

児童における「社会的慣習」判断の基準に関する一考察

— 道徳授業における「社会的慣習」判断の基準の分析から —

鈴木由美子・森川 敦子

(2005年9月30日受理)

Research on the criteria of social-conventional judgement of children

— An analysis of the criteria of social-conventional judgement of children in moral classes of elementary school —

Yumiko Suzuki and Atsuko Morikawa

The aim of this paper was to make clear the criteria of social-conventional judgement through the analysis of children's opinions in moral classes. According to E. Turiel, we judged social-conventions by 6 criteria, especially "rule contingency", "rule alterability" and "authority contingency". These criteria were made through the investigations in U.S.A.. Social-conventions were usually influenced by cultural background, so we needed to make clear the criteria which were suitable for Japanese children. We presented the materials which included social-conventional conflicts, and we asked children the way to solve the problem and the reason why they chose the way. We supposed that children's answers showed us the criteria of social-conventional judgement. The results were as follows. 1) When children solved the social-conventional conflicts, they chose the way according to the "contextualism", especially the relation with another people. 2) This result suggested that when we planned moral education, it needed to prepare many experiences that gave children the opportunities to learn what is good and what is bad in the relations with another people.

Key words: criteria of social-conventional judgement, E. Turiel, contextualism

キーワード：社会的慣習判断の基準, チュリエル, 状況依存性

問題の所在

本論の目的は、児童がどのような基準にもとづいて「社会的慣習」判断を行っているかについて、道徳授業内での児童の判断基準を分析することによって明らかにすることにある。本論では、チュリエル(E. Turiel)による「社会的慣習」概念の発達モデルにもとづいて分析を行う。

チュリエルの「社会的慣習」概念の発達モデルは、コールバーグ(L. Kohlberg)による道徳性の発達モデルに対する批判から提唱されたものである¹⁾。認知発達理論の立場に立つコールバーグは、ピアジェ(J. Piaget)を継承しつつ、独自の3水準6段階論を提唱した。それは、「前慣習」の水準(第1・2段階)から「慣習」の水準(第3・4段階)、そして「脱慣習」の水

準(第5・6段階)へという一元的な発達モデルである。これに対しチュリエルは、そもそも「社会的慣習」と「道徳」とは別々の領域であり、それぞれが独自の発達過程をたどると考え、「社会的慣習」概念独自の7段階の発達モデルを示した²⁾。チュリエルにしたがえば、「道徳」概念の発達のためには「道徳」的な働きかけが、「社会的慣習」概念の発達のためには「社会的慣習」的な働きかけが必要であると考えられる。

こうした観点から「道徳」と「社会的慣習」との領域区分に関する研究が進められてきた³⁾。ところでこれらの研究においては、ふたつの領域を区分する基準として用いられているのは、「規則随伴性」「規則可変性」「権威依存性」「一般化可能性」「状況依存性」などである⁴⁾。これらの判断基準を用いた「社会的慣習」からの逸脱についての研究により、ふたつの領域概念

は、主として「規則随伴性」「権威依存性」「規則可変性」によって区別されていることが明らかになってきた⁵⁾。しかしこれらの研究はほとんどが欧米で行われたものであり、文化普遍性については十分に検討されてはいないと首藤らは指摘している⁶⁾。さらに首藤らは、日本においては「権威依存性」の基準に敏感であることを指摘している⁷⁾。しかし、日本の児童の判断基準が「権威依存性」にあることを実証しているわけではない。そこで本論では、日本の児童が何を基準にして「社会的慣習」概念を判断するか明らかにすることにしたい。

本論ではとくに、チュリエルの「社会的慣習」概念の発達モデルにおいて第2段階から第3段階にあると考えられる小学校中学年の児童を対象にする⁸⁾。チュリエルにしたがえば、小学校中学年の児童は、「社会的均一性としての慣習をとらえることを否定する」ことを通して「ルールシステムとしての慣習を肯定する」という思考過程にあると考えられる。これは、「みんながしているから」という考えを否定して、「みんながしているとは限らないからしなくてもよい」、「きまりがあるからしたがう」という考えをもつようになる段階である。したがって、「みんながしているから」という理由づけを否定する際の意見の中に「社会的慣習」概念の判断基準が見られると考えられる。なお、本論では「社会的慣習」の定義はチュリエルに従うものとする⁹⁾。

1. 研究目的と方法

(1) 研究目的

日本の児童が「規則随伴性」「規則可変性」「権威依存性」「一般化可能性」「状況依存性」のうちどの基準を用いて「社会的慣習」判断を行っているかについて明らかにする。

(2) 研究仮説

日本の児童においては日本独自の社会的相互作用や文化的影響により、チュリエルや首藤らの研究の結果とは異なった基準が示されるのではないか。

(3) 作業仮説

道徳授業で「社会的慣習」概念が含まれる教材を用いた授業を仕組み、児童の意見を分析することで、児童が「社会的慣習」判断をする基準が明らかになるのではないか。

(4) 研究方法

以上の作業仮説にもとづき、「日直」「順番」という教材を用いた道徳授業でのワークシート分析により、「社会的慣習」判断の基準について検討することにした。「社会的慣習」からの逸脱による「社会的慣習」概念の領域判断については、すでに首藤らが研究を行っている¹⁰⁾。首藤らが用いている調査方法は、質問紙や面接法によるものである。それも有効であるが、切り取られた不自然な場面設定になるという問題がある。本論ではこの点に配慮して、実際の道徳授業場面で、児童が問題解決に向かう際に基準とする考え方を研究対象にすることにより、より児童の日常場面に近い考え方をとりあげることができると考えた。そのため、問題解決のための葛藤場面を含む教材を用いた道徳授業内でのワークシートの分析を行うことにした。なお、本論では、「社会的慣習」概念にもとづく判断形式を「社会的慣習」判断と呼び、「社会的慣習」概念と区別している。

2. 「社会的慣習」判断の基準 —「日直」を用いた道徳授業内の ワークシートの分析から—

(1) 授業の概要

授業日：2005(平成17)年6月29日(金)

対象：H県A小学校3年生(男子10名、女子12名、当日1名欠席)が道徳授業内にワークシートに書いた意見。このクラスの児童の月齢は8歳4ヶ月から9歳2ヶ月の間に分布している。チュリエルの「社会的慣習」発達モデルにしたがえば第2段階にある。

主題名：決まりを守る大切さ 4-(1)規則の尊重 関連項目3-(1)動植物愛護、3-(2)生命尊重

資料名：「日直」(規則の尊重)一部改作 出典 広島県立教育センター「モラルジレンマを展開するための道徳学習資料集 小学校・中学校編」(教材1)

この授業では、まず「規則尊重(日直の仕事)」と「生命尊重(チョウのいのち)」とを拮抗させた資料「日直」を児童に提示した。そして、選ぶべき立場を「規則を守って窓を閉めて帰るべき」か「規則を守らずに窓を開けて帰るべき」かの2つに収斂し、主人公の行為のあり方とその理由を初発の意見としてワークシートに記入させた。その後、役割演技と全体討論を行い、全体討論の後、最終の意見として主人公のとるべき行動とその理由づけをワークシートに記入させた。

【教材1】

夏の暑い日、洋介くんのクラスの先生は、その日昼から出張でした。洋介くんのクラスでは下校時刻を守ることに、放課後、先生がいない時には、日直がきちんと戸締まりをすることが決まりになっていました。先生は、みんなに「必ず下校時刻を守るように」と伝えました。そして、日直の洋介くんには「雨が降り込んだり、いたずらされたりするといけないから、必ず、窓閉めをすること。今日の日直は一人だけれど大丈夫？ 忘れないように頼むよ。」と言いました。前の日直の時、戸締まりを忘れて帰ってしまった洋介くんは、「今日は、絶対に忘れません。任せてください。」と胸をたたきました。それを聞いた先生は、安心した様子で出かけていきました。

放課後、みんなが下校した後、洋介くんが日直の仕事すませ、窓閉めをしようすると1匹のチョウが教室に迷い込んでいるのに気づきました。とても暑い日だったので、このまま窓を閉めて帰ってしまうと、チョウは外に出ることができず、次の日までに死んでしまいそうです。何度も何度も外に出してやろうとしましたが、教室の上の方を飛んでいるチョウをつかまえることはできません。窓を全部開けても、違うところにばかり行って、外に出ようとしません。校舎には、もう他の教室の子どもたちも先生達も誰もいないようです。そうしているうちに、下校の音楽が流れはじめました。すぐに校内から出ないといけません。このままだと、習い事にも遅れそうです。洋介くんは、日直として、窓を開けて帰るべきか、窓を閉めずに帰るべきか困ってしまいました。洋介くんは、どうするべきなのでしょう。

表1. 「社会的慣習」判断の発達指標

第1段階	社会的均一性の表現として慣習をとらえる (6-7歳)
	・日直が窓を閉めて帰るきまりだから。きまりは守るものだから。
第2段階	社会的均一性の表現として慣習をとらえることを否定 (8-9歳)
	・日直が窓を閉めて帰らなければならないとしても、チョウの命がかかっている場合には閉めて帰らなくてもよい。窓の戸締まりはたいしたことではない。
第3段階	ルールシステムとしての慣習を肯定 (10-11歳)
	・日直が窓を閉めて帰るのは学級のルールであり、それを守らないと大変なことになるから。

(2) ワークシートを分析する指標

チュリエルの「社会的慣習」概念の発達モデルにもとづいて「社会的慣習」判断の発達指標を作成し、ワークシートを分析する指標とした。(表1)

伴性)にもとづくものであるから、この指標自体が日本の児童の「社会的慣習」判断の発達に適當ではないのではないかという点があげられる。そこで次に児童は何を基準にして「社会的慣習」判断を行っていたのか検討することにした。

(3) ワークシートの分析結果

道徳授業内で2回ワークシートに記入させた。1回目は資料を読んだの初発の意見であり、2回目は全体討論後の最終の意見である。その結果を表2、表3に示す。

(4) 児童の意見にみられる「社会的慣習」判断の基準

それぞれの児童の意見を、「一般化可能性」、「規則随伴性」、「状況依存性」、「規則可変性」、「権威依存性」の基準から分析した。分析結果を表4、表5に示す。

表2. 初発の意見

1	6名
2	10名
3	0名

(その他・無回答5名)

表3. 最終の意見

1	8名
2	3名
3	0名

(その他・無回答10名)

表4. 初発の意見

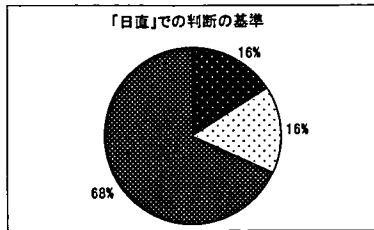
第1段階	「規則随伴性」「権威依存性」の混在 2名 「権威依存性」「状況依存性」の混在 1名 「権威依存性」 1名 「状況依存性」 1名 「規則随伴性」 1名
第2段階	「状況依存性」 10名

表5. 最終の意見

第1段階	「権威依存性」 1名 「状況依存性」 6名 「規則随伴性」「状況依存性」の混在 1名
第2段階	「状況依存性」 3名

この結果から、この年齢の児童が「社会的慣習」概念の発達モデルの第1段階、第2段階にあるとするチュリエルの仮説が支持されたといえる。また、昨年同じ教材を用いて道徳的判断力の向上をねらった道徳授業を行ったが、その際には授業内において児童の道徳的判断規準の段階的な変容が見られた¹¹⁾。それに対し今回はほとんど段階的な変容が見られなかった。その要因のひとつとして、この発達指標はアメリカでの研究にもとづいて作成されており、基本的に「規則随

次に、児童の意見をそれぞれの基準に応じて分類した。ふたつの基準が混在している児童の基準はふたつに分けて総数として分類することにした。その結果をグラフ1に示す。



グラフ1

児童が示した基準の総数は32個で、そのうち「権威依存性」にもとづくものは5個（16%）、「規則随伴性」にもとづくものは5個（16%）、「状況依存性」にもとづくものは22個（68%）だった。

「権威依存性」にもとづくものは、「先生におこられる」（1個）、「先生と約束した」（4個）だった。

「規則随伴性」にもとづくものは、「きまりだから」（5個）だった。

「状況依存性」にもとづくものは、「チョウが死んだらかわいそうだから」（5個）、「チョウが死ぬかもしれないから」（4個）、「チョウが死んだら生き返らないから」（4個）、「チョウが助かるなら閉めてもいい」（7個）、「雨が降ってぬれたらいけないから」（2個）だった。

「規則を守って窓を閉めて帰る」とした児童においても、「規則を守らずに窓を開けて帰る」として児童においても、「状況依存性」にもとづく意見が多かったのが特徴的だった。

【教材2】

4時間目が終わって、給食の準備が始まりました。給食当番の洋介くんは、図工の後かたづけをしていたので少し準備が遅くなってしまいました。洋介君は、急いでエプロンをつけ手洗い場に行きました。手洗い場は、故障中の水道もあり、1、2年生で大混雑していました。トイレの手洗いも故障中でした。

洋介くんが並んだ水道には、先に4、5人の1、2年生がならんでいました。1、2年生たちは、おしゃべりしながら、石けんでゆっくりゆっくり、時間をかけて手を洗っています。給食当番に遅れそうな洋介くんは、イライラして1、2年生に言いました。「ねえ、君たち、ぼくは給食当番で、食器係なんだ。おまけに隣の人がお休みで、ぼく1人で運ばなきゃならないんだ。急いでいるから先に洗わせてくれないか？それに、ぼくたちのクラスでは、『給食当番は先に洗ってよい。』という決まりがあるんだよ。」すると、1、2年生は、「えー。ぼくたちのクラスではそんな決まりはないよ。ぼくたちが、先に並んでいるのに、それじゃあ順番抜かしだよ。ずるいよ。」とおこったように言いました。それでも、洋介くんは、「ぼくは、クラスみんなのための当番なんだから頼むよ。食器係のぼくが遅れるとおかずをつけなくて給食がすごく遅くなるんだ。今日は、昼休憩もないし…、みんなが困るから、先に洗わせてくれよ。」と言いました。

けれども、1、2年生は「ぼくたちだって、早く食べたいし、順番守ってならんでいるんだ。順番抜かしはいけないよ。」と言い張ります。周りにいた他の子どもたちも、「当番が先に洗っていいなんて、ぼくたちのクラスにだってそんな決まりはないよ。ずるいよ。」と口々に言います。給食前なので、どこの手洗い場も、子どもたちでいっぱいです。洋介くんは、当番に遅れてもこのまま順番を待つべきか、無理にでも割り込んで、当番に遅れずに行くべきか、まよってしまいました。

（作：森川敦子）

以上のことから、児童の「社会的慣習」判断の基準として、今回の授業においては「状況依存性」が多かったことがわかる。ただし今回の授業では「チョウのいのち」という、児童にとっては道徳的にも受け取れる内容が含まれていたもので、まずは「チョウのいのち」を助けなければならないとの考えが強く、「窓を閉めて帰る」という規則への関心が弱くなったのかもしれないと考えられた。そこで、規則と規則とを比較することによって、規則を守ることの大切さに気づくということをやねらった教材を作成し、検証することにした。

3. 「社会的慣習」判断の基準としての「状況依存性」 —「順番」を用いた道徳授業内のワークシートの分析から—

(1) 授業の概要

授業日：2005（平成17）年7月6日（水）

対象：H県A小学校3年生（男子10名、女子12名）
月齢は8歳4月から9歳2ヶ月の間に分布している。
チュリエルの「社会的慣習」発達モデルにしたがえば第2段階にある。

主題名：決まりを守る大切さ 4-(1) 規則の尊重

資料名：「順番」（自作資料）（教材2）

この授業では、まず、「学級の規則」と「他学級の規則」という規則同士が拮抗する資料「順番」を児童に提示した。そして、選ぶべき立場を「順番を守るのがよい」か「順番を守らなくてもよい」かの2つに取敢し、資料読みの後、主人公の行為のあり方とその理由をワークシートに記入させた。その後、役割演技と

表6. 「社会的慣習」判断の発達指標

第1段階	社会的均一性の表現として慣習をとらえる (6-7歳)
	・順番は守るものだから。
第2段階	社会的均一性の表現として慣習をとらえることを否定 (8-9歳)
	・順番は守るものであるとしても、給食当番の場合は仕方がない。手洗いの順番を守ることはたいしたことはない。
第3段階	ルールシステムとしての慣習を肯定 (10-11歳)
	・手洗いの順番を守るのは学校のルールであり、それを守らないと大変なことになるから。

全体討論を行った。全体討論の後、最終の意見として主人公のとるべき行動とその理由をワークシートに記入させた。

(2) ワークシートを分析する指標

チュリエルの「社会的慣習」概念の発達モデルにもとづいた「社会的慣習」判断の発達指標を作成し、ワークシートを分析する指標とした。(表6)

(3) ワークシートの分析結果

道徳授業内で2回ワークシートに記入させた。1回目は資料を読んだの初発の意見であり、2回目は全体討論後の最終の意見である。その結果を表7、表8に示す。

表7. 初発の意見

1	11名
2	8名
3	0名

(その他・無回答3名)

表8. 最終の意見

1	9名
2	9名
3	0名

(その他・無回答4名)

この結果も「日直」の授業結果と同様、この年齢の児童が「社会的慣習」判断の第1段階、第2段階にあることを示している。また、道徳授業内での段階間の移動がないのも同様であった。そこで、前回と同様、「社会的慣習」判断の基準についての分析を行うことにした。

(4) 児童の意見にみられる「社会的慣習」判断の基準

それぞれの子どもの意見を、「一般化可能性」、「規則随伴性」、「状況依存性」、「規則可変性」、「権威依存性」の基準から分析した。分析結果を表9、表10に示す。

次に、児童の意見をそれぞれの基準に応じて分類した。ふたつの基準が混在している児童の基準はふたつに分けて総数として分類することにした。その結果をグラフ2に示す。

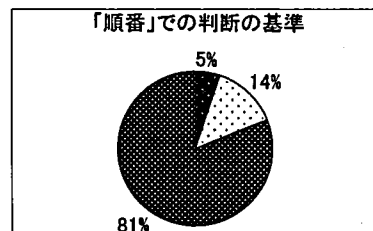
児童が示した基準の総数は41個で、そのうち「権威依存性」にもとづくものは3個(7%)、「規則随伴性」

表9. 初発の意見

第1段階	「規則随伴性」 1名 「権威依存性」「状況依存性」の混在 3名 「状況依存性」 6名 「規則随伴性」「状況依存性」の混在 1名
第2段階	「状況依存性」 8名

表10. 最終の意見

第1段階	「権威依存性」 2名 「規則随伴性」 1名 「状況依存性」 6名
第2段階	「状況依存性」 8名 「権威依存性」 1名



グラフ2

にもとづくものは6個(15%)、「状況依存性」にもとづくものは32個(78%)だった。

「権威依存性」にもとづくものは、「先生にあやまれば給食が遅れても許してくれる」(2個)、「先生に1,2年生に言ってもらおう」(1個)だった。

「規則随伴性」にもとづくものは、「順番ぬかしはいけない」(4個)、「順番は守らねばならない」(2個)だった。

「状況依存性」にもとづくものは、「3年生は上級生だから1,2年生にゆずらないといけない」(3個)「1,2年生が泣いてしまうから」(5個)、「なかよくして頼めば1,2年生は早く洗ってくれる」(7個)、「やさしく言えば、1,2年生はゆずってくれる」(7個)、「給食当番が早く運ばないとみなが困る」(3個)、「給

食が遅くなって困る」(7個)だった。これらをさらに分析すると、1,2年生からの感情的反応を基準にするもの(8個)、1,2年生に優しくすることで理解してもらえらることを基準にするもの(14個)、給食当番が遅れることでクラスの友達に迷惑をかけることを基準にするもの(10個)に分けられた。

(5)「状況依存性」の内容の検討

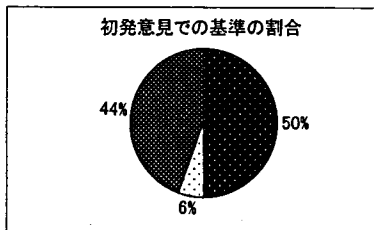
2回の授業において同様の結果が得られたので、次に「状況依存性」にもとづく判断の基準となっているのは何か、検討することにした。そのために、「状況依存性」にもとづく判断を行った児童の意見をさらに分析したところ、それらは「1,2年生から泣かれるといやだ」というように他者からの反応次第というもの、「1,2年生が理解してくれればゆずってくれたり、早く洗ってくれたりする」というように他者からの共感次第というもの、「待っている人に迷惑をかけてはいけない」というように他者への迷惑次第というものに分類された。そこで、これらをそれぞれ「他者からの感情的反応」「他者からの共感」「他者への迷惑」とした枠組みを作成し、この枠組みで、「状況依存性」にもとづく意見のみ、初発と最終の意見の変容を見ることにした。その結果は表11の通りである。

表11

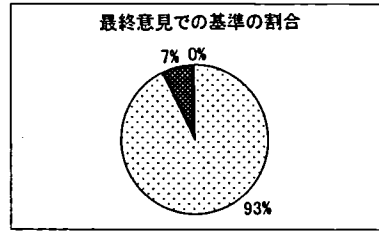
	他者からの感情的反応	他者からの共感	他者への迷惑
初発1	9個	1個	0個
初発2	0個	0個	8個
最終1	0個	6個	0個
最終2	0個	7個	1個

初発の意見におけるそれぞれの枠組みの割合をグラフで示すと以下の通りである。初発の意見においては、「他者からの感情的反応」と「他者への迷惑」がほぼ同じ割合で、ふたつで94%を占めている(グラフ3参照)。

それに対し、最終意見でのそれぞれの枠組みの割合では、「他者からの共感」が93%を占めている。「他者



グラフ3



グラフ4

からの感情的反応」は全くなり、「他者への迷惑」もわずか7%にすぎなくなっている(グラフ4参照)。

以上のことから、「社会的慣習」判断においても、児童相互の意見交流によって判断傾向が変容していることが明らかになった。それは「他者からの感情的反応」や「他者への迷惑」から「他者からの共感」への変容だったといえる。ここから、児童が「社会的慣習」判断を行う際に、他者との関係性を重視していることがわかる。このことは、日本の子どもは幼いころから他者とのかかわりにおいて道徳性を発達させる、とのTaylorらの指摘と一致する¹²⁾。また、集団性を重視し、他者からの評価を意識する日本人の特性とも一致する¹³⁾。

4. 考察と今後の課題

今回の授業研究を通して、日本の児童が「状況依存性」にもとづく判断を行っていること、なかでも他者との関係性にもとづいて判断していることが示された。ただし、本論の結果がそのまま日本の児童の特徴を示すものだと断定することはできない。サンプル数が少ないため、当該クラスの特徴に限定されるものかもしれないし、資料内容が限定されているため、他の場合においても同じ回答になるかどうかは不明だからである。

しかしながら、本論により、日本の児童の「社会的慣習」判断が「状況依存性」、とくに他者との関係性によって影響されることが示されたことは、道徳教育に対し有意義な示唆を与えるものである。つまり、子どもにとって「社会的慣習」からみて「悪いこと」は何か考え、そうならないために「どうすればよいか」を判断する基準が「状況依存性」にあるということは、他者との関係のなかでよいことと悪いことをたくさん経験し、何がよいか何が悪いかが学ばなければ、「社会的慣習」概念が形成されないことを示唆しているからである。このことは「社会的慣習」概念を形成するための方法論へも示唆を与えるものであるといえよう。

今後の課題として、サンプル数を増やし、多様な教

材内容を用いた研究を行って妥当性を検証する必要がある。また、「状況依存性」という判断基準は、「規則随伴性」「規則可変性」「権威依存性」などの判断基準に比べて文化からの影響を受けやすい点、情動性を含む点、他者との関係性を含む点などにおいて研究が難しく今回のような道徳授業だけをとりあげた研究だけでは十分だとはいえない。「社会的慣習」判断に影響を与える文化的風土や社会的相互作用との関係をさらに分析することで、日本独自の「社会的慣習」判断の基準が明確になっていくと考える。

【注】

- 1) E. Turiel, The development of social-convention and moral concepts, in: *Moral development and socialization*, Allyn and Bacon, Boston, London, Sydney, Toronto, 1980, pp.73-75.
- 2) Ditto, p.83. E. Turiel, *The development of social knowledge*, Cambridge University Press, 1983, p.103. 日本道徳性心理学研究会『道徳性心理学—道徳教育のための心理学—』北大路書房, 1992年, 133-144ページ参照。
- 3) 首藤敏元・二宮克美『子どもの道徳的自律の発達』風間書房, 2003年, 5-8ページ。
- 4) 同上, 8ページ。
- 5) 同上, 9ページ。
- 6) 同上, 9-10ページ, 21-22ページ参照。
- 7) 同上, 21ページ。首藤敏元・岡島京子「子どもの社会的ルール概念」(『筑波大学心理学研究』第8号, 1986年, 96ページ参照。首藤・二宮は、「権威依存性」への着目から権威概念の発達に関する研究を行っている。(首藤・二宮, 前掲書, 161-231ページ参照)
- 8) チュリエルの発達モデルは以下の通りである。第

- 1段階: 社会的均一性の表現として慣習をとらえる段階(6-7歳)。
- 第2段階: 社会的均一性として慣習をとらえることを否定する段階(8-9歳)。
- 第3段階: ルールシステムとしての慣習を肯定する段階(10-11歳)。
- 第4段階: ルールシステムの一部として慣習をとらえることを否定する段階(12-13歳)。
- 第5段階: 社会システムによって媒介されるものとしての慣習を肯定する段階(14-16歳)。
- 第6段階: 社会規範として慣習をとらえることを否定する段階(17-18歳)。
- 第7段階: 社会的相互作用をコーディネートするものとしての慣習を肯定する段階(18-25歳)。(E. Turiel, *The development of social-convention and moral concepts*, p.83. 首藤・二宮, 前掲書, 14ページ参照。)日本の小学生でいえば, 小学1, 2年生が第1段階から第2段階, 小学校3, 4年生が第2段階から第3段階, 小学校5, 6年生が第3段階から第4段階のあたりに位置すると考えられる。
- 9) チュリエルは「社会的慣習」概念を「社会組織の概念化によって構成されるもの」、「道徳」を「正義の概念化によって構成されるもの」と定義している。(E. Turiel, *The development of social-convention and moral concepts*, p.72. 首藤・二宮, 前掲書, 3-4ページ参照。)
- 10) 首藤・岡島, 前掲論文, 首藤・二宮, 前掲書, 参照。
- 11) 鈴木由美子・松田芳明他「児童生徒における道徳的判断基準の形成を支援する道徳授業の開発」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第11巻, 2005年, 参照。
- 12) Taylor, S. I., Ogawa, T., Wilson, J.; *Moral development of Japanese kindergartners*, in: *International Journal of Early Childhood*, OMEP, 2002, p.13.
- 13) 中根千枝『タテ社会の人間関係—単一社会の理論』講談社現代新書, 1967年, 169-170ページ参照。