

## [道 徳]

## 「かかわりを生み出す力」を育成する道徳教育に関する一考察

— 道徳の時間と学級活動の時間における共感性と相互性に着目した指導の有効性—

新保 隆之\*

## 1 問題の所在

私たちは、周囲の多様な事象との「かかわり」を再構築しながら、自らの「生」の充実を図ろうと努めている。これは、「かかわりを生み出す力」が、よりよく生きるための必要条件であることを示唆している。また、多文化共生への適応が必須とされるこれからの時代において、それら力の重要性がますます高まっていくと考える。

ところで、Benesse教育研究開発センターの生活実態基本調査(2005)には、悩みごとを相談できる友だちの数について「いない」と回答した児童生徒(小学4年生から高校2年生を対象に調査)が小学生15.4%、中学生14.1%、高校生10.8%という結果が示されていた。また、文部科学省が都市部に暮らす小学5年生と中学2年生を対象におこなった子どもの体験活動等に関する国際比較調査(1999)には、日本の子どもは、韓国、アメリカの子どもと比較して「いじめを注意したこと」「友だちのけんかをやめさせたこと」「悪いことをしている友だちに注意したこと」「困っている友だちの相談にのってあげたこと」などをあまりしていないという結果が示されていた。これらの調査結果は、現代の子どもが他者とうまくかかわれない傾向にあることを示していると同時に、中央教育審議会答申(2008)が指摘する「人間関係の形成が困難かつ不得手になっている」ことのあらわれと解釈できる。これらのことから、よりよい人間関係の形成を目指した教育の充実、すなわち「かかわりを生み出す力」の育成は、これからの時代を生き抜くための必須課題であると同時に、現在の教育現場がかかえる喫緊の課題に位置づけられる。

さて、「かかわりを生み出す力」の育成を目指した学校教育の取組は多岐にわたり、その一つに道徳教育があると考えられる。なぜならば、小学校学習指導要領解説道徳編(2008)には、子どもが、他者、社会、自然・環境との豊かなかかわりの中で生きるという実感や達成感を深めてこそ健全な自信がはぐくまれると述べられており、「かかわり」を視点とする道徳教育の充実が「かかわりを生み出す力」の育成に正の影響をおよぼすと捉えることができるからである。ところで、「かかわり」を視点とした道徳教育の実際は、先行研究等の取組から模索・開発段階にあると推察される。その背景には、道徳教育が、道徳の時間を要に各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動と適切に関連し、それぞれの特質に応じて指導する必要があるため、「かかわり」を共通のねらいに位置づけることが容易でないことがあげられる。しかし、道徳教育の目標は、道徳性を養うことにあり、それは、周囲の多様な事象との「かかわり」なくして培われるものではない。つまり、道徳の時間を要とした各教科・領域における学習活動には「かかわり」の視点が内包されており、それら一つ一つを丁寧に具体化していくことが「かかわりを生み出す力」を育成する道徳教育の具現化に結びつき、同時に、これからの時代に必要とされる「よりよく生きるための力」の育成に結びつく提言になると考える。

## 2 研究の目的

本研究では、道徳的実践力の育成を目標とする道徳の時間と道徳性の発達にかかわる実践的・体験的活動をおこなう学級活動の時間に焦点をあて、「かかわりを生み出す力」の育成をねらいとする学習活動を実践し、その効果を検証する。

## 3 研究の仮説

共感性と相互性に着目して道徳の時間と学級活動の時間を組み合わせた道徳教育を行えば、「かかわりを生み出す力」を育成できる。

\* 上越市立頸城中学校

#### 4 研究の基本的な考え方

本研究では、「かかわりを生み出す力」をはぐくむ学習活動として、新保（2011）の提起する「共感性と相互性の高まりを意図した指導」に着目した。これは、早川（1998）が提唱する道徳の時間におけるロール・プレイングの特質をメタ認知として捉え、生徒相互の自分ごととしての実感を喚起、交流させ、他者や周囲の事象とのよりよいかかわりをはぐくむことを意図した指導法である。

##### (1) 道徳の時間

中学校学習指導要領解説道徳編（2008）では、自他の生命を尊重し、法やきまりの理解を深め、主体的に社会形成に参画することを指導の重点としている。本研究では、これらの重点をふまえ、生命尊重及び二者関係をテーマとする資料（表1）を選定することとした。ロール・プレイングを取り入れた授業は4時間であるが、全ての授業において共感性と相互性の高まりを意図した指導を展開し、「かかわり」を視点とした学習活動を積み上げることで、道徳的価値の自覚の深まりと生徒相互の新たな自分役割や相互性があらわれると考える。

表1 道徳の時間の構成（全10時間）

時間	資料名	出典	主題名	内容項目
1	コボちゃん	植田まさし 蒼鷹社	みんなの宝物	3-(1)
	うまれてきてくれてありがとう	にしもとよう 童心社		
	保護者からの手紙	自作資料		
2	暗い森	五行歌 工藤真弓	Carpe Diem	1-(4)
	ばつばつ	五行歌 くどう ゆうすけ		
	南三陸ボランティア報告記	自作資料		
3	ハチドリのはつとすく	辻信一 光文社	強い意志	1-(2)
4	ともだちや	「おれたち ともだち！」 偕成社	ともだち	2-(3)
5	ごめんねともだち	内田麟太郎 作	ごまかさないで	1-(3)
6	ありがとうともだち	降矢なな 絵	大切な存在	2-(6)
7	あのときすきになったよ	薫くみこ作教育画劇	信頼し合う友達	2-(3)
8	遊ぼうよー	松原好広 明治図書	ボランティア	4-(5)
9	タンチョウヅルは悪代官か	竹田津 実 偕成社	自然の尊さ	3-(2)
10	おばあちゃんのさがしもの	明るい心6年 愛知県教育振興会	家族のために	4-(6)

##### (2) 学級活動の時間

本研究では、学級をAdler（1972）の提起する共同体と定義し、その共同体の醸成を図るために、ハワイ・ワイキキ小学校で実践されている philosophy for children（表2）を活用することとした。生徒の実態に応じ、クラス会議やプロジェクト・アドベンチャーを部分的に取り入れ、話し合いやシェアリングの場面を中心に共感性と相互性の高まりを意図した指導を展開する。その結果、共同体が醸成される他者の関心に関心が高まる発言や賞賛があらわれ、学級活動の時間の目標達成に結びつくと考えられる。

表2 philosophy for childrenを活用した学級活動の時間の構成（全5時間）

時間	活動スタイル	主な活動内容
1	話し合い活動1	コミュニティーボールの作成とメンバーシップ
2	話し合い活動2	「見えること」の哲学的思考 マジックピクチャー編
3	話し合い活動3	「見えること」の哲学的思考
4	話し合い活動4	日常における「嘘」の解決的思考
5	話し合い活動5	日常における「不思議」の哲学的思考

#### 5 研究の方法

- (1) 期間及び対象学校 平成24年5月～7月 N県J市立K中学校  
 (2) 対象生徒及び人数 第1学年 合計32名（男子16名 女子16名）

### (3) 研究デザイン

共感性と相互性に着目した指導による道徳の時間と学級活動の時間を組み合わせた道徳教育を開発・実施し、その効果を検証する。

### (4) 調査について

- ① セルマン課題（渡邊孝雄，1992） ② 共同体感覚尺度（高坂康夫，2011） ③ hyper-QU（河村茂雄，2004）

## 6 研究の実際と考察

### (1) 道徳の時間の実際

- ① 実践例1（1/10時間目） 主題名：みんなの宝物 内容項目：3－(1)

資料名：「コボちゃん」「うまれてきてくれてありがとう」「保護者からの手紙」

#### ア 資料について

おじいちゃん、赤ちゃん、母親の視点から命の誕生がもたらす歓喜や家族・周囲を取り巻く多くの人々の希望が描かれている。保護者や教師という身近な人からの誕生にかかわるエピソードを知り、その思いや願いに共感することで、「かかわり」を視点とした命の尊さについて考えることのできる資料であると考えられる。

#### イ ねらい

命の誕生が家族や周囲の人の喜びになったことに気づき、命を大切にしていこうとする意欲や態度を培う。

#### ウ 授業の実際

「授業を通してわかったことを書きなさい」という発問に対し生徒の多くは「命の大切さや尊さがわかった」「命を大切に生きていきたい」等の生命尊重に関する理解の深まりやこれからの自身のあり方にかかわる内容を記述していた。一方で、次に示すような「かかわり」の視点をふくんだ記述（下線部）もあらわれていた。

- ・ 赤ちゃんの頃や保育園、小学校で親にたくさん心配をかけたことがわかった。命を大事にしたいと思う。
- ・ 何億分の1の確率で産まれてきて、よかった。家族は本当に子どもを大切に思ってくれているのだと思った。
- ・ 一人一人が大事にされていることや自分も大切にされていることがよくわかった。これからも大きな病気をしないで頑張りたい。
- ・ 一人一人の家族が自分の子どもを宝物とっていて、大切なかけがえのない存在なのだと思いました。
- ・ 地域の人やお父さん、お母さん、おじいちゃん、おばあちゃん、みんなが私たちのことを思っていてくれて嬉しかったです。これからも自分の命を大切にしていきたいと思いました。
- ・ 私が生まれたことが親にとってはすごく大きな出来事だったのだと思いました。
- ・ 「生まれてきてくれてありがとう」という親やみんなの気持ちにこたえられるようにしっかり生きていきたい。そして、自分が親になった時、生まれてきた子どもにそう思ってもらえるようにしたい。
- ・ いつも親に嫌なこと言ったり、怒ったりして悲しませているから、大事にしようと思った。
- ・ 私が生まれた時も家族や周囲の人がこんなことを思っているのかなと思った。
- ・ 改めて命の大切さを感じた。これからはいろいろな人の役に立てるようにがんばりたいです。
- ・ 親にとっては生きていてくれるだけでありがたいのだと思った。

生徒は、級友の保護者や教師という身近な存在が発する命を慈しむ純粋な気持ちに共感することを通して、自身の身近な存在との「かかわり」に思いを重ねたと考える。つまり、周囲の事象との「かかわり」を新たな相互性として再構築することを通して道徳的価値の自覚の深まりが促されたのではないかと推察する。

- ② 実践例2（5/10時間目） 主題名：ごまかさないで 資料名：ごめんねともだち 内容項目：1－(3)

#### ア 資料について

登場人物のオオカミとキツネが、些細な理由でけんかをし、仲直りしたいと願いつつ自分の気持ちを相手に伝えることができない。そして、悲しみのあまりキツネは涙を流し、その涙が足下のアリに当たってしまう。キツネはアリに謝るのだが、近くにいたオオカミはその声を聞いて飛び出し、キツネを抱きしめるという内容である。生徒は、自身の経験と重ねてオオカミやキツネの心情に共感し、「かかわり」を視点とした自分自身のあり方について考えることのできる資料であると考えられる。

## イ ねらい

オオカミとキツネを通し、過ちを素直に認め、誠実に伝え合う温かさや大切さを実感し、正直であるからこそ互いに相手の存在を喜び、大切にしていけることができる心情や態度を実感的に理解する。

## ウ 授業の実際

アリに謝るキツネの声を聞いたオオカミがキツネのもとに飛び出る場面でのロール・プレイングでは、オオカミを演じた生徒は動けなかった。演じられた後の話し合いでは、観客の生徒が、オオカミの様子を、とまどっている、おどおどしている、困っているように見えたと指摘した。実際、オオカミを演じた生徒はどうすればいいのかわからなかったと振り返ったので、観客にアドバイスを求めると「遊びに誘ってみる」「小さくごめんねと声をかける」「握手を求めてみる」等の意見が出された。これらの意見をもとに再演を促したところ、オオカミを演じた生徒が了承し、2回目のロール・プレイングに発展した。再演では、オオカミを演じた生徒は、「ゴメンね、キツネ」と声をかけ、キツネのところに駆け寄り握手を求め、キツネを演じた生徒も握手に応じた。演じられた後の話し合いでは、次のような発話がみられた。

- |    |  |
|----|--|
| 1  | T (教師) : オオカミさん、今、どんな気持ちですか?                   |
| 2  | オオカミ : すかっとした。                                 |
| 3  | T : ほっとしたの?                                    |
| 4  | オオカミ : うーん... 言えないことが言えて、モヤモヤがなくなった感じ。         |
| 5  | T : キツネさん、笑顔でしたね。オオカミさんが握手を求めてきた時、どんな気持ちでした?   |
| 6  | キツネ : わかんない (うつむき考え込む)。                        |
| 7  | T : 観客のみなさんは、どんなキツネさんに見えましたか?                  |
| 8  | S1 (観客) : 楽しそうに見えた。                            |
| 9  | S2 : やっと仲直りできたって感じに見えた。                        |
| 10 | T : 「アリ」に謝ったキツネさん、オオカミは何か勘違いしているという気持ちはありましたか? |
| 11 | キツネ : (黙って首を横に振る)                              |
| 12 | T : 嫌な気持ちだったのですか?                              |
| 13 | キツネ : そんなことはない。いきなり手を出されて、びっくりした。              |
| 14 | T : びっくりして、握手している時はどんな気持ちでした?                  |
| 15 | キツネ : 恥ずかしかった (笑顔で語る)。                         |

オオカミを演じた生徒は、自分の気持ちを伝えることができ、安堵の表情で発話4を語った。一方、キツネを演じた生徒は、勘違いの謝罪にこだわることなく、オオカミの気持ちを素直に受け止め、笑顔で発話15を語った。オオカミを演じた生徒の表情から、オオカミのキツネへの気持ちが十分に表現できていないと考え、3回目のロール・プレイングを促した。再演では、オオカミを演じた生徒が「ごめんね、キツネ。悪いのは、おまえじゃない」と言う言葉で表現し直し、握手を求めた。キツネを演じた生徒は、笑顔で握手するに留まり、オオカミに声をかけることはできなかった。3回におよぶロール・プレイングをへて、オオカミを演じた生徒は、よりよい関係を築きたいと願う、生徒自身が演じたかったオオカミを表現していた。また、キツネを演じた生徒は、オオカミと仲直りできたことを「恥ずかしさ」として表現したが、握手をする様子や振り返りの発話から、よりよい二者関係を築けたことに対する実感を伴う感情が表現されていたと考える。また、観客も、オオカミやキツネに自分自身を重ねるように自らの意見を述べ、演者・観客の双方による新しいオオカミとキツネの二者関係が構築されたと考える。このように、資料のオオカミとキツネから、過ちを素直に認め、誠実に伝え合う温かさや大切さを実感し、新たな「相互性」(他者に対して謝りたい自分、言えて良かった自分)が創造されたのではないかと推察する。

## (2) 学級活動の時間の実際

年度始めの学級組織作りや学校行事等の準備が重なり、時間の短縮および内容の変更をともなう実践となった。そのため、生徒の発話記録や学習プリントへの記述が不十分となったが、継続して実践を積み重ねることができ、生徒は意欲的に話し合い活動に参加した。特に、日常における「不思議」をテーマとした哲学的思考では、これまでの学習活動を振り返り、疑問に思うこと、話し合ってみたいことなどを、安心・多様性・メンバーシップを重視し、生徒一人一人

が提案をおこなった。まだ一度も発言できなかった生徒も自分なりの意見を表明し、必要に応じて他者からの質問や発表者の補足等を加えながら学習をすすめた。その結果、次のような意見が表出された。

- 未来はどんな世界になっているのだろうか。      ○なぜ、豊かな自然が破壊されるのか。  
○パラレルワールドは存在するのか。      ○人はなぜ歳をとるのか。

提案された意見を話し合いのテーマとするために、多数決によるテーマ選定をおこなった。その結果、「未来はどんな世界になっているのだろうか」というテーマが選択された。生徒は、安心・多様性を前提とし、自らの意見を明確に発信し、それぞれの意見に対し肯定的な反応や賞賛を示していた。これは、他者の関心に関心が高まる、他者志向の深まりととらえることができると考える。

### (3) 調査について

表1は、セルマン課題（渡邊孝雄，1992）の役割取得能力の発達段階を「0-1以下の段階」「1段階」「2段階以上」の3段階で評価し、「0-1以下の段階」は1点、「1段階」は2点、「2段階以上」は3点として得点化した結果を時期別で示したものである。表1に示された得点について分散分析をおこなった結果、事前調査から事後調査にかけての上昇が有意傾向と認められた（ $F_{(31,1)}=3.21, .05 < p < .10$ ）。

表1 時期による役割取得能力の程度（満点3点）

	時期	N	Mean	S.D.
役割取得能力の発達段階 (3段階)	事前	32	2.0000	0.3536
	事後	32	2.0938	0.3840

表2は、共同体感覚尺度（高坂康夫，2011）を構成する所属感、自己受容、貢献感のうち、自己受容に関する得点を時期別で示したものである。表2に示された得点について分散分析をおこなった結果、事前調査から事後調査にかけての上昇に有意差があると認められた（ $F_{(31,1)}=4.34, p < .05$ ）。

表2 時期による共同体感覚尺度の自己受容の程度（満点5点）

	時期	N	Mean	S.D.
共同体感覚尺度の所属感	事前	32	3.5521	0.9199
	事後	32	3.7240	0.8952

表3は、hyper-QU（河村茂雄，2004）の日常の行動をふり返るアンケートの配慮及びかかわりの得点を時期別で示したものである。表3に示された得点について分散分析をおこなった結果、配慮については事前調査から事後調査にかけての上昇に有意差があると認められ（ $F_{(31,1)}=7.03, p < .05$ ）、かかわりについても事前調査から事後調査にかけての上昇に有意差があると認められた（ $F_{(31,1)}=5.78, p < .05$ ）。

表3 時期による日常の行動をふり返るアンケートの程度（満点36点）

	時期	N	Mean	S.D.
配慮の尺度	事前	32	31.7188	4.0638
	事後	32	32.8125	3.9166
かかわりの尺度	事前	32	29.0938	4.9076
	事後	32	30.5625	4.5548

### (4) 考察

道徳の時間および学級活動の時間における生徒の発話や学習プリントの記述には、新たな自分役割に対する気づきや他者の意見に対する賞賛が随所に見られた。このことは、他者とのよりよい関係を築こうとする意欲や態度の高まりのあらわれであると推察できる。

表1が示している役割取得能力の有意な変化から、自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受け入れ、調整し、対人交渉に生かしていこうとする共感性の高まりに正の影響があらわれたと推察する。表2が示している共同体感覚尺度の自己受容に関する得点の有意な変化から、自分の欠点や弱さを客観的に認め、他者のことを受け入れ、他者の関心に関心が高まる力の高まりに正の影響があらわれたと推察する。表3が示しているhyper-QUの配慮およびかかわりの尺度に関する得点の有意な変化から、対人関係の基本的なマナーやルールが守られ、他者を尊重しようとする意欲や他者と能動的に関わろうとする意欲の高まりに正の影響があらわれたと推察する。これらのことから、本研究の取組が「かかわりを生み出す力」の育成に正の影響をおよぼしたと考える。

## 7 成果と課題

本研究の第1の成果は、「かかわり」の視点が、道徳の時間と学級活動の時間を適切に関連づける有効な視点を提起することにある。第2の成果は、「かかわりを生み出す力」を育成する道徳教育の具体案を提起することにある。道徳教育は、道徳の時間を要に各教科・領域の特質に応じて指導する必要があることから、具体的な共通目標や視点に焦点化しにくい。本研究は、道徳の時間と学級活動の時間に限定しているが、共感性と相互性の高まりに基づいた学習活動が展開され、その効果が認められたことは注目すべきであると考ええる。第3の成果は、中学校段階での道徳の時間におけるロール・プレイングの実践である。先行研究等から中学生を対象としたロール・プレイングの実践は決して多いといえない。ロール・プレイングおよびその特質を生かした指導が、中学生という発達段階において正の影響をおよぼすことが示唆された実践であったと考える。第4の成果は、hyper-QUが生徒の日常の姿を反映するという観点から、道徳教育の取組の実効性を示す有効な指標になることが認められた点である。

一方、課題は山積している。第1に、調査に関して、統制群との比較検証に基づき、本研究の定義する指導の有効性を客観的に検証していく必要がある。第2に、道徳の時間と学級活動の時間における学習内容の関連性を明確にし、「かかわりを生み出す力」との結びつきを検証していく必要がある。そして、それぞれの時間のねらいを「かかわり」の観点から関連させ、道徳教育としての年間指導計画の立案に結びつけていかなければならないと考える。

## 引用・参考文献

- 荒木紀幸 1992 「役割取得理論」道徳性心理学－道徳教育のための心理学－第9章 pp173-190 北大路書房
- A. R. Damasio 2003 「無意識の脳 自己意識の脳」(著) 講談社
- Benesse教育研究開発センター 2005 「生活実態基本調査」
- Dreikurs 1996 「アドラー心理学の基礎」(訳) 宮野栄 一光社
- 早川裕隆 1998 「ロール・プレイングによる道徳の授業の実証的研究－『道徳の時間』の指導方法の比較検討を中心に－」 上越教育大学修士論文(未公開)
- 岩井俊憲 2002 「勇気づけの心理学」 金子書房
- 菊池章夫, 二宮克実 1991 「N.アイゼンバーグ / P.マッセン 思いやり行動の発達心理」(共訳) 金子書房
- 高坂康夫 2011 「共同体感覚尺度の作成」教育心理学研究59, pp88-89
- 河村茂雄 2004 Q-U (田上不二夫(監), 河村茂雄(著)) 図書文化社
- 文部科学省 2005 「情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会」報告書
- 文部科学省 2007 「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会 道徳教育の現状と課題, 改善の方向性」報告書
- 文部科学省 2008 「小学校学習指導要領解説 総則編」 東洋館出版社
- Martin L. Hoffman 1975 Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, pp607-622
- Martin L. Hoffman 1984 Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, K. Jerome., B. Robert. (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press. pp.103-131.
- Project Adventure Japan 2005 「グループのちからを生かす 成長を支えるグループづくり」 みくに出版
- Robert W. Lundin 1998 「アドラー心理学入門」(訳) 前田憲一 一光社
- Selman, R. 1976 Social-cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt. 299-316. pp301-302.
- 新保隆之 2011 「道徳的価値の自覚を深める道徳の時間に関する一考察－ロール・プレイングの特質に着目した指導と道徳的価値の自覚の深まりとの関連－」 上越教育大学教職大学院修学成果報告(未公開)
- 品田笑子 2010 Q-Uを活用した学級集団の理解と対応 NPO日本教育カウンセラー協会
- 中央教育審議会 2008 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」 答申
- 渡邊孝雄 1991 「児童の役割取得能力の発達に関する研究－発達の様相と集団活動における役割取得能力の変容の検討－」 上越教育大学修士論文(未公開)