

## <原著論文>

### 規範意識や道徳性と TAP との関係についての研究 － TAP は規範意識の醸成と道徳性を養うことに貢献できるか－

工藤 亘  
(玉川大学)

Study on relations with normative consciousness and morality and TAP.

キーワード：規範意識、道徳性、TAP

KEYWORD：Normative consciousness, Morality, TAP

#### 概要

本研究は、道徳が教科化された要因の一つである規範意識と道徳性等に関連する用語整理と先行研究を概観した。TAP が規範意識の醸成や道徳性を養うために貢献できることは、体験活動や学びのプロセスを子ども達に提供することであり、人間的に成長した個を目指すことである。教師は子どもの発達段階を踏まえ、TAP の学習理論やアドベンチャーの理論等を活用し、指導と支導のバランスをとることで、子ども自身で規範を守ることや道徳的な行為ができるようになると思う。

#### 1. はじめに

めまぐるしい社会の変化や国際化、情報化、価値観の多様化、核家族化や地域の教育力低下、行き過ぎた個人主義などの影響を受け、子ども達の自尊感情の乏しさや規範意識の低下などが教育課題に挙げられている。そうした中、2018年度は小学校で、2019年度からは中学校で「特別の教科道徳」(道徳科) が開始されることは周知の通りであり、その目標は道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を諸様相とする内面的資質としての道徳性を養うことである。道徳教育を通じて規範意識の醸成をはかり、いじめや学級崩壊などの諸問題への対応の一つとも考えられている。

国立情報学研究所が運営する学術情報データベース「CiNii Articles」にてキーワードを「規範意識」で検索すると 1049 件の論文が表示され、キーワードを「道徳性」で検索すると 1109 件の論文が検索され、ともに社会的な関心の高さが伺われる。(2017年12月15日現在)

TAPとは、Tamagawa Adventure Program、Teachers as professionals、tapの略であり、行動する全人教育のもと2000年から玉川大学・玉川学園で導入された体験学習の一つである。TAPは「全人教育の理想を実現するために12の教育信条があり、それを具現化したもの」<sup>(1)</sup>である。筆者によるTAPの効果測定(小学5年生対象)からは「身体的特性」<sup>(2)</sup>と「規範を守ること」<sup>(3)</sup>に有意であることがわかっており、TAPは学級等に支持的風土をつくることに貢献できると考える。

上記を踏まえ本研究は、道徳科として位置付けられた要因の一つである①規範意識と道徳性等に関連する用語の整理し、②それに伴う先行研究を概観した上で、③TAPが規範意識の醸成や道徳性

を養うことに貢献できるかどうかを検討することを目的とする。

## 2. 用語の整理

### 2-1. 規範と規範意識

規範とは「社会あるいは集団の構成員によって共有されている価値体系や行動規準であり、人に一定の行為を『すべし』あるいは『すべからず』と命じるものである」（新版学校教育辞典：2007年）とあり、明石（2011）は規範を「社会生活を円滑に営むためのルールやマナーを守ろうとする心」（4）と定義している。上杉（2011）は規範を「人々が言動を決定する際のよりどころとなる外的な判断基準の総体」（5）としている。

規範意識に関しては、Turiel（1983）の領域特殊理論の中で「社会的慣習」と「道徳」を区別しそれぞれ異なる指導法が必要であるし、社会的知識は道徳・慣習・個人とう3つの独立した領域から構成されていることを踏まえて、藤澤（2013）は「行為自体に善悪の規程を含んでいると判断される事柄を道徳領域、および社会的関係を調整する行為であると判断される事柄を慣習領域と分類し、決まりや規範意識」（6）と定義している。

久世ら（1987）は、「家庭や学校、社会における対人関係などにおいて、多くの者によって共有されている伝統的・慣習的な言動についての基準や習慣などに対する意識」（7）と定義し、有村（2003）は「社会的な集団で、メンバーが同調するように求められる行動基準を一つの価値として受け入れる態度や感覚」（8）と定義した。

また有村（2003）は、学校教育においては子どもの発達段階に応じて「①時間・時刻に関するルール、②物や環境にかかわる規範意識、③対人関係や集団生活のモラル」（9）等の多様な規範意識の習得を重要視している。

児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料（文部科学省・警察庁平成18年）では、「人間が行動したり判断したりするときに従うべき価値判断の基準を規範とし、そのような規範を守り、それに基づいて判断したり行動したりしようとする意識」（10）を規範意識と定義している。

筆者は以上の定義を尊重した上で、規範を「内的規範と社会規範の2つの側面を持ち合わせ、その社会の良きモデルとなるような行動や思想の基準」と定義し、この「規範に基づいて判断と行動をしようとする意識」を規範意識と定義する。

この規範の中にルール・マナー（エチケット）・モラルがあり、上杉（2011）はルールを「集団や社会において認知された行動様式のうちで明文化されたもの」（11）とし、マナーを「広義の学習によって身につけた行動様式」（12）とした。またモラルを「良心や内心の命令に従い、個人の自発的意思や決断によって発動される内的基準」（13）としている。これらを踏まえ、ルール・マナー・モラルの意味や適応範囲などをまとめたものが表1である。

表 1. 規範（ルール・マナー・モラル）

規範(norm): その社会の良きモデルとなるような行動や思想の基準 内的規範: 私達一人ひとりが自分自身や他人に対して「こうありたい」、「こうあるべきだ」と考える行為の基準 社会規範: 社会の成員によって「こうあるべき」と明示的あるいは暗黙の内に了解されている行為の基準			
	ルール(role)	マナー(manner)英語 エチケット(etiquette)仏語	モラル(moral)
意味	規定・規則・基準・法律	態度・礼儀 思いやり・心遣い	道徳心・倫理・人生や 社会に対する精神的態度 善悪を判断する基準
適用範囲	部分的に適用	概ね社会全体に適用 マナー: 公共に対する礼儀作法や 気遣い エチケット: 個人に対する礼儀作法 や気遣い	他人の存在に関係なく適用
従い方	強制されて従う	自発的に守る	良心に従う
違反した場合	法令等による罰則あり	罰則はないが、非難される	自戒・自責の念
例	時間を守る・掃除をする 授業の約束事や校則を守る 信号や走行速度を守る 等	挨拶・話し方や聴き方 音をたててすすって食べない 電車内では通話をしない 香水をつけすぎない 等	困った人がいたら助ける 悪口を言わない 電車で妊婦や高齢者に席を譲る 等

## 2-2. 道徳性

Durkheim (1925) は道徳教育論において道徳を三つの道徳性「規律の精神・社会集団への愛着・意志の自律性」(14) が本質的な要素としている。

細川 (1990) は「対人的行為が人間の幸福につながるという関心から善悪・正邪の基準に基づいて行われるとき、その行為の本質」(15) を道徳性としている。

押谷 (2015) は道徳性を「思いやりの心や感謝の心、命を大切に作る心、くじけず努力する心といった価値意識が統合されたもの」(16) としている。

永田 (2017) は「一人の人間の人格の全体の関わり、いわゆる人間性にも重なるものであり、広汎な内容を含むこと。一人の人間の生活や生き方の全般にわたり、一生をかけて自らを育てていくものであり、個人の問題に関わるものであること」(17) としている。

宇内 (2017) は「自分の生き方を主体的に考え、追求し、自立した人間となり、皆でよりよい社会を創造していくことを根底で支えるもの」(18) としている。

小・中学校学習指導要領解説道徳編（平成 20 年 8 月）では「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたもの」(19) が道徳性である。

以上を踏まえ、小・中学校学習指導要領解説道徳編の定義を支持したうえで、この道徳性を養う教育活動が道徳教育である。

### 2-3. 課題解決学習と問題解決学習

課題解決学習とは「自ら設定した課題、または与えられた課題を解決していく過程で、さまざまな能力の育成する学習」(デジタル大辞泉)であり、「指導すべき内容を、子どもに疑問文の形で課題として投げかける形式の学習のこと」(理科教育用語辞典:1991)とされている。安藤(1994)は「生徒の多様な個性に適切に対応しながら、生徒一人ひとりの目指す目標に向かって自らの手で課題を解決できるよう、教師が側面から援助していく学習法」(20)としている。

藤村(2015)は「教師が子どもに学習課題を提示し、教師の指示した追求方法または子どもが仮説を基に考えた追求方法で追求し、学習課題(教師が子どもに追求するように与えた問いや目標)を解決していく学習」(21)と定義しており、課題解決学習は教師側や指導者側に主体性があることとする。

問題解決学習とは「学習者がすすんで学習問題をとらえ、解決思考の学習活動をしなが、これを追究し解明していく学習方法」(新教育学大事典:1990)である。藤井(2010)は問題解決学習を「子どもたちに他者と協同して学び合う能力を育成するために、協同的な学習を経験させるという指導法である。問題解決学習は、民主的な関係性に基づく学習活動の経験を通じて、民主的な関係に基づく活動に参加できる人間の育成をめざす」(22)としている。

藤村(2015)は問題解決学習を「子ども自ら問題を発見し、学級全体で話し合って共通の学習問題をつくり、仮説に基づき自ら追求方法を考え追求し、学習問題(教師の資料提示や活動設定を基に、子ども自ら発見した問題について全体で話し合って設定した共通の問い)に対する解答を見つけ解決していく学習」(23)と定義している。

合田(2015)は「読み物道徳から問題解決型の学習や体験的な活動などを通じて、自分ならどうのように行動・実践するか考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することが必要」(24)と指摘している。

また、義務教育諸学校教科書用図書検定基準には「問題解決的な学習や道徳的行為に関する体験的な学習について適切な配慮がされていること」と明記されている。これらを踏まえ、新教育学大事典の定義を広義に捉えつつ、問題解決学習は学習者側に主体性があることとする。

白數(2017)は問題解決学習と課題解決学習の関係性を図1のように整理しており、筆者はこの考え方を支持する。

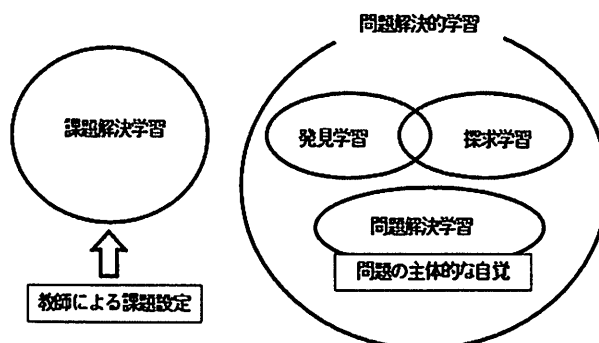


図1. 問題解決学習に類似した学習理論の関係図

出典:白數哲久『児童の科学的概念の構造と構成』

福村出版、2017年、p.56

### 3. 先行研究の動向

#### 3-1. 規範意識の低下と醸成

深谷（2000）は、1982年と1995年の中学生の逸脱行為に対する意識（規範感覚の推移）を比較し、1995年の中学生は1982年の中学生より逸脱行為に対して「悪い」という意識が低下していると示している。（表2）

表2. 規範感覚の推移

	とても・かなり悪いと思う割合			
	1982年		1995年	差
タバコを吸う	79.7%	>	65.1%	14.6%
傘の無断借用	82.3%	>	74.4%	7.9%
上履きの無断借用	76.3%	>	54.0%	22.3%
かるくパーマをかける	63.7%	>	47.6%	16.1%
決まりより太いズボン	49.3%	>	32.6%	16.7%
子ども料金で電車	25.6%	>	16.2%	9.4%
自転車の二人乗り	14.8%	>	6.7%	8.1%

出典：深谷昌志「子どもらしさ」と「学校」の終焉』黎明書房、2000年、p.197を筆者加工。

ベネッセ教育総合研究所（2003）が東京・埼玉・神奈川の公立中学生（1528名）を対象に実施した調査では「なくしても探さない：ハンカチ3割、カサや辞書2割」、「万引きが悪いという感覚は学年が上がるにつれ崩れる」、「学年が上がると規範が緩み、校則を守らなくなる」、「授業中に友達とおしゃべりするのは5割」、「自分にとって楽な方を選択しがち」、「地面に座ることをとても不潔と感じるのは4割」などの結果が出ており、規範意識が緩んでいることと喪失しているとしている。（25）

有村（2003）は、子どもの規範意識の低下の背景に「①大人自身のモラルの低下、規範意識のルーズさ、自信のない生き方、②地域社会における人間関係の希薄化や地域社会の教育力の低下、③子どもの異年齢集団の体験不足、耐性のなさ、ルールの学習不足」（26）と指摘している。

（図2）

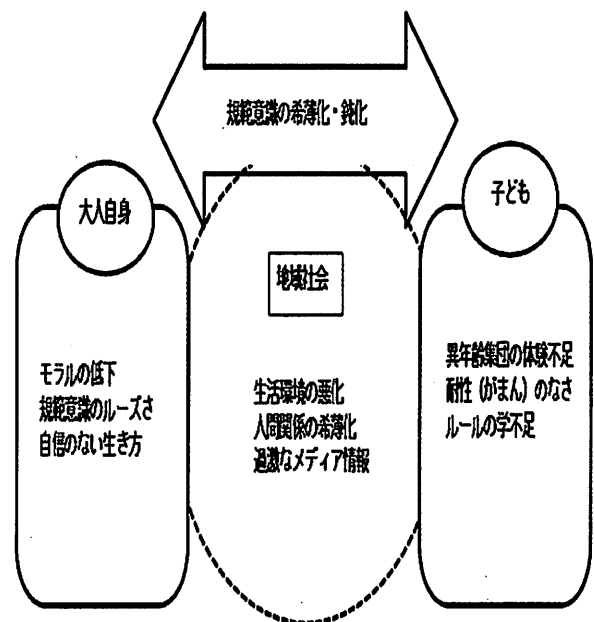


図2. 規範意識の低下の背景

出典：有村久春『キーワードで学ぶ特別活動生徒指導・教育相談』金子書房、2003年、p.40を筆者加工。

河村（2007）が小中学生約5万人を対象に2004～2006年に実施したQ-Uテストから「対人関係のマナーは、友達の範囲しだい」、「社会的なルールを遵守する子どもは半数程度」、「規範を説く教師の指導に耳を貸さない」、「『私』度が高い方が優先される規範意識」という結果が出ている。(27)

藤澤（2014）の研究では「加齢に伴い青年に向かうほど規範意識は低くなることが示唆されるが、経年により規範意識が低下しているかについては明らかにされていない」(28)と指摘したうえで、青年期の規範意識の低下については、経年と発達が混合して論じられている可能性があるとしている。

下條ら（2015）の研究では「学校や家庭・地域での活動が児童の規範意識、行動の発達に関連がある」(29)ことが明らかにされている。

滝（2006）は規範意識の醸成を「将来にわたって自他を尊重し、社会の一員としてすすんで規範を遵守しようとする意識」(30)とし、大人主導で即効的で一時しのぎの治療的（対処療法）なものから、子ども自ら良くなりたいたいという力や子ども同士の相互作用を促し、支える教育的な発想が必要であるとしている。つまり、子ども自身が規範意識を醸成していくことが重要であり、それを促進し、支えながら導く「支導」(31)が教師に求められていると考える。

一方で、地域や家庭などでの教育力の低下を考えれば、支導のみではなく、善悪の判断基準や行動基準などを教え導く指導も必要であり、そのバランス感覚を教師は持つ必要があると考える。学級の荒れに関して加藤・太田（2016）は、児童がお互いの規範に対する意識や考えを知り合うことが重要であり「規範意識の醸成から規範を巡るコミュニケーションの活性化が重要である」(32)と指摘している。

### 3-2. 道徳性・規範意識の発達

Piajet（1932）の認知的発達理論では、子どもの道徳的判断は発達に伴い「他律的判断から自律的判断へ移行する」(33)と考えられている。（表3）

表3.Piajetによる道徳性の発達段階

レベル	およその年齢	概要
前道徳的段階	0～5歳	規則その他の側面をほとんど理解していない。
道徳的リアリズムの段階 （他律的道徳性）	5～10歳	規則は守るべきだと厳格に考える。行為の善悪の程度は生じた結果によって判断される。
道徳的相対主義の段階 （自律的道徳性）	10歳～	道徳的な問題に関して柔軟に考えられる。人それぞれは道徳的な規準が異なっていることを理解する。規則は破られることもあり、悪い行動は必ずしも罰せられないことがわかる。

出典：櫻井茂男編『改訂版たのしく学べる最新教育心理学』図書文化、2017年、p.162を筆者加工。

小学校中学年頃では、自他を比較してみることができるようになり、学習面では具体的思考から抽象的思考に移行していくことで、個人差やつまづきが見られ始め時期である。また、友達集団の関係性を重視する時期でもあり、親や教師からの干渉を嫌うようになっていく。林（2012）のPiajet研究方法を援用した研究結果では「9歳以降になって大人と同様の道徳的判断を行うこと」(34)が示

唆されているが、不安定な小学校中学年より高学年では、相手の立場に立って考えられるようになるとされ、より自立的な道徳性を獲得できると期待されている。

Kohlberg (1984) の認知的発達理論は青年期まで含めた道徳性の発達段階を示している。(表 4)

表 4.Kohlberg による道徳性の発達段階

	レベル	概念
慣習以前の水準	1.罰と服従への志向	苦痛と罰を避けるため、大人の力に譲歩し、規則に従う。
	2.道具主義的な相対主義志向	報酬を手に入れ、愛情の返報を受ける仕方で行動することによって、自己の欲求の満足を求める。
慣習的な水準	3.対人的同調、「よい子」志向	他者を喜ばせ、他者を助けるために「よく」ふるまい、それによって承認を受ける。
	4.「法と秩序」志向	権威(親、教師、神)を尊重し、社会的秩序をそれ自身のために維持することにより、自己の義務を果たすことを求める。
慣習を超えた水準	5.社会契約的な法律志向	他者の権利について考える。共同体の一般的福祉、おおよび法と多数者の意志によりつくられた基準に従う義務を考える。公平な観察者により尊重される仕方で行為する。
	6.普遍的な倫理的原理の志向	実際の法や社会の規則を考えるだけでなく、正義について自ら選んだ基準と、人間の尊厳性への尊重を考える。自己の良心から非難を受けないような仕方で行為する。

出典：櫻井茂男編『改訂版たのしく学べる最新教育心理学』図書文化、2017年、p.163を筆者加工。

Selman (1971) は役割取得能力の発達を以下のように6段階に分けている。(表 5)

表 5. Selman の役割取得 (社会的視点取得) の発達段階

段階	特徴
ステージ0: 自己中心的役割 4歳頃まで	自己と他者の視点が未分化であり、同じ状況でも自他で異なった見方をすることがあることに気づかない。
ステージ1: 主観的役割取得 6~8歳頃	自他の視点が分化できるが、視点間の関連づけはできない。人が自分と違う感情や考え方をすることに気づくが、他者の視点には立てない。
ステージ2: 自己内省的役割取得 8~10歳頃	自他の視点を分化でき、他者の視点に立って自己の思考や感情を内省できるようになるが、双方の視点を同時に相互的に関連づけることができない。
ステージ3: 相互的役割取得 13~16歳頃	自他の視点の両方を考慮する第三者的視点をとれる。人は同時に、互いに相手の思考や感情などを考察し合って、相互交渉していることに気づく。
ステージ4: 質的体系の役割取得 青年期以降	相互的なだけではなく、より深いレベルで相手を概念化し、人々の視点がネットワークや体系をなすと見なされる。
ステージ5: 象徴的相互交渉の役割取得 青年期以降	役割取得は、対人関係や社会的関係を分析する方法と見なされる。他者の主観そのものは体験できないが、同じような仕方でも推論することにより互いに理解し合えると考えるようになる。

出典：櫻井茂男編『改訂版たのしく学べる最新教育心理学』図書文化、2017年、p.160を筆者加工。

小学校中学年はステージ2に相当し、自己内省的役割取得ができる頃であり、小学校高学年はス

ページ3までの間であり、相互的役割取得をできるようになる時期といえる。

文部科学省（2009）は「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」において、子どもの発達段階ごとの重視すべき課題として以下のように示している。（表6）

表6. 子どもの発達段階ごとの重視すべき課題

乳幼児期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・愛着の形成</li> <li>・人に対する基本的信頼感の獲得</li> <li>・基本的な生活習慣の形成</li> <li>・十分な自己の発揮と他者の受容による自己肯定感の獲得</li> <li>・道徳性や社会性の芽生えとなる遊びなどを通じた子ども同士の体験活動の充実</li> </ul>
学童期 (小学校低学年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「人として、行ってはならないこと」についての知識と感性の涵養や、集団や社会のルールを守る態度など、善悪の判断や規範意識の基礎の形成</li> <li>・自然や美しいものに感動する心などの育成(情操の涵養)</li> </ul>
学童期 (小学校高学年)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・抽象的な思考の次元への適応や他者の視点に対する理解</li> <li>・自己肯定感の育成</li> <li>・自他の尊重の意識や他者への思いやりなどの涵養</li> <li>・集団における役割の自覚や主体的な責任意識の育成</li> <li>・体験活動の実施など実社会への興味・関心を持つきっかけづくり</li> </ul>
青年期前期 (中学校)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間としての生き方を踏まえ、自らの個性や適性を探求する経験を通して、自己を見つめ、自らの課題と正面から向き合い、自己の在り方を思考</li> <li>・社会の一員として他者と協力し、自立した生活を営む力の育成</li> <li>・法やきまりの意義の理解や公德心の自覚</li> </ul>
青年期中期 (高等学校)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間としての在り方生き方を踏まえ、自らの個性・適性を伸ばしつつ、生き方について考え、主体的な選択と進路の決定</li> <li>・他者の善意や支えへの感謝の気持ちとそれにこたえること</li> <li>・社会の一員としての自覚を持った行動</li> </ul>

出典：文部科学省（2009）より作成

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286156.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286156.htm) (2017.12.15 アクセス)

森川（2010）は Turiel の理論に基づく研究結果から、日本の子どもには五段階の社会的慣習概念の発達段階があることを明らかにし、規範意識の育成に特化した道德教育の必要性を示している。

(表7)



表 7. 「社会的慣習」概念の発達に即した規範意識を育成する道徳教育プログラムモデル

「社会的慣習」概念の発達段階		規範の捉え方	規範意識の育成に有効な指導方法
発達段階・年齢			
レベル 1	第1段階 8歳まで 【肯定】	学校規範の遵守	規範意識の基礎形成期【第1肯定期】 規範を守ることの大切さを繰り返し指導する時期
	第2段階 8-9歳 【否定】	学校規範の否定 社会への気づき	規範の意識化期【第1否定期】 自分と相手の双方にとってのよい考え方を吟味させることを通して、身近なルールや決まり等の規範がなぜあるのか、その意味について考えさせる指導
レベル 2	第3段階 10-11歳 【肯定】	形式的な 社会規範の遵守	規範の社会化期【第2肯定期】 規範としての礼儀やマナーの大切さに気づかせる時期
	第4段階 12-18歳 【否定】	形式的な社会規範 への否定	規範の抽象化期【第2否定期】
	4-(a): 12-15歳	社会規範の意味 への気づき	A期: 親密な仲間意識の拡大期 親密と捉える仲間集団の範囲が拡大し、より広い視点から社会規範の意味に気づかせる指導
	4-(b): 16-18歳	社会規範の必要性 への気づき	B期: 仲間意識の社会化期 社会自体を身近なものとして捉えさせることにより、社会規範の必要性に気づかせる指導
レベル 3	第5段階 18歳以降 【肯定】	社会規範の尊重	規範の主体化期【第3肯定期】 社会を担う一員として規範の意義や自己の社会的役割についての理解を深め、状況に応じた主体的な判断について考えさせる指導

出典：森川敦子『子どもの規範意識の育成と道徳教育』溪水社、2010年、p.95

### 3-3.TAPと規範・道徳

工藤（2004）は、教師に対するTAPを通じた心の安全教育の研修を実施し、研修受講者の教師が子どもたちにBeing活動を用いた心の安全教育に関する事例研究を行った。その結果「否定的な言葉は出るが肯定的な言葉が出にくいこと、肯定的・否定的の両方に容姿に関する記述が目立つこと、他人に自分の言葉は知られたくないこと、言葉の捉え方が個々に違うことに改めて気づいたり、不快な言葉を言わないように心がけること」<sup>(35)</sup>がわっている。

工藤（2005）は都内の私立T学園小学5年生（男女共学）を対象にTAPを実践（90分×5回）し、2001～2004年までの4年間分の効果測定を横断的に実施した。対象延べ人数は570名であり、プログラムの目的と内容は4年間とも同じものであった。

測定は「TAP効果測定尺度（26項目-4件法）」（2001）を用いてTAP実践の事前と事後に調査し、その後、因子分析（主因子法、プロマックス回転）と対応のあるt検定を行った。

因子分析の結果、第4因子（目標達成・規範・リーダーシップ・意思決定）を抽出し、規範は2001年と2003年に有意差が見られ、リーダーシップは、2002年のみに有意傾向が見られた。目標達成と意思決定に関しては、4年間の全てにおいて有意差は見られないことがわかっている。<sup>(36)</sup>

工藤（2006）は都内の私立T学園高校2年生（367名：男女共学）を対象にTAPを実践（100分

×6回)し、2004年に効果測定を実施した。測定は「TAP効果測定尺度」(2001)の中学生以上版で35項目-4件法を用いてTAP実践の事前と事後に調査し、その後、因子分析(主因子法、プロマックス回転)と対応のあるt検定を行った。

因子分析の結果、第7因子(他者受容・リーダーシップ・信頼関係・挑戦・意思決定・規範・積極性)を抽出し、全ての因子間で有意な差があったとはいえないことが分かった。しかし、第3因子の信頼関係では有意傾向があり、リーダーシップ・積極性・他者受容・意思決定の因子間でも社会的に望ましい方向に向かっていることが分かっている。(37)

工藤(2016)は全人教育を具現化したTAPの学習理論と現行の小学第5年生及び第6年生で実施されている道徳について「道徳の時間の内容構成の4つの視点とTAPの学習理論の関係性」(38)としてまとめ、TAPの学習理論は道徳に貢献できると考えている。

#### 4. まとめ

全人教育の提唱者である小原(1980)は「道徳をつめ込まないで、自ら道徳を発見し、善を創造する子供を造らねばならぬのです」(39)と述べ、また「自己の内に見出し、自己そのものの真の道徳律にせねばならない」(40)とも述べている。玉川学園に奉職した前田(1985)は、善としての節度とはただ規則を守ればよいということではなく、他者に参入する心の働きが要であり「規則の単なる遵守というレベルを超えた、他者への限りない思いやり、他者との共感であり、その思い極まるころがない」(41)と述べている。

小原は人間を表8のように分類し、理性と道徳の関係性をもった第四段の人間を要求しており、全人教育を具現化するTAPはそれに貢献できる教育実践であると考えている。

表8. 小原國芳による人間の分類

第一段	理性も意欲もちよつと かないもの	全く存在価値のないもの。
第二段	理性がちよつとあつて意 欲が非常に大きいもの	人間の生活においては主として煩悩のみが働いている。ほとんど動物の生活です。道徳生活からみると論ずる資格すらない。
第三段	理性が大きくて煩悩が 小さいもの	煩悩、本能、自然はあまりない。理性ばかりで働いている、むしろ無です。空です。第二段の人間より第三段の人間の偉い点は、他人に迷惑をかけない点。何も悪いことをしない代わりに積極的に良いこともしない。ただ、悪いことをしないというだけ取り柄。
第四段	理性も大きくてまた煩悩 も大きいもの	我々の要求するのは第四段の人間です。理性も意欲も非常に大きい。だから矛盾、葛藤、悶え、悩みが大きい。しかもこの葛藤争闘矛盾のあるがために人間は進んで行くのです。その葛藤が大きいものほど、大きい進歩をします。道徳生活はこの二元の葛藤です。道徳はただ人のみにあるのです。理性を以てその底力強いムズムズした盲目的の意欲を、奔馬を御していかなければなりません。そこに理性の使命があるのです。このように我々の意欲を導いて行くことが道徳です。道徳とは「自然の理性化」です。煩悩、意欲、本能、自然をば理知で正しく導くことです。

出典：小原國芳『道徳教授改革論』小原國芳選集5、玉川大学出版部、1980年、pp.61-64を筆者加工。

TAPの学びのプロセスは、個人⇒集団⇒チームというようにチームビルディングの過程の中で、チームが目標とする姿を完成するまでメンバー間で相互作用が行われるように刺激し合いながら学ぶものであり、最終的には成長した個を目指している。課題解決を目指してコミュニケーションやリーダーシップとフォロワーシップ等を効果的に発揮し、その過程でルールや規範遵守、主体性と協調性、自己主張と協力、理性と道徳等を体験学習するものである。(図3)

ただし、そのチームは必ず解散を迎えるため、他者から課題を与えられ誰かが見ているから実行するのではなく、自ら問題を発見し、主体的に問題解決をしていけるように促進しているのである。このプロセスは「道徳的実践力」(具体的・個別的な道徳実践そのものを生み出すことのできる力) (42) にもつながり、道徳的判断力や道徳的心情、道徳的態度や意欲の向上にも寄与できると考える。

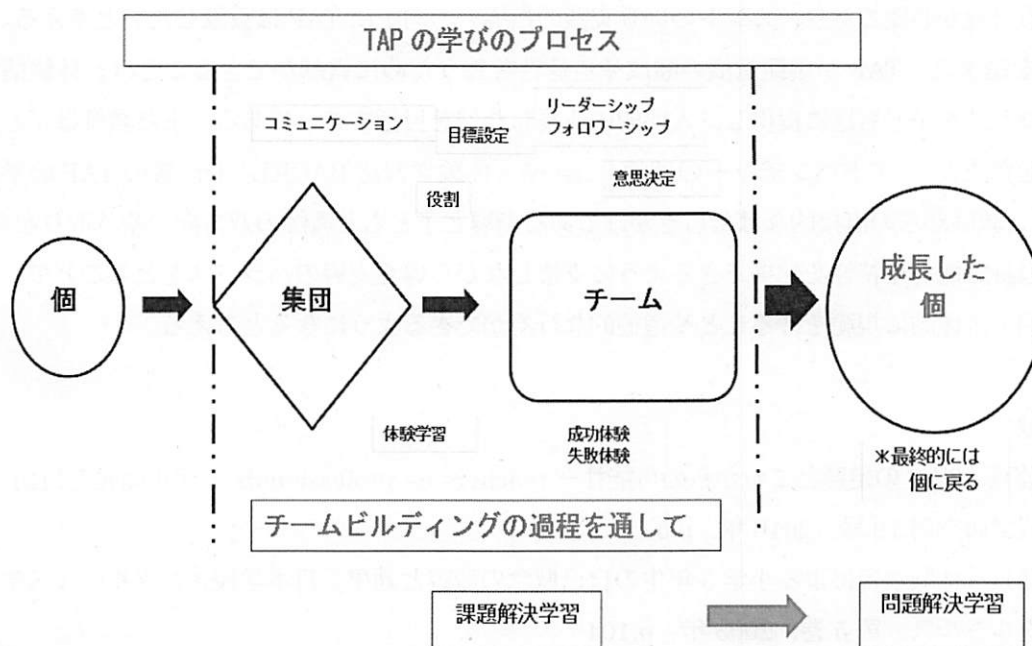


図 3.TAP の学びのプロセス (工藤,2017) 改訂

出典：工藤亘『TAP を実践している教師が考える TAP の意義と課題についての研究－ TAP を実践している教師へのヒアリング調査をもとに－』教育実践学研究第 20 号、2017 年、p.28 を加工。

また体験学習である TAP の学びのプロセスでは「コンピテンシー」(自ら獲得した知識やスキルを実際に活かして成果や効果をもたらす能力) (43) を獲得する機会が豊富にあるため、規範遵守や道徳的な主体性の形成が期待できると考える。なぜなら TAP では、頭では理解している知識から生きた知識・知恵へと応用・転用を促進し、実生活での行動変容や見識の変容を目指して実践されているからである。

羽生 (2005) は「知識は単に得ればよいというものではなく、知識を積み重ねて理解していく中で、知恵に変えないと生かすことはできない」(44) と指摘し、覚えたから理解したまでの工程で得られる経験を得なければ、知識は知恵にならず、知恵でなければ知識は生かせないと指摘している。知識を知恵に変えるためには理解が必要であり、理解や認識を深めるためには行動や体験が必要不可欠であると考えられる。知識としてルールを守ること、思いやりをもって行動すること、生命や自然を尊重すること等の道徳的に価値があることを知っていても、それを実際に道徳的な実践として行為や表現等できるかが最も重要である。

TAP 効果測定の結果 (小学 5 年生・高校 2 年生対象) からは「規範・リーダーシップ・意思決定」の 3 つ共通した因子を抽出することができ、小学 5 年生では「規範」を守ることや規範意識を醸成

する可能性があると考えられる。このことは、Piaget (1932) の認知的発達理論や Selman (1971) は役割取得能力の発達を裏付け、文部科学省 (2009) の小学校高学年の子どもの発達段階ごとの重視すべき課題に対応しているとも考えられる。したがって規範意識の醸成や道徳性を養うために TAP は貢献できると考える。

しかし、その一方で客観的な研究が限定的であるため「理論と実践の往還・統合」<sup>(45)</sup> を目指してさらなる研究が必要であり、カントのいう実践的指導力の向上に TAP は貢献したいと考える。

以上を踏まえ、TAP が規範意識の醸成や道徳性を養うために貢献ができることは、体験活動や学びのプロセスを子ども達に提供し、人間的に成長した個を目指すことである。また教師は子どもの発達段階を踏まえ、「アドベンチャーの理論」<sup>(46)</sup> や「体験学習法 BACKL」<sup>(47)</sup> 等の TAP の学習理論を活用し、教師からの直接的なはたらきかけである指導と子どもと教師の双方向のやり取りを尊重し、子ども自身で能力や特性を発揮できるように支援しながら導く支導のバランスをとることで、子どもが自主的・主体的に規範を守ることや道徳的な行為ができるようになると思う。

#### 引用文献

- (1) 工藤亘『TAPの足跡とこれからの可能性ー teachers as professionals モデル開発を目指してー』教育実践学研究第 19 号、2016 年、p.57
- (2) 工藤亘『体験学習による小学 5 年生の自己概念の変容と効果』日本学校メンタルヘルス学会『学校メンタルヘルス』第 5 巻、2003 年、p.104
- (3) 工藤亘『小学部 5 年生における玉川アドベンチャープログラム(tap)の 4 年間の実践に関する研究』玉川大学学術研究所紀要第 11 号、2005 年、p.36
- (4) 明石要一編著『統率力で規範意識を育てる』明治図書、2011 年、p.37
- (5) 上杉賢士『「ルールの教育」を問い直す』金子書房、2011 年、p.98
- (6) 藤澤文『青年の規範の理解における討議の役割』ナカニシヤ出版、2013 年、p.9
- (7) 久世敏雄・宮沢秀次・二宮克美・和田実・後藤宗理・浅野敬子・宗方比佐子・内山伊知郎・鄭暁斉『現代青年の社会意識に関する研究』名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) Vol.34、1987 年、p.26
- (8) 有村久春『キーワードで学ぶ特別活動生徒指導・教育相談』金子書房、2003 年、p.39
- (9) 前掲書 (8)、p.40
- (10) 文部科学省・警察庁『児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料(文部科学省・警察庁平成 18 年)』2006 年
- (11) 前掲書 (5)、p.102
- (12) 前掲書 (5)、p.99
- (13) 前掲書 (5)、p.104
- (14) Durkheim 著、麻生誠・山村健訳『道徳教育論』講談社学術文庫、2010 年、pp. 65-223
- (15) 細川幹夫『新教育学大事典』第一法規、1990 年、p.320
- (16) 押谷由夫「道徳教育の要点」『教職課程 1 月号』第 41 巻第 1 号通巻 596 号、協同出版株式会社、2015 年、p.9

- (17) 永田繁雄『「道徳科」評価の考え方・進め方』教育開発研究所、2017年、p.26
- (18) 宇内一文『学校教育における道徳教育』内海崎貴子編『教職のための道徳教育』八千代出版、2017年、p.86
- (19) 文部科学省『小・中学校学習指導要領解説道徳編（平成20年8月）』東洋館出版社、2008年、p.16
- (20) 安藤秀俊「中学校における探求活動の在り方と課題解決学習について」『理科の教育』Vol.43(7)、1994年、pp.24-27
- (21) 藤村裕一『わかる！かける！授業改善のための学習指導案』ジャムハウス、2015年、p.25
- (22) 藤井千春『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理』明治図書、2010年、p.66
- (23) 前掲書(21)、p.25
- (24) 合田哲雄『道徳教育の質的転換に向けて一求められる指導方法の抜本的改善一』東洋館出版社、初等教育資料9月号臨時増刊、2015年、p.3
- (25) ベネッセ教育総合研究所『規範意識の「緩み」と「喪失」』モノグラフ・中学生の世界 Vol.76、2003年、pp.2-6
- (26) 前掲書(8)、p.39
- (27) 河村茂雄『データが語る②子どもの実態』図書文化、2007年、pp.22-27
- (28) 藤澤文『規範意識は経年により変容するか一量的側面及び質的側面からの検討一』鎌倉女子大学紀要第21号、2014年、p.12
- (29) 下條太貴、廣瀬等『児童の規範意識の発達に関する研究一学校・家庭・地域での活動が規範意に及ぼす影響一』琉球大学教育学部紀要(86)、2015年、pp.167-168
- (30) 滝充『子どもの規範意識の醸成にどう取り組むか』教育開発研究所、別冊教職研修2006.11、2006年、p.26
- (31) 工藤亘『teachers as professionals としての tap - 「指導者」と「支導者(ファシリテーター) -』教育実践学会教育実践学研究第16号、2012年、p.38
- (32) 加藤弘通、太田正義『小学生の規範意識と学級の荒れ一「規範意識の醸成」で学級の荒れに対処できるか?』心理科学第37巻第1号、2016年、p.36
- (33) 有光興記、藤澤文『モラルの心理学』北大路書房、2015年、p.4
- (34) 清水由紀、林創編『他者と関わる心の発達心理学』金子書房、2012年、pp.75-91
- (35) 工藤亘『Being 活動を通した心の安全教育一 tap の実践例を通して一』玉川大学学術研究所紀要第10号、2004年、p.68
- (36) 前掲書(5)、p.36
- (37) 工藤亘『高校2年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて』学校メンタルヘルス8巻、2006年、p.122
- (38) 前掲書(1)、p.71
- (39) 小原國芳『道徳教授改革論』小原國芳選集5、玉川大学出版部、1980年、p.46
- (40) 前掲書(39)、p.47

- (41) 前田浩一「全人教育の再確認」小原哲郎編『全人教育の手がかり』玉川大学出版部、1985年、p.30
- (42) 茅野敏英『考える力を高める体験学習』玉川大学出版部、2007年、p.24
- (43) 鈴木敏恵『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版、2012年、p.10
- (44) 羽生善治『決断力』角川書店、2005年、p.27
- (45) 教育実践学会編『教育実践学』大学教育出版、2017年、p.10
- (46) 工藤亘『アドベンチャー教育におけるエッジワークと動機づけについての研究—アドベンチャーの理論を基にした教師の役割とC-zoneに着目して—』教育実践学研究第19号、2016年、p.40
- (47) 工藤亘『「心の安全」についての一考察』学校メンタルヘルス、第7巻、2004年、p.42