

子どもの社会性

「異学年交流」「地域交流」こそ育成の要諦

— 徹したい教師の「学習支援」 —

国立教育政策研究所総括研究官 滝 充

実体験を通した「自己有用感」の獲得が、いじめや不登校、暴力行為等に対する最大の予防策とする「予防教育的生徒指導」を提唱。実証的データに基づく分析と学校での実践を踏まえた具体的なプログラム開発が高く評価されている。主な著書に「ピア・サポートではじめる学校づくり」(金子書房)のシリーズがある。ホームページは、<http://www.nier.go.jp/a000110/>



「育っていない」子どもたち

児童生徒による殺傷事件等が起きる度に繰り返される決まり文句に、「生命の大切さを教えていきたい」がある。だが、それを教えてこなかった学校などは、まずはあるまい。ここで問題にすべきは、「教えられても行動に結びつかない子どもが増えた」という単純な事実である。

もう一つ、よく繰り返される決まり文句に、加害側は「普通の子どもだった」がある。マスコミ等は、加害側が問題を抱えていたのに教師が見落としてきたと批判したがる。だが、ここで問題にすべきは、問題がないと見なされてきた子どもが事件を起こしていること、つまり「普通に見えている子どもといえども、「育っている」とは限らない」という単純な事実である。

問題が顕在化している子どもへの対応については、日本の教師の多くが意外なほど熱心に取り組んでいる。本来なら教師以外の専門家に委ねられてよい事例も含め、むしろ手厚すぎるくらいに対応していると言える。ところが、とりあえず大きな問題を起こしていない、さほど「目立たない」「手のかからない」子どもに対しては、一通りの指導がなされるはするものの、それ以上には至らな

い。手が回らないからなのか、必要性を感じられないからなのか、まるで「問題を起こさない＝道理がわかっている＝育っている」かのような扱いで終わっていることが多い。

だが、問題を起こしていない子どもに、分別や自覚が育っているとは限らない。その時点では「問題を起こすレベルに至っていないだけ」「そうした欲求が起きていないだけ」の可能性は十分にある。生命の大切さを教えていたにもかかわらず、普通の子どもが問題を起こすというのは、そういうことである。今、学校に問われているのは、問題を繰り返す「特別な子どもへの対応」ではなく、もちろん「できのよい子どもへの対応」でもない。残る「大多数の子どもへの教育」なのである。

問題の背景と学校の役割

なぜ、普通に見える子どもが育たなくなったのか。平成12年に設置された「少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議」が翌年4月に出した『心と行動のネットワーク—心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ—』は、少年事件の背景に「都市化や少子化の進展やテレビゲーム、パソコンなどの普及などにより、大勢で遊ぶ、友人と語り合う、他人と協力し合うといった

多様な人間関係の中で、社会性や対人関係能力を身につける機会が減っており、学校や地域社会といった本来社会性を育成する場で社会性が育まれにくくなっている」ことを指摘した。これは、そのまま今の子ども全般に当てはまる。

ただし、地域社会と並んで「本来社会性を育成する場」とされた学校の役割については、もう少ししていねいに見ておく必要がある。そもそも学校が子どもを1から育てることなどあり得ない。特にかつての子どもたちは、入学前から地域や家庭、親類等の様々な人間関係の中で様々な体験を重ねていたし、入学後も授業以外の時間の大部分は地域や家庭での生活であった。つまり、子どもの社会性育成の中心はあくまで地域社会であり、学校は補完的な位置でしかなかったのである。

かつての子どもたちは、地域や家庭における社会体験・生活体験の中で、荒削りではあっても、年齢相応の規範意識や協調性・忍耐力などを身につけた。かつての学校の役割は、そうした荒削りなものを意識化させ、時に修正しつつ定着・完成へと導くことであった。戦後新設された「道徳の時間」の目的も「補充・深化・統合」とされ、その文言は「補充」から始まった。子どもがそれなりの体験や道徳性を身につけていることは、当然のことだったからであろう。実際、道徳的な講話や読み物も、当時は成果を上げていた。

もちろん当時でも、諸般の事情から十分な社会性が身につけておらず、補充だけではすまない例外的な子どもも存在したであろう。だが、そうした場合でも、他の子どもと交わらせてまねをさせたり、できの良い子どもに補助をさせたりすることで、どうにかなった。大多数の子どもには、それなりの社会性が身につけていたからである。

地域社会の教育力低下と学校への影響

ところが、地域や家庭が変化するにつれ、年齢相応の規範意識や協調性などを身につけてこない子どもが増えてくる。先の指摘の通り、多様な人間関係の中で育つ体験が乏しくなってきたからである。こうした変化は、それまでの学校における社会性育成の前提を大きく覆すことになる。

道徳教育では、協力する、譲り合う、我慢する等の基礎的な体験を持っていることを前提に授業を進めることが、次第に困難になってくる。道徳の時間の話し合いが成立し、それなりに成果を上げるのは、道徳性の「原型」とも言うべき共通の体験があればこそである。ところが、協力した体験はおろか、そのイメージさえない子どもが増えれば、話し合いすらうまくいかなくなる。

特別活動でも、上級生の力を前提にして集団活動を組織することが、次第に困難になってくる。そして、下級生への好ましい影響が期待できないからと、異学年交流を中止する小学校や、体育祭を個人陸上記録会に変える中学校も現れる。もちろん、それらは誤った対応である。異学年交流等は、下級生のためではなく、上級生に自覚や責任感を育てるための活動であり、うまくできないならなおさら実施すべきものだからである。ところが、「できないからやめる」「できる子だけ集めてやる」「形だけやらせる」学校が増えてくる。

新たな手法の登場とその限界— 1

従来手法が壁にぶつかる中で、子どもの変化に応じた新しい手法を模索する教師も現れる。そこで注目を浴びるようになった代表例が、「短時間に人間関係をつくる」ことを謳い文句にした「構



成的グループエンカウンター」である。ゲーム的な集団活動ということで、小学校を中心に十数年ほど前から普及しはじめ、道徳の時間や学級活動の時間に従来の指導に代えて実施する教師も現れた。都道府県の教育センター等でも、研修の一環で取り上げるところは増えている。

ただし、結論から言うと、構成的グループエンカウンター自体に社会性育成の効果は期待できない。社会性育成に関する文部科学省の委託研究を行った際、特色のある実践を行っている学校を選んで2年にわたる追跡調査を実施した。エンカウンターについても複数の先進校を調査対象に含めたが、社会性の向上を示す結果は得られず、学級への適応感さえ向上する気配はなかった。中には小1から小6までの全学年で年間カリキュラムを作成してエンカウンターに取り組んでいる学校もあったが、やはり結果は同じであった。

そもそも構成的グループエンカウンターは、対人関係に抵抗を感じる患者に心を開かせる「エンカウンターグループ」という集団カウンセリングの手法を基にしている。だから、集団内の緊張を緩和する、親密感を高める等の効果はそれなりに期待できる。実施直後には子どもがおとなしくなっていることも多いので、何かに取り組む前など、「一時的でよいから子どもを仲良くさせておきたい」場合等に役に立つ。だが、そうした「一時しのぎ」の繰り返しで子どもを育てていると勘違いしてはならない。それは「問題の先送り」であって、学級づくりでも社会性育成でもない。

新たな手法の登場とその限界—2

また、構成的グループエンカウンター以外にも、カウンセリングや心理学の理論に基づくと称する

手法が関心を集めており、最近ではスキル訓練の類が注目されている。教育センター等でも、コミュニケーションや人間関係、ストレスや衝動の処理等に焦点を当てた手法が紹介され、子どもの社会性育成に役立つと信じて実践する教師も現れている。しかし、エンカウンターの場合と同様、ここでも「誰に、どのような効果が期待できるのか」についての大きな誤解がある。

例えば、普通に社会生活を営んではいるが、人前で話すのは苦手、集団での活動はあまり好きではないという大人がいたとしよう。この場合、スキル訓練等による事態改善の可能性はある。なぜなら、彼らの社会性はすでに育っており、大きな問題があるわけではない。だから、適切な訓練でちょっとしたコツをつかませられれば、彼らの苦手意識や不適応感を解消させられる。

では、こうしたスキル訓練等は、今の日本の子どもの問題解消にも有効だろうか。既にそれなりの社会性が発達しているで^きの良^い子^{ども}に限れば、大人の例と同様の効果が期待できよう。だが、残る大部分の子どもへの効果は期待できまい。なぜなら、そうした訓練は、発達した社会性を前提にして、その弱い部分をスキル（技能）で補おうとするものであり、社会性そのものを育てるものではないからである。

一方、発達障害等が原因で、うまく集団生活が営めない子どもがいたとしよう。この場合にも、スキル訓練等による事態改善の可能性はある。ただし、先の大人の場合とは理由が異なる。一般的な社会性が育っていることは少なく、これから育っていくことについても困難が予想される。しかし、適切な訓練で社会生活に必要な行動様式を身につけさせられれば、集団生活に適応させやすく

なる。そうした効果が期待できるのである。

では、こうしたスキル訓練等は、今の日本の子どもの問題解消にも有効だろうか。形を整えるだけでよいなら、効果はあると言える。だが、発達障害児等の場合には適応訓練等に頼るしか道はないのに対して、今の大部分の子どもの場合には社会性が育つ素地はある。これまで育つ機会がなかったために育っていないだけなのだから、小学校や中学校でうまく機会を与えれば育つ。そうした機会を与えないまま適応訓練の類で形だけを整えようとするのは、手抜きとしか言えない。

今、学校に求められていること

冒頭の指摘をもう一度思い出して欲しい。問題は、大勢で遊ぶ、友人と語り合う、他人と協力し合うといった多様な人間関係の中で、社会性や対人関係能力を身につける機会が減ったことである。だとしたら、最も自然な解決法は、「そうした機会を増やすこと」に他ならない。

幸い、公立小中学校には、発達途上にある異年齢の子どもたちが教育を受ける目的で同じ地域から集まっている。だから、異年齢交流や地域との交流の機会を容易に提供できる。それなりの社会性がすでに育っており、改めてそうした機会を増やす必要も時間的余裕もない大人対象の場合とも、そうした機会を増やすだけでは効果が期待できない発達障害児等の場合とも、大きく条件が異なる。教師が協力しあうだけで、学校の持つ好条件を活かした実体験の機会をいくらでも提供できる。わざわざ同年齢の子どもだけの学級に閉じこもり、あえてエンカウンターやスキル訓練等の疑似体験で代用する必要など、どこにもない。

様々な他者と関わる実体験から獲得される、人

と触れあうことの楽しさや集団の一員として役割を果たすことの充実感。中でも、「お世話をされる」という異年齢の関係から年長者が獲得する「認めてもらえて嬉しかった」「役に立ててよかった」「必要とされていると感じた」等の感覚。私はそうした自信や誇りの感覚を「自己有用感」と呼んで重視している。それがあれば、少々面倒だったり大変だったりしても、子どもは自ら進んで他者と交わろう、社会と関わろうとするからである。

他者なしでも成立する自尊感情や自己存在感と異なり、「自己有用感」は他者の存在や他者との交流を前提にして生まれる。だからこそ、「社会性の基礎」となって、他者に対する配慮や集団に対する責任感、きまりを守って行動しようとする自覚等にも結びついていく。今、学校に求められているのは、「自己有用感」を獲得できるような体験活動の機会を増やすことだと言える。

そこで必要になるのが、学級や学年を超えた異年齢間や地域との活動を意図的・計画的に組むこと、そして教師の関わり方を見直すことである。自尊感情や自己存在感なら、積極的に子どもを褒めることで、教師が直接に与えることもできる。だが、「自己有用感」は、他者との関わりから子ども自らが感じとるものだから、教師が直接に与え



「社会性の基礎」を成す「自己有用感」



ることはできない。教師に求められるのは、私が「教育（学習支援）的」と呼んでいる回りくどい関わり方、すなわち、

①子どもが「活動の中心＝主体」となって課題や問題に取り組み、それらを達成・克服していける交流活動等の機会を準備すること。

②その後は子どもに任せ、「支える」「見守る」裏方に徹すること。

なのである。

「治療的」な関わりや発想の弊害

ところが、ここしばらくの学校現場には、そうした「教育的」な関わり方とは対極とも言える関わり方、子どもをもっぱら「客体＝治療の対象」と見なして大人主導で子どもを「変える」「直す」ことで手早く問題を解決しようとする、まるで医者やカウンセラーのような「治療的」な関わり方が広がりつつある。

もちろん、そうした関わりや発想も、特別な問題を抱えた子どもの矯正や治療のためにとか、緊急避難のために一時的にとかであれば、悪いわけではない。だが、育つ素地のある普通の子どもにまで「治療的」発想で接しようとする教師がいる。エンカウンターやスキル訓練等にはまる教師はその代表例だが、それと気づかず「治療的」発想に陥っている教師もいる。2つの例を示そう。

1つ目は、朝食を食べてこない児童生徒が増えたので小学校で朝食を提供することにした、という事例である。朝食を食べないで学校に來ると学力面や生活面で様々な問題が生じる。そこで、問題を解決する一方策として、学校が食事を提供する。一体、何がいけないのだろうか。

朝食を食べない子どもには様々な背景があろう。

経済的な理由を除けば、食べたくないから、朝起きられなくて時間がないから、保護者が準備しないから等々。ここで学校が果たすべき役割は、子どもが自分で朝食をとって学校に來られるよう「教育的」な働きかけを行うことである。朝食をとる意義を学ばせる、早寝早起きの習慣をつけさせる、自分で作れる簡単な朝食を教える等々。そうした手間や暇をかけないで、全員が朝食をとるという結果だけ安易に目指すのは、まさに「治療的」であり、子どもが育つ機会を奪っている。

2つ目は、不審者や交通事故等から子どもを守る「地域安全マップづくり」に地域で取り組んだ、という事例である。校区内の危険箇所を保護者や市町村の職員でチェックし、カラー刷りのマップにまとめて全戸配布する。子どもに安全な通学路を周知させる方策として大人たちが力を合わせた。そのどこがいけないのだろうか。

そもそも本来の「地域安全マップづくり」の意義は、子どもたちが主体となって安全な箇所・危険な箇所を調べあげ、彼ら自身でマップを作成していく点にある。マップづくりを通して安全な場所と危険な場所を見極める力をつけることが、主目的だからである。そうした力がつけば、通学路や校区内だけでなく、他の地域でも自分を守れるようになる。子ども主体の学びを応援することが「教育的」であるのに対し、大人がマップを作成して与えることは「治療的」である。先の例と同様、子どもが育つ機会を奪ってしまっている。

エンカウンターやスキル訓練等も含め、「治療的」発想に基づく手法に共通するのは、目の前の問題だけを見て、それが見えなくなれば解決という短絡的・近視眼的な、まさに対症療法の発想である。子どものためにという善意から出発はする

ものの、子ども自身が持っている「よくなりたい」という思いや力を積極的に活かし伸ばそうとする視点がない。だから、大人主導で子どもが育つ機会を奪っていることにも気づかない。

学校に「教育的」活動を取り戻すには

最近では文部科学省も「豊かな体験活動」や職場体験活動の推進など、子ども主体で社会性が育つ体験活動を重視している。しかしながら、実際の活動事例の中には、即効性や簡便性、教師の都合等を理由に、エンカウンターやスキル訓練等の疑似体験を体験活動と称してお茶を濁す例や、大人主導でやらせているだけの例も見られる。せっかくの体験活動の機会が「治療的」な発想や手法で矮小化されている事例は、後を絶たない。

せっかくの体験活動の機会を、「治療」に^{おとし}貶めさせない見極めのポイントを紹介しておこう。左の形でなされるはずの活動を右の形で行おうとしていたら、治療的発想に陥っていると言える。

- ・子ども主体の活動→教師主導でやらせる活動
- ・現実の集団活動が中心→疑似的集団活動が中心
- ・異年齢・異集団間の交流→学級や学年内の交流

しかし、「治療的」発想に陥らないで、異年齢間等の活動の機会を与えておけば、後は子どもたちが主体的に取り組んで「自己有用感」を獲得していくかということ、そこまで単純ではない。基礎的な体験が欠けている子どもたちに、いきなりの実体験は荷が重い。だから、準備体操代わりに「事前学習」が必要になるし、体験から感じた様々な思いを定着させる「事後学習」も不可欠である。ところが、教師が少し不用意に介入すると、子どもが育つ機会を奪いかねない。「教育的」な関わり方は、その匙加減が難しいのである。

ここで紹介したいのが、様々な実践の効果を実証的に検討し、社会性が育つ「教育的」活動について整理した『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」―「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に―』（2004年）である。これは、上で触れた文部科学省の委託研究の報告書で、
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/syakaisei.pdf>から全文をダウンロードできる。特に巻末の校内研修用資料『児童の社会性が育つ「異年齢の交流活動」―活動実施の考え方から教師用活動案まで―』には、教師の「教育的」な働きかけの具体例が示されている。

おわりに

学年や学校段階を超えて教師同士が協力し、かつての異年齢の子どもの交流がもっていた社会性育成機能を取り戻す。解決策自体は目新しくもないが、その分、特別な知識や技能も不要である。各学校の教師が課題意識を共有し、6年がかり、3年がかり、あるいは9年がかりで意図的・計画的に子どもを育てようとするだけのことである。

だが、教師の中にも社会性の未熟な者が増えたことから、この単純な解決策に取り組むことが困難になっている。そのうえ、教師自身に「自己有用感」が乏しいと、手応え欲しさに「私の力で子どもに〇〇してあげたい」という思いが先行しがちになる。その結果、教師も管理職も、自分1人で取り組み、即効性がありそうな「治療的」手法に手を出したがる。だが、すでに見てきた通り、「治療的」な手法を安易に多用することは、学校や教育の死を意味する。今は学校に社会性育成機能を取り戻す正念場と考え、地道に「教育的」活動に取り組むべきである。