

被援助の立場から考える援助行動

—小中学生における判断と道德教育への示唆—

宮里 智恵・高橋 均・森川 敦子¹⁾

(2015年12月22日受理)

Helping behavior viewed from the recipients' standpoints: The judgment of elementary and junior high school students and implications for Moral Education

Tomoe MIYASATO, Hitoshi TAKAHASHI, Atsuko MORIKAWA

The purpose of this study is to clarify the helping behavior viewed from the recipients' standpoints. A total of 533 elementary and junior high school students responded to our survey. The respondents were asked whether they want to be helped or not in following three situations: (1) you fall down; (2) you forget your homework; (3) you are crying behind the school building. As a result, we found that junior high school students generally want less helping behavior than elementary school students. For example, in situation 3, the elementary school students wanted to be helped, while most 8th- and 9th-grade students did not want to be helped. These results are useful in Moral Education to nurture the altruism.

Key words: helping behavior, recipient, moral education, altruism, elementary and junior high school students

キーワード：援助行動，被援助，道德教育，愛他性，小中学生

問題と目的

平成26年10月に答申された「道德に係る教育課程の改善等について」(平成26 文部科学省)において、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、より適切な道德的判断を求めて考え続けることができる資質能力、とされる。

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の1つに愛他性 (altruism) がある。愛他性は向社会的行動 (prosocial behavior) の1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。愛他性の育成は、グローバル化の中で国や地域、年代、価値観の異なる他者とも対話し、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支えるものとして、今後その重要性を増すものと考えられる。

平成27年7月に示された「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」(平成27 文部科学省)によれば、平成30年度から全面実施される道德科の授業では、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道德』、『議論する道德』へと転換を図る」とされた。愛他性を育成する道德授業においてもそのような授業を構築することが求められることになる。

1) 比治山大学現代文化学部

学校の道徳教育において愛他性に該当する内容項目は「思いやり」である。現行の「道徳の時間」の小学校及び中学校の学習指導要領では「思いやり」の内容は次のように示されている。

低学年：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。

中学年：相手のことを思いやり、進んで親切にする。

高学年：だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする。

中学校：温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し、思いやりの心をもつ。

また、平成30年度及び31年度から全面实施される道徳科の小学校及び中学校の学習指導要領（平成27文部科学省）では次のように示されている。

低学年：身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。

中学年：相手のことを思いやり、進んで親切にすること。

高学年：誰に対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること。

中学校：思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めること。

学年段階を経るに従い、思いやりの対象となる「相手」が広がりをもつようになっている。また小学校低学年では身近な人に親切にすること、中学年では相手を思いやること、高学年では相手の立場に立つこと、中学校では人間愛の精神を深めることが重視されている。

ところで、本当に相手のことを思いやりたり相手の立場に立ったりして親切にするためには、自分自身がその立場に立った場合、どのような援助を受けたいかについて考える必要がある。相手を援助するためにとろうとする行動が本当に相手が望む行動なのかを、援助を受ける立場に立って考える必要があると考える。

松浦（2007）は「援助行動が成立したといえるのは援助者が行動を起こした時点ではなく、被援助者にとって援助が適切に完了した（＝完遂した）時点と考えられる」「援助行動においては、援助内容の質が問われ、同時に被援助者の状況改善がなければ援助できたことにならない」と指摘している。これまで「思いやり」をテーマとした道徳授業の多くは、援助を必要とする人に遭遇した「主人公」（援助者）の気持ち（例えば、かわいそう、何とかして助けてあげたいなど）を話し合い、その気持ちをもとに「相手の気持ちを考

えて親切にしよう」と展開した。その一方、「相手」（被援助者）の気持ちを为中心的に話し合い、どのように援助することが適切なのかを議論することは少なかった。しかし、本当に相手のことを思いやり、相手の立場に立って親切にする力を育成するためには、被援助者が望む援助行動について考え、議論する授業に転換する必要がある。そこで本研究では、被援助者の立場から考える援助行動に注目する。

援助行動に関する研究は援助する側についての研究が多く、援助される側については多くない。例えば、援助を受けることによって生じる否定的な反応や返報行動に関する研究（相川（1988）、相川（1989）、西川・高木（1990）、松浦（1992）、泉井・中澤（2010）他）、児童・生徒の被援助志向性に関する研究（鎌田（2002）、田村（2011）、山村（2011）他）、幼児の被援助経験や被援助時の気持ちに関する研究（泉井（2007a, 2007b, 2008, 2009））、不適切な援助を受けた場合の被援助者の感情に関する研究（松浦（2007））などがある。しかし、被援助者の立場から望む援助行動を発達の的に明らかにし、道徳教育との関連で検討した研究は見当たらない。そこで本研究では、小中学生を対象に被援助者が望む援助行動について明らかにする。本研究を通し、「思いやり」をテーマとした道徳授業において、援助行動のあり方を被援助者の立場からも検討する授業づくりのための基礎的な資料の収集をめざす。

本研究では「思いやり」の授業を「考える授業」「議論する授業」に転換するための基礎資料を得ることを目的に、被援助の立場から考える援助行動を発達の的に明らかにすることを目的とする。

方 法

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（被援助者である自分が「転ぶ」、「宿題を忘れる」、「陰で泣く」）を作成し、その場面に居合わせた援助者に望む援助行動を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。援助者との関係により判断が異なることが想定されたため、援助者は「仲の良い友達」と「ほとんど話したことのない同級生」の2通りを設けた（表1）（質問内容は注1参照）。

表1 調査に用いた道徳的葛藤場面と援助者

場面	援助者
1 朝、学校近くの道で被援助者が転んだ。	仲の良い友達 (以下「友達」)
2 (以下「転ぶ」)	ほとんど話したことのない同級生(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 校舎の陰で被援助者が泣いている。(以下「陰で泣く」)	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。

結果と考察

本稿は質問紙調査のうち，援助者に望む援助行動を4選択肢から選ばせた結果について報告する。また，「その他」に書かれた自由記述の内容を確認したところ，「どちらでもよい」などの望む援助行動を示していない回答や「ちょっとでいいからやってほしい」などのアとイの中間的な回答がほとんどだったため，「その他」の結果は今回の分析対象から除外した。そのため，分析対象数は各問によって異なり，表2の通りとなった。本研究では男女間の差異は検討しないため男女の合計数である。

表2 各問の分析対象者数（人）

場面	分析対象者数
1	501
2	500
3	484
4	469
5	485
6	493

① 場面1 転ぶ・友達

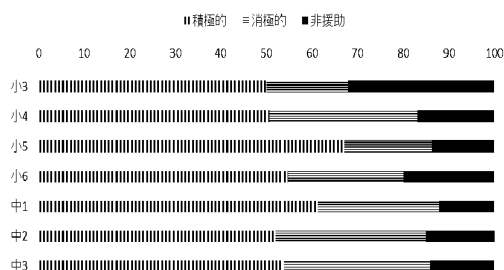


図1 転ぶ・友達

表3 「転ぶ・友達」の学年と回答のクロス表

		回答			合計
		積極的援助	消極的援助	非援助	
小3	度数	29	10	19	56
	%	50.0	17.9	32.1	100.0
	期待度数	31.3	15.1	9.6	56.0
	調整済み残差	-0.94	-1.63	3.15	
小4	度数	36	23	12	71
	%	50.7	32.4	16.9	100.0
	期待度数	39.7	19.1	12.2	71.0
	調整済み残差	-0.95	1.12	-0.06	
小5	度数	49	14	10	73
	%	67.1	19.2	13.7	100.0
	期待度数	40.8	19.7	12.5	73.0
	調整済み残差	2.09	-1.62	-0.85	
小6	度数	41	19	15	75
	%	54.7	25.3	20.0	100.0
	期待度数	41.9	20.2	12.9	75.0
	調整済み残差	-0.23	-0.34	0.71	
中1	度数	46	20	9	75
	%	61.3	26.7	12.0	100.0
	期待度数	41.9	20.2	12.9	75.0
	調整済み残差	1.03	-0.06	-1.29	
中2	度数	38	24	11	73
	%	52.1	32.9	15.1	100.0
	期待度数	40.8	19.7	12.5	73.0
	調整済み残差	-0.71	1.24	-0.51	
中3	度数	42	25	11	78
	%	53.8	32.1	14.1	100.0
	期待度数	43.6	21.0	13.4	78.0
	調整済み残差	-0.40	1.11	-0.78	
合計	度数	280	135	86	501
	期待度数	280.0	135.0	86.0	501.0

表4 表3の結果のまとめ

	積極的援助	消極的援助	非援助
小3			+
小4			
小5	+		
小6			
中1			
中2			
中3			

図1は朝、学校近くの道で転んだ時、「友達」に望む援助行動の結果である。いずれの学年も「積極的援助」の割合が50%を超え、「非援助」は小3で30%を超えた以外は20%未満である。

χ^2 検定を行ったところ、有意傾向であった($\chi^2(12) = 18.88, p < .10$)。表3は残差分析を行った結果である。また表4は表3の結果について、+ (多い), - (少ない), 空白 (偏りなし) としてまとめたものである。表3, 表4によれば「積極的援助」は小5で多く、「非援助」は小3で多かった。

② 場面2 転ぶ・同級生

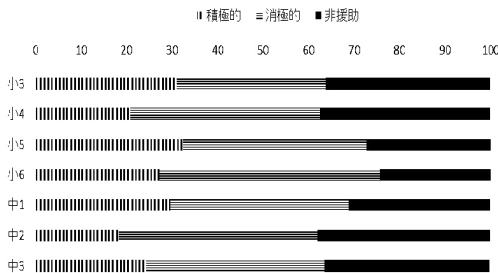


図2 転ぶ・同級生

図2は朝、学校近くの道で転んだ時、「同級生」に望む援助行動の結果である。 χ^2 検定を行った結果、有意ではなかった。

いずれの学年も「積極的援助」と「消極的援助」を合わせると60%を超え、「非援助」の割合は40%未満であった。このことから何らかの援助を望んでいると考えられる。

③ 場面3 宿題忘れ・友達

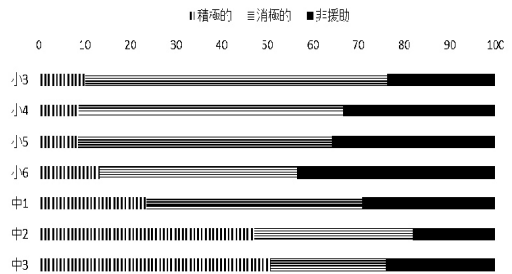


図3 宿題忘れ・友達

表5 「宿題忘れ・友達」の学年と回答のクロス表

		回答			合計
		積極的援助	消極的援助	非援助	
小3	度数	6	39	14	59
	%	10.2	66.1	23.7	100.0
	期待度数	14.1	27.4	17.4	59.0
	調整済み残差	-2.65	3.22	-1.05	
小4	度数	6	40	23	69
	%	8.7	58.0	33.3	100.0
	期待度数	16.5	32.1	20.4	69.0
	調整済み残差	-3.21	2.07	0.74	
小5	度数	6	39	25	70
	%	8.6	55.7	35.7	100.0
	期待度数	16.8	32.5	20.7	70.0
	調整済み残差	-3.26	1.67	1.22	
小6	度数	9	29	29	67
	%	13.4	43.3	43.3	100.0
	期待度数	16.1	31.1	19.8	67.0
	調整済み残差	-2.18	-0.57	2.66	
中1	度数	17	34	21	72
	%	23.6	47.2	29.2	100.0
	期待度数	17.3	33.5	21.3	72.0
	調整済み残差	-0.08	0.14	-0.08	
中2	度数	34	25	13	72
	%	47.2	34.7	18.1	100.0
	期待度数	17.3	33.5	21.3	72.0
	調整済み残差	5.01	-2.17	-2.32	
中3	度数	38	19	18	75
	%	50.7	25.3	24.0	100.0
	期待度数	18.0	34.9	22.2	75.0
	調整済み残差	5.89	-4.00	-1.15	
合計	度数	116	225	143	484
	期待度数	116.0	225.0	143.0	484.0

表6 表5の結果のまとめ

	積極的援助	消極的援助	非援助
小3	-	+	
小4	-	+	
小5	-		
小6	-		+
中1			
中2	+	-	-
中3	+	-	

図3は宿題を忘れて泣き出しそうな時、「友達」に望む援助行動の結果である。いずれの学年も「積極的援助」と「消極的援助」を合わせると50%を超え、「非

援助」の割合は小6で40%を超えた以外は40%未満であった。このことから何らかの援助を望んでいると考えられる。

χ^2 検定を行ったところ、有意であった ($\chi^2 (12) = 87.82, p < .01$)。表5は残差分析を行った結果である。表6は表5の結果をまとめたものである。表5、表6から、「積極的援助」は小3～6では少なかったが中2、中3では多かった。「消極的援助」は小3、小4で多かったが、中2、中3では少なかった。「非援助」は小6で多く、中2で少なかった。

④ 場面4 宿題忘れ・同級生

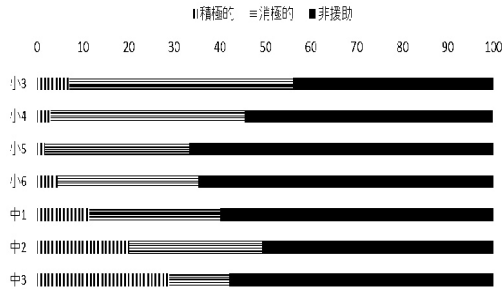


図4 宿題忘れ・同級生

表7 「宿題忘れ・同級生」の学年と回答のクロス表

	回答			合計
	積極的援助	消極的援助	非援助	
小3	度数 4 % 7.0 期待度数 6.6 調整済み残差 -1.13	度数 28 % 49.1 期待度数 17.9 調整済み残差 3.09	度数 25 % 43.9 期待度数 32.6 調整済み残差 -2.16	57 100.0 57.0
小4	度数 2 % 3.0 期待度数 7.6 調整済み残差 -2.33	度数 28 % 42.4 期待度数 20.7 調整済み残差 2.09	度数 36 % 54.5 期待度数 37.7 調整済み残差 -0.46	66 99.9 66.0
小5	度数 1 % 1.6 期待度数 7.3 調整済み残差 -2.65	度数 20 % 31.7 期待度数 19.7 調整済み残差 0.07	度数 42 % 66.7 期待度数 36.0 調整済み残差 1.64	63 100.0 63.0
小6	度数 3 % 4.4 期待度数 7.8 調整済み残差 -1.98	度数 21 % 30.9 期待度数 21.3 調整済み残差 -0.09	度数 44 % 64.7 期待度数 38.9 調整済み残差 1.36	68 100.0 68.0
中1	度数 8 % 11.4 期待度数 8.1 調整済み残差 -0.02	度数 20 % 28.6 期待度数 21.9 調整済み残差 -0.54	度数 42 % 60.0 期待度数 40.0 調整済み残差 0.52	70 100.0 70.0
中2	度数 14 % 20.3 期待度数 7.9 調整済み残差 2.47	度数 20 % 29.0 期待度数 21.6 調整済み残差 -0.46	度数 35 % 50.7 期待度数 39.4 調整済み残差 -1.17	69 100.0 69.0
中3	度数 22 % 28.9 期待度数 8.8 調整済み残差 5.20	度数 10 % 13.2 期待度数 23.8 調整済み残差 -3.73	度数 44 % 57.9 期待度数 43.4 調整済み残差 0.14	76 100.0 76.0
合計	度数 54 期待度数 54.0	度数 147 期待度数 147.0	度数 268 期待度数 268.0	469 469.0

表8 表7の結果のまとめ

	積極的援助	消極的援助	非援助
小3		+	-
小4	-	+	
小5	-		
小6	-		
中1			
中2	+		
中3	+	-	

図4は宿題を忘れて泣き出しそうな時、「同級生」に望む援助行動の結果である。小3を除く全ての学年で「非援助」が過半数を占めた。

χ^2 検定を行ったところ、有意であった ($\chi^2 (12) = 58.95, p < .01$)。表7は残差分析を行った結果である。表8は表7の結果をまとめたものである。「積極的援助」は小4、小5、小6で少なく、中2、中3で多かった。「消極的援助」は小3、小4で多く、中3で少なかった。「非援助」は小3で少なかった。

⑤ 場面5 陰で泣く・友達

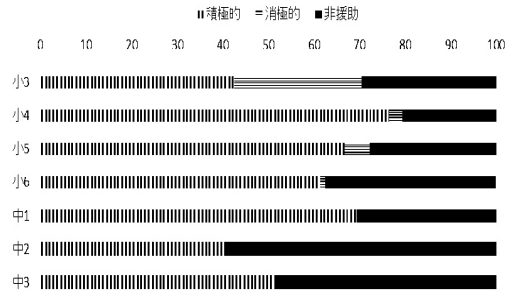


図5 陰で泣く・友達

表9 「陰で泣く・友達」の学年と回答のクロス表

		回答			合計
		積極的援助	消極的援助	非援助	
小3	度数	23	15	16	54
	%	42.6	27.8	29.6	100.0
	期待度数	31.7	2.4	19.8	54.0
	調整済み残差	-2.56	8.71	-1.14	
小4	度数	52	2	14	68
	%	76.5	2.9	20.6	100.0
	期待度数	40.0	3.1	25.0	68.0
	調整済み残差	3.2	-.7	-3.0	
小5	度数	48	4	20	72
	%	66.7	5.6	27.8	100.1
	期待度数	42.3	3.3	26.4	72.0
	調整済み残差	1.48	0.45	-1.70	
小6	度数	46	1	28	75
	%	61.3	1.3	37.3	99.9
	期待度数	44.1	3.4	27.5	75.0
	調整済み残差	.5	-1.4	.1	
中1	度数	50	0	22	72
	%	69.4	0.0	30.6	100.0
	期待度数	42.3	3.3	26.4	72.0
	調整済み残差	2.00	-2.00	-1.17	
中2	度数	29	0	43	72
	%	40.3	0.0	59.7	100.0
	期待度数	42.3	3.3	26.4	72.0
	調整済み残差	-3.45	-2.00	4.39	
中3	度数	37	0	35	72
	%	51.4	0.0	48.6	100.0
	期待度数	42.3	3.3	26.4	72.0
	調整済み残差	-1.38	-2.00	2.27	
合計	度数	285	22	178	485
	期待度数	285.0	22.0	178.0	485.0

表10 表9の結果のまとめ

	積極的援助	消極的援助	非援助
小3	—	+	
小4	+		—
小5			
小6			
中1	+	—	
中2	—	—	+
中3		—	+

図5は校舎の陰で泣いている時、「友達」に望む援助行動の結果である。小3から中1は「積極的援助」と「消極的援助」を合わせると60%を超え、「非援助」の割合は40%未満であった。このことから何らかの援助を望んでいると考えられる。一方中2では「非援助」が60%近くになった。中3では「積極的援助」と「非援助」がほぼ同率であった。

場面5は期待度数5未満が7か所あったのでフィッシャーの直接法（モンテカルロ推定）を行ったところ、有意であった（ $p < .01$ ）。表9は残差分析を行った結果である（注2）。表10は表9の結果をまとめたものである。「積極的援助」は小4と中1で多く、小

3と中2で少なかった。「消極的援助」は小3で多く、中1～中3で少なかった。「非援助」は小4で少なく、中2、中3で多かった。

⑥ 場面6 陰で泣く・同級生

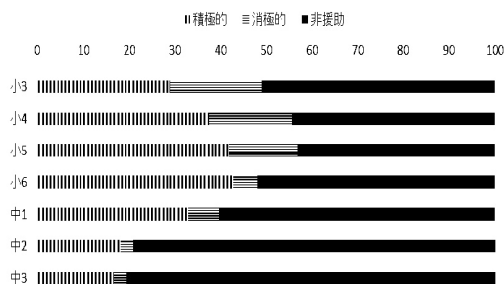


図6 陰で泣く・同級生

表11 「陰で泣く・同級生」の学年と回答のクロス表

		回答			合計
		積極的援助	消極的援助	非援助	
小3	度数	16	11	28	55
	%	29.1	20.0	50.9	100.0
	期待度数	17.3	5.4	32.4	55.0
	調整済み残差	-0.40	2.72	-1.27	
小4	度数	27	13	32	72
	%	37.5	18.1	44.4	100.0
	期待度数	22.6	7.0	42.4	72.0
	調整済み残差	1.20	2.58	-2.68	
小5	度数	31	11	32	74
	%	41.9	14.9	43.2	100.0
	期待度数	23.3	7.2	43.5	74.0
	調整済み残差	2.1	1.6	-3.0	
小6	度数	32	4	39	75
	%	42.7	5.3	52.0	100.0
	期待度数	23.6	7.3	44.1	75.0
	調整済み残差	2.27	-1.40	-1.30	
中1	度数	24	5	44	73
	%	32.9	6.8	60.3	100.0
	期待度数	23.0	7.1	42.9	73.0
	調整済み残差	0.29	-0.90	0.27	
中2	度数	13	2	57	72
	%	18.1	2.8	79.2	100.1
	期待度数	22.6	7.0	42.4	72.0
	調整済み残差	-2.65	-2.16	3.80	
中3	度数	12	2	58	72
	%	16.7	2.8	80.6	100.1
	期待度数	22.6	7.0	42.4	72.0
	調整済み残差	-2.92	-2.16	4.05	
合計	度数	155	48	290	493
	期待度数	155.0	48.0	290.0	493.0

表12 表11の結果のまとめ

	積極的援助	消極的援助	非援助
小3		+	
小4		+	—
小5	+		—
小6	+		
中1			
中2	—	—	+
中3	—	—	+

図6は校舎の陰で泣いている時、「同級生」に望む援助行動の結果である。小3～小6では「非援助」が50%前後であるが、中2、中3では80%前後となった。

χ^2 検定を行ったところ、有意であった($\chi^2(12) = 55.65, p < .01$)。表11は残差分析を行った結果である。表12は表11の結果をまとめたものである。「積極的援助」は小5、小6で多く、中2、中3で少なかった。「消極的援助」は小3、小4で多く、中2、中3で少なかった。「非援助」は小4、小5で少なく、中2、中3で多かった。

以上の結果から、被援助者として相手に望む援助行動は場面によって学年間の相違があることが明らかになった。

場面1と2(朝、学校の近くで転んだ)では、小3で非援助が多いものの、全体としては相手が「友達」の場合も「同級生」の場合も何らかの援助を望んでいると考えられる。

場面3と4(学校で宿題忘れに気づいて泣きだしそう)では、相手が「友達」の場合も「同級生」の場合も、小学生は「積極的援助」を望まないものの(但し小3は相手が「同級生」の場合は特徴が出ていない)、小3、小4では「消極的援助」を望むことが分かった。逆に中2、中3では「積極的援助」を望み、「消極的援助」は望まない(但し中2は相手が「同級生」の場合は特徴が出ていない)ことが分かった。また、小6では相手が「友達」の場合「非援助」を望むことが分かった。小学生は宿題の解答をうつつ行為は不正行為であって許されないと判断し、解き方を聞いたりヒントをもらったりして提出を間に合わせようとするか、小6では間に合わなくても自分の責任であるとして援助を受けないことを選択したのではないかと考えられる。一方、中2、中3では、宿題を忘れたことによって被る不利益(叱られる、罰を受けるなど)への予測が強く作用し、「友達」や「同級生」の力を借りても宿題を提出しようとするのではないかと考えられる。これらのことから、小学生と中2、中3では「宿題忘れ」の場面における被援助の考え方が異なるものと考えられる。また中1はその過渡期と考えられる。

場面5と6(校舎の陰で泣いている)ではより顕著に学年間の相違が見られた。特に中2、中3では相手が「友達」の場合も「同級生」の場合も「非援助」を望み、「積極的援助」や「消極的援助」は望まないことが分かった。これに対し、小3～中1は相手によって特徴に違いが見られた。まず「友達」の場合は小3では「消極的援助」が多く、小4では「積極的援助」が多く「非援助」が少ない。つまりこの時期は「陰で

泣く」場面で何らかの援助を望むことが分かった。小5、小6では特徴が見られず、中1で「積極的援助」が多くなるが、1学年上の中2では「積極的援助」は少なくなる。このことから、相手が「友達」の場合、中1から中2にかけて援助を望む気持ちから望まない気持ちへと逆転するものと考えられる。

これに対し、相手が「同級生」の場合、小3～小6では2学年ごとに特徴が見られ、小3、小4で「消極的援助」を望んでいたものが小5、小6では「積極的援助」を望むようになる。つまり、小学生では中学年から高学年にかけ、2学年ごとにより積極的な援助を望むようになる。しかし、中1では特徴が見られなくなる。中2、中3は「積極的援助」も「消極的援助」も少なくなり、「非援助」が多くなることから、相手が「友達」の場合同様、中1は援助を望む気持ちから望まない気持ちへの過渡期と考えられる。

「陰で泣く」という状況は被援助者にとって特別の事情があるものと考えられるが、概して小学生は何らかの援助を望み、中学生は援助を望まないことが分かった。中学生は他者に立ち入られたくない気持ちが働くものと考えられる。

まとめと今後の課題

本研究は平成30年度、平成31年度から完全実施される小中学校の「考える」「議論する」道徳授業への転換に資する基礎的な資料を収集することを目的に、小中学生を対象に、被援助の立場から考える援助行動について発達の明らかなにしようとしたものである。研究の結果、被援助者として相手に望む援助行動は場面によって学年間の相違があることが明らかになった。

「転ぶ」の場面では小3を除いて全体としては何らかの援助を望んでいることが分かった。

「宿題忘れ」の場面では、小学生は解答をうつつさせてもらうという援助は望まず、解き方やヒントを教えてもらうという援助を望むことが分かった。これに対し、中2、中3は解答をうつつさせてもらう援助を望むことが分かった。中1はその過渡期と考えられる。「宿題忘れ」という小中学生の日常生活にありがちな場面において、被援助の考え方が中2で逆転することが明らかになった。

「陰で泣く」の場面では、小学生では全体としては何らかの援助を望むが、中学生では中2、中3は援助を望まないことが分かった。中1はその過渡期と考えられる。「陰で泣く」場面は被援助者にとって特別の事情があると考えられるが、被援助の考え方が中2で

逆転することが明らかになった。

本研究では「宿題忘れ」と「陰で泣く」の場面で、被援助の考え方が中2, 中3と小学生で異なるという結果を得たが、宮里・高橋・森川(2014)による援助行動に関する研究においても中2, 中3と小学生で異なる結果が示されている。宮里ら(2014)は小中学生を対象に「表に表れない思いやり行動」の出現について調査し、思いやりがあるからこそ、あえて助けない「非援助」が「陰で泣く」場面の中2, 中3で顕著に出現することを明らかにした。宮里ら(2014)の結果は援助する側から援助行動について考えたものであるが、援助される側から考えた本研究においても、中2, 中3の段階にそれまでとは異なる判断が存在することが明らかになった。

従来の道徳教育では「親切にする」こととはすなわち「親切な行動をする」ことを意味することが学年によらず多かった。しかし、平成30年度及び31年度から完全実施される道徳科の小学校及び中学校の学習指導要領では、児童生徒の発達の段階を踏まえた授業への転換が重要視されている。本研究と宮里ら(2014)の研究結果を踏まえれば、少なくとも中学校における「思いやり」の授業は、特に中2, 中3において、それ以前とは異なる道徳的判断を持つ生徒が存在することを踏まえたものに転換する必要がある。例えば、「陰で泣く」場面のように、「あえて助けない」「助けてほしくない」という考えを持つ生徒の意見も引き出し、「相手を本当に思いやること」について多面的多角的に議論する授業が求められる。また、そのような議論が成り立つ道徳教材の開発も必要となる。

このように答えが一つではない道徳的な課題について多面的多角的に検討する授業を積み上げることで、多様な価値観を有する他者と真摯に向き合い、協働できる資質を育むことにつながると思われる。

本研究では被援助の立場から各場面で望む援助行動について検討したが、なぜその援助行動を望むのかについて理由を明らかにできていない。「思いやり」をテーマとした道徳授業をより具体的に構想するために、今後質問紙調査の自由記述部分を分析し、望む援助行動の背景を一層明らかにする必要がある。

引用・参考文献

- 相川充(1988) 援助に対する被援助者の認知的反応に関する研究—心理的負債の決定因に関する分析— 宮崎大学教育学部紀要社会科学 第63号, 37-48.
- 相川充(1989) 心理的負債の大きさによる被援助事態

の分類 宮崎大学教育学部紀要社会科学 第66号, 1-11.

- 鎌田裕美(2002) 学校における思春期女子の友人関係への援助—友人関係場面での被援助志向性を中心に— 日本教育心理学会総会発表論文集(44), 17.
- 松浦均(1992) 援助者との関係性が被援助者の返報行動に及ぼす影響 *Bulletin of the School of Education, Nagoya University (Educational Psychology) Vol.39,23-32.*
- 松浦均(2007) 不適切な援助を受けた場合の被援助者の感情について 中部大学人文学部研究論集 17,29-41.
- 三沢良・稲富健・山口裕幸(2006) 鉄道運転士の不安全行動を誘発する心理学的要因 心理学研究第77巻第2号,132-140.
- 文部科学省中央教育審議会(平成26) 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/.../1352890_1.pdf[2015年11月1日閲覧]
- 文部科学省(平成27) 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/.../1356248.htm [2015年11月1日閲覧]
- 永田彰子・岡本祐子(2008) 重要な他者との関係を通して構築された関係性様態の特徴—信頼感およびアイデンティティとの関連— 教育心理学研究 56,149-159.
- 西川正之・高木修(1990) 援助がもたらす自尊心への脅威が被援助者の反応に及ぼす効果 実験社会心理学研究 Vol.30, No.2, 123-132.
- 田村修一(2011) 被援助性(help-seeking)研究のこれまで—児童・生徒の研究を中心に— 児童心理 65(16), 88-94.
- 泉井みずき(2007a) 幼児にとっての被援助とは 日本教育心理学会総会発表論文集(49), 630.
- 泉井みずき(2007b) 幼児にとっての被援助と不快感(中間報告) *Human Developmental Research* Vol.21, 145-150.
- 泉井みずき(2008) 幼児にとっての被援助と不快感—幼児期の心理的負債の大きさに影響する要因の検討— 発達研究 22号,59-70.
- 泉井みずき(2009) 被援助時の不快感の発達:いつから助けられることを不快に感じるのか 学校教育学研究論集(20), 1-15.
- 泉井みずき・中澤潤(2010) 被援助に対する返報—諸研究の概観と発達研究への展望— 千葉大学教育学部研究紀要第58巻, 73-77.

- 山村麻予（2011）児童期における被援助志向性と向社会的行動選択の関連—場面想定法による検討—日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集（20）,79.
- 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。

注

- 1 調査内容の概要は以下の通りである。

①場面1・2（カッコ内が場面2）

ある朝、学校の近くまで登校した時のできごとです。あなたは何かにつまずいて転んでしまいました。ケガはしませんでした。荷物が少し散らばりました。少し後ろを仲のよい友達（ほとんど話したことのない同級生）が歩いてきています。あなたはその人にどうしてほしいですか。

ア. 起こしたり荷物を拾ったりしてほしい。

- イ. 声をかけてほしい。
ウ. 何もしないでそっとしてほしい。
エ. その他

②場面3・4（カッコ内が場面4）

ある日、あなたは学校で、宿題があったことを思い出しました。仲の良い友達（ほとんど話したことのない同級生）は家で宿題をきちんとやって来ています。あなたは泣きだしそうになりました。あなたはその人にどうしてほしいですか。

- ア. 宿題をうつけせてほしい。
イ. 解き方を教えたりヒントを出したりしてほしい。
ウ. 何もしないでほしい。
エ. その他

③場面5・6（カッコ内が場面6）

あなたは休み時間に校舎の陰で泣いていました。ケガをしたわけではありません。そこへ仲のよい友達（ほとんど話したことのない同級生）が通りかかりました。他にはだれもいません。あなたはその人にどうしてほしいですか。

- ア. 声をかけてほしい。
イ. 先生や友達を呼びに行ってほしい。
ウ. そっとしておいてほしい。
エ. その他

- 2 三沢・稲富・山口（2006）や永田・岡本（2008）などにおいてもフィッシャーの直接法及び残差分析が行われており、それらを参考にして行った。