

ま え が き

今からおよそ200年前に、実践哲学（倫理学）と表象力学（心理学）を基盤にして科学的な教育学を樹立したヘルバルト（Herbart, J.F., 1776～1841）は、「強固な道徳的人格の陶冶」を教育の目的と見なした上で、教育の方法を提示しました。しかし、それからおよそ200年を経過しても、「強固な道徳的人格の陶冶」という彼の理想的な教育の目的は、言葉では容易に表現できても、現実には達成できていない状況です。特に、道徳教育は、他の教科教育と比べてみても、はるかに困難な状況に陥らざるをえないところがあります。なぜなら、道徳教育は他の教科教育と比べて大きく性格を異にしているからに他なりません。少し具体的にいうと、そもそも道徳教育の基礎にある道徳それ自体が、時代や社会、さらには文化や政治・宗教などによって異なるだけでなく、しかも変化・変質するうえに、「道徳学」という用語をあまり聞かないことが象徴するように、確固とした一つの学問の体を成していないわけですから、道徳教育の内容や方法の体系化・系統化は簡単にできるものではないのです。したがって、道徳教育の要となる小中学校の「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」の授業は、当然のことながら常に根本的に大きな難題を抱え続けることになるのです。それにもかかわらず、道徳教育の研究・実践の関係者は、道徳の教科化を道徳教育の格上げと慢心し、道徳的価値を読み物資料で教えるだけの旧来の方法や、欧米の文化に根づいた小手先の方法に妄信するのではなく、五里霧中の道徳教育研究の危機的状況に陥ってしまっていると反省的に自覚してこそ、未来に向けて個人の成長と社会全体の進展に寄与できる斬新な道徳教育のあり方を提案できるのではないのでしょうか。

現実には今日の日本の置かれている教育の状況を見ると、いじめ問題などの教育病理的な現象が解決されないまま、コロナ禍をはじめ、グローバル化や情報化の中で、教育全般が大きく変貌しつつあります。例えば、学校教育の中では、学力観の転換が行われ、育成すべき資質・能力が大きく変わることとなりました。経済協力開発機構（OECD）からは、資質・能力の内容は、コンピテンシー・ベースで求められたのです。また、日本の学習指導要領では、「生きる力」を具体化した資質・能力として、「知識および技能」の習得、「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力」の涵養、の3つの柱に整理され、それに伴って指導と評価の一体化が推進されています。その中であって、道徳教育の研究・実践の関係者だけが、一方において特異性を理由に、周りの教科教育の状況を見捨てて頑なに旧来の内容と形式を固執しているわけにはいきませんが、そうであるからといって、他方において文化的・社会的・宗教的価値観を異にする欧米の理論や実践に盲従しているだけでは、ヘルバルトが最重要視した教育の目的としての「道徳的人格の陶冶」を担うべき道徳教育の存在意義そのものが埋没・喪失させられるだけでなく、真の日本型の道徳教育も誕生できないのではないのでしょうか。

そこで、本報告では、時間的な制限もあって、道徳教育全体を広く深く考察することは不可能ですが、決して道徳教育の枝葉末節などではなく中心的な事柄を、仮にたとえ

部分的な事柄を取り上げる際にも、つねに中心的な部分につながるところを選択しようと思いました。それだけに、研究の過程では、コロナ禍にあって直接的に集まって検討する機会も少し失われ、かなり困難な状況もあったものの、研究メンバーの協力によって、有意義な研究成果が得られたと考えています。その大きな理由の1つとして、教育学分野と心理学分野という専門分野の異なる研究者が、研究の立場や方法の違いを越えて、研究対象だけでなく、その結果や考察、さらには解釈などに関して、忌憚のない意見の交換によって考察が研究的に適切に深まったということがあげられます。さらにそれに関連して理由をあげるとすれば、特に道德教育の研究分野においては、教育学分野の関係者だけが集まると、どうしても理念的なところに執着してしまいがちですが、心理学分野の関係者が参画していたために、実証的・科学的な視点から研究の方法や結果・考察を行うことができました。このように、道德教育学研究において、教育学者と心理学者が複数名集まって対等に共同研究を行うのは、画期的なことではないでしょうか。また、そこに、教育現場の教員も加わってもらうことによって、研究を実施するうえで、研究者だけでは思いつかなかった発想がいくつも生まれ、実践に即した研究が進みました。道德教育研究においては、このような異分野の研究者、そしてそれらの研究者に加えて、教育現場の教師がコラボすることを通して、多角的・多面的な視点から協議できたことは、とてもよかったのではないのでしょうか。

ただし、この3年間の研究はコロナ禍の影響を受け、残念なことに、十分な研究データを収集できませんでした。しかし、今回の研究をスタートラインと考え、これからの更なる道德教育研究の第一段階と考えたい。皆様からの忌憚のない批判をお願いいたします。

令和5年6月

研究代表 吉田武男

目 次

まえがき	1
序章 調査・研究の概要	5
第1章 「自立」についての概念的検討	9
1. なぜ、「自立」なのか	10
2. 「自立」に関する先行研究とこれからの時代に求められる「自立」観	13
3. 「自立」の資質・能力の検討と本研究で扱う「社会的自立」の要素	23
第2章 調査の目的と方法	31
1. 調査の目的	32
2. 調査の方法	33
第3章 社会的自立尺度の作成	39
第4章 授業の効果の検討	55
第5章 教材と指導案、子どもの反応の考察	61
第6章 教育学的視点からの解釈と提言	75
1. 分析結果の解釈	76
2. 「社会的自立」を育てる道徳科の学習指導に関する提言	85
終章 むすびに代えて	91
あとがき	100
資料編	
付録1 小学生の生活についてのアンケート（社会的自立尺度）	102
付録2 各学級の先生方向けのアンケート	120
付録3 表 社会的自立尺度の学年別得点	121

付録4 表	社会的自立尺度の性別毎得点	121
-------	---------------	-----

付録5 表	社会的自立尺度の学年および性別毎の得点	122
-------	---------------------	-----

序章 調査・研究の概要

これからの時代に求められる資質・能力を育成するための道徳科学習指導の研究 —「自立」に焦点を当てて—

(3年計画の3年次)

1. 研究の目的

「社会に開かれた教育課程」は、平成29年3月に公示された新学習指導要領の中心となる考え方である。この考え方に基づき、持続可能な社会の創り手となることが期待される子どもに対して、教育課程において求められる「資質・能力の三つの柱」が示された。このような「資質・能力論」に基づく方針は、すべての教科だけでなく、総合的な学習の時間や特別活動などの教科外の領域に至るまで貫徹された。ところが、新学習指導要領の目標や内容などの記述を見れば明らかなように、道徳科においては、その方針は道徳科固有の事情によって、他に比べて貫徹されていない。

そこで、今後は道徳科においても、特別な事情があるにせよ、できる限り教育課程全体のバランスを考慮して、「資質・能力論」に基づく方針をよりいっそう反映させることは、カリキュラム・マネジメントの視点から言っても、きわめて重要であると考えられる。しかし、新学習指導要領において、「資質・能力論」に基づく方針が貫かれていないことから推測して、その作業は簡単なことではないであろう。たとえば、道徳性は能力、つまり学力に組み入れられるのかについては、さまざまな所説が見られる。それゆえ、研究の第一歩として、すべての資質・能力を扱うのではなく、道徳教育においては、限定的に特定の資質・能力を重点的な対象にせざるを得ない。その際に、新学習指導要領の第1章の総則において、「道徳教育は、…(略)…人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」と述べられているが、その中の「自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」という文章に着目し、基盤となる道徳性の中でも、「自立」の資質・能力に強く関連するような道徳性の下位概念に着目して考察することにしたい。その意味で、本研究は、「自立」の資質・能力に焦点を当てて、その道徳性の下位概念の分析を通して、「資質・能力論」に基づく新しい道徳指導の可能性を探究し、道徳性を測定するための指標を開発するとともに、ひいてはそれに適う学習方法や教材の開発につなげる基礎的な知見を得ることを目的とするものである。

2. 研究の方法

本研究では、道徳科の授業において「自立」の資質・能力を育むために、どのような道徳性が必要不可欠であるかについて探究する。そのためには、まず「自立」を測定するための質問紙を開発することが求められる。その質問紙の開発と、教育実践における検証を、当初は2年間の研究として進める予定であった。しかし、コロナ禍にあい研究会の中止・延長だけでなく、教育現場における実践的調査を行うまでには至らなかったため、質問紙の信頼性と妥当性を確認する段階にまで到達できなかった。そのことを踏まえ、研究期間

を1年間延長することによって、3年目の研究では、より信頼性や妥当性の高い質問紙を作成し、教育現場における実践的調査を行い、「自立」の資質・能力を育むための学習方法や教材の開発につなげる基礎的な知見を得ることとした。

3. 研究計画

<1年次の研究成果>

1年次には、「自立」を構成する下位概念を抽出するために、まず道德教育における「自立」およびそれに関する概念や事柄についての先行研究の検討を通して、道德授業における研究的小および実践的な諸課題を明確化したうえで、小学校高学年に適する質問項目を検討しながら、質問紙の原案の作成に取りかかった。

<2年次の研究成果>

2年次には、質問紙を作成することができた。その質問紙を用いて実践の効果を測定するための今後の計画を立案した。

<3年次の研究成果>

3年次には、2学期に実験的な授業を実施し、質問紙調査を複数回実施した。その結果を検討し、報告書を作成する予定である。研究会開催は対面で2回、質問紙分析はオンラインで5回実施した。

4. 研究年度

令和2年度～4年度の3年計画とする。

5. 研究の組織

氏 名	所 属	分 担
吉田 武男	筑波大学名誉教授 貞静学園短期大学学長	研究の統括
櫻井 茂男	筑波大学名誉教授	質問紙作成の統括
吉田 誠	山形大学教授	質問紙の作成ならびに分析
倉住 友恵	駒沢女子大学准教授	質問紙の作成ならびに分析
大内 晶子	常磐短期大学准教授	質問紙の作成ならびに分析
佐藤 広英	信州大学准教授	質問紙の研究協力
海沼 亮	松本大学教育学部専任講師	質問紙の作成ならびに分析
川上 若奈	関西外国語大学助教	質問紙の作成ならびに分析
齋藤 眞弓	つくば国際大学東風小学校講師	質問紙の作成ならびに分析
井上 宏実	洞峰学園つくば市立東小学校教務主任	質問紙の作成ならびに分析
黒住 嶺	筑波大学大学院心理学専攻大学院生	質問紙の作成ならびに分析

令和5年3月現在

第1章 「自立」についての概念的検討

1. なぜ、「自立」なのか

学習指導要領の変遷を眺めてみると、第1章総則の中で道德教育の目標について記されるようになったのは、「道德の時間」が特設された1958年の改訂版であるが、その目標のところに、本研究で注目した「自立」という用語は見られず、2017年に改訂された現行の学習指導要領にはじめて使用されたものである。「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という資質・能力の3つの柱に基づき構造化された現行の学習指導要領の第1章総則において、道德教育の内容や方法としてではなく、教育実践や教育学を語るうえで最も上位に位置づく最重要な課題というべき道德教育の目標として、その文章の中にはじめて「自立」という用語が組み入れられたことは、これからの道德教育を探究していくうえで決して看過されてはならないであろう。

そこで、「自立」という用語が現行の学習指導要領においてはじめて組み入れられた状況や経緯に関してもう少し詳しく見てみよう。

2008年3月に改訂された小学校の旧学習指導要領の第1章総則の1の2には、道德教育の目標が次のように示されていた。

「道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道德性を養うことを目標とする。」

その第3章道德の第1目標には、道德の時間の目標が次のように示されていた。

「道德教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道德的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道德性を養うこととする。

道德の時間においては、以上の道德教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道德的実践力を育成するものとする。」

このように、旧学習指導要領には、「自立」という用語はまったく使用されていないのである。

それに対して、2017年に改訂された小学校の現行の学習指導要領の第1総則の第1の2の(2)には、道德教育の目標は次のように簡潔に示された。

「道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うことを目標とすること。」

その第3章特別の教科道德の第1目標には、道德科の目標が次のように示された。

「第1章総則の第1の2の(2)に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるため

の基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

このように新旧の学習指導要領を眺めると、本研究で注目する「自立」という用語は、どちらの学習指導要領においても、道徳授業（旧学習指導要領では「道徳の時間」、現行の学習指導要領では「道徳科」に当たる）の目標に関する文章には見当たらないが、現行の学習指導要領の第1章総則における道徳教育の目標のところだけには、「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」という文章の中に、出現しているのである。この出現の大きなきっかけの要因としては、現行の学習指導要領の改訂前に示された文部科学省の報告や答申が挙げられる。

2013年2月に提出された教育再生実行会議の1次提言「いじめの問題等への対応について」を踏まえて設置された文部科学省「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告において、道徳教育の意義について述べられた文章の中で、道徳教育は、「自立した一人の人間として人生を他者とともによりよく生きる人格を形成することを目指すもの」とされた。その後、2015年10月の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」の中でも、その「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告に書かれた「自立した一人の人間として人生を他者とともによりよく生きる人格を形成することを目指すもの」という文言が道徳教育の使命の文章の中で引用された。さらに、2016年12月の中央教育審議会答申「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及び必要な方策等について」においては、道徳教育の目標の在り方に関連して、「小・中・高等学校のいずれにおいても、各教科等において、学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』を育成することは、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育てることに深く関わっている」という文書の中で「自立」の用語が使われた後に、2017年3月に告示された現行の学習指導要領の総則に出現するのである。

このような経緯を辿りながら、「自立」の用語は現行の学習指導要領の総則に出現したのであるから、一定の重要な意味を有していると考えられる。とりわけ、中央教育審議会答申「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及び必要な方策等について」においては、道徳教育の目標の在り方に関連して、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』を育成することは、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育てることに深く関わっている」と述べられているように、「自立」の用語が資質・能力の3つの柱の1つである「学びに向かう力、人間性等」との関わりで記述されていることは、大きな意味を包含しているのではないだろうか。その意味で、道徳教育を探究する際に、まず目標に関する文章の中で現行の学習指導要領においてはじめて登場した「自立」という用語に着目することは、道徳教育の枝葉末節などではなく、むしろ中心的な事柄を取りあげているといえよう。

それだけに、本研究を遂行する際には、大きな障害や難題が眼前に立ちただかることに

なるが、教育学研究者と心理学研究者の協働とともに、それに加えて教育現場の教師の協力によって、それらの難問をできる限り克服することに努めた。そのために、大筋においていえば、まず、教育学の視点から、道德教育における「自立」についての概念的検討を文献学的解釈学的な研究によって行ったうえで、次に心理学の視点から、それについての実証的科学的研究を教育現場の協力によって行うこととした。最後に、教育学の視点から、各人がそれぞれ関心のある点についてコメントを加えた。

(吉田武男)

2. 「自立」に関する先行研究とこれからの時代に求められる「自立」観

(1) 「自立」に関する先行研究とその課題

「自立」の概念については、例えば心理学の分野で福島朋子が「自律や独立という語と混同されて使用され、概念的に曖昧さを残したまま、自律のプロセスに関する議論ばかりが先行してきた」と指摘するように多様な定義がなされてきた¹。また、高坂と戸田も「これまでの自立概念に関する理論研究を概観すると、自立概念は単一ではなく、複数の側面から構成されていることがわかる」と述べている²。1980年から2020年にかけての心理学的研究において示された「自立」に関する10の測定尺度³の項目について、「自立」を除く2回以上出現する単語と出現頻度は「経済的6、生活5、関係5、社会的4、対人4、行動4、身辺3、自己3、処理3、自活2、協調2、共生2、統制2、確立2、適切2、認知2、情緒2、精神的2、管理2、責任2」である。これらの単語から構成された自立尺度の項目は、生活身辺処理、自活、生活管理、経済的自立、自己統制、責任、適切な対人関係、協調、社会的自立、精神的自立、共生であった。心理学における尺度研究は、調査対象の人々が「自立」をどのように捉えているか、すなわち、調査時点の社会のある世代においてどのような「自立」が望ましいと考えられているかをある程度明らかにしていると考えられる。そのため、本稿では、これらの項目を「自立」の要素と捉えることにする。しかし、これらの研究成果は現在の子どもたちを将来の社会において自立した人間に育てるために今後新たにどのような視点や思考が必要とされるかについて明らかにするものではない。そのため、今後の道德教育において育てるべき「自立」の要素や「自立」概念を明らかにするためには、これからの社会の変化を想定した自立の在り方も検討する必要がある。

心理学以外の分野では、例えば社会学では、自立について「意志決定における自己決定権と、遂行における自己管理能力のこと、経済的自立・生活的自立・精神的自立の三要素がある」と定義し、フェミニズム運動や障害者自立運動の影響を受けて「老人、女性、障害者など社会的弱者の自立は、今日では依存から自立へ、さらに相互依存を肯定的にめざすに至っている」とする記述がみられる⁴。また、家庭科教育研究の分野では井上と瀧が「家庭科における自立概念は、フェミニズム運動や福祉分野および青年期の自立論の影響を受けて広がり、現在では吉武の4つの自立（生活者としての自立、経済的な自立、精神的な自立、性の自立）に社会的自立が加えられ、さらに連帯と共生の視点が導入された」と述べている⁵。

そして、土岐は「家庭科研究における自立概念は、『相互依存関係を創り出すこと』を自立の本質的な要件と理解」した上で、「他者の力を借りる必要があることを自覚して求められるとともに、他者の要求を受け止め力を貸せる相互依存関係の形成を通して自立を図るという捉え方が重要となる」と述べている。その上で土岐は「これまでのシティズンシップ教育は、他者に依存しないという自立が強調される傾向にあった」と述べ、「現代の諸問題を判断する能力である政治的判断力など」を重視する政治的シティズンシップと

「格差、貧困問題を背景に、子どもの保護者の経済状況に関わりなく、また地域間格差等を是正しながら、教育その他の基本財を平等に保障することに主眼を置く」社会的シティズンシップの二項対立状況を踏まえて、家庭科教育においてフェミニズム的な「相互依存的な自立概念に基づくシティズンシップ教育」に取り組む必要性を論じている⁶。

以上の議論を整理すると、「自立」概念には、生活身辺処理・自活・生活管理など自ら生活できることを目指す「生活者としての自立」と、経済的自立、協調的な対人関係、自己統制、責任などの「集団の成員としての自立」、精神的自立、社会的自立など政治的シティズンシップに見られる独立した個人として社会の諸問題に対して責任ある判断を下し、行動に移せることを目指す「社会の形成者としての自立」、そして、共生、連帯などフェミニズム的シティズンシップに見られる相互依存関係を創り出すことを目指す「相互依存関係の形成者としての自立」の4つの考え方があると思われる。そして、社会の発展に伴い、「生活者としての自立」から、「集団の成員としての自立」、政治的シティズンシップに見られる「社会の形成者としての自立」、およびフェミニズム的シティズンシップに見られる「相互依存関係の形成者としての自立」へと発展してきたと考えられる。しかし、土岐が指摘するように「社会の形成者としての自立」と「相互依存関係の形成者としての自立」の背後にある政治的シティズンシップに見られる独立した個人としての自立と社会的シティズンシップに見られる相互依存関係における自立の二項対立状況が「自立」概念の曖昧さの背景にあると考えられる。したがって、現代における「自立」概念に関する課題の一つとして、独立した個人としての「自立」と相互依存関係における「自立」を総合した捉え方を示すことが挙げられる。

（２）「共依存」から相互依存関係を捉え直す

独立した個人としての「自立」と相互依存関係における「自立」のつながりが不明確なままに留まっている背景には、「相互依存関係」の概念が曖昧なままに用いられている問題があると考えられる。「相互依存関係」概念の曖昧さがもたらす問題の一例としてアルコールなどの依存症からの回復を妨げる「共依存」の捉え方に関する論争が挙げられる。柿澤によれば、「共依存」は「依存症者に深く関わり、自らの人生を犠牲にしてまで対象者の行動を支配、制御しようとする観念に深く捕らわれ行動している状態」とされているが、明確な定義はなされていない⁷。小西は、ラディカルフェミニストたちが「共依存」概念を「家父長制の下で女性が担わされてきた役割の責任や、男性の暴力的振る舞いの原因を、男性や家父長的な社会構造にではなく、被害者であるはずの女性に押し付ける危険な概念」として批判する一方、フェミニスト心理学の立場からは「関係性に注意を向け、あらゆる関係性がうまくいっていることを確かめ、自分の要求と感情を後回しにする」という「女性の社会的役割を病理と見なす共依存概念は、女性の経験そのものを否定しかねない」とする批判がなされていることを取り上げている。これらの批判に対して、小西は「共依存のような否定的にしか見えない関係性のなかにも愛が存在することと、共依存関係が共依存者の耐えがたい苦痛を治療していることの可能性」を示すことで「共依存」を

肯定的に捉え直す可能性を示した⁸。また、森は、家族療法の専門家が「共依存について、厳しい規則（個人の問題や感情を率直に伝えられない規則）の中に長くおかれ、訓練された結果発達した感情的、心理的、行動的状态であり、対処法としての感情的、心理的行動パターンで、アルコール中毒の結果ではなく、家族の規則に起因するとし、共依存行動として考えられている特徴は、女性が歴史の中で、望ましい女性性として培われてきた特徴であり、過剰責任行動という表現がより望ましいとし、共依存を病理的問題として扱うことへの異議を唱えている」ことを指摘している。森は、共依存傾向として「①自己評価が低いために、自己の存在価値を得ようとして他者の承認を求めようとする」、「②自分をさておき、境界線を越えて過剰に他者の責任を負い、世話を焼こうとする」、「③他者評価によって自己評価が決定するため、他者の自分に対する態度を必要以上に気にする」の3点を挙げている。そして、「これらの特徴が高まることにより他者の自立や成長を妨げ、自身の精神的健康に問題が生じる可能性を持つ」と述べている。その上で、看護師および介護士の共依存傾向を測定する尺度として「低い自己評価」「世話焼き」「過剰責任」「他者焦点」を設定し、共依存的行動をコントロールすることで仕事の継続につなげる可能性を示そうとした⁹。

共依存を解消すべき関係としてではなく、不健康な相互依存関係であると捉えれば、森が示した尺度を逆転させることで、「相互依存関係の形成者としての自立」の要素として「適切な自己評価」「課題の分離」「自他の欲求の調整能力」「自他の成長を目指す意識」を挙げることができる。また、「共依存」概念に関する論争には、相互依存関係において生じた事象の「責任」を関係者が相互に押し付け合う問題が見られる。その背景には「責任」概念の曖昧さも関わっていることから、「責任」概念を歴史的発展過程から捉え直した上で、「責任」概念との関係から「自立」概念を捉え直す必要性があると考えられる。

（3）「責任」と「自立」概念の歴史的発展過程

吉田は、「責任の根拠を因果関係に求めることはもはや支持されず、責任は社会制度が歴史的に発展する中で構築されてきた概念であることが明らかにされている」として、「責任」概念の歴史的発展過程から4つの責任概念が歴史的発展の中で生まれ、それらが相補的に捉えられるものであることを明らかにしている。そして、過去の世代から受け継がれてきた生き方、在り方を理想的なものとして継承する「世代間責任」、理念に基づいて理想的な行為の在り方を追求する「結果責任」、課題とされる結果を発生させた行為の帰属を明確にして現実的に可能な範囲で課題解決に取り組む「問題解決責任」、他者や集団の成長に長期的視点から関わり続ける「共感的責任」を「それぞれのメリット・デメリットに基づいて目的や状況に応じて使い分けたり相互に連携させたりできるもの」と捉えている。さらに、図1のように4つの責任概念を理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の相補軸平面上に位置づけた上で、それらを複合した責任概念を示している¹⁰。

「責任」概念が人間の行動や生き方を規定する社会制度の発展に伴って展開されたのに

対して、「自立」概念はより具体的な生活の在り方を規定する産業の発展に伴って展開されたと考えられることから、4つの「責任」概念と関連づけながら産業発展の歴史的過程に沿って「自立」概念について考察する。

「第5期科学技術基本計画」（平成28年1月22日閣議決定）では、「狩猟社会、農耕社会、工業社会、情報社会に続くような新たな社会を生み出す変革を科学技術イノベーションが先導していく、という意味を込めて」、「ICTを最大限に活用し、サイバー空間とフィジカル空間（現実世界）とを融合させた取り組みにより、人々に豊かさをもたらす『超スマート社会』を未来社会の姿として共有し、その実現に向けた一連の取組を更に深化させつつ『Society 5.0』として強力に推進し、世界に先駆けて超スマート社会を実現していく」とされている。そして、超スマート社会とは、「必要なもの・サービスを、必要な人に、必要な時に、必要なだけ提供し、社会の様々なニーズにきめ細かに対応でき、あらゆる人が質の高いサービスを受けられ、年齢、性別、地域、言語といった様々な違いを乗り越え、活き活きと快適に暮らすことのできる社会」とされている。社会の中核となる産業の変革期に人々が「自立」を強く意識すると考えられることから、①狩猟採集社会から農耕社会への変革期、②農耕社会から工業社会への変革期、③工業社会から情報社会への変革期、④情報社会から超スマート社会への変革期の4つの時期について、「責任」概念とも関連づけながら「自立」概念について検討する。

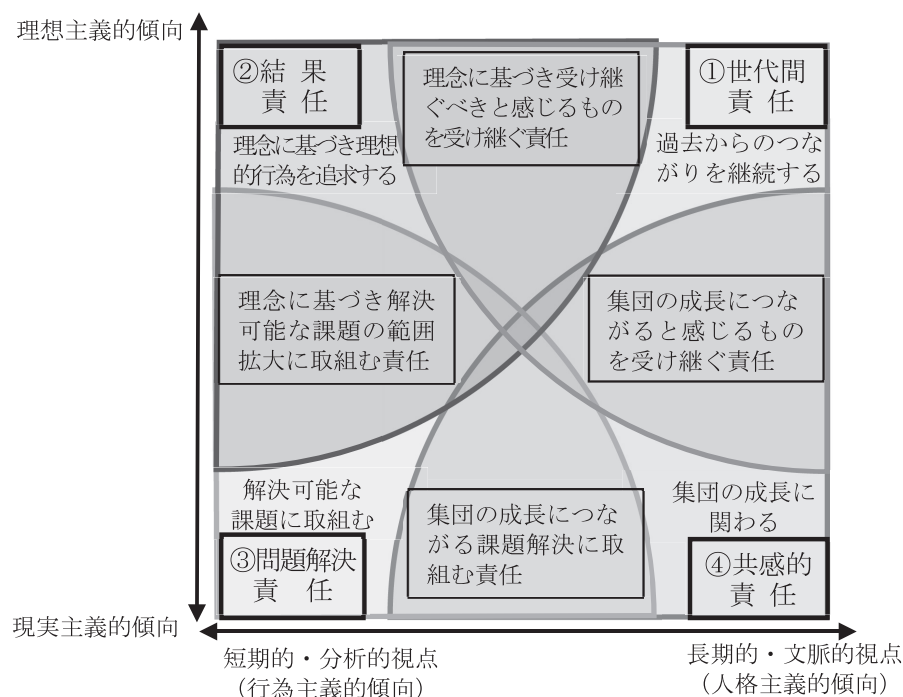


図1 4つの責任概念の相補関係

①狩猟採集社会から農耕社会への変革期

近年、考古学の分野では、先史時代に存在した狩猟採集社会が少なくとも3000年前から農耕社会との相互依存関係を確立し、食糧や労働力、物資の交換を行っていたと考えられ

るようになっている。そして、狩猟採集社会の構成員は農耕社会との交換を通して資源と居住に関する情報を収集しながら移動計画を立てたり、食糧や労働力、物資の交換計画を立てたりしていたとされている¹¹。このことから、狩猟社会から農耕社会への変革期には、生活身辺処理・自活・生活管理など一人で生活できることを目指す「生活者としての自立」や、農耕社会に吸収されずに過去の世代から継がれてきた生き方、在り方を理想的なものとして継承する「世代間責任」が意識されるようになったのではないかと考えられる。

農耕社会は狩猟採集社会に食糧や物資、労働力供給に関して部分的に依存することで自然環境の変動からの相対的自立、すなわち食糧生産の安定的増加による自立を獲得した。しかし、狩猟採集社会は狩猟採集社会間の資源獲得をめぐる紛争調停を農耕社会に依存することになり、農耕社会の政治的、経済的支配に従属することとなった。

②農耕社会から工業社会への変革期

農耕社会の発展によって、食糧や物資に余剰が生じるとすべての人々が農耕作業に従事する必要がなくなり、食糧や物資生産の分業化と専門化が生じた。親族を超える多数の人々が集団で分業を行うために一定の集団規範を定め、それを内面化させる必要が生じた。さらに分業化と専門化が進展するに伴って、都市部では親族から離れて多数の人々と労働するようになり、食糧や物資生産労働の成果に対する報酬が賃金で支払われるようになっていった。この変化を一気に進めたのが産業革命による工業社会の出現である。工業社会の出現により、農耕社会の構成員も生産物や労働力を工業社会に提供することで対価や賃金を得て貨幣経済の中で生活するようになった。そして、工場労働では労働に対する報酬は成果ではなく、親族集団から完全に離れた個人としての労働者が工場の集団規範に従って労働した時間に対して支払われることになった。その結果、労働時間と余暇の区別が明確になった。したがって、農耕社会から工業社会への変革期には、経済的自立、自己統制、協調的対人関係を確立できる「集団の成員としての自立」や、集団の目的や理念に基づいて理想的な行為の在り方を追求する「結果責任」が意識されるようになったのではないかと考えられる。

工業社会は農耕社会に資源と労働力供給に関して依存することで資本の安定的増加による自立を獲得した。しかし、農耕社会は自給自足経済から貨幣経済に移行したことで工業社会の政治的、経済的支配に従属することとなった。

③工業社会から情報社会への変革期

コンピュータとインターネット技術の急激な進展は、資源や物資、労働力に関する情報を世界中に流通させることでそれらの情報自体に価値を生み出した。それと共に、一定の地域や集団内で占有されていた情報が拡散され、共有されることで、それまで明るみに出なかった社会の課題が地球規模の課題であることも明らかになりつつある。また、工業生産から情報処理への労働力の移行は、労働に必要な知識や技能の更新サイクルを急激に縮め、労働環境や業務内容の変化に常に対応し続けることを経営者にも労働者にも求めることになった。その結果、我々は異なる複数の社会集団に所属したり、集団を移動したりしながら異なる集団間で発生する課題の解決に取り組む必要に迫られている。したがって、

工業社会から情報社会への変革期である現代社会では、主体性、社会的関心、将来志向を持って社会の課題を自らの問題として引き受けて解決しようとする「社会の形成者としての自立」と、課題とされる結果を発生させた行為の帰属を明確にして現実的に可能な範囲で課題解決に取り組む「課題解決責任」がこれまで以上に意識されることになっていると考えられる。

情報社会は工業社会に物資と労働力供給に関して依存することで情報コミュニケーション量の安定的増加による自立を獲得した。しかし、工業社会は物資以上に情報が価値を持つ情報社会の政治的、経済的支配に従属しつつある。

④情報社会から超スマート社会への変革期

今後のAIとICT、IoT（モノのインターネット）を中心とする技術の進展は、情報社会までの人間と自然界を基盤とするフィジカル社会と並立してモノ同士が情報を交換し合い、一定の判断を下すサイバー社会を生み出しつつある。そして、フィジカル社会の構成員である我々は、物資と労働力および情報をサイバー社会に供給することで、サイバー社会を通して必要なときに必要なモノやサービス、情報が即時に提供される超スマート社会に生きることになるであろう。その時、我々の嗜好や欲望に関する情報はサイバー社会によって常に把握され、即時に適切に充足されることになる。

サイバー社会はフィジカル社会に物資と労働力および情報供給に関して依存することで人間の欲望の安定的増加をもたらす可能性がある。しかし、それはフィジカル社会の構成員である我々の欲望構築の在り方や生き方をサイバー社会のAIによる支配に従属させることにもつながりうる。その一方で、人類が根本的に依存している自然環境やそれとの相互依存関係において発展してきた社会の相互依存関係を地球規模で捉え直すことによる持続可能性の問題への気づき、支配—従属関係に基づく自立の捉え方が隠蔽してきた依存—共依存問題への気づきから、自立を相互依存関係として捉え直す動きも見られる。この視点から「自立」概念を捉え直すことで、適切な自己評価、課題の分離、自他の欲求の調整能力、自他の成長を目指す意識に基づいて地球規模で持続可能な「相互依存関係の形成者としての自立」、すなわち「グローバル社会の形成者としての自立」と、他者や集団の成長に長期的視点から関わり続ける「共感的責任」を意識する必要性が明らかになりつつあると考えられる。そして、グローバル社会において持続可能で自他の成長につながる相互依存関係を形成するためにAIとの主体的な相互依存関係を確立する必要性も明らかになりつつある。

以上の議論から、①「生活者としての自立」、②「集団の成員としての自立」、③「社会の形成者としての自立」、④「グローバル社会の形成者としての自立」の4つの「自立」概念が4つの「責任」概念とともに発展してきたと考えられる。

（4）独立した個人としての「自立」と相互依存関係における「自立」の関係

ここで、現代における「自立」概念確立のための課題であった独立した個人としての「自立」と相互依存関係における「自立」の関係について考察する。独立した個人として

の「自立」は、一般に①「生活者としての自立」、②「集団の成員としての自立」、③「社会の形成者としての自立」について、独力でできるようになることと捉えられてきた。この捉え方の背後にあるのは、自立と依存を対立概念とし、あらゆる関係を支配—従属関係とする捉え方である。「相互依存関係の形成者としての自立」の捉え方に基づけば現実には完全な自立も完全な依存も存在しないことから自立と依存を相補的な関係とみて、あらゆる存在が完全な自立と完全な依存を両端とする連続線上で相互依存関係にあると捉えることができる。そして、これまで独立した個人としての「自立」と捉えられてきたものは、すべて相互依存関係の範囲の拡大であったと捉え直すことができる。すなわち、現代社会における①「生活者としての自立」とは、それまでの保護者を介して生活に必要な物資や環境との相互依存関係を形成している状態から、学校や地域社会集団の人々あるいは生活に必要な物資やサービスを供給する人々を介して生活に必要な物資や環境との相互依存関係を形成する状態へと範囲を拡大することである。また、②「集団の成員としての自立」とは、それまで保護者や親族との相互依存関係を形成している状態から、学校や地域社会集団の人々とも相互依存関係を形成する状態へと範囲を拡大することである。③「社会の形成者としての自立」とは、それまで親族や地域社会集団の人々との相互依存関係を形成していた状態から、直接面識のない多様な集団の人々との相互依存関係を形成する状態へと範囲を拡大することである。

このように捉え直すことで、4つの「自立」概念は、前のものを含み込みながら発展する入れ子構造となっていること、そして、4つの「自立」概念に共通して、相互依存関係の範囲を拡大しながら自他の成長につながる持続可能な関係を主体的に確立していく要素が含まれることが明らかになる。これまでの心理尺度を用いた調査において複数の側面から構成される曖昧な概念とされてきたのは、「自立」概念が入れ子構造となっているために、年齢や性別、立場によって「自立」の捉え方や重点の置き方が異なることが原因ではないかと推測される。また、相互依存関係として「自立」を捉え直すことで、相互依存している対象との関係の持続可能性や相互の成長に配慮しながら上手に依存すること、すなわち、どの程度相手に頼るか自ら行うかを主体的かつ柔軟に判断し、選択することの重要性も明らかになる。相互依存関係の範囲を拡大しながら自他の成長につながる持続可能な関係を主体的に確立していく資質・能力を身につけた人々であっても、環境や状況によっては一時的に依存的になることはありうる。また、個々人を見れば依存に偏りがちな人もいれば、自立に偏りがちな人もいる。これらのことを前提としながらも、長期的に見れば自他の成長につながる持続可能な相互依存関係を築くことを目指すと考えれば、従来の捉え方における独立した個人としての「自立」が目指すものも含み込むことが可能となる。そして、相互依存の関係についても相互依存関係の範囲を次第に拡大しながら自他の成長につながる関係を目指すことで関係の解消以外の解決策を見いだすことが可能になる。

4つの「自立」概念を理想主義と現実主義および行為主義と人格主義の相補軸平面上に位置づけることで、全体像を再確認する。**図2**において太枠に囲まれた①～④が4つの「自立」概念であり、相補軸平面の四隅に配置された太字が①～④の「自立」概念に対応

した「自立」の要素である。①～④の「自立」概念を相互依存関係の確立として捉えなおすことで対応する「自立」概念と「自立」の要素との乖離が明確になる。例えば、①「生活者としての自立」は、生活身辺処理・自活・生活管理の要素に含まれる独力で生活する生き方という意味合いに比べて短期的視点かつ現実主義的な生活環境との相互依存関係の確立を目指すという意味で捉えなおされる。②「集団の成員としての自立」は、経済的自立・自己統制・協調的対人関係の要素に含まれる個人の理想的な行為による集団への適応という意味合いに比べてより現実主義的な地域社会集団との相互依存関係の確立を目指すという意味で捉えなおされる。また、③「社会の形成者としての自立」は、主体性・社会的関心・将来志向の要素に含まれる独立した個人の行為による社会問題の解決という意味合いに比べてやや理想主義的かつ長期的視点から多様な集団との相互依存関係の確立を目指すという意味で捉えなおされる。そして、4つの「自立」概念に関して①から②、③を経て④へと次第に相互依存関係の範囲を拡大する過程でそれぞれに対応した「自立」の要素を身につけていくことになるが、細枠に示された相互依存関係の確立がそれぞれの移行過程における課題になると考えられる。

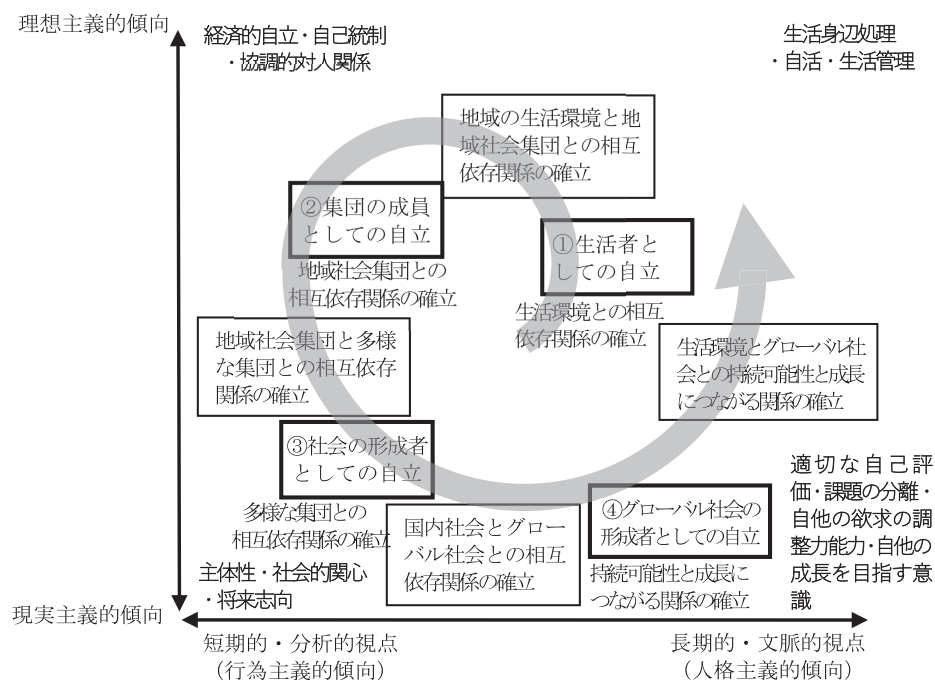


図2 「自立」概念と「自立」の要素の全体像

(5) これからの道德教育において特に育成すべき「自立」

これまでの学校教育において目指されてきた「自立」の要素は、「自立」の心理尺度で示された「自立」の要素である生活身辺処理・自活・生活管理・経済的自立・自己統制・協調的対人関係・主体性・社会的関心・将来志向・責任とほぼ一致すると考えられる。超スマート社会に生きる子どもたちを育てるために必要な「自立」の育成に関して重視すべき内容として、まず、従来の支配—従属関係に基づく「自立」の捉え方を相互依存関係と

して捉えなおす必要性が挙げられる。その上で、グローバル社会の形成者としての自立、すなわちグローバル社会において持続可能な相互依存関係の確立に向けて、適切な自己評価、課題の分離、自他の欲求の調整能力、自他の成長を目指す意識といった「自立」の要素と、他者や集団の成長に長期的視点から関わり続ける共感的責任を育てていくことが挙げられる。

【注】

¹福島朋子、「成人における自立観—概念構造と性差・年齢差—」、『仙台白百合女子大学紀要』1、1996年、15頁。

²高坂康雅・戸田弘二、「青年期における心理的自立（II）：心理的自立尺度の作成」、『北海道教育大学紀要 教育科学編』56（2）、2006年、18頁。

³自立に関する尺度として取り上げた項目を以下に示す。

①身体的、行動的、精神的、経済的（久世敏夫・久世妙子・長田雅善、『自立心を育てる』、有斐閣、1980年）

②行動、決定、価値、情動（上子武次、「親は子どもの自立を育てているか」、『児童心理』36（1）、1982年、55-65頁）

③将来志向、適切な対人関係、価値判断・実行、責任、社会的視野、自己統制（高坂康雅・戸田弘二、「青年期における心理的自立（III）：青年の心理的自立に及ぼす家族機能の影響」、『北海道教育大学紀要 教育科学編』55（2）、2005年、77-85頁）

④主体的自己、協調的対人関係、社会的関心、生活管理、生活身辺処理、経済的自活、共生的親子関係（大石美佳・松永しのぶ、「大学生の自立の構造と実態」、『日本家政学会誌』、59巻7号、2008年、461-469頁）

⑤行動的自立、認知的自立、情緒的自立、自己統制感、自立観、適切な社会的認識・対人関係、現実的自立（菱田陽子・加藤礼子・金子劭榮「現代青年の自立性に関する研究—自立性尺度作成の試み—」、『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』2、2009年、157-168頁）

⑥自我の確立、情緒的なコントロール、自己決定、人生への積極的態度、個別性の未確立（逆転項目）、責任（山田裕子、「大学生の心理的自立の要因ならびに適応との関連」、『青年心理学研究』23、2011年、1-18頁）

⑦生活身辺処理、生活管理、福祉と共生、社会的独立、経済的自活（瀬戸房子・西木場容子、「家庭科教育における高校生の自立の力の育成に関する研究」2012年）

⑧将来志向、適切な対人関係、価値判断・実行、責任、社会的視野、自己統制、無計画な消費行動（逆転項目）、経済的リスクマネジメント、十分な収入（高坂康雅、「大学生における心理的自立と経済的自立・社会観との関連」、『和光大学現代人間学部紀要』11、2018年、123-134頁）

⑨非共依存、個の相互承認、協調的対人関係、経済的（生活的）自立、身辺処理（小原一馬・古堀晴菜、「大学生が自立するために求められる、親との関係—相補的關係モデルと

切り替えモデルの逆転—」、『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第6号、2019年、139-149頁)

⑩親からの自立、精神的自立、大学適応（青木多寿子・奥村弥生・森田愛望、「大学進学後の自立および適応と親の関与・自己決定との関連—中学時代の部活選択を通して—」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』第10号、2020年、39-46頁)

⁴上野千鶴子、「自立」、見田・栗原・田中編、『社会学事典』、弘文堂、1994年、479-480頁。

⁵井上えり子・瀧志のぶ、「高校家庭科における自立概念の検討」、『京都教育大学教育実践研究紀要』第18号、2018年、245頁。

⁶土岐圭佑、「家庭科研究における自立概念の変遷と課題」、『日本家政学会誌』69巻4号、2018年、252頁。

⁷柿澤暁、「共依存症問題についての考察」『人間学研究論集』第9号、2020年、55頁。

⁸小西真理子、「『共依存』再考—フェミニズムによる批判の検討—」、『倫理学研究』第45巻、2015年、123-133頁。

⁹森秀美、「看護師および介護士における共依存傾向の特徴と精神的健康との関連」桜美林大学大学院国際学研究科老年学専攻 博士学位論文要旨、2011年、1-12頁。

¹⁰吉田誠、「『責任』概念の歴史的発展の視点に基づく類型化—能動性と受動性のスペクトラムによる相補的な捉え—」、『倫理道德教育研究』、第2号、2019年、1-14頁。

¹¹小川英文、「森と川の民の交流考古学—先史狩猟採集社会と農耕社会の相互関係史」、池谷和信編、『熱帯アジアの森の民』人文書院、2005年、35-63頁。

(吉田 誠)

3. 「自立」の資質・能力の検討と本研究で扱う「社会的自立」の要素

(1) 本研究における「自立」の定義

前節で考察したように、これからの社会を生きる子どもたちを育てるために必要な「自立」の育成に際しては、従来の支配—従属関係に基づく「自立」の捉え方を相互依存関係として捉えなおすこと、そして、グローバル社会の形成者としての自立、すなわちグローバル社会において持続可能な相互依存関係の確立に向けて、適切な自己評価、課題の分離、自他の欲求の調整能力、自他の成長を目指す意識といった「自立」の要素と、他者や集団の成長に長期的視点から関わり続ける共感的責任を育てていくことが必要である。

「自立」を従来のような単に独力で物事を行うための性質ではなく、持続可能な相互依存関係の確立に向かうために必要とされる性質、と捉え直した場合、これからの社会で求められる「自立」した人間が備えていると考えられる性質として以下の①～⑥が挙げられるであろう。

- ①自ら考えて選択、行動し、その結果に対して責任を負う。
- ②思考や行動に一貫性がある。自分のやりたいこと、なりたいものを明確に持っている。
- ③マネジメント・自己管理能力がある。集団全体の動きとの関係において自分の動きを考えられる。集団の利害・目的と自分の利害・目的の調和を考えることができる。
- ④自己の強み、弱みを客観視できる。自分にできること、できないこと、努力すればできそうなことを判断できる。
- ⑤他者の強み、弱みを客観視できる。適切に他者に頼ること、他者を信頼することができる。
- ⑥環境からの影響に支配されず、環境に働きかけてよりよい環境を築くことができる。

上記①～⑥の性質を基に本研究において、「自立」を「自身と集団や環境の強み、弱みなどの状況を客観視し、他者と相互に頼り合える適切な信頼関係を築きながら自身と集団の成長、環境の維持発展に主体的に取り組もうとすること」と定義する。この定義と従来の捉え方との相違点として、依存と自立を対立概念とみなす到達目標としての「自立」ではなく、相互依存関係の範囲の拡大を継続する状態概念として「自立」を捉え直す点が挙げられる。

(2) 「自立」の資質・能力と自我発達段階に基づく段階化

前項で示して「自立」した人間が備えていると考えられる①～⑥の性質に対応する形で「自立」の資質・能力を以下の①～⑥に示す。

- ①自分の置かれた場で実現可能な複数の行動について考察し、それぞれの結果を見通す力。
自分が関与した事象について、その事象が他者にもたらした利害と自他の行為が関与し

た程度を公正に見積もり、自らの行為がもたらした損害を償おうとする力。

- ②諸価値の優先順位を自覚し、それに従って自分の欲求や欲望を構築したり抑制したりする力。
- ③集団の目的と調和するように自分の欲求や欲望を構築する力。集団の中で自らが果たすべきこと、自らにできることを見いだす力。
- ④過去と現在の自己の姿を第三者の視点から捉え、実現可能なよりよい未来の自己の姿を思い描き、そこにたどり着くための具体的な努力の道筋を構想する力。
- ⑤自分の周囲の他者の姿を第三者の視点から捉え、自他の目的や理念の共有可能性に基づいて適切な相互協力関係を築く力。
- ⑥環境や状況が自他の思考や行動に及ぼしている影響を自覚し、よい影響を促進し、悪い影響を改善する課題に主体的に取り組む力。

これらの資質・能力は、成人における「自立」を前提としているため、それぞれに異なる一定水準以上の発達段階への成長が必要となるものが含まれている。そのため、上記の資質・能力が必要とされる学校生活の場面を想定し、各資質・能力が十分に備わっている発達段階に到達している場合の思考や行動と、それ以前の発達段階における思考や行動についてスザンヌ・クックグロイターの自我発達段階論¹（表1参照）を基に考察する。

表1 スザンヌ・クックグロイターの自我発達段階論

自我発達段階（視点）	他者や社会の捉え方の特徴
自己防衛的段階（強力な焦点を持つ第一者的視点）	自分の欲求が通るかどうかを捉えることができる（自分の視点のみで捉える）
規則志向的段階（第二者的視点）	他者が自分をどのように見ているかに気づくことができる（自分の視点か相手の視点のどちらか一方で捉える）
順応的段階（拡張した第二者的視点）	内と外の二種類の他者を対立的に捉えることができる（自分と相手の両方の視点で捉える）
自意識的段階（第三者的視点）	自己と他者を独自の違いを持った異なる人物として捉えることができる（自分と複数の他者の視点で捉える）
良心的段階（拡張した第三者的視点）	自己と他者の関係について過去を振り返ったり、未来を展望したりすることができる（自分と複数の他者の視点を文脈的に捉える）
個人主義的段階（第四者的視点）	「客観的」な判断が不可能であることに気づき、自身がその中で成長した価値体系の外に立つ視点を持つことができる（自分の価値体系を対象化して捉える）
自律的段階（拡張した第四者的視点）	自己を複数の文化的視点あるいは生涯の時間間隔における複数の世代の視点から捉えることができる（自分の価値体系と他の価値体系の両方の視点で捉える）

構築自覚的段階 (第五者的以上の視点)	自己や世界に関する事象について、複数の世界観から捉えてそれらを相互に関連づけた視点や文化の違いを超えた人類共通の枠組みや物語の観点から捉えることができる(複数の価値体系を相互に関連づけて捉える)
一体的段階 (鑑賞者の視点)	これらすべての視点を統合的に捉えることができる(すべての価値体系を対象化して捉える)

クックグロイターは、発達心理学者ロバート・キーガンの下で人間の成長・発達に関する研究を行い、ジェーン・レヴィンジャーの自我発達段階論を視点の発達の観点を加える形で発展させた。現在は、成人の発達段階の測定と能力開発、組織開発のコンサルティングおよび成人教育の活動を行っている。道徳教育の分野における発達段階論としては、一般にコールバーグの道徳性発達段階論が挙げられることが多いが、コールバーグの道徳性発達段階論は対等な関係における正しさの判断の発達に限定されているのに対して、クックグロイターの自我発達段階論は人間関係や社会を捉える視点の発達を自己中心性の低減と包容力の向上の観点から捉えており、多様な道徳的問題の捉え方の発達を扱うことができる。

クックグロイターの自我発達段階論は、成人に対する文章完成テストの記述内容の分析に基づいて構築されたものであり、発達段階の測定も数十項目の文章完成テストに基づいて行われる。回答時間や記述の負担が大きいため、文章完成テストによる小中学生の発達段階の測定は困難であるが、道徳科の複数の授業におけるワークシートの記述を基にある程度、発達段階の測定を行うことは可能であり、既に吉田が小学校中学年から高学年の児童のワークシート記述について修正型グラウンデッドセオリーを用いて分析し、自我発達段階毎の特性と発達の過程をモデル化する試みを行っている。その結果、小中学生も成人と同様、発達段階毎の特性の違いがみられることを確認している²。

主に小学校中学年から中学生に見られる順応的段階から個人主義的段階の各段階における特徴的な欲求と道徳観、発達課題およびその克服に必要な体験を以下のように整理する。

順応的段階

特徴的欲求：周囲に受け入れられたい、認められたい欲求が強く、集団のルールに盲目的に従う。

道徳観の特性：〇〇するものだ(みんなが〇〇しているのだからするのが当たり前)

発達課題：実現可能な理想と現実の葛藤、自分の欲求が強い時や周囲が自分に批判的な時に無理に自分を通したり閉じこもったりする

克服に必要な体験：他者に譲る自分の姿が周囲から認められる体験・周囲から批判された時に弁護してもらう体験(健全な自集団への帰属意識の成長)

自意識的段階

特徴的欲求：自分の意見の正しさを主張したい、個性を認められたい欲求が強く、正当化と論争を好む。

道徳観の特性：△△（自分なりの理由）だから〇〇する必要がある

発達課題：第三者的視点で自分自身を捉えるべきことがわかっているにもかかわらず内面的葛藤、そういった自分への批判が自分の全人格に対する叱責に捉えられやすい

克服に必要な体験：第三者的視点で自分自身を捉えて判断し行動できていることが認められる体験・他者の行為の意図や背景を捉えて判断し行動できていることが認められる体験（健全なアイデンティティの成長と集団内の居場所の確保）

良心的段階

特徴的欲求：社会的に認められた高い目標を掲げて合理的に時間をかけて達成したい欲求が強く、予測可能性を好む。

道徳観の特性：〇〇しないと××になるから〇〇することが望ましい

発達課題：自分の見通しの甘さや過ちに対する罪悪感や自己批判、他者の内面理解の誤りに対する自責の念にかられやすい

克服に必要な体験：適切な見通しを持って行動できていることが認められる体験・他者の適切な内面理解に基づく判断や行動ができていることを認められる体験（自己評価基準の自覚）

個人主義的段階

特徴的欲求：社会的な評価よりも自分独自の目標を達成したい欲求が強く、意見の異なる他者を尊重し、理解しようとする。

道徳観の特性：〇〇すると△△になる場合には〇〇しないことが望ましい

発達課題：自分の中の多様なアイデンティティ相互の分裂や相反に対する不安、多様な可能性の想定や多様な価値観の尊重による決断力・実行力の不足

克服に必要な体験：自分独自の目標や価値意識が認められる体験・多様性への共感力が認められる体験（普遍的な価値意識の自覚）

（３）自我発達段階に基づく「自立」の資質・能力の考察

以上の各段階の特徴的欲求や道徳観の特性を踏まえて、「自立」の資質・能力①～⑥を学校生活の場面で見られる思考や行動の具体例に則しながら自我発達段階に基づいて段階的に捉えると以下のように考えられる。（ ）内にはそれぞれの資質・能力および思考や行動が可能と考えられる自我発達段階を示した。

- ①－a 自分の置かれた場で実現可能な複数の行動について考察（自意識的段階）し、それぞれの結果を見通す（良心的段階）力。

例 漢字テストで100点満点だったら、お母さんからご褒美をもらえることになっています。先生から返されたテスト結果を見ると100点でしたが、1か所漢字を間違えているのに丸がついていることに気がつきました。そのとき、どんなことを考えますか？

・今、先生に言えば100点ではなくなってしまう。気づかないふりをして家に持って帰ればお母さんは気づかないかもしれない。（順応的段階）

・今、先生に言えば100点ではなくなってしまう。採点を間違えた先生が悪いのだからそのまま家に持って帰ってご褒美をもらう。（自意識的段階）

・今、先生に言えば100点ではなくなってしまうけれども、家に帰ってお母さんにテストを見せてもお母さんが漢字の間違いに気づいてご褒美がもらえないかもしれない。（良心的段階）

①-b 自分が関与した事象について、その事象が他者にもたらした利害と自他の行為が関与した程度を公正に見積もり、自らの行為がもたらした損害を償おうとする（良心的段階）力。

例 掃除の時間に教室で他の人の机を動かしていたら引き出しから筆箱が落ちて割れてしまいました。そのとき、どんなことを考えますか？

・持ち主が許してくれそうかどうか、他のクラスメートが筆箱が壊れたことに気づいたかどうかを考える。（順応的段階）

・引き出しにきちんと入れていなかった持ち主も悪いので持ち主に事情は話すが仕方ないと思う。（自意識的段階）

・自分の不注意で落としてしまったので持ち主に事情を話して謝り、弁償しようと思う。（良心的段階）

② 諸価値の優先順位を自覚し、それに従って自分の欲求や欲望を構築したり抑制したりする（良心的段階）力。

例 給食の後、重い食器を2人組で返却する当番になっていますが、昼休みに運動会のリレー選手で集まって自主練習をすることにもなっています。早く食器を返却して自主練習に行きたいけれども、まだ食べ終わっていないクラスメートがいます。そのとき、どんなことを考えますか？

・他のリレー選手と給食当番と食べ終わっていないクラスメートの中で一番自分の話を聞いてくれそうな人は誰か考える。（順応的段階）

・運動会のリレーの自主練習があるから、と言って食器をもう一人の当番に一人で返却してもらおうか、食べ終わっていないクラスメートに早く食べるように言うことを考える。（自意識的段階）

・クラスメートが食べ終わるのを待って食器を返却した後、リレー選手に遅れた事情を話すことを考える。（良心的段階）

③-a 集団の目的と調和するように自分の欲求や欲望を構築する（良心的段階）力。

例 総合学習の学年発表会で発表するクラスのテーマとして地域のお祭りについて調べることを提案しましたが、多数決で給食の食べ残しを減らす方法について調べるのがテーマになりました。あまり自分の気が進まないテーマですが、そのときどんなことを考えますか？

・あまり気は進まないけれども、やりたい人たちに合わせて言われたことを手伝う。（順応的段階）

・給食の食べ残しを減らす方法の調べ方や調べたことのまとめ方、発表の仕方については意見を言う。（自意識的段階）

・やりたい人たちの考えを聞きながらできるだけよい発表になるよう協力する。（良心的段階）

③-b 集団の中で自らが果たすべきこと、自らにできることを見いだす（良心的段階）力。

例 クラスの係活動の当番を決めるとき、どんなことを考えますか？

・他の人がどの当番を希望するか、あまりやりたくない当番に決まらないか考える。（順応的段階）

・自分のやりたい当番、やってもよい当番を考える。（自意識的段階）

・自分にできることでクラスに貢献できそうな当番を考える。（良心的段階）

④ 過去と現在の自己の姿を第三者の視点から捉え、実現可能なよりよい未来の自己の姿を思い描き、そこにたどり着くための具体的な努力の道筋を構想する（良心的段階）力。

例 先生から英検5級を受けるよう勧められ、受験することになりました。初めて受ける試験なので不安に感じたとき、どんなことを考えますか？

・先生から言われて受験することにしたので、とにかく受けてみようと思う。（順応的段階）

・先生は合格できそうだと思うので、がんばれば何とかできると思う。（自意識的段階）

・先生は合格できそうだと思うので、受験までに問題集に取り組むなどして合格できるようにがんばろうと思う。（良心的段階）

⑤ 自分の周囲の他者の姿を第三者の視点から捉え、自他の目的や理念の共有可能性に基づいて適切な相互協力の関係を築く（良心的段階・個人主義的段階）力。

例 運動会で紅組の応援団員になりました。みんな今年こそ応援で優勝したいと思いますが、練習にあまり熱心ではない団員もいるとき、どんなことを考えますか？

・みんなが優勝を目指してがんばっているのだから、もっと真剣に練習して欲しいので先生か応援団長から注意してもらいたいと思う。（順応的段階）

・みんなが優勝を目指してがんばっているのだから、もっと真剣に練習して欲しいと団員に直接言おうと思う。（自意識的段階）

・練習に熱心ではない団員に、自分たちが優勝したいと思っていることを伝え、練習に熱心ではない理由を聞いた上で練習するよう説得しようと思う。（良心的段階）

・練習に熱心ではないように見える団員に、自分たちが優勝したいと思っていることを伝え、練習に熱心ではないように見える理由を聞いた上で、できる限り協力してもらえよう話し合おうと思う。（個人主義的段階）

⑥ 環境や状況が自他の思考や行動に及ぼしている影響を自覚し、よい影響を促進し、悪い影響を改善する課題に主体的に取り組む（個人主義的段階）力。

例 2泊3日の宿泊学習が近づいています。宿泊学習ではグループ単位でハイキングやいかだ下りをするため、チームワークが大切だと先生から言われていますが、自分のグループのメンバーは宿泊学習を楽しみにしている割にはグループでの話し合いではあまり積極的に意見を出しません。このような状況であなたはどんなことを考えますか？

・宿泊学習当日になれば何とかかなると思うので、あまり気にしない。（順応的段階）

・危険な活動もあるのだから、もっと真剣に話し合って欲しいと思う。（自意識的段階）

・宿泊学習が楽しみなのはわかるけれども、グループのメンバーで協力しないと楽しめないことを伝えようと思う。（良心的段階）

・宿泊学習が楽しみな気持ちを共有しながら、グループで話し合わなければならないことを具体的に挙げて意見を出してもらおうと思う。（個人主義的段階）

（４）本研究で扱う「社会的自立」の要素

以上の学校生活の場面で見られる思考や行動の具体例に則した考察の内容を整理すると、①-a,bと④は主に「自己決定」、③-aと⑥は「意見表明」、②と⑤は「相互依存」、③-bと⑥は「社会的責任」に関する「自立」の資質・能力であると考えられる。これらの中で「自己決定」は道徳科の現行学習指導要領に示された内容項目では「善悪の判断、自律、自由と責任」の一部に限定されると考えられる。「自立」の資質・能力を育成する授業を実施し、その効果を測定するためには一定期間に複数の教材を用いて授業を行う必要があることから、複数の内容項目に関連する「自立」の資質・能力に焦点を当てることが望ましい。また、小学校高学年における数回の道徳科の授業による「自立」の資質・能力の成長についての効果を測定するためには、ある程度、測定対象を絞り込む必要がある。そこで本研究で扱う「自立」の資質・能力に基づく効果の測定対象を③-aと⑥に関連する「意見表明」、②と⑤に関連する「相互依存」、③-bと⑥に関連する「社会的責任」の3つとし、「社会的自立」に焦点を当てた尺度作成と効果の測定を行うこととした。

この検討結果に基づいて、本研究では、主に順応的段階から良心的段階にあると思われる小学校高学年の児童の「社会的自立」の資質・能力の育成につながると考えられる教材と学習方法を用いて授業実践を行い、並行して質問紙調査を行って「社会的自立」の尺度

作成と授業の効果の検証を行うが、質問紙を作成する際の「社会的自立」の要素として、①個人の考えや意見の尊重（「意見表明」）、②自立した個人としての相互依存（「相互依存」）、③社会における責任（「社会的責任」）の3つを設定することとした。

【注】

¹Susanne Cook-Greuter (2014) . Ego Development: A Full-Spectrum Theory Of Vertical Growth And Meaning Making. Uploaded on ResearchGate by Susanne Cook-Greuter on 18 November 2021 (<https://www.researchgate.net/publication/356357233> 最終確認日 2023年3月27日) .

²吉田誠、「自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の発達モデル構築の試み: 『B.主として人との関わりに関すること』の学習を中心として」、『山形大学 教職・教育実践研究』第17号、2022年、64-75頁。

吉田誠、「自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の発達モデル構築の試み2—自意識的段階と良心的段階の水平的成長と垂直的発達を中心として—」、『山形大学 教職・教育実践研究』第18号、2023年、43-54頁。

(吉田 誠)

第2章 調査の目的と方法

1. 調査の目的

本研究では、第一に児童期における社会的自立を測定する尺度を作成し、第二にそれを用いて、「社会的自立」を促す道徳の授業によって児童の「社会的自立」が高まるかどうかを検討する。

第一に、児童期における「社会的自立」は次の3つの側面から構成されたと考え、尺度を作成する。

1つ目が「個人の考えや意見の尊重」であり、主体的な考え（意見）を持つ自分と他者をそれぞれ尊重すること、他者の意見を取り入れながらも自分の意見を持つとすること、集団の中において自らの意見を言えること、などを含む。

2つ目が「自立した個人としての相互依存」であり、援助を要請する場合は、自分で問題解決を試みても解決が困難な場合に自分から他者に援助を求めようとする、援助をする場合は、相手を尊重して、援助が必要かどうかを考えて援助をしようとする、などを含む。

3つ目が「社会における責任」であり、集団における自らの責任を自覚し、その責任を果たす行動をしていること、たとえば、係や当番の仕事を遂行することなどを含む。

なお、本研究では2種類の心理尺度を作成する。

1つ目は、単項目による尺度であり、普段の児童自身の行動や考えについて1問ずつ4件法で尋ねる。

単項目による尺度は、比較的少ない項目で心理特性を測定することが可能であり、因子分析等の手法を用いることにより、尺度の因子構造を統計学的に確認しやすい。それゆえ本研究のように、探索的に「社会的自立」の構造を明らかにしようとする研究においては、望ましいと考えられる。

2つ目は、場面想定法による尺度であり、「社会的自立」が求められるような場を設定し、そのような場面に遭遇したときに、どのように受け止めるのか（認知・感情）について尋ねてから、どのように対処するのか（行動）について尋ねる。

場面想定法による尺度は、回答する児童に現実場面を想起させる点で、より現実場面に即した児童の自立の実態が測定できる可能性がある。ただし、その場面と似たような場面を経験したことがない、もしくは我が身に置き換えて想像できない児童がいる可能性もあり、今回の調査だけで一般に使用可能な尺度を作成するのは難しいと考えられる。よって、場面想定法による尺度は、単項目による尺度の妥当性を検討するための手段の一つとして作成することにする。

くわえて、単項目による尺度の妥当性を確認するために、教師による児童の「社会的自立」の評定、既存の共感性尺度との関連も検討する。

第二に、児童に対して「社会的自立」の向上を促すことを意図した道徳の授業を行い、その前後で、作成された尺度を用いて児童の「社会的自立」を測定し効果を検討する。授業を受講することで、児童の「社会的自立」が授業前より高まれば、授業実践が「社会的自立」の向上に効果を及ぼしたと考えられる。くわえて、本研究では授業終了後から約1

か月経過した時期で、3回目の社会的自立得点を測定する。一定時間が経過した後でも社会的自立得点が高いままであれば、道徳の授業の効果がある程度維持されることを示すことができる。

2. 調査の方法

(1) 予備調査

①回答者

神奈川県内の公立小学校の6年生47名、5年生93名、合計140名（男子71名、女子69名）。

②時期

2022年3月

③質問項目の作成手続きと内容

質問項目の作成にあたっては、あらかじめ設定した社会的自立に関する3つの側面について心理学を専門とする5名が原案を作成した。その後、現役の小学校教師2名を含む教育学を専門とする5名から意見を聴取しながら項目内容を修正する作業を繰り返した。なお、児童にとっての社会とは、学校、家庭、地域等があるが、本研究では、学校場面に限定して項目を設定した。すべての質問項目において、小学校4年生以降に学習する漢字についてはルビをふることにした。

〈単項目による社会的自立尺度〉

「個人の考えや意見の尊重」について、自分の考えを尊重することに関する項目（例：自分の意見を求められたときには、何かしら意見を言うようにしている）と他者の考えを尊重することに関する項目（例：何かを決めるときには、自分の考えだけでなくほかの人の考えも参考にしたいと思う）をそれぞれ6項目、合計12項目（そのうち4項目は逆転項目）を作成した。

「自立した個人としての相互依存」について、援助を要請することに関する項目（例：自分ひとりでできないことは、だれかの力を借りてもよい）と援助することに関する項目（例：困っている人がいたら、何か自分にできることはないか声をかける）をそれぞれ6項目、合計12項目（そのうち4項目は逆転項目）を作成した。

「社会における責任」について、学校という集団内で児童が担うであろう責任に関する10項目（そのうち2項目は逆転項目）を作成した（例：グループ内で分担したことは最後まで手を抜かずに取り組むべきだと思う）。

一般的な心理尺度においては、認知もしくは行動のどちらか一方について尋ねるものが多いが、本研究においては、「～と思う」といった行動と認知の判別が難しい項目（実際には認知に分類した）も、児童の答えやすさの観点から含めることが望ましいと考え、認知と行動を尋ねる項目を約半数ずつ含めたが、分析の際には区別はしないこととし

た。教示文では「次の文は、ふだんのあなたの行動や考えにどのくらいあてはまりますか」と尋ね、「はい（４点）、どちらかといえばはい（３点）、どちらかといえばいいえ（２点）、いいえ（１点）」の４件法で回答を求めた。

〈場面想定法による社会的自立尺度〉

「個人の考えや意見の尊重」と「社会における責任」については、それぞれ３場面ずつ、「自立した個人としての相互依存」については、援助と援助要請のそれぞれについて３場面ずつの合計６場面を作成した。それぞれの場면을提示した後、はじめに、その場面に直面した時、どのような認知・感情を抱くかについて、３つの選択肢から１つを選ばせた。教示文では「あなたはと思うのでしょうか？ あなたの気持ちに一番近いものを①～③から１つえらんでください」と尋ねた。

選択肢の作成にあたっては、自立の程度によって回答に差が見られること、③の選択肢が最も自立性が高いことを想定した。たとえば、「個人の考えや意見の尊重」に関する場面【１】「あなたはクラスで最初に意見を発表しました。その後、ほかのクラスメイトから、あなたとは反対の意見がいくつか出ました」においては、「①自分の意見を言わなければよかった」「②みんなとちがう意見になってははずかしい」「③自分とはちがう意見を聞けてよかった」という選択肢を設定した。

続いて、実際にどのような行動をするかについて、３種類の行動それぞれについて、どの程度行動すると思うか４件法で尋ねた。教示文は「あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、『する、たぶんする、たぶんしない、しない』のどれかをそれぞれ１つえらんでください」とした。項目を作成するにあたっては、次のような方針で作成した。

「個人の考えや意見の尊重」の場面では、１つ目がどちらの意見も尊重しない行動、２つ目が一方の意見のみ尊重する行動、３つ目が両方の意見を尊重する行動となるようにした。たとえば、先述の場面【１】では、１つ目に「発表しないでだまっている」、２つ目に「みんなの意見にあわせる」、３つ目に「反対の意見も参考にして、あらためて自分の意見を発表する」という行動を提示した。

「自立した個人としての相互依存」の「援助」場面では、１つ目が援助行動を放棄した行動、２つ目が自立性もしくは援助が不足している行動、３つ目が自立的な援助行動となるようにした。たとえば、場面【４】「先生からたのまれた仕事を友だちと分担して行うことにしました。あなたは自分の担当分の仕事は終わりましたが、友だちはその仕事をやるのが苦手なようで、まだまだ時間がかかりそうです」においては、１つ目に「友だちが終わるまで待つ」、２つ目に「『かわりにやってあげるよ』と言って自分がやる」、３つ目に「『手伝おうか？』と相手にたずねたうえで、必要なところを手伝う」という行動を提示した。

「援助要請」の場面では、１つ目が責任を放棄して援助要請をしない行動、２つ目が援助要請をせずにできる範囲でやろうとする行動、３つ目が自立的な援助要請をする行動となるようにした。たとえば、場面【８】「あなたはクラブ活動終了後、使用した道具のう

ち、かたづけ忘れたものがあるのに気づきました。道具は重いので、一人でかたづけられるかわかりません」においては、1つ目に「そのままにして教室にもどる」、2つ目に「時間内に終わるかわからないが、数回にわけて自分ひとりでかたづける」、3つ目に「同じクラブの仲間に『一緒にかたづけてほしい』と声をかけにいく」という行動を提示した。

「社会における責任」の場面では、1つ目が責任を自覚していない行動、2つ目が責任は自覚しているが他者に任せている行動、3つ目が責任を自覚し自ら行動するものとなるようにした。たとえば、場面【10】「校外学習に向けて、グループ内の役割分担を話合っています。あなたのグループのメンバーは仲がよくて校外学習を楽しみにしていますが、違うことばかり話していて役割分担がなかなか決まりません」においては、1つ目に「自分もおしゃべりにくわるる」、2つ目に「先生に注意してもらおう」、3つ目に「話し合いをしよう」と声かけをする」という行動を提示した。

2種類の社会的自立尺度について尋ねた後、基本属性として、子どもの学年と性別を尋ねた。

④調査手続き

担任教師から各児童に対しタブレットPCに回答用のURLが送信され、オンライン上でそれぞれ回答するよう依頼がなされた。回答は本人の意思に任され、担任教師であっても回答の有無や回答内容を確認できないように配慮した。

(2) 本調査

①対象者

茨城県T市の公立A小学校の6年生2学級81名（男子39名、女子42名）、5年生2学級71名（男子37名、女子34名）、公立B小学校の6年生4学級110名（男子53名、女子57名）、5年生3学級97名（男子51名、女子46名）、公立C小学校の6年生2学級55名（男子42名、女子13名）、5年生2学級55名（男子42名、女子13名）、およびA小学校とB小学校の担任教師11名を対象とした。児童の有効回答率は、第1回目が77.7%、第2回目が64.5%、第3回目が56.8%であった。

②時期

アンケート調査は2022年9月から12月の期間に3回実施した。1回目は授業実施前（以下、「授業前」と記載）、2回目は最終授業日当日から2週間程度後（以下、「授業後」と記載）、3回目は2回目から約1か月後に設定した（以下、「フォローアップ」と記載）。実際は、それぞれの学校の都合によって日程が調整されたため、1回目から3回目までの期間は、A小学校が約3か月、B小学校とC小学校が約1か月と差が生じた。

③調査内容

以下の3種類の尺度を実施した。最後に基本属性として、児童の学年、クラス、出席番号、性別を尋ねた。実際の質問項目は、**付録1**に示す。

〈単項目による社会的自立尺度〉

予備調査を経て改変した「単項目による社会的自立尺度（以下、社会的自立尺度と記載）」を使用した。「個人の考えや意見の尊重」に関する12項目、「自立した個人としての相互依存」に関する12項目、「社会における責任」に関する10項目から構成された。教示文では「次の文は、ふだんのあなたの行動や考えにどのくらいあてはまりますか。」と尋ね、「はい（4点）、どちらかといえばはい（3点）、どちらかといえばいいえ（2点）、いいえ（1点）」の4件法で回答を求めた。

〈場面想定法による社会的自立尺度〉

予備調査を経て改変した「場面想定法による社会的自立尺度（以下、場面想定法と記載）」を使用した。「個人の考えや意見の尊重」と「社会における責任」については、それぞれ3場面ずつ、「自立した個人としての相互依存」については、援助と援助要請のそれぞれについて3場面ずつ、合計12場面から構成された。

それぞれの場면을提示した後、はじめに、その場面に直面した時、どのような認知・感情を抱くかについて、3つの選択肢から1つを選ばせた。教示文では「あなたはと思うのでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを①～③から1つえらんでください。」と尋ねた。

続いて、実際にどのような行動をするかについて、3種類の行動それぞれについて、どの程度行動すると思うか4件法で尋ねた。教示文は「あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、『する、たぶんする、たぶんしない、しない』のどれかをそれぞれ1つえらんでください。」とした。

〈共感性尺度〉

村上・西村・櫻井（2014）が作成した「子ども用認知・感情共感性尺度」より「他者のネガティブな感情への同情」に関する4項目と「視点取得」に関する4項目を使用し、5件法（まったくあてはまらない—とてもあてはまる）で尋ねた。

④教師評定

児童の「社会的自立」についての3つの側面すなわち「個人の考えや意見の尊重」「自立した個人としての相互依存」「社会における責任」についての定義と、そうした自立的な子どもの学校生活における行動例をあげ、教師が担任するクラスの中で定義や例に当てはまると思われる児童を1つの側面につき5名ずつ出席番号で回答するよう求めた。各側面であてはまる児童は重複しても良いこととした。実際に用いた質問紙は付録2に示す。

⑤調査手続き

〈児童への調査〉

担任教師から各児童のタブレットPCに回答用のURLが送信され、オンライン上でそれぞれ回答するよう依頼がなされた。回答は本人の意思に任され、担任教師であっても回答の有無や回答内容を確認できないように配慮した。

〈担任教師への調査〉

A小学校およびB小学校の校長に対し、5, 6年生の担任教師に調査用紙を配付・回収するよう依頼した。

⑥倫理的配慮

本アンケート調査は、松本大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

はじめに、各小学校の校長に対し本研究への協力依頼をした上で、児童の保護者に対し、研究協力への依頼文書を配付した。児童に対しては、担任教師からの口頭とオンラインアンケートの冒頭で研究についての説明がなされた。その際、アンケートが学校の成績と関係が無いこと、無記名式のため個人が特定されないこと、個人の回答内容が公表されることはないこと、回答は強制ではなく答えたくないならば答えなくても良いこと、回答を取りやめても不利益を受けないこと、アンケートへの回答をもって研究協力への同意を得たとみなすことを伝えた。アンケート内では、担任教師の回答と児童の回答のマッチングを行うために児童のクラスと出席番号の回答を求めたが、クラス名簿等は入手せず、研究者が個人の特定をできないよう配慮した。

(3) 授業実践

①対象者

本調査を実施した3校のうち、公立A小学校の6年生2学級、5年生2学級、公立B小学校の6年生4学級、5年生3学級を対象に授業を実施した。

②時期

それぞれの小学校の行事や授業スケジュールの都合に合わせて、9月から11月の時期に各クラス3回実施した。

③手続きと内容

道徳科を専門とする小学校教師が作成したスライド教材を使用して授業を実施した。授業の内容や進め方については、略案を見せながら口頭で各学校の教務主任へ伝え、教務主任から授業者である教師に伝えられた。授業の題材は、「許せる? 許せない?」(B11相互理解、寛容)、「当たり前は本当に当たり前なのか」(A5真理の探究)、「『まっいいか』でいいのかな」(C12規則の尊重)の3種類からなり、それぞれ異なる日に学級担任により45分授業で実施された。

【引用文献】

村上達也・西村多久磨・櫻井茂男(2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連:子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 発達心理学研究, 25(4), 399-411.

(大内晶子・井上宏実)

第3章 社会的自立尺度の作成

1. 単項目による社会的自立尺度に関する分析

本章では、「社会的自立」の個人差の測定に用いる単項目による社会的自立尺度（以下、「社会的自立尺度」と記述）の作成に関する次の4点の内容について報告する。第一に、社会的自立尺度の項目案を用いた予備調査の結果を示す。第二に、社会的自立尺度を作成し、その因子構造について検討した結果を示す。第三に、社会的自立尺度、ならびにその妥当性の検討に用いた外的尺度である「子ども用認知・感情共感性尺度」について、記述統計量を確認した結果を示す。第四に、社会的自立尺度の信頼性および妥当性を検討した結果を示す。

（1）予備調査

社会的自立尺度を構成する項目として、①個人の考えや意見の尊重、②自立した個人としての相互依存、③社会における責任の3つの側面から作成した項目群について、記述統計量を確認した（表3-1）。各質問項目の度数分布を確認したところ、最大値にあたる「はい（4点）」の選択率が高い質問項目が散見されたため、表現を修正し、社会的自立尺度原案とした。

①個人の考えや意見の尊重を構成する質問項目のうち、次の3項目の表現を変更した。「ほかの人の意見をよく聞くことは大切だと思う（選択率87.86%）」は、「ほかの人の意見をよく聞くように心がけている」に修正した。「大切なことを決めるときは、ほかの人の意見も聞きたいと思う（選択率83.57%）」は、「何かを決めるときには、自分の考えだけでなくほかの人の考えも参考にしたいと思う」に修正した。「自分の意見が決まっているときは、ほかの人の意見は聞かなくてもよいと思う（選択率74.29%）」は、「自分の意見に自信があれば、ほかの人の意見は聞かなくてもよいと思う」に修正した。

②自立した個人としての相互依存を構成する質問項目のうち、次の3項目の表現を変更した。「自分ひとりでやることは大切だが、だれかと協力してやることも大切だと思う（選択率90.71%）」は、「自分ひとりでやるだけでなく、だれかと協力してやることも必要だと思う」に修正した。「ひとりでできずに困っているクラスメイトがいたら、手伝ってあげたいと思う（選択率73.57%）」は、「困っているクラスメイトがいたら、自分から声をかけたいと思う」に修正した。「悩んでいる友だちがいたら、相談にのってあげたいと思う（選択率75.71%）」は、「悩んでいる人がいたら、相談にのってあげたいと思う」に修正した。

③社会における責任を構成する質問項目のうち、次の2項目の表現を変更した。「分担した仕事は最後までやるべきだと思う（選択率80.00%）」は、「たのまれていないことでも、クラスの人の役に立つことはやろうと思う」に修正した。「グループ内で分担したことは責任を持って取り組むべきだと思う（選択率74.29%）」は、「グループ内で分担したことは最後まで手を抜かずに取り組むべきだと思う」に修正した。

表 3－1 予備調査における社会的自立尺度の記述統計量

尺度項目	有効数	M	SD	Min	Max
個人の考えや意見の尊重					
自分の考えを大切にしたい	140	3.61 (0.65)	1.00	4.00	
自分の意見をほかの人に伝えることで、おたがいがもっと理解できるようになると思う	140	3.50 (0.79)	1.00	4.00	
話さないといけないことも多いので、自分の気持ちを相手に伝えるようにしている	140	3.14 (0.87)	1.00	4.00	
自分の意見を求められたときには、何かしら意見を言うようにしている	140	3.51 (0.77)	1.00	4.00	
ほかの人の意見をよく聞くことは大切だと思う	140	3.84 (0.50)	1.00	4.00	
大切なことを決めるときは、ほかの人の意見も聞きたいと思う	140	3.81 (0.49)	1.00	4.00	
ほかの人の意見を聞いたら、自分の意見と似ているところと違うところを考えるようにしている	140	3.25 (0.78)	1.00	4.00	
授業では、ほかの人の意見を参考にしながら自分の意見をもつことを心がけている	140	3.39 (0.80)	1.00	4.00	
自分と仲のよい友だちの意見だったら、とりあえず賛成する*	140	2.76 (1.00)	1.00	4.00	
自分の考えや気持ちをだれかに伝えることは少ない*	140	2.72 (1.08)	1.00	4.00	
自分の意見が決まっているときは、ほかの人の意見は聞かなくてもよいと思う*	140	3.68 (0.60)	1.00	4.00	
ほかの人の意見に自分の意見を合わせた方が、うまくいくと思う*	140	2.23 (0.98)	1.00	4.00	
自立した個人としての相互依存					
自分ひとりでやることは大切だが、だれかと協力してやることも大切だと思う	140	3.89 (0.37)	1.00	4.00	
自分ひとりでできないことは、だれかの力を借りてもよい	140	3.62 (0.65)	1.00	4.00	
がんばっても解決できないことは、だれかに相談する	140	3.53 (0.75)	1.00	4.00	
学校の勉強では自分で考えてもわからないときにだけ、だれかに聞いている	140	3.29 (0.99)	1.00	4.00	
ひとりでできずに困っているクラスメイトがいたら、手伝ってあげたいと思う	140	3.67 (0.63)	1.00	4.00	
悩んでいる友だちがいたら、相談にのってあげたいと思う	140	3.67 (0.66)	1.00	4.00	
友だちに手伝ってほしいと言われたら、大変なことでも手伝う	140	3.28 (0.77)	1.00	4.00	
困っている人がいたら、何か自分にできることはないか声をかける	140	3.26 (0.83)	1.00	4.00	
人に頼るくらいなら、あきらめた方がよいと思う*	140	3.49 (0.82)	1.00	4.00	
うまくできないことはあきらめるほうだ*	140	2.69 (0.88)	1.00	4.00	
困っている友だちを助けることは、その子のためにならないと思う*	140	3.60 (0.62)	1.00	4.00	
困っている人を見かけても、自分から声をかけることはない*	140	3.17 (0.82)	1.00	4.00	
社会における責任					
クラスの係の仕事も責任をもってすべきだと思う	140	3.56 (0.75)	1.00	4.00	
分担した仕事は最後までやるべきだと思う	140	3.74 (0.59)	1.00	4.00	
自分にできることは進んでやりたい	140	3.55 (0.69)	1.00	4.00	
グループ内で分担したことは責任を持って取り組むべきだと思う	140	3.67 (0.65)	1.00	4.00	
グループ学習で分担したことは、しっかりやっている	140	3.54 (0.65)	1.00	4.00	
クラスのルールは守る	140	3.53 (0.73)	1.00	4.00	
大人との約束は守るほうだ	140	3.36 (0.69)	1.00	4.00	
当番の仕事は手を抜かずに取り組んでいる	140	3.38 (0.84)	1.00	4.00	
グループ学習では、仲間に任せてしまうことが多い*	140	2.78 (0.93)	1.00	4.00	
たのまれていないことをわざわざやる必要はない*	140	2.84 (1.01)	1.00	4.00	

注) * は逆転項目

（２）探索的因子分析

社会的自立尺度原案を用いて、仮定した３因子構造（個人の考えや意見の尊重、自立した個人としての相互依存、社会における責任）を検討することを意図し探索的因子分析を実施した。なお、分析においては、フリーソフトHADver.17（清水, 2016）を使用した。授業前の時点で全校から得た回答を使用し、社会的自立尺度原案の全項目を投入し、最尤法、プロマックス回転の探索的因子分析を実施した。スクリープロットを参考にしたうえで、因子負荷量が.40を下回る項目および複数の因子に.40以上の負荷を示す項目を除外し、高い因子負荷量を示す項目を抽出する手続きを実施した。その結果、４因子構造において、適合度指標が良好であり（ $\chi^2 = 220.58$ 、 $p = .001$ 、 $df = 116$ 、CFI = .95、RMSEA = .051、AIC = 374.95）、かつ解釈可能性が高かった。結果の詳細を表**3-2**に示す。

第１因子に高い負荷量を示した項目は「困っている人がいたら、何か自分にできることはないか声をかける」「困っているクラスメイトがいたら、自分から声をかけたいと思う」といった８項目であり、自分から他者を助けようとする認知や行為が含まれたことから「援助提供」と命名した。

第２因子に高い負荷量を示した項目は「グループ内で分担したことは最後まで手を抜かずに取り組むべきだと思う」「クラスのルールは守る」といった５項目であり、集団での規律を守ることに関する認知や行為が含まれたことから「社会的責任」と命名した。

第３因子に高い負荷量を示した項目は「話さないといけないことも多いので、自分の気持ちを相手に伝えるようにしている」「自分の考えや気持ちをだれかに伝えることは少ない（逆転項目）」といった４項目であり、自分の意見を他者に伝えようとする認知や行為が含まれたことから「意見表明」と命名した。

第４因子に高い負荷量を示した項目は「自分ひとりではできないことは、だれかの力を借りてもよい」「自分ひとりではやるだけでなく、だれかと協力してやることも必要だと思う」といった３項目であり、必要に応じて他者に助けを求めることの認知や行為が含まれたことから、「援助要請」と命名した。

想定した３因子のうち、個人の考えや意見の尊重、および社会における責任については、いずれも想定通りに１因子となったが、各因子に高い負荷量を示す項目については、部分的に想定と一致しない項目も高い負荷量を示した。

また、自立した個人としての相互依存については、想定した１因子は確認されなかった。ただし、児童を対象とした道徳性に関する先行研究は限られており、現時点では児童の持つ道徳的な基準がどの程度細分化されているのかを推しはかることは困難であるため、表**3-2**のような統計的な結果ならびに因子の解釈可能性を優先した因子構造を採用し、以降の分析に用いることとした。表**3-2**に示された項目によって社会的自立尺度が構成されたものとする。

表3－2 社会的自立尺度の探索的因子分析

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	共通性
援助提供					
困っている人がいたら、何か自分にできることはないか声をかける	.78	-.23	-.15	.03	.57
困っているクラスメイトがいたら、自分から声をかけたいと思う	.74	-.02	.09	.15	.59
たのまれていないことでも、クラスの人の役に立つことはやろうと思う	.73	.01	.02	-.08	.47
困っている人を見かけても自分から声をかけることはない*	-.66	-.02	.12	.07	.50
悩んでいる人がいたら、相談にのってあげたいと思う	.56	-.03	-.02	.26	.51
たのまれていないことをわざわざやる必要はない*	-.56	-.11	.03	.19	.32
友だちに手伝ってほしいと言われたら、大変なことでも手伝う	.54	.17	.19	-.08	.31
自分にできることは進んでやりたい	.50	.19	.01	.08	.45
社会的責任					
グループ内で分担したことは最後まで手を抜かずに取り組むべきだと思う	-.01	.65	-.18	-.04	.51
クラスのルールは守る	.11	.59	.21	-.02	.36
クラスの係の仕事も責任をもってするべきだと思う	-.02	.54	-.13	.10	.41
何かを決めるときには、自分の考えだけでなくほかの人の考えも参考にしたいと思う	.03	.45	-.11	.15	.35
自分の意見に自信があれば、ほかの人の意見は聞かなくてもよいと思う*	.03	-.42	-.06	.01	.15
意見表明					
話さないとわからないことも多いので、自分の気持ちを相手に伝えるようにしている	.02	-.11	-.67	.14	.50
自分の考えや気持ちをだれかに伝えることは少ない*	.04	.07	.62	-.02	.35
グループ学習では、仲間に任せてしまうことが多い*	-.13	-.16	.49	.30	.34
自分の意見を求められたときには、何かしら意見を言うようにしている	-.08	.07	-.48	.13	.28
援助要請					
自分ひとりでできないことは、だれかの力を借りてもよい	-.09	.07	.03	.61	.34
自分ひとりでやるだけでなく、だれかと協力してやることも必要だと思う	.08	.18	.05	.54	.44
がんばっても解決できないことは、だれかに相談する	-.04	-.11	-.13	.51	.26
因子間相関					
Factor1	—	.59	-.48	.49	
Factor2		—	-.35	.38	
Factor3			—	-.34	
Factor4				—	

注) * は逆転項目

(3) 記述統計量の確認

探索的因子分析により構成された社会的自立尺度の4つの下位尺度、ならびに、社会的自立尺度の妥当性検討に用いる子ども用認知・感情共感性尺度の記述統計量を確認した。社会的自立尺度については、授業前、授業後、フォローアップの各時点での得点を確認した。また、子ども用認知・感情共感性尺度については、2つの下位尺度の α 係数を併せて確認し、いずれも良好な値を得た（他者のネガティブな感情への同情 $\alpha = .76$ ；視点取得 $\alpha = .89$ ）。それぞれその結果を表3-3に示す。

社会的自立尺度について、4つの下位尺度の平均値はいずれも、得点の範囲において理論的中央値2.5を超える値となった。この点について、いずれの項目も道徳的な判断が求められることから、自分自身について正確な報告をするよりも、社会的に望ましいと思われる回答を行いたいと考える心性が表れた可能性は考えられる。ただし、先行研究により信頼性および妥当性が確認されている、子ども用認知・感情共感性尺度の2つの下位尺度においても、理論的中央値3と比べたうえで同様の傾向は確認されている。以上のことから、社会的自立尺度の各下位尺度の平均値は、児童の個人差を測定するうえで特異な値ではないと判断し、以降の検討を進めた。

表3-3 社会的自立尺度ならびに子ども用認知・感情共感性尺度の記述統計量

変数名	得点範囲	授業前		授業後		フォローアップ	
		有効N	M (SD)	有効N	M (SD)	有効N	M (SD)
社会的自立尺度							
意見表明	1～4	364	2.90 (0.66)	218	2.97 (0.65)	205	2.95 (0.66)
援助提供	1～4	364	3.25 (0.57)	218	3.22 (0.57)	205	3.24 (0.64)
援助要請	1～4	364	3.55 (0.53)	218	3.54 (0.56)	205	3.60 (0.53)
社会的責任	1～4	364	3.61 (0.41)	218	3.58 (0.40)	205	3.58 (0.42)
子ども用認知・感情共感性尺度							
他者のネガティブな感情への同情	1～5	360	4.38 (0.66)		—		—
視点取得	1～5	359	4.10 (0.84)		—		—

(4) 信頼性および妥当性の検討

社会的自立尺度について、探索的因子分析によって得られた各下位尺度の内的整合性を確認するため、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、意見表明は $\alpha = .64$ 、援助提供は $\alpha = .85$ 、援助要請は $\alpha = .57$ 、社会的責任は $\alpha = .69$ であった。意見表明、援助提供、社会的責任については、おおむね良好な値が得られたものの、援助要請については他の下位尺度に比べて値が低かった。この点については、項目数が3項目に留まったため良好な値を得にくいことが考えられ（岡田, 2015）、各項目の意味内容が一貫しているという解釈可能性の観点からは因子の構造には問題がないと判断した。

また、社会的自立尺度の再検査信頼性を検討するため、授業実践を行った2校のデータを分析対象として、授業後とフォローアップの2時点の尺度得点間で相関係数を算出した。その結果、意見表明は $r = .70$ 、援助提供は $r = .79$ 、援助要請は $r = .67$ 、社会的責任は

$r = .69$ となり、いずれも高い値を示した ($ps < .01$)。よって、再検査信頼性が確認されたといえる。

次に、社会的自立尺度の妥当性について、2つの観点から検討を行った。まず、4つの下位尺度得点と、子ども用認知・感情共感性尺度の下位尺度である「他者のネガティブな感情への同情」と「視点取得」との相関係数をそれぞれ算出した。授業前の全校のデータを用いて分析を行った結果、他者のネガティブな感情への同情、視点取得の順に、意見表明は $rs = .25$ 、 $.34$ 、援助提供は $rs = .52$ 、 $.61$ 、援助要請は $rs = .37$ 、 $.26$ 、社会的責任は $rs = .42$ 、 $.36$ となり、統計的に有意な正の相関が確認された ($ps < .01$)。

続いて、社会的自立尺度と、教師評定との関連を検討した。社会的自立として事前に仮定した「個人の考えや意見の尊重」「自立した個人としての相互依存」「社会における責任」の3つの側面において、それぞれの特性が高いと教師により評価された児童とそれ以外の児童の間で、フォローアップにおける社会的自立尺度の4つの下位尺度得点に差がみられるかを検討した。

社会的自立尺度の各下位尺度と、教師評定との関連性を検討した組み合わせは、次のとおりである。まず意見表明は、教師評定の「個人の考えや意見の尊重」との関連を検討した。次に、援助要請および援助提供は、教師評定の「自立した個人としての相互依存」との関連を検討した。最後に、社会的責任は、教師評定の「社会における責任」との関連を検討した。

分析の結果は、次のとおりである。まず、社会的自立尺度の意見表明の得点は、「個人の考えや意見の尊重」が高いと評価された児童 ($n = 40$, $M = 3.31$, $SD = 0.59$) のほうが、そうではない児童 ($n = 165$, $M = 2.86$, $SD = 0.65$) に比べ、有意に高かった ($p < .01$, $d = 0.70$)。次に、援助提供の得点については、「自立した個人としての相互依存」が高いと評価された児童 ($n = 37$, $M = 3.62$, $SD = 0.42$) のほうが、そうではない児童 ($n = 168$, $M = 3.16$, $SD = 0.65$) に比べて有意に高かった ($p < .001$, $d = 0.74$)。また、援助要請の得点では、「自立した個人としての相互依存」が高いと評価された児童 ($n = 37$, $m = 3.73$, $SD = 0.48$) と、そうではない児童 ($n = 168$, $M = 3.57$, $SD = 0.53$) の間で、統計的に有意な差は確認されなかった。最後に、社会的責任の得点については、「社会における責任」が高いと評価された児童 ($n = 40$, $M = 3.80$, $SD = 0.24$) のほうが、そうではない児童 ($n = 165$, $M = 3.53$, $SD = 0.44$) に比べて、有意に高かった ($p < .01$, $d = 0.67$)。これらの結果から、社会的自立の各下位尺度は、教師による他者評定と合致すると考えられる。

以上の結果より、本研究で作成された社会的自立尺度は、20項目4下位尺度で作成され、信頼性および妥当性が確認されたといえる。このことから、各下位尺度を構成する項目の算術平均をもって、尺度得点として以降の分析に用いることとした。

なお、社会的自立尺度の学年毎、性別毎、学年および性別毎の得点については、**付録3、4、5**にそれぞれ記載した。

2. 社会的自立尺度と場面想定法による社会的自立尺度との関連の検討

社会的自立尺度に関する分析の結果、児童の社会的自立は、意見表明、援助提供、援助要請、社会的責任の4側面から捉えられることが示された。また、児童の自己評定による社会的自立の程度は、共感性（他者のネガティブな感情への同情、視点取得）および教師評定による社会的自立と仮説に沿った関連を有していた。こうした結果は、本研究で作成した社会的自立尺度が一定程度の妥当性を備えていることを裏付けるものであった。

続けて、本節では、社会的自立尺度について詳細に検討するため、当該の社会的自立尺度と児童の社会的自立と関連することが予想される場面想定法による社会的自立尺度（以下、「場面想定法」）との関連を検討する。

具体的には、意見表明（3場面）、自立した個人としての相互依存（援助提供3場面、援助要請3場面）、社会的責任（3場面）の3観点から作成した各場面における認知・感情および行動に関する場面想定法の設問と、社会的自立尺度で測定した各下位概念との関連を報告する。なお、社会的自立尺度と同様に、場面想定法においても予備調査を実施したため、予備調査の結果について報告したうえで、本調査の結果を報告する。

場面想定法は、社会的自立尺度と比較して、個別具体的な場面における認知・感情や行動について尋ねることが可能である。よって、社会的自立尺度の回答傾向とあわせて検討することで、特定の場面や状況における社会的自立がどのような認知・感情や行動と関連するのか、詳細な検討が可能になると考えられる。

（1）予備調査

各場面で選択される認知・感情の度数分布と場面想定法における行動の選択傾向を算出した。その結果、複数の場面で回答傾向の偏りが確認された。そこで、予備調査の回答傾向を踏まえて、質問項目を修正した。なお、質問項目の修正は、心理学を専門とする5名により、当初、想定した社会的自立に関する3側面を反映することに重点を置いて検討した。加えて、当該場面における認知・感情および行動の個人差を捉えることができるように修正を試みた。具体的には、以下の通りである。

まず、自立した個人としての相互依存を想定した場面における認知・感情については、場面5の「（1）-3 声をかけたほうがいいかな」という選択肢を79.29%の児童が選択していた。そこで、2つ目の選択肢を「（1）-2 一人でだいじょうぶかな」から「（1）-2 だれか助けてくれそうな人はいないかな」に修正した。また、場面6では、「（1）-1 間に合うかなあ」を49.29%、「（1）-2 かわいそうだなあ」を9.29%の児童が選択していたため、1つ目の選択肢を「（1）-1 大変だなあ」、2つ目の選択肢を「（1）-2 間に合うかなあ」に修正した。

社会的責任に関する場面における認知・感情については、場面10の「（1）-2 声をかけたらグループの雰囲気が悪くなるかもしれない」を9.29%、「（1）-3 きちんと役割分担を決めたほうがいい」を82.14%の児童が選択していたため、2つ目の選択肢を「（1）-2 みんなちゃんとしてほしい」、3つ目の選択肢を「（1）-3 どうやって話を

もどしたらいいかな」に修正した。また、場面11の「(1)-1 休み時間は友だちと遊びたいな」を18.57%、「(1)-2 だれかが手伝ってくれるだろう」を7.14%、「(1)-3 自分が手伝った方がいいかな」を74.29%の児童が選択していたため、1つ目の選択肢を「(1)-1 だれかが手伝ってくれるだろう」、2つ目の選択肢を「(1)-2 だれもやらないならやろうかな」に修正した。

意見表明に関する場面における行動については、場面1の「(2)-2 みんなにあわせて自分も同じ意見であると発表しなす」への回答傾向に偏りが見受けられた($M=1.83$ 、 $SD=0.87$)ため、「(2)-2 みんなの意見にあわせる」に修正した。また、場面3の「(2)-1 その友だちと遊ぶのをやめる」の回答傾向も偏りが見られた($M=1.26$ 、 $SD=0.49$)ため、「(2)-1 その友だちと遊ぶのをあきらめる」に修正した。

自立した個人としての相互依存を想定した場面における行動については、場面7の「(2)-1 『ありがとう』と言って答えを教えてもらう」、「(2)-2 『だいじょうぶだよ』と言って断る」を「(2)-1 答えを教えてもらう」、「(2)-2 『ありがとう、だいじょうぶだよ』と言って断る」と微細な文言の修正を実施した。

最後に、社会的責任に関する場面における行動については、場面10の「(2)-1 気にしないで自分もおしゃべりをする」の回答傾向にやや偏りが見られた($M=1.80$ 、 $SD=0.86$)ため、「(2)-1 自分もおしゃべりにくわる」に修正した。

(2) 本調査

①場面想定法における認知・感情の記述統計量

各場面で選択された認知・感情の割合を算出した。また、当該の認知・感情を選択した児童の第1回調査時における社会的自立尺度の下位尺度得点(平均値、標準偏差)も算出した。

場面1の意見表明を想定した場面における感情として「自分の意見を言わなければよかった」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=2.41$ 、 $SD=0.65$ 、「みんなとちがう意見になってはずかしい」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=2.79$ 、 $SD=0.63$ 、「自分とはちがう意見を聞いてよかった」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=3.15$ 、 $SD=0.54$ であった(表3-4)。

場面2では、「練習したくない人は放っておいて、やりたい人たちだけでがんばればいい」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=2.65$ 、 $SD=0.67$ 、「もっと真剣に練習して欲しい」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=2.93$ 、 $SD=0.66$ 、「練習に熱心ではないクラスメイトにも何か理由があるのかもしれない」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=2.96$ 、 $SD=0.63$ であった(表3-5)。

場面3では、「どうして後からちがう意見を言うのだろう」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=2.82$ 、 $SD=0.67$ 、「自分の遊びたいことを先に言わなければよかった」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、 $M=2.50$ 、 $SD=0.66$ 、「おたがいにやりたい遊びを伝えられてよかった」を選択した児童の「意見表明」の尺度得点は、

$M=2.99$ 、 $SD=0.63$ であった（表3-6）。

自立した個人としての相互依存を想定した場面では、場面4で「おそいなあ、もっと早くできないのかな」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=2.84$ 、 $SD=0.73$ 、「自分ならできるから、かわりにやってあげたいな」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=3.47$ 、 $SD=0.45$ 、「手伝ってほしいかな？ ほしくないかな？」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=3.18$ 、 $SD=0.57$ であった（表3-7）。

場面5では、「痛そうだなあ」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=2.65$ 、 $SD=0.72$ 、「だれか助けてくれそうな人はいないかな」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=2.94$ 、 $SD=0.68$ 、「声をかけたほうがいいかな」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=3.37$ 、 $SD=0.46$ であった（表3-8）。

場面6では、「大変だなあ」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=3.04$ 、 $SD=0.69$ 、「間に合うかなあ」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=3.25$ 、 $SD=0.54$ 、「手伝ってあげたほうがいいかな」を選択した児童の「援助提供」の尺度得点は、 $M=3.36$ 、 $SD=0.49$ であった（表3-9）。

場面7で「助かるなあ」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.50$ 、 $SD=0.62$ 、「ぜんぶ自分でやった方がいい」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.39$ 、 $SD=0.58$ 、「わからないところだけ教えてもらおう」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.60$ 、 $SD=0.46$ であった（表3-10）。

場面8で、「誰かがかたづけてくれるだろう」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.38$ 、 $SD=0.69$ 、「できるところまでやろう」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.55$ 、 $SD=0.50$ 、「下校時間までに終わらせるためには、どうしたらいいかな」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.60$ 、 $SD=0.51$ であった（表3-11）。

場面9で、「どうしたらいいかわからない」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.49$ 、 $SD=0.66$ 、「手元にある『ものさし』で何とかしよう」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.36$ 、 $SD=0.62$ 、「誰に相談しようかな」を選択した児童の「援助要請」の尺度得点は、 $M=3.66$ 、 $SD=0.40$ であった（表3-12）。

最後に、社会的責任を想定した場面については、場面10で「いつか何とかなるだろう」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.27$ 、 $SD=0.50$ 、「みんなちゃんとしてほしい」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.61$ 、 $SD=0.39$ 、「どうやって話をもどしたらいいかな」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.66$ 、 $SD=0.39$ であった（表3-13）。

場面11では、「だれかが手伝ってくれるだろう」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.43$ 、 $SD=0.48$ 、「だれもやらないならやろうかな」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.60$ 、 $SD=0.43$ 、「自分が手伝った方がいいかな」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.67$ 、 $SD=0.36$ であった（表3-14）。

場面12では、「ひどいことをする人がいるなあ」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.59$ 、 $SD=0.40$ 、「すべったら危ないなあ」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.54$ 、 $SD=0.47$ 、「ぞうきんはあるかな」を選択した児童の「社会的責任」の尺度得点は、 $M=3.73$ 、 $SD=0.27$ であった（表3-15）。

②社会的自立尺度の得点と場面想定法における行動との関係

社会的自立尺度の該当する下位尺度得点（例：意見表明を想定した場面は、「意見表明」の下位尺度得点）と場面想定法における各行動との相関係数を算出した。なお、各場面における行動の平均値ならびに標準偏差もそれぞれの表中に記載した。

場面1（表3-4）では、意見表明と「反対の意見も参考にして、あらためて自分の意見を発表する」（ $r=.49$ 、 $p<.01$ ）の間に有意な正の相関が確認された。また、「みんなの意見にあわせる」（ $r=-.35$ 、 $p<.01$ ）「発表しないでだまっている」（ $r=-.36$ 、 $p<.01$ ）との間に有意な負の相関が確認できた。

場面2（表3-5）では、意見表明と「先生かリーダーから、やる気のないクラスメイトに注意してもらおう」（ $r=.18$ 、 $p<.01$ ）、「やる気のないクラスメイトに気持ちを聞いてから、自分が優勝したいと思っていることを伝えて練習するよう説得する」（ $r=.25$ 、 $p<.01$ ）の間に有意な正の相関が確認された。また、「やる気のないクラスメイトにはとくに声をかけず、そのままにしておく」（ $r=-.31$ 、 $p<.01$ ）との間に有意な負の相関が確認できた。

場面3（表3-6）では、意見表明と「二人とも楽しめる方法はないか話し合おうと提案する」（ $r=.24$ 、 $p<.01$ ）との間に有意な正の相関が確認できた。

自立した個人としての相互依存を想定した場面は、場面4（表3-7）で援助提供と「『かわりにやってあげるよ』と言って自分がやる」（ $r=.37$ 、 $p<.01$ ）、「『手伝おうか?』と相手にたずねたうえで、必要なところを手伝う」（ $r=.52$ 、 $p<.01$ ）との間に有意な正の相関が確認できた。また、「友だちが終わるまで待つ」（ $r=-.13$ 、 $p<.05$ ）との間に有意な負の相関が確認できた。

場面5（表3-8）では、援助提供と「遊びを中断して『だいじょうぶ?』と声をかける」（ $r=.56$ 、 $p<.01$ ）の間に有意な正の相関、「声はかけないが、誰かが助けに来るかどうかが気になる」（ $r=-.22$ 、 $p<.01$ ）、「友だちとの遊びを続ける」（ $r=-.51$ 、 $p<.01$ ）との間に有意な負の相関が確認できた。

場面6（表3-9）では、援助提供と「『わからないところがあったら聞いてね』と言う」（ $r=.49$ 、 $p<.01$ ）の間に有意な正の相関、「何もしないで、そっとしておく」（ $r=-.29$ 、 $p<.01$ ）の間に有意な負の相関が確認できた。

加えて、場面7（表3-10）では、援助要請と「解き方だけ教えてもらって、自分で答えを考える」（ $r=.29$ 、 $p<.01$ ）の間に有意な正の相関が確認できた。

場面8（表3-11）では、援助要請と「同じクラブの仲間に『一緒にかたづけしてほしい』と声をかけにいく」（ $r=.36$ 、 $p<.01$ ）との間に有意な正の相関、「時間内に終わるか

わからないが、数回にわけて自分ひとりでかたづける」 ($r=-.13, p<.05$) との間に有意な負の相関が確認できた。

場面9 (表3-12) では、援助要請と「クラスメイトや先生に相談して、三角定規を借りる」 ($r=.37, p<.01$) に有意な正の相関、「助けを求めずに、『ものさし』でできるところだけ取り組む」 ($r=-.21, p<.01$)、「先生に気づかれないように授業を受ける」 ($r=-.27, p<.01$) との間に有意な負の相関がそれぞれ、確認できた。

最後に、社会的責任を想定した場面については、場面10 (表3-13) では、社会的責任と「話し合いをしようと声かけをする」 ($r=.33, p<.01$) の間に、有意な正の相関、「自分もおしゃべりにくわわる」 ($r=-.28, p<.01$) の間に有意な負の相関が確認できた。

場面11 (表3-14) では、社会的責任と「自分がやりますと手をあげる」 ($r=.24, p<.01$) の間に有意な正の相関、「仲のいい友だちが手をあげるか様子をみる」 ($r=-.18, p<.01$)、「手伝いはしないで友だちと遊ぶ」 ($r=-.25, p<.01$) の間に有意な負の相関が確認できた。

場面12 (表3-15) では、社会的責任と「ぞうきんを取りに行つて自分でふく」 ($r=.30, p<.01$) の間に有意な正の相関、「そのままにして教室にもどる」 ($r=-.30, p<.01$) の間に有意な負の相関が確認できた。

以上の結果は、本研究で作成した社会的自立尺度の得点の高低が各場面における認知・感情や行動の頻度に関する場面想定法と想定通りの関連を有していることを示す結果であった。具体的には、該当する社会的自立尺度の下位尺度得点が高まると、道徳的に望ましいことが想定される認知・感情の選択率や行動の得点が高まり、道徳的に望ましくないことが想定される認知・感情の選択率や行動が低まる傾向が全体として確認できた。

よって、本研究で作成した社会的自立尺度は、児童の社会的自立を測定するうえで有用なツールとして活用できるものと考えられる。

表3-4 場面1における記述統計量と単項目尺度との相関

【1】あなたはクラスで最初に意見を発表しました。その後、ほかのクラスメイトから、あなたとは反対の意見がいくつか出ました。	感情 (%)		意見表明	
			M	SD
(1)-1 自分の意見を言わなければよかった。	23.08		2.41	0.65
(1)-2 みんなとちがう意見になってはずかしい。	22.80		2.79	0.63
(1)-3 自分とはちがう意見を聞けてよかった。	54.12		3.15	0.54
	行動		意見表明との相関	
	M	SD		
(2)-1 発表しないでだまっている。	2.49	1.08	-.36	**
(2)-2 みんなの意見にあわせる。	2.72	0.98	-.35	**
(2)-3 反対の意見も参考にして、あらためて自分の意見を発表する。	2.61	1.05	.49	**

** $p < .01$

表3-5 場面2における記述統計量と単項目尺度との相関

【2】あなたは運動会で赤組の応援団員になりました。応援合戦で優勝したいと思っていますが、練習にあまり熱心でないクラスメイトもいます。	感情 (%)		意見表明	
			M	SD
(1)-1 練習したくない人は放っておいて、やりたい人たちだけでがんばればいい。	16.21		2.65	0.67
(1)-2 もっと真剣に練習して欲しい。	47.80		2.93	0.66
(1)-3 練習に熱心ではないクラスメイトにも何か理由があるのかもしれない。	35.99		2.96	0.63
	行動		意見表明との相関	
	M	SD		
(2)-1 やる気のないクラスメイトにはとくに声をかけず、そのままにしておく。	2.15	0.99	-.31 **	
(2)-2 先生かリーダーから、やる気のないクラスメイトに注意してもらおう。	2.61	1.02	.18 **	
(2)-3 やる気のないクラスメイトに気持ちを聞いてから、自分が優勝したいと思っていることを伝えて練習するよう説得する。	2.76	1.02	.25 **	

** $p < .01$

表3-6 場面3における記述統計量と単項目尺度との相関

【3】休み時間、あなたは友だちと二人で遊ぶことになりました。あなたは、最初に自分のやりたい遊びを伝えました。その後、友だちから、ちがう遊びをしたいという意見が出ました。	感情 (%)		意見表明	
			M	SD
(1)-1 どうして後からちがう意見を言うのだろう。	8.79		2.82	0.67
(1)-2 自分の遊びたいことを先に言わなければよかった。	16.76		2.50	0.66
(1)-3 おたがいにやりたい遊びを伝えられてよかった。	74.45		2.99	0.63
	行動		意見表明との相関	
	M	SD		
(2)-1 その友だちと遊ぶのをあきらめる。	1.37	0.71	-.10	
(2)-2 自分のやりたい遊びは我慢して、その友だちが提案した遊びをする。	3.22	0.84	-.10	
(3)-3 二人とも楽しめる方法はないか話し合おうと提案する。	2.99	1.07	.24 **	

** $p < .01$

表3-7 場面4における記述統計量と単項目尺度との相関

【4】先生からのまれた仕事を友だちと分担して行うことにしました。あなたは自分の担当分の仕事は終わりましたが、友だちはその仕事をやるのが苦手なようで、まだまだ時間がかかりそうです。	感情 (%)		援助提供	
			M	SD
(1)-1 おそいなあ、もっと早くできないのかな。	7.42		2.84	0.73
(1)-2 自分ならできるから、かわりにやってあげたいな。	34.89		3.47	0.45
(1)-3 手伝ってほしいかな？ほしくないかな？	57.69		3.18	0.57
	行動		援助提供との相関	
	M	SD		
(2)-1 友だちが終わるまで待つ。	2.51	1.10	-.13 *	
(2)-2 「かわりにやってあげるよ」と言って自分がやる。	2.71	0.93	.37 **	
(2)-3 「手伝おうか？」と相手にたずねたうえで、必要なところを手伝う。	3.52	0.71	.52 **	

** $p < .01$ * $p < .05$

表3-8 場面5における記述統計量と単項目尺度との相関

【5】あなたが休み時間に校庭で友だちと遊んでいたら、低学年の子がひざをすりむいて泣いているのを見かけました。その近くには誰もいません。	感情 (%)		援助提供	
			M	SD
(1)-1 痛そうだなあ。	11.81		2.65	0.72
(1)-2 だれか助けてくれそうな人はいないかな。	7.69		2.94	0.68
(1)-3 声をかけたほうがいいのか。	80.49		3.37	0.46
	行動		援助提供との相関	
	M	SD		
(2)-1 友だちとの遊びを続ける。	1.79	0.87	-.51 **	
(2)-2 声はかけないが、誰かが助けに来るかどうか気にする。	2.26	1.12	-.22 **	
(2)-3 遊びを中断して「だいじょうぶ？」と声をかける。	3.40	0.81	.56 **	

** $p < .01$

表3-9 場面6における記述統計量と単項目尺度との相関

【6】朝、教室へ行ったら、仲の良い友だちが、昨日の宿題をやっこなかった、と困っていました。あなたはその宿題を昨日のうちに終わらせて、答えにも自信があります。	感情 (%)	援助提供	
		M	SD
(1)-1 大変だなあ。	24.73	3.04	0.69
(1)-2 間に合うかなあ。	27.75	3.25	0.54
(1)-3 手伝ってあげたほうがいいかな。	47.53	3.36	0.49
	行動		援助提供との相関
	M	SD	
(2)-1 何もしないで、そっとしておく。	2.15	1.02	-.29 **
(2)-2 自分の宿題のノートを見せてあげる。	1.92	0.99	.04
(2)-3 「わからないところがあったら聞いてね」と言う。	3.19	0.96	.49 **

** $p < .01$

表3-10 場面7における記述統計量と単項目尺度との相関

【7】自習の時間に算数の問題を解いていたところ、難しくてなかなか解けない問題がありました。それに気づいたとなりの席の友だちが、「答えを教えてあげようか？」と声をかけてくれました。	感情 (%)	援助要請	
		M	SD
(1)-1 助かるなあ。	23.90	3.50	0.62
(1)-2 ぜんぶ自分でやった方がいい。	13.46	3.39	0.58
(1)-3 わからないところだけ教えてもらおう。	62.64	3.60	0.46
	行動		援助要請との相関
	M	SD	
(2)-1 答えを教えてもらおう。	1.79	0.96	-.08
(2)-2 「ありがとう、だいじょうぶだよ」と言って断る。	2.20	0.97	-.08
(2)-3 解き方だけ教えてもらって、自分で答えを考える。	3.45	0.85	.29 **

** $p < .01$

表3-11 場面8における記述統計量と単項目尺度との相関

【8】あなたはクラブ活動終了後、使用した道具のうち、かたづけ忘れたものがあるのに気づきました。道具は重いので、一人のかたづけられるかわかりません。	感情 (%)	援助要請	
		M	SD
(1)-1 誰かがかたづけてくれるだろう。	9.34	3.38	0.69
(1)-2 できるところまでやろう。	61.26	3.55	0.50
(1)-3 下校時間までに終わらせるためには、どうしたらいいかな。	29.40	3.60	0.51
	行動		援助要請との相関
	M	SD	
(2)-1 そのままにして教室にもどる。	1.72	0.86	-.10
(2)-2 時間内に終わるかわからないが、数回にわけて自分ひとりでかたづける。	2.67	0.98	-.13 *
(2)-3 同じクラブの仲間に「一緒にかたづけてほしい」と声をかけにいく。	3.20	0.94	.36 **

** $p < .01$ * $p < .05$

表3-12 場面9における記述統計量と単項目尺度との相関

【9】今日の算数の授業で三角定規を使うことになっていました。ところが、あなたは三角定規を家に忘れてきてしまいました。手元には、「ものさし」のみがあります。	感情 (%)	援助要請	
		M	SD
(1)-1 どうしたらいいかわからない。	10.16	3.49	0.66
(1)-2 手元にある「ものさし」で何とかしよう。	30.22	3.36	0.62
(1)-3 誰に相談しようかな。	59.62	3.66	0.40
	行動		援助要請との相関
	M	SD	
(2)-1 先生に気づかれないように授業を受ける。	1.97	0.94	-.27 **
(2)-2 助けを求めずに、「ものさし」でできるところだけ取り組む。	2.33	1.05	-.21 **
(2)-3 クラスメイトや先生に相談して、三角定規を借りる。	3.27	0.93	.37 **

** $p < .01$

表3-13 場面10における記述統計量と単項目尺度との相関

【10】 校外学習に向けて、グループ内の役割分担を話し合っています。あなたのグループのメンバーは仲がよくて校外学習を楽しみにしていますが、違うことばかり話していて役割分担がなかなか決まりません。	感情 (%)		社会的責任	
			M	SD
(1)-1 いつか何とかなるだろう。	9.07		3.27	0.50
(1)-2 みんなちゃんとしてほしい。	35.99		3.61	0.39
(1)-3 どうやって話をもといたらいいかな。	54.95		3.66	0.39
	行動		社会的責任との相関	
	M	SD		
(2)-1 自分もおしゃべりにくわわる。	1.95	0.85	-.28	**
(2)-2 先生に注意してもらう	2.33	0.98	.01	
(2)-3 話し合いをしようと声かけをする。	3.29	0.84	.33	**

** $p < .01$

表3-14 場面11における記述統計量と単項目尺度との相関

【11】 授業が終わった後に、先生が、「休み時間に次の授業の準備のお手伝いをしてくれる人はいませんか？」と言いました。	感情 (%)		社会的責任	
			M	SD
(1)-1 だれかが手伝ってくれるだろう。	18.41		3.43	0.48
(1)-2 だれもやらないならやろうかな。	28.85		3.60	0.43
(1)-3 自分が手伝った方がいいかな。	52.75		3.67	0.36
	行動		社会的責任との相関	
	M	SD		
(2)-1 手伝いはしないで友だちと遊ぶ。	2.20	0.91	-.25	**
(2)-2 仲のいい友だちが手をあげるか様子を見る。	2.26	1.02	-.18	**
(2)-3 自分がやりますと手をあげる。	2.77	0.95	.24	**

** $p < .01$

表3-15 場面12における記述統計量と単項目尺度との相関

【12】 休み時間に手洗い場の前を通りかかったら、床が水でびしょびしょにぬれていました。まわりには誰もいませんが、気づかずに踏んだ人がいたら、すべって転んでしまうかもしれません。	感情 (%)		社会的責任	
			M	SD
(1)-1 ひどいことをする人がいるなあ。	15.93		3.59	0.40
(1)-2 すべったら危ないなあ。	52.20		3.54	0.47
(1)-3 ぞうきんはあるかな。	31.87		3.73	0.27
	行動		社会的責任との相関	
	M	SD		
(2)-1 そのままにして教室にもどる。	2.26	0.98	-.30	**
(2)-2 先生にぬれていたことを伝える。	2.90	1.03	.02	
(2)-3 ぞうきんを取りに行き自分でふく。	2.69	1.01	.30	**

** $p < .01$

【引用文献】

岡田謙介（2015）.心理学と心理測定における信頼性について——Cronbach の α 係数とは何なのか、何でないのか—— 教育心理学年報, 54, 71-83.

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

（黒住嶺・海沼亮）

第4章 授業の効果の検討

本章では、2校を対象に実施した「社会的自立」に関する授業実践の効果について、前章にて作成した社会的自立尺度を用いて検証する。

1. 社会的自立尺度による授業の効果の検討

社会的自立尺度の下位尺度である意見表明、援助提供、援助要請、社会的責任の4つの下位尺度得点、およびこれら4下位尺度の合成得点（以下、社会的自立得点とする）について、道徳授業の実施前後で変化がみられるか検討した（ $n=218$ ）。結果は図4-1～図4-5のとおりである。

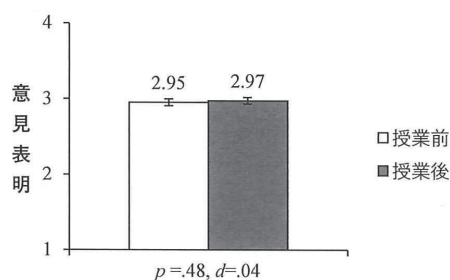


図4-1 授業前後での意見表明得点

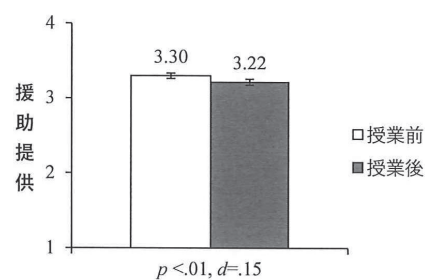


図4-2 授業前後での援助提供得点

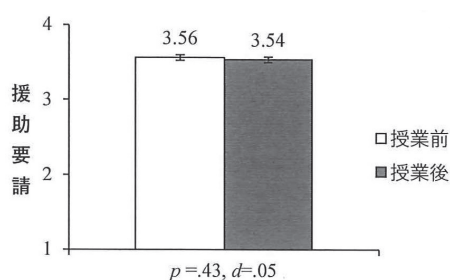


図4-3 授業前後での援助要請得点

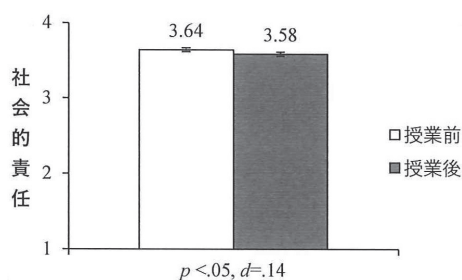


図4-4 授業前後での社会的責任得点

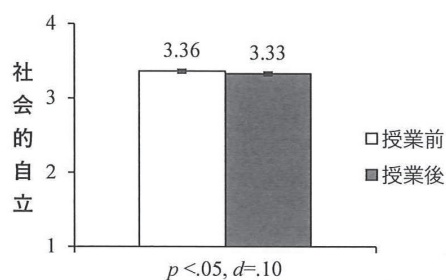


図4-5 授業前後での社会的自立得点

対応のある t 検定の結果、意見表明得点および援助要請得点では有意差がみられず（意見表明：授業前 $M=2.95$ 、 $SD=0.66$ 、授業後 $M=2.97$ 、 $SD=0.65$ 、援助要請：授業前 $M=3.56$ 、 $SD=0.53$ 、授業後 $M=3.54$ 、 $SD=0.56$ ）、援助提供得点および社会的責任得点、社会的自立得点においては授業後の有意な低下が認められた（援助提供：授業前 $M=3.30$ 、

SD=0.53、授業後M=3.22、SD=0.57、社会的責任：授業前M=3.64、SD=0.38、授業後M=3.58、SD=0.40、社会的自立：授業前M=3.36、SD=0.36、授業後M=3.33、SD=0.39）。道徳授業の実施により得点の上昇が期待されていたが、これに反する結果となった。

結果の一因として、そもそも意見表明得点を除く各得点は平均値が3点を超えており、高得点者の得点が増しにくかったため、授業の効果を十分に反映しなかった可能性が考えられる。

2. 得点低群を対象とした授業の効果の検討

1の分析結果をふまえ、授業前において各下位尺度得点および尺度得点が平均値より低かった児童を対象に、再度分析を行った。結果は図4-6～図4-10のとおりである。

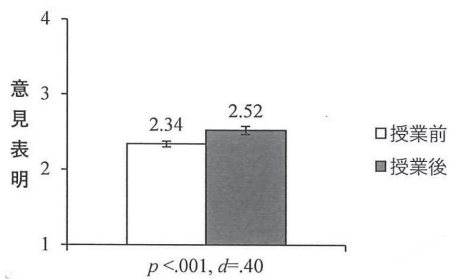


図4-6 授業前後での意見表明得点
(低群)

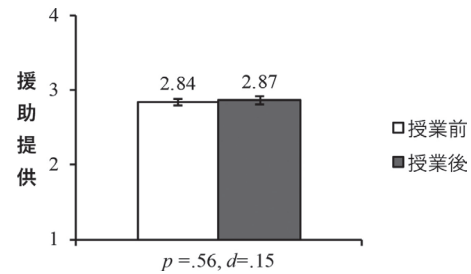


図4-7 授業前後での援助提供得点
(低群)

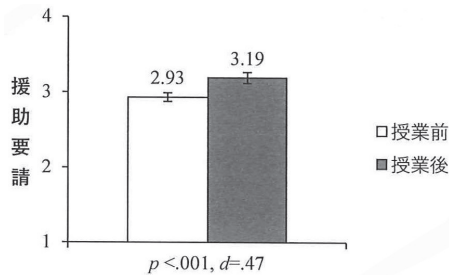


図4-8 授業前後での援助要請得点
(低群)

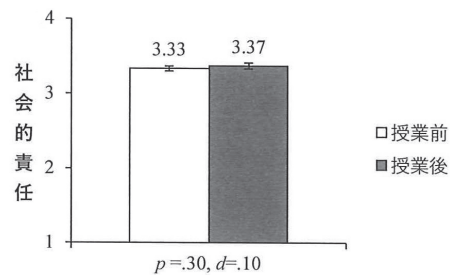


図4-9 授業前後での社会的責任得点
(低群)

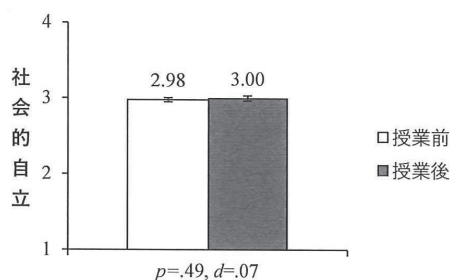


図４－１０ 授業前後での社会的自立得点
(低群)

対応のある t 検定の結果、援助提供得点および社会的責任得点、社会的自立得点においては有意差がみられなかったものの（援助提供 $n=98$ ：授業前 $M=2.84$ 、 $SD=0.43$ 、授業後 $M=2.87$ 、 $SD=0.55$ 、社会的責任 $n=103$ ：授業前 $M=3.33$ 、 $SD=0.35$ 、授業後 $M=3.37$ 、 $SD=0.39$ 、社会的自立 $n=81$ ：授業前 $M=2.98$ 、 $SD=0.25$ 、授業後 $M=3.00$ 、 $SD=0.32$ ）、意見表明得点および援助要請得点においては有意な得点の上昇が認められた（意見表明 $n=99$ ：授業前 $M=2.34$ 、 $SD=0.39$ 、授業後 $M=2.52$ 、 $SD=0.52$ 、援助要請 $n=70$ ：授業前 $M=2.93$ 、 $SD=0.48$ 、授業後 $M=3.19$ 、 $SD=0.62$ ）。

以上より、授業前に意見表明得点や援助要請得点が低かった児童に対しては一定の授業の効果があり、授業後に得点が高まったものと考えられる。

3. 得点低群を対象とした効果の持続性の検討

続いて、得点低群において授業の効果が認められた意見表明および援助要請に関して、授業終了後一定の時間が経ったとしても、その効果が持続するかについて検討した。具体的には、授業前・授業後・フォローアップの３時点での意見表明得点、援助要請得点の変化について統計的分析を実施した。結果は図４－１１、図４－１２のとおりである。

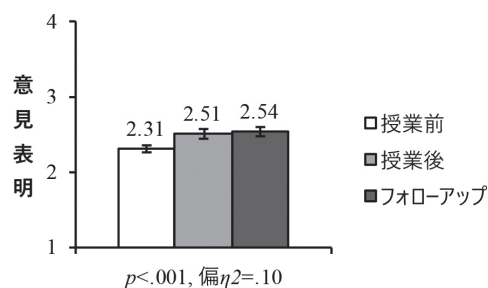


図４－１１ ３時点での意見表明得点
(低群)

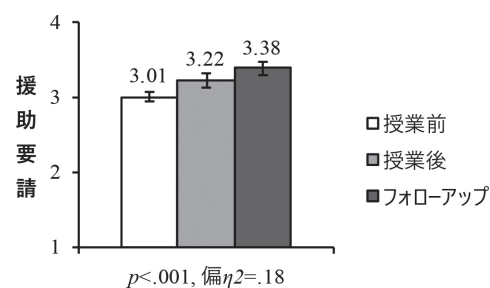


図４－１２ ３時点での援助要請得点
(低群)

参加者内分散分析の結果、意見表明得点、援助要請得点どちらにおいても主効果は有意であった（意見表明 $n=68$ ：授業前 $M=2.31$ 、 $SD=0.38$ 、授業後 $M=2.51$ 、 $SD=0.53$ 、フォローアップ $M=2.54$ 、 $SD=0.50$ 、援助要請 $n=48$ ：授業前 $M=3.01$ 、 $SD=0.44$ 、授業後 $M=$

3.22、 $SD=0.66$ 、フォローアップ $M=3.38$ 、 $SD=0.61$)。Holm法による多重比較を行ったところ、意見表明では、授業前の得点より授業後およびフォローアップの得点のほうが有意に高かった。一方援助要請においては、授業前の得点より授業後の得点のほうが有意に高く、さらに授業後の得点よりフォローアップの得点のほうが有意に高かった。

すなわち、授業前に意見表明得点が低かった児童については、授業を受けたことにより得点が上昇し、授業後しばらく経過したのちも得点が維持されることが明らかとなった。援助要請においては、授業前に援助要請得点が低かった児童においては、授業を受けたことで得点が上昇し、授業後しばらく経過したのちにさらに得点が上昇することが明らかとなった。

以上より、意見表明および援助要請に関する低群への授業の効果は一時的なものではなく、ある程度維持されることが示唆された。

4. 授業の効果についての解釈

授業の効果に関する分析結果について、以下では心理学の観点から考察していく。

まず、全体の結果として一部の社会的自立得点が低下してしまった点については、2つの可能性を指摘したい。第1に、授業を実施したことにより、一部の児童において自身の「社会的自立」の程度に対する自己評価が厳しくなってしまう、その結果として得点が低下した可能性が考えられる。自分は「社会的自立」がすでにできていると考えていた児童が、授業を受けたことにより、自身のまだできていない部分に気づき、目を向けるようになり、その結果として自己評価が下がったという可能性である。実際に、宇都宮・井上(2019)は定時制高校生にソーシャルスキルトレーニングを実施し、その効果について検討しているが、教師評価においてはソーシャルスキルの向上が確認できたものの、生徒の自己評価においてはソーシャルスキルに変化がみられなかったことを報告している。そしてこの結果について、生徒は自己の肯定的変化を自覚することが難しい可能性があるとし、教師による肯定的なフィードバックの重要性を論じている。本研究では、授業の効果に関して自己評価のみ実施したが、今後は教師評価を同時に用いることで多面的に検討することが望ましいと考えられる。

第2に、社会的自立得点の平均値がそもそも高かったため、授業の効果を反映しきれなかった可能性が挙げられる。例えば、授業前にすでに4点(とり得る最大値)であった児童に関しては、たとえ授業において「社会的自立」が向上したとしても、その向上を今回の尺度では測ることができない(4点を超える得点を出すことが不可能なため)。先述の宇都宮・井上(2019)においても、介入後にソーシャルスキル得点が低下した生徒のほとんどは、介入前のソーシャルスキル得点が平均値を大きく上回っている生徒であったことが示されている。また山本(2020)は、小学5年生を対象にソーシャルスキルトレーニングを含むPBIS(Positive Behavioral Interventions and Supports)による介入を行い、その効果を検証したところ、元々ソーシャルスキル得点の高かった群では介入による得点上昇がみられず(有意でないが若干低下)、元々ソーシャルスキル得点の低かった群では

介入によって得点が上昇したことを報告している。高群の介入前の平均値を見ると、3点から12点という得点可能範囲において平均値が11.19点ないし10.96点であり、かなり平均値が高いといえる。以上の先行研究を参考にすると、本研究の結果は下位尺度や尺度の平均値がそもそも高いという問題点により、授業後の得点が低下してしまった可能性が挙げられる。

本研究では、事前の調査にて得点の低かった児童を抽出して検討したところ、意見表明および援助要請において有意な得点の向上がみられた。今回の授業実践の中でも、たとえば「ゆるす？ ゆるせない？」の授業回において「許せないと思っていても、よくよく知るとその人なりの事情があることもある」という内容が扱われていた。事情を知ると判断が変わることを扱ったクラスでの話し合いの中で、意見表明することの大切さや、自ら援助要請することによって分かり合える可能性について話されたのかもしれない。

なお研究対象者全体での効果がみられなかった際に、今回のように低群に注目する方法は本田・新井・石隈（2020）などその他の研究でもみられる方法である。このような低群に注目する方法は、問題とした特性やスキルの獲得が特に必要な児童生徒に注目しているという点で有用であると考えられる。

引用文献

- 本田 真大・新井 邦二郎・石隈 利紀（2020）援助要請の機能性の向上を目標とした行動的介入の試み—援助要請スキルトレーニングの効果検証— 学校臨床心理学研究（北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要）、17、11-21.
- 宇都宮真輝・井上 優（2019）定時制高校におけるソーシャルスキルトレーニング（SST）の実践—ソーシャルスキル・学校適応感・自尊感情に及ぼす影響— 最新社会福祉学研究、14、9-19.
- 山本博樹（2020）児童の行動変容と学校適応感の向上を目指した教育実践—PBISの取組を中心に— 学校教育実践研究（奈良教育大学教職大学院研究紀要）、12、21-30.

（倉住友恵）

第5章 教材と指導案、子どもの反応の考察

1. 教材作成について

「自立」の成長を促す教材として、日常生活の中で起こりうる複数場面をスライドにして提示し、子どもに問いかけていく教材を開発した。それぞれの事象に対して自分はどのように行為、行動することが最も適切なのか、通り一辺倒では答えられない場面を設定した。

それぞれの場面を話し合うことを通して、多面的・多角的な見方を鍛えたり、他者との対話をする中で納得解を見いだしたり、自己の生き方についての考えを深めたりしながら、「自立」の4つの因子構造と子どもの反応を重ねながら授業の効果を測っていきたいと考えた。

2. 授業展開について

(1) 教材「『まっいいか。』でいいのかな」 規則の尊重

①教材作成の意図

「きまりや規則は守る。」明文化されていなくても子どもたちは、ルール、マナー、モラル、規則等を守ることはよいことだと分かっている。一方、日々の生活の中では、見過ごしてしまったほうが無難な場面や人間関係がぎくしゃくしないですむ場面も多くある。なぜ規則はあるのか、その意義を考えてみなければ、自ら判断してその場その時、場面状況において最も適切な行為を選択することはできない。そこで、本教材では、大いに迷う場面を提示し、子どもたちに自分で考えてみることを、そして、どうすることが一番いいのかを自分で考えて探し出せるようになって欲しいと考え作成した。

②授業の展開

ねらい 自分や周りにいる人の行動について改めて考え、互いの権利を尊重し合い、自らの義務を果たそうとする判断力を高める。

③授業者からの子どもの反応の考察

自分で考え、どうすることが一番いいのかを自分で考えて答えを探し出せることを目的として授業展開を計画していった。

授業では、大いに迷う場面を提示することで、子どもたちなりに考え、議論する姿が見られた。電車や犬の散歩、学校や百貨店、登山など様々な場面が具体的に提示されるたびに、子どもたちはそれぞれの行動についてお互いに意見を出し合った。提示された場面における行動には多様な理由はあるものの、「社会的責任」である「電車の中では騒がない」や「割り込みをしない」などのルールやマナー、約束を守らなければならないという意見が多くだされた。また、授業の振り返りでは「周りの人のことも考えて注意すべきである。」「誰かのためにいいことでもそのためにいやがる人がいることにも気づくことが大切。」等の記入があった。一方、「実際の場面（自分の立場や相手）において、実際に注意したり手伝おうとしたりすることはなかなか難しい。」「どうすることが一番いい

指導案

第〇学年〇組 道徳科学習指導案(略案)

指導者 ○○○○○

1 主題名 安心・安全に生活するために(C12 規則の尊重)

2 ねらい

自分や周りにいる人の行動について改めて考え、互いの権利を尊重し合い、自らの義務を進んで果たそうとする判断力を高める。

3 教材名 「まっいいか。」でいいのかな(齋藤真弓作)

4 準備 掲示用資料(電車の中、電車のドア、道ばた、校庭)

5 展開

学習内容・活動	指導上の留意点 ○個への配慮 評価	ICT 機器 (アプリ等)
1 資料「まっいいか。」でいいのかなを読み、今日の授業について見通しをもつ。	・だれかのためなら約束やきまりを破ってもよいのか、また、見て見ぬふりをしてもよいのか、他の人もやっているから自分もやってよいのか等について考えることを伝える。	Power Point
2 「だれかのためなら」(電車の中、電車のドア)「大人だから、上級生だから言いづらい」(校庭、道ばた)の出来事について、「まっいいか。」でいいのか学級全体で話し合う。	・3に時間がかかるので、2は簡潔に行う。	
3 「みんなやってるよ」(山登りした公園)の出来事について、「まっいいか。」でいいのかグループで話し合う。 ・代表以外のメンバーは他の班へ移動し、それぞれの班で自分たちの班の考えを発表する。 ・元の班に戻り、それぞれが聞いてきた各班の意見を集約し、自分の班の考えを深める。	・ワールドカフェ方式により、考えを共有し合うことを伝え、グループの代表1名を決めるよう促す。 ・移動する前に、考えを発表する際には決して考えを否定してはいけないというルールを伝える。 ・自分の考えをノートに書くように促す。(一斉ではなく、各自で取り組む) ・時間があれば、班の考え等を学級全体で交流させる。	

教材「『まっいいか。』でいいのかな」

「まっいいか。」
でいいのかな

わたしたちの生活の中には
たくさん「やくそく」や
「きまり」があります。

まもることは正しいと
思いながらも、いろいろ
な場面で「このようなど
きにはどうなのだろう」と
考えてしまうことがあります。

だれかのためなら、
やぶってもいいのかな。

【だれかのためなら】
☆ 電車の中で ☆
さわぐ子どもをなだめ
るために大きな声で絵本
のよみかけせをはじめた
お母さんを見たよ。
いいのかな？

【だれかのためなら】
☆ 電車のドアから ☆
年をとったおばあさんに
すわっててもらいたくて、
わりこみして席をとった
子がいたよ。
いいのかな？

【上級生には言いづらい】
☆ 校庭のすみっこで ☆
おにごっこで花だんをまた
いでにげ回る上級生。またい
だつもりだったけど、やっぱ
り足あとついちゃった。
まっ、いいか。

どんなときでも、
いつでも正しいルールかな。

【他の人もやってみよう】
☆ こんざつする
デパートのエスカレーター ☆
「二列でつめておのりくださ
い。」とアナウンスしている
のにずっと1列つならびのお
客さんたち。
いいのかな？

【みんなやってみよう】
☆ 山登りした公えんで ☆
ゴミ箱のゴミがあふれて
山のようになっている。
その上にゴミをのせてる親
子がいたよ。
いいのかな？

【大人だから言いづらい】
☆ 道ばたで ☆
散歩させてる犬のフンを
そのままにしておく人がい
たよ。「ちよっと」と言お
うとしたけれど・・・。
まっ、いいか。

「まっいいか。」
でいいのかな

のかを判断することが難しい。」「声に出して言いにくい。」「だめなことだと分かっているけれど、注意はできない。」などの記入をしている子どもの姿も多く見られた。

④提示場面ごとの子どもの反応と4つの因子構造との関連

「自立」に関する4つの因子構造と関連づけて子どもの主な反応（自分ならどうするか）を分類整理してみた。

場面5：騒ぐ子どもをなだめる母親の姿（公德心に関わる場面）

- ・ 援助提供 ・ 何か手伝えることはないか母親に声をかける。
 ・ 子どもをあやしてみる。
- ・ 社会的責任 ・ 静かにするというルールを守ることが大切だ。
 ・ 周りの人たちに迷惑をかけてはいけない。
- ・ 意見表明 ・ 静かにしてくださいとはい言出せない。
 ・ お母さんは大変そうだけれどしかたない。
- ・ 援助要請 ・ お母さんを助けてあげる人はいないのか
 ・ 何かよい方法はないのか。

場面6：割り込みしておばあさんのために席をとった女の子（公德心×親切思いやり）

- ・ 援助提供 ・ それでも割り込みはだめだと注意する。
- ・ 社会的責任 ・ 乗車のマナーは守るべきだ。
 ・ どんな状況でも乗車のルールは守るべきだ。
- ・ 意見表明 ・ 乗車のルールを教えてあげる。
- ・ 援助要請 ・ おばあさんが座らないことを選択して欲しい。

場面8：犬の糞をそのままにしていく大人（公德心×環境）

- ・ 援助提供 ・ 自分が糞の始末をする。
- ・ 社会的責任 ・ いけないことだと分かっているけど何もできない。
- ・ 意見表明 ・ 「持ち帰ってください」という。
- ・ 援助要請 ・ 誰か他の人が注意してくれないかな。
 ・ 大人の人とのトラブルは避けたい。

場面9：花壇を荒らした上級生に対して（公德心×動植物愛護）

- ・ 援助提供 ・ 入らないように上級生に声をかける。
- ・ 社会的責任 ・ 草花がかわいそう。花壇が台無しになる。
 ・ 上級生の仕返しが怖い。
- ・ 意見表明 ・ 「足跡を直してください」と伝える。
- ・ 援助要請 ・ 先生に言いつける。
 ・ 友達とあれたところを直す。

場面11：デパートのエレベーター1列並び（公德心×効率）

- ・ 援助提供 ・ 自分が2列のところに立つ

- ・社会的責任 ・自分が2列のところに立つ
- ・他人に迷惑がかかっていなければいいと思う。
- ・意見表明 ・人にどう思われようと2列に並ぶ。
- ・援助要請 ・「2列になってくれてありがとう」とアナウンスしてもらう。

場面12：山登りの公園のゴミの山（公德心×環境×動植物愛護）

- ・援助提供 ・自分は持ち帰る。
- ・社会的責任 ・自分はここに捨てないで持ち帰る。
- ・一人一人が持ち帰れば山はきれいになる。
- ・意見表明 ・「持ち帰りましょう」と声をかける。
- ・ポスターやスローガン等防止対策を考える
- ・みんながやってもだめなものはだめだと思う。
- ・援助要請 ・自分が気をつけている様子を見て後の人が捨てないといい。

（２）「ゆるせる？ ゆるせない？」 相互理解、寛容

①教材作成の意図

「寛容」については、従来の道徳授業では、「わざとでないのなら広い心を持って相手の過ちを許してあげられる人になりましょう。」などという終末での展開が多くみられた。特定の価値観を子どもに押しつけたり、主体性をもたずに言われるままに行動させたりするような指導では「自立」は育たない。

本教材では、「許すことはよいことだから許しましょう」というような一方的な結論にはしない。相手の立場になって考える態度を身につけたり、異なった意見や立場に対しても広い心で対処したりできるような機会を意図してもたせたいと考えた。

許す、許されるという互いの立場を入れ替えて多面的な見方をしたときには、それまで気づかなかったことに気づかされたり、視野が広がることで新たな見方ができたりする。そのことは、社会的責任や意見表明の必要性を自覚させることにもつながると考える。

また、教材ではこのように行動しているけれど本当にそれでよいのか、思いもつかない別の対応もあるかもしれないという多角的な見方ができることも援助要請や援助提供の必要性を自覚できる機会ととらえた。本時では、単に許すことはよいことだとは教えない。こんな時自分はどのようにすればよいのだろうかと常に問いかける姿勢を持ち、道徳的な観点から更に問い直せるような姿勢を子どもたちに育てていきたい。

第〇学年〇組 道徳科学習指導案(略案)

指導者 ○○○○○

1 主題名 豊かな社会をつくる(BII 相互理解、寛容)

2 ねらい 自分の考えを相手に伝えるとともに、自分とは異なる意見なども広い心で受け止め、相手への理解を深めようとする態度を養う。

3 教材名 ゆるせる? ゆるせない? (齋藤真弓作)

4 準備 学習者用 GIGA 端末(事前)、3色カード

5 展開

学習内容・活動	指導上の留意点 ○個への配慮 評価	ICT 機器 (アプリ等)
1 「ゆるす」ということについて考えることを知る。 2 ゆるす、ゆるせないは、相手によって変わるのかについて考える。 3 「自分にされたこと」「自分には関係ないこと」について、それぞれゆるせるかどうか考える。 4 ゆるすということについて改めて考える。	・人の失敗や過ちを一方的に非難したり、自分と異なる意見や立場を受け入れようとしなかったりしたことについて考えさせる。 ・カードの色の意味について説明する。 ・お互いのカードが見やすいよう、座席の向きを変える。 ・弟、兄、妹、姉の順に聞き、どうしてそのカードを選んだのか理由を発表させ、様々な考えがあることに触れさせる。また、おじいちゃんの例について考えさせることで、事情によってゆるす、ゆるせないが変わるのか考えるきっかけを与える。 ・3では黄色のカードは使わず、赤と青のみ使うことを伝える。 ・2と同様、理由を発表させ、様々な考えがあることに触れさせる。 ・「あとでわかったこと」を提示することで、ゆるすことが意外と難しいことに気付かせるとともに、相手を理解することの大切さについても考えさせる。 ・振り返りを iPad で撮影し、発表する際に電子黒板に映すことで学級全体で共有しやすくする。	Forms (事前に) Power Point iPad 電子黒板

教材「ゆるせる？ゆるせない？」

ゆるせる？ ゆるせない？ ・青いカード・・・ゆるせる ・黄色いカード・・・やんでしまう ・赤いカード・・・ゆるせない	まわりの人のカードと 見くらべてみよう ・あとでゆっくり食べようとおもっていたおやつを箸に食べられた。 ・あとでゆっくり食べようと思っていたおやつを ・お兄ちゃんに食べられた。 ・あとでゆっくり食べようと思っていたおやつを妹に食べられた。 ・あとでゆっくり食べようと思っていたおやつをお姉ちゃんに食べられた。	ゆるせる、ゆるせない は、 相手によって変わるのか？	あとでゆっくり食べようと 思ってたっておいたおやつを・・・ ・久しぶりに泊まりに来ていたおじいちゃんが、公園を散歩してきたあとに、冷蔵庫の中をのぞいて見つけて食べてしまった・・・。
ゆるせる、ゆるせない は、 「事情」によって 変わるのか？	自分にされたことをゆるせるか？ ・混雑している電車の中で、足をふまれた。 ・バスに乗ってきた人のたたんだ傘が、洋服に触れてぬれてしまった。	自分にされたことをゆるせるか？ ・自分より、あとから注文した他の人の料理の方が、先に運ばれてきた。 ・図書館でかりよりよと思っていた本を一瞬の差で他の子にとられた。	自分には関係ないことだけど・・・ ゆるせるか？ ・スーパ－のぐるぐるまきのビニル袋をたくさん持ってかえる人 ・試食コーナーのクッキーをひとりでたくさん持っていってしまう人
自分には関係ないことだけど・・・ ゆるせるか？ ・もう、宿題を3日間も続けてやってこない子がいる。	自分には関係ないことだけど・・・ ゆるせるか？ ・車いすマークの駐車スペースに、元氣そうな若い人が車を止めていた。	あとでわかったこと・・・ ・宿題を忘れた子は、毎日、学校から帰ったらずぐに、入塾してしまっただろうちの人のところに会いに行っていたんだって。。。	あとでわかったこと・・・ ・おりるとき、青いカードをみんなによく見えるように、車のフロントガラスのところにはっていった。
ゆるすってけっこうむずかしい。 絶対にゆるめなこともある。 わたしにはかんげないことで、その人が困るだけだから、しらんぷりしてしまおうと怒ることもある。 ぜったいゆるめない！！と思っていたら、その人には、その人なりの事情があったりすることもある。	ゆるすってけっこうむずかしい		

②授業の展開

ねらい 自分の考えや意見を相手に伝えて相互理解を図るとともに、謙虚な態度と広い心で自分と異なる意見や立場を尊重しようとする態度を育てる。

③授業者からの子どもの反応の考察

単に許すことはよいことであると教えるのではなく、こんな時、自分はどのようにすればよいのだろうかと問いかける姿勢を身に付けることを目的として授業展開を計画した。

授業では、まず、「おやつを食べられた」という場面において、「相手」が変わると許す許さないは変わるのかを議論させた。学級全員の判断がお互いに分かるよう事前に3色のカードを配付し、許す場合には青、許さない場合には赤、どちらともいえない場合には黄色を提示するよう説明した。そして「相手」（弟・兄・妹・姉・たまにしか遊びにこない祖父）がかわる毎にカードを提示させ、そのように判断した理由を述べさせた。

また、電車やバスにおいて自分にされたことを許せるか、自分には関係ないことではあるが、スーパーのビニル袋や試食コーナーの食べ物をたくさん持って帰る人、宿題を3日連続で忘れた子、障がい者専用レーンに無表示の車を駐車することを許せるか、それぞれ「事情」（混雑・天候・家庭環境等）を明らかにする前と後でカードを提示させ、そのように判断した理由を述べさせた。その際、どちらともいえない場合の黄色は除き、青か赤だけの判断とした。

授業の振り返りでは、「自分の意見をはっきり言うことができないので、全部許してしまう。」と正直な気持ちを記入した子どもや、「はじめは許す許さないは相手によって変わらないと思っていたが、授業をして事情によって変わると思った。」「家族には許さないけれど、家の外にいるときは許す。」「事情が分かれば許すことも大事である。」と記入した子ども、さらには「相手のことを理解した上で判断する。」「許すとは人を傷つけないようにすることである。」など幅広い考えが見られた。

④提示場面ごとの子どもの反応と4つの因子構造との関連

「自立」に関する4つの因子構造と関連づけて子どもの主な反応（自分ならどうするか）を分類整理してみた。

場面16、17：おやつを食べられた相手によって対応は変わるのか。（相手によって）

- ・ 援助提供 ・ 相手によって態度を変えることはしたくない。
 ・ 相手によって態度を変えることは仕方のないことだ。
- ・ 社会的責任 ・ 同じように対応していきたい。
- ・ 意見表明 ・ 誰に対しても同じように対応できたらよいと思う。
 ・ 全く同じ態度にすることは難しい。
- ・ 援助要請 ・ 相手によって態度が変わることは普段からあることだ。

場面18、19：久しぶりに泊まりに来た祖父におやつをたべられた（事情によって）

- ・ 援助提供 ・ おじいちゃんが疲れていたのだから許してあげる。

・文句は言わないようにする。

・社会的責任

・意思表示

・おじいちゃんに優しくしたい。

・年寄りに対して文句は言いたくない。

・援助要請

・家族には食べられてしまったことを愚痴る。（聞いてもらう）

場面20、21、22：混雑する電車内、食堂、図書室、スーパー、試食コーナー等

（自分に被ったことと自分には関係のないこと）

・援助提供

・悪気があったわけじゃないから許してあげる。

・悪気があったら許せない。

・社会的責任

・自分には関係のあることだから許せない。

・自分には関係のないことだったら許せる。

・援助要請

・他の人が注意してくれたらいい。

・本人が気づいてくれるといい

場面23～26：宿題をやってこない子と車いすマークに駐車する青年

（ひと目では判断できない事情を抱えた事例）

・援助提供

・ひどいなあと思うけれど自分は関わりたくない。

・声をかけて注意したほうがいいだろうか。

・社会的責任

・周りの人も不快に思っていると思う。

・誰も注意する人はいないのか。

・意見表明

・みんなの迷惑も考えてほしい。

・事情が分かったので、最初に批判的だった自分を恥じる。

・援助要請

・誰かが注意してくれたらいい。

・みんなも本当に事情を分かってくれたらいい。

（３）「あたり前は本当にあたり前なのか」 真理の探究

①教材作成の意図

真理とは、誰も否定することのできない普遍的で妥当性のある物事の筋道、道理を示している。いかなる時代においても、人間としてよりよく生きていくためには、真理を大切にして、積極的に新しいものを求め、生活を工夫していこうとする心を育てることが自立につながっていくと考える。本時は、その真理探究への導入として位置付け、日頃何気なく使っている物や出来事や事象や感情など多方面に目を向けさせるようにした。授業の中では、知らないことを知りたいという欲求を刺激し、気づいたときの喜びを味わわせることやその気づきを基に、身の回りのことから日常のこと、社会のことへと興味関心を広げ、高め、真理を大切にした探究心を育てていきたいと考えた。ここでは「なぜ」「どうして」と問い続けて答え探しをしていく過程での楽しさも味わわせられるような教材を作成した。

指導案

第〇学年〇組 道徳科学習指導案(略案)

指導者 ○○○○○

1 主題名 真理を追い求める(A5 真理の探究)

2 ねらい

「なぜ」「どうして」など本質を見極めようとする活動を通して、疑問を探究し続けようとする意欲を高める。

3 教材名 あたり前は、本当にあたり前なのか
(齋藤真弓作)

4 準備 ホワイトボード、ホワイトボード用マーカー、電子黒板、教師用 PC、iPad

5 展開

学習内容・活動	指導上の留意点 ○個への配慮 評価	ICT 機器 (アプリ等)
1 あたり前だと思っていたことについて 立ち止まって考えてみる。	・パワーポイントの資料を活用しながら授業を進める。 ・あたり前だと思っていたことについていくつか提示し、それには「わけ」があることに気付かせる。(例:タイヤ、フライパン)	Power Point
2 「どうしてだろう」と疑問をいだいてみる。 ①「もの」について (例:花、洋服) ②「出来事」 (例:ありがとうと言うこと、お祝いすること) ③「感情」 (例:テスト、がんばっている人)	・①から③までについて、具体的に考えさせ、様々な考えがあることに気付かせる。 ・様々な考えがあることに気付かせるため、板書を図式化し、視覚的に示す。	
3 「なぜ」や「どうしてだろう」と考えてみたいことについてグループで話し合う。	・話し合ったことをホワイトボードに記入させ、それらを授業者が iPad で撮影し、電子黒板に映しながら共有する。	iPad 電子黒板
4 あたり前は、本当にあたり前なのか、改めて考えてみる。	・授業のはじめに考えたことと比べてみて、同じところや変わったところについて振り返らせる。	

教材「あたり前は、ほんとうにあたり前なのか」

あたり前は、 ほんとうにあたり前なのか 	あたり前だと思っていたことを立ちどまって考えてみる どうしてなのだろう？と、疑問をいだけいてみる。	そして、そのわけを考えてみる。 じぶんで、「そういうわけがあったのか。」と気づいてみる。 ふだんの生活の中にあふれている「もの」や、「できごと」や、「かんじょう」の『わけ』が見えてくる。	タイヤは黒いゴムでできていてまいる。なぜ、○なのか？ 道をスムーズに走るには、○が一番いい。そのタイヤには、「みぞ」がついている。 なぜ、「みぞ」があるのか？ 道を走るのに、スリッパしない  
なべやフライパンには、「とって」がついている。 なぜ、「とって」があるのか？ 熱くなったなべやフライパンには、「あつくならないとって」の部分がないとやけどをしてしまっているから。 	あたり前だと思っていたことを立ちどまって考えてみる どうしてなのだろう？ と思うことには「わけ」があった。	お部屋の窓にカーテンがかかっている。 なぜ、窓に「カーテン」なのか？ まぶしい光をさけるため。 外から家の中が見えないようにするため。 寒さからまもるため 暑さからまもるため 	それができれば十分なのに。。。 どうして、カーテンには、「色」がついたり、「もよう」がついたりしているの？ 
「あたり前」だと思っていたことを立ちどまって考えてみる 「どうしてなのだろう？」と、疑問をいだいてみる。 その「わけ」がわかると、なんだか自分の世界が広がったような気がする。そして、少しだけ大人になれた気がする。 	「あったらべんり」でも、「なくてもこまらない」という『もの』や、『出来事』や『かんじょう』が、世の中にはあふれている。 どうしてなんだろうか？ その「わけ」を見つけてみよう。 	たくさんある。 山ほどある。 その「わけ」が見つかる数がふえる分だけ 自分は、おとなに近づいていくような気がする 	「もの」について考える たとえば・・・ 花をかざらなくても、ふだんの生活はできる。なのに、なんでお部屋に花をかざるの？ たとえば・・・ 洋服は体をかくせればいいじゃない。なのに、なんでいろいろな形の洋服があるの？
出来事について考える ・例えば・・・ なにをしたら、どうして「ありがとう」と言うの？ ・たとえば・・・ おたんじょう日はだれにでもある。おたんじょう日をお祝いするのは、どうしてなのかな？	感情について考える たとえば・・・ テストでわるい点数をとってしまったら、どうしてぐちゃぐちゃになるの？ ・たとえば・・・ がんばっている人を見ると、どうして応援したくなるの？	たくさんさんの「なぜ」、「どうして」をさがして、 その答えを見つけてみよう。 あたり前は、ほんとうにあたり前なのか？？？	

②授業の展開

ねらい 「なぜ」「どうして」など本質を見極めようとする活動を通して、疑問を探索し続けようとする意欲を高める

③授業者からの子どもの反応の考察

子どものための哲学を基に、知りたいという欲求を刺激し、気付いた時の喜びを味わわせるとともに、身の回りのことや日常、社会へと興味関心を広げ、真理を大切にしたい探究心を育てることを目的として授業展開を計画した。

授業では、まず、あたり前だと思っていたことを立ち止まって考えてみる活動を通して疑問を抱かせるとともに、普段の生活の中にあふれている物には「理由」があり、その「理由」には「感情」が隠れていることに気付くことができた。

授業の振り返りでは、「あたり前だったことをよく考えることは一度もなかったの、考えてみてよかった。」「知らなかったことを知ることができた。」という記入の他に「あたり前には必ず意味がある。」「当たり前なことも、大切なことと一緒に、やったら相手をいい気持ちにできる。」「世の中にはたくさんのあたり前があるけれど、すべてのことが大切でやった方がいいことがたくさんあった。」「当たり前の『わけ』を考えると自分が成長すると感じた。」「当たり前のことは自分にとっては普通でも他の人にとってはあたり前でないこともあるかもしれない。」などの新たな気づきを確認したことが多く記入されていた。

④提示場面ごとの子どもの反応と4つの因子構造との関連

「自立」に関する4つの因子構造と関連づけて子どもの主な反応（自分ならどうするか）を分類整理してみた。

場面33～44：タイヤ、フライパン、カーテン、もの、出来事、感情、たくさんの「わけ」がある。「なぜ」「どうして」を探していく

- ・ 援助提供
 - ・ いろんなことのわけを探してみようと思った。
 - ・ 自分が分かったわけを他の人にも伝えたい。
- ・ 社会的責任
 - ・ 世の中の当たり前なことはすべてのことが大切でその存在にわけがあることに気づいた。
 - ・ 物も出来事も感情も、いろいろな工夫があつたりいろいろなことが関係していたりして、この世界にあると気づいた。
- ・ 意見表明
 - ・ 当たり前と思っていることにもちゃんとわけがあることに気がついた。
 - ・ いろいろなことに疑問を抱いてみようと思った。
- ・ 援助要請
 - ・ これからもいろいろなことに疑問を抱いてみようと思った。
 - ・ どうしてだろうと思うことはまだまだあるからみんなで考えてみたいと思った。

3. 授業全体を通しての考察

社会的自立尺度による道徳授業の効果の検討からも分かるように、「援助提供」「援助要請」「社会的責任」は平均値が高く、授業後の得点が上昇しにくく、授業の効果が反映されなかった可能性が考えられる。

しかし、授業前に平均点より高かった子どもを除いた結果では、「意見表明」や「援助要請」において得点の上昇が見られた。授業の振り返りからも分かるように、「～しようと思う」や「分かった」「気付いた」という記述が多く、個人の考えや意見を尊重しようとする姿が見られた。

また、授業からしばらく経過した後も授業の効果がある程度維持されていた。

(齋藤真弓・井上宏実)

第6章 教育学的視点からの解釈と提言

1. 分析結果の解釈

本章では、質問紙法による心理尺度作成の過程とその結果について、解釈学的心理学および教育学の視点から解釈を行った上で、今回の道徳授業の成果について評価を行い、今後の「社会的自立」を目指す道徳授業のあり方について提言を行う。まず、本節では心理学的視点による単項目尺度と場面想定法についての分析結果について、クックグロイターによる自我発達段階論¹に基づいて解釈を行い、道徳授業の成果についての評価を行う。

(1) 「社会的自立」の単項目尺度の結果についての解釈

「社会的自立」の単項目尺度について、当初「意見表明」、「相互依存」、「社会的責任」の3つを設定していたが、分析の結果、「相互依存」が「援助提供」と「援助要請」に分かれたことで「意見表明」、「援助提供」、「援助要請」、「社会的責任」の4つの要素となった。そこで、「相互依存」が「援助提供」と「援助要請」に分かれた理由について第1章3節でも論じた自我発達段階において小学校中学年から高学年に多く見られる順応的段階から良心的段階の各段階の特徴に基づいて考察する。

まず、順応的段階は周囲に受け入れられたい、認められたい欲求が強く、集団の価値観に順応しようとする傾向が強い。そのため、問題状況に直面した場合にも、自分で判断するのではなく集団の判断に依存する傾向が強くなる。その結果、教師や周囲の人々に判断を含めた援助を求める依存的な「援助要請」の傾向が強くなると考えられる。次の自意識的段階では自分の意見の正しさを主張したい、個性を認められたいといった欲求が強くなり、自分の意見を正当化したり他者と論争したりすることを好む傾向が強くなる。その結果、自分の意見を主張する「意見表明」の傾向が強くなる反面、問題状況に対して自分で判断し、独力で解決しようとするため「援助要請」の傾向は弱くなると考えられる。そして良心的段階では社会的に認められた高い目標を掲げて合理的に時間をかけて達成したい欲求が強くなり、予測可能性を好む傾向が強い。そのため、集団で協力して目標を達成したり、集団や社会の問題解決に取り組んだりする傾向が強くなる。その結果、他者に対する「援助提供」の傾向や「社会的責任」の傾向が強くなるとともに問題解決の際に独力で解決できないことを判断して主体的に「援助要請」を行う傾向も強くなると考えられる。以上の議論を表6-1に示す。

表6-1 自我発達段階と社会的自立尺度の各要素の関係

	順応的段階	自意識的段階	良心的段階
「意見表明」	－	＋	＋
「援助提供」	－	－	＋
「援助要請」	＋	－	＋
「社会的責任」	－	－	＋

このように相互依存関係の拡大における「援助要請」は直線的な発達を遂げるものではなく、依存的な援助要請を行う段階から他者に援助要請をせず独力で行おうとする段階を経て、援助の必要性を踏まえた主体的な援助要請を行う段階へと発達していく。そのため、社会的自立尺度の分析結果において「相互依存」が「援助提供」と「援助要請」に分かれたと考えられる。したがって、本研究で作成した社会的自立尺度は、従来の依存と自立を対立概念とみなす「自立」概念を含み込みながらも、それを超えた主体的な援助要請を行う「自立」までを見通した尺度作成の可能性を示したものと考えられる。ただし、援助要請については+、-、+と推移するため、今後の課題として順応的段階からの発達を明確に捉えるためには依存的な援助要請と主体的な援助要請を区別した尺度を作成することが挙げられる。

（２）場面想定法の結果についての解釈

今回行った場面想定法では、与えられた場面を想定して「認知・感情」と「行動」を問うたが、この方法で実際に測定している内容としては、「認知・感情」については場面状況についての自己の認知の枠組み、または望ましいと考える認知の枠組みを測定しており、「行動」については場面状況に対する自己の適応行動および望ましいと考える適応行動の傾向を測定していると考えられる。

質問に対して児童が率直に回答したと仮定すると、「認知・感情」については類似場面の経験がある場合は自己の「認知・感情」、経験が思いつかない場合は望ましいと考える「認知・感情」の回答をするであろうと考えられる。「行動」については、類似場面の経験がある場合は自己の「行動」傾向を「する」、望ましいと考える「行動」を「たぶんする」、類似場面の経験がない場合は望ましいと考える「行動」を「たぶんする」と回答するであろうと考えられる。そのため、「行動」の選択肢に明確に該当するものがない場合に「自立性」や下位概念との相関が弱くなる可能性が想定される。

道徳授業との関係については、教材で扱う内容によって短期間に「認知・感情」で測定する認知の枠組みが変化することを期待することは難しいが、望ましいと考える「行動」についてはある程度変化する可能性があると考えられる。特に今回の３回の道徳授業では教材の内容よりも、むしろ、学習活動の方法を通して「正解」のない問いに対する回答を意見表明し、異なる意見から学ぶことや、自分が「当たり前」「正しい」と思う見方・考え方とは異なる見方・考え方を知ることによって視野が広がる体験を通して「意見表明」や「援助提供」の行動を取る必要性を体験的に学んだ可能性があると考えられる。

次に、各設問についての分析結果を検討する。その際、「行動」に関して望ましいとされる回答と社会的自立尺度の該当する要素および「自立性」との強い相関がみられると考えられる相関係数0.4以上を二重下線で示し、0.4未満を破線で示す。その上で、「行動」に関して望ましいとされる回答と社会的自立尺度の該当する要素あるいは「自立性」との相関が弱い項目について、その原因を考察する。

① 個人の考えの尊重（「意見表明」）

【1】最初に意見を発表し、他のクラスメートから反対意見がいくつか出た場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合54～57%

「行動」で望ましい回答と「意見表明」との相関係数0.49、「自立性」との相関係数0.51

【2】応援団員の立場で応援合戦にあまり熱心でないクラスメートがいる場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合35～39%（中立的回答は42～47%）

「行動」で望ましい回答と「意見表明」との相関係数0.25、「自立性」との相関係数0.32

〔原因の考察〕望ましい「行動」はアサーティブな言動で、今回の道徳授業では扱っておらず類似の経験も少ないことから「たぶんする」と回答したために相関が弱くなった可能性が考えられる。

【3】友達にやりたい遊びを伝えたが、違う遊びをしたいという意見が出た場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合70～74%

「行動」で望ましい回答と「意見表明」との相関係数0.24、「自立性」との相関係数0.34

〔原因の考察〕児童が望ましいと考える「正解」を「たぶんする」と回答したために相関が弱くなった可能性が考えられる。

②-1 自立した個人としての相互依存（「援助提供」）

【4】友人と分担した仕事を先に終えたが友人は時間がまだまだかかりそうな場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合57～62%

「行動」で望ましい回答と「援助提供」との相関係数0.52、「自立性」との相関係数0.42

【5】校庭で遊んでいて低学年の子が膝をすりむいて泣いているが近くに誰もいない場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合74～80%

「行動」で望ましい回答と「援助提供」との相関係数0.56、「自立性」との相関係数0.54

【6】朝、友達が宿題をやってこなかったと困っているが自分はきちんとできている場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合46～49%

「行動」で望ましい回答と「援助提供」との相関係数0.49、「自立性」との相関係数0.44

②-2 自立した個人としての相互依存（「援助要請」）

【7】自習時間に解けない問題に気づいた友達から「答えを教えようか」と言われた場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合62～69%

「行動」で望ましい回答と「援助要請」との相関係数0.29、「自立性」との相関係数0.26

〔原因の考察〕児童が望ましいと考える「正解」を「たぶんする」と回答したために相関が弱くなった可能性が考えられる。

【8】クラブ活動で道具を片づけ忘れたが重くて一人で片づけられるかわからない場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合27～29%（「独力で片づける」57～61%）

「行動」で望ましい回答と「援助要請」との相関係数0.36、「自立性」との相関係数0.40

〔原因の考察〕「自立＝独力」と考える児童が「自立＝相互依存」と考える児童よりも多

いために「援助要請」との相関がやや弱くなった可能性が考えられる。

【9】算数の授業で三角定規を忘れて手元には物差ししかない場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合59～60%（「物差しで何とかする」29～31%）

「行動」で望ましい回答と「援助要請」との相関係数0.37、「自立性」との相関係数0.33

〔原因の考察〕若干数ではあるが児童が望ましいと考える「正解」を「たぶんする」と回答したために相関がやや弱くなった可能性が考えられる。

③ 「社会的責任」

【10】グループのメンバーが違うことを話して校外学習の役割分担が決まらない場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合49～54%（「みんなちゃんとしてほしい」35～41%）

「行動」で望ましい回答と「社会的責任」との相関係数0.33、「自立性」との相関係数0.53

〔原因の考察〕児童が望ましいと考える「正解」を「たぶんする」と回答した、あるいは、先生に伝えることを責任と捉える児童が一定数いるために「社会的責任」との相関がやや弱くなった可能性が考えられる。

【11】先生から休み時間に次の授業の準備の手伝いをする人はいないか尋ねられた場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合43～52%（「誰もやらないならやろうかな」28～36%）

「行動」で望ましい回答と「社会的責任」との相関係数0.24、「自立性」との相関係数0.41

〔原因の考察〕児童が望ましいと考える「正解」を「たぶんする」と回答した、あるいは、質問場면을責任よりも主体性の観点から捉えている児童が一定数いるために「社会的責任」との相関が弱くなった可能性が考えられる。

【12】手洗い場の床が濡れていて滑って転ぶ人がいるかもしれないことに気づいた場面

「感情」で望ましい回答をした児童の割合31～34%（「滑ったら危ないな」48～52%）

「行動」で望ましい回答と「社会的責任」との相関係数0.30、「自立性」との相関係数0.39

〔原因の考察〕児童が望ましいと考える「正解」を「たぶんする」と回答した、あるいは、先生に伝えることを責任と捉える児童が一定数いるために「社会的責任」との相関が弱くなった可能性が考えられる。

以上の考察から、場面想定法の回答と社会的自立尺度の各要素および「自立性」との相関については、質問場面に関する類似場面の経験の有無および質問場面に対する捉え方の相違による影響を受ける可能性があることが確認された。質問場面に対する捉え方の相違については、「自立」を「独力」と捉えるか「相互依存」と捉えるかによる相違および質

問紙作成者の意図である「社会的責任」を問う場面を「主体性」や「援助要請」と捉えることによる相違の可能性があると考えられる。そのため、道徳授業の成果についての評価を行う際には、授業前後の尺度得点の変動といった全体の傾向に加えて、個々の児童における見方・考え方の変化についても捉えていく必要がある。

（３）社会的自立尺度と場面想定法の結果を踏まえた考察

道徳授業の前後で尺度得点あるいは「行動」の得点が下がっている回答については、前項の場面想定法の結果から、「自立＝独力」と考え、さらにその考え方を他者にも適用して回答した可能性が考えられる。このような回答は、自意識的段階に特徴的な思考に基づいているのではないかと考えられる。それまでの、教師や大人から言われたことをそのまま受けとめて、いわゆる「正解」を答えようとする順応的段階から、視野は狭いけれども自分なりに考えて自分の答えを出そうとする自意識的段階へと発達しているとすれば、道徳授業による成果と捉えることもできる。この点については、児童のノート記述から自我発達段階に関する質的分析²を行うことで確認する必要がある。なお、今回得られた児童のノート記述は、各回の授業での話し合いのメモと感想であり、記述の分量や内容が1回の授業から自我発達段階を評価するには十分とはいえないものが多く見られた。そこで複数のノート記述を基に自我発達段階を評価せざるをえないため、3回の授業を通しての児童の見方・考え方の成長については担任による評価を基に評価することにした。具体的には、担任から見て①授業前から自立性が高いと評価していた児童、②3回の道徳授業を通して成長したと感じる児童、③3回の道徳授業を通して変化が感じられず課題が残ると感じる児童、のそれぞれについて複数名抽出してもらった。

3回の道徳授業は、課題について子どもたち同士で話し合う学習活動を通して社会的自立尺度の「意見表明」、「援助要請」、「援助提供」、「社会的責任」の要素を成長させようとするものであり、教材の内容については、社会的自立尺度の要素とは直接関係があるとは言えない。そのため、児童のノート記述の内容から自我発達段階の視点に基づいて評価できるのは、学習活動の結果として現れた自立的な判断や思考と思考の視野の広がりや論旨の適切さに留まる。これらは社会的自立尺度の各要素と直接的な因果関係を持つものではないが、先の表に示した社会的自立尺度の要素と対応する自我発達段階の特性に照らしてみると、児童のノート記述と社会的自立尺度の各要素の発達についてある程度の相関を推測することが可能である。

具体的には、まず、順応的段階から自意識的段階への発達により、それまで教師や身の周りの人々の言葉や考えをそのまま受け入れる状態から、自分で判断したり自分なりに思考を深めたりし始める。そして、第三者的な視点を獲得し始めることで自分の言動を振り返ることができるようになる。この段階の児童は話し合いの学習活動において自分の考えを自分の言葉で主張するようになる（「意見表明」の強まり）。また、発言の中に自分の言動を振り返る内容が見られるようになる。その反面、まだ思考の視野は狭く、独りよがりな思考になることで説明不足や極端な議論など論理的な問題を含んだ発言や記述も見ら

れる。順応的段階に見られる周囲の人々に合わせたり依存したりする傾向は弱まり、自分の独自性を発見し、主張するため独力で行動しようとする傾向が強くなる（「援助要請」の弱まり）。

次に自意識的段階から良心的段階への発達により、それまでの自分の言動の内省と思考が分離してステレオタイプの内省や他者理解をしがちな状態から、自分の言動の内省と他者理解に基づいた適切な人間理解に基づいた自立的な思考をし始める。良心的段階における成長がさらに進めば自分の言動に対する内省を踏まえながら社会的な価値観を内面化していくようになり、社会的な視野が広がる（「社会的責任」の強まり）。そして、第三者的な視点の視野が時間的、社会的に広がることで、自他の特性の違いを踏まえながら必要な時には適切な他者に援助を提供したり、援助を求めたりする判断ができるようになる（「援助提供」「援助要請」の強まり）。

以上を踏まえながら、まず3回の授業のうち2回以上に出席している5年生児童のノート43名分の記述から自我発達段階の評価を行った。その結果、良心的段階と評価されたのは19名、自意識的段階と評価されたのは11名、順応的段階と評価されたのは13名であった。そして、自我発達段階の評価後に、担任から見て①授業前から自立性が高いと評価していた児童3名、②3回の道徳授業を通して成長したと感じる児童4名、③3回の道徳授業を通して変化が感じられず課題が残ると感じる児童3名のノートを確認した。その結果、①授業前から自立性が高いと評価していた児童3名のうち2名は良心的段階、1名は自意識的段階と評価されていた。②3回の道徳授業を通して成長したと感じる児童4名のうち3名は良心的段階、1名は順応的段階と評価されていた。③3回の道徳授業を通して変化が感じられず課題が残ると感じる児童3名のうち1名は自意識的段階、2名は順応的段階と評価されていた。

表6-2に自我発達段階毎の児童の記述と担任および分析者による評価を記載する。この表で取り上げた記述には、担任が抽出した児童の記述の他に、分析者が自我発達段階の観点から課題が残る、あるいは、成長しつつあると評価したものを含んでいる。なお、自我発達段階の評価の際に用いた各自我発達段階の特徴は次のとおりである。まず、順応的段階では、周囲に合わせようとする表現がみられること、表現が紋切り型でステレオタイプのだったり同語反復になっていたりすること、他者の発言の受け売りに留まること。自意識的段階では、自分独自の視点や表現が見られること、内省はステレオタイプ的で例外的事例にのみ焦点を当てた議論や説明不足で矛盾するよう見える表現が見られること。良心的段階では自分の言動に対する内省ができていて、主要な事例を扱いながらも例外的な事例に対する目配りができていて、一般的な他者の言動の背景にある内面を理解できていること、社会の価値観の内面化が適切にできていること。そして、複数の段階に当てはまる特徴が見られる場合には、より後の段階に属するものと評価した。

表6-2 自我発達段階毎の児童の記述と担任および分析者による評価

	児童の記述	担任の評価と【分析者の評価】
良心的段階	・実際には「ま、いっか」としてしまふ→ダメだと思っているけどゆう気が・・・／「きほん」は全ての場合で正しいというわけではない ・「あたり前」のことを深く考えてみると色々な考えが出て、楽しい／「やさしい人」は、何でもゆるすのではなく、ゆるさない時はゆるさない人なのかなと思った。「ゆるす」「ゆるさない」のはんだんはむずかしいとこの学習を通して感じた ・ゆるすとは…始めは、意味がわからない、わけわかんなかったけど、さいしょ、おこってたけどりゆうがわかって、それなら…とか、おうえんしたくなるようなことや、いいよ、だいじょうぶ、っていえるようなこと／じぶんでは、あらためてゆうきをもって注意できないとかんじた ・ふつうのルールを守っていても、そのときのルールを守れていない（みんなやってるから）／あたりまえにも意味や工夫があると分かった。その意味や工夫を考えた人はすごいとおもった。さいしゅう的にあたり前の意味は自分のとくなのではないかとおもった／ゆるすとは相手のしたことによって自分がなっとくし、うけいれること ・みんなやっているから、などの理由をつけてもルールはみんなが気持ちよくなれるようにあるものだからやぶってはいけないと思う／自分が『あたり前』と思っていることでも、いろいろな人の意見をきいたり、いろいろな目線から見ると『あたり前』なのかを考えることが大切だと思った ・人にめいわくをかけていることはすべて×。 理由：みんながやっても、関係のない人にめいわくをかけていることは、その人たちにいやがらせをしているのといっしょ／あたりまえというのは人に向かって言うのと、その人のあたり前とはちがうかもしれないので（〇〇して当然、ふつうだろ）ということはきづつけてしまうかもしれないと分かった	「授業前から自立性が高い」と評価 【自己の言動に対する内省に基づいた自立的な思考が見られる】 「授業前から自立性が高い」と評価 【自己の言動に対する内省に基づいた自立的な思考が見られる】 【論述は一見稚拙に見えるが具体的な情景を思い浮かべながら適切な内面理解と自立的な思考に基づく論述をしている】 「授業を通して成長した」と評価 【やや視野の狭さから来る説明不足な表現が見られることから自意識的段階から良心的段階へ成長しつつあると評価】 「授業を通して成長した」と評価 【やや視野の狭さから来る説明不足な表現が見られることから自意識的段階から良心的段階へ成長しつつあると評価】 「授業を通して成長した」と評価 【やや視野の狭さから来る説明不足な表現が見られることから自意識的段階から良心的段階へ成長しつつあると評価】
自意識的段階	・人によっての事情がわかっているとゆるすかゆるさないのが白、黒ははっきりさせてくれるが、事情を知らないと白黒くべつできない ・ルールやきまりを守らないのはどんなときでもダメ。だれかのためならまわりの人に聞いたりほかの方法はないのかを考える／ゆるすとは相手の行動を受けいれること。ゆるすかゆるさないかは事情による。相手によって変わるとしたら差別になってしまうから ・「ゆるす」とは、やっていることがだめかが相手につたわっている／「まっいいか」ではだめ。だれかのためでもほかの人がぎゃくにこまっちゃうから ・みんなやってるから→他の人にめいわくがかかってなければいいと思う／ありがたいは、うれしいきもちをつたえる言葉だから、自分がうれしかったらありがたいという。応えんするとそのひともっとがんばれるから／「ゆるす」とは、さいしょは、わるいことをしてそのあとあやまったらゆるすということだとおもっていたけど、じゅぎょうをした後は、しょうがなかったり相手のじじょうによってゆるすかゆるさないかをきめたりすると思う	「課題が残る」と評価 【説明不足で極端な論述もあるが自立的な思考が見られると評価】 「授業前から自立性が高い」と評価 【やや説明不足で極端な論述も見られるが、自立的な思考が見られると評価】 【自立的な思考の萌芽が見られることから順応的段階から自意識的段階へ成長しつつあると評価】 【自立的な思考の萌芽が見られることから順応的段階から自意識的段階へ成長しつつあると評価】

	・ルールはみんなで作っていくものなのでみんな守るべき。大人の場合は最近では死んでしまうこともあるので、気を付けて注意した方がいいと思った／「ゆるす」っていうのは難しいと思った。色んな事情があったり、理由があったりしてそういうことをしていた。それを裏手にとって悪いことをする人もいるから「ゆるせない」という人もいた。そういう悪いことをする人を絶やせば「ゆるす」人も多くなると思った。 ・「まっいいか」でいいのかな。大人でも上級生でもよくない。大人などのほうがルールをわかっているから／「ありがとう」などをいうことで自分も相手も気持ちが変わることがわかった ・ぼくは「大人だから」いがいはまっいいかですませるのはダメだと思った。なぜ「大人だから」は、まっいいかですませるのかというと、その大人がへんな人だったら、自分のみにきけんがおこるので、ぼくはまっいいかですませます。／相手によってゆるせるか、ゆるせないかというのは、自分よりもとしが下の人だったら、ゆるせるなど、相手によって変わったりする事もあったりする。だが、本当にゆるせないことは相手がとし下でもゆるせない	【自立的な思考の萌芽が見られることから順応的段階から自意識的段階へ成長しつつあると評価】 【自立的な思考の萌芽が見られることから順応的段階から自意識的段階へ成長しつつあると評価】 【自立的な思考の萌芽が見られることから順応的段階から自意識的段階へ成長しつつあると評価】
順応的段階	・わたしは、自分の意見をはっきり言うことができないので全部ゆるすことができてしまう／ほかの人もいるからわたしもちゅういしなきゃいけないと思った ・いつもあたりまえだと思っていたもの、ことについて考えて、知らなかったことも知れてよかった／「ゆるす」とは、その人をきずつけないようにすること／まっいいかははんだんするのがむずかしいなと思いました ・だれかのためはいいと思う。そのほかは、ダメだと思う。みんなやってるからといって自分もやってはいけないことだから自分がやったとしても ・年上の人だからまっいいかじゃなくて、ちゃんとまもらないといけないことだから注意したい、声をちゃんとかける	「授業を通して成長した」と評価 【内省の兆候も見られるが外的行動の反省に留まり、周囲に合わせる傾向が強いため順応的段階と評価】 「課題が残る」と評価 【自分の言葉で思考することを始めた可能性はあるが顕在化していないため順応的段階と評価】 「課題が残る」と評価 【自分で判断することを始めた可能性はあるが同語反復に留まっているため順応的段階と評価】 【紋切り型の表現にとどまっているため順応的段階と評価】

以上の担任及び分析者による評価結果から、教師や大人から言われたことをそのまま受けとめて、いわゆる「正解」を答えようとする順応的段階から、視野は狭いけれども自分なりに考えて自分の答えを出そうとする自意識的段階へ、さらには自他の言動に対する内省に基づく思考を深めたり、より視野を広げることで思考を広げたりする良心的段階へと発達しつつある児童の姿が明らかになった。また、担任教師により「課題が残る」と評価された児童についても、自我発達段階に基づく分析からは順応的段階にあっても自分で判断したり思考したりすることを始めて自意識的段階へと向かいつつある姿や、自意識的段階にあっても自立的な思考を始めて良心的段階へと向かいつつある姿が見られることが明らかになった。

このことから今回の道徳授業を通して、自我発達段階についてはある程度発達しつつある児童が複数見られ、社会的自立尺度の要素のうち「意見表明」の尺度得点の上昇にはつながったであろうと推察される。しかし、独力で問題を解決しようとする傾向が強く、

「自立＝独力」と考えることから「援助要請」の尺度得点が低下する自意識的段階と評価した児童が少なくとも四分の一程度存在する他、自意識的段階から良心的段階へと成長しつつあるという形で良心的段階と評価したがまだ「自立＝独力」と考える傾向が残っている可能性のある児童も複数みられるために、社会的自立尺度の得点を低下させることにつながった可能性があることが確認された。また、授業前から自立性が高いと担任から評価された良心的段階の児童においても自分の言動の内省と他者理解に基づいた適切な人間理解に基づいた自立的な思考をし始める初期の段階に留まり、「社会的責任」の尺度得点の上昇につながる自分の言動に対する内省を踏まえながら社会的な価値観を内面化していく段階や、「援助提供」の尺度得点の上昇につながる第三者的な視点の視野が時間的、社会的に広がる段階には達していないと考えられる。このことも3回の道徳授業で社会的自立尺度の得点が伸びなかった原因となっていると考えられる。

今回実施された3回の道徳授業では、教材の内容については教材を準備する時間の関係で社会的自立尺度の各要素と十分に関連づけられたものとは言えなかった。課題について話し合う学習活動についても、主として「意見表明」の要素の成長につながるものであり、話し合う際のグループメンバーの普段の人間関係が良好であれば「援助要請」、「援助提供」の要素の成長にもつながる可能性があると考えられるが、「社会的責任」についてはグループや学級の学習活動の遂行に関する責任意識を高める程度に留まると考えられる。そのため、今後の課題として、教材の内容についても社会的自立尺度の各要素と関連付けながら、特に主体的な「援助要請」、「援助提供」、「社会的責任」の意識を高めたり、意識の範囲を広げたりする内容を含めた形で教材開発を行うことが挙げられるであろう。

【注】

¹ Susanne Cook-Greuter (2014) . Ego Development: A Full-Spectrum Theory Of Vertical Growth And Meaning Making. Uploaded on ResearchGate by Susanne Cook-Greuter on 18 November 2021 (<https://www.researchgate.net/publication/356357233> 最終確認日2023年3月27日)。

² 吉田誠、「自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の発達モデル構築の試み：『B.主として人との関わりに関すること』の学習を中心として」、『山形大学 教職・教育実践研究』第17号、2022年、64-75頁。

吉田誠、「自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の発達モデル構築の試み2—自意識的段階と良心的段階の水平的成長と垂直的発達を中心として—」、『山形大学 教職・教育実践研究』第18号、2023年、43-54頁。

(吉田 誠)

2. 「社会的自立」を育てる道徳科の学習指導に関する提言

本研究は、2017年3月に告示された学習指導要領に示されている「資質・能力の三つの柱」の方針が、道徳科の目標や内容においては反映されていないという問題意識に基づき、道徳教育において育成すべき資質・能力のうち、「自立」に焦点を当て、質問紙の作成と実践的調査を行うものであった。本節では、これらの研究に基づき、子どもたちの日常生活に授業を役立てるための教材のあり方と、子どもたちの道徳的成長を見取るために指標を用いて評価するという発想を取り入れることについて述べたうえで、「自立」という資質・能力を育成するための具体的な学習方法や教材について提案する。

(1) 授業を日常生活に活かす教材のあり方と指標に基づいた評価の導入

2016年の中央教育審議会答申において、道徳教育と資質・能力の3つの柱との関係について整理された。すなわち、「道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」が「知識・技能」、「人間としての在り方生き方についての考え」が「思考力・判断力・表現力等」、「人間としてよりよく生きる基盤となる道徳性」が「学びに向かう力・人間性等」に対応するとされた。ただし、人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目的とする道徳教育の特質から、「これらの要素を分節して観点別に評価を行うことはなじまない（中央教育審議会、2016、p.221）」とされた。現行の学習指導要領においても、「数値などによる評価は行わない（文部科学省、2017a、p.172、文部科学省、2017b、p.158）」とされている。

他方、道徳の指導における「答え」の問題について、道徳の時間の課題の1つとして、「望ましいと思われることを言わせたり書かせたりする指導に終始しているのではない（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、2016、p.2）」という指摘が挙げられ、「答えが一つではない道徳的な課題」（文部科学省、2017c、d、p.2）に向き合う「考え、議論する道徳」への質的転換が図られた。こうした経緯もあり、道徳教育における評価の問題はいわば不可侵なものであり、道徳教育には1つの答えはないため、定められた指標に基づく評価は不可能なものとされてきた。

しかし、「答えが1つではない」ことは、「正しい答えがない」ことを意味するわけではない。小学校及び中学校の道徳科が、目標を定められ、「児童（生徒）が人間として他者と（共に）よりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容」（文部科学省、2017c、p.22、文部科学省、2017d、p.19、丸括弧内は中学校）を示す内容項目が設定され、そうした道徳的価値の理解を基に道徳性を養うことが求められている以上、正しい答えがないとは言えない。子どもたちが学ぶべき正しい答えがないのであれば、教育の場でわざわざそれを扱う必要はないだろう。道徳科の授業の場においては、多くの場合、望ましき、すなわち道徳教育における「正解」が想定されている。ただし、そうした授業の場で想定された「正解」は、現実の場面においても必ず自分や他の人、社会にとって好ましい正解であるわけではなく、現実の状況における望ましい行動は、人間関係や状況によって異なる。学習指導要領解説においては、実際の生活の中で児童生徒は、相反

する道徳的価値の選択を求められたり、複数の道徳的価値が対立する場面において、時と場合、場所などに応じて、複数の道徳的価値の中からどの価値を優先するかを判断を迫られたりするとされ、そのために問題解決的な学習を取り入れることが有効であるとされている。それにもかかわらず、教科化に伴い作成された教科書には、各内容項目に対して1つあるいは複数の読み物資料が掲載されている。読み物資料には一種類の人間関係と状況が提示されるのみであり、こうした教材を用いた授業においては、その一種類の人間関係と状況を用意した教材作成者や、そうした教材作成者の意図を解釈した授業者の想定する「正解」が見え隠れしている。このように、一種類の人間関係と状況のみが提示された現行の教科書に掲載されている読み物資料を用いた授業においては、教材作成者や授業者の想定する望ましきや「正解」に向かって授業が進められるため、授業を受ける子どもたちもその「正解」へと誘導される。そのため、望ましきやよさをどのように子どもたちが学習するかという根本的な課題が置き去りにされたまま、「正解」が想定されているにもかかわらず、子どもたちに「考えさせればよい」、「議論させればよい」といった認識へと流れてしまうように思われる¹。すなわち、「考え、議論する道徳」への質的転換を図ったところで、教材が旧態依然としているのであれば、道徳の時間の課題の1つであった「望ましいと思われることを言わせたり書かせたりする指導」の状況を大きく変えることはできないのではないだろうか。加えて、読み物資料を用いた授業で子どもたちに導かれた「正解」が、実際の生活においては必ずしも好ましい正解であるとは限らない。このような一種類の人間関係や状況と、一種類の想定された「正解」があるという教材の課題に対応する1つの方途として、様々な人間関係と状況を子どもたちに提示することが考えられる。

本研究においては、「社会的自立」を育成する授業において、「許せる？ 許せない？」、「当たり前は本当に当たり前なのか」、「『まっいいか』でいいのかな」という3つの教材を用いた。まず、「許せる？ 許せない？」では、あとでゆっくり食べようとおもっていたおやつを食べられたら許せるか許せないか児童に考えさせる際、弟、兄、妹、姉、そして祖父に食べられた場合についてそれぞれ考えさせている。加えて、自分にされたことを許せるか、自分に関係ないことを許せるかということを考えさせる際にも、混雑する電車の中で足を踏まれた、図書館で借りようと思っていた本を他の子にとられた、車いすマークの駐車スペースに、元気そうな若い人が車を止めていたなど、実際の生活で起こりそうな、複数の人間関係と状況が用意されている。次に、「当たり前は本当に当たり前なのか」では、タイヤやフライパンの形について改めて考えさせたり、花や洋服といった「もの」、感謝すること、お祝いすることといった「出来事」、悔しい気持ちや応援したくなる気持ちといった「感情」について、なぜものが存在するのか、なぜ出来事を起こすのか、なぜ感情を抱くのか、様々な状況を提示して、様々な考えがあることに気付かせたりしている。最後に、「『まっいいか』でいいのかな」では、電車でおばあさんの席を取るために割り込みをする子、花壇に足跡を付ける上級生、あふれるゴミ箱にさらにゴミを捨てる親子など、誰かのため、注意するのが気まずい、他の人もやっていることといっ

た様々な事情が用意され、それぞれ「まっいいか」と見過ごしてもよいか考えさせている。このように、3つの教材においては、子どもたちの日常生活で起こりえる状況が複数提示されていることに特徴がある。以上のように、1つの状況と1つの想定された「正解」を用意したうえで、1つの「正解」のみに子どもたちを導くのではなく、様々な人間関係や状況を提示し、それぞれの人間関係や状況に応じて考えさせる教材を用いることにより、授業の内容を日常生活に応用しやすくなると考えられる。

加えて、客観的な指標を基準として数値などをつけることは不可能であり、「教師と児童（生徒）との人格的な触れ合いによる共感的な理解（文部科学省、2017c、p.109、文部科学省、2017d、p.111、丸括弧内は中学校）」を基盤とする、いわば曖昧で主観的なものとされてきた評価についても、指標に基づく評価という視点を導入し、指導に活かすことを提案したい。吉田・逸見（2020）においては、スタンダードに基づく評価とエピソード評価との統合が試みられ、この統合により、教師による評価の妥当性や有効性を担保する可能性に加え、指導の改善に活用することが示されている。

指標に基づく評価を導入する際、資質・能力の3つの柱のうち、他教科においても、テストという形式で測定している「知識・技能」に対応するものを評価の対象にすることが考えられる。先述の通り、道德教育において「知識・技能」に対応するものは、「道德的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」とされている。このうち、道德的諸価値の理解については、何をもって価値とするか、また、何をもって理解したと評価できるかといった、道德的価値に関する倫理的な考究及び評価に関する道德教育研究が必要となるであろう²。心理学の知見を道德教育に応用することを試みた本研究からは、「選択基準・判断基準」の評価可能性が導き出されよう。

道德の授業に際し、こうした選択基準や判断基準を児童生徒がどの程度形成しているか、評価する必要がある。なぜなら、学習指導要領においても、児童生徒の発達の段階や特性等を考慮し、指導方法を工夫したり、多様な教材の活用に努めたりすることが求められているからである。児童生徒がどのような選択基準や判断基準を持っているかを評価することにより、指導に反映させることができるようになる。すなわち、道德的判断に関する発達段階を評価することにより、発達段階を上げるための教材や発問の工夫をすることができると考えられるのである。本研究で自立性を測定する質問紙を作成したことは、こうした道德的判断に関する発達段階を評価するうえで、有効な第一歩とも言えよう。以上のように、道德的判断の発達段階について、従来の教師による主観的な評価に加え、指標に基づいた評価を導入することにより、子どもたちの成長を見通し、指導方法に反映させることができると考えられる。

（2）「社会的自立」を育成するための学習方法や教材の提案

加えて、質問紙を用いた調査により、「社会的自立」の4つの要素のうち、どの要素の得点が低い傾向にあるかを判断することができる。したがって、どの要素に特に焦点を当てて成長させることが必要かを把握することが可能になると考えられる。

前節における分析から、本研究で行った道徳授業が、社会的自立尺度の要素のうち「意見表明」の尺度得点の上昇につながったと推察されることが明らかになった。それは、自分の考えを伝えたり、自分と異なる意見を受け止めたりするというねらいを持つ教材（「許せる？ 許せない？」）の性格や、グループ内での話合いや、他のグループと自分たちのグループの考えを共有する「ワールドカフェ方式」を取り入れた授業方法によると考えられる。したがって、「社会的自立」の要素のうち、「意見表明」の要素について成長を促すためには、自分なりの考えを持ち、さらに他の人にも自分の考えを伝えるという活動を取り入れることが考えられる。

一方で、「自立＝独力」と考えるために、「援助要請」の要素について、良心的段階ではなく、自意識的段階にとどまっていると評価される児童の姿も前節の分析で明らかになった。困っている人は助けなければならないと闇雲に考える段階から、自分でできることややらなければならないことは自分でやるべきだと考える段階、さらに、他の人が本当に困っていると判断した場合には助けるべきであり、自分についても、他の人の力を借りるべきだと判断した場合には助けを求めるべきだと考える段階に成長すると考えられる。このように、「援助要請」と「援助提供」は表裏一体の関係であり、他の人の助けが必要かどうか、相手の状況を多面的・多角的に考えさせたり、他の人の助けを欲しているのか、どのような助けを欲しているのかといった気持ちを考えさせたりする授業により、「援助要請」と「援助提供」の要素の成長を促すことが考えられる。

最後に、「社会的自立」の要素のうち、「社会的責任」について、本研究で用いた自立性尺度では、グループで分担したことやクラスの係の仕事に責任を持って取り組むべきだと思うか、クラスのルールを守るべきだと思うか、何かを決めるときに他の人の考えも聞くべきだと思うかということ問うていた。実際の生活においては、望ましい行動を頭では分かっている、自分の置かれた状況やそのときの感情に流されて、望ましい行動を取れないことが考えられる。加えて、自分が責任を持って行うべきことについて、他の人がやっているから自分もやるといった段階から、自分がその責任を果たすこと、果たさないことによる影響まで考える段階まで成長させることも必要である。そのため、「社会的責任」の要素について成長を促すためには、例えば、自分の身の回りで、責任ある仕事をしていると思う人物をあげさせ、その人が仕事を中途半端にこなしたり、仕事をしなかったりしたら、自分や社会にはどのような影響があるか考えさせることを通して、自分に与えられた役割が、他の人や社会にも影響を与え得ることに気づかせ、視野を広げさせることが考えられる。

以上のように、本研究により、子どもたちの発達段階や、成長させることが必要な要素は何かについて指標を用いて評価し、そのうえで子どもたちの段階に合わせた教材や授業方法をすることで、「社会的自立」という資質・能力をより効果的に育成することにつながることを示すことができると考える。

【注】

¹ 高宮（2021）は、教材の活用方法を「行為・解決策を考える活用」、「価値理解を深める活用」、「価値を批判的・創造的に扱う活用」という3つに分類することを提起し、教材に望ましい価値観が含まれていても、価値理解を深める活用の場合には、価値の教え込みにはならないとしている。読み物資料が想定された「正解」を孕んでいる問題に対する、こうした教材の活用方法の面からの解決も1つの方法として有効であるが、本稿においては、より根本にある教材のあり方からこの問題について考えていきたい。

² 何をもって価値とするか、すなわち何を道徳的諸価値として子どもたちに教えるべきかという倫理的な問いについて、学習指導要領に示された内容項目が子どもたちの道徳性を養うために必要十分であるか、絶えず検討し、子どもたちの実情や社会的要請に基づいて更新していく必要があるだろう。加えて、道徳教育における知的な理解に関して、例えば村井（1978）は、道徳についての知的な理解のうえに道徳的实践が実現されるとしており、道徳の知識を教えるということは、単に知識を授受することではなく、教師により理解させられ、生徒により理解されたということを意味すると述べる（p.35-42）。また、柴原（2022）は、道徳科における「深い学び」としての内容知の中核に道徳的価値を据えることができるとしたうえで、観念的な理解にとどまらず、実感を伴う理解になったときに道徳的行為として実践されると述べている。したがって、授業において取り上げた道徳的価値を、何をもって子どもたちが理解したと判定できるかといったことについて明らかにする必要がある。しかし、こうした価値の理解に関する評価の方法については、学習指導要領解説において、道徳性は個人の問題に関わるものであることから「どれだけ道徳的価値を理解したかなどの基準を設定することはふさわしくない（文部科学省、2017c、p.109、文部科学省、2017d、p.111）」とされていることもあり、具体的な共通理解が得られているとは言いがたく、この点に関する検討も道徳教育研究において必要となろう。

参考文献

柴原弘志（2022）「『特別の教科 道徳』における深い学びを『方法知』と『内容知』から考える」『道徳と教育』第100回大会記念号、51-54.

高宮正貴（2021）「『特別の教科 道徳』における教科書と教材」日本道徳教育学会全集編集委員会編『新道徳教育全集 第1巻 道徳教育の変遷・展開・展望』学文社、89-98.

中央教育審議会（2016）「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及び必要な方策等について（答申）」

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」

村井実（1978）『道徳は教えられるか』国土社

文部科学省（2017a）「小学校学習指導要領（平成29年告示）」

文部科学省（2017b）「中学校学習指導要領（平成29年告示）」

文部科学省（2017c）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」

文部科学省（2017d）「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」

吉田誠・逸見裕輔（2020）「コンピテンシー・モデルとホワイトボード・ミーティング®
によるエピソード評価－学級目標達成に向けた道徳科単元学習における指導と評価の一
体化の試み－」『道徳と教育』338、121-131

（川上若奈）

終章 むすびに代えて

本研究は、これからの時代に求められる「資質・能力」を育成するための道徳科学習指導について検討するものであった。その際に、研究期間の問題と、研究対象を絞る意味で、道徳教育の研究のいわば第一歩として、2017年改訂の小中学校の新学習指導要領第1章総則において道徳教育の目標にはじめて使用された「自立」という用語に焦点を当てることとした。その際に、研究組織は、教育学の研究者と心理学の研究者の協働的なチームを作り、そこに教育現場の教員を加えた体制で臨むことになった。

また、調査対象の学校に関しては、予備調査は神奈川県K市の1校の公立小学校において5年生と6年生に対して、本調査は茨城県T市の3校の公立小学校において5年生と6年生に対して行われた。

第1章では、まず、2017年改訂の小中学校の学習指導要領第1章総則において道徳教育の目標にはじめて使用された「自立」という用語の時代背景が、国家的な教育行政のレベルで確認された。次に、「自立」という用語に関する先行研究を概観したうえで、「生活者としての自立」「集団の成員としての自立」「社会の形成者としての自立」「グローバル社会の形成者としての自立」という4つの「自立」概念が4つの「責任」概念とともに変化してきたということが詳細に解説された。そのうえで、従来の捉え方との相違点として、依存と自立を対立概念と見なす到達目標としての「自立」のような従来の捉え方ではなく、これからのグローバル社会における相互依存関係の範囲の拡大を継続する状態概念として「自立」を捉え直す必要性が指摘され、そしてクックグロイターの自我発達段階論を基にした「自立」の資質・能力の考察を通して、本研究で扱う「社会的自立」の要素として、「個人の考えや意見の尊重」「自立した個人としての相互依存」「社会における責任」の3つが設定されることとした。

第2章では、第1に児童期における「社会的自立」を測定する尺度を作成し、第2にそれを用いて、「社会的自立」を促す道徳の授業によって児童の「社会的自立」が高まるかどうかを検討した。その際には、小学校高学年の児童における「社会的自立」を3つの側面から構成されると考えて、測定を実施することとした。

なお、本研究では測定するための2種類の心理尺度を作成した。1つ目は、普段の児童自身の行動や考えについて1問ずつ4件法で尋ねる、単項目による尺度である。2つ目は、「社会的自立」が求められるような場面を設定し、そのような場面に遭遇したときに、どのように受け止めるのか（認知・感情）について尋ねてから、どのように対処するのか（行動）について尋ねる、場面想定法による尺度である。

前者の単項目による尺度は、比較的少ない項目で心理特性を測定することが可能であり、因子分析等の手法を用いることにより、尺度の因子構造を統計学的に確認しやすいために、本研究のように、探索的に「社会的自立」の構造を明らかにしようとする研究においては、望ましいと考えられた。また、後者の場面想定法による尺度は、回答する児童に現実場面を想起させる点で、より現実場面に即した児童の自立の実態を測定できる可能性があるが、その場面と似たような場面を経験したことがない、もしくは我が身に置き換えて想像できない児童がいる可能性もあり、今回の調査だけで一般に使用可能な尺度を作成するのは難

しいと考えられた。したがって、場面想定法による尺度は、単項目による尺度の妥当性を確認するための手段の1つとして作成することにした。

また、単項目による尺度の妥当性を確認するために、教師による児童の「社会的自立」の評定、既存の共感性尺度との関連も検討した。

さらに、児童に対して「社会的自立」の成長を促すことを意図した道徳の授業を行い、その前後で、作成された尺度を用いて児童の「社会的自立」を測定し効果を検討した。それに加えて、授業終了後から約1か月経過した時期に、3回目の社会的自立得点を測定することで、授業の効果が継続しているかについても確認した。

第3章では、社会的自立尺度の作成について検討した。

まず、単項目による社会的自立尺度に関する分析を行った。そこでは、「社会的自立」の個人差の測定に用いる社会的自立尺度の作成に関する次の4点の内容について報告した。第1に社会的自立尺度の項目案を用いた予備調査の結果を、第2に社会的自立尺度を作成し、その因子構造について検討した結果を、第3に社会的自立尺度、ならびにその妥当性の検討に用いた外的尺度である「子ども用認知・感情共感性尺度」について、記述統計量を確認した結果を、第4に社会的自立尺度の信頼性および妥当性を検討した結果を示した。それらの社会的自立尺度に関する分析の結果、児童の「社会的自立」は、意見表明、援助提供、援助要請、社会的責任の4側面から捉えられることが示された。また、児童の自己評定による「社会的自立」の程度は、共感性（他者のネガティブ感情への同情、視点取得）および教師評定による「社会的自立」と仮説に沿った関連を有していた。こうした結果は、本研究で作成した社会的自立尺度が一定程度の妥当性を備えていることを裏付けるものであった。

次に、単項目による社会的自立尺度と場面想定法による社会的自立尺度との関連の検討を行った。そこでは、社会的自立尺度について詳細に検討するため、当該の社会的自立尺度と児童の「社会的自立」と関連することが予想される場面想定法による社会的自立尺度（以下、「場面想定法」）との関連を検討した。具体的には、意見表明（3場面）、自立した個人としての相互依存（援助提供3場面、援助要請3場面）、社会的責任（3場面）の3観点から作成した各場面における認知・感情および行動に関する場面想定法の設問と、社会的自立尺度で測定した各下位概念との関連を報告した。なお、社会的自立尺度と同様に、場面想定法においても予備調査を実施したため、予備調査の結果について報告したうえで、本調査の結果を報告した。その結果は、本研究で作成した社会的自立尺度の得点の高低が各場面における認知・感情や行動の頻度に関する場面想定法と想定通りの関連を有していることを示すものであった。具体的には、該当する社会的自立尺度の下位尺度得点が高まると、道徳的に望ましいことが想定される認知・感情の選択率や行動の得点が高まり、道徳的に望ましくないことが想定される認知・感情の選択率や行動が低まる傾向が全体として確認できた。

以上のような社会的自立尺度の作成についての検討から、本研究で作成した社会的自立尺度は、児童の「社会的自立」を測定するうえで有用なツールとして活用できるものであ

ると結論づけられた。

第4章では、2校を対象に実施した「社会的自立」に関する授業実践効果について、作成した社会的自立尺度を用いて検証した。

まず、社会的自立尺度による授業の効果の検討についていえば、社会的自立尺度の下位尺度である意見表明、援助提供、援助要請、社会的責任の4つの下位尺度得点、およびこれら4下位尺度の合成得点（以下、社会的自立得点とする）について、道徳授業の実施前後で変化がみられるかについて検討した（結果は図4-1～図4-5を参照）。

対応のあるt検定の結果、意見表明得点および援助要請得点では有意差がみられず、援助提供得点および社会的責任得点、社会的自立得点においては授業後の有意な低下が認められた。道徳授業の実施により得点の上昇が期待されていたが、これに反する結果となった。この結果の一因としては、そもそも意見表明得点を除く各得点は平均値が3点を超過しており、高得点者の得点が上昇しにくかったために、授業の効果を十分に反映しなかった可能性が考えられる。

次に、得点低群を対象とした授業の効果の検討についていえば、上述した1の分析結果をふまえ、授業前において各下位尺度得点および尺度得点が平均値より低かった児童を対象に、再度分析を行った（結果は図4-6～図4-10参照）。

対応のあるt検定の結果、援助提供得点および社会的責任得点、社会的自立得点においては有意差が見られなかったものの、意見表明得点および援助要請得点においては有意な得点の上昇が認められた。したがって、授業前に意見表明得点や援助要請得点が低かった児童に対しては一定の授業の効果があり、授業後に得点が高まったものと考えられた。

さらに、得点低群を対象とした授業の効果の持続性の検討についていえば、得点低群において授業の効果が認められた意見表明及び援助要請に関して、授業終了後一定の時間がたったとしても、その効果が持続するかについて分析を行った。具体的には、授業前・授業後・フォローアップの3時点での意見表明得点、援助要請得点の変化について分析した（結果は図4-11、図4-12を参照）。

参加者内分散分析の結果、意見表明得点、援助要請得点どちらにおいても主効果は有意であった。また、Holm法による多重比較を行ったところ、一方の意見表明では、授業前の得点より授業後およびフォローアップの得点のほうが有意に高かった。他方の援助要請においては、授業前の得点より授業後の得点のほうが有意に高く、さらに授業後の得点よりフォローアップの得点のほうが有意に高かった。すなわち、授業前に意見表明得点が低かった児童については、授業を受けたことにより得点が増加し、授業後しばらく経過したのちも得点が維持されることが明らかとなったのに対して、援助要請においては、授業前に援助要請得点が低かった児童においては、授業を受けたことで得点が増加し、授業後しばらく経過したのちにさらに得点が増加することが明らかとなった。したがって、意見表明および援助要請に関する低群への授業の効果は一時的なものではなく、ある程度維持されることが示唆されたといえる。

最後に、授業の効果についての解釈に関しては、ここでは、実証的な心理学研究の観点

から、授業の効果に関する分析結果を考察することにする。まず、全体の結果として一部の社会的自立得点が低下してしまった点については、2つの可能性を指摘したい。

第1に、授業を実施したことにより、一部の児童において自身の「社会的自立」の程度に対する自己評価が厳しくなってしまう、その結果として得点が低下した可能性が考えられる。「社会的自立」が自分はすでにできていると考えていた児童が、授業を受けたことにより、自身のまだできていない部分に気づき、目を向けるようになり、その結果として自己評価が下がったという可能性である。実際に、宇都宮・井上（2019）は定時制高校生にソーシャルスキルトレーニングを実施し、その効果について検討しているが、教師評価においてはソーシャルスキルの向上が確認できたものの、生徒の自己評価においてはソーシャルスキルに変化がみられなかったことを報告している。この結果について、生徒は自己の肯定的変化を自覚することが難しい可能性があるとし、教師による肯定的なフィードバックの重要性を論じている。本研究では、授業の効果に関して自己評価のみ実施したが、今後は教師評価を同時に用いることで多面的に検討することが望ましいと考えられる。

第2に、社会的自立得点の平均値がそもそも高かったため、授業の効果を反映しきれなかった可能性が挙げられる。例えば、授業前にすでに4点（とり得る最大値）であった児童に関しては、たとえ授業において「社会的自立」が向上したとしても、その向上を今回の尺度では測ることができない（4点を超える得点を出すことが不可能なため）。前掲した宇都宮・井上（2019）においても、介入後にソーシャルスキル得点が低下した生徒のほとんどは、介入前のソーシャルスキル得点が平均値を大きく上回っている生徒であったことが示されている。また山本（2020）は、小学5年生を対象にソーシャルスキルトレーニングを含むPBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）による介入を行い、その効果を検証したところ、元々ソーシャルスキル得点の高かった群では介入による得点上昇がみられず（有意でないが若干低下）、元々ソーシャルスキル得点の低かった群では介入によって得点が上昇したことを報告している。高群の介入前の平均値を見ると、3—12点という得点範囲において平均値が11.19点ないし10.96点であり、かなり平均値が高いといえる。以上の先行研究を参考にすると、本研究の結果は下位尺度や尺度の平均値がそもそも高いという問題点により、授業後の得点が低下してしまった可能性が挙げられる。

また、本研究では、事前の調査にて得点の低かった児童を抽出して検討したところ、意見表明および援助要請において有意な得点の向上が見られた。今回の授業実践の中でも、たとえば「ゆるす？ ゆるせない？」の授業において「許せないと思っけても、よくよく知るとその人なりの事情があることもある」という内容が扱われていた。事情を知ると判断が変わることを扱ったクラスでの話し合いの中で、意見表明することの大切さや、自ら援助要請することによってわかり合える可能性について話されたのかもしれないと考えられた。

なお研究対象者全体での効果が見られなかった際に、今回のように低群に注目する方法は本田・新井・石隈（2020）などその他の研究でもみられる方法である。このような低群に注目する方法は、問題とした特性やスキルの獲得が特に必要な児童生徒に注目している

という点で有用である、と考えられた。

第5章では、道徳授業における教材と授業の関係については、教材の開発と授業の実施に携わった現職教師の視点から状況が報告された。まず、教材作成については、「自立」の成長を促す教材として、日常生活の中で起こりうる複数場面をスライドにして提示し、子どもに問いかけていく教材を開発した。次に、授業展開については、それぞれの事象に対して自分はどのように行為、行動することが最も適切なのか、という通り一辺倒では答えられない場面を設定した。実際には、それぞれの場面を話し合うことを通して、多面的・多角的な見方を鍛えたり、他者との対話をする中で納得解を見いだしたり、自己の生き方についての考えを深めたりすることを授業展開として目ざした。すべての授業を終えた後、現場教師の視点から、「自立」の4つの因子構造と子どもの反応を重ねながら授業の効果を測って考察した。

その結果、社会的自立尺度による道徳授業の効果の検討からもわかるように、「援助提供」「援助要請」「社会的責任」は平均値が高く、授業後の得点が上昇しにくく、授業の効果が反映されなかった可能性が考えられた。しかし、授業前に平均点より高かった子どもを除いた結果では、「意見表明」や「援助要請」において得点の上昇が見られた。授業の振り返りからもわかるように、「～しようと思う」や「わかった」「気付いた」という記述が多く、個人の考えや意見を尊重しようとする姿が見られた。また、授業からしばらく経過した後も、授業の効果がある程度維持されていた。

第6章では、第2章と第3章の作業を踏まえた第4章において、実証的な心理学研究の観点から行われた授業の効果に関する考察とは少し一線を画した、つまり科学的・実証的な研究の範囲を超えたものとなるが、あえて文献的・解釈的な教育学研究の観点から、2名の教育学研究者による独自の問題提起が示された。前者は分析結果の解釈についてであり、後者は「社会的自立」を育てる道徳科の学習指導に関する提言であった。つまり、これらの問題提起は、これからの研究に向けての課題意識の基盤をなすものであった。

以上、本研究の成果について大まかに整理してみたが、詳細な点については第1章から第6章までの記述を確認していただければ幸いである。

最後に、以下では、本研究の統括者として、また道徳教育学研究者の一人として、本研究全体を眺めながら気づいた研究上および実践上の基本的かつ根本的な課題とその解決のための方向性について3点を指摘しておきたい。

1つ目は、道徳教育における概念の問題性である。本研究では、枝葉末節な内容項目の1つではなく、「資質・能力論」に基づいた現行の学習指導要領の総則において、道徳教育の目標としてはじめて登場した「自立」という重要な概念に着目した。「自立」という用語は、従来から普通一般に使用されてきたものであるが、現代社会における道徳教育の重要な目標としては、「自立」の中でも「社会的自立」が選択され、実証的な研究を行うための自立尺度としての下位概念が見出された。その作業の過程を通して、依存と対立するような従来の概念としてではなく、相互依存関係の範囲の拡大を継続するような「自立」の概念の捉え直しが重要性であると共通理解された。つまり、価値概念として一般的

に広く聞きなれた「自立」という概念であっても、その概念も、時代や社会の状況の変化、さらに付け加えるならば文化の状況の変化によって、捉え直されなければならない、ということである。

そのような概念の捉え直しの必要性を考えるならば、さらに付言すれば、道德教育の研究や実践において頻繁に用語として使用されるさまざまな道德的諸価値の概念の内実、たとえば目標に関する文章であろうと、内容に関する文章としての内容項目であろうと、そこに登場する「誠実」「勇氣」「思いやり」「信賴」「節制」などという内面性の強い道德的諸価値の概念の内実、そのような外面的な状況の変化だけでなく、一人ひとりの内面での受け取り方の相違にも影響されるために、固定的・画一的に捉えきれるものではないであろう。したがって、道德科の学習指導において、「道德的諸価値についての理解を基にする」ということを全面的に是認したいのであれば、時代社会の状況や文脈、さらには個人差とのかかわりで道德の概念の捉え直しという作業が必要不可欠であり、軽視されてはならない課題であると認識させられた。

2つ目は、道德教育研究における尺度の問題性である。本研究では、把握しにくい道德性に対して、実証的・科学的に迫るために、測定する尺度の作成が試みられた。その際に、さまざまな「自立」の中でも、研究対象を「社会的自立」に限定したうえで、それを測定するための2種類の心理的尺度を作成し、授業の効果を探ることとした。あいにく、コロナ禍の影響のため、十分なデータを学校の中で収集することができなかったが、本研究において探っていた効果を測定するところまでは到達することができた。今後は、これらの尺度をより信頼性と妥当性を高めるには、これからのさらなる研究が必要になるであろう。

しかし、本研究におけるこの一連の作業について少し距離を置いて俯瞰的に見ると、道德性に関する尺度の開発の積み重ねが道德性の分析や育成に対して、もちろん効果を挙げるところもあるが、単純に行えばそれでよいというものではないと思われた。その理由として挙げられるのは、そもそも道德性は認知的能力だけでなく、非認知的能力（社会情動的能力）を含めた知情意のすべてに関連するうえに、歴史的・社会的・文化的な社会の状況や文脈、さらには受け取り方の個人差のために、つかみどころのない複雑で総合的・全体的な特徴を有しているからである。したがって、道德教育に万能な尺度、つまり測定する万能な「ものさし」はあり得ないであろう。それゆえに、何を測定し、何を評価したいのかというねらいに応じて、適切な尺度が選択され、組み合わせるしかないのではないかと気づかされた。

3つ目としては、道德性という概念は、2016年の中央教育審議会答申を受けた、現行の学習指導要領でいわれている「資質・能力」の範疇に含められるものか、という根っ子の問題である。周知のように、現行の学習指導要領においては、「学力」よりも「資質・能力」という用語が使用され、「知識及び技能」の習得、「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう、人間性等」の涵養という3つの「資質・能力」の柱が示された。それを受けて、道德科を除いた各教科教育および、総合的学習の時間や特別活動などの教科外教育では、それぞれの目標は、3つの「資質・能力」の柱に対応するように記されている。

ところが、道徳科の目標は、その3つの柱にまったく対応しないかたちで表現されている。もちろん、2016年の中央教育審議会答申を見ても、また同年に示された「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」の報告を見ても、3つの柱に即した目標に関しての表記は議論されているが、その議論の段階にとどまり、他の各教科教育などと異なっており、目標に関しての表記は、観点別評価とともに見送られた。つまり、道徳性を養うという目標が、要素的に分割して表記されなかったのである。そこには、前述したように、道徳性には要素的に分割して3つの「資質・能力」の柱として表記できにくい何かみどころのない総合的・全体的な特徴も含まれるが、「資質・能力」として明示できにくい何かがあるのではないだろうか。仮に、現行の学習指導要領において、認知的能力に限定しがちであった「学力」よりも「資質・能力」という用語に転換することによって、教科横断的なところで生まれやすいとされる、非認知能力（社会情動的能力）を含めた能力の中身の拡大が目指されたと肯定的に是認したとしても、過去の修身科から「道徳の時間」の特設を経て受け継がれてきた道徳科の学習指導においては、その目指されたことが果たして受け入れられるかは、はなはだ疑問である。なぜなら、現行の学習指導要領の改訂に際しても、道徳科の目標だけが3つの「資質・能力」に改善できなかった事実は、道徳教育界における硬い岩盤のような信念というか、信仰のようなものをスクラップできなかったからであろう。その強固な岩盤のようなもの（例えば、道徳科の1単位時間において完結することを前提に、道徳教育用の資料を使って、道徳的諸価値に執着しながら指導すること）が存続する限り、道徳科の学習指導の大きな改善は望めないことも、本研究から改めて気づかされた。

以上、本研究を通じて感じた3つの点を指摘したが、それらに共通して流れる問題は、道徳に関連するものを概念で捉えようとしていることの限界性である。ところが、繰り返し直接的・間接的に触れてきたことであるが、道徳は、国、地域社会、家庭、学校、学級、さらにはそこに個人を組み入れて考えても、変貌する社会や文化との関連を有するものであるために、何らかの固定的な概念で捉えることの不安定さを感じさせられるものである。「自立」という概念が道徳教育の目標に記されても、思いやりや責任などのような道徳的価値の概念が道徳科の内容項目に記されても、その時々文脈や状況に応じた捉え直しがつねに必要である。それを行わずに画一的なものとして学習指導を行おうとするならば、多様な価値観を持っている今の子どもたちは、大きな違和感や反感を覚え、価値の押し付けと見なすであろう。それどころか、子どもたちは、道徳や道徳教育それ自体に対して、生涯にわたって空虚な不信感を植え付けるかもしれない。それにもかかわらず、教師は、「道徳的諸価値についての理解を基に」と学習指導要領に記されているために、道徳の価値概念の捉え直しを十分にできないまま実践しかねないであろう。そこには、無意識的であろうが、道徳的価値を教えればその道徳性が養われるという安易な思い込みが日本の道徳教育界に根強く横たわっているのではないだろうか。

今回の学習指導要領の改訂に際しては、発想の大転換が起こり、過去の文化において重要であった道徳的価値を過剰に子どもに教え込むのではなく、現在と未来の社会にふさわ

しい道徳的価値を新たに子どもから生み出すような学習指導、つまり創造的な道徳教育が注目されることを祈り、本研究の報告としたい。

参考文献

- 石井英真（2017） 中教審「答申」を読み解く―新学習指導要領を使いこなし、質の高い授業を創造するために― 日本標準
- 田中マリア編著（2018） 道徳教育 ミネルヴァ書房
- 中央教育審議会（2016） 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及び必要な方策等について（答申）
- 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）

（吉田武男）

あ　と　が　き

コロナの感染拡大とともにスタートした本研究会は、コロナの感染（ほぼ）収束とともに終了となりました。

この3年間、とくに最初の2年間は思うように活動ができなくて、歯がゆく思っていたメンバーの先生が多かったのではないのでしょうか。一方、最後の1年間は研究終了間近ということで、コロナの感染が下火となりご自身の仕事も忙しくなるなか、本研究に多くの時間を割り振ってくださった先生も多かったように思います。ご協力、まことにありがとうございました。

おかげさまで、本研究会は無事終了し、報告書を作成するまでに至りました。

子どもの自立とくに「社会的自立」に焦点をあて、教育の研究・実践者と心理の研究者が力を合わせて行った本研究は、大きな成果をあげることができました。子どもの社会的自立を測定する心理尺度の作成、ならびにそれを用いた道徳授業の効果に関する実証的な検討は、わが国ではおそらくはじめてのことではないかと自負しています。

今後こうした研究が広く行われ、子どもの社会的自立に関する知見が積み重ねられれば、わが国の道徳教育もさらにバージョンアップするものと期待しています。

最後になりましたが、予備調査にご協力いただきました川崎市立末長小学校の坂本正治校長先生ならびに本研究会をサポートしていただきました日本教材文化研究財団の新免利也氏と鍛治紀彦氏に心より感謝申し上げます。

令和5年6月

櫻井茂男

資料編

付録 1

《フェイスシート》

小学生の生活についてのアンケート

このアンケートは、あなたが毎日の生活で感じていることや考えていることについて
たずねるものです。ご協^{きょうりよく}力^{ねが}のお願いと注意事項をよく読んで答えてください。

＜ご協^{きょうりよく}力^{ねが}のお願いと注意事項^{ちゅういじこう}＞

- ・次のページから始まる質^{しつもん}問をよく読んで、答えてください。
- ・このアンケートは、学校の成^{せい}績^{せき}とはまったく関^{かん}係^{けい}がありません。
- ・このアンケートには、正しい答えはありませんので、思ったとおりに答えてくだ
さい。
- ・このアンケートには、名前を書く必要はありません。よって、あなたの答えがあな
たのものであることを知られることはありません。
- ・あなたの答^{ない}え^{よう}た内容がほかの人に知られることはありません。また、あなたのもの
だとわかる形^{こう}で公^{ひよう}表されることがありません。
- ・答^{しつもん}え^{とちゅう}たくない質^{しつもん}問があった時や途中でやめなくなった時は、やめることができま
す。そのせいで、あなたの成^{せい}績^{せき}が悪くなることは、ありませんし、答^{ない}え^{よう}た内容によっ
てあなたの成^{せい}績^{せき}が悪くなることは決してありません。
- ・このアンケートにかかる時間^{じかん}は、だいたい15分～20分です。人によって答える速さ
はちがいますから、あせらず自分のペースで答えてください。

なお、みなさんがこのアンケートに答^{こた}えることで、この調^{ちょう}査^さへの協^{きょう}力^{りよく}に同^{どう}意^いいただ
けたものとさせていただきます。

《単項目による社会的自立尺度》

次の文は、ふだんのあなたの行動や考えにどのくらいあてはまりますか。あてはまる場合は『はい』または『どちらかといえばはい』を選び、あてはまらない場合は『いいえ』または『どちらかといえばいいえ』を選んでください。

	はい	どちらか といえば はい	どちらか といえば いいえ	いいえ
自分の ^{かんが} 考えを大切にしたい。	☐	☐	☐	☐
自分の考えや気持ちをだれかに ^{つた} 伝えることは少ない。	☐	☐	☐	☐
何かを決めるときには、自分の考えだけでなくほかの人の考えも ^{さんこう} 参考にしたと思う。	☐	☐	☐	☐
ほかの人の意見に自分の意見を合わせた方が、うまくいくと思う。	☐	☐	☐	☐
自分の意見に ^{じしん} 自信があれば、ほかの人の意見は聞かなくてもよいと思う。	☐	☐	☐	☐
自分の意見をほかの人に ^{つた} 伝えることで、おたがいがもっと ^{りかい} 理解できるようになると思う。	☐	☐	☐	☐
自分と仲のよい友だちの意見だったら、とりあえず ^{なか} ^{さんせい} 賛成する。	☐	☐	☐	☐
ほかの人の意見を聞いたら、自分の意見と似ているところと ^{ちが} 違うところを考えるようにしている。	☐	☐	☐	☐
ほかの人の意見をよく聞くように心がけている。	☐	☐	☐	☐
自分の意見 ^{もと} を求められたときには、何かしら意見を言うようにしている。	☐	☐	☐	☐
^{じゅぎょう} 授業では、ほかの人の意見を ^{さんこう} 参考にしながら自分の意見をもつことを心がけている。	☐	☐	☐	☐
話さないとわからないことも多いので、自分の気持ち ^{おお} ^{あいて} ^{つた} を相手に伝えるようにしている。	☐	☐	☐	☐

		どちらか といえば	どちらか といえば	
	はい	はい	いいえ	いいえ
こま 困っている友だちを助けることは、その子のためにならないと思う。	☐	☐	☐	☐
学校の勉強では自分で考えてもわからないときにだけ、だれかに聞いている。	☐	☐	☐	☐
友だちに ^{てつだ} 手伝ってほしいと言われたら、大変なことでも手伝う。	☐	☐	☐	☐
自分ひとりでできないことは、だれかの力を ^か 借りてもよい。	☐	☐	☐	☐
こま 困っている人を見かけても、自分から声をかけることはない。	☐	☐	☐	☐
こま 困っている人がいたら、何か自分にできることはないか声をかける。	☐	☐	☐	☐
こま 困っているクラスメイトがいたら、自分から声をかけたいと思う。	☐	☐	☐	☐
人に ^{たよ} 頼るくらいなら、あきらめた方がよいと思う。	☐	☐	☐	☐
うまくできないことはあきらめるほうだ。	☐	☐	☐	☐
なや 悩んでいる人がいたら、相談にのってあげたいと思う。	☐	☐	☐	☐
がんばっても ^{かいけつ} 解決できないことは、だれかに相談する。	☐	☐	☐	☐
自分ひとりでやるだけでなく、だれかと ^{きょうりょく} 協力してやることも必要だと思う。	☐	☐	☐	☐

	どちらか といえば		どちらか といえば	
	はい	はい	いいえ	いいえ
クラスのルールは守る。	☐	☐	☐	☐
当番の仕事は手を抜かずに取り組んでいる。	☐	☐	☐	☐
グループ学習で分 ^{ぶん} 担 ^{たん} したことは、しっかりやっている。	☐	☐	☐	☐
クラスの係の仕事も責 ^{せき} 任 ^{にん} をもってするべきだと思う。	☐	☐	☐	☐
自分にできることは進んでやりたい。	☐	☐	☐	☐
グループ学習では、仲 ^{なか} 間 ^ま に任せてしまうことが多い。	☐	☐	☐	☐
大人との約 ^{やく} 束 ^{そく} は守るほうだ。	☐	☐	☐	☐
たのまれていないことでも、クラスの人役に立つことはやろうと思う。	☐	☐	☐	☐
グループ内で分 ^{ぶん} 担 ^{たん} したことは最 ^{さい} 後 ^ご まで手を抜かずに取り組むべきだと思う。	☐	☐	☐	☐
たのまれていないことをわざわざやる必 ^{ひつ} 要 ^{よう} はない。	☐	☐	☐	☐

《共感性尺度》

次の文は、あなたにどのくらいあてはまりますか。「とてもあてはまる」、「ややあてはまる」、「どちらともいえない」、「あまりあてはまらない」、「まったくあてはまらない」から1つだけ選んでください。

	とても あては まる	ややあ てはま る	どちら ともい えない	あまり あては まらな い	まった くあて はまら ない
つらそうにしている人を見ると、たいへんだなあと 思う。	☐	☐	☐	☐	☐
むりをしてがんばっている人を見ると、心配な気持 ちになる。	☐	☐	☐	☐	☐
こまっている人を見ると、たいへんだなあと 思う。	☐	☐	☐	☐	☐
そばにいる人がおちこんでいると、気のどくだな あと 思う。	☐	☐	☐	☐	☐
あいての立場になって、その人のつらい気持ちを理 解するようにしている。	☐	☐	☐	☐	☐
あいての立場になって、その人の気持ちを考えるよ うにしている。	☐	☐	☐	☐	☐
あいての身になって、その人の苦しい気持ちをわか いするようにしている。	☐	☐	☐	☐	☐
あいての立場になり、その人の幸せな気持ちをわか いようにしている。	☐	☐	☐	☐	☐

《場面想定法による社会的自立尺度》

ここからは、もし自分がその場面に出合ったら、どのような気持ちになるか、どのように行動するかを考えながら答えてください。

【1】あなたはクラスで最初に意見を発表しました。その後、ほかのクラスメイトから、あなたとは反対の意見がいくつか出ました。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ 自分とはちがう意見を聞いてよかった。
- ☐ 自分の意見を言わなければよかった。
- ☐ みんなとちがう意見になってはずかしい。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
みんなの意見にあわせる。	☐	☐	☐	☐
反対の意見も参 ^{さんこう} 考にして、あらためて自分の意見を発表する。	☐	☐	☐	☐
発表しないでだまっている。	☐	☐	☐	☐

【2】 あなたは運動会で赤組の応援団員になりました。
 おうえんがっせん ゆうしょう
 応援合戦で優勝したいと思っ
 ねっしん
 熱心でないクラスメイトもいます。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ 練習に熱心ではないクラスメイトにも何か理由があるのかもしれない。
- ☐ もっと真剣に練習して欲しい。
- ☐ 練習したくない人は放っておいて、やりたい人たちだけでがんばればいい。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
やる気のないクラスメイトにはとくに声をかけず、そのままにしておく。	☐	☐	☐	☐
やる気のないクラスメイトに気持ちを聞いてから、自分が優勝したいと思っていることを伝えて練習するよう説得する。	☐	☐	☐	☐
先生かリーダーから、やる気のないクラスメイトに注意してもらう。	☐	☐	☐	☐

【3】休み時間、あなたは友だちと二人で遊ぶことになりました。あなたは、最初に自分のやりたい遊びを伝えました。その後、友だちから、ちがう遊びをしたいという意見が出ました。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ どうして後からちがう意見を言うのだろう。
- ☐ 自分の遊びたいことを先に言わなければよかった。
- ☐ おたがいにやりたい遊びを伝えられてよかった。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
二人とも楽しめる方法はないか話し合おうと提案する。	☐	☐	☐	☐
その友だちと遊ぶのをあきらめる。	☐	☐	☐	☐
自分のやりたい遊びは我慢して、その友だちが提案した遊びをする。	☐	☐	☐	☐

【4】先生からたのまれた仕事を友だちと分担^{ぶんたん}して行うことにしました。あなたは自分の担当^{たんとう}分の仕事は終わりましたが、友だちはその仕事をやるのが苦手なようで、まだまだ時間がかかりそうです。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ おそいなあ、もっと早くできないのかな。
- ☐ ^{てつだ}手伝ってほしいかな？ ほしくないかな？
- ☐ 自分ならできるから、かわりにやってあげたいな。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
友だちが終わるまで待つ。	☐	☐	☐	☐
^{てつだ} 「手伝おうか？」と相手にたずねたうえで、必要なところを手伝う。	☐	☐	☐	☐
「かわりにやってあげるよ」と言って自分がやる。	☐	☐	☐	☐

【5】あなたが休み時間に校庭で友だちと遊んでいた^{てい}ら、
低学年の子がひざをすりむいて泣いているのを見かけま
した。その近くには誰^{だれ}もいません。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ ^{いた}痛そうだなあ。
- ☐ だれか助けてくれそうな人はいないかな
- ☐ 声をかけたほうがいいかな。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
声はかけないが、誰 ^{だれ} かが助けに来るかどうか気にする。	☐	☐	☐	☐
友だちとの遊び ^{つづ} を続ける。	☐	☐	☐	☐
遊び ^{ちゅうだん} を中断して「だいじょうぶ？」と声をかける。	☐	☐	☐	☐

【6】朝、教室へ行ったら、仲^{なか}の良^よい友^{とも}だちが、昨^{きのう}日の宿題^{しゅどく}をや^やってこ^こな^なかつた、と困^{こま}っていました。あな^あたはそ^その宿題^{しゅどく}を昨^{きのう}日のう^うち^ちに終^はわ^わら^らせ^せて、答^{こた}え^えに^も自^じ信^{しん}が^あり^ます。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ 大変だなあ。
- ☐ 手伝ってあげたほうがいいかな。
- ☐ 間に合うかなあ。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次^{つぎ}に^にあ^あげ^げる^る行^{こう}動^{どう}を^をす^する^るか^かど^どう^うか、[「]す^する^る、[」]た^たぶ^ぶん^んす^する^る、[「]た^たぶ^ぶん^んし^しな^ない^い、[」]し^しな^ない^い」[」]の^のど^どれ^れか^かを^をそ^それ^れぞ^ぞれ^れ1¹つ^つえ^えら^らん^んで^でく^くだ^ださ^さい^い。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
自分の宿題のノートを見せてあげる。	☐	☐	☐	☐
何もしないで、そっとしておく。	☐	☐	☐	☐
「わからないところがあったら聞いてね」と言う。	☐	☐	☐	☐

【7】 自習の時間に算数の問題を解いていたところ、^と難しく^{むずか}くてなかなか解けない問題がありました。それに気づいたとなりの席^{せき}の友だちが、「答えを教えてあげようか？」と声をかけてくれました。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ 助かるなあ。
- ☐ わからないところだけ教えてもらおう。
- ☐ ぜんぶ自分でやった方がいい。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
答えを教えてもらう。	☐	☐	☐	☐
^と 解き方だけ教えてもらって、自分で答えを考える。	☐	☐	☐	☐
「ありがとう、だいじょうぶだよ」と言 ^{ことわ} って断る。	☐	☐	☐	☐

【8】あなたはクラブ活動終了後、使用した道具のうち、かたづけ^{わす}忘れたものがあるのに気づきました。道具は重いので、一人でかたづけられるかわかりません。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ 下校時間までに終わらせるためには、どうしたらいいかな。
- ☐ ^{だれ}誰かがかたづけてくれるだろう。
- ☐ できるところまでやろう。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	しない	しない
そのままにして教室にもどる。	☐	☐	☐	☐
同じクラブの仲間 ^{なかま} に「一 ^{いっしょ} 緒にかたづけてほしい」と声をかけに行く。	☐	☐	☐	☐
時間内に終わるかわからないが、数回にわけて自分ひとりでかたづける。	☐	☐	☐	☐

【9】今日の算数の授^{じゅぎょう}業^{ぎょう}で三角定規^{じょうぎ}を使うことになっていました。ところが、あなたは三角定規^{じょうぎ}を家に忘^{わす}れてきてしまいました。手元には、「ものさし」のみがあります。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ 手元にある「ものさし」で何とかしよう。
- ☐ ^{だれ}誰に相談しようかな。
- ☐ どうしたらいいかわからない。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
^{もと} 助けを求めずに、「ものさし」でできるところだけ取り組む。	☐	☐	☐	☐
先生に気づかれないように授 ^{じゅぎょう} 業 ^{ぎょう} を受ける。	☐	☐	☐	☐
クラスメイトや先生に相談して、三角定 ^{じょうぎ} 規 ^か を借りる。	☐	☐	☐	☐

【10】 校外学習に向けて、グループ内の役割分担を話し合っています。あなたのグループのメンバーは仲がよくて校外学習を楽しみにしていますが、違うことばかり話していて役割分担がなかなか決まりません。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ どうやって話をもどしたらいいかな。
- ☐ いつか何とかなるだろう。
- ☐ みんなちゃんとしてほしい。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
自分もおしゃべりにくわる。	☐	☐	☐	☐
話し合いをしようと声かけをする。	☐	☐	☐	☐
先生に注意してもらおう。	☐	☐	☐	☐

【11】^{じゅぎょう}授業が終わった後に、先生が、「休み時間に次の
^{じゅぎょう}授業の^{じゅんび}準備のお^{てつだ}手伝いをしてくれる人はいませんか？」
 と言いました。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ だれかが^{てつだ}手伝ってくれるだろう。
- ☐ だれもやらないならやろうかな。
- ☐ 自分が^{てつだ}手伝った方がいいかな。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
^{なか} 仲のいい友だちが ^{ようす} 手をあげるか様子を見る。	☐	☐	☐	☐
^{てつだ} 手伝いはしないで友だちと遊ぶ。	☐	☐	☐	☐
自分がやりますと手をあげる。	☐	☐	☐	☐

【12】休み時間に^{てあら}手洗い場の前を通りかかったら、^{ゆか}床が水でびしょびしょにぬれていました。^{だれ}まわりには誰もいませんが、^ふ気づかずに踏んだ人がいたら、^{ころ}すべって転んでしまうかもしれません。

(1) あなたはどう思うでしょうか？ あなたの気持ちに一番ちかいものを1つえらんでください。

- ☐ ぞうきんはあるかな。
- ☐ ひどいことをする人がいるなあ。
- ☐ すべったら^{あぶ}危ないなあ。

(2) あなたはその後どうしますか？ 次にあげる行動をするかどうか、「する、たぶんする、たぶんしない、しない」のどれかをそれぞれ1つえらんでください。

	する	たぶん する	たぶん しない	しない
先生にぬれていたことを伝える。	☐	☐	☐	☐
そのままにして教室にもどる。	☐	☐	☐	☐
ぞうきんを取りに行き自分でふく。	☐	☐	☐	☐

《デモグラフィック項目》

あなたの学年を選んでください。

☐ 5年生

☐ 6年生

あなたは何年何組ですか。例のように入力してください（例：5-2, 6-1）。

あなたの出席番号を入力してください。

あなたの性別を選んでください。

☐ 男

☐ 女

付録2

各学級の先生方向けのアンケート

下記の①～③には、まず、子どもの自立についての観点が示されています。続いて、その観点に対応する児童の定義があり、つぎに学校生活におけるそうした自立的な児童の行動例が挙げられています。

こうした定義や例に基づいて、先生のクラスであてはまると思われる児童 5 名の出席番号を下の空欄に、挙げてください。なお、①～③であてはまる児童が重複しても構いません。

- ①「自分の考えをもち、相手に伝えることができるだけでなく、ほかの人の意見や気持ちを大切にすることができる児童」

・学校生活における例：

「自分の意見を求められたときには、何かしら意見を言うようにしている。」

「授業では、ほかの人の意見を参考にしながら自分の意見をもつことを心がけている。」

・出席番号：

--	--	--	--	--

- ②「自分一人で解決できないときには、誰かに助けを求めることができるとともに、困っている他者がいたら積極的に助けることができる児童」

・学校生活における例：

「がんばっても解決できないことは、だれかに相談する。」

「友だちに手伝ってほしいと言われたら、大変なことでも手伝う。」

・出席番号：

--	--	--	--	--

- ③「学校生活で任されたことに対して、責任をもってやり遂げようとする児童」

・学校生活における例：

「クラスのルールは守る。」

「グループ学習で分担したことは、しっかりやっている。」

・出席番号：

--	--	--	--	--

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

付録3

表 社会的自立尺度の学年別得点

測定時点	変数名	5年生				6年生			
		有効 <i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>	有効 <i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>
授業前									
	意見表明	189	2.90 (0.68)	1.25	4.00	175.00	2.89 (0.64)	1.25	4.00
	援助提供	189	3.28 (0.57)	1.13	4.00	175.00	3.22 (0.58)	1.00	4.00
	援助要請	189	3.56 (0.51)	1.33	4.00	175.00	3.54 (0.54)	1.00	4.00
	社会的責任	189	3.63 (0.40)	1.60	4.00	175.00	3.58 (0.42)	1.80	4.00
授業後									
	意見表明	117	2.99 (0.67)	1.50	4.00	101.00	2.96 (0.63)	1.50	4.00
	援助提供	117	3.27 (0.56)	1.25	4.00	101.00	3.15 (0.58)	1.25	4.00
	援助要請	117	3.52 (0.53)	1.67	4.00	101.00	3.55 (0.58)	1.33	4.00
	社会的責任	117	3.60 (0.41)	2.40	4.00	101.00	3.56 (0.40)	2.40	4.00
フォローアップ									
	意見表明	109	3.00 (0.64)	1.50	4.00	96.00	2.89 (0.68)	1.00	4.00
	援助提供	109	3.35 (0.52)	1.88	4.00	96.00	3.11 (0.74)	1.00	4.00
	援助要請	109	3.59 (0.51)	1.67	4.00	96.00	3.61 (0.54)	1.00	4.00
	社会的責任	109	3.61 (0.41)	2.00	4.00	96.00	3.54 (0.44)	2.00	4.00

付録4

表 社会的自立尺度の性別毎得点

測定時点	変数名	男子				女子			
		有効 <i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>	有効 <i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Min</i>	<i>Max</i>
授業前									
	意見表明	197	2.97 (0.65)	1.50	4.00	167.00	2.81 (0.66)	1.25	4.00
	援助提供	197	3.22 (0.59)	1.00	4.00	167.00	3.29 (0.55)	1.38	4.00
	援助要請	197	3.59 (0.49)	1.33	4.00	167.00	3.50 (0.56)	1.00	4.00
	社会的責任	197	3.59 (0.43)	1.60	4.00	167.00	3.63 (0.39)	2.00	4.00
授業後									
	意見表明	110	3.07 (0.67)	1.50	4.00	108.00	2.88 (0.61)	1.50	4.00
	援助提供	110	3.20 (0.57)	1.25	4.00	108.00	3.23 (0.57)	1.25	4.00
	援助要請	110	3.58 (0.52)	1.67	4.00	108.00	3.49 (0.59)	1.33	4.00
	社会的責任	110	3.52 (0.42)	2.40	4.00	108.00	3.65 (0.37)	2.40	4.00
フォローアップ									
	意見表明	104	3.08 (0.63)	1.25	4.00	101.00	2.81 (0.67)	1.00	4.00
	援助提供	104	3.22 (0.64)	1.00	4.00	101.00	3.26 (0.64)	1.13	4.00
	援助要請	104	3.59 (0.52)	1.67	4.00	101.00	3.61 (0.54)	1.00	4.00
	社会的責任	104	3.53 (0.45)	2.00	4.00	101.00	3.63 (0.38)	2.20	4.00

表 社会的自立尺度の学年および性別毎の得点

測定時点	変数名	5年生						6年生					
		男子			女子			男子			女子		
		有効N	M (SD)	Min	Max	有効N	M (SD)	Min	Max	有効N	M (SD)	Min	Max
授業前	意見表明	109	2.97 (0.68)	1.75	4.00	80	2.81 (0.68)	1.25	4.00	88	2.97 (0.62)	1.50	4.00
	援助提供	109	3.30 (0.58)	1.13	4.00	80	3.26 (0.56)	1.38	4.00	88	3.13 (0.59)	1.00	4.00
	援助要請	109	3.59 (0.51)	1.33	4.00	80	3.52 (0.51)	1.67	4.00	88	3.59 (0.47)	2.00	4.00
	社会的責任	109	3.66 (0.41)	1.60	4.00	80	3.60 (0.4)	2.20	4.00	88	3.51 (0.46)	1.80	4.00
授業後	意見表明	58	3.11 (0.66)	1.50	4.00	59	2.87 (0.66)	1.50	4.00	52	3.02 (0.68)	1.50	4.00
	援助提供	58	3.30 (0.55)	1.63	4.00	59	3.24 (0.58)	1.25	4.00	52	3.08 (0.58)	1.25	4.00
	援助要請	58	3.52 (0.59)	1.67	4.00	59	3.53 (0.48)	2.33	4.00	52	3.64 (0.43)	2.33	4.00
	社会的責任	58	3.59 (0.43)	2.40	4.00	59	3.62 (0.38)	2.40	4.00	52	3.44 (0.4)	2.60	4.00
フォローアップ	意見表明	59	3.14 (0.59)	2.00	4.00	50	2.82 (0.66)	1.50	4.00	45	2.99 (0.68)	1.25	4.00
	援助提供	59	3.38 (0.5)	1.88	4.00	50	3.33 (0.55)	2.00	4.00	45	3.01 (0.75)	1.00	4.00
	援助要請	59	3.54 (0.59)	1.67	4.00	50	3.65 (0.41)	2.67	4.00	45	3.66 (0.41)	2.67	4.00
	社会的責任	59	3.61 (0.44)	2.00	4.00	50	3.61 (0.37)	2.60	4.00	45	3.43 (0.46)	2.00	4.00

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総 則

(名 称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目 的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事 業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に係る教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。

8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。

- (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
- (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
- (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位

9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

（評議員の任期）

第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。

2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。

3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

（評議員に対する報酬等）

第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

（構成）

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

（権限）

第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。

- (1) 理事及び監事の選任及び解任
- (2) 理事及び監事の報酬等の額
- (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
- (5) 定款の変更
- (6) 残余財産の処分
- (7) 基本財産の処分または除外の承認
- (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

（開催）

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

（招集）

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

（議長）

第18条 評議員会の議長は理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

（決議）

第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。

- (1) 監事の解任
- (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (3) 定款の変更
- (4) 基本財産の処分または除外の承認
- (5) その他法令で定められた事項

3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

（議事録）

第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

（役員の設置）

第21条 この法人に、次の役員を置く。

- (1) 理事 7名以上12名以内
- (2) 監事 2名または3名

2 理事のうち1名を理事長とする。

3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。

4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

（役員の選任）

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

（理事の職務及び権限）

第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。

2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。

3 専務理事は、理事長を補佐する。

4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。

5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

（監事の職務及び権限）

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

（役員の任期）

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

（役員の解任）

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

（1）職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき

（2）心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

（役員に対する報酬等）

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

（構成）

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

（権限）

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

（1）この法人の業務執行の決定

（2）理事の職務の執行の監督

（3）理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

（招集）

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

（議長）

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

（決議）

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

（議事録）

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

（定款の変更）

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

（解散）

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

（公益認定の取消し等に伴う贈与）

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

（残余財産の帰属）

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

（公告の方法）

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

（事務局）

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜

- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事	(理事長)	平澤 興
理事	(専務理事)	堀場正夫
理事	(常務理事)	鯨坂二夫
理事	(常務理事)	渡辺 茂
理事	(常務理事)	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田 與重郎
理事		奥西 保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤 清

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現任数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿（敬称略）11名

（令和5年9月30日現在）

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	銭谷 眞美	令和4年6月13日 (理事長就任 R.4.6.22)	就	法 人 の 代 表 理 事 業 務 の 総 括	元文部科学事務次官 東京国立博物館名誉館長
専務理事	新免 利也	令和4年6月13日	重	事 務 総 括	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	令和4年6月13日	重	理 科 教 育	国立教育政策研究所名誉所員 広島大学名誉教授
常務理事	中井 武文	令和4年6月13日	重	財 務	(株)新学社相談役
理 事	北島 義俊	令和4年6月13日	重	財 務	大日本印刷(株)代表取締役会長
理 事	清水 美憲	令和4年6月13日	重	数 学 教 育 学 論	筑波大学人間系教授
理 事	田中 博之	令和4年6月13日	重	教 育 工 学 学 論	早稲田大学教職大学院教授
理 事	中川 栄次	令和4年6月13日	重	財 務	(株)新学社取締役会長
理 事	原田 智仁	令和4年6月13日	重	社 会 科 教 育	兵庫教育大学名誉教授
監 事	橋本 博文	令和4年6月13日	重	財 務	大日本印刷(株)常務取締役
監 事	平石 隆雄	令和4年6月13日	重	財 務	(株)新学社取締役

(50音順)

(2) 評議員名簿（敬称略）21名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	令和3年6月11日	重	教育心理学・発達心理学 学 校 教 育 学	東京大学名誉教授 学習院大学教授
評議員	浅井 和行	令和4年6月13日	重	教 育 工 学 学 論	京都教育大学理事・副学長
評議員	安彦 忠彦	令和4年6月13日	重	教 育 課 程 論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授
評議員	稲垣 応顕	令和2年5月18日	就	心 社 会 心 理 学	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立 京子	令和4年6月13日	就	教育・社会系心理学	東京学芸大学名誉教授 東京家政大学教授
評議員	亀井 浩明	令和4年6月13日	重	初 等 中 等 教 育 キ ャ リ ア 教 育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	令和4年6月13日	重	財 務	大日本印刷(株)代表取締役社長
評議員	坂元 章	令和4年6月13日	就	社会科学・心理学 科学教育・教育工学	お茶の水女子大学理事・副学長
評議員	櫻井 茂男	令和4年6月13日	重	認知心理学・発達心理学 キ ャ リ ア 教 育	筑波大学名誉教授
評議員	佐藤 晴雄	令和2年5月18日	重	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	帝京大学教育学部長・教授
評議員	佐野 金吾	令和4年6月13日	重	社 会 科 教 育 教育課程・学校経営	東京家政学院中・高等学校校長
評議員	下田 好行	令和4年6月13日	重	国 語 教 育 学	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	鈴木由美子	令和2年5月18日	就	社会科学・教育学 教 科 教 育 学	広島大学理事・副学長
評議員	高木 展郎	令和4年6月13日	重	国 語 科 教 育 学	横浜国立大学名誉教授
評議員	堀井 啓幸	令和2年5月18日	重	教 育 経 営 学 論	常葉大学特任教授
評議員	前田 英樹	令和4年6月13日	重	フ ラ ン ス 思 想 論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	令和4年6月13日	重	英 語 教 育 学	広島大学名誉教授
評議員	峯 明秀	令和4年6月13日	重	社会科学教育学	大阪教育大学教授
評議員	山本 伸夫	令和4年6月13日	就	財 務	(株)新学社代表取締役社長
評議員	油布佐和子	令和2年5月18日	重	教育社会学・学校の社会学 教師教職研究・児童生徒の問題行動	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
評議員	吉田 武男	令和4年6月13日	重	道 徳 教 育 学 論	筑波大学名誉教授 関西外国語大学教授

(50音順)

調査研究シリーズ 89

これからの時代に求められる
資質・能力を育成するための道徳科学習指導の研究
—「自立」に焦点を当てて—

令和5年9月30日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<https://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン：アイクリエイト(株)

印刷 (株)天理時報社