

児童における規範意識の構造とその関連要因

The Structure of Norm-consciousness within Primary School Children and its Correlated Factors

安香 宏*・田中 純夫**・関 真理子*・中村奈緒子**・笠井 孝久***

Hiroshi AKOH, Sumio TANAKA, Mariko SEKI,
Naoko NAKAMURA and Takahisa KASAI

I 問題と目的

小学生時代の後半は、前思春期とも呼ばれ、あらゆる面で“こども”から“おとな”になる発達的变化がスタートする時期である。最近の主として身体面での発達加速化ないしは前傾化に比べると、心理面での発達は1歩も2歩も遅れをとるようになってきているのではないかと懸念される。そして心理的発達のうちでも、知的な側面よりは社会的な側面のほうが、その遅れはいっそう顕著なのではないかとも考えられる。

児童期後半の社会的側面での発達課題のうちでも、規範意識や規範行動の確立は殊更に重要であろうが、それは、Kohlberg, L. のいう“良い子志向”から徐々に脱皮して、自分なりの考えに基づく個性的な志望が明確になっていくことが、主たる内容になると考えてもよい。換言すれば、周囲からの要請や期待という意味での“お仕着せの”価値観から、“自分なりの”価値観への変容、Erikson, E.H. のいう自我同一性の確立の第一歩ということもできよう。

我々は数年前から、Hamilton, V.L. (ウェイン州立大学, ミシガン), Blumenfeld, P. (ミシガン大学) らとの共同研究により、日常の学校教育場面における学業面と社会的行為面(以下「行為面」という)でのさまざまなルールについての意識や行動について、上昇を志向する「志望モラリティ(以下「志望 M」という)」と、下限基準への違背を顧慮する「義務モラリティ(以下「義務 M」という)」の2種類の規範意識を区別する観点から、日米の児童を対象とする比較研究を行ってきた。本研究においてもこの観点を軸に据え、前述の問題意識から小学校高学年児童の規範意識の構造およびその関連要因を検討し、児童の望ましい社会化を促進するための有効な方策を模索することを目的とした。

II 本研究の位置づけと理論的枠組み

一 本研究の接近方法

道徳性(モラリティ)についての従来の研究においては、主として個別的な臨床事例を扱い

* 千葉大学教育学部

** 千葉県警察本部

*** 千葉大学大学院生(教育学研究科)

↑ 本研究は、昭和63・平成元年度科学研究費(一般研究C, 研究課題番号63510045, 代表者・安香 宏)によるものである。

罪悪感や同一視機制などの情緒的側面を重視する精神力動論的立場、道徳的判断を状況テストなどによって発達的にとらえていく認知発達論的立場、誘惑への抵抗や愛他行動などを実験場面において究明していく行動論的立場などからの、理論的あるいは実験的検討が主流を占め、しかも、上記の諸立場に立つ接近は、それぞれ比較的独立に進められ、相互交渉や統合的試みはほとんどなされてこなかったとあってよい。本研究は、従来のこれら諸立場のいずれかに依拠するものではない。使用した研究方法からすれば、認知的側面や行動的側面を取り上げる折ちゅう的な接近であるといってもよい。

研究対象の道徳性として何を取り上げるかについて、我々は、Kohlberg, L. のように生命尊重とか法規範尊重といった原理的命題は、対象としなかった。児童が学校教育場面で日常的に経験するさまざまな事柄のうちに含まれる主として規則（ルール・システム）についての認識や感情を、「規範意識」とみなして取り上げることとした。このように研究対象を設定することは、Kohlberg, L. が批判している「習慣」を扱うこととなり、道徳性研究にはならないとする考え方もあろうが、学校教育で実際に機能している道徳性形成（社会化）のプロセスでは、その手段として上記のような諸規則についての認識や感情そして行動を問題にしているわけで（例えば校則の運用）、我々はそこに焦点を絞ったわけである。また上記のことから、我々の研究対象は「規則意識」とすべきであるのかもしれないが、我々は「それを通して規範形成がなされる」という意味で、あえて「規範意識」と呼ぶことにした。

二 本研究で用いる基本概念

「規範」：児童が、学校教育場面で日常的に経験する、学業面と行為面でのさまざまな事柄のうちに含まれるルール・システムで、「上昇志向（志望 M）」と「下限顧慮（義務 M）」の2種を考える。

「規範意識」：上記2種のルール・システムに対する認識と感情で、我々はこれを「道徳性」の意識面での現象形態ないしは操作的に取り出されたものと考え。そして、「規範認識」、「規範感情」、「賞罰意識」の3側面を、この概念の中に包摂されるものと考え。

「志望 M」：「上昇志向」のモラリティで、学業面では高い達成（成就）をめざすこと、行為面では良い行為（善行）をめざすことである。理念的には、上限基準というものは明確ではなく、多くの場合、個別的なもので一般性を持っていない。

「義務 M」：「下限顧慮」のモラリティで、学業面では低い達成（落後）にならないようにすること、行為面では悪い行為（悪行）をしないようにすることである。理念的には、下限基準というものは明確であり、多くの場合、罰則などに明示されるような一般性を持っている。

「規範認識」：表面的な認識の次元での、上昇志向と下限顧慮の程度。

「規範感情」：上昇志向と下限顧慮の、それぞれ内化（どれだけ身につけているか）の程度。

「賞罰意識」：児童の意識における社会的要請の反映としての、上昇に対する賞、下限違背に

表1 規範意識の12指標の名称

| | | 規範認識 | 規範感情 | 賞罰意識 |
|---------------|-----|-------|-------|-------|
| 志望M (上昇志向) | 学業面 | 成就志向度 | 成就満足感 | 成就賞意識 |
| | 行為面 | 善行志向度 | 善行満足感 | 善行賞意識 |
| 義務M (下限顧慮) | 学業面 | 落後顧慮度 | 落後嫌悪感 | 落後罰意識 |
| | 行為面 | 悪行顧慮度 | 悪行嫌悪感 | 悪行罰意識 |

対する罰の、それぞれ予期の程度。

以上の概念規定から、モラリティ別（志望、義務）×領域別（学業面、行為面）×側面別（規範認識、規範感情、賞罰意識）で、12の規範意識の指標が想定されるわけで、それらを表1に示すように命名した。

III 調査対象，調査時期および調査方法

一 調査対象

千葉市とその近在都市にある公立小学校5校の21学級に在籍する5年生819名（男子423名，女子396名）。ただし，回答の不完全等により，有効資料数は各変数ごとに多少異なる。

二 調査時期

1988年11月から1989年1月の間。

三 調査方法

1 質問紙法調査

(1) 規範意識をとらえる質問紙

学業面と行為面の双方について，各5項目計10項目の日常的事柄を選び，またそれら10項

表2 規範意識をとらえる質問項目

| |
|-------------------------------|
| 学業面（上昇志向） |
| 1. テストでよい点をとる |
| 2. 勉強でがんばる |
| 3. 授業中，先生の質問に，自分から手をあげて答えられる |
| 4. 宿題をやるだけでなく，自分からすすんで勉強する |
| 5. 答えが合っても，もっとよい出し方はないかと考えてみる |
| 行為面（上昇志向） |
| 1. 人に親切にする |
| 2. 弱い子を，いじめられないようかばってあげる |
| 3. おこられるとわかっていても，正直に話す |
| 4. つらいことは人にやらせないで，自分がひきうける |
| 5. 教室やろうかなどにゴミがおちていたら，すすんでひろう |
| 学業面（下限違背） |
| 1. テストで悪い点をとる |
| 2. 勉強をなまける |
| 3. 授業中，先生の質問に答えられない |
| 4. 宿題をやらない |
| 5. 答えさえ出れば，その出し方はたしかめない |
| 行為面（下限違背） |
| 1. 人にいじわるをする |
| 2. 弱い子がいじめられていても，知らないふりをする |
| 3. うそをついてでも，おこられないようにする |
| 4. つらいことは人にやらせて，自分は楽をする |
| 5. 教室やろうかなどのそうじ当番をなまける |

目について、それぞれ上昇志向と下限顧慮という正反対の事態になるようにして、合計20の質問項目を設定した(表2)。

そして、それら20項目について、規範意識の3側面を次のような形式で問うた。

規範認識:『あなたは、下に書いてあるようなことをすることを(しないように)、いつもどれくらい気にしていますか』

規範感情:『あなたは、下に書いてあるようなことをしたとき、それぞれの行いは、どれくらい「うれしい(いや)」ですか』

賞罰意識:『あなたは、下に書いてあるようなことをしたとき、それぞれの行いは、どれくらい「ほめられる(しかられる)べきだ」と思いますか』

傍点と括弧を付した部分は、上昇志向の場合と下限顧慮の場合との相違を示したものであり、結局、60項目から成る質問紙によって、規範意識の12指標をとらえようとしたわけである(1指標につき5項目)。

回答は、「〇〇ない」、「少し〇〇」、「わりあい〇〇」、「かなり〇〇」、「とても〇〇」という5段階評定で求め、この順に1~5点と得点化した。

表3 学校適応感・学習関連人格特性尺度の質問項目

1. クイズやなぞなぞなどは、おもしろがってやるほうだ
2. わすれ物が多いほうだ
3. 先生はわたしの気持ちをわかってくれる
4. 先生の問題のやりかたを、かならずノートに書いておく
5. テストがなければ、学校はもっと楽しいだろう
6. わたしは、クラスの人たちからたよりにされている
7. 学校を休みたいと思うことがよくある
8. 図鑑や辞典を見るのが好きだ
9. 休みの宿題をためてしまって、こまることが多い
10. 来年も今の担任の先生ならよいと思う
11. 答えがわからないときには、自分で調べる
12. テストのことを考えるといやになってしまう
13. 自分は、わりとよい性格だと思う
14. 学校というところは、いやなことばかりだ
15. いくつもちがったやりかたがあるような問題を考えるのが好きだ
16. あそびすぎて、宿題をする時間がなくなってしまうことがよくある
17. 先生が学校を休むと、さびしい
18. 勉強の計画は、自分でたてる
19. テストを返されるのが、楽しみだ
20. クラスの友だちはわたしを信用している
21. 毎日学校へ行くのが楽しい
22. むずかしい問題をとくのが好きだ
23. よく消しゴムや鉛筆をなくす
24. 先生はわたしを大事にしてくれる
25. テストを返されたら、まちがえた問題をやりなおす
26. テストのとき、あがってしまって本当の力が出せない
27. わたしが入院したら、友だちがたくさん見舞いにくると思う
28. わたしのクラスは、明るくて楽しい

(2) 関連要因をとらえる質問紙

児童の規範意識の関連要因と想定して我々がここで採り上げたものは、学校適応感、学習関連人格特性、学級特徴認知、親のしつけ認知、学業成績、生活指導面での行動特徴の6要因であり、これらのうち前4者を質問紙法調査によってとらえた（後2者は教師評定によりとらえた）。これら6要因との関連性の吟味は、前述の質問紙法調査によってとらえた児童の規範意識の妥当性検証と、同時にその構造的解明という二重の狙いを持っている。

1) 学校適応感・学習関連人格特性尺度

三浦香苗他が1986年に作成したものを、項目を精選・追加して28項目の質問紙に再構成したもので(表3)、「あてはまる」、「少しあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の4段階評定で回答を求め、この順に4～1点と得点化した。回答結果を因子分析(主因子解→バリマックス回転)した結果、教師信頼感、自己信頼感、学校適応感、テスト適応感、綿密性、学習意欲と命名できる6因子が抽出され、これらを下位尺度とした。

2) 学級特徴認知を調べる質問紙

安香 宏・三浦香苗が、Hamilton, V.L. らとの日米共同研究(1986)において使用したものに修正を加え、16項目の質問紙に簡略化したもので(表4)、やはり上記と同様の4段階評定で回答を求めて得点化した結果を因子分析したところ、教師親和、学級秩序認知、教師統制認知の3因子が抽出され、これらを下位尺度とした。

3) 親のしつけ認知を調べる質問紙

児童における、基本的な生活習慣、規則、学校、社会という、4つの生活領域から30の行動を選び、それらについて“望ましい行動”と“望ましくない行動”のように、正反対の形で計60項目を設定し、それらについて、『次のことをしたとき「いつもほめられる(しかられる)」ものには○を、「したことのない」ものには×をつけてください』という形式で回答を求めた。親のしつけが、「ほめること」と「しかること」のどちらに傾いているか、またいずれの場合にも、児童のどのような生活領域の事柄について「ほめること」や「しかること」が多いかを、児童の認知の次元でとらえようとしたわけである。

表4 学級特徴認知を調べる質問項目

| | |
|-----|---|
| 1. | 先生は、 ^{じゆぎょうちゆう} 授業中でも勉強以外のことを、いろいろ話す |
| 2. | 先生は、きびしい人だ |
| 3. | このクラスは、まとまりがある |
| 4. | 先生は、休み時間などに、わたしたちとよくおしゃべりをする |
| 5. | 授業の ^{はじ} 始まりがおそくなることがよくある |
| 6. | 静かにしなければならないとき、おしゃべりする人はほとんどいない |
| 7. | 授業中、席をはなれてふらつく人がいる |
| 8. | 先生の授業は、おもしろい |
| 9. | わたしたちのクラスは、ほかのクラスよりも ^{なか} 仲がよい |
| 10. | みんながよく話しあって、クラスの ^{きまり} きまりを決める |
| 11. | みんなは、クラスの ^{きまり} きまりを守ることは大切だと思っている |
| 12. | よいクラスを作ろうと、先生はいろいろな ^{くふう} 工夫をしている |
| 13. | 授業中、先生は「静かにしなさい」とよく ^い 言う |
| 14. | クラスの ^{きまり} きまりをやぶると、しかられる |
| 15. | みんなはクラスの ^{きまり} きまりを、あまりよく守らない |
| 16. | わからないところを聞くと、先生はていねいに ^{せつめい} 説明してくれる |

表5 親のしつけ認知を調べる質問項目

| 〔望ましい行動〕 | 〔望ましくない行動〕 |
|--|--|
| 1. 勉強をする | 1. 近所 <small>きんじよ</small> の人にあいさつをしない |
| 2. 身のまわりの整理せいとんをする | 2. 人にテレビのチャンネルをゆずらない |
| 3. 家の人に朝ばんあいさつをする | 3. 遊び <small>あそび</small> の計画 <small>けいかく</small> をたてない |
| 4. お年 <small>とし</small> よりに親切 <small>しんせつ</small> にする | 4. 絵や作文をいいかげんにやる |
| 5. 決められた時間 <small>かえ</small> に帰る | 5. 宿題 <small>しゅくだい</small> をしない |
| 6. おこづかいを計画的 <small>けいかくてき</small> につかう | 6. 児童会 <small>じどうかい</small> や学級 <small>がつきゅう</small> の委員 <small>いいん</small> になりたがらない |
| 7. 通知表 <small>つうちひよう</small> の成績 <small>せいせき</small> が上がる | 7. 自由研究 <small>じゆうけんきゅう</small> をいいかげんにやる |
| 8. 電車やデパート <small>しず</small> で静かにしている | 8. すぐ泣いたりおこったりする |
| 9. 予習 <small>よしゅう</small> や復習 <small>ふくしゅう</small> をする | 9. 朝、一人でおきられない |
| 10. 朝、一人でおきる | 10. 食事のときぎょうぎが悪い |
| 11. 食事のときぎょうぎがよい | 11. 友だちとの約束 <small>やくそく</small> をやぶる |
| 12. 友だちとの約束 <small>やくそく</small> を守る | 12. 電車やデパートでさわぐ |
| 13. 絵や作文を工夫 <small>くふう</small> する | 13. 決められた時間 <small>き</small> に帰らない |
| 14. 宿題 <small>しゅくだい</small> をする | 14. おこづかいを計画的 <small>けいかくてき</small> につかわない |
| 15. 児童会 <small>じどうかい</small> や学級 <small>がつきゅう</small> の委員 <small>いいん</small> になる | 15. 通知表 <small>つうちひよう</small> の成績 <small>せいせき</small> が下がる |
| 16. 近所 <small>きんじよ</small> の人にあいさつをする | 16. 予習 <small>よしゅう</small> や復習 <small>ふくしゅう</small> をしない |
| 17. ほかの人にテレビのチャンネルをゆずる | 17. 勉強をしない |
| 18. 遊び <small>あそび</small> の計画 <small>けいかく</small> をきちんとたてる | 18. 身のまわりの整理せいとんをしない |
| 19. 自由研究 <small>じゆうけんきゅう</small> を工夫 <small>くふう</small> する | 19. 家の人に朝ばんあいさつをしない |
| 20. 悲しくても泣かないでがまんする | 20. お年 <small>とし</small> よりに親切 <small>しんせつ</small> にしない |

回答結果を因子分析（主因子解→バリマックス回転）したうえで、その結果と、選択の少なかつた項目は除外するという2点を考慮して、40項目(表5)を選び出し、それらについて、「行為面：ほめる」、「行為面：しかる」、「学業面：ほめる」、「高水準：しかる」、「学業面：しかる」と解釈できる5因子を抽出し、それらを下位尺度とした。上記のうち「高水準：しかる」とは、例えば「児童会や学級の委員になりたがらない」としかるといった、いわば親の強い期待を示す因子（尺度）である。

2 教師評定

1) 学業成績

国語、社会、算数、理科の主要4教科の、5年次2学期の成績（5段階評価）の平均。

2) 生活指導面での行動特徴

担任教師が指導要録に記載する中から5領域(基本的生活習慣、自主性、責任感、勤労意欲・根気強さ、協力性)を選び、各領域について2項目ずつ計10項目の行動特徴を準備し、それに愛他性の行動特徴4項目を加えて、合計14項目からなる行動特徴評定票を作成した。各項目について担任教師に3段階評定(「よくする」、「ときどきする」、「ほとんどしない」)を依頼し、この順に3~1点と得点化した。

結果を因子分析(主因子解→バリマックス回転)したところ、「向社会的行動」、「行動持続性」と命名できる2因子が抽出され、これらを下位尺度とした。

3 関連要因変数の一覧

児童の規範意識との関連を検討する関連要因変数として、以下の12変数が導き出されたことになる。

- ① 教師信頼感
- ② 自己信頼感
- ③ 学校適応感
- ④ テスト適応感
- ⑤ 綿密性（学業面での）
- ⑥ 学習意欲
- ⑦ 教師親和
- ⑧ 学級秩序認知（自分のクラスの秩序が保たれているとの認識）
- ⑨ 教師統制認知（担任教師の統制が機能しているとの認識）
- ⑩ 学力
- ⑪ 向社会的行動
- ⑫ 行動持続性

IV 結果と考察

一 児童における規範意識の全体的構造

1 因子分析結果と因子間相関

想定した規範意識の12の指標を問うた60の質問項目に対する児童の回答（5段階評定）を因子分析（主因子解→バリマックス回転）した結果、表6に示すような9因子が抽出された。因子の命名は、当初に想定した12の指標の一部についてまとまりを見せるところがあったものの、ほぼ想定したとおりになり容易であった。以下に所見を列挙する。

① 内化された規範意識と考えた「規範感情」の次元では、志望Mについても義務Mについても、学業面と行為面とで区別がなく、それぞれ1つにまとまった構造をなしている。したがって、志望Mの規範感情を「成就・善行満足感」、義務Mのそれを「落後・悪行嫌悪感」と命名した。規範意識が身につくにつれて内化されれば、学業面の事柄でも社会的行為面の事柄でも区別なく満足感や嫌悪感が喚起されるというのは、うなずけるところである。ただし、いずれも8あるいは9項目でまとまっており、「テストで良い点…うれしい」と「テストで悪い点…いやだ」は、第8因子（成就志向度）のほうに吸収されてしまっている。この点については後述する。

② 児童の意識における社会的要請の反映である「賞意識」と「罰意識」は、志望Mについても義務Mについても、学業面と行為面とに分かれていて、それぞれ異なる構造であることが示唆される。学業面の事柄と社会的行為面の事柄とで、それぞれ「ほめられる」あるいは「しかられる」と予期するのが、それぞれ異質な意識であるというのも、なっとくできることであろう。

③ 表面的な意識としての「規範認識」の次元では、志望Mについては、学業面と行為面とに分かれていて、その性質を異にしていると見られるが、義務Mについては、学業面と行為面とで区別がなく、1つの構造にまとまっている（ただし「テストで悪い点…気にする」を除く9項目で）ことがわかる。つまり、「上昇志向」ということは、学業面の事柄と社会的行為面の事柄とでは、その性質を異にしているが、「下限顧慮」となると、学業面でも行為面でもそれは同じような意識であるというわけである。下限基準の明確さと上限基準の不明確さもしくは不存在ということが、このような形で現れているのかもしれないし、表面的な「規範認識」の中でも、「上昇志向」とは異なり「下限顧慮」は、「規範感情」と近い（ないしはそれに裏打ちされ

表6 「規範意識」についての因子分析結果

| | F1 成就 ・善行 満足感 | F2 落後 ・悪行 顧慮度 | F3 悪行 罰意識 | F4 善行 賞意識 | F5 善行 志向度 | F6 成就 賞意識 | F7 落後 ・悪行 嫌悪感 | F8 成就 志向度 ? | F9 落後 罰意識 |
|--|------------------------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------------|----------------------|-----------------|
| 勉強でがんばる 先生の質問に答えられる 自分からすすんで勉強 もっとよい答えの出し方 人に親切にする 弱い子をかばう おこられても正直に話す つらいことは自分でやる ゴミをすすんでひろう | .535 | | | | | | | | |
| | .529 | | | | | | | | |
| | .616 | | | | | | | | |
| | .550 | | | | | | | | |
| | .566 | | | | | | | | |
| | .605 | | | | | | | | |
| | .693 | | | | | | | | |
| | .701 | | | | | | | | |
| .651 | | | | | | | | | |
| 勉強をなまける 先生の質問に答えられない 宿題をやらない 答えさえ出ればよい 人にいじわるをする 弱い子いじめに知らんふり おこられないよううそをつく つらいことは人にさせる そうじ当番をなまける | | .471 | | | | | | | |
| | | .516 | | | | | | | |
| | | .488 | | | | | | | |
| | | .430 | | | | | | | |
| | | .684 | | | | | | | |
| | | .551 | | | | | | | |
| | | .654 | | | | | | | |
| | | .700 | | | | | | | |
| .597 | | | | | | | | | |
| 人にいじわるをする 弱い子いじめに知らんふり おこられないよううそをつく つらいことは人にさせる そうじ当番をなまける | | | .764 | | | | | | |
| | | | .685 | | | | | | |
| | | | .715 | | | | | | |
| | | | .783 | | | | | | |
| 人に親切にする 弱い子をかばう おこられても正直に話す つらいことは自分でやる ゴミをすすんでひろう | | | | .766 | | | | | |
| | | | | .814 | | | | | |
| | | | | .735 | | | | | |
| | | | | .777 | | | | | |
| 人に親切にする 弱い子をかばう おこられても正直に話す つらいことは自分でやる ゴミをすすんでひろう | | | | | .652 | | | | |
| | | | | | .658 | | | | |
| | | | | | .589 | | | | |
| | | | | | .602 | | | | |
| テストでよい点 勉強でがんばる 先生の質問に答えられる 自分からすすんで勉強 もっとよい答えの出し方 | | | | | .487 | .738 | | | |
| | | | | | | .756 | | | |
| | | | | | | .741 | | | |
| | | | | | | .653 | | | |
| 勉強をなまける 先生の質問に答えられない 宿題をやらない 答えさえ出ればよい 人にいじわるをする 弱い子いじめに知らんふり おこられないよううそをつく つらいことは人にさせる | | | | | | .558 | .491 | | |
| | | | | | | | .491 | | |
| | | | | | | | .578 | | |
| | | | | | | | .490 | | |
| テストでよい点 勉強でがんばる テストで悪い点 テストでよい点 テストで悪い点 | | | | | | | .582 | | |
| | | | | | | | .543 | | |
| | | | | | | | .582 | | |
| | | | | | | | .521 | | |
| テストで悪い点 勉強でがんばる テストで悪い点 テストでよい点 テストで悪い点 | | | | | | | | .749 | |
| | | | | | | | | .456 | |
| | | | | | | | | .706 | |
| | | | | | | | | .442 | |
| テストで悪い点 勉強をなまける 先生の質問に答えられない 宿題をやらない 答えさえ出ればよい | | | | | | | | .679 | |
| | | | | | | | | | .682 |
| | | | | | | | | | .558 |
| | | | | | | | | | .809 |
| | | | | | | | | .520 | |
| | | | | | | | | .672 | |

説明率 58%

図1 因子分析により得られた規範意識の9指標

| | | | |
|-------------|-------------------------------------|--------------|--------------------|
| 志 望 M | F8 成 就 志 向 度 (学業重視度) | 成 就 満 足 感 | F6 成 就 賞 意 識 |
| | F5 善 行 志 向 度 | F1 | F4 善 行 賞 意 識 |
| 義 務 M | 落 後 顧 慮 度 | 落 後 嫌 悪 感 | F9 落 後 罰 意 識 |
| | F2 | F7 | F3 悪 行 罰 意 識 |
| | 悪 行 顧 慮 度 | 悪 行 嫌 悪 感 | |

ている) のかもしれない。この点は、後に因子間相関の分析において検討してみる。いずれにせよ興味ぶかい結果である。

④ 「規範認識」の中の「成就志向度」については、当初の想定とかなり違っており、説明が必要である。この指標の項目と考えた5つのうちの3つ(「先生の質問に答えられる」、「自分から進んで勉強」、「もっとよい答えの出し方」)は該当せず、代わりに前述のとおり、「テストで良い点…うれしい」、「テストで悪い点…いやだ」、「テストで悪い点…気にする」の3つがここにまとまっている。したがって、この第8因子は、むしろ「学業重視度」とでも命名するほうが妥当なのかもしれないが、いちおう当初の名称どおり「成就志向度」としておいた。

得られた9因子を、当初に想定した12指標と対応させて図示すると、図1のようになる。この後の分析や考察は、この9指標によって行っていく。

表7は、9因子間の相関(ピアソンの偏差積率相関係数、以下同じ)を、全児童について(左下欄)と、男女別に(右上欄)と、それぞれ示したものである。全児童についてこの表から読み取れることを以下に列挙してみる。

① 「賞意識」は、それ自体の中(成就と善行との間)で、そして学業面での成就志向と成就賞意識との間だけで、それぞれやや高いあるいは中位の正の相関を示しているが、全体としては規範意識の他の側面とはあまり相関しておらず、比較的独立のものであろうと推測される。

② それに対して「罰意識」は、学業面と行為面のそれらが、それぞれ行為面と学業面の「賞意識」との間(例えば落後罰意識と善行賞意識との間)で、相関値が低くなっていることを除

表7 規範意識9指標間の相関

| 男子 女子 全児童 | 成就 志向度 | 善行 志向度 | 落后・悪行 顧慮度 | 成就・善行 満足感 | 落后・悪行 嫌悪感 | 成就 賞意識 | 善行 賞意識 | 落后 罰意識 | 悪行 罰意識 |
|-----------------|-----------|-----------|--------------|--------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 成就 志向度 | | .244 | .427 | .457 | .425 | .378 | .271 | .451 | .298 |
| 善行 志向度 | .328 | | .585 | .591 | .578 | .175 | .144 | .276 | .458 |
| 落后・悪行 顧慮度 | .482 | .582 | | .621 | .674 | .093 | .105 | .291 | .426 |
| 成就・善行 満足感 | .469 | .588 | .605 | | .697 | .305 | .252 | .355 | .436 |
| 落后・悪行 嫌悪感 | .452 | .565 | .652 | .702 | | .163 | .157 | .376 | .512 |
| 成就 賞意識 | .351 | .122 | .105 | .251 | .161 | | .598 | .371 | .251 |
| 善行 賞意識 | .259 | .176 | .158 | .265 | .194 | .577 | | .258 | .316 |
| 落后 罰意識 | .432 | .253 | .302 | .333 | .391 | .318 | .174 | | .474 |
| 悪行 罰意識 | .264 | .428 | .427 | .460 | .534 | .196 | .287 | .434 | |

けば、規範意識の多くの側面と、かなり高い正の相関を示しており、成就や善行についての志向や満足といった志望 M ですら、その裏返しである落后や悪行についての「罰意識」とかなり強く結びついていて、現在の小学校高学年児童の規範意識が、全体として下限顧慮の義務 M の色彩（それも他律的な）の濃いものであることをうかがわせる。

③ 規範認識や規範感情の側面でも、成就や善行についての志望 M (志向度, 満足度) は、落后や悪行についての義務 M (顧慮度, 嫌悪感) と高い正の相関を示している。ここから考えられることは、次の2つであろう。第一は、現在の小学校高学年児童の規範意識が、志望 M も強いし義務 M も強いという、いわば fused morality (義務を志望とし、志望を義務としている、両者が融合されている最も望ましい水準のモラリティ) の水準にあるということ、第二は、②で述べたように、彼らのモラリティが全体として下限顧慮の色彩を色濃く持っているということである。この2つの解釈のいずれが妥当なものであるかは、今後の検討に待たなければならない。

④ 成就志向度 (学業重視度) と他の規範意識の指標 (賞罰意識を除く) との正相関は、多少低くなっており、やはり学業への関心がやや独立のものであることをうかがわせる。

2 規範意識の高さと構造の性差

児童の規範意識9指標の、それぞれ全体と男女別の得点平均と、それらの性差の検定結果を示したものが、表8である。成就賞意識以外はすべて女子のほうが有意に高く、この年代の児童について一般にいられているところと一致する。

表 8 規範意識 9 指標の得点平均とその性差

| 規範意識 | 全 体 | 男 子 | 有意水準 t 値 | 女 子 |
|--------------|----------------|----------------|---------------|----------------|
| 成就 志向度 | 3.86 (.85) | 3.79 (.89) | < ** 2.71 | 3.95 (.80) |
| 善行 志向度 | 2.96 (.85) | 2.78 (.84) | < *** 6.08 | 3.15 (.83) |
| 落後・悪行 顧慮度 | 3.49 (.85) | 3.32 (.86) | < *** 5.62 | 3.66 (.80) |
| 成就・善行 満足感 | 3.30 (.91) | 3.13 (.95) | < *** 5.59 | 3.49 (.83) |
| 落後・悪行 嫌悪感 | 3.79 (.81) | 3.60 (.84) | < *** 6.77 | 3.99 (.73) |
| 成就 賞意識 | 2.89 (1.02) | 2.84 (1.07) | n.s. 1.31 | 2.94 (.95) |
| 善行 賞意識 | 3.35 (1.08) | 3.28 (1.10) | < △ 1.86 | 3.43 (1.07) |
| 落後 罰意識 | 3.09 (.87) | 3.05 (.90) | < △ 1.34 | 3.13 (.84) |
| 悪行 罰意識 | 4.02 (.85) | 3.87 (.89) | < *** 5.37 | 4.19 (.82) |

△ p<.10 ** p<.01 *** p<.001

また、表 7 の右上欄に示した男女別の 9 指標相互間の相関を見てみると、次のような興味ぶかい性差が読み取れる。

① 罰意識と他の指標との正相関は、概して男子のほうが高く、男子児童における規範意識のほうが義務 M とより強く結びついている（義務 M 優位である）と考えられる。

② 賞意識については、学業面での成就賞意識と他の指標との正相関は、概して男子のほうが高いのに対して、行為面での善行賞意識と他の指標との正相関は、罰意識とのそれが男子において高いことを除けば、概して女子のほうが高くなっている。つまり、男子のほうに学業面における志望 M 的社会的要請の反映がより強いに対して、女子にあっては行為面においてその反映がより強いと推測される。男子における行為面でのその反映の強さは、① に述べたように罰の予期を伴う場合だけと推察される。この性差も十分にうなずけるところであり、興味ぶかい。

③ 賞罰意識以外の指標については、それほどはっきりした性差は見られず、とくに満足感と他指標との相関では男女間に全く差異はない。男子にあってより高い正相関は、嫌悪感と他指標との間、女子にあってより高い正相関は、成就志向度と他指標（賞罰意識を除く）との間に、それぞれ散見され、ここからも ① で述べた男子における義務 M 優位の傾向がうかがえる。

二 児童における規範意識と諸特性との関連

1 児童の諸特性の得点平均と性差

児童の規範意識との関連を想定した諸特性の 12 変数について、表 9 に、その全体と男女別の得点平均ならびにそれらの性差の検定結果を示した。各変数ごとに得点範囲が違うので、相互に比較可能なように換算をし、また得点が高いほど、その特性・状態が望ましい方向にあるこ

表9 児童の諸特性の平均得点とその性差

| 諸特性 | 全 体 | 男 子 | 有意水準 t 値 | 女 子 |
|-------------|---------------|---------------|--------------------|---------------|
| 学 力 | 3.09 (.85) | 3.06 (.87) | n.s. 0.93 | 3.11 (.83) |
| 向 社 会 行 動 | 1.10 .23) | 1.07 (.24) | <*** 3.98 | 1.13 (.22) |
| 行 動 持 続 性 | 1.07 (.37) | 0.98 (.36) | <*** 7.08 | 1.16 (.37) |
| 教 師 信 頼 感 | 2.56 (.73) | 2.48 (.69) | <** 3.26 | 2.65 (.76) |
| 自 己 信 頼 感 | 2.29 (.66) | 2.25 (.67) | < Δ 1.90 | 2.34 (.63) |
| 学 校 適 応 感 | 3.03 (.69) | 3.00 (.70) | n.s. 1.06 | 3.06 (.67) |
| テ ス ト 適 応 感 | 2.78 (.70) | 2.90 (.72) | ***> 4.89 | 2.65 (.66) |
| 綿 密 性 | 2.67 (.70) | 2.52 (.71) | <*** 5.98 | 2.82 (.67) |
| 学 習 意 欲 | 2.71 (.61) | 2.71 (.61) | n.s. 0.18 | 2.71 (.61) |
| 教 師 親 和 | 3.01 (.73) | 2.93 (.72) | <*** 3.02 | 3.09 (.74) |
| 学 級 秩 序 認 知 | 2.41 (.67) | 2.41 (.69) | n.s. 0.28 | 2.42 (.65) |
| 教 師 統 制 認 知 | 2.84 (.67) | 2.89 (.68) | Δ > 1.92 | 2.80 (.65) |

Δ $p < .10$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

とを示すようにしてある。

学力、学習意欲、学校適応感、学級秩序認知については、性差は見られず、向社会的行動、行動持続性、教師信頼感、自己信頼感、綿密性、教師親和の6特性については、女子のほうが有意に（あるいは傾向として）高く、テスト適応感、教師統制認知の2特性だけが、男子のほうが有意に（あるいは傾向として）高かった。総じて女子のほうが、さまざまな特性・状態（とくに社会的・人格的な面での）がより望ましい方向にあるというのは、この年代の児童にあってはうなずけるところである。

2 規範意識と関連要因との相関

規範意識9指標と関連要因12特性との、全児童についての相関を表10に、男女別のそれを表11に示した。

まず全体について考察してみると、次のようなことが指摘できる。

① 賞罰意識は全体として、関連諸要因とほぼ無相関であり、とくに賞意識については全く無相関である。前にも述べたように、賞意識は規範意識としては独立のものであり、むしろ規範意識の1種とはみなさないほうがよいのかもしれない。落後罰意識は、ただ1つ学習意欲と、悪行罰意識は、学校適応感、学習意欲、教師親和の3特性と、それぞれ低い正の相関を示して

表 10 規範意識 9 指標と関連要因との相関 (全児童)

| 規範意識 関連要因 | 成就 志向度 | 善行 志向度 | 落后・悪行 顧慮度 | 成就・善行 満足感 | 落后・悪行 嫌悪感 | 成就 賞意識 | 善行 賞意識 | 落后 罰意識 | 悪行 罰意識 |
|--------------|-----------|-----------|--------------|--------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 学 力 | .148 | .088 | .183 | .146 | .163 | -.017 | .161 | .038 | .115 |
| 向社会的行動 | .084 | .145 | .174 | .157 | .181 | -.018 | .003 | .008 | .081 |
| 行動持続性 | .145 | .078 | .173 | .131 | .201 | -.035 | .054 | .031 | .058 |
| 教師信頼感 | .110 | .252 | .240 | .337 | .292 | .021 | .032 | .098 | .158 |
| 自己信頼感 | .154 | .258 | .206 | .270 | .220 | .094 | .145 | .051 | .080 |
| 学校適応感 | .121 | .218 | .211 | .289 | .270 | -.008 | .076 | .084 | .204 |
| テスト適応感 | -.047 | .044 | .101 | .096 | .080 | -.022 | .042 | -.016 | .049 |
| 綿 密 性 | .216 | .205 | .214 | .215 | .308 | -.018 | .047 | .142 | .145 |
| 学 習 意 欲 | .233 | .283 | .290 | .383 | .290 | .037 | .068 | .232 | .210 |
| 教師親和 | .108 | .225 | .216 | .281 | .247 | .067 | .086 | .083 | .236 |
| 学級秩序認知 | .004 | .178 | .132 | .225 | .157 | .053 | .066 | -.022 | .128 |
| 教師統制認知 | .069 | -.011 | -.015 | -.018 | -.058 | .023 | .013 | .113 | -.034 |

いる。

② 賞罰意識を除く 5 指標について見てみると、やはり内化された規範感情（満足感、嫌悪感）が、関連要因と中程度の正相関を示している。とくに、教師信頼感、自己信頼感、学校適応感、教師親和といった、広い意味での「学校適応感」、そして、学習意欲、綿密性といった「積極的学習態度」との間においてである。そして、嫌悪感よりは満足感のほうが、相関の程度が高い場合が多い。つまり、上記の諸特性は、どちらかといえば志望 M がより強く関与しているということになるだろうか。

③ 上記 6 つの特性は、善行志向度および落后・悪行顧慮度（いずれも表面的な規範認識）との間でも、やや低い値にはなるが、やはり正の相関を示している。しかしながら、ここでは志望 M 優位という傾向は見られない。やはりタテマエ的な意識の故であろうか。

④ 成就志向度（学業重視度）は、ここでも諸特性とあまり相関しておらず、やはり他の指標とは異質であることを推測させる。

⑤ 関連要因 12 特性のうちで、規範意識の諸指標とほとんど相関を示さなかったものは、テスト適応感と教師統制認知の 2 特性である。前者についてはうなずけるが、後者は義務 M との正相関を予想していただけない、やや意外な結果であった。

⑥ 教師評定による 3 特性、つまり、学力、向社会的行動、行動持続性は、上記 6 特性の場合よりも値はずっと低くなるが、規範認識および規範感情との間で低い正相関を示している。そして興味ぶかい点は、上記 6 特性の場合とは正反対に、規範認識の面でも規範感情の面でも、義務 M（落后・悪行顧慮度および嫌悪感）との間の相関係数のほうが志望 M との間のそれよりも大きいことである。教師評定の良さ（学業面でも行為面でも）が志望 M よりも義務 M の高さと同じに相関するというのは、児童のタテマエの面のほうを教師評定がとらえているのかもしれない。

⑦ 同じ学業面であっても、学力やテスト適応感といった、いわばアチーブメントの要因よ

表 11 規範意識 9 指標と関連要因との相関 (男子・女子)

| 規範意識 関連要因 | 成就 志向度 | 善行 志向度 | 落後・悪行 顧慮度 | 成就・善行 満足感 | 落後・悪行 嫌悪感 | 成就 賞意識 | 善行 賞意識 | 落後 罰意識 | 悪行 罰意識 |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|
| 学 力 | .162 .128 | .026 .156 | .130 .252 | .189 .094 | .185 .135 | .001 -.042 | .026 .235 | .046 .028 | .097 .133 |
| 向社会的行動 | .093 .044 | .114 .125 | .182 .111 | .143 .120 | .212 .071 | -.003 -.057 | -.007 -.006 | .042 -.050 | .112 -.015 |
| 行動持続性 | .165 .080 | .038 .021 | .154 .108 | .138 .025 | .190 .103 | -.055 -.040 | .009 .071 | .025 .015 | .069 -.052 |
| 教師信頼感 | .151 .045 | .325 .143 | .320 .120 | .402 .239 | .323 .215 | .036 -.010 | .017 .026 | .093 .094 | .175 .104 |
| 自己信頼感 | .153 .143 | .241 .259 | .197 .200 | .267 .256 | .210 .213 | .088 .095 | .130 .154 | .046 .053 | .027 .120 |
| 学校適応感 | .174 .048 | .245 .182 | .222 .190 | .329 .232 | .327 .190 | .008 -.034 | .118 .020 | .093 .069 | .227 .167 |
| テスト適応感 | .018 -.093 | .123 .046 | .166 .118 | .195 .067 | .203 .027 | .025 -.066 | .061 .059 | .006 -.024 | .107 .055 |
| 綿密性 | .231 .157 | .199 .128 | .199 .152 | .223 .121 | .354 .163 | -.007 -.067 | .059 -.007 | .115 .157 | .127 .086 |
| 学習意欲 | .296 .162 | .320 .255 | .326 .266 | .420 .356 | .330 .264 | .066 .000 | .066 .070 | .299 .158 | .254 .169 |
| 教師親和 | .112 .077 | .250 .151 | .233 .157 | .288 .230 | .243 .196 | .074 .043 | .075 .080 | .087 .066 | .239 .191 |
| 学級秩序認知 | .070 -.081 | .289 .055 | .217 .026 | .351 .059 | .250 .034 | .046 .062 | .058 .117 | .055 -.117 | .193 .048 |
| 教師統制認知 | .124 .018 | .012 -.005 | .021 -.028 | .046 -.063 | -.032 -.059 | .091 -.056 | .039 -.006 | .147 .080 | .038 -.090 |

り、綿密性や学習意欲といった、学習態度の要因が、モラリティとより強く関連しているのは、当然のこととしてうなずける。

規範意識と関連要因諸特性との相関を男女別に見てみると、次のようなことが指摘できる。

① 男女間で非常にはっきりした差異が認められるが、それは、相関の認められるところが男女間で異なるということではなくて、わずかな例外を除いてほとんどすべての場合、規範意識と関連要因との相関が、女子においてよりも男子において値が高くなっているということである。相関の認められるところは、全体について指摘したところとほぼ同じである。この結果は、男子と女子とでは、規範意識の在り方が大きく違うことを示唆していると思われる。まことに興味ぶかいが、その差異がどういうものなのかは、今後の検討に待たなければならない。

② 上述のわずかな例外ということをも含めて、少し詳しく検討してみると、まず第一に、学力と関連する規範意識が、女子にあっては、善行志向度、善行賞意識、顧慮度において、男子の場合よりも相関の値が高くなっている。それに対して男子にあっては、成就志向度、満足感、嫌悪感において、女子の場合よりも相関の値が高い。つまり、女子にあっては表面的な規範意

識が、男子にあってはかなり内的な規範意識が、それぞれ学力とより強く関連しているわけで、興味ぶかい結果である。

③ 例外の第二は、自己信頼感だけは規範意識の諸指標との相関値において男女差がほとんどないことであり、この結果も興味ぶかい。

④ 相関の認められるところは全体について指摘したところとほぼ同じと①で述べたが、全般に男子において相関値がより高いことから、男子では相関が認められるが女子では認められない（あるいは非常に低い）ところの多い規範意識指標は、成就志向度（6つのうち4つ）、満足感（10のうち5つ）、顧慮度（11のうち6つ）、嫌悪感（11のうち5つ）である。男子における学業の持つ重みが、やはりここでも現れていると考えられる。

3 志望 M、義務 M のタイプと関連要因諸特性との関連

規範意識の3つの側面の中で、「規範感情」は、規範が内化された状態の指標で、規範行動を動機づけるに際して最も強い働きをするであろうと想定したが、これまでの関連要因諸特性との相関の分析等を通じて、児童の持つ望ましい諸特性との関連も、他の2側面とのそれよりは強いことが確認され、その想定はほぼまちがいないと考えられた。

そこで、規範意識をより構造的にとらえて検討するため、「規範感情」について個々の児童を対象として、その志望 M（上昇志向）と義務 M（下限顧慮）の得点の高低の組み合わせから次の4群を設定し、関連要因諸特性の群間差を吟味することを試みた。

a 群：満足感と嫌悪感の双方が高い。志望 M も義務 M も高く、規範について自己関与が強いタイプ。

b 群：満足感が高いが嫌悪感は低い。志望 M 優位で、下限基準への違背を気にすることがあまりなく、上昇志向が強く目立つタイプ。

c 群：満足感は低いが嫌悪感が高い。義務 M 優位で、下限基準への違背を強く気にして、上昇志向があまりないタイプ。

d 群：満足感と嫌悪感の双方が低い。志望 M も義務 M も低く、規範について自己関与が弱いタイプ。

関連要因 12 特性の各々について、4 群それぞれのそれら得点平均と検定結果 (F 値, t 値) を示したものが、表 12 である。得点平均は全児童についてのものである。

ここから次のようなことが指摘できよう。

① 教師統制認知とテスト適応感については、4 群間に差が見られず、規範感情との関連はここでも見られないとあってよからう。

② それ以外の 10 特性のすべてについて、a 群は d 群よりも有意に得点平均が高く、望ましい状態にあると見られる。当然のことであろう。

③ 自己信頼感、学習意欲、学級秩序認知の 3 特性については、a 群と b 群がともに、他の 2 群よりも高得点である。自信を持ち、前向きに学習に取り組み、自分のクラスの秩序に関心を持つ児童には、志望 M の関与が大きいことを示しており、うなずける結果である。

④ 向社会的行動、行動持続性の 2 特性（いずれも教師による評定）については、a 群と c 群がともに、他の 2 群よりも高得点である。下限基準への違背を気にしてそれへの嫌悪感が強く、上昇志向のあまり見られない児童が、教師による行動評定では良く評価されるということであろうか。

⑤ 教師信頼感、学校適応感の 2 特性（全体として学校での良適応の指標と考えられる）については、a, b, c の 3 群が、この順で高得点である。全般的な適応ということに関しては、志望 M、義務 M の双方が関与するといえよう。

表12 規範意識内化指標（満足感・嫌悪感）と関連要因

[全児童] a群：満足感も嫌悪感も高い（志務M・義務Mともに高い）：470名
 b群：満足感は高く嫌悪感は低い（志務M優位）：21名
 c群：満足感は低く嫌悪感が高い（義務M優位）：151名
 d群：満足感も嫌悪感も低い（志務M・義務Mともに低い）：102名 } 744名

| | 群 | 平均 | 標準偏差 | t検定 | F値 | | 群 | 平均 | 標準偏差 | t検定 | F値 |
|----------------------------|---|------|------|---------------|----------------------|----------------------------|---|------|------|---------------|----------------------|
| 学 力 | a | 3.20 | .82 | * ** | 3.62* | 教師 信 頼 感 | a | 2.75 | .72 | * ** ** | 27.40*** |
| | b | 3.06 | .75 | | | | b | 2.50 | .45 | | |
| | c | 3.03 | .85 | | | | c | 2.34 | .67 | | |
| | d | 2.94 | .84 | | | | d | 2.15 | .62 | | |
| 向 社 会 的 行 動 | a | 1.13 | .23 | * ** ** | 7.07*** | 自 己 信 頼 感 | a | 2.42 | .64 | * ** ** | 14.30*** |
| | b | 1.05 | .31 | | | | b | 2.44 | .83 | | |
| | c | 1.09 | .24 | | | | c | 2.18 | .63 | | |
| | d | 1.02 | .23 | | | | d | 2.01 | .62 | | |
| 行 動 持 続 性 | a | 1.11 | .36 | * ** ** | 10.59*** | 学 校 適 応 感 | a | 3.17 | .64 | * ** ** | 19.22*** |
| | b | .94 | .36 | | | | b | 3.03 | .64 | | |
| | c | 1.08 | .41 | | | | c | 2.89 | .66 | | |
| | d | .90 | .35 | | | | d | 2.66 | .71 | | |
| 教 師 親 和 | a | 3.17 | .69 | * ** ** | 20.62*** | テ ス ト 適 応 感 | a | 2.84 | .73 | | 1.63 ^{n.s.} |
| | b | 2.82 | .76 | | | | b | 2.76 | .75 | | |
| | c | 2.83 | .67 | | | | c | 2.71 | .67 | | |
| | d | 2.63 | .89 | | | | d | 2.74 | .64 | | |
| 学 級 秩 序 認 知 | a | 2.52 | .65 | * ** ** | 12.63*** | 綿 密 性 | a | 2.79 | .69 | * ** ** | 16.52*** |
| | b | 2.35 | .60 | | | | b | 2.03 | .62 | | |
| | c | 2.27 | .61 | | | | c | 2.65 | .66 | | |
| | d | 2.13 | .71 | | | | d | 2.35 | .67 | | |
| 教 師 統 制 認 知 | a | 2.83 | .67 | | 1.29 ^{n.s.} | 学 習 意 欲 | a | 2.86 | .57 | * ** ** | 31.13*** |
| | b | 3.10 | .72 | | | | b | 3.02 | .50 | | |
| | c | 2.86 | .65 | | | | c | 2.47 | .65 | | |
| | d | 2.90 | .71 | | | | d | 2.36 | .53 | | |

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

⑥ 学力、教師親和、綿密性の3特性（全体として学業への没頭の指標と考えられる）については、a群だけが高得点で、他の3群は低得点である。学業への没頭という態度が、志望Mと義務Mの双方の関与だけではなく、それへの強い自己関与を必要としているのかとも見られる。

三 児童の規範意識と家庭のしつけ

家庭での親（あえて父母の別をはっきりさせなかった）のしつけを児童がどう認知しているかを「家庭のしつけ」とみなし、それを、どの領域（学業あるいは行為）を重視しているか、どのような方法（「ほめる」あるいは「叱る」）をとるか、どの程度（量）行っているかの3側面からとらえ、それらと、児童の規範意識のうち最も内的な「規範感情」および最も外的な「賞罰意識」との関連を検討した。家庭のしつけは、調査方法のところで述べたように5因子（尺

表 13 家庭のしつけと児童の規範意識・行動

| しつけ | | 規 範 意 識 | | | | | | 行 動 | | |
|-----|------------|--------------|--------------|-------|------|-------|------|-----------|------------|-----------|
| | | 満足感 学業・行為 | 嫌悪感 学業・行為 | 賞 意 識 | | 罰 意 識 | | 持続的 行動 | 向社会的 行動 | 学 業 成績 |
| | | | | 学 業 | 行 為 | 学 業 | 行 為 | | | |
| 行 為 | H N=215 | 3.58 | 3.90 | 3.14 | 3.53 | 3.29 | 4.15 | 1.99 | 2.07 | 2.80 |
| ほめる | L N=244 | 3.04 | 3.66 | 2.66 | 3.16 | 2.90 | 3.90 | 2.12 | 2.10 | 3.28 |
| 行 為 | H N=210 | 3.31 | 3.80 | 3.03 | 3.38 | 3.24 | 4.13 | 2.02 | 2.08 | 3.12 |
| 叱る | L N=209 | 3.29 | 3.87 | 2.74 | 3.23 | 3.05 | 4.02 | 2.10 | 2.11 | 2.99 |
| 学 業 | H N=196 | 3.57 | 4.03 | 3.20 | 3.56 | 3.29 | 4.19 | 2.09 | 2.08 | 3.10 |
| ほめる | L N=259 | 3.13 | 3.67 | 2.62 | 3.16 | 2.97 | 3.99 | 2.06 | 2.09 | 3.07 |
| 高水準 | H N=216 | 3.35 | 3.87 | 3.03 | 3.48 | 3.25 | 4.10 | 2.00 | 2.07 | 2.93 |
| 叱る | L N=335 | 3.34 | 3.81 | 2.72 | 3.28 | 2.94 | 3.98 | 2.12 | 2.11 | 3.23 |
| 学 業 | H N=213 | 3.27 | 3.69 | 3.08 | 3.40 | 3.22 | 4.02 | 1.99 | 2.07 | 2.73 |
| 叱る | L N=250 | 3.40 | 3.92 | 2.73 | 3.29 | 2.97 | 4.06 | 2.12 | 2.13 | 3.25 |

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

度)に分かれ、規範意識は、満足感と嫌悪感それに学業面・行為面におけるそれぞれ賞意識と罰意識の6因子(指標)になるわけであるが、教師評定による2つの行動特徴(持続的行動, 向社会的行動)および学業成績の3指標についても、家庭のしつけとの関連を見た。

家庭のしつけ5尺度のそれぞれの得点分布において、上下それぞれ約30%を取り出してH群およびL群とし、この2群間で規範意識および行動9指標のそれぞれ平均値の差を検定した結果が、表13である。

ここから次のようなことが読み取れる。

① 全般に、規範意識については、しつけH群のほうがL群よりも高得点を示し、行動については、逆にしつけL群のほうがH群よりも高得点を示すか、あるいは群間差が見られないという様相である。つまり、しつけ量の多さは、規範意識の高さとは正に関連するようだが、行動評定の良さとは負に関連するかあるいは無関連と見られる。親のしつけが教師による行動評定の良さには及ばないのかもしれないし、あるいは前にも述べたように教師評定におけるバイアスがこういう形で現れているのかもしれないが、今後検討の余地を残す事柄であろう。

② 学業面での賞および罰の意識の高さも、やはり領域の別なくしつけ量の多さと正に関連するようであり、親のしつけが全般に(たとえ行為面でのしつけであっても)学業重視の色彩の濃いものであることが推測される。

③ 領域の別なく「ほめる」ことと、規範意識全般の高さとは、正に関連するようであり、特に、内化された規範意識と行為面での罰意識は、「ほめる」ことだけと正に関連するようで、一

般に“叱るより賞めよ”といわれていることや、賞罰における賞のより重要なことについての心理学的知見と一致する結果となっている。

④ しつけ量の少ないほうが良いという唯一の例外は「学業面での叱り」である。学業面で叱るしつけが多いことと、内化された義務 M の低さおよび学業面での賞罰意識の高さとが正に関連すると見られるのは、興味ぶかい。

⑤ 行動評定の悪さと正に関連すると見られるのが、高水準および学業面での叱りであることも、興味ぶかい結果である。

四 説明変数としての規範意識指標の有効性

児童における規範意識のさまざまな指標として、我々が仮説的・操作的に想定したことの妥当性や構造的特徴は、これまでの検討を通じてかなり明らかにされてきたと考えられる。そこで、児童の行動次元の特徴が、これら意識次元の指標によってどの程度説明されるのかを見究めるために、志望 M と義務 M の児童における内面化の指標である「規範感情（満足感、嫌悪感）」と、社会的要請の児童における反映としての「賞罰意識（それぞれ学業面と行為面での）」に、児童のスクール・モラル 6 指標を加えた、意識面の 12 指標を説明変数とし、児童の行動（教師評定によるものではあるが）を被説明変数として、重回帰分析を行った。その結果を示したものが表 14 である。所見を以下に列挙する。

① 全体として、説明率は低く、将来なお検討すべき事柄の多いことが痛感される。まず、教師評定によるものではなく、もっと直接的かつ具体的な児童の行動をとらえることの必要性、賞罰意識のうちから少なくとも賞意識は除外する必要性、規範意識をより構造化して指標化する

表 14 児童の行動と意識との重回帰分析結果

| 意識 | | 行動 | | 学業成績 |
|------------------|----------|----------|------------|-------|
| | | 向社会 的 | 持 続 行 動 | |
| モ ラ ー ル | 学 習 意 欲 | — | — | .20 |
| | 綿 密 性 | — | .28 | .09 |
| | テスト適応感 | — | — | .24 |
| | 自己信頼感 | .09 | — | — |
| | 教師信頼感 | .10 | .10 | — |
| | 学校適応感 | — | .10 | — |
| 規 範 意 識 | 満 足 感 | — | — | — |
| | 嫌 悪 感 | .17 | — | — |
| | 賞意識 (学業) | — | — | -.17 |
| | (行為) | — | — | .20 |
| | 罰意識 (学業) | -.09 | — | — |
| | (行為) | — | — | — |
| 重 相 関 係 数 | | .25** | .35** | .44** |
| 寄 与 率 | | .06 | .12 | .20 |

** p<.01

※ 数値は、標準化回帰係数を表す。

※ 「—」は、その変数が分析（変数追加法）により除外されることを表す。

必要性などである。

② 向社会的行動は、志望 M により強く規定されると予想していただけに、この正反対の結果は意外であった。しかし、考えようによってはこれが児童の実態なのかもしれない。

③ 持続的行動も、どちらかといえば志望 M や賞意識による規定性を予想していたが、いずれの規範意識変数も除外される結果となった。

④ 学業成績が、学業面の賞意識によって負に規定され、行為面の賞意識によって正に規定されるというのも、ある意味では興味ぶかい結果であるが、今後検討の余地を残す問題でもある。

⑤ スクール・モラル変数の説明力については、おおむね納得できる結果を示している。

V 教師発言と児童の規範意識

道徳性形成といった児童の社会化が、実にさまざまな要因によって促進（あるいは妨害）されていくものであることは、いまさらいうまでもないが、その中でも重要なものの1つに、家庭のしつけと並んで、教師からの教育的な働きかけ、あるいは教師と児童との相互交渉がある。

ここでは、教師からの働きかけを、教室での授業場面における児童への教師の発言という形でとらえ、その特徴と、児童の規範意識の諸指標との関連を探ることとした。

一 教師発言の採録とコーディング

前述の調査対象 21 学級のうちの 6 学級について、算数の 2 時限の授業（担任に依頼して授業内容を同じにしてもらった）を、調査者が教室に入って観察し、担任教師の発言すべてをワイヤレスマイクを通じてテープに採録した。

発言は、文章の長短には関係なく、1つのインプリケーションをもって1つと数えることとし（たとえば「はいそのとおり」は1つ、「それじゃだめ、こうやりなさい」は2つ）、次のようなカテゴリーによって重複分類（コーディング）した。

1 発言領域：教師の発言内容が、学業面でのものか社会的行為面でのものか、またそれぞれの中で、内容面でのものか手続面でのものかということで、次に示すような4カテゴリーを設けた。

AO：学習成果 (Academic Outcome)：学習内容に関する考え方 (Thinking Strategy)・正誤の評価や指導

e.g. 「どの辺を切ればいいのか」

AP：学習手続き (Academic Procedures)：学習の進め方や作業手続き・手順の指導

e.g. 「では計算を始めてください」

SP：社会手続き (Social Procedures)：学習に関する手続き以外の指示・指導

e.g. 「1列に並んで順番に提出しなさい」

SM：社会規範 (Social Moral)：生活面に関する指導や注意

e.g. 「おしゃべりはやめなさい」

2 発言の種類：教師の発言内容の持つ教育的意味とでもいうべき視点からの分類で、次に示すような11カテゴリーを設けた。

In：教科内容の教授・説明 (Instruction)：学習内容の説明ややり方の教授

e.g. 「この高さは4センチでしょ」

En：促し・励まし (Encouragement)：児童の良い（望ましい）言動を促す

- e.g. 「がんばって」「もう少しでできるよ」
- Wa: 警告 (Warning): 児童の悪い (望ましくない) 言動を抑制する
 e.g. 「ここは、気をつけないとだめだよ」「静かにやりなさいよ」
- Di: 行動の具体的指示 (Direction): 手順などの指示
 e.g. 「おわった人は、次をやって」「ここの計算もう一度やってみなさい」
- Na: 指名 (Naming): 発表するようにという指示
 e.g. 「はい、田中君」「関さん、どう？」
- Qu: 発問 (Question): 明確に児童の反応を要求しているもの
 e.g. 「どっちの長さが長いかな」「わかる人？」
- Pf: 正のフィードバック (Positive feedback): “肯定” (Admission)
 e.g. 「先生に言われなくても、友だちに教えてあげてえらいね」
 ※賞 (ほめ言葉「いい考えだね」「がんばったね」 etc.) には、! をつける
- Nf: 負のフィードバック (Negative feedback): “否定” (Negation)
 e.g. 「友だちが発表しているとき、しゃべるんじゃないよ」
 ※罰 (叱り言葉「そんなことしてちゃだめだよ」 etc.) には、! をつける
- Cl: 明確化・問いかけ (Clarification): 児童の思考を促す
 e.g. 「そこが高さになるのかな」
- Mo: 修正・注意 (Modification): 児童の発言内容に対する修正や注意
 e.g. 「そこは、2 だろ」「底辺はそこではなく、こっこの辺でしょ」
- Co: 礼儀 (Courtesy): 児童に対する礼儀正しい言動
 e.g. 「ありがとう」「ごめん」
- 3 発言対象: 教師の発言がだれに向けられてのものかについての分類で (表 17), 当然のことながら, 授業形態 (一斉授業が多いか, 机間巡視や個別的指導が多いかなど) と関連する。次の 3 カテゴリーである。
- W: 全体: 学級全体に向かったの発言 (ある児童の質問に答える発言を含む)
 e.g. 「では, プリントの問題を考えてください」
 e.g. («ノートに書くのですか」に対し) 「プリントに書いて」
- I: 個人: あるひとりの児童に対しての発言
 e.g. 「三浦君, 聞いてますか」
 e.g. (机間巡視時に) 「ここが底辺だと高さはどれ？」
 ※児童の座席番号をチェックする
- G: 複数: ある複数の児童に対しての発言
 e.g. 「そこ, おしゃべりやめなさい」
 ※児童の座席番号をチェックする
- 4 発言の時点: 教師の発言が, その対象となった児童の行動の後でなされたか (多くの場合フィードバックの形をとる), その前になされたか (いわば先手を取っての指導) についての分類で, 次の 2 カテゴリーである。
- B (Before): 発言対象の児童の行動の前
 e.g. 「プリントは 2 つに折ってやりなさい」
- A (After): 発言対象の児童の行動の後
 e.g. 「まず自分でやってみてから友だちに聞かなきゃ」
- 発言の種類についてのカテゴリーを, 発言の時点と, 発言の質 (賞讃や是認のような広い意

表 15 発言の種類と時点・質

| 性質 \ 時点 | Before | After |
|---------|-------------|-------------|
| + | En | Pf (!) |
| - | Wa | Nf (!) |
| 0 | In Na Qu Di | Di Mo Cl Co |

味での肯定的なものか「+」、叱責や否認のような広い意味での否定的なものか「-」、あるいは中立的なものか「0」とによって類別すると、表 15 に示したようになる。Di は、B になる場合もあれば、A になる場合もある。

二 結果と考察

1 教師発言のカテゴリー別・学級別分布

表 16 に、教師発言のカテゴリー別分布を学級別に示した。ただし、「発言の種類」については、カテゴリー数が多く、その中には、意味づけがまだ明確でないものも少なくないので、「発言の質 (+, -, 0)」としておおまかにまとめて、その分布を示した。

まず学級ごとの全発言数（最下欄）を見てみると、最も少ない M・1 の 404 から最も多い T・2 の 876 まで、担任教師によってかなり差異のあることがわかる（M・2 の 733 と C・1 の 726 との間だけは有意差なし）。また一方、6 学級全体をまとめたカテゴリー別の発言数（最右欄）を見てみても、カテゴリーによってかなりの差異がある。例えば、発言領域では、なんといても学業面 (AO, AP) での発言が多く (89%)、発言対象では、個人もしくは全体が多くて (86%)、グループへの発言は少なく、発言の質では中立的なものが多い (80%) といったぐあいである。

しかしながら、それぞれのカテゴリー別に各カテゴリーの全発言数を 100 として、学級間の分布 (%) の差を見てみると、有意差のあるところはむしろ少なく、発言領域における SM ないしは SP と SM (行為面)、発言対象におけるグループ、そして発言の質における + と - においてだけである。それを示したのが表 17 である。

また表 18 には、発言の時点と発言の質とを組み合わせたカテゴリー別の、学級間の分布の比較を示した。ここでの 4 つの組み合わせカテゴリーの意味は、次のとおりである。

B+: 児童の行動に先立って、児童に良い行動を起こさせるよう働きかける発言で、いわば誘導的な励まし (Encouragement) である。

B-: 児童の行動に先立って、児童に悪い行動を起こさせないように抑制する発言で、いわば予防的な警告 (Warning) である。

A+: 児童の行動の後で、その行動を肯定する発言で、正のフィードバック (Positive feedback) である。

A-: 児童の行動の後で、その行動を否定する発言で、負のフィードバック (Negative feedback) である。

以上、表 16, 17, 18 から、6 学級の各担任教師の発言特徴 (教育的働きかけの特徴) が浮き彫りにされると期待できるが、それは、各学級の児童の規範意識の特徴との関連を後で考察する際に、まとめて記述することとする。

2 児童の規範意識の学級間比較

児童の規範意識 9 指標について、その平均値を学級別に示したものが表 19 であり、それらの

表 16 教師発言のカテゴリー別・学級別分布

| カテゴリー | 学級 | M・1 | | M・2 | | T・1 | | T・2 | | C・1 | | C・2 | | 合計 | | |
|-------------|-----------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|--------------|--------|------|---|
| | | 度数 | 教師内 | 度数 | 教師内 | 度数 | 教師内 | 度数 | 教師内 | 度数 | 教師内 | 度数 | 教師内 | カテゴリー別 | 全 | 体 |
| | | | 構成比 | | 構成比 | | 構成比 | | 構成比 | | 構成比 | | 構成比 | | | |
| 発言領域 | AO | 205 | 50.7 10.6 | 360 | 49.1 18.7 | 268 | 50.5 13.9 | 416 | 48.0 21.6 | 342 | 47.1 17.7 | 337 | 54.8 17.5 | 1928 | 49.7 | |
| | AP (含 TK(A)) | 175 | 43.3 11.5 | 280 | 38.2 18.4 | 217 | 40.9 14.3 | 317 | 36.5 20.8 | 305 | 42.0 20.0 | 228 | 37.1 15.0 | 1522 | 39.3 | |
| | SP (含 TK(S)) | 22 | 5.4 12.4 | 41 | 5.6 23.0 | 30 | 5.6 16.9 | 33 | 3.8 18.5 | 32 | 4.4 18.0 | 20 | 3.3 11.2 | 178 | 4.6 | |
| | SM | 2 | 0.5 0.8 | 52 | 7.1 21.0 | 16 | 3.0 6.5 | 101 | 11.6 40.7 | 47 | 6.5 19.0 | 30 | 4.9 12.1 | 248 | 6.4 | |
| 発言対象 | W | 164 | 40.6 11.3 | 231 | 31.5 15.9 | 243 | 45.8 16.8 | 345 | 39.7 23.8 | 186 | 25.6 12.8 | 281 | 45.7 19.4 | 1450 | 37.4 | |
| | G | 3 | 0.7 1.9 | 43 | 5.9 27.2 | 18 | 3.4 11.4 | 23 | 2.7 14.6 | 56 | 7.7 35.4 | 15 | 2.4 9.5 | 158 | 4.1 | |
| | I | 237 | 58.7 10.4 | 459 | 62.6 20.2 | 270 | 50.8 11.9 | 499 | 57.6 22.0 | 484 | 66.7 21.3 | 319 | 51.9 14.1 | 2268 | 58.5 | |
| 発言の時点 | Before | 275 | 68.1 11.5 | 395 | 53.9 16.5 | 363 | 68.4 15.2 | 518 | 59.7 21.7 | 434 | 59.8 18.2 | 402 | 65.4 16.8 | 2387 | 61.6 | |
| | After | 129 | 31.9 8.7 | 338 | 46.1 22.7 | 168 | 31.6 11.3 | 349 | 40.3 23.4 | 292 | 40.2 19.6 | 213 | 34.6 14.3 | 1489 | 38.4 | |
| 発言の質 | + | 24 | 6.0 7.0 | 37 | 4.0 10.8 | 56 | 10.5 16.3 | 63 | 7.3 18.3 | 87 | 12.0 25.3 | 77 | 12.5 22.4 | 344 | 8.9 | |
| | - | 14 | 3.5 3.1 | 114 | 15.6 25.2 | 38 | 7.2 8.4 | 136 | 15.7 30.1 | 99 | 13.6 21.9 | 51 | 8.3 11.3 | 452 | 11.7 | |
| | 0 | 366 | 90.5 11.9 | 582 | 80.4 18.9 | 437 | 82.3 14.2 | 668 | 77.0 21.7 | 540 | 74.4 17.5 | 487 | 79.2 15.8 | 3080 | 79.5 | |
| 学級別 全発言数 | 全 体 構成比 | 404 | 10.4 | 733 | 18.9 | 531 | 13.7 | 867 | 22.4 | 726 | 18.7 | 615 | 15.9 | 3876 | | |

学級間比較(F検定の後、DUNCAN法による多重比較のt検定)を行った結果が表20である。これらから、各学級の児童の規範意識の特徴が把握されると期待できるが、それは、各担任教師の発言特徴との関連を後で考察する際に、まとめて記述することとする。

3 教師発言と児童の規範意識との関連

教師発言の諸特徴と児童の規範意識との関連を考察するに当たって、両者の変数の性質から、それらを直接に対応させて相関関係等を分析する方法を採らず、前に掲げた両者の結果からそれぞれ別個に各学級の特徴を記述し、それらに対応させることを試みた。

表21は、学級別に、左欄には表16, 17, 18からの所見として教師発言の特徴を、右欄には表19, 20からの所見として児童の規範意識の特徴を、それぞれ対応させて記述したものである。この記述から引き出される、教師発言と児童の規範意識との関連として、以下のようなことが推測される。

- ① 総じて発言の少ないこと、とりわけ社会的行為面での否定的内容の発言の少ないことは、

表 17 カテゴリー別学級間分布の比較

(1) 発言領域

◎全体 (%)

| カテゴリー \ 学級 | M・1 | M・2 | T・1 | T・2 | C・1 | C・2 | 全 体 |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| AO | 10.63 | 18.67 | 13.90 | 21.58 | 17.74 | 17.48 | 100.00 |
| AP | 11.50 | 18.40 | 14.26 | 20.83 | 20.04 | 14.98 | 100.00 |
| SP | 12.36 | 23.03 | 16.85 | 18.54 | 17.98 | 11.24 | 100.00 |
| SM | 0.81 | 20.97 | 6.45 | 40.73 | 18.95 | 12.10 | 100.00 |

CHI-SQUARE 72.86 PROB. 0.000

◎ SM

| 学 級 | % | CHI-SQUARE | SIG. |
|-----|-------|------------|---------|
| M・1 | 0.81 | 58.76 | p<0.001 |
| T・1 | 6.45 | | |
| C・2 | 12.10 | | |
| C・1 | 18.95 | | |
| M・2 | 20.97 | | |
| T・2 | 40.73 | | |

◎ S領域 (SM+SP)

| 学 級 | % | CHI-SQUARE | SIG. |
|-----|-------|------------|---------|
| M・1 | 13.17 | 42.29 | p<0.001 |
| T・1 | 23.30 | | |
| C・2 | 23.34 | | |
| C・1 | 36.93 | | |
| M・2 | 44.00 | | |
| T・2 | 59.27 | | |

(2) 発言対象

◎全体 (%)

| カテゴリー \ 学級 | M・1 | M・2 | T・1 | T・2 | C・1 | C・2 | 全 体 |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| W | 11.31 | 15.93 | 16.76 | 23.79 | 12.83 | 19.38 | 100.00 |
| G | 1.90 | 27.22 | 11.39 | 14.56 | 35.44 | 9.49 | 100.00 |
| I | 10.45 | 20.24 | 11.90 | 22.00 | 21.34 | 14.07 | 100.00 |

CHI-SQUARE 59.93 PROB. 0.001

◎G

| 学 級 | % | CHI-SQUARE | SIG. |
|-----|-------|------------|---------|
| M・1 | 1.90 | 45.94 | p<0.001 |
| C・2 | 9.49 | | |
| T・1 | 11.39 | | |
| T・2 | 14.56 | | |
| M・2 | 27.22 | | |
| C・1 | 35.44 | | |

(3) 発言の質

◎全体 (%)

| カテゴリー \ 学級 | M・1 | M・2 | T・1 | T・2 | C・1 | C・2 | 全体 |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| + | 6.98 | 10.76 | 16.28 | 18.31 | 25.29 | 22.38 | 100.00 |
| - | 3.10 | 25.22 | 8.41 | 30.09 | 21.90 | 11.28 | 100.00 |
| 0 | 11.88 | 18.90 | 14.19 | 21.69 | 17.53 | 15.81 | 100.00 |

CHI-SQUARE 51.68 PROB. 0.001

◎+

| 学級 | % | CHI-SQUARE | SIG. |
|-----|-------|------------|--------|
| M・1 | 6.98 | 14.31 | p<0.05 |
| M・2 | 10.76 | | |
| T・1 | 16.28 | | |
| T・2 | 18.31 | | |
| C・2 | 22.38 | | |
| C・1 | 25.29 | | |

◎-

| 学級 | % | CHI-SQUARE | SIG. |
|-----|-------|------------|---------|
| M・1 | 3.10 | 33.72 | p<0.001 |
| T・1 | 8.41 | | |
| C・2 | 11.28 | | |
| C・1 | 21.90 | | |
| M・2 | 25.22 | | |
| T・2 | 30.09 | | |

]は、RYAN 法を準用した多重比較の検定により、p<.05 の水準で有意差のあることを示す。

表 18 発言の時点・質別学級間分布の比較

| カテゴリー \ 学級 | M・1 | M・2 | T・1 | T・2 | C・1 | C・2 | 全体 |
|------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| B+ | 2 5.3 | 13 8.6 | 17 18.1 | 20 10.1 | 19 10.2 | 22 17.2 | 93 11.7 |
| B1 | 2 5.3 | 4 2.6 | 12 12.8 | 7 3.5 | 14 7.5 | 7 5.5 | 46 5.8 |
| A+ | 22 57.9 | 24 15.9 | 39 41.5 | 43 21.6 | 68 36.6 | 55 43.0 | 251 31.5 |
| A- | 12 31.6 | 110 72.8 | 26 27.7 | 129 64.8 | 85 45.7 | 44 34.4 | 406 51.0 |
| 全体 | 38 100.0 | 151 100.0 | 94 100.0 | 199 100.0 | 186 100.0 | 128 100.0 | 796 100.0 |

左上段：度数 右下段：%

表 19 児童の規範意識 9 指標の学級別平均

| 指標 \ 学級 | M・1 | M・2 | T・1 | T・2 | C・1 | C・2 |
|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 成就・善行 満足感 9項目 | 29.34 (6.84) | 28.47 (5.57) | 31.84 (5.31) | 28.50 (5.97) | 27.50 (5.46) | 25.41 (8.12) |
| | 3.26 (.76) | 3.16 (.62) | 3.54 (.59) | 3.17 (.66) | 3.06 (.61) | 2.82 (.90) |
| 落後・悪行 顧慮度 9項目 | 32.92 (6.91) | 32.49 (9.13) | 35.65 (4.39) | 31.26 (7.32) | 32.32 (7.51) | 31.93 (8.36) |
| | 3.66 (.77) | 3.61 (1.02) | 3.96 (.48) | 3.47 (.81) | 3.59 (.84) | 3.55 (.93) |
| 悪行 罰意識 5項目 | 20.42 (4.57) | 21.83 (2.65) | 21.75 (2.19) | 20.07 (5.32) | 20.32 (4.22) | 19.39 (5.26) |
| | 4.08 (.91) | 4.37 (.53) | 4.35 (.44) | 4.01 (1.16) | 4.06 (.84) | 3.88 (1.05) |
| 善行 賞意識 5項目 | 16.08 (5.96) | 18.83 (5.40) | 16.31 (4.08) | 19.31 (4.93) | 16.80 (4.98) | 15.61 (5.65) |
| | 3.22 (1.19) | 3.77 (1.08) | 3.26 (.82) | 3.86 (.99) | 3.36 (1.00) | 3.12 (1.13) |
| 善行 志向度 5項目 | 17.29 (4.12) | 15.83 (3.59) | 17.19 (2.96) | 15.68 (3.97) | 15.23 (3.33) | 14.00 (4.69) |
| | 3.46 (.82) | 3.17 (.72) | 3.44 (.59) | 3.14 (.80) | 3.05 (.67) | 2.80 (.94) |
| 成就 賞意識 5項目 | 14.40 (5.26) | 16.56 (4.68) | 15.13 (4.23) | 17.52 (4.84) | 14.68 (4.49) | 14.63 (5.69) |
| | 2.88 (1.05) | 3.31 (.94) | 3.03 (.85) | 3.50 (.97) | 2.94 (.90) | 2.93 (1.14) |
| 落後・悪行 嫌悪感 8項目 | 30.68 (6.85) | 33.46 (4.47) | 32.83 (4.14) | 32.50 (6.09) | 30.23 (6.34) | 30.79 (5.75) |
| | 3.83 (.86) | 4.18 (.56) | 4.10 (.52) | 4.06 (.76) | 3.78 (.79) | 3.85 (.72) |
| 成就 志向度 5項目 | 19.32 (4.66) | 20.03 (2.99) | 21.47 (3.30) | 20.45 (2.87) | 19.32 (3.78) | 20.88 (3.99) |
| | 3.86 (.93) | 4.01 (.60) | 4.29 (.66) | 4.09 (.58) | 3.86 (.76) | 4.18 (.80) |
| 落後 罰意識 5項目 | 16.05 (4.64) | 17.06 (3.11) | 16.36 (2.80) | 18.28 (4.42) | 14.86 (3.16) | 18.05 (4.10) |
| | 3.21 (.93) | 3.41 (.62) | 3.27 (.56) | 3.66 (.89) | 2.97 (.63) | 3.61 (.82) |

上段……平均 (SD)

下段……一項目あたりの平均 (SD)

表20 児童の規範意識9指標の平均についての学級間比較

| (1) 成就・善行 満足感 | | | | (6) 成就 賞意識 | | | |
|---------------|-------|------|--------|------------|-------|------|--------|
| クラス | 得点 | F値 | SIG. | クラス | 得点 | F値 | SIG. |
| C・2 | 25.40 | 4.00 | 0.0017 | M・1 | 14.40 | 2.18 | 0.0576 |
| C・1 | 27.50 | | | C・2 | 14.63 | | |
| M・2 | 28.47 | | | C・1 | 14.68 | | |
| T・2 | 28.50 | | | T・1 | 15.13 | | |
| M・1 | 29.34 | | | M・2 | 16.56 | | |
| T・1 | 31.84 | | | T・2 | 17.52 | | |

| (2) 落後・悪行 顧慮度 | | | | (7) 落後・悪行 嫌悪感 | | | |
|---------------|-------|------|--------|---------------|-------|------|--------|
| クラス | 得点 | F値 | SIG. | クラス | 得点 | F値 | SIG. |
| T・2 | 31.26 | 1.28 | 0.2739 | M・1 | 14.39 | 2.01 | 0.0792 |
| C・2 | 31.93 | | | C・2 | 14.63 | | |
| C・1 | 32.32 | | | C・1 | 14.68 | | |
| M・2 | 32.49 | | | T・1 | 15.13 | | |
| M・1 | 32.92 | | | M・2 | 16.56 | | |
| T・1 | 35.65 | | | T・2 | 17.52 | | |

| (3) 悪行 罰意識 | | | | (8) 成就 志向度 | | | |
|------------|-------|------|--------|------------|-------|------|--------|
| クラス | 得点 | F値 | SIG. | クラス | 得点 | F値 | SIG. |
| C・2 | 19.39 | 1.83 | 0.1083 | M・1 | 19.32 | 2.01 | 0.0783 |
| T・2 | 20.07 | | | C・1 | 19.32 | | |
| C・1 | 20.32 | | | M・2 | 20.03 | | |
| M・1 | 20.42 | | | T・2 | 20.45 | | |
| T・1 | 21.75 | | | C・2 | 20.88 | | |
| M・2 | 21.83 | | | T・1 | 21.47 | | |

| (4) 善行 賞意識 | | | | (9) 落後 罰意識 | | | |
|------------|-------|------|--------|------------|-------|------|--------|
| クラス | 得点 | F値 | SIG. | クラス | 得点 | F値 | SIG. |
| C・2 | 15.60 | 2.97 | 0.0130 | C・1 | 14.86 | 4.53 | 0.0006 |
| M・1 | 16.08 | | | M・1 | 16.05 | | |
| T・1 | 16.31 | | | T・1 | 16.35 | | |
| C・1 | 16.80 | | | M・2 | 17.06 | | |
| M・2 | 18.83 | | | C・2 | 18.02 | | |
| T・2 | 19.31 | | | T・2 | 18.28 | | |

| (5) 善行 志向度 | | | |
|------------|-------|------|--------|
| クラス | 得点 | F値 | SIG. |
| C・2 | 14.00 | 4.03 | 0.0016 |
| C・1 | 15.23 | | |
| T・2 | 15.68 | | |
| M・2 | 15.85 | | |
| T・1 | 17.19 | | |
| M・1 | 17.29 | | |

]は、 $p < .05$ 水準で、]*は、 $p < .01$ 水準で、それぞれ有意差のあったところ。

表 21 教師発言の特徴と児童の規範意識の特徴との学級別対応

| 所見 学級 | 教師発言の特徴 | 児童の規範意識の特徴 |
|----------|---|--|
| M・1 | 全発言数が6学級中で最も少なく、とくに社会的行為面での少なさが目立つ。また、グループへの発言、児童の行動に先立っての発言も少ない。否定的な内容の発言が少なく、肯定的フィードバックが多い。 | 社会的行為面での上昇志向の意識が強く、また上昇志向の内化も強く、全般に志望Mが優位。賞罰意識や、下限違背に対する嫌悪感（義務Mの内化）が弱い。学業重視の意識もやや弱い。 |
| M・2 | 全発言数がかなり多く、社会的行為面での否定的内容の発言がやや多い。児童の行動に先立っての（とくに悪い行動をさせないようにとの）発言が少なく、否定的なフィードバックは6学級中で最も多い。 | 賞罰意識の強さだけが目立ち、どちらかといえば義務M優位。 |
| T・1 | 全発言数は6学級中で2番目に少なく、社会的行為面での否定的内容の発言がやや少ない。児童の行動に先立っての（良い面でも悪い面でも双方とも）発言が多く、フィードバックのそれとのバランスがとれている。フィードバックでは、肯定的なものが多い。 | 上昇志向の内化が非常に強く、社会的行為面での上昇志向の意識、そして学業重視の意識も強い。全般に志望Mが優位。社会的行為面での賞意識は低いが罰意識は高い。 |
| T・2 | 全発言数が6学級中で最も多く、とくに社会的行為面での否定的内容の発言の多いことが目立つ。児童の行動に先立っての（とくに悪い行動をさせないようにとの）発言が少なく、否定的フィードバックがかなり多い。 | 賞罰意識、とくに賞意識の強さが目立つ。義務M優位で、とくに学業失敗に対する罰意識が強い。 |
| C・1 | 全発言数がかなり多く、社会的行為面での発言はやや多い。グループに対する発言が6学級中で最も多い。フィードバックは否定的なものの方が多いが、それほど極端にはない。 | ほとんどすべての指標において規範意識が低い。規範認識、規範感情双方ともに学業面、行為面のいずれでも低く、とくに上昇志向の低さと、学業失敗に対する罰意識の低さが目立つ。 |
| C・2 | 全発言数は6学級中で中位、社会的行為面での発言はやや少ない。児童の行動に先立っての（良い行動を促すような）発言が多く、フィードバックでは肯定的なものが多い。全般にあまり目立った特徴がない。 | ほとんどすべての指標において規範意識が低い。ただ、学業失敗に対する罰意識だけが強い。 |

志望 M（それも内化された形での）の高さと正に関連するようである。規範意識が身につけているから教師の発言が少なくてすむのか、逆に教師の発言が少ないから規範意識が児童の身につくのか、この結果だけからでは判断することはできず、今後検討すべき問題と考えられる。

② 総じて発言の多いこと、それも社会的行為面での否定的内容の発言が多いことは、賞罰意識（だけ？）の強さや義務 M の優位と正に関連するようである。この点についても、両者のいずれが先行条件なのかは、今後の検討に待たなければならない。

③ 児童の行動の後でのフィードバックとしての発言が、児童の行動に先立っての（先手を取っていくような）発言と、バランスを保ってなされることが、児童の規範意識を志望 M の方向で高めることや内化させることに役立つように思われる。後者を欠いたフィードバック（そ

れも否定的な)は、規範意識を高めさせなかったり、下限基準への違背だけを気にして上昇を志向しない規範意識を育てることにつながると推測される。

④ フィードバックの発言については、やはり、否定的なものよりは肯定的なもののほうが、児童の規範意識形成にとっては望ましいように思われる。

⑤ 先手を取っての発言も、おそらくは、単にその多少ということだけではなく(それが多すぎては児童の自発性を減殺させてしまう教師主導型の状況になってしまうと推測される)、他の発言特徴との構造的なバランスが大事なのであろうと考えられる。

⑥ グループに対する発言の多少ということも学級間で差異の見られた特徴であったが、これは、授業形態や学級内集団構造などとも関連する事柄であろうから、やはり他の発言特徴とのからみでその意味を考えていく必要がある。

VI 今後の課題

我々が想定した志望 M と義務 M という概念は、その操作的な概念をも含めて、ほぼ検証され定着したと考えてよいように思われる。

しかし、これまでの研究において、いちばん足りなかったのは、児童の行動レベルでの資料であった。教師発言の採録と並行して、児童の授業中の態度や行動も時間標本法によって観察したのであるが、1学級について10名の児童に限らざるを得なかったので、本研究報告ではその資料は使用しなかった。今後は、自由記述、作文、面接といったような、よりフリーな形式の接近方法によって、児童の日常生活における実際のルール行動や規範行動がどうなのかを探り、それらと規範意識との関連や、それらの形成要因として規範意識が果たす役割などを解明していく必要がある。

志望 M が望ましいもので義務 M は望ましくないものという考え方は、正しくない我々は考えている。事柄によっては義務 M によって規範意識や道徳性の形成を図っていかなければならないことも多々あろう。したがって、どういう事柄や場合には義務 M が大事で、どういう事柄や場合には志望 M が大事かという、一種の徳目別の分析も、今後行っていかなければならないであろう。

本研究で採り上げたような“規則についての”意識や行動の形成から、どのようにしてより高次の原理的命題を内容とする道徳性の形成に進んでいくのかという、そのプロセスを究明することも、将来に残された研究課題であろうと考えている。その際、原因帰属 (Attribution) など他領域の研究成果をも考え合わせ、より統合的な視点をとることの必要性も感じている。

VII 参考文献

Kohlberg, L. Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization (in 『Handbook of Socialization, Theory and Research』 Goslin, D.A. (ed.), 1969, Rand McNally College Publishing Company, Chicago, pp 347~480).

永野重史(編) 道徳性の発達と教育——コールバーグ理論の展開——, 1985, 新曜社。

Fuller, L.L. The Morality of Law, 1964, New Haven and London, Yale University Press.

Erikson, E.H. (小此木啓吾訳) 自我同一性, 1973, 誠信書房。

中村奈緒子・増沢高・森田英嗣・三浦香苗 授業場面での教師・児童間の相互交渉におけるルール・システムからとらえた児童の社会化過程の研究——I 教師発言と児童の行動——(千葉大学教育相談研究センター年報 4

号, 1987, pp 136~147)

田中純夫・張田真美・関真理子・安香 宏 同上 —— II 教師発言と児童の規範意識 —— (同上 pp 148~160)

安香 宏・三浦香苗・渋谷美枝子・関真理子・飯田宮子・金子智栄子 小学生の社会化過程の研究 (第1報) —— 教室場面でのルール・システムの用いられ方を通して —— (安田生命社会事業団研究助成論文集 21 号, 1985, pp 1~11)

安香 宏・三浦香苗・田中純夫・関真理子・中村奈緒子・増沢 高 小学生の社会化過程の研究 (第2報) —— 教室場面でのルール・システムについての日米比較調査から —— (同上 22 号, 1986, pp 1~10)

安香 宏・田中純夫・関真理子 ルール違反に対する教師および児童・生徒の認識と行動ならびに指導方策の研究 (同上 23 号, 1987, pp 1~9)

三浦香苗ほか 学業不振児に関する研究 V —— 学力の上下変動と人格特性・適応感の関連 —— (日本教育心理学会第 28 回総会発表論文集, 1986, pp 748~749)

安香 宏ほか 授業で用いられるルール・システムと児童の社会化との関連 (1)~(4) (同上, 1986, pp 828~835)

田中純夫ほか 規範に対する児童の認識と感情 (1)~(同上, 1987, pp 166~173)

関真理子ほか 規範に対する児童の認識・感情と道徳性 (1)~(4) (同上, 1988, pp 58~65)

関真理子・中村奈緒子ほか 児童における規範意識・行動とその関連要因 (1)~(3) (同上, 1989, pp 115~118)