

道徳の教科化に対する小・中学校教員の認識

—2020 年度から 2024 年度にかけて実施した調査から—

* 越 中 康 治

要 旨

本研究の目的は、「道徳の教科化」に対する小・中学校教員の認識を探ることであった。2020 年度から 2024 年度にかけて、教職大学院の現職教員院生（小学校教員・中学校教員）51 名を対象にオンライン調査を実施した。その結果、道徳の教科化それ自体や道徳の教科化に伴う検定教科書の導入については、中学校教員よりも小学校教員が肯定的に捉える傾向にあることが示された。他方、道徳の教科化に伴う評価の導入については、小学校教員・中学校教員ともに否定的に捉えていることが示された。過去に実施された調査と比較して、評価の導入に対する教員の抵抗感はやや薄れ、どのように評価すればよいか理解できていると認識している教員が増えていることが窺われた。他方、教員の多くは評価を行うことに意味があるとは認識しておらず、できれば評価を行いたくないと思っ

ていることが示された。

Key words：特別の教科 道徳，検定教科書，児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子の評価

問題と目的

「特別の教科 道徳」が 2018 年 4 月に小学校で、2019 年 4 月に中学校で全面実施となってから 5 年以上が経過した。道徳の教科化による大きな変化は「主たる教材として道徳科の教科書を使用して授業を行うこと」と「その授業で子供を評価すること」の 2 点とされる（浅見，2020，p.77）。特に評価については、教科化に伴い、小・中学校の教員が指導要録に「道徳科の学習状況及び道徳性に係る成長の様子」を文章で記録する（文部科学省 初等中等教育局 教育課程課，2017）ことになるという変化が生じた。通知表・通信簿については、法令上の規定はないものの、保護者に「指導要録の様式に対応した内容を学期ごとに通知する形が一般的」（文部科学省 初等中等教育局 教育課程課，2017）となっており、道徳もこれに準じる形が一般的になっているものと推察される。

これらの評価は「児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として実施」することとされている（文部科学省 初等中等教育局

教育課程課，2017）。教科化以降、評価に関しては種々の提言・論評がなされ（e.g., 浅見，2020; 西野，2020, 柳沼，2023），全国各地でさまざまな取り組みが紹介されるようになっている（e.g., 森，2022; 大藏，2020）。こうした流れの中で、文部科学省が 2021 年度に実施した「道徳教育実施状況調査」（株式会社パデコ，2022）においては、「評価することで、児童生徒の成長が把握でき、指導の効果が実感できるようになった」の項目で「とてもそう思う」が 18.0%，「どちらかというと思う」が 67.2% と、8 割を超える学校が「評価の導入」を肯定的に捉えているという結果が示された。

他方、「道徳教育実施状況調査」（株式会社パデコ，2022）の結果を読み取る上では、この調査の実施方法について、各学校の担当者が学校名を記した上で回答することとなっていた点に留意する必要がある。調査票には、個別の学校の実施状況を評価したり調査報告書に個別の学校名を記載したりすることはないと記されているものの、「道徳教育実施状況調査」はあくまでも学校としての回答が示されたものであり、現

* 宮城教育大学大学院 教育学研究科

場の教員一人ひとりの認識を捉えたものとはなっていないと考えられる。

そもそも道徳の教科化に関しては、文部科学省から周知（2015年3月「道徳教育の抜本的改善・充実」）がなされはじめた段階では、小・中学校教員の受け止めは否定的なものであった。例えば、2015年8月―9月に実施された北海道教育大学・愛知教育大学・東京学芸大学・大阪教育大学による全国調査（HATOプロジェクト、2016）では、小学校教員の78.9%、中学校教員75.9%が道徳の教科化に反対であった。2015年度から2016年度にかけて宮城県内で実施された小・中学校教員を対象とした調査（越中，2017；越中・目久田，2017）においても、「道徳の教科化」を好ましいと思う教員は16%、「評価の導入」を好ましいと思う教員は5%と少数派であり、否定的な認識が示されていた。その後、教科化当初（中学校では教科化直前を含む）の2018から2019年度にかけて東北地方の小・中学校教員を対象に実施された調査（越中他，2020）においても、「道徳の教科化」を好ましいと思う教員は21%、「評価の導入」を好ましいと思う教員は8%であり、否定的な認識は変わっていない可能性が示唆されている。

ただし、道徳が教科化されて以降、教員が教科化自体をポジティブに受け止めているか否かの検討は多くはなされていない。道徳が教科化されて以降も小・中学校の教員を対象とした大規模な調査がなされているが、その多くは道徳科の授業の実施状況（紅林他，2023）や指導上の課題意識（近藤・植田，2023）を尋ねたものとなっている。これらの調査では、教員が「道徳の教科化」にいかに対応しているか・対応できているかが示されてはいるものの、教員が教科化自体をポジティブに受け止めているのかまでは明らかにされていない。特に教科化以前からネガティブな認識が示されていた「評価の導入」については、認識がその後どのように変化しているのか（あるいは変化していないのか）を丁寧に捉えていく必要があるであろう。

先述した2018―2019年度実施の教員対象の調査（越中他，2020）では、評価の導入に関する認識を複数の項目（どのように記入・作成すればよいか理解できているか、記入・作成することに意味あると考えているかなど）を用いて検討している。その結果、教員の多くは評価についてネガティブな認識を抱いてい

る可能性が示唆された。例えば、指導要録については、「どのように記入・作成すればよいか理解できていない」という回答が63%、「評価を記入・作成することに意味はない」という回答が71%であった。また、指導要録において道徳の評価を記入・作成することに「ためらいを感じる」という回答が79%、「少なくともよいのであれば記入・作成したくない」という回答が89%であった。

さらに、越中他（2020）では、評価の導入に関する自由記述から、教員のネガティブな認識の背景には、(1) 評価に対する抵抗感（例：個人的には作成したくない、評価することに疑問を感じる）、(2) 評価することの無意味さ（何のための評価なのか、意味のあるものなのか、無理に評価した文章にどのような価値があるのか）、(3) 教員の負担増（担任の負担が大きい、仕事だけが増えている、ブラックなのにこれ以上ブラックにするのか）、(4) 保護者への伝達の困難さ（詳しく書こうとするほど保護者の誤解をうむ、保護者との関係から形式的なものとせざるを得ない）、(5) 周知・説明の不足と形骸化（文科省の示す方針があいまいで分かりづらい、評価はすでに例文を参考にいくつかのパターンに当てはめていくものになっている、正直文例集と同じような感じ）があることが示唆されている。

もちろん「道徳の教科化」に対してポジティブな認識を持っている教員は教科化以前より一定数存在しており、学校現場においてはそうした教員が熱心に先進的な取り組みを行っているものと推察される。しかしながら、「特別の教科 道徳」が全面実施されて以降は、いかに教科化に対応できているかということばかりが問題とされる傾向にあり、現場の一般の教員一人ひとりが教科化や評価の導入に対してどのような思いを抱いているのかを把握しづらい状況になっている。そこで本研究では、小・中学校教員を対象として2020年度から2024年度にかけて匿名で実施した調査の結果から、「道徳の教科化」や「評価の導入」に対する教員の率直な思いを探ることを目的とする。

方 法

調査方法及び分析対象者

2020年度から2024年度にかけてM教育大学の教職大学院の現職教員院生（小学校教諭・中学校教

論)を対象にオンライン上での調査への協力を依頼した。オンライン調査に回答のあった小学校教諭35名(男性18名,女性17名),中学校教諭16名(男性8名,女性8名),計51名を分析対象とした。分析対象者の平均年齢は38.27歳($SD = 4.00$, range = 30–46)であった。各年度の回答者数は2020年度8名(小学校教員4名,中学校教員4名),2021年度8名(小学校教員5名,中学校教員3名),2022年度9名(小学校教員5名,中学校教員4名),2023年度14名(小学校教員12名,中学校教員2名),2024年度12名(小学校教員9名,中学校教員3名)であった。

調査は無記名式であり,メールアドレス等の情報も収集しない設定で実施した。回答は全体的な傾向の把握にのみ使用し,個人が特定される形で公表・発表されることはないこと,回答は自由であり回答したくない質問については回答しなくてよいこと,途中でやめなくなった場合は回答を中止することができること,回答を拒否したりアンケートを中止したりしても不利益を受けることはないことを回答フォームに明記した上で実施した。

調査内容及び分析方法

年齢,性別,所属校種を尋ねた上で,先行研究(越中,2017;越中他,2020)と同様に以下の項目について回答を求めた。なお,分析にはHAD18(清水,2016)及びKH Coder(3.02c official-package)を用いた。

道徳の教科化についての認識 「①あなたは『道徳の教科化』について好ましい(好ましかった)と思いますか?」,「②あなたは『道徳に検定教科書を導入すること』について好ましい(好ましかった)と思いますか?」,「③あなたは『道徳で評価を行うこと』について好ましい(好ましかった)と思いますか?」と尋ね,それぞれについて「5.非常に好ましい」,「4.好ましい」,「3.どちらとも言えない」,「2.好ましくない」,「1.非常に好ましくない」の5件法により回答を求め

た。また,それぞれについて評定の理由づけを求めた。

指導要録及び通知表への記入についての認識 「指導要録において,『道徳科の学習状況及び道徳性に係る成長の様子』を文章で記録することについて,先生のお考えをお教えてください」とした上で,「①どのように記入・作成すればよいか理解できている」,「②記入・作成することには意味がある」,「③どのように記入・作成するか校内で共通理解がなされている」,「④記入・作成することにためらいを感じる」,「⑤しなくてもよいのであれば記入・作成したくない」の5項目について「6.とてもそう思う」,「5.そう思う」,「4.少しそう思う」,「3.あまりそう思わない」,「2.そう思わない」,「1.全くそう思わない」の6件法により回答を求めた。同様に,「道徳科について,通知表・通信簿に記入することについて,先生のお考えをお教えてください」とした上で,指導要録と同一の5項目について同じく6件法により回答を求めた。

結 果

道徳の教科化についての認識

小学校教員と中学校教員のそれぞれに,①道徳の教科化,②教科書の導入,③評価の導入を好ましいと思うかを尋ねた結果を表1に示す。表1の結果について,小学校教員と中学校教員の差を検討するため,それぞれの評定の平均値をWelch検定により比較した。その結果,①道徳の教科化に関しては有意差が認められた($t(24.56) = 2.19$, $p < .05$, $d = 0.70$)。中学校教員($M = 2.25$, $SD = 1.29$)よりも小学校教員($M = 3.06$, $SD = 1.06$)が,道徳の教科化を「好ましくない」とは認識していないことが示された。②教科書の導入に関しては有意傾向であった($t(24.96) = 1.80$, $p = .08$, $d = 0.57$)。中学校教員($M = 2.94$, $SD = 1.06$)よりも小学校教員($M = 3.49$, $SD = 0.89$)が,教科書

表1 道徳の教科化,教科書の導入及び評価の導入に対する教員の認識

	小学校教員 ($n = 35$)						中学校教員 ($n = 16$)					
	①道徳の教科化		②教科書の導入		③評価の導入		①道徳の教科化		②教科書の導入		③評価の導入	
5.非常に好ましい	5.7%	(2)	8.6%	(3)	0.0%	(0)	6.3%	(1)	6.3%	(1)	0.0%	(0)
4.好ましい	34.3%	(12)	48.6%	(17)	17.1%	(6)	12.5%	(2)	25.0%	(4)	0.0%	(0)
3.どちらとも言えない	25.7%	(9)	25.7%	(9)	20.0%	(7)	18.8%	(3)	31.3%	(5)	25.0%	(4)
2.好ましくない	28.6%	(10)	17.1%	(6)	37.1%	(13)	25.0%	(4)	31.3%	(5)	25.0%	(4)
1.非常に好ましくない	5.7%	(2)	0.0%	(0)	25.7%	(9)	37.5%	(6)	6.3%	(1)	50.0%	(8)

注)括弧内は実数である。

の導入を「好ましい」と認識する傾向にあることが窺われた。③評価の導入に関しても有意傾向であった($t(35.19) = 1.80, p = .06, d = 0.53$)。中学校教員($M = 1.75, SD = 0.86$)よりも小学校教員($M = 2.29, SD = 1.05$)が、評価の導入を「好ましくない」とは認識しない傾向にあることが窺われた。

各項目の回答の割合に着目すると、①道徳の教科化について、小学校教員では「好ましい(4・5)」が40.0%に対して「好ましくない(1・2)」が34.3%とポジティブな回答がやや上回っていた。他方、中学校教員では「好ましい」が18.8%に対して「好ましくない」が62.5%とネガティブな回答が大きく上回っていた。②教科書の導入について、小学校教員では「好ましい」

が57.1%に対して「好ましくない」が17.1%とポジティブな回答が大きく上回っていた。他方、中学校教員では「好ましい」が31.3%に対して「好ましくない」が37.5%とネガティブな回答がやや上回っていた。③評価の導入に関しては、小学校教員で「好ましい」が17.1%に対して「好ましくない」が62.9%とネガティブな回答が大きく上回った。中学校教員では「好ましい」が0.0%に対して「好ましくない」が75.0%とネガティブな回答がより顕著であった。

参考までに、本研究の結果と2015年度から2016年度にかけて実施された調査(越中, 2017)及び2018年から2019年度にかけて実施された調査(越中他, 2020)の結果を比較した(図1—図3)。なお、2018

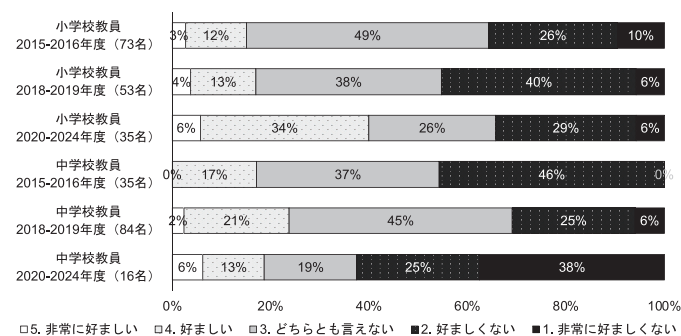


図1 ①あなたは「道徳の教科化」について好ましい(好ましかった)と思いますか？
※2015-2016年度(越中, 2017), 2018-2019年度(越中他, 2020), 2020-2024年度(本研究)の比較

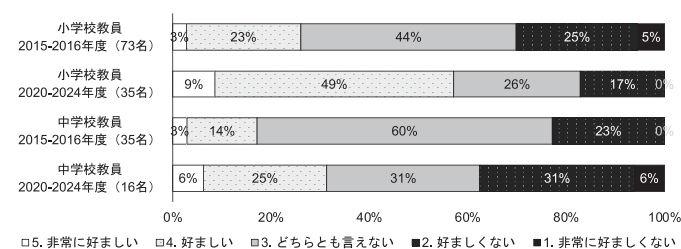


図2 ②あなたは「道徳に検定教科書を導入すること」について好ましい(好ましかった)と思いますか？
※2015-2016年度(越中, 2017)と2020-2024年度(本研究)の比較

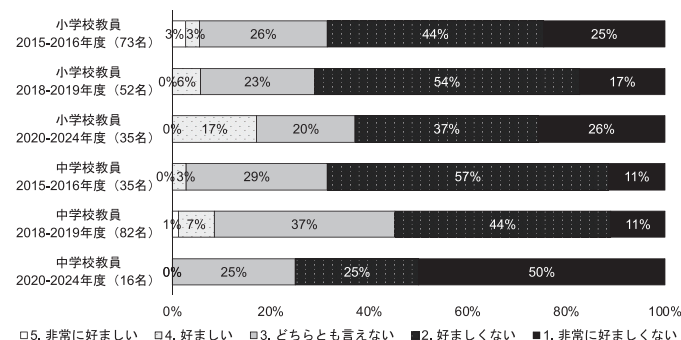


図3 ③あなたは「道徳で評価を行うこと」について好ましい(好ましかった)と思いますか？
※2015-2016年度(越中, 2017), 2018-2019年度(越中他, 2020), 2020-2024年度(本研究)の比較

から2019年度にかけての調査(越中他, 2020)では「②教科書の導入」の質問はなされていない。対象者の人数や所属・年齢層などは3つの調査間で異なるため一概には言えないが、今回の調査では、道徳の教科化それ自体や道徳の教科化に伴う検定教科書の導入については中学校教員よりも小学校教員が肯定的に捉える傾向にあることが窺われた。他方、道徳の教科化に伴う評価の導入については、過去の調査から一貫して、小学校教員・中学校教員ともに否定的に捉えていることが窺われた。

指導要録及び通知表への記入についての認識

小学校教員と中学校教員のそれぞれに、指導要録と

通知表・通信簿に関する5項目について回答を求めた結果を表2に示す。5項目の評定の平均値について、小学校教員と中学校教員の差と指導要録と通知表・通信簿の差とを検討するために、2(所属校種:小学校教員, 中学校教員)×2(評価種別:指導要録, 通知表・通信簿)の2要因混合計画の分散分析を行った。なお、所属校種は参加者間要因, 評価種別は参加者内要因であった。その結果、「①どのように記入・作成すればよいか理解できている」では、所属校種の主効果($F(1, 49) = 4.68, p < .05, \eta^2 = .09$)と評価種別の主効果($F(1, 49) = 5.38, p < .05, \eta^2 = .10$)がそれぞれ有意であった。中学校教員($M = 3.94$)より小学校教員

表2 道徳科について指導要録及び通知表・通信簿に記入することに対する教員の認識

	小学校教員 (n = 35)				中学校教員 (n = 16)			
	指導要録		通知表・通信簿		指導要録		通知表・通信簿	
①どのように記入・作成すればよいか理解できている。								
6. とてもそう思う	11.4%	(4)	25.7%	(9)	6.3%	(1)	6.3%	(1)
5. そう思う	51.4%	(18)	48.6%	(17)	37.5%	(6)	31.3%	(5)
4. 少しそう思う	22.9%	(8)	17.1%	(6)	18.8%	(3)	31.3%	(5)
3. あまりそう思わない	5.7%	(2)	2.9%	(1)	18.8%	(3)	25.0%	(4)
2. そう思わない	8.6%	(3)	2.9%	(1)	12.5%	(2)	0.0%	(0)
1. 全くそう思わない	0.0%	(0)	2.9%	(1)	6.3%	(1)	6.3%	(1)
②記入・作成することには意味がある。								
6. とてもそう思う	0.0%	(0)	5.7%	(2)	0.0%	(0)	0.0%	(0)
5. そう思う	11.4%	(4)	14.3%	(5)	12.5%	(2)	12.5%	(2)
4. 少しそう思う	31.4%	(11)	14.3%	(5)	18.8%	(3)	31.3%	(5)
3. あまりそう思わない	14.3%	(5)	22.9%	(8)	31.3%	(5)	12.5%	(2)
2. そう思わない	17.1%	(6)	22.9%	(8)	18.8%	(3)	18.8%	(3)
1. 全くそう思わない	25.7%	(9)	20.0%	(7)	18.8%	(3)	25.0%	(4)
③どのように記入・作成するか校内で共通理解がなされている。								
6. とてもそう思う	22.9%	(8)	25.7%	(9)	18.8%	(3)	31.3%	(5)
5. そう思う	31.4%	(11)	37.1%	(13)	18.8%	(3)	12.5%	(2)
4. 少しそう思う	31.4%	(11)	22.9%	(8)	12.5%	(2)	18.8%	(3)
3. あまりそう思わない	8.6%	(3)	8.6%	(3)	25.0%	(4)	18.8%	(3)
2. そう思わない	5.7%	(2)	5.7%	(2)	18.8%	(3)	12.5%	(2)
1. 全くそう思わない	0.0%	(0)	0.0%	(0)	6.3%	(1)	6.3%	(1)
④記入・作成することにはためらいを感じる。								
6. とてもそう思う	17.1%	(6)	17.1%	(6)	25.0%	(4)	25.0%	(4)
5. そう思う	17.1%	(6)	17.1%	(6)	31.3%	(5)	31.3%	(5)
4. 少しそう思う	25.7%	(9)	31.4%	(11)	12.5%	(2)	18.8%	(3)
3. あまりそう思わない	11.4%	(4)	14.3%	(5)	18.8%	(3)	6.3%	(1)
2. そう思わない	22.9%	(8)	17.1%	(6)	12.5%	(2)	18.8%	(3)
1. 全くそう思わない	5.7%	(2)	2.9%	(1)	0.0%	(0)	0.0%	(0)
⑤しなくてもよいのであれば記入・作成したくない。								
6. とてもそう思う	48.6%	(17)	40.0%	(14)	75.0%	(12)	62.5%	(10)
5. そう思う	20.0%	(7)	17.1%	(6)	12.5%	(2)	18.8%	(3)
4. 少しそう思う	14.3%	(5)	14.3%	(5)	6.3%	(1)	6.3%	(1)
3. あまりそう思わない	5.7%	(2)	14.3%	(5)	6.3%	(1)	12.5%	(2)
2. そう思わない	8.6%	(3)	8.6%	(3)	0.0%	(0)	0.0%	(0)
1. 全くそう思わない	2.9%	(1)	5.7%	(2)	0.0%	(0)	0.0%	(0)

注) 括弧内は実数である。

($M=4.67$) が評価の記入・作成について理解できていると回答しており、指導要録($M=4.20$)よりも通知表・通信簿($M=4.41$)について理解できていると回答されていた。

①以外では有意な主効果・交互作用は認められなかった。ただし、「③どのように記入・作成するか校内で共通理解がなされている」では、所属校種の主効果($F(1, 49) = 3.42, p = .07, \eta^2 = .07$)と評価種別の主効果($F(1, 49) = 3.87, p = .06, \eta^2 = .07$)がそれぞれ有意傾向であった。中学校教員($M=3.94$)より小学校教員($M=4.63$)が校内で共通理解がなされていると回答し、指導要録($M=4.16$)よりも通知表・通信簿($M=4.41$)について共通理解がなされていると回答する傾向にあることが窺われた。また、「⑤しなくてもよいのであれば記入・作成したくない」においても、所属校種の主効果($F(1, 49) = 3.98, p = .05, \eta^2 = .08$)と評価種別の主効果($F(1, 49) = 3.29, p = .08, \eta^2 = .06$)がそれぞれ有意傾向であった。小

学校教員($M=4.67$)よりも中学校教員($M=5.44$)が評価を記入・作成したくないと回答し、通知表・通信簿($M=4.90$)よりも指導要録($M=5.21$)を記入・作成したくないと回答する傾向にあることが窺われた。

各項目の回答の割合に着目すると、「①どのように記入・作成すればよいか理解できている」に関しては、「そう思う(6—4)」の割合が中学校教員(指導要録: 62.5%, 通知表・通信簿: 68.8%)より小学校教員(指導要録: 85.7%, 通知表・通信簿: 91.4%)で高く、指導要録より通知表・通信簿の方が理解できているという認識であった。「②記入・作成することには意味がある」に関しては、「そう思わない(3—1)」が小学校教員(指導要録: 57.1%, 通知表・通信簿: 65.7%)・中学校教員(指導要録: 68.8%, 通知表・通信簿: 56.3%)ともに半数を超えていた。「③どのように記入・作成するか校内で共通理解がなされている」に関しては、「そう思う」の割合が中学校教員(指導要録: 50.0%, 通知表・通信簿: 62.5%)より小学

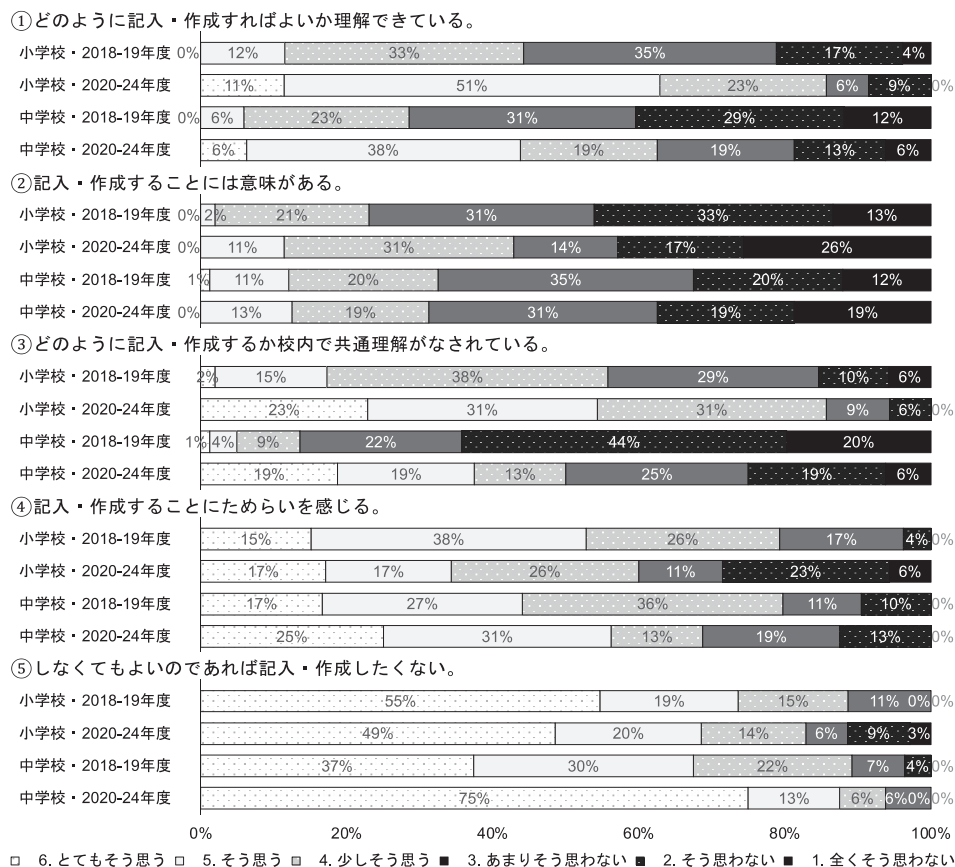


図4 指導要録への記入についての認識

※2018-2019年度(越中他, 2020)と2020-2024年度(本研究)の比較

校教員（指導要録・通知表・通信簿ともに85.7%）で高かった。「④記入・作成することにためらいを感じる」に関しては、「そう思う」が小学校教員（指導要録：60.0%，通知表・通信簿：65.7%）・中学校教員（指導要録：68.8%，通知表・通信簿：75.0%）ともに6割を超えていた。「⑤しなくてもよいのであれば記入・作成したくない」に関しては，小学校教員（指導要録：82.9%，通知表・通信簿：71.4%）で7割を超え，中学校教員（指導要録：93.8%，通知表・通信簿：87.5%）ではおよそ9割に達した。

参考までに，本研究の結果と2018から2019年度にかけて実施された調査（越中他，2020）の結果を比較した（図4，図5）。概観すると，指導要録（図4）と通知表・通信簿（図5）のいずれについてもほぼ同様の傾向であり，「①どのように記入・作成すればよいか理解できている」と「③どのように記入・作成するか校内で共通理解がなされている」については，教科化当初よりも「そう思う」の割合が大きく増加していることが見て取れる。他方，「②記入・作成するこ

とには意味がある」については「そう思わない」が多数派であり，その割合は大きくは変化していなかった。「④記入・作成することにためらいを感じる」に関してはやや抵抗感が薄れているようにも見て取れるが，「そう思う」が多数派であることに変わりはない。さらに，「⑤しなくてもよいのであれば記入・作成したくない」については「そう思う」が圧倒的に多数派であり，その傾向に大きな変化はないことが窺われた。

理由づけの分析

樋口（2020）を参照しつつ，KH Coderを用いて，①道徳の教科化，②教科書の導入，③評価の導入の評価の理由づけの分析を行った。以下の分析では，特に言及がない限り，設定はデフォルトのままとしている。文章の単純集計を行った結果，①では90，②では71，③では100の文が確認された。総抽出語数（分析対象に含まれているすべての語の延べ数）は①で2,433，②で1,918，③で2,397，異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は①で461，②で419，③で460であった。そのうち助詞や助動詞などのどのよ

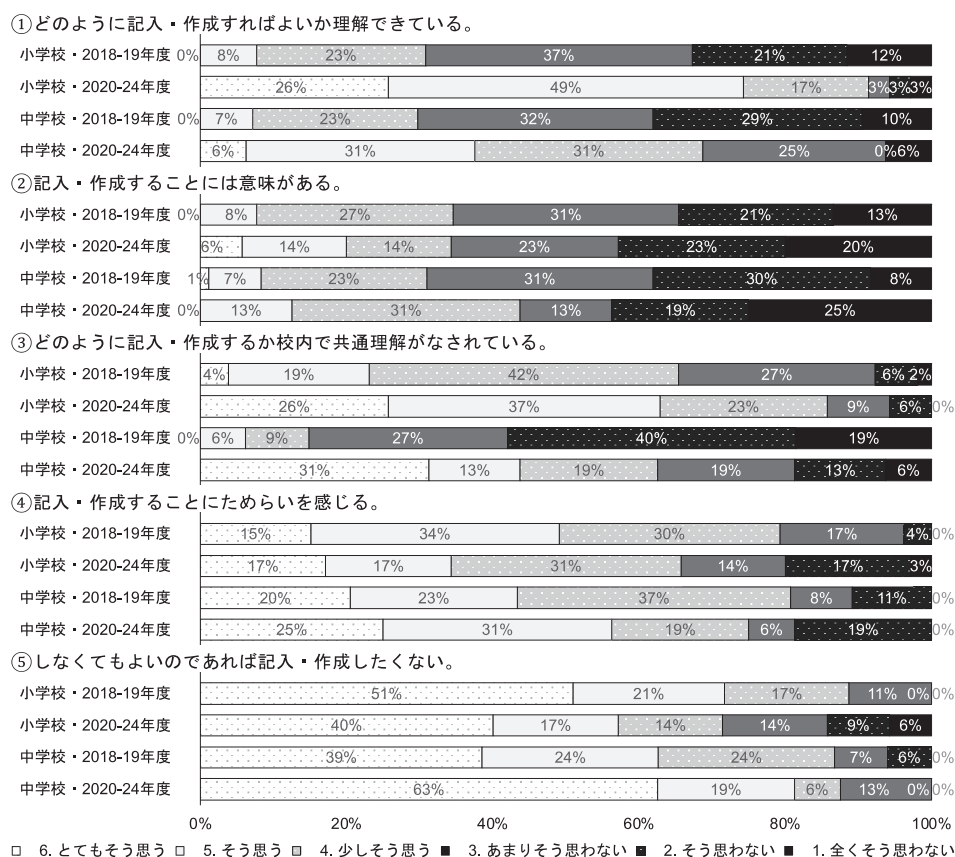


図5 通知表・通信簿への記入についての認識

※2018-2019年度（越中他，2020）と2020-2024年度（本研究）の比較

うな文章にでもあらわれる一般的な語が除外され、分析に使用される語として最終的に①で941（異なり語数337）、②で786（異なり語数306）、③で964（異なり語数331）が抽出された。

次に、ポジティブな理由づけとネガティブな理由づけ、小学校教員の理由づけと中学校教員の理由づけのそれぞれにおける語の使用傾向を探るために、KH Coder の特徴語の一覧を作成する機能を用い、Jaccard の類似性測度（0 から 1 までの値をとり、関連が強いほど 1 に近づく）が大きい順に、上位 10 語をリストアップした（表 3—表 5）。なお、記述数のバランスを考慮して、①と③については、評定が「5. 非常に好ましい」、「4. 好ましい」、「3. どちらとも言えない」の理由づけを「ポジティブ・ニュートラル」とラベル付けし、「2. 好ましくない」と「1. 非常に好ましくない」の理由づけを「ネガティブ」とラベル付けた。②については、評定が「5. 非常に好ましい」と「4. 好ましい」の理由づけを「ポジティブ」とラベル付けし、「3. どちらとも言えない」、「2. 好ましくない」、「1. 非常に好ましくない」の理由づけを「ネガティブ・ニュートラル」とラベル付けた。

さらに、KH Coder の対応分析のコマンド（抽出語を用いた対応分析を行い、その結果を 2 次元の散布図に示す）を用いて、抽出語×外部変数（ポジティブ・ニュートラルとネガティブまたはポジティブとネガティブ・ニュートラル、小学校教員と中学校教員）の多重対応分析（複数の変数を同じ分析の中に含めることで、抽出語とそれぞれの変数との関連を同時に探索したり、それを通じて、各変数間の関連を探索したりすることができる）を行った（図 6—図 8）。なお、出現数による語の取捨選択は最小出現数 5 に設定し、原点から離れた上位 60 語のみラベル表示する設定とした。さらに、出現回数の多い語ほど大きい円で描画するバブルプロットを選択した。以下では、KH Coder の KWIC コンコーダンスのコマンドを用いて原文を確認しつつ、抽出語に下線を付した上で、典型的な記述を抜粋・概観する。

まず、①道徳の教科化に関して、表 3 から、ポジティブ・ニュートラルの理由づけでは、授業、時間、以前、機会などの語が特徴語となっていることがわかる。また、図 6 においても、ポジティブ・ニュートラルの付近に以前、時間、実施などの語がプロットされてお

り、これらがポジティブ・ニュートラルの理由づけにおいて特徴的であることが窺える。KWIC コンコーダンスで原文を確認すると、「以前は、報告は実施したことにしていても実施しなかった学級もあった」、「以前は学校によって道徳の時間の使い方が異なっていたこともあったようなので」、「教科になる以前は、現場では少し軽視されていたように思う」のように、小学校教員を中心として教科化以前の状況に言及した記述が多かった。その上で、「先生方が以前より道徳をしつかりするようになったと思うから」、「教科化になって道徳の時間をどの学校も指導要領に沿って実施できているのではないか」、「年間 35 時間をしつかりと実施するようになったという点で良かった」など、定められた時間数をしつかり実施するようになった点をポジティブに評価する記述が特徴的であった。

他方、①道徳の教科化に関して、表 3 から、ネガティブの理由づけでは、評価への言及が特徴的であり、他にも文章、難しい、価値、行動、主観などの語が特徴語となっていることがわかる。図 6 においても、ネガティブの付近には評価がプロットされており、文章、難しい、価値などの語もプロットされている。小学校教員では難しいが相対的に多いのに対して、中学校教員では文章、価値などが特徴的であった。また、中学校教員では他にも担任、評定、意味などの語が使用されていた。KWIC コンコーダンスで原文を確認すると、小学校教員を中心に「評価が難しいと感じている」、「評価がとても難しい」、「心の成長を価値づけて評価することの難しさを感じるから」という記述が多く、「評価が教師の主観がどうしても入ってしまう」、「評価側の主観や感性が介在するため、適切な評価が困難である」、「評価が主観的なものにならないか心配」といった評価にまつわる懸念が多く記述されていた。

また、中学校教員を中心に、「教科化されたことにより、文章表現でも道徳を評価ということ自体に抵抗があります」、「文章での記述とはいえ、道徳性を評価することは非常に難しいことだから」など、評定はもとより文章での評価にも抵抗があるという記述がなされていた。さらには、「評価し、その時間の状態を文章化したところで、その児童の変容につながるとは考えにくい」、「評価することに意味があまり見出せない」、「評価に意味があるのかが疑問です」などの評価に意味を見いだせないとする記述や「ローテー

ション道徳等を取り入れても、通信票に文章を書くのは担任」，「現場の感覚として，担任の負担がまた一つ増えた，というがっかり感が強い」，「通知表，要録への記載が負担。差し障りの無い文章を心がけているが，●●（注：穏当を欠く表現であったため伏せ字にした）親はこういう部分でもクレームをつけてくる」など教員の負担増に言及した記述も多く見られた。

次に，②教科書の導入に関して，表4や図7から，ポジティブの理由づけでは，内容，検定，指導，必要，使うなどが特徴語となっていることがわかる。教科書の導入を肯定する理由づけでは，特に内容に関して，「国で指導要領として方針を打ち出しているので，そ

の内容と大きく相違がないかなど検定はあったほうがよいのではないかと思う」，「内容項目が整理されているので，偏った指導につながらないことなど利点の方が多いと感じる」，「全国一律で取り組むこと，価値項目をまんべんなく取りこぼしなく扱うことを考えれば，教科書を使うことで現場が混乱しないと思う」などの記述が典型的であった。「検定教科書の方が安心です」や「始まったばかりともいえる教科化なので，基準が絶対的に必要」などの理由も見られた。

他方，②教科書の導入に関して，ネガティブ・ニュートラルの理由づけでは，価値，教材，題材，地域，資料などの語に加えて，ある程度という記述も多く見ら

表3 「①道徳の教科化」の理由づけにおける特徴語

ポジティブ・ニュートラル		ネガティブ		小学校教員		中学校教員	
思う	.486	評価	.563	評価	.465	道徳	.293
授業	.257	道徳	.405	思う	.450	教科	.290
時間	.226	教科	.314	授業	.316	文章	.222
以前	.200	感じる	.259	感じる	.237	価値	.200
教師	.200	考える	.250	考える	.231	時間	.191
学校	.172	文章	.217	教師	.167	担任	.125
学習	.138	難しい	.208	行う	.143	道徳的	.125
機会	.138	価値	.200	指導	.139	評定	.125
教育	.133	行動	.136	以前	.135	意味	.118
行う	.133	主観	.136	難しい	.135	違う	.118

注) 数値はJaccardの類似性測度

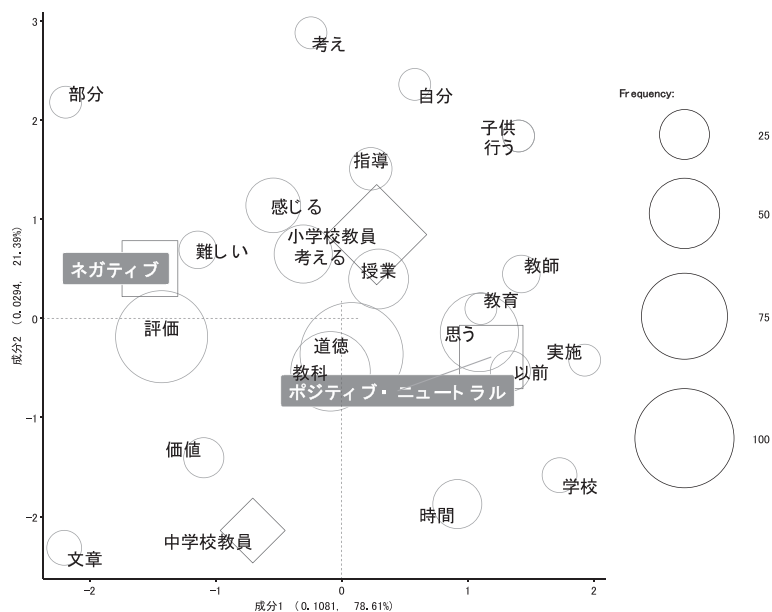


図6 「①道徳の教科化」の理由づけの多重対応分析

れた。特にニュートラル (3. どちらとも言えない) を選択した理由では、「国が教材を全部決めるのはあまりよくないと思うが、ある程度の基準は必要だと思うから」、「検定教科書となると価値観の押し付けのような面があるかもしれないが、正直言うと自作教材を準備する時間がない。ある程度の内容を網羅するという点では、教科書があった方がよいと思う」、「全国一斉に評価をするものなので、ある程度のスタンダードは必要。しかし、教師自身が強く感動したり疑問に思ったりした資料でなければ、授業で生徒に伝えることは難しいと感じるから」などの記述が特徴的であった。

また、教科書の導入に対しては、「道徳で扱う教材

に何らかの縛りをつけることに疑問を感じる」といった批判や「ある程度の指針を示すものとして教科書は有効であると思うが、地域や子供の実態を考えた時に、別の題材の方が望ましい時があると思う」、「教科書以外の教材、題材を使いたいと思うが、それがなかなか難しい状況である」などの悩みも記されていた。さらに、自由記述の中には「教科化前にすばらしいと感じていた使用していた教材が、教科化によって使いづらくなりました。●●●●●●●● (注：地域・個人などが特定されないよう伏せ字にした) から検定教科書以外を使う時には、使用目的を本属長と学年に伝え、許可を得て使用するよう言われましたが、多忙な中そ

表4 「②教科書の導入」の理由づけにおける特徴語

ポジティブ		ネガティブ・ ニュートラル		小学校教員		中学校教員	
教科書	.314	思う	.406	教科書	.400	資料	.250
内容	.231	授業	.286	教材	.316	検定	.211
検定	.185	道徳	.267	価値	.290	思う	.207
指導	.179	価値	.250	考える	.250	感じる	.182
感じる	.167	教材	.242	使う	.194	必要	.182
考える	.167	題材	.192	授業	.184	道徳	.167
必要	.167	ある程度	.179	内容	.167	難しい	.167
教科	.143	今	.154	指導	.162	ある程度	.150
教師	.143	資料	.154	扱う	.143	国	.125
使う	.138	地域	.148	題材	.143	場合	.125

注) 数値はJaccardの類似性測度

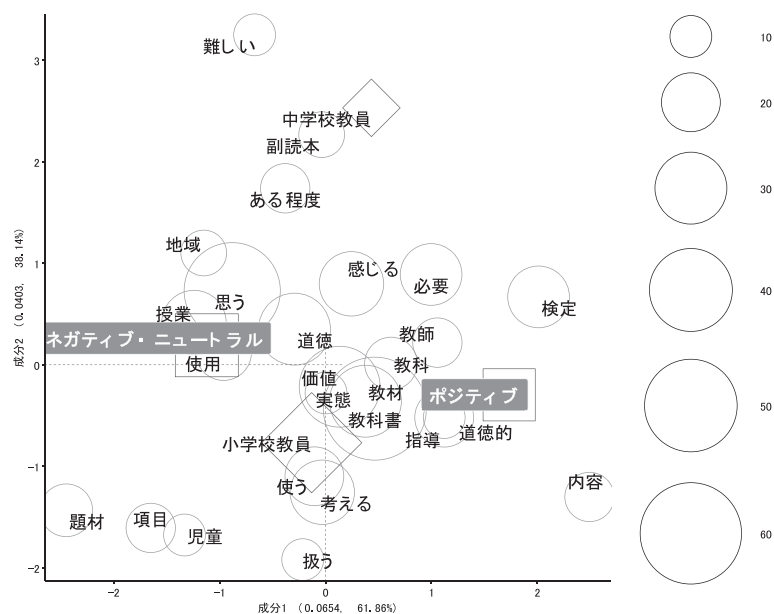


図7 「②教科書の導入」の理由づけの多重対応分析

の煩雑なプロセスを経てまで使用しようとする心持ちにはなれません」といった思いも綴られていた。

最後に、③評価の導入に関して、表5や図8から、ポジティブ・ニュートラルの理由づけでは、難しい、指導、子供、見取る、成長などの語が特徴的であった。「年間を通して子供がどのように成長したのかを見とる」という意味では、評価を行うことは好ましいと思う」のように積極的に肯定する記述も見られたが、「評価をすることは子供の学びを見取ることであり、自分の指導を振り返ることにつながる。しかし、どう評価するか難しいを感じている」や「評価は指導と一体だから、次の指導に生かすため、つまり子どもがよくよ

く（注：原文ママ）学ぶことができるだろうという意味ではよい。ただ、思考の様子が明確であるわけではないため、保護者や児童に評価を示し、それを説明するとなると難しい」のように、評価の意味や必要性を認めつつも、難しいを感じるとする記述が多かった。

他方、③評価の導入に関して、ネガティブの理由づけでは、行動、記述、教師、変容、疑問などの語が特徴的であった。このうち記述については、「教師の記述」に言及したものと「子どもの記述」に言及したものがあつた。前者の「教師の記述」については、「現場では記述による評価を家庭に示しているが、うわべをなでるだけになりがちで、業務量が増えたデメリッ

表5 「③評価の導入」の理由づけにおける特徴語

ポジティブ・ニュートラル		ネガティブ		小学校教員		中学校教員	
難しい	.333	道徳	.361	思う	.300	評価	.333
評価	.326	考える	.237	難しい	.282	生徒	.235
指導	.278	授業	.189	考える	.263	道徳	.192
感じる	.261	行動	.177	児童	.257	授業	.182
思う	.259	記述	.167	感じる	.237	心	.177
見取る	.250	教師	.167	価値	.229	成長	.167
子供	.250	道徳的	.143	見取る	.194	行動	.158
成長	.222	変容	.139	子供	.194	変容	.150
行う	.200	疑問	.118	書く	.194	確認	.125
書く	.191	部分	.114	記述	.162	学校	.125

注) 数値はJaccardの類似性測度

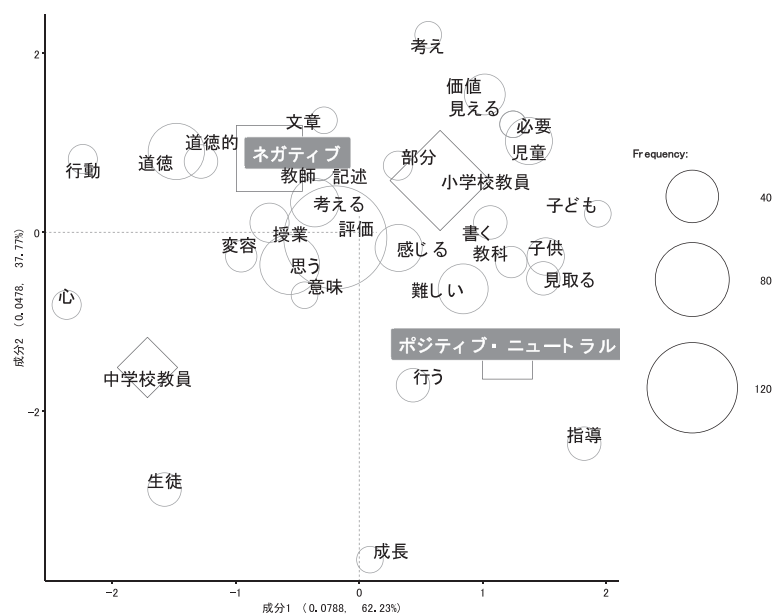


図8 「③評価の導入」の理由づけの多重対応分析

トの方が大きい」,「教員の仕事が増える。悪いことは書けないからありきたりの評価になってしまう(各学校で、担当が記述例でいくつかのパターンを出すという現状)」のように教師が記述することの負担感や不毛さに言及したものが多かった。また、教師の側について、「道徳の時間での児童の変容を見取することは必要であると思う」としながらも、「学級全員の道徳的な価値観の変容を授業の対話で見取れるほど教員は優秀ではない」との意見もあった。

後者の「子どもの記述」に関しては、「道徳の評価は、実際に行動する、したことではなく、発言・記述した内容で評価するなど、表面的な部分でしか見とれない特性があるから」や「ノートへの記述は、教師側が望むようなことを書いていても、心はそうではないこともある」などの記述が典型的であった。また、「どうしても評価するには、『書いたもの』が必要になる」としつつも、「書いた内容が、どの程度、子どもにとって価値のあるものなのか分からない」として、子どもの記述をもとに評価を行っている現状とその問題性について言及がなされていた。さらに、「評価があることで、児童は評価のための記述や発言をすることがある。うわべだけの授業になってしまい、児童の自由な発想や本質が失われてしまう」との指摘もなされていた。

評価に関しては、「子供が何を感じ、どう考えているかを本当にこちらが理解して評価をできているか疑問に感じる部分がある」や「授業だけでの子どもの様子、記述のみで道徳的価値がどうなったかを見取れるものなのかは疑問に感じます」などの疑問も多く、教員から呈せられていた。その一方で、「現行の評価は、評価と言えるのかが疑問であるため。(道徳的価値はまず評価が難しい。そして、評価として行われることが児童にとってどんな有益さをもたらすのかが不明確である)」や「その子の考え方や変容、行動は見取りますが、それは評価ではないと思っているからです。所見に近いような感覚です」のように、ネガティブな認識を抱きつつも「道徳の評価は評価ではない」という考え方で対応している教員もいることが窺われた。

考 察

本研究の目的は、小・中学校教員を対象として

2020年度から2024年度にかけて匿名で実施した調査の結果から、「道徳の教科化」や「評価の導入」に対する教員の率直な思いを探ることであった。結果として、道徳の教科化それ自体や道徳の教科化に伴う検定教科書の導入については、中学校教員よりも小学校教員が肯定的に捉える傾向にあることが示された。他方、道徳の教科化に伴う評価の導入については、過去の調査から一貫して、今日においても小学校教員・中学校教員ともに否定的に捉えていることが示された。過去に実施された調査と比較すると、評価の導入に対する教員の抵抗感はやや薄れ、どのように評価すればよいか理解できていると認識している教員が増えていることが窺われた。他方、教員の多くは評価を行うことに意味があるとは認識しておらず、できれば評価を行いたくないと思っていることが示された。

本研究の結果から、多くの教員が評価を行うことに抵抗を感じ、評価に意味はなく、できれば行いたくないと思いつつも、教科化以降の数年のうちに、校内で共通理解を図りつつ、どのように記入・作成すればよいかを理解するに至ったことが窺われた。この点について、これまでの一連の研究の結果は、教科化当初から今日に至るまで、校内の共通理解・個人の理解ともに小学校教員の方が「進んでいる」ことを示唆するものであった。また、評価のみならず検定教科書の導入に関しても、小学校教員の方が総じてポジティブな認識を示していた。こうした結果は、中学校よりも小学校の方が、現場への要請に着実に対応していることを示すものであると解釈できるかもしれない。ただし、それが子どもたちにとって望ましいことかどうかは別問題であろう。

道徳の教科化については実施前から様々な問題が指摘されてきた(e.g., 坂西, 2018; 橋迫, 2018; 池田, 2018; 中嶋, 2019; 大森, 2018)が、評価の導入もそのうちのひとつであった。道徳における評価の導入については、予てより道徳性が公的な評価の対象になることの問題性(池田, 2018)やその人権侵害性(中嶋, 2019)が指摘されてきた。これに対して、本研究の結果は、教科化からわずか数年のうちに、小学校教員が中学校教員以上に、こうしたことを問題と感じなくなっていることを示唆するものであったとも解釈できる。

松下(2023)は、教職大学院への在籍経験を有する教職歴10—20年程度の小・中学校教員を対象とした

インタビュー調査から、学校現場が道徳科の評価不安に立ち向かいながら、どのような方略を用いてそれに応答しようとしたのかを検討している。その結果を踏まえつつ、松下（2023）は、学校現場が、教育評価行政から提示された評価規準をもとに、眼前の現実を踏まえ、教師個人あるいは学校単位で多忙さをくぐり抜け、従前の学習評価の蓄積を参照しつつ、新たに簡便評価方法を開発しながら対応することを指摘している。本研究やこれまでの研究においても、必ずしもフォーマルな調査結果としては示されていないものの、現場では当初から文例集（越中他，2020）やネット上の文言のコピペ（紅林他，2023）による対応がなされている実態が指摘されている。本研究において示された「道徳の評価は評価ではない」のような発想の転換とともに、機械的・形式的な対応を取ることによって、いかんともしがたい要請に対応している実態があるものと推察される。

また、本研究から、検定教科書の導入に関しては、特に小学校教員がこれを「好ましい」と認識する傾向にあることが示された。日本では、1958年の道徳特設以降、子どもが身につけるべき道徳基準を国が定めるということが行われてきた（大森，2021）が、検定教科書の導入にまでは至らなかった。「修身の復活を想起させる」という教育現場からの根強い反対もあり、「道徳の時間」は廃止されることもないかわりに、従来の戦前型の価値観への傾斜を強めることもなく続けられてきた（大森，2021）。しかし、2015年の道徳教科化によって、この状況は57年ぶりに破られ、国が定めた道徳基準が教科書に書き込まれ、学習の結果が評価されることとなった（大森，2021）。このような状況を特に小学校の教員が許容する背景には何があるのだろうか。

この問題を考える上では、まず、宮沢・池田（2018）の「フレームを欲しがる教員」という指摘が参考になる。宮沢・池田（2018）は、国家が国民にフレームを与えてはみ出さないように管理したいと考える一方で、教員は道徳というある面でナイーブな問題について「これを使ってこう教えなさい」という「フレーム」（教科書や評価基準など）を求めがちであり、双方の間に不思議な WIN—WIN の関係が成り立ってしまうと指摘している。さらに、先述の HATO プロジェクト（2016）の結果も参考になる。同調査では、様々な

教育改革や取り組みに対して意見を求めたとき、小学校教員は中学校・高校教員に比べて、「内容がわからない」として賛否を表明しない割合が高いことが示されている。新しいものが導入されたときにそれを自分で咀嚼して実践することは骨が折れることであり、自分の責任で何かをすることには勇気と覚悟がいる（宮沢・池田，2018）。これらをあわせて考えると、小学校教員は中学校教員に比して、自分の意見を表明せず、自分の責任で判断することを避け、外部に「フレーム」を求める傾向にある可能性が示唆される。

こうした傾向に拍車をかけるのが小学校の組織風土であろう。例えば石上（2008）は、公立小・中学校の教員を対象として所属校の組織風土や体制を調査した結果から、小学校は中学校よりも、「組織における連携・協力」、「校内研修活性化」、「良好的な同僚性」などの面で「評価」が有意に高いことを示している。また、小林他（2018）も、校内研修に対する教員の実態認知や組織運営面の充実度認知を調査した結果から、小学校は中学校よりも校内研修が「充実している」ことを示している。いずれの研究も、これらの結果から小学校が優れているとは断定できないとしているが、基本的には校内研修の重要性が強調されている。「教職員同士が互いに支え合い、組織で目指す目標とその理念の共有化を図っていくことが校内研修の充実と活性化につながる」（石上，2008，p.248）一方で、「校内研修の充実、は、学校組織において、教師間を束ね同僚性を育む重要な要因となっている」（石上，2008，p.248）とされるが、こうした考え方・組織風土は小学校において特に顕著なのであろう。

これらの研究（石上，2008；小林他，2018）から、校内研修や同僚性を核として学校全体で同じ方向に向かっていく組織風土は、良くも悪くも小学校の特性であることが窺える。そして、小学校のこうした特性は、「道徳の教科化」や「検定教科書の導入」の受容と親和性が高いことが想像される。先述の宮沢・池田（2018）は、道徳の教科化が子どもたちにもたらすものは一言で言えば「価値観の共通化」であると指摘しているが、小学校の組織風土や教員の認識・志向性は、中学校以上に「価値観の共通化」への傾斜を助長するものである可能性が示唆される。他方、「価値観の共通化」への傾斜は、小学校に限ったことなく、教員養成大学や教職大学院のごときを含む「学校」全般

に共通する性質であるともいえるだろう。本研究において特に小学校教員が検定教科書を許容していた背景については、今後さらに検討・考察を重ねて行く必要がある。

最後に、本研究の限界として、研究協力者の選定に偏りがあったという問題がある。もとよりサンプル数が少ない上に、研究協力者が教職大学院の現職教員院生であったことから、本研究の結果の一般化には限界があると言わざるを得ない。先述の松下（2023）においても、教職大学院への在籍経験を有する教員が研究協力者であったことについて、研修意欲旺盛で多忙化に積極的に対応する教員たちであったことから、教員一般の代表性としては問題が残ると考察されている。本研究の協力者も、その多くが熱心かつ適応的な教員であったと考えられる。このことを考慮すると、本研究における教科化に対するポジティブな回答は、若干割り引いて解釈する必要があるのかもしれない。現場の教員一人ひとりの認識を捉える上でも、今後は、匿名性を確保した上で幅広く一般の教員を対象とした調査を実施することが求められるであろう。

引用文献

- 浅見 哲也（2020）．道徳科における指導と評価の一体化 道徳と教育, 338, 77-87.
- 坂西 友秀（2018）．道徳の教科化が孕む問題と授業実践に伴う困難 心理科学, 39 (2), 9-21.
- 越中 康治（2017）．道徳の教科化に対する教師・保育者及び学生の認識（1） 宮城教育大学紀要, 51, 159-165.
- 越中 康治・目久田 純一（2017）．道徳の教科化に対する教師・保育者及び学生の認識（2）——テキストマイニングを用いた分析—— 宮城教育大学紀要, 51, 167-176.
- 越中 康治・目久田 純一・淡野 将太・徳岡 大・中村 多見（2020）．道徳の教科化と評価の導入に対する教員の認識 宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要, 2, 83-91.
- 橋迫 和幸（2018）．道徳の教科化をめぐる問題とその克服の課題 九州保健福祉大学研究, 19, 9-19.
- HATO プロジェクト（2016）．教員の仕事と意識に関する調査 国立大学法人 愛知教育大学 Retrieved September 26, 2024, from https://www.aichi-edu.ac.jp/center/hato/mt_files/p4_teacher_image_2_160512.pdf
- 樋口 耕一（2020）．社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して——第2版 ナカニシヤ出版
- 池田 賢市（2018）．道徳教育と人権教育との接合の可能性と危険性 教育学論集（中央大学文学部）, 60, 1-19.
- 石上 靖芳（2008）．公立小中学校の組織風土・校内研修・授業実践の内実及び連関に関する調査研究——小学校と中学校との比較から—— 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）, 58, 239-250.
- 株式会社バデコ（2022）．令和3年度 道徳教育実施状況調査 報告書 文部科学省 道徳教育アーカイブ～「特別の教科道徳」の全面実施～ Retrieved September 26, 2024, from https://doutoku.mext.go.jp/pdf/survey_report_r3.pdf
- 小林 稔・白尾 裕志・下地 敏洋・内山 直美・東江 寛・屋良 徹・名城 尚人・金子 美芽・比嘉 利博（2018）．校内研修の実態と意識に関する小学校と中学校の比較——沖縄本島の小・中学校58校の教員を対象とした2016年度調査から—— 琉球大学教育学部紀要, 92, 347-358.
- 近藤 広理・植田 和也（2023）．教科化後の道徳授業に関する小・中学校教員の意識調査による比較 香川大学教育実践総合研究, 47, 23-31.
- 紅林 伸幸・鈴木 和正・川村 光・越智 康詞・中村 瑛仁・富江 英俊（2023）．小・中学校における「特別の教科道徳」の授業の実施状況——2021年度質問紙調査の結果から—— 常葉大学教育学部紀要, 43, 295-311.
- 松下 行則（2023）．道徳科初期に生成された学校現場の学習評価方略——現職教師へのインタビューの質的分析—— 福島大学人間発達文化学類論集, 37, 43-70.
- 宮沢 弘道・池田 賢市（2018）．「特別の教科道徳」ってなんだ？——子どもの内面に介入しない授業・評価の実践例—— 現代書館
- 文部科学省 初等中等教育局 教育課程課（2017）．道徳教育の抜本的充実に向けて 文部科学省 道徳教育アーカイブ～「特別の教科 道徳」の全面実施～ Retrieved September 26, 2024, from https://doutoku.mext.go.jp/pdf/h29_block_training_materials.pdf
- 森 有希（2022）．今、求められる道徳科の学びを実現するための教員の授業力の向上——道徳科の指導と評価に関する協働的な授業研究の試み—— 道徳と教育, 340, 75-85.
- 中嶋 哲彦（2019）．道徳の教科化と子どもの人権 人権と部落問題, 71 (4), 23-30.
- 西野 真由美（2020）．指導と評価の一体化を超えて——学習としての評価を実現する道徳授業の構想—— 道徳と教育, 338, 109-119.
- 大蔵 純子（2020）．小学校道徳科における指導と評価の一体化——授業の質的転換を図り、学びのプロセスが見える評価—— 道徳と教育, 338, 89-98.
- 大森 直樹（2018）．道徳教育と愛国心——「道徳」の教科化にどう向き合うか—— 岩波書店
- 大森 直樹（2021）．安倍政権下の道徳教科化——なぜそうなったのか—— 公教育計画研究, 12, 88-103.
- 清水 裕士（2016）．フリーの統計分析ソフトHAD——機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案—— メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 柳沼 良太（2023）．教育課程の基準（学習指導要領）を教科教育学としていかに分析・評価するか——「特別の教科 道徳」との関連を中心に—— 教科教育学コンソーシアムジャーナル, 1 (1), 23-33.

（令和7年1月14日受理）

Elementary and Junior High School Teachers' Perceptions of “Special Subject Morality”

: Based on Surveys Conducted from FY2020 to FY2024

* ETCHU Koji

Abstract :

This study aims to investigate the perceptions of elementary and junior high school teachers toward “Special Subject Morality.” Between 2020 and 2024, 51 graduate students (current elementary and junior high school teachers) were surveyed online. The results show that elementary school teachers tend to be more positive than junior high school teachers regarding “Special Subject Morality” and the associated introduction of certified textbooks. However, both elementary and junior high school teachers do not support the associated introduction of evaluation concerning children's learning and growth related to morality. Compared with the results of previous surveys, the teachers' resistance to the introduction of evaluation decreased, and more teachers are aware that they understand the evaluation method. However, most teachers recognize that evaluation is pointless and do not wish to evaluate children if possible.

Key Words : “Special Subject Morality”, certified textbooks,
evaluation concerning children's learning and growth related to morality

* Graduate School Research Division of Advanced Teacher Training Course, Miyagi University of Education

