

S. Berman の社会的責任感育成のための教育的介入の意義

The significance of S. Berman's educational interventions for fostering social responsibility

谷田（松崎）勇人*

Hayato (Matsuzaki) Tanida

Abstract:

S. Berman explicated a new developmental theory on social responsibility. He pointed the importance of teaching the strategies and skills in effectively managing moral and political conflicts to students. This point for fostering social responsibility had not been adequately studied in Japanese researches on moral and political education.

キーワード：

社会的責任感、発達モデル、教育的介入、スキル教授、S. Berman

1. 本稿の課題と方法

1. 課題

平成 28 年に公表された学習指導要領の改善についての中教審答申で示された育成すべき資質・能力の柱の一つ「どのように社会・世界と関わりより良い人生を送るかの涵養」や、『社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議のとりまとめ』で示された高校の新必修科目「公共」の説明等において、子どもが社会の課題と向き合って社会との関わりの中で自己の責任を果たす意識・態度・行動を育てることがクローズアップされている。社会的責任感とは人間関係において要求されることに自発的に応答する傾向を指す概念である。しかし、日本の教育関係者の間では社会的責任感とは社会において子どもが持つ役割意識や課題意識や使命感といった意味で理解されるにとどまり、その内容は

十分には解明されて来なかった。日本の社会的責任感の育成研究においては、共同体への参加を伴う方法論が模索されてきたが、社会的責任感育成に関する体系的な理論的研究は未だなされていない。

これに対し米国では社会的責任感が育成すべき最も重要な道徳的・政治的資質の一つとされ、その内実が分析され体系的に理論化され、理論に基づく実践が行われてきた⁽¹⁾。その代表的な理論の一つが Sheldon Berman (1949～) のものである。

彼はウィスコンシン大学で政治学を学んだ後高校の社会科教師として働き、次に社会的責任感を育てるための非営利団体 (Educators for Social Responsibility) の創設者兼代表となり教育者を支援しながら、子どもの社会的自覚と社会的責任感に関する研究を行い、ハーバード大学で 1993 年に『社会的責任感の

*佐野短期大学 総合キャリア教育学科 Sano College Associate Professor

発達 (*The development of social responsibility*)』という論文で教育学博士号を取得した。その後はマサチューセッツ州のハドソン・タウンの公立学校区の教育長に就いて19年間学校教育改革を行い、この地区が州と国から表彰され補助金を獲得することに貢献し、個人としても全米の学校行政責任者協会から表彰を受けた。その後もケンタッキー州ジェファソン郡公立学校区の教育長等を務めリーダーシップを発揮した⁽²⁾。彼はこのように目覚ましい経歴を持つ人物である。

彼の論文や著作は教育実践を想定しながら実践に役立つように構想され、自身の教育実践や研究、政治学と心理学の研究に基づいて書かれた。彼の理論はその後の道徳教育と市民性教育研究において高く評価された。例えば、Elias *et al.* (2014) は、Berman が現代の世界で活動的の市民として効果的に生活する上で必要な社会的自覚の発達のために不可欠であるスキルを定義したと評価し、To *et al.* (2014) は、従来の市民教育が社会的衝突を取り上げて来なかったことを批判した者として評価した。しかし、2016年3月段階で彼を取り上げた日本の学術論文は確認できなかった。

先に示した日本の教育課題を学校現場で具体化するため、揺るぎない理論に基づく実践的方法を開発していくために、Berman の理論は大いに役立つ。本稿の課題はBerman の社会的責任感を育成するための教育的な介入の在り方に関する理論について、その特徴と全体的な構造及び意義を明らかにした上で、それらが我が国における社会的責任感育成を目指す道徳教育、社会科教育、特別活動等の指導の改善を図るために何を示唆するかについて知見を提供することである。

2. 方法

方法としては、Berman の三つの文献を主に用い、それらを統合しながらテーマに迫る。それらは初期の論文『社会的責任感のため

の教育 (*Educating for social responsibility*)』(1990)、ハーバード大学での学位論文を出版した主要著作『子どもの社会的自覚と社会的責任感の発達 (*Children's social consciousness and the development of social responsibility*)』(1997)、教育実践を回顧した後期の論文『社会的責任感のための指揮 (*Leading for social responsibility*)』(2011) の三つである。手順としては、まず彼の理論的特徴と社会的責任感の概念定義の内実を吟味し、次にその発達モデルとその発達を促進する過程を究明し、それらを踏まえて学校教育において社会的責任感を育成するための介入の在り方を検討する。最後にその介入理論の意義を示し、それらが我が国の教育に対し何を示唆するかについて若干の考察を加える。

II. Berman の理論の特徴

1. 複合的な人格発達理論

Berman の理論的立場は人と人、個人と社会との衝突を伴う相互作用の中で道徳的で政治的な人格 (*character*) が発達するという科学的立場である。彼の見解はBronfenbrenner (1979)、Power *et al.* (1978)、Gilligan (1982)、Lickona and Paradise (1980)、Haan *et al.* (1985)、Blasi (1983) 等から影響を受け形成された⁽³⁾。Berman は活動的な民主的人格、すなわち政治的に道徳的に行動する人格形成を究極の教育目標とし、その実現のために政治的社会化に関する実証的研究と道徳的発達研究の最新の成果を統合し、理論的枠組みと教育的介入を提案した。彼は道徳的で政治的人格発達に関連する要因の中に政治的なスキルや概念枠組みや態度、及び道徳的スキルや視点などを含めた。Berman は社会的責任感を教えるということは、ソーシャル・スキル (人と共に生きるやり方)・倫理 (共通善を増進することに対する我々の責任)・人格の発達と政治的知識と政治的スキルの発達を含むとした⁽⁴⁾。このように社会的責任感とは共通善

を目指し活動する民主的人格の中心にある概念であり、知識やスキルの学習を通して発達させることができると考えられる。

2. 望ましい関係性への注目

Berman は人と人、個人と社会との関係性が進化 (relationship evolves) するという概念をその理論に導入した。彼は社会的責任感を育成する関係性とはどのようなものかと問い、関係性が多面的に拡大し質的に変容すると考え、社会的責任感はこの関係性の進化の中で育成されると考えた⁽⁵⁾。本稿の執筆者(以下筆者と略記)は、望ましい関係性は愛情深く世話(ケア)し協同的で、平等主義的で自由に発言でき、互いの視点や意見を尊重し合う性質を持っていると主要著作の論旨から判断する。

3. 社会改革の意志

Berman の著作は社会をより公正で社会的に弱い立場にある人への配慮のあるものに変えていこうとする意志に貫かれている。『社会的責任感のための指揮』では、Berman は社会的自覚が社会改革の唯一確実な方法であり、教育は民主主義を生み出すための産婆であるという J. Dewey の言説を引用した上で、自分の社会的自覚の研究は J. Dewey の思想に影響を受けたものであるとした⁽⁶⁾。Berman によれば、社会的自覚とは集団の必要に気付き、集団の雰囲気を感じ、人々の相互作用が集団の生産性にどう影響するかを観察し、個人の行動が全体としての集団に影響する力を持つことを理解することを意味するとされ、社会的責任感を持つ人になるということは、集団が持つ共生し協同する能力を改善するためにこの社会的自覚を使うことであるとされた⁽⁷⁾。このように Berman の理論は個人が社会的課題と向き合い、共通善を目指す集団の力を改善するために個人の自覚と力を介在させるという特徴を持っている。筆者は社会的責任感という概念が道徳的・政治的知識と行動を結び付ける鍵となるものであると考える。

III. 社会的責任感の発達モデル

1. 社会的責任感の定義と教育目標

Berman によれば、社会的責任感は三つの側面を持つとされた。第1に社会的責任感は、個人はより広い社会的ネットワークの中に根を下ろしており、地域社会からグローバルな社会に渡るそれぞれが次々に組み込まれていくようなコミュニティに根を下ろしていることを理解しているということの意味した。すなわち、社会的責任感は、個人が社会的で政治的世界から影響を受ける道筋や、それに影響を与える道筋に気づいているということ(社会的自覚)を意味し、さらには、社会的責任感は、個人が他者と連結し相互に依存しているという感覚を経験すること(連帯感)を意味した。

第2に社会的責任感は、自己と他者や社会との関係性が正義とケア(care)の倫理的な判断に枠づけられており、正義とケアの倫理的要請のどちらにも心を配り平衡を取るということを意味した。ケアとは Gilligan (1982) によれば、配慮の倫理を意味した。

第3に社会的責任感、高潔に行動することを意味した。この定義は Kohlberg and Candee (1984) の定義に基づくものであった。社会的責任感は、自己の行動の結果への関心と受け入れであり、こうすべきであると言うことと実際の行動との間の一貫性、すなわち、道徳的な傾倒を言葉で表現し、道徳的に判断したならば最後までやり抜くことを意味した。

こうして Berman によれば、社会的責任感を構成する要素は以下の六つになるとされた。1. 社会的で政治的な自覚、2. 連帯の(連結された)感覚、3. 倫理的判断に基づいて行動すること、4. 行動の高潔さ、5. 向社会的行動、6. 能動的参加(政治的活動主義)である⁽⁸⁾。これらが彼の教育目標である。

このように Berman は、社会的責任感を

実際に市民生活において人々の幸福を増すために、自発的に弱い立場にある人々と連帯し社会正義の実現のために行動するという道徳的で政治的な活動主義の傾向と定義し、そのような行動に関わるものとして上の1から4の要素を挙げている。

2. Berman の発達モデル

Berman は子どもの内的力と外的力がどのように相互作用するかを説明するモデル (Bandura, 1991、Bronfenbrenner, 1979 等) を踏まえて、社会的責任感の発達を相互作用的な理論モデルにより理解した。このモデルにおいては子どもの行動する場が組み込まれる文脈が重視され、発達は社会的文脈 (言わば、見えない暗黙のコンテクスト) に調和させられる過程とされ、文脈・相互作用・自己はシステムのパラダイムに統合される。

Berman はこの理論も不十分であるとし「関係性」の概念を導入した。彼は、集団に加入する感情的な過程に注目し、人が家族や友人との関係性の中に存在するのと全く同じように、社会的で政治的な環境との関係性の中に存在するとし、人がこの社会的で政治的な環境との関係性に意味を与える仕方が社会的で政治的な世界における参加の本質を決定すると指摘した。彼は、この社会的で政治的な環境との関係性という概念が、他者との関係性と同じように感情や影響や傷つきやすさといった強い諸要因を含み、また、連帯感や効力感や意味、ある場合にはそれら三つの欠如を含むとした。発達は社会との関係性の進行中の再交渉によって特徴づけられるとされた⁽⁹⁾。筆者はこの文章の意味を子どもが社会的環境と交渉を繰り返しながら、関係性を再構築して多面的なものへと変え、また質的に転換させていく中で社会的責任感が強まると解釈する。

このように Berman は社会的責任感の発達を主体と環境との相互作用や文脈への調和というシステムの視座から捉え、その中核に関係性を位置付けて、その関係性において社会

的責任感が発達すると理解した。

3. 社会的責任感における主体的要因

Berman は自発的で継続的な政治活動や道徳的利他的活動、つまり、活動主義の原動力となる主体的要因は、以下の四つであるとした。第1に、それは自己効力感の欲求である。効力感 は行動を動機付けるためである (Dunn, 1988)。筆者はスキルの学習はこの効力感を強めると考える。

第2に、それは道徳的高潔さであり、先に行動の高潔さと表現されたものである。この概念は信じる価値と行動が一貫することを意味し、道徳的な自我同一性、道徳的アイデンティティーとも呼ばれ、道徳的に望ましい行動をもたらす動機の一つである。

第3に、それは先に示した連結された感覚であり、自分が地域社会や国家や国際社会、人類とつながっているという感覚 (Gilligan, 1982、Youniss, 1987) を意味する。この連帯感 は、Colby and Damon (1992) によれば、共感と困っている人を助けることから生じ、その連帯感 は彼らの傾倒 (関与) を持続することを助ける協同的ネットワークにおいても生じるとされた。筆者は連帯感と協同のネットワークが次の利他的行動へと駆り立てる動因であると考えた。

第4に、それは「より広い意味」であり、自分が自分を越えたものに貢献することから生じる意味の欲求である (Erikson, 1958)。Berman は Erikson を踏まえて、アイデンティティー、自我の統一性とイデオロギーへの傾倒、ある種のイデオロギーや理念や理想への傾倒が社会的責任ある行動、利他的行動の動機になるとした⁽¹⁰⁾。筆者は自己の為すことが市民的イデオロギーに照らして持つ意味が、責任ある行動を継続的に動機付けると考える。

このように Berman は、あえて社会的責任感を構成する主体的要素を望ましい行動の動機として位置づけ直した。彼の理論に学びつつ、

筆者は社会的責任感が責任ある行動の動機となる主体的要因を指す概念であり、行為主体はその動機に沿った目的達成のため様々な知識や技術やスキルを用いて、社会集団の力や関係性を改善すると理解する。

4. 社会的責任感の背景的（環境的）要因

Berman は活動主義の背後にある環境的要因は以下の四つであるとした。第1に、それ（背景的要因）は親が子どものモデルとなること、子どもにその価値を重視することを期待することである。第2に、それは他の大人（教師や重要な他者）がその人のモデルとなること、その人と協働者や仲間とのコミュニケーションの影響である。第3に、それは、不正義に直面すること、特に犠牲者と自分を同一化することである。第4に、それは状況的要因である。それらは社会組織の失敗に直面すること、問題に接近できること、時間をかける時間があることである⁽¹¹⁾。

IV. 社会的責任感の発達を促進する過程

1. モデリングと協同的で養育的な関係性

社会的責任感を育む過程とはどのような出来事であろうか。Berman によれば、社会的責任感の発達には、養育的で協同的で、子どもを排除せず含めるような、参加的な環境、そこでは人間関係性が大切にされ、大人が思いやり行動と道徳的行動のモデルとなり、協同的な友人との相互作用が助長され、若者に発言権が与えられるような環境によって助長されるとされた。これは Eisenberg and Mussen (1989)、Youniss (1987)、Gilligan (1982) 等の研究を要約し統合したものであった。

Berman は、Feshbach (1983)、Maccoby and Martin (1983) 等の研究に基づいて、効果のある子育てとモデリングには、ある種の形式があるとし、その形式は、ケアする関係性の発展、その関係性では両親が道徳的な衝突、そして他の種類の衝突について子どもと共に推理することを行ない、親が子どもを

家族の決定過程に関与させ、親が思いやりと社会的責任を持ったやり方で行動し、高い道徳的期待を提示すると指摘した。また、Berman は Colby and Damon (1992) 等に基づいて、親だけでなく、子どもが時々一緒に傍で働き、その努力を観察することができるような協同者もモデルとなると指摘し、Youniss (1987) 等に基づき、相互の尊敬を築く協同的な友人との関係性や、協同と親密性のある関係性における友人との相互作用や会話は道徳的成長を促すと指摘した⁽¹²⁾。

以上から筆者は養育的で協同的な関係性において大人と友人が、子どもに対し愛情深い心遣いをしながら行為し、利他的で公正な判断に基づく行動のモデルとして振る舞い、継続的かつ安定的に関わることが社会的責任感を育成する基礎的なプロセスであると考えられる。

2. 視点取得

先に示した協同的で参加的な環境（人や集団）と子どもとの相互作用を別の観点から分析するならば、どのような過程が見出されるであろうか。Berman は視点（観点）取得（perspective taking）と視点取得を助長する対話が、社会的、道徳的、政治的衝突を効果的に扱うことにおいて不可欠であるとした。視点取得とは異質な他者の視点から状況を見て理解することを意味し、対話とは他者の視点を考慮して、他者の視点と共に歩むことを含む他者との会話を意味する。Berman は視点取得のスキルは、対話や、ある種の会話において徐々に発展するとし、人の視点取り能力は、自己や権威から、自己と他者へ、集団へ、社会へ、これらの多数の多様な視点の調和（統合と調整）へと向かうと指摘した。

Berman は視点取得の発達過程として、以下に挙げる複数の研究に注目した。Selman (1980) のペアセラピーの実践的研究によると、恵まれない環境で育った子どもは、パートナーとやり取りを通して、四つの視点取得

の段階を経て成長するとされた。それらは、
 1. 自分自身にのみ焦点づけられた段階、
 2. 自分の視点または他人の視点のどちらかを取る段階、3. 互酬性の原理で二つの視点を平衡化する段階、4. 相互の目標を見つけることを通して二つの視点を平衡化する段階である。子どもが相手の視点を考え、理解することがこの発達を前へ押し進めるとされた。

Enright *et al.* (1983) によると、視点取得能力の発達は以下のような5段階を経るとされた。それらは、1. 権威ある人の視点を取る段階、2. 互惠を含む自己と他者の視点を取る段階、3. 集団の視点を取る段階(集団の必要を満たす解決策を見つけようとする段階)、4. 機能と秩序を持つ社会を維持することを目的として持つ組織の視点を取る段階、社会の視点を取る段階、5. 道徳的行為を導き、道徳的社会を創造することを助ける抽象的原理の視点を取る段階である。

Haan *et al.* (1985) の研究によると、衝突がある場において、視点取得能力が以下のような5段階を経て発達するとされた。第1の段階では、人はその人たち自身の利益に焦点づけられていて、相互の利益を見る(理解する)ことができず、利益衝突は対立的な枠組み、勝ち負けの枠組みにおいて理解される。第2の段階では、他の人の利益を(自分の利益と)区別して、妥協をして他の人の利益に合わせる能力があるが、まだ相互の利益を理解する力がない。第3の段階では、相互の利益を理解する力が生じるが、相互性は調和として理解される。第4の段階では、相互の利益はより大きなシステム(組織・集団)や構造において理解され、(利益の)衝突はそれぞれの人の利益をより広い共通の利益に合わせるにより解決される。第5の段階では、自己の利益、他者の利益、相互の利益は区別を立てられ、統合され調整される。利益の衝突は相互の利益に基づく平衡を発見すること

により解決される。

Berlak (1977) の研究によると、政治的自覚の発達において、他者の視点、すなわち、規範や伝統や世界観や社会的価値等を含む視点を取って自分たちを見ることと、替わりとなる現実の探求は有効であると提案された。

Mead (1934) の概念枠に基づくと、自己反省は視点取得の一つの形であり、以下の三つの研究に基づくと、自己への反省は政治的、道徳的発達に効果があった。Dozier (1974) によれば、自己と親の価値や態度への反省(リフレクション)は道徳的発達に効果があり、Button (1974) によれば、政治的態度の源への自己反省は態度変容を助長する効果があり、Lieberman (1991) によれば、道徳的個人的反省は人と人との間の視点取得スキルを高めるとされた。他の視点から自己を見る反省は社会的責任感の発達に効果があるとされた⁽¹³⁾。

Berman は以上に示した研究成果を踏まえて、視点取得のスキルが段階を踏んで発達するというよりは、より単純なものから多様で複雑な視点取りをし、それらの視点を調和させる能力へと漸進的に発達すると独自に解釈した。このように、子どもが他者や社会と対話しながら、自己とは異質な視点から問題状況や自己を見つめて反省する出来事が、視点取得スキルと社会的責任感を徐々に発達させる過程である。なぜならば、このスキルが対人間の衝突を解決し関係性を改善するために効果的に働くからである。

3. 衝突を解決し関係性を平衡化する対話 (conflict and equalizing dialogue)

先に示した対話の過程とは当事者が衝突する問題を中心に据える時、どのような出来事として理解し直されるであろうか。ここではBermanが主著において3ページ余りを社会心理学者Haan *et al.* の研究成果の要約と引用に充てながら自身の論を展開しているため、ここでも彼女たちの研究を正確に辿ることを通してBermanの主張を明らかにする。

Haan *et al.* の日常的道徳的行為研究は、役割が衝突する遊びと社会的環境が発達を促進することを扱ったもので、その主旨は以下ようになる。人はその自己利益に関わり衝突する状態にあり、争う利益の間でバランスを同じになるように取る話し合い（対話）を始める。道徳性とは互いの関係性を平等にしてその関係性を高める行為である。道徳的交渉は道徳的なバランスを交渉の参加者が協力して探すことである。相互作用的な観点からは、道徳的行為者の問題は、我々はどのようにして、我々の関係性を平等にし、高めるような解決策を探すことができるであろうか、我々はどのようにして現実か想像上の中立的な外部の観察者が行う精査を通過することができるであろうかということになる。発達には道徳的興味、道徳的理解だけでなく、道徳的な衝突を解決するスキルの面の発達である。道徳的発達は認知的不均衡や、社会的不均衡、つまり、他者との未着に終わる、失敗した関係性の経験から、促進される。

Haan *et al.* の実験の概略は以下ようになる。調査協力者は、4歳児、中学生と高校生、若い成人の三つの友人同士の集団である。それぞれの研究では友人集団が多くの回数、何か月間にわたり道徳ゲームを行った。このゲームを選んだ理由は、これらの練習は参加者の側に行動を要求する道徳的衝突の経験的場を作り出すからである。研究デザインは若い成人のものが最も包括的であり、実験群と統制群を置いている。統制群は認知的な道徳的ジレンマ討論に参加するグループであり、実験群は道徳ゲームをする集団である。参加者の道徳的得点を評価する上で彼女らは、プレ・ポスト・インタビューにおいて Kohlberg の理論枠組みと相互作用的理论枠組みを用いた。また彼女らは参加者の行動を観察するための尺度と、それらの集団の集団力学のスタイルを測る尺度を開発し用いた。また、相互作用において参加者が用いる問題を

扱う対処方略（strategies）と防衛方略を評価した。

Haan *et al.* の若い成人への調査結果を要約すると、以下ようになる。道徳ゲーム参加者は道徳的討論参加者よりも Kohlberg の尺度においても相互作用の尺度においても、事前調査よりも事後調査で得点が増加する者が多く見られた。経験的衝突は道徳的発達の促進において、衝突に関する討論よりも有効であった。さらに、以下のことを発見した。参加者が衝突を扱う際に用いる対処方略と防衛方略、及び彼らが属する集団の性質が道徳的発達の促進において、差異をもたらすことを発見した。第1の積極的な対処は、以下のような方略を含んでいた。客観性、知性、論理分析、曖昧さへの耐性、共感性、見直し、集中、感情とアイデアの統合であった。第2の防衛方略は以下のような方略を含んでいた。自己正当化、集団の考えへの服従、隔離、知性化、合理化、投影、退行、否認、感情の置換であった⁽¹⁴⁾。

これらの対処方略は Haan *et al.* に基づくと、以下のことを意味する。「客観性」とは状況の事実と自分自身の感情を区別すること、自身を客観的に見ること、議論上の対立する両面を評価することである。「知性」とは諸々の可能性を考えるために心を自由にめぐらせること、問題解決のために抽象的で形式的な観念を当てはめること、自分の利益に反しても真実に到達しようとすることである。「論理分析」とは事象の正しいと思われる結末を推論すること、諸事象の妥当な連鎖を再構成するためにプロセスを遡ること、なぜ人と人との間の出来事が起こったのかに関し見かけは正確でない諸々の理由を与えることである。「曖昧さへの耐性」は複雑な状況で決定を先延ばしできること、状況の構造と規則が確かでないことに耐えること、他者が複雑な状況で決断することを待てることである。「共感性」とは他者の感情や知覚を理解

しようとする、他者の感情に敏感に反応すること、他者が状況にどう反応するかを正確に予想することである。見直しとは「自我のための退行」であると思われるが、それは状況の予期しない側面を楽しむこと、状況からの要求に制限されずに観念や感情を用いて楽しむこと、理解を高めるために過去の記憶を現在に統合することである。「集中」とは状況の最も重要な問題に注意と努力を焦点づけること、興味をそそり気を散らせるものを脇においてなすべきことを仕上げる、仕事の計画に沿ってなすべきことを終えるように自己を組織化することである。感情とアイデアの統合とは「昇華」と思われるが、それは状況がその感情を必要とし、かつ当然のこととする場合に、攻撃的で怒りの感情を表現することができること、活動と人の多様さに対して温かい感情を表現すること、多様な納得のいく仕方で社会的に許される仕方で感情を表現することである。Haan *et al.* は実験結果としては「知性」「共感」「抑制（感情を注意深く統制しそれを気づいていること）」が効果的な道徳的行動に貢献したと指摘した。Haan *et al.* の防衛方略とは Freud (1937) 等で示された防衛機制における防衛の仕方を意味しており、関係性改善のためには有効ではない⁽¹⁵⁾。

Berman は Haan *et al.* の対処方略の効果について要約し以下のように述べた。第1の対処方略を用い、第2の防衛方略を避けた参加者が他のものよりも道徳的得点を増加させた。他方、道徳的得点を下降させた参加者は自己を正当化する方略か、自己を人目につかないようにする第2の防衛的方略を用いた⁽¹⁶⁾。

Berman はさらに続けて、Haan *et al.* の集団の性質の影響性について以下のように結果を要約した。本質的に平等主義の集団の構成員は、そこでは、参加者は自由に発言でき、リーダーシップは共有されたが、最も高い道徳的発達

得点の増加を示した。階層的で特定の個人に支配されている集団は、構成員が第2の防衛方略を用いる原因となった。そのような集団は、構成員が防衛方略を用いるように強制したのに対し、平等主義の集団の構成員の平等性は構成員が第1の対処方略で問題に対処することを許容した。Haan *et al.* は平等主義の集団における対話は、平衡にする対話、つまり、真実を同定する対話、そこでは参加者が相争う視点のバランスを探し、そして解決に関する合意に達する、そういう対話という概念により近いことを見出した。こうして、効果的な道徳的対話は、全ての人が発言でき、誰も支配すべきでなく、誰もが否認する可能性があるという合意の条件によって特徴づけられた。

Berman は、Haan *et al.* の結論となる主張を踏まえ、対話に参加する者が衝突や問題に対処する仕方という意味での方略について、以下のようにまとめた。衝突が上手く解決された集団の参加者は、以下のようなことをした。彼らは、問題点を誠実に正確に考察し、集団の他の構成員の必要や貢献を敏感に受け止め、どういう風に考えれば問題を上手く解決できるかを慎重に考え、可能な解決策の実践性と解決策が道理にかなうかを評価し、全ての人が提案される解決策に合意できるかということに配慮した。Berman はこれらの方略を Fisher and Brown (1988)、Fisher *et al.* (1991) に基づいて一般化可能なものとした⁽¹⁷⁾。筆者は上記の複合的対処方略が Berman により特に重視されていると考える。

Haan *et al.* は同様な結果を4歳児と青年の研究においても見出した。これらの年齢集団間の主な差異は、道徳的推理の水準ではなく、衝突を解決することにおけるスキルの水準の差異であった。筆者は望ましい対処方略各々において、かつ、諸方略を統合して、自我は衝突解決のためのスキルを徐々に発展させると考える。

このように、Haan *et al.* の研究を踏襲した、参加者が衝突や問題を扱う際に用いる効果的な対処の仕方や、衝突のある状況において行為することを可能にするようなスキルが Berman の対話における問題対処方略やスキルを構成している。対話の過程とは、対話の当事者が問題から逃げずに、問題に対し互いに望ましい対処方略を用い、合意できる解決策を共同で構想し、結果として当事者間により公平な関係性を再構築していく出来事である。この過程は平等主義の関係性において助長される。

4. 発達促進過程の要約

社会的責任感の発達を促す環境は Berman によれば以下のような三つの側面を持つものとして要約された。それは第1に、開放的で、親身に世話をする、参加的で、人（親や友人）が向社会的価値のモデルとして行動し、向社会的価値を生き、衝突が教訓的に効果的に処理されるような環境である。それは第2に、若者が他者の視点を取る機会が与えられ、そして自分自身の態度や信念を反省する機会が与えられるような環境である。それは第3に、若者が衝突から学ぶことができ、意味のある論争点に関して平衡化することを目指す対話に従事することができるような環境である⁽¹⁸⁾。上記の環境特性が学校教育を中心とする意図的で計画的な社会的責任感育成のための Berman の介入の理論的根拠となっている。

V. 社会的責任感の育成のための教育的介入

1. 介入の意味とその概略

教育的介入とは何を意味するのであろうか。介入（intervention）という概念については、Berman が社会的責任感を意図的かつ計画的に育成すべきものとし、介入という言葉をもつ二つのもの間にある隔たり（gap）を埋めるため、生徒に力を与える（empowerment）教育的取り組みを指すものとして用いている⁽¹⁹⁾ことから、筆者は介入を未成熟な状態から

より成熟した状態へと、その間にある発達の隔たりを飛び越えさせため子どもに力を付ける意図的な取り組みと理解する。

Berman は社会的責任感を育成するための教育的介入の要点を以下のように五つ挙げた。それらは、「学級の開かれた雰囲気」「教師が論争と衝突を歓迎すること」「意思決定と民主的統治に参加すること」「世話（ケア）と協同の学級共同体」「社会的政治的舞台に直接関与すること」である⁽²⁰⁾。意思決定と民主的統治に参加することとは、クラスや学校の民主的意思決定と民主的管理に子どもが参加することを意味する。ケアと協同の学級共同体とは、クラスや学校をケアと協同に貫かれた共同体にすることを意味する。共同体（コミュニティ）が重要であるのは、それが民主的意思決定に意味と実質と目的を与える母体であるからである。社会的政治的舞台に直接関与することとは、子どもが社会的政治的問題に肯定的変化をもたらすような経験をすることや、地域貢献活動をすることを意味する。

ここではその後の市民的関与に関する文献において、Stoppa *et al.* (2010) や Mcintosh and Youniss (2010) が高く評価した Berman の二つの教育的介入の在り方を詳細に取り上げる。

2. 学校や学級の開かれた雰囲気

政治的・社会的社会化研究と道徳的発達に関する研究において教授がどのようになされたかを問う時に、ある種の学級の雰囲気が政治的・道徳的成長に効果的であるとして Berman は以下のように要約した。その雰囲気とは論争と衝突を歓迎して、効果的にそれらに取り組むような「開かれた雰囲気」である。Berman は政治的・社会的社会化研究をレビューした Ehman (1980) の成果を以下のように挙げた。Ehman (1980) は、生徒が学級を構造化するために何か示唆することに自由に関与する機会を持ち、生徒が論争の余地のある事柄に

対して全ての側面を議論する機会を持つような教室の環境を「開かれた雰囲気」とし、これと反対のものを「閉じた教室の雰囲気」とした。閉じた雰囲気とは教師達が権威主義的な教授方略を使い、学級と教育課程を単独で統制して、論争の余地のある事柄を避けるか、これらの論争点に対し制限された視点を提示する環境であった。Ehman (1980) は、開かれた雰囲気は民主的価値、高められた効力感、勇気づけられた参加を助長したが、閉じた雰囲気は権威主義的価値を助長し、効力感と参加に対してマイナスの影響があったとした。

Berman は、民主的価値と政治学習が行われる教室の雰囲気の関係について実証的に研究してきた Torney-Purta (1983) に基づいて、生徒達が論争点に対し自由に意見を述べることを教師が勇気づけることが、民主的価値を助長すると指摘した⁽²¹⁾。

3. 教師が論争と衝突を歓迎すること

Berman は論争や利害や意見の衝突を自然な出来事として受け入れ、それらを適切な条件下で積極的に利用することを提案した。彼自身の高校での社会科教育実践に基づき、この教育的介入を以下のような諸局面に分析し、高校生が六つの諸局面を経るサイクルを繰り返すことで社会的責任感を強めるとした。

- ①問題に関する情報を与える。
- ②政治的に論争があり手詰まりであることを知覚する。その結果、失望する。
- ③生徒達自身の諸々の感情に対処する。
- ④問題に深く入り込む。
- ⑤衝突解決と対話のための方略を教える。
- ⑥(問題への) 関与と行動のための機会を与える。その結果、生徒達が力を付けられると感じる。

これらの局面は高校生が一度は失望し、そこから力を付けて行くという曲線的な教育的過程である。まず、彼は高校の社会科の教師として現在の政治的で社会的な問題についてのコースを教えた。学期の初めに、高校生に

もっと知りたいと思う現在の論争点について選ぶように生徒に求めた。次いで生徒はその問題について学び始めた。2から3週間後に状況の事実と解決のための争い合う視点について学ぶと生徒は、もうその話は十分だから次へ進もうと言い出した。後で Berman が気付いたのであるが、生徒は実際には感情的に失望していた。数年して Berman は教授のスタイルを変えた。教師としての Berman は生徒の失望の感情そのものを直接扱った。次に2から3週間を超えてより大きな深さで教材について徹底的に調べさせて、生徒達が専門的知識を発展させ、問題の分析とその可能な解決策についての自信をより持てるようにした。次に、教師は生徒達に衝突解決のための方略を教え、そして生徒達を対話と問題解決を促進する実践に従事させた。次に、生徒達に関わる問題に変化を起こすことができるように参加と行動の機会を生徒達に提供した。衝突のある教材についてこのように扱うことは生徒達を、失望を超えて、社会的かつ政治的に力を付けることができるという感覚を経験することへと導いた。このように扱うことは、生徒達に対話を促進するような方略、政治の舞台で活動するための新しい方略を与えた⁽²²⁾。

Berman はさらに以下のように述べた。「衝突を効果的に管理 (manage) し、対話に従事する仕方を学ぶことは絶大な教授の道具でありえる。教師が衝突と論争を歓迎する時、教師は衝突と論争の自然さを肯定し、その役立つ側面を明らかにし、それに付随するマイナスで陰悪な意味を取り去っている。教師は会話が、生徒に意見を表明し、異なる視点に耳を傾け、替わりとなる説明について敬意を払って考えるのを許すように、会話を組み立てる時、教師は多様性に対する寛容さと民主的価値に対する尊敬を教えると同時に、衝突を上手く扱う基本的スキルを教えている。(中略) 事実、大人の援助は青年が

基本的な衝突解決のスキルを学習するために重大である。学校と教師が創り出す学習環境は、他者を尊重し、開かれていて、平等主義であるべきである。衝突は自己を反省し、視点を取得し、取引する対話をし、替わりのものを考えて、一致する解決を探すための機会であるべきである。」と述べた⁽²³⁾。

ここで Berman が述べたことは、実践と理論に裏打ちされた社会的責任感育成のための社会科授業の方法論となっている。この方法の特徴は以下の五つである。それらは、1. 教師が様々な衝突を歓迎すること、2. 教師が生徒の感情を理解して感情に対処すること、3. 生徒が問題を深く学ぶこと、4. 生徒が衝突解決の方略と対話のスキルを教わり、ディベートではなく対話実践の中で試して学ぶこと、5. 生徒が問題への関与と行動の機会を与えられることである。この一連の過程は、生徒が自己を他者や集団の視点から反省し、他者や集団と交渉して、新たに替わりとなるものを考えて合意し、関係性を再構築するという Haan *et al.* により検証された対話の出来事である。Berman は教師が、会話が生徒に意見を表明し、異なる視点に耳を傾け、替わりとなる説明について敬意を払って考えるのを許すように、会話を組み立てることの重要性を強調した。筆者はこの文章の意味を生徒達が様々な視点から意見を自由に出し、自己とは異なる視点に寄り添いつつ、気付かなかった替わりのものを共同で考えて行くという方向で、生徒間で交わされるそれぞれの会話を教師が位置付けることと解釈する。

教師が生徒に教えるべき衝突解決のための方略の内容とは文脈から Haan *et al.* の衝突解決のための方略とするのが妥当である。これらの意味は本稿の IV の 3 で説明した。Berman は教えるべきスキルの中に、他者とやり取りする交渉や、対立する同士の間に入り仲介するスキルをも含めている⁽²⁴⁾。

Berman は教師が会話を組み立てる中で、衝突を上手く扱う基本的スキルを教えていると明記した。衝突を上手く扱う基本的スキルとは、意見を述べ、意見を聞き、他者や社会の視点を取って共に考える複合的なスキルと筆者は解釈する。Berman はこれらの方略・スキルを、他者を尊重し世話をするような人がいる環境において、「開かれた雰囲気 (Ehman, 1980)」の中で、「平等主義 (Haan *et al.*, 1985)」の集団において学ぶことを強調した。

上のような環境において衝突解決のための方略・スキルを教師から学ぶことが生徒の社会的責任感を高めるということは、日本の道徳教育研究や社会科教育研究では十分には研究されて来なかった。日本の教育実践においては、集団主義の文化や権威主義的な教師と生徒間の関係性が社会的責任感の発達を阻害する要因となる。どちらも衝突する事柄に対して生徒が自由に意見を述べ考えることを阻害するためである。教師が取るべき方針は教師が話し合い活動を放任することでも、教師が生徒の会話を統制することでもない。教師が取るべき第 3 の道は生徒達に自由に問題について意見や感情を述べさせ、それを勇気づけつつ、出された意見や感情を整理して解決へ向けて位置付けていくということである。そのために教師は他者の視点を取りバランスを取るスキル、他者との関係性の改善を予見して行動する能力、問題対処の方略上の複合的スキルを身に付けていることが必要である。

4. スキルの教授

社会的責任感の育成のために教えるべきスキルの内容は何であり、どのように整理できるであろうか。それらは Berman (1990) に基づき以下のように分類できる。第 1 にそれらのスキルは、基本的ソーシャル・スキルに分類され、内容としては対人間の衝突や集団間の衝突を上手く対処するスキル、視点取得

のスキル、協同のスキル、我々自身を皆に提示するスキルである。この衝突処理スキルには Berman が Haan *et al.* から踏襲した対処方略、交渉や仲介のスキル、対立する意見を解決へ向けて整理し位置づけるスキルが含まれる。視点取得スキルには、IVの2で示したものが含まれるが、Berman は実践結果に基づいて対立する立場の間に共通する基盤を見つけるスキルは特に大切であるとした。彼は我々を皆に提示するスキルには、人を適切に迎え入れ、聞き入れ、他者を認め、他者の感情を認識するスキルが含まれるとした⁽²⁵⁾。

第2にそれらは、集団に参加するスキルに分類され、内容としては集団を組織化するスキル、合意形成するスキル、集団で問題を解決するスキル、長期的に見て考えるスキル、民主的に集団の意思を決定するスキルである。

これらを教える原則はどのようなものか。Berman は、教師がこれらのスキルのモデルを子どもに与えるような環境を作り出すことを強調し、教師自身がこれらのスキルを身に付け、用いることができることが不可欠であるとした⁽²⁶⁾。教授の原則は、教師や保護者や仲間がスキルのモデルとなって、子どもにやって見せ、子どもはそれらを真似して試してスキルを身に付けるということである。

VI. Berman の教育的介入の意義と示唆

1. 意義

Berman の教育的介入理論の意義は何であろうか。その意義は、二つある。第1の意義は Berman 理論が道徳的・政治的社会改革のための教育論として名高い Dewey の道徳教育論や Kohlberg のジャストコミュニティ論を以下の点で超えていることにある。Berman の介入理論が社会的責任感の発達を明らかにした上で平等な人間関係性や開かれた雰囲気におけるスキル学習の重要性を示し、その有効性を実践によって確かめた点である。第2

の意義は Berman の示した五つの介入の在り方が、学校管理者と教師と保護者や地域住民等が協力して社会的責任感を高めるための学校改革を行う際、留意すべき総合的な指標として機能する点にある。

2. 日本の教育への示唆

Berman 理論が日本の教育全般に示唆するものは何であろうか。Berman は道徳的学習と同様に政治的学習においても、問題解決の方略、対話におけるスキルが重要であるとした。Berman 理論は、子どもや青年達に政治的で道徳的な環境との望ましい関係性を体験させ、その望ましい関係性を維持し、より健全な関係性へと変えていく上述の能力を育成すべきことに日本の教育者を注目させる。責任感の育成過程は以下のように述べられる。まず家庭で保護者が、子どもに子どもと家族の望ましい(平等主義的)関係性を体験させ、他者の気持ちを推理する躰を通して視点取得のスキルや、問題解決の方略・対話の基本的スキルを教える。学校でも上の方略・スキルの内欠けているものを発達に応じて生徒に教えて、日常的な新しい、例えばクラスのメンバー間の利益衝突や地域の政治的問題解決に適用させる、である。このように学校と家庭と地域社会が協力して初めて社会的責任感は育成できる。

Berman の教育的介入論は日本の道徳教育に対して以下のことを示唆する。それは荒木(2013)が指摘していない問題解決の方略・対話のスキルを子どもに教えるべきであると示唆する。これらこそが具体的に衝突を解決し関係性を改善するために必要な道徳教育の内容であると気付かせる。生徒が対話の中で学ぶべきスキルとはVの4で示した基本的ソーシャル・スキルである。これらのスキルの学習を助長する条件は、他者を尊重し、開かれていて、平等主義的学習環境である。

Berman の教育的介入論は、日本の社会科教育に対して以下のことを示唆する。それは

藤原（2010）が指摘していない衝突を歓迎しながら対話するという学習方法を政治的参加学習に導入することが社会的責任感育成のために有効であることを示唆する。藤原の理論にVの4で示したスキル学習を取り入れ、平等主義的集団作りに取り組むならば、社会的課題解決を目指す社会科授業と新教科「公共」は実り豊かに展開するであろう。

Berman の教育的介入は、サービス・ラーニングという方法を発展させる可能性がある。木村・河井（2015）が、リーダーがメンバーの役割や責任を示し、指示を与えたことが、社会的責任感に負の効果があつたとした点は、Haan *et al.* が平等主義的集団では参加者は自由に発言でき、リーダーシップは共有されたとした点と整合する。木村・河井の示した事実は、サービス・ラーニングを行う集団は、リーダーシップを皆で分かち持って、平等主義の性質である方がメンバーの社会的責任感を高めるように作用するという証拠の一つであろう。リーダーを務める人には、メンバー間の衝突を歓迎し、取り交わされる会話が、メンバーに自由に意見を表明し、異なる視点に耳を傾け、替わりとなる説明や解決策について敬意を払って考えることを許すように、会話を組み立てていく能力が求められる。

Berman の教育的介入論は日本の特別活動に以下のことを示唆する。学級活動等の集団活動の場において、生徒同士の衝突を歓迎し対話を重視することと、対話を促進する条件を整えることの重要性を示唆する。環境的条件としては、クラスの雰囲気を開かれたものにするのと、Vの4で示したスキル学習をするためのモデルがいることが重要である。

教室と地域社会と政治活動の場の中に、子どもや青年達が誰かを世話する行為を模倣し、視点取得して他者を尊重し、他者を配慮し協力し、衝突を上手く対処することを行うことを助長する条件、すなわち、身近にいる

個人の作用と集団の作用が必要である。個人の作用としては上述の行為を喜んで上手く行えるスキルを身に付けた大人や仲間がいることが挙げられる。教室の中では教師がその役割を務めなければならない。子どもや青年達はそれをモデルとするからである。集団の条件としては、教室や学校や地域社会やより広い政治の場面において、権力が一部の人に偏在する権威主義的關係ではなく、平等主義的な関係性と開かれた雰囲気が必要である。

以上の考察により、日本の教師が社会的責任感育成のために、身に付けるべきスキルが明らかになった。現職教員やその志望者が平等主義の下 Berman の基本的ソーシャルスキルと集団に参加するスキルを対話の中でアクティブに学べるように、教師教育を改善すべきである。

VII. 今後の課題

今後の課題は子どもが開かれた平等主義的環境の下、Vの4で示したスキルを学ぶことが社会的責任感を強めるという仮説を日本において検証することである。

【註】

- (1) 社会的責任感の発達理論として、Youniss and Yates(1997)が出版されたが、谷田(2009)はこの理論を紹介した。
- (2) Berman の経歴については Berman の諸著作と以下の二つのサイト等を参照した。
<http://www.sheldonberman.com/sheldon-berman-superintendent-2-2> 及び <http://www.linkedin.com/in/sheldon-berman> (2015/10/5 アクセス)
- (3) Berman(1997). pp. ix - x , 15-21, 49, 98-101.
- (4) *ibid.*, p. 14.
- (5) *ibid.*, pp. 18-21. この Berman の考えは Youniss(1987)の影響を受けている。
- (6) Berman(2011). p. 124.

- (7) Berman(1990). pp. 76-77.
- (8) Berman(1997). pp. 11-14.
- (9) *ibid.*, pp. 15-21.
- (10) *ibid.*, pp. 41-69.
- (11) *ibid.*, pp. 69-76.
- (12) *ibid.*, pp. 85-91.
- (13) *ibid.*, pp. 91-98.
- (14) *ibid.*, pp. 98-100.
- (15) Haan *et al.*(1985). pp. 128 – 132, p. 184, pp. 413-417.
- (16) Berman(1997). *op. cit.*, p. 100.
- (17) *ibid.*, pp. 100-101.
- (18) *ibid.*, pp. 101-102.
- (19) Berman(1990). p. 75, Berman(2011). pp. 140-141.
- (20) Berman(1997). pp. 103-152. 「社会的政治的舞台」とは社会生活や政治が実際に行われる場面を意味している。
- (21) *ibid.*, pp. 108-111.
- (22) *ibid.*, pp. 120-121.
- (23) *ibid.*, pp. 122-123. 引用箇所における(中略)とは筆者が論旨の関係から割愛したことを意味する。
- (24) *ibid.*, p. 154.
- (25) Berman(2011). p. 129.
- (26) Berman(1990). pp. 77-78.
- education*, Bulletin 52(pp. 34-47). Arlington, VA: National council for the social studies.
- Berman, S.(1990). Educating for social responsibility. *Educational Leadership*, 48(3), 75-80.
- Berman, S.(1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. Albany NY: State University of New York Press
- Berman, S. (2011). Leading for social responsibility. In A. Blankstein and P. Houston (eds.), *Leadership for social justice and democracy in our schools*(pp. 123-143). CA: Corwin.
- Blasi, A.(1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178-210.
- Bronfenbrenner, U.(1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Button, C. B.(1974). Political education for minority groups. In R. Niemi(ed.), *The politics of future citizens*(pp. 167-198). San Francisco: Jossey-Bass.
- Colby, A., and Damon, W.(1992). *Some do care*. New York: The Free Press.
- Dozier, M.(1974). The relative effectiveness of vicarious and experimental techniques on the development of moral judgement with groups of desegregated sixth grade pupils(Doctoral dissertation, University of Miami, 1974). *Dissertation Abstracts International*, 1974, 35, 2045A.(University Microfilms No. 74-23,391).
- Dunn, J.(1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ehman, L. H.(1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119.
- Eisenberg, N., and Mussen, P. H.(1989). *The*

【参考文献】

- 荒木寿友(2013)、学校における対話とコミュニティの形成—コールバーグのジャストコミュニティ実践—、東京、三省堂。
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines and J. Gewirtz(eds.), *Handbook of moral behavior and development, volume 1: Theory* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berlak, H.(1977). Human consciousness, social criticism, and civic education. In J. Shaver (ed.), *Building rationales for citizenship*

- roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, M. J., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M., and Weissberg, R. P. (2014). The complementary perspectives of social and emotional learning, moral education, and character education. In R. Nucci, D. Narvaez, and T. Krettenauer (eds.), *Handbook of moral and character education 2nd edition*. (pp. 272-289). New York: Routledge.
- Enright, R. D., Lapsley, D. K., Harris, D. J., and Shawver, D. J. (1983). Moral development interventions in early adolescence. *Theory in Practice*, 22(2), 134-144.
- Erikson, E. H. (1958). *Young man Luther*. New York: W. W. Norton.
- Feshbach, N. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(3), 266-271.
- Fisher, R., and Brown, S. (1988). *Getting together: Building relationship that gets to yes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Fisher, R., Ury, W., and Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*, 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Freud, A. (1937). *The ego and the mechanisms of defense*. London: Hogarth.
- 藤原孝章(2010)、市民社会形成教科としての社会科と社会参加学習、唐木清志・西村公孝・藤原孝章共著、社会参加と社会科教育の創造、東京、学文社、pp. 30-47。
- Gilligan C. (1982). *In a different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haan, N., Aerts, E., and Cooper, B. (1985). *On moral grounds: The search for practical morality*. New York: New York University press.
- 木村充・河井亨(2015)、サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習効果に及ぼす効果、ボランティア学研究、15、pp.87-97。
- Kohlberg, L. and Candee, D. (1984). The relationship of moral judgement to moral action. In L. Kohlberg (ed.), *The psychology of moral development*, vol. 2 (pp.498-581). San Francisco: Harper & Row.
- Lickona, T., and Paradise, M. (1980). Democracy in the elementary school. In R. Mosher (ed.), *Moral education: A first generation of research and development* (pp. 321-328). New York: Praeger.
- Lieberman, M. (1991). *Facing history and ourselves: Evaluation report 1990*. Wellesley, MA: Responsive Methodology.
- Maccoby, E. E. and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (ed.), *Handbook of child psychology: Volume 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed.) (pp. 1-101). New York: Wiley.
- McIntosh, H., and Youniss, J. (2010). Toward a political theory of political socialization of youth. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, and C. A. Flanagan (eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp.23-41). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- 文部科学省(2017)、社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議のとりまとめ、別冊初等中等教育資料、2月号臨時増刊、東京、東洋館出版社、pp. 490-516。
- Power, C., Higgins, A. and Kohlberg, L. (1978). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Development and*

- clinical analysis*. New York: Academic.
- Stoppa, T., Syvertsen, A. K. and Stout, M. (2010). Schools and social trust. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, and C. A. Flanagan (eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 307-329). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 谷田勇人(2009)、地域貢献活動を通しての青年の道徳的・市民的発達—合衆国における研究の展望—、佐野短期大学研究紀要、第20号、pp. 147-164。
- To, S., Yang, and S. Helwig, C. C. (2014). Democratic moral education in China. In R. Nucci, D. Narvaez, and T. Krettenauer (eds.), *Handbook of moral and character education 2nd edition* (pp. 401-419). New York: Routledge.
- Torney-Purta, J. (1983). The development of views about the role of social institutions in redressing inequality and promoting human rights. In R. L. Leahy (ed.), *The child's construction of social inequality* (pp. 287-310). New York: Academic.
- Youniss, J. (1987). Social construction and moral development: Update and expansion of an idea. In W. Kurtines and J. Gewirtz (eds.), *Moral development through social interaction* (pp. 131-148). New York: Wiley.
- Youniss, J., and Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: The University of Chicago Press.