

〈論文〉

幼児の規範意識の形成に関する研究の動向

湯浅阿貴子

Research Trends on Formation of Young Children's Normative Consciousness

Akiko YUASA

This study examined the perspectives by which young children's "normative consciousness" was understood in preceding studies related to the formation of young children's normative consciousness. The results included studies focused on (1) children and their peers (cognitive development studies, studies classified as norm-sharing between children), (2) children and caregivers (studies on norms displayed by caregivers and children's normative consciousness, studies regarding guidance methods and education content), and (3) caregivers and education policies (studies regarding caregivers' view of caregiving and caregiving and educational ideals). This study demonstrated the need for future research on the normative problems that arise in actual caregiving, on the changes in individual young children's normative consciousness, and on caregivers' specific guidance methods.

I. 問題と目的

現在、我が国における子どもの就園率は高く（4歳児の90%以上の子どもが幼稚園や保育所に就園している*1）、多くの子どもが小学校就学前迄に幼稚園や保育所といった社会的集団の中で過ごしている。そこで子どもたちは、家庭内とは異なるルールやきまり*2に接し、自らの規範意識を形成してゆく。規範は本来、人が生まれる前から社会にあるものだが、やがては人の中に取り込まれ、その人の道徳的、習慣的行動を導く規範意識となる（岩立 2008）。そのため、幼児期にどのような内容の規範に接するのか、規範に対しどのような態度を求められていくのかは個人と社会の在り方に影

響する重要な問題である。

平成20年度改訂の幼稚園教育要領において領域「人間関係」に「規範意識の芽生え」という文言が加わり、それが改訂のポイントの一つともいわれている。これは、平成10年に「道徳性の芽生え」が領域「人間関係」に挙げられたことの流れを汲むものであり、道徳性の芽生えをより具体化するものとして明記されたものと考えられる。それにより幼児期の規範意識の問題は以前よりも注目され、関連する研究は増加してきている。しかし幼稚園教育要領に示される「規範意識の芽生え」とは何か、そのための指導・援助はどのようなものが求められるのか、十分な議論がなされて

いないことも指摘されている（松永ら 2012, 利根川 2013）。

そこで本研究では子どもの規範意識に関連する先行研究の整理を行い、その中で子どもの規範意識とはどのような視点で捉えられてきたのか、今後子どもの規範意識を捉える上でどのような視点の研究が必要であるのかを検討することを目的とする。

まず、本研究で対象とする先行研究の範囲を明確にしたい。

「規範」は辞典によると、「社会や集団において個人が同調されることを期待されている行動や判断の基準、準拠枠であり、行動の望ましさを含む。」（社会心理学小辞典 1994）「一定の社会的行動が同調を要求される当為命題」（社会学辞典 1972）とされる。

上杉（2011）は規範について、「基準」、「準拠枠」「価値基準」「慣習」「習慣」「道徳」「行動様式」「法」「ルール」「きまり」など、多様な意味を含む概念であり、「慣習」や「習慣」のように無意識のうちに行動を規定するものと、「法」や「ルール」のように、明文化されて強く言動を規定する事柄が含まれている、と述べている。また、尾田（2007）は規範の特質について、「～せよ～すべからず」といった「まさになすべし」（当為性、あるいは命令的性格）を含むものであると述べている。

以上から、規範とはある社会的集団に属する人々によって支持され、同調することが求められる行動様式であることが窺える。また、人々に同調を求める強さも異なり、義務や禁止事項のように明確に示されるものから、奨励したり抑制を促されたりするなど暗に示されるものまで、その存在の在り方も多様である。子どもの園生活で使用される概念から考えると、「ルール」や「きまり」、「約束」*2といった明示的なものから、「小さい子にやさしくする」、「人の嫌がることは言わない」と

いった暗示的なものなどが考えられる（松永 2012）。

一方、「規範意識」とは、「規範」として存在する事柄を各自がどのように内面化するかということであり、“外的規範を個人が自分の中に取り入れる枠組み”および取り入れた結果としての“内なる規範”と表現することができる（上杉 2011）。

先行研究における規範の示され方をみると、「ルール」という言葉が使用される場合（奥川 1996, 岡上 2011）、「きまり」と示される場合（柏, 田中 2003）などがあるが、それらはいずれも集団生活の中で承認される行動の在り方、すなわち、「～すべきである」「～すべきでない」といった義務や禁止事項について論じられている。したがって、規範という言葉は使用されていないが、規範に関連する内容として判断することができる。また、義務や禁止といった行動の規制は、善悪の判断に基づいている場合もある（二宮 1991）。このことから、「規範」や「規範意識」は、「道徳」や「道徳性」として論じられることも多い。広辞苑第六版（2008）においても、「道徳」については、「人のふみ行ふべき道。あるいはその社会でその成員の社会に対する、あるいは成員相互間の行為の善悪を判断する基準として一般的に承認されている規範の総体。」と示されており、規範を包括する概念であることが示されている。

幼稚園教育要領（平成 20 年度改訂）に示される「道徳性の芽生え」と「規範意識の芽生え」の関係についても、双方が関連したものであること（無藤 2011, 首藤 2012）、特に幼児期にはその双方の概念は厳密に区別されておらず、併せて考えられるもの（無藤 2011）と言われている。また、山岸（1999, 2000）や神長（2004）の解説によると「道徳性の芽生え」を構成する要素の一つに「きまりを守る態度」や「ルールの必要性の理解」といった規範的内容を挙げている。このように道徳性の発達の中に規範意識が含まれるとみるものもあれば、道徳と規範は重なる部分がある（無藤

2011) とする見解もあり、研究の視点によってその定義は異なる。

しかし、いずれも「道徳」と「規範」、「道徳性の芽生え」と「規範意識の芽生え」は併存的な関係として捉えられてきたことは明らかであり、「道徳」や「道徳性」、「道徳性の芽生え」として論じた研究にも規範や規範意識の要素を多分に含んでいる研究が見られる。したがって、「道徳」や「道徳性」、「道徳性の芽生え」を主題としている研究であっても、前述した規範意識についての内容が含まれると判断した先行研究については、本研究の分析対象とする。

以下、本稿における先行研究の整理の視点を述べる。子どもの規範意識に関する研究の内容は幅広い。また、研究の目的によって多様な観察の視点や分析方法がとられている。

そこで本研究では、①子ども及び子ども同士、②子どもと保育者、③保育者や教育方針、と研究対象別に内容を分類した。そして、それぞれの視点から子どもの規範意識はどのように捉えられてきたのかを整理し、今後、子どもの規範意識の形成を考える際にどのような視点の研究が求められているのかについて考察することを目的とする。

II. 子どもの園生活における規範と規範意識の形成

①子ども及び子ども同士

初めに、子どもを対象とした研究ではどのような内容の研究が行われてきたのかについて明らかにする。整理の観点は(1)認知発達研究(2)子ども同士の規範共有の2点である。

(1) 認知発達研究

認知発達研究において、子どもの規範意識の発達についてはまず「道徳性の発達」として心理学の領域より研究が進められてきた。その先駆的研究を行った Piaget (1932) は子どものゲーム遊び(マールゲーム)の観察から道徳性の発達を体系

づけ、道徳性の発達には規則に対する認識であると論じた。Piaget は道徳性には2つの型があるとし、一つはルールが一方的に尊敬している大人から派生し、変更できないと考える「他律的な道徳」、もう一つは、ルールは相互の同意によって変えることができると考える「自律的な道徳」であるとした。そして、道徳性の発達とは「他律的道徳性」から、「自律的道徳性」へ移行する過程であると論じた。Piaget の道徳性発達理論はルールに対する意識と、善悪の判断を規定する要因から発達を検討するものであり、道徳性・規範意識を認知の側面から捉えるその後の研究に重要な示唆を与えた。

その後、Kohlberg (1969) は Piaget の研究に大きく依拠しながらも更に詳細に発達の過程を示し、道徳性の発達を3水準6段階(I 前慣習的水準、II 慣習的水準、III 脱慣習的・自律的道德水準、の3水準を更に6段階に区分)に表した。

Kohlberg の提唱した3水準6段階の発達理論は、構成された規範意識が道徳的葛藤場面でのように働き、善悪の判断と行動へ導くのかを明らかにするものであった。Kohlberg は、Piaget 同様、構成論に基づいた道徳性発達理論を展開しているが、哲学的思想を基礎とし、心理学的根拠を融合させた道徳教育のありかたを提唱した点で、その後の研究の発展を促す重要な知見を示すものとなった。Kohlberg は道徳的認知的葛藤が道徳性の発達を促す要因であると考え、道徳的ジレンマの例話を用いた討議型の授業が有効であると提案した(Blatt & Kohlberg 1975)。構成論に基づく道徳教育の方法論を明確に示したことはその後の道徳教育に大きな影響を与えており、我が国の小学校以上の道徳教育の授業にも広く浸透し、その有効性が示されている(荒木 1988)。Kohlberg の検証は10歳以上の子どもを対象としており、幼児期は研究対象となっていない。しかし、Kohlberg が後に重視した、正義的共同体(just

community) による道徳的雰囲気 (moral atmosphere) や集団の公正さの構造やありかた (just structure) といった潜在的側面へのアプローチは幼児期の教育にも応用され、その具体的な保育実践の方法が DeVries & Zan (1994) によって提案されている。Kohlberg の理論の流れを汲むその後の研究の中には、幼児期も含めた発達研究が多くなされている (Damon 1975, Selman 1976, Turiel 1983, DeVries & Zan 1994)。そのなかでも、その後の規範意識に関する研究にとりわけ影響を与えたのが Turiel である。

Turiel (1983) は、Kohlberg の示す水準間の移行が慣習と道徳が分化していく過程であることに着目し、社会的規範には3つの領域が存在するという「領域特殊理論 (domain specific theory)」を提唱した。その3領域は、一つは正義や公正の概念を土台とした「道徳」領域、二つ目は社会的相互作用を円滑にし、社会的秩序の維持を目的とした「社会的慣習」領域、三つ目は自己概念や他者概念に基づいて構成され、自己内での問題となる「個人」の領域である。そして、それらはもともと質的に異なる領域概念であり、それぞれ異なった発達過程を経ることを指摘した。このことは、

領域によって発達を促す要因も異なり、「社会的慣習」には「社会的慣習概念」の、「道徳」には「道徳概念」の発達を促す指導法が必要になることを示唆している。

そして、Turiel は領域を分類する基準を5つ示している。各領域を特徴づける基準を表1にまとめた。

領域特殊理論に関する研究は Turiel をはじめ Nucci や Smetana の研究を中心に発展し、社会的規範の内容がどの領域概念として獲得されているのか、何を基準に善悪を判断しているのか、領域概念の発達に関する研究が行われてきた。そして、Nucci & Turiel (1978) は、10園のプレスクールにおける子どもの観察研究から、社会的規範の逸脱行為を観測している。そして社会的規範の逸脱行為に対して周囲からの反応があった246事例を挙げ、行為に対する反応を示した相手とその割合について示している (表2)。

結果は、「道徳」領域の規範 (以下「道徳的規範」) に関する逸脱は社会的慣習の規範 (以下「社会的慣習規範」) の逸脱と比較して、子どもからの情緒的反応や報復を伴うことが多く、更に子ども・大人の双方から生じている場合も多いことが示され

表1 領域特殊理論における各領域の特徴

首藤 (1992) p 135 をもとに作成

		道徳	社会的慣習	個人
知識の基盤		正義や福祉、権利といった価値概念	社会システムに関する概念	個人概念
領域を分ける基準	①規則随伴性 (rule contingency)	規則の有無にかかわらず悪い	規則が存在するときだけ悪い	—
	②権威依存性 (authority jurisdiction)	権威のある存在 (教師や大人) の有無や考え方に左右されず悪い	権威のある存在 (教師や大人) が悪いとすることを悪いとする	—
	③一般化可能性 (generalizability)	普遍的に適用される	特定の集団のみに適用される	—
	④規則可変性 (rule changeability)	規則を変えることはできない	集団の合意があれば規則を変えることができる	—
	⑤文脈性 (状況依存性) (contextualism)	どのような理由があっても悪い	状況や理由によって許容される	—
領域を分類する理由づけカテゴリー		他者の福祉、公平・不公平、絶対的行為、義務感、権利	期待、規則、社会秩序、常識、慣習からの逸脱、無礼行為	自分自身の問題

表2 社会的規範の逸脱行為に対する反応者とその割合

	子ども	大人	両方
道徳 (n=114)	46%	38%	16%
社会的慣習 (n=132)	3%	92%	5%

ている。一方、社会的慣習規範に関する逸脱はその大部分が大人からの反応であることが明らかにされている。このことは、道徳的規範に関する逸脱行為は低年齢のうちからの許容できない行為として認識されやすく、社会的慣習規範は子どもにとって重要性が実感されにくい内容であることを示唆している。

そして、Smetana (1981) は、①規則随伴性 (rule contingency)、③一般化可能性 (generalizability) に「重大性 (seriousness) (その行為がどの程度悪い)」を加えた基準から領域の獲得の発達を明らかにしようとした。結果、アメリカ合衆国の子どもたちは4歳頃から重大性 (seriousness) と規則随伴性 (rule contingency) の基準から「社会的慣習規範」と「道徳的規範」の概念的区別を行っており、「道徳的規範」の逸脱は「社会的慣習規範」の逸脱よりも悪く、規則の有無に関わらない判断を示すことを明らかにした。そして、6歳頃にはそれらを明確に区別できるようになることを示した (Nucci 1981)。

こうした概念区別の発達について日本の子どもを対象にした研究がある (吉岡 1985, 首藤・岡島 1986, 首藤 1999, 首藤・二宮 2003, 鈴木・森川 2006, 森川 2007)。我が国の領域特殊理論に基づく子どもの規範意識の発達研究は、6歳児 (小学校就学) 以上を対象にしたものが多いが、僅かながら幼児期を対象に含む研究も見られる (首藤・岡島 1986)。以下にこれまで明らかにされている点についてまとめたい。

首藤・岡島 (1986) の研究は、日本の子どもも、

アメリカ合衆国の子どもと同様に、「社会的慣習規範」と「道徳的規範」の概念的区別が存在することを明らかにしている。しかし、日本の子どもはアメリカ合衆国の子どものように明確な判断基準をもっておらず、小学校3年生頃より2つの領域を明確に区別し始めることを示した。この結果について首藤・岡島 (1986) はアメリカ合衆国と日本のしつけの在りかたの相違をその要因に指摘している。すなわち、アメリカ合衆国の教師は慣習の違反に対し、“～しなさい” とルールを明示的に述べるのに対し、道徳的規範の違反に対しては直接介入することが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こと (Nucci & Turiel; 1978)、日本の母親や教師の道徳的逸脱に対する対応についての研究はそもそも少ないが、日本の母親は「～しないと悲しいわ」等、そうしない場合の結果を述べ、感情に訴える傾向にあること (柏木 1983) を要因の一つとして指摘している。つまり、逸脱行為に対する善悪の価値提示の在り方が日本の場合には特質的なものがあり、そのことが道徳的規範と社会的慣習規範の領域を明確に捉える時期の違いに影響していることが考えられる。

領域概念の発達を明らかにする研究ではないが、越中 (2005)、越中ら (2007) は道徳的規範の逸脱行為に該当する「攻撃行動」に焦点化し、報復や回避等、理由のある攻撃行動に対する許容の判断を検討している。その結果、4歳未満の子どもは全ての攻撃行動に対して悪いと判断する傾向があるのに対し、4歳以上の子どもは報復的攻撃に理解を示す子どもも見られることを明らかにしている。以上の結果は、幼児期でも年齢が上がるにしたがって、善悪の判断を決定する際の視点が広がり、道徳的規範の逸脱行為に対してもその行為に至る状況や文脈を考慮するようになることを意味している。このような文脈性 (状況依存性) による判断に焦点化した研究は、森川・鈴木 (2006)、

森川 (2007) がある。そして、日本人は欧米人よりも対人関係を優先した判断をすることなどから「状況依存性 (文脈性)」(理由があれば逸脱しても仕方ない) の側面から領域概念の発達を検討している。その結果、道徳的規範の逸脱に対しては、6~7 歳は理由があってもいけないと答える割合が高いのに対し、10 歳から 11 歳ごろに、他者の福祉や自己防衛を理由にした場合、逸脱への許容が高まることを示した。

森川・鈴木 (2006)、森川 (2007) の研究では、最も低い対象年齢が 6 歳であり、6 歳児は理由があっても道徳的規範の逸脱は許されないと考えることから、更に低年齢の 3 歳から 5 歳児は文脈や状況による逸脱の許容はしない可能性が高い。

しかし、越中 (2005)、越中ら (2007) の調査では、4 歳児でも状況による道徳的規範の逸脱行為を許容する結果が示されている。この理由を考察すると、森川が「人の嫌がることをいう」という心理的攻撃内容を扱っているのに対し、越中は「叩く」(身体的攻撃) と「遊んであげない」(関係性攻撃) といった内容を扱っていること、さらに森川・鈴木 (2006)、森川 (2007) は集合調査法 (質問が一斉の場で提示され、それに対し被験者が記入用紙に回答を記入する) による調査であるのに対し、越中 (2005)、越中ら (2007) は個別の面接方式での調査であること、更に、攻撃の内容が具体的なことや、攻撃に至る経緯が紙芝居を用いて詳細に提示されていることなども要因として考えられる。すなわち、同じ道徳領域に分類される規範内容でも、その内容の違いや提示のありかたによって理解可能となる範囲が異なり、幼児期にも状況依存的な判断をする可能性もあることが示唆される。また、共感性と関係性攻撃の関連について調査した畠山ら (2012) の研究によると、関係性攻撃は年長のほうが年中よりも多く行っていたことが示されている。そして、「関係性攻撃を多く行う子どもは行わない子どもと比較し、同等か、学年に

よってはそれ以上に自分が攻撃を用いた場合に相手が悲しむだろうと認知 (感情認知) していることを明らかにしている。このことは、「相手の気持ちがかかる」ことと「人の嫌がることをしない」ことは別の問題であることを示している。

以上から、次の点が課題に挙げられる。一点目は、現在、「叩く (身体的攻撃)」や「遊んであげない (関係性攻撃)」といった道徳的規範の逸脱行為を子どもは状況によって許容する可能性が示されている。一方、「人の嫌がることを言う」といった心理的攻撃行動に対する検討は幼児期を対象にしたものでは殆ど見られていない。関係性攻撃も心理的攻撃行動と類似する側面を有することが考えられ、調査方法によって、幼児期でも文脈や状況を含めた判断をする可能性がある。

二点目は、越中 (2005)、越中ら (2007) の調査では理由のある攻撃行動に対する許容について検討しており、意地悪をしようとして「叩く」という身体的攻撃の内容から分析している。しかし、幼児期においても年齢が上がるにつれて社会化、言語能力の発達、自己調整能力の発達が促されることから意地悪のために「叩く」といった攻撃は減少する問題のようにも思われる。また、攻撃行動 (身体的・関係性) の要因は「ものの貸し借り」場面からも検討されている。小原ら (2008) の調査では、年齢が上がるにつれてものを巡るトラブルは減少し、遊びや生活のルールに関するいざこざが増加することを明らかにしている。したがって、教育の場に反映させることを目的とした知見を得るためには、特に、年中児や年長児を想定した場合、調査内容を保育実践で生じている身近な問題から設定し、検討する必要がある。

三点目は、このように子どもの発達を善悪の判断から検討する研究は、基本的な子どもの認識を捉える点で重要なものであるが、それらが実際の人間関係の中でどのように表出されるのかについて検討するためには、他の研究との照合が必要と

なるだろう。

(2) 子ども同士のかかわりからみる道徳性及び規範意識の発達

子ども同士のかかわりから道徳性及び規範意識の発達について検討した研究では、遊びの仲間入り場面における規範の機能（青井 1995）や、協同的な遊びの展開からの分析（鈴木ら 2004）、個と集団の規範の共有過程について（利根川 2013）の研究がある。

青井（1995）は、保育者の提示する「みんな仲良く遊ぶ」という規範が遊び集団をどのように調節しているのかについて、年長児の「遊びへの仲間入り」の場面から検討している。結果、幼稚園では年齢が上がるにしたがい遊びの明確化、組織化が生じ、遊びの流れを維持したいという欲求が芽生え、遊びへの途中参加を許容しない場合も多くなることを指摘する。しかしそれは「みんな仲良く遊ぶ」という規範からの逸脱となるため、別の規範を用いて断る理由にする場合や、「応答しない」等の暗黙の拒否行動をすること、表面的には受容するが、実際には仲間に入りできているとはいえない参加の仕方を強いるなど、規範が子どもの遊びの中で複雑な機能を果たしていることを明らかにしている。青井（1995）の研究からは、規範の機能的側面から子どもの規範意識の様相が浮き彫りにされるが、規範の機能を中心に分析されている内容であることや、「仲間入り」といった場面はあくまでも子どもが遊びの一員となる為の通過点に過ぎない（箕輪 2007）ことから、仲間入りの受容の問題だけではなく、仲間関係や遊び展開のプロセスを含め、さらに遊びの内容そのものにかかわるルールへの意識から規範意識の様相を捉える必要があるように思われる。

鈴木ら（2004）は、協同的な遊び（「お店屋さんごっこ」「シャボン玉遊び」「ままごと」「ドッジボール」「駒回し」「カルタ」）の観察から子どもの道徳性及び規範意識の形成へと影響すると考える「子ども同

士の感情的繋がり」について検討している。その結果、子ども同士の感情的つながりが構築されていく条件に（役割を見出す、自己成長の実感、帰属意識）が関与していることが明らかになったと述べている。以上の研究は、集団における子ども同士の相互作用から道徳性及び規範意識の様相を論じた研究であり、集団レベルでの分析となっている。そのため、どのようなやりとりが個々の子どもの意識の変容を促したのかについては明らかにされていない。個々の子どもの変化を分析することを通して子どもの規範意識の発達について論じている研究（利根川 2013）では、自己調整能力の発達過程と仲間関係やクラス集団の進展との関連について特定の女児（4歳児）の1年間の変容から分析している。その結果、自己調節機能の発達には、クラスのメンバーとしての「かかわりの歴史」が積み重ねられ、クラス内で起こる問題とその解決過程で集団内に「クラス規範の創造と共有」が積み重ねられたことが影響していることを示している。利根川（2013）の研究は自己調整の観点から4歳児の規範意識の発達の様相を明らかにしているが、4歳児の特定の女児を対象としたものであることから、幼児期の規範意識の全体像を見る為には男児の場合や年長児の例など、他の例も検討する必要があるだろう。

②子どもと保育者

次に、子どもと保育者双方を対象とした規範研究ではどのような内容の研究が行われてきたのかについて明らかにする。整理の観点は（3）保育者が示す規範と子どもの規範意識（4）指導方法・教育内容の2点である。

（3）保育者が示す規範と子どもの規範意識

保育者が示す規範と子どもの規範意識について論じた研究では、a）保育方法の比較による道徳性発達を検討した研究（大倉 1989、松永ら 2012）保育者の示す規範が子どもに浸透する過程を検討

した研究（結城 1994, 松永ら 2013）がある。

a) 保育方法の比較による道徳性発達の検討

大倉（1989）は、4-5 歳児クラス（自由な活動が多く、協同的に遊ぶ保育を中心）と 5-6 歳児クラス（賞罰を用いる権威的・指示型の保育中心）のクラスの子どもを対象に、道徳性の発達をインタビュー調査から測定している。その結果は、年齢が低いクラスであるが協同的な保育をする保育者のクラスの子どもの方が賞罰を用いる権威的・指示型の保育を中心とする 5-6 歳児クラスの子どもよりも道徳性発達の得点が高かった。このことは、自発的・協同的な保育が道徳性の発達を促すことを裏付け、また賞罰を用いる保育によって道徳性は育ちにくいとする理論の裏付けとなるものであろう。また、松永ら（2012）も身体的同調による保育を行う保育者 A と、指示的な言葉による保育を行う保育者 B、の 2 クラス（三歳児）の保育実践比較から「規範意識の芽生え」を育む保育者の役割を検討している。結果は、保育者と子ども間の視線共有や身体的同調を重視している保育者 A のクラスでは、①保育者と子どもに親密性が形成された②子ども同士、あるいは子どもと園の環境の間に親密性が広がり子どもたちが自発的にお互いを肯定的に受け入れあう様子が見られた、という変化を挙げ、指示的な言葉による保育よりも、身体的同調による応答関係の成立が子どもの「規範意識の芽生え」「内的秩序感覚」の形成を促していることを指摘する。

上記の研究は、保育者と子どもに交わされるやりとりが道徳性や規範意識にどのような影響を及ぼしているのかを検討するものであり、保育者の指示性・主導性を否定し、子どもの主体性を促すような言葉かけや、かかわりの重要性を強調している。

このことは Kohlberg の理論の流れを汲み、構成論に基づく保育実践方法を提唱している DeVries & Zan (1994) も同様の指摘をしており、

協同的・相互尊重に基づいた人間関係の重要性を述べている。しかし、DeVries & Zan (2002) は構成論に基づく保育が時に誤解される傾向があることも指摘しており、公正や思いやりに関する民主主義を原理とする保育の在り方は、不必要な強制を最小限にすることを述べているのであり、教師の強制を伴う指導を全て不必要であると否定するものではないことを述べている。

上記の研究による「協同的な保育」を行っている保育者も子どもに対する指示は確認されている。つまり、「協同的な保育」とは、基本的なかかわり方の姿勢を示しているものであり、教師の明確な指導が必要な場面も存在するのである。しかし、どのような場面では教師の明確な指導が必要であり、どのような場面では子どもの主体性や自由意思を尊重していくのか、どのような実態の子どもには明確な指導をし、どのような子どもには見守ったり任せたりするのかは示されていない。この点については現在明確な指導モデルはないように思われ、多くの場合、保育者の経験則や個々の保育者の保育観に委ねられているように思われる。

b) 保育者の示す規範が子どもに浸透する過程を検討した研究

結城（1994）は幼稚園での観察研究から子どもが日常的に教師から集団の一員として処遇を受けることで、何が逸脱行為で何が逸脱行為でないのかを集団的に捉えていくことを明らかにしている。たとえば、集団規範から逸脱する行為に対して、教師がその行為をラベリングをすること（望ましい行為を「大きい組さんみたい」と褒め、望ましくない行為には「おめさんく小さい子>みたい」という事など）を通じ、逸脱行為が可視化されていくと述べている。このようなラベリ化が集団内で共有されるようになり、①同じ所属集団メンバーと自分との相互関係を読みとること②自分の所属集団と他の集団との相互関係を読みとることによってその場で要求される規範内容を学習していくこと

を指摘する。

松永ら（2013）は、「非言語的応答関係」に注目し、1年間に亘る保育者Aの保育実践観察から3歳児の規範意識の芽生えと集団の規範意識の生成過程における保育者の役割について検討している。その結果、子ども集団に「身体的同調」が積み重ねられ、それを保育者が広める役割を果たしていたこと、子ども集団の行動を規定する「ノリ」が生じ、それを保育者が肯定的に受け止めたことで子どもたちがお互いを肯定的に受け止めあう「居場所」が生成されていることを明らかにした。そして、「居場所」が生成されることにより、集団意識と内的秩序が形成されてゆくことを論じている。規範意識の研究については4歳児以上を研究対象とする場合が多かったが、松永ら（2013）の研究によって、「規範意識の芽生え」の様相とそこにかかわる保育者の役割が示されている点で新たな知見となっている。

以上の研究から、保育者が示す規範は、集団生活の中でラベル化され、それが時間の経過と共に浸透し、可視化されていくことによって共有されることが示された。また、「規範意識の芽生え」とは、「まだ規範意識と断定できるものではないが、その後の規範意識の形成にかかわる育ちの要素」を示している（無藤 2011）が、松永ら（2013）の研究により、3歳児における規範意識の芽生えは身体的同調と、子どもの居場所生成が重要であることが示された。

以上のように、集団の中で獲得されていく、あるいは構成していく子どもの規範意識については、保育者の指導の在り方を含めて分析されてきた。そして、保育者の指導の基本的なスタンスがどの様にあるべきかについて、クラス比較分析などによって明らかにされた。しかし、実際には協同的・相互尊重に基づく保育展開を目指されるものの、それを受け入れられない子どもも存在するのが現実ではないだろうか。たとえば、言葉遣いや振る

舞いが際立って乱暴、相手の嫌がることをする、集団での活動を過度に嫌がるなど、集団に適応しにくい性格的・行動的特徴があり、周囲と協同的な活動をすることが困難な場合などである。そしてこのような子どもは発達に遅滞や特性を有する場合ばかりではなく、集団への抵抗感や、子どもの気質、生育環境など様々な要因が複雑に絡み合っている場合がある。このような場合、クラス集団としての指導だけではなく、個別のかかわりが必要となるだろう。

また、道徳性の発達を促すとされる協同的・相互尊重に基づく保育はその理論に従った保育をすれば、その場から展開していく訳ではなく、そのようなクラス運営に至るまでの過程もあるように思われる。その際、先行研究で「協同的・相互尊重に基づく保育」として論じられる、いわゆる理想とする保育に結びつかないことも多分にあるのではないだろうか。

したがって、クラス集団レベルでどのようなスタンスで保育を行うことが保育者の役割としてふさわしいのかを問うだけではなく、規範意識の形成に課題を感じた、あるいは保育者が規範形成に対するかかわりに困難を感じた個々の子どものケースを分析し、その変化等について分析する必要があるのではないだろうか。そして、協同的・相互尊重に基づく保育へと結びつけていくための保育について検討する必要もあるのではないだろうか。

(4) 保育の指導方法・教育内容

子どもの道徳性及び規範意識の形成を促す保育の指導方法・教育内容に関する研究では、道徳性の芽生えを培う保育内容は、意図的なものと無意図的なものがあると言われる（大倉 2000, 大倉 2001a, 大倉 2001b）。大倉（2001b）は「意図的なものとは、カリキュラムとして計画された活動などが代表的であるが、無意図的なものとは、周囲との人間関係を通して形成される道徳的雰囲気である」と述

べている。この点については橋本（2002）も、社会・道德的雰囲気は“潜在カリキュラム”として存在し、保育者が意図するしないにかかわらず道德的な価値観、人との関わり、ルールについて子どもたちに教訓として伝わっていくことを DeVries & Zan（1994）の研究結果をもとに論じている。

一方、意図的なものとはカリキュラムに組み込まれる活動内容であり、主に次のような内容を挙げている。①ごっこなどの遊び②ゲーム遊び（ゲームは、鬼ごっこやかくれんぼに始まり、缶けり、陣地取りなど）③わらべうた④おはなし（絵本、童話、昔話など）⑤動植物の飼育栽培⑥日常生活（片づけ、基本的生活習慣、当番など）などである。その中で特にルールのあるゲーム遊びについては、競争・協力が含まれること、公正な判断を必要とすること、ルールを変更したり、新たに作ったりして工夫して遊ぶために協力が必要となることなどから、道德性や規範意識の成長を促す要素が多く含まれることを指摘する。

また、鈴木ら（2010）はルールのある遊びからいざこざが生じることは必然的であり、協同的な遊びから生じるいざこざを通して秩序感覚や規範意識が養われると述べている。

幼児期の発達を構成主義理論に基づく発達理論から示した Piaget（1932）や Vygotsky（1989）らによって、協同的な遊びや活動は子どもが進んで自己調整する機会を与え、道德性及び規範意識の発達を促すことが論じられている。また、Piaget や Vygotsky の理論は我が国の幼稚園教育要領や学習指導要領にも大きく影響していると思われ、現行の幼稚園教育要領においても協同的な活動が推奨されている。さらに詳細には文部科学省発行の『幼稚園における道德性の芽生えを培うための事例集』（2001）からその内容が見て取ることができ、道德性や規範意識の形成を促すと考えられるゲーム遊びやごっこ遊びの例が挙げられている。

しかし、ゲーム遊びやごっこ遊びの実際に表れ

る子どもの姿をどのように解釈するのかについて、自主性と指導性にかかわる問題が発生する場合も多く、その指導の難しさが指摘されている。たとえば片山（1955）は実践の中で戦いごっこ等暴力的行為が含まれるような遊びは、トラブルが発生したり、危険が伴う場合もあり、保育者が一方的に制止したり、保育者が主導的に他の遊びに転換させようとする場面も存在する事実を挙げている。一方、子どもにとってのごっこ遊びの意義を考慮すれば、重大な危険が想定されない限り、保育者が主導的にかかわるよりも体験を通した自律的な気づきを尊重する必要もある。ごっこ遊びのトラブルによって、相手の心情を考慮する必要性や力加減等を自から考える機会が生じることが考えられるからである。

この両義性から、保育者としてのかかわりの在り方について「自律的な道德性を育む」ことと「保育者の指導」がどのように行われることが相応しいのか、その判断が容易ではないことが指摘されているのである。

また、子ども同士のいざこざについて論じた先行研究では、いざこざが子どもの道德性や規範意識の形成を促す契機になることが論じられている（Shanz 1987, 河邊 2001, 無藤 2001, 仙田 2002, 鈴木ら 2010）。

そして、子ども同士のけんか、いざこざへの対処については「表面的な解決を促さず、子ども同士の納得（折り合い）を促すかかわり」が基本的指導であるとされるが、実際には双方の納得がいらず、折り合いをつけることもできず、「ものわかれ」によっていざこざが終結することも多いことが明らかにされている（Kinoshita ら 1993）。

さらに、椋木（2011）は保育現場や保育者によって対応に違いがあったり、どう解決すべきかベテラン保育者でも悩む実態があることを挙げ、教育実践の特質上、個々のいざこざの状況が多岐にわたるために、対応もケースバイケースにならざ

るを得ないが、何歳の子どもには何が善いこと、悪いことだと理解できているのか、理解できていないとすればどのように指導すべきなのか、といった議論が保育現場に十分浸透していないことを指摘している。椋木（2011）の指摘は片山（1955）の指摘とも共通しており、60年が経過した現在も同様の問題を抱え続けていることが示唆される。

③保育者や教育方針

最後に、保育者を対象とした研究ではどのような内容の研究が行われてきたのかについて明らかにする。整理の観点は（5）保育者の保育観（6）保育・教育理念の2点ある。

（5）保育者の保育観

子どもの道徳性及び規範意識の形成に対する保育者の保育観については、社会的規範の逸脱行為に対する保育者の働きかけについて（首藤ら 2002）、学級経営観と学級規範に関わる子どもの捉え方の関係について（中川ら 2011）、保育者の道德指導観の特徴（越中ら 2011）の研究がある。

首藤ら（2002）は、幼稚園教諭を対象に質問紙調査を実施し、社会的規範の逸脱場面に対する指導の度合いと、評定の理由を自由記述で回答を求めている。

その結果、保育者の働きかけは基本的には優しく働きかけると意識が高いものの、他者に不快な思いをさせたり他者を身体的に傷つける場面、自分の体を傷つける恐れのある場面では厳しいかわりも辞さないことを明らかにしている。このことは、教師は場面の性質に応じてかわり方を変えていることを意味しており、特に対人的な問題では相手の尊厳にかかわる内容の規範を重視していることを示している。

また、中川ら（2011）は、学級経営観と学級規範に関わる子どもの捉え方との関係を質問紙調査によって検討している。

その結果、保育者は利他的・向社会的な行動を

通して規範意識の育ちを把握する傾向が強いことを示している。このことは、越中ら（2011）の研究でも同様の指摘をしており、保育者は小学校教諭と比較し、思いやりや気持ちに寄り添うことを重視する傾向にあることを明らかにしている。

以上の研究から、保育者は子どもの規範意識を利他的・向社会的な行動から捉えており、他者の尊厳にかかわる規範を重視する傾向性が示されている。しかし、保育者が子どもに対するかわりを規定する際には、規範の内容によって対応が変化するだけではなく、年齢や子どもの理解力、その行為に及ぶ経緯など複数の要因を考慮してなされることが推測される。また、個々の保育者の保育観は園の教育方針、保育経験といった保育者内の要因によっても異なってくることが考えられる。したがって、規範内容だけではなく、保育者が子どものどのような側面を指導の観点としているのか、保育者内の要因も含めた研究が今後必要となるだろう。

（6）保育・教育理念

子どもの規範意識の形成について保育・教育理念から検討した研究では、a) 幼稚園教育要領等の指針分析から論じる研究（三宅 2001, 北川 2012, 椋木 2011）、b) 道德教育及び規範指導の在り方を提案する研究（吉田 1952, 小林 1958, 宮寺 1973, 平野 2002）、c) 幼児教育の特質との関連から課題について論じた研究（増田 2007, 大倉 1994, 平山 2003, 赤堀 2006, 柏・田中 2003）がある。

a) 幼稚園教育要領等の指針分析

幼稚園教育要領等の指針から子どもの道徳性及び規範意識の捉え方や内容について論じる研究では、三宅（2001）が、これまでの『幼稚園教育要領』に示される道徳性の取扱いについて分析し、3つの期（①1964-、②1990-、③1999-）に分けられると述べている。それぞれの期における道徳性の特徴として、①道徳性の捉え方は集団的な生活の規範といった社会規範的なものから個人的集団的

な生活の規範といった内面的な道徳的態度へと変わったこと、②教師が是認や否定を通して教える類のものから相互作用によって自ら積極的に身につけていくものへと変遷したこと、③それまで「仲良く遊びながら」などポジティブな体験を通じての考え方が葛藤やつまずきなどネガティブな体験を通じておこなうということに方向変換したことを述べている。

北川（2012）は保育所保育指針と幼稚園教育要領の分析から幼児期の道徳性の捉え方として①人を尊重する心②自主自立の態度③自然や動植物に親しむ心④協調性の4点にまとめられる、と述べ、一方でそれに対する具体的な道徳指導の在り方が検討されていないことを指摘する。

椋木（2011）は、『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』に示される子どもの道徳性の発達の特徴及び保育者の指導の留意点について次の3点にまとめている。①幼児期は他律の段階と言われるが、自律的な側面もある②子どもは遊びを通して、他者の気持ちを想像したり理解したりできるようになり、共感や思いやり行動ができるようになる③保育者は児童期以降の道徳性の発達を見通し、その基礎となる道徳性（道徳性の芽生え）を培うようにする、といった内容である。

そして「道徳性の芽生え」を捉えられる観点として、「よいこと悪いことに気付き、考えながら行動すること」、「思いやりをもつこと」、「きまりの大切さに気付き、守ろうとすること」という人間関係に関わる内容が、示されている、と述べる。しかし、上記の内容は幼児期以降も発達課題となりうるため、幼児期と児童期以降との違いをどのように捉えるか、幼児期の発達の特徴は何か、その3つの内容に示されている力が幼児期にどのように形成されているのか、明確に示す必要があると論じている。

以上のように、『幼稚園教育要領』や、『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』等

の分析では、育つことが望まれる内容や、育っていく過程を重視するべきであることが示されているものの、保育者の具体的な指導については明確な記述がなく、十分に議論されていないことが共通の課題として挙げられている。

保育は個々の子どもの発達や状況を勘案して指導がなされるものであることから、幼稚園教育要領等に示される内容は汎用性のある、抽象的な記述にならざるを得ないことが考えられる。しかし、何歳の子どもには何が善いこと、悪いことだと理解できているのか、理解できていないとすればどのように指導すべきなのか、といった議論が保育現場に十分浸透していないとすれば、保育現場で生じている規範的問題を想定した指導モデルを仮定し、議論を発展させていくことも必要なのではないだろうか。

b) 道徳教育及び規範指導の在り方を提案する研究

三宅（2001）が『幼稚園教育要領』に示される道徳性の取扱いの時代の変化について3つの期（①1964-②1990-③1999-）に分けられることを指摘したように、道徳教育や規範指導の方向性は時代によって変化している。そのことは先行研究の内容からもその変容が見て取れる。たとえば、1950年代の研究では、道徳性の発達の学習的側面を強調した研究が多く、幼児期の道徳教育及び規範指導に関しては躰の観点を中心に論じられている（小林 1958, 吉田 1952）。それは、子どもが初めて触れる規範は、養育者による躰であり、躰を通して伝達された「善悪」の概念が、やがて道徳性の基盤となると考えられているからであろう。

吉田（1952）はその具体的な教育の場や育つ要素について言及しており、子どもの集団において最も身近で理解しやすい道徳概念が「公平」であると述べている。「公平」というような考え方は子どもにとっても、最も理解し易い人間関係であり、かつ、社会的に考えても極めて重要な態度である。

この態度は、特に多数のものが集まっている幼稚園において、最もよく躰ることができる性質のものである。遊具を使うのにかわり番に使うとか、ものを分けるときに平等に分けるとかいうことである。このことを常に意識して、公平なこと平等なことがよいことで、それに反することが悪いことであるという生活を行わせると、それがかなり早い機会に、人間関係の正しい洞察に移行する。こういったことが子どもの道德教育なのである。」としている。また、このような公平・平等にかかわる教育の重要性については宮寺（1973）も指摘していることである。宮寺（1973）は「子どものずるさ」の構造と保育者の指導法について論じ、「ずるさ」は子どもが悪いと知りつつ悪くないことのように振る舞うところに問題があるとして、その体験を子どもの道德指導のきっかけにすることも充分考えられてよいと述べている。そして、具体的な指導としては①予防的指導、②事象を見守り、その起こりを理解しようとする、の2点を挙げている。

上記の研究はいずれも40年以上前に発表されたものであるが、公平や平等にかかわる内容はその後、構成論から道德教育の在り方について論じたKohlberg（1971）やDeVries & Zan（1994）の研究においても道德教育の中心的概念となるものとして扱われており、近年の子どもの実態にも当てはめて考えられるように思われる。たとえば、いざこざの内容を調査した近年の研究でも、3歳児では物の独占による取り合いが多いが、年齢が上がるにつれて遊びや生活のルールにかかわる内容が増加することが明らかにされている（小原ら2008）。このような対立は具体的な物の所有にかかわる内容から人間関係における権利や平等にかかわる公平・公正の問題がかかわっている。また、岡本（2005）は幼児期の発達の特徴にはゲーム遊びに惹かれ始めることを指摘し、それと同時期に「ルール」の存在や「ズルイ」という概念に気付

くと述べている。そして、子どものゲーム遊びの中で「ズルイ」は最大の悪として扱われ、相手への攻撃や自らの主張に使用するようになること、そしてこのことが子どもの発達に大きな契機をもたらすことを述べる。子どもは「不平等」や「不公平」という言葉よりもまず、「ずるい」という言葉を用いて、その意思を表明しはじめることが指摘されるように、このような公平や平等にかかわる感覚への気付きはこの時期に獲得される社会規範の基礎であることが考えられる。

以上から、道德教育及び規範指導の在り方を提案する研究を概観することによって2点の事が明らかになった。一つは、幼児期において公平や公正、平等の意識に基づく道德教育の重要性が年代に関わらず指摘されてきたこと、二つ目は近年、子どもに対する道德教育及び規範指導を「躰」との関連から論じる研究は殆ど見られず、道德や規範を「教育」や「指導」に焦点化した研究も殆ど見られないということである。

一点目については、今後公平や平等の意識の発達を促す教育を検討していくことが規範意識の形成を促す教育の具体化へと繋がることが考えられる。二点目は、道德性や規範意識の発達を促す教育については、大人が子どもに価値を示唆し、基礎を養えるようにするという捉え方から、子どもを主体的な存在とし、自ら道德性や規範意識を形成していく存在として捉える教育観の変化による影響が考えられる。このことについて平野（2002）は、「主体性重視」という言葉は様々な教育観を生み出し、また子どもへ伝達すべき「善さ（しつけ）」の内容と方法をもち得なくなったことを指摘している。教育観の方向転換は道德性及び規範意識の形成を促す教育の在り方にも当然ながら大きく影響を与えており、特に価値の伝達を含んだ道德・規範の伝達は子どもの主体性と教育をどのように捉えるのかによってもその在り方が大きく異なることが考えられる。

c) 幼児教育の特質との関連から課題について論じた研究

増田 (2007) は、1989 年の新教育要領改訂によって主体性を重視した自由保育的理念が強調されて以来、従来の集団主義的な一斉保育から子どもの自己決定を尊重し、個性化・多様化を重視する路線へと転換し、しつけや生活習慣の訓練機能が退化したことを指摘している。大倉 (1994) はこの自由保育的理念が標榜されて以来生じている保育現場の混乱について述べており、「子どもの主体性を重視し、環境を通しての教育・保育、また、遊びを通して教育・保育する、といった幼稚園教育要領や保育所保育指針に述べられている指針の意味・内容は十分に理解されず、保育者の指導性が無視され、保育者の権威は喪失し、乳幼児のしたいほうだい勝手気ままな行動を容認し、教育・保育しているとは言い難く、かえって乳幼児をスポイルし混乱を招いている状況が見られる。」と指摘する。このような指摘は本吉 (1993)、平山 (2003)、赤堀 (2006) も述べており、本来思想を示す言葉であった“自由保育”が表面的な活動形態としての理解に留まり、任せることと放任の違いが明確な定義なしに保育者の曖昧な解釈の中で実践されていること、保育者が価値を伝達する役割を失ったことで教育が偶発性に委ねられていることが危惧されている (本吉 1993, 平山 2003)。

また、このような教育の方針転換は、教師と子どもの関係性も変容させ、必要な教師の威厳も喪失させ、道徳性の発達を促す教育実践にも影響していることが指摘されている (大倉 1994)。

一方、柏・田中 (2003) は幼稚園教育は、「教師主導」か「子ども主体」か、といった教師スタンスにより、「教師と子ども」との関係性の構築に影響を与えていると述べ、「ややもすれば支配者となって権力を行使する危険性を多分に内包している」と指摘する。そして、外的権威によりかかった過度の集団圧力とならないように、子ども

たちにきまりを教える場合なぜそのきまりを守ることが必要なかを説明し、少しずつでも納得させ相互作用の中で一人ひとりの子どもに浸透させる必要である。」と論じている。

柏・田中 (2003) が述べることは、幼児期の規範意識の芽生えに関する解説でも強調され、①幼児期に規範を身につけることが目的なのではなく、規範に向かう心情や態度をはぐくむことが規範意識の芽生えを培うということ②きまりを守った後の気持ちよさや、守れなかったときの心地悪さを感じる体験から、なぜ規範が必要なのか、規範を守るとどういうことが起きるのかなどを実体験から学べるようにすること③保育者のかかわりは信頼関係を基盤とした安心感がもてるようにすること④自らきまりの必要性に気付く経験ができるよう、教師の有する規範を強調しすぎることのないように配慮すること (岩立 2008, 首藤 2012) が繰り返し述べられてきた。

しかし、子どもの生活の中で生じる規範の内容は多岐にわたり、必要性に気付くのを待つことができる内容もあれば、見守ることが不可能な場合もある。たとえば、片づけをしない、順番を守ることができない、といった規範であれば、その必要性に気付く契機を待ち、見守るといったかかわりが子どもによってはできるかもしれない。しかし、危険が伴う場合や、相手の尊厳を傷つけるような言動が見られる場合、保育者の対応の緊急性が高いことが考えられる。

つまり保育者は規範の内容によって、また子どもの発達や状況によって主体的気付きを待つ場合もあれば積極的な指導を行う場合もあるだろう。この点についてどのような場合にはどのようなかわりや指導が考えられるのか、更なる研究が求められるのではないだろうか。

Ⅲ. まとめ及び今後の課題

本稿では、子どもの規範意識の形成に関連する

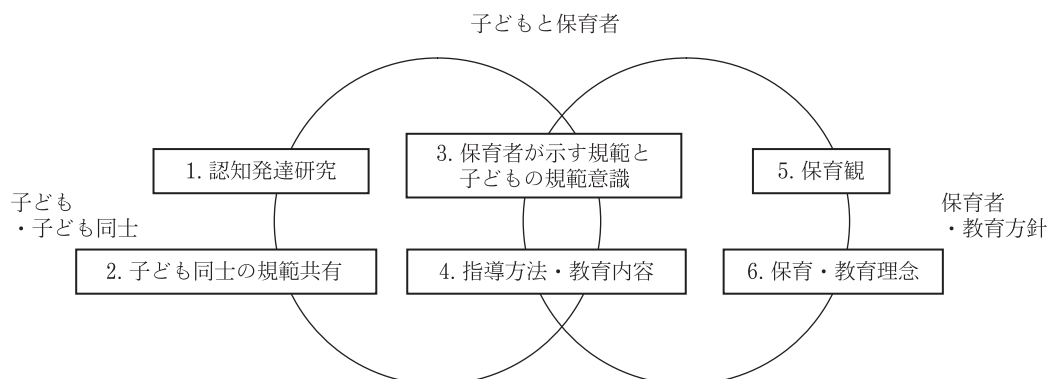


図1 先行研究の全体像

先行研究が、どのような視点で子どもの「規範意識」を捉えてきたのかを検討した。先行研究の整理の観点は①子ども及び子ども同士、②子どもと保育者、③保育者と教育方針、として、研究対象別に分類した。以下に本稿で整理した内容のまとめと、今後の研究において必要となる観点について考察する。本研究が捉えた先行研究の全体像を図1に示す。

まず、①子ども及び子ども同士に焦点化した研究では、(1) 認知発達研究、(2) 子ども同士の規範共有に分類される研究があった。認知発達研究に類する研究は研究数が最も多く、幼児期では3.4歳頃から既に善悪の判断を規定する規範意識が見られることが多くの研究から明らかにされている。

しかし、実際の保育の中で生じる規範的問題が十分に上げられてきたとはいえない。また、研究方法が、仮想場面の質問に対する返答から規範意識の発達を検討する手法が中心となるため、基本的な子どもの認識を捉える際には有効であるが、それらが実際の人間関係の中でどのように表出されるのかについては他の研究と合わせて検討する必要があるだろう。

また、子ども同士の規範共有に関する研究では、協同的な活動や遊びの展開を集団の相互作用全体から分析することで、道徳性や規範意識、集団遊

びにおける規範の機能などが検討された。

しかし、個々の子どもに焦点化した研究は少なく、一人一人の子どもの規範意識の発達過程や成長を促した要因については明らかにされていない。また、個々の子どもの継続観察から規範意識の変化を捉えた研究も僅かにみられるものの、研究数が少なく、年齢や性別が限定されることから、他の例も併せて検討する必要があるだろう。

次に②子どもと保育者に焦点化した研究では、(3) 保育者が示す規範と子どもの規範意識に関する研究、(4) 指導方法・教育内容に関する研究があった。

保育者が示す規範と子どもの規範意識に関する研究では、保育実践の比較や継続観察を通して規範意識の形成を促す保育者の役割、在り方が検討されている。そして、保育者の指示的な働きかけよりも協同的・相互尊重に基づく保育が子どもの道徳性や規範意識の形成を促すことが示された。

また、具体的な指導方法や教育内容に関する研究では、ゲームを中心とした規則性のある遊びや協同遊び(活動)が取り上げられ、日常生活の中では当番活動や片付け、動植物の飼育栽培といった責任を伴う活動が取り上げられている。その中で、保育者に望まれる役割や、基本的に求められるスタンスが示されている。

しかし、実際の保育は様々な人間関係の中で展

開してゆく性質のものであり、クラス集団に参加する子どもの状態も日々一定ではない。また、協同的・相互尊重に基づく保育が可能となるまでにはその前提となる育ちが必要であると考え。したがって、クラス集団レベルでどのようなスタンスで保育を行うことが保育者の役割としてふさわしいのかを問うだけでなく、保育者が規範形成に対するかわりに困難を感じた個々の子どものケースを分析し、その変化や指導法について検討する必要がある。

③保育者や教育方針に焦点化した研究では、(5) 保育者の保育観、(6) 保育・教育理念に関する研究があった。保育者の保育観に関する研究からは、保育者は子どもの規範意識を利他的・向社会的な行動から捉える傾向にあること、特に他者の尊厳にかかわる規範を重大なものと捉える傾向性が示された。しかし、子どもが規範逸脱行為を行った場合に保育者がどのようにかわるのかについては、規範の内容によってその対応が変化だけでなく、年齢や子どもの理解力、その行為に及ぶ経緯、さらに個々の保育者の園の教育方針や園文化、保育者自身の経験といった保育者内の要因など複数の要因から考慮してなされることが推測される。そのため、保育者が子どものどのような側面を指導の観点としているのか保育者内の要因も含めた研究が今後必要となるだろう。

保育・教育理念に関する研究からは、『幼稚園教育要領』などの教育指針からの検討する内容や、道德教育・規範指導の在り方の提案、幼児教育の特質との関連から課題を論じる研究等が見られた。

教育指針からの分析では、具体的な指導のあり方が見えにくいことが指摘されていた。このことは、教育指針に示される方向と子どもの実態を結び付けて保育実践に反映させていくことの難しさがある根底に存在するように思われる。したがって、保育現場で生じやすい規範にかかわる問題や、規範指導が困難なケースはどのような実態がある

のかを明らかにし、その指導の在り方について議論する必要があるだろう。

道德教育・規範指導の在り方の提案に関する研究では、文部科学省が示す教育指針の変化に伴い、論文で提案される指導観の変化が見られた。戦後の教育改革の中で教師の指導性が強調されてきた時代には「躰」を基礎とした道德教育・規範指導のありかたが論じられてきたが、近年では「躰」という概念は道德教育や規範指導はもとより、幼児教育全体で用いられることが少なくなった。現在では構成論に基づく教育の在り方について Piaget や DeVries などの理論から論じる研究や、実践と共に論じる研究は見られるものの、道德教育・規範指導といった価値伝達に関する教育の在り方について理論的考察から論じる研究が殆ど見られないことが特徴として挙げられる。これに関連し、保育者と子どもの関係性も変容してきていることが指摘されている。たとえば、必要な場面においても子どもに指導しない、明確な価値提示をしないといった「主体性」の誤解が生じ、保育現場が混乱しているといった指摘である。

では、保育現場における「主体性」と「指導性」の問題は価値伝達も含む道德性・規範意識の形成を促す教育の観点から見た場合、どのように理解され、実践されているのだろうか。

今後この点について、保育者の保育観の分析を通して規範意識の形成に対する認識を明らかにすると共に、それがどのような実践へと反映されるのか、質問紙やインタビュー、観察調査等、多角的な視点から実態を明らかにする必要があるだろう。また、子どもの規範意識の形成に対する教育の在り方は、十分に議論されていない現状にある。この解決を図るためにも、現在の子ども、保育者の実態に即した教育の在り方について、教育学的論拠を背景とした教育モデルの提案が求められるのではないだろうか。

注

- *1—幼児教育無償化に関する関係閣僚・与党実務者連絡会議（第2回）平成25年6月6日資料URL: www.cas.go.jp/jp/seisaku/youji/dai2/sankou1.pdf に記載されている「就学前教育・保育の実施状況」の調査結果を参照している。
- *2—子どもの日常生活における規範は「規範」と示されるよりも、「ルール」や「きまり」「約束」といった表現で示されることが一般的である。たとえば、『道徳性の芽生えを培う事例集』（文部科学省平成13年発行）でも、「遊びの中で、スポーツやゲームや遊びのルールの問題を通して…（p43）」や、「みんなと一緒に生活していくためには、守らなくてはならないいくつかのきまりや約束（p66）」と表現されている。また、遊びにおける規範は「鬼ごっこのきまり」というよりも「鬼ごっこのルール」といった表記で示され、園生活の生活にかかわる規範は「きまりや約束」と表記されるなど、用語の使い分けがなされている。表記からその扱い方をみると、遊びの場面における規範に対しては「ルール」が使用され、生活にかかわる規範は「きまり」や「約束」という言葉が使用されている。「きまり」と「約束」については、「きまり」のみ表記される場合や、「きまりや約束」のように併せて表記される場合もあり、明確な区別はみられない。

引用文献

- 赤堀方哉（2006）「幼稚園教育要領」における「道徳性の芽生え」に関する一考察，梅光学院大学・女子短期大学部論集，（39），21-29.
- 青井倫子（1995）仲間入り場面における幼児の集団調節「みんないっしょに仲よく遊ぶ」という規範のもとで，子ども社会研究，（1），14-26.
- 荒木紀幸（1991）第四章 道徳性の発達と学校教育，「新・児童心理学講座第9巻道徳性と規範意識の発達」，141-174.
- Blatt, M. M., Kohlberg, L. (1975) The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment, *Journal of Moral Education*, 4, Issue 2, 129-161.
- Damon, W. (1975) Early Conceptions of Positive

- Justice as Related to the Development of Logical Operations, *Child Development*, 46, No. 2, 301-312.
- DeVries, R., Zan, B. (1994) Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education. Teachers College Press.
- DeVries, R., Zan, B. (2002) 橋本祐子，加藤泰彦，玉置哲淳監訳「子どもたちとつくりだす道徳的なクラス：構成論による保育実践」，大学教育出版.
- 越中康治（2005）仮想場面における挑発，報復，制裁としての攻撃に対する幼児の道徳的判断，教育心理学研究，53(4)，479-490.
- 越中康治・新見直子・淡野将太・松田由希子・前田健一（2007）攻撃行動に対する幼児の善悪判断に及ぼす動機と目的の影響，広島大学大学院教育学研究科紀要，第三部教育人間科学関連領域，（56），319-323.
- 越中康治・白石敏行（2009）幼児教育学生の道徳発達観に関する予備的検討 道徳指導観に及ぼす幼稚園教育実習経験の影響，教育実践総合センター研究紀要，（28），1-8.
- 越中康治・小津草太郎・白石敏行（2011）保育士及び幼稚園教諭と小学校教諭の道徳指導観に関する予備的検討，宮城教育大学紀要，46，203-211.
- 古畑和孝（編）（1994）「社会心理学小辞典」，有斐閣.
- 橋本祐子（2002）構成論に基づく保育プログラムにおける道徳教育の実践—理論的背景と新たな展開—，エデュケア，22，21-30.
- 畠山美穂・畠山寛（2012）関係性攻撃幼児の共感性と道徳的判断，社会的情報処理過程の発達研究，発達心理学研究，23(1)，1-11.
- 平野良明（2002）幼児期から青年期に至る道徳教育の課題，（特集 道徳教育の現状と課題）世界平和研究，28(4)，2-12.
- 平山許江（2003）保育の現状に関する社会規範からの検討：「自由保育」と「環境の構成」の概念について，日本保育学会大会発表論文集，（56），534-535.
- 岩立京子（2008）幼稚園教育 規範意識の芽生えを培う，初等教育資料，（837），東洋館出版，90-96.
- 神長美津子（2004）第1章誰にでもわかる道徳性の芽生えの育成，「心を育てる幼児教育—道徳性の芽生えの育成—」，東洋館出版社.

- 柏まり・田中亨胤 (2003) 教師と幼児との関係構築過程における園生活の「きまり」修得「規範」概念にかかわる先行研究の整理を通して, 幼年児童教育研究, (15), 9-16.
- 柏木恵子 (1983) 「子どもの“自己”の発達」, 東京大学出版会.
- 片山久代 (1955) 幼児時代の道德教育の難しさ, 教育時報, (15), 17-19.
- 河邊貴子 (2001) 幼稚園教育 人間関係の広がりと道德性, 初等教育資料, (738), 東洋館出版, 78-84.
- Kinoshita, Y., Saito, K., Mastunaga, A. (1993) Developmental Changes in Antecedents and Outcomes of Peer Conflict among Preschool Children A Longitudinal Study. *Japanese psychological Research*, 35, 57-69.
- 北川剛司 (2012) 幼児の道德性を育む保育方法に関する一考察, 高田短期大学紀要, 30, 77-83.
- 小林操 (1958) 幼稚園の道德教育について, 幼児の教育, 57(1), 40-41.
- Kohlberg, L. (1969) Stages and Sequences: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D. Goslin (Ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally, Chicago, 347-480.
- 松永愛子・大岩みちの・岸本美紀・山田悠莉 (2012) 3歳児の規範意識の生成過程における保育者の役割: 身体的同調を生成する環境構成, 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, 45, 99-116.
- 松永愛子・大岩みちの・岸本美紀・山田悠莉 (2013) 3歳児の子ども集団の「規範意識の芽生え」における保育者の役割—非言語的応答関係による「居場所」生成—, 保育学研究, 51(2), 75-86.
- 増田榮 (2007) 幼児期の道德的心性の形成と教師の役割に関する研究ノート: 『幼稚園教育要領解説』および倉橋惣三の保育論を手がかりにして, 福岡女学院大学紀要, 人間関係学部編, 8, 107-114.
- 箕輪潤子 (2007) 幼児の共同遊びに関するレビュー: 形態と展開に注目して, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 46, 269-277.
- 三宅茂夫 (2001) 幼児期の道德性の芽生えを培う教育に関する基礎研究—「心の育ち」をめぐる幼稚園児の保護者・教師の意識, 教育学研究紀要, 47(1), 463-468.
- 宮寺晃夫 (1973) 道德教育における「教え」の役割, 保育論叢, 7, 41-48.
- 森川敦子・鈴木由美子 (2006) 子どもの「社会的慣習」と「道德」との概念区別における「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, 第一部 学習開発関連領域, (55), 53-59.
- 森川敦子 (2007) 子どもの「社会的慣習」概念の発達に関する研究—「状況依存性」に着目して, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部学習開発関連領域, (56), 49-58.
- 本吉圓子 (1993) 「ここがちがう放任保育と任せる保育」, 萌文書林.
- 棕木香子 (2011) 幼児教育施設での道德性育成の方法に関する一考察, 宮崎学園短期大学紀要, (4), 103-109.
- 無藤隆 (2001) 幼稚園教育 幼児期に道德性を育てる, 初等教育資料, (737), 東洋館出版, 82-88.
- 無藤隆 (2011) 「保育の学校」第2巻5領域編 kindle版フレーベル館, 517-987.
- 中川智之・西山修・高橋敏之 (2011) 保育者と小学校教諭における学級経営観, 子どもの捉え方, 及び規範意識の育ちに関する認知の関係, (第2部自由研究論文) 学校教育研究, (26), 112-124.
- 新村出 (編) (2008) 「広辞苑 第六版」, 岩波書店.
- 二宮克己 (1991) 第VI章 規範意識の発達および非行・問題行動と道德性との関係, 「新・児童心理学講座第9巻道德性と規範意識の発達」, 205-242.
- Nucci, L., Turiel, E. (1978) Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children, *Child Development*, 49, No. 2, 400-407.
- Nucci, L. (1981) Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Societal Concept, *Child Development*, 52, No. 1, 114-121.
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行・友定啓子 (2008) 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか—保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に, 乳幼児教育学研究, (17), 93-103.
- 尾田幸雄 (2007) 子どもの人間形成と規範意識の確立, (特集 規範意識をはぐくむ学校教育) 初等教育資料, No. 822, 2-7.
- 岡本夏木 (2005) 「幼児期—子どもは世界をどうつかむか—」, 岩波新書.

- 岡上直子（2011）遊びや生活の中ではぐくまれる規範意識と幼稚園の役割，（特集 幼児教育の充実）日本教育，（406），18-21.
- 大倉三代子（1989）道徳的な自律性の発達：保育方法による相違，日本保育学会大会研究論文集，（42），488-489.
- 大倉三代子（1994）幼児の自律的な道徳性の発達-3-権威との関係，聖和大学論集，（22），135-144.
- 大倉三代子（1999）幼児の道徳性の発達と父性，日本保育学会大会研究論文集，（52），482-483.
- 大倉三代子（2000）自律的な道徳性の発達と保育-幼稚園教育要領・保育所保育指針にみる，聖和大学論集，教育学系，（28），19-29.
- 大倉三代子（2001a）自律的な道徳性の発達と保育：保育実践の分析，日本保育学会大会研究論文集，（54），494-495.
- 大倉三代子（2001b）道徳性の発達と保育-保育実践の分析と評価，関西教育学会紀要，（25），104-108.
- Piaget, J. (1932) *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press.
- Selman, R (1976) Social-cognitive Understanding, In Lickona, T. (Ed) *Moral Development and Behavior*, New York: Holt.
- 仙田晃（2002）幼稚園教育 道徳性の芽生えを培う教育の充実，初等教育資料，（757），東洋館出版，86-92.
- Shantz, C. U. (1987) Conflicts between Children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Smetana, J. G. (1981) Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules, *Child Development*, 52, No. 4, 1333-1336.
- 鈴木幸寿（編）（1972）「社会学用語辞典」，学文社.
- 鈴木由美子・米神博子・松本信吾・臺瑞穂・中尾香子（2004）幼児の道徳性の発達に与える「かかわり」の影響についての研究-集団遊びによる幼児の変容を中心に，広島大学学部・附属学校共同研究紀要，（33），397-404.
- 鈴木由美子・中尾香子・永瀬美帆・藤橋智子（2010）子ども同士のいざこざを解決するための指導方法のあり方，学校教育実践学研究，16，145-155.
- 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，8，87-98.
- 首藤敏元，日本道徳性心理学会編（1992）第6章 領域特殊「道徳性心理学」，北大路書房.
- 首藤敏元（1999）児童の社会道徳的判断の発達，埼玉大学紀要，教育学部教育科学，48(1-1)，75-88.
- 首藤敏元・二宮克美（2002）幼児の社会道徳的逸脱に対する教師の働きかけ方，埼玉大学紀要，教育学部教育科学，51(2)，17-23.
- 首藤敏元・二宮克美（2003）「子どもの道徳的自律の発達」，風間書房.
- 首藤敏元（2012）幼児教育 規範意識の芽生えを培う指導，初等教育資料，（892），東洋館出版，86-89.
- 利根川彰博（2013）幼稚園4歳児クラスにおける自己調整能力の発達過程：担任としての1年間のエピソード記録からの検討，（第1部自由論文）保育学研究，51(1)，61-72.
- Turiel, E. (1983) *The Development of Social Knowledge*, Cambridge University Press.
- 上杉賢士（2011）「“ルールの教育”を問い直す 子ども規範意識をどう育てるか」，金子書房.
- Vygotsky, L. S. (1989) 神谷栄治（訳）「ごっこ遊びの世界-虚構場面の創造と乳幼児の発達」，法政出版.
- 山岸明子（1999）道徳性の芽生えを培う（特集 教育課程の基準の改訂）「初等教育資料」，（701），東洋館出版，82-85.
- 山岸明子（2000）第1章理論編，「新しい幼稚園教育要領と実践事例集道徳性の芽生え：幼児期からの心の教育」，チャイルド本社.
- 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，日本教育心理学会総会発表論文集，（27），106-107.
- 吉田昇（1952）幼児の嫉と道徳教育，幼児の教育，51（11），14-18.
- 結城恵（1994）社会化とラベリングの原初形態：幼稚園における集団カテゴリーの機能，教育社会学研究，55(0)，91-106.

（ゆあさ あきこ 生活機構学専攻3年）

受理年月日 平成 27 年 10 月 2 日

審査終了日 平成 27 年 12 月 17 日