

子どもの道徳的価値判断における対人関係認識の発達的変容

—道徳授業におけるワークシートの分析を通して—

鈴木由美子・江玉 陸美¹・栃木エリカ²・中尾 香子
松田 芳明³・宮里 智恵・森川 敦子

(2007年2月28日受理)

Developmental Alteration of Human Relations Awareness in Children's Moral Judgments - Via Analysis of Worksheets in Morality Lessons -

Yumiko SUZUKI, Mutsumi EDAMA, Erika TOCHIGI, Kyouko NAKAO,
Yoshiaki MATSUDA, Tomoe MIYASATO, Atsuko MORIKAWA

The aim of this paper is to make clear the developmental alteration of human relations awareness in children's moral judgments. We created scenarios which included a dilemma about personal relations and social relations. Using these scenarios we conducted morality lessons at three levels: 7-8 years old (first level), 9-10 years old (second level) and 11-12 years old (third level). We then compared the differences in the rationales which the children used to solve the dilemma. The results were as follows.

1) Awareness of human relations broadened from self-centered to others and social relations (responsibility) in step with the development of social awareness from the first level to the third level. 2) Children in the first and second levels decided their solutions according to broader viewpoints, whereas children in the third level decided their solutions according to narrow and intimate personal relations. 3) The reason why this reversal arose was that children in the third level thought it was better to value narrow and intimate personal relations than social and not so intimate relations. This suggests that Japanese people's moral judgments depend on personal and intimate relations.

Key words: Morality judgment, Personal relations, Social relations, Morality development

キーワード：道徳判断，人間関係，社会的関係，道徳的発達

1. 研究の背景と目的

1970年代アメリカでは社会規範意識の低下を防止するために、学校教育において道徳的判断力を育成する必要が叫ばれ、コールバーグのジャストコミュニティアプローチが取り入れられ、学校での実践研究が行われた (E. Turiel, 1980, コールバーグ/岩佐訳, 1987)。現代日本においても社会規範意識の低下を防ぐために道徳的判断力を育成するプログラムがぜひとも必要である。本研究では小学校で道徳的判断力を育成することに特化したプログラムを開発することを目的として

いる。本論では、そのための基礎的知見を得ることとする。

日本でもコールバーグの理論に依拠した道徳教育研究は行われている (荒木紀幸, 1988)。しかし、コールバーグの道徳教育論は「正義 justice」を基本概念として構成されており、これが日本の子どもにふさわしいかどうかについての検討はなされていない。これに対し、日本の子どもには独特の道徳概念の基準があるのではないかとの指摘がある (首藤・二宮, 2003)。首藤らの指摘にしたがってチュリエル (E. Turiel) の論を参考に、日本の子どもを対象とした道徳研究を行っ

1 筑紫女学園大学

2 東広島市立板城小学校教諭

3 東広島市立入野小学校教諭

た結果、「正義」を基本概念として道徳を構成するアメリカの子どもに対し、日本の子どもは「対人関係」を基本概念として道徳を構成していることが示唆された(鈴木・森川, 2005)。こうした指摘は道徳教育の分野では今までほとんどなされていない。ギリガン(C. Gilligan)は、コールバーグの「正義」に対して「配慮と責任」の道徳の可能性を示してはいるが、これは道徳的価値のもうひとつのあり方を示したのであって、「対人関係」を道徳的価値の土台とするものではない(山岸, 1992)。また、山岸は、ギリガンの指摘との関連で、日本人がコールバーグのいう「第2水準第3段階」に長くとどまる傾向があることを指摘しているが、これは段階的発達における日本人の特徴を指摘したものであって、日本人にはコールバーグ理論とは異なる発達段階があることを指摘してはいない(山岸, 1985)。

本研究は、日本人においては「正義」よりも「対人関係」に根拠をおいた道徳的価値判断を行うことを論証し、それにもとづいた道徳教育プログラムを提案しようとするものである。これまでの研究で、幼児期においても子どもたちの道徳的判断は「対人関係」に影響されることが明らかになった。(鈴木・米神他, 2006)。とりわけ社会規範にかかわる内容の場合、道徳的判断力を向上させる基準は、小学校中学年では「他者からの拒否的反応」、「他者の迷惑」、「他者からの共感」であることが明らかになった(鈴木・森川, 2005)。こうした対人関係認識は、子どもの年齢に応じて変容していくと考えられる。

本論では、道徳的価値判断における対人関係認識の発達の変容を明らかにすることを目的とする。これまでの研究で、道徳的価値葛藤による討論の中で、子どもたちが道徳的価値判断を吟味し、より高いレベルの道徳的価値判断を行うことが確認されている(鈴木・松田他, 2004, 鈴木・松田他, 2005)。また、チュリエルの理論にもとづいた研究の結果、「道徳」概念と「社会的慣習」概念とは小学生においては相互に関連しながら発達しており、「道徳」概念の発達に「社会的慣習」

が否定的に関連することが明らかになった。つまり、「社会的慣習」概念の発達が「道徳」概念に先行し、「道徳」概念は「社会的慣習」を否定しながら高次の概念を形成するのである。それが、11歳から12歳で生じることも示されている(鈴木, 2005)。したがって、小学校中学年までは「社会的慣習」が発達し、その否定を通して高学年で「道徳」概念が発達すると考えられるのである。

そこで本論では以下の仮説をたてた。

- (1) 小学校低学年、中学年、高学年において、「社会的慣習」のジレンマを含む教材を用いてディスカッション授業を行えば、子どもたちは道徳的価値に基づいた判断をくだすだろう。
- (2) 子どもたちが用いた道徳的価値判断基準を分析すれば、対人関係認識の発達の変容が明らかになるだろう。

2. 研究方法

本研究では、道徳授業における社会的慣習ジレンマ解決の理由づけを分析することにより、子どもの対人関係認識の発達の變容を明らかにすることにした。

まず「社会的慣習」ジレンマ教材を作成し、それに用いて道徳授業を行い、授業内で2回ワークシートを書かせた。1回目は討論前の意見、2回目は討論後の意見である。ワークシートに書かれた子どもの意見とその理由づけを分析対象とした。

対象とした児童は、H県T小学校2年生41名、I小学校3年生30名、M小学校4年生34名、N小学校5年生29名、M小学校5年生36名である。子どもの対人関係認識発達は、ピアジェにしたがって自己中心から仲間関係、相互関係へと広がるものと仮定し発達モデルを作成した。授業内容の策定にあたっては、井上謙治や田中熊次郎による対人関係の発達論を手がかりにした(木下, 1992, 田中, 1975)。

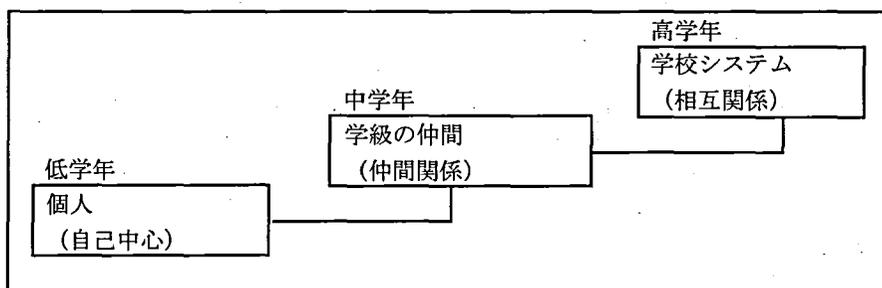


図1. 対人関係認識の発達モデル

各学年での授業提案の共通事項として、以下の内容を確認した上で研究授業を行った。なお、中学年についてはすでに研究授業を行っているため、今回は低学年と高学年を主として行い、中学年は押さえのための研究授業とした。低学年では、気の合う人を知ることと対人関係認識の目的とし、広くつきあうことを価値あることとする教材を作成し、授業を行った。押さえのために、中学年でも同様の教材を用いて授業を行った。高学年では、「われわれ意識」への気づきを対人関係認識の目的とし、より大きい組織での責任に気づ

くことを価値あることとする教材を作成し、授業を行った。押さえのために中学年でも同様の教材を用いて授業を行った。低学年の授業は、森川敦子教諭が担当した。中学年の授業は、栃木エリカ教諭と宮里智恵教諭が担当した。高学年の授業は、松田芳明教諭と宮里智恵教諭が担当した。

3. 道徳授業の構成

(1) 人間関係の葛藤（低学年用）

①教材：資料「どっちにすればいいの」（森川敦子・作）

<前段>

えりとまさみは2年生。1年生の時から友だちで大のなかよしです。2年生になっても2人は同じクラスになり、えりもまさみもとても喜びました。えりとまさみは家が近くなので、学校に行くのも帰るのも一緒です。学校でも家に帰ってからもよく2人で遊びました。

えりは外遊びが大好きな子です。特に、たくさんの友だちと鬼ごっこをしたり、ドッジボールをしたりするのが大好きでした。まさみはおとなしい女の子で、教室や家の中で絵を描いたりゲームをしたりするのが好きでした。まさみが外遊びがあまり好きではないので、ふたりが遊ぶときには、部屋で絵を描いたりゲームをしたりして遊ぶことが多いのです。おとなしいまさみと2人でいると、えりはとても気が楽でした。けれども、ときどき多くの友だちと一緒に、外で鬼ごっこをしたりドッジボールをしたりして遊びたいともありました。

そんなある日、えりは隣のクラスのゆう子から、「今日、公園でドッジボールをするんだけど、えりちゃんも一緒に遊ぼうよ。みんなで待っているから、公園に来てね。」とドッジボールに誘われました。ゆう子とはこれまで一緒に遊んだことはなかったのですが、いつもたくさんの友だちと外で元気に遊ぶゆう子を見て、ゆう子たちとも遊んでみたいと思っていたのです。えりはさっそくまさみに、ゆう子に遊びに誘われたことを話しました。そして、まさみも一緒に公園に行こうと誘いました。しかし、まさみはとても悲しそうな顔をして「わたしはえりちゃんといつものように2人だけで遊びたいな。たくさんの人とあそぶより2人だけの方が気が楽だよ。えりちゃんは2人で遊ぶのが嫌になったの。えりちゃんが他の人と遊んだらわたしは1人になっちゃうよ。これからも私と2人で遊んで。」と言いました。えりは、まさみの気持ちも大切にしていあげたいと思いました。でも、公園でたくさんの友だちとも遊んでみたい気持ちでした。えりはまさみと2人で遊ぶか、ゆう子たちと一緒に遊ぶか、どちらにするべきか迷ってしまいました。

(ここで一旦資料の提示を止める)

<後段>

えりはしばらく考えていましたが、「まさみちゃん。わたしやっぱり、ゆう子ちゃんたちと一緒に公園で遊ぶ。まさみちゃんのこと大好きだし、2人で遊ぶと気が楽で楽しいよ。でも、やっぱりたくさんのお友だちと遊ぶ方がいいと思うもの。公園で待ってるから、まさみちゃんにも公園に来てほしいな。きっと楽しいと思うよ。」と言いました。

その日の放課後、公園には、ゆう子たちと楽しそうにドッジボールをするえりとまさみの姿がありました。最初は、少しとまどっていたまさみも、えりやゆう子たちにさそわれて一緒にドッジボールを楽しみました。それからというもの、えりとまさみは2人だけではなく、たくさんの友だちを誘って一緒に遊ぶのが大好きになりました。

◎指導過程（指導案作成：森川敦子）

主 な 学 習 活 動	支 援 (◎) と 評 価 (★)
<p>1. 友だちとのかかわりについて振り返る。 ○仲のよい友だちは何人いるか。 ○何人で遊ぶことが多いか。 ○何をして遊ぶことが多いか。 ○友だちになりたい人は何人くらいいるか。</p> <p>2. 資料の前段を聞き、えりの葛藤を理解する。 ①ゆう子に遊ぼうと誘われた時の気持ち。 ②まさみに2人だけで遊びたいと言われたときの気持ち。</p> <p>3. えりのとるべき行動とその理由をワークシートに書き、役割演技で発表し合う。（1次判断）</p>	<p>◎事前に回収したアンケートを活用したクイズをしたり、結果を紹介したりしながら、友だちについて振り返らせ、学習への導入を図る。</p> <p>◎資料の内容を理解しやすいよう、資料は、教師の語りとイラスト提示によって進める。 ◎えりの葛藤を理解できるよう、登場人物の性格を押さえる。</p> <p>◎予めワークシートに書かせることで、一人一人の考えをしっかりと深めさせるようにする。 ◎児童と教師、あるいは児童同士で2つの立場にわかれて役割演技を行い、えりのとるべき行動や理由について考えさせる。 ◎話し合いの論点を整理しながら、子どもたちがより高い価値に気づくよう支援する。</p>
<p>えりは、ゆう子たちと遊ぶべきだろうか、それともこれまで通りまさみと2人で遊ぶべきだろうか。それはどうしてか。</p>	
<p>○これまで通りまさみと2人で遊ぶべき。 ・まさみにきられそうだから。 ・2人の方が気が楽だから。 ・まさみがかわいそうだから。</p> <p>○ゆう子たちと遊ぶべき。 ・ことわったらきられそうだから。 ・新しい友だちが増えるから。 ・多くの友だちと遊ぶ方がよいから。</p> <p>4. えりのとるべき行動について話し合い、最終判断とその理由をワークシートに書く。</p> <p>5. 資料の続きを聞き、友だちについて考えたことを発表し合う。</p>	<p>★積極的に交友関係を広げていこうとするえりの気持ちやこれまでの交友関係を大切にしようとする気持ちが理解できているか。 ★判断理由をつけて自分の意見を発表できているか。</p> <p>◎友だちの意見を参考に、より説得性のある理由付けを記述させるようにする。</p> <p>◎資料の後段を読み、交友関係が広がったえりの喜びを紹介する。 ★決まった友だちだけでなく新たに交友関係を広げていくことの楽しさや大切さに気づいているか。 ◎子どもたちから交友関係を広げることに関する感想が出ない場合は、教師が身近な事例を紹介する。</p>

(2) 社会的責任 (高学年用)

①教材：資料「バスケットボール大会と保健委員会」(松田芳明・作)

(前半資料)

かずまくんは、今日の午後に行われるクラス対抗のバスケットボール大会に向けてクラス代表として練習していました。かずまくんはバスケットボールがとても上手で、代表チームのリーダーとして、ドリブルやパスの仕方などをみんなにやさしく教えていました。

登校すると同時に、かずまくんは同じチームのたけし君に、「このままだと負けるかもしれないから、昼休憩に最後の練習をしよう」と誘われました。かずまくんはよしがんばるぞと思いました。

ちょうどその時、かずまくんは、明日の保健朝会ですききらいなく食べることの大切さを学校の人に伝えるために、昼休憩に紙芝居の発表のリハーサルをすることを思い出しました。かずまくんは、自分の準備はしっかりできているのですが、6年生との打ち合わせはまだできていません。かずまくんは、昼休憩にリーダーとしてバスケットボールの練習に参加するべきか、保健委員として紙芝居のリハーサルに参加するべきか悩みました。かずまくんは、どうするべきでしょうか。

(後半資料)

かずまくんは、保健委員として紙芝居のリハーサルに参加しました。かずまくんは、始め、代表チームのリーダーとして最後の練習をして自分にできることをすべてやりきろうと思いました。しかし、保健委員会の仕事は全校のみんなのために自分がしなければならない大切な仕事であることに気づきました。

6年生との打ち合わせをしっかりとって、「すききらいなく食べることの大切さを学校の人に伝えよう。」と決意しました。

②指導過程 (指導案作成：松田芳明)

学 習 活 動	教 師 の 働 き かけ
<p>1. 登場人物の絵を見ながら、主人公かずまの葛藤状況を理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今日の午後にあるクラス対抗のバスケットボール大会に向けて代表チームのリーダーとして練習している。 ・このままだと負けるから今日の昼休憩に最後の練習をしようとしたけれどたけし君に誘われた。 ・明日の保健朝会ですききらいなく食べることの大切さを学校の人に伝える仕事がある。 ・昼休憩には保健委員会で紙芝居の発表のリハーサルをしなければならない。 <p>○リーダーとしてバスケットボールの練習に参加するべきだ。</p> <p>○保健委員として紙芝居のリハーサルに参加するべきだ。</p> <p>2. 主人公の望ましい行為を選んだわけを意見ボードに記述し黒板に貼付する。</p> <p>○バスケットボールの練習に参加する立場</p> <ul style="list-style-type: none"> ・試合に負けるとチームの人やクラスの友達に申しわけないから。 ・試合に負けると自分自身も後悔するから。 ・リーダーとして練習に参加したので、最後の練習 	<p>1. 主人公かずまの葛藤状況を理解できるように次のような手だてをとる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かずま、バスケットチームのたけし、クラスの大勢の人、6年の保健委員、全校の大勢の人など主な登場人物について資料を読む前に確認する。 ・登場人物の絵を使って「立ち止まり読み」しながら、登場人物をとりまく場面の様子についてわかったことを発表する場を設けて、葛藤状況を板書する。 <p>2. 自分の立場と理由を明確にして、意見を分類整理できるように次のような手だてをとる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに自分の立場とわけを記入した後で、意見ボードに自分が選んだもつともよいと考えた理由をマジックで記入し、キーワードに赤線を引くようにする。 ・立場毎に理由の質の違いに応じて意見ボードを分

<p>まで全力を尽くしたいから。</p> <p>○保健委員会のリハーサルに参加する立場</p> <ul style="list-style-type: none"> ・6年生の委員会の人や先生に叱られるから ・リハーサルに参加しないと保健委員会の人に迷惑をかけるから ・高学年としてきちんと発表しないと、下級生への手本にならないから。 ・リハーサルに参加してすききらいなく食べることを大切さを学校のみんなに伝えたいから。 <p>3. 立場毎でもっとも納得できる理由を選び出しながら、それぞれの理由の背景にある人物や集団への影響力を考える。</p> <p>○バスケットボールの練習に参加する立場</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かずまは代表チームのリーダーなので、最後まで練習にかかわり全力を尽くすべきである。 <p>○保健委員会のリハーサルに参加する立場</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全校のみんながすききらい無く食べてもらうために劇をするのだから、リハーサルをしながら保健委員のみんなの願いを一つにして全校のみんなに願いをきちんと伝えるべきである。 <p>4. 最終的な意思決定をして、変更理由や深めた理由を交流し、かずまの最終的な行為(学校全体をリードする責任のおもみ)を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・バスケットボール大会は学級の問題だけれども、保健委員会の仕事は保健委員会の人だけでなく全校のみんなに迷惑をかけてしまうから、リハーサルに参加するべきだ。 	<p>類して貼付し、児童が見出しを付けやすくする。</p> <p>3. 意見ボードの見出しをもとに、もっとも納得できる理由を選んだり、反対の立場の理由に質問したりして、それぞれの理由の背景にある人物や集団への影響力を考えることができるようにする。そのために、次のような視点に着目できるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主人公かずま個人の視点 ・バスケットの練習をしているチームの視点 ・代表チームを応援する学級の視点 ・保健委員会の視点 ・全校のみんなの視点 <p>4. 最終的な判断とその理由を自分と異なる立場の考えを入れて記述するように指導する。また、理由づけの視点を記録し、各自の認知的発達状況を読みとるようにして、次時の道徳の授業に生かすようにする。</p>
--	--

4. 結果と考察

(1) 低学年の結果

ワークシートの分析は、まず一次判断と二次判断で「新しい友だちと遊ぶ」か、または「いつもの友だちと遊ぶ」か、どちらを選んだかで分類し、次にセルマンの役割取得理論に基づいて、「自己中心」(自他が未分化で自分の立場から考える)、「自他分離」(相手の

立場に立って考える)、「第三者の視点」(自他の矛盾を解決する第3の視点から考える)の3点から分析した。この3つの枠組みに入らないものは「その他」とした。低学年のワークシートの結果は以下の通りである。まず、一次判断で新しい友だちと遊ぶ方を選んだのは29名(70%)で、ほとんどの子どもが自分にとっての楽しさ(自己中心)を理由としてあげていた。この傾向は二次判断でもほとんど変わらなかった。

表1 低学年(人間関係)の結果

		人数(学年内の%)			
		自己中心	自他分離	第三者の視点	その他
一次判断	新しい友だちと遊ぶ	29(70)	0(0)	0(0)	0(0)
	いつもの友だちと遊ぶ	4(9)	7(17)	1(2)	0(0)
二次判断	新しい友だちと遊ぶ	26(63)	0(0)	0(0)	0(0)
	いつもの友だちと遊ぶ	6(15)	9(22)	0(0)	0(0)

押さえのために行った中学年の結果は、以下の通りである。分析枠組みは低学年と同様である。中学年も、ほとんどの子どもが一次判断で「新しい友だちと

遊ぶ」方を選び、この傾向は討論後の二次判断でも変わらなかった。

表2 中学年（人間関係）の結果

人数（学年内の％）

		自己中心	自他分離	第三者の視点	その他
一次判断	新しい友だちと遊ぶ	20 (67)	1 (3)	0 (0)	2 (7)
	いつもの友だちと遊ぶ	1 (3)	6 (20)	0 (0)	0 (0)
二次判断	新しい友だちと遊ぶ	20 (67)	2 (7)	0 (0)	3 (10)
	いつもの友だちと遊ぶ	1 (3)	4 (13)	0 (0)	0 (0)

これらから、低学年では、より広い人間関係をもつことをよいことと考えることがわかる。またその際の原因づけは、「外で遊ぶことが好きだから」「友だちが増えて楽しいから」など、自分の気持ちを中心にしたものが多かった。

(2) 高学年の結果

ワークシートの分析は、まず一次判断と二次判断で「学校の保健委員会を選ぶ」か、または「学級のバスケット大会を選ぶ」か、どちらを選んだかで分類し、次にセルマンの役割取得理論に基づいて、「自己中心」（自他が未分化で自分の立場から考える）、「自他分離」（相手の立場に立って考える）、「第三者の視点」（自他の矛盾を解決する第3の視点から考える）の3点から分析した。この3つの枠組みに入らないものは「その他」とした。高学年のワークシートの結果は以下の通りである。まず、一次判断で「学校の保健委員会」を選んだのは40名（61％）で、理由としては相手の立場（学校のみんな）を考慮したものが19名（29％）、両方の立場を考慮してもっともよい解決を選んだもの

が12名（18％）だった。それに対し、「学級のバスケット大会」を選んだものは25名（39％）で、理由づけとしては、相手（学級の友だち）の立場を考えたものが一番多く17名（26％）だった。二次判断ではこの傾向は大きく変わり、まず「学校の保健委員会」を選んだ子どもが19名（31％）に減少した。その理由づけも、第三者の立場の意見が減少し（18％→5％）、相手の立場（学校のみんな）を選ぶものが10名（16％）でもっとも多かった。それに対し、「学級のバスケット大会」を選んだものは、46名（69％）と大幅に増加した。とくに理由づけで相手（学級の友だち）の立場に立つ意見が大幅に増加し（16％→40％）、第三者の立場にたって問題解決する意見も増加した（5％→17％）。

これらから、高学年ではよりよい考えとして、狭い範囲での理解を求める傾向が見られることがわかる。話し合いの結果、もともとより広い関係での理解を求めようとしていた考えが、より狭い方へと転換したのは興味深い。このことを確かめるために中学年での結果と比較することにした。

表3 高学年（社会的責任）の結果

人数（学年内の％）

		自己中心	自他分離	第三者の視点	その他
一次判断	学校の保健委員会	8 (12)	19(29)	12(18)	1 (2)
	学級のバスケット大会	5 (8)	17(26)	3 (5)	0 (0)
二次判断	学校の保健委員会	3 (5)	10(16)	3 (5)	3 (5)
	学級のバスケット大会	9 (14)	26(40)	11(17)	0 (0)

ワークシートの分析は、高学年と同様に行った。中学年のワークシートの結果は以下の通りである。まず、一次判断で「学校の保健委員会」を選んだのは20名（59％）で、理由としては相手の立場（学校のみんな）を考慮したものが12名（35％）、両方の立場を考慮してもっともよい解決を選んだものはいなかった。それに

対し、「学級のバスケット大会」を選んだものは14名（41％）で、理由づけとしては、自分にとってのよさを選んだものが7名（20％）、相手（学級の友だち）の立場を考えたものが5名（15％）だった。二次判断では、「学校の保健委員会」を選んだ子どもが23名（67％）だった。理由づけは、第三者の立場の意見が増加し（0％→32

%), 相手の立場 (学校のみんな) を選ぶものが 10 名 (29%) だった。それに対し, 「学級のバスケット大会」を選んだものは, 11 名 (33%) だった。理由づけは,

自分にとってのよさを選んだものが 6 名 (18%) で, 相手 (学級の友だち) の立場に立つ意見は, 4 名 (12%) だった。

表 4 中学年 (社会的責任) の結果

		人数 (学年内の%)			
		自己中心	自他分離	第三者の視点	その他
一次判断	学校の保健委員会	8 (24)	12(35)	0 (0)	0 (0)
	学級のバスケット大会	7 (20)	5(15)	0 (0)	2 (6)
二次判断	学校の保健委員会	2 (6)	10(29)	11 (32)	30(0)
	学級のバスケット大会	6 (18)	4(12)	1 (3)	0 (0)

以上から, 中学年ではより広い社会関係において責任を果たすことがよりよいと考えられているのに対し, 高学年では話し合いの前ではより広い関係を優先するが, 話し合い後にその考えは変更されて, より狭い関係での責任を優先する考えになっていることがわかる。

中学年で人間関係についての授業と, 社会的責任についての授業でのワークシートを比較すると次のことがわかる。まず第 1 に, 人間関係においては一次判断, 二次判断ともに自分にとってのよさを基準にして判断している。それに対し社会的責任においては一次判断では, 自分にとってのよさと相手 (学級の友だち) の立場の考慮とがほぼ半々で基準となっているが, 二次判断では, 相手の立場の考慮と第三者の視点が増加している。第 2 に, 両方の授業において子どもたちは, より狭い関係よりもより広い関係を優先することの方をよいと考えていることである。つまり, 中学年までは範囲の広い狭いがひとつの基準となって作用していると考えられる。

では, なぜ高学年では逆転が起きるのだろうか。その理由としてまず考えられるのは, 高学年の児童がより友だち関係を重視する年齢にあるということである。理論的にいえば高学年では学級よりも学校の方を優先する年齢にある。中学年の意見と高学年の初発の意見を見てもそう考えられる。しかし葛藤解決する際に, より広い範囲での責任よりもより狭い範囲での責任, あるいは友だちとの人間関係が優先されたのは, それが子どもにとって重要だと認識されているからである。第 2 に, 高学年における判断基準の変容があげられる。森川・鈴木 (印刷中) により, 10-11 歳以降, 判断基準のゆるみが生じ, 状況による判断が増加すると考えられる。子どもたちはより広い関係 (学校) が重要だとわかっているが, この状況であれば友だちとの関係を優先するという逸脱許容が生じたと考えられる。

5. 成果と今後の課題

本研究の結果, 小学校低学年, 中学年, 高学年の子どもたちが「社会的慣習」ジレンマを解決するためによりどころとする判断基準が明らかになった。人間関係に関するジレンマでは, 低学年, 中学年ともに, 自分にとってのよさを基準に判断していた。社会的責任では, 異なった様相を示した。中学年では相手の立場 (学校のみんな) と委員会の責任という第三者的立場から判断していたが, 高学年では相手の立場 (学級の友だち) を考慮して判断していた。当初は, 自己中心な判断基準が次第に拡大していくと予想していたが, 結果は異なっていた。自己中心的な判断基準が強く作用するのは人間関係に関わることであり, 社会的責任では認識の範囲によって異なっていた。中学年 (9-10 歳) までは社会認識の拡大にしたがって, より広い範囲で通用する判断基準をよいと考えているが, 高学年 (11 歳) では, より広い範囲であることよりも, より身近で相手の気持ちや考えが実感できたり, 相手の反応が自分に返ってきやすい対象との関係から判断していると考えられる。

以上から, 小学生の対人関係認識について以下の示唆が得られた。まず第 1 に, 対人関係認識は, 小学校低学年 (7-8 歳) では自己中心的であり, 中学年 (9-10 歳) までは社会認識の拡大にしたがって広がるということである。第 2 に, 高学年 (11-12 歳) になると社会認識の広がりよりも, 他者への感情的理解や他者との関係性構築の方が重要なインパクトを持つようになるということである。対人関係認識は, 量から質に転換すると考えられる。それとともに, 「道徳」概念が生じると推測される。つまり, 子どもの逸脱許容による「対人関係」重視は, 「道徳」概念の形成と推測されるのである。このメカニズムの解明は今後の課題である。

また, 今回は人間関係では低学年と中学年を取り上

げ、社会的責任では中学年と高学年を取り上げたが、同じ資料を低・中・高学年で取り上げて変容を明らかにする必要があると考える。さらに中学生へと対象を広げることで、発達の変容を明らかにしていく必要があると考える。

引用・参考文献

荒木紀幸編『道德教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践』北大路書房 1988年

E. Turiel, The development of social-convention and moral concepts, in; *Moral development and socialization*, Allyn and Bacon, Boston, 1980

井上謙治「人との関係の拡がり」木下芳子編『新・児童心理学講座第8巻 対人関係と社会性の発達』金子書房 1992年

コールバーグ/岩佐信道訳『道德性の発達と道德教育』麗澤大学出版会 1987年

森川敦子・鈴木由美子「子どもの『社会的慣習』と『道德』との概念区別における『状況依存性』の発達の検討」『広島大学大学院教育学研究科研究紀要 第一部(学習開発関連領域)』第55号 2006年

小川一夫『学級経営の心理学』北大路書房 1986年

首藤敏元・二宮克己『児童の道德的自律の発達』風間書房 2003年

鈴木由美子・松田芳明他「道德的価値葛藤を含む教材を用いた道德授業の開発」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10巻 2004年

鈴木由美子・松田芳明他「児童生徒における道德的判断規準の形成を支援する道德授業の開発」『学校教育実践学研』第11巻 2005年

鈴木由美子「児童の道德的発達における『道德』判断と『社会的慣習』との相互関係—「道德」判断への「社会的慣習」判断の影響を中心に—」日本道德教育方法学会『道德教育方法研究』2005年

鈴木由美子・森川敦子「児童における「社会的慣習」判断の基準に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科研究紀要 第一部(学習開発関連領域)』第54号 2005年

鈴木由美子・米神博子他「幼児の道德的判断力のめばえを育てる保育者の支援に関する研究」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第34号 2006年

田中熊次郎『新訂 児童集団心理学』明治図書 1975年

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

山岸明子「日本における道德判断の発達」永野重史編『道德性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』新曜社 1985年

山岸明子「責任性理論 ギリガン」日本道德性心理学研究会編著『道德性心理学 道德教育のための心理学』北大路書房 1992年

山岸明子『道德性の発達に関する実証的・理論的研究』風間書房 1995年