

# 琉球大学学術リポジトリ

児童の規範意識の発達に関する研究：  
学校・家庭・地域での活動が規範意識に及ぼす影響

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2015-09-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 下條, 太貴, 廣瀬, 等, Shimojo, Taiki, Hirose, Hitoshi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/31854">http://hdl.handle.net/20.500.12000/31854</a>

# 児童の規範意識の発達に関する研究

## —学校・家庭・地域での活動が規範意識に及ぼす影響—

下條 太貴\* 廣瀬 等\*\*

A study on the development of the normative consciousness of children

— Effect on the normative consciousness by activity in the region and school and home —

Taiki Shimojo\* and Hitoshi Hirose\*\*

### 要 約

本研究は、児童の規範意識の発達について、学校・家庭・地域での活動が規範意識に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。調査では、小学生5-6年生を対象とし、規範についてはTurielの領域特殊理論に基づき、規範を「道徳」「社会的慣習」「個人」の3領域に分けて詳細に検討した。因子分析の結果から、規範意識については「道徳・慣習」「個人」の2領域に分かれた。また、各因子との相関分析や分散分析を行った結果、学校や家庭、地域での活動が児童の規範意識、行動の発達に関連があることが明らかになり、さらに、学年や性別の規範意識の発達についても明らかになった。

### 背 景

#### 1) 児童の規範意識についての現状

近年、子どもの万引き・窃盗・強奪等の犯罪行為、不登校・ひきこもり、いじめ、暴力行為、性非行などが問題となっており、メディアでは残酷で異常性を感じる子どもの殺傷事件が頻繁に報道されている。特に、児童生徒の暴力行為発生件数は年々増加しつつあり、「平成21年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(文部科学省, 2010)によると、平成21年度はついに6万件を超え、調査を開始してからの発生件数では毎年記録を更新し続けている。過去10年間を見ても、平成12年には34,595件だったものが、平成21年度には60,913件と2倍近く増加している。しかし、平成23年度の小・中・高等学校における、暴力行為の発生件数は約56,000件と、前年度

(約6万件)より約4千件減少しており、全体的に減少している傾向に見られるが、中学校39,282件(前年度より3,705件減少)、高等学校9,442件(前年度より784件減少)と、中高生は減少しているのに対し、小学校7,175件(前年度より83件増加)というように小学校では増加している傾向にある。特に、10年前に比べて中高生は1.8倍程度の増加に対し、小学校での発生件数が7,175件と5倍に跳ね上がっていること、対人暴力や器物破損は大きな増加が見られないのに対し、対教師暴力、生徒間暴力などの増加率が高いことが特徴である。また、文部科学省が暴力行為の発生状況を集計し始めた昭和58年度当時の校内暴力では、非行グループによる暴力行為が目立ち、その原因や理由は比較的分かりやすかったが、現在では、表面的に問題のなさそうな「普通の子」が「突然キレる」ことも少なくない。また、こうした犯

\* 宜野湾市 はごろも学習センター

\*\* 琉球大学 教育学部 子ども地域教育コース

罪・問題行動までには至らないものの、公共の場において、子どもによる迷惑行為を目にする機会是非常に多い。こうした犯罪・問題行為の背景にあるものとして、子どもの規範意識の崩れが指摘されている(吉田, 2005)。また、日本青少年研究所(2004)の報告では、日本と米国、中国、韓国との国際比較データにより、日本の高校生は多くの項目において「本人の自由でよい」とする割合が高いことが示されている。特に、「先生に反抗する」「親に反抗する」「学校をずる休みする」などの行動は「本人の自由でよい」とする割合がそれぞれ51.4%, 55.1%, 67.4%と他国が50%に満たないのと比べて高率であり、そのような行為に関する規範意識はかなり低いことが示され、日本の子どもの規範意識の低さは国においても課題となっている。その背景には、子どもの基本的な生活習慣を養うはずの家庭が大きく姿を変え、子ども達を見守り育ててきた力が低下していることなどが挙げられる。また、同時に地域社会は機能社会と化して地域の教育力も低下している傾向にあり、子どもたちが仲間とともに自由奔放に遊び、自発的に活動できる地域空間もまた著しく狭隘化してしまった。そのため、子どもたちの発達に及ぼす地域の可能性を追求する価値はますます大きくなっている。

また、児童の生活実態調査『第1回子ども生活実態基本調査報告書』(Benesse 教育研究開発センター, 2004)では、情報化や少子高齢化、核家族化など目まぐるしく変化する社会の中で、児童生徒は学校や塾から帰宅後、テレビを視聴したり、パソコンやテレビゲームをしたりと、1人遊びが中心となり、大人数で遊んだり、外で遊んだりすることが少なくなってしまうことなどが指摘されている。それだけでなく、「テレビ・ビデオ(DVD)の視聴時間(学校段階別)」によると、小学校のテレビの視聴時間は1日平均2,3時間となり、その番組内容は、規範を守ろうとする行動を笑い飛ばしたり、まじめに頑張ることを笑いの種にするような場面が散見され、児童の規範意識に悪影響を及ぼしていることが指摘されている。このような状況の中、児童は社会や集団における自分の存在を実感できなくなり、他者の長所を認められないようになりつつある。

## 2) 規範意識にかかわる道徳理論

児童の規範意識に関わる主要な道徳理論として、Piagetの「道徳判断の発達」、Kohlbergの「認知発達理論」、Turielの「領域特殊理論」がある。

Piagetは、すべての道徳は規則の体系から成り立っており、すべての道徳の本質は、個人がこれらの規則に対してどれほど尊敬しているかというところに求められるべきであると考え、規則の意識と規則の守り方について研究した。そこで、Piagetの道徳性発達理論では、過失、嘘、盗みの例話を用いて「客観的責任概念(結果論的判断)から主観的責任判断(動機論的判断)」への発達を明らかにした。Piagetの「故意」と「過失」に関する研究から、責任を客観的にとらえる考え方「客観的責任概念(結果論的判断)」と責任を主観的にとらえる考え方「主観的責任概念(動機論的判断)」の二種類の判断が一人の子どもに同時に現れると示された。客観的責任概念は子どもが大きくなるにつれて減少していき、10歳以降になるとはっきり現れることはなく、10歳以下では両方ともにみられるが、それぞれの型ごとの年齢の平均値は「客観的責任概念」は7歳で、「主観的責任概念」は9歳である。また、Piagetによれば、客観的責任概念に基づく判断は、大人の子どもの対する拘束が子どもの大人に対する一方的尊敬を通して、歪曲されて受け止められた結果であるのに対し、主観的責任概念に基づいた判断は、外在的な目に見える結果よりも、故意、過失(不器用さ)といったような、行為の意図、動機のほうに注目するとされている(Piaget, 1932)。

「嘘言」の研究の定義によると、子どもの道徳的判断には、大人の拘束によって他律的に行われる段階がある。その段階に置かれている時は、嘘をついてそれに対して大人が言ったことが間違いであっても正しいこととして認識し、結果の大きさに基づいて判断する。自律的段階に置かれた時は、その拘束から逃れ、自分の信念・周りの状況により嘘をつくようになる。このように「嘘言」の研究からは、社会的には大人との一方的で権威的な尊敬に基づく他律的判断から、平等で相互的な尊敬に基づく自律的判断へと移行するということが明らかにされた(Piaget, 1930)。

また、Kohlbergは、Piagetの道徳的判断に関

する研究を精選・拡張し、道徳性の認知発達理論を提唱した。道徳性は「認知能力」と「役割取得能力」の発達と結びついて発達する、と仮定し認知発達理論を構築し、道徳判断は3水準（前慣習、慣習、後慣習）6段階に分けられると示された(Kohlberg, 1971)。

まず、前慣習的水準に関して、この水準の道徳判断は行動によってもたらされる結果（文化的な規則や、善い悪い、正しい誤りなど）に基づいている。この水準は次の二つの段階に分けられる。第1段階「罰と服従への志向」は、苦痛と罰を避けるために大人の力に譲歩し規則に従うものであり、権力への服従によって判断する。第2段階「道具主義的な相対主義」は、報酬を手に入れ、愛情の返報を受ける仕方で行動することによって、自己の欲求の満足を求めるものであり、これは自己の欲求が満たされるか否かによって判断される。次に、慣習的水準に関して、この水準は他人を喜ばせたいという思いや規則・法律に従うことが道徳判断の基準になる。この水準は次の2つの段階に分けられる。第3段階「对人的同調、良い子指向」は、他者を喜ばせ、他者を助けるために「良く」振る舞い、それによって承認を受けるものであり、「良い子」になることに価値が置かれる。第4段階「『法と秩序』指向」は、権威を尊重し、社会的秩序をそれ自身のために維持することにより、自己の義務を果たすことを求めるものであり、自分の義務を果たすこと、社会的なルールに従うことが善と判断する。最後に、後慣習的水準に関して、この水準では個人的な道徳原理に基づいた道徳概念を持つようになる。この水準は次の2つの段階に分けられる。第5段階「社会契約的な法律指向」は、他者の権利について考え、共同体の一般の福祉、及び法と多数者の意志により作られた標準に従う義務を考えるものである。つまり、ある法律や規則を支持するかどうかは、合理的な分析や相互の同意に基づいて判断する。第6段階「普遍的な倫理的原理の指向」は、実際の法や社会の規則を考えるだけでなく、正義について自ら選んだ標準、人間の尊厳性への尊重を考えるものである。つまり、個人的な道徳理念によって判断され、正義や尊厳、平等などに高い価値が置かれる。

以上のように、道徳判断は自己の行動の結果に

方向づけられ、罰を避け、報酬を手に入れることが善でありその逆が悪であるとする慣習以前の水準から、他者の期待や他者からの承認、慣習的な仕方で行動することに方向づけられている慣習的水準を経て、自ら定義した道徳的価値・原理に従って判断しようとする慣習以降の水準へと発達していくと示された。

しかし、このKohlbergの道徳性は発達段階には道徳と慣習の両方が含まれているため、道徳領域の内省的な思考の発達段階として、本来不適切であった。そこで、Turielは、児童はかなり早い年齢段階のうちから道徳的に見て正しいことと、社会慣習に従うこととの違いをはっきり理解していると主張し、道徳性の発達を「前慣習的水準」から「慣習的水準」、「後慣習的水準」へと一元的に捉えたKohlbergによる道徳性の発達モデルを批判し、「社会的慣習」概念の発達モデルである「領域特殊理論」を提唱した(Turiel, 1983)。

Turielの領域特殊理論とは「社会的慣習」と「道徳」とはもともと異なる領域概念であり、それらは別々の発達段階を持ち、Piagetの研究である認識論的考察から構築された理論である。Turielの領域特殊理論によると、社会的知識は道徳(moral)、社会的慣習(social conventional)に分かれ、さらにNucci(1996)によって個人(personal)の領域が加えられ、3つの独立した領域から構成される。道徳領域は正義の概念を土台に構成された概念領域である。道徳領域には他者の福祉、信頼、公平、責任や権利に関係した行為が含まれる。道徳領域には善悪の規定的な要素が内在されている。社会的慣習領域は家族や仲間集団、および学校・会社などの社会組織を成立させている要素の理解、つまり社会システムの問題に基づいて構成される領域である。慣習領域には社会集団に参加している成員間の関係を調整する、行動上の一様性に関係した行為が含まれる。個人領域は心理的な統一体としての自己と、他者の概念化に基づいて構成される領域である。自己概念や他者の意図、感情や思考の理解に関する認知もこの領域に含まれる(Turiel, 1978; 1983)。

また、Turiel(1983)によれば、「社会的慣習」と「道徳」は「規則随伴性」「規則可変性」「権威依存性」「一般化可能性」「状況依存性」の5つの

**Table 1** Turiel の領域特殊理論による社会的知識の分類

領域	道徳	慣習	個人
知識の基盤	正義や福祉や権利と いった価値概念	社会システムに関する 概念	自己概念, 他者の 思考・感情に関する 理解
具体的な行動事例	盗み, 殺人, いじめ 詐欺 (嘘), 援助	挨拶, 呼称, 生活習慣 テーブルマナー, 校則 服装	趣味, サークル活 動, 友人の選択

基準判断から区別されるとしている。また、「社会的慣習」概念は、第1段階（社会的均一性を表現するものとして慣習を肯定する段階、6-7歳）から、第2段階（社会的均一性を表現するものとしての慣習を否定する段階、8-9歳）、第3段階（慣習を規則や権威者の期待に沿うものとして捉え、規則や慣習を肯定する段階、10-11歳）、第4段階（慣習を恣意的なものとして捉え、規則体系としての慣習を否定する段階、12-13歳）、第5段階（慣習を社会の統一性を保つためのものと捉え、社会のシステムに媒介された慣習を肯定する段階、14-16歳）、第6段階（慣習を社会的な基準として捉えるが、慣習それ自体は社会的システムが適切に機能するための必要条件であるとは考えず、慣習を否定する段階、17-18歳）を経て、第7段階（社会的慣習は、社会的相互作用を円滑にするためにあると考え慣習を否定する段階、18-25歳）へと「社会的慣習」への肯定と否定とを繰り返しながら発達していくとされている。

また、Nucci (1996) は道徳性についての理解と社会的慣習についての理解とが相互にどのように関係づけられるかについて、「個人の自由」である個人領域の理解が子どもの発達段階に応じて次第に拡大していくことと深く結び付いていると主張している。また、Smetana (1982) は、個人についての考え方が自己理解と深く関係していると考え、個人領域には5つの発達段階があると主張しモデルを設定している。第1段階「物の所有や身体的特徴に基づいた個人（自他）の定義」は、自分らしさは外見で決められ、個人のプライバシーは自分だけの問題であるとしている段階であ

る。第2段階「行動特徴や明確な役割に基づいた個人（自他）の定義」は、行動パターン、行動特徴、明確な役割（性別、子ども）が自己を定義する上で重要になり、「男だから～する」といったように、個人の行動は自己の行動スタイルを確立するためになされる段階である。第3段階「思考、感情、意思を持った存在としての個人（自他）の定義」は思春期以降の段階であり、この段階では、他者とは異なる意思、感情、思想を持った存在として自己をとらえ始める。また、自分らしさを内面から作り出そうとする段階である。第4段階「統一された自己概念を持った者としての個人（自他）の定義」は青年期後半以降の段階であり、自己について行動を決定する統一体としてとらえるようになり、行動は自己のあらゆる側面とバランスがとれるように決定される。第5段階「自己概念を価値ある方向へ変容する決定者としての個人（自他）の定義」になると、自己概念を変容するものとしてとらえ、個人の意思決定を自己が発展し変容するプロセスとして考えるようになる。

以上のように、道徳判断は道徳や慣習領域のみならず個人領域にも発達段階があることが示されている。また、個人領域の思考に特徴的な自己決定権意識は道徳と慣習領域での社会的規制の意識があって始めて、社会的認知として機能する。つまり、個人領域は所与ではなく、大人や他者側からの指示や規制を行動規準として受け入れるけれども、同時に自分の選択や自由裁量の余地を求めようとする。それゆえ、個人領域は個人が社会慣習の規制や道徳的要請をどこまで受け入れるかに関わる領域であるため、個人領域の発達は児童

の道徳性の発達を捉える上で極めて重要な領域である（小柳，2004）。

### 3）規範意識における道徳理論に関する心理学的研究と課題

規範意識に関する心理学的研究では、Turielの領域特殊理論における「道徳」「慣習」「個人」の3領域と発達段階の関係について、多くの検討がなされてきた。

例えば、首藤・二宮（2003）は子どもの社会的慣習概念の発達に関する研究を行っている。児童158名と大学生43名を対象として、道徳、慣習、個人の各領域に典型的と仮定された12種類の場面对して、4つの基準から判断を行った結果、児童は学年に関係なく、大学生と同程度に道徳的逸脱を最も悪いと判断することが示された。「転入生・外国の子」の状況では、道徳的逸脱の場合は学年とともに「転入生でも悪い」とする判断が強くなり、慣習違反の場合は学年に関係なく「転入生・外国の子では悪くない」とする判断が強かった。また、個人領域の行為は「転入生・外国の子」であってもなくても「悪くない」とする判断が強くなり、4年生以降この傾向はさらに大きくなった。道徳および慣習領域の行為では、それを規制する規則・期待があると判断が強くなり、自己決定は否定される傾向が強いという結果が表れた。一方、個人領域の行為では、どの学年においても、それを規制する規則・期待が存在しないと判断される傾向が強くなり、また自己決定性があると判断される傾向が強いという結果が表れた。これらの領域パターンは領域理論での領域の定義とはほぼ並行しており、児童の社会道徳的判断が、彼らの質的に異なる領域概念を反映したものとみなすことができる。また、典型的な領域判断を示した判断に、ほとんど学年による違いが見られなかったことは、質的に異なる領域概念が低学年の児童においても存在し、それらは基準判断で見限り、高学年の児童のものと変わらないことを示唆している。

また、森川・鈴木（2006）の小中高大学生677名を対象とした研究によると、12-13歳では「状況依存性」の基準判断から「社会的慣習」をより相対的なものとして、「道徳」をより普遍的なものとして捉え、それぞれの特徴に応じた判断がで

きるようになることが示された。また、「道徳」判断が高まる際には「社会的慣習」判断が影響を与えるということが示された。これらは子どもたちが多様な考え方に触れ、これまで普遍的だと思っていた「社会的慣習」が一旦否定されることによって、「道徳」概念の奥に含まれる原理に気づくようになって考えられた。

そして、規範意識とともに規範行動を取り上げている、宮城県教育センター（2008）では、規範意識を高めるための一考察として、「規範を知っていても守る必要性を感じていないから行動しない」という状況があるために意識は高いものの行動は低い傾向にあると述べている。児童の規範意識の高まりの構造として「規範の学習」「規範の内面化」「規範に基づく行動」の3段階を設定し、3段階を高めるための要素を明らかにした。

まず、「規範の学習」を「規範の内面化」の段階へ高めるための要素は、「自己有用感」であり、「規範の内面化」のためには集団の中での実体験を伴った活動を通して、知識として獲得されていた規範を実感的に理解することが必要となる。また、「規範の内面化」を「規範に基づく行動」を高めるための要素は、「自己統制力」であるとし、「規範に基づく行動」のためには、実生活の中で内面化した規範に基づいて、自己中心的な考え方や利己主義的な価値観を制御していくことが必要である。これらのことから、「領域調整」の考え方や「自己有用感」、「自己統制力」は規範意識及び行動を高める要素であると示された。

さらに、規範行動の構造について取り上げている、福岡県教育センター（2007）では、規範行動を高める一考察として、「規範を内面化しても、きっかけとしての『動機づけ』がなければ、行動に表出することができない」と、児童の規範意識の行動化には「内面化」と「動機づけ」が必要な要素であると述べている。「規範の内面化」とは、「社会規範の意味や必要性がよく分かり、そのようなものによって自己の行動を律しようとする自覚が深まっている状態」のことであり、内面化には「認知」、「感情」、「技能」の3つの要素がある。3要素について、まず「認知」とは、規範の意味や必要性が「わかる」ことであり、「感情」とは規範の実践によりもたらされる感情や実践への意

欲を「感じる」ことであり、また「技能」とは場面や状況に応じて望ましい行動のとり方が「できる」ことであり、この3要素を高めることで規範を内面化させることができると述べている。また、「動機づけ」とは、「人が行動を起こし、一定の目標に向かって行動を持続させ、さらにこの行動を強化する心の準備」のことであり、動機づけを高めるためには「達成感」、「他者からの期待感」、「自己有用感」などを実感させる必要があり、動機づけを高めることで内面化した規範を行動に結びつけることができると述べている。これらのことから、規範の「内面化」と「動機づけ」を促すことが規範行動を高める要素であることが示された。

以上のように、規範意識に関する心理学的研究については、いくつかの研究がなされており、規範意識は発達の判断や領域判断などに関する研究が主に検討されてきた。しかし、規範行動も含めた研究はあまりされておらず、規範意識をより深く検討していく上では、規範行動も含めた検討が必要だと思われる。

#### 4) 規範意識にかかわる一般調査研究と課題

心理学的研究における、規範意識に関する研究では発達段階との関係を中心に調査が進められており、子どもを取り巻く環境要因（家庭・地域・学校など）が規範意識に及ぼす影響については、これまであまり検討が行われてこなかった。しかし、規範意識に関わる環境要因の影響について、行政等が実施する一般調査ではいくつかの調査が行われてきた。

例えば、長崎県教育センター（2008）によると、家の人に積極的な関わりを期待している（自分のことを理解してほしいなど）児童・生徒は、規範意識が一般的に高く、一方、家の人との誠実でない行動を改めてほしいと期待している（言うことがころころ変らないでほしいなど）児童・生徒は、規範意識が低いということが明らかになっている。また、家庭生活を楽しいと回答した児童・生徒は、楽しくないと回答した児童・生徒よりも規範意識が一般的に高いこと、毎朝家の人に挨拶する子どもは、そうでない子どもよりも規範意識が高いことを明らかにしている。このことから、家庭での生活が充実している児童ほど規範意識は高いということが言える。

また、廣岡・横矢(2006)の小学校88校(5,6年生)、中学校74校(1~3年生)、高等学校29校(1~3年生)を対象とした調査によると、規範意識に最も大きな影響を与えているのは、「学校適応感」であり、学校生活に対してポジティブな意識を持っているほど、児童の規範意識は高いということを明らかにしている。また、「友人関係」と「規範意識」の関係において、友だちとの関係がうまくいっていると認知している小学生ほど規範意識が高いということが明らかになっている。また、友人関係が良好であると認知していると規範意識が低かったのに対し、友人関係が良好でなおかつ学校に適応的であると、規範意識が高いということが明らかになった。このことから、学校生活が充実しており且つ学校生活に適応的な児童ほど規範意識は高いということが言える。これらの研究から、規範意識の発達には学校・家庭・地域の関わりが必要不可欠であるということが窺える。さらに、社会活動や勉強に対して意味を見出していて、将来展望を持てることが、規範意識の高さに繋がるといことも明らかにしている。

このように一般調査研究においては、子どもを取り巻く環境要因については検討されてきたが、関係する項目を集めての基本的な統計の分析に留まっていることが多く、詳細な分析までは行われていない。

## 目 的

本研究では、児童の規範意識の発達について、学校・家庭・地域での活動が規範意識に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。調査では、小学生5~6年生を対象とし、規範についてはTurielの領域特殊理論に基づき、規範を「道徳」「社会的慣習」「個人」の3領域に分けて詳細に検討する。なお、規範意識レベルの高さという観点も含めて明らかにするため、規範意識と共に、規範意識の高まりの結果と考えられる規範行動も取り上げる。また、宮城県教育センター(2008)では集団の中での実体験を伴った活動を通して、自己価値が高まり規範意識が高まるというモデルが示されており、桜井(1992)による児童用コンピテンス尺度から自己価値に関する項目(自己価値尺度)も合わせて取り上げる。

## 方 法

### (1) 調査対象者

県内の公立小学校5～6年生,6年級 173名(男子90名,女子83名:5年生84名,6年生89名)が調査対象者であった。

### (2) 調査期日

調査は平成25年5月に実施した。

### (3) 調査項目

調査は、以下に示す内容の児童に対する質問紙により行った。

- 1) 松尾(1999)の項目を使用した規範意識尺度(27項目)
- 2) 松尾(1999)の項目を使用した規範行動尺度(27項目)
- 3) 長崎県児童生徒の社会性・規範意識に関するアンケート調査(長崎県教育センター,2008)から,学校・家庭・地域での活動に関する項目(15項目)
- 4) デモグラフィック要因として,池城(2010)の学習関連・家族の文化的環境要因(10項目)
- 5) 庄司(1993)による児童のself-control尺度から社会的抑制・促進,個人的抑制・促進に関する項目(4項目)
- 6) 桜井(1992)による児童用コンピテンス尺度から自己価値に関する項目(5項目)

回答に際し,まず規範意識尺度については,調査対象者に対して「小学生が次のことをするのをどう思いますか?」という問いを設定し,どのくらい当てはまるかを4件法(1=「してはいけない」から4=「してもよい」)で評定を求めた。

規範行動尺度については「友だちが次のことをしているのを見たり,聞いたりしたら,あなたは友だちに注意をしますか?」という問いを設定して,どのくらい当てはまるかを4件法(1=「全く注意をしない」から4=「いつも注意する」)で評定を求めた。なお,規範行動尺度については,調査対象校の児童の評価に考慮して,他者の行動への注意を促すことで自己の規範に対しての行動の在り方を見るものとしている。

学校・家庭・地域での活動に関する項目については「あなた自身の学校でのことや家庭,地域で

のことについて,次のことはどの程度当てはまりますか?」という問いを設定し,4件法(1=「あてはまらない」から4=「よくあてはまる」)で評定を求めた。

学習関連・家族の文化的環境要因の項目については,それぞれ項目ごとに合わせた選択肢を採用して4件法,5件法でそれぞれ評定を求めた。

自己価値尺度については「文を読んで,いつもの自分に一番よく合う答えを考えて,あてはまる数字に○をつけてください」という問いを設定し,4件法(1=「いいえ」から4=「はい」)で評定を求めた。

## 結果と考察

### (1) 各尺度の因子分析

規範意識,規範行動,自己価値,学校・家庭・地域活動の4つの尺度をそれぞれで複数の因子が想定される場合は因子分析,1つの因子が想定される場合は主成分分析を行った。欠損値は「リストごとに除外」した。項目の選択は,解釈可能性と因子負荷量がいずれかの因子に.40以上であるという規準により行った。なお,各項目の得点化にあたって,規範意識尺度の項目は全て逆転項目であったため,「1」は4点,「2」は3点,「3」は2点,「4」は1点と得点化した。

#### 1) 規範意識尺度の因子分析

規範意識尺度27項目について,複数の因子の構成が推測されたため,重みのない最小二乗法による因子分析を行った。固有値は第1因子から順に5.39,2.76,1.19,1.17,1.01と推移していたため,この点と解釈可能性を考慮して,2因子解が適当である判断した。そこで,再度,最小二乗法により2因子を抽出し,プロマックス回転を行った。因子分析を行った結果をTable2に示す。

因子分析の結果,最終的には20項目が残った。それぞれの回転後の説明率は第1因子が23.10%,第2因子が11.56%となった。なお,「道徳」「慣習」「個人」の3領域とは異なり,「道徳・慣習」「個人」の2領域に分かれた。この結果について,首藤・岡島(1986)は,幼児においては道徳や慣習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と述べている。また,二宮(1984,1985)や首



**Table 2 規範意識尺度の因子分析結果(重みなし最小二乗法・プロマックス回転)**

項目内容	F1	F2
<b>F1 道徳・慣習意識因子 (15 項目、<math>\alpha=.843</math>)</b>		
10. 自分が得をするためにうそをつく。	.698	.067
08. ろうかを走る。	.689	.017
19. いやがるあだ名で、友だちを呼ぶ。	.689	-.128
25. 人に暴力をふるう。	.659	-.140
01. 人をきずつけることをわざという。	.578	.021
04. 集団でひとりの人を無視する。	.547	.026
07. 自分より弱い人をおどす。	.533	-.155
13. 人のものをかくす。	.516	.055
05. そうじをまじめにしない。	.494	.002
17. 先生の言うことを聞かない。	.471	.117
09. テレビを何時間も見続ける。	.462	.245
18. 夜、おそくまで起きている。	.462	.255
27. ノートの字をきれいに書かない。	.456	.251
26. 宿題をやっていかない。	.455	-.170
23. まちで信号無視をする。	.443	.032
<b>F2 個人意識因子 (5 項目、<math>\alpha=.758</math>)</b>		
24. 自分の気に入った服を買う。	-.211	.779
12. おこづかいで好きなものを買う。	-.059	.705
03. はでな服を着て遊びに行く。	.045	.625
21. 友だちと長電話をする。	.021	.559
15. 出された宿題以外は勉強しない。	.130	.451
負荷量平方和	4.56	2.01
因子寄与率(%)	23.10	11.56

藤・岡島(1986)では、道徳や慣習の概念的区別ができるようになる時期がTurielの理論や従来の研究結果よりも遅いという結果となっている。さらに、吉岡(1985)は、小学3年生から高校2年生までを対象に、年齢が上がるほど社会的慣習をはっきりと捉えるようになることを見出している。このような違いについて、首藤・岡島(1986)は、ルール違反に対する親・教師の反応など、環境との相互作用が日本と国外とで異なっていることが原因であると述べている。そのため、「道徳」「慣習」「個人」の3領域ではなく、「道徳・慣習」「個人」の2領域に分かれたことが推測される。

第1因子は「自分が得をするためにうそをつく」、「ろうかを走る」、「いやがるあだ名で、友だちを呼ぶ」など15項目で、道徳・慣習の規則やルールに関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、この因子を「道徳・慣習意識」と命名した。また、第2因子は「自分の気に入った服を買う」、「おこづかいで好きなものを買

う」、「はでな服を着て遊びに行く」など5項目で、個人の規則やルールの意識に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「個人意識」と命名した。また、Cronbackの $\alpha$ 係数を算出したところ、各因子の $\alpha$ 係数は0.843、0.758となり、信頼性が確認された。それぞれのI-T相関分析の結果は、道徳・慣習意識は最小値.379から最大値.661の間の値で、個人意識は最小値.393から最大値.610の間の値であった。

## 2) 規範行動尺度の因子分析

規範行動尺度27項目について、複数の因子の構成が推測されたため、重みのない最小二乗法による因子分析を行った。固有値は第1因子から順に9.45、2.27、1.17、と推移していたため、この点と解釈可能性を考慮して、2因子解が適当である判断した。そこで、再度、最小二乗法により2因子を抽出し、プロマックス回転を行った。因子分析を行った結果をTable3に示す。

因子分析の結果、最終的に22項目残った。そ

**Table 3 規範行動尺度の因子分析結果(重みなし最小二乗法・プロマックス回転)**

項目内容	F1	F2
<b>F1 道徳・慣習行動因子 (17項目、<math>\alpha=.942</math>)</b>		
07. 自分より弱い人をおどす。	<b>.814</b>	-.123
13. 人のものをかくす。	<b>.800</b>	-.086
17. 先生の言うことを聞かない。	<b>.784</b>	.075
25. 人に暴力をふるう。	<b>.768</b>	-.070
22. 人のものをぬすむ。	<b>.755</b>	-.075
04. 集団でひとりの人を無視する。	<b>.744</b>	-.006
26. 宿題をやっていかない。	<b>.708</b>	.070
14. 授業中にさわぐ。	<b>.701</b>	-.116
23. まちで信号無視をする。	<b>.693</b>	.033
05. そうじをまじめにしない。	<b>.690</b>	-.080
11. 学校のつくえに落書きをする。	<b>.674</b>	.106
10. 自分が得をするためにうそをつく。	<b>.672</b>	.053
20. 校舎に土足で上がる。	<b>.666</b>	.102
01. 人をきずつけることをわざという。	<b>.650</b>	.073
19. いやがるあだ名で、友だちを呼ぶ。	<b>.630</b>	.062
08. ろうかを走る。	<b>.592</b>	.121
02. マンガを学校に持ってくる。	<b>.591</b>	.051
<b>F2 個人行動因子 (5項目、<math>\alpha=.818</math>)</b>		
12. おこづかいで好きなものを買う。	-.170	<b>.878</b>
24. 自分の気に入った服を買う。	-.056	<b>.794</b>
21. 友だちと長電話をする。	.046	<b>.703</b>
03. はでな服を着て遊びに行く。	.087	<b>.571</b>
15. 出された宿題以外は勉強しない。	.277	<b>.445</b>
負荷量平方和	8.45	2.42
因子寄与率(%)	38.95	11.55

それぞれの回転後の説明率は、第1因子が38.95%となり、第2因子が11.55%となった。

第1因子は「自分より弱い人をおどす」、「人のものをかくす」、「先生の言うことを聞かない」など17項目で、道徳・慣習の規則やルールの行動に関する項目の内容が高い負荷量を示していた。そこで、この因子を「道徳・慣習行動」と命名した。また、第2因子は、「おこづかいで好きなものを買う」、「自分の気に入った服を買う」、「友だちと長電話する」など5項目で、個人の規則やルールの行動に関する項目の内容が高い負荷量を示していたため、この因子は「個人行動」と命名した。なお、因子分析の結果、規範意識尺度の結果と同様になり、「道徳」「慣習」「個人」の3領域とは異なり、「道徳・慣習」「個人」の2領域に分かれた。この結果は規範意識尺度と同様のことが考えられる。また、Cronbackの $\alpha$ 係数を算出したと

ころ、各因子の $\alpha$ 係数は0.942、0.818となり、信頼性が確認された。それぞれのI-T相関分析の結果は、道徳・慣習行動は最小値.584から最大値.718の間の値になり、個人行動は最小値.506から最大値.695の間の値であった。

### 3) 自己価値尺度の因子分析

1因子が推測される児童の自尊感情を測定する児童用コンピテンス尺度について、主成分分析を行い、因子を抽出した。分析を行った結果をTable4に示す。

分析の結果、最終的に4項目残り1因子解が得られ、説明率は61.65%となった。

この因子は「自分に自信がありますか」、「自分には、人にじまんできるところがたくさんあると思いますか」、「自分の意見は、自信をもって言えますか」、「今の自分に、まんぞくしていますか」の4項目で、自己の価値に関する項目の内容が高

**Table 4 自己価値尺度の主成分分析結果**

項目内容	F1
<b>F1 自己価値因子 (4項目、<math>\alpha=.788</math>)</b>	
01. 自分に自信がありますか。	<b>.858</b>
04. 自分には人にじまんでできるところがたくさんあると思いますか。	<b>.817</b>
02. 自分の意見は、自信をもって言えますか。	<b>.748</b>
03. 今の自分に、満足していますか。	<b>.709</b>
負荷量平方和	2.47
寄与率(%)	61.65

い負荷量を示していた。そこで、この因子は「自己価値」と命名した。また、Cronbackの $\alpha$ 係数を算出したところ、0.788となり、信頼性が確認された。I-T相関分析の結果は、最小値.508から最大値.703の間の値であった。

**4) 学校・家庭・地域活動尺度の因子分析**

児童の学校・家庭・地域での活動に関する項目について、複数の因子の構成が推測されたため、重みのない最小二乗法による因子分析を行った。固有値は第1因子から順に3.10, 1.77, 1.27と推移していたため、この点と解釈可能性を考慮して、3因子解が適当である判断した。そこで、再度、最小二乗法により3因子を抽出し、プロマックス回転を行った。分析を行った結果をTable5に示す。

因子分析の結果、最終的に11項目残った。それぞれの回転後の説明率は、第1因子が8.17%、第2因子が13.83%、第3因子が17.32%となった。

第1因子は「学校で先生とよく話をしている」、「学校でクラブ活動に参加している」、「学校で他の学年の人と関わっている」の3項目で、学校での活動に関する項目の内容が高い負荷量を示していた。そこで、この因子は「学校活動」と命名した。第2因子は「家族とよく話をしている」、「家族とよく出かける」、「家の人をよく勉強を教えてくれる」、「家族と普段、夕食を一緒に食べている」の4項目で、家庭での活動に関する項目の内容が高い負荷量を示していた。そこで、この因子は「家庭活動」と命名した。第3因子は「地域の子ども会によく参加している」、「地域の活動やお祭りに

**Table 5 学校・家庭・地域活動尺度の因子分析結果(重みなし最小二乗法・プロマックス回転)**

項目内容	F1	F2	F3
<b>F1 学校活動因子 (3項目、<math>\alpha=.563</math>)</b>			
04. 学校で先生とよく話をしている。	<b>.591</b>	.213	-.108
03. 学校でクラブ活動に参加している。	<b>.578</b>	-.128	.015
02. 学校で他の学年の人と関わっている。	<b>.443</b>	-.109	.185
<b>F2 家庭活動因子 (4項目、<math>\alpha=.646</math>)</b>			
06. 家族とよく話をしている。	.001	<b>.752</b>	-.118
08. 家族とよく出かける。	.004	<b>.598</b>	.076
09. 家の人をよく勉強を教えてくれる。	-.074	<b>.518</b>	.105
10. 家族と普段、夕食を一緒に食べている。	.005	<b>.437</b>	.019
<b>F3 地域活動因子 (4項目、<math>\alpha=.763</math>)</b>			
13. 地域の子ども会によく参加している。	.037	-.052	<b>.727</b>
14. 地域の活動やお祭りによく参加している。	-.051	-.070	<b>.722</b>
15. 地域の人に知り合いが多い。	.055	.069	<b>.645</b>
11. 地域の人と関わっている。	-.086	.206	<b>.602</b>
負荷量平方和	0.88	1.38	1.83
因子寄与率(%)	8.165	13.83	17.32

Table 6 規範意識と規範行動の相関係数

		規範行動	
		道徳慣習	個人
規範	道徳慣習	.429**	.287**
意識	個人	.153	.693**

\*\* $p < .01$

よく参加している」, 「地域の人に知り合いが多い」, 「地域の人と関わっている」の4項目で, 地域での活動に関する項目の内容が高い負荷量を示していた。そこで, この因子は「地域活動」と命名した。また, Cronbackの $\alpha$ 係数を算出したところ, 各因子の $\alpha$ 係数は0.563, 0.646, 0.763となり, 学校活動因子でいくらか低い値になったものの, 信頼性が確認されたといえる。それぞれのI-T相関分析の結果は, 学校活動は最小値.370から最大値.402の間の値で, 家庭活動は最小値.328から最大値.537の間の値で, 地域活動は最小値.521から最大値.597の間の値であった。

## (2) 各尺度間の相関係数

以下に, 因子分析で抽出された規範意識(道徳・慣習, 個人)得点及び規範行動(道徳・慣習, 個人)得点, 自己価値得点, 学校・家庭・地域活動得点を相関によって分析した結果を示す。

### 1) 規範意識および規範行動, 自己価値, 学校・家庭・地域活動の相関係数

Table6に規範意識(道徳・慣習, 個人)得点と規範行動(道徳・慣習, 個人)得点の相関分析の結果を示す。

規範意識と規範行動の相関について, 道徳・慣習意識と道徳・慣習行動( $r=.429, p<.01$ ), 個人意識と個人行動( $r=.693, p<.01$ )との間に1%水準で有意な中程度の正の相関が認められた。また, 道徳・慣習意識と個人行動との間に1%水準で有意な低い正の相関が認められた( $r=.287, p<.01$ )。個人意識と道徳・慣習行動については有意な相関は認められなかった( $r=.153, n.s.$ )。この結果から, 道徳・慣習意識が高い児童は道徳・慣習行動が高く, また個人意識が高い児童は個人行動が高いということが示され, 規範意識と規範行動には領域ごとに関係があるということが示された。また,

道徳・慣習意識が高い児童は個人行動も高いということも示された。

これらの結果については, 道徳・慣習や個人の領域における規範意識が高いと, その領域においても行動を促すということを意味している。また, 道徳・慣習, 個人に関する規範は, 意識と行動はそれぞれ同一の領域であることを認識していることが考えられる。つまり, 道徳・慣習的な規範については個人の自由である行動としては反映されず, 反対に個人の自由である規範については, 道徳・慣習の行動に反映されないことを意味している。しかし, 個人意識と道徳・慣習行動の関係から, 個人の意識が高くとも道徳・慣習の行動には表れていないことも示されている。このことは, 個人的な規範の意識が道徳・慣習領域の行動としては反映されないことを意味しており, 個人の自由であるとされる規範については道徳や慣習領域における行動としては表れないことが考えられる。

したがって, 自分がされて迷惑だと思ふことは他人がしてはいけないこと, 自分がされて迷惑だと思わないことは自己責任に基づく個人の自由であるとして規範意識の領域を明確に区別していることが考えられる。

Table7に規範意識(道徳・慣習, 個人)得点, 規範行動(道徳・慣習, 個人)得点と一般的な学校・家庭・地域活動得点の相関分析の結果を示す。

規範意識, 規範行動と一般的な学校・家庭・地域活動との相関について, まず規範意識については道徳・慣習意識と学校活動との間に5%水準で有意なとても低い相関が認められた( $r=.178, p<.05$ )。家庭活動( $r=.124, n.s.$ ), 地域活動( $r=.104, n.s.$ )との間には有意な相関は認められなかった。個人意識については学校活動( $r=-.013, n.s.$ ), 家庭活動( $r=.085, n.s.$ ), 地域活動( $r=.097, n.s.$ )の

**Table 7 規範意識, 規範行動と学校・家庭・地域活動との相関係数**

	規範	一般的学校・家庭・地域活動		
		学校	家庭	地域
意識	道德慣習	<b>.178*</b>	.124	.104
	個人	-.013	.085	.097
行動	道德慣習	<b>.335**</b>	<b>.162*</b>	<b>.264**</b>
	個人	<b>.154*</b>	.122	<b>.199*</b>

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

全ての活動との間に有意な相関は認められなかった。規範行動に関しては、道德・慣習行動については、学校活動 ( $r=.335, p<.01$ ), 地域活動 ( $r=.264, p<.01$ ) との間に 1% 水準で有意な低い正の相関が認められた。また、家庭活動 ( $r=.162, p<.05$ ) との間に 5% 水準で有意なとても低い正の相関が認められた。個人行動については、学校活動 ( $r=.154, p<.05$ ), 地域活動 ( $r=.199, p<.05$ ) との間に 5% 水準で有意なとても低い正の相関が認められた。家庭活動との間に有意な相関は認められなかった ( $r=.122, n.s.$ )。この結果から、学校や地域で積極的に活動している児童は道德・慣習行動が高く、学校や地域活動と規範行動(道德・慣習)は関連があることが示された。また、家庭活動については、道德・慣習行動における規範行動と関連はあるが、とても低い関係性であることや個人行動と関連がないことから、家庭での活動やコミュニケーションは規範意識、行動にほぼ関連がないことが考えられる。

これらの結果について、まず規範意識とそれぞれの活動の関係については、道德・慣習意識と学校活動の相関を除いては関連がなかった。そこで、この結果については 2 つの可能性が考えられる。まず 1 つは規範意識(道德・慣習, 個人)と学校・家庭・地域での活動にはそれぞれ相関がないこと(学校活動を除く)から、元々規範意識(道德・慣習, 個人)と学校・家庭・地域活動には関連がなかったことが考えられる。2 点目は活動の多少にかかわらず、規範意識が同程度であったと考えられる。分析の結果からは、児童の道德・慣習における規範意識の全体の評定値が、4 段階尺度の

内の 3.8 ( $SD= 0.25$ ) の値を示しており、ほぼ 4 に近い値を示していた。それに対して、道德・慣習における規範行動は 3.0 ( $SD= 0.59$ ) の値であった。この結果から、2 点目の可能性の方であるといえ、道德・慣習領域における規範意識は全体的により高い意識レベルであったことが推測され、そのために意識レベルには関連が見られなかったことが考えられる。また、学校活動と道德・慣習領域における規範意識については、関係性は認められたもののとても低い相関であったため、家庭や地域活動と道德・慣習領域における規範意識の関係と同様な結果であったと考えられる。

道德・慣習領域の規範行動については、それぞれの活動との関連が認められた。宮城県教育センター(2008)では、「規範の内面化」のためには集団の中での実体験を伴った活動を通して、知識として獲得されていた規範を実感的に理解することが必要であるとしている。さらに集団の中での活動の過程において、他者から肯定的な評価を受けることで自己価値が高まり、自己価値が高まることで所属している集団がかけがえのない集団になり、その中で人間関係を円滑にするための規範の必要性についても実感的に理解し、内面化が進むことを示している。このモデルに関連して、規範行動(道德・慣習)は学校や地域活動と関連があることから、学校や地域等で積極的に活動している児童はその所属集団の中での活動やコミュニケーションを介して、道德や慣習に関する規範を学び意識レベルの高まりとしての行動として表れていることが考えられる。このことは、学校や地域における活動については、一般的に学校や地域

において、そのコミュニティ内での規則を学ぶ場となっていることから、その集団内での様々な人々とのコミュニケーションを介して道徳や慣習に関する規則を学び行動を促していることが考えられる。また、その集団内の人間関係の円滑化を図るための規範として道徳や慣習に関する規則を学び、行動を促していることが道徳・慣習領域の規範行動の高さと関連していることが推測される。

個人領域の規範行動については、学校、地域活動と関連が認められた。この結果については、学校での集団生活や地域の人々との人間関係や生活の円滑化を図るためには、個人的な規範についても遵守し行動を促す必要があることをそれぞれの活動を通して学んでいることが考えられる。しかし、それぞれ有意な相関ではあったものの数値的にはほとんど相関がなかったことから、これらの結果は可能性として推測される。また、一般的なそれぞれの場における活動が児童に影響を与えていなかった、もしくはそれぞれの場における活動が児童に多面的に影響を与えていた（個人的な規範についても守らないといけない、または個人的な規範は強制されるものではなく個人の自由であるから守らなくてもよい等といった価値を様々な人々から受け、固定的な価値ではなく多面的な価値が与えられていた）ことも推測されるだろう。

その中でも、家庭活動との関連については学校や地域活動と同様に、家庭における活動や他者とのコミュニケーションを介して道徳や慣習に関する規範を学び行動を促していることが考えられる。しかし、分析の結果では全体的に道徳・慣習行動との関連がとても低い相関でありほぼ関連がなかった。このことは家庭活動が全く影響を与えていない訳ではなく、家庭における活動やコミュニケーションで得られる規範の価値は家庭によ

てそれぞれ異なっているために個々の児童に与える影響は異なっていることが推測される。また、個人行動についても相関がなかったことから、家庭によって規範の価値観がそれぞれ異なっているため、児童に与える影響はそれぞれ異なることが推測される。したがって、各家庭の活動やコミュニケーションの在り方はそれぞれ異なっているものの、積極的に家族と関わりコミュニケーションを促している児童は道徳・慣習領域における規範行動は高まる可能性はあることが考えられる。しかし、個人行動にはほぼ関連がないことがいえる。

Table8に自己価値点と一般的な学校・家庭・地域活動点の相関分析の結果を示す。

自己価値と一般的な学校・家庭・地域活動の相関について、自己価値は学校活動 ( $r=.341, p<.01$ ), 家庭活動 ( $r=.279, p<.01$ ), 地域活動 ( $r=.240, p<.01$ ) の全ての活動との間に1%水準で有意な低い正の相関が認められた。この結果から、学校や家庭、地域での活動と自己価値には関連があり、それぞれの場で積極的に活動している児童ほど自己価値は高いということが示された。

この結果について、滝(2005)によれば、自己価値は「他者の存在を前提として自分の存在価値を感じる、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感」であり、また「社会(集団)に対する信頼と同時にその社会(集団)の一員であることへの喜びの感覚」であるとされている。それを踏まえた上で、宮城県教育センター(2008)では、「規範の内面化」のためには集団の中での実体験を伴った活動を通して、知識として獲得されていた規範を実感的に理解することが必要であるとしている。さらに集団の中での活動の過程において、他者から肯定的な評価を受けることで自己価値が高まり、自己価値

**Table 8 自己価値と学校・家庭・地域活動との相関係数**

	一般的学校・家庭・地域活動		
	学校	家庭	地域
自己価値	<b>.341**</b>	<b>.279**</b>	<b>.240**</b>

\*\* $p<.01$

が高まることで所属している集団がかけがえのない集団になり、その中で人間関係を円滑にするための規範の必要性についても実感的に理解し、内面化が進むことを示している。そのため、この結果はそれぞれの場で行われる実体験を伴った活動を通して、身近な人々や様々な人々と関わりを持ちコミュニケーションを介して、あらゆる角度から自己を見つめることができる。また、その関わりの中で、新たな自分の可能性を発見したり、他者からの助言や肯定的な評価を受けたりと、様々な人々とのコミュニケーションが児童の自己価値を高めていることが考えられる。

Table9に規範意識（道徳・慣習，個人）得点、規範行動（道徳・慣習，個人）得点と自己価値得点の相関分析の結果を示す。

規範意識、規範行動と自己価値との相関について、まず規範意識については道徳・慣習意識と自己価値との間に有意な相関は認められなかった ( $r=.148, n.s.$ )。また、個人意識と自己価値との間に有意な相関は認められなかった ( $r=.058, n.s.$ )。規範行動については、道徳・慣習行動と自己価値との間に1%水準で有意な低い正の相関が認められた ( $r=.236, p<.01$ )。また、個人行動と自己価値との間には有意な相関は認められなかった ( $r=.154, n.s.$ )。この結果から、自己価値が高い児童は道徳・慣習行動が高く、自己価値と規範行動（道徳・慣習）には関連があることが示された。

この結果について、まず規範意識（道徳・慣習，個人）と自己価値の関係については関連がなかった。そこで、この結果については2つの可能性が考えられる。まず1つは規範意識（道徳・慣習，個人）と自己価値にはそれぞれ相関がないことか

ら、元々関連がなかったことが考えられる。2点目は自己価値の高低にかかわらず、規範意識が同程度であったと考えられる。分析の結果からは、児童の道徳・慣習における規範意識の全体の評定値が、4段階尺度の内の3.8 ( $SD= 0.25$ )の値を示しており、ほぼ4に近い値を示していた。それに対して、道徳・慣習における規範行動は3.0 ( $SD= 0.59$ )の値であった。この結果から、2点目の可能性の方であるといえ、道徳・慣習領域における規範意識は全体的により高い意識レベルであったことが推測され、そのために意識レベルには関連が見られなかったことが考えられる。

また、自己価値と規範行動（道徳・慣習）の関係については、自分の価値が高いと認識している児童ほど道徳や慣習に関する規則やルールを行動において守ることができている。この結果から、宮城県教育センター(2008)によると、自己価値が高まることで学校や家庭、地域など、自分が所属している所属集団の人間関係の円滑化を図るために道徳や慣習に関する規則を守ることが示されていることから、自己価値の高さが道徳・慣習領域における規範行動の高さと関連していることが推測される。

さらに、自己価値と個人意識、行動との関係について、自己価値が高まると所属集団の円滑化を図るための道徳・慣習に関する規範を遵守し行動を促すことが示されているが、個人的な規範を守ることが所属集団の円滑化には繋がらないことが考えられる。そのため、自己価値の高さと個人領域における規範意識、行動との関連はなかったことが考えられる。

**Table 9 規範意識、規範行動と自己価値の相関係数**

規範	領域	自己価値
意識	道徳慣習	.148
	個人	.058
行動	道徳慣習	<b>.236**</b>
	個人	.154

\*\* $p<.01$

### (3) 学年、性別による各尺度の平均値と比較

以下に、学年、性別による規範意識（道徳・慣習、個人）得点、規範行動（道徳・慣習、個人）得点の違いを検討するため、分散分析を行った結果を示す。

#### 1) 規範意識得点の学年、性別による違い

学年、性別による規範意識（道徳・慣習、個人）得点の違いを検討するため、性と学年を要因とする2（男性、女性）×2（5年、6年）の2要因分散分析を行った。その結果をTable10に示す。

分析の結果、道徳・慣習意識に関して、性別において1%水準で有意な主効果が認められ( $F(1, 166)=4.182, p<.01$ )、女子の方が男子よりも道徳・慣習得点が高かった。また、学年には有意な主効果は認められなかった( $F(1, 162)=1.489, n.s.$ )。学年と性別の交互作用も有意ではなかった( $F(1, 162)=2.787, n.s.$ )。

個人意識に関しては、学年及び性別の主効果は有意ではなかった。学年と性別の交互作用は1%水準で有意であった( $F(1, 163)=7.904, p<.01$ )。そこで、下位検定を行ったところ、6学年における性別の単純主効果が、1%水準で有意であり( $F(1, 163)=7.565, p<.01$ )、6学年の女子が男子よりも個人意識が低いことが示された。また女子における学年の単純主効果についても、5%水準で有意であり( $F(1, 163)=4.841, p<.05$ )、6学年の女子が

5学年の女子よりも個人意識が低かった。

この結果は、まず性別において道徳・慣習意識については女子の方が男子の方よりも高かったことから、男子よりも女子の方が道徳・慣習領域における規範を意識していることがいえる。このことは男子よりも女子の方が道徳的な規則やルールを守るべきものとして認識していることが推測される。また、個人意識については女子の方が男子の方よりも低かったことから、山岸(2002)の結果により、女子の方が男子の方よりも発達していることが考えられる。山岸(2002)によると、青年期の規範意識の稀薄性は規範の捉え方の発達の一過程と考えられ、規範を根源的に問い直そうとする志向は、慣習として社会で通用しているから、守るように言われているから従うのではなく、なぜ守るのか、なぜ必要なのかを考え直そうすることであり、他律を拒否して自律的になろうとすることであることが示されている。また、「守る必要があるものは守るが、規範の中には本人に任せてもいいものもある」という分化ができてきたこと、すなわちTurielが示している「道徳」「慣習」「個人」のルールが明確化してきたことが考えられ、規範を「守る必要など一切ない」と考えている訳ではなく、他者の権利や安全に関与する道徳的な規範と他の規範を区別し、守る必要性や規範の重要性を考えて判断していることが示されて

Table 10 規範意識得点の学年、性別比較(分散分析)

領域	学年	性別	N	平均値(SD)	分散分析 (F値)		
					学年	性別	交互作用
道徳・慣習	5	男	43	56.978(3.356)	1.489	4.182** 女>男	2.787
	5	女	36	57.194(3.003)			
	6	男	43	55.302(5.352)			
	6	女	44	57.454(2.416)			
個人	5	男	43	11.860(3.814)	0.139	0.930	7.904** 6年:男>女 女子:5年>6年
	5	女	36	12.861(3.855)			
	6	男	44	13.181(2.863)			
	6	女	44	11.136(3.407)			

\*\* $p<.01$



いる。したがって、この結果について、男子は個人の自由である規範（個人意識）についても守らないといけないという認識のもとに、規範を個人の意見に基づく判断ではなく、同調的な判断により規範を守ることが意識していることが考えられる。それに対して、女子は男子よりも低かったことから、個人的な規範については同調的な判断ではなく他者の権利や規範を遵守する必要性を考え、自己責任に基づく個人の自由であるとより認識していることが考えられる。

また、学年の発達については個人領域に関して、6 学年の女子は 5 学年の女子より低下している。この結果は山岸 (2002) から、より発達している状態だと考えられ、個人領域に基づく規範については、自己責任に基づく個人の自由であるとより認識していることが考えられる。したがって、女子については 5 学年から 6 学年に上がると個人意識が低下していることから、個人意識における規範意識は発達していることがいえる。

## 2) 規範行動得点の学年、性別による違い

学年、性別による規範行動（道徳・慣習、個人）得点の違いを検討するため、性と学年を要因とする 2（男性、女性）× 2（5 年、6 年）の 2 要因分散分析を行った。その結果を Table 11 に示す。

分析の結果、道徳・慣習行動に関して、性別の主効果において有意傾向がみられ ( $F(1, 159)=2.938, p<.10$ )、女子の方が男子よりも高

かった。学年の主効果は有意ではなかった ( $F(1, 159)=.035, n.s.$ )。また、学年と性別の交互作用は有意ではなかった ( $F(1, 159)=.284, n.s.$ )。

個人行動に関しては、学年及び性別の主効果は有意ではなかった。また、学年と性別の交互作用が 5% 水準で有意であったため ( $F(1, 163)=3.916, p<.05$ )、下位検定を行ったところ、女子における学年の単純主効果が 5% 水準で有意であり ( $F(1, 163)=4.595, p<.05$ )、6 学年の女子の方が 5 学年の女子よりも個人行動が低いことが示された。

この結果について、まず性別においては道徳・慣習領域における規範意識の結果と同様に女子の方が男子の方よりも高かったことから、男子よりも女子の方が道徳・慣習領域の規範を意識し行動しているといえる。このことは男子よりも女子の方が道徳的な規則やルールを守るべきものとして意識し、行動していることが推測される。

また、学年の発達については個人領域に関して、6 学年の女子は 5 学年の女子より低下している。この結果については個人領域における規範意識の結果と同様なことが考えられ、女子は 5 学年から 6 学年に上がると個人行動が低下していることから、個人領域における規範行動は発達していることがいえる。

男女と学年の違いを踏まえた規範意識の発達という側面からこれらのことをまとめると、女子は男子よりも道徳・慣習領域における規範意識、行

Table 11 規範行動得点の学年、性別比較(分散分析)

領域	学年	性別	N	平均値(SD)	分散分析 (F値)		
					学年	性別	交互作用
道徳・慣習	5	男	42	50.095(11.360)	0.035	2.938 <sup>†</sup> 女>男	0.284
	5	女	37	51.973(9.630)			
	6	男	42	49.547(10.338)			
	6	女	42	53.119(8.985)			
個人	5	男	43	9.162(3.886)	1.207	0.015	3.916* 女子:5年>6年
	5	女	39	10.386(4.648)			
	6	男	43	9.674(3.378)			
	6	女	42	8.595(2.996)			

\* $p<.05$ , <sup>†</sup> $p<.10$

動が高く、また学年が5学年から6学年に上がると自己責任に基づく個人の自由の判断である個人行動が低下していることから、男子よりも女子の方が概して、規範意識、行動は発達していることが考えられる。

## ま と め

本研究では学校や家庭、地域における活動が児童の規範意識にもたらす影響を明らかにした。まず研究の分析結果から、学校や家庭、地域での活動が児童の規範意識、行動の発達に関連があることが明らかになった。それぞれの場における活動については、勿論、活動自体に規範意識を発達させていることも考えられるが、主に活動におけるそれぞれの場での他者とのコミュニケーションを介して、道徳・慣習、個人領域の規範を学び行動を促していることが考えられる。よって、それぞれの場における活動やコミュニケーションが規範意識、行動を高めていることがいえる。

### 1) 学校での活動が規範意識に及ぼす影響

学校活動については、学校生活や学校での活動は集団生活であるため、その集団生活の中で教師や友人等との各活動におけるコミュニケーションを介して規範を身に付け、意識レベルの高まりとして表れた行動として道徳・慣習領域における規範意識を学んでいる。また、他者との活動やコミュニケーションを通して、集団の中にも個々がそれぞれの規範を所持しているということに気づき、学校生活の円滑化を図るためには道徳・慣習領域の規範のみならず、個人の規範についても遵守し行動を促す必要があることから、学校活動には個人の自由であるとされる個人領域の規範についても学び行動を促す機能がある。そのため、学校での活動では学校生活を営む上では全員が同じ方向に向かうために、個としてではなく集団として行動を促すことが望ましいものとしてコミュニケーションが展開されていることが考えられる。すなわち、学校活動で展開されるコミュニケーションは、集団生活の円滑化を図るために道徳や慣習などの普遍的な規範から個人的な規範まで幅広い規範を遵守する方向で価値づけ、それらは意識レベルに留まらず行動として規範意識を高めていることが考えられる。

### 2) 家庭での活動が規範意識に及ぼす影響

家庭活動については、家庭生活は規範を学ぶ最初の場であり規範意識形成の基盤でもあることから、家庭での活動や幼少期からの家族とのコミュニケーションを介して道徳や慣習に関する普遍的な規範を学んでいることが考えられる。しかし、分析の結果では全体的に道徳・慣習行動との関連がとても低い関連でありほぼ関連性がなかった。このことは、家庭活動が規範行動（道徳・慣習）に影響を与えていない訳ではなく、家庭における活動やコミュニケーションで得られる規範の価値は、家庭によってそれぞれ異なっているために個々の児童に与える影響は異なっていることが推測される。また、個人領域の規範についても家庭によってそれぞれ異なっているため、個々の児童に与える影響は個々によって異なっていることが推測される。つまり、家庭によって個人の自由である規範についても必ず守らないといけないケースもあれば、それは個人の自由であるため必ずしも守る必要はないというケースもあることが考えられ、各家庭によって個々の児童にもたらす影響は異なっていることが考えられる。したがって、道徳・慣習領域における規範意識については、各家庭によって活動様式やコミュニケーションの在り方は異なるものの、積極的に家族と関わりコミュニケーションを促している児童は高まる可能性はあるが、個人領域の規範意識については個々の児童によって与えられる影響が異なっているため、家庭での活動がもたらす影響は千差万別であるといえる。

### 3) 地域での活動が規範意識に及ぼす影響

地域活動については、地域行事や地域の子ども会などの活動を通して地域の人々と関わる機会があるため、そのような活動を経て道徳や慣習などの普遍的な規範を学んでいることが考えられる。その結果として、地域活動が道徳・慣習領域における規範意識、行動を高めていることがいえる。しかし、個人領域については各地域によって規範の価値観が異なっているため、地域がもたらす影響は個々の児童によって千差万別であることが考えられる。つまり、地域によって個人の自由である規範についても必ず守らないといけないケースもあれば、それは個人の自由であるため必ずしも

守る必要はないというケースもあることが考えられ、地域性の違いによって個々の児童にもたらす影響は異なっていることが考えられる。このことは地域特有の影響であることがいえ、積極的に地域の人と関わっている児童は道徳・慣習領域のみならず個人行動も高いことがいえる。

したがって、一般的な学校、家庭、地域での活動による規範意識への影響について、まず道徳・慣習領域の規範意識とそれぞれの場における活動の関連については、「学校」「家庭」「地域」での活動には、それぞれの場での生活に適應するための方略として道徳・慣習領域の規範が存在し、その規範について吟味し実体験を伴った活動を通してその行動は高められるという機能がある。よって、道徳・慣習領域における規範意識は「学校」「家庭」「地域」のいずれのコミュニティに偏ることなく、それぞれ場における活動を通して高められるということがいえる。

個人領域の規範意識とそれぞれの場における活動の関連については、まず学校活動においては集団生活の中で様々な他者とコミュニケーションを介して、他者の様々な考えや価値観などを認識し共有することができ、その上で全員がよりよく学校生活を送るためには、全員が同じ方向で活動していくことが望ましいものとして価値づけられていることが考えられる。つまり、学校での活動は個人領域の規範についても遵守する方向へと促す機能があるということがいえる。よって、学校での活動によって与えられる規範意識（個人領域）への影響については、道徳・慣習領域の規範意識と同様に、学校での活動は学校生活における集団生活の円滑化を目的としているため、学校での活動を通して個人の自由であるとされる規範についても遵守することが望ましいとして価値付けられていることがいえる。また、家庭や地域活動については学校生活とは異なり、個々の児童の生活地帯によって異なっているため、個々の児童によってそれらの場における活動やコミュニケーションがもたらす影響は異なっていることが考えられる。すなわち、家庭や地域での活動によって与えられる規範意識（個人領域）への影響は児童によって異なることがいえる。

## 付 記

本論文は、第 1 著者（下條太貴）が、2014 年（平成 26 年）3 月に琉球大学大学院教育学研究科に提出した、修士論文「児童の規範意識の発達に関する研究－学校・家庭・地域での活動が規範意識に及ぼす影響－」（未公刊）の一部を加筆、修正したものである。第 2 著者（廣瀬等）は、琉球大学大学院教育学研究科における第 1 著者の指導教員である。

## 引用文献

- Benesse 教育研究開発センター（2004）. 第 1 回 子ども生活実態基本調査報告書  
福岡県教育センター（2007）. 規範的な行動を促す指導の手引－「内面化」「動機づけ」を大切に  
にした総合単元的な学習－ 研究紀要, 162, 11-12.  
廣岡秀一・横矢祥代（2006）. 小学生・中学生・高校生の規範意識と関連する要因の分析 三重大学教育学部研究紀要, 57, 111-120.  
池城やよい（2010）. 児童の学習習慣と CAMI および自己調整学習との関連性に関する研究－学校学習習慣と家庭学習習慣のつながりを中心として－ 琉球大学教育学研究科修士論文（未公刊）  
Kohlberg, L. (1971). From is to ought : how to commit the natudistic fallacy and get away with it in the study of moral development, In T,Mischel(Ed.),*Cognitive Development and Epistemology*,p.p.151-235,Academic Press.New York. (永野重史(編))(1985). 道徳性の発達と教育 新曜社)  
小柳正司（2004）. ポスト・コースバークの道徳性発達理論と道徳教育：イリノイ大学シカゴ校における道徳教育プログラムの開発, 14, 57-68.  
松尾直博（1999）. 子どもの自己決定と領域別社会的ルールの発達 筑波大学心理学研究紀要, 21, 107-113.  
宮城県教育研修センター（2008）. 児童生徒の規範意識を高めるための一考察－「規範意識発達段階表」を活用した指導モデルの提言を通して－

- 森川敦子・鈴木由美子 (2006). 子どもの「社会的慣習」と「道徳」との概念区分における「状況依存性」の発達の検討, 広島大学大学院教育学研究科紀要, **55**, 53-59.
- 文部科学省 (2010). 平成 21 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 長崎県教育センター (2008). 平成 19 年度長崎県児童生徒の社会性・規範意識に関する調査報告
- 日本青少年研究所 (2004). 高校生の生活と意識に関する調査
- 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 回発表論文集, 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 回発表論文集, 672.
- Nucci, L. (1996). Morality and Personal Sphere of Actions. In E. Reed, E. Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and Knowledge*, Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1930). *Le jugement moral chez l'enfant*. Geneve: Institut J.J. Rousseau. (大伴茂 (編) (1957). 児童道徳判断の発達 臨床児童心理学同文書院)
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan. (大伴茂 (編) (1956). 児童道徳判断の発達 同文書院)
- 桜井茂男 (1992). 認知されたコンピテンス測定尺度 (日本語版) の作成 教育心理学研究, **31**, 275-283.
- Smetana, J. G. (1982). *Concepts of self and morality: Women's reasoning about abortion*. New York, NY: Praeger publishers.
- 庄司一子 (1993). 児童の self-control の発達の検討 教育相談研究, **31**, 47-58.
- 首藤敏元・二宮克美 (2003). 子どもの道徳的自立の発達 風間書房
- 首藤敏元・岡島京子 (1986). 子どもの社会的ルール概念 筑波大学心理学研究, **8**, 87-88.
- 滝充 (2005). 規範意識の形成と教師の指導力 CS 研レポート, **55**, 10-13.
- Turiel, E. (1978). The development of concepts social structure: Social convention. In Glik, j. & Clark Stewart, K. A. (Eds.), *The development of social understanding*. New York: Gardner Press. 25-107.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge : Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 山岸明子 (2002). 現代青年の規範意識の稀薄性の発達の意味 順天堂医療短期大学紀要, **13**, 49-58.
- 吉田俊和 (2005). 規範意識の '崩れ' の背景 - 学校教育が果たす大きな役割 - CS 研レポート, **55**, 6-9.
- 吉岡昌紀 (1985). 道徳と対立する社会的習慣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 回総会発表論文集, 106-107.