

子どもの社会的ルール概念

筑波大学大学院 (博) 心理学研究科 首藤 敏元¹

筑波大学心理学系 岡島 京子

Children's concepts of social rules.

Toshimoto Shutoh and Kyoko Okajima (Institute of Psychology, University of Tsukuba, Ibaraki 305, Japan)

This study examined children's concepts of social rules. One hundred forty subjects (age 6-22) made judgments concerning the seriousness, rule contingency, authority jurisdiction, rule changeability, and generalizability for six moral, school and general conventional transgressions. It was found that older children evaluated moral and general conventional transgressions as more serious offenses than school conventional transgressions. Moreover, moral and general conventional events were less likely than school conventional events to be regarded as contingent on the presence of a rule, dependent on the authority, changeable by consultation with others, and relative to the social context. The findings were discussed in relation to the development differentiation model and the distinct conceptual domain approach.

Key words: social rules, moral development, convention and morality, Turiel (Elliot)

問 題

我々が生きていく上で守らなければならない規則や約束は社会的ルールと呼ばれる。社会的ルールには、暴力などの反社会的行動を規制する法律から、ある集団の成員の暗黙の期待に基づいているものまである。一般的には、道徳、エチケット、公衆道徳、昔からの習慣などがそれに含められる。

Piaget (1932) によれば、幼児はルールに対して他律的である。つまり、彼らはルールを年長者や教師などの権威からの命令に基づくものとして理解している。彼らにとって、ルールとは強制的で変えることのできないものなのである。年長になるにつれて、認知発達と仲間との社会的相互作用を通して、子どもは他者との同意によってルールを変えられることができると理解するようになる。このように、Piaget は子どものルール概念の発達を他律から自律という一次元的に捉えている。

一方、社会的学習理論 (Bandura, 1977) では、社会的ルール概念の発達を社会的に望ましい行動の学習プロセスとして捉える。強化やモデリングの社会的学習経験を通して、初めは自己の外にあった社

会的基準を子どもが自己の内部へ内在化することによって、ルール概念が生れるのである。このように、社会的学習理論も Piaget の認知発達理論と同様に、社会的ルール概念の発達を他律から自律へという一次元的なものとして捉えている。

しかし、最近になって、子どもは社会的ルールを一次元的に捉えているのではなくて、質的に異なった2つのルールを概念的に区別しているという報告がなされるようになった (Turiel, 1978, 1983; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981; Nucci, 1981)。つまり、ルールからの逸脱が直接に他者の福祉や権利に影響を与える性質を持つ道徳 (morality) に関するルールと、ルール自体恣意的で、善悪の規定的性質を有していない社会的慣習 (social convention) に関するルールの2つである。

Turiel (1978, 1983) によれば、社会的慣習とはある社会集団に参加している成員の相互作用を調整するルールの体系であり、社会秩序を維持していく上で必要なルールである。集団場面での態度、社会的な慣習、校則、食事のマナー、目上の人の呼び方、服装などに関するルールがこれに含まれる。

Turiel は Piaget と同様に、子どもの概念は子どもと環境との相互作用から構成されると仮定している。また、Piaget と異なり、環境との相互作用の質

¹ 現所属

上越教育大学 (Joetsu University of Education)

が異なれば、異なった概念が構成されると仮定している。更に、個々の質的に異なった概念構造は相互に関連しているとは仮定せず、各々の構造はそれぞれ独立して、継次的に成熟していくと仮定している。これらの仮説を社会的ルール概念に適用すると次のようになる。即ち、社会的慣習のルールと道徳的ルールは、それぞれのルールからの逸脱に対して他者が異なって反応する。子どもが社会的慣習から逸脱した場合、主に親や教師などの大人からルールに従うように命令されることが多い。また、慣習のルールには、学校では決められているが、家庭では自由にされているものがある。また、その逆もあり、社会的場面に相対的である。しかし、道徳的ルールからの逸脱は、暴力に象徴されるように、被害者の情緒的反応や報復を伴う。そして、状況によっては緩和されることもあるものの、常に罰せられる。このようにして、子どもは年少のうちから、社会的慣習のルールと道徳のルールを概念的に区別していく。

社会的慣習と道徳を区別する基準として、Turiel (1983) はルールの一般化可能性 (generalizability)、規則随伴性 (rule contingency)、文脈性 (contextualism)、規則可変性 (rule changeability)、権威依存性 (authority jurisdiction) をあげている。つまり、道徳のルールは社会集団の相違に無関係に適用されるが、慣習のルールは特定の集団にだけ適用される (一般化可能性)。慣習の違反はルールが存在する時だけ悪とされるが、道徳的違反はたとえルールがなくても悪とされる (規則随伴性)。慣習のルールは社会的文脈に相対的であるが、道徳的ルールは絶対的である (文脈性)。社会的ルールの施行については、集団内の権威者の力が大きい (権威依存性)。

Turiel (1983) の理論は2種類の研究によって検証されつつある。慣習と道徳の逸脱に対して、他者の反応が異なるという仮説に関する観察研究と、慣習と道徳の概念的区別に関する実験的研究である。第一の研究として、Nucci と Turiel (1978) は10のプレスクールで観察を行い、132の慣習の違反と114の道徳的違反を記録している。そして、慣習の違反の92パーセントが大人 (教師) の反応 (ルールの言及、叱責、命令) を伴ったのに対し、道徳的違反の46パーセントが被害者となった子どもからの反応 (苦痛の表出、報復) であった。道徳的違反の38パーセントが大人からの反応を伴ったが、そのほとんどが犠牲者となった子どもの気持ちを伝える理由づけであり、慣習の違反における大人の反応とは質的に異なっていた。この結果は彼らの仮説を支持している。

本研究の目的は第二の研究、即ち、慣習と道徳の

概念的区別を検討することであった。Smetana (1981) は規則随伴性と一般性の基準、およびルール違反の重大性の観点から、幼児における慣習のルールと道徳のルールの概念的区別を検討している。彼の被験者は慣習と道徳の違反行為を5つずつ呈示され、その行為がどの程度悪い (重大性)、ルールがなければOKか (随伴性)、他のプレスクールではOKか (一般性) を非言語的に反応した。その結果、道徳的違反は慣習の違反よりも悪いと評定され、慣習の違反は道徳的違反よりもルールがなければOK (悪くない) と判断された。しかしながら、個々の違反ごとに検討すると、随伴性に関して“ルールがなければ悪くない”と有意に判断された道徳的違反は1つであったのに対し、慣習の違反は2つしかなかった。一般性に関しても同様な結果が得られた。この結果は、幼児は道徳のルールはある程度理解しているものの、社会的慣習のルールの理解は不明瞭であることを示唆していると思われる。本研究は、Smetanaの方法に従いながら、重大性、規則随伴性、権威依存性、規則可変性と一般性の基準を用いて、幼児から大学生までを対象にして、子どもにおける道徳と慣習のルールの概念的区別を検討した。

Turielの理論と今までの研究結果によれば、次のことが予想できる。まず、道徳から逸脱する行為は慣習から逸脱する行為よりも悪いと判断されるであろう。また、道徳的逸脱行為は規則がなくても悪く、権威者が是認したとしても悪く、そのルールは不変であり、他国でもやはり悪いと判断されるであろう。一方、慣習からの逸脱行為は規則がなければ悪いことではなく、権威者の判断に依存して判断され、そのルールは可変であり、他国では悪くないと判断されるであろう。そして、上記したような、道徳と慣習に関する判断の違いは、子どもの学年に関係なく認められるであろう。

慣習のルールの中には、直接には他者を身体的・心理的に苦しめたりしないものの、広く社会全体に適用され、ルールからの逸脱を取り締まる法律まで存在するものもある。これらの慣習のルールは、一般には、公衆道徳、環境保護に関するものであり、一般性の基準に従えば、道徳の領域に分類されるものである。このように、Turielの定義に従うと、習慣と道徳のいずれの領域にも分類されないルールが存在していると思われる。これらのルールに関する概念の発達を検討することは、理論的にも道徳性の発達研究にも重要であると考えられる。本研究では、慣習のルールとして、学校で決められている規則と日本社会に広く適用されている規則を区別し、子ど

もが2種類の慣習のルールを道徳と慣習のどちらの領域に関するルールと理解しているのか、更に、この理解が発達とともにどのように変化するのが検討された。なお、この点に関して、特別な仮説は立てられなかった。

方 法

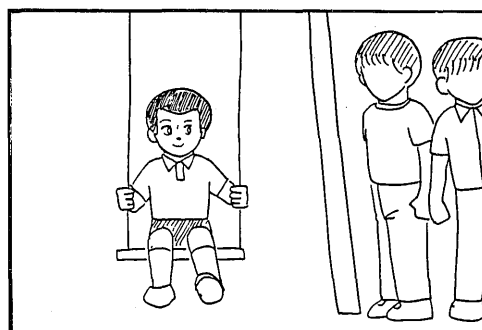
被験者と実験者 土浦市内の幼稚園児と小学生および筑波大学の学部生が実験に協力した。内訳は、幼稚園年長児30名、小学3年生40名、小学6年生30名、大学生40名でいずれも男女は約同数であった。ただし、幼児の2人と小学3年生の1人は全ての質問に無反応であったため、結果の処理の段階で除かれた。実験者は筆者と筑波大学人間学類で発達心理学を専攻する3年生5名（男性2人、女性3人）であった。

材料 被験者の所属する学校と幼稚園の教師と筆者の討議により、まず幼稚園と小学校で明確に定められているルールがリストされた。そして、リストされたルールをもとに、大学生7名が検討した結果、学校で決められているルール（慣習Ⅰ）、社会全体に広く適用されるルール（慣習Ⅱ）と道徳的ルールが2つずつ実験材料として決定された。慣習Ⅰ（学校）のルールは“自分のカバンを決められた場所に置く”と“お話の時（授業中）はちゃんと聞く”，慣習Ⅱ（社会）のルールは“順番を守る”と“空き缶の投げ捨てはしない”，道徳的ルールは“嘘をつかない”と“人のいやがることをしない”であった。

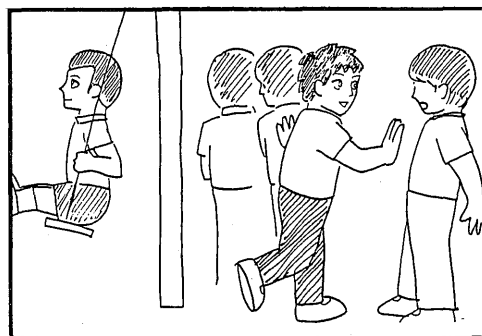
それぞれのルール違反をストーリーにした簡単な物語と物語の内容を表わした白黒の線画が作成された。物語と図版は主人公の性を変えることにより、男児用と女児用の2種類が作成された。物語は、まずルールの存在が説明され、主人公がそのルールを破るという構成になっていた。違反行為の動機と結果は記述されていなかった。次に、物語の一例を示す。Fig. 1はその物語を表わした図版である。

〈例〉この幼稚園にはブランコが1つしかありません。だから、ブランコに乗りたい人は順番を守ることになっています。今日も、ブランコに乗りたなお友達がたくさんならんでいます（図1）。しかし、ごろう君は割り込みをしてしまいました（図2）。なお、大学生には図版は用いられなかった。内容が大学生にふさわしくない物語は、テーマは変えずに内容を変えることで大学生用の物語に変更された。例えば、例で示した“ブランコの順番”は“電車の順番”というように変えられた。

手続き 実験は個別に行われた。被験者は、まず、これから話すことには良い答や悪い答はなく、被験



図版 1



図版 2

Fig. 1 物語図版の一例（慣習Ⅱ・割り込み・男児用）

者の思った通りに話せばよいという内容の教示が与えられた。その後、図版を呈示され、実験者から物語を読んで聞かされた。実験者はルールの内容が十分理解されているか否かを確かめた後、各基準に沿った質問を行った。内容の理解が不十分の時は、もう一度物語を読んで聞かせた。物語はランダムに呈示された。

4つの基準に沿った質問は以下の順番で行われた。

(1) 重大性 ルール違反がどの程度悪いかに関して3段階（2：とても悪い1：すこし悪い0：悪くない）の評定が行われた。幼児の場合、とても怒っている顔、少し怒っている顔、neutralな顔の3つの顔の図版を指差させることで反応が求められた。

(2) 理由づけ 重大性の評定の理由が求められた。違反行為を“悪くない”と判断した場合も、その理由が尋ねられた。

(3) 規則随伴性 “規則”（お約束）がなければ、この子のしたことは悪くないですか、それでも悪いですか”（0：悪くない1：悪い）と質問された。幼児の場合、少し怒っている顔とneutralな表情の顔の2つの図版のいずれかを指差させることで反応が

求められた。後の質問においても同様である。

(4) 権威依存性 “先生(教授)がこの子に、やってもいいと言えば、この子のしたことは悪くないですか、それでも悪いですか”(0:悪くない1:悪い)と質問された。

(5) 可変性 “みんなで話し合えば、この規則(お約束)は変えることができますか”(0:変えることができる1:変えることはできない)と質問された。質問の意味が理解されていない場合、既存の規則とは反対の内容の規則(例えば、順番を破ってもよい)に変えることができるかという質問にされた。

(6) 一般性 “外国の学校では、～しても悪くないと思いますか、外国でも悪いと思いますか”(0:悪くない1:悪い)と質問された。幼児の場合、“外国”の代わりに“ここから遠いところの幼稚園”と

いう表現が用いられた。

理由づけカテゴリー 被験者が重大性の評定の根拠としてあげたものは、Smetana (1985) と同様のカテゴリーに分類された。Table 1は各カテゴリーの内容と反応例を示している。Turielの理論に従えば、他者の福祉、公平・不公平、行為自体のカテゴリーは道徳的違反に対して、規則・慣習と社会秩序は社会的慣習の違反に対して用いられる理由づけである。なお、1つの理由づけが2つ以上のカテゴリーの内容を含んでいる場合、その理由づけは多重に分類された。各学年から10人ずつのサンプルを2人の評定者が独立して分類した結果、どの学年においても90パーセント以上の一致率が得られた。従って、カテゴリー分類の信頼性は十分高いと見なされる。

Table 1 理由づけカテゴリーと反応例

カテゴリー	内 容	反応例
他者の福祉	他者を身体・心理的に傷つける行為	「この子が泣いてしまう」 「かわいそう」
公平・不公平	権利を侵害する行為、不公平な行為	「ずるい」 「自分勝手」
行為自体の悪さ	行為そのものが悪いという理由	「嘘をついたから」 「悪いことをしたから」
規則の存在や 慣習からの逸脱	規則できめられていたり、権威者から 禁止されていたりする行為 伝統的な社会習慣から逸脱する行為	「先生から叱られる」 「お約束がある」
社会秩序の混乱	社会的に混乱をまねく行為	「みんなが困る」 「他の人の迷惑になる」
その他	(違反行為を“悪くない”と判断した場合の理由も含まれる)	
無反応	沈黙反応	「わからない」 「忘れた」

結 果

結果は、基準判断と理由づけカテゴリーの2つに分けて報告される。

(A) 基準判断

3つの領域ごとに、2つの物語の得点の平均値が算出された。この平均値に関して、基準ごとに4(学年)×3(領域)の分散分析が行われた。Table 2は分散分析のF値をまとめたものである。交互作用が有意であった場合、単純主効果の検定が行われ、更に、その誤差項を用いてTukey法による多重比較が行われた。Fig. 2は、重大性を除いて、各基準の質問に対して“悪い”と判断される率が領域と学年ごとにプロットされている。また、重大性を除いて、物語ごとに“悪い(変えることはできない)”

と反応した者の数に関して、二項検定が行われた。

この結果は、Table 3に示されている。

1. 重大性 分散分析の結果、学年と領域の主効果と交互作用効果の全てが有意であった。学年と領域の交互作用に関して、詳しく検討された。Fig. 2はこの交互作用を図示している。学年ごとの領域の単純主効果は、いずれの学年においても有意であった(幼児では $F=6.86$ 、3年生では $F=55.50$ 、6年生では $F=38.90$ 、大学生では $F=130.25$ 、いずれも $df=2/266$, $p<.01$)。幼児を除いた学年において、道徳と慣習Ⅱの違反行為は慣習Ⅰの違反行為よりも悪いと判断されていた。幼児においては、道徳と慣習Ⅰの間に有意差が認められた。どの学年においても、道徳と慣習Ⅱの間に有意差は認められなかった。

Table 2 各基準における分散分析のF値

基 準	効 果		
	学年(A)	領域(B)	A×B
重 大 性	11.40**	177.02**	10.30**
規則随伴性	1.68	42.37**	3.40**
権威依存性	0.67	89.93**	8.32**
可 変 性	1.03	58.39**	12.58**
一 般 性	0.87	47.93**	4.94**
	(df=3/133)	(df=2/266)	(df=6/266)

** p<.01

領域ごとの学年の単純主効果も全て有意であった（慣習Ⅰでは $F=19.38$ ，慣習Ⅱでは $F=9.03$ ，道徳では $F=4.50$ ，いずれも $df=3/399$ ， $p<.01$ ）。

2. 規則随伴性 分散分析の結果，領域の主効果と交互作用効果が有意であった。Fig. 2に示されているように，幼児を除く学年において，“規則がなくても悪い”と判断される率は，慣習Ⅱと道徳の違反行為の方が慣習Ⅰの違反行為よりも有意に高く，また道徳と慣習Ⅱの違反行為の間には有意差は見られなかった（3年生では $F=10.14$ ，6年生では $F=20.07$ ，大学生では $F=24.15$ ，いずれも $df=2/266$ ， $p<.01$ ）。また，この割合は慣習Ⅰを除いて，学年と共に有意に高くなっていた（慣習Ⅱでは $F=2.68$ ，道徳では $F=3.39$ ，いずれも $df=3/399$ ， $p<.05$ ）。

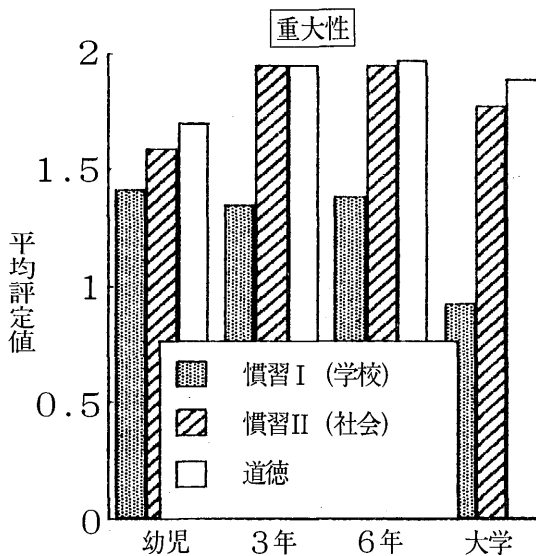


Fig. 2 学年と領域ごとの重大性の基準における平均値

二項検定の結果，慣習Ⅱと道徳の物語全てにおいて，どの学年でも有意に半数以上の者が“規則がなくても悪い”と判断していたことが示された。慣習Ⅰの“決められた場所”の物語では，大学生を除く学年において，“授業中の態度”の物語では6年生を除く学年において有意に半数以上の物が“規則がなくても悪い”と判断していた。

3. 権威依存性 領域の主効果と交互作用効果が有意であった。Fig. 2に示されているように，“先生がやってもよいと言ったとしても悪い”と判断される率は，どの学年においても，道徳の違反行為の方が慣習Ⅰの違反行為よりも有意に高く，幼児を除いて，慣習Ⅱの違反は慣習Ⅰの違反よりも有意に高かった。また，道徳Ⅰと慣習Ⅱの間には，どの学年においても，有意差は認められなかった（幼児では $F=2.78$ ， $p<.05$ ，3年生では $F=14.92$ ， $p<.01$ ，6年生では $F=28.34$ ， $p<.01$ ，大学生では $F=80.48$ ， $p<.01$ ，いずれも $df=2/266$ ）。領域ごとの学年の単純主効果を見た場合，慣習Ⅰの領域だけに有意な学年差が認められた（ $F=7.735$ ， $df=3/399$ ， $p<.01$ ）。学年が高くなるほど，慣習Ⅰの違反行為は“先生がよいと言えば，悪いことではない”と判断される率が高くなっていた。二項検定の結果，違反行為の善悪が権威者の判断に依存しないと判断した者が，慣習Ⅱと道徳において全ての学年に有意に半数以上いることが示された。しかし，慣習Ⅰの違反行為は，大学生を除いて，一般に権威者の判断に依存しないと判断した者の数はチャンスレベルと有意に違わなかった。しかも，大学生の場合，慣習Ⅰの違反行為の善悪は権威者の判断に依存すると有意に半数以上の者が判断していた。

4. 可変性 領域の主効果と交互作用効果が有意であった。幼児を除く学年において，領域の単純主効果が有意であった（3年と6年と大学生でそれぞれ $F=9.97$ ， $F=20.65$ ， $F=77.20$ ，いずれも $df=2/266$ ， $p<.01$ ）。また，慣習Ⅰの領域においてのみ学年の

主効果が有意であった ($F=12.68$, $df=3/399$, $p<.01$). Fig. 2に示されているように, 幼児を除く学年において, 道徳的ルールは慣習Ⅰのルールよりも“話し合いによっても変えることはできない”と判断される率が有意に高かった. また, 6年生と大学生においては, 慣習Ⅱのルールは慣習Ⅰのルールよりも変えることはできないと有意に判断されていた. 慣習Ⅰのルールは“話し合いによって変えるこ

とができる”と判断される率が学年と共に有意に増加していた. 二項検定の結果, 全ての学年において, 慣習Ⅱと道徳の領域のルールは“話し合いによっても変えることはできない”と有意に半数以上の者が判断していた. 慣習Ⅰのルールは, 年少者ほど“変えることはできない”と判断していたのに対し, 大学生では, “変えることができる”と有意に半数以上のものが判断していた.

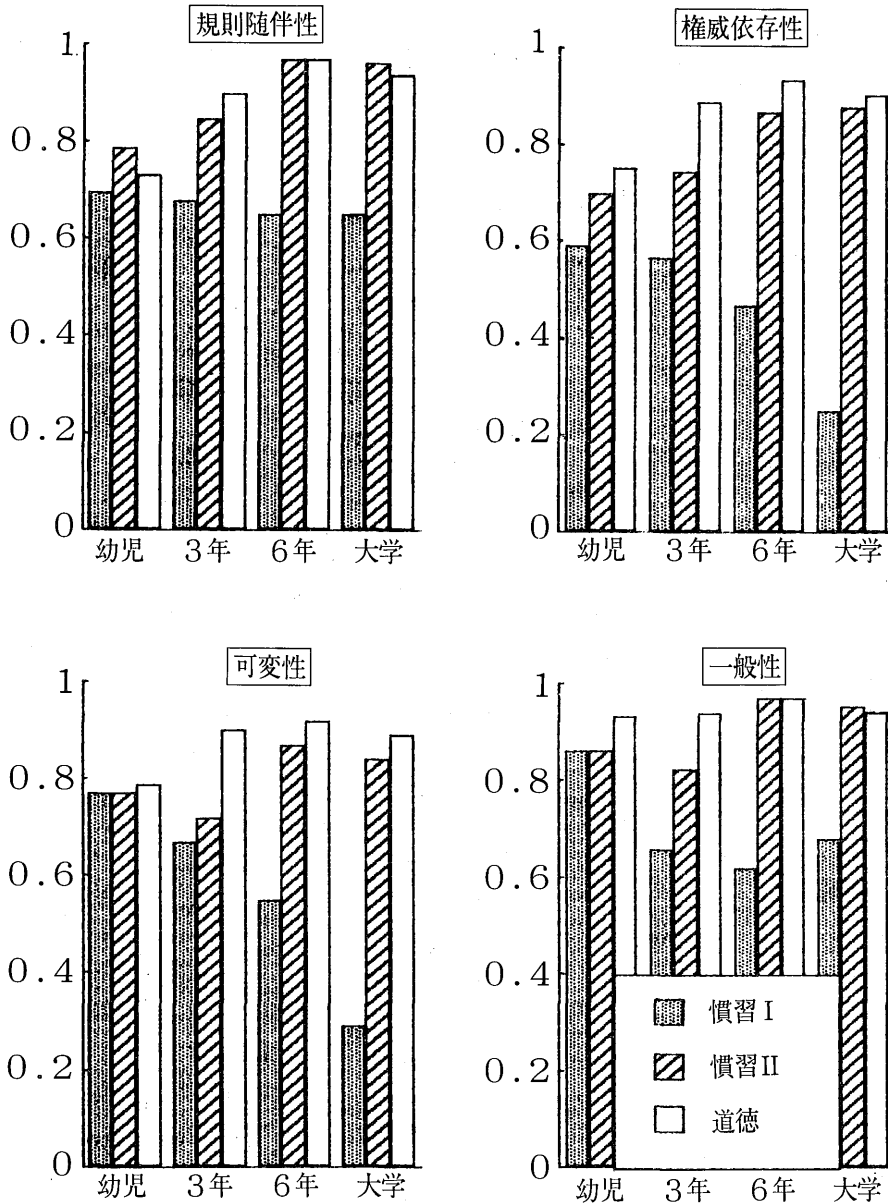


Fig. 3 基準ごとの各学年と領域における平均値

Table 3 物語と学年ごとの各基準に対する反応者数および二項検定の結果 (人)

物語と学年(人数)	基準			
	随伴性 ^a	依存性 ^b	可変性 ^c	一般性 ^d
慣習 I (学校)				
決められた場所				
幼児(28)	20*	16	20*	230**
3年(39)	26	17	23	20
6年(30)	20 ⁺	14	15	17
大学(40)	25	13(*)	11(**)	29**
授業中の態度				
幼児(28)	19 ⁺	17	23**	25**
3年(39)	27*	27*	29**	31**
6年(30)	19	14	18	20 ⁺
大学(40)	27**	7(**)	12(*)	25
慣習 II (社会)				
割り込み(順番)				
幼児(28)	22**	20*	22**	23**
3年(39)	32**	30**	25 ⁺	30**
6年(30)	30**	23**	23**	29**
大学(40)	37**	37**	33**	38**
空き缶の投げ捨て				
幼児(28)	22**	19 ⁺	21**	25**
3年(39)	34**	28**	31**	34**
6年(30)	28**	29**	27**	29**
大学(40)	40**	33**	34**	38**
道 徳				
いやがらせ				
幼児(28)	21**	21**	22**	25**
3年(39)	35**	35**	35**	35**
6年(30)	29**	27**	25**	29**
大学(40)	36**	35**	37**	39**
嘘				
幼児(28)	20*	21**	22**	27**
3年(39)	35**	34**	35**	38**
6年(30)	29**	29**	28**	29**
大学(40)	39**	37**	34**	36**

⁺ p<.1 * p<.05 ** p<.01

(+) (*) (**) はマイナス方向に有意であることを示している。

a: 規則がなくても“悪い”と判断した者

b: 先生が「良い」と言っても“悪い”と判断した者

c: “規則を変えることはできない”と判断した者

d: 外国でも“悪い”と判断した者

5. 一般性 領域の主効果と交互作用効果が有意になった。幼児を除く学年において、領域の単純主効果が有意であった（3年生で $F=16.97$ 、6年生で $F=26.51$ 、大学生で $F=20.88$ 、いずれも $df=2/266$ 、 $p<.01$ ）。また、慣習Ⅰの領域だけで学年の単純主効果が有意になった（ $F=4.73$ 、 $df=3/399$ 、 $P<.01$ ）。Fig. 2に示されているように、幼児を除く学年において、道徳的ルールは慣習Ⅰの違反よりも“他国でも悪い”と判断される率が有意に高かった。また6年生と大学生においては、慣習Ⅱの違反は慣習Ⅰの違反よりも“他国でも悪い”の判断される率が有意に高かった。慣習Ⅰの違反行為が“他国では悪くない”と判断される率は、幼児と他の学年の間で有意に減少していた。二項検定の結果、慣習Ⅱと道徳の違反行為は、全ての学年において、“他国でも悪い”と有意に半数以上の者が判断していた。慣習Ⅰの違反行為は、一般に、年少の学年ほど“他国でも悪い”と判断する者が多くなっている。

(B) 理由づけ

物語ごとに、各カテゴリーが用いられている場合は1、用いられていないとき0として得点化された。後は、基準判断と同じ分析が用いられた。Table 4は“その他”と“無反応”のカテゴリーを除いて行われた分散分析の結果が示されている。Fig. 4はカテゴリー得点を領域と学年ごとに図示したものである。

分散分析の結果、全てのカテゴリーにおいてほとんどの効果が有意であったため、学年と領域の交互作用について詳しく分析された。

1 他者の福祉 幼児を除く学年において、領域の単純主効果が有意であった。Fig. 4に示されているように、3年と大学生においては、慣習Ⅰと慣習Ⅱの領域よりも道徳の領域で多く用いられていた。6年においては、慣習Ⅰの領域よりも慣習Ⅱと道徳の領域で多く用いられた。また、道徳の領域において学

年の単純主効果が有意になった。このカテゴリーは、道徳の領域において学年と共により多く用いられるようになることが示された。

2. 公平・不公平 幼児を除く学年において、領域の単純主効果が有意であった。Fig. 2に示されているように、3年、6年と大学生において慣習Ⅰの領域よりも慣習Ⅱと道徳の領域で多く用いられた。また、道徳の領域において、学年の単純主効果が有意になった。この領域において、3年、6年と大学生は幼児よりもこのカテゴリーを多く用いた。

3. 行為自体 全ての学年において、領域の単純主効果が有意になった。全ての学年において、慣習Ⅰよりも慣習Ⅱで、慣習Ⅱよりも道徳の領域において多く用いられた。慣習Ⅱと道徳の領域において、学年の単純主効果が有意になった。慣習Ⅱの領域では、幼児と3年生は6年生と大学生よりもこのカテゴリーを多く用いた。道徳の領域では、大学生は他の学年よりもこのカテゴリーを用いることが少なかった。

4. 規則・権威 全ての学年において領域の単純主効果が有意になった。全ての学年において、道徳の領域よりも慣習Ⅱの領域で、慣習Ⅱの領域よりも慣習Ⅰの領域において、多く用いられていた。また、慣習Ⅰと慣習Ⅱの領域において、学年の単純主効果が有意になった。これらの領域では、大学生は他の学年よりもこのカテゴリーを用いることが少なかった。

5. 社会秩序 幼児を除く学年において、領域の単純主効果が有意であった。3年、6年と大学生において、道徳の領域よりも慣習Ⅰの領域で、慣習Ⅰの領域よりも慣習Ⅱの領域で多く用いられた。また、慣習Ⅰと慣習Ⅱの領域において、学年の単純主効果が有意になった。この2つの領域では、学年が進むにつれてより多く用いられるようになっていた。

Table 4 各理由づけカテゴリーごとの分散分析のF値

カテゴリー	効 果		
	学年(A)	領域(B)	A×B
他者の福祉	8.88**	29.33**	6.37**
公平・不公平	4.58**	17.50**	2.62*
行為自体	5.17**	64.62**	1.67
規則・権威	11.79**	132.88**	3.64**
社会秩序	26.01**	61.85**	8.33**
	(df=3/133)	(df=2/266)	(df=6/266)

* $p<.05$

** $p<.01$

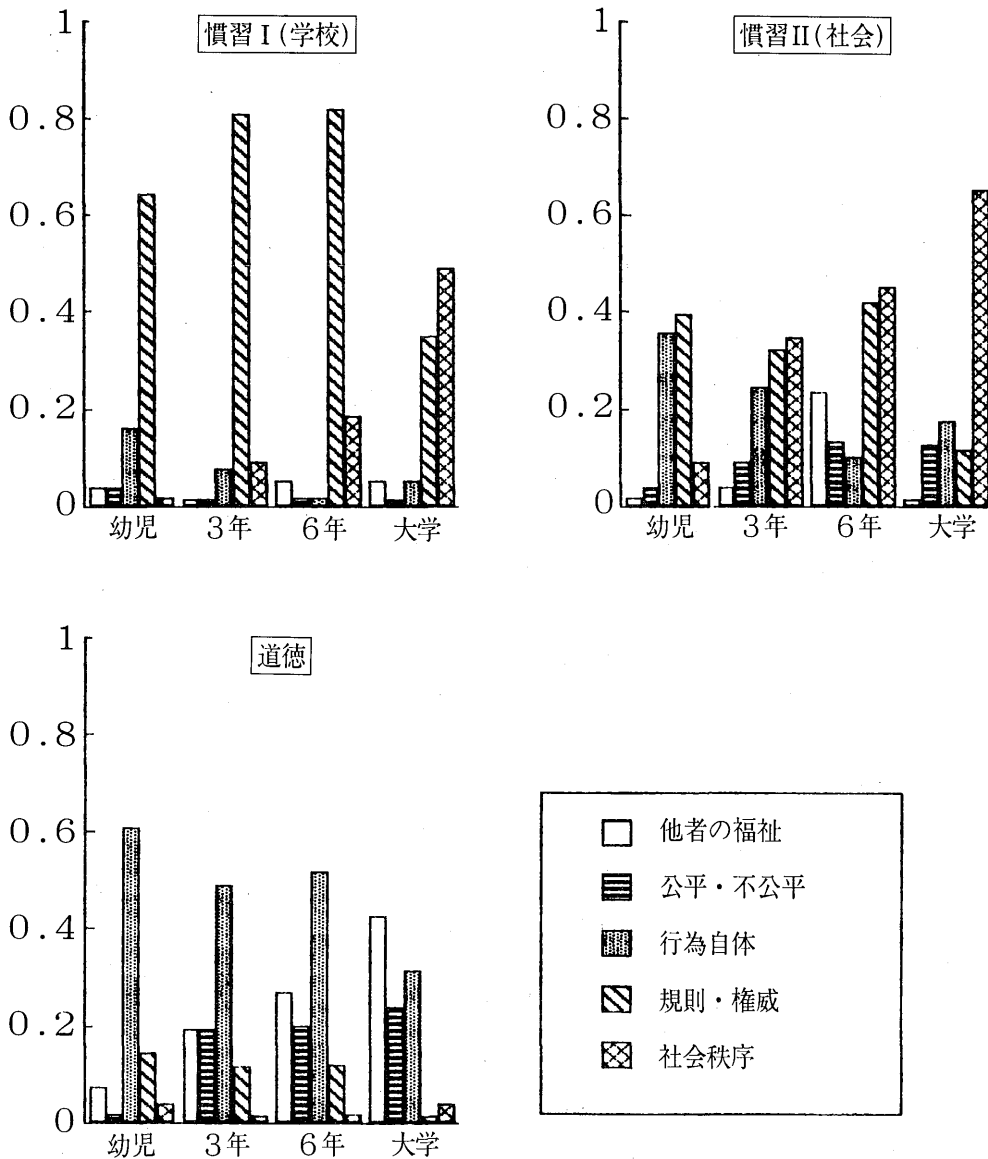


Fig. 4 領域ごとの各学年における理由づけカテゴリーの平均出現値

考 察

〈道徳と慣習の概念区別について〉

本研究は、道徳と慣習の概念的区別を発達的に検討することを第一の目的とした。ここでは、道徳的違反行為と慣習Ⅰ（学校）の違反行為に対する子どもの判断の違いを中心に考察される。

道徳と慣習Ⅰの概念的区別は、幼児から大学生までの間で発達していくことが示された。つまり、重

大性と権威依存性の基準においては、幼児から大学生までが道徳的違反は慣習Ⅰの違反より悪く、権威者に依存しないと判断していた。規則随伴性、可変性、一般性の基準においては、幼児を除いて、道徳の違反は慣習Ⅰの違反よりも規則の有無に関わらず悪く、規則は不変であり、他国へも一般化できると判断されていた。更に重要なことは、上記した道徳と慣習Ⅰの違反に対する判断の差が、学年と共に増

大していたことである。この差の増大は、重大性の基準においては、慣習Ⅰと道徳の理解の発達に、規則随伴性では道徳の理解の発達に、権威依存性、可変性と一般性の基準では慣習Ⅰの理解の発達に起因していた。これらの結果を総合すれば、次のようなことが示唆されよう。即ち、幼児においては道徳と慣習とを概念的に区別しておらず、小学3年生頃に2つの領域を区別し始め、加齢と共にその区別は明確になる。

本研究の結果はTurielの理論と従来の研究結果に反している。Smetanaの研究では、4歳頃には重大性と規則随伴性の基準から、道徳と慣習をある程度区別していることが示唆されていた。また、方法は異なるが、Nucci (1981)の研究では、重大性と規則随伴性の基準から、小学2年生でさえも2つの領域を明確に区別していた。

しかしながら、本研究の結果はわが国で行われた研究結果とは一致しているように思える。二宮 (1984, 1985)は小学1年生から中学3年生までを対象に、“絶対守る社会的ルール”と“破ってもしかたのない社会的ルール”を記述させた。二宮は記述されたルールを道徳と慣習の領域に分類してはいないが、“絶対守る社会的ルール”は道徳的ルール、“破ってもしかたのない社会的ルール”は慣習のルールと捉えることができるであろう。すると、小学生では、“廊下を走らない”や“言葉づかいに気をつける”という、理論的には慣習のルールに含まれるルールが道徳として理解されていた。また、“嘘をつかない”や“弱い者いじめをしない”など理論的には道徳の領域に含まれるルールが慣習として理解されていた。一方、中学生では、“絶対守る社会的ルール”として道徳のルールが、“破ってもしかたのない社会的ルール”として慣習のルールがあげられており、小学生のような領域の混乱は認められない。道徳と慣習の概念的区別が年長になるほど明確化されるという結果は、本研究結果と一致している。また、吉岡 (1985)は小学3年生から高校2年生までを対象に、年齢が上がるほど慣習を明確に捉えるようになることを見出している。

二宮と吉岡の研究はいずれも本研究とは異なる方法を用いており、本研究がTurielの理論と不一致であったことは単に方法論上の問題ではないと思われる。Turielの理論では、慣習と道徳の概念的区別が子どもと環境との質的に異なった社会的相互作用から生じると仮定されている。この相互作用が合衆国と日本とで異なっていれば、日本の子どもは合衆国の子どもとは2つの領域の概念を違ったように構成していくであろう。合衆国の教師は、慣習の違反

に対して、“～しなさい”とルールを明示的に述べることが多い (Nucci & Turiel, 1978)。また、道徳の違反に対しては、直接介入することは少なく、他児の気持ちを考えさせる理由づけを用いることが多い。日本の母親や教師の異なった領域の違反行為に対する反応を観察した研究はほとんどない。しかし、合衆国の母親は“～すべきだ”と求める行動規範を明確に述べるが、日本の母親は“生野菜を食べないと、元気になれない”とか“食べないとお母さん悲しいわ”というように、そうしない場合の結果を述べることが多いと報告されている (柏木, 1983)。柏木 (1983)は母親の態度と行動の日米比較研究に基づいて、次のように述べている。“日本の母親の言語表現は間接的で、一見ものやわらかでゆるやかなようにみえるが、実はそうではない。感情に訴え、周辺状況を述べるだけで、どうすべきかは子どもが当然わかるはずだとの信念があり、親の規制は、実質的にはむしろ強いともいえる。このように曖昧でありながら、強い規範の存在を敏感に察して、それに沿って行動しなければならないことが求められている、という点にも、日本の規範の特質ときびしさがあると思う” (p. 299-300)。

このように、日本の子どもは、道徳のルールであれ、慣習のルールであれ、それに従順であるように、大人から曖昧ながらも厳しく要求されているのかもしれない。その結果、たとえ規則がなくてもそれに従順になるように学習しているのかもしれない。そのために、道徳と慣習を区別する特徴を認知することが発達的に合衆国の子どもよりも遅れるのかもしれない。これらの問題は今後の研究課題であろう。まず、異なった領域における子どもと他者との社会的相互作用の違いを検討することが必要である。

〈学校における慣習と社会における慣習の理解の違いについて〉

本研究の第二の目的は、一般に公衆道徳と呼ばれている社会的慣習のルールを子どもがいかに関心を持っていくかを検討することであった。基準判断においては、慣習Ⅱの違反行為は幼児を除いて、道徳の違反行為と同じ領域として理解されていた。つまり、幼児を除いて、慣習Ⅱの違反は道徳の違反と同じくらい悪く、規則がなくても悪く、権威者の判断に依存していなく、規則は不変であり、他国へも一般化されうると判断されていた。慣習Ⅰと慣習Ⅱの差は、6年生と大学生において、すべての基準に一貫して認められた。このように慣習Ⅱの違反行為は理論的には慣習の領域に含まれるものの、子どもは加齢と共に道徳として理解するようになることが示された。

このことは、行為に内在する特性だけから道徳を定義する Turiel の理論上の問題点を示唆していることにはならない。理由づけの結果から、基準判断の結果とは逆に、子どもは加齢と共に慣習Ⅱの行為を慣習の領域として理解するようになることが示された。つまり、慣習Ⅱの違反は学年が高くなるほど規則の存在や社会秩序のカテゴリーから説明されていた。基準判断と理由づけの結果のズレは、今後、理論的にも実証的にも明らかにされなければならない。

〈混合領域について〉

実際の社会生活において、個々の行為は多面的な性質を持っていると思われる。行為によっては、道徳と慣習の両側面を備えていたり、ある個人によって慣習の問題として捉えられている行為が他の個人からは道徳の問題として扱われることもある。Smetana (1983) は、このように道徳と慣習に2分できない行為を道徳と慣習の混合領域の行為として考えている。本研究は、Turiel の理論に従って、道

徳と慣習の行為を予め定義しておいた。基準判断では、子どもが理論的に定義された基準に沿って領域を区別しているかが、個々の基準ごとに検討された。個々の行為が5つの基準全体を通して、一貫して道徳、あるいは一貫して慣習と判断されているか否かを検討することは意義があるだろう。なぜならば、道徳と慣習は量的ではなく、質的に異なった概念領域であるからである。本研究では、基準によっては道徳、別の基準では慣習として判断された行為を混合領域として扱った。Fig. 5は個々の違反行為が道徳、慣習、あるいは混合領域として判断された割合を示している。理論的に慣習Ⅰとして定義された行為を、一貫して慣習の領域として判断した者は非常に少なく、いずれの行為も混合領域として判断される率が高くなっている。一方、慣習Ⅱの違反行為は一貫して道徳と判断される割合が高く、更に、それよりも道徳的違反行為の方が高い。今後、道徳と慣習の概念的区別を検討する際、混合領域の問題も考慮する必要があるだろう。

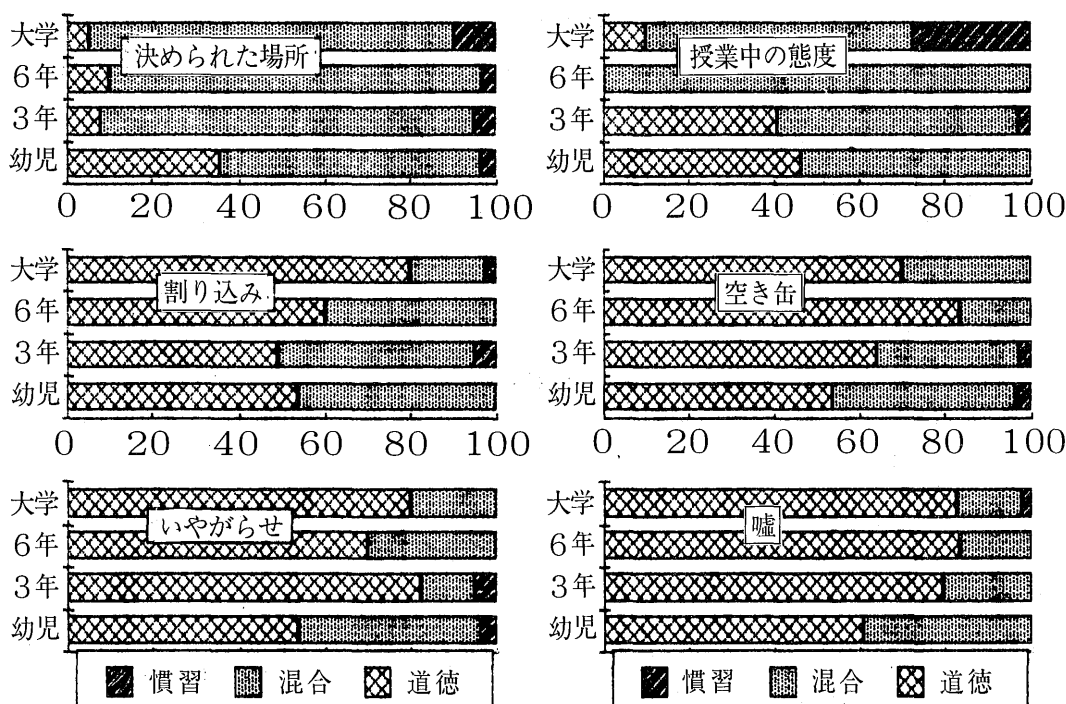


Fig. 5 物語と学年ごとの基準判断からみた違反行為の分類

引用文献

- Bandura, A. 1977 *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- 原野広太郎 (監訳) 1979 社会的学習理論：人間理解と教育の基礎 金子書房
- 柏木恵子 1983 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
- 二宮克美 1984 小学生の社会的ルールに対する意識 日本心理学会第48会大会発表論文集, 569
- 二宮克美 1985 中学生の社会的ルールに対する意識 日本心理学会第49会発表論文集, 672
- Nucci, L. P. & Turiel, E. 1978 Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, **49**, 400-407.
- Nucci, L. 1981 Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, **52**, 114-121.
- Piaget, J. 1932 *The moral judgment of the child*. London: Routledge Kegan Paul.
- Smetana, J. G. 1981 Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, **52**, 1333-1336.
- Smetana, J. G. 1983 Social-cognitive development : Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, **3**, 131-147.
- Smetana, J. G. 1985 Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, **21**, 18-29.
- Turiel, E. 1978 The development of concepts of social structure: Social convention. In J. Glick & K. A. Clarke-Stewart, *The development of social understanding*. New York: Gardner Press.
- Turiel, E. 1983 *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- 吉岡昌紀 1985 道徳と対立する社会的慣習の是認に関する実験的研究：Turielらによる規範の二分法の再検討 日本教育心理学会第27会総会発表論文集, 106-107.

——1985. 9. 30 受稿——