

## 小学校5年生の向社会性と自己統制力の育成を目指した 教育実践に関する研究

櫻谷 明美・澤井 セイ子・桂田 恵美子  
(秋田市立川添小学校) (秋田大学) (関西学院大学)

### An Educational Practice Aiming for the Improvement of Fifth Graders' Behaviors and Self-control

Akemi Sakuraya, Seiko Sawai and Emiko Katsurada

Problems prevailing among children such as bullying at school, dysfunctional classes, impulsive behaviors, and juvenile crimes suggest the lack of children's social development. Lack of self-control ability and pro-social attitudes/behaviors in particular seem to be related to those problems. To develop children's socially appropriate attitudes/behaviors is one of the purposes of education in school.

Based on the Reichwein's educational philosophy (1937) and the theory of children's development of self-control (Kashiwagi, 1983), a special curriculum was developed and implemented through a year in a class of 5<sup>th</sup> graders. The characteristic of the curriculum was closely connecting three subjects of moral education, the integrated course, and extracurricular activities for the purpose of promoting the children's pro-social attitudes/behaviors and self-control abilities by solidly establishing their internal moral standards.

This educational practice based on this special curriculum was evaluated by longitudinally assessing the target children's pro-social attitudes and self-control abilities and also by comparing them with those of the control group. The results indicated the effectiveness of this practice. An importance of curriculum development for the moral education class, the integrated course, and extracurricular activities was discussed.

#### はじめに

ここ数年、総合的な学習の時間の設置、ゆとり教育、心の教育、授業内容・授業時数の削減、学力低下論争等の話題がテレビ、新聞、雑誌などでさまざまに論じられ報じられている。そうした教育論争の一方で、いじめ、学級崩壊、キレル子ども、少年犯罪等子どもの問題が深刻化しており、子どもの社会性の未発達が浮き彫りになっている。特に、子どもの自己統制力や向社会性の欠如がこのような問題に強く関連していると思われる。

教育基本法における教育の目的には「人格の完成をめざし」とある。広辞苑(1985)では人格とは「道徳的行為の主体としての個人、自律的意志を有し、自己決定的であるところの個人」とある。快樂原理によらない行動に導く自己統制力を身に付け、自ら道徳的行動(向社会的行動)をとることのできる個人を育成することが教育の目的であるといえる。この教育の目的からも明らかのように、子どもの向社会性と自己統制力の育成は学校教

育の重要な目的の一つであり、教師は真剣に取り組まなければならない。

そこで、ドイツのライヒヴァインの教育哲学(1937)と柏木(1983)の子どもの自己統制力の形成理論を基に、小学校5年の1クラスにおいて道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の時間を密接に関連させた1年間の授業を構想し、実践した。この実践の特徴は、道徳の時間で道徳的知識を獲得し、自己達成基準の形成を図り、総合的な学習の時間で、体験的な課題解決を通して自己達成基準を確かなものにし、特別活動では集団行動を通して、獲得した道徳的知識の実践化を図り自己達成基準を更に確固たるものとするを目指して取り組んだことである。そして、子どもの向社会性や自己統制力の発達を縦断的に測定し、実践の効果を調べた。

#### 1. 柏木(1983/2003)の自己統制力形成過程の理論 「自分のしたいことはする」「したくないことはしな

い], これは快楽原理による行動である。これに対し「自分がしたいことをしないで抑制する」(衝動, 攻撃性の抑制)「自分がしたくないことをあえてする」(欲望によらず為すべきことをする, 良心による行動, 道徳, 向社会的)行動は, 快楽原理によらない行動とすることができる。これは自然には起こり難く, 学習しなければならないものである。ここには自己がその行動を律して決める自己の行動統制機能(自己統制力)が必要となる。社会に適応して生きて行くためには, この自己統制力が必要不可欠である。小学生の段階では外的規範や外的刺激によって自己統制が行われることが多いが, それは, 本物の自己統制ではない。外からの強制がなくても良心や道徳的規範に従って行動できることは, つまり, 内的規範によって自己統制が行われることがより確固とした自己統制であり, そうした内的規範による自己統制が主となるのは中学生くらいからだと考えられている。

内的規範による確固たる自己統制力の形成は「自己達成基準の形成過程」, 「自己指示過程」, 「自己強化過程」という3つの過程を経るとされている。自己達成基準の形成とは, どう行動すれば良いかを子どもがはっきりと認識し, 「理想的な自己」を描くことである。「内的で言語的な認知」に媒介され「内的変化」が生じて成立したものは内的規範として残りやすい。内的変化を生じさせ,

認知を効果的にする手だてとしては, 直接強化, 代理強化, モデリングが挙げられる。また, 自分の能力に自信があり, 効力感をもっていることも前提として重要であるとされている。

## 2. ドイツ人ライヒヴァイン(1930)の「共同社会化にむけての実践」

ライヒヴァインは, 共に生きるという視点から考え, 子どもが共同社会の形成者としての社会を知り社会規範を理解することで子どもに社会性を身に付けると考えた。ライヒヴァインが目指した人格的人間とは道徳的人格を備え, 知識を習得して, 即応的な技能を身に付けた自主的に判断, 決定のできる, 自立した人間であった。そして, 道徳的人格の育成のためには, 行動により実感された言葉こそ生きた言葉となり諸徳につながるとし実践を重視している。秩序感覚や共同責任の意識に, 完成による満足感が合わせられることで自己形成力がさらに活性化される。ライヒヴァインは人格的人間形成の方法を①教師と子どもで子ども共同社会を創造すること, ②共同社会の模範的な実績から学ぶこと, ③自然を通して自然の秩序を学ぶことと考え実践している。ライヒヴァインは, 育むべき道徳の意識と習得させ身に付けさせるべき基礎基本を, その根拠を明らかにしながら子どもた

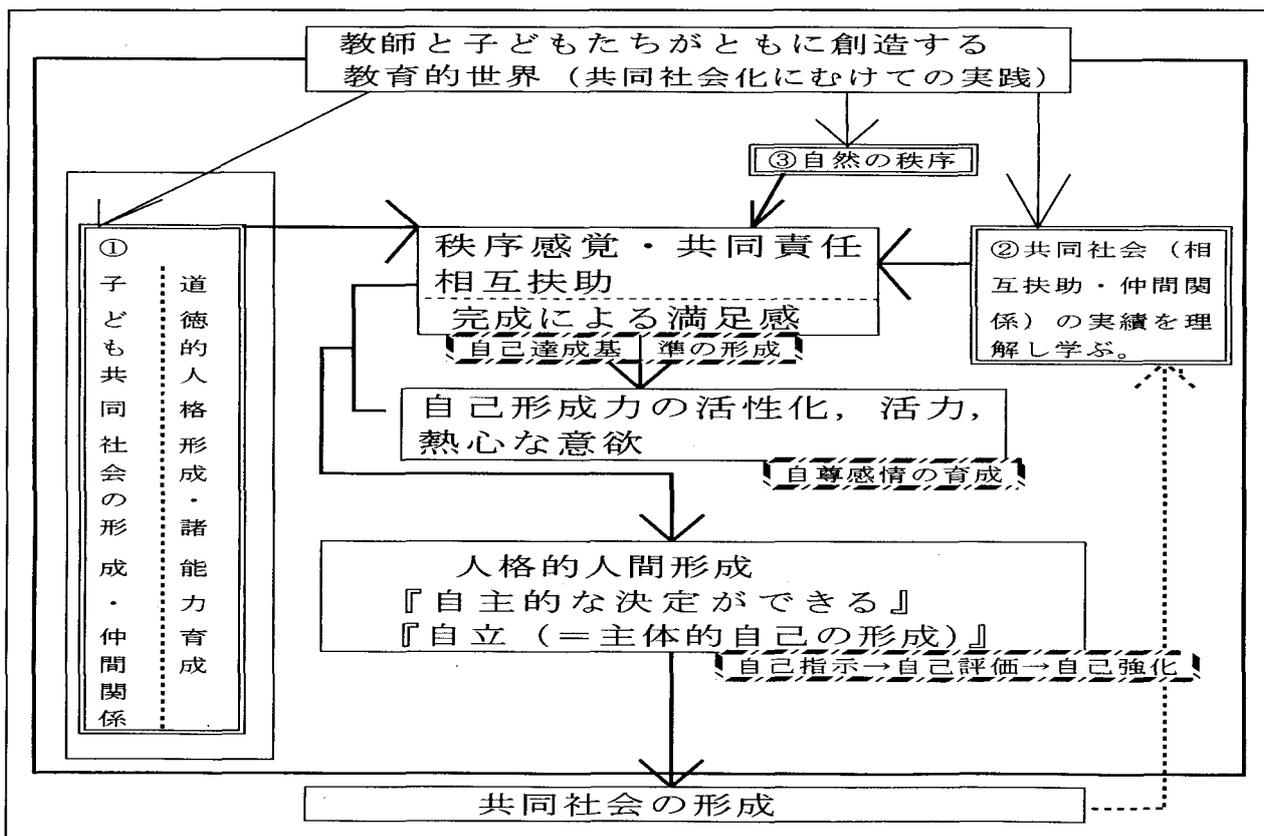


図1 ライヒヴァインの共同社会化にむけての実践と自己統制力形成過程の共通性  
「創造する生徒たち」を参考として筆者作成

ちに学ばせ、さらに徹底して自尊心を育むことで自己形成力を活性化させ、内的に社会性が形成された人格の人間の育成をめざした。判断力をもち自分を内的に規定しながら決定、選択し生きていく力強い人間の姿をめざした実践であったと言える。この姿は、自分をコントロールしながら生きる自己統制力を身に付けた人間ともいえる。

### 3. 柏木理論とライヒヴァイン理論の共通性と学習指導要領との整合性

図1は柏木の自己統制力形成の理論とライヒヴァインの共同社会化にむけての実践の共通性を図式化したものである。ライヒヴァインの共同社会化にむけての実践は実際に社会を創造する体験をしたり実社会をモデリングし、社会規範の意識と完成による満足感で人格の人間を形成するものであった。これは柏木の内的、言語的に自己達成基準を描き、それを直接・間接体験やモデリングによって確固たるものにし、内的規範による自己統制力を築く理論と重なるものである。つまり共同社会化にむけての実践を進めることは、現代の子どもたちに欠けていると思われる向社会性と自己統制力を身に付けた人格の形成につながるということになる。

また、子どもの自己統制力の発達を理解し意識した小学校終盤における自己統制力育成の取り組みは、外的刺激・外的規範による自己統制から内的規範による自己統制への移行をスムーズにし、堅固なものとすると思われる。

次に、上記のことと現行の学習指導要領との整合性を検討する。

小学校学習指導要領解説・道徳編には「教師は自律的な傾向を適切に育てるように配慮しなくてはならない。特に社会的な認識力が発達するにつれ、より広い立場から民主社会を維持し発展させるための基本的な価値観を養い、国家社会の一員としての自覚を育てる必要がある。特に自己に対する肯定的な自覚を促し、この時期の特徴である理想主義的な思考を大切に、未来に夢や希望が育めるよう道徳的価値の自覚を深める指導を工夫する」とある。この文脈はまさに共に生きる社会における人間の在り方（自己責任、他者理解、自己判断・決定）への認識を深め、「自己概念（理想的な自己）」を形成することであると言える。「民主社会を維持し発展させるための基本的な価値観」つまり「道徳的価値の自覚を深める」ことは「自己達成基準」を設定することであり、それは道徳的実践力の基盤である「内面的道徳的実践力」であると解釈される。

また、小学校学習指導要領解説・特別活動編には、「特別活動において道徳性の育成にかかわる体験を積極的に取り入れ、活動そのものを充実させることによって道徳性の育成を図ろうとするものである。豊かな道徳的体験の場と機会が一層求められている。そして、体験活動における道徳的価値の大切さを自覚し、人間としての在り方や生き方という視点から体験活動を考えられるようになる道徳の時間を工夫し、関連を図っていく必要がある」とある。これは、学校行事などの体験活動は、人間としての在り方や生き方といった道徳性を自覚できるものとなるようにする大切さ、そして行う過程で実践によって道徳性を身に付けることは、道徳的知識を強化し、「自己達成基準」を確固たるものにするに結びつくものであると解釈される。

最後に、小学校学習指導要領解説・総則編の総合的な学習の時間の解説で重視されていることとして「知の総合化」ということがあげられている。「各教科等で得た知識や技能等が生活において生かされ総合的に働くようにすること」を重視しているものである。「具体的な体験や事物」をよりどころとして「感動、驚き、考への深まり」を子ども自身が実感することが「実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく」ことになり「自己を向上させ、生活をつくりだしていく」、「生きる力」の基盤になるという考え方である。学習した知識や技能等と実際の生活の場面との接点を探り、その知識や技能が実生活の中のどのような場面であり、どのように生かされているかを確認し、体験して感動したり実感したりできることが「生きる力」を育むことになると解釈できる。これは、具体的な体験を通じた実感が、子どもの知識や技能に対する認知を高め、内面に定着することになるといえる。体験的な課題解決による実感を通して、自己統制力を伸ばしねらいに迫るのが「総合的な学習の時間」と解釈することができる。

以上のような自己統制力形成の理論やライヒヴァイン教育理論と学習指導要領の整合性に基づいて実践を構想した。道徳の時間において、共に生きるための条件を、言葉を媒介に話し合いをすることでより論理的に思考し知識として自己達成基準を獲得する。その知識を、総合的な学習の時間において実社会と対応させて一貫性を確認し知の総合化を図る。また、特別活動においては、集団活動を通して獲得した知識を実践し、その大切さを実感したり確信したりする。この一連の活動により、自己達成基準を確固たるものにして理想的な自己を描いて自己概念、自己統制力を形成させていくという授業展開を計画した。(図2参照)

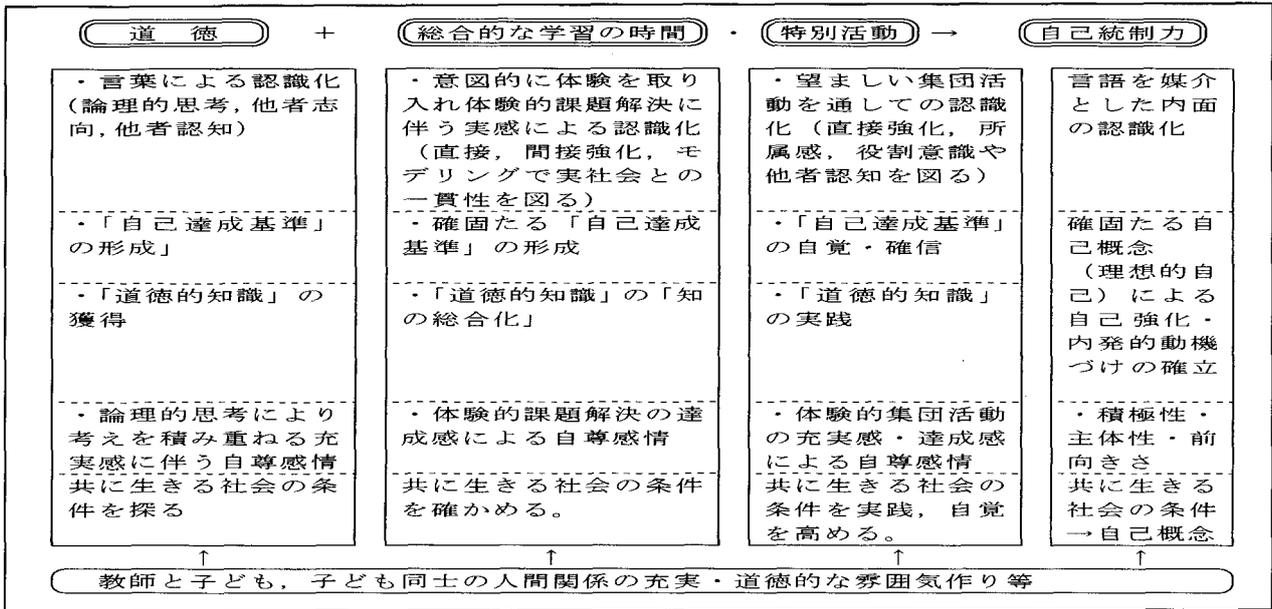


図2 自己統制力の育成のための道徳, 総合的な学習の時間, 特別活動の関連の図式化

筆者作成

#### 4. 実践の概要

一年間の教育目標を「自分たちが社会を構成しておりさらに構成していく人間であるということ認識し, 共生社会の大切さや良さを実感しながら, 自尊心と論理的思考力を高め, 理想的自己を描きながら自己統制力を身に付けていくこと」とした。

そこで, 道徳では共生社会をテーマに一定期間(約一ヶ月), 複数の資料を用いて思考を積み重ねて論理的な思考が成立していくように構想した。これにより, 「道徳的知識」を獲得させ「自己達成基準」を形成できると考えた。総合的な学習の時間には, 道徳の時間に獲得した「道徳的知識」の「知の総合化」を体験的な課題解決を通して図るようにした。体験と思考の繰り返しにより実感を引き出して「自己達成基準」を確かなものにできるように構成した。また, 総合的な学習の時間における思考や気付きが「自己達成基準」を育むきっかけとなり, それを道徳の時間によって深化・統合することも配慮した。さらに, 特別活動においては, 集団活動を通して獲得した「道徳的知識」の実践化により, 形成した「自己達成基準」をさらに確固たるものとして進めた。自己統制力の形成を促す自尊心に関しては, 特に特別活動や総合的な学習において自分たちで活動を創り上げることで達成感を味わい, 自尊心を高めるられると考えた。そして最終的には, 共生社会の社会規範を, そして, そのための自分の在り方を自己達成基準として認知できるように道徳の時間, 総合的な学習の時間, 特別活動の関連を重視した。道徳の時間・総合的な学習の時間・特別活動の関連による自己統制力の育成をめざしたこの全体構想図は図3に示されている。

実践Ⅰは, 学校行事である「まんたらめ宿泊学習」に焦点を当て, 課題解決を通して, その意義や目的意識を子ども自身が明確にし獲得していくことで, 個々の内面の成長を図ったものである。7月の宿泊学習の活動に向けて, 活動の意義やまんたらめの施設を4月から「まんたらめ調べ」として探り, それを基に, 宿泊学習の活動を計画し準備した。対象に繰り返し関わりまんたらめに愛着をもてるようにするという生活科的な取り組みからスタートした。宿泊学習当日まで, バスを利用し2回まんたらめに出かけ情報を収集したが, まんたらめの所長さんから発せられた「リーダー力」, 副所長さんから発せられた「たくましさ」という言葉は, その意義を話し合いによって具体的に捉え直し, 共通理解し合ったことで, 子どもたちの合い言葉となり活動の指針となった。こうして, あまり親しくなかった友達同士のグループ編成を始め, 活動やルールを自分たちで話し合っ決めて確認したりしながら, これまでの活動の中における話し合いを通して獲得した知識を特別活動で実践し「まんたらめ宿泊学習」を創り上げていった。そして, 当日あまり親しくなかった友達同士のグループの中で, お互いが気分を害することなく, むしろ協力し合っ初めての体験に挑戦した。自分の責任を果たし, お互いに助け合い, 自分勝手な行動を慎み, ルールを尊重して仲間関係を深め, 「まんたらめ実感」(子どもたちが名付けたもの)を味わうことができた。この一連の活動は, 一重に道徳の時間に獲得した知識の実践と達成感を得るためであった。

実践Ⅱでは, 田おこし, 田植え, 水の管理と観察, 稲刈り等の稲作体験を通して, 理科で学習した「植物の成

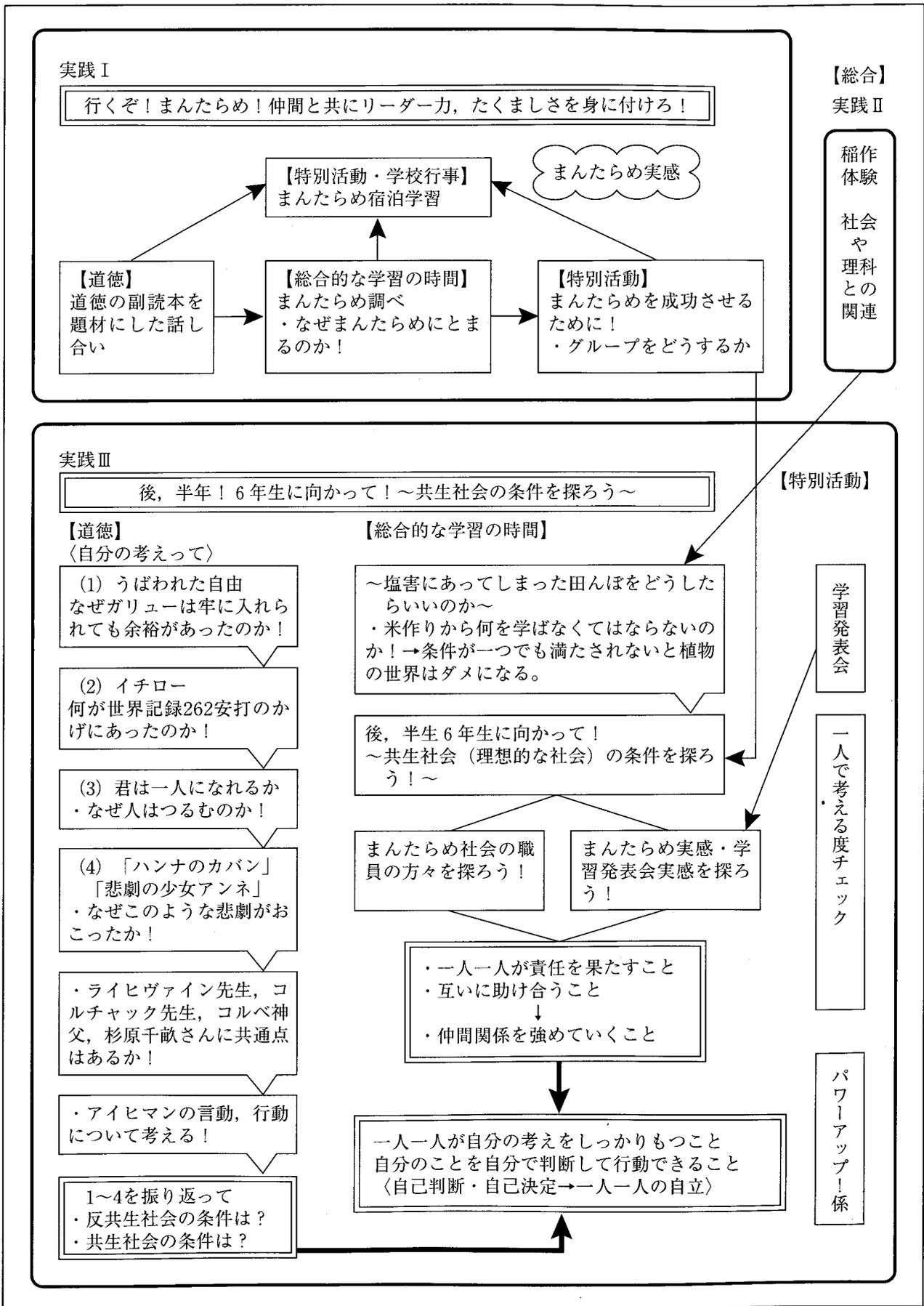


図3 全体構想図・道徳の時間・統合的な学習の時間・特別活動の関連による自己統制力の育成

長の3つの条件」を確認したり実感したりすること、社会で学習した「稲作の進め方」と「農業界の稲作技術の進歩」を確認したり感じ取ったりすることでこれらの知識の総合化を図った。日々の水等の管理を当番で行うことで繰り返しかかわること、地域の農家の方の熟達した技や日々の世話の積み重ねにふれることで、米への理解と思いを深め、責任感のある行動となった。また、台風による塩害にあってから、被害にあった米を何とかしようと、直接・間接体験を経て調べることとなった。大潟村の農家の方や秋田県農業短大を訪ねたり、秋田県農業試験場の方が来校してくださったりして塩害について話を聞いた結果「成長の条件の内、どれか1つでもダメになると米(植物)の世界はダメになる、世話とは3つの条件を守ることだったんだ」という結論を得た。納得するまで、徹底的に調べ成長の条件、自然の秩序を感じ取ることを重視して取り組んだ。

実践Ⅲでは、実践Ⅱで強い実感を共有できたことから人が共に生きるための条件探しにつながっていった。この事をテーマに道德の時間に主題名「自分の考えて?！」について、約一ヶ月間、複数の題材でいろいろな視点から話し合い、考えを深め、積み重ねて、主体的、論理的に徹底的に考え続けた。そして、話し合いを自己評価し、主体性、効力感を高めるようにした。また、道德の時間毎に自分の考えをノートにまとめて積み重ねていった。さらに、効力感を高めながら形成した考えを総合的な学習の時間の体験を通して確かめ、実感できるようにした。実践Ⅲの体験は共に生きるための条件を確信するためのものである。まんたらめの所長さんから、まんたらめを機能させるまでのエピソードを講話として聞いたり、愛着を深めたまんたらめの場で共生社会を創るポイントをインタビューしたりした。これは、まんたらめの先生たちをモデルとすることで道德の時間に考えた共生社会の人間の条件への確信を深め、実感することが目的であった。

#### 4. 実践の効果：心理尺度を用いた自己統制力と向社会的性の調査とその結果

##### (1) 方法

対象：実践群は秋田市立Y小学校5年生の1クラス28(男子15;女子13)名で対照群は、秋田市内の3校(Y小学校以外)の小学5年生227(男子112;女子115)名であった。

指標：自己統制力質問紙(畠山・戸田, 2000), 児童の社会的責任目標尺度(中谷, 1996), 学習行動尺度(中谷, 1998), 自尊感情尺度(山本・松井・山成, 1982), 子ども用一般主観的統制感尺度(神田, 1993), 児童・生徒の自己決定意識尺度(新井・佐藤, 2000)を用いて社会

性を多面的に測定した。これらの尺度は一つの冊子にまとめられた。以下に各尺度の説明を示す。

自己統制力尺度(畠山・戸田, 2000)は、2つの下位概念として、自分の欲求や行動を抑制・制止する自己抑制の面と、自分の欲求や意志を表現・主張し行動としても実現しようという自己主張・実現に関する面から構成されており、自己抑制と自己統制の2つの下位尺度をもつ。各評価は5段階評価になっており、高得点は高い自己抑制, 自己主張を示している。

社会的責任目標の尺度(中谷, 1996)は、社会的責任を、「社会的なルールや役割への期待を守ること」として定義し、規範遵守目標と向社会的目標の2つの下位尺度からなる。規範遵守目標は、教室における明示的あるいは暗黙のルールを守り、規範に従うことであり、向社会的目標は社会的、对人的な協力や援助を目標とするものである。これらの2つの目標は、共に社会的に期待される役割や規範を守る目標であり、社会的責任を構成する中心的な目標であると考えられている。それぞれの評価は4段階評価であり、高得点は社会的責任が高いことを示している。

学習行動尺度(中谷, 1998)は、学習方略カテゴリーを参考とした、9つの下位領域からなる学習行動尺度である。これは、①どのような学習を行っていたかについて、平易かつ明確に記述されていること、②小学校高学年次の児童にとって、特殊な一部のものだけが行うような行動ではなく、一般的に用いられる学習行動であること③教室場面において、教師から、あるいは教室内での明示的・暗黙的な規範として社会的に望まれる学習行動であること、の3点に留意して作成された。子どもは各項目に4段階で評定し、高得点は効果的な学習行動をとっていることを示している。

自尊感情尺度(山本・松井・山成, 1982)は、積極的自尊感情の因子と消極的自尊感情の因子から構成されている。自分の価値についてのその人の認知であり、つまり、自己と他者との比較または社会的文脈から生ずる認知を測定している。子どもは各項目に5段階で評定し、高得点は自尊感情が高いことを示している。

子ども用一般主観的統制感尺度(神田, 1993)は、自己効力感を測定するために作成された尺度で「やればできる」といった感情や気持ちを測定することができる。子どもは各項目に5段階で評定し、高得点は自己効力感が高いことを示す。

自己決定力の測定尺度(新井・佐藤, 2000)は、自己決定に関する認知や感情、その願望や有能感を自己決定意識と名付け、子どもたちがそれをどの程度所有しているか測定できる尺度である。子どもは各項目に5段階で評定し、高得点ほど自己決定の意識が強いことを示す。

調査時期：実践群は平成16年4月、7月、12月の3回実施した。まず始めに、5年生の進級時の4月に実践前の数値を測定し、その後の測定の基準とした。7月の測定は、実践Ⅰの終了時の測定で、4月の測定と比較した。12月の測定は、実践Ⅱ、Ⅲの終了時の測定であった。対照群の測定は本研究での実践を実施する前年の12月に行った。これは対照群の小学校の教員が調査時において本研究の取り組みに関しては一切知らないという状態にするためであった。

## (2) 結果

実践群での変化を見るために対t検定を行なった。その結果、7月の時点では、自己主張と自尊心のみ有意に上昇していた。しかし、12月の時点では多くの尺度において有意な得点の上昇が見られた (Table 1 参照)。また、同じ12月時点で対照群と比較すると (t 検定)、ほとんど全ての尺度において実践群の方が有意に得点が高いという結果が得られた。(Table 2 参照)。

Table 1：4月と12月の比較

	4 月	12 月	t 値
	平均 値 (SD)	平均 値 (SD)	
自己主張	78.78 (16.55)	87.81 (12.29)	3.77**
向社会性	23.74 ( 4.48)	25.96 ( 4.63)	3.74**
規律遵守	33.59 ( 4.86)	35.18 ( 3.10)	2.08*
社会責任	57.33 ( 8.45)	61.15 ( 6.50)	3.61**
学習行動	49.18 ( 9.32)	53.68 ( 9.28)	3.56*
自己決定	27.93 ( 4.40)	29.89 ( 4.74)	2.34*

Table 2：実践群と対照群の比較

	実践群	対照群	t 値
	平均 値 (SD)	平均 値 (SD)	
自己抑制	84.63 (12.30)	79.06 (10.64)	2.52*
自己主張	87.81 (12.29)	77.01 (12.32)	4.30**
向社会性	25.96 ( 4.63)	23.08 ( 4.81)	2.95*
規律遵守	35.18 ( 3.10)	31.02 ( 4.85)	6.11**
社会責任	61.15 ( 6.50)	54.14 ( 8.36)	4.20**
学習行動	53.68 ( 9.28)	49.66 ( 8.77)	2.16*
自尊感情	34.50 ( 7.70)	30.94 ( 6.56)	3.56*
主観統制	31.89 ( 6.33)	29.72 ( 5.50)	1.91+
自己決定	29.89 ( 4.74)	27.15 ( 5.22)	2.60*

+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01

## 5. 考察

自他の違いを認め、自ら成長しようとしながらかわり合っていこうとする人間の姿は共に生きようとする人間の姿である。共に生きようとする人々の意識の流れが集まって、共生社会が築かれるわけである。しかし、「はじめに」で述べた社会問題や社会現象の背景には、人それぞれ、皆、違う価値観をもつ人間同士ではあるが、自ら成長しよう、共に生きようとする気持ちをもって前向きに生きていこうとする姿が感じられない。つまり共に生きようとする人間性、社会性の育成なくしては、さまざまな社会問題や社会現象の解決にはつながっていかないという考えの基に、本研究では、「人間性 (内的規範による自己統制力)」を育成することを目的とした実践を試みた。人間性は全教育活動において育まれるもの

ではあるが、現行の教育課程において人間性を育むことを目的に掲げて設定されているのが、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間である。これらに共通していることは教科書がないということである。子どもたちの人間性を育みたいと願った時、それは教師の手にゆだねられているということになる。

本研究における一連の実践は、人格形成、確固たる自己達成基準に向かい、ややもすると細切れに行いがちな道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間の教育活動を、共に生きる条件に集中させ、教科、領域のそれぞれの特性を十分に引き出そうと創意工夫を重ねたものであった。この取り組みは、心理尺度の客観的データにより、子どもの向社会性や自己統制力の育成に効果があったことが明らかにされた。

以上のことから、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間の教育活動をそれぞれの特性を活かし、関連を図りながら、ある程度の期間を設定して積み重ねていくことは、人間性とりわけ向社会性や自己統制力の育成、人格形成に効果があったといえる。手間暇のかかることではあるが、教師の手にゆだねられているともいえる道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間においてこうした取り組みを続ける地道な努力が、社会問題、社会現象の解決につながっていくのではないかと思う。学力低下論争が繰り返されている。日本の社会の実績であり、日本の発展のために欠かすことのできない学力の定着を図る時、教師はその根底に人間性の育成を置くことを十分自覚して、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間と各教科の統一を図り、バランスをとることを常に心がけるべきである。単なる詰め込みを避け、社会に役立つとする人格をめざし、教育の本質である人間性の育成は土台に据えられるべきである。そのために、道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間において創意工夫して実践することは意義深いことであると考えられる。

いじめ、学級崩壊、キレる子ども、少年犯罪等子どもの問題が深刻化している現在、子どもの社会性の未発達が目立ち、特に、子どもの自己統制力や向社会性の欠如がこのような問題に強く関連していると思われる。子どもの社会性の育成は学校教育の重要な目的の一つであり、教師は真剣に取り組まなければいけない。

そこで、ドイツのライヒヴァインの教育哲学（1937）と柏木（1983）の子どもの自己統制力の形成理論を基に、小学校5年の1クラスにおいて道徳の時間、特別活動、総合的な学習の時間を密接に関連させた1年間の授業を構想し、実践した。この実践の特徴は、道徳の時間で道徳的知識を獲得し、自己達成基準の形成を図り、総合的な学習の時間で、体験的な課題解決を通して自己達成基準を確かなものにし、特別活動では集団行動を通して獲得した道徳的知識の実践化を図り自己達成基準さらに確固たるものにするを旨とし取り組んだことである。そして、子どもの向社会性や自己統制力を縦断的に測定し、実践の効果を調べた。実践群と対照群の比較や実践群の実践前後の比較結果から、本研究の取り組みは子ども

の向社会性や自己統制力の育成に効果的であったといえることができる。

## 参考文献

- アドルフ・ライヒヴァイン．(1937)．創作する生徒たち．(長尾十三二訳)  
長尾十三二（監修）．自己形成の教育—学校教育の再生をめざして、世界新教育運動選書：25（pp118～195）東京：明治図書  
柏木恵子．(1983/2003)．子どもの『自己』の発達．東京：東京大学出版会  
田中孝彦・高垣忠一郎．(1999)．中学生をわかりたい．東京：大月書店  
戸田須恵子・畠山和也（2003）．「青年前期における向社会行動と自己統制力との関係について」北海道教育大学釧路校研究紀要・第34号別冊．(pp. 89) 北海道教育大学、北海道  
中谷素之（1996）．「児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス」教育心理学研究：第44巻 第4号（pp. 22-32）日本教育心理学会  
中谷素之（1998）．「教室における児童の社会責任目標と学習行動、学業達成の関連」教育心理学研究：第46巻 第3号（pp. 45-53）日本教育心理学会  
山本真理子・松井豊・山成由紀子・（1982）．自尊感情尺度（Self-Esteem Scale）．堀洋道・山本真理子・松井豊（編）、心理尺度ファイル（pp. 67-69）．東京：垣内出版  
神田信彦（1993）．「子ども用一般主観的統制感尺度の作成と妥当性の検討」教育心理学研究：第41巻 第3号（pp. 33-41）日本教育心理学会  
新井邦二郎・佐藤純（2000）．「児童・生徒の自己決定意識尺度の作成」筑波大学心理学研究 第22号（pp. 151-159）筑波大学：茨城  
新村 出．(1985) 広辞苑．(第3版)．東京：岩波書店  
文部省．平成11年5月．小学校学習指導要領解説（道徳編）．東京：東京書籍  
文部省．平成11年5月．小学校学習指導要領解説（特別活動編）．東京：東京書籍  
文部省．平成11年5月．小学校学習指導要領解説（総則編）．東京：東京書籍