

少年院入所中の非行少年に対する道徳

教育プログラムの効果の検証

新潟青陵大学 福祉心理学部 本間 優子

本研究の概要

本研究は少年院における役割取得能力の促進を目的とした道徳教育プログラムを実施し、その効果検証を多面的な側面から行うことを目的とした。効果検証の結果、全プログラム（16回）に参加可能だった9名の対象者のうち、5名に役割取得能力の1段階上の発達段階の促進と院内行動評価尺度（下位尺度として院内での日課への参加の積極性、院内での規則遵守行動、院内での向社会的行動）の得点の有意な上昇が示された。役割取得能力の発達の促進が認められなかった4名については、いずれの下位尺度の得点も変化しないことが明らかとなった。効果が示されなかった少年については、個人内要因（年齢、過去の経歴、入院理由と事件の重大度、過去の非行回数、IQ、学歴）について検討した結果、効果が認められなかった少年は過去の非行回数が多いことが明らかとなった。その他、グループへの参加が中断してしまった少年に対する向社会的行動を中心とした事前アセスメントの必要性、プログラムの効果に影響を与える要因として、グループの構成員およびグループ内の雰囲気の影響を示唆した。最後に補節として、実際の道徳教育プログラムの参与観察から、今後のプログラム開発への視座について述べた。

問題と目的

役割取得能力^{1, 2)}に関する理論的背景 役割取得能力(role-taking ability)とは、自己の立場からだけでなく、他者の立場に立ち、相手の感情や思考を理解することのできる能力 (Selman, 1976) であり、自

分の考えや気持ちと同等に他者の立場に立って、その人の考えや気持ちを押し量り、それを受け入れ、調整して対人行動に生かす能力 (荒木, 1990) である。役割取得能力については, Selman (1976) がPiagetの認知発達理論 (Piaget, 1932) を基とするKohlbergの道徳性発達理論 (Kohlberg, 1969) を参考に発達段階を提唱し理論化を行った。認知発達理論では、発達は低次の段階からより高次の段階に向け一方向的に進むと考えられており、発達段階は質的に異なる認知的特徴ごとに階層的に構造化され(Piaget, 1932), 各々の発達段階における子どもの認知構造に基づく普遍的なパターンを記述することに焦点が当てられている (Cooney & Selman, 1978)。このようなPiagetの子どもの認知能力の発達に関する考えを基にし、さらにはKohlbergの道徳的判断の発達段階を参考にすることで, Selman (1976) の役割取得能力に関する理論的概念は形作られていった (Table1)。

Table1 役割取得能力と認知発達理論、道徳性発達理論の各発達段階の対応

認知発達理論 (Piaget)	道徳性発達理論 (Kohlberg)	役割取得能力 (Selman)
前操作期	ステージ 0 前慣習的ステージ 自己欲求希求志向	ステージ 0 自己中心的な視点
前操作期	ステージ 1 罰と従順志向	ステージ 1 主観的役割取得
具体的操作期	ステージ 2 道具的相対主義 (自己本位志向)	ステージ 2 自己内省的役割取得
具体的操作期	ステージ 3 良い子志向	ステージ 3 相互的役割取得
形式的操作期	ステージ 4 法と秩序	ステージ 4 社会および慣習システムの役割取得

注) Selman (1976) および Keating & Clark (1980) を参考に作成。

役割取得能力の発達に伴い、自己中心性が低減し他者理解が進むことから、役割取得能力は社会生活において個人が適応するために必要な能力であると考えられている (Barnes-Holmes, McHugh, & Barnes-Holmes, 2004)。役割取得能力の発達に伴い、自己と他者の持つ視点 (感情, 思考) の相違を理解し、相手の立場に立って理解できるようになることは、他者との社会的関係を維持することに役立つ (Selman, 1977) と言える。

このように役割取得能力は理論的には幼児から児童の研究を基とし発展していったが、本研究の対象

者と同じくらいの年齢層である大学生を対象とした調査研究において、蔵永・片山・樋口・深田(2008)は大学生を対象とした興味深い研究を行っている。研究ではいじめ場面のシナリオを被験者に提示し一読させた後、被験者の役割取得を測定するためにシナリオのいじめ被害者の立場や気持ちを想像したかどうかについて5段階で回答を求めた後、いじめ被害者に対する援助行動について質問紙に回答を求めている。重回帰分析を行った結果、いじめ被害者に対する役割取得の高さは、いじめ被害者に対する援助行動に正の影響を及ぼすことが明らかとなっている。さらに同じく大学生に対する検討で、被験者に他者の立場に立ち、感じ、考えるという役割取得を実験場面で喚起させることで、攻撃行動の出現が低下することが明らかになっている (Richardson, Green, & Lago, 1998)。このことから、役割取得能力を促進することで援助行動といった向社会的行動を促進し、攻撃行動のような不適応行動を低減できる可能性があると言える。蔵永他(2008)の研究は一般青年を対象としているが、非行少年の役割取得能力の発達段階は一般青年よりも低いことが示されており(安藤・新堂, 2013), 役割取得能力の促進は少年院入院中の非行少年に対する矯正教育において、促進が必要な能力であると言える。

なぜ役割取得能力への介入が必要か 非行少年のソーシャルスキルおよび (Freedman,Rothentall,Donahoe,Schlundt & McFall,1978;Gaffney & McFall,1981) ソーシャルスキルに関する知識 (Veneziano & Veneziano, 1988) は一般少年よりも少ないことが示されており、非行少年のコミュニケーション能力の低さを理由に、非行少年に対する矯正プログラムには多くの場合、ソーシャルスキルトレーニングが採用されている (Taylor,Eddy, & Biglan,1999) 。日本でも、1993年に一部改正された矯正局長依命通達により、少年院においてソーシャルスキルトレーニングが導入されるようになった (品田, 2008 ; 角谷, 2008) 。ソーシャルスキルトレーニングは目標とするソーシャルスキルを習得することが目的であり、役割取得能力のように自己の視点のみならず他者視点を取り、対人行動を調整できるようになること、すなわち対象者の社会的認知構造の変化は目的としていない。そのため、新たなソーシャルスキルを獲得したとしても、般化により関連する特定場面への効果があることは期待されるが、対人関係全般に効果を望むことは難しいと考えられる。役割取得能力の促進は特定のスキルだけではなく、幅広く良好な対

人行動への適応の効果が示されている (Selman, 2003)。このことから、少年院での矯正教育プログラムの一環として道徳教育プログラムを実践し、対象者の役割取得能力を促進することは、非行少年の矯正教育に役立つと考えられる。しかしながら、介入実践は決して多くはない。

Chandler (1973) は低い役割取得能力に伴う自己中心性の軽減に向けた介入を行っている。介入内容として、制作されたビデオの視聴やロールプレイを通じて、自分以外の他者の考えや感情を認識し、多様な視点に触れる機会を設けている。介入効果として実験群でのみ、介入後の役割取得能力が向上し、自己中心性の軽減が確認されている。さらに、18ヶ月後に補導回数を比較したところ、実験群は他の群に比べて有意に回数が減少することが示された。この取り組みは、役割取得能力の向上による自己中心性の改善に加え、対象者の課題と考えられる再犯防止の面においても効果が認められたと言える。また、社会的不適応を示す女子を対象に、Chalmers & Townsent (1990) は、Chandler (1973) で用いられた役割取得能力の向上プログラムを実践し、介入効果として、実験群での役割取得能力の高まりに加え、コミュニケーションスキルの向上や、共感性の向上、個別性の認識の高まりといった変化を示している。本邦では、安藤・新堂 (2013) が、家庭裁判所に在宅事件として送致された非行少年に対し、渡辺 (2001) を参考にVLFプログラムによる介入を行い効果を示している。介入は1回のみであったが、その効果として介入前の社会的視点取得能力の発達段階と質問紙で測定したアサーション得点について、介入後の社会的視点取得能力については12名中7名が一段階上の発達段階に変化したことを示し (残りの5名は変化なし)、アサーション得点についても、有意な上昇を示している。

理論的観点からも、役割取得能力の促進において、Piaget (1932) の認知発達理論に基づいて考えると、発達段階が上昇することはより高次の発達段階への到達であり、個人が有する社会的認知構造の質的な変化を意味すると言える。具体的には、役割取得能力が高まることにより、発達段階が一段階上に上昇し、自己や他者に対する捉え方が変化することは、個人の社会的認知発達構造の変化に加え、それに対応して社会的行動にも変化が反映されると想定される。つまり、役割取得能力の向上を意図する介入の実施は、役割取得能力それ自体の促進だけではなく、実生活での適応にも良い影響を与えると考

えられる。

安藤・新堂 (2013), Chalmers & Townsend (1990), Chandler (1973) による先行研究は、役割取得能力 (社会的視点取得能力) の促進はその効果としてアサーション能力 (安藤・新堂, 2013), コミュニケーションスキル, 共感性, 個別性の認識 (Chalmers & Townsend, 1990), 再犯防止 (Chandler, 1973) 等の様々な変数に効果を示した。特に, Chandler (1973)の知見は, 再犯防止という不適応行動への効果を示しており, 本研究では参考となる知見である。しかしながら, Chandler (1973)の研究からは40年余りが過ぎているが, 少年院入院者に対する継続的なプログラム実施の難しさから, 少年院における研究蓄積は未だ極めて少ない。役割取得能力を高めることは問題行動を抑制するだけではなく, 退院後の少年の社会生活における人間関係の構築にも役立つと考えられ, 有益であると言える。効果検証を行うことで道徳教育プログラムの有用性を示し, より多くの少年院で矯正教育の一環として取り入れてもらうことが望ましい。そこで本研究は少年院に入院中の非行少年に対し, 役割取得能力の発達段階の促進を目的とした道徳教育プログラムを継続的に実施し, その効果を検証することを目的とした。

研究1-1 道徳教育プログラムの効果検証—役割取得能力と院内行動への効果—

(本間・長尾・相賀 (2018) 「少年院入院中の非行少年に対する道徳教育プログラムの効果の検証-役割取得能力と院内行動による検討」日本道徳性発達学会第18回香川大会にて口頭発表)

目的 本研究では少年院における道徳教育プログラムの効果検証を①少年の役割取得能力の発達段階の促進②発達段階の促進に伴うと考えられる, 院内行動のポジティブな変化という観点から検討することを目的とした。

方法 対象者 : 少年院入所中の少年20名。年齢幅は14歳から19歳までであった (平均16.53歳)。うち, プログラム途中で出院した者, 転院した者, プログラム途中で道徳教育

ではなく、別のコースの受講に変更になった者（当初は日曜日に道德教育プログラムが行われていたが、途中から金曜日に変更になり、それに伴い中学生の年齢の者はいわゆる国語や数学等の教科を勉強するため当該プログラムに参加できなくなった）、および途中で反則行為等を行ったためプログラムを受講できなくなった者（いわゆる「調査中」に該当する少年）計11名を除いた、全16回のプログラム（4か月間）すべてに参加することができ、介入前、中期、介入終了後の計3期に効果評定を行うことができた9名を本研究の分析対象とした。

介入プログラム：少年院入所中の少年に対し、法務教官が毎週日曜日の午前中に（途中から、毎週金曜日に変更）モラルジレンマ集会（道德教育プログラム）を実施した。複数の法務教官がその場に同席する場合もあったが、基本的にプログラムは4名の担当者のうち輪番制で1名の法務教官が行なった。プログラム時間は1回につき1時間から1時間15分程度であり、Table2に示されるモラルジレンマ課題を用いて行われた。Table2に挙げられた全26課題中、1回のプログラムにつき法務教官が選定した1課題を用いてプログラムは実施され、4ヶ月間のプログラム終了時までには、計16課題が用いられた。なお、どの課題を用いたかは、各々の少年の参加開始時期によりそれぞれ異なっていた。

少年のプログラムへの参加は入院者やプログラム対象者の増減により、一定した人数ではなく、1回につき、おおよそ5名～10名程度であった。プログラム内容は、A4用紙1枚に印刷されたモラルジレンマ課題を各少年が黙読した後、法務教官が段落ごとに少年を指名し朗読させ、その後、内容がおおよそ理解できているかを各少年に確認した。確認後、課題に関する1つの問い（例：「主人公の行動は正しいと言えるか。言えないか。それはなぜか？」）について全員で話し合うという形式であった。前方にホワイトボードが置かれ、法務教官が少年が述べた意見について板書し、適宜視覚化を行いながらプログラムの進行がなされた。

Table2 プログラムで使用されたモラルジレンマ課題の概要

No	タイトル	概要
1	観光が規則か	阿蘇山噴火の危険による規制が観光業者の収入源になるという話
2	誰の責任ですか	預かった幼児が水死した事件にまつわる話
3	ママ、酸素を切って	小児性白血病の少年が安楽死を遺書に書いた話
4	あなたならどうする	焼却炉で中間テストの問題を拾った話
5	僕には言えない	一緒に買い物に行った友達が万引きして、自分が疑われた話
6	勇気ある大学生	からまれている酔っ払いを助けようとした大学生が逆に殺された話
7	尊厳死	娘が植物人間になった両親が、死ぬ権利を求めて裁判を起こす話
8	本当の優しさとは	主人が癌であると知らされた妻が、本人に伝えるかどうか
9	あゆみの会存続問題	身体障害者授産所の存続と会社の経営危機の問題
10	それくらいいいじゃないか	修学旅行中に決まりを破ってドライバーを使用したため、全員が使用禁止となった話
11	最後のチケット	老人を手助けするために列から離れた少年に起きたトラブルの話
12	この子のために	けがをした息子を病院に運ぶために、他人の車を盗んでしまうという話
13	奇跡の生還	アルメニア大地震の際の生還劇にまつわる話
14	大きな木	思い入れのある木を、道路拡張のために切るかどうか
15	優子のジレンマ	身体に障害を持った人の水泳指導日と自分の強化練習日が重なる話
16	正男さんの悩み	駅売店での酒・ガムの販売自粛の話
17	手術中止	未認可の人口関節を使用するか使用しないかという話
18	プラットホームの決断	駅のホームから線路に転落したおばあさんを助けるか助けないかという話
19	パパ、僕もがんばるからね	子供の手術日当日、仕事を優先させるか手術への立ち会いを優先させるかという葛藤の話
20	赤ちゃんポスト	赤ちゃんポスト設置の是非をめぐる話
21	盗みと友情	友人に誘われて盗みを働いてしまい罪悪感に苛まれる話
22	ゆうき君の気持ち	運動会にて、あまり好きではないものの、先に誘ってきた先生、後から誘いを受けた大好きな先生、どちらと昼食を食べるか
23	当たりのないくじ	当たりくじの入っていないくじ引きの露店の仕事を引き受けるかどうか
24	優先すべきは	後輩と遊んでいたところ、先輩と遭遇し、遊びに誘われる話
25	タイムリミット	大事な授業に遅刻しそうなとき、規則で禁じられているものの、自転車通学をして間に合わせるかどうか
26	約束	彼女と喧嘩はしないという約束をしているとき、親友が喧嘩に巻き込まれた話

役割取得能力の測定の実施と発達段階の評定方法について 介入前に本間・内山（2002a）で作成し

た、役割取得能力課題である図書係、および中期、終了後には「図書係」を参考に作成した「自転車」、
「飼い主のマナー」をそれぞれ用いた。「図書係」は児童用の役割取得能力測定課題であるが、非行者や
常習犯罪者は知能、特に言語能力が低いことが多い（Miller,1987；大迫，1998；高橋，1987；Walsh,199
1, 2002）という知見から、読解力の個人差が回答に影響することを避けるため、青年向けのアルメニア
課題ではなく、児童用課題を使用することとした。

課題はモラルジレンマに関する物語課題であり、少年はそれを黙読後、役割取得能力の発達段階を評定
するための5つの質問項目に自由記述で回答を行った。以下、例として「図書係」に関する物語と質問項
目を示す（「自転車」、「飼い主のマナー」については付録に示す）。なお、それぞれの物語課題は少年
の物語理解を促すため、物語課題の用紙には物語場面に即した挿絵が3枚挿入されていた。

図書係 ようすけくんは、図書係をしています。図書係の仕事は、本の貸し出しです。本は一人につき

3冊しか貸し出しすることはできません。ところが、この間、ようすけくんは頼まれて、つい内緒で4冊貸してしまいました。そのことが先生に見つかって、ようすけくんは先生に、「ようすけくん、本は一人3冊までときめられてるでしょ。一人だけ多くかしたら、みんなが借りられなくなるでしょ。もう二度と、3冊以上貸し出してはいけませんよ。」と厳しく注意されました。ようすけくんは、「もう、これからは規則をやぶりません。」と先生と約束しました。それからしばらくたちました。今日は、一学期最後の日です。同じクラスの仲良しのみきこさんが、本を借りるに図書館にやってきました。みきこさんは「おねがい！夏休みの自由研究で、どうしてもこの4冊が必要なんだ。先生に秘密で貸してくれないかな。」と、本を持ってきて、ようすけくんに頼みました。明日から夏休みなので、本は今日しか借りられません。ようすけくんは、先生との約束を思い出して困ってしまいました。

質問項目 質問 (a) ようすけくんは、なぜ困っているのかな？**質問 (b)** ようすけくんは、どうするのかな？一冊多く貸すかな？貸さないかな？なぜ 貸す（貸さない）と思うの？**質問 (c)** ようすけくんが、一冊多く貸したとしましょう。もし、先生がそれを知ったら、どんな気持ちになるのかな？なぜ、そう思うの？**質問 (d)** ようすけくんが、本を一冊多く貸したとしましょう。ようすけくんは、本を貸す時、先生のことを考えました。ようすけくんは、一冊多く貸したことを先生が聞いたら、先生にどう思われると考えていますか？なぜ、そう思うの？**質問 (e)** ようすけくんが、本を一冊多く貸したとしましょう。本を貸す前に、ようすけくんと先生でどうすればよいか話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？ようすけくんの気持ちと先生の気持ちの両方を考えて、答えて下さい。

発達段階の評定については、2名の評定者が、荒木(1988)の発達段階の評定基準に従い、回答内容から発達段階を評定した。荒木(1988)によると役割取得能力の発達段階は以下のとおりである。(a) 段階0A自己中心的な視点(自他の感情を混同することが多い)、(b) 段階0B 自己中心的な視点(泣くなどはっきりとした手がかりがあると、相手の気持ちを判断することができるが、本当の気持ちまでは考えが及ばない)、(c) 段階1主観的役割取得(与えられた情報や状況が違ふとそれぞれ違った感情を持ち、異なる考え方を持つことは分かる)、(d) 段階2自己内省的役割取得(自己の考えや感情を内省でき、他の人が自分の思考や感情をどう思っているかを予測できる)、(e) 段階3 相互的役割取得(第三者の視点を想定できる)。各々の評

定者がすべてのデータについてそれぞれ独立して評価を行い、全員分評価が終わってから双方の評価の一致を確認した。その一致率は介入前に用いた「けんか」課題および中期に用いた「自転車」課題、終了後に用いた「飼い主のマナー」課題すべてが77.78%であった（それぞれ、9名中2名の評価の不一致）。なお、一致がみられなかったものについては、第三の評価者を加えて再度協議を行い、最終的な評価を決定した。各々の発達段階については、荒木(1988)を参考に順序尺度として得点化を行い、段階1を1点、段階2を2点とした。

法務教官による少年院における非行少年の行動評価について 非行少年の行動評価を目的とする尺度については、本邦においては対象少年の再非行の可能性および教育上の必要性をアセスメントするために開発された法務省式ケースアセスメントツール（森・東山・西田，2014），少年鑑別所に入所した非行少年に対する再犯リスクやリスク要因をアセスメントする少年用サービス水準/ケースマネジメント目録（YLS/CMI 森，2017），家庭裁判所係属少年における機能的攻撃性を測定する尺度（嶋田・遊間，2018）はあるものの、非行少年のネガティブな行動ではなく、ポジティブな行動である適応的行動について評価できる尺度は筆者の知りうる限りはない。プログラムの効果検証として行動を評価するにあたり、ネガティブな行動だけに焦点を当てるのではなく、ポジティブな行動にも焦点を当てることは大事な視点であると考えられる。そこで、本研究では児童を対象とした先行研究（本間・内山，2002b，2005，2017）で役割取得能力と関連が示されたクラス内行動評価尺度（本間・内山，2002b）を参考に、授業不参加行動（3項目）、規則遵守行動（3項目）、そしてInterpersonal Competence Scale-Teacher (Cairns, Leung, Gest, & Cairns,1995)から向社会的行動（4項目）を参考に尺度を作成することとした。作成した尺度は3下位尺度であり、「院内での日課への参加の積極性」（「日課に積極的に参加している」、「日課に協力的に参加している」、「日課に熱心に参加している」計3項目；「授業不参加行動」尺度を参考に作成）、「院内での規則遵守行動」（「院内の規則を守ることができる」、「職員との約束事を守ることができる」、「集団生活におけるルールを守ることができる」計3項目；「規則遵守行動」尺度を参考に作成）、「院内での向社会的行動」（「仲間に友好的である」、「仲間を助けることがある」、「仲間に親切である」、「仲間を励ますことがある」計4項目；「Interpersonal Competence Scale-Teacher」を参考に作

成)であった。各下位尺度について法務教官が5件法で評定を行った。さらに、質的な側面からも検討するため、各期における当該少年の行動面での特記事項について法務教官に自由記述を求めた。

倫理的配慮 本研究は筆者と少年院院長間で研究協定が結ばれ、少年院が用意した協定書に基づき少年のプライバシー、調査参加に十分な配慮がなされた上で、実施がなされた。

結果 役割取得能力の発達段階の促進への効果 介入前、中期、終了後の合計3期での効果測定が可能だった9名の分析対象者のうち、介入前および中期、終了後の役割取得能力の発達段階が1段階促進した者 ($n=5$; 以下、促進群と記載) と促進しなかった者 ($n=4$; 以下、変化なし群と記載) に分かれることが明らかとなった。促進群については、介入前:段階1, 中期:段階2, 終了後:段階2に促進していた者が5名中3名 (60.0%), 介入前:段階1, 中期:段階1, 終了後:段階2に促進した者が5名中2名 (40.0%) であった。変化なし群4名については、介入前、中期、終了後の3時点での評定すべてにおいて、発達段階1 (100%) であることが示された。

少年院における院内行動評定尺度について 本研究は分析対象者9名という小サンプルであり、データの正規分布の確認ができないため、ノンパラメトリック法を用いて分析を行うこととした。各時期の下位尺度の中央値と四分位偏差をTable3に示した。前述したように、少年院入院中の非行少年の院内での適応的行動について評価できる尺度は筆者の知りうる限り本邦にはないため、本研究は本間・内山 (2002b) およびCairns, et al.(1995)を参考に院内適応行動評定尺度を作成し、信頼性・妥当性を検討した。信頼性については、「院内での日課への参加の積極性」 ($\alpha=.77$), 「院内での規則遵守行動」 ($\alpha=.95$), 「院内での向社会的行動」 ($\alpha=.94$) と十分な信頼性が得られた。妥当性についてはサンプル数が少ないこと、類似した項目を測定できる尺度がないため基準関連妥当性の検証は行わず、現段階で行えることとして、内容的妥当性の検証を行った。3名の法務教官に項目内容について確認したところ、向社会的行動尺度の「他の少年を励ますことがある」はあまりない状況なのではないか、という意見が1名より得られたが、 α 係数は.94 と高い値が示されたため該当する項目の削除は行なわないこととした。

Table3 院内行動評定尺度の各時期の下位尺度得点の中央値と四分位偏差

	介入前	中期	終了後
	Median (Q)	Median (Q)	Median (Q)
積極性	3.33 (.67)	3.33 (.59)	3.33 (1.00)
規則遵守行動	4.00 (.50)	4.00 (.67)	3.67 (.92)
向社会的行動	3.00 (.25)	3.50 (.44)	3.75 (.75)

注) () は四分位偏差を示す。

促進群と変化なし群の役割取得能力と院内行動評価尺度得点の関係 促進群の院内行動評価得点につ

いて介入前, 中期, 介入終了後の「院内での日課への参加の積極性」, 「院内での規則遵守行動」, 「院内での向社会的行動」についてFriedman検定を行った。「院内での日課への参加の積極性」, 「院内での規則遵守行動」に有意傾向 ($\chi^2=5.20, \chi^2=5.16, df=2, ps < .10$), 「院内での向社会的行動」に有意差が認められた ($\chi^2=8.40, df=2, p < .05$)。下位検定を行うことを目的に, Wilcoxonの符号付き順位検定を行い, 「院内での日課への参加の積極性」は介入前と終了後に有意差が認められた ($Z= -2.04, p < .05$)。「院内での規則遵守行動」は, 中期と終了後に有意傾向 ($Z= -1.75, p < .10$), 介入前と終了後に有意差が認められた ($Z= -2.03, p < .05$)。「院内での向社会的行動」は介入前と中期で有意差 ($Z= -2.02, p < .05$), 中期と終了後で有意傾向 ($Z= -1.75, p < .10$), 介入前と終了後で有意差 ($Z= -2.06, p < .05$) が認められた。測定した院内行動によって, 効果が現れる時期が異なることが示された (Table4)。他方, 変化なし群については, 介入前, 中期, 終了後の3回の評価において, 全ての変数間に得点の有意差は認められなかった ($\chi^2=.93, \chi^2=3.57, \chi^2=.93, df=2, n.s., Table5$)。

Table4 促進群の院内行動評定尺度得点の中央値と四分位偏差

	①介入前	②中期	③終了後	χ^2	多重比較
積極性	3.00 (.75)	4.00 (.59)	5.00 (.59)	5.20 [†]	①<③
規則遵守行動	3.00 (.67)	4.00 (.75)	5.00 (.42)	5.16 [†]	②<③, ①<③
向社会的行動	3.00 (.31)	4.00 (.31)	5.00 (.38)	8.40*	①<②, ②<③, ①<③

† $p < .10$, * $p < .05$

注) () は四分位偏差を示す。

Table5 変化なし群の院内行動評定尺度得点の中央値と四分位偏差

	①介入前	②中期	③終了後	χ^2
積極性	3.50 (.55)	3.17 (1.04)	3.00 (.13)	.93
規則遵守行動	4.00 (.13)	3.67 (1.09)	3.17 (.17)	3.57
向社会的行動	2.75 (.63)	3.25 (1.10)	3.50 (.10)	.93

注) () は四分位偏差を示す。

考察 少年院における継続的な道德教育プログラムの実施により、その効果として9名中5名に役割取得能力の発達段階の促進がなされ、それに伴い院内行動にポジティブな変容が伴うことが示された。非行少年における役割取得能力への介入で効果が示されたという点では、Chandler (1973)と同様の研究成果を得ることができたと言え、プログラム参加者の約過半数である9名中5名に効果が得られたことから、本プログラムは非行少年に対する矯正教育プログラムとしての一定の妥当性を得ることができたと考えられる。Chandler (1973)で得られた成果と本研究で得られた成果で異なる点は、効果測定として役割取得能力の他、院内行動（「院内での日課への参加の積極性」、 「院内での規則遵守行動」、 「院内での向社会的行動」）について、3期にわたり効果評定を行っている点である。促進群に関する各々の院内行動の評定得点の変化について以下、考察を行うこととする。

まず、「院内への日課への積極性」得点については4ヶ月間のプログラム実施で介入前と終了後のみ、有意差が認められた。その理由として少年院では入院当時は、まずは基本的な生活習慣を身に付けさせる指導、および、自己の問題点に目を向けさせ、改善意欲を高めるための指導（3級相当）が重点的になされる。それらをクリアし進級することで「職業指導、教科指導等の社会適応力を高めるための指導」（2級相当）がなされる（法務省矯正局，2017）。すなわち指導の観点から、役割取得能力が促進したとしても、ある程度時間が経たなければ、積極性を発揮することのできる機会がないとも理解でき、そのことが評定に影響し、介入前と終了後のみに有意差が出現したのだと考えられた。

次に、「院内での規則遵守行動」得点であるが、こちらは中期と終了後に有意傾向、介入前と終了後に有意差が認められた。規則遵守行動は「院内での日課への参加の積極性」とは異なり、介入前と中期の両時点の評定で有意傾向が示された。その理由として、少年院での生活は少年院法（2014）に詳細に記載され

ているとおり、規則や秩序を維持することに指導の重点が置かれている点を挙げることができるだろう。特に最初の段階である3級では、前述したように「基本的な生活習慣を身に付けさせる指導」、「自己の問題点に目を向けさせ、改善意欲を高めるための指導」が行われ、それらに到達できた場合、次の段階である2級に進むことができる（法務省矯正局，2017）。院内における規則遵守行動は少年たちや指導を行う法務教官がまず促進を意識している行動であると考えられ、当然少年たちもそれを意識して院内での生活を送ることが推察される。そのため、効果が中期にも有意傾向という形で現れつつあるのだと考えられた。

「院内での向社会的行動」については、他の2つの尺度とは異なり、介入前と中期で有意差、中期と終了後で有意傾向、介入前と終了後で有意差が認められた。促進群5名のうち3名は、中期には役割取得能力の発達段階が1段階促進していたが、他者の立場に立ち、感じ、考えるという役割取得能力のもつ特徴は、自分以外の他者をも大切に扱う能力を高める（荒木，1993）。その根拠として、介入前のすべての少年が該当した段階1は、主観的役割取得という質的な特徴を持ち、与えられた情報や状況が違くとそれぞれ違った感情を持ち、異なる考え方を持つことは分かり相手の気持ちは理解することはできるが、相手の立場から見ると自分の行動はどのように理解されるか、ということに対しては考えが及ばない段階である（荒木，1988）。中期で5名中3名が段階2に促進し、後期には全員が促進した段階2は、自己内省的役割取得という質的な特徴を持ち、自己の考えや感情を内省でき、さらには他の人が自分の思考や感情をどう思っているかを予測できるという発達段階（荒木，1988）である。つまり、自分と他者の考えについて一方向からの立場だけではなく、双方向の立場から考えることができるようになっていくという点に特徴があり、それが実際の院内での「仲間を励ます」「仲間を助ける」といった向社会的な行動に反映されたと考えられる。他の2つの行動評定尺度では介入前と中期では有意差が示されなかったが、以上より向社会的行動は役割取得能力の本質的な特徴を反映する行動と言え、比較的早い段階でプログラムの効果が反映されたと考えられた。

また、別の観点から、向社会的行動と比較的類似した概念として協調性を挙げることができるが、協調性とは他の人を助けたいと考え、他者の利益と一致するように行動する傾向の強さであるが(Nyhus & Pna,2005), 協調性と非行には負の相関関係があることが示されている (Miller,Lynam, & Leukefeld, 2003)。このこと

からもプログラムの効果として向社会的行動に着目することは矯正教育を行っていく上で重要な視点であると考えられ、院内で道徳教育プログラムを行った際にまず注目すべき行動であると考えられた。

本研究では、プログラム途中での出院および転院の他、中断（院内で違反行為があり、道徳教育プログラムに途中から参加できなくなった4名および教科生のため、途中から参加できなくなった2名。後者は違反行為による中断ではない）が出現した（Table6）。そのため、当初予定していた人数については被験者を獲得することができなかった。しかしながら幸いなことに、これらの少年に関しても院内行動に関する評価は行っていた。違反行為という適応行動とは言えない行動を院内で行い、道徳教育プログラムへの参加が中断した少年4名と、促進群（介入後、プログラムの効果があった5名、以下促進群と記載）、変化なし群（効果がなかった4名、以下変化なし群と記載）の介入前の院内での日課への参加の積極性得点、院内での規則遵守行動得点、院内での向社会的行動得点について比較検討を行うことは、とりわけ中断群に対する矯正教育の視座を得ることにつながると考えられ、有益な知見を得ることができる。そこで次節では研究1-2として、中断群、促進群、変化なし群に関する院内行動評価尺度の介入前得点について検討を行うこととした。

Table6 プログラムに全回参加できなかった少年の理由

ID	理由
001	教科生のため
005	初回調査時、2級後期のため
006	初回調査時、1級のため
008	初回調査時、2級後期のため
011	初回調査時、1級のため
014	教科生のため
016	転寮のため
020	調査中のため
021	調査中のため
023	調査中のため
024	調査中のため

研究1-2 少年院における非行少年の院内適応行動評定尺度得点の検討

—中断群、促進群、変化なし群の介入前得点の比較—

(本間・長尾・相賀・高橋 (2019) 「少年院における非行少年の院内適応行動評定尺度の作成-中断群、効果あり群、なし群の介入前得点の比較-」日本パーソナリティ心理学会第27回大会にてポスター発表)

目的 本研究では、中断群 ($n=4$)、促進群 ($n=5$)、変化なし群 ($n=4$) の「院内での日課への参加の積極性」、「院内での規則遵守行動」、「院内での向社会的行動」の介入前得点について検討することを目的とした。

方法 研究1-1のとおり。

結果と考察 研究1-1で信頼性および妥当性を検討した「院内での日課への参加の積極性」尺度得点、「院内での規則遵守行動」尺度得点、「院内での向社会的行動」尺度得点について、中断群、促進群、変化なし群の3群を対象にKruskal-Wallis 検定を行った (Table7)。院内での日課への参加の積極性については、 $H(2)=1.78$, *n.s.*, 院内での規則遵守行動については、 $H(2)=1.81$, *n.s.*, 院内での向社会的行動のみ、 $H(2)=5.40$, $p<.10$ であり、有意傾向が示された。群間における差を検討するため、Mann-Whitney のU 検定を行った。その結果、促進群と変化なし群については有意な差および傾向が示されなかったが ($U=9.50$, $z=-.13$, *n.s.*)、効果あり群と中断群、効果なし群と中断群については中断群の方が有意に得点が低い傾向が認められた ($U=-2.50$, $z=-2.00$, $U=1.00$, $z=-2.12$, $ps<.10$)。

介入前の中断群の特徴として、向社会的行動の頻度が全プログラムに参加することができた少年よりも効果がある/ないに関わらず、少ない傾向があることが明らかとなった。このことは、極めて有益な知見である。なぜなら、院内での違反行為 (他少年と不正に会話をしたり、暴行を行ったりするなど) によりプログラムに参加できなくなり、プログラムを受ける機会が減ってしまうことは少年にとって不利益なことであり、中断に至らない方が良いからである。中断に至る少年は向社会的行動尺度得点が介入前の時点で他の少年と比較し低いという特徴に注意を払うことは、違反行為の予防につながる可能性がある。どの

程度、院内で向社会的行動を行っているのかについては、少年の院内での日常生活からもある程度理解できると思われるが、より客観的に理解するため、入院時に向社会的行動に関する質問紙評定を行うことは、参加プログラムへの中断を予防することにつながることを期待され、より良い矯正教育につながると思えるだろう。

Table7 各群の介入前の院内行動評価尺度得点の中央値と四分位偏差

	①促進群	②変化なし群	③中断群	多重比較
	<i>Median (Q)</i>	<i>Median (Q)</i>	<i>Median (Q)</i>	χ^2
積極性	3.00 (.75)	3.50 (.55)	2.33 (.42)	
規則遵守行動	3.00 (.67)	4.00 (.13)	3.33 (.46)	
向社会的行動	3.00 (.31)	2.75 (.63)	2.00 (.10)	0.67 [†] ③<①, ②

[†] $p < .10$

注) () は四分位偏差を示す。

研究1-1では道徳教育プログラムの効果検証を行い、促進群のプログラムの効果を検討した。さらに、研究1-2では中断群に対する矯正教育における視座を得ることができた。さらに必要な検討点としては、プログラムの効果が得られなかった少年に対する考察を重要事項として挙げるができる。検討にあたり考慮すべき点として、役割取得能力の発達段階については、促進群、変化なし群ともに介入前は共に段階1であり、院内行動評定尺度についても確認したところ、介入前については両群において各尺度間で有意差は認められなかった(積極性: $H(2)=.55, n.s.$, 規則遵守行動: $H(2)=1.82, n.s.$, 向社会的行動: $H(2)=.02, n.s.$)。このことから、もともとの少年の資質や入院前に置かれていた成育歴(環境)に重点を置いて検討を行う必要がある。次節研究1-3では年齢、過去の経歴(職歴の有無)、入院理由、事件の重大度、入院までの非行回数、学歴、IQを含めて総合的に検討を行うこととした。

研究1-3 道徳教育プログラムの効果に影響を及ぼす個人内要因の検討

目的 本研究では、促進群($n=5$)、変化なし群($n=4$)について、個人内要因を含めて道徳教育プログラムの効果について検討を行うこととした。

方法 個人内要因 (Table8) のプログラム効果の影響を、研究1-1で得られた知見をふまえ、検討を行うこととした。なお、表中の「事件の重大度」, 「入院までの非行回数」については前者については「大・中・小」, 後者については「多・中・小」を基準とし、法務教官が評価し記載を行った。

結果と考察

各参加者の個人的要因について、Table8に示した。なお、分析については研究1-1と同様の理由でノンパラメトリック法 (U検定) を用いたが、年齢やIQ等、平均値で記載した方が理解しやすい変数を研究1-3では扱っているため、すべて平均値 (SD) で記載した。

年齢について 促進群の平均が17.6歳 (SD=1.52) , 変化なし群の平均は16.75歳 (SD=.96)であった。変化なし群の方が若干低年齢であったが、有意差は認められなかった (U=5.50, z = -1.16, n.s.) 。

過去の経歴 (職歴の有無) について 両群とも無職だったものはおらず、職業としては建設業関係が多いこと (9名中7名, 77.78%) が明らかとなった。

Table8 道徳教育プログラム参加者の個人的要因

	ID	年齢	過去の経歴 (職歴の有無)	入所理由	事件の重大度 (大・中・小)	入院までの非行回数 (多・中・少)	学歴	IQ
促進群	2	15	建設業関係	傷害	中	多	高校在学	85
	3	19	建設業関係	過失運転致死	大	少	中卒	75
	4	18	建設業関係	窃盗	小	多	中卒	87
	10	18	販売業	傷害	大	少	高校中退	99
	17	18	塗装関係	大麻取締法違反	中	中	中卒	76
変化なし群	7	16	建設業関係	窃盗	小	多	中卒	100
	12	17	建設業関係	傷害	中	多	中卒	102
	13	18	建設業関係	威力業務妨害	大	中	高校中退	105
	15	16	建設業関係	暴行	中	多	高校中退	93

入所理由・事件の重大度・入院までの非行回数 少年院への入院理由については様々であることが示された。事件の重大度については促進群が小1名, 中2名, 大2名, 変化なし群 (小20%, 中40%, 大20%) については小1名, 中2名, 大1名 (小25%, 中50%, 大25%) と入院理由は様々

であったが、両群ほぼ同様の人数比であった。しかしながら、入院までの非行回数については、促進群は少2名、中1名、多2名なのに対し（小40%、中20%、多40%）、変化なし群の方は中1名、多3名（中25%、多75%）であり、変化なし群の方が少年院に入院するまでの間に非行回数が群内で多く割合を占めていることが明らかとなった。入院前の非行回数は、道徳教育プログラムの効果に影響を与える要因の1つであると考えられた。

学歴・IQについて 学歴については促進群が5名中、中卒3名（60%）、高校中退2名（40%）、変化なし群4名のうち中卒2名（50%）、高校中退2名（50%）とほぼ同等だが、IQについては促進群の平均は84.4 ($SD=9.74$)なのに対し、変化なし群の平均は100 ($SD=5.10$)であり、有意差があることが明らかとなった ($U=1.00, z=-2.21, p<.05$)。学歴については、両群ともにほぼ同水準だが、IQについてはむしろ高い方が道徳教育プログラムの効果が出現していないことが明らかとなった。この点について道徳教育プログラムを担当した法務教官へ聴取したところ、知能が高い少年の方がむしろグループの中で斜に構えてしまって真剣に話し合うことができていなかった、との所感が得られた。道徳教育プログラムは、与えられた物語課題を読み、テーマに即した1つのテーマについてグループ全員で意見を述べ合い、話し合うことが中心になるので、プログラムに積極的に参加しなければその効果は現れづらいと考えられる。そのため少年の参加態度やプログラムへの意識について検討を行う必要がある。次節では参加した少年の道徳教育プログラム終了後の満足度と感想について検討することとした。さらに、5名から10名という比較的少人数の参加者での実施のため、グループ内での人間関係も参加態度に影響を及ぼすと考えられるため、その点についても法務教官に聴取を行い、検討することとした。

研究1-4 道徳教育プログラムへの少年の満足度および感想、グループ内での人間関係に関する検討

目的 本研究では、促進群 ($n=5$) , 変化なし群 ($n=4$) について、少年自身の道徳教育プログラムへの満足度および感想、グループ内での人間関係について検討を行うこととした。

方法 少年に入院時に道徳教育プログラムへの参加の満足度 (5件法: 1点-全く役に立たなかった, 2点-あまり役に立たなかった, 3点-どちらとも言えない, 4点-役に立った, 5点-大変役に立った) および感想を求めた。また、参考資料として、院内でのプログラムとして週5日間、各1時間程度行われていた体育 (剣道・水泳・サッカー・ソフトボールのいずれかを各回実施) , ゲストスピーカーの講話 (被害者の方, 暴力追放センターの職員, 就職に関する講話で、年5回実施) , 特定生活指導 (暴力, 交友, 家族, 性, 薬物に関する指導で各々の少年により受けるプログラムは異なる) への満足度も同様に5件法で入院時に評定を求めた。さらに促進群と変化なし群のグループへの参加態度について法務教官に聴取を行った。

結果と考察 各参加者の満足度と感想について、Table9に示した。なお、研究1-4についても研究1-1と同様の理由でノンパラメトリック法 (U検定) を用いたが、扱う変数は少年自身が主観的に感じた満足度であり、平均値で記載した方が読み手が理解しやすいと思われるため、分析に関してははすべて平均値 (SD) で記載した。

Table9 道徳教育プログラムへの参加の満足度および感想

	ID	道徳教育プログラムへの満足度	プログラムに対する感想
促進群	2	3	答えがないから考えられる。どっちの側に立つか、色々な感情、気持ち、あらゆる場面で考えられた。
	3	5	色々な人の意見を聞いてよかった。
	4	4	色々な意見があり、それぞれ考え方が違うんだと思った。
	10	5	他生の意見の中で、様々な価値観を知ることができた。
	17	4	色々な考えがあることを知った。
変化なし群	7	3	色々な意見や価値観を知れて、おもしろかったが、熱くなると、話になっていなかった。
	12	4	他の人の意見はおもしろかった。自分と違う価値観を感じる事ができた。
	13	4	他の人の意見を聞き、たくさんの考えがあることに気付け、勉強になった。
	15	5	いろいろな人の考えが聞けたのでよかった。

Table10 他プログラムへの参加の満足度

	ID	体育 (参考)	ゲストスピーカー (参考)	特定生活指導 (参考)
促進群	2	5	3	5
	3	4	5	4
	4	4	4	3
	10	5	5	4
	17	5	4	5
変化なし群	7	4	3	4
	12	3	3	2
	13	4	3	5
	15	3	4	3

道徳教育プログラムへの満足度については、促進群の平均が4.2点、変化なし群は4.0点であり、統計的な有意差はなく ($U=8.50$, $z=-.39$) どちらの群も「役に立った」とポジティブに捉えられていることが明らかとなった。参考資料として評定してもらった、体育に関する満足度については促進群の平均が4.6点、変化なし群は3.5点であり、U検定を行った結果、有意傾向が認められ ($U=2.00$, $z=-2.10$, $p<.10$)、変化なし群の方が満足度が低いことが認められた。ゲストスピーカーの講話については促進群の平均が4.2点、変化なし群は3.25点であり、統計的な有意差は示されなかったものの ($U=3.50$, $z=-1.70$)、変化なし群の方が満足度が低いことが示され、特定生活指導についても促進群の平均が4.2点、変化なし群は3.5点であり、同様に統計的な有意差はないものの ($U=6.50$, $z=-.89$)、変化なし群の方が満足度が低いことが明らかとなった。以上、道徳教育プログラムに関しては変化なし群も平均4.0点と比較的満足度が高いものの、その他のプログラムについては平均のレンジが3.25点～3.50点と、道徳教育プログラムよりも満足度が低いことが明らかとなり、満足度という観点からも、少年院における道徳教育プログラムは必要なプログラムであることが示唆されると言える。次に、道徳教育プログラム参加に対する各々の感想をTable9より検討すると、両群はほぼ同じ感想だが、変化なし群のID7の少年についてはポジティブな反面、ネガティブな感想も記載されていた（「色々な意見や価値観を知れて、面白かったが、熱くなると、話になっていなかった。」）。そこで、グループの構成員を検討したところ、以下の点が明らかとなった (Table11)。

Table11 参加したグループの構成員

	ID	前期終了	後期終了	参加回数
促進群	2	6/9	9/29	16
	3	6/9	9/15	16
	4	6/9	9/15	16
	10	6/9	9/15	16
	17	12/8	4/13	16
変化なし群	7	6/9	9/15	16
	12	7/14	10/20	16
	13	8/18	11/17	16
	15	1/12	4/13	16

Table11より、促進群5名のうち4名は同じグループに参加しており、変化なし群はID7については促進群、ID12,13はほぼ同じ、ID15についてはいずれの少年とも異なることが明らかとなった。ネガティブな感想も記載していたID7については、促進群5名のうちの4名が参加したグループであったが、ID2,3,4,10の感想をふまえて考察すると、ID7はグループ内でのディスカッションについていくことができない側面があったことが推察された。

また、プログラムを担当していた法務教官への意見聴取により、普段から仲の悪い少年同士が同じグループになることがあったが、個人的な感情から相手の意見に反論してしまい、有意義なディスカッションが難しい場合もあったとの所感も得られた。さらに、各々の少年について参加態度や性格特性について法務教官に聴取したところ、ID7は他の少年に対する好き嫌いを抑えにくいという性格特性があり、そのことがディスカッションにも少なからず影響していたようだ、とのことであった。研究1-1で法務教官に求めた院内行動に関する自由記述でも、「人によって協力的な場合とそうでない場合がある」と記載されていた。その他の変化なし群である、ID12,13,15については、参加グループについては、ID12, 13はID13が2週間遅れでID12が参加したグループに参加開始と、二人はほぼ同じグループであったが、法務教官への聴取により、二人とも人に対する好き嫌いが他の少年に比べるとあり、院内行動に関する自由記述でも、ID12については「自分中心の考えでの行動が多い」、ID13については「自分と合わない人と上手く距離を置くことは難しい」とあった。他方、促進群では法務教官への聴取により、ID10, 17の少年は院内ではモデルとなる模範的な少年であり、ディスカッションでも他の少年に良い影響を与えた少年

であることが明らかとなった。その他、ID3の少年は人懐っこい性格、ID4については控えめな性格であり、グループに落ち着いて参加することができていたことが明らかとなった。

以上、道徳教育プログラムの効果に影響を及ぼす要因として、研究1-3で示された、過去の非行回数その他、グループの構成員やそれにより形成される雰囲気も少なからず効果に影響を及ぼしていることがTable11および法務教官への聴取により明らかとなった。グループの構成員に関して得られた知見をまとめると、①参加グループの中で普段から仲の悪い少年同士が含まれていない方が望ましい②モデルになる少年がグループ内に2名以上いると良い③グループ内の雰囲気が穏やかで友好的であると良い 以上の3点を挙げるができる。しかしながら①、②については各少年の入所時期により道徳教育プログラムの参加時期は異なってくることで、基本的に全員参加のプログラムであるため、運営上、実現は難しいと言える。③については、実現は可能であると考えられ、道徳教育プログラムの毎回の実施に伴い、冒頭に適宜短時間のアイスブレイキングを行うことで、グループ内で参加者同士が話しやすい雰囲気づくりも行っていくことも、今後の充実したグループの運営に大切な要素の1つであると考えられる。

まとめと今後の課題

これまで研究 1-1～1-4 において、少年院における道徳教育プログラムの効果評価および、効果的なプログラムのあり方について考察を行った。以下、明らかになったことについてまとめることとする。①研究 1-1 より、少年院における 4 ヶ月間の道徳教育プログラムの実施において、約半数（9 名中 5 名）の参加者に役割取得能力の発達段階の促進や、それに伴う院内行動の改善という効果が認められ、残りの約半数の 4 名の少年には効果は示されなかった。しかしながら、効果が示されなかった少年にとっても研究 1-4 より、少年院で実施されている他のプログラム（体育、ゲストスピーカーによる講話、特定生活指導）よりも道徳教育プログラムへの参加は満足度が高いことが明らかとなった②研究 1-2 より、道徳教育プログラムへの継続的な参加には、事前に院内における非行少年の向社会的行動について質問紙を用いて客観的にアセスメントを行うことが参加中断への予防につながることを期待される③研究 1-3 より、道徳教育プログラムの効果に影響する個人内要因として、

入院前の非行回数が示唆される。効果が得られなかった少年の特徴として、研究1-4より道徳教育プログラム以外のプログラムに対しても効果が示された少年よりも満足度が低く、特に体育に関しては統計的に有意に満足度が低い傾向が示され、集団行動への適応の難しさが推察される④参加するグループ内の人間関係が道徳教育プログラムの実施効果に影響を及ぼしている可能性が示唆されるが、個々人の人間関係に配慮したグループ構成は現実的には難しいため、プログラム実施の際には、冒頭でアイスブレイキングを行う等、グループの雰囲気やを穏やかに友好的にするための工夫が必要である。

以上の4点が一連の研究から得られた知見である。今後の課題として、次節である補節に示す本間・長尾・相賀（2019）では、少年院における道徳教育プログラムの参与観察を行っており、非行少年に見られた独特の回答内容について検討している。参与観察で得られた結果、そして本研究で得られた知見を活かし、今後は特に、効果が得られなかった非行少年に向けた道徳教育プログラムの開発を行っていくことが望まれる。

補節：道徳教育プログラムの参与観察 - 今後に向けた、効果的な道徳教育プログラムに関する検討 -

（本間・長尾・相賀（2019）「モラルジレンマ教育における非行少年の回答の特徴-少年院における実践-」日本教育心理学会第61回総会にてポスター発表）

研究助成期間には、当該少年院にて道徳教育プログラムの参与観察を行った。本研究の目的である道徳教育プログラムの効果検証からは外れる内容であるが、参与観察を行うことで今後、非行少年を対象とした道徳教育プログラムを開発するにあたり研究1-4とは別の観点から有益な知見を多数得ることができた。そのため、補節として執筆を行い、報告書に含むこととした。

目的 本研究はモラルジレンマ課題である「アルメニア大地震 奇跡の生還」（荒木・松尾、1992）を用いた少年院における道徳教育プログラムを参与観察し、非行少年の参加態度および回答内容の特徴について検討を行うことで、今後の効果的な道徳教育プログラムにつ

いて考察することを目的とした。

方法 対象者：少年院に入院し継続的に道德教育プログラムを受講している少年8名。うち1名は遅刻によりプログラム終盤より参加した。

プログラム実施者：法務教官1名。

使用教材：「アルメニア大地震 奇跡の生還」（荒木・松尾，1992）のプリント教材1枚であった。

プログラムの流れ：まず、「アルメニア大地震 奇跡の生還」（荒木・松尾，1992）を黙読後、法務教官により適宜指名された少年が各段落毎に文章の朗読を行い、その後、法務教官が少年が物語内容を理解できているかについて、内容把握を行った。以下、物語の概略を示す。

アルメニア大地震 奇跡の生還 1988年、ソ連のアルメニア共和国で大地震が起きました。けがの軽い人はどんどんあとまわしにされ、医者にみてもらうことができません。ジュリエッタのとなりのベッドには、兄のアイカスは衰弱しきった体を横たえています。アイカスは崩れ落ちた9階建てのビルの地下室から5日目に助け出されたのです。（中略）すがりつくような思いが、とっさにジュリエッタをつき動かししました。「先生聞いてください。兄は35日ぶりに今日、がれきの下から救われたのです。どうか、お助けください。」「35日ぶり。」ジュリエッタの訴えを聞いた医者はこの奇跡に驚き、全力で兄のアイカスの治療にとりかかりました。何も知らない兄は少しずつよくなり健康を回復していきました。ところで、このニュースは「奇跡の生還」としてその日の内に世界中を駆けめぐりました。テレビ、新聞はくずれた建物の中から35日ぶりに50歳の電気技師アイカス・アコピャンさんが救出されたと伝えています。

内容把握の後、「ジュリエッタの行為は正しいと言えるか。それとも正しくないと言えるか。それはなぜか」という問いについてディスカッションが行われた。朗読からディスカッション終了までの所要時間は1時間程度であった。会場の配置は少年は2名ずつ長机と椅子に着席し、法務教官1名が少年の前に置かれたホワイトボードの横に立ち、適宜板書していくという講義室形式のスタイルであった。

結果と考察

「ジュリエッタの行為は正しいと言えるか。それとも正しくないと言えるか。それはなぜか」という問いに対し、遅刻者を除いた7名の少年の回答は、「正しい」が3名、「正しくない」が4名であった。「正しい」と回答した3名については、「兄を助けるためにOK（少年A）」、「35日は嘘だけど、5日間は本当だし、少なくともそれくらい重症なので、優先順位はある（少年B）」、「（少年Bと）同じです（少年C）」という回答であった。他方、「正しくない」と回答した4名については、「嘘をついて姿を消した（ジュリエッタが兄を助けたあと、行方不明になったと少年Dは独自に解釈）のがダメ。責任をとれ！（少年D）」、「優先

順位はあったのだから、嘘をつかず正当に訴えれば良かった（少年E）」、「（少年Eと）同じです（少年F）」、「他にも重症な人がいる、割り込んだのがいけない。嘘をつくのはいいが、割り込むのは良くない（少年G）」であった。特に少年（D、G）については話の論点がズレてしまっており、自分独自の善悪の理由づけをしている点が特徴的であると言える。

次に、「正しい」という回答をした3名に対し、再度説明を求めたところ、「ジュリエッタにしたら、他人より兄が大切なのでいい（少年A）」、「重体だから、割り込んでもいい。肉親なので（少年B）」、「治療の判断は医師がするのだから良い（少年C）」という意見が出され、肉親なので特別だったり、責任の所在を他者（医師）にすり替える回答が示された。

最後に全体に対し、「あなただったらどうしますか？治療を受けるために嘘をつくか/つかないか」という質問がなされたが、「嘘をつく」が8名中7名、「嘘をつかない」が1名であった。「嘘をつく」と回答した7名中3名は、「ジュリエッタの行為は正しいと言えるか。それとも正しくないと言えるか」という設問に対しては「正しくない」と回答していた少年たちであり、回答が変わった理由としては、「自分のことだと正常な判断ができない」という理由であった。「嘘をつかない」と回答した1名については、「35日間治療を受けていないのは事実」という回答であった。

以上、少年の回答内容からは少なくとも今回の参与観察で用いたアルメニア課題を用いたプログラムでは、一部の少年からは本筋から外れた独自の解釈が示され、物事の善悪に関する理解についてはディスカッションの中では核心に迫ることは難しい少年も存在することが明らかとなった。特に最終的には「嘘をつく」が8名中7名になり、主人公の行動への評価ではなく、自分自身に引き寄せて考えると善悪の判断がうまくできなくなってしまうことも示唆された。少年たちは、退院後は再犯することなく、いかに地域の社会生活に適応していくかが最重要であると考えられる。そのため、「物語の主人公」の行為の善悪についてディスカッションを行うよりも、葛藤場面において「自分だったらどうするか」について重点を置いたディスカッションを行うことの方が大事なのではないかと考えられた。また、その際には扱う物語課題の内容も大事になってくるのではないだろうか。ディスカッションを行いグループの中で自分の意見を述べ、同時に自分以外のメンバーの意見を聞き、考えることは役割取得能力に関するトレーニングにはなるが（研究1-4のTable9の少年のプログラムに対する感想にも、それは端的に示されている）、より葛藤を自分自身に引き寄せて考えるには、身近な問題、実際に少年たちが実生活で葛藤を感じたことのある場面を含む内容のモラルジレンマ課題（教材）を作成し、場合によっては参加メンバーの非行歴を考慮し適宜使用する課題を選定することも、今後の効果的なトレーニングには必要だと考えられた。

その他、参与観察で気づいたことは2点ある。1点目として、会場の配置はいわゆる講義室形式であったが、研究1-4で述べたように、効果的なプログラムの実施にはグループ内の雰囲気や穏やかで友好的にし、話しやすくする必要がある。講義室形式のスタイルでは、他の少年が

意見を述べているとき、どのような表情で発言しているのか、配置によっては認識することができない。非行少年や犯罪者は、周囲との関わりの中で否定的な体験をした時、それが自分への挑発や攻撃と解釈しやすいこと（河野，2013）が指摘されている。少年院の生活の中で仲が良くない少年の、その表情を窺い知ることができない席配置（状況）の中での発言を自分への攻撃と解釈した少年も中にはいるかもしれない。小学校におけるモラルジレンマ授業実践のコツとして、円座になることは子ども同士の心理的距離をなくし、使用する教室の面積も少なくなることから、対話を中心とした話し合いを物理的に心理的に可能にする（竹田，2007）ことが述べられている。アイスブレイキングの他、席の配置の仕方の工夫でも、話しやすく穏やかな雰囲気を作り出すことは可能と考えられ、用意するものもなく比較的容易に行うことができると言え、積極的に取り入れると良いと思われる。

2点目としては、物語課題の朗読において少年たちはスラスラと読むことが難しい者が散見され、国語力（言語能力）の低さが推察された。法務教官による物語内容の確認では、自力ではあまり理解できていないと思われる少年も少なからず存在していた。物語内容の理解もトレーニング効果に影響してくると考えられるため、今後の課題として、道徳教育プログラムで用いる教材について、文章による物語課題以外のツールを用いた教材に関する研究を進めていく必要があることが示唆される。より視覚的、直感的に物語内容を理解しやすい視聴覚教材の作成および活用や、葛藤を「まるで自分のことのように」感じ、考えるため、VR（バーチャル・リアリティ）教材の開発および利用が必要であると考えられ、今後の研究課題としたい。

また、国語力（言語能力）の低さに関しては、松浦他（2007）は少年院生にLDのスクリーニングテストを行ったところ、65%にその傾向があったことを報告している。研究1-5の参加者にも、参与観察での朗読の様子や物語理解の困難さから、そのような特質を持つものは一定数含まれていることが推察された。米国では非行群の中で一定の割合でLDが存在することをふまえた上で教育プログラムを実施し、介入として学習セラピーを行い、効果を報告している（Bachara & Zaba,1978, Brier, 1994）。言語能力と自己コントロール能力は密接なつながりがあるとされていることから（富田，2019）、役割取得能力や行動面への効果に加え、国語力（言語能力）も道徳教育プログラムでのディスカッションを通じて伸ばしていくことが望ましい。参与観察ではディスカッションは口頭でのみ行われており、自分自身の考えをワークシート等へ書き込むということはなされていなかった。道徳教育プログラムにおいて、自身の考えを記載し、それをもとにディスカッションを行うことにより役割取得能力に加え、国語力（言語能力）の向上も見込めると考えられ、今後は道徳教育プログラムを展開していくにあたり、教材開発を含めた包括的なプログラム開発が望まれる。

注1) Selman (2003)は役割取得理論を基盤とした社会的視点調整(social perspective coordination) 理論を提唱し、社会的視点調整能力が発達していくと、対人間の葛藤を解決する具体的な行動や手段である対人交渉方略 (interpersonal negotiation strategy; Selman & Demorest, 1984) が変化していく過程を明らかにしている。対人交渉方略には、他者を変えて葛藤を解決しようとする他者変容志向と自己を変えて葛藤を解決しようとする自己変容志向の2つがあるが (Selman & Demorest, 1984), 社会的視点調整能力の発達段階の上昇に伴い、双方の対人交渉方略の発達段階も変化していくことが示されている(Selman, 2003)。本研究では、対人交渉方略について検討を行うことを目的としていないため、社会的視点調整能力ではなく、役割取得能力について検討を行うこととした。

注2) 本間・石川・内山・荒木 (2018) における、荒木 (2018) のコメントでは、役割取得能力と社会的視点取得能力を以下のように区別することを明確化している。“役割取得能力検査 (木のぼり課題) は幼児と児童を対象としているが、中学生版社会的視点取得能力検査 (アルメニア課題) は中学生・高校生を対象とし、木のぼり課題では測定できないより高次の役割取得 (社会・国家, 社会制度などに対する) を測定できる検査である。両者を区別するために、アルメニア課題の「役割取得能力検査」の名称を、「社会的視点取得能力検査」とした。そこではより高次の役割取得を扱うことになるので、社会認識の発達を考慮してSelman (1976) が用いたように、社会的視点取得能力とした”。中学生版社会的視点取得能力検査 (アルメニア課題) で測定できる最も高い段階は段階4 (社会および習慣のシステムの役割取得) であるが、本研究では段階4までの測定 (社会的視点取得能力) は意図しておらず、段階0から段階3までの測定 (役割取得能力) を意図しているため、用語を「役割取得能力」とした。なお、安藤・新堂 (2013) の引用については、課題としてアルメニア課題を使用しているため、「役割取得能力」ではなく「社会的視点取得能力」とした。

引用文献

- 安藤 有美・新堂 研一 (2013). 非行少年における視点取得能力向上プログラムの介入効果—視点取得能力と自己表現スタイルの選好との関連— 教育心理学研究, **61**, 181-192.
- 荒木 紀幸 (1990). ジレンマ資料による道徳授業改革—コールバーグ理論からの提案— (pp.76-77). 明治図書
- 荒木 紀幸・松尾 廣文 (1992). 中学生版社会的視点取得検査の開発 兵庫教育大学研究紀要, **12**, 63-86.
- Bachara, G.H., & Zaba, J. N. (1978). Learning disabilities and juvenile delinquency. *Journal of Learning disabilities*, **11**(4), 58-62.
- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., & Barnes-Holmes, D. (2004) Perspective-taking and theory of mind: a relational frame account. *Behavior Analyst Today*, **5**, 1-25
- Brier, N.(1994). Targeted treatment for adjudicated youth with learning disabilities: Effect on recidivism. *Journal of Learning disabilities*, **27**, 215-222.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the Interpersonal Competence Scale. *Behavior Research and Therapy*, **33**, 725-736.
- Chandler, M. (1973). Egocentrism an antisocial behavior: The assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology*, **9**, 326-332.
- Chalmers, J.B., & Townsend, M.A. (1990) The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development*, **61**, 178-190.
- Cooney, E. W., & Selman, R. L. (1978). Children's use of social conceptions: Towards a dynamic model of social cognition. In Damon, W. (Ed.), *Social cognition: New directions for child development* (pp.23-44). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Elardo, P. T., & Caldwell, B. M. (1979). The effects of an experimental social development program on children in the middle childhood period. *Psychology in schools*, **16**, 93-100.

Freedman,B. , Rothentall,L. , Donahoe,C. , et. al. (1978). A Social-behavioral analysis of skill deficits in delinquent and nondelinquent children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **46**, 1448-1462.

Gaffney,L., & McFall,R. (1981).A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,**49**, 959-967.

本間 優子・石川 隆行・内山 有美・荒木 紀幸 (2018). これまでの役割取得能力測定課題(社会的視点取得能力)研究と, これからに向けて 道徳性発達研究, **12**, 49-53.

本間 優子・内山 伊知郎 (2002a). 役割取得能力測定課題の作成-規則・対人場面について 道徳性の発達に関する研究年報, **14**, 129-130.

本間 優子・内山 伊知郎 (2002b). 児童期におけるクラス内行動と役割取得能力および罪悪感の関連 同 志社心理, **49**, 60-64.

本間 優子・内山 伊知郎 (2005). 児童期における規則場面の役割取得能力とクラス内行動の関係 行動科学, **44**, 1-6.

本間 優子・内山 伊知郎 (2017). 役割取得能力が学校適応に影響を及ぼすプロセス 心理学研究, **88**,184-190.

本間 優子・長尾 貴志・相賀 啓太郎(2019). モラルジレンマ教育における非行少年の回答の特徴—少年院における実践— 日本教育心理学会第 61 回総会ポスター発表.

法務省矯正局(2014). 少年院法 <http://www.moj.go.jp/content/000095870.pdf> <2019年10月3日>

法務省矯正局(2017). 全国の少年院 特色あるその取り組み(pp.3)

角谷 慶子(2008).少年犯罪・非行の精神療法—SSTによるアプローチ—精神療法,**34**, 290-297.

河野 莊子(2013). 第 2 章犯罪の原因 河野壯子・岡本英生(編) コンパクト犯罪心理学 (pp.17-34) 北大路書房

Keating, D., & Clark, L. V. (1980). Development of physical and social reasoning in adolescence. *Developmental Psychology*, **16**, 23-30.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence : The cognitive-developmental approach to socialization

- n. In D. A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. (pp. 347-480). Chicago : Rand McNally.
- 蔵永 瞳・片山 香・樋口 匡貴・深田 博己 (2008). いじめ場面における傍観者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響 広島大学心理学研究, **8**,41-51.
- 松浦 直己・橋本 俊顕・十一 元三(2007). 少年院における発達障害を視野に入れた矯正教育効果分析 (1) 一少年院生の心的特性と出院時の意識の変容— LD 研究,**16**, 199-213.
- Miller, L. D. (1987). Neuropsychology of the aggressive psychopath: An integrative review. *Aggressive Behavior*,**13**,119-140.
- Miller,J.D.,Lynam, D., & Leukefeld,C.(2003). Examining antisocial behavior through the lens of the five factor model of psychology. *Aggressive Behavior*, **29**,497-514.
- 森 丈弓(2017).犯罪心理学—再犯防止とリスクアセスメントの科学—第3章少年用サービス水準/ケースマネジメント目録について (pp.75-89) ナカニシヤ出版
- 森 丈弓・東山 哲也・西田 篤史(2014). 法務省式ケースアセスメントツール (MJCA) に係る基礎的研究 I —MJCA の信頼性・妥当性の検証— 犯罪心理学研究, **52** (特別号) , 54-55.
- Nyhus,E.K., Pons, E.(2005). The effects of personality on earnings. *Journal of Economic Personality*, **26**, 363-384.
- 大迫 秀樹 (1998). 非行小学生の特徴とその背景—救護院入所児童を対象に— 犯罪心理学研究, **36**, 37-48.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge and Kegan.
- Richardson, D. R., Green, L. R., & Lago, T. (1998). The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack. *Journal of Personality*, **66**, 235-256.
- Selman, R. L. (1976). Social cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 299-316). NewYork : Halt.
- Selman, R. L. (1977). A structural-developmental model of social cognition: Implications for intervention research. *The Conseling Psychologist*, **6**, 3-6.

- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, **55**, 288-304.
- 嶋田 美和・遊間 義一(2018). 家庭裁判所係属少年における機能的攻撃性尺度の妥当性の再検討 心理学研究, **89**, 71-81.
- 品田 秀樹 (2008). 少年院における SST 前田ケイ・安西信雄(編) こころの科学本人・家族のための SST 実践ガイド(pp.60-67) 日本評論社
- 竹田 レイ子 (2007). モラルジレンマ授業の人気のひみつは? モラルジレンマで道徳の授業を変える (pp.17-22). 明治図書
- 高橋 良彰(1987). 犯罪及び社会的制裁に対する青少年の認知 科学警察研究所報告 防犯少年編 **28(1)**, 86-97.
- Taylor, T.K., Eddy, J. M., & Biglan, A. (1999). Interpersonal skills training to reduce aggressive and delinquent Behavior: Limited Evidence and the Need for an Evidence-Based System of Care. *Clinical Child and Family Psychology Review*, **2**, 169-182.
- 富田 拓 (2019) .知的障害、発達障害と非行 高田治・大塚斉・野村俊明 (編) 少年非行(pp.169-174). 福村出版
- Veneziano, C., & Veneziano, L. (1988). Knowledge of social skills among institutionalized juvenile delinquents. an assessment. *Criminal Justice and Behavior*, **15**, 152-171.
- Walsh, A. (1991). Intellectual imbalance, love deprivation, and violent delinquency: *A biosocial perspective*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Walsh, A. (2002). Behavior genetics and anomie/strain theory. In S. Cote (Ed.), *Criminological theories: Bridging the past to the future*. (pp. 346-355). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 渡辺 弥生 (2001). 「心の教育」実践シリーズ 2 VLF プログラムによる思いやり育成 プログラム Voices of Love and Freedom 図書文化社

付録

役割取得能力測定課題「自転車」（評定中期に使用）

たけしくんは、サッカーが好きな男の子です。いつも公園でサッカーの練習をしています。

たけしくんは、この間、公園の入り口に自転車をおいて、サッカーの練習をしました。本当は、公園の入り口に自転車を置いてはいけなかったのですが、早く練習がしたくて、置いてしまいました。公園には、車いすで散歩に来る人もいます。たけしくんが公園の入り口に自転車を置いたとき、偶然車いすで散歩に来たおじさんがいました。おじさんは、公園に入れなくて困ってしまいました。たけしくんは公園の管理をしているおじさんから注意され、自転車を公園の入り口から自転車置き場に移動しました。

それからしばらくたちました。

今日は公園で、みんなでサッカーの練習をすることになっていました。たけしくんが公園につくと、みんなもう、サッカーの練習を始めていました。「おうい、パス、パス、ボールを回せ！」みんな、夢中でボールを追っていました。「たけし！そこに自転車をおいて早く来いよ！」たけしくんは、迷いましたが、他にもたくさん公園の入り口に自転車が置かれていたので、自分も公園の入り口に自転車を置いて、みんなのところに走っていきました。

しばらくすると、公園の管理事務所から、アナウンスが流れてきました。「公園を利用している人をお願いします。入り口付近に自転車を停めているかた、すぐに自転車置き場に移動してください。」「ねえ、今の放送、ぼくたちの自転車のことじゃないかな？」たけしくんはみんなに話しかけました。「ちがうよ。だれか他の人のことだろう」「関係ない、関係ない。さあ、続けよう」みんなは、放送のことなど気にせず、サッカーを続けています。たけしくんは、こまってしまいました。

質問項目 質問 (a) たけしくんは、なぜこまっていますか？**質問 (b)** たけしくんは、どうすると思いますか？自転車を移動する？移動しない？どちらでしょうか？なぜ、移動する（移動しない）と思いますか？**質問 (c)** たけしくんが、移動しなかったとしましょう。もし、管理人のおじさんがそれを知ったら、どんな気持ちになるのでしょうか？なぜ、そう思いますか？**質問 (d)** たけしくんが、自転車を移動しなかったとしましょう。たけしくんは、移動しなかった時、管理人のおじさんのことを考えました。たけしくんは、もしそれをおじさんが知ったら、おじさんにどう思われると考えていますか？なぜ、そう思いますか？**質問 (e)** もし、たけしくんが管理人のおじさんと話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？たけしくんの気持ちとおじさんの気持ちの両方を考えて、答えてください。

役割取得能力測定課題「飼い主のマナー」（評定後期に使用）

たろうくんの家では、犬を飼っています。犬の名前は、コロといいます。コロの朝の散歩は、たろうくんとお父さんの仕事です。いつもペロは 駅前の芝生で止まります。今日もそうでした。お父さんはさっと、ビニール袋をコロのおしりの下に広げました。「コロはかしこいだろう。いつもきまってここに来ると、ふんをするんだ。いくらかしこいコロでも、自分で片づけはできないもんな。ふんを片づけるのは、ペットを飼っている人のマナーだな。お父さんと一緒じゃないときにコロを散歩させるときは、たろうがちゃんと片づけてやるんだよ。」と言いました。たろうくんは、「お父さん、わかったよ。」と言いました。

その週末、地域の人が集まって、駅前通りの清掃をしました。たろうくんも、お父さんと一緒に参加しました。隣の家の田中さんが、落ちていた犬のふんを拾って ビニール袋に入れながら言いました。「マナーのできていない飼い主が多いんだなあ。あそこの看板の文字、目に入らないのかなあ。」駅前通りには、「犬さん、ここではしないでね。」と書かれた看板が立っていました。

それからしばらくたちました。今日は、お父さんが出張で家にはいないので、たろうくんは妹と二人でコロの散歩に行くことになりました。歩いていると、コロが駅前の芝生のところで止まりました。たろうくんは、コロの「ふん取りセット」を持って来るのをすっかり忘れていたことに気づきました。（しまった！どうしよう！）まわりには、誰もいません。妹は、心細そうにたろうくんを見えています。「お兄ちゃん、コロがふん、いっぱいしているよ」（さっき通ったガードレールの下にも、他の犬がしたふんがいっぱい転がっていたし、ぼくたちだけじゃない、でも、飼い主が片づけるのはマナーだってお父さんは言っていたし・・・）。たろうくんは、困ってしまいました。

質問項目 質問 (a) たろうくんは、なぜこまっていますか？ **質問 (b)** たろうくんは、どうすると思いますか？ペロのふんを片付ける？片付けない？どちらでしょうか？なぜ、移動する（移動しない）と思いますか？ **質問 (c)** たろうくんが、片付けなかったとしましょう。もし、お父さんがそれを知ったら、どんな気持ちになるでしょうか？なぜ、そう思いますか？ **質問 (d)** たろうくんが、ペロのふんを片付けなかったとしましょう。たろうくんは、片付けなかった時、お父さんのことを考えました。たろうくんは、もしそれをお父さんが知ったら、お父さんにどう思われると考えていますか？なぜ、そう思いますか？ **質問 (e)** もし、たろうくんがお父さんと話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？たろうくんの気持ちとお父さんの気持ちの両方を考えて、答えて下さい。