

現代の子ども・青年の生活と意識について —教育文化に関わって—

相良 麻里

The Lives and Attitudes of Children and Youths of Today
—Concerning the Culture of Education—

Mari SAGARA

はじめに

いま、子ども・青年の生活と意識は、様々な調査・報告¹⁾にみられるように大きく変容し、多様化している。高度情報化社会・国際化・少子化社会など複雑な文化、社会的環境のもとに多極化した価値観が生起し、子ども・青年の発達環境は非人間的状況に置かれているというべきかもしれない。そのため、社会を生き抜く望ましい人間的発達のために重要である適切な発達課題の履行にも多大な影響を与えている。

さて、これまで我が国における生活・生徒指導は、学習障害・問題行動の対処に主に視点がおかれてきた。これらを消極的生徒指導と呼ぶわけであるが、この消極的生徒指導は、安全確保の観点から現代社会においても重要な視点であることにはかわりはない。しかしながら、近年は問題行動の予防という視点から、心を育てる積極的生徒指導こそが、本来の生活・生徒指導のねらいであるということが定着してきつつあった。文部省の生徒指導の手引きによれば「生徒指導は学校教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものである。すなわち、生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない」²⁾としている。

ところが、文部科学省は問題行動の抑止効果の観点から、ゼロトレランス方式の導入の検討を始めた。これは、学校が規律と懲戒規定を設け、一切の例外を認めず違反者を例外なく処分する指導法³⁾のことである。これは、子どもの発達のプロセスの無理解にほかならない。そして、この方式は学校教育の教育活動の根底を支える生活・生徒指導の後退、すなわち人間陶冶の実践的理論・方法である生活・生徒指導の理念そのものの軽視である。

本稿では人間が成長・発達するプロセスの過程、主に子どもの発達特性と達成すべき発達課題、また望ましいパーソナリティ形成に必要な自己実現化への理論を考察することにより、現在の学校教育現場における生活・生徒指導の理念について、再検討を試みるものである。そして、現代の子どもの生活を知る上での一つの手がかりとなる基本的信頼感の意識傾向を調査結果に基づきみていきたい。

1. 生活・生徒指導とは

生活・生徒指導は学校教育における基本的且つ重要な教育の機能の一つである。文部省発行の、「児童の理解と指導」においても「学校教育は、一人一人の児童をして、その能力・適性・興味・関心などに即して、個人のもつ可能性を最大限に伸長させるとともに、発達段階に応じて、自己実現を図ることのできる資質や態度を育成することである。このことにかかわる重要な教育機能の一つが、生徒指導であり、生徒指導は、学校がその教育目標を達成するための重要な機能の一つであるといえる。」⁴⁾としている。

また、生徒指導の手引きでも「生徒指導とは、一人一人の個性の伸長をはかりながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の生徒の自己指導能力の育成を目指すものである。」⁵⁾と定義されている。

すなわち、生活・生徒指導は学校教育のあらゆる場面で機能しなければいけないものと位置づけられているのである。そして、子どもたちは、学校の中での様々な経験・体験を通して、場面に応じた考え、判断・決断・行動を学び、自己と他者にとって最も適切な行動を選択し実行できる力を身に付けていくのである。そして、学校はこれらの観点に十分に配慮しながら、より積極的な生徒指導の推進と問題行動等への適切な指導・援助をすすめていかなければならない。

生活・生徒指導は、すべての教育活動の根底に流れるものである。言い換えれば、学校教育の教育活動全体を通して、一人一人の子どもの個性の伸長を図ること、社会的な資質や能力及び態度を育成すること、自己実現化へむけての支援や援助をすること、を目的とした統合的な活動なのである。

2. 生活・生徒指導を支える人間観

教師が子どもたちに生活・生徒指導を行う過程において、その人間観がどのようなものであるかによって、指導の在り方が異なってくると考えられる。適切な指導・援助をするためには、その基盤としての人間観を明確にしていくことが重要となってくる。では、生活・生徒指導を支える人間観とは、いかなるものを指し示すのであろうか。

一般的に人間は、社会・文化的環境との関わりの中で、適切な学習・教育の過程を経て、幼児期、児童期、青年期といった個々に独自の発達の特性を持ちつつ発達していく。そして適

切な人間的体験、経験、行為などを通して、段階的に発達し、人間的な諸能力を形成していく。発達課題はそれぞれの時期にそれぞれの段階において達成することが期待されている課題であり、その課題の達成は、個人の社会的承認をもたらす、その後の課題遂行のための望ましい基盤をつくる。人間はすでにできあがったものとして生まれてくるものではない。人格的にも調和のとれた人間へと成長していくためには、本来の発達に則したそれぞれの発達段階を履行していかなければならない。

R. J. ハヴィガースト (R. J. Havighurst)⁶⁾ の発達課題をみてみたい。

- ①一般的な遊びに必要な身体的技術の学習
- ②身体に関する健全な態度の育成
- ③仲間同士うまくやっていくことの学習
- ④適切な性役割の学習
- ⑤読み、書き、計算などの基礎的技能の発達
- ⑥日常生活に必要な概念の発達
- ⑦良心・道徳性・価値観などの発達
- ⑧個人的自立の達成
- ⑨社会集団や諸制度に対する態度の発達

ハヴィガーストは、発達課題をそれぞれの発達段階において、学習すべき内容を示すものとする理論を構築した。上記のように彼の理論は現在の学校教育の現場においても非常に重要な教育的な枠組みであり、この枠組みを根底に生活・生徒指導の方法・原理が確立されていくことが重要になってくる。

このことから、生活・生徒指導を支える人間観は人間の発達課題を根底に子どもを理解することであると考えられる。そして、これらの視点をもとに、指導目標や指導内容が考えられることが重要であり、子ども一人一人の存在を主体的存在と位置づけていくものなのである。

3. 現代の子ども・青年の意識

今日、学校は様々な問題に直面している。それらの背景には複雑な要因（資質や特性、家庭環境等）が絡み合っていることが一因であるが、それまでの発達過程において、すでに達成していなければならなかった発達課題を適切に通過していないことから生起しているとみることできる。

E. H. エリクソン (E. H. Erikson)⁷⁾ はライフサイクルにおいて、発達の段階を8つに分類し、それぞれの発達段階と達成すべき課題及び自我の特質を相対する2つの心的状態であらわし、その上で獲得する課題について提示している。

- ①乳児期 基本的信頼対不信→希望
- ②早期児童期 自立性対恥と疑惑→意志力

- ③遊戯期 自発対罪悪感→目的
- ④学齡期 勤勉性対劣等感→自己効力感
- ⑤青年期 同一性対同一性混乱→忠誠心
- ⑥成人前期 親密性対孤独→愛
- ⑦成人期 生殖性対停滞性→世話
- ⑧老年期 自我の統合性対絶望→英知

彼のライフサイクル論の基本原理解⁸⁾は、自我はいくつかの発達段階における危機を乗り越えながら、自我同一性を達成していくことにある。彼は、リビドーの存在を認め、それが各器官に順次移行していくというフロイト理論をもとに、このリビドー的欲求の増大が自我の発達と内的統一性に関連し、社会的自己同一化の発達に欠かせないと主張している。そして、人間の発達⁹⁾は、幼児期から様々な内的葛藤・外的葛藤・危機に直面しながら、自我の発達にあらかじめ予定された課題（心理社会的危機）を設定していると考えられる。（自我はその段階の課題を達成しなければ、次の課題へ取り組むことができない。）発達課題を履行し、健康なパーソナリティを獲得するためには、それらの葛藤・危機を克服し、自己の内的統一性をはかりながら、個々の段階での課題を達成していくのである。

さて、これまでエリクソンのライフサイクル論について論じてきたが、彼が乳児期における発達課題に設定した『基本的信頼対不信→希望』は、基本的信頼が様々な経験を通して不信を上回った結果、希望を獲得していくということを意味している。そして、この基本的信頼は、人間が生きていくで必要不可欠な課題であり、この課題の達成の有無がその後の人生を左右するといっても過言ではない。

エリクソンは基本的信頼と不信の間の緊張は、人生の極めて初期にまでさかのぼる。その時期の健康な乳児は、頼りになる支えと反応を環境が与えてくれる中で絶えず育っていく信頼を通して、希望の源を発達させる¹⁰⁾と述べ、その重要性について指摘している。この基本的信頼は、人間が社会へ適応するための能力の基盤となりうるものである。なぜなら、健全なパーソナリティ形成には、人間を信頼する心がどうしても必要であるからだ。

では、現代の子どもの基本的信頼感は発達段階により、どのように変化するのであろうか。以下、現代の子ども・青年の意識傾向を探るため、質問紙調査を行い分析・検討を試みた。

4. 方法

調査に用いる質問紙としては、谷（1998）¹¹⁾の基本的信頼感尺度（11項目）をそのまま使用した。これは基本的信頼感の中心的な面に相当する「基本的信頼感」と、他者についての信頼感に相当する「対人的信頼感」の2つの下位尺度からなる測定尺度である。各項目の表現がどの程度調査対象者自身に当てはまるかという点に関し、1（全く当てはまらない）から5（とてもよく当てはまる）までの5段階評定を求め、全項目の評定値合計によって調査対象者がも

つ基本的信頼感の強さを測定することができる。

調査では、東日本地域に住む小学6年生、中学2年生、高校2年生、および大学生の男女計572名を対象に、無記名で質問紙への回答を求めた。なおそれぞれの対象者数および平均年齢は、小学生83名(11.86±0.31歳)、中学生88名(13.85±0.29歳)、高校生232名(16.85±0.28歳)、大学生169名(20.43±1.38歳)である。

5. 結果および考察

基本的信頼感の尺度合計得点の平均を図1に示した。なおここでは調査対象者群および男女別に平均を求めている。

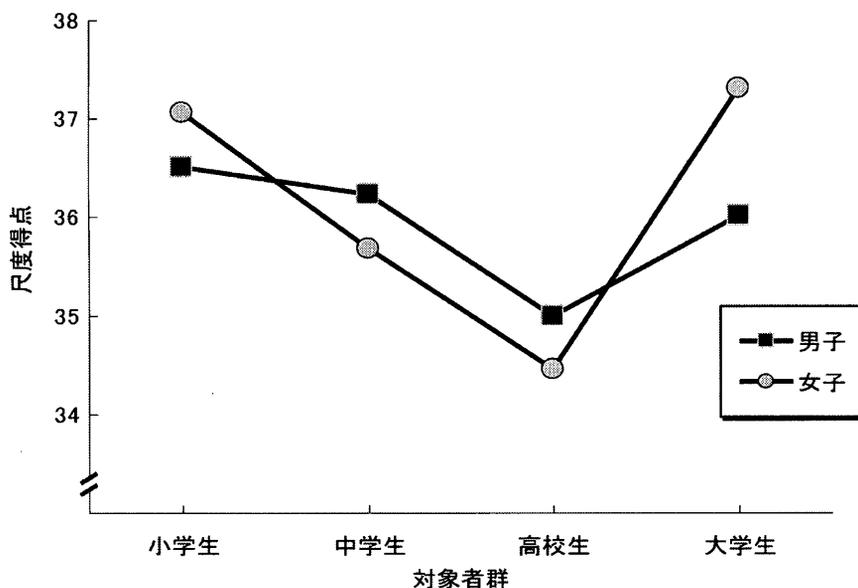


図1 基本的信頼感尺度の対象者群別平均得点

年齢および性別による基本的信頼感の差を検討するため、上記の尺度得点に関して、調査対象者群(小学生・中学生・高校生・大学生)および性別(男子・女子)をそれぞれ級間要因とする 4×2 の2元配置分散分析を行った。その結果、対象者群の主効果が有意であった $[F(3,564) = 4.395, p < .01]$ が、性別の主効果および交互作用は有意とならなかった $[F < 1]$ 。そこで対象者群の主効果に対する下位検定として多重比較を行った結果、小学生と高校生の間および高校生と大学生の間に有意差 $[p < .05]$ が見られた。

以上の結果から、基本的信頼感は発達段階の推移に従って変化しており、特に高等学校の2年次においては有意に落ち込んでいることが明らかになった。多重比較において中学生の対象者群に有意差が見られず、明確な結果は得られなかったが、図1からも分かるように、小学生から高校生までは基本的信頼感が低下していく傾向にあり、その後、再び上昇していくよう

ある。

なお男女差については、主効果および交互作用が有意ではないことから、特に認められない。

上記の結果をエリクソンのライフサイクルを中心に推察してみたい。高等学校の2年次に基本的信頼感が有意に落ち込んでいるのは、子どもたちが発達課題を達成するために最も葛藤し危機をむかえている状態なのではないかと考えられる。また、小学生から高校生までは基本的信頼感が低下していく傾向は、発達の速度が遅れる傾向にある現代社会では、中学生はエリクソンの主張する学齢期「勤勉性 対 劣等感」、高校生が青年期「同一性 対 同一性混乱」という心理・社会的危機の段階の時期にあると考えることができる。学齢期における「勤勉性 対 劣等感」は、例えば学校の中で、ルールを守り、適切な活動ができるということである。しかしながら、その一方で、物事をうまく成し遂げることができず意欲を失う経験から心理的に葛藤する。そして、これらの活動や体験を通して、子どもは成長し、自己効力感を獲得していく。とするならば、勤勉性と劣等感の間で葛藤するこの時期に他者への基本的信頼感が低下していくのは、自然なことと考えられる。なぜなら、劣等感是他者と自己の客観的比較から主観的に不適応感情を抱くことであり、強すぎる劣等感の問題行動の源泉ともなりうる。自己肯定と自己否定との狭間で心理的に葛藤している発達段階の途上では、他者（すなわち人間）への基本的信頼感が低下していくのは、当然のことと言えるであろう。

また、高校生は青年期に該当するが、個々の発達の速度に個人差があることから、学齢期の「勤勉性 対 劣等感」と青年期の「同一性 対 同一性混乱」が混在していると考えられることもできる。青年期は自己をとらえなおし、自己定義をはかり、自我同一性を達成していく段階であり、健康なパーソナリティの形成のために欠かすことのできない、人間形成における取り分け重要な時期である。そして、同一性混乱という最も心理的危機に陥りやすい時期でもある。エリクソン¹²⁾も人間の生涯のうちで最も不安定—危機に満ちた時期は青年期であると主張している。

つまり、高校生は青年期という最も心理的危機におちいる学齢期と青年期が混在し、内的・外的葛藤に直面しているため、高校2年次に基本的信頼感が有意に落ち込んでいると推察することができるのではないだろうか。以上、子ども・青年の意識傾向を探るため『基本的信頼感』の調査を検討し、基本的信頼感の推移、その背景や要因について考察を加えてきた。この結果を、現代の子ども・青年の基本的信頼感をどのように育てゆくのかという方法論への示唆が与えられていると考え、さらなる検証、検討を加えていくことが必要であろう。

また、この調査結果からも現代の子ども・青年の、基本的信頼感発達段階と密接な関係があるということがみてとれる。すなわち、人間が健全なパーソナリティ形成を達成していくためには、発達段階・発達課題の視点は最も重要な視点であるといえる。

高橋進¹³⁾も「様々な問題行動の発生を発達課題の観点からみれば、それはさまざまな発達課題の達成・習得の失敗や不十分さに起因すると見なすことができる。発達課題の達成・習得

を直接めざす開発的生徒指導を重視し、確実に推進していくことは、そのまま予防的対策にも実質的になっている。またそれは、すでになんらかの問題行動を有する子どもにおいては、その改善をより容易にたらしめることになるからである。」と発達課題の重要性について主張している。

このことから、現在の学校教育における生活・生徒指導は、本来の生活・生徒指導の理念にそって、今一度子ども一人一人の発達に目を向けながらその教育の実践、方法の理論を構築していくことが、とりわけ重要であると考えられるのである。

6. 自己実現化へむけて

自己実現は人間教育の大きなねらいであり、人間の本質の諸能力の発現という自己の欲求を高めていくことにある。

生徒指導の手引きに¹⁴⁾も「生徒指導は、人間の尊厳という考えに基づき、一人一人の生徒を常に自分自身として扱うことを基本とする。それは内在的な価値をもった個々の生徒の自己実現を助ける過程であり、人間性の最上の発達を目的するものである。」と定義されている。

A. H. マズロー (A. H. Maslow)¹⁵⁾ は、自己実現とは「自己の素質や才能、能力、可能性の使用と開発であり、自己の資質を十分に発揮し為し得る最大限のことをすることである。静止せず、到達しきっておらず、常により良い成熟に向かって動いている。この実現化のプロセスは、真の自己の発展あるいは発見、および実在している、あるいは潜在している能力の絶えざる発展を意味している」と自己実現化しつつある人間はすべて例外なく、自分の対外にある目標を立て、その何者かに従事し、専心し、具体的な目標というよりむしろ、本質的・究極的な価値の追究に専念していると述べている。

そして、自己実現をする人間は「心理的自由」を確保し、対立や葛藤のなかにあっても、自分自身の判断を下すことができるもので、いかなる環境におかれても、自分の感情や思考を偽ることなく、自然で率直な態度をもちあわせ、自己のもつ価値基準にしたがって行動できる人格のことを指している。このような「心理的自由」を確保できる態度や能力は自己実現化への一要素として欠かせない。

子どもが健全なパーソナリティを獲得するためには、様々な活動・体験を通して精神的諸能力を内在化させていくプロセスを経る。学校の中での人間関係、文化、集団、規則などから、子どもは、思考・認知・感情・欲求など人間の精神的諸能力を発達させていくことが大切である。このような活動・体験が稀薄且つ一面的であればあるほど、自己実現化は困難になってしまう。

また、自己実現は、社会や文化、または集団との関わりの中ではたされていかなければならない。これはT. プラメルドが主張する理論であり、自己実現を社会と文化との関わりに視点をいたものである。そして、自己をどう具現化するかということの方策として人間関係を教育の中心的課題とすえるものである。このように、適切で望ましい自己実現のためには、自

己実現の理論の本来の意味と、その意味の理解を配慮に入れながら、学校教育における教育理論の発展・応用が重要な観点となってくるであろう。

学校教育における生活・生徒指導は学校の中のあらゆる場面で展開する教育活動であり、各教科の根底に横断的に横たわるものである。そして、上述したように生徒指導の手引きにあるような生活・生徒指導の理念が今日においても重要な視点であるということは明らかであり、今日の状況を視野にいれた実践的方策を見いだしていかなければならない。

その手がかりとなりうるのが、今日的視点に立脚した、発達課題の理論であり、現代の子ども・青年の生活と意識の変容を理解していくことであると考え。なぜなら、学校教育の現場で指導する教師が発達課題を十分に理解し、客観的且つ学問的な洞察力をもって現代の子ども・青年を指導することが、自己実現へ導く過程へとつながっていくからである。

おわりに

現代における生活・生徒指導とは、単なる問題行動を持った生徒の指導にあたることだけではない。もちろん、学校生活に自己の価値や存在感を見い出せず、様々な問題行動を繰り返す子どもや不登校の克服に向けての柔軟で多様な対応の在り方を、子どもの立場に立って、考え、吟味し、取り組むことは必要である。

しかしながら、生活・生徒指導の本来の意味としての中心的課題は、子どもたちの、一人一人の発達の可能性を最大限に開花させ、自ら考え、判断し行動できる自己指導能力を培うことを目指すことである。そのためには、学校教育の現場で、子どもたちが自分に自信をもつことができる「自己肯定感」を体感できるような経験・体験を多く積み重ねることができ、かけがえのない大切な一人の人間としての存在を認め合い、他者に理解され、受容されていると感じることが大切になってくる。その過程において基本的信頼感が適切に育成され、このことを基盤に生きる意欲・希望をもち、積極的に自ら考え、決定し、挑戦し、達成感を味わうことが重要であろう。そして、子どもたちが自己と向き合い、内的・外的葛藤を繰り返しながらも、自らの力で考え自己を決定し主体的に自己を表現していくためには、教師がこれらの観点到配慮し、適切に援助をしていく視点を常に持ち続けていなければならない。

また、教師は個々の子どもたちの発達に則した指導に共感的な関わりを示し、人間対人間として子どもの心に響く、適切な指導に向けた意識改革を学校・教育全体で粘り強く行っていくことが重要である。それゆえ、一人一人の発達段階に応じた具体的な指導・援助の在り方を今一度見直し、本論で論じてきたような視点を手掛かりに、学校のすべての教育活動を支えるために、より弾力的な心のかよった、生活・生徒指導の実践的理論・方法を推し進めていくことが望ましい。

現代の子ども・青年の今日の状況をふまえた上で、生活・生徒指導の理念を再検討し、我々がその本質的な意味を再発見するとき、人間の発達を中核に据えた「生徒指導観」への変革が益々のぞまれていくのである。

註

- 1) 内閣府：青少年白書. 2004.
- 2) 文部省：中学校指導書教育課程一般編. 第一法規, 1989, p.90.
- 3) 毎日新聞：2005.10.13.
- 4) 文部省編：児童の理解と指導. 1982, p.1.
- 5) 文部省編：生徒指導の手引き（改訂版）. 1981, pp.2-4.
- 6) R. J. Havighurst：Human development and education. Longmans, green & Co, INC. New York. 1953.（荘司雅子監訳）人間の発達課題と教育. 玉川大学出版部, 1955, pp.47-52.
- 7)～9) E. H. Erikson：Identity—Youth and Crisis. Norton, 1969.
- 10) J. M. Erikson, E. H. Erikson & H. Q. Kivnick：Vital involvement in old age. New York, W. W. Norton.,（朝長正憲・朝長梨枝子訳）老年期—生き生きしたかわりあい. みすず書房, 1990.
- 11) 谷冬彦：青年期における基本的信頼感と時間的展望. 発達心理学研究, 9, 1998, pp.35-44.
- 12) E. H. Erikson：Identity—Youth and Crisis. Norton, 1969.
- 13) 高橋進監修：小学校生徒指導の実践. 光文書院, 1986, pp.191-192.
- 14) 文部省編：生徒指導の手引き（改訂版）. 1981, p.11.
- 15) A. H. Maslow：（上田吉一訳）自己実現の心理. 誠心書房, 1976, p.22.

参考文献

- 1) 佐々木正昭：生徒指導の根本問題—新しい精神主義に基づく学校共同体の構築. 日本図書センター, 2004.
- 2) 岩本・浪本（編）：資料 生徒指導を考える. 北樹出版, 2005