長崎大学教育学部紀要－教育科学－　第72号　49～68（2008年３月）

いのちの学習に関する発達的研究

善岡　宏*　島屋亜矢子**

The developmental study of learning on life

Hiroshi YOSHIOKA　Ayako SHIMAYA

問題および目的

現在の日本では子どもたちの自殺や，児童虐待などが増加している。また，子どもを狙った凶悪な犯罪も多発している。これらの事件の要因には様々なものが複雑に関わっていると考えられる。

まず筆者は，それらの要因の一つに，「いのち」に実感の希薄化があると考える。つまり，「いのち」そのものへの実感が，子どもに，そして大人にも，薄くなっているということである。

例えば，子どもが成長していく過程で，自然のままの草木や小動物との触れ合いはほとんどなくなっている。そして，空腹感や喉の渇きに耐えながら遊んだり，山や川で泥だらけになって走り回ったり，友達の中で喧嘩し合いながらも一緒に何かをやったりといった直接的な体験に乏しくなっている。その代わりに，テレビやゲームの映像に代表されるバーチャルな環境に囲まれて時間を過ごすことが多くなっている。

また，核家族化が進み，さらには出産も死去も病院で子どもの目から隔離された形で行われることが多くなっている。このため，多くの子どもは，自分の生活環境の中で「いのち」が誕生することも，時間の経過とともに老いていって終には死という形で，その人が消滅することも十分には体験しないまま成人していく。「いのち」についての全体的なイメージが，多くの現代日本人に，実感として形成されないままになっているのは，こうした状況では当然のことなのかもしれない。このことはまた，表面に出て活動している元気な若者や壮年の人たちだけで社会が構成されているという錯覚を生み，社会の表層から隠されがちな年老いた人や病んでいる人等のことに思いが至らない，という状況も生んでいるのではないだろうか。

こうした事情によって，自分自身の「いのち」について，また他の人の「いのち」について，さらには生きとし生けるものの「いのち」について，現代人の多くに現実的な実感が形成されないままになっていることは十分に考えておかなければならない。鳩や猫などを虐待し，その無惨な死骸を校庭や公園にさらしておく，といった事件の頻発も，子どもの「いのち」に迫る危険性と同根のものであろう。また，いったん死んでもまた何かのきっかけで生き返るだろう，というリセット可能なイメージを「いのち」についてもっている子どもが少ないという現実も，基本的には同根ではないだろうか。

昨今のこのような事態をうけて，学校現場においても，いのちの教育の重要性が叫ばれ，道徳の時間や総合的な学習の時間を中心に，様々な取り組みがなされている。たとえば，

*人間発達講座　**長崎市立虹が丘小学校

永田は，子ども一人ひとりの個性的な生き方をうながすためにも，いのちの教育は学校の道徳教育の基盤であると考えている。そして，いのちは「息の力」であり，「生きる力」であるが，それが何にも代えられないものという感覚が子どもの中で揺らいでいると指摘している。そして，人は一度死んでも，また生き返ることがあると感じる子どもが増えていると同時に，子どもに「自分が好きか」と問うても，最近の調査では，小学校高学年の３分の１以上の子どもが「好きではない」と答えるという，現在の子どもの状況を示している。そして，いのちに対する意識の弱さと自己肯定感の低さは関連があるとした。そこで，学校においては，子どもがいのちについて多様に考え，語り合い，そのイメージを深め，広げることを行い，様々なものとのかかわり豊かな体験を通して，いのちの実感を深めていく必要があるとしている。子どもたちにいのちの実感を深めるために，以下に示す７つの視点から「いのちの授業」の提案を行っている。

１）いのちが生まれ育つ
２）いのちといのちが共存する
３）いのちといのちがつながる
４）いのちといのちが支えあう
５）いのちをかがやかせる
６）いのちを守り抜く
７）いのちの有限さを考える

この７つの視点により，低学年，中学年，高学年という発達段階に分け，授業を提案している。

低学年

１．授業者：岡田ちえ子（東京都杉並区立桃井第五小学校教諭）
２．授業名：「みんな　生きているんだね」
（１）の視点から考えた授業）

中学年

１．授業者：埼玉県越谷市立新方小学校教諭　小林優子
２．授業名：「ヒーローに学ぶ生き方」
（５）の視点から考えられた授業）

高学年

１．授業者：東京都文京区立誠之小学校教諭　齋藤　道子
２．授業名：「きみに　ありがとう」
（１）の視点から考えられた授業）

島屋と砂川（2005）は，子どもたちが「いのちをどのように考えているか」，その実態を把握することを行った。また，前述したようにいのちの実感が希薄化している現在の日本社会において，どのようにして実感の伴ういのちの大切さを伝えていくかを考えていくために，調査を行った。このような考えのもと，卒業研究において，「いのちを強く実感するとき」や「いのちを感じるもの」を調査した。結果は以下に示す通りである。

被験者を小学５年生，中学２年生，大学生として，「きょうだいはいますか。」，「ペット

を飼っていますか。」,「好きな遊びはなんですか。」などの一般的な質問，また，「人は死んだら生き返る，または，生まれ変わると思いますか。」,「死について考えたことはありますか。」,「生きるのがつらいと思ったことがありますか。」,「死んだ後の世界はあると思いますか。」などのいのちについて尋ねる質問を行った。そして，問1「あなたはどのようなときに，生きていることを強く感じますか。」や問2「あなたは次にあげられたものにいのちを感じますか。」という質問を行い，因子分析により処理を行った。その結果は，年齢により，いのちの感じ方に違いがあるということであった。ここでは，小学生，中学生，大学生のいのちの捉え方を，因子分析で得られた因子名と，項目のかたまりの2つの視点で比較していく。

問1の「あなたはどのようなときに，生きていることを強くかんじますか。」においては，小学生は,「感覚的・情動的・生理的」,「推量的」,「知覚的」,「戦争」のことに「生」を感じていた。

中学生では,「感覚的・情動的・生理的」,「推量的」,「戦争」,「具体物」に「生」を感じていた。

大学生では,「感覚的・生理的」,「推量的」,「精神的」,「戦争」のことに「生」を感じていた。このように因子名の推移に注目しても，小学生，中学生，大学生と，年齢を追うごとに変化が見られるということがわかる。

次に項目ごとに見ていくことにする。

第1因子においては，小学生では,「自分が汗をかいたとき」や,「自分がねむくなるとき」などの生理的なものに加え,「けがをして痛みを感じるとき」などの感覚的なもの，そして,「自分が泣いているとき」などの情動的なものに「生」を感じているということがわかる。

中学生でも,「感覚的・情動的・生理的」なものに「生」を感じるということは，小学生と同様であった。しかし，因子の内容を詳しく見ていくと，自分の中に直接生じているものに限って「生」を感じるという小学生に対して，中学生は「人が笑っているのを見たとき」などのように，自分以外の他者に起きている感情を自分のこととして実感するようになるという変化が見られた。

大学生では，小学生や中学生が「生」を感じる時に要因として強く働いていた情動的なものではなく，感覚的・生理的なものに「生」を感じるようになるという変化が見られた。小学生は自分の中に直接生じているものに「生」を感じるということがわかった。

第2因子においては，小学生，中学生，大学生ではほとんど変化は見られなかった。しかし，因子の内容を詳しく見ていくと，大学生においては「あかちゃんが生まれるのを見たり，聞いたりしたとき」というものが含まれていた。大学生は，小学生や中学生に比べ，生きてきた年数が長いということが関係しているだろう。つまり，あかちゃんの誕生を直接的に見るという経験や，テレビのドキュメンタリー番組で間接的にでも見る機会が多いということから，大学生の2因子に限ってこのようなものが含まれていたのではないかと考えられる。

第3因子を小学生，中学生，大学生で比較すると，年齢によって変化が見られた。

小学生では,「人が笑っているのを見たとき」や「虫を見たとき」などのように，視覚的なものを受け入れ，それを自分の中で感覚的に捉えることで「生」を感じていた。

中学生においては，「生き物を見たとき」や「虫を見たとき」などのように，「具体物」に「生」を感じていた。

大学生では，中学生のように「具体物」に「生」を感じることに加え，「自分が悩んでいて苦しいとき」や「感動する話を見たり，聞いたりしたとき」などのことを，精神的なものとして組み立てなおしていのちを捉えていた。また，中学生においては「具体物」は第4因子で見られた。

第4因子においては，小学生，中学生，大学生ではそれぞれ「戦争」に関するものに「生」を感じていた。これは，「戦争」という言葉自体に左右され3者で共通したものになったのではないかと考えられる。これらの世代では「戦争」は未経験であり，感覚的でも具体的でもないが，やや観念的に反応していると思われる。また，中学生では「戦争」は，第3因子で見られた。

問2「あなたは次にあげられたものにいのちを感じますか。」においては，小学生において，「意識的・無意識的生物」，「生理的・生物的」，「静止的」の3因子が抽出された。

中学生では，「意識的・無意識的生物」，「生理的・生物的」，「静止的」と小学生と同様の3因子が抽出された。

大学生では，「静・動的」，「生理的・生物的」，「意志的生物」の3因子が抽出された。

因子分析を行った結果，小学生で見出された因子，中学生で見出された因子，大学生で見出された因子は，ほとんど共通していた。しかし，大学生においては変化しているものがあった。

そこで問2においては，各項目ごとに小学生，中学生，大学生の比較を行った。

第1因子においては，小学生，中学生では，自らの意識を持って動くもの，また無意識的に起こるものにいのちを感じていた。

しかし，大学生においては，無意識的なものが除かれ，意識的なものに限って，いのちを感じていた。これは，小学生や中学生においては，意識と無意識の区別が充分に行えないが，大学生になると違いを区別することができるということから，このような結果になったのではないかと考えられる。また，大学生においては「意識的生物」は第3因子に見られた。

第2因子において，小学生，中学生，大学生を比較すると，変化は見られなかった。このことから，生理的なものとして区別し，いのちを感じていたということがあきらかである。

第3因子では，小学生，中学生，大学生を比較すると，大学生において変化が見られた。小学生，中学生においては，「動きのないもの」や，「何をしても反応がないもの」にはいのちを感じていなかった。

そして，大学生ではそれに加え，「急に，または，少しずつ変わるもの」が含まれていた。これは，成熟による変化を，明確な変化とは区別していると思われる。また大学生においては言葉に反応するのではなく，言葉の持つ意味を考慮した上での回答だったので，このような結果になったのではないかと考えられる。大学生においては「静・動的」は第1因子に見られた。

このように，卒業研究においては，小学生，中学生，大学生と異なる年齢の被験者を比較することにより，「生きていることを強く実感するとき」や「いのちを感じるもの」に

違いがあるということがわかった。つまり，小学生，中学生，大学生と成長していくにつれ，感覚的なものから具体的なもの，抽象的なものへといのちの捉え方が変わっていくということが明らかになった。これは，ピアジェの示した発達段階と対応している。

この結果を受け，筆者は卒業研究においては，次のような「いのちを大切にする授業」を提案した。

小学生においては，直接的に「死」を取り扱うのではなく，子どもたちが実感しやすく，自分のこととして受け止めることができる「生」を核として，授業を組み立てるということである。例えば，自分の誕生を振り返り，自分というものを捉えなおす，自分史の作成や，人生をまっとうした人の人生を振り返ること，自分の身近にいる人で頑張っている人を発見するなどの授業の提案である。

中学生においては，年齢としては小学生と大学生の中間にあり，小学生のように物事を考える子もいれば，大学生のように，物事を冷静に捉えることが出来る子など様々な子がいると考えられる。したがって，小学生と大学生の両者の考えをおりまぜて，クラスの状況に応じて授業を組み立てていく必要があると考えられる。

大学生においては，平和学習を例に考えると，戦争の残酷な映像や写真等を見て，かわいそうという気持ちや，きたない，みにくいというふうに知覚的に捉えるという側面がある。しかし，大学生はそれで終わるのではなく，それらを通して平和の尊さを考えることができるという年齢に達している。したがって，大学生においては，抽象的なものや，観念的な題材を扱い，いのちの大切さを伝えることができると考えられる。

また，筆者は卒業研究においては，いのちの教育を行うときには，小学生，中学生，大学生のいずれの学年においても，物語を媒体としたいのちの教育を行うことが効果的であるということが明らかになった。しかし，「物語にしていのちについて考える問題」（＊）と，「人は死んだら生き返る，または，生まれ変わると思いますか。」などの一般的・常識的な問いを分け，小学生，中学生，大学生で比較を行うと，有意な関連が見られた。

「物語」では，小学生は，「少女は生き返る」，「物語は続いていると思うが，わからない，想像できない」が有意に多く，「何も変わらない（生き返らない，生まれ変わらない）。」が有意に少なかった。中学生は，「少女は生まれ変わって，ちがう人になってこの世に生まれる」が有意に多かった。大学生は，「何も変わらない（生き返らない，生まれ変わらない）。」が有意に多く，「少女は生き返る」，「少女は生まれ変わって，ちがう人になってこの世に生まれる」が有意に少ない。

「一般的・常識的な問い」では，中学生で「生き返る」と回答する人が有意に多く，「生き返らない」と回答する人が有意に少なかった。このことは，「物語」と「一般的・常識的な問い」の捉え方には年齢によって違いがあるということを示している。これは，問0の⑫の質問が，被験者自身が直接経験したことのない質問であったということが大きく関係していると考えられる。小学生においても，自分で直接的に経験していないことなので，この問に答えるときには，自分の頭の中で想像して答えることになるであろう。したがって，自分の思考の中だけで考えるには限界があり，自身を取り巻く，親や教師，またはテレビの影響を同程度にうけ，有意な関連は見られなかったと考えられる。しかし，問3においては，物語という媒体を通して，自分自身が物語に入っていきやすく，主人公の気持ちに共感するという間接経験を行うことができる。つまり，自分を主人公の立場におき，

自分自身の考えを含め問題を考えることができたということから，有意な関連が見られるという結果になったと考えられる。したがって，小学生において，いのちの教育を行う場合には，このように，子ども達が自分の考えを深め，他人の気持ちと共感することができる物語と，子どもに強い影響を与える，親や教師などを一体にして授業を構成していくことが効果的であると考えられる。

中学生においては，問３の「物語」においても，問０の⑫の「一般的・常識的な問」に関しても「生き返る」と回答する人が多かった。よって，小学生と同様自分に置き換えて考えられるような状況を設定することが，効果的ないのちの教育を行うことができると考えられる。大学生では，問３の「物語」においても，問０の⑫においても「生き返らない」と回答する人が多い。小学生，中学生とは違い，自分に置き換えて考えられるような状況を設定しなくても，抽象的なもので思考することができる段階に達していると言える。また，問０の⑬「死について考えたことがありますか」では，小学生において，「考えたことがある」と回答した人が有意に少なく，「考えたことがない」と回答した人が有意に多かった。しかし，大学生においては，小学生とは逆の結果になった。これは，生きてきた年数が長いほどいのちに対して深い認識を持つようになるということを示している。したがって，死について考える機会が少ない小学生という段階では，「死」ではなく，「生」を扱った授業がいいのではないかと考えられる。

（＊）

> 重い病気にかかった女の子がいました。周りの人は毎日毎日一生懸命看病しました。しかし，その看病のかいもむなしく，病気はどんどん悪くなるばかりでした。しかし，その女の子にはなんとしても生き続けたい強い思いがありました。また，両親も少女に何とかして生き続けてほしいとおいのりをしていました。しかし，少女は，生き続けたいという強い思いをのこしたまま亡くなってしまいました。

あなたは，この後この物語はどのようになったと思いますか。
当てはまる番号に○をつけてください。

1　少女は生き返る。
2　両親の心の中で生き続ける。
3　少女は生まれ変わって，ちがう人になってこの世に生まれる。
4　物語は続いていると思うが，わからない，想像できない。
5　何も変わらない。（生き返らない，生まれ変わらない。）
6　物語は続かない。

島屋と砂川（2005）は子どもたちがいのちをどのようにとらえているかの実態調査を行い，子どもたちの，いのちのとらえ方は，年齢により異なることを明らかにした。すなわち，いのちについて感覚的・情動的にとらえる段階から，具体的に考えられる段階へ，さらに，抽象的・合理的に考えることができるようになるということである。

一方，宗方と二宮（1985）は，（１）プロソーシャルな道徳的判断が年齢あるいは性別によって異なるか否か，（２）その判断の理由をEisenbergのカテゴリーに分類したとき，

その結果が年齢や性別によって異なるか否か，さらに（3）6つの発達レベルに分けたとき，年齢が上がるにつれレベルの上昇がみられるか，を実験的に検討している。
その結果が年齢や性別によって異なるか否か，さらに（3）6つの発達レベルに分けたとき，年齢が上がるにつれレベルの上昇がみられるか，を実験的に検討している。

Table 1　プロソーシャルな道徳的判断の発達レベル

レベル1	“快楽主義的・実際的”志向 道徳的な配慮よりもむしろ利己的，実際的な結果に関心を持っている。“良い”行動とは，行為者自身の欲求や要求を満たすのに役立つ行動である。他者を助けるあるいは助けない理由は，自己への直接的な利益，将来の互恵性および好きな人あるいは必要な人への気づかいといった考慮である。
レベル2	“他者の要求”志向 たとえ他者の要求が自分の要求と相容れなくても，他者の身体的，物質的，心理的要求に関心をよせる。この関心は，役割取得とか同情の言語的表明，罪悪感のような内面化された感情への言及といった明確なものではなく，ごく単純な言葉で表現される。
レベル3	“承認および対人的”志向ならびに“紋切り型”志向 良い人，悪い人あるいは良い行動・悪い行動の紋切り型のイメージ，他者の承認や受容といった考慮が，プロソーシャルに行動するかしないかということの理由に用いられる。
レベル4	“共感的”志向 判断は，同情的な応答，役割取得，他者の人間性への気づかいといったものを含んでいる。あるいはまた，行為の結果に関連した罪悪感とかポジティブな感情を含んでいる。
レベル5	“移行段階” 助けるあるいは助けないの理由の根拠は，内在化された価値，基準，義務および責任性を含んだものであり，他者の権利や尊厳を守ることの必要性に言及する。しかし，これらは明確には述べられない。
レベル6	“強く内在化された段階” 助けるあるいは助けないの理由の根拠は，内在化された価値，基準，や責任性に基づいており，個人と社会の契約上の義務を維持しようとする願望およびすべての人の尊厳，権利，平等についての信念に基づいている。自分自身の価値や受容した基準に従って生きることによる自尊心の維持に関連したポジティブあるいはネガティブな感情も，この段階を特徴づけている。

Table 2　おはなし（例話）

「ある日，太郎君がお友だちのお誕生会に急いで行くところでした。ひとりの男の子が自転車で転んで泣いていました。その子は，太郎君に『ぼく足をけがしてとてもいたいんだ。お医者さんに早く見てもらいたいので，ぼくの家へ行って，お母さんを呼んできてくれない？』と頼みました。でも，その子のお母さんを呼びに行っていたら，お誕生会に遅れてしまい，おいしいケーキやアイスクリームはもうなくなるかもしれないし，ゲームにも入れてもらえなくなるかもしれません。」

その結果，

（1）性差について

カテゴリーに分類した際の比較においては，女子の方がより高次のカテゴリーに属する反応を示すという性差が見られた年齢もあった。しかし，発達レベルに換算した場合の比較では，どの年齢にも統計的に有意な性差は見出せなかった。また，プロソーシャルな道徳判断のみを男女で比較した場合にも，顕著な性差は見られない。

（2）年齢差から推測される発達レベルの順序性について

発達レベルの順序性を支持する傾向にあるものの，いく分不明瞭であった。「未熟な型の理由付けは，年齢とともに頻度を減ずる一方，児童期の理由付けの様式は最も年長の者によっても場合によっては使われる」（Eisenberg，1982）と述べているように，レベルの進行は必ずしも単調なものではない。

ことが明らかになった。

本研究は道徳的判断に関する先行研究の技法を準用し，いのちの捉え方（学習レベル）を発達的に検討することである。

方　法

Ⅰ．調査対象

長崎市内の公立小学校３校の小学2年生201名，４年生208名，６年生218名の計627名であった。

Ⅱ．調査期間

平成18年　11月～11月中旬

Ⅲ．　調査用紙

１．各設問の意図

子どもたちがいのちを守るとき，奪うときにはどのような道徳的な判断をしているのかを調査するために，例話を作成した。

２．質問紙の構成

Eisenberg-Berg（1979ｂ），坂上（1981），宗方・二宮（1985）を参考に，Eisenberg-Berg（1979ｂ）のプロソーシャルな道徳的判断の22カテゴリー，および22カテゴリー

を集約した10カテゴリーを基に質問紙で行った「おはなし」に対する選択肢を作成した。本研究では，子どもたちに自由に考えさせ記述させるという自由記述を行わず，あらかじめ選択肢を用意したのは，選択肢から自分の考えを選ぶほうが子どもたちにとって考えやすく，「なんとなくそう思う」や「当たり前」などの漠然とした子どもたちの気持ちを表現しやすくするためである。なお，子どもたちの考えを幅広く得るために，複数回答可とした。

3．質問紙の内容

Table 3　おはなし（例話１）

あゆみさんのがっこうには，きれいな花がうえられている花だんがあります。あゆみさんは，いつも水やりやざっそうぬきなどをして，その花をたいせつにそだてています。

しつもん

なぜあゆみさんは，花をたいせつにそだてているのでしょうか。

つぎの中にあてはまるものはありますか。

いくつでもいいので，あてはまるものに○をつけてください。

1　せんせいや，おやにしかられるから。
2　せんせいや，おやからおれいがもらえるから。
3　じぶんがこまったときに助けてもらえるから。
4　花はともだちだから。
5　じぶんは，はなをそだてるのがとくいだから。
6　花はじぶんでみずをのんだり，ざっそうをぬくことができないから。
7　おせわをしないと花がかなしむから。
8　花をそだてるのはおたがいさまだから。
9　おせわをすることはいいことだから。
10　おせわをすることはあたりまえだから。
11　おせわをするように，おかあさんやせんせいにたのまれたから。
12　おせわをしたら，おかあさんやせんせいがほめてくれるから。
13　おせわをしないと花がかわいそうだから。
14　じぶんが花だったら，おせわをしてほしいから
15　おせわをしたら，じぶんがほっとするから。
16　おせわをしたら，じぶんのきぶんがよくなるから。
17　花がかれたら，じぶんがこうかいするから。
18　おせわをしないと，あとでじぶんをせめたくなるから。
19　あゆみさんは，おせわをするようにきめられているから。
20　花にもいきることがみとめられているから。
21　花も人もおたがいにたすけあったほうがいいから。
22　みんながたすけあったら，しゃかいはもっとよくなるから。

4．質問紙の修正

質問紙調査を実施するにあたり，訂正を要請された学校があった。それについては，他の学校との回答に違いが生じないように一部修正した。

結果および考察

Ⅰ．学年間の比較

1．「守る」

Table 4　おはなし①　2．4．6年生比較

（上段実測値，下段期待値）

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5	レベル6
2年生	36 48.995	45 51.444	51 49.607	64 60.324	61 55.119	78 69.511
4年生	63 57.185	66 60.044	56 57.899	64 70.409	62 64.333	80 81.131
6年生	61 53.821	57 56.512	55 54.494	69 66.267	57 60.548	69 76.358

$x2(10)=10.106$　，ns

$Phi=0.067$

カイ二乗検定の結果，2年生，4年生，6年生において，それぞれ有意な関連は見られなかった。

おはなし①では，守る対象が花である。生物の中では植物は，もっとも哺乳類である人間からは，遠い存在である。したがって，2年生，4年生，6年生という異なる発達段階にある子どもたちにとって，比較的客観に考えることができたので，年齢による差異はなかったと考えられる。

Table 5-1　おはなし②　2，4年生の比較

（上段実測値，下段期待値）

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5	レベル6
2年生	67 112.413	67 67.582	83 78.957	122 97.692	100 101.707	105 85.648
4年生	101 55.587	34 33.418	35 39.043	24 48.308	52 50.293	23 42.352

$x2(5)=87.670$　，$p<.01$

$Phi=0.328$

Table 5 - 2 「実測値と残差分析の結果」

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
2 年生	67 ▽	67	83	122 ▲	100	105 ▲
4 年生	101 ▲	34	35	24 ▽	52	23 ▽

（▲有意に多い，▽有意に少ない，p<.05）

カイ二乗検定の結果，2年生と 4 年生において，有意な関連が見られた。残差分析の結果，2 年生は，レベル 4 とレベル 6 が，レベル 1 に比べ有意に多かった。4 年生では，レベル 4 とレベル 6 がレベル 1 に比べ有意に多かった。

各レベル間で比較をすると，レベル 1 では，2 年生に比べ 4 年生が有意に多かった。レベル 4 では，4 年生に比べ 2 年生が有意に多かった。レベル 6 では，4 年生に比べ 2 年生が有意に多かった。

2 年生と 4 年生で結果に有意な関連がみられたのは，おはなし②では対象が昆虫になっているということが関係していると考えられる。昆虫は花とは異なり，動きを伴う生き物である。つまり，花に比べて人間に近い存在となる。このことが，学年間で結果に有意な関連がみられたことに関係していると考えられる。

また，2 年生という発達段階にある子どもたちは，周りの親や教師の言葉などが，物事の判断の基準となるが，4 年生の子どもたちは，周りの影響を受けながらも，自分自身の中で，それらを考慮して判断できる段階に移行するという発達的の特徴が関係していると考えられる。

Table 6 - 1　おはなし③　2，6 年生の比較

（上段実測値，下段期待値）

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
2 年生	159 151.273	112 96.863	94 93.873	154 181.169	194 194.921	206 200.900
6 年生	94 101.727	50 65.137	63 63.127	149 121.831	132 131.079	130 135.100

x2(5)=17.331　，　p<.01

Phi=0.106

Table 6 - 2 「実測値と残差分析の結果」

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
2 年生	159	112 ▲	94	154 ▽	194	206
6 年生	94	50 ▽	63	149 ▲	132	130

（▲有意に多い，▽有意に少ない，p<.05）

カイ二乗検定の結果，２年生と６年生において，有意な関連が見られた。残差分析の結果，２年生では，レベル２がレベル４に比べ有意に多かった。６年生においては，レベル４がレベル２に比べ有意に多かった。

各レベル間で比較をするとレベル②では，６年生に比べ２年生が多かった。レベル４では，２年生に比べ６年生が有意に多かった。

守る対象は犬である。２年生では，「子犬はじぶんでは，どうすることもできないから」（他者の身体的物質的要求への関心），「おせわをしないと子犬がかなしむから」（他者の心理的要求への関心）が多く選ばれていた。これは，２年生という発達段階においては，けがをしているという視覚的にも理解しやすい動物の生理的なことや，かわいそうという情動的なものに判断が左右されやすいということを示しているのではないか。

６年生では，「こまっているときは，おたがいさまだから」（人間性への言及と関心），「かんびょうしないと，子犬がかわいそうだから」（同情志向），「じぶんが子犬だったら，おせわをしてほしいから」（役割取得）が多く選ばれていた。これは，６年生という発達段階では，２年生に比べ，二宮・宗方が示した道徳的判断の発達レベルが高くなっているといえる。また，６年生になると，自分自身を犬の立場にして考えることができるようになっている。つまり，児童期の特徴である自己中心性からの脱却を果たしているといえる。

Table 7　おはなし④　２，６年生の比較

（上段実測値，下段期待値）

	レベル１	レベル２	レベル３	レベル４	レベル５	レベル６
２年生	123 121.383	84 80.736	83 81.850	144 159.802	174 168.154	186 182.074
６年生	95 96.617	61 64.264	64 65.150	143 127.198	128 133.846	141 144.926

x2(5)=4.558　，ns

Phi=0.056

カイ二乗検定の結果，2年生，６年生において，それぞれ有意な関連は見られなかった。

おはなし④では，対象は人間である。したがって，被験者である子どもたちにとっては，花や昆虫，犬に比較し，自我関与が高い生物であるといえる。したがって，それぞれの発達段階にある子どもたちにとっても，「守らなくてはならない。」という思いが強く働きこのような結果になったのではないかと考えられる。

2．「奪う」

Table 8 - 1　おはなし⑥　4，6年生比較

（上段実測値，下段期待値）

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5	レベル6
4年生	183 185.328	49 50.494	107 114.304	154 158.139	177 190.206	144 111.530
6年生	151 148.672	42 40.506	99 91.696	131 126.861	173 155.794	57 89.470

x2(5)=26.119　，　p<.01
Phi=0.133

Table 8 - 2　「実測値と残差分析の結果」

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5	レベル6
2年生	183	49	107	154	177　▽	144　▲
6年生	151	42	99	131	173　▲	57　▽

（▲有意に多い、▽有意に少ない、p<.05）

カイ二乗検定の結果，4年生と6年生において，有意な関連が見られた。残差分析の結果，4年生において，レベル5に比べレベル6が有意に多かった。6年生においてはレベル6に比べレベル5が有意に多かった。

各レベル間で比較をすると，レベル5では，4年生に比べ，6年生が有意に多かった。レベル6では，6年生に比べ，4年生が有意に多かった。

4年生という発達段階にある子どもたちの「奪う」ということについての判断基準は，自分自身の中ではなく，外にあると考えられる。つまり，親や教師の言葉や，ニュースなどの外的なものが基準になっていると考えられる。6年生は，4年生に比べると「奪う」ことの判断基準に，外的なものも含まれるが，自分自身の考えというものも含まれるようになる段階であろう。つまり，状況に応じて，「なぜ，このようにしないといけないのか。」ということを判断できるようになる移行期であると考えることができる。したがって，このような結果になったと考えられる。

3．おはなし⑧「ごんぎつね」の分析

おはなし⑧において，レベル間で適合性の検定を行った。その結果，レベル間で反応の仕方が，有意に異なっていた。

レベル1，2，3，5が多く，それに比べレベル4，6は少なかった。この結果から，二宮・宗方の示した道徳的判断のレベルの順序付けの組み換えが必要であると考えられる。二宮・宗方はレベル1～6と道徳的判断のレベルが高くなると示していた。しかし，今回の結果から，いのちを「奪う」ということに関しての道徳的判断は，必ずしもレベル1～6と発達していくわけではなく，レベル1，2，3の後に，レベル5，そしてレベル4，6と順を追って発達していくと考えられる。

このことから，「いのち」の授業を行うときには，道徳的な判断のレベルに沿って

行うことが重要であるといえる。つまり，レベル１の段階にある子どもたちに，レベル２や３を飛び越えて，レベル４の段階を想定した授業を行ったり，題材を選ぶことは，子どもたちに「いのち」を大切にする心を養わせる授業としては，適していないと考えられる。

授業を行う際には，一つずつ積み重ねながら，題材を選んだり，教材を用いる必要がある。

また，今回少なかったレベル４や６については，小学校段階そして，中学校教育において，身につけるべき課題である。

今回の結果から，教材や題材の作成における配慮として，学習者の能力，発達段階に沿う必要性が示された。

Table 9 - 1　道徳的判断レベルと度数

判断レベル	度　数	全　体
レベル１	116	659
レベル２	204	659
レベル３	135	659
レベル４	60	659
レベル５	107	659
レベル６	37	659

Table 9 - 2　適合性の検定結果

Ｘ２乗値	自由度	Ｐ値	判定
157.8285	5	0.0000	＊＊

おはなし⑧

Table10　Ａ小学校の度数，％

	度数	%		度数	%		度数	%
1	5	6.6	9	3	3.9	17	8	10.5
2	4	5.3	10	18	23.7	18	6	7.9
3	4	5.3	11	2	2.6	19	0	0
4	10	13.2	12	5	6.6	20	1	1.3
5	3	3.9	13	4	5.3	21	2	2.6
6	73	96.1	14	1	1.3	22	2	2.6
7	3	3.9	15	5	6.6			
8	8	10.5	16	6	7.9			

Table11　B小学校の度数，%

	度数	%		度数	%		度数	%
1	12	13.2	9	12	13.2	17	14	15.4
2	17	18.7	10	31	34.1	18	7	7.7
3	15	16.5	11	5	5.5	19	7	7.7
4	9	9.9	12	20	22.0	20	0	0
5	1	1.1	13	10	11.0	21	6	6.6
6	81	89.0	14	2	2.2	22	6	6.6
7	0	0	15	12	12.1			
8	13	14.3	16	9	9.9			

Table12　C小学校の度数，%

	度数	%		度数	%		度数	%
1	10	19.6	9	4	7.8	17	8	15.7
2	4	7.8	10	21	41.2	18	4	7.8
3	12	3.5	11	3	5.9	19	3	5.9
4	8	15.7	12	11	21.6	20	0	0
5	2	3.9	13	8	15.7	21	6	11.8
6	46	90.2	14	2	3.9	22	4	7.8
7	1	2.0	15	11	21.6			
8	12	3.5	16	7	13.7			

おはなし⑧においては，選択肢の6「兵十は，ごんが，今までたくさん悪いことをしたと思っているから」や10「いたずらをするごんをうつことは，悪いことではないから」が多く選ばれていた。この背景には，勧善懲悪（善い行いをすすめ，悪い行いをいましめこらしめること）という考えがあるのではないか。善い行いをすすめ，悪い行いを悪いとすることは，とても重要なことである。しかし，いくら悪い行いをしても，生き物のいのちをうばってもいいのであろうか。筆者は，そうは思わない。いのちを奪うという行為にまでは，至ってはいけないと考える。もし，悪に対して悪でむかっていくとすれば，それは，現在行われているテロに対する反撃と同じような結果になるであろう。つまり，悪に対して悪でむかっても，根本として，問題は解決しないと考えるのである。筆者は，「善に対して善で向かう，悪に対しても善で向かう」ことができる子どもたちを育んでいきたい。そのために，「ごんぎつね」を題材にして，1つの教育プログラムを提案する。

最初に，ごんが兵十にうたれたという事実を取り上げる。そして，「兵十はごんのいのちを奪う必要があったのかどうか」を子どもたちに問いかける。その後，いのち

を奪うこと以外の選択肢を子どもたちと考えていく。子どもたちの中には，「いのちを奪わなくても，ごんをとじこめて反省させる」などの行動の制限や，「ごんと友達になる。そうすることで，ごんもいたずらをしなくなるかもしれない。」などの考えも出てくるだろう。これらの意見の中から，悪に対して善で向かうという立場から，「ごんと友達になる」という考えを取り上げ，そのためにはどうすればいいかを考えていく。例えば，「ごんにえさをあげる」や「一緒に遊ぶ」などの意見がでるだろう。

このようにして，ごんがいたずらをしたからといって，いのちを奪うのではなく，他にどのようにすることができるのか，子どもたちの考えや視野を広げていくことが重要であると筆者は考える。また，ごんと兵十という，動物対人の事柄から，人対人の人間社会のことへ発展させることも必要である。

これは，学校でいじめがあったときの指導にも用いることができる。例えば，いじめのひとつとして，「無視」というものがある。無視をされるということは，子どもたちを傷つける行為である。そこでまず，教師としては，「無視」という行為に対して，それは，悪いことであるということを子どもたちに伝えることが必要である。それから，なぜ無視をする，されるということになったのかその原因を明らかにする必要がある。無視には，何か明らかな原因があり，その結果として無視をするということがある。その場合，原因（友人間のトラブルなど）と結果（無視をする）を認識させるような手立てが必要である。そして，してはいけないことを指導し，それと同時に「してもいいこと」，「しなくてはいけないこと」を伝えることが大切であろう。そして，子どもたちに同じような悪いことを繰り返させないようにする必要がある。このような指導を一回で終わるのではなく，機会を見つけ，また機会を作り，繰り返して指導していくことが必要である。

また，4「ごんは友達ではないから」や3「ごんをうっても，自分は困らないから」という回答も多く見られた。このことは，自己中心的な考えをする子どもが多くいるということを表しているのではないか。

花や昆虫よりも四足動物，人間によりいのちを身近に感じるということが明らかになった。つまり，子どもたちは自分に近い存在のもの，そして，自我関与が高いものほど「いのち」を感じやすいといえる。

また，「守る」対象が花である場合と，人である場合では学年間で有意な関連はみられなかった。結果としては同じであるが，結果の示す意味は異なると考えられる。子どもたちは，対象が花の場合だと，自分とは遠い存在になるため客観的に考えやすく，学年間で関連はみられないという結果になった。しかし，対象が人の場合は，より自分に近い存在であるからこそ，「守らなくてはならない」と考えることができ，学年間で有意な関連はみられなかったと考えることができるだろう。

「いのちを奪う」ということに関しては，低学年にある子どもたちほど，「奪う」ということについての判断基準を，自分自身にではなく，外部のものに求めると考えられる。つまり，低学年の子どもたちは，自分自身のしっかりとした考えが，十分確立されておらず，親や教師の言葉や，ニュースなどの外的なものが判断の基準になっていると考えられる。

中川（2006）は，「幼児期になれば，子どもは大人の価値基準や態度を自分のなかに取

り入れて超自我を形成する。それは良心となり，罪悪感をもつようになる。例えば子どもの自我は，虫を弄びたい衝動と，倫理的感情の間で葛藤するが，このような経験は自我の成長に必要である。」としている。このように，幼児期にある子どもたちは，善悪の判断を大人の価値基準に求めることから，このような結果になると考えられる。そして，高学年になるにつれ自分自身の考えが確立し，「奪う」ことの判断基準は，外部に求める傾向が弱まると考えられる。つまり，高学年になるにつれ，状況に応じて，「なぜ，このようにしないといけないのか。」ということを判断できるようになるという，判断の移行期になると考えることができ，このような結果になったと考えられる。

また，今回の調査では，「いのちを大切にする心」を育むための教育プログラムを作成するにあたり，生き物のいのちを守る，そして奪うという２つの視点でおはなしを作成し，子どもたちの道徳的な判断の基準について調査を行った。

その結果として得られたことに，子どもたちが生き物のいのち（この場合，花や昆虫，そして動物のいのちを扱ったおはなしを行った）を奪うという判断の基準のひとつに，「勧善懲悪」という思考が関与しているということがあった。つまり，悪いことをしたからいのちを奪うのは当然であると考える傾向がみられたのである。そして，その他に結果で示されていたこととして，「自分には関係がないことだから，たとえ生き物のいのちが奪われても関係がない」というような，自我関与の高低で生き物のいのちについて考えているということが示されていた。これは，自分や自分にとって身近な生き物（植物，昆虫，動物，人間，あらゆるものを含む）のいのちが奪われることについては，関心を示すが，自分とは関係が薄い対象に対しては，関心を持たないという傾向があることを示している。このことは，現在の日本人に増えているという，個人主義などの影響もあるだろう。

このような結果を受け，悪で悪にむかうのではなく，悪いことをした人に対しても，善で対応していけるような子どもたちを育みたい。そして，自我関与の低いことに対しても，自分のこととして考えられるような子どもたち，また，相手の気持ちを推し量ることができるような子どもたちを育みたいという考えのもと，ごんの立場に立った「ごんぎつね」を書き，教育プログラムの提案を行った。今回は，実際に子どもたちに，教育プログラムを実施することができなかった。したがって，筆者自身が教壇にたったときの課題としたいと考えている。

また，おはなし⑧で適合性の検定を行った結果，レベル間で反応の仕方が，有意に異なっていた。

この結果から，二宮・宗方の示した道徳的判断のレベルの順序付けの組み換えが必要であると考えられる。二宮・宗方はレベル１～６という順序で，道徳的判断のレベルが高くなると示していた。しかし，今回の結果から，いのちを「奪う」ということに関しての道徳的判断は，必ずしもレベル１～６と発達していくわけではなく，レベル１，２，３の後に，レベル５，そしてレベル４，６と順を追って発達していくと考えられる。

このことから，「いのち」の授業を行うときには，道徳的な判断のレベルに沿って行うことが重要であるといえる。つまり，レベル１の段階にある子どもたちに，レベル２や３を飛び越えて，レベル４の段階を想定した授業を行ったり，題材を選ぶことは，子どもたちに「いのち」を大切にする心を養わせる授業としては，適していないといえる。

授業を行う際には，一つずつ積み重ねながら，題材を選んだり，教材を用いる必要があ

る。

また，今回少なかったレベル４や６については，小学校段階そして，中学校教育において，身につけるべき課題である。

さらに，今回の結果から，教材や題材の作成における配慮として，学習者の能力，発達段階に沿う必要性が示された。

本研究では，道徳的判断のレベルは，年齢に応じて，必ずしもレベル１～６に順をおって発達していくわけではないということが示された。その理由としては，上述したように，低学年にある子どもたちほど，判断の基準の中心が，自分自身の中にあるというわけではなく，外部（親や教師）の影響を多く受けるということを示した。その他の理由として，Kohlbergの道徳的判断の発達段階を追試，検討した山岸（1976）は，次のように示している。山岸は，中２が小５より道徳的判断の低いステージを多く選択するという結果を示し，「視点が未分化であるためでなく，自ら低いステージの志向を選ぶ者もあると思われる」と討論している。二宮・宗方（1985）の研究でも，小学生に模範的解答が多いのに対して，中２では，「自分も大切だから」という本音や，「自分の力では無理だ」という現実認識が多く含まれていた。

このような理由からも，道徳判断のレベルは，必ずしも１～６と順を得て発達するのではなく，レベルの進行は必ずしも単調なものではないと考えられる。

卒業研究に続き，本研究において，子どもたちに実感としていのちを感じてほしい，また，いのちを「いのちを大切にする心を育む」にはどのようにしたらよいのかを，考え続けていた。そして，今回本研究においては，上述したような結果が得られ，いくつかの教育プログラムの研究を行った。

筆者は，いのちは大切であるということを知識として知っているだけの子どもではなく，「いのちは大切であるということをしっかりと理解している。そして，いのちを大切にするためには，自分では何ができるかを考え，最終的には行動に移すことができる子ども」を育んでいきたいと考えている。本研究での結果を踏まえながら，実際に教壇に立ったとき，そして，母親になり子どもを養う立場になったときの指導に生かしていきたいと考える。

時代は，日々変化しており，子どもたちを取り巻く環境も変化している。しかし，時代を超えても，「いのちは何よりも大切である」という心を，子どもたち，そして，大人たちの心に育んでいくことができるように，これからも，研究を続けていきたい。

【引用・参考文献】

「あすを生きる」編集委員会　2005「中学校道徳　あすを生きる　1」,「中学校道徳　あすを生きる　2」,「中学校道徳　あすを生きる　3」日本文教出版

安達喜美子　山口豊一　1991「道徳的判断力の測定とその問題」　教育心理学研究33巻　445－446.

天野幸輔　2004「中学校授業におけるいのちの教育－ペット・動物の死をめぐる実践から「授業の留意点」を考える－」ターミナルケア14　198 - 201.

稲村博　小川捷之　1983「シリーズ　現代の子どもを考える　死の意識」共立出版

岩田慶治　2000「死をふくむ風景　私のアニミズム」NHKブックス

大伴栄子(訳)　R. デブリーズ・L. コールバーグ　1992「ピアジェ理論と幼児教育の実践（上巻）－モンテッソーリ，自由保育との比較研究－」北大路書房
金森俊朗　2003「いのちの教科書－学校と家庭で育てたい生きる基礎力－」角川書店
九州小学校理科サークル　1987「生きものを教える　小学生編　人間選書102」社団法人農山漁村文化協会
教育と医学の会　1998「教育と医学〈特集〉生きる力と生きることの意味」慶応義塾大学出版会
日下義明　2005「子どもに『いのち』をどう教えるか」児童心理２月号臨時増刊・第59巻３号　金子書房
近藤卓　2002「いのちを学ぶ・いのちを教える」大修館書店
柴田薫　1975「道徳的判断の発達的推移に関する検討」教育心理学研究33巻　175－179.
島屋亜矢子　砂川美智瑠　2005「いのちの教育に関する一考察」長崎大学教育学部卒業論文（教育心理）未公刊
社団法人　農山漁村文化協会　2004「食農教育　11月号」
得丸定子　田原加津江　嵐美香　2000「学校教育における『死の教育』－死に対する意識調査から見た学校教育とのかかわり方」日本家庭科教育学会誌　第43号
得丸定子　吹山八重子　2005「悲嘆を伴う死別に関する意識調査－小・中・高等学校の児童・生徒を対象として－」日本家庭科教育学会誌　第47巻　第４号
得丸定子　2005「若い世代への『いのち教育』」教職課程　11月号　22－25. 協同出版
得丸定子・菊地亜弥子　2005「子どもとともに『いのち』について学び続けるということ」教職課程11月号　第31巻　第15号　協同出版
内閣府　2006「青少年白書－青少年の現状と施策－」(18年版)
中出佳操　2004「生涯学習における命の教育実践と評価に関する一考察」北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要「生涯学習と実践」第６号
中村秋生　2002「組織における反道徳的行為－人は何故，悪と知りつつそれを成すのか」共栄大学研究論集　創刊号　41－60.
二宮克美　1989「子どもは『思いやり』をどう判断しているか；プロソーシャル菊池亜弥子　2005な判断の発達過程の観点から（Ⅶ　思いやりの発達と教育)」教育心理学年報28巻　34－35.
二宮克美　1981「児童の道徳的判断に及ぼす意図と結果の情報提示順序の効果」教育心理学研究　第29巻　第１号　61－65.
二宮克美　1980「児童の道徳的判断に関する一研究　－Gutkinの実験的検討－」教育心理学研究　第28巻　第１号　18－27.
二宮克美　1982「児童の道徳的判断に関する一研究　－Gutkinの４段階説の発達同時性の検討」教育心理学研究　30巻４号　282－286.
二宮克美　宗方比佐子「プロソーシャルな道徳的判断に関する研究展望」名古屋大学教育学部紀要　教育心理学科32巻　215－231.
橋本和明・森恭子　1996「童話と心の深層」創元社
福岡県立久留米筑水高校「『命の大切さ』を実感する心の教育－この体験が生徒を変えた－」2004　学事出版

法務省法務総合研究所　2006「犯罪白書－刑事政策の新たな潮流－」(18年版)
村田昇　2006「〈特集〉『いのち』を大切にする心を育てる」金子書房　児童心理　7月号　第60巻第10号
山口昌則「道徳的実践力を高めるための総合的な学習－総合ユニット方式の道徳学習「ペットのいのち－」
URL:http://www.edu.city.kyoto.jp/school/adcon/h11/e_yusai/yusai.html
山田卓三　1998「いのちを感じる遊び事典」　社団法人　農山漁村文化協会
山田卓三　2005「〈いのち〉を大切にする心を育む－道徳授業の展開－」別冊教育技術　第23巻第6号　小学館
吉田寿夫　坪田雄二　早川貴宏　2003「児童の感情認知を促す方策に関する実践的研究」教育心理学研究　第51巻
吉村斉　1996「幼児期の遊び仲間形成における道徳的判断と対人行動の特性」
高知学園短期大学紀要　第26号　1－9.