

児童の愛他的態度育成のための 直接体験授業と間接体験授業の効果

宮里 智恵

(2008年10月2日受理)

The Impact on Pupils' Altruistic Attitudes: a Comparison of the Effects
of Direct Activity and Indirect Interventions.

Tomoe Miyasato

Abstract: The purpose of this study was to identify the impact on pupils' altruistic attitudes of participating in either direct experiential activity or indirect interventions. In the *direct* condition, 4th grade pupils interacted experientially with kindergarten children in naturalistic social settings; in the *indirect* condition, the older pupils read a story about social interaction to the kindergarten children and discussed it with them afterwards. Seventy 4th-graders took part. After they participated in one of the two conditions, the 4th graders completed a questionnaire that measured altruistic attitudes at three time points: before the intervention, immediately after the intervention, and one month later. The results are as follows. The 4th graders involved in the direct experiential condition maintained their scores on altruistic attitudes after the activity; those that were involved in the indirect condition, on the other hand, demonstrated reduced scores on altruistic attitudes following the intervention. The results are discussed and practical suggestions are made on ways of using moral education to encourage children to act altruistically towards one another.

Key words: altruism, altruistic attitudes, direct experiential activity, indirect interventions, moral education

キーワード：愛他性、愛他的態度、直接体験授業、間接体験授業、道徳教育

1. 問題

近年、青少年によるいじめや暴力行為、不登校などの反社会的・非社会的問題行動は低年齢化、無差別化が顕著である。これらの問題行動の背景には対人関係能力の未発達があると考えられるが、本来、対人関係能力は人と直接かかわる体験の積み重ねによって次第

に育成されるものである。ところが、近年、少子化や核家族化、遊び場の喪失、放課後時間の喪失などを背景に、学校教育においても子どもの対人関係能力の育成への取り組みを図ることが求められるようになってきている。

5ヶ国の中高生を対象に、青少年の問題行動の背景を探った松井（1997）は、日本の青少年は諸外国に比べて、「人間関係の拙さ」が際だっていることを明らかにし、その背景として愛他性（altruism）の未発達があることを指摘した。

愛他性の定義は、研究者によって少しずつ異なる。代表的なものとしては、「他人の福利を志向する動機」

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：石井眞治（主任指導教員）、森 敏昭、
樋口 聡、鈴木由美子、神山貴弥

(Batson, 1991), 「他人のためになることをしようとする内発的に動機づけられた自発的な行為」(Eisenberg & Mussen, 1989), 「物質的な賞や社会的な賞賛を期待せずに他人の利益を優先させる行為」(Staub, 1978), 「共感に支えられた他人のためになる行為」(Hoffman, 1976), 「その程度はともかく、自己犠牲をはらっても他人のためになることをしようとする態度」(松井, 1997) などがあり、研究者によって動機、行為、態度などと捉えられている。これらは包括的には同様の定義と言えることから、本研究においては、愛他性を「他者のためになることを進んで行おうとする態度」とする。

本研究においては愛他性を態度 (attitude) と捉えた。Allport (1935) によれば、態度とは「経験を通して体制化された精神的、神経的な準備状態であり、個人にかかわりをもつあらゆる対象や状況に対するその個人の反応に指示的ないし、力動的な影響を及ぼすもの」である。また、Rosenberg & Hovland (1960) は、態度の構成要素として行動成分、感情成分、認知成分の3つをあげた。行動成分とは対象への行動意図で、例えば相手を助けることに対する意志 (そうしよう、そうするまい)、感情成分とは対象への感情で、例えば相手を助けることに対する感情 (嬉しい・嬉しくない)、認知成分とは対象に対する信念で、例えば相手を助けることに対する評価 (良い、良くない) である。本研究ではこれら態度理論に基づき、愛他性を行動意図、感情、認知の3成分を持ち、経験を通して形成されるものと捉える。

ところで、従来、愛他性を育成する方法としては、主に次のものが明らかにされている。

- ①愛他的行動を賞罰で強化する (Fisher, 1963, Midlarsky, Bryan, & Brickman, 1973),
- ②協力したり援助したりする愛他的行動の機会を増やす (Watson, Solomon, Battistich, Schaps, & Solomon, 1989, Eisenberg, 1992),
- ③他者の感情に気づかせたり代理的共感性を高めたりして、対人的感受性を強める (菊池, 1983, Watson, Solomon, Battistich, Schaps, & Solomon, 1989),
- ④他者を助ける大切さを誘導的説明的に教える (Eisenberg, 1992),
- ⑤愛他的行動を示したときに内的要因に原因を帰属する (Grusec, & Redler, 1980),
- ⑥愛他的行動をするモデルを示す (Eisenberg, 1992)。

これらの方法は、主に愛他的行動を強化するもの (①, ②) と愛他的態度を育成するもの (③, ④, ⑤, ⑥) に大別できる。さらに、愛他的態度を育成する方法は主に感情的成分に働きかけるもの (③) と認知的成分に働きかけるもの (④, ⑤, ⑥) に分けることが

できる。

日本の学校においては従来、愛他性の育成は道徳教育が担ってきた。道徳教育は、学校教育のすべての局面での展開が考えられなければならないのであるが、本研究では、問題を道徳の時間に絞る。道徳教育に向けての意図的・自覚的な教育実践の展開を図ろうとしたとき、現行の道徳の時間は第1に問題にされなければならないことは明らかだからである。2003年度の文部科学省道徳教育推進状況調査によれば、小学校における道徳の時間の教材は読み物資料が81.5%と非常に高い。読み物資料による道徳授業とは、架空の話もしくは実話にもとづく話を教材に、登場人物の感情について考えさせることでねらいとする道徳性を高めようとする授業である。これは上記育成方法の③に当たる指導法と言えり。しかし、読み物資料による道徳授業については、従来、資料内容の読み取りや資料中の人物への共感に終始していることへの批判がある (藤田, 2000)。つまり、例えば愛他性の育成をねらいとする授業においては、単に資料内容を読み取ったり資料中の人物への共感性を高めたりするのではなく、それらを通して対人的感受性を高め、日常場面における愛他性を育成することがねらわれるべきであるが、従来の読み物資料による道徳授業においては登場人物の感情への理解と共感に力点がおかれており、授業が子どもの愛他性の育成に寄与したかどうかについては検討されていない。

一方、文部科学省の同調査によれば、年下の子どもや高齢者との交流、地域の清掃などのボランティア活動など、直接の体験を通して道徳性を高めようとする試みは95.2%もの小学校でなされている。これは、上記育成方法で言えば②に当たる指導法と言えり。直接体験による授業は道徳の時間に行われるものに限らないが、2008年度版小学校学習指導要領総則にも、豊かな体験を通じた道徳性育成の必要性が示されており、直接体験による道徳性の育成には近年高い関心が寄せられている。しかし、直接体験による授業においては、体験することそのものがねらいとされる傾向にあり、例えば愛他性の育成をねらいとする体験ならば、協力したり援助したりする機会が日常場面における愛他性の育成に寄与したかどうかについては検討されていない。

学校における愛他性育成教育のあり方を探るためには、読み物資料による授業、直接体験による授業それぞれについて実証的な検討を加える必要があるが、もとより、愛他性の伸長の程度を測定することは困難であり、教育的効果を実証することはさらに難しい。今日まで愛他性の育成にかかわる研究が実証的な側面か

らほとんどなされてきていないのはそのためとも考えられる。しかし、愛他性を態度と捉え、態度を構成する3成分を質問紙法により測定することは可能なことと考える。日本の青少年の問題行動の低減に、愛他性育成の方向からアプローチしようとしたとき、愛他的態度という一面からではあるがその教育的効果について示唆を得ることができるであろう。そこで、本研究では、愛他的態度の3成分の授業前後での変容を質問紙法によって把握し、その結果から愛他性を伸長する道徳授業のあり方について示唆を得ることを試みる。

本研究においては、読み物資料による授業を間接体験授業、子どもが実際に人と交流する授業を直接体験授業とし、間接体験授業と直接体験授業の比較によって、それぞれの授業が子どもの愛他的態度の3成分に与える効果を明らかにする。これまでの研究で、愛他的行動は被援助者の特性によってその発現が左右され、特に被援助者が年下である場合に多く発生することが明らかにされている (Bizman, Yinon, Mivtzari, & Shavit 1978, 広田・多喜 1979, 神山 2005, 松本・廣田・松浦 2005, 河崎・権部・浅田・藤本・井本・吉田 2005, 丹羽・酒井・藤江 2005)。このことから、本研究においては、被援助者を年少者として設定し、間接体験授業においては年少者との交流を描いた読み物資料を用いた授業を行い、直接体験授業においては年少者と直接交流をする授業を行う。

2. 方法

2.1. 調査参加者

直接体験授業には広島県内のA小学校4年生(男子36名, 女子34名, 計70名), 間接体験授業には広島県内のB小学校4年生(男子10名, 女子6名, 計16名)とC小学校4年生(男子28名, 女子26名, 計54名)が参加した。なお, 分析対象となったのは, 後述するいずれの質問紙にも回答した小学生で, 直接体験授業では60名(男子30名, 女子30名), 間接体験授業では61名(男子35名, 女子26名)であった。

2.2. 研究計画

授業の型(直接体験・間接体験)×調査時期(事前・事後・1ヶ月後)の2要因配置計画(授業の型:個人間要因, 調査時期:個人内要因)であった。

2.2.1. 授業の型

(1) 直接体験授業

小学4年生と幼稚園年長児を直接交流させる授業で, 協力したり援助したりする直接体験を通して, 愛他的行動を強化しようとするものである。小学4年生は初対面の幼稚園年長児とペアを組み, 約30分間, 園

庭や保育室で自由に遊んだ。その後, 約15分間, 交流での出来事と感想を出し合い, 交流を振り返った。授業時間は45分間であった。

(2) 間接体験授業

小学生が, 幼稚園児への思いやりある行動について読み物資料をもとに考える授業で, 資料中の人物の気持ちを考えさせることにより, 対人的感受性を強め, 愛他的態度を育成しようとするものである。読み物資料の中心場面は, 小学4年生が初対面の幼稚園年長児と二人で遊ぶ場面である。資料内容の提示と資料中の主人公が感じたことの話し合いを約30分間行った。その後, 年下の子どもへの思いやりある行動について話し合い, 最後にこの時間の授業で考えたことを個々に記述した。授業時間は45分間であった。

2.2.2. 調査時期

調査参加者の愛他的態度が各授業を受けてどのように変化するのかを検討するために, 事前(授業実施の2~3日前), 事後(授業実施の2~3日後), 1ヶ月後(授業実施の約1ヶ月後)に, 愛他的態度を測定するための質問紙調査を各調査参加者に実施した。

2.3. 質問紙の内容

2.3.1. 質問紙A(愛他性測定)

(1) 愛他的態度成分の測定

ある仮想援助場面を質問紙に示し, それに対する調査参加者の反応によって愛他的態度(行動意図成分・感情成分・認知成分)を測定した。

まず, 被援助者に援助者が出くわす仮想援助場面を4場面設定した。表1は各場面における援助者と被援助者の状況である。

表1 各場面における援助者と被援助者の状況

場面	援助者	被援助者
1	休み時間で読書中	重そうな机を運んでいる
2	遊びに行く時	ダンボールを片付けている
3	下校時でテレビが見たい	荷物を提げている
4	給食後で遊びに行く時	給食の汁を拭いている

これらの場面は, 高木(1982)による愛他的行動の7分類の中から児童の生活場面に多い援助場面を取り上げ, Eisenberg(1979)が向社会的道徳判断の測定において使用した例話を参考に作成した。各場面の被援助者の困窮度は揃えた。複数の場面を設定したのは, 場面固有の反応を避けるためである。場面毎に被援助

者の年齢に同年齢条件と年下条件を設け、また、被援助者の親密度に知人条件と他人条件を設けた。これは、愛他的行動の発現が相手との年齢関係 (Bizman, Yinon, Mivtzari, & Shavit 1978, 広田・多喜 1979, 神山 2005, 松本・廣田・松浦 2005, 河崎・権部・浅田・藤本・井本・吉田 2005, 丹羽・酒井・藤江 2005) や親密度 (Eisenberg, 1983, 植村 1999) に左右されることによる。これらの要因の効果についてはカウンターバランスをとることで相殺するようにした。さらに、調査参加者自身の態度を各場面に投影しやすくするために、各場面に登場する援助者及び被援助者の性別は、参加者の性別と揃えた。以上のようなことを考慮して作成した例話の一例を以下に示す(場面1, 同年・知人の被援助者, 援助者・被援助者: 男)。

「まさるさんは休み時間に本を読んでいた。前から読み続けていた本で、もう少しで読み終えることができます。読んでいると、すぐそばを重そうな机を一人で体育館まで運ぶけんじさんが通りかかりました。けんじさんはまさるさんの同級生です。もしここで、けんじさんを手伝うと、休み時間が終わってしまい、まさるさんは本が読めなくなります。」

このような例話に対し、以下のような質問により愛他的態度の3成分を測定した(上記の例話の場合)。

①行動意図成分

「まさるさんはけんじさんを見てどうしようと思ったのでしょうか」という問いに対して、次のように4件法で回答を求めた。選択肢の文言は例話によって異なるが、各選択肢が意味する内容は各選択肢の後の括弧内に示したとおりである。

- ア 「けんじさんをすぐに手伝ってあげよう」(援助しよう)
- イ 「本を読んでいたいなあ。でも、手伝ってあげることにはしよう」(迷うが援助しよう)
- ウ 「手伝ってあげようかなあ。でも、今日はこのまま本を読むことにしよう」(迷うが援助しないでおこう)
- エ 「今日はこの本を読み終えたいので、このまま読むことにしよう」(援助しないでおこう)

②感情成分

「まさるさんはけんじさんを手伝うことにしました。まさるさんはどんな気持ちでけんじさんを手伝っているのでしょうか」という問いに対して、次の表情絵の中から1つを選ばせた。



③認知成分

「まさるさんはけんじさんを手伝うことをどう考えているのでしょうか」という問いに対して、次の4つの選択肢を設け、その中から1つを選ばせた。

- ア 「よいことだ」と考えている。
- イ 「まあまあよいことだ」と考えている。
- ウ 「あまりよいことではない」と考えている。
- エ 「よいことではない」と考えている。

なお、得点化にあたっては、各成分ともアを選択した場合を4点、イは3点、ウは2点、エは1点とした。

(2) 向社会性認知の測定

本研究では、(1)で示した愛他的態度の各成分の測定の他に、既存の尺度でも愛他性を測定し、(1)の尺度の併存的妥当性を検討するとともに、その既存の尺度によって測定される愛他性の変化も検討することにした。ここでは、樟本・伊藤・山崎(2004)が作成した「児童の向社会性認知評定項目」を調査参加者にわかりやすいように文言を一部修正して使用した。この尺度では、次の6項目について、回答者自身がどの程度そのことを行うかを4段階(4:いつもする~1:全くしない)で尋ねた。

1. がっかりしている友だちがいたら、その友だちをなぐさめますか?
2. いじめられている友だちがいたら、その友だちの味方になりますか?
3. ろうかに水をこぼしてしまった友だちがいたら、一緒に後片づけをしますか?
4. 休み時間にひとりぼっちでいる友だちがいたら、誘って仲間に入れてもらいますか?
5. けがをしている友だちがいたら、保健室へ連れていきますか?
6. ろうかで下の学年の子が泣いていたなら、声をかけたり面倒をみますか?

2.3.2. 質問紙B(園児に対する共感性と態度測定)

質問紙Aは愛他的態度が各授業によってどのように変化するかを時系列(事前・事後・1ヶ月後)に沿って検討するために用意されたのに対して、質問紙Bは各授業直後に調査参加者が幼稚園年長児(直接体験授業ではペアになった園児、間接体験授業では読み物の中に登場する園児)の気持ちをどの程度理解したのか(共感性)、また幼稚園年長児に対してどのような態度を抱いたのかを検討するために用意された。

(1) 幼稚園年長児に対する共感性

「今日の交流で、あなたはいっしょに遊んだ幼稚園の子どもの気持ちが分かりましたか」(直接体験授業)、または「今日の授業で、あなたはお話に出てきた“とおるさん”の気持ちが分かりましたか」(間接体験

授業)という問いに対して、次の4つの選択肢を設け、その中から1つを選ばせた。

- ア 「わかった」
- イ 「まあまあわかった」
- ウ 「あまりわからなかった」
- エ 「わからなかった」

(2) 幼稚園年長児に対する態度

①行動意図成分 「あなたは幼稚園の子どもと交流したいですか」という問いに対して、次の4つの選択肢を設け、その中から1つを選ばせた。

- ア 「交流したい」 (そうしたい)
- イ 「まあまあ交流したい」 (ややそうしたい)
- ウ 「あまり交流したくない」(ややそうしたくない)
- エ 「交流したくない」 (そうしたくない)

②感情成分 「あなたは幼稚園の子どもについてどう感じていますか」という問いに対して、次の表情絵の中から1つを選ばせた。



③認知成分 「幼稚園の子どもと交流することはよいことでしょうか」という問いに対して、次の4つの選択肢を設け、その中から1つを選ばせた。

- ア 「よいことだ」
- イ 「まあまあよいことだ」
- ウ 「あまりよいことではない」
- エ 「よいことではない」

なお、得点化にあたっては、幼稚園年長児に対する共感性及び態度の各成分とも、アを選択した場合を4点、イは3点、ウは2点、エは1点とした。

2.4. 手続き

直接体験授業・間接体験授業を受けるいずれの調査参加者とも、質問紙Aと質問紙Bに回答した。質問紙Aは授業の2～3日前、授業の2～3日後、授業の約一ヵ月後の3回、質問紙Bは授業直後に1回実施された。質問紙調査および授業は、調査参加者の学級担任によって実施された。質問紙A、Bは集団調査法によって実施され、調査参加者は自分のペースで質問紙を読み進め、回答した。

3. 結果

3.1. 愛他性尺度の妥当性の検討

3.1.1. 愛他的態度成分

測定した愛他的態度各成分の4場面を通しての一次元性を確認するために、事前調査時における調査参加

者の4場面に対しての各成分への回答に基づいてクロンバック α 係数を算出したところ、行動意図成分で $\alpha=.79$ 、感情成分で $\alpha=.79$ 、認知成分で $\alpha=.71$ とそれぞれ高い値を示した。そこで、各成分とも4場面对する平均評定値をもってそれぞれ愛他的態度の行動意図成分得点、感情成分得点、認知成分得点とした。

3.1.2. 向社会性認知項目

測定した向社会性認知に関する6項目の一次元性を確認するために、事前調査時における調査参加者のこれら6項目への回答に基づいてクロンバック α 係数を算出したところ、 $\alpha=.78$ と高い値を示した。そこで、これら6項目への平均評定値をもって向社会性認知得点とした。

さらに、本研究で作成した愛他的態度成分尺度の併存的妥当性を検討するために、向社会性認知得点と各成分得点間のピアソンの相関係数を算出したところ、表2に示したように、向社会性認知得点と行動意図成分との間には有意な正の相関が、向社会性認知得点と感情成分及び認知成分の間には正の相関傾向が見られた。従って、併存的妥当性の検証から、愛他的態度の各成分得点は愛他性の指標となることが確認された。

表2 各成分間の相関係数

	向社会性認知得点	行動意図成分	感情成分	認知成分
向社会性認知得点	—	0.34*	0.17+	0.16+
行動意図成分		—	0.68*	0.37*
感情成分			—	0.40*
認知成分				—

注1 *は $p<.05$ を示し、+は $p<.10$ を示す。

3.2. 直接体験授業・間接体験授業が愛他的態度に及ぼす影響

表3は、直接体験授業・間接体験授業が愛他的態度に及ぼす影響を検討するために、授業の型と調査時期別に愛他的態度の行動意図成分・感情成分・認知成分と向社会性認知得点の平均値及び標準偏差を示したものである。

表3にもとづき、授業の型(直接体験授業・間接体験授業)と調査時期(事前・事後・1ヶ月後)を独立変数(授業の型:個人間要因,調査時期:個人内要因),愛他的態度の各成分得点及び向社会性認知得点を従属

表3 授業の型と時期による愛他的態度の
平均値・標準偏差

愛他性の指標	授業の型		事前	事後	1ヶ月後
行動意図成分	直接	M	3.11	3.15	3.12
		SD	0.66	0.67	0.60
	間接	M	3.13	3.12	2.94
		SD	0.73	0.77	0.77
感情成分	直接	M	2.94	2.99	2.97
		SD	0.78	0.81	0.75
	間接	M	3.20	3.02	2.96
		SD	0.78	0.87	0.95
認知成分	直接	M	3.67	3.64	3.64
		SD	0.38	0.46	0.50
	間接	M	3.86	3.71	3.63
		SD	0.36	0.55	0.59
向社会的認知	直接	M	3.04	3.12	3.05
		SD	0.49	0.53	0.56
	間接	M	3.24	3.19	3.06
		SD	0.51	0.54	0.65

変数として2要因分散分析を行った。

行動意図成分

時期の主効果に有意傾向が ($F(2,256)=2.57, p<.10$)、また、授業の型と時期の交互作用に有意傾向が見られた ($F(2,256)=2.65, p<.10$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、間接体験授業で時期の単純主効果が有意で ($F(2,256)=5.11, p<.01$)、多重比較を行ったところ、図1に示したように事前及び事後の得点より1ヶ月後の得点が有意に低いことが明らかになった。一方、直接体験授業では時期による差は示されず、事前の得点が事後および1ヶ月後においても維持されていた。

感情成分

分散分析の結果、時期の主効果に有意傾向が見られ ($F(2,256)=2.49, p<.10$)、授業の型と時期の交互作用が有意であった ($F(2,256)=3.95, p<.05$)。下位検定を行ったところ、間接体験授業では時期の単純主効果が有意で ($F(2,256)=6.27, p<.005$)、多重比較を行ったところ、図2に示したように事前の得点より事後及び1ヶ月後の得点が有意に低いことが明らかになった。一方、直接体験授業では時期による差は示されず、事前の得点が事後および1ヶ月後においても維持されていた。

認知成分

時期の主効果が有意であった ($F(2,256)=3.85, p<.05$)。多重比較を行ったところ、事前の得点より1ヶ月後の得点が有意に低いことが明らかになった。

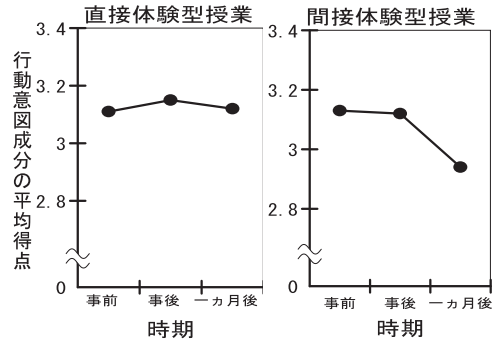


図1 授業の型別・時期別に見た
行動意図成分の平均得点

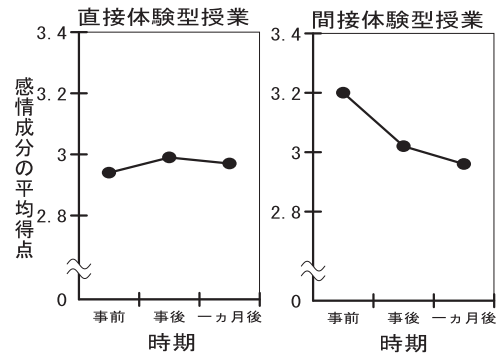


図2 授業の型別・時期別に見た
感情成分の平均得点

向社会的認知得点

有意な主効果及び交互作用は見られなかった。

3.3. 直接体験授業・間接体験授業が幼稚園年長児に対する共感性と態度に及ぼす影響

表4は、直接体験授業・間接体験授業が幼稚園年長児に対する共感性と幼稚園年長児に対する態度に及ぼす影響を検討するために、授業の型別に共感性・行動意図成分・感情成分・認知成分の平均値及び標準偏差を示したものである。

表4 授業の型による幼稚園年長児に対する
共感性と態度の平均値と標準偏差

授業の型		共感性	行動意図	感情	認知
直接	M	3.35	3.64	3.41	3.71
	SD	0.69	0.60	0.84	0.52
間接	M	3.79	3.57	3.43	3.79
	SD	0.44	0.70	0.72	0.48

表4にもとづき、授業の型（直接体験授業・間接体験授業）を独立変数、質問紙Bで測定した幼稚園年長児に対する共感性得点及び幼稚園年長児に対する態度の各成分得点を従属変数として、対応のないt検定を行った。その結果、幼稚園年長児に対する共感性得点は、間接体験授業の方が直接体験授業よりも有意に高いことが示された ($t(110.17)=4.43, p<.01$)。一方、幼稚園年長児に対する態度の各成分得点には、直接体験授業と間接体験授業による差はなかった。

4. 考察

本研究は、児童の愛他的態度育成のための直接体験授業と間接体験授業の効果を、愛他的態度の3成分の授業前後での変容によって把握しようとするものであった。本研究の結果、直接体験授業においては行動意図成分、感情成分の事前の値は事後及び1ヶ月後まで維持された。一方、間接体験授業においては、愛他的態度の行動意図成分では1ヶ月後に、感情成分では事後と1ヶ月後に低下が見られた。しかし、幼稚園年長児に対する共感性得点は直接体験授業よりも間接体験授業の方が高いことが示された。

これらの結果について、直接体験授業と間接体験授業それぞれの効果を考察する。まず、直接体験授業について検討する。直接体験授業においては相手と協力したり援助したりする直接体験を通して、子どもの愛他的行動を強化しようとしたが、先の結果から直接体験授業によって愛他的態度の行動意図成分と感情成分は維持されることが示された。Krech, Crutchfield, & Ballachey (1962) は、態度形成の要因として情報への接触を挙げ、どのような態度が形成されるかは対象に関する情報の量や内容によるとした。Krech, *et al.* (1962) に従えば、今回直接体験授業において愛他的態度が間接体験授業のように低下せず維持されたのは、交流した幼稚園年長児からのプラスのフィードバック、すなわちポジティブな情報が直接子どもにもたらされ、日常場面における愛他的態度に般化したものと考えられる。実際、授業後に子どもが書いた自由記述には「ありがとうと言われてうれしかった」や「にこにこ顔で交流できたし、喜んでもらえた」など、幼稚園年長児から感謝されたり笑顔で応答されたりしたことを示す内容が見られ、子どもは直接体験授業においてポジティブな情報を得たことが分かる。

しかし一方で、直接体験授業では全ての子どもがプラスのフィードバックを受けていたわけではなく、またプラスのフィードバックを受けたとしてもそのインパクトが弱かったために愛他的態度の行動意図成分と

感情成分は維持に留まったと考えられる。これについて Krech, *et al.* (1962) に従えば、内容的にポジティブな直接体験を繰り返し経験させることで改善を図ることができるかもしれない。その際には無論、繰り返される直接体験がネガティブな情報の積み重ねにならないよう、授業者は子どもが体験をどう受けとめているかを把握し、手立てを講じる必要がある。

次に、間接体験授業の結果について検討する。間接体験授業においては、読み物資料中の人物の気持ちを考えさせることにより、对人的感受性を強めることを通して愛他的態度を育成しようとした。その結果、幼稚園年長児に対する共感性が直接体験授業よりも高くなつたが、愛他的態度を向上させたり維持させたりすることにはつながらなかった。これは授業の中で高まった登場人物への共感が、日常場面における他者への共感へと般化していないことを示している。このこと背景には、谷川・徳永 (1998) が従来型の道徳授業の問題点として指摘したとおり、間接体験授業においては登場人物の気持ち理解に指導の重点がおかれる半面、日常場面において遭遇する援助を必要とする人物の気持ち理解の指導には指導の重点がおかれていない点があると考えられる。

従って間接体験授業においては、資料中の人物の気持ちへの共感を働きかける過程に続いて、日常場面における他者の気持ちへの共感を働きかける過程を位置づける必要がある。これにより、日常場面遭遇する援助場面においても、共感性と愛他的態度をもって愛他的行動ができる子どもを育成できるものとする。

以上、愛他性育成のための直接体験授業と間接体験授業の効果について考察を進めてきたが、本研究は年下の子どもとの交流という1場面における愛他的態度の変容に着目したに過ぎない。そうした意味で本研究の結果は、愛他性の育成を考える上では小さな一石を投じたに過ぎないであろう。しかし、一方では愛他性育成につながる学校での道徳授業のあり方について具体的な示唆を与えることができた。したがって今後は本研究の示唆に従い、有効な直接体験授業と間接体験授あり方について実証的な研究を進めていく必要がある。

【引用文献】

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*, Vol.2. Clark University Press. pp.798-844.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Bizman, A., Yinon, Y., Mivtzari, E., & Shavit, R. (1978). Effects of the age structure of the kindergarten on altruistic behavior. *Journal of School Psychology*, 16, 154-160.
- Eisenberg, N. (1979). The relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence. *Developmental Psychology*, 15: 87-89
- Eisenberg, N. (1983). Children's Differentiations among Potential Recipients of Aid. *Child Development* 594-602.
- Eisenberg, N. (1992) *The Caring Child*. Harvard University Press. (二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子(訳) (1995) 思いやりのある子どもたち 向社会的行動の発達心理 北大路書房)
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press. (アイゼンバーク, N & マッセン, P. 菊池章夫・二宮克美(訳) (1991) 思いやり行動の発達心理 金子書房)
- Fisher, W. F. (1963) Sharing in preschool children as a function of amount type of reinforcement. *Genetic Psychology Monographs*, 68, 215-245.
- 藤田善正 (2000) 道徳授業の展開に関する研究 道徳教育方法研究 第6号 pp79-86.
- Grusec, J. E., & Redler, E. (1980) Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16, 525-534.
- 広田君美・多喜弘次 (1979) 分配行動の発達の研究 (1) - 分配に及ぼす年齢差の効果を中心に - 関西大学社会学部紀要11巻1号 pp.29-53
- Hoffman, M. L. (1976) Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp.124-143.
- 河崎道夫・権部良子・浅田美知子・藤本尚・井本賢治・吉田京子 (2005) 幼小連携接続問題の実践的研究報告その3 - 児童間交流を柱とした実践の成果と教育課程改訂の展望 - 三重大学教育実践総合センター紀要
- 菊池章夫 (1983) 思いやりの心理 永野重史・依田明(編) ひととのふれあい 新曜社 pp.75-91.
- 神山貴弥 (2005) 少子化社会における学校での新課題「異校種間交流」の教育効果を探る - 社会的スキルの形成, 対人関係の変化および新環境移行への適応の視点から - 平成14年度~平成16年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書
- Krech, D., Crutchfield, R. A. & Ballachey, E. L. (1962) *Individual in society: A textbook of social psychology*. McGraw-Hill.
- 松井 洋 (1997) 愛他性育成に関する国際比較研究 - 米国, 中国, 韓国, トルコ, 日本の中学生, 高校生を対象として - 川村学園女子大学研究紀要 第8巻 第1号 pp107-119.
- 松本謙一・廣田仁美・松浦悟 (2005) 「生き方」の自覚を促す幼-小合同学習 - 大学教員, 2校園教諭によるトライアングルT・Tを通して - 富山大学教育実践総合センター紀要 No.6 p69-82.
- Midlarsky, E., Bryan, J. H. & Brickman, P. (1973). Aversive Approval: Interactive effects of modeling and reinforcement on altruistic behavior. *Child Development*, 44, 321-328.
- 文部科学省 (2003年) 道徳教育推進状況調査
文部科学省 (2008年) 小学校学習指導要領
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm (Eds.) *Attitude organization and change*. Yale University Press. pp.1-14.
- Staub, E. (1978). *Positive Social Behavior and Morality*, Voll. Academic Press.
- 丹羽さかの・酒井朗・藤江康彦 (2005) 幼稚園・小学校の連携についての全国調査報告 幼児教育と小学校教育をつなぐ - 幼小連携の現状と課題 - お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター
- 谷川茂広・徳永悦郎 (1998) 「道徳の時間」の指導方法の改善に関する研究 - 道徳教育に関わる代表的な教授理論の相互補完の可能性の探究を通して - 道徳教育方法研究 第4号
- Watson, S., Solomon, D., Battistich, V., Schaps, E. & Solomon, J. (1989). The child development project: Combining traditional and developmental approaches to value education. Nucci, L. ed., *Moral Development and Character Education: A Dialog*. McCutchan, Berkeley, C. A.