

小中学生の援助行動表出に関する研究

—「表に表れない思いやり」行動の出現に着目して—

宮里 智恵¹⁾・高橋 均²⁾・森川 敦子³⁾
(2015年1月5日受理)

A study of the expression of helping behavior of elementary school
and junior high-school students
—Observing the appearance of “*omoiyari*” that is not expressed in action—

Tomoe MIYASATO, Hitoshi TAKAHASHI, and Atsuko MORIKAWA

This study aimed to obtain basic data from school students about the occurrences of *omoiyari* that were not expressed in their actions. In all, 533 elementary and junior high school students responded to our survey. The participants were asked what would they do in three particular situations: (1) a classmate falls down; (2) a classmate forgets their homework; (3) a classmate is seen crying behind the school building. The results were as follows. The older the students become, the more they show the unexpressed *omoiyari* behavior. In situation 3, eighth- and ninth-grade students were most likely to show unexpressed *omoiyari*. The main motivations behind unexpressed *omoiyari* behavior are taking perspective, lack of social skills, and internalized conscience. We intend to use these results to develop a moral education program for elementary and junior high school students.

Key words: helping behavior, “*omoiyari*” that is not expressed in action, moral education program

キーワード：援助行動，表に表れない思いやり，道徳教育プログラム

問題と目的

平成26年10月中央教育審議会は「道徳に係る教育課程の改善等について」を答申し、道徳の時間を教育課程上「特別の教科 道徳（仮称）」として新たに位置付けることを提言した。これまで道徳の時間は学校における道徳教育の要とされ、その充実に向けた取り組みが数多くなされてきた。しかし、平成15年度実施の道徳教育推進状況調査によれば、道徳の授業に対する児童生徒の受けとめは発達の段階が上がるにつれて低下する（文部科学省、平成15年）。このこと背景には、道徳の授業が児童生徒の発達の段階に応じたものになっていないことが考えられる。

これに対し、上記答申では、「人として生きる上で重要な様々な道徳的価値について、児童生徒が発達の

段階に応じて学び、理解を深める」ことの重要性を指摘した。道徳の授業は小学生から中学生まで幅広い年齢段階の子どもが対象で、各内容項目に対する児童生徒の道徳的思考や道徳的判断は年齢と共に変容する。しかし、多くの場合、小中学校の教師は児童生徒の変容、すなわち発達の様相について経験的な把握にとどまっている。答申が示したように、道徳的価値について児童生徒が発達の段階に応じて学び、理解を深めるためには、授業者である教師が各内容項目に関し児童生徒の発達の様相を理解しておく必要がある。

また、上記答申では、グローバル化の進展に伴い、児童生徒は多様な価値観の存在を認識しつつ異なる価値観の他者とも対話し、協働しながらよりよい方向をめざして物事を構築する資質能力を持つ必要があることが示された。それは例えば、同じ事象でも立場や

1) くらしき作陽大学子ども教育学部

2) 広島女学院大学人間生活学部

3) 比治山大学現代文化学部

状況によって見方が異なることを理解したり、複数の価値が対立する場面においては、より適切な道徳的判断を求めて考え続けることができる資質能力、とされている(上記答申)。そこで道徳の授業には、今後こうした資質能力の育成が求められることになると思う。

多様な価値観を有する他者と真摯に向き合い協働できる資質を支えるものとして愛他性(altruism)がある。愛他性は向社会的行動(prosocial behavior)の一つのタイプで、「他人のためになることをしようとする自発的な行為の中で、内発的に動機づけられたものであり、利己的な動機が含まれていない場合のもの」(二宮, 2004)である。今後、グローバル化の中で、国や地域、年代、価値観の異なる人と協働しながらよりよい方向をめざして物事を構築できる子どもの育成にあたり、内発的な動機によって相手のためになることをしようとする資質の育成はその重要性を増すものと考えられる。

愛他性に該当する道徳の内容項目は「思いやり・親切」である。「思いやり・親切」は小学1年から中学3年まで9か年間指導されるが、その授業を発達段階を踏まえたものにするためには愛他性の発達段階をつかんでおく必要がある。愛他性の発達段階についてはEisenberg-Berg(1979)が示した向社会的行動の6段階が知られている。Eisenberg-Berg(1979)は道徳的葛藤場面を描いた例話を用い、向社会的行動をするかしないかを小学生から高校生を対象に調べた。日本でも宗方・二宮(1985)が追試し、日本の子どもも同様の段階を経ることを明らかにした。その一方、松井ら(1998)が行った国際比較調査では、愛他行動をとる理由として、日本の子どもは情緒的理由(かわいそうだから)が多いのに対し、他国の子どもは理性的理由(助けるのは義務だから)が多いことが明らかになった。Eisenberg-Berg(1979)の6段階説に照らせば、情緒的理由を述べる日本の子どもは発達が遅いということになるが、松井ら(1998)はこの違いをそれぞれの国の文化的背景にもとづくものであると主張した。松井ら(1998)に従えば、日本の子どもの愛他性の発達には日本人らしい判断が存在することが考えられ、愛他性の伸長を図る道徳の授業づくりには日本の子どもの発達の様相を捉えることが重要となる。

子どもの愛他性に関する発達研究について、坂井(2005)は、従来の研究の多くが「表に表れる行動としての思いやり」を対象としていることを指摘した。すなわち、どれだけ「思いやり行動」を行うかをもって発達の様相が捉えられてきたのである。しかし、坂井(2005)も指摘する通り、相手のために思ってあえ

て行動に移さない、見守るという「思いやり」の表し方は日本人の多くに見られる。「表に表れない思いやり」の存在自体は早くから認められてきたが(例えば高木(1987)、岩立(1991))、それらは「思いやり行動」をなぜ抑制してしまうのかといった側面からの研究であった。これに対し、大平(1995)や大川・出口(2000)、満野・三浦(2010)は、現代の日本の若者には相手に過度に立ち入らないことやあえて助けないことが「優しさ」であるという捉えがあり、対人関係のスキルとしてあえて「助けない」行動を選ぶ若者の存在を明らかにした。坂井(2005)は「思いやりのある行動」の全体像を掴むには、こうした“何もしない”「行動」を含めて検討すべきことを指摘している。

従来、道徳の授業では、相手を思いやる気持ちをどう行動にするか、どんな表し方があるか、といった点が注目されてきた。しかし、坂井(2005)に従えば、思いやりの示し方を「表に表れない思いやり」を含めて検討することは現代の日本の若者のもの見方や考え方に沿い、同じ事象でも立場や状況によって見方が異なることを理解する資質能力の育成に有効と考えられる。

日本の子どもの「表に表れない思いやり」を含めた愛他性の発達については、山村・中谷(2011)、山村(2012)が明らかにしている。山村・中谷(2011)は小学4年生と6年生を対象に、児童が考える「思いやり行動」を調査した。これによれば、小学6年生は表に表れない行動も「思いやり行動」として捉えていた。また山村(2012)は小学4年生と6年生、大学生を対象に「困窮者を援助しない」理由の分類を試み、小学4年生にも「援助しない」が見られ、その理由は利己的なものから利他的なものまで存在することを明らかにした。このように「表に表れない思いやり」は小学校中高学年の子どもにすでに存在し、その理由は発達によって変化している可能性が示されている。

しかし山村・中谷(2011)、山村(2012)は対象とした学年が限られており、「表に表れない思いやり」を含む愛他性の発達の様相を捉えるためには学年の拡大が必要である。そこで本研究では、「表に表れない思いやり」の出現を小学校中学年から中学生を対象として明らかにすることを目的とする。これにより、愛他性の発達の様相がより明らかになり、子どもの発達の段階に応じた「思いやり・親切」の道徳授業を構築するための基礎資料を得ることができると考える。

方法

結果と考察

調査参加者

H県内の小中学生 533 名（小学 3 年生 62 名；男子 29 名，女子 33 名，4 年生 75 名；男子 31 名，女子 44 名，5 年生 77 名；男子 41 名，女子 36 名，6 年生 78 名；37 名，女子 41 名，中学 1 年生 80 名；男子 40 名，女子 40 名，中学 2 年生 79 名；男子 41 名，女子 38 名，中学 3 年生 82 名；男子 42 名，女子 40 名）。

調査内容

山村・中谷（2011）や山村（2012）を参考に 3 つの道徳的葛藤場面を描いた例話（相手が「転ぶ」，「宿題を忘れる」，「陰で泣く」）を作成し，その場面でどう行動するかを 4 選択肢（ア 助けるなどの「積極的援助」，イ 声をかけるなどの「消極的援助」，ウ 何もしないなどの「非援助」，エ その他（自由記述））から 1 つ選択させ，その理由を自由記述させた。援助の相手（被援助者）により判断が異なることが想定されたため，被援助者は「仲の良い友だち」と「ほとんど話したくない同級生」の 1 通りを設けた（表 1）。

表 1 調査に用いた道徳的葛藤場面と被援助者

場面	被援助者
1 朝，学校近くの道で被援助者が目の前で転んだ。（以下「転ぶ」）	仲の良い友達（以下「友達」）
2	ほとんど話したくない同級生（以下「同級生」）
3 宿題を忘れて被援助者が泣き出しそう。（以下「宿題忘れ」）	友達
4	同級生
5 校舎の陰で被援助者が泣いている。（以下「陰で泣く」）	友達
6	同級生

調査時期

平成 26 年 5 月～6 月

調査手続き

まず最も下学年である小学 3 年生の 1 クラス（男子 14 名，女子 17 名，計 31 名）を対象に予備調査を行い，質問紙の内容理解と回答の困難さを確認したところ，特に問題は認められなかったため，全学年同じ調査用紙を用いた。調査は学級担任が調査用紙を配布し，その場で記入させる集合調査法で実施した。

本研究で問題とする「表に表れない思いやり」は，質問紙調査では「ウ 何もしないなどの「非援助」」として出現すると考えられる。そこでまず「ア 助けるなどの「積極的援助」」を選択した者と「イ 声をかけるなどの「消極的援助」」を選択した者を合わせて集計し，これを「援助」として，「ウ 何もしないなどの「非援助」」と比較する。これにより，場面ごとの「援助」「非援助」の出現を明らかにする（結果 1）。次に，「ウ 非援助」を選択した者の理由の自由記述を分析し，「表に表れない思いやり」の出現を明らかにする（結果 2）。

なお，「エ その他」について自由記述の内容を確認したところ「声をかけてから助ける」（積極的援助と消極的援助の組み合わせ）や「少しだけ手伝う」（積極的援助の部分的選択）など 1 つの選択肢としてカウントできないものがほとんどだったため，「エ その他」は今回の分析対象から除外した。従って分析対象数は各問によって異なり，表 2 の通りとなった。男女間の差異は検討しないため男女合わせた人数である。

表 2 各問の分析対象者数（人）

場面	分析対象者数
1	518
2	511
3	464
4	446
5	488
6	489

結果 1：道徳的葛藤場面における「援助」「非援助」の出現

① 場面 1 転ぶ・友達

表 3 仲のよい友達が転ぶ場面でとる行動（人）

学年	カッコ内は%	
	援助	非援助
小 3	56 (98.2)	1 (1.8)
小 4	74 (100)	0 (0)
小 5	77 (100)	0 (0)
小 6	76 (98.7)	1 (1.3)
中 1	75 (98.7)	1 (1.3)
中 2	76 (100)	0 (0)
中 3	80 (98.8)	1 (1.2)

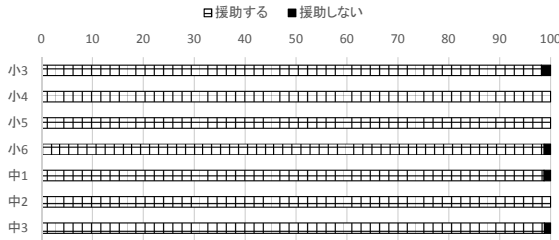


図1 転ぶ・友達

結果は表3、図1の通り、小3、小6、中1、中3で各1名の「非援助」が出現したが、それ以外の学年は「援助」を選択していた。フィッシャーの直接法の結果有意差は見られず、「非援助」の学年差は認められなかった。

② 場面2 転ぶ・同級生

表4 ほとんど話したことの無い同級生が転ぶ場面でとる行動(人) カッコ内は%

学年	援助	非援助
小3	54 (94.7)	3 (5.3)
小4	67 (94.4)	4 (5.6)
小5	69 (92.0)	6 (8.0)
小6	73 (94.8)	4 (5.2)
中1	69 (90.8)	7 (9.2)
中2	69 (92.0)	6 (8.0)
中3	70 (87.5)	10 (12.5)

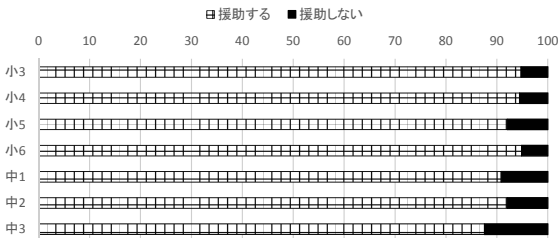


図2 転ぶ・同級生

結果は表4、図2の通り、人数がわずかな学年があるものの、どの学年にも5～12%程度の「非援助」が出現した。フィッシャーの直接法の結果有意差は見られず、「非援助」の学年差は認められなかった。

③ 場面3 宿題忘れ・友達

表5 仲の良い友達が宿題を忘れて泣き出しそうな場面でとる行動(人) カッコ内は%

学年	援助	非援助
小3	57 (98.3)	1 (1.7)
小4	63 (95.5)	3 (4.5)
小5	60 (90.9)	6 (9.1)
小6	58 (95.1)	3 (4.9)
中1	64 (92.8)	5 (7.2)
中2	67 (98.5)	1 (1.5)
中3	69 (90.8)	7 (9.2)

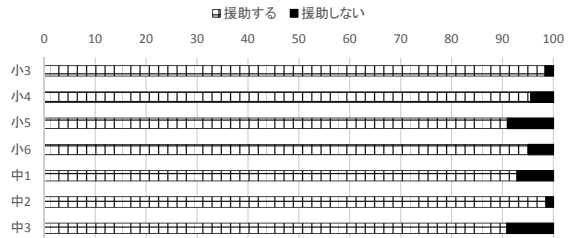


図3 宿題忘れ・友達

結果は表5、図3の通り、人数がわずかな学年があるものの、どの学年にも1～9%程度の「非援助」が出現した。フィッシャーの直接法の結果有意差は見られず、「非援助」の学年差は認められなかった。

④ 場面4 宿題忘れ・同級生

表6 ほとんど話したことの無い同級生が宿題を忘れて泣き出しそうな場面でとる行動(人) カッコ内は%

学年	援助	非援助
小3	42 (75.0)	14 (25.0)
小4	51 (81.0)	12 (19.0)
小5	41 (67.2)	20 (32.8)
小6	44 (69.8)	19 (30.2)
中1	46 (69.7)	20 (30.3)
中2	40 (64.5)	22 (35.5)
中3	48 (64.0)	27 (36.0)

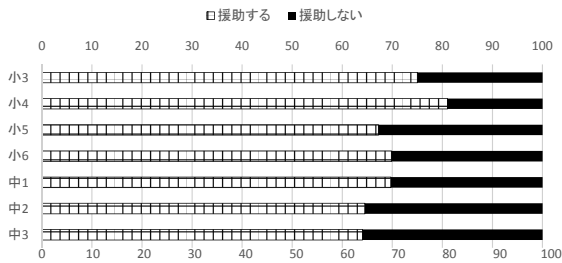


図4 宿題忘れ・同級生

結果は表6、図4の通りで、どの学年にも19～36%程度の「非援助」が出現した。 χ^2 検定の結果有意差は見られず、「非援助」の学年差は認められなかった。

⑤ 場面5 陰で泣く・友達

表7 仲の良い友達が校舎の陰で泣いている場面での行動(人) カッコ内は%

学年	援助	非援助
小3	53 (98.1)	1 (1.9)
小4	67 (97.1)	2 (2.9)
小5	72 (98.6)	1 (1.4)
小6	62 (88.6)	8 (11.4)
中1	61 (83.6)	12 (16.4)
中2	54 (75.0)	18 (25.0)
中3	62 (80.5)	15 (19.5)

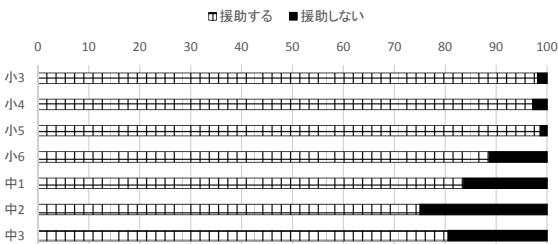


図5 陰で泣く・友達

結果は表7、図5の通りで、人数がわずかな学年があるものの、どの学年にも「非援助」が出現した。小学3～5年は1～2%程度であるが、小学6年以降は11%～25%程度の「非援助」が出現した。 χ^2 検定の結果有意差が見られ($\chi^2(6) = 36.27, p < .01$)、「非援助」に学年差が認められた。Ryan法による多重比較の結果、小3と中2、小3と中3、小4と中2、小4と中3、小5と中1、小5と中2、小5と中3でいずれも5%水準で有意差が見られた。

⑥ 場面6 陰で泣く・同級生

表8 ほとんど話したことの無い同級生が校舎の陰で泣いている場面での行動(人)

学年	援助	非援助
小3	48 (85.7)	8 (14.3)
小4	58 (87.9)	8 (12.1)
小5	65 (89.0)	8 (11.0)
小6	59 (83.1)	12 (16.9)
中1	50 (70.4)	21 (29.6)
中2	40 (53.3)	35 (46.7)
中3	42 (54.5)	35 (45.5)

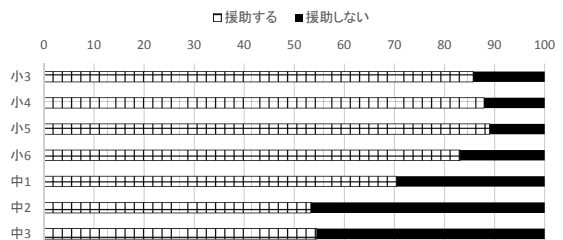


図6 陰で泣く・同級生

結果は表8、図6の通りで、どの学年にも「非援助」が出現した。小学生では「非援助」は11～16%程度であるが、中学生では29～46%程度の値を示した。 χ^2 検定の結果有意差が見られ($\chi^2(6) = 54.55, p < .01$)、「非援助」に学年差が認められた。Ryan法による多重比較の結果、小3と中2、小3と中3、小4と中2、小4と中3、小5と中2、小5と中3、小6と中2、小6と中3でいずれも5%水準で有意差が見られた。

結果1から「非援助」の判断は場面によっては学年差があることが明らかになった。被援助者が転んだ時(場面①②)や宿題を忘れた時(場面③④)は学年差は認められなかったが、被援助者が陰で泣いている時(場面⑤⑥)は相手が仲の良い友達の場合は小3より中2、中3、小4より中2、中3、小5より中1～中3で「非援助」を選ぶ割合が有意に高く、相手がほとんど話したことの無い同級生の場合は小3～小6より中2、中3で「非援助」を選ぶ割合が有意に高かった。「陰で泣く」場面では概して小3～小5より中2、中3で「非援助」の判断が多くなると言える。

結果2：道徳的葛藤場面における「表に表れない思いやり」の出現

結果1の「非援助」出現の背景には、相手への配慮など「表に表れない思いやり」が存在する可能性があ

る。そこで「非援助」の理由を分析し「表に表れない思いやり」の出現を検討した。

「非援助」の回答 388 件（場面 1 は 4, 場面 2 は 40, 場面 3 は 26, 場面 4 は 134, 場面 5 は 57, 場面 6 は 127 得られた）の自由記述を分析し「表に表れない思いやり」の出現を検討した。分析にあたり、記述内容を 25 カテゴリーに分類した。25 カテゴリーのうち 22 カテゴリーは山村（2012）を参考にした¹。残り 3 カテゴリーは、先行研究（例えば遠藤（2000）, 坂井（2005））で示された「社会的スキルの不足」（助ける方法が分からない, など）と「自己の能力への懸念」（自分に助けるだけの力がない, など）に「無関心, つき放し」（関係ない, 本人が悪い, など）を独自に加えて設定した。

これらのうち、「表に表れない思いやり」と考えられるカテゴリーは「13 同情志向」, 「14 役割取得」, 「19 内面化された法律・規範・価値志向」, 「20 他者の権利への関心」, 「80 自己の能力への懸念」, 「90 社会的スキルの不足」である²。

自由記述の分類を研究者 2 名が独立して行ったところ、一致率は 86.9% であった。ずれの生じた項目につ

いて協議した結果、一致率は 92.0%（357 件）となった。そこでこの中から文意の読み誤りや解釈不能と考えられる 5 件（例えば「人間だから」）を除外し、352 件を分析対象とした。

表 9, 10 は各カテゴリーに分類された理由の具体例と出現総数である。回答に見られたカテゴリーのみ示した。表 9, 10 の通り「非援助」の理由は多岐にわたっていた。

また、表 11 は「非援助」の理由の中で「表に表れない思いやり」としてカウントした記述を、場面別カテゴリー別に整理したものである。表 11 の通り「表に表れない思いやり」の理由は「役割取得」が突出して多く、次いで「社会的スキルの不足」「内面化された法律・規範・価値志向」と続いた。

「役割取得」は相手の状況を自分に置き換え、自分ならどう思うかという観点から思考するものであるが、「表に表れない思いやり」の理由として多かったことの背景の 1 つには、学校教育の中でしばしばなされるこの観点からの指導（自分が相手の立場だったらどう思いますか, 等）があるのではないかと考えられる。

表 9 22 カテゴリーに分類された理由の具体例と出現総数

レベル	22カテゴリー	具体的内容の例	出現総数
I 快楽的・実 際主義的志 向	1 権威と罰に対する強迫的または神秘的考え方（先生に叱られる）	おこられたらいやだから(小3・場面6)	2
	2 実際の快楽的利得(自分に不利益が返ることを避ける)	小学生の頃、うつさせてあげたらひどい目に合ったから(中2・場面3)	23
	4 親愛関係(相手との心理的距離が遠い)	話したこともないからそっとしておく(小6・場面6)	76
	5 快楽的でない実利主義(他の人の方がいい)	ちがう友だちにおしてもらえばいいから(小5・場面4)	20
	6 他者の身体的物質的 要求への関心(相手はケガをしたり物をなくしたりしているわけではない)	少し散らばったんだから大丈夫だと思う(荷物)(中1・場面1)	3
II 他者の要求 志向	11 他者および他者の役割についての教切型のイメージ(頼まれたわけではない)	「教えてほしい」というわけでもないけど何もしない(小4・場面4)	1
	12 周囲の人々からの承認と受容志向(ほめられるわけではない)	助けても何もないから(中1・場面2)	2
III ステレオタイプ	※ 13 同情志向(助けたらかわいそう)	ころんだことがはずかしかつたらいいから話しかけなかなと思った(中3・場面2)	5
	※ 14 役割取得(自分だったら助けてほしくない、助けると相手が恥ずかしい思いをする)	自分だったらそうしてほしいから(中2・場面5)	115
IVa 共感的志 向	※ 19 内面化された法律・規範・価値志向(助けるべきではない、本人のためにならない)	自分の力にならないから(小3・場面3)	28
	※ 20 他者の権利への関心(相手の気持ちを尊重すべき)	わたしがどうしようも相手が喜ぶわけでもないから(中1・場面4)	2
V 強く内在 化された 段階		※は「表に表れない思いやり」でカウントしたものの	

表 10 「社会的スキルの不足」と「無関心に分類された理由の具体例と出現総数

※	社会的スキルの不足(助ける方法が分からない)	どう声をかければよいのかまよってしまう(小5・場面2)	29
	無関心(自分には関係ない)	いちいち声をかける必要はないと思うから(中2・場面6)	46
		※は「表に表れない思いやり」でカウントしたものの	

表 11 場面別カテゴリー別「表に表れない思いやり」の記述（人）
—は該当なしを表す

	同情志向	役割取得	内面化された法律・規範・価値志向	他者の権利への関心	社会的スキルの不足	計
転ぶ・友達	—	2	—	—	—	2
転ぶ・同級生	1	4	—	—	5	10
宿題忘れ・友達	—	—	13	—	—	13
宿題忘れ・同級生	—	6	15	2	15	38
陰で泣く・友達	1	42	—	—	—	43
陰で泣く・同級生	2	60	—	—	9	71
計	4	114	28	2	29	177

表 11 からは場面により「表に表れない思いやり」の理由が異なることも明らかになった。「役割取得」は「陰で泣く」場面で「友達」「同級生」共に多く出現したが、「宿題忘れ」の場面では「同級生」でわずかに出現したのみであった。「内面化された法律・規範・価値志向」は「宿題忘れ」の場面で「友達」「同級生」共に多く出現したが、他の 2 つの場面では全く出現しなかった。さらに「社会的スキルの不足」は全ての場面を通じて「同級生」にのみ出現した。これらの結果から、子どもが「表に表れない思いやり」を示す理由は被援助者のおかれた状況や被援助者との心理的距離などにより異なることが明らかになった。

表 12～17 は、各カテゴリーに当てはまる子どもの数を学年ごとに示したものである。

①場面 1 転ぶ・友達

表 12 「友達」が転んだ時、「表に表れない思いやり」を示す子どもの数と理由（人）

	同情志向	役割取得	内面化された法律・規範・価値志向	他者の権利への関心	社会的スキルの不足	計
小3						
小4						
小5						
小6		1				1
中1						
中2						
中3		1				1
計		2				2

表 12 の通り、友達が転んだ時、「表に表れない思いやり」を示す子どもは小 6 と中 3 に 1 名ずつ出現した。理由はいずれも「役割取得」であった。

②場面 2 転ぶ・同級生

表 13 「同級生」が転んだ時、「表に表れない思いやり」を示す子どもの数と理由（人）

	同情志向	役割取得	内面化された法律・規範・価値志向	他者の権利への関心	社会的スキルの不足	計
小3						
小4						
小5					1	1
小6		1				1
中1					1	1
中2		1			1	2
中3	1	2			2	5
計	1	4			5	10

表 13 の通り、ほとんど話したことの無い同級生が転んだ時、「表に表れない思いやり」を示す子どもは小 5 以降に出現した。理由は「同情志向」「役割取得」「社会的スキルの不足」に分布していた。相手が「友達」の場合と異なり、「同情志向」や「社会的スキルの不足」も出現した。特に「社会的スキルの不足」の出現は、心理的距離がやや遠い相手に対し、助けたい気持ちはありながら助け方が分からない子どもの存在を表すと考えられる。

③場面 3 宿題忘れ・友達

表 14 「友達」が宿題を忘れて泣きそうな時、「表に表れない思いやり」を示す子どもの数と理由（人）

	同情志向	役割取得	内面化された法律・規範・価値志向	他者の権利への関心	社会的スキルの不足	計
小3			1			1
小4			3			3
小5			3			3
小6			3			3
中1			2			2
中2						
中3			1			1
計			13			13

表 14 の通り、友達が宿題を忘れて泣きそうな時、「表に表れない思いやり」を示す子どもは中 2 を除く学年に出現した。理由は全て「内面化された法律・規範・価値志向」であった。宿題は小中学生にとって自力でするものとする認識が強く、それを援助することは友達の力にならない、友達だからこそ助けるべきではないという意識が働いたものと考えられる。

④場面 4 宿題忘れ・同級生

表 15 「同級生」が宿題を忘れて泣きそうな時、「表に表れない思いやり」を示す子どもの数と理由 (人)

	同情志向	役割取得	内面化された法律・規範・価値志向	他者の権利への関心	社会的スキルの不足	計
小3			1		1	2
小4			2		3	5
小5			4		1	5
小6			4	1	5	10
中1			3	1	2	6
中2		2			2	4
中3		4	1		1	6
計		6	15	2	15	38

表 15 の通り、ほとんど話したことの無い同級生が宿題を忘れて泣きそうな時、「表に表れない思いやり」を示す子どもは全ての学年に出現した。理由は「役割取得」「内面化された法律・規範・価値志向」「他者の権利への関心」「社会的スキルの不足」に分布していた。相手が「友達」の場合は「表に表れない思いやり」の理由は「内面化された法律・規範・価値志向」に集中していたが「同級生」ではこれ以外の理由も出現した。まず「内面化された法律・規範・価値志向」については「友達」の場合と同様で、宿題は教えるべきではないという意識が働いたものと考えられる。一方、全ての学年で「社会的スキルの不足」が出現しており、相手が「同級生」の場合はスキルがあれば教える可能性が示された。相手が「友達」の場合はあえて教えず、「同級生」の場合はスキルがあれば教えるかもしれない、ということであり「宿題忘れ」の判断については友情観との関連で検討されるべきかもしれない。

⑤場面 5 陰で泣く・友達

表 16 「友達」が陰で泣いている時、「表に表れない思いやり」を示す子どもの数と理由 (人)

	同情志向	役割取得	内面化された法律・規範・価値志向	他者の権利への関心	社会的スキルの不足	計
小3		1				1
小4						
小5		1				1
小6	1	6				7
中1		9				9
中2		15				15
中3		10				10
計	1	42				43

表 16 の通り、友達が陰で泣いている時、「表に表れない思いやり」を示す子どもは小 4 を除いた学年に出現し、年齢と共に多くなり、中 2 で最も多かった。理由はほぼ全てが「役割取得」であった。自分だったら陰で泣いている時、友達に助けてほしくない、友達も同じ思いだろう、という判断がなされたと考えられる。「陰で泣く」は被援助者自らが人目に付かない場所へ行き、そこで泣いている、という状況である。各場面のうち、「転ぶ」には被援助者にとっての偶然性が伴い、「宿題忘れ」には被援助者の責任が伴うのに対し、「陰で泣く」は被援助者自身が行動を決定しており、被援助者の意思が伴うと考えられる。「陰で泣く・友達」の場面で「役割取得」が理由の多くを占めた背景には、相手が一人であることを選んでいる場合はむやみに立ち入らないことも思いやりの表し方の一つという考えがあるものと考えられる。また中 2 まで年齢と共に増加した点は発達の様相を示していると考えられる。

⑥場面6 陰で泣く・同級生

表 17 「同級生」が陰で泣いている時、「表に表れない思いやり」を示す子どもの数と理由（人）

	同情志向	役割取得	内面化された法律・規範・価値志向	他者の権利への関心	社会的スキルの不足	計
小3	1	1			1	3
小4		3				3
小5		4			1	5
小6	1	5				6
中1		8			5	13
中2		20				20
中3		19			2	21
計	2	60			9	71

表 17 の通り、ほとんど話したことの無い同級生が陰で泣いている時、「表に表れない思いやり」を示す子どもは全ての学年に出現し、年齢と共に多くなった。理由は「同情志向」「役割取得」「社会的スキルの不足」に分布していた。中でも「役割取得」はほとんどの学年において主たる理由であり、中2、中3では顕著に多かった。これは「陰で泣く・友達」の場合と同様に被援助者の意思に沿おうとする判断と考えられる。年齢と共に増加した点は発達の様相を示していると考えられる。

まとめと今後の課題

本研究の目的は道徳的葛藤場面（「転ぶ」「宿題忘れ」「陰で泣く」）における援助行動のうち「表に表れない思いやり」の出現を発達的に明らかにすることであった。研究の結果、次の点が明らかになった。

(1) 道徳的葛藤場面における「非援助」の出現について

「転ぶ」「宿題忘れ」には「非援助」の選択に学年差は見られなかったが、「陰で泣く」は被援助者が仲の良い友達の場合は小3より中2、中3、小4より中2、中3、小5より中1～中3で「非援助」を選ぶ割合が有意に高く、被援助者がほとんど話したことの無い同級生の場合は小3～小6より中2、中3で「非援助」を選ぶ割合が有意に高かった。道徳的葛藤場面の判断に場面差があることは山村（2012）においても指摘されていたが、本研究では研究対象を小学3年から中学3年まで広げたことにより「陰で泣く」場面における判断には学年差が見られ、概して小3～小5より中2、中3で「非援助」が多くなることが明らかになった。

(2) 「非援助」に内在する「表に表れない思いやり」の出現について

①「表に表れない思いやり」と判断された回答で最も多かったのは「役割取得」、次いで「社会的スキルの不足」「内面化された法律・規範・価値志向」であった。また、それらの出現には場面差があった。「転ぶ」場面は「非援助」の件数が少なく特徴を論じることはできないが、「宿題忘れ」の場面では「内面化された法律・規範・価値意識」が、「陰で泣く」の場面では「役割取得」が多く出現した。また「社会的スキルの不足」は被援助者が「同級生」の場合のみ出現した。これらのことから、子どもが「表に表れない思いやり」を示す場合、被援助者の状況や被援助者との心理的距離など、場面によって異なる理由があることが明らかになった。

②「表に表れない思いやり」の発達の出現は「陰で泣く」場面で見出され、特に中2、中3で顕著であった。「陰で泣く」は他の2つの場面と異なり、被援助者自身が行動を決定しており被援助者の意思が伴うと考えられる。このことから、相手の意思にむやみに立ち入らないことも思いやりの示し方の1つであるとする現代の若者に見られる意識が、少なくとも中2、中3の子どもにすでに存在するのではないかと考えられる。

「道徳に係る教育課程の改善等について」（平成26年、中央教育審議会答申）では「児童生徒が発達の段階に応じて学び（中略）一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養う」ことの重要性を指摘している。本研究の結果明らかになったことを愛他性発達の実相の1つと捉えるならば、子どもの発達の段階に応じた「思いやり・親切」の道徳授業を構築する上で、今後次のような方向で検討が必要と考える。

従来「思いやり・親切」の授業のねらいは「困っている人に思いやりの気持ちで接し親切にする」など、親切な行動をすることが学年を問わず強調されてきた。しかし、本研究から明らかになったように、同じ場面でも立場や状況によっては「非援助」の判断をする子どもが存在することや、その中には「あえて助けない」つまり「表に表れない思いやり」を示そうとする子どもが発達の段階が上がるにつれて出現することを、まず教師自身が理解しておく必要がある。その上で「表に表れない思いやり」を含む援助行動のあり方について、子ども一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための議論をしっかりと行う授業を構築する必要がある。そのためには、授業のねらいや展

開、資料を吟味すると共に、それらを発達の段階に沿って配列することが重要となる。この点は今後の課題である。

また、従来「思いやり・親切」の道徳授業では相手をどう援助するかという援助者の視点で考えることが多く、「自分が被援助者ならどうしてほしいか」を中心にして話し合うことは少ない。しかし、今回の研究で「非援助」の理由に「役割取得」（自分だったら助けてほしくない）が多く挙げられたことから、子どもは自然に「被援助者の視点」に立って思考しているのではないかと考えられる。同じ事象でも立場や状況によって見方が異なることを理解させるためには視点の転換を図る道徳授業が必要と考えられるが、そのためには「被援助者」はどのような援助を望むのかについても議論する道徳の授業が必要である。「援助者」「被援助者」両方の視点を持つことで、子どもは多角的な見方ができるようになると考えるからである。そのような授業を構築するためには、子どもが「被援助者」の視点に立つことがいつ、どのようにできるようになるのかを発達の的に明らかにする必要がある。この点についても今後の課題としたい。

引用文献

- Eisenberg,N.(1979) Development of Children's prosocial moral judgement. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- 遠藤利彦 (2000) 思いやりの「ある・なし」とはどういうことか：気持ちと行動の不一致 児童心理, 54, 743-748.
- 岩立京子 (1991) 児童の向社会的行動場面における帰属要因の自由記述による検討 東京学芸大学紀要 1 部門, 42, 23-31.
- 松井洋・中里至正・石井隆之 (1998) 愛他性の構造に関する国際比較研究—米国・中国・韓国・トルコ・日本の中学・高校生を対象として— 社会心理学研究, 13, 133-142.
- 満野史子・三浦香苗 (2010) 大学生の思いやり行動躊躇と対人関係特性の関連 *Annual Bulletin of Psychological Studies*. Showa Women's University, Vol 12, 75-85.
- 文部科学省中央教育審議会 (2014) 道徳に係る教育課程の改善等について (答申) www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../10/21/1352890_1.pdf [2014年10月25日閲覧]
- 文部科学省 (2003) 平成15年度道徳教育推進状況調査 www.mext.go.jp/component/a_menu/.../1282847_2.pdf [2014年10月25日閲覧]
- 宗方比佐子・二宮克美 (1985) プロソーシャルな道徳

- 的判断の発達 教育心理学研究, 第33巻, 157-164.
- 二宮克美 (2004) キーワード・コレクション 発達心理学 [改訂版] 子安増生・二宮克美 (編) 新曜社, 172-175.
- 大平健 (1995) やさしさの精神病理 岩波書店
- 大川力・出口保行 (2000) 非行少年に見られる「思いやり」と道徳観 犯罪と非行, 124号, 169-188.
- 坂井玲奈 (2005) 思いやりに関する研究の概観と展望—行動に表れない思いやりに注目する必要性の提唱— 東京大学大学院教育学研究科, 第45巻, 143-148.
- 高木修 (1987) 順社会的行動の分類 関西大学社会学部紀要, 18, 2, 67-114.
- 植村里絵 (1999) 向社会的行動の生起過程に関する探索的研究 *Bulletin of the School of Education, Nagoya University (Psychology)*, Vol.46, 173-185.
- 山村麻予・中谷素之 (2011) 児童が考える「思いやり」行動とはどのような行動か—小学生を対象にした自由記述から— 大阪大学教育学年報 第17号, 31-43.
- 山村麻予 (2012) 葛藤場面における「困窮者を援助しない」理由分類の試み—道徳判断水準からの検討— 大阪大学教育学年報 第18号, 21-36.

付記

本調査の実施にご協力くださった先生方、児童生徒の皆さんに感謝申し上げます。本稿は平成25—28年度日本学術振興会科学研究費 (研究代表者:宮里智恵) の助成を受け、実施された研究の一部です。

i) ただ、山村 (2012) が指摘した通り、22 カテゴリーは二宮・宗方 (1995) による向社会的行動の分類であるため、「非援助」の理由分類にそのまま用いるのは矛盾が生じる項目があった。そこで本研究では、山村 (2012) の解釈を一部変更して分類した。例えば、山村 (2012) は助けられない理由の「本人の為にならないから」「自分でやった方が頭に入ると思う」「自分には話を聞いて慰める力はないから」を「レベルⅠの快楽的・实际的主義志向」に入れているが、「本人の為にならないから」「自分でやった方が頭に入ると思う」は相手のためを思えばこそ助けられないという愛他性に基づく判断と考えられるため、本研究ではこうした回答は「レベルⅤの強く内在化された段階」に分類した。また「自分には話を聞いて慰める力はないから」は、助けたい気持ちはありながら社会的スキルの不足のために助けられない状態と考え

られるので、22 カテゴリー以外に「社会的スキルの不足」を設けた。

- ii これらを「表に表れない思いやり」と判断した理由は次の通りである。宗方・二宮（1985）によれば「13 同情志向」、「14 役割取得」は「明白な共感志向」に分類され、「19 内面化された法律・規範・価値志向」「20 他者の権利への関心」は「抽象的

で内面化された理由づけ」に分類される。これらにはいずれも愛他性が伴うと考えられる。また「社会的スキルの不足」は従来「向社会的行動の抑制動機」との関連で検討されてきているが（例えば植村，1999），本研究では社会的スキルがあれば援助する気持ちがあると捉え、愛他性を伴っていると判断した。