

「特別の教科 道徳」に関する学習者の課題の検討

井上 和紀・高橋 均

An Examination of Students' Issues on the Morality Period as a Special Subject

Kazunori INOUE and Hitoshi TAKAHASHI

Abstract: This study examined the issues faced by elementary students regarding the morality period as a special subject by investigating the relationship between their self-evaluation of moral education content items and their social skills and empathy. According to the survey results, self-evaluation of the content items of the morality period as a special subject was lower in the practical than cognitive aspect. Significant positive correlations were found between self-evaluation and social skills, and between self-evaluation and empathy. Thus, elementary school students were found to have problems in the practical aspect of moral behavior. One way to address this is to conduct activities that incorporate a student guidance's perspective, such as social skills training, on the morality period as a special subject. In the future, the morality period as a special subject is expected to promote practical aspects of students' moral behavior, and the development of their social skills and empathy. This serves as a developmental and preventive approach to bullying.

Key words: Moral Period as a special subject, Social Skills, Empathy, Student Guidance
キーワード: 特別の教科 道徳, 社会的スキル, 共感性, 生徒指導

1. 研究の背景と問題の所在

1-1 研究の背景

近年の学校教育を取り巻く問題の一つに、いじめ問題の深刻化が挙げられる。いじめによる痛ましい事件が起こったこともあり、2013年には、いじめ防止対策推進法が施行され、いじめの社会的な認知が広まった。

このような社会的背景の中で、学校現場では、道徳教育の改善が図られることとなる。中央教育審議会(2014)は、各教科等に比べて軽視されがちであることや、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が行われる例があることなどを指摘した。そして、2015年3月の『小学校学習指導要領』の一部改正により、従来の道徳の時間が「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)として新たに位置づけられることとなり、文部科学省(2018a)にもあるように、「答えが一つではない道徳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『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」ことが示された。文部科学省(2016)は改訂の背景として、「深刻ないじめの本質的な問題解決」などを理由に挙げている。

1-2 いじめを予防するスキル

いじめの問題の背景には、子どもたちをとりまく環境の変化が挙げられる。少子・核家族化の進展や、地域社会の都市化によって、子どもたちが、自然発生的な対人関係の機微を学習する機会が減少している(河村, 2007)。このような背景から、相川(1999)が挙げているソーシャルスキル教育のように、学校で人間関係のスキルを学習することも紹介されている。これは、いじめの予防につながると考えられる。いじめを予防するスキルは様々あるが、本研究では、社会的スキルと共感性を挙げる。

杉村・石井・張・渡部(2007)は、ソーシャルスキルについて「個性をおろそかにすることなく、教師や友人と良好な関係を保ちながら学校生活への適応に役立つ行動」と定義している。杉本(2016)は、人間関係の希薄化の解消のために、望ましい人間関係を形成する社会的スキルが必要であろうと述べている。また松尾(2002)は、いじめの被害を回避し、あるいは被害を受けた場合に適切に対処する上でも社会的スキルが重要な役割を果たすことを述べている。このように、社会的スキルの獲得は、児童がいじめの加害者になることを予防するだけでなく、いじめに適切に対処できるためのレジリエンスを育むことができると思われる。

共感性について、澤田(1998)は「共感とは、他者の感情の理解を含めて、他者の感情を共有すること」と定義している。松尾(2016)は共感性を、他者の思考、表象、感情が認知的に推測できるという「認知的共感性」と、他者と同じ、あるいは類似した感情状態になるを、情緒的に共有できるという「情緒的共感性」に区別する考え方もあるとしており、認知的共感性と情緒的共感性の両方を育成することが不可欠であるとしている。文部科学省(2018b)の『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』では、従来の道徳の授業として、「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が行われる例がある」などの課題が指摘されている。そのため、これからの道徳科においても、「認知的共感性」と「情緒的共感性」をバランスよく育むことが求められていると考えられる。田中(2016)は、認知的共感性が直接的いじめ加害傾向に負の影響を与え、情緒的共感性がいじめ否定規範意識を強める効果が明快になることが示されたとしている。王・桜木(2015)は、共感性の中でも特にネガティブな感情に対する同情を高める教育や介入は、いじめ場面における傍観者を援助者に変える効果や、いじめ行動に同調する加害者へ変えない効果が期待できると述べている。このように、児童がいじめを見て見ぬふりをする傍観者にならないようにするための共感性を育むといった心理教育も効果的であると考える。

以上から、現在のいじめ問題の解消につながる手立ての一つとして、社会的スキルや共感性を育成する視点を取り入れた教育活動を実施することが考えられる。

1-3 問題の所在

1-3-1 道徳授業における学習者の課題

文部科学省(2016)によると、平成24年度の「道徳教育実施状況調査」において、「道徳授業を楽しんでいるか」と感じている割合は、学年が上がるにつれて減少傾向にあるということが分かった。数値としては、小学校1・2年では89.4%、3・4年では80.0%、5・6年では64.9%と、落ち込んでいることが見て取れる。

その後、よりよい道徳授業に向けて学習指導要領の改訂が行われたが、新たな学習指導要領に移行してまだまだ日は浅く、課題は残っているかもしれない。この課題が解消されていなければ、道徳授業を発展させる効果は期待できないと考えられる。

また、小柴・村瀬・武田・土田(2018)は、道徳授業についての意識調査や、道徳科の内容項目に関する自己評価を高校生や大学生に向けて実施している。今

後、今現在の当事者のもつ課題を把握するために、実際に道徳授業を受けている小学生を対象として調査を行う必要があると考える。

1-3-2 社会的スキルと共感性に関する先行研究

松尾(2002)は、いじめ防止において社会的スキル・トレーニングが用いられていること、共感性トレーニングも、暴力・いじめ防止プログラムにおいて用いられることについて述べている。鈴木・木野(2014)は、他者指向的な共感反応傾向および社会的スキルの高い者ほど日常生活や対人関係で満足している一方、自己指向的な共感反応傾向が高く社会的スキルの低い者ほどディストレスの多い傾向であることを明らかにしている。

1-3-3 道徳と社会的スキル・共感性との関連に関する先行研究と課題

渡辺(2005)によると、体験的道徳教育プログラムが、児童の社会的スキル及び共感性の育成に効果があるかを検証したところ、従来の資料中心の授業と比べ、社会的スキルの項目の得点の向上に有意に効果があることが認められた。一方で、共感性においては有意差はみられなかった。これに関し渡辺(2005)は、共感性尺度について「項目数が少ないことが結果に影響したと考えられる」と述べており、今後社会的スキルと共感性の関係を明確に検討する必要性を示唆している。これに加え、道徳と社会的スキル、または道徳と共感性の関係についても明確にすることによって、今後の道徳授業の在り方について検討することができると考えられる。

2. 研究の目的

以上を踏まえ本研究では、学習者による道徳科の内容項目の自己評価と社会的スキル及び共感性との関係を調査することによって、道徳授業の課題を学習者の視点から検討し、いじめをはじめとする学校現場の課題に対応する道徳授業の在り方について考察することを目的とする。

3. 研究の方法

3-1 調査参加者

A小学校とB小学校の第5学年の児童計121名(男子62名、女子59名)に質問紙調査を実施した。記入漏れや記入ミスのない110名(男子56名、女子54名)の回答を分析対象とした。

3-2 調査内容

問1 道徳科の内容項目に関する自己評価

質問文は、文部科学省（2018b）に記載された小学校高学年の内容項目のうち、学校現場においてかかわりが深く、対人・対集団に焦点が置かれたもの6つに着目して参考にし、筆者が質問文の体裁にした。具体的には、内容項目B「主として人との関わりに関すること」の（7）～（11）、内容項目C「主として集団と社会との関わりに関すること」の（16）である。質問文は表1の通りである。

表1 道徳科の内容項目に関する質問項目¹

質問項目
(1) A 相手の思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にする。
(1) B 相手を思いやる心もち、相手の立場に立って親切にする。
(2) 日々の生活が家族や今までの多くの人のささえ合いや助け合いで成り立っていることにかんしゃして、その気持ちにこたえる。
(3) 時と場所をわきまえて、れいぎ正しくまごころをもって相手にせつする。
(4) 友だちとお互いに信らいし、学び合って友じょうを深め、よりよい関係をつくる。
(5) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、広い心をもって、自分とことなる意見や立場を受け入れる。
(6) A 先生や学校の人たちを大切にし、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、様々な学校の集団の中で、自分の役割にせきにんをもつ。
(6) B 先生や学校の人たちを大切にし、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、学校の中の様々な集団で、自分の役割にせきにんをもつ。

調査では、小柴ほか（2018）を参考に、表1の質問文について、「自分がどれだけ大切に思っているか」の認知面について、「1. 大切だと思わない」から「4. 大切だと思う」までの4件法で、「自分がどれだけできていると思うか」の実践面について、「1. できていない」から「4. できている」までの4件法で回答を求めた。

問2 児童の社会的スキルに関する質問

質問文は、堂野（2010）の「KiSS-18（児童版）」を使用した。本研究では、「KiSS-18」（菊池，1993；菊池，2007）の因子のうち、「問題解決のスキル」と「コミュニケーションのスキル」に着目し、回答時間を考慮して各因子において因子負荷量が高い順に項目を3つずつ選択した計6項目で社会的スキルを測ることとした。質問文は表2の通りである。

調査では、堂野（2010）同様、質問に対し「自分がどのくらいあてはまるか」について、「1. いつもそうでない」から「5. いつもそうだ」までの5件法で回答を求めた。

表2 社会的スキルに関する質問項目

質問項目
<u>問題解決のスキル</u>
(1) 人がこまっているときに、助けてあげることができる。
(2) 相手がおこっているときに、うまく気持ちをうちつかせてあげることができる。
(3) 係の仕事などをするとき、何をどうやったらよいか考えて進めることができる。
<u>コミュニケーションのスキル</u>
(4) まわりの人とすぐに話ができる。
(5) 友達が話しているところに、きがるに入っている。
(6) けんかをした相手と、上手に仲直りができる。

問3 児童の共感性に関する質問

村上・西村・櫻井（2014）の「子ども用認知・感情共感性尺度」の下位尺度のうち、「他者のポジティブな感情の共有」、「他者のネガティブな感情の共有」、「視点取得」に着目し、回答時間を考慮して各下位尺度において因子負荷量が高い順に3つずつ選択（「視点取得」は幸せな気持ちの理解を尋ねることも必要と考えて4項目全て）し、計10項目で共感性を測ることとした。調査では、元の尺度同様、質問に対し「自分がどのくらいあてはまるか」について、「1. まったくあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

表3 共感性に関する質問項目¹

質問項目
他者のポジティブな感情の共有
(1) しあわせな人がそばにいと、自分も同じようにしあわせな気持ちになる。
(2) うきうきしている人を見ると、自分までうきうきしてくる。
(3) そばにうれしそうにしている人がいと、自分もうれしくなる。
他者のネガティブな感情の共有
(4) かなしんでいる人といっしょにいと、自分も同じようにかなしくなる。
(5) なやみがあって暗くなっている人といっしょにいと、自分も暗い気持ちになる。
(6) そばにいと人がおちこんでいと、自分も同じようにおちこんだ気持ちになる。
視点取得
(7) あいての立場になって、その人のつらい気持ちをりかいはするようになっている。
(8) A あいての立場になって、その人の気持ちを考えるようになっている。
(8) B あいての立場になって、その人の気持ちを想像するようになっている。
(9) あいての立場になって、その人の苦しい気持ちをりかいはするようになっている。
(10) あいての立場になって、その人の幸せな気持ちをりかいはするようになっている。

3-3 研究仮説

本研究の仮説として以下の3点を挙げる。

仮説① 道徳科の内容項目に関する認知面の自己評価は高いが、実践面の自己評価は低いのではないだろうか。

仮説② 道徳科の内容項目に関する自己評価は社会的スキル、共感性と正の関連があるのではないだろうか。

仮説③ 社会的スキルは共感性と正の関連があるのではないだろうか。

4. 結果と考察

4-1 道徳科の内容項目に関する自己評価についての調査の結果と考察

道徳科の内容項目に関する自己評価の全体と各項目についての平均値と標準偏差は表4、表5の通りである。

まず、表5をみると、いずれの質問においても、実践面の自己評価の平均値が、認知面の自己評価の平均値を下回っていることが分かる。

また、実践面の自己評価について低い数値を選択した人数と、認知面と実践面の自己評価について同じ数値を選択した人数を表6にまとめた。なお、実践面の自己評価について低い数値を選択した人数とは、認知面が4・実践面が3、認知面が3・実践面が2、認知面が2・実践面が1の場合である。

表4 道徳科の内容項目に関する自己評価（全体）の平均値と標準偏差²

	平均値	標準偏差
全体	3.54	0.63

表5 道徳科の内容項目に関する自己評価の各項目の平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
(1) A 認知面	3.86	0.40
(1) A 実践面	3.13	0.63
(1) B 認知面	3.87	0.48
(1) B 実践面	3.31	0.77
(2) 認知面	3.83	0.38
(2) 実践面	3.13	0.81
(3) 認知面	3.85	0.47
(3) 実践面	3.32	0.81
(4) 認知面	3.87	0.41
(4) 実践面	3.55	0.71
(5) 認知面	3.71	0.56
(5) 実践面	3.04	0.88
(6) A 認知面	3.89	0.37
(6) A 実践面	3.43	0.74
(6) B 認知面	3.80	0.56
(6) B 実践面	3.13	0.80

表6 児童の自己評価の付け方

項目	実践面の自己評価について低い数値を選択した人数	認知面と実践面の自己評価について同じ数値を選択した人数
(1) A	38	17
(1) B	26	27
(2)	59	50
(3)	48	61
(4)	29	78
(5)	56	52
(6) A	24	32
(6) B	30	24

表6をみると、複数の質問項目で、実践面の自己評価について低い選択肢を選択した人数が、やや多くなっている。これは、自己評価において、実践面の方のハードルが高くなるためであると考えられる。以上のことから、道徳科の内容項目の大切さを認知することよりも、行動に移すことに課題があるのではないかと考えられる。

4-2 児童の社会的スキルと共感性についての調査結果

社会的スキルの全体及び下位尺度と各項目についての平均値と標準偏差は表7、表8の通りである。

表7 社会的スキル（全体、下位尺度）の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
社会的スキル（全体）	3.93	1.02
問題解決のスキル	3.89	0.84
コミュニケーションのスキル	3.96	1.20

表8 社会的スキルの各項目の平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
(1)	4.02	0.61
(2)	3.53	1.06
(3)	4.12	0.86
(4)	4.10	1.15
(5)	3.94	1.34
(6)	3.85	1.10

共感性の全体及び下位尺度と各項目についての平均値と標準偏差は表9、表10の通りである。

表9 共感性（全体、下位尺度）の平均値と標準偏差²

	平均値	標準偏差
共感性（全体）	3.64	1.20
他者のポジティブな感情の共有	3.86	1.19
他者のネガティブな感情の共有	4.05	1.31
視点取得	4.01	1.08

表10 共感性の各項目の平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
(1)	3.99	1.19
(2)	3.76	1.16
(3)	3.83	1.20
(4)	3.28	1.26
(5)	2.91	1.36
(6)	2.97	1.30
(7)	4.09	1.05
(8) A	4.11	1.02
(8) B	3.96	1.18
(9)	3.94	1.08
(10)	4.00	1.12

問2の社会的スキルに関する調査、問3の共感性に関する調査においては、尺度の内的整合性を検討するため、各尺度において、Cronbachの α 係数を算出した。問2の社会的スキルについては表11、問3の共感性については表12に示す。

表11 社会的スキルの尺度の信頼性分析の結果

下位尺度	Cronbach α
社会的スキル（全体）	.72
問題解決のスキル	.59
コミュニケーションのスキル	.61

表12 共感性の尺度の信頼性分析の結果

下位尺度	Cronbach α
共感性（全体）	.91
他者のポジティブな感情の共有	.87
他者のネガティブな感情の共有	.85
視点取得	.84

信頼性分析の結果、社会的スキルについては、「社会的スキル（全体）」が.72、「問題解決のスキル」が.59、「コミュニケーションのスキル」が.61であった。共感性については、「共感性（全体）」が.91、「他者のポジティブな感情の共有」が.87、「他者のネガティブな感情の共有」が.85、「視点取得」が.84であり、いずれも比較的高い値を示した。このことから、いずれの尺度においても、一定の内的整合性があることが確認された。

4-3 道徳科の内容項目に関する自己評価と社会的スキル、共感性の相関

道徳科の内容項目に関する自己評価と社会的スキル（全体、各下位尺度）の相関を検討できるよう、Pearson の積率相関係数を求めた。その結果を表13に示す。

表13 道徳科の内容項目に関する自己評価と社会的スキルの相関（積率相関係数）

	道徳科の内容項目に関する自己評価
社会的スキル（全体）	.53***
問題解決のスキル	.61***
コミュニケーションのスキル	.36***

*** $p < .001$

表13より、道徳科の内容項目に関する自己評価と社会的スキル（全体）の間に有意な正の相関がみられた（ $r = .53, p < .001$ ）。また、道徳科の内容項目に関する自己評価と、「問題解決のスキル」、「コミュニケーションのスキル」の間にそれぞれ有意な正の相関がみられた（ $r = .61, p < .001$ ； $r = .36, p < .001$ ）。この結果から、道徳科の内容項目に関する自己評価が高い児童は、総合的にみて社会的スキルの得点が高いことが示唆された。また特に、道徳科の内容項目に関する自己評価と「問題解決のスキル」との相関係数が大きいことが示唆された。

次に、道徳科の内容項目に関する自己評価と共感性（全体、各下位尺度）の相関を検討するため、Pearson の積率相関係数を求めた。その結果を表14に示す。

表14 道徳科の内容項目に関する自己評価と共感性の相関（積率相関係数）

	道徳科の内容項目に関する自己評価
共感性（全体）	.48***
他者のポジティブな感情の共有	.40***
他者のネガティブな感情の共有	.34***
視点取得	.52***

*** $p < .001$

表14より、道徳科の内容項目に関する自己評価と共感性（全体）の間に有意な正の相関がみられた（ $r = .48, p < .001$ ）。また、道徳科の内容項目に関する自己評価と、「他者のポジティブな感情の共有」、「他者のネガティ

ブな感情の共有」、「視点取得」の間にそれぞれ有意な正の相関がみられた（ $r = .40, p < .001$ ； $r = .34, p < .001$ ； $r = .52, p < .001$ ）。この結果から、道徳科の内容項目に関する自己評価が高い児童は、総合的にみて共感性の得点が高いことが示唆された。また特に、道徳科の内容項目に関する自己評価と「視点取得」との相関係数が大きいことが示唆された。

そして、社会的スキルと共感性の相関を検討するため、Pearson の積率相関係数を求めた。その結果を表15に示す。

表15 社会的スキルと共感性の相関（積率相関係数）

	社会的スキル（全体）
共感性（全体）	.45***

*** $p < .001$

表15より、社会的スキル（全体）と共感性（全体）の間に有意な正の相関がみられた（ $r = .45, p < .001$ ）。この結果から、社会的スキルの得点が高い児童は、共感性の得点が高いことが示唆された。

5. 総合考察

本研究の目的は、学習者による道徳科の内容項目の自己評価と社会的スキル及び共感性との関係を調査することによって、道徳授業の課題を学習者の視点から検討し、いじめをはじめとする学校現場の課題に対応する道徳授業の在り方について考察することであった。

ここでは、学習者にとって有意義だと感じられる道徳授業の在り方や、社会的スキル及び共感性との関連を踏まえた道徳授業の在り方を考察していくことで、学習者の課題に対応する道徳授業を実施する際の、一つの方向性を提案する。

5-1 学習者の課題に対応する道徳授業の在り方

児童に実施した調査の結果をみると、道徳科の内容項目に関する自己評価において、いずれの内容項目においても、実践面の自己評価の平均値が、認知面の自己評価の平均値を下回っていた。調査結果をもとに考えられる、学習者における課題は、道徳科の内容項目の大切さについてはある程度理解しているものの、行動に繋げることが難しいということが挙げられると考える。

文部科学省（2010）の『生徒指導提要』の生徒指導に関する記載においては、「道徳教育で培われた道徳

性や道徳的実践力を、生きる力として日常の生活場面に具現できるように援助することが生徒指導の働きです。このように、道徳教育と生徒指導とは緊密な関係にあるといえます」と述べられているように、道徳の行動面は、普段の学校生活における生徒指導場面でアプローチしていくという考え方もある。しかしながら、『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，2018b）において、「道徳教育を通じて、個人が直面する様々な状況の中で、そこにある事象を深く見つけ、自分はどうすべきか、自分に何ができるかを判断し、そのことを実行する手立てを考え、実践できるようにしていくなどの改善が必要と考えられる」という記載もみられる。本研究の結果もふまえると、道徳教育の要である道徳科において、児童全体が道徳的実践力を高めることができるように、実践面（行動面）へのアプローチの工夫も必要であると考えられる。同解説（文部科学省，2018b）では、道徳科の指導方法の工夫の一つに、「道徳的行為に関する体験的な学習等を取り入れる工夫」が挙げられており、具体例として、児童に特定の役割を与えて即興的に演技する役割演技の工夫、動きや言葉を模倣して理解を深める動作化の工夫等が紹介されている。

5-2 社会的スキルや共感性との関連を踏まえた道徳授業の在り方

道徳科の内容項目に関する自己評価と社会的スキル及び共感性にどのような関係があるかを調べるために、Pearson の積率相関係数を算出したところ、有意な正の相関がみられることが分かった。このことから、道徳科の内容項目に関する自己評価が高い児童は、社会的スキルや共感性の得点が高いことが示された。

本項では、筆者が社会的スキルや共感性の向上に繋がると考える道徳に関する実践の例を2つ示す。

5-2-1 モラルスキルトレーニング (MoST)

1点目は、林泰成氏が挙げている「モラルスキルトレーニング」である。

林（2010）によると、モラルスキルトレーニングについて、「スキル・トレーニングで行動面の指導をしつつ、道徳性を育成する方法はないだろうか考えた。その結果、提案されたのが、MoSTである」と述べられている。また、林（2019）は「道徳的場面を想定した資料を用い、具体的な行為や行動を模擬的に実践しながら道徳的価値を教えるプログラムを提案してきた。いいかえれば、行為や行動を通して道徳的価値を学ぶプログラムを提案してきた。それがモラルスキルトレーニングである」と述べている。従来、様々な社

会的技能をトレーニングにより育てる方法としてソーシャルスキルトレーニングがあることは、『生徒指導提要』においても述べられている（文部科学省，2010）。林（2017）は、スキルトレーニングを道徳教育として行う場合には、道徳的価値の学びを意識しつつ内面的な道徳性を育てながら同時に行為の指導を行うといった工夫が必要であるとしている。

林（2010）は、モラルスキルトレーニングである要件として、①スキル・トレーニングになっているということ、②道徳教育となっていることの2点を挙げている。

モラルスキルトレーニングについては、様々な論文で実践事例が紹介され、学習指導において、道徳的実践力が高まる効果があることが示唆されている。モラルスキルトレーニングを実践することによって、学校生活への適応に役立つ行動を学習者が考える機会が増えることが期待される。しかしながら、実践事例の中には、1時間での実施が難しいという意見もみられた（丸山，2011）。そのため、取り扱う内容を吟味し、焦点化した授業を行うことが求められると考える。

5-2-2 ソーシャルエモーショナルラーニング (SEL)

2点目は、「ソーシャルエモーショナルラーニング」である。小泉（2005）では、「社会性と情動の学習」と訳されている。

渡辺（2019b）によると、感情や社会性を育てようという気運は、暴力や被害といった問題が山積みであった1990年代のアメリカで起こった。そして、折り紙つきのプログラムを紹介しようとする CASEL という団体が1994年に設立された（渡辺，2019a）。

また、渡辺（2019b）は、感情を道徳の授業で教えることについて、「『恨んではいけない』『嫉妬してはいけない』『怒りをもってはいけない』といったところで、こうした指導は実は、よい子の自尊心をただ押さえつけ、子どもたちの感情の表現を抑え込んでしまうことになっていただけかもしれません」と述べている。そのため渡辺（2019b）は、「『感情とはなんだろう？』と考えさせ、自分や他人がもつ感情を理解し、互いにうまくやっていくためのすべやコツを軽いものではなく、大事なものとして習得していくことが求められているのです」と述べている。

SELを取り入れた道徳授業については、原田（2019）によって道徳授業例の提案がなされている。また、中山・小泉（2010）は、SELと道徳・特別活動・日々の教育活動を組み合わせた総合単元プランを作成・実施し、実施したプログラムが児童の規範意識と規範的な行動の育成に有効であったと述べている。

5-3 生徒指導の視点と関連する道徳授業の可能性

道徳授業と生徒指導との関連について、文部科学省(2010)の『生徒指導提要』において、「生徒指導は道徳の授業の指導の効果を高めることに役立ち、逆に、道徳の授業の指導は、生徒指導に貢献する」という相互補完関係があることが述べられている。豊泉(2012)は、道徳の授業に対する生徒指導の貢献として、①日頃生徒指導を効果的に進めて行けば、道徳の授業に対する児童生徒の態度の形成や、道徳的判断力や道徳的感情の育成・深化に役立つこと、②生徒指導で得られた問題事例や実践例を、道徳の授業のための資料として活用できること、③学級内における児童生徒の人間関係の改善・調整を日頃からきちんと図っておくことにより、道徳の授業はやりやすくなり、また効果を上げ得ることの3点を挙げている。同様に豊泉(2012)は、生徒指導に対する道徳の授業の貢献として、①道徳の授業の充実をさせ効果を上げれば、生徒指導もうまくいきやすいこと、②道徳の時間に児童・生徒理解をはじめ、生徒指導の機会を見出すことができることの2点を挙げている。

これらのことから、相互補完関係のある生徒指導と関連させた道徳授業の実践研究も、学校教育のさらなる発展に向け、今後充実させていく必要があると考えられる。

ソーシャルスキルトレーニングは、文部科学省(2010)の『生徒指導提要』にも紹介されている技法である。八並(2008)によると、すべての子どもを対象とした問題行動の予防や、子どもの個性、自尊感情、社会的スキルの伸長に力点を置いたプロアクティブな(育てる)生徒指導は開発的生徒指導と呼ばれ、多くの学校でソーシャルスキルトレーニングなどが行われている。

近年では、道徳授業とソーシャルスキルトレーニングの授業を効果的に組み合わせ、道徳教育プログラムとしての実践が報告されている。森川・高橋・鈴木(2019)は、開発的生徒指導や予防的生徒指導の視点を踏まえ、ソーシャルスキルトレーニングと道徳授業を組み合わせた道徳教育プログラムを開発した。この研究では、夏休み明けの学校不適応の解消を目的とし、自己受容や他者理解を促したり、対人関係スキルを育成したりするソーシャルスキルトレーニングの授業および思いやりや親切、友情等の向社会性を育成する道徳授業を実施した。結果として、プログラムの実施は、対人的適応感や規範意識の向上に有効であったと述べられている。そして、中1ギャップの問題は小学校高学年からすでに始まっているという課題から、小学校高学年からの系統的な道徳教育の研究の重要性について述べている。

このように、ソーシャルスキルトレーニングは生徒指導の技法の一つである一方で、道徳科とも関連がある技法であると考えられる。

また、前述で道徳科と関連していると挙げていたモラルスキルトレーニング、ソーシャルエモーショナルラーニングと生徒指導の関わりについて次のように考えられる。

まず、前者のモラルスキルトレーニングについてである。林(2006)によると、道徳性を育成するという目的を立てて、その上で、手段としてソーシャルスキル教育を行うことは十分に可能であり、そうした試みに、モラルスキルトレーニングという名称を付けてプログラム化を試みている。

次に、後者のソーシャルエモーショナルラーニングについてである。山田(2008)がSELについて「社会的コンピテンスと感情コンピテンス育成教育プログラム」と述べているように、ソーシャルエモーショナルラーニングは、感情も扱うものである。また、山田(2008)は感情コンピテンスに焦点を当てたプログラムの一つにアンガーマネジメントプログラムを挙げている。アンガーマネジメントは、文部科学省(2010)の『生徒指導提要』にも紹介されている怒りの感情を扱う技法である。よって、ソーシャルエモーショナルラーニングは、生徒指導の技法であるアンガーマネジメントと、感情を扱うという面で関わりがあることから、生徒指導と関わりがあると考えられる。

これらのことから、モラルスキルトレーニング、ソーシャルエモーショナルラーニングも、ソーシャルスキルトレーニングと同様に、道徳科とも生徒指導とも関連があると考えられる。また、文部科学省(2010)は、道徳科と生徒指導は相互補完関係があると述べている。以上の内容を踏まえると、道徳科と生徒指導の相互補完関係を、図1のような形で表すことができると考えられる。

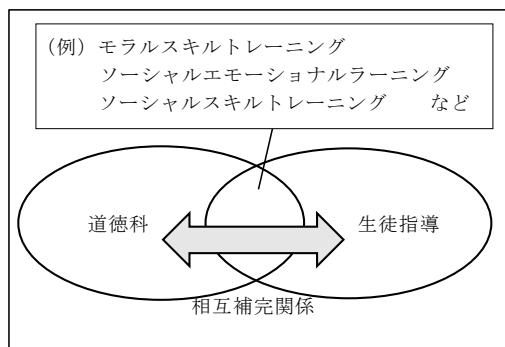


図1 道徳科と生徒指導の相互補完関係(筆者作図)

道徳科と生徒指導の視点をふだんの教育活動の中で意図的に関連させること、つまり、社会的スキルや共感性の育成に繋がる道徳授業を行うことが、生徒指導の効果を高め、ひいては教育活動全体の底上げに繋がり、いじめ問題の開発的・予防的取り組みに繋がるのではないかと考える。

6. まとめ

本研究の結果では、道徳授業を今現在受けている小学生に調査を行ったことで、今後を見据えた道徳授業の課題を検討することができた。また、道徳科の内容項目に関する自己評価が、社会的スキルや共感性といった、いじめ問題を解消する要素に対して相関関係があることが確認できた。そして、考察において、今現在の学習者の課題に応じた道徳授業の方向性を提案することができた。これによって、今後の道徳授業がよりよく発展していく可能性を見出すことができたのではないかと考える。

その一方で、日常的な生徒指導と道徳授業がどのように関わるのか具体的な例を提示することは、現時点では難しかった。そのため、本稿で示した例を中・長期的に実践してみるなどし、学校教育をよりよいものにする道徳教育の要として機能する道徳授業の形を追求していきたい。

謝辞

本研究に際し、お忙しい中質問紙調査にご協力いただいた小学校の先生方並びに児童の皆様に、深く感謝の意を表します。

注

¹ 問1 (1) (6)、問3 (8) は、調査にご協力いただいた各小学校の先生との事前相談により、2校の間で質問文が異なっている。そのため、A小学校で実施した質問をA、B小学校で実施した質問をBとしている。

² (全体) は、A、B小学校間で共通している質問項目全体の平均値と標準偏差を算出している。なお、問1は (2) (3) (4) (5)、問3は (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (9) (10) である。

引用文献

相川 充 (1999). ソーシャルスキル教育とは何か 國

分康孝 監修 小林正幸・相川 充 (編著)・石川芳子・井田栄一・大熊雅士・久保由美子・高倉滋子・田中隆光・谷田弘子・仲田洋子・秀嶋聡子・藤枝静暁 (著) (1999). ソーシャルスキル教育で子どもが変わる小学校 楽しく身につく学級生活の基礎基本 (pp.11-30) 図書文化

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) 中教審第176号 (2021年11月29日確認).

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf

堂野 恵子 (2010). 児童中期・後期の友だち集団関係性が社会的スキルの発達に及ぼす効果 安田女子大学紀要, 38, 33-42.

原田 恵理子 (2019). SEL による道徳授業—感情に焦点化したソーシャルスキルトレーニング— 指導と評価, 2019年6月号, 27-29.

林 泰成 (2006). 道徳教育から見たソーシャルスキル教育 (2. 道徳の時間を豊かにする—ソーシャルスキル教育との関連から—, 研究委員会企画シンポジウム2, 1 日本教育心理学会第47回総会概要) 教育心理学年報, 45, 26-27.

林 泰成 (2010). モラル・スキル・トレーニング 道徳的行動と道徳性を学ぶ 児童心理, 64(15), 48-53.

林 泰成 (2017). 「考え、議論する道徳」の可能性と課題—「アクティブ・ラーニング」の視点から— 道徳と教育, 335, 93-100.

林 泰成 (2019). モラルスキルトレーニングによる道徳授業 指導と評価, 2019年6月号, 18-20.

河村 茂雄 (2007). 現代の子どもたちに必要な学校教育とは 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫 (編著) (2007). いま子どもたちに育てたい学級ソーシャル

スキル (CSS) 小学校高学年 (pp.10-16) 図書文化
菊池 章夫 (1993). 社会的出会いの心理学—私の社会心理学ノート2 川島書店

菊池 章夫 (2007). KiSS-18の構成 菊池 章夫 (編著) 社会的スキルを測る: KiSS-18ハンドブック (pp.23-36) 川島書店

小泉 令三 (2005). 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて 福岡教育大学紀要, 54(4), 113-121.

小柴 孝子・村瀬 公胤・武田 明典・土田 雄一 (2018). 高校生・大学生の道徳への意識調査 神田外語大学紀要, 30, 493-512.

丸山 悦子 (2011). 小学校低学年における道徳的実践

- 意識を高める指導展開の有効性に関する研究ーモラルスキルトレーニングの実践を通してー 上越教育大学学校教育研究センター, 教育実践研究, 21, 209-214.
- 松尾 直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向ー学校・学級単位での取り組みー教育心理学研究, 50, 487-499.
- 松尾 直博 (2016). 道徳性と道徳教育に関する心理学的研究の展望ー新しい時代の道徳教育に向けてー教育心理学年報, 55, 165-182.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 文部科学省 (2016). 教育課程部会 考える道徳への転換に向けたワーキンググループ (第1回). 配付資料4 道徳教育について (2021年11月29日確認)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/078/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/05/1375323_4_1.pdf
- 文部科学省 (2018a). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018b). 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 廣済堂あかつき
- 森川 敦子・高橋 均・鈴木 由美子 (2019). 夏休み明けの学校不適応の解消に効果的な道徳教育プログラムの開発ー生徒指導の視点を踏まえた中学1年生への取組に着目してー 比治山大学紀要, 25, 103-114.
- 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.
- 中山和彦・小泉令三 (2010). 児童の規範意識を高め, 規範的な行動を促す単元構成の工夫ー心理教育プログラム SEL を活用した総合単元プランを通してー福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター, 教育実践研究, 18, 143-150.
- 王 影・桜木 惣吉 (2016). いじめ場面における傍観者の共感性といじめ関連行動との関係 愛知教育大学健康支援センター紀要, 15, 3-10.
- 澤田 瑞也 (1998). カウンセリングと共感 世界思想社
- 杉本 任士 (2016). 児童期における社会的スキルの発達と課題ーいじめ未然予防の一助としてー 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 17, 179-190.
- 杉村 仁和子・石井 秀宗・張 一平・渡部 洋 (2007). 児童生徒用ソーシャルスキル尺度 (SSI-M) 開発研究報告書 東京大学大学院教育学研究科教育研究開発機構教育測定・カリキュラム開発 (ベネッセコーポレーション) 講座
- 鈴木 有美・木野 和代 (2014). 社会的スキルおよび共感反応の指向性からみた大学生のウェルビーイング 実験社会心理学研究, 54(2), 125-133.
- 田中 みどり (2016). 生徒指導のためのいじめ理解といじめ予防策の検討ー発達段階論から見たいじめ被害の深刻さと加害者発達支援等を中心にー 女子栄養大学 教職課程センター年報, 1, 139-149.
- 豊泉 清浩 (2012). 生徒指導と道徳教育の関連性に関する一考察 群馬大学教育実践研究, 29, 131-139.
- 渡辺 弥生 (2005). 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道徳教育プログラムー VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用ー 法政大学文学部紀要, 50, 87-104.
- 渡辺 弥生 (2019a). 感情の正体ー発達心理学で気持ちをマネジメントする 筑摩書房
- 渡辺 弥生 (2019b). 「社会性と感情の発達」を基本にした道徳授業ーソーシャルエモーショナルラーニング (SEL) の考え方ー 指導と評価, 2019年6月号, 24-26.
- 八並 光俊 (2008). 生徒指導のねらい「個別の発達援助」八並 光俊・國分 康孝 (編) 新生徒指導ガイドー開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助ー (pp.16-17) 図書文化社
- 山田 洋平 (2008). 社会性と情動の学習 (SEL) の必要性と課題: 日本の学校教育における感情学習プログラムの開発・導入に向けて 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域, 57, 145-154.