

て他集団と対立・反目し合ったり(例えば男女のグループに分かれて言い争うこと)、集団内に自分達でルールを設けることで、集団を成立させるためには他者と協力し合い、我慢しなければならない場面があることを学ぶ。また、この頃は大人に対する興味や関心から、仲間と一緒に教師を評価し、時には反抗的な態度になることもある。この特徴は、将来の自分の目指す大人像や目標とも関わり、また自立心を育むことにもつながるものと考えられよう。最近では、Harris (1995) による集団社会化理論 (Group Socialization Theory) により、仲間集団が子どものパーソナリティの発達に対しても重要な存在として考えられるようになっている。

こうしたギャング集団の特徴を測定できるものではないが、これまで、子ども同士で構成される集団の研究にはソシオメトリック・テストが使われてきた。このテストは、集団内の個々人の関係性や地位などを測定し、彼らが属する集団の特性(集団の階層性、分裂性、差別など)

を知るという評価方法である。例えば、ある学級のクラスメイト全員に、クラスの中で自分が一緒に遊びたい人、遊びたくない人、好きな人、嫌いな人などを尋ね、回答を集計して子どもの人気やクラスでの地位を調べる。しかし、このテストでは、回答者に遊びたくない人や嫌いな人を改めて意識させ、特定させるために名前等を書かせるなど、彼らの心的状態を不安定にさせる要素が大きい。そのため、このテストを使用する際には、十分なインフォームド・コンセントと子ども達へのアフター・ケアに配慮しなければならない。

学齢期における仲間・友人関係を評価するものとしては、酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村 (2002) の学校不適応傾向尺度が挙げられる。この尺度は、学校で仲間から孤立している程度を測定する「孤立傾向」と、集団生活上の問題の程度を測る「反社会的傾向」から構成されている(表3参照)。

表3 学校不適応傾向尺度の因子構造(主因子法・varimax 回転)

<酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002>

| 下位尺度                                 | 項目                            | 第1因子                       | 第2因子         |     |
|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------|-----|
| 孤立傾向                                 | ・学校のみならず嫌われている気がする            | .81                        |              |     |
|                                      | ・学校では、みんなの中にうまく入れない           | .77                        |              |     |
|                                      | ・学校のみならず私のよさがわかっていない          | .71                        |              |     |
|                                      | ・学校では私のよいところが生かされない           | .68                        |              |     |
|                                      | ・学校ではみんなからのけものにされている気がする      | .65                        |              |     |
|                                      | ・学校ではあまり目立なくてつまらない            | .65                        |              |     |
|                                      | ・友だちにいじめられたことがある              | .53                        |              |     |
|                                      | ・学校ではかつやくする機会がない              | .52                        |              |     |
|                                      | ・学校ではよくからかわれたり、ばかにされたりする      | .51                        |              |     |
|                                      | ・クラスの人と話していて、楽しいと感ずることがある(逆転) | -.49                       |              |     |
|                                      | 反社会的傾向                        | ・先生に反抗したり、乱暴したことがある        |              | .73 |
|                                      |                               | ・授業中、つまらなくなって教室をぬけだしたことがある |              | .72 |
|                                      |                               | ・授業中、大声を出したりしてさわいだことがある    |              | .63 |
| ・先生をいじめたことがある                        |                               |                            | .63          |     |
| ・授業中、じっとすわっていることができなくて立ち歩いてしまったことがある |                               |                            | .61          |     |
| ・友だちをいじめたことがある                       |                               |                            | .47          |     |
| 寄与率(%)                               |                               | 25.95                      | 15.72        |     |
| 信頼性係数                                |                               | $\alpha=.92$               | $\alpha=.85$ |     |

#### (4) 親友関係とその評価

子どもの交友関係の広がりからギャング集団が形成されると同時に、特に親密な友人が意識されるようになる。いわゆる親友(best friend)は、私たちの多くにとって“信頼し秘密を打ち明けることができ、精神的な支えになる(Argyle & Henderson, 1985)”重要な他者である。親友の存在が子どもの適応や発達にとってポジティブな影響を与えることは、多くの研究から支持されている。例えば、小学6年生170名を対象とした Boulton, Treuman, Chau, Whitehand, & Amatya(1999)の研究によれば、親友がいて、その親友との葛藤や裏切りの経験が少なく仲良くできている子どもが、そうでない子どもよりも明らかに学校でいじめられる経験(陰口を言われたり、馬鹿にされたり、意味もなく殴られたりすること)が少ないことが示されている。また Bagwell, Newcomb, & Bukowski(1998)は、

小学5年生のときに安定した親友がいた個人の方が、大人になってからの全般的な自己評価を高く持つことができることを示している。また最近では、ADHD の子どもを対象とした夏休みの特別授業プログラムで、子どもにある特定の相手(buddy)との親密な関係を形成させることで学習への意欲や心理社会的な発達を促そうとする試みも報告されている。

こうした親友関係の質を評価する尺度としては、Parker & Asher(1989)による Friendship Quality Questionnaire-Revised(FQQ-R)がある。この尺度は、小学3年生以上を対象とする自記入式尺度であり、自分にとって最も親しい友人をひとり想起させ、その友人との関係について回答させる。FQQ-Rの6つの下位カテゴリーと代表的な項目を表4にまとめた。

表 4 Friendship Quality Questionnaire - Revised(FQQ-R)の下位尺度と項目例

<Parker & Asher, 1989>

| 下位尺度                                  | 項目例   |
|---------------------------------------|---|
| 交際と遊び<br>companionship and recreation | <ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇さんと私は、一緒に楽しいことをして過ごすことが多い</li> <li>・〇〇さんと私は、おたがいの部屋や家を行き来する</li> <li>・〇〇さんと私は、いつも休み時間に一緒に遊ぶ</li> </ul> <p style="text-align: right;">(全5項目)</p>                     |
| 承認と暖かさ<br>validation and caring       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇さんは、だれかが私のいないところで私の悪口を言っているとき、かばってくれる</li> <li>・〇〇さんは、私の気持ちを傷つけたときには“ごめんね”とあやまる</li> <li>・〇〇さんは、私の気持ちを大切にしてくれる</li> </ul> <p style="text-align: right;">(全10項目)</p> |
| 援助と手引き<br>help and guidance           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇さんと私は、掃除や片付けなども助け合ってやることが多い</li> <li>・〇〇さんと私は、一緒にいるといつも良いアイデアを思いつく</li> <li>・〇〇さんと私は、よく宿題を手伝いあう</li> </ul> <p style="text-align: right;">(全9項目)</p>                 |
| 親密な開示<br>intimate disclosure          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇さんと私は、おたがいに悩みを相談しあう</li> <li>・腹が立つようなことがあったときは、〇〇さんに話す</li> <li>・〇〇さんと私は、おたがいの秘密を打ち明けあう</li> </ul> <p style="text-align: right;">(全6項目)</p>                         |
| 葛藤の解決<br>conflict resolution          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇さんと私は、おたがいに腹が立ったとき、どうすれば問題を解決できるかを話しあう</li> <li>・〇〇さんと私は、けんかしても簡単に仲直りできる</li> <li>・〇〇さんと私は、口げんかしてもすぐに仲直りできる</li> </ul> <p style="text-align: right;">(全3項目)</p>     |
| 葛藤と裏切り<br>conflict and betrayal       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇さんと私は、おたがいに対して腹を立てることが多い</li> <li>・〇〇さんは、ときどき私の悪口を他の子にいう</li> <li>・〇〇さんと私は、よくけんかする</li> </ul> <p style="text-align: right;">(全7項目)</p>                              |

### 3. さいごに

以上、親、教師、仲間・友人、親友といった学齢期の対人関係について、その関係性を評価するアセスメントを中心に考えてきた。紹介したアセスメントの多くは自記入式のものであったが、これらの尺度項目を面接で使用したり、観察の評定基準として応用することも可能である。

彼らの対人関係の状態を把握するアセスメントの開発は、今後ますます進められていく必要がある。それと同時に、アセスメントで得た

結果から、問題のあるケースへの介入へとどう結びつけていくのかについても考えていかなければならない。

### 4. 引用文献

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. 1978 Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Argyle, M., & Henderson, M. 1985 The anatomy of relationships. London: Methuen.

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. 1987 The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F., & Bukowski, W.M. 1998 Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Boulton, M. J., Treuman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. 1999 Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461-466.
- Bowlby, J. 1969 *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York : Basic Books.  
(黒田実郎他 (訳) 1976 母子関係の理論 I 愛着行動 東京:岩崎学術出版社)
- Donohue, K.M., Perry, K.E., & Weinstein, R.S. 2003 Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology*, 24, 91-118.
- Erikson, E. H. 1963 *Childhood and Society* 2nd ed. New York: Norton. (仁科弥生 (訳) 1977 幼児期と社会 1 東京:みすず書房)
- Furfey, P. H. 1926 *The gang age; a study of the preadolescent boy and his recreational needs*. Oxford, England: Macmillan.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. 2001 Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harris, J. R. 1995 Where is the Child's environment? A Group Socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Hurlock, E.B. 1964 *Child development*. McGraw-Hill.
- 北村俊則 1988 精神症状測定の理論と実際 第2版 一評価尺度、質問票、面接基準の方法論的考察— 海鳴社
- 小泉冷三 1995 小学校高学年から中学校における学校適応感の横断的検討 福岡教育大学紀要, 44, 295 - 303.
- Lippitt, R., & White, R. (1943) 'The 'social climate' of children's groups', in Brown, R. (1988) *Group Processes, Dynamics within and between groups*.
- Lovejoy, M. C., Weis, R., O'Hare, E., & Rubin, E. C. 1999 Development and initial validation of the Parent Behavior Inventory. *Psychological Assessment*, 11, 534-545.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. 1989 *Friendship Quality Questionnaire-Revised: Instructions and manual children's friendship project*. University of Michigan, Michigan.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. 1979 A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Pianta, R. C. 2001 *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. 1992b *The Student Teacher Relationship Scale*, University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. 1991 Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968 *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 酒井厚 2005 对人的信頼感の発達: 児童期から青年期へ 重要な他者間での信頼すること・信頼されること 東京:川島書店

酒井厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健  
介・北村俊則 2002 中学生の親および  
親友との信頼関係と学校適応, 教育  
心理学研究, 50, 12-22.

Stipek, D. 1997 Early Childhood Classroom  
Observation Measure. Unpublished  
manuscript, University of California, Los  
Angeles.

厚生労働科学研究費補助金（子ども家庭総合研究事業）

分担研究報告書

子どもと家庭を対象とした総合評価票の開発に関する研究

—子どもの社会性の発達と評価：共感性と道徳的規範意識を中心に—

分担研究者 北海道教育大学札幌校 戸田まり

1. 共感性と協調行動

1) 共感性とは何か

共感とは一般に、ほかの人が抱いている感情を感じ取り、自分も同じような感情を持つことを指す。たとえばテレビで災害の被災者を見て、「ああつらそうだなあ」と感じる度合いが高いことを「共感性が高い」、ほとんどそのような感情を持たないことを「共感性が低い」という。また悲しい事態だけでなく、誰かに良いことがあったときに、自分の事のようにうれしくなること、人が怒っているときに自分も一緒に怒りの気持ちが沸いてくることなども、共感性のなせるわざである。こうした、他の人の心の動きを感じ取る力が高まることが一因となり、同情したり、思いやりのある態度を示したりといった、社会性に富んだ人間行動が出現するのだと考えられている。

このような心の働きは、さらに2つに分けることができる。ひとつは感情的共感性、あるいは情緒的共感性といわれる側面で、文字通り、他者の感情を共有する働きのことをいう。現実には目の前にいる人だけでなく、ドラマやマンガの登場人物の気持ちに沿い、感情が高まる傾向も、共感性の一部に入れることができる。

もうひとつは認知的共感性といわれる側面で、他者がどのような状態にあり、どんな気持ちを抱いているのかを、感じるのではなく、理解する働きである。「相手の身になって考える」「相手の立場に立つ」ということにあたる。この側面を「他者視点取得」「役割取得能力」などと呼ぶこともある。

共感性は、これら感情的側面と、認知的側面が、相互に影響しあいながら形作られる働きと考えてよい。「他人の立場を頭で理解することはできるが、だからといって同じ気持ちにはなれない」場合、認知的共感性は高くても、情緒的共感性が低いと考えられる。「なんとなくその場の雰囲気や相手の感情と似たような気持ちを抱くが、はっきり相手の置かれた状況を考えているわけではない」場合は、その逆である。双方がうまくかみあうことで、他者への思いやりを実際の行動にうつせるような力が発揮されると言えよう。

2) 共感性はどのように発達するか

こうした共感性は、ある程度までは、人間にあらかじめプログラムされた資質だと考えられている。たとえば0歳の乳児でも、ほかの子どもが泣いているのに気づき、不安な顔をした

り、つられて泣き出したりする。これは他者の感情から影響を受けるという意味で、共感性の最も原初的なあらわれといえよう。もう少し大きくなると、身体の具合が悪くつらそうな大人に、自分のお気に入りぬいぐるみを差し出したり、泣いている友だちの所に、その子の親をさしおいて自分の親を連れてきたりすることもある。これは、相手のネガティブな感情に情緒的に共感し、なんとかしてあげたいとい

う行動である。認知的な側面がまだ育つ段階ではないので、しようとする行動自体はピントはずれかもしれないが、受け止める側に子どもの発達段階を理解する力があれば、思いやる気持ちは十分に伝わっていく。

ホフマンという心理学者は、このような思いやり、特に他者の苦痛に対して「かわいそうに」と思うような共感の発達を表Aのように考えている。

表A ホフマンの共感的苦痛の発達段階

| 目安の時期         |      | 例  |
|---------------|------|--|
| 新生児の反動的泣き     | 新生児期 | 新生児が、他の子どもの泣きにつられて泣く。  |
| 自己中心的な共感的苦痛   | 0歳代  | 泣いている子を悲しそうに見る、など。   |
| 疑似自己中心的な共感的苦痛 | 1歳前後 | 泣いている子にさわったり、なぐさめようとするが、まだ相手の状態を理解してはいない。たとえば慰めるために自分の好きなおもちゃを差し出したりする。      |
|               | 幼児期  | 情動の原因や結果について理解しはじめる。他人は自分とは違う考えや感情を持つことを理解できる。                               |
| 真の共感的苦痛       | 児童期  | 自他の感情を別のものでとらえる。他者の過去の経験なども加味して考えられるようになる。                                   |
|               | 青年期  | 一般的に予想される感情と、異なる場合(例:賞をもらったのに悲しそう)も、理解できるようになる。困ったとき常に援助が求められるわけではないことも理解する。 |

乳児期はまだ自分の感情と他人の感情の区別がうまくつかないが、幼児期になれば少なくともその違いはわかるようになる。児童期、青年期と進むにつれ、認知的な発達ともからみあいながら、より深く、さまざまな場面での相手の背景や、事情を加味しての理解ができるようになっていくのである。

では具体的に、児童期、思春期以降は、共感性はどのように変化してゆくのだろうか。中学生や高校生段階の人々を対象としたいくつかの研究があるが、「このように発達する」と断定できるほどの一致した結果は得られていない。質問紙を用いて子どもにたずねた研究では、児童期はまだ、認知的共感性と感情的共感性がよく分化していないということがわかっている。その後、児童期の後半からは認知的共感性といわれる部分、つまり「他者の立場や気持ちを理解する力」という意味での共感性が感情的なものとは分化し、発達するのではないかと考えられている。

### 3) 共感性はどのように行動に結びつくか

今まで述べてきたような発達の図式は一般論であり、その発達段階での平均値でしかない。個々に見れば、年齢から考えるよりずいぶん共感的な子どももいれば、大人であるのに、他者の気持ちに共感することが子どもレベル、あるいはそれよりも下手な人

もいます。下手な場合は単に「共感性が低い」と決めつけるのではなく、どこが妨げとなっているのか、考える必要がある。

誰かが苦しんでいたり、辛い思いをしており、それに対応して自分も辛い気持ちが喚起される場合、私たちの反応には2つのパターンを考えることができる。ひとつは「かわいそう」「なんとかしてあげたい」といった、いわゆる共感的な反応である。そしてもうひとつは、相手の苦しみを感じ取ることによって自分も苦しく辛くなり、そこから逃げ出そう、相手のことを考えるのは止めようとする、逆の反応である。たとえば戦争で想像を絶するひどい目にあった人々の話を聞いたとき、私たちはいわゆる共感的な反応もできるが、そんなひどい話は聞きたくないという耳をふさぐこともある。逆の反応が起こるからといって、その人の感情的共感性が低いわけではない。むしろ、他者の感情に共感する部分が敏感すぎて、自分で收拾がつかなくなるためにあえて他者への同情や思いやりをシャットアウトするとも考えられるのである。このような場合、自分の過剰な感情の高まりや辛さを避けるため、苦しんでいる相手をさらに攻撃したりすることもあり得る。

質問紙を用いて成人の犯罪者と非犯罪者を比較した研究では、常識に反して、犯罪者の方が、ある種の共感性が高いという結果が得られた。しかも殺人や強姦などを犯した凶悪犯罪者

の方が、詐欺や窃盗などの非暴力犯罪者よりも共感性が高かった。これらを合わせて考えると、共感性の高さ、特に相手の感情を敏感に感じ取り、それと同じ気持ちを抱く力は、それだけでは両刃の剣と言えよう。共感によって高まった自分の感情を適切にコントロールすること、相手の立場を理性的な目で理解し、短絡的な思いこみをしないことなどが、向社会的な行動に結びつくと思われる。

もうひとつ、共感性というと、ともすると「かわいそうな相手に同情する」という意味でのみ使われることがあるが、それだけではない。相手が怒っているときに自分も怒りの気持ちを覚えることも共感性のあらわれである。小学生から中学生にかけて、相手の喜びにはさほど単純に共感しなくなるものの、怒りには非常によく共感するようになるということを示した研究もある。さらに自分に近い人、自分と似た立場の人に対しては、遠い人や人間一般に対するよりも、共感的になりやすい。

「共感性が低い」と思われる場合、それはどういう感情に対して、また誰に対して共感性が低いのか、低いのは感情的な側面か認知的な側面か、いつでも低いのか、それとも特定の場面において低いように見えるのかなど、細かく考えてゆく必要があるだろう。

## 2. 道徳的規範意識の発達

### 1) 道徳とは何か

道徳とは、私たち皆が社会生活をスムーズに営むために守らなければならない規範を指す。盗んではいけない、人を傷つけてはいけないなどは、誰もが真っ先に思いつく道徳的規範であろう。一方、時代や文化によって異なる規範もある。目上の人に逆らわないというのは、昔の日本であれば当たり前の道徳的規範だったが、現在では、やみくもに目上に従うだけの人間はいかがなものか、という判断がなされることもある。

デュリエルは、人間の社会的知識を表Bの3つの領域でとらえている。

表B デュリエルの領域特殊理論（社会的知識の分け方）

| 領域 | 内容  | 例                 |
|----|---|-------------------|
| 道徳 | 正義、公正さ、福祉、権利等の価値概念<br>(人として、普遍的に逸脱は許されない) | 殺人、盗み、詐欺等(が許されない) |
| 慣習 | 社会の成り立ちや機能に関する概念<br>(状況に応じて適用。ルールは相対的)    | 校則、あいさつ、生活習慣、マナー等 |
| 個人 | 個人の自由や意志に関する概念<br>(他者の指示に縛られない個人の私的世界)    | 趣味、遊びや友達への選択、服装等  |

第一は、文字通り道徳の領域である。これは人間が生きてゆく上で、どの時代、どの文化であろうと普遍的に守らなければならないと考えられる内容である。第二は慣習の領域で、その文化で生きていくために作られたルールと言えよう。交通法規やマナー、社則、公衆道徳などがここに入る。第三として個人に決定権がある個人の領域があげられる。髪の色、自分の金の使い方などは、基本的にはこの領域に入る。

「道徳的な規範意識ができていない」という場合、第二の慣習の領域を指していることがある。「交通法規」、「校則」などは、普遍的に要求される道徳である「人を殺さない」「他人のものを盗まない」などとは異なり、その社会がうまく機能するよう定められた規則である。社会がうまく機能していけないのならば、話し合って規則自体を変えることもできる。往々にして、自分は道徳領域だと思っているのに相手は慣習領域だと思っている、あるいは慣習領域のことを相手は個人領域だと思っているなどの考えのギャップにより、行き違いが起きます。特に壮年世代と若者世代の間で乖離が大きいと思われる。これを単に「道徳意識が身につけていない」「相手の考え方が間違っている」という一辺倒で片づけるのではなく、なぜそのルールを守らなければならないのか相手にわかるように説明できること、はっきりと自らの態度や行動で身をもっ

てルールを示していくことが、要求されている。

## 2) 道徳性の発達

「道徳性」という場合は、道徳判断や感情、意志決定、行為などさまざまな水準を含んだ概念としてとらえられることが一般的である。教育の分野や心理学などでは、このような道徳的な価値判断のしかたを段階に分け、徐々に発達すると考えている。

表Cはコールバーグの道徳性の発達段階をあらわしたものである。道徳性は、あちらを立てればこちらが立たず的な葛藤事態に対してどのような判断をするか、判断の基準は何かという所から検討していく。一般に幼児では、「遊んでいて皿を1枚割った子より、お手伝いをしていて皿を10枚割った子の方が悪い」というように、結果だけで判断し、しばしば「叱られるからやらない」「叱られなければしてもよい」と反応する。その後、「善いことだからやった方がいい」「善くないことはしない方がいい」という、単純な「よい子志向」的段階を経て、思春期以降になると既存のルールを尊重し「秩序を守る」方向で判断するようになると考えられている。また成人に近くなれば、既存のルールを守るだけというよりは、そのルールがどれほど民主的であり、公平であるかといった側面にも目を向け、相対的に判断できるようになると言われている。

表C コールバーグによる道徳性発達段階

| 水準           | 段階   |               |                                   |
|--------------|------|---------------|-----------------------------------|
| 慣習的水準以前      | 第一段階 | 罰と服従への志向      | 「怒られるからやらない」結果で判断。                |
|              | 第二段階 | 道具主義的な相対主義志向  | 「やってくれたから、やってあげる」                 |
| 慣習的水準        | 第三段階 | 対人同調的、「よい子」志向 | 「善いことだからする。」                      |
|              | 第四段階 | 「法と秩序」志向      | 「既存の社会秩序やきまりを守る。」                 |
| 自律的、原理化された水準 | 第五段階 | 社会契約的な法律志向    | 民主的な法に従う。民主的でなければ法を変える。           |
|              | 第六段階 | 普遍的な倫理的原理の志向  | 良心に従う。公正、自他の権利、相互性、個々の人格の尊重などを考慮。 |

### 3) 規範意識の実態

しかし、判断ができるからといって、それが実際の行動に結びついているとは限らない。毎日の生活の中での規範意識はどのようになっているのであろうか。

若者に対する近年のいくつかの大規模な調査結果を見ると、上で述べた「道徳」領域に入ることがらについては、かなりの子どもたちが「いけないことだ」と認識している。たとえば万引き、薬物を使うことなどだ。万引きは、おおむね95%前後の小学生、中学生、高校生が「悪い」と認識しており、この意味での規範意識は大人とさほ

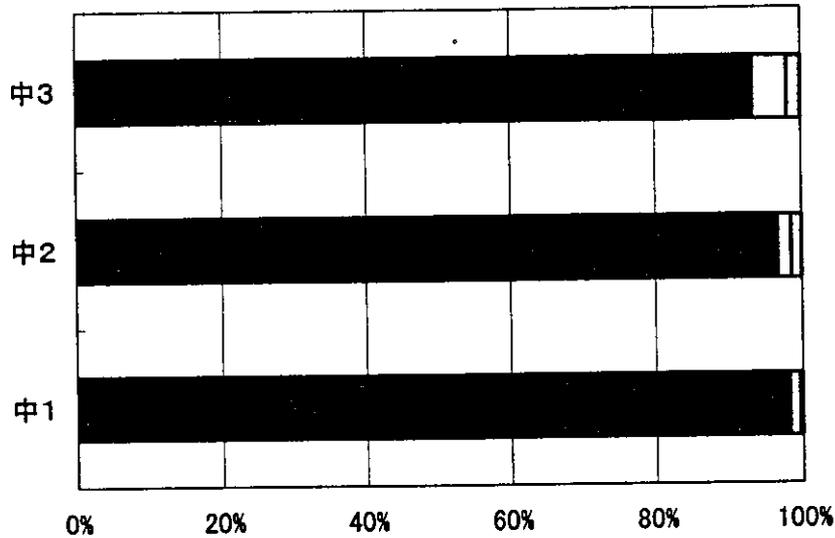
ど大きく変わらない。ただし、「良いか悪いか」という二者択一でたずねれば、皆、「悪い」と答えるが、「どのくらい悪いか」と段階を問うと、微妙な差が出現する。図Dは、「マンガなどの万引きをするのはいけないことか」という問いに対する中学生の答えだが、学年とともに「とてもそう思う」という回答が減り、「わりとそう思う」という回答が増えることがわかる。このように、一応悪いと言うことは理解しているのだが、年齢が上がるにつれ、「絶対にしてはならない」という認識が揺らいでくる場合があるのである。

図D 万引きをするのはいけないことか (参考数値)

|    | とてもそう思う | わりとそう思う | あまりそう思わない | 全然そう思わない |
|----|---------|---------|-----------|----------|
| 中1 | 82.8    | 15.2    | 1.3       | 0.4      |
| 中2 | 79.3    | 17.4    | 1.8       | 1.4      |
| 中3 | 70.3    | 23.1    | 4.7       | 1.9      |

(モノグラフ中学生の世界 vol.76) 2003年

■とてもそう思う ■わりとそう思う □あまりそう思わない □全然そう思わない



図D 万引きをするのはいけないことか

意識の面で年齢によって大きく異なるのは、学校のルールや校則に対する態度、マナー、公衆道徳などの領域である。たとえば「学校をさぼってもよいか」という問いに対して、小学生は9割が「いけないことだ」と答えるが、中学生になるとその比率は7割弱にまで下がる（2000年、総務庁の調査）。別の調査でも、「嫌いな科目の授業をさぼる」ことに対して「とても悪い」と考えるのは高校生の3～4割でしかないことが示されている（1999年、ベネッセの調査）。校則に対しては、「守る必要はない」と考える者が中1では5%以下だが、中3になると10%以上に上昇する（2003年、ベネッセの調査）。高校生を対象にした調査では、「校則を守るのは当然のことだ」という質問に対し、3割以上が「そう思わない」「どちらかというそう思

わない」と答えている（2003年、友枝・鈴木らの調査）。学校別に見ると、いわゆる進学校では25%程度だが、進学校でない高校になると4割近くが「校則守るのは当然ではない」と考えている。ちなみに同じ質問を大人である高校教師にたずねると、「校則守るのは当然ではない」と考える人は1%弱である。また同じ調査では、公共の場で化粧をすること、地べたに座り込むこと、目上にタメ口で話すことなども、高校生の2～4割が「あまり抵抗がない」と答えている。

これらの調査回答は、調査対象や時期、質問文の構成などにより回答の数値が変わるので、いちがいに比較することはできない。しかし、大人の教えることを無批判に取り入れていた小学生時代から、徐々に「大人の言う『規範』は、本当に守るべきなのか？」と

いう疑問がわき、より大きな自由を求めて反発してゆく10代の様子が見えよう。一応「これは悪いことだ」という認識はあるものの、その度合いはゆれ動くことが多く、なにかのきっかけで「やってもいい」「特に悪くない」と考えを変えることもあるかもしれない。また、上述の調査では、「社会のルールを守らないことをかっこいいと思う」という意見を、約4分の1の高校生が肯定している。このような、この時期に特有の傾向も、若者の規範意識が「乏しい」と見えることの一因となっているといえよう。これらの世代が社会人となったときに意識を変えるのか、それとも彼らの現在の規範意識はこの時代・このコホートの特徴であって、この先、年齢を重ねても変わらないのか、それについては今後の検討を待たなければならないだろう。

#### 4) 道徳性を高めるために

単に罰を避けるために「よくないことはしない」と考える段階、つまり善悪判断なしに罰がなければやってもいいと思う段階から、社会倫理や人権などより広く多くの側面を考慮して価値判断できる段階に移行するために、いろいろな教育的手法が考案されている。

最もよく行われているのは、どちらを取っても一長一短になるようなジレンマ課題について考えるという方法である。たとえば思いやりを示すことが前にした約束を破ってしまうこ

とになる場面など、どちらも悪くないのに二つのことがらの利害が対立する場面を提示し、どうするのが最もよいか、考えるような方法のことをいう。単に考えるのではなく、自分よりも段階が少し上の考えに接することで、価値判断の水準が上がっていきとされている。このとき、やみくもに「こちらがよい」と教え込んでも、道徳性は高まるわけではない。あくまで自分の考えを持ち、違う考えに出会ってこれまでの意見に疑問を持って初めて、変容の可能性が示されている。

この他、思いやる心を育むために「他者の立場を理解する」視点を高めようとするプログラム、構成的グループ・エンカウンターや、社会的スキルトレーニング等を利用したプログラムなど、さまざまな方法が学校の授業を中心に試みられてきている。

#### 引用・参考文献

ベネッセ：モノグラフ中学生の世界，vol.76 規範意識の「緩み」と「喪失」，2003

(<http://www.crn.or.jp/LIBRARY/CYUU/VOL760/index.html>)

ベネッセ：モノグラフ・高校生，vol.55 規範感覚の崩れ－高校生の価値観－，1999

(<http://www.crn.or.jp/LIBRARY/KOU/VOL550/index.html>)

出口保行：共感性の発達，糸井尚子・渡辺千歳（編著）発達心理学エッセイ 新しいオーソドクシー，196-212，2004

- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. :  
Prosocial Development, in  
Handbook of Child Psychology, 5<sup>th</sup>  
edition, vol.3, 701-778. 1998.
- M・L・ホフマン (菊池・二宮(訳)) :  
共感と道徳性の発達心理学 思い  
やりと正義とのかかわりで, 川島書  
店, 2001
- 堀野緑・濱口佳和・宮下一博 (編著) :  
子どものパーソナリティと社会性  
の発達, 北大路書房, 2000
- 永野重史 (編) : 道徳性の発達と教育  
コールバーグ理論の展開, 新曜社,  
1985
- 内閣府政策統括官 (総合企画調整担  
当) : 青少年の社会的適応能力と  
非行に関する研究調査報告書,  
2001
- 日本道徳性心理学会 (編) : 道徳  
性心理学, 北大路書房, 1992
- 澤田瑞也 : 共感の心理学 そのメカニ  
ズムと発達, 世界思想社, 1992
- 総務庁 青少年対策本部 (編) : 低年  
齢少年の価値観等に関する調査, 大  
蔵省印刷局, 2000
- 高橋勇悦 (監修) : 都市青年の意識と  
行動, 恒星社厚生閣, 1995
- 友枝敏雄・鈴木譲 (編著) : 現代高校  
生の規範意識 一規範の崩壊か、そ  
れとも変容か一, 九州大学出版会,  
2003

厚生労働科学研究費補助金（子ども家庭総合研究事業）  
分担研究報告書  
子どもと家庭を対象とした総合評価票の開発に関する研究  
—公共場面における行動基準と問題行動—  
分担研究者 聖心女子大学 菅原健介

## 問題

近年、公共場面での迷惑行為などの増加に伴い、若年層を中心とした社会規範意識の低下が議論されている。特に、従来ならば公共の場で決して行わなかったような振る舞いが横行している光景に対し、日本人の行動基準であった羞恥心の低下を指摘する声も大きい。これに関して、脳の未成熟化などの社会病理論も展開されているが、社会規範意識は個人の内的要因だけでなく、それを支える社会的環境の影響も無視できない。井上(1977)は日本人の羞恥心を支える社会集団として、家族や親類などのミウチと無関係なタニンの間に存在する”世間”の重要性を指摘した。世間とはいわば伝統的な地域的相互支援集団であり、農耕社会、地縁社会という枠組みの中で生活上必要な利益を交換してきた。しかし、世間はミウチのような甘えが通用せず、また、タニンのように無視することもできない。従って、これに依存してきた日本人は世間の人々から排斥されないよう、世間に対して恥ずかしくないよう振舞うという独特の行動基準を発達させてきた。しかし、近年、地縁社会の崩壊や各種サービス産業の発展に伴って世間の相互支援機能は低下し、近隣との関係は負担感のみが増大して世間を中心とする伝統的行動基準は薄れつつあるように思われる。特に、地域への依存性や伝統的価値観の影響が小さい若年層において、こうした傾向は顕著であるかもしれない。

近年、公共場面で目立つ迷惑行為はこうした社会環境の変化の表れと見ることもできる。従来、「誰が、知り合いが見ているかもしれない」「近所の噂になったらまずい

という感覚で抑制されてきた様々な行為も、そこに集う人々がすべて無関係なタニンであるならば「旅の恥は掻き捨て」という具合に羞恥の対象とはならない。化粧や飲食、座る、電話で話すといった私的な行動も、衆目の中で堂々と行われることとなる。また、補導件数が増大しつつある非行に関しても、同様の社会心理的背景があるように思われる。

そこで、本研究では公共場面において人々がどのような行動基準を採用しているかを測定する尺度を開発するとともに、それらが迷惑行動や非行などどのように関係しているかを実証的に検討する。

本研究では、公共場面における行動基準として以下の5つの基準を想定した。

- ①広い世間： 従来型の”世間の人々の目”への気遣いである。こうした世間への配慮に代わり、採用可能性な行動基準として次の4つを想定した。
- ②他者配慮： 世間に対する恥の基準は、いわば自己保身型の基準である。これに代わり、居合わせる他者に共感的に配慮し、自己がもたらす他者への不利益を小さく留めようとする基準である。
- ③公共利益： 目の前にいる特定の他者利益だけでなく、さらに、社会集団全体の利益や規範を重視する基準。コールバーグが指摘する道徳性と関係のある基準と考えられる。
- ④狭い世間： 地域社会の崩壊は広い世間を細分化させ、利害が一致や価値観が一致する者だけの小さな世間を生み出した。この特定の集団内でのみ共有されている規範や基準であり、こうした基準への同調性を促す影響を持つと考えられる。

⑤自分本位： 相互支援関係の崩壊に伴って従来の世間はタニン化し、公共場面において自己保身の必要がなくなった。こうした背景から“他人の不利益を省みず自己の利益を優先させる”という基準。

先にも述べたとおり、歴史的変遷という視点から考えたとき、“広い世間”への配慮が弱まる中、人々の行動基準はより公共的、道徳的な“他者配慮”や“公共利益”には移行せず、むしろ自己中心的な“狭い世間”や“自分本位”に向かったと考えられる。これによって、他者を共感的に理解する視点に欠き、自分の利益のみを追求する態度を示す一方で、狭い世間（仲間集団）における得意な基準に同調するという形で非常識な行為が促進されるという構造が成立しているように思われる。こうした仮説が正しければ、公共場面での問題行動や非行行為は、広い世間、他者配慮、公共利益の基準を持つ者ほど少なく、狭い世間、自分本位の基準を持つ者ほど多いことになる。本研究では、大学生や自立支援施設や養護施設の入所児童などを対象に、上記の可能性を実証的に検討する。

## 研究1

### 1. 問題

公共場面における行動基準を測定する尺度を作成するとともに、電車の中などで「座り込む」「飲食する」「携帯電話で話す」「服装を変える」「ゴミを捨てる」などの迷惑行為との関連性について検討する。

### 2. 方法

①調査対象： 本研究は質問紙調査によって行われ、大学生男子 219 名、女子 241 名の計 460 名から回答を得た。

②調査内容： 学年、性別、年齢、出身地などの他に以下の項目が含まれていた。

公共場面での行動基準を測定する 45 項目について、当てはまる程度を 5 件法で尋ねた。さらに、電車の床に座る、電車の中で飲食するなど、12 項目の迷惑行為につい

て、経験頻度（4 件法）、各行為を恥ずかしいと思う程度（5 件法）、各行為に罪悪感を覚える程度（5 件法）について尋ねた。

## 3. 結果と考察

①公共場面における行動基準尺度の検討： 行動基準に関する 45 項目について、項目を出し入れしながら因子分析（最尤法、プロマックス回転）によって構造を検討した。最終的に、上記に示した 5 つの行動基準を反映した 5 因子を抽出することができた。それぞれに負荷の高い 4 項目ずつを以って下位尺度とした。 $\alpha$  係数は第 5 因子が .577 と低かったが、他はすべて .70 を超えていた。尺度として課題は残るが、公衆場面での行動基準が予想通りに 5 つに分類できることが示された。

②迷惑行動の尺度構造： まず、12 項目の迷惑行動の経験頻度について主成分分析を行った結果、7 項目に関して 1 因子構造が確認された。また、それらの迷惑行為について「恥ずかしさ」および「罪悪感」を覚える程度についても主成分分析を行ったところ、同様の 7 項目について、いずれも 1 因子にまとまった。信頼性係数  $\alpha$  は、迷惑行為の頻度では .70、迷惑行為を行うことの「恥ずかしさ」、「罪悪感」に関しては、それぞれ .82/.80 であり十分な値が得られた。そこで、これら 7 つの迷惑行為の「頻度」「恥ずかしさ」「罪悪感」の合成得点を算出し後の分析に使用した。尚、7 つの迷惑行為とは、「電車の床に座り込む」「繁華街の道に座り込む」「電車の中で飲食する」「電車の中で音漏れするほど大きな音で CD を聴く」「道を歩きながら飲食する」「道に紙くず吸殻などを捨てる」「電車の中など人が静かにしている場所で大声を出す」であった。

③パス解析： 次に、5 つの行動基準と迷惑行為との関係を検討するため、上記の各行為を行うことへの「恥ずかしさ」、「罪悪感」が迷惑行為を抑制し、またこれらの感情の程度は行動基準によって規定される

モデルを仮定しパス解析を行った。

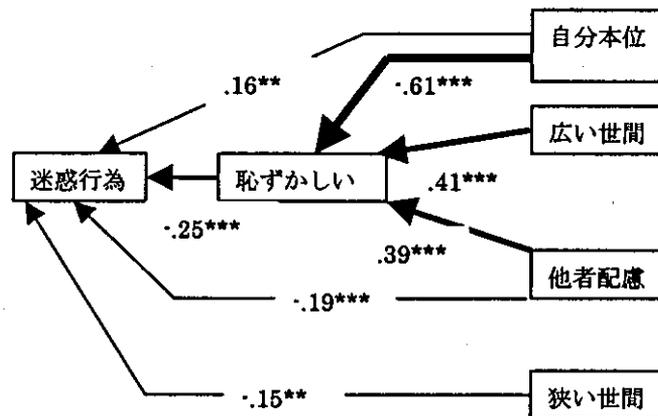


図1 迷惑行動の規定要因

図1に示した通り、第一に、迷惑行為はそうした行為を行うことに「恥ずかしい」と感じることによって抑制されることが示された。また、この「恥ずかしさ」は「自分本位」の行動基準によって弱められ、「広い世間」や「他者配慮」の基準を重視することで高められていた。第二に、迷惑行為は「恥ずかしい」を介さずとも、「自分本位」と「狭い世間」によって直接的に促進され、「他者配慮」によって直接的に抑制されることも示された。予測どおり、「広い世間」を重視することは迷惑行為への恥ずかしさを高めるが、「自己本位」の基準、すなわち、周囲の人々を無関係な“タニン”として無視する態度は恥ずかしさを弱めていた。また、特定の仲間関係など「狭い世間」での基準を重視する者は、恥ずかしさとは関係なく迷惑行為の頻度が高いことも示された。友人たちがやっているのだから自分もやらないと恥ずかしいという同調性を高めているように思われる。

以上のことから、「自分本位」、「小さな世間」は迷惑行為を直接的に強め、「大きな世間」、「他者配慮」が「恥ずかしい」を強め、迷惑行為を抑制するのに関係していることが示された。仮説は概ね支持されたと考えられる。

## 研究2

### 問題

先の研究結果に基づき公共場面での行動基準尺度を再検討するとともに、施設入所児童を対象に調査を行い、非行との関連性について検討する。

### 方法

①対象者：全国の児童自立支援施設・児童養護施設・情緒障害児短期治療施設に入所する12歳から18歳の1339名、およびその養育者であった。有効サンプルは各々、698名、570名、48名であった。

②調査内容：対象者に質問紙調査を実施した。まず児童本人に関して分析に使用した項目は以下の通りである。

- 1) 公共場面での行動基準尺度(25項目)
- 2) 問題行動尺度(SDQ: 25項目)
- 3) 学校適応感尺度(18項目: 中学生のみ)

養育者に関しては当該児童が入所に至った主な理由として非行があった場合、21項目についてその有無を記入してもらった。21項目の内容は、「万引き、強盗、売春、恐喝、家出、放火、暴行、殺人、強姦、傷

害、脅迫、強制猥褻、詐欺、横領、住居侵入、不良交友、怠学、不健全娯楽、夜遊び、薬物事犯、交通事犯」であった。

③コード化：15歳までを「年齢低群」、16歳から19歳までを「年齢高群」に分類した。

#### 結果・考察

①行動基準尺度の構造：25項目について因子分析を行った（最尤法プロマックス回転）。各項目の内容、プロマックス回転後の各項目の因子負荷量、各因子の寄与率および因子間相関を資料1に示した。累積寄与率を基準とすると、5因子構造が妥当であると考えられた。この構造は、研究1と同様であり、第1因子を「公共利益」、第2因子を「自分本位」、第3因子を「広い世間」、第4因子を「狭い世間」、第5因子を「他者配慮」と命名した。また、各項目の因子負荷量はすべて.40以上であった（項目8は.367）。各因子の信頼性を検討するために、 $\alpha$ 係数を求めた。その結果、因子1は.854、因子2は.869、因子3は.831、因子4は.804、因子5は.848であった。なお、各因子間の相関は、

「公共利益」と「他者配慮」および「広い世間」、「自分本位」と「狭い世間」において正の相関、「自分本位」と「公共利益」・「広い世間」および「他者配慮」に負の相関が見られた。

②年齢別の比較：年齢別の基準尺度得点と標準偏差を表1に示した。各基準得点を従属変数として、年齢を一要因とした分散分析を行った。その結果、すべてに有意差があった（基準1： $F(1, 1267)=13.12, p<.001$ ；基準2： $F(1, 1277)=37.01, p<.001$ ；基準3： $F(1, 1272)=14.97, p<.001$ ；基準4： $F(1, 1270)=60.99, p<.001$ ；基準5： $F(1, 1283)=49.21, p<.001$ ）。年齢低群において「自己本位」・「狭い世間」の得点が高く、年齢高群において「公共利益」・「広い世間」・「他者配慮」の得点が高かった。以上より、年齢が上昇するにつれ、社会的視点の広がる行動が増加することが示唆される。

|      | 自分本位        | 広い世間        | 狭い世間        | 他者配慮        | 公共価値        |
|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 年齢低群 | 13.22(5.92) | 15.99(5.34) | 14.13(5.39) | 15.54(5.03) | 17.64(4.89) |
| 年齢高群 | 12.02(5.13) | 17.81(4.84) | 12.98(4.79) | 17.72(4.33) | 19.50(3.94) |

表1 行動基準と年齢との関係

③問題行動 (SDQ) との関係：SDQの下位尺度得点と行動基準との相関係数を算出した(表2)。SDQは5つの下位尺度を持っている。向社会的行動 (pro-social behavior)、多動/不注意 (hyperactivity/inattention)、感情的症状 (emotional symptoms)、問題行

為 (conduct problems)、同級生との問題 (peer relationship problems) の5つである。

嘘や喧嘩、癩癩などの問題行為については、「自分本位」と「狭い世間」との間に正の相関を示したのに対し、その他の行動基準

とは負の相関を持っていた。また、多動/不注意も同様の相関の傾向を示していた。これらの相関パターンは研究1の迷惑行為と同様であった。すなわち、広い世間や他者への配慮は問題行動を抑制し、「自分本位」の基準や「狭い世間」への同調はこうした行動を促進する可能性を示唆していた。また、援助行動や親切などの向社会的行動

との相関では「他者配慮」、「公共利益」と高い正の相関を示していたのに対し、「自分本位」とは負の相関をもっていた。

表2：SDQと行動基準との関係

| 行動基準 | 向社会的行動    | 多動/不注意    | 感情的症状    | 問題行為      | 同級生との問題 |
|------|-----------|-----------|----------|-----------|---------|
| 自分本位 | -0.198*** | 0.256***  | 0.045    | 0.333***  | -0.002  |
| 広い世間 | 0.180***  | -0.102*** | 0.182*** | -0.148*** | 0.065*  |
| 狭い世間 | -0.089**  | 0.241***  | 0.138*** | 0.229***  | -0.003  |
| 他者配慮 | 0.360***  | -0.291*** | 0.165*** | -0.279*** | 0.006   |
| 公共利益 | 0.388***  | -0.291*** | 0.084**  | -0.264*** | -0.065* |

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

④学校適応感との関係： 学校適応感尺度を因子分析(最尤法、プロマックス回転)したところ、固有値1.0以上の基準で3つの因子が抽出され、次のように命名できた。すなわち、「不真面目・反抗」「怯え・被いじめ」「疎外感」の3因子であり、それぞれ6

項目ずつで構成されていた。それぞれの合計得点を算出し、行動基準との相関を算出した(表3)。

表3：学校における行動・意識と行動基準との関係

| 行動基準 | 「不真面目・反抗」 | 「怯え・被いじめ」 | 「疎外感」   |
|------|-----------|-----------|---------|
| 自分本位 | 0.451**   | 0.088*    | 0.106** |
| 広い世間 | -0.231**  | 0.463**   | 0.144** |
| 狭い世間 | 0.214**   | 0.557**   | 0.169** |
| 他者配慮 | -0.210**  | 0.690**   | 0.044   |
| 公共利益 | -0.206**  | 0.431**   | -0.012  |

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

「不真面目・反抗」との相関のパターンは、ここでも迷惑行為と同様に、「自分本位」と高い正の相関を示し( $r=0.451$ )、「広い世間」「他者配慮」「公共利益」とは負の相関を示した。いじめや反抗、さぼりなど、学級内

での問題行動にも、こうした行動基準が関与していることが示された。一方、学級内で不安感を覚えからかいの対象にされる「怯え、被いじめ」の得点は「自分本位」以外の行動基準と正の高い相関を示してお

