

# 児童の学校適応感を高める道徳教育プログラムの開発

— 小学校第5学年の実践をもとに —

## Development of a Moral Education Program Promoting School Adaptability

— Based on Elementary School Fifth Graders —

森川 敦子・新田 和浩<sup>1</sup>・濱田 祥子

Atsuko MORIKAWA, Kazuhiro NITA and Shoko HAMADA

キーワード：学校適応感・道徳教育プログラム・思春期・規範意識・思いやり・道徳教育の理論と方法・子どもと人間関係

### 1 研究の背景と目的

近年、規範意識の低下やいじめ不登校、暴力等の学校不適応に関する問題が深刻化している。平成 25 年にはいじめ防止対策推進法が制定され、アンケート等による早期発見や細やかな生徒指導、児童生徒の自治的な取組等が推進されている。平成 30 年度からは道徳が教科化され、「考え、議論する授業」を中心とした実効性の高い道徳教育が期待されている（文部科学省，2016）。

しかし、文部科学省が平成 29 年に実施した調査では、小・中学校におけるいじめ、不登校、暴力の発生率は増加している（文部科学省，2018b）。このことは、学校がからかいなどの軽微ないじめも積極的に報告し、いじめ対策に取り組もうとする姿勢の表れとも考えられる。しかし一方では、中学校で暴力行為の加害生徒が急増したり、全国的にいじめを起因とする児童生徒の自殺等、深刻な事案が発生したりするなど（例えば、文部科学省，2018a；北海道教育委員会，2018；NHK，2018；朝日新聞，2018 など）、これまでの生徒指導や道徳教育を中心とした取組が十分な成果を上げているとは言えない。

ところで、学校不適応の最も大きな要因の一つは、対人関係を巡る問題とされている（文部科学省，2018b）。一度不適応が起こるとその解決には、個別的、長期的な取組が必要になる。そのため、何よりも児童生徒が不適応を起こさないことが大切である。近年では、中学 1 年生で顕在化する学校不適応、いわゆる「中 1 ギャップ」の問題は、中学 1 年生特有の問題ではなく、すでに小学校高学年頃から始まっていること、どの学校でも起こり得ること、その解決のためには小学校からの連続的・系統的な指導が重要であることが指摘されている（国立教育政策研究所，2015）。つまり、小学校から中学校にかけての学校不適応の問題は、特定の学校や児童生徒に起こるものではなく、思春期に特有な対人的不適応に起因する問題ではないかと考える。

思春期は親や友人などの他者との新たな関係性の構築という発達の課題に直面する時期である。例えば、中学生にとって家族関係や友人関係の良好さは、自身に対する満足感をもたらし、それが思春期の適応を助けるとされる（吉武・松本・室橋・古荘・菅原，2012）。つまり、ネガティブな対人関係や自己イメージは学校を含む生活全般に対する不適応の危険因子ともいえよう。したがって、思春期の学校不適応について明らかにし、それを解消する道徳教育プログラムを開発できれば、いじめ、不登校、暴力等の問題解決に貢献できると考える。

<sup>1</sup> 広島市立毘沙門台小学校

児童生徒の学校適応や規範意識について、廣岡・横矢（2006）は友人関係が良好で学校への適応感が高い中高生ほど規範意識が高いことを指摘した。また、西川（2014）も友達からの受容感が高い小学生ほど規範意識が高いと指摘した。さらに、中谷（2006）は小学校高学年を対象とした研究から、学級集団の中で、社会的ルールや役割を果たそうとする規範意識が高まることによって、友好的な仲間関係が構築されると指摘した。森川・鈴木・宮里（2012）は、これらの点に着目し、中学1年生を対象に、SST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、その効果について検討した。その結果、中学1年生の対人的適応感の向上には、対人関係スキルを育成するSSTと規範意識を育成する道徳授業を組み合わせた道徳教育プログラムが有効であること、規範意識の向上が対人的適応感の向上に影響を与えていること、対人的適応感を高める道徳教育プログラムの要素として、向社会性の育成と規範意識の育成の両方が必要であること等を明らかにした。しかし、森川らの研究は、中学1年生のみを対象としたものであった。今後、児童生徒の学校不適応を解消するためには、研究対象をさらに拡充し、思春期の児童生徒を対象とした系統的な道徳教育プログラムの開発が必要である。

そこで本研究では、小学校高学年対象の対人的不適応を解消する道徳教育プログラムを開発し、その有効性を検討する。本研究の目的は、小学校高学年対象の対人的不適応を解消する道徳教育プログラムの効果検証を通して、小学校高学年から中学生の系統的な道徳教育プログラムを開発するための示唆を得ることである。

## 2 研究方法

### (1) 対象

H県内の公立H小学校の第5学年4学級の男子63名、女子39名、計102名を対象とした。

### (2) 道徳教育プログラムの構成

本研究で開発した道徳教育プログラム（以下Aタイプと記述）は、全4時間で構成した。Aタイプは第5学年の2学級で実施した。ステップ1では、ミニゲーム、グループワーク、役割演技などの体験的な活動を取り入れながら、一人一人の個性、よい友人や人間関係づくりについて考えを深める道徳授業（以下人間関係授業と記述）を2時間行い、続くステップ2では、思いやりや親切等の向社会性を育成する道徳授業（以下思いやり授業と記述）を2時間行った。Aタイプの教材は、先行研究（森川・鈴木・宮里、2012）や道徳の副読本の中から、個性の伸長や思いやり、友情などをテーマとする教材を選定した。指導案の作成に当たっては、まず著者らが原案を作成し、その後担任との協議をもとに対象学年の実態に合わせて修正を行った。

本研究で開発したAタイプの効果をより詳細に検討するため、H小学校5学年の別の2学級をコントロール群として設定した（以下Bタイプと記述）。Bタイプでは、H小学校の道徳年間指導計画に基づいた道徳授業を順次4時間実施した。タイプ分けについては、5年生担任、道徳教育推進教師、管理職を中心に、両タイプが均質になるよう、担任の経験年数や学級実態を考慮して行った。H小学校では、本研究後にAタイプ、Bタイプそれぞれのプログラムを各学級で交換して実施し、児童の学習内容に差が出ないように配慮した。

### (3) 研究計画

各プログラムは、2015年4月～5月に学級担任が実施した。効果を測定するために、質問紙調査を計3回実施した。調査は、道徳教育プログラムを行う前（第1回調査・事前）、ステップ1の

授業後（第2回調査・中間）、ステップ2の授業後（第3回調査・事後）に実施した。第1回質問紙調査では学級のベースを、第2回質問紙調査では人間関係授業の効果を、第3回質問紙調査では道徳教育プログラム全体の効果をそれぞれ測定した。研究計画は表1のとおりである。

#### (4) 質問紙の内容と手続き

質問紙の項目は、学校適応感の変容を検討するための6領域学校適応感尺度34項目（石井他，2006）、規範意識の変容を検討するための社会的責任目標尺度18項目（中谷，2006）の計52項目で構成した。表2は学校適応感の各因子の説明と項目数、表3は社会的責任目標及びその下位尺度の説明と項目数を示したものである。

項目毎に「あてはまらない（1点）」、「ややあてはまらない（2点）」、「どちらでもない（3点）」、「ややあてはまる（4点）」、「あてはまる（5点）」の5件法で回答を求めた。

質問紙調査は集合調査法により、研究計画に基づいて計3回実施した。調査に先立ち、担任が調査の目的、回答は自由意志によること、成績には関係しないこと、個人は特定されないこと等を説明した。その後手順を説明した。調査参加者は、各自のペースで回答した。調査時間は各10分間程度であった。

表1 研究計画及び教材等

	プログラム	Aタイプ（全4時間）開発群 （人間関係授業2h＋思いやり授業2h）	Bタイプ（全4時間）コントロール群 （年間計画に基づく道徳授業）
	時期／対象	小学5年生2学級（男33名、女21名）	小学5年生2学級（男30名、女18名）
	4月中旬	第1回 質問紙調査（事前）	
ステップ1	4月中～下旬	自分や友達、友達関係について考えを深める授業 第1時：「私はこんな人」（岩澤，2014）、個性の伸長（A）＊ミニゲーム 第2時：「新しい友だちを作ろう」（岩澤，2014）、友情（B）＊グループワーク・役割演技	第1時：「いつも全力で」（渡邊・押谷，2012）不撓不屈（A） 第2時：「オーストラリアで学んだこと」（渡邊・押谷，2012） 礼儀・挨拶（B）
	4月下旬	第2回 質問紙調査（中間）	
ステップ2	4月下旬～5月中旬	思いやりや信頼について考えを深める授業 第3時：「ないた赤おに」（生田，2013） 親切・思いやり（A） 第4時：「友のしょうぞう画」（今道・関根，2013）信頼（B）	第3時：「遠足の子どもたち」（渡邊・押谷，2012）自主・自律（A） 第4時：「見えた答案」（渡邊・押谷，2012） 誠実（A）
	5月中旬	第3回 質問紙調査（事後）	

表2 学校適応感の説明と項目数

因子・下位尺度・項目数		説明
生活満足感 (5)		生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度。総合的な適応感。
学習的適応 (5)		学習の方法も分かり、意欲も高いなど学習が良好だと感じている程度。
対人的適応 (20)		学校適応感の中でも、対人関係に関する適応感。教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的関係の項目の平均得点。
下位尺度	友人サポート (5)	友人からの支援がある、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度。
	教師サポート (5)	担任からの支援がある、認められているなど、担任との関係が良好だと感じている程度。
	向社会的スキル (5)	友人への援助や友人との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度。
	非侵害的関係 (5)	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友人関係がないと感じている程度。

注：質問紙は上の他に「何となく気分が落ち着かないことがある」等のダミー項目を4項目加えた計34項目で構成されている。

表3 社会的責任目標及びその下位尺度の説明と項目数

尺度・下位尺度・項目数		説明
社会的責任目標 (18)		社会的なルールや役割への期待を守ることを目標とするもの。向社会的目標、規範遵守目標の項目の平均得点。
下位尺度	向社会的目標 (8)	社会的、対人的な協力や援助を目標とするもの。
	規範遵守目標 (10)	教室における明示的あるいは暗黙のルールを守り、規範に従うことを目標とするもの。

### 3 結果と考察

#### (1) 学校適応感の変容について

まず、学校的適応の変容について検討した。分析対象者はAタイプ、Bタイプの授業と3回の質問紙調査の実施者102名であった。各項目の回答を得点化した後、それぞれの項目の平均値を算出した。タイプ毎の生活満足度、学習的適応、対人的適応の因子毎に、調査時期（事前・中間・事後）×性（男子・女子）の2要因分散分析を行った。表4は、各タイプにおける学校適応感の各得点の平均値と分散分析の結果を示したものである。なお、本研究では、各尺度の得点について時期の変容が見られるか検討し、プログラムの効果を明らかにすることを目的としている。そのため、本項では分散分析結果のうち、主として時期の変容が見られたものについて取り上げ、考察していく。

表4 学校適応感の各得点の平均値と分散分析の結果

		調査時期			平均	時期	性	時期×性
		事前	中間	事後				
学校適応感の各得点								
Aタイプ	生活満足度							
	全体	4.01 (0.72)	4.14 (0.77)	4.07 (0.92)	4.07 (0.80)			
	男子	3.91 (0.82)	3.97 (0.88)	3.89 (1.16)	3.92 (0.95)			
	女子	4.10 (0.61)	4.31 (0.66)	4.24 (0.67)	4.22 (0.65)			
	全体 $n = 54$							
	学習的適応							
	全体	3.87 (0.94)	3.98 (0.94)	3.91 (1.10)	3.92 (0.99)			
	男子 $n = 33$	4.00 (0.90)	4.14 (0.80)	4.09 (0.97)	4.08 (0.89)			
	女子 $n = 21$	3.74 (0.97)	3.82 (1.08)	3.72 (1.22)	3.76 (1.09)			
対人的適応								
全体	4.09 (0.48)	4.18 (0.51)	4.22 (0.58)	4.16 (0.52)	*** 前<後	* 男<女		
男子	3.79 (0.50)	3.91 (0.57)	4.00 (0.74)	3.90 (0.60)				
女子	4.38 (0.46)	4.45 (0.44)	4.44 (0.42)	4.42 (0.44)				
Bタイプ								
Bタイプ	生活満足度							
	全体	3.62 (1.04)	3.59 (1.12)	3.72 (1.08)	3.64 (1.08)			
	男子	3.55 (0.90)	3.42 (1.10)	3.64 (0.94)	3.54 (0.95)			
	女子	3.69 (1.18)	3.76 (1.14)	3.79 (1.21)	3.75 (1.18)			
	全体 $n = 48$							
	学習的適応							
	全体	3.94 (0.89)	3.89 (0.99)	3.70 (1.04)	3.84 (0.97)			
	男子 $n = 30$	3.72 (1.11)	3.68 (1.00)	3.53 (1.07)	3.64 (1.06)			
	女子 $n = 18$	4.16 (0.66)	4.09 (0.98)	3.87 (1.00)	4.04 (0.88)			
対人的適応								
全体	3.67 (0.71)	3.65 (0.80)	3.64 (0.79)	3.65 (0.77)				
男子	3.43 (0.62)	3.42 (0.74)	3.43 (0.61)	3.43 (0.66)				
女子	3.91 (0.79)	3.88 (0.85)	3.84 (0.96)	3.88 (0.87)				

注1：対人的適応得点は、教師サポート得点、友人サポート得点、向社会的スキル得点、非侵害的關係得点の平均値

注2：\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Aタイプでは、対人的適応得点において調査時期の主効果が有意であった ( $F(1,52) = 3.22$ ,  $p < .05$ )。多重比較の結果、対人的適応得点は事前よりも事後の方が高かった ( $p < .05$ )。また、性の主効果が有意であり ( $F(1,52) = 13.25$ ,  $p < .001$ )、男子よりも女子の得点が高かった。生活満足度及び学習的適応得点において、有意な差は見られなかった。

Bタイプでは、対人的適応得点において、性の主効果が有意であり ( $F(1,52) = 4.44$ ,  $p < .001$ )、男子よりも女子の方が高かった。生活満足度得点と学習的適応得点において、いずれも有意な差は見られなかった。

## (2) 対人的適応感の変容について

Aタイプにおいて、事前よりも事後に対人的適応得点が向上したことから、対人的適応についてさらに詳しく検討することとした。対人的適応の4つの下位尺度である教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的關係の得点毎に、調査時期(事前・中間・事後)×性(男子・女子)の2要因分散分析を行った。表5は、各タイプにおける対人的適応感の下位尺度得点の平均値と分散分析の結果を示したものである。

Aタイプでは、友人サポート得点において、性の主効果が有意であり ( $F(1,52) = 21.32$ ,  $p < .001$ )、男子よりも女子の得点が高かった。

また、向社会的スキル得点において、調査時期の主効果 ( $F(2,104) = 12.12, p < .001$ ) が有意であり、多重比較の結果、事前よりも中間及び事後の得点が高かった ( $p < 05.$ )。また、性の主効果 ( $F(1,52) = 9.01, p < .01$ ) が有意であり、男子よりも女子の得点が高かった。

さらに調査時期と性の交互作用 ( $F(2,104) = 3.89, p < .05$ ) が有意であった。調査時期について単純主効果の検定を行ったところ、男子の調査時期において有意な単純主効果が認められた ( $F(2,104) = 14.81, p < .001$ )。多重比較の結果、男子では、事前よりも中間、中間よりも事後の得点が高かった ( $p < .05$ )。

教師サポート得点と非侵害的關係得点においては、いずれも有意な差は見られなかった。

表5 対人的適応感下位尺度得点の平均値と分散析結果

		調査時期			平均	時期	性	時期×性
		事前	中間	事後				
対人的適応の下位尺度								
Aタイプ	教師サポート							
	全体	4.31 (0.60)	4.26 (0.63)	4.38 (0.79)	4.33 (0.67)			
	男子	4.21 (0.65)	4.14 (0.70)	4.33 (0.79)	4.23 (0.71)			
	女子	4.40 (0.54)	4.45 (0.55)	4.42 (0.78)	4.42 (0.62)			
	友人サポート							
	全体 $n=54$	3.98 (0.65)	4.07 (0.71)	4.09 (0.80)	4.05 (0.72)		*** 男<女	
	男子 $n=33$	3.47 (0.75)	3.64 (0.85)	3.69 (1.10)	3.60 (0.90)			
	女子 $n=21$	4.48 (0.55)	4.50 (0.57)	4.53 (0.50)	4.50 (0.54)			
	向社会的スキル							
	全体	3.98 (0.64)	4.20 (0.62)	4.32 (0.57)	4.17 (0.61)	*** 前<中・後	** 男<女	
男子	3.64 (0.69)	3.96 (0.67)	4.17 (0.70)	3.92 (0.69)			前<中<後	
女子	4.32 (0.59)	4.44 (0.57)	4.47 (0.43)	4.41 (0.53)				
非侵害的關係								
全体	3.98 (0.88)	4.05 (0.88)	3.98 (0.99)	4.00 (0.92)				
男子	3.75 (0.86)	3.78 (1.05)	3.74 (1.15)	3.76 (1.02)				
女子	4.21 (0.90)	4.31 (0.71)	4.22 (0.82)	4.25 (0.81)				
Bタイプ								
	教師サポート							
	全体	3.59 (0.99)	3.47 (1.14)	3.45 (1.11)	3.50 (1.08)			
	男子	3.40 (0.89)	3.33 (1.12)	3.19 (0.93)	3.31 (0.98)			
	女子	3.78 (1.09)	3.60 (1.16)	3.70 (1.28)	3.69 (1.18)			
	友人サポート							
	全体 $n=48$	3.80 (1.03)	3.72 (1.01)	3.75 (1.09)	3.76 (1.04)		* 男<女	
	男子 $n=30$	3.42 (1.07)	3.41 (0.95)	3.51 (0.99)	3.45 (1.00)			
	女子 $n=18$	4.18 (0.99)	4.03 (1.07)	3.98 (1.18)	4.06 (1.08)			
	向社会的スキル							
	全体	3.73 (0.89)	3.78 (0.97)	3.73 (0.99)	3.75 (0.95)			
男子	3.65 (0.84)	3.63 (1.05)	3.60 (0.93)	3.63 (0.94)				
女子	3.81 (0.94)	3.92 (0.89)	3.86 (1.05)	3.86 (0.96)				
非侵害的關係								
全体	3.47 (0.95)	3.57 (1.09)	3.56 (1.07)	3.53 (1.04)				
男子	3.16 (0.98)	3.25 (1.07)	3.35 (0.97)	3.25 (1.01)				
女子	3.78 (0.91)	3.88 (1.11)	3.77 (1.16)	3.81 (1.12)				

注1: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

注2: 時期と性との交互作用については時期の差がみられたもののみ表中に記している

表6 社会的責任目標尺度と下位尺度の平均値及び分散分析の結果

		調査時期			平均	時期	性	時期×性
		事前	中間	事後				
A タイプ	社会的責任目標							
	全体	4.52 (0.41)	4.59 (0.38)	4.61 (0.40)	4.57 (0.40)		** 男<女	
	男子	4.27 (0.53)	4.39 (0.47)	4.46 (0.54)	4.37 (0.51)			
	女子	4.76 (0.28)	4.78 (0.28)	4.75 (0.26)	4.76 (0.27)			
	向社会的目標							
	全体 n=54	全体	4.43 (0.50)	4.51 (0.46)	4.58 (0.46)	4.51 (0.47)	*** 前<後	** 男<女
	男子 n=33	男子	4.11 (0.61)	4.27 (0.57)	4.40 (0.58)	4.26 (0.59)		* 前<中<後
	女子 n=21	女子	4.74 (0.38)	4.74 (0.35)	4.76 (0.33)	4.75 (0.35)		
	規範遵守目標							
	全体	4.60 (0.41)	4.67 (0.39)	4.63 (0.43)	4.63 (0.41)		* 男<女	
	男子	4.43 (0.55)	4.50 (0.51)	4.52 (0.57)	4.48 (0.54)			
	女子	4.76 (0.26)	4.84 (0.26)	4.73 (0.29)	4.78 (0.27)			
B タイプ	社会的責任目標							
	全体	4.25 (0.65)	4.29 (0.68)	4.14 (0.76)	4.23 (0.70)	* 中>後		
	男子	4.09 (0.68)	4.12 (0.73)	3.98 (0.71)	4.06 (0.71)			
	女子	4.40 (0.62)	4.45 (0.63)	4.30 (0.81)	4.38 (0.69)			
	向社会的目標							
	全体 n=48	全体	4.22 (0.80)	4.30 (0.79)	4.16 (1.02)	4.23 (0.87)		
	男子 n=30	男子	4.05 (0.86)	4.14 (0.94)	4.03 (0.98)	4.07 (0.93)		
	女子 n=18	女子	4.39 (0.74)	4.46 (0.63)	4.28 (1.06)	4.38 (0.81)		
	規範遵守目標							
	全体	4.26 (0.63)	4.26 (0.72)	4.14 (0.73)	4.22 (0.69)			
	男子	4.13 (0.67)	4.08 (0.72)	3.96 (0.79)	4.06 (0.73)			
	女子	4.39 (0.58)	4.44 (0.72)	4.32 (0.67)	4.38 (0.66)			

注1：社会的責任目標得点は、向社会的目標得点、規範遵守目標得点の平均値

注2：\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

注3：時期と性との交互作用については時期の差がみられたもののみ表中に記している

Bタイプでは、友人サポート得点において、性の主効果が有意であり、男子よりも女子の得点が高かった ( $F(1,46) = 4.76, p < .05$ )。

教師サポート得点、向社会的スキル得点、非侵害的關係得点において、いずれも有意な差は見られなかった。

### (3) 規範意識の変容について

次に、各タイプの規範意識の変容について検討した。分析対象者は、Aタイプ、Bタイプの授業と3回の質問紙調査の実施者102名であった。各項目の回答を得点化した後、それぞれの項目の平均値を算出した。タイプ毎の社会的責任目標、向社会的目標、規範遵守目標の尺度毎に、調査時期(事前・中間・事後)×性(男子・女子)の2要因分散分析を行った。表6は、各タイプにおける社会的責任目標尺度と下位尺度の平均値及び分散分析の結果を示したものである。

Aタイプでは、社会的責任目標得点において性の主効果が有意であり、男子よりも女子の得点が高かった ( $F(1,52) = 11.86, p < .01$ )。

向社会的目標得点においては、調査時期の主効果が有意であり ( $F(2,104) = 13.61, p < .001$ )、多重比較の結果、事前よりも事後の得点が高かった ( $p < .05$ )。また、性の主効果が有意であり、男子よりも女子の得点が高かった ( $F(1,52) = 5.04, p < .01$ )。

さらに、調査時期と性の交互作用が有意であった ( $F(2,104) = 3.92, p < .05$ )。調査時期について単純主効果の検定を行ったところ、男子の調査時期において有意な単純主効果が認められた ( $F(2,104) = 14.81, p < .001$ )。多重比較の結果、男子では、事前よりも中間、中間よりも事後の得点が高かった ( $p < .05$ )。

規範遵守目標得点においては、性の主効果が有意であり、男子よりも女子の得点が高かった ( $F(1,52) = 6.24, p < .05$ )。

Bタイプでは、社会的責任目標得点において調査時期の主効果が有意であった ( $F(2,92) = 3.43, p < .05$ )。多重比較の結果、中間よりも事後の得点が低かった ( $p < .05$ )。向社会的目標得点と規範遵守目標得点においては有意な差はみられなかった。

以上の結果から、本研究で開発したAタイプの道徳教育プログラムは、集団全体や男子の対人的適応感、その中でも友人への援助や友人との関係をつくるスキルをもっていると感じている意識の向上に効果的であることが明らかになった。また、Aタイプは、集団全体や男子の規範意識、中でも社会的、対人的な協力や援助を目標とする規範意識の向上に効果があることが明らかになった。

Aタイプの道徳教育プログラムは、まず自己紹介のミニゲームやよい友人関係について考えるグループワーク、役割演技などを行いながら、自分や友達についての理解を深めた後に、他者への思いやりや信頼関係について考え合う授業構成であった。実際に活動しながら他者と関わったり、友情や信頼関係について考えたりする学習によって、児童の対人的な適応感や向社会的な規範意識が高まったのではないかと考える。特に、人間関係授業後には、集団全体や男子の友人への援助や友人との関係をつくるスキルをもっていると感じている意識や社会的、対人的な協力や援助を目標とする規範意識が向上したことから、他者との交流を伴う活動的な学習方法は、児童の対人関係スキルや向社会的な規範意識の向上に即時的な効果が期待できることが示された。

一方、Bタイプでは、学校適応感のいずれの因子についても変容はなかった。また、社会的なルールや役割への期待を守ることを目標とする規範意識は、中間(2時間終了後)よりも事後に低下するなど、学校適応感や規範意識の面では効果は見られなかった。Bタイプは、不撓不屈の精神、礼儀や挨拶の大切さ、自主性や自律心、誠実さについて考えを深めていくような授業構成であった。Aタイプと比較すると、他者との関わりよりも自分自身に関する価値についてより深く考えさせるような学習であった。そのため、児童の意識も友達や友人関係よりも自分自身に強く向き、対人的な適応感や向社会的な規範意識は向上しにくかったと考えられる。

特に規範意識については、Aタイプでは向上し、Bタイプでは低下するなど異なる特徴がみられた。本研究から、規範意識を育成するためには、不撓不屈、自主・自律、誠実さなど自分自身に関する価値について考えを深めさせる授業よりも、他者理解やよい友達関係のつくり方など、自分と他者との関係について考えさせる授業構成の方が効果的であることが示唆された。

#### 4 結語 ～学校適応感を高める道徳プログラムの開発のために～

本研究の目的は、小学校高学年対象の対人的不適応を解消する道徳教育プログラムの効果検証を通して、小学校高学年から中学生の系統的な道徳教育プログラムを開発するための示唆を得ることであった。本研究から、明らかになった点は以下の3点である。

第1に、小学校5年生児童を対象に年度初めに行う道徳教育プログラムとして、人間関係づくりや思いやりをテーマとする授業を組み合わせる構成は、児童全体や男子児童の対人的適応感及び向



社会的な規範意識の向上に効果的である。本研究で開発したプログラムは、既に学校現場で活用されている教材を組み合わせたものである。また、4時間という比較的短期間で実施できるため、経験年数の浅い教師や道徳授業に苦手意識をもっている教師にも、取り組みやすいものだと考える。学級経営が難しいといわれる小学校高学年において、学年初めの時期にこのような道徳教育プログラムを行うことで、いじめ、荒れ、不登校等の起こりにくい学級・学校づくりが可能になると考える。

第2に、小学校高学年の年度初めの時期は、学級での取組内容によって、規範意識の育成に差が出やすい時期といえる。年度初めにおける規範意識の育成については、中学1年生を対象とした研究でも、同様の指摘がされている（森川・鈴木・高橋，2016）。本研究によって、小学校高学年においても年度初めは規範意識の育成に差が出やすい時期であることが明らかになった。ただ、このような特徴が、思春期特有の発達の特徴なのか、年度初めという時期的な特徴なのか、本研究からは十分に明らかにすることはできなかった。この点については、今後さらに検討していく必要があると考える。

第3に、道徳教育プログラムを開発する際には、授業テーマなどの教材内容とともに、アクティブラーニングの活用など授業方法についても検討する必要がある。これまでも、グループワークや役割演技などのアクティブラーニングを取り入れた道徳授業の効果や必要性は指摘されている（例えば、文部科学省，2016；北海道教育委員会，2012；佐藤・相川2015；Morikawa et al. 2017）。今後は、取り入れる活動などの学習方法も検討し、より効果的な道徳教育プログラムを開発していく必要がある。

最後に、今後の課題を述べる。

第1に、性差についてさらに検討する必要がある。今回効果の見られたAタイプでは、女子よりも男子において、対人的適応感や向社会的な規範意識の向上が顕著であることが示された。また、それらの意識は、女子よりも男子の方が低いことも示された。男子の向上が顕著であった点については、性差によるものなのか、それとも元々の対人的適応感や規範意識の高低に関係するものなのか、本研究からは十分に明らかにすることができなかった。思春期の発達の特徴も踏まえながら、今後さらに検討していきたい。

第2に、今回の道徳教育プログラムで向上の見られなかった意識、例えば無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じる意識や担任との関係が良好だと感じる意識、また規範遵守の規範意識などを向上させるプログラムについても検討し、学校や学級の実態に応じて活用できる多様なプログラムを開発していきたい。

第3に、児童の学校適応感を高めるためには、年度初めだけでなく、年間を見通した道徳教育プログラムの開発が必要と考える。今後は、学校不適応や自殺などが増加するとされている夏休み明けや学年後期に適したプログラムも積極的に開発していきたい。

## 【参考引用文献】

朝日新聞 デジタル 2018「中学生いじめ、自殺未遂3回で車いす生活 SOS届かず」, (<https://www.asahi.com/articles/ASLBD5H8RLBDUTNB00J.html>/ 2018.11.25)

廣岡秀一・横矢祥代 2006「小学生・中学生・高校生の規範意識と関連する要因の分析」『三重大学教育学部研究紀要自然科学・人文科学・社会科学・教育科学』57号, 111-120。

北海道教育委員会 2012「中1ギャップ問題未然防止事業」-報告書-（平成24年3月）51-54。

北海道教育委員会 2018「自殺予防教育プログラム」, (<http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/jisatuyoboukyouiku.htm>/ 2018.11.25)

- 生田孝至 2013 「かがやけみらい道徳 5 年」 学校図書。
- 今道友信・関根清三 2013 「どうとく 4 年きみがいちばんひかるとき」 光村図書。
- 石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥編, 2009 『児童・生徒のための学校環境適応ガイドブックー学校適応の理論と実践ー』 協同出版。
- 岩澤一美 2014 『クラスが変わる！ 子どものソーシャルスキル指導法』 ナツメ社教育書。
- 国立教育政策研究所 2015 「生徒指導リーフ『中 1 ギャップの真実』」, (<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf>/2018.11.23)
- 文部科学省 2015a 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』, 76。
- 文部科学省 2015b 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』, 75。
- 文部科学省 2016 「いじめに正面から向き合う『考え, 議論する道徳』への転換に向けて」
- 文部科学省 2018a 「平成 30 年 6 月 8 日児童生徒の自殺予防に係る取り組みについて (通知)」
- 文部科学省 2018b 「平成 29 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について (平成 30 年 10 月 25 日)」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/10/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/___icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_1.pdf)/ 2018.11.20)
- 森川敦子・鈴木由美子・宮里智恵 2012 「中 1 年生の不適応感を解消する道徳教育プログラム開発のための基礎的研究」 日本道徳教育学会『道徳と教育 NO. 330』, 63-73。
- 森川敦子・鈴木由美子・高橋均 2016 「対人的適応感を向上させる中 1 ギャップ解消のための道徳教育プログラム」 日本道徳教育学会『道徳と教育, NO. 334』, 41-51。
- Morikawa Atsuko, Suzuki Yumiko, Mukugi Kyoko, Takahashi Hitoshi, 2017, *The Morality Learning Program to Eliminate School Maladjustment in Adolescent Students Educating for Democratic Governance and Global Citizenship Volrme2*, World Council for Curriculum and Instruction, 165-175.
- 中谷素之 2006 『社会的責任目標と学業達成過程』 風間書房, 30。
- NHK オンライン いじめ・自殺 | NHK クローズアップ現代+, ([www.nhk.or.jp/gendai/digest/ijimejisatsu.html](http://www.nhk.or.jp/gendai/digest/ijimejisatsu.html)/ 2018.11.23)
- 西川潔 2014 「小学校高学年における友達からの受容感と規範意識に関する一考察」 奈良県立教育研究所『平成 24 年度研究集録第 20 号』 ([http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h24/6.\\_tyouken%20nishikawa.pdf](http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h24/6._tyouken%20nishikawa.pdf)/.2018.11.10)
- 佐藤正二・相川充 2015 実践！ ソーシャルスキル教育小学校篇, 図書文化社, 6-47。
- 渡邊満・押谷由夫 2012 「道徳 5 希望を持って」 東京書籍。
- 吉武尚美・松本聡子・室橋弘人・古荘純一・菅原ますみ 2012 「中高生の生活満足度に対するポジティブな個人内特性と対人関係の関連」 日本発達心理学会『発達心理学研究 23 (2)』, 180-190。
- 追記：本研究は JSPS 科研費 JP18K02558 の助成を受けたものです。