

児童期から思春期にかけて育てたい心の機能 —発達課題についての教育心理学的考察—

假屋園昭彦¹

(2023年11月15日 受理)

Perspectives on the Function of Mind from Childhood until Adolescence: An Educational Psychological Study of Developmental Tasks

KARIYAZONO Akihiko

要約

本論考は筆者が2009年から2021年まで担当した教員免許状更新講習の講義および心の発達に関する講演をまとめた内容になっている。内容は筆者がこども園から小中高校でのスクールカウンセラー、校内職員研修、教育相談、鹿児島大学教育学部附属小学校校長の業務のなかでの経験をもとに、まとめた考察として整理したものである。心の諸機能の発達の機序および心の諸機能が発達するために児童期から思春期にかけて必要な経験を発達課題という視点を軸に考察した。本論考は小中学校の教師、そして保護者に考えてもらいたいメッセージとして執筆した。同時に教師、保護者が自らの教育観を作り上げる土台として本論考を活用していただくことを願っている。

キーワード：児童期, 思春期, 発達課題, 心の機能, 行動と心

1. はじめに：心の機能の育ち方

本論考は「児童期から思春期にかけてどのような心の機能を育てる必要があるのか」を整理した内容になっている。本論考の内容は、筆者が2009年から2021年まで担当した教員免許状更新講習および教員と保護者向けの講演で紹介してきたものである。したがって本論考の内容は、小中学校の教師および保護者に知っておいてほしい筆者からのメッセージである。

(1) 発達課題

心理学では、人間の生涯を、乳児期、幼児期、児童期、思春期、青年期、成人期、老年期というように発達段階ごとに分けて考えている。そしてこれらの各発達段階において人が身に付けていか

¹ 鹿児島大学法文教育学域 教育学系 教授

ねばならない心の機能を発達課題と呼ぶ。ここでいう心の機能とは、たとえば忍耐力、自制心、やり抜く力といった心もっている力をさす。

発達課題は、時間の経過にしたがって自然と身に付くものではない。経験しておくべきときに、経験しておくべきことを経験してはじめて発達課題が身に付く。経験しておくべきときに、経験しておくべきことを経験せずに、5年、10年が経過してしまうと、発達段階に相応しい中身が身に付かないまま成長してしまうことになる。経験をとおして発達課題を身に付け、身に付けた発達課題が心の機能となる。

特に乳幼児期、児童期の発達課題は重要である。人は乳幼児期、児童期に身に付けた発達課題を土台として、思春期以降の発達課題を身に付けていく。したがって乳幼児期、児童期の発達課題の習得が不十分だった場合、以降の発達課題を乗り越え、身に付けていくことが困難になる。

小中学校の教師と保護者には、本論考で示す発達課題を指標として児童生徒やわが子の発達段階を捉える力を養ってほしい。いわば発達段階を見立てる力を養ってほしい。本論考はこうした筆者の願いを込めて執筆された。したがって本論考で示された発達課題を指標として「できていること」「できていないこと」を見立て、「できていないこと」が「できる」ようになるために必要な経験は何かを考えてほしい。

(2) 心の機能の育ち方

先に心の機能の例として、忍耐力、自制心、やり抜く力を挙げた。ここでこれらの心の機能の育ち方を紹介する。先述のように経験をとおして発達課題を身に付け、身に付けた発達課題が心の機能となる。この過程を、忍耐力を例にして考えてみよう。心の機能はほっておいても自然に身に付くものではない。心の機能は必要に迫られて、実際に使ってはじめて身に付き発達する。したがって忍耐力を身に付けようとするならば、実際に我慢する経験が必要である。我慢したことがないのであれば忍耐力も身に付かないだろう。我慢するという経験をとおしてはじめて忍耐力が身に付くと言えよう。すなわち忍耐力を使う経験が必要なのである。心の機能を使うという経験が必要なのである。

これらの点を踏まえたうえで、さらに次の点が重要になる。すなわち、「使う必要のない心の機能」や「なくても生きていくことができる心の機能」は発達しないという点である。忍耐力で考えると、忍耐力を使わねばならない場面が必要なのである。すなわち特定の心の機能を身に付けさせたいのであれば、その心の機能を使う場面を周囲が提供する必要がある。ここに教育の必要性があると言えよう。したがって保護者はわが子に身に付けさせたい心の機能を考え、そのために必要な経験を考え、その経験をもつことができる場面を自覚的に設定する必要がある。このことを保護者に気づいてもらう必要がある。

(3) 行動をとおして心を育てる：心の機能は行動をとおして育つ

心の機能は経験をとおしてはじめて身に付く。経験とはすなわち行動である。本論考の基本姿勢は「児童期と思春期は行動をとおして心を育てる」である。大人であれば、心だけに直接働きかけ

ることも有効であろう。しかし小中学生の場合、大人より経験が少ないので、実際に行動することをおして心を育てることが重要であろう。

この点について、スポンヴィルという哲学者は「私たちがよくふるまえるようになるのは、実際によくふるまうことをつうじてであり、現実態が可能態に先行する」と述べている（スポンヴィル，2010）。これは「なにかが可能になるためには、現実がすでになければならない」という意味である。ここでスポンヴィルが述べている「現実」という言葉は、実際に行動をとおした経験という意味である。

上述のように本論考では「心の機能は実際に行動してはじめて育つ。行動が心を育てる」という基本姿勢のもと、以下に児童期から思春期に育てたい心の機能を紹介する。

2. 不快体験を快体験に変える心の機能

(1) 不快体験を快体験に変える経験の必要性

不快な体験を自ら行動し、工夫して快体験に変える経験が必要である。快体験ばかりだと不快体験への対応の仕方を学習することができない。不快体験を快体験に変えるための行動と工夫をする経験が現実感覚を育てる。不快体験を快体験へと変える経験が不十分だと、不快体験を一方向的に拒否するか、不快体験から逃げるだけになってしまう。

自らの行動と工夫によって不快体験を快体験に変える経験が不十分だと、自分の境遇を「周囲のせい」にしてしまう傾向が生じやすい。「周囲が自分のために動くべきだ」という発想に陥りやすくなる。すなわち「自分が行動して現実を変える」という発想が生じにくくなる。

たとえば「友達が自分のところに来てくれないから学校がつまらない」という気持ちをもつ児童生徒がいるとする。このような気持ちがあるならば、自分が行動して現実を変えるための工夫をすればよい。しかし「友達が来てくれない」という気持ちだと自分が行動するという発想にはなりにくい。このような気持ちは不快体験を快体験に変えるという経験の乏しさから生まれる。

(2) 不快体験を快体験に変える心の機能を身に付けるためには

不快体験を快体験に変える心の機能を身に付けるために、保護者の立場から以下の点を心がけてみてほしい。すなわち「親としてよかれと思って何でも先回りしてお膳立てしてあげるのではなく、わが子のレベルに合った適度な負荷を経験させる」のである。「転ばぬ先の杖」を親がわが子に提供するのではなく、「転んだ後の起き上がり方」を学んでもらうのである。

そのうえで、「何をどこまでわが子に任せて、どこから助けてあげるか」を親がよく考えるのである。すなわち「干渉、介入、援助の時期と程度」を考えるのである。親からわが子への援助と愛情は、わが子の成長段階によって異なる。幼児期と同じ援助と愛情を思春期、青年期のわが子に与える必要はないと言えよう。

「わが子が苦手な活動はさせないでほしいと学校側に訴える保護者」のケースも見受けられる。このケースはわが子の限界を親が決めてしまっていると言える。しかし先述のように、実際に行動

しなければできるようにならない。

わが子に行動してもらおう際、保護者は以下の点に注意するとよい。すなわち、最初からわが子に完全を求めないことである。わが子には、不完全でもよいので少しずつ実際に行動してもらおうとよい。不完全を重ねると少しずつ完全に近づく。練習の意味で不完全を重ねてみよう。

3. けじめをつける心の機能

けじめをつける心の機能とは、自分でけじめをつけることができるかどうかを意味する。けじめには多くの種類がある。以下の内容がけじめの種類として挙げられる。すなわち、時間、人間関係、金銭、服装、言葉遣い、公私、善悪といった内容である。これらのけじめをつけることができるということが心の機能となる。

児童生徒にけじめをつける心の機能を育てるために必要なことは、家庭の中でけじめが機能しているかどうかである。家庭の中でけじめが機能していれば、児童生徒もけじめのある生活を経験することができる。その結果、けじめをつける心の機能が育つ。心の機能は実際に行動してはじめて育つ。行動が心を育てるのだ。

4. 現実のルールに沿って動く心の機能

現実のルールとは「何かを達成するためには何かを我慢しなければならない」「何かを得るためには何かを我慢しなければならない」「何かを得るためには、何かをあきらめなければならない」という内容である。また「あれもほしい、これもほしい」「あれは嫌、これは嫌」とはならないというルールである。

学校は世の中の一部である。したがって児童生徒も現実のルールのなかで生活しなければならない。児童生徒は学力を身に付けるために我慢して授業を受けている。学力を身に付けるために遊びを我慢している。こうした行動を可能にするのが、現実のルールに沿って動く心の機能である。

これらの点を保護者が十分理解しておく必要がある。学校は社会に出てから、社会で自立していくための力を養う場所だ。したがって社会で自立していくために必要な力を家庭と学校で身に付けなければならない。この力が心の機能なのである。したがって保護者には「社会で生き抜くために必要な心の機能は何か、その心の機能を育てるためには、わが子にどんな環境で、何を体験させることが必要なのか」を考えてもらう必要がある。

5. 暮らしを組み立てる心の機能

暮らしを組み立てるとは「けじめをつけることによって自分の一日の活動を組み立てる」「毎日を計画的に過ごし、自分の一週間を組み立てる」という意味である。夏休みや冬休み前の終業式に先生が児童生徒に「休み中は毎日を計画的に過ごしましょう」という話をする。学校に通っている期間は一日の組み立ては学校が行ってくれる。学校が児童生徒の行動にけじめをつけてくれる。しか

し夏休みや冬休み期間は、児童生徒が家庭で一日を組み立てる必要がある。この経験を家庭のなかで保護者がわが子にもたせる必要がある。

自分の一日、自分の一週間を組み立てる心の機能は次第に、目標に向かって計画的に過ごす心の機能に結実する。数年先、一年先を見据えて、長期的なスパンを考えて日々を計画的に過ごす心の機能に結実する。

6. 自律という心の機能：規範に沿った行動をとることから自律という心の機能が生じる

(1) 規範の機能：行動を育てる

先述のように、心の機能はほっておいても自然に育つのではなく、必要なときに、必要な経験をもちことによって育つ。規範と秩序に沿った行動をとることから育つ心の機能を以下に紹介する。規範というと一般的には、行動を制限し、制約するイメージがあるかもしれない。しかし実際は逆で、規範には行動を育てる働きがある。規範に沿った行動をとることによって、その行動ができるようになる。例えば「早寝、早起き、朝ご飯」という規範に沿った行動をとることをとおして、これらの行動が可能になる。冒頭に紹介したスポンヴィルの見解のように、実際にやってみないとできるようにはならない。同時に規範に沿った行動をとることによって、規範を守ろうという心が育つ。

(2) 他律から自律へ

自律という心の機能は、ほっておいても自然に育つのではない。自律という心の機能が育つためには、他律を経験しておくことが必要なのである。規範に沿った行動をとるということは他者から律してもらうという他律の時代である。他者から律してもらうという他律の時代に、子は自分に枠（規範）をはめるという体験をもつ。この体験によって子は「自分に枠をはめる」という「律する力」を身に付ける。その結果「自分で自分に枠をはめる」という自律の機能が育つ。ここに他律の時代の意味がある。このように自律という心の機能が育つためには他律の時代を経験しておく必要がある。

幼稚でだらしなく、自分で自分に枠をはめることができない子は、他律経験が不十分である。他律の時代をしっかりと経験しておかないと、いつまでも「自分を自分で律する自律という心の機能」が身に付かない。保護者のなかには学校には規則が多いと感じる方も見受けられる。しかし保護者にはこうした規範の役割を知ってもらいたい。

7. 意欲と行動の関係について：行動から意欲へ

これまで筆者は保護者と教師を対象とした研修と講演の講師を務めてきた。こうした筆者の経験では、保護者と教師からの質問で非常に多いのが「どうしたらやる気が出るのか」という内容である。すなわち意欲に関する質問を保護者から非常に多く受ける。例えばやる気に関する典型的なやりとりは「やる気が出ないので勉強はしません」「いつになったらやる気が出るのですか」「わかりません」といった内容である。本論考では行動という面から心の機能を捉えている。そこで意欲と

いう心の機能を行動面から考えてみよう。

勉強や練習など、特定の行動を安定して継続したい場合、心にこだわらない方がよい。これを意欲と行動の関係で考えてみよう。通常は「意欲から行動へ」という順番で、意欲が先で行動が後にくるというイメージがあるかもしれない。これは「意欲から行動へ」という道筋である。一方でこの道筋とは逆の「行動から意欲へ」という道筋がある。これは行動から意欲が立ち現われてくるといふ考え方である。

「行動から意欲へ」という道筋は、「最初は意欲がなくても行動していくうちに次第に意欲が出てくる。よって物事を始める際には意欲の有無にこだわる必要はない」といふ考え方である。これは心よりも行動を重視した考え方だと言える。

特定の行動を安定して継続したい場合は、心よりも行動を重視する方がよい。その理由は、心は不安定で変わりやすく斑（むら）があるからである。こうした心の特徴によって、心を拠りどころにした場合、行動が安定しなくなるのである。そこで心の状態にかかわらず行動に取り組む方が特定の行動を安定して継続できる。

8. 心と行動の関係：動くこと（行動）の意味と動き方

(1) 動くことの意味

意欲はあってもなくてもまず動くことが重要である。動けば現実が変わる。現実が変われば気持ちも変わる。あれこれ思案して気持ちを変える方法もある。一方で実際に動いて現実を変えることで気持ちを変える方法がある。考えているだけでは現実是不変である。特に思春期は悩むことも多い。悩むのはよい。しかし、何もしないで悩むのではなく、動きながら悩むことを心がけてみよう。実際に動いてはじめて見えてくるものがたくさんある。考えているだけでは見えてこない。

弱いから動けないのではない。動かないから弱いままなのだ。動けば必ず何かが変わる。動けば必ず何かは身に付く。動くことによってはじめて強くなることができる。

作家の宇野千代さんはその著書「行動することが生きることである」(1988)のなかで「人間の考えることはその行動によって引き出されることが多い」と述べ、「行動が思考を引き出す」と表現している。またマルクスとエンゲルスによる有名な著書である「ドイツ・イデオロギー」(2005)にも「意識が生活を規定するのではなく、生活が意識を規定する」といふ考えが述べられている。

(2) 動き方：いかにして動くか

次に動き方のポイントについて述べる。動き、行動する際に心がけておくべきことは、第一に、何かを始める際にすべての条件が整っていることはないという点である。すべての条件が整い、機が熟するのを待つ。しかし、そんな状況を待っていたらいつまでも何も始めることはできない。始める際にすべての条件が整っていることにこだわる必要はない。始める際にすべての条件が整っていることはない。考えすぎる人は完全主義者が多い。先述のように、不完全でも不完全を重ねていくことによって完全に近づく。すべての条件が整わないと動けない人は、結局、動かないままで終

わる。

第二に、動きながら修正するということである。動く前から完璧な計画を立てることはできない。計画は粗でよいのでまず動いてみる。事前に先の先まではわからない。実際に動いてはじめて見えてくる。動きながら見えてきたことに対して、その都度、柔軟に自分の行動を修正する。現実はその繰り返しである。拙速にも効用がある。考えてばかりだと堂々巡りで終わる。

(3) 「平然とした振りをすること」の意味：やせ我慢の効用

心の内面をすべて言動に表す必要はない。たとえ心が乱れていたとしてもそれを表情や行動に表すことなく平然とした振りをしておくのである。苦しいときに苦しい顔をしていたら本当に苦しくなる。苦しくても平然としている方がよい。たとえ苦しくても平然とした振りをしていれば次第に平然と乗り越えられるようになる。

そもそも悩みや苦しみを特別なことだと受け止めるから苦しくなる。悩みや苦しみがあるのが当然だと考えると平然と乗り越えられるようになる。悩みや苦しみを前提にして生きていくと平然と乗り越えられるようになる。

乗り越えようとするたびに「のたうち回って」いたら、「のたうち回らないと」本当に乗り越えられなくなってしまう。最初はやせ我慢でよい。やせ我慢を続けていくと本当に我慢できるようになる。心は乱れていても、行動面は泰然自若の振りをしていればよい。すると次第に本当に動じることなく、浮足立つことなく、うろたえることなく、平然としていられるようになる。これも行動から心へのアプローチになる。

9. 抽象と具象を往還する心の機能

抽象と具象を往還する心の機能には、抽象的な原理原則を具体的場面にあてはめて考える心の機能、そして具体的場面を抽象化して大局的俯瞰的視点で考える心の機能の二種類がある。

(1) 抽象から具象へ働く心の機能

まず抽象的な原理原則を具体的場面にあてはめて考える心の機能について紹介する。典型的な例として学校の校訓が挙げられる。校訓は通常「誠実」「勇気」「信頼」といった抽象概念で表現される。するとこうした抽象的な原理原則を具体的場面に生かすとしたら、どう行動すればよいのかを自分で判断し、考え出す心の機能が必要である。こうした心の機能が育つと、たとえば「この場面での誠実な振る舞いとはどう動くことだろうか」ということを自分で考えることができる。

こうした心の機能が育っていない場合、自分で自主的に主体的に判断し、柔軟に対応することができない。したがって個々のケースを逐一想定した指示をもらわないと自分で動くことができなくなる。「こういう場合はこう動く」「こんなことが起きたらこう動く」という具体的な指示をもらわないと自分で考えて動くことができない。すなわち自主的で主体的な判断力が育たないのだ。

こうした心の機能の育成のためには、抽象的な原理原則だけを与えて、それを規準にして具体的な場面で自分で判断し、行動する練習が必要である。その際必要なことは保護者に「本人に任せる

度量」が必要だという点である。本人に失敗をさせる度量が必要なのだ。失敗が赦されないと思考停止になってしまい、自分で判断しようとする意志がなくなる。

(2) 具象から抽象に向かう心の機能

次に具体的場면을抽象化して大局的俯瞰的視点で捉える心の機能について紹介する。こうした心の機能が育っていると、眼前の目に見える具体的現象の背景にある暗黙的なメッセージや目に見える現象を生み出し支配している機序を汲み取ることができるようになる。さらに複数の場面に共通し通底する意味を浮き彫りにすることができるようになる。メタ認知の機能はこうした心の機能に相当する。こうした心の機能を育むためには、目の前の具体的現象の意味と機序を考える練習をするとよい。

10. 恥と失敗と傷つきから立ち直る心の機能

恥と失敗と傷つきに対処する心の機能は、小学校高学年から思春期にかけて重要になる。近年の児童生徒の特徴は、ちょっとした恥や失敗を致命傷だと思い込んでしまうところにある。恥、失敗、傷つきを経験する意味は「失敗しても大丈夫だった」「傷ついても立ち直ることができた」という経験をもつところにある。こうした経験をもつことによって「このくらいは大丈夫だ」「このくらいは自分で立ち直ることができる」と自分で自分に言い聞かせ、立ち直ることができるようになる。どの程度なら大丈夫かが自分でわかるようになる。児童生徒が恥や失敗を恐れる理由は「どこまでは大丈夫で、どこまでは大丈夫ではないか」というラインが自分でわからないからである。「どこまでが大丈夫で、どこまでが大丈夫でないか」がわかると、ラインの限界をわきまえるようになる。したがって他者にも致命傷を与えるような言動はとらなくなる。

恥や失敗、傷つきに自分で対処して立ち直る心の機能は、近年、レジリエンス（精神的回復力）という用語で注目されている。自分の恥、失敗、傷つきから立ち直る術を児童生徒が意識して身に付ける必要がある、そして今後必要になるのは、立ち直り方の指導なのではないだろうか。すなわち、先述のように「転ばぬ先の杖」ではなく「転んだ後の起き上がり方」の指導である。

11. 自己効力感という心の機能

「自分はやればできる存在なのか」「いくらやってもできない存在なのか」という自分の能力についての確信の程度を自己効力感と呼ぶ。学校で児童生徒が学ぶものは、理科や数学といった教科の知識だけではない。児童生徒は教科の知識と同時に自己効力感を身に付けていく。自己効力感は小学校低学年の頃は大きな差がないが、学年進行につれて次第に差が生じてくる。中学に入り、苦手な教科ができてくると、マイナスの自己効力感が出来上がってしまい、苦手教科に対しては最初からあきらめムードになってしまう。

(1) 「経験による学習」によって身に付く自己効力感

重要なことは、自己効力感を経験によって学習されるということである。したがって児童生徒

とその保護者には、目先の結果だけに振り回されるのではなく、結果を一つの経験として、そこから何を学び取るかという視点を身に付けてもらう必要がある。

(2) 何のための自己効力感か

自己効力感とは自己肯定感につながり、最終的には自分への誇り（矜持）に結実する。自分への誇りをもつとどうなるのか。自分で自分を律することができるようになる。自律という心の機能が育つのである。自律の心をもつと自分で自分の価値を下げるような行動はとらなくなる。なぜなら、自分の中に行動の判断規準ができ、その判断規準に自信をもつことができるようになるからである。したがって「みんながやっているから」とか「誰も見ていないから」といった周囲の状況によって自分の行動が左右されなくなる。すなわち自己効力感から自己肯定感へ、そして自分への誇り（矜持）へ、そして自律という道筋になる。

(3) 自己効力感の育て方：自己評価が育つしくみ（機序）

自己効力感とは自分自身への自己評価をとおして形成される。この自己評価は児童生徒自身にとって重要な他者からの評価をとおして形成される。重要な他者とは教師と保護者である。したがって児童生徒の自己効力感には教師と保護者の評価のあり方が重大な影響を与える。

自己効力感と自己評価を育てるためには教師と保護者が評価の方法を学んでおく必要がある。評価の方法として重要なことは、評価の物差し（指標）をたくさんもっておくことである。なぜなら、児童生徒は自分が受けた評価の物差しを学習し、これを自らの自己評価の物差しとするからである。もし児童生徒が、自身もっていない物差しで周囲から評価を受けた場合、児童生徒はその物差しを新たに学習する。したがって周囲から多くの物差しで評価を受けると、児童生徒自身もそれだけ多くの物差しで自分を評価できるようになる。このように他者からの評価の物差しをとおして児童生徒は自らへの評価の物差しを増やしていく。自己評価はこのようなくみ（機序）で育つ。したがって教師と保護者ができるだけ多くの評価の物差しをもっておくことが必要になる。教師と保護者は結果以上に大切なことは何かを常に考えておく必要がある。

12. コミュニケーション・スキル

ここでのコミュニケーション・スキルとは「挨拶」「お礼」「お詫び」「仲直りの仕方」「仲間入りの仕方」「謝り方」といった内容になる。こうしたコミュニケーション・スキルは学習されるものであって自然と身に付くものではない。したがってこれらのコミュニケーション・スキルを学習させるための意識的な取り組みが必要である。

コミュニケーション・スキルとは、人間関係における行動の型である。この型は人間関係のルールである。この型を踏まえておけば人間関係のルールを逸脱することはない。すなわち他者が自分に対して反感や怒りを抱くことも少なくなる。そのため人間関係上のトラブルも少なくなる。

たとえば怒りについて考えてみよう。人は迷惑をかけられたこと自体に怒るのではない。迷惑をかけても「一言もなかった」ことに怒るのである。正直に面と向かって「お詫び」をすれば、それ

ほど怒ることはない。

コミュニケーション・スキルの機能について筆者は、「行動をとおして心を育てる」立場から次のように考えている。この考えを、筆者が勤務する大学の附属小学校校長を務めていたときに児童へ紹介したことがある。そのときの話を紹介する。挨拶を例にした話であった。挨拶には他者への敬意を表する礼儀としての機能がある。挨拶にはこの機能以外に次のような機能がある。すなわち「自分が嫌っている相手にも挨拶をしてみよう。無理して笑顔を作ってみよう。すると心が和む。嫌いだからといって無視するとますます嫌いになり、気持ちも不機嫌になる。心が和むから笑顔になる場合はもちろんある。一方で逆もある。笑顔を作ることによって心が和むのである。心が元気だから明るい挨拶ができる場合がある。一方で逆もある。たとえ心が沈んでいても明るく挨拶をすることによって心が元気になる」。この話は本論考で一貫して主張している「行動をとおして心を育てる」ための具体例の一つである。

次に「言葉と心」の関係についての話を児童に行った。『心のありようが言葉に表れる』という考え方があある。一方で『言葉が心を育てる』こともまた真実である。言葉で心を律していく。言葉で乱れた心を整える」のである。基本的に私たちの思考は言葉で展開する。すなわち「心とは言葉である」と言ってもよい。したがって自分に言い聞かせた言葉がそのまま心のありようになる。たとえば「落ち着いて行動しよう」と自分に言い聞かせたならば、いま心の中では「落ち着いて行動しよう」と思っていることになる。したがって児童生徒には「心を落ち着かせる言葉」「心を育てる言葉」を学習させる必要がある。言葉を発することを行動と捉えるならば、この話も「行動をとおして心を育てる」「行動が心を育てる」方法の具体例の一つとなる。

1.3. 礼儀

礼儀とは行動の型、作法、威儀である。礼儀の習得は重要な発達課題の一つとなる。行動の型としての礼儀を身に付けることによって心を育てることができる。以下に礼儀の機能を示す。礼儀の機能は三種類ある。第一に対相手、第二に対自分、第三に対共同体である。

(1) 対相手

礼儀は、相手の存在を認め、相手に敬意を払い、相手の立場と気持ちを尊重する姿勢である。また自分は相手に対して危険な存在ではなく、安心できる相手であることを伝えるメッセージである。

(2) 対自分：行動が心を育てる

自分で自分の乱れた心を制するために礼儀作法がある。心を制する方法は二種類ある。一つ目は「心を以て心を制する」、二つ目が「礼をもって心を制する」方法である(小島, 1992)。二つ目の方法は、「行為(立ち居振る舞い)を整えていくことを通して心を整えていく」ことを意味する。すなわち「外を正していけば内にもそれに相応しい心が醸成される」という考えである。行為という立ち居振る舞いを整えていけば心も落ち着く。行動が心を制するという意味である。

礼の機能は、礼という行動をとおして自分で自分の心を制するところにある。この考えは、江戸

時代の儒学に土台をもつ。江戸時代の儒学者である山鹿素行、荻生徂徠、本居宣長の考え方である。これは「行動（実践）をとおして道德心を養う」という考えである。この考えは本論考の基本方向である「行動から心へ」「行動が心を育てる」と合致する。この考えの逆方向をとると「まず先に道德心を養ってから次に行動（実践）に移す」となる。何も行動せずに道德心だけを養うことは困難ではないか。

「行為（立ち居振る舞い）を整えていくことを通して心を整えていく」方針は、江戸時代の儒学者である貝原益軒の著書「和俗童子訓」（1991）の中の次の言葉にも表れている。すなわち「礼あれば心もまた定まりやすし」である。筆者はこの言葉の意味を「人の心は、脆くて、弱くて、斑（むら）があつて、変わりやすい。したがって礼という型をとおして行動を整えることによって不安定で乱れた心を整えることができる」と捉えている。ここには行動が心を整えるという発想があると考えられる。

（3）対共同体

礼儀は身体動作である。この身体動作に意味を付与し、記号化したものが礼儀である。お辞儀や正座、学校での儀式的行事場面での身体動作には日本特有の意味が付与されている。この特定の身体動作と意味の結びつきが礼儀となる。身体動作に与える意味は各共同体に特有である。すなわち国や地域、文化の違いによって身体動作に付与される意味が異なる。

このことから礼儀を身に付けるということは、「特定の身体動作と意味の結びつき」そして「特定の身体動作と価値観の結びつき」を共同体のメンバーと共有することであると言えよう。すなわち礼儀を身に付けるということは、他者との意味と価値観の共有、すなわち他者と紐帯をもつことであり、このことによって共同体のメンバーになるということである。つまり礼儀を身に付けるということは共同体の一員になることを意味する。礼儀の機能は児童生徒を共同体の一員に育てるところにある。すなわち特定の共同体のアイデンティティの形成にある。

1 4. 中心性の感覚からの脱却

乳児期は自分が中心の時代である。このとき中心性の感覚を学習する。これを乳児的万能感の時代、ファンタジーの時代と呼ぶ。児童期の発達課題は「中心は自分である」「自分の欲求は通る」といった中心性の感覚や乳児的万能感を脱却して自分が中心ではない世界を経験することである。自分が中心ではない世界でリアリティーの感覚を学習してもらうことである。ファンタジーの時代からリアリティーの時代への移行が児童期以降の発達課題となる。

自分が中心ではない世界を経験はまず家族の中から始まる。家族内での中心的立場を脱却してもらうのである。家族全体の中で自分が中心なのではなく、全体の一部としての自分のポジションに気づいてもらう経験が必要である。すなわち自分の分を知る経験をもってもらうのである。家族には子ども以外の中心が必要である。いつまでも子どもが中心であれば、子どもは「自分が中心だ」という感覚を持ち続けて成長してしまう。

子どもが成長し思春期になり中学に入ると、自分が中心ではない世界に投げ込まれる。同年齢の雑多な集団に投げ込まれ、種々の能力を競わされる。これは「自分が中心ではない世界」「思い通りにいかない世界」「できない自分がある世界」を経験するということである。自分が中心だという感覚をもったまま中学に入ると、こうした世界と折り合いをつけ、こなしていくことが困難になる。なぜなら「できない自分、思い通りにならない世界」を経験することなく思春期の世界に入ってしまうことになるからである。

本論考の「2. 不快体験を快体験に変える心の機能」で述べたように、幼児期、児童期から「自分の思い通りにならない世界」を経験させ、思い通りにならない世界のなかでの折り合いのつけ方、対応の仕方を学習させる必要がある。

15. おわりにあたって

以上、本論考では教師、保護者向けのメッセージとして児童期から思春期にかけての発達課題を整理した。本論考の目的は「はじめに」の項で紹介したように、教師と保護者に児童生徒およびわが子の発達段階を見立てる力を身に付けてもらうところにある。そのうえで児童生徒とわが子に経験させたい内容を考えてもらうところにある。

さいごに本論考で示した発達課題は、あくまで大筋であってこのとおりに進まなければならないというものではない。当然、発達や成熟度には個人差があり、経験や環境からの影響の受け方も個人による違いがある。こうした点を十分考慮したうえで児童生徒とわが子に対応してもらいたい。

引用文献

- アンドレ・コント・スポンヴィル (2010) 哲学 (小須田健・照屋祐美子・コリーヌカンタン (訳))
白水社
- 貝原益軒 (1999) ワイド版岩波文庫 養生訓・和俗童子訓 岩波書店
- 小島康敬 (1992) 近世日本思想史における「心」と「形」—本居宣長と「型」・宣長論への助走—
源了圓 (編) 型と日本文化 創文社
- マルクス/エンゲルス (2005) ワイド版岩波文庫 ドイツ・イデオロギー 岩波書店
- 宇野千代 (1988) 行動することが生きることである 海竜社