

# 役割取得能力の発達段階と視点取得能力の関連性 —多肢選択法による児童用役割取得能力測定課題の開発に向けて—

本間 優子

新潟青陵大学福祉心理学部臨床心理学科

## Relationship between Developmental Stage of Role-Taking Ability and Perspective-Taking Ability —Development of the role-taking ability measurement for children by multiple-choice instrument—

Yuko Honma

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY  
DEPARTMENT OF CLINICAL PSYCHOLOGY

### キーワード

役割取得能力、視点取得能力、多肢選択法、児童

### Key words

role-taking ability、perspective-taking ability、multiple-choice instrument、children

## I はじめに

人間が生きていく上で、他者の気持ちやその人が置かれている立場を理解することのできる能力は、円滑な人間関係を築き、社会に適応していく上で必要不可欠なことである。そのような能力については従来、道徳性発達理論の立場からは役割取得能力（社会的視点取得能力）<sup>1)</sup>、社会心理学の立場からは、共感性研究の流れの中で、共感性の認知的側面として視点取得能力<sup>2)</sup>が検討されてきた。

道徳性発達理論の立場から、Selman<sup>3)</sup>は役割取得能力（社会的視点取得能力）について、「他者の立場に立って心情を推し量り自分の考えや気持ちと同等に、他者の考えや気持ちを受け入れ調整し、対人交渉に生かす能力」と定義している。その測定法としては、ジレンマ課題（木の上の猫）<sup>3)</sup>が有名である。ジ

レンマ課題（木の上の猫）の内容および方法は、ジレンマを含む社会的な対人葛藤場面の物語を子どもに提示し、物語の主人公の立場から見た事態の理解に関する質問、および他の登場人物の感情や考えなどを推論する質問を面接法で行うというものである。面接者は子どもがそれらについてどの程度推論できているのかについて、質問に対する子どもの回答を検討することで、役割取得能力の発達段階を5段階で評定を行う。

Selman<sup>3)</sup>の研究は、子どもたちの面接者の質問に対する回答内容を吟味することで、各々の子どもたちの役割取得能力の発達について、各発達段階における質的な相違を検討し、その特徴を明らかにしたという点に意義がある。ジレンマ課題（木の上の猫）<sup>3)</sup>とそ

の評定基準については荒木<sup>5)</sup>によって翻訳され、日本においてそれに準拠する物語課題である「木のぼり課題」の妥当性および評定

基準が確立されている (Table1, 2)。さらに、幼児から児童期における発達段階の推移が確認されている<sup>5)</sup>。

Table1 「役割取得能力検査」木のぼり課題<sup>5)</sup>

---

じゅんこさんは、木のぼりが上手な女の子です。今日もじゅんこさんは木にのぼってあそんでいます。ところが、木からおりようとしたとき、うっかり足をすべらせて落ちてしまいました。運よく途中のえだにひっかかったので、けがはありませんでした。

じゅんこさんが木から落ちるのを見ていたお父さんが、びっくりしてじゅんこさんをきつくしかりました。そして、「もう、木にのぼってはいけないよ。わかったかい。」とじゅんこさんに言いました。じゅんこさんは、「もうこれから木にのぼらないわ。」と、お父さんと約束しました。

数日後のことです。となりのたろう君がかわいがっているこねこが、木に登っておりられなくなっています。たろう君はまだ小さくて木のぼりができません。たろう君は、「おねえちゃん、おねがい、こねこをおろしてやって。」とじゅんこさんにたのみました。ちかくにはだれもいません。こねこをおろしてやれるのは、木のぼり上手なじゅんこさんだけです。はやくしないと、こねこはおちてしまうかもしれません。

じゅんこさんは、お父さんとの約束を思い出してこまってしまいました。

**質問 1** じゅんこさんはなぜ困っているのですか？

**質問 2** じゅんこさんはどうするかな？ 木に登るのだろうか？ 登らないだろうか？  
なぜ、登る (登らない) と思うの？

**質問 3** 実はね、じゅんこさんは木に登って行きました。もし、お父さんがそれを見つけたらどんな気持ちになると思いますか？  
なぜ、そう思うの？

**質問 4** じゅんこさんは木に登る時お父さんのことを考えました。じゅんこさんは木に登っているところをお父さんが見たら、お父さんは自分のことをどう思うと考ええていますか？

**質問 5** 木に登る前に、じゅんこさんとお父さん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。じゅんこさんの気持ちとお父さんの気持ちの両方を考えて書いて下さい。

---

Table2 役割取得能力発達段階評定の基準<sup>5)</sup>

<p>段階0A：自己中心的な視点 (4～6歳)</p> <p>他人の表面的な感情の理解や表情は理解するが、自分の感情と混同することが多い。同じ状況にいても、他の人と自分では違った見方をすることに気づかない。</p>	<p>段階0Aの反応例</p> <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：嬉しいと思う。だって、お父さんも猫が好きだから。</p> <p>Q：お父さんはどう思うかな？</p> <p>A：わからない。</p>
<p>段階0B：自己中心的な視点 (5～9歳)</p> <p>泣く、笑うなどはっきり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。しかし、相手の心の奥にある本当の気持ちまでは考えが及ばない。</p>	<p>段階0Bの反応例</p> <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：しかる。約束を破ったから。</p> <p>Q：どうして約束させられたかな？</p> <p>A：わからない。</p>
<p>段階1：主観的役割取得段階 (7～12歳)</p> <p>与えられた情報や状況が違くと、それぞれ違った感情を人は持ったり、異なった考え方をもちことが理解できる。</p>	<p>段階1の反応例</p> <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：お父さんは心配する。</p> <p>Q：どうしてじゅんこは約束させられたかな？</p> <p>A：お父さんはじゅんこにけがをして欲しくないから。</p>
<p>段階2：自己内省的役割取得段階 (10～15歳)</p> <p>自己の考えや感情を内省できる。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。</p>	<p>段階2の反応例</p> <p>Q：木に登っているじゅんこをお父さんが見たら、お父さんはどんな気持ちになると思う？</p> <p>A：じゅんこがどうしても猫を助けたいと思っていることをわかってくれる。</p>
<p>段階3：相互的役割取得段階 (12歳～大人)</p> <p>第三者の視点を想定できる。人間はお互いの考えや感情を考慮して行動していることに気づく。</p>	<p>段階3の反応例</p> <p>Q：木に登る前に、じゅんことおとうさん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？ じゅんこさんの気持ちとお父さんの気持ちの両方を考えてください。</p> <p>A：じゅんこが猫を助けたいと思っていることもよくわかるけど、けがをするのが心配だから木登りを許さないというお父さんの気持ちもよくわかるから、登らない。</p>

他方、Davis<sup>2)</sup>は共感性を多次元的に捉えることを目的とし、共感的関心(他者への同情や思いやり)、個人的苦痛(他者への苦しみに対する苦痛感や不快感)、ファンタジー(仮想の状況・場面に自分を置きかえて想像する)、視点取得(他者の心理状態を推測する)の4下位尺度による対人的反応性指標(Interpersonal Reactivity Index; IRI)を作成した。下位尺度である視点取得尺度は、日常生活で自発的に他者の心理的立場を理解しようとする態度に関して測定する(e.g., 友達のことを理解しようとするときは、向こうから見るとどう見えるかを想像しようとすることがある)。IRI<sup>2)</sup>の児童版である児童用多次元共感尺度<sup>6)</sup>が作成されており、長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元<sup>7)</sup>によって翻訳され、妥当性および信頼性が検討されている。

Davis<sup>2)</sup>は視点取得尺度について、「日常生活で自発的に他者の心理的立場をとろうとすることについて報告された傾向」を測定すると述べ、「視点取得尺度は、社会的な役割取得の過程を評定する唯一の大人用の測度であるように思われる」と述べている。Selman<sup>4)</sup>による道徳性発達理論に基づく役割取得能力(社会的視点取得能力)とDavis<sup>2)</sup>による共感性の認知的側面という概念に基づく視点取得能力は、両者は依拠する理論的背景は異なるが、「他者の立場を理解しようとする程度」について測定することを目的としていることから、測定している能力自体は同じであると本間・内山<sup>8)</sup>では結論づけた。

IRI<sup>2)</sup>の下位尺度である視点取得尺度はリッカート法による質問紙形式である。役割取得能力と類似する概念について、質問紙形式で測定することは、Selman<sup>4)</sup>が開発した物語課題を読み、面接者の質問に回答するという測定方法よりも、より簡便で実施コストがかからないと考えられる。しかしながら、役割取得能力で測定する発達段階という質的な特徴(順序尺度として得点化)は、間隔尺度である

視点取得尺度ではその特徴を捉え切れない可能性もある。そこで本研究では同一被験者に両課題を実施し、両者の関連について検討を行うことを目的とした。

## II 研究方法

### 1. 対象者

調査対象は公立小学校の5、6年生に在籍する児童95名であった(男児49名、女児46名)。対象者については、小学校においては学年進行と共に学校における不適応行動が増加することが示されているが、特に5年生以降が増加傾向にある<sup>9)</sup>。また、集団法での実施にあたり、1、2年生に比べて5、6年生は言語能力の個人差も少なくなることが予想される。そのため5、6年生を対象とした。

### 2. 調査内容

#### 1) 役割取得能力測定課題について

木のぼり課題<sup>5)</sup>は4歳からの測定を意図しており、本研究で対象となる小学校高学年には、年齢に即した課題であるとは言い難い。そのため、本間・内山(2002b)<sup>10)</sup>は児童用役割取得能力測定課題として、木のぼり課題<sup>5)</sup>のストーリー展開に基づき、物語場面について学校場面とした役割取得能力課題を作成し、その妥当性を検討している。本研究では、本間・内山(2002b)<sup>10)</sup>による規則場面(図書係)および対人場面(けんか)を児童用役割取得能力課題として使用した(Appendix参照)。役割取得能力の発達段階の評定および得点化は荒木<sup>5)</sup>を参考に行った(段階1=1点, 段階2=2点, 段階3=3点)。2者による評定の一致率は規則場面93.7%、対人場面94.7%であった。一致がみられなかったものについては、第三者による評定に従った。性差による影響を防ぐため、男児には男児用、女児には女児用の課題が用いられた。

## 2) 視点取得能力測定課題について

長谷川他<sup>7)</sup>による児童用多次元共感性尺度の下位尺度より、視点取得尺度を用いた。全9項目であり(e.g., だれかをせめる前に自分がその人の立場だったらと考える、友達のいやなところをその友達に言う前に、自分がそんなことを友達から言われたらどう感じるんだろうと考える、友達からはそのことがどんなふうに見えるんだろうと考えることがある)、5件法であった。

## 3) 手続き

役割取得能力については、児童は教師に物語および質問文について読み聞かせてもらった上で回答を行った。児童の理解を促すため、物語が印刷された用紙には挿絵が3枚描かれていた。回答用紙には、児童に集団法で役割取得能力課題を実施した石川・内山<sup>10)</sup>と同様に、個人面接で行う際の質問1から5と同じ質問があらかじめ印刷してあり、児童が回答を書き込む欄が設けられていた。集団実施のため構造化面接はできないが、教師にはできるかぎり児童の回答を促すように適宜声かけをしてもらうことが事前にお願いされた上、調査は実施された。視点取得能力検査については、役割取得能力課題実施後、一週間以内に集団法で行われた。

児童に対しては、回答は無記名であり任意であること、回答を拒否したり中断したりすることができること、回答を拒否したり中断しても不利益は生じないことが書面および口頭で伝えられた。さらに、回答は本研究の研究者以外は見ることが無いことも書面および口頭で伝えられた。これらの倫理的配慮について、児童に対してはいずれも教師が伝えた。質問紙および回答用紙は回答後すぐに封筒に入れてもらい、封筒に入れた状態で回収した。マッチングのために、質問紙には児童の学年、学級、性別、および出席番号を記載してもらった。出席番号の記載はあくまでもマッチングのためであり、氏名など個人を特定する情

報は調査協力者から受けないことを事前に校長に説明し、了承を得た上で行われた。

## 3. 倫理的配慮

本研究は新潟青陵大学倫理審査委員会において審査を受け承認を得ている(2012007)。調査は対象校の校長に事前に説明を行い、同意書に署名を得た上で行われた。

## III 結果

役割取得能力について発達段階の分布を示す(Table3)。視点取得尺度得点については $M=3.48$  ( $SD=.58$ ),  $\alpha=.76$ であり、長谷川他<sup>7)</sup>同様に信頼性が確認された。

Table3 役割取得能力の発達段階の分布

発達段階	規則	対人
1	55(57.9)	52(54.7)
2	36(37.9)	36(37.9)
3	4(4.2)	7(7.4)

※ ( ) 内の数値はパーセンテージを示す

役割取得能力と視点取得尺度の相関関係を検討したところ、有意な相関関係は認められなかった(規則場面,  $r = -.12$ , 対人場面,  $r = -.02$ , 共に $n.s.$ )。さらに、規則および対人場面それぞれの役割取得能力の発達段階と視点取得尺度得点についてKruskal-Wallis検定を行ったが、各々の発達段階間で有意な差は認められなかった(規則場面:  $H(2) = 2.01$ , 対人場面  $H(2) = 2.56$ , 共に $n.s.$ , Table4)。

Table4 役割取得能力の発達段階と視点取得得点 (Median, Q)

役割取得能力	段階 1	段階 2	段階 3	$\chi^2$
規則	3.56 (0.45)	3.33 (0.34)	2.83 (0.86)	2.01
対人	3.50 (0.39)	3.50 (0.42)	3.22 (0.28)	2.56

※ ( ) 内の数値は四分位偏差を示す

#### IV 考察

役割取得能力と視点取得尺度の相関関係を検討したところ、有意な相関関係は認められず、役割取得能力の各発達段階間と視点取得尺度得点についても、発達段階間で有意な差は認められなかった。このことから視点取得尺度は、役割取得能力課題で測定する概念とは異なる概念を測定している、もしくは役割取得能力課題で測定する発達段階という質的な側面は、視点取得尺度では測定しきれない可能性が示唆されたと言える。

前者の異なる概念を測定している可能性については、視点取得尺度は、Davis<sup>2)</sup>により、「日常生活で自発的に他者の心理的立場を理解しようとする態度」と定義づけられており、役割取得能力と概念的に類似する部分はあるものの、Selman<sup>4)</sup>による役割取得能力課題で測定する「他者の立場に立って心情を推し量り自分の考えや気持ちと同等に、他者の考えや気持ちを受け入れ調整し、対人交渉に生かす能力」とは異なる概念を測定している可能性が考えられた。特に、「他者の考えや気持ちを受け入れ調整し、対人交渉に生かす」という能力を概念に含んでいるか否かの点で、両者に相違があり、関連が認められなかったと考えられた。

後者の発達段階という質的な側面を質問紙では測定しきれなかった可能性については、今後は「とてもあてはまる・ややあてはまる・

どちらでもない・ややあてはまらない・あてはまらない」のどれかに丸をつけるリッカート法ではなく、あらかじめ各発達段階に応じた回答が記載されており、どれが自分の考えに一番近いかについて選んでもらう形式である、多肢選択法を用いて測定を行うことで改善できると考えられる。

渡辺<sup>12)</sup>は幼児から児童(小学3年生)までの役割取得能力を含む、社会的コンピテンス(役割取得能力の他には、対人理解能力、葛藤解決能力を測定)を測定することを目的として開発されたSchultz & Selman<sup>13)</sup>のGSID The Relationship Questionnaire (Rel-Q)を翻訳し、小学生(1年生から6年生)に対し、役割取得能力の発達段階の推移を多肢選択法で測定している。この尺度では、役割取得能力の発達段階について段階0、段階1、段階2、段階2から3への移行期という4段階で測定することができる。しかしながら、渡辺<sup>12)</sup>は、本尺度は欧米の子どもを対象に作成された尺度であり、日本の子どもに適用した場合には、文化や慣習の違いによって影響を受ける設問があると述べ、妥当性についても今後検討が必要であると結論づけている。さらに、GSID The Relationship Questionnaireは、その後数回の改訂がなされており、現在は5歳から8歳までを対象とした“K-3” versionと小学4年生から高校生までを対象とした“4-12” versionの二つに分かれている<sup>14)</sup>。“K-3” versionについては渡辺<sup>12)</sup>が翻訳を行っている

るが、“4-12” versionについてはまだ翻訳や妥当性の検討が行われていない。“4-12” versionは、内容については“K-3” version以上に日本の文化や慣習にそぐわない内容が含まれており、役割取得能力を測定する多肢選択法の課題については、今後さらに日本の文化、慣習に合わせた内容の課題を開発することが必要である。

また、各々の発達段階には、次の段階への「移行期」もあると考えられる。近年、荒木・松尾<sup>15)</sup>は、従来は中学生以降を対象とし、社会的視点取得能力を測定することを目的として作成したアルメニア課題を多肢選択法に改訂を行っており、1つの発達段階を3水準（例；段階2の場合、段階2-、段階2、段階2+）に分けて評定することを可能にしている。具体的な測定法は、「アルメニア大地震 奇跡の生還」<sup>16)</sup>という物語課題を被験者は読み、物語に関連した、多肢選択法による4つの設問に対し、自分の考えに最も当てはまるものを選択する。選んだ回答には発達段階が付与されており（段階0～4）、4つ設問に回答する中で、個人内で最も高く評定される発達段階に当てはまる回答をいくつ選択したかにより、同じ発達段階の中で3水準に分類がなされる（例：質問1で段階1、質問2で段階2、質問3で段階1、質問4で段階1に当てはまる回答を選択した被験者の場合は、段階2-と評定、同様に2個以上段階2があれば段階2と評定、3個以上段階2があれば段階2+と評定）。質的な意味としては、段階2-では、段階2に達しているが不安定で時として段階1の様式で対応することがある。段階2では、一貫して段階2の発達段階で対応でき安定している。段階2+は、段階3に向けて準備が進んでいることを示している<sup>15)</sup>。幼児期・児童期における測定でも同様に3ないし4課題実施すれば、1つの発達段階の中で3水準の発達段階を測定することが可能であると考えられる。

その他、多肢選択法の課題を開発するメリ

ットとしては、実施や評定が容易になることを挙げることができる。また、従来型の木のほり課題<sup>9)</sup>では、学校で実施する際には集団法により行うことで、面接法ではなく児童各々の自由記述による回答形式を用いることがあるということをもまえると、多肢選択法を用いることで言語能力に個人差が大きい小学校低学年の児童に対する役割取得能力の測定をより正確に行うことができるようになる可能性がある。同じ質問紙による測定でも、リッカート法ではなく多肢選択法による測定、そして同じ発達段階でも移行期を含む、より細かい発達段階を測定することのできる課題の開発を今後行っていきたい。

#### 付記

本研究は、2012年度新潟青陵大学共同研究費助成を受けた上で行われた。

#### 引用文献

- 1) Selman, R. L. Social cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior*. 299-316. New York: Holt; 1976.
- 2) Davis, M.H. *Empathy: A Social Psychological Approach*. 55-58. Madison, WI: Brown & Benchmark; 1994.
- 3) Selman, R. L., & Byrne, D. F. A structural developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*. 1974; 45: 803-806.
- 4) Selman, R. L. *The growth of interpersonal understanding*. 35-40. Orlando, FL: Academic Press; 1980.
- 5) 荒木紀幸. 役割取得検査マニュアル. 福岡: トーヨーフィジカル; 1988; 5-6.
- 6) Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D.M. *The Structure of Empathy*

- during Middle Childhood and Its Relationship to Prosocial Behavior. Genetic, Social, and General Psychology Monographs.1997; 23: 303-324.
- 7) 長谷川真里, 堀内由樹子, 鈴木佳苗, 佐渡真紀子, 坂元章. 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討. パーソナリティ研究. 2009; 17: 207-310.
- 8) 本間優子・内山伊知郎. 役割 (視点) 取得能力に関する研究のレビューー 道徳性発達理論と多次元共感理論からの検討ー. 新潟青陵大学学会誌. 2013; 6(1):97-105.
- 9) 文部科学省. 平成27年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課. 2016; Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/10/\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf) (2017年7月31日).
- 10) 本間優子・内山伊知郎. 役割取得能力測定課題の作成ー規則・対人場面についてー 道徳性の発達に関する研究年報. 2002; 14: 129-130.
- 11) 石川隆行・内山伊知郎. 児童期中期の罪悪感と共感性と役割取得能力の関係. 行動科学. 2001; 40:1-8.
- 12) 渡辺弥生. ソーシャルスキルの発達と対人行動を促進するサイコ・エデュケーションの効果. 法政大学文学部紀要. 2007; 54: 77-94.
- 13) Schultz, L. H., Selman, R. L. with the Group for the Study of Interpersonal Development. Toward the Construction of Two Developmental Social Competence Measures: The GSID Relationship Questionnaires. Unpublished paper; 1995.
- 14) Schultz, L. H., Selman, R. L. & LaRusso, M. D. The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs. The Journal of Research in Character Education, 2003; 1(2): 67-87.
- 15) 荒木紀幸・松尾廣文. 中学・高校生版社会的視点取得能力検査手引き. 福岡: トーヨーフィジカ; 2017; 17-21.
- 16) 荒木紀幸・松尾廣文. 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. 1992; 12: 63-86.

## Appendix

### 役割取得能力課題 規則場面 (図書係一男児用、女児用は主人公が女児、友人が男児)

ようすけくんは、図書係をしています。図書係の仕事は、本のかしだしです。本は一人につき3冊しかかきだすことはできません。ところが、この間、ようすけくんはたのまれて、ついでに4冊かしてしまいました。そのことが先生に見つかった、ようすけくんは先生に、「ようすけくん、本は一人3冊までと決められてるでしょ。一人だけ多くかしたら、みんながかりられなくなるでしょ。もう二度と、3冊以上かきだしてはいけませんよ。」ときびしく注意されました。ようすけくんは、「もう、これからはきそくをやぶりません。」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、本をかりに図書室にやってきました。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。先生にひみつでかしてくれないかな。」と、本をもってきて、ようすけくんにたのみました。明日から夏休みなので、本は今日しかかりられません。ようすけくんは、先生との約束を思い出してこまてしまいました。



質問1 ようすけくんは、なぜこまっているのかな？

質問2 ようすけくんは、どうするのかな？一冊多くかすかな？かさないかな？なぜかす（かさない）と思うの？

質問3 ようすけくんが、一冊多くかしたとしましょう。もし、先生がそれを知ったら、どんな気持ちになるかな？なぜ、そう思うの？

質問4 ようすけくんが、本を一冊多くかしたとしましょう。ようすけくんは、本をかす時、先生のことを考えました。ようすけくんは、一冊多くか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5 ようすけくんが、本を一冊多くかしたとしましょう。本をかす前に、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。

#### 役割取得能力課題 対人場面（けんか一男児用、女兒用は主人公および友人が女兒）

たかひろくんは、せいぎ感の強い男の子です。たかひろくんにはひろのぶくんという仲良しがいます。ひろのぶくんは体が小さく運動が苦手なので、よくいじめっこにからかわれていました。そしてこの間、学校の休み時間にひろのぶくんがしつこくからかわれているのを見た、たかひろくんは、つい、いじめっこをやっつけてしまいました。そのことが問題になって、たかひろくんは、「たかひろ、ひろのぶを助けようとしたのはわかるけど、けんかをするのはよくない。けがをしたら大変だ。もう二度とけんかしてはいけないよ。」と先生にきびしく注意されました。たかひろくんは、しょんぼりして、「もう、これから

けんかはしません。」と先生と約束しました。それから、数日後のことです。たかひろくんが運動場へ行こうと歩いていると、ボール置き場から泣き声が聞こえてきます。おどろいて行ってみると、またひろのぶくんがいじめられていました。しかも、今度はボールをぶつけられています。たかひろくんが、「やめるんだ！ひろのぶくんがかわいそうじゃないか！」と何回もいいました。でも、いじめっこはいっこうにやめようとしません。まわりには、だれもいません。ひろのぶくんを助けてあげられるのはたかひろくんだけです。早くしないと、ひろのぶくんはけがをしてしまうかもしれません。たかひろくんは、けんかはしないという先生との約束を思い出して困ってしまいました。

質問1 たかひろくんは、なぜこまっているのかな？

質問2 たかひろくんは、どうするのかな？けんかするのかな？しないのかな？なぜ、する（しない）と思うの？

質問3 たかひろくんが、けんかしたとしましょう。もし、先生がそれを知ったら、どんな気持ちになるかな？なぜ、そう思うの？

質問4 たかひろくんが、けんかをしたとしましょう。たかひろくんは、けんかをする時、先生のことを考えました。たかひろくんは、けんかをするところを先生が見つけたら、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5 たかひろくんが、けんかをしたとしましょう。けんかをする前に、たかひろ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？たかひろ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。