

## 規範意識の形成と教師の指導力

国立教育政策研究所 生活指導センター  
総括研究官 滝 充

いじめや不登校等の解決には、未然防止の視点に立った「予防教育」が必要であることを、様々な機会に説いて回っている。実証的な調査研究をふまえ、教職員の陥りやすい誤解をデータに基づいて正すとともに、学校で取り組むことが可能で、実際に効果のある対応を開発し続けている。主な著作には、『ピア・サポートではじめる学校づくり』（金子書房）のシリーズや、『学校を変える、子どもが変わる』（時事通信社）がある。



### 問題は何か、どこにあるのか。

児童生徒の「規範意識」が問題になるのは、社会規範に反したり逸脱したりする行為・行動が児童生徒の間に多く見られる、といった理由からではない。そうした理由なら、「問題行動」そのものを問題にしていだけで十分である。「規範意識」に焦点を当てるのは、そうした問題行動の当事者が、自分の行為・行動に対して罪悪感を抱いていないのではないか、そのことが問題行動の原因や背景にあるのではないかと、と思われる事例が増えたからである。倫理観・正義感・道徳心等の欠如の議論についても、同様である。

こうした状況への対応として、教育現場では「道徳心を育てる」「命の大切さを教える」等の言葉が繰り返されることが多い。そうした対応を否定するつもりはないが、それらが短絡的・対症療法的な発想から抜け出していない点は、非常に気になる点である。

「規範意識」が欠けている原因については、いろいろと考えられる。もし、それが「教えられなかった」「身につかなかった」ということであるなら、その対応は「きちんと教える」ということで構わない。だが、今の子どもの「規範意識」の

欠如をめぐる問題は、そうした理解や対応で正しいのであろうか。

### 「規範意識」問題の根源は、他者とかかわろうとする感情が乏しいこと

私は、今の子どもの「規範意識」をめぐる問題は、「身についている・いない」という以前にあると感じている。そもそも、彼らは社会というものの、他人というものに対して、きちんとした認識や感覚を育てていない。彼らが健全な「規範意識」を持ち得ないのはその当然の帰結である、というのが私の理解である。例えば、

- ・ 他者の存在を大切なもの（意味あるもの）、と感じていない。
- ・ 人は様々な他者（社会）の恩恵があって初めて生きていける、と感じていない。
- ・ 他者の存在は自分の欲求を達成する際の障害でしかない、と感じている。
- ・ 自分の世界に没入すれば他者の存在は気にならない、と感じている。
- ・ そもそもそうしたことをあれこれ言われること自体が「かったるい」、と感じている。

といったような場合には、いくら「規範意識」を説いたところで無駄である。

佐世保で起きた小6 女児殺害事件では、加害児童に対する家庭裁判所の最終審判の中で、「他者の視点に立ってその感情や考えを想像し共感する力」や「他者との間に親密な関係をつくる力」が育っていないという意見が示された。しかし、そうした問題傾向は、一部の特殊な子どもだけの特徴というわけではない。普段から子どもと接している人々ならば、そうした異変にとっくに気づいているはずであろう。何かのきっかけや条件によっては、どの学校でも似たような事件が起きると言ってよいくらい、今の子ども他者とかかわろうとする感情は乏しくなっている。そのような状態を放置して、「規範意識」だけを身につけさせようとするのでは、短絡的・対症療法的発想と批判されても仕方があるまい。

### 体験不足による感情の未熟・未発達には、 治療ではなく教育が必要

そもそも人が他者や社会に好意的な感情を抱くのは、自分が相手から「受け入れられている」「認められている」という感覚を抱く体験から始まる。自分の行動を誰かが見ている、自分のために誰かが何かをしてきている—そういった他者からの働きかけや他者との交流の「自覚」が基盤となり、他者とかかわりたいという思いが生まれる。

ところが、今の子どもたちは、そのような他者からのまなざしや行為に触れても、何も感じないことが多い。そこに、喜びを感じたり感謝の念を抱いたりせず、家族以外の者から何かをもらった場合でさえ、当然のことであるかのように誤解している。なぜなら、そうした他者との接触や交流の際に、それがうれしいことやありがたい

ことであることを、まわりにいた大人から言い聞かされる体験が欠けているからである。

昔であれば、誰かから何かをしてもらったときには、親は子どもの頭に手を添えてお辞儀をさせながら、「ほら、ありがとうは？」などと声をかけた。そして、まわりの大人も、「よかったね。〇〇してもらえて！」と口を合わせた。そんな形で、喜びや感謝の気持ちを自覚させる体験を積み重ねさせてきたのである。しかしながら、そうした体験が乏しくなり、他者や社会というものに対する自覚が育っていない子どもが増えた。

また、今の子どもの場合、誰かのために何かをすることを、誇らしく思ったり、喜びに感じたりすることも少ない。誰かのために何かをして「(感謝されて) 気持ちがよかった」「(相手に喜んでもらえて) うれしかった」という体験が乏しいからである。誰かのために何かをすることは「損をすること」、我慢をすることは「嫌なこと」であるかのような感覚さえある。やはり、他者との接触や交流の際に、まわりにいた大人から、「えらかったね!」「みんな喜んでいたよ!」などと声をかけられることが減り、それが誇りであり喜びであることを自覚できていないからである。

こうした体験不足がもたらした感情の未熟・未発達に対して、最近では、社会的スキルやコミュニケーション能力の訓練等に言及するカウンセラー等が増えてきた。だが、彼らの多くは、加害児童や発達障害の子どもたちに対する「治療的対応」と、一般の子どもたちに対する「教育的対応」とを区別できていない。一般の子どもたちは、自らのうちに彼ら自身を発達させようとする力を持っていることに、多くのカウンセラー等は気づいていないからである。



「他人とかかわりたい」という感情の欠損が、何らかの障害等によってもたらされたものであるなら、スキルやコミュニケーションの訓練で補うしかない。彼らには自力でそれを発達させる力はないからである。それが、ここで言う治療的対応である。

ところが、多くの子どもに求められる対応は、そうしたものと異なる。彼らは、そうした感情が育つのに必要な体験や機会に恵まれなかったために、感情が未熟・未発達な段階にとどまっているに過ぎない。そんな時には、感情が育つうえで必要な体験や機会を提供するだけで十分である。そうすれば、その後の感情は、彼ら自身が育んでいく。それを見守り、支えていくことが教育であり、ここで言う教育的対応である。そのことに気づかず、一方的に子どもを変えよう（治療しよう）と考えるのは大きな間違いである。

### 「規範意識」の基礎となる「自己有用感」

自分がしたことを感謝されてうれしかった、自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、みんなから認められている、…。他者と交流することで得られるそうした感情を、私は「自己有用感」と呼んでいる。似た言葉に、自己肯定感、自己存在感、自尊感情などがあるが、自分本位でなく、他者が存在して成り立つ感情である点を強調する必要性から、意識的に「自己有用感」の語を用いるようにしている。

自尊感情だけなら、佐世保事件の加害児童にも見いだせる。だが、彼女には「自己有用感」が欠けていた。自尊感情だけ高くても「自己有用感」が低ければ、「私は、こんなに〇〇ができるのに、ちょっと評価されない」といった不満がつる。

それが他者に向けられれば、攻撃的な行動になる。反対に「自己有用感」が獲得されていれば、少々不満があってもそれを抑えるだけの余裕が生まれる。つまらない行動に走らないですむ。

しかし、この「自己有用感」は、何も特別な感情というわけではない。少し前までは、家族や近隣の中で自然に身につけてきたものである。兄弟数・家族数が多く、近隣の子どもの数が多かった時代には、お手伝いや遊びの中で、子どもにも年齢に応じた役割が割り振られていた。もちろん、年長者には年少者よりも責任ある役割が与えられた。それは、重荷である一方で誇りでもあり、特権である一方で責任感も求められた。どんな子どもも、そうした役割を果たすことを通して「自己有用感」を獲得し、社会の一員であることを自覚した。それが、昔の子どもの「規範意識」を支えていたのである。

ところが、今の時代には、そういった体験自体が極めて稀になってきた。子どもは「してもらう」ばかりで、「させられる」体験や「してあげる」体験に乏しい。さらに、形式的な平等主義がいきなり、年長者も年少者も同じようにしか扱われなくなった。

### 「自己有用感」を育む 「日本のピア・サポート・プログラム」

では、どのようにしたら、自然には身につけにくくなった「自己有用感」を子どもに獲得させ、「規範意識」を育てられるのか。小学校で何気なく行われている「異年齢交流活動」等を利用し、意図的・計画的に「自己有用感」を育む手法に、「日本のピア・サポート・プログラム」がある。プログラムと言っても、治療的な発想の訓練とは

違う。6年生の児童に1年生や他学年のお世話をさせ、その体験を通して6年生自らが「自己有用感」を獲得できるように考案された、計画的な教育活動のことである。

小学校の6年生にもなると、男女を問わず、どの子どもにも自律的な道徳性を育むだけの抽象的な思考力が備わってくる。しかも、小学校の最高学年としての期待も自他共に高まってくる。そこで、5年生の終わり頃から、学年のみんなと協力して遊ぶことができるよう、まずは体験的なゲーム等をさせる。そんな楽しい雰囲気の中で、次年度から始まる新6年生としての「お世話活動」に向かう意欲を高めていく。4月になったら、最初は小グループで1年生等のお世話活動を始める。少し自信のついた頃から、1対1のお世話活動に移る。6年生全員が、年少者に感謝されたり、喜んでもらったりする体験を通して、年長者としての自覚や誇りを獲得できるように配慮して活動を展開する。

従来の活動でも「自己有用感」が育まれることはあった。ただし、それは重要な役割を果たす一部の子どもに限られていた。「日本のピア・サポート・プログラム」の新しさは、すべての6年生が「自己有用感」を獲得することで、生徒指導上の問題を解消しようとする予防教育的視点にある。その効果も、文部科学省の委託研究『児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発』によって実証されている（この委託研究の報告書は、<http://www.nier.go.jp/shido/syakaisei/index.html>からダウンロードできる。教師のかわり方、働きかけ方が具体的に示されているので、ぜひ参考にしてほしい）。

ちなみに、この委託研究の結果でもう1つ興味

深いのは、同じように社会性育成の効果が期待された「構成的グループ・エンカウンター」に、そうした効果が見られなかった点である。一時的・表面的には子どもが変わるかのように見えるエンカウンターに、なぜ社会性育成の効果が無いのか。おそらく、それがエキササイズという教師主導の疑似体験に終始する治療的手法であり、子ども自身が主体的に力を獲得する活動ではないからであろう。育てるカウンセリングの手法が教育的手法になり得ないのは、そのせいである。

## おわりに

子どもが「育つ」うえで必要なのは、治療的な手法ではなく教育的な手法である。「規範意識」の形成についても同じである。ところが、今の教師は、時間と手間をかけて子どもに体験や機会を与える「教育」が苦手になってきている。そして、自らの指導力不足を補おうと治療的発想の訓練に安易に飛びつき、一方的に子どもを変えようとする傾向が強くなってきている。教育委員会の研修も、それに迎合するようなことがある。だが、エキササイズ等の小手先の技術は、雰囲気づくりには役立つものの、それで子どもが育つわけではない。子ども自らが体験を通して「自己有用感」を獲得し、それに基づく「規範意識」を育むには、教師自身が地道な努力を重ね、互いの連携協力を図りつつ、着実に教育活動を進める力を身につける必要がある。

