

# 教育学部生の道德教育観と権威主義的伝統主義との関連

\*越 中 康 治

## Relationships between Views on Moral Education and Authoritarian Conservatism among Undergraduate Students of Faculty of Education

ETCHU Koji

### 要 旨

本研究の目的は、教育学部生の道德教育観と権威主義的伝統主義との関連を検討することであった。この目的のために、教育学部の初等教育教員養成課程に所属する大学生を対象として質問紙調査を実施し、権威主義的伝統主義尺度への回答を求めるとともに、道德指導についての様々な考え方に対する賛否と道德教育に対するイメージについて尋ねた。その結果、権威主義的伝統主義傾向の強い学生は、道德指導に関する強制・注入型の考え方に賛意を示すとともに、道德教育に対して「強い」ものであるというイメージを有することが確認された。今後の研究では、道德教育観について、デモグラフィック変数のみならずパーソナリティ要因との関連を詳細に検討していくことの重要性が改めて示唆された。

**Key words**：教育学部生、道德教育観、権威主義的伝統主義、パーソナリティ、イデオロギー

### 1. 問題と目的

小学校教員志望者を中心とする教育学部生の道德教育観については、これまで、主に現職の小学校教諭、保育者（保育士・幼稚園教諭）及び保育者志望学生（保育系の短期大学生・幼児教育を専攻する教育学部生）との比較を通して検討が進められてきた（e.g., 越中, 2010, 2012a; 越中・小津・白石, 2011）。そして、これらの一連の研究から、小学校教員志望者を中心とする教育学部生の道德教育観が、保育者志望学生と同様に学生に特徴的なものであると同時に、小学校教諭に特徴的な道德教育観の萌芽が認められるものであることが示されてきた。

例えば、越中・小津・白石（2011）では、教育学部生、保育系短期大学生、若手から熟練に至るまでの現職小学校教諭及び保育者対象として質問紙調査を実施し、「道徳性や規範意識の芽生えを培う上でどのような

指導が必要だと思うか」について自由記述を求め、テキストマイニングによる分析を行っている。その結果、自由記述における語の使用傾向には、現職者と学生との間で、さらには保育関係者と小学校関係者との間で相違が認められることが示された。学生においては、現職者に比して、賞罰による直接教示を重視する記述が多く認められた。また、保育学生（保育系短期大学生や幼児教育を専攻する教育学部生）では、「教えてあげる」「ほめてあげる」といった記述が特徴的であるのに対して、小学校教員志望者を中心とする教育学部生では、「悪いと教える」「叱る、注意する」といった記述が特徴的であることが確認された。

また、越中・小津・白石（2011）では、小学校教諭においては、経験年数にかかわらず「きまりをしっかり守らせる、意識させる」といった記述が特徴的であるのに対して、保育者においては、「子どもの思いや気持ち」への言及や「子どもの様子を見る、話を聞く」

\* 宮城教育大学学校教育講座

といった記述が特徴的であることも確認された。さらに、保育者志望学生の語の使用傾向が相対的に保育者に近いのに対して、小学校教員志望学生の語の使用傾向は小学校教諭に近いことも確認された。小学校教諭が道德教育の目標や指導内容を重視するのに対して、保育者は子どもの思いや気持ちに寄り添うことを重視する傾向が示されるとともに、こうした相違の萌芽が養成課程の段階から認められることが明らかとなった。

この結果について、越中・小津・白石（2011）では、“ひたすら目的を本拠として教育に臨んで行くか、対象の特質に基づいて教育に臨んで行くか”（倉橋，1934/1965，p.15）という教育態度の対立に言及しつつ、幼児教育・保育は“特に対象本位に、実に対象本位に”（p.18）なされるべきとした倉橋惣三の指導観が、今日の保育者（及び学生）にも受け継がれているものと考察している。そして、こうした道德教育観の相違は、子どもへの言葉かけに関する研究（e.g., 越中，2012a）、道德性の芽生えに対するイメージの研究（e.g., 越中，2011，2012b）、道德発達における親と保育者の役割の認識に関する研究（e.g., 越中・目久田・中村・小津・前田，2011a，2011b）などにおいても見出されている。

例えば、越中（2012a）では、教育学部生、小学校教諭及び保育者を対象とした質問紙調査において、架空の子ども同士のトラブル場面において、両者にどのような言葉をかけるかについて、自由記述を求めている。具体的には、「年長または小学校1年（6歳）の子ども同士が遊具をめぐる奪い合いをはじめ、一方が先に相手をはげしく叩き、叩かれた方も同じように叩き返した。ふたりは泣きながららみ合っている」という場面を提示し、先に叩いた子（挑発側）と叩き返した子（報復側）に声をかけるとしたら何と言うか、セリフを記入するよう求め、テキストマイニングによる分析を行っている。

その結果、教育学部生においては、「叩いてはいけない」「やってはいけないよ」など、両者に対して直接的な教示（提案・忠告）を行うとする記述が多いのが特徴的であった。また、小学校教諭においても、特に若手を中心に同様の傾向が認められた。他方で、小学校教諭では、提案・忠告の他にも、「何があった？」「どうしたかった？」などと両者に問う・尋ねるとする記述も多くみられたのが特徴的であった。これに対して、

保育者では提案・忠告が相対的に少なく、むしろ「叩かれて痛かったね」「悲しかったね」などの、特に報復側の子どもの気持ちに寄り添う言葉かけが多かった。

こうした結果は、越中・小津・白石（2011）の結果などとも対応するものであると解釈できる。養成課程での学びを通して、保育者志望者は保育者らしい道德教育観を、小学校教員志望者は小学校教員らしい道德教育観を確立していくと考えられる。このことは、幼児教育・保育を専攻する学生を対象とした一連の研究（e.g., 越中・白石，2009，2010）からも示唆されている。例えば、越中・白石（2009）では、幼児教育を専攻する教育学部生（幼稚園教育実習を経験している3・4年生と未経験の1・2年生）と一般の大学生を対象として質問紙調査を実施し、道德指導についての様々な考え方に対して、賛否の評定を求めている。その結果、幼児教育を専攻する学生の中でも特に実習経験者は、一般の大学生に比して、強制・注入型の指導観（e.g., 子どもの意思を尊重しすぎると、規範意識は形成されにくくなる）や大人が子どもに積極的に介入・教示しようとする考え方（e.g., けんかがひどくなる前に、よい解決策を提案してあげるとよい）に対して否定的な見解を示すことが確認された。こうした見解は、先述の研究などからも保育者に近いものであるといえる。養成課程での学びが、学生の道德教育観に強い影響を及ぼしている可能性が示唆される。

このように、これまでの一連の研究では、主に「学生か現職者か」「保育・幼児教育関係者か小学校教育関係者か」といったデモグラフィック変数による分析から、教育学部生の道德教育観の特徴を明らかにしてきた。他方で、体罰に関する認識を検討した一連の研究（e.g., 越中，2010，2012c，2012d）などでは、道德教育観について、同じ保育者同士、小学校教諭同士、学生同士でも相違・多様性が認められることが、当然のことながら指摘されている。道德教育観については、パーソナリティ要因との関連も含めて、より詳細な検討を行う必要がある。そこで、本研究では、道德教育観の多様性をもたらすものと予想されるパーソナリティ要因として権威主義的伝統主義を取り上げて検討を行う。越中・白石（2009）を参考に、道德教育観の指標として、①道德指導についての種々の考え方に対する賛否と②道德教育に対するイメージの2つを取り上げ、権威主義的伝統主義傾向との関連を検討する。

## 2. 方法

### (1) 調査対象者及び手続き

201X年4月中旬に、宮城教育大学で「道德教育の研究」(履修対象学年：3年、教育職員免許法施行規則に定める科目区分では「道德の指導法」に該当する)を受講する教育学部生(初等教育教員養成課程)180名を対象として質問紙調査を実施した。なお、調査は無記名式で実施した。また、実施にあたっては、本調査が成績評価等とは一切無関係であること、調査用紙の提出を強制するものではないことを伝えた。本稿では、調査に協力の得られた学生のうち回答に不備のあった者を除く174名(男性72名、女性102名)を分析の対象とした。なお、分析対象者の年齢の範囲は20歳～26歳、平均年齢は20.4歳、標準偏差は0.89であった。

### (2) 調査内容

本研究において実施した質問紙は、①権威主義的伝統主義尺度、②道德指導観に関する項目、③道德教育のイメージに関する質問及びこれらの質問と関連する自由記述欄等から構成された。なお、①～③以外については、本研究の分析には用いられなかったため、以後の説明は省略する。

①権威主義的伝統主義尺度 敷島・安藤・山形・尾崎・高橋・野中(2008)の権威主義的伝統主義尺度5項目(「伝統習慣にしたがったやり方をとるべきだ」「先祖代々と同じやり方をとるべきだ」「よい指導者は下のものに対して厳格であるべきだ」「権威ある人には常に敬意をはらうべきだ」「子どもは両親に対して絶対服従すべきである」)を用いた。教示は「以下の各項目の内容は、あなたの考え方にどの程度あてはまりますか?」とし、6件法(とてもよくあてはまる：6点、あてはまる：5点、ややあてはまる：4点、あまりあてはまらない：3点、あてはまらない：2点、全くあてはまらない：1点)により回答を求めた。

②道德指導観に関する項目 越中・白石(2009)が「道德指導についての教師や保育者の考え方」として作成した15項目を用いた。教示は「以下に記す保育者や教師の考え方についてあなたはどのように思いますか?」とし、5件法(賛成：5点、少し賛成：4点、どちらでもない：3点、少し反対：2点、反対：1点)により回答を求めた。

③道德教育のイメージ 加藤(1979)が道德教育を含む学校教育のイメージ調査において使用した形容詞対15項目を用いた。なお、加藤(1979)では現場の教師が評定しやすいようにと5段階での評定を求めていたが、本研究ではSD法でより一般的と思われる7段階での評定を求めた。教示は「道德教育について、あなたはどのようなイメージをもっていますか?」とし、形容詞対(左側-右側)について7件法(非常に左側：7点、かなり左側：6点、やや左側：5点、どちらともいえない：4点、やや右側：3点、かなり右側：2点、非常に右側：1点)により回答を求めた。

## 3. 結果

### (1) 権威主義的伝統主義尺度に基づく群わけ

権威主義的伝統主義尺度について、分析対象者の得点幅は5～22点、平均は14.52、標準偏差は3.78であった。平均 $\pm 0.5SD$ を基準として、分析対象者を権威主義的伝統主義高群(17点以上)47名(男性18名、女性29名)、中群(16点～13点)73名(男性30名、女性43名)、低群(12点以下)54名(男性24名、女性30名)の3群にわけた。

### (2) 道德指導観に関する項目の因子分析

道德指導観に関する15項目について、天井効果がみられた2項目(「6子どもが良いことをしたら、みんなに教えて褒めてあげるとよい」「11大人が良きモデルとなって、よい行動を子どもに教えるべきだ」)を除いた上で因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。因子負荷量が.40未満の項目や多重負荷を示した項目(「4子どもが間違ったことをしたら、その場ですぐに叱る必要がある」「5子どもが悪いことをしても、罰なしに許して受け入れるべきだ」「12大人が行為の善悪を教えなくとも、子どもは自分で理解していく」)を削除し、最終的に固有値1以上の基準により3因子解を採用した。越中・白石(2009)と一部異なる結果であったため、第1因子を「消極・放任」因子、第2因子を「介入・教示」因子、第3因子を「強制・注入」因子と再命名した(表1)。 $\alpha$ 係数は第1因子.62、第2因子.56、第3因子.55であり、内的整合性は高くなかったが、以下の分析においては、それぞれの因子の得点として、その因子に属する項目の得点の平均を使用し、

表1 道徳指導観の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項目	F1	F2	F3	<i>h</i> <sup>2</sup>
<b>第1因子 消極・放任</b>				
14 親切な行為がどのようなものかを言葉で教えることはよくない	.71	-.15	.11	.52
7 上手にお礼ができるよう練習するなどということはよくない	.69	.11	-.03	.48
3 どのような行動が道徳的に望ましいかを直接教えるべきではない	.41	-.02	-.01	.17
<b>第2因子 介入・教示</b>				
2 けんかがひどくなる前に、良い解決策を提案してあげるとよい	.10	.76	-.04	.17
13 子どもたちが仲良く遊べるルールをつくってあげる必要がある	-.15	.49	.11	.56
1 行為の善悪については、子どもがわかるまで言葉で説明すべきだ	-.05	.40	.03	.32
<b>第3因子 強制・注入</b>				
10 子どもの意思を尊重しすぎると、規範意識は形成されにくくなる	.06	.08	.52	.29
8 子どもの規範意識には、強制しないと身につかない部分もある	-.19	-.08	.49	.21
15 自分を抑えて我慢することを、子どもに教えていく必要がある	.04	.01	.49	.30
9 けんかをした子どもたちには、お互いに謝るように促すとよい	.09	.05	.45	.24
因子間相関				
	F1	-.08	-.17	
	F2		.28	

表2 権威主義的伝統主義高群、中群及び低群における各得点の平均値（標準偏差）と一元配置分散分析の結果

	1. 高群 ( <i>n</i> =47)	2. 中群 ( <i>n</i> =73)	3. 低群 ( <i>n</i> =54)	<i>F</i> 値	多重比較
<b>道徳指導観</b> （賛成が5点、反対が1点）					
消極・放任	2.81 (0.79)	3.02 (0.62)	2.91 (0.68)	1.45	
介入・教示	3.13 (0.86)	3.29 (0.72)	3.11 (0.77)	0.97	
強制・注入	3.72 (0.59)	3.50 (0.57)	3.37 (0.73)	4.16 **	1>3*
<b>道徳教育のイメージ</b> （形容詞対は左側が7点、右側が1点）					
明るい-暗い	4.07 (1.11)	3.84 (1.04)	4.23 (0.94)	2.22	
からっとした-しめっぽい	3.11 (1.04)	3.52 (0.77)	3.38 (0.87)	3.33 *	1<2*
新しい-古い	3.83 (1.15)	3.66 (1.00)	3.70 (1.25)	0.40	
楽しい-苦しい	4.11 (1.08)	3.95 (1.00)	4.04 (1.25)	0.37	
開放的-閉鎖的	3.80 (1.42)	3.96 (1.33)	3.62 (1.39)	0.89	
すき-きらい	4.54 (1.37)	4.45 (1.21)	4.40 (1.36)	0.14	
暖かい-冷たい	5.07 (1.30)	4.97 (1.15)	5.30 (1.20)	1.04	
親しみやすい-親しみにくい	4.33 (1.20)	4.45 (1.13)	4.53 (1.20)	0.37	
かわいらしい-にこにこ	3.94 (0.76)	3.99 (0.57)	4.21 (0.88)	2.00	
おだやかな-はげしい	5.17 (1.15)	5.08 (1.11)	5.11 (1.09)	0.09	
きままな-押しつけ的な	3.35 (1.17)	3.82 (1.32)	3.55 (1.27)	2.22	
多様な-画一的な	4.09 (1.57)	4.44 (1.46)	3.91 (1.52)	1.88	
やわらかい-かたい	3.72 (1.41)	4.27 (1.42)	3.81 (1.48)	2.75 †	1<2†
強い-弱い	4.31 (0.95)	3.89 (0.68)	3.68 (1.16)	6.46 ***	1>2*, 1>3**
単純な-複雑な	3.13 (1.55)	2.82 (1.19)	2.79 (1.55)	0.97	

† *p* <.10, \**p* <.05, \*\**p* <.01, \*\*\**p* <.001

分析を行った。

では、高群が低群よりも有意に得点が高かった。

(3) 道徳指導観についての分散分析

道徳指導観の各因子の得点について、権威主義的伝統主義の3群（高群、中群、低群）間で差がみられるかを検討するために、一元配置の分散分析を行った（表2）。その結果、「強制・注入」においてのみ群の主効果が有意となった（*F* (2, 171) = 4.16, *p* < .01）。多重比較（Tukey法）の結果、「強制・注入」につい

(4) 道徳教育のイメージについての分散分析

道徳教育のイメージ15項目の各得点について、権威主義的伝統主義の3群（高群、中群、低群）間で差がみられるかを検討するために、一元配置の分散分析を行った（表2）。その結果、「強い-弱い」(*F* (2, 171) = 6.46, *p* < .001)と「からっとした-しめっぽい」(*F* (2, 171) = 3.33, *p* < .05)において群の主効果が有

意となった。また、「やわらかい-かたい」において群の主効果が有意傾向であった ( $F(2, 171) = 2.75, p < .10$ )。多重比較 (Tukey 法) の結果、「強い-弱い」については、高群が中群及び低群よりも有意に得点が高かった。「からっとした-しめっぽい」については、中群が高群よりも有意に得点が高かった。なお、「やわらかい-かたい」については、中群が高群よりも傾向水準で得点が高かった。

#### 4. 考察

本研究の目的は、教育学部生の道德教育観と権威主義的伝統主義との関連を検討することであった。この目的のために、教育学部の初等教育教員養成課程に所属する大学生を対象として質問紙調査を実施し、敷島他 (2008) の権威主義的伝統主義尺度への回答を求めるとともに、道德指導についての様々な考え方に対する賛否と道德教育に対するイメージについて尋ねた。その結果、権威主義的伝統主義傾向の強い学生は、他の学生に比して、道德指導に関する強制・注入型の考え方に賛意を示すことが確認された。また、権威主義的伝統主義傾向の強い学生は、他の学生に比して、道德教育に対して「強い」ものである (さらには「しめっぽい」「かたい」ものである) というイメージを有することが確認された。権威や伝統を重視するパーソナリティと道德教育を「強いもの」とみなす考え方が対応することは、極めて自然な結果であるといえるであろう。

道德教育に対するアプローチは、一般に、子どもに特定の道德的価値を理解させ、習慣化させることを目指す伝統的アプローチ (e.g., Character Education) と、こうした価値の教え込みに反対する発達のアプローチ (e.g., Moral Reasoning Education) に大別される (越中, 2012e; Nucci, 2006; 首藤, 2009)。例えば Russell は、その著書『教育論』の冒頭で、教育についての考え方には根本的な対立があり、“教育はある明確な信念を注入する手段であるとみなしている人々と、教育は自主的な判断力を養うべきものであると考えている人々との間には、意見の一致はあるべくもない” (Russell, 1926/1990, p.7) と記している。本研究の結果もまた、伝統や価値の伝達・注入を重視するか否かという道德教育観の相違が、単純に養成課程の教

育によってのみもたらされるものではなく、パーソナリティ要因と密接に関連している可能性を改めて示唆するものであった。

Character Education と Moral Reasoning Education の対立について、Graham, Haidt, & Rimm-Kaufman (2008) は、道德教育の二分法 (Dichotomies in moral education) というかたちでまとめている。例えば、前者が道德発達を「行動の習慣化」(Aristotle, Lickona) によるものにとらえているのに対して、後者は「正義についての省察」(Piaget, Rawls) によるものにとらえている。また、前者が人間の本質を「悪であり、抑制が必要」(Durkheim) ととらえているのに対して、後者は「善であり、解放が必要」(Rousseau, Piaget) ととらえている。さらに、前者が道德的権威を外部にあるもの (Aristotle, Durkheim) ととらえているのに対して、後者は個人の内部にあるもの (Rousseau, Kant, Piaget) ととらえている (Graham et al., 2008)。

こうした発達のアプローチと伝統的アプローチの対立の背景としては、他にも、①自由主義と共同体主義の対立 (e.g., 自由の尊重か美德か)、②モダニズムとポストモダニズムの対立 (e.g., 道德発達は普遍的か否か)、③モダニズムとプレモダニズムの対立 (e.g., 進歩主義か保守反動的復古主義か) などが指摘されている (Nucci, 2006)。2つのアプローチが対立する中、Narvaez (2006) の統合的倫理教育 (Integrative Ethical Education) や Berkowitz, Sherblom, Bier, & Battistich (2006) の Positive Youth Development に代表されるように、道德教育に関して異なる考え方を統合しようとする試みが盛んになされているが、考え方の対立を乗り越えることは容易ではない。こうした難しさの背景、あるいは人によって異なる道德教育観の背景にあるのが、ある種のイデオロギーの対立であるといえる。

こうしたイデオロギーの問題を論じる上で忘れてはならないのが、生物社会的な視点を研究の基本におき、人間の行為は生物学的要因と社会的要因の双方によって決定されるとした Eysenck の指摘である。Eysenck & Wilson (1978/1981) は、その著書『社会態度』の中で、権威主義か自由主義か、あるいは保守か革新かといった従来の一次元的なとらえ方の不十分さを指摘した。Fromm のナチズム研究を原点とする社会態度研究は、例えば Adorno らが権威主義的パー

ソナリティの源泉を親の養育行動としたように、主として環境要因の影響を問題としてきた。これに対してEysenckは、遺伝要因が無視され過ぎていると指摘し、急進主義か保守主義かという第1軸(R次元: Radicalism — Conservatism)に直交するものとして、パーソナリティ特性と結びつく第2軸(T次元: Tough-mindedness — Tender-mindedness)、すなわち、強堅な心か柔和な心かという次元を仮定する必要があると主張した。さらにEysenckは、社会態度における性差(強堅な心: 男性>女性)や年齢差(急進主義: 若者>年配者)も示唆している。道德教育観という一種の社会態度について検討を進める上では、こうした視点も踏まえていく必要があるであろう。

以上、本研究から、道德教育観については、デモグラフィック変数(「学生か現職者か」「保育・幼児教育関係者か小学校教育関係者か」など)のみならずパーソナリティ要因との関連を詳細に検討していくことの重要性が改めて示唆された。今後の研究では、現職の小学校教諭、保育者及び保育者志望学生等も対象に含めて、総合的に検討を進めていく必要がある。

## 謝 辞

本研究にご協力いただきました皆様に心より感謝を申し上げます。

## 引用文献

- Berkowitz, M. W., Sherblom, S. A., Bier, M. C., & Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.683-701.
- 越中康治 (2010). 体罰に関する大学生の信念に及ぼす意見交換の影響 宮城教育大学紀要, 45, 217-225.
- 越中康治 (2011). 道德性の芽生えに対する保育学生のイメージ 日本乳幼児教育学会第21回大会研究発表論文集, 130-131.
- 越中康治 (2012a). 子ども同士のトラブルに対する保育者と小学校教諭の言葉かけの特徴——テキストマイニングの手法を用いた教育学部生との比較検討—— 日本パーソナリティ心理学第21回大会発表論文集, 印刷中.
- 越中康治 (2012b). 道德性の芽生えに対する保育者と小学校教諭のイメージ——保育系短期大学生のイメージとの比較検討—— 日本発達心理学会第23回大会発表論文集, 333.
- 越中康治 (2012c). 幼児に対する体罰に関する高校生の信念に及ぼす意見交換の影響 幼年教育研究年報 (広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設), 34, 63-70.
- 越中康治 (2012d). 幼児に手をあげることに對する保育者と小学校教諭の認識 日本保育学会第65回大会発表要旨集, 470.
- 越中康治 (2012e). 道德性の発達 深田博己 (監修) 湯澤正通・杉村伸一郎・前田健一 (編) 心理学研究の新世紀③ 教育・発達心理学 ミネルヴァ書房 pp.222-237.
- 越中康治・目久田純一・中村多見・小津草太郎・前田健一 (2011a). 道德性の芽生えを培う上で親と保育者は何に配慮すべきか?——テキストマイニングによる教育学部生の認識の検討—— 日本発達心理学会第22回大会発表論文集, 153.
- 越中康治・目久田純一・中村多見・小津草太郎・前田健一 (2011b). 道德性の芽生えを培う上で親と保育者は何に配慮すべきか? (2)——テキストマイニングを用いた保育者養成系学科に所属する短期大学生の認識の検討—— 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 331.
- 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德指導観に関する予備的検討 宮城教育大学紀要, 46, 203-211.
- 越中康治・白石敏行 (2009). 幼児教育学生の道德発達観に関する予備的検討——道德指導観に及ぼす幼稚園教育実習経験の影響—— 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 28, 1-8.
- 越中康治・白石敏行 (2010). 幼児教育を学ぶ短期大学生の道德指導観——実習経験の有無と保育者効力感の高低による相違の検討—— 日本保育学会第63回大会発表要旨集, 250.
- Eysenck, H. J., & Wilson, G. D. (1978). *The psychological basis of ideology*. Lancaster: MTP Press. (アイゼンク H. J.・ウィルソン G. D. 塩見邦雄 (訳)(1981). 社会態度——パーソナリティとイデオロギイ—— ナカニシヤ出版)
- Graham, J., Haidt, J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Ideology and intuition in moral education. *European Journal of Developmental Science*, 2, 269-286.
- 加藤隆勝 (1979). 学校教育についての教師および大学生のイメージ 筑波大学心理学研究, 1, 35-53.
- 倉橋惣三 (1934/1965). 幼稚園真諦 坂元彦太郎・及川ふみ・津守 真 (編) 倉橋惣三選集 第一巻 フレーベル館 pp.7-122.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*.

- New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.703-732.
- Nucci, L. (2006). Education for moral development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.657-681.
- Russell, B. (1926). *On education, especially in early childhood*. London: George Allen and Unwin. (ラッセル B. 安藤貞雄 (訳) (1990). ラッセル教育論 岩波書店)
- 敷島千鶴・安藤寿康・山形伸二・尾崎幸謙・高橋雄介・野中浩一 (2008). 権威主義的伝統主義の家族内伝達—遺伝か文化伝達か— 理論と方法, **23** (2), 105-126.
- 首藤敏元 (2009). 自律的な社会性の発達 教育心理学年報, **48**, 75-84.

## 付 記

平成22-23年度科学研究費補助金若手研究 (B) 課題番号22730510 (研究代表者: 越中康治) の助成を受けた。なお、本稿は日本社会心理学会第51回大会において発表した内容を加筆・修正したものである。

(平成24年 9 月28日受理)