

## 児童の「社会的慣習」概念を育成する道徳授業の開発研究

鈴木由美子・宮里 智恵\*・栃木エリカ\*\*・松田 芳明\*\*\*・森川 敦子\*\*\*\*  
(2005年11月28日受理)

### Development of the Method of the Moral Classes to Bring up the “Social-conventional” Concepts in Elementary School

Yumiko SUZUKI, Tomoe MIYASATO, Erika TOCHIGI, Yoshiaki MATSUDA and Atsuko MORIKAWA

**Abstract.** The aim of this paper was to make clear the basic points of view to bring up the “social-conventional” concepts in elementary school children. According to Turiel, E., we investigated the consciousness of social rules of children in the moral classes, and analysed their opinions of social rules. The results were as follows. 1) There were different understandings about social rules between the children in the second grade and sixth grade. The second grade children understood that social rules were necessary to keep their friend’s school life safely. And sixth grade children understood, adding to the above, that social rules were formed by the consensus of their opinions. 2) To bring up “social-conventional” concepts, it’s needed for teachers to fit with children’s development.

#### 問題の所在

コールバーグ (L. Kohlberg) の継承者のひとりであるチュリエル (E. Turiel) は、道徳性の発達を「道徳」概念と「社会的慣習」概念とが未分化な状態から分化し統合されるプロセスとしてとらえた<sup>(1)</sup>。道徳性の発達を、前慣習-慣習-脱慣習の一元的モデルで示したコールバーグに対し、チュリエルは、「社会的慣習」概念には独自の発達過程があるとして、7段階の発達モデルを示した<sup>(2)</sup>。チュリエルにしたがえば、児童は主として第1段階から第4段階の発達段階にあると考えられる。具体的にいえば、第1段階「社会的均一性の表現としての慣習の肯定」(6-7歳)、第2段階「社会的均一性の表現としての慣習の否定」(8-9歳)、第3段階「ルールシステムとしての慣習の肯定」(10-11歳)、第4段階「ルールシステムとしての慣習の否定」(12-13歳)の段階にあるといえる。ここから小学生の「社会的慣習」概念は、低学年、中学年、高学年でそれぞれ違っており、同じようにきまりを守ることを重視していたとし

ても、イメージしているきまりの内容は異なっていると予想される。チュリエルにしたがえば、「社会的慣習」概念の教育は「社会的慣習」概念の発達に応じて行う必要がある<sup>(3)</sup>。そうであるとすれば、それぞれの年齢段階に応じた「社会的慣習」概念を育成する方法を開発する必要があるといえよう。

この点に関して首藤は、小学校、中学校の校則を例にとって「道徳領域」の逸脱行動には「道徳領域」からの、「社会的慣習領域」の逸脱行動には「社会的慣習領域」からの指導が有益であることを指摘している<sup>(4)</sup>。首藤にしたがえば、たとえばあいさつの指導は、「社会的慣習」概念が3段階の子どもにとっては教師の期待や具体的な規則に随伴するものとしてとらえられるが、4段階の子どもにとっては単なる大人からの期待にすぎない、と否定的にとらえられる<sup>(5)</sup>。したがって小学校高学年から中学生にかけての子どもは、学校のきまりに対して否定的な態度をとるのである。こうした児童生徒に対する指導として有効なのは、

\*広島大学附属三原小学校教諭, \*\*東広島市立板城小学校教諭, \*\*\*東広島市立入野小学校教諭,  
\*\*\*\*広島大学大学院教育学研究科科学習開発専攻

学校のきまりを守るという視点からあいさつをするように厳しく指導することではなく、より広い社会に目を向けさせて、社会において必要な社会システムの観点からあいさつの意味をとらえさせることだと首藤は指摘する<sup>(6)</sup>。

こうした観点から小学校における「社会的慣習」概念の育成方法をみてみると、たとえばきまりを守ることの大切さは教えられているが、各学年段階に応じた方法が適用されているとは言い難いのが現状である。本論では、まず学年間でチュリエルのいうような違いがあるのかどうかについて検討し、その上で学年の特徴に応じた「社会的慣習」概念を育成する方法を開発するための基本的視点を得ることにしたい。本論では、とくに第1段階から第2段階に位置する小学校2年生（7-8歳）と第3段階から第4段階に位置する6年生（11-12歳）を対象として、学年に応じた「社会的慣習」概念を育成するための基本的視点を明らかにしていきたいと考える。

## 1. 研究目的と方法

### (1) 研究目的

本論ではきまりについての道徳授業を行って、2年生と6年生とでのきまりに対するとらえの違いを比較し、それぞれの学年での「社会的慣習」概念の育成を支援する道徳授業の開発のための基本的視点を示すことを目的とする。そのために、きまりの意味について考える道徳授業をそれぞれの学年で行って、きまりについての考えを明らかにするとともに、学年による違いについて分析検討することにした。

### (2) 研究仮説

ここから研究仮説を以下のように設定した。

- ① 2年生できまりの意味について考える道徳授業を仕組み、児童の意見を分析すれば、この学年できまりについての考えが具体的に示されるだろう。
- ② 6年生できまりの意味について考える道徳授業を仕組み、児童の意見を分析すれば、この学年できまりについての考えが具体的に示されるだろう。
- ③ 以上の結果を分析することで学年間の違いが明らかになるだろう。さらにその違いの具体的

な内容を分析すれば、学年に応じた道徳授業を行う際の基本的視点が示されるだろう。

### (3) 研究方法

H県A小学校2年生（40名）、B小学校6年生（26名）を対象として、それぞれの学年で「社会的慣習」概念の発達段階に応じた道徳授業を行い、授業をビデオ録画し児童の発言を記録するとともに、ワークシートに書かれた児童の意見を分析した。きまりについての具体的なとらえを明らかにするために、二宮にしたがって各学年で「きまりアンケート」を行った<sup>(7)</sup>。

## 2. 小学校2年生を対象とした道徳授業実践とその結果

### (1) 授業の概要

対象学年：H県A小学校2学年40名（当日欠席1名）

日時：2005（平成17）年10月28日（金）第5校時

指導者：宮里智恵

主題名：きまりの意味を考える 4-(1) 規則の尊重

資料名：「右側通行」（自作資料）

本時の目標：資料の中心人物の行為や気持ちについて自分なりの判断をしたりお互いの考えを交流したりすることを通して、きまりの意味を考え、きまりは守ってこそ意味があるということに気づかせる。

(2) 資料

「右側通行」(自作資料)

2時間目の終わりのチャイムが鳴りました。2年生のおるさんは急いで体操服に着替えています。3時間目が体育なのです。

今、体育ではドッジボールをしていて今日の体育では、まず班ごとに練習することになっています。体育館での練習場所と使うボールも班で決めます。どの班も練習しやすい場所と使いやすいボールを早く取りたくて取り合いになるのです。

とおるさんは朝から「ぼくが大休憩に体育館に先に行って場所とボールを取っておこう。班のみんなには先に行くことを黙っておいてビックリさせるぞ。」とはりきっていました。この間の体育の時もその前の体育の時も他の班の人たちが先に行ってい場所やボールを取っており、とおるさんの班は遅く行つては悔しい思いをしていたからです。ドッジボールの授業を体育でするのはそろそろ終わりですが、とおるさんの班はいつも負けていたので、きょうこそは班での練習をしっかりして勝ちたいとも思っていました。

学級ではみんながそんな気持ちなのか、急いで着替える人がたくさんいます。いつもボールの取り合いになる隣の班の大介さんは、もう行ってしまったのか姿が見えません。とおるさんは大急ぎで体操服に着替えて廊下に飛び出しました。

ところが…、廊下には、今、音楽室から帰ってきている1年生の子どもたちが歩いていました。1年生はみんな2列に並んで廊下の右側を静かに歩いています。音楽のファイルを持って手をつないで…。

とおるさんは思わず立ち止まりました。体育館に急いで行くにはこの1年生の集団を抜くしかありません。今なら廊下の左側は空いていて向こうからも誰も来ていません。

とおるさんはこの後どうしたでしょう。

(ここまでが前半)

とおるさんは1年生を抜くことにし、廊下の左側を急ぎ足で歩き始めました。ところが、途中まで行ったとき…(ここから先は子どもに考えさせる。負の出来事を予想するものと思われるので、どうしてそのような予想をするのかを問うていく中で、右側歩行の大切さ、ひいてはきまりはみんなが守ってこそのものであることの話し合いへと導く。)

(話の続きとして)

途中まで行ったとき、「ア!!」

とおるさんは教室に入ろうとする1年生の子どもにもぶつかってしまいました。1年生は扉にぶつかって、とても痛そうです。

「ゴメンね。大丈夫?」と声をかけながら、とおるさんは「遅くなるような気がしてもやっぱり1年生の後ろについて右側を歩けば良かった。」とつぶやいていました。

(作:宮里 智恵)

(3) 授業過程

学 習 活 動	教師の働きかけとねらい ( 集 団 )	
<p>○簡単なゲームをする。 ・見えない○○を受け取る。人に渡す。</p>	<p>○ゲームを通してリラックスした雰囲気をつくる。</p>	<p>(全) 学習の構えをつくらせる。</p>
<p>○資料前半を聞き、とおるのおかれています状況をつかみ、とおるの気持ちを考える。 ・早く体育館に行きたい。 ・左側を通って1年生を抜こうかな。 ・でも、右側通行がきまりだし…。 ・でも、中には左を通っている人もいる。</p> <p>○この後のとおるの行為を予想し、理由と共にワークシートに書く。 <u>廊下の左側を通って体育館に行く。</u> ・早く行かないと使いやすいボールや場所を取れないから。 ・左側は空いているから通っても大丈夫そうだから。 など <u>1年生の後を通って右側通行をする。</u> ・右側をとおるのがきまりだから。 ・1年生の前できまりを破るわけにはいかないから。 など</p> <p>○書いたことをもとに考えを交流する。 ・自分の都合できまりを破るのはおかしい。きまりは守るべきだ。 ・きまりを守っている人ばかりではない。この場合は守らなくても誰にも迷惑をかけてないので、左側を通っても大丈夫だ。</p> <p>○資料後半を聞き、きまりとは何か、について話し合う。 ・守った方がみんなにとっていいもの。 ・きまりがなかったら困ることが出てくる。 ・でも守らなくても困らないこともある。 ・守っていない人もいる。 ・ではなぜきまりがあるのだろう。</p>	<p>○語りと板書で状況場面をつかませ、とおるの気持ちを出し合わせる。</p> <p>○とおるの行為を予想させることで、自分の考えをはっきりと持たせる。</p> <p>○各自の予想と理由を交流させることで、お互いの考え方を確認させるとともに、きまりについての考え方はさまざまあることに気づかせる。 ・揺さぶりなどを交えながら、きまりについての話し合いに焦点化する。</p> <p>○きまりがあることの意味を資料後半や日常の経験と結び付けながら考えさせる。 ・必要があれば事前調査の結果を示し、身の回りのきまりについても広げて考えさせる。</p>	<p>(全) しっかりとつかませる。</p> <p>(個) 各自の考えで書かせる。</p> <p>(全) お互いの考えを確認させる。</p> <p>(全) お互いの考えに学ばせる。</p>
<p>○本時の学習で学んだことやこれまでの経験などをもとに、きまりについて考えたことを書く。</p>	<p>○学習したことをもとに書かせ、きまりについての考えをまとめさせる。</p>	<p>(個) 落ち着いた雰囲気を書かせる。</p>

#### (4) ワークシートの分析

道徳授業内でワークシートを2度書かせた。初発の意見として、前半部分を読んだ後、とおるの行動を予想して(ア)左側を通る、(イ)1年生の後ろをついていく、のうちひとつを選び、その理由を書かせた。最終意見として、話し合い終了後、きまりとは何かについて自分の考えを書かせた。分析のカテゴリーとしてチュリエルの「社会的慣習」概念の発達モデルにしたがって「社会的慣習」判断の発達指標を作成し、それにしたがって子どもの意見を分析した。

##### ① 初発の意見

第1段階 慣習を社会的均一性の表現ととらえる段階(6-7歳)
・右側を歩くことになっているから(6人) ・ぶつかるとあぶないのでぶつからないように気をつけるものだから(7人) ・2年生は1年生の手本になるものだから(1人)
第2段階 慣習を社会的均一性の表現ととらえることを否定する段階(8-9歳)
・早く行きたいときは左側を行ってもいい(19人) ・空いているのだから通ってもよい(3人)

(その他・不明3名)

##### ② 最終の意見

第1段階 慣習を社会的均一性の表現ととらえる段階(6-7歳)
・みんながけがしないようにするためにきまりはある(19人) ・きまりはいる。ルールだから(14人)
第2段階 慣習を社会的均一性の表現ととらえることを否定する段階(8-9歳)
(0人)

(その他・不明6名)

#### (5) 考察

以上の結果からいえることは次の点である。

まず第1に、初発の意見からわかるように、児童はきまりを守る必要があるとする理由としてあげたのは、「みんな右側を歩くことになっているから」「人につつかるとあぶないから」「お手本になるものだから」といったように、他者を意識した意見である。ここで児童がイメージしている他者は、学級の友だちと1年生である。この学級ではときどき1年生と合同で活動する時間を組んでいるため、1年生が他者として意識されたと考えられる。逆にきまりを守る必要はないとする理

由としてあげたのは、「早く行きたいとき」「空いているとき」といったように、個人の気持ちや場の状況を示す意見だった。まだ学級・学校のきまりが絶対的なものとして十分にとらえられていないと考えられる。

第2に、ではきまりを一体何ととらえているかであるが、最終意見に示されているように、児童の意見は大別すると、「みんながけがをしないようにするために必要なもの」「きまりは守るもの」に分けられる。具体的に見ると、「みんながけがをしないようにするために」集約した意見の中には、「ぶつかるとあぶないから」「安全を守るため」といった意見があった。したがって2年生のきまりに対する考えは、「自分や自分の周りの人たちの安全を守るために必要なもの」ととらえることができるだろう。

### 3. 6年生の児童を対象とした道徳授業実践とその結果

#### (1) 授業の概要

対象学年：H県B小学校6学年26名

日時：2005(平成17)年10月18日(火)第3校時

指導者：栃木エリカ

主題名：みんなのためのきまり 4(2)規則尊重  
資料名：「学校のきまり」(光文書院「新しい道徳」)一部改作

本時の目標：法やきまりの意義を理解し、社会生活をよりよくしていくために、じぶんが果たすべきことを果たそうとする心情を育てる。

(2) 資料

「学校のきまり」(光文書院「新しい道徳」)一部改作

佐代子さんの学校には、  
 「昼休みの時間、校庭でサッカーをしてはいけない」  
 というきまりがあります。

サッカーのゲームはできないのですが、ボールを持って出た人たちが、ボールを投げたりけったりしていることもあります。ボールをけるくらいは認められているのです。

もうすぐ6年生クラス対抗のサッカーの試合があります。そのため、今日も何人かの6年生が少しひろがりながらボールのけり合いをしています。少しでも練習しようとしているのです。

「もう少し思い切りけりたいな。」

正雄くんがボールをけたときです。走ってきた女の子の顔の近くにボールが当たってしまいました。佐代子さんは、ちょうどその場に居合わせたので、泣いている女の子を急いで保健室に連れて行きました。保健室に入ると、女の子は少し落ち着いたようでした。泣くのやめて、先生に冷やしてもらっています。

そこへ正雄くんがはいってきました。

「ごめんね、だいじょうぶ？」

「正雄君。あぶないでしょう。」

「だってあんなところにボールが飛んでいくなんで。」

「サッカーをしてはいけないはずよ。」

「サッカーじゃあないよ。ボールのけり合いだよ。けるくらいはいいことになっているだろう。」

その日の帰りの会で、佐代子さんは、昼休みのことを話題にしました。そして、次のように付け足しました。

「今日、ボールけりをしている人がいて、2年生の女の子の顔に当たってしまいました。とても危ないと思いました。昼休みにはサッカーをしてはいけないことに付け加えて、ボールけりも禁止にするように話し合ってみてはどうでしょう。」

すると、次々と意見が出ました。

(3) 授業過程

学 習 活 動	指導上の留意点と評価(*)
1. 学校のきまりを自由に話し合い、日ごろ、きまりについて思っていることを話し合う。 2. 資料「学校のきまり」を聞いて、話し合う。 (1) 佐代子たちの学校のきまり「昼休みの時間、校庭でサッカーをしてはいけない」に「ボールけり禁止」というきまりをつけ加えることに賛成か反対か、自分の初めの考えをまとめる。 (2) 全体で考えを交流する。 (3) 「ボールけりをしてはいけないというきまりを加えるべきか、このままにしておくべきかについて」小集団で話し合う。 (4) 話し合ったことをもとにきまりを加えるべきか、このままにしておくべきかについて全体で話し合う。 3. きまりについて自分の考えをまとめる。 ・「きまりとはなんでしょう」とたずねられたらどう答えるかを考え、交流する。 4. 学校のきまりについて、自分の考えをまとめる。	○きまりについての思いを出し合い、学習への方向付けを図る。 ○一人一人が自分の考えを持って話し合いに参加できるようにする。 ○ワークシートに理由をつけて自分の意見を書く。 *自分の理由を書くことができています。 ○一次意見をまとめる。 ○加えるべきか、このままにしておくべきかについて話し合いながら、きまりの意義について考えられるように助言していく。 ○考え方の深まりに気づかせる。 ○集団の中で生活しているということを意識した発言が出てくるように、話し合いの焦点化を図る。 *「きまり」について集団の中で生活するためには必要であることをとらえられている。 ○きまりを守っていこうとする心情を高める。

(4) ワークシートの分析

道徳授業内でワークシートを2度書かせた。初発の意見として、資料を読んだ後、「ルールを変更すべき」と「ルールを変更すべきでない」のふたつの立場に分かれて、それぞれ理由を書かせた。最終意見として、話し合い終了後、きまりとは何かについて自分の考えを書かせた。分析のカテゴリーとしてチュリエルの「社会的慣習」概念の発達モデルにしたがって、「社会的慣習」判断の発達指標を作成し、それにしたがって子どもの意見を分析した。この授業の場合、資料の主人公がルールの変更を提案しているので、児童はルールの変更を「社会的慣習」の肯定として受け止めることになる。そこで、ルールを変更する意見を「社会的慣習」の肯定としてとらえて初発の意見を分析した。最終意見ではきまりはあるものとして肯定してその存在理由を尋ねているので、守る必要はないという意見を「社会的慣習」の否定ととらえることにした。

① 初発の意見

第3段階	ルールシステムとしての慣習を肯定する段階（社会システム概念の始まり） （10-11歳）
・きまりはみんなの安全を守るためにあるのだから、危険であればルールを変えて安全を守る必要がある。（6人）	
第4段階	ルールシステムとして慣習をとらえることを否定する段階（12-13歳）
・ボールけりがあぶないとしても、楽しさや自由を奪ってまで制限するほどのことではない。（12人） ・安全を守るためにルールがあるとすると、それが多くの人々の必要に応じたものでないなら新たなルールを作る必要はない。（6人）	

（その他 2名）

② 最終意見

第3段階	ルールシステムとしての慣習を肯定する段階（社会システム概念の始まり） （10-11歳）
・みんなが楽しく安全に過ごすために必要なもの（19人） ・学校では守らなければならないもの（7人）	
第4段階	ルールシステムとして慣習をとらえることを否定する段階（12-13歳）
（0人）	

(5) 考察

以上からいえることは次の点である。

まず第1に、きまりを新しく作って守る必要があるとした意見であるが、「きまりはみんなの安全を守るものであるから、けがをしたのであれば、きまりを変えてでも安全を守るべきだ」という意見が多かった。それに対し、きまりを作る必要はないという側からは多様な意見が出された。「けがをしたのはよくないけど、気をつけあえばよい。休み時間の楽しみや自由を奪うほどのことではない」「一人二人の意見できまりを変えることはない。多くの人がそのきまりが必要だと考えるようになったときに変えればよい」といった意見が多かった。これら両方の意見でイメージされているのは、学校全体の児童のことである。きまりというのは、学校全体の児童の利害や思いが一致することで作られるものと意識されている。

第2に、きまりをどうとらえるかに対する答えとして出された意見は、集約すると「みんなが楽しく安全に過ごすために必要なもの」「学校では守らなければならないもの」に大別された。ここでの「みんな」は学級の友だちだけでなく、学校全体の児童をさしている。ここから6年生でのきまりのとらえは、「みんなが楽しく安全に生活するために必要なもので、みんなの思いの一致によって作られるもの」であると考えられる。

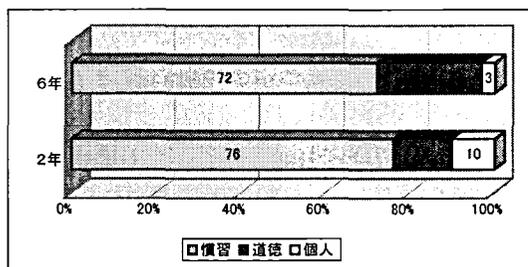
以上のように、2年生でのきまりのとらえは「自分や自分の周りの人たちの安全を守るために必要なもの」というものであり、6年生のきまりのとらえは「みんなが楽しく安全に生活するために必要なもので、みんなの思いの一致によって作られるもの」であるといえる。ここに両学年の違いがあると考えられる。こうしたきまりに対するとらえの中味をより具体的に見るために、「きまりアンケート」を行った。

4. 「きまりアンケート」にみる児童のきまりについてのとらえ

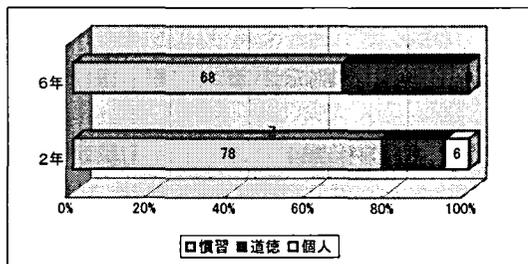
きまりについての考えの具体的な内容を見るために、二宮にしたがって「きまりアンケート」を行い分析した。アンケートでは、「ほかの人となかよく楽しく生活していくために守らなければいけないきそくややくそく（以下、「きまり総数」と略記）」をすべてあげさせ、そのうち「絶対守らなければならないきそくややくそく（以下、

「絶対守るきまり」と略記)」を3個、「時には破ってもしかたないと考えられるきそくややくそく(以下、「時々破るきまり」と略記)」を3個あげさせた。結果は以下のとおりである。

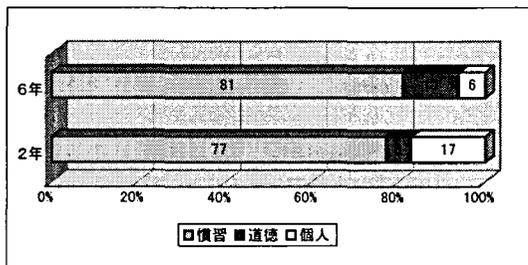
「きまり総数」は、2年生で258個、6年生で261個だった。そのうち「絶対守るきまり」の数は、2年生で98個、6年生で77個だった。「時々破るきまり」の数は、2年生で55個、6年生で71個だった。まず児童がこうしたきまりを「道徳」と考えているか、「社会的慣習(グラフ・表では慣習と略記)」と考えているかについて分析した。分析枠組みはチュリエルの定義にしたがい、「道徳」概念を「正義の概念によって構成されるもの」とし、「社会的慣習」概念を「社会システムの一部であり、社会機構を概念化することによって構成されるもの」とした<sup>18)</sup>。それぞれの中での「道徳」と「慣習」の割合を示したグラフを以下に示す。



グラフ1 「きまり総数」のうちの慣習と道徳の割合



グラフ2 「絶対守るきまり」のうちの慣習と道徳の割合



グラフ3 「時々破るきまり」のうちの慣習と道徳の割合

グラフ1からわかるように、「きまり総数」の中での「社会的慣習」の割合は2年生と6年生では大きく異なっていないが、「個人」の内容が少なくなって「道徳」が増えていることがわかる。このことは6年生が社会的視点からきまりをとらえるようになってきていることを示している。グラフ2からは、小学校6年生では「絶対守るきまり」として「道徳」をあげる児童の割合が倍近くに増加していることから、「道徳」概念が明確になりつつあることがうかがえる。グラフ3からは、「時々破るきまり」として「社会的慣習」をあげる児童が増加していることがわかる。とくに2年生では17%だった「個人」の内容が5%に減り、かわって「社会的慣習」が増加していることが注目される。グラフ1, 2, 3を全体的にながめると、全体的には「道徳」の内容をきまりとしてとらえるようになってきていることがうかがえるが、それとともに「社会的慣習」と「道徳」とを区別することができるようになってきているといえる。とくに6年生が、「時々破るきまり」としてあげたものの81%が「社会的慣習」の内容であることから、「道徳」の内容と「社会的慣習」の内容が区別できるようになることは、きまりを守ろうとする意識の相対化をもたらすのではないかと考えられる。

この点についてさらに検討するために、「きまりアンケート」に示された上位5位までの意見の中味を見ていくことにした。「きまり総数」、「絶対守るきまり」、「時々破るきまり」、それぞれの枠内でポイントが高い順から5項目を選び、「社会的慣習」、「道徳」、「個人」に分類した。同数の場合はすべて取り上げている。

表1 2年「きまり総数」上位5位

廊下や階段・教室を走らない	慣習
右側通行	慣習
挨拶をする	慣習
電車やバスの中で静かにする	慣習
授業中などふざげない	慣習

表2 6年「きまり総数」上位5位

廊下を走らない	慣習
時間を守る	慣習
校舎内でボールを使わない	慣習
自転車ののり方を守る	慣習
人の悪口を言わない	道徳

表1, 2からわかるように、「きまり総数」としてあげられたものの中で、2年生で上位を占めているのはすべて「社会的慣習」の内容である。6年生では「道徳」が1項目入っているが、ほとんどが「社会的慣習」の内容である。

道徳授業で2年生と6年生が、きまりは守るべきものだと述べたその具体的なきまりの内容は、「絶対守るべききまり」として示されていると考えられるので次にその上位の内容を示す。

表3 2年「絶対守るきまり」上位5位

廊下や階段・教室を走らない	慣習
右側通行	慣習
挨拶をする	慣習
けんかをしない	慣習
雨の日は外で遊ばない	慣習

表4 6年「絶対守るきまり」上位5位

時間を守る	慣習
人の悪口を言わない	道徳
校舎内でボールを使わない	慣習
自転車ののり方を守る	慣習
友だちと協力・助け合う	慣習
人が嫌がることをしない	道徳
仲間外れをつくらない	道徳

表3, 4からわかることは、2年生が道徳授業で守るべきものとしたきまりの具体的内容は、ほとんどが「社会的慣習」の内容であり、6年生が守るべきものとしたきまりの具体的内容は、「道徳」の内容が多くなっていることである。逆に「時々破るきまり」の内容は以下のとおりである。

表5 2年「時々破るきまり」上位5位

挨拶をする	慣習
右側通行	慣習
早く寝る・早く起きる	個人
外で元気に遊ぶ	慣習
順番を守る	慣習

表6 6年「時々破るきまり」上位5位

廊下を走らない	慣習
時間を守る	慣習
あいさつをきちんとする	慣習
うそをつかない	道徳
自転車ののり方を守る	慣習

表5, 6からわかるように、「時々破るきまり」は、2年生でも6年生でもほとんどが「社会的慣習」の内容である。詳しく見ると、2年生の方が友だちや親・先生との関係から必要とされる内容が多いのに対し、6年生の方は「時間を守る」「自転車ののり方を守る」など社会的な視点が含まれていることがわかる。

以上から、2年生できまりとして絶対的なものと意識されているのは、主に「社会的慣習」の内容にかかわるものであり、とくに学級での友だちとの関係にかかわるきまりが守るべききまりとして強く意識されているといえる。逆に、「時々破るきまり」のなかに、個人的な内容が含まれているのは興味深い。小学校への入学により児童の社会的諸関係が広がって、学級のきまりを絶対的なものとして意識するようになることが、家庭でのしつけによって獲得した個人のきまりの相対化をもたらししているのかもしれない。

次に、6年生にきまりとして絶対的なものとして意識されているのは、主に「道徳」の内容であり、人を傷つけることがとくに強く意識されている。「絶対を守るきまり」の内容が、具体的な行為をさすのではなく、「人の悪口をいわない」「人が嫌がることをしない」というように抽象化されつつあるところが特徴的である。抽象化されるということは一般化、普遍化されてきていることでもあり、対象が学校を超えて広がりつつあることを示している。逆に、「時々破るきまり」のほとんどが学校のきまりであることは興味深い。児童が学校のきまりを知り、守ることの大切さを学びながら、それらを抽象化して「道徳」概念を形成しつつ、学校のきまりを相対化している様子が見えてくる。

このように、2年生では「学級や学校のきまり」を知り、守ることの大切さに気づくことで家庭での学び、しつけを相対化して、「学級や学校のきまり」を絶対化して守るようになり、6年生では「学級や学校のきまり」を知り、守ることの大切さに気づくことで、その奥に含まれる原則を抽象化して「道徳」概念を形成し、「学級や学校のきまり」を相対化するというところに両学年間の違いがみとれる。

## 5. 成果と今後の課題

### (1) 成果—教育実践への示唆—

以上から実践への示唆としてあげられることは、2年生では「学級や学校のきまり」を守るべきものとして教えることが「道徳」概念の形成に有効であり、それとともにきまりを守る、社会にはルールがあるといった社会システムへの気づきを形成する上でも有効だということである。今回の道徳授業で2年生でのきまりのとらえは、「自分や自分の周りの人たちの安全を守るために必要なもの」であった。このことから、2年生においては、自分の思いや学級の友だちの思いに気づかせながら、身近な人たちの生活や思いを大切にできるような指導を行うことが有効ではないかと考えられる。

それに対し、6年生では、「学級や学校のきまり」の奥にある意味に気づかせることが「道徳」概念の育成に有効であるが、その結果「学級や学校のきまり」の相対化が起こることが示唆された。このことは6年生は「学級や学校のきまり」を守らなくなるものだというのではなく、「学級や学校のきまり」の意味を考えさせ、それが学校以外の社会生活においても必要だと気づかせる手だてが必要だということを示している。学校以外の社会生活に必要なきまりと「学級や学校のきまり」との共通性に気づくようになると、チュリエルの「社会的慣習」概念の発達モデルという「社会システムを媒介するものとして慣習を肯定」する5段階の考えに近づいていき、より広い視点からきまりを守る意識が形成されると考えられる。

また今回の道徳授業では、6年生のきまりのとらえは「みんなが楽しく安全に生活するために必要なもので、みんなの思いの一致によって作られるもの」だった。ここから6年生においては、学校の委員会などの活動で中心的な役割を果たす経験などを生かして、必要があればきまりを作り直すことも可能だという自主的な雰囲気の中で、きまりの意味を考える経験を積むことも意味があるといえよう。

### (2) 今後の課題

今回は小学校2年生と6年生と対象とした。2年生と6年生とで違いがあることは示されたが、そうした変容がどの段階でどのような影響によっ

て起こるのかについては示されなかった。学年の幅を狭めるなどして細やかな研究をする必要があると考える。

またチュリエルにしたがって月齢での分析も試みたが、多少の傾向はみてとれたものの、大きな差異は見られなかった。今回は1クラスのみでの分析であるため、月齢での違いが出なかったのかもしれない。学年間の差異にも言えることだが、サンプル数を増やして検証することが必要だろう。

また今回は、「道徳」概念の発達によって「社会的慣習」概念の肯定的側面への否定が起きることが示された。このことは、「道徳」概念の発達が、きまりを守ろうとする意識を弱めることにもつながるといえる。こうした状態にみあった「社会的慣習」概念の育成方法については、小学校から中学校にかけての長いスパンにおいて発達の様相を明らかにすることでよりいっそう明らかにされていくのではないかと考える。こうした側面の研究については今後の課題としたい。

### 【注】

- (1) Cf. Turiel, E., The development of social-conventional and moral concepts, in: *Moral development and socialization*, Allyn and Bacon, 1980, p.74. 首藤敏元「領域特殊理論 チュリエル」(日本道徳性心理学研究会編著『道徳性心理学—道徳教育のための心理学—』北大路書房, 1992年, pp.133-144), 東洋他編『発達心理学ハンドブック』(福村出版, 1992年, pp.840-855), 参照。
- (2) Cf. Turiel, E., ditto, p.83. 首藤敏元・二宮克美共著『子どもの道徳的自律の発達』風間書房, 2003年, iv ページ, 参照。また, 7段階のモデルについては, 首藤敏元, 「領域特殊理論 チュリエル」, 東洋他編, 前掲書, 二宮克美「規範意識の発達および非行・問題行動と道徳性の関係」(『新・児童心理学講座 第9巻 道徳性と規範意識の発達』金子書房, 1991年, pp.203-242, 参照。
- (3) 首藤敏元, 「領域特殊理論 チュリエル」, 参照。
- (4) 同前書, 142 ページ。
- (5) 同前書, 143 ページ。

- (6) 同上。
- (7) 二宮克美「小学生の社会的ルールに対する意識」(『日本心理学会第48回大会発表論文集』1984年, 569ページ, 参照。
- (8) Turiel. E., op. cit., p.72.

**【謝辞】**

本研究にあたって東広島市立板城小学校田部芳樹校長先生に多くのご示唆をいただきました。深く感謝申し上げます。