

公教育(啓育・education)への提言 学校現場でもできる (その2)

— 民主的な関係性を経験させることができる共育へ —

AIA実践力フォローアップ

T・H・E
P・O・W・E・R
O・F

P・A・R・E・N・T・I・N・G



子育て問題について
の松崎学教授の提言

(松崎学氏:山形大学大学院

自分の中にもう一人の力持ちがいる

教育実践研究科 教授)

こんなお試し(A)※をやった公立小学校がある。その成果は。

1. はじめに

前回、これまでの日本の教育(啓育・education)を振り返り、指導要領などのハード面の改革を進めてきたものの、日常の、具体的な先生と子どものかかわりといったソフト面においては、従来通りの“ほめる・叱る”を中心とした指導を続けてきたこと、それを“20世紀の教育(啓育・education)”とすると、21世紀が1/5過ぎた今、“21世紀の教育(啓育・education)”を創造し、“いじめ・不登校問題”などに一区切りできる公教育(啓育・education)にすることはできないのか?と問題提起した。

もちろんその答えは、「できる」と言える。筆者の試みも含めて、一つの可能性を提示したい。

2. 公教育(啓育・education)へのSTEPの導入

(1) きっかけ：キャンプのスタッフ訓練

筆者は従来、小学生を新聞募集して集めた子どもたちと学生たちとで、夏休みに1週間の自由な合宿を実行していた。主体性を発揮して行動し始める子どもの姿を見て、学生自身も刺激されて、自分の自立を進めた学生もいた。ただ、課題はあった。学生たちと事前にさまざまな学習会をした上での合宿での子どものかかわりであったが、結局、子どもを目の前にすると、自分がそれまでに体験し

てきた子どもとのかかわりを実行してしまい、その変革が課題であった。

第10回頃、一部の参加学生にSTEPを試して臨んだところ、それまでにない変化を感じる事となった。具体的には、その中日のお昼過ぎ、STEPを受講していない学生たちが「そろそろ食材を分けておいてあげなきゃ」と言いだした。すると、STEP受講の学生たちが、「そんなことまでしなくてもいいんじゃない?」と言う。…あれ、なんかちょっと違うぞと感じながら、聞き耳を立てていた。未受講の学生たちが、「食材の量が違ったり、それでのケンカが起こるかも」と言うのと、「そんなことが起こっても、私たち、その話し合いをコーディネートして両者が満足できる解決策を見出すことができるように支援できるよ」的な発言だったのだ。学生スタッフ訓練に手応えを見出せた瞬間だった。

その後のキャンプにおいては、スタッフ全員が事前のSTEP受講を条件とした。そして、毎晩のスタッフ・ミーティングでは、何かトラブル的なことが起こるたび、「STEPならどう考える?」と、そこに立ち返ってその後の対応を検討することができた。もちろん、子どもたちの変容および学生の変容は、さらなる進展があったことはいうまでもない。

(2) 非現実的でのお試しから現実でのお試し

しかし、2000年以降、キャンプを継続できなくなった。筆者としては残念だったが、ム

りはできなかった。そうして、チャンスが訪れた。山形県が少人数学級編成事業「さんさんプラン」を実施するにあたり、県と大学の共同研究が組まれたのだ。その一人として、筆者に課せられたミッションは、「さんさんプランのメリットとデメリットを明らかにせよ」であった。

2003年度は特定の小学校とかかわりながら、その小学校教員に聞き取り調査を実施した。先生たちに共通していたのは、そのメリットとして“これまでよりも一人ひとりの子どもにより多くかかわることができる”というかわりの量的増大であった。残念ながら、“かわりの質の変革”に言及した先生はいなかった。そこで、2004年度初めに時間をいただいて、「かわりの質の変革を進めるチャンスでは？」と訴え、夏期休暇中に希望者はSTEPを受講できることを伝えた。担任の8割ほどが受講してくれた。他方で、各学期末に児童対象のアンケートを実施した。その一つは学級機能尺度で、学級状態や学級雰囲気といった状態像を捉えるのではなく、何が何にどう影響しているかといったその要因間の影響を捉えたいと考えた。その結果、1学期末には2因子に分かれていた「教師のかかわり」が、2学期末には1因子に、3学期にはそのまま1因子のまとまりが維持されていた(松崎, 2006)。このことは、子どもから見、教師のかかわりが学習指導・生徒指導場面で違ったニュアンスを持っていると感じられていたものが、STEP後は教師のかかわりがある程度一貫したかわりとして感じられるようになったということを意味する。そして、「教師のかかわり」因子が「有能感・貢献感」因子と「凝集性」因子に影響を与えていたことがわかった。特に、満足群に集中する学級では、「教師のかかわり」から「凝集性」への影響が非常に高いことがわかった(松崎, 2018)。

また、Q-Uアンケート結果も、3年生では1学期末にはある程度ばらけていた状態から学年末にはほぼ100%満足群に集中していった。学年が上がると微妙であった。4年生では健常児たちは満足群に集中していったが、発達障害児ないしはその可能性を持つ子どもが数名満足群から少し離れた位置に留まった。5年生では、やはり健常児が満足群に集中していく一方、発達障害児が侵害行為認知群から要支援群に落ちていった。…このデータを先生たちに検討してもらった。…最終的

には、3年生では発達障害児にもまだ二次障害が形成されていなくて彼らにも効果的だったと言えるが、学年が上がると、その前に形成された二次障害までもを払拭することができなかったのではないかと理解された。…その理解は、すぐに、「ならば、低学年からのSTEP的アプローチを積み重ねれば、発達障害児に二次障害を形成することなく、彼らにとっても適応的な学級ができるということでは？」となった。そうして、その後はその積み上げが課題として共有され、実践されたのだ。

(3) 公立小学校での3年間の積み上げの成果

①不登校&不登校傾向

当初は、全校で数人の不登校が存在していた。3年間で最後に残っていた不登校傾向児童も復帰できた。クラス状態が良いと、一時的に不登校傾向が生じていても回復の余地は十分あるということかもしれない。

②いじめ&トラブル

低学年から中学年にかけて、発達障害児間のトラブルが頻発した。担任は、両者に対して“反映的な聴き方”から“問題解決への模索”を繰り返した。現在の「いじめ」の定義ではそれらもいじめということになるかもしれないが、中学年まで持ち上がったある担任は、高学年でのクラス替えになっても、もうあの子たちなら大丈夫と思えるようになったと述懐していた。ただし、低-中学年時代は、自分自身がかなりブルーだったとも。それくらいじっくりとつきあったことがわかる。ましてやまだその頃の子どものにとっては、簡単に失敗にめげないたくましさを持っているので、“またあ”という感じで、上記の毎日がブルーだったとも述べていたことになる。

高学年になると、児童間のトラブルにはピアサポートが成立するようになったとのこと。つまり、そのトラブルの仲裁に他の児童たちが入り、まさに“反映的な聴き方”から“問題解決への模索”の手順を進め、担任には、「さっき、AくんとBくんのケンカがありました。私たちが入って話し合い、二人は今後それぞれこうすることになりました」といった報告がなされたのだ。もちろん、担任からは「そうしてくれてありがとう」という“貢献への感謝”の“勇気づけ”がなされた。

本来、ケンカは自己主張と自己主張のぶつかり合いなので、両者がそれぞれ自己主張できていることはOKである。社会性の発達の上では、思考の自己中心性からの脱却を支援するチャンスである。“反映的な聴き方”をとともにされて、“自分の気持ちがわかってもらえた”と感じたとき、相手の子の思いも受けとめることができるようになる。その上で、「今後、同じような場面で、二人はどうしたいの？また同じようにケンカすることもできるけど？」と“問題解決への模索”に入る。…そうして、自己主張するだけでなく、相手の思いも満足できる解決策がないかどうか、そこへ向けて頭を使うことができるようになる…ということが、相互尊重の人間関係を学ぶということになるのだ。

そうして、クラスでのトラブルも、高学年のその子たちは、担任に交渉して時間をもらい、自分たちで話し合っ解決することのできるそういうクラス状態に達していた。発達障害児も含めて、ほぼ全員がQ-Uで言えば満足群に集中する状態である。

アスペルガー症候群の診断を受けた6年生児童の保護者は、「この子の障害をクラスの子たちにも良くわかってほしい」ということで、その時間がもたれた。子どもたちは真剣にそれを聞き、帰宅して保護者にも話したらしい。保護者間では、当該児童の母親に「うちの子にもお子さんの大切な話をしてくださってありがとうございます」とか「ここまでよく頑張って育てられたんですね」などといったねぎらいなどのことばがなされたと聞いた。発達障害のカミングアウトができるということは、それをまともに受けとめてくれる周囲の理解が何よりも大事である。そのような保護者集団も育っていたことがわかる。

③人格的側面における子どもの育ち

取組から3年が終わった頃、当該小学校教頭が言った、「学力も上がってきたんですよ」と。「で、具体的には？」と問うと、NRTの学力偏差値が6年生平均「53.9」、5年生が「57.3」、4年生が「56.6」であった。筆者自身、55ポイントを**超えた偏差値に驚きを隠せなかった**。そして、その年度では5年生が知能テストも受けていて、**知能偏差値も57点台だったのだ**。当然、オーバーアチーバー続出かと思っていただけに、そうでなかった。一応、心理学の世界では知能の恒常

性という考え方で、知能そのものが大きく変動することを想定していない。知能の研究者にその旨メールしてみたが、何かの間違ひでは？という反応であった。研究者でさえ信じがたいこの結果をどう考えればいいのか、考えた。全国一斉学力テストの結果も平均値の高さだけでなく標準偏差も小さく、しかもB問題※の成績も良かったので、知能テストの数値が間違ひというわけでないかと理解した。さらに、当該学年の学力偏差値と知能偏差値を縦断的にたどってみると、すでに低学年時から高い学力で、それが学年進行でも維持されていた。そして、低学年ではふつうの平均的知能偏差値が、学力偏差値に追いつくように上昇してきていたのだ。

筆者のとりあえずの解釈としては、次の通りである。すなわち、低-中学年時代に、人間関係においてどうやったら自分の思うような関係をつくっていくことができるか、さんざん頭を使い、試行錯誤したことになる。しかも、先生が解決してくれることにならない。自分がどうにかするしかないのだ。ということは、それらの経験を通して主体性も問題解決能力も育ち、それらが学習場面に転移すると、学業は自分の問題として主体的に引き受け、問題解決への頭の使い方は十分OKなので、結果的には学力も下手すると知能もアップするということかも、と理解した。

自尊感情においては、各学期末に測定した「**本来感**尺度(伊藤・児玉, 2005)」で他校と比較した。これも当該小学校の児童の本来感**は、群を抜いていた**ことはいうまでもない。

「**主体性**尺度」においても、「問題場面での主体性」等の因子と「自己肯定感」因子が抽出された。安定した情緒に支えられた意欲や主体性であることを想定していたので、妥当な因子構造と考えられた。もちろん、結果は、「本来感」同様であった。

まとめると、**人格構造の知・情・意の3拍子がよく育った子どもたちだった**と言える。もちろん、当該小学校は、学力アップのための特別な取り組みを実施していた学校ではない。長く運動能力に関する校内研究を重ねており、体育指導や中間休みでの子どもたちの運動遊びに重点を置いていた。また、この校区内の1/3の児童は、近くの附属小学校に入学するので、特別優秀な児童が集中した学校ではないということも付記しておく。

※A問題：基本的基礎学力を問う問題に対して、B問題：応用的問題解決能力を問う問題

3. おわりに

(1)教育(啓育・education)関係者の意識変革

キャンプでの子どもの変容と学生スタッフの変容で手応えを味わっていたが、現実場面での成果は、あらためて目を見張るものだった。

教師個人に実施したPAC(Personal Attitude Construct：個人内態度構造)分析において、建設的な場面での従来の“ほめことば”から“勇気づけ”に切り替えようとしている側面と、何かちょっと困った事態が生じたときの“誰にとっての問題か”や“好ましくない言動の目標”を見定めての対応がなされていることも確認できた。そのような個人の意識変容ないしはビリーフ・システムの変革を、STEPを学び合う仲間という教員集団システムが支えている構図であることも(松崎, 2008)。つまり、教師同士で、キャンプ同様、何かあったら、「STEPならどう考える？」とやっていたこともわかった。集約すれば、教師集団として、それぞれの自己変革を支え合いながらことを進めてくださっていたことがわかる。

言い換えれば、一般教師の子どもへのかかわりには、“玉石混淆”状態がみられる。それをどのようにして子どもから見ても納得のいく首尾一貫したものにしていくか、そこに親学習プログラムSTEPが有効であることも確認できたことになる。

(2)21世紀の教育(啓育・education)の創造

上記実践研究の成果は、先生たちも子ども、もちろん保護者も、こういった変化をなし得る力をもった存在だということ、あらためて教えてもらった。

2020年度からは小学校で、2021年度からは中学校で、新学習指導要領が実践に移されている。そこでは、“主体的・対話的で深い学びを”が柱となっている。1990年代の指導要領の柱：“子ども主体の教育(啓育・education)を”&“生きた学力を”の二番煎じである。だが、当時は理念と方法のミスマッチでそれを具現化できない結末となった。今度こそは確実に何歩か前進させてほしいと心から願う。また、その力を先生方も保護者ももっていると信じる。

SDGsの目標4の達成率も、高レベルでの実現を期待している。そうして、21世紀のど真ん中には、今の子どもたちがそのくらいの子どもを持つ親になっていて、「昔は不登校とかいじめとかいろいろあったけれど、今はそんな話聞かなくなったよねえ」などと話をしている姿があちこちで見られる世の中になっていると信じる。相互尊重の民主主義がかなり成熟レベルに達している日本社会であることを期待している。社会をより良く変革していくことができるのは、教育(啓育・education)だと信じる。

文献

- ・Dinkmeyer, D. & McKay, G. D. 1976 *Systematic Training for Effective Parenting: Parent's handbook*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, Inc. (柳平彬(訳) 1982 子どもを伸ばす勇気づけセミナー：STEPハンドブック1・2 発心社)
- ・河村茂雄 1999 Q-Uアンケートの手引き 図書文化社
- ・伊藤正哉・小玉正博 2005 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85.
- ・岸見一郎 1999 アドラー心理学入門 K Kベストセラーズ
- ・松崎学 2006 学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化 山形大学教職・教育実践研究, 1, 29-38.
- ・松崎学 2007 学級機能と子どもの学級適応に関する研究Ⅰ—学級機能因子がQ-U因子に及ぼす効果とSTEP受講の有無による違い— 山形大学教職・教育実践研究, 2, 11-20.
- ・松崎学 2008 学級機能と子どもの学級適応に関する研究Ⅱ—小学校教師のSTEP受講による“自分の変化”—山形大学教職・教育実践研究, 3, 1-11.
- ・松崎学 2018 Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅴ—クラスター分析後のさらなる検討②—山形大学教職・教育実践研究, 13, 41-55.