

小学校教諭における道德教育のイメージと権威主義的伝統主義との関連

——教職に就く前と現在のイメージの相違に焦点を当てて——

*越 中 康 治

Relationships between Images of Moral Education and Authoritarian Conservatism among Elementary School Teachers: A Comparison of Pre- and Post-Induction

ETCHU Koji

要 旨

本研究の目的は、小学校教諭における道德教育のイメージと権威主義的伝統主義との関連について、教職に就く前と現在のイメージの相違に焦点を当てて検討することであった。この目的のために、現職の小学校教諭を対象として質問紙調査を実施し、権威主義的伝統主義尺度への回答を求めるとともに、道德教育に対して教職に就く前にどのようなイメージをもっていたか、さらには、教職に就いている現在どのようなイメージをもっているかをSD法により尋ねた。形容詞対15項目について評定を求めた結果から、小学校教諭の道德教育に対するイメージは、教職に就く以前よりも、「明るい」「からっとした」「開放的」「多様な」「やわらかい」などの方向に、ポジティブに変化していることが示された。また、権威主義的伝統主義傾向の強い小学校教諭は、教職に就く前も現在も一貫して、道德教育に対して「はげしい」「強い」というイメージをもっていることが示された。小学校教諭の道德教育に対するイメージは、教職経験を通して変容するものであると同時に、権威主義的伝統主義などのパーソナリティによって規定される部分もある可能性が示唆された。

Key words： 小学校教諭、道德教育のイメージ、権威主義的伝統主義

1. 問題と目的

道德教育に対して、小学校教諭はどのようなイメージを抱いているのであろうか。また、そのイメージは教職に就く以前に抱いていたイメージとどのように異なるのであろうか。今から40年近く前の昭和49年から50年にかけて実施された学校教育についてのイメージ調査において、加藤（1979）は、公立小学校教諭と国立大学教育学部（教員養成系）の学生の道德教育に対するイメージを比較検討した。そして、その結果から、教師は道德教育に対して暗く親しみにくいというイ

メージを抱いており、大学生ではより一層暗いイメージを抱いていると指摘した。

加藤（1979）の調査では、15の形容詞対（「明るい - 暗い」「からっとした - しめっぽい」「新しい - 古い」「楽しい - 苦しい」「開放的 - 閉鎖的」「すき - きらい」「暖かい - 冷たい」「親しみやすい - 親しみにくい」「かわいらしい - にくい」「おだやかな - はげしい」「きまmana - 押しつけ的な」「多様な - 画一的な」「やわらかい - かたい」「強い - 弱い」「単純な - 複雑な」）を用いて、SD法により道德教育のイメージ評定を求めている。“SD法においては一般に7段階の評定尺度を用いることが多いが、現場

* 宮城教育大学学校教育講座

教師は5段階評定に慣れているためか、これに抵抗を示すものが多かった”(加藤, 1979, pp.35-36)との理由から、左側の形容詞(例、「明るい」)の極に5点、右側の形容詞(例、「暗い」)の極に1点、中間の「どちらともいえない」に3点を配する5段階の評定尺度を用いている。なお、加藤(1979)では、これらの形容詞対について、全体として右側に好意的でないネガティブなものが配置されていると解釈されていた。

さて、上記の研究結果を詳細に見てみると、まず、小学校教諭では、道德教育に対するイメージ評定の平均得点が3点(どちらともいえない)以上となったのは「おだやかな-はげしい」と「強い-弱い」の2項目だけであった。加藤(1979)は、この結果を踏まえつつ、教師は道德教育に“暗く親しみにくいイメージ”(p.36)を抱いており、道德教育を“特に「押しつけ的な」「かわたい」などと評定”(p.36)する傾向が強いと指摘した。また、上記の調査では、大学生に関して、形容詞対15項目中13項目において、教師よりも平均得点が有意に低いことが示された。評価が3点以上となったのは3項目(「おだやかな-はげしい」「強い-弱い」「単純な-複雑な」)と教師の場合よりもひとつ多かったが、平均得点の全般的な傾向から、加藤(1979)は“教師よりも一層暗いイメージでとらえている”(p.36)とした上で、“特に「押しつけ的な」「古い」「しめっぽい」などと評定する傾向が強い”(p.36)と指摘した。なお、加藤(1979)は、学生を含めて教師の世代差(40歳未満、40歳以上、校長・教頭)についても検討している。そして、その結果から、道德教育に対して、年齢が上の世代ほど「どちらともいえない」あるいは好意的なイメージ、年齢が下の世代ほど「暗く、古く、押しつけ的なイメージ”(p.41)になっているとも指摘した。

昭和49年から50年にかけて加藤(1979)の調査が実施されて以来40年近くが経過しているが、その間に大学生や教師の道德教育に対するイメージは変化しているのであろうか。この点について、近年実施された調査(越中, 2012)からは、少なくとも大学生においては、道德教育に対するイメージが変化している可能性が示唆されている。越中(2012)では、国立大学教育学部(初等教育教員養成課程)の学生を対象とした質問紙調査の中で、加藤(1979)が使用した形容詞対15項目を用いて、道德教育に対するイメージを尋ねている。5件法を用いた加藤(1979)に対し、越中(2012)

では左側の形容詞の極に7点、右側の形容詞の極に1点、中間の「どちらともいえない」に4点を配する7件法を用いている。こうした相違はあるが、越中(2012)の結果からは、大学生のイメージがポジティブに変化している可能性が示唆されている。具体的には、15の形容詞対のうち8項目(「明るい-暗い」「楽しい-苦しい」「すき-きらい」「暖かい-冷たい」「親しみやすい-親しみにくい」「かわいらしい-にくらしい」「おだやかな-はげしい」「多様な-画一的な」)において、平均得点が4点(どちらともいえない)以上を示していることが確認された。

大学生におけるこうしたイメージの変化については、ある程度、戦後の道德教育の変遷に関する論評などを踏まえて解釈すべきかも知れない。加藤(1979)の調査は、昭和33年の学習指導要領改訂において道德が教育課程に位置付けられた後、昭和43年の改訂を経て、再び昭和52年に改訂される前の時期に実施されている。他方、越中(2012)の調査が実施されるまでには、52年以降も、平成元年、平成10年、平成20年と改訂があった。改訂のたびに“今回の改訂においても、道德教育に関する基本的な考え方は変わっていない”(文部科学省, 2008a, p.12)と解説されるが、学校現場における道德教育のとらえ方には、実際のところ大きな変化があったのかも知れない。例えば、加藤(1979)の調査が実施されはじめた昭和40年代の道德教育について、小寺(2009)は、“各学校では道德の時間の研究実践が進められ、道德の時間の重要性も次第に認識されていった”(p.57)としながらも、“修身科復活として反対する立場、生活指導(生徒指導)で道德教育はできるから道德の時間は不要とする意見も根強く、すべての学校で道德の時間が実質的に指導されていたわけではない”(pp.57-58)という状況であったと解説している。

また、渡邊(2007)は、昭和30年代後半から、“学校における道德教育論議とあわせて、わが国のいわゆる高度経済成長期を背景に、学校を全く異質な視点でとらえようとする傾向が本格的に出現した”(p.72)と指摘している。渡邊(2007)によれば、それは“政府による、教育投資論、および人的能力政策論、教育計画論”(p.72)であり、昭和41年に文部省が打ち出した「期待される人間像」などからも窺い知ることができるように、“こうした考えは、その後政府による上からの、1つには徳目主義的道德教育の強化志向と、もう

1 つには経済成長への貢献志向とが複合しながら展開されてくることになる”(p.72) と解説されている。加藤 (1979) の調査が実施された1970年代と越中 (2012) の調査が実施されたこの数年で、道德教育をとりまく状況に特に大きな相違はないのか、それとも状況はかえって悪化しているのか、そのあたりのところは定かではない。しかし、少なくとも加藤 (1979) の調査が実施された当時は、道德教育が“暗く、古く、押しつづ的なイメージ”(p.41) と評定されるだけの状況にあったといえそうである。

さて、いずれにせよ、本研究で問題としたいのは、現在の小学校教諭が道德教育に対してどのようなイメージを抱いているのかということである。本研究では、この問題について、教師自身が教職に就く以前に抱いていたイメージとの比較を通して、さらには、(間接的にではあるが) 40年ほど前の教師たちが抱いていたイメージとの比較を通して検討する。

また、本研究で取り扱いたいもうひとつの問題は、教師の道德教育に対するイメージとパーソナリティとの関連についてである。先述の越中 (2012) では、敷島・安藤・山形・尾崎・高橋・野中 (2008) の権威主義的伝統主義尺度を用いて、大学生の道德教育に対するイメージと権威主義的伝統主義傾向との関連を検討している。その結果、権威主義的伝統主義傾向の強い学生は、そうでない学生と比べて、道德教育を「強い」(さらには「しめっぽい」「かたい」) ものととらえていることが確認された。権威や伝統を重視するパーソナリティと道德教育を「強い」ものとみなす考え方が対応することは極めて自然な結果といえるかも知れないが、こうした関係性は現職の小学校教諭においても認められるのであろうか。本研究では、これらの点を中心に検討を行う。

2. 方 法

(1) 調査時期、対象者及び手続き

2010年7月にM県S市において実施された教育職員免許法認定講習「道德の指導法」の受講者41名(小学校教諭以外を含む)を対象として質問紙調査を実施し、協力の得られた現職の公立小学校教諭36名のうち欠損値のあった2名を除く34名(男性10名、女性24名)を分析の対象とした。なお、調査は無記名式で実施した。

また、実施にあたっては、本調査が講習の評価等とは一切無関係であること、調査用紙の提出を強制するものではないことを予め伝えた。分析対象者の平均年齢は37.9歳(男性:40.1歳、女性:37.0歳)、標準偏差は8.5(男性:11.3、女性:7.2)、年齢の範囲は25-58歳(男性:27-58歳、女性:25-47歳)であった。

(2) 調査内容

本研究において実施した質問紙は、フェイスシート(年齢、性別、所属校種等を尋ねる項目)に続いて、①権威主義的伝統主義尺度、②教職に就く前の道德教育のイメージ、③現在の道德教育のイメージ、さらには道德教育に関する他の質問項目から構成された。なお、フェイスシートと①～③の他は、本研究の分析には用いられなかったため、以後の説明は省略する。

①**権威主義的伝統主義尺度** 敷島他(2008)の権威主義的伝統主義尺度5項目(「伝統習慣にしたがったやり方をとるべきだ」「先祖代々と同じやり方をとるべきだ」「よい指導者は下のものに対して厳格であるべきだ」「権威ある人には常に敬意をはらうべきだ」「子どもは両親に対して絶対服従すべきである」)を用いた。教示は“以下の各項目の内容は、先生のお考えにどの程度あてはまりますか。「とてもよくあてはまる」(6)～「まったくあてはまらない」(1)の中から1つを選んで○をつけてください”とし、6件法(とてもよくあてはまる:6点、あてはまる:5点、ややあてはまる:4点、あまりあてはまらない:3点、あてはまらない:2点、まったくあてはまらない:1点)により回答を求めた。

②**教職に就く前の道德教育のイメージ** 加藤(1979)が道德教育を含む学校教育のイメージ調査において使用した形容詞対15項目を用いた。なお、加藤(1979)では先述の通り5段階での評定を求めている。しかしながら、本研究では、これに先立つ予備的な調査等から、今日の小学校教諭においては7段階での評定に大きな抵抗感はないものと判断し、越中(2012)と同様に、SD法でより一般的と思われる7段階での評定を求めた。教示は“教職に就かれる前、先生は道德教育にどのようなイメージをもっていたと思われますか。以下の形容詞対がどれくらいあてはまるかを、1～7の中から1つ選んで○をつけてください”とし、各形容詞対(左側-右側)について7件法(非常に左側:7点、かなり左側:6点、やや左側:5点、どちらともいえ

ない：4点、やや右側：3点、かなり右側：2点、非常に右側：1点）により回答を求めた。

なお、形容詞対15項目の後に自由記述欄を設け、“教職に就かれる前、先生は道德教育にどのようなイメージをもっていらっしゃいましたか。養成課程にいらした頃のことなどを回想してお答えください”と教示し、記入を求めた。

③現在の道德教育のイメージ 先述の「②教職に就く前の道德教育のイメージ」と同じく、加藤（1979）の形容詞対15項目を用いた。教示は“教職に就かれている今、先生が道德教育にもたれているイメージについて、以下の形容詞対がどれくらいあてはまるかを、1～7の中から1つ選んで○をつけてください”とし、7件法により回答を求めた。なお、形容詞対15項目の後に自由記述欄を設け、“教職に就かれている今、先生は道德教育にどのようなイメージをもっていらっしゃいますか”と教示し、記入を求めた。

3. 結果

（1）権威主義的伝統主義尺度に基づく群わけ

権威主義的伝統主義尺度について、内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、 $\alpha = .72$ と十分な値が得られた。そこで、権威主義的伝統主義尺度5項目の合計得点に基づいて、分析対象者を2群にわけた。5項目の合計得点の中央値（16点）を基準として分析対象者を折半し、得点が16点を超える14名（男性6名、女性8名）を権威主義的伝統主義高群、得点が16点までの20名（男性4名、女性16名）を権威主義的伝統主義低群とした。なお、5項目の合計得点に関して、分析対象者34名の平均は15.2点、標準偏差は3.7、得点の範囲は7-21点であった。

また、参考までに、権威主義的伝統主義尺度5項目の合計得点と分析対象者の年齢との関連を検討するために相関係数を算出したが、両者の間に有意な相関は認められなかった（ $r = -.06, n.s.$ ）。さらに、権威主義的伝統主義尺度5項目の合計得点の性差を検討するために t 検定を行ったが、男性（ $M = 15.8, SD = 4.0$ ）と女性（ $M = 15.0, SD = 3.7$ ）との間に有意な差は認められなかった（ $t(32) = 0.59, n.s.$ ）。

（2）道德教育のイメージについての分散分析

道德教育のイメージ15項目の各得点について、教職に就く前（以下、就職前）と教職に就いている現在（以下、就職後）とで、さらには権威主義的伝統主義の高群と低群とで差が認められるかを検討するために、時期（就職前、就職後）と群（高群、低群）を要因とする2要因分散分析を行った。その結果を表1に示す。

結果として、まず、全15項目中10項目において時期の主効果が有意（8項目）または有意傾向（2項目）であった。教師は、道德教育に対して、教職に就く以前よりも現在の方が、「明るい」「からっとした」「新しい」「開放的」「好き」「親しみやすい」「はげしい」「きまmana」「多様な」「やわらかい」といったイメージを抱いていることが示された。また、全15項目中2項目において群の主効果が有意（「おだやかな-はげしい」1項目）または有意傾向（「強い-弱い」1項目）であった。権威主義的伝統主義低群の教師よりも高群の教師が、道德教育に対して「はげしい」「強い」というイメージを抱いていることが示された。なお、交互作用はいずれも有意でなかった。

（3）大学生のイメージ（越中，2012）との比較

道德教育のイメージ15項目の各得点について、教育学部生を対象とした越中（2012）の結果と本研究の結果とを総合して、視覚的にとらえることができるようグラフ化したものを図1に示す。煩雑なグラフではあるが、全体として、権威主義的伝統主義の高低にかかわらず、①大学生、教師の就職前及び就職後のいずれも、同じような線を描いている（各項目に対する評定に共通の傾向がある）こと、さらには、②総じて教師の就職後の得点が高いことの2点が見て取れよう。

なお、先述の通り、大学生全体としては、15項目中8項目（「明るい-暗い」「楽しい-苦しい」「好き-きらい」「暖かい-冷たい」「親しみやすい-親しみにくい」「かわいらしい-にこらしい」「おだやかな-はげしい」「多様な-画一的な」）において、平均得点が4点（どちらともいえない）を上回っていた（越中，2012）。同じ視点から本研究の結果をとらえると、教師全体として平均得点が4点を上回っていたのは、就職前で8項目（「楽しい-苦しい」「好き-きらい」「暖かい-冷たい」「親しみやすい-親しみにくい」「かわいらしい-にこらしい」「おだやかな-はげしい」「多様な-画一的な」「強い-弱い」）、就職後では12項目（「からっとした-しめっぽい」

表1 道德教育のイメージの平均値（標準偏差）と2要因分散分析の結果

形容詞対	時期	権威主義的伝統主義		群 F (1,32)	F 値	
		高群 (n=20)	低群 (n=14)		時期 F (1,32)	交互作用 F (1,32)
明るい - 暗い	就職前	3.8 (0.9)	3.8 (0.9)	0.19	10.93 ***	0.95
	就職後	4.4 (1.1)	4.2 (0.9)			
からっとした - しめっぽい	就職前	3.4 (0.8)	3.4 (0.9)	0.23	10.15 ***	1.19
	就職後	4.1 (1.0)	3.8 (1.0)			
新しい - 古い	就職前	3.7 (0.7)	3.7 (1.1)	0.18	8.55 **	0.15
	就職後	4.5 (1.1)	4.3 (1.0)			
楽しい - 苦しい	就職前	4.3 (1.0)	4.3 (1.0)	0.14	0.37	0.37
	就職後	4.6 (1.2)	4.3 (1.4)			
開放的 - 閉鎖的	就職前	4.1 (1.2)	3.6 (1.0)	2.62	21.18 ***	0.00
	就職後	4.9 (1.0)	4.4 (1.0)			
すき - さい	就職前	4.5 (1.3)	4.6 (1.2)	0.20	3.86 †	2.72
	就職後	5.1 (0.8)	4.7 (1.0)			
暖かい - 冷たい	就職前	5.0 (0.8)	5.1 (0.9)	0.01	0.66	0.02
	就職後	5.1 (0.8)	5.2 (1.1)			
親しみやすい - 親みにくい	就職前	4.3 (1.1)	4.4 (1.3)	0.01	5.68 *	0.36
	就職後	4.8 (1.0)	4.7 (1.1)			
かわいらしい - にくらしい	就職前	4.1 (0.3)	4.1 (0.3)	0.32	0.10	0.10
	就職後	4.1 (0.3)	4.2 (0.5)			
おだやかな - はげしい	就職前	4.9 (0.8)	5.4 (1.1)	4.52 *	3.39 †	0.21
	就職後	4.4 (0.9)	5.1 (0.9)			
きままな - 押しつけ的な	就職前	3.6 (0.9)	3.3 (0.8)	0.71	6.01 *	0.17
	就職後	3.9 (0.6)	3.8 (0.9)			
多様な - 画一的な	就職前	4.4 (1.0)	3.9 (1.3)	0.29	14.37 ***	1.44
	就職後	4.9 (1.0)	5.0 (1.2)			
やわらかい - かたい	就職前	3.4 (1.2)	3.6 (1.4)	0.09	13.98 ***	0.29
	就職後	4.4 (1.3)	4.4 (1.1)			
強い - 弱い	就職前	4.4 (0.5)	4.1 (0.5)	3.30 †	0.03	0.03
	就職後	4.4 (0.9)	4.1 (0.4)			
単純な - 複雑な	就職前	3.4 (0.8)	3.5 (0.9)	0.21	0.79	0.01
	就職後	3.1 (1.1)	3.3 (1.3)			

※形容詞対は左側が7点、右側が1点

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

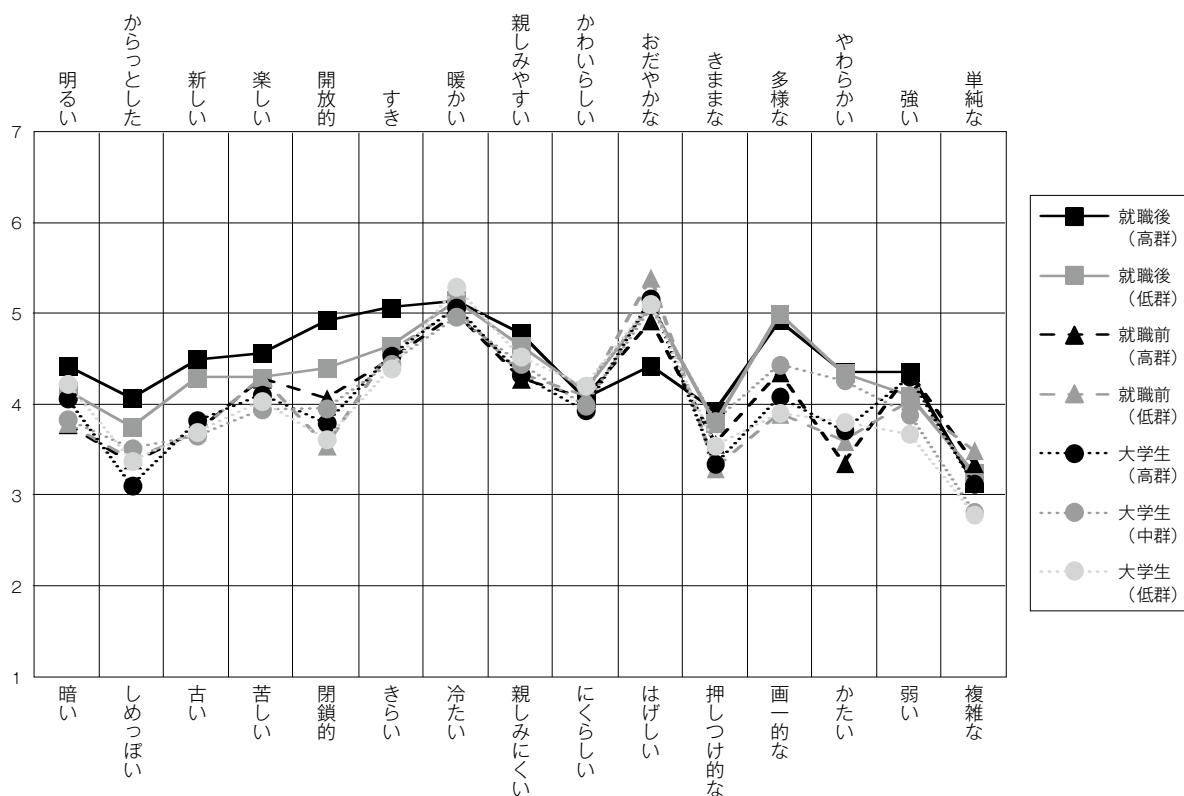


図1 小学校教諭（就職前、就職後）と大学生の道德教育に対するイメージと権威主義的伝統主義

※大学生（権威主義的伝統主義高群、中群、低群）のデータは越中（2012）による

「きままな-押しつけ的な」「単純な-複雑な」を除く全項目)であった。このことから、教師の就職後の得点は、自身の就職前の得点のみならず、大学生の得点よりも総じて高いことが見て取れる。

4. 考 察

本研究の目的は、小学校教諭における道德教育のイメージと権威主義的伝統主義との関連について、教職に就く前と現在のイメージの相違に焦点を当てて検討することであった。この目的のために、現職の小学校教諭を対象として質問紙調査を実施し、権威主義的伝統主義尺度への回答を求めるとともに、道德教育に対して教職に就く前にどのようなイメージをもっていたか、さらには、教職に就いている現在どのようなイメージをもっているかをSD法により尋ねた。

本研究において、形容詞対15項目について評定を求めた結果から示唆されるのは、大きく次の3点である。第1に、今日の小学校教諭における道德教育のイメージは、大学生のイメージと同様、1970年代に比べてポジティブな方向に変化しているということである。第2に、小学校教諭の道德教育に対するイメージは、教職に就く以前から現在にかけて、全体としてポジティブな方向に変化しているということである。第3に、権威主義的伝統主義傾向の強い小学校教諭は、教職に就く前も現在も一貫して、道德教育に対して「はげしい」「強い」というイメージをもっているということである。なお、第1と第2に関連して、道德教育に対する教師の現在のイメージが相対的に見てポジティブであるということは、質問紙の評定後に求めた自由記述からも読み取ることができる。以下では、就職前と就職後の記述の一部について、用語の修正等を行わずそのまま抜粋し、それぞれの時期の特徴を概観する。

まず、教職に就く以前のイメージとしては、養成課程の頃から“とても大切な教科で「心を育てる教科」として重要だと思っていた”(40代女性)という記述、あるいは、子ども時代を回想して“道德自体は自分は好きでした。しかし、教えるとなると難しいものだなと感じていました”(40代女性)という記述、さらには、“子どもの頃は、テレビを見て考えたり、文章を読んで自分を振り返ったり、友達の考えを聞いたり、体育や図工ほどではありませんが好きな時間の1つだった”

(30代男性)といった好意的な記述もみられた。

しかしながら、“特に道德教育というものを意識することはありませんでした”(40代女性)という記述や、“特になかった。何となく本やテレビを見て自分の考えを言って…という感じ”(30代男性)、あるいは“道德の副教材を読んで終わり”(40代男性)のように、いわゆる「道德の時間」の印象が薄い、あるいは子ども時代に受けた授業がおざなりだったとする記述も見られた。また、道德教育というと“道德の授業のイメージが強く、国語の読み取りと似たイメージ。国語との違いは題材がお説教っぽいなと思っていました”(20代女性)、“正直に言えば理想論程度に思っていた”(30代男性)などの記述、さらには、“堅苦しい、押し付けがましい”(40代女性)、“押し付けがましい、分かりきったことを無理やり発言させられるような、いやな感じ。クラスで何かトラブルがあつての道德の時間は「白状しろ～」みたいな感じで苦しかったような…”(30代女性)などのネガティブなイメージも多く記されていた。

他方、教職に就いてからのイメージは大きく変わっているケースも多く、例えば、50代の男性教諭は、就職前では“道德は学校で教わるものくらいのイメージしか持っていませんでした”としながらも、現在では、“他教科にくらべて自由な感じがします。価値にあつていればどんな内容の授業だってやれる！ みたいな”(50代男性)と記述している。また、道德の時間について、就職後では、“考えを押し付けたりではなく、子どもが生活、考え方など見直す場”(20代女性)、あるいは、“こうあるべきだと教え込むのではなく、事例からどうしていったらいいか、自分ならどうするかなど子どもたちが自分なりに考える場なのかなあと思います”(50代男性)など、就職前で多くみられた「押しつけ」「理想論」「お説教」などとは対極的なイメージも記されていた。

また、就職後では、“一時間の授業も大切だが、日常生活、行事等を道德と関連付けて指導することがとても大切だと思う”(40代女性)という記述や、“ふだんの生活の中での指導が大切”(20代女性)という記述、さらには、道德教育を“子どもたちの日常に溶け込んでいるもの”(40代女性)ととらえる記述も見られた。こうした記述などは、まさに小学校学習指導要領第1章総則の第1の2の“学校における道德教育は、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの”

(文部科学省, 2008b, p.13) という考え方と対応するものといえるかも知れない。もちろん、就職後の記述の中にも、各年代でそれぞれ、“うまく授業ができないイメージ”(40代女性)、“指導が難しい、押し付けになってしまいそう、授業案を立てる時間がない”(30代男性)、“とても難しいもの。国語の指導や学級指導になってしまいがちなので、どうしたらいいか迷走中”(20代男性)などの記述がみられるが、小学校教諭の道德教育に対するイメージは総じて、教職経験を通して、ポジティブかつ前向きな方向に変容しているケースが多いといえそうである。

以上のように、道德教育に対するイメージについて教師全体としての共通性が示される一方で、本研究からは、教師のパーソナリティによる相違も見出された。越中(2012)では、権威主義的伝統主義傾向の強い大学生は、そうでない学生に比して、道德教育に対して「強い」(さらには「しめっぽい」「かたい」)というイメージを抱えていることが示されたが、教師を対象とした本研究の結果もこれと対応するものといえよう。本研究からも、権威主義伝統主義傾向の強い教師が、教職に就く前も現在も一貫して、道德教育に対して「はげしい」「強い」というイメージをもっていることが示された。権威や伝統を重視するパーソナリティと道德教育を「強い」ものとみなす考え方との間に関連がある可能性が改めて示唆された。小学校教諭の道德教育に対するイメージは、教職経験を通して変容するものであると同時に、権威主義的伝統主義などのパーソナリティによって規定される部分もあるのかも知れない。

このことから、教師の道德教育に対するイメージや道德発達観・指導観をとらえる上で、教師の権威主義的伝統主義の形成について検討を行うことの重要性が示唆される。権威主義などの社会態度の形成に関しては、例えば Adorno らがその源泉を親の養育行動としたように、初期の研究では専ら環境要因の影響が問題とされてきた。これに対して、Eysenck & Wilson (1978/1981) は、従来の研究では遺伝要因が無視され過ぎてしていると指摘した上で、権威主義か自由主義か、あるいは保守か革新かといった、社会態度に関する一次元的なとらえ方の不十分さを指摘した。そして、人間の行為は生物学的要因と社会的要因の双方によって決定されることを強調し、急進主義(Radicalism)か

保守主義(Conservatism)かという第1軸(R次元)と、それに直交する強堅な心(Tough-mindedness)か柔らかな心(Tender-mindedness)かという第2軸(T次元)から社会態度をとらえた。

他方、近年では敷島他(2008)が、“権威主義はその家の養育を介して、あるいは社会意識の再生産として親から子へ文化伝達される”(p.109)とする社会学・心理学研究の知見と“家族内伝達の主要因は遺伝”(p.109)とする行動遺伝学の知見との明らかな乖離を指摘した上で、権威主義的伝統主義の形成に関わる要因について、大規模な双生児データを用いた検討を行っている。その結果から示されたのは、“権威主義的伝統主義の家族内伝達は、親から子へと継承される遺伝子だけで説明できる”(敷島他, 2008, p.119)ということであり、これは従来の社会学や心理学における社会態度の形成に関する理論に大きな見直しを迫るものであった。このように、権威主義的伝統主義の形成に関しても様々なとらえ方があるが、今後の研究では、こうした知見を踏まえつつ、教師の道德教育に対するイメージや道德発達観・指導観の形成に関して、より包括的な検討を行っていく必要がある。

謝 辞

本研究にご協力を賜りました先生方に心より感謝を申し上げます。

引用文献

- 越中康治(2012). 教育学部生の道德教育観と権威主義的伝統主義との関連 宮城教育大学紀要, 47, 307-313.
- Eysenck, H. J., & Wilson, G. D. (1978). *The Psychological Basis of Ideology*. Lancaster: MTP Press. (アイゼンク H. J.・ウィルソン G. D. 塩見邦雄(訳)(1981). 社会態度—パーソナリティとイデオロギー—ナカニシヤ出版)
- 加藤隆勝(1979). 学校教育についての教師および大学生のイメージ 筑波大学心理学研究, 1, 35-53.
- 小寺正一(2009). 道德教育の歴史 小寺正一・藤永芳純(編) 三訂 道德教育を学ぶ人のために 世界思想社 pp.31-74.
- 文部科学省(2008a). 小学校学習指導要領解説 道德編 東洋館出版社

- 文部科学省(2008b) 小学校学習指導要領 東京書籍
- 敷島千鶴・安藤寿康・山形伸二・尾崎幸謙・高橋雄介・野中浩
一 (2008). 権威主義的伝統主義の家族内伝達—遺伝か
文化伝達か— 理論と方法, **23** (2), 105-126.
- 渡邊 弘 (2007). 日本の学校道德教育の歩み 渡邊 弘 (編)
学校道德教育入門 東洋館出版社 pp.38-77.

(平成25年 9 月30日受理)