

自己肯定感を育てる道徳授業

— 協同で学ぶ思いやり —

上 菌 恒太郎* 森 永 謙 二**

Cultivating Self-Affirming Consciousness through Moral Education

— Cooperative learning to stimulate consideration for others —

Kohtaro KAMIZONO Kenji MORINAGA

キーワード：自己肯定感、協同の学び、地域素材、連想法、授業評価

- I はじめに
 - II 自己肯定感
 - III 子どもの課題と授業の方法
 - III-1 子どもの意識状況
 - III-2 グループによる協同学習
 - III-3 民話について
 - IV 子どもの主観による授業評価
 - V 連想法による授業評価
 - V-1 授業のねらい〈思いやり〉
 - V-2 授業の方法〈グループ〉
 - V-3 子どもの自己認識
 - VI おわりに
- 註
引用文献

I はじめに

学校における道徳教育をどのように構成するか、以下の6点にまとめてみたい¹⁾。基本的な考え方は、子どもの成長を支える学校文化をつくることにあり、そのために子どものつながりを見てそこから出発する教育臨床の姿勢をとり、場において生起するコミュニケーション過程²⁾全体として授業を評価する点にある。

1. Clinical moral education

子どもの状態を、個人の様子ばかりでなく子どもの関係において見るところから、子どもの抱える課題を見出し、課題に向かう道徳教育を構成する。道徳授業は、並べ

*長崎大学教授

**久留米市立合川小学校長

られた価値を個別に扱う場であるよりも、課題に対応する臨床教育として子どもの必要に基づいて構成される。

2. Vision based moral education

道徳教育は学校全体でおこなわれ、学校の教育ビジョンに基づいてカリキュラム全体として遂行し、実効をあげることができる。ビジョンの策定には、子どもの課題とともに、コミュニティ（地域、文化圏、世界）の必要を視野に入れることによって、地域に生き、グローバルな世界に飛躍する子どもを目指す。

3. Cooperative learning

子ども同士の協同を軸とした学校の教育ならびに授業を志向する。子どもにとって友だちは学校に行く動機である³⁾から、子どもの協同によって課題が自分たちのものとして深まり、また発言・参加の機会が保証され、自分への振り返りを通じて自己肯定感を育成することができる。

4. Skill-based moral education

行動のスキルや人間関係のスキルだけでなく、思考、どのように考えを進めればいかもスキルである。道徳上の行為に至るためには、わかる（知による理解）、受け入れる（心情による受容）ならびに、できる（技能）ことを必要とする⁴⁾。道徳教育においてスキルを意識する必要がある。

5. self-reflection

道徳授業の要諦は振り返りにあり、自らを振り返る過程を授業に組み込むことが重要である。同様に授業者にとって、授業において子どもに何が起こったかを全体として振り返ること、また学校全体として組み上げたカリキュラムや方針をひるがえって考える過程が必要である。言い換えれば、アセスメントによる反省を、1単元の授業においてもおこないたい。

こうした考え方の許で、本論は自己肯定感の育成を学校方針として掲げた小学校において、グループによる協同の学びの方法を導入し、授業終末の振り返りを大切にされた道徳授業について、連想法による授業評価を軸に論述する。最初に、学校方針に取り上げられた自己肯定感について述べる。

II 自己肯定感

学校教育において、自己肯定感、すなわち自分への信頼の育成は、道徳や特別活動の核心であるだけでなく、教科の教育が成立する基盤でもある。子どもにとって、自己肯定感に支えられるほうが学校で生きやすいだろう。自己肯定感を基盤にして努力が積み重なる。1人1人の良さを伸ばして自己肯定感を支えることが、多様な人材を育てる道である。自己肯定感の育成を学校教育の目的に設定することによって、教える文化ではなく、子どもの成長を支える学校文化を創ることができる。自己肯定感の重要性は、論としてまた教育実践において語られてきた。自己肯定感の重要性に関する論は、時に自尊感情と語られながら、すでに日本で心理学においても教育学においても出回っている。

「…自尊心は、心理的な土台として不可欠のものであり、これを十分に持たないまま生きていくことは困難である」（梶田叡一、2002、p.95）。

「自己概念を考察していく上で・・・自尊感情が最も重要な要因であるとみなされる」（蘭千壽、1989、p.19）。

「自己存在への信頼は、全ての倫理的判断の基礎」（田中智志、2005、p.146）など重要性が指摘されている。

1992年には、学校教育における実践の方向としても語られている。

「実践を通して、セルフ・エスティームをかなり引き上げ、自己満足を得られるようになる方向」（遠藤辰雄 et al.、2002、1992 初版、p.11）。

しかし、日本の子どもの意識状況が変わったようには見えない。2007年の内閣府政策統括官（共生社会政策担当）による調査を1999年の同調査と比較すると「自分に自信がある」に「あてはまる」「まああてはまる」と答えた9-14歳が48.4%から38.5%に減少し、「あてはまらない」「あまりあてはまらない」と答えた子どもが13%増加しており、事態は改善しているようには見えない。また日本の子どもの自尊感情あるいは自己肯定感は低いとの指摘が依然なされている。

「特に、自分を価値ある人間と見る自己肯定感、自尊感情については、他の3カ国の半分以下の水準である」（高校生の生活意識と留学に関する調査報告書 日本・米国・中国・韓国の比較、2012、p.20）。

長崎県の2つの市において13歳の子どもが提示語〈自分〉から「自分に否定的言葉を（92.2%）が思い出し、『バカ』はその筆頭であるだけでなく、そもそも思いつく言葉の2番目に多い回答が「バカ（回答者数比9.8%）」（2つの引用ともに上蘭恒太郎、2007、p.2）である。子どもの自己意識を、自分に対する安易な全否定が覆う状態は健全ではない。子どもの自分が育っていない。

同様の意識状況は東京でも報告されている。「・・・『私にはよいところがある』との問いに『思わない』または『どちらかというと思わない』と答えた児童・生徒の割合は、小学校第6学年で30%、中学校第3学年で31%でした。多くの児童・生徒が自分のよさを自分で認められない現状が見られ」（東京都教職員研修センター紀要第10号、2011、p.30）⁵⁾。

子どもの自己肯定感育成は、日本の教育課題である。

子どもの自己肯定感を支える取り組みを学校教育の課題として取りあげる試みは、各都道府県に広がっている。現代の子どもの課題に取り組む姿勢は、学校教育の存在意義をかけた動きとして期待したい。そのうち東京都は、5年計画で「自尊感情や自己肯定感に関する研究」に2009年度から取り組んでいる。子どもの自己肯定感を支える方向は、学校教育のありかたを変革する深さにつながる。しかし現状は、従来のやり方を寄せ集めた対応にとどまっているように見える。

具体例として、東京都の試みを批判的に取りあげる。

学校教育の場における自己肯定感の実践研究には、次の特色が見られる。これは、自尊感情の高い個人を目標化する単純化、ならびにコミュニケーション過程として行われる授業の評価を欠く点に総括できる。以下5点に分けて挙げる。

- 1) (用語) 『『セルフ・エスティーム (Self-Esteem)』の日本語訳には『自尊感情』や『自尊心』『自己肯定感』『自己有用感』『自己効力感』などがあり』（自尊感情や自己肯定感に関する研究（第3年次）、2010、p.8）として、これらを集約して東京都では「自尊感情や自己肯定感」の用語を用いている。

- 2) (単純化) 自尊感情が高い子どもがいいとの前提がある。この点は、前掲書の「子供の自尊感情や自己肯定感について Q & A」の5頁に自尊感情の高い傾向の子どもの8つのよさを挙げ、対比して4頁に自尊感情の低い傾向の子どもの8つの気になる様子を挙げているところに明瞭である。自尊感情の低い傾向にある子どもたちに見られる様子として、ネガティブな点だけを、暴力行為、過敏に反応する、授業の理解度が低い、やる気がおきない、欠席が多い、友だちとうまくいかない、自分で判断できない、遅刻が多い(前掲書 Q 3、p.4) と掲げ、自尊感情の高い傾向にある子どもたちの傾向としていい点だけを、課外活動に積極的、進路の目標が明確、授業の理解度が高い、学習意欲が高い、欠席が少ない、友人関係が良好、教師など大人との関係が良好、遅刻が少ない(前掲書 Q 4、p.5)、と挙げて、自尊感情の高い子どもがいい、低い子どもには問題があると、子ども個人を分類する印象を持たせる。
- 3) (個人化) 自尊感情は個人診断として扱われ、教育における子ども一人子ども関係を含む学校や教室の場の意識の全体像を見るよりも、個人に解体して進められている。全体像がむしろ、学校や教室の雰囲気や、関わりにおける子どもの意識状況を映して、教育と授業を成り立たせる基盤になる。
- 4) (臨床的) 自己肯定感など子どもの意識形成は、行政上の学習指導要領の適用や教育委員会方針の適用とは異なり、学校や学級の子どもの意識状態によって方針を立てるべき臨床的な手法を必要とするが、調査と授業構築との結びつきが薄い。
- 5) (授業評価) 学校教育の場での研究でありながら、学校教育の基本を構成する授業、別言すると授業方法や授業展開において自己肯定感がどのように動くのかの評価視点を欠き、授業を自己肯定感育成の観点から評価していない。

1) と 2) は用語の使い方のあいまいさと単純化と言えるにしても、3) は学校や学級の運営がそこにいる子どもから出発するか、一般論を適用するか教育の出発点の問題であり、4) と 5) は個人心理学を集団の場に当てはめる無理に起因し、切り離された近代的個人を基盤にする研究とコミュニケーションのつながりで動く学校の場との違いを埋め切れない齟齬である。

1) の用語を統一できない点は、教育心理学を含む教育学の課題である。本論は 1) について、自己肯定感の用語に絞る。その上で自己肯定感を測る技法として、子どもが自分について想起する肯定的な言葉と否定的な言葉に注目し、その量と質を吟味する。自己肯定の感覚は、自分を自由に想起したとき、自分について肯定する言葉が否定するよりも多い意識状態であると、曖昧さを省いて定義する。

自尊感情の用語はさまざまに訳され定義され分析されて、一義的に流通しにくくなっている。例えば『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の追求』でも各人の論における定義を集約するには「大まかにいうと『自己評価』ないし『自尊感情』(遠藤辰雄 et al.、1992 初版、まえがき) と言うほかないようだ。他方、自己肯定感は、Steel (1988) の self-affirmation が有斐閣の心理学辞典(1999、p.330) に見るように「自己肯定化」と訳されるが、本書では自己肯定感を self-affirming-consciousness として用い、自己肯定感を自分について肯定・否定する意識とする。

本論は、2) 自己肯定の言葉が自己否定に比べて多い状態が生きやすいだろうとの認識に立つ。すなわち、否定的な自己認識の意味を認めるが、全体として自分を肯定する言葉

の量が多い意識状態を一般的に望ましいと考え、さらに自分を認識する言葉の質を吟味する。

アンドレ・クリストフとルロール・フランソワ（2012）は『自己評価の心理学』において「自己評価が低くても心配することはない」（同書 p.62）と、自己評価が低いことの利点を挙げている（同書 pp.63-66）。そして「一般的に言って、学校のような競争的なシステムは自己評価の高い人に自信を与え、自己評価の低い人の自信を失わせる」と述べる（同書 p.126）。すると自尊感情の高さを追求する学校教育は、ばらばらの個人の競争的な学習を志向しているのではないかと考えさせられる。競争はそもそも、自信を失う子どもを作る教育である。本論は、自己肯定感を育てたいと志向し、競争状態において自尊感情が高いほどいいとの矛盾した単純化はしない。

本論は、3）学級の子どもの意識を全体として評価する。学級という場が、自己肯定感に関してどのような状況にあるかを診断する。学級や学校は、分断された個人の寄せ集めではなく、場として一つのまとまりをもつ。場の考え方によって、全体の雰囲気や関係の織りなすコミュニケーションの過程を全体としてとらえることができる。個人の意識は、個人に帰せられる要因だけでなく、関わりの全体に左右される。学校教育に何ができるかの問いは、子どものどのような関わりをつくるか、雰囲気をつくるかが大きい。学校の場の改革は、個人に帰す心理学の手から落ちこぼれやすい。個人に帰す心理学に依存すると、問題は個人に帰せられ、学校改革の必要を浮かび上がらせることなく、学校が何をやるべきかをうまく導き出さない。

本研究は4）について、自己肯定感の育成を図る学校方針を背景に、臨牀的に授業を組み、5）1単位時間の授業における自己肯定感についてアセスメントする。そして教育臨牀の考えによって、図1に示す子どもの意識状況から出発する。

Ⅲ 子どもの課題と授業の方法

本論は、子どもの課題を見だし、学校方針のもとで、民話を授業素材に、協同で学ぶ方法で、意識の視野の拡大をねらいとして、連想法⁶⁾による授業評価をおこなった、小学校3年生の道徳授業について述べる。授業素材とした民話は、本校の位置する平野部を含んで各地に広がる話であり、上蘭恒太郎『民話による道徳授業論』の「へぶり嫁」⁷⁾を用いた。学習指導要領上の内容項目は、いわゆる思いやりであった。授業は2011年3月22日、久留米市立合川小学校において、森永健二を授業者としておこなわれた。

Ⅲ-1 子どもの意識状況

子どもの自己認識は、諸教科と諸領域の、すなわち学校教育の基礎である。子どもが自分をどのように認識しているか、子どもの意識を基盤に教科と道徳など領域の教育が積み上げられていく。そこで道徳授業をおこなうにあたって、この学級の子どもの〈自分〉⁸⁾についての意識を把握しておく。なかでも子どもの自己肯定感、自分を肯定的に受け止めているか、自己否定に傾いているかは重要である。

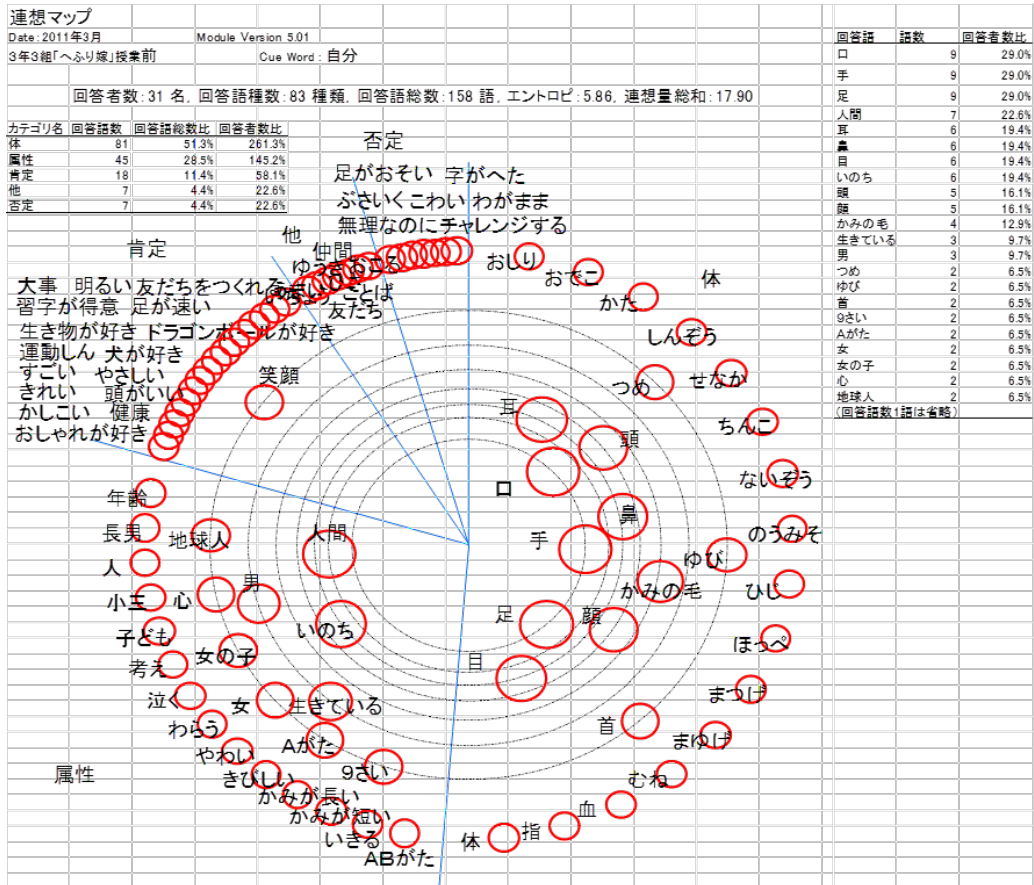


図1 授業前の〈自分〉連想マップ

本学級の子どもが意識する〈自分〉の自己肯定と自己否定を見ると、《肯定》カテゴリ（回答者数比 58.1%）が《否定》カテゴリ（回答者数比 22.6%）を量として上回っている。しかし、「笑顔」が 2 語出現するほかは 1 人 1 語の回答語で構成され、回答語総数比で 11.4%、回答者数比で 58.1%と、多くない。《体》（回答者数比 261.3%）に関する言葉が回答語の過半数で、自分の《属性》（回答者数比 145.2%）に比べても、自分を見つめての肯定や否定は桁違いで少ない。すなわち子どもの自分育てから考えると、

1. 自分についての、抽象化された言葉で語られることの多い内面的な価値を見いだすに至っていない、
 2. 自己肯定をもっと多く抱いていいし、共有していい、
- との課題が道徳授業以前にこの学級に見いだされた。

本道徳授業 1 時間のねらいは思いやりにおいた。通常思いやりは、他者への思いやりに目が行く。しかし、自分のよさについての薄い認識の上に他者への思いやりを育てることは難しい。子どもにとっての課題は、すると、他者への思いやりが、自分の価値についての認識とともに育ってほしいところにある。子どもの自己認識の状態では、他者への思いやりを扱うとしても、自分に関わる思いに反映される必要がある。自己肯定を基盤に他者への思いやりを育てる授業にしたいと、図 1 の子どもの意識状況を見て考えた。

自己肯定感の育成は、本学校の方針として打ち出されており、この授業は、学校方針に沿った要（かなめ）となる道徳授業として位置づけられ、子どもの自分育ての基礎として構想された。

Ⅲ－２ グループによる協同学習

協同学習を組むのは、子どもにとって学校に通う動機が友だちにある（上園ら、1998）ので、友だちとの楽しさを取り込む学習が有効だと判断するからである。さらに、協同に基づく授業が、自己肯定感を育てる方法として、競争や個別に基づく授業よりも有効であると報告されている（遠藤ら、2002; Blaney, 1977; Johnson, 1980; Johnson, et al., 1981; Stanne, et al., 1999）となると、なおさらである。これらの理由4つのほか、評価について5つめを挙げておきたい。

1. 学級、地域、日本、アジア、世界のいずれのレベルにおいても、科学上の真理や共同体の共通物語が齊一的に通用するための学校教育から、多様を認めて活かす開かれた共同体の方向に進まざるを得ない。学級の子どもは多様になっているし、世界はグローバルゼーションによって緊密に結びついている。多様な結びつきのなかで一斉教授は通用し難く、子どもが違いを認識し多様を活かしながら合意を求めて対話する学習の形が求められる。
2. すると学校運営は、1つしかない真理や同じ質の子どもを扱う構えから、多様を受け入れ、意見を出し合いながらまとまりを構成する共同体として成立することになる。学校観、子ども観、授業観を学校のスタッフ間ですりあわせ、子どもの課題に対応する運営の形を考え、教員を孤立させない対応を組織としてはかることになる。
3. 道徳が人の関わりにおいて、それも多様な関係において成立するところから、関わりながら合意を形成していく学びが、一斉の説教や全員を同じ心情に導くやり方よりも、子どもと時代状況に相応する。子どもが多様性を基盤に関わりを形成する過程として道徳授業の進行を構成することが、今日のそして将来の状況にふさわしい。
4. 協同の学び、子どもが学校に行く理由が何より友だちの存在にあるところから、友だちを学びに取りいれて、学びの楽しさを図る。その際、協同の学びを、個人、ペア、小グループ、学級全体と、ステップアップしながらの学習の形として構成することが有意義であろう。協同の学びは、個人の場合、友だち同士のグループの場合、教室全体の公共の場とつながり、公共性へと視野を広げる形の学びとなる。個人の考えや思いを、友だちの場において受け入れまた支え、公共の場において広げまた合意形成していく形は、協同の学びの一つの形として有意義であろう。
5. こうした学びの成果は、ばらばらの個人に解体して評価するのではなく、協同の成果として教室全体の場において評価するやり方が望ましい。とくに道徳教育は、人の関わりにおける課題解決を求めるから、個人の能力としてではなく、形成された多様と合意において成果が見て取られるべきであろう。すなわち協同の学びの評価も、協同の形を考えていい。そう考えると、個人の能力に解体せず、協同の場において見る評価が必要になる。

評価も、協同の場において、全体として子どもの意識に何が結果したかをとらえる、すなわち1人の子どもの能力評価ではない授業評価が求められる。

Ⅲ-3 民話について

民話を取り上げる意味は、その楽しさにある。言わせたいことの見え透いた資料は楽しめない。これに対して、語り継がれた民話には、人々が集って楽しんだ姿が基底にある。上菌恒太郎と森永謙二は、楽しい道徳授業を主張するが故に、民話を取り上げる。地域に伝わる民話を授業素材に取りあげると、子どもが興味を持って耳を傾ける、保護者が関心を示す。民話に生活への身近さと楽しさがあるからだろう。資料「へふり嫁」において、他者とのように関わるか、我が身の振り方を共に考えるねらいの設定は、協同教育を志向する本校にとって有意義であった。協同による課題解決の方向は、学校の経営方針に沿った道徳授業の一環であった。

Ⅳ 子どもの主観による授業評価

図2に示すように、本授業は子どもから高い評価を得た。

項目は、「とてもそう思う」の高い順に並べてある。中央が「少しそう思う」、最右端は「あまりそう思わない」で、「全くそう思わない」はなかった。

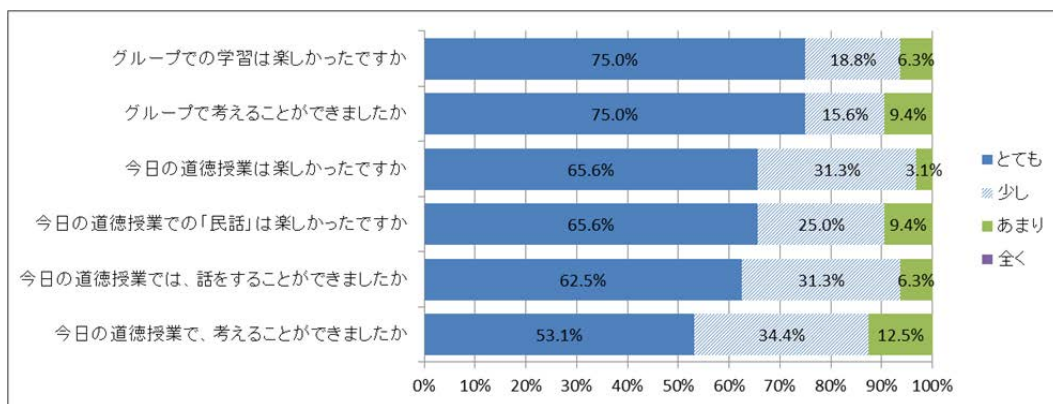


図2 子どもによる授業の評価

子どもによる本道徳授業の主観評価（図2）から以下の5点が挙げられる。

1. グループでの学習は子どもにとって楽しく、考えることができた。グループに関わる質問項目に最も高い評価が返ってきている。グループでの学習が楽しかったと回答者数比93.8%（「とても」と「少し」の合計）が答え、グループで考えることができたと90.6%が応じている。
2. 民話も高い評価を受けた。回答者数比90.6%（「とても」と「少し」の合計）が楽しかったと答える。「とても」の答えが65.6%と圧倒的ではないのは、民話を楽しむにはそれなりの力が必要だからと理解できる。「へふり嫁」は取り付きがおもしろおかしいし、話の落ちをおもしろがって終わればいけれど、嫁さんや婿さんはそれでいいのかと考えはじめると、容易な話ではない。話に深さがあるから楽しいだけではなかったはずだが、授業資料として子どもたちは民話を楽しかったという。

子どもがわくわくした気分で楽しく学びを進めることができた要因として、協同の学びと民話が大きかった。授業の方法であるグループでの協同学習が楽しく、民話が授業素材として楽しいとなると、授業は楽しくなる。回答者数比96.9%（「とても」と「少

し」の合計)が肯定的に答える事態は、道徳授業は楽しくあるべきだとの筆者の主張からして、楽しさだけでも成功したと言っている。

3. 子どもが自分を表現し、考える点で、この授業は高い評価を受けている。話をすることができたという授業は、子どもが受け身の状態ではなく、話し・考える点で活発であったことを示している。
4. どのような要因によって活発であったかを推察してみる。「今日の道徳授業では、話をすることができましたか」「今日の道徳授業で、考えることができましたか」は、個人に対する質問と受け取れる。こちらの回答がグループでの活動を問う質問よりも特に「とても」楽しかった、考えることができた、において少ないのは、子どもがグループで考える協同学習において楽しく、考えることができたことと示唆していると受け取れる。小学校3年生にとって、楽しさは友だちと共にあり、考えることは友だちと共にある、協同において楽しく、考えることができたこと、受け取れる回答の構造である。

それは、3年生という学年が内面において1人で思考するよりも仲間をつくっていく年齢段階にある点、この学級にとって協同学習が、そのための工夫を含めて、新鮮であった点があげられよう。こうした点を考慮しても、グループでの協同学習が子どもに高い評価を受けたことは記述に値する。

5. 力強い賛意を得なかった設問、今日の授業で、「なるほど」と思うことができましたか、は設問を絞り切れていなかった。何についてなるほどと思うか曖昧で、もやもやと答えるほかなかったのだろう。つまり、授業のねらいについてか、グループでの話し合いを尋ねているのか、民話についてか、どの点を思い起こすのか答えにくかったようだ。

V 連想法による授業評価

この授業によって子どもの意識はどのように変容したのだろうか。連想法によるデータをもとに検証し、子どもの感想文を取りあげる。連想法によるデータとして、授業のねらいを表現する提示語〈思いやり〉、授業の方法を代表する〈グループ〉、自己に関わる意識にまで影響を及ぼす深さであったかを見る〈自分〉の3語を取り上げる。

V-1 授業のねらい〈思いやり〉

授業の前〈思いやり〉はこの3年生の学級の子どもたちにとって「やさしい」(回答者数比 25.8%) ことであり、「助ける」(19.4%) こと、「親切」(19.4%) で、「心」(19.4%) の問題であった。その相手としては「友だち」(19.4%) や「仲間」(16.1%) であった。

授業前である図3を見ると、思いやりは子どもの言葉で「やさしい」との表現であることがわかる。

それが授業後には次の意識に変わる。

1. 「相手のことを思う」(回答者数比 40.6%) との、授業がねらいとした思いやりの定義が、子どもの意識に現れた。

授業後に新出の回答語「相手のことを思う」(新出、回答者数比 40.6%)、「自分のことだけじゃない」(新出、回答者数比 12.5%) の2つと、増加した回答語「思う」(12.5%) を合わせると 65.6%が思いやりを、自分のことだけでなく相手を思いやる点につなげて

いる。これが「大切」との納得をふくめると、78.1%の高率で子どもが授業後に、授業が提示した思いやりの定義を想起したことになる。

2. この思いやりの定義は自己犠牲ではない点を取りあげたい。自分を大切にすることはもちろん「自分のことだけじゃない」との表現は、自己犠牲の方向に思いやりが走っていないことを示している。それは、この道徳授業が、自分の悪いところを改めてよくなるように努力するとの構造ではなかったこと、および物語の落ちつく先が笑いであり、自己犠牲を伴わないことによる。また、授業における〈思いやり〉の定義を、福島の状態を受けて考えたときに、自己犠牲を強いるならば適切ではないと思ったことによる。筆者らは、子どもに、自己犠牲による思いやりではなく、自分を大切にした上での思いやりを提示したいと考えた。

3. 子どもにとってしかし、当初の思いやりの定義、「やさしい」(回答者数比 21.9%、3.9%減)、「助ける」(18.8%、0.6%減)は、変わっていない。子どもの間に流布する言い方で、思いやりはやさしさとの認識が、授業によって変わることはなかった。するとこの授業は、子どもの思いやりの定義を変えたわけではなく、それまでの考えの上に新しい思いやりの姿を付け加え、広げたことになる。

授業後の〈思いやり〉の連想マップ(図4)を見ると、「相手のことを思う」との思いやりの新しい定義が子どもの意識の中心に位置すると共に、これまでの定義「やさしい」「助ける」が思いやり意識の中軸を形成している。

本授業はそれまでの思いを消すことなく新しい考えを形作った授業だった。その結果が回答語種数の 20 語もの増加 (43.5%増)、回答語総数の 30 語増加 (35.7%増) に現れている。ここから、エントロピの 0.553 の増加、連想量総和の 3.64 の増加が生じている。

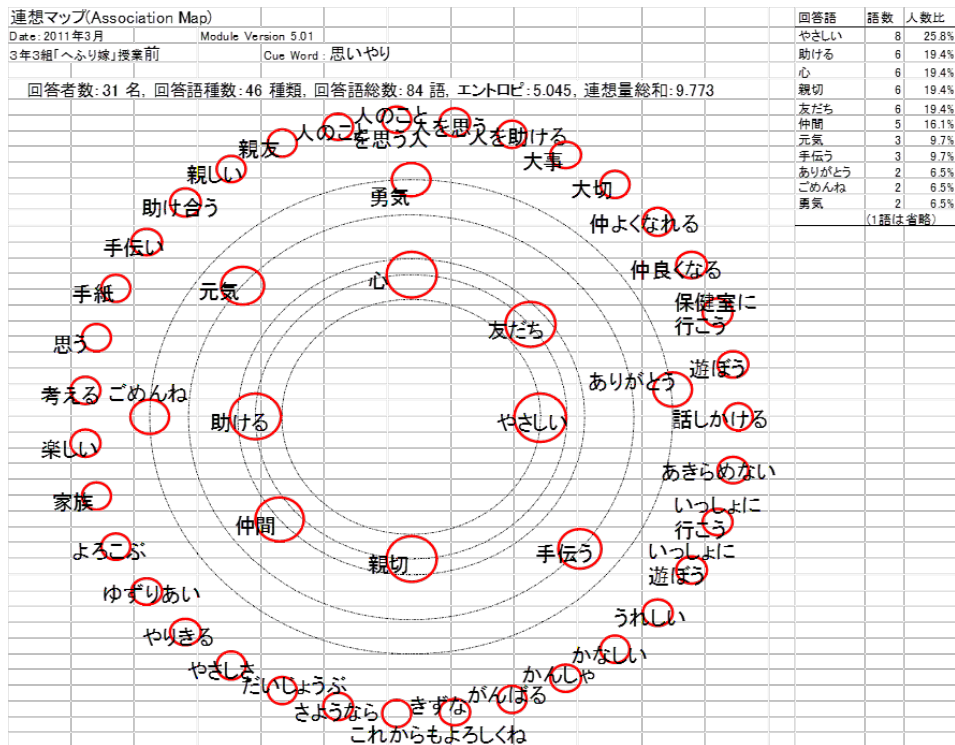


図3 授業前の〈思いやり〉連想マップ

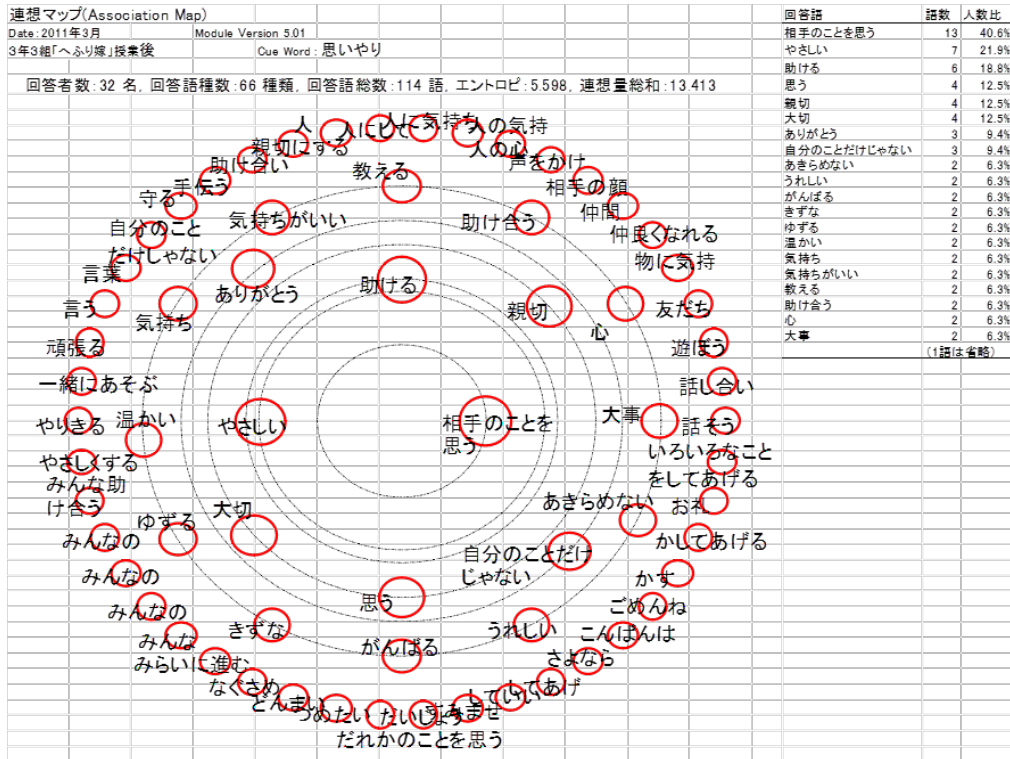


図4 授業後の〈思いやり〉連想マップ

4. 授業後の回答語を見ると、思いやりによって想起する対象が変化している。授業前は「友だち」や「仲間」を想起していたが、授業後には一般化された表現「相手」に移行している。へをふる嫁さんの登場は、子どもを一般的な相手のいる世界へと導いたのであろう。この授業の中心発問「婿さんはそれでいいのか」は、一般的な関係において思いやりを考えるステージを子どもたちに提供したのであろう。小学校3年生にとっての婿さんや嫁さんの現実味のなさがかえって功を奏している。

連想法の〈思いやり〉で見て取ることでできた、思いやる対象の意識化と一般化は、授業の終末に各人を書いてもらった「今日の学習をして、これから、どんな自分になりたいですか?」の文章に表れる。単語を切り出すと、「相手」と書いた子どもが回答者数比48.3%でほぼ半数近く、「みんな」が37.9%、「人のこと」が31.0%あった。29名提出のうち28名が重複してこれらの言葉をなりたい自分として書いた。たとえば、「優しい自分。どうすればいいか、なやむ。やさしくすれば相手もやさしくしてくれる。相手の事と自分のことを考える。」と1人の子どもは書いている。

V - 2 授業の方法〈グループ〉

この授業の方法であるグループ（または班と称している）での話し合いを、子どもは主観評価で楽しかったと高く評価していたが、その内実はどうだったのだろうか。

授業前、〈グループ〉という「はん」（回答者数比35.5%）であり、「仲間」「友だち」（いずれも回答者数比29.0%）で、それは「クラス」の「みんな」（いずれも19.4%）だった。グループ概念についての意識は、その役割が意識されるよりも、クラスを分ける手続き概

念に傾いている。グループが何をするかについては「助け合う」（回答者数比12.9%）が現れているが、これは何について助け合うかを特定しない日頃期待されているあり方であり、グループでは助け合うべきだという意識の表現なのだろう。

〈グループ〉は授業後に以下の点で変化を見せる。

1. 子どもの属するさまざまなグループ「みんな」「クラス」「学校」が減少し、協同学習のグループに定義が集約された。「はん」「組」「号車」（2年生までの言い方）の表現が協同学習グループを表しており、授業後に回答者数比 59.4% 増加している。
2. グループが何をやる集団かの意識が生まれた。「話し合う」（回答者数比 18.8%増）、「話す」「発表」（いずれも 6.3%増）が、協同学習グループにおける役割を語っている。グループは「助け合う」意識は、回答者数比 9.4%（3.1% 減）登場しており、授業にかかわらず助け合う意識が継続していることをうかがわせる。
3. このグループが「大切な仲間」（いずれも回答者数比 9.4%増）だとの意識も増加している。グループの強さ「強い」（9.4%増）、「親友」（6.3%増）も緊密な関係意識の高まりを示している。

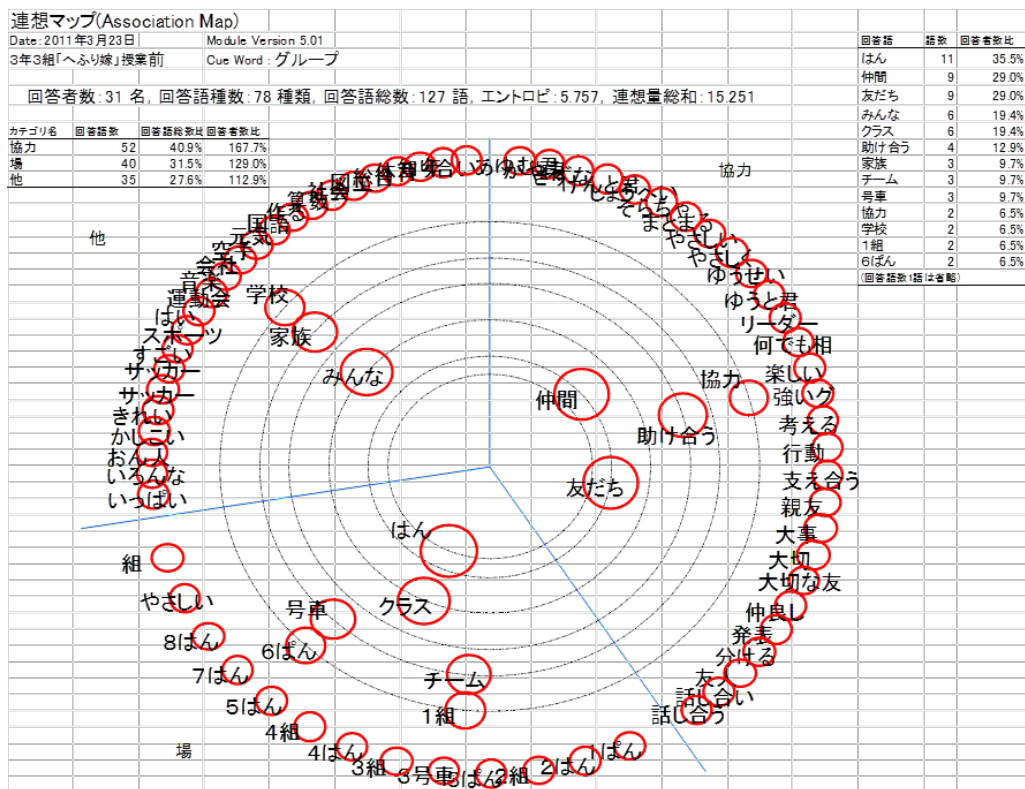


図5 授業前の〈グループ〉連想マップ

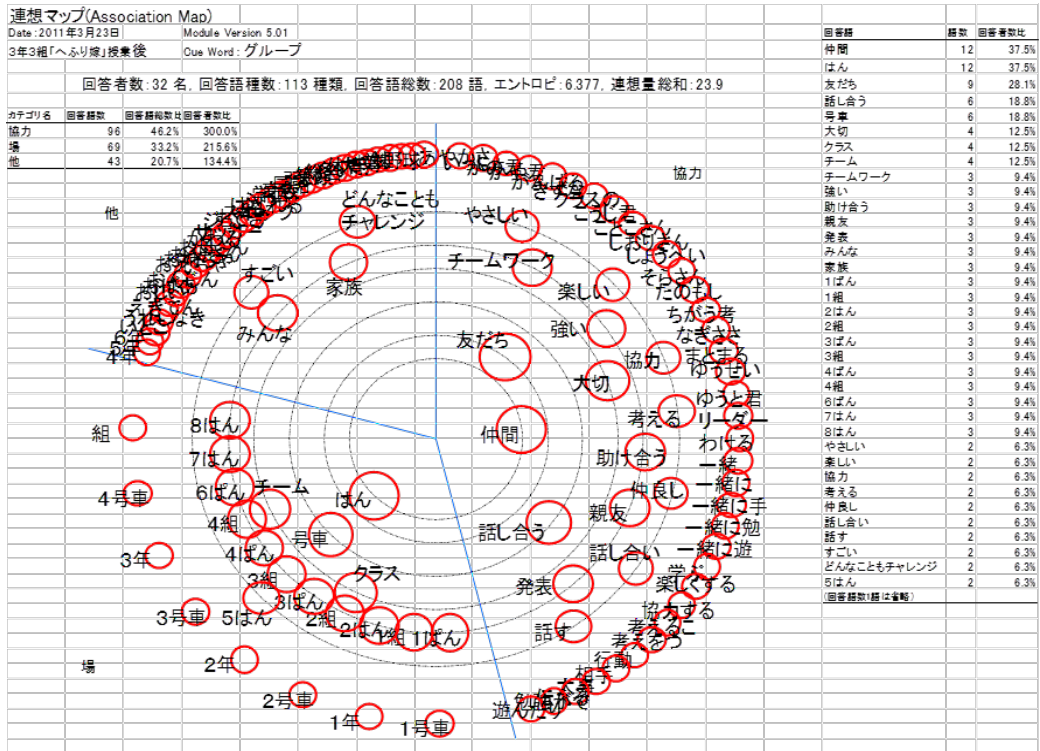


図6 授業後の〈グループ〉連想マップ

授業の最後に書いてもらった感想文をみると、グループに分かれて協同で学習した意味を子どもが意識化し、授業のねらいが意識化された様子が記されている。『へふりよめ』のおかげでいろんなことがわかりました。グループで話したからちがう人のかんそうがわかりました。『へふりよめ』でたすけあったりしようという心をもちました。みんなのこともちゃんとかんがえないといけないと思いました。相手のこともちゃんとかんがえます。楽しかったです。「色んな人の気持ちがよくわかりました。グループで話し合いができてとても楽しかったです。」「自分のことだけじゃなくて人のきもちのこの学習ができてよかったです。あとグループでもいっしょにかんがえられたのでうれしかったです。またこんなべんきょうをいっぱい学びたいです。」「自分のことと、さらに相手のことも考えるようになりたい。人にやさしくするようにする。」

V-3 子どもの自己認識

子どもの自己肯定感を目的とした道徳授業をおこなうべきだとわれわれは主張するが、そのためには、目標としてあるべき論に止まらず、検証する方法が必要である。連想法が、ここで提示する、自己肯定感を授業評価としてアセスメントする方法である。自己肯定感という教育目的から見て、1時間の授業で子どもの意識においてどのような変容があったか、また授業がこれに届いたか、連想法によって子どもの〈自分〉意識を見る。

〈自分〉についての表1および図7から、授業によって子どもは自己肯定感を増加させ、「やさしい」自分を発見した、というのが端的な結論である。以下4点説明する。

表1 授業前後の〈自分〉の回答語のカテゴリ別比較（回答者数 32 名）

カテゴリ名	授業前	授業後
体	81 ▲	77 ▼
属性	45	61
肯定	18 ▼	63 ▲
否定	7	12
他	7	5

(▲有意に多い、▼有意に少ない、 $p<.05$)

- 量的にみて、表1、授業後の〈自分〉の回答語のカテゴリ別の増減のカイ二乗検定結果から、《体》関連の回答語が有意に減少 ($p<.05$) し、自己を肯定する言葉が回答者数比 58.1% (18 語) から回答者数比 196.9% (63 語) に有意に増加 ($p<.05$) している。授業を通じて1人あたりにするとおよそ2語の自分に肯定的な言葉を発する状況になったことは、この授業が自己肯定感について成果をあげたことを示している。
- 〈自分〉についての回答語総数比を表示しているカテゴリマップ (図1 および図7) を比較してみると、授業前にカテゴリ《体》が全体の半数以上 (51.3%) を占めていたのが35.3%に減少し、自分について《肯定》する意識が11.4%から28.9%を占めるに至っている。また、提示語〈自分〉からの回答語は授業後に大きく増加し、回答語種数で84語から126語へ50.0%増加、回答語総数で158語から218語へ38.0%増加している。これは、本授業によって子どもの意識が自分への振り返りへと向かい、しかも自己を肯定する言葉へと動いたことを示している。授業による〈自分〉の充実ぶりは、エントロピと連想量総和の大きな増加 (+0.7 および +7.91) にも見てとれる。
- 回答語の質を見ると、授業素材であった嫁さんに関する形容詞「やさしい」を自分についての言葉として獲得し、自分を肯定する点として見いだしている。回答語「やさしい」は、授業前には思いやりの定義ではあっても〈自分〉を表す言葉として想起されなかったが、授業後には25.0%が自分についての言葉として挙げるようになった。また同じ傾向、授業のねらいを構成する言葉「思いやり」「人を助ける」(それぞれ6.3%増) が授業後に新しく〈自分〉についての言葉として想起されている。
- 授業素材や授業のねらいの言葉によって子どもたちの自分への振り返りがおこなわれただけでなく、子どもたちは自分について独自の言葉でも振り返っており、自分発見として「元気」(新出、回答者数比9.4%増)、「笑顔」(6.3%増) が見られる。そのほか、自分の特徴となる属性を見いだしており、「おこる」、「なく」、「しゃべる」、「ねる」(いずれも6.3%増) と自分自身に目を向けている。授業終末における自分への振り返りを大切にしたい授業展開によって、子どもたちは授業で獲得した言葉で自分を振り返るとともに、自分を振り返る流れによって新たな自分を発見した。この自分を振り返る意識の動きが、回答語の大幅な増加と質の変化をもたらしている。

これに対して、一般的な自分の規定である「人間」(回答者数比12.9%減)、「いのち」(9.7%減)、「生きている」(6.5%減) が減少している。

すなわちこの授業は、子どもの自己肯定感を育てる授業として意義があった。

数比 18.8%増)、「話す」「発表」(いずれも 6.3%増) 集団だと、子どもは協同学習グループの役割を自覚した。

4. (連想法) 連想法は、1 単位時間の子どもの意識について、授業のねらい「思いやり」が一般的に「相手を思いやる」こととして達成された様子を描きだし、また地域素材に登場した思いやりを子どもが自分のあり方として意識して、自己肯定感の増加をもたらしたと、授業で直接に扱ったわけではない意識の状態を描きだし、さらに子どもが協同学習におけるグループの役割を自覚したことを描きだして、量的かつ質的な授業評価技法として有効であった。

こうした成果によって本道徳授業は成果を上げたと評価できる。地域素材(民話)、協同の学びの方法、授業のねらいと教育目的の明確な設定、授業評価、これらを子どもの意識状態に応じて組みあげる臨床的授業構成があいまって、本授業の成果は生まれた。しかし、

1. 子どもが自分たちで見通しをもって活動性の高い授業にする必要、2. 話し合いの仕組み、すなわち個人の自己表明、グループでの対話、学級全体の合意形成へと、私的水準から公共的な水準への対話構築へと進む授業のあり方の明確化が課題として残されている。第2の点は、言い換えると、協同学習が対話によって子どもの発言の量の拡大をもたらすと同時に、対話によって意見の質(すなわち道徳上の価値)を自己の生き方として公共的な方向へと発展させていく授業構成への課題を物語っている。

註

- 1) Darcia Narvaez, 2009, Ethical Action, Nurturing Character in the classroom, Alliance for Catholic Education Press at the University of Notre Dame は例えばキャラクター・エデュケーションの立場から、skill-based understanding, scientifically-based cognitive approach to learning and teaching, embedded within standards-driven academic instruction, taught across the curriculum in every subject and activity, character education to greater accountability, intentional collaboration with “community voices” の6つをあげている。
- 2) 場を評価する考え方については、まとまって論じていないが、上藺恒太郎、2011、連想法による道徳授業評価 教育臨床の技法、教育出版で随所に語られている。
- 3) 上藺恒太郎、2011、連想法による道徳授業評価、教育出版、pp.149-150
- 4) 上藺恒太郎、2011、連想法による道徳授業評価、教育出版、p.194、図5-7
- 5) 東京都教職員研修センター紀要第10号、2011、は3頁で「自尊心は特に小学校高学年から中学校第1学年の低下率が大きいという結果」を報告しているが、上藺恒太郎、2007、は4頁で、9歳から14歳で自分に対する自己肯定の言葉が増えないまま、自己否定の言葉が年齢上昇とともに増加すると指摘している。
- 6) 連想法については以下に依拠する：上藺恒太郎、2011、連想法による道徳授業評価 一教育臨床の技法一、教育出版
- 7) 上藺恒太郎、民話による道徳授業論、北大路書房、2000、pp.91-104。「へぶり嫁」の資料文は pp.91-93。
- 8) 児童の自分についての意識実態診断のために、連想法を用い、提示語〈自分〉による

連想調査をおこなった。以後、連想法の提示語を〈 〉、回答語を「 」、カテゴリを《 》で表示する。

引用文献

- アンドレ・クリストフ&ルロール・フランソワ、2012、自己評価の心理学 Lé stime de soi、紀伊國屋書店
- 蘭千壽、1989、子どもの自己概念と自尊感情に関する研究、上越教育大学研究紀要第8巻 第1分冊、17-35
- Blaney,Nancy T., Stephan, Cookie, Rosenfield, David, Aronson, Elliot, Sikes, Jev, 1977, Interdependence in the Classroom: A Field Study、 Journal of Educational Psychology Vol.69 No.2, 121-128
- 遠藤辰雄、井上祥治、蘭千壽、2002、1992 初版、セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求、ナカニシヤ出版
- Johnson, David W., Maruyama, Geoffrey, Johnson, Roger, Nelson, Deborah, Skon, Linda, 1981, Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis, in Psychological Bulletin Vol.89 No.1、 47-62
- Johnson, David W., 1980, Group Processes: Influences of Student-Student Interaction on School Outcomes, in James H. McMillan, The Social Psychology of School Learning, Academic Press
- 上蘭恒太郎、2007、長崎県の教育の課題 自尊感覚を育成する教育を、in 長崎人権研究所、もやい 長崎人権・学 53号、2-4
- 上蘭恒太郎、糸山景大、1998、連想調査による情意測定を試み—子どもたちが感じた学校—、長崎大学教育学部教育科学研究報告第54号、27-41。書き直されて上蘭恒太郎、2011、147-158に所収。
- 梶田叡一、2002、自己意識の心理学 [第2版]、東京大学出版会
- McInerney, Valentina, McInerney, Dennis M., Marsh, Herbert W., 1997, Effects of Metacognitive Strategy Training Within a Cooperative Group Learning Context on Computer Achievement and Anxiety: An Aptitude-Treatment Interaction Study, Journal of Educational Psychology Vol.89 No.4, 686-695
- 内閣府政策統括官(共生社会政策担当)、2007、低年齢少年の生活と意識に関する調査 第8節 自分の悩み、<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/index.html>、2012年5月28日
- 中島義明、安藤清志、子安増生、坂野雄二、繁樹算男、立花政夫、箱田裕司、1999、心理学辞典、有斐閣
- Stanne, Mary Beth, Johnson, David W., Johnson, Roger T., 1999, Does Competition Enhance or Inhibit Motor Performance: A meta-Analysis, in Psychological Bulletin、 Vol.125 No.1、 133-154
- Steele, Claude M., 1988, The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self、 in Advance in Experimental Social Psychology Vol.21, 261-302
- 田中智志、2005、ケアリングのモラル形成—対話的關係のなかの倫理—、in 越智貢、金井

淑子、川本隆史、高橋久一郎、中岡成文、丸山徳次、水谷雅彦編、岩波応用倫理学講義
6 教育、岩波書店

東京都教職員研修センター紀要第 10 号、2011、自尊感情や自己肯定感に関する研究（第 3
年次）、2011 年 3 月

財団法人一ツ橋文芸教育振興会・財団法人日本青少年研究所、2012、高校生の生活意識と
留学に関する調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—、財団法人一ツ橋文芸教育
振興会・財団法人日本青少年研究所

本稿は既発表論文が査読を経て新たに掲載されるものである。