

# 中学生の規範意識を育てる「道德の時間」

—社会的領域理論を取り入れた授業の試み—

齋藤 佑・松永あけみ・懸川 武史

群馬大学教育実践研究 別刷

第30号 157～168頁 2013

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター



# 中学生の規範意識を育てる「道徳の時間」

—社会的領域理論を取り入れた授業の試み—

齋藤 佑<sup>1)</sup>・松永 あけみ<sup>2)</sup>・懸川 武史<sup>2)</sup>

1) 館林市立多々良中学校

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

「An ethics class」 to promote moral consciousness in junior high school students.

—Approach from Social cognitive domain theory—

Yu SAITO <sup>1)</sup>, Akemi MATSUNAGA <sup>2)</sup>, Takeshi KAKEGAWA <sup>2)</sup>

1) Tatebayashishi Tatara Junior High School

2) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：規範意識、社会的領域理論、中学生、道徳の時間

Keywords : moral consciousness, social cognitive domain theory, Junior high school students, an ethics class

(2012年10月31日受理)

## 【問題】

中学生をみていると、一見、きまりや教師の指示にしっかりと従っているようであるが、中には「きまりを守る」という行為の動機が、教師の権威にある生徒もいるように思える。おそらく、多くの生徒は、法律やきまり、校則やルールなどの規範は守るべきものであるということは知識的には理解している。しかし、その規範が何のためにあるのか、その規範を破ることの危険性や波及性を十分に理解しているとは言えないのではないだろうか。規範には、他者の権利を守るという大きな側面がある。そういった部分への質的な理解を深め、主体的に規範を遵守していこうとする意識や態度を培うことが必要ではないかと考える。

中学生という時期は、全体的には子どもから大人への移行期・過渡期であると捉えられる。自立への意識が高まり、自分自身の在り方を模索する時期であるため、単に教えられたりアドバイスをを受けたりするだけでは納得しきれない面が出てくる。そのため、大人世代からの抑圧や教え込みではなく、自ら考え悩み、さ

まざまな葛藤を経ることが、主体的な規範意識の獲得には重要であると考ええる。

そこで、本研究では、規範意識、中でも特に規範に伴う他者への意識に焦点を当て、生徒が自ら考え葛藤し、主体的な規範遵守へと向かえるような「道徳の時間」の授業を提案することを目的とする。

葛藤場面を取り入れた「道徳の時間」の授業として、これまででもコールバーグ (Kohlberg, L) の認知発達理論に基づく実践 (荒木紀幸他, 1997) やセルマン (Selman, R.L) の役割取得能力の発達理論に基づく実践 (渡辺弥生, 2001) などが試みられてきているが、本研究では、チュリエルの「社会的領域理論」(Turiel, E, 1983) に基づく「道徳の時間」の授業を構想し、実践することにより、新たな「道徳の授業」の提案をしたい。

社会的領域理論に基づく道徳の授業の試みは、我が国では非常に少ない (高橋・峯岸・松永, 2007)。

しかし、社会的領域理論で提唱されている社会的規範の判断と実際の行動との結びつきが強いことが実証

されており (Semetana, 1982)、教育実践への応用の有効性が示唆される。また、首藤・二宮 (2003) も社会的領域理論の発達研究を通して、道徳教育の実践への応用の可能性を指摘している。さらに、欧米においては、すでに社会的領域理論に基づく道徳授業が展開されている (Nucci, 2001, 2008)。以上より、社会的領域理論に基づく「道徳」の授業を試みることは、新たな道徳の授業の提案となり、意義あるものと思われる。

社会的領域理論では、規範意識を「道徳領域」、「慣習領域」、「個人領域」の三つの領域からとらえている。そして、人間の行為は、認知された内容が三つの領域のどの領域から判断されたかによって決定される傾向が高いとしている。さらに、これらの三つの領域を基本として、「混合領域」を想定している。

「道徳領域」は、他者の権利や正義に関することで、規則があるかどうかと無関係で普遍性を持つ領域である。具体的な逸脱行為としては、盗み、殺人、いじめ等が当たる。「慣習領域」は、学校・会社などの社会集団に参加している成員間の関係を調整するもので、集団組織を成立させる取り決めに基づいて構成される領域である。例えば、学校の規則、食事のマナー、礼儀作法、宗教儀式、地域のしきたりなどである。「個人領域」は、行動の影響が自分だけにあり、社会秩序の維持や善悪の判断には束縛されないものである。例えば、趣味、遊びの選択、友人の選択、サークル活動や容姿などである。

また、すべての規範行為は、三領域のいずれかに明確に分類できるとは限らない。現実社会には、複数の領域の要素を持つ出来事があり、その判断は人によって異なる場合があるであろうし、また、個人内においても複数の領域からの判断が存在するであろう。このように、複数の領域にまたがる判断が個人内あるいは個人内でなされる領域を「混合領域」としている。そして、この「混合領域」の最終的な判断と行動選択において、個人の頭の中で各領域概念の葛藤がおき、調整へと向かうと考えられ、これを「領域調整」としている (Turiel, E, 1989)。

本研究で考える「道徳の時間」の授業では、生徒一人一人が、ある一つの出来事にも多元的な解釈と判断があることを知り、個人内および個人内で葛藤を生じさせ、適切な領域調整ができるようになることを目指す。

## 【実践】

【対象】中学校1年生40名 (男女各20名)

【学習指導要領の内容項目】本実践では、学習指導要領の内容項目のうち、『4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること』の『(1) 法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。』を扱う。

具体的には、交通ルールなどの身近なものをきっかけに法ときまりの存在意義について考えることで、規範に伴う他者の存在に気づけるよう内容に迫ることにする。

【全体像】社会的領域理論に基づいて、事前に、生徒の規範に対する認知の在り方を質問紙により把握し、実践1の授業で葛藤および領域調整を促す。さらに、実践2の授業では、社会的領域理論の考え方を生徒にも知識として教えた上で、自己の考えと向き合わせることを促す。そして、事後に、再度、生徒の規範意識の実態を調査し、生徒の規範に対する認知の変化を分析・評価することにより、本授業の有効性を検討する。

本研究では、規範意識の高まりを認知的な発達ととらえている。そのため、規範を守っているという表出の部分を実行強化するのではなく、規範に対する質的な理解を深める (規範の存在意義や遵守することの意味を内面化する) ことが規範意識を醸成するという立場をとっている。さらに、その規範に対する質的な理解を深めるためには、社会的領域理論に基づいて個人の認知を把握し、認知的葛藤場面を設定することが有効に働くと仮定している。

### 【実態把握と有効性の検討】

事前の質問紙調査では、「道徳の時間」に対する印象や規範に対する印象、規範と向き合う場面における考え方の傾向などを記述させる。生徒は、その質問紙を通して本授業で取り扱う内容に触れ、同時に自分自身の考え方の一部に触れることになる。

質問紙は、5つの質問と3つの葛藤場面への質問から構成されている。

5つの質問は、①「道徳の時間」の授業に対する印象、②「きまり」と言われたときにどのようなきまりを思い浮かべるか、③「きまり」に対する考え、④学校での規則に対する印象、⑤決まりは何のためにあると考えているかを問うものである。

3つの葛藤場面は、①信号無視、②ゴミの分別、③本の返却に関する場面である(表1)。それぞれの行為がどのくらい悪いと思うか(4段階評定)とその理由を自由記述で求めた。そして、自由記述を社会的領域理論の3領域の視点から分析し、普段の行動観察とあわせて、各生徒の大まかな認知的傾向を把握した。

「慣習領域」の規則には、他者の権利を犯すような道徳領域に近いものから、「制服を着る」といった社会秩序のための約束事までさまざまである。本研究では、前者に属する道徳領域に近い法やきまりを扱う。それ故、「規則で決まっているから守らなければならない」などの「単に規則だから、決まっているから」というレベルの判断を「慣習領域」からの判断とし、「他者の権利を侵すことになるから」「平等に生きるために規則があるから」などの他者の権利への思慮があるものを「道徳領域」からの判断とした。この判断は、本来の社会的領域理論からの判断では、両者とも「慣習領域」からの判断と考えられるかもしれないが、両者には大きな違いがあり、これを区別するために、他者の権利への思慮がある場合に「道徳領域」からの判断とした。

結果、個人領域で考える傾向が強いと判断した生徒が8人(20%)、慣習領域が24人(60%)、道徳領域が8人(20%)であった。

なお、この3つの葛藤場面について、実践2の終了後、再度、回答を求め、事後の比較を行った。

**【実践1】**

〈ねらい〉

法やきまりの存在意義を考え、規則遵守と他者の権利の関係に気づき、主体的にきまりと関わろうする意欲を高める。

〈授業内容〉

実践1では、実際の交通規則に関する新聞記事の投稿のやりとりを本授業用に書き換えたものを資料1(表2)として使用し、生徒が様々な領域からの意見に触れて、葛藤するようにし、最終的に領域調整により、道徳領域からの判断に導けるような授業展開とした。

本資料で取り上げられている速度制限という交通規則は、社会秩序を守るための約束ごとであり慣習領域からの判断で良いのではないかと考えられる。しかし、規則だから守るという判断ではなく、規則を破ることが他者の権利を侵すことに繋がるという道徳領域からの判断ができることが必要であると考えた。

なお、事前の質問紙調査の結果分析をもとに、授業内の意見交流において、生徒の持つ考えの領域間の葛藤が生じやすくなるであろうと想定される座席位置を意図的に設定した。

指導案の展開の概要を表3に示す。

本授業で想定した葛藤のモデルは、図1の通りである。本授業において生徒は、おもに中学生Y、Sさんの立場で考えることになる。Y、Sが直面しているのは、特別な事情と法定速度の厳守という2つの価値の

表1 授業の有効性検討のための葛藤場面

<p><b>場面1 「信号無視」</b></p> <p>中学生のAさんは、朝寝坊をしまい学校に遅刻しそうです。しかし、運悪くなかなか青に変わらない信号にひっかかってしまいました。通勤時間帯で交通量も多かったのですが、たまたま渡れそうな状態だったので、Aさんは信号を無視して横断し、急いで学校へ向かいました。</p> <p><b>場面2 「ゴミの分別」</b></p> <p>中学生のB君は、期末テストに向けて公民館の一室で勉強をしていました。飲食も可能だったので、お菓子を食べたりジュースを飲んだしながら勉強を進めました。夕方になったので、荷物をまとめて帰ろうと思い、ゴミも1つの袋にまとめてゴミ箱に入れようとしたのですが、ゴミ箱には『ゴミの分別を必ず行ってください』という張り紙がされていました。B君は、張り紙に気づきながらも、全て1つの袋に集めて『燃えるゴミ』に入れて帰ってしまいました。</p> <p><b>場面3 「本の返却」</b></p> <p>中学生のCさんは、最近学校の図書館に入った人気の推理小説を、上下巻セットで2冊借りました。貸出期間は1週間と決まっていますが、なかなか読み終わらなかったで、だまっとう1週間借りたままにして、最後まで読み切ってしまうことにしました。</p>
--

対立である。それを各領域から考えると、個人領域であれば自分の権利を、慣習領域であれば規則の厳守を、道徳領域であれば他者の人権や権利の保証を重んじた考えになるだろう。それらの大きく3方向の考えに触れたとき葛藤が生じ、領域調整がなされることになるが、授業の展開上、資料1-1(表2)を扱う場面では個人領域と慣習領域で、資料1-2(表2)を扱う場面では道徳領域と他の2つの領域で葛藤し、領域調整がなされるように想定した。

授業全体の流れは、大きく以下の4段階で進めた。

- (I) 問いの提示と資料内容の把握
- (II) 個人領域と慣習領域の葛藤
- (III) 道徳領域と自己の葛藤
  - きまりの存在意義を考える
- (IV) 感想などの記述

(I)では、身近にあるきまりを想起させ、生徒が発表したものを黒板で①法律、②学校などの規則、③スポーツや遊びのルール、④マナーの4つに分類し、本授業では主に①に関わる内容を扱うことを伝え、『法やきまりは何のためにあるのだろうか。』という問いを提示した。さらに、資料1-1を提示し、資料の内容を端的に押さえられるような関係図を示した。この手立ては、生徒の内容把握にとって有効に働いたようである。

(II)では資料1-1の内容をふまえて、警察の言動についてY. Sさんの立場だったらどう思うのかを考えさせ、近くの生徒同士で意見を交流させた。前述したように、それぞれ近くの生徒は、事前の調査等において違った領域からの認知的傾向が認められた生徒を意図的に配置している。意見交流の後に生徒にそれぞれの意見を発表させた。事前に想定したように、多くの子ども達は、こういった場面において個人領域の考え方に大きく傾いた。また、「速度違反はよくないが……」や「しかたがない」といった発言もあり、慣習領域との間で揺れている姿もみとることができた。他領域との揺れはあるにせよ、個人領域に傾いた生徒は全体の約8割(32名)であった。それに対し、慣習領域に傾いた生徒、つまり警察の言動を擁護したり、正当化する生徒は全体の約2割(7名)であった。慣習領域から考えている生徒は、警察は職務を全うしているといった意見を発表しており、Y. Sさんの心情への思い入れが弱い傾向が見られた。生徒の反応から感じたのは、個人領域で考える生徒は慣習領域の部分

にも触れる生徒が多いが、慣習領域で考える生徒は個人領域のような考え方を排除する傾向があるということである。

(III)では、資料1-2をもとに道徳領域の考えと向き合わせ、(II)までの自分の考えとの葛藤を引き起こした。資料朗読後に考えが揺れたかどうかを問うところ、6割以上の生徒が揺れたと回答した。その後、きまりの存在意義について考え、近くの生徒同士で意見を交流させた。教師は、生徒が発表したものに対して、その観点とは逆の考え方をしていた意見をあえて提示し、なるべく多角的な意見を吸収できるように仲介をした。発表されたものの中には、端的な回答だけでなく葛藤を抱えているものもあり、授業を通して生徒の認知的葛藤を引き起こすことができた一面も見受けられた。

(IV)では、『今までの自分』『授業を通して』という2つの項目で感想を記述させた上で、最後に改めてきまりの存在意義について自分の考えを記述させた。生徒の記述には、今までの自分の考え方をふまえて授業内で考えたことや悩んだことなどが記されていた。きまりの存在意義に関しては、授業内である生徒が発言した内容について触れられているものがいくつか見られ、生徒同士の意見交流が互いに作用し合うことを確認することができた。

#### 【実践1の考察】

事前質問紙と実践1の終末で使用したワークシートでは、それぞれきまりの存在意義(「決まりは何のためにあるか」)について、生徒の考えを自由記述させた。その内容を3領域の視点で分析したところ、実践前と実践後では慣習領域の記述が大幅に減少し、道徳領域の記述が大幅に増加していた。他領域の記述も見られた生徒も合わせると、39人の生徒(1名欠席)のうち32人の生徒(約8割)が道徳領域の考え方(例:きまりは、みんなが平等に暮らすために守るなど)を記述していた。また、個人領域で考える生徒もわずかではあるが減少していた。これは、授業の発問構成をはじめ個人領域の考えに揺らぐようにし、改めて道徳領域に揺らぎやすいようにしたためであると考えられる。これらのことから、資料の内容や構成、授業中の発問や流れは、道徳領域の視点を取り入れるために有効に働いたと考えられる。

その一方で、いくつかの課題も明確になった。1つ

表2 実践1で使用した資料1

## 資料1-1 法っていったい……

中学生 Y. S (東京都 14歳)

先月のある日、栃木に住んでいるおばあちゃんが急病で倒れたという連絡が学校に入った。急な出来事だったが、家族全員で駆けつけることになったと言うので、父の運転する車で東京から栃木へと高速道路を急いだ。

私たち家族は、もともとおばあちゃんの家近くに住んでいて、私が小学校5年生の時に、お父さんの仕事の関係で東京に引っ越した。両親が共働きでひとりっ子の私は、学校が終わるとおばあちゃんの家へ行き、お母さんの迎えが来るまでの時間をおばあちゃんと過ごしていた。

そうした事情もあり、私は突然の知らせに驚き、とにかく不安で仕方がなかった。栃木の病院まであと2時間ほどのところまで来たとき、お母さんの携帯電話に「今にも心臓が止まりそうで、かなり危険な状態。急いだ方がいい。」と連絡が入り、お父さんの運転にはいつそう力が入った。私自身も、「なんとか無事でいて……。なんとか間に合って……。」と祈りながら車に乗っていた。

いつもは安全運転を心がけて、制限速度を守っているお父さんも、このときだけは制限速度をオーバーして走っていた。口にはしていなかったけれど、お母さんも私もそのことを望んでいた。目指す高速出口まであと10kmほどのところまで来たとき、後ろからパトカーが走ってきて私たちの車を止めた。制限速度の20キロオーバー。速度違反である。私は、「神様はいないの……」と心の中でつぶやいた。

もともと違反は承知のうえだし、罰金を払うのは当然かもしれない。それでも、手続きにかかった30分というかけがえのない時間は返して欲しい。私たちが急いで病室に入ったときには、おばあちゃんが息を引き取ってから10分もの時間が経っていたのだ。1分1秒でも早く、おばあちゃんのもとに駆けつけたいという私たちの想いは、とうとう叶わなかった。

あの時、止められていなかったら、いや、止められたとしても手続きがもっと早ければ、30秒でも1分でも息のあるおばあちゃんに会えていたかもしれないのに、そう思うと悔しさがこみ上げてくる。

事情を説明する私たちに対して、警察は「どんな事情があっても違反は違反、きまりはきまりです。法に基づいて適切に手続きを行わせていただきます。」と言った。本当にそうなのだろうか。

『法とはいったい何のためにあるのだろうか。』

『特別な事情は考慮されないのだろうか。』

あの日以来、そんな疑問が頭から離れないでいる。

## 資料1-2 どんな理由でも

公務員 K. M (福岡県 47歳)

「法っていったい……」を読み、「違反で止められなかったら、息のあるおばあちゃんに会えたかもしれないのに……」と思う家族の無念さ、心よりお察し致します。家族の死の悲しみが大きければ大きいほど、摘発に対しての怒りも大きいと思います。

私のおじさんは、3年前に青信号で横断歩道を横断中に、病院に急いでいる方の車にはねられ亡くなりました。定年退職1年前の59歳でした。

おじさんは、私の面倒をよく見てくれた人で、私にとってとても大切な人でした。そんなおじさんの退職を記念して、どんな贈り物をしようかと考えていた矢先の事故でした。後から知ったのですが、事故を起こした人は、入院中のご主人のところに急いでおり、気持ちに余裕がなかったようです。

警察の取り締まりは、スピード違反などが原因で死ななくてよい人が死亡している現実があるからです。

家族が交通事故で死亡した場合の悲しみと怒りがどれほどのものか、Y. Sさんには想像できると思います。遊びに行くため急ごうが、親に会うために急ごうが、事故を起こしたら、理由は関係ありません。

今回、事故に遭わずに病院に着かれたことに安心するとともに、おばあさんのご冥福をお祈りいたします。

表3 実践1の指導案の概要

学習活動	
導入	<p>* 普段生活している中で身近にある様々な決まりを挙げ、自ら暮らしときまりの密接な関係について改めて実感する。</p> <p>* 資料1-1『法っていったい……』の朗読を聞いて概要をつかむ。また、資料の内容を板書で整理し、Y. Sさんの置かれた状況などについて把握する。</p>
展開①	<p>* 資料1-1中の警察の言葉「どんな事情があっても違反は違反、きまりはきまりです。法に基づいて適切に手続きを行わせていただきます。」に着目し、Y. Sさんの立場になって、警察の言動について自分の考えをグループで交流する。</p> <p>発問：この資料中の警察の言動について、あなたがY. Sさんの立場だったらどう思うと思いますか？近くの友達と話し合ってみましょう。</p> <p>葛藤：きまりはきまり(慣習) 対 特別な事情がある時(個人)</p> <p>→・この状況なら仕方がないし、私もY. Sさんのように考えると思う。法律が少しおかしいのではないか。(個人)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・法律で決まっている以上、守らなければいけない。(慣習)</li> <li>・特別に認めることは、その人にとって良くても他の人のためには良くないのでは。(道徳)</li> </ul> <p>* 意見を出し合い、全体で共有する。</p> <p>発問：話し合いを終えての自分の考えを発表して下さい。</p>
展開②	<p>* 資料1-2『どんな理由でも』の朗読を聞き、概要をつかむ。</p> <p>発問：今の資料を読んで、警察の言葉に対する考え方が少しでも変わった人はいますか？変わった人はどのように変わりましたか？</p> <p>葛藤：a. きまりはきまり(慣習) 対 他人の権利を奪う(道徳) b. 特別な事情がある時(個人) 対 他人の権利を奪う(道徳)</p> <p>→・きまりはきまりとして守れば良いと思っていたが、その存在にはきちんと意味があるのだと分かった。(慣→道)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・特別な事情があるなら仕方がないと思っていたが、その行為で他人が傷つく可能性があるのならダメだと思う。(個→道)</li> </ul> <p>* 資料1-2をふまえ、Y. Sさんの言う、『法(きまり)とは何のためにあるのだろうか』について考え、付近の生徒と意見を交流した上で発表する。</p> <p>発問：資料1-1にもありますが、あなたはきまりとは何のためにあるのだと思いますか？</p> <p>→・自分自身の身や安全を守るため。(個人)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・きまりはきまりなので、必要だからあるのだろう。(慣習)</li> <li>・社会で生きる人々の平等を守るためにある。(道徳)</li> </ul>
終末	<p>* 本時を通して法やきまりについて考えたことをまとめ、問いに対する自分の考えをワークシートに記入する。</p> <p>発問：今日の授業をとらして、考えたことや思ったことを書きましょう。また、改めて決まりは何のためにあるのだと思うか、自分の考えを書いてみましょう。</p>

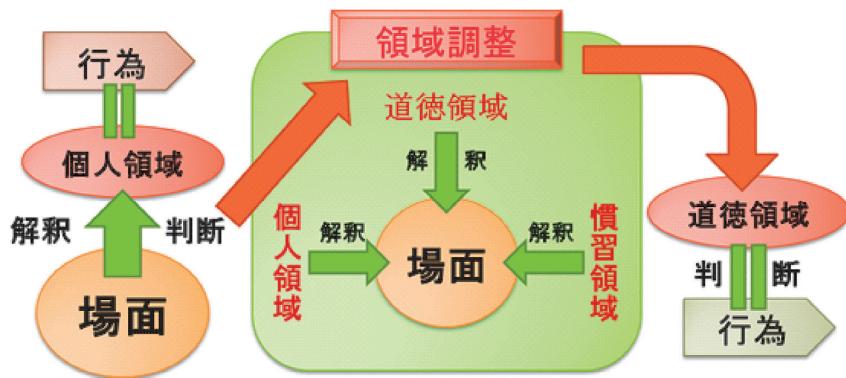


図1 実践1における葛藤モデル



は、生徒間の意見交流が活発ではあったが、生徒同士の考えが葛藤することが十分ではなかった点である。このことについては、資料音読後に教師が適当な間を設けず授業を展開したことで、自分自身の考えを明確にする段階が全体的に不十分だったことが原因の1つと考えられる。生徒が自分自身の考えを自己認識することが、他者との考えの違いに気づき葛藤を起こすきっかけとなるだろう。事前質問紙調査等に基づいて配置した生徒の座席も、この段階をしっかりと踏むことでより有効に作用するものと考えられる。

もう1つの課題は、般化に向けての手立てが不足していた点である。一般的な道徳の授業は資料の登場人物への感情移入で終わることも多いため、状況依存的な考えにとどまる傾向があり、その授業内で考えたことが般化しづらい。そういった実状から、本実践においては認知的な部分に働きかけることをねらいとし、ある程度は実現できたと考える。しかし、真の般化を目指す上では、十分な反応が得られたとは言いがたい。

## 【実践2】

〈ねらい〉

身近な決まりと向き合う具体的な場面において、自分自身がどのように考える傾向にあるか、ほかにどのような考え方があるのかを知り、自分なりの向き合い方を見つめ直そうとする意欲を高める。

〈授業内容〉

実践2では、より確実に生徒の認知が揺らぐように社会的領域理論の考え方を簡単に生徒にも知識として教えたうえで、自己の考えと向き合わせるという授業を行った。通常、道徳の授業で用いるような長文の資料はあえて使わず、きまりと向き合うような身近な場面を資料として設定し、考えを引き出した。

指導案の展開の概要を表4に示す。

実践2の授業を貫く『問い』としては、実践1の『法やきまりは何のためにあるのだろう。』をふまえた上で、『身近にあるきまりについて、自分はどのように考えているのだろう。』と設定した。導入部では、実践1の授業内容をふり返りながら問いを提示した。

授業全体の流れは、大きく次の3段階である。

- (I) 場面①(表5)のAさんの行動について、自分の考えを記述する。
- (II) 簡易版の社会的領域理論を提示し、出された意見を分類する。

(III) 場面②(表5)のB君の行動について、各領域の立場から考えを記述する。

(I)では、上記した場面①についてなるべく率直に自分自身の考えをワークシートに記述させた。その際、記述する時間は十分に確保したが、自分自身の考え方と向き合えるように、近くの生徒同士での相談や意見交流の時間は設けなかった。机間指導をおこないながら、生徒の記述内容をある程度把握し、意図的な指名に役立てた。大半の生徒が書き終えたことを確認し、挙手を求めて発言させた。この段階の生徒の意見は、領域を意識したものではないため、発表したものをもとに教師がまとめて短冊に記した。

(II)では、図2のようにして、社会的領域理論にふれさせた。個人領域、慣習領域、道徳領域という名称は生徒にとって分かりづらく、また、暗に道徳領域の考えが優れているという印象を与えかねないのではないかと考え、『個人型』『規則型』『他者型』という名称で生徒に提示した。『個人型』はきまりを自分自身の視点からとらえた考え方、『規則型』はきまりを規則としての視点からとらえた考え方、『他者型』はきまりを他の人の視点からとらえた考え方として提示した。混合領域に関しては、図のように共有部分を示したが、混乱を避けるためにあえて積極的には取り上げなかった。(I)で生徒から出された意見を短冊にまとめたものを黒板で3つの型に整理してみせ、生徒にも自分の記述がどの型に分類されるか分析させた。この際、あくまで自分自身の傾向としてどの領域から考える傾向が強いのかを自己認識することが目的であるため、詳細な記述の分析はさせなかった。

(III)では、3領域の視点に対する理解を深めるために、場面2について『個人型』『規則型』『他者型』から考えさせた。生徒は、それぞれの型の視点から電車内のマナー違反について考え、ワークシートに記述した。

授業の最後には、授業中に考えたことや感想などを自由に記述させたうえで、自分自身がきまりをどの領域から考える傾向があるのかをワークシートに記述させ、自己認識を促した。

## 【実践2の考察】

実践1の授業では、物語調の資料を用いて、主人公の心情を考えるような授業だったため、生徒は自分自身の意見を活発に交流しあっていたが、実践2の授業

表4 実践2の指導案の概要

学習活動	
導入	<p>*前回の授業を振り返る。                      発問：前の授業では、どんな資料でどんなことを考えたか覚えていますか。                      *本字の問い『身近にあるきまりについて、自分はどのように考えているのだろう』を確認する。</p>
展開①	<p>*場面①に取り組み、自分なりの考えをワークシートに記入する。                      発問：場面①のような場面で、Aさんの行いについてどう思いますか？自分の考えをなるべく素直に、詳しくワークシートに書きましょう。                      *教師から社会的領域理論の説明を受け、『個人型』『規則型』『他者型』という3つの考えをもとに、自分の記述を分析する。</p>
展開②	<p>*場面②に取り組み、それぞれの型の立場からの考えを自分なりに書く。                      発問：場面②のような場面において、B君たちがとった言動についてどう思いますか？『個人型』『規則型』『他者型』から考えて、ワークシートに書いてみましょう。</p>
終末	<p>発問：授業を通して感じたことや考えたことについて、自由に書いてください。                      また、自分はどの型から考える傾向が強いと感じるのか改めて自己分析してみましょう。</p>

表5 実践2で使用した資料

<p>場面①                      中学生のAさんの家では、門限が10時までと決まっていた。ある日、Aさんはいつものように9時に塾を終えて自転車で帰ろうとしました。そこに、仲のいい友達に来て、見せたいものがあるから少し家に寄って欲しいと言われ、少しならと思ってついて行きました。友達の家に着いたAさんは、好きなアイドルの話で盛り上がり、気が付くと門限を過ぎてしまいました。</p> <p>場面②                      中学生のB君は、友達2人と一緒に電車に乗って出かけている最中です。休日だったので電車は混雑していましたが、久しぶりのことだったので、B君たちはすごく盛り上がり、ボックス席で向かい合いながら大きな声で楽しく話をしていました。</p>
--

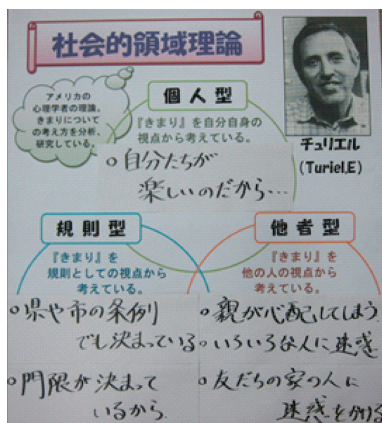


図2 社会的領域理論の説明図

は対照的な雰囲気のものになった。授業のねらいが自分自身の考えと向き合うというものであったことや、理論を説明する部分があったこともあり、生徒にとっては非常に『頭』を使った道徳の時間となったように思われる。「道徳の時間」の授業は、一般的には、『心』の動きを大切にしている傾向があるが、本時のような展開

の授業は、生徒にとっては新鮮だったようである。本授業の最後に、自分はこういった領域（生徒には『型』で提示した）で考える傾向が強いのかを記述させた結果、『個人型』（個人領域）6名、『規則型』（慣習領域）15名、『他者型』（道徳領域）19名であった。あくまで自己分析ではあるが、自分なりに自身の傾向を知ることによって、意識的に他の領域からの考えに目を向けられるようになるかと考える。実際に、場面②に対してそれぞれの領域の立場を取ろうとしたとき、自分自身が考えやすい領域もあれば、なかなかペンの進まない領域もあった生徒が多かった。これは、自分にとって無理の生じない思考、つまり普段から無意識に自分が考えている領域であれば考えやすいということである。あえて考えにくい領域について考えることで、普段とは違った考えに触れ、自分自身の視野を広げることができたと考える。表6は、場面②に対して生徒が記述したものをいくつかまとめたものである。記入する時間を長めに設け、机間指導をしながら質問も受

表6 実践2の場面②における生徒の記述例

個人型	規則型	他者型
<ul style="list-style-type: none"> <li>・久しぶりに会ったのだから楽しんで良いのではないか。</li> <li>・他にも音楽をうるさくしている人もいるのだから良いのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・電車内では静かにするべきだ。</li> <li>・電車内では静かにするのがマナーなのだから、静かにするべきだ。</li> <li>・ボックス席は4人で座るものなのだから、そこに座っているのはおかしいのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・電車内には静かに眠りたい人もいるはずだから、騒いではいけない。</li> <li>・他のお客さんに迷惑がかかるから、電車内では静かにするべき。</li> </ul>

表7 実践2の授業後の感想

・いろいろな考え方を知れた。……………	25人
・自分の傾向を知れた。……………	12人
・他者のことを考えて行動していきたい。……………	12人
・場面に応じて型（領域）を変えるとより良い考えになる。……………	10人
・これからは（も）きまりを守っていきたい。……………	7人
・きまりを破ることで他者に迷惑をかけるかもしれない。……………	6人
・きまりや状況によって型（領域）が変わるのだと思った。……………	3人
・その場に応じて型（領域）を判断していきたい。……………	2人

け付けていたため、多くの生徒はそれぞれの型の特性をつかんで、記述することができていた。

生徒がワークシートに記述した本授業を終えての感想は表7の通りである。最も記述が多かった『いろいろな考え方を知れた』というのは、きまりについての考え方が社会的領域理論によると3つあるのだということと、1つの場面でも様々な考え方があるのだという気づきによるものである。道徳をこういった展開で進めることで、より個人の認知的な部分に働きかけることができたのではないだろうか。普段の道徳の授業にあまり意欲的に取り組めていない生徒の反応も良く、心情面で考えることと認知面で考えることの違いが生徒にも実感できたようである。また、『他者のことを考えて行動していきたい』や『場面に応じて型（領域）を変えるとより良い考えになる』という記述からは、道徳領域で考えることへの志向や、社会的領域理論の視点を取り入れることの意義を実感している姿が読み取れる。他にも、本授業でねらいとしていた要素が生徒に伝わった様子が読み取れたため、授業内の気づきとしては多くのものが得られたように思われる。

実践1の課題をふまえて実践2の授業を実施したが、概ねねらっていたことは達成できたと考える。実践2の授業では、生徒も新鮮な印象をもって学習して

いた様子が見受けられ、認知的な部分に働きかける新たな道徳の一面を見ることができた。授業内では優劣をつけずに3領域を提示したが、生徒の多くは道徳領域（授業内では他者型）で考えることの良さを実感できたようである。また、自分の考え方を自己認識することが、他の考えを比較・検討する足がかりになることが見て取れた。授業の最後に記述させたワークシートの感想には、前述したような肯定的な意見が多く見られたため、授業内の学びとしては有効であったと言えるだろう。

### 【全体的考察】

#### 1. 有効性の検討

事前・事後で実施した質問紙調査の3場面について、生徒の記述を社会的領域理論に基づいて分析した各場面ごとの全体の結果が図3である。また、個人ごとの領域判断の変化を分析した結果が表8である。場面ごとに2（道徳領域・それ以外の領域）×2（事前・事後）でMcNemar検定を行った結果、場面1および場面2で有意傾向が認められたが、場面3では認められなかった（場面1 p = .065, 場面2 p = .070, 場面3 p = .125）。これは、事前の質問紙の回答の段階で道徳領域から判断している生徒が場面1で15%、場面2で

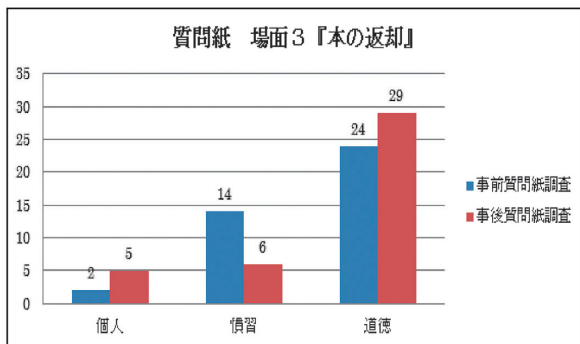
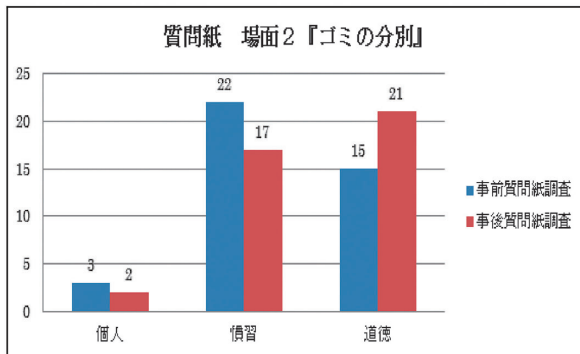
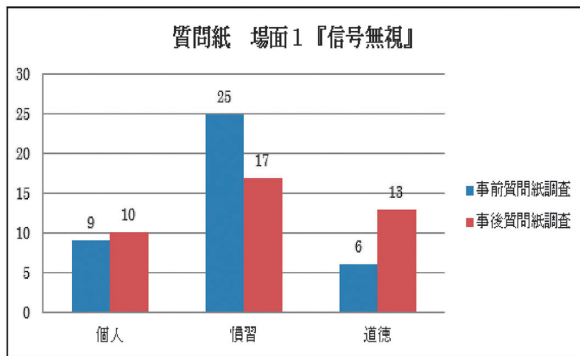


図3 事前・事後の各領域判断の人数

37.5%であるのに対して、場面3ではすでに60%いることによると考えられる。

場面1「信号無視」の場面では、道徳領域から判断する生徒が、他の場面に比べ事前・事後とも最も少ない。それに対して、場面3「本の返却」という校則においては、事前の段階で24名(60%)、事後では29名(72.5%)が道徳領域から判断しており、学校のきまりに関しては、非常に身近であり、直接的に関わる回数も多いため、きまりを取り巻く他者の存在が実感しやすいようである。

本実践では、事前質問紙調査の段階で個人領域もしくは慣習領域で考えている生徒が、事後において道徳領域で考えられるように認知的な変容を目指した。しかし、このような変容のみられた生徒は、場面1で9

表8 事前・事後の領域判断の個人内変容パターン別人数  
場面1「信号無視」

		事後			合計
		道徳	慣習	個人	
事前	道徳	4(10.0)	2(5.0)	0	6(15.0)
	慣習	8(20.0)	13(32.5)	4(10.0)	25(62.5)
	個人	1(2.5)	2(5.0)	6(15.0)	9(22.5)
合計		13(32.5)	17(42.5)	10(25.0)	40

場面2「ゴミの分別」

		事後			合計
		道徳	慣習	個人	
事前	道徳	14(35.0)	0	1(2.5)	15(37.5)
	慣習	5(12.5)	16(40.0)	1(2.5)	22(55.0)
	個人	2(5.0)	1(2.5)	0	3(7.5)
合計		21(52.5)	17(42.5)	2(5.0)	40

場面3「本の返却」

		事後			合計
		道徳	慣習	個人	
事前	道徳	23(57.5)	0	1(2.5)	24(60.0)
	慣習	6(15.0)	6(15.0)	2(5.0)	14(35.0)
	個人	0	0	2(5.0)	2(5.0)
合計		29(72.5)	6(15.0)	5(12.5)	40

( )内は、割合

名、場面2で7名、場面3で6名であり、決して多くはなかった。これは、授業内で3領域に優劣をつけて扱わなかったことにも起因すると考えられるが、1~2回の授業では認知の変容の般化は難しいといえる。しかし、領域調整による認知の変容がみられている生徒もある程度いるので、継続的かつ系統立てた指導において各領域に触れていくことで、更なる般化が期待できるのではないだろうか。

## 2. 全体的考察と今後の課題

本研究では、社会的領域理論の考え方を取り入れて、葛藤経験を通して、領域調整を促すことにより、中学生の規範意識の変容をねらった。統計的に有意な変容はみられなかったが、授業実践の中で、以下の3点に

ついて、社会的領域理論を取り入れることの有効性を実感した。

1点目は、生徒の実態把握と変容のみとの基準としての教師側の有効性である。生徒の普段の行動や記述する内容というのは実に複雑であり、実態をつかもうと分析する際にはどうしても個人の主観的な見方に頼るところが多い。そのため、指導者としてもその客観性が疑わしく感じる事が少なくない。今回、規範意識に関する実態の分析を、社会的領域理論に基づいて行ったことで、生徒の認知的傾向を客観的に分析し、そのデータに日常場面での観察による把握を付加していくことができた。また、理論面を教師が理解していることで、授業中の発言に関しても即座に領域を分析することができ、発言の整理や意図的な対立を設定しやすくなった。『規範意識の変容を目指す』といった漠然としたねらいではなく、『道徳領域への領域調整を目指す』といったねらいの方が、指導者としても明確な方針を持って授業に臨むことができるだろう。道徳の授業は、何をねらい、それがどの程度達成されたのかが十分に検討されにくい性質があるが、こういった視点を持っていれば教師としても反省と改善の観点を見出しやすくなるのではないだろうか。

2点目は、自己の認知的傾向を知り、他者と比較する際の基準としての生徒側の有効性である。本実践でも明らかになったように、社会的領域理論の考え方を学ぶと生徒自身が自分の考えを客観的に分析できるようになる。そのため、自分の考えの傾向や意見の内容を把握できるようになる。また、同様に他者についても分析できるため、自分の考えと同じものや違うものをある程度分類しながら聞くことができる。その中で、自分の考えを改めようとした際には、領域を変えて考えることで違った意見を導き出すこともできるようになる。「道徳の時間」というのは、本質的に自分の心情や認知と向き合う側面が強い。しかし、今まではおぼろげに自分の気持ちを記す程度で終わってしまうことも少なくない。本当に変容を目指すときには、本質的に自分自身の気持ちや考えと向き合う必要があるため、メタ的な視点で自分自身を見つめる必要がある。規範意識に関しては、社会的領域理論の考え方がメタ的に働き、自己認識を深め、変容するきっかけになると考えられる。そのため、学習者自身が社会的領域理論の視点を持つことは有益であると考えられる。

3点目は、日常の指導の際に活用することができるという教師と学習者の双方にとっての有効性である。この3領域の考え方は、日常的な慣習場面においても一般化して働く可能性を十分に持っている。実際に、実践2終了から1週間ほど経過した日の短学活で、『自転車の並列走行』について3領域の視点から考えさせたところ、生徒はそれぞれの立場から考えたうえで、道徳領域で考えるべきだとクラスの意見が合致した。このように、生徒自らが複数の考えを見出し、選択していくことで、権威的に押しつけられたきまりよりも主体性に結びつくと考えられる。さらに、逸脱行為をした生徒に対しての指導においても、自分の行いがどういった影響を与えたり、与える可能性があるのかを考えさせ、自らの考えを修正させる際に用いることができる。社会的領域理論を教師と生徒が共有することで、このような活用もできると考える。

これまでの「道徳の時間」は、副読本を読み、登場人物の気持ちなどの心情面に焦点化した授業が多いのではないだろうか。しかし、本実践で扱ったように、中学生に対して認知面に働きかける道徳の時間も一定の成果があると考えられる。とくに、今回扱った規範意識に関わる内容項目のように、内容の特性によっては情動的な葛藤よりも認知的な葛藤を引き起こすことで有効に働くものもあると考えられる。一律ではなく、取り扱う内容に応じて柔軟に授業の展開を変容させていくことも必要であろう。

以上のように、本研究は、社会的領域理論に基づき生徒の認知面に働きかける新たな「道徳の時間」の授業の提案がなされたと考えられる。しかし、いくつかの課題を残している。

一つは、生徒間および生徒個人内での葛藤が十分できるような手立ての工夫である。生徒間の話し合いの前に、一人一人の意見を明確にし、話し合いの際には、生徒間の意見の共通点と相違点が明確化になるような工夫が必要である。

二つ目は、「道徳の時間」という授業における学習の一般化の問題である。前述のように本実践では、認知変容に至った生徒は多くはなかった。そもそも1～2時間の「道徳の時間」の授業のみで、生徒の認知変容の一般化は難しいのかもしれない。今後、生徒の実態を踏まえて、学年をまたいだ系統的な指導プログラムの作成が必要であろう。

今後は社会的領域理論を基盤にして、さらに系統性や継続性に目を向け、中学生期における規範意識の育成について考えていきたい。

## 引用文献

- 荒木紀幸(編著) 1997『続・道徳教育はこうすればおもしろい：コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業』北大路書房
- 文部科学省 2008 学習指導要領解説 道徳編 東洋館出版
- Nucci, L.P. 2001 Education in the moral domain. New York : Cambridge University Press.
- Nucci, L.P., & Narvaez, D.(ed) 2008 Handbook of Moral and Character Education. Poutledge.
- 首藤敏元・二宮克美 2003『子どもの道徳的自律の発達』風間書房
- Smetana, J.G. 1982 Concepts of self and morality : Women's reasoning about abortion. New York, NY : Praeger publishers.
- Turiel, E. 1983 The development of social knowledge : Morality and convention. New York : Cambridge University Press.
- Turiel, E. 1989 Domain-specific social judgments and domain ambiguities. Merrill-Palmer Quarterly, 35 (1), 89-114.
- 高橋充・峯岸哲夫・松永あけみ 2007「社会的領域理論」を取り入れた生徒の規範意識を育む「道徳の時間」の試み 群馬大学教育実践研究 第24号 341-358.
- 渡辺弥生(編著) 2001『VLFによる思いやり育成プログラム』図書文化

付記：本稿は第一著者が平成24年3月に群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程に提出した課題研究報告書の一部を修正加筆し、まとめ直したものである。  
本実践にご協力頂きましたF中学校の先生方と生徒さんたちに深く感謝致します。

(さいとう ゆう・まつなが あけみ・かけがわ たけし)