

# 児童の相互理解と学級適応感を高める 道徳授業プログラムの開発

— ソーシャルスキル教育の視点に着目して —

井上 和紀・高橋 均・鈴木由美子

Development of a Moral Education Program to Improve Elementary School Students'  
Mutual Understanding and Adjustment to Class

— Focusing on the Perspective of Social Skills Education —

Kazunori INOUE, Hitoshi TAKAHASHI, and Yumiko SUZUKI

**Abstract:** This study examined whether implementing a moral education program that focuses on the perspective of social skills education, including role-playing, improves students' mutual understanding and adjustment to class. The survey results showed no significant improvement in the subscales after the program; however, significant differences were found regarding an item related to the sense of adjustment to class. Additionally, the scores of self-evaluation in the moral education class positively affected the scores of mutual understanding and social skills, and the scores of mutual understanding and social skills positively affected the sense of adjustment to class. Thus, the moral education program for elementary school students was deemed to have some validity. In the future, it is necessary to devise a moral education program in which students can feel a connection between the classes, which would allow them to perceive the content of moral education as a personal matter.

Key words: Moral Period as a special subject, Mutual Understanding, Adjustment to Class,  
Social Skills Education

キーワード：特別の教科 道徳、相互理解、学級適応感、ソーシャルスキル教育

## 1. 研究の背景と問題の所在

### 1-1 研究の背景

文部科学省（2022）の調査結果の概要を読むと、いじめの認知件数や重大事態の発生件数は、依然として高水準にあることが読み取れる。文部科学省（2018）は「いじめの問題への対応の充実」等を理由に『小学校学習指導要領』の一部改正の告示を公示し、従来の「道徳」を「特別の教科である道徳」（以下、道徳科）として新たに位置づけ、「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」ことを述べている。このことから、いじめ問題の対応には道徳科の授業改善を図ることが大きく関係していると考えられる。

また相川（2008）は、いじめなどの現象の背景に対人関係の未熟さがあることを指摘し、授業の一環として行うソーシャルスキル教育が、学級全体の児童の

ソーシャルスキルの向上をもたらすことを示している。

ソーシャルスキル教育を実施する際、相川（2008）はロールプレイの手法を用いている。ロールプレイとは役割演技とも言われる（牛頭，2014）。また、文部科学省（2018）では、道徳科の指導方法の工夫の一つである「道徳的行為に関する体験的な学習等を取り入れる工夫」の具体例として、「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」等を紹介している。道徳科とソーシャルスキル教育では、役割演技の目的が各々異なると考えられるが、道徳科においてソーシャルスキル教育で扱われるロールプレイの視点をもつことで、道徳科での役割演技がより充実し、道徳科の授業改善に繋がるのではないかと考えられる。

### 1-2 道徳科で行う役割演技について

道徳科で役割演技やソーシャルスキルを扱う際には、留意する点があると考えられる。それは、役割演技の扱いを「どのような行動をとればよいのかの行動

の仕方を学ぶもの」という表面的な視点で捉えるのではなく、「どうしてその行動をとることが望ましいのか」という内面的な視点で捉えるということである。それは、文部科学省（2018）が示すように、道徳科で育てるものは「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」であって、行動の仕方を身に付ける時間ではないためである。岩瀧（2009）も、道徳授業でそれらを取り入れる際、役割演技やソーシャルスキルトレーニングなどに主眼を置かずに、目標やねらいを道徳性や道徳実践力の育成であることを念頭に置く必要があることを指摘している。

また、鈴木（2019）は、小学校高学年から中学生の時期を「道徳教育では難しい時期である。自分の考えもわかる。相手の考えもわかる。でも調整する視点は持っていない」と表現し、「葛藤や悩みに共感し、それを解決するよう考えさせることが求められる」と述べており、井上・高橋（2022）は、道徳科における学習者の課題として、「道徳科の内容項目の大切さ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」と述べている。

これらのことから、授業で行う役割演技の前に、教材の登場人物のような考えや行動が大切であることが分かっている一方で、実際にそのように考えたり行動にうつしたりすることがなかなかできないという学習者の「弱さや難しさ」に指導者が寄り添うことが必要であると考えられる。寄り添った上で望ましい考え方や行動をとる登場人物の役割演技を行うことで、「弱さや難しさ」を乗り越えた価値についてより深く考えたり改めて大切さを理解したりすることに繋がると考えられる。

### 1-3 プログラム化した道徳授業

道徳科は学校現場では週に概ね1時間の扱いで内容項目も様々であるため、一つ一つの授業が単発的になりがちであると考えられる。そのため、道徳科の授業どうしを内容面・方法面で関連させることで、道徳科の学習を体系的に捉えられるのではないかと考えられる。内容面では、設定した大きなテーマに関連した内容項目での教材を順序性を意識してつなげるという点で関連をはかり、方法面では、役割演技をすべての授業において取り入れるという点で関連をはかることとする。

また、授業終末のふりかえりの場面のみならず、道徳科で学んだことやソーシャルスキル教育の視点を取り入れた表現活動を道徳科以外の短い時間（例：朝の会など）を活用してフォローアップし、日常生活への般化を促す。

本研究ではこのような、道徳科を軸として、授業どうし、また授業と授業外の活動を意図的に関連させた単元的な枠組みを「道徳授業プログラム」として実践の有効性を検討していくこととする。

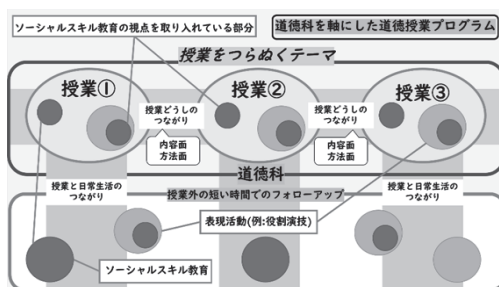


図1 道徳授業プログラム構想図

### 1-4 相互理解と学級適応感を高める必要性

本実践では、「道徳授業プログラム」を実施することによる効果をみとめるための視点として、ソーシャルスキルの他に相互理解と学級適応感を挙げる。相互理解については、道徳科の内容項目「相互理解、寛容」にも含まれている。この内容項目について文部科学省（2018）は、「いじめを生まない雰囲気や環境を醸成するためにも、互いの違いを認め合い理解しながら、自分と同じように他者を尊重する態度を育てることが重要である」と述べている。学級適応感については藤井（2022）が、いじめ対処行動との関連性について研究しており、「学級において教師や友人から信頼されたり受容されたりする感覚である被信頼・受容感が高い児童ほど、いじめ目撃場面において『問題解決行動』を取りやすいことが明らかになった。」と述べ、「学級において居心地の良さを感じている児童ほど『援助要請行動』を取りやすいことが明らかになった。」とも述べている。

相互理解と学級適応感はいずれもいじめを未然に防ぐ要素として筆者が捉えているものである。そのため、相互理解と学級適応感が高まる授業実践を行うことで、いじめ問題の対応に繋がる道徳科の在り方を検討できるのではないかと考えられる。

## 2. 研究の目的

本研究では以下の仮説を検証することを目的とする。

仮説① 道徳授業において、感情に寄り添った上での役割演技を実施することで、道徳的価値の内面化につながるのではないかと。

児童の相互理解と学級適応感を高める道徳授業プログラムの開発  
 — ソーシャルスキル教育の視点に着目して —

仮説② ソーシャルスキル教育の視点を取り入れた道徳授業プログラムを実施することで、児童の相互理解と学級適応感が高まるのではないか。

題材としたものとした。また、扱う内容や道徳科における意見の多様性を踏まえ、一貫するプログラムテーマを「自分もみんなも大切に時間（略称：JMT）」とし、テーマを掲げた模造紙を、毎授業教室前方に掲示を行い、授業冒頭で確認を行った。また、実践前に行った対象学級のアセスメントをもとに、役割演技やアイスブレイクをしやすい温かな環境づくりを心掛け、自己表現活動においてお互いの考えを認められるようなフィードバックを行った。また授業外では、ワークシートのふりかえりや児童の日常生活での頑張りに対するフィードバックを丁寧に行ったり、ソーシャルスキル教育の視点を踏まえた自己表現活動を取り入れたりし、道徳科の授業内容のフォローアップを行った。

### 3. 研究計画

#### 3-1 研究の期間・対象

2022年6～7月のうちの計10日間、A小学校に通う、第5学年1学級の児童34名（男子19名、女子15名）を対象に実地研究を行った。

#### 3-2 道徳授業プログラムの流れ

道徳授業プログラムの流れは表1の通りである。授業は全3時で、扱う内容は全て日常生活の人間関係を

表1 道徳授業プログラムの流れ（簡略版）

時期	教材・出典など	内容・本時の目標など
6月中旬	対話型自己紹介活動	【目的】ラポール形成をし、自己表現しやすい環境の素地をつくる。
		第1回質問紙調査
6月下旬	【第1時】 「ノンステップバスのできごと」 B-(7) 親切、思いやり (『新しい道徳 5年』 東京書籍)	【目標】思いやりの気持ちを行動にすることの難しさと大切さについて自分の考えを深め、相手の立場に立って思いやりある行動をしようとする実践意欲と態度を養う。 【本時のテーマ】ほんとうの「思いやりのある行動」とは、どんな行動だろう。 【焦点化したいキーワード例】相手の立場、思いやり
	フィードバック	○授業のワークシートへの記述をもとに、日常生活への般化に繋がるようなフィードバックを行う。
	自己表現活動	○はあって言うゲーム（幻冬舎）
7月上旬	【第2時】 「転校生がやってきた」 C-(13) 公正、公平、社会正義 (『新しい道徳 5年』東京書籍)	【目標】差別や偏見のない公正、公平な態度をとることの難しさと大切さについて自分の考えを深め、集団に所属する一員として集団の正義の実現に努めようとする態度を養う。 【本時のテーマ】居心地のよいクラスをつくるためには、どんなことが大切だろう。 【焦点化したいキーワード例】一人ひとりの意識、みんなの協力
	フィードバック	○授業のワークシートへの記述をもとに、日常生活への般化に繋がるようなフィードバックを行う。
	【第3時】 「森の絵」 C-(16) よりよい学校生活、 集団生活の充実 (『小学校 読み物資料とその利用』 文部科学省)	【目標】役割を果たすことの大切さと難しさについて自分の考えを深め、集団の中で自分の役割を自覚し、自分たちの手で集団をつくっていかうとする実践意欲と態度を養う。 【本時のテーマ】自分の役割を果たすうえで、大切なことは何だろう。 【焦点化したいキーワード例】役割の自覚、みんなで集団をつくる
	フィードバック	○授業のワークシートへの記述をもとに、日常生活への般化に繋がるようなフィードバックを行う。
	ソーシャルスキル教育	○聖徳太子ゲーム 蒲原（2020）を参考
		第2回質問紙調査、全3時のふりかえり記述

## 4. 検証方法

### 4-1 授業の成果物、授業中の児童の発話

各授業における授業終末にて、ワークシートに「本時のテーマ」について自由記述でふりかえる時間を設けた。記述内容は、鈴木（2014）を参考にして作成したループリック（表2）を用いて各々検討し、本時の目標の達成度を見取った。なお本稿では、紙面の都合上、第2時のループリックのみを掲載する。自由記述の後には各授業で扱った内容項目の大切さについて問う質問（表3）に対し、「そう思う」から「そう思わない」4件法で自己評価の回答を求めた。

さらに、授業内の児童の発話のうち、価値の深まりに繋がっている場面に着目し、考察を行うこととした。

### 4-2 質問紙調査

実践前、実践後の2回の質問紙調査を実施し、児童の相互理解と学級適応感、ソーシャルスキルの変化について量的に検討した。質問文は表4の通りである。各質問文は、学級の児童の負担を考慮し指導教員と相談して精選した後、児童に分かりやすい表現になるように一部表現の変更を行い、すべての質問項目に主語を加え、文末を「です・ます調」にした。質問文の内容は、A小学校の先生方に確認を得た。

#### 4-2-1 相互理解に関する質問

中野・宮里（2019）を参考に、福岡県教育センター

（2004）の「自己・他者肯定感テスト」の下位尺度に着目した。そのうち、「自己肯定」、「他者肯定」に着目し、第一著者が以前の実地研究において行ったI-T相関をもとに、各々の5項目を選択した計10項目を参考にした。また回答は「とてもあてはまる」から「あてはまらない」の4件法で求めた。

#### 4-2-2 学級適応感に関する質問

江村・大久保（2012）の「小学生用学級適応感尺度」の因子のうち、「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「充実感」に着目し、因子負荷量が高い順に各3項目を選択し、計9項目を参考にした。また回答は「とてもよくあてはまる」から「まったくあてはまらない」の4件法で求めた。

#### 4-2-3 ソーシャルスキルに関する質問

嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野（1996）の「小学生用社会的スキル尺度」の因子のうち、「向社会的スキル」に着目し、因子負荷量が高い順に項目を選択し、計5項目を参考にした。また回答は「よくあてはまる」から「全ぜんあてはまらない」の4件法で求めた。

### 4-3 生活観察

授業外の学級生活場面を観察し、道徳的行動につながっている場面を見取ることとした。

表2 授業ループリック（第2時）

理解段階	観点・具体例
Ⅲ 客観的理解	○みんなが納得する意見を述べている。 (例) 一人ひとりが、クラスの一員として問題に向き合って考えたり行動したりすることで、差別や偏見のない居心地のよい雰囲気をつくることができますと思います。
Ⅱ 主観的理解 (評価規準)	○経験や既習事項から、自分の意見を述べている。 (例) 差別や偏見はいけないという意識をクラスの一人ひとりがもち、クラスの一員としてよいクラスについて自分事として考え行動することだと思います。
Ⅰ 基本的理解	○教材の内容を理解している。 (例) 勇馬は、いじめはいけないとしっかり伝えていてすごいと思いました。

表3 各時の内容項目の大切さについて問う質問

第1時授業	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ことは大切だ。
第2時授業	だれに対しても、差別をしたり偏見をもったりすることなく、公正・公平な態度で接することは大切だ。
第3時授業	先生や学校の人々を大切にし、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の中で自分の役割に責任をもつことは大切だ。

表4 質問項目の一覧

質問項目
<p><u>相互理解に関する質問</u></p> <p>(1) わたしは、自分が好きです。</p> <p>(2) わたしは、友だちからたよりにされています。</p> <p>(3) わたしは、なんでも進んでくれるほうです。</p> <p>(4) わたしは、他の人がふつうにできることはできます。</p> <p>(5) わたしは、がっかりすることがあっても、しばらくすると、がんばろうという気持ちにかわることができます。</p> <p>(6) わたしは、友だちの気持ちがよくわかります。</p> <p>(7) わたしは、友だちやクラスの他の人とうまくやっていけます。</p> <p>(8) わたしは、まわりの人が楽しそうにしていることはよいことだと思います。</p> <p>(9) わたしは、友だちがほめられたときいっしょに喜ぶことができます。</p> <p>(10) わたしは、仲間がしっばいしても、いつまでもせめたりしません。</p>
<p><u>学級適応感に関する質問</u></p> <p>(1) わたしは、このクラスにいと落ち着きます。</p> <p>(2) わたしは、このクラスにいと安心します。</p> <p>(3) わたしは、このクラスにいと気持ちが楽になります。</p> <p>(4) わたしは、このクラスで、先生や友だちから頼られています。</p> <p>(5) わたしは、このクラスで、先生や友だちから認められています。</p> <p>(6) わたしは、このクラスで、先生や友だちの役に立っていると思います。</p> <p>(7) わたしは、このクラスにいと、何かができるうれいと思うことがあります。</p> <p>(8) わたしは、このクラスで、自分の目標に向かって頑張ることができます。</p> <p>(9) わたしは、このクラスで、夢中になれることがあります。</p>
<p><u>ソーシャルスキルに関する質問</u></p> <p>(1) わたしは、友だちがしっばいしたら、はげめます。</p> <p>(2) わたしは、こまっている友だちを、たすけます。</p> <p>(3) わたしは、友だちのたのみをききます。</p> <p>(4) わたしは、友だちに親切にします。</p> <p>(5) わたしは、相手の気持ちを、考えて話します。</p>

## 5. 結果と考察

### 5-1 授業の成果物、授業中の児童の発話

紙面の都合上、第2時の内容を中心に記述する。

第2時では「居心地のよいクラスをつくるために大切なこと」について考える授業を行った。導入ではプログラムテーマを確認したり、前回の授業の復習となるキーワードを提示したりしたことで、授業どうしにつながりをもたせることができた。また、役割演技を希望する代表者がモデルをしめす活動や、その後全体で一斉に行う活動として行ったことで、ペアで行うことに抵抗をもつ児童にとっても取り組みやすい活動となった。一方で、教材の内容が「いじめ」に関連するものであったため、「居心地のよいクラス」を考える際に、いじめに関連した展開になってしまい「公正、公平、社会正義」のもつ本質的な価値に十分近づけることができなかつたと考えられる。

以下は、「転校生がやってきた」に登場する勇馬の役割演技を全体で終え、勇馬の気持ちについてワーク

シートに記述した後の逐語録である。逐語録中のTは指導者（第一著者）を指し、Cは児童を指す。

役割演技後は、それまでの発問と比べて挙手が多く、あまり発表をしない児童からも手が上がるようになり、様々な視点から勇馬の気持ちや、勇馬の行動の背景にある道徳的な価値に触れた発言がみられた。

- T 1：聞いてみます。勇馬はいじめについてどんなことを考えてクラスみんなに話したでしょう。C 1くん。(指名)
- C 1：いじめがどれだけひどいことなのかを伝えたかったから。
- C 複：分かりました。
- T 2：ひどいことを伝えたかった。なるほどね。(板書) C 2さん。(指名)
- C 2：はい。いじめをなくすと楽しいクラスになると考えたと思います。どうですか。
- C 複：分かりました。
- T 3：ああ、いじめをなくすと、楽しいクラスに。(板書) C 3さん。(指名)



C 3 : これ以上の人にほくと同じ思いをしてほしくない  
 と思ったと思います。  
 C 複 : 同じです。  
 T 4 : ああなるほどね。ほくと同じ思いをしてほしくな  
 い。「ほく」って勇馬の気持ちね? (板書) C 4  
 くん聞いてみます。(指名)  
 C 4 : このクラスを助けないと、他のクラスもいじめが  
 起こるかも。  
 C 複 : 分かりました。

また以下は、その後に勇馬のような行動をとること  
 の難しさや行動の難しさを抱える感情に寄り添いつ  
 つ、児童の考えを揺さぶった約8分間の逐語録である。  
 感情に寄り添った部分と揺さぶった部分には下線を  
 施してある。行動の難しさに寄り添った上で、「誰か  
 がやってくれればいいのではないか」という点から揺  
 さぶりを رفتり、班活動で自己表現の場があったり  
 したことで、児童の考えが深まっていったと考えられ  
 る。

T 1 : みんなのクラスでもしこんなことが起きたら、そ  
 して、もし自分がそのクラスの一員だったら、勇  
 馬みたいに発言できますか?  
 C : 帰りの会では… いじめについて考える… (ざわ  
 ざわする)  
 T 2 : うん、クラスの前で、勇馬のように、自  
 信をもっていえるって人? 私は言えます! (挙手  
 のポーズ) 何人か手挙げてね。ちょっと言いつ  
 らいかなって人。(挙手のポーズ) うん、なんか  
 多いね。手を下ろしてください。じゃあ今言えな  
 いって思った人。声に出していいです。なんで言  
 えないうと思う? (指名)  
 C 1 : 責められたら怖い。  
 T 3 : なるほどね。もし責められたら怖い。(板書) 他  
 に理由がある人いますか。C 2 さん (指名)  
 C 2 : 自分にもいじめがくるかもしれないの。  
 C 複 : あー/わかりました。  
 T 4 : ああ、なるほどね。いじめられるかもしれない。(板  
 書) 今、言えるって人も中にはいたけど、言えな  
 いって風を考えている人もクラスにはいるん  
 だね。先生、言えないって気持ちも言わな  
 きやって気持ちも、両方ともとてもよくわかりま  
 す。みんなの前で言うことって勇気がいることだ  
 もんね。じゃあ、このクラス(教材のクラス)では、  
 勇馬がみんなの前で言ったよね。言った後、クラ  
 スはどうなった?  
 C 複 : みんな仲間になった/なくなった  
 T 5 : みんな仲間になった。C 3 くんも同じ?  
 (指名)  
 C 3 : いじめをなくそうっていう空気ができた。  
 T 6 : ああいじめはなくそうっていう空気。いけないこ  
 とはいけないうって言う雰囲気って(教材)書いて

あったね。あ! じゃあ、勇馬みたいな人が一人おっ  
 て、「こんなことおかしいと思います!」ってい  
 う風に言ったら、いじめはなくなるってことかい  
 ね。

C 複 : (ざわざわする)  
 T 7 : だって、勇馬が言ったから、クラスの中に温かい  
 雰囲気ができたんじゃないんですか? 勇馬みた  
 いな子が一人おったら大丈夫なんじゃない? 班の中  
 で相談してみてください。  
 C 複 : (班で話し合う)  
 T 8 : じゃあ聞いてみます。勇馬みたいな人が一人おっ  
 たら、いじめはなくなるんじゃないの? なんかた  
 くん首ふってたけど何ですか? たくさん手挙  
 げてる。C 4 さん。(指名)  
 C 4 : えっと、いじめはダメって発言したのは勇馬だっ  
 たけど、みんな(教材の他の登場人物)はそれに  
 協力していじめはなくなったんだから、勇馬だけ  
 がいじめはダメって考えじゃないんだと思いま  
 す。どうですか。  
 C 複 : 同じです。  
 T 9 : 今、「みんなが協力して」っていったけど、どん  
 なこと? C 4 さんの言ってたこと分かる? C 5  
 さん。(指名)  
 C 5 : えっと、ほんとうは自分でも悪いと思っても、  
 勇馬みたくには口にせないうって子がいたか  
 ら、みんなの中の気持ちが変わって行って、みん  
 なで協力し合ってなくなったってことだと思  
 います。  
 C 複 : 分かりました。  
 T10 : ああ。「みんなの」その続きすごくいいこと言っ  
 たんだけど。  
 C 5 : ほんとうの? えっと、(みんなの) 元のあった気  
 持ち、が変わった。  
 T11 : (板書) みんなもそう? じゃあ、みんなが勇馬みた  
 いに言えないうってこと? みんなが勇馬みたいに  
 前に立ってみんなで言ったら、なくなるんじや  
 ない?  
 C 複 : 難しい人もおる。  
 T12 : 難しい人もおる。ああ確かに。でも、C 5 さんが言  
 っていた中に、「みんなの心の中に」って言葉があっ  
 たんだけど、みんなの心の中にどんな気持ちがあっ  
 たら、(テーマの板書を指し) 居心地のよいクラス  
 がつくれるんだろう。C 6 さん。(指名)

このようなやりとりの末、ふりかえりの記述に移っ  
 ていった。以下はふりかえりの記述(一部)である。  
 本時の授業で出てきたキーワードや、「相手の立場」  
 という第1時に扱ったキーワード、「T」というプロ  
 グラムテーマにあたる語句(T=大切に、助け合  
 う、楽しい)を記述した児童もみられ、本時のテーマ  
 とプログラムテーマ、前時の内容が意識付けられてい  
 ると考えられる。

- ・みんなが協力し合って、いじめのないクラスにするための意識が大切だと思う。
- ・勇馬のような人が一人だけではいけない。全員が勇馬のように同じ気持ちにならなければいけない。
- ・いじめはだめなことだということ。いじめをなくすには、勇馬みたいな人が働きかけ、それに応える協力をする。
- ・クラスの一人ひとりがみんなのことを思って行動し、けんかやいじめなどが無い温かくて楽しいようなクラス。
- ・みんなが思いやりの心、優しい心をもっていれば、居心地のよいクラスが作れる。
- ・居心地のよいクラスは、とてもいいクラスで、ほとんどTに似てることだと思った。

- ・本当の思いやりをもって行動し、居心地のよいクラスをつくりたいです。そして、日々の中で自分の役割をすべてやりとげて、気持ちのいいような暮らしをつくれるよう工夫したいです。
- ・今までの道徳の授業で分かったことを通して、生活をしたいです。例えば、相手の立場になって考える。
- ・みんながみんなを思いやること、自分のことは、しっかりとやりとげるなどのことを、改めて考えると、もう少しがんばればよかった部分もたくさんあったなと思いました。
- ・このクラスのことを思い、いやなことがあれば注意し、このクラスを親切で優しいクラスにしたいです。
- ・全てを通して「みんなのため」ということを学んだのでそれをがんばりたい。

各授業のふりかえりのルーブリック評価の結果の結果は表5の通りである。多くの児童が評価規準（Ⅱ）を達成することができていた。

表5 各時のルーブリック評価

理解段階	第1時	第2時	第3時
Ⅲ	6名	5名	4名
Ⅱ	22名	26名	26名
Ⅰ	0名	1名	1名
その他	4名	1名	2名

また、ふりかえり後の内容項目の大切さについて問う質問に対する自己評価の平均値と標準偏差は表6の通りである。

表6 各時の内容項目の大切さについての自己評価の平均値と標準偏差

	M	SD
第1時自己評価	3.41	1.20
第2時自己評価	3.70	0.76
第3時自己評価	3.70	0.76

そして以下は、全3回の授業を終えた後に、「考えたこと、自分がこれから頑張りたいこと」の自由記述をもとめたときの結果（一部）である。各授業のキーワードとなる語句を使った記述や、日常生活への意欲につながる記述、自分の行動をふりかえる記述など様々みられた。また、自由記述がみられた32名のうち、19名が複数の授業内容について言及しており、授業どうしをつなげて考えていることが示唆された。

## 5-2 質問紙調査の分析結果と、内容項目の大切さについての自己評価が相互理解、学級適応感、ソーシャルスキルに与える影響

対象とした児童34名のうち、どちらかの質問紙に回答していない児童や、記入漏れや記入ミスのある回答を除き、最終的に31名（男子19名、女子12名）の回答を分析対象とした。

まず、各下位尺度の信頼性係数(Cronbachの $\alpha$ 係数)を算出した。相互理解尺度については、「相互理解」が.89、「自己肯定」が.80、「他者肯定」が.86であった。また学級適応感尺度については、「学級適応感」が.89、「居心地の良さの感覚」が.84、「被信頼・受容感」が.85、「充実感」が.78であった。そして、「向社会的スキル」は.88であった。これらの結果から、各下位尺度の内的整合性があることが確認された。

次に、児童の相互理解と学級適応感、ソーシャルスキルについての2回の質問紙調査の平均値と標準偏差、対応のあるt検定の結果を表7に示す。対応のあるt検定の結果、各尺度、各下位尺度において、プログラムの前後で得点に有意差はみられなかった。同様に、すべての質問項目に対しても対応のあるt検定を行った結果、学級適応感の(4)において有意差がみられ( $t(30) = -2.50, p < .05$ )、第2回質問紙調査の得点が第1回質問紙調査の得点よりも高かった。

次に、各尺度の第2回質問紙調査の得点、各時の「内容項目の大切さについての自己評価」の関係性を調べるため、Pearsonの積率相関係数を算出した。結果は表8のとおりである。

そして、第2回質問紙調査での「相互理解」、「ソー

シャルスキル」,「学級適応感」の得点に影響を及ぼす要因について検討するため, IBM の SPSS Amos ver.24を用いてモデルを作成し, 共分散構造分析を行った。図2は, 結果のモデル図である。モデルの適合度指標は, GFI=.900, AGFI=.738, RMSEA=.089であった。また,  $\chi^2(8)=9.64, p=.291$ であった。以上のことから, 検討したモデルは概ね適合していると判断した。

図2より, 「第1時自己評価」の得点と「第2時自己評価」の得点が「相互理解」に正の影響を及ぼし, 「第3時自己評価」の得点が「ソーシャルスキル」に正の

影響を及ぼしていることが分かった。また, 「相互理解」は「ソーシャルスキル」に正の影響を及ぼしていることが分かった。「学級適応感」については, 「相互理解」, 「ソーシャルスキル」がそれぞれ正の影響を及ぼしていることが分かった。

以上のことから, 日常生活の人間関係と関連した内容項目の題材において, ソーシャルスキル教育の視点を取り入れた道徳授業を実施し, 児童が内容項目について「大切だ」と感じることで, 児童の相互理解やソーシャルスキルが高まり, それぞれが高まることによって児童の学級適応感が高まることが示唆された。

表7 相互理解, 学級適応感, ソーシャルスキル尺度, 各下位尺度得点の平均値・標準偏差とt検定結果

	第1回		第2回		t 値	p 値	質問項目ごとの t 検定結果
	M	SD	M	SD			
相互理解	3.00	(.58)	3.09	(.49)	-1.08	0.29	
自己肯定	2.74	(.61)	2.92	(.50)	-1.74	0.09†	† (2), † (3), † (5)
他者肯定	3.26	(.64)	3.26	(.57)	0.00	1.00	
学級適応感	2.77	(.62)	2.94	(.68)	-1.98	0.06†	
居心地の良さの感覚	2.88	(.84)	3.08	(.78)	-1.87	0.07†	† (1)
被信頼・受容感	2.44	(.62)	2.65	(.73)	-1.89	0.07†	* (4)
充実感	2.99	(.85)	3.09	(.81)	-0.84	0.41	
ソーシャルスキル	3.23	(.64)	3.27	(.54)	-0.75	0.46	† (2)

\* $p < .05$  † $p < .10$

表8 Pearson の積率相関係数の算出結果

	相互理解	学級適応感	ソーシャルスキル	第1時自己評価	第2時自己評価	第3時自己評価
相互理解	—					
学級適応感	.75**	—				
ソーシャルスキル	.63**	.71**	—			
第1時自己評価	.41*	.39*	.33	—		
第2時自己評価	.36	.47*	.47*	.07	—	
第3時自己評価	.42*	.33	.50**	.34	.51**	—

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

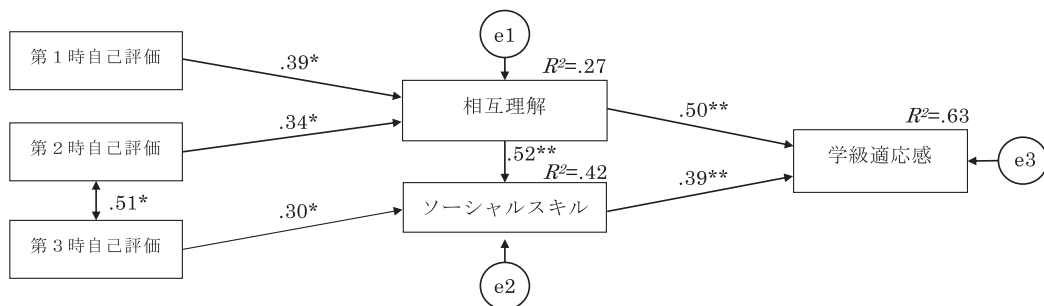


図2 共分散構造分析の結果 (\*\* $p < .01$  \* $p < .05$ )



### 5-3 生活観察

実践後は他の児童が困っていた際、優しく教えてあげたり、準備物が足りない際などに進んで他児の分を確認してとってあげたりするという思いやりのある行動が多くみられるようになった。また、係活動、掃除当番といった学級内の仕事を率先して行う児童や、調理実習などでリーダーシップを発揮する児童、周りが気づいておらず終わっていない仕事をボランティアで行う児童など、学級内での自分の役割を意識して行動できる児童がみられるようになった。これらは道徳授業プログラムにおいて関連した授業実践やフォローアップを行ったためであると考えられる。

また、実践学級の担任の先生は、日常生活において児童の行った望ましい行動についての肯定的なフィードバックをその場で返しており、これは即時強化にあたると考えられる。道徳授業は原則として学級担任が行うため、指導者による肯定的なフィードバックも行動の変化にポジティブな影響を与えると考えられる。

## 6. 成果と課題

### 6-1 道徳授業プログラムの成果と課題

成果としては大きく2点ある。1点目は「役割演技の有効性」についてである。授業において「弱さや難しさを乗り越えてそれでもなお望ましい考えや行動をとることの大切さを実感できるというように、役割演技の位置づけを「児童の感情に寄り添った役割演技」としたことで、授業の流れが表面的なものとならず、素直な感情を表出できる環境のもと中心発問をより深く考えるものとなり、結果として児童の道徳的価値の内面化につながる事が示唆された。2点目は「プログラムの有効性」についてである。授業どうしにつながりをもたせ、授業外でフォローアップを行ったことで、児童が道徳授業を単元的なものとして捉えられるようになり、相互理解やソーシャルスキルに影響を及ぼし、結果として学級適応感が高まる事が示唆された。授業外の時間も短いものであったため、比較的取り組みやすいものであったと考えられる。一方課題としては、役割演技に対し抵抗感をもっている児童に対しての足場かけとなる支援が十分に講じられていなかった点や、授業内容が児童にとって身近でないものの場合、児童がより自分事として考えられる手立てを講じる必要がある点などが挙げられる。

### 6-2 今後の展望

本研究での成果と課題を踏まえ、今後は、道徳授業プログラムにおいて、児童が授業と日常の学校生活と

の間に、よりつながりを感じられるような工夫をする必要があると考えられる。具体例として、プログラムと学級の目標との関連、プログラムと学校行事との関連などが挙げられる。このような工夫を行うことで、今後も児童がより自分事として道徳的価値と向き合え、いじめの予防的取り組みとなり得るような授業づくりに取り組めるのではないかと考える。

## 付記

お忙しい中、本研究にご協力いただいたA小学校の先生方並びに児童の皆様には、深く感謝の意を表します。また、研究についてご助言を賜りました広島大学大学院の山内規嗣先生、木佐木太郎先生に感謝申し上げます。

本論文は、広島大学大学院人間社会科学部研究科教職開発専攻のアクションリサーチⅢ発表会において発表した内容を加筆修正したものです。

## 引用文献

- 相川充 (2008). 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究—攻撃性の分析を通して— 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 59, 107-115.
- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学校用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, 23 (3), 241-251.
- 藤井義久 (2022). 児童のいじめ対処行動に関する研究 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 6, 261-269.
- 福岡県教育センター (2004). 自尊感情を高める少人数授業の展開—コミュニケーション活動を取り入れた授業の工夫改善を通して— 研究紀要, 149, 1-54.
- 牛頭哲宏 (2014). 「言葉の使い方を振り返る力」を育てる学習指導—小学校国語科におけるロールプレイングの活用— 神戸常盤大学紀要, 7, 75-85.
- 井上和紀・高橋均 (2022). 「特別の教科 道徳」に関する学習者の課題の検討 教職開発研究, 5, 1-10.
- 岩瀧大樹 (2009). 役割演技およびソーシャルスキルトレーニングを取り入れた道徳授業に関する研究: 小学校5年生を対象とした検討 学苑, 826, 42-53.
- 蒲原千尋 (2020). 教育支援センター (適応指導教室) における心理教育の実践報告 玉川大学教師教育リ

- サーチセンター年報, 10, 115-125.
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 廣済堂あかつき
- 文部科学省 (2022). 令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 (2022年11月23日確認) [https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf)
- 中野敦夫・宮里智恵 (2019). 『寛容』を育てる小学校 中学年の道徳科の授業づくり — 『相互理解』の授業との順序性に着目して— 教職開発研究, 2, 29-37.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22(2), 9-20.
- 鈴木由美子 (2014). 科学的で未来志向的な道徳授業の開発研究を 道徳教育 4月号 明治図書 68-70.
- 鈴木由美子 (2019). 子どもの道徳性の発達の特徴をふまえた支援 鈴木由美子・宮里智恵 (編著) 心をひらく道徳授業実践講座【1】やさしい道徳授業のつくり方《改訂版》(pp.30-35) 溪水社