

四、思いやりのない子の発見と指導

1 思いやりとは

对人的あるいは対社会的に見て好ましくない行動には、その性質に応じて、非社会的、反社会的、脱社会的といった言葉が当てられる。これに対して、対人・対社会的に好ましい行動には、従来は単に社会的という言葉が用いられるにすぎなかったが、最近、向社会的あるいは順社会的という言葉が当てられるようになってきた。思いやりは、この向社会的行動の最も代表的な行動なのである。

思いやりに類似した、あるいは、関わりがあると思われる向社会的行動がいくつかある。寄付、分配、援助、手伝い、協力等々の行動である。これら一連の向社会的行動は利他的という性質で共通している。しかし、思いやりは単なる利他的行動ではない。もっと、より深い人間的な次元がある。さらに言えば、愛他的なのであり、種々様々な向社会的行動を動機づける心理的な源なのである。思いやりのない子の発見・指導というが、それにはまず、

思いやりとは何かを明らかにしておかなければならぬだろう。

雨あがりの朝の中学校正門の前。一時限目の開始を知らせるチャイムがそこまで聞こえている。遅れまいとして急ぎ足の数名の生徒。そこへ、息せき切って走ってきた男の子が、他の子どもたちのわきを通り抜けようとして、濡れた路面に足をとられて転倒した。はずみで鞆が開き、ノート、筆入れ、鉛筆などが濡れた路上に散乱する。ハッと立ちすくんで見守る子どもたち。バツが悪そうに顔をしかめてひざ小僧を押さえながら片ひざ立つ男の子。しかし、それも一瞬。周りの子どもたちは互いに顔を見合わせた後、いかにも呼吸がびったり合って、何事もなかったかのようになり急ぎ足で校門をくぐっていった。だが、みなが去った後も、男の子はしばらくうずくまったまま。ようやく立ち上がってノロノロとノートを拾い始める。そのとき、これまたひとり駆け足でやってきた女の子が立ち止まり、息をはずませながら一緒に散乱物を拾い出す。やがて二人は何か話し合いながら、校内へ走りこんでいった。

言うまでもなく、後からやってきた女の子の行動が、思いやりの行動である。しかし、思いやりがいかなる心理機制から成り立っているかを理解するには、思いやり行動をとらなかった子どもたちの行動を分析する方が分かりやすい。そこで、少しばかり、子どもたちの気持ちに立ち入ってみることにする。

“びつくりした。こんなところで転ぶなんて” “バカだなあ、転ぶなんて。気をつけないか

らだよ” あつ、立ち上がった。何でもないみたい” “痛いだろうなあ、大丈夫かなあ。でも遅れちゃうから行こうつと” “助けたいけど、恥ずかしいからやめておこう” “あの子、痛がつてる、恥ずかしがつてる。さあ早く学校へ行こう”。

子どもたちの気持ちは、おそらくこのようなものであつたらう。これらを例として、一般に思いやり行動の生起を妨げる人格的側面を心理機能的に分類すれば、次のようになる。

認知的問題

転んだ子どもが助けを必要としている状況にあるということの理解や認識がなかった、あるいは足りなかったということである。これには、もともと他人のことに對する関心が低いことや、他人の置かれてる状況への認識能力が低い、といったことが関わっている。

情緒的問題

助けを必要としている状況であることは分かるが、それほど苦痛なことではないだろうという認識の仕方である。他人の感情的側面に對する鈍感さや無関心が関わっている。

行動的問題

助けが必要、相手の痛みや苦しみも分かるが、助けてやらねばというほどには動機づけられなかった、という場合である。他人の感情的側面を知的に、否、あるときには情緒的にも感じとつてすらいのに、自分のやりたいことを先決にするといった自己中心性や、他人の苦境がわがことのように置き換わらないといった感情的冷淡さが関わっている。

このように見てくると、思いやりという向社会的行動には、各々特有の心的機能と関わる三つの心的段階があることが分かる。第一は認知的能力と関わる「認知する段階」（人の苦境的な状況を理解し、認識する）、第二は共感性や役割取得能力と関わる「共感し、思いやる段階」（人の痛みや苦しみをわが身に置きかえて同時に追体験する）、第三は役割取得能力や欲求不満耐性と関わる「援助する段階」（自分のやりたいことを抑えて——ある場合にはそれを犠牲にして——他人のために援助活動をする）である。

従来、思いやりなどの向社会的行動に関わる主要な心的機能は、共感性あるいは役割取得能力とされてきた⁽⁶⁾。しかし、それだけでは、思いやりはここでいう第二段階にとどまり、必ずしも思いやりの行動までは生じない。思いやり行動がもたらされるためには、もう一つの別の心的機能、即ち欲求不満耐性が必要なのである。

思いやりは、「……相手を理解し、相手に同情し、共感し、相手のために何の報酬的意図もなく、自発的に行われる自己犠牲的な利他的行動」⁽³⁾と述べられているように、自己犠牲的な行為である。先の女の子の援助活動では、自分も遅れてしまうという危急の事態を超えて（犠牲を払って）まで、人を助けようとしていることである。

このような犠牲的な行為は、単に相手を思いやるだけではなく、自己中心的な立場を離れ、自分のやりたいことを抑えることによって、初めて実現する。ここで時間をとられたら損を

する、自分のやりたいことが先決だ、といった欲求充足行動はもちろん、助けてやりたいが恥ずかしいからやめておくというのも、自己中心的な短絡的発想である。思いやり、即ち自己犠牲的になるということは、自分を抑えて、我慢し、統制し、ある場合には自己の欲求充足の延期にとどまらず、その放棄にもつながら、実に忍耐強い、意志的な行為なのである。結局、思いやりは、共感性と欲求不満耐性の二つが必要かつ十分な条件としてそろって初めて成り立つ行動であるといえよう。

2 思いやりのない子の発見

思いやりのない子とは、どのような子どもを指すのだろうか。通俗的には、日常的に観察して、あまり思いやりのある行動を示さない、あるいは頻繁に思いやりのない行動を示す子どもが、これに該当するのである。しかし、おとなの自から見れば、多くの場合、子ども(特に思春期前)は冷酷で、残酷で、あまり思いやりがあるようにも見えない。それもあって、表面的な行動だけでは、なかなか子どもの内実を理解するのは難しい。

また、思いやりのある行動とは、どういう行動を指すのか。思いやりのない行動とは、いかなる行動を言うのか。一つひとつの行動を、これは思いやりのある行動、あれは思いやりのない行動と決めていくのも、また大変な作業である。

さて、思いやりは、共感性と欲求不満耐性という二つの機能によって生じる。他者の情動を分有する能力である共感性によって思いやりの心が、自己の行動を統制する能力である欲求不満耐性によって思いやりの行動がもたらされる。思いやりのある子とは、この二つの機能が豊かな子どもであり、思いやりのない子とは、逆にこれらが乏しい子どもである。思いやりのない子を見出すのは、やはり、この心理学的な概念を手がかりに迫っていくのが一番分かりやすいであろう。

観察法

子どもの行動をじっくり観察するのが、最も基本的な方法である。

共感性は、対人的・対物的な関わりの中によく見出される。この能力は、簡単に言えば、相手を尊重し、相手の立場に立つて考え、感じ、行動しようとすることである。したがって、一般に人や物と情緒的に結びつく傾向を示す。子どもの場合、子ども同士でよく遊んだり、先生に甘えたりするようであれば、多少のケンカや暴力行為があっても、まったく心配はない。逆に、対人的接触を好まず、動物や人形類を可愛がり大切にするといった代替行為も見られないときには、共感性の発達が遅れている可能性がある。人や動物を愛する行為に欠け、加えて人や動物が苦しむ様子を見ても同情を示さなかったり、頻繁な器物損壊や対人暴力がある場合には、その病理的な遅滞が懸念される。

心理学の実験では、分配・寄付などの向社会的行動を共感性に関わる行動と考え、実験的

操作によって、これらの向社会的行動を変化させ、それによって共感性の測定を行うことがある。

例えば賞を与えるゲームにおいて、第一ゲームで相手より多く賞をもらった子どもが第二ゲームで賞を分配する権限を与えられたとき、第一ゲームでの賞の不公平事態をどのように処理するかを見る実験がある。一般に、(分配者の)年齢が上がるにつれて、またゲームの相手が自分より年少者である場合に、相手に賞を多く与えて第一ゲームでの不均等を補おうとする傾向がある。これによって共感性の年齢的発達や、条件による向社会的行動の出現状況などが明らかになるとともに、個々の子どもの共感性のありようにふれることもできる。

いずれにせよ、初めに述べたように、共感性は様々な向社会的行動の動機源泉ともなるもので、様々な関係性の中で見られる向社会的行動の高低・有無は、共感性即ち思いやる心の判断のための重要な徴表となるだろう。なお、この中には、困窮や悲劇の物語に対して同情や共感を示すなどの間接的な向社会的行動も含まれる。

欲求不満耐性とは、一般に欲求充足を遅延させる能力と定義されている。簡単に言えば、自分のやりたいことを抑え、我慢することである。これを系統立って観察する方法を私は知らないが、しかし学校の日常場面で、これを評価することは容易である。

例えば、授業中に、問題が解けないとすぐに放り出す、退屈してしばしばおしゃべりをする、いたずらをする。体操の時間で、きちんとした静止姿勢を続けられない、競争で勝てな

いと分かるとすぐ力を抜く、長距離競争を嫌がる、組み体操で下になるとすぐつぶれる。けんかをするときすぐ泣く。いじめられると引込み思案になる。恥ずかしがって消極的になる……。これらの行動はみな、その本来的な能力や性格とも関連はするが、一般に耐性の低い子どもの行動特性である。

耐性を判断するための極めて有効な方法は、即時的な充足行動が禁止された状況（欲求遅延場面）での反応を見ることである。ある欲求の充足行動を将来へ延ばすことが要求されているが、同時に、比較的容易に現在時点でも即時的な充足行動を行うことが可能な場合である。

例えば、授業中に小用に立たないようにとか、みんなそろそろまで給食を食べてはいけなとか、休み時間に廊下を走ってはいけなといった事態である。耐性の高い子どもは規則を守って（遅延反応）、なるべく小用に立たず、給食はみなと一緒に食べ始め、廊下は静かに歩いて、校庭に出るやいなや、たまりかねたとばかりに走り出すといった健気な行動をとるが、耐性の低い子どもは、しばしば小用に立ち、給食はいち早く手をつけ、廊下を走って校庭に出たときは、一息いれて一休みといった行動をとる。

これを比較すれば、耐性の高い子どもが時間的展望の中で将来への関わりの中に身を置いているのに対し、耐性の低い子どもはなお幼児期と同様に、情緒的な現在性から抜け出し得ないでいると言ってよいであろう。

耐えることのできない子どもは、まず自分の欲求充足を第一に考える。それ故、思いやる心はあっても、なかなか思いやる行動へと実現していくことが難しいのである。

質問紙法

観察法による判断は、ややもすると主観的になる。その点、テスト法は一定の手続きに従うので客観的である。しかし、共感性と耐性に関しては、これまた私はまだ寡聞にして標準化されたテストを知らない。一方、心理学の研究レベルでは、よく実験されたり、調査をされたりしている。標準化されないのは、共感性や耐性といってもかなり多義的で、人格の特性項目のように一致した単一概念とはなりにくいからでもある。ただ、自分なりに概念を規定してそれを判定しようというのであれば、それほど難しくはない。

ここでは、共感性について、「相手の人が考えていることを読み取る能力」と規定して、詫摩⁽⁹⁾が述べる方法を紹介してみたい。

自分を含めて人を認知する方法には、いくつかの過程がある。例えば次の四つである。

自己認知の過程（自分は明朗だ）

他者認知の過程（彼は明朗だ）

他者の自己認知を理解する過程（彼が彼自身を明朗だと思っていることを、私は知っている）

自分に対する相手の評価の認知（彼は私を明朗だと思っているらしい）

さて、例えば、明るい―暗い、積極的―消極的などの性格を表わす項目をいくつか用意し、A・B二人に上の四つの観点から自己評価、他者評価をしてもらう。終わったら互いに自分の三枚目と相手の一枚目、自分の四枚目と相手の二枚目を比べる。一致率の高い人ほど、相手が考えていることを読み取る能力が高い。即ち、共感性が高いのである。

共感性と耐性を直接的に評定するものはないが、例えば共感性に関しては感受性、道徳性、耐性に関しては自主性、自己統制力、自我の強さ等々と、関連する側面を測定するテストは独立して、あるいはテストの一部分として、かなり出されている。観察の結果に不安や不十分さを感じるときは、それらのテストを併用するのがよいと思われる。『心理テスト法入門』⁵⁾は、市販されている心理テストの大部分をまとめ、主要なものを解説したものである。参照されたい。

ゲス・フリー・テスト (guess who test)

ゲス・フリー・テストは、例えば、いつもニコニコして明るい人は？ 人に対して親切な人は？ 勉強やゲームのとき、人と協力してやれる人は？ とても我慢強い人は？ などと学級の生徒全員に質問し、数名の該当者を記入させるもので、学校ではかなりよく用いられているテストである。

この方法は、生徒の行動や特性や能力を、互いに熟知し合う生徒同士の判断で総合的に決めるものであり、生徒を正しくとらえるという点において、その信頼性と妥当性はかなり高

いとされている(4)。教師の生徒に対する主観的評価の誤りが正されることも少なくない。しかし、望ましくない特質について評価させることによって、生徒たちに複雑な感情を生み出し、その後の友人関係を壊したり、学級の雰囲気を変化させたりすること、ときにはある。特に小学校高学年からの使用にあたっては、テスト施行後の結果の取り扱いも含めて、慎重に行わなければならないであろう。

その他

知能的欠陥もないのに、心身機能が混乱した神経症でもないのに、また分裂病やうつ病などの精神病でもないのに、他人の立場に思いをやらず、自己の欲求充足に忠実で、頻繁に適応障害に陥る人々がいる。この人たちが情意的レベルで適応し、社会化していくことは容易ではない。これらの人々はかつて精神病質(性格異常)と呼ばれ、クラフト(2)によって、

① 他人に対する感情調の欠如(愛する心の欠如、極端な場合には情性の欠如)

② 衝動的に見通しなしに行動する傾向(制御できない衝動)

の二つの基本的障害が取り上げられた。これが共感性と欲求不満耐性の欠陥や病理に由来するものであることは、論を待たないところである。

これから布桁すると、精神病質の基底的な病理と徴候は思いやりの病理と欠陥にあるということになる。また、ここで問題にする思いやりのない子の中に、極めて稀ではあるが、精神病質の児童が含まれることになる。クラフトは、先述したブライマリーな欠陥から二次的

に、攻撃性、恥・罪意識の欠如、経験からの学習不能、動機づけの欠如などの不適応徴候が派生してくると述べているが、これらのいわゆる精神病質的徴候から思いやりのない子を見出していくことも有効であり、また必要でもある。

ただ、この面からのアプローチは極めて専門的であり、投影法その他のテスト技法の導入が不可欠である。これに関しては、ブラック⁽¹⁾が様々な角度から精神病質的徴候に迫り得る心理テストの分類と解説を行っている。それは、他者を思いやることが極めて困難な、ほとんど病的と捉えられるほどに思いやることができない子どもとの発見と診断に大いに役立つ。参考に使いたい。

3 思いやりを育てる

子どもはおとなの鏡だと言われ、おとなが、親が、教師が立派であれば、それがよきモデルとなって、子どもは自ら感化され、よく育つものだという。しかし、立派な親や教師のもとから、不肖の子が、弟子が現われる。教育とは、何をどのように育てるかを明確に認識した働きかけでなくてはならないのである。

指導の基本的な骨子をまとめてみたい。

人とふれ合う心を育てる

人の置かれている状況を理解し、同情し、共感するとは言いが、それは目の前にあるものとふれ合い、愛着し、大切にすることがなければ出発しない。思いやりのない子の指導は、この人や物とふれ合うという、心の原点を育てることから始まる。

小動物の飼育、泥んこになっての友達との遊び、教師との身体ごとの（そして心の）ぶつかり合い等々、様々な身体的・情愛的なふれ合いが必要であるが、とりわけ、ふれ合いという向社会的関係を持つ中で、自分が愛されている、大切にされている、という確かな思いを体験させることが肝要である。他を愛する行為は、まず自分が愛されてこそ、始まるのである。顧みて、子どもたちとふれ合っているか、愛しているか……。私たちはまず、自分を振り返ってみることから、始めなければならぬであろう。

判断し、理解する力を育てる

人とふれ合う傾性はあっても、他人が苦しんでいる、悲しんでいるという状況が分からないければ、思いやりの心は生じない。こうした判断・理解力は、もちろんふれ合いの心や共感性が育つにつれて獲得されてはくる。とは言え、経験や学習によるところも極めて大きい。

岸田は、思いやりを育てる方途の一番目に「知識として認識を深め言語化させる」⁽⁷⁾ことを挙げているが、まさに至言である。おとなにとっては当然のごとく理解されることであっても、子どもにとっては思いやりとはいかなる意味の、いかなる行為であるかは、なかなか分らないものである。学級会や道徳の時間、老人ホームの慰問や慈善活動への参加、文学

・芸術の鑑賞等々、生きる者の喜び・悲しみ、苦しみ・怒りに思いを寄せさせ、思いやりについて様々に語らせ、イメージ化させ、意識化させることが必要である。

共感性を育てる

共感性は思いやりの心であり柱である。これは思い—思われるという、何よりもまず暖かい人間関係の中で育つものであるが、これを積極的に育てる方法として役割演技(role playing)がある。

役割演技は、単なる知的な学習と異なり、生き生きと、具体的に、他者の立場に立つことを学ばせる。これが共感性や思いやりを高めることは、実験的にもよく知られている。例えば、前もって援助プレイを経験した子どもは、それを経験しない子どもに比べて、援助行動のみならず分与行動まで増加させる。これは、役割演技の効果が、共感性や向社会的行動一般へ般化することを示している。教職が専門職であるとは、こうした技法を明確な目標を持つて巧みに使用し得るようになって、初めて言えることではあるまいか。

実行する力を育てる

すでに述べたように、行うことは、まず耐えることから始まる。思いやりの心(共感性)はあるが、それが行動として現われない子どもは、とくにこの機能が弱い。このような子どもに対しては、焦りと強要は禁物である。気持ちは通じ合うのだから、指導はやりやすい。子どもに対し否定的にならず、その耐性の範囲内での忍耐場面を少しずつ小刻みに与え、そ

れを克服する過程を共に確認し、喜び合う姿勢が大切である。

思いやり行動を導き出す有効な心理技法にモデリングがある。モデリングとは、モデルの社会的な行動を観察させて、それによって観察者の行動を変容させようとするものである。思いやりモデルを示された子どもたちの思いやり行動が増加することは実験的に明らかにされているが、それを思うとき、日常的なモデルとしての教師の役割と責任の重大さが改めて痛感されるのである。

一体化する喜びの体験

共に喜び、共に悲しむという一体感の体験こそ、最もよく思いやりの心を培い、行動に導くものである。人と人との一体化は、連带的な行動の中でしか得られない。教師は、学校は、種々のゲーム、クラブ活動、文化祭等々、連帯行動をなし得る様々な活動を巧みに組織し、与えなければならない。そして、思いやりの乏しい子は格別の意を持って、その連帯の輪の中心部に投げ入れてやるべきである。喜怒哀楽を分かち担い合う体験が、必然的にもたらされるからである。

【引用文献】

- (1) Black D. A. 1964 Classification and Discussion of Psychological Methods of Assessing Psychopathy and the Psychopathic (In Psychopathic Disorders and their

- Assessment' ed. Craft, M), Pergamon Press
- (2) Craft, M, 1964, The Causation of Psychopathic Disorder. (In Psychopathic Disorders and their Assessment, ed. Craft, M), Pergamon Press
- (3) 原岡一馬(1982)「思いやりと尊敬する心の教育」『教育心理』30(1). pp. 6-11
- (4) 橋本重治(1976)『新・教育評価法総説』金子書房。
- (5) 伊藤隆二・松原達哉(1976)『心理テスト法入門』日本文化科学社。
- (6) 菊池章夫(1984)「展望・向社会的行動の発達」教育心理学年報 pp. 118-127
- (7) 岸田元美(1980)「思いやりの心を育てる生活指導」『児童心理』34(14) pp. 86-92
- (8) 宗内敦(1976)「精神病質人格の精神病理と精神力動」都留文科大学研究紀要第12号 pp. 1-19
- (9) 詫摩武俊(1971)『性格』講談社。
(「思いやりのない子の発見と指導」『教育心理』33・12 一九八五年)