



筑紫女学園大学リポジット

道徳的価値判断における対人関係認識の発達的変容
： 大学生を対象とした調査から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2014-02-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 江玉, 睦美, EDAMA, Mutsumi メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/179

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 -

江 玉 睦 美

Developmental Features of Consciousness of Relationship to Others

- Via Analysis of Questionnaires in University Students -

Mutsumi EDAMA

1. 研究背景と研究目的

現在、学習指導要領において道徳教育は教育活動全体を通して進められるものとされ、そこで行われる道徳教育を補充し、深化し、統合するものとして「道徳の時間」が位置づけられている。つまり、わが国の学校教育では、「道徳の時間」は道徳教育において重要なものとして位置づけられるのである。しかし、「道徳の時間」の実施においては多くの問題がみられる。2003年に報告された「道徳教育推進状況調査報告」（文部科学省初等中等教育局）によると、小・中学校における「道徳の時間」の年間授業数は、年間標準時間数である35単位時間に対して、小学校では35.3単位時間、中学校では33.6単位時間であった。また、年間標準時間数以上を確保した学級は小学校で82.0%、中学校で59.1%であった。1998年に報告された同調査の結果に比べると増加してはいるものの、授業時間数を確保できていない状況があること、加えて、授業内容や方法も「道徳の時間」のもつ役割を果たすだけの十分なものになっているとはいえない状況であることから考えると、わが国の学校教育における道徳教育が充実しているとはいえないのである。

こうした状況をふまえ、近年では、青少年のとる行動にみられる社会道徳や規範意識（モラル）の低下あるいは欠如に対して、子どもたちの道徳性の発達を目指す道徳教育の充実が求められている。そのためには、学校教育における道徳教育の中心となる「道徳の時間」の授業改善ならびに充実が必須といえるだろう。

道徳性の発達に関しては、現在でも Piaget や Kohlberg の理論が与える影響は大きい。とりわけ Kohlberg 理論は、わが国の道徳授業の理論や方法に大きな影響を与えてきた。Kohlberg における道徳教育論の特徴は、「正義 justice」を基本概念として構成されている点にあるが、近年の研究において、日本の子どもには特有の道徳概念の基準があることが指摘されている（S.Taylor, 2002；鈴木・森川, 2005）。中でも、鈴木・森川（2005）は日本の子どもが道徳判断の基準を「規則」ではなく、「対人関係」におくという特徴をみせることを明らかにし、日本の子どもの道徳性の発達の特徴をとらえるためには、判断基準である対人関係認識の発達をみていく必要性を示唆している。

ここで、対人関係認識の視点から道徳性の発達をとらえた Selman の理論に注目したい。Selman は、対人関係の認識を子どもの視点と他の人の視点が分化し、視点間の調整がなされていく構造的変化の過程と考え、それを「社会的視点取得能力 social perspective-taking ability」の発達として発達段階を提示している。こうした Selman 理論にもとづき、これまで小学 2 ～ 5 年生を対象に日本の子どもの対人関係認識の発達の変容を明らかにしてきた (Edama, 2007)。その結果、小学生においては年齢に即応して一様に発達するのではなく、道徳的判断を必要とする場面や状況によって発達の様相が異なること、中学年では他者の立場や視点に立って考えることができるようになり、対人関係認識の範囲の広がりをみせるが、高学年になると他者への感情的理解や他者との関係性構築の方を重要なこととして考えるようになり、対人関係認識の範囲としてはせまくなるという量から質への転換がみられることが明らかになった。Selman によれば、社会的視点取得能力は年齢に即応して発達するが、日本の子どもについては、小学生以降の発達の變容を示すものではなく、日本の子どもの特徴を明らかにするためには、小学生以降の年齢の子どもを対象として、発達の變容をとらえる必要があると考える。

そこで、本研究は日本の子どもの対人関係認識の発達の變容を明らかにする研究の第 2 弾として、Selman の役割取得理論の視点から、大学生における対人関係認識の発達の變容を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

調査対象 短期大学 1 年生女子 102 名、大学 2 年生女子 78 名、大学 3 年生女子 43 名、計 223 名

調査時期 2007 年 4 月～5 月

調査方法 質問紙留置法

調査内容 Selman & Schultz(1998) を参照し、「対人理解 others awareness」「葛藤解決 conflict」「役割取得 role-taking」の 3 領域で、学生が対人関係においてどのような考え方をしているのかを測定する課題を作成した。質問紙は 3 領域についてそれぞれ 2 つの課題、計 6 課題で構成されている。課題内容を以下に示す。

(1) 「対人理解」: 仲間関係においていかに自己と他者の視点を区別して関係を形成できるか

I 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、だれともだち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。

II 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。

(2) 「葛藤解決」: 自己の利益と他者の利益とが対立する状況でいかに双方の葛藤を解決しようと

するか

I ウシとクレヨン

ウシ、シマウマ、アヒル、ハリネズミ、カバは学校で同じクラスです。教室にはクレヨンが1箱しかありません。そのため、色をぬるときは、みんなでクレヨンを使わなければいけません。今、教室では絵の色ぬりをしているところです。ウシはみんなが使いたいクレヨンを使っています。他の動物たちもクレヨンを使いたいと思っています。クレヨンを使うために、次の動物たちがしたことはいいことだと思いますか。

II ワニのよこはいり

昼食の時間になりました。みんなおなかですいていました。先生が「おかずを配るから1列にならびなさい」と言いました。ワニは列にならぶとき、順番を抜かしてほかの子の前に入りました。そのとき、次の動物たちがしたことはいいことだと思いますか。

(3) 「役割取得」: 相手の気持ちや自分の行為をみる相手の視点をいかに考慮できるか

I オオカミのたんじょうび

オオカミのともだちは、オオカミの誕生日に何をあげようか考えていました。オオカミは誕生日パーティの数日前、大好きだったくまのぬいぐるみをなくしてしまいました。オオカミは泣いて、「あのくまのぬいぐるみは、ほかのぬいぐるみとちがって、とっても好きだったのに…。かなしいからもうほかのくまのぬいぐるみは見たくない」とともだちにいいました。そのあと、ともだちは、オオカミにあげる誕生日プレゼントについて話しました。次の動物たちの考えはいいことだと思いますか。

II ウサギのやくそく

ウサギのミミちゃんはリスの家であそぶやくそくをしていました。しかし、ミミちゃんのお母さんはミミちゃんを買い物につれていくと言います。ミミちゃんはリスの家に行けなくなったことを伝えるため、電話をかけましたが、留守番電話になっていました。ミミちゃんがしたことはいいことだと思いますか。

各課題には、4匹の生き物がそれぞれの考え方とそれにもとづく行動を示しており、それらについて以下の質問を設定した。

質問1) 4匹の生き物の行動に対してどう思うかについて、それぞれの生き物の行動ごとに

「思わない」「どちらでもない」「思う」「とても思う」の4段階で評定する

質問2) 4匹のうち、一番いいと思う生き物の一つを選択する

質問3) 質問2) でなぜその生き物の考え方と行動が一番いいと思ったのかの理由を述べる
(自由記述)

質問紙は、Edama (2007) において実施した小学生用のものを一部改正して用いた。

手続き 質問1) 「思わない」0点、「どちらでもない」1点、「思う」2点、「とても思う」3点
で評定した。

質問2) Selman & Schultz (1998) においては選択肢ごとに発達段階が設定されている。

Table 1 対応表

項目(回答番号)	1	2	3	4
課題 1	1～2 段階	0～1 段階	2 段階	1 段階
課題 2	1 段階	0～1 段階	1～2 段階	2 段階
課題 3	0～1 段階	1 段階	2 段階	1～2 段階
課題 4	0 段階	1～2 段階	1 段階	2 段階
課題 5	1 段階	1～2 段階	2 段階	0～1 段階
課題 6	2 段階	0～1 段階	1 段階	2～3 段階

Table 2 Selman の発達段階の概要と特徴

発達段階	概 要	反 応 例
0 段階	自己中心的 (egocentric) な役割取得の段階 社会的行動における個人の判断(自他ともに)と、自分が真実あるいは正しいと考えるものとを区別することができない。そのため実在としての自己と他者の区別はできるが、自分の視点と他者の視点を区別することができず、自分の視点に中心化する。	相手の気持ちの考慮はなく、物質的、外的事実注目する。
1 段階	主観的 (subjective) な役割取得の段階 人はそれぞれ感じ方が違うということに気づいたり、また人はそれぞれ異なる立場にいたり、異なる情報をもっており、違う考え方をするとということに気づいている。	主人公の考えとは別の相手の気持ちを考えられる。ただし自分と他者がお互いを相手に対してある視点をもつ主体として見なしていることには気づいておらず、片方の視点をとるだけである。
2 段階	自己内省的 (self-reflective) な役割取得の段階 人はそれぞれ独自の価値観や目的をもっているため、おのおのの考え方や感じ方が違うということに気づいているため、絶対に正しいという唯一の視点の存在はありえないという相対的な信念を持ち始める。	自他の視点を相互に関連させて見れる。ただし視点の関連づけは継時的で同時的には関連させられない。
3 段階	相互的 (mutual) な役割取得の段階 一般化された視点、集団成員の標準的な視点から自己の視点を区別することができるし、また第三者の視点からおのおのの視点を区別することができる。そして、傍観者の考えを取り入れ、公平な視点を維持することができる。	自他の視点を同時的相互的に関連させられる。

そこで、山岸(1981)による評定の枠組みを参照し、各項目(回答番号)に設定された発達段階を得点化した(0段階:0点,0～1段階:2点,1段階:3点,1～2段階:4点,2段階:5点,2～3段階:6点)。各項目(回答番号)と発達段階の対応表、ならびにSelmanによる役割取得能力の発達段階の概要と特徴をTable 1,2に示す。なお、本調査では課題ごとに設定されている発達段階が異なるため、課題ごとに結果を示すこととする。

3. 結果と考察

(1) 各課題における対人関係認識の発達段階の様相

Fig.1～6は、質問1)で尋ねた行動に対する認識の平均評定値を図示したものである。各課題における発達段階の出現率をとらえるため、課題ごとに学年と項目(3×4)の2要因分散分析を行った。以下、領域別に結果を述べていく。

①「対人理解」

「対人理解Ⅰ」では、学年と項目の交互作用に有意差がみられた($F(6, 880)=2.27, p<.01$)。そこで水準ごとに単純主効果を分析した結果、学年は項目3と項目4において有意であるが、項目1、項目2においては有意でなかった。また、項目の主効果はすべての学年において有意であった。Ryan法による多重比較の結果、項目3(2段階)において2年生より1年生の平均評定値の方が有意に高く、項目4(1段階)において3年生の平均評定値が1、2年生より有意に高かった($MSe=0.59$)。また、全学年において項目間すべてに有意差がみられ、項目4(1段階)、1(1～2段階)、2(0～1段階)、3(2段階)の順に平均評定値が高かった($MSe=0.59$)。「対人理解Ⅱ」では、学年の主効果に有意傾向がみられ($F(2, 880)=2.96, p<.10$)、項目の主効果が有意であった($F(3, 880)=254.59, p<.01$)。項目の多重比較の結果、項目1(1段階)、2(0～1段階)、3(1～2段階)、4(2段階)の順に平均評定値が高かった($MSe=0.49$)。

すべての学年で2段階において最も高い平均評定値を示しており、「対人理解」の領域では大学生は上位の段階にいることがわかる。しかし、すべての学年において「Ⅰ」では1段階、1～2段階よりも0～1段階の平均評定値の方が高く、「Ⅱ」では1段階より0～1段階の平均評定値の方が高くなっており、大学生では上位の段階に位置しながらも下位段階の考えを残しているという傾向がみられた。つまり、発達の様相としてU字曲線を示す傾向がみられるのである。

「対人理解」の領域は、友人になる条件として何を基準にするかを問う内容である。0～1段階に設定されている内容は「学校でいつもとなりに座る」というものである。仲間関係の発達過程に

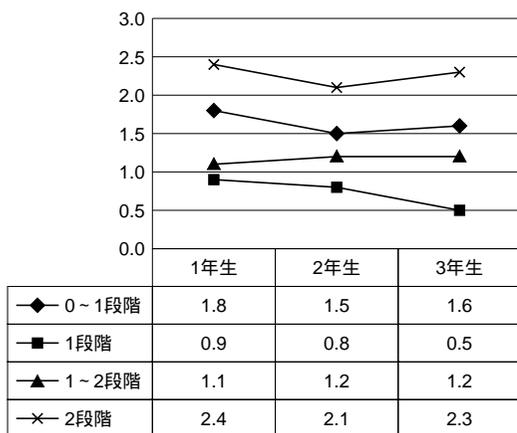


Fig.1 「対人理解Ⅰ」の学年別平均評定値

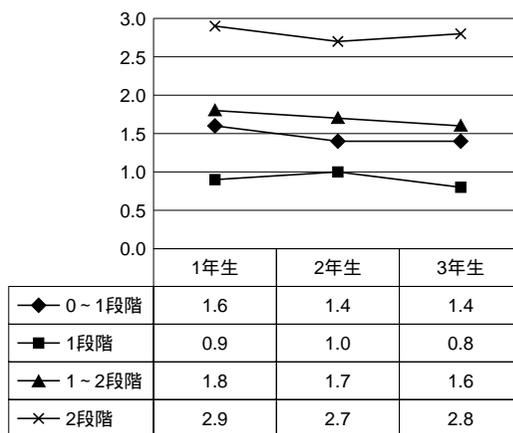


Fig.2 「対人理解Ⅱ」の学年別平均評定値

においては、幼児期から9歳頃までは友人の選択理由を家が近い、座席が近いなどの物質的接近性に求めるが、その後は次第に相手の性格のよさや能力の高さ、互いの性格やものの考え方、興味関心が似ていることなどを基準としていく。この点から大学生の傾向をみると、友人になる条件として物質的接近性を求める傾向を残しており、「相手の気持ちの考慮はなく、物質的、外的事実に注目する」という自己中心的視点から脱しにくい特徴があることが示された。この傾向は小学生においても同様にみられた (Edama, 2007)。

Selman によれば、子どもは1段上位の考えを理解できると、それより下位の考えを退ける。この点からすると、大学生においても下位段階の考えを残しているということは、日本の子ども特有の発達の様相であると考えられる。つまり、小学生において自己中心的視点がみられたのは、仲間関係の発達過程にいることによると予測されるが、大学生では児童期の仲間関係の発達を遂げていることを考えると、大学生で自己中心的視点を残したままであるということは大学生特有の傾向と考えられる。

② 「葛藤解決」

「葛藤解決Ⅰ」では、学年と項目の交互作用に有意差がみられた ($F(6, 880) = 2.68, p < .05$)。そこで水準ごとに単純主効果を分析した結果、学年は項目1と項目4において有意、項目3において有意傾向、項目2においては有意ではなかった。また、項目の主効果はすべての学年において有意であった。Ryan法による多重比較の結果、項目4(1~2段階)において2, 3年生に比べて1年生の平均評定値の方が高く、項目1では有意差はみられなかった ($MSe = 0.53$)。また、すべての学年で項目1(0~1段階), 2(1段階), 4(1~2段階), 3(2段階)の順に平均評定値が高かったが、項目3と項目4の間にのみ有意差はみられなかった ($MSe = 0.53$)。「葛藤解決Ⅱ」では、項目の主効果が有意であり ($F(3, 880) = 695.67, p < .01$)、学年の主効果は有意でなかった。Ryan法による多重比較の結果、項目1(0段階), 3(1段階), 2(1~2段階), 4(2段階)の順に平均評定値が高かった ($MSe = 0.35$)。

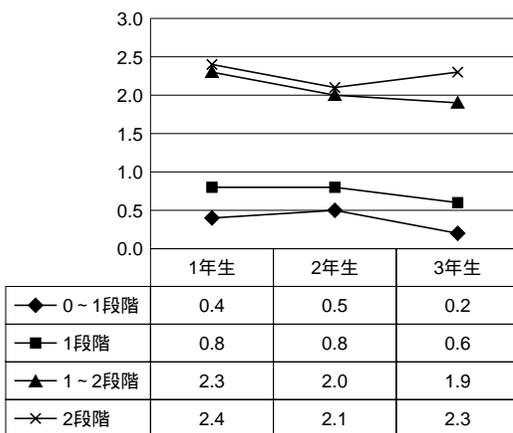


Fig. 3 「葛藤解決Ⅰ」の学年別平均評定値

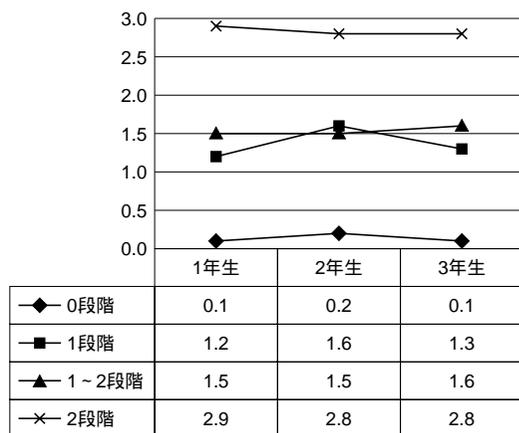


Fig. 4 「葛藤解決Ⅱ」の学年別平均評定値

すべての学年で2段階の平均評定値が高く、「葛藤解決」の領域では多くの学生が上位の段階にいることが示された。ただし、「I」では1～2段階と2段階の平均評定値に差はなく2段階への移行がみられにくい傾向を示した。これは、葛藤場面において自他の視点の分化ができ、自分と他者がお互いを相手に対してある視点をもつ主体としてみなしていることに気づいているが、自他の視点を相互に関連させてみることができにくく、最終的に片方の視点をとるということである。

この点を具体的に選択肢でみていく。「I」は自分の使いたい物を他の人が使っているときにどうするかという内容であり、物の使用にかかわる「自己の利益」と「他者の利益」との葛藤場面である。2段階になると「クレヨンを取りかえる」ことで葛藤を解決しようとするが、1～2段階は「クレヨンを使い終わるまで待つ」という葛藤解決になる。1～2段階では、葛藤は最終的に自他どちらか一方の視点を取ることで解決が図られていくが、クレヨンを使っている相手の気持ちを優先し、自分が待つことで解決を図ろうとする方法は、相手の視点の方を取ることから出されるものである。大学生は葛藤解決場面において相手の立場や思いを優先し、自分ががまんすることでもめることなく穏便に解決しようとする特徴をみせ、その傾向が強いために自他の思いを考えたくて両者にとって望ましい第3の解決方法を探るという段階にまでは至らず、2段階への移行がみられにくい状態になると考えられる。

一方、「II」は順番抜かしをした友達がいたらどうするかという内容である。「I」に比べ「II」の方が、2段階にいる学生の割合が高い。順番抜かしという行為は、Turielによれば「道徳領域」と「社会的慣習領域」とが混合している社会的行動である。つまり、待ち時間と順番優先の公平さという道徳的な側面と同時に、社会的期待や規則から逸脱するという慣習的な側面を含んでいるのである。日本の子どもの場合、幼児期から遊びの中で、他のルールや規則よりもまず順番を守ることの大切さを教えられる傾向がみられる。したがって、順番を守らない人に対して取るべき行動が幼児期からすでに慣習的に獲得されているため、上位の段階を示しやすいと考えられる。

③「役割取得」

「役割取得I」では、学年と項目の交互作用に有意差がみられた($F(6, 880)=3.50, p<.05$)。そこで水準ごとに単純主効果を分析した結果、学年は項目2と項目4において有意、項目はすべての学年において有意であった。Ryan法による多重比較の結果、項目2(1～2段階)において2年生に比べて3年生の平均評定値の方が高く、項目4において1, 3年生に比べ2年生の平均評定値の方が高かった。(MSe=0.68)。また、すべての学年で項目4(0～1段階), 2(1段階), 1(1～2段階), 3(2段階)の順に平均評定値が高かったが、1年生では項目1と項目3の間2年生では項目1と項目3, 項目2と項目4の間, 3年生では項目1と項目2, 項目1と項目3の間に有意差はみられなかった(MSe=0.68)。「役割取得II」では、学年と項目に交互作用に有意差がみられた($F(6, 880)=2.01, p<.10$)。そこで水準ごとに単純主効果を分析した結果、学年は項目1において有意であり、項目はすべての学年において有意であった。Ryan法による多重比較の結果、項目1(2段階)において2年生に比べて1, 3年生の平均評定値の方が高く、項目4(2

～3段階)において2年生に比べて1, 3年生の平均評定値の方が高かった(MSe=0.47)。またすべての学年で項目2(0～1段階), 3(1段階), 1(2段階), 4(2～3段階)の順に平均評定値が高かった(MSe=0.47)。

「役割取得」の領域ではすべての学年で2段階の平均評定値が高く、多くの学生が上位の段階にいることが示された。ただし、「I」では1段階が1～2段階よりも高い平均評定値を示し、さらに1段階と2段階の平均評定値に差はみられないことから、下位段階の特徴を残したまま上位の段階に移行する傾向がみられた。

「I」は大切な物を失くして悲しい思いをしている友だちに対して、どんな誕生日プレゼントをあげるかという内容である。選択肢でみると、1段階を示す行動は「オオカミはくまのぬいぐるみはみたくないようだったからパズルをあげようと思いました」となる。オオカミが口にした「くまのぬいぐるみをみたくない」という言葉を受けて、くまのぬいぐるみに全く関係のない物を贈るというものである。1段階では「自分とは異なる他者の視点に気づいているが、自分の視点をおさえ他者の視点に立てない、あるいは他者の立場に立とうとするが、自分の視点にとらわれて」しまい、自己中心的な視点で判断してしまうという特徴を示す。理由を述べた自由記述をみても、「オオカミが「もう見たくない」と言っているのなら、他のものをあげた方がいいと思ったから」「自分だったら別の物がほしいから」というように、オオカミの言葉を自分の視点からでしかとらえられておらず、1段階の特徴をよくあらわしている。他の段階に位置する学生の理由をみると、「自分が相手を祝おうという点で自分の気持ちが伝わればいいと思うから」(0～1段階)、「心がこもっていればもらった人は喜ぶと思うから」(1段階)、「きっと代わりのぬいぐるみでもみんなからもらったものだし喜んでくれると思うから」(1～2段階)、「誕生日プレゼントは相手の人がほしいと思ったものをあげるのが一番喜ばれるから」(2段階)というように、この課題では贈り物の意味や物を贈るという行為の意味に関する考え方において、自他の視点の分化ができるかどうかに影響を受けると考えられる。

「II」は、友達に対して約束を断わるという場面である。「I」に比べ高い割合を示したのは、「葛

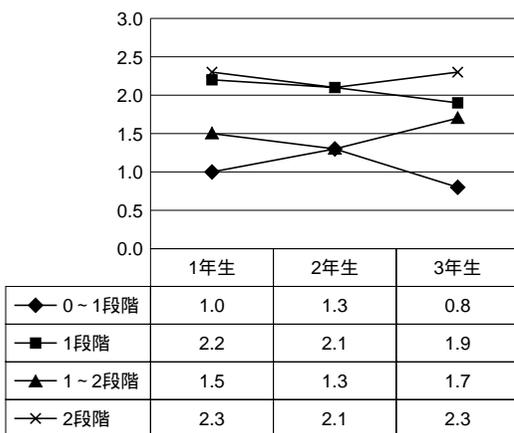


Fig. 5 「役割取得 I」の学年別平均評定値

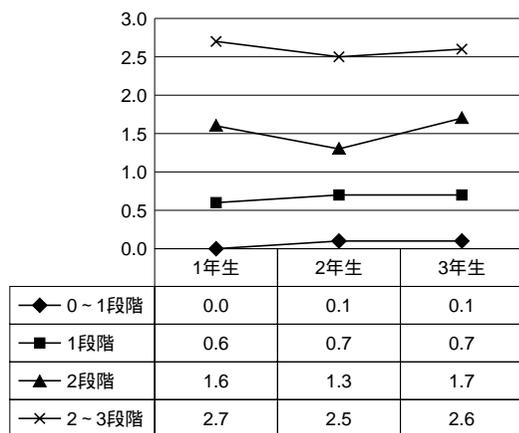


Fig. 6 「役割取得 II」の学年別平均評定値

藤解決Ⅱ」と同様に、日本の子どもの場合、約束の断わり方について幼児期からしつけや友人関係におけるルールとして教えられる傾向にあるため、上位の発達段階を示しやすいと考えられる。

(2) 各課題における対人関係認識の発達の変容

6つの課題内容について学年の1要因分散分析を行った結果、「役割取得Ⅰ」において学年の主効果が有意であった ($F(2, 222)=3.36, p<.05$)。Ryan法による多重比較の結果、2年生と3年生の間に有意差がみられ、1年生と2年生、1年生と3年生の間に有意差はみられなかった ($MSe=1.00$)。「対人理解Ⅰ」「対人理解Ⅱ」「葛藤解決Ⅰ」「葛藤解決Ⅱ」「役割取得Ⅱ」については学年要因に有意差はみられなかった。

ここで大学生の発達の特徴をとらえるため、小学生との比較を行った⁽¹⁾。6つの課題において小学2～5年生、大学1～3年生の学年の1要因分散分析を行った結果をFig.7に示す。学年の主効果は「対人理解Ⅱ」($F(6, 459)=8.26, p<.05$)、「葛藤解決Ⅰ」($F(6, 459)=15.68, p<.05$)、「役割取得Ⅱ」($F(6, 459)=2.77, p<.05$)で有意であった。Ryan法による多重比較の結果、「対人理解Ⅱ」で有意差がみられるのは小学2年生と小学4年生、小学5年生、大学1年生、大学2年生、大学3年生との間、小学3年生と小学5年生、大学1年生、大学2年生、大学3年生との間で

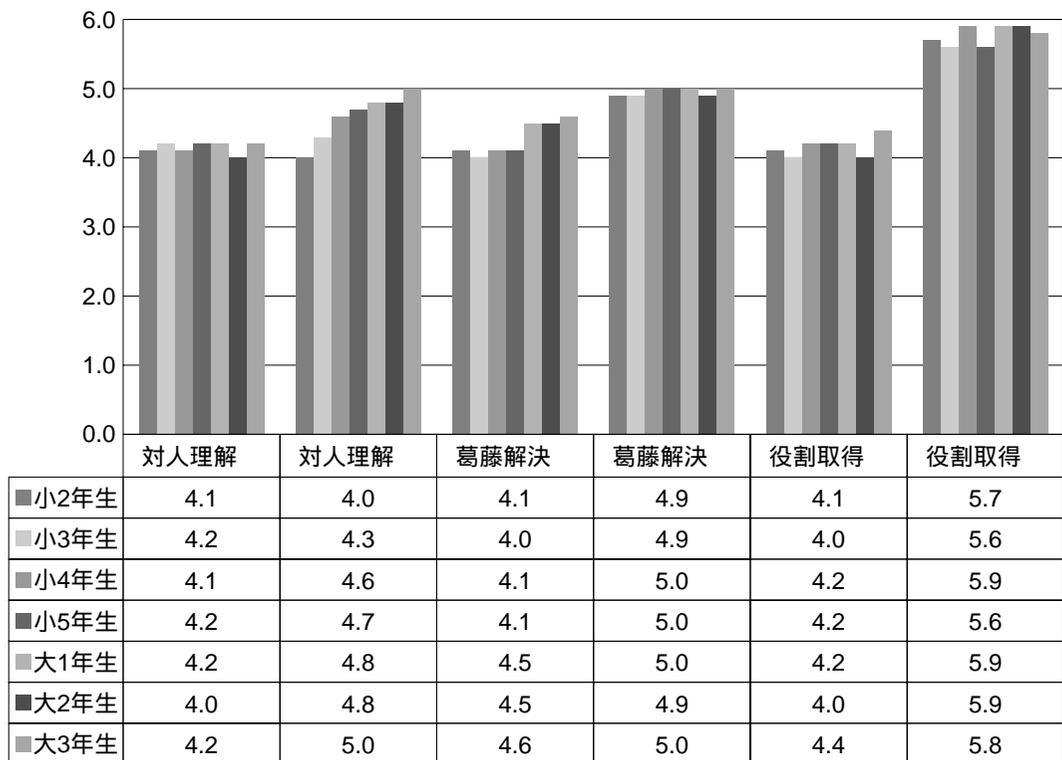


Fig. 7 対人関係認識の発達における小学生と大学生の比較

あり、他の学年間に有意差はみられなかった ($MSe=0.69$)。「葛藤解決Ⅰ」で有意差がみられるのは小学2年生と大学1年生、大学2年生、大学3年生との間、小学3年生と大学1年生、大学2年生、大学3年生との間、小学4年生と大学1年生、大学2年生との間、小学5年生と大学1年生、大学2年生、大学3年生との間であり、他の学年間に有意差はみられなかった ($MSe=0.28$)。「役割取得Ⅱ」ではいずれの学年間にも有意差はみられなかった。

Fig.7をみると「対人理解Ⅱ」は右肩上がりのグラフを示し、学年に即応した発達をみせているが、この傾向は6課題のうちで「対人理解Ⅱ」のみである。したがって、すべての課題において小学生と大学生の間で学年に即応した発達をみせるわけではなく、「対人理解Ⅱ」において特徴的にみられる傾向であると考えられる。また、「葛藤解決Ⅰ」では小学生において2年生から5年生にかけて一定の段階にとどまっていたのが、大学生になると上位の段階への移行をみせている。(1)の発達の様相でみたように、大学生のみの発達をみると下位の段階にとどまる傾向にあるが、小学生と比較すると上位段階への移行がみられ、ある程度学年の上昇による発達の変容がみられることが示された。

なお、「対人理解Ⅰ」「葛藤解決Ⅱ」「役割取得Ⅰ」では小学生と大学生の間に発達の変容はみられなかった。その中で、「葛藤解決Ⅱ」「役割取得Ⅰ」では小学生段階ですでに、質問紙で設定されている上位の段階を示しており、大学生においてもその状態を維持していると考えられる。それに対し、「対人理解Ⅰ」では小学生と大学生では変わらず一定の下位段階にとどまり、上位段階への移行がみられなかった。これは、中学生、高校生において上位段階に移行したものが再び下がった状態であるのか、小学生から大学生にかけて変化なく一定の下位段階にとどまっている状態であるのか、今後中学生、高校生の調査から検討する必要がある。

4. 結論

本研究の結果、日本の子どもが道徳判断の基準とする対人関係認識の発達の変容の一端として、大学生における発達の様相が示された。第1に、「対人理解」の領域では物質的事実に注目するという自己中心的な視点を残しつつ上位段階への移行をみせる。第2に、自他の利益にかかわる「葛藤解決」の領域においては葛藤状態にとどまり、葛藤を解決する段階への移行がみられにくい傾向を示す。第3に、しつけや慣習にかかわる課題内容では、上位の段階を示しやすい。第4に、小学生に比べて上位の段階を示すのは「対人理解」と「葛藤解決」のみである。

大学生における発達の様相は、おおむね小学生における発達の様相と類似するものであった。その中で、小学生との間で差のみられた「対人理解」の発達の様相は注目すべきものである。先述したように、「対人理解」では小学生と大学生で学年に即応した発達がみられるが、大学生においては自己中心的な視点を残したまま上位の段階へ移行する。これは「対人理解」の領域に関連のある仲間関係の発達においても、物質的条件に影響を受ける下位段階を示すことになり、日本の大学生の仲間関係の発達そのものが下位段階の様相を呈している可能性がある。実際に近年の青年期の仲

間関係をみると、表面的なつきあいをする傾向が強くなっており、青年期にみられる互いの相違を理解し尊重しあう関係を築くまでの深いかかわりを持っていないように思われる。

日本青少年研究所の「中学生の生活意識に関する調査」(2002年)では、「お互いに心をうちあけあう」は1990年では38.0%であったのが2002年には34.9%に減少し、アメリカ、中国に比べても低かった。こうした様子は、携帯電話のメールでのやりとりだけで友人との絆を測る姿や、学校の中では仲良く一緒にいるが、学校を離れるとほとんど関係を持たないといった学生の姿にあらわれているのではないだろうか。

さらに、こうした仲間関係は葛藤解決場面にも影響を及ぼしている。近年の学生には、話し合いの場面で意見を述べることで相手を傷つけてしまうことを気にするあまり、自分の意見を述べなかつたり、集団で活動しているときに注意できないといった姿がみられる。互いの意見を出し合い、互いの立場を理解したうえで、互いにとってよりよい状況をもたらすためにどうしたらよいのかを考えるのではなく、自分ががまんしたり何も言わずにその場を穏便にやり過ごすことで解決しようとするのである。その結果、友人との関係に深まりがみられず、浅く表面的な関係にとどまってしまう。このことが結局、葛藤解決において第3の道を探る経験を奪い、葛藤を乗り越えることができずに、本研究でみられたように葛藤状態にとどまる傾向を示すことになると思われる。

小学生の対人関係認識の発達の特徴からも、仲間関係の発達に即して役割取得能力の発達がすすむことが示唆されているが(Edama, 2007)、道徳判断の基準を対人関係の認識におく日本の子どもにおいては、仲間関係の発達にもとづく対人関係認識の発達の過程で、社会的視点が取得されることによって道徳性が発達すると考えられる。この点からすると、近年の青少年にみられる道徳性の発達上の問題には、仲間関係の発達の変化による影響があるといえるのではないだろうか。

以上のことから、道徳判断の基準を対人関係の認識におく日本の子どもにおいては、仲間関係の発達が道徳性の発達をうながす重要な要因であることが示唆された。この点について、今後は中学生、高校生の調査を行い、小学校から大学生に至る対人関係認識の発達の变化を明らかにしていきたい。

【注】

(1) 小学生の調査対象は小学校2年生42名(男児19名、女児23名)、3年生58名(男児24名、女児34名)、4年生34名(男児17名、女児17名)、5年生103名(男児51名、女児52名)、計237名である。「役割取得Ⅰ」においてのみ性差に有意傾向がみられ、他の課題に性差はみられなかった(Edama, 2007)。したがって、本研究では男女あわせて各学年のデータとした。

【参考文献】

荒木紀幸編『道徳教育はこうすればおもしろい』北大路書房、1988年

Edama, M., (2007) *Developmental features of human relations awareness in Japanese children-Via analysis*

- questionnaires-, International Council of Psychologists 65th Convention Symposium “The Characteristic features of morality development in Japanese children” (presented).
- 堀野緑・濱口佳和・宮下一博編著『子どものパーソナリティと社会性の発達』北大路書房，2000年
 文部科学省初等中等教育局「平成15年度道徳教育推進状況調査の結果について」2003年
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/11/04110503.htm
- 日本道徳性心理学研究会編『道徳心理学』北大路書房，1992年
 日本青少年研究所「中学生の生活意識に関する調査」2002年
<http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/index.html>
- Selman, R., Byrne, D., (1974) A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood, *Child Development*, **45**, pp.803-806.
- Selman, R., (1980) *The growth of interpersonal understanding*, New York: Academic Press. Inc.
- Selman, R., Schultz, L., (1998) *Making a friend in youth: developmental theory and pair therapy*, Chicago University Press.
- 鈴木由美子・江玉睦美ほか「子どもの道徳的価値判断における対人関係人認識の発達の変容 - 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専攻『学習開発研究』（印刷中）
- 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『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部（学習開発関連領域）』第54巻，2005年，pp 65 71 .
- Turiel, E., (1989) Domain-specific social judgments and domain ambiguities, *Merrill-Palmer Quarterly*, **35**, pp.84-114.
- Taylor, S.I., Ogawa, T. & Wilson, J., (2002) Moral development of Japanese kindergartners, in: *International Journal of Early Childhood*, **43**(2), pp.12-18.
- 山岸明子「役割取得能力の発達に影響する社会的経験の検討 - “ 役割取得の機会 ” の観点からの分析 - 」日本心理学会『心理学研究』第52巻，第5号，1980年，pp 289 295 .
- 山岸明子「2種の認知的役割取得能力に関する発達的研究」日本教育心理学会『教育心理学研究』第29巻，第4号，1981年，pp 333 337 .
- 谷田貝公昭・林邦雄・成田國秀編『道徳教育の研究』一藝社，2006年