

研究ノート

道徳教育のための評価法
—連想法を使った教育評価の方法，連想マップについて—

荒木紀幸

- 研究1 「道徳」ということばに対する自由連想に基づいて作成された「連想マップ」に基づく中学生の“道徳教育”に関わるゆとり時代後半期（2007年頃）のイメージ
pp.50 - 54.
- 研究2 「環境教育を意図した総合学習単元」を手がかりにして、「公害」防止の学習効果を学習単元前後に収集したイメージマップから検討
pp.54 - 58.
出展；佐藤孝弘 1998 道徳性の発達に関する研究年報 1997年度版（第9号）
- 研究3 「環境教育を意図した総合的学習のための基礎的研究（言語連想調査を中心として）—ゴミ問題とモラルジレンマ授業を通して—」
pp.58 - 73.
出展；藺 靖 1999 道徳性の発達に関する研究年報 1998年版（第10号）
- 研究4 異文化理解のためのモラルジレンマ授業の研究—モラルジレンマ資料を用いた授業でどのような知識（イメージ）が学習されたか—
pp.73 - 80.
出展；荒木紀幸・西田智貴 2000 実践教育研究 第14号
- 研究5 「健康」のイメージは健康を扱った一連のモラルジレンマ授業を受けることでどのような変化をみたか？連想マップを手がかりにして
pp.80 - 85.
出典；松田義久 2003 兵庫教育大学大学院修士論文
- 研究6 「高齢者」のイメージは，福祉の問題を扱った一連のモラルジレンマ授業を受けることでどのような変化をみたか？事前・事後の連想調査を比較
pp.86 - 93.
出展；池永智宏 2003 兵庫教育大学大学院修士論文
- 研究7 「役割取得の機会」を導入した社会科（公害）の授業は，その機会がない授業と比べ，多面的思考を促し，「公害」に対する連想マップは構造化する
pp.93 - 96.
出展；岡田達也 1989 兵庫教育大学大学院修士論文
- 研究8 子どもの理解の程度やつまづきを明らかにする方法として，連想法を活用する。ここでは先生が授業後の子どもに期待している「概念イメージ（構造）」が，子どもが授業前，中，後に実際に表す「概念イメージ」とどれだけ一致しているか，ズレているかを，両方の概念地図の比較から明らかにする。その結果を，教え方の何が，どこが問題かを検証し，その後の授業改善に生かしていく
pp.96 - 97.
出展；荒木紀幸 2002 総合的学習を生かすマニュアル 明治図書
- 研究9 「考える道徳」「議論する道徳」へ転換に向けた先行実践校，東久留米市立西中学校における中学2年生に見る「道徳」のイメージ（2年目3学期）
pp.98 - 101.

研究ノート

道徳教育のための評価法

—連想法を使った教育評価の方法，連想マップについて—

The Evaluation Method for Moral Education Using of the Word-Association Map

荒木 紀 幸*
Noriyuki Araki

キーワード：道徳の評価方法，連想構造図-連想マップ，道徳教育，KJ法，偶発学習，授業評価，概念地図法

はじめに

連想の研究は心理学の分野では非常に古いもので，アリストテレスまでさかのぼることができる。この連想は，行動の最小単位の刺激と反応の連合（S-R 連合）や学習の事実を表すだけでなく，想像や回想といった主体的で創造的な精神作用や思考様式，言語構造や態度，性格，情緒など我々の精神内容などを幅広く捉えることができる（荒木，1995）。

本研究報告は，この連想行動のもつ特性を道徳の授業評価に応用しようとする試みについてである。

この連想法を使って初めて研究報告を行ったのは，昭和54（1979）年2月である。「学習指導法の違いが児童の認知的・情意的側面に及ぼす効果の検討—授業後の連想内容を中心として—日本教育大学協会九州地区教育工学協議会—」の発表がそれである。宮崎大学時代の研究室ゼミ生であった高崎洋先生が指導法を変えた理科の授業を行った。授業後にそれぞれの授業について自由言語連想作業を実施し，連想内容に基づいて作成された学習連想マップを比較したところ，指導法の違いに沿って学習が行われていたことを明らかにできたという研究報告である（資料を紛失し，残念ながら具体的にマップを示せない）。この研究では，①自由連想語連合強度に基づいて連想内容の構造化を行い，連想マップを作図する，②連想内容のカテゴリ化のもとで分類整理する，を分析し，それらの結果からクラスとして学習した意味構造を明らかにし，授業効果の判断とした。①の方法については，その後 KJ 法（川喜田二郎：発想法（1967），続発想法（1970），中公新書）を取り入れることで，より信頼性の高い，精緻化された，説得力のある，構造化を行

うことが可能になったと考える。

KJ法について

KJ法は次に示す4つのステップからなる。

1. 収集された連想反応語について，それぞれ1語を1枚のカードに転記する。文章または，単語が並べて書かれている場合，意味のあることば（1単位）に分割し，それぞれ1語として転記する。最小の単位の同じ連想語，単語を1つにまとめ，表紙のカードに見出しと頻度を記入する。
2. 同じ意味にものを1つにまとめ，見出しと，頻度を記入する。それらと意味の似通ったものを1つより大きなグループとしてまとめて，見出しと，頻度を記入する。さらに，似通ったものをいくつかのグループとしてまとめ，それぞれにグループに見出しをつける。これを繰り返しながら，グループの編成と構造化を行っていく。
3. 連想マップを作る
4. 連想語をつかった文章化を行う。

研究1 「道徳」ということばに対する自由連想に基づいて作成された「連想マップ」に基づく中学生の“道徳教育”に関わるゆとり時代後半期（2007年頃）のイメージ

1. 目的

平成10年（1998）の改訂学習指導要領に基づいてゆとり教育が行われる中，「道徳教育」を受けていた中学生は「道徳教育」や「道徳の時間」をどのように認識していたか自由連想調査から明らかにする。

* 兵庫教育大学名誉教授

2. 方法

資料収集のための教示；『道徳という単語を聞いたら、あなたはどのようなイメージをお持ちでしょうか？十個以上を詳しく書いて下さい。』の教示のもとで自由連想をさせて、所定の用紙（イメージを象徴する単語、1語や1文を書けるように、順番をつけて線引きをしA4版）に書かせた。時間は特に制限しなかったが、教示、作業、回収を含め、5分以内で終了した。調査は2007年12月10日に行われた。

調査協力生徒；兵庫県内の中規模公立中学校の中学2年生1クラス（男子16、女子19、計35名）を対象に実施した。

3. 結果と考察

10個以上連想するようにとの教示に基づいて得られた連想語数は、全体で412語、一人平均11.8 (SD=3.91) 語が得られた。

(1) 第1連想に見る中学生の特徴

その第1連想語をまとめたのが表1である。表1は中学2年生が最初に頭に浮かべた連想語を内容の類似性に基づいて整理して一覧にしたものである。連想は大きく4つに分けられる。第1のグループはクラスの43%の生徒が連想したもので、「道徳の時間」で実際に学んだことや取り組んだこと、テーマ等、具体的な内容であった。内訳は、「いじめ」と「差別」が各5名、「人権問題」「戦争と平和」が各2名であり、「命」について1名であった。

第2のグループは約29%の生徒の連想で、「道徳の時間」で身につけたり、学んだことに関するもので、「社会や世の中について」が4名、「自分を含めた人間や人間関係について」と「幸せの意味」を合わせた6名であった。

第3のグループはクラスの26%の生徒に共通した連想

で、「道徳の時間」は他の教科とは違った勉強や授業の時間であって、小学校の時と似ているがより難しいといった具合である。合わせて9人が答えている。残りの1名は「生活の中で学ぶ」というように、連想内容は道徳をどのように身につけるかといった「学び方」に関係している。

関西地区では以前から同和教育が盛んであり、「道徳の時間」に独自の教材や資料を使った教育が行われていたり（兵庫県下では「ほほえみ」が、小学校高学年用教育資料、中学校人権教育資料として、大阪府下では同和教育副読本として「にんげん」が使われ、「人権教育」＝「道徳教育」の感がある。この研究の調査対象となったクラスでも、「道徳の時間」に人権教育に関するテーマが屢々取り上げられていたことが表1からわかる。

表1に見られるように、このクラスの子どもの3割（9名）は、「差別問題、人権問題、平和教育」といった連想を第1連想で行っている。つまり、「道徳教育」イコール「同和教育・人権教育」という印象を強く持った生徒がそれだけ多いことを示すもので、この結果は兵庫県という点を踏まえるとしごく当然である。このように連想で描かれたイメージは日頃の授業を強く反映したものである。

(2) 連想内容全体から見た特徴

男子（16名）の平均連想数は11.1語 (SD=3.4)、女子（19名）の平均連想数は12.3語 (SD=4.2) で、特に男女差はみられない。

この中学2年生35名が「道徳」に対して連想した総数は412語である。これらの連想内容をKJ法に基づいて、構造図（イメージマップ）を作ったところ、「道徳」に対して大きく二つのかたまり、「道徳の授業」のイメージ（167語）と「授業で取り上げられる内容」のイメージ（245語）に分かれた。「道徳の授業」のイメージは全体の41%、「授業で取り上げられる内容」のイメージは59%、つまり、「授業イメージ」対「授業内容のイメージ」の比率は2対3の関係にあった。そこでここではこの2つを別々に取り上げる。

(2)-1 「道徳の授業」のイメージ

図1-1は「道徳の授業」のイメージマップである。このかたまりの中で最も目につくのは「道徳授業」に対するプラスの評価である。「自分の考えをしっかりとつ、27語」の中には、「自分の生き方を考える」、「人によって考えが違う」、「いろいろな立場から考える」、「どうすればいいか考える」、「皆で考える」などがある。これらは、「話し合い・コミュニケーション」とつながっている。授業のもつプラスの側面には、その他「生きていく上で大切である、大切なことを自分で見つける、大事な教科、道徳じゃないと学べないことを学ぶなど」「自立を学ぶ一人として必要なこと、生活に関係している、自分を成

表1 「道徳」に対する第1連想語（中学2年生）

分類	第1連想反応語	頻度
取り上げ、考える具体的な内容 42.8%	いじめ	5
	差別	5
	人権問題	2
	戦争と平和	2
	命	1
学び身につける内容（抽象的） 28.5%	社会や世の中を知る	4
	友だち	2
	人の気持ちを感じとる	1
	自分の気持ち	1
	社会性	1
	幸せを分からせる	1
道徳の時間の特徴 25.8%	授業	2
	勉強	2
	いろいろ考える	2
	他の教科と違う	1
	小学校と似てる	1
	難しい	1
学び方 2.9%	生活の中で学ぶ	1

35名（2007.12.10 収集）

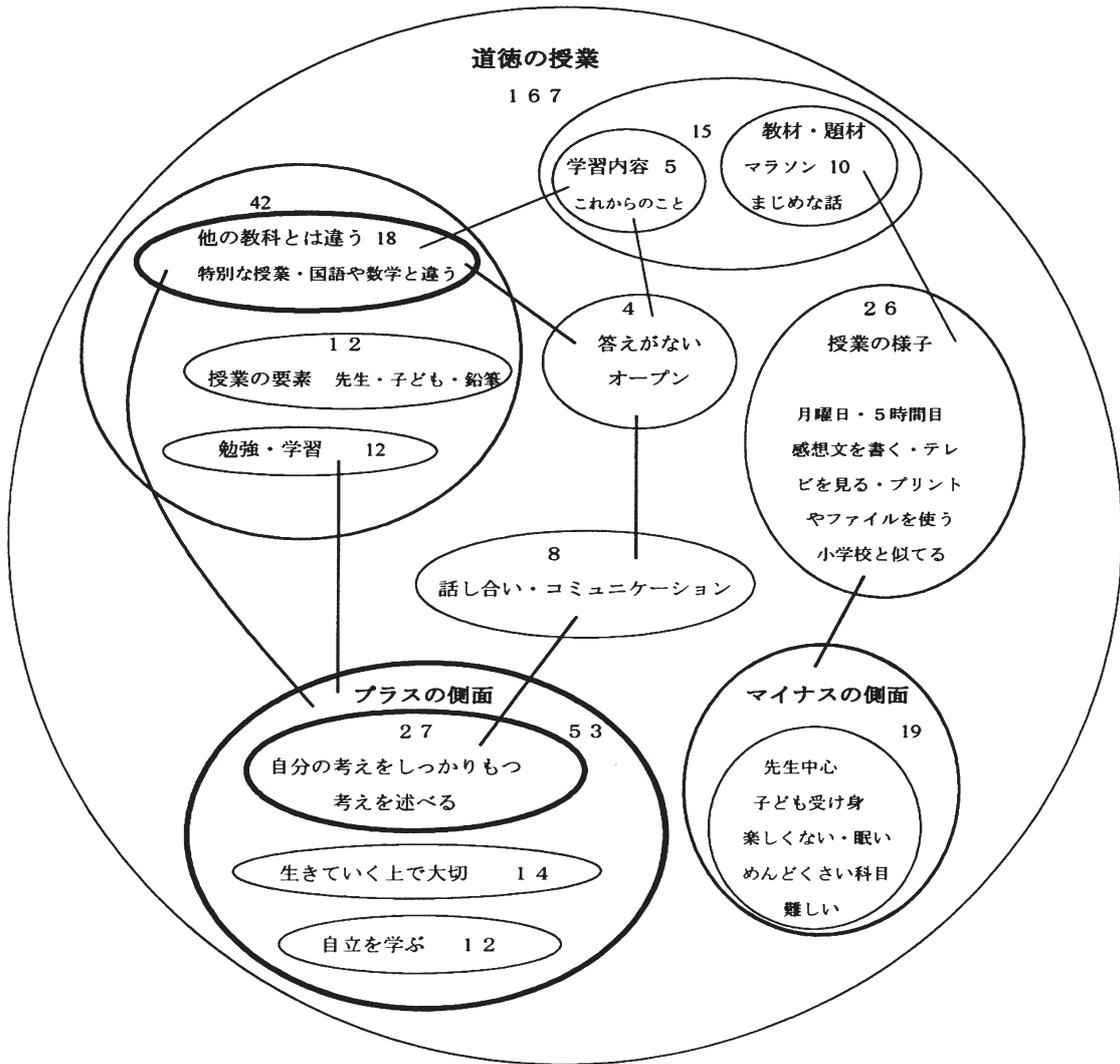


図1-1 道徳に対する連想イメージマップ (道徳の授業)

長させるなど」がある。

これらのプラス面の評価は、「道徳の授業」は独自の価値や目的を持っていると考える「他の教科とは違う(18の連想語で構成)」のかたまりと関係している。「他の教科とは違う」には、「教科と違う勉強、特別な教科、他の教科と考えることが違う、教科ではない、国語や数学と違った考えをもつ、普段の生活に一番身近な授業、仕事についての勉強、笑えない授業、頭の良い悪いの問題ではない、総合とは違う」などと多様な連想がなされている。では、「道徳の授業」がこのように、独自の価値や目的を持っていると考えるのは、どのような要因が関係しているのだろうか？

既に見たように、生徒自身がこれから生きていく上で人間として必要な資質、つまりしっかりと考える力を付ける、そのために必要な知識を得る、自分以外の他者の考えも受け入れるなど、彼らが大人に成長していくために身につけなければならないことらについて、「道徳の授業」が役に立っていると考えている。それは、「道徳の時間」が「勉強や学習」の場として位置付いている

ことから言えるであろう。この「勉強や学習、12連想語」には、「勉強、調べる、理解する、行動」などがある。

また、「他の教科とは違う」のは、「道徳の時間」で学ぶ内容とも関係している。「学習内容、5連想語」を見ると、「これからのこと、未来、いろいろな問題、日常ではあまり考えないこと」などである。また「教材・題材、10連想語」の中には、「まじめな話、人の過ち」などが見られた。このような連想マップから、「道徳の時間」で学ぶことがらは、他の教科とは違った良さをもっていると生徒たちが積極的にとらえていることが分かる。

この他、「道徳の時間」が他の教科と違った独自の価値や目的を持っていると考える要因には、「授業」が「話し合い、コミュニケーション、8連想語」を介して行われる点である。それは、「一人ひとりの意見や考えを大切に、他の人の意見を聞き、クラスで話し合う」ことであり、またそれは授業の「オープン」性とも関係している。つまり「答えのない授業、答えが一つでない、答えがいくつもある」など。このため「自分の考えをしっかりとつ」などとも関連している。

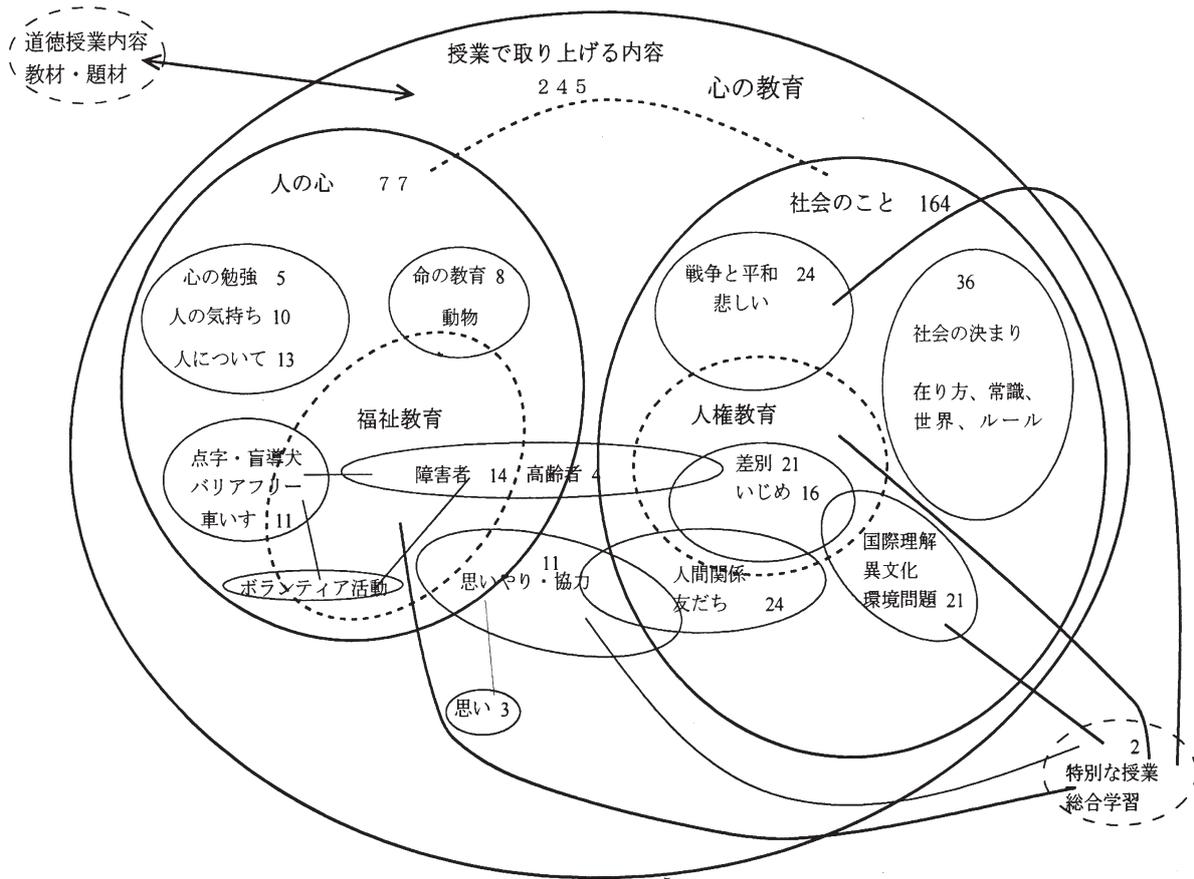


図1-2 「道徳」に対する連想イメージマップ (取り上げる内容)

しかし、一方で「道徳の時間」のもつマイナス面についてもしっかりと生徒は連想していた。マイナスの評価には19の連想語が関連し、その中には、「先生が一方向的に話し、生徒は聞くというイメージ、眠くなる、楽しくない、固定観念、面倒くさい、難しい」などといったいくつかの問題点の指摘も見られた。それらは、「道徳の時間」の形骸化とも関係している。図1-1の中に示された「授業の様子、25連想語」にはそのような点が垣間見られる。「月曜日、五限、回数が少ない、本を読む、感想文を書く、テレビを見る、プリント、小学校と変わらない」など。形骸化は先に示した「教材・題材」などとも関係している。

(2)-2 「授業で取り上げられる内容」のイメージ

図1-2は道徳の授業が扱う内容に関わるイメージマップである。授業で取り上げる内容は大きく二つに分かれている。それは「社会のこと」と「人の心」に関わることであり、2対1の割合で現れている。このことは、道徳の授業で「社会のこと」の扱いが「人の心」に比べてかなり多いことを、あるいは中学生にとって「社会のこと」の印象がより強いことを示している。この二つは相互に影響しあっているため両者の間は太い割線で結ばれている。

さて中学生にとっての「社会のこと」として総称され

ているのは何を指しているのか？「社会の決まり」として集約された中味は「社会の在り方、仕組み、常識、社会の問題、基本、ルール、マナー、生活や暮らし、世界、を考える、勉強する」など公民教育に関わる内容の36語で構成されている。

この「社会の決まり」は道徳の時間で具体的に取り上げられる内容を反映したものである。具体的には、「戦争の話、それは悲しいこと、平和について (24語)」を考える、高齢者 (4語) にやさしい社会を作ることである。これらはいずれも、「人権問題・人種差別 (22語)」などと重なっている。それらは人としての尊厳や人権を擁護する人権教育と言い換えることができる。

このような社会の中にある様々な不条理な問題をなくすためには、正しい他者理解や人間理解を行い、よりよい「人間関係」を築いていかなければならない。そのためには、「思いやりや協力」についてしっかり学ぶ必要がある。この点が中学生の道徳の時間で強調されているのである。

なお「人間関係 (24語)」の中に中学生特有のものがある。それは「友だちに関する10語」であり、「友だち・男女関係・友情」などが含まれている。これらは青年前期の発達課題とも言えるもので、彼らにとって切実な「友人関係」や「男女の問題」を扱っている。これらは人と

してのアイデンティティを身につけ、生き方の理想を考える上で必要なものと言えるだろう。

これら以外に連想された道徳の時間が扱う社会の内容には、国と国の関係や外国人との関わりを扱った「国際理解や異文化理解」があり、生活環境の安全に関わるものとして「環境問題」がある。これらはいずれも総合的な学習（教科とは違う）で扱われている内容でもあり、道徳教育も総合的な学習も共にどう生きるかという人間の生き方が問われているという意味で共通している。

一方、「人の心」としてまとめられることには、人や人の気持ち、心についての勉強であり、その対象としては「人の命、動物の命を大切に作る教育」であり、「思いやりや助け合い、社会性を学ぶ」教育である。障害者や高齢者に関わって、点字、盲導犬、バリアフリーの問題、車いす体験など福祉について学ぶことが重視され、またその種の体験学習が多いことを示している。これら一連の活動は福祉教育と総括できることでもあり、「総合的な学習」で扱われている内容と極めて関係が深い。

以上のように、道徳の授業で取り上げる内容は大きくこの二つのこと、「社会のこと」と「人の心」であるが、これらは合わせると、図1-2に示したように「心の教育」ということができる。文部科学省が学習指導要領解説 道徳編（1999）で「心の教育」を「生きる力」の核となる豊かな人間性を備えた人格の形成をめざす教育を指しているという説明を行っているが、この定義は子どもたちの道徳に対する連想構造と多くの点で重っている（荒木紀幸 2008『心の教育』「学校重要新語」完全マスターBOOK 91頁 教育開発研究所）。

ところで、総合的な学習は、国際理解・情報・環境・福祉・健康など教科にまたがる学習・人と人との関わりを扱った問題解決型の学習である。

この学習のねらいには自己の生き方の発見や豊かな心の形成などがある。これらのねらいは総合的な学習の核の部分を作っているが、道徳教育で取り扱われている道徳的価値や道徳性と重なっている訳で、道徳教育、心の教育と強く結びついていることが分かる。この関係は図1-2でも見られる。

中学2年生が「道徳」に対して連想した内容について、KJ法によって連想（構造）マップを作成し分析してきた。道徳の授業が自分たちにとって国語や数学と違う意味（例えば、答えがない）で生きていく上で学ぶ価値ある大切なまじめな科目であること、話し合いやコミュニケーションによる授業形態をとっているといったプラスの評価の側面と、授業の形骸化が進んで、自分たちが受け身となる面倒な科目といったマイナスの評価をしていることが明らかになった。

授業で学ぶ内容については、中学2年生は、図1-2に示されるように、文部科学省の示す『心の教育』について学んでいるという自覚が見受けられる。そしてその内容は関西という地域を反映して人権教育へ偏りが強く

見られるが、その点を除くと、この連想マップは日本の道徳教育の実情を広く包含したものとして日本の中学生全般に適用できると考えることができよう。

ところでこれまで見てきた「道徳」に対する中学生の連想内容は、客観的で、比較的冷静で、冷めた目で「道徳」をとらえているように見えた（第1連想反応の分析と同じ傾向である）。

引用文献

- 荒木紀幸 1995 「小学生の言語連想に関する心理学研究」 風間書房 まえがき p.i
 荒木紀幸 2008 『心の教育「学校重要新語」完全マスターBOOK』91頁、教育開発研究所
 荒木紀幸 2008 教師の「道徳教育実践力」を育てる（連載）；5月号、第2回；今、道徳は子どもたちにどのように受け止められているか？ 6月号、第3回、(1)中学生は道徳についてどのようなイメージをもっているか？ 7月号、第4回(2)現代教育科学、明治図書、91-95頁

この後の一連の研究報告では、道徳教育の授業効果や道徳授業と他教科との関わりでの学習効果を検討する方法の1つとして、広く連想マップを活用できることを示す。そのために、これまで兵庫教育大学大学院（荒木ゼミ）で行われた道徳教育に関連する研究の中で、連想法を使ったり、感想文やその他関連する方法等を使って、授業や学習効果を実証してきた研究を取り上げ、具体的に紹介する。

研究2 「環境教育を意図した総合学習単元」を手がかりにして、「公害」防止の学習効果を学習単元前後に収集したイメージマップから検討

【出典】

- 佐藤孝弘 1998 「環境教育を意図した総合学習単元の実証的研究」荒木紀幸編 道徳性の発達に関する研究年報 1997年度版（第9号）、pp.193-211.
 佐藤孝弘・荒木紀幸 1997 「環境教育を意図した総合学習単元学習「公害の防止」の単元をもとに 日本道徳性心理学研究会 第13回研究発表資料
 野口裕展 1990 荒木編著「モラルジレンマ資料と授業展開」『真実を知る者として』、明治図書 44-45頁

1. 目的

環境教育の現状は知識中心、体験中心で自然科学分野に留まっていたり、社会科学分野内で終わっている場合が多い。そこで、環境教育に規範性や倫理観を加えることが重要と考えた。本研究では道徳を単元に位置づけた総合単元学習を構成し、検討した。従来型の道徳（価値の収束を目指した道徳の時間の指導一統制群）と道徳性の発達を目指したモラルジレンマ授業（実験群）を導入し、それらが総合単元学習を通してどのような効果を及ぼすかを授業前後に収集した連想イメージから検証する（役割取得の機会の有無による結果の比較で有意差が得られたが、ここでは省略し、扱わない）。

資料1 授業実践の概要

時	5年1組 (統制群)	5年2組 (実験群)
1 2	水俣病とはどんな病気なのだろうか。 水俣病について詳しく調べよう。	水俣病とはどんな病気なのだろうか。 水俣病について詳しく調べよう。
3 4	道徳「真実を知るものとして」(改作) 従来型の指導過程	[役割取得の機会の主な例] (水俣病になった人はどんな立場の人が考えられる?) (病気だった人やお年よりの人はどんな気持ちになったと思う?) 道徳「真実を知るものとして」 モラルジレンマを用いた指導過程 (町の人や工場で働いている人は、もし工場がなくなり働き口がなくなったらどう?)
5 6	水俣病以外の公害や環境破壊についても調べてみよう。	水俣病以外の公害や環境破壊についても調べてみよう。 (いろいろな立場の人が病気になったことも考え合わせて調べよう) 静岡空港について調べてみよう。
7 8	静岡空港について調べてよう。 まとめの学習作文を書こう。	まとめの学習作文を書こう。

2. 方法

(1) 授業協力者

静岡県S小学校5年A組, 実験群38名(20男, 18女); B組, 統制群38名(20男, 18女)

(2) 授業者

佐藤孝弘(調査校に先年度勤務, 子どもと面識があり, 子どもとの授業歴ない)

(3) 授業実施期間と授業展開

平成9年1月20日~2月10日に実施。資料1に従って, 1・2時及び5~8時に社会科を行い, 3・4時間目に道徳(従来型ークローズまたは, モラルジレンマ授業ー野口裕展原案, 『真実を知る者として』, オープンエンド)を行った。社会科の内容は調査校の社会科指導計画に沿って行い, 水俣病の被害や原因を学習した後, その他の公害について数名のグループで調べ学習を行い, 発表の機会を設けた。続いて, 静岡空港の建設調べ学習の後, 空港建設に対する考えや配慮事項について話し合った。最後に学習のまとめとして, 本単元で自分が最も関心を持ったところを新聞に書かせ, 授業を終了した。

3. 結果と考察

(1) 授業(単元)前の連想(イメージ)の比較

2つの学級の子どもたちはそれぞれ「公害」についてどのようなイメージを持って授業に臨んでいたのだろうか? 授業を受ける前に, それぞれ, 「公害」に対する自由連想語を記述させた(約2分間)。

その結果を表2-1に示したが, それによると, 比較学級の平均連想数は2.17個(SD=4.96語, 総数78語で11種類, 無記入2人)であり, 実験学級の平均連想数は1.47個(SD=3.89語, 総数53語で9種類, 無記入2人)であった。両学級の「公害」に関するイメージ語数に統計的な差異は見られなかった($t_{(70)}=0.657, n.s.$)。連想量では2つの学級に違いはないといえる。次に, 表2-1の連想内容に注目したところ, 両学級共に「ゴミ, 空き缶」など, 生活で目にする汚いものの代表をそれぞれ29人も連想していたが, 統制学級の子どもは更に「排気ガス, 森林減少」の連想語が多い(29人)という特徴が見られた。このため「公害」への関心や知識の偏りに

表2-1 授業前の「公害」に対するイメージの比較

連想内容	統制学級	実験学級
排気ガス	18	2
ゴミ(ゴミ捨て)	15	13
空き缶	14	16
森林減少	11	0
大気汚染(空気の汚れ, 汚い空気)	4	5
騒音	5	5
川	4	5
こわい	3	0
乾電池	0	3
海	2	1
汚い	0	3
水の汚れ	2	0
平均	2.17	1.47
SD	4.96	3.89

違いがあるように見えたが、連想の種類では差異がなかったため、これらをひとつにまとめて連想マップを作成することにした。連想構造マップはKJ法の手順に従って作成されたが、結果は図2-1に示した通りである。

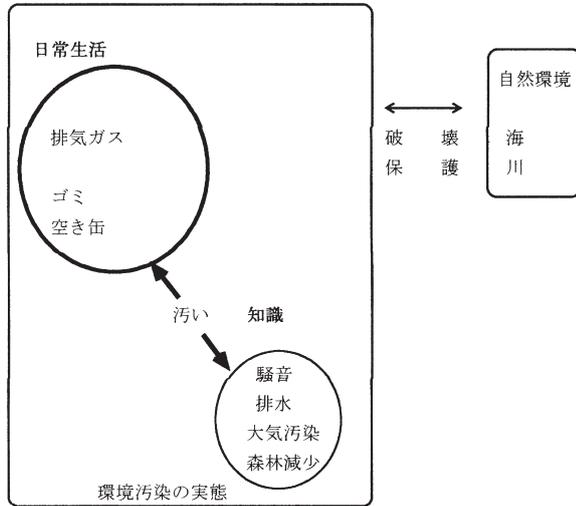


図2-1 公害の授業前における連想マップ

図2-1は2つの学級の子どもたちが「公害」に対してもつ連想イメージを表している。それは、環境汚染に関するもので、その実態は、日常生活で目にする「ゴミや空き缶、排気ガス」というかたまりと、知識としてもっている「汚染や騒音」というかたまりの二つから成っている。それらは「汚れ、汚い」といった感情を仲介として、自然環境とつながり、自然破壊や自然保護と関連しているとする素朴な形の「公害」イメージである。

(2) 授業(単元)後の連想(イメージ)の比較

「公害」について学んだ後、子どもたちのイメージはどのように変わったのであろうか?結果は、表2-2の通りである。統制学級の連想は総数135語(23種類)、平均3.75(SD=4.21)語、無連想2人であった。実験群は総数202語(26種類)、平均5.61(SD=7.22)語、無連想2人であった。このように実験学級の「公害」に関するイメージ語数は平均で統制学級よりも1.86語多く、この差は統計的に有意であった($t_{(70)}=3.16, p<0.01$)。このように、実験学級は、統制学級に比べて連想できた語彙数が単元終了後には大きく増えており、統制学級よりも多くの学びや経験をしていたことが分かる。

では、統制学級について「公害」の授業を受けてどのような変化が見られたか?次に検討する。資料1に従って「公害」の授業、水俣病やその他の環境破壊について学び、道徳的価値収束(クローズ)型の道徳学習を受けた統制学級では、授業後の自由連想語は、事前と比べて1.6語増えており、その差は有意であった($t_{(35)}=3.696, p<0.01$)。このように、統制学級においても授業を通

表2-2 授業後の「公害」に対するイメージの比較

連想内容	統制学級	実験学級
排気ガス	13	17
ゴミ(ゴミ捨て)	15	11
空き缶	17	8
水俣病	11	22
四日市(喘息)	2	23
病気	0	14
大気汚染(空気の汚れ, 汚い空気)	4	9
騒音	11	30
工場	7	6
排水	7	3
自然破壊	-	8
こわい	4	5
乾電池	5	1
水の汚れ	4	6
なくなって欲しい	3	3
煙	5	7
放射能	3	1
よくない	5	5
恐ろしい	4	4
川	2	4
海	2	3
汚い	2	2
苦しそう	0	4
イタイイタイ病	4	-
かわいそう	0	2
森林減少	2	2
開発	0	2
自然	3	-
平均	3.75	5.61
SD	4.21	7.22

して多くの学びがあったことが分かる。表2-1と2を比べると、単元後では、「汚い、恐ろしい、怖い」ということばが多く連想された。同時に、「水俣病」などの病名や「工場、煙」など、公害の原因となる主体の連想が見られた。このように、連想内容から授業効果があったといえる。

ここでも、連想語に基づいてKJ法により、授業後の統制学級の連想マップを作成したが、結果は図2-2のようであった。

図2-1と図2-2を比べて違うところは、図2-2では公害の授業を受ける前の「公害」に対する子どもたちが持っている2つのイメージのかたまりから成っているとすると、素朴な公害の連想マップに、授業で新しく学んだ具体的な公害や環境汚染に関する事実や実態を示すかたまり1つが加わった図である。それら3つのかたまりは「汚い、怖い、恐ろしい」という破線で囲まれたマイナス感情でつながっており、さらにそれらは全体として自然破壊や自然保護と関係しているという構造図である。

このように、統制学級では教科書に沿って公害についての授業と従来型の道徳授業を受けた結果、それらを通

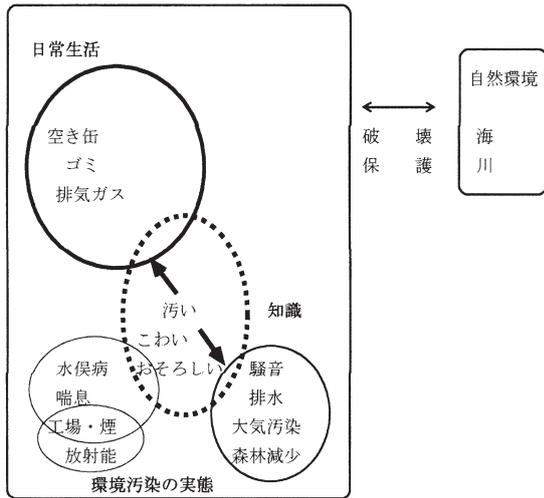


図 2-2 公害の授業後における統制学級の連想マップ

といえる (図 2-3)。

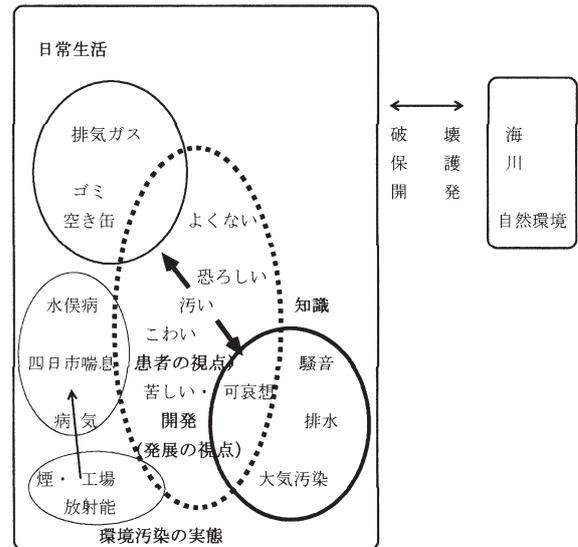


図 2-3 公害の授業後における実験学級の連想マップ

して学んだ事実や知識を付け加える形で連想マップが作られていたといえる。

では、モラルジレンマ授業を受けた実験学級の連想マップはどのようであったか？統制学級と同様に KY 法を使って作られた実験学級の子もたちの連想マップを示したのが図 2-3 である。

教科書と水俣病を扱ったモラルジレンマ授業 (真実を知る者として、野口裕展原案, 1990) を経験した実験学級の子もたちは、統制学級の子もたちに比べて、表 2-2 に見るように、連想の量においても種類においても多いことが分かる。例えば、日常生活における公害の原因である「ゴミ、空き缶」の連想が減り、公害で引き起こされた「病気、水俣病、四日市喘息」が大幅に増えている。また、知識を表す連想「騒音、大気汚染、排気ガス」もまた増えていることが分かる。これらを反映して、図 2-3 では、図で知識が太線で表示され、日常の「ゴミ、空き缶のかたまりは細線で描かれている。なお統制学級と同様に「よくない、怖い、恐ろしい」ということばが多く連想されたが、実験学級ではこれに加えて、「病気、可哀想、苦しそう」という患者の立場に立った連想がされていたことが大きな特徴であった。数は少ないが「開発」という環境破壊は、社会の発展を目指して行われたその負の遺産であるという認識を示した子どもが見られた。また実験学級では「公害名や」「騒音」などの公害の実態に関わる連想語を多くあげており、数の上での主な違いとなっている。更に実験学級では「患者の視点」に立った連想が多く見られ、開発の結果の引き起こされた「自然破壊、大気汚染、煤煙、騒音」などの連想も見られた。このように、実験学級の子もたちはより幅広い視点から環境問題を考えており、特に環境との関わりを単に破壊・保護という視点だけでなく、それに加えて患者の視点や、開発・社会の発展の視点などを取り入れて思考していたことが分かる。その結果、統制学級よりもより構造化された連想マップを形成した

(3) 単元終了後の統制学級と実験学級の感想文

単元終了後に子どもたちが書いた感想文を、①単元を通した子どもたちの関心の方向、②感想文の長さから、子どもたちの思いの深さ、を分析する。まず、単語数、文章数、心情 (感情) 語の数、カテゴリーの数 (国立国語研究所の語彙分類表による、1964) について、まとめたのが表 2-3 である。この表から、感想文の語彙や文章の長さなどについてなんら違いは認められなかった。

表 2-3 感想文を構成する語彙についての比較

項目	統制学級	実験学級
単語数	652	665
平均, SD	18.60, 8.91	22.2, 10.50
文章数	98	85
平均, SD	2.89, 1.43	2.83, 1.27
心情数	23	24
平均, SD	0.66, 0.92	0.80, 1.17
カテゴリー数	135	136
平均	3.86	4.53

授業を通して何に関心を示していたかを感想文から抽出した結果をまとめたが、表 2-4 である。

関心の方向を表 2-4 から見ると、統制学級では「調べ学習」への関心が最も高く (29回)、実験学級では「患者」への思いが突出して高く (34回)、次いで「願い (18回)」であった。「水俣病」と「自己の行動」の関心は 2 つの学級で共通して多かった。

このように特徴的だった連想語「患者」の内容について、どのような違いが 2 つの学級で見られるか調べるために、彼らの感想文について具体的に調べた。統制学級

表2-4 感想文に書かれた関心の内容の比較

項目	統制学級	実験学級
水俣病	19	19
道徳	1	7
調べ学習	29 (21.5%)	13 (9.6%)
空港	5	4
新聞作り	4	1
教師	9	1
自己の行動	12	13
患者	14 (10.4%)	34 (25%)
願い	3	18

の子どもの書いた「患者」に関する感想は、「病気がかかった人は手足が不自由なので大変だなーと思いました。」「公害で苦しむ人の気持ちがよくわかりました。」など患者の症状が可哀想だというものが目立った。一方、実験学級の子どもたちの感想にも似たものも見られたが、もっと詳しく、具体的に以下のように感想が述べられている（下線は佐藤孝弘による）。

C1；「公害にかかる人は何もやっていないし、つみもないのに、公害にかかってしまうなんてかわいそうだなあとと思いました。」

C2；「ぼくは水俣病の患者のことが心に残っています。大勢の人が工場の水銀によって病気になってしまいうごくかわいそうでした。」

C3；「水俣病の人達とかいやな思いをしていた気持ちがわかり、原因がわかっても大事な工場で困る人がいたり、いろいろな立場の人のことを考えてなぜそんな考えをするのかとか、逆に賛成だとも思いました。

C4；「公害にかかった人達はかわいそうだなと思います。だって大量生産のために水銀を流してその魚を食べて水俣病になり手足がマヒして動かなくなってしまう病気だからです。

C5；「公害で困っている人や不自由になってしまった人、いろんな人がたくさんいるということもよくわかりました。

C6；「患者一人一人の気持ちになると、他の人の考えもよくわかりました。

C7；「公害にかかった人の家族はもっと悲しい思いをして生きているんだ、家族も苦しんでいるのです。

C8；「水俣病、イタイタイ病などにかかっている人は、ぼくには関係ないと思っていたけど、僕たちみんなのせいになってしまったんだからとてもかわいそうだなと思いました。

C9；「公害のために病気になってしまった人は、死ぬまで苦しむなんてかわいそうだなと思いました。

この他、「ふつうの日常生活をしているのに病気になってしまうことの悔しさ、怖さ」や「一度にたくさんの方が公害病になってしまう怖さ」、また「いろいろな立場の人がおり、その人は今後も死ぬまで病気であり続ける

ことへの共感」、「患者だけではなく損保家族の思い」そして「自己と患者の関係」まで考えの及ぶ子どもが見られた。

特に実験学級の感想をみると、モラルジレンマ授業で使われる機能、役割取得によって、患者の視点から見ていっているだけでなく、より広い視野で関係性を見ようとしていることが分かる。

「願い」の人数に差が見られ（表2-4）たが、見方の違いとしても表れていた。両学級共に、「このような公害は二度と起こらないで欲しい」という内容を書いている児童が多かった。しかし、実験学級の中に次のような感想を書いている児童がいた。

「公害をなくしたいけど、公害は日本の全員が気をつけなければなりません。たとえ、どこかの近くの人々が公害をなくすように気をつけても、日本に住む全員の方がやろうと思っても、実際にやらなければなんの意味もないということがわかって、自分だけでもできるだけそうしていきたいです。」この児童は、環境破壊の広域性、不特定多数の加害者による原因結果の不明瞭さ、及びその解決の困難さを指摘しつつ、決意のほどを示している。

なお、統制学級では、特に「調べ学習」への関心が高かったが、これは主体的な働きかけを求める活動だったことが、実験学級よりもより関心を引いたものと考えられる。そのことは実験学級ではオープンエンドのモラルジレンマ授業が珍しかったこととも関連していることが考えられた。

(4) その他

研究では、学級新聞についても詳細に分析されていた。実験学級と統制学級による特徴的な違いが、取り上げた内容（水俣病、他の公害、空港）や、自分の意見の占める割合、賛成・反対意見の比率（公平さ）、思い等について、見いだせた。ここでは省略した。

研究3 「環境教育を意図した総合的学習のための基礎的研究（言語連想調査を中心として）—ゴミ問題とモラルジレンマ授業を通して—

【出典】

茵靖 1999 「環境教育を意図した総合学習のための基礎的研究（言語連想調査を中心として）—ゴミ問題とモラルジレンマ授業を通して— 道徳性の発達に関する研究年報 荒木紀幸編 1998年版（第10号）兵庫教育大学教育方法講座 荒木研究室 45-65頁。

井原孝夫 1996 環境教育のためのモラルジレンマ資料(2) 「ゴミ処理場がやってくる…」 荒木「モラルジレンマ授業の教材開発」119-125頁 明治図書。

1. 目的

本研究で道徳と社会科を関連させたゴミ学習を計画し、「総合的な学習の時間」の環境学習において児童の環境意識を環境倫理観を含めて育成しようとする場合の基礎

的な研究である。具体的には(1)環境問題との関わるモラルジレンマ授業を通して児童一人一人の道徳性の発達を目指すとともに、社会科の「ゴミ学習」で役割取得の機会を取り入れた場合とそうでない場合の児童の環境に対する認識に違いが生じるかを検証する。(2)仮説1-役割取得の機会のある授業展開は役割取得能力を高め、様々な視点から社会事象を考えようとする思考を促し、環境に対する視野を広げ、環境意識を高める。仮説2-道徳の時間でのモラルジディスカッションの経験が環境に対して自己意識を高める。

2. 方法

(1) 授業協力者

兵庫県M小学校4年A組, 実験学級30名(10男, 20女); B組, 比較学級28名(10男, 18女)

(2) 授業者

菌靖(調査校に先年度勤務, 子どもと面識があり, 子どもとの担任歴ない)

(3) 授業実施期間と授業展開

平成10年5月28日~6月25日に実施。指導計画に沿って実施。指導計画(表3-1)に従った。なお言語連想調査は事前の5月26日, 事後の6月2日に, 役割取得検査(木の上のネコ, トーヨーフィジカル社)も6月1日~10日に実施した。

○言語連想調査

ゴミに関係ある単語を12語(ビニール袋, 缶ジュース, 食べのこし, 新聞紙, 落とし物, クリーンセンター, あきびん, プラスチック, トレイ, 埋め立て地, 牛乳パック, 包装紙)を用意し, 1語につき授業者の指示に従って30秒から45秒で連想したことばを所定の用紙に筆記させた。事前調査でゴミ問題に関する意識や体験を調査した。事後でも同じ調査を行い, ゴミ学習の成果を調べた。

○授業実践

授業は表3-1の計画に沿って行われた。1時の導入では, 教科書の3つの写真(ゴミを海に埋め立てている)を使ってゴミ問題に興味関心を持たせた。2時では, 学校や家庭で出るゴミを調べる計画を立てさせた。学校では昼の掃除で出るゴミを種類別に分け, 給食は残飯を調べることとした。また各自の家庭ゴミを種類別に調べることとした。期間は1週間。3時では, 学校の近くのゴミステーションを見学し, ゴミ収集車がゴミを集めるところも見学し, 気付いたワークシートにまとめた(両群共通)。4時の収集の仕方を知る授業, 比較学級ではゴミの分別収集や日時, 場所などの決まりを守ることの大切さを重点の授業を行った。実験学級では「ゴミを集めるために働いている人」や「ゴミステーションの近くに住む人」に役割取得させて考えさせた。実験学級では, 児童から「集めてくれる人のことを考えると袋にきちん

と入れて出さないと集めにくいだろうな」や「決められた日にゴミを出さないと集めにくいだろうな」, 「決められた日にゴミを出さないとそのままになって腐ってゴミステーションの近くの家が困ってしまうよ」等という意見が出された。5・6時は社会見学のためのオリエンテーションとゴミ処理の仕組みの学習である。社会見学のために用意したパンフレットと教科書を使ってゴミ焼却炉の仕組みやゴミの処理のされ方, 処理されたゴミの行方の学習をした。7・8時はゴミ問題と関係する道徳「ゴミ処理場がやってくる…」(モラルジレンマ教材, 井原孝夫作)授業を行った。比較学級では, クローズの従来型授業を行い, 実験学級でオープンエンドのモラルジレンマ授業とすべきであるが, 研究実施校から「二つのクラスでは同一の教材を使って欲しい」と強い要請があり, 両群共にオープンエンドの授業形態とした。9・10時はクリーンセンターでゴミ処理場の社会見学を行った。11時では学校で調べたゴミの結果をもとに, 自分たちの出したゴミの中にはまだ使えるものがあることに気付かせた(両学級)。その上で実験学級では, 使えるゴミに役割取得させ, 使えるゴミの気持ちを考えさせた。落とし物についても役割取得させた。12時では家庭のゴミ調べをもとに, 自分たちの出したゴミの中にはまだ使えるものがあることに気付かせた(両学級)。その上で実験学級では, 家庭から出たゴミに役割取得させ, ゴミについて考えさせた。ここでは, 嫌いで残した野菜について「食べないと野菜がかわいそう」という意見も出た。13時では今後の課題として「ゴミを減らすためにどうすればよいか」を考えさせた。14・15時では最後のまとめとして, 「ゴミ新聞」作りに取り組みさせた。

3. 結果と考察

(1) 連想語の語彙数と種類数について

- ①事前連想の連想語彙では, 12の刺激語すべてにおいて, 差はなく, 両学級は等質の集団といえる。しかし, 連想された語彙種類数を比較すると実験学級の方の連想内容は豊富で広がりも多い(比較学級-事前39種類, 実験学級-事前63種類)。
- ②事後連想では, 刺激語12語のうち, 「包装紙, 埋め立て地, 落とし物」を除く9語で, 実験学級の方が, ゴミ問題に関連した連想語彙の数が多い。実験群の方により大きい授業効果が見られた。
- ③両群で, 授業前と授業後の連想を比較すると, 授業後の連想で「ゴミ問題」に関する語彙が増えており, 両群共に学習の効果が見られた。

(2) 環境問題を意識した連想反応語彙について

授業で扱った環境問題を意識して連想したと考えられる語彙を表3-2に示した(重複されたことばを1語としてカウントしたところ, 合計で30語)。

次に, それらの連想語彙を事前の連想調査の中で出現

表3-1 授業計画の概要

比較学級	実験学級
<p>○暮らしの中で出るゴミについて学習しよう。 (導入)</p> <p>○どのようなゴミを調べるか、調べ方について考えよう。 (調べ方の手順)</p> <p>○学校の近くのゴミステーションを見学する。</p> <p>○ゴミの収集の方法や仕組みを知る。 ゴミを出すときの決まりの大切さを知る。</p> <p>○集められたゴミがどのように処理されるか仕組みを知る。 ○道徳教材(モラルジレンマ) ゴミ処理場がやってくる…(井原孝夫作)</p> <p>○クリーンセンター見学(社会見学)</p> <p>○家庭で出たゴミを調べよう。 ゴミの中にはまだ使えるものがあることに気づかせる。 ものを大切にすることを深める。</p> <p>○家から出るゴミについて調べよう。</p> <p>○ゴミを減らすために自分たちにできることを考えよう。 ○まとめの新聞を作ろう。</p>	<p>○暮らしの中で出るゴミについて学習しよう。 (導入)</p> <p>○どのようなゴミを調べるか、調べ方について考えよう。 (調べ方の手順)</p> <p>○学校の近くのゴミステーションを見学する。</p> <p>○ゴミの収集の方法や仕組みを知る。 (役割取得の機会)の例) ゴミステーション;「ゴミステーションの周囲の人は出されたゴミについてどう思うだろう」 「ゴミを回収する清掃局の人は出されたゴミについてどのように思っているのだろう」</p> <p>○集められたゴミがどのように処理されるか仕組みを知る。 ○道徳教材(モラルジレンマ) ゴミ処理場がやってくる…(井原孝夫作)</p> <p>○クリーンセンター見学(社会見学)</p> <p>○教室から出るゴミについて調べよう。 (役割取得の機会)の例) 「捨てられた使えるゴミの気持ちはどうだろう」 「給食の残飯になった食べ物の気持ちを考えよう」</p> <p>○家から出るゴミについて調べよう。 (役割取得の機会)の例) 「みんなが捨てられたゴミだったらどんな気持ちになるだろう」 「ゴミは捨てた持ち主をどう思うだろう」 「クリーンセンターで働く人は出されたゴミについてどのように思っているのだろう」</p> <p>○まとめの新聞を作ろう。</p>

した頻度を、刺激語ごとに取り出してみた。この結果を示すと、比較学級では、「3. 食べのこし」に対する「もったいない」1人と「11. 牛乳パック」に対する「リサイクル」の10人である。一方、実験学級では、「3. 食べのこし」で「しない」1人、「6. クリーンセンター」で「ダイオキシンの」1人、「8. プラスチック」で「ダイオキシンの」1人、「9. トレイ」で「ダイオキシンの」、「リサイクル」1人、「10. 埋め立て地」で「自然破壊」1人、「11. 牛乳パック」で「リサイクル」19人、「12. 包装紙」で「資源の無駄」1人、の計25人が環境問題を意識した連想をしていた。

事前連想で、ゴミ問題と関連した単語を連想した比率は、比較学級は3.2% (11/336)、実験学級6.9% (11/360)であった。このように子どもたちの多くが環境問題に対する意識がかなり低い状態にあったといえる。なお事前でゴミ連想の多かった(5種類の連想)一人は家庭が積極的にゴミ問題に取り組んでいたことが事後の聞き取りで分かった。

このように、授業前では環境問題に対する意識はあまり見られなかったが、授業後ではゴミ問題と関連した連想語はいずれのクラスも、統制で13種類、実験で20種類に増え、授業を通じた成果、学習があったといえる(比

表3-2 環境問題を意識した連想語彙表

刺激語	環境問題を意識した連想語彙
1. ビニール袋	リサイクル, 洗って使う, ダイオキシンの
2. 缶ジュース	アルミ缶, リサイクル, 飲み物のこし
3. 食べのこし	もったいない, 食べたい, しない リサイクル, 木・もったしない, 木, 紙, 廃品回収, 再生紙
4. 新聞紙	もったいない, 再利用, 使える
5. 落とし物	ダイオキシンの, ゴミクレーン, ゴミ, 尿尿, ゴミピット
6. クリーンセンター	返す, 店に返す, 洗う, 溶かす, リサイ クル
7. 空ビン	ダイオキシンの
8. プラスチック	ダイオキシンの, リサイクル
9. トレイ	灰, 焼却灰, 自然破壊, あと10年, 灰・海
10. 埋め立て地	リサイクル
11. 牛乳パック	もったいない, 資源の無駄, 無駄使い, 無駄
12. 包装紙	

較学級の環境問題連想語彙の平均は1.1語, SDが1.03であり、実験学級では、1.87語, SDが2.0であった)。5%水準の危険率であったが、実験学級の方がより広い学習経験があったといえる ($t_{(56)}=2.00$)

②缶ジュース

事前調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-2-1の通りである。「缶ジュースの商品名の連想」は、比較学級の全員、実験学級の14人(47%)であり、実験学級では、「中身に関する連想(飲み物, 甘い)」、「購入に関する連想(自動販売機, 120円)」がみられた。連想の種類数で実験学級が比較学級より多いが、連想内容はいずれも時間的空間的に関連しており、両学級の連想の質で差異はないといえる。

事後調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-

2-2の通りである。比較学級は事後で実験学級の連想内容と同じような連想が増えた結果、実験学級の事前に似たものとなった。一方、実験学級では「缶ジュースの商品名」が7人(23%)と減って、事前調査でなかった「環境に関する連想(アルミ缶, リサイクル, 飲みものこし)」が8人(27%)も見られた。このように、連想内容の結果から、実験学級の子どもたちの方が授業後に、比較学級の子どもたちに比べて「環境問題」に対する意識を高くしていたことがわかる。

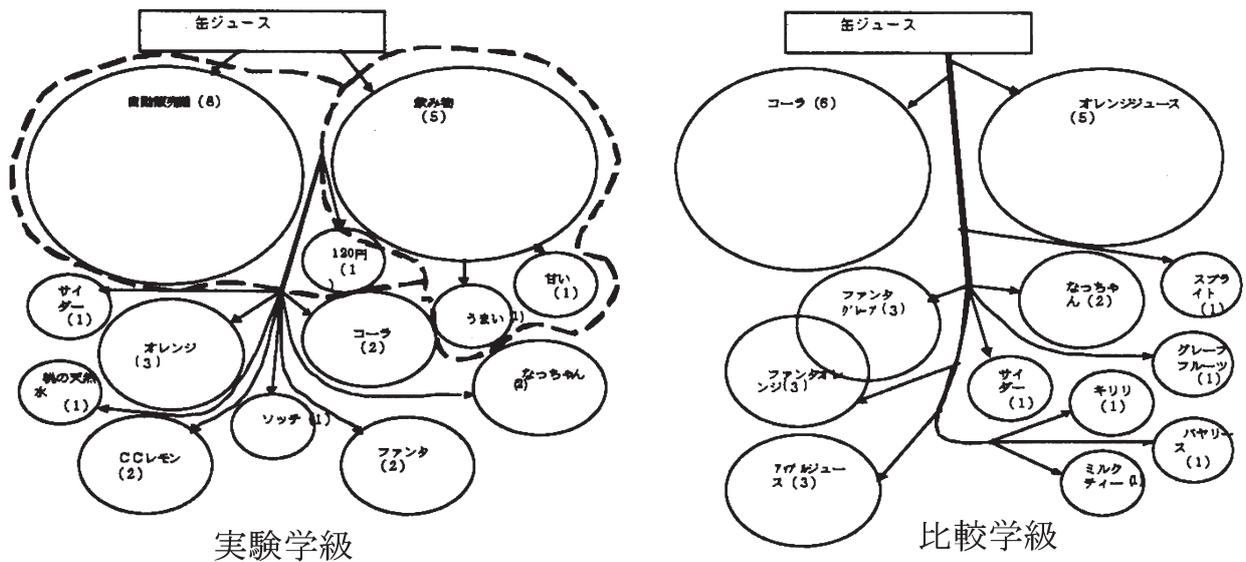


図3-2-1 「缶ジュース」に対する連想マップ(事前)

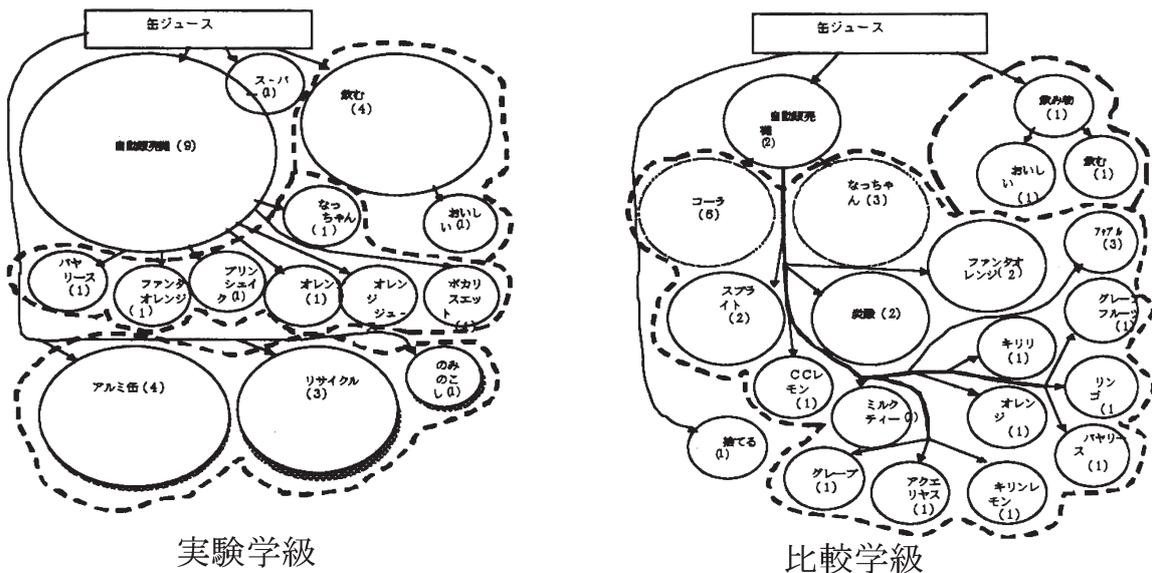


図3-2-2 「缶ジュース」に対する連想マップ(事後)

③「食べのこし」

事前調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-3-1の通りである。

「食べのこし」のかたまり(破線で囲んだ)は、両学級共に大部分がその中身の連想、ピーマン、魚の骨、ご飯などであり、比較学級は実に27人(96%)、実験学級でも22人(73%)と多い。これ以外には実験学級で「汚い、ゴミ」4人、「しない」1人であり、比較学級では「もったいない(1人)」が見られた。実験学級の「汚い、ゴミ」は食べ残しの言い換えでもある。このように、事前の両学級は同じ連想傾向であった。

事後調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-3-2の通りである。

事前調査と同様に、「食べのこし」の中身で連想した児童が多い。実験学級で11人(36%)、比較学級で13人(46%)。また、比較学級で「食べ残しの言い換えや不快連想(生ゴミ、腐る、捨てる)」が10人もいたが、これは事前の実験学級と似ている。これに対して、実験学級では「もったいない、食べたい」などの「食べ残し」に対する積極的な活用連想-12人(40%)が認められた。比較学級の1人から、事前と事後で「もったいない」の連想が見られた。また、比較学級では事後の不快連想「生ゴミ・腐る・捨てる」が増えたことはゴミ学習の効果であり、実験学級では積極的なゴミの活用連想という形で授業効果が見られたといえる。

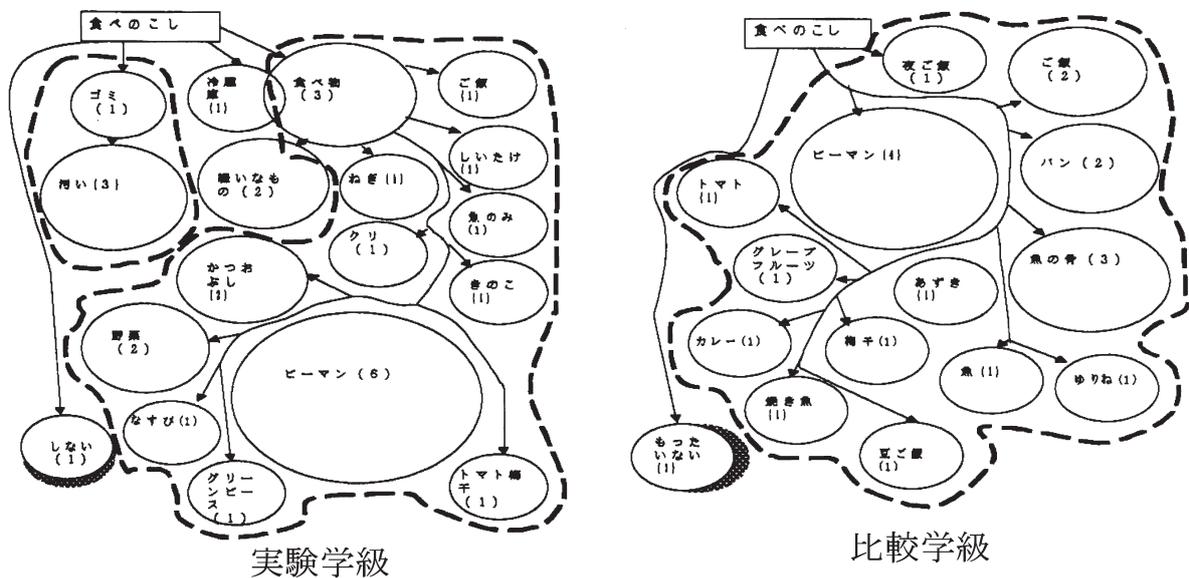


図3-3-1 「食べのこし」に対する連想マップ(事前)

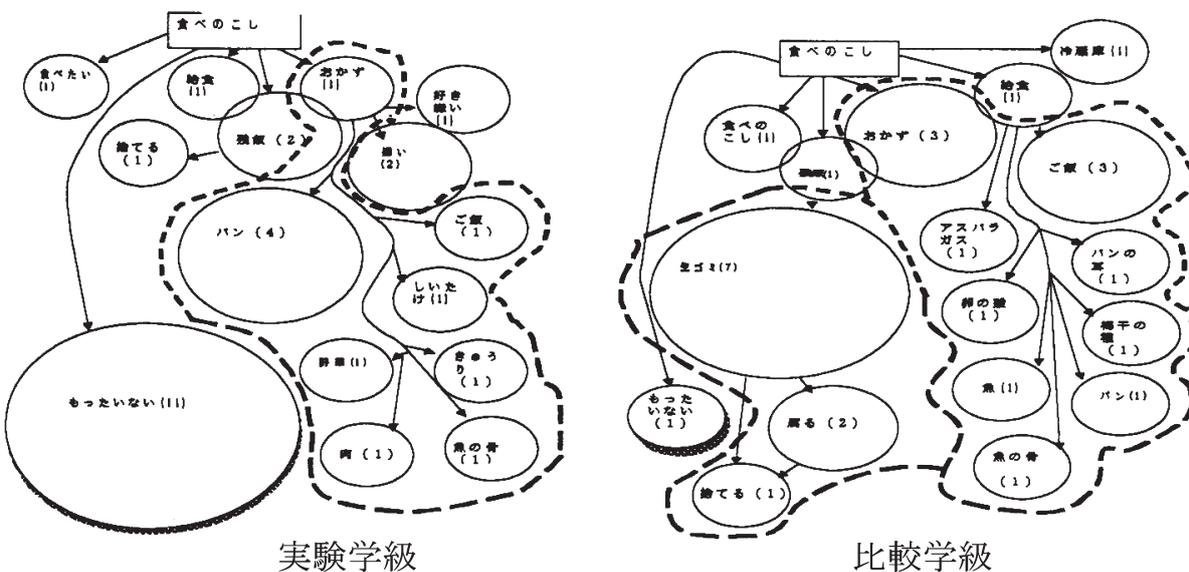


図3-3-2 「食べのこし」に対する連想マップ(事後)

⑥「クリーンセンター」

事前調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-6-1の通りである。両学級の事前調査の結果では、「ゴミ、焼却炉」等の連想語が実験群で20人(67%)、比較群で20人(71%)と高い。次いでゴミの中身の連想(空き瓶、服)の5人、比較学級の場所(小浜)の5人、実験学級の建物と環境(森、建物)の1名、比較学級の「リサイクル祭り」の1名。なお比較学級の1名が「ゴミ問題」と関係の深い「ダイオキシン」を連想しているが、すでに述べたように、本児は特に環境問題に関心もつ家庭の子どもであるので、そのような事情の反映した結果だといえる。なおクリーンセンターの知識のない子ども

たちが各学級で2名いた(無記入、または分からない)。

事後調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-6-2の通りである。

事前調査と同様に、ゴミと焼却に関する連想(ゴミ・焼却炉など)が両学級共に多い。実験学級では2人増え24人(80%)、比較学級では2人減って18人(64%)である。社会見学で学んだ「ゴミクレーン、ゴミピット等」の連想が実験学級で5人(17%)、比較学級で10人(36%)見られた。これらは、クリーンセンターの機能や付属物などに関連した連想が大部分であり、クリーンセンター見学という特別な体験が子どもたちの連想に表れたといえる。

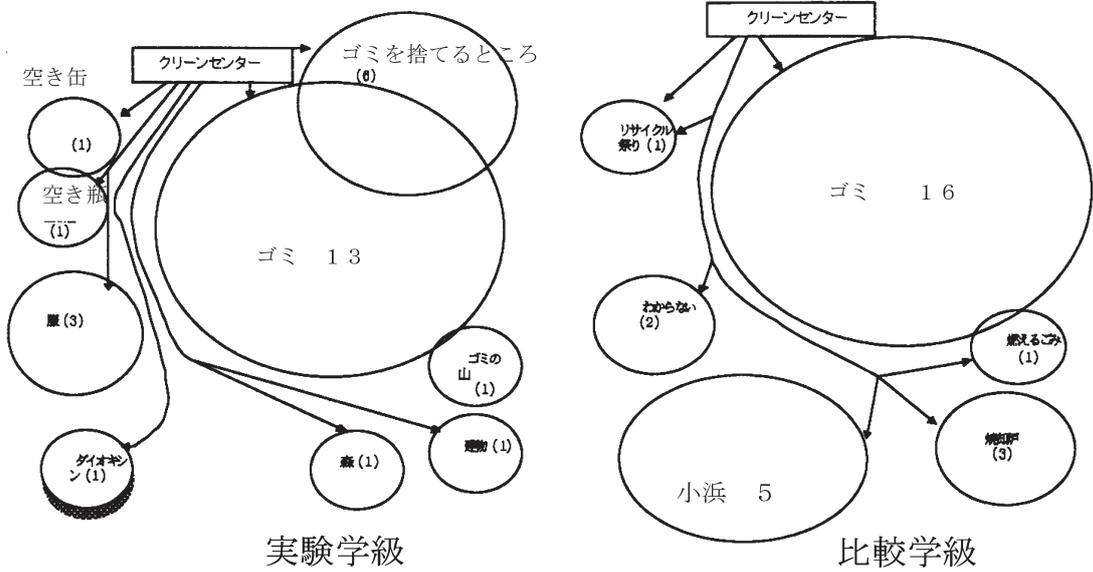


図3-6-1 「クリーンセンター」に対する連想マップ(事前)

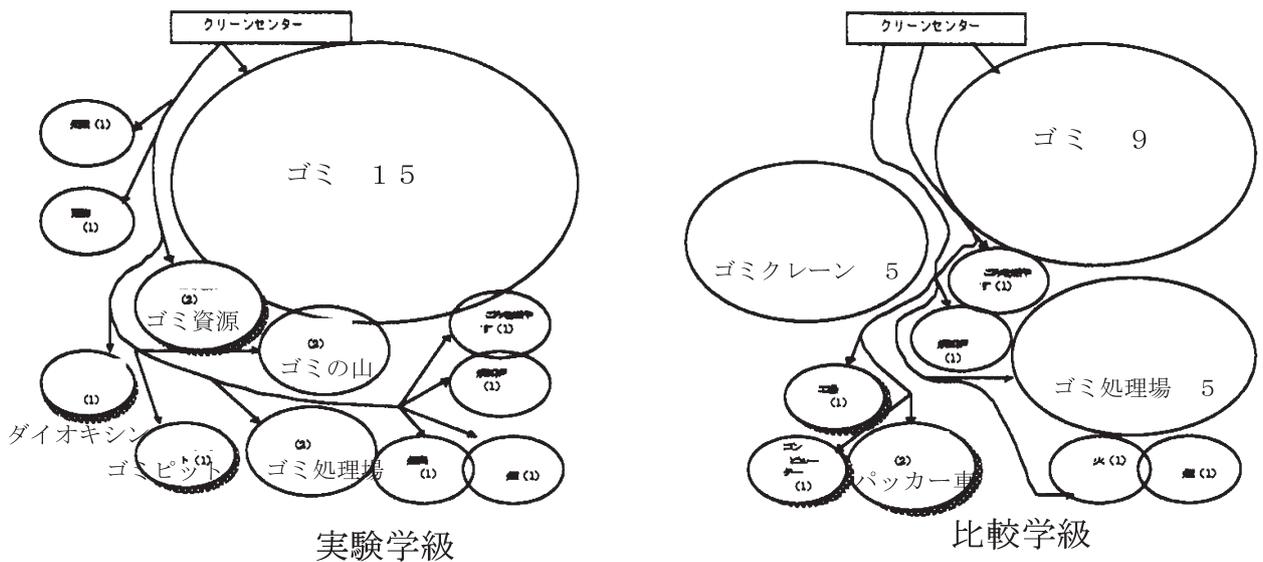


図3-6-2 「クリーンセンター」に対する連想マップ(事後)

⑦「あきびん」

事前調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-7-1の通りである。大きなかたまりで見ると「ビールの種類等の連想（ビールビン、酒）は比較学級21人（75%）、実験学級9人（30%）である。ゴミとして「捨てる、ごみ」の連想は、比較学級で4人（14%）、実験学級で18人（60%）であった。この他、実験学級で「べとべと、あり、アルミ缶」が各一人、比較学級で無記入が2人いた。このように連想種類は実験学級で多く見られたが、連想内容について両学級は質的に違いはない。

事後調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-7-2の通りである。事前調査と同じように、ビンの種類（ビールビン、酒など）の連想が多い。実験学級では事前と比べ1名多い10人（33%）、比較学級2名増の22人（82%）がビンの種類を連想していた。これに対して

「捨てる、ゴミなど」はいずれも減少し、実験学級で激減の2人（7%）、比較学級の3人減の1人であった。これに対して新しい連想された連想カテゴリーは実験学級で「空き瓶の属性に関する連想（ガラス、重い等が8人27%）や「飲み物に関する連想（自動販売機、飲み物）3人（10%）」が見られた。比較学級では、「空き瓶の属性（ガラス、音）3人（11%）」連想、のみが見られた。事前調査と大きく違った連想には、両学級共に「空き瓶の活用（リサイクル、返す、溶かす等）」があり、実験学級で9人（30%）、比較学級、3人（11%）見られた。これらは学習効果として連想に反映したものと考えられる。連想反応語「リサイクル」は実験学級でより多く見られた分、比較学級の子もたちより強くゴミ学習の影響を受けていたと見られる。

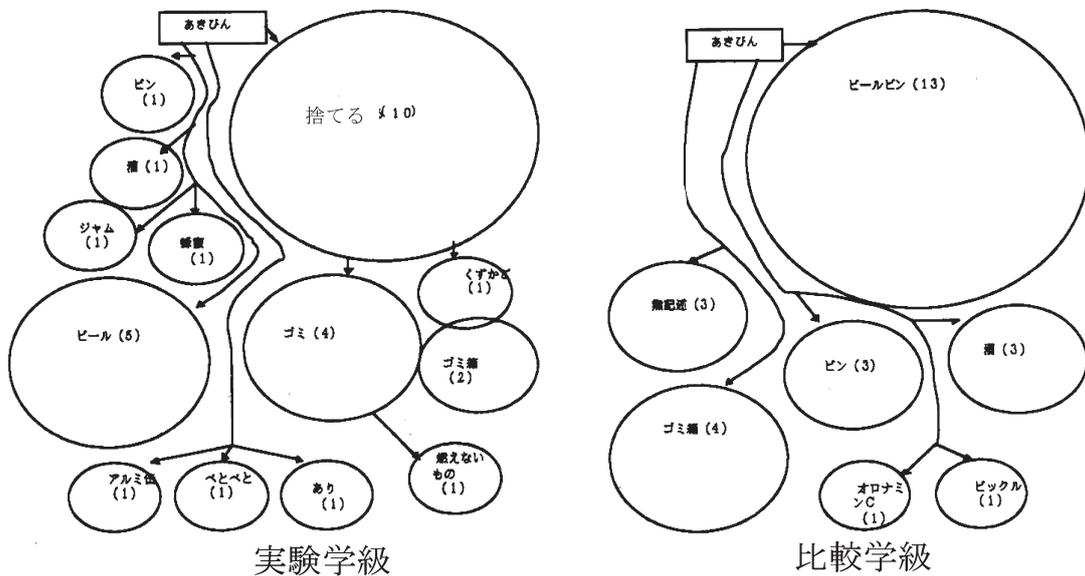


図3-7-1 「あきびん」に対する連想マップ（事前）

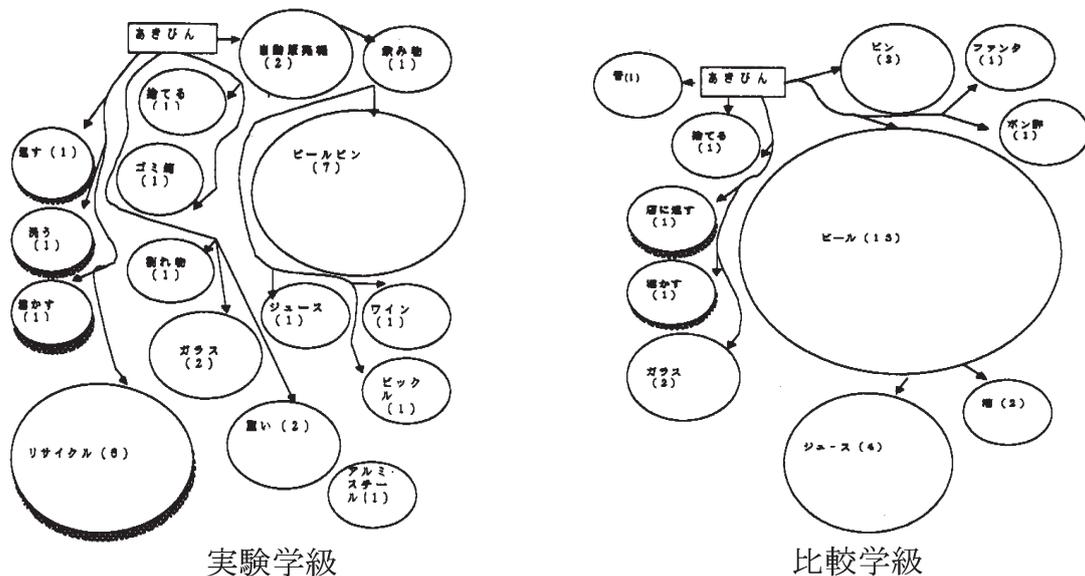


図3-7-2 「あきびん」に対する連想マップ（事後）

⑧「プラスチック」

事前調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-8-1の通りである。両学級ともプラスチック製品の連想(ペットボトル, プラモデル等)が多い。実験学級では18人(60%), 比較学級では23人(82%)が, 製品で答えている。その他では, 実験学級で属性連想(割れる, 軽い等)は6人(20%), アルミ(2人-7%), 無記入3人, 環境問題も関係する連想の「ダイオキシ」, 1人である。一方, 比較学級では「プラスチックトレイ」と関連の「魚, 魚肉」2人, 属性連想(もろい, パキパキ)3人が見られた。「ダイオキシ」を連想した児童は特別に環境問題に関心の高い家庭の子どもであることを考えると, 若干実験学級の連想種類数が多いところがあるが, 両学級は質的に変わらないといえる。

事後調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-8-2の通りである。事前調査同様に, 両学級ともプラスチック製品の連想(ペットボトル, プラモデル等)が多い。実験学級では20人(67%), 比較学級では20人(67%)が, 製品で答えている。属性連想(割れる, 透明等)は実験学級で6人(20%), 比較学級で5人(17%)見られた。比較学級のこの結果は事前の実験学級と似ている。その他の連想には「自動販売機」, 実験学級1人, 「1円」比較学級1人であり, 環境汚染を示す「ダイオキシ」の連想は実験学級で2人, 事前で無記入だった実験学級の3人は事後では連想していた。これらの結果から, 授業効果はいずれも認められるが, 実験学級の方がその効果がより大きいといえる。

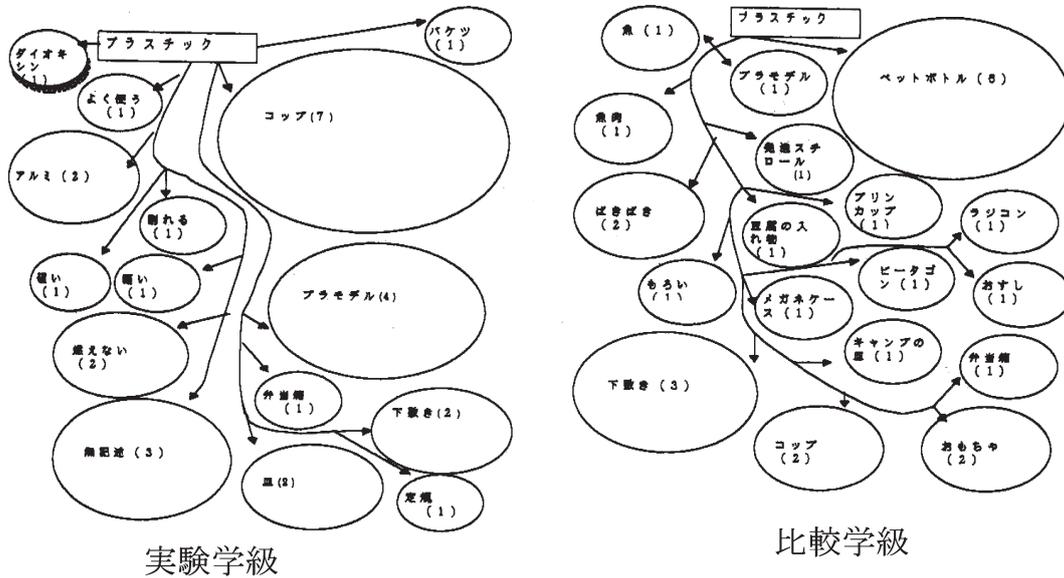


図3-8-1 「プラスチック」に対する連想マップ(事前)

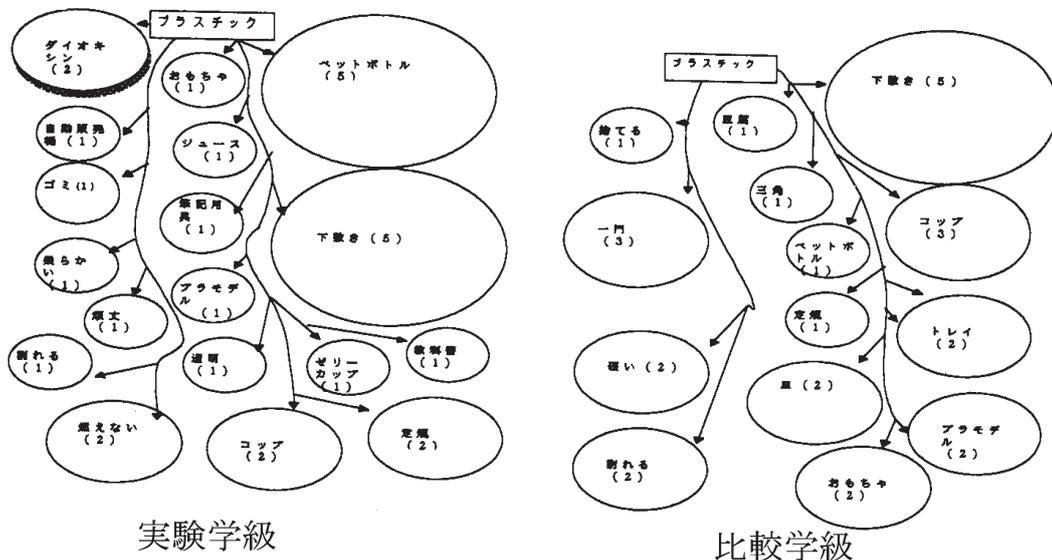


図3-8-2 「プラスチック」に対する連想マップ(事後)

⑪「牛乳パック」

事前調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-11-1の通りである。両学級共に最も多かったのが「リサイクル」に関する連想である。実験学級で19人(63%)、比較学級で10人(36%)である。次いで「牛乳、牛」の連想で実験学級で3人(10%)、比較学級で9人(32%)、属性の連想「紙」連想が実験学級で2人、比較学級で6人であった。この他、「臭い」などの連想が見られた。実験学級で無記入が2人見られた。特に、「リサイクル」が全体に多く連想されたいが、対象児童が二年生の時に、生活科で牛乳パックを使った再生紙作りを体験していたからだと考えられる。

事後調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-11-2の通りである。授業後の両学級の連想マップを見ると、「リサイクル」に関する連想が多い(実験学級で20人(67%)、比較学級で16人(57%)である)。「牛乳、牛」の連想で実験学級で5人(16%)、比較学級で4人(14%)、牛乳パックの属性の連想「紙や四角」が実験学級で1人、比較学級で6人(21%)などであった。「ゴミ問題」に関連する連想は両学級とも「リサイクル」に収束される傾向にあり、この傾向は比較学級で強く表れた(10人から16人に増加)。このように、両群ともゴミ学習の授業効果が表れていたといえる。

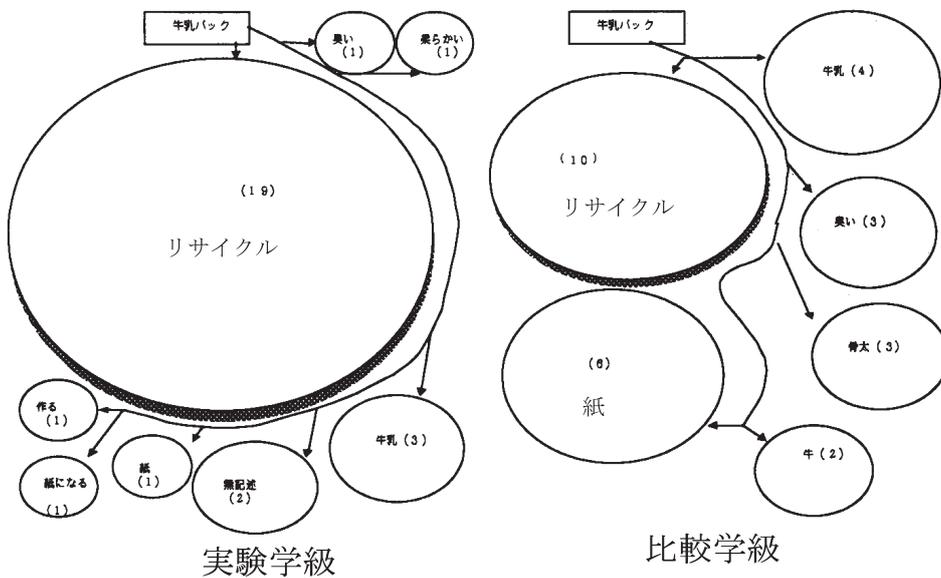


図3-11-1 「牛乳パック」に対する連想マップ(事前)

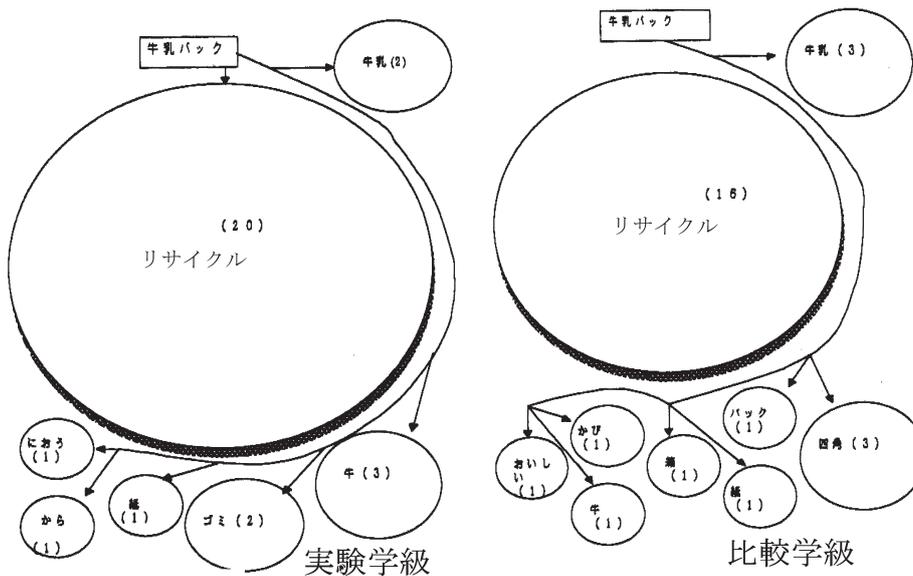


図3-11-2 「牛乳パック」に対する連想マップ(事後)

⑫「包装紙」

事前調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-12-1の通りである。両学級共に半数が「プレゼント」の連想(実験学級, 15人(50%), 比較学級で10人(33%)であった。「店, 買い物」連想は比較学級で8人(29%), 実験学級で1人, 包装紙の属性連想(きれい, リボン)は実験学級11人(36%), で比較学級で2人いた。その他, 包装の対象「本, 漫画, 肉, にんじん」などで比較学級, 3人(11%), 実験学級で1人であった。比較学級で若干連想種類数が多いところがあったが, ゴミ問題に関係した連想がなく, 両学級で違いはないといえる。

事後調査 実験学級・比較学級の連想マップは図3-

12-2の通りである。事前と同様に「プレゼント, 贈り物」の連想(実験学級, 18人(60%), 比較学級で10人(33%)が多い。包装紙の属性連想(紙, 包む, かわいい, きれい)は実験学級7人(23%), で比較学級で10人(33%)見られた。新たな連想には「ゴミ」に関するもの, 実験学級の「ごみ, がら」の2人(7%), 比較学級の2人(7%)や「環境問題」を意識したもの(もったいない・無駄使い)が実験学級で2人(7%), 比較学級の4人(14%), 見られた。

以上の結果をまとめると, 以下のものである。

- ①授業前の連想は二つの学級で差異がなかった。
- ②授業全体の連想語彙を比べると, 比較学級よりも実験

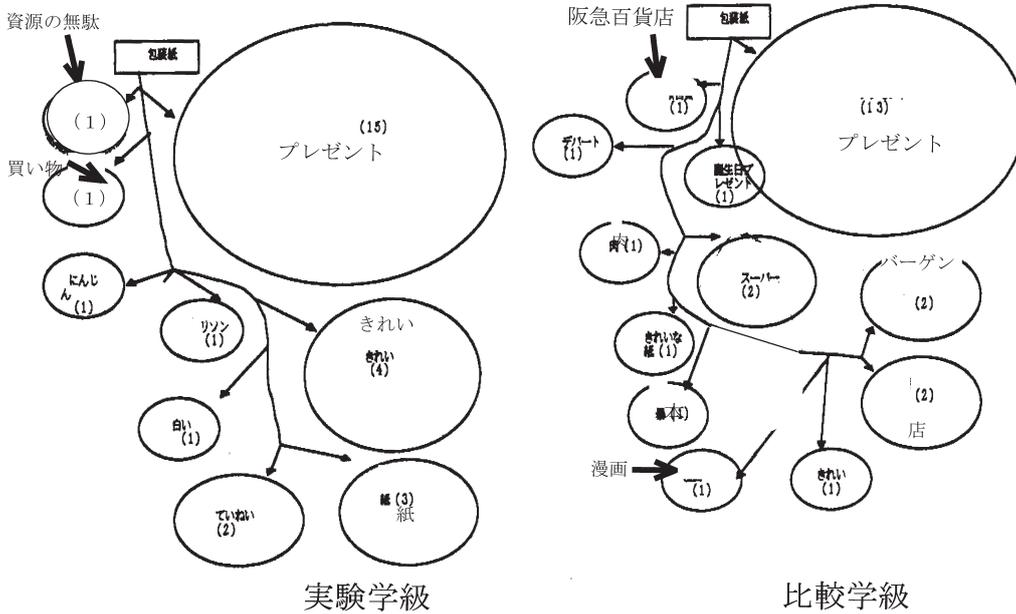


図3-12-1 「包装紙」に対する連想マップ(事前)

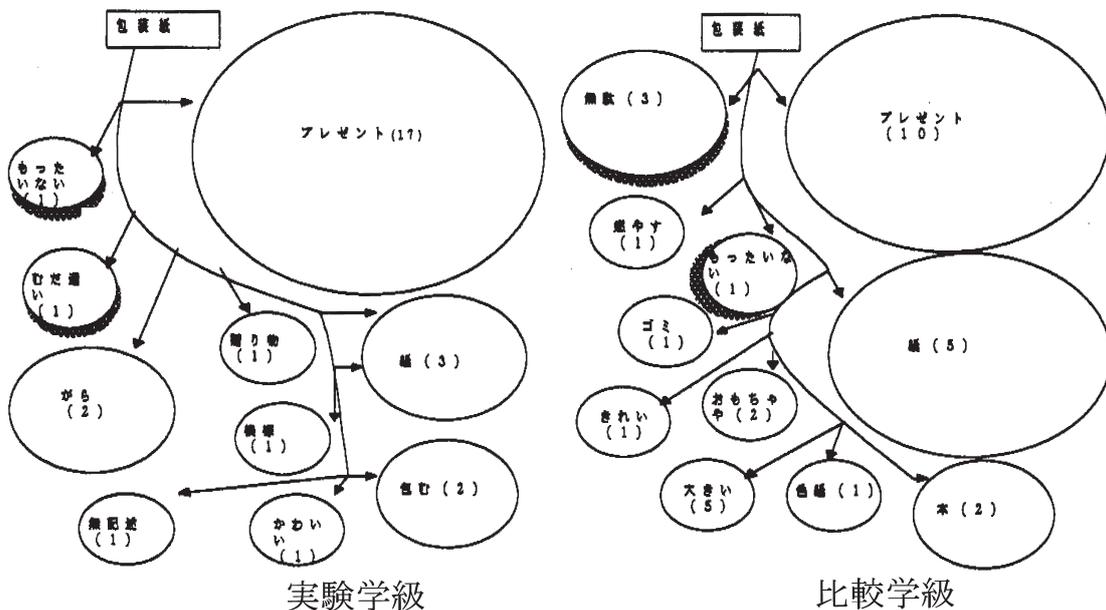


図3-12-2 「包装紙」に対する連想マップ(事後)

学級の方が種類と数が多かった。

- ③事後連想では、「包装紙、埋立地、落し物」を除く9語で、実験学級が比較学級より、ゴミ問題に関係した連想が多い。実験学級でより授業効果が見られた。
- ④両学級ともゴミ問題に関係した連想が授業後で増えていたので、両学級とも学習効果があったといえる。
- ⑤役割取得の機会を設けた実験学級の方が、連想語彙の種類、数が多く、より学習効果が認められた。
- ⑥役割取得の機会を積極的に導入した実験学級では視点が広がり、様々な立場で連想できていた。それは現実的な自分の行動と結びついた連想となっていた。

研究4 異文化理解のためのモラルジレンマ授業の研究—モラルジレンマ資料を用いた授業でどのような知識（イメージ）が学習されたか—

【出典】

荒木紀幸・西田智貴 2000 異文化理解のためのモラルジレンマ授業の研究—モラルジレンマ資料を用いた授業でどのような知識（イメージ）が学習されたか— 実践教育研究第14号 85-95頁 兵庫教育大学教育学部附属教育実技センター

1. 目的

荒木たちは1983年頃からコールバーグ理論に依拠してモラルジレンマ授業を実践し、その有効性を示してきた。モラルジレンマ授業は新しく登場した「生きる力」を育てる総合学習を進める上でも有効な方法である（荒木、1999）。西田（2000）は、「共生」を柱にその土台を「人間の尊厳」に置く新しい国際理解教育において、役割取得の機会を利用し、モラルジレンマを他者との関わりにおいて、「正義」の解決を目指して行われる道徳授業は広く導入すべきでその意義は大きいと考え、自身の修士論文の中で、異文化理解のためのモラルジレンマ授業について検討している。この研究は、その関連で共同研究して得られた一部をまとめたものである。すなわち、我々と違った異文化を持つ外国人を主人公にしたモラルジレンマ教材を用意し、モラルジレンマの解決を通して、どのように外国の国への理解が高まるか、正しいイメージや知識の習得が行われていたかどうかを自由連想法を用いて、検討した結果を報告する。

2. 方法

（1）手続き

授業に先立って、言語自由連想調査を1999年2月10日に、道徳性発達検査（フェアネスマインド、トーヨーフィジカル社）を2月12日に行った。その後、異文化を扱った1主題2時間のモラルジレンマ授業を4主題8時間行った。モラルジレンマ授業1では、アメリカを題材としたモラルジレンマ、「アメリカからの転校生」を用いて、第1次を2月15日に、第2次を2月22日に実施した。モラルジレンマ授業2では、韓国を扱ったモラルジレンマ

資料、「韓国からの転校生」を用いて、第1次を3月2日に、第2次を3月5日に実施した。6年生に進級した後、なされたモラルジレンマ授業3では、ロシア共和国の少数民族を扱ったモラルジレンマ資料、「ヤッカの決意」を用いて、第1次を6月10日に、第2次を6月17日に実施した。モラルジレンマ授業4では、ケニヤを題材とした自作のモラルジレンマ資料、「カミソギの選択」を用いて、第1次を6月24日に、第2次を7月1日に実施した。モラルジレンマはいずれも西田の原案による教材である。授業はいずれも西田が当たった。授業が終了して1週間後に再び言語自由連想調査（7月8日）をその翌日に道徳性発達検査を行った。

（2）言語自由連想調査

20の国名を授業者が順次口頭で与え、児童にそれぞれ1語について1分30秒間で連想したことばをできるだけたくさんA4用紙（外国に対するイメージ調査の表題の下に、この調査には、正しい答えやまちがった答えはありませんので、思ったとおりに答えてください。とあり、「練習」の空きスペースをおいた後に、1から20まで番号が縦に打ってあり、番号に続いて横に連想したことばを書けるようになっている）に書記させた。

教示は次の通りである。

「今から先生が20の国の名前を読み上げていきます。国の名前を聞いて、あなたが思いつくものを、どんなことでもよいですから答えてください。下のわくに左から右に順番に書いてください。まず「バナナ」で練習してみましょう。やり方は分かりましたか。もう一度「西田先生」でやってみましょう。わかりましたか。では1番のところに鉛筆を置いてください。」

20カ国の国名を提示順に示すと次のようである（日本、アメリカ、韓国、フランス、インド、イギリス、北朝鮮、エチオピア、ロシア、ブラジル、スイス、中国、ケニヤ、フィリピン、オーストラリア、イラク、コンゴ、ドイツ、エジプト、メキシコ）。連想調査は中間に5分程度の休憩を挟んだ。このため、調査には全体で約45分の時間を要した。

（3）被験者

倉吉市立T小学校5年生（男子18人女子22人）が5年次と6年次にわたって実験に協力した。なお、事前又は事後の言語連想調査を受けなかった男女各1名を分析の対象から除いた。

3. 結果と考察

連想反応語の分析に先立ち、西田（2000）が行った4主題8時間のモラルジレンマ授業が道徳性の発達にどのような影響を与えたかについて、検討しておく。4つのモラルジレンマ授業がそれぞれに第1次判断から第2次判断にかけて道徳性の発達で得点上昇が各理由付けに見

られたかどうかを検討したが、いずれも有意な上昇が認められた（授業1, $t_{(33)}=4.71$; 授業2, $t_{(33)}=3.90$; 授業3, $t_{(33)}=6.23$; 授業4, $t_{(33)}=3.94$, $p<0.01$). また事前調査で、フェアネスマインドで測定された道徳性発達段階は、平均、2.74段階（段階2, 道具的互惠主義, $SD=0.33$ ）であったが、授業後の調査（5ヶ月経過）では、平均、2.86段階（段階3, よい子志向, $SD=0.32$ ）に上昇していた。分散が大きいためサイン検定したところ、有意差あり、道徳性の発達が認められた（ $CR=2.27$, $p<0.05$ ）。このように、モラルジレンマ授業が道徳性の発達を促進するという従来から我々が行ってきた一連の研究と本研究は一致する結果であった。

（1）連想反応語の量的比較

子どもたちの書いた連想語は「,」で区切られたり、単語を列挙しているだけでなく、文章体もみられた。そこで文章体のものについては、意味的にまとまる場所で区切り、一語として整理し、データ化した。この処理の後カウントされた20カ国に対する自由連想語の平均とSDを事前調査、事後調査に分けて示したのが表4-1である。これによると、1分30秒間に1人当りの事前調査の平均連想反応語数は2.19語（ $SD=1.18$ ）あり、事後調査では2.93語（ $SD=1.35$ ）であった。また連想できなかった児童の平均は事前調査で8.1人、事後調査でも6.4人であった。連想作業に児童が慣れていないことも考えられるが、連想できない子どもが事前事後を含め、平均7カ国であることから、小学生高学年での世界の国々に対するイメージや知識は必ずしも豊かであるといえず、むしろ貧しいことがわかる。なお連想数は事後の方が事前と比べて有意に増えていた（ $df=74$, $t=2.51$, $p<0.05$ ）。

20カ国の事前調査において、表4-1から連想されやすい国を上位5カ国をあげると、1位は「日本（平均4.5語）」、2位が「アメリカ（3.9語）」、3位が「インド（3.5語）」、4位が「中国（3.3語）」、5位が「オーストラリア（2.9語）」であった。これら上位の国は連想しやすく、

子どもたちにとって親しみがあつたり、国のイメージのステレオタイプ化が進んでいたり、イメージが多様で豊かであることが考えられる。一方、連想しにくかった下位の5つの国をあげると、表4-1から、最下位が「エチオピア（0.7語）」、次いで「コンゴ（0.89語）」、「ケニア（1.2語）」、「イラク（1.2語）」、「イギリス（1.3語）」である。これらの国は子どもたちにとってなじみのない、よく知らない国とすることができる。モラルジレンマ資料が題材とした国は資料1のアメリカ（イメージのしやすさ第2位）、資料2の韓国（第8.5位）、資料3のロシア（第12位）、資料4のケニア（第17.5位）である。連想され易さの程度から見て、異文化理解の道徳授業はなじみ深い、親しみにある身近な国から始まって、よく知らない、未知の国へ順次変化している。この意味で資料として取り上げた国は異文化理解を進める上で適当であったと言える。

次にモラルジレンマ授業を挟んで国のイメージが変化していたかを連想量から比較し検討した。

この結果、「アメリカ、モラルジレンマ1」を除いて、「韓国（ $t=5.45$, $p<0.01$ ）」、「ロシア（ $t=2.04$, $p<0.05$ ）」、「ケニア（ $t=3.04$, $p<0.05$ ）」について、連想量が増えていた。この量的増加が授業の成果であるかどうかは、後の連想の質的分析を通して明らかにする。また授業で取り上げられなかったその他の国について、連想量が5年次に比べ6年次で有意に増えていた国には、「フランス（ $t=4.04$, $p<0.05$ ）」、「インド（ $t=4.97$, $p<0.01$ ）」、「イギリス（ $t=5.34$, $p<0.01$ ）」、「北朝鮮（ $t=5.16$, $p<0.01$ ）」、「エチオピア（ $t=2.16$, $p<0.05$ ）」、「ブラジル（ $t=3.10$, $p<0.01$ ）」、「スイス（ $t=2.90$, $p<0.05$ ）」、「フィリピン（ $t=2.33$, $p<0.05$ ）」、「コンゴ（ $t=4.26$, $p<0.01$ ）」、「エジプト（ $t=3.94$, $p<0.01$ ）」、の10カ国が見られた。子どもたちは春休みを挟んで5ヶ月を隔てて連想調査にしている。従って、この間の様々な経験が彼らの連想に影響しているものと考えられる。この点についても、連想の質的分析で明らかにする。

表4-1 事前-事後調査における20カ国別の平均連想数とそのSD

連想語		日本	アメリカ	韓国	フランス	インド	イギリス	北朝鮮	エチオピア	ロシア	ブラジル	スイス
事前	平均	4.5	3.9	2.3	2.5	3.5	1.3	1.8	0.7	1.8	2.3	1.7
	SD	2.3	2.2	1.6	1.6	1.9	1.1	1.4	1.1	1.8	1.6	1.4
事後	平均	4.7	4.4	3.6	3.5	4.3	2.6	3.0	1.3	2.4	3.1	2.6
	SD	2.2	2.2	1.7	1.9	2.0	1.8	1.8	1.6	1.8	1.8	1.7

表1（続き）

連想語		中国	ケニア	フィリピン	オーストラリア	イラク	コンゴ	ドイツ	エジプト	メキシコ	全体
事前	平均	3.3	1.2	1.9	2.9	1.2	0.9	1.6	2.8	1.7	2.2
	SD	2.0	1.4	1.9	2.1	1.2	1.1	1.5	1.9	1.4	1.2
事後	平均	3.4	2.1	2.6	3.3	1.6	2.1	2.0	4.1	2.1	2.9
	SD	2.1	1.8	2.1	2.0	1.6	1.8	1.8	2.5	1.8	1.4

(2) 連想反応語の質的比較—内容分析とKJ法による連想マップをてがかりに—

授業者は子どもたちが連想作業を道徳授業、モラルジレンマ授業と結びつけて考えることがないように配慮して2度の連想調査を行っている。従って、モラルジレンマの解決(判断)のために話の中に登場している様々な社会的、文化的、歴史的な事実を仲介にして、子どもたちが熱心に討論するほど(課題に集中するほど関連するレリバントな情報の偶発的な学習が生じやすくなる)、連想反応語(国に関する知識やイメージ)として想起される可能性が高まる(森川弥寿雄, 1958; McLaughlin, B. 1965)。もしこのような形で偶発学習が授業中に生じるなら、授業後に行われる連想調査でそれらを反映した結果が期待できる。

モラルジレンマ授業に関わりのある国名、「アメリカ、韓国、ロシア、ケニア」について連想されたことばを、既示した方法でデータ化し、KJ法を用いて分類整理した。その結果は、事前と事後の間で比較したところ、次のようであった。

「アメリカ」に対して、児童の連想は、事前事後で大きな違いが認められず、〈大国〉で、多くの〈都市〉があり、〈背の高い人〉が多く、〈スポーツが盛ん〉で、〈危険な国〉といった特徴を持っている。「韓国」に対して、連想数は事後調査で増えたが、内容的には大きな変化がなく、韓国料理の連想(38から53に増加)、特にキムチ反応が23人から33人に増えるという特徴を認めた。また、「ロシア」についての児童のイメージは、〈大国〉で、〈寒

い〉、〈氷〉に覆われ、〈金髪の白人〉がいる、といった連想が事前と事後で共通し、事後で、当時放映されたテレビ番組(シベリア鉄道で2人の若者が演奏しながらロシアを横断するドキュメント、人形の氷上冒険ゲーム)の影響を受けたと思われる連想、〈ロシア料理、エリツィン大統領〉が目立って多い。モラルジレンマ教材3はロシア共和国の少数民族を扱っており、児童がこの教材に出ている少数民族について連想していたとすれば、ここでの「ロシア」連想とは違っていただろう。この意味では「ロシア」はジレンマ教材3を検証する上ではふさわしくない、不適切な刺激語といえる。このような連想内容の質的分析からいえることは、「アメリカ、韓国、ロシア」の3国について、モラルジレンマ授業が児童の連想に影響を与えたということとはできない。

「ケニア」についてのみ連想内容の質的な違いが認められた。そこでKJ法を用いて作成した事前の「ケニア」の連想マップを図4-1に、事後の連想マップを図4-2に示した。図4-1で見られるように、「ケニア」に対して、事前では、〈黒人〉が住む〈暑い〉〈森林〉の〈知らない国〉といったイメージ構造(連想マップ)であったが、事後ではこれらをベースに具体的な名称、例えば、〈マウマウ族、ケニア山、砂漠、放牧、ナイロビや工場、豊かな自然〉など、多方面の地理的、文化的情報が加わっている。このような質的な違いがなぜ生じたかについては、モラルジレンマ授業との関連で詳しく検討する。

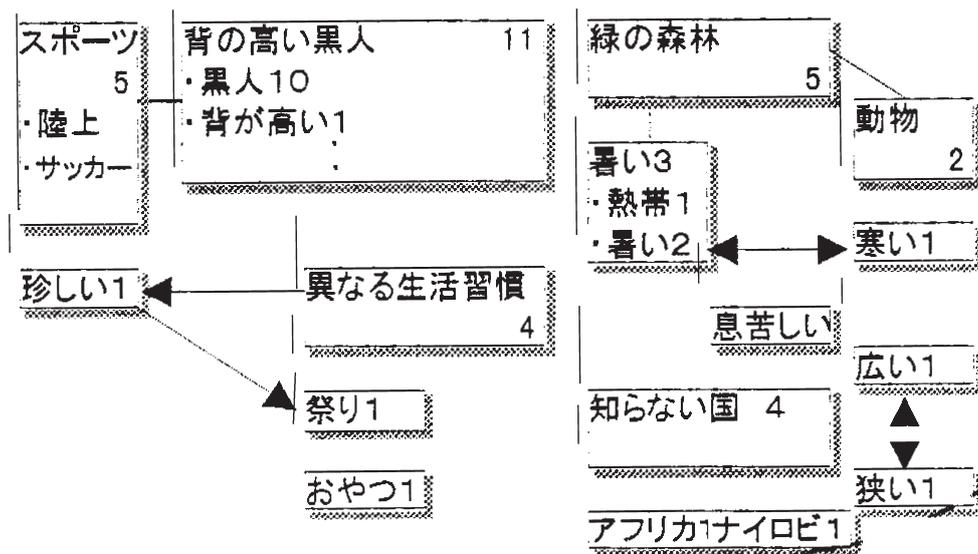


図4-1 事前の「ケニア」連想マップ(小学五年生, 3学期)

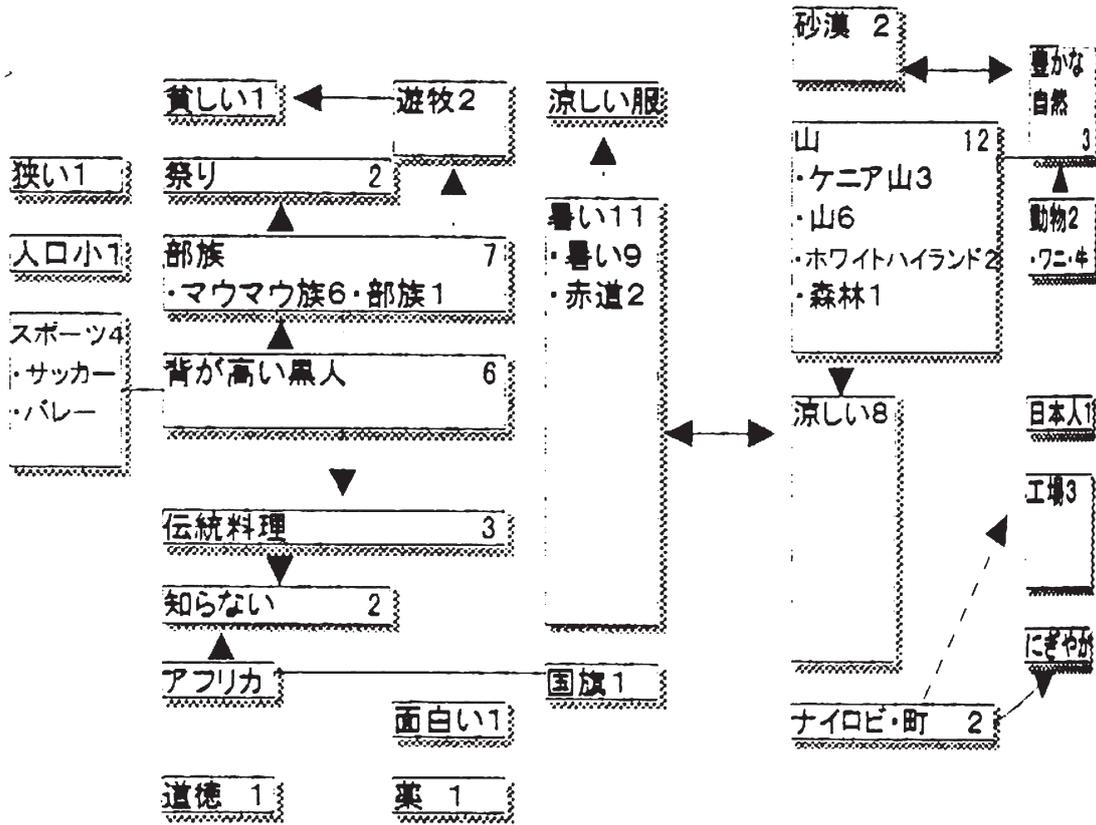


図4-2 事後の「ケニア」連想マップ (小学六年生, 1学期)

(3) 連想量が事前と比べ事後が増えた10カ国

16カ国のうち10カ国は事後の連想が事前と比べ有意に増えていた。この点について検討を加える。

「フランス」の連想イメージの特徴は、事前調査で〈フランスパン、フランス料理、サッカー、55語〉の出現率が高く、事後では、これら以外に観光地（シャンゼリゼ通り、凱旋門、エッフェル塔、ノートルダム寺院など、15語）が新しく加わった。サッカーのワールドカップがフランスで開催されたことなど、子どもたちにとってフランスが身近になったことが多様な連想を生んだのかもしれない。

「インド」の事前調査では、カレーに代表されるインド料理（33語）や暑い気候（32語）やその他（黒い肌、ターバン）の出現が多く見られた。事後ではカレー料理に関する連想が更に増えた（48語）以外、連想は事前と変わっていない。

「イギリス」については、連想マップにははっきりとした特徴が見られない。イギリスは児童にとって遠い国のようなものである。事後連想では、語呂合わせ的な連想が目立った。例えば、事前では55語中3語であったものが、事後で78語中19語、りす13、イギリス2、キリギリス6、いす1などである。

「北朝鮮」について、1996年以降食糧問題が深刻化し、97年に金正日政権が誕生し、98年にテポドン1号の発射など、北朝鮮に関するニュースが日本で盛んに報道され

ている。このような社会状況を反映した連想が事前と事後に共通に見られた〈テポドン7語→15語、貧困7語→8語、寒い6語→5語、日本の近く5語→5語〉。全体として、事前と事後で質的な変化は認められなかった。

「エチオピア」について、事前と事後を通して連想が20カ国の中で最も少なく、子どもたちにとってなじみのうすい国である。「イギリス」と同様に語呂合わせ的な連想が6年生になって増えている。

「ブラジル」の事前、事後を通じて特徴的な連想には、〈サッカー、暑い、踊り〉があり、日本で活躍しているブラジル出身のサッカー選手、歌手、スポーツ〉が連想されている。事後調査で増えた連想には〈黒人、コーヒー、テニス、バレー〉があり、全体にテレビなどのメディア情報の影響が強いようである。この意味で量的変化といえる。

「スイス」では、事前、事後を通じて共通する連想には〈高い山、寒い、水のある風景、音楽〉がある。事後調査では語呂合わせ、〈スイカ、スイスイ、ライス、アイス、りす、いす〉など13語が新たに加わっていた。特に質的な変化は認められない。

「フィリピン」の事前、事後を通じて共通の連想には〈南国の国、暑い〉がある。事後では、フィリピンのバナナ、ブラックタイガーを3学期の社会科授業で学習しており、この影響か、事後では自然に関する連想が増えている。

「コンゴ」では、事前、事後を通じて音楽に関する連想が多い。事後調査では楽器と音楽に関する連想が15語から26語に、暑いが4語から10語に、事前に関する連想が、2語から6語に増えている。語呂合わせの連想、コンガ、ボンゴ、ボンコ、コンブ、マンゴが事前の9語から18語に増えている。なおボンゴは日本車の車名で子どもにもよく知られている。これらの結果は特に質的な変容といえない。

「エジプト」のイメージの特徴は、事前事後とも歴史的な文化遺産（ピラミッドの29語→29語、スフィンクス21語→9語、ミイラ4語→8語、ツタンカーメン1語→4語、クレオパトラ1語→4語）や暑い砂漠（暑い11語→14語、砂漠23語→24語、ラクダ0語→8語、オアシス1語→3語）に代表される。事前と事後で質的な変化が見られたというより、半年の間に子どもたちの興味や関心の広がりのためか定かでないが、エジプトの文化遺産を中心に、正確な知識が増えているようである。

以上のように、事後調査で連想量が増えた10カ国のうち、連想が豊かになった理由を特定できる国には、「フ

ランス、インド、北朝鮮、ブラジル、フィリピン、エジプト」等の6カ国であり、残りの国については基本的に変化がなかったと考える。

（4）連想反応語の質的比較— KJ 法による連想語の文章化をてがかりに—

KJ 法に基づいて作成した連想マップ（構造図）をよりどころに、20カ国について文章化を行った。結果を表4-2に示した。事前調査と事後調査で文章化されたものを比較すると、大きな変化が見られた国は「ケニア」のみである。これ以外の国には大きな変化が認められない。特に、「日本、北朝鮮、韓国、フィリピン、エジプト、アメリカ」の6カ国を変化が見られない。若干の変化を見た国は「中国、インド、イラク、エチオピア、コンゴ、ブラジル、ドイツ、スイス、フランス、イギリス、ロシア、メキシコ、オーストラリア」の13国である。

そこで、次に、モラルジレンマ授業の影響が最も強く働いたと考えられる「ケニア」をとりあげ、授業との関連で連想内容を検討する。

表4-2 KJ 法に基づいた連想マップを手がかりに文章化した事前と事後における国別の連想イメージ

領域	国名	事前連想	事後連想
東アジア	日本	<ul style="list-style-type: none"> 狭い国土に多くの都道府県が存在する。海に囲まれた緑豊かな自然を持つ工業先進国であり、交通システムも発達しているが、経済的には不景気である 穀類や魚類が豊富で、食生活は豊かで住みやすいくいろいろな娯楽がある 国際関係でアメリカとの結びつきが強いが、基地問題等も存在している 日本独自の言語や武士の歴史を持ち、固有の生活様式を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> 狭い国土に多くの都道府県が存在する。海に囲まれた緑豊かな自然を持つ工業先進国であり、交通システムも発達しているが、経済的には不景気である 穀類や魚類が豊富で、食生活は豊かで住みやすいくいろいろな娯楽がある 国際関係でアメリカとの結びつきが強いが、基地問題等も存在している 日本独自の言語や武士の歴史を持ち、固有の生活様式を持つ
	北朝鮮	<ul style="list-style-type: none"> 戦争のイメージが強く、怖い印象があり、日本に近い分、脅威を感じる 自然環境の悪さと、政府の政策のまずさによる貧困が深刻な問題になっている 	<ul style="list-style-type: none"> 戦争のイメージが強く、怖い印象があり、日本に近い分、脅威を感じる 自然環境の悪さと、政府の政策のまずさによる貧困が深刻な問題になっている
	韓国	<ul style="list-style-type: none"> 辛い韓国料理を食べ、日本に近く、日本人に似ている部分が多いが、異なる習慣を持つ スポーツなどテレビでよく見る 楽しそうで行きたいが、日本と仲が悪い 異なる言語や生活習慣を持つ 独特な言語と文字を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> 辛い韓国料理を食べ、日本に近く、日本人に似ている部分が多いが、異なる習慣を持つ スポーツなどテレビでよく見る 楽しそうで行きたいが、日本と仲が悪い 異なる言語や生活習慣を持つ 独特な言語と文字を持つ
	中国	<ul style="list-style-type: none"> 中国の伝統ある食文化と芸能、衣服を持つ パンダがいる温暖で広い国だが、交通システムは発達していない（二輪中心） 中国服を着た可愛い人がある 日本に近く、日本人に似ている部分が多く、（身体的特徴、漢字）好感度が高い 	<ul style="list-style-type: none"> 中国の伝統ある食文化と芸能、衣服を持つ パンダがいる温暖で広い国だが、交通システムは発達していない（二輪中心） 中国服を着た可愛い人がある 日本に近く、日本人に似ている部分が多く、（身体的特徴、漢字）好感度が高い 戦争のイメージ
東南アジア	インド	<ul style="list-style-type: none"> 暑く乾燥した国であり、カレーのような辛いインド料理を手で食べる黒人が多く 独特な衣装を着る 乾燥地帯に多く分布する生き物が多い 産業は発達しておらず、第1次産業中心の国であり、交通、通信も整っていない 	<ul style="list-style-type: none"> 暑く乾燥した国であり、カレーのような辛いインド料理を手で食べる黒人が多く 独特な衣装を着る 乾燥地帯に多く分布する生き物が多い 産業は発達しておらず、第1次産業中心の国であり、交通、通信も整っていない 仏教を信仰する
	フィリピン	<ul style="list-style-type: none"> トロピカルフルーツを輸出し、スパイスの利いたフィリピン料理を食べ 暖かい美しい自然に恵まれ、森にはサルやゴリラが生息する観光地 賑やかで交通網も発達 独特の言語を話す黒人が生活 	<ul style="list-style-type: none"> トロピカルフルーツを輸出し、スパイスの利いたフィリピン料理を食べ 暖かい美しい自然に恵まれ、ジャングルや森にはいろいろな動物が生息する観光地 賑やかで交通網も発達 派手な服を着た女の子がいる

領域	国名	事前連想	事後連想
中近東	イラク	<ul style="list-style-type: none"> ・戦争や事件が多く、社会不安が大きい ・山地には動物が暮らし、黒人が生活している ・楽しい冒険物語の舞台 	<ul style="list-style-type: none"> ・戦争や事件が多く、社会不安が大きい ・島、海、砂漠があり、ラクダもいる暑い国 ・サッカーが強い
アフリ	エジプト	<ul style="list-style-type: none"> ・ピラミッドに関連した古代遺跡等の歴史的文化遺産を有する ・暑く乾燥している ・砂漠特有の生き物が生息 ・黒人が生活 	<ul style="list-style-type: none"> ・ピラミッドに関連した古代遺跡等の歴史的文化遺産を有する ・謎が多い ・暑く乾燥している ・砂漠特有の生き物が生息 ・黒人がたくさん生活
	ケニア	<ul style="list-style-type: none"> ・背の高い黒人が多く、緑の森林に囲まれ、動物が生息する暑い国 ・サッカーや陸上競技が強い ・ナイロビという都市がある ・日本人とは異なった珍しい生活習慣を持つ、はっきりしたイメージはない 	<ul style="list-style-type: none"> ・背の高い黒人やマウマウ族という部族が住むケニア山を有し、ワニや牛が生息する涼しいところで、砂漠のある暑い国 ・バレーやサッカーが強い ・ナイロビという都市があり、工場もあり、日本人も住む賑やかな町 ・祭りや伝統料理がある、遊牧の生活もする貧しい国
	エチオピア	<ul style="list-style-type: none"> ・暑い気候の国で愉快的リズムの祭りをする黒人がいる ・よく分からなくて怖いイメージがある 	<ul style="list-style-type: none"> ・寒い国で山が多い外国、伝統の音楽を奏でる黒人がいる ・サソリが生息し、怖い ・広いアフリカ大陸にある人口の多い国
	コンゴ	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しいリズム楽器を奏でる熱帯の原野 ・果物があり、ゴリラが生息 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しいリズム楽器を奏でる祭り、熱帯の豊かな自然を有す ・アフリカ大陸にある遠い国 ・類人猿
南アメリカ	ブラジル	<ul style="list-style-type: none"> ・リオのカーニバルのよう派手できれいなカーニバルが好きな黒人が多く ・行ってみたい遠い国であり、豊かな自然を有し、暑く広い国 ・サッカーが強く、好感度が高い 	<ul style="list-style-type: none"> ・リオのカーニバルのよう派手できれいなカーニバルが好きなパーマ頭やアフロの黒人が多く ・遠い国であり、アマゾンのジャングル地帯にはヘビやサルが生息 ・サッカー、バレー、テニスが強くて、好感度が高い
ヨーロッパ	ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> ・豊かな自然と肉やワインの食生活に恵まれた暖かい気候 ・様々な交通システムや多くの建造物を有し、強い軍事力を持つ広い国 ・白人や黒人が住む ・サッカー、バレーが強い 	<ul style="list-style-type: none"> ・豊かな自然と肉やワインの食生活に恵まれた暖かい気候 ・様々な交通システムや古い建造物を有し、強い軍事力を持つ怖い国 ・派手な服を着た白人、黒人が暮らし、ドイツ語を話す
	スイス	<ul style="list-style-type: none"> ・高くてきれいな山があり動物もいる。きれいな水の風景が多い寒い気候 ・楽しい踊りや音楽を好む ・水泳やスケート、テニスが盛ん ・行きたいという気持ちと戦争というイメージがある 	<ul style="list-style-type: none"> ・高くてきれいな山があり動物もいる。きれいな水の風景が多い寒い気候 ・楽しい踊りや音楽を好む ・テニス、KI、サッカーが盛ん ・きれいな国旗の国で、鼻が高い人がいる平和な国 ・国連が発達している
	フランス	<ul style="list-style-type: none"> ・フランス料理を代表とするフランス伝統の食文化を持つ ・美しい自然環境と豪華な建造物、芸術に恵まれている ・ドレスを着てダンスを踊り、高級車に乗る。きれいでかっこいい鼻の高い金髪の人 ・サッカーが強い 	<ul style="list-style-type: none"> ・フランス料理を代表とするフランス伝統の食文化を持つ ・美しい自然環境と豪華な建造物、芸術に恵まれている ・ドレスを着てダンスを踊り、高級車に乗る。きれいでかっこいい鼻の高い金髪の人 ・サッカーが強い
	イギリス	<ul style="list-style-type: none"> ・大国で歴史的建造物を有するさわやかな気候の国でリスがいる ・おいしい料理もあり、好感度が高い ・交通網は発達し賑やかなイメージ 	<ul style="list-style-type: none"> ・大国で歴史的建造物を有するさわやかな気候の国でリスがいる ・おいしい料理もあり、好感度が高い ・大統領がいて強い軍隊を持つ
ロシア	<ul style="list-style-type: none"> ・広い国土を有する。強大な軍事力と発達した交通網を有し寒い ・背が高い人が多く、金髪の美しい女性が多い 	<ul style="list-style-type: none"> ・広い国土を有する。強大な軍事力を持ち怖いイメージがあり、発達した交通網を有し寒い ・鼻が高く背が高い人が多く、金髪の白人が生活 	
北アメリカ	アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> ・大都会を有する巨大国家。強い経済、発達した交通システムを持つが、日本との摩擦も多い ・肉類を中心とした豊かな食文化を持ち、英語を話す背の高い金髪の外国人が多い ・プロスポーツが盛んである ・戦争、事件のイメージが強く危険な印象もある一方で自由の国というあこがれもある 	<ul style="list-style-type: none"> ・大都会を有する巨大国家。強い経済、発達した交通システムを持つが、日本との摩擦も多い ・肉類を中心とした豊かな食文化を持ち、英語を話す背の高い金髪の外国人が多い ・プロスポーツが盛んである ・戦争、事件のイメージが強く危険な印象もある一方で自由の国というあこがれもある
	メキシコ	<ul style="list-style-type: none"> ・帽子をかぶりラテン音楽を奏でる暑く乾燥した国 ・トウモロコシを使った辛いメキシコ料理、コーヒー栽培、サッカーが強い ・白人、黒人、インディアンが住む遠い国 	<ul style="list-style-type: none"> ・派手な服を着て音楽やダンスを踊る暑く乾燥した国 ・コーヒー栽培をしたり、家畜を飼う、サッカーが強い ・ひげのある黒人やインディアンが住む ・都市があり、飛行機が飛ぶ。兵器や麻薬もある
オセアニア	オーストラリア	<ul style="list-style-type: none"> ・海や山、野生動物等の自然が豊かで広い土地を持つ野生の大国 ・暖かい島であり好きなどころ ・近代都市もあり、金髪の人もいる 	<ul style="list-style-type: none"> ・海や山、野生動物等の自然が豊かで広い土地を持つ野生の大国で遠い国 ・きれいで平和なところで旅行者がいる ・近代都市もあり、ビルも建ち金髪の人もいる ・パンを食べる

(5) モラルジレンマ教材「カミソギの選択」を用いた道徳授業が「ケニア」の国に関する知識(イメージ)にどのような影響を与えたか

この1主題2時間のモラルジレンマ授業の詳細については西田(2005)を参照下さい。モラルジレンマ教材「カミソギの選択」はアフリカのケニアを舞台にした物語である。世界地理を学習していない高学年児童にとって、「ケニア」は未知の国である。このため、道徳授業で子どもたちは「ケニア」について様々なことを学び、葛藤に関わってその問題の解決を行った。なお表4-3に示した「カミソギの選択」は西田智貴原案・道徳性発達研究会作で、「国際理解と親善(C-18)」と「創意工夫、進取(A-5)」の間の価値葛藤を扱っている。

表4-3 モラルジレンマ教材「カミソギの選択」

私はアフリカのケニアに住んでいるカミソギ・サンヨーといいます。皆さんはアフリカというと、野生の王国で暑い国だというイメージをもっているかも知れませんが、それは違います。私が住んでいるホワイトハイランドはケニア山の中腹にあって、とても涼しいところです。首都ナイロビは超高層ビルが建ち並び、外国の企業の看板もたくさん立っています。実は私に名前、サンヨーもそこから来ているのです。日本のことはほとんど知らない父ですら、進んだ日本製品の名前は何かキラキラしたイメージとして頭の中に残っていたのでしょう。多くの私の仲間は太鼓のリズムに乗ってダンスを踊り、その日の狩りの成果を祝うアフリカ伝統の生活をやめ、日本やアメリカの建てた工場へ働きに行く人も多くなってきているのです。

しかし、私の父は日本製品を一度も手にすることなく、死んでしまったのですが、…。父は、まだ私が小さな頃、いつもいろんなことを子どもの私に、次のように言っていました。

「遊牧の仕事は誇り高いマウマウ族の伝統ある仕事なんだよ。それは単に、私たちに食料を与えてくれるだけでなく、マウマウ族の勇気や自然を大切にしている知恵も教えてくれるのだ。そして何よりも、放牧の仕事はな、・・私たちマウマウ族にアフリカのすばらしさを教えてくれるのだ。これはいくらお金があっても手に入れることができないものだよ。」

今私は大人になり、父の跡を継いで家畜の放牧をして家族を養っています。しかし生活は大変苦しく、貧しい暮らしが続いています。そんなある日、放牧の仕事をやめて近くの町に働きに出た友人がカミソギの家に遊びに来ました。

顔を合わすと早々に、袋からおみやげを取り出しながら、カミソギに話すのです。

「カミソギ、これは今、町でみんなが飲んでいるコココーラという飲み物だよ。町の工場で働くようになって、今まででは高く買えなかったものが買えるようになったよ。おまえも放牧の仕事なんかやめて、一緒に働かないか？」

カミソギはというと、今まで看板でしか見たことがなかったコココーラを飲みながら、黙って聞いていました。

ある日、カミソギの子どもが病気に掛かった。カミソギはマウマウ族に古くから伝わる薬草を飲ませたり、まじないをしたりしてけれども、子どもの病気は治らなかった。放っておけば生死に関わるこの病気も、実は現代医学では抗生

物質の投与で簡単に治る病気なのであるが・・・何日も高熱にうなされる子どもに対して、カミソギは一睡もせず、ただひたすら冷たいタオルで頭を冷やし続けた。そしてマウマウの神に祈るのみだった。

カミソギは思った。

「お金さえあれば、薬を買うことができたのに…。いっそのこと遊牧の仕事をやめて町の工場へ働きに行こうか。なぜ、私の父は、お金のもうからない遊牧の仕事にこだわり続けていたのだろう。父親も、あんなにあこがれていた日本製品を一度も手にすることもなく死んでしまったではないか。なぜこんな割に合わない仕事を私にさせようとしたのか?…」

カミソギはこれからも遊牧の生活を続けていくべきか、それとも、遊牧の生活をやめ、町の工場へ働きにでるべきか。

さて、カミソギはどうすべきか?それはなぜか?

西田智貴(原案)、道徳性研究会

※太字はケニアに関する事実即した知識を示す。ケニアに多数の多国籍企業が存在する事実を示すため、日本製品、アメリカ、日本ということばも含めている。

「ケニア」は次のような様々なジレンマを潜在的に内在した国である。(a) 遊牧民と農耕民の共存、(b) 国本位制としての近代化政策と部族本位制としての伝統重視、(c) 自給自足を目指す農業政策とモノカルチャー経済に依存する国の現実、(d) 遊牧民の誇りがもたらす漁業推進政策への転換拒否、(e) 新国際経済秩序論争、(f) 近代化政策による国のイメージ転換と現金収入源である観光資源に頼るPR推進、(g) 貨幣経済導入により新たに創出された貧困など。ここでは近代国家への脱皮の側面(b)と生命尊重の価値を対立させたモラルジレンマ教材を作成した。この授業では異文化理解教育を目指し、「ケニア」という地理的、社会的、文化的、歴史的背景の中で生じたモラルジレンマを手がかりに道徳判断を求めている「ケニア」の地理的特徴や文化の特徴を正しく児童に伝える必要がある。このため、教材の中に「ケニア」に関する事実や知識をたくさん盛り込んでいる。表4-3の太字は45カ所に及んでいる。

指導計画の第1次では、教材を読み、主人公「カミソギ」はどうすべきかについて考え、判断・理由づけをする。第2次では、第一次の判断・理由づけをもとにモラルジディスカッションを行い、自分と異なる考え方に触れたり、いろいろな視点で考える役割取得の機会用意し、再度を「カミソギ」はどうすべきかについて判断・理由づけをする。授業は、「カミソギ」が住んでいるところなどどこか、ケニアの人達の仕事はどのように変わってきたか、父は「カミソギ」にどんな願いを持っていたか、「カミソギ」が町へ働きに行こうかと思ったのはなぜか、「カミソギ」はどんなことで悩んでいるか、本当の豊かさ、幸せとは何か、について話し合いを持つ展開であった。

表4-2の連想マップを手がかりに文章化した国のイ

メージの中で、事前と事後で最も変化が見られた国は「ケニア」である。授業後の文章化された「ケニア」像は、次のようである。太字の部分が授業後に新たに加わった文章で、「背の高い黒人やマウマウ族という部族が住むケニア山を有し、ワニや牛が生息する涼しいところで、砂漠のある暑い国、バレーやサッカーが強い、ナイロビという都市があり、工場もある、日本人も住む賑やかな町、祭りや伝統料理がある、遊牧の生活もする貧しい国」である。

この文章化された「ケニア」には、〈遊牧民による伝統的な生活と近代都市二面性と砂漠気候と高山式天候の存在〉が特徴的に表れており、事実即ち知識（朝日年鑑1999）を授業を通して子どもたちは（学級として）獲得していることが分かる。

なお事前調査（図4-1）で連想されたことばのうちモラルジレンマ教材「カミソギの選択」で使われていることばと同じ語彙は①「アフリカ、ナイロビ、動物、暑い、寒い」の5語（10回出現）であった。事後調査（図4-2）で連想されたことばのうち、「カミソギの選択」で使われていることばと同じ語彙には、②暑い（7回）、マウマウ族、山（6）、涼しい（4）、ケニヤ山（3）、ホワイトハイランド、砂漠（2）、部族、日本人、アフリカ大陸、ナイロビ、牛（1）であり、全体で12語、35人が連想していた。また事後調査で新しく加わったことばのうち、「カミソギの選択」で使われていた語彙には、③工場（3回）、遊牧（2）、町、薬、自然（1）の5語（8回）があり、それらは事前調査の4.3倍であった。児童が事前で連想したことばのうち、事後調査で見られなかったことばは④6語あったが、そのうち4語は間違った知識、事実をゆがめた知識（手で食べる、すごい食べ方）であった。

以上のように、教材「カミソギの選択」のモラルジレンマ授業で得た知識が、事後調査の連想に影響を与えていたことが分かる。これらの知識は教師によって意図学習するように強要されたものでないで、児童が偶発的に学習したものといえる。

表4-3の「カミソギの選択」で、下線を引いた箇所は45カ所である。このうち17語が事後調査で連想されていた。つまり、話のなかの語彙の実に37.5%が事後の連想語として使われていた。この一致率が何を示唆しているか？子どもたちは「カミソギの選択」の話を通して「ケニア」という国について、事実や知識をしっかりと学んでいたということである。またこの学びは先生から覚える（意図学習する）ように強制されたわけではなく、意図なく偶然に覚えた「偶発学習」という特徴である。このように、意図的に努力してでなく、記憶負荷の少ない偶発学習の力を借りて知識やイメージを習得されることの教育的意義や学習上の意義は大きい。

子どもたちにとって未知の国「ケニア」と対峙し、知的好奇心を刺激されたからこそ熱心に、モラルジレンマ

の状況を共通理解し、集団討議に参加し、必要な情報を偶発学習しながら、ジレンマの解決に至った。この主体的判断によって、ケニアに関する正しい知識やイメージの定着（授業終了後1週間した時の知識）が起こったと考えることができる。

では、子どもたちにとって身近でよく知られているアメリカや韓国を扱ったモラルジレンマ教材では、表4-3に示されたように、特にイメージの変容は見られなかった（未知の国、ロシア共和国の少数民族については、「ロシア」に対する連想語から検討できなかったけれども）。どちらもモラルジレンマ物語では生活習慣の違い（アメリカではプライバシー保護の一環として個人ロッカーが児童に与えられている。韓国では立て膝をして右手で食べるが、日本絵では正座で食べる、といった食習慣の違い）を扱っており、これらの事実は子どもたちがすでに持っている国のイメージを書き換えるほど目新しくなかった点が、偶発学習とならなかなのであろう（児童は外国を一般に日本と生活習慣が違うというイメージで見ている）。

引用文献

- 荒木紀幸 1999 「21世紀は自立と共存を目指した おもしろい道徳の時間に、新道徳の授業像を解明する」現代教育科学3月号 No.150 68-71頁 明治図書。
- Mclaughlin, B. 1965 "Intentional" and "Incidental" learning in human subjects: The role of instructions to learn and motivation. *Psychol. Bull.* 63. Pp.359-376.
- 西田智貴 2000 国際理解をめざした道徳教育の基礎的研究—多元的共存の視点に立った道徳授業実践— 兵庫教育大学大学院修士論文
- 西田智貴 2005 高学年「カミソギの選択」荒木編著「モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編 第2集 161-166頁 明治図書
- 森川弥寿雄 1958 偶発的学習：文献展望 心理学評論、14-35頁

研究5 「健康」のイメージは健康を扱った一連のモラルジレンマ授業を受けることでどのような変化をみたか？連想マップを手がかりにして

【出典】

- 松田義久 2003 小学校における健康に関わるモラルジレンマ授業の研究 兵庫教育大学大学院修士論文

1. 目的

第15期中央教育審議会第一次答申（1996）の中で健康や体力は、「生きる力」の基盤として学校教育において健康について学ぶことは重要であることが示唆されている。健康の価値を内面的自覚させる上で、人間としてよりよく生きるための基礎・基本である道徳性とからめて育成することの意義は大きく、道徳の時間を活用することが求められる。

松田（2003）は修士論文で、コールバーグ理論をもと

にオープンエンドのモラルジレンマ教材を作成し、健康に関わって5主題10時間のモラルジレンマ授業を計画実践し、モラルディスカッションを中核とした授業を通して、生涯を通じて健康な生活を送るために必要な道徳的判断力や道徳実践力がどのように発達したかを分析している。ここでは、授業前後に実施した「健康」などに関して行った連想法で得られた結果を中心に取り上げ、報告する。

2. 方法

(1) 調査協力者

静岡県 Y小学校4年生30名

(2) 健康に関わる資料の作成

荒木(1995)の資料作成の要件に配慮し、小学生を対象に健康に関わる4編のモラルジレンマ資料を作成した(原案、松田)。これ以外に、佐々木寿洋作「残ったおかず」の一部を改作して使用した。教材名と内容は以下の通りである。

- 「さち子さんの誕生日会」食事やおやつを取り方の大切さ(おいしそうな手作りケーキに題名変更)
- 「歯医者さんの予約」歯の大切さ
- 「なかよし遠足」体調が不調(かぜ)などときの心得や対処
- 「お父さんのビール」飲酒防止
- 「残ったおかず」食事の取り方の大切さ

(3) モラルジレンマ授業

平成14年5月7日から7月1日にかけて、1主題2時間の計画で5主題10時間のモラルジレンマ授業を行った。

(4) 道徳性発達検査(フェアネスマインド)と役割取得検査(木の上のネコ)の実施

5主題のモラルジレンマ授業の事前と事後で道徳性発達検査(フェアネスマインド,2002.5.1と7.3に実施)と役割取得検査(木の上のネコ,2002.4.30~5.2と7.2~7.5)を実施した。いずれの検査もトーヨーフィジカル社製。

(5) 5主題授業終了後の感想文調査の実施

感想文を自由記述と二者択一で書かせた(11.5)。

(6) 授業についての質問紙調査

「モラルジレンマ授業全体」、「1主題2時間の授業について」、「オープンエンドの資料について」、「モラルディスカッションについて」の4点を自由記述や二者択一で回答させ、その理由を書かせた(11.5)。

(7) 「健康」に対して自由連想調査の実施

5主題のモラルジレンマ授業の事前(2002.5.2)と

事後(7.4)で調査をした。児童は、「健康」という言葉は知っているが、それを意識して行動することも少ない。また、「健康」ということについて改めて考えることも少ない。そこで授業に先立って児童が持つ「健康」のイメージを明らかにする。また、健康に関わる一連の授業後に、それがどのように変化しているか、一連の授業の影響が見られたか(授業評価としての検証機能をチェック)などを調べる。

(自由連想調査)

『健康』という言葉聞いて、思いつくことをできるだけたくさん書いて下さい。時間は3分間です。』という質問で、思い浮かんだ順にできるだけたくさん言葉を所定のA4用紙(2×10マス)に記述させた。

3. 結果と考察

(1) 判断理由づけを中心とした分析

各授業において、道徳性の発達段階を第一次と第二次の判断理由づけから同定し比較したところ、いずれの授業でも児童の道徳性は第一次から第二次にかけて有意に高められた。

(2) 5主題10時間を通じた道徳性の発達段階における縦断的な変化について

各授業について、時系列で第一次、第二次判断の結果を分析したところ、第5実践の平均は第1・2・3実践の平均よりも有意に高く、第4実践の平均は第1・2実践の平均よりも有意に高かった。このことから、モラルジレンマ授業を繰り返すことで第一次判断についても、第二次判断についても道徳性の発達段階は着実に上昇していたといえる。

(3) 5主題授業実践の前後における道徳性発達段階と役割取得能力の変容

モラルジレンマ授業の事前と事後で行ったフェアネスマインド検査、役割取得検査について、いずれを比較しても有意な上昇傾向がみられた。児童の道徳性と役割取得能力は授業を通して発達したといえる。このことから、5主題10時間の授業実践は、児童の道徳的思考と役割取得能力の発達段階を質的に高めるのに効果があったといえる。

(4) 5主題終了後の感想文による分析

5主題終了後に児童はどのような知識や思いを得たのかを感想文を通して検討した。その結果、自分の体・健康に関心を持ち、児童が健康について改めてじっくり考えることができたよい機会として捉えていたことが分かった。さらに、授業の中で学習した事柄を知識として身に付け、実際の日常生活の行動に変化をもたらしたことも明らかにできた。

(5) 学習意欲と授業評価の分析

児童がモラルジレンマ授業をどのように捉えたかを検討した。従来の結果と同様、モラルジレンマ授業を児童は非常に好意的に評価し、学習に対して意欲的に取り組んだことを明らかにできた。

(6) 「健康」に対する自由連想調査による分析と考察

5主題10時間のモラルジレンマ授業前後で「健康」という言葉に対するの連想とイメージがどのように変化したかを以下で検討する。

1. 授業前後における連想語の比較

事前調査の結果を表5-1に事後調査の結果を表5-2に示した。

授業前の連想語は72種類(総数160語, 一人平均5.33語, SD3.58)であったのに対して, 授業後では125種類(総数336語, 一人平均11.20語, SD4.19)であった。このように, 連想は種類においては約1.7倍に, 総連想数においては約2.1倍に授業後で増えていた。この点について授業前と授業後で連想語数を比較したところ, 有意に事後が多いことが確認できた ($t_{(30)}=9.127, p<.01$)。

表5-1 授業前の「健康」に対して連想したことば

・元気(24)・強い(2)・明るい(1)・弱い(1)・がんばる(1)・エネルギー(1)・もりもり(1)・大丈夫(2)・安心(2)・挨拶(2)・遊ぶ(6)・木登り(1)・体操(3)・スポーツ(3)・走る(2)・水泳(1)・トレーニング(1)・跳びはねる(1)・縄跳び(1)・運動(1)・丈夫(2)・体力(1)・力持ち(1)・肺活量(1)・動く(1)・体(9)・お腹(2)・心臓(2)・血(2)・筋肉(1)・頭(1)・目(1)・手(1)・口(1)・足(1)・顔(1)・骨(1)・身長(1)・体重(1)・食べる(4)・食事(1)・野菜(2)・食べ物(1)・食欲(2)・栄養(2)・好き嫌い(1)・ビタミン(1)・病気(7)・かぜ(5)・休まない(2)・熱(2)・薬(2)・入院(2)・鼻水(1)・看護師(1)・医者(1)・病院(2)・けが(5)・骨折(1)・交通事故(6)・事故(2)・安全(6)・倒れない(1)・転ばない(1)・交通ルール(1)・睡眠(1)・喧嘩(1)・仕事(1)・人(2)・自分(1)・赤ちゃん(1)・子供(1)
30人, 72種類 (合計160語) 一人平均5.33語

表5-2 授業後の「健康」に対して連想したことば

・元気(26)・もりもり(3)・がんばる(1)・明るい(1)・弱い(1)・強い(1)・自信(1)・大丈夫(1)・楽しい(1)・うれしい(1)・挨拶(2)・ストレス(4)・バランス(1)・調節(1)・性格(1)・痛い(1)・苦い(1)・遊ぶ(11)・鬼ごっこ(1)・運動(11)・スポーツ(4)・走る(4)・体操(2)・サッカー(1)・野球(1)・キャッチボール(1)・体力(5)・丈夫(1)・運ぶ(1)・かつぐ(1)・動く(1)・体(12)・口(4)・鼻(4)・目(3)・足(3)・お腹(5)・筋肉(3)・心臓(2)・耳(2)・骨(2)・胃腸(1)・歯(1)・脳(1)・手(1)・体重(2)・身長(4)・成長(2)・野菜(11)・果物(4)・食べる(7)・食事(1)・給食
--

(1)・ご飯(2)・牛乳(2)・ケーキ(2)・飲み物(1)・食べ物(1)・サラダ(1)・栄養(10)・ビタミン(10)・カルシウム(7)・好き嫌い(2)・食欲(2)・水(2)・鉄分(1)・タンパク質(1)・ミネラル(1)・ダイエット(3)・適量(1)・食べる量(1)・残す(1)・バランス(1)・病気(14)・かぜ(9)・熱(5)・むし歯(2)・腹痛(1)・かゆみ(1)・喘息(1)・薬(3)・看護師(1)・医者(1)・歯医者(1)・病院(4)・保健室(1)・食べ過ぎ(2)・健康診断(5)・早起き(1)・注射(1)・平熱(1)・汗(1)・歯磨き(1)・薄着(1)・太っていない(1)・歯並び(1)・けが(7)・事故(2)・交通事故(3)・安全(2)・シブ(2)・ギブス(2)・包帯(1)・プール(2)・公園(1)・外(1)・草むら(1)・山(1)・滝(1)・芝(1)・睡眠(1)・アルコール(10)・ビール(2)・酒(1)・たばこ(1)・毒(1)・害(1)・殴り合い・おじいさん(1)・馬(1)・勉強(1)・部屋(1)・人(1)・自分(1)・長生き(1)

30人, 125種類 (合計336語) 一人平均11.2語

2. KJ法に基づいて作成された「健康」連想マップの比較

次に, KJ法に基づいて作成した「健康」連想マップ(構造図)の事前を図5-1に, 事後を図5-2示した。

この図5-1の連想マップ(授業前の連想構造図)は4つの意味(イメージ)のかたまり(構造)からなっている。児童は「健康」を支えているのは「体を動かすこと」, 「元気な心」, 「食べる」という3つ要素に加えて, それらと対局にある「病気」を対比的に捉えている。つまり, 子どもたちは, 「心も体も元気に活動し, よく食べ, 病気をしないで, 安全に生活する」といった, 健康イメージを持っていることが分かる。

授業後の連想マップを図5-2に示した。それによると, 「健康」の連想マップの構造化や精緻化が進んでいることが分かる。例えば, 「体を動かす」のかたまりでは, 「体を動かすための場所や環境」が新しく加わり, 「食べる」のかたまりでは「栄養やダイエット」が加わって「食べる」のイメージの構造化がより進んでいる。「病気」では, 「予防, 原因, トレス」などが新しく加わっている。事前ではなかった第5の要素, 「薬物」が独立したかたまりを形成し, この「病気」と「薬物」の2つのかたまりは, 「ストレスの解消」を介して, 「元気な心」と「体を動かす」, 「食べる」となっている。このように, 一連のモラルジレンマ授業を受けた後, 子どもたちの描く「健康」の連想構造は大きく変化し, それは, 統合的, 総合的となっていたといえる。そこで, 次に, 下位の5つの連想要素のかたまり別に, 事前から事後への変化を取り上げ検討する。

2-1. 「体を動かす」に関する連想語について

「体を動かす」に見る連想語を授業前と後でまとめたのが表5-3である。

授業前の連想語では, 「体の部分」についてが23語, 「スポーツ」についてが13語, 「遊び」についてが7語が代表的である。授業前後の連想語を見ると大きく違わな

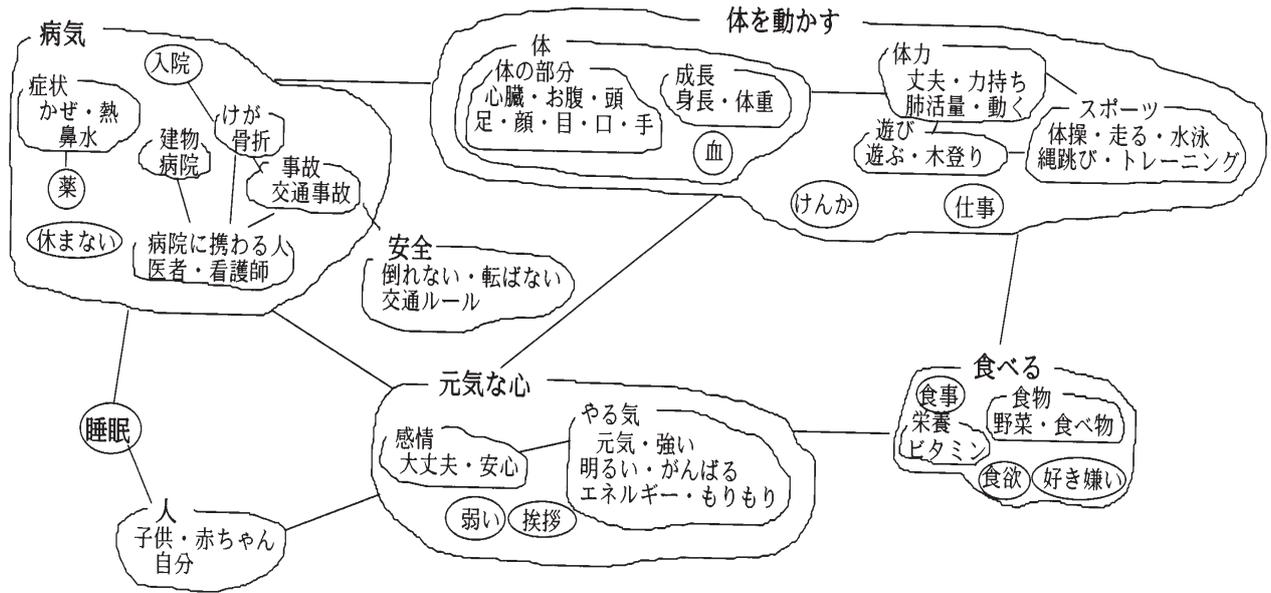


図5-1 事前の「健康」に対する連想マップ

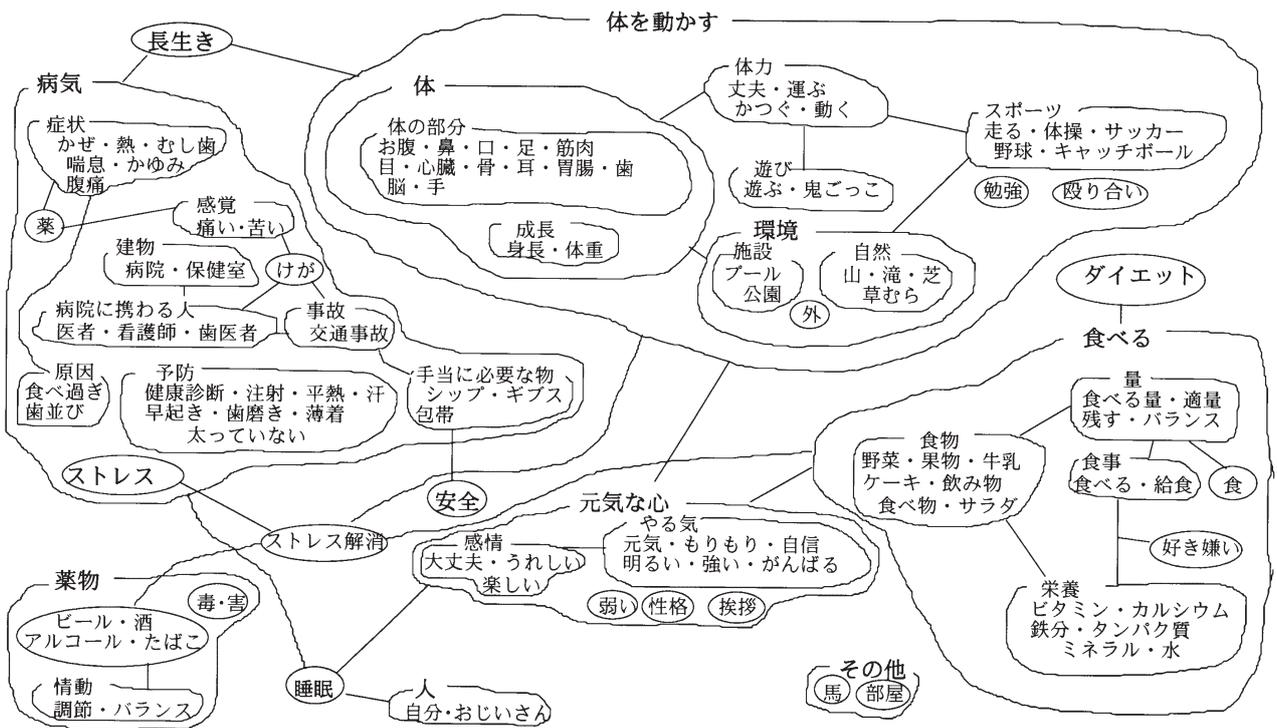


図5-2 事後の「健康」に対する連想マップ

い。しかし、量的には授業後の連想語は約2倍に増えている。なかでも、「スポーツ」と「体の部分」について連想語彙数は増えている。「スポーツ」に関わる連想語が多くなった理由は、1つに、授業で「サッカー」を扱った教材（歯医者者の予約）を使用したことが影響していたのかも知れない（サッカーという単語の連想は1語しかなかったが）。また1つに、調べ学習で得た知識、「ストレスを発散するためにはいい」が働いた結果とも考えられた。「体の部分」について事後で連想語が増えていたが、

それは、モラルジレンマ教材「お父さんのビール」の授業で、主人公のお父さんの「体」の健康に関する内容が扱われていたこととも関係していると推測された。

その他、授業後において、「プール」「公園」「外」「山」「滝」「芝」「草むら」などの「環境」に関する連想語が新たに出現していた。これらは自然や施設を使って体を動かすことに関係している。なお、「お父さんのビール」の授業で出てきたストレス解消法は、この「体を動かす」とも関係している。

表5-3 「体を動かす」の連想語を比較(数字は頻度)

(授業前)	(授業後)
遊ぶ6・木登り1	遊ぶ11・鬼ごっこ1
体操3・スポーツ3・走る2・水泳1・運動1・トレーニング1・跳びはねる1・縄跳び1	運動11・スポーツ4・走る4・体操2・サッカー1・野球1・キャッチボール1
丈夫2・体力1・力持ち1・肺活量1・動く1	体力5・丈夫1・遊ぶ1・かつぐ1・動く1
体9・心臓2・血2・お腹2・頭1・手1足1・顔1・目1・口1・骨1・筋肉1	体12・お腹5・鼻4・口4・足3・筋肉3・目3・心臓2・骨2・耳2・胃腸1・歯1・脳1・手1
身長1・体重1	身長4・体重2・成長2
けんか1	殴り合い1
仕事1	勉強1
	プール2・公園1 外1・山1・滝1・芝1・草むら1
合計 53語	107語

2-2. 「元気な心」に関する連想語について

「元気な心」の連想語について、授業前と後でその出現(頻度)をまとめたのが表5-4である。両者は数的にほとんど変わらない。

表5-4 「元気な心」の連想語を比較(数字は頻度)

(授業前)	(授業後)
元気24・強い2・明るい1・がんばる1・エネルギー1・もりもり1	元気26・もりもり3・がんばる1・強い1・自信1 明るい1
大丈夫2・安心2 弱い1	大丈夫1・うれしい1・楽しい1 弱い1
挨拶2	挨拶2 性格1
合計 37語	40語

授業前では、「やる気」に関わる連想語が30語も見られ、それらでほとんど全体が占められていた。中でも「元気」という「ことば」が最も多い24人から連想されていた。

授業後は、それらに加えて「自信」「うれしい」「楽しい」が新たに出現していた。これらは、授業中のディスカッションで出てきた「試合でシュートをきめると自信がつく」「お父さんが元気だと嬉しい」「自分の体調がいいと楽しい雰囲気になる・自分の体調が悪くなると楽しい雰囲気を壊してしまう」などの意見と関連しているのかも知れない。

2-3. 「食べる」に関する連想語について

「食べる」に関する連想語彙を授業前と授業後でまとめたのが表5-5である。

表5-5 「食べる」の連想語を比較(数字は頻度)

(授業前)	(授業後)
食べる4・食事1 野菜2・食べ物1	食べる7・給食1・食事1 野菜11・果物4・牛乳2・ご飯2・ケーキ2・飲み物1・食べ物1・サラダ1
栄養2・ビタミン1	ビタミン10・栄養10・カルシウム7・水2・鉄分1・タンパク質1・ミネラル1
食欲2	食欲2
好き嫌い1	好き嫌い2 食べる量1・適量1・残す1・バランス1
★授業後の連想で、「食べる」に関連する語彙、ダイエットが3人に見られた。	
合計 14語	73語

授業前では、連想数が14語と少なく、「食べる」の連想が4語、「野菜」「栄養」「食欲」についてが各2語であった。しかし、授業後は連総数が73語で授業前の5倍以上に増えており、「元気な心」を抜いて健康の中で占める比率が大きくなっていった。次に、具体的に見ていこう。

「栄養」と「食物」について連想語数が急増している。特に、「栄養」では「ビタミン」の数が増えたり、「カルシウム」「鉄分」「タンパク質」「ミネラル」という連想語が新たに出現している。これは、「残ったおかず」の授業中、養護教諭や調理師から「栄養」についての話を聞いたことや、授業後に、食物にはどんな栄養素が含まれているかについて、家の人と話したり、自主的に調べたりしたことが、連想語として表れたものと考えられる。

「食べる量」「適量」「残す」の連想語が授業後で新たに出現した。これらの連想語は資料に出ていた「バランス」から派生していると思われる。それは、授業中に「栄養のバランス」についてのディスカッションで「栄養があっても、自分が食べられる量を食べればよい」「これからは、作ってくれた人のことも考えて給食を残さず食べたい」などの意見が出たことによるものと考えられる。

さらに、授業後では、「ダイエット」という連想語が出現している。これは、「さち子さんの誕生日会—おいしそうな手作りケーキ」の授業で、「食べた後、ダイエットすればいい」「無理なダイエットは危険である」などの意見が出たことにより、授業で得た知識をもとに記述したと思われる。

2-4. 「病気」に関する連想語について

「病気」に関する連想語彙を授業前と授業後について

まとめたのが、表5-6である。病気に関する連想は、授業後が授業前の約2倍である。

表5-6 「食べる」の連想語を比較（数字は頻度）

(授業前)	(授業後)
病気7・かぜ5・熱2・鼻水1	病気14・かぜ9・熱5・むし歯2・喘息1・かゆみ1・腹痛1
薬2	薬3
病院2	病院4・保健室1
けが5・骨折1	けが7
交通事故6・事故2	交通事故3・事故2
医者1・看護師1	医者1・看護師1・歯医者
入院2	
休まない2	
	健康診断5・注射1・平熱1・汗1・早起き1・歯磨き1・薄着1・太っていない1 食べ過ぎ2・歯並び1 シップ2・ギブス2・包帯1 ストレス4 痛い1・苦い1
合計 39語	82語

授業前では、病気の具体例や「症状」の連想15語、「事故」についての8語、「けが」についての6語などが目立っている。

「平熱」「汗」「早起き」「薄着」「注射」「歯磨き」「太っていない」の予防に関する連想語が授業後で新たに出現した。「平熱」「汗」「早起き」「薄着」「注射」は、「なかよし遠足」の授業で、体温には個人差があり、自分の平熱を知ることが大切であるということや汗を出すことで体温調節を行っていることに気づいたり、病気にならないように日ごろから気をつけるとよいことを考えたりしたことから出現したと考えられる。「歯磨き」については、「歯医者の予約」の授業後に、「むし歯にならないように歯磨きをしっかりやりたい」という感想をもったことと関係しているのであろう。そして、「太っていない」は、「さち子さんの誕生会」や「残ったおかず」の授業で、「体重が増えると肥満になり、病気になりやすい」ということを知ったことからの記述と考えられる。

また、「シップ」「ギブス」「包帯」の手当に必要な物の連想語が出現した。これらは、「なかよし遠足」の授業で、体調が悪くて遠足へ行くと倒れてけがをしまうということからの気づきから記述したと思われる。そして、「苦い」については、「病気になると薬を飲まなくてはいけない」という意見から「薬」→「苦い」と連想したと考える。

「健康診断」「ストレス」「痛い」の連想語については、

授業で扱った資料の中に出てきた言葉なので、そのことを思い出して記述したものととらえられる。

2-5. 「薬物」に関する連想語について

「薬物」に関する連想語彙を授業前と授業後についてまとめたのが表5-7である。

表5-7 授業後における「薬物」に関する連想語

アルコール10・ビール2・酒1・たばこ1・毒1・害1
調節1・バランス1
合計 18語

授業前では、「薬物」の連想語は全くみられなかった。

「酒」「たばこ」「毒」「害」「調節・バランス」の「薬物」についての連想語が授業後で新たに出現した。これらは、資料に直接出ていなかった連想語である。「お父さんのビール」の授業で、アルコールやストレスなどについて調べたことを生かしながらディスカッションをしたことにより、「アルコールの摂りすぎは体によくはない」という理解がこの連想語に反映していると考える。「調節・バランス」については、児童のアルコールの調べ学習から「ビールの飲み過ぎは体によくはないけれど、適量だったらストレスがとれていい」という意見が出て、資料のビール好きなお父さんやお父さんの体のことを心配するお母さんの立場になって考えていたことからの連想語だと思われる。

また、意図的に授業で扱ったとはいえ、新しく「薬物」に関連する言葉を児童が連想したことは授業の成果である。なぜなら、「薬物」に関連する言葉を今までの学校生活で使用しなかったり、健康に関連する言葉として意識しなかったりしたからである。そして、健康な生活を送る上で「薬物」は大きな弊害になると知ったことは、「薬物」に対してマイナスのイメージをもち、結果的によりよく生きようとするプラスの意識をもつことに影響を与えたといえよう。

このように、児童は5主題10時間のモラルジレンマ授業を通して、健康に関わる連想語彙数を大きく増したと同時に、健康について多面的なイメージをもつことができた。特に、子どもたちの描く「健康」の連想構造は、図5-2に示されたように、図5-1と比べて大きく変化していた。授業後の連想構造はより統合的で総合的となっていた。このような変化は、授業中、様々な立場の視点から物事を考えモラルディスカッションを行い、主体的に道徳判断を行ってきた成果であろう。また、自主的に調べ学習を行ったり、友達や家族の人と話し合ったりしたことにより、多くの新しく言葉を知ったということも大きく反映してのことだろう。

引用文献

松田義久 2005 モラルジレンマ教材（おいしそうな手作りケーキ，歯医者への予約，なかよし遠足，お父さんのビール）
荒木紀幸編著「モラルジレンマ資料と授業展開」小学校編 第2集，61～92頁 明治図書

研究6 「高齢者」のイメージは，福祉の問題を扱った一連のモラルジレンマ授業を受けることでどのような変化をみたか？事前・事後の連想調査を比較

【出典】

池永智宏 2003 モラルジレンマ授業を核とした高齢者福祉教育の研究～小学校3・4年複式学級での取り組みから～兵庫教育大学大学院修士論文
三浦昌道 2002 高齢者福祉「がんばれおじいちゃん，徳永悦郎原案，三浦昌道改作」荒木紀幸編著，「21世紀型授業づくり・モラルジレンマによる討論の授業」小学校編 明治図書 258-275頁
池永智宏 2005 げんぞうじいさん・病院の待合室で，荒木紀幸編著「モラルジレンマ資料と授業展開」小学校編 明治図書 41-60頁
徳永悦郎 1993 6年2組 道徳「がんばれ，おじいちゃん」コールバーグの道徳性の発達理論に基づく実践 第Ⅶ回 92年度第2回授業研究会「道徳性の発達に関する研究年報1992年度版」兵庫教育大学荒木研究室 102-108頁

1. 目的

本研究では，福祉教育を「福祉についての知的理解・関心を深め，福祉的な心情や態度を培い，社会福祉への自発的参加を促すための基礎を培う教育」と定義し，モラルジレンマ道徳授業を核とした「高齢者福祉」に関する総合単元的な学習を計画し，実践した。コールバーグ理論に基づくモラルジレンマ授業を取り入れたのは，福祉教育の根底にある「福祉的な心情や態度を培う」という目的を達成するために，道徳性の発達を補充・深化・統合することで，人間としての在り方や生き方をより深く見つめさせたいと考えたからである。この論文では，「高齢者」のイメージが授業を受ける前後でどのように変化したかを，連想法を使って，特別に「高齢者」について学ぶ機会がなかった子どもたちとの比較で明らかにする。そこで一連の授業効果については簡単に触れることとする。

2. 方法

実験群では，老人福祉に関わる総合的な学習とモラルジレンマ道徳授業を組み合わせ，様々な場面で積極的に「役割取得の機会」を取り入れた授業が，授業計画に沿って行われた。なお比較群では，学校独自のカリキュラムに沿って道徳と総合的な学習が行われ，「高齢者福祉」に関わった総合的な学習やモラルジレンマ授業は特に行われていない。

(1) 調査期間

平成14年4月～同年12月

(2) 調査協力者

実験に参加，協力頂いた小学校と児童は表6-1の通りである。

表6-1 研究協力小学校と児童

条件	実験群	比較群
県	山口県	島根県
学校	A小学校	B小学校
環境	山間部複式学級	市部大規模校
学年児童数	3年 7名	3年 90名
	4年 7名	4年 87名
	計14名	計177名

(3) 調査項目

1. 「高齢者」に対する連想調査と意識調査
 2. 道徳性発達検査（フェアネスマインド）
 3. INS（対人交渉方略，セルマン）尺度
- 実験群については授業の事前・事後で1. 2. 3を行ったが，比較群では1のみを事前事後で実施した。

(4) 総合単元的な学習の概要

下の単元計画に従った（平成14年4月～12月）。
実験群の授業実践は，実験群3・4年複式学級担任と相談しながら，モラルジレンマ道徳授業（3主題6時間）を導入した「高齢者福祉」に関わる総合的な学習（計42時間）を図6-1の通り実施した。なおモラルジレンマ授業は池内智宏が行った。

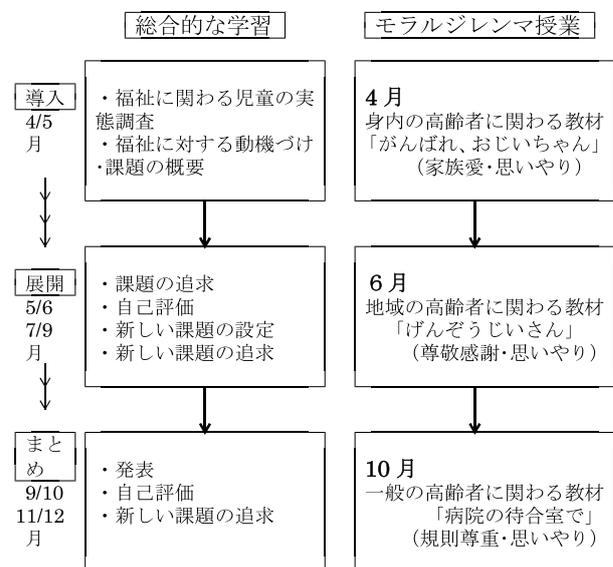


図6-1 実験群の授業計画

モラルジレンマ授業が図6-1の計画に従って、総合的な学習の「導入」、「展開」、「終末」の各セッションで1主題2時間（合計3主題6時間）で行われた。モラルジレンマ教材は次の3点である。

- ・がんばれおじいちゃん（家族愛，思いやり，三浦昌道原案，一部改作，池永）
- ・げんぞうじいさん（思いやり・親切，尊敬・感謝）
- ・病院の待合室で（決まりの尊重，思いやり・親切）

（5）「高齢者」に対する連想調査の方法

実験群について池永が調査を進めた。比較群について、池永が学級担任に教示を示し、調査を依頼した。事前調査を2002年4月下旬に、事後調査を10月下旬に行った。調査時間は全体で約30分である。なお、比較群の4名が事前または事後を欠席していたため、比較群の構成員は173名である。

連想調査の教示；「おじいさん・おばあさん」と聞いて、思いつくことをできるだけたくさん書いて下さい。時間は3分です。」

3. 結果と考察

（1）モラルジレンマ授業について

①3主題のモラルジレンマ道徳授業について

第1次と第2次の判断理由づけに基づいて道徳性の発達段階を推定したところ、各授業実践において統計的に有意な差が認められた。しかし、事前・事後に行った「フェアネスマインド検査、トーヨーフィジカル社」では、3年生に若干の段階上昇が見られたものの、4年生においては段階の後退が見られるなど有意な結果は認められなかった。これらの結果は実験群が複式学級という特殊な状況下にあることが影響したのかも知れない。この点については今後の研究課題としたい。

②「INS尺度」について

4月から11月の間で実験群の対人交渉方略（社会的取得）能力は有意な向上を認めた。

（2）「高齢者」に対する連想調査について

①平均連想数の比較

連想内容は単語の場合には問題がないが、文章化されたものについては、意味的なまとまりを1つとして、カウントした。例えば、「おばあさんは、優しく物知りだけど、体が弱い」といった記述の場合、「やさしい」「物知り」「体が弱い」の3つでカウントした。

実験群と比較群の事前調査（自由連想）の結果をまとめたのが表6-1である。

事前調査では「おじいさん・おばあさん」に対して連想できたことば数は表6-1から、5語前後である。都市部と比べて経験の乏しい複式学級の子どもの連想は数では若干多いように見える。しかしながら、実験群

表6-1 自由連想調査（事前）

	実験群（14名）	比較群（173名）
M	5.07	4.04
SD	3.26	2.63

と比較群の連想数について統計的な差異は認められなかった ($t_{(185)}=1.375$, n.s)。2つの小学校の児童は連想数からみて等質な集団といえる。次に、6ヶ月後に行った言語連想について的事後調査の結果を表6-2に示した。

表6-2 自由連想調査（事後）

	実験群（14名）	比較群（173名）
M	8.00	5.76
SD	3.53	3.43

事後の連想数は実験群の子どもたち（山間部複式学級）が比較群の子どもたち（市部大規模校）に比べて2個ほど多い。事前では比較群の子どもたちの連想数は実験群の事前と変わらなかった。このため、事後での実験群での連想数の伸びが期待されたので、事後について両群を比較したところ、複式学級の実験群の連想数は有意の比較群を上回っていた ($t_{(185)}=2.36$, $p<.05$)。これらから、「高齢者」福祉を学んだという実験群の学習効果が交互作用を生むのではないかと期待された。そこで、事前と事後を含めて分散分析を行ったが、有意な交互作用が見られず、主効果のみが有意であった ($F_{(1,185)}=6.53$, $p<.05$)。これらのことから少なからず、「高齢者」福祉を学んだという経験が実験群の子どもたちの連想に働いていたことが窺えた。では、質的にはどのような違いが認められるであろうか。次に検討する。

②連想の質的分析と両群の比較

収集された連想内容を見ると、それらは大きく次の5つに分類することができる。

「高齢者」の（1）「知恵」、（2）「身体」、（3）「心情」（4）「暮らし」、（5）その他

そこで、この5つに分類整理した結果を表6-3の連想語彙（出現頻度）と共に示した。

（1）最多連想語に基づいた文章化の比較（事前調査）

この表6-3から最多連想語にもとづいて、「高齢者」についてイメージの特徴を文章化して見ると、実験群の子どもたちは「昔の遊びを知っていて、物知りで、顔にはしわがあつて、車椅子に乗っている人もいる。優しく、畑仕事をしている」という「高齢者」像を持ってい

表6-3 「高齢者」に対する実験群と比較群の子どもたちの連想内容（事前）

「高齢者」 連想カテゴリー	自由連想（記述）の内容	
	実験群	比較群
(1)「知恵」	・昔の遊びを知っている(6)・物知り(3)・昔のことを知っている(2)・昔の歌を知っている(2)・料理をいっぱい知っている(2) 計(15)	・物知り(37)・料理が上手(24)・昔のことを知っている(18)・いろいろなことを教えてくれる(8)・ものを作るのが上手(3)・竹馬(2)・お手玉(2)・昔の遊びを知っている(2)・知恵がある・偉い人・何でもできる・歌が上手 計(100)
(2)「身体」	・しわ(4)・車椅子(3)・白髪(2)・めがね(2)・つえ(2)・力持ち・体がにぶい・腰がまがっている・耳が遠い・手先が器用・病気がひどくなる・黒髪 計(20)	・白髪(24)・しわ(22)・元気(14)・いれ歯(16)・めがね(15)・腰が曲がっている(10)・目が悪い(9)・足が動かなくなる(8)・体が不自由(6)・元気がない(4)・入院(3)・パーマ(3)・力が強い(2)・黒い髪(2)・ぎん歯(2)・器用(2)・車いす(2)・髪がない・髪を染めている・髪が短い・弱い・転ぶ・はげている・化粧・病気・身体の異常・ベッドで寝ている・息が切れる・耳が遠い・補聴器・ひげ・つえ・うば車・顔が丸い・階段が苦手・肩たたき・腰をもむ・ベッドで寝ている・長生き・背が低い・横になっている・かつら・血管が飛び出している・力が出ない・声が低い 計(174)
(3)「心情」	・やさしい(4)・おうちでお話してくれる・遊んでくれる・動物をかわいがる・何でもやってくれる・気が強い 計(12)	・やさしい(85)・いろいろ買ってくれる(49)・どこかに連れていってくれる(7)・ちょっとこわい(12)・おもしろい(14)・面倒を見てくれる(6)・遊んでくれる(5)・怒らない(3)・怒られる(3)・こわい(2)・気遣う(2)・花が好き(2)・いつもにこにこ(2)・お金をあまりくれない(2)・きびしい(2)・あいさつをよくする(2)・手伝ってくれる(2)・親切・笑顔・先が不安・いつも頑張る・こわくない・うれしがる・しゃべっている意味がわからない・色々なことを考える・手伝いをしてくれる・応援してくれる・意見を言う・注意・なかよし・ていねい・うれしい気持ち・あまり騒がない・動物が好き・花が好き 計(217)
(4)「暮らし」	・畑仕事(3)・編んだ服・ねずみ色の服・編物・着物とかを着る・エプロン・家で働いている・花を植える・昔の歌手が好き・黄色い服・肉をあまり食べない・刺身がすき・やさいが好き・友達がたくさんいる 計(16)	・畑仕事(20)・花を育てる(5)・散歩(5)・早寝早起き(5)・働き者(5)・よく寝る(4)・お茶(4)・魚釣り(4)・編み物(3)・掃除(3)・家の仕事(3)・金持ち(2)・ゲートボール(2)・皿洗い(2)・服を作る(2)・車(2)・運動をする(2)・お酒が好き(2)・バイク(2)・仕事・大工さん・野球が好き・知り合いがいっぱいいる・洗濯・ニュースが好き・ボート・寺へ掃除に行く・パソコン・トイレ・いつも会おう・あまり見ない・かたいものを食べない・野菜を食べる・図書館に行く・知らない人に声をかける・よく食べる・一緒に寝ている・プールに行っている・犬を飼っている・きれい好き・たばこをすわない・新鮮な物が好き・船・温泉・いる時といない時がある・道の掃除・車の運転 計(107)
(5)その他	・お年寄り(3)・年をとっている・昔・昭和・戦争・老人ホーム 計(6)	・お年寄り(45)・大切(14)・老人(7)・老人ホーム(6)・ボランティア(5)・かわいそう(2)・苦しそう(2)・すごい(2)・ありがとう(2)・長生きしてもらいたい(2)・何才?(2)・年上・大好き・大変そう・敬老の日・元気でいてほしい・ふつう・64才・74才・昭和・どんな人?・ばあちゃんが2人とじいちゃんが2人 計(101)

る。これに対して、比較群の子どもたちは、「物知りで、料理が上手で、白髪やしわがあり、やさしくて、いろいろと買ってくれる人、畑仕事をしている。」といったイメージである。この2つの「高齢者」像には、共通する言葉や単語が多くみられ（例えば、物知りで優しく、顔にしわがあり、畑仕事をしている等）、子どもたちの持つ「高齢者」像は地域を越えて似ているといえる。

(2) カテゴリー別の連想語出現率の比較

連想カテゴリーを高齢者の特徴を表す「知恵」、「身体」、

「心情」、「暮らし」、(5) その他、に分けて分析する。事前調査における連想内容のカテゴリー別に出現率を表にしたのが、図6-2である。この図から実験群について、それらの出現率を大きい順から並べると、「身体」→「暮らし」→「知恵」→「心情」→「その他」である。これに対して、比較群では、「心情」→「身体」→「暮らし」→「その他」→「知恵」である。両群を比べると、比較群の方が「心情」に関わる連想が多い。その点を除くとおおむね出現順位は変わらないことがわかる（「その他」の数が多いが、「おじいちゃん・おばあちゃん」

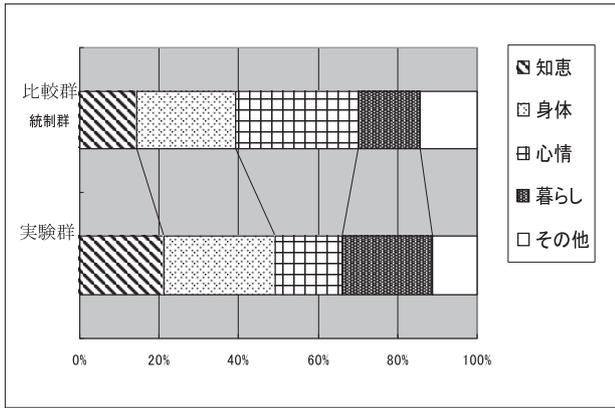


図6-2 カテゴリー別連想内容出現率 (事前)

を言い換えた連想、『お年寄り』となっていたもので、統計ではそれらをカウントしていない。

連想カテゴリーの出現比率について、両群間で χ^2 検定をした結果、連想数の偏りが有意傾向 ($\chi^2(4)=9.18, p<.10$) を見たので、残差分析したところ、心情面の連想数のみ実験群の残差が有意 ($p<.05$) で、他のカテゴリーでは実験群、統制群の残差に有意差が見られなかった。したがって、統制群との比較において、実験群は心情面の連想が少ないという特徴がみられた。

一方、総合的な学習を終えた後で実施した事後調査における自由連想の記述内容は表6-4に示した通りである。

表6-4 「高齢者」に対する実験群と比較群の子どもたちの連想内容 (事後)

「高齢者」連想カテゴリー	自由連想 (記述) の内容	
	実験群	比較群
(1)「知恵」	・物知り(8)・料理が上(4)・昔の遊びを知っている・いろいろと教えてくれる・何でもできる 計(15)	・料理が得意(57)・物知り(51)昔の遊び(47)・昔のことを知っている(24)・つりが上手(14)・編み物が上手(13)・いろいろと教えてくれる(9)・何でもできる(7)・知恵がある(7)・裁縫が上手(6)・物を作るのがうまい(4)・絵が上手(2)・生け花が上手・手話がうまい・修理がうまい・生活の工夫を知っている 計(245)
(2)「身体」	・元気(8)・腰が曲がる(7)・しわがある(6)・病気(5)・耳が遠くなる(3)・走れなくなる(3)白髪(3)力がなくなる・腰がいたくなる・車椅子 計(44)	・元気(40)・めがね(21)・しわ(21)・白髪(20)・体が弱くなる(18)・つえ(12)・手先が器用(7)・耳が遠い(7)・歩くのが遅くなる(5)・足が不自由(4)・しんどそう(4)・目が見えなくなる(3)・肩こり(3)・背が低い(3)・病気(3)・病院に行く(3)・ひげ(2)・車椅子(2)・ふけている(2)・腰を痛めている・やせている・髪が少ない・銀歯・色が白い・顔が四角い・声が高い・背が高い・つかれる・背中がまがる・声が小さい・かわいそう・できないこと増える 計(218)
(3)「心情」	・やさしい(5)・すごい(2)・協力する・何でも買ってくれる・いっしょに遊んでくれる・お小遣いをくれる 計(11)	・やさしい(91)・おもしろい(17)・物を買ってくれる(14)・遊んでくれる(13)・お小遣いをくれる(12)・こわい(6)・笑顔(6)・助けてくれる(6)・思いやり(4)・働き者(4)・いろいろなところに連れて行ってくれる(4)・お菓子をくれる(3)・がんばっている(3)・すごい(3)・おこる(2)・物忘れ(2)・かわいがってくれる(2)・ありがたい(2)・おだやか(2)・本を読んでくれた(2)・歌を歌ってくれた(2)・おこらない・親しみやすい・言うことを聞く・かわされる・家族を楽しくしてくれる・気を使う・こだわる・プレゼントをくれる・孫が大好き・考え深い・ちょっとこわい・こわいものがない・親切・ほめてくれる・動物をかわいがる・勘違いをする・言っている意味がわからない・ちょっとぼけている・作法に厳しい・植物にやさしい 計(220)
(4)「暮らし」	・畑仕事(6)・早寝早起き(5)・何でも食べる(3)・よく働く(3)・老人クラブ(3)・取り掛が早い(2)・ゲートボール(2)・よく歩く(2)・運動をする(2)・規則正しい生活・寝たきり・草刈り・生け花・野菜が好き・よく寝る・編み物をする・魚がすき・運転が上手・芸能がすき 計(38)	・畑仕事(22)・花の世話(8)・家にいる(6)散歩(5)・買い物(5)・パーマ(5)・野球がすき(4)・仕事をやめている(4)・いっしょに暮らしている(4)・お金持ち(4)・自転車(4)・早寝早起き(4)・旅行(3)・お酒が好き(3)・歌が好き(3)・読書(3)・仕事をしている(3)・別々に暮らしている(3)・自動車(2)いそがしい(2)寝ない(2)・いなか(2)・パソコン(2)・あまり食べない(2)・山がすき(2)・家が広い(2)・ゴルフ(2)・ゲートボール(2)・猟(2)・掃除(2)・のんびりしている(2)・古い家(2)・社長(2)・ボーリング(2)・テレビを見る(2)・派手な服(2)・お茶が好き(2)・パチンコ(2)・よく寝る(2)・働き者・甘いものがすき・家事・昔の言葉を使う・社長・仕事がない・家にいる・花を育てる・昔のものを使う・硬いものが食べられない・買い物・農家・年金・からいものがきらい・硬いものを食べる・読書・パンを作る・歌を歌う・手作り・おせんべい・チョコレート・ケーキ・メロン・けんかをする・一人じゃご飯を食べられな

		い・ぎんなん・干し柿・味噌汁がすき・お手伝いをしてあげる・階段の上り下りが大変・長電話・新聞を読む・海が好き・プール・ビデオ・写真・洗濯・口紅・刺身が好き・昼寝・よく来る・扇風機・散髪・ストーブ・ニュースが好き・相撲が好き・牛を飼っている・もちをつく・大工仕事・饅頭を作る・ストッキング・みかん・くり・かにをとる・虫を取る・スカーフ・日傘・物を売っている・ズボン・黒い靴・あまり動かない・こたつ・テニス・将棋が強い・鉄棒・野菜が好き・物が好き・帽子 計(203)
(5)その他	・おとしより(3)・老人 計(4)	・お年寄り(50)・70歳など(17)・老人(12)・老人ホーム(7)・かわいそう(6)・死(5)・長生きしてほしい(3)・会いたい(2)・大好き(2)・久しぶり・泊まりに行きたい・本に出ている・今はなにをやっているだろう・イカを釣ってきて・がんばってほしい・おじいちゃんは一人数しかいない 計(111)

事前調査と同じように、最多連想語を手がかりに高齢者のイメージを文章化したところ、実験群の高齢者イメージは「物知りで、料理が上手で、元気。腰が曲がり、顔にしわがある。病気になるが、やさしい。早寝早起きして畑仕事をする」といった像である。一方、比較群では「料理が得意で、物知りで、昔の遊びや昔のことを知っている。元気でやさしい」というイメージであった。事前調査との関連で見ると、実験群では「料理が上手」、「元気」、「腰が曲がる」、「病気」、「早寝早起き」の5語が増加していたのに対し、比較群では「元気」の1語が増えていた過ぎない。これらから実験群の子どもの高齢者像は比較群に比べより具体的で多様といえる。

次に、次に連想カテゴリーの出現率について両群を比較する。比較群と実験群の事後連想における内容の個数をカテゴリー別に示した(表6-5)。

表6-5 比較群と実験群の事後の連想内容の数

	知恵	身体	心情	暮らし	その他
比較群	245	218	220	203	111
実験群	15	44	11	38	4

比較群の子どもたちの連想内容数はその他を除くといずれも203~245個の範囲にあり、偏りが少ない。高齢者の特徴を均等に洗い出している。これに対して、実験群の子どもは偏りが著しく、「身体」と「暮らし」に関わった特徴を多く上げており、「知恵や心情」については少ない印象がある。事実出現率について、図示した図6-3によると、高齢者の「身体」的特徴や「暮らし」の特徴への注目が高い。そこで、事後調査について実験群と統制群の連想数を χ^2 検定したところ、偏りは有意傾向($\chi^2(4)=39.63, p<.01$)であった。残差分析によれば、実験群においては、「身体」と「暮らし」の残差がプラスに有意($p<.01$)で、「知恵」と「心情」の残差が有意($p<.01$)、「その他」の残差が有意($p<.05$)であっ

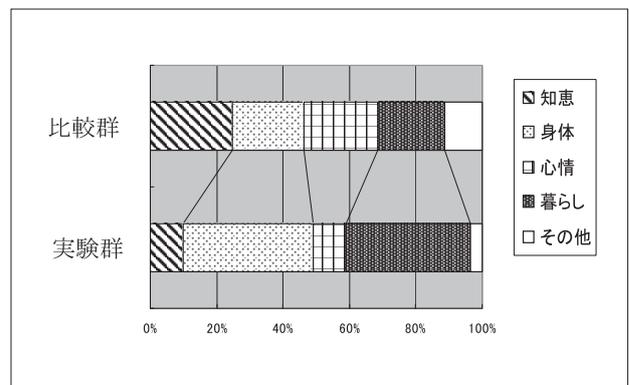


図6-3 事後調査におけるカテゴリー別連想語彙出現率

た。この結果から、実験群においては、比較群よりも高齢者の「身体」および高齢者の「暮らし」のカテゴリーに属する自由記述の比率が有意に高いことが明らかになった。3分間という限られた時間の中での記述には、強く印象に残っているものが表出する。したがって、実験群においては、この総合単元的な学習での交流体験やインタビュー活動、役割取得の機会などを通して、高齢者の「身体」および「暮らし」に関することがらが特に強く印象に残ったと推測される。

さらに、事後の連想の記述内容を出現頻度を多い順に15項目を示すと表6-6のようである。

この表から、比較群ではプラスイメージの連想が頻出語のほとんどを占めるのに対して、実験群ではプラスイメージの連想と共にマイナスイメージの連想も幾つか出現している。また、実験群では、「腰が曲がる」、「病気」、「耳が遠くなる」、「走れなくなる」といった高齢者への役割取得を感じさせる連想や、「早寝早起き」、「何でも食べる」、「よく働く」、「老人クラブ」といった具体的な生活に関わる連想が多くを占めている。このように、実験群の児童が実際に地域の高齢者と何度か交流し、調べ学習や役割取得の機会を積み重ねていたが、このような連想の広がりはその反映であることが推測された。

表6-6 上位15(高頻度)の連想内容のことは

出現頻度	実験群	出現頻度	比較群
8	物知り (+)	91	やさしい (+)
8	元気 (+)	57	料理が得意 (+)
7	腰が曲がる (-)	51	物知り (+)
6	しわがある	47	昔の遊び
6	畑仕事	40	元気 (+)
5	やさしい (+)	24	昔のことを知っている(+)
5	早寝早起き (+)	22	畑仕事
5	病気 (-)	21	めがね
4	料理が上手 (+)	21	しわがある
3	耳が遠くなる (-)	20	白髪
3	走れなくなる (-)	18	体が弱くなる (-)
3	白髪	17	おもしろい (+)
3	何でも食べる (+)	17	年齢
3	よく働く (+)	14	つりが上手 (+)
3	老人クラブ	14	ものを買ってくれる(+)

(+) はどちらかと言えばプラスイメージの記述,
 (-) はどちらかと言えばマイナスイメージの記述を表す

(3) KJ法に基づいて作成された「高齢者」の連想マップ(事後調査)の比較

図6-4は、KJ法に基づいて作成された実験学級の「高齢者」連想マップである。それは4つのかたまり、即ち、「からだ」、「暮らし」、「物知り」、「人柄」の4つの要素で構成されている。個々のかたまりは、表6-3の連想内容と照らし合わせて見ると、「からだ」は「身体」と、「暮らし」は「暮らし」と、「物知り」は「知恵」と、「人柄」は「心情」とに対応していることが分かる。図6-4の認知マップについて4つの構成要素はそれぞれ独立しているが、互いに相互作用している認知構造になっている。

この認知構造の中核には「からだ」があり、「高齢者」の暮らしや生活を豊かなものにしていく。それは、「からだ」が「元気」なことであり、そのことが、「規則正しい生活」、「早寝早起きをし、何でも食べ、運動をし、よく歩くことで、色々な仕事、畑仕事、草刈りなどができ、老人クラブ、ゲートボール、編み物」を楽しむことでもある。「長生きし、元気」であることは、「昔の遊びや歌、料理」などに詳しい「物知り」であり、尊敬すべき「すごい」「やさしい」人で、自分たちに「協力して、

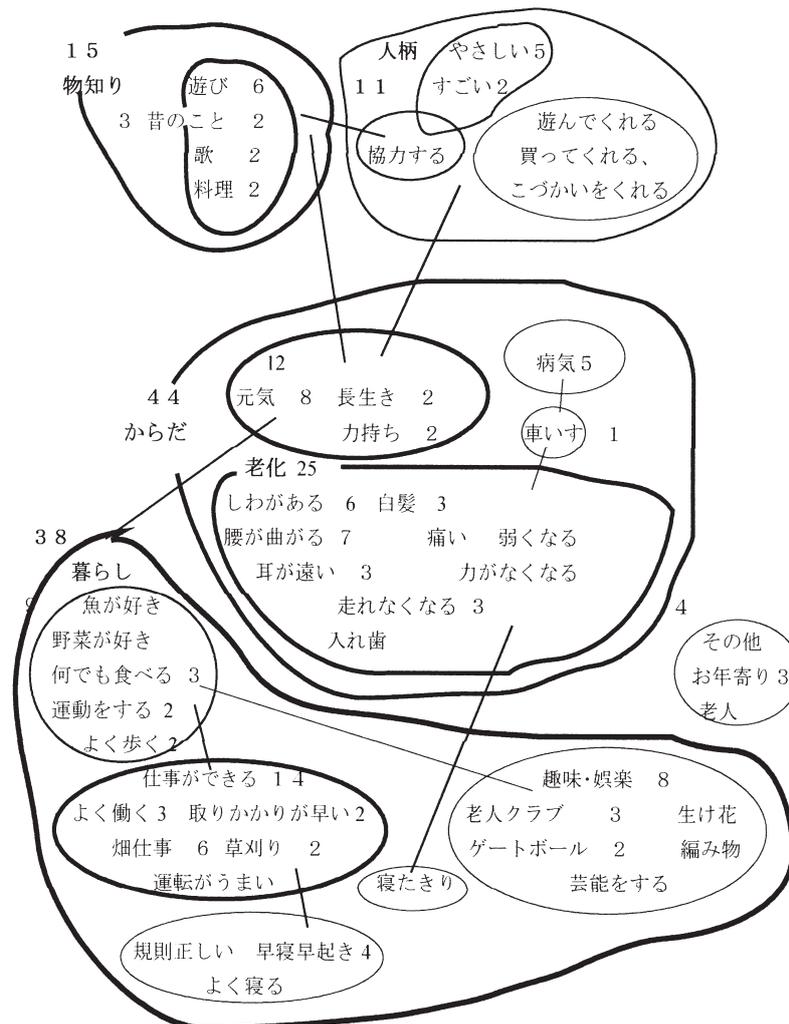


図6-4 実験学級の高齢者に対する連想マップ(事後調査)

遊んでくれたり、小遣いをくれたりする」人柄の持ち主である。しかし、「高齢者」を特徴づける「からだ」に見られる「老化」について、子どもたちの関心は高く、関連する連想語は最多の25語も出現している。「老化」を表す連想語には、「腰が曲がる、しわがある、白髪、耳が遠い、入れ歯、走れなくなる、力がなくなる、弱くなる」等があり、その結果、「車いす」生活、「病気」を引き起こし、「寝たきり」といった様々な問題を引き起こすことになることが推測される。

この図6-4は、全体として4つの構成要素が、「元気」を核として、高齢者の「暮らし」をベースに、相互にまとまりのよい相互関係をもった構造になっていることを

表している。またこの認知マップは、前段の「(2) カテゴリー別の連想語出現率の比較 (実験学級)」の中の事後連想調査の分析で明らかになったこと、「物知りで、料理が上手で、元気、腰が曲がり、顔にしわがある、病気になるが、やさしい、早寝早起きして畑仕事をする」と重複している。なお、表6-5の上位15語の高頻度語は、高齢者の「身体」と「暮らし」に偏ったものである。この偏りの特徴は、図6-4の連想マップの中でもよく表されている。

次に、KJ法に基づいて作成された比較学級の「高齢者」連想マップを示すと、図6-5の通りである。

比較学級の連想マップも実験学級と同じ4つの構成要素

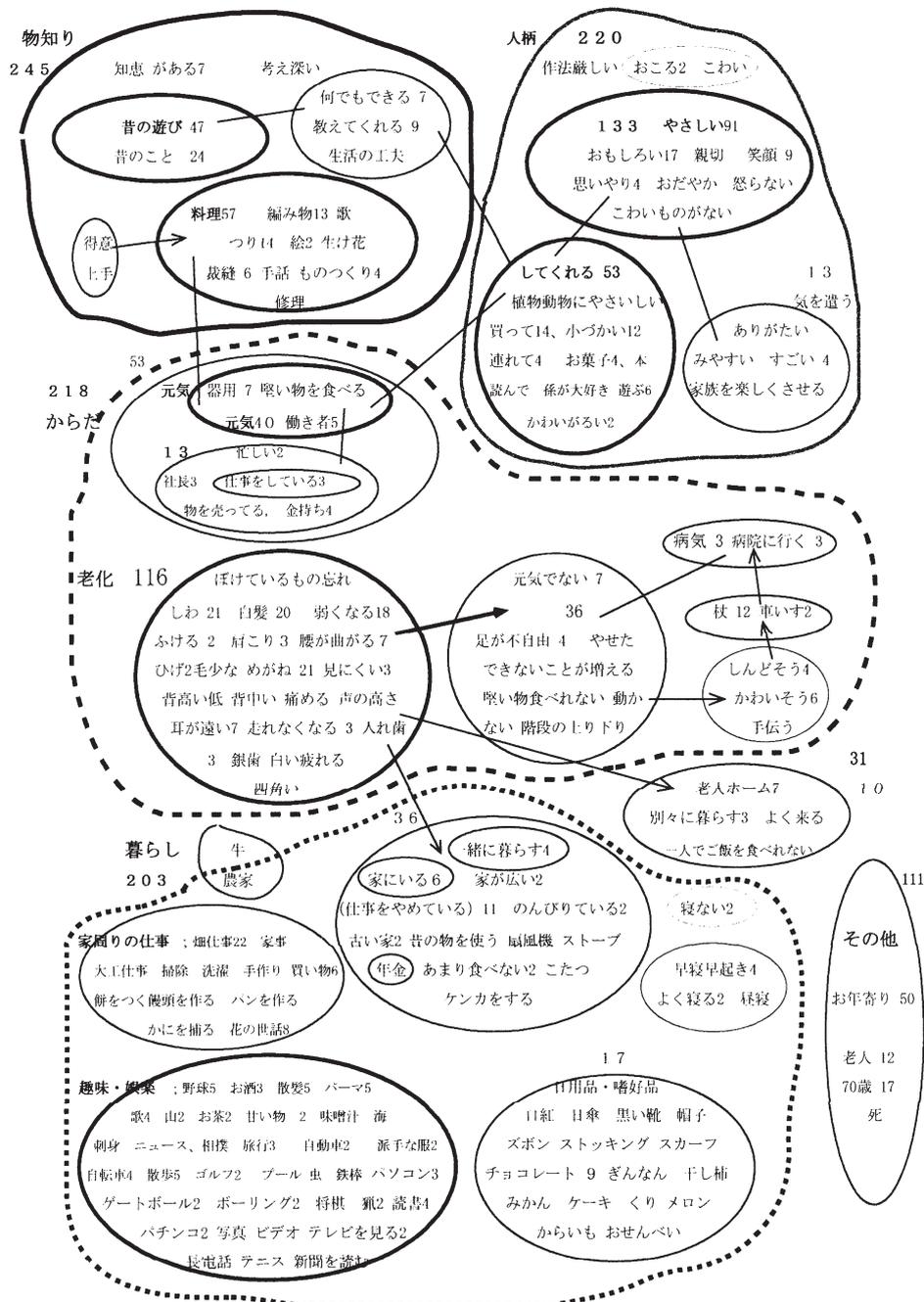


図6-5 比較学級の高齢者に対する連想マップ (事後調査)

素、「物知り」「人柄」「からだ」「暮らし」からできていたが、その連想は、「からだ」と「暮らし」に偏った実験学級と異なり、4つの構成要素はほぼ同数であった。このため比較学級では連想内容が偏らず幅広く連想されていたといえる。

しかし、連想マップが構造化され、まとまりがよいのは実験学級であり、それは高齢者との直接経験に基づいて連想がなされ、連想内容相互の関係が強かったことによると考えられる。

これに対して比較学級では、主に間接経験に基づいた連想であり、特定の内容に偏ることがなかったが、連想相互の関連性が少なく、構造化が進まなかったものと考えられた。なお、比較学級で構造化が特に見られたのは「老化」の関連で、老化が進むとできないことが増え、杖や車いす生活、病院通い、老人ホームの暮らし、同居（一緒に暮らす）につながるといった連想構造である。

研究7 「役割取得の機会」を導入した社会科（公害）の授業は、その機会がない授業と比べ、多面的思考を促し、「公害」に対する連想マップは構造化する。

1. 目的

「役割取得の機会」で異なる「価値収束、価値対置」の2つの授業モデルを導入し、社会認識に及ぼす授業（役割取得の機会）の効果を検証し、社会科における道徳教育のあり方を検討する。この小論では「公害」に対するイメージの変容を主に取り上げる。

2. 方法

(1) 2つの授業モデル、実験群対統制群について

「将来予測に立って産業の発達と公害防止について考えさせる」ことをねらいとした学研視聴覚教材「産業の発達と公害」を用い、2時間扱いの授業展開とした。表7-1は2つの授業モデル、価値収束型モデルと価値対置型モデルとその構造である。

第1次は「産業の発達と公害」を視聴して公害問題についての基礎的な知識の習得が中心の学習である。制作者が意図する提案を示している終末部分をカットして提示した。第2次では、価値収束型（統制群）授業の場合には、番組のねらいに沿って一つの価値に収束していく授業展開で、この場合「役割取得の機会」はない。第1次でカットした部分を取り出して視聴させ、そのまま産業が発達すれば公害はどうなっていくかという将来予測をさせる内容である（統制群）。これに対して、価値対置型モデルは防止対策において社会的視点取得の機会を与えることにより、価値葛藤させる授業展開である（実験群）。「住民」の立場、「工場」の立場、「国や県」の立場で価値葛藤を経験させ、どうすべきかか意思決定をさせる。この「役割取得の機会」の導入より、住民、工場、国や県の立場から、公害防止対策の矛盾点、産業の発達

表7-1 本実践における授業モデルの構造

	統制群 (5年Aクラス)	実験群 (5年Bクラス)
指導のねらい	公害は産業の発達による汚染が自然の浄化作用をこえたために起こったことを理解させ、産業と自然環境との調和が重要であるという価値に気づかせ、公害を防ぐにはどうすればよいか自分なりの意見を持たせる。	三者の立場を理解させて、公害を防ぐにはどうすればよいか自分なりの意見を持たせる。 ※役割取得の機会 + 役割表現
第1時	VTR 「産業の発達と公害」 産業の発達にともない公害は大きな社会問題となった。それは水俣病や四日市喘息などのように人間の生命をも危険にさらしている。	
第2時	VTR 「産業の発達と公害」 公害は、産業の発達が自然の浄化作用をこえたために起こった。そのため、産業開発は人間の健康を第一に考え、計画的に行う必要がある。	住民運動 公害関係予算 防止設備投資 住民運動や生活の中で公害防止に心がける。 公害防止のため十分とって、中心的な立場をとる。 防止設備に十分な投資をする。
立場	番組制作者	住民側 国側 工場側
型	価値収束型	価値対置型

の背景と公害の現状との矛盾点などを明確にさせることができ、子どもたちは構造的に問題を捉え、問題解決を図ることができる考えた。

(2) 調査実施日

1988年10月7～11日

(3) 協力児童、協力学級

岡山県K小学校、5年生。統制群、A組40名（男子19、女子21名）；実験群、B組39名（男子19、女子20名）、2次で2人欠席。

(4) 授業者

岡田達也

(5) 連想調査

次の教示（質問）のもとで調査が実施され、資料が収集された。「公害」ということばを聞いて、「あなたが思い浮かべたことばを思いついた順番に書きましよう。(いくつ書いてもかまいません。たくさん書きましよう)」。配布したB5用紙には書き枠と番号が20までついている。連想調査は第1次の導入時、と第2次の終了後に実施した。なおこの他には、基礎知識、判断理由づけ、社会的視点取得、公害防止対策についての調査を、調査計画に合わせて適時に行った。

(6) 社会科学学習指導案及び学習資料

単元名 工業による公害の問題 (大阪書籍, 小学5年下) 学習指導案などは修士論文 (岡田, 1989) を参照のこと。

結果と考察

1. 「公害」に対する連想語の比較

(1) 授業前の「公害」に対する言語連想量

統制群の連想量は平均1.73語, SDは1.75, 総数69語, 22種類の連想語数である。これに対して, 実験群の連想量は平均2.97語, SDは2.32, 総数113語, 37種類の連想語数である。実験群の子どもたちは, 統制群の子どもたちに比べて, 連想量においても, 種類数においても多い。この差異は統計的に有意 ($t=2.638, df=76, p<0.05$) であった。実験群の子どもの方が統制群の子どもに比べて柔軟な思考ができていようである。なお, 両群に共通した連想語は, 「ごみ, 騒音, 病気, イタイイタイ病, 喘息, 赤潮, 何かの害, めいわく」の9語である。

(2) 2次の授業終了時での「公害」に対する連想量

2次の授業終了後における統制群の連想語の平均は3.85, SDは1.91, 総数154語, 25種類の連想があった。これに対して, 実験群の連想語平均は4.76語, SDは2.92, 総数176語, 45種類であった。両群の連想量に若干の差異が見られるが, 統計的にはなら有意差は認められなかった ($t=1.583, df=76, p<0.05$) であった。また, 授業前と比べていずれの学級も授業後の連想量は増えていたが, この連想量の上昇はいずれも有意であった (統制群; $t=7.824, df=221, p<0.001$, 実験群; $t=5.754, df=274.1, p<0.001$)。このように, 子どもたちは2時間の「公害」に関する授業を受けることで, いずれの学習条件においても連想面で授業効果が見られたといえる。

なお, 両群に共通した連想語には, 「工場, 排気ガス, 空気の汚れ, 騒音, 水俣病, イタイイタイ病, 四日市喘息」の7語があった。

2. 「公害」に対する連想マップの比較

(1) 授業前の「公害」に対する連想マップ

連想語をKJ法に従ってカテゴリー分けした結果を両群についてまとめたのが, 表7-2である。KJ法により作図された授業前の統制群における「公害」に対する連想構造図, 連想マップを図7-1に示した。

統制群の授業前の子どもたちの連想マップは, 4つのかたまり, 「公害の原因 (7.3%)」, その結果の「環境汚染 (15.9%)」, 「人体汚染 (27.6%)」, 「漠然とした被害 (13%)」から構成され, この他, 公害イメージと異なる不適切連想 (36.2%) が見られた。このように, 統制群の子どもたちの「公害」に対する事前イメージは, 公害と災害の区別が明確でなく, 「公害」も環境及び人体汚染の実態に偏っていたと言える。

表7-2 授業前の「公害」に対する連想 (KJ法)

マップ	小カテゴリー	連想語/モデル	T	J
公害の原因	原因	工場	0	1
		えんとつ	0	1
		きたない水	0	3
		排気ガス	4	0
		騒音	0	11
環境汚染	汚染の実態	よごれ	0	1
		赤潮	6	0
人体汚染	人体被害	どく	0	12
		人病	2	0
		水俣病	6	5
		イタイイタイ病	5	1
		四日市ぜんそく	5	1
		げんそく	0	1
		せきそく	1	2
		げんそく	0	1
		げんそく	0	1
		げんそく	0	1
その他	その他	きたない	0	16
		ぬい	0	8
漠然とした被害	漠然とした被害	むりの害	2	0
		ごみ	1	0
		困らせる害	0	2
		悪い害	2	0
		めいわく	1	1
不適切なもの	不適切なもの	水	0	2
		空	0	3
		自然	0	2
その他	その他	害虫	3	0
		いじわるな虫	2	1
		作物の害	0	1
		桶が育たない	4	0
		作物が育たない	0	2
		台風	0	2
		水	0	2
		長	0	2
		洪水	0	2
		じん	0	1
がけくずれ	0	1		
伝染病	伝染病	伝染病	5	0
		伝染病	0	0
合計			69	113
M			1.73	2.97
SD			1.75	2.32

* Tは統制群, Jは実験群, Mは平均, SDは標準偏差を表す。尚, ()内は%を表す。

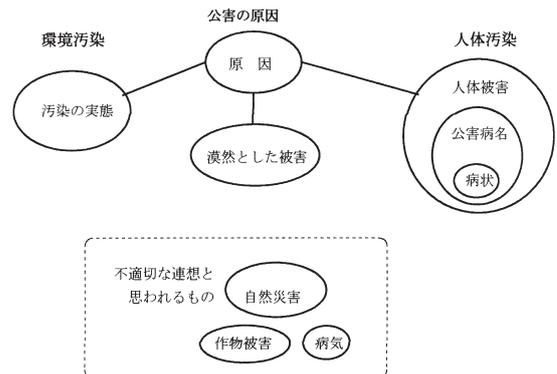


図7-1 授業前の「公害」に対する連想マップ (統制群)

次に、実験群の子どもたちの連想マップを図7-2に示した。それによると、「公害」イメージは、5つのかたまり、「公害の原因(29.3%)」、その結果の「環境汚染(19.5%)」、「人体汚染(33.6%)」、「漠然とした被害(3.5%)」、それらによって破壊された「自然環境(6.2%)」から構成され、この他、公害イメージと異なる不適切連想(7.9%)が若干認められた。

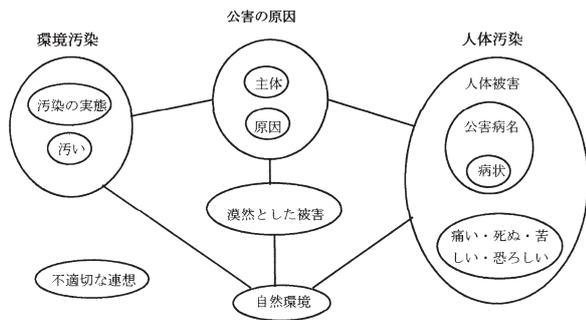


図7-2 授業前の「公害」に対する連想マップ(実験群)

この両群を比べる(表7-2)と、実験群が統制群より公害病名に関連の連想が少なく、感情的な連想、「死ぬ、痛い、恐ろしい、汚い」が多い特徴がある。また「公害の原因」に関わる連想が統制群の4倍も多く、統制群になかった「自然環境」に関わる連想も見られた反面、不適切な連想は統制群より少ない。

このように、事前段階で実験群は統制群に比べて、災害との混同が少なく、公害の原因やその結果起こった「人体汚染」や情緒的、感情反応の連想が多く、「公害」への感心度が高いことが窺えた。

(2) 授業後の「公害」に対する連想マップ

授業後の連想語をKJ法に従ってカテゴリー分けした結果を両群についてまとめたのが、表7-3である。KJ法により作図された授業後の統制群における「公害」に対する連想構造図、連想マップは図7-3に示した通りである。

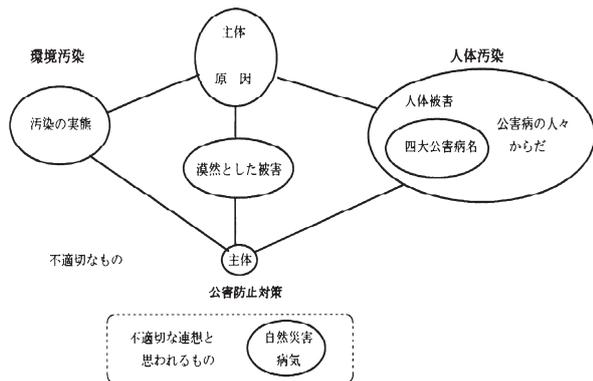


図7-3 授業後の「公害」に対する連想マップ(統制群)

表7-3 授業後の「公害」に対する連想(KJ法)

大カテ	小カテ	連想語/モデル	T	J
公害の原因	主体	工場	2	2
		えんとつ	0	6
	原因	水から出る水	0	6
		工場から出る水	3	0
環境汚染	汚染の実態	よごれ	10	0
		海水や土のよごれ	0	2
	その他	きたない	0	8
		きたない	0	8
人体汚染	公害病名	水俣病	28	5
		イタイ病	30	4
		四日市病	25	3
		新潟病	0	2
		水俣病	6	0
		水俣病	6	0
	原因	熊本	0	2
		富山	0	1
		神通川	0	1
	その他	死にたい	0	3
		苦しい	0	4
		おそろしい	0	4
漠然とした被害	した被害	けむりの害	1	0
		困りごと	1	0
		いわく	0	2
		海に関係あること	1	0
公害防止対策	対策	国、県、市	1	0
		環境庁	0	1
		運動	0	1
		裁判	0	1
自然環境	自然災害	水害	0	1
		空害	0	2
		雲害	0	1
		森林	0	1
不適切なもの	病気	伝染病	4	0
		けが	0	2
		伝染病	0	2
		けが	0	2
合計			154	176
M			3.85	4.76
SD			1.91	2.92

* Tは統制群、Jは実験群、Mは平均、SDは標準偏差を表す。尚、()内は%を表す。

統制群の子どもたちの授業後の連想マップは、5つのかたまり、「公害の原因 (9.1%)」、その結果の「環境汚染 (12.3%)」、「人体汚染 (68.2%)」、「漠然とした被害 (2%)」、それらを防ぐための「公害防止対策 (0.6%)」から構成され、この他、公害イメージと異なる不適切連想 (7.8%) が若干見られた。

この連想マップで最も特徴的なことは、出現率最大の「人体汚染」が全体の7割を占めたことである。具体的には、「水俣病、イタイイタイ病」などの4大公害病の連想反応率が高い (57.8%) ことである。また不適切な連想が事前と比べ8割近くも低減し、これは、映像を通して「公害」について多くのことを学んだ結果といえる。

次に、実験群の子どもたちの授業後のイメージマップは、図7-4の通りである。この「公害」に対する連想構造図、連想マップは5つのかたまり、「公害の原因 (31.9%)」、その結果の「環境汚染 (12.5%)」、「人体汚染 (45.6%)」、「漠然とした被害 (1.1%)」、それらによって破壊された「自然環境 (2.8%)」、公害を防ぎ自然を守るための「公害防止対策 (3.3%)」から構成され、この他、公害イメージと異なる不適切連想 (2.8%) が若干見られた。

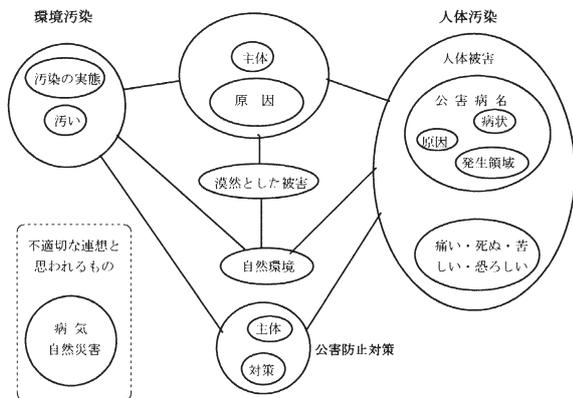


図7-4 授業後の「公害」に対する連想マップ (実験群)

授業後において統制群の子どもたちの7割近くが「四大公害病」に関した連想を行っていた (表7-3) が、実験群では、1割以下に留まり、代わりに、「四大公害病」の直接原因やその発生地域に関する連想を行っていた。また、新たに「公害防止策」が出現したことである (3.3%)。具体的には、国や県といった防止対策の「主体 (0.5%)」と「対策 (2.8%)」の出現である。このように、いずれの学習群も2時間に渡る「公害」授業を受けることで、「公害」に対するより適切なイメージを持つことができたと言える。

しかし、連想マップを両群で比べると、実験群の連想マップの方がより構造化が進んでいることが読み取れる。統制群では、授業後の「公害」イメージが「公害病名」に集中し、大きく偏ったイメージとなっていたのに対し

て、実験群ではより構造化が進み、統制群には見られない「住民」、「工場」、「国や県」主体の「防止対策」が出現し、多面的に思考している様子が垣間見られた。これは、実験群の2時間目に導入した「役割取得の機会」が幅広い視点から「公害」を捉えることを促した結果といえる。

引用文献

岡田達也 1989 道徳性の発達に基づく道徳教育のカリキュラム編成に関わる基礎的研究 (第4章 各教科における道徳教育のあり方の一検討—社会科での実践) 兵庫教育大学大学院 修士論文 86頁-132頁。

研究8 子どもの理解の程度やつまづきを明らかにする方法として、連想法を活用する。ここでは先生が授業後の子どもに期待している「概念イメージ (構造)」が、子どもが授業前、中、後に実際に表す「概念イメージ」とどれだけ一致しているか、ズれているかを、両方の概念地図の比較から明らかにする。その結果を、教え方の何が、どこが問題かを検証し、その後の授業改善に生かしていく。

【出典】

荒木紀幸 2002 総合的学習を生かすマニュアル—調べ方・まとめ方・プレゼンテーションの仕方, 明治図書 16-17頁

栗本孝弘 1999 問題解決過程における教師の指導性についての一研究—小学校四年生理科「水、水蒸気、氷」の授業を通して— 兵庫教育大学大学院修士論文

(問題解決と連想法について)

デューイは探究の5段階説、問題解決の論理を述べる。探究とは、未解決な不確定な状況を確定した状況に変えることで、主観的には、疑いから確信に至る過程をいう。その過程には、①問題場面、②問題の形成、③仮説の立案、提示、④仮説の検証、⑤問題の解決、実証の5つが含まれている。

その②の問題の形成は、問題 (不確定な状況) をはっきりさせる段階、つまり漠然とした問題状況を吟味し、解決されるべき問題が何であるかを定めることで、知的に問題を整理する過程を指している。

このような問題の所在を明らかにする有効な方法の1つに言語連想法がある。問題解決の学習や総合的学習で、課題やテーマの構造、サブテーマの絞り込み、探究方法の解明などをスムーズに行うための方法はいくつか考案されている。その中には、連想反応語をKJ法によって構造化する連想分類法をはじめ、認知・概念地図法やクモの巣図 (ウェービング手法) などがある。

これらはいずれも連想法を共通基盤としており、子どもたちが行った主体的な判断や連想を手がかりにしながら、子どもたちが期待をもって、拡散的、発展的に課題や活動に取り組むことができ、体験学習や探究学習の深

化につながるものである。

連想検査法とはテーマや探究内容を表すことばを刺激語として与え、子どもたちに自由連想（ときには制限連想）をさせ、子どもたちのもつ知識や感情の構造を明らかにしようとする方法である。

私たちは連想反応をKJ法を使って分類整理し、連想関係図、連想マップを作成することで様々な活用を行っている。例えば、この中には、集めた資料の整理、知識や感情における個人差を表す指標として用いたり、探究活動の成果を検証するために用いたり、学習や授業効果をみるために用いたり、創造的な態度を測定するために利用するなどがある。

この連想法を発展させたリチャードホワイトとリチャードガンストン(1992)及びノバックとゴウイン(Novak, J. D., & Gowin, D. B., 1984)による認知・概念地図法では、問題領域に関する単語を示し、それから連想することばを自由に書いていき、ことばとことばのつながりとその関係も同時に書き取らせる。この結果、手続き的知識を含めた個人や集団における知識の全体構造をとらえることができる。

また概念地図法ではあらかじめ学習のキ概念（ラベル）をいくつか用意し、それらの概念同士の関係や間連を線で結び、その結びつきの理由や根拠を記述させることで、学習対象の概念の構造を明らかにすることができる。

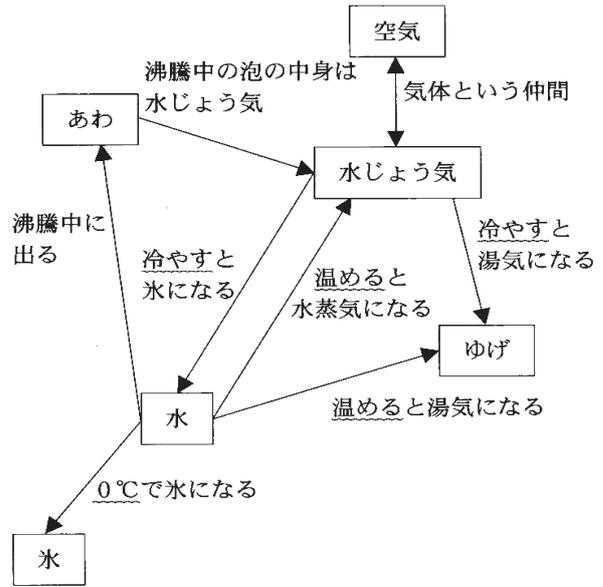
（概念地図法を活用する方法）

栗本孝弘（1999）は4年生の水の学習で、水の持つ3つの性質、「固体」、「液体」、「気体」を子どもたちが探求的に問題解決できるように、「水、氷、水じょう気、湯気、空気、あわ」の6つのラベルを用いて、実験を加えながら教えた。

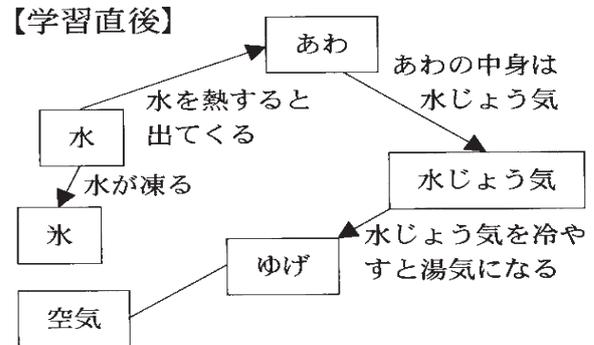
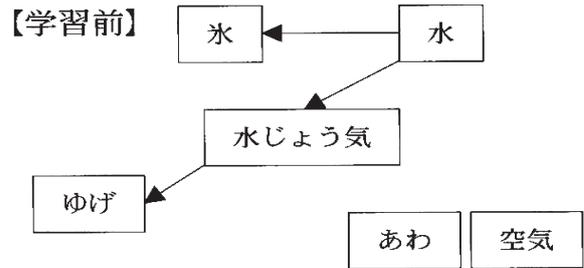
M君は、この授業を受ける前では6つのラベルの関係を、図8の【学習前】の「イメージ」、4つのラベルを使ってそれらの間の関係を概念地図に描いている。M君は日常生活での体験から、「水」は凍ると「氷」ができる、あるいは「氷」になる。また、「水」を暖めると、「水蒸気」となり、「ゆげ」ができると考えている。しかし、「泡」と「空気」については、関係づけができていない。

しかしながら、【学習直後】の概念地図（右図）では、M君は6つのラベルを使ってそれらの間を関係づけた概念地図を完成させている。しかも、単に矢印で関係を示すだけでなく、そこには説明書きがあり、構造化されていることが分かる。この学習が終わった段階では、水の持つ3つの性質、「固体」、「液体」、「気体」の関係をM君は6つのラベルを使って構造的に説明ができていといえる。

では、M君の概念地図の完成度はどうであろうか？まず、M君の「概念地図」と栗本先生が考える「循環性や相互作用、可逆性、保存概念」を用いた「概念地図」と



（教師の考える概念地図）



（M君の描いた概念地図）

図8 教師と児童の概念地図の例（栗本孝弘，1999）

の比較から、M君の「概念地図」の過不足を明らかにしなければならぬ。その後、M君の「概念地図」がより構造化され、正しい理解につながるように、教師による新たな援助や対応、挑戦が始まるのである。

研究9 「考える道徳」「議論する道徳」へ転換に向けた先行実践校、東久留米市立西中学校における中学2年生に見る「道徳」のイメージ（2年目3学期）

目的

東久留米市立西中学校は平成28・29年度の2年間に渡り、東京都教育推進拠点校及び東久留米教育委員会研究奨励校として研究と実践を積み重ねている。

この小論では研究2年目、3学期の時点で「道徳教育の取り組みの成果」を『道徳』に対する生徒の自由連想調査（平成30年1月実施）を手がかりに検討した。

なお、東京都教育推進拠点校とは、『特別の教科 道徳』の実施に向けて、指導内容等の先行実施を行うなど道徳教育に先進的に取り組んで研究開発等を行い、各市町村における道徳教育推進の中核的な役割を担う学校」として設置されている。「考える道徳」「議論する道徳」の授業の実現に向けた指導の改善、生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子の継続的な把握及び適切な評価の実施に向けた取り組みなどを目的としている。

藪野勝久校長（2018）は研究報告書の「はじめに」で、「近年、『いじめ』をはじめ、SNS上の発信にまつわる様々な教育問題が多く報道されています。こうした問題の多くは多面的・多角的視点の欠如といわざるを得ないのでないかと考えます。私たちは道徳の時間（特別の教科 道徳）を通してものごとを多面的・多角的に見る能力を高め、道徳性の向上に努めることが急務であると考えます。そのため私たちはコールバーグの『道徳性の発達理論』に依拠し、「特別の教科 道徳」におけるあり方及び評価の方法について研究を進めていきました。」と述べる。

平成29年度の道徳年間指導計画によると、道徳副読本「キラリ」を使用する傍ら、学校独自教材、別教材（モラルジレンマ教材）などを用い、「考える・議論する道徳」に沿った道徳授業を実践し、コールバーグ理論、モラルジレンマ授業、指導案の検討、研究授業後の研究協議、評価等について、年間10回、2年間に渡って研修が行われた。外部講師として鎌倉女子大学藤澤文氏が継続して関わった。

平成30年2月20日に行われた最終年の研究発表会では、全校、全学年で各学年共通の教材（1学年4学級、「おくれた客」NHK ココロ部作；2学年4学級、自作教材、「Aの選択」；3年生4学級、コールバーグ作、救命ボートの葛藤、特別支援学級、「ぼくらの村の未来」NHK ココロ部作）を用いてモラルジレンマ授業、1主題1時間の公開授業が行われた。

方法

1. 自由連想調査

次の教示のもとで実施され、資料が収集された。「皆

さんはこの2年間、「道徳」について学んできましたね。皆さんはこの「道徳」をどのように思っているか、どうとらえているかをお聞かせ下さい。時間は2分間です。「道徳」ということばを聞いて、あなたがどんなことを思いついたり、どんなことばが頭に浮かびましたか。思いついたことばやイメージ、文章を、何でもかまいません、お配りした用紙（A4）に、思いついた順番に10個以上を書くようにがんばって下さい。書き切れない人はその裏を使って書いて下さい。時間は2分間です（実際には4、5分ほど要した）。調査は主幹の金本泰介先生に依頼し行われた。

2. 調査実施日

2008年1月26日

3. 協力学級

2年D組35名（男子16、女子19名）の内欠席者を除く31名が対象である。

結果と考察

1. 連想数について

連想は単語で応えられた場合には問題がないが、文章化されたものについては、ケースごとに判断して、意味的なまとまりをとらえて、1カウントとしたり、分割して別物として扱うようにした。例えば、「銀色のシャープペンシル」の場合、「銀色」と「シャープペンシル」の二つに分けるのではなく、1つのまとまりとした。それは使用している道徳教材の中に「銀色のシャープペンシル」が存在していたからである。また格言のような文言、「目標は小さいところから達成する」の場合も1つと数えた。「あやまる気持ち」の記述の場合、「あやまる」と「気持ち」の2つと数えた。

無記名での回収のため性差は検討していない。連想総数は373語、平均12.03語（SD=5.79）を得たが、生徒はそれぞれに、10個以上を連想しようと時間を延長しながら、連想に集中していたことが分かる。

2. KJ法に基づき作成された「道徳」に対する連想マップ（第一連想語を対象）

第1連想語は、「道徳」と最も強く結びついた経験を示す観念である。図8-1に示した連想マップを見ると、クラスの2/3の生徒は、話し合いの授業を頭に浮かべていることが分かる。道徳の「話し合いの授業」は、「銀色のシャープペンシル」や「キラリ」の教材を読み、考えるもので、相手の気持ちや他人の気持ちに立って、友だちと助け合って、意見を出し、話し合うもので、それは楽しく、感動があったり、人として常識的な知識を得たり、新たな経験をすることである。何について考え、話し合うかで、残り1/3の生徒は「思いやり」、「いじめ」、「人権問題」、守るべき「ルールやマナー」、「努力

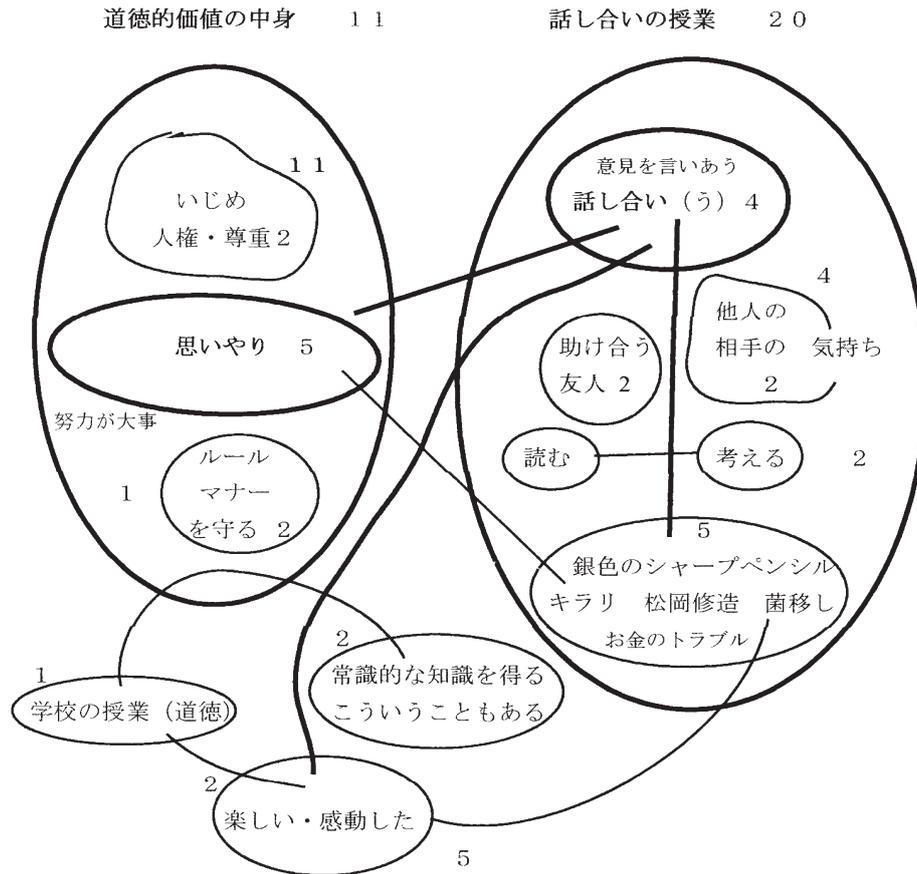


図9-1 東久留米市立西中学校 2年D組「道徳」に対する連想第一連想語 (31人)

することが大切」などの内容を連想している。

この連想マップから言えることは、東久留米市立西中学校の中学2年生は、自分たちの道徳の授業を「話し合い」の授業と受け止め、しかもその「話し合い」が、相手の気持ちや他人の気持ちを考えながらそれぞれの意見を述べ合って進める、つまり他者に「役割取得」しながら考えるという特徴をもつと認識していることである。

このような道徳のイメージは、東久留米市立西中学校が2年にわたって取り組んできたコールバーグ理論に依拠した「考える・議論する道徳」の授業を反映したものと言える。

3. KJ法に基づき作成された「道徳」に対する連想マップ (全連想語を対象)

完成した連想マップは2つの独立した、ほぼ同じ大きさのかたまり、合わせて373個の連想からできている。1つは道徳の授業についてあり、連想語数は185語である。今一つは授業で取り上げられた教材(話し)の道徳的な価値に関係するもので連想語数は188語である。この2つのかたまりそれぞれについて、上位の概念、それらが内包する下位の概念、概念同士の関係などに配慮して分類整理した結果が表9-1と表9-2である。

表の中の数値は各次元の小計を表し、()内の数値は頻度を示している。例えば、表9-2の連想語数、

188は「授業で取り上げられた道徳的価値と授業のねらい」の総和を表し、それは、74(よりよい人間関係の小計)と48(人として大切なことの小計)、37(思いやりの心、気持ちの小計)、17(やってはいけないの小計)、7(将来についての小計)、2(副読本の小計)、3(その他)の総和を表している。また74(よりよい人間関係)は下位の項目(20-思いやり、16-感謝…など)の合計で示される。

また、これとは別にKJ法に基づいて連想構造図にしたのが、図9-2の「道徳」に対する連想マップ(全連想語を対象)である。先に示した表9-1と2の連想分類表と比べて、この連想マップの方が生徒の捉える「道徳」の全体像や構成要素同士の関連の様子が具体的に見て取れる。そこで図9-2を用い、東久留米市立西中学校の生徒が描く「道徳」の特徴を検討する。

「道徳」のイメージは大きく二つ、「授業で取り上げられた道徳的価値と授業のねらい」と「道徳の授業」に分かれる。前者の連想マップは表9-1と対応し、後者は表9-2に対応している。

「授業で取り扱われた道徳的な価値や授業のねらい」は5つの部分からなっている。その中で最も強く連想されたのが、「よりよい人間関係を築く」であり、思いやり、信頼友情、礼儀、感謝、正直などを含んでいる。次いで、「人として大切なこと」が注目され、それには命、人権

や尊厳，ルールを守る，努力や勇気などが含まれている。「思いやりの心，気持ち」は「よりよい人間関係」に通じるが，相手の立場や気持ちを理解しようとする働きの中で，コールバーグ理論では中核的な概念の一つである「役割取得の機会」に当たると考えられる．そのため，「思いやりの心，気持ち」を独立して取り上げた．また4番目として「やってはいけないこと」があり，「いじめ」問題が積極的に取り上げられ，他には「差別」や「けんか」がある．最後に，道徳教育の目的やねらいについて，7人から自分たちの「将来に役立つ」との自覚が表明されていたが，この点は道徳的自律につながるものとして注目したい．

「道徳授業」についての連想マップは，「授業の内容」，「話し合いの道徳」，「授業の評価」の3領域から構成されている．「授業の内容」には，教材の内容やテーマを始め，心に残った話しや印象的な人物，いじめ，異文化など「授業のねらいや道徳的価値」を具体的に示したものである．最も多く連想された領域は「話し合い授業」である．その「話し合い」は，話を読み取り，自分の考

えを表明し，話し合いを行うことである．その際大切なことは，相手の立場や気持ちに立って考えること，話し合いを理解できることである．正しさの判断は難しい．この授業で「考える力やコミュニケーションの力について」，「人として大切なこと」を学んだ．この「話し合い」は，話しの内容によってはつまらなくねむくなったが，多くは面白く，楽しく，自分たちにとりためになり，感動し，やる気が出てくるものだった．生徒たちはこのように授業を「プラス評価」している．

以上のように，「道徳」に対して生徒がもつイメージは，東久留米西中学校が2年間に渡って取り組んできたコールバーグ理論に依拠する「考える道徳」「議論する道徳」を強く反映していたと結論できる．

引用文献

東久留米市立西中学校 2018 道徳性の発達を促す指導方法の工夫と実践 ～「特別の教科 道徳」の指導過程を通して～
 東久留米市立西中学校 2018 学習指導案集

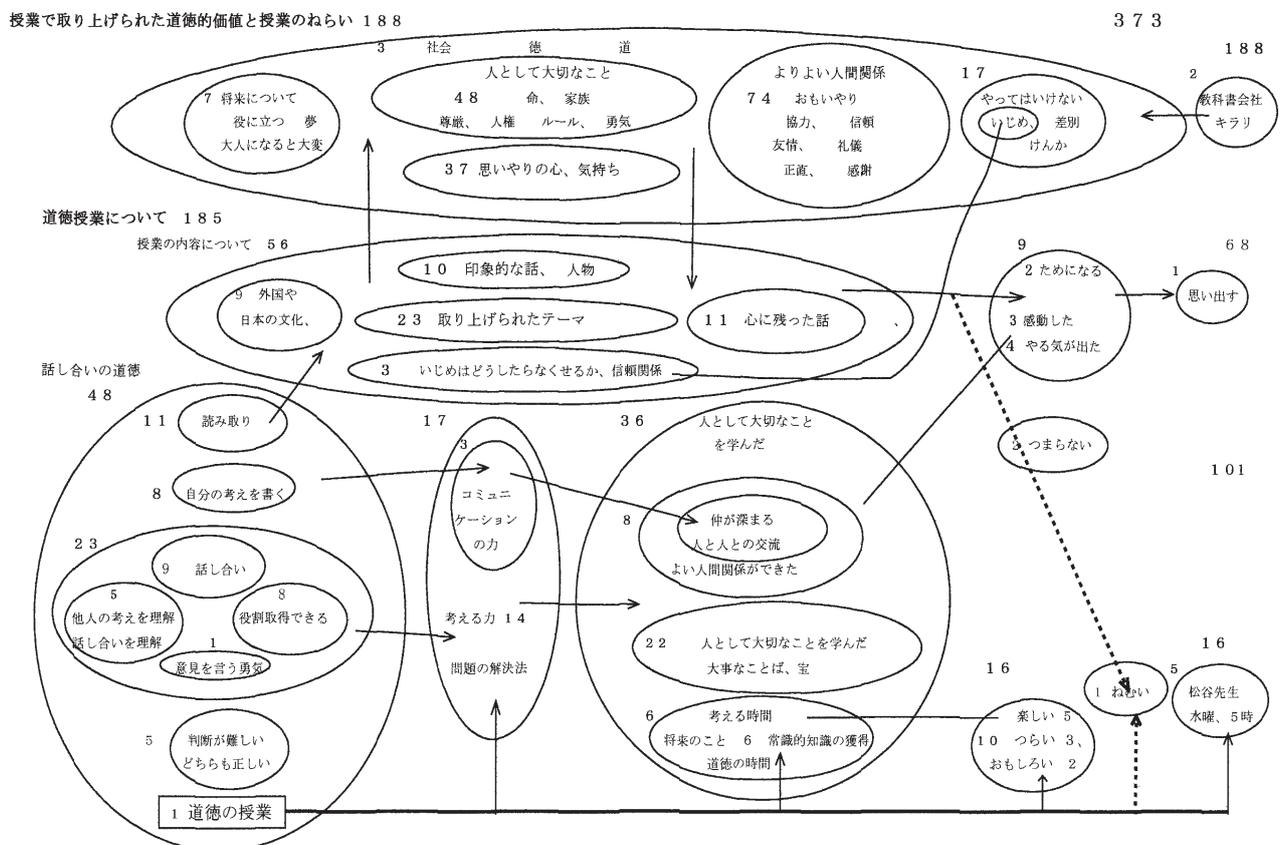


図9-2 KJ法に基づく「道徳」に対する連想マップ（全連想語対象，東久留米西中学校2年D組，2018）

表9-1 「道徳」に対する連想語分類(1), 授業のねらいと教材(話)の道徳的価値 (東久留米市立西中学校, 2年D組, 2018)

188	授業で取り上げられた道徳的価値と授業のねらい	74	20 思いやり(17)、優しさ(2) クラスの人の思いやり	3 社会、徳、道	連想マップ(2) 授業での問題や課題	
		よりよい人間関係	16 感謝(12)、ありがとう(4)			
		25 信頼友情	9 協力(3)、助け合い(3)、助け合う(2)、協力し合う			2 絆、つなげる
			8 友だち(5)、仲間(3)			
			6 友情(4)、信頼(2)			
		7 礼儀(5)、挨拶(2)				
		4 正直(3)、正直さ				
		2 謝る、ごめんね				
		48	18 大切さを知る(9)、命(5)、お年寄り、家族、親、友人			3 社会、徳、道
		人として大切なこと	15 8 平等(8)、人権(3)、尊重(3)、尊敬、			
5 ルール(2)、マナー(2)、公衆マナーを守る						
8 努力、勇気						
2 社会のけじめ、迷惑						
37	5 思いやりの心	3 社会、徳、道				
思いやりの心、気持ち	25 気持ち(20)、人々、思いやり、親切、感謝、悲しい					
7 感情(2)、気分	4 悲しみ(2)、憎しみ、怒り					
17	10 いじめ	3 社会、徳、道				
やってはいけない	3 差別					
2 けんか						
7 将来について	将来について(4)、役に立つ、夢、大人になると大変	3 社会、徳、道				
副読本 2 キラリ						

表9-2 「道徳」に対する連想語分類(2), 道徳授業について (東久留米市立西中学校, 2年D組, 2018)

185	道徳科の授業について、	58	授業での問題や課題	23	題材、テーマ	人(3)、家族(3)、人生(2)、パン(2)、体、科学、災害、食べ物、生活、趣味、健康、プールの話、手紙、スポーツ、サッカーボール、けが、障害	9	2	4	1			
		11	心に残った話	5000円のひぐちさんの話し、つらい人生だったのかなんて思っ、みんなつらい思いをしながらいるって思った、言にくいことを素直に言える人に感心、お父さんが死んじゃう話で親を大切にしようと思った、裏で人のためになるってかっこいい、鳥の雛を助ける話、菌移しがかわいそうだった、銀色のシャープペンシルで盗だことを隠して嘘をついた話が印象に残っている、裏庭での出来事、果物屋のおじさん、夜まで練習する女子高生、お金のトラブル	9	ためになる(2)					4	自分も夢に向かってがんばる勇気くれる、勉強したくないけど少しやる気が出た、やってみる 努力する	
		10	印象的な話、人物	銀色のシャープペンシル(4)、イチロウ、ひろみ純、Twice、エントウールル号、松岡修造、戦争のつらさなどを話し合う	3	感動した(3)							
		9	外国や日本の文化	8 外国(2)、国の知識、日本は恵まれていた、日本の文化、マナー、信号は止まらない国がある 外国人が自販機にびっくり、	1	記憶に残る					1	帰り道、道徳に出てきた話をまれに思い出すことがあった	
		3	いじめ問題	いじめはどうしたらなくなるか、信頼関係の作り方、人と人のつながり									
		2	つまらない	つまらない話があった、ブタのやつつまらなかった、									
		48	道徳の授業(1)、話し合いの授業(47)	11	5 主人公の気持ち(2)、思い(2)を知る、心境	9					2	4	1
		8	自分の考え	4 問題を知る(4)、読み取り、話しを読んだ									
		23	モラルジディスカッション	9 話し合い(7)、発表する(2)									
		8	役割取得できる	8 役割取得できる 相手の気持ち(2)、立場(2)、相手のことを考えて話す、他人のこと、人々の気持									
5	他人の考えを理解、話し合いを理解できる、他人の意見、他の人の意見を聞いて理解する、本の中の人物の思っていることが分かる												
1	意見を言う勇氣												
5	オープンエンド	判断が難しい(2)、悩む、どちらも正しい、どっかに意見が変わる											
17	考える力がつく	14	8 考える(8)、考える力、もしそうだったらどう思う、自分をその中に入れる、道徳の文章で出てくる問題解決方法を探す、実際にあったことについてどう思うか、その人の立場に立って考える										
3	コミュニケーションの力、友だちとのコミュニケーション、話し合いを通して話し合いの力を高める、												
36	人として大切なことを学んだ	22	大事なことば、宝	20	努力することは大切(2)、何事もあきらめない(2)、差別はしてはいけない、高齢者、体の不自由な人に席を譲る、人を傷つけてはいけない、ありがとう・ごめんねが言える、嘘はいけない、盗みを隠す嘘をつくのは悪い、悪いことをしている人に「だめだ」と注意する、一人一人の人権がすごく大切だと改めて知ることができた、目標は小さいところから達成する、周りをよく見て行動する、目上の人には敬語を使う、きちんと挨拶する、正直に話をする、正しいことは正しいと思う								
8	よい人間関係	8 他人の考えを理解、話し合いを理解できる、他人の意見、他の人の意見を聞いて理解する、本の中の人物の思っていることが分かる											
6	将来のこと	人と人との交流(3)、助け合う(2)、友だちと助け合う(2)、話し合い相手と仲が深まる											
7	楽しい	常識的知識を得る、将来のことを考える、考える時間、こういったこともある、実際につながった、道徳の時間											
3	つらい	おもしろい(2)、楽しかった(2)、楽、おもしろい話があった、楽しい気持ちになる											
1	ねむい	悲しい気持ちになる、つらい、つらそうな話があった											
5	授業のこと	松谷先生、水曜、5時間目、読み間違える、はじめに雑談											