

# 対人理解を促進する道德教育の方法

## —セルマンの社会的視点取得理論に着目して—

鈴木由美子・森川 敦子<sup>1)</sup>・江玉 睦美<sup>2)</sup>  
(2011年2月10日受理)

### Methods of Moral Education that aim to foster Recognition of Interpersonal Relationships -Focused on Selman's Theory of Social Viewpoint Acquisition-

Yumiko SUZUKI, Atsuko MORIKAWA, Mutsumi EDAMA

The purpose of this paper is to clarify a method of moral education to which it promotes acquiring a disinterested third-person viewpoint, in order to solve conflicts in interpersonal relations. Morality lessons using a "role-acquisition type" method and an "self-solution type" method were performed, and the effects were verified. This paper describes the results of "interpersonal understanding subjects 1 and 2."

For "Interpersonal understanding 1" questions as to what type of standards are selected when choosing a new friend. The main effect of the type was significant and the score for "self-solution type" was quite high. For "Personal understanding subject 2," questions were aimed at the reasons for choosing a friend. The main effect of the type was significant and the score for "self-solution type" was quite high. It is clear from these that an "self-solution type" method is effective.

**Key words:** moral education, interpersonal understanding, social viewpoint acquisition

キーワード：道德教育，対人理解，社会的視点取得

## 序

本研究では，対人関係認識の拡大に応じて道德的判断力を向上させるための方法の開発を行ってきた。ピアジェ (J. Piaget)，コールバーグ (L. Kohlberg) らが指摘した道德性発達段階は，「ルール」や「正義」を原理としている<sup>1)</sup>。それに対し日本の子どもは，対人関係を良好に保つことを原理として，道德的判断を行う傾向がある<sup>2)</sup>。そうであれば，対人関係認識の拡大に応じた道德的判断力を育成することで，より効果的な道德教育を行うことができるのではないだろうか。鈴木らは，対人関係について，友人など狭い人間関係と，委員会活動など広い社会的諸関係との葛藤をとりあげ，対人関係認識が狭い人間関係から広い社会的諸関係に拡大するにつれて，道德的判断力が向上するか

どうかについての研究を行った<sup>3)</sup>。その結果，小学校4年生までは対人関係の拡大に応じて道德的判断力も向上するが，小学校5年生で逆転現象が生じ，狭い対人関係を重視する考え方になることを指摘した<sup>4)</sup>。このことは，鈴木らの指摘にあるように，「対人関係を良好に保つこと」を重視する道德的思考の形成ともいえる<sup>5)</sup>。しかし，この時点での道德的思考の形成が，より広い社会的諸関係での責任や義務の判断にマイナスの影響を与えるとすれば，道德的思考はこの時点で完成されるのではなく，より広い社会的諸関係での責任や義務の判断との調整によって，より高次な道德的思考へと再構成される必要があるのではないだろうか。そのためには，狭い人間関係とより広い社会的諸関係での責任や義務の判断との調整を語る第3者の視点の獲得が必要である。

1) 広島市教育委員会主任指導主事

2) 筑紫女学園大学

そこで本研究では、狭い人間関係とより広い社会的諸関係での責任や義務の判断との調整を諮る第三者の視点の獲得を促す道徳教育の方法について研究を行ってきた。本研究ではふたつの方法を用いた道徳授業を行い、その効果を検討してきた。ひとつは、様々な立場に立つことを通して社会的視点取得能力の向上をねらった「役割取得タイプ」の方法である。もうひとつは、様々な意見の中でもっともよい考え方は何か考えることを通して、主体的価値選択能力の向上をねらった「主体的解決タイプ」の方法である。それぞれを用いた道徳授業の効果を、ワークシート分析とアンケート調査によって測定した。ワークシート分析の結果についてはすでに公表したので<sup>6</sup>、本論では、そのうちアンケート調査の結果をとりあげる。

## 研究目的

本論では、対人関係の葛藤を解決するために、第三者的視点を獲得することを促す道徳教育の方法を明らかにする。それにより、対人関係認識の拡大に応じた道徳的判断基準を育成する方法についての示唆を得ることを目的とする。

## 研究方法

**対象**：「役割取得タイプ」：小学校3年生27名（平均年齢9歳3ヶ月）、小学校4年生40名（平均年齢10歳4ヶ月）、小学校5年生22名（平均年齢11歳4ヶ月）、小学校6年生38名（平均年齢12歳5ヶ月）、中学校1年生35名（平均年齢13歳6ヶ月）、中学校2年生29名（平均年齢14歳3ヶ月）、合計191名。「主体的解決タイプ」：小学校3年生38名（平均年齢9歳5ヶ月）、小学校4年生24名（平均年齢10歳3ヶ月）、小学校5年生20名（平均年齢11歳3ヶ月）、小学校6年生36名（平均年齢12歳5ヶ月）、中学校1年生33名（平均年齢13歳3ヶ月）、中学校2年生29名（平均年齢14歳3ヶ月）、合計180名。総計371名。

**調査時期**：2007年12月－2008年2月。ふたつのタイプの道徳授業終了後に行った。

**時期**：2007年12月－2008年2月。

**手続き**：小学校3年生から中学校2年生までの児童生徒を対象として、同じ資料を用いて異なるふたつの方法で道徳授業を行い、その後アンケート調査を行った。道徳授業、アンケート調査ともに担任教諭が行った。道徳授業で用いた教材と、それぞれのタイプの指導過程は以下の通りである<sup>7</sup>。

教材：

「バスケットボール大会と保健委員会」

（松田芳明・作）

保健委員のかずまくんは、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、クラス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みんなに、「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」と言われました。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、保健委員会で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。保健委員会は、明日の全校朝会ですききらいなく食べることの大切さを全校のみんなに伝えるために紙芝居作りに取り組みました。紙芝居はできているのですが、みんなでそろって発表のリハーサルをするのは今日の昼休憩しかありません。放課後も明日の朝もできません。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でしょうか。それとも、保健委員として全校朝会のリハーサルに参加するべきでしょうか。

「役割取得タイプ」の授業では、教師の働きかけにより、子どもの視点をチームメイト、クラスメイト、保健委員会の委員、学校のみならずへと移動させ、多様な立場に立って考えさせることをねらった。「主体的解決タイプ」の授業では、小グループによる討論を取り入れて、多様な考え方の中でもっともよいと考える意見は何か考えさせることをねらった<sup>8</sup>。それぞれの授業の違いが明確になるように予備的研究授業を行って修正を加えた。これらの授業後、質問紙調査を行った。

調査は、集合調査法によって行った。質問紙は、渡辺弥生による調査票を子どもたちにわかりやすいように一部修正して用いた<sup>9</sup>。小学校では担任教諭が読み上げて児童に回答させた。中学校では生徒に自分のペースで回答させた。調査時間は、20-30分であった。調査では、「対人理解課題1,2」、「役割取得課題1,2」、「葛藤解決課題1,2」について、「思わない」「どちらでもない」「思う」「とても思う」の4件法で回答を求めた。「役割取得課題1,2」と「葛藤解決課題1,2」の結果については、すでに公表してきたので<sup>10</sup>、本論では「対人理解課題1,2」をとりあげることにする。

二つのタイプの指導過程：

「役割取得タイプ」	「主体的解決タイプ」
1. 学校生活をよりよくするための仕事についての気づきを交流する。	
2. 主人公の葛藤状況をとらえる。「リーダーとしてバスケットボール大会の練習に参加するべきか。保健委員として発表のリハーサルに参加するべきか。」	
3. 主人公がとるべき行動と理由を決める。(ワークシート記入。第一次判断) 「かずまくんは、どうするべきだと思いますか。それはどうしてですか。」	
4. 葛藤状況を解決するために、どの視点から考えることが大切なのかについて吟味する。	4. 葛藤状況を解決するために、主人公がとるべき最良の方法を考える。
5. 主人公がとるべき行動と理由を最終的に決める。(ワークシート記入。最終判断) 「かずまくんは、どうするべきだと思いますか。それはどうしてですか。」	

**分析の枠組み：**セルマンによる社会的視点取得の発達段階を用いた<sup>11)</sup>。

0段階：未分化な役割取得

1段階：分化と主観的な役割取得

2段階：自己内省的/二人称と二者相互の役割取得

3段階：三人称と相互的役割取得

4段階：広範囲の慣習的一象徴的役割取得

課題：用いた課題は以下の通りである。( )内はセルマンの社会的視点取得理論にもとづく段階を示している。0-1段階、1-2段階、2-3段階はそれぞれ移行期を指す。

「対人理解課題1」「ツバメの新しいともだち」

ツバメは転校先の新しい学校で、だれとなかよしになれるかなと思っています。鳥たちはツバメに話をしました。次の鳥たちの話を聞いて、ツバメとなかよしになれると思いますか。

(1) クジャクは「ぼくはなかよしになれると思うよ。だって、ぼくはきみがたのんだことをいつもしてあげようとするからさ」と言いました。(1-2段階)

(2) ペリカンは「ぼくはなかよしになれると思うよ。だって、ぼくは学校でいつもきみのとなりの席にすわるからさ」と言いました。(0-1段階)

(3) ダチョウは「ぼくはなかよしになれると思うよ。だって、きみがひとに言ってほしくないことはぜったいにしゃべらないからさ」と言いました。(2段階)

(4) ニワトリは「ぼくはなかよしになれると思うよ。だって、きみにシールをあげるからさ」と言いました。(1段階)

「対人理解課題2」「クラゲのともだち」

タコ、イカ、カニそしてエビはみんなクラゲのともだちです。ある日、みんなは一人ひとり、クラゲとなかよしでいられる理由(わけ)を言いました。次の生

き物たちは、クラゲとなかよしだと思いますか。

(1) タコは「同じゲームをもっているからなかよしなんだ」と言いました。(1段階)

(2) イカは「近所に住んでいるからなかよしなんだ」と言いました。(0-1段階)

(3) カニは「おもちゃを貸しっこできるからなかよしなんだ」と言いました。(1-2段階)

(4) エビは「自分の思っていることをおしゃべりできるからなかよしなんだ」と言いました。(2段階)

結果と考察

まず、課題ごとの選択肢に設定された段階に基づいて、江玉にしたがって<sup>12)</sup>、回答の段階ごとに0-3点で得点化し、課題ごと、学年ごと、タイプごとの平均値を求めた。その結果をTable 1, Table 2に示す。

次に、これらの結果について、学年、タイプ、段階による分散分析を行った。結果はTable 3の通りである。

分散分析の結果について、課題ごとに考察する。

「対人理解課題1」

タイプの主効果が有意であり、「主体的解決タイプ」が「役割取得タイプ」よりも得点が高かった。学年とタイプの交互作用が有意であったことから下位検定を行った結果、「主体的解決タイプ」における学年の単純主効果が有意であった。3年生と5年生では「主体的解決タイプ」が「役割取得タイプ」より高かった( $p<.001$ )。

分散分析の結果、「対人理解課題1」においては、「主体的解決タイプ」が3年生と5年生で有意に高いことが示された。「対人理解課題1」は、新しい友だちを選ぶときどのような基準で選ぶかを問うものである。この問いでは、対人関係を形成する際に、「物理的な近さ」(0-1段階)「相手から物をもらせること」(1段

Table 1 対人理解課題1の学年別、タイプ別、段階別平均点

	「主体的解決タイプ」				「役割取得タイプ」			
	0-1 段階	1 段階	1-2 段階	2 段階	0-1 段階	1 段階	1-2 段階	2 段階
小3	1.6(0.81)	1.13(1.00)	1.92(0.74)	2.29(0.89)	1.04(0.81)	0.44(1.00)	1.15(0.74)	2.37(0.89)
小4	0.81(0.84)	1.00(0.86)	0.74(0.87)	0.89(0.83)	1.26(0.85)	0.55(0.68)	1.34(0.93)	2.26(0.85)
小5	1.53(0.88)	1.11(0.79)	2.00(0.97)	2.16(0.87)	1.20(0.81)	0.45(0.81)	1.25(0.89)	1.75(0.99)
小6	1.36(0.82)	0.67(0.71)	1.53(1.01)	2.11(0.84)	1.54(0.73)	0.80(0.71)	1.40(0.69)	2.26(0.73)
中1	1.03(0.7)	0.86(0.68)	1.23(0.90)	2.43(0.60)	1.56(0.90)	1.03(0.77)	1.38(0.78)	2.47(0.71)
中2	1.47(0.67)	1.03(0.91)	1.33(0.75)	2.53(0.76)	1.66(0.84)	0.69(0.75)	1.03(0.93)	1.97(1.00)

( )内はSD

Table 2 対人理解課題の学年別、タイプ別、段階別平均点2

	「主体的解決タイプ」				「役割取得タイプ」			
	0-1 段階	1 段階	1-2 段階	2 段階	0-1 段階	1 段階	1-2 段階	2 段階
小3	1.90(0.82)	1.03(0.87)	1.97(0.78)	2.40(0.93)	1.00(0.90)	0.52(0.79)	0.93(0.94)	2.82(0.47)
小4	1.27(0.96)	0.82(0.72)	1.18(0.89)	2.73(0.54)	1.45(0.85)	0.66(0.70)	1.08(0.93)	2.66(0.70)
小5	1.74(0.85)	1.16(0.81)	1.53(0.94)	2.47(0.88)	1.40(0.80)	0.80(0.75)	0.95(0.74)	1.95(0.81)
小6	1.61(0.76)	0.83(0.80)	1.31(0.81)	2.64(0.63)	1.51(0.69)	0.97(0.65)	1.49(0.77)	2.69(0.62)
中1	1.53(0.56)	0.82(0.71)	1.29(0.71)	2.82(0.45)	1.75(0.61)	1.00(0.56)	1.47(0.71)	2.88(0.33)
中2	1.77(0.76)	1.17(0.78)	1.60(0.55)	2.50(0.56)	1.66(0.96)	1.10(0.76)	1.55(0.85)	2.24(0.86)

( )内はSD

Table 3 分散分析の結果

	df	学年(A)	タイプ(B)	A×B	段階(C)	A×C	B×C	A×B×C
		5/349	1/349	5/349	3/1047	15/1047	3/1047	15/1047
対人理解1	F値	0.25	11.64	5.40	198.95	2.20	1.95	1.33
		n.s.	***	***	:***	**	n.s.	n.s.
対人理解2	F値	2.24	8.30	4.63	348.51	3.15	1.03	2.75
		*	**	***	***	***	n.s.	***

n.s 有意でない, +  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ 

階)「相手が自分の依頼を受けてくれること」(1-2段階)「相手が自分の信頼に応じてくれること」(2段階)のうち、何を重視するかを問うものである。本研究の結果、「主体的解決タイプ」の方が、「役割取得タイプ」よりも有意に高いことがわかった。またとくに、3年生と5年生で「主体的解決タイプ」の方が有意に高かった。

#### 「対人理解課題2」

タイプの主効果が有意であり、「主体的解決タイプ」が「役割取得タイプ」よりも得点が高かった。学年と

タイプの交互作用が有意であったことから下位検定を行った結果、3年生と5年生におけるタイプの単純主効果が有意であり、3年生と5年生のいずれの学年においても「主体的解決タイプ」が「役割取得タイプ」より高かった ( $p < .001$ )。また、学年とタイプと段階の交互作用が有意であったことから、下位検定を行った結果、3年生の0-1段階 ( $p < .001$ )、1段階 ( $p < .05$ )、1-2段階 ( $p < .001$ )、2段階 ( $p < .05$ )と5年生の1-2段階 ( $p < .01$ )、2段階 ( $p < .05$ )におけるタイプの単純主効果が有意であり、それらいずれの段階においても「主体的解決タイプ」が「役割取得タイプ」より高かった。

分散分析の結果、「対人理解課題1」と同様、3年生と5年生で「主体的解決タイプ」が有意に高いことがわかった。「対人理解課題2」は、良好な人間関係を継続するためには、「物理的な近さ」(0-1段階)、「自分との共通性」(1段階)、「自分と相手との互惠性」(1-2段階)、「自分と相手との相互信頼」(2段階)のうち、どれが大切かを問うものである。小学校3年生ではすべての段階で「主体的解決タイプ」が有意に高かった。小学校5年生では、1-2段階と2段階で「主体的解決タイプ」が有意に高かった。

「対人理解課題1」は、友だちを選ぶ理由を問うものである。この課題では、すべての学年で「主体的解決タイプ」の方法が有効であることが明らかになった。どのような友だちをなかよしとして選ぶか考える際に、たくさんの見解の中から自分がもっともよいと考える理由を選ぶ方法を用いるのが、有効であることが示された。とくに3年生と5年生でそれが有効なのは、3年生はなかよしから仲間を、5年生は仲間から親友を選んでいく時期だということに関連すると思われる。

「対人理解課題2」は、友だちの条件を問うものである。この課題でもすべての学年において「主体的解決タイプ」の方法が有効であることが明らかになった。どのような人が友だちとしてふさわしいか考える際に、「対人理解課題1」と同様、たくさんの見解の中から自分がもっともよいと考える理由を選ぶ方法を用いるのが、有効であることが示された。「対人理解課題1」と同様、3年生と5年生で有意差があり、なかよしから仲間を、仲間から親友を選んでいく際に、友だちの条件を考えるためには、自分にとって納得できる人を選ぶ方法が有効であることが示された。

「対人理解課題1,2」からわかることは、仲間や親友を選ぶ際に、相手の立場にたったり、他者の考えを考慮にいれたりすることよりも、自分にとってどういう人が友だちとしてふさわしいかを考える方が、相互的視点を持ちやすいということである。相手の立場に立つことは悪いことではないが、対人関係を重視する文脈の中では、自分の考えが埋没してしまう可能性がある。その結果、相手の立場に自己を投影することで自己を表現する傾向が強くなる。つまり、「相手の気持ち」を考えることが、自分と異なる他者への理解ではなく、自分の考えの投影となってしまうと考えられるのである。その結果、「相手の気持ちを考える」ことは、自分の気持ちを考えることと同じことになってしまうのではないだろうか。このことが、自己中心性を強く残すことにつながっていくのではないかと考えられる。

それに対し、みんなが納得できるもっともよい方法

を考えさせる「主体的解決タイプ」は、自分の意見を客観的に評価させることを意味している。ここから、子どもは自己中心的な考え方を批判する視点を持ち得たと考えられる。その結果、他者理解や相互理解の考え方が促進されたと考えられる。

## 結論

以上の結果から、道德教育の方法として示唆される点を述べることにする。

第1に、対人理解を促進する場合、相手の立場に立って考えることを促しがちであるが、本研究の結果、自分にとってどのような友だちがよいのか考えさせる方法が効果的であることが明らかになった。このことは、友だちづくりや仲間作りを促す際に、自分の考えを主張しあうことの大切さを示しているといえよう。子どもに対し、「相手はどう思うか」を問うよりも、「自分はどう思うか」を問うことが必要だといえよう。

第2に、特に3年生と5年生に有意差が見られたことから、このふたつの時期が対人関係の育成に大切な時期だということが明らかになった。実際に、3年生はなかよしから仲間のような排他性の高い集団を、5年生は仲間からさらに親密度の高い集団を作ろうとする時期である。特に思春期に入る5年生では、相手との関係づくりが難しく、相手に合わせることで友だち関係を維持しようとする傾向が強くなる。その時期に、自分にとってのよさを考えさせる方法は、自分の生き方や周りとの関係を考えさせる好機になるともいえよう。本研究から、思春期の対人関係において、自分にとってのよさから友だちづくりを考えさせる方法が示唆されたといえる。

課題として、今回の研究はひとつの教材についてふたつの方法を用いて行った、限定された範囲内で得られた結果なので、多様な葛藤状況を含んだ教材を用いたの検討が必要だと考える。また、道德授業を用いた研究であるため、まったく同じ児童生徒を対象とした比較ができないという問題もある。これらについての検討は今後の課題としたい。

## 注

- 1 ピアジェ / 大伴茂訳『臨床児童心理学Ⅲ 児童道德判断の発達』(東京同文書院, 1978年), ピアジェ / 秋枝茂夫訳『教育の未来』(法政大学出版局, 1982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) コールバーグ / 永野重史監訳『道德性の形成 認知発達論的ア

プローチ』(新曜社, 1987年), 永野重史編『道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』(新曜社, 1985年), 参照。

- 2 鈴木由美子「子どもの道徳的判断の特徴からみた道徳教育の課題—『対人関係』葛藤の理由づけの分析から—」, 日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』13号, 2008年 pp.11-19, 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), 参照。
- 3 鈴木由美子, 江玉睦美, 栃木エリカ, 中尾香子, 松田芳明, 宮里智恵, 森川敦子「子どもの道徳的価値判断における対人関係認識の発達の変容—道徳授業におけるワークシートの分析を通して—」広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座『学習開発学研究』第1号, 2007年, 89-97ページ, 参照。
- 4 同上。
- 5 同上。
- 6 鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 椋木香子, 森川敦子「子どもの対人関係認識の発達に即した道徳教育プログラムの開発—小学校中学年における成果と課題—」広島大学大学院教育学研究科附属教育総合実践センター『学校実践学研究』第15号, 2009年, 参照。鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 森川敦子, 椋木香子「道徳的価値への気づきを促す道徳授業を開発するための基礎的研究—葛藤を調整する視点への着目から—」日本道徳教育学会『道徳と教育』第327号, 2009年, 参照。
- 7 本研究では, 同じ教材・教具, 学習指導案を用いて, 小学校3年生から中学校2年生までの児童生徒を対象に道徳授業を行った。授業者は担任教諭である。授業の詳細については, 鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 森川敦子, 椋木香子, 前掲論文, 鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 椋木香子, 森川敦子, 前掲論文, 参照。
- 8 それぞれの授業の詳しい内容については, 鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 椋木香子, 森川敦子, 前掲論文, 鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 森川敦子, 椋木香子, 前掲論文, 参照。指導案は, 科学研究費補助金(18530712)「子どもの対人関係認識の発達に即した道徳的判断力育成プログラムの開発」, 研究成果報告書(2009年)に掲載されている。
- 9 渡辺弥生編『VLFによる思いやり育成プログラム』図書文化社, 2001年, 参照。
- 10 「役割取得課題1,2」については, International Council of Psychologists, ICP 67<sup>th</sup> Conference, July 7, 2009, Mexico City, Mexico, で鈴木が口頭発表した。

「葛藤解決課題1,2」については, 「葛藤解決による道徳的判断力の育成に効果的な方法—セルマンの社会的視点取得理論に着目して—」鈴木由美子, 江玉睦美, 森川敦子) 日本道徳教育学会『道徳と教育』第328号(2010年), pp. 116-126 参照。

- 11 荒木紀幸「役割取得理論—セルマン」(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, 173-190ページ)
- 12 江玉睦美「道徳的価値判断における対人関係認識の発達の変容—大学生を対象とした調査から—」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』(3)2008, pp.139-150, 参照。

## 参考文献

- 荒木紀幸編『道徳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
- 荒木紀幸「役割取得理論—セルマン」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 173-190ページ,
- 江玉睦美「日本の子どもの対人関係認識の特徴—アンケート調査の分析から—」第65回国際心理学会議, 口頭発表資料 (Mutsumi Edama, Developmental Features of Human Relations Awareness in Japanese Children – Via Analysis Questionnaires-, International Council of Psychologists, 65<sup>th</sup> Annual Convention, August 14, 2007, San Diego, USA)
- 江玉睦美「道徳的価値判断における対人関係認識の発達の変容—大学生を対象とした調査から—」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』(3)2008 pp.139-150
- コールバーグ/岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育』麗澤大学出版会 1987年
- コールバーグ/永野重史監訳『道徳性の形成 認知発達論的アプローチ』新曜社 1987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
- 永野重史編『道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』新曜社 1985年
- ピアジェ/大伴茂訳『臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達』東京同文書院 1978年
- ピアジェ/秋枝茂夫訳『教育の未来』法政大学出版局 1982年
- 鈴木由美子「子どもの道徳的判断の特徴からみた道徳教育の課題—『対人関係』葛藤の理由づけの分析から—」, 日本道徳教育方法学会『道徳教育方法研究』13号 2008年 pp.11-19

鈴木由美子, 江玉睦美, 栃木エリカ, 中尾香子, 松田芳明, 宮里智恵, 森川敦子「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—」広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座『学習開発学研究』第1号 2007年 89-97ページ

鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 椋木香子, 森川敦子「子どもの対人関係認識の発達に即した道徳教育プログラムの開発—小学校中学年における成果と課題—」広島大学大学院教育学研究科附属教育総合実践センター『学校実践学研究』第15号 2009年 pp. 81-93

鈴木由美子, 江玉睦美, 松田芳明, 宮里智恵, 森川敦

子, 椋木香子「道徳的価値への気づきを促す道徳授業を開発するための基礎的研究—葛藤を調整する視点への着目から—」日本道徳教育学会『道徳と教育』第327号 2009年 pp.92-102

鈴木由美子, 江玉睦美, 森川敦子「葛藤解決による道徳的判断力の育成に効果的な方法—セルマンの社会的視点取得理論に着目して—」日本道徳教育学会『道徳と教育』第328号 2010年 pp. 116-126

渡辺弥生編『VLFによる思いやり育成プログラム』図書文化社 2001年

#### 付記

本研究の一部は, 科研費(18530712)によって行われた。