



子どもの規範意識の育成と 「日本のピア・サポート・プログラム」

1 今の子どもたち

この3月、横浜の小学校教諭数名と話をすることがあった。「最高学年がしっかりと、学校の中が落ち着く」という話題になったとき、「でも最近の6年生は一頃とは違ってきている」という話になった。「最高学年になりたくない」「生意気な低学年と活動するより、自分たちだけで遊ぶ方が楽しい」「大勢で活動するのはめんどくさい」などと考える6年生が増えたというのである。そして、「下級生にはやさしく接してあげよう」という意識を、6年生が中心になるはずの活動の前に学級活動の時間で教えようとしてもなかなかうまくはいかないという。「やさしく接してあげなければならぬ」ことを頭ではわかっていても、年下の子どもと接して楽しかった体験や、かつて自分がそうされてうれしかった体験のない子どもたちに、そう行動するように説得するのは至難の業なのであろう。

文部省の「少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議」が平成13年4月にまとめた「心と行動のネットワーク」は、社会性や対人関係能力が十分に身に付いていない児童・生徒の状況を「善悪の判断などのモラルや道徳心、思いやり、忍耐力に欠ける面があるということが挙げられる。また、社会的ルールが身に付いておらず、社会性が未発達であるということや、自己表現力・コミュニケーション能力が低く、対人関係がうまく結べないということも挙げられる」と述べ、その背景として「社会性や対人関係能力を身に付ける機会が減っている」ことを指摘している。

昔ならば、弟や妹の世話をしたり、家の仕事を手伝ったり、近所で年齢の違う子どもたちと遊んだり、といったことを通して、自然に身に付いたこと

が、今ではむしろ少なくなってきているということなのだろう。このことは学校においても同様で、冒頭の例からもわかるとおり、「本来社会性を育成する場で社会性が生まれにくくなっている」(同上)のである。

頭ではわかっているけれど、社会性や対人関係の基礎となる体験(昔であれば自然に身に付いたような)が不足しているため、実際にはなかなか行動に移せない。こうした状況は、どのようにすれば克服できるのだろうか。以下では、「日本のピア・サポート・プログラム」の試みについて、子どもたちの社会性(規範意識を含む)の発達と関連させて述べてみたい。

2 「日本のピア・サポート・プログラム」とは

私たちの研究グループは、今の子どもたちの社会性をめぐる問題を、社会規範やスキルなどの学習や獲得以前の(すなわち動機や意欲の)問題であるにとらえている。頭で理解していることを実際に行動に移すためには、それなりの動機や意欲が必要になる。それをもてない子どもたちに規範やスキルだけをいくら教え込んでみても無駄であろう、と考えるからである。

「日本のピア・サポート・プログラム」では、「自己有用感」(他者との関係の中で自分の存在を価値あるものと受けとめられる感覚)がそうした動機や意欲の核になると考えている。すなわち、「自分のしたことは、誰かの役に立っている」「相手に喜んでもらえるとうれしい」という感覚を自らの体験の中で子どもが獲得できたなら、それは他人と関わることへの動機や意欲になり、他人との気まずさを我慢して関係を維持しようとする心の余裕にもなり、前述したような問題の克服につながっていく、と考えるからである。

「日本のピア・サポート・プログラム」は、子どもたちが「自己有用感」を持てるシステムをいかにして学校の中につくるかを大きな目的としており、以下に示すような「領域-1」と「領域-2」の二部構成になっている。

- ① 学校内の既存の活動を、子ども同士の関わり合いを通して「自己有用感」を育てるという観点に立って位置づけ直した「お世話をする活動(他の人の役に立つ体験)」(「領域-2」)。
- ② 「お世話をする活動」に向けての意欲付けや動機付けのために行う、対人関係に関わるトレーニング(「領域-1」)。

以下では、紙数の関係から、「領域-2」の「お世話をする活動」の説明にとどめるので、「領域-1」については参考文献を参照してほしい。

3 「お世話をする活動」を通して「自己有用感」を育てる実践例

ここでは、6年生と1年生の異学年交流の例を紹介する。4月にはどの小学校でも、最高学年の6年生が1年生の教室を訪問して一緒に遊んだりする活動が行われている。従来のとらえでは、「1年生の役に立つ」ことを目的として行われることが多い活動である。これを「日本のピア・サポート・プログラム」では、6年生と1年生の年齢差を活かして活動させることで6年生が「自己有用感」を獲得する活動、「1年生をお世話する活動を通して6年生が育つ」ことを目的とした活動として位置づけ直している。

そして、一部の「できる」子どもだけでなく、すべての6年生が「自己有用感」をもてるようにするために、以下のような手順を重視する。

(1) 計画・準備のための話し合い

まず、「お世話をする活動」に向けた計画・準備の話し合いが重要である。この話し合いの時間があるからこそ、子どもが主体的に活動できると言っても過言ではない。そして、この話し合いの場はまた、他者である1年生のことを考えつつ、自分たちの規範意識を見直すまたない機会でもある。

数人のチームでローテーションを組み、数回にわたり(たとえば1週間単位、曜日ごと、等)1年生の教室を訪問する。チームごとに、計画を立て、準備をする。「何をすれば1年生に喜んでもらえるか」「自分が1年生の時はどうだったか」「どんなことができるのか」「時間や場所の制限は」、などを話し合う。自分たち自身の問題を話し合うときには険しい表情の6年生でも、相手が1年生の場合には気持ちがリラックスするせい、表情も穏やかである。

そこでは守るべきルール(社会規範)も話し合いに含まれてくる。1年生を相手にしたときに、自分たちと同じルールでいいのかどうか、などを話し合いながら、自分たちの行動を見直す作業を迫られるのである。内容が決まれば、役割分担や準備にとりかかる。必要であればリハーサルも行う。

この話し合いの時間を教育課程でどの時間に設定するかは、学校の実態による。特別活動や「総合的な学習の時間」などが考えられるが、「休み時間に話し合っておくように」といった、時間を保障しないことだけは避けたい。それでは落ち着いて話ができないし、細切れの時間では未消化に終わるのは目に見えている。自分たちも遊びたいという気持ちもマイナスに働く。子どもたちが十分満足できる「お世話をする活動」にするには、時間の保障は重

要な要素となる。その時間があるからこそ、「お世話をする」側の6年生が主役になれて、「自己有用感」を獲得していけるからである。

(2) 「お世話をする活動」

1年生にやってあげたい活動として、折り紙を教える、校歌を教える、紙芝居をする、ゲームをするなどを選び実際に活動をする。6年生であれば簡単にできることでも、1年生相手では意外にむずかしいことを体験する。十分に準備をしたけれども実際にはうまくいかないということも多い。

「1年生にわかるように説明するのはむずかしい」「説明しているうちに自分でわからなくなってしまった」「話をよく聞いてもらうにはどうしたらいいのだろう」等、活動を終えた6年生はさまざまな感想をもつ。しかし、むずかしい、わからないと言いつつ表情は一様に明るい。それは、1年生に「大きいお兄さん、お姉さん」として見てもらえたうれしさからであろう。

6年生が「自己有用感」を獲得するうえで、1年生担任の役割は計り知れない。活動を終えた6年生に1年生からきちんと「ありがとう」を言わせること、先生自身も心をこめて6年生に励ましの言葉をかけること、6年生がいかに一生懸命活動していたかを職員室で他の先生に話すこと、などである。6年生にとっても、担任以外の先生からほめられること、励まされることは、とても気持ちのいいことに違いない。また、一生懸命に活動していた様子を1年生担任から聞いた他の教師が、「1年生の先生が、こう言っていたよ」「1年生もとても喜んでいたらね」と伝えることは、1年生担任から直接にほめられること以上に効果的なことが多い。こうした点での教職員の連携協力をつくりだすことを、私たちは「学校づくり」の柱だと考えている。

(3) 「ふりかえり」のための話し合い

活動を終えるごとに「ふりかえり」の時間をもつ。これも、きちんと教育課程に位置付けられた時間であり、次の活動に備える。「新入生のお世話活動」の例では、少なくとも3回はチームとしての活動をする。たった1回の活動では、反省が次に活かされないまま終わってしまうからである。

「ふりかえり」の時間も社会規範に触れる話し合いになることが多い。「どうすれば1年生に喜んでもらえるか」を考えつつ、それでも1年生が乱暴な口の利き方をしたときにどうするか、席につかないで走り回っていたらどうするか等に話は及ぶ。「1年生が大声を出しているときに自分も大声を出す」とますます1年生が騒ぐので、声の出し方はむずかしい」と発言する6年生

もいて驚かされる。初任の教師でもそれに気づかず隣の教師から「あなたのクラスはいつもうるさい」と言われることが少なくないからである。

「自分が話すときに聞いてもらえないと嫌だ。どうしたら聞いてもらえるだろう」と考えることから、自分自身の普段の行動にまで思いが及んでいく。ルールを守るよう言われたときより、ルールを守らない1年生に対してどうすればいいかと考えたときの方が、規範の意味を自覚するうえでは有効という場合は少なくない。大人が教えるだけでは育っていかない、子ども自らが体験する中でこそ育つ、「お世話をする・される」という関係の中で育つというのはこういうことである。「人が話をしているときには、黙って聞きなさい」と教師が規範を指導する場面も大切だが、自らの体験を通して子ども自身が気づいていくことはさらに大切である。

4 学校づくりのためのプログラム——おわりに

「日本のピア・サポート・プログラム」は、①社会性が未熟・未発達で、対人関係が苦手な今の子どもたちのために、②子ども同士が関わり合うことで育つ場を学校内につくりだしていく、③「学校づくり」のためのプログラムとして、提案されている。けっして「対人関係が苦手な子どもたちを集めて、対人関係のスキルを教える」プログラムではないことを断っておきたい。また、子どもに相談活動をさせる、いわゆる「ピア・カウンセリング」的な「ピア・サポート」とも別物である（この違いについては滝（2002b）参照）。

学校が「子どもが育つ」（規範意識をもつ、社会性が育つ）環境になりうるために、学校全体で「自己有用感」を育てる仕組み（教職員の意識的な連携協力）をつくる。何よりも、そのことの必要性を教職員が十分理解することが重要である。個々の教師の指導だけで規範意識を育てよう、社会性を育てようとするよりも、それははるかに有効な手段になるはずである。

《参考文献》

- 滝充編著（2001）『ピア・サポートではじめる学校づくり—小学校編』金子書房。
- 滝充編著（2002a）『ピア・サポートではじめる学校づくり—実践導入編』金子書房。
- 滝充（2002b）「『日本のピア・サポート・プログラム』とスクールカウンセラー」『臨床心理学』（2002年1月号）金子書房。