

# 幼児・児童における分配の公正さに関する研究

渡 邊 敦 生

寄	贈
渡	昭和
辺	年
弥	月
生	日
氏	

幼児・児童における分配の公正さ  
に関する研究

渡辺弥生

## まえがき

思えば、筆記用具片手に、幼稚園へ観察に通ったのが、本研究のはじまりだった。

運動場で戯れる子どもたちを終日追いかけて、何か興味の湧く研究テーマに出会わないかと漠然と期待しながら、観察していた。砂場、ブランコ、すべり台、体育館、いたるところで、たくさんの子が夢中で遊んでいる姿は、半ば戦場のように騒然としていた。まったく、無秩序で、混沌たる世界のようにあり、時にはケンカする場面も見かけられたが、ふっと不思議に思えたことがあった。それは、もうすでに子ども達なりの世界ができあがっているんだなあ！といった印象であった。暗黙のルールがあるかのように、あるチャンとした社会が営まれているといった感じであった。幼稚園に来る以前は、あんなにもわがまま放題であった子ども達が、ブランコでは順番を待ち、砂場ではおもちゃを分けあっており、転んだ子の泥を払ってやっているのを見かけて妙に感心してしまったのである。

漠然とした観察から、今度は子どもの自然な会話のやりとりを盗み聞きすることを始めた。子どもの社会的といえる行動に関心の的がしぼられたためだった。なかでも、「これ、半分ずつじゃないとずるいよ」、「〇〇ちゃんはこっち、〇〇ちゃんはおっち」、「わたしが先よ」、「〇〇ちゃんは小さいからだめ」、といったたぐいの会話がわたしの研究心の芽（好奇心といった淡いものであるが）を非常にくすぐった。他の子どもの考えが、自分の考えと異なることに気づき、時に反発し、悩みなながらも、友だち関係を築いていく過程について素朴な疑問が頭をもたげてきたのである。

そのような折、心理学研究においては、向社会的行動の研究が盛んになっており、「子どもがなぜ愛他的な行動をするのか」といったことについて数々の論議が交わされていた。当然のようにわたしも大きな刺激を受けた。それに、観察し盗み聞いたことから抱いた先の疑問とが重なり、「子どもがものを分かちあうのはなぜだろう」、「子どもは何を考えて、ものを分けあっているのだろうか」といった疑問にとりつかれていったわけである。向

社会的行動の中でも、分配行動はもっとも身近に見られる行動であった。しかし、意外と分配行動についての発達的研究は少なかった。わずかに見られるものの中でも、年齢とともに、利己的分配が減少し、平等分配（均等分配）が増加する、あるいは、公平分配（貢献度に応じた分配）が増加するといったものが大半であった。なぜ、分配行動が年齢を変数にして変化するのかについて深く掘り下げた研究がほとんどなかったのである。

ものを分けるという行動を想定した場合、どのように分けることがこの状況でもっとも好ましいかといった判断がなされていると推測される。もっとも好ましい判断とは、おそらく、誰にとっても「公正」と判断されるものであると考えられる。この公正についての判断が互いに異なるとき、争いやケンカが生じることになるのであろう。それでは、「公正」とはなんだろうか。この疑問は、わたしに大きくのしかかり、しばし、哲学や社会学に頭をつっこむことにもなった。ところが、古代から論議されてきた疑問に門外漢でしかもひよっこのわたしに太刀打ちできるはずもなく悶々とした日々を過ごすことになった。そんなとき、心理学者のDamonの研究にめぐりあうことができたのである。Damonは、分配における公正さについて6つの発達段階が存在することを縦断的、及び、横断的研究により明らかにしていた。Damonの一連の研究は、本研究の礎になり、発達段階というものがわが国でも妥当なものであるのか否かといったことが研究の発端となった。発達段階の妥当性を見ることだけでは飽きたらず、それが分配行動をどのように規定しているのか、公正さ認知を形成し、促進させるものは何か、といった問題がつぎつぎと研究を駆り立てた。その過程において、状況の特殊性や、各人がもつ性格、といったいくつかの要因が単一の効果をもつだけではなく、先の公正さの認知と相互作用して分配行動に大きな影響を及ぼしているのではないかと考え、調査、実験的研究を重ねるにいたったわけである。また、子どもが自分とは異なる他人の意見に直面し、葛藤することを経て、自分の意見を主張したり、あらたな意見を構築する様を目の当たりにできたのは収穫であった。今後、さらに研究が重ねられることが期待される。



無我夢中で調査や実験をしてきた姿を他人ごとのように思い起こすと、まるで初めて登頂を志した登山者のようであった。好奇心にひっぱられて、森の中に入り込み、道なき道をひたすら自分を信じてせくせくと登ってきたような気がする。時には、いばらにひっかかり、時には切株を踏みつけ、痛い目にあうかと思えば、中腹の高原でいねむりをしたり、後戻りする弱気に襲われたりした。天候がくずれたり、道がなくなったりと、必ずしも順調ではなかったが、それだけに山頂についた気分は感慨一入である。

経験もなく、人からみれば無謀な試みが無事に果たせたのは、ひとえに指導教官である筑波大学心理学系教授高野清純先生の親身なご指導のおかげである。本当に何年もの間、つねにやさしく研究のあり方を教えてくださり、道に迷わないように、挫折しないようにここまで導いてくださった。心から感謝の気持ちでいっぱいである。また、多くの研究の機会を与えてくださり、適切なアドバイスを要所要所で与えてくださった同大学心理学系教授杉原一昭先生はじめ諸先生に深く感謝したい。さらに、研究の協力を快諾して下さった被験校の先生方や、調査、実験に参加して下さった園児や生徒の皆さん、そして、忙しいところを時間を割いて手伝って下さった大学院生や学類生の皆様に心からお礼を申し上げる。「いいですよ」という言葉をたくさんの方々から頂戴したことが、今さらながら身にしみてありがたく思われる。心からの謝辞を捧げるとともに、あらためて自分が幸せものであることを痛感している。

今年は、いつにもまして冷え込みの厳しい冬を迎えているが、心中は暖かく、穏やかである。すべてのことに感謝したい気持ちでいっぱいである。

12月 筑波にて

渡辺弥生

## 目 次

## まえがき

## 第1章 序論

第1節 公正さの意義	2
第2節 心理学における「公正」研究	3
第1項 社会心理学における「公正」研究	
第2項 発達心理学における「公正」研究	
第3節 本研究での「公正」の理解	32
第4節 先行研究における問題点と本研究の目的	32

## 第2章 分配における公正さの発達的研究

第1節 予備的研究	36
第2節 研究Ⅰ：面接法による調査的研究	46
第3節 研究Ⅱ：質問紙による調査的研究	68
第4節 研究Ⅲ：質問紙による調査的研究	80
第5節 全体の結果と考察	83

## 第3章 分配の公正さの発達を促進する要因

第1節 親の公平な態度と公正さの発達との関係	86
第2節 権威概念の発達と公正さの発達との関係	96
第3節 役割取得能力と公正さの発達との関係	118

## 第4章 分配の公正さの発達と分配行動との関係

第1節	研究Ⅰ：実験的研究	124
第2節	研究Ⅱ：質問紙による調査的研究	126
第3節	研究Ⅲ：質問紙による調査的研究	127
第4節	全体の結果と考察	128

## 第5章 分配行動を規定する個体要因の研究

第1節	年齢、性差、きょうだい数、出生順位と分配行動との関係	130
第2節	自意識が分配行動に及ぼす影響	137
第3節	原因帰属が分配行動に及ぼす影響	147
第4節	共感性が分配行動に及ぼす影響	153
第5節	友情が分配行動に及ぼす影響	163

## 第6章 分配行動に及ぼす状況要因の影響

第1節	貢献度が分配行動に及ぼす影響	177
第2節	貢献度の比が分配行動に及ぼす影響	180
第3節	競争、協同、きょうだい場面が分配行動に及ぼす影響	183
第4節	友だち関係が分配行動に及ぼす影響	192
第5節	分配立場が分配行動に及ぼす影響	197

## 第7章 分配行動を規定する要因の相互作用

## 第1節 個体要因と状況要因との相互作用が分配行動に及ぼす影響

(研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲ) ..... 202

## 第2節 公正さの発達段階と状況要因との相互作用が分配行動に及ぼす影響

(研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲ) ..... 233

## 第3節 個体要因と公正さの発達段階と状況要因の相互作用が分配行動に及ぼす影響

(研究Ⅰ、研究Ⅱ) ..... 253

## 第8章 教育的応用—道徳教育への貢献—

## 第1節 仲間の相互作用が分配の公正さの発達に及ぼす影響

..... 261

## 第2節 まとめ

..... 281

## 第9章 今後の問題点と対処

..... 283

## 引用文献

..... 284

## 付録

..... 294

## 第 1 章 序論

## 第1節 公正さの意義

公正とは、何か。これは、時をさかのぼれば遠くギリシャ、ローマの時代からのわれわれの問いであった。ソクラテスは、カリクレスとの対話において、「平等な分け前」を守ることこそ正義とし、また、プラトンは価値のある者に多くを与えるという価値相対的平等を正義と見なした。こうしたソクラテスやプラトンらの正義論を受けて、古代正義論を完成したのは、アリストテレスであった。

アリストテレスによれば、「正義」は二つの意味をもつものであった。一つは、自然の法にかなった心理、あるいは、行動を意味する一般的正義であり、もう一つは、分配の公正を意味する特殊的正義である。後者は、さらに、配分的正義と調整的正義に区別された。すなわち、配分的正義とは人々の価値や功績に応じて、名誉や財産を分配するもので、プラトンの正義と同義とされる。他方、調整的正義とは人々の価値、功績、身分、資産、能力等に関わらず、利害損失を均等に調整し偏らないようにすることを意味している。

われわれの社会生活で起こる紛争はすべて、有利な立場にある者と不利な立場にある者との利害の対立から生じていると考えても誇張ではないであろう。所得や富みの、あるいは、親からゆずりうけたものの不平等が、社会の秩序に不安定さをもたらすのである。したがって、全人が生活に安らぎをもつ、安定した社会を築くためにはどうしても分配における公的基準が必要となるわけであり、長い歴史のなかで様々に論議されてきたわけである。しかし、多くの政権が不平等をスローガンにかかげた民衆により滅ぼされてきたといえよう。

公正観は、人の心に内在化した思想であり、モラルである。誰に教えられるともなくわれわれの心の中にある天秤がつくられていると考えられる。それは、微妙に揺れながらも常につりあいをとろうとしており、バランスがとれているときは、われわれの感情は穏やかで充足した状態に維持されていると考えられる。しかし、いったんバランスが崩れてしまうと元に戻すことは困難になり、われわれは、不満足な状態に耐えながら、なんとか元に戻そうと努力することになるのである。しかし、天秤をつりあわせるために、具体的にはどうすればよいのであろうか。天秤の皿の中に何を置けばよいのであろうか。われわれは、果して、何と何を比較して公正と判断しているのであろうか。それが、明らかにされないかぎり、すべてが、抽象論に終わってしまうと考えられる。

現代社会の問題も、ほとんどのものが公正に関わるものといえる。政治、経済は言うまでもなく、教育界において騒がれている落ちこぼれ、非行の問題もそうである。子どもは繊細であり、自分の不公平な立場を敏感に察知し、強い劣等感を抱くことになり、その結果、社会を敵にまわして反抗したり、問題を起こしたりしていると考えられるのである。子どものモラルが低下したとよく言われるが、果してそう言い切ってしまうてよいのだろうか。モラルは、失われたわけではなく、心の中の天秤をつりあわせる基準が見失われたからではないであろうか。すなわち、価値が多様化し、物質的に満たされた社会の中で、子どもたちは何を自分の心および行動の基準としてもてよいかを見失っているような気がするのである。その意味で、現代社会に生きる子どもたちが公正さをいかにして身につけていくかを、また、どういったときに、公正だと感じているのかを明らかにしていくことは、子どもが適切な社会性を身につけていくうえで非常に意義深いことに思われるのである。

## 第2節 心理学における「公正」研究

### 第1項 社会心理学における「公正」研究

#### (1) 古典的理論

##### A. Homansの研究

分配行動における「公正」の概念を心理学にもちこんだのは、Homans(1961)であった。Homansは、分配行動を行う際に、公平さの規範が存在することを提唱した。その規範は、①各人の報酬は、各人に関わるコストに比例することが期待される、②各人の報酬は、各人の投資に比例することが期待される、の2つであった。また、分配者が被分配者になりうる2者間と分配者が第3者として、他の2者に分配する、2つの分配場面が考慮された。そして、いずれの場面においても上記の規範が成立することが仮定された。

Homansによれば、比例とは単なる数学の知識ではなく、個人の経験の結果として形成される知識である。したがって、いったん不公平と認知された報酬も繰り返し経験されると公平と認知されるようになるわけである。また、被分配者が互いに公平であると認知するために重要なことは、以下の3つである。ひとつは、互いに用いる分配の規範が一致していること、2つめは、報酬、投資、貢献として認知するものが一致すること、3つめは、

上記の構成概念がどれくらい重みづけられて認知されているか、その程度が一致していることである。

しかし、Homansの理論の中には、①報酬を分配する際に、公平の規範はどのような影響を及ぼしているのかや、②被分配者が2人以上の時にも、分配者と被分配者との間に公平規範が同じように機能するのかが説明されておらず、これらの問題は後の研究に引き継がれた。

## B. Adamsの研究

Homansの理論をさらに概念的に明らかにし、不公平という認知に焦点をあてたのは、Adams(1963,1965)であった。Adamsの理論の主要な概念は、投入(input)と結果(outcome)であった。投入とは、ある仕事に対して寄与する属性であり、結果はその仕事からのみかえりである。属性には、学歴、知能、経験、年齢、性、貢献度、コスト、等が考えられるが、投入として考えるためには、その属性が存在することをその社会的交換に関与する両者が認め、その属性が交換において関連があることを認める必要がある。結果は、報酬、賃金、地位、及び、それに付随する満足感を属性とする。結果に関しても上の条件が必要となる。したがって、投入、及び、結果は文化的に、社会的に規定される概念である。

Adamsは、ある交換に際して、AとBの2者間で投入と結果の比率が等しいこと、すなわち、

$$\frac{OA(Aの結果)}{IA(Aの投入)} = \frac{OB(Bの結果)}{IB(Bの投入)}$$

である状態が「公平」と認知されることを提唱した。したがって、左辺>右辺や、右辺<左辺であるならば、AとBの2者は不公平な関係にあるとした。

Adamsの理論的枠組みは、Homansに負うところが大きい。Festinger(1957)の認知的不協和理論の影響も大きく受けている。すなわち、認知的不協和理論のように、被分配者間に不公平状態が存在すると、その不公平の大きさに比例して、緊張が作りだされるのである。そして、この緊張は、不協和を低減する動機づけと同じく、不公平状態を除去あるいは、軽減する動機づけを与える。また、この動機づけは、緊張が大きければ大きいほど大きくなると考えられた。

Adamsは、不公平状態を解決する多様な様式を論じている。第1は公平の公式の構成概念



である、IA (Aの投入)、OA (Aの結果)、IB (Bの投入)、OB (Bの結果)の4つの値を変えることである。投入を変えることは、例えば学歴をつけたり、技術を磨くことであり、結果を変えることは、例えば次のようなことである。Aが働きがいのある内容の濃い仕事をし、Bはあまり労力を使わないつまらない仕事をしたときに、同じ賃金が払われ、Aがもっと楽な仕事をしたいと文句を言わないで、賃金を増やすように要求する場合である。第2は、自分の投入や結果についての認知、あるいは、比較対象の他人の投入や結果についての認知を、公平さが回復する方向に歪めることである。第3は、自分あるいは、比較対象である他人を比較の場から去らせることである。具体的には、職をやめるとか、転勤するといった例である。第4は、比較対象を変えることである。結果と投入の比率が不公平となるような比較対象を選ばず、自分自身と類似した比較対象に変えることである。

Adamsの理論は、公平理論と称され、後の研究に大きな影響を及ぼしたが、不公平についての現象的な性質を数式に表現したことや不公平を回復させる相互作用的なダイナミックな解釈をしたことが、大きな特徴であろう。HomansとAdamsの研究は、社会行動の1つであった分配行動の成立を明らかにすると同時に、心理的なメカニズムにも光をあてるきっかけになったという意味で、心理学においても重要な理論であろう。

投入や結果といった構成概念は、われわれの価値観、期待、信念、態度といったものと切り離せないものである。また、われわれの価値観、期待等は文化的なものによって変化するといえる。したがって、分配行動が行われているときに、どのような状況で（文化、社会的に）、どのように対応し、判断し、行動するかという大きな枠組みで研究していくことが必要であろう。

### C. Walsterの研究

Walster、Berscheid、& Walster(1973)は、Adamsの公平理論をさらに発展させた。精神分析理論、認知一貫性理論、交換理論、強化理論を含む他の理論を洞察し、統合しようとしたのである。Walsterの理論は、Adamsの理論の特徴を残しているが、より直接的（具体的）な交換関係を扱ったといえる。中心的な仮定は、①人は結果を最大にしようとする傾向がある、②グループは公平さの定義を強調する、③不公平は、不公平の大きさに比例して、心理的不快感を導く、④不快感は公平さをとりもどすことにより、除去される、の4つである。

さらに、Adamsと異なる論点や理論を提唱している。すなわち、①Adamsの式は、投入や結果がネガティブな場合について考えられていないこと、②不公平事態によって、引き起こされる苦悩は、公平を現実に戻すことによって、心理的に回復することによって低減することができると思われ、それゆえ、現実的な公平 (actual equity) と心理的な公平 (psychological equity) に分け、それを維持する方法として補償 (compensation) や正当化 (justification) を対応させて考えられること、③不公平によって比較的得をする人 (搾取者、あるいは加害者) と損をする人 (被搾取者、あるいは、被害者) とに分けて考え、公平回復の方法がそれぞれ異なることである。すなわち、搾取者は、心理的な公平回復 (正当化) を好み、被搾取者は現実の公平回復 (補償) を好むということである。

さらに、Walsterは公平理論の応用範囲を広げ、不公平な関係にある当事者間の反応だけでなく、第三者 (観察者) や、搾取者、被搾取者以外の人間関係、すなわち愛し合う者同士、援助者・被援助者等の関係にまで言及したのである。

こうして、Homans、Adamsを経て、Walsterにより定式化された公平理論はさまざまな現象を説明するために適用された。しかし、しだいに公平理論の限界を示す問題点が次のように多々指摘されている。①互惠関係、交換関係における相互作用の側面を無視している、すなわち、分配者の頭の中だけの思考が中心であり、分配相手が分配者の思考に与える影響を無視していること、②親密関係にこのモデルをあてはめるのは無理がある、③不公平な事態における人の帰属を十分に説明していない、④報酬が物質であればよいが、もし食事をおごってもらうというような心理的なものである場合に、どう換算して式に当てはめるのかということ、⑤公平理論の実験的証拠は、論証的というよりも例証的であり、起こったことを説明する力が弱い、⑥公平理論の構成概念があいまいであり、それに対する認知が状況に直面した誰の視点から判断されるものなのかが不明である、⑦公平理論が暗黙に示す‘公正’は、個人や集団の機能においてどれだけ重要なのか、ということ、⑧個人にしる、集団にしる報酬を与えられる際の動機づけのプロセスが説明されていない、⑨様々な分配原理が存在することについて解答していない、詳しく言えば、(ア) 個人、集団について区別していない、(イ) 好み、個人差、人格、等について考慮していない、といった問題点である。

## (2) 最近の主要理論と研究

#### A. 分配規範と分配行動

公平理論(Adams, 1965)が2者間の大人の分配を予測することを示唆した研究が少なくない(Leventhal & Michaels, 1969; Leventhal & Bergman, 1969; Lane & Messe, 1971)、その後、子どもの分配行動に目が向けられるようになった。就学前の児童を被験児として、作業を行わせた後、架空の分配相手との分配が求められる研究が行われたが(Leventhal & Anderson, 1970)。作業内容は、一定時間内にワークシートにシールを貼りつけるもので、実験条件として4グループに分けられた。条件は、被験児の貼るシールの量と相手の貼るシールの量の比であり、5対5、15対5、5対15、15対15の4条件であった。この操作は、各被験児別に予め条件が決められており、被験児が条件にあてはまるシールを貼りつけたときに、時間が来たことを告げ、やめさせるという方法をとった。被験児は、報酬として20まいのシールをもらい、分配相手と好きなように分けることが教示される。その結果、自分の方が分配相手より仕事量良かった条件の子は、自らを高く評価し、報酬の半分以上をとった。これに対し、自分が劣っていた条件では、本来なら自分を低く評価し報酬を少なくすることが期待されるのに、自分の利益を最大化しようとする傾向が示され、報酬の半分を自分のものとした。すなわち、自分と分配相手の投入と結果を正しく認知することが、自尊心を脅かすことを危ぶんで、その情報を拒んだと考えられた。また、性差が見出され、女の子は条件に関わらず平等分配を行っていた。この研究から、幼児の分配行動が必ずしも公平理論によって説明されないことが明らかにされた。

これを受けて、4、5歳児を被験児として年齢による分配原理の変化を見る研究が行われた(Lane & Coon, 1972)。手続きは、先の研究とほとんど同じであった。その結果、4歳児と5歳児が報酬の分配方法において異なることが示された。4歳児は自分に報酬の半分以上をとる利己的分配が示された(Ugurel-Semin, 1952)。これに対し、5歳児は自分と相手の報酬を半分にする平等分配をする傾向があった。この結果は、先行研究と同様、幼児と大人の分配方法が異なることを示したといえる。公平分配が行われるためには、様々な認知能力(認知スキル、場面理解、役割取得、比の概念等)が獲得されていることが必要であるとされ、5歳児までにはその能力が十分に備わらないことが示唆された。

しかし、Leventhal & Andersonの研究とLane & Coonの研究は細かな点で異なる解釈をしている。Leventhal & Andersonは、superiorな条件の男の子が報酬の半分以上を自分にとったことを公平分配の傾向があるとしてとらえたが、Lane & Coonは自分の利益を多くしようとした利己的分配として解釈したのである。また、inferiorな条件の男の子と女の子が

平等に分配したことを、Leventhal & Andersonは半分以下の報酬を受けたくない気持ちから公平分配を行わなかったとし、Lane & Coonは平等分配を行おうとしたと考察したのである。

こうした解釈の違いは、先行研究が被験者自身と分配相手との2者間の分配行動を扱っているためと考えられる。なぜなら、自分の利益を最大化したいという欲求の存在が予測されるために、公平分配であるのか、平等分配であるのか、利己的分配であるのかを決定することが難しいからである。

それゆえ、被験児が被分配者ではない第3者の立場の分配行動を見ることが検討された(Leventhal, Popp, & Sawyer, 1973)。被験児は1人でゲームを行った後、報酬が与えられた。そして、別の日に同じゲームを行ったが、まだ報酬をもらっていない別の2人に分配してあげるように教示された。その2人のゲームの得点は、8対12か5対15のいずれかが告げられた。その結果、就学前の幼児でも公平分配をすることが可能であることが示された。しかも、貢献度(作業量)の差が大きければ大きいほど、貢献度の大きい子に、より多く報酬が与えられた。これは、Leventhal & Anderson(1970)の結果と一致した。しかし、平等規範もある程度、被験児の分配に影響を及ぼすという可能性を否定することはできなかった。貢献度の大きい子が2者間の差が15対5の時に公平分配を行うならば75%の報酬を自分にとることが予測されるが、結果は約61%であった。これは、平等規範を持つ被験児が分配の差をあまり、大きくつけない気持ちをおこし、中途半端な分配を行ったと説明できるからである。

一方、公平原理による説明は以下のとおりである。分配者は、投入を認知する際に作業量だけではなく、様々な被分配者の特徴を考慮したことが考えられる。作業量は異なったが、同じゲームに参加し同じ時間をかけたことへの意味が見出され、公平分配が割り引かれた形の分配になったと考えられたのである。また、性差については、女児よりも男児の方が貢献度の大きかったものにより多く分配する傾向が見出された。ただし、大人によって被験児の行った分配が後に評価される場合では、性差は見出されていない。

他にも類似した研究が行われたが(Lerner, 1974)、幼稚園児は一般に平等分配を好み、5年生は平等分配と公平分配に分かれる結果が見出された。また、第3者の立場に立つ分配実験で、グループからの評価が分配に対して与えられる設定の研究が行われた(Lane, Coon, & Lichtman, 1973)。幼稚園、2年生、4年生、6年生、が被験児とされ、2人の大人がゲームをしているビデオが見せられた。被験児は、ビデオを見終わった後、ビデオ中

の2人に分配をするように教示された。その結果、いずれの年齢もゲームの勝利者により多く分配する公平分配が見出された。

このように、幼児、児童の分配行動を、利己的分配、平等分配、公平分配の3つの分配様式のいずれかによって説明しようとした研究がほとんどであった。その後、これらの分配のいずれが先に見られるのか、すなわち、年齢とともにどのような分配が行われるのか、という発達の傾向を検討した研究が増加した。Streater & Chertkoff(1976)は、1年生、3年生、7年生を被験児として、実験者の前で課題を行わせた。そして、被験児の課題達成が2こであるとき、架空の分配相手2人がそれぞれ1こ3この課題を達成する条件を設け、3者間での分配行動を行わせた。その結果、年齢とともに平等分配が増加する傾向が見出された。これに対して、公平分配が年齢とともに増加し、特に、数学的推論の発達と関係していることを理由にした研究もある(Hook, 1978; Peterson, 1983)。

PetersonはStreaterやHookの研究をふまえて、公平分配、平等分配が年齢とともにどのように用いられるのか、あるいは、どの年齢のときに、どちらの分配が好まれるのかを明らかにするとともに、比例についての知識が公平分配の必要条件であるのか否かを明らかにすることが目的とされた。その結果、公平分配が高学年になるほど多いこと、しかし、比例についての知識と公平分配との相関はないことが示された。

## B. 状況要因と分配行動

分配の方法は年齢とともに発達するというよりも、状況要因が幼児や児童の動機づけ過程に影響を及ぼした結果、特定の分配行動が行われることを報告した研究もある(Nelson & Dweck, 1977)。すなわち、報酬を公平に分配するという社会的要求をできるかぎり顕著にし、利己性を抑えるような状況に立たされれば、公平分配が示されるであろうという仮説が立てられたのである。方法は、4歳児を被験児として、Lane & Coon(1972)の手続きが用いられた。ただし、報酬を5対15ではなく、3対9という比に単純化された。さらに、先に述べられた条件として教示方法が操作された。すなわち、『あなたの好きなように分配しなさい』という条件と、『あなたと相手の仕事に対して、適切な分配をしなさい。』という条件であった。後者が、公平分配を顕著に要求している条件である。また、利己性を抑えることを意図する条件としては、被験児を第3者的立場に置いていることであった。

その結果、公平分配の要求が顕著で、利己性が関与しない状況では、4歳児でもすべて

のものが公平分配を行い、これまでの公平分配に対する否定的な見解を弱めた。これは、教示に従っただけであり、被験児の自発性に欠けているとう批判もあるが、状況変数としての「教示」の与え方も分配行動に重要な機能をしていることが明らかにされたといえる。

日本でも公平理論の枠組みで幼児の分配行動に及ぼす不公平の経験の影響について研究を行い、その結果、自己中心性の段階にあり、利己的行動が多いといわれる5歳児でも公平な事態を獲得しようとする行動が見られることが報告されている（早川、1972）。

また、状況要因として競争状況を考え、性差やコンピテンスの関係を見出した研究もある（McGuire & Thomas, 1975; Barnett & Andrews, 1971）。結果は、男児が自分のコンピテンスが低いときに相手に対して寛容でなくなることが示された。これに対し、女児は競争状況にほとんど影響されないことが示された。

### C. その他の要因と分配行動

Greenberg(1980, 1983)は、公平や平等といった分配行動の選択は好ましい自分を周囲に示そうという動機づけにより決定されていると考え、自意識と分配行動との関係を検討した。ある作業を行わせた後、先行研究と同様に貢献度の異なる相手と分配するように求められた。その際、分配場面にミラーが不自然に見えないかたちで置かれる群と置かれない群がつけられたうえ、さらに、匿名条件と後に分配相手に会う条件が教示によって操作された。また、分配後に被験者の意識を評定する質問紙が与えられた。

その結果、ミラーの在る部屋で、しかも後に分配相手に会う条件では、公平分配をする傾向が多く見出されている。Greenbergの他にも自意識と公平さとの関係は検討されている（Kernis & Reis, 1984）。また、被分配者との将来への相互作用への期待が報酬分配に及ぼす効果についても研究されている（Shapiro, 1975; 松崎・相川・上野、1980）。これらは、作業への貢献度が高かった分配者が平等分配を多くすることを見出した研究（Morgan & Sawyer, 1967）を基にして行われた。その結果、貢献度の高い分配者は、被分配者との間で将来、相互作用が期待される場合に平等分配をすることが示された。また、これは、自分を相手によく印象づけたい（self-presentation）ことから、貢献度に応じて自分に多くせず、平等に分配するのであろうと説明されている。

### （3）向社会的行動における分配行動研究

1970年代以降、反社会的行動から向社会的行動へと視点が移され、「人はなぜ他人を助

けるのであろうか」という問題に研究が集まってきている。自己を犠牲にしてまでも他人のために奉仕する行動は、特に愛他的行動 (altruistic behavior) と称される。愛他的行動は、分配行動、援助行動、寄付行動に大きく分けられる。ここでは、特に分配行動について焦点を当てる。向社会的行動 (あるいは、愛他的行動) における分配行動研究の目的は、分配を規定する様々な変数について明らかにすることである。したがって、分配者の認知面 (公正観) について言及してはいないが、様々な変数が分配行動に及ぼす影響を考えることは、公正に対する考え方、判断の仕方を明らかにすることになるであろう。規定要因には分配者の個体要因や分配者と被分配者間の関係などの状況要因等があげられる。

Krebs(1970)は、公平理論が向社会的行動を説明するのに役立つことを仮定し、愛他的な分配行動の発達を概観している。分配行動は、自分に分配を多くする利己的分配、相手と等しく分ける平等分配、相手により多く与える愛他的分配の3つについて考えられている。また、分配行動の発達を規定する要因としては、児童の個体要因や規範についてあげられている。

#### (1) 個体要因と分配行動

##### (ア) 年齢

4歳から16歳の児童らに奇数個の分配物が与えられ、2者間で分配することが求められた。その結果、利己的分配は、4歳から6歳に多く見られ、愛他的分配は6歳から8歳で過半数を占めた。平等分配は、8歳を過ぎて多くなり、その年では利己的分配はほとんど見られなかった。したがって、分配様式は加齢とともに、利己的分配から愛他的分配を経て平等分配へと変化することが見出された (Ugurel-Semin, 1952)。これを追試した研究では、就学前児童は、利己的分配を多く示すが、加齢とともに6年生にいたるまでには、相手への分配量が直線的に増加していくことが報告されている (Handlon & Gross, 1959)。

また、4歳から8歳の児童を調査した結果、加齢とともに利己的分配から平等分配を経て、また利己的分配へと戻りながら、最終的に愛他的分配へと変化することを示した研究 (Larsen & Kellogg, 1974) や、5歳から11歳を対象として、利己的分配から平等分配を経て愛他的分配へというプロセスを見出している研究もある (広田・多喜, 1979)。したがって、5、6歳以前での利己的分配が多いのは一致しているが、7歳児以降の平等分配と愛他的分配に関しての見解が一致していない。

##### (イ) 性差と分配行動

ミニチュアボウリング・ゲームを行わせる際に、競争条件と非競争条件が設定された。ゲーム終了後、報酬用のチップを被験児に与えて分配させたところ、男児は相手のスコアが自分よりも勝るときには相手に分配しようとする傾向が低くなるのに対して、女児は愛他的な分配をすることが見出されている (McGuire & Thomas, 1975)。その他、成人を対象にした研究においては、性差を見出している研究が多い (Schwartz & Clausen, 1970; Piliavin & Piliavin, 1972)。しかし、児童を対象とした研究においては、性差はほとんど認められていない (Ugurel-Semin, 1952; Handlon & Gross, 1959; Yarrow & Waxler, 1976; 広田・多喜, 1979)。

#### (ウ) きょうだい数、及び、出生順位と分配行動

Ugurel-Semin(1952)は、きょうだい数と分配行動との関係について検討した。ひとりっ子は、2人、3人きょうだいの児童よりも利己的分配が多く、逆に、後者は平等分配あるいは愛他的分配が多いことが示されている。しかし、きょうだい数の差を見出していないばかりか、きょうだいが多いほうが利己的分配が多いことを報告している研究もある (Handlon & Gross, 1959)。広田・多喜(1979)でも、きょうだい数の多い児童ほど利己的分配を行ったと報告している。したがって、きょうだい数については、一貫した研究結果が得られていないといえる。

なお、出生順位についてはほとんど検討されていないが、末っ子は長子や他のきょうだいに比較して愛他的分配が少ないという研究がいくつかある (Rosenhan, 1969; Staub, 1970; 広田・多喜, 1979)。

#### (2) 規範と分配行動

Staub(1978)は、分配行動の決定因が、社会化、成長、発達の過程にあるとしている。すなわち、人は成長していくなかで、ある社会的価値や規範を自身のものとしてもつことになり、やがてはそれらが内在化して行動を決定すると主張している。また、大きく4つの規範にまとめている。①人道主義的規範、社会的責任規範 (Berkowitz & Danniels, 1963; Schwartz, 1975; Bryan, 1972)；援助を求めている人は、助けてやるべきだ、②平等規範 (Sampson, 1969)、③公平規範 (Leventhal, 1970)；競争状況においては利益を最大化する分配を行い、協同状況では不満や葛藤をもたらさないように平等分配をするべき、④互惠規範 (Gouldner, 1960)；自分を援助した人には援助をお返しすべきで、傷つけては



ならない、の4つである。その他に、贈与規範（Leeds, 1963）；見返りを期待せずに贈与自体に価値を認める、があげられる。

しかし、規範と分配行動の関係をとりあげた研究報告はなく、いずれも、分配行動の結果を考察し、理論化されたという程度である。最近では、規範が児童にどのように学習されていくのかを調べるために、モデリングの効果を検討した研究がある（Israely & Gertlman, 1983）。

また、被験者が価値のある分配物を所有しており、被分配者が立場的に被験者よりも強い場合と弱い場合の2場面を設定し、分配行動を比較した研究がある（Greenberg, 1978）。その結果、いずれの場面でも相手に多く与える分配が行われた。Greenbergは、相手が目下のときには社会的責任規範が活性化し、さらに個人的責任感も働いて相手に多くすることを、また、相手が目上の時には互惠規範に従い、分配後の見返りを期待して相手に多く分配することを考察している。これが、正しい解釈であれば、2つの外的に同じに見える行動が質的には異なることになり、動機づけとしての規範の機能を明らかにしない限り、分配における認知的側面が明確化しないと考えられる。

## 第2項 発達心理学における「公正」研究

### （1）古典的理論：認知的発達理論

「公正」については、道德性の発達研究において注目された。なかでも、認知的発達理論においては、道德的認知構造の一つとしてとらえている。

#### A. Piagetの理論

Piaget(1932, 1965)は、道德性の発達を、「他律的道德性の段階」から、「自律的道德性の段階」への変化としてとらえた。他律的道德性は、大人による拘束、及び、それに対応する大人への服従心に基づくとともに、他者の立場に立って行為や状況を意味づけることのできない自己中心性に代表される。規則については、大人から与えられたものや物理的法則のように実在するものとしてみなされる。決して、自らが改正できるものではないと考えられている。

しかし、年齢とともに自己中心性から脱却し、他者の立場と自己の立場を認知し調整できるようになる。また、人間関係の調節として規則が考えられるようになり、規則を生み

出すことも可能なことを知る段階に至る。これが、自律的道德性の段階である。Piagetは、こうした道德性の発達と切り離して考えられない分配の公正さ (distributive justice) について、さらに検討している。Piagetによれば、児童は年齢とともに自己と他者との関係や状況に応じた公正判断をできるようになると考えられる。7、8歳ごろまでは、公正さは、他律的に判断され、大人が公正と考える分配方法に習いやすい。それが、7、8歳から10歳にかけては、個人の事情や状況のいかんに関わらず均等に分配しようとする絶対的平等性 (equality) が顕著になる。さらに、11歳ごろからは分配の公正さを自他の相対性によって判断し、規則は必ずしもすべての人に同一に適用されるべきではなく、特定の状況に応じる相対的な平等性 (equity) に基づくようになるとされる。

その他、Piaget以外の研究においても、低年齢児は、自己中心的な認知に基づき、自分に多く分配する利己的分配 (self-interest) の傾向が強いが、しだいに他者の立場を理解するために利己的な分配が減ることが報告されている。しかし、Piagetの研究は、一般的な場面で見出されたものではなく、場面を超えた普遍性に欠けるとされる (Bryan & London, 1970)。さらに、利己的分配が減少した後の平等 (均等) および公平な分配様式については、言及されていない問題がある。

## B. Kohlbergの理論

Piagetの理論をさらに発展させ、より広い社会的観点から発達過程をとらえたのがKohlbergであった。Kohlberg(1969, 1976)は、10歳から16歳の子どもを対象にして6段階からなる道德性発達段階を提唱した。その後、Rest(1975)により改訂され、2つの移行段階が付加された。分配の公正さと関連して、概要を見ると以下のとおりである。

### ①前慣習的レベル (ステージ1と2)

ステージ1は他律的道德性、ステージ2は個人主義、道德的目的、および交換として特徴づけられている。快楽的志向性を示し、分配においては自己に多く、時に平均した均等分配をすることが考えられる。また、罰、報酬や好意の交換を正しいことと考えたり、物理的結果に左右されやすい。さらに、道德規範を強化する人物の力に注意が注がれる傾向があり、こうした思考様式や傾向が分配に影響を及ぼしていることが考えられる。

### ②慣習的レベル (ステージ3と4、と4B)

ステージ3は、相互による期待、関係、そして、対人的な同調、ステージ4は社会的組織と良心に要約される。ステージ4Bは移行段階である。このレベルでは、国家、集団、

家庭の規範や期待に従うことが自身の正しさとして認知される。他人の役割をとることができるばかりか、他人の投入（公平理論の説明で後述される概念で貢献度に近いもの）を考えることが可能であるとする（Kohlberg, 1971）。分配方法は、平等分配を中心としているが、その際、社会的責任や報酬にあたいするもの、努力、及び、メリットが考慮されるようになり公平分配が可能になってくる。

### ③後慣習的レベル（ステージ5 A、5 B、6）

社会的契約あるいは、社会的効用とともに個人の権利が考えられ、普遍的な倫理的原則によって自らを導くようになる。分配については不平等な機会が存在することを知り、状況に応じて投入を調整することが可能となる。また、社会的責任、及び、個人的責任を考えた結果、判断される。

以上の発達段階の測定方法は、いくつかの道徳的ジレンマを被験者に提示し、個人に応じて10前後の質問を行う面接方法である。各質問に対応する被験者の反応から、段階（ステージ）が判定される。被験者の反応を得点化する方法は改訂が重ねられたが、より具体化した判定テストは、Rest(1975)により作成された。この判定テストは、DIT（Defining Issues Test）と称される。

Kohlbergの理論は、道徳問題に対する意思決定において合理的な決定を可能にする道徳的認知の発達を記述する理論としてすぐれていると思われる。この道徳性についての段階の順序性は、アメリカ、イギリス以外に台湾、トルコ、ザンビア、インド、パキスタン等においても妥当であるとされている。ただし、ステージ5以上は、非西欧諸国で見出されておらず、文化的差異についての研究が求められている。

道徳性に密接に関わる分配の公正さについては、Kohlbergの道徳性発達段階を基にした認知発達と道徳性段階との関係をさらに追求した、Damon(1975, 1977)により、独自の段階理論が提唱された（後で詳述される）。

## （2）最近の主要理論と研究

先述した、PiagetとKohlbergの理論は後の理論を生み出す土台として非常に重要な研究であった。そのかわり、細部にわたり詳しくのべられてはいないといえる。分配の公正さについても直接検討されたわけではない。したがって、以下は分配の公正さにしぼって主な理論、及び、研究をとりあげる。

## A. Hookの研究

Hook(1978)は、Piagetの認知発達のをえ方を基盤にして認知的思考能力と分配の公正さとの関係を検討した。思考能力が年齢とともに発達することは明らかであるが、それとともに、分配の公正さに関する思考も発達すると考えたのである。

すなわち、前操作的段階（6歳ごろまで）、特に象徴的思考段階（4歳ごろまで）では、自分の欲求さえ満たすことができれば良いとする利己的な公正観をもち、後期の直観的思考段階（4歳から6歳ごろ）では、他者と自分との比較ができるようになるため他者と自分と利益を等しくする平等（equality）を正しいとする、と考えられている。

さらに、操作的段階（7歳ごろから）になると、コストや労働量と利益との関係が理解されるようになり、コストがかかればかかっただけ、あるいは、労働量が多ければ多いほど多くの利益を得る公平（equity）が正しいとする、と考えられている。

しかし、操作的段階でも具体的操作段階（7歳から12歳ごろ）と形式的操作段階（13歳以降）では、分配に関する思考は異なると考えられる。前者は、比例という数学的思考をまだ修得していない段階であり、概算的に多いコストがかかった人には報酬を多くするのがよいとし、どれくらいの報酬を与えるかという数値を考えることのできない相応的分配（ordinal equity）がなされていると考えられる。したがって、かかったコストの割合と同じ割合で利益が分配される比例的公平分配（proportional equity）が行われるようになるのは、形式的操作段階であるとされる。

Hookは、5、9、13歳の子を被験者にして、認知能力（比例知識）と分配行動との関係を検討した。まず、Piagetの保存、系列、分類包摂課題が与えられた。つぎに、2つの電車のおもちゃ（A:6車両、B:2車両）でゲームをするように求められた。電車は、石切り場から倉庫まで石（おはじき）を運ぶこと、一つの車両に一つの石が積めることが教示された。その後、問題が3題与えられた。①倉庫におはじきを24個運ぶのに、A、Bはそれぞれいくつ運ぶか、②48個運ぶのにA、Bはいくつ運ぶか、③20個運ぶのに、A、Bはいくつ運ぶか、である。これらの問題は、被験児の問題を解く方法、（ア）A、B各電車が車両の数に比例する個数を運ぶか（比例的公平）、（イ）正しい比ではないが、一方が他方よりもより多く運ぶか（相応的公平）（ウ）等しい数を運んだか、（エ）BのほうがAより多く運んだか（idiosyncratic）かのいずれかを見ることが目的であった。3つの課題が与えられたのち、ゲーム等に参加してくれたことに対して報酬（20ペニー）が与えられ、架空の子を設定（被験児より良く取り組んだ子、等しく取り組んだ子、より悪く取り組ん

だ子)して、その子との間で分配することが求められた。その結果、児童は発達するにつれ、平等分配よりもむしろ公平分配を行うことや、それと数学的推論能力の発達が関係していることが示された。この研究から、①公平分配と平等分配のどちらが先なのか、また、2つの分配方法への好み (preference) が発達するのかどうか、②比例的均等能力は、公平分配の必要条件か、十分条件か、という新たな問題が提起された。

この問題を受けて、Peterson(1983)は、プリスクール、1年生、6年生の男8名、女8名を被験児として、検討した。Hookの電車課題の後、別の課題(点結び)が与えられた。その後、架空の子(3つの冊子をやりこなした子と1つの冊子をやった子)と被験者の3人で報酬(6つの人形)を分配することが求められた。架空の子の性は被験者と同性とされた。その結果、認知能力が年齢とともに発達していること、及び、公平分配が増えることが見出された。しかし、課題を解くのに見出された方法と人形の分配で見出された方法との関係は、どの年齢でも示されなかった。したがって、公平分配が平等分配よりも成長した過程で用いられるようになるが、そのために必ずしも比例能力が必要ではないことが示唆された。

これに対して、平等分配が年齢とともに増加すると報告した研究 (Streater & Chertkoff, 1976) もあるが、Peterson, Peterson, & McDonald(1975)の研究は実験者の不在場面での分配であり、3者間での分配であるのに対して、Streater & Chertkoffの研究は、実験者が存在し、2者間における分配であり、実験場面の相違があるため単純に比較できない問題がある。

Hook & Cook(1979)は、従来の分配の公正に関する実証研究を被験児の年齢別にまとめ、レビューしている。Hookの仮定する分配行動の発達は、Table 1-2-1に示されるとおりである。すなわち、3歳では、自分の投入(input)に対して相手の投入があること、また、自分の結果(outcome)に対し相手の結果があることに気づいてはいるが、投入に対して結果が存在していることを理解していない無次元(undimensional)の段階である。それが、6歳ごろになると自分の投入が相手の投入に対して多ければ、自分への報酬も相手への報酬より多くなることを考える段階(ordinal)になり、13歳児にいたっては、自分の投入に対する結果と相手の投入に対する結果との関係が、比例の知識(proportional)として理解できることが示される。

## B. Damonの研究

Table 1-2-1 分配行動の発達における3段階

STEP	COMPARISON		PROBABLE ON SET IN YEARS
	PERSON A	PERSON B	
UNDIMENSIONAL	OUTCOME A $\leftrightarrow$ OUTCOME B INPUT A $\leftrightarrow$ INPUT B		3
ORDINAL	OUTCOME A > OUTCOME B $\uparrow$ $\downarrow$ INPUT A > INPUT B		6
PROPORTIONAL	OUTCOME A <hr/> INPUT A	$\leftrightarrow$ <hr/> INPUT B	13

本研究を行うにあたって、直接の動機を与えたものの1つは、Damonの分配公正の理論、及び、研究(1975,1977,1980,1982)であった。Piaget(1965)、Kohlberg(1971)、Hook(1978)らの研究で扱われたように、論理思考能力と道徳性との関係が検討されてきたが、因果関係まで指摘しているのは、ほとんどない。その理由の一つとして、道徳性の定義、およびとらえかたが難しいこと、さらに、一貫していないことがあげられる。Kohlbergは、Piagetの論理操作がKohlbergの道徳性発達段階に十分ではないが、必要条件であると見なした。具体的操作は、ステージ2、形式的操作はステージ5の必要条件であるとされた。また、ステージ5、6に位置するものが、すでに形式的操作思考ができると見なされたのである。

しかし、これも十分に確認されていない。Kohlbergの考え方は、道徳性全般を包括し、様々な価値をとりあげているが、ひとつひとつの細かな価値について明らかにしていないのが問題である。そこで、Damonは道徳概念の中でもとくに「公正」に注目した。公正は、様々な対人間の葛藤状態を解決する基本的概念であり、すべての人に受け入れられる概念とされている(Rawls,1971)。Damon(1975)の研究では、6つの公正さの発達段階が見出された。それによれば、Kohlbergの道徳性発達段階では、無道徳段階と評定される幼児でさえ、ある一貫性のある、パターン化した公正の推論をしていることが見出された。したがって、「公正」については、比較的早い時期から、認知構造が存在すると考えられる。

Damonの6つの段階は、Kohlbergのモデルとオーバーラップする点もあるが、これは、Kohlbergの価値を前提としている点で当然ともいえる。公正さの発達段階は、Table 1-2-2に要約されるが、大ステージとして、ステージ0、ステージ1、ステージ2があり、サブステージとして、AとBが2つずつある。“B”の示されるサブステージは、各ステージの最終段階であり、そのステージの特徴を完全に備えている時期といえる。

わが国では、すでにKohlbergの道徳性発達段階やSelman(1974)の役割取得段階が山岸(1976,1981)によって、段階の順序性が日本においても妥当であることが確かめられている。ただし、これは、早くても小学校高学年以降の発達研究であり、それ以前の児童を研究対象とするこの分野の研究はほとんどない。その意味で、Damonの分配公正を検討することによって、かなり年少の頃からの発達を明らかにすることが期待される。さらに、道徳性の基本概念である「公正」の成立過程を明らかにすることで、逆に道徳性全体を理解するのに役立つことが期待される。

Damonは、最近まで一貫した研究を行っており、公正さについての段階を確固としたもの

Table 1-2-2 公正観の発達段階

段階	概 要
0-A	行動を起こしたいという欲求から選択。理由は正当化しようという意図はなく、ただ欲求を主張することのみ（例：それを使いたいから得たい。）
0-B	依然、欲求中心だが、外見的特徴や性等に基づいて理由づけするようになる（例：女の子だからいちばんたくさん欲しい）。目的は変わりやすく、自分に有利にする傾向がある。
1-A	厳密な平等性の概念からなる（例：みんな同じだけもらうべき）。平等はケンカや葛藤を避けるものとして考えられる。一方的で柔軟性に欠ける。
1-B	行動の互惠的概念からなる。人は善・悪に関してお返しを受けるべきだと考える。メリットや功績の概念が現れるが、まだ一方的で柔軟性に欠ける。
2-A	さまざまな人が存在しているが、人間的価値は等しいということが理解されている。ただ、選択理由は主張（競争）を避け、量的に妥協しようとする（例：彼がいちばん多く、彼女は少し）。
2-B	互惠、平等、公平の真の意味を考える。さまざまな人の主張や状況の特殊性を理解する。したがって、場面により判断理由は変わる。基本的にはだれもが当然、分け前をもらうべきだという考え方。



にしてきている。つぎに、それらを概観する。

Damon(1975)は、Piagetの具体的操作期の認知発達と公正さの発達との比較研究を行った。仮説は、分類行為、補償行為、役割取得が公正概念と密接な関係をもつということであった。4歳児から8歳児、各10名が被験児とされた。数学、および物理的課題と公正観のインタビューが与えられた。インタビューの内容は、Ugurel-Semin(1952)で用いられた自由応答形式の質問事項とKohlberg(1976)の4つのジレンマであった。前者の質問事項は以下のとおりである。いちばんの親友は誰ですか。そのともだちに、あなたのおもちゃで遊ばせてやりますか。どうして(あるいは、どうして、そうしないの)。もし、『だめ』って言ったら、どういうことになるかな。あなたのお母さんは、あなたのおもちゃを分けるように言いますか。それは、あなたがおともだちにおもちゃを貸して上げる理由になりますか。お母さんが、これ以上貸してあげるのはよしなさいと言ったら、あなたはどうしますか。あなたの家でデザートをいちばんたくさん食べるのはだれですか。それは、公平ですか。みんな同じ数を食べますか。誰がもっともたくさんデザートを食べるべきですか。それは、どうしてですか。

ジレンマとしては、つぎのようなストーリーが与えられた。

例話(1):ここにいる男の子と女の子は、同じクラスのおともだちです。ある日、先生が午後の授業を使って、みんなにおえかきをさせました。先生は、みんなの描いた絵がとてもすばらしかったので、学校のバザーで出品することにしました。絵は、みんな売れてたくさんのお金できました。さて、翌日にみんなは集まって、分けることにしました。

例話(1)に関する質問事項:

- ①あなたは、何をすべきだと思いますか。それは、どうしてですか。
- ②キャシーは、いちばんたくさん絵を描いた子にお金をあげるべきだと言います。アンディーは、もっとも上手に描いた子どもにもっともたくさんのお金をあげるべきだと言います。あなたは、どう思いますか。
- ③他のおともだちと比較して、あまり描かなかった怠けものがクラスにいたとしたら、どうしますか。
- ④ジムは、もっともよく行動した子どもが他の子よりもより多くのお金をとるべきだと言います。リサは、お金に困っている貧しい子がもらうべきだと言います。先生は、絵を売ることを思いついたから、自分がもらうべきだと言います。あなたは、どう思いますか。

例話(2)は、賢いが怠けものの子と、頭は良くないが努力家の子を登場人物とする話

しであり、例話（3）は、とても貧しいのでお金を貸してほしいと頼まれたときに分けるべきかどうか、という内容であった。

参考として、各レベルを代表する反応例が次に示される。（ ）内が被験児の反応である。

0-A段階：サミーが遊んでいます。あなたが5つおもちゃを持っているとします。あなたは、彼にいくつか分けてあげますか。（2つあげる。）どうして2つですか。（だって、3つ欲しいから。）サミーは何をしますと思いますか。（サミーは、この2つが好きだからいいよって言う。）

0-B段階：あなたは青いチップを4つ、ジェニーは白いチップを2つもっているとします。あなたは、青いのを全部もちたいですか。（うん、だって青が好きだもん、これで遊びたいし。）青いのを彼女にあげますか。（いや、だって、わたしの家には青い服があるから青がいい。）じゃあ、ぜんぜんあげないのですね。そうすることは、公平なことですか。（白いのを2つあげたし、わたしのほうが年上だし、4歳だから4つもらえる。）

1-A段階：あなたは、他のだれよりもたくさんもらうことをどう思いますか（不公平だと思う。もし、だれかが35セントで、だれかが1ペニーだったら、不公平だ。）アンディはもっと上手にかいた子がもっともたくさんのお金をもらうべきだといったけれど、これをどう思いますか。（もっとも上手にかいた子は、みんなに同じだけあげるべきだと思う。）

1-B段階：キャシーは、もっともたくさん描いた子がもっともたくさんもらうべきだと考えたけれど、それは公平だと思いますか。（もし、彼女がより多く描いたなら、より多くもらうべきだと思う。）お金を持っていない貧しい子についてはどうしますか。（ええと、貧しい子は、少しだけでも多くあげたい。）怠けものの子についてはどうですか。（ちゃんと描かなかったから、だめ。）

2-A段階：キャシーはたくさん描いた子にたくさんお金をあげるべきだと言ったけれどどうですか。（作業が難しいか、簡単かによる。）もし、難しいことをしたのだとしたら。（10セントより多くする。）アンディはもっとも上手に描いた子がもっともたくさんお金をもらうべきだと言ったけど、どう思いますか。（いくらか、たくさんもらっていると思う。）貧しいピリーについてはどうですか。（彼にも少し多めにあげればよいと思う。）他の人についてはどうですか。（他の人には、大きな理由がないから多くあげない。）

2-B段階：もっとも協力的だった子がよりたくさんもらうべきですか。（いいえ、それは、意味がない。コンテストでもなかったんだし。）貧しい子については、たくさんあげなくてよいですか。（それも考えなくていいと思う。同情はするかもしれないが、これについては関係ないと思う。いちばん頑張ってたたくさん描いた子にたくさんあげるべきだと思う。）それは、どうしてですか。（次に頑張ろうと思う人が多くなるから。）

なお、Piaget(1951)の課題に対する評定は、直観的志向段階、移行的段階、具体的操作段階の3つのステージを仮定し、先から1点、2点、3点と得点化された。

その結果、公正さの発達段階と論理思考能力のうち空間把握と高い相関が示された。また、0-B段階のものは、直観的思考段階が、1-B段階のものは移行的段階が、さらに、2-A、2-B段階では具体的操作段階のものが増えることが見出された。したがって、道徳性と論理思考能力が同型的な認知構造をしており、互いに情報交換してささえあっていることが考察された。また、0-Aは4歳児、0-Bは4、5歳児、1-Aは5、6歳児、1-Bは6、7歳児、2-A、2-Bは、8歳児に多く、年齢と発達段階との相関も高いことが見出された。

公正さの発達段階の認知構造を概観したDamonは1977年の研究で、さらに、公正判断の発達にしばった研究を行った。公正は子どもにとっては、社会的な制約の1つであり、また自分の欲求と他人の期待との間に生ずる葛藤状態を解決させることを可能にする主要な概念であると唱え、発達研究の重要性を強く主張した。そのため、3つの研究、1つはジレンマのある課題を与えて解決させること、2つめは公正さの発達段階の縦断的研究、3つめは、公正さの段階と実際の分配場面での分配行動との関係が検討された。

まず、発達段階を判定するジレンマ、及び、インタビュー内容が決定された。公正判断レベルの設定に当たり基準とされたのは次の4項目であった。①こどもが認知し、考える公正に関する葛藤のタイプを決定すること、②子どもが公正に関する葛藤をどのような方法で解決するか、③子どもが葛藤を公平に解決するうえで注目するのはどんな人ですか、④葛藤の解決法を正当化する内容の決定であった。これらの基準により完成された公正判断レベルの評定方法、及び、手続きは本研究の付録末にある。これを用いた研究の結果、全年齢において変化が見られ、Kohlbergのモデルでは測定しえない細かな発達の変化が見出された。

つぎに、縦断的研究が行われた。これは、1975年の横断的研究の結果が、環境要因によるコホートの差を反映したものにはすぎないのではないかという疑問を解決するために行わ

れた。被験児は、4歳児6名、5歳児6名、6歳児7名、7歳児9名、8歳児7名、9歳児5名の40名であった。手続きは、すべての子に公正さのインタビューが2回行われた。1回目と2回目は少し変えられた。2つのパートからなり、1つは先行研究と同じで、もう1つは再テストの影響を統制するために細かい点で異なったものが与えられた。その結果、年齢と1回めの段階、及び、2回めの段階との間に高い相関が見出され、公正さの発達段階の順序性の妥当性、普遍性、安定性が認められた。また、1年では1回目と2回目の段階が同じである被験児が少なくないことから、1年という期間が段階の変化にとっては短いことが示された。すなわち、幼児、児童の公正観は長い期間をかけてゆっくりと変化していくことが示唆された。

3ばんめの研究では、測定された公正判断レベルが実際の行為や判断を予測することができるかどうかを検討された。Hartshorne & May(1929)は、児童の道徳的知識と実際の嘘に対する行動との双方の関係を検討したが確かな見解を得なかった。同様に、道徳性の発達段階と道徳行動とのズレをあげている研究が少なくない(Grinder,1964;Nelson,Grinder, & Biaggio,1969)。

こうした発達段階が行動を予測しえないことは、日常の経験からも理解できる。必ずしも予測される判断傾向と行動とは一対一対応をしていないのである。Piaget(1932)は、社会的知識として①理論的で信念に近い知識、②社会的相互作用で獲得される現実知識の2つを区別しており、これからも理解される。しかし、Damonは、必ずしも、同じにはならないとしても、公正さの発達段階からある程度の行動を予測しうることを仮定した。この仮定にあたっては、第2項で後述される行動を測度とする分配研究を参考に行っている。概観すれば、発達段階以外の要因が、報酬分配の形式に影響を与えることを示唆した研究や(Leventhal & Anderson, 1970)、性差や利己性の要因が不平等をもたらすとする研究や(Lane & Coon,1972)、分配時の状況要因が分配方法を決定する事を示した研究(Lerner,1974; Peterson,Peterson,& McDonald,1975)である。これらの研究結果を基にして、具体的に4つの仮説がたてられた。①0-A、0-B段階の子どもは利己的な分配をする、②1-A段階の子どもは平等分配を好む、③1-B段階の子どもは、“deserving”やメリットを重視した分配をする、④2-A、2-B段階の子どもは分配場面において要求されていることや、特別な状況を理解している。

被験児は、4歳児から10歳児、各年齢36人ずつで、計144名、男女同数であった。グループを3つに分けて、1つは公正さの発達段階調査を与え、1、2か月後に、実際の

分配場面を行わせるグループ、もう1つは、上の順序を逆にするグループ、最後に、インタビューを2回（2回めは少し異なる）与えられるグループである。

発達段階の評定については、先行研究と同様であるため、実際の分配場面について説明する。被験児は、同年齢の子2人と年下の子1人の計4人で、プレスレットを作ってくれるように実験者から頼まれた。分配決定は、3回尋ねられた。プレスレット作りの後のインタビューの初めとインタビュー後、さらにグループセッションの終了時である。この分配決定は、行為と考えられ、分配物であるキャンディーの数が測度とされた。社会的行動との関係を見るためにRothenberg(1970)の社会的コンピテンスに関する教師評定スケールも行われた（注：リーダーシップ、感受性、ユーモア、社交性、親密性、冷酷性、思いやりについての評定スケール。Damonの研究では後の2つが除かれ、寛容性が加えられた）。

プレスレット作りに20分間従事したのち、年下の子は努力したことをほめられて、家に連れて帰られた。残った3人の子は、各自の前に作ったプレスレットを置くように求められた。もっともたくさん作った子は、実験者により賛辞され、黒板に『prettiest and most』と書かれ、2番目にたくさん作った子は、『biggest boy』と書かれた。3番目の子（この場面では1ばん作ったプレスレットが少ない。）には、『nice』と書かれた。その後、3人の子は部屋からいったん退出するが、1人ずつ個別に部屋へ戻らせた。部屋では、実験者からプレスレット作りを手伝ってくれたことへの感謝の気持ちが述べられ、報酬として10個のキャンディー・バーが与えられた。そして、プレスレット作りをした4人のなかで分配する方法が尋ねられ、再びインタビューが与えられた。個別に分配方法が尋ねられた後、3人の子どもたちは再び一緒に、グループで分配方法を決定するように求められた。グループ内の意見がまとまらないときには実験者から妥協案が与えられた。その結果、仮説場面における公正判断レベルも、年齢が上がるほど、高くなる正の相関傾向が示された。仮説場面と実際場面との関係をみると被験児の50%（N=72）はいずれも同段階であり、後の72人は53人が仮説場面のほうが実際場面よりも段階が高く、19人が低いという結果が見出された。また、1段階以上も段階が異なったのは14名で、いずれも仮説場面のほうが高かった。年齢別には、10歳児未満では、実際場面の段階のほうが高い傾向が見られ、10歳児にいたっては差が示されなかった。性差は見られず、教師評定は仮説場面における発達段階とは親密性を除くコンピテンスが有意な関係を示し、実際場面の段階はすべてのコンピテンスと有意であった。

実際場面の公正さの発達段階が、仮説場面の段階よりも低くなったのは、後者は第3者

的立場として状況を厳しくとらえ、把握しようと努めるが、前者は自分の欲求や友人についての好き嫌いに左右されやすくなり、自己中心的な低い段階の判断をくだすことになりやすいと考察された。

つぎに、分配方法について分析されたが、0-A、0-Bの被験児が自分に多くとる傾向が見られた。作業条件(M:prettiest and most, B:biggest, N:nice)でみると、いずれも自分がわりあてられた条件に多く分配する傾向が示された。また、公正さの発達段階と条件との間に交互作用が見出された、0-A、0-Bの被験児がMやBよりもNの条件にあたる時により多く自分がとり、1-B以上の被験児は、Mの条件にあたる時に自身により多くとることが見出された。さらに、3つの分配決定を比較すると、個人決定の際よりも、グループ決定のほうが平等分配による解決が多いことが示された。全体の結果から、実際場面における自己利益(self-interest)の効果について注目された。すなわち、自分の利益を大きくしようとする傾向が、実際の分配場面に遭遇したきに強くなるために、公正判断レベルを退行(時には促進)させる機能を働かすことが示唆された。また、自己の利益への関心は年齢とともに消えることはなく、発達にともなって、異なる影響を及ぼしていくことが予測された。

先行研究(1975,1977)では、子どもの公正さの発達が年齢と共に向上することが確認された。しかし、1年以内では、無変化、及び、逆に後退するものも少なくなかった。そこで、Damon(1980)は、さらに時期をのばして、公正さの発達段階の変化をみることを目的とした。被験児は、4歳から9歳児51人で、初めの年、1年目、2年目の3回のインタビューが与えられた。その結果、段階の分布を見ると、0-A(13.5%)、0-B(53%)、1-A(20%)、1-B(13.5%)であった。変化については、1年目では無変化、及び、退行するものもいたが、2年目を経ると大半が向上していた。段階の向上は1段階から2段階であった。したがって、たとえ、段階として区別され、評定されていても長い目でみれば発達の連続性の上にたつものであることが縦断的研究の結果から考察されたのである。また、この段階の発達は、北アメリカ、ヨーロッパ、アジア、中東の子どもにおいても確認されている。

さらに、Damonは1982年に自らの研究、及び、関連領域を振り返り、さらなる新しいアプローチの必要性を主張している。すなわち、公正判断を1つの社会的認知構造としてとらえ、それが社会的知識と社会的相互作用により形成されることを前提として、実際の分配場面を観察、コーディングにより明らかにすることであった。被験児はある子どもの道徳

的な行動を見た後に、4人の間で10個のキャンディーを実際に分けるようにディスカッションさせられる。グループは同じ公正さの発達段階の子ばかりからなるグループと異なる段階からなるグループに区別された。ディスカッション中の様子はすべてビデオに録音され、コーディングされた。コーディングは、Table 1-2-3、1-2-4に示されるように、言語表現と相互作用の質に関して別々になされた。この研究からは、仲間との相互作用が公正観の発達を促進することが示された。段階が同じグループであるか、異なるグループであるかに差は見出されなかった。時間的には、ディスカッションの短いグループが長くかかったグループよりも段階の変化した子が多かった。段階が低かったが、ディスカッション後、段階の向上した子は自分自身で解決法を求めたり、仲間の意見を聞く態度が強い傾向を示した。これに対して、高い段階であったが、ディスカッション後さらに向上したのは、より多岐にわたる社会的相互作用が観察された。したがって、公正さの発達段階の向上は、仲間との相互作用によりもたらされることが示唆される。また、実際場面の観察による方法がいちばんダイナミックな認知構造ととらえることが可能であり、説得力のあることが示唆された。

#### (ウ) その他の公正さの発達に関する研究

Enright & Enright(1980,1981) は、Damonの一連の研究を受けて、小学校1年生を対象に、2つの認知領域と行動との関係を検討した。認知領域は、分配における公正さの発達段階と社会的問題解決領域(Spivack & Shure, 1974)であった。社会的行動については、Charlesthworth(1976)が参考にされた。社会的問題解決測度は、以下のような質問から成る。「子どもAは、午前中一杯Xで遊んでいます。C、Bはそれを使いたく思っています。子どもBは、Xを使うために何をすることができますか。」

行動は、Altmann(1974)のサンプリングモデルを用いて観察され、記録内容は相互作用が成功したかどうかという点にしばられた。その結果、公正さの発達段階が高いほど、仲間との相互作用もうまくいくことが示唆された。

同年、Enright & Franklin(1980)は、Damonの面接法のいくつかの問題点を指摘して、面接法の簡便化を図った。問題点は、①被験児によってかなり時間がかかる、②被験児によって、インタビューが微妙に異なる、③他の研究者による追試が難しい、④テープおこしやインタビューアの訓練、スコア化のトレーニングに時間と費用がかかる、⑤インタビュー形式は言語能力に依存され、制限される、であった。Enrightの考案した調査様式は、

Table 1-2-3 Categories for Coding Statements and Requests in  
Children's Distributive Justice Debates

Category	Percentage Interjudge Agreement
I .Verbal Statements	
A.Distributional solutions pertaining to others( or to group as whole)	91.7
B.Distributional solutions pertaining to self's share	90.0
C.Agreement of disagreement with statements of other	91.4
D.Information	88.0
E.Prediction	53.8
F.Explanation	85.7
G.Other	95.7
II .Verbal Requests	
A.Requests for distributional solutions	93.3
B.Requests for agreement or disagreement	68.8
C.Requests for information	96.0
D.Requests for prediction	60.0
E.Requests for explanation	100.0
F.Requsets for permission to proceed	75.0
G.Requests for other task-related conduct	90.6
III .Nonverbal Statements and Requests	
A.Distributional solutions pertaining to others or group	97.7
B.Distributional solutions pertaining to self's share	90.5
C.Agreement or disagreement	77.4
D.Information	75.0
E.Other	66.7



Table 1-2-4 Categories for Coding Interactional Qualities  
in Children's Peer Debates

Category	Percentage Interjudge Agreement
A.Acceptance	
1.Direct Agreement	80.0
2.Repetition or paraphrase that implies total adoption of other's ideas	62.5
B.Rejection	
1.Direct disagreement	86.8
2.Other contradictory statement	80.1
3.Ridicule	50.0
4.New solution not in agreement with previous statement	84.8
C.Transformation	
1.Integration of previous statement with other expressed ideas(including one's own)	
a.Clarification or correction of other's statements	100.0
b.Extension of other's statement by addition of new elements	75.0
c.Compromise solution with change in other's ideas	100.0
2.Misrepresentation or distortion of other's ideas	100.0
D.Neutral or can't tell	90.8

D J S (Distributive Justice Scale) と称された。構成は、2つのジレンマと15組の絵とそれに伴う教示からなる。ジレンマはDamonのジレンマをもとに、登場人物4人が設定された。絵の1部を例として示したのが、Fig.1-2-1、1-2-2である。各絵は、上の左にベティ、上の右にジェニファー、下の左にデイビッド、下の右にマチューが描かれ、絵の構成はDamonの発達段階のいずれかを表している。

例えば、Fig.1-2-1はマチューが5ニッケルで、のこりのものが1ニッケルの分配であり、自分だけより多くとっていることから、0-A段階を示す。また、Fig.1-2-2は、すべてのものが2ニッケルであり、同じ数ずつの分配であることから、1-A段階を示す。これが15組あるのは、6段階を示した絵が対比較法によりペアで被験児に提示されるためであった。さらに、調査に対する信頼度を調べるために、3ペアが付加された。細かな方法、及び、教示のしかたもすべてマニュアルとして作成された。このD J Sが公正さの発達段階を正しく測定しているか否かの妥当性を検討するために、Damonと同じ研究プロセスが行われた。その結果、幼稚園児、2年生、4年生を対象に、Piagetの論理的思考能力との関係が見出され、妥当性のあることを報告している。

Damonの研究をもとにした研究は他にもあるが、Damonの公正判断レベルと実際の分配行動との関係が検討された研究がある(Huntsman,1984)。4歳児から11歳児、400名を対象に、まず、4つの分配課題が与えられた。分配課題は、4つの異なる場面下で、4人の子への分配を求めるものであった。被験児の他の4人の子は同性で、おともだちとして紹介された。4人の子は、それぞれ、裕福な家の子、貧しい家の子、勤勉な子、怠け者の子、という特徴が与えられており、4つの分配場面の登場人物として考えられた。4つの場面は、①被験児の家の前で5人がおしゃべりをしていたら、家の中から母親が出てきて、キャンデーを被験児に与える場面で、②お金を得るために、みんなが絵を描き、その結果、1500セントで売れた場面（ここでは、4人の貢献度が微妙に異なる）、③分配するケーキが余る場面、④分配するアイスクリームが足りない場面であった。質問は、分配方法とその理由、被験児が入った分配決定の評価、他に公正な方法があるかどうか（他の分配規範の知識をもっているか否かをみる）についてであった。

その結果、年齢と共に起こった変化は、必ずしもDamonの段階の発達から予測される分配ではなかった。全年齢群において、平等に注目したり、メリットに注目したり、欲求に注目したりして、質的に異なる判断が見られた。したがって、年齢により、異なる変化は公正判断の質的な差ではなく、量的な差であると示唆された。この研究では、場面変数が特

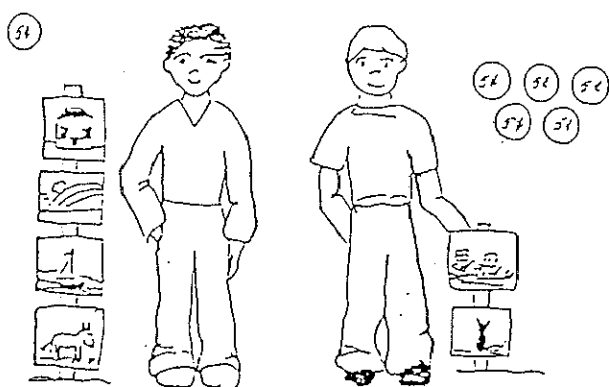
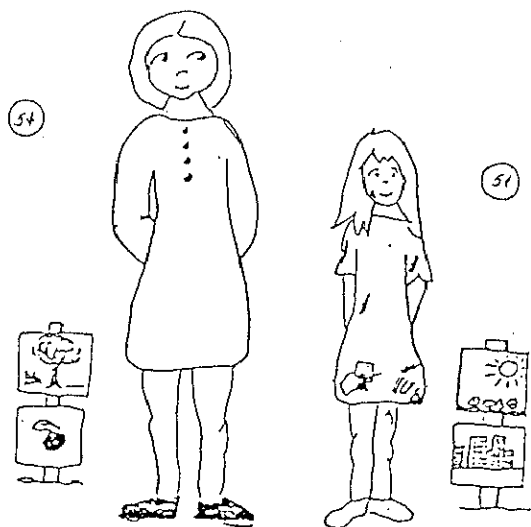


Fig.1-2-1 0-Aレベルを示す図版

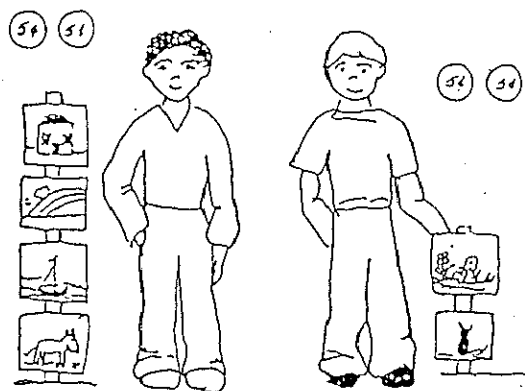
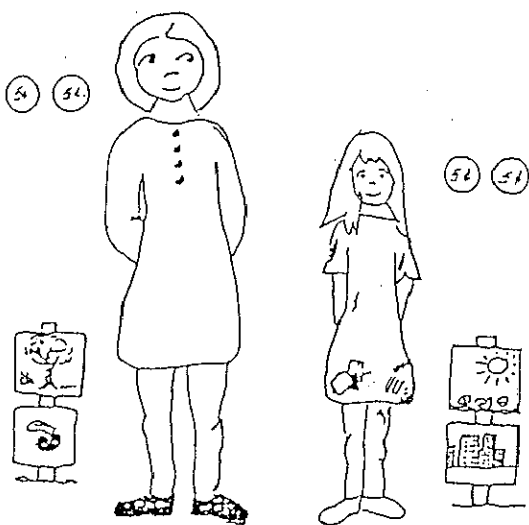


Fig.1-2-2 1-Aレベルを示す図版

徴的であり、児童の分配判断にかなりの影響を及ぼしたことが考えられる。

また、Damonの発達段階では、7、8歳は平等主義的な考え方をすることが知られているが、13歳から18歳にわたっても平等性が見出されている青年研究（Gruntzberger, Wegner, & Anoshian, 1977）もある。

したがって、分配行動を予測するためには、Damonの公正さの発達段階は絶対的なものではなく、場面変数との関係を統合的に考察していく必要があると考えられる。

### 第3節 本研究での「公正」の理解

本研究においては、公正さを対人間の葛藤を解決する上で、重要な社会認知概念として捉え、6つの発達段階を経ていると考える。ここでいう発達とは、現象的に見られる、利害損失を均等に分配する平等分配や、能力・貢献度に応じて分配する公平分配、といった分配行動のうちのいずれが発達的に高次であるかということの意味するものではない。すなわち、価値観として高次の分配方法や分配行動、あるいは、好ましい分配行動というものは、その時代、及び、社会や文化により千変万化するものであり、一概に、段階づけられるものではないからである。本研究では、公正さを、公正に関した情報を処理する過程をもつ道徳構造としてとらえ、その構造の質的な変化は、個人と環境との相互作用の結果に生ずる認知的葛藤から導かれるものと考えている。また、段階については環境へと働きかける際の指向性を包括する過程としてとらえられている。

したがって、本研究でいう公正さの最高次の段階とは、現象として見られる分配行動を示すものではなく、Piagetのいう特定の状況に応じる相対的な平等性を持つという考え方に近いといえる。すなわち、ある特定の状況に直面した複数の対人間において生ずる認知的葛藤をできる限り最少にし、解決するための社会的スキル、及び、問題解決スキルをもつことができる段階を示すものであり、ここでいうスキルはある絶対的な規則や解決方法に限定されるものではないことである。

### 第4節 先行研究における問題点と本研究の目的

「公正さ」に関する研究は、第2節を概観して理解されるように、かなりの数に及んでいる。また、その内容は非常にバラエティに富んでいる。しかし、その反面、研究者各自が

独自の仮説を立て、検証している傾向が見受けられ、体系化されていない。

社会心理学においては、公平理論によって子どもの分配行動を説明しようとした研究が中心である。しかし、その後の研究結果から分配様式は公平分配だけではなく、平等分配や相応分配等が見出されている。また、分配規範を仮定して、個人、及び、場面変数が規範の選択にどのような影響を及ぼしているのかを発達の見地から明らかにしている研究も増加してきている。また、論理数学能力の1つである比例を理解しない子どもに、公平分配を仮定することは不可能ではないか、という批判的研究もある。これらの研究は、いずれも公平理論による説明の限界を示唆しているといえる。

具体的な問題点としては次の点があげられる。①特定場面で分配された分配数から、規範や認知構造を推論していた、②平均値が測度とされてきたため、得られた数値は、公平分配と平等分配の中間値が多かった。したがって、考察の不一致が生じることが少なくなかった（例えば、実際にはAが公平分配、Bが平等分配をしたのに、結果からの考察はA、Bは相応分配したのであろう、ということになる）、③年齢により、報酬自体の認知のしかたや効果が異なる、④研究の大半が実験室研究である、等である。

また、発達心理学においては、分配の公正さの認知発達について一連の研究がなされているが、実際の分配行動との関係は深く検討されていない。また、認知発達段階の判定は、複雑で時間を要し、さらに妥当性のある簡便な方法が必要とされよう。さらには、場面そのものが分配に及ぼす影響を考慮して、ストーリー、例話についてのそれぞれに対する考察が必要に思われる。

以上、2つの心理学領域における「公正さ」の研究には、それぞれいくつかの問題がある。互いに、その立場にふさわしい説明をしようとする傾向が強いため、1個体の中での分配行動が構造的に分析されていないといえる。本研究では、こうした問題点を踏まえて、双方の研究を統合した観点から、「公正さ」について明らかにすることを目的としている。

分配における公正さについての認知は、様々な経験を通して学習され、そして発達して行くと考えられる。そのため、社会的場面で当面する分配行動も公正さの認知の発達段階に基づいて、ある一貫した分配様式に限定されると考えられる。しかし、われわれの社会的行動は、ある個体要因、及び、状況要因によって、かなりの影響を受けることが多く、そうした要因が認知のしかたを変容させたり、新たな発達段階に導いたりすることが推測される。これは、幼児、児童についても言えることであろう。したがって、まず第1に分配における公正さに本当に発達段階が見られるのかどうかについて検討し、存在する場合

にはこうした発達を促進するあるいは、関連のある他概念と関係を見ることにより、公正さの概念的内容を明らかにする。つぎに、こうした公正さの発達段階がそのまま分配行動を規定しているのか否か、あるいは、状況要因、及び、個体要因とのなんらかの相互作用の結果に規定されるのかどうかを検討する。また、相互作用する場合には、どのような要因が影響を及ぼしあっているのかを検討する。また、そうした影響を受けるのは、公正さのどの発達段階に位置するものなのかについて明らかにする。

最後に、未熟な利己的欲求を主張する低次の発達段階の子どもが高次の発達段階に向上する教育的方法について検討する。これは、青年、及び、成人になっても自己中心的で利己的な面の強いものが少なくないことから、発達の初期に行われるべき道徳的教育のあり方になんらかの資料を提供したいためである。

## 第2章 分配における公正さの発達の研究

わが国の幼児、児童における公正さの認知がどのような発達の様相を示しているのか、先行研究に基づいて検討する。

## 第1節 予備的研究

### 第1項 目的

研究Ⅰでは、Damonの分配における公正さの発達段階が、日本の幼児、児童においても妥当なものであるか否かが検討される。すなわち、文化的にも社会的にもアメリカと異なる日本において、発達段階の順序性が妥当性をもつものであるのかを明らかにする。

Damonは、「公正」を対人関係の葛藤を解決するうえで重要な認知的概念とみなし、公正についての段階が上がれば上がるほど、社会化され、社会に適応するようになると考えている。それゆえ、Damonの研究で重要な面接調査の例話には、分配場面における対人間の葛藤が扱われている。その内容は、子どもが描いた絵を見て、教師がバザーに出すことを考えつき出品したところ、絵がすべて売れ、クラスのお金ができる、そこで、このお金を子どもたちが相談して分けることになる、ところが、子どもたちの中には、絵を一生懸命描いた子や逆に怠けた子、絵を上手に描いた子、家庭が貧しくてお金に不自由している子などがいる、というものである。こうした多くの特徴を持つ子どもを問題にして面接法が行われ、公正さの発達段階が評定されるわけである。

ところで、例話の内容は、その国の文化や社会において最も代表的で不自然のないものが選ばれるわけであるが、文化の異なる日本では、Damonの例話が適切であるかどうか疑問である。そのため、例話の内容において、日本の幼児、児童が葛藤に陥りやすい特徴を予め確かめておくことが必要であると思われる。

したがって、予備的研究として、日本の幼児、児童が分配においてどのような判断基準を考慮することが良いと考えられているのかを知ることによって、公正観、及び、分配行動の研究をすすめていく手がかりとすることが本研究での目的である。

### 第2項 方法

被験児：茨城県下の小学校2年生129名、4年生122名、6年生115名、計366名。男女約同数。

質問紙：面接法に用いるストーリーの内容を決定する事前の手続きとして、「子どもがものを分配するときに何を考えているか」（判断基準）を測定する質問紙が作成された。質問内容と各質問項目は以下のとおりである。



質問内容：AさんとBさんは、先生のお手伝いをしました。先生は、お礼としてAさんにおかしをわたして2人で分けるように言いました。さて、AさんがBさんにおかしを分けるのにいちばん良い分けかたはなんだと思いますか。つぎの分けかたについて1つずつ考えていってください。

質問項目：

- ①Aさんは、Bさんが年上か、年下か、同じ年かを考えて分ける。
- ②Aさんは、Bさんの体が大きいか、小さいか、同じかを考えて分ける。
- ③Aさんは、Bさんが男の子か、女の子かを考えて分ける。
- ④Aさんは、Bさんの顔が良いか悪いかを考えて分ける。
- ⑤Aさんは、Bさんが先生のお手伝いを上手にしたかどうかを考えて分ける。
- ⑥Aさんは、Bさんが先生のお手伝いを熱心に行っていたかどうかを考えて分ける。
- ⑦Aさんは、Bさんがやさしい人かどうかを、考えて分ける。
- ⑧Aさんは、Bさんのお家がお金もちかどうか、または、よくおかしを食べているかを考えて分ける。
- ⑨Aさんは、Bさんのことを好きか嫌いかにについて考えて分ける。
- ⑩Aさんは、Bさんがみんなから好かれているかどうかを考えて分ける。
- ⑪Aさんは、Bさんがおかしをととてもほしいと思っているか、または、おかしがBさんの大好物かどうかを考えて分ける。
- ⑫Aさんは、Bさんとはんぶんこにして分けるのが良いと思って、半分あげる。
- ⑬Aさんは、自分が損をしないように考えて分ける。
- ⑭Aさんは、Bさんから前におかしをもらったことがあるかどうかを考えて分ける。

順に、①年齢、②体型、③男女、④容姿、⑤能力、⑥貢献度、⑦性格、⑧経済状態、⑨好き嫌い、⑩人望、⑪欲求、⑫平等、⑬利己的な考え、⑭互惠、を判断基準として用いていると考えられた。いずれの項目も5段階評定で、「とてもよい」から「とてもわるい」へと、5、4、3、2、1と得点化される。

手続き：上記の質問紙による集団調査が実施された。所要時間は、学年ごとに異なるが、2年生のみは、担任の教師に説明してもらいながら実施した。

### 第3項 結果

#### (1) 分配の判断基準と質問項目の得点

各判断基準が質問項目の得点の高い順に、Table2-1-1に示されている。また、学年別にみたものが、Table 2-1-2に示されている。また、各項目ごとに学年間の差を見るために分散分析が行われた。さらに、有意な差が示されたものについては、多重比較が行われた。Fig.2-1-1からFig.2-1-14までに各項目ごとの平均値が学年別に示される。

その結果、学年間にすべて有意な差が見られたうちで、まず2年生が他の学年の中でもっとも高く評価し、4年生、6年生の順に悪いと評価された項目は、「年齢」「体型」「欲求」「性格」であった（年齢： $F=22.29, df=2/360, p<.01$ ；体型： $F=23.15, df=2/358, p<.01$ ；欲求： $F=29.00, df=2/358, p<.01$ ；性格： $F=155.18, df=2/346, p<.01$ ）。

つぎに、4年生がもっとも高く評価し、6年生、2年生の順に悪いと評価された項目は「互恵」であった（ $F=13.68, df=2/358, p<.01$ ）。2年生と4年生、6年生の間に有意な差が見られたうち、高学年の方が悪いと評価する傾向が高かったのは、「人望」「経済状態」「対人関係」であった（人望： $F=139.78, df=2/359, p<.01$ ；経済状態： $F=9.35, df=2/345, P<.01$ ；対人関係： $F=32.98, df=2/349, p<.01$ ）。

また、2年生の方が高学年よりも悪いと評価したのは、「平等」と「能力」についてであった（平等： $F=99.71, df=2/353, p<.01$ ；能力： $F=8.19, df=2/346, p<.01$ ）。2年生と4年生の間に差が見られ、4年生の方が悪いと評価しているのは、「男女」についてであった（男女： $F=2.62, df=2/360, p<.08$ ）。

学年間に差が見出されなかったのは、「容姿」「自己利益」「貢献度」であった（容姿： $F=0.72, df=2/358, p>.40$ ；自己利益： $F=0.28, df=2/358, p>.70$ ；貢献： $F=0.15, df=2/344, p>.80$ ）。「容姿」と「自己利益」については、すべての学年で悪いと評価しており、「貢献度」についてはすべての学年で良いと評価していた。

各項目別に結果をまとめると以下の通りである。

①年齢：相手の年齢を考えることは、2年生にとっては良いが、4年生、6年生にとっては良くないこととして考えられていた。

②体型：全学年で相手の体型を考えることは良くないこととして考えられており、特に高学年ほど悪いこととして考えられていた。

③男女：2年生では、少し悪いこととして、4年生、6年生ではとても悪いこととして考えられていた。

④容姿：全学年とも、とても悪いことと考えていた。日頃は、人の顔の良い悪いでともだちをいじめたりしていても、分配基準としては容姿について考慮すべきではないと考え

Table 2-1-1 分配時における判断基準の評価

上が最も肯定された判断基準	
平等（はんぶんこにしてわかる）	
欲求（とてもほしいと思っているかどうか）	
性格（分ける相手がやさしい人かどうか）	
貢献度（報酬に対して、熱心であったかどうか）	
年齢（相手が年上か、年下か、同じ年か）	
能力（報酬に対してすぐれていたかどうか）	
人望（分ける相手が、みんなから好かれているかどうか）	
互惠（相手に以前に何かしてもらったかどうか）	
好き嫌い（分ける相手を好きか嫌いか）	
体型（分ける相手のからだが大きいかどうか）	
利己的な考え（自分が損をしないように分ける）	
男女（男であるか女であるか）	
経済状態（分ける相手の家が貧しいかどうか）	
容姿（分ける相手の顔、形で決める）	
下が最も肯定されていない判断基準	

Table 2-1-2 学年別にみた判断基準の評価  
「とてもよい」から「とてもわるい」順

	2年生	4年生	6年生
とてもよい	性格	平等	平等
2	欲求	貢献度	貢献度
3	人望	欲求	能力
4	年齢	能力	欲求
5	貢献度	年齢	互惠
6	平等	互惠	性格
7	好き嫌い	性格	年齢
8	体型	利己的思考	男女
9	能力	体型	利己的思考
10	男女	好き嫌い	人望
11	経済状態	男女	好き嫌い
12	利己的思考	人望	容姿
13	互惠	経済状態	体型
とてもわるい	容姿	容姿	経済状態

平均値

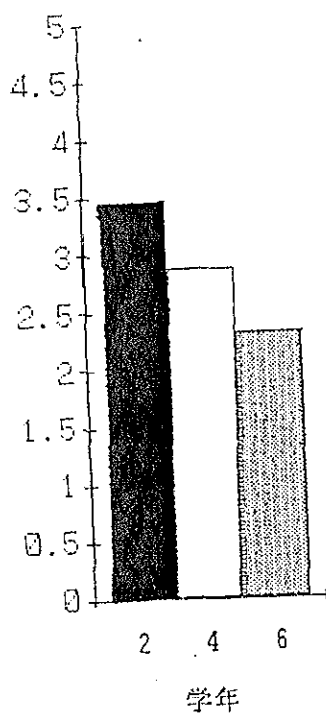
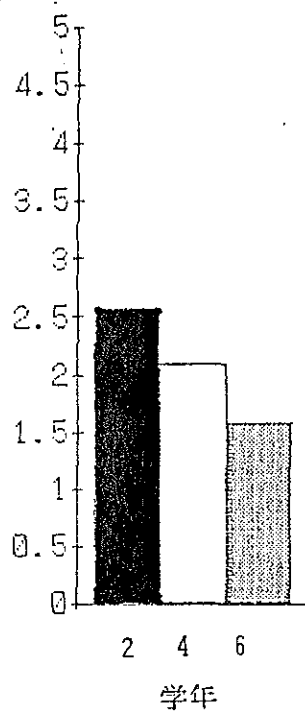


Fig.2-1-1 学年別の「年齢」についての評価

平均値



-40-

Fig.2-1-2 学年別の「体型」についての評価

平均値

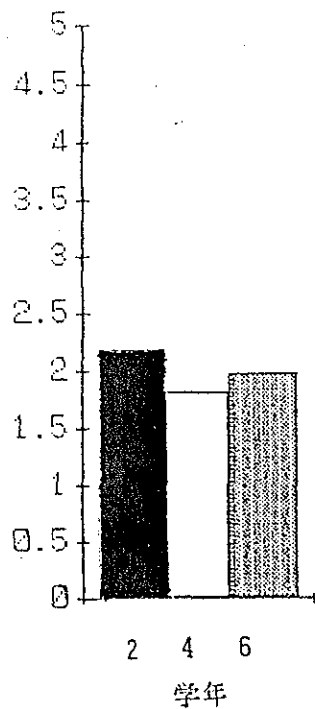


Fig.2-1-3 学年別の「男女」についての評価

平均値

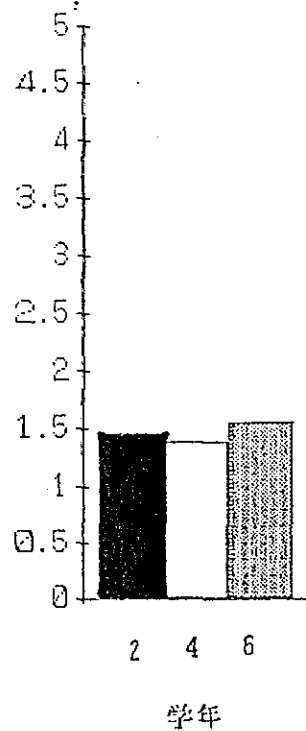


Fig.2-1-4 学年別の「容姿」についての評価

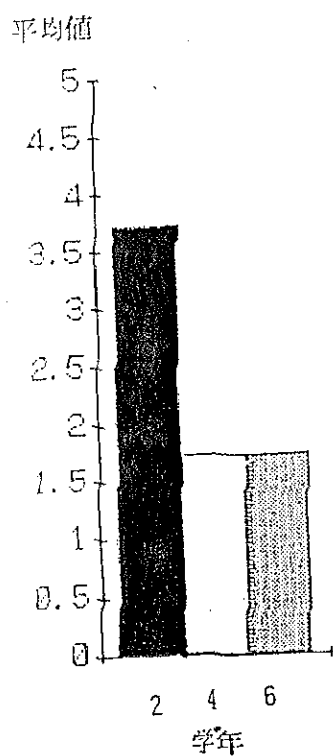


Fig.2-1-5 学年別の「人望」についての評価

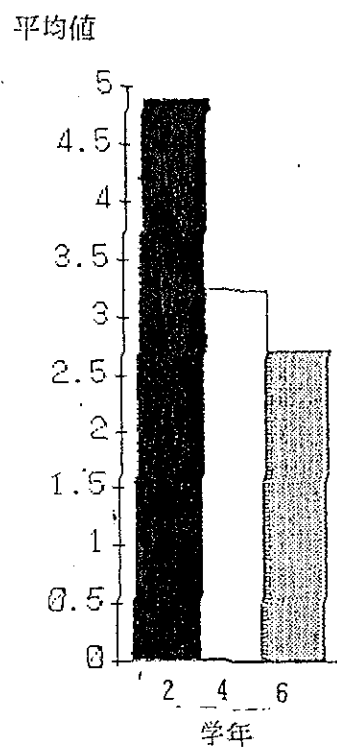


Fig.2-1-6 学年別の「欲求」についての評価

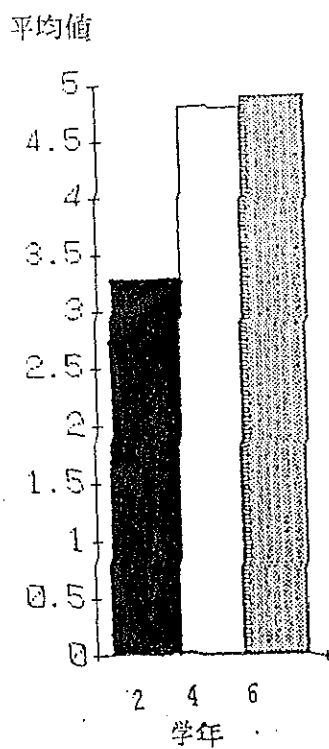


Fig.2-1-7 学年別の「平等」についての評価

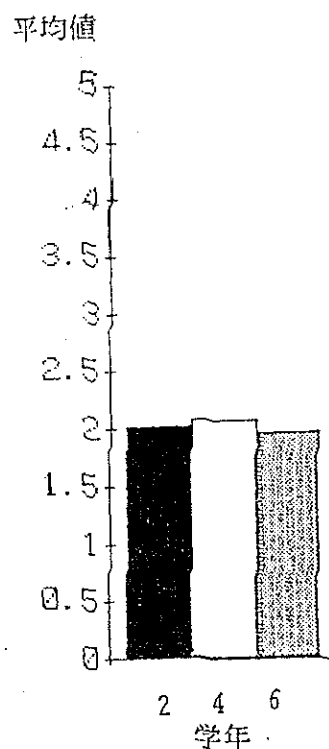


Fig.2-1-8 学年別の「自己利益」についての評価

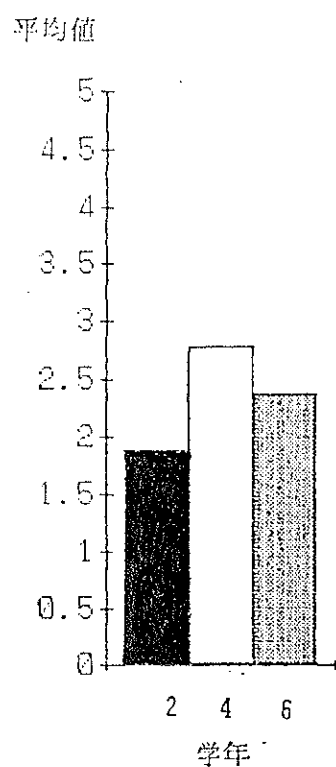


Fig.2-1-9 学年別の「互惠」についての評価

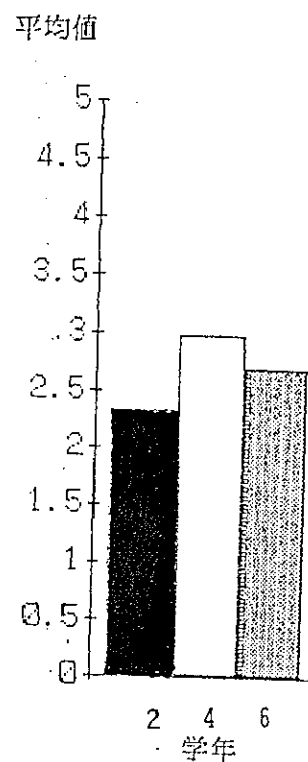


Fig.2-1-10 学年別の「能力」についての評価

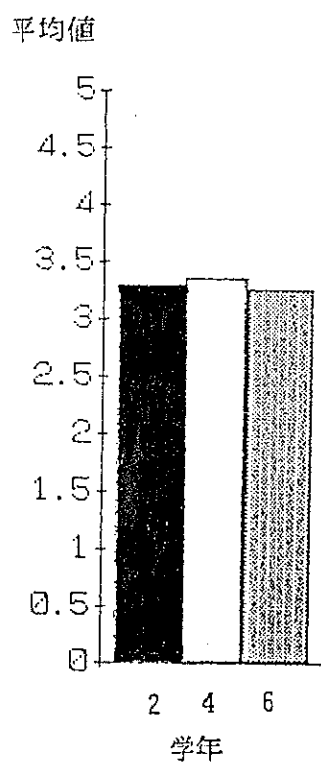


Fig.2-1-11 学年別の「貢献」についての評価

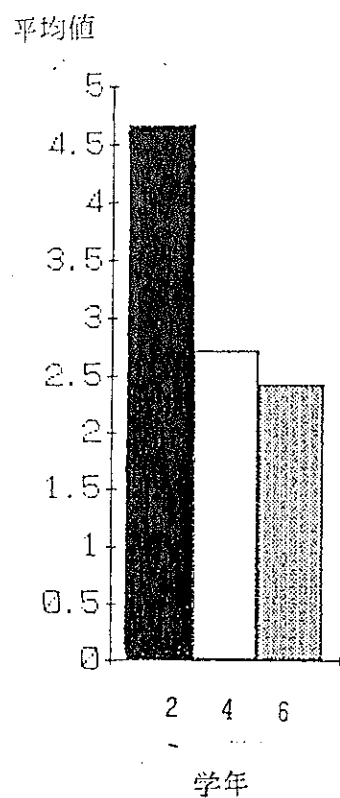


Fig.2-1-12 学年別の「性格」についての評価

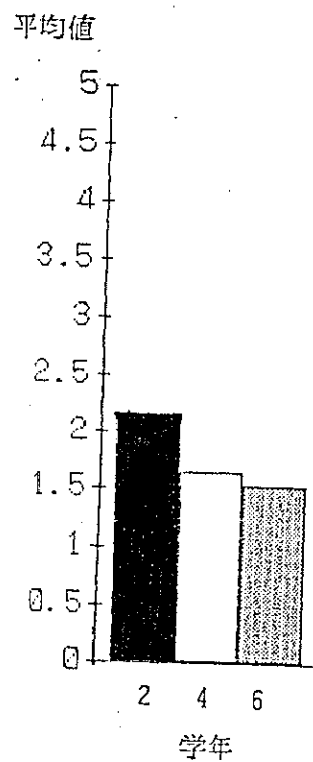


Fig.2-1-13 学年別の「経済」についての評価

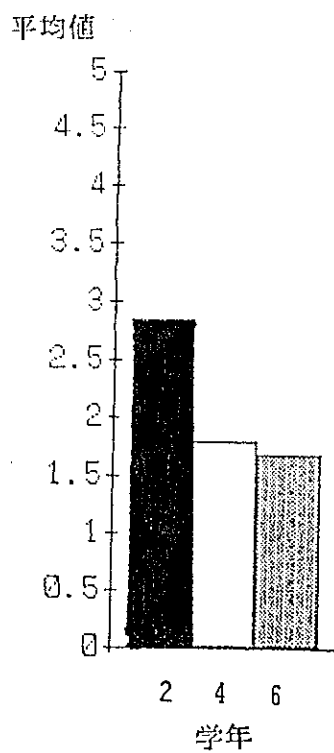


Fig.2-1-14 学年別の「対人関係」についての評価

ていた。

⑤人望：相手が人に好かれているか否かを考慮することは、2年生では良いこととしているが、4年生、6年生では悪いこととしている。

⑥欲求：相手がものをほしがっているか否かを考えることは、2年生では良いことであり、4年生では良い悪いもどちらでもなく、6年生では、悪いこととして考えられていた。

⑦平等：高学年になるにつれて、はんぶんこすることがとても良いこととして考えられていた。

⑧利己的思考：全学年とも、分配時の判断基準として考えることを良くないこととして考えていた。

⑨互惠：全学年とも良くないことと考えているが、低学年の方が悪いと考える傾向が強かった。

⑩性格：相手がやさしい人であるか否かを考えることは、2年生にとってはとても良いこととして考えられているが、高学年になるほどその傾向が強くなっていた。

⑪経済状態：全学年とも悪いと考えているが、特に高学年になるほどその傾向が強かった。

⑫好き嫌い：全学年とも悪いとしているが、特に高学年になるほどその傾向が強かった。

⑬貢献度：どの学年でも5番目までに入っており、分配基準として考慮することが良いと考えられているが、特に、4年生、6年生では、2番目に良いこととして考えられていた。

⑭能力：年齢が上がるほどとても良いとして考えている。

#### 第4項 考察

①全体的に見ると、低学年（2年生）と高学年（4年生、6年生）との間に特徴の相違が見出される。低学年では、ものを分配する際に考慮しても差し支えないという項目が多い。例えば、「年齢」「欲求」「人望」などは、低学年では分配基準として良いものと考えられているが、高学年では、悪いこととして評価されている。そのため、低学年では、分配相手がいかなる人物かによって分配方法がかなり異なってくる可能性が高いと思われる。

②「体型」「経済状態」や「好き嫌い」について考えることは、どの学年でも良くないこととして考えられており、特に高学年ほど悪いと考えられていた。これらの判断基準は



最近問題になっているいじめの原因となっている事柄と重なり興味深い。子どもは、これらの基準に従って、ものを分配してはいけないことを頭の中では理解していても、日常の行為の中では抑制されず、いじめや差別の形となって行動している傾向が強いことが示唆される。

③全学年を通して、悪いと評価され、しかも学年差の見られなかったのは、「容姿」と「利己的思考」であった。これらの考察は②と同様であり、子どもは適切な道德規範を内在化しながらも規範に従順に行動することができないと考えられる。

④全学年を通して、悪いと考えられ、しかも学年差が見られたのは、「男女」と「互惠」と「能力」であった。男女は2年生>6年生>4年生であり、互惠は4年生>6年生>2年生であった。能力は4年生>6年生>2年生であった。以上から、4年生が互惠の規範が強いことや能力差に敏感なことが考えられるのに対して、2年生においては、互惠の規範や能力が全く意識されていないことがわかる。

⑤全学年を通して、良いと考えられ、学年差があるのは「平等」についてであった。これは、どの学年でも、はんぶんにすることが良いことだという平等の意識があると考えられる。ただし、ここでいうはんぶんという概念は2年生と6年生とでは、質的に異なっている可能性が高いと思われる。すなわち、2年生においてはとにかく同じ数が良いという量的な、あるいは、絶対的な考え方がなされているのに対して、高学年では、争いを避け、妥協できる方法として考えられているように思われる。しかし、これはあくまでも推測であり、今後の検討が望まれる点である。

⑥全学年を通して、良いとされ、しかも、学年差が見出されなかったのは、「貢献度」であった。貢献度に応じて分配しようという傾向は、他の研究でも報告がなされている判断基準であり一致した結果が得られている。

Damonの用いた面接法の例話に含まれる判断基準としては、「貢献度」「経済状態」「能力」と「男女」が考えられる。しかし、本研究結果から、経済状態や男女について考えることは悪いことだと評価されている。したがって、分配状況において子どもに葛藤を生起させる判断基準としては不適當であると考えられる。そのため、Damonの例話ら、貧しい子を登場させることを止めるほか、男女を同じ場面で登場させずに被験児と同性のものを登場人物とすることが、次の研究にあたって考慮された。

## 第2節 研究Ⅰ：面接法による調査的研究

### 第1項 目的

Kohlberg(1969)の道徳性発達段階理論は、道徳性の発達を包括的にとらえたことで意義深いと思われる。しかし、道徳性に含まれる様々な価値について深く掘り下げられておらず、幼児、児童にまで言及されていない問題点があった。そこで、Damonは幼児、児童から大人に及ぶまでの身近な問題であり、しかも最も重要な価値概念として「公正」に注目した。道徳性や社会性に関する概念は、その国の文化と密接な関係がある。他国の発達段階が必ずしも異文化であるわが国の幼児や児童に妥当なものであると言えない。

本研究では、このDamonの公正さの発達段階（注5）に基づいて、また、Damonの研究方法を用いて日本の幼児、児童の公正判断の仕方をとらえることを目的とする。その際、Damonの研究方法によって、明確な発達段階にカテゴライズすることが可能であるか否か、及び、公正さの発達段階が文化的に異質な日本においてもその普遍性、順序性が妥当性をもつかどうかを検討する。さらに、日本における公正さの発達について考察することを目的とする。

### 第2項 方法

被験児：大阪府下の幼稚園、及び、茨城県下の幼稚園、小学校から4歳児32名、5歳児43名、6歳児54名、7歳児39名、8歳児47名、9歳児12名、計227名。男女約同数。

調査期日：1984年5月中旬から9月中旬

調査材料：例話は、Damonのものを翻訳したものと、Enrightの修正案、及び、日本において葛藤を生じる分配場面として適切かどうかについて、予備実験により確かめられた結果を基にして作成された。すなわち、内容的には、例えば、Damonの例話における分配物をお金から食べ物に代えたり、家庭が貧しいといった被分配者の背景を除いたりした。また、例話数は2つとし、そのうち1つは本研究において作られたうえ、例話が理解しやすいように補助図版が作成された（Fig.2-2-1, Fig.2-2-2）。仮説場面を設定して実際に分配できる様な形式を取り、例話中の登場人物の性別は被験児と同性になるようにした。A3大の背景になる図版と登場人物やストーリーを理解しやすくする事物（ボール紙で作成された）

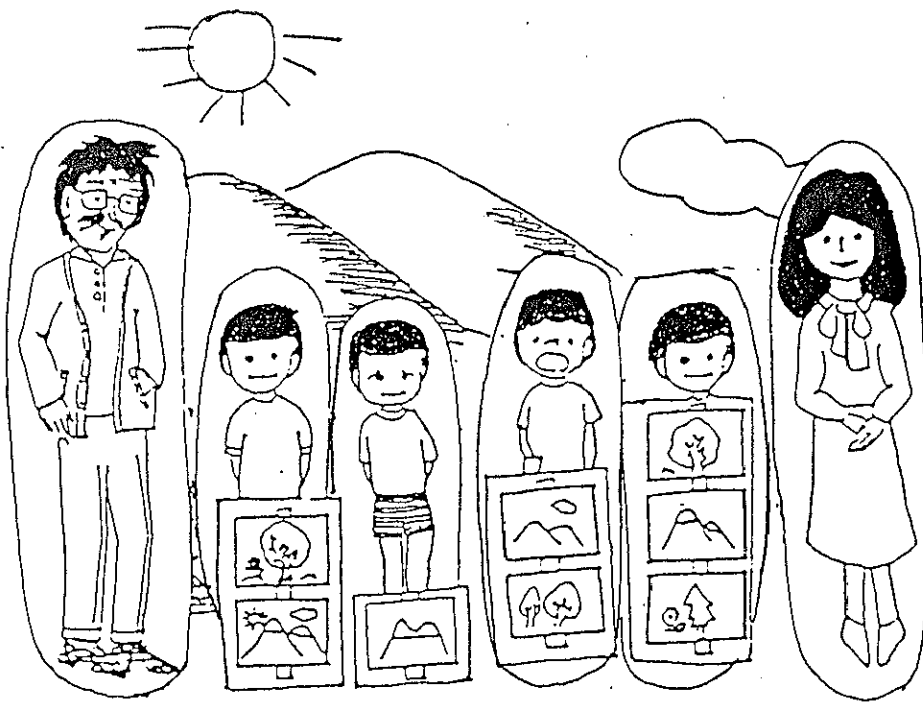


Fig.2-2-1 例話（１）の男子用図版

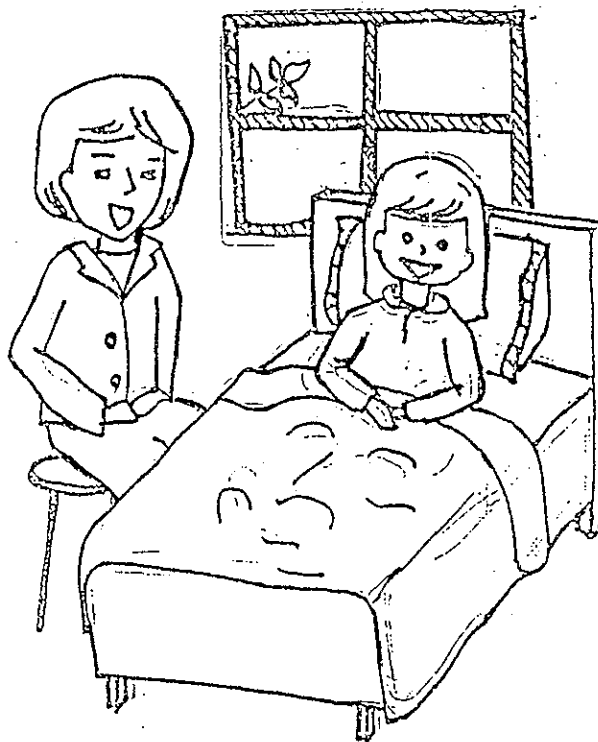


Fig.2-2-2 例話（２）の女子用図版

を含み、話の筋に従って、登場人物や事物を動かすことが可能であった。さらに、段階を判定する記入用紙、録音装置を用いた。

例話は以下に示されるとおりである。

#### 例話（１）

ここにいるみんなは同じクラスのおともだちです。あるとてもお天気の良い日に、みんなは先生に頼んで近くの公園へピクニックに連れてってもらいました。おべんとうを食べた後、そこで自由に絵を描くことになりました。あきおくん（あきこさん）は、いちばんたくさん3枚の絵を描きました。かずおくん（かずこさん）は、あそんでさぼっていたので2枚でした。さとしくん（さとこさん）は、途中で頭が痛くなり、休憩したので1枚しか描けませんでした。たけしくん（はなこさん）は、2枚でしたが、いちばん上手に描いていました。そこへ、散歩に来ていたおじさんが通りかかり、みんなの絵を見てとても気に入り、みんなの絵を欲しいと言いました。みんなは、そのおじさんに絵を全部あげました。おじさんはとても喜んで、絵のかわりにソフトクリームを8個くれました。

#### 例話（２）

ここにいるおともだちは、ひろしくん（ひろこさん）ととても仲の良いおともだちです。ひろしくん（ひろこさん）は今、足の骨を折って病院に入院しています。3人は、みんなでお見舞いに行くことにしました。ゆたかくん（ゆうこさん）は、おもちゃを2つ持って行きました。きよしくん（きよこさん）は、おもちゃを1つ持って行きました。ひろみくん（ひろみさん）は、おこずかいがなかったので、何も持っていきませんでした。ひろしくんのおかあさんは、みんながお見舞いに来てくれたことを喜んでみかんを6個くれました。

調査手続き：調査は個別の面接法が行われた。被験児は、個室に連れて行かれ、実験者と対座した。名前と年齢、きょうだい数、出生順位について尋ねられた。ただし、年少児の場合には誤りが多いので、調査後に担任の教師により確認された。その後、2つの簡単なお話しが与えられるので、よく聞き、後の実験者の質問に積極的に答える主旨のことが教示された。例話は、Damon(1975)を基にして修正された「公正観」に関するものであった。実験者の役目は、話を被験児に理解させることだけではなく、話しに後続する的確な質問をし、被験児が公正観のどの段階であるかを迅速に判断することであった。したがって、実験者は事前にDamonのスコアリングマニュアルを熟読していた。これには、段階やその特徴が詳細に記述されている（概要はTable 2-2-1、全容は付録参照）。

Table 2-2-1 各発達段階の公正判断の評定基準

## 0-A段階の評定基準と典型的例

- ① 願望、欲望、あるいは、好みを主張……だって、欲しいから
- ② 説明がなく、ただ繰り返す……だって、そうだから
- ③ 欲しいものは手に入れるべきという考え……欲しいんだから、絶対欲しい
- ④ 自己の欲求か他者の欲求か区別がつかない……「彼女はあなたより少なくていいの（面接者）」→彼女はそれでいいって言う

## 0-B段階の評定基準と典型的例

- ① 外的、客観的、物理的特徴を理由にする。分配量はその特徴の多さにおおざっぱに比例している……最も大きい子がもらったらいい、おなかの大きいおとうさんがもらったらいい
- ② “merit”や“need”を理解しないで、一貫しない様々な基準を用いる……だって、私は大きいし、全部持っていたいから
- ③ 自分によいように事実や結果を歪曲……だって、いちばんたくさんやったから（実際は違う）
- ④ 不適切な事実や仮定を用いる……4才なので4つもらう、病気かもしれないから
- ⑤ 平等規範の兆しらしきもの……彼はいくつか、彼もいくつかもらえるはず
- ⑥ 平等規範を意識しつつ、ジレンマから退行した理由を言う……みんな同じだけあげて、残るのは自分がもらう

## 1-A段階の評定基準と典型的例

- ① 平等規範を持ち、報酬や品物の等しい分配を主張する……みんな同じでなければならない
- ② 社会的権威に服従……おかあさんがだめだと言うから、同じに分ける
- ③ 社会的圧力を避けるために平等を主張……泣いたり、けんかしたりしないように分ける
- ④ 平等規範を用いて場面の状況を組み立てようとするが、場面のジレンマを意識していない……みんなたくさん描いたから、同じだけもらうべき
- ⑤ 互惠による平等性を考える……だって、彼は前にくれなかったからあげない
- ⑥ 不快な結果を危ぶんで等しく分配……嫌われるから同じにする

## 1-B段階の評定基準と典型的例

- ① “良い”ことや“merit”のある行為に対して、お返しや報酬をあげることが公正だと考える……一生懸命働いたから、多くもらうべき
- ② 十分に規定された互惠性……今度分けてくれるなら、私も分ける
- ③ 複数の人の“merit”や“need”及び欲求が混乱……彼がたくさんもらうべき、それは貧しいし、たくさん欲しいと思っているから
- ④ 善行に対するお返しという“merit”を理解しているが、質問の仕方によって理由が変わりやすい……彼女はたくさん作ったから、たくさんもらえる→「誰かが他の人よりたくさんもらうことがあっていいのですね」→いいえ、やはり同じにする
- ⑤ 善行に対する報酬を理解しているが、平等規範と混乱……「誰が最も多くもらうべきですか」→彼女がたくさん書いたから、たくさんもらうべきです→「それは、公平ですか」→いいえ、やはり同じほうがいい→「この場合考えるべきことはなんですか」→最もたくさん書いた子にたくさんあげることです

## 2-A段階の評定基準と典型的例

- ① 人の平等性を理解……私達は皆等しいから同じだけ貰うべき
- ② 様々な人が様々な見解を持つことを理解……誰かが不公平と思わないように分けなくてはならない
- ③ 複数の主張を理解し、コンフリクトに身を置きながら妥協案や解決を考える……努力した人、たくさん描いた人には少し多くしてあげる
- ④ 偶然性をコンフリクトの解決法として用いる……ジャンケンで決めよう
- ⑤ 環境や不利な社会的状況を配慮……年が若いためあまりできなかったけど、その人の責任ではないし、それなりに頑張ったから
- ⑥ 能力、才能の高いものが必ずしも多くの報酬を貰うべきではなく、分配結果にいたる問題まで考慮……あなたは早く仕事をしたけれどもそれがあなたが多くもらえる理由にはならない
- ⑦ 基本的にミニマムな基準として努力や参加の意味を考える……試みたかぎりと同じだけもらえる

個々のお話が、対応する図版によって読まれたのち、お話の設定で報酬として与えられたものを被験児が最も良いと思うように登場人物に分配するように求められた。2つの例話は理解されやすいように多少は個人差を考えて、表現の仕方を変えたり、スピードを遅くした。例話が理解された後に、例話の設定で報酬として与えられたものを被験児が登場人物に分配してやるように教示した。被験児が分配している間、分配状況が観察された。1つは、報酬を1つずつ分配していくのか、あるいは、全体の数进行数えてから分配するのか、であった。もう1つは報酬の1部だけを使うのか、あるいは、全部使うのかどうかであり、もし1部だけ使うならば余りはどうするのかであった。その後、分配方法として、登場人物のあきお（あきこ）、かずお（かずこ）、さとし（さとこ）、たけし（はなこ）の4人に何個ずつ配られたかを記述した。

分配後、いくつかの質問を与えた。段階判定の重要なポイントになるのは、被験児の応答であるため、子どもの自発的な応答が引き出されるように気が配られた。質問の与え方は例としてマニュアルには12問あげられているが、必要項目の他はすべて実験者の臨機応変さに任された。質問項目の例を示すと以下のとおりである。\*の印は必要項目を示す。

\*①あなたは、どのように分けますか。いちばん良いと思う分けかたをしてください。

\*②どうしてそのように分けたのですか。

③いちばんたくさん描いた人にいちばんたくさんあげなくて良いですか。

④さぼっていた人にはどうしますか。

⑤頭が痛くなったさとしくんにはどうしてあげたら良いですか。

⑥いちばん上手に描いた人にいちばんたくさんあげなくて良いですか。

⑦どうしてみんな同じ数ですか。

⑧どうしてその規則が良いのですか。その規則が間違っていたらどうしますか。

⑨だれかが他のみんなより数が多いのは良いことですか。

⑩男の子と女の子で分けるときは、男の子が多くにとって良いですか。

⑪先生はもらわなくて良いのですか。

⑫先生はその分けかたをどう思うと思いますか、等であった。

即時、段階の判定ができるように解答用の記述用紙に各段階のポイントが箇条書きにして書かれた。段階を明らかにするために、質問が加えられたり、他の角度からの質問がなされた。

面接時の実験者への注意として以下のことが留意された。①個々の被験児の発言をスコ

ア化するのではなく、文脈から判断すること、②段階は6段階あるが、最低限0-Aと0-B、1-A、1-B、2-Aと2-Bの4段階に判別すること、③必要があれば、判定段階にマークをつけて微妙な点を明らかにすること、すなわち、あいまいなとき：？、例1-A？、典型的なとき：何も付けない、絶対的なとき：＊、例：1-A＊であった、④段階と段階の関係は排反したものではなく、パラレルな関係にあること。したがって、マニュアルのポイント中に示された「より高次の段階」に該当するものであれば、高次の段階に判定し、逆に「より低次の段階」に近ければ低次の段階に判定すること、⑤使用する例話を事前に覚えること、⑥質問例を駆使して判別に役立てること、⑦例話中の登場人物の性を被験児の性にあわせること、⑧子どもの反応を大切にし、気づいた点はメモにとること、等であった。なお、調査後マニュアルに照らして、段階を検討できるようにテープに録音された。

所要時間は被験児に個人差があるため、一定ではなかったが、約15分から30分であった。調査終了時に、クラスでだれにでもやさしい人（えこひいきしない人）やソシオメトリーを実施した。また、担任の教師に公正に密接な関係があると思われる愛他性や強調性についての評定が個々の被験児について尋ねられた。

分析の仕方：本研究は、被験児の反応を詳しく分析することが最も重要であるため、分析方法について詳しく述べる。Damonもスコアリング・マニュアルに各発達段階の内容と評定のポイント、及び、典型的反応例が詳細に記されており、それに従って分類された（付録参照）。2-B段階は、2-A段階がさらに組織的、柔軟的に理由づけされる段階といえるが、区別するのに困難な価値の問題があるので本研究では2-B段階と思われるものも2-A段階として評定した。評定は2人の評定者が例話ごとに別々に評定した。個々の評定で不一致があった場合は協議の上決定した。評定の一致率は、80.5%であり、評定の客観性は高いと言える。

### 第3項 結果

まず、Damon(1975, 1977)の公正さの発達段階（Table 2-2-2）の順序性、及び、普遍性が文化の異なるわが国においても妥当であるか否かを検討するために、年齢との関係が見出された。分析方法は、年齢と発達段階の正の相関を検定するスコア法を用いた（広津、1983；注：独立性の帰無仮説に対して、つぎの対立仮説を立てて検定する方法。

$H: P_{i,j}/P_{i+1,j} \geq P_{i,j+1}/P_{i+1,j+1} \quad i=1,2,\dots,a-1, \quad j=1,2,\dots,b-1, \quad P_{i,j}$ はjまでの累積

Table 2-2-2 公正観の発達段階

段階	概 要
0-A	行動を起こしたいという欲求から選択。理由は正当化しようという意図はなく、ただ欲求を主張することのみ（例：それを使いたいから得たい。）
0-B	依然、欲求中心だが、外見的特徴や性等に基づいて理由づけするようになる（例：女の子だからいちばんたくさん欲しい）。目的は変わりやすく、自分に有利にする傾向がある。
1-A	厳密な平等性の概念からなる（例：みんな同じだけもらうべき）。平等はケンカや葛藤を避けるものとして考えられる。一方的で柔軟性に欠ける。
1-B	行動の互惠的概念からなる。人は善・悪に関してお返しを受けるべきだと考える。メリットや功績の概念が現れるが、まだ一方的で柔軟性に欠ける。
2-A	さまざまな人が存在しているが、人間的価値は等しいということが理解されている。ただ、選択理由は主張（競争）を避け、量的に妥協しようとする（例：彼がいちばん多く、彼女は少し）。
2-B	互惠、平等、公平の真の意味を考える。さまざまな人の主張や状況の特殊性を理解する。したがって、場面により判断理由は変わる。基本的にはだれもが当然、分け前をもらうべきだという考え方。



確率)。方法のところで述べられたように、段階の判定には2つの例話を用いたため、総合段階として2つの段階の高い方を選定した。分析は、総合段階と年齢との関係、及び、各例話における判定段階と年齢との関係についても行われた。年齢別の総合段階については、Table 2-2-3、Fig.2-2-1に示された。その結果、総合段階、及び、各例話における判定の段階のいずれもが年齢と有意な正の連関をもつことが明らかになった（総合段階： $w=8.89, p<.01$ ; 例話(1):  $w=8.45, p<.01$ ; 例話(2):  $w=8.68, p<.01$ ）。なお、各例話の判定段階、及び総合段階と年齢との相関のいずれも1%水準で有意であった。したがって、年齢が上がるにつれて発達段階が向上することが明らかにされ、日本においてもDamonの発達段階の順序が妥当性をもつことが明らかにされた。4、5歳児では、50%以上が0-A、0-B段階（欲求中心の分配；外見的なもので理由づけるが依然欲求中心）であるが、1-A段階のものも割といふ。6歳児になると0-A段階が減り、1-A段階（厳密な平等性を主張）が44%と増加している。また、2-A段階（様々な人の立場を理解）に入る子も見られはじめる。7歳児では0-A、0-B段階は大幅に減少しており、依然、39%と1-A段階が多い。1-B段階（善悪、功績を重視）も11%から18%へと少し増える。8歳児になると、2-A段階の割合が55%とかなり高くなってきている。9歳児では1-A、1-B、2-A段階に分かれている。つぎに、本研究で見られた各段階の典型的例があげられた。

1章、及び、本研究末の付録に段階の概要、判定基準、プロトコルの例がのせられている。（ ）内は 簡単な判定理由である。

◎0-A段階の例：被験児は女兒、5歳（E：実験者、S：被験児）

E：どういうふうに分けてあげたのですか。

S：2つずつ。

E：どうして同じ数にしてあげたの。

S：わからない。

E：この子はいちばんたくさん描いたんだけど、みんなと同じでいい。

S：わからない。

（説明不足より、0-A段階と判定）

◎0-B段階の例1：女兒、6歳

E：どうしてそういうふうに分けたのですか。

Table 2-2-3 各年齢別にみた公正観の発達段階

年齢 (才)	発達段階				
	0-A	0-B	1-A	1-B	2-A
4	9	12	10	1	0
5	11	13	12	5	1
6	6	13	24	7	4
7	1	5	15	7	11
8	1	2	10	8	26
9	0	0	4	3	5

数値は人数

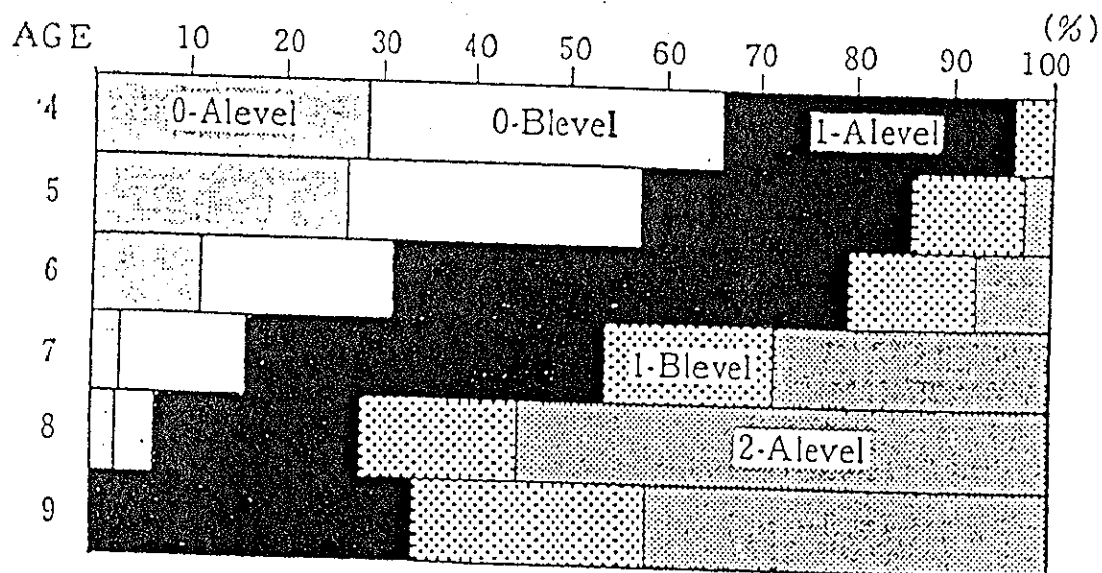


Fig.2-2-1 年齢と公正観の発達段階

S：かわいいから。

E：何がかわいいのですか。

S：顔がかわいいから。

（外見的特徴で判別しているから、O－B段階と判定）

◎O－B段階の例2：女兒、5歳

E：どうしてみんな同じ数に分けたのですか。

S：ソフトクリームが溶けちゃうから。

E：だれか1人がたくさんのもらうのは、良いことですか。

S：だめ、おなかをこわすから。

（理由はあるが、歪曲しているのでO－B段階と判定）

◎O－B段階の例3：男児、6歳

E：どうして同じ数にしてあげたのですか。

S：だって、かわいそうだから。

E：この子はたくさん描いて、この子はさぼって2枚しか描いていないけれど同じ数あげていいですか。

S：（わけかたを変えて）この子は3枚描いたから3個にする。

E：1人だけたくさんもらうのはいいことですか。

S：いいことだと思う。

E：どうしてですか。

S：どうしても。

（理由が変わりやすいのでO－B段階と判定）

◎1－A段階の例：男児、6歳

E：どうして同じ数にして分けてあげたのですか。

S：ちょうどあうから。

E：みんな違う数だと良くないですか。

S：だめ。1人が少なくなったり、多くなったりして、ちゃんと分けられないから。

E：この子は3枚描いて、この子は1枚しか描けなかったけど、同じ数ずつ分けてあげ

ていいですか。

S：1人だけが多いとずるいから。1人じめになるから。

E：もし、違う数に分けるとみんなどうなりますか。

S：くやしい。

E：同じに分けるというきまりがあると思いますか。

S：うん。

(絶対的な平等を主張していることから1-A段階と判定)

◎ 1-A段階の例2：

E：どうして同じ数に分けてあげたのですか。

S：お母さんが喜ぶから。

E：もしも、だれかにあげなかったらどうなりますか。

S：お母さんがいやがる。

(権威的なものにすぎることから1-A段階と判定)

◎ 1-B段階の例1：男児、8歳

E：どう考えて分けましたか。

S：お見舞いのものを持ってきた人にだけあげました。

E：お見舞いのものを持って来なかった人には、どうしてあげなかったのですか。

S：持ってきた人にだけ、お礼としてあげました。何も持って来ない人と何か持って来た人との違いがあるから。

E：お母さんだったら、どう分けると思いますか。

S：わからない。

(場面の特性を理解している。数的、一面的、絶対的ではあるが貢献度に応じようとしていることから、1-B段階と判定)

◎ 2-A段階の例1：女児、9歳

E：どういうふうに分けましたか。

S：みんな同じに。

E：どうしてみんな同じ数にしたのですか。

S：いくらおこずかいがなくても何も持って来なくても、せっかくお見舞いに来たから、みんな同じにしてあげようと思った。

（相対的平等で、場面を総合的にとらえようとしているので、2-A）。

◎2-A段階の例2：

E：どういうふうに分けたのですか。

S：みんなに同じ数。

E：どうして、そう分けたのですか。

S：みんなえらいから。

E：どうしてみんなえらいのですか。

S：おじさんが絵を欲しいと言ったとき、みんなあげたから。

（みんなの誠意を汲み、同じに分けることをいちばん良い解決法と考えているので

2-A段階と判定）

0-A段階は「どうしても」、「わかんない」という評価基準②にあたるもの、0-B段階は「女の子のほうが生懸命勉強するから」、「おりこうだから」、「むしぼになるから」、「みんなかわいいから」、「おなかがいたくなるから」など評価基準の①と④にあてはまるもの、1-A段階は、「ケンカするから」、「同じじゃないとしょうがないから」、「いっしょじゃないと少ない子が泣いちゃうから」、「同じ数のほうがいいから」など評価基準の①、③にあてはまるもの、1-B段階は「この子がじょうずだから」、「この子は遊んでいて、あまり描かなかったから少なくする」、「絵が一枚だから一個」など評価基準の①にあてはまるもの、2-A段階は「みんなおじさんに絵をあげたのだから、同じだけもらうべき」、「描いた絵の数とソフトクリームの数とは関係ない」、「絵を描いても描かなくてもみんな同じになかよく食べるのがよい」など評価基準の⑥、⑦にあてはまるものが多かった。

さらに、公正観と関係が深い思われた人物評価、ソシオメトリーにおける被選択数と相互選択数、教師評価との関係を検討した。

①人物評価と公正さの発達

『クラスの中で、だれがいちばんやさしい人だと思いますか』といった質問をして名前を指名させた。これは、公正さが人間関係の葛藤を解消させる唯一の道徳概念であることから、人物評価においても好ましく高いものは、段階も高いことが予測されるからであっ

た。その結果は、例話（１）とは６％レベルで有意であったが（ $r=.16, p<.06$ ）、例話（２）及び、総合段階とは有意ではなかった（例話（２）： $r=.12, n.s.$ ；総合段階： $r=.11, n.s.$ ）。これは、やさしい人という概念があいまいであったため、公正さという概念を予測するには不適當であったのかもしれない。また、各年齢のクラスの大きさが異なるため、被選択数の分散が大きすぎたことも考えられる。

## ②ソシオメトリーと公正さの発達

簡略化したソシオメトリーが行われた。クラスで仲の良い子を３人選択させた。②と同じく公正な判断がより高次であればあるほど、対人間の葛藤を解決することができるのであれば、友だちとの信頼関係も強くなることが考えられる。そこで、測度としては、被選択数と相互選択数が用いられ、公正さの発達段階との相関係数が求められた。その結果は、いずれも有意であった（被選択数： $r=.20, p<.01$ ；相互選択数： $r=.30, p<.01$ ）。したがって、友だちから好かれ、しっかりとした友だち関係を確立している子は、段階が高い傾向にあると考えられる。

## ③教師評定と公正さの発達

教師評定１５項目を主因子法により、因子分析し、バリマックス回転を行った結果、２つの因子を抽出した（Table 2-2-4）。なお、教師評定については、研究Ⅰの（２）と同じ調査用紙が用いられたことにより、４歳児から１２歳児の年齢を対象にして分析された。第１因子は、項目①、②、③、④、⑤、⑥、⑦、⑩、⑬、⑮の１０項目であり、向社会的行動能力因子と命名し、第２因子は⑧、⑨、⑪、⑫、⑭の５項目であり、問題解決能力因子と命名した。この２つの因子を基に、向社会的行動能力と問題解決能力を従属変数として、公正さの発達段階との分散分析が行われた。その結果、向社会的行動能力と問題解決能力のいずれにも有意な差が見出された（向社会的行動能力： $F=2.67, df=4/213, p<.05$ ；問題解決能力： $F=3.47, df=4/215, p<.01$ ）。各々、多重比較すると向社会的行動能力においては、公正さの発達段階が１－Ａ以上と０－Ｂ以下において差が見られ、段階が高いほど向社会的行動能力が高いことが示された。問題解決行動能力においては、０－Ｂ段階のみが有意に低い傾向が示された。さらに、項目各々を従属変数とし、段階を独立変数とした１要因の分散分析が行われた。その結果、項目⑤「先生や他の子の手伝いをすすんでやる」と項目⑫「自分で直面した問題を解決できる」の２項目に段階間の有意な差が見られた（項目⑤： $F=2.30, df=4/217, p<.07$ ；項目⑫： $F=3.62, df=4/216, p<.01$ ）。多重比較の結果、項目⑤については、１－Ｂ段階と２－Ａ段階との間に差が見られた。項目⑫については、

Table 2-2-4 教師評定の因子分析表

項目内容	因子負荷量	
	第1因子	第2因子
①他の子に自分のものを分けてあげることが多い	0.68	0.12
②友達と順番にものを使う	0.75	0.18
③集団活動の時みんなと協力できる	0.79	0.25
④欲ばりである (N)	-0.62	0.13
⑤先生や他の子の手伝いをすすんでやる	0.58	0.36
⑥自己中心的、自分勝手である (N)	-0.76	0.10
⑦ものの見方が一方的である (N)	-0.60	-0.09
⑧状況に応じた考えができる	0.18	0.71
⑨社会的なルールをよく知っている	0.44	0.60
⑩社会的なルールをよく守る	0.65	0.46
⑪自分の考えをよく主張できる	-0.03	0.83
⑫自分で直面した問題を解決できる	0.09	0.79
⑬いやなことをあまりやらないほうである (N)	-0.57	0.04
⑭他の子のいいなりになることが多い (N)	0.13	-0.64
⑮なかまはずれにされやすい (N)	-0.49	-0.43
寄与率	30.26	21.67

(N)はnegativeな項目

0-B段階と1-A、1-B、2-A段階との間に有意な差が見られた。いずれも段階の高いものに各項目の行動傾向が強いことが明らかになった。

以上、公正さの発達の妥当性を支持する結果が示唆された。

つぎに、従来ほとんど検討されていないか、あるいは、検討されていても結果に一致が得られていない個体要因（性差、きょうだい数、出生順位）と公正さとの関係が検討された。上の順序で逐次検討される。

#### ①性差と公正さの発達

性差と公正さとの関係を検討した結果、例話（1）、例話（2）、総合段階のいずれにも有意な関係は見られなかった。

#### ②きょうだい数と公正さの発達

きょうだい数が多くなれば、日々の生活に分配経験が多くなり、公正について考える機会が多いと予測されたが、きょうだい数についても有意な差は示されなかった。

#### ③出生順位と公正さの発達

性差、きょうだい数と同様に何番目に誕生したかという出生順位と公正観との関係が検討されたが、例話（1）でのみ有意な関係が見られた（ $w=-1.44, p<.10$ ）。長男や長女に1-A、2-A段階が多く、0-A段階が少ない傾向が示された。

最後に仮説場面における分配行動と公正さとの関係が検討された。分配行動は、平等分配、不平等分配に分けて考えられた。例話（1）については、Table 2-2-5に示されたとおり、5%レベルで有意であった（ $\chi^2=8.91, df=3, p<.05$ ）。0-A、0-B段階と1-B段階は段階は異なるがいずれも特定の対象に注目する傾向が強い段階であり（前者はそれが単なる外見的特徴、後者はメリットという点で異なる）、分配行動においても公平分配をする傾向が強いことが示された。例話（2）についてもカイ2乗検定が行われ、有意な結果が見られた（ $\chi^2=36.27, df=3, p<.01$ ）。Table 2-2-6に示されたとおり、先に述べた傾向が強く、逆に1-A、2-A段階は、平等分配がほとんどであった。

### 第4項 考察

Damon(1975, 1977)の縦断的、横断的研究で明らかにされた公正さの発達段階が、その順序性と文化的普遍性において妥当であるか否かが検討された。その結果、明らかに年齢が上がるにつれて、Damonの提唱した公正観が向上することが見出された。4歳、5歳児は50%以上が0-A、0-B段階にあり、1-B段階以上は1人しかいない。6歳児にな



Table 2-2-5 公正観の発達段階と仮説場面（１）における分配行動との関係

分配行動	公正観の発達段階			
	0-Aと0-B	1-A	1-B	2-A
平等分配	45	64	20	40
公平分配	20	10	9	7

数値は人数

Table 2-2-6 公正観の発達段階と仮説場面（２）における分配行動との関係

分配行動	公正観の発達段階			
	0-Aと0-B	1-A	1-B	2-A
平等分配	42	72	20	46
公平分配	22	3	10	1

数値は人数

ると0-A段階が減少し、1-A段階が増加し、2-A段階に入る子も現れる。7歳児では、0-A、0-B段階は、大幅に減っている。8歳児になると急に2-A段階のものが増え、9歳児に至っては、0-A、0-B段階は見られなくなる。

公正さの発達全体を見渡して、各段階がどの年齢でいちばん割合が高いかを見たところ、0-A段階は、5、6歳児、1-A段階は、6歳児、1-B段階は8歳児、2-A段階も8歳児であった。逆に、年齢から見ると、4、5歳児では、0-B段階、6、7歳児では1-A段階、8、9歳児では2-A段階がいちばん割合が高かった。

これは、Damon(1975)の0-A段階が4歳児、0-B段階が4、5歳児、1-A段階が5、6歳児、1-B段階が6、7歳児、2-A、2-B段階が8歳児に多いという傾向とほぼ一致している。しかし、異なる点もいくつか見られた。ひとつは、個人のメリットに価値を置き、注目する段階である1-B段階がアメリカに多く、しかも、より年少に見られることである。他方、日本においてはどの年齢においても1-A段階の割合が多く、特に、「とにかく同じ数に分けることが良いから」、「ケンカしないから」という表現が断然多く見られた。また、1-B段階のものに評定基準の④にあたるものが多く、「たくさん描いた人がたくさんもらえる」と答えたものの、実験者の角度を変えた質問の対して、「やはり同じ数が良い」と理由を変えるタイプものが大半であった。

Damonのあげた対話例の典型的なものが本研究でも見られたが、Damonのマニュアルでは見られない対話がいくつか得られた。それは、「かわいそうだから」とか「くやしい」という感情的判断理由である。この表現は質的には異なるかもしれないが、どの段階においても見られた。すなわち、状況を把握していない低次の段階の子どもにおいては「かわいそうだから」という即時的、直観的反応が見られ、高い段階の子どもは、状況の説明をした後に、最後には情状酌量といった意味で「かわいそうだから」と反応しているものがあったように思われる。

こうした日本とアメリカの違いは文化の違いにより説明できるように思われる。日本は昔から和の精神を重んじ、個人間の利害の対立を避け、義理人情といった情緒的な感情に左右される社会性を備えた社会であった。現代社会は、西欧社会の影響を受け、かなり薄れてきた傾向はあるが、やはり根深い文化的な精神構造が維持されていると思われる。そのため、日本の子どもは自分が母親から分離した別の個人であることを自覚することが遅いうえ、個人の満足よりも集団のまとまりを優先して配慮し、単一個人が過度にぬきでることのないようにする教育的影響を強く受けていると考えられる。これに対して、アメ

リカは功績や実力を重んじ個人主義的な達成の努力に力点が置かれており、しばしば、物質面の報酬により行動が評価される傾向が強いと思われる。良いものは良い、悪いものは悪いという裁きが容認されやすいのはアメリカ社会であり、日本では情状酌量といった論理を超えるものが裁きに含まれる可能性が高い。外国から見れば、理路整然としないあいまいな判断のしかたとしてとらえられている。また、これは、日本人が他者からあるいは、社会からどう思われるかという世間体を気にすることや、ホンネとタテマエといった思考の2面性も公正観に影響を及ぼしていることが考えられる。したがって、さらにプロトコルを検討し、日本独自のカテゴリーを抽出することが必要であろう。すなわち、人間全体の普遍的な段階とは別に、文化や社会に規定される部分を明らかにすることも必要であると思われる。

また、各年齢でかなり、特定段階の指向性が顕著であるが、少数であっても特定段階以外にいるものも存在したことである。これは、年少のものの中にも、高い判断をするものもいれば、年長でも低い段階の子もいるということである。こうした原因については、本研究だけでは明らかにできないが、個人差について言及することは発達研究において重要なことであり、今後検討すべきであろう。

#### ①人物評定と公正さの発達

だれにでもやさしい人（えこひいきしない人）はだれか、という質問がなされた。やさしいとか、えこひいきしないというのは、非常に主観的なものであるが、少なくともやさしいと多くのものから評価されていることは、公正に関わる問題にうまく対処していると考えられたため検討された。自己中心的な考え方をしているものは、上記の質問では絶対に選択されないことも仮定された。

その結果、例話（１）においては有意であったが、例話（２）、及び、総合段階では有意ではなかった。例話（１）は例話（２）と比較して、何に価値を置くかという判断基準が複雑であると思われる。すなわち、絵の数、上手さ、努力等の注目されても良い要因がたくさんあると考えられ、公正さの段階を細かく測定する精度が良いと考えられる。したがって、やさしいと選択される回数が多ければ多いほど、公正さの発達段階は高い傾向にあることはいえよう。

#### ②ソシオメトリーと公正さの発達

①と同様に、子どもの社会性は友達や周囲の大人との相互作用により形成されていくと考えられる。特に、４歳児以降は、幼稚園や保育園に通園するようになり、友だちとの相

相互作用が大人との相互作用よりもはるかに上回るようになるのであろう。友だちを作ることが社会性を養う目的、及び、過程といっても過言ではないであろう。

したがって、1人でも多くの友だちから好かれ、相互に友だち関係を確認しあっていることは高い社会性を身につけていることになる。幼児、児童においては、公正をたもつことがそのまま、友だちからの信頼につながっていると考えられる。本研究は以上のことを示唆する結果を得たと思われる。今後は、排斥されている子どもにも注目し、公正観との関係を検討することが望まれる。

### ③教師評定と公正さの発達

公正観が毎日の学校生活で見られる行動とどのような関係があるのかが検討された。その結果、向社会的行動能力と問題解決行動能力と命名された2因子が見出され、それぞれ有意な差がみられた。向社会的行動能力因子というのは他の子に対して思いやりが深い行動を示し、ルールを守り、人のいやがることをしないという行動因子である。

多重比較の結果、0-A段階と0-B段階の低次の段階と、1-A、2-A段階の間に有意に異なることが明らかであった。したがって、絶対的、相対的にかかわらず、平等性を守ろうと意識できる段階から、しだいに他人に対して思いやりのある行動をすることができると考えられる。具体的に分配行動に近い項目である①、②などは、公正を基準にして考えなければ不可欠な行動であろう。

問題解決行動能力因子と命名された項目は、⑧状況に応じた考え方ができる、⑨社会的なルールをよく知っている、⑩自分の考えをよく主張できる、⑪自分で直面した問題を解決できる、⑫他の子のいいなりになることが多い(負の項目)、であった。これは、多重比較の結果、0-B段階がいちばん低かった。0-B段階では、自己中心性がぬけず、他人の外見的なものに左右されやすい段階であり、この結果は当然であるといえる。

各項目別に見ると、項目⑤の「先生や他の子の手伝いをすすんでやる」という内容に0-B段階と2-A段階の差が見出された。項目⑫「自分で直面した問題を解決できる」という内容に、0-A段階、0-B段階と1-A段階以上の差が見出された。このように、脱中心化し、周囲を考慮できる1-B段階、2-A段階が高く評定されるのは当然であろう。以上、3つの測度と公正観との間に有意な差が見られ、本研究で測定した公正観の発達段階の妥当性が示唆されたといえよう。

つぎに、個体変数と公正さについて考察する。

### ①性差と公正さの発達

一般に、道徳性の発達とは人間の社会性の発達であり、男性が早いとか女性が早いとかいった発達の早さについては差がないと考えられていた。一方、分配行動の研究においては、男女差が見られている (McGuire & Thomas, 1975)。すなわち、競争状況では、男性は投入 (公正観の判断基準で言えば、メリット) に応じて公平分配をするのに対して、女性は状況に関わらずに平等分配をすることが見出されている。

公正さと性差について関係を見たのは、本研究が初めてである。分配行動に差が見られるのであれば、認知判断においても性差が見られるのではないかと期待されたが、性差は見られなかった。したがって、公正についての認知発達は男女とも同じ経過をたどっているといえる。公正という概念は男女差を超える人間全体の普遍的倫理に基づくものと考えれば、本研究結果も理解できる。ただし、社会という人間が創り出したものにおいては、立場、役割、文化などにより制約を受け、男女に異なる束縛がもたらされることから行動に相違がもたらされるのであろう。

### ②きょうだい数と公正さの発達

つぎに扱われる出生順位と同様に、本研究で初めて扱われる個体要因である。この要因を扱う際に考慮されるのは文化というものである。日本とアメリカでは、きょうだい関係のあり方は異なるように思われる。日本は縦の社会といわれ、年下のものは自分で考えて行動するというよりは、親もしくは年上のきょうだいの指示に従う傾向が強い。一方、アメリカでは年上、年下、といった区別の仕方をせず、きょうだいは親に対して子どもという横の関係を作っている。しかし、現代は子どもの数が減少し、多くても3人という家庭が多い。家族制度もアメリカナイズされ、日本独自の長男優先という考え方も薄らいできている。それゆえ、本研究でもきょうだい数の影響は見出されなかったのであろう。

### ③出生順位と公正さの発達

きょうだい数と同様、出生順位も文化的な影響を受ける変数といえる。日本は長い間、家長制度を社会システムの土台に据えてきた。家長は代々その家の長子になることに定められていた。そのため、どうしても長子のほうが分配行動においても常にリーダーとなり、公正ということについて意識し、状況を考えて分配することが多いと思われる。逆に、長子以外のものは受身的な存在で、与えられた分配に甘んじ、納得するという状況が多くなる。そのため、自分が分配権を得たときにはまず自分を優先させる傾向が強くなりやすいように思われる。しかし、現代家庭はかなりそのシステムが崩れつつあり、核家族化している。きょうだい数も減り、上と下の年齢差もなく、男1人、女1人といった性差がある

場合を考えると、先に述べた状況は明確には見出されないであろう。

本研究結果では、第1子でも第3子でも2-A段階の割合には差が見出されなかった。第3子の0-A、0-B段階の考えが第1子に比べて多いという点のみが異なった点であった。したがって、先の解釈があてはまると考えられる。今後は、両親のしつけや態度とあわせて考察されることが望まれよう。

例話における分配行動と公正さの発達についてはつぎのことが考察された。絶対数においては、平等分配をするものが過半数を占めており、例話(1)、例話(2)のどちらにおいても1-A、2-A段階のものは平等分配がほとんどであった。1-A段階の特徴がすべての物、及び、報酬はすべてのものに等しく分配されるべきだという考え方であることから平等分配が多いのは当然であろう。2-A段階は、状況に直面した立場を等しく考慮しようとする段階である。日本では、和を尊ぶ精神が欧米より強く、西欧社会に比較して合理的な思考に欠ける。そのため、状況に対処する方法として、たとえ、特定人物に分配を多くすることが妥当な状況でも平等分配をするものが多いように思われる。

低い段階である0-A、0-B段階では、不平等分配をするものが多いが、これはやはり自分に多くしようとする傾向が強いためであろう。ただし、平等分配をするものが少数でも存在するのは日頃のしつけや教育が反映されているからであろう。つまり、年少の子は、Kohlberg(1976)、Damon(1977)も示唆しているとおおり、権威への依存段階にあり、日常生活において「同じように分けなさい」といった親からの命令に従うことが多い。それが、自然な習慣として身についていくのであろう。

これは、かなり無意識な行動で自らが思考した結果の判断ではないと予測される。4歳児の分配行動を観察しても、非常に機械的である。実験者から報酬物を受け取ったとたんに2つの分配箱に交互に分配する行動が多く見られたのである。また、1-B段階においても不平等な分配(公平分配)が多かった。1-B段階は良い悪いの評価を重んじる段階であり、おかえしや評価の意味で報酬を分配する。例話(1)の場合では、「たくさん絵を描いたから」とか「この子はさぼっていたから」といったことが理由にされやすいのである。例話(2)の場合では、「この子は2つおもちゃを持ってきたから」とか「この子は何も持ってこなかったから」といった状況に左右されやすいのである。

本研究から、公正観の特徴が仮説場面における分配行動にかなり強く反映されていることが明らかになった。また、段階の発達に従って、平等分配から公平分配とか、公平分配から平等分配へという分配規範の変化は見出されなかった。分配行動は質的に変化する発

達過程をとらずに、2つの分配様式が質的な公正さの発達に応じて顕現化したものとする考え方が適切な解釈だと思われる。

### 第3節 研究Ⅱ：質問紙による調査的研究

#### 第1項 目的

研究Ⅰと同様に、Damonの公正観の発達段階の順序性が妥当性をもつか否かを、高学年を対象にして検討する。また、高学年を対象とした質問紙を初めて作成、実施し、質問紙自体の妥当性も併せて検討する。

#### 第2項 方法

被験児：9歳児31名、10歳児53名、11歳児47名、12歳児14名、計145名。男女約同数。

調査期日：1984年8月下旬。

手続き：研究Ⅰの内容、及び、質問事項がDamonの公正観を決定するのに適当であることをよく検討した上で、高学年対象の質問紙が作成された。その際、分配に関する規範が存在するかどうかを質問項目につけ加えた（付録参照）。質問形式は1部を除いて、自由記述であった。例話中の登場人物にはアンダーラインが引かれた。例話は同一であるため、質問項目のみを以下に示す。

質問項目；

1) あなたが、ソフトクリーム8個を分けてあげるとしたら、みんなにどのように分けてあげますか。いちばん良いと思う分けかたをしてください。ソフトクリームはあまらなようにみんなにあげてください。

2) どうしてそのように分けたのですか。できるだけ詳しく書いて下さい。

3) 次のいろいろな意見に対して、賛成か反対かどちらかに○をつけて、その理由をなんでもよいですから書いてください。

①いちばんたくさん描いた子にいちばんたくさんあげるのがよい（賛成、反対）。

②さぼっていた子には、少なくしたほうがよい（賛成、反対）。

③みんな同じ数にしてあげるのがよい（賛成、反対）。

④いちばんじょうずに描いた子には、いちばんたくさんあげたほうがよい（賛成、反対）。

⑤頭が痛くなった子にたくさんあげたほうがよい（賛成、反対）。



- 4) ものを分けるときに、なにか「きまり」がありますか。あったら、教えて下さい。
- 5) 男の子と女の子でものを分けるとき、男の子がたくさんもらってよいですか（はい、いいえ）。それはどうしてですか。
- 6) ものを分けるときには、いつもおとうさんやおかあさん、あるいは先生がほめてくれるように分けようと思いますか（はい、いいえ）。どう分けたら、ほめてもらえると思いますか。

例話（2）の質問項目；

- 1) あなたが、みかんを6個分けてあげるとしたら、みんなにどのように分けてあげますか。いちばんよいと思う分けかたをしてください。みかんはあまらないようにぜひあげてください。
- 2) どうして、そのように分けたのですか。
- 3) だれかがほかのみんなより数が多いのはよいことですか（はい、いいえ）。よいことだと思う人は、このお話しの中のだれにいちばんたくさんあげたらよいですか。その理由を教えてください。
- 4) みんなに同じ数の2個ずつあげることをどう思いますか。
- 5) なにも持って行かなかった子のことをどう思いますか。

さらに、役割取得の例話も同じ形式で尋ねられた。内容、及び、質問事項は研究Ⅰと同じであるので、ここでは省略される。

### 第3項 結果

研究Ⅰと同様に、年齢と公正さの発達段階との関係が検討された。結果は、Table 2-3-1とFig.2-3-1に示された。分析方法は、スコア法が用いられた。その結果、例話（1）（2）、及び、総合段階のいずれにも有意な関係が見出された（例話（1）： $w=2.08$ ,  $p<.02$ ; 例話（2）： $w=3.16$ ,  $p<.01$ ; 総合段階： $w=2.94$ ,  $p<.01$ ）。したがって、年齢と公正観の発達段階には正の連関関係があることが明らかになった。段階間の相関は、0.1%水準で有意であったため、場面により段階が向上したり退行することなく、ほぼ一貫していることが示唆された。

つぎに、評定の例として以下に各段階にカテゴライズされた反応をあげる。

◎ 1-A段階の例1：女兒、9歳（E：実験者、S：被験児）

Table 2-3-1 各年齢別にみた公正観の発達段階

年齢(才)	発達段階				
	0-A	0-B	1-A	1-B	2-A
9			11	5	14
10			9	9	33
11			5	4	36
12			2	1	11

数値は人数

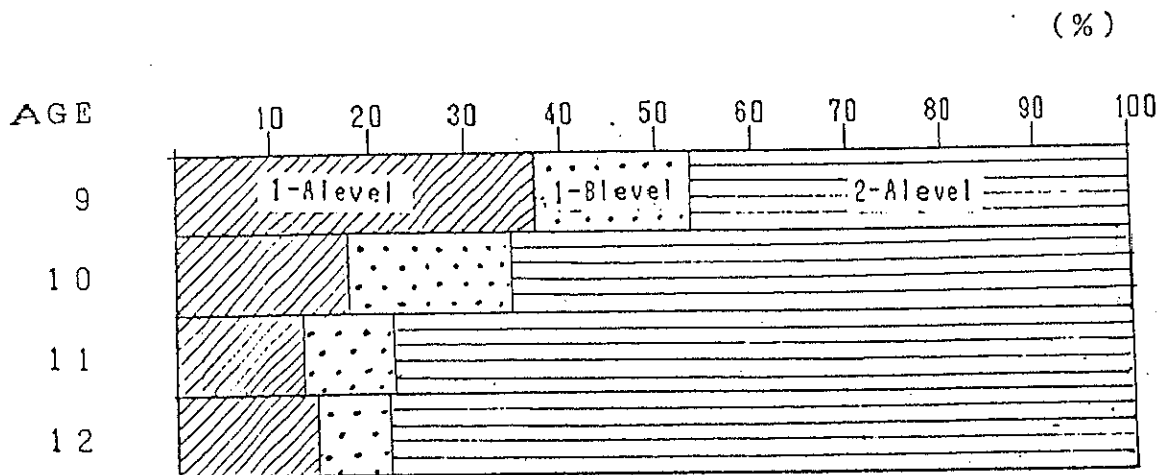


Fig.2-3-1 年齢と公正観の発達段階

E：どうして同じ2個ずつにしたのですか。

S：ソフトクリームが8個なので、2個でいいと思いました。

E：いちばんたくさん描いた子にいちばんたくさんあげるのが良いですか。

S：みんな同じ数のほうがけんかしない。

E：頭が痛くなった子にたくさんあげたほうが良いですか。

S：やっぱり、同じ数のほうが良いと思います。

(同じ数が良いという繰り返しの主張から1-A段階と判定)

◎1-A段階の例2：女兒、11歳

E：どうして同じ数に分けたのですか。

S：このほうがひいきにならないし、余らないし、いいから。

E：みんな同じ数にしてあげるのが良いのはどうしてですか。

S：それは、みんな同じ数の方がけんかしたりしなくてすむから。みんな同じ数ずつ、ていねいに分けたほうがほめてもらえると思います。

(絶対的平等、大人が良いと思うから、というポイントにかなうので1-A段階と判定)

◎1-B段階の例(1)：男児、10歳

E：どうして、あきおくんがいちばんたくさん3個をあげたのですか。

S：おじさんに絵をいっぱいあげたから。

E：どうしていちばんたくさん描いた子にいちばんたくさんあげるのがよいのですか。

S：いちばんたくさん描いた人は(少ない)損をしてしまうから。

E：さぼっていた子には少なくしたほうが良いですか。

S：いい、だって、さぼっていたのが悪い。

E：みんな同じ数にしてあげるのはどうですか。

S：だめ、損をする。

◎1-B段階の例2：男児、11歳

E：どのように分けましたか。

S：たけしくんは2枚だったが、いちばんうまく描いたから3個、あきおくんは3枚だったから2個、さとしくんは頭が痛くなったからしかたがないので2個、かずおく

んはさぼっていたので1個。

E：みんな同じ数にしてあげるのはよいことではありませんか。

S：だめ、うまく描いた人とへたくそに描いた人に同じ数で分けるとへたくそに描いた人は楽だから。

(善、悪、及び、損、得の考えを理解し、それに基づく判断をしているから、1-B段階と判定)

◎2-A段階の例1：男児、11歳

E：どうして、みんな同じ数に分けたのですか。

S：みんな同じ数のほうがなかよく食べられるから。

E：さぼっていた子には少なくしたほうが良いですか。

S：だめ、もともとへたな人はかわいそうだから。

(平等分配がここでの葛藤の解決にもっとも良いと判断しているから、2-A段階と判定)

◎2-A段階の例2：女児、11歳

E：どのように考がえて分けましたか。

S：あきおくんは、いちばんたくさん描いたんだから2個、かずおくんは怠けてしまったので1個、さとしくんは頭が痛くならなかったら、もっとたくさん描けたはずだし、たけしくんは2枚でもいちばんじょうずに描けたんだから3個あげてもいいと思う。

(均等に分けていないが、状況を周囲が納得する説明していることから2-A段階と判定)

◎2-A段階の例3：男児、11歳

E：みんな同じに分けたのはどうしてですか。

S：1人だけ多く分けて、あとの人は少しに分けるということはえこひいきだと思うから。みんなうれしくなり、「良かったな」とか言って、みかんを食べるのがいい。

E：お見舞いに何も持って行かなかった子のことをどう思いますか。

S：その人は何も持っていかなくて、しょんぼりしていたと思う。ぼくだったら、もう

しょんぼりしていたが、そこらへんのいいにおいのする花をみついていた（その花をお見舞いに持って行くという意味）。この子は何も持ってこなくてかわいそうだと思った。

◎ 2－A段階の例 4：女兒、11歳

E：どうしてそのように分けたのですか。

S：えこひいきというか、みんながいっしょうけんめい描いたものをおじさんにあげたのだから、多く描いた人にいっぱいあげるより、みんなに同じだけ分けてあげたほうがいい。

E：いちばんじょうずに描いた子には、いちばんたくさんあげたほうが良いですか。

S：絵だって、生まれつきもあるから、うまくても、へたでもいっしょうけんめい描いたなら同じでもいいと思う。

（場面を総合的にとらえているので 2－A 段階と判定）

以上のようにプロトコルについては、Damon(1975, 1977)の公正観の発達段階に近いものが見られ、カテゴライズされた。典型例にないもので日本にのみ多く見出されたプロトコルは、低学年と同様に「かわいそうだから」という判断理由であった。

1－A段階の例を示すと、

E：どうして2つずつ分けたのですか。

S：ちょっとじょうずだから。

E：みんな同じ数にしてあげたのはどうしてですか。

S：かわいそうだから。

E：だれがかわいそうですか。

S：わかんない。

（女兒、6歳）

2－A段階の例を示すと、

E：どうしてそう分けたのですか。

S：この人は何も持ってこなくても食べれないとかわいそうだから2個あげた。

（男児、8歳）

この判断理由は、日本文化の特色である情状酌量の精神と思われる。善悪を明確に区別して、厳密の裁きを与え、次の機会に善行を期待するというよりも、情けを与えてその情けに応える善行をつぎに期待するという精神である。幼児、児童においてこうした精神がどれだけ理解されているかはわからないが、仲間やおとなとの相互作用の中で自然に学習されているように思われる。また、プロトコルの中に「不公平でないから」あるいは、「えこひいきでないから」といった判断の理由が言えるようになるのは、8歳からであった。この年齢は、2-A段階が多い年齢であり、場面に遭遇したもののすべての主張を理解しようと努め、最も適切な解決法を見出す年である。

すなわち、周囲に敏感であり、自分の立場だけではなく、まわりの友だちの立場をも同時に比較し、判断できる年齢である。それゆえに、不公平といった言葉の真の意味を理解し、使えるようになる頃なのであろう。つぎに、Damonの公正さの段階の妥当性を検討するために用いられた人物評価、ソシオメトリー、教師評価との関係が考察される。

#### ①人物評価と公正さの発達

クラスの中でだれにでもやさしい（えこひいきしない）人はだれですか、という質問により、クラスの中から選択される回数が測度であった。相関関係を仮定したところ、すべて有意ではなかった。

#### ②ソシオメトリーと公正さの発達

被選択数はいずれの判定段階とも有意な関係が見出されなかった。これは、研究Ⅰの結果と異なるものであり、高学年においては、人気、及び、友だち関係に公正さが直接関わっていないことが示された。

#### ③教師評価と公正さの発達

因子分析の結果、2つの因子、向社会的行動能力因子と問題解決行動能力因子が求められた。この2つの因子が公正さの発達段階によって異なるか否かが分散分析によって検討された。その結果、どちらの因子にも段階による有意な差は見出されなかった。

つぎに、個体要因（性差、きょうだい数、出生順位）と公正さとの関係が考察された。

#### ①性差と公正さの発達

性差と公正さとの関係は、Fig. 2-3-2に示された。カイ2乗検定が行われた結果、総合段階と10%レベルで有意であった（ $\chi^2=5.00, df=2, p<.09$ ）。男児の方が、1-B段階が多く、分配基準としてメリットに注目する傾向が強いといえる。

#### ②きょうだい数と公正さの発達

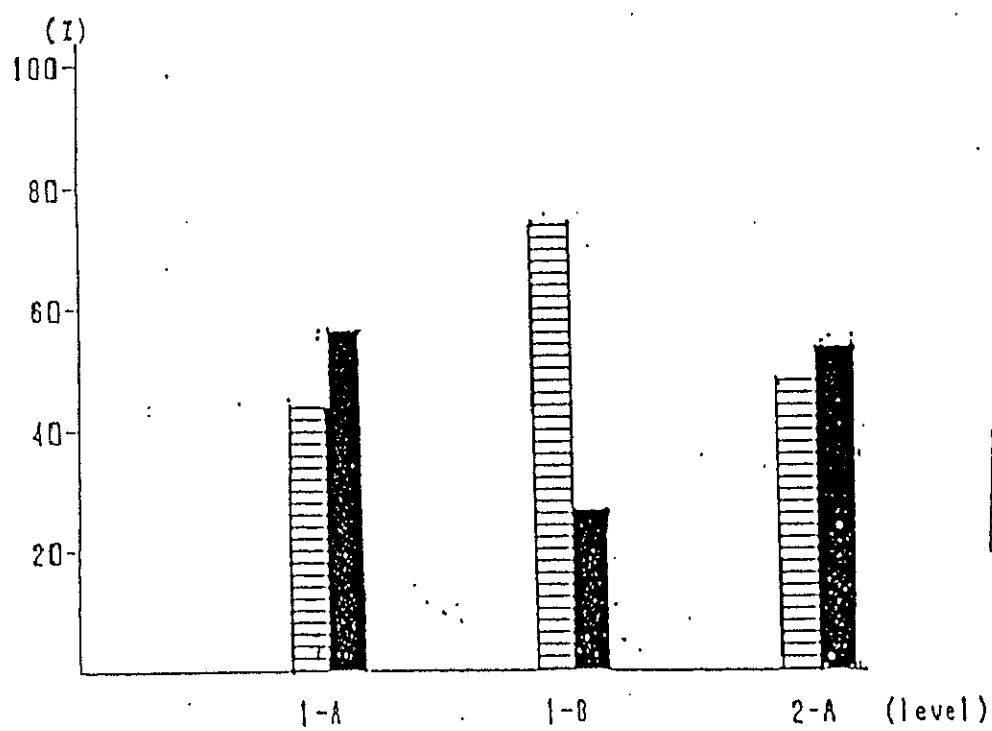


Fig.2-3-2 性差と公正感

各段階におけるきょうだい数の比較が示されたが、カイ 2 乗検定において有意な差は見出されなかった。研究 I と同様、正の相関を仮定してスコア法による分析も行われたが（そのうち Wilson の順位和検定、注：スコア法で特に重みづけを、 $w_1=(y_{.1}+1)/2$ ,  $w_2=y_{.1}+(y_{.2}+1)/2$ ,  $w_b=y_{.1}+\dots+y_{.b-1}+(y_{.b}+1)/2$  とする検定）、いずれも有意ではなかった（例話（1）： $w=0.31, p>.40$ ；例話（2）： $w=-0.26, p>.40$ ；総合段階： $w=0.01, p>.40$ ）。なお、分析の際に、きょうだい数 1 人、及び 4 人以上のものは少なかったので除外された。また、段階も 0-A、0-B、2-B 段階は人数が少なかったので除外して分析された。

### ③ 出生順位と公正さの発達

出生順位と公正さとの関係がカイ 2 乗検定により分析された結果、出生順位による段階の差は有意ではなかった。スコア法による分析結果にも有意な差は見られず（例話（1）： $w=0.82, n.s.$ ；例話（2）： $w=-0.45, n.s.$ ；総合段階： $w=-0.10, n.s.$ ）。したがって、出生順位は公正さの発達に直接影響を及ぼしていないことが示唆された。

仮説ストーリーにおける分配行動と公正さとの関係が検討された。段階は、総合段階について検討された。Table 2-3-2、Table 2-3-3 に各例話における分配行動と公正さとの関係が示されている。カイ 2 乗検定の結果、例話（1）についても例話（2）についても有意であった（例話（1）： $\chi^2=26.23, df=2, p<.01$ ；例話（2）： $\chi^2=74.96, df=2, p<.01$ ）。ただし、分析の際、0-B 段階と 2-B 段階は人数が少ないために除かれた。結果から、1-A 段階と 2-A 段階のものは平等分配を選択する割合のものが多く、1-B 段階の子が公平分配をする割合の多いことが示唆された。これは、特に、例話（2）において顕著であった。

研究 I と異なり、研究 II では規範意識について尋ねる項目が付加された。Wilcoxon 検定の結果、規範意識の有無によって段階の異なる関係は見出されなかった。

参考として年齢別に規範意識が見られたが、9 歳児では 7 割が公平さを決定する規範が存在すると考えているのに対して、10、11 歳児では規範は別にないと考えているものが多かった。ところが、12 歳児になると、また、規範が存在すると答えたものが増える傾向が示された。カイ 2 乗検定が行われたが、年齢によって規範意識の有無の比が異なることが示された（ $\chi^2=9.09, df=3, p<.05$ ）。

## 第 4 項 考察

### 年齢と公正さの発達



Table 2-3-2 公正観の発達段階と仮説場面（１）における分配行動との関係

分配行動	公正観の発達段階		
	1-A	1-B	2-A
平等分配	26	5	67
公平分配	1	14	27

数値は人数

Table 2-3-3 公正観の発達段階と仮説場面（２）における分配行動との関係

分配行動	公正観の発達段階		
	1-A	1-B	2-A
平等分配	27	4	88
公平分配	0	15	5

数値は人数

高学年においては、公正さの発達段階は1-A、1-B、2-A段階に限られていた。9歳児における各段階の割合は低学年対象の面接法で見られた9歳児のそれとほぼ同じ結果を示しており、調査の信頼性が示唆される。9歳児では、1-A、1-Bの2段階のものをあわせると過半数以上になっている。すなわち、絶対的な平等に従っている子と状況を一方的に見がちの子が多く、1部のみが状況全体を把握して適切な解決策を考えている。したがって、3つの段階が混在していることから認知的、対人的葛藤の強い年齢であると考えられる。

10歳になると、2-A段階が20%増え、そのかわりに、1-A段階が減少する。絶対的に数が均等であるのがいちばん良いという融通性の効かない考え方がしだいに薄れ、状況にあわせた判断ができるようになる。この傾向は、11歳児、12歳児ではさらに強まり、1-B段階のものも2-A段階に変化していく。これは、9歳児において認知的、対人的葛藤の経験を重ねた結果、周りの人間の様々な考え方に接し、一方的な考え方ではだれもが納得できるような判断をなし得ないことが理解されるようになるからであろう。

Damon(1975)では、被験児は4歳から8歳児を対象としており、8歳児で2-A、2-B段階に達すると報告している。これと比較すると、本研究でも8歳児ではじめて2-A段階が過半数を超える状態に入っており、Damonの研究を支持する結果を得たといえる。ただし、5歳児においても2-A段階と測定されたものがあることや11歳児においても0-B段階にとどまっている子が見られるため、個人差が生じる原因について今後検討していく必要があるであろう。

つぎに、各測度と公正さとの関係が考察される。

#### ①人物評価、ソシオメトリーと公正さの発達

低学年と異なって、人物評価とソシオメトリーの2つの測度は公正観と有意な関係を示さなかった。これは、1つの理由として低学年よりも高学年のほうがクラスの分化がすすみ、選択される名前が分散されたためだと考えられる。別の理由としては、高学年になるとほぼ大半のものが同じ段階であるため、公正さの発達段階が高いからといって必ずしもやさしい人であるとかえこひいきしない人であるという評価と一致しないのではないかと考えられる。

#### ②教師評定と公正さの発達

教師評定においても公正観との関係は見出されなかった。これは、高学年の公正観が全体に高い段階に安定していることが理由として考えられる。また、社会性、道徳性、とい

っても多くの概念に分化し、低学年のように未分化なひとまとまりの特性ではなくなっていることや、公正さの発達が高い段階であるために外的な評価や観察では区別することが難しくなっていると考えられる。

個体要因と公正さの発達については以下で考察される。

#### ①性差と公正さの発達

男児に1-B段階が多く、女児には少ない傾向が見出された。男児は女児よりも競争状況や社会的場面において能力や貢献度の高いことが期待されることが多い。それに比較して、女児はどの場面でもやさしく、思いやりがあることが期待されている。そのため、期待された役割意識の影響を受けて、男児はメリットやデメリット、また、善悪を明確に区別するようになり、女児は常に平等な気配りをするようになる。

#### ②きょうだい数、及び、出生順位と公正さの発達

これらの変数は、いずれも公正さの発達と関係が示されなかった。これは、研究Iと同じく、近年ではきょうだい数が現象していることや、そのために第1子、第2子といった出生順位による区別がなくなってきたためだと思われる。

#### ③仮説ストーリーでの分配行動と公正さの発達

低学年と同様、1-A、2-A段階では平等分配が多く、1-B段階では公平分配が多く見出された。1-A段階では、絶対的平等を主張し、同数に分けることを最も良いと判断する段階であるから、平等分配が行われたのも当然であると思われる。2-A段階では、状況を考え、葛藤を解決することに努める段階であるが平等分配をしたものが圧倒的であり、集団の主張をまとめるのに平等分配が用いられやすいことが示唆された。

1-B段階では、ある特徴(メリット)に重みづけ、それに応じて分配することが最も良いと判断する段階であるから、公平分配が多くなされるのはもっともな結果であろう。

#### ④規範意識と公正さの発達

57%のものが規範の存在を肯定し、そのうち1-A段階が22%、1-B段階が9%、2-A段階が69%であった。また、規範を否定するもの43%の中で、1-A段階が16%、1-B段階が15%、2-A段階が69%いた。2-A段階のもので、規範の存在を肯定するものと否定するものが半々であることから、公正さの発達段階が規範の存在とは別の次元にあることを示唆している。1-A段階については規範が存在すると考えているものが多く、絶対的平等の主張のもとには平等分配が良いという規範の支えがあると考えられる。

#### 第4節 研究Ⅲ：質問紙による調査的研究

##### 第1項 目的

先の研究結果から、4歳から12歳児を対象にして公正さの発達段階の順序性、妥当性が明らかにされたが、従来の道徳性段階の対象児である中学生については検討されていないのが現状である。本研究では、中学生を対象にして公正観の発達段階を検討する。

##### 第2項 方法

被験者：中学校1年生100名、中学2年生79名、中学3年生83名、計262名。  
男女約同数。

調査期日：1985年10月

手続き：研究Ⅱと同様である。

##### 第3項 結果

年齢と公正さとの関係が検討された。その結果、5%水準で有意であった( $\chi^2=9.87$ ,  $df=4$ ,  $p<.05$ )。全学年とも、2-A段階のものが大半であるが、他の段階において学年による差異が見られた。すなわち、1-A段階は、1年生にもっとも多く13.3%、1-B段階は2年生でもっとも多く、12.8%、3年生においては91.1%のものが2-A段階であった(Table 2-4-1, Fig. 2-4-1)。つぎに、人物評定、ソシオメトリーと公正観との関係が検討されたが有意な関係は見られなかった。

個体要因と公正さとの関係については、性差のみが有意であった( $\chi^2=17.97$ ,  $df=4$ ,  $p<.01$ )。女子は約71%が2-A段階であるのに対して、男子は1-A段階が約33%、2-A段階が約53%であった。

##### 第4項 考察

年齢により公正さの発達段階が向上する関係は、中学生においても認められた。中学生においては、ほぼ大半のものが2-A段階に属することが明らかであるが、1-A、1-B段階が依然としてどの学年においてもいることが理解される。性差と公正観については、女子が男子に比較して有意に高い段階を示した。これは、女子の方が相手の立場を

Table 2-4-1 各学年別にみた公正額の発達段階

学年(年)	発達段階				
	0-A	0-B	1-A	1-B	2-A
1			13	10	76
2			9	10	59
3			6	1	72

数値は人数

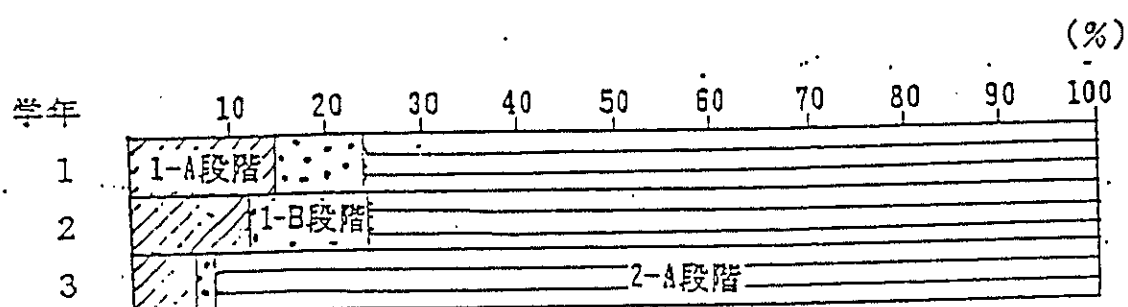


Fig.2-4-1 学年と公正額の発達段階

感情的な側面までとらえる傾向が強いのに対して、男子は絶対的平等や能力主義などの柔軟性に欠けた主義、主張が多いためと考えられる。ただし、一般的に女子の方が調査に対して積極的な回答が多く、評定が比較的容易であったのに対し、男子は粗雑、簡便な受け答えが多かったことが影響したとも考えられる。

## 第5節 全体の結果と考察

4歳児から15歳児まで全体を通して、公正さの発達段階の順序性が妥当であることが確認された。4、5歳児で0-A段階、0-B段階、6、7歳児で1-A段階、8歳児から15歳児で2-A段階の割合が高いのが顕著であった。したがって、公正観が年齢とともに質的に変化していることや、段階としての明らかな特徴が存在することが見出された。ただし、1-B段階が他の年齢よりも7歳から10歳児に多く見られるものの、全体に占める割合が少なかった。これは、1-B段階がメリット、善悪というものを重視して分配する判断であり、西欧社会の実力主義、合理的思考の重視に比較して、日本では受け入れられにくい考え方だからではないかと思われる。日本の家庭、学校では、幼いときから、みんなと同じようにしなさい、と教える傾向が強い。個性の尊重というよりは集団にとけ込むことの方が社会から望まれる風潮がある。低学年においては、その風潮が両親や身近なもののから模倣というかたちで受け入れられ、習慣づけらると思えられる。また、高学年になると、他者評価や自己について敏感に意識するようになり、周囲から好ましく思われる自分を呈示できるように社会に受け入れられやすい行動パターンをとる傾向が強くなるといえる。

その結果、個人的な特性を重視して、それに応じた分配を心がけるよりも、すべて同じように分け、集団としての統一を測る考え方の方が受け入れやすいと思われる。したがって、1-B段階が少ない結果を得たと思えられる。公正さの発達の妥当性を検討するために他の測度が用いられたが、4歳児から9歳児にかけては人物評定以外は、ソシオメトリの被選択数、相互選択数、教師評定が公正観と高い相関を示した。ただし、10歳児以降は年齢との正の連関がみられたものの、他の測度との関係はみられなかった。

9歳児以前のほうが、公正さの発達段階と有意な関係を示す測度が多いのは、公正という価値観が人気の指標でもあり、教師の評定対象としてとらえやすい発達時期であるからと考えられる。それが、9歳児以降の高学年になると子ども1人ひとりが様々な価値観を持ち、たとえば、誠実である、慎重である、温厚である等から、周囲から異なった評定が行われるようになる。つまり、公正という価値観が、単に人望を集め、教師の目をひく唯一の価値ではなくなってくることが考えられるのである。また、公正さが外見や外的な行動から判断するのが難しくなるとも考えられる。そのため、高学年の公正観は人物評定、ソ

シオメトリー、教師評定と有意な関係を示さなかったと考えられる。なお、性差、きょうだい数、出生順位については男か女かよりも状況の特徴（メリット等）を理由に答えやすい傾向が高学年において見られたのと、低学年において長子のほうが公正観がやや高い傾向が示された以外有意な関係は見出されなかった。

この結果は、先述したとおり、現代社会が性差を基調とするしつけをしなくなってきたことや、きょうだい数が減少したこと、さらに、出生順位による年齢差がなくなってきたことが理由として考えられる。仮説場面における分配行動は、1-A段階と2-A段階を中心に、他段階でも平等分配の傾向が高かった。これは、場面の特性にかかわらず、均等に分けることが正しい解決であり、最も争いの起こらない分配であるという考え方が定着しているからであろう。1-B段階に対応して、公平分配を行う傾向は低学年よりも高学年に強く、信念や主張が個人において揺るぎないものとなっていることが推測される。



### 第3章 分配の公正さの発達を促進する要因

公正さに関わりの深い認知発達概念であり、しかも、公正さの発達を向上させる上に不可欠な要因として、「養育態度」「権威」「役割取得」を取り上げ、公正さとの関係を検討する。

「公正さ」は、人としての生活を営むために欠かせない認知概念であると考えられる。自分と他人との存在に気が付き、同じ存在価値をもつものであることを理解し、争いの無い様にものごとを解決することは、社会生活で適応していくために必要なことである。その際、人と人とがどのような関係にあるのが公正であるのか、ということをわれわれは無意識のうちにでも考えているはずである。

このような「公正さ」についての認知は、どのように形成されていくのであろうか。また、発達していくのであろうか。まず、第1に考えられる要因は、養育態度であろう。この世に生を受けたのち、いちばんはじめに関わるのは親であり、人間として育つために必要な「しつけ」や「社会性」は、親から伝えられる。家庭での親の態度や教育方針が、日々の生活の中で、自然に子どもに浸透していくものである。したがって、第1節では、親の態度と公正さの関係をみる。

つぎに、「公正さ」が発達していくためには、どうしても関わってくる概念である「権威」との関係を明らかにする。これは、親という縦の関係における公正さと友だちという横の関係における公正さとは、異なるものであり、前者から後者への公正観の変化が、そのまま、権威に対する認知の発達と関わるものであるからである。また、先行研究においても公正さと権威についての関わりについて論じられていることから、具体的に第2節で検討してみる。

権威概念と同様に、公正について判断するためには、相手の立場をどの程度理解しているかという問題に直接関連してくる。すなわち、相手の立場を理解できなければ、公正な判断はなされないはずであり、すべて自己中心的な問題解決に終わってしまうであろう。したがって、第3節では、公正さの発達向上に不可欠であろう役割取得との関係について明らかにする。

## 第1節 親の公平な態度と公正さの発達との関係

### 第1項 目的

公正さに対するわれわれの認知は、さまざまな環境との相互作用により経験的に得られるところが大きい。特に、幼児、児童においては家庭による日常的な経験、及び、両親によるしつけやきょうだい間でのやりとりによって学ぶところが大きいと思われる。すなわ

ち、両親の養育態度や目上のきょうだいの行動は直接的モデリングや同一視のモデルであり、社会性を見に付ける上で重要なものだと考えられる。したがって、本研究では、家庭での公正さの経験と認知発達との関係を検討することを目的とする。

## 第2項 方法

被験児：小学校2年生87名。男女約同数。

調査用紙の作成：

(a)親の公平さに関する態度調査：Table 3-1-1に簡略化して示されるとおり、きょうだい関係に関する項目、及び、家庭での分配場面（食事場面、おやつ場面、おこずかいをもらう場面について）に関する項目12項目で構成された。回答方法は、①から⑤項目については、「はい」、「いいえ」、の2者択一形式、⑩項目が自由記述形式であったほかは多肢選択形式であった。

(b)公正観の発達調査

手続き：(a)、(b)2種の調査が同時に実施された。

## 第3項 結果

親によるきょうだい間の公正さに関する項目（①から⑤項目）と公正さの認知発達との関係が検討された。①項目が「はい」を1点、「いいえ」を0点と得点化し、その他は逆に得点化したのち、加算した合計を測度とした。Table 3-1-2をもとに1要因の分散分析の結果、有意な関係は示されなかった。また、Table 3-1-3に示されるとおり、合計得点を中央値で折半し、公正な態度群と不公正な態度群に分け、発達段階との関係が検討されたが、有意ではなかった。

つぎに、各項目別に発達段階との関係が検討したが、やはり、有意な関係は見られなかった。分配の公正さに関わる態度として代表的な項目についての結果が、つぎに示された（Fig.3-1-1, Fig.3-1-2, Fig.3-1-3）。なお、分配に関する項目についての家庭での養育態度を見ると、Fig.3-1-4、Fig.3-1-5、Fig.3-1-6に示されるとおり、食事については「みんな同じ」が約58%、「年のいちばん大きい人にいちばんたくさん」が約20%の割合で分配されていた。おやつについては、「みんな同じ」が約71%、「年のいちばん小さい人にいちばんたくさん」が約11%おり、おこずかいについては、「年のいちばん大きい人にいちばんたくさん」が約36%、「みんな同じ」が35%と高い割合に達していた。

Table 3-1-1 親の公平さに関する態度調査の項目（簡略したもの）

- 
- ①あなたのきょうだいは、あなたがこまっているときに助けてくれますか。  
 ②おとうさんやおかあさんは、あなたよりほかのきょうだいの方をかわいがっていると思いますか。  
 ③きょうだいのなかであなただけ特別に叱られたりしていると思いますか。  
 ④おうちでは、きょうだいのなかでいちばん上のものがいちばん大事にされていると思いますか。  
 ⑤おうちでは、女の子よりも男の子の方が大事にされていると思いますか。  
 ⑥あなたは、つぎのうち、将来どんな人になりたいですか。  
     （まじめな人、おもしろい人、人のためになる人、えらいと思われる人、こころのあたたかい人、天才、お金もち）  
 ⑦おうちでの食事の時に、おかずはどのように分けられていますか。  
     （みんな同じだけ、年のいちばん大きい人、たくさん食べる人、年のいちばん小さい人、男の人）  
 ⑧おやつの分けかたはどうですか。（⑦と同じ）  
 ⑨おこずかいの分け方はどうですか。  
     （みんな同じだけ、年のいちばん大きい人、たくさん使う人、年のいちばん小さい人、おこずかいをもらっていない）  
 ⑩おうちでいちばんよく注意されることはどういうことですか。  
     （勉強しなさい、なかよくしなさい、かたづけなさい、男の子（女の子）らしくしなさい、その他）  
 ⑪おとうさんやおかあさんから聞いたことで、いちばんよく覚えているのはどんなことですか。  
 ⑫おかあさんはどんな人ですか。  
     （いつもやかましくいう、なんでもいうことを聞いてくれる、あまりなにも話さない、おこってばかりでこわい）
- 

Table 3-1-2 公正さの発達段階別の得点

発達段階	N	平均	SD
0-Aと0-B	18	4.11	1.02
1-A	40	3.98	0.91
1-Bと2-A	5	4.20	0.84

Table 3-1-3 親のきょうだい間に対する公正さと公正さの認知発達段階

	0-A	0-B	1-A	1-B	2-A	計
公正と考えている群	0 (0.0)	7 (31.8)	13 (59.1)	0 (0.0)	2 (9.1)	22 (100.0)
不公正と考えている群	2 (5.9)	10 (29.4)	16 (47.1)	2 (5.9)	4 (11.7)	34 (100.0)

数値は人数、( )内は%

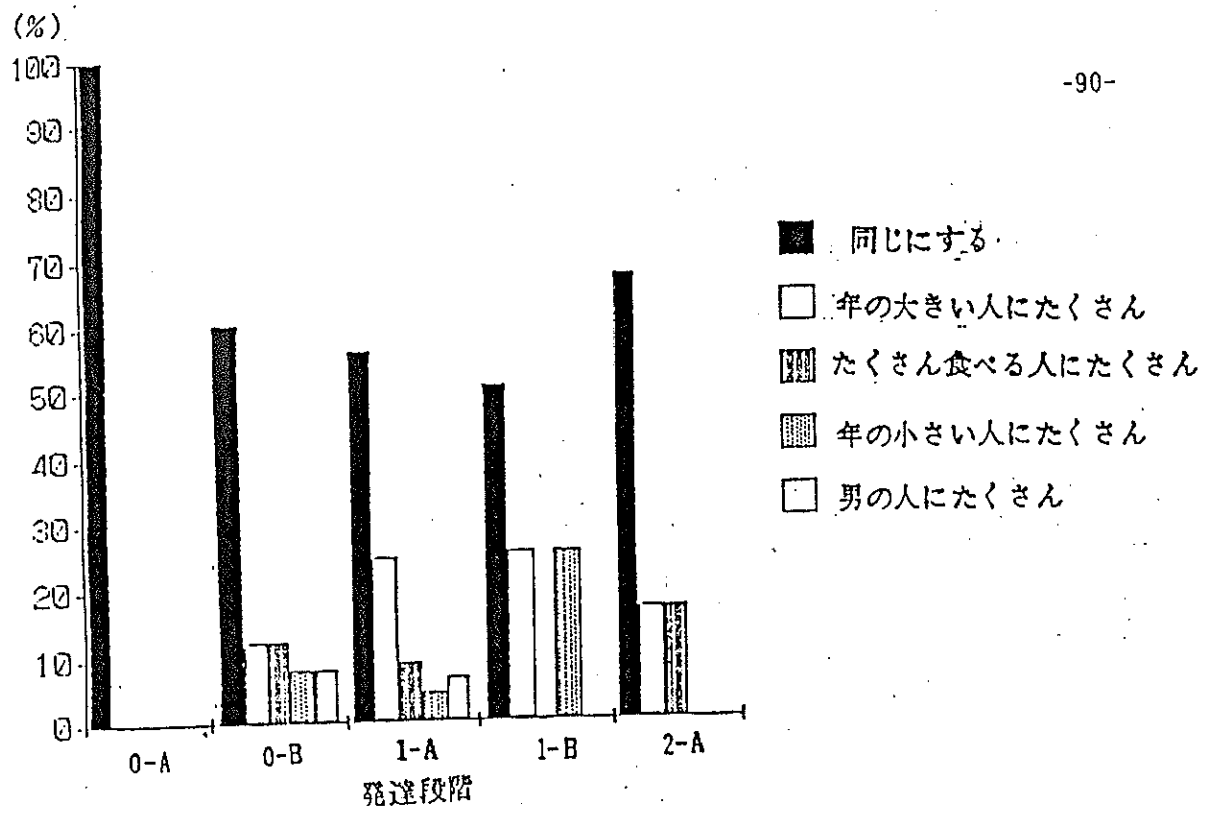


Fig.3-1-1 食事の分配と公正さの発達段階

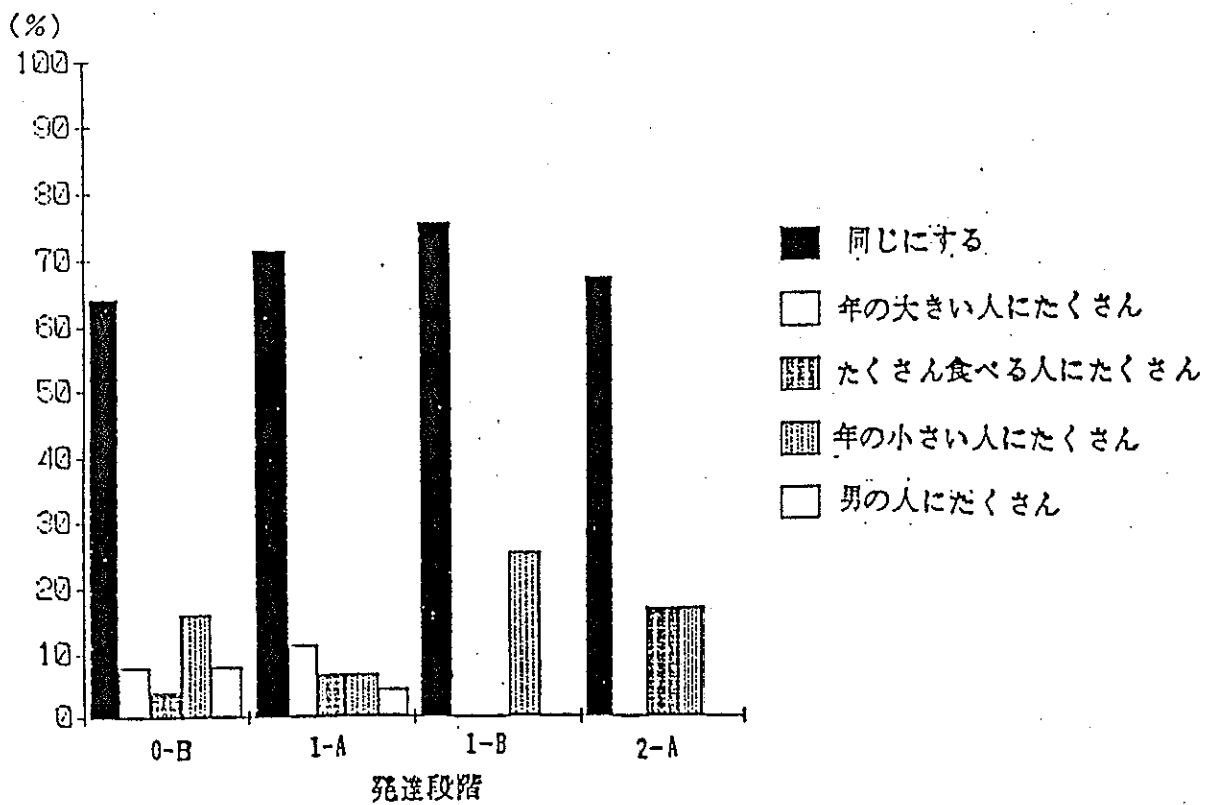


Fig.3-1-2 おやつ分配と公正さの発達段階

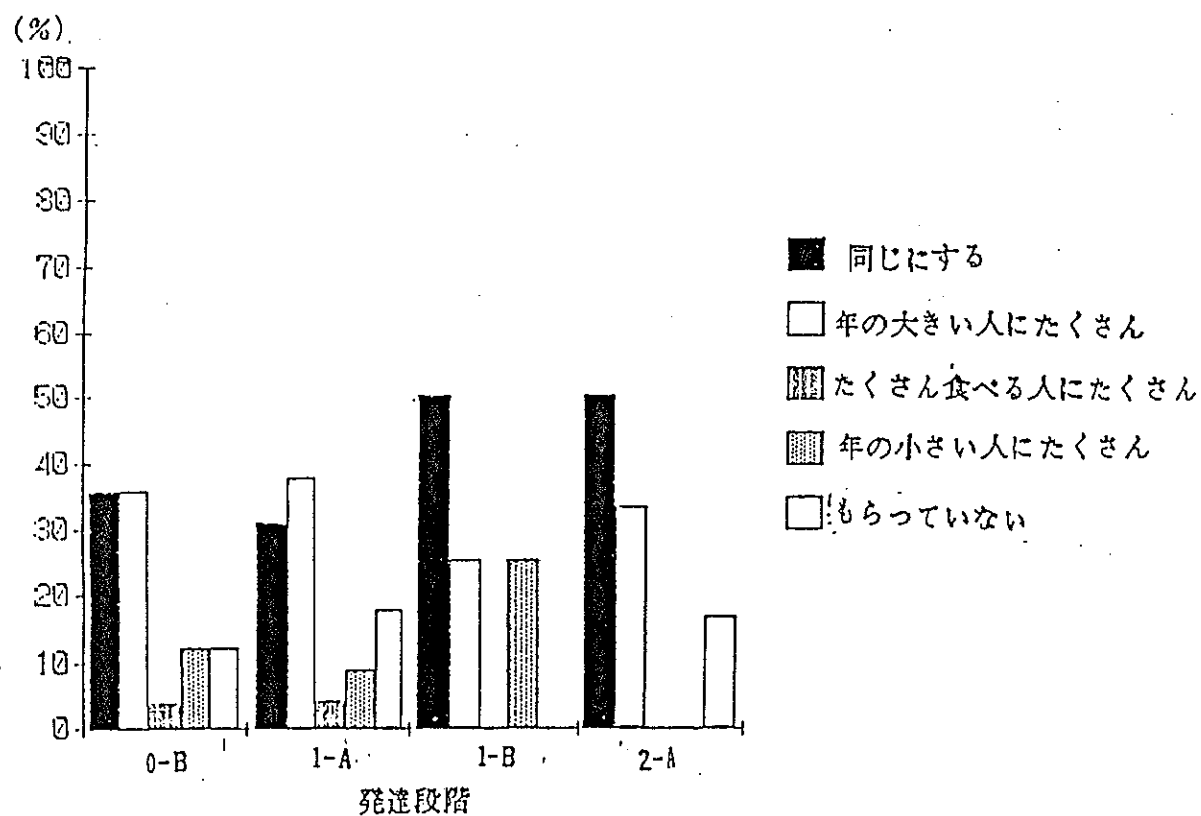


Fig.3-1-3 おこずかいの分配と公正さの発達段階

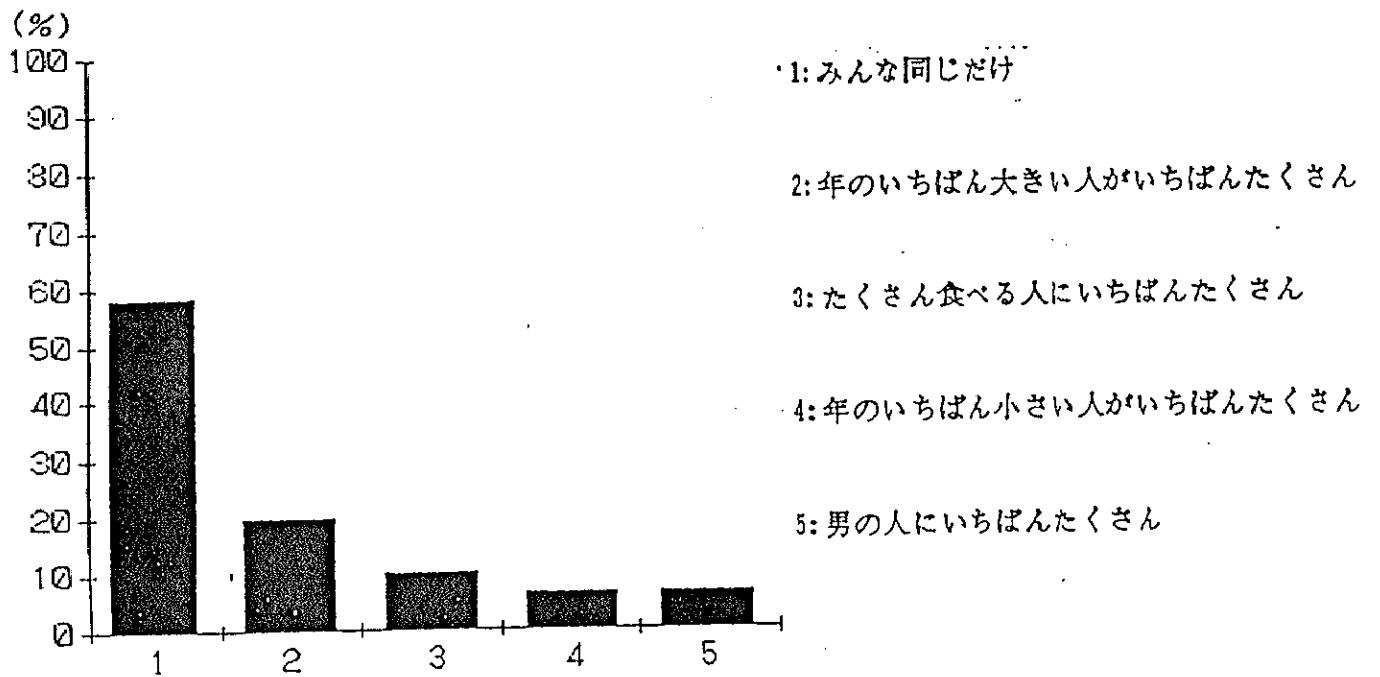


Fig.3-1-4 食事の分配

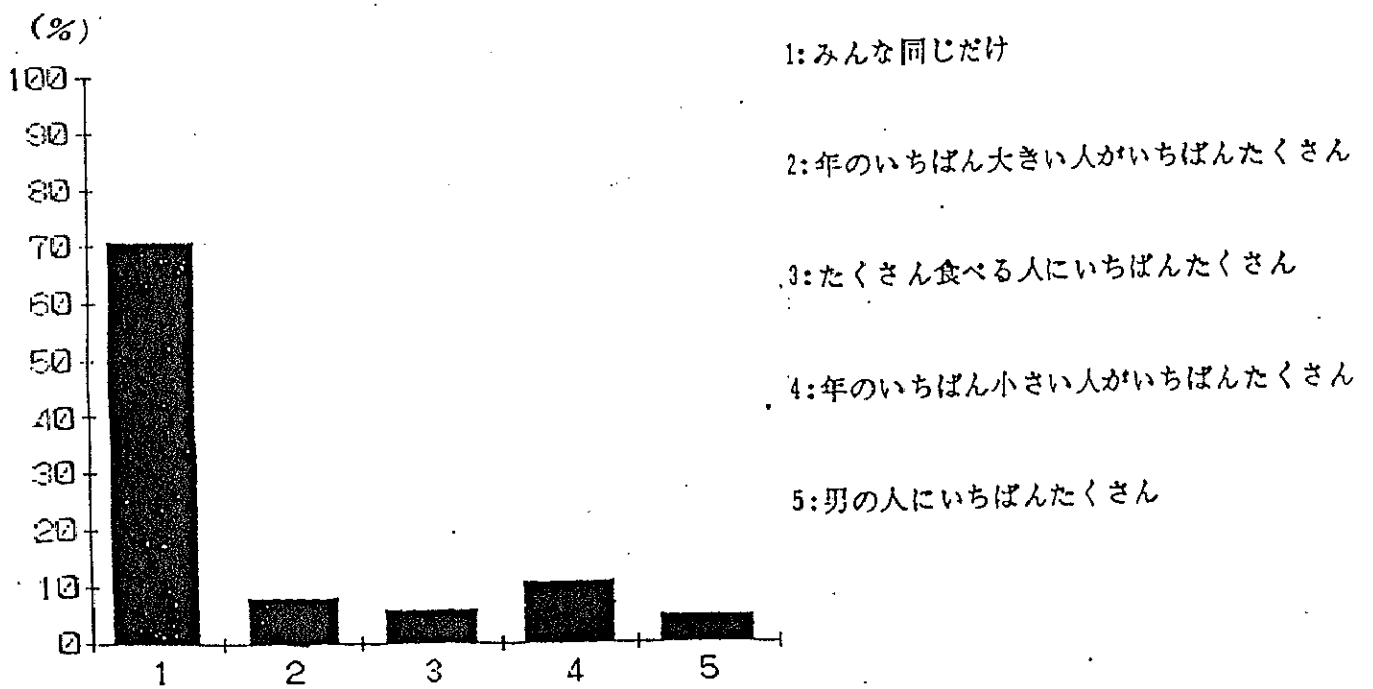


Fig.3-1-5 おやつ分配



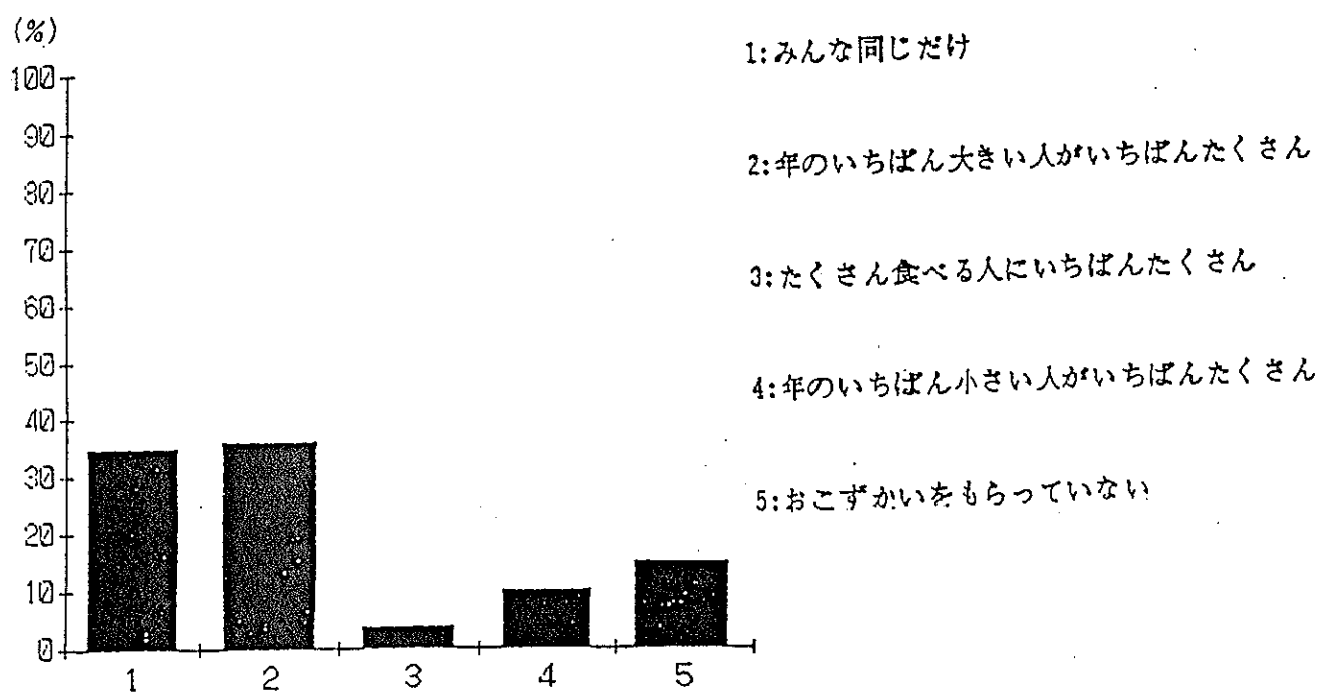


Fig.3-1-6 おこずかいの分配

さらに、項目間の関係を見ると、おやつ分配は均等であるのに、おこずかい分配は年がいちばん大きい人がいちばんたくさんという家庭の割合が高かった。さらに、おやつ分配は均等であるのに、おこずかい分配は年がいちばん大きい人がいちばんたくさんという家庭の割合が高かった。

#### 第4項 考察

親によるきょうだい間の公正さに関する項目（「きょうだいのなかで、いちばん上のものがいちばん大事にされていると思いますか」、「おとうさんやおかあさんは、あなたよりほかのきょうだいの方をかわいがっていると思いますか」等）と公正さの発達段階との関係が検討されたが、有意な関係は示されなかった。

すなわち、きょうだい間において親がたとえ年齢により、あるいは、男女により不平等な態度を示していると子どもが認知していなくても、0-B、1-A段階にほぼ同じ割合で存在しており、必ずしも、親の態度に対する子どもの認知が子どもの公正さの態度と一致するものではないことが考えられる。逆に、絶対的平等を支持する1-A段階にあるのに、親が平等な態度をとっていないと認知している子どもや、自己中心的な分配を肯定する0-B段階であるのに、親が絶対的な平等を念頭においた態度を示していると認知している場合などの、親の公正さに対する子どもの認知と子ども自身の公正さに対する認知のしかたのズレが今後の公正さに対する認知をどのように変えていくかを検討することが興味深いと思われる。

また、分配場面における項目との関係が検討されたが、やはり、有意な差は示されなかった。すなわち、おこずかい分配やおやつ分配がたとえ、年の大きい人にたくさんあげられている家庭で育つ子どもにおいても、友だち間における分配は、同じが絶対よいと考える子どもが多かった。また、逆に家庭では、同じ数による分配が行われていても、友だちとの場面においては、自己中心的な分配をよしとする子どもが多かった。これは、きょうだい間での分配は親により自然になされている行動であり、親に対する依存の大きい年齢の子どもにおいては、それがあたりまえとする子どもが多く、特に、不公正だという意識の薄いことが考えられる。また、きょうだいとの年齢差や自分が上であるとか、下であるとかによってもかなり異なってくることが考えられる。また、家庭での公正さが家庭外での公正さとの補償的な関係になっていることも考えられる。すなわち、家庭外では、人よりも自分に多くとるなど、自己中心的と見える分配行動を行ってはいるが、その実、

自分のきょうだいの分までもって帰ろうと多くとっている場合のあることが考えられる。これはまた、家庭での食事、おやつ、おこずかいといった場面についての親の態度が一貫していないことも公正さとの発達段階との関係の見られなかった一因であると考えられる。

今後、さらに状況の種類を増やして、親の養育態度との関係を見るほか、親自身の意見直接調査することが望ましい。

## 第2節 権威概念の発達と公正さの発達との関係

### 第1項 目的

「公正さ」は、子どもが関わる対人関係を維持し、発展させていく過程のために重要な概念である。生まれてはじめてもつ関係は、親子関係であり、そこでは、一方的に子どもが親に依存し、親からの命令や言いつけを聞くことにより、対人関係が維持されている。それが、やがて親だけではなく、仲間へと対人関係の範囲が広がり、別の人間の存在を理解するようになる。また、その理解の過程において、自己と他者との欲求と欲求とがぶつかりあう葛藤状態をいくどとなく経験し、問題解決の能力やスキルを学習していくわけである。

したがって、こうしたプロセスにおいて、「何が対人関係を維持する上で公正であるか」「公正な解決方法とは何か」といったことを理解し、適切な判断をする能力が必要である。公正さの発達段階は先の章で述べられているが、例えば、O-B段階の子は、外見的特徴により、分配を規定し、「大きい人にたくさんあげる」などのような、物理的な影響力をもつものを重視する。また、1-A段階では、親などの権威のあるものの言うことに従うといった理由が典型的に聞かれる。すなわち、おとなや仲間に対する「権威」といったものへの子どもの反応のしかたが、公正さの解決にも大きく関与していることが明らかである。また、「公正」、及び、「権威」という概念は道徳性、社会性の発達を捉えていく上でも重要な概念であると考えられる。

「権威」については、社会的発達に及ぼす子育ての影響という観点から、心理学では検討されてきている。研究の大半が、子どもの社会的行動を統制するために、親や教師が用いるしつけの効果に焦点をあてている。しかし、子どものもつ「権威」の概念それ自体にはほとんど注意が向けられていない。道徳哲学者や発達心理学の研究者は、生得的に子どもは権威というものに従う性質を備えていると考える傾向が強い。Rawls(1971)は、子どもは権威者から与えられた命令が妥当なものか否かについて考えないし、命令が与えられることについての知識や理解に欠き、疑いもなく従うものだと考えている。また、Piaget(1932)は、幼い子は自己中心的であるが、年齢、体格、力といったものが自分達より大きいことを背景にした権威者である、おとな、の制約を受けながら成長しており、道徳的な規則については、多かれ少なかれ従うが、これは良心によるものではなく外的に与えられた

ものに従っていると考えている。

Kohlberg(1969)は、道徳性の発達段階の第1段階を罰と服従の段階としており、行動の物理的結果が良いか悪いかを決定すると考える段階であるとしている。罰を回避し、権威に服従することが、この段階の特徴である。Rawlsは、「権威」の概念と年齢との関係については述べていないが、Piagetは、8歳から9歳までの子どもについて、Kohlbergは、10歳から12歳までの子どもに該当すると考えている。Youniss(1976)は、6歳から13歳の子どもはすべて従うことにより、子どもと大人との関係を維持しているとし、年齢とともに、相手の命令を受身に聞いていたのが、自発的に従うようになると報告している。

従来の考え方は、権威に対する服従心が生まれたときから既に見られ、年齢とともに絶対的、盲目的に服従する割合が減少していくという見方が強かった。すなわち、道徳研究者は、おとなと子どもとの従属関係に焦点をあてすぎており、子どもの初期の道徳理解はすべておとなの命令によって形成されるものであると述べてきた。言い替えれば、子どもの価値は自分自身により構造化されていくものではなく、おとなから与えられるものであると考えられており、権威への従順が年齢とともに減少していることが発達であると考えられていた傾向が強い。しかし、これは、あまりにもおとな中心の考え方である。公正さや親切といった日常の社会的場面で見られる子どもの権威以外の道徳性の理解がほとんど無視されており、子どもを中心としたおとなから仲間への人間関係の広がりについて言及していないと言える。

むしろ、もっと子どもを中心に据えた観点から捉えられるべきであろう。Damon(1977)は、「権威」の概念はもともと「公正さ」の概念の源にあるものではないかと考え、子ども自身が対人関係を維持していくために必要な「公正さ」の概念を理解する過程において、おとなの命令に従うことが年少の頃には必要なことであり、それが、やがては、自分の中に基本的な概念や規則が内在化され、仲間との関係へと構造化し、発展していくと考えるべきであると指摘した。Damon(1980)は、4歳から9歳児を対象にして、「公正さ」、「権威」に関する調査を縦断的に行い、いずれも発達段階が6段階あり(Table 3-2-1)、2年間のうちに段階が向上していることを認めているほか、概念間の密接な関係を推測している。しかし、直接、2つの段階間の関係を検討してはいなかった。したがって、本研究では「権威」概念の発達段階の順序性が妥当であるかを認めた上で、「権威」概念と「公正さ」との関係を検討し、公正に関する認知の発達をより明らかなものとするを目的とする。

Table 3-2-1 権威の認知発達段階

ステージ 0-A	権威は、権威者と自分を結び付ける属性、あるいは、愛情のきずなにより正当化される。また、権威者と自分を同一視することによって従ったりする。権威者の命令と自己の欲求とを区別することなく服従する。
0-B	権威は、権威者の物理的属性や外見的特徴により正当化される。これは、論理的に一貫したものではなく変わりやすい。命令と自己の欲求との葛藤を潜在的に認めている。命令は欲求を充足したり、欲求を妨げる行動を避けるために聞き入れられる。
1-A	権威は、命令を強制することができるような属性であり、従うかどうかは、権威者の社会的、物理的な力に対する尊敬の念により決定される。 権威者の力は、全知、全能の雰囲気を持つ。
1-B	権威は、特別な才能や能力を反映する属性、及び、特別な人にしたてあげるような属性で正当化される。 従うかどうかは、過去に助けてくれたといった相互性、互惠性に基づいている。
2-A	権威は、特に、命令することに関するこれまでの積み重ねや経験により与えられる。権威者は、よりよく指導する能力を持つものとして見なされる。従うかどうかはリーダーシップの能力が期待されるかどうか、あるいは、皆の至福や権利が考えられているかによる。
2-B	権威は、多様な状況要因を調整することにより正当化される。ある状況では、命令することができる属性をもっている、他の状況では、命令できない場合があることを理解している。すべてのものの至福を願った協力として従うという同意に基づいている。

## 第2項 方法

被験児：富山県下の小学校1年生46名、2年生54名、3年生92名、4年生94名、5年生96名、6年生103名、計485名。男女約同数。

期日：1986年7月中旬から8月中旬

実験材料：①Damon(1977)の「権威」に関する調査が作成された。例話が2つとA3大の補助図版が用いられた（Fig.3-2-1, Fig.3-2-2, Fig.3-2-3, Fig.3-2-4）。例話は、おとなの権威に関するものと仲間の権威に関するものの2種類であり、主人公はボール紙により図版上で動かせるようにした（Fig.3-2-5）。被験児の性に合わせて用いるため、男女用の2種類が作られた。段階の判定のためのマニュアル（Damonのものを翻訳したもの）と記入用紙。筆記用具。録音装置。高学年に対しては質問紙を作成した。②Damon(1975)の公正さの発達段階調査。

手続き：まず、Damon(1977)の「権威」に関する調査が、小学校1、2年生については面接法により実施され、中、高学年に対しては質問紙調査が実施された。手続き、及び、評価は、Damon(1977)の手続きおよびマニュアルに基づいて1部修正して行われた。

（1）面接法：被験児は、個室に案内され、実験者に対座した。名前、年齢、兄弟数、出生順位が尋ねられたあと、2つの簡単な例話が与えられるのでよく聞き、あとの質問に積極的に答える主旨のことが教示された。実験者の役目は、例話を理解させることだけではなく子どもの権威の発達段階を迅速、的確に判断することであった。例話（1）、例話（2）の概要、及び、質問項目は次のとおりである。

例話（1）：おかあさんは、たかしくん（まりちゃん）に、自分の部屋を毎日そうじしてもらいたいと思っています。おかあさんは、たかしくん（まりちゃん）に、「部屋をかたずけるまで外へ出て遊んではいけませんよ。」と言っています。でもある日、たかしくん（まりちゃん）のともだちのひろしくん（りかちゃん）が来て、「みんなが公園に集まっていて、これから遊ぶんだ。」と言いました。たかしくん（まりちゃん）は遊びに行きたいのですが、部屋がとてもきたないのです。あとでかたずけると言いましたが、おかあさんはゆるしてくれません。そして、遊びにいくのを止めるように言っています。

①たかしくん（まりちゃん）は、どうするべきですか。

②それは、なぜですか。

③おかあさんが、たかしくん（まりちゃん）にそのように言うことは正しいですか。

④なぜですか。



Fig.3-2-1 例話（１）男子用の図版

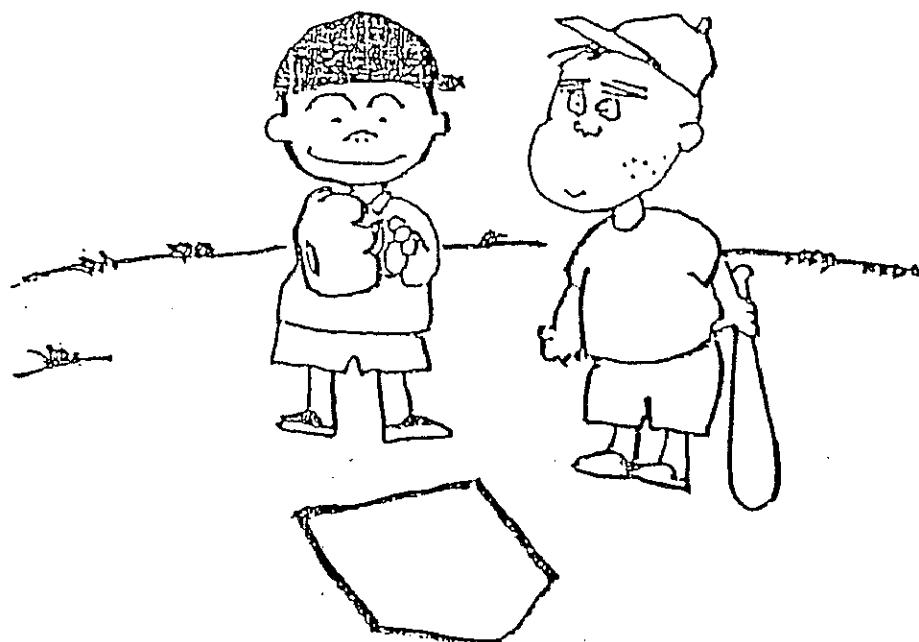


Fig.3-2-2 例話（２）男子用の図版



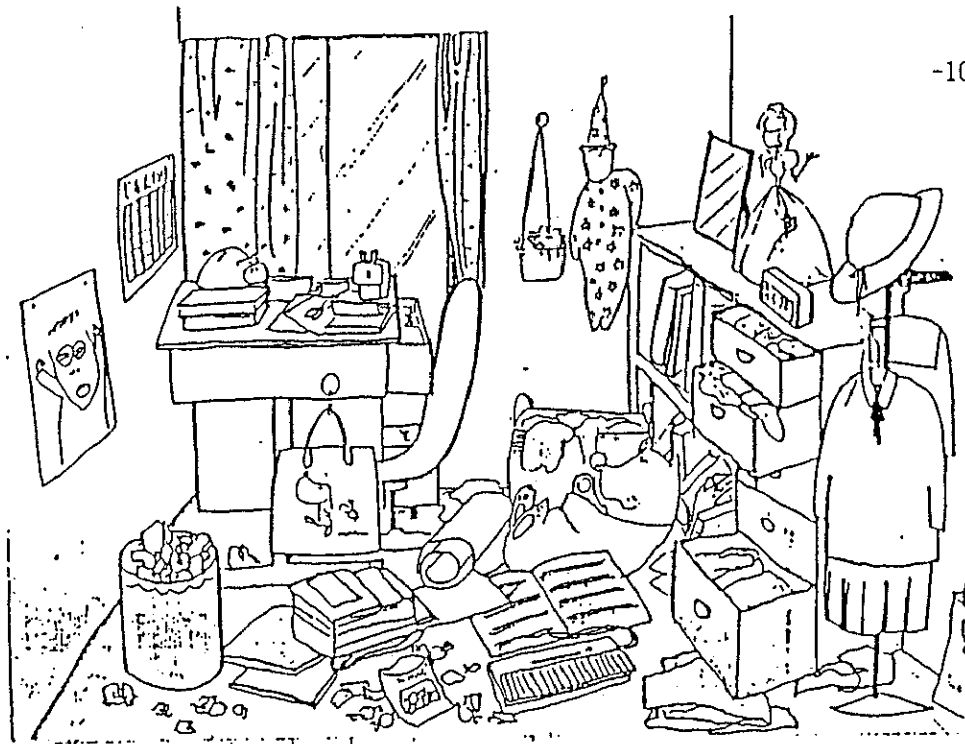


Fig.3-2-3 例話（１）女子用の図版：

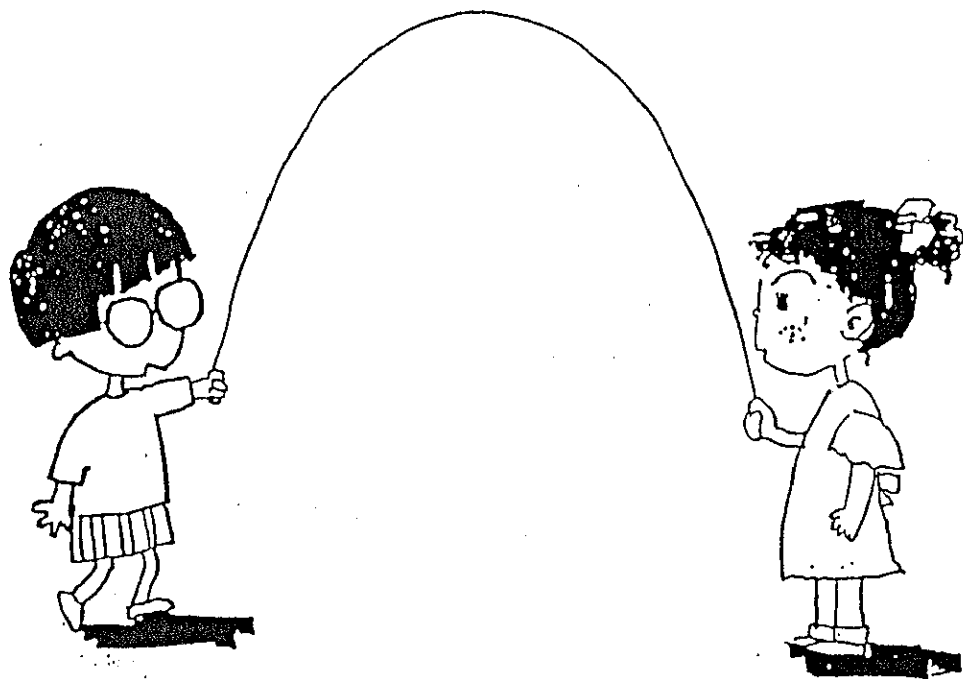


Fig.3-2-4 例話（２）女子用の図版



Fig.3-2-5 登場人物

- ⑤どちらにしても、たかしくん（まりちゃん）が家をこっそりぬけだして、公園に行ったらどうですか。
- ⑥たかしくん（まりちゃん）がそのようにすることは正しいですか。
- ⑦おかあさんが、いねむりをしている間にたかしくん（まりちゃん）が逃げ出すことは正しいですか。
- ⑧また、おかあさんが起きる前にもどってきて、部屋をそうじすることは正しいですか。
- ⑨おかあさんは、たかしくん（まりちゃん）をつかまえたらどうすべきですか。
- ⑩たかしくん（まりちゃん）にとって、それは、正しいことですか。
- ⑪おかあさんは、たかしくん（まりちゃん）を罰することができますか。
- ⑫どうしてできるのですか。
- ⑬たかしくん（まりちゃん）は、部屋をととてもきれいにしたのだけれど、おかあさんの機嫌が悪くて、「とにかく今日は、家にいなさい。」と言ったとすると、それは正しいですか。
- ⑭たかしくん（まりちゃん）は、どうすべきですか。
- ⑮たかしくん（まりちゃん）が、こっそり抜け出したら、それは正しいですか。
- ⑯子どもは、おかあさんがしなさいと言ったことは、何でもする必要がありますか。
- ⑰おかあさんが、子どもとの約束をやぶるのは、悪いことですか。
- ⑱それは、どうしてですか、等であった。

例話（２）：（男子用）ここに同じチーム６人の男の子がいます。まもるくんは、このチームのキャプテンです。ゆうじくんはそのチームで野球をしています。まもるくん（キャプテン）は、ゆうじくんがあまり野球がうまくないと思っています。ゆうじくんは１塁手をやりたがっています。でも、まもるくんは、ゆうじくんに外野手をやるように言っています。（女子用）ここに同じチームの１０人の女の子がいます。チーム対抗で長いなわとびを２人がまわして、残り８人がいっしょになってとんで、何回とべるかというゲームをします。ひろこちゃん、このチームのキャプテンです。よしこちゃんは、そのチームの１員ですが、ひろこちゃん（キャプテン）は、よしこちゃんがなわをとぶのがあまりうまくないと思っています。でも、ひろこちゃんは、よしこちゃんに、なわをまわす役目をするように言いました。

（男子用）

- ①まもるくんは、ゆうじくんにどこを守ったらよいか命令できますか。

- ②それは、どうしてですか。
- ③ゆうじくんは、まもるくん（キャプテン）のことをきかなければならないですか。
- ④もし、ゆうじくんが自分はとても野球が得意で、1 累手をするべきだと思っていたらどうですか。
- ⑤ゆうじくんは、どうしたらよいですか。
- ⑥どのようにして、まもるくんはキャプテンになったと思いますか。
- ⑦チームでキャプテンを選ぶのには、どんな方法が正しいですか（大きい子か、年上の子か、好かれている子か、男の子か、女の子か）
- ⑧キャプテンが他の子に命令できるのはどんなことですか（ジュースを持ってくるように命令できるか。）
- ⑨チームのメンバーが、キャプテンに命令できますか。  
（女子用）
- ①ひろこちゃんは、よしこちゃんに、なわをもつ役目をするように命令することができますか。
- ②それはどうしてですか。
- ③よしこちゃんは、ひろこちゃん（キャプテン）の言うことをきかなければならないですか。
- ④もし、よしこちゃんが、自分はとてもなわとびが得意で、なわをとぶ役をするべきだと思っていたらどうですか。
- ⑤よしこちゃんはどうしたらよいですか。
- ⑥どのようにして、ひろこちゃんはキャプテンになったと思いますか。
- ⑦チームでキャプテンを選ぶのには、どんな方法が正しいですか。  
（大きい子か、年上の子か、好かれている子か、男の子か、女の子か）
- ⑧キャプテンが他の子に命令できるのはどんなことですか。  
（ジュースを持ってくるように命令できるか）
- ⑨チームのメンバーがキャプテンに命令できますか。

段階判定の重要なポイントは質問のしかたにあるため、質問項目の選択、及び、表現のしかたは、被験児の個人差を考慮して臨機応変に対処された。その際、子どもの自発的な応答が引き出されることが念頭に置かれた。所要時間は、1人10分から15分であった。

(2) 質問紙法：先の2つの例話を含み、必要な質問事項を選択して、質問紙が作成された。

(3) 分析方法：Damonのマニュアルを翻訳して、それに基づいた(付録参照)。段階の判定は、2つの例話ごとに評定されたが、個人の総合段階として高いほうの段階が選択された。なお、評定は2人の間で行われ、不一致が有る場合は協議の上決定された。

権威の調査後、公正についての調査が先の章の手続きで実施された。判定の方法、及び、評定方法も同じように行われた。

### 第3項 結果

Fig.3-2-6、3-2-7、3-2-8にそれぞれ、総合的な権威について、おとなの権威について、仲間の権威についての発達段階別の人数比が示された。いずれも学年との有意な正の連関が見られた( $w=7.90, p<.01$ ;  $w=5.97, p<.01$ ;  $w=7.07, p<.01$ )。学年が上がるほど、0-A段階が減り、2-A段階が増える傾向が顕著であった。ただし、0-B段階は、6年生では少ないが、約20%のものがどの学年においても存在するとともに、1-A段階はすでに1年生から約40%をしめ、6年生までほぼ同じ割合を占めていた。1-B段階については、全体に数が少なかった。

おとなの権威と仲間の権威に区別して見ると以下のものであった。おとなの権威については、0-A段階が1年生では半数にのぼっていたのが、2年生で約20%と減少し、3年生以降は10%以下となった。2-A段階は学年とともに増えるが、総合段階に比較すると増加の割合が低かった。それに比較して、0-B段階が2年生で増加し、約20%か30%の割合で高学年においても存在していた。また、1-A段階がいずれの学年においても半数を占めていた。仲間の権威については、0-A段階は1年生において約60%を占めていたのが、学年とともに減少していた。0-Bと1-A段階はいずれも約20%前後どの学年においても存在した。2-A段階は、1年生、2年生では全く見られなかったのが、3年生において現れ、学年とともに増加していた。

おとなの権威と仲間の権威を比較すると、おとなの権威は0-B、1-A段階に滞るものが多かった。1年生は、おとなの権威もなかまの権威も0-A段階が多く、2-A段階はまったく見られなかった。2年生は、仲間の権威に0-A段階が多いが、おとなの権威については1-A段階がほぼ半数増加していた。3年生は、双方とも2-A段階がはじめて現れ、おとなの権威については、1-A段階のものが多かった。4年生、5年生、6年

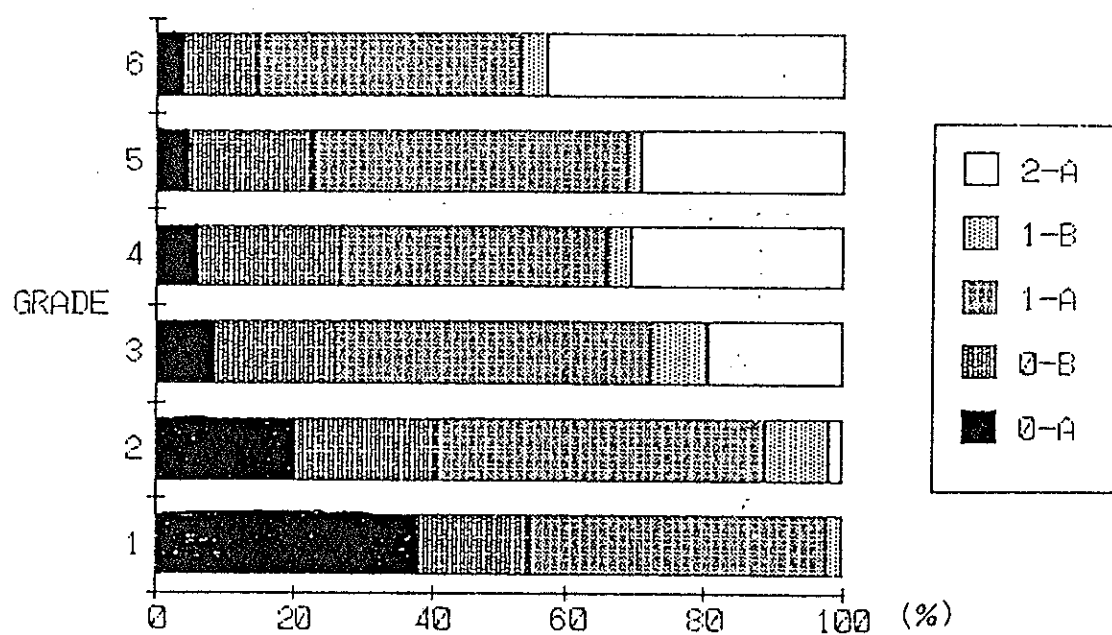


Fig.3-2-6 権威の認知発達段階 (総合)

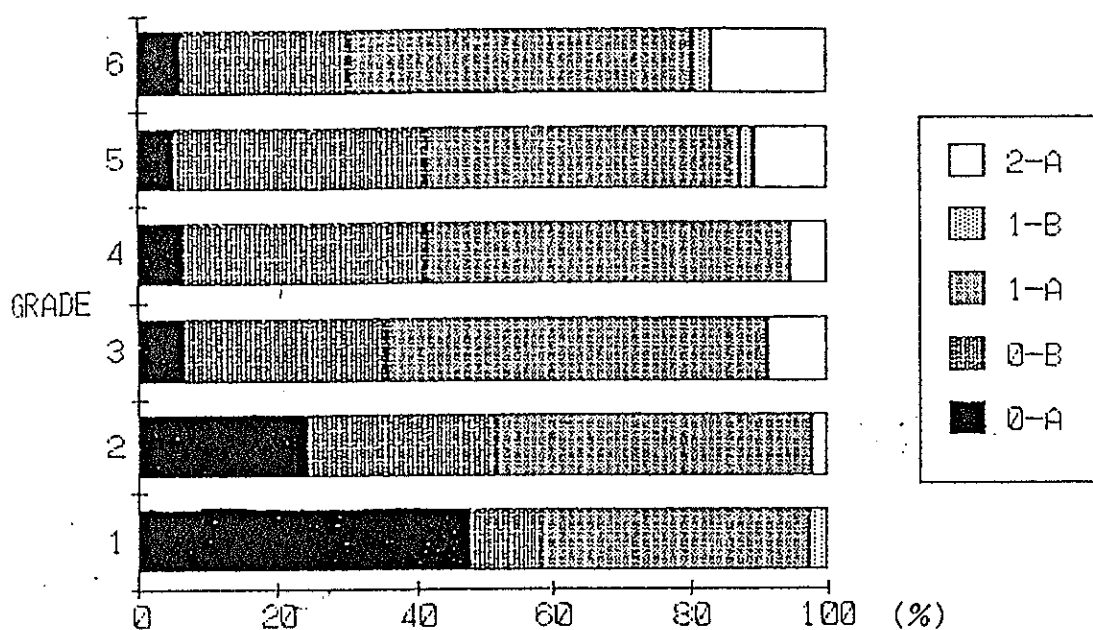


Fig. 3-2-7 おとなの権威についての認知発達段階

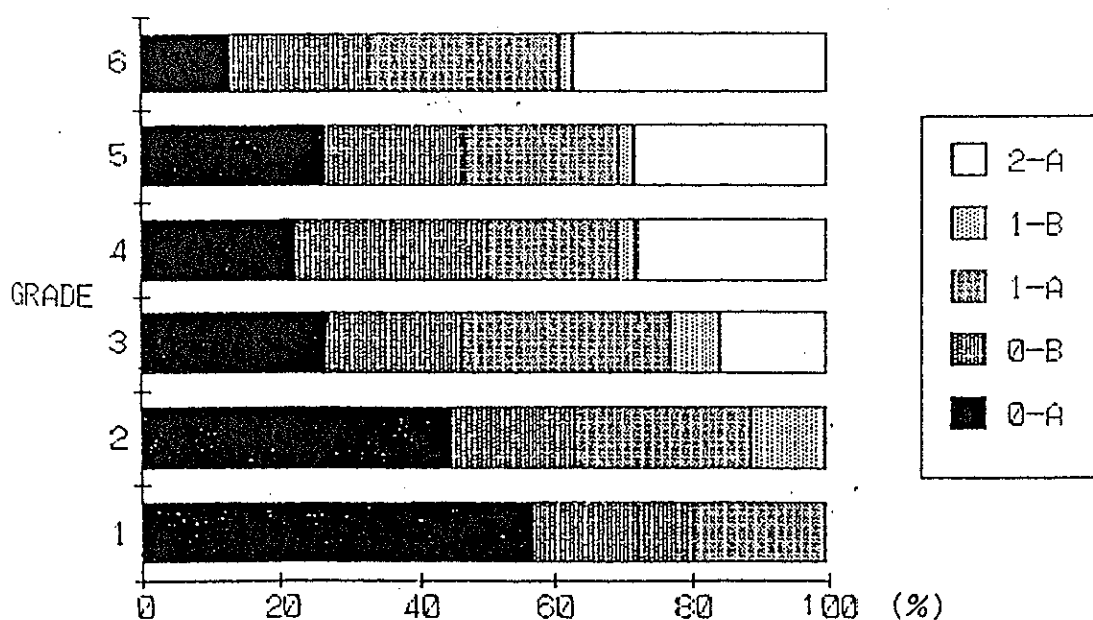


Fig. 3-2-8 仲間の権威についての認知発達段階

生は、おとなの権威については、0-B、1-A段階が多いが、仲間の権威においては2-A段階が多くなった。ただし、0-A、0-B、1-A、が同程度の割合で依然存在していた。したがって、おとなの権威の方が低学年から高い段階を示す子が多く、学年とともに仲間の権威の発達が増進することが示された。

公正さの発達段階については、Fig.3-2-9に示した。1年生では0-A、0-B、1-A段階が約30%ずついるが、学年が上がるとともに0-A、0-B段階が減り、1-A段階が増加している。1-B段階は、3年生から現れ、6年生まで約10%ずつ存在している。6年生では、1-A、1-B、2-A段階のみとなり、2-A段階が半数近くなりつつあった。

Table 3-2-2に権威概念と公正さの発達段階が示されるが、公正さの認知発達と権威概念の発達との関係が、スコア法により検討された結果、有意であり、公正さの発達段階が上がるほど、権威の概念も発達することが明らかにされた。また、権威概念をおとなへの権威と仲間間の権威とに区別して検討されたところ (Table 3-2-3、Table 3-2-4)、いずれも有意であり、公正さの発達がそれぞれの権威の発達と正の連関のあることが示された ( $w=6.79, p<.01$ ;  $w=2.18, p<.05$ ;  $w=5.92, p<.01$ )。

Table 3-2-2からTable 3-2-4に示すとおり、1-A段階までは、権威の発達段階よりも公正の発達段階のほうが高い傾向を示しているといえる。すなわち、公正の発達のほうが権威の発達よりも少し早く発達していることが明らかである。それが、1-A段階から1-B段階になるとほとんど同時に発達する傾向が現れ、1-B段階に至っては、権威のほうが先に発達し、公正の発達が滞る現象が認められ、2-A段階においては双方の段階ともそれ以前の段階で停滞する傾向が見出された。

おとなの権威と仲間の権威とに区別して見ても、いずれも先と同じ傾向が示された。ただし、仲間の権威については、0-Aから0-Bにかけては公正のほうが権威よりも高い傾向が強いのに対し、公正が1-Aの段階で滞っている間に、権威の段階が1-Bから2-A段階へと発達していくものが存在することが認められた。Table 3-2-5は、段階をこみにして、公正と権威の段階を比較したものであるが、その結果、総合、及び、おとなの権威、仲間の権威のすべてにおいて、公正の段階が権威の段階よりも発達の早いことが明らかであった (総合段階;  $\chi^2=12.62, df=2, p<.01$ ; おとなの権威と公正;  $\chi^2=109.77, df=2, p<.01$ ; 仲間の権威と公正;  $\chi^2=70.27, df=2, p<.01$ )。また、総合段階、おとなの権威、仲間の権威との関係については、おとなの権威が仲間の権威よりも発達が早い傾向が見られ



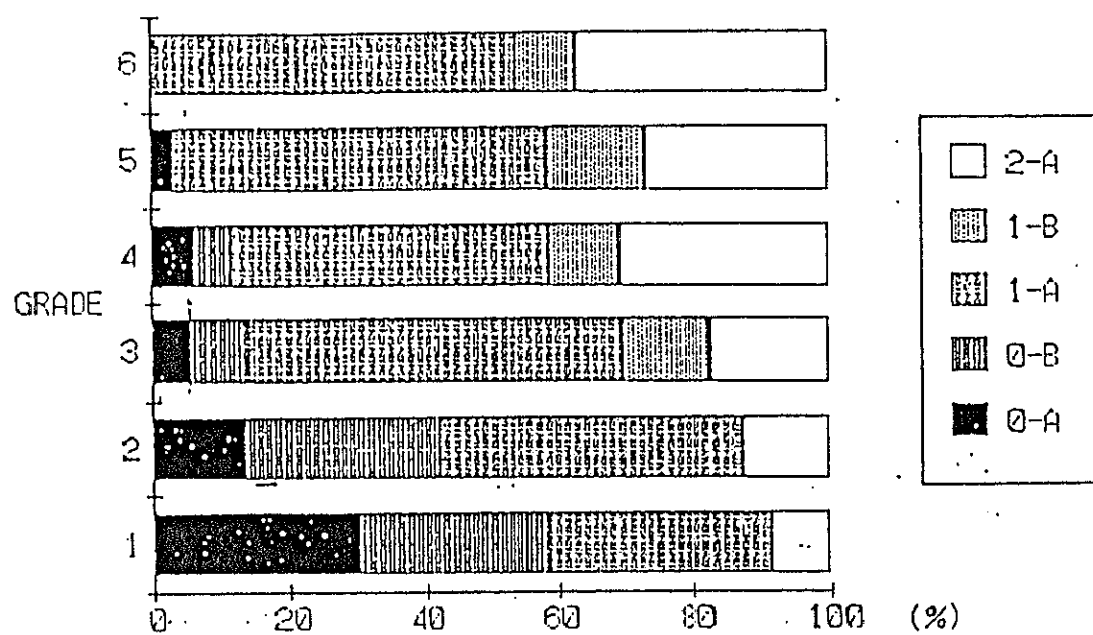


Fig.3-2-9 公正さの認知発達段階

Table 3-2-2 権威の発達段階（総合）と公正の発達段階

公正	権威の発達段階					計
	0-A	0-B	1-A	1-B	2-A	
0-A	14	8	11	2	0	35
0-B	9	9	21	0	3	42
1-A	18	38	114	14	58	242
1-B	5	8	22	1	9	45
2-A	3	21	41	5	50	120
計	49	84	209	22	120	484

数値は人数

Table 3-2-3 おとなの権威の発達段階と公正の発達段階

公正	権威の発達段階					計
	0-A	0-B	1-A	1-B	2-A	
0-A	16	9	10	0	0	35
0-B	11	10	20	0	1	42
1-A	23	74	122	3	20	242
1-B	4	14	25	0	2	45
2-A	4	33	62	3	18	120
計	58	140	239	6	41	484

数値は人数

Table 3-2-4 仲間の権威の発達段階と公正の発達段階

公正	権威の発達段階					計
	O-A	O-B	1-A	1-B	2-A	
O-A	20	9	4	2	0	35
O-B	20	11	8	1	2	42
1-A	63	48	66	12	53	242
1-B	14	6	16	1	8	45
2-A	16	33	25	4	42	120
計	133	107	119	20	105	484

数値は人数

Table 3-2-5 権威と公正の段階の比較

権威	公正	同じ段階	権威>公正	公正>権威
総合段階		38.8	26.0	35.1
おとなへの権威		34.3	13.4	52.3
仲間への権威		28.9	20.5	50.6

数値は%

た。

代表的な権威の反応例を、次にあげた。

権威の0-A段階（1年生、男の子）

E（実験者）：たかしくんは、どうしたらよいと思いますか。

S（被験児）：かたずけてから行く。

E：それは、なぜですか。

S：わからない。

E：おかあさんが、たかしくんにそのように言うことは正しいですか。

S：おかあさんは、正しくない。

E：それは、なぜですか。

S：わからない。

（規範的な考えがなく、自分の欲求と命令が混沌とした状態であるため）

0-B段階（2年生、女の子）

E：ひろこちゃんは、よしこちゃんになわを持つ役目をするように、命令をすることが出来ますか。

S：できない。

E：それは、どうしてですか。

S：わからない。

E：どのようにして、ひろこちゃんはキャプテンになったのだと思いますか。

S：（返答ない。）

E：チームでキャプテンを選ぶときは、どんな人を選びますか。

S：やさしくて、背が高い人。

（外見的特徴で判断していると考えて、0-B段階と判定）

1-A段階（3年生、男の子）

E：ゆうじくんは、どうすべきだと思いますか。

S：言うことを聞く。

E：それはどうしてですか。

S：キャプテンの命令だから。

E：まもるくんがゆうじくんに命令するのは正しくないですか。

S：正しい。

E：それはなぜですか。

S：キャプテンだから。

(社会的あるいは物理的権力の属性を権威者が所有していることから権威者の権利に従うべきだと考えているから)

1－B段階（6年生、女の子）

E：まりちゃんは、どうするべきだと思いますか。

S：きちんと部屋をかたずけてから、遊ぶとよい。

E：それはどうしてですか。

S：あとでやると、もし疲れた場合、かたずけるのが面倒になるから。

E：おかあさんが、まりちゃんにそのようにいうことは正しいですか、正しくないことですか。

S：正しい。

E：それは、なぜですか。

S：おかあさんは、早くやったほうがまりちゃんも疲れなと思ったから。

(親は子どものことを考え、助ける立場の人であるから従うのだと考えているため)

2－A段階（6年生、女の子）

E：まりちゃんはどうするべきだと思いますか。

S：部屋の中をかたずけるべきだと思う。

E：それは、正しいですか。

S：部屋の中が汚いと気持ちが悪いし、りかちゃんと遊んでから、かたずけるのはいやになってしまうだろうから。

E：おかあさんが、まりちゃんにそのように言うことは正しいですか。

S：正しい。

E：それはなぜですか。

S：親であるから。子どもを甘やかすとあとまでくせになってしまうから。

(権威者の命令が、至福のための関心に基づいていると考えられているため)

また、性差については、おとなの権威については有意な差が見られなかったが、総合的な段階、及び、仲間の権威については性差が見られた（総合的な権威； $\chi^2=13.74, df=4, p<.01$ ；仲間の権威； $\chi^2=24.14, df=4, p<.01$ ）。男子に1-A段階が約34%いるのに対して、女子は約15%と割合が低かった。これに比較して、2-A段階では男子が約19%であるのに対して、女子が約25%と高かった。全体的に女子のほうがばらつきが多かった。公正についても同様の傾向が見られ、1-A、1-Bが男子に多く、2-Aについては女子のほうが約30%いるのに対して、男子は約20%で低かった。

#### 第4項 考察

結果から、権威と公正の認知発達に正の連関関係のあることが明らかにされた。また、権威の発達に先んじて公正が発達している傾向も認められた。Damon(1980)は、権威と公正についてそれぞれ別の6つの発達段階を提唱しているが、その内容は非常に関連している。すなわち、権威、及び、公正についての発達段階はいずれも大きく3つのステージからなり、各ステージの特徴がかなり対応している。ステージ0の権威の段階は、おとなへの1方向的な尊敬、服従心が特徴的であり、おとなから与えられた命令は、そのまま自分の欲求であるかのように聞き入れられる。公正の段階についても、やはり、おとなの言動がすべて公正であると考え、自分自身の考えという自律的なものはなく、自身の欲求との区別がつかないのが特徴である。それが、ステージ2になると、権威においても公正においても絶対的な観念が強くなる傾向が現れる。権威においては、おとなの存在そのものに服従するというよりは、おとなが命令をするに値する絶対的知識や立場をもっているようになる。そして、その命令に服従しないと自然から超自然的なものから罰せられるという思いが強くなる。公正においては、平等の主張が強く、均等に分けることが何においても大切であるという柔軟性のない考え方をするようになる。ステージ3では、権威の段階においては、権威はそれ場その場において異なるものに与えられるものであり、状況や目的に応じた権威に従うようになる。公正においても、状況に直面した各個人がそれぞれ欲求をもち、そのひとつひとつを尊重することを前提に最も適切な解決をすることが望まれるようになる。

このように、他律的な思考から自律的な思考へ、あるいは、自己の欲求との混沌とした状態から、柔軟性のない規則等に支配される状態を経て、状況に応じた問題解決を前提と

した柔軟性のある状態へといった、発達のがれが双方の発達段階に見られ、類似している。ただし、この2つの認知発達の段階、「権威」と「公正」は、概念的に衝突する性質をもつと考えられる。すなわち、権威に服従することは平等性の芽が生じるにあたって、大きな妨げになるはずである。おとなの権威に服従することが公正なことだと考えられているなら、また、その状態が続くのであれば、平等という相互性の考え方は発達しないだろう。しかも、権威者は年少児にとっては、懲罰といった応報的なものを背にして絶大的に君臨した存在であり、平等という考えを掲げることは相当な勇気のいることである。

ところが、年齢とともに子どもの態度が「おとな」イコール「権威者」という考え方から一歩離れ、おとなが権威者たる理由をあれこれと考え始めるようになる。すなわち、おともが子どもに命令を与えて良いのは、年齢、性、体の大きさ、力といった外見的特徴から、やがては、知識、能力、才能といった資質に見出し、最終的には、全体の至福のために、ある状況にとって適切な能力を有することだと考えるようになるわけである。この発達の経過のなかで、権威者は単におとなだけではなく、仲間にも現れるようになる。低学年においては、親を代表とするおとなへの権威の発達段階が高いが、これは組織だったゲームや仲間との活動に参加する機会が少ないからであろう。それが、仲間との協同活動を通じて、「権威をだれにゆだねるか」、「権威をもつものは何をすべきか」といった問いを投げかけるようになり、おとなの権威よりも、仲間の権威を重要なものとして認識するようになって考えられる。

分配の公正さの発達にとって、この仲間への権威の認知発達は非常に重要であろう。おとなからの一方的な命令が必ずしも公正なものでないことに気付くことは、公正を発達させる上でも重大な転機であるが、これは、仲間との相互作用によりもたらされと考えられる。すなわち、おとなに対して自分と同等の立場にあるものの存在を意識することによって、嫉妬やコンプレックス、不公平といった感情が生じ、これを抑制したり、消失させるために、子どもは多いに悩むことになる。そして、おとなの命令が必ずしも公正でないことに気付くわけである。しかし、しばらくの間は、公正でないことを意識しながらも方策として、あるいは、罰を恐れて、与えられた命令にしたがっている。それは、おとなから教えられた「神様のばち」といった超自然的なものへの恐れに立ち向かえないためとも考えられる。しかし、やがては他人の考えにそのまま服従することをやめ、自分の考えで公正な解決を行おうとするようになる。すなわち、権威にしばられない自由な立場を得るわけである。ここで、権威と公正さの本質的な相違といえるのは、権威は複数の集団を考

えるにあたって、全体の至福を得るために存在するものであつて、権威者が真にある状況に直面した複数の人間の幸せを導くに値する能力を持ち合わせているならば、われわれは、そのものの命令に服従することがベストであろう。しかし、分配における公正さは、権威に比較すると自分自身（self）を核にすえたものであり、まず、自分にとって公正なこと、あるいは、各個人にとって公正なことを念頭におく概念であるため、各個人の欲求や立場が異なる場合に、ある権威者の命令に服従することは互いの平等性を獲得するにあたって必ずしもベストではないように思われる。このようなことから、われわれは、社会にでても権威への服従と公正の確保との両立に葛藤することが多いのであろう。

このように、われわれは生まれながらにして権威者に一方的に服従する性質を備えているというよりは、「何が対人関係を維持するうえで公正であるか」という問いを発する資質を備えた存在であるといえるのではないであろうか。幼少期には、そのような考えは意識面には現れないが、自分の欲求や自己の存在を意識し、客観視できるようにつれて、従うべき対象、すなわち、権威に対する概念も変化していくと考えられる。これは、公正の認知発達段階が権威の認知発達段階に先んじる傾向から明らかである。ただし、Damonの研究に比較して、1-A段階以降は、貢献度や能力のあるものに多く分配することが公正であるという1-Bの考えをもつものが非常に少ない。同様に、権威の段階においても能力や以前に受けた恩があるから従うという理由づけをする1-B段階が少ない。これに比較して、公正においては絶対的な平等性に滞るものが多く、権威については絶対的な権力のあるものに従うという考えのことが多い。

これは、一見矛盾しているようであるが、1年生から6年生において、特に3年生ぐらいにおいては何か絶対的な規則や自然律のようなものを信じる傾向が強く、権力のあるものを特別視して奉る一方、権威者以外のものの間では絶対的な平等性を確保したが、それを無視すれば災いが生じるといった傾向が強いように思われる。なかには、状況に応じて公正な状況も権威の与えられる者も変わりうるという柔軟な考えをするようになるものも現れるが、小学校段階ではまだ割合が少ない。また、日本においては、権威者のもつ資質や包容力といった権威の背景にあるものを意識して服従する（1-B段階「もの知りだから」）よりは、名目的な立場（1-A段階「キャプテンだから」）をもつその人それ自身に盲目的に服従するといった傾向が強いように思われる。特に、日本では親に対して絶対的な権威を与えがちであり、自分が親から独立した別個の人格を持つ個人であるという自覚をもつのが欧米に比較してかなり遅いように思われ、文化的な要因がかなり影響して



いると考えられる。

### 第3節 役割取得能力と公正さの発達との関係

#### 第1項 目的

役割取得能力と公正さとの関係はDamonとSelmanの1975年の論議において緊密な関係があることが主張されている。Selman(1976)の役割取得調査は、対人的葛藤場面でいかに相手の立場を考えるか、その能力を測るものである。ここで示される他者とは中性的一般的他者というよりは、むしろ、具体的特殊的他者であり、ある特殊な社会的場面にあり、その他者特有の状況、内的特性をもった、具体的人間であると定義づけられる(山岸、1980)。発達の基準は3つあり、第1は、複数の登場人物の視点をそれぞれ別のものとして分化してとらえることであり、第2はそれらを継続的に関連させることであり、第3は、さらに、同時的、相互的に関連してとらえることである。これは、Damonの公正さの発達段階に対応するものであり、かつ、公正さの発達段階の向上に前提となる能力であると考えられる。したがって、2つの関係を明らかにすることは、分配の公正さに関する認知の発達を促進するために役割取得能力を伸長することが非常に重要であることを認めることができる。

#### 第2項 方法

被験児：4歳児から9歳児、計227名。男女約同数。

9歳児から12歳児、計145名。男女約同数。

中学1年生から3年生、計262名。男女約同数。

手続き：Selmanのものを山岸(1981)が日本語訳にした役割取得調査と公正さの発達段階調査が実施された。

役割取得調査の内容は以下のとおりである。

あきらくんは、なかよしの太郎君の誕生日にボールをあげようか、おもちゃのトラックにしようか迷っています。ちょうどその時、むこうから太郎君がやってきたのでどちらが良いか聞いてみようと思いました。でも、太郎君はとても悲しそうでした。「どうしたの。」と聞いたら、「このあいだ、かわいがっていた犬のポチが死んでしまったんだ。」と言いました。あきらくんは、「それじゃあ、新しい犬を買ったらどうだい。きっと楽しくなるよ。」と言いました。でも、太郎君は「ほかの犬は飼う気がしない。犬を見るとポチのこ

とを思い出して悲しくなるんだ。」と言って帰ってしまいました。あきらくんは太郎君に何をあげたら良いのか困ってしまいました。おもちゃやさんへ行く途中、あきらくんはかわいい子犬を売っているお店を見つけました。

このストーリーが読まれた後、役割取得の段階の8段階 (Selman, 1974) を山岸(1976)が日本版に修正したものを用いて、判定した。段階は、Table 3-3-1にまとめられている。なお、調査中に段階の判定が難しい場合には、段階「0」、「0.5」、「1'」を段階「0」、段階「1」と「1.5」を段階「1」、段階「2」と「2.5」を段階「2」、段階「3」を段階「3」として大きく4段階に判別した。

段階を判定する質問は次の4つであるが、公正の調査と同様、実験者の臨機応変さにある程度任された。

質問項目は以下のとおりである。

- ①あきらくんはどうすると思う。どう考えてそうするのですか。
- ②太郎君が「ほかの犬を飼う気がしない。」と言ったのはどういう気持ちだと思いますか(あるいは、どうしたのかな。)
- ③犬をあげたら、太郎君はどんな気持ちになりますか。喜ぶかな。あきらくんのことをどう思いますか。
- ④犬をあげたら、今まで通り仲が良いと思いますか。

場合によっては、②の後に、それでも犬をあげますか、や③の後に、ボールをあげたら太郎君はそう思いますか、また、⑤にかわいい犬(ポチと似ている犬)がいなかったら、どうするか、を付加しても良かった。

所要時間は被験者によって個人差があるため、一定ではなかったが、約15分から30分であった。

#### 結果と考察)

調査時期が異なるため、4歳から9歳児(面接法)、9歳から12歳児(質問紙法)、中学生(質問紙法)とは別々にして検討した。その結果、いずれの年齢群においても1%レベルで有意であった( $r=0.57, p<.01$ ;  $r=0.29, p<.01$ ;  $r=0.19, p<.01$ )。4歳から9歳児の段階別の人数分布はTable 3-3-2に示されたとおりである。したがって、役割取得が分配の公正さを規定する重要な要因であることが確認された。

役割取得段階の0段階は、公正さの発達段階が0-B段階以上になるための、また、1

Table 3-3-1 役割取得の発達段階

0 段階	自己中心的役割取得 相手の気持ちの考慮はなく、物質的、外的事実に注目。 例：「犬をあげる。犬は楽しいから。」「トラックをあげる。 トラックは荷物を運べるから。」
0.5 段階	移行期 相手の気持ちを考慮しようとするが、自分勝手に自他を明確に区別していない。 例：「犬をあげる。太郎君は犬を欲しがっているから。（欲しくないって言ったけど？）でも、かわいそうだから。」
1' 段階	移行期 指摘されれば、他者の立場に立てる。 例：「喜ぶから犬をあげる。（欲しくないって言ったけど？）ボールをあげる。犬はいやなんだから。」
1 段階	主観的役割取得 主人公の考えとは別の相手の気持ちを考えられる。但し、自分と他者がお互いを相手にしてある視点を持つ主体としてみなしていることに気づいていない。片方の視点のみ。 例：「おもちゃをあげる。太郎君はもう犬を飼いたくないのだから。（質問3に対して）いやなやつだと思ってきらいになる。」
1.5 段階	2 段階に近いが、十分に2者の立場にたてず、あきらの気持ちというよりは、せっかく買ってくれた行為を理解しているだけ。 例：「せっかく買ってくれたんだから。」「友達がなくなるといやだから。」
2 段階	自己内省的役割取得 自他の視点を相互に関連させてみれる。但し、視点の関連づけは継時的で、同時には考えられない。 例：（質問3に対し）「僕のことを考えてくれた気持ちはうれしいが、やっぱり、ポチのほうがいいからいらない。」
2.5 段階	移行期 例：「嬉しいけどまた思い出しちゃうな。ありがとうと言って、前みたいな犬に訓練する。」
3 段階	相互的役割取得 自他の視点を同時に相互的に関連させられる。 例：「今はいらないと思うかもしれないけど、後になれば、きっとよかったと思うだろうから犬をあげる。（質問3に対し）思いだしちゃうっていったけど、あきらくんは『また買えば。そのうちポチのことは忘れて明るくなる。』と思って言ってくれたんだらうから、ありがとうと言う。」

Table 3-3-2 分配の公正さの発達段階と役割取得段階との関係

	分配の公正さの発達段階					
	0-A	0-B	1-A	1-B	2-A	
役 割 取 得	0	15(6.85)	16(7.31)	7(3.20)	2(0.91)	0(0.0)
	0.5	4(1.83)	12(5.48)	28(12.79)	3(1.37)	6(2.74)
	1'	4(1.83)	13(5.94)	17(7.76)	14(6.39)	14(6.39)
	1	0(0.0)	2(0.91)	19(8.68)	10(4.57)	11(5.02)
	1.5	0(0.0)	1(0.46)	2(0.91)	1(0.46)	11(5.02)
	2	0(0.0)	0(0.0)	1(0.46)	1(0.46)	2(0.91)
	2.5	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(0.91)
	3	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(0.46)

段階は1-B段階以上になるための、さらに、2段階は2-B段階になるための必要条件であるとされている。これは、役割取得の0段階が自己と他者の態度や見解を初めて分化できる段階であり、この分化がなければ、当然、公正さの0-B段階の特徴である自己の欲求以外の特徴や基準により判断できるはずがないからである。また、1段階では、自己の予測と他人の予測とを分離して考えられるようになり、同じ事象でも人により見方が異なることが理解できるようになる。さらには、他人の外見に左右されず、人格における個性に注目できるようになる。したがって、公正を事象の本質にある善悪と結び付け、行動のような外に現れる面だけにとらわれず、内的な面を考慮できる1-B段階になるには、役割取得の1段階にあることが不可欠であると考えられる。役割取得2段階は、自分の見える自分や、他人の目に映る自分などを、様々な立場を推論する能力をもつようになると考えられる。したがって、複数の人間の推論を調整したり、対人間の相互作用の過程を理解する2-B段階に達するのに、役割取得の2段階は、重要な前提条件であるわけである。本研究では、この関係がほぼ支持されたと言えよう。ただし、役割取得段階が低くても、公正さの発達段階が高い子も存在しており、状況設定の違いや、公正さについての柔軟性のない固執、共感性の相違、などの原因が考えられ、他の要因との関連などからも検討する必要がある。

## 第4章 分配の公正さの発達と分配行動との 関係

公正さの発達段階が、分配行動を規定する重要な要因の1つであるか否かを検討する。

## 第1節 研究I：実験的研究

### 第1項 目的

分配の公正さの発達については、異なる2つの観点から検討されてきた。1つは、分配行動の結果から認知的側面を明らかにしようとする観点であり、もう1つは、「公正」についての認知判断の発達を明らかにしようとする観点であった。前者は、Adams(1965)の衡平理論の枠組みから検討されてきており、主に分配行動を調査して、どのような状況でいかなる認知判断が行われているかを推測する研究が大半であった。後者は、PiagetやKohlbergの道徳性の発達段階の研究を基にして、公正さの発達段階を明らかにしようというDamonらの研究に代表される。これは、実際の分配行動を検討するのではなく、公正という概念に関してどの程度の認知思考ができるのか、果して発達段階が存在するのか、といった観点に注目して検討されてきたといえる。

公正観の発達段階の順序性、及び、普遍性が妥当であることは、すでに、第2章で検討し、明らかにされたが、公正さの発達段階が分配行動を規定する重要な要因の1つであるかについてはいまだ検討されていない。それゆえ、本研究では、『どのような分配の公正さの発達段階にいる子どもが、いかなる分配行動を行うのか』、を分析することを目的とする。

### 第2項 方法

被験児：4歳児、5歳児、6歳児、7歳児、8歳児、9歳児、計227名。

調査期日：1984年5月中旬から9月中旬

調査材料：モール（手芸用品）の赤色100本、黄色100本。分配箱の赤色と黄色。

カタツムリのバッジ見本。台紙。比例テスト用紙。

手続き：被験児の半分は公正さの発達段階の調査が先に実施された。手続きは、第2章第2節と同様である。その後、実際の分配実験が行われた。被験児のあと半分は、先に分配実験を行い、その後、公正さの発達段階の調査が実施された。

分配実験の手続きは以下のとおりである。

実験者は、被験児を連れて、実験室用の部屋に連れて行き、室内の椅子に座らせた。被験児は実験者に向かい合って座り、名前、きょうだい数、出生順位などが尋ねられた後、



以下の教示が実験者により与えられた。

「これから、少しの間、おねえさんのお手伝いをしてほしいとのことですが、いいですか。手伝ってもらうのは簡単なことです。ここにきれいな色をしたモールがあるでしょう。おねえさんは、これを使ってこんなカタツムリのバッジをたくさん作りたいと思います。みんなにはカタツムリのこの部分を作ってもらいたいです。これをこうやってただまいていけばいいですよ。わかりますか。違うお部屋では、他のお友だちが他のおねえさんと同じことをやっています。そして、あなたと同じ時間だけ手伝ってくれます。できるだけたくさん作ってくればくれるほどおねえさんは助かります。それに、後でごほうびがもらえますよ。だから、頑張ってね。おねえさんがストップというまでやってください。では、はじめてください。」

被験児が作業をしている間、実験者は同じ作業を行っていたり、仕事をしているふりをした。被験児の作業条件は3つあった。すなわち、被験児が3つ作って、別の部屋で同じ作業をしている子（以下○）が7つ作る条件、被験児が5つ、○も5つ作る条件、被験児が3つで○が7つ作る条件である。○は架空の人物であった。条件は、被験児があらかじめ割り当てられている数を作り終わるときを見計らって、ストップさせることにより操作された。3つの条件はランダムに割り当てられた。被験児が既定の数を作り終えたとき、実験者により次の教示が与えられた。「はい、これで終わりです。○○ちゃん（被験児の名前）は何個作ってくれたかな（数えさせる）。ちょっと待っててね。もうひとりのお友達がいくつ作ってくれたか見て来ますね（退出して、○の作ったものを持ってくる）。お友達はいくら作っていましたよ。いくつかな。あなたのほうが{たくさん、あるいは、同じだけ、あるいは、お友達のほうがたくさん}作りましたね。2人ともおねえさんを手伝ってくれたのでごほうびをあげたいと思います。これは、ごほうびと代えてもらえるチップです。これをたくさん持っていればいるほどいいものがもらえますよ。10枚ありますが、2人分なので○○ちゃんの好きなように分けて下さい。これが○○ちゃんの分を入れる箱です（赤色）。これがお友達の分を入れる箱です（黄色）。おねえさんは、ちょっと仕事をしますから、その間に分けて下さい。」分配が終わった様子であれば、「分けてくれた。これでお手伝いは終わりです。どうもありがとう。ごほうびは、後で先生からわたしてもらいます。」と教示が与えられた。

### 第3項 結果と考察

公正さの発達段階と分配行動との関係が検討されたが、統計的に有意な差は見られず、どの段階においても平等分配が大半を占めていた。ただし、全体に有意でないものの、2-A段階では約40%のものが公平分配を行っており、公平分配が公正であるという見方が強いことが示唆された (Table 4-1-1)。

Table 4-1-1 公正さの発達段階と分配行動

段階	平等分配	公平分配	利己的分配	愛他的分配	計
0-A	10(76.9)	1( 7.7)	1( 7.7)	1( 7.7)	13(100.0)
0-B	14(56.0)	6(24.0)	3(12.0)	2( 8.0)	25(100.0)
1-A	25(56.8)	10(22.7)	8(18.2)	1( 2.3)	44(100.0)
1-B	10(58.8)	5(29.4)	2(11.8)	0( 0.0)	17(100.0)
2-A	18(58.1)	3(41.9)	0( 0.0)	0( 0.0)	31(100.0)

数値は人数、( )内は%

## 第2節 研究Ⅱ：質問紙による調査的研究

### 第1項 目的

第1節と同様のことを小学校高学年を対象に質問紙により検討する。

### 第2項 方法

被験児：9歳から12歳児、計145名。

手続き：研究Ⅰと同様の内容を質問紙にして、実施。

### 第3項 結果と考察

Table 4-2-1に示すとおり、有意な差が見られた ( $\chi^2=15.67, df=2, p<.01$ )。特に、1-A段階においては、平等分配をするものが80%以上であるのに対し、1-B段階に

においては平等分配と公平分配の割合が同じであった。1－B 段階と 2－A 段階に関しても、1－B 段階では公平分配の割合が大きいのに対し、2－A 段階においては、平等分配を行うものが多かった。これは、絶対的な平等を主張する 1-A 段階、貢献度や能力を考慮する 1－B 段階の考え方がそのまま、分配行動においても反映されていることが明らかである。また、2－A 段階の結果から、全体の和や社会的に納得されやすい分配行動である平等分配の割合が高くなることが示唆される。

Table 4-2-1 公正さの発達段階と分配行動

段階	平等分配	公平分配	計
1-A	20 (95.2)	1 ( 4.8)	21 (100.0)
1-B	6 (50.0)	6 (50.0)	12 (100.0)
2-A	56 (90.3)	6 ( 9.7)	62 (100.0)

数値は人数、( ) 内は%

### 第3節 研究Ⅲ：質問紙による調査的研究

#### 第1項 目的

研究Ⅰと同様のことを中学生を対象に質問紙により検討する。

#### 第2項 方法

被験児：12歳から15歳児、計262名。

手続き：研究Ⅰと同様。

#### 第3項 結果と考察

1－A 段階、2－A 段階の半分以上のものが、平等分配を行うのに対し、1－B 段階の

ものは比較的公平分配を選択するものの割合が高かった。したがって、発達段階に応じた分配行動が選択されていることがわかる。また、2-A段階においては、その状況にもっともふさわしい分配行動が選択されるわけであるから、平等分配の割合が高いということは、社会的に好ましい印象を与え、複数の人間が妥協できる分配として平等分配の方が、公平分配より適当であることが示唆されよう。

#### 第4節 全体の結果と考察

低年齢児対象の結果（第1節の研究Ⅰ）と高年齢児対象の結果（研究Ⅱ、研究Ⅲの結果）とを比較した結果、異なった面が見られたが、低年齢児の場合は高年齢児と比較して、認知と行動の一貫性が弱いといえる。0-Aと0-B段階においては、考え方がまだ未熟で自己中心的であることから、利己的な分配が多い。1-A段階においては平等分配が多いなど発達段階の傾向を示してはいるが、1-B段階では、貢献度を考慮した公平分配が実際には行われずに、平等分配が多く見られている。これに対し、高年齢児においては、かなり、発達段階が分配行動を規定している傾向が示され、認知と行動の一貫性が強いことが明らかにされた。こうした認知と行動との一貫性の変化は、他の要因の影響もかなり受けていることが考えられる。特に、状況要因の影響が強いと思われるが、要因に対する反応性や敏感さは個体要因などによって規定されることを察すれば、個体要因、及び、状況要因と公正さの発達段階との相互作用が分配行動を規定しているという観点から検討されるべきであろう。

## 第5章 分配行動を規定する個体要因の研究

分配行動を規定する主要因として、分配の公正さの発達について検討してきたが、発達段階そのものが直接行動を規定しているわけではないことが示唆された。その理由として、個体要因や状況要因が及ぼす影響がかなり強いことが考えられる。したがって、本章では、個体自体に属すると考えられる要因と分配行動との関係を明らかにする。

分配行動の発達の研究は、年齢、性との関係を検討したものが大半である。わずかに、きょうだい数、出生順位との関係も検討されている。その結果、年齢により分配行動の変化していることが明らかにされている。しかし、こうした個体要因、とりわけ、年齢は、分配行動に変化があるという事実を明にすることにとどまり、なぜ変化するのか、その原因については推測の域にとどまっている。したがって、もう一歩分配行動を変化させる、あるいは、選好を異にさせる要因について考え、検討していくことが必要である。

本章では、幼児、児童の社会的行動に影響を与え、しかも、年齢により変化すると予測される要因として、「自己意識」、「原因帰属」、「共感性」、「友情」について取り上げ、分配行動との関係を検討する。ただし、従来の研究では、これらは特定の状況において行動する際の動機づけに影響を及ぼすものとして扱われてきたが、本研究では、普遍的な状況でほぼ個人が一貫してもっている一般的特性として考え、それらが、分配行動にどの程度影響を及ぼしているかを明らかにする。

## 第1節 年齢、性、きょうだい数、出生順位と分配行動との関係

### 第1項 目的

年齢を要因とする分配についての研究が、はじめて注目されたのは、向社会的行動の研究においてであった。Ugurel-Semin(1952)は4歳から16歳の子どもに奇数個のナッツを与え、それを友だちとの間でどのように分配するかを検討した。その結果、5歳以下では、自分に多くする利己的分配を、7、8歳では利他的分配を、10歳以上では平等分配をするものが増加することを見出した。Hook(1978)は、年齢とともに、利己的分配から平等分配が現れ、やがては公平分配が行われると考えた。その際、認知能力である比の概念がなくしては公平分配は不可能であると考えた。Damon(1975)は、子どもの公正に関する認知発達を仮定して、それにより分配行動が規定されると考えた。渡辺(1986)は、Damonの公正の発達段階のわが国における妥当性を検討し、分配行動との関係を検討している。

性別要因に関しては、自分が報酬の分配を受ける場合には、男性は公平分配を選好しやすいが、女性は自己犠牲的な分配を選好しやすいことが明らかにされている(Major & Deaux, 1982)。Reis & Jackson(1980)は、自分の貢献度が相手よりも大きい場合には、男性は公平分配を選好するのに対し、女性は平等分配を選好することを明らかにしている。Leventhal & Anderson(1970)、Leventhal & Lane(1970)、Mikula(1974)は、自分の貢献度

が相手よりも小さかった場合には、男女とも公平分配を選好するが、女性は男性よりも自分に分配される利益を小さくする傾向があることを明らかにしている。また、土田(1980)は、自分が分配を受けない第3者(分配者)である場合には、男性は公平分配を選好しやすく、女性は平等分配を選好しやすい傾向があることを明らかにしている。性差がある理由として、Kidder、Bellettire、& Cohn(1977)は、女性が自己犠牲的分配や平等分配を選好するのは社会化の過程において、そのように自己提示することを期待されるからだと解釈している。彼らの研究によれば、女性は、自分よりも貢献度の低い協同作業者と分配する場合、その協同作業者とまた面会しなければならないときには平等分配を選好するが、面会しなくてもよいときには公平分配を選好した。これとは逆に、男性は、また面会しなければならないときには平等分配を選好した。Kahn、O'Leary、Krulwitz、& Lamm(1980)は、女性は男性よりも人間関係を良くしたいという動機(interpersonal orientation)が高くなるように社会化されるために、女性のほうが男性よりも自己犠牲的分配や平等分配を選好しやすいと主張している。

従来、年齢、性差と分配行動との関係については上記のように検討されてきたが、きょうだい数、出生順位についてはほとんど検討されていなかった。また、数少ない研究結果についても、一貫した結果が得られていない。したがって、本研究では、年齢、性差、きょうだい数、出生順位と分配行動との関係を検討する。

## 第2項 方法

被験児：4歳から8歳児、計120名。

手続き：第4章第1節の手続きと全く同様で、貢献度の実験操作が為されたのち、被験児と分配相手の2人分の報酬が与えられ、被験児が分配するように求められた。

## 第3項 結果

分散分析の結果、Table 5-1-1、Fig.5-1-1のとおり、年齢に有意な差が認められた( $F=5.14, df=4/133, p<.01$ )。年齢が若いほど、自分のとる報酬が多い傾向が見出され、年齢とともに相手を気づかう分配行動が見られた。多重比較の結果、4、5歳と7、8歳に差が示された。

性差については、10%水準で認められた( $F=3.05, df=1/146$ )。すなわち、女子の方が男子よりも自分に多くとる傾向が明らかにされた(Fig.5-1-2)。きょうだい数、出生順

Table 5-1-1 年齢と自分への報酬分配数

年齢	人数	平均	標準偏差
4	28	5.96	1.77
5	30	5.87	1.36
6	30	5.40	0.89
7	30	4.83	1.09
8	30	5.00	1.29

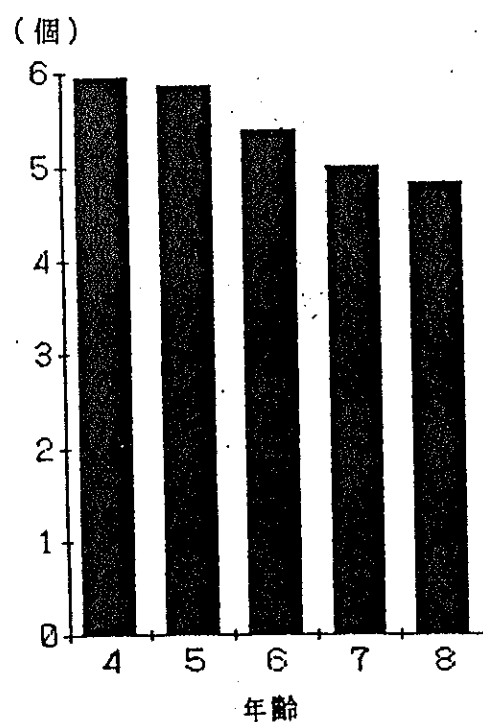


Fig.5-1-1 年齢別の自分への報酬分配数の平均



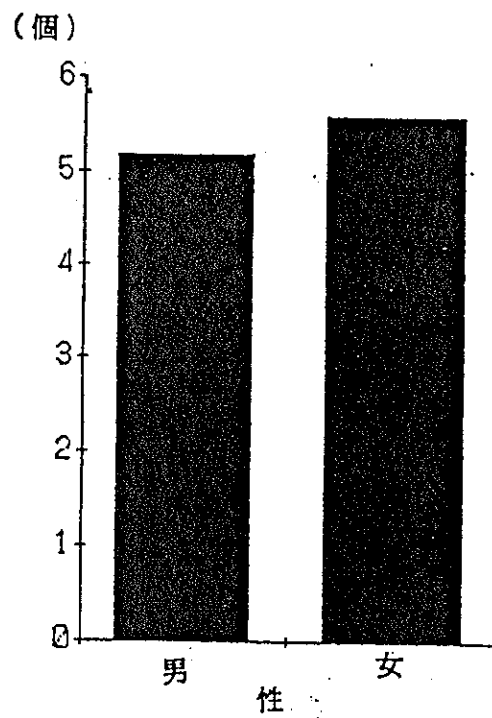


Fig.5-1-2 性別の自分への報酬分配数の平均

位については、Fig.5-1-3、Fig.5-1-4のとおり、有意な差はなかった。

#### 第4項 考察

年齢が分配行動の規定因の一つであることが明らかになった。年齢の若いほど、利己的な傾向が強く、しだいに相手を考慮した分配、あるいは、利己的欲求を抑えた分配ができるようになって考えられる。特に、7、8歳以上においては利己的欲求に左右されない、その状況を考慮した分配が行われることが示唆される。性差については、女子の方が男子よりもやや自分に多くとる傾向が示された。しかし、これは、女子の方が男子よりも利己的であると言うよりは、状況に関わらずに平等分配を行う傾向が高く、自分の方が貢献度が少ない場合には自分に少なくといった公平分配の割合が男子に比較して少なかったためと考えられる。このことは、女性は男性よりも自己犠牲的であるという結果と異なるが、先行研究においてはおとなが対象であったのに対し、本研究では低年齢児対象であるため、自己中心的な面が男女とも強いと予想され、結果的に異なったものと考えられる。また、状況要因との関係を併せて検討する必要がある（第6章第3節参照）。

これに対し、きょうだい数、出生順位については有意な差は認められなかった。これは、今日、きょうだい数が減少し、すべての子がひとりっ子感覚で育てられていることから、きょうだい数や出生順位を起因とする差が現れるまでには至らないのであろう。ただし、こうした個体要因と分配行動との関係を検討するだけでは、なぜ、そのような要因が規定因となったり、あるいは、ならないのかといった点を説明することができない。あくまでも、統計的に有意であったことから何かしらの分配行動に及ぼす効果があったということのみ明らかになったといえる。したがって、各状況と以上の変数との相互作用までを含んだ分析、及び、検討が必要である（後章に譲る）。

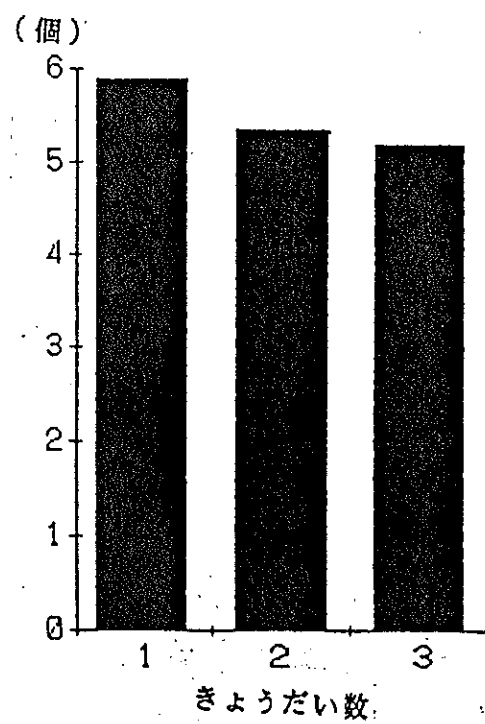


Fig.5-1-3 きょうだい数別の自分への報酬分配数の平均

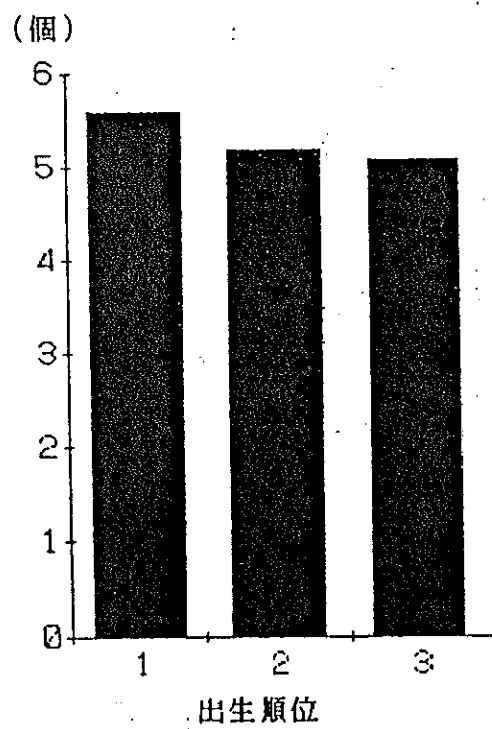


Fig.5-1-4 出生順位別の自分への報酬分配数の平均

## 第2節 自意識が分配行動に及ぼす影響

自意識が社会的行動に影響を及ぼすことが明らかにされている (Duval & Wickland, 1972)。自意識については、Fenigstein、Scheier、& Buss(1975)により、2つの因子が見出されている。すなわち、私的自意識 (private self-consciousness) と公的自意識 (public self-consciousness) である。前者は、自己の内面や感情など他者から観察できない自己の側面に目を向ける性格特性であり、後者は自己の言動や服装など他者が観察できる側面に目を向ける性格特性である。Scheier(1980)は、私的自意識の高い人は、自分の思考や態度を強く自覚しており、態度と行動の一貫性が高いことを報告している。これに対して、公的自意識の高い人はたとえ不適切な判断でも、他人の判断に従いやすいことが明らかにされている (Froming & Carver, 1981)。

Greenberg(1983)は、この2つの因子に注目し、社会的行動のなかでも特に、分配行動との関係を検討した。彼は、自己覚知 (self-awareness) が自意識の特性をさらに強めるものとして考え、実験状況にミラーを用いた。自意識尺度により、公的自意識が高いものと私的自意識が高いものを区別し、ミラーのある条件とない条件において分配行動を行わせた。その結果、公的自意識が高く私的自意識の低いもので自己覚知しない条件の人 (high-public self-consciousness/not-self aware) は分配原理の判断において平等分配 (分配物が均等に分けられる分配) を行うものが多かった。これは、分配場面における作業量が3:1の場合であり、平等分配を行うことにより、低い作業量のものに対して良い印象を与えるためと解釈された。すなわち、他者の評価に対して敏感であることから周囲に受け入れられやすい平等分配を選択したことである。これに対して、私的自意識が高くて公的自意識が低い (high-private self-consciousness/self-aware) ものは公平分配 (貢献度に応じて分ける分配) を行うものが多いことが示された。これは、自己の内的な基準に基づいて、状況に応じた原理として公平分配を選択したためと考えられる。

このように、個人的特性である公的か私的かという自意識の特性が、個人のもつ公正の基準と他人からの評価の認知、及び、自己像などとの間に葛藤状態を生じさせ、分配行動に影響を及ぼすことが考えられる。こうした研究は、大人を対象にして行われたものであるが、子どもを対象にして分配行動との関係を検討したものではない。児童期の自意識は3つの段階に分けて考えられている。第1段階は、5から7歳で、自己を身体の一部とみ

なし、性別や容姿など外観的客観的な属性をとらえており、内面への視点がない。第2段階は、8から10歳（小2から小4）であり、他者と異なった独自の存在であることを、外観的要因だけではなく感情や態度などの違いにも注目するようになる。第3段階は、10歳から12歳であり、多面的な自己についての把握が可能になり、同調や同一視の強い時期とされる。しかし、乳幼児から児童期にかけての組織的な研究はなされておらず、果して、公的自意識、私的自意識といった性格特性があらわれているか否かも明らかでない。

## 研究Ⅰ

### 第1項 目的

子どもの分配行動について、従来、年齢、性、状況要因などとの関係が検討されてきたが、性格特性の影響を検討したものがない。社会的行動である分配行動は、各個人の性格特性によりある程度規定されていると考えられる。同じ状況に直面しても、とる行動はひとつではない。ただし、まったくひとりひとり異なるというよりは、いくつかの種類（パターン）に分かれることが予測される。これは、個体のもつ性格特性がかなり行動を規定する要因になっていると考えられる。

本研究では、子どもを対象として、自意識と分配行動との関係を検討し、自意識が分配行動に影響を及ぼしているか否かを明らかにすることを目的とする。

### 第2項 方法

被験児：小学校4年生（男47名、女41名）、6年生（男66名、女66名）、計220名。

質問紙の作成：

(1)Fenigstein et al.(1975)により作成された自意識尺度を基にして、菅原(1984)が作成した翻訳版が用いられた。これは、“非常にあてはまる”から“全くあてはまらない”の7件法により評定するもので計26項目からなった。ただし、小学生に対しては、理解しやすいように表現や言葉を1部修正したほか、4件法で実施した。

(2)分配行動調査；

質問内容は、以下のとおりである。

夏休みに、あなたとあなたのおともだちが、しんせきのおじさんがやっているしんぶん

やさんで手伝うことになりました。しごとは、しんぶんをおりたたむことでした。あなたは、150枚おりたたむことができましたが、おともだちは50枚でした。あとから、あなたは手伝ったお礼としておじさんから2000円もらいました。おじさんは、「これはふたりふんだけど、おまえのすきのように分けていいよ。」と言いました。

貢献度の比は、3 : 1であった。

質問項目は、①あなたは、どのように分けますか、②おともだちは、どうして少ししか、折りたためなかったと思いますか、であった。

### 第3項 結果

公的自意識得点の平均は26.7、標準偏差は6.4であり、私的自意識の得点は平均24.2点で、標準偏差が5.6であった。各自意識得点により、公的自意識得点も私的自意識得点も平均より高い公高私高群、公的自意識得点が平均より高く、私的自意識得点が平均より低い公高私低群、公的自意識得点が平均より低く、私的自意識得点が平均より高い公低私高群、公的自意識得点も私的自意識得点も平均より低い公低私低群の4群に類別し、分配行動との関係が検討された。分配行動は、自分ともだちが1000円ずつもらう平等分配と、自分が1500円、ともだちが500円と貢献度(3 : 1)に応じて分ける公平分配に注目して検討された。その結果、Fig.5-2-1のとおり、各群により、分配行動に有意な差が見出された( $\chi^2=7.99, df=3, p<.05$ )。すなわち、公高私高群と公低私低群との比較から、自意識の質(公的、あるいは私的)に関わらずに、自意識得点全体が低いものに、公平分配の割合が高いことが明らかにされた( $\chi^2=4.78, df=1, p<.05$ )。

さらに、公高私低群を公的自意識の高いもの、公低私高群を私的自意識の高いものと考えて、公的か私的かの性格特性によって、分配行動が異なるかどうかを検討したところ、有意な差は見られず、いずれも平等分配を行ったものが圧倒的に多かった。また、性別、学年別にも同様に検討されたが、いずれも有意でなかった。

なお、自意識に関わらない性差においては、女子は全員が平等分配を行っており、明らかに男子と異なっていたほか( $\chi^2=2.78, df=1, p<.10$ )、自意識得点も女子のほうが男子に比べて高く、自意識が高いことも理由として考えられる(男子：公的自意識得点平均24.7、私的自意識得点23.2；女子：公的自意識得点29.0、私的自意識得点25.3)。

### 第4項 考察

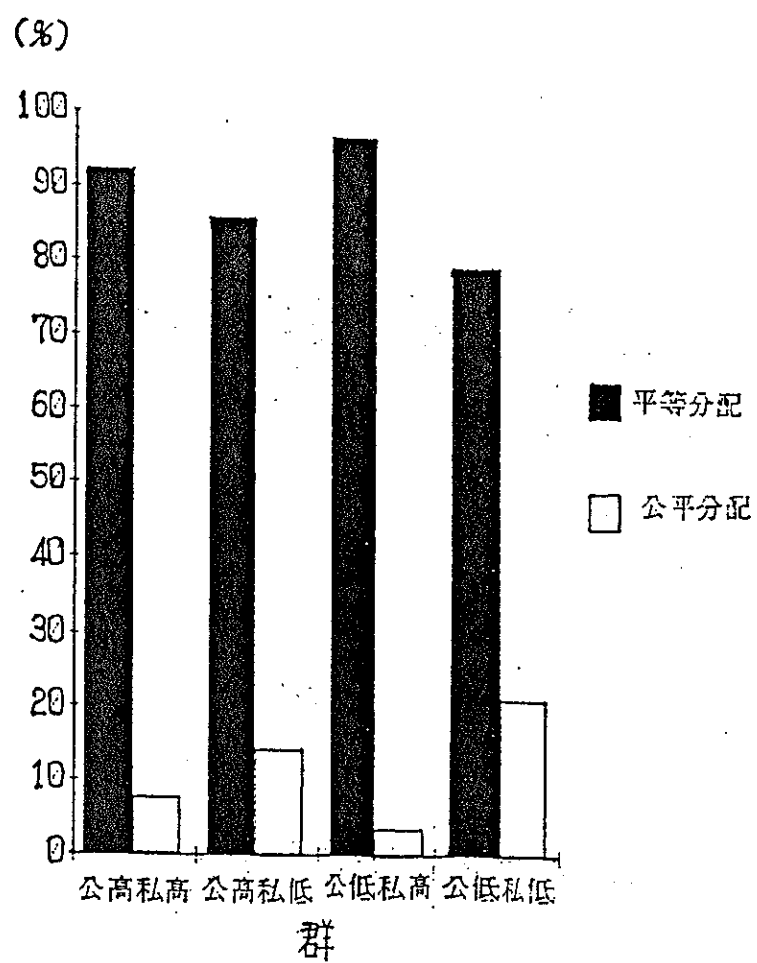


Fig.5-2-1 自意識と分配行動



本研究結果から、自意識の質的な違いは、分配行動に影響を及ぼさないことが明らかになった。考えられる理由として、1つは、被験者が小学生であったことから、まだ自意識そのものの発達が未熟であり、質的に分かれていないため、行動に差が現れなかったことがあげられる。もう1つの理由としては、大人の自意識を測定するこの尺度が子どもの自意識を捉えるのに不適切であったことが、考えられる。そのため、因子分析（主因子、バリマックス回転）を行ったところ、2つの因子を得た。その結果、Table 5-2-1のとおり、大人を対象として得られた因子構造と異なることが明らかにされた（負荷量は、.40以上のもの）。すなわち、項目22、24などが逆の因子の方に負荷量が高く、公的私的の区別が明らかでないことが認められた。したがって、子どもの自意識が適切に測定されていなかったことが反省される。従来の研究では、子どもの自意識を測定したものはほとんどないため、自意識の質的な分化がいつごろから、始まるのか、また、測定するにはどうしたら良いかというところから検討する必要があることが示唆される。

性差については、女子が競争的な場面においても平等志向であり、調停的であることが社会的に期待されているからであろう。それに対し、男子は競争志向が強く、貢献度や能力などを比較する傾向が高いことが分配行動にも現れたと考えられる。また、男女により自意識の発達過程が異なること、そして、そのことが、社会的行動に影響を及ぼすことが考えられ、今後この点にしばった研究が望まれる。

## 研究II

### 第1項 目的

小学生を対象とした自意識と分配行動との関係が明らかでなかったため、自意識の測定が可能である大学生を対象とした。大人において、自意識が分配行動に及ぼす影響が明らかになれば、研究Iの結果が、子どもの自意識が未発達であったゆえんのことをさらに明らかにすると思われる。また、状況要因である貢献度条件により、自意識の質的な違いとの交互作用があると仮定されるため、状況要因を2つ設定した。また、公的自意識の高いものは私的自意識の高いものに比較して、高貢献度においては、他者の目を気にして平等分配を選び、低貢献度においては公平分配を選ぶ傾向が高いという仮説を検討する。

### 第2項 方法

Table 5-2-1 因子負荷量0.40以上の項目

項 目	1	2
1.自分がみんなにどう思われているのか気になる。	◎	
2.自分のからだが変化するとすぐにわかる。		
3.出かける前には、かならずふくそうや身なりが変でないか確かめる。		(×)
4.自分に話しかけることがある。		(×)
5.ほかの人が自分のことをどう思っているのか気になる。	◎	
6.自分がどんな人間なのかわかって努力している。		
7.人に会うとき、どんなふうに行動したらよいのか気になる。	◎	×
8.自分の思っていることや気持ちをいつも自分でわかっていたいと思う。		◎
9.自分の意見をほかの人がどう思っているのかが気になる。	◎	
10.自分自身の心の中のことは、あまり気にしていない。		×
11.人に見られていると、ついいいかっこうをしてしまう。	◎	(×)
12.自分の顔や姿を気にする。		(×)
13.自分がほんとはなにをしたいのか考えて行動している。	◎	◎
14.ふと、他人のように自分を考える時がある。		◎
15.自分についてのうわさが気になる。	◎	
16.人の前で何かをするとき、自分のやっていることやかっこうが気になる。	◎	
17.自分を反省してみることが多い。		◎
18.どんなときでも、自分の考えや意見をはっきりしておきたい。		(×)
19.ほかの人のように、自分をながめる(考える)ときがある。		
20.どんなふくを着たらよいかなどあまり考えたりしない。		
21.しばしば、自分がなにを思っているのかわかってとする。		◎
22.ほかの人がどう思うかを考えて、行動する。	×	(×)
23.いつも自分のことを考えるようにしている。		×
24.はじめて会う人からきられないように、気をつかう。	×	(×)
25.気分が変わるのが自分でよくわかる。		
26.人が自分のことをどのように思っているのか注意している。	◎	

◎：先行研究と同じ因子の項目、×：先行研究では負荷量の高い項目  
 (×)：先行研究では負荷量が低かったのに、本研究では高い項目

被験者：大学生76名（男39名、女37名）。

質問紙の作成：

(1)自意識調査：Fenigstein et al.(1975)により作成された自意識尺度を基にして菅原(1984)が作成した翻訳版が用いられた。これは、“非常にあてはまる”から“全くあてはまらない”の7件法により評定するもので計26項目からなった。

(2)分配行動調査：分配行動の例話が2種類（高貢献度条件と低貢献度条件）作られた。内容は被験者が例話中の作業員（「あなた」）として登場した。概要は、つぎに示すとおりである。低貢献度条件はその逆であった、2つの例話は、作業の貢献度以外は全く同じにし、両条件において以下の4つの回答が求められた。①あなたはどの分けますか、②もし分ける相手が親友であったら、どう分けますか、③もし切実にお金の入りような時だったらどう分けますか、④あなたが遊び半分で相手がお金に困っていたらどう分けますか。

高貢献度条件概要：

あなたは、冬休みに土浦の駅ビル前で、ある広告を配るアルバイトを友達から頼まれました。アルバイトは、もう1人いて、同じ筑波大生でした。AM. 9:00からPM. 1:00までやり、あなたは200枚、もう1人は300枚配ることができました。次の日に友達のところへ行ったら、バイト代だと言って1万円くれました。もう1人の人は、風邪で今日は来ていないから、適当に2人で分けて欲しいと言います。

### 第3項 結果

公的自意識得点の平均は35.0、標準偏差は9.9であり、私的自意識得点の平均は30.0で、標準偏差は7.9であった。条件別に、公高私低群（公的自意識得点が平均より高く、私的自意識得点の平均より低い）と公低私高群（公的自意識得点が平均より低く、私的自意識得点が平均より高い）の2群に類別し、分配行動との関係を検討した。その結果が Table 5-2-2、Table 5-2-3 に示された。

質問①から③を見ると、低貢献度条件では、質問③の「もし切実にお金の入りような時だったら、どう分けますか」においてのみ、公的自意識群が公平分配を多く行っていたのに対して、私的自意識群では、平等分配が多い傾向が見られた（ $\chi^2=2.75, df=1, p<.10$ ）。これに対して、高貢献度条件では、有意な関係は認められず、仮説は低貢献度条件においてのみ支持された。

Table 5-2-2 低貢献度条件における自意識と分配行動

自意識		公平分配	平等分配
公的自意識群 (n=10)	質問①	6(60.0)	4(40.0)
	質問②	6(60.0)	4(40.0)
	質問③	6(60.0)	4(40.0)
	質問④	7(70.0)	3(30.0)
私的自意識群 (n=12)	質問①	5(41.7)	7(58.3)
	質問②	5(41.7)	7(58.3)
	質問③	2(16.7)	10(83.3)
	質問④	9(75.0)	3(25.0)

( ) 内は%

Table 5-2-3 高貢献度条件における自意識と分配行動

自意識		公平分配	平等分配
公的自意識群 (n=8)	質問①	1(12.5)	7(87.5)
	質問②	2(25.0)	6(75.0)
	質問③	2(25.0)	6(75.0)
	質問④	2(28.6)	5(71.4)
私的自意識群 (n=11)	質問①	3(27.3)	8(72.7)
	質問②	1( 9.1)	10(90.9)
	質問③	6(54.6)	5(45.5)
	質問④	1( 9.1)	10(90.9)

( ) 内は%

#### 第4項 考察

このような結果から、公的自意識群は自分が切実にお金を必要としていても、他者の目を評価を気にするため、低貢献度条件では、貢献度に応じて自分への分配を少なくしようと公平分配を行ったことが示唆される。一方、私的自意識群では、低貢献度条件では、平等分配が多く見られたが、これは、私的自意識群が、自己の信念や基準に注意がいきやすいことから、特に自己の利益を増やそうとして平等分配を行ったと考えられる。すなわち、自分の利益を増やそうとした傾向が私的自意識群において強いことが考えられる。ただし、高貢献度条件では、さすがに、私的自意識群でも、自分に多くすることにひけめや遠慮を感じ、他者の目を気にする面が生じ、平等分配を行ってしまう傾向のあることが考えられる。そのため、質問③のように「自分」が切実にお金に困っている場合には、他者への気がねはなくなり、もともとの性格特性である自分の利益を獲得する行動が行われ、公平分配を行ったと考えられる。

質問④の「あなたが遊び半分で、相手がお金に困っていたとしたら、どう分けますか」に対しては、公的自意識群も私的自意識群も低貢献度条件では、公平分配を行い、高貢献度条件では、平等分配を行って、条件に依存しないで、相手に多くできるように配慮した分配を選択したことがわかる。

結果全体から、自意識それ自体だけではなく、質問のしかたによって分配行動が変わることが示唆された。また、私的自意識群の高いものが貢献度に応じて分配する公平分配を自己の基準としてもっていることが予測されたが支持されなかった。代わりに、自分の利益を最大化する傾向(self-interest)が、公的自意識群よりも高いことが示唆された。なお、全体の人数が少ないため、性差は比較しなかった。

先行研究との結果の違いは、先行研究が、他の2者間での第3者としての分配場面であったのに対し、本研究では、自分自身が、被分配者であったことから、自己の利益への関心が高く、自分に多く分配しようという動機づけが強くなったことが考えられる。また、日本で社会的に是認される分配として平等分配の価値が高いことや、アメリカに比較して、他者の目や評価を気にする傾向が高く、私的自意識群とはいっても、先行研究での私的自意識群から比較すれば、レベルが異なることが考えられる。また、本研究では、調査人数が少なかったことや、第3者的立場での分配と比較しなかったことが反省される。しかし、自意識が状況や条件と相互作用して、分配行動になんらかの影響を与えていることが明らかになったと思われる。

なお、おとなを対象とした研究結果から、研究Ⅰにおける考察どおり、子どもの自意識の分化が未熟なことが示唆された。もっと、自己に注目しやすい状況設定や教示、あるいは、他者から評価されることが明らかな状況を設定することができれば分配への影響を明らかにすることができると思われる。

今後は、さらに、人数を増やし、条件や状況設定を整えて、性差についても明らかにしたいと考えている。

### 第3節 原因帰属が分配行動に及ぼす影響

#### 第1項 目的

分配判断をする際に、われわれはいろいろな理由を考えるが、特に、分配場面における状況の認知において、何に場面の特殊性の原因を帰属するかは、分配様式の選択に大きな影響を及ぼすと考えられる。すなわち、分配結果に先行する被分配者の状況を外的に帰属した場合には、例えば、作業量が少なかったのは運が悪かったとか、作業内容が難しすぎたといった場合には、外的当事者間の貢献度や能力について考慮しない平等な分配が期待される。これに対して、内的に帰属した場合には、例えば、作業量が多かったのは能力があったからだとか、努力したからだといった場合には、公平分配が多くなることが予測される。このような傾向が個人の特性として一貫性があり強いものであれば、分配行動はかなり規定されていると考えられるであろう。したがって、本研究では、原因帰属が分配行動に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

#### 第2項 方法

被験児：小学3年生91名（男子53名、女子38名）、小学5年生133名（男子59名、女子74名）、計224名。

手続き：①原因帰属尺度；金子(1982)が中学生を対象に作成した尺度から20項目を選択し、新たに援助場面10項目を付加した岡島(1984)の尺度を用いた（Table 5-3-1）。各場面（達成、対人学級、課外活動、援助）について、4つの原因（能力、努力、課題の困難度、運に相当するもの）を提示し、その中から1つを選択させる方法をとったものであった。

②分配行動調査の概要はつぎのとおりである。

夏休みに、あなたとあなたのおともだちが、しんせきのおじさんがやっているしんぶんやさんで手伝った結果、あなたは60枚、おともだちは40枚しんぶんをおりたたみ、お礼として2人分の2000円をもらおうという設定であった。

#### 第3項 結果

原因帰属の4つの要因（努力、能力、課題の困難さ、運）のうち、先の2つは内的帰属、

Table 5-3-1 原因帰属尺度項目とその領域、事態の性質

番号	領域	性質	項目内容
1	①a	N	わたしが学校の宿題を全部できなかった
2	①a	P	わたしが授業をすぐ理解できた
3	④	P	わたしが道に迷った人に道を教えてやった
4	②b	N	ともだちがわたしと遊ぶのをやめてしまった
5	①a	P	わたしが本を読んでその話がよくわかった
6	④	N	わたしが川でおぼれている人を助けなかった
7	①b	N	わたしがパズルを解けなかった
8	①a	N	わたしが授業でわからないところがあった
9	①b	N	わたしがともだちとトランプをして負けた
10	③	P	わたしが係りになれた。
11	①a	N	わたしの通信簿の成績が下がった
12	④	N	わたしが算数の問題をともだちに教えてやらなかった
13	①b	N	わたしがトランプのやりかたをうまく教えられなかった
14	④	P	わたしが川でおぼれている人を助けた
15	②b	P	みんながわたしと遊びたがった
16	④	P	わたしがともだちにお弁当を分けてやった
17	①b	P	わたしがトランプのやり方をうまく教えた
18	①a	P	わたしが学校のテストでよくできた
19	④	N	わたしが道に迷った人に道を教えてやらなかった
20	④	P	わたしが坂道でおじいさんを押してやった
21	④	P	わたしが算数の問題をともだちに教えてやった
22	②c	P	先生がわたしに「よくできたね」と言った
23	②a	N	おかあさんが、わたしに「もう宿題すんだの」と聞いた
24	①c	N	鉄棒の前回りが連続してできなかった
25	①a	N	わたしが学校のテストでよくできなかった
26	①b	P	わたしがパズルを解くことができた
27	②c	P	先生がわたしに用事を頼んだ
28	④	N	わたしが電車の中でおじいさんに席をゆずらなかった
29	①b	P	わたしがともだちとトランプをして勝った
30	④	N	わたしが坂道でおじいさんを押してやらなかった

①達成 (a学業成績、bゲーム、c運動)

②対人 (a親、b友人、c教師)

③学業・課外活動

④援助



後の2つは外的帰属と考えられている。本研究では、各項目に対して、能力に帰属したものと努力に帰属したものに0点、課題の困難さ、運に帰属したものに1点が与えられた。30項目の合計得点を算出し、中央値を求め、中央値より高い得点群を外的帰属傾向にあるもの、中央値より低い得点群を内的帰属傾向にあるものとして考えた。分配行動としては、Table 5-3-2のような分配様式が見られたが、大きく4つの分配様式について、原因帰属傾向との関係を検討した。すなわち、平等分配、公平分配、準公平分配（厳密な貢献度の比に応じた分配ではないが、それに近いもの）、利他的分配であった。Table 5-3-3をもとにカイ2乗検定を行った結果、有意な差は見られなかった( $\chi^2=0.72, df=3, n.s.$ )。分配行動を平等分配と公平分配に限定し、イエーツの修正を行って、同じように分析したが、やはり有意な差は見られなかった( $\chi^2=1.00$ )。つぎに、先行研究において、positive場面とnegative場面に分けて検討されていることから(Table 5-3-1)、本研究でも場面別の2つに分けて、分配行動との関係が検討された。その結果、Table 5-3-4、5-3-5に示すとおり、positive、negative場面においてのいずれにも有意な差は見られなかった(positive;  $\chi^2=2.18, df=3, n.s.$ ; negative;  $\chi^2=2.27, df=3, n.s.$ )。

#### 第4項 考察

本研究では、原因帰属と分配行動との間に有意な関係は見られなかった。原因帰属が内的であるか、外的であるかを問わずに、約80%以上のものが平等分配を行い、原因帰属による影響は示されなかった。この原因としていくつか考えられる。まず、分配場面によってなされる帰属因と、原因帰属尺度によって測定した帰属因とが対応しなかったことが考えられる。すなわち、一般的な個人の帰属傾向が、分配場面といった特殊な場面における帰属傾向と異なっていることが示唆される。いわゆる学業場面における動機づけ過程から導かれたところの原因帰属が、社会的場面におけるそれとは、同じ個人の中でもある程度影響しあいながらも区別されていると思われるのである。

つぎに、分配場面で貢献度（作業量）が3対2に操作されたが、この比の差がかなり小さく認知されたように思われる。したがって、60枚、40枚といった差は大した差ではないものと見なされ、その結果に到った原因追求が深くなされなかったのではないだろうか。

また、Weiner(1980)は、原因帰属の3次元として、統制の位置(locus)、安定性(stability)、統制可能性(controllability)を提唱しており、援助行動の判断の際に統

Table 5-3-2 分配様式

種類	頻度
平等分配	(1000:1000) 187(84.62)
公平分配	(1200:800) 8(3.62)
準公平分配	(1600:400) 1(0.45)
	(1900:100) 2(0.90)
	(1400:600) 2(0.90)
	(1500:500) 7(3.17)
	(1300:700) 3(1.36)
	(1850:150) 1(0.45)
	(1999:1) 1(0.45)
利他的分配	(900:1100) 1(0.45)
	(0:2000) 1(0.45)
	(200:1800) 2(0.90)
	(400:1600) 1(0.45)
221(100.00) ( )内は%	

Table 5-3-3 原因帰属傾向と分配行動

帰属傾向	平等分配	公平分配	準公平分配	利他的分配	
外的	63(86.3)	3( 4.1)	6( 8.2)	1( 1.4)	73(100.0)
内的	108(85.7)	4( 3.2)	10( 7.9)	4( 3.2)	128(100.0)

数値は人数、( )内は%

Table 5-3-4 positive場面における原因帰属傾向と分配行動

帰属傾向	平等分配	公平分配	準公平分配	利他的分配	
外的	83(83.0)	5( 5.0)	10(10.0)	2( 2.0)	100(100.0)
内的	85(89.5)	2( 2.1)	6( 6.3)	2( 1.1)	95(100.0)

数値は人数、( )内は%

Table 5-3-5 negative場面における原因帰属傾向と分配行動

帰属傾向	平等分配	公平分配	準公平分配	利他的分配	
外的	52(88.1)	2( 3.4)	5( 8.5)	0( 0.0)	59(100.0)
内的	117(85.3)	5( 3.7)	10( 7.3)	5( 3.7)	137(100.0)

数値は人数、( )内は%

制可能性の次元が最も効果が在ることをあきらかにしている。Meyer & Muhlherin(1980)もこの結果を確認している。ところが、本研究では分配場面を3つの次元から操作しておらず、いかようにも原因を考えられる場面であったため、原因帰属の効果が明らかにできなかったといえる。結果的には、一般的場面における統制の位置の次元と分配行動の結果を検討したことになり、行動にいたる動機づけ過程の検討が綿密になされなかったことが反省される。ただし、原因帰属が分配行動に影響を及ぼしている傾向が統計的に認められなかったものの、「なぜ、あなたとおともだちで新聞をおりたたむ枚数に差が生じたと思うか」という質問に対して、「やるきがない、めんどろ」、「なれなくてへた」、「仕事が難しい」、「体調が悪い」などの理由が多くあげられており、分配の際に、さまざまな原因帰属がなされていることは明らかであるため、今後は、3つの次元を操作した分配状況を用いた研究が重ねられることが望まれる。

#### 第4節 共感性が分配行動に及ぼす影響

##### 第1項 目的

共感性は、向社会的行動を動機づけるものとして、従来さまざまな角度から行動との関係が検討されてきている。浜崎(1985)は、6歳児を対象に、他者のいる場面といない場面とを設定し、共感性が分配行動にどのような影響を及ぼすかを検討した。その結果、共感性の高い群では他者の在、不在に関わらずに、「かわいそうな子ども」に対して、自分よりも相手に多く分配した。これに対し、共感性の低い群では、他者のいる場面では、他者への分配量が増加したが、それでも結果的には自分が多くなるように分配していることが明らかになった。このことから、共感を媒介とした向社会的行動の動機は利他的であることが示唆されている。われわれがものを分配する場合、少なからず相手の心情、立場や状況を理解し、相手の欲求が満足できるような分配を試みることが一般的に予測されることから、分配行動における共感性の機能は重要なものだといえる。しかし、向社会的行動の研究においては、分配行動は自分より他者に多く分配するか否かについてのみに注目しており、分配行動（分配様式）の選好との関係を検討したものがまったくない。また、社会心理学における公正な分配に関する研究においては、共感性の機能によって分配を説明しようとしたものが見られない状況である。したがって、本研究では共感性と分配行動の選択に関して検討することを目的とする。ただし、ここでは、共感性をある特定状況での対人理解の程度として捉えず、日常的に各個人が備えている性格的特性として見なし、それと分配行動との関係を明らかにすることを目的とする。

##### 第2項 方法

被験児：茨城県土浦市立A小学校3年生91名（男子50名、女子41名）、小学5年生133名（男子58名、女子75名）、計224名（男子108名、女子116名）。

手続き：①共感性調査：Davis, M.H.(1983)の共感性尺度28項目を児童用に訳したものが作成され、用いられた（Table 5-4-1）。この尺度は、共感を情動的、認知的と限定せずに多次元的にとらえている点で評価されるものである。測定は、「まったくあてはまらない」から「よくあてはまる」の4件法で実施した。

②分配行動調査：親戚のアルバイトを友だちと手伝い、お礼に報酬を与えられるが、そ

Table 5-4-1 共感性調査項目と因子負荷量

因子項目	因子負荷量		
	第1	第2	第3
1.これから起こりそうなことを(未来のことを)空想することが多い	.44		
6.なにか大事な事が起きるとおちつかなくなるほうです	.47		
10.気持ちがおちつかないとき、自分がなにもできない人間のように感じるときがある	.54		
16.テレビを見たあと、テレビの主人公になったように感じる	.49		
20.自分が見たことで、とてもよく感動したことがよくある	.64		
22.自分を心のやさしい人だと思いたい	.51		
23.よいテレビや映画を見ると、すぐにその主人公になったように感じる	.62		
24.あわてていると自分がなにをしているのかわからなくなる	.40		
25.だれかとケンカしても相手の気持ちを考えるようにしている	.46		
26.おもしろい本を読んでいると、もしお話のことが自分に本当に起こったら、どんな感じがするかを考える	.56		
27.とても困っている人が助けをもとめているのを見るとあわててしまう	.54		
2.自分よりも不幸な人をやさしく気づかうことがよくある		.42	
8.何かを決心する時に自分に反対している人の気持ちや意見を考えてみる		.41	
11.ときどき友達がどんなことを考えているかを想像して友達のことをもっとわかってあげようと思うことがある		.73	
12.本やテレビに夢中になってしまうことがほとんどない		-.48	
19.なにか大事なことが起こってもあわてないで正しく行動することができる		.58	
21.ものごとはすべて2つの点から考えることができると信じており、いつも2つの方向から考える		.65	
25.だれかとケンカをしても相手の気持ちを考えるようにしている		.42	
28.人の悪口を言う前にその人の気持ちを考えてあげようとする		.60	
4.友達がこまわっていてもあまりかわいそうに感じないことがときどきある			.51
7.かわいそうなテレビを見ても泣いたり、おもしろいテレビを見ても笑ったりしない			.57
13.こまわっている人を見ても平気でいられる			.71
14.不幸な人を見ても何も感じない			.77
18.いじめられている人を見てもかわいそうに思わないことがある			.62

れを2人でどう分配するかを問うものであった。作業量の比は、3対2の高貢献度条件と2対3の低貢献度条件の2通りであり、報酬は2000円であった。また、低貢献度調査には「作業量が異なったのはどうしてだと思いますか」という質問がなされた。

調査は、高貢献度調査は6月に低貢献度調査は10月に実施した。

### 第3項 結果

共感性尺度により測定された各項目の合計得点を平均値を基準にして3群に分けた。すなわち、平均値+1SD以上を共感性高群(86.50以上)、平均値-1SDより大きく平均値-1SD未満を共感性中群、共感性-1SD以下(67.64以下)を共感性低群とした。代表的な分配行動として、平等分配、公平分配、利己的分配、愛他的分配の4つを選択し、共感との関係を検討した。高貢献度条件においては、Fig.5-4-1に示されるとおり、共感性の高いものに平等分配、愛他的分配が多く、共感性の低いものに公平分配と利己的分配のものの割合が多かった( $\chi^2=19.30, df=6, p<.01$ )。平等分配と公平分配の割合が全体に高いことからこの2つと共感との関係を検討した結果、有意であった。すなわち、Fig.5-4-2から明らかとなっており、共感性高群に平等分配が多いのに比較し、共感性低群に公平分配の割合が高かった( $\chi^2=9.30, df=2, p<.01$ )。

低貢献度条件においては、4つの分配行動との関係においては、共感性中群と低群に利己的分配の割合が高い傾向が見られたが( $\chi^2=12.14, df=6, p<.10$ )、平等分配と公平分配と分配行動との間に有意な関係は示されなかった。また、貢献度により分配行動が変化しているか否かが検討されたが、有意な変化は示されなかった。

つぎに、共感性尺度を主因子法により因子分析し、バリマックス回転を行った結果、因子負荷量が.40以上の3つの因子を抽出し、それぞれ「個人的苦痛、及び、感動」因子、「共感的関心」因子、「感受性」因子と命名した。その結果は、Table 5-4-1に示したとおりである。各因子をやはり平均値を基準として3群に分け、分配行動との関係を検討したところ( $\chi^2=12.42, df=6, p<.10$ )、高貢献度条件では第1因子で個人的苦痛や感動を受けないものに公平分配が多かった(Fig.5-4-3)。第2因子については、Fig.5-4-4に明らかとなっており、共感的関心の強いものに平等分配が多いのに対し、共感的関心の弱いものに公平分配や利己的分配の多い傾向が認められた( $\chi^2=13.48, df=6, p<.05$ )。第3因子については、有意な関係は見られなかった。

低貢献度条件においては、第3因子においてのみ有意な関係が見られ(Fig.5-4-5)、感

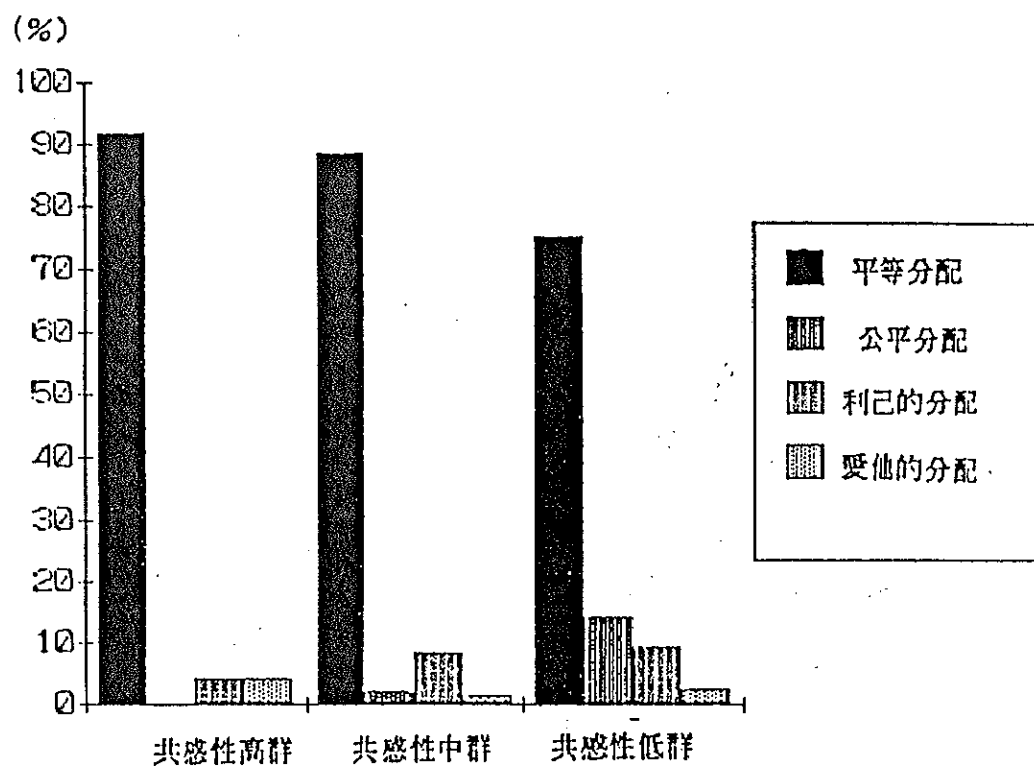


Fig.5-4-1 高貢献度条件における共感性と分配行動

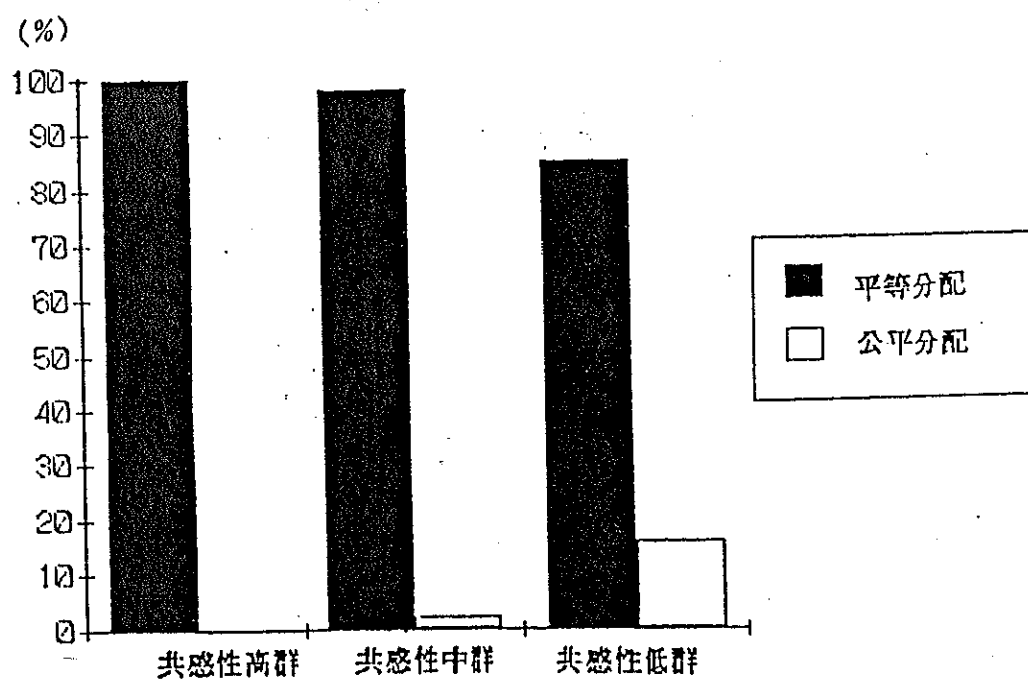


Fig.5-4-2 高貢献度条件における共感性と2つの分配行動 (平等分配と公平分配)



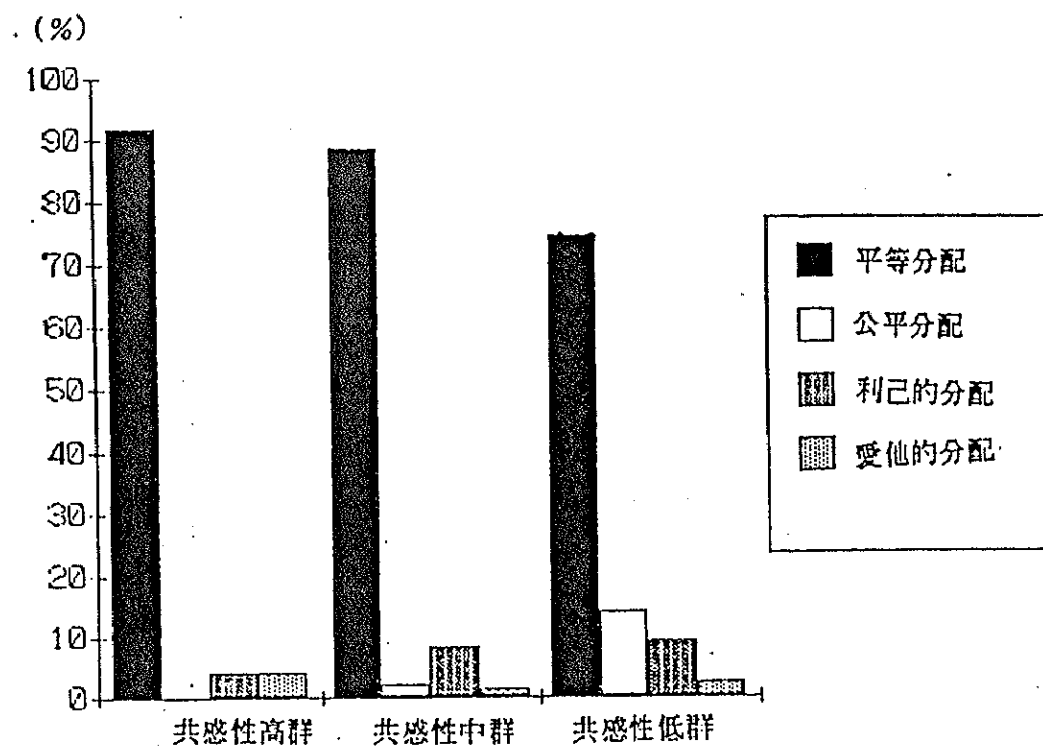


Fig.5-4-3 高貢献度条件における共感性第1因子と分配行動

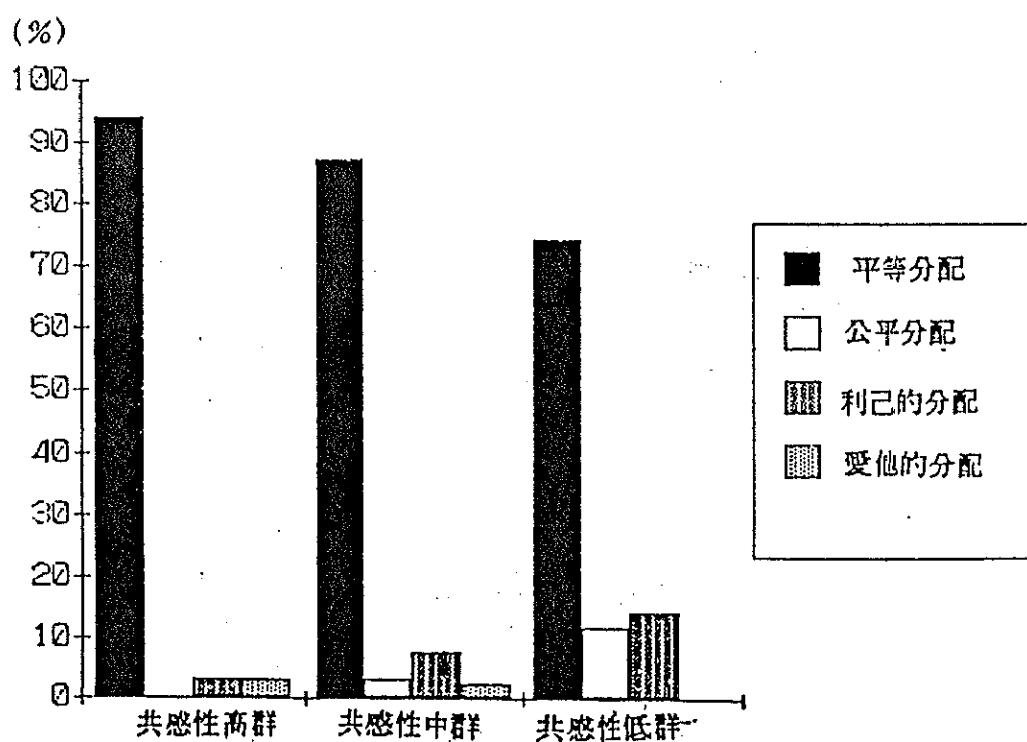


Fig.5-4-4 高貢献度条件における共感性第2因子と分配行動

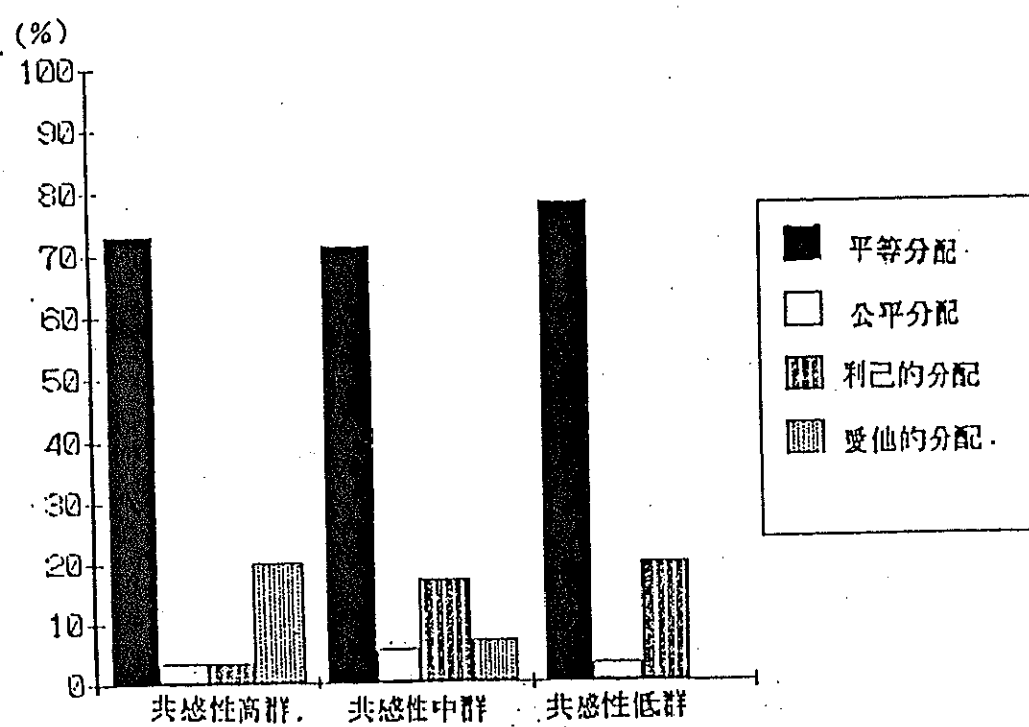


Fig.5-4-5 低貢献度条件における共感性第3因子と分配行動

受性の高いものに愛他的分配の割合が高く、感受性の低いものに利己的分配の割合が高い傾向が見られた ( $\chi^2=15.13, df=6, p<.05$ )。

作業量が異なった理由としてTable 5-4-2にあげられるものが見られた。最も多かったのは、友だちの方が「一生懸命やった」、「熱心にやった」、「真剣にやった」で、つぎは「動作が早かった」、「器用だった」であった。さらに、「おかねがほしくて」、「いつも家の手伝いをして慣れている」、が続いた。これらの理由は、能力、努力、外的な報酬期待、内的な報酬期待、状況といった5つに大別された。すなわち、{1}が能力に、{2、6、11}が努力に、{4、10}が外的報酬期待に、{3、8、9、14}が内的報酬期待に、{5、7、12、13、15}が状況に割り当てられた。そして、この理由と共感性、及び分配行動との関係を検討した。

その結果、共感性との関係はFig.5-4-6のとおりであり、共感性の高いものは努力に理由づけするものが多く、共感性の低いものは能力に帰属するものが多いことが示された ( $\chi^2=11.47, df=4, p<.05$ )。つぎに、分配行動との関係が検討されたが、能力や状況を理由にしたものは全員が平等分配を行っており、努力を理由にしたものは10%が公平分配を行っていた ( $\chi^2=7.50, df=2, p<.05$ )。このようなことから、共感性の高いものは友だちの努力を理由にするものが多く、その結果、自分の貢献度の低いままに報酬を分配する公平分配を選択するものの割合が高く、共感性の低いものには友だちの能力に帰属するものが多く、平等分配が選択されることが明らかになった。

#### 第4項 考察

高貢献度条件においては、共感性の高いものに愛他的分配が多く、低いものに公平分配、及び、利己的分配が多かった。すなわち、自分が相手よりも大きく貢献したに関わらずに、思いやりのあるものは相手に報酬を多くしたり、平等に分配しているのに対して、思いやりの少ないものは貢献度に応じて自分に多くする分配したり、貢献度以上の報酬を自分がとったりしていた。したがって、共感性は分配行動を規定する重要な要因であることが示唆された。

低貢献度条件においても同様の傾向が見られたが、高貢献度条件よりも共感性の影響は見られなかった。これは、貢献度が相手よりも低い場合には相手の立場を思いやる余裕がなく、自分への関心が強いためと考えられる。すなわち、自分の貢献度が相手よりも少ない立場であるのに関わらずに、分配決定権を与えられたことへのひけめや、遠慮を感じた

Table 5-4-2 分配理由と頻度

分配理由	頻度	%
1.動作が早かった、器用だったから	39	21.1
2.一生懸命やった、熱心にやった、真剣にやったから	78	42.2
3.みんなのためにと思ったから	2	1.1
4.おかねがほしかったから、何かもらえと思ったから	18	9.7
5.他の人の家だから	8	4.3
6.「わたしに負けないぞ」と思ったから	1	0.5
7.いつも家で手伝いをしていたから、慣れていたから	18	9.7
8.新聞を折るのが好きだったから、おもしろかったから	5	2.7
9.紹介してくれたお礼に	2	1.1
10.ほめられたかったから	2	1.1
11.雑にやったから	4	2.2
12.1度にたくさん折ったから、2枚ずつ折ったから	3	1.6
13.おじさんが手伝ったから	2	1.1
14.友達だから	1	0.5
15.先に折りはじめたから	2	1.1

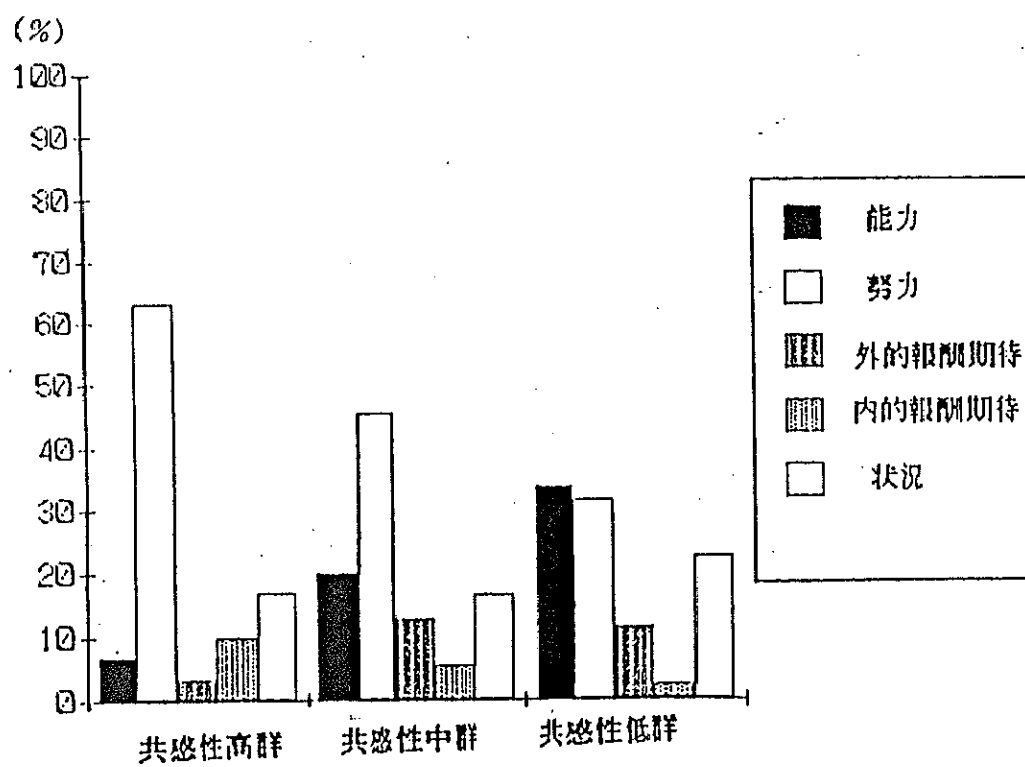


Fig. 5-4-6 共感性と分配理由

りする一方で、自分の利益を確保したいという欲求が生じるために相手に共感することが少ないからであろう。また、自分の貢献度が少ないのであるから相手に共感する必要性も少ないと言える。

因子分析から、本研究で測定した共感性を説明するものが「個人的苦痛、及び、感動」因子、「共感的関心」因子、「感受性」因子であることが明らかにされた。貢献度が自分の方が高い場合には、相手の個人的な苦痛を感じ取ったり、相手に注意が向けられるために分配行動が規定されるのに対して、低貢献度の場合には相手に関心が少なく、相手の立場を理解する心のゆとりがないことが示唆される。しかし、それでもなお相手の立場に気づいたものについては愛他的な分配行動が行われていた。

分配理由についての結果から以下のことが考察される。貢献度が低い場合において共感性の高いものは友だちの気持ちに注意が向けられ、理解される傾向が強いことから友だちががんばったことを認める割合が高いと言える。その結果、作業量にあわせた、この場合、友だちに多く分配する公平分配が選択されたといえる。これに対し、共感性の低いものは相手よりも自分に注意が働きやすいほか、「友だちががんばった」ことよりも「もともと友だちの方が器用だった」、「自分が雑にやった」といった合理化した理由づけがなされ、作業量の差を重大なこととして取り上げない傾向が強いと思われる。したがって、報酬を均等に分配する平等分配が選択されたと考えられる。

## 第5節 友情が分配行動に及ぼす影響

### 第1項 目的

友情の強さは、社会的行動をするさいにかなりの影響を及ぼすものと予測される。最近の研究では、幼稚園児を対象にして、仲間関係（単に顔見知りか、親しい友だちか）と分配行動との関係が検討されている。その結果、女子の場合に相手が友だちであると相手への分配量が多い傾向が見出された。一般的にも、愛他的行動が相手が友だちである場合に多く行われることが報告されており、友情の程度が分配行動においてもかなりの影響を及ぼしていることが考えられる。

ところで、友情は、親切、誠意、善意を意味する構成概念、あるいは、性格傾向、態度として心理学では一般に考えられている。友情、すなわち、友好的に行動しようとする動機が、子ども時代には強いと言われる。これは、子どもにおいては自分自身の社会的スキルや能力についての認知が不確かなため、他人に魅かれる傾向が強いからと考えられる。それが、成長するとともに自分のスキルや能力に自信をもつようになると、他人を嫌悪したり、遠ざけることを何度も繰り返しながら経験するようになるため、子どものときほど友好的な態度を示さなくなると主張されている（Kagan, 1971）。また、友情は自分に対してもつ信念や感情に左右されるものであるとも言われている（Rotter, 1975）。つまり、人に対して、敵意が強くても、あるいは、引っ込み思案であっても、「自分は友好的に振舞っている」と信じている場合がありうるわけである。Hartup(1979)は、近年の子どもの社会的関係に関する研究を概観し、友情の測定に関する領域が不毛であると指摘している。友情の定義が少なく、測定方法も比較的単純な観察やレポートがみられるだけだとも報告されている（Gronlund, 1959）。Reisman(1983)は、Guilford(1959)のスケールを参考にして、もし人が攻撃性や自己主張を抑制する程度が高いならば友好性が高いことを反映するのではないかという考えのもとに独自のスケール（SACRAL）を作成した。

これは、4つの因子、すなわち、自己概念（self-concept）、他人の受容性（accessibility）、他人への配慮（rewardingness）、疎外感（alienation）を基に構成されている。自己概念と疎外感是自己と他者についての個人的信念の領域であり、他人への受容性と他人への配慮は習慣性があり、顕現的な行動と関連が深い。自己概念は仲間と関わる自己について本人がもつ信念であり、一般的に、自分を肯定的に見つめることのでき

るものはおとなでも子どもでも仲間を受け入れ、あるいは、受け入れられやすいことが知られている (Berger, 1952; Coopersmith, 1967)。他人の受容性と他人への配慮は、対人関係を維持し、発展させるうえで、強化にあたいするものであり、魅力の決定因であると Byrne (1971) は述べている。なかでも、他人の受容性は、他人の感情や考え、さらには、悩みを聞くといった無形の行動であり (Knapp & Harwood, 1977)、他人への配慮は、お金、忠告、励まし、おせじといったものにあたり、他人から友情として判断されやすい行動にどの程度関与するかを判定する項目である。疎外感、受容と拒否についての個人的信念に関わるものであり、Dean (1969) によりスケールが作成されている。

本研究では、Reisman の友情尺度を用いて、分配行動との関係を検討することを目的とする。

## 第2項 方法

被験児：茨城県下のA小学校4年生89名(男子48名、女子41名)、小学校6年生132名(男子66名、女子66名)、計221名(男子114名、女子107名)。

### 質問紙の作成：

①友情調査：Reisman (1983) が作成した改訂版SACRALを翻訳して用いた。この尺度は、自己概念(S : self-concept)、他人の受容性(AC : Accessibility)、他人への配慮(R : Rewardingness)、疎外感(AL : Alienation)の4因子から構成されるもので、各10項目、計40項目から構成された。質問順序は、自己概念、他人の受容性、他人への配慮、疎外感の順とした。そのうち10項目を逆転項目とした (Table 5-5-6)。回答方法は、「まったくあてはまらない」、「あまりあてはまらない」、「ややあてはまる」、「よくあてはまる」の4件法であった。

②分配行動調査：高貢献度条件用と、低貢献度条件用の2種類が作成された。高貢献度条件調査の内容と質問は、以下に示す通りである。

### 高貢献度条件調査(作業量 3 : 1)；

夏休みに、あなたとあなたのおともだちが、しんせきのおじさんがやっているしんぶんやさんで手伝うことになりました。しごとは、しんぶんをおりたたむことでした。あなたは、150まいおりたたむことができましたが、おともだちは50まいでした。あとから、あなたは手伝ったお礼としておじさんから2000円もらいました。おじさんは、「これは、ふたりぶんだけど、おまえのすきなように分けていいよ。」と言いました。



質問1：あなたは、どのように分けますか。

質問2：おともだちは、どうして少ししかおりたためなかったと思いますか。

低貢献度条件用は、作業量が、1：3の割合になるように設定された。また、質問2は、おともだちは、どうして多くおりたためたと思いますか、に変更された。

手続き：先の2種類の質問紙による集団調査を6月(高貢献度条件調査)と11月(低貢献度条件調査)の2回にわたって、実施した。

### 第3項 結果

高貢献度条件においては、友情尺度40項目の合計点の平均値をもとに、平均値+1SD(104.83)以上の得点の者を友情度高群とし、平均値-1SDより大きく平均値+1SD未満の者を友情度中群、平均値-1SD(80.40)以下の得点の者を友情度低群として、分配行動との関係を検討した。その結果、Table 5-5-1に示されているとおり、平等分配、公平分配、利己的分配、愛他的分配の4つの分配が代表的分配行動として見出された。友情度との関係が、カイ2乗検定(尤度比検定)により分析されたが、有意ではなかった( $\chi^2=2.72, df=1, n.s.$ )。

つぎに、平等分配(1対1の均等分配)、公平分配(貢献度に応じた分配、ここでは3対1の分配)の2つに絞って検討した結果(Table 5-5-2、Fig.5-5-1)、5%水準で有意であった( $\chi^2=5.37, df=1, P<.05$ )。すなわち、高群では100%平等分配を行ったのに対し、中群、低群では約80%以上の者が平等分配をし、約10%以上の者が公平分配を行っていた。低貢献度条件についての結果がTable 5-5-3に示された。同様に、平均値+1SD(104.97)以上を友情度高群、平均値-1SDより大きく、平均値+1SD未満の者を友情度中群、平均値-1SD(85.69)以下を友情度低群とし、分配行動との関係を検討した。尤度比検定を行った結果、有意差は認められなかった。

つぎに、2つの分配行動(平等分配、公平分配)に絞って検討したところ(Table 5-5-4、Fig.5-5-2)、やはり有意差は見られなかった。すなわち友情度高群、低群に関わらず、約70%以上の者が平等分配を行っており、約20%から30%以下の者が公平分配を行っていた。

なお、2度の調査は同一の被験児を対象に行われていることから、高貢献度条件から低貢献度条件へと平等分配の割合が変化しているかいなかを検討した。その結果、5%水準で統計的に有意であり( $CR=2.09, df=1, p<.05$ )、平等分配が減少している傾向が認められ

Table 5-5-1 高貢献度条件における友情度と分配行動との関係

友情度	平等	公平	利己的	愛他的	計
高群	25(100.0)	0( 0.0)	0( 0.0)	0( 0.0)	25(100.0)
中群	88( 77.2)	19(16.7)	2( 1.8)	5( 4.4)	114(100.0)
低群	50( 80.0)	7(11.0)	2( 3.3)	4( 6.6)	63(100.0)

\* 数値は人数、( )内は%

- \* 平等分配 自分の報酬も相手の報酬も1000円の場合  
 公平分配 自分の報酬が1500円、相手の報酬が500円の場合  
 利己的分配 自分の報酬が1500円よりも多いもの  
 愛他的分配 自分の報酬が1000円よりも少ないもの

Table 5-5-2 高貢献度条件における友情度と2分配との関係

友情度	平等分配	公平分配	計
高群	25(100.0)	0(0.0)	25(100.0)
中群	88(82.2)	19(17.8)	107(100.0)
低群	50(87.7)	7(12.3)	57(100.0)

\*数値は人数、( )内は%

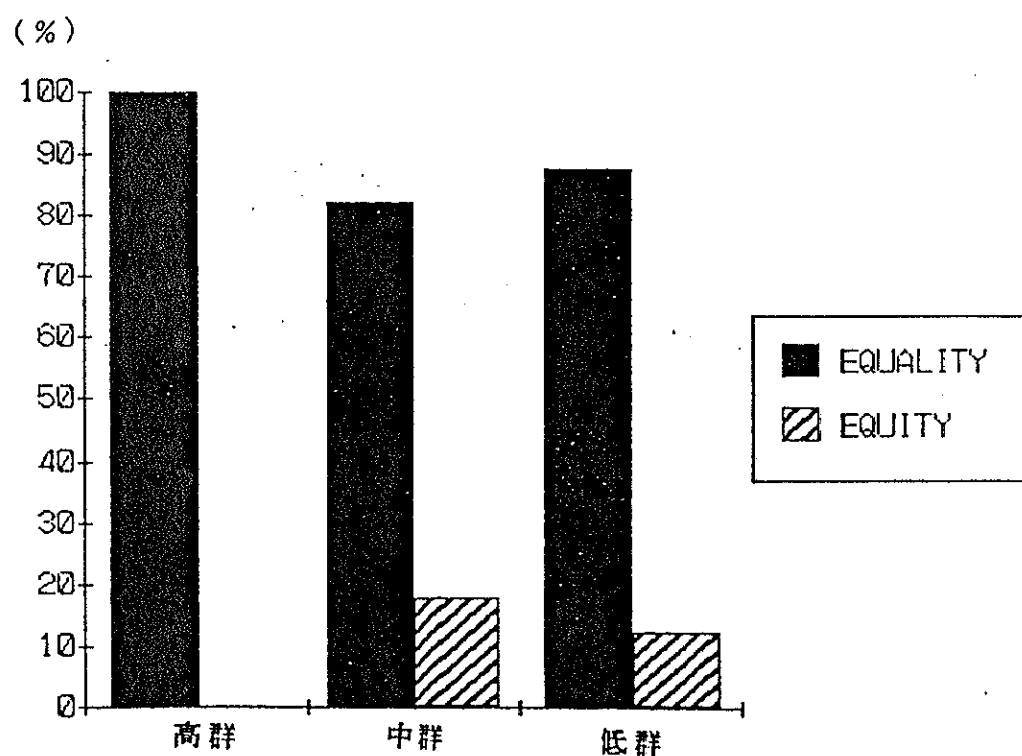


Fig.5-5-1 高貢献度条件における友情度と2分配との関係

Table 5-5-3 低貢献度条件における友情度と分配行動との関係

友情度	平等	公平	利己的	愛他的	計
高群	19(79.2)	4(16.7)	1( 4.2)	0( 0.0)	24(100.0)
中群	71(67.0)	25(23.6)	10( 9.4)	0( 0.0)	106(100.0)
低群	38(66.7)	8(14.0)	11(19.3)	0( 0.0)	57(100.0)

\*数値は人数、( )内は%

- \* 平等分配 自分の報酬も相手の報酬も1000円の場合
- 公平分配 自分の報酬が500円、相手の報酬が1500円の場合
- 利己的分配 自分の報酬が1500円よりも多いもの
- 愛他的分配 自分の報酬が1000円よりも少ないもの

Table 5-5-4 低貢献度条件における友情度と2分配との関係

友情度	平等分配	公平分配	計
高群	19(82.6)	4(17.4)	23(100.0)
中群	71(74.0)	25(26.0)	96(100.0)
低群	38(82.6)	8(17.4)	46(100.0)

\* 数値は人数、( )内は%

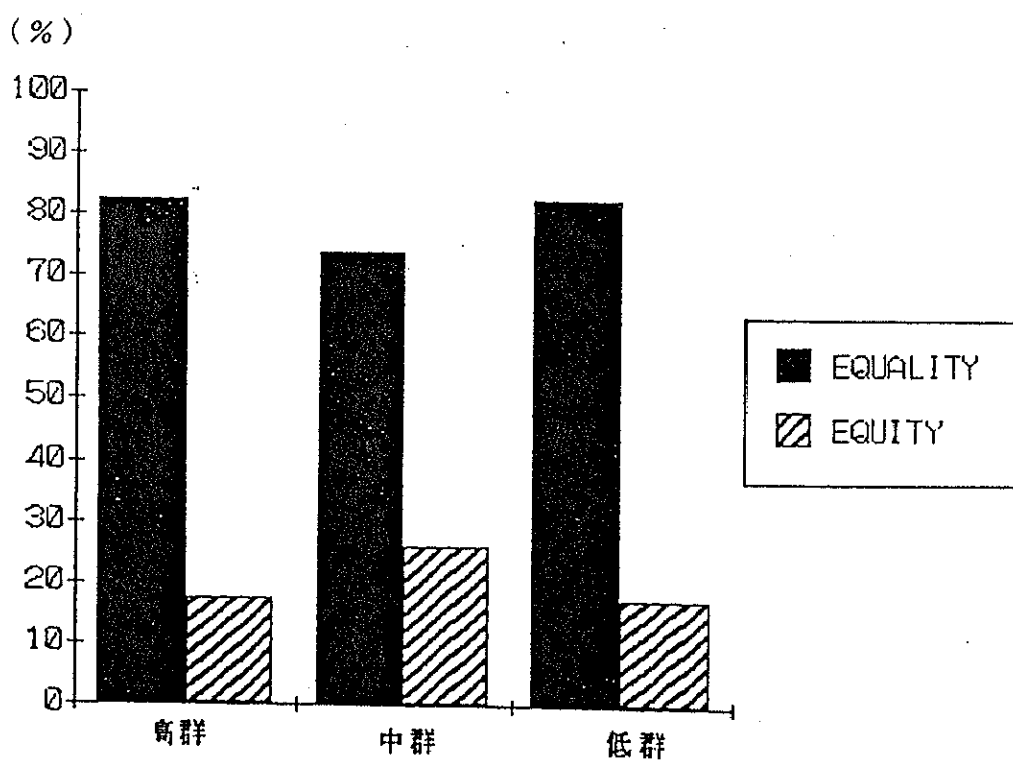


Fig.5-5-2 低貢献度条件における友情度と2分配との関係

た (Table 5-5-5)。さらに、友情度別に検討したところ、高群、中群、低群のどの群においても有意な結果は得られなかった。

また、友情尺度得点の因子分析が行われた。主因子法でバリマックス回転後、4つの因子を抽出した。項目選択基準は因子負荷量を.40以上とし、1因子のみに負荷しているもののみを選択した。Table 5-5-6に質問内容と因子負荷量が示されるが、各因子はそれぞれ以下のように命名した。すなわち、第1因子「他人への配慮因子」、第2因子「自己受容因子」、第3因子「自己防衛的孤立因子」、第4因子「疎外感因子」であった。

各因子別に因子得点を出し、平均値+1SD以上で高得点群、平均値-1SDより大きく、平均値+1SD未満を中群、平均値-1SD以下を低得点群の3群に分けて分配行動との関係を検討したところ、高貢献度条件における第1因子、及び、第4因子においてのみ、有意な差が認められた (第1因子:  $\chi^2=6.31, df=1, P<.05$ 、第4因子:  $\chi^2=9.19, df=2, P<.01$ )。第1因子では、高群は平等分配が圧倒的に多く、公平分配が約3%であるのに比較して、中群では約12%, 低群では約25%の者が公平分配を行っており、得点の高い者ほど平等分配の割合が高かった (Table 5-5-7, Fig. 5-5-3)。第4因子では、高群と中群、低群に差が見られ、得点の高い者に平等分配が多い傾向が明らかになった (Table 5-5-8, Fig. 5-5-4)。

#### 第4項 考察

結果から、高貢献度条件、すなわち、自分の方が友だちよりも貢献度が大きい場合において、友情度の高いものは100%平等分配を行ったのに対して、友情度の低いものは約10%以上のものが貢献度に応じた分配、公平分配を行っていた。これに対し、低貢献度条件においては、友情度の高低に関わらず、約70%のものが平等分配を、約30%のものが公平分配を行っていた。このように貢献度の違いにより友情度との関係が異なる理由として、次の解釈が可能であると思われる。一般に、自分の貢献度の高い場合には、自己満足、及び、自分が相手に対して優位な立場にいるという感情、すなわち、優越感を抱きやすく、しかも、分配決定権を持っていることから、相手に対する遠慮や思いやりの気持ちが働きやすいと考えられる。その結果、他人への配慮と自己の欲求の充足との妥協案として、「この際、貢献度に関わらず平等分配をしよう」という動機づけの結果、平等分配が選択されたと考えられる。このとき、友情度の高いものほど他人への配慮が強く意識化され、平等分配を行わせる結果を導いたと思われる。また、相手に対してゆとりがあり、

Table 5-5-5 貢献度条件と分配行動の変化

高貢献度条件	低貢献度条件		計
	平等分配	公平分配	
平等分配	99(66.4)	30(20.1)	129(86.5)
公平分配	15(10.1)	5( 3.4)	20(13.5)
計	114(76.5)	35(23.5)	141(100.0)

\*数値は人数、( )内は%

Table 5-5-6 各項目別の因子分析表

	因子負荷量			
	1	2	3	4
3. だれかがすばらしいことをしたら、ほめてあげる。	0.53	-0.03	-0.17	0.24
6. 話し合いをする とほかの人からよい意見を聞くことができる。	0.53	0.20	-0.04	0.10
7. ともだちが困っていたら、いっしょに考えてあげる。	0.73	0.04	0.10	0.14
10. ともだちは悩みがあるとたいていうちあけてくれる。	0.61	0.19	0.26	-0.06
11. ほかの人が悩みをなくすように手伝ってあげたい。	0.71	-0.03	0.07	0.19
14. 人の話をよく聞き、わかってあげようとする。	0.60	0.03	-0.15	-0.01
18. ほかの人の意見や考えを尊敬する。	0.51	0.24	0.08	0.45
27. なにかおもしろいことや楽しいことをみつけて、ほかの人をはげましてあげる。	0.71	0.13	-0.11	0.01
31. ともだちが病気のとき、おみまいにいたり、電話をかける。	0.54	0.10	0.00	-0.01
35. だれかが困っていると助けてあげる。	0.74	0.18	-0.06	-0.06
38. ほかの人の話を聞いてよく同情する。	0.59	0.28	-0.09	-0.02
5. あなたはよい子だと思う。	-0.08	0.70	0.06	0.10
9. あなたはすばらしい才能をたくさんもっていると思う。	-0.03	0.72	0.01	0.02
13. あなたは正しい人間だと思う。	-0.04	0.68	0.03	0.17
17. あなたはよく勉強する。	0.13	0.55	-0.15	-0.11
25. 知っている人はみんな自分のことを好きに思っていてくれると思う。	0.35	0.56	0.08	0.01
29. わたしは、すてきな人だと思われていると思う。	0.16	0.58	0.04	-0.01
30. わたしは、人からはなしかけられやすい性格だと思う。	0.17	0.53	-0.11	-0.18
34. 人からなんでもたのまれやすい性格である。	0.37	0.43	-0.00	0.18
37. わたしは、したしみやすい性格です。	0.24	0.52	-0.10	-0.19
15. ともだちがお金をほしいと思っているとき、あなたに貸してほしいと思っていると思う。	0.15	-0.09	0.55	-0.03
19. ときどき、ともだちにこれからあなたがしようと思っていることを言うときがあるが、すぐに忘れてしまう。	-0.12	0.08	0.65	0.05
21. すぐにかっとなりやすい。	-0.02	-0.07	0.46	-0.21
22. たとえ2、3日ともだちかられんらくがこなくてもほおっておく。	-0.19	-0.07	0.61	0.22
23. ともだちといっしょに勉強しているときに、ともだちからこたえを教えてもらいたくない。	-0.02	0.08	0.55	-0.01
26. 人に自分の考えたことをわかってもらおうとき、なにもわかっていない人の言うことを聞くのはわずらわしい。	0.03	0.20	0.66	-0.12
1. 自分のことをよく考える。	0.36	0.23	0.05	0.52
4. ともだちでもほんとうの自分をみせることはむずかしい。	0.09	0.04	0.14	0.54
8. ひとりでどこかへ行ってみたい。	-0.08	-0.09	-0.10	0.43
36. 人間はよく間違ったことをしたり、言ったりすると思う。	0.10	0.18	-0.15	0.52
40. 親しいともだちをつくることはむづかしいと思う。	0.02	-0.18	-0.02	0.49
2. ほかの人の言うことは、ほとんど大事なことではないと思う。	-0.29	0.16	0.38	0.03
12. 世の中の人みんな仲が良く、親切だと思う。	0.07	0.08	0.19	-0.19
16. ともだちがひっこしたら、しばらくとつてもさびしい。	-0.38	-0.04	0.31	-0.07
20. たのしいことは、ともだちといっしょにやりた	-0.39	0.07	0.31	0.11
い。				
24. あなたはひとりぼっちだと思うときがある。	0.24	-0.17	-0.21	0.36
28. みんなほかの人にあまえたり、たよったりして	0.29	0.05	-0.02	0.00
いないと思う。				
32. ともだちから、あまりしばしばお家に招かれ	0.02	0.14	0.12	0.21
たくはない。				
33. あなたは、なんでもよく考えるほうだ。	0.33	0.37	-0.01	0.11
39. 新しいことをよく思いつく。	0.30	0.37	-0.32	-0.03

逆転項目は、2, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 26.



Table 5-5-7 高貢献度条件の第1因子（他人への配慮因子）における  
友情度と2分配との関係

他人への配慮	平等分配	公平分配	計
高群	29( 96.7)	1( 3.3)	30(100.0)
中群	102( 87.9)	14(12.1)	116(100.0)
低群	32( 74.4)	11(25.6)	43(100.0)

\*数値は人数、( )内は%

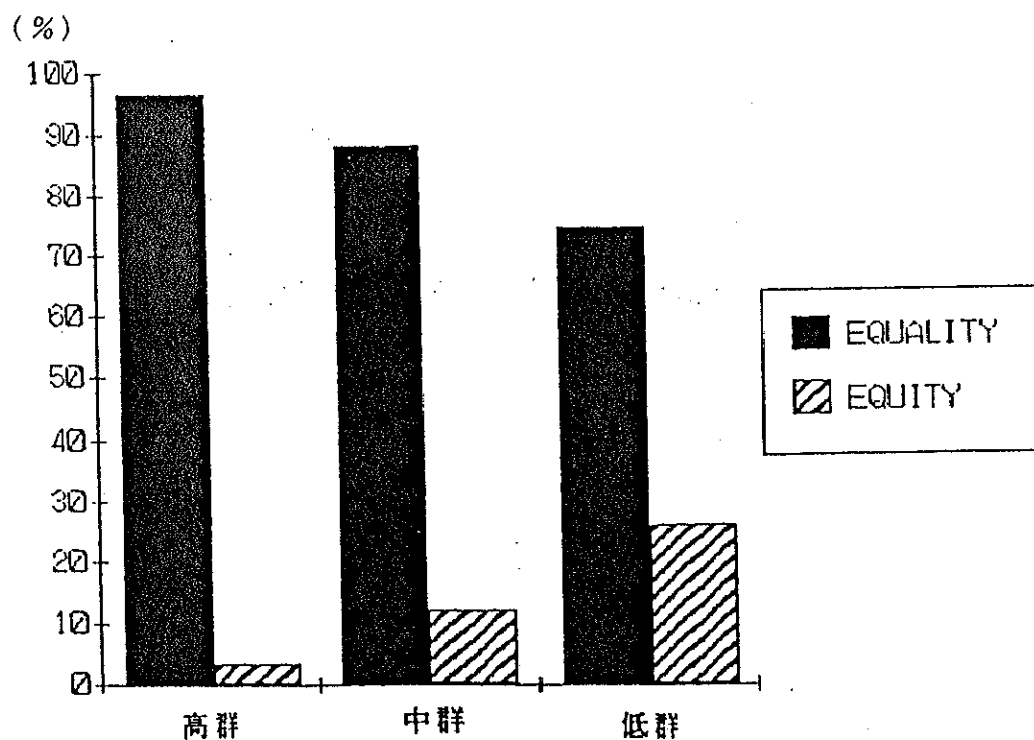


Fig.5-5-3 高貢献度条件の第1因子（他人への配慮因子）における友情度と2分配との  
関係

Table 5-5-8 高貢献度条件の第4因子（疎外感因子）における  
友情度と2分配との関係

疎外感	平等分配	公平分配	計
高群	25(100.0)	0(0.0)	25(100.0)
中群	110(82.7)	23(17.3)	133(100.0)
低群	28(90.3)	3(9.7)	31(100.0)

\* 数値は人数、( )内は%

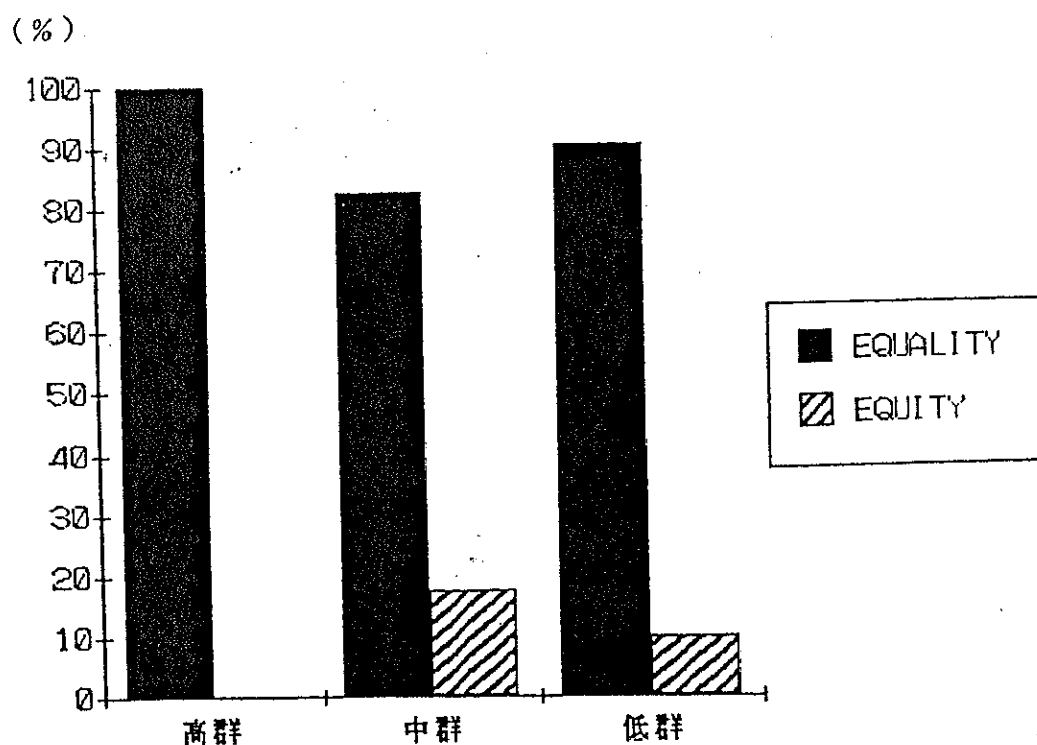


Fig.5-5-4 高貢献度条件の第4因子（疎外感因子）における友情度と2分配との関係

しかも友情度の高い分だけ相手を配慮できるために、作業量（ここでは新聞を折りたたむ量）に差があったとしても、基本的に費やした時間量や熱心度は同じであり、貢献度は1：1であると考え、「友だちも同じ程度頑張ったのだから」という気持ちから平等分配が多くなったと考えられる。

これに対して、自分の貢献度の低い場合において、分配決定権が与えられた場合には、相手へのひきめや劣等感が生じるため、相手への思いやりや他人を配慮する気持ちの余裕が少なくなると思われる。そのため、自己の利益を確保したいという気持ちと自分の貢献度が少ないことへのひきめとが心理的に葛藤する状態を引き起こすと考えられる。したがって、自分が気持ちの点で後ろめたさを持っている分だけ、高貢献度条件と比較して、相手に対する配慮を示す余裕がなくなり、その結果、一般的な友情度に関わらず、もっと一時的な劣等感情に支配された分配が行われたと推察される。すなわち、そうした劣位の立場でも自己の利益を重視し、欲求に支配されるものや、「自分も同じだけ作業したのだから作業量を問わずに報酬は同じでしかるべきだ」という考えのものは平等分配を行い、相手を立てて自己の印象を良いものとして維持しようと思ったり、相手にひきめを強く感じる者は公平分配を行うと考えられる。これは、個人内の高貢献度から低貢献度条件への平等分配の変化の結果からも明らかである。このように、状況に応じて変化する感情や認知が一般的な性格要因である友情度と複雑に絡んで、分配行動が決定されと考えられる。

因子分析からは、友情度は第1因子「他人への配慮因子」に代表されていることが明らかであり、4つの因子の中でも特に他人への配慮の高低が状況により生じた感情の影響を受けて、分配行動を決定することが推察される。先行研究との因子の違いについては、調査が翻訳であり、文化的な背景が異なることなどが大きく影響していると考えられ、今後の検討が必要とされるところである。また質問②の作業量の差が生じた理由を分類し、それらと友情度との関係、および分配行動との関係などを検討してみれば先の分配行動の決定に至る認知的側面が明らかになると思われる。

## 第6章 分配行動に及ぼす状況要因の影響

従来の実験室研究における分配行動に関する研究は、状況設定が様々で、ひとつひとつの状況要因について総合的に包括的に検討したものなかった。本章では、分配行動に影響を及ぼすと考えられる状況要因を抽出し、その影響を検討する。

分配行動に関する研究は、従来、各研究者まかせの散発的な実験的研究が多かったように思われる。大別するとすれば、Adamsの公平理論に対しての追試、もしくは、批判的な仮説を実証するためのものと、ある状況要因が分配行動に影響を与えるとして、特定の状況要因が分配行動に及ぼす影響を検討したものの、2つになるであろう。後者は異なる研究者により単発的に行われているだけで、研究者間の論議もあまりないまま結果の呈示だけで終わってしまっているものも多い。すなわち、分配行動に影響を及ぼすと予測されるいろいろな状況要因を包括的に扱った研究はないといえる。また、従来の分配行動はおとな対象のものがほとんどであり、発達の観点にたって分配行動をみた研究はわずかである。また、発達のみにようとしたものも年齢や性といった個体要因との関わりをみているだけで、状況要因との関係について詳細に考察したものが少ないといえる。

したがって、本章では、先行研究で扱われた状況要因、及び、分配行動に関わると考えられる状況要因として、「貢献度」、「貢献度比」、「競争、協同、きょうだい場面」、「友だち関係」、「分配立場」をあげ、これらと分配行動との関係を順次検討する。

## 第1節 貢献度が分配行動に及ぼす影響

### 第1項 目的

Adams(1965)の公平理論によれば、2者間において、おのこの貢献度と報酬の比率が等しいときに、公平だと認知することになる。Leventhal & Anderson(1970)は、5歳児を被験児にして、紙にシールを貼らせる作業をさせた。隣室には同年齢の子ども(架空)が居るという設定のもとに作業に対する貢献度(高・等・低)が操作された。作業後、ふたり分の報酬を渡し、分配させるという実験であった。その結果、男女とも貢献度に応じて異なる分配行動を行った。これに対し、Lane & Coon(1972)は公平分配以外に貢献度の差を無視し、報酬を等しく分配する平等分配により、子どもの分配を説明しようとした。その他、Streater & Chatkoff(1976)やPeterson、Peterson & McDonald(1975)も平等分配を支持した結果を得ており、公平分配が子どもの分配にあてはまらないことを強く指摘している。

したがって、本研究では貢献度が異なることにより、すなわち、自分の貢献度が相手の貢献度よりも低い場合、等しい場合、高い場合によって、分配行動に相違が見られるか否かを検討する。

## 第2項 方法

被験児：4歳児から8歳児、各30名、計150名。男女約同数。

手続き：第4章第1節と同様の分配実験（3条件：低貢献度条件、等貢献度条件、高貢献度条件）

## 第3項 結果と考察

Table 6-1-1に見られるとおり、条件の主効果が有意であった（ $F=4.31, df=2/133, P<.05$ ）。貢献度が高くなるほど、自分のとる報酬が多い傾向が認められ、幼児、児童においても貢献度という状況要因を考慮した分配が可能であることが示唆された。そこで、代表的な分配様式である、平等分配と公平分配と貢献度条件との関係を検討した（Fig.6-1-1）。その結果、低貢献度条件に比較して高貢献度条件の方が公平分配の割合が高いものの、貢献度に関わらない平等分配の割合も多かった。これは、低貢献度条件において公平分配に従うことは、相手に比べて少ない報酬を受け取ることになり、利己的な欲求を満たすことができ、しかも相手に不公平な印象を与えない分配として平等分配を選んだ為と考えられる。これに対して、高貢献度条件において公平分配が行われたのは、自分に多く報酬を与えようという利己的な欲求を、公平分配という代表的な分配様式の名をとって公然とカモフラージュできるためと予測される。

本研究においては貢献度条件が被験者間要因であったため、同一被験者内における変化を今後検討することが望まれる。また、利己的な欲求を考える場合、年齢、性という個体要因の影響が強いと思われる。したがって、個体要因と状況要因と相互作用した結果、どのような分配行動が選択されるのかについて明らかにするべきであろう。

Table 6-1-1 貢献度と自己への報酬分配数

貢献度	人数	平均	標準偏差
低貢献度	48	5.10	1.72
等貢献度	51	5.25	0.69
高貢献度	49	5.86	1.41

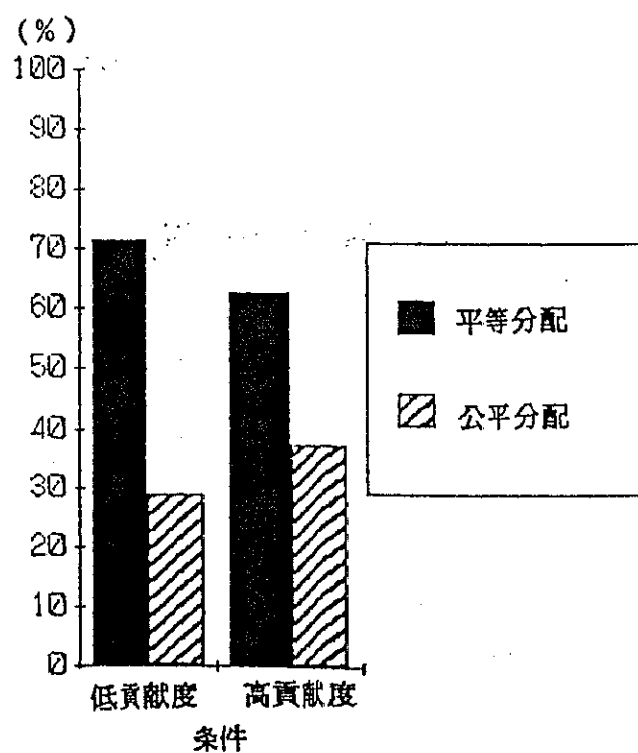


Fig.6-1-1 貢献度条件と分配様式

## 第2節 貢献度の比が分配行動に及ぼす影響

### 第1項 目的

貢献度（高貢献度条件、等貢献度条件、低貢献度条件）によって、分配行動に相違が生じることは、第1節で明らかにされたが、ここでは、同じ貢献度条件においても貢献度の微妙な差に、子どもが敏感に反応していることを予測し、分配行動の違いについて検討することを目的とする。

### 第2項 方法

被験児：小学校3年生から6年生、計442名。男女約同数。

手続き：分配行動調査を2種類作成した。1つは、自分と相手の貢献度の比が3対2、もう1つは、自分と相手の貢献度の比が3対1であった。貢献度3対2の例話の内容は以下のとおりである。

#### 貢献度3対1の例話；

夏休みに、あなたとあなたのおともだちが、しんせきのおじさんがやっているしんぶんやさんで手伝うことになりました。しごとは、しんぶんをおりたたむことでした。あなたは、150まいおりたたむことができましたが、おともだちは、50まいでした。あとから、あなたは手伝ったお礼として、おじさんから2000円もらいました。おじさんは、「これはふたり分だけど、おまえの好きなように分けていいよ。」と言いました。貢献度3対2の例話では、あなたがおりたたむまいすうが60まい、おともだちが20まいという設定にした。

### 第3項 結果と考察

Table 6-2-1、Fig.6-2-1に示されるとおり、貢献度比が大きい、すなわち、貢献度の差が明らかな場合に、貢献度に応じて分配する公平分配が多くなることが示された。いずれにおいても、平等分配の割合は、約80%以上を占めるが、自分と相手の貢献度の差が大きくなるにつれて、貢献度に応じて自分に報酬を得ても良いと考えるようになるものの割合が増えることが示唆された。これは、自分のほうが多く貢献したのだという自己確信が



Table 6-2-1 貢献度比の大小と分配行動

貢献度比	平等分配	公平分配
3 対 2	189(95.9)	8(4.1)
3 対 1	166(86.7)	25(13.1)

数値は人数、( ) 内は%

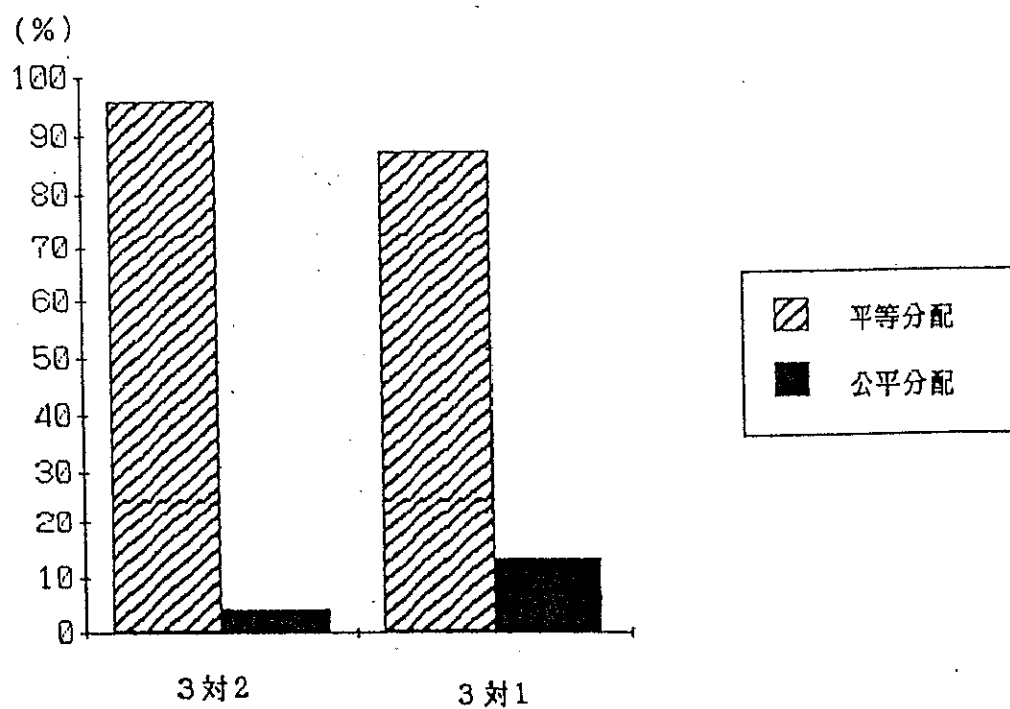


Fig.6-2-1 貢献度比の大小と分配行動

強くなるとともに、誰から見ても平等分配よりも公平分配がしかるべきだと納得しうる状況であることが他者から了承されることを予測したからであろう。

### 第3節 競争、協同、きょうだい場面が分配行動に及ぼす影響

#### 第1項 目的

おとなを対象とした研究から、公正な分配がなされるための分配原理はただひとつではないことが明らかにされている。公正な分配原理には、①利益を得るのに貢献した度合（Input）に応じて利益を分配する公平分配原理（Equity principle: Adams, 1963; Walster Berscheid & Walster, 1973）、②利益に対する貢献度とは無関係に各人に等しく利益を分配する平等分配原理（Equality principle: Sampson, 1975）、③必要とする人に必要なものを分配する必要分配度原理（Principle of needs: Rawls, 1971; Schwarz, 1975）、④利益を与えてくれた者に利益を返報する互惠分配原理（Reciprocity principle: Blau, 1964; Schopler, 1970; Leventhal, 1976）、などがあるといわれる。これらのうち、公正な分配として、どの分配原理が選好されるかは、状況、性別、年齢によって異なるのではないかと考えられ、各々について検討した研究が数多く報告されている。

状況要因については、Lerner(1974)、Deutsch(1975)、Leventhal(1976)らは、状況によってどの分配行動がとられるかが規定されると考えた。公平分配が選好されるのは、経済的な生産性を高めることが重視される状況である。つまり、これは、企業やスポーツなどの競争状況において選好される分配原理である。平等分配原理が選好されるのは、友好的な人間関係を維持してゆくことが重視される状況である。つまり、これは協同状況において選好される分配原理であると考えられる。

Leventhal、Michaels、& Sanford(1972)、Landau & Leventhal(1976)は、ある作業をおこなった集団内の報酬の分配を第3者（分配者）が決定する場合、その集団の生産性を高めなければならないときは、公平分配が行われやすく、集団内の人間関係を良くしなければならぬときには、平等分配が行われやすいことを明らかにしている。また、実際に集団内で公平分配が行われると、その集団の生産性は向上し平等分配が行われるとその集団内の人間関係が良くなることを示す実証研究がかなり報告されている（Leventhal, 1976）。Reis & Gruzen(1976)、Shapiro(1975)は、分配の相手に良い印象を持ってもらえるように自己提示（self-presentation）をしなければならない場合には、公平分配よりも平等分配のほうが選好されやすいことを明らかにしている。このことから、良い人間関係が重視される場合には平等分配が好まれると考えられる。また、子どもについては、渡辺(1986)

が年齢と状況要因との相互作用の結果、分配行動が規定されていることを明らかにしている。すなわち、低貢献度条件では、年齢が低いほど利己的分配が多く、6、7歳になると平等分配が増加し、8歳児においては能力や貢献度の違いを認知した公平分配を選好することを明らかにし、年齢とともに利己的欲求を抑え、他者の存在を意識する傾向を認めた。

性別に見た状況要因に関しては、自分が報酬の分配を受ける場合には、男性は公平分配を選好しやすいが、女性は自己犠牲的な分配を選好しやすいことが明らかにされている（Major & Deaux, 1982）。Reis & Jackson(1981)は、自分の貢献度が相手よりも大きい場合には、男性は公平分配を選好するのに対し、女性は平等分配を選好することを明らかにしている。Leventhal & Anderson(1970)、Leventhal & Lane(1970)、Mikula(1974)は、自分の貢献度が相手よりも小さかった場合には、男女とも公平分配を選好するが、女性は男性よりも自分に分配される利益を小さくする傾向があることを明らかにしている。また、土田(1980)は、自分が分配を受けない第3者（分配者）である場合には、男性は公平分配を選好しやすく、女性は平等分配を選好しやすい傾向があることを明らかにしている。性差がある理由として、Kidder、Belletirre、& Cohn(1977)は、女性が自己犠牲的分配や平等分配を選好するのは社会化の過程において、そのように自己提示することを期待されるからだと解釈している。彼らの研究によれば、女性は、自分よりも貢献度の低い協同作業者と分配する場合、その協同作業者とまた面会しなければならないときには平等分配を選好するが、面会しなくてもよいときには公平分配を選好した。これとは逆に、男性は、また面会しなければならないときには平等分配を選好した。Kahn、O'leary、Krulowitz、& Lamm(1980)は、女性は男性よりも人間関係を良くしたいという動機（interpersonal orientation）が高くなるように社会化されるために、女性のほうが男性よりも自己犠牲的分配や平等分配を選好しやすいと主張している。

本研究では、こうした先行研究をふまえて、状況要因が公正な分配として選好される分配行動を規定する要因となっているのか否かを明らかにすることを目的とした。

## 第2項 方法

被験児：小学2年生、小学4年生、小学6年生、計373名。男女約同数。性別×学年×状況（質問紙における分配場面の設定：操作要因）の3元配置の要因配置とし、各セルがなるべく等しい人数になるように割り当てられた。

調査期日：2月下旬

調査手続：質問紙による集団調査が行われた。質問紙は3種類用意された。設問は、場面設定が変えられた。すなわち、協力場面、競争場面、きょうだい場面であった。以下に、あらすじと場面が操作された部分が示される。

あらすじ：夏休みに、AとBの二人は、海辺のキャンプに参加し、キャンプ中にみんなで海岸の空かん拾いをしました。その結果、A君は10個、B君は30個拾いました。二人は、お礼に地元の人から、えんぴつを20本もらいました。さて、どの様に分けたら良いでしょうかというものであった（Input A:B=1:3）。

操作された部分：

- ①先生から、AさんとBさんが協力して拾うように指示された（協力場面）。
- ②先生から、AさんとBさんが競争して拾うように指示された（競争場面）。
- ③先生から、AさんとBさんのきょうだいで拾うように指示された（きょうだい場面）。

なお、質問項目は以下の5項目であった。各々の質問について20本のエンピツをAさんとBさんで分けるとしたときの、AさんとBさんの受け取るエンピツの本数をそれぞれ答えてもらった。

Q1)自分が最も良いと思う分けかたはどのような分けかたですか（最適分配）。

Q2)A（貢献度が少ない者）が、よく鉛筆を使うとしたらどのように分けるのが良いと思いますか（必要度が異なる場合）。

Q3)Aがあなただとして、自分でエンピツを自由に分けても良いとしたら、どのように分けますか。

Q4)AとBの貢献度が等しい場合に、どのように分けたら良いと思いますか（貢献度が等しい場合）。

Q5)先生が分けるとしたら、どのように分けると思いますか（建前を問う質問）。

調査にあたって、低学年は、教師にストーリーを読んでもらい、理解できない子どもがいないように考慮された。ストーリーの内容や数の使い方は各学年のレベルにあうように教師と相談の上、決定した。さらに、付加的質問として、ラジオ、テレビ、マンガ 新聞との一日の接触時間、家族との会話の時間、クラブ活動の時間、友だちの数、同居家族の構成と数、生年月日、親の職業が聞かれた。全体の所要時間は約45分であった。

### 第3項 結果と考察

各質問ごとの分析を行った。学年×性別×状況×分配結果（従属変数）の4元配置によ

る対数一線型モデルのあてはめによる分析を行った（分析にはGoodman作成のプログラムECTAを用いた）。

#### ①学年別に見た状況要因と分配結果

学年と分配結果の交互作用効果が認められた（Table 6-3-1）。すなわち、Table 6-3-2のとおり、学年が上がるにつれ公平分配、及び、比例公平分配が選好される割合が高くなった。1年生においては、平等分配が約80%と高い割合を示した。これは、学年が高くなるにつれ、絶対的に平等が良いと考える段階を経て、相手の能力や貢献度を考慮できるようになるからだと考えられる。その結果、拾った空かんの数の違いに注目した公平分配や比例公平分配を行ったのであろう。また、比例という数的能力を日常生活に応用できるようになったことも先の傾向を強めていると考えられる。

必要度が異なる場合には、すべての学年のものが不平等分配に変化するものの割合が高くなった（Table 6-3-1, Table 6-3-2）。また、学年が高くなるにつれ、比例公平分配が減少した。これは、小学生においては、「だれがいちばん報酬を必要としているか」という観点を与えてやれば、困っている人や必要度の高い人の心情、立場を理解して、報酬量を増やしてやれることを示唆する。ただし、3年生においては、貢献度の差をひっくり返すほどの分配行動は行われず、平等分配にとどまる子どもの割合が比較的多い。

貢献度の低いAに分配決定権がある場合には、有意差は認められなかった（Table 6-3-1）。貢献度に応じた厳密な比例公平分配はいずれの学年においても減少し、平等分配が増加する傾向が見られた（Table 6-3-2）。これは、すべての学年のものがAの立場にある程度立つことができ、利益を増やそうとした動機づけが働いたことが予測できる。貢献度が同じ場合には、すべての学年に圧倒的に平等分配が選好された。

最後に、先生がどのような分配決定をするかという問いに対しては、学年が上がるほど、比例公平分配が増加し、平等分配が減少した（Table 6-3-1, Table 6-3-2）。これは、最適分配の質問について考察したように、学年が上がるにつれ、貢献度や能力に応じた分配が公正だと判断するようになるからであろう。

#### ②条件別への分配結果

すべての質問について、有意な結果が認められた（Table 6-3-1）。最適分配の質問においては、競争条件で比例公平分配が、協同条件、きょうだい条件では平等分配の割合が高かった（Table 6-3-3）。これは、競争条件では他の条件に比較して、貢献度の差に注目する傾向が強いため、結果の差に基づく分配をしたためと考えられる。これに対し、協同条

Table 6-3-1 対数一線型モデルへのあてはめによる2次元の交互作用効果の $\chi^2$ 値

質問	A 性別	B 学年	C 条件	A×B	A×C	B×C
1.最適分配	2.24(2)	15.68(4) (**)	9.57(4) (*)	1.39(4)	0.49(4)	1.92(8)
2.必要度	5.95(3)	29.69(6) (**)	261.33(6) (**)	0.33(4)	2.59(4)	3.02(8)
3.Aが決定	4.02(3)	9.41(6)	18.31(6) (**)	1.11(4)	1.52(4)	2.41(8)
4.先生が決定	1.40(2)	18.52(4) (**)	31.82(4) (**)	2.52(4)	3.86(4)	4.66(8)

\*\* p<.01 \* p<.05

( )内はdf

Table 6-3-2 各学年において、それぞれの分配を選好した人数

質 問	分 配	学 年		
		1 年 生	2 年 生	3 年 生
1 最適分配	過剰公平分配	1(0.78)	1(0.82)	1(0.84)
	比例公平分配	16(12.50)	25(20.49)	30(25.21)
	公平分配	8(6.25)	12(9.84)	17(14.29)
	平等分配	102(79.69)	75(61.48)	67(56.30)
	不平等分配	1(0.78)	9(7.38)	4(3.36)
2 必要度	過剰公平分配	4(3.20)	7(5.79)	4(3.33)
	比例公平分配	30(24.00)	23(19.01)	22(18.33)
	公平分配	9(7.20)	9(7.44)	8(6.67)
	平等分配	21(16.80)	11(9.09)	43(35.83)
	不平等分配	61(48.80)	71(58.68)	43(35.83)
3 Aが決定	過剰公平分配	3(2.36)	1(0.81)	6(5.04)
	比例公平分配	3(2.36)	8(6.50)	14(11.76)
	公平分配	11(8.66)	8(6.50)	14(11.76)
	平等分配	89(70.08)	85(69.92)	70(58.82)
	不平等分配	21(16.54)	20(16.26)	15(12.61)
4 同じ貢献	過剰公平分配	1(0.81)	1(0.83)	1(0.84)
	比例公平分配	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)
	公平分配	0(0.00)	1(0.83)	1(0.84)
	平等分配	119(96.75)	106(87.60)	113(94.96)
	不平等分配	3(2.44)	13(10.74)	4(3.36)
5 先生が決定	過剰公平分配	0(0.00)	1(0.82)	1(0.84)
	比例公平分配	5(4.03)	6(4.92)	12(10.08)
	公平分配	4(3.23)	2(1.64)	9(7.56)
	平等分配	112(90.32)	109(89.34)	97(81.51)
	不平等分配	3(2.42)	4(3.28)	0(0.00)

( )内は%



Table 6-3-3 各状況において、それぞれの分配を選好した人数

質 問	分 配	状況		
		競争	協同	兄弟
1 最適分配	過剰公平分配	0(0.00)	2(1.57)	1(0.85)
	比例公平分配	40(32.26)	14(11.02)	17(14.41)
	公平分配	10(8.06)	16(12.60)	11(9.32)
	平等分配	72(58.06)	88(69.29)	84(71.19)
	不平等分配	2(1.61)	7(5.51)	5(4.24)
2 必要度	過剰公平分配	0(0.00)	2(1.57)	13(11.21)
	比例公平分配	5(4.07)	2(1.57)	68(58.62)
	公平分配	2(1.63)	3(2.36)	21(18.10)
	平等分配	32(26.02)	32(25.20)	11(9.48)
	不平等分配	84(68.29)	88(69.29)	3(2.59)
3 Aが決定	過剰公平分配	2(1.60)	0(0.00)	8(6.84)
	比例公平分配	4(3.20)	16(12.60)	5(4.27)
	公平分配	4(3.20)	12(9.45)	17(14.53)
	平等分配	89(71.20)	84(66.14)	72(61.54)
	不平等分配	25(20.80)	15(11.81)	15(12.82)
4 同じ貢献	過剰公平分配	2(1.61)	1(0.79)	0(0.00)
	比例公平分配	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)
	公平分配	0(0.00)	1(0.79)	1(0.89)
	平等分配	117(94.35)	114(89.76)	107(95.54)
	不平等分配	5(4.03)	11(8.66)	4(3.57)
5 先生が決定	過剰公平分配	1(0.79)	1(0.79)	0(0.00)
	比例公平分配	6(4.76)	7(5.51)	10(8.93)
	公平分配	3(2.38)	3(2.36)	9(8.04)
	平等分配	112(88.89)	114(89.76)	92(82.14)
	不平等分配	4(3.17)	2(1.57)	1(0.89)

( )内は%

件では協力することが目的に含まれているために平等分配が多くなったのであろう。

必要度の質問においては、かなりの条件差が認められた。すなわち、競争と協同条件に不平等分配が最も多く、つぎに、平等分配の割合が多い傾向が見られたのに対し、きょうだい条件では、比例公平分配の割合がかなり高く、公平分配、過剰公平分配、の割合がそれに準じて高かった。きょうだい条件では、Aがいくら報酬を必要としても、貢献度に応じて分けるべきだという傾向が強いことが示された。他の条件では、必要度の高いものがもらうべきだと考えるものが多かった。

Aが決定権のある質問については、競争条件では不平等分配が多く、協同条件では、比例公平分配、公平分配の割合が高かった（Table 6-3-1, Table 6-3-3）。きょうだい条件においては、過剰公平分配、公平分配の割合が高かった。貢献度の低いAに分配権があり、さらに、競争条件にある場合には利己的な利益を追求する傾向が強くなり、他の条件に比較して不平等分配の割合が多くなったことが考えられる。これに比較して、協同条件においては、協力した相手に与える印象を考慮して、自分に報酬を少なくする傾向が強く現れたと考えられる。

先生が決定する条件においては、すべての条件で平等分配する傾向が高かったが、きょうだい条件に、公平分配、比例公平分配を選好するものの割合が他条件に比較すると多く、先生は貢献度の差に注目した分配が公正だと考えていると予測する傾向のものの割合が高いことが認められた（Table 6-3-1, Table 6-3-3）。

### ③性別に見た状況要因と分配結果

性差においては、有意な差が認められなかったことから、公正な判断をすることに男女の相違がないことが示唆された（Table 6-3-1, Table 6-3-4）。

Table 6-3-4 性別に、それぞれの分配を選好した人数

質 問	分 配	性別	
		男	女
1 最適分配	過剰公平分配	1(0.52)	2(1.14)
	比例公平分配	34(17.62)	37(21.02)
	公平分配	16(8.29)	21(11.93)
	平等分配	132(68.39)	112(63.64)
	不平等分配	10(5.18)	4(2.27)
2 必要度	過剰公平分配	7(3.63)	8(4.62)
	比例公平分配	39(20.21)	36(20.81)
	公平分配	16(8.29)	10(5.78)
	平等分配	47(24.35)	28(16.18)
	不平等分配	84(43.52)	91(52.60)
3 Aが決定	過剰公平分配	6(3.09)	4(2.29)
	比例公平分配	15(7.73)	10(5.71)
	公平分配	12(6.19)	21(12.00)
	平等分配	126(64.95)	119(68.00)
	不平等分配	35(18.04)	21(12.00)
4 同じ貢献	過剰公平分配	1(0.52)	2(1.17)
	比例公平分配	0(0.00)	0(0.00)
	公平分配	2(1.04)	0(0.00)
	平等分配	174(90.63)	164(95.91)
	不平等分配	15(7.81)	5(2.92)
5 先生が決定	過剰公平分配	2(1.04)	0(0.00)
	比例公平分配	13(6.74)	10(5.81)
	公平分配	6(3.11)	9(5.23)
	平等分配	167(86.53)	151(87.79)
	不平等分配	5(2.59)	2(1.16)

( )内は%

#### 第4節 友だち関係が分配行動に及ぼす影響

##### 研究 I

###### 第1項 目的

友だちを得ること、また、多くの友だちから好かれることは望ましい社会性の発達の良き指標である。両親の庇護の基で比較的わがままの許された環境から、しだいに、一方的なわがままが通されない横の関係である友だちの中で生活する割合が多くなる。対等な環境における、友だちとの相互作用を繰り返すうちに、自分、及び、相手という存在に気づき、場面にふさわしい行動がとれるようになれるのである。したがって、友だちからの人望が高いということは、それだけ、相手の立場を理解し、思いやりの深い行動がとれると考えられる。ここでは、ソシオメトリーにおける人気指標である社会的地位得点（ISS得点）と相互選択（MC）を友だち関係の指標として用い、分配行動にどのような影響を及ぼしているかを検討する。

###### 第2項 方法

被験児：4歳児から8歳児、計148名。

手続き：被験児全員にソシオメトリー調査と分配行動調査が実施された。すべて、個別の面接調査により行った。分配行動については、第4章第1節の手続きと同じである。

###### 第3項 結果と考察

社会的地位得点、相互選択数の中央値を求めたところ、それぞれ2.5と1.0であった。中央値折半により、社会的地位高群と低群、及び、相互選択高群と低群に分け、分配行動との関係を検討した。分配行動は、平等分配と公平分配に絞って検討した。その結果、低貢献度条件においても高貢献度条件においても、社会的地位得点、相互選択数はいずれも直接、分配様式（平等分配、公平分配）の選択に影響を及ぼしていなかった。これは、低年齢児における分配行動において、友だち関係は規定因というほど強い影響を及ぼしていないものと考えられる。これは、低年齢児における学級集団が凝集性が低く、時間による変動が多いことや、友だちの選択が外見や家や席が近いなどの物理的な結び付きが強く、人

格的な関わりの薄いことなどが、原因としてあげられる。

## 研究 II

### 第 1 項 目的

被験児の年齢を高くし、研究 1 と同じことを検討する。

### 第 2 項 方法

被験児：9 歳児から 12 歳児、計 127 人。

手続き：ソシオメトリー、及び、分配行動調査を質問紙法により実施した。

### 第 3 項 結果と考察

研究 1 と同様、中央値折半により社会的地位高群と低群、相互選択高群と低群に分けて、分配行動との関係を検討した。社会的地位得点の中央値は 2.0、相互選択数の中央値は 1.0 であった。その結果、低貢献度条件においてのみいずれも有意な傾向が認められた (Fig. 6-4-1, Fig. 6-4-2)。すなわち、社会的地位得点においても相互選択数においても、高群の方が低群よりも公平分配の割合が高かった (フィッシャーの直接確率法、社会的地位得点 :  $p < .10$ ; 相互選択数 :  $p < .05$ )。これは、自分の貢献度が低いときに、それに応じた低い報酬を受け取るということであり、クラスの中で、リーダー格にいるものや親密な友だち関係を維持しているものは、そうでないものよりも利己的欲求を抑え、他人に対する思いやりを示すことができると解釈されよう。また、研究 1 と比較した場合に、年齢が高いほど、人格的な関わりの中で友だちが獲得され、ソシオメトリーが友だち関係における社会性の良き指標として有効であったことが示唆されるとともに、友だち関係という要因により分配行動が規定される傾向が強まることが明らかになった。

## 研究 III

### 第 1 項 目的

ここでは、分配場面での分配の相手の特質に注目し、相手が、面識のない他人の場合、友だちの場合、きょうだいの場合のそれぞれにおいて分配行動がどのように異なるのかを

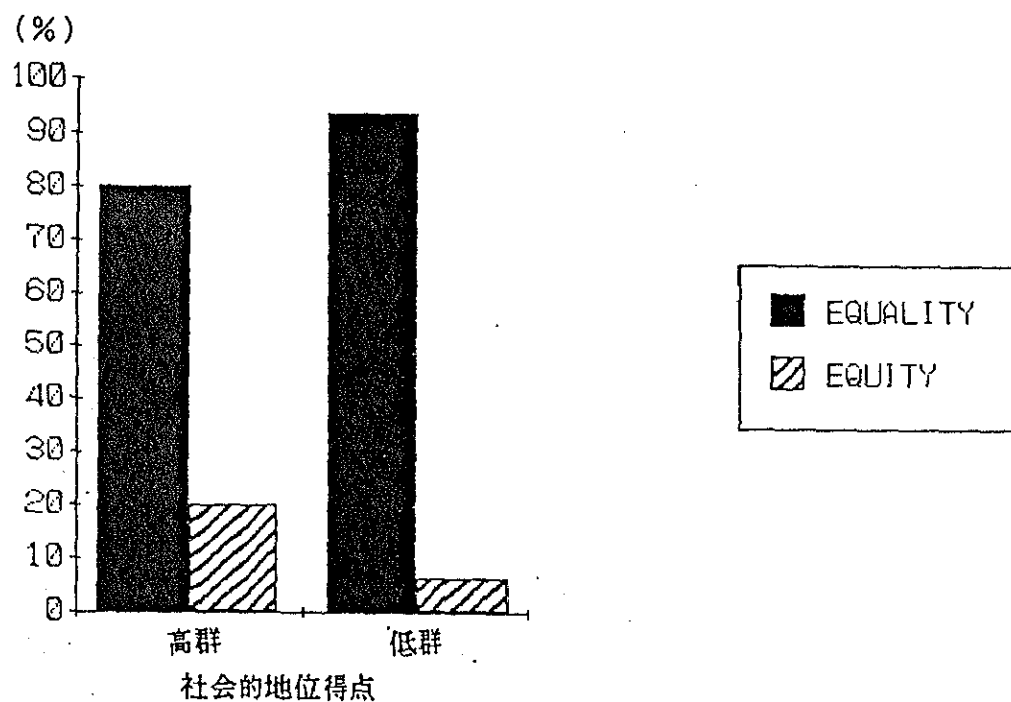


Fig.6-4-1 低貢献度条件における社会的地位得点と分配行動

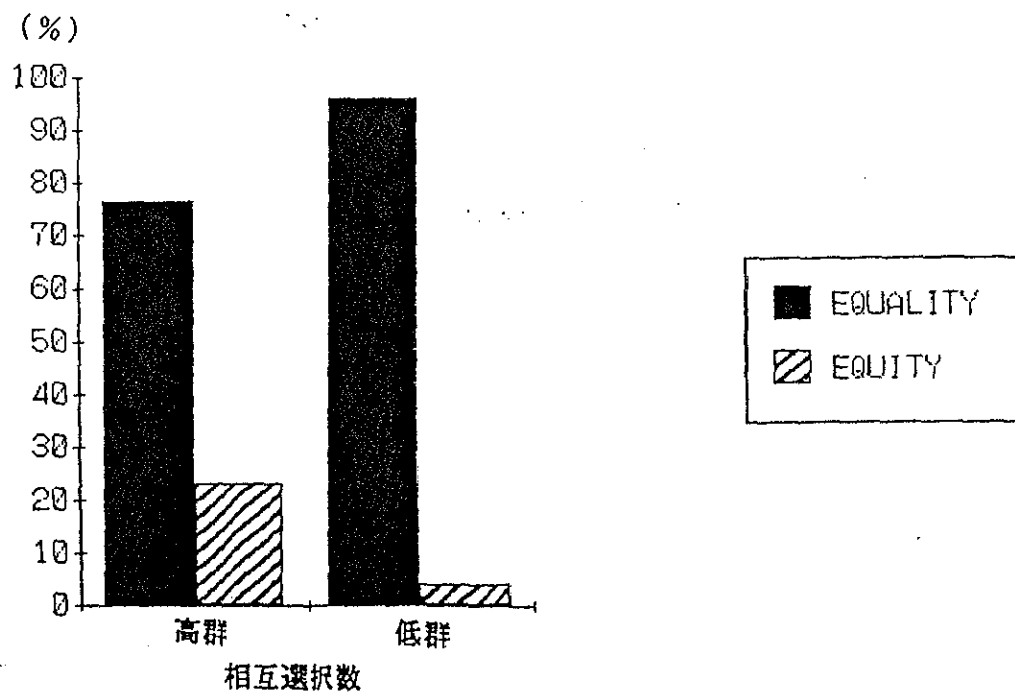


Fig.6-4-2 低貢献度条件における相互選択数と分配行動

明らかにすることを目的とする。

## 第2項 方法

被験児：小学校2年生、4年生、6年生、計373名。男女約同数。

手続き：貢献度が3：2になるような2者間の分配状況の物語を記述した質問紙が実施された（第2節の3：2の貢献度比の調査内容と同じ）。

## 第3項 結果と考察

Table 6-4-1のとおり、相手が他人の場合に公平分配が多いのに対して、相手が友だちの場合には平等分配、きょうだいの場合には愛他的分配が多く見られ、分配相手により分配行動が変えられていることが明らかになった（ $\chi^2=67.12, df=4, p<.01$ ）。すなわち、相手が見知らぬ場合には、貢献度に応じて自分に報酬を多くとる分配を行うのに対して、相手が友だちならば同じにしてやろうと考え、きょうだい（特に、この場合、相手が年少のきょうだい）の場合には多く分けてやろうという気持ちがはたらいっていることがわかる。したがって、相手という状況要因について考えた結果、分配行動の選好が決定されていることが示唆された。

Table 6-4-1 友だち関係と分配行動

	他人	友だち	きょうだい
平等分配	62.7	80.3	59.2
公平分配	31.1	11.6	24.9
愛他的分配	6.2	8.1	15.9

数値は%



## 第5節 分配立場が分配行動に及ぼす影響

### 第1項 目的

分配行動についての研究は数多いが、分配立場という観点から考えると2つに分かれる。1つは、分配する権利が与えられた場合に、自分が報酬に関与する立場に在る、すなわち、自分と他者の2者間の分配場面が扱われており、もう1つは、自分は報酬に関与しない第3者的な分配場面が扱われている。前者は、自分が被報酬者に含まれるため、自己の利益を増やそうとする欲求が強くなることが推察され、その結果、利己的な分配が多くなることが予測される。他方、後者の第3者的立場の場合には、自分の利益には関わらないため、客観的な立場から分配決定を下すことができるため、貢献度に応じた公平分配が多くなることが予測される。したがって、分配立場が異なることにより、分配行動にも相違が生ずることが仮定される。しかし、従来の研究ではこの点について言及したものはあっても、あらためて検討したものはほとんどないのが現状である。そこで、本研究では分配立場を操作し、さらに、貢献度の異なる場面で、分配行動がどのように異なるかを検討することを目的とする。

### 第2項 方法

被験児：茨城県下の〇幼稚園5歳児と6歳児60名。男女約同数。

実験材料：モール（赤、黄2種類）。台紙。報酬（鉛筆のキャップ10個）。

手続き：2者間の分配場面と第3者的立場の分配場面の2つの状況が設定された。また、前者は被験児の貢献度が高い場合と低い場合の2つに分けられた。それぞれ、20名ずつとした。第3者的立場の条件にも20名を割り当てた（Table 6-5-1）。

2者間の分配場面は以下の手順で実施された。被験児は、個別に実験室に連れていかれ、名前と年齢が尋ねられた。そのあと、次のような教示が与えられた。「おねえさんは、今カタツムリのバッジをたくさんつくりたいと思っています。それで、みんなにもかたつむりのこの部分をつくるのを手伝ってもらっています。つくり方は簡単です（デモンストレーションをして、実際にやらせてみる）。たくさんつくってくればくれるほど、おねえさんは助かります。ストップというまでやってください。」

高貢献度条件は、被験児がカタツムリを7つつくったときを見計らってストップした。

Table 6-5-1 実験条件と人数配置

実験条件	
2 者間の分配：高貢献度条件	20 名
2 者間の分配：低貢献度条件	20 名
第 3 者的立場の分配	20 名

そして、「別の日に、他のおともだちに手伝ってもらったら、これだけつくっていました（言いながら、3つのカタツムリを机の上の台紙の上に出し並べた）。いくつつくっているかな（数えさせる）。あなたの方がたくさんつくったね。これは、2人分のお礼ですが〇〇ちゃんのいいように分けて下さい。これが、〇〇ちゃんの箱（赤色）で、これがおともだちの箱です（黄色）。」分配中は見ないふりをした。分配後、2つの質問がなされた。①どうしてそう分けたの、②おともだちが〇〇ちゃんの大好きなおともだちだったらどうしますか。

低貢献度条件では、被験児にカタツムリを3つつくらせ、おともだちが7つつくるという設定をした。

第3者的立場は、例話を用いて個別に実施した。例話は、あきらくんとひろしくんが先生に運動場のごみひろいをたのまれる、その結果、あきらくんはごみを3つ拾い、ひろしくんは7つ拾った、先生は2人にごほうびを10個与えた、という内容であった。被験児は2人に報酬を分けるように教示された。分配後、先と同じ質問がなされた。ただし、2問めは、あきらくんがあなたの大好きなお友だちだったらどうしますか、とした。

### 第3項 結果

貢献度条件別に、分配者の立場と分配行動との関係を検討した。Fig.6-5-1に示すとおり、まず、高貢献度条件における2者間（自分が被分配者にもなる）と第3者的立場を比較した結果、有意な差は見られなかった（ $\chi^2=0.13, df=1, n.s.$ ）。すなわち、2者間の方が第

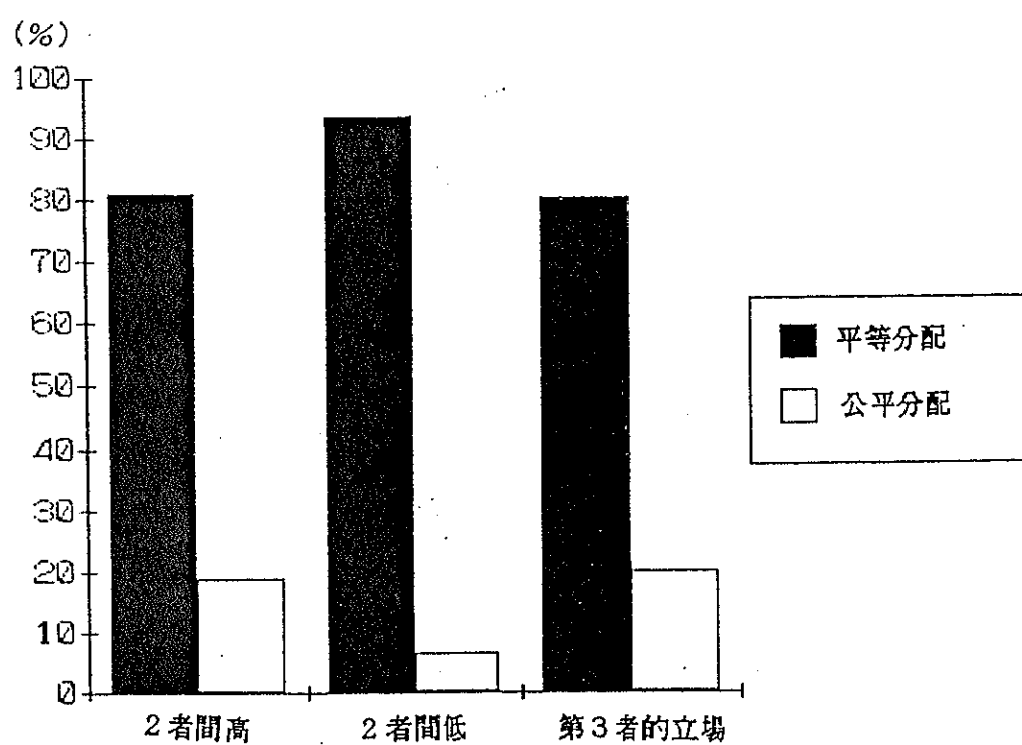


Fig.6-5-1 分配立場と分配行動との関係

3 者的立場に比較して公平分配が多く、平等分配が減ると予測されたが、いずれの立場でも約 80% が平等分配を行っており、約 20% のものが公平分配を行っていた。つぎに、低貢献度条件における 2 者間と第 3 者的立場との関係を比較したが、やはり、有意でなかった ( $\chi^2=0.37, df=1, n.s.$ )。

#### 第 4 項 考察

幼児を対象にした場合、利己的欲求が強いと仮定され、そのため、高貢献度条件では第 3 者的立場よりも高貢献度条件では公平分配が平等分配よりも多く、低貢献度条件では平等分配の方が公平分配よりも多いと予測されたが、その傾向は認められなかった。すなわち、80% 以上のものがいずれの立場においても平等分配を行っていた。

これは、第 3 者的立場の設定が実際場面ではなく、例話を用いたために条件が操作できなかったことが考えられる。また、報酬に対する魅力が少なく、利己的欲求を刺激しなかったことも反省される。さらに、幼児においてはすでにステレオタイプの平等分配が一般化しているのに対し、公平分配をする認知能力、及び、日常的経験が少ないために、分配者の立場による影響が明らかにならなかったことが考えられる。したがって、今後は、対象児の年齢を高くし、いずれも実際場面を設定した条件下で比較検討することが望まれる。

## 第 7 章 分配行動を規定する要因の相互作用

先の章で、公正さの認知発達、個体要因、状況要因各々の分配行動に及ぼす影響について検討したが、本章ではそれらの要因の相互作用が、分配行動に及ぼす影響を明らかにする。

## 第1節 個体要因と状況要因との相互作用が分配行動に及ぼす影響

### 研究Ⅰ：実験的研究

#### 第1項 目的

従来、おとなの報酬分配は公平理論の枠組みにより検討されてきたが（Leventhal & Michaels, 1969; Leventhal & Bergman, 1969; Lane & Messe, 1971）、子どもの報酬分配については、あまり注目されていなかった。はじめて注目されたのは、向社会的行動の研究においてであり、Ugurel-Semin(1952)は、4歳児から16歳の子どもに奇数個のナッツを与え、それを友だちとの間でいかに分配するかを検討した。その結果、5歳以下では自分に多くする利己的分配を、7、8歳児では利他的分配を行い、10歳児以上では平等分配をするものが増えることが見出された。

一方、社会心理学の領域における実験研究においても、子どもの報酬分配が検討されるようになった。Leventhal & Anderson(1970)は、5歳児を被験者にして、紙にシールを貼らせる作業をさせた。隣室には同年齢の子ども（架空）がいるという設定のもとに作業に対する貢献度が（高・等・低）が操作された。作業後、ふたり分の報酬を渡し、分配させるという実験であった。その結果、男児は高貢献度条件においては貢献度に応じた報酬を自分のものとする公平分配を行い、低貢献度条件のときには利己的分配を行った。これに対して、女児は高貢献度条件のときには平等分配を行い、低貢献度条件の利己的分配を行った。この結果は、公平理論を支持するものとして考察されたが、厳密な公平理論の枠組みからすると女児にはあてはまらないことになり、研究者の中には疑問をもつ者が少なくない。

Hook(1978)は、先の結果で、男児が公平理論によって行動するはずならば、高貢献度条件だけではなく、低貢献度条件においても公平分配をするはずだと指摘した。それが、低貢献度条件で利己的分配を行ったということは、高貢献度条件においても外見上、公平分配に見せかけて、実は利己的に動機づけられた分配をしたと考えるべきだと考察している（このような分配の方法は相応比例分配と称される）。Lane & Coon(1972)は公平分配以外に貢献度の差を無視し、報酬を等しく分配する平等分配（equality）により、子どもの分配を説明しようとした。その結果、Leventhal & Andersonの研究と同じ実験パラダイムを

用いたが、異なる解釈をしている。すなわち、4歳児の男児が高貢献度条件で自分に多く分配したことを公平分配をしたと考えるのではなく、利己的分配を行ったと解釈し、低貢献度条件については、男女とも報酬を均等に分けたことを利己的分配をしたと考えるのではなく、平等分配を行ったと解釈したのである。その他、Streater & Chatkoff(1976)や Peterson、Peterson、& McDonald(1975)も平等分配を支持した研究結果を得ており、公平分配が子どもの分配にあてはまらないことを強く指摘した。

また、Hookは、年齢とともに利己的分配から平等分配が現れ、やがては公平分配をするようになると考えた。そして、認知能力である比の概念がなくては公平分配は不可能であるとし、Piagetの理論からすれば、11歳から12歳になるまでは公平分配は見られないはずだと考えた。分配様式の発達について、一連の研究がなされているが、利己的分配から平等分配を経て、公平分配へと変化しているのか、あるいはまた、そうした3つの分配様式が同時に存在しているのか一致した結果が得られていないのが現状である。この原因の1つとして分析方法の問題があると考えられる。すなわち、測度として報酬の平均値がとられ、明確な分配様式（平等分配と公平分配）についての検討がなされていなかったことである。

たとえば、高貢献度条件（貢献度の比が3対1）で報酬がキャンディー4個である場合、被験者Aが3個自分に取り、被験者Bが2個自分に取ったとする。これを平均値 $\left[ (3 + 2) / 2 = 2.5 \right]$ により解釈すると、高貢献度条件の者は、公平分配をすべきか平等分配をすべきか悩んだ末、その中間値を示したという解釈と、単に利己的分配を行った、の2つの異なった解釈が成り立つわけである。それゆえ、前者が公平分配を行い、後者が平等分配を行ったということが真実であったとすれば、事実が歪められてしまうことになる。したがって、本研究では分配様式と年齢等の関係を検討する。

性差と分配行動との関係については、いまだ一致した結果が得られていない。McGuire & Thomas(1975)は女兒よりも男児の方が競争意識が強く、公平分配を行いやすいと報告している。また、Leventhal & Anderson(1970)は男児は高貢献度条件の時に公平分配をし、低貢献度条件のときに利己的分配をするのに対して、女兒は高貢献度条件の時に平等分配をし、低貢献度条件の時に利己的分配をする結果を見出している。Benton(1971)においては、男児は相手が誰でも公平分配を行う傾向が高いのに対して、女兒は相手が友だちのときには平等分配を行い、友だち以外のときには公平分配をする結果が見出されている。しかし、一方では性差を見出していない研究も多い(Ugurel-Semin, 1952; Handlon & Gross

1959; Yarrow & Waxler, 1976; 広田・多喜, 1979)。

以上の点を考慮すると、状況により、分配様式が変化する理由として、ひとつに利己的な動機づけの影響が考えられるが、これは、年齢や性差等の個体要因との関係が強いと考えられる。すなわち、年少ほど自己中心的で利己的な傾向が強いほか、年長ほど公平という概念に対するとらえかたが高次になり、利己性が抑えられることである。また、認知能力（ここでは比例知識）や性差による影響も分配様式の決定に影響を及ぼすと考えられる。したがって、本研究では年齢、性差の個体要因と状況要因との相互作用が分配決定にいかに関わっているかを検討し、子どもの報酬分配がどのように決定されているのか、その認知的側面を検討することを目的とする。具体的には、第1に年齢が上がるほど、利己的分配が減少し、平等分配を経て、公平分配が増加すると仮定される。第2に、男子は競争的傾向が強く、女子は親和的傾向が強いと考えられることから、公平分配は男子に多く、平等分配は女子に多いと考えられる。特に、自分の貢献度が高い場合にその傾向が強いと予測される。

## 第2項 方法

被験児：4歳児、5歳児、6歳児、7歳児、8歳児、各30名ずつ。計150名。男女約同数。5（年齢）×3（貢献度）の15セル中、各セル10人ずつが割り当てられたが、低貢献度条件に割り当てられた4歳児2名が実験内容の理解に問題が見られたために除かれた。また、高貢献度条件に割り当てられていた7歳児1名が実験内容に困難を示したことから、等貢献度条件に途中変更された。

調査期日：1984年5月中旬から9月中旬

調査材料：モール（手芸用品）の赤色100本、黄色100本。分配箱の赤色と黄色。

カタツムリのバッジ見本。台紙。比例テスト用紙。

手続き：実験者は、被験児を連れて、実験室用の部屋に連れて行き、室内の椅子に座らせた。被験児は実験者に向かい合って座り、名前、きょうだい数、出生順位などが尋ねられた後、以下の教示が実験者により与えられた（第4章の分配実験と同様）。。

「これから、少しの間、おねえさんのお手伝いをしてほしいのですが、いいですか。手伝ってもらうのは簡単なことです。ここにきれいな色をしたモールがあるでしょう。おねえさんは、これを使ってこんなカタツムリのバッジをたくさん作りたいと思います。みんなにはカタツムリのこの部分を作ってもらいたいです。これをこうやってただまいてい



けばいいんですよ。わかりますか。違うお部屋では、他のお友だちが他のおねえさんと同じことをやっています。そして、あなたと同じ時間だけ手伝ってくれます。できるだけたくさん作ってくれればくれるほどおねえさんは助かります。それに、後でごほうびがもらえますよ。だから、頑張ってね。おねえさんがストップというまでやってください。では、はじめてください。」

被験児が作業をしている間、実験者は同じ作業を行っていたり、仕事をしているふりをした。被験児の作業条件は3つあった。すなわち、被験児が3つ作って、別の部屋で同じ作業をしている子（以下OT）が7つ作る条件、被験児が5つ、OTも5つ作る条件、被験児が3つでOTが7つ作る条件である。OTは架空の人物であった。条件は、被験児があらかじめ割り当てられている数を作り終わるときを見計らって、ストップさせることにより操作された。3つの条件はランダムに割り当てられた。被験児が既定の数を作り終えたとき、実験者により次の教示が与えられた。「はい、これで終わりです。〇〇ちゃん（被験児の名前）は何個作ってくれたかな（数えさせる）。ちょっと待っててね。もうひとりのお友だちがいくつ作ってくれたか見て来ますね（退出して、OTの作ったものを持ってくる）。お友だちはこれだけ作っていましたよ。いくつか。あなたのほうがたくさん、あるいは、同じだけ、あるいは、お友だちのほうがたくさん} 作りましたね。2人ともおねえさんを手伝ってくれたのでごほうびをあげたいと思います。これは、ごほうびと代えてもらえるチップです。これをたくさん持っていればいるほどいいものがもらえますよ。10枚ありますが、2人分なので〇〇ちゃんの好きなように分けて下さい。これが〇〇ちゃんの分を入れる箱です（赤色）。これがお友だちの分を入れる箱です（黄色）。おねえさんは、ちょっと仕事をしますから、その間に分けて下さい。」分配が終わった様子であれば、「分けてくれた。これでお手伝いは終わりです。どうもありがとう。ごほうびは、後で先生からわたしてもらいます。」と教示が与えられた。さらに、最後に少し聞きたいことがあるということで次の質問がなされた。①お友だちとものを分けるのは難しかった、②〇〇ちゃん是不公平な分けかたをしたと思いますか、これらの質問は、はい、いいえ、で答えさせ理由が聞かれた。さらに、③クラスの中でだれにでもやさしい（えこひいきしない）人はだれだと思いますか、④あなたの仲の良いお友だち3人を教えて下さいの2つの質問が与えられた。

比例テストは図版を利用して行われた。コップが2つ描かれており、水が3対1の割合で入っている。そこへ、砂糖が3対1の割合で入れられるとどちらが甘くなるかという問

題であった。Damonの用いた比例問題は大きさの異なる人形を2つ用意し（大きさが3対1）各々の人形にどれだけ食べさせれば人形のおなかがいっぱいになるかと問うもので、人形状のコップにボールを入れることによりテストされた。被験児が退出後、分配箱に入れられた数が調べられた。

### 第3項 結果

#### ①年齢と状況要因

Table 7-1-1に、年齢別、条件別の自分への分配数の平均とS Dが示された。これらの結果をもとに自分がもらう分配数を従属変数にして、年齢（5）×条件（3）の分散分析が行われた。その結果はTable 7-1-2に示されるとおり、年齢、条件の主効果、及び、年齢と条件の交互作用が有意であった（年齢： $F=5.14, df=4/133, p<.01$ ；条件： $F=4.31, df=2/133, p<.05$ ；交互作用： $F=2.35, df=8/133, p<.05$ ）。年齢が多重比較された結果、4-5歳と7-8歳の間に差が見られた。すなわち、年齢が若いほど、自分への報酬が多い傾向が見出された。条件については、低貢献度-等貢献度と高貢献度との間に有意な差が見られた。貢献度が高いほど、自分への報酬が多い傾向が示された。

年齢と条件の交互作用が有意であったので、条件別に年齢との関係が見られた。その結果は、Table 7-1-3、7-1-4、7-1-5とFig. 7-1-1、7-1-2、7-1-3に示された。条件別に年齢による1要因の分散分析が行われたが、低貢献度条件、等貢献度条件で有意な差が見出された（低貢献度条件： $F=5.01, df=4/43, p<.01$ ；等貢献度条件： $F=2.61, df=4/46, p<.05$ ）。高貢献度条件では、有意な差は見出されなかった（ $F=1.08, df=4/44, n.s.$ ）。

低貢献度条件においては、年齢によりかなり自分への分配数が異なっていた。すなわち、加齢とともに自分への分配が減少している。Fig. 7-1-1、7-1-2、7-1-3において、実線が平等分配であり、点線が公平分配の値を示している。

年齢をさらに細かく見ると、4歳児、5歳児は貢献度を無視して、自分に多く分配する傾向が見られた（self-interest）。6歳児は、ほぼ平等分配に近かったが、7歳児を経て8歳児においては公平分配に近い相応比例分配（ordinal equity）が見られた。相応比例分配というのは高貢献度条件においては公平分配であるかのように自分に報酬を多くするが低貢献度条件のときは公平分配に応じて自分に報酬を少なくすることをせず、やはり自分に多く分配する分配である。

等貢献度条件では、4、5歳児が平等分配よりもやや利己的な分配をしているのが見出

Table 7-1-1 年齢別、条件別の自分への分配数の平均とSD

年齢	条 件	被験者数	平均	SD
4	低貢献度条件	8	6.63	2.56
	等貢献度条件	10	5.30	0.95
	高貢献度条件	10	6.10	1.60
5	低貢献度条件	10	5.80	1.55
	等貢献度条件	10	5.80	1.03
	高貢献度条件	10	6.00	1.56
6	低貢献度条件	10	5.10	0.99
	等貢献度条件	10	5.20	0.42
	高貢献度条件	10	5.90	0.99
7	低貢献度条件	10	4.50	0.97
	等貢献度条件	11	5.00	0.00
	高貢献度条件	9	5.00	1.73
8	低貢献度条件	10	3.80	1.03
	等貢献度条件	10	5.00	0.00
	高貢献度条件	10	6.20	1.03

Table 7-1-2 分散分析表

変動因	SS	df	MS	F	P
年 齢	31.12	4	7.78	5.14	***
条 件	13.03	2	6.52	4.31	*
交互作用	28.42	8	3.55	2.35	*
誤 差	201.18	133	1.51		

\*\*\*  $p < .001$     \*\*  $p < .01$     \*  $p < .05$

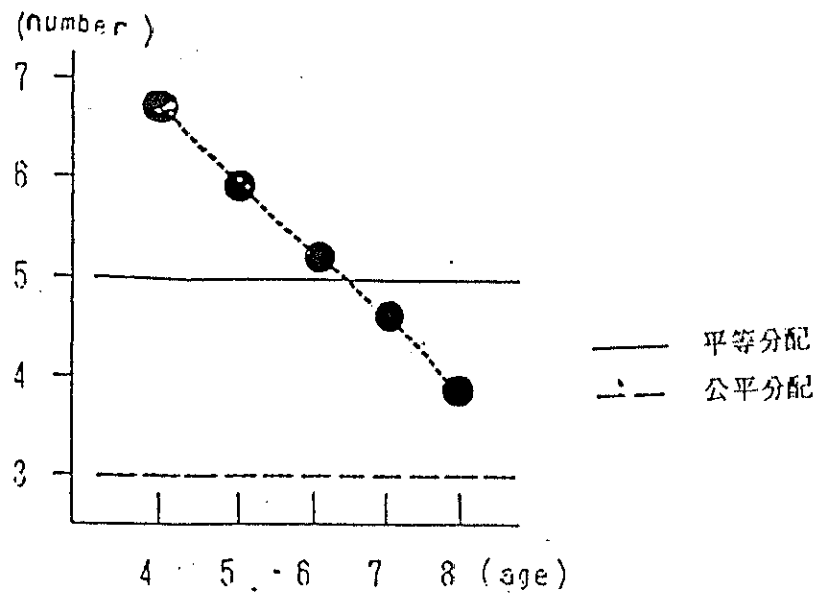


Fig.7-1-1 低貢献度条件における年齢と自分への分配数の平均

Table 7-1-3 低貢献度条件における年齢と自分への平均分配数

AGE	N	MEAN	SD
4	8	6.63 A	2.56
5	10	5.80 A B	1.55
6	10	5.10 B C	0.99
7	10	4.50 B C	0.97
8	10	3.80 C	1.03

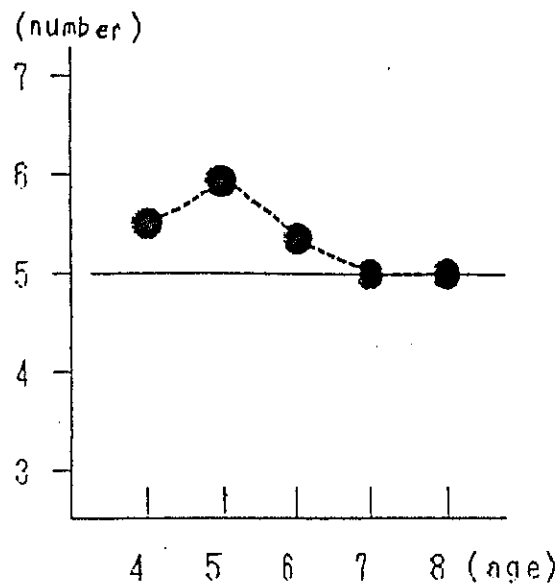


Fig.7-1-2 等貢献度条件における年齢と自分への分配数の平均

Table 7-i-4 等貢献度条件における年齢と自分への平均分配数

AGE	N	MEAN		SD
4	10	5.30 A B		0.95
5	10	5.80 A		1.03
6	10	5.20 B		0.42
7	11	5.00 B		0.00
8	10	5.00 B		0.00

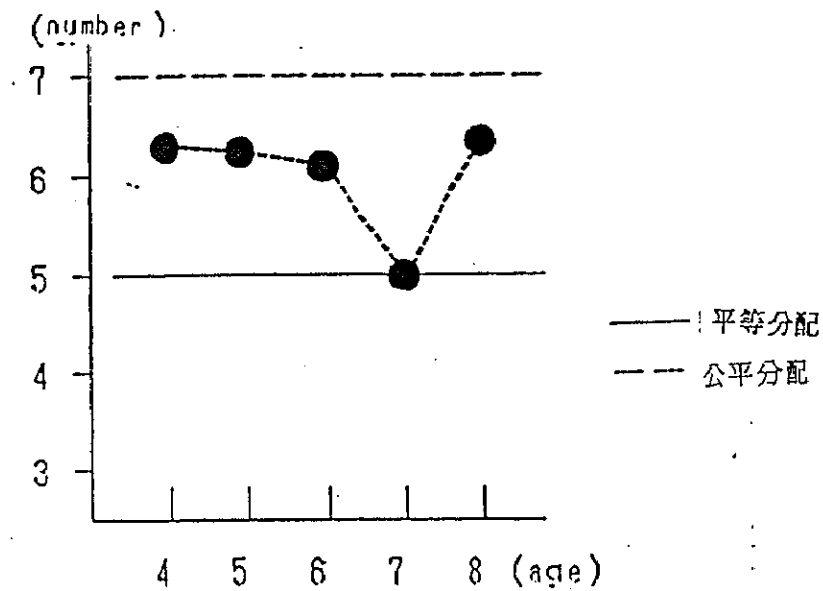


Fig.7-1-3 高貢献度条件における年齢と自分への分配数の平均

Table 7-1-5 高貢献度条件における年齢と自分への平均分配数

AGE	N	MEAN	SD
4	10	6.10 A	1.60
5	10	6.00 A	1.03
6	10	5.90 A	0.99
7	9	5.00 A	1.73
8	10	6.20 A	1.03

される。7、8歳児に至っては全員平等分配を行っており、分散が0である。高貢献度条件では、7歳児を除く年齢で公平分配とまではいかないが、それに近い値が示された。しかし、4、5、6歳児は低貢献度条件でも等貢献度条件でも利己的分配を行っているので、この条件でも公平分配をしようとしたのではなく、利己的分配を行ったように思われる。7歳児は平等分配を行っており、この年齢の平等への指向が強いことが示されている。これに対し、8歳児では最も貢献度に近い値を示しており、貢献度を考慮した公平分配への指向が伺われる。

年齢と分配関係について、分散分析が行われたが、平均値を測度とすると個人差が相殺されてしまう問題点があるうえ（第1章第4節）、特定の分配様式との関係が明らかでないので、平等分配と公平分配の2つの分配様式にせよ、2つの分配様式の出現頻度が年齢とどのような関係にあるかがカイ2乗検定によって分析された（Table 7-1-6）。その結果、低貢献度条件においてのみ有意差が見られた（ $\chi^2=12.96, df=5, p<.05$ ）。Fig.7-1-4に示されているとおり、4歳児から7歳児までは平等分配が公平分配よりも優勢であり、高い頻度で用いられているが、8歳児になって公平分配が増加し逆転していることが示された。その他の分配としては、自分に多くとる分配、すなわち利己的分配が大半である。この分配は4、5歳児中心であった。どの年齢においてもほぼ半分ぐらいのものが平等分配を行っており、特に、6、7歳児に平等指向が強かった。これに対して、公平分配は年齢とともに増加していることが明らかとなった。高貢献度条件では、4、5歳児に依然利己的分配が多いが、平等分配がどの年齢においても優勢であり、特に7歳児は75%と多かった。8歳児においても平等分配は少なくないがやはり、低貢献度条件と同様に60%のものが公平分配を行っていた。

つぎに、比例知識と2つの分配様式（平等分配と公平分配）との関係が検討された。年齢別の比例の正当率については、Fig.7-1-5に示された。その結果、低貢献度条件において有意な差が見出された（ $\chi^2=4.63, df=1, p<.05$ ）。比例テストが正解であったもののうち、平等分配を行ったものが20%であり、公平分配を行ったものは、80%であった。これに対して、比例テストができなかったもので平等分配を行ったものは、約70%であり、公平分配が約30%であった。

## ②性差と状況要因

性差（2）と条件（3）の2要因の分散分析が行われた結果、条件の主効果のみが有意で（ $F=3.73, df=2/142, p<.05$ ）、性差の主効果も交互作用も有意でなかった（性差の主効果

Table 7-1-6 各貢献度条件における年齢別の分配様式

年齢	低 貢 献 度 条 件			高 貢 献 度 条 件		
	equality	equity	その他	equality	equity	その他
4	37.5	12.5	50.0	62.5	25.0	12.5
5	60.0	00.0	40.0	71.4	14.3	14.3
6	70.0	10.0	20.0	55.6	44.4	00.0
7	62.5	25.0	12.5	75.0	25.0	00.0
8	40.0	60.0	00.0	40.0	60.0	00.0

数値は％（各年齢で100％）



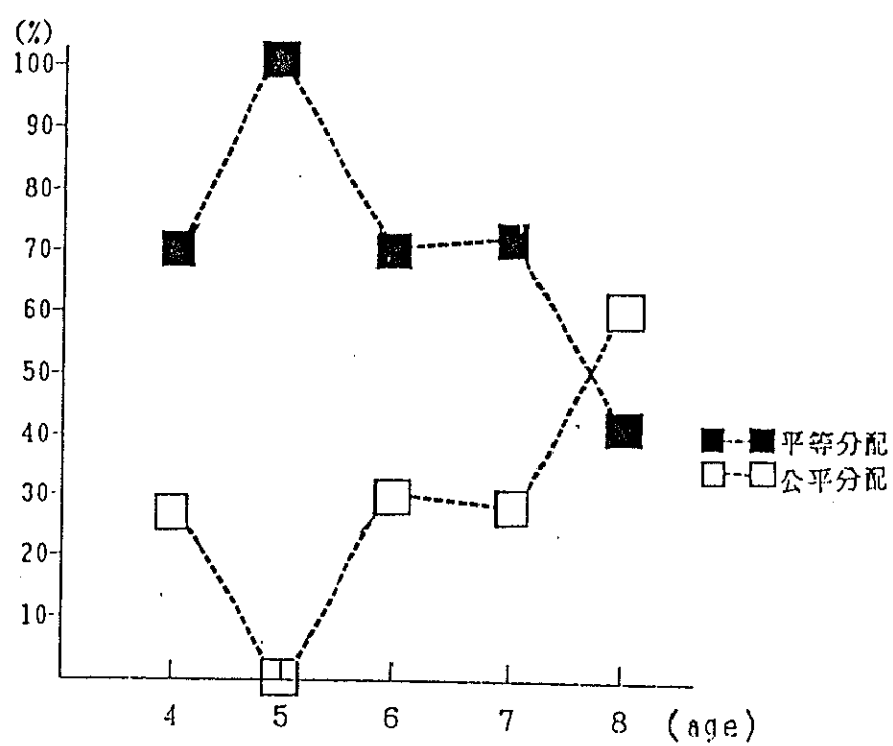


Fig.7-1-4 年齢と分配様式との関係

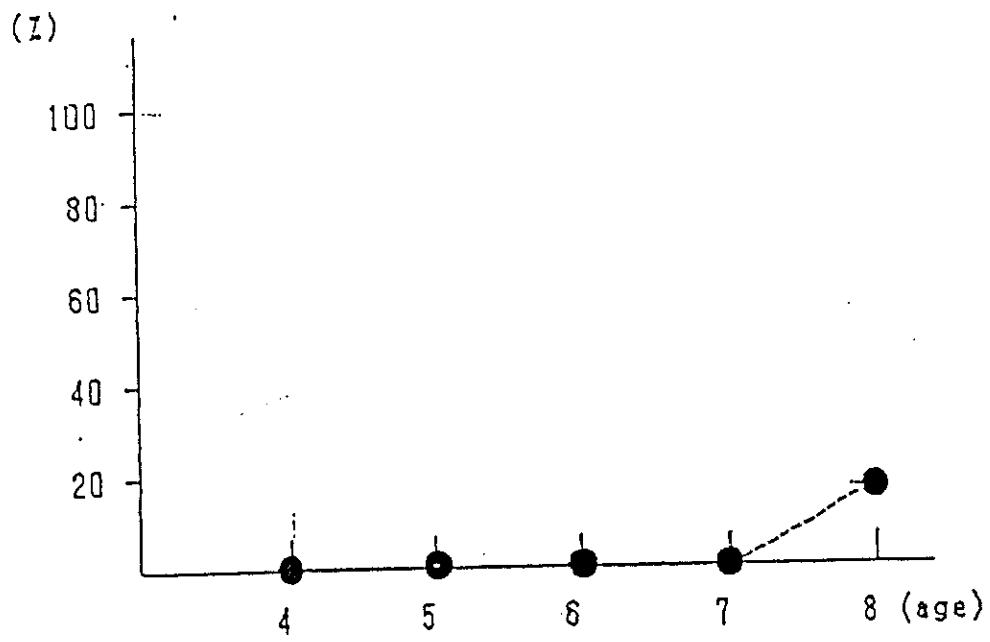


Fig.7-1-5 年齢と比率テストの正当率

:  $F=2.48, df=1/142, n.s.$  ; 交互作用 :  $F=0.33, df=2/142, n.s.$  )。男児が平均5.20( $N=70$ )女児が平均5.59( $N=78$ )であった。

### ③きょうだい数と状況要因

きょうだい数(2人と3人)×条件(3)の分散分析が行われたが、条件の主効果のみが有意であった( $F=3.04, df=2/107, n.s.$ )。きょうだい数の主効果、交互作用はどちらも有意な値を示さなかった(きょうだい数の主効果 :  $F=0.21, df=1/107, n.s.$  ; 交互作用 :  $F=0.21, df=2/107, n.s.$ )。したがって、きょうだい数が2人であろうとも、3人であろうとも分配数にはほとんど差は見られないことが示された。

### ④出生順位と状況要因

出生順位(第1子と第2子)×条件(3)の分散分析が行われた。その結果、出生順位の主効果は見られなかったが( $F=2.75, df=1/107, n.s.$ )、条件の主効果と出生順位と条件の交互作用が有意であった(条件の主効果 :  $F=4.69, df=2/107, n.s.$  ; 交互作用 :  $F=3.02, df=2/107, n.s.$ )。条件は、低貢献度条件と高貢献度条件の間に多重比較の結果、差が見出された。交互作用が有意であったことから、条件別に1要因の分散分析が行われた。Fig. 7-1-6からもわかるように低貢献度条件においてのみ、ほぼ5%レベルで有意であった( $F=4.10, df=1/33, p<.05$ )。第1子が平均5.55、第2子が4.23で、第1子のほうが自分に多くとる分配を行っている。等貢献度条件と高貢献度条件においては有意な統計量は得られなかった(等貢献度条件 :  $F=1.70, df=1/38, n.s.$  ; 高貢献度条件 :  $F=0.62, df=1/36, n.s.$ )。

## 第4項 考察

### ①年齢と状況要因

Table 7-1-1からわかるように、仮定どおり年齢間に有意な発達の傾向が示された。分配行動は単に年齢とともに発達しその様相を変化させるわけではなく、状況要因との相互作用の結果、生起することが示唆された。分配様式としては、意図、動機は異なるにせよ、大きく3つのパターンがあることが明らかである。すなわち、利己的分配、平等分配、公平分配である。本研究では、特に、低貢献度条件において各年齢群の特徴の差が見られた。低年齢であるほど、予測したように、利己的分配が多く、自己中心性の抜けきれないことがわかる。それが、6、7歳になると平等分配が増加し、「同じ数に分けることが絶対に良い」というかたくなさを伺うことができる。8歳児においては、公平分配がかなり多くなり平等分配を凌いでいた。8歳児においては、必ずしも、全員ではないが、比例につい

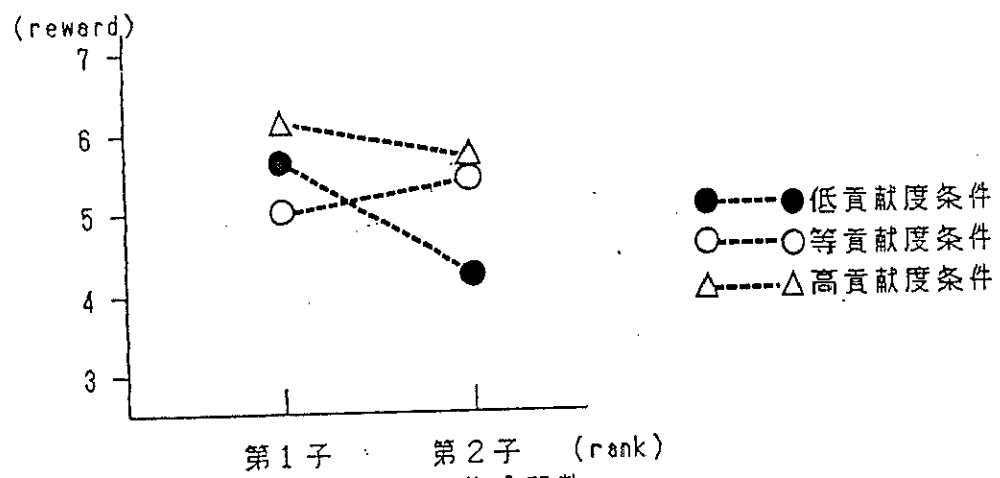


Fig.7-1-6 出生順位と自分への平均分配数

て理解できる年齢であり、能力や貢献度の違いについて認知することができるからだと考えられる。高貢献度条件では、4、5歳児、及び、8歳児が平均値から判別すると公平分配に近い分配を行っているが、平等分配（5：5）と公平分配（7：3）の厳密なパターンから判別すると、4、5歳児は利己的分配を行い、8歳児は、公平分配を行っていることが考えられる。他の条件から考え合わせても4、5歳児が公平分配を行っているとは考えがたい。従来、公平分配は、11、12歳以上になってはじめて行われるとされていたが（Piaget(1959)は公平分配という用語は用いていないが、やはり11、12歳になるまでは貢献度に基づく分配を公正とは判断しないとしている）、本研究結果から、たとえば、比例について理解できなくても、経験的に作業量に応じた分配が可能であることが理解される。すなわち、これは自分の投入と結果の比と相手の投入と結果の比とを比較し、公平理論に基づく分配をしたというよりはこの程度自分がもらえば満足だといった、ある経験的、心理的な尺度に基づく分配が行われたと思われる。

また、貢献度の違いからみると、低貢献度条件の場合に公平分配が多くなるのに対して、高貢献度条件においてはいずれの年齢においても平等分配が優勢である。これは、年齢が高いほど自分と相手の立場に敏感になるためと考えられる。すなわち、自分の貢献度が低い場合に分配の決定権が与えられると、相手に対して一種の「ひけめ」を感じるようになるうえ、さらに相手に良い印象を与えようとするところから平等分配以外の分配が現れたと考えられる。これに対して、自分の貢献度が高い場合に分配の決定権が与えられると、「ひけめ」はなくなるが、逆に「遠慮」が生じて相手に良い印象を与えようとすると考えられる。その結果、自分の満足と相手に対する気持ちの葛藤を解決する妥協案として平等分配が最も有効であると判断されたのであろう。今後、自意識（私的自意識か公的自意識）との関係を検討することにより、さらに明らかになると思われる。

先行研究で論争されてきた問題点の1つとして、分配様式の発達問題があった。すなわち、公平分配から平等分配へと発達するのか、平等分配から公平分配へと発達するのかという問題であった。本研究では、各年齢について多少の質的な違いがあるかもしれないが、すべての年齢群において上の2つの分配規範が用いられていることが分かり、どちらの分配規範が先か後かといった発達が示されなかった。公平分配が高年齢で増加するものの、平等分配はどの年齢においても比較的高く、6、7歳において特に高いことからいえる。利己的分配についても、高年齢でなくなるわけではないことから明らかである。したがって、年齢とともに発達原理が変化するのではなく、分配様式の価値観や選好度が異なる

ために各分配様式の使用頻度が変化すると考えるほうがよいと思われる。こうした、価値観、選好度の違いは、公正についての認知発達により生じると考えられる。あるいは、子どもの分配の発達を分配規範の発達で説明すること自体無理があるのかもしれない。また、分配様式の決断は、比例知識が影響するというよりは、この程度もらえば満足であるという経験的に各人がもつ心理的尺度にもとづくと考えられる。この満足度は、しばしば、利己性に強く影響されるためにどの年齢においてもある程度見られると考えられる。比例を中心とした数の能力の発達と分配行動とを結び付けた研究がいくつかある (Hook, 1978; Hook & Cook, 1979)。これらの研究の仮説は本論文のTable 1-2-1に示される段階説である。本研究では、年齢と比例問題の可、不可の関係が見られたが、7歳児までは正答率が0%であったのが、8歳児で20%できるようになり、9歳児では60%、10歳児では80%、11歳児では90%に至っている。つぎに、比例知識の発達と分配様式との関係が見られたが、7歳児までは平等分配、及び、利己的分配が中心であったのが、8歳児になり逆転している結果が見出された。これは、おそらく、8歳児あたりから比例について概念的に理解しはじめ、それを重視した分配が増加したためだと思われる。したがって、8歳児以前に見られる公平分配と8歳児以降に見られる公平分配は外見上、同じ分配様式であっても、質的な相違があると考えられるのである。

分配規範の利用の量的な違いが見られている。4歳から7歳までは利己的分配を除いては、ほぼ平等分配指向であり、8歳児に至っては公平分配が行われる傾向が理解される。なお、利己的分配は低年齢児に多いが、加齢と共に減少するわけではなく、比較的どの年齢群でも行われていることが明らかである。したがって、利己性は何歳になってもある程度示されるものであることや、加齢とともに利己的分配以外の分配規範が用いられ、年齢群により量的に異なる用い方がなされることが明らかとなった。

## ②性差と状況要因

分配行動における性差は、愛他行動、及び、プロソーシャル行動の枠組みにおいてとりあつかわれてきた。Ugurel-Semin(1952)、Handlon & Gross(1959)、Yarrow & Waxler(1976)等の結果では性差の存在は否定されている。しかし、一方でMcGuireとThomas(1975)は女兒よりも男児のほうが自他の能力や競争状況に敏感であると報告している。また、Leventhal & Anderson(1970)では、男児は高貢献度条件のときその貢献度に応じた報酬量を自らのものとし(公平分配)、低貢献度条件のとき平等分配をし、低貢献度のときに利己的分配を行うことを報告している。また、Benton(1971)では、男児はたいてい公平分配

を行い、女兒は相手が友だちあるいは一般的な他者であるときに平等分配を行い、友だちでないときに公平分配をする結果が見出されている。

日本では、広田・多喜(1979)が個体要因と分配行動との関係を検討したが、性差と分配様式とはなんらの関係も示されなかった。また、相川(1981)では男性よりも女性のほうが平等分配指向が強いことが報告されている。本研究では、全体的に性差は見出されなかった。5、6歳児では男児のほうが自分に多くとる傾向が強いという程度であった。本研究では、競争場面といっても相手と同室で作業を行うわけではなく、しかも相手は単に友だちとしか告げられていなかったことから、性差を見出した先行研究の実験設定とはかなり異なつたと考えられ、その結果、性差が見られなかったのかもしれない。しかし、性差を見出していない先行研究も多いことから、分配行動にはもともと性差がないとも考えられる。従来、性差について絞った研究は少なく、大半が年齢差を検討する際にあわせて検討されている傾向が強いので、各研究の実験設定の違いにより、微妙に性差が見られたり、見られなかったりするのかもしれない。したがって、今後は性差を先ず念頭に置いた研究が行われ、性別により異なると思われる状況を設定した実験が行われる必要がある。

### ③ きょうだい数と報酬分配数

Ugurel-Semin(1952)は、分配行動において、きょうだい数の多いほうが、1人っ子よりも平等分配あるいは寛容な分配が多いことを報告している。さらに、1人っ子は利己的な分配が多いことが報告されている。しかし、Handlon & Gross(1959)ではきょうだい数と分配行動に有意な関係は見出されていない。逆に、年齢群別に見ると1人っ子よりもきょうだい数のほうが利己的であることが報告されている。広田・多喜(1979)もきょうだい数が多いほど寛容であるという仮説がたてられたが、支持されなかった。相川(1981)でもきょうだい数による分配行動の相違は見出されなかった。本研究では、きょうだい数による分配行動の相違は見出されず、わが国一連の研究を支持した結果となった。この理由としては、きょうだい数の減少によりきょうだい間の相互作用がなくなり、親と子の関係が1つの単位となつてきょうだい数の分だけ複数化してきたことが考えられる。したがって、きょうだいが多いことによって生じるきょうだい間の認知的な葛藤や摩擦は生まれることが少ないと思われる。そのため、分配における判断や規定はきょうだい間の争いや話し合いの結果ではなく、親からのダイレクトな伝達により、子ども1人ひとりに伝えられるのではないであろうか。

### ④ 出生順位と状況要因

Rosenhan(1969)の研究では、長男は他の子どもよりも進んで人に物を与える傾向が少ないことが報告されている。しかし、Staub(1970)では、逆に、末っ子が長子よりも援助行動が少ないことが報告された。これら2つの研究は愛他性の研究の一貫として検討されたものであるが、いまだに一致を見ないでいる。広田・多喜(1979)、及び、相川(1981)の研究においても有意な関係は見出されなかった。本研究では、出生順位それ自体の主効果は見出されなかったが、条件との交互作用が見出された。すなわち、低貢献度条件では長子が第2子よりも多く自分に分配していることが示された。分配様式から推測すると長子は平等分配が多く、第2子は公平分配をするものと平等分配をするものとが混在していると考えられる。また、高貢献度条件においては長子のほうが公平分配が多いことが見出される。したがって、本研究では出生順位それ自体が直接分配行動に及ぼす影響は見出されなかったが、条件により分配行動が微妙に変化していることが予測される。本研究からは明確ではないが、長子が第2子よりも自分に多くとる傾向がやや高いように思われる。すなわち、長子の方が第2子よりも年齢の大きいことから分配数の割合が高く（例えばおこずかいの金額が年長のほうが多い）されることの多いことが影響しているのであろう。したがって、長子が利己的傾向が高いというよりは、日頃の家庭での分配のありかたが実験場面でも現れたと考えることもできよう。そのため、家庭での分配のしかたや、きょうだいの性格、きょうだい間の年齢差などを考慮した研究がなされるべきであろう。

分配様式のみからは、これ以上追求した解釈は難しいが、認知発達段階と兼ね合わせて考察すれば、かなり分配行動時の認知的側面が明らかになるであろう。また、これは分配について認知面、行動面と切り離して検討されていた従来の研究をダイナミックに統合する研究にもなると思われる。

## 研究Ⅱ：質問紙による調査的研究

### 第1項 目的

高学年を対象にして、実験的研究を質問紙調査に代え、研究Ⅰと同じことが目的とされる。すなわち、分配についての認知的側面を明らかにするとともに個体要因や状況要因が分配行動に及ぼす影響を明らかにする。

### 第2項 方法



被験児：茨城県内の小学校4年生43名、5年生47名、6年生45名、計135名。  
男女約同数。

調査期日：1984年8月下旬

手続き：低学年の面接調査法に対し、高学年は質問紙による集団調査が施行された。名前、生年月日、性別、きょうだい数、出生順位とともにクラスでだれにでもやさしい（えこひいきしない）人を尋ねる質問と仲良しのお友だちの名前が記入できるようにフェイスシートに載せられた。実験内容は次のように例話化され、3つの条件は被験児に与えられた。つぎに、その例話と質問項目が示される。

例話：あなたは、ある日おもちゃの会社につとめているおねえさんから、お手伝いをたのまれたとします。お手伝いは、カタツムリのバッジを作ることでした。おねえさんは、あなたに次のことを言いました。「おねえさんは、いまカタツムリのバッジをたくさん作りたいとおもいます。違うお部屋では、他のお友だちも別のおねえさんと同じことをやっています。そして、同じ時間だけ手伝ってくれます。たくさん作ってくれればくれるほど、おねえさんはたすかりますし、あとでいいものがもらえますよ。だから、がんばってね。」あなたは、がんばって作りました。

質問項目：

1) あなたが3個作っていたとき、時間がきました。おねえさんは他のお友だちがいくつ作っているかみてくるといって部屋をでました。しばらくして、おねえさんが戻って来ました。お友だちは7個作っていました。おねえさんは、「手伝ってくれてありがとう。これは、お礼のえんぴつです。お友だちのぶんとあなたのぶんの2人ぶんで10本あります。あなたがよいと思うように分けてください。」と言って、部屋をでました。

あなたは、どのように分けますか。

あなた（            ）個    お友だち（            ）個

2) あなたが7個作り、おともだちが3個だったらどう分けますか。

あなた（            ）個    お友だち（            ）個

3) あなたもお友だちも5個ずつ作っていたら、どう分けますか。

あなた（            ）個    お友だち（            ）個

比例テストは、研究Iで用いた図版とともに調査用紙に載せて、質問項目が付加された（付録参照）。

### 第3項 結果

#### ①学年と状況要因

Table 7-1-7に各学年、性、条件別の自分への平均分配数が示されている。研究Ⅱでは年齢と報酬分配数との関係が検討されたが、人数が各年齢で均等とならないことから、学年を単位として計算された。なお、条件は被験者内要因である。Table 7-1-7に基づいて、学年（4年生、5年生、6年生）と性（男、女）を被験者間要因とし、条件（低貢献度条件、等貢献度条件、高貢献度条件）を被験者内要因とした繰り返しのある分散分析が行われた。その結果がTable 7-1-8に示されている。年齢の主効果は見られず、性の主効果と条件の主効果が1%レベルで有意であり（性の主効果： $F=6.99, df=1/134, p<.01$ ；条件の主効果： $F=26.09, df=2/270, p<.01$ ）、交互作用は年齢と条件間に有意差が見られた（ $F=3.01, df=2/270, p<.05$ ）。

Table 7-1-7から、男子が女子より自分に多く分配する傾向が示される。条件においては低貢献度条件、等貢献度条件、高貢献度条件の順に分配数がしだいに多くなっており、条件の操作が効いていることが示唆される。学年と条件間に交互作用が見られたので、単純効果の検定が行われた。その結果、低貢献度条件において学年間に有意な差が見出された（ $F=7.65, df=2/387, p<.01$ ）。条件別の学年と自分への平均分配数がFig.7-1-7、7-1-8、7-1-9に示される。4年生、5年生は公平分配と平等分配の中間に値する分配が示されているが、6年生においては平等分配が見出されている。

学年と分配様式との関係について、分配様式を平等分配と公平分配にしばって考えられた。その結果、低貢献度条件においてのみ有意であった（ $\chi^2=8.39, df=2, p<.05$ ）。その結果は、Fig.7-1-10に示されたが、公平分配はいずれの学年においても少なく、平等分配が常に50%以上を占めている。特に、6年生（11、12歳）は7割が平等分配であった。

#### ②きょうだい数と状況要因

きょうだい数（2人と3人）と条件の2要因の分散分析が行われた。その結果、条件の主効果のみ有意であり（ $F=23.24, df=2/238, p<.01$ ）、きょうだい数の主効果、及び、条件との交互作用は有意でなかった（ $F=0.64, df=1/120, n.s.$ ； $F=0.14, df=2/238, n.s.$ ）。

#### ③出生順位と状況要因

出生順位（第1子、第2子、第3子）と条件との2要因の分散分析が行われたが、条件の主効果のみ有意であった（ $F=23.33, df=2/258, p<.01$ ）。したがって、出生順位が異なっても自分への報酬分配数に差は見出されなかった。

Table 7-1-7 各学年・性・条件における自分への平均分配数

学年	性	低貢献度条件	高貢献度条件	等貢献度条件
4	M	4.58(0.75)	5.58(0.88)	5.00(0.00)
	F	4.50(0.82)	5.30(0.68)	5.00(0.00)
5	M	4.83(1.20)	5.26(1.26)	5.09(0.28)
	F	4.08(0.95)	5.54(0.87)	5.00(0.00)
6	M	5.25(0.97)	5.54(1.12)	5.04(0.20)
	F	4.86(0.56)	5.10(0.81)	5.00(0.00)

( ) 内は S D

Table 7-1-8 分散分析表

変動因	SS	df	MS	F	p
between subjects		134			
年齢 (A)	2.11	2	1.05	1.84	
性 (B)	4.01	1	4.06	6.99	**
交互 (A B)	0.50	2	0.25	0.44	
subject within group	73.90	129	0.57		
within subjects		270			
条件 (C)	33.07	2	16.53	26.09	**
交互 (A C)	7.64	4	1.91	3.01	*
交互 (B C)	2.31	2	1.15	1.82	
交互 (A B C)	5.27	4	1.32	2.08	
condi.subj.within group	163.48	258	0.63		

\*\* p&lt;.01    \* p&lt;.05

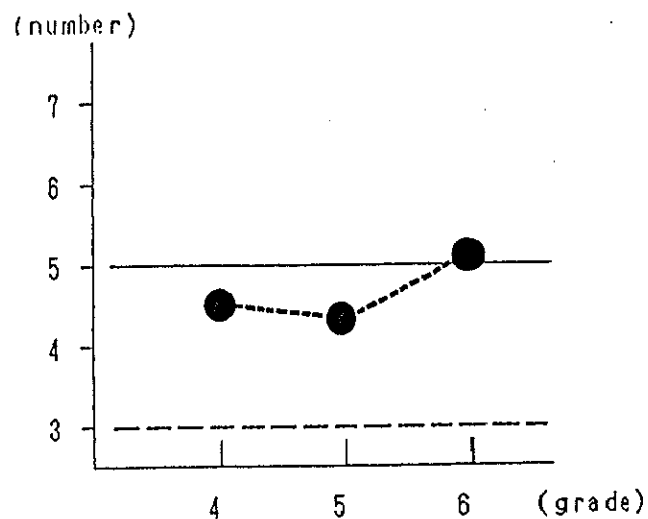


Fig.7-1-7 低貢献度条件における学年と自分への平均分配数

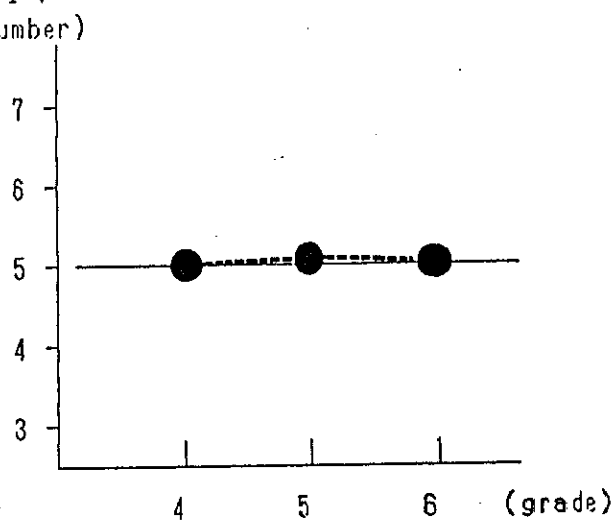


Fig.7-1-8 等貢献度における学年と自分への平均分配数

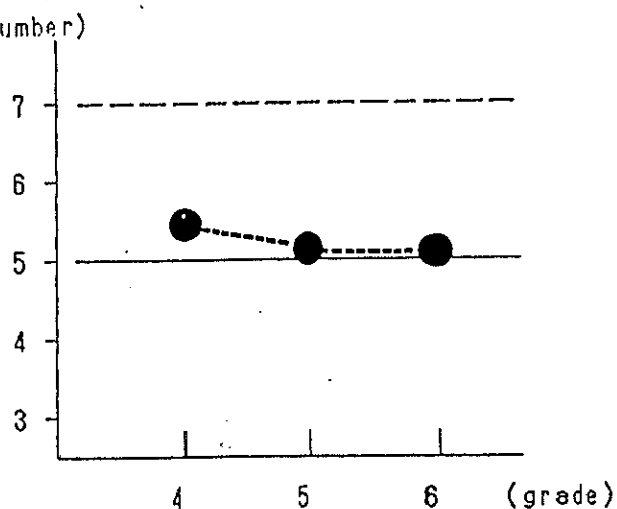


Fig.7-1-9 高貢献度における学年と自分への平均分配数

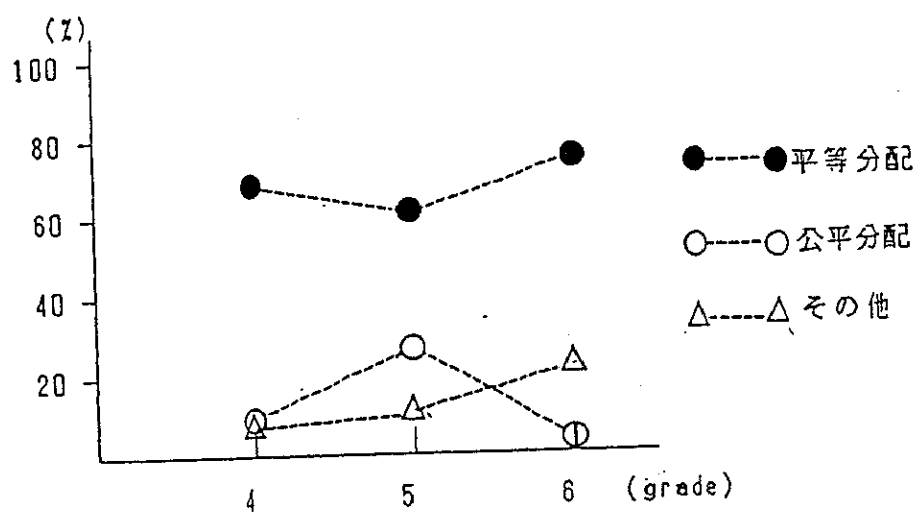


Fig.7-1-10 学年と分配様式

#### ④比例知識と自分への報酬分配数

比例の理解能力と分配様式（平等分配と公平分配）との関係を検討するため、条件別にカイ2乗検定が行われた。その結果、どの条件においても有意差は見出されなかった（低貢献度条件： $\chi^2=2.20, df=1, n.s.$ ；高貢献度条件： $\chi^2=2.09, df=1, n.s.$ ）。なお、年齢と比例問題の正答率との関係が参考として見られたが、Fig.7-1-11のとおり、どの年齢でも最低6割以上のものが正答を得ている。

### 第4項 考察

#### ①学年と状況要因

条件別に学年と報酬分配との関係が明らかにされた。低貢献度条件においては、4年生、5年生は公平分配と平等分配の中間値を示している。この解釈には2通りが考えられる。1つは、各人が平等に分けることと、貢献度に応じて分けることとどちらが望ましいかについて悩み、その結果中途半端な分配をしてしまうことである。すなわち、報酬が10個であれば、平等分配の5個でも、公平分配の3個でもなく、4個を自分にとる分配である。つぎに、もう1つの解釈は、平等分配をするものと公平分配をするものの2手に分かれるため、平均すると中間値を示すことになったという考えである。そこで、本研究では、さらに分析法を変えて、カイ2乗検定が行われた。低貢献度条件においては、全学年を通して平等分配が過半数を占めており、公平分配がわずかに見られるという程度であった。したがって、先述した2つのうち後者の解釈が正しいことになる。平等分配の指向性は9歳児から高まり、6年生に至っては特に平等分配が尊重されることが理解される。分配者の貢献度がいかなる場合でも半々に分ける平等分配が多く見られた本研究結果は、相川(1981)を支持する。しかし、相川の研究では、低貢献度条件、及び、高貢献度条件で6年生の公平分配が他の学年（2、3、5年生）よりも増加していることが報告されている。本研究では、6年生は5年生よりも公平分配が減っており、さらに平等分配が増加していることから、異なる結果が見出されている。相川の研究は6年生のみが他学年と異なる学校からのサンプリングであり、6年生については断定できないと相川自身により報告されているが、今後6年生に焦点をあてた分配行動の研究が望まれる。

4年生以上は平等分配も公平分配もよく知っており、いずれの分配様式のメリットも理解していると思われる。そのうち、4年生と5年生では分配はあるメリットのある行為に対する互惠行為であり、柔軟性のない一方的な判断がなされやすいと考えられる。これに

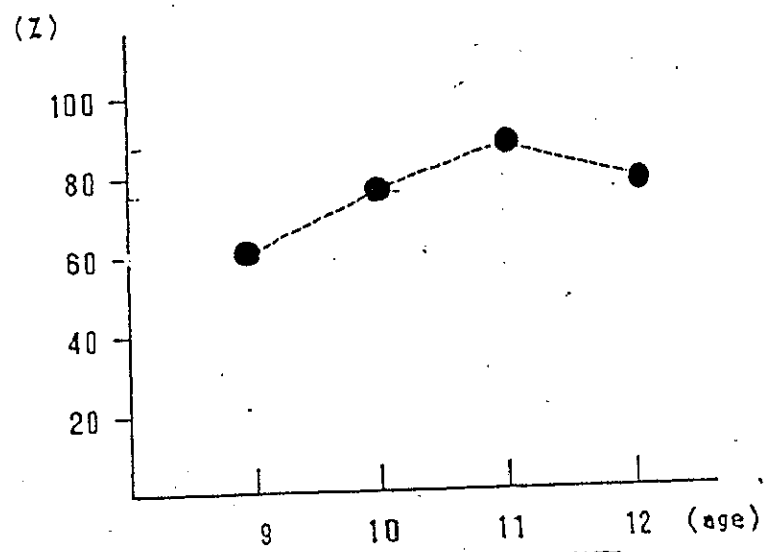


Fig.7-1-11 年齢と比率問題の正当率

対して、6年生では集団の和を考慮した判断がなされやすくなると考えられる。日本では、実力に合わせた公平分配よりも平等分配のほうが好ましい印象を与えやすい風潮があるが、6年生ごろからそういった社会的風潮を敏感に吸収しているのではないであろうか。

#### ②性差と状況要因

男子が女子に比較して、すべての条件において自分に分配を多くする傾向が見出された。しかし、分配様式にしばって性差との関係を見ると、男女の相違は見られなかった。おそらく、男子に利己的分配をしたものが多かったため、全体の平均値をあげたように思われる。一般に、性差については、女性の平等分配指向が男性よりも強いと考えられている（Leventhal & Lane, 1970）。その理由は、女性のほうが円滑な対人関係の維持を望む傾向にあるため、と言われている。しかし、本研究では女兒に利己的分配が少ない傾向が見られたのみで、平等分配が男児よりも多いという傾向は見られなかった。

#### ③きょうだい数、出生順位と状況要因

きょうだい数、出生順位に関しては、いずれも有意な統計量は見出されなかった。研究Ⅱの（1）でも述べたとおり、きょうだい数の減少、親子関係のあり方が変化しているため、日本独自の特徴であったきょうだい関係から予測される結果は期待されないのかもしれない。

#### ④比例知識と状況要因

4年生以上になると、7割以上のものが比例の問題に正答できることが、Fig.7-1-11から理解することができる。1部の公平理論研究において提唱されてきたのは、13歳以下の子は比例の概念を理解できないので、公平分配ができないということであった。しかし、本研究は比例の問題を正答したものが誤答したものよりも公平分配を行ったものが多いことを示しただけで、誤答したものでも公平分配を行っていることを見出している。したがって、公平分配の前提条件として必ずしも数学的能力である比例の知識は必要でないことが示唆される。むしろ、もっと感覚的、経験的な尺度を幼児、児童がすでにもっていると思われる。ただし、子どもの視覚でとらえられた作業量と1対1対応させて分配した結果、偶然に公平分配になったことも考えられる。そのため、報酬用のチップの数をいろいろと変えて分配行動を検討する研究がさらに望まれる。

### 研究Ⅲ：質問紙による調査的研究



## 第1項 目的

中学生を対象にして、研究Ⅰ、研究Ⅱと同様のことを検討する。

## 第2項 方法

被験児：中学1年生100名、2年生79名、3年生83名、計262名。男女約同数

調査期日：1985年10月

手続き：質問紙を作成し、集団で実施した。質問形式は「あなた」という設定で、被験児自身が話の中の主人公に当たるようにした。

あなたは、ある日おもちゃ会社に勤めているおねえさんから、手伝いを頼まれました。手伝うことは品物を包装する際に使うリボンを作ることでした。おねえさんはあなたにつきのことを言いました。「おねえさんは、今、このようなりボンをたくさん作りたいと思っています。違うお部屋では他のお友だちも別のおねえさんと同じことをやってくれています。そして同じ時間だけ手伝ってくれます。たくさん作ってくればくれるほど、おねえさんは助かりますし、後でいいものがもらえますよ。だからがんばってね。」あなたは、がんばって作りました。やがて、時間がきました。おねえさんは「手伝ってくれてありがとう。これはお礼のお金です。お友だちの分とあなたの分2人分で2000円あります。あなたがよいと思うように分けてください。」と言って、部屋を出ました。

質問例：

- ①あなたが3個作り、友だちが7個作っていたら、どう分けますか（低貢献度条件）。
- ②あなたが7個作り、友だちが3個だったらどう分けますか（高貢献度条件）。
- ③あなたも友だちも5個ずつ作っていたら、どう分けますか。

## 第3項 結果

Fig.7-1-12、7-1-13に各貢献度条件における学年と分配行動との関係が示された。カイ2乗検定の結果、低貢献度条件においてのみ学年差が有意であった（ $\chi^2=14.28, df=4, p<.01$ ）。低貢献度条件では、全学年とも平等分配が半数以上を占めていたが3年生のみが他学年と内容を異にしていた。すなわち、1、2年生においては平等分配が圧倒的に多く、約60%以上であったのに対して、3年生では平等分配が約50%に減少し、公平分配が約26%、その他の分配が約24%あった。低貢献度条件における平等分配は、被験児自身の貢献度よりも多い報酬を受けることを意味するが、3年生では、この傾向が減少した

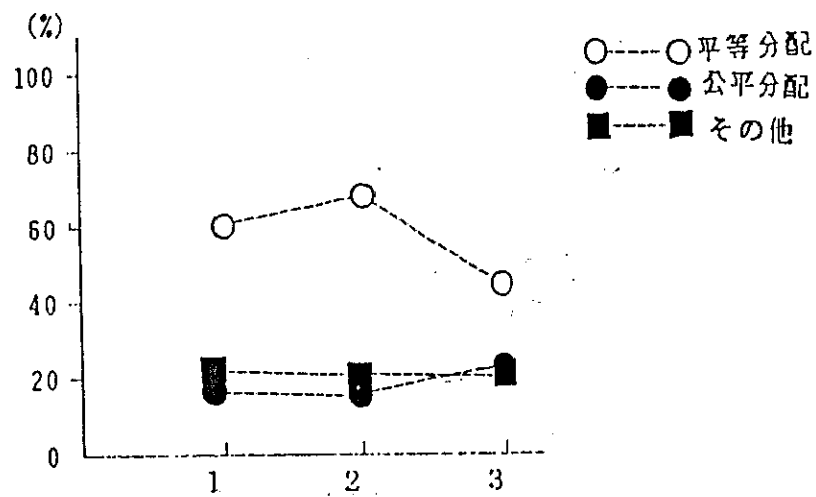


Fig.7-1-12 低貢献度条件における学年と分配行動

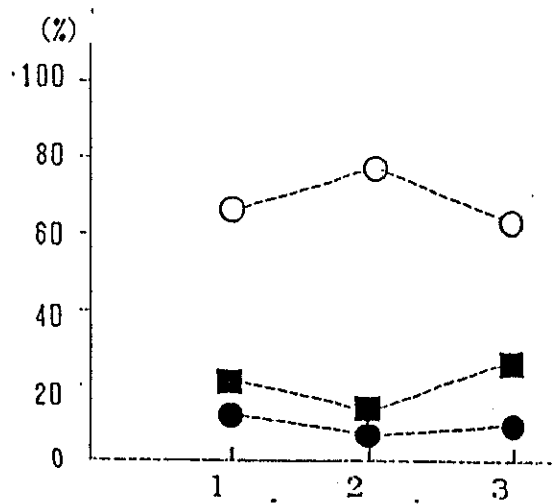


Fig.7-1-13 高貢献度条件における学年と分配行動

ことで示唆される。高貢献度条件では、全学年とも約65%のものが平等分配（自らの貢献度の割合に対して少ない報酬を受けることになる）を行い、公平分配、その他の分配は10%前後であった。性差、きょうだい数、出生順位と状況要因との相互作用は見られなかった。

#### 第4項 考察

1年生、2年生は、いずれの条件においても平等分配を支持する者が多かったのに対し、3年生は低貢献度条件において公平分配をする傾向が高かった。これは、他者に対して自己の印象を好ましいものにすることに中学3年生では、動機づけられるからだと判断される。中学生においては、公正さの発達段階はほとんど2-Aを示すことが予測されるが、ある特殊な状況において最適であると判断される分配行動の選択は、学年によって価値観や動機づけられるものが異なり、それに応じて変化していることが示唆される。これは、第2節、及び、第3節で検討される。

#### 全体の考察

##### ①年齢と状況要因

利己的分配が4、5歳児に最も多く見られ、自己中心的な欲求にとらわれやすい傾向が示された。公平分配は8歳児に多く見られたが、それでも平等分配の占める割合が高かった。全年齢群において、平等分配が行われる割合が高かった。さらに、中学3年生にいたっては自分に報酬を少なくする傾向が見られた。したがって、従来の論争点であった、利己的分配から平等分配を経て公平分配か、利己的分配から公平分配を経て平等分配か、という分配規範の発達についてはいずれも支持しなかった。利己的分配が低年齢児に多いという点のみが支持されたといえる。これは、子どもの分配行動の発達を分配規範の質的な変化としてとらえることに無理があると思われる。むしろ、分配規範に関しては発達とともに量的な変化をしていると考えられる。また、分配行動は単に年齢という発達要因によって決定されるのではなく、状況要因とその認知のしかたによって多分に影響されると考えられるべきであろう。さらに、「和」の精神とか、「情状酌量」「恥をかくことへの恐れ」といった文化的特徴が深く関連していることが示唆される。

##### ②性差、きょうだい数、出生順位と状況要因

本研究では有意な差が見出されなかったことから、性差、きょうだい数、出生順位の相違が状況要因に応じて、分配行動に変化をもたらすとは言えないことが示唆された。

### ③ 比例の知識

比例の知識をもちはじめると8歳児に公平分配が多くなる傾向が見られた。しかし、4歳児においても公平分配は見られ、Nelson & Dweck(1977)の研究と一致している。これは、仕事量の比が3対7で報酬が10個であったことが原因とも考えられる。つまり、比例の知識が応用されたわけではなく、視覚的な1対1対応として偶然に公平分配の値が導かれたと考えられるのである。また、比例の知識を公平分配の必要条件として考えることが早急であるのかもしれない。「知っていること」と「使うこと」は別の次元のことであり（Collett, 1977）、たとえ貢献度の比について理解していても平等分配が望ましいと判断されれば公平分配は行われなからである。

今後、報酬の数や、社会的望ましさを考慮した研究が望まれる。

## 第2節 公正さの発達段階と状況要因との相互作用が分配行動に及ぼす影響

### 研究 I

#### 第1項 目的

第2章においては、分配行動を支える公正観が、Damon(1975)の分配の公正さの発達段階を基にして調査された。その結果、Damon(1975)の提唱した公正観がおおよそわが国の幼児、児童においてもあてはまり、段階の順序性、及び、普遍性が妥当であることが明らかになった。また、第4章では 公正さの発達段階がどの程度分配行動を規定しているか検討された。その結果、予測したよりも明らかな関係が低年齢児対象においては見られなかった。一方、分配行動については、個体要因や状況要因の影響がかなり大きいことが第5章、第6章でそれぞれ検討された。さらに、第7章第1節では個体要因と状況要因の相互作用が分配行動を規定するものであることが明らかにされた。したがって、ここでは、公正さの発達段階が直接分配行動を規定すると仮定するのではなく、公正さの発達がかなり状況要因の影響を受け、その相互作用の結果、分配行動が規定されると仮定し、その関係を明らかにすることを目的とする。

#### 第2項 方法

被験児：年中児、年長児、1年生、2年生、3年生、各30名。計150名。男女約同数。

手続き：まず、半数の被験児を対象にして面接法により公正さの発達段階を調査した。その際、簡単な例話を2つ絵とともに読み聞かせた。例話は、子ども数名が登場し、ある行動をした結果、報酬が与えられるという設定であった。説明後、被験児がいちばん良いと思うように各例話の子どもたちに報酬を分配させた（第2章と同様）。

この後、被験児は別室に連れて行かれ、実験者にある作業を手伝ってくれるように頼まれた。また、隣の部屋でも他の子が同じ作業を手伝っていることが教示された。条件は、低貢献度、等貢献度、高貢献度の3とおりであった。作業の後、実験者は隣の部屋の子がいくつ手伝ったかを見に行き、その数と「被験児より多い（あるいは、少ない、同じ）」のいずれかの教示を与えた。そして、手伝ったことが感謝され、お礼にごほうびとかえて

もらえるチップが10枚与えられた。2人分あるので被験児が最も良いように分けることが教示された。被験児のもう半数は先に実験が行なわれ、その後、公正さの発達段階が調査された。

### 第3項 結果

公正さの発達段階と条件が報酬分配に及ぼす効果が検討された。その結果、条件の主効果と段階と条件の交互作用が有意であった（条件の主効果： $F=6.52, df=2/107, p<.01$ ；交互作用： $F=2.32, df=6/107, p<.05$ ）。条件は多重比較の結果、低、等貢献度条件と高貢献度条件との間に有意な差が見出された。交互作用が有意であったことから、条件別に段階が分配に及ぼす効果が検討された。その結果、低貢献度条件においては、Fig.7-2-1で示されるとおり、10%レベルで段階間に有意な差が見出された（ $F=2.38, df=3/36, p<.09$ ）。多重比較の結果、0-A、0-B、2-A段階の間に差が見出された。段階が近いほど利己的分配が多く、1-A段階では平等分配に近い値が示されている。2-A段階にいたっては平等分配と公平分配の中間値が示されている。そこで、分配方法と平等分配と公平分配の2つの様式に焦点を当て、段階との関係が検討された。これは、Fig.7-2-2に示される。その結果、8%レベルで有意な差が見出された（ $\chi^2=7.04, df=3, p<.08$ ）。段階が高くなるほど、公平分配が増加していることがわかる。1-A段階までは、8対1の割合で平等分配の頻度が公平分配より上回っている。また、これら2つの分配様式以外の比率は、0-A、0-B段階に多いことがわかる。

等貢献度条件は、有意な差がみられず、どの段階のものも平等分配を行っていた（ $F=1.09, df=3, n.s.$ ）。高貢献度条件にも有意な差は見出されなかった（ $F=1.09, df=3, n.s.$ ）。2つの分配様式との関係が、Fig.7-2-3に示される。有意ではないが、段階が高くなるほど公平分配の頻度が高くなる傾向は低貢献度条件と同じであった。

つぎに、仮説場面における分配様式と実際場面における分配様式との関係が検討された。すなわち、仮説場面（1）と（2）において、平等分配を示したものと、公平分配を示したものに分け、実際場面で行った平等分配と公平分配との関係が検討された。その結果は、Table 7-2-1に示される。カイ2乗検定の結果、有意差は見られなかった（ $\chi^2=1.02, df=1, p>.30$ ）。仮説場面で平等分配を行ったものでも、約30%が実際場面で公平分配を行っており、仮説場面で公平分配を行ったものは約80%が実際には平等分配を行っていた。つぎに、仮説場面を（1）と（2）に分け、実際場面での分配様式との関係が検討された。

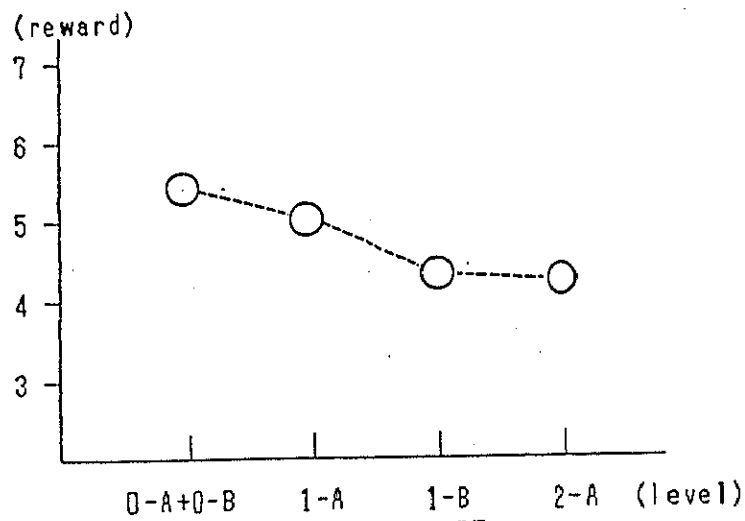


Fig.7-2-1 低貢献度条件における公正さの発達段階と平均分配数

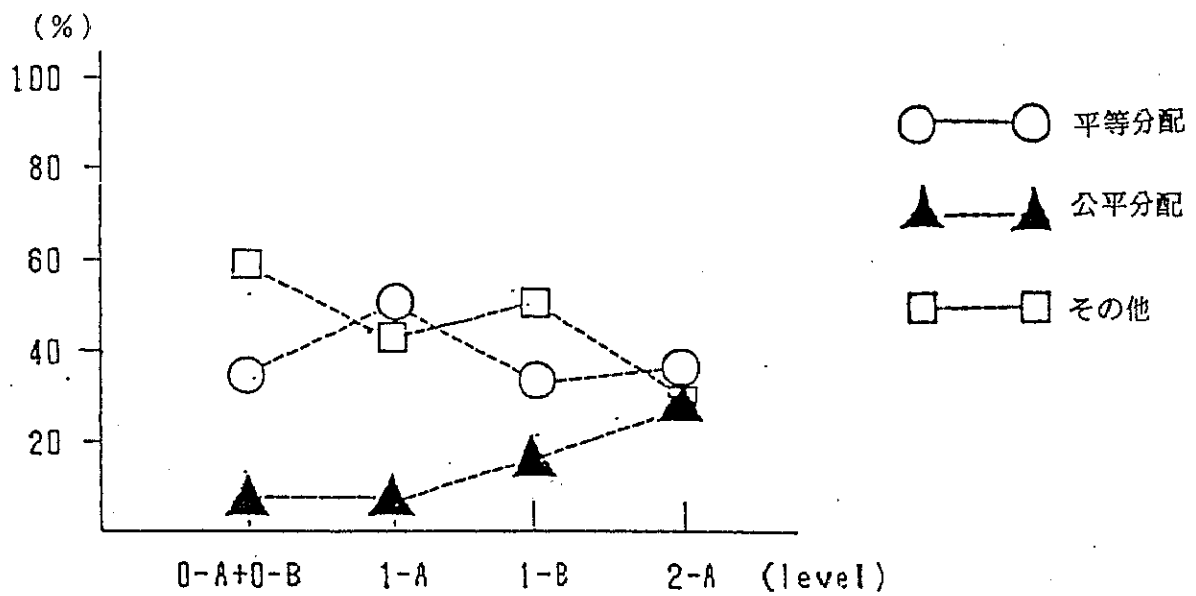


Fig.7-2-2 低貢献度条件における公正さの発達段階と分配様式

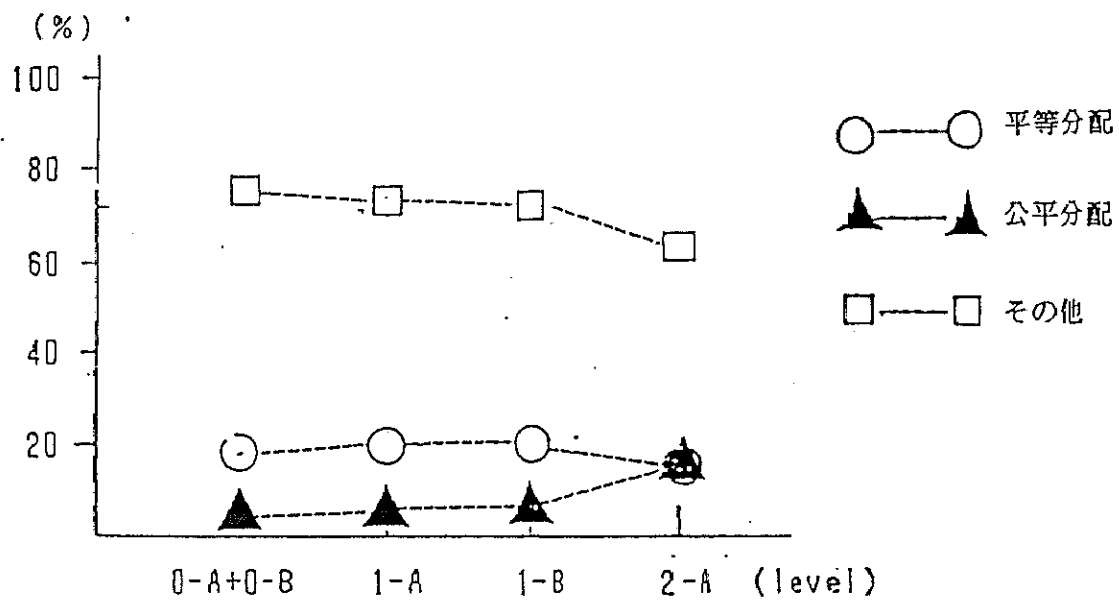


Fig.7-2-3 高貢献度条件における公正さの発達段階と分配様式



Table 7-2-1 仮説場面における分配様式と現実（実験）場面における分配様式

仮説場面	現実（実験）場面		
	平等分配	公平分配	計
平等分配	57.35	23.53	80.88
公平分配	16.18	2.94	19.12
計	73.53	26.47	100.00

数値は%

その結果は、Fig.7-2-4のとおり、特に仮説場面（２）のお見舞いの例話において公平分配から平等分配への変化が多く見られた。

さらに、実際場面を低貢献度条件と高貢献度条件に分けて、上の仮説場面（１）と（２）各々との関係が検討された。その結果、仮説場面（１）と低貢献度条件において１０％の有意差が見出され（ $\chi^2=2.86$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ ）、仮説場面と実際場面との一致傾向が見られたが、その他は有意ではなかった。すなわち、仮説場面（１）で平等分配をしたものは、実際場面ではやはり平等分配を行ったものが多かったが、公平分配をしたものは、実際場面では平等分配をしたものが多かった。

#### 第４項 考察

公正さの発達段階の主効果が見られなかったことは、公正という概念の認知が質的に異なろうとも分配行動が相違するわけではないことを示す。条件の主効果、及び、認知段階と条件の交互作用が有意であったが、本研究をとおして、状況要因（条件）がわれわれの社会行動に及ぼす影響はかなり強いものであることが理解される。

公正さの段階は、認知発達段階として考えられる。すなわち、公正に関する情報を処理し、記憶する過程を示す。それは、１つの構造をもっており、その構造の質的な変化は、単なる内容や知識により引き起こされるのではない。むしろ、生体と外界（環境）との相互作用の結果に生ずる不均衡、もしくは認知的葛藤から導かれる均衡化の過程と考えられるのである。また、段階は環境へ働きかえる際の指向性を包括する過程である。しかし、人（個体）が行動を生起せず、環境と相互作用しないときには、段階は静的な状態にとどまり、質的な変化はもたらされないわけである。

したがって、単に段階がある行動結果をダイレクトに作用するというのではなく、状況要因との相互作用により、どのような行動がもたらされるかという、認知、状況、行動すべてを概観することに意義があると思われる。従来の研究は、認知的側面、行動的側面のいずれかに焦点を当てるだけで、研究対象を把握しようとしていた。外観するとまるで別の心理メカニズムを扱っているかのようであった。

しかし、研究対象にされる心理メカニズムは人間各個人のすべてに関わるものである。１人の人物が内面と外見とを切り離して語りつくされないように、ある側面だけを切り取って研究してもそれは真髄をとらえることにはならないのである。

したがって、認知構造がどのような状況との相互作用を経て、いかなる行動を導くのか

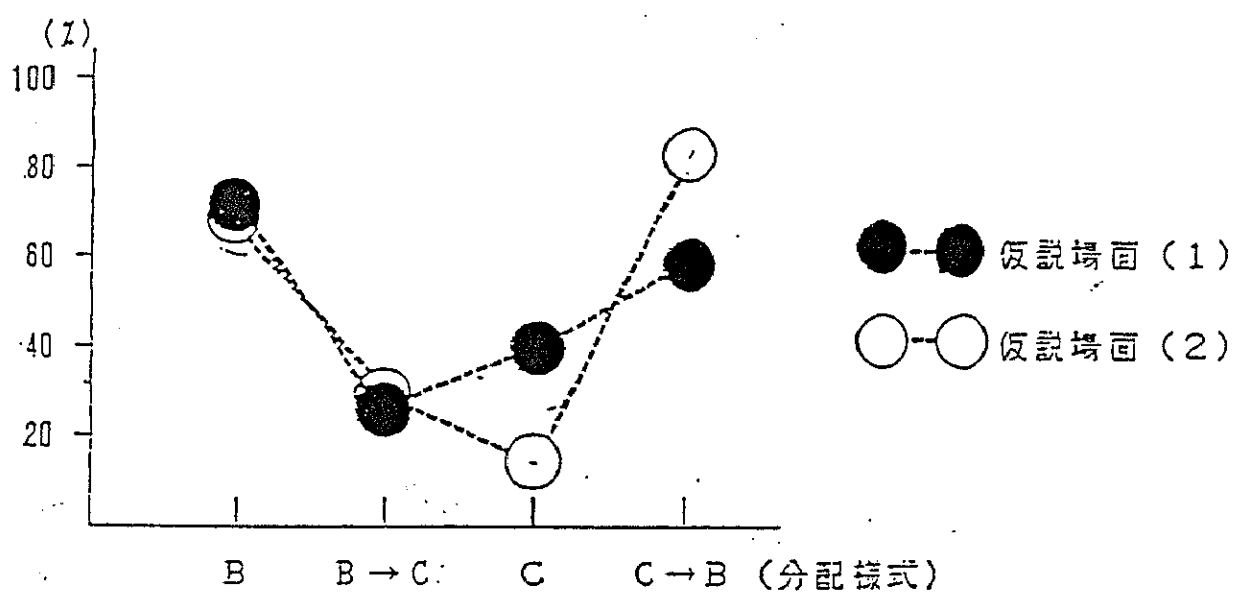


Fig.7-2-4 仮説場面別にみた仮説分配と現実分配

B : 平等分配 C : 公平分配 B → C : 平等分配から公平分配に変化

C → B : 公平分配から平等分配に変化

という分配システムをダイナミックに分析することが必要であろう。本研究では上記のことが念頭に置かれ、細かく考察された。まず、条件ごとに段階の差がみられるかどうかを検討された。その結果、低貢献度条件においてのみ有意であった。その差は0-A、0-Bと2-A段階の間に差が見られた。分配数の平均値から考察すると段階が高くなればなるほど自分のとる報酬の数が減り、貢献度に応じた分配をしていると考えられる。段階の低いものは自己中心的で欲求に左右されやすい認知構造をもつため、自分により多い分配を行っているのであろう。0-A、0-B段階は状況の意識に欠けている段階であり、どのような状況下にあっても自分の欲求の充足を求める行動が導かれるのである。分配様式について見ると、公平分配はほとんどなされていない。平等分配は30%のものが行っており、約60%のものが利己的分配を行っている。ただし、たとえ0-A、0-B段階であっても平等分配、及び、公平分配を行っているものが存在することは、認知構造が状況要因の影響を受けて変化したことが考えられる。同一段階内においても微細な変化は連続的に起こっていると考えられる。したがって、同一段階内においても、次の段階へと変化しようとする活性期にあれば、状況要因の影響を受けやすい状態にあるといえる。その結果、状況にふさわしいと判断される平等分配、もしくは公平分配が行われたように思われる。また、自己中心的な時期であろうとも、親や大人に対しては従順なところがあり、親が喜ぶ「良い子」であろうとするところがある。それゆえ、日常生活において、親から「みんなに同じに分けなさい」としつけられていれば無意識のうちに平等な分配をするとも考えられよう。

1-A段階は、絶対的平等を主張する段階である。それゆえ、平等分配が多いことが期待された。低貢献度条件では、他の段階よりも平等分配が多く、公平分配もその他の分配も平等分配より少ない。ところが、高貢献度条件においては他の段階とあまり異ならず、公平分配よりは平等分配が多いが、その他の分配が多く行われている。ここでのその他の分配は平等分配と公平分配の中間値を示す分配である。

上の結果の理由としてつぎのことが考えられる。客観的な立場に立って考えるときには、すべての人びとが同じ分配を受けることが正しいと考えていても、第三者的立場ではなく自分が関与する場面となると考え方が違ってくるように思われる。すなわち、低貢献度条件においては、貢献度に応じるよりは平等に分配する方が、自分の信条とも合致するし、自分の利益を増やすことになるため平等分配が多くなったと考えられる。高貢献度条件においては平等分配が公平分配よりも多く行われているものの全体では20%前後であり、

その他の分配がかなりを占めている。これは、公平分配を行って10の報酬のうち7つをもらいたいものの、自分の信条である絶対的平等にも引きずられて、中間値である6つを自分にとる分配が多くなったと考えられるのである。したがって、1-A段階の分配結果の説明は公正判断の段階（自分の信条）と利己的欲求（self-interest）によって説明できる。

1-B段階は、他人の意図や思考を認知することができる段階であり、良い、悪い、より良い、より悪い、等の評価が可能である。そのため、状況におけるメリット、デメリットを重視することから状況要因の影響を大きく受けることが予測された。すなわち、低貢献度条件においても高貢献度条件においても貢献度を重視する公平分配が多いことが予測された。しかし、結果は低貢献度条件で公平分配が多く見られたものの、高貢献度条件では他の段階と有意な差は見出されなかった。この説明として2つが考えられる。1つは、作業量を貢献度と考えないで同じ時間だけやったことを貢献度として判断したのではないか、ということである。ただし、この説明は1-B段階における平等分配の存在を説明するだけで、低貢献度条件と高貢献度条件における公平分配の頻度の違いを説明していない。

もう1つの説明は、文化的な要因に関わる解釈である。Damon、Enrightの研究ではアメリカの子どもたちに1-B段階が多いことが顕著である。面接法で見られる考え方、理由づけも日本よりもはっきりとした答が多いような感じを受ける。これは、アメリカ社会では合理的思考に支えられた社会であるのに対して、日本は直観、勘、義理、人情などに左右される社会であるためであろう。日本文化の基本的性格として情と共感をあげる評論家、研究者の数は多い。最近では、日本も欧米社会を越える科学的技術を有し、かなり科学的な態度も取り入れられているが、それでも十分に根を下ろしていないのが実状であろう。社会の様相は時代とともに衣替えをしても根深い文化構造それ自体は容易に変化するものではない。

したがって、日本では実力主義に徹底できない傾向がある。常に情状酌量の許される社会であるため、貢献度に応じて分配することが良いと理解されていても、世間（他人）からは平等に分配されることが望まれていることを敏感に察知しているのである。また、自分を集団の中に埋没させ、できるだけ目立たない「へりくだり」、「ひかえめ」な態度に美德を感じる心情によっても行動は左右されやすいといえる。

それゆえに、低貢献度条件では自分に厳しく貢献度に従って少ない報酬に満足しようという態度が見られ、高貢献度条件においては自分に多くすることに気がとがめ、他人と同

じであるほうが社会的に望ましい解決であると判断したことから平等な分配をしたのであろう。

この文化要因による説明は、段階の高い2-A段階においてもあてはまる。2-A段階のものは、本研究では平等分配と公平分配をしたものがほぼ同じ割合で見られ、個人により分配様式が異なることが示された。2-A段階は、様々な人が公正について異なる見方や主張をすることを容認できる。様々な社会的立場により、正当化の理由が異なることが理解できるため、異なる観点を等しく考慮しようとする。ところが、道徳性や社会性においては最高の行為というものが決定されていない。文化や社会で高低されることも千差万別であり、宗教観も地域によってかなり異なっていることも理由の1つであろう。

日本は「和の精神」が尊ばれている。多くの学校で、黒板の上に「和」といった文字が掲げられている。個人よりもどちらかといえば集団が協調することに重きが置かれているのである。この文化的特性は本論文の所々においても論じられている。ところが、現代社会は西欧に習ってしだいに実力社会に変貌しつつある。そのため、矛盾しあう性質をもった文化が融合しており、ホンネとタテマエのあるあいまいな文化形態になりつつある。したがって、最も高い段階である2-A段階のものは、この現代の文化形態の矛盾にセンシティブになり始めているといえる。平等に分配するべきか、実力に応じて分配すべきか、解答が見出せない結果、2つの分配様式に分かれてしまったのであろう。こうした葛藤は1-A、1-B段階にもあるかもしれないが、2-A段階で最も強く生起すると考えられる。

つぎに、仮説場面における分配様式と実際場面における分配様式との関係について考察する。ホンネとタテマエということに少し触れたが、道徳性の研究でも指摘されているように、われわれの思考と実際の行動にはズレがある。特に、日本は二重思考が平気で許される社会である。情報をそのまま信用して取り入れるのではなく、どこか疑いの念をもって取り入れる傾向がある。本研究の結果からも、仮説場面で判断された分配様式と実際場面での分配様式とは少なくないズレが見出されている。平等分配を仮説場面でしたものの約30%が実際には公平分配をしているし、公平分配をしたものの約80%が実際場面では平等分配を行っている。ズレの大きさから考えれば、仮説場面で公平分配をしたものに変化の大きいことが示された。

これは、先に説明したとおり、第3者的立場からは貢献度に応じた公平分配が望ましいと判断しても、実際に自分が関与した場面では、利己的欲求 (self-interest) や周囲のも

のへの情状酌量や社会的望ましさに影響され平等分配を行ったりするのであろう。こうした側面は、時に、あいまい思考とかことなかれ主義と評価される。

## 研究Ⅱ：質問紙による調査的研究

### 第1項 目的

高学年を対象にして、研究Ⅰの目的と同様のことを質問紙により検討する。

### 第2項 方法

被験児：4年生、5年生、6年生、各35名。計105名。男女約同数。

手続き：研究Ⅰの内容を質問紙にまとめ、集団による調査を実施した。4年生に対しては、調査者により、例話や質問項目が読まれ、全員が理解するように配慮された。なお、質問紙の内容は付録を参照されたい。

### 第3項 結果

公正さの発達段階と条件が報酬分配に及ぼす効果が分散分析により検討された。その結果、条件の主効果と段階と条件の交互作用が有意であった（条件の主効果： $F=12.89, df=2/132, p<.01$ ；交互作用： $F=5.71, df=4/132, p<.01$ ）。

条件について多重比較が行われたが、5%レベルで、低貢献度条件と高貢献度条件に差が見出された。交互作用が有意であったので、単純主効果が検定された。Fig.7-2-5、Fig.7-2-6に示されるとおり、低貢献度条件と高貢献度条件のいずれにも有意な差が見出された（低貢献度条件： $F=6.30, df=2/132, p<.01$ ；高貢献度条件： $F=4.70, df=2/132, p<.05$ ）。低貢献度条件においては、1-A段階が最も平等分配の数値に近く、1-B段階が公平分配に近い値を示した。これを2つの分配様式である平等分配と公平分配に注目して段階との関係が見られた。その結果、5%レベルで有意であった（ $\chi^2=7.97, df=2, p<.02$ ）。Fig.7-2-7に示されるとおり、1-A、2-A段階では、圧倒的に平等分配が行われ、1-B段階では公平分配の行われる割合が他の段階よりも高いことが見出された。

高貢献度条件の結果は、1-B段階が最も公平分配の数値に近く、2-A段階が平等分配に近い数値を示していた。Fig.7-2-8には、分配様式との関係が示されているが、カイ2

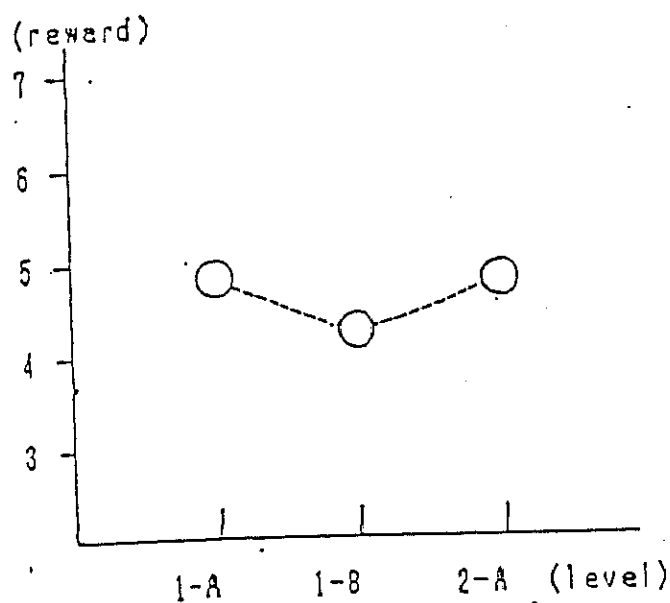


Fig.7-2-5 低貢献度条件における公正さの発達段階と平均分配数

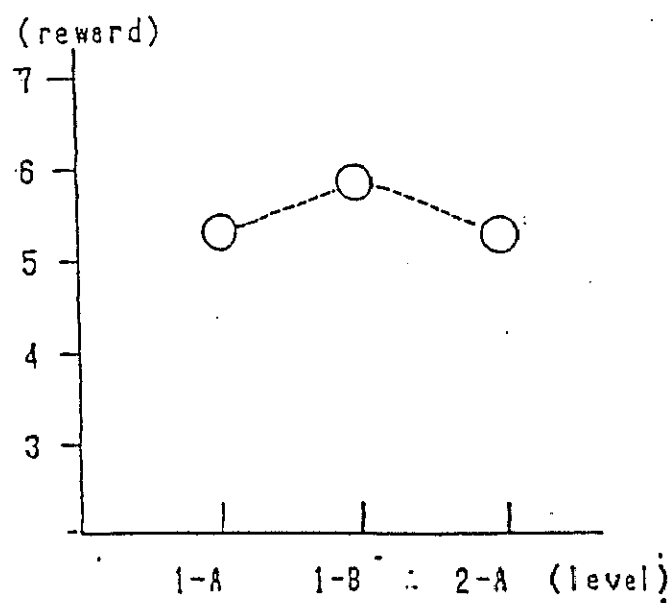


Fig.7-2-6 高貢献度条件における公正さの発達段階と平均分配数



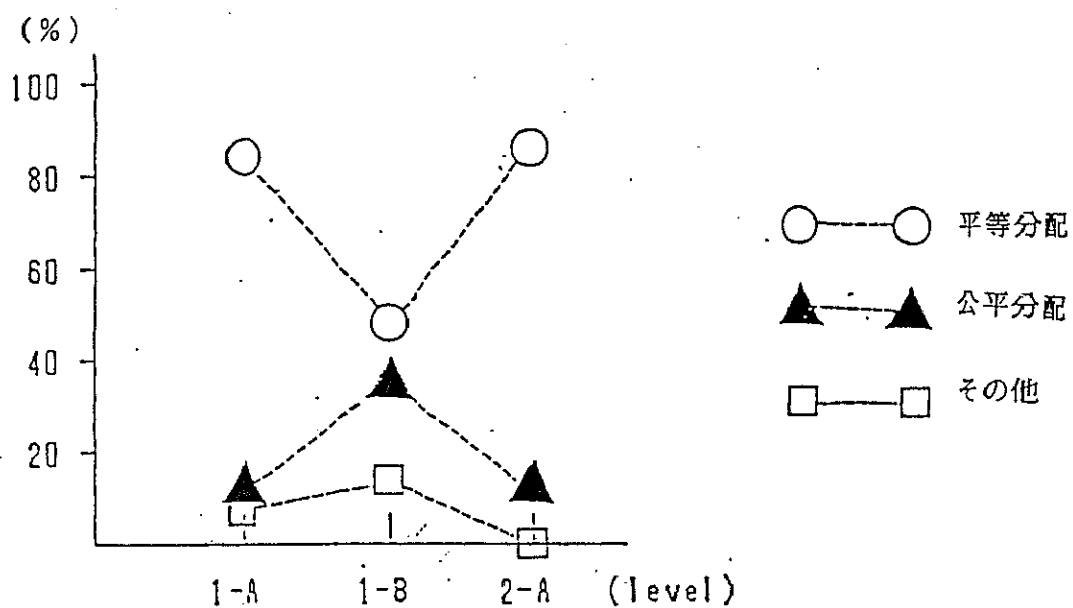


Fig.7-2-7 低貢献度条件における公正さの発達段階と分配様式

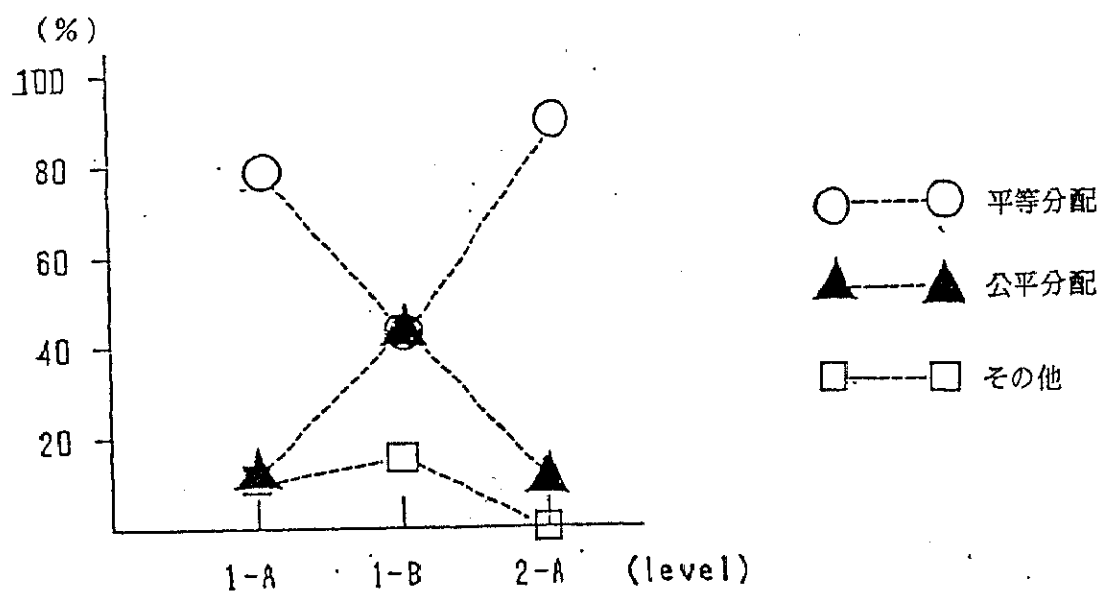


Fig.7-2-8 高貢献度条件における公正さの発達段階と分配様式

乗検定の結果、1%レベルで有意な関係が見出された( $\chi^2=10.48, df=2, p<.01$ )。これについても、1-A、2-A段階では平等分配が多く、1-B段階では公平分配の割合が他の段階よりも高く、平等分配と同じ割合で用いられている結果が見出された。なお、条件が被験者内要因であることから条件別の段階と分配様式との関係が検討された。その結果、低貢献度条件において平等分配をしたものは、高貢献度条件でも90%以上平等分配を行っていた。また、低貢献度条件で公平分配を行ったものの約70%以上がやはり公平分配を行っていた。

つぎに、仮説場面での分配様式と実際場面での分配様式との関係が検討された。その結果は、Table 7-2-2に示されるとおり、仮説場面での分配様式との関係が検討された。その結果は、仮説場面で平等分配をしたものは現実場面でも大半が平等分配をしており、仮説場面で公平分配をしたものは現実場面でも公平分配をする割合が高かった( $\chi^2=12.94, df=1, p<.01$ )。これを仮説場面別にみると仮説場面(1)、(2)いずれにおいても分配様式に有意な差が見出された(仮説場面(1):  $\chi^2=9.30, df=1, p<.01$ ; 仮説場面(2):  $\chi^2=5.85, df=1, p<.05$ )。Fig.7-2-9は、仮説場面ごとに見た仮説分配から現実分配への分配様式の変化を百分率で示したものである。どちらの仮説場面においても平等分配が多いが、つぎに多いのは仮説場面で公平分配を行ったものであった。

#### 第4項 考察

自分への報酬分配数を測度とする公正さの発達段階と条件の効果、及び、分配様式の頻度を測度とする公正観と条件の効果を検討したところ、1-A、2-A段階では平等分配が圧倒的に多く行われており、公平分配やその他の分配の割合が低いことと、1-B段階では公平分配の割合が他の段階に比較して高いことが示された。1-A段階は絶対的平等を主張する段階であるだけに、平等分配が8割以上を占めている。2-A段階は、状況を把握して状況に生起している葛藤に対処することに努める段階であるが、日本では平等分配が多く示されている。日本で平等分配が好まれる理由については、文化的特性である「和の精神」、「へりくだり」、「情状酌量」等があげられるが、これについては第1節の考察で詳細に述べられている。1-B段階の結果については、1-B段階が貢献度やメリットを重視する公正判断をすることから公平分配が多かったと思われる。

したがって、実際場面で見出された分配様式は相当程度、公正観の発達段階から予測されうる行動結果を示しているといえよう。同時に、分配様式という外見的行動からは、

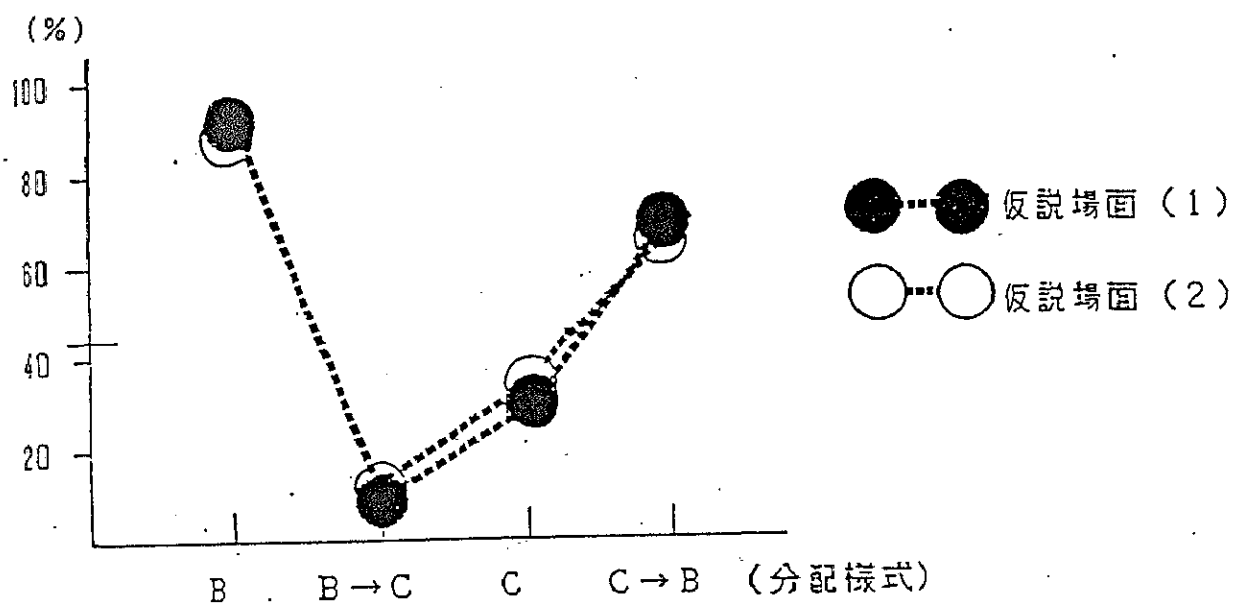


Fig.7-2-9 仮説場面別にみた仮説分配と現実分配

B : 平等分配 C : 公平分配 B→C : 平等分配から公平分配に変化

C→B : 公平分配から平等分配に変化

Table 7-2-2 仮説場面における分配様式と現実（実験）場面における分配様式

仮説場面	現実（実験）場面		
	平等分配	公平分配	計
平等分配	69.57	10.14	79.71
公平分配	8.70	11.59	20.29
計	78.26	21.74	100.00

数値は%

1-A 段階と 2-A 段階は区別することができないことが示された。それゆえ、分配行動の発達研究において論議的であった、「平等分配から公平分配へと発達する」と「公平分配から平等分配へと発達する」のいずれの考え方も支持されなかった。すなわち、同じ分配様式が異なる年齢群で見出されたことにより、分配行動の発達が単なる分配様式の変化により説明されることに無理があることが明らかになったのである。むしろ、分配行動を導く公正観が質的に発達しており、その段階の特性により分配様式が決定されると考えられるべきであろう。また、その決定に際して、段階に及ぼす状況要因の影響が大きいことを考えることが重要である。

つぎに、仮説場面における分配様式と実際場面における分配様式について考察する。研究Ⅰと比較して、仮説場面と実際場面での分配様式の違いが少なかった。全体的に平等分配をしているものが圧倒的に多かった。また、仮説場面における分配様式と実際場面における分配様式との関係が仮説場面（１）と（２）においてほとんど同じであった。以上のことから、高学年になると判断のしかたと行動の結び付きが強くなり、公正さの発達段階が分配行動の良い予測指標となることが示唆される。なお、平等分配への指向性が高く、妥当な葛藤の解決方法として用いる。また、公平分配を行うものには公平分配を良しとする信念や考え方が低年齢児よりもかなり確固としていると思われる。

平等分配から公平分配へと変化したものは非常に少ないが、この変化をしたものはおそらく、1-A 段階、1-B 段階のものであると考えられる。すなわち、質的には 1-A 段階と 1-B 段階の移行段階と判断されるべきもので、状況に左右されやすい状態に位置するものである。

### 研究Ⅲ：質問紙による調査的研究

#### 第 1 項 目的

おとなに近い状況判断を下せると仮定される中学生を対象に、研究Ⅰ、研究Ⅱと同様のことを検討する。

#### 第 2 項 方法

被験児：中学 1 年生 100 名、2 年生 79 名、3 年生 83 名、計 262 名。男女約同数。

手続き：第 1 節研究Ⅲと同様。

### 第3項 結果

公正さの発達段階と分配行動との関係を、条件別に検討したところ、いずれの条件においても有意であった（低貢献度条件： $\chi^2=22.22, df=6, p<.01$ ；高貢献度条件： $\chi^2=8.75, df=4, p<.01$ ）。Fig.7-2-10、Fig.7-2-11に結果が示されている。低貢献度条件においても、高貢献度条件においても、1-A段階、2-A段階の大半のものが平等分配を行っているのに対し、1-B段階のものは比較的平等分配が少ない。低貢献度条件では、公平分配の割合が高いのに対して、高貢献度条件では平等分配と公平分配の中間的な分配であるその他の分配の割合が高い傾向が示されているといえる。

### 第4項 考察

1-A段階のものは、低貢献度条件、高貢献度条件のいずれにおいても平等分配が多かった。これは、1-A段階の絶対的平等の考え方が行動に直接反映されたからだと思われる。また、1-B段階のものは能力、功績等に重きを置く段階であることから、公平分配の割合が他の段階に比較して多いと予測されたが、高貢献度条件ではその傾向がやや見られるものの、高貢献度条件では見られなかった。これは、中学生になると自己あるいは他人から見られる自己に対する意識が強くなることと関連するようと思われる。すなわち、自分の貢献度が低い場合は、貢献が少ないのに自分が分配権をもっているという「ひけめ」を他の段階のものよりも強く感じ、公平分配が多くなったと予測されるのに対し、自分の貢献度が高い場合には、相手に少なくすることへの「遠慮」が厳密な公平分配を選択させる気持ちを抑え、平等分配との中間的な分配をすることになったと予測される。さらに、2-A段階に比較して、1-B段階は状況に応じた分配方法の選択に関して、柔軟性が欠けているため、他者への「ひけめ」や「遠慮」をどのようなかたちで対処したらよいか、を判断できない段階にあるとも考えられる。したがって、1-A段階での絶対的平等指向からも抜けきれず、しかも新しく獲得した公平分配の正当性にも状況により不安定となり、どっちつかずの分配行動に到ってしまったとも考えられよう。

2-A段階になると、1-B段階で見られた分配行動の不安定性がなくなり、安定化へ向かう。状況に応じた分配方法の使い分けが可能となり、平等分配と公平分配の選好に葛藤が少なくなると考えられる。その結果、社会的に最も受け入れられやすく、反発される可能性の低い分配方法として平等分配が行われたと考えられる。これは、1-A段階のよ

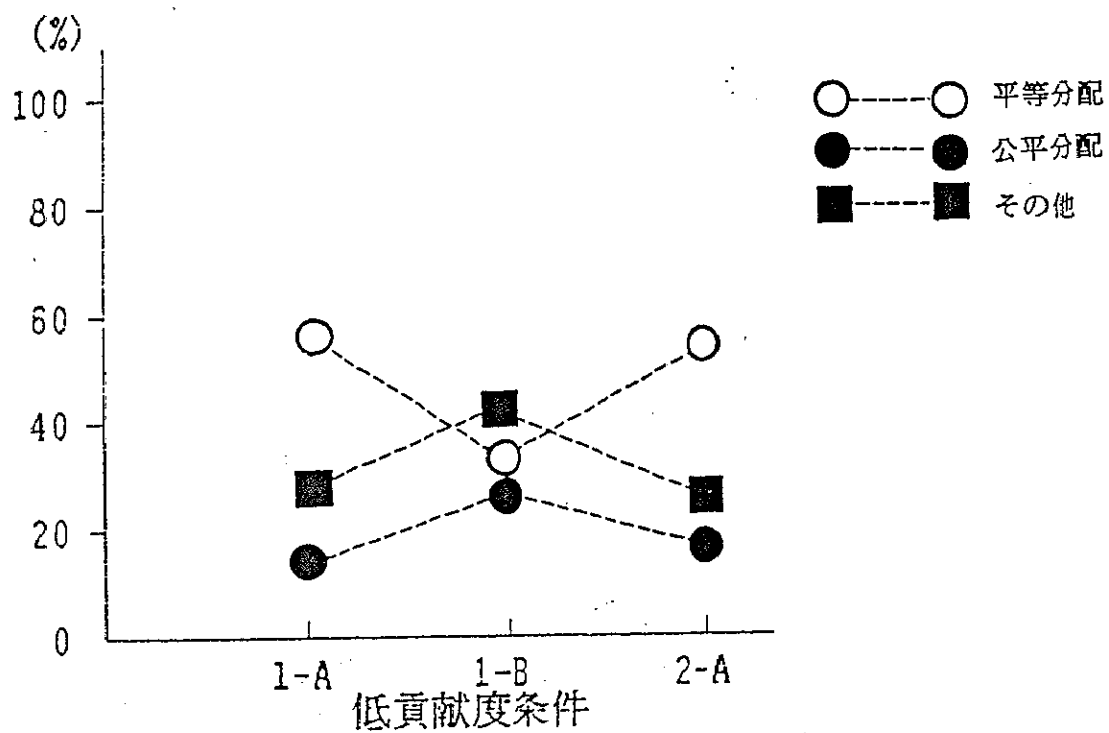


Fig.7-2-10 低貢献度条件における公正さの発達段階と分配様式

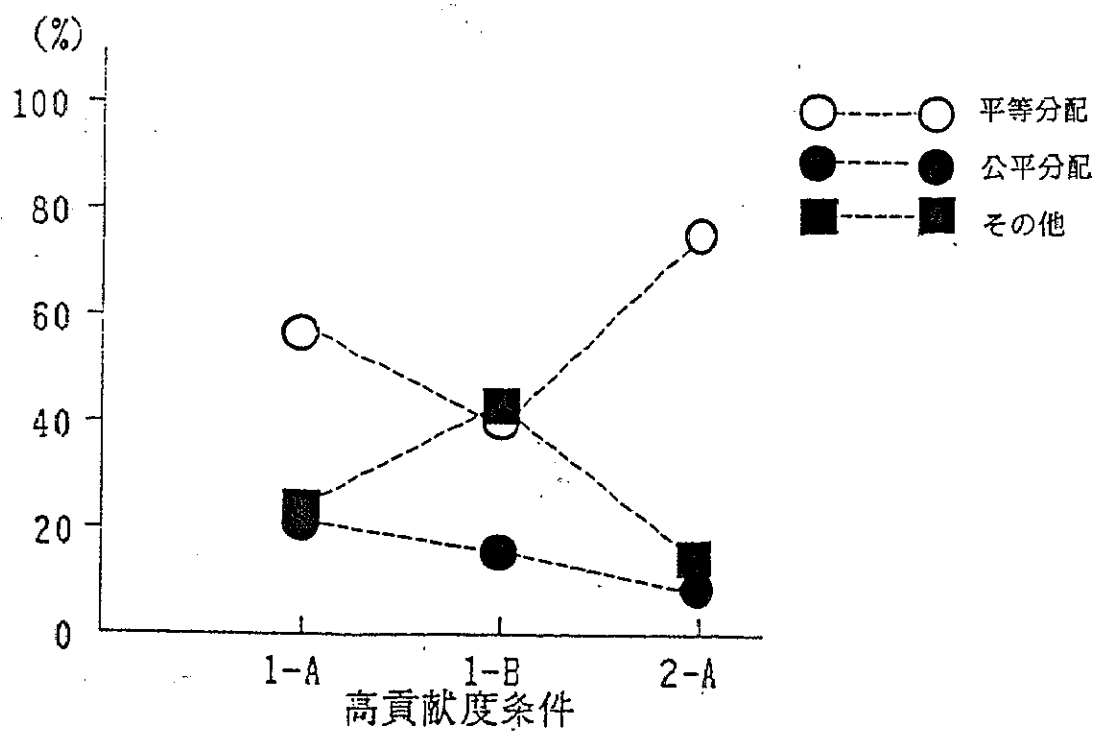


Fig.7-2-11 高貢献度条件における公正さの発達段階と分配様式

うに、状況に関わらずに、平等分配が良いと判断されたのではなく、ある状況においてより自然な解決法として平等分配が適当であると判断されたためと考えられる。これは、一般的に公平分配がわが国においては平等分配に比較して好ましい分配ではないと考えられている傾向が示唆される。すなわち、集団を納得させる上で、能力や貢献度をあまりに強調することは必ずしも有効な方法ではなく、むしろ、集団の緊張を高めることになるという理解されているからであろう。

### 全体の考察

従来の分配行動の研究においては、分配様式だけから幼児や児童の認知的側面が検討されてきていた。すなわち、分配様式が被験児と分配相手との間で均等に分配されていれば、平等分配をしたと解釈され、各々の貢献度の比に応じて分配されていれば公平分配を行ったと解釈されていたのである。しかし、本研究結果から分配行動には公正さの発達段階と状況要因の相互作用による影響が及ぼされていることが明らかにされた。すなわち、単に状況要因によって、幼児や児童の分配行動が決定されるのではなく、すでに幼児や児童が有している認知構造との相互作用によって決定されるということである。

具体的に説明すれば、公平分配を行ったものを単に「貢献度の比を認知して分配した」と解釈するのではなく、この被験児がどの公正観の段階に位置しており、どのような状況要因の影響を受けて、その結果いかなる判断をして分配行動を決定したかというプロセスを考えることが重要なのである。いくつか例をあげれば、次のようなことになる。1-A段階の子が公平分配を行った場合は、絶対に平等がよいという認知構造を有している子でも、自己が関与する場面でしかも自分が高く貢献した場合には、利己的な欲求 (self-interest) に動かされてしまい、外見的には公平分配を決定したかのようにみせかけて、実は自分に報酬が多くなるような分配を決定したと考えられるのである。

また、1-B段階の子が平等分配を行った場合はつぎのように推測される。すなわち、メリット、貢献度を考えた分配がよいという認知構造を有している子でも自己が関与する場面でしかも自分の貢献度が低い場合には、利己的欲求が働き、自分に少なくするよりも等しく分けたほうが自分に利益が多いと判断し、一見平等分配にみえる分配を決定したと考えられるのである。上の2つの例は、従来の研究では見出されなかった、「利己的欲求」の存在を明らかにし、年少児に限らずすべての年齢群で見出されることを示唆したといえる。ただし、中学生になると、「ひけめ」や「遠慮」などの微妙な対人関係の要因がかな

り影響してくるため、利己的欲求にオブラートがかかってくることが示唆された。

また、本研究の所々で考察された文化的な影響についても関連させて論ずることが必要であろう。すなわち、上の2例において、操作された状況要因だけではなく、文化的に望ましいとされる分配行動がすでに決定されている傾向があるのであれば、上の解釈もまた異なってくる可能性があるからである。より比較文化的な研究がこの領域では望まれるのである。したがって、ただ公正さの発達段階を測定して、幼児や児童の公正観、及び、分配行動をとらえることには無理があるといえる。また、分配行動のみから幼児や児童の公正観、及び、分配行動について論ずることもあまりに大局的であると考えられる。人が内在化している「公正」についての知識、概念、規範、信念、といったものが、状況要因の影響や文化的な制約を受けた結果、どのような分配行動を導くのか、を理解することが目的とされるべきである。よりダイナミックな研究が必要とされるのである。その意味で、本研究はこれまで統合されていなかった先行研究を結び付け、1つの新しいアプローチの先駆けを行ったこととして意義があると思われる。

しかし、明確な比較文化論からの検討がなされなかったことや、状況要因として報酬がはんばな場合、大人が不在の場合、教示の与え方の効果等について検討されていないことが反省される。また、研究Ⅰ、研究Ⅱ、研究Ⅲから年齢という個体要因の影響により、同じ公正さの発達段階でも状況要因との相互作用の結果、導かれる分配行動が異なることが考えられるほか、分配行動がこれまで個体要因との関係から検討されてきたことを鑑みて個体要因、状況要因と公正さの発達段階との全体的な関係をみることが望まれる。さらに、個人差が生起する要因や場面に応じて微妙に異なる対処の方法が、本研究で記録されたプロトコル等を利用して分析される必要がある。それゆえに、以上の反省を踏まえながら、幼児や児童の公正観ならびに分配行動をよりいっそう明らかにする研究が望まれる。



### 第3節 個体要因と公正さの発達段階と状況要因の相互作用が分配行動に及ぼす影響

#### 研究 I

##### 第1項 目的

第2章では個体要因と公正さの発達段階との関係、第4章では公正さの発達段階と分配行動との関係、第5章では個体要因と分配行動との関係、第6章では状況要因と分配行動の関係を検討し、個体要因と状況要因が分配の公正さの発達段階に影響を与え、分配行動が規定されることが示唆された。それゆえ、第1節では、個体要因と状況要因が分配行動に及ぼす影響を検討し、第2節では、公正さの発達段階と状況要因の相互作用が分配行動に及ぼす影響を明らかにした。その結果、公正さの発達段階、個体要因、状況要因が関わりあって、分配行動を規定していることが予測される。したがって、本研究では、どのような公正さの概念をもっているものが、どのような個体要因をもち、どういった分配状況でいかなる分配を行うかといった、分配のプロセスを包括的に検討することを目的とする。

##### 第2項 方法

被験児：4歳から8歳児、計120名。

手続き：①公正さの発達段階調査（第2章と同様）

②分配実験（本章第2節と同様）

##### 第3項 結果

年齢と公正さの発達段階と状況要因との3要因の分散分析が行われた。その結果、年齢、状況の主効果（ $F=5.64, df=4/90, p<.01$ ； $F=5.10, df=2/90, p<.01$ ）、年齢と状況の交互作用（ $F=2.66, df=8/90, p<.05$ ）、状況と公正さの発達段階の交互作用（ $F=9.62, df=16/90, p<.10$ ）、及び、年齢、状況、発達段階の交互作用が見られた（ $F=1.77, df=8/90, p<.10$ ）。Fig.7-3-1に示されるとおり、低貢献度条件では、年齢の低いものに低段階のものが多く、利己的分配の多い傾向が見られる。6歳児では、どの段階でも平等分配が多く、7歳児から8歳児では1-B段階に公平分配の割合が高いものの、1-A、2-A段階では公平分配と平等分配の中間的な分配をするものが多いことが示された。等貢献度条件では、5歳

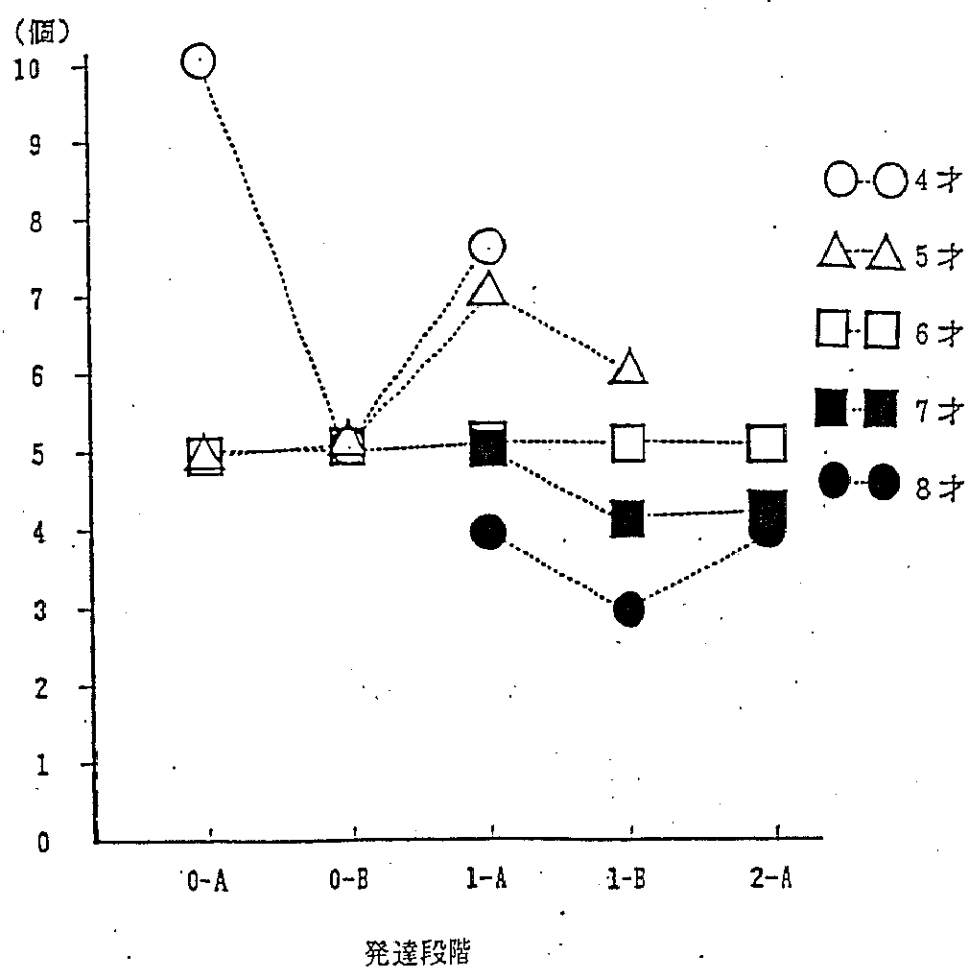


Fig. 7-3-1 低貢献度条件における年齢と公正さの発達段階と自己への報酬分配数

児で0-A、0-B段階のものに利己的分配が多く見られた。高貢献度条件では、どの年齢群においても人数が少なく、バラツキが大きかった。7歳児を除いて、1-A段階のものが段階の特徴と相反して公平分配へのかたよりが見られるのが興味深い。2-A段階のものは、どの年齢群においても平等分配を選好する傾向が強かった（Fig.7-3-2）。

#### 第4項 考察

4、5歳児は、利己的欲求が強く、公正さについても自分勝手に決めるのが特徴である。したがって、1-A段階の特徴である「絶対同じが良い」という考え方を第3者の立場から判断することができても、実際の行動では欲求が抑えられなかったことが推測される。6歳児以降になると絶対的平等の考え方がかなり浸透し、1-A段階が多くなる。その結果、行動においても平等分配が選好される確率が高いことが明らかである。ただし、それ以外の段階でも平等分配が行われていることにも注目したい。0-A、0-B、1-B段階のものは、低い貢献度に応じて自己の報酬が少なくなるのを避けて、平等分配を行った可能性が考えられる。7、8歳では、公平分配の割合が高くなり、特に貢献度や能力に重きを置く1-B段階ではその傾向が顕著である。1-A段階のものでも公平分配を選好する傾向が他の年齢群に比較して強くなってきている様子が理解される。こうした年齢により、同じ段階でも公平分配の選好が異なるのは、年齢による自己意識、共感性などの個体要因に相違が見られることや、状況要因に対する反応が違いためと考えられる。ただし、各セルの人数が少ないため数値による過大評価は危険であろう。本研究は、分配に到るプロセスにおいていくつかの要因が影響を及ぼしあっているという知見を得たところに意義を見出すものである。

### 研究Ⅱ

#### 第1項 目的

研究Ⅰと同様のことを同じ質問紙により実施した。

#### 第2項 方法

被験児：9歳から11歳児、計115名。

手続き：研究Ⅰと同じことが質問紙により実施された。

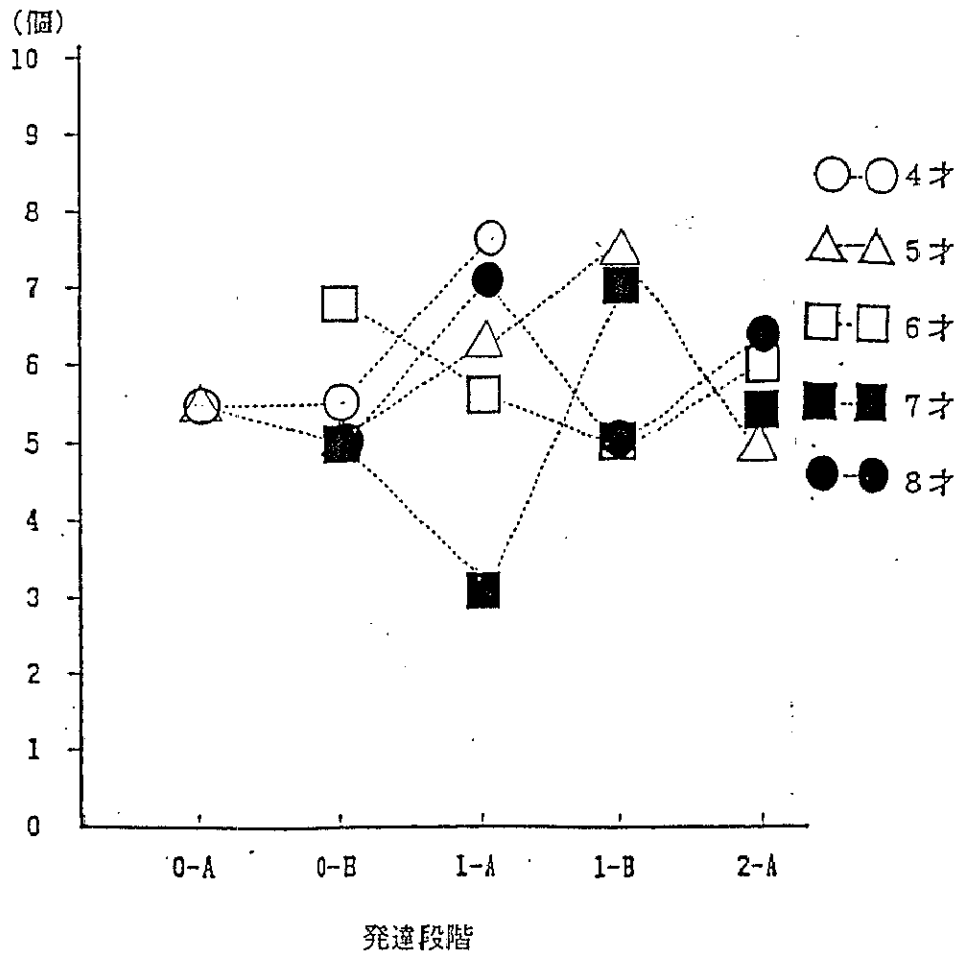


Fig.7-3-2 高貢献度条件における年齢と公正さの発達段階と自己への報酬分配数

### 第3項 結果

Table 7-3-1に示されるとおり、状況の主効果、年齢と状況、公正さの発達段階と状況の交互作用、年齢と公正さの発達段階と状況要因との交互作用が見られた。

Table 7-3-1 分散分析表

source	SS	df	MS	F
B.subjects		221		
age	0.93	2	0.46	1.07
level	0.29	2	0.14	0.33
age × level	1.08	4	0.27	0.62
subj.w.group	92.26	213	0.43	
W.subjects		444		
condition	22.67	2	11.33	24.50**
age × condition	5.41	4	1.35	2.92*
level × condition	20.70	4	5.18	11.19**
age×level×condition	7.36	8	0.92	1.99*
C×subj.w.group	197.04	426	0.46	

\*\* p<.01 \* p<.10

低貢献度条件においては、1-B段階において9歳児の方が11歳児に比較して公平分配が多く見られた (Fig.7-3-3)。等貢献度条件では、ほぼ全員が平等分配を行っており、高貢献度条件では、9歳児では、1-B段階で公平分配が多く、2-A段階では平等分配や愛他的分配が見られるのに対し、10、11歳児ではどの段階においても平等分配が多いなどなど、年齢群による微妙な相違が示された (Fig.7-3-4)。

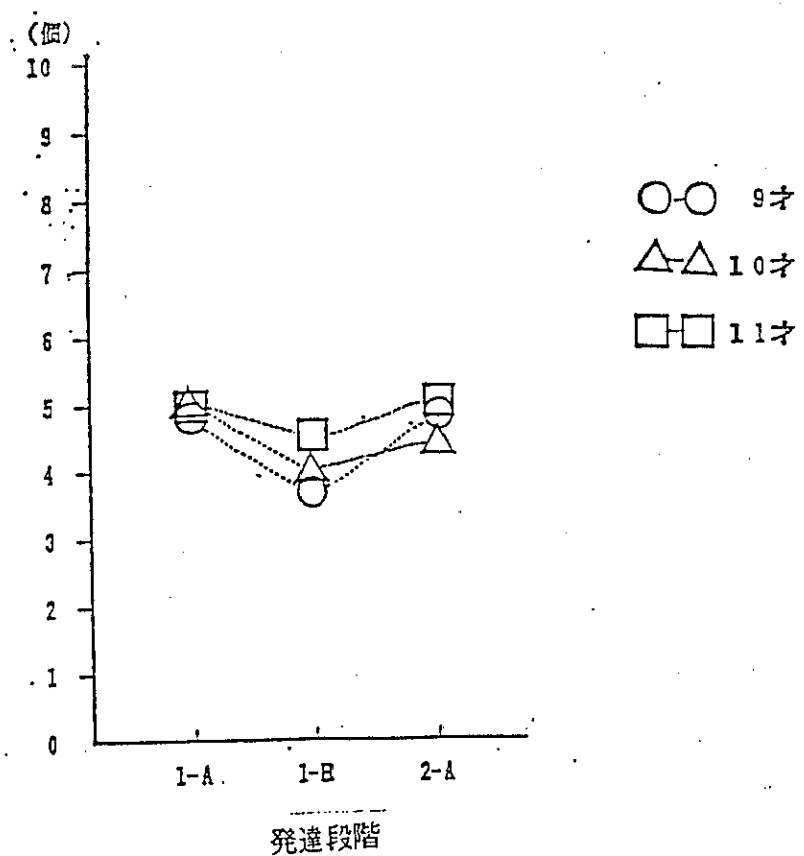


Fig. 7-3-3 低貢献度条件における年令と公正さの発達段階と自己への報酬分配数

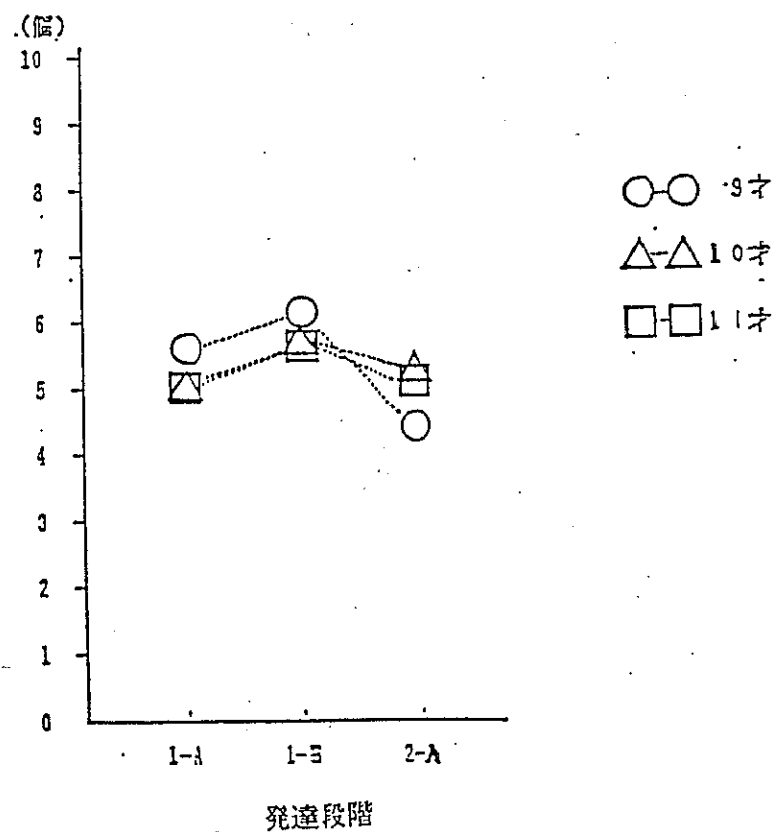


Fig. 7-3-4 高貢献度条件における年令と公正さの発達段階と自己への報酬分配数

#### 第4項 考察

9歳児において、いずれの条件においても段階による相違が大きいことが明らかとなった。すなわち、低貢献度条件でも高貢献度条件でも、1-Aと2-A段階では平等分配、1-B段階では公平分配を選好する傾向が他の年齢群より顕著であった。これは、10、11歳児以降になると、大半の状況において分配として適当な印象を与えるのは平等分配であることを認めているからであるように思われる。これに対し、9歳児は、1-B段階に入るもののがもっとも多い年齢であり、しかも実際場面で公平分配が行われるのを身近に経験することが多くなることから1-B段階の考え方が強く反映されたと思われる。

#### 全体の考察

研究Ⅰに比較して、研究Ⅱの高年齢児群においての方が分配の選好が一貫していることが顕著となった。低年齢児群では、公正さの発達段階が行動を規定するほど強いものではなく、利己的欲求や状況要因から大きな影響を受けてしまうのに対し、9歳児以降は、ほぼ段階に応じた分配行動を選好できることが示唆される。さらに、もっとも高い段階である2-A段階において選好される分配がいずれの年齢群でも平等分配が多いことから、先の節でも述べたとおり、わが国においてももっとも無難で対人間の葛藤を解決する方法として平等分配が有効であることが明らかとなった。本研究では、第1節、第2節を受けて、3要因の関係を分配行動に到る過程の中で影響しあっているものとして仮定し、検討し、その相互作用の存在を確認した。したがって、従来のように「ある状況では平等分配が選択され、ある状況では公平分配が選択される」といった単純な解釈は軽率であって、ある特徴をもつ個体がどんなふうに公正を認知していおり、いかなる状況に直面しているかといったプロセスを把握し、その結果分配行動が規定されることを念頭においた理解を行うべきであろう。全体から、最高段階に近づくほど社会的、文化的に好ましい分配を感じ取るようになり行動に一貫性が見られるようになるが、おとなになるにつれ常套手段的に選好されるような印象を受ける。例話を考える際ではなく、ある状況に直面したときにどれだけ公正さについて知恵をしぼろうとするか、また、真剣になるかといったところまで明らかにすることは至難の技であろう。しかし、本研究はいままでの研究を包括し、ある要因と分配行動といった単純な研究に留まらず、より広く深い視点から分配における公正さに取り組もうとした点で評価に値しうると考えている。

## 第8章 教育的応用—道徳教育への貢献—

仲間との相互作用が分配の公正さに関する認知を向上させるのにどのような影響力をもつのか、実験的研究により明らかにする。



## 第1節 仲間の相互作用が分配の公正さの発達に及ぼす影響

### 第1項 目的

分配に関する公正観が、Damon(1975, 1980, 1981)により検討されてきた。Damonは、分配における公正さの発達段階として6段階を提唱したが、この発達段階が、わが国の幼児や児童においても、その段階の順序性、及び、普遍性においても妥当であることが明らかにされた(渡辺、1986)。こうした公正さは、道德概念の一つであると考えられ、子どもの分配行動において重要な規定因の一つとなることも実証された。

一般に、「公正」の概念は、子どもと周囲の環境との相互作用の結果、獲得されていくと考えられるが、特に、幼少の頃は、社会化のエージェントである、親や教師という大人の影響が強いと考えられる。幼稚園に通う以前においては、家庭が子どもにとって活動の中心となる場所であるため、両親を模倣したり、しつけられて、「公正にする」ことの基本的な考え方や規則を身につけていく。ただし、自己中心的なものの見方しかできず、外から権威的に与えられた、命令にしか従うことができない傾向が強い時期である。ところが、幼稚園に行くぐらいになると、わがママがかなり許される縦の関係とは全く異なる横の関係が生活の大部分を占めるようになる。

ものを分けるにしろ、それまでは、自分中心に分配されていたことが許されないようになり、様々な争いや、心理的な葛藤状態を味わうようになる。遊び道具にしろ、複数の子どもの気持ちがあぶつかり合い、みんながみんな自分の欲求を取り下げないため、ケンカになることもしばしばである。このような過程のなかで、子どもは他人の存在に気がつき、相手の立場や欲求を理解するようになる。そして、自分だけではなく、場面に直面している複数の子どもにとっての問題の解決方法を考察することが可能になると考えられる。

従来の心理学研究においても、仲間の相互作用の重要性を主張した研究は数多い。また、相互作用過程における「認知的葛藤」状態が発達の向上に及ぼす効果について主張されてきている(Piaget, 1932; Smedslund, 1966)。ここでいう認知的葛藤は、最近では、子ども自身の内に生じる認知的葛藤とは区別して、ある過大に集団で直面した際に、協力して解決するために生じる個人間の認知的葛藤が集団で協力して解決されていく過程の中で、個人内の認知的葛藤をも解決し、より高次の認知発達段階へと導くという文脈から用いられている。Sullivan(1953)やYouniss(1980)は、仲間間での協同作業やコミュニケーションな

どの相互作用が、個々に分離した意見や考えを、一つに再構築する働きを明らかにし、その重要性を指摘している。また、道徳性研究を概観しても、仲間間の話し合いが道徳的推論の発達に効果的であることが検討されている（Blatt & Kohlberg, 1975; Maitlund & Goldman, 1974）。これは、仲間との相互作用の過程で、自分の考えとは異なる他人の考えや要求を知り、認知的にあいいれない葛藤した状態を幾度も経験することにより、他人の感情や思考、行動を推論する社会的認知や対人的な問題解決能力などの社会的コンピテンスを有するからだと考えられる。

しかし、仲間の相互作用の重要さや、その過程における認知的葛藤が発達の向上に及ぼす効果についてさかんに主張されているものの、実際に実験的に検討した研究はわずかである。また、わずかに見られるものも、例話を与えて、その状況でどのようなことを考え、問題を解決するかといった研究が多く（Youniss & Volpe, 1978）、実際の状況を分析したものはほとんどない。道徳性の研究においても、発達段階の存在を明らかにし、段階それ自体の内容等を吟味したものが大半であり、段階の向上において、媒介となる要因や過程について検討したものがないことが指摘されている（Damon, 1982）。仲間の相互作用の研究についてはいくつか見られるが（Ervin-Tripp, 1978; Miller & Brownell, 1975）、その過程の分析にばかりウエイトが置かれ、子どもの認知発達に及ぼす影響について検討されておらず、体系的な研究が為されていないのが現状である。

したがって、本研究では、仲間の相互作用の状況、特に、実際の分配場面を設定し、仲間とのやりとりが、個人あるいは集団の公正に対する認知の発達にどの程度の効果をもたらすものであるかを社会性の習得に効果的であるとされるモデリングの効果と比較して検討する。さらに、どのような心理的に葛藤した過程を経て、公正な解決に至るのか、その相互作用過程を分析し、認知発達との関係を明らかにすることを目的とする。

## 第2項 方法

被験児：茨城県下の私立H幼稚園児4歳児から6歳児、計120名。男女約同数。

手続き：

### ①プリテスト(1986年6月実施)

幼児120名を対象にして、Damon (1975) の公正判断調査を翻訳して、1部修正した公正観の発達調査（渡辺、1986）が行われ、個人の発達段階が測定された。その後、プリテ

ストを行った120名は、4群、すなわち、相互作用A群30名（同レベルの者、0-B段階のグループと1-A段階のグループがある）、相互作用B群30名（異レベルの者、0-A段階、0-B段階、1-A段階の者が組み合わされている）、モデリング群（30名）、コントロール群（30名）に分けられた。ただし、男女は混合せずに、同性集団から成った。

## ②相互作用群A、B群の実験(1986年9月実施)

被験児：プリテストにおける発達段階に基づいて、相互作用A群、相互作用B群が構成された。各群1グループ3名ずつ、10グループで、形成されている。

材料：作業用のモバイル数10本、台紙、ビデオ機材一式、録音機、テープ、ごほうび用のカード10枚

手続き：被験児は、調査室に連れて行かれた。名前等の質問をとおして、ラポートがとられたあと、以下のような教示が成された。「私たちは、でんでんむしのパッチを作っています。これから、みんなに手伝ってもらいたいのです。形や大きさは気にしないでいいですから、できるだけたくさん作ってください。」作業量に、差ができたところで、作業をやめさせ、各々どれだけ貢献したかを自分の前にある台紙の上に置いて自覚させ、他の子どもとの比較を行わせた。その後、「ここに、たくさんあればあるほどよいごほうびがもらえるカードが10枚あります。みんなで相談して、好きなように分けてください。」と指示が与えられた。話し合いの後に、分配された数を確認し、記録した。さらに、「Aちゃんは、X個作ったのに、カードY枚でいいの?」、「どうしてみんな同じがいいの?」、「ひとりだけたくさんもらう子がいてもいいのですか?」等の質問とともに、各々の感想がもとめられた。なお、分配の変更がある場合はそれを認め、更に、話し合いを続けさせた。

## ③モデリング群(1986年9月実施)

被験児：プリテストを行った内の30名

材料：ストーリーと補助図版3枚1セットが2種類（1つは、子ども3人が課題を行ったのち、教師によって報酬を均等に分けられるという設定であり【1-A相当】もう1つは、報酬が作業量に応じて分配されるという設定のもの【1-B相当】である。男子用、女子用がある）。分配用のカード10枚。

手続き：ストーリーの内容は、相互作用群の設定を紙芝居風にしたりしたものを用いられた。ストーリーが読まれたあと、まず、自由に分配をさせ、そののち、理由が聞かれた。つぎに、3枚目の絵（2種類のうちのいずれか）が提示され、その条件の教示が与えられた。その後、「Aちゃんは、さっきこう分けてくれたけど、これでいいの。もし、変えるのだったら、変えてもいいよ。」と教示がなされ、分配の変更がある場合は、それを認め、さらにその理由が尋ねられた。

#### ④ポストテスト(1986年10月実施)

プリテストと同様の手続きで行われた。コントロール群は、プリテストから、ポストテストまでの間、何の操作もされなかった。

#### ビデオ分析の仕方

コントロール群を除いて、すべてのグループの話し合い過程がビデオにより録画された。各グループの話し合いの時間は、約15分から30分程度であった。評価は、公正な分配に関する議論においての子どもの社会的相互作用評価尺度(Damon, 1982)のうちコード1（意見及び要求のカテゴリー）、コード2（相互作用の限定）についてそれぞれ言語性・動作性の分析が行われた(Table 8-1-1)。マニュアルは、付録参照。

### 第3項 結果

#### ①各条件と発達段階の変化

各条件とプリテストからポストテストへの発達段階の変化との関係が、例話(1)、例話(2)、及び、全体のそれぞれにおいて検討された。発達段階の変化は、プリテストから比較してポストテストにおいて下降したもの、無変化なもの、上昇したもの、大きく3つに分けて検討された。その結果、例話(1)においてのみ、有意な条件差が見られた( $\chi^2=11.65, df=4, p<.08$ )。Fig. 8-1-1に示されるとおり、モデリング群、相互作用B群（異レベル集団）において、発達段階の上昇した子どもが多く、それぞれ63.3%、53.3%いた。これに対し、相互作用A群（同レベル集団）では、下降したものが26.7%おり、上昇したものは30%と他群に比較して少なかった。例話(2)、及び、全体においては、有意な差は見られなかった。

#### ②プリテストでの発達段階とその変化

Table 8-1-1 公正な分配に関する議論においての子どもの社会的相互作用評価尺度

---

1. 意見及び要求

---

A. 言語的意見

- (1) 他者あるいは集団に関する分配解決について
- (2) 自分の分配に関する分配の解決について
- (3) 賛成あるいは反対
- (4) 情報／予測のみ
- (5) 説明のみ
- (6) その他（聞くことのできるもの）

B. 要求

- (1) 分配的解決に関する要求
- (2) 解決法ではないが賛否の要求
- (3) 情報／予測の要求
- (4) 説明の要求
- (5) 課題に関した行為の要求
- (6) 分配の解決に先立つ許可の要求

C. 非言語的意見と要求

- (1) 他者あるいは集団に関する分配の解決に関して
  - (2) 自分の分配に関する分配の解決
  - (3) 賛成／反対
  - (4) 情報／予測
  - (5) その他
- 

2. 相互作用の質

---

A. 受容

- (1) 直接的賛成
- (2) 他者の意見を総合的に賛成していることをほのめかす繰り返しあるいは言い替え

B. 拒否

- (1) 直接的反対
- (2) その他の対立する意見
- (3) ひやかし
- (4) 先の意見に賛成しない新しい解決に関して

C. 変形

- (1) 他者の表現した考えと先行する意見との統合（自分の考えも含む）
  - ア. 他者の意見の明確化あるいは訂正
  - イ. 一般的理由
  - ウ. 新しい要素を付加して他者の意見を拡大する
  - エ. 他者の考えを変化して妥協的な解決を導く

D. 中立あるいは無言

---

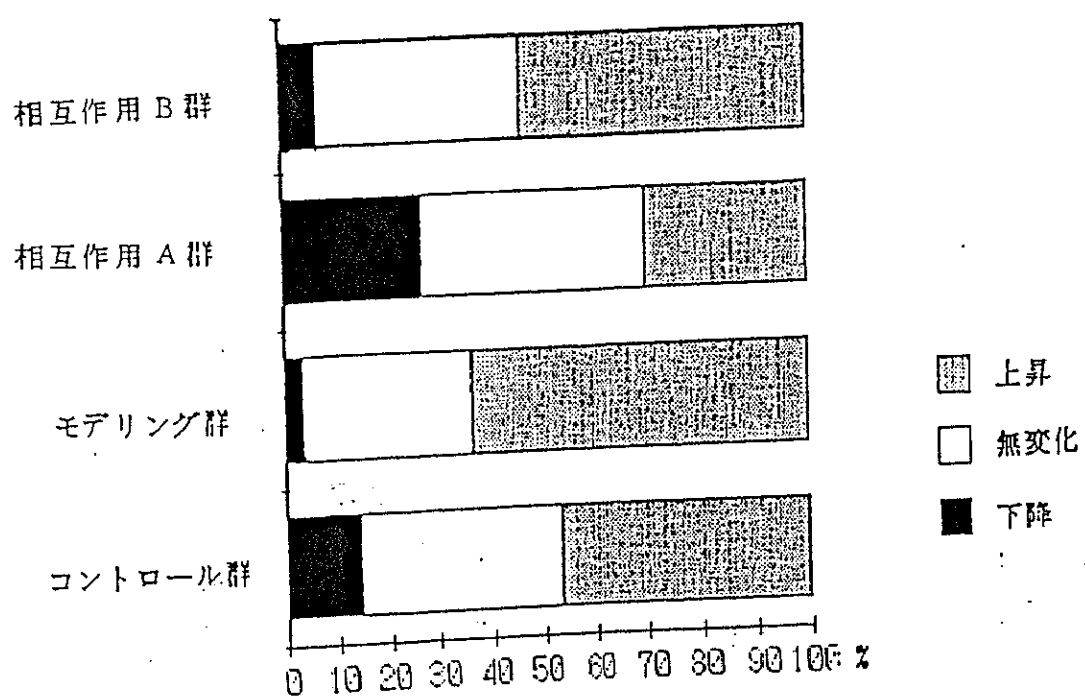


Fig.8-1-1 群別の発達的变化

例話(1)、(2)、及び、全体において、いずれもプリテストの発達段階とプリテストからポストテストへの変化との関係が有意であった(例話(1):  $\chi^2=18.96, df=4, p<.01$ ; 例話(2):  $\chi^2=28.65, df=4, p<.01$ ; 全体:  $\chi^2=28.44, df=4, p<.01$ )。いずれも、0-A、0-B、1-Aの順に上昇したものが多かった。1-A群においては、下降するものが約20%いたが、ほとんど無変化であった(Fig.8-1-2)。

### ③条件別のプリテストの発達段階と変化

条件別に、プリテストにおける発達段階とその変化との関係が検討された。コントロール群において発達段階に変化の差が見られた( $\chi^2=12.17, df=4, p<.05$ )。0-Aだったもので、上昇したものは、62.5%、0-Bだった子は78.6%でかなり多いことが示されたのに対し、1-A段階の子は無変化のものが66.7%で上昇したものはいなかった。モデリング群においては、発達段階において変化の差が示されなかった( $\chi^2=3.51, df=4, n.s.$ )。相互作用A群においても、有意差は見られず( $\chi^2=0.70, df=2, n.s.$ )、いずれの段階においても、無変化なものが40%以上おり、つぎに上昇したものが同じ程度いた。

相互作用B群について、Fig.8-1-3に示されたが、発達段階とその変化との関係が有意であった( $\chi^2=18.57, df=4, p<.01$ )。0-Aのものうち、上昇したものが88.9%、0-Bのうち上昇したものが77.7%であり、いずれも下降したものがいなかったのに対し、1-Aのものうち、上昇したものはおらず、下降したものが、20%おり、80%のものは無変化であった。

### ④発達段階別の条件と発達段階の変化

0-A、0-B、1-Aの発達段階別に、条件と発達段階の変化との関係が見られた。Fig.8-1-4は、0-A段階について示したものであるが、相互作用B群>モデリング群>コントロール群といった順に上昇したものが多かった。0-B群については、Fig.8-1-5のとおりに、相互作用B群>コントロール群>モデリング群>相互作用A群の順であった。1-Aについては上昇したものは、相互作用A群とモデリング群にのみ見られた。あとは、無変化のものが多かった。

### ⑤仲間の相互作用過程の分析

社会的相互作用評定尺度のうち、意見及び要求のコードにより分配決定に至る過程が分析された。なお、コードの判定は2人により行われたが、約80%の一致率が得られ、十分高いことが確認された。

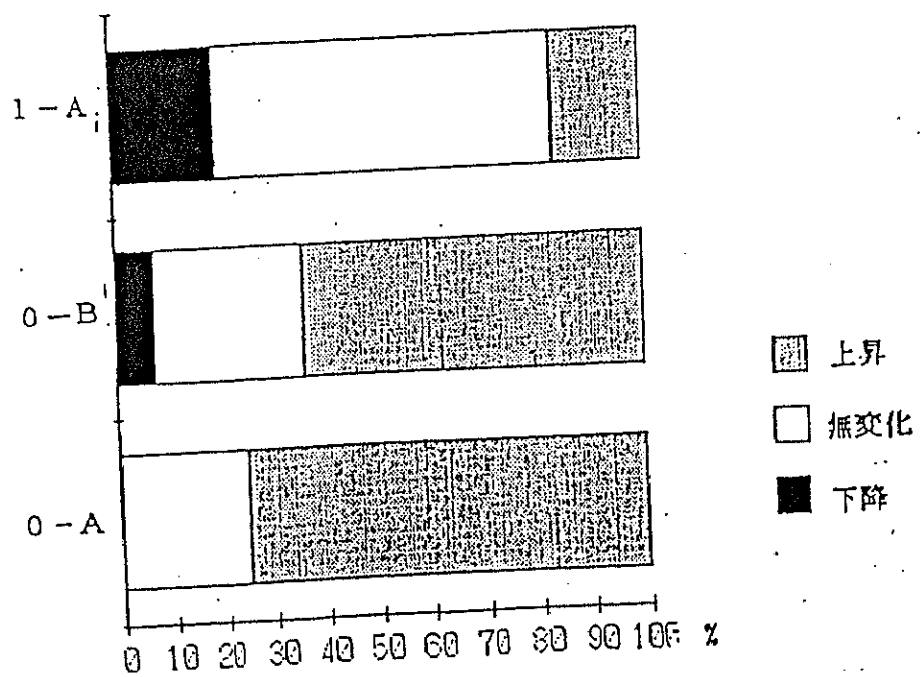


Fig.8-1-2 プリテストでの発達段階とその変化



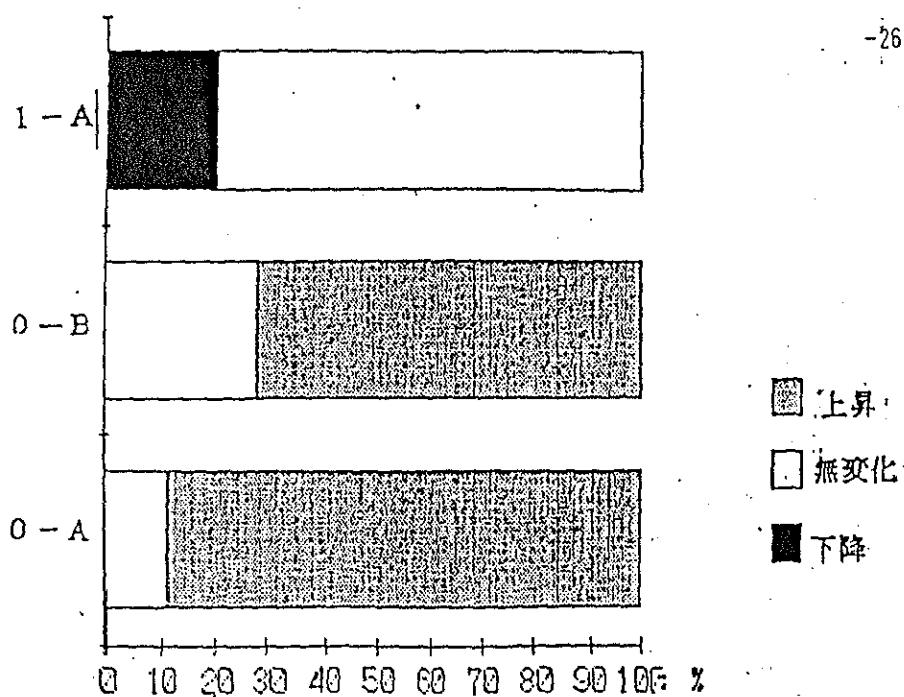


Fig.8-1-3 相互作用B群のプリテストにおける発達段階とその変化

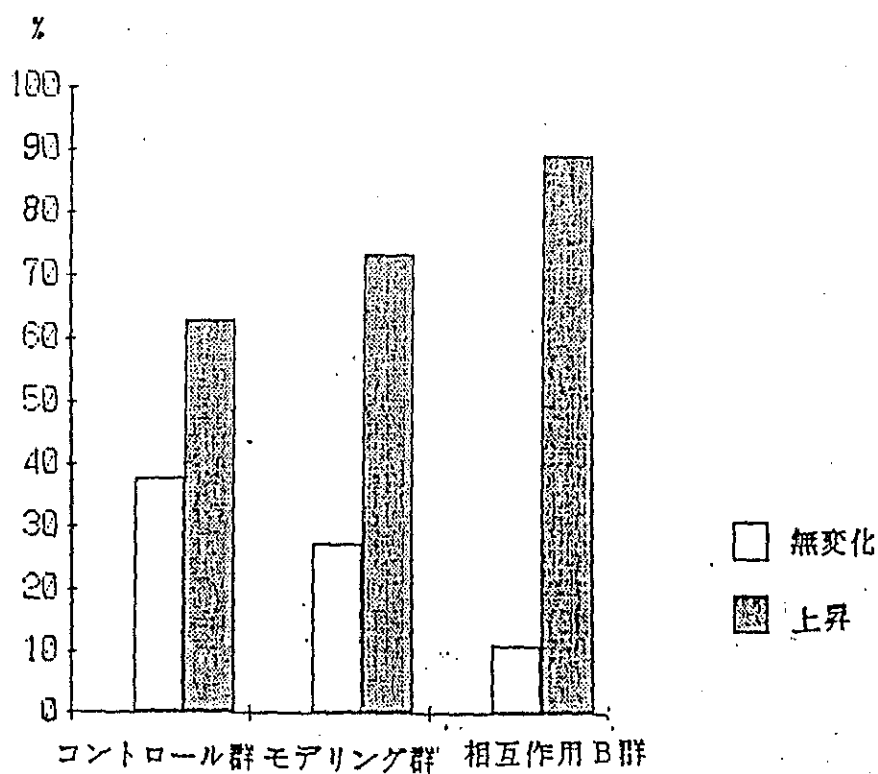


Fig.8-1-4 O-A 段階における群別の発達段階の変化

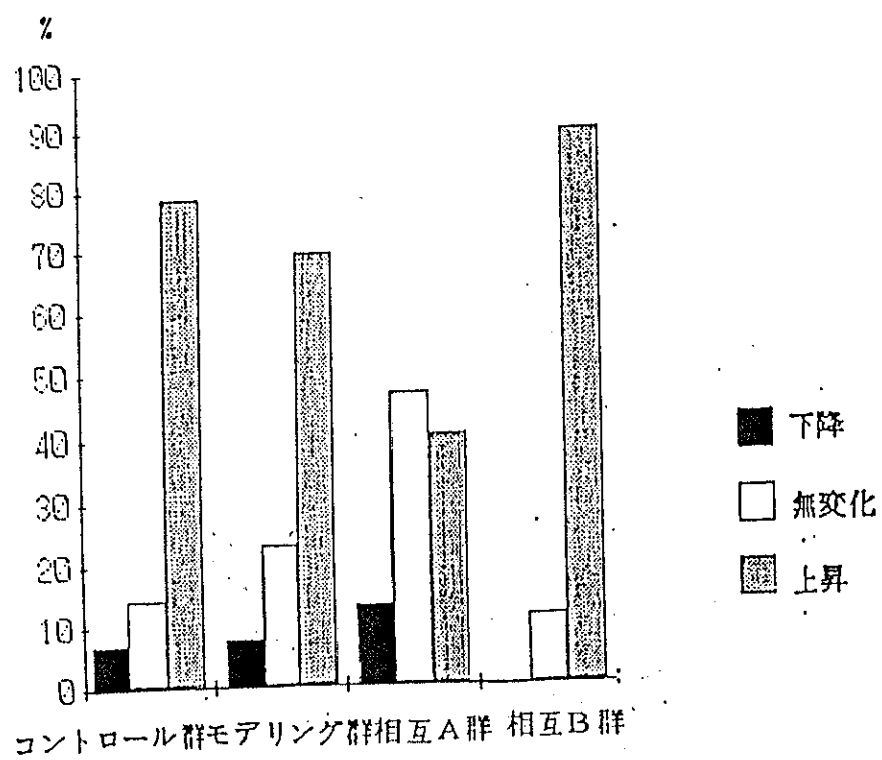


Fig.8-1-5 0 - B段階における群別の発達段階の変化

\*相互作用過程の評定の1例

Table 8-1-1参照

A: 1、2、3、・・・・・・7、8、9、10。……	言語的意見の(4)
だから、えっと、6歳だから、	……言語的意見の(4)
5こずつ分ける。	……言語的意見の(1)
あ、5こじゃないよね。	……言語的意見の(1)
ん、5こずつにわけたらなくなっちゃう。	……言語的意見の(5)
あら、	……言語的意見の(6)
どうしようかな。	……要求の(1)
どうするの。	……要求の(1)
C: わからない。	……言語的意見の(6)
A: じゃあさ、こう決めたら、あのさー。	……言語的意見の(1)
んっと多い。	……言語的意見の(4)
どうしようか。	……要求の(1)
それじゃあさー。あまったの**ちゃんに。	……言語的意見の(1)
(どうして**ちゃんにあまったのあげるの)	
A: 大きいから。	……言語的意見の(5)
B: うん、1番大きいんだよ、**ちゃん。	……言語的意見の(4)
A: うんっと、背が大きいから。	……言語的意見の(5)
(背が大きいからいばんたくさんあげるの)	
全員: うん。	……言語的意見の(3)と非言語的意見と要求の(3)
A、B、Cは3人の子ども。( )内は実験者。	

ア) コード別頻度における相互作用A群と相互作用B群との比較

Table 8-1-2に各コードの平均値と標準偏差が示されている。そのうち、相互作用の質のコード2における言語的拒否においてのみ有意差が見られた( $t=8.69, df=58, p<.01$ )。また、動作的受容と動作的拒否において傾向が見られた( $t=1.45, df=58, p<.10$ ;  $t=1.53, df=58, p<.10$ )。すなわち、相互作用B群の方がA群よりも拒否的な発言や態度が少なく、動作的な受容が高いことが明らかになった。

イ) 各発達段階とコード別頻度との関係

Table 8-1-2 コード別頻度の平均値における相互作用A群とB群の比較

コード1	相互作用A群	相互作用B群
A. 言語的意見	9.03(9.21)	6.53(6.90)
B. 要求	0.93(2.18)	1.03(3.36)
C. 非言語的意見と要求	6.57(4.65)	7.53(4.63)
コード2	相互作用A群	相互作用B群
言語		
A. 受容	1.73(2.35)	2.17(2.07)
B. 拒否	1.43(2.96)	0.30(0.84) **
C. 変形	0.60(1.16)	0.37(0.89)
D. 中立あるいは無言	0.03(0.18)	0.00(0.00)
動作		
A. 受容	3.07(2.49)	4.00(2.36) △
B. 拒否	1.27(2.99)	0.40(0.72) △
C. 変形	0.50(1.00)	0.27(0.52)
D. 中立あるいは無言	0.00(0.00)	0.03(0.18)

( )内は標準偏差、\*\*  $p < .01$  △  $p < .10$

まず、プリテストにおける発達段階と、頻度数との関係を検討した。その結果、Fig. 8-1-6、8-1-7に示されるとおり、Aの言語的意見、及び、Bの言語的要求において、5%の水準で有意差が見られた( $\chi^2=7.80, df=2, p<.05$ ;  $\chi^2=9.94, df=2, p<.01$ )。なお、頻度数の高低は、中央値折半により分けられた。すなわち、0-A段階のものの発語数は一般に少なく、0-B、1-Aと段階が高いものに発言の頻度が多いことが示された。これを群別に見ると、言語的意見においては相互作用B群にその傾向が強く見られた( $\chi^2=10.30, df=2, p<.01$ )。相互作用の質のコード2においては、A受容的な言語、B変型的な言語の2カテゴリーに有意な差が見られ( $\chi^2=6.64, df=2, p<.05$ ;  $\chi^2=6.46, df=2, p<.05$ )、段階の高いものほど受容的な言語も変型的言語も頻度が高い傾向が認められた(Fig. 8-1-8, Fig. 8-1-9)。

#### ウ) プリテストとポストテストへの発達段階の変化との関係

コード1において、言語的意見と非言語的意見と要求の2カテゴリーに10%水準の有意差が見られた( $\chi^2=4.95, df=2, p<.10$ )。すなわち、Fig. 8-1-10に示されるように言語的意見の数が多いものには、発達段階の変化しないものが多いのに対して、頻度の少ないものに発達段階の上昇したものが多かった。群別に見ると(Fig. 8-1-11, 8-1-12)、相互作用B群についてその傾向が強く見られた( $\chi^2=10.30, df=2, p<.01$ )。また、非言語的意見と要求についても同じような傾向が見られたほか( $\chi^2=6.3, df=2, p<.05$ )、段階が上昇したものにおいては、動作的拒否が少なく、下降したものでは多く観察された(Fig. 8-1-13, Fig. 8-1-14)。

#### 第4項 考察

モデリング群、相互作用A群、相互作用B群、コントロール群の4条件と発達段階の変化との関係が検討された。その結果、モデリング群、及び、相互作用B群(異レベル集団)において、発達段階の上昇したものが多く認められた。モデリング群における上昇率が高いことは、Bandura(1977)で主張された、コンピテントなモデル(ここでは教師)の観察や模倣で生じる社会的相互作用の効果のためと考えられる。すなわち、高い段階のものの分配方法をそのまま取り入れたことが考えられる。これに対し、相互作用B群において発達段階の上昇率が高かったのは、同レベル段階の仲間よりも、異レベルの仲間間の方で、認知的により葛藤の強い状態が経験され、より高次の段階の解決を選択することに強く動機づけられたためと考えられる。これは、0-A、0-B、1-Aの発達段階毎について、

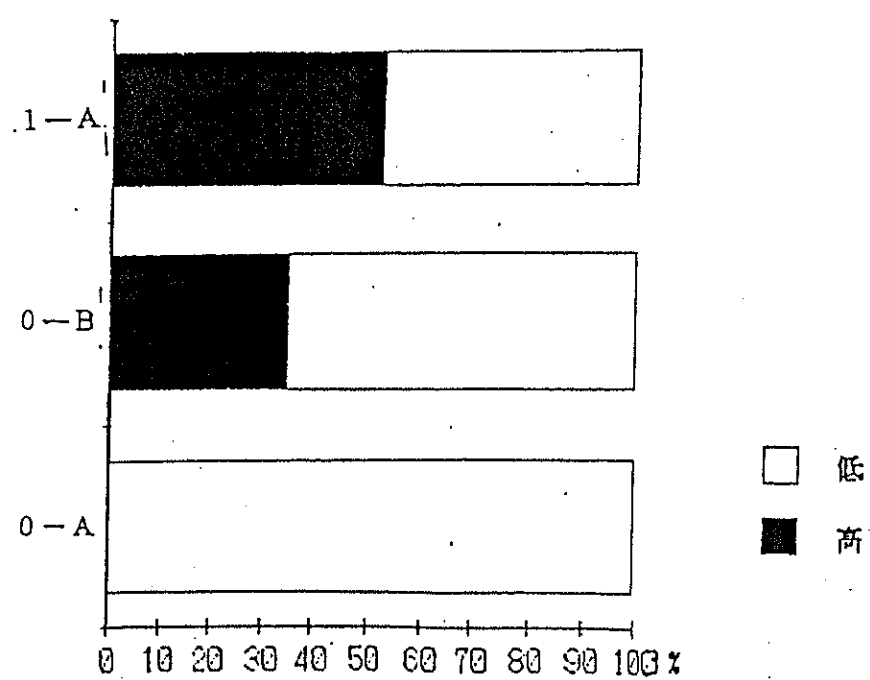


Fig.8-1-6 プリテストにおける発達段階と言語的意見の頻度

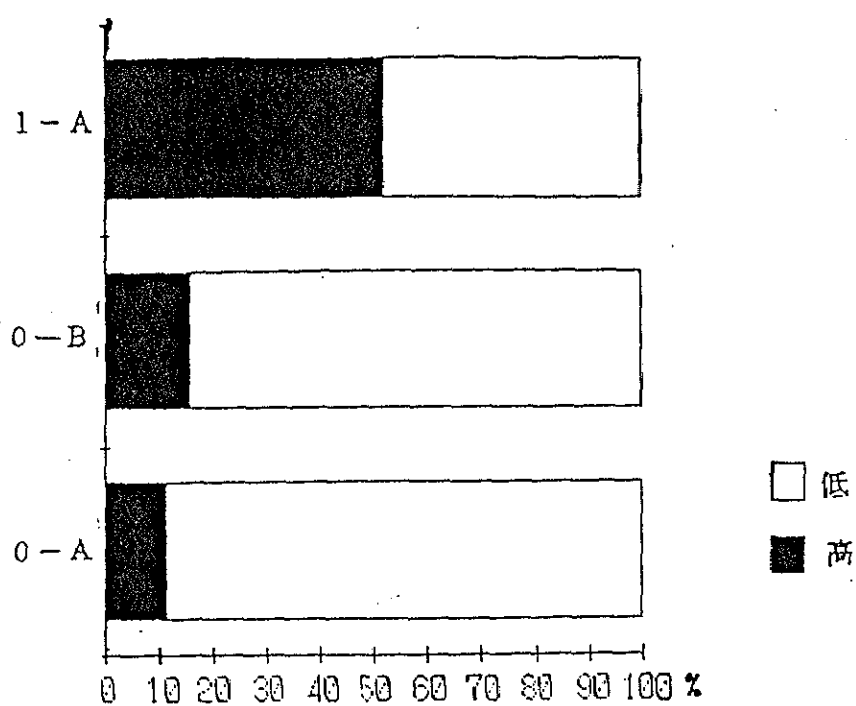


Fig.8-1-7 プリテストにおける発達段階と言語的要求の頻度

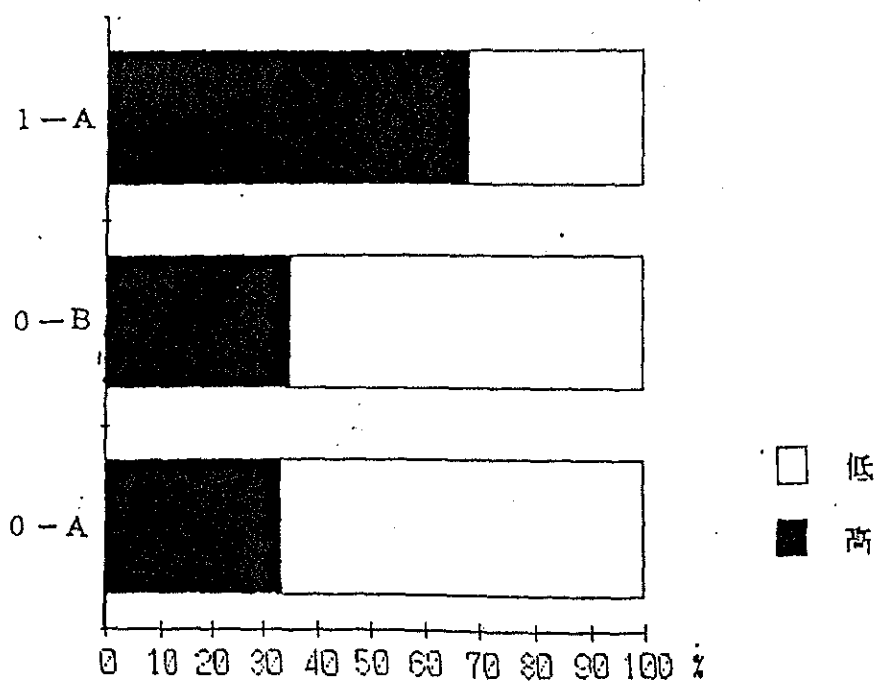


Fig.8-1-8 プリテストにおける発達段階と受容的言語の頻度

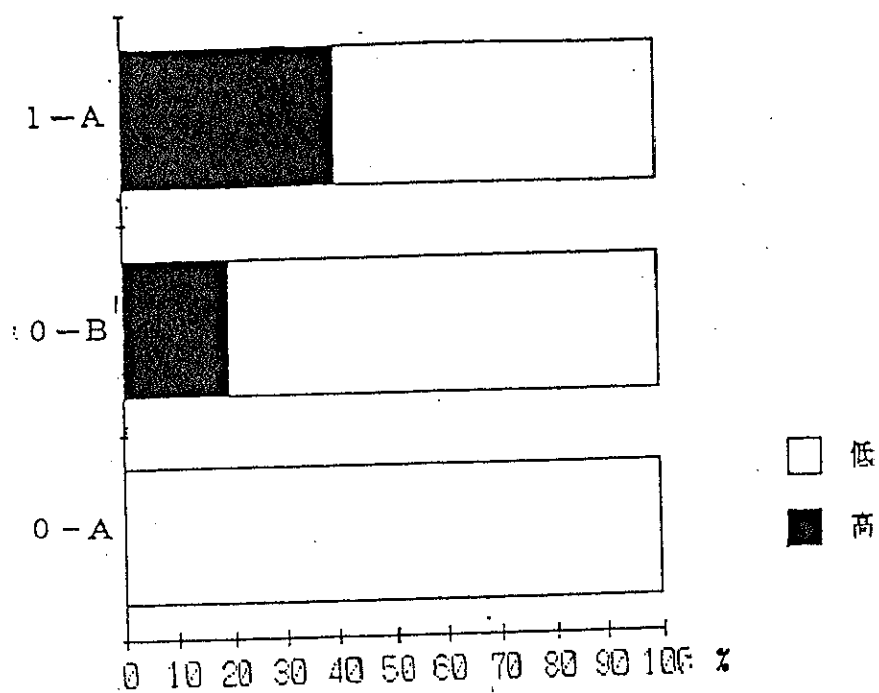


Fig.8-1-9 プリテストにおける発達段階と変型的言語の頻度

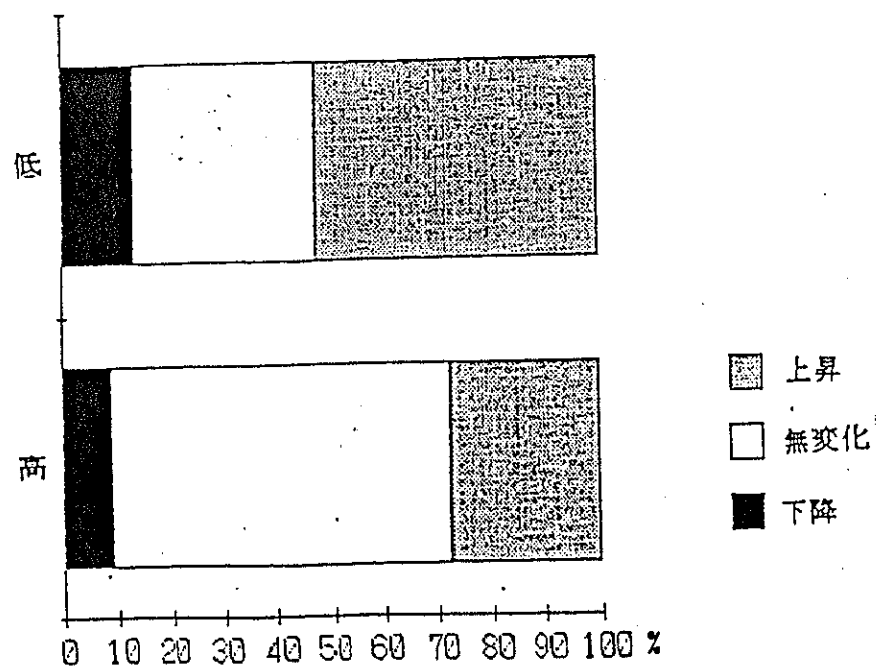


Fig.8-1-10. 言語的意見の頻度と発達段階の変化



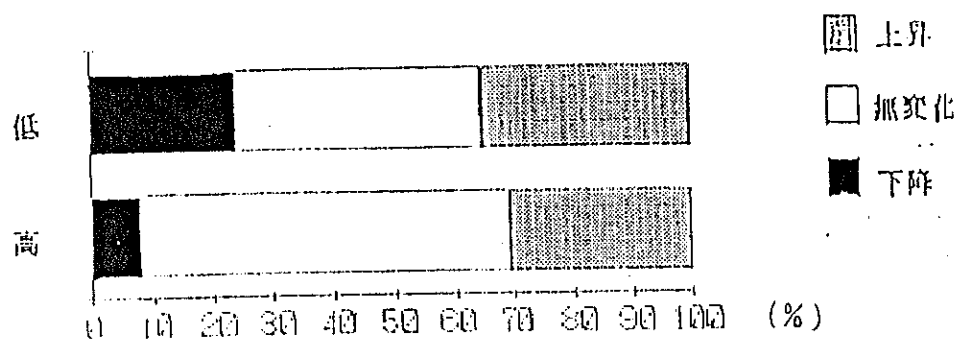


Fig.8-1-11 相互作用 A 群における言語的意見の頻度と発達段階の変化

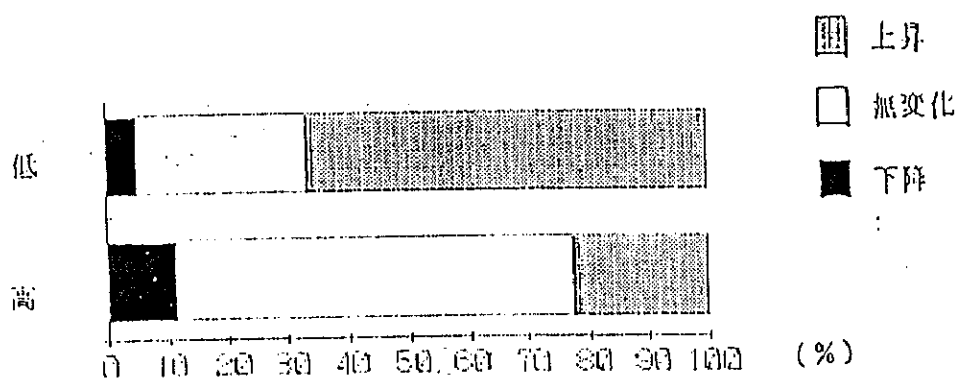


Fig.8-1-12 相互作用 B 群における言語的意見の頻度と発達段階の変化

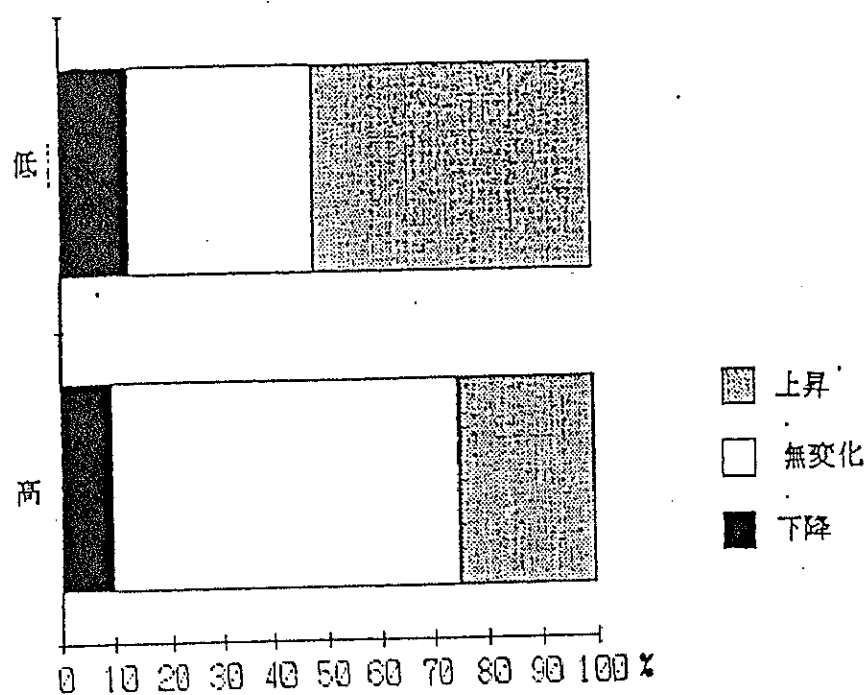


Fig.8-1-13 非言語的意見と要求の頻度と発達段階の変化:

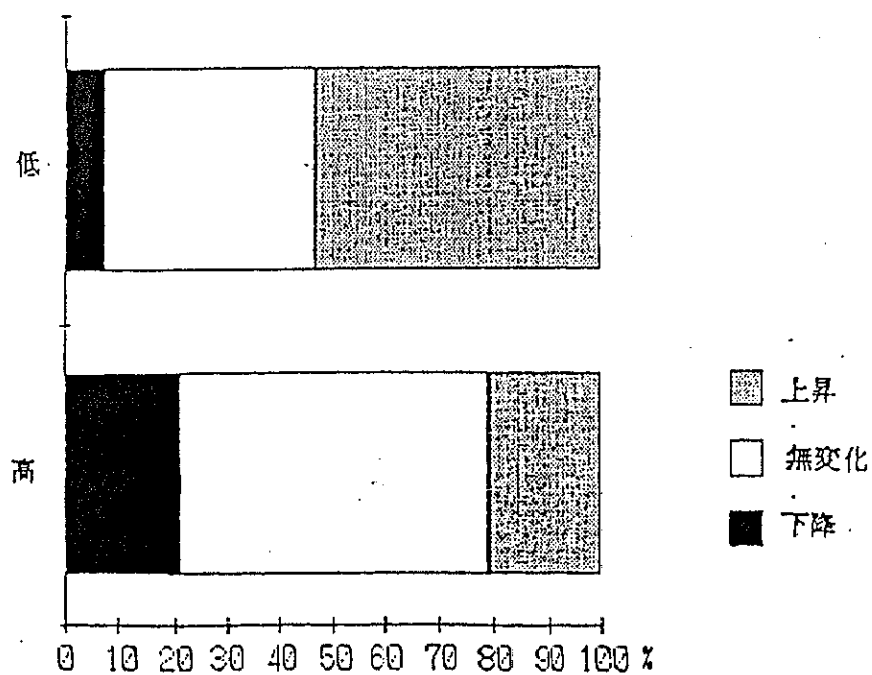


Fig.8-1-14 非言語的拒否の頻度と発達段階の変化

条件毎に発達段階の変化を比較した結果からも明らかであり、0 - A、0 - B 段階に共通して、段階の上昇したものが相互作用 B 群に多かったほか、1 - A 段階についても、段階の変化しなかった、及び、段階の下降しなかったものは、相互作用 B 群で最も多くなっていた。

また、相互作用過程の分析においても、相互作用 B 群は動作的な受容面が高く、低い段階のものが葛藤しながら解決へと努力する様子が推測できる。逆に、拒否的な態度や言語は相互作用 A 群に多く、他人との間に認知的な葛藤状態が生じず、利己的な考えに固執して仕舞う傾向が理解される。したがって、今回実施された実験条件の中では、相互作用 B 群条件、すなわち、発達段階の異なる子ども同士の相互作用を行わせる条件が、幼児の公正観の発達に、かなりの影響を及ぼすことが明らかである。これは、他人の異なる考えや感情にふれ、認知的な葛藤状態を経験することが、自己中心的な解決のし方を抑えさせることを示唆する。ただし、高次の段階のものの分配解決を見せてやることだけでも発達にかなりの効果をもたらすこともモデリング群の結果により示唆された。今後、より年長のものに対しても同様のことが言えるのかどうかや、長期的な般化も期待されるのかいなか  
が検討されるべきであろう。

また、全体を通した各発達段階の変化をみると、0 - A 段階の変化が顕著であった。1 - A 段階で変化したものは少なく、幼稚園レベルでは、頭打ちの状態にあることが明らかである。すなわち、4 歳から 6 歳の時期においては、これ以上の上昇は期待されないといえる。また、公正に関する発達段階は必ずしも安定したものではなく、幼児期においては下降する場合も少なくないことが示された。

仲間の相互作用過程の分析全体については、以下のことが考察される。

まず、コード 1 における、言語的意見、言語的要求の 2 カテゴリーの発語数が発達段階の向上に伴い、増加していた。またこのとき、コード 2 においては、1 - A 段階のものについて受容的言語、及び、変形的言語の頻度が高いことが示されている。これらのことを考え合わせると、発達段階の高いものほど、発言量が多いが、その内容は受容的、あるいは変形的なものであり、各被験児のグループ内での相互作用において、一種の指導的役割を演じていたものであることがいえよう。

つぎに、プリテストからポストテストへの発達段階の変化との関係についてであるが、コード 1 では、言語的意見と、非言語的意見と要求の 2 カテゴリーについて、その頻度の高いものには発達段階の変化しないものが、低いものには上昇したものが多かった。意見

や要求の頻度が高いということは、相互作用の中で一種のリーダーシップをとっていたということの表われであると解釈することができる。またこのとき、発達段階に変化のなかったものには、1-A段階のものが多かったことが結果に明らかである。その意味で、発達段階の高いものが仲間同士の相互作用において指導的役割を担っていたであろうことが、ここでも支持されるのである。

コード2において、動作的拒否の数と発達段階の変化に有意な関連がみられたが、これについては次のようなことが考えられる。拒否と言えども相互作用のなかでは立派な意見と成り得るものであるが、本研究で見られた拒否は相手を納得させ得るような次元のものではなく、むしろ、わがまま勝手なふるまいであった可能性が高い。そのため、協力して解決しようという努力は放棄され、利己的な思考が強くなり、発達段階の下降を導くことになったと思われる。

最後に、グループそれぞれについて見ると、3人の性格や友だち関係などが大きく関与していることを痛感した。すなわち、子どもひとりひとりの個性が互いにぶつかりあい、予測できない展開を導くことが明らかである。したがって、認知発達の高い段階の子どもでも消極的なものはある結果に従うことを強いられることもありうれば、ソシオメトリックな関係の影響により問題が解決されることもあり、集団のダイナミックスの複雑さを思わざるをえない。その意味で、教育現場で集団の相互作用を効果的に用いるためには、さらに、いろいろな視点から観察し、検討していかなければならない余地が残されていると思われる。

## 第2節 まとめ

約半年にわたる実験であったが、予測したように異段階集団による相互作用群において発達段階の向上がみられた。これは、仲間による相互作用が子どもに自分とは異なる考え方にふれる機会をもたらし、その結果、認知的葛藤状態に導いたためと考えられる。特に、自己中心的な傾向が強いO-A、O-B段階のものには、他人も自分と同様に報酬をもらいたいという欲求のあることに気づかせるとともに、それでもなお自分の欲求を抑えて平等に分配をしようとする人が存在していることを認めさせることになると考えられる。また、段階の高いもの程、言語的意見、動作的意見が多く、段階の低いものに与えるインパクトが大きいと思われる。

幼稚園教育における一斉保育においては、教師から平等にものを分け与えられる場合が多く、子ども自身にものを考えさせる機会が少ないと思われる。幼児においても公正さの段階にすでに個人差が見られるように、その他のことにもかなり個性の違いがあることが予測される。それなのに、理由や説明もなくあるルールや考え方を一方的に与えることは子ども自身の問題解決の力の芽を摘み取っていることになりはしないであろうか。この意味で仲間という一方的なわがままのゆるされない、しかも許容度の低い仲間集団の存在を重視することが子どもの道徳性の向上に大きな役割を果たすと考えられる。したがって、自由保育のなかでの自然な場面に発生する認知的葛藤状態を利用したり、あるいは、教師が問題場面の状況設定を行い、自分達による解決を求める機会がさらに増やされるべきだと思われる。

こうした試みは、もちろん小学校や中学校においても行われるべきであろう。道徳教育で取り入れられている教材はここ何年も類似した内容であり、しかも常に教材中心の授業が行われる傾向が強い。そのため、何か受身で型にはまった感じがぬけきらない雰囲気が強いように思われる。それよりも分配行動を一例として、日常に、身近にころがっていることを題材にし、考え方の違うものを自由に討議させることによって、自分達で最もよい解決方法を考えさせることにもっと時間が割かれてもよいように思われる。

本研究は、仲間による相互作用の機会をただ1回与えただけであった。それでも、ジャンケンを用いて問題を解決しようとしたグループや、実力行使で分配が決定されたグループ、沈黙のまま自分勝手に報酬を取り合ったグループなど、様々な相互作用過程をみるこ

とができた。そして、幼児においても予想を超える分配解決のバラエティがあることに気づき、子どものもつ問題解決の能力を改めて見直すことができたことに本研究の意義があったと考えている。今後は、さらに組織的な観察や実験が積み重ねられることが必要であろう。

## 第9章 今後の問題点と対処

以上のように、幼児、児童における分配の公正さについて、認知発達面、個体的要因、及び、状況要因、さらには、要因間の相互作用の観点から様々に検討した。その結果、幼児、児童の分配行動がいくつかの要因によって規定されていることが明らかになった。すなわち、個人の内面の発達的变化や、性格特徴だけではなく、ある特定の状況により、微妙に行動を変化させていることが示唆された。また、公正さの認知面の発達が、仲間との相互作用により向上する可能性も示唆された。この意味で、散発的に行われていた研究を体系化する1つの足掛りになったと思われる。さらに、道德一般、あるいは、向社会的行動といった大枠でしかとらえられてこなかった、「公正さ」や「分配」について、いくつかの知見が得られたことは意義深いと思われる。しかし、分配の公正さに関わる様々な要因との検討がなされたつもりでも、まだまだ見過ごしている要因があると思われる。また、本研究で検討されたもののうちにも不十分であったり、反省される点があることは否めない。

また、本研究では、報酬の分配に焦点がしばられていたが、罰など、ネガティブなものの分配、あるいは、物ではない広い意味での公正さについて言及されていないと言える。さらには、文化的な要因の影響を単に推察するにとどまらず、比較文化的な研究による実証も必要であると思われる。

したがって、今後さらにいっそう研究を深めるとともに、理論的な研究だけではなく、教育との関わりについても考えていくことが望まれよう。教育過程において、道德教育が見直されているいま、少しでも、子どもの公正に関する心理的メカニズムを明らかにし、実践的な教育に役立てる資料が提供できることを心より望んでいる次第である。

## 引用文献

- Adams, J.S. 1963 Toward an understanding of inequity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 422-436.
- Adams, J.S. 1965 Inequity in social exchange. In Berkowitz, L. (Ed.), Advances in experimental social psychology, 2. New York: Academic Press.
- 相川 充 1981 分配行動に関する発達の研究：公平さの判断を中心として  
広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集 7, 71-76.
- Altmann, J. 1974 Observational study of behavior sampling methods. Behavior, 49, 227-265.
- Barnett, M.A., & Andrews, J.A. 1977 Sex differences in children's reward allocation under competitive and cooperative instructional sets. Developmental Psychology, 13, 85-86.
- Benton, A.A. 1971 Productivity, distributive justice, and bargaining among children. Journal of Personality and Social Psychology, 18, 68-78.
- Berger, E. 1952 The relation between exposed acceptance of self and exposed acceptance of others. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 778-782.
- Berkowitz, L., & Daniels, L. 1963 Responsibility and dependency. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 429-436.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. 1975 The effects of classroom moral discussion on children's level of moral judgement. Journal of Moral Education, 4, 129-151.
- Blau, P.M. 1964 Exchange and power in social life. Willey, New York.
- Bryan, J.H. 1972 Why children help: a review. Journal of Social Issues, 28(3), 87-104.
- Bryan, J.H., & London, P. 1970 Altruistic behavior by children. Psychological Bulletin, 73, 258-302.
- Byrne, D. 1971 The attraction paradigm. New York: Academic Press.



- Charlesthworth, W. 1976 Human intelligence as adaptation an ethological approach. In Remich, L. (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Collett, P. 1977 The rules of conduct. In Collett, P. (Ed.) Social rules and social behavior. Oxford: Basil Blackwell.
- Coopersmith, S. 1967 The antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- Damon, W. 1975 Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. Child Development, 46, 301-312.
- Damon, W., & Selman, R. 1975 The necessity (but insufficiency) of social perspective taking for conceptions of justice at three early levels. In DePalma, D.J. and Foley (Eds.) Moral Development: current theory and research. J.M. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Damon, W. 1977 The social world of the child. San Francisco, Jossey-Bass.
- Damon, W. 1980 Patterns of change in children's social reasoning: a two year longitudinal study. Child Development, 51, 1010-1017.
- Damon, W. 1981 The development of justice and self-interest during childhood. In M. Lerner, & S. Lerner (Eds.), The justice motive in social behavior.
- Damon, W. 1982 Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. Merrill-Palmer Quarterly, 28(3), 347-367.
- Davis, M.H. 1983 Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 113-126.
- Dean, D.G. 1969 Alienation: its meaning and measurements. In D.G. Dean (Ed.), Dynamic Social Psychology. New York: Random House.
- Deutch, M. 1975 Equity, equality, and need: What determinants which value will be used as the basis of distributive justice? Journal of Social Issues, 31, 137-149.
- Duval, S., & Wicklund, R.A. 1972 A theory of objective self-awareness. New York: Academic Press.

- Enright, R.D., & Enright, W.F. 1980 Distributive justice development and social class. Developmental Psychology, 16(6), 555-563.
- Enright, R.D., & Enright, W.F. 1981 Distributive justice development and social class: a replication. Developmental Psychology, 17(6), 826-832.
- Enright, R.D., & Franklin, C.C. 1980 Children's distributive justice reasoning : a standardized and objective scale. Developmental Psychology, 16(3), 193-202.
- Ervin-Tripp, S., & Michell-Kemen, C. 1978 (Eds.) Child discourse. New York: Academic Press.
- Fenigstein, A., Scheier, M.F., & Buss, A.H. 1975 Public and private self-consciousness in a compliance paradigm. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 522-527.
- Festinger, L. 1957 A theory of cognitive dissonance. Evaston, Ill: Row Peterson
- Froming, W.J., & Carver, C.S. 1981 Divergent influences of private and public self-consciousness in a compliance paradigm. Journal of Research in Personality, 15, 159-171.
- Gouldner, A.W. 1960 The norm of reciprocity: a preliminary statement. American Sociological Review, 25, 161-178.
- Greenberg, J. 1978 Effects of reward value and relative power on allocation decisions: Justice, generosity, or greed? Journal of Personality and Social Psychology, 36, 367-379.
- Greenberg, J. 1980 Attentional focus and locus of Performance causality as determinants of equity behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 38, 579-585.
- Greenberg, J. 1983 Self-image versus impression management in adherence to consciousness. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 5-19.
- Grinder, R. 1964 Relations between behavioral and cognitive dimensions of consequence in middle childhood. Child Development, 881-893.
- Gronlund, N.E. 1959 Sociometry in the classroom. New York: Harper.
- Grunzberger, D.W., Wegner, D.M., & Anoshian, L. 1977 Moral judgement and

- distributive justice. Human Development, 20, 160-170.
- Guilford, J.P. 1959 Personality. New York: McGraw-Hill.
- Handlon, B.J., & Gross, P. 1959 The development of sharing behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 425-428.
- 浜崎 隆司 1985 幼児の向社会的行動に及ぼす共感性と他者存在の効果、心理学研究 56(2), 103-106.
- Hartshorne, H., & May, M.A. 1929 Studies in service and self control. New York : Macmillan.
- Hartup, W.W. 1979 The social worlds of childhood. American Psychologist, 34, 944-950.
- 早川 紹代 1972 幼児の分配行動における不公平経験の効果 教育心理学研究、10(3) 26-33.
- 広津 千尋 1983 離散データの解析 新曜社
- 広田 君美・多喜 弘次 1979 分配行動の発達の研究(1) 関西大学『社会学部紀要』 11(1), 29-53.
- Homans, G.C. 1961 Social behavior: its elementary forms. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Hook, J.G. 1978 The development of equity and logico-mathematical thinking. Child Development, 49, 1035-1044.
- Hook, J.G., & Cook, T.D. 1979 Equity theory and the cognitive ability of children. Psychological Bulletin, 86, 429-445.
- Huntsman, R.W. 1984 Children's concepts of fair sharing. Journal of Moral Education, 13(1), 31-39.
- Israely, Y., & Gertlman, J. 1983 Children's sharing behavior as function of exposure to puppet-show and story models. Child Development, 142, 311-312.
- Kagan, J. 1971 Understanding children: Behavior, motives, and thought. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Kahn, A., O'Leary, V.E., Krulewitz, J.E., & Lamm, H. 1980 Equity and equality: male and female means to a just end. Basic and Applied Social Psychology, 1, 173-197.

- 金子智栄子 1982 原因帰属尺度構成に関する研究 教育心理学研究、30(3), 227-232.
- Kernis, M.H., & Reis, M.T. 1984 Self-consciousness, self-awareness, and justice in reward allocation. Journal of Personality, 52, 59-70.
- Kidder, L., Bellettirre, G., & Cohn, E. 1977 Secret ambitions and public performance: the effects of anonymity on reward allocations made by men and women. Journal of Experimental Social Psychology, 13, 70-80.
- Knapp, C.W., & Harwood, B.T. 1977 Factors in the determination of intimate same-sex friendship. Journal of Genetic Psychology, 131, 83-90.
- Kohlberg, L. 1969 Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization. Goshin, D.A. (Ed.) Handbook of socialization, 347-480.
- Kohlberg, L. 1971 Cognitive-developmental theory and practice of collective education of youth. Aliyah. New York: Gordon & Breach.
- Kohlberg, L. 1976 Moral stages and moralization. In Lickona, T. (Ed.) Moral development and behavior. New York: Holt.
- Krebs, D. 1970 Altruism- an examination of the concept and a review of the literature. Psychological Bulletin, 73, 258-302.
- Landau, S., & Leventhal, G.S. 1976 A simulation study of administrators' behavior toward employees who receive job offers. Journal of Applied Social Psychology, 6, 291-306.
- Lane, I.M., & Coon, R.C. 1972 Reward allocation in preschool children. Child Development, 43, 1382-1389.
- Lane, I.M., Coon, R.C., & Lichtman, R.J. 1973 Developmental trends in the principles employed by children to allocate rewards to others. paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Montreal, August.
- Lane, I.M., & Messe, L.A. 1971 Equity and the distribution of rewards. Journal of Personality and Social Psychology, 21, 1-17.
- Larsen, G.Y., & Kellogg, J. 1974 A developmental study of the relation between conservation and sharing behavior. Child Development, 45, 849-851.
- Leeds, R. 1963 Altruism and the norm of giving. Merrill-Palmer Quarterly, 9,

229-240.

- Lerner, M.J. 1974 The justice motive: "equity" and "parity" among children. Journal of Personality and Social Psychology, 29, 539-550.
- Leventhal, G.S. 1970 Sex, age, and equity behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 15, 312-316.
- Leventhal, G.S. 1976 Fairness in social relationship. In J. Thibaut, J. Spence, R. Carson (Eds.); Contemporary topics in social psychology. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Leventhal, G.S., & Anderson, D. 1970 Self-interest and the maintenance of equity. Journal of Personality and Social Psychology, 15, 57-62.
- Leventhal, G.S., & Bergman, J.T. 1969 Self-depriving behavior as a response to unprofitable inequity. Journal of Experimental Social Psychology, 5, 153-171.
- Leventhal, G.S., & Lane, D. 1970 Sex, age, and equity behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 23, 88-102.
- Leventhal, G.S., & Michaels, J.W. 1969 Extending the equity model. Journal of Personality and Social Psychology, 12(4), 303-309.
- Leventhal, G.S., Michaels, J.W., & Sanford, C. 1972 Inequity and interpersonal conflict. Journal of Personality and Social Psychology, 12(4), 303-309.
- Leventhal, G.S., Popp, A., & Sawyer, L. 1973 Equity or equality in children's allocation of reward to other persons? Child Development, 44, 753-763.
- Maitlund, K.A., & Goldman, J.R. 1974 Moral judgement as a function of peer group interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 30, 699-704.
- Major, B., & Deaux, K. 1982 Equity and justice in social behavior. New York: Academic Press.
- 松崎 学・相川 充・上野 徳美 1980 報酬分配における将来の相互作用への期待の効果—被分配者の存在との関連において— 心理学研究, 51(3), 120-127.
- McGuire, J.M., & Thomas, M.H. 1975 Effects of sex, competence and competition on sharing behavior in children. Journal of Personality and Social

- Psychology, 3, 490-494.
- Meyer, J.P. & Muhlherin, A. 1980 From attributional to helping: An analysis of affects and expectancy. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 201-210.
- Mikula, G. 1974 Nationality, performance, and sex as determinants of reward allocation. Journal of Personality and Social Psychology, 29, 435-440.
- Miller, S., & Brownell, C. 1975 Peers, persuasion, and Piaget: Dyadic interaction between conservers and non-conservers. Child Development, 46, 992-997.
- Morgan, W.R., & Sawyer, J. 1967 Bargaining, expectations and the preference for equality over equity. Journal of Personality and Social Psychology, 6, 139-149.
- Nelson, S.A., & Dweck, C.S. 1977 Motivation and competence as determinants of young children's reward allocation. Developmental Psychology, 3, 192-197.
- Nelson, E., Grinder, R., & Biaggio, A. 1969 Relationships among behavioral, cognitive-developmental, and self-support pressures of morality and personality. Multivariate behavioral research, 4, 483-500.
- 岡島 京子 1984 児童の寄付行動に及ぼす帰属の効果 教育心理学研究、32(1), 10-17.
- Peterson, C., Peterson, J., & McDonald, N. 1975 Factors affecting reward allocations by preschool children. Child Development, 46, 942-947.
- Peterson, L. 1983 Understanding of ratio-proportionality rules and equality vs equity in children's sharing. Child Development, 142, 239-244.
- Piaget, J. 1932 Le jugement moral chez l'enfant Paris: Felix Alcan  
(大伴 茂 訳 児童道德判断の発達 同文書院)
- Piaget, J. 1951 The child's conception of space. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1959 La naissance de l'intelligence chez l'enfant, 3 ed, Neuchatel  
(谷村 覚・浜田 寿美男 訳 『知能の誕生』 ミネルウヰ書房)
- Piaget, J. 1965 The moral judgement of the child. New York: Free Press.

- Piliavin, J.A., & Piliavin, I.M. 1972 Effects of blood on reactions to a victim. Journal of Personality and Social Psychology, 23, 353-362.
- Rawls, J. 1971 A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press.
- Reis, H.T., & Gruen, J. 1976 On meditating equity, equality, and self-interest: the role of self-presentation in social exchange. Journal of Experimental Social Psychology, 12, 487-503.
- Reis, H.T., & Jackson, L.A. 1981 Sex differences in reward allocation. Subjects partners, and tasks. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 465-478.
- Reisman, J.M. 1983 SACRAL: Toward the meaning and measurement of friendliness, Journal of Personality and Assessment, 47(4), 405-413.
- Rest, J. 1975 Longitudinal study of the defining issues test: a strategy for analyzing developmental change. Developmental Psychology, 11, 738-748.
- Rothenhan, D.L. 1969 Studies in altruistic behavior: developmental and naturalistic variables associated with charitability. Paper presented at the meetings of the society for research in Child Development.
- Rothenberg, B. 1970 Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal conflict and intellectual level. Developmental Psychology, 2, 335-350.
- Rotter, J.B. 1975 Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 56-67.
- Sampson, E.E. 1969 Studies of status congruence. In Berkowitz, L (Ed.) Advances in experimental social psychology, 4, New York: Academic Press.
- Sampson, E.E. 1975 On justice as equality. Journal of Social Issues, 31, 45-64.
- Shapiro, E. 1975 Effect of expectations of future interactions on reward allocations in dyads: Equity or equality? Journal of Personality and Social Psychology, 31, 873-880.
- Scheier, M.F. 1980 Effects of public and private self-consciousness on the

- public expression of personal beliefs. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 873-880.
- Schopler, J. 1970 An attributional analysis of some determinants of reciprocating a benefit. In J. Macauley & L. Berkowitz(Eds.). Altruism and helping behavior. New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. 1975 The justice of need and the activation of humanitarian norms. Journal of Social Issues, 31, 111-136.
- Schwartz, S.H., & Clausen, G.T. 1970 Responsibility, norms, and helping in an emergency. Journal of Personality and Social Psychology, 16, 299-310.
- Selman, R.L. 1974 Perspective taking levels and the analysis of interpersonal relations. unpublished manuscript. Harvard University.
- Selman, R.L. 1976 Social-cognitive understanding. In Lickona, T.(Ed.) Moral Development and Behavior, New York: Holt.
- Shapiro, E.Q. 1975 Effect of expectations of future interaction in dyads: equity or equality. Journal of Personality and Social Psychology, 31(5), 120-127.
- Smedslund, J. 1966 Les origens sociales de la centration. In F. Bresson M de Montmain(Eds.), Psychologie et spistemologie genetiques, Paris: Puno.
- Spivack, G., & Shure, N. 1974 Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass.
- Staub, E. 1970 A child in distress: the influence of age and number of witnesses on children's attempts to help. Journal of Personality and Social Psychology, 14, 130-140.
- Staub, E. 1978 Positive social behavior and morality. (vol.1). Social and personal influences. New York: Academic Press.
- Streater, A.L., & Chertkoff, J.M. 1976 Distribution of rewards in a triad: A developmental test of equity theory. Child Development, 47, 800-805.
- Sullivan, H.S. 1953 The interpersonal theory of psychiatry, New York: Norton.
- 菅原 健介 1984 自意識尺度 ( self-consciousness scale ) 日本語版作成の試み



- 心理学研究、55(3), 184-188.
- 土田 昭司 1980 不公平な分配に対する個人と集団の反応 東京大学卒業論文  
(未公刊)
- Ugurel-Semin, R. 1952 Moral behavior and moral judgement of children.  
Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 463-474.
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G.W. 1973 New directions in equity  
research. Journal of Personality and Social Psychology, 25, 151-126.
- 渡辺 弥生 1986 分配における公正観の発達 教育心理学研究、34(1), 84-90.
- 渡辺 弥生 1986 公正観と分配行動との関係 日本教育心理学会第28回 総会発表  
論文集、892-893.
- 渡辺 弥生 1986 幼児・児童の報酬分配における分配様式の決定について 教育心理  
学研究、34(2), 185-190.
- Weiner, B. 1980 A cognitive (attributional)-emotional-action model of  
motivated behavior: An analysis of judgements of help-giving. Journal  
of Personality and Social Psychology, 39, 186-200.
- 山岸 明子 1976 道徳判断の発達 心理学研究、16(2), 29-38.
- 山岸 明子 1980 青年期における道徳判断の発達測定のための質問紙の作成とその検討  
心理学研究、51(2), 92-95.
- 山岸 明子 1981 2種の認知的役割取得能力に関する発達的研究、教育心理学研究、1  
29(4), 333-337.
- Yarrow, M.R., & Waxler, C.Z. (et al.) 1976 Dimensions and correlates of  
prosocial behavior in young children. Child Development, 47, 118-125.
- Youniss, J. 1976 "Affirmation", Unpublished manuscript, Catholic  
University of America.
- Youniss, J. 1980 Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget  
perspective. University of Chicago Press, Chicago.
- Youniss, J., & Volpe, J. 1978 A relational analysis of children's friendship.  
In W. Damon (Ed.), Social cognition: New directions for child development  
(pp.1-22). San Francisco: Jossey-Bass.

## 付録

- (1) Damonのスコアリング・マニュアル
- (2) 質問紙（2章参照）
- (3) 権威の認知発達段階評定用のマニュアル
- (4) 社会的相互作用評定マニュアル

(1) Damonのスコアリング・マニュアル

<ステージ 0-A>

分配を自分に起こった良い機会としてとらえ、欲望(wish)を中心に判断する。自分の利益を主張したり、自分と類似しているものへの利を求める。推論は、正当化ではなく、ただの主張だけに終わっている。

ポイント

①願望(desire)、欲望(wish)、あるいは、好み(liking)を主張。

例：だって、アイスクリームが好きだから。

だって、欲しいから。 きらいだから。とにかく、もういいから。

②これ以上の説明がないといった感じの主張、繰り返し。

例：だって、そうだから。だって、より多くもらえるから。

③欲しいものは、手に入れるべきという考えで、あらゆる原理を拒む。

例：→他の人より多くもらうべきですか。

より欲しいので、より多くもらう。

④自己の願望か他者の願望の推測か、区別がつかない。

例：→彼女はあなたより少なくてもいいの。

彼女はそれでいいと思う。

→女の子にだけアイスクリームをあげるのは公平ですか。

だって、男の子はそれが好きではないから。

<ステージ 0-B>

外的で観察しうる物理的特徴を基礎にして、正当化する。正当化は、歪んでおり、自己奉仕的である。“均等”の意味が分かりはじめる。こどもはすべてのものに何かを与えよ

## ポイント

①外的で客観的、物理的特徴（サイズ、性等）を理由にする。分配は主張された特徴の多さにおおざっぱに比例している。

例：→誰が最も多くキャンデーをもらったらいい。

最も大きい子か最も年長の子。

→誰が最も多いデザートをもらったらいい。

おとうさん、だって、一番大きいおなかをしているから。

女の子は、男の子より多くもらうべき。

## ☆より高次のステージ (higher level parallel)

●サイズや年齢が、地位、権力、権威の意味で注目されている時。不快な結果を避ける為に、社会的権力を好んだり、守ったりする時。

例：最も大きいから、最もたくさんあげる。彼女はボスだから。

●示された特徴は、メリットを言及しており、報酬はそのメリットのある行為のほんのお返しとして考えている時。

例：一生懸命に働いたから。一日中、働いているから。

\*O-Bでは、すべての基準を前後関係も因果関係も無視して用いている。メリット（1-B）やニード（2-A）とは違って、概念化されていない。また、一貫して使用されていない。

●罪、不利、特別なニードを軽減する主張として、外的で客観的な身体的特徴を理由に用いる。

例：→どうして、おとうさんが一番たくさんもらっていいの。

大きくて強いのを維持するには、たくさん食べないといけないから。

彼は他の子よりも小さいので、うまくできないから。

## ポイント

- ② “メリット”や“ニード”を理解しないで、不平等な分配を正当化するのに、一貫しない様々な基準を用いる。矛盾した主張。無関係な基準の乱用。

例：→なぜ、自分に多くて、彼は、ひとつだけなの。

だって、私は彼より大きいから。

→もし、大人の人がいくつ的欲望といったらどう。

あげる。

→どうして、あなたの方が多いの。私の方が大きいのに。

私はこれらを全部持ってたいから。

- ③ 不平等な分配を正当化するため（大てい、自己分配）に事実や結果を歪める。

例：だって、私が一番たくさんしたから。

- ④ 不平等な分配を正当化するために不適切な事実や仮定を用いる。

例：→青い玩具を彼にあげますか。

いいえ、だって私の家に青いドレスがあるから。

例：私は4才なので、4つもらう。

例：彼は病気だから。

## ☆より高次のステージ

- 厳密な平等を維持し、権威を正当化するためにみられる歪曲。

例：→彼は、最もたくさんの絵を書いたけれど一番たくさんあげるべきですか。

いいえ、同じにすべきです。だって、どちらもたくさん書いたから。

- ⑤ 平等規範の兆しらしきもの、即ち物理的均等が見られる。また、すべての人がなにかしらもらうべきだとする。しかし、まだ、厳密な平等意識は無い。

例：彼らには、いくつか、彼らにもいくつか・・・1、2、3、・・・1、2、3。

例：→どうして、友達と分けるのですか。

それが分配だし、彼らもいくつか もらえるはずだから。

☆より高次のステージ

- 厳密または、絶対的な平等規範に従う。すべてのものが同じでなければ、不快になる（1-A参照）。

◎移行（transition）：平等の規範を意識しつつ、ジレンマから唯一の方法として、不平等を選ぶ。例えば分配物が半端な時に、あまりを分配するのにO-AやO-Bの段階に戻る。

例：→どのようにキャンディーを分けるつもりですか。

みんな同じだけ。

→残ったのはどうするのですか。

自分が貰う。

→どうして。

数が足りないから。

<ステージ 1-A>

絶対的な行為としての平等を主張する。すべての物及び報酬は、すべてものに等しく分配されるべきだとする。また、権威的なものや、社会的圧力を好んだり、自己をそれから防衛したりする。その際、矛盾は感じてはいない。基本にある正当化の理由は、不快な客観的結果の回避である。

ポイント

- ①平等原理：公正とは、厳密で絶対的な行為の平等性を意味しているとする。報酬や品物の等しい分配を主張する。

例：あらゆる人が、同じだけもらうべき。

例：誰かが他のものより多くもらうのは、不公平だ。

例：皆が同じでなければならない。

☆より高次のステージ

- 平等な行為は、平等な返礼を求めるし、あらゆるものは等しい報酬に値すると考える（1-B参照）。

例：皆、課題に取り組み多くの絵を画いたから、同じだけもらえる。

あいまいな例：彼女は働いたが、彼は働かなかった。それは、公平ではない。彼女が働く必要がなく、彼が働く必要があったなら、ますます公平でありえない（平等性を主張する1-A段階のようであり、メリットに注目する段階の1-B段階のようである）。

- “ニード”や“不利”を主張した後の平等分配の選択（2-A, 2-B参照）。

例：彼は親が貧しいのをわかってあげるべきだ。貧しいのは、彼のあやまちではない。

- すべてのものは平等であり、従って、平等に分配されるべきである（しばしば平等は、報酬を意味する）。

★より低次のステージ

もし、主張された平等が 厳密でも絶対的でもなく、ただの物理的な“等しさ”である場合（0-B参照）。

- ② 社会的圧力や権威として心に抱かれたものを好んだり、服従しようとする。

例：おかあさんがだめだというから、分けない。

例：大きい子にあげる、でないとぶたれるから。

☆より高次のステージ

- 権威のあるものは、メリットのある行動の為により多くもらうのに値する（1-B参照）。

★より低次のステージ

- サイズや年齢についてのことは、正当化のための単なる外的、物理的特徴（0-B参照）。

③権威あるものや社会的圧力に服従することで、平等の原理を用いる。

例：分配するのは、泣いたり、ケンカしたりしないから。

☆より高次のステージ

- 異なった見解を持つ人々の様々な主張が引き起こす、コンフリクトの結果を考える（“メリット”の主張を含む）（2-A参照）。

例：→彼は他の人より多くもらうべきですか。

それは、公平ではない。皆が文句を言うでしょう。大きな論議を呼ぶことになります。皆同じが良いと思います。

★より低次のステージ

- 想定される結果が自分に有利になるように正当化する（0-B参照）。

④平等原理を用いて場面の状況を組み立てたりして、行為を平等に正当化するが、場面のジレンマを認識していない。

例：→多くの絵を画いた彼がよりお金を多くもらうべきですか。

皆たくさん画いたから、同じだけもらう。

例：→彼は親が貧しいので、より多くもらうべきですか。

皆、貧しいのだから、同じがいい。

⑤行動（反応）の平等性をみとおした互惠を考える：行動は自発的な平等反応を必要とする。

例：→おとうさんにそれをあげるべきですか。

いいえ、だっておとうさんは前にくれなかったから。



### ☆より高次のステージ

- ⑧行為は他人の行動に対するものであったり、返礼をすることができるが、自動的な反応ではない場合。時機を得た、可逆的な互惠ができる（1-B参照）。

あいまいな例：→こどもはおとうさんに、お金をわけてあげるべきですか。

自分で獲得するべきです（自動的な平等か、互惠の考えか）。

### ◎不快な結果を危惧して、従順をしいる。

\*もし、ポイント6が1-Aのポイントで顕著なものであれば、1-A(M) (M= Might) と得点化せよ。

です(is)とべき(out)を混同しないように注意せよ。

例：→あなたは、なぜ彼より多くもらいますか。

彼は優しい子だから。

→それは、どういう意味ですか。

もし、彼が嫌なら彼にあげます。

### <ステージ 1-B>

他人の意図や思考を認知することができる。また、他人の行為に条件づいた判断をするようになる。それ故に、“良い”、“悪い”、“より良い”、“より悪い”等の評価をする能力を持っている。“良い”行為に対する返礼として、“良い”行為や“メリット”のあること、を考える。“メリット”や“返礼”といった概念が重要。

### ポイント

- ①“良い”ことや“メリット”のある行為に対して、お返しや報酬を貰うことは、公平だとする。

例：もし、彼女が最も多く画けば、最も多くもらうべきだ。

例：一生懸命働いたから、多く貰うべき。

例：働かなかったものは、より長く働く事が必要（高次の平等性）。

### ☆より高次のステージ

- ①単なる一つの“メリット”にとらわれず、他の“メリット”や“ニーズ”を考慮できる。場面に合わせた判断ができる（2-B参照）。

あいまいな例：→だれが良い点を貰うべきですか。

同じであるべきだと思う。→どうしてですか。彼は、最も一生懸命やったけれど、彼女は最も正しくやったから（明らかな平等分配（1-A）でもあり、2つのメリットの主張（1-B）でもあり、様々なメリットを考慮（2-A）しているともいえる）。

- ②考えられうる主張の基本的なものとして努力（Trying）や他の主張を包括しうる規準を考える（2-A参照）。

例：試みた限り、他のものと同じだけもらうべきだ。

### ★より低次のステージ

- ①一見、メリットの主張のようであるが一貫せず、物理的特徴に左右されている場合。現実の理解が不十分（0-B参照）。

- ②十分に規定された互惠性：他人の行為や恩恵に対して、好ましい対応やお返しをするべきだと考える。時間を超える対応であり、可逆的である。即ち、他人がしてくれることと、自分がしてあげることが同等であることが期待される。対応や行為は決定であり、自動的なものではない。

例：彼は私達の為に多くのことをしてくれた。いまや、私達が彼の為に何かをすべきだ。

例：彼女が私に分けてくれたら、私も分ける。

### ☆より高次のステージ

- ③いくつかの主張を考えることができ、その解決策の一つとして互惠を考えることができる（2-A参照）。

例：彼は働かなかったが、彼の両親は貧しい。だから、彼女は彼にキャンディーをあげるきだ。彼は後で返してくれると思う。また、彼の両親も金銭的に豊かになるかもしれない。

#### ★より低次のステージ

●互恵は、対応や行為に対する自動的な反応であり、絶対的な平等性に基づく（1 - A 参照）。

●大人の権威に服従する（1 - A 参照）。

例：おかあさんが怒るから、やっぱり・・・する。

③ “メリット”について、異なる主張が別々に考えられる。しばしば、複数の“メリット”や“ニーズ”が単一の“メリット”の主張に同化される。

例：→だれが一番たくさんお金をもらうべきですか。

彼です。だって、彼が貧しいから、それに、お金をたくさん欲しいし。

（メリット、ニーズ、欲求の混乱）。

#### ☆より高次のステージ

●異なったメリットの主張が、同時かつ区別して考えられる。メリットは公正を維持する策の一つだと考える（平等、ニーズ、場面の観察）（2 - A, 2 - B 参照）。

#### ★より低次のステージ

●メリットについて理解していない。平等にするために、場面の細かい部分を歪めて、ポストホックな理由を述べる（0 - B 参照）。

④ 移行：良い行いに対するお返しというメリットを理解しているが、不平等な問題を追求されると、メリットの主張を取り下げてしまう（誰かが他のものより多くもらうべきか、と問われた時）。平等とメリットに同時に焦点を当てる事ができない。

例：→なぜ、彼女は一番たくさんもらえるのですか。

彼女は最もたくさん作ったから。

→それは、公平ですか。

いいえ、やっぱり同じにするべき。

#### ☆より高次のステージ

- メリットと平等を同時い考えられる。妥協策を立てることができ（2-A）、不適切な主張を拒むことができる（2-B）。

#### ★より低次のステージ

- 真のメリットを理解していない（絶対的な平等性が主張されたら、1-Aとスコア化される。

例：→怠けた子はどうしますか。

お金を少なくするべきです。だって、怠けていたから。

→（後に）怠けていない子が多くなって良いですか。

皆同じが良い。

- お返しとしてのメリットを理解していない。たいてい、自己に有利にポストホックな正当化をする為、外見的、物理的特徴が理由にされる（0-B参照）。

- ⑤移行：たとえ、良いお行いに対するお返しや報酬と規定していても、公平とは、平等原理に等しいと考えている。

例：→誰が最も多くのお金をもらうべきですか。

彼女は最も多く働いたので、彼女が最も多く貰うべきだ。

→それは公平ですか。

いいえ、やはり同じが良い。

→こういう場合、考えるべきことは何ですか。

最も多く働いた子にはすべて、最も多く与えることです。

<ステージ 2-A>

様々な人が公正に対し違った見方や主張をもつことを認めることができる。様々な社会的立場により、正当化の理由も異なってくることを理解している。従って、異なる観点を等しく考慮する必要があると考える。ただ、ある主張を重みづけたり、諦めさせたりする部分的な解決に終わり、たいてい妥協策なる。

ポイント

- ①人の平等性：すべての人は、基本的に等しい。それ故に公正への主張は等しく考慮されるべきだとする。

例：私達は皆等しいから、同じだけ貰うべきだと思う。

☆より高次のステージ

- あらゆるものは等しいが、場面によってある主張が妥当になったり、ならなくなったりすることを理解している。報酬の機能や場面の目的によって判断することができる。

例：彼は他の人と同じ人間だから、少ないとか多いとかは関係ない。

- あらゆるものは等しいが、場面は異なり場面の目的や報酬の機能によって、どの主張が妥当であるかを考慮するように要求される（2-B参照）。

★より低次のステージ

- 不快な結果を避けるために行為や報酬の平等を主張する。すべての行為は平等とされ、報酬は均等される。様々な見解を理解していない（1-A参照）。

例：→男の子は女の子よりもより多くもらうべきですか。

いいえ、男の子がより多くばらえば、女の子は泣くでしょう。どちらも多くすべきです。

- ②様々な人は様々な見解をもつことを理解している。そのため、ある人に公正なことが、別の人にとっては不公正かもしれないことを予測できる。従って、様々な見解

を和解させることが公正であるとする。

例：だれかが不公平と思うかもしれないから、だれも議論しないようにしなくてはならない。

#### ☆より高次のステージ

- ある場面での公平さが、別の見方からすると不公平で、失意の念を抱いているものもいることを悟っている（2-B参照）。

#### ★より低次のステージ

- 不一致や不公平だと考えている人の存在を理解していない。単に悪いことや不快なことを避けようとする。

例：→誰かが他の人より多いのは良いことですか。

いいえ、だってけんかが起こるから（けんかは不快だし悪いことことだから、解決にはならない）。

- ◎こどもは、様々な公正の主張を理解し、重みづけることで妥協や部分的な解決に達することができる。コンフリクトに自身を置くことができる。

例：→よりたくさんのお金をした彼女によりたくさんのお金を与えますか。

はい、彼女に多めにします。

例：→彼は家が貧しいから、よりたくさんもらうべきだと思いますか。

彼にも少しあげましょう。あらゆるものが情けを受けるべきですから。

例：→一番良くできた子にはどうしますか。

良いことは、だれかがたくさんもらわないことだから、他の子と同じだけあげましょう。

#### ★より低次のステージ

- 同時に異なる主張を考えたり、重みづけたりできない。

- ④偶然性をコンフリクトの解決法の一つとして用いる（ジャンケンとか）。それによりすべての人の主張を等しく扱おうとする。提案は、コンフリクトの自発的な解決

を促すとして考慮される。

例：コインを爪で弾いて、勝ったものが余りをもらいましょう。

☆より高次のステージ

- この場面では、公平な方法が他に無いとして、偶然性の方法が用いられる（2-B 参照）。

★より低次のステージ

- 様々な主張が同時に考えられない（1-B 参照）。

◎環境や不利な状況（ニーズ、貧困、年少等）を酌量する主張は、メリットや平等の主張と伴に考慮される。

例：彼女の年が若いのは、彼女の責任ではないし、彼女なりに頑張った。

例：彼は私達より遅くスタートしたので、同じだけできなかった。

★より低次のステージ

- 様々な主張が同時に重みづけられたり、考えられたりしない。報酬の均等のみが考えられる。特別な状況に対する配慮が無い（1-A 参照）。

例：→誰が多くのお金をもらうべきですか。

彼は貧しいが、他の子は裕福だから、皆と同じだけが良い。

◎特別な才能や可能性を持つものは、たとえより多く、より上手になしたとしても、必ずしもより多くの報酬を貰うべきではないと考える。能力の低いことは、欠点ではない。その為に何を苦しんでいるかが問題であるとする（人の平等性を強要する）。

例：もし、あなたが早く仕事をすれば、おそらくあなたは他の人よりもより多くできるだろう。しかし、ただあなたが早く仕事をしたという事がより多くもらえるという理由にはならない。

★より低次のステージ

- 単に、均等を実際にするために行為や事実を歪める。能力や才能を理解することができない（1-A参照）。

- ⑦基本的でミニマムな規準として、努力（Trying）を考える。努力すれば、集団内で平等な分配を受けるに値するとする。

例：試みた限りは、同じだけもらえる。

☆より高次のステージ

- 協力的な場面では、努力したことが重要だと考えるが、他の場面では、他の由（メリット等）が要求されることを理解している（2-B参照）。

★より低次のステージ

- メリットの一つとして、努力を考えている。他の主張を総合的に考えていない。

例：→誰が良い点をもったら良いですか。

彼は、良い点を得るために最も努力した（1-B参照）。

<ステージ 2-B>

異なる主張や考えが初てコーディネートされる。道徳的選択の決定は特定場面での報酬機能（Function）を考察することとする。様々な主張を組織化する。その結果、状況に適切だと思われる考えを適用し、不適切な考えを除外する。

ポイント

- ①様々な主張が組織的に拒まれたり、受け入れられたりする。そのベースは、報酬の機能や場面の目的である。

例：→誰かが他の人より多く貰うべきですか。

それは、そのことが良いかどうかによります。



もし彼がベルトを9千円で作ったとしたら、売り値も9千円にすべきです。

→あなたは、それが公平だと思いますか。

はい、すべてのものはかかったコスト分をもらえます。

→それが一番良い方法ですか。それとも皆同じ分配が良いですか。

あらゆるものが等しい分配を受けるのは、同じコストをかけた場合です。貢献度が少ないものは、等しくなくて良い。そのかわり、彼は次に頑張ろうとするだろうから。

→貧しい子によりたくさんあげるのはどうですか。

貧しいかどうかは気にしない。彼自身も気にしていないと思う。今回は、長い目で見て良い方法を取った。

例：たとえこどもが一生懸命勉強をしても、答がまちがっていれば悪い点を与えられるべきだ。だって、彼は自分をだますことになるから。

#### ★より低次のステージ

●組織的な理由で主張を拒否したり、受け入れたりできない。

◎すべての主張が考えられ、ある考えが特定の状況で道徳的に好まれることを悟っている。

例：彼が言うことは正しくない。たとえ彼がお金の為に働いたとしても、彼女が買うべきだ。なぜって、彼女の両親は貧しいので彼女はお金をもらえないからだ。これは、彼女のあやまちではない。

例：おとうさんはこの場合、自転車に乗る権利はない。なぜなら、こどもたちがバイクを欲しいと頼んだ時、断わったために、自分達でお金を貯めてやっと買ったものだから。

#### ★より低次のステージ

●拒むべき主張が判断できない。

◎ある主張は特定場面では、妥当であるが、場面により異なることを理解している。

例：→より協力的な子が一番多く貰うべきですか。

いいえ、だってそれは意味がない。態度や分配方法のコンテストではなかつ

たのだから。その子はきっと、皆に良い様に頑張ったのだから。

例：→私達は貧しい人を助けるためにここにいるのではない。私達が欲しかったの  
はお金でした。もしそれが目的でなければ、皆同じが良いと思う。

★より低次のステージ

●少なくとも2つの異なる場面が比較されない場合。

(2) 質問紙 (2 章参照)

この調査をはじめる前に、つぎのことを書いてください。書くときに  
わからないことがあったら、聞いてください。

なまえ ( )

生まれた日 (                  ねん                  がつ                  にち)

せいべつ (    おとこ    ・    おんな    )

いっしょにすんでいるひとを○でかこんでください。

(    おとうさん・おかあさん・おにさん・おねえさん・おとうと・いもうと・  
おじいさん・おばあさん・その他 (                  )    )

なん人兄弟ですか。 (                  ) 人 (自分を入れて)

おにいさん (                  ) 人、おねえさん (                  ) 人

おとうと (                  ) 人、いもうと (                  ) 人

☆あなたのクラスでだれにでもやさしい(えこひいきしない)人はだれだと思いますか。  
(    )

☆あなたのなかのよいおともだちを3人おしえてください。

(    )

(    )

(    )

いまから、3つのかんたんなお話を読んでもらいます。お話のあとにはそれぞれ問いがありますが、よく考えて答えてください。これは、テストではありませんので、正しい答えや、まちがった答えはありません。あなたの思った通りに答えてください。  
( 絵を見ながら読むとわかりやすいと思います。 )

〈1〉ここにゐるみんなは、同じクラスのおともだちです。あるとてもお天気のよい日に、みんなは先生にたのんで、近くの公園にピクニックにつれていってもらいました。おべんとうを食べたあと、そこで自由に絵を書くことになりました。

あきおくんは、いちばんたくさんの3枚の絵を書きました。

かずおくんは、あそんでさぼっていたので2枚でした。

さとしくんは、とちゅうで頭がいたくなり、休憩したので、1枚しか書きませんでした。

たけしくんは2枚でしたが、いちばんじょうずに書いていました。

そこへ散歩に来ていたおじさんが通りかかり、みんなの絵を見てとても気に入り、みんなの絵をほしいと言いました。みんなは、そのおじさんに絵をぜんぶあげました。おじさんは、とてもよろこんで、絵のかわりにソフトクリームを8個くれました。

つぎの( )の中に数字をいれてください。

1) あなたが、ソフトクリーム8個を分けてあげるとしたら、みんなにどのように分けてあげますか。いちばんよいと思うわかたをしてください。ソフトクリームはあまらないうにみんなあげてください。

あきおくん( )個、 かずおくん( )個、 さとしくん( )個  
たけしくん( )個

2) どうして、そのように分けたのですか。できるだけ、くわしく書いてください。

3) つぎのいろいろな意見にたいして、賛成か反対かどちらかに○をつけて、その理由をなんでもよいですから、書いてください。

①いちばんたくさん書いた子にいちばんたくさんあげるのがよい。(賛成・反対)

②さぼっていた子には、少なくしたほうがよい。(賛成・反対)

③みんな同じ数にしてあげるのがよい。(賛成・反対)

④いちばんじょうに誓った子には、いちばんたくさんあげたほうがよい。  
(賛成・反対)

⑤頭がいたくなった子に、たくさんあげたほうがよい。(賛成・反対)

4) ものを分けるときに、なにか'きまり'がありますか? あったら、おしえてください。

5) 男の子と女の子でものを分けるとき、男の子がたくさんもらってよいですか?  
(はい・いいえ)

それは、どうしてですか。

6) ものを分けるときにはいつも、おとうさんやおかあさん、あるいは、先生がほめてくれるように分けようと思いますか。(はい・いいえ)  
どう分けたら、ほめてもらえると思いますか。

〈2〉ここにいるおともだち3人は、ひろしくんととてもなかのよいおともだちです。ひろしくんは、いま足のほねを折って、病院に入院しています。3人は、おみまいに行くことにしました。

ゆたかくんは、おみまいに、おもちゃを2個持っていきました。

きよしくんは、おもちゃを1個持っていきました。

ひろみくんは、おこずかいがなかったので、なにも持っていきませんでした。

ひろしくんのおかあさんは、みんながおみまいにきてくれたことをよろこんで、みかんを6個くれました。

つぎの( )の中に数字をいれてください。

1) あなたが、みかんを6個分けてあげるとしたら、みんなにどのように分けてあげますか。いちばんよいと思う分けかたをしてください。みかんはあまらないようにぜんぶあげてください。

ゆたかくん( )個、きよしくん( )個、ひろみくん( )個

2) どうして、そのように分けたのですか。

3) だれかが、ほかのみんなより、数が多いのはよいことですか。(はい・いいえ)  
よいことだと思うひとは、このお話の中のだれにいちばんたくさんあげたらよいですか。( )

その理由もおしえてください。

4) みんなに同じ数の2個ずつあげることをどう思いますか。

5) なにもも持っていかなかった子のことをどう思いますか。

〈4〉次のお話を読んで、あとの問いに答えてください。

あきらくんは、なかよしの太郎くんの誕生日にボールをあげようかトラックにしようか迷っています。ちょうどその時、向こうから、太郎くんがやってきたので、どっちがいいか聞いてみようと思いました。

でも、太郎くんは、とても悲しそうでした。「どうしたの？」と聞いたら、「この間かわいがっていた犬のボチが死んでしまったんだ。」と言いました。あきらくんは、「それじゃあ、新しい犬を飼ったらどうだい？きっと楽しくなるよ。」と言いました。でも、太郎くんは、「ほかの犬は飼う気がしない。犬を見るとボチのことを思いだして悲しくなるんだ。」と言って帰ってしまいました。

あきらくんは太郎くんに何をあげたらよいのか悩んでしまいました。おもちゃやさんへ行く途中、あきらくんは、かわいい子犬を売っているお店を見つけ出した。

1) あきらくんはどうすると思いますか。

2) どうしてそうすると思いますか。

3) 太郎くんが「ほかの犬は飼う気がしない。」と言ったのは、どういう気持ちからだと思いますか。

4) 犬をあげたら、太郎くんはどんな気持ちになると思いますか。よろこぶと思いますか。

5) 犬をあげたら、あきらくんと太郎くんは今までどうり仲いいと思いますか、それとも仲が悪くなると思いますか。

これで終わりです。ごろうさまでした。

〈3〉あなたは、ある日おもちゃの会社につとめているおねえさんから、おてつだいをたのまれたとします。おてつだいは、カタツムリのバッジを作ることでした。おねえさんは、あなたに次のことを言いました。

「おねえさんは、いまカタツムリのバッジをたくさん作りたいと思っています。あなたにも、できるだけたくさん作ってもらいたいと思います。遊ぶお部屋では他のおともだちも別のおねえさんと同じことをやっています。そして、同じ時間だけおてつだってくれます。たくさん作ってくればくれるほど、おねえさんはたすかりますし、あとでいいものがもらえますよ。だから、がんばってね。」

あなたは、がんばって、作りました。

つぎの問いにそれぞれ答えてください。

- 1) あなたが3個作っていたとき、時間がきました。おねえさんは、他のおともだちが、いくつ作っているかみてくるといって部屋をでました。しばらくして、おねえさんが、戻ってきました。おともだちは、2個作っていました。
- おねえさんは、「おてつだってくれて、ありがとう。これはお礼のえんぴつです。おともだちのぶんとあなたのぶんの2人ぶんで10本あります。あなたがよいと思うように、分けてください。」と言って、部屋をでました。

あなたは、どのように分けますか。

あなた (                      ) 個                      おともだち (                      ) 個

- 2) あなたが7個作り、おともだちが3個だったら、どう分けますか。

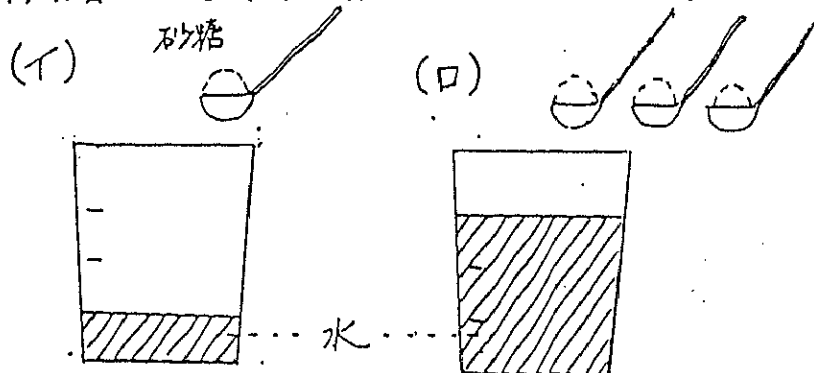
あなた (                      ) 個                      おともだち (                      ) 個

- 3) あなたもおともだちも5個ずつ作っていたら、どう分けますか。

あなた (                      ) 個                      おともだち (                      ) 個

- 4) 次の(イ)、(ロ)の絵を見て答えてください。(イ)は下から1つめのメモリまで(ロ)は下から3つめのメモリまで水が入っています。(イ)には、お砂糖をスプーンに1杯、(ロ)には3杯いれました。どちらが甘いですか。正しい答の番号に○をつけてください。

① (イ) が甘い      ② (ロ) が甘い      ③ どちらも同じ甘さ





(3)「権威」の認知発達段階評定用のマニュアル

〈0-A段階〉

権威者の命令に従う必要性が認められているが、この命令と自分自身の欲求とが区別されない。権威者は、権威者と自分自身を同一視する属性をもつことによって定められたり、あるいは、権威者と自分自身の間に愛情のきずなを確立するために定められたりする。

ポイント

- ①命令されたことをしたいから従うという主張

例) そう、したいから。

- ②好きでない命令に従う必要はないという主張

例) 好きで、ないから。したくないから。

- ③権威というものは愛情と（又は）自己同一性を基にして確立されるという主張。

すなわち、人は、好きだからとか、似ているからという理由で、権威者に従うわけである。

例) 母が、好きだから。彼、彼女が好きだから。先生が、好きだから。

〈0-B段階〉

権威者の命令と自分の欲求との間に生じる葛藤を認める。権威者の命令と自分自身の欲求との間にある障害物として、葛藤をみなしている。それ故、権威に従うことに対して道徳的義務と現実的行動を混同することが多い。すなわち、命令は欲求を充足する手段として、または、欲求に反する行動を避けるために従われたりする。権威は、権威者と被権威者を区別する物理的属性によって定められる。このような属性には、体の大きさや性や年齢等が含まれている。これらの属性は、特定の人においては、権威の確立を正当化するような役目をするが、権威という実際の機能に、論理的に結び付けられるようには理解されていない。むしろ、命令を与える人とそれに従う人とを区別する単なる記述的なカテゴリーとしてみなされる。こうした属性は、しばしば、あいまいな事後承諾といった形で引きおこされ、権威を定めるために用いられる基準の安定性や属性間の一貫性を考えないで、決定される。

ポイント

- ①目的を達成するために従わなければならないから従うのだという主張（義務というよりは、あるいは、いくつかの理由から正しいためというよりは）

例) 遊びたいから、言うことをきく。

- ②もし、それを避けることができるなら、人は従わないかもしれないという主張。言いかえれば、否定的な結果をおこすよりは、しないほうが、まちがいはおこらないだろうということ。

例)相手の反応を見してみる。

- ③不快な結果(罰など)を避けるために従うという主張

例)怒られるから。

\*より高次のステージ

不服従が実践的背景と同様に、道徳的に、それ自身まちがっているという主張(喚起された道徳的背景の本質は言説の段階レベルを決定する。)

例) 1-A

親(先生)のいうことは、きくべきであるから。

例) 1-B

親(先生)のいうことは、正しいことだから。

- ④権威者は属性の違いから被権威者と区別される。この属性は、権威者と被権威者の間の相違を叙述するのに使われる。権威の機能と関連付ては理解されていない。たえず変化し一貫していない方法で、そのような属性が考えだされる。

例)親(先生)は大人であるから。キャプテンは年上であるから。

\*より高次のステージ

権威の機能の様相をともなった特色を示す属性の連鎖(様相が言説のレベルを決定する)

例) 1-A

より年上であるから。より大きいから。

例) 1-B

大人だから。大人は物知りであるから。

[ステージ1]

権威者のもつ社会的地位に対する尊敬や知識に基づいて、従おうとする。両親、教師、キャプテンといった社会的地位は、その場に特殊な命令をする権利として与えられていることを明示する。権威(我々に命令を与える権利として1-Aに定義づけられる)は、社会的、あるいは、物理的属性、とくに、大きさとか強さといったものを所有しているか否かにより定められる。このような属性は、権威者が命令を効果的に行えるようにする点で権威の機能と結びつけられる。服従しないことは、必ず罰せられると信じる傾向が強く、権威者は全知、全能の神の霊力が与えられているかのように考える(権威者が知らずに、それから逃れることは不可能であるか

ら)。また、権威者というのは、生まれながらにして特定の立場の権利（社会的あるいは物理的力の属性を所有している）を持っていると考えられていることから、服従しないことは、それ自体悪いことで社会的秩序を犯すことだとみなされる。そのような違反（物理的な法則の違反と混同した）は、恐ろしい結果を必ずもたらすように思われている。

#### <1-A段階>

##### ポイント

- ①社会的、あるいは、物理的権力の属性を権威者が所有していることから権威者の権利に従うべきだという主張  
例) 親であるから。親は子供に何でも命令することができるから。  
キャプテンであるから。
- ②権威者の目をぬすんで服従しないでおける方法がないという確信をもつ  
例) 命令から逃れられないから。
- ③服従しない結果、悪い結果（超自然的ともいえる）で、必ず起こると考える  
例) 従わなかったら、けがをするかもしれないから。

#### <1-B段階>

権威者との間に相互的な互惠の原理があると考え、それに基づいて権威に従おうと考える。また、権威者が自分達を助けることができるから従うべきであるとも考えている（何が自分達にとって、いちばんよいことか知っている）。すなわち、権威者は、世話をしてくれたり、過去や現在の良き行為に対してみかえりを与えてくれるに値するものとして考えられている。権威は、特別の才能や凡人により所有されない美德によって正当化される。権威者の権利は、理由の拘束により限定される。たとえ、この根本的理由が権威者に利己主義なものであっても命令にはいくらか根拠があるにちがいないと考えられる。ただし、全体的に根拠のない命令は不公平だとみなされる。そのため、権威者が間違っていたり、不公平であったりするという可能性がある。しかし、それでもなお権威者はすばらしい人としてみなされ（才能の美德や、重要な過去の恩恵によって）、たとえばある命令が不公平で、間違っていたとしても、一般的にその基礎に従うべきであると考ええる。

##### ポイント

- ①権威者は、人を助ける能力を持ち、さらに、人を助ける地位にあるという理由から、従うという主張。  
例) 自分を助けることのできる人であるから従う。
- ②我々に対して過去や現在において良き行いをしてもらったという理由から、権威者に従うべきという主張。  
例) 自分の世話をしてくれた人だから従う。  
キャプテンは、チームのために働く人だから従う。

- ③権威者は、我々が所有していないような素質や能力や知識を所有しているため、命令する権利があるという主張。この素質や能力は、与えられる命令に関係するが、特にリーダーシップの能力の意味ではない（より高次のステージ参照）。

例）キャプテンはすばらしい人であるから従う。

親はより物知りであるから従う。

\*より低次のステージ（失敗）

権威がすぐれた才能を前提とするために、権威者に従うことが正しいと考え  
るというよりは、むしろ服従しないと悪い結果が必ずおこるということに注  
目

（1-A、ポイント3 参照）

\*より高次のステージ

権威者は、リーダーシップや養育、あるいは他の特殊な権威の機能について  
てより多くのことを知っているという主張

例）2-A

従うのがいちばんよいことだから。経験のある人に従うべきだから。

例）2-B

キャプテンであるから、よりチームについてわかっているから。

- ④権威者は、たいてい命令することに対して正当な理由を持つてはいるが（ポ  
イント3）、ときに、たとえ命令が間違っていて不正当であっても（例えば  
正当な理由がないなど）従われるべきだという主張。これは、権威者が重要  
な点で我々よりすぐれているという信念を持っていることや、権威者からの  
過去、現在、未来における恩恵に応えようとする願望を持つことにより主張  
されている。

例）いずれにせよ、子供は親のいうことをきくべきだから。

世話になってきた人のいうことはきくべきだから。

<2-A段階>

権威者と根本的に対等であることが仮定されているが、権威者は我々よりも以前  
に訓練や経験を積み重ねてきており、その結果ある知識や能力を持っていることを  
認めている。こういう知識や能力は権威者が、上手に命令できることを可能にして  
いると考えられている。言い換えれば、権威者というものは指導したり命令したり  
する特殊な能力を発達させてきたとみなされ、それ故、どのように命令すべきか、  
いちばんよく知っている人とみなされる。権威者の命令に従うべきだということは、  
この基礎の上に成り立つ。一方、我々もまた権利を持っていると主張する。すなわ  
ち、不公平であさやかな命令、例えば、すべてのものの利益にならないような命令  
には従う義務は何もないといえ、実利的な理由や罰を避けるために命令に従うかも  
しれないが、そうしなければならないような道徳上の義務は全くないと主張する。

従って、2-A段階では、道徳的及び実利的な区別がなされており、権威とは支配されるものの権利を尊重しなければならないと考えられており、もし、支配されるものが不平をいうよおなら、権威者はその命令を変えるべきであると考えられている。

#### ポイント

①権威者は訓練や経験によりどのように命令を下すべきか知っていること

から権威者に従うという主張。

例) 大人には従うべきである。経験を つんでいる人には従うべきである。

#### \*より高次のステージ

権威というものは、一人の人に永久に与えられたすぐれた知識や才能にあるのではなく、人から人へと変化して、それぞれの人が特別な状況で支配することができるような特別な知識や才能であるという主張(1-Bポイント3の例、2-Bより高次のステージの例、サブステージ2-B ポイント2の例)。

②我々、一人一人が権威を発揮する権利を持っているという主張。このような権利には、任意に、あるいは、不公正な命令は与えられるべきでないと主張する権利と、その様な命令には従わないという権利、不満があれば聞いてもらえるという権利、さらに権威者によって適当に従うといった権利が含まれる。

例) 親は、子供の言うことも聞くべきだ。何の理由もない命令には、従わなくてもよい。

#### \*より低次のステージ

権威者は我々の美徳や才能よりすぐれたものを所有しているという見解。

ただし、この才能は、トレーニングや、経験を通じて発達するという主張や、この才能は、子供を育てたり、指導したり、命令を与えたりする機能をもつ才能であるとは考えていない。

#### \*より低次のステージ

子どもがもし欲しくない場合に、従うべき事実について、または、規準(不正な命令)について考える必要性なく、また権威者に従う必要性もないという主張(0-A段階 ポイント2参照)。

③従わなかった結果を考えての実利的必要性にもとづく権利と、不正な命令には従わないという権利との区別。

例) わずらわしいことにならないため、従う。

#### \*より低次のステージ

道徳的に考えることなしで、人は実利的背景で権威に従うべきだという主

張（サブステージ 0-B ポイント 1、2、3 参照）。

#### <2-B段階>

権威というものは平等な集団のなかで分かちあい、合意のある結び付きとして考えられ全体の至福のために個々の集団に一時的に与えられるものであると考えられる。したがって、従うということは、権威の行為に対して互恵的に行われる一種の協力しようとする努力として考えられる。それは、もう一つ別の種類の協力的努力としてみなされる。言いかえれば、権威者は、我々に対して利害関係からはずれた行為をするから協力という形で努力をすることが我々の義務である。権威というのは与えられた状況のなかで支配されるものの至福を与えることができるように様々な要因を権威者が調整することによって成り立つと考えられている。これらの要因には特別な才能、知識、リーダーシップの能力が含まれているが（1-B、2-A）、今日、これらの要因のどれが権威の機能に重要であるかを決める時に、特殊の社会的状況に特別な注意を払いがちである（また、上に記述したように、2-Aでは必ず支配されたものの至福に対する関心は、権威の命令を是認する上で必要である）。状況の特徴が基本的に重要なものであるから、権威というのは、一人の人の中に永久的には与えられないで、状況により人から人へと変化しうるものであるため、だれがいつリーダーシップの属性を所有するかわからないし、権威関係がひっくり返されるかもしれないことが理解されている。

#### ポイント

- ①権威者の命令というのが我々の至福のための関係に基づいているから、権威者は従われるのだという主張。

例）親は子どもが正しく育つ方法を知っているから従うべきだ。

キャプテンはチームの良い運営を望んでいるから従うべきだ。

- ②権威者は、支配している特殊な社会的状況において、最もよく支配できるようにするような特別な才能をもつべきであるという主張。1-B、2-Aで言及される知識や能力のたぐいをそのような才能は含んでいるかもしれないが、それらが、現社会的状況における権威の機能に対する有効性の観点で評価される。

例）母親は、子どもを育てる点で物知りであるから、従う。

キャプテンは、チームにとって、公正であり、有能なオーガナイザーであるから従う。

#### \*より低次のステージ

権威者が一般的に、ただ、より物知りであること（1-B段階）

支配することについてよく知っているということ（1-A段階）

現状況において、どのように権威者の特別な知識が実際の要求にみあうかという特別な記述がない。2-A、2-Bのかなりの量の推論の間の区別は特につけがたい。もし、推量のかかなりの量が、このように多義であるなら、つまり、

一般的リーダーシップ能力や状況的なリーダーシップ能力について語るかどうかということが判断しにくいなら、かなりの量は、2-A、2-Bと得点化される。

- ③権威の授与というのは、人から人へと変化し、その結果、ある状況で支配されるのにふさわし人が指導する人になることもありうるという考え方をもつ。  
例) 母親から父親への権威の変化、親から子どもへの権威の変化など

- ④権威関係の目的や機能が、関連するものすべてを助けるべきだという主張（特に我々人間をふくむ。）  
例) 誰かが常にどの場面でも誰かに命令することができるだろうとは思わないが、その状況で権威を発揮する上で本質的な意味や目的が存在する場合に従うべきである。

- ⑤権威関係は、2つかそれ以上の集団の間の同意に基づいているという主張。  
従って、同意がこわれる時その関係はこわれる。  
例) 権威を発揮してよいことが同意されている場合に、従うことは正しい。  
ルールが公正であるという同意が得られているなら従うべきである。

)社会的相互作用評定マニュアル

正な分配に関する議論においての子どもの社会的相互作用評定尺度

カテゴリーの概要

．意見および要求

A．言語的意見

- 1．他者、あるいは、集団に関する分配解決について
- 2．自分の分配に関する分配の解決について
- 3．賛成、あるいは、反対
- 4．情報／予測のみ
- 5．説明のみ
- 6．その他（聞くことのできるもの）

B．要求

- 1．分配的解決に関する要求
- 2．解決法ではないが賛否の要求
- 3．情報／予測の要求
- 4．説明の要求
- 5．課題に関した行為の要求
- 6．分配の解決に先立つ許可の要求

C．非言語的意見と要求

- 1．他者、あるいは、集団に関する分配の解決に関して
- 2．自分の分配に関する分配の解決
- 3．賛成／反対



4. 情報／予測

5. その他

・相互作用の限定

A. 受容

1. 直接的賛成

2. 他者の意見を総合的に賛成していることをほのめかす繰り返し、あるいは、言い替え

B. 拒否

1. 直接的反対

2. その他の対立する意見

3. ひやかし

4. 先の意見に賛成しない新しい解決に関して

C. 変形

1. 他者の表現した考えと先行する意見との統合（自分の考えも含む）

ア. 他者の意見の明確化、あるいは、訂正

イ. 一般的理由

ウ. 新しい要素を付加して他者の意見を拡大する

エ. 他者の考えを変化して妥協的な解決を導く

D. 中立、あるいは、無言

## 公正な分配に関する議論においての子どもの社会的相互作用評価尺度

### 一般的教示

#### コーディングできる相互作用

被験者に関するもののみ記録する。実験者の言ったことやひとりごとは除外する。  
実験課題に関するもののみ記録する。これは、分配に関わると思われる要因についての意見や解決方法にも関わる意見を含む（すなわち、実験者の教示、集団員の数、集団員の年齢、被験者の行動等）。ジョークと明らかに思われるものは、たとえ分配に関することでも記録しない。

言語的、非言語的变化が、先の限定要項を満たす限りにおいては記録される。ことばのいくつかを理解できないひとまとめの意見は記録されない。

#### コーディングのユニット

言語的意見あるいはリクエスト：「意見や要求をコーディングするカテゴリー」の概要で書かれたさまざまな意見のひとつをつくる文章内の節。それゆえ、文章につき複数記録される。

例：「そうです、だってジェスはいちばん年がちっちゃいし、ひとつもらうべきです」

上の例は、3つの節を含むと考えられ、そのひとつは、別のカテゴリーに入る：

「そうです」・・・・・・賛成／反対

「だってジェスはいちばん年がちっちゃいし」・・・・・・説明

「ひとつもらうべきです」・・・・・・他者、あるいは、集団の解決

しかし、もし各節が同じカテゴリーであったなら、コードはひとつで、文章はひとつの節よりも多くなってもかまわない。

例：「あなたは、3つもらい、わたしは、4つもらう、そして、マリアは3つもらい、ジェスはなににももらわない」

上の例は、4つの節を含むが、みな同じカテゴリーである、すなわち「解決」である。それゆえ、すべての文章は1回として記録される。

しかし、被験者が異なる文章で同じカテゴリーの意見を何回も言う場合では、各文章が1コードとされる（たとえ、文章が繰り返しても）。

例：「わたしは3つほしい。わたしは3つほしい。あなたも3つもらえる。」

上の例は、3つの文章を含むが、別々にコード化される。たとえ同じカテゴリーでも（「解決」）。

非言語的あるいは要求：ひとつの意見を表現し、一度に起こるジェスチャーが記録するユニットである。もし、ジェスチャーが同等の意味をもつ言語的意見とともに行われた場合には（すなわち、ビルは「2つ」と言い、指で示した）、言語的意見のみ記録される。しかしながら、同じ非言語的ジェスチャーの繰り返しは、すべて別々に記録される。

例：カレンはダン、ビル、ウエンディ、そして自分に2つのあめをわたし、テーブルのまんなかのひだりの2つをのこしすわった。

上の例は、1セットの記録である。

例：マリア：彼女に1つあげよう。（ビルは3回否定的に頭をふった）

マリア：いいでしょ。（ビルは否定的に頭をふった）

上の例では、はじめの3回ビルの頭をふる行為は1として記録される。また、マリアの2回目のことばの後のビルの行為は別の記録となる。

### コードのタイプ

3倍のコードセット：各ユニットは3つの異なったコードを受ける。最初のコードは、談話（discourse）タイプ：言語的意見；言語的要求；あるいは、非言語的意見や要求。これらのカテゴリーのそれぞれは、ユニットの目的を示すサブカテゴリーに分けられる：分配的解決；賛成／反対；情報；予測；説明；先行する許可；その他。第2のコードは、ユニットの相互作用的特質を示す。すなわち、被験者の意見や要求がどのていど関係するかである（先行する意見を「はじめの意見」とする）。第3のコードは意見が反応として与えられる子どもを示す（すなわち、「はじめの意見」を言った子ども）。

最初のコーディング：意見のタイプ

## 1. 言語的意見

### A. 他者、及び、集団全体の分配の解決：

集団内の他者に報酬を分配する方法を表現する意見や修辞上の質問すべて（被験者自身を含んだり、含まない場合もある。）

例：「私たちは、同じものをもらうべきだ」

「あなたは4つ、わたしは4つ」

### B. 自分の分配に関する分配的解決：

あめを自分にのみ分配する方法を表現する意見、及び、修辞学上の質問すべて

例：「私は3つ欲しい」

「わたしは、あなたと同じだけもらうべき」

「わたしが、いちばんたくさんもらうべきじゃない？」

### C. 他者の意見に対する賛成／反対：

他の被験者の考えにたいする賛成や反対をほのめかすすべての意見、及び、修辞学上の質問のすべて、解決、情報／予測、あるいは、同じ記録しうるユニット内の説明（すなわち、「はじめの意見」の単なる繰り返しは、賛成をほのめかしているかもしれないが、同じ最初のコードを「初めの」意見としてコード化される）。単純な「はい」や「いいえ」は情報／予測といえ、文脈に依存する。

例：「はい、わたしたちは3つもらう」（第2の節は別々に記録される）

「それはよい考えだ」

「それは、公正ではない」

### D. 情報／予測：

事実や可能性を主張する意見、及び、修辞学的な質問。ただし、同じコードユニット内の分配的解決、賛成／反対、あるいは、説明を含まない。

例：「マリアは作ったブレスレットがもっとも少なかった」

「10個もあめはないですね？」

「わたしたちがそうするなら、メラニーはおこるかもしれない」

「はい」や「いいえ」は、情報／予測とみなされる（もし、はじめの意

見が情報や予測のリクエストであれば）。

例：ビル：ちっちゃい子はもどってくるかな？

カレン：いいえ

E. 説明：「だって」という概念（あるいは、同じような表現）ではじまる意見のすべて。意見は先行する解決への判断や、賛成／反対としてみなされる。すなわち、同じコード内での解決を含まない。

例：「彼はもっともちっちゃい、それでひとつだけもらうべきだ」

（第2節はばらばらに得点化される）

「だって、わたしは、男だから」

「だって、彼はひとつもらわねばならない」

F. その他：

「A」－「E」のカテゴリーに入らず、複数のカテゴリーに入る、笑いなどのことばにならない意見や修辞学上の質問。

## 2. 言語的要求

### A. 分配の解決要求

直接的（命令や修辞学的でない質問）、あるいは、別の被験者が解決を申し出ていることをほのめかす意見。

例：「わたしたちは何をすべきと思いますか？」

「わたしたちは、ダンの考えをまだ聞いていない」

「ビル、そのしかたを教えてください」

### B. 賛成／反対の要求

別の被験者が先に出していた解決方法に賛成したり、反対したりしていることをほのめかす命令、質問、意見。

例：「それは、よい考えだと思いますか？」

「カレンの考えについて思っていることを話して下さい」

「ビルはまだ賛成していません」

C. 情報や予測の要求

別の被験者が情報を与えたり、予測していることをほのめかす命令、質問、意見。

例：「そこにいくつのあめがありますか」

「ちいさい子はもどってきますか」

「いくつか教えて下さい」

D. 説明の要求

別の子どもがなにかしたことについて説明していることをほのめかす命令、質問、意見。

例：「あなたはそれをなぜそのようにしたいの」

「私の考えがどうして好きではないの？」

「ダンがひとつもらうべき理由をあなたは言わなかった」

E. その他の課題に関係した行為の要求

コード「2A」-「2D」で明らかにされない何かを言ったり、したりしたことをほのめかす命令、質問、意見。

例：「ウエンデイのバッグに2ついれなさい」

「まわりをちゃかすのを止めなさい」

F. 分配の解決に先立つ許可の要求

別の子が解決方法を与えることを許可する命令、質問、意見。

例：「私の考えを言って良いですか」

「私がまだしたいことをあなたはまだ聞いていません」

### 3. 非言語的意見、及び、要求

#### A. 他人および集団に関する分配の解決

他人および集団全体にあめを実際に分配（被験者自身を含む場合も、含まない場合もある。分配がどのようになされるべきかを示すジェスチャー。あるいは、分配解決を提唱したり、形成するジェスチャー。

例：ウエンディ：ダンはいくつもらうべき？

カレン：（2つの指をあげて）

ジェスは、マリアに2つあげる。ビルにも2つ、そして、自分には6つ。

#### B. 自分の分配に関する解決

（3-Aと同じ）

例：ダンが自分に3つとる

#### C. 賛成／反対

先行する意見への賛成、及び、反対を示すジェスチャーや表情、あるいは、他の被験者の表情をほのめかすジェスチャーや表情。

例：ビルは2つのあめをとる。カレンは不賛成の態度を示す。

あめは、テーブルのまん中にある。ダンは6つとる。ウエンディはダンから6つとり、テーブルのまん中にかえす。

#### D. 情報／予測

顔や可能性に関することを主張するジェスチャーなど。あるいは、別の被験者が情報を予測したり、与えたりすることを暗示。

例：カレン：そこに、いくつあめがある？

（ビルは、10の指をあげる。）

#### E. その他

カテゴリー「3-A」-「3-D」に適切でない表情や、ジェスチャー。

例：笑うこと、肩をすくめる、手をあげる、頭をかかえる。

## 第2 コーディング：意見の相互作用の質

記録しうるユニットは、反応するその他の子の意見（「最初の意見」）に関係する様子。すなわち、最初の意見での受容、拒否、変化をほのめかしているかいなか。記録者は、記録するまえにユニットについて、最初の意見を決定する必要がある。

### A. 受容

最初の意見に、総合的に正の反応を暗示。

1. 直接的賛成：「はい」は賛成、言語的、あるいは、非言語的評価を示唆。
2. 他人の考えを総合的に採用する繰り返し。すなわち、子どもが声の質／行動／コメントにおいて、「最初の意見」に完全な賛成を表していたなら、「受容」として記録される。

### B. 拒否

総合的に反対の反応を示す。

1. 直接的反対：「いいえ」は反対や、言語的、あるいは、非言語的評価を示唆。

「はい」は「いいえ」の意見に答える反対の意味を示す。

例：ダン：ぼくが一番たくさんもらうべき。

ウエンディ：いいえ。

ダン：ちがうよ。

2. 他の反発する意見：「最初の意見」に排他的な考えを示唆する、解決にいたらない意見。

例：ビル：マリアは一つもらうべき。

ジェス：しかし、彼女はここにいない。



カレン：わたしたちはみな、同じ量をもらうべき。

ダン：いいえ。

カレン：しかし、唯一の良い方法ではない。

3. あざけり：ことばや行動で直接侮辱する意見や、かなり皮肉がまじった、あるいは、侮辱したような声のトーンのがかった意見。

例：「それは、バカな考えだ」

（ダンは、あめをひとつとり、それをあける）

ウエンディ：おまえはよくばりだ、ダン。

4. 先の意見と一致しない解決：「最初の意見」と相互に排他的な解決

例：マリア：ここに10個のあめがある。

ジェセ：わたしは、11個ほしい。

ビル：おのおの2個半食べよう。

ダン：あなたが、一番いっしょうけんめいやったから3つもらえる。

#### C. 変形：

1. 他に表現された考えと先の意見を統合（自分の意見を含む）。「最初の意見」と一致する幾つかの要素を含む意見、ただし、ある点でことなる。

- a. その他の意見の訂正や明確化：「最初の意見」を言った子どもが不正確で、はっきりしない考えをのべたりする（先の意見と比較して、正確な反応と照合）。記録できるユニットは、意見を訂正。

例：ダン：カレンに。

- b. 新しい要素を加えて、他の意見を拡張：「最初の意見」の賛成を示す。

（1）意見を繰り返すことによって、

（2）直接賛成を示すことによって、

（3）無言の賛成を「それで」などを用いて示す；ただし、「最初の

意見」で表現されなかった考えも加える。

例：ビル：みんなに3つあげよう。

カレン：みんなに3つあげて、小さい子に最後の1つをあげよう。

（あるいは）そう、小さい子に最後の1つをやろう。

（あるいは）それで、上と同じ。

最初の2つの場合、追加は賛成を示す最初の節から別々に得点化する。

（くりかえし述べられた解決、あるいは、受容）

- c. その他の考えに変化をもつ妥協的解決：最初の意見に賛成しないが（先の意見に示されたように）、最初の意見と自分の意見とを妥協へと導く。

例：ウエンディ：ちいさい子に1つあげよう。

カレン：ここにいないからひとつもらえない。

ウエンディ：彼女に1つ半あげよう。

2. その他の考えの誤述、歪曲：最初の意見を不適切に解釈した（最初の意見に対する「まちがった」反応ではなく、それを言った子のまちがいでの「明確化や訂正」と区別す）。これは、「最初の意見」の賛成をを表現することによるが、異なる意見となる。賛成の表現は、別々に記録されない。

例：カレン：わたしたちの（4人）おのおのが、同じだけとったらどうだろう。

ビル：うん、ぼくは、3つとるよ。

#### D. 中立、あるいは、無言：

このカテゴリーは、別のこどもへの反応でなければ、用いられる。すなわち、被験者が受容したり、拒否したり、変容することが明らかでなければ。被験者が深刻か冗談かは、あきらかでない。

例：実験者：あなたたちは、なにをしているの。

ウエンデイ：みんな3つもらう。

筑波大学附属図書館



1 00920 05312 1

本学関係