

# 道徳的行為生起モデルに基づいた道徳の時間の実践的研究

Practical Study of Moral Lessons that are Based on the Moral Behavior  
Occurrence Model

多田想能美, 池田 誠喜

TADA Sonomi and IKEDA Seiki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 30 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.30, Feb., 2016

## 道徳的行為生起モデルに基づいた道徳の時間の実践的研究

### Practical Study of Moral Lessons that are Based on the Moral Behavior Occurrence Model

多田想能美\*, 池田 誠喜\*\*

\*〒770-0808 徳島市南前川1丁目1番地 鳴門教育大学附属小学校

\*\*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

TADA Sonomi\* and IKEDA Seiki\*\*

\* Elementary School Attached to Naruto University of Education

1-1 Minamimaekawa, Tokushima-shi, 770-0808, Japan

\*\* Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**抄録**：本研究は、道徳の時間で取り扱う内容項目に対して、道徳的行為生起モデルに基づいて道徳的心情を深めることをねらいとした授業の後、道徳的实践意欲を高めることをねらいとする「道徳の時間」を配置することにより、児童が道徳的価値の理解を深め自己の生き方について考えを深めることを目指した授業実践報告である。

小学生低学年34名のクラスを対象として、小学校道徳学習指導要領の内容項目2-(2)「幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする。」を2時間連続で取り扱った。1時間目の資料は「はしのうえのおおかみ」、2時間目の資料は「ぼくのはなさいたけど」を用いた。授業の効果の検証は、それぞれの時間ごとの児童の振り返りを記述したデータを分析する方法で実施された。結果、道徳性を構成する諸様相を道徳的行為生起モデルにそって実施した事で、児童の道徳的实践意欲の高まりが認められた。

**キーワード**：道徳の時間 道徳的行為生起モデル 道徳的心情 道徳的实践意欲

**Abstract** : This study describes a practice report that to think about way of life deepen the understanding of the moral values of children. This practice has been carried out on the basis of the moral act occurrence model. The lesson which enhancing the moral practice motivation was conducted after the lesson which aimed to deepen moral emotion.

Elementary school lower grades 34 students participated. A Content item of moral value 2-(2) of "elementary school curriculum guidelines" was conducted in two lessons. We used article "Hashinoue no Ohkami" in the first lesson. In the second lesson .We used article "Bokuno Hana Saitakedo".

The effects of lessons was conducted in a way to analyze the data that describes the retrospective of children each time. As a result, we reported that the children of moral practice motivation were increased.

**Keywords** : Doutoku no Jikan Moral Behavior Occurrence Model Moral feelings Moral practice motivation

#### I. はじめに

平成27年3月、文部科学省は、これまでの小中学校の「道徳の時間」を「特別の教科道徳」（「道徳科」と改正し、引き続き学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要とする学習指導要領の一部改正の告示を行った。

その背景として文部科学省（2015）は、①これまでの「道徳の時間」は、各教科等に比べて軽視されがち、②読

み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導、③発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われるわかりきったことを言わせたり書かせたりする授業、の3点を課題として示している。これらの指摘は、今回の文部科学省の提言を待つまでもなく、これまでも「道徳の時間」の実際上の問題点として様々取り上げられてきた（例えば、中野、2015、今榮、1987）。そこで本稿では、道徳教育の要として示されてきた「道

徳の時間」に対するこれまでの課題を踏まえた上で、「特別の教科道徳（以下、道徳科と示す）」において今後期待される、道徳的実践行為を生み出すための授業づくりを目指した取り組みについての実践研究を報告する。

はじめに、「道徳の時間」の授業を構想するにあたり、その機序となる考え方について示す。

鳴門教育大学附属小学校（2015）が実施した、「学校内容の本質に迫る学びの創造」をテーマとした研究発表において、多田（2015）は、小学校学習指導要領解説道徳編（2010）に基づいて、「道徳の時間」における学習内容の本質に迫る学びを実現するために、①道徳的価値について理解すること、②自分との関わりで道徳的価値がとらえられること、③道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われること、の3点が授業で実現されなければならないことを示した。一方、2015年に公示された小学校学習指導要領解説道徳編（2015）においても、児童が道徳的実践を行うためには、道徳的価値の意義及びその大切さへの理解が必要であり、その理解のためには、①道徳的諸価値が人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解すること、②道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さを理解すること、③道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方が一つではなく多様であるということを理解することが示された。これらのことは、道徳教育の学びに必要なこととして、道徳的価値の理解が道徳教育において基本的機序であることを示している。加えて、小学校学習指導要領解説道徳編（2015）が示すように、児童が多様な価値観の存在を前提にして他者と対話したり共同したりすることで、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深めながら自分自身の考えを深め、判断し、表現する力などを育むことが期待されている。

また、本稿で示す道徳的判断力・道徳的心情・道徳的実践意欲と態度という構成概念も授業の構成には欠かせないものである。小中学校学習指導要領（2015）では、道徳的判断力・道徳的心情・道徳的実践意欲と態度を、道徳性を構成する諸様相としてとらえ、これら道徳性の諸様相は一人一人の児童が道徳的価値を自覚し実践することができるような内面的資質であるとしている。道徳的判断力は、様々な状況下で人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力であり、道徳的心情は、善を行うことを喜び、悪を憎む感情で、道徳的行為への動機として強く作用するものとされる。道徳的実践意欲と態度は、道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとするもので、道徳的判断力や心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意思の働きであることが示されている。

これまでに道徳的行為が生起されるまでの過程につい

て幾つかの成立過程のモデルが示されている。その一つとして、菊池（1983, 1984）が示す向社会的行動モデルがある（図1）。菊池（1988）によると、向社会的行動とは、相手からの報酬を期待せずに、相手に利益や援助を与えようとする行動のことで、日本でも道徳的行為との関連で多くの研究が報告されているとともに、思いやり行動としても知られている（例えばバス .A.H, 1991）。向社会的行動モデルでは、「気付き」から「媒介過程」を経て「意思決定」がなされ道徳的行為が成立する過程が想定されている。その中の「媒介過程」では、向社会的判断、共感性、役割取得、の3つの媒介要因が示されている。

媒介要因における向社会的判断の作用には Eisenbergら（1966）による発達段階が想定されている。それが Eisenberg-berg の5段階説で、レベル1（快楽主義的道徳推論の発達段階）、レベル2（他者ニーズに基づく推論）、レベル3（他者からの承認）、レベル4（共感的な推論）、レベル5（内面化された規範や価値観に基づく推論）に段階づけられている。また、この向社会的判断という思考機能が作用するには動機付けが必要となることが示唆されており、その役割を果たすものの一つとして共感性が考えられている（今榮, 1987）。3つめの媒介要因である役割取得は、相手の立場になって状況を見たり考えたりする能力（Selman, R., 1976）とされるが、今榮（1987）によると、自己中心的な思考段階の子どもには困難な能力ではあるが、発達的に変化していくものであることが示されている。

次に、中里の愛他行動成立モデル（図2, 1985）を紹介する。このモデルは向社会的行動モデルよりも継時的

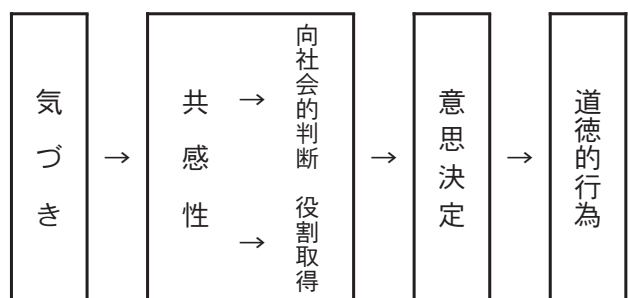


図1 菊池（1984）向社会的行動モデル（菊池のモデルを多田が修正）

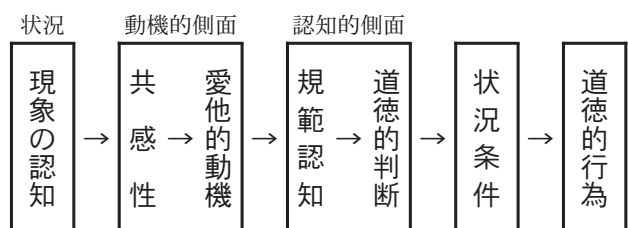


図2 中里の愛他行動生起モデル（1985）（中里のモデルを多田が修正）

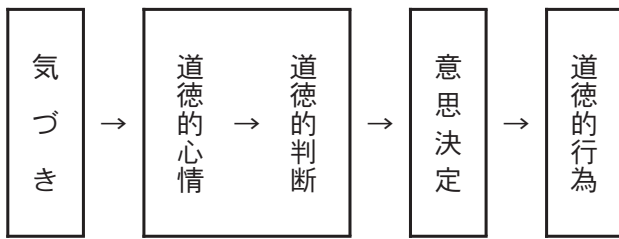


図3 道徳的行動生起モデル

に行動生起過程が示されているとともに、認知的側面として互恵性の規範（前に助けてもらったから、今度は自分が助けてあげる）と、社会的責任の規範（見返りを期待せずに助ける）に分けていることが特徴である。

本研究では、これまで示した道徳的行動に相当すると考えられる向社会的行動及び愛他的行動の生起モデルを参考に、道徳的行動の成立の過程を動機的側面から認知的側面を経て意思決定及び道徳的行動が生起するモデルを想定することが実際的であると判断し、道徳の授業づくりにおける道徳の生起モデルとして図3の道徳的行動生起モデルを作成した。

## II. 研究の目的

本研究は、児童の道徳的行動の実践を実現するために、道徳の時間に道徳的行動生起モデルに基づいた道徳的実践意欲を高める授業実践を行い、その効果について検証することである。

## III. 方法

### 1. 対象

対象 大学附属小学校 低学年（34名）

### 2. 方法

本研究では、道徳的行動生起モデル（図3）に基づいて、道徳的心情を深めることにねらいとした授業（授業1）の後に、道徳的実践意欲を高めることにねらいとした道徳の時間（授業2）を連続して配置するとともに、ねらいに関連して学習内容・発問の焦点化及び児童どうしの共有化を図ることによる学習効果について、児童の振り返りの記述より分析・検討する。振り返りは、読み物資料を使った授業1・2の後半に、「自分の生活を振り返って」というテーマで実施した。

## IV. 学習支援の工夫

### 1. 児童の発達段階を考慮した設定

本研究は、鈴木（2006）の示した発達段階に実際の学級の児童の状況を照らし合わせてねらいの設定を行った。その結果、児童の自己中心的な視点及び具体的思考傾向、相手意識を持てる、価値の良さや自分自身の良さを自覚しているなどの特徴を把握し、そのうえでねらいを設定した。

### 2. ねらいの時間配置に対する工夫

道徳的行動生起モデルに基づき、学習指導要領（2010）で示された内容項目2-（2）「幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする。」について、2時間連続の授業を設定。授業1を道徳的行動の動機付けとなる心情に焦点をあて、授業2は道徳的心情を基盤とした意思の働きである道徳的実践意欲を高めることに焦点をあてた。

### 3. 道徳的価値の理解を深めるための工夫

#### （1）資料の検討

資料の選定にあたり、発達段階、ねらいとの関連性、わかりやすさを考慮した。また、道徳的心情と実践意欲にねらいを焦点化したため、複雑なジャッジメントや葛藤を抱える資料を避けた選定を行った。結果、道徳的心情の深まりをねらいとする道徳の時間は「はしのうえのおおかみ」（奈木、2014）を、道徳的実践意欲の高まりをねらいとした道徳の時間は「ぼくの はな さいたけど」（山崎、1990）を用いることとした。

#### （2）ねらいの焦点化

それぞれ道徳的心情を深めるための資料と道徳的実践意欲の高める資料を選定することで、ねらいが明確に焦点化され、学習内容も同様にねらいに対して焦点化された。

#### （3）焦点化した発問の工夫

テーマ発問、ふりかえり発問、（自分理解）対比・検討の発問（問い返しの発問）についてそれぞれ、工夫をした（学習の実際に記載）

### 4. 子どもの考えや思いの共有化

子ども一人一人がもっている考えや思いを共有することにより、考えを深めたり考え直したりできることが期待される。また、共有化する過程を通して、互いに尊重し合ったり、一層前向きな気持ちを高めたりできる。それは、これからの自分の課題や思いとして発展していくことにもつながっていくことが期待され、このことが道徳的実践意欲の高まりに寄与すると考えられる。



## 5. 道徳的判断についての検討

発達段階の検討の結果、対象児童は自己中心的な段階の児童がボリュームゾーンとなっていると判断した。そのため、役割取得のような複雑な判断が困難である（菊池1987）ことを考慮し、インカルケーションの効果を含んだ学習活動を展開することとした。この頃の児童は、教師との関係性からその価値を取り入れる傾向があるとされるため、道徳的判断は、概ね「親切」や「思いやり」

を肯定的に判断するであろうと考えた。そのため、道徳的判断へのアプローチを今回は積極的に扱わず、心情からの動機付けの高まりや教師への期待に応えようとする気持ち、児童どうしの意見の共有時に他者の意見が、インプリシットに影響を与えることを期待した。

## 6. 学習計画

本研究についての学習計画を表1に示す。

表1 学習計画

ね ら い		
学 習 計 画 (2時間)		
学 習 活 動 (時間)	児 童 の 意 識 と 姿 ( ) は意識・は姿	支 援
①資料 「はしの うえの おおかみ」(出典：文科省私たちの道徳)を学習して、身近な人たちに温かい心で接し、親切にしようとする心情を育てる。(1時間)	<p>①おおかみさんが親切にしてもらったときの気持ちを通して、日ごろお世話になっている身近な人々に気付き、感謝しようとする心情を育てる。</p> <p>②トトがモイラやモイラのお母さん、自分のお母さんを思いやって揺れる気持ちに触れるとともに、トトの行動を通して、相手のことを思いやって親切にしようとする意欲を高める。</p> <p>おおかみさんはいばっていて、いじわるだな。でも、くまさんに会ってかわったところがあるよ。</p> <p>くまさんに親切にされてから、くまさんの背中をじっと見ているおおかみさんは、何を考えているのかな。</p> <p>親切にされた時のおおかみさんはうれしそうだな。でも親切にした時のおおかみさんはもっとうれしそう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>意地悪して「えへん」といったおおかみの気持ちと人に親切にして「えへん」と言った時のおおかみの気持ちを比較して考えている。</li> <li>思いがけず、くまにしてもらった優しい行為について、おおかみが何を考えているのかを話し合っている。</li> <li>自分の生活の中で、実際に人に親切にした時の事を思い起こし、自分の気持ちを思い出している。</li> <li>友達の考えを知ったり、自分の考えを人に伝えたりすることにより、改めて考え直したり親切にしていこうと前向きな気持ちになったりしている。</li> </ul>	<p>○実際に橋と見せた平均台を渡ってみるにより、本時の学習で考える学習内容を身近に感じることができるようになる。</p> <p>○おおかみの気持ちを考える場面で心カードを全員が提示する場を設定することにより、子ども一人一人の意識を表出できるようにする。</p> <p>○振り返りカードを書く場を設定することにより、自分の考えや思いを自覚し、友達と共有することができるようにする。</p>
2. 資料 「ぼくの はなさいたけど」を学習して、身近な人たちに温かい心で接し、相手のことを考えて親切にしようとする意欲を高める。 2 - (2) (1時間) *本時	<p>一生懸命花を育てている時の気持ちわかるなあ。プレゼントは大きな花たばにして、お母さんに喜んでもらいたいよ。</p> <p>お母さんにお花あげようと思っているのに、モイラにとられたらいやだね。でも、モイラもかわいいそうだな。</p> <p>トトは、モイラやモイラのお母さんのことを考えてあげたんだね。自分のお母さんにもあげたいのに。</p> <p>お母さんには1本しかあげられなかったけど、お母さんはやさしい気持ちのトトをほめてあげたんだね。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>お母さんのために一生懸命花を育てているトトの気持ちや、モイラに花を残そうかどうしようかと迷っているトトの気持ちを考えている。</li> <li>自分の生活の中で、相手のことを考えて親切にできたことがあるかどうかを思い起こし、今の自分の言動を振り返ったり、その時の気持ちに気付いたりしている。</li> <li>友達の考えや思いを知ることにより、自分の思いや考えを見直したり考え直したりしている。</li> <li>これからの生活で、相手のことも考えて身近な人に親切にしていこうとする気持ちになっている。</li> </ul>	<p>○黒板シアターで資料を提示することにより、主人公の気持ちに共感することができるとともに、資料の内容を理解することができるようにする。</p> <p>○トトの気持ちを考える場面で心カードを全員が提示する場を設定することにより、一人一人の意識が表出できるようにする。</p> <p>○私たちの道徳をひらく場や前時での振り返りカードを見る場を設定することにより、道徳的価値を自分に引きつけて考えることができるようにする。</p>

## V. 教育実践の実際

### 1. 授業の実際

本稿では授業2の道徳的実践意欲を高めるねらいに焦点化した授業実践の実際を示す。

#### (1) 本時の主題名 あたたかい ころこ (2-(2))

#### (2) 本時のねらい

身近な人たちに温かい心で接し、相手のことを考えて親切にしようとする意欲を高める。

#### (3) 資料について

本時では、「ぼくのはなさいたけど」(山崎, 1990)を用いた。本資料は自分のことは我慢してでも相手のことを思いやって親切にする主人公である子ぐまのトトを中心に描かれている。主人公の揺れ動く気持ちと、考えた上での道徳的判断についての経過がわかりやすく描かれている。

【学習活動1】生活科でおこなわれている幼児との交流でわたすプレゼントのことを思い出し、相手意識を想起するとともに、本時のねらいをつかむ。

生活科で交流を繰り返し行っている幼児に対して、どのような気持ちでプレゼントを用意しているかを問うことにより、資料の主人公の思いと自分の思いを重ね合わせて考えることができるようにし、本時のねらいを確認した。

【学習活動2】主人公の子ぐまのトトが、大切に育てていた花をモイラ（登場する動物）に残した時の気持ちや、お母さんに花束を渡せなくて泣いてしまった時の悲しい気持ちについて考え、葛藤状態を乗り越えて行動した後の達成感や周囲からの温かい言葉や態度に触れて、自分も同じように行動したいという気持ちを抱かせる。

資料提示の際には、黑板シアター(図4 図5)を行うことで資料の理解を促すとともに、主人公の気持への共感が深まり資料の世界に入り込みやすくなるような場を設けた。

資料に対しての話し合いの場では、全員が意思表示できるようカードを提示させた。友達が提示したカードを見ることで、自分の意見を再考する子どもの姿が見られた。また提示したその理由を問い直すことにより、子どもが主人公トトの思いと重ねて自分の考えや思いを表出することができていた。中心発問となる「2本しかない花のうち1本をどうしてモイラに残していったのだろう」に対しては、「困っているモイラのことを考えて」や「病気でつらい思いをしているモイラのお母さんのため」といった発言が多く表出された。相手を思いやっの行動であることに気づき、その気づきに共感する子どもが多かった。また、「トトにとってはあんなに大切な花なのにあげていいのか」と問い返した時には、「自分も欲しい

けど、モイラはもっと困っているから」といった発言があった。相手を思いやっの行動をとる時は、自分のことは少し我慢することもあるのだと、ねらいとする道徳的価値に迫った意識をもった子どももいたことがわかる。



図4 黑板シアター



図5 黑板シアター

【学習活動3】本時で気付いた道徳的価値に照らして、自己の振り返りを行う。

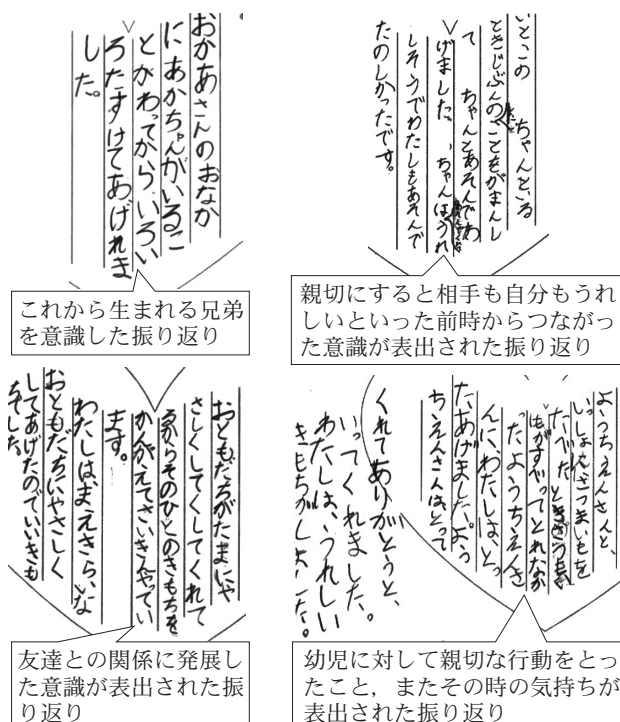


図6 共有化後の児童のふりかえり

【学習活動4】自己の振り返りをグループの仲間と共有する。

グループ活動で互いの意見を共有し、話し合う中で、相手意識が弱かった子どもも自分の生活体験を改めて振り返り、相手のことを考えて思いやりある行動ができていたかを再度考え直すことができていた(図6)。

## VI. 結果及び考察

### 1. 記述分析

授業1及び授業2で児童が記述した振り返りシートのデータを、グランデッドセオリー(才木, 2010)で用いられる手順に従い、オープンコーディングの手法で分類・集約した。記述の手順として、授業の内容を踏まえた自身の振り返りの記述の後、振り返った内容についてグループで共有化した後、2回目の振り返りの記述をさせた。

### 2. 手順

記述内容から単一の意味内容を持つようにプロパティとディメンションを抽出してラベルをつけた後、ラベルに基づいてカテゴリ化して分類し、カテゴリの意味づけを行った(その一例を表2に示す)。

プロパティは最も抽象度が低く切り口や視点となる個別情報の背景等を構成する要素としてとらえ、ディメンションはそのプロパティから見た時にその事例がどうであるかという当該情報をもつ要素として示した。

分類作業後、教育学を専門とする大学教員1名と小学校教諭1名計2名による検討を経て、概ねの妥当性と信頼性を確認した。

### 3. 結果

授業1の振り返りシート分析の結果、第1のカテゴリとして28のデータからによる「温かい心をもって親切にしようとする心情」カテゴリが生成された。第2のカテゴリとして、データ数7による「親切をする心地よさの体験」カテゴリが生成された。第3のカテゴリとして、データ数10による「親切の循環」カテゴリが生成された(表3)。そのうち、意見の共有後に記述されたデータとして、「温かい心をもって親切にしようとする心情」カテゴリでは25記述のうち12のデータが共有後に記述された(表3のデータ38などデータNo左枠外に共と記載)。「親切をする心地よさの体験」では、全7データ中3つが共有後に、「親切の循環」では、全10データ中1つが共有後に記述された(表3)。

授業2、資料「ぼくのはなさいたけど」を用いた、道徳的实践意欲を高めることをねらいとした授業の分析の結果、第4のカテゴリとして17のデータから、「相手に喜んでもらった心地よさの体験」カテゴリが生成された。第5のカテゴリとして13のデータから、「相手の気持ちを考えた思いやり行動」カテゴリが生成された。第6のカテゴリとして、6つのデータから、「相手のことを考えようとする気持ち」が生成された。第7のカテゴリとして、17のデータより、「親切にしようとする意欲の高まり」が生成された(表4)。

続いて、意見の共有後のカテゴリに分類された記述データとして、「相手の気持ちを考えた思いやり行動」カテゴリでは13記述のうち5つのデータが共有後に記述された。「相手のことを考えようとする気持ち」では、全6データ全てが共有後に記述された。「親切にしようとする意思」では、全17データ中14が共有後に記述された(表4)。

表2 データ プロパティ ディメンション

No.	データ	プロパティ	ディメンション	ラベル	カテゴリ
15	いとこの△歳の〇〇ちゃんに、優しくできたら、〇〇ちゃんも優しく遊んでくれた。一緒に遊んでとても楽しかった。〇〇ちゃんやみんなに優しくするという作戦をたてた。〇〇ちゃんはうれしそうだった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>誰に対して</li> <li>したこと</li> <li>してもらったこと</li> <li>その時の気持ち</li> <li>誰に対して</li> <li>したこと</li> <li>誰に対して</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>いとこの△歳の〇〇ちゃん</li> <li>優しくした</li> <li>やさしく遊んでくれた</li> <li>楽しかった</li> <li>〇〇ちゃんやみんなに</li> <li>優しくする作戦を立てた</li> <li>〇〇ちゃん</li> <li>うれしそうだった</li> </ul>	温かく接する人からの影響を受けて高まる意欲	温かい心を持って親切にしようとする心情
38	バスの中を譲ったことがある。バスの中で落とし物を拾ってもらったことがある。まねしたいと思った。	<ul style="list-style-type: none"> <li>したこと</li> <li>してもらったこと</li> <li>今後の意向</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>バスで席を譲った</li> <li>バスの中で落とし物を拾ってもらったことがある</li> <li>まねしたいと思った</li> </ul>	温かく接する人から	
17	すべりだいに行っただけで並んだ時、ゆずってもらったことがある。「ありがとう」といったら「どういたしまして」と言ってくれた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>してもらったこと</li> <li>したこと</li> <li>誰に対して</li> <li>してもらったこと</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>滑り台に並んだ時、譲ってもらった</li> <li>ありがとうと言った</li> <li>譲ってくれた人</li> <li>「どういたしまして」と言われた</li> </ul>	譲った時の気持ち良さ	親切をする心地よさの体験
18	親切にしたことがある。親切にしてよかったと思った。相手もうれしそうだったし、わたしもすっきりしたから。	<ul style="list-style-type: none"> <li>したこと</li> <li>その時の気持ち</li> <li>相手の様子</li> <li>自分の気持ち</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>親切にしたことがある</li> <li>良かったと思った</li> <li>相手が嬉しそうだった</li> <li>すっきりした</li> </ul>	親切した時の爽快感	



表3 授業1の振り返り カテゴリー1～3

カテゴリー1 温かい心を持って親切にしようとする心情	
5	いつもやさしい〇〇さんがしてくれた親切。転んだときに保健室と一緒にいこうねと言ってくれたのがうれしかった。まねしたい。
7	ものがたりとにいて、細い道を一人しか通れない時に、友達に持ち上げられておろされました。かっこいいと思いました。やさしさをもらってまねしたいと思いました。みんなにもわけてあげたい。
8	僕も自分より小さい子に、しゃべるがなと言っていたから貸してあげました。
9	おおかみさんみたいに人のいいところをまねしたい。だっこはいまはできないけど、大きくなったらしたい。
10	ぼくもまねしたいです。小さい子にじまんはできるけど、大きい人はたおせない人になりたいです。
11	わたしはこの前優しいお友達に給食を配るのを譲ってあげた。どうしてかというとその子はいつも優しくしてくれるから。
12	ぼくはあまり優しくしたことがないから、おおかみさんみたいになりたい
13	自分はしたことがないし、できる子もできない子もいると思う。(人をもちあげること)でもしてみたい。
15	いとこの△歳の〇〇ちゃんに、優しくできたら、〇〇ちゃんも優しく遊んでくれた。一緒に遊んでとても楽しかった。〇〇ちゃんやみんなに優しくするという作戦をたてた。〇〇ちゃんうれしそうだった。
16	ぼくはおおかみさんみたいになったことがある。そんな時は違う子が優しくしてくれます。これからも親切をまねして優しくしてあげる子になりたい。
20	おとなになったらくまさんのようにしたい。おおきくなったらまねしてみたい。
21	お母さんが妹に対していやがらないような言い方をしているのをまねしたい。そうするともうともいい気持ち。
26	テニスにいくために勉強してから行きなよって言われました。おおかみさんみたいにしたい。
27	おおかみさんのように親切にしたい。どうしてかという人と人に親切にしたことが5回くらいしかないから。
29	わたしもまねしたいしみんなにもまねしてほしい。みんなと一緒に心ががんばりたい。
30	おおかみさんみたいにゆずってあげたり、もちあげたりできたらいいなと思った。
38	バスの中を譲ったことがある。バスの中で落とし物を拾ってもらったことがある。まねしたいと思った。
40	バスで席をゆずった
共 42	今できるやさしいことをがんばりたい。
共 43	車の中でお年寄りに人にせきをゆずったことがある。
共 47	おおかみさんのようにともだちにやさしくしたい。自分ではできてないけど、したい。
共 49	〇〇さんみたいにやさしい子になりたい。
共 52	だれでも親切にできる。小さい1年1組の子がブランコをゆずっていた。私もまねしたいと思った。
共 54	バスの中で体が不自由な人やお年寄りにせきを譲ったことがある。ブランコでかわってあげたことがある。
共 57	おおかみさんよりもっともっとやさしくしたい。
共 58	くまさんみたいに、いじわるな人にやさしくしたい。
共 63	お兄ちゃんの忘れ物を持って行くといつもお兄ちゃんのお友達が話しかけてくれる。それをまねしたい。
共 65	相手がちいさいから優しくした。バスでせきをゆずってもらった。まねしたい。相手の人がうれしくなるようにしたい。
カテゴリー2 親切をする心地よさの体験	
19	親切にしたことがある。親切にしてよかったと思った。相手もうれしそうだったし、わたしもすっきりしたから。
31	バスでおばあさんが乗ってきたのでゆずってあげたら、ありがとうといわれてうれしかった。
34	電車でおおかみさんのように親切にしたことがある。お年寄りのひのがのってきたので、せきをゆずったことがある。いいきもちになった。
18	すべりだいに行って並んだ時、ゆずってもらったことがある。「ありがとう」といったら「どういたしまして」と言ってくれた。
共 46	私はバスの中でゆずってあげたことがある。そのとき譲ってあげた人はおばあさん。私が譲ったときありがとうといってくれて良かった。
共 50	自分も親切にしたことがある。先に人にゆずったことがある。相手の人はありがとうとにこにこしていた。
共 64	相手も自分もうれしい気持ちになることが親切だから、これからは親切をいっぱいして相手に喜んでもらいたい。
カテゴリー3 親切の循環	
3	お母さんにせきをゆずってもらいうれしかった。うまくえいがみえてよかった。これからわたしもまねしてゆずりたい。
4	親切にしてもらった時、ぼくがゆずろうと思ったけど、むこうから先にゆずってくれたからうれしかった。これからもいっぱいゆずりたい。
17	すべりだいに並んでいた時、私がいそいでいたら、一人前の子がゆずってくれました。そのときうれしかった。ありがたい。まねしたい。
22	今までは親切にできなかったけど、4年生の友達が席をゆずってくれたことがある。ぼくは今度は勇気をもってお年寄りの方に親切にしてあげたい。
24	お母さんが私が困っている時にたすけてくれたので私もまねしてみたい。がんばっている時におおかみさんが「手伝おうか」と言ってくれたのもうれしかった。お母さんがうれしいことを私もしたい。
25	ぼくが怒られた時に「大丈夫」と弟がいてくれた。ぼくも細い道にでたらおおかみさんみたいにしたい。
28	小さい時にころんだことがあった。お母さんが優しく消毒や絆創膏を貼ってくれて、うれしかった。だからぼくもお友達や弟が転んだらやさしくしてあげたい。
32	親切にしたことがある。バスで足がいたい人に席を譲ってあげた。どうしてかという自分もゆずってもらったことがあるから。
33	おおかみさんのように、親切にしてもらったことがある。
共 56	バスの中でたくさんの人がいて私が譲ってもらったことがあるから、私もおばあちゃんに譲ってあげた。
6	おおかみさんのようにやさしくしたい。どうしてかという、やさしくしたら、またやさしくしてくれるから

※表3の枠外の「共」は、児童の意見共有化後に記述されたデータを示している。



表4 授業2の振り返り カテゴリー4～7

カテゴリー4 相手に喜んでもらった心地よさの体験	
2	おばさんに絵を描きました。お姉ちゃんの方がうまかったけど、喜んでもらえてよかった。
3	僕もトトのようにお母さんの誕生日にお手紙しかあげられなかった。その時泣きそうになったけどお母さんに「ありがとう」と言ってもらってうれしかった。
4	お父さんの誕生日に自分は何もおくれず、でもお母さんやおばあちゃんはプレゼントを用意していたから、悔しかったけど、おばあちゃんが「一緒にわたそう」といってくれたからうれしかった。
7	お母さんの誕生日の日、ぼくもトトと同じように、花をあげたことがある。自分も欲しいとおもったけどおねえちゃんが欲しいと言っていたのでおねえちゃんにあげた。その時とてもいい気持ちだった。
8	トトは最初喜んでもらえないと思っていたけど、お母さんにあげたら喜んでくれていたので、よかった。
10	おともだちがたまにやさしくしてくれているから、その人の気持ちを考えて最近やっている。私は前嫌いなお友達に優しくできたことがあっていい気持ちだった。
14	いとこの○○ちゃんといるときは自分のことは我慢して○○ちゃんと遊んであげた。○○ちゃんもうれしそうで、わたしも楽しかった。
15	ぼくより妹が工作は得意だけど、僕がつくったもの「気に入ってもらえるかな」とおもったけど、見せてあげたら喜んでくれた。うれしかった。
18	今まではお父さんに喜んでもらえないと思っていました。なぜならいろいろぬりがうまくいかなかったから。これからは自分もいいなと思う作品を作りたい。
19	お父さんにプレゼントした時喜んでもらえるか心配だったが、うれしいと言ってくれてうれしかった。
20	母の日に喜んでもらえないと思った折り紙をお母さんが喜んでくれた。うれしかった。
25	幼稚園の友達とさつまいもおやつ作りをした時、おいもがすべてひっくりかえせない子のおいもをとってあげた。ありがとうと言ってくれてうれしかった(私たちの道徳を振り返って)
26	母の日に母ちゃんの似顔絵を贈った。
27	絵を描いて喜んでもらえないかもと思ったけれど喜んでもらえて良かった。
28	お母さんの誕生日におりがみを贈った。おじいちゃんやおばあちゃんは服とかを贈っていたから自分の折り紙を喜んでもらえるか心配だった。でもすごく喜んでくれてうれしかった。一生懸命つくったものは相手も喜んでくれるのかなと思った。
29	おばあちゃんの誕生日に小さい家をあげようと思っていたけど、お母さんが新しいものをかっていたので、喜んでもらえるかなと心配になった。
30	母の日にお母さんに手紙を書いた。お兄ちゃんの方が字もきれいで自分の喜んでもらえるか心配だったが、渡したらお母さんにありがとうといってもらえて、ぼくはうれしい気持ちになった。
カテゴリー5 相手の気持ちを考えた思いやり行動	
1	バター焼きを家で作った時お兄ちゃんのを残してあげた。
5	幼稚園のお友達とおいもを一緒に洗う時にブラシで洗うのを幼稚園のお友達にやらせてあげた。そのときおいもも持ってあげた。
21	友達が遊びに来た時、大切なゲームを貸してあげることができた。(お母さんからの手紙を読んで)
22	おいもパーティーの時に私が幼稚園のお友達のものを入れることになった。こぼさずに入れることができてうれしかった。
23	いとこの○○くんが車から降りるとき自分が先におりて、安全確認をした。(お母さん)からの手紙を読んで。
24	おやつを食べるとき1こしかなかったから、おとうとにあげた。ドッジボールの時自分も投げたかったけど、友達にゆずってあげたことがある。
31	僕はお父さんに似顔絵をあげた時汚れたところもあって喜んでもらえないと思ったけど、お父さんに「きれいな似顔絵ありがとう」と言われたのでうれしかった。
32	じいちゃんのお誕生日に手紙を書いた。お姉ちゃんが上手で自分の喜んでもらえないと思ったがおじいちゃんが喜んでくれてうれしかった。
共 125	いとこの○○くんが一人の時かわいそうだから一緒に遊んであげた。
共 126	幼稚園の子と芋掘りをしている時自分ばかりたくさん掘って、幼稚園の○○くんがかわいそうだったからかわってあげたらうれしそうだった。
共 129	幼稚園のお友達とお芋掘りをしたときに、自分のことばかり考えていたけれども、2回目と一緒に洗ったときは自分のことだけじゃなくて、自分のことは我慢して幼稚園さんのことも考えられた。
共 130	これからも幼稚園のお友達のことを考えたい。
共 132	僕は前に自分のやりたいことを我慢して妹と遊びました。妹はとでもうれしそうで、僕もうれしかった。
カテゴリー6 相手のことを考えようとする気持ち	
共 106	これからは自分のことばかりじゃなくて、人の意見も聞いていきたい。
共 107	今度からは、幼稚園のお友達のことでも考えて行動するようにしたい。
共 108	今度からは幼稚園さんのことでも考えて行動したいです。
共 116	これからは優しく声をかけたり我慢したりしようとおもった。そして相手のことも考えたい。
共 120	これからは自分のことだけでなく、小さい子のことでも考えるようにしたい。
共 127	私は前自分のことだけ考えていたけど、次からは幼稚園のお友達のことでも考えたい。
カテゴリー7 親切にしようとする意志	
12	お母さんの誕生日にお父さんやお兄ちゃんと一緒にプレゼントを買った。
13	お母さんのおなかに赤ちゃんがいることがわかってから、いろいろ助けてあげた。(お母さんからの手紙を読んで)
33	お父さんに絵をかいて、自信がなかったけどおとうさんが喜んでくれた。トトみたいな気持ちになった。
共 109	おいもパーティーでも切る時自分で切りたいと思ったけど、幼稚園さんにきらせてあげた。
共 110	弟に「遊ぼう」と言われて、勉強したかったけど遊んであげた。いい気持ちになった。
共 111	今までトトのようにしたことはないけれど、これからはトトのようにしたい。
共 112	幼稚園で年長の時、年少の子が転んでいたから、自分のしたい遊びを我慢して、保健室につれていったことがある。そのあと遊んだ。
共 113	弟と遊べるようになったら遊んであげたい。
共 114	これからもトトのように小さい相手に優しくしてあげたい。優しくしてみんなと仲良くして遊びたい。
共 115	ぼくはこれから小さい相手に優しくしたい。ぼくはみんなを助けてあげる優しい子になりたい。
共 117	前、弟が毛虫を触ろうとした時に僕が木をつかってけむしをおろしてあげたことがあります。
共 121	これからは小さい子と遊んであげて喜ばせてあげたい。
共 122	いとこ○○くんという子が「あそぼう」と言ってきたとき、自分は△△くんという子と遊びたかった。でもそれを我慢して小さい○○ちゃんと遊んであげると、とてもかわいい笑顔になっていたから良かった。
共 124	これからはトトみたいにちゃんとがまんしたい。幼稚園の子といものつるを植えた時は一緒に遊ぼうって言えなかったけど、料理した時は自分からさそえた。
共 128	サッカーで自分が蹴りたい気持ちを我慢して弟に蹴らせてあげた。うれしそうだった。これからもたくさん優しくしてあげたいと思う。
共 133	これからは幼稚園の○○ちゃんと仲良くしたい。トトみたいにがまんして○○ちゃんに喜んでもらいたい。

※表4の枠外の「共」は、児童の意見の共有化後に記述されたデータを示している。

#### 4. 考察

##### (1) 発達段階を考慮した支援の効果

発達段階を考慮した工夫として、道徳的価値観を児童の自己中心的な視点に加え、具体的な思考傾向に近づけて価値の自覚を図ることを試みた。結果、カテゴリ2のNO.18「すべりだいに行って並んだ時、ゆずってもらったことがある。「ありがとう」といったら「どういたしまして」と言ってくれた。」や、カテゴリ4のNO.4「お父さんの誕生日に自分は何もおくれず、でもお母さんやおばあちゃんはプレゼントを用意していたから、悔しかったけど、おばあちゃんが「一緒にわたそう」という記述データに加えて、カテゴリ3のデータNO.17の「すべりだいに並んでいた時、私がいそいでいたら、一人前の子がゆずってくれました。そのときうれしかった。ありがたい。まねしたい。」など、親切が自分自身を心地よくしてくれた経験についての記述が見られた。このことより、発達段階に見合った授業設定により、資料の内容理解や道徳的価値に触れる経験からの自覚がなされたのではないかと考えることができる。まだ、自己中心性が残る発達段階にあたる児童をボリュームゾーンとして授業を構成したことで、資料の選定、発問が道徳的価値の自覚を図るにあたり、概ね適切なものになったものと考えられるのではないかと考えた。

次に、カテゴリ3の「親切の循環」(例えばNO.6の「おおかみさんのようにやさしくしたい。どうしてかという、やさしくしたら、またやさしくしてくれるから」やNO.28の「小さい時ころんだことがあった。お母さんが優しく消毒や絆創膏を貼ってくれて、うれしかった。だからぼくもお友達や弟が転んだらやさしくしてあげたい。」)の記述からは、中里(1985)の示す互惠性の規範や、Bar-talら(1982)による援助行動の発達理論(1.物質的強化による追従 2.心理的強化による追従 3.自発性の始まり 4.規範的行動 5.一般的互惠性 6.愛他的動機)、の6つの段階の4・5段階に相当するものと捉えることができ、外的な報酬や互惠性に位置付けられるものと考えることが可能である。これらのことから、本授業設計において設定した児童の発達段階が道徳的価値の自覚を図るもしくは価値を理解するのに概ね肯定的に作用したと考えた。

##### (2) 時間配置とねらいの焦点化の効果

道徳的行動生起モデルに基づいた道徳的心情を深めることにねらいを焦点化した授業1では、カテゴリ1の「温かい心を持って親切にしようとする心情」(例えば、NO.15「いとこの△歳の○○ちゃんに、優しくできたら、○○ちゃんも優しく遊んでくれた。一緒に遊んでとても楽しかった。○○ちゃんやみんなに優しくするという作戦をたてた。○○ちゃんはうれしそうだった。」やNO.63

「お兄ちゃんの忘れ物を持って行くといつもお兄ちゃんのお友達が話しかけてくれる。それをまねしたい。」など)、に加え、カテゴリ2の「親切をする心地よさの体験」に示された、自分の経験が及ぶ範囲の身近な人へ親切にすることの心地よさの経験についての記述(例えば、カテゴリ2、NO.34の「電車でおおかみさんのように親切にしたことがある。お年寄りのひとがのってきたので、せきをゆずったことがある。いい気持ちになった。」やNO.31の「バスでおばあさんが乗ってきたのでゆずってあげたら、ありがとうといわれてうれしかった。」)から、親切にすることが自分にとっても大切なことと自覚できたことを示すとともに、その時生じた感情が道徳的心情を深めるものになったと捉えた。

次に、道徳的実践意欲を高めることにねらいを焦点化した授業2の児童の振り返りから、カテゴリ4の「相手に喜んでもらった体験」(例えば、カテゴリ4、NO.3の「僕もトトのようにお母さんの誕生日にお手紙しかあげられなかった。その時泣きそうになったけどお母さんに『ありがとう』と言ってもらってうれしかった。」など)、に示されているように、親切や思いやりを相手に与えた時に喜んでもらったという体験が外的報酬となり、思いやり行動や親切心への行動への意欲が生起することにつながる一つの要因となるのではないかと考えた。本授業では、主人公のトトが葛藤の後に母親に喜んでもらうだけでなく誉めてもらうという展開に、児童は共感し、自分自身と重ね合わせて親切や思いやりをイメージすることができたのではないかと考えられる。

カテゴリ5の「相手の気持ちを考えた思いやり行動」(例えば、NO.1の「バター焼きを家で作った時お兄ちゃんの分を残してあげた。」やNO.129「幼稚園のお友達とお芋掘りをしたときに、自分のことばかり考えていたけれども、2回目に一緒に洗ったときは自分のことだけでなく、自分のことは我慢して幼稚園さんのことも考えられた。」)では、資料の主人公が、自分に関わっている相手だけではなく、関わっている相手、第三者について考えることを理解することで、自分自身の経験でも同様のことを想起する機会を与えることができた。

カテゴリ6の「相手の気持ちを考えた思いやり行動」では、(NO.107「今度からは、幼稚園のお友達のことも考えて行動するようにしたい。」やNO.106「これからは自分のことばかりじゃなくて、人の意見も聞いていきたい。」)カテゴリ5の内容を受けて、道徳的実践意欲が高まっている記述が見られた。

カテゴリ7の「相手の気持ちを考えた思いやり行動」では、(NO.114の「これからもトトのように小さい相手に優しくしてあげたい。優しくしてみんなと仲良くして遊びたい。」や、NO.115「ぼくはこれから小さい相手に優しくしたい。ぼくはみんなを助けてあげる優しい子に

なりたい。』という道徳的実践意欲が表現されている記述が見られ、道徳的実践意欲の高まりが示された。

### (3)共有化による効果

今栄(1987)によると、向社会的行動の発現に関わる判断は道徳的判断と同様であるとし、道徳的行為が生起されるにあたり、道徳的心情の深まりに加えて道徳的判断という認知過程を経ることが重要であることが示されている。

本実践では、道徳的行為を生起させる前段階として、道徳的行為生起モデルの意思決定の段階を道徳的実践意欲の高まり段階と想定し、そのための動機的作用を道徳的心情に求めた。道徳的な判断については、小学校低学年という発達段階を考慮して、教師との関係性からその価値を取り入れる傾向を見込んだインカレケーションの効果を重ねた学習活動を展開した。授業の中で、資料教材、教師の語り、児童どうしの話し合いの中に「人を思いやること」「親切にすること」は良いことだという意味合いがインプリシットに授業で共有されることを想定したものであった。すなわち、「人を思いやること」「親切にすること」は良いことであるべきものだという道徳的判断を強化することにつながったのではないかと考えることができる。

授業1では、カテゴリー1の「温かい心を持って親切にしようとする心情」に共有化後の記述が多く見られた。特にNO.63「お兄ちゃんの忘れ物を持って行くといつもお兄ちゃんのお友達が話しかけてくれる。それをまねしたい。」や、NO.65の「相手がちいさいから優しくした。バスでせきをゆずってもらった。まねしたい。相手の人がうれしくなるようにしたい。」など、自分自身の心地よい心情から真似してみたいという行為への意欲が表現された記述であることから、共有化が道徳的実践意欲の向上に効果的に影響していると考えた。

授業2における共有化の効果は、相手の気持ちを考えることや相手の気持ちを考えて行動しようとする記述に特徴が見られた。ただ単に、道徳的価値を実践しようということだけではなく、相手のことを自分なりに考えて行動することは、この発達段階の児童には難しいと考えられているが、共有化により、様々な意見に触れることで、より高次の考えに到達する可能性が示唆された。

## Ⅶ. 今後の課題

本実践は、児童の振り返り記述を中心に分析、検討したものである。したがって、効果の検証がある側面ではか捉えられておらず、授業中の変容やその時々の発言や態度についての検証がなされていない。道徳の時間は授業時の児童の発言が大切なため、その様子を併せて検証することが必要である。今後の実践研究では、さらに多

面的な評価を用いて妥当性と信頼性を高め、児童の道徳的実践の実現に寄与できるように工夫をしていきたい。

### <文献>

- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Leiser, T. 1980 The Development Of altruistic behavior: Empirical Evidence, *Developmental Psychology*, 6, pp.516-524
- バス .A.H 1991 対人行動とパーソナリティ 大淵憲一 (訳) 北大路書房
- Eisenberg, N. Cameron, E., Pasternack, J., & Tryon, K. 1988 Behavioral and sociocognitive correlates of ratings of prosocial behavior and sociometric status. *Journal of Genetic Psychology* 5<sup>th</sup>ed. Vol.3, pp.701-778. New York : Wiley
- 今栄国晴 1987 道徳的行為成立過程に関するモデル 愛知教育大学研究報告, 38 (教育科学編) pp. 85 ~ 95
- 菊池章夫 1983 向社会的行動, 三宅和夫 (編) 児童心理学ハンドブック pp.715-734 金子書房
- 菊池章夫 1984 向社会的行動の発達 教育心理学年報 23. pp.118-127
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する - 向社会的行動の心理とスキル 川島書房
- 文部科学省 2010 小学校学習指導要領解説 道徳編
- 文部科学省 2010 小学校学習指導要領解説 総則編
- 文部科学省 2015 道徳教育の抜本的改善・充実
- 文部科学省 2015 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編
- 中野康一 2015 「道徳的心情」の歴史的役割と思想的位置づけ 鳴門教育大学大学院 修士論文 (未公開)
- 奈木三郎 2014 はしのうえのおおかみ (編) 文部科学省 私たちの道徳 小学校1・2年 文溪堂
- 中里至正 1985 道徳的行為の心理学 有斐閣
- 才木クレイグヒル滋子 2006 グランデッド・セオリー・アプローチ 新曜社
- 才木クレイグヒル滋子 2010 グランデッド・セオリー・アプローチ実践ワークブック 日本看護出版協会
- 多田想能美 2015 道徳的価値のすばらしさを感じ得る学びの創造 鳴門教育大学附属小学校紀要 .56. pp.145-152
- 鈴木順子 2006 道徳的価値を深める道徳の学習のあり方～小学校における発達段階に応じた6年間を見通した指導～ 福島県教育センター 個人研究報告 (未公開)
- Selman, R. 1976. Social Cognitive Understanding. In Lickona, T. (Ed.), *Moral Development and Behavior*. pp.299-316 New York: Holt
- 山崎陽子 1990 ぼくのはなさいたけど 金の星社