

生活・意識調査が示す小学校1年生のすがた

- 子どもの自己肯定感を高め、共感し合う学級集団をつくるために -

近年、小学校1年生において、学級での授業が成り立たない状況、いわゆる「小1問題」とよばれる現象が起こり、今日的な教育課題のひとつとなっている。そこで本研究では、子どもたちの生活や意識の実態を明らかにするために、京都市立小学校1年生を対象にしたアンケート調査を実施した。その結果を分析したところ、子どもが学校で見せる態度や行動には、その子どものもつ社会的資質が大きくかかわっているのではないかと考えられた。

豊かな人間性を育成するという教育の目的を果たすためには、1年生の社会性を育むことが必要である。そのための指導のあり方、かかわり方を分析の視点に沿って考察した。

目 次

はじめに	1	第3章 1年生の内側にあるもの	
第1章 1年生が変わった？		第1節 1年生の内面を探る	
第1節 何が起きているのか		(1) パーソナリティを構成するもの	20
(1) 「小1問題」といわれるもの	1	(2) キーワードとしての社会性	21
(2) 京都市の子どもをとりまく情勢	2	第2節 社会性の獲得を促すために	
第2節 1年生を知るために		(1) 心地よい人間関係が	
(1) 調査の仮説と構造	4	自尊感情を育む	23
(2) 調査の実施状況と分析の方法	5	(2) 「話せる」環境が	
第2章 いまどきの1年生		情緒を安定させる	25
第1節 少人数での人間関係		(3) 「楽しい」授業が	
(1) 「ひとり」になる子どもたち	6	学校と子どもをつなぐ	27
(2) 「ひとり」では共感できない	8	おわりに	29
第2節 会話のある家庭環境		付表	30
(1) 会話で身に付く生活習慣	11		
(2) 会話に表れる自己肯定感	13		
第3節 勉強の楽しさは学習集団の楽しさ			
(1) 解決意欲を高める「楽しさ」	15		
(2) 勉強の「楽しさ」をつくり出すもの	16		
(3) 「楽しさ」が育てる対人スキル	17		

<研究担当> 石原峰子 (京都市立永松記念教育センター研究課研究員)

<研究指導> 外川正明 (京都市立永松記念教育センター研究課指導主事)

<研究協力校> 京都市立別所小学校
京都市立梅津小学校
京都市立安井小学校
京都市立伏見住吉小学校
京都市立金閣小学校
京都市立藤城小学校
京都市立鏡山小学校

京都市立京極小学校
京都市立高倉小学校
京都市立東和小学校
京都市立柁野小学校
京都市立松尾小学校
京都市立醍醐西小学校

はじめに

4月、入学式。1年生や保護者はもちろん、子どもたちを迎える担任にとっても緊張のときである。初めて本格的な社会生活を始める1年生を、どのように導けば「生きる力」を伸ばし、豊かな感性を育ていけるのか、学校や担任には大きな課題が与えられるときでもある。

ところが最近、始まったばかりの学校生活を楽しめず、教室や集団の中で孤立したり、自己中心的な態度や行動をしたりする1年生が目立つようになり、さらには、授業が成り立たない状況も出てきたという報告がされるようになった。「小1問題」とよばれる現象である。これまでの1年生のイメージが変わりつつあるのだろうか。では、子どもたちの何が、どのように変わったのだろう。学校教育はその変化にどのように対応していくべきなのだろう。

このことを考察していくために、まず、「小1問題」の背景とされる社会情勢や就学前の育ちのようすを種々の統計結果から分析し、京都市の社会的状況や環境を捉えた。また、1年生の生活や意識の実態を明らかにするために、京都市立小学校1年生約1,000名を対象にアンケート調査を実施し、調査結果を項目ごとに分析した。その上で、子どもの生活実態や環境が、子どもの行動や意識へどのように影響しているのかを考察したところ、子どもの態度や行動は、子どもの内面的なもの(パーソナリティ)が表出したものではないかと考えられた。そこで本研究では、さらに、子どもの内面にある社会的資質と、日常生活の実態との因果関係を捉えることにした。

これらの分析結果は、これまでの1年生に対する指導のあり方やかわり方について、見直す必要があると感じさせるものであった。子どもたちの豊かな人間性を育てていくために、私たちは何を大切に子どもにかかわっていくべきなのだろうか。子どもの内面に届く指導のあり方やかわり方を考察した。

第1章 1年生が変わった？

第1節 何が起きているのか

(1)「小1問題」といわれるもの

「90年代の半ばから『小1がおかしい』とあちこちでささやかれ始めた。97年には、この小1の異変に担任は一斉に浮き足立った。」と教育評論

家・尾木直樹は振り返る。(1)小学校1年生に起こった異変とは何なのか。

中学生や小学校高学年で「学級崩壊」現象が起きているとさかんに報道されるようになったのは1998年からである。(2)自分勝手な行動をして学習に集中できない、教師に反抗的な態度をとる、衝動的な行為に走ってしまう、といった子どもたちによって授業が成り立たなくなる現象が日本全国の教育現場から報告されるようになり、この教育問題に対する社会的な関心が高まっていた。

広がりを見せる「学級崩壊」問題に対して、国立教育研究所は文部省(現、文部科学省)からの委嘱を受け、1999年から調査研究を開始した。2000年3月に報告された研究のまとめの中では、「学級崩壊」とは「学級がうまく機能しない状況」になっていることであるとされた。そしてそれは「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指示に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」を指す、と定義づけられた。(3)さらに、報告の中では、この状態は複雑に絡み合った要因が複合して、新しい問題状況を生み出しているものであるとし、直接的な要因となる問題を挙げている。それは子どもの集団生活や人間関係の未熟さの問題、特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもへの対応の問題、学級担任の指導力不足の問題、の3つである。しかし、小学校低学年の場合については、家庭での子育てや就学前教育の状況、学校教育のあり方についても検討する必要があるとして、詳細にわたっての研究はされていない。(4)

これまで「学級崩壊」現象は思春期を迎える高学年の問題ととられがちだったが、それが小学校1年生の学級でも出てきたというのが尾木のいう「異変」である。1999年に放送されたNHKのドキュメンタリー番組「広がる学級崩壊」の中での小学校1年生のようすは多くの人々に衝撃を与えた。教師の指示が聞けず、自己中心的な行動をし、自分の思うようにならないとパニック状態に陥ってしまう子どもたち。そうした子どもたちの動きが学級全体に広がってしまっ授業が成り立たず、学級担任も対処しきれないというものだった。

この異変は当初「学級崩壊の低年齢化」と解釈されがちだったが、調査・研究が進む中で、小学校1年生での問題は、高学年のものとは異なる要因によるものではないかと考えられるようになり、「小1プロブレム」と呼ばれるようになった。(5)

大阪府同和教育研究協議会（大同教）では、1998年から「小1プロブレム」についての調査・研究を始め、「大阪の子どもたち - 子どもの生活白書 - 1999年度版」の中で報告している。そこでは、「小1プロブレム」には 子どもたちをとりまく社会の変化 親の子育ての変化 変わってきた就学前教育と、変わらない学校教育とのギャップが背景としてあるのではないかと問題提起されている。

これらの報道や報告によって教育問題への社会的関心はますます高まり、それまで公には語られにくかった学級経営上の問題も、各方面で話題に取り上げられるようになった。特に、「小1問題」（6）と呼ばれるようになった1年生の「学級崩壊」現象は、問題が新しく、近年の子育て問題とも相まって社会的不安が大きいため、各教育研究（修）機関や民間の教育研究所で調査研究が行われている。

1年生の「学級崩壊」現象、いわゆる「小1問題」の原因については先に述べたように、社会環境や子育ての変化によって子どもたちの育ち方が変化し、これに学校教育の方針や指導が対応できないためとする見方がある。子どもの育ち方がこれまでと変わったのであれば、学校教育はこれに対応していかなければならない。では、実際にいまどきの子どもたちは、どのような育ち方をしているのだろうか。子どもたちの日常生活の現状をつかみ、育ち方の実態を明らかにしなければ、小学校における基本的な役割とされる「社会生活を営む上で必要とされる知識・技能・態度の基礎を身に付け、豊かな人間性を育成する」(7)ことはできない。

そこで、京都市における小学校1年生が、どのような中で育ってきているのかを、「小1問題」の背景とされる「社会の変化」「就学前の育ち」を視点においてみることにした。

(2) 京都市の子どもをとりまく情勢

子どもたちの育ち方は、社会情勢や状況に大きく影響されるが、京都市における社会の変化を各統計資料からみたところ、次のようなことが分かった。

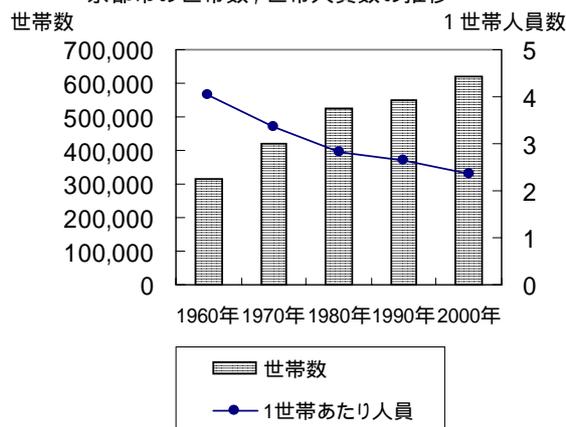
まず、図1-1で分かるように、京都市の児童数は過去5年間でおよそ5,000人減少している。全国的にも20年間連続して子どもの数が減少し、合計特殊出生率(8)も1999年に1.34と過去最低を更新したが、京都市の少子化とそれに伴う児童数の減少も、今後一定期間続くものと思われる。この現象は他の要因と共に、遊びを通して子ども同

士が切磋琢磨する機会を少なくする一因になっていると考えられる。さらに京都市では、2000年の平均世帯人員数が2.37人となったが、世帯数は増加していることから(図1-2)、核家族化の傾向もあるのではないかと考えられる。家庭内の人員が減少すれば、そこで人間関係は少数に限定され、様々な人間関係をもつことが難しくなってくる。

図1-1 過去5年間ににおける京都市児童数



図1-2 京都市の世帯数、世帯人員数の推移

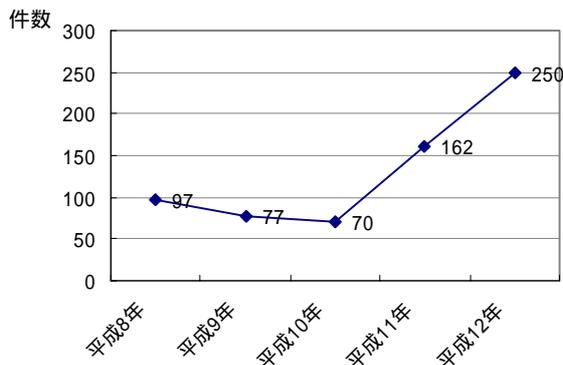


資料：京都市統計情報（H13，5）より作成

そこで次に、子どもたちの育ち方に大きな影響を与える親の子育て意識や、就学前教育のようすをみた。京都市立保育所の保護者約1700人を対象にした子育てに関するアンケート調査(9)によると、子育てで大切にしていることとして「子どもの思いをしっかりと聞いて育てる」29.7%、「ルールを守るように育てる」26.3%、「自分のことは自分でできるように育てる」22.2%、という回答結果が出た。子どもの思いを受け止めながら、規範意識や自立心を育てたいという保護者の願いがうかがえる。しかし、その一方で、子育てで悩んでいることは何かという問いに「特に悩んでいない」という保護者は26.8%で、「子どもへのかかわり

方に悩んでいる」(39.6%)をはじめとして、多くの保護者が子育てに悩みをもっていると回答している。また、京都市の児童相談所に寄せられた相談件数の急激な増加(図 1-3)は、子育て問題への関心が高まっていることの表れでもあり、問題の深刻さをものごとにも考えられる。

図 1-3 児童相談所における相談件数-京都市-



このように、京都市においても少子化や核家族化によって、人間関係が希薄になる傾向があり、悩みをかかえながら不安な子育てをしている保護者や、対人経験を積むことができない子どもたちもいるのではないかと思われる。かつてのように、子どもたちが、地域の人々や多くの家族に見守られながら育つことのできた頃とは、その育ち方が変わっている可能性があるといいたいだろう。

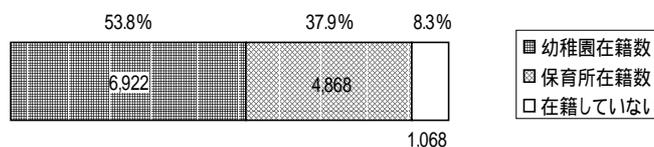
では、就学前教育や保育で、子どもたちはどのような「育ち」をしてきたのだろうか。平成 12 年 5 月 1 日現在で、京都市には公立・私立合わせて 127 の幼稚園と 32 の公立公営保育所を含めた 200 以上の保育所が所在している。ここに在籍している 5 歳児は 11,790 名で 5 歳児全体の 91.7% にあたる。(図 1-4)これにその他の保育機関に在籍している幼児を含めると、今年度の京都市立小学校 1 年生のほとんどが、小学校入学前に幼児教育や保育を受けたことになる。

幼稚園は学校教育法に基づいて小学校以降の生活や学習の基盤を培うという基本に立った教育活動をしており、保育所は、保護者の就労保障をしていくために、児童福祉法に基づき乳幼児の保育をしている。このような違いによって、管轄も文部科学省と厚生労働省とに二元化されているという現状がある。また、幼稚園では 1989 年から、保育所では 1990 年から、それぞれ「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」の改定に伴って始まった「一斉保育」から「自由保育」への方針の転換は、幼児教育を個性化・多様化させるものとなった。そ

れまでの段階的で一斉主義的な実践スタイルから、個々の発達課題に沿った保育実践へと転換していき、子どもの興味や実態に合わせた保育を行うようになったのである。

一方、そうした縦割り行政を問題視する声や、教育・保育内容の統一を望む声に対して、政府からは施設の共用化や教育内容・保育内容に整合性をもたせるなど、幼保の一元化を推進する勧告が出されている。(10)しかし、運用面での一元化は難しく、地方行政のあり方によって取組の実施状況は地域で大きく異なっているのが実情である。

図 1-4 京都市に所在する幼稚園、保育所の在籍者数 (2000年5月1日現在)



京都市統計情報より作成 (H12.5.1 現在)

京都市でも、幼稚園教育内容と保育所保育内容との整合性を図っていこうとする動きがある。教育要領や保育指針の中で示されている 5 つの領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)にわたって指導や支援の年間計画を立て、発達や実態に即して実施する方針は同じである。しかし、個性を重視した「自由保育」の方針によって、独自の内容で教育や保育に取り組んでいる園や所が多いといわれている。また、子どもによって入園・入所の時期や期間が異なることなどの実情があり、すべての子どもたちが同じ内容の幼児教育や保育を受けているわけではない。

こうしてみると、京都市の子どもたちをとりまく社会情勢や家庭環境は変化し、それに伴って教育環境や就学前の育ち方も変化していき、子どもの「育ち」は個別的で多様になっていることが考えられる。そして、この子どもたちが、小学校入学と同時にたくさんの人数で成る学級集団において、「一斉」に「画一的」な学習を始めるとすれば、そこには当然ながら、大きなギャップがあるのではないかと考えられる。そうした、就学前と就学後の間にあるといわれる「段差」も、「小1問題」の背景にあるのではないかとする見方がある。(11)小学校でこの「段差」に出合った子どもたちは、学校での学習や学級での生活をどのように捉えるのだろうか。それまでとは異なる生活様式や学習スタイルに適應できず、戸惑いや不快感をもち、「小1問題」でいわれるような行動や態度をと

ってしまうのではないだろうか。

子どもたちが、学校生活という新しい生活様式や環境に適応し、学級集団での学習や生活を楽しむ過ごせるようにしていくためにも、京都市の1年生について、その生活や意識の実態を明らかにし、指導のあり方やかわり方について早急に見直す必要をあらためて感じた。

第2節 1年生を知るために

(1) 調査の仮説と構造

前節でみたように、子どもたちの育ち方は個別的多様になっているといえるが、この変化に学校や学級が対応できなくなるために、「小1問題」が生じているという見方がある。子どもたちが、その生育歴や生活環境の中で身に付けてきた行動様式や意識と、学校教育が1年生に対して前提としている行動様式と意識とにずれが生じ「学級未形成」状態になっているという考えである。(12)

そこで、前項でみてきたような京都市の社会情勢や子育て、就学前教育・保育の実態が、子どもの育ち方にどのような影響を及ぼしているのかを仮説として立ててみた。それは、少子化や世帯人数の少人数化によって家庭内や地域社会での人間関係が希薄になり、対人スキルが育っていない子どもがいるのではないかと、親の「子育て」に対する意識やライフスタイルが変化して、生活習慣が身に付かず、情緒が安定していない子どもがいるのではないかと、就学前に個別的で多様な育ち方をした子どもの中には、集団による一斉教育を行う小学校生活に適応できず、不快感をもつ子どもがいるのではないかと、の3つである。

この仮説を検証するためには、京都市の小学校1年生のすがたを把握しなければならない。そこで、「学校生活」と「家庭生活」の2つの場面で子どもの日常生活の実態を捉え、さらに、子どもの「自己・他者に対する意識」の実態を明らかにするために、30項目の設問による調査の構造を組み立てた。(表1-1)

調査の方法は、アンケートによる質問紙法を用い、小学校1年生であることを配慮して、質問文や説明文はひらがな文字による分かち書きとした。担当者(多くの場合は学級担任)が質問文と選択肢をひとつずつ読み上げたあと、子どもが3つ~4つの選択肢の中からひとつを選んで印をつけるという調査方法にした。また、設問は、子どもの思考の流れを考慮し、表1-1にある順番とは一部変えてアンケート用紙に配列した。(図1-5)

表1-1 調査構造・設問項目

学校生活	行動様式の実態	1. 勉強はわかるか 2. 授業中、分からないときはどうするか 3. 休み時間はどこで過ごすか 4. 何人で遊ぶか 5. 給食で嫌いなものをどうしているか
	意識楽しさ	6. 勉強は楽しいか 7. 先生といて、楽しい時はあるか 8. 学級のみならずといると楽しいか 9. 学校は好きか
家庭生活	世帯構成	10. 同居する親 11. 同居するきょうだい 12. 同居する祖父母 13. 同居する他の人 14. 世帯人員数
	生活習慣の実態	15. 朝食を食べているか 16. 夜、何時ごろ寝ているか 17. 家庭学習をしているか 18. 手伝いをしているか 19. その日の出来事を話しているか 20. 帰宅後、どこで遊ぶか 21. 帰宅後、だれと遊ぶか
	意識安心不安	22. 起きたとき、しんどいことがあるか 23. 家に帰ったとき、ほっとするか 24. 家の人に望むことは何か
自己・他者意識	自分	25. 自分の好きなところはあるか 26. 自分を好きな友達はあるか 27. 自分の苦手なことをどうするか
	友達	28. 友達が重い荷物を運んでいたら 29. 友達がひとり泣いていたら 30. 友達に嫌な事を言われたら

図1-5 アンケート用紙

これから、A. 学校でのこと を みます。

1. 勉強の べんりょうは どのくらいですか。
 とても たいがい
 まあまあ たいがい
 勉強が たいへん
 ぜんぜん たいへん

2. 勉強の べんりょうは どのくらいですか。
 とても よくわかる
 まあまあ よくわかる
 勉強が たいへん
 ぜんぜん たいへん

3. 授業中、わからないことが あったら どう しますか。
 質問を します
 わからないまま
 友達の ようなことを します
 何も しません

4. 休み時間、どこで 遊ぶのか、何を しますか。
 1人で遊ぶ
 友達と 一緒に遊ぶ
 ひとりで

5. 給食の べんりょうは どのくらいですか。
 とても たいがい
 まあまあ たいがい
 勉強が たいへん
 ぜんぜん たいへん

6. 勉強は 楽しいですか。
 とても 楽しい
 まあまあ 楽しい
 あまり 楽しい
 楽しい

7. 先生と 一緒に、楽しい時は ありますか。
 とても たくさん
 まあまあ たくさん
 あまり たくさん
 ありません

8. 学級のみならず、といると 楽しいですか。
 とても 楽しい
 まあまあ 楽しい
 あまり 楽しい
 楽しい

9. 学校は 好きですか。
 とても 好き
 まあまあ 好き
 あまり 好き
 好き

10. 同居する 親、同居する きょうだい、同居する 祖父母、同居する 他の人、世帯 人員数は、
 1人で
 2人で
 3人で

(2) 調査の実施状況と分析の方法

本調査は、2001年8月に調査対象校に依頼し、9月中旬から下旬にかけて、京都市立小学校1年生1,022人を対象に各学級担任によって実施した。調査対象校の抽出にあたっては、京都市地域類型に基づき京都市立小学校13校、第1学年33学級を選定した。有効回答者数及びその構成割合は、表1-2の通りである。

表1-2

地域類型	類型比率	有効回答者数	構成割合
類	0.1	1	0.1
類	60.4	592	59.8
類	4.0	42	4.2
類	25.9	259	26.2
類	9.6	96	9.7
合計	100.0	990	100.0

有効回答者数の比率である構成割合と地域類型比率との差は、最大で類における0.6%であり、調査信頼値の5.0%以内にあてはまる調査データを得ることができた。

さらに、調査精度をみるために、一般的な標本調査で用いられる統計学の数式によって、信頼度を95%として標本誤差(13)を調べた。

$$\text{標本誤差} = 1.96 \times \sqrt{\frac{N-n}{N-1} \frac{p(1-p)}{n}}$$

N：母集団の大きさ（11,947）

n：標本の大きさ（990）

p = 母集団比率（0.5）

数式に対して、N値を2001年5月1日現在の京都市立小学校1年生11,947人、標本の大きさn（有効回答数）を990にして算出すると標本誤差は±2.98%となり、調査結果の信頼性はかなり高いものといえる。

調査の集計については、設問ごとに単純集計を行いその項目についての傾向をみた。なお、個々の設問に対する回答は、巻末に付表として一覧に提示している。

さらに、2つの生活場面でみられる行動様式や生活習慣の実態が、楽しさや安堵感といった「適応」を表す意識や自分や学級の友達に対する意識とどのようにかかわりあっているのかを分析する

ために、クロス集計(14)によって項目間の因果関係や関連性をみることにした。

- (1) 尾木直樹『「学級崩壊」脱出へのプログラム』日本教育新聞 2000, 2, 18 掲載
- (2) 尾木直樹『「学級崩壊」をどうみるか』日本放送出版協会 1999 p.11
- (3) 国立教育研究所・学級経営研究会『学級経営の充実に関する調査研究・最終報告書』2000 pp.181~182
- (4) 前掲 注3 pp.204~207
- (5) 高田一宏 大阪府同和教育研究協議会編『大阪の子どもたち - 子どもの生活白書 - 1999年版「小1プロブレムを考える」』1999 pp.14~19
- (6) 産経新聞 2000年5月2日付、朝刊『いま学校は』の記事の中で「最近では1年生が大変、とよく指摘される。学年当初から授業にならない学級もあり、集団形成後に荒れる学級崩壊と区別して『小1問題』と呼ぶ教育関係者もいる」と解説している。
- (7) 教育課程審議会答申(平成10年7月29日)教育課程の基準の改善にあたっての基本的考え、各学校段階の役割の基本
- (8) ひとりの女性が生涯に産む平均の子どもの数を示したもの
- (9) 京都市立永松記念教育センター研究課と、京都市民生局保育課とのプロジェクト研究として、2000年度から取り組まれている子育てに関するアンケート調査。0歳児から5歳児までの子どもをもつ保護者を対象としたもので、調査のまとめは2002年5月に刊行の予定。
- (10) 1998年5月に総務庁行政監察局から当時の文部省と厚生省に対して「児童福祉対策等に関する行政監察結果」という勧告が出された。それを受けて厚生省と文部省が連携して「教育・児童福祉施策連携協議会」を立ち上げた。
- (11) 前掲 注5 p.14
- (12) 前掲 注2 pp.43~48「低学年の問題は、(学級という形あるものが崩壊するのではなく)いつまでたっても形が作れない状態である。集団未形成なのだ。」とある。大同教でも「小1プロブレム」は「学級未形成」の問題であると捉えている。
- (13) 標本誤差：全数調査に比べて、標本調査は母集団の一部分を標本(サンプル)として抽出したものであるため、常に母集団とのずれが生じる。これを標本誤差といい、この差が小さなものほど、母集団の状態を忠実に反映するものとされる。
- (14) クロス集計：2つのカテゴリー・データの関連を検討するときに行うもの。2変数間の関連の仕方についての基本的な情報を直截に示すものである。

第2章 いまどきの1年生

第1節 少人数での人間関係

「小1問題」の背景のひとつに、社会情勢の変化、とりわけ少子化や核家族化による人間関係の希薄化があるのではないかとという見方がある。京都市の社会情勢においてもこれらの傾向が認められたが、そこに生活している子どもたちの人間関係は、どのような実態をもっているのだろうか。また、その実態の背景となるものは何で、子どもたちの意識にどのように影響するのだろうか。

そこでこの節では、その実態を明らかにするために学校や帰宅後の交友関係から1年生の人間関係を、また、それと因果関係にあるものを探っていくことにする。

(1)「ひとり」になる子どもたち

学校の休み時間や帰宅後の自由時間に、1年生は誰とどこで過ごすことが多いのか。設問4の回答結果である図2-1をみると、学校では「ふたりか三人」で過ごしている子どもが6割近くと最も多く、およそ3割の子どもは集団遊びを盛んにしているようだ。この時期の遊び集団は流動的で自己中心的な傾向が強いが、遊びの過程で仲間との葛藤を解決していき、対人スキルを身に付けていく。そして、独自のルールをもった大きな集団でも遊ぶようになるといわれている。(15)「ふたりか三人で」過ごしている1年生のうちの多くは、今後は「たくさんで」の遊びもするようになると思われる。帰宅後の交友関係を設問21の回答でみると(図2-2)、学校での場合に比べてその範囲が

図2-1 学校での遊び人数

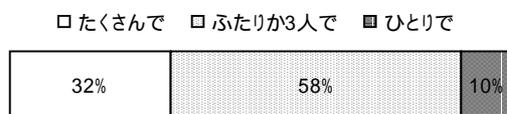
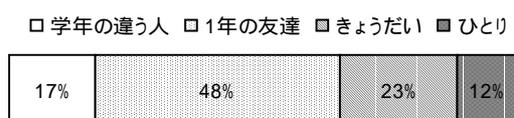


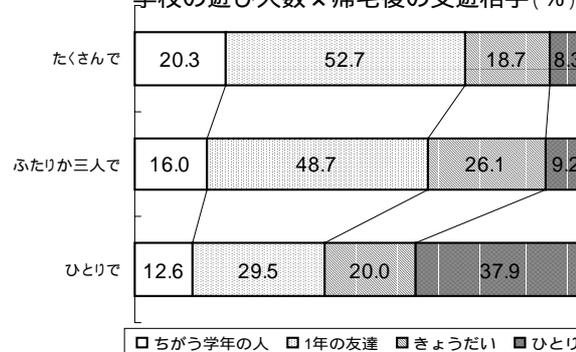
図2-2 帰宅後の交遊相手



狭くなっているのではないかとと思われる。「学年の違う人」と遊ぶという子どもが17%いるが、「きょうだい」と遊ぶか「ひとり」で過ごすという子

どもが35%にもなるからである。そこで、学校での遊び人数と、帰宅後の交遊相手との関係をクロス集計によってみてみると図2-3のようになった。これをみると、学校で「たくさん」の友達と遊んでいる子どもは、帰宅後も交友関係を広くもっていることが分かる。そして、学校での遊び友達が少なくなるほど、帰宅後の交友関係が狭くなる傾向がみられ、特に学校で「ひとり」でいることの多い子どもは、その4割近くが帰宅後も「ひとり」で過ごしている。学校の休み時間に、友達と一緒に遊ばずに「ひとり」で過ごしている子どもの多くが、学校以外の場所でも「ひとり」なのである。「ひとり」になりがちな要因は何なのだろう。

図2-3 学校の遊び人数×帰宅後の交遊相手(%)



家庭生活の中では、どのような事実が子どもを「ひとり」にしているのだろうか。少人数家族であることや「ひとりっ子」であることと因果関係はあるのだろうか。世帯構成をきいた設問11,14との関連をみてみた。(表2-1)

表2-1 「ひとり」との因果関係

		学校で「ひとり」	帰宅後「ひとり」
世帯人員数	2~3人	9.1%	14.1%
	6~7人	7.4%	13.0%
きょうだい	いる	10.0%	10.3%
	いない	7.7%	18.7%

その結果、世帯人員数が2~3人であっても6~7人であっても、学校や帰宅後に「ひとり」で過ごすことと大きな関連性はなく因果関係は認められなかった。(図2-4)また、きょうだいがいない「ひとりっ子」であることと、帰宅後の過ごし方とは大きな関連性があるが、学校で「ひとり」で過ごすこととの因果関係は認められなかった。(図2-5)

図 2-4

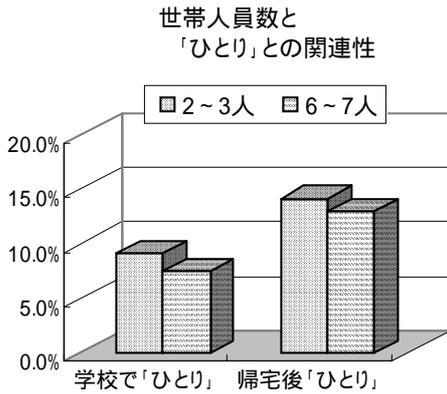
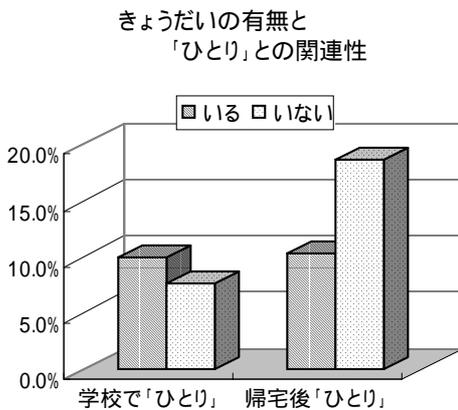


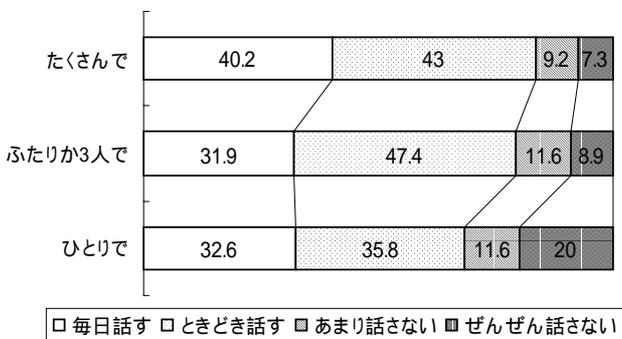
図 2-5



それでは、生活習慣との因果関係はどうだろう。生活習慣にかかわる設問（15～19）のうちで、最も強い関連を示したのは「家の人とその日の出来事を話しているか」の回答とであった。（図 2-6）図が示すように、遊び人数が減っていくにつれ、家での「会話」が減っていき、学校で「ひとり」

図 2-6 「学校での遊び人数」

「家の人と話しているか」との関連性（%）



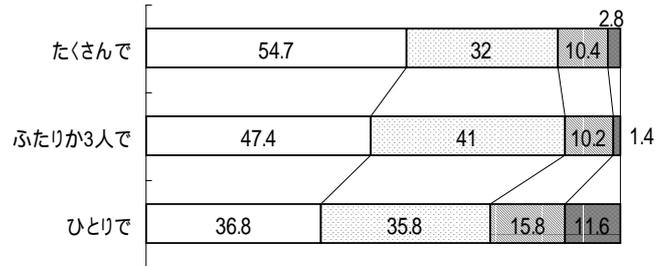
になりがちな子どもでは、そのおよそ 20% の子どもが「ぜんぜん話していない」と答えている。子どもが学校で「ひとり」で過ごしていることと、家庭での「会話」によるコミュニケーションが不

足していることとは、因果関係があるのである。

次に、学校生活での事実にかかわる設問（1～3）の中で、学校で「ひとり」でいることと強い因果関係を示す設問を探ると「学校の勉強は分かるか」であった。（図 2-7）学校で「ひとり」で

図 2-7 「学校での遊び人数」と

「学校の勉強は分かるか」との関連性（%）



□とてもよく分かる □まあまあ分かる □あまり分からない □ぜんぜん分からない

遊ぶ子どもの「学習理解度」は、「たくさん」や「2～3人で」遊ぶ子どもに比べて低くなる傾向にある。積極的に友達とかかわろうとする資質は、授業の内容が「分かる」という喜びや満足感を得ていることと因果関係があるといえるだろう。

最後に、子どもが過ごす場所との関係を見た。学校の休み時間に子どもが校舎の中で過ごす割合は 20% であるが、帰宅後に自分や友達の家の中で過ごすという子どもは 70% にもなる。（図 2-8, 図 2-9）子どもが自由時間に過ごす場所は、帰宅後に

図 2-8

学校での遊び場所

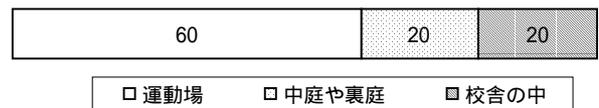


図 2-9

帰宅後の遊び場所

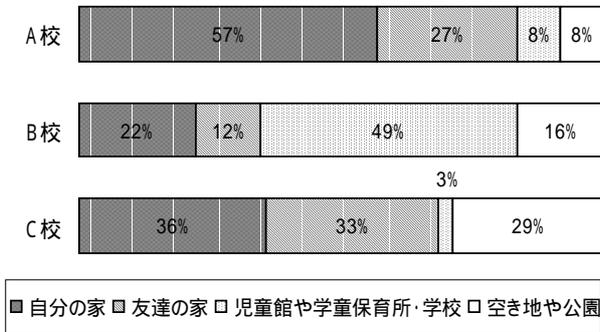


は、より閉鎖性が増すといえるだろう。

また、空き地や公園などの屋外で遊ぶ子どもは全体的に少ない。これは遊びの質の違いであることも考えられるが、地域環境に大きく影響されることも分かった。商工業地域にある A 校、住宅密集地域にある B 校、林や畑の多い地域にある C 校を比較すると、帰宅後の子どもたちが過ごす場所

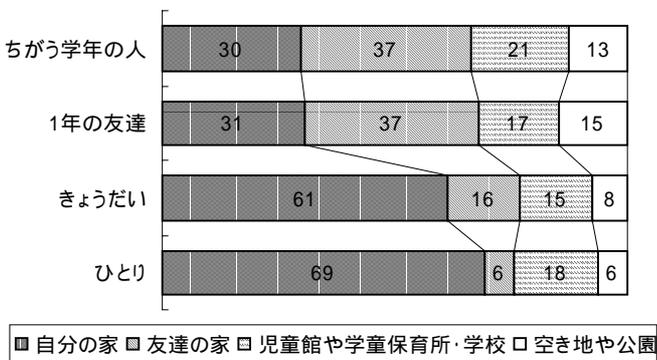
には大きな違いがあることが分かる。(図 2-10) これらのことから、帰宅後に「ひとり」の子ども遊び場所は自宅であることが多く、それは地域環境にも影響されることがあるといえるだろう。

図 2-10 地域環境と遊び場所



さらに、帰宅後の交遊相手と遊び場所との関連性をみてみると、図 2-11 のようになる。自分の家で過ごすという子どもは、1年生全体では 41%だが(付表参照)、「ひとり」で過ごす子どもはそれが 69%にもなる。帰宅後に「ひとり」でいる子ども多くは自分の家で過ごし、他人と接する機会をもつことが少ないと思われる。

図 2-11 帰宅後の交遊相手と遊び場所 (%)



以上のことから、子どもが学校や地域で「ひとり」で過ごし、他の子どもとの交わりをもたないでいる背景には、いくつもの要因となる事実があることが分かった。きょうだいがいないこと、家の近くに集団で遊べるような場所が少ないことなど、たくさんの理由が絡み合って「ひとり」になっていると考えられるのである。他にも、その子どもの遊びの志向や、家庭の生活スタイルなどの影響を受けることもあるとすれば、京都市の1年生がもっている人間関係のあり様には、様々な要因が複合的に影響し合っていると思われる。しか

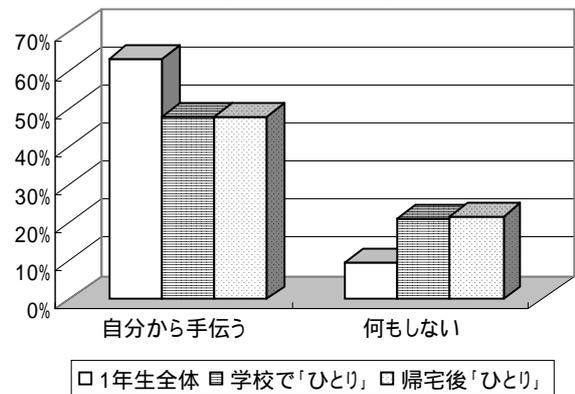
し、「ひとり」でいることの多い子どもは、家の人との会話が不足していたり、学習内容が理解できないでいたりする子どもであることが多いのである。このような傾向は子どもたちの意識に、どう影響しているのだろう。「ひとり」でいることが多い子どもの自己意識や対人意識をみてみることにした。

(2) 「ひとり」では共感できない

前項でみてきた子どもの遊びでの人間関係と対人意識との関連を、設問 28 の回答結果でみてみた。

図 2-12 は、学校や帰宅後に「ひとり」で過ごす子どもが、「友達が重い荷物を運んでいたら」どのような行動をとると答えたかを、1年生全体の回答と比較したものである。「自分から手伝う」子どもは1年生全体では 62%であったが、「ひとり」でいることの多い子どもで「自分から手伝う」と答えたのは 50%に満たず、逆に「何もしない」という割合は1年生全体を上まわっていた。重い荷物を運ぶ友達に対して「手伝ってあげれば助かるだろう」と推測し行動に移すことは、「ひとり」でいることの多い子どもにはできにくいといえるのだろう。

図 2-12 「ひとり」でいる子どもの対人行動 (友達を手伝う)



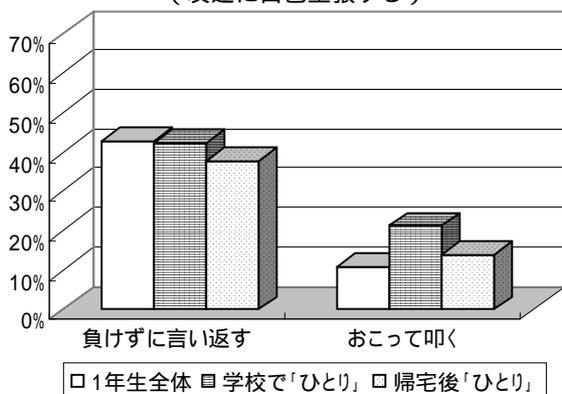
また、付表に示したように、設問 29 の「友達がひとりで泣いていたらどうするか」に対する回答との関係にも、似たような傾向がみられた。「かまわず遊びに行く」と答えた子どもは1年生全体では 7%であったが、学校や帰宅後に「ひとり」の子どものうち 13%が「かまわずに行く」と答えている。

相手の置かれた状況や立場を理解し、その心情を察したり感情移入したりできる共感性は、よりよい人間関係をもつために必要な資質である。友達に対する共感的な態度は幼児期からみられ、加

年齢と共に、複雑な場面把握と共感的行動ができるようになるといわれている。(16) 前述の分析から考えると、共感性は人間関係と深いつながりがあり、1年生のもつ交友関係は、その子どもの共感性の発達に大きく影響しているのではないかとと思われる。

では、「ひとり」でいることは、設問30のように「友達に嫌な事を言われた」場合の対人意識や行動と、どのような関係があるのだろうか。「ひとり」でいることの多い子どもの回答と、1年生全体の回答とを比較してみた。(図2-13)

図2-13 「ひとり」でいる子どもの対人行動 (友達に自己主張する)



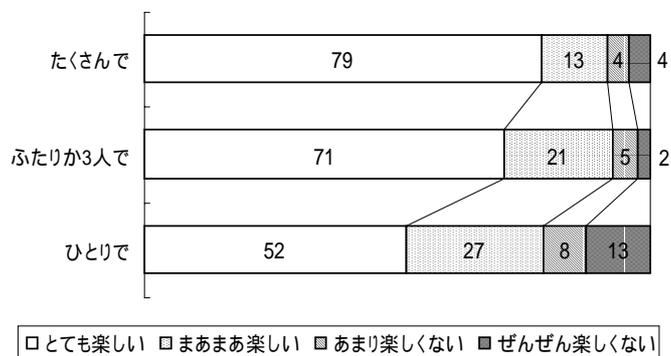
すると、学校で「ひとり」でいる子どもが「負けずに言い返す」割合はおよそ40%で1年生全体と同じだが、「おこって叩いてしまう」という割合は1年生全体の2倍に増えることが分かった。帰宅後に「ひとり」でいる子どもについても、ややこの傾向にあるといえるが、学校での交友関係の方が対人行動に及ぼす影響は強く、因果関係は深いようである。

自分の考えや思いを相手に伝えるために、自己主張や自己表現ができることも、人間関係をもつ上で重要な資質である。前後のいきさつや相手の立場などを考慮に入れながら、自分の感情をコントロールすることも必要になってくる。このような資質は、幼児期までの自己中心性を克服する中で身に付いてくるもので、社会的集団の中で人間関係やルール・役割を体験していくことにより獲得されるといわれている。(17) このことから考えると、学校という社会的集団の中で「ひとり」でいるという状況は、これらの資質を身につける上での妨げになっているのではないかとと思われる。

このことは、次の図2-14のグラフからもうかがうことができる。「学校での遊び人数」と「学級のみんなといる楽しさ」をクロスさせて、「ひとり

でいる子どもの学級集団への意識の傾向をみたものである。

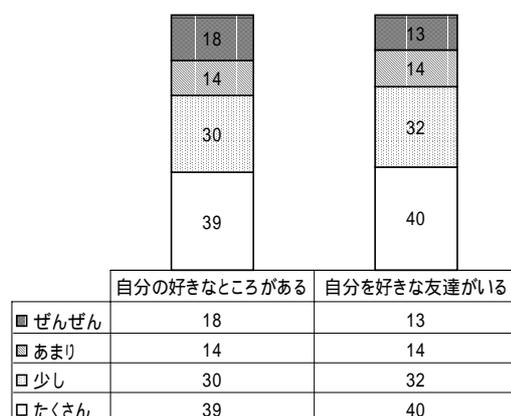
図2-14 学校の遊び人数×学級のみんなといる楽しさ(%)



これを見ると学校で「ひとり」で過ごすことの多い子どもは、学級集団に対して「とても楽しい」と思っている割合が「たくさん」で過ごす子どもに比べてかなり低くなっている。その反面「ひとり」の子どもは「ぜんぜん楽しくない」と感じている割合が高いのである。このことから、「ひとり」で過ごす子どもには、学級での集団活動に対して楽しさを感じられない子どもが多いと思われる。

次に、「ひとり」でいる子どもの自己意識をみることにした。自己意識についてきいた設問25と設問26の回答結果は、図2-15のようになった。

図2-15 1年生の自己意識(%)



図を見ると、1年生のおよそ70%が「自分には好きなところがあると思う」「自分を好きな友達がいると思う」と肯定的な自己意識をもっていて、およそ30%の子どもが否定的な意識をもっていることが分かった。

この時期の子どもが、「自分のことで好きなところ」を自己の内面のよさとして自覚することは難しいが、自分には得意なことがある、自分には好

きなことやものがある，という意識も1年生にとっては自己を肯定する意識であろう。とするならば，1年生全体のおよそ3分の1が自己に否定的な意識をもっていることに注意を向けたい。この否定的な自己意識は，自分の課題に対する無力感や回避的な態度を生み出しているのではないだろうか。

では，これらの自己意識は，子どもの人間関係のあり方と関連性をもっているのだろうか。学校や帰宅後に「ひとり」でいることの多い子どもの，設問25と設問26の回答を，1年生全体の回答と比較したものが図2-16，図2-17である。これを見ると，どちらの回答についても「ひとり」でいる子どもは，自分を否定的に捉える傾向が強いことが分かる。

図2-16 「自分のことで好きだと思うところ」

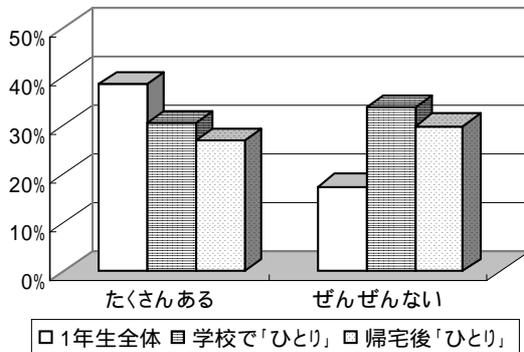
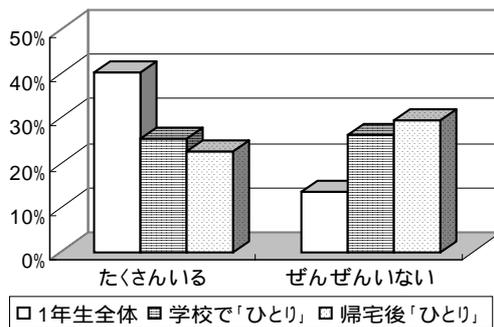


図2-17 「自分を好きだと思っている友達」

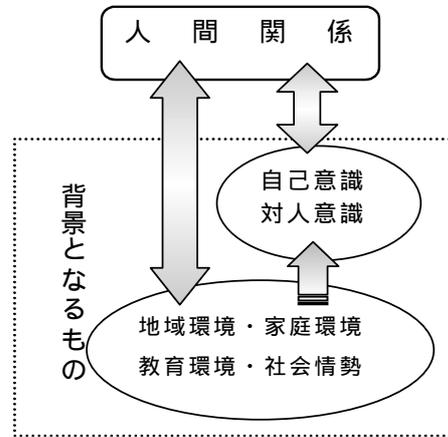


自己をどう捉えるかは，他者とのかかわりの中でされるものである。「ひとり」でいることが多いということは，その子どもが経験する人間関係が少なくなっているということである。「ひとり」になりがちで，友達に対して自己表現や自己主張をすることが少なく，同時にそれを受け止めてもらった経験も少ない子どもが，肯定的な自己意識をもつことはできないのではないだろうか。

このように交友関係を視点にして，子どもの自

己・他者意識を分析してみると，「ひとり」という人間関係をつくり出している状況が，その子どもの自己意識や対人意識にも大きく影響していることが明らかになる。(図2-18)

図2-18 人間関係と関連するもの



「ひとり」でいる状況が続くということは，人との交流の中で葛藤や共感を経験することが少なくなるということであり，幼児期からの自己中心的な意識を変容させていくことができにくくなるのではないかと考えられる。そういった意識のままにいる子どもにとって，自分と異なる資質をもつ者と交流することは不快であったり不安であったりするだろう。このような思いの子どもの中には，人とのかかわりを避ける子どもや，集団に取り残される子どもがいるのではないだろうか。これは，対人スキルを身に付け，よりよい人間関係をもつことができるまでに成長した者が，意図的に「ひとり」でいる場面をつくり出している場合とは異なる。1年生が友達とのかかわりを避けようとしたり，友達から受け容れられなかったりすることで「ひとり」になっている状況が問題なのであり，そのような状況ではその子どもの自己意識や対人意識は肯定的なものにならない。

子どもが「ひとり」でいることには，前項でもみたようにいろいろな要素が複合的に絡み合った背景がある。その中には容易に変えていくことのできないものもあるが，子どもの思いを理解し，個や集団へのかかわり方を見直すことで，子どもの人間関係を豊かなものにしていくことができるのではないだろうか。

第2節 会話のある家庭環境

社会情勢の変化に伴い，家庭での子育ても変わってきたのではないかといわれている。1章でみたように，京都市でも子育てに不安や悩みをもっ

ている保護者は多く、子育て支援のための公的機関に相談が寄せられることも増えてきた。このような状況下、家庭による「しつけ」や就学前の教育・保育によって1年生が身に付けてきた生活習慣はどのような実態をもっているのだろうか。また、その実態は子どもの意識にどうかかわっているのだろうか。このことを明らかにするために、まず、子どもたちの生活習慣の実態からみていくことにした。

(1) 会話で身に付く生活習慣

生活習慣にかかわる設問 15～19 に対する回答を一覧にしたものが図 2-19 である。グラフ中の白い部分が定着しているとみた割合である。(就寝時刻については、「9時または10時までに寝る」を早寝の習慣が定着「している」とみなした。)

図 2-19 生活習慣の定着のようす (%)

	15. 朝ごはん	16. 就寝時刻	17. 家庭学習	18. 手伝い	19. 会話
□ していない	3	24	7	25	20
□ ときどきしている	14	9	23	47	45
□ 毎日している	83	67	70	28	35

「朝ごはんを毎日食べているか」については、最も高い割合で定着しているといえるが、「毎日食べている」子どもが 83% というのは、高いとはいえないのではないだろうか。毎日きちんと朝食を採ることは、一日の活動エネルギーをつくることができ、生活リズムをつくっていくことにもつながる。ところが、17%の子どもが「朝食を採らない」で登校することがある、という。「朝食を採らない」原因には、食欲がないことや時間の余裕がないことが考えられるが、朝食を食べずに登校した子どもの状態はどのようなものが心配される。

「家庭学習」の定着率も高い。毎日家庭で学習している子どもが 70% いる。家庭での学習には、学校から宿題として出されたものや、家庭独自で決めている学習があると思われる。家庭学習をしているかどうかは、教師や保護者によって点検しやすく、そのため定着しやすいのではないかと考えられる。家庭学習を習慣化することには、既習事項の定着を図るだけでなく、学習することを

日常化させることや、課題に向かう意欲と解決への自信を育てる効果がある。

以上の2項目に対して、定着率の低いのが次の3項目である。

まず、「就寝時刻」については、「決まっていない」という子どもが4分の1を占める。「時になったら就寝する」という家庭内での決まり事がないのだろうか。また、9時までに就寝して、十分に睡眠時間をとっているとと思われる子どもが45%いるが、10時以降に就寝し、睡眠不足が予想される子どもも1割近くいる。睡眠は栄養・運動とならんで健康の基本でもある。自分に必要な睡眠をとることができれば、翌朝の目覚めもよく、活動意欲や集中力も高まるだろう。家庭生活が夜型になったといわれるが、1年生の生活習慣についてみてもその傾向がうかがえる。

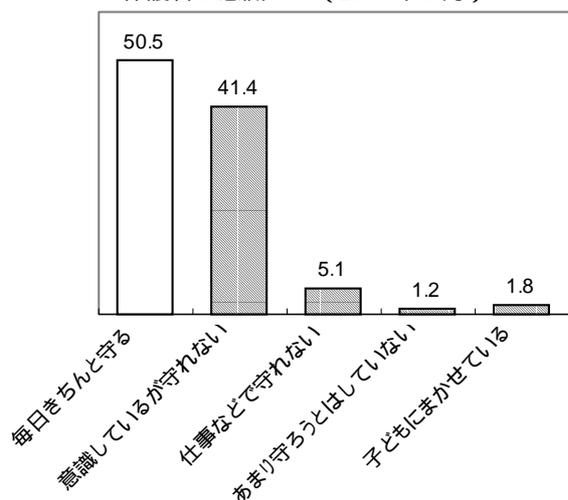
次に、「手伝い」についてみた。75%の子どもが手伝いをしていることが分かったが、一方で、していない子どもの割合は他の生活習慣よりも高くなっている。この時期の子どもは「手伝い」が好きである。遊びでも模倣(ごっこ)遊びをよくするように、身近な大人の仕事に興味をもち、自分もその役割を受け持ちたいという欲求が強いからである。また、「手伝い」の中で愛他行動(他を思いやる行動)を学び、労働意欲や自己信頼性が高まるという報告もある。(18)1989年の岡山大学の調査によると、日本の幼児(4歳～6歳)の9割が家での手伝いを「よくする」「ときどきする」という結果だった。

最後に「家の人と話していますか」という設問の回答結果をみってみる。毎日が新しい体験の連続である1年生の学校生活は、家の人に聞いて欲しい話題に事欠かないだろうし、保護者も興味のあるところではないかと思われる。確かに80%の子どもが毎日、または時々でもその機会をもっているといえるが、20%の子どもは家の人との会話が少ない。この子どもたちと保護者との間の意思疎通が十分にできているのかが心配される。保護者からの話しかけや生活習慣についての声かけが足りなければ、「会話」以外の生活習慣も定着せず、子どもの情緒は安定しにくいのではないだろうか。

2001年に実施された京都市立保育所の保護者約1,700人を対象にした子育てに関するアンケート調査(19)に、「子どもの生活リズムを守るか」という設問があった。これに対する回答が図 2-20 である。これをみると、「毎日きちんと守る」と回答した保護者は50.5%で、理由があって守れないという保護者が46.5%、意識していなかったり

子どもまかせにしたりする保護者が 3% となっている。子どもの生活リズムを守るために、意識して子どもとのかかわりをもつようにしている保護者は、およそ半数といえるだろう。生活習慣の定着率は、こうした保護者の状況に大きく左右されていると考えられる。

図 2-20 「子どもの生活リズムを守るか」に対する保護者の意識 (2001 年 9 月)



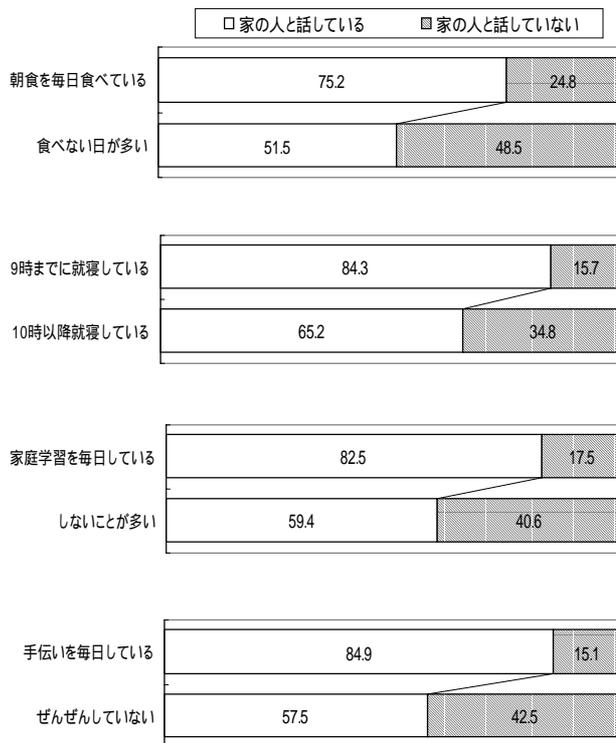
京都市立保育所の保護者 1,700 人へのアンケート調査より

では、生活習慣は、家庭生活の中の何を中心として定着しているのだろう。設問 19「家の人とその日の出来事を話しているか」と他の生活習慣との関連性をみるとともに、設問 23「家に帰ったとき『ほっ』とした気持ちになるか」という家庭での安堵感との関連性をみることにした。

図 2-21 は、家の人と話している(毎日・ときどき)子どもと、話していない(あまり・ぜんぜん)子どもとでは、他の生活習慣の定着率に違いがあるのかをみたものである。これをみると、どの生活習慣についても、定着率が高いのは「話していない」子どもよりも「話している」子どもであることが分かった。家の人との会話の量が、生活習慣の定着に大きくかかわっているのである。

これは、保護者の子どもへのかかわり方が、子どもの生活リズムの形成を大きく左右していることの表れではないだろうか。保護者の子どもへのはたらきかけである「しつけ」は声かけや会話によってされている。「その日の出来事について話さない」という会話のない状況は、保護者から子どもへのはたらきかけが少なく、1年生の生活習慣が定着していきにくいのではないかとと思われる。子どもの生活習慣の定着は、「まず会話から」といっていいだろう。

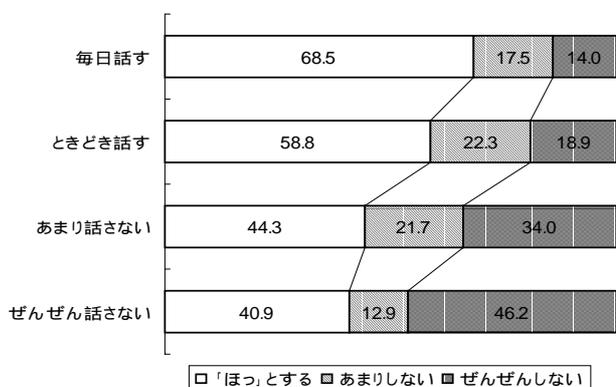
図 2-21 生活習慣の定着度と「話している子ども」「話していない子ども」の割合 (%)



では、「家の人と話す」ことは、子どもの情緒の安定にどのようにかかわっているのだろう。

「家の人と話しているか」と、設問 23「家に帰ったとき、ほっとした気持ちになるか」の回答をクロスしてみた。(図 2-22) これをみると、家の人と「話している」子どもは帰宅したときに「ほっ」した安堵感のようなものを感じ、「話さない」子どもは感じていない傾向があることが分かる。

図 2-22 「家の人と話すか」と「家に帰ったときほっとするか」の関連性 (%)



会話する事と子どもが帰宅時に感じる安堵感とは、強い関連性があるのである。つまり、家庭で

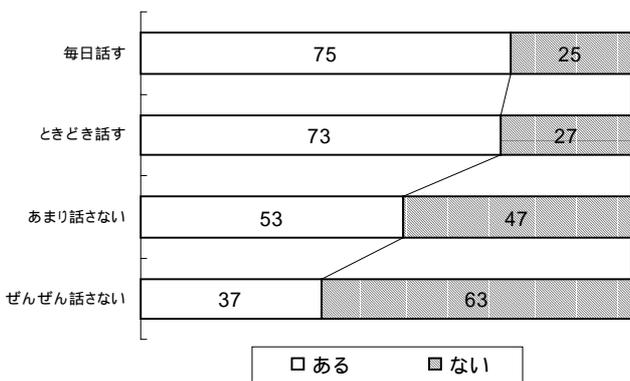
の会話やその他の生活習慣が日常化している子どもは、家庭を精神的な基地として毎日を過ごし、情緒も安定していると考えられるのである。

(2) 会話に表れる自己肯定感

生活習慣の定着や日常的な会話が、子どもの情緒の安定にとって重要な要素であることはみてきた通りである。それは同時に、子どもの意識にも影響しているのではないだろうか。子どもの話を聞く側の受容的な態度は、子どもの自己認識を肯定的なものにするのではないかと考えられるのである。

この視点で「家の人と話しているか」の回答と、自己意識をみた設問 25、設問 26 との関連性を分析した。図 2-23 からは、家の中でその日の出来事を話すことを日常としている子どもほど「自分には好きなところがある」と、自分自身を受容している傾向があることが分かる。保護者にその日の出来事を話すということは、自分の行動や考えを伝えたりそれに対する保護者の意見を聞いたりすることであり、自分自身の考えや行動を価値付けることでもある。「ぜんぜん話さない」と回答した子どもが 92 人いたが、そのうちの 63% にあたる 58 人が「自分には好きなところはない」と考えている。

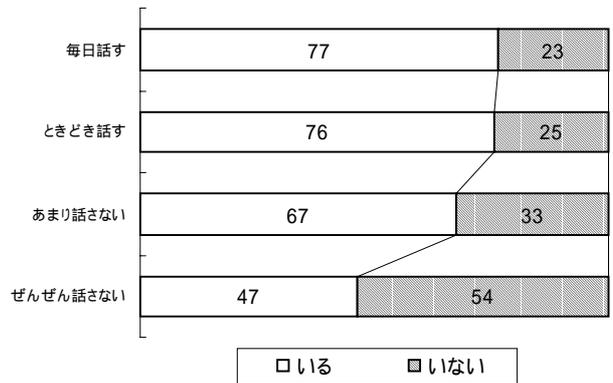
図 2-23 「家に人と話すか」と「自分の好きなところはあるか」の関連性 (%)



このことから「話さない」子どもは聞き手からの共感・賞賛を受けることも少なく、肯定的な自己意識をもてないでいると考えられる。自分の行動や考えが人に受け容れられることは、自分自身が人に認められていると感じることだといえるだろう。そのことが次の図 2-24 からもうかがえるのである。「自分を好きだと思っている友達がいる」ということは、「自分は友達に好かれている」という捉え方をしていることでもあるが、図をみると、

その捉え方は「話しているか」の結果と関連していることが分かる。「話す」ことは自己表現することであり、自己表現が他者に受け容れられていると感じている子どもは、他者から「好かれている」と感じることができるのではないだろうか。

図 2-24 「家の人と話すか」と「自分を好きな友達はいるか」の関連性 (%)



学校生活は、子どもにとっては緊張の連続である。帰宅して「ほっとする」と回答した子どもは 581 人で全体の 6 割近くにもなった。この安堵感を前項と同じように情緒の安定を表すもののひとつと捉えて、子どもの意識との関連性をみたものが図 2-25、図 2-26 である。

図 2-25 「家に帰ったときほっとするか」と「自分の好きなところはあるか」の関連性

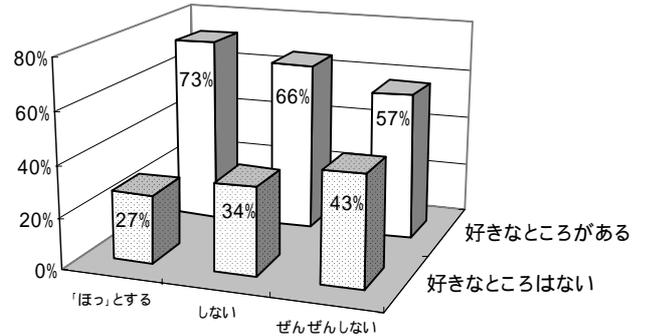
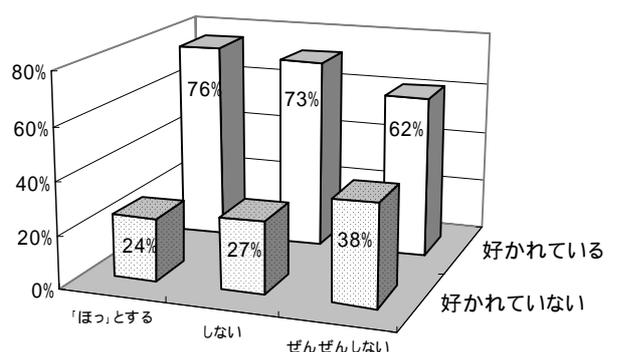


図 2-26 「家に帰ったときほっとするか」と「自分を好きな友達はいるか」の関連性



この2つの図からは、「ほっとする」と答えた子どもの自己意識は「自分には好きなどころがある」(73%)、「友達から好かれている」(76%)と肯定的であることが分かる。しかし、「ほっとしない」「ぜんぜんしない」子どもの自己意識は否定的な傾向が強まってくる。自分には「いいところがあり」「好かれている」と自己の存在に自信を感じることは、対人関係を積極的にもとようとする態度につながってくる。しかし、「自分には好きなどころはない」「自分を好きだという友達はいない」と考える子どもにとって、学校や学級での生活は楽しいものではなく、むしろ苦痛と感じられるのではないだろうか。

家庭生活が外での緊張をほぐし、休息・休養できるものとなっていれば、子どもは家庭の中で安心して過ごすことができ、情緒も安定する。ここまでの分析から、情緒の安定とは、子どもが自分自身を受容している状態をいうのではないかと考えられる。生活習慣の定着、とりわけ子どもとの会話によるコミュニケーションの日常化は、情緒の安定を保ち、子どもの自己肯定感を育てていくために不可欠なものといえるだろう。(図2-27)

図2-27 生活習慣の定着が自己肯定感につながる

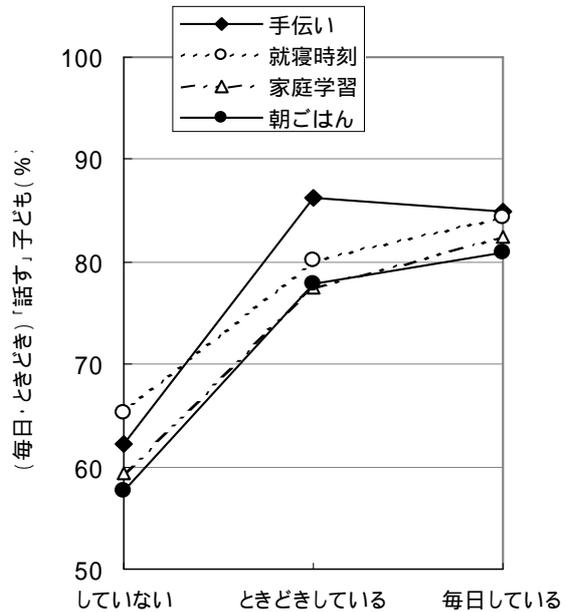


生活習慣の定着が、その子どもの自己肯定感を高めるものにつながることが分かったが、定着の目安となる「会話」は、家庭生活の中のどのような場面でなされるのかを資料から推察してみた。

前項でみた図2-18のように、「話す・話さない」ことと、その他の生活習慣の定着には強い関連性があったが、ここであらためてその関連性をみたものが図2-28である。毎日または時々家の人と話していることを「会話」が定着していると、他の生活習慣の定着度を3段階(図2-19と同様の尺度)でみた。これをみると、4つの生活習慣が定着している子どもほど、家の人との会話も日常化する傾向があることが分かる。中でも「手伝い」の習慣が「会話」の習慣と強い関連性があるよう

である。

図2-28 生活習慣の定着度と「会話」の定着率



1年生としてできる範囲の役割を分担し、保護者に励まされたり褒められたりしながら「手伝い」をすることが、「会話」の機会をもつことにつながっているのではないだろうか。また、「就寝時刻」が、「9時または10時までに寝ている」から「10時以降」になると、「会話」の定着率も急低下(80% 65%)する。遅くまで起きているからといって、家の人との会話が定着しているわけではない、ということである。むしろ、早寝の習慣が定着し、

生活のリズムが守られている子どもの方が、保護者とのコミュニケーションをもつことができているということであろう。同じように、「朝ごはん」や「家庭学習」の定着も、保護者のかかわり方で大きく左右されるものである。生活習慣が身に付くことを意識して子どもにかかわっている家庭では、日常生活の各場面において「会話」によるコミュニケーションの機会をもっているのであろう。

本節でみてきたように、生活習慣の定着と子どものもつ自己意識とは強い関連性がある。子どもにかかわり、ふれあいをもととする姿勢が、そのまま子どもの肯定的な自己意識へつながっていく。そして、子どもたちが自分について肯定的な意識をもつことが、ものごとに積極的にかかわり、毎日を自発的に過ごしていける要素になっていると考えられる。「会話」によるコミュニケーションを大切にして生活習慣の定着を図っていくことが、1年生にとって重要であるといえるのではないだろうか。

第3節 勉強の楽しさは学習集団の楽しさ

「小1問題」の背景とされるものに、一斉学習による集団学習への不適応があるのではないかと、という考えがある。就学前に、個別的で多様な育ち方をした子どもたちは、それぞれが個性的な興味や関心をもっているのではないかと考えられる。小学校に入学し、画一的な内容と時間の枠の中での一斉学習が始まるとしたら、そこには大きなギャップが存在し、授業が成り立たない状態が生じるのではないかと、という見方である。小学校での生活や学習形態が、それまでの子どもの生活経験やそれによって培われてきている資質と大きな「ずれ」があるとしたら、子どもたちは混乱したり不快感をもったりしてしまうのではないかと。

この節では、京都市の1年生が、学校での集団学習に対して適応できているかを、「学校の勉強が楽しいか」や「みんなといっしょにいて楽しいか」の設問を軸に分析していく。そして、その「楽しさ」が何を要素としていて、子どもの意識にどのように影響しているのかを分析する。

(1) 解決意欲を高める「楽しさ」

1年生の小学校での学習に対する適応の様子を、設問1「学校の勉強は分かるか」と設問6「学校の勉強は楽しいか」とでみた。それぞれ「分かる」「楽しい」と答えた割合は90%近くになり、学習することに対して、多くの子どもが快感や好感をもっていることが分かった。(図2-29、図2-30)

図2-29 「学校の勉強は分かるか」(%)

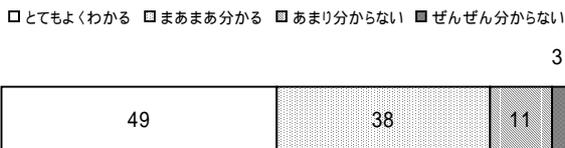


図2-30 「学校の勉強は楽しいか」(%)



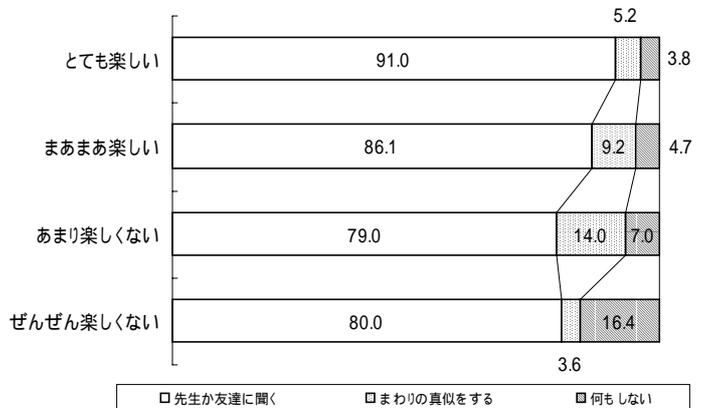
1年生の学習は、身近な学習課題や内容を取り上げ、子どもの興味や関心をもとに指導計画を立てるようになってきている。特に、1992年(平成4年度)から始まった生活科では、子どもが身近な人々や地域・自然とかかわるような活動や体験を重視

している。そして、そういった活動を通して、気付いたことや楽しかったことを表現することで自分自身や自分の生活を見つめ、生活に必要な習慣や技能を身に付けていくのが目標となっている。この内容や目標は、1990年(幼稚園では1989年)から実施された、いわゆる「自由保育」によって個別的で多様になった子どもの「育ち」に対応するものである。このことは、他の教科についてもいえることであるが、内容や方法を画一的にせず、子どもの生活実態に即して計画され実施されている学習に対して、子どもたちは「分かる」「楽しい」と感じているのではないだろうか。

1年生の大部分が、「学習内容が分かる」「学校の勉強が楽しい」と感じていることは、授業内容や学習形態に対して多くの子どもたちが適応できているからといてもいいだろう。しかし、一方では1割以上の子どもが何らかの理由で「勉強は楽しくない」と感じているのも事実である。適応できていないのではないかとと思われる子どもたちは、授業中、どのような態度や行動をしているだろう。この点について、「学校の勉強は楽しいか」に対する回答を設問2「設問27の回答とクロスさせて推察した。

図2-31は設問2「授業中に分からないことがあったらどうするか」とのクロスである。学校での勉強を楽しんでいると感じていない子どもほど、授業中に分からないことがあっても「何もしない」割合が大きくなる。全体からすれば「何もしない」子どもの割合は多くはないが、「何もしない(できない)」でいる子どもたちがいることを重く受け止めたい。

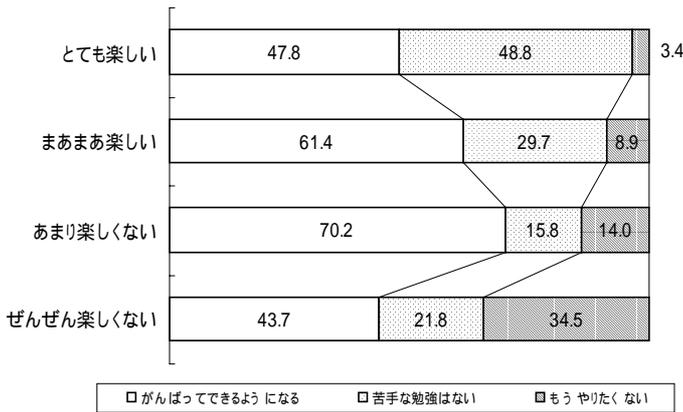
図2-31 「学校の勉強の楽しさ」と「分からないことをどうするか」との関連性(%)



さらに、設問27「苦手な勉強をこれからどうしようと思うか」に対する回答との関連性をみても

のが図 2-32 である。この図からは、勉強を楽しんでいると感じていない子どもは、自分が苦手になっている課題に対して「もうやりたくない」と考える傾向が強くなることがうかがえる。また同時に、「苦手な勉強はない」と考える割合は少なくなり、学習することに対して消極的な意識をもつ傾向にあるともいえる。

図 2-32 「学校の勉強の楽しさ」と「苦手な勉強をどうするか」との関連性 (%)



勉強に対してこのような思いをもつ子どもが、授業に集中し、意欲的に活動することはできにくい。授業中、学習に取り組む意欲がわかず、やる気のない様子を見せたり、自分勝手な行動をしたりする子どもは、このような思いをもつ子どもであることが多いのではないだろうか。

毎日の授業の楽しさは、子どもの問題解決意欲を高め、苦手なことにも取り組んでいこうとする態度を育てることにもなるといえる。

(2) 勉強の「楽しさ」をつくり出すもの

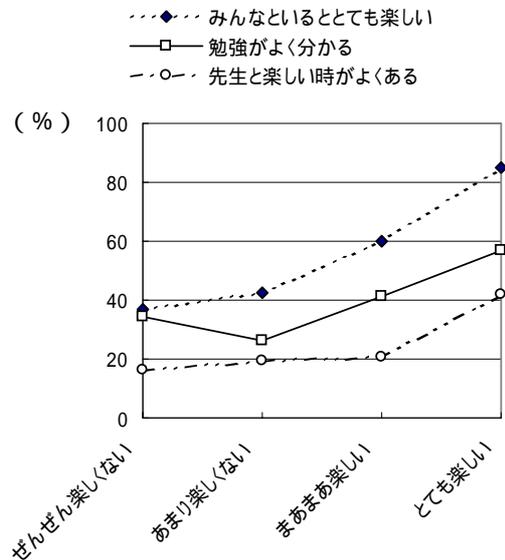
子どもが「学校の勉強が楽しい」と感じるのは、何が要素となっているからなのだろう。

まず、学校生活にかかわる 3 つの設問に対する「勉強がよく分かる」「先生と楽しい時がよくある」「みんなといるととても楽しい」という回答との相関をみることにした。(図 2-33)

グラフ内の折れ線の傾斜が急なほど、関連性が強いことを表すものである。楽しいと感じるほど (X 軸), 3 つの要素に対する肯定的な回答の割合が大きくなっていき、それぞれが関連性をもっていることが分かる。中でも最も傾斜が急なものは「みんなといるととても楽しい」であり、強い関連性があることを示している。このことから、学校の勉強を楽しんでいると感じる要素として、学習内容

が分かるという知的理解とともに、学級の中での対人意識が重要であることが分かる。特に「勉強がとても楽しい」と答えた子どものうち、90%近くが「みんなといるととても楽しい」と回答していることに注目したい。

図 2-33 「学校の勉強が楽しい」の要素 (学校生活)

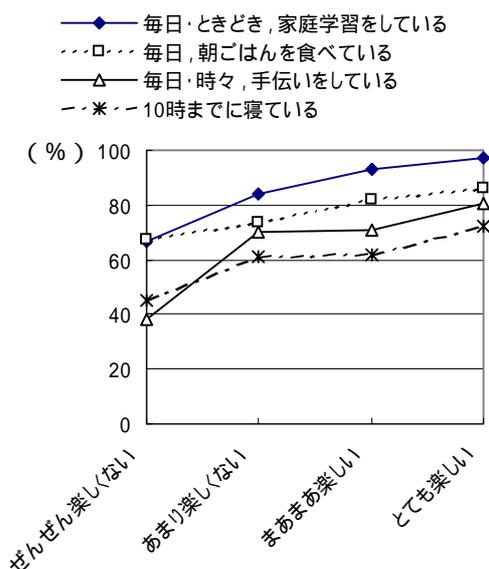


1 年生の学習指導では、少人数によるグループ学習の形態をとることも多く、友達との人間関係がそのまま学習の楽しさに影響することがあり「学級のみんなといると楽しい」という学級集団の居心地のよさが「授業が楽しい」と感じる要素になっているのではないかと考えられる。

さらに、担任教師に対する信頼や親しみの気持ちが授業の「楽しさ」に影響することも、学級担任がほとんどすべての学習指導にかかわっていることを考えると当然のことといえる。このように、学校生活の中で「一緒にいると楽しい」と感じる人間関係をもち、学習内容に分かる喜びが感じられることが、「学校の勉強が楽しい」ことの重要な要素になっているのである。

次に、生活習慣にかかわる設問のうちで、「学校の勉強が楽しい」と強い関連性をもっているものを探った。その結果、「朝ごはん」「家庭学習」「手伝い」「就寝時刻」と関連性があることが分かった。それを図に示したものが図 2-32 である。4 つの要素のうち、毎日朝ごはんを食べ、十分な睡眠をとるといふ 2 つは、子どもたちの健康を育むためには欠かせないものである。この 2 つの要素が「勉強が楽しい」につながるの、子どもの体力や気力が充実していることが、「授業を「楽しい」と感じることに影響しているからだろう。

図 2-34 「学校の勉強が楽しい」の要素（生活習慣）



さらに、あとの2つ「家庭学習」と「手伝い」のグラフは傾斜もやや急になっており、関連性が強いことを示していると思われる。「家庭学習」をすることによって、学校での学習内容に対する理解が深まり、学校の勉強が楽しいと感じられる、ということであろう。しかし、それ以上に、自分の課題に取り組み、やり遂げることで得られる達成感や充実感を毎日経験することが、子どもの学習に向かう意欲を高めているのではないだろうか。そしてそれは「手伝い」の習慣についてもいえることではないかと考えられる。

親しみや信頼を感じる先生や、自分を認めてくれる友達のいる学級の中で、「分かる・できる」喜びの感じられる学習活動を体験することが、学校の勉強を「楽しく」する。また、生活習慣の定着によって心身の健康が保たれていることや、課題に取り組むことが日常的な経験になっていることが学校の勉強を「楽しく」する。このことが、今回の調査によって、あらためて明らかになったことのひとつといえるだろう。

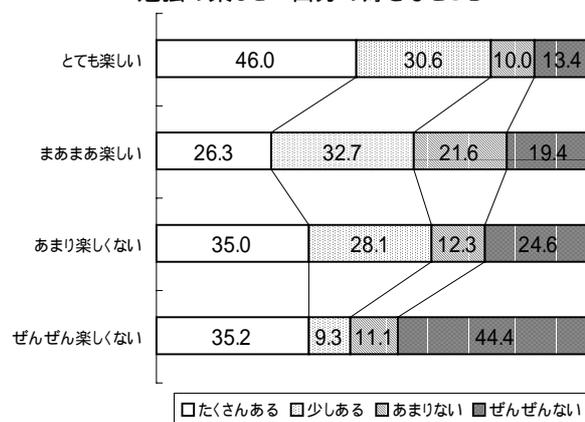
(3) 「楽しさ」が育てる対人スキル

では、これらの要素が子どもにとって良好な状況にあり「学校の勉強が楽しい」と感じられることは、子どもの意識にどのような影響を与えているのだろうか。設問1の「勉強の楽しさ」と、設問25「自分のことで好きだと思うところはあるか」、設問26「あなたのことを好きだと思っている友達はいるか」とをクロスさせて、学習に対する「楽しさ」と自己意識との関連性をみることにした。

図 2-35 をみると、学校の勉強を「とても楽しい」

と感じている子どもは、その4分の3までが「自分には好きなところがある」と答えているのに対して、「ぜんぜん楽しくない」という子どもの2分の1以上が、「自分には好きなところはない」という否定的な自己意識をもっていることが分かる。

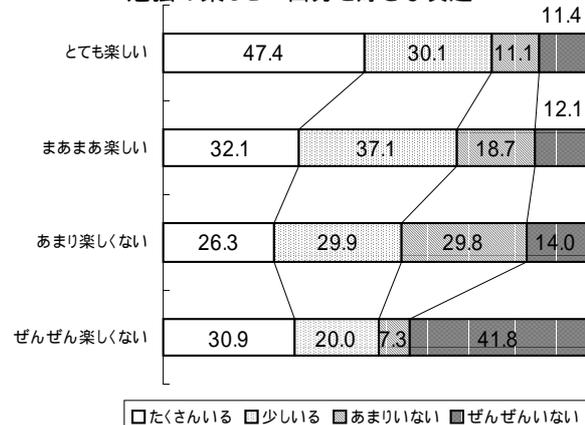
図 2-35 勉強の楽しさ×自分の好きなところ（%）



このことから、学習する楽しさを知ることは、子どもの自己評価を高めていくことにもなるのではないかと考えられる。学習する楽しさを感じていない子どもは、自分のもっているよさを自覚できずにいる傾向があると思われるからである。逆に「勉強が楽しい」と思えることは「自分には好きなところがある」と認識することにつながるようである。

また、図 2-36 をみると、学校の勉強を「楽しい」と感じている子どもほど「自分のことを好きだと思える友達がいる」と考える傾向が強くなっているのが分かる。半面、学習が「ぜんぜん楽しくない」という子どものおよそ半分が「自分を好きだと思える友達はいる」と答えている。「自分のことを好きだと思える友達がいるか」は、子どもの受容感をみるものでもある。

図 2-36 勉強の楽しさ×自分を好きな友達（%）



つまり、「自分を良く友達がいる」と感じているのは、自分のよさが周りに認められていると感じられているからだろう。「勉強が楽しい」という思いの背景には、友達と良好な人間関係をもっていること、そしてそれが、自分に対する自信となっていることがあるようだ。

このように「学校の勉強の楽しさ」にかかわって分析していくと、勉強の楽しさは学習に対する態度や意欲だけでなく、子どもの自己意識にまで影響することが分かる。その子どもが、どのような自己認識をしているかと「勉強が楽しい」と感じているかは、強い相関関係にあるといえるだろう。

これは、授業中の子どもの学習態度や友達・先生に対する態度から、その子の自己受容の様子をうかがうことができるということでもある。学習や課題に意欲的に取り組めずにいる子どもは、学ぶことの楽しさを感じておらず、自分のよさや有能さに気付かずに、自己評価を低く受け止める傾向があるのではないだろうか。こうした子どもに学習課題をただ与えるだけでは、学習に対する嫌悪感を助長し、自己評価をさらに低めてしまうことになりかねない。

では、「楽しさ」は、子どもの他者意識にどのような影響を与えているのだろうか。「勉強の楽しさ」の重要な要素でもあった「みんなといると楽しい」とこととの関連性でみることにする。

学級のみんなと一緒にいることが「とても楽しい」と感じる子どもと「ぜんぜん楽しくない」と感じる子どもの他者意識は、対人行動にどのように表れるのだろうか。友達に対する意識を聞いた設問 28・29・30 とクロスさせて対人行動の違いをみた。(図 2-37, 2-38, 2-39) 図 2-37 は、友達が重い荷物を運んでいるのを見て「重いだろうな、手伝ってあげよう。」と思う子どもの割合である。そして図 2-38 はひとりで泣いている友達に「かわいそうだな、どうしたのか聞いてみよう。」と思う子どもの割合である。これを見ると、どちらの場合でも、「みんなといるととても楽しい」と感じている子どもの方が、共感性や愛他行動が身に付いていることが分かる。

子どもの場合、友達の境遇に同情したり感情移入したりすることができる共感性は、子ども同士の間関係の中で育まれる。遊びや学習の中で、喜びや悲しみなどさまざまな感情を共有することで育っていくのである。「みんなといると楽しい」と感じられず、「ひとり」で過ごすことが多い子どもは、どうしても子ども同士の交流が希薄になる。

たくさんの友達の思いにふれる機会も少なくなり、人の気持ちに気付いたり共感したりすることもできにくいのではないだろうか。そして自分自身も、友達から共感される心地よさを味わった経験が少ないのではないだろうか。

図 2-37 友達が重い荷物を運んでいたら (%)



図 2-38 友達が休み時間に泣いていたら (%)

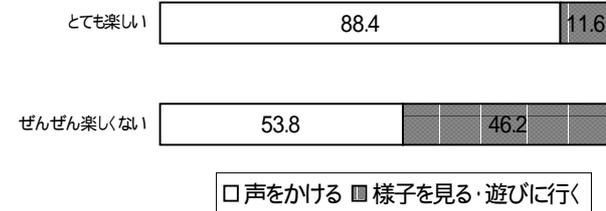
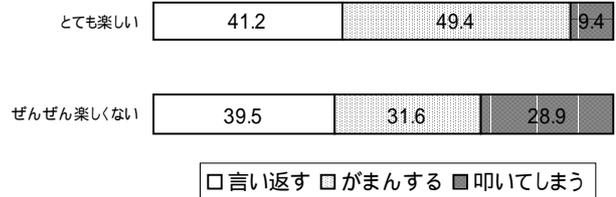


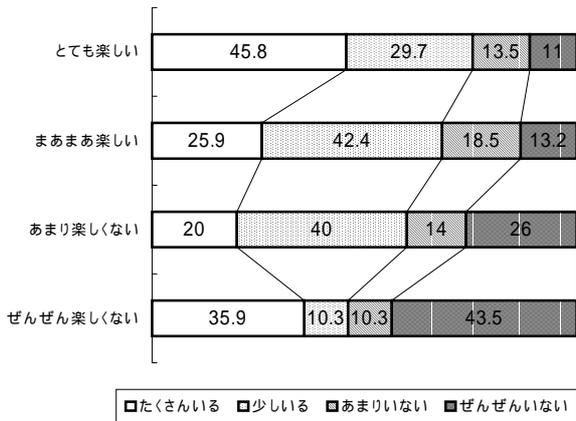
図 2-39 は、友達から嫌な事を言われた場合の対人行動である。学級のみんなといることを「とても楽しい」と感じている子どもは、情動のまま「叩いてしまう」ことはしないで、自分の感情を抑えようとする傾向が強い。一方、「ぜんぜん楽しくない」という子どもの3分の1が、相手を「叩いてしまう」と答えている。友達と一緒にいる楽しさを感じていない子どもは、自己制御ができにくく、攻撃的な自己主張をしてしまう傾向があるといえるだろう。

図 2-39 友達に嫌な事を言われたら (%)



さらに、「みんなといると楽しい」という思いと対人意識とは、どのような関連性があるのかをみた。図 2-40 は「みんなといる楽しさ」と設問 26 の「自分を好きだと思う友達はいると思うか」の回答をクロスさせたものである。

図 2-40 学級のみんなという楽しさ
× 自分を好きだと思う友達はあるか (%)

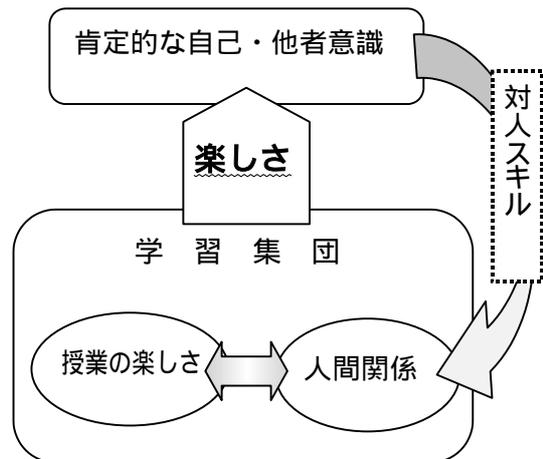


これをみると、学級のみんなということを「楽しい」と感じている子どもはたくさん友達に好かれていると思っているが、「楽しくない」と感じている子どもは、自分を好く友達はいないと思う傾向が強いことが分かる。特に、「ぜんぜん楽しくない」という子どもの受容感は大変低く、半数以上が自分は友達に好かれていないと感じている。半面、この子どもたちの約 36% が「自分を好く友達はたくさんいる」と受け止めているのは、個々のつながりとしての人間関係はいくつかもっているけれども、学級集団に対しての居心地のよさを感じていないからではないだろうか。

1年生の段階では、自分の考えや思いをうまく言い表すことのできない子どもが多いのではないかと思われる。したがって、子ども自らがその思いを告げに来るまで待つのではなく、教師から積極的に子ども同士の交わりのようなすを観察し、子どもの内面を見つめていくことが大切になる。今、その子どもが、学級の中でどのような自己意識や対人意識をもっているかは、対人行動から測り知ることができる。(図 2-37, 図 2-38, 図 2-39) 学級の中にいる子ども一人ひとりについて、その表情や行動から内面にある意識をくみ取り、よりよい友達関係をつくっていけるような指導のあり方が必要なのである。

本節では、「学校の勉強の楽しさ」(授業の楽しさ)や「学級のみんなという楽しさ」(人間関係)が学習集団の楽しさにつながることで、それが子どもの自己意識や対人意識・行動に影響することを明らかにしてきた。(図 2-41) 子どもたちの肯定的な意識をつくるために、学習集団の質を高めること、また、よりよい人間関係をつくっていくことができるように対人スキルを育てていくことが必要になってくるだろう。

図 2-41 学習集団の楽しさが肯定的な意識



本章では、今回の調査の結果を「友達との人間関係」「会話を中心とした家庭環境」「勉強の楽しさと理解」という3つの観点から分析することで、「いまどきの1年生」のすがたを明らかにしようとしてきた。その結果からは、「子どもたちの自己意識」というひとつのキーワードが共通して浮かび上がることとなった。つまり、人間関係のあり方、家庭環境の様子、そして学校での授業のあり方という3つの観点のいずれもが、子どもたちの自分を捉える意識に深くかかわっていることが明らかになったのである。そのかわりとは、こうした子どもたちの置かれている環境や条件によって、子どもたちの自己意識が形成されていくのであり、また同時に子どもたちの自己意識のあり様によって、こうした自分を取りまく環境や条件へのかかわり方や行動が変化していくという双方向の関連をもっているものであった。

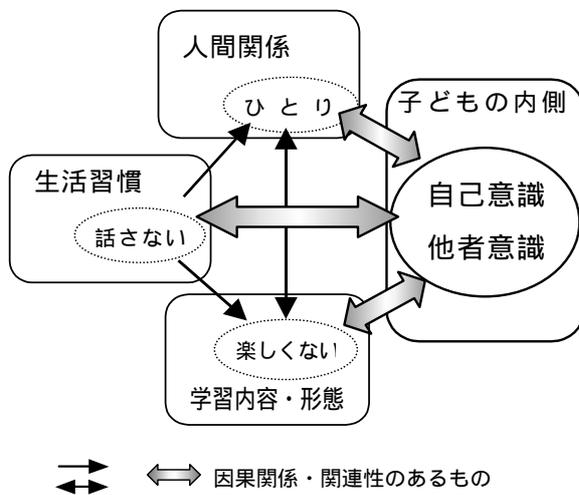
では、そうした1年生の自己意識とは、どのようなものであるのかを探るために、次章でさらに深く分析していくこととする。

- (15) 濱口佳和『シリーズ子どもの心を知る 第 巻「子どもの発達と学習」』1997 北樹出版 pp. 67~68
- (16) 朝生あけみ『幼児期における他者感情の推測能力の発達』1987 教育心理学研究 pp. 33~40
- (17) 次郎丸睦子『子どもの発達と保育カウンセリング』2000 金子書房 p. 57
- (18) 無藤隆『新・児童心理学講座シリーズ第 11 巻「子どもの遊びと生活」』1992 金子書房 pp. 45~48
- (19) 前掲 注 9

第3章 1年生の内側にあるもの

2章では、「小1問題」の背景といわれる3つの視点について、京都市の1年生の実態を分析した。その結果、子どもが「ひとり」になること、また、対人関係の基礎となる「会話」が少なくなったり、授業が「楽しくない」と感じたりすることが、その子どもの内面に大きく影響していることが明らかになった。また、逆に、子どもの内側にある自己や他者に対する意識が、その子どもの行動様式や態度に表出しているのではないかと考えられた。(図3-1)

図3-1 子どもの生活実態と内側にある意識との関係



このことから、1年生が学級という生活・学習集団の中で、課題や目標に対して能動的に取り組むためには、その子どもの内側にある意識を、肯定的なものに育てることが必要であることが明らかになったといえるだろう。そのためには、子どもの内側にあるもの(パーソナリティ)について、構成要素やその実態を知り、指導のし方やかわり方を見直していかなければならないと考える。

第1節 1年生の内面を探る

(1) パーソナリティを構成するもの

パーソナリティ(人格)とは、「個人の行動や意識経験にみられる独自性と一貫性を説明するための仮説的構成概念」(20)である。性格が、生得的な素質を基礎にもつ変化しにくい傾性という意味合いがあるのに対して、人格は「社会的役割や適応過程における変化・形成といった力動的な側面を強調する場合に用いられやすい」ものである。「子どもの内側にあるもの」を、その子どものパ

ーソナリティとしたとき、1年生のパーソナリティは、まだ独自性や一貫性をもつものにはなっていない。しかし、6年余りの生育歴において、社会的役割を経験したり認知したりしたことで変化・形成させてきたパーソナリティがある。その時点での現状や傾向を知ることが、今後、子どもの豊かな人間性を育てていくためにも重要なことだと考える。

前述のように、パーソナリティが、変化しにくいものである「性格」とは区別され、社会的役割や適応過程における変化・形成といった力動的な側面をもっているのなら、その構成要素は主に社会的な資質に関するものであると考えられる。社会的な資質とは、人が生物的存在から社会的存在へと発達していく過程で、社会に適応していくために必要となる資質であり、社会生活を円滑に送っていくための諸能力を指している。

この、人が社会的存在として自分の属する社会に能動的適応的に行動できる能力を社会性ともいい、一般的には対人行動、集団行動、社会的欲求、社会的関心などの発達や学習の程度をいう。また、これらの社会性を獲得していく過程を社会化といい、社会と個人の水準で進行していくとされる。個人の水準としての社会化の担い手は、子どもの成長と共に広がっていく。乳児期においては両親・保護者のもつ価値規範が「しつけ」を通じて内面化され、幼児期にはそれに交友関係による経験や学習が加わる。つまり、文化的社会的背景が同じ(社会の水準が同一)であっても経験や学習を通しての社会化は個人的であり、人は、個々のパーソナリティをもった個性的な存在になり得るのである。(21)

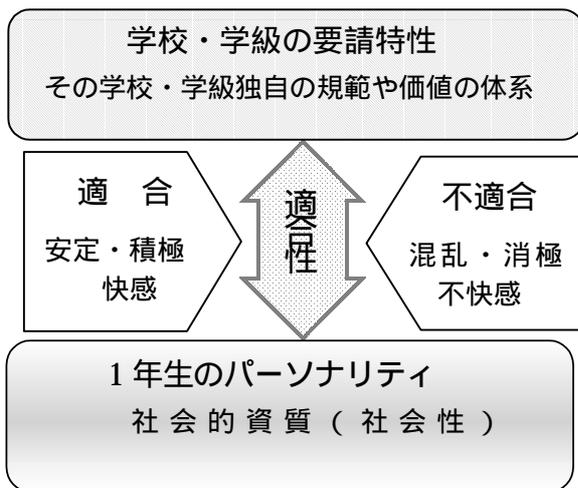
それでは、幼児期を終えたばかりの1年生の社会化は、どのような段階にあるといえるのだろうか。社会性は対人関係のなかで学習され発達するといわれるが、6年余りの生育歴の中ではそれまでに経験した対人関係も限られており、1年生は社会性の獲得を始めたばかりの時期といえる。それでも、それまでの養育史の中で培われてきた6歳年りの行動様式があり、自己認知や他者理解の仕方がある。幼児期までの自己中心性の強かった行動・認知様式が、しつけや教育・学習を通して社会化されていき、「1年生の社会性」としての実態をもつようになる。自分の属する社会に適応するための資質を身に付けることが発達課題と捉えるなら、「1年生の社会性」とは、学級集団を基盤とした学校生活を送っていくために必要な社会的資質とも定義できるだろう。そして、小学校1年生

の社会化は、初めての社会的集団である学級での生活に適應できるまでに進んでいることが望ましいと思われる。

では、学級という集団は、子どもたちの社会化をどこまで要求しているのだろうか。これまでの学校教育では、就学前に家庭のしつけや就学前教育の中で「食・遊・寝」の生活の基本が確立され、親子関係や遊びの交わりを通して情緒の安定が得られていることを前提としてきた。(22)基本的生活習慣によって栄養や休息が十分とれていること、家族との信頼関係や豊かな交友関係によって、肯定的な自己認識と他者理解がされていることを前提に1年生の指導がされてきたのである。

しかし、今、その前提としていたものが危うくなったのではないかとわれている。情緒が不安定で、友達との人間関係をうまくつくれず、学習活動や集団行動ができにくい子どもによって「学級未形成」の状態が増えてきたからである。このような「小1問題」と呼ばれる生活・学習指導上の問題の要因は、1年生の社会性が、これまでの認識とは違ったものになってきたからではないかと考えられるのである。1年生の社会性が変化してきているのに、学校や学級が、前提として子どもに要求するパーソナリティが依然として変わらずに、実際の子どものもつ社会性に適合しない場合、学級というものがもつ要請特性と個々の子どもの社会性との間に不適合が生じる。(図3-2)そこで表れるのが、「小1問題」でいわれるような子どもの行動や態度なのではないだろうか。(23)

図3-2 要請特性と社会性との適合性に関する仮説



では、京都市1年生はどのような「社会性」をもっているのだろうか。次項では、あらためてその実態を明らかにしたい。

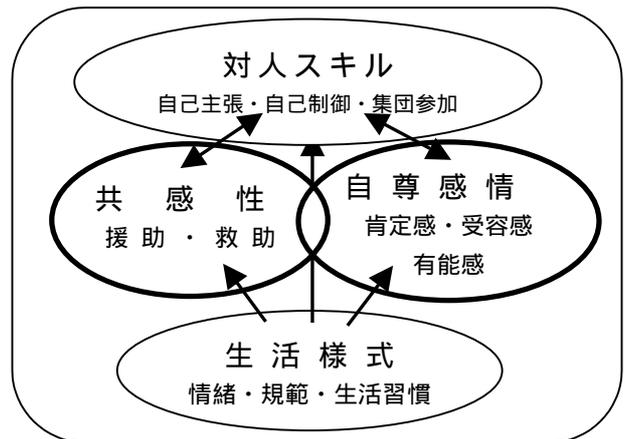
(2) キーワードとしての社会性

京都市1年生の社会性とはどういったものなのか、また、日常生活のどのような経験に影響されるのかを明らかにすることができれば、学校・学級の要請特性との適合性をふまえて、子どもたちへの指導のあり方やかわり方を考察できると考えた。

そこで、調査項目に基づいて、1年生の社会的資質を構成するものを自尊感情、共感性、生活様式、対人スキルの4つの因子で捉えることにした。

(図3-3)これまでの分析から考えて、学校生活や家庭生活での様々な経験(生活様式)は、その子どもの生活習慣や情緒、規範意識をかたちづくり、自己・他者意識に影響していると思われる。つまり、子ども個々がもつ生活様式は、その子どものパーソナリティの中核となる自尊感情や共感性を形成しているといえるだろう。また同時に、

図3-3 1年生の社会的資質(社会性)の因子



人間関係のあり方は、相手の立場や思いを配慮しながら適切な自己主張や自己制御をしたり、学習や遊びの集団に参加したりする態度(対人スキル)に影響し、それはさらに、自尊感情や共感性にも影響していると考えられる。このことをふまえて、京都市1年生の社会性とそれにかかわる日常生活の実態とを分析していくことにする。

まず、子どもたちの自尊感情・共感性をみるために関連する設問の回答を選択肢ごとに点数化した。(表3-1)そして、各点数に回答数を乗じて得点化したものが、満点に対してどれだけの割合を占めているかを算出した。(表3-2)これを「得点割合」としてグラフ化したものが、図3-4である。

この結果、自尊感情と捉えた3つの設問(問25, 26, 27)の得点割合は、それぞれ63%, 67%, 73%となった。また、共感性と捉えた2つの設問(問28, 29)については、それぞれ77%, 88%となり

自尊感情よりも高い数値を示した。また、自尊感情の中でも「自分には好きなおところやよいところがある」と考える自己肯定感や、「自分は友達に好感をもたれている」と考える受容感が低く、自分のよさや存在価値を自覚できていない子どもが多いのではないと思われる。それに対して有能感はやや高い割合を示している。

表 3-1 「自尊感情」「共感性」について
選択肢ごとに回答を点数化

自尊感情	25.肯定感	自分の好きなおところがあるか		
		選択肢と点数	たくさんある	3
			少しある	2
			あまりない	1
		ぜんぜんない	0	
	26.受容感	自分を好く友達はいるか		
		選択肢と点数	たくさんいる	3
			少しいる	2
			あまりいない	1
		ぜんぜんいない	0	
27.有能感	苦手の勉強をどうするか			
	選択肢と点数	できるようになる	2	
		もうやりたくない	0	
		苦手の勉強はない	1	
共感性	28.援助	友達が重い荷物を持っていたら		
		選択肢と点数	自分から手伝う	2
			たのまれたら手伝う	1
			何もしない	0
	29.救助	友達が休み時間に泣いていたら		
		選択肢と点数	どうしたの、と聞く	2
			ようすを見ている	1
			かまわず遊びに行く	0

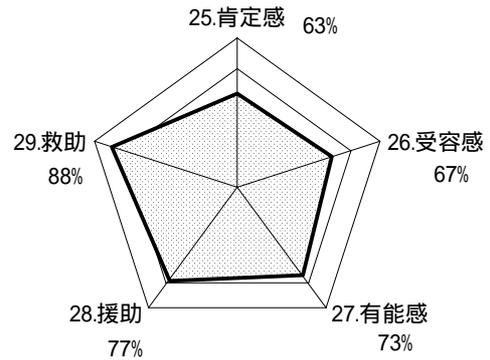
表 3-2 設問ごとの得点が満点に占める割合（得点割合）

25.肯定感	$1870 \div (3 \times 987) = 0.632$	63%
26.受容感	$1967 \div (3 \times 987) = 0.667$	67%
27.有能感	$1439 \div (2 \times 988) = 0.728$	73%
28.援助	$1512 \div (2 \times 987) = 0.766$	77%
29.救助	$1737 \div (2 \times 989) = 0.878$	88%

得点割合 = 得点合計 ÷ 満点(最高得点 × 回答数)

このことから1年生の内面には、「自分には力があるけれど、それが自分のよいところなのかはわからない」や「自分のよさが、人(友達)に認められていないのではないか」という不安が存在しているのではないかと考えられる。

図 3-4 1年生の自尊感情・共感性



一方、困難な状況にいる友達の立場や思いを理解して「手助けしよう」「声をかけよう」とする共感性については比較的高い割合になった。ただし、共感性を示した子どもの中には「たのまれたら手伝う」「ようすをみている」と、自分から積極的に行動を起こすことはしないと回答した子どもが、前者で28%、後者は10%になった。(付表参照)

次に、生活様式の中で生活習慣と捉えた設問のうち、4つの項目(問15, 16, 17, 18)についてまとめた。これについても先述と同じ手順(表3-3, 表3-4)で得点の割合を算出してみたところ図3-5のようなグラフになった。

表 3-3 「生活習慣」について選択肢ごとに回答を点数化

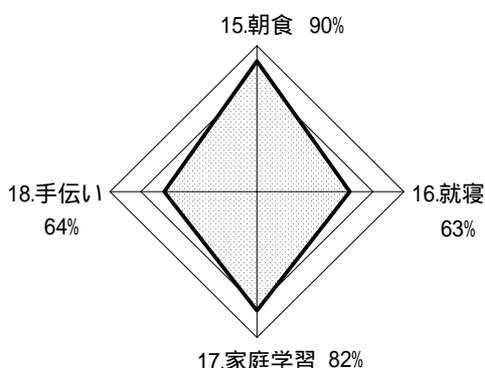
生活習慣	15.朝食	朝食を食べているか		
		選択肢と点数	毎日食べている	2
			ときどき食べている	1
		食べないことが多い	0	
	16.就寝	何時ごろに寝ているか		
		選択肢と点数	9時まで	3
			10時まで	2
			10時より遅くに	1
		決まっていない	0	
	17.家庭学習	家での勉強をしているか		
		選択肢と点数	毎日している	2
			ときどきしている	1
	しないことが多い	0		
18.手伝い	家の手伝いをしているか			
	選択肢と点数	毎日している	3	
		ときどきしている	2	
		あまりしていない	1	
	ぜんぜんしていない	0		

表 3-4 「生活習慣」の得点割合

15.朝食	$1772 \div (2 \times 987) = 0.898$	90%
16.就寝	$1857 \div (3 \times 988) = 0.627$	63%
17.家庭学習	$1608 \div (2 \times 986) = 0.815$	82%
18.手伝い	$1882 \div (3 \times 988) = 0.635$	64%

生活習慣については2章2節1項において分析したように、「就寝時刻が10時以降」または「決まっていない」という子どもが33%、「手伝いをしない」という子どもが25%いることが分かっているが、ここでもまた、この2項目についての得点割合は他の2つに対して低くなっている。先の分析でも明らかにしたが、家庭での十分な休養や家の人とのふれあいは、子どもの情緒の安定にもつながる。それを考えると、この「就寝」「手伝い」の割合が低いことは、1年生の生活様式に、情緒が安定しにくい状況があるのではないかと心配される。

図3-5 1年生の生活習慣



このように、社会性をキーワードとして1年生の内面をみていくと、自己有能感が高く、友達的心情に共感できるという子どもたちの感受性の豊かさがうかがえる一方で、自分が人から好意をもたれていることや理解されていることに自信がもてなかったり、情緒が不安定になったりする傾向があるのではないとも思えるのである。このような内面をもつ1年生に対して、どのような指導のし方やかわり方が必要なのであろうか。次節において考察する。

第2節 社会性の獲得を促すために

前節のように1年生の社会性をみていくと、子どもたちの中には、自己肯定感がもてなかったり、情緒が安定しなかったりする子どもがいるのではないかと推察される。そのような状態にいる子どもが、学習活動の中で率直に自分の思いや考えを出し合ったり、ものごとに対して前向きに取り組んだりすることはできないだろう。また、人間関係に対して肯定的な意識をもてない子どもは、教師や友達との関係を不快なものと感じたり、自己中心的な行動をしたりすることがあるのではないだろうか。

では、子どもたちに対して、どのような指導のし方やかわり方をすれば、それぞれの個性を生かし、力を伸ばすことのできる学習環境を保障していけるのだろうか。本節では、子どもたちの社会性を育むための手立てを考察することにする。

(1) 心地よい人間関係が自尊感情を育む

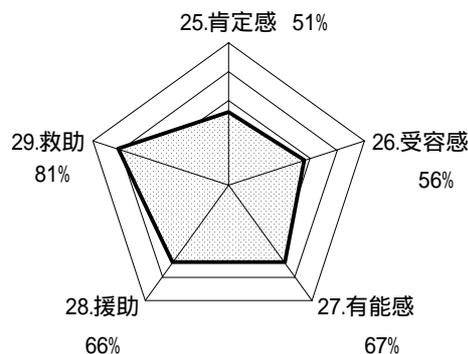
積極的に人間関係をもつことができず「ひとり」になりがちな子どもは、対人スキルが育ちにくく、自己中心的な行動をしてしまうのではないかと推察された。(2章1節2項)そこで、ここではあらためて、「ひとりになることが多い」という対人スキルの実態をもつ子どもに焦点をあてて、その子どもの内面の分析を行った。

学校で「ひとり」になりがちな子ども(95サンプル)の自尊感情・共感性を前節で述べたような手順で得点化し、その割合をみると表3-5、図3-6のようになった。

表3-5 学校で「ひとり」の子どもの自尊感情・共感性

25.肯定感	
$146 \div (3 \times 95) = 0.512$	51%
26.受容感	
$159 \div (3 \times 95) = 0.558$	56%
27.有能感	
$126 \div (2 \times 94) = 0.670$	67%
28.援助	
$126 \div (2 \times 95) = 0.663$	66%
29.救助	
$153 \div (2 \times 94) = 0.813$	81%

図3-6 学校で「ひとり」の子どもの自尊感情・共感性



1年生全体をみても各項目の得点割合は小さい傾向だったが(図3-4)、「ひとり」でいる子どものそれは、さらに小さくなる。中でも肯定感、受容感、援助は1年生全体の数値から11~12%少なくなり、学校で「ひとり」が多い子どもには、自分に対して肯定的な捉え方ができず、友達に対し

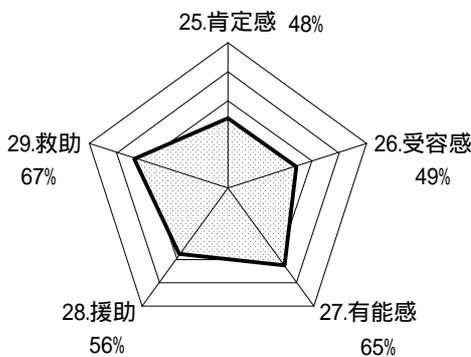
ても積極的にかかわることができない子どもが多いのではないかと推察される。このような子どもの自己肯定感を高めるためには、どのようなかわり方をすればよいのだろうか。

2章1節2項でもみたように、子どもの人間関係をつくっている背景にはいろいろな要素が絡み合っていると考えられるが、子どもの対人意識に大きく影響されていることは明らかであった。(図2-18)さらに、学校で「ひとり」になりがちな子どもには、学級のみななどいることに「楽しさ」を感じていない子どもが多く、学級集団に対して肯定的な意識をもてずにいる傾向があるといえた。(図2-12)このことから、学級の中での人間関係を見直してみることで、これらの子どもへのかかわり方を考察できるのではないかと考えた。

学級内の人間関係は、「自分」と「先生」と「友達」で成り立っている。そこで、学級における対人意識である「対：先生」「対：友達(みんな)」に、否定的な回答をした子どもたちの内面をみていくことにする。

まず、「対：先生」について「先生と一緒にいて、楽しいと思う時がぜんぜんない」と回答した子どもの自尊感情や共感性をみた。(図3-7)

図3-7 先生と一緒に「楽しい時がぜんぜんない」子どもの自尊感情・共感性



1年生全体(図3-4)に比べて、すべてのカテゴリについて得点割合が落ち込んでいるが、最も大きく違いが出たのは「救助」(-21%)である。先生と楽しい時を過ごしているという思いのない子どもは、「ひとりで泣いている友達」の気持ちに共感したり同情したりすることができにくくなるということなのではないか。これは、「先生と子ども」のかかわり方が、その子どもの「人を思いやる」気持ちを育むことに大きく影響しているからだろう。先生から温かい言葉をかけられ「楽しい」「うれしい」と思った経験を豊富にもつ子どもは、友達に対して、自分が先生にされたのと同じ接し

方ができるのではないだろうか。

次に大きく差が出たのが肯定感(-15%)、受容感(-18%)である。子どもが「自分には好きなところやよいところがある」と自己肯定感をもったり、「自分のよさが人に受け止められている」と受容感をもったりすることに、教師のかかわり方が大きく影響することを考えてみる。

教師は、学校の中で行われる子どもの活動のすべてに対して価値付けを行っている。子どもたちは、自分の行動や態度に対して他者から賞賛・叱咤激励されることで、自分がどのような子どもであるかを認識していく。1年生にとって、最も身近な大人である保護者や担任の自分への評価は、自分の存在を決定付けるものといえるほど絶対的なものではないだろうか。そのような存在である「先生」から、自分の行動や態度について肯定的な言葉をかけられることが、自己認知を肯定的なものにし、逆に否定的な声かけは否定的な自己認知をしてしまうことになる。教師との関係に肯定的な意識をもてないでいる子どもは「自分にはよいところはない」「自分に好意を持つ人はいない」と考えてしまうのだろう。

子どものよさを注意深く見つけ出し、それを賞賛すること。子どもの欠点の対極にある長所を認め、個性を伸ばしていけるように励ますこと。このようなかわり方で子どもとの信頼関係をつくることができれば、子どもの自己肯定感は高まっていくだろう。

子どもが求める教師のすがたについて、小学校4年生を対象に調査したものがあ。 (24)その中の「あなたがいいなと思うのは、どんな先生ですか」という設問に対する回答が図3-8である。このことから『子どもが求めている教師のすがたは「明るく、子どもの気持ちが理解できる先生」で

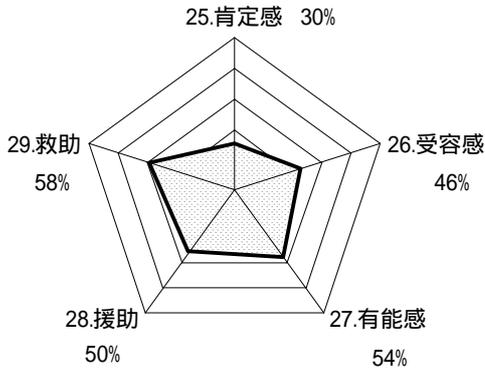
図3-8 あなたが いい なと思うのはどんな先生ですか(%)

いけないことはいけないと注意する	10	
勉強を分かりやすく教えてくれる	25	
子どもの気持ちがよく分かる	32	
自分の考えをはっきり伝える	2	
明るくユーモアがある	28	
特にない	3	

あり、人間的な温かさ、受容し共感する心をもっている教師といえるだろう」と分析している。この設問についての1年生の回答はないが、学年を問わず子どもが担任に望んでいるのは、ありのままの自分を肯定的に受け止めてくれる、心のよりどころとなる教師なのではないだろうか。

次に、学級内のもうひとつの人間関係である「対：友達(みんな)」について「みんなといふことは、ぜんぜん楽しくない」と回答した子どもの自尊感情や共感性をみると図3-9のようになった。

図3-9 みんなといふのが「ぜんぜん楽しくない」子どもの自尊感情・共感性



「対：先生」意識の場合と同じく、1年生全体(図3-4)に比べて、すべてのカテゴリで得点割合が落ち込んでいるが、その落ち込み方は「対：先生」の場合よりもさらに大きい。友達との人間関係が、子どもの内面にどれだけ大きな影響を与えるものなのかをあらためて感じさせる。

中でも、最も大きな差となったのは「肯定感」(-33%)である。「自分には好きなところがあるか」ときいた設問に対して、この子どもたちの多くが「ぜんぜんない」と回答している。子ども同士のつながりが楽しいものであるかどうか、一人ひとりの自己認知のし方を大きく左右しているといえるだろう。

なぜ「みんなといふのは、ぜんぜん楽しくない」という意識がつけられてしまうのだろう。子ども同士のやりとりの中で、友達から自分のよさを認められた経験が少ない子どもが、このような否定的な意識をもつのではないだろうか。だとすれば、子ども同士がお互いを認め合う居心地のよい学級集団をつくること、一人ひとりの子どもの自尊感情を高めることにつながっていくだろう。

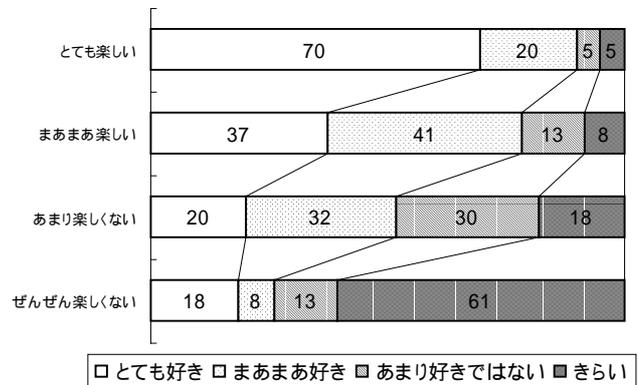
1年生が友達のよさをみつけるには、教師の支援が必要である。子ども同士のよい関係をつくるには、まず、学級内でお互いの存在が尊重されることが前提である。挨拶を交わすこと、友達の話に耳を傾けること、友達の持ち物も自分のものと同じように大切に扱うことなど、子ども同士の間に対人関係にかかわる共通のルールやマナーを定着させなければならない。その上で、お互いのよさを見つけられるような場を意図的に設けていく

のである。

子どもたちの認められたい欲求はもともと強いものであるが、それがただ、自己主張のぶつかり合いになるのではなく、受け止め合いになるような配慮が必要である。子どもの「よさを見つける目」を育てていけるような、教師からの声かけも必要だろう。自分自身が認められていなければ、他者を認めていけるだけの余裕は生まれにくいからである。

先の調査でも(25)、子どもたちの80%が「明るく楽しい人」「気持ちに通じる人」を友達に望んでいる。子どもたちは、自分と対等な立場で認め合える友達関係を心地よいと感じているのだろう。「みんなといふのが楽しい」子どもは「学校が好き」である。(図3-11)学校に行けば、そこには自分を認めてくれる心地よい友達関係があるからである。子どもの対人スキルを高め、子どもたち同士によりよい人間関係をつくるためには、教師が率先して、すべての子どものよさを集団の中に広めていかなければならないのではないだろうか。

図3-11 「学級のみんなといふ楽しさ」と「学校は好きか」の関連性(%)



心地よい人間関係が教室の中に生まれ、広がっていけば、子どもは自分から人にかかわりたくなるだろう。肯定的な対人意識をもてず、「ひとり」になりがちなおともも、このような関係の中で自分を解放し、自己肯定感を高めることができるのではないかと考える。

(2)「話せる」環境が情緒を安定させる

意思を伝え合うコミュニケーションの量と、子どもの社会性との関連性が強いことは2章2節でもふれたが、家の人と「毎日話している」子どもと「ぜんぜん話さない」子どもの自己肯定感・共感性のグラフ(図3-12,図3-13)をみるとこのことはさらに明らかである。子どもが、その生活様

式の中で、「話す」という機会をもつことに、どのような意味があるのかを考えてみたい。

図 3-12 家の人と「毎日話す」子どもの自尊感情・共感性

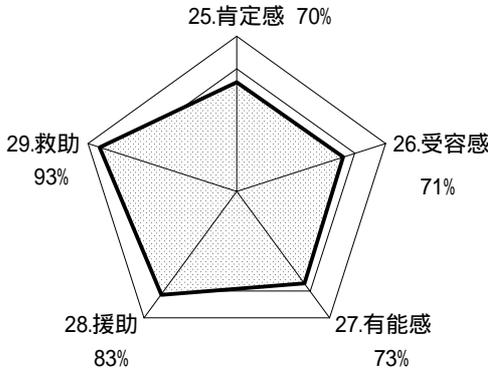
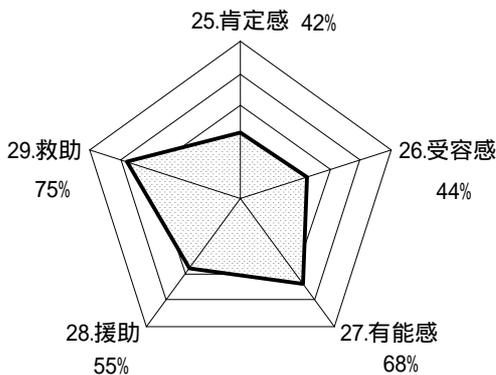


図 3-13 家の人と「ぜんぜん話さない」子どもの自尊感情・共感性



「毎日話す」子どもの自尊感情・共感性は、1年生全体（図 3-4）に比べて得点割合は高くなっている。反対に「ぜんぜん話さない」子どもの得点割合はすべてについて1年生全体を下回り、中でも、肯定感、受容感、援助については21～22%ほど落ち込んでしまう。また、「毎日話す」子どもと「ぜんぜん話さない」子どもについて図 3-12と図 3-13を比べてみると、この3つのカテゴリの得点割合には27%～28%もの違いがあるのが分かる。つまり、「話す」ことは子どもの内面、特に自分自身や友達から認められているという意識の表れであり、それゆえに友達の仕事に手を貸すことも積極的にできるのである。

逆に「話さない」ことは、2章2節2項でも分析したように、聞き手からの共感や賞賛を受けることが少ないということである。また、その日自分が感じたことや考えたこと、自分がとった行動や態度についてフィードバックする機会をもたないということでもある。子どもにとって「話す」

ことは、人から自分が認められることであり、自分自身を認めることでもあるといえるだろう。

では、子どもが自分の行動や思いを「話せる」とはどういうことなのだろう。それは、「話せる」環境が存在しているということなのではないかと思われる。そこで、「話す」とことと家庭での生活習慣との関連性をもう一度みてみることにした。

2章2節1項の分析のように、「家の人と話している」とことと生活習慣の定着には、強い関連性があった。家庭での会話が少ないという状況では、子どもの生活習慣は定着しにくいというものであったが、図 3-14、図 3-15をみると、このことがよりはっきりする。

図 3-14 家の人と「毎日話す」子どもの生活習慣

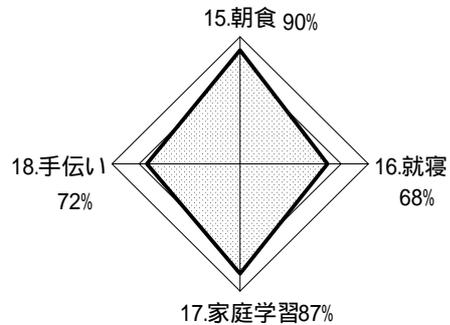
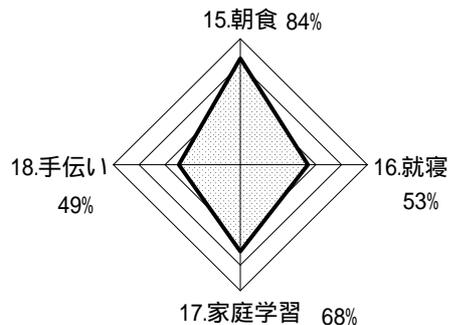


図 3-15 家の人と「ぜんぜん話さない」子どもの生活習慣



「毎日話す」子どもは1年生全体の生活習慣のようす（図 3-5）に比べて、「就寝」「家庭学習」「手伝い」の得点割合が5～8%ほど大きくなる。さらに「ぜんぜん話さない」子どもの場合と比べると、これら3つのカテゴリについてそれぞれ15%、19%、23%の違いがある。夜遅くまで起きていることが「話す」機会を増やしているのではなく、家の人との側で「家庭学習」や「手伝い」をするなどして、直接ふれあう機会があるかどうか会話の量に影響するのではないだろうか。生活習慣を定着させていく過程において、家の人とのふれあ

いこの機会が十分にあり、情緒の安定が保たれていることが「話せる」環境だといえるだろう。

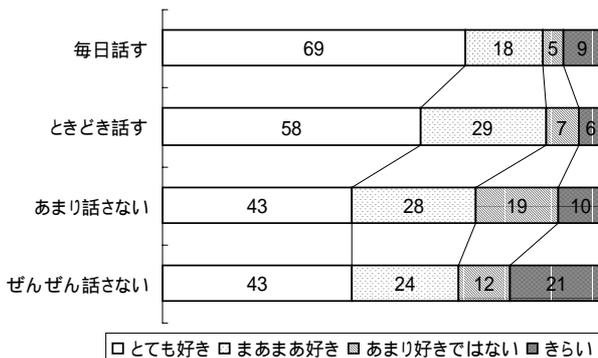
このことは、学級の中でもいえることである。子どもが自分の思いを話したいとき、側に聞き手がいないと話することはできない。さらに言えば、ただ側にいるだけではなく、そこに、自分の気持ちを話したくなるような人間関係が必要である。

「話せる」人間関係とは、聞き手の受容的な態度ではないだろうか。子どもは自分の思いを聞いて欲しい、自分を認めて欲しいと願っている。また、物事の仕組みやいろいろな人の思いを知りたいと願っている。そんな思いで話したとき、聞き手から自分が否定されたり責められたりする応えが返ってくれば、子どもの失望は大きいだろう。また、聞き手が偏った見方で子どもの話を受け取り、一方的に決めつけた結論を子どもに投げかけたなら、子どもは、傷つくことを恐れて、ありのままの自分を表現することをしなくなってしまうのではないだろうか。

「話せる」ことは、自由な自己表現が保障されていることである。それにはまず、子どもの「話したい」気持ちを察し、声をかけ、いつでも「聞き手」になることを知らせることである。そして、子どもの率直な表現を受け容れることのできる「よい聞き手」であることを、子どもたちに感じ取らせることである。子どもが安心して「話せる」環境をつくることで、子どもの自尊感情を高めることになる。なぜなら、学校や家庭に、常に自分の思いを受け止めてくれる存在があれば、それが安心感や充足感となって子どもの情緒を安定させるからである。2章2節2項でも言及したように、このような情緒の安定の上に肯定感や受容感は育つものだと考える。

「その日の出来事を話しているか」と、「学校は好きか」の回答をクロスさせてみた。(図3-16)

図3-16 「家の人にその日の出来事を話すか」と「学校は好きか」の関連性(%)



学校での出来事を話せている子どもは「学校が好き」である傾向が強い。話したくなるような出来事があることで、自分をしっかり受け止めてくれる「聞き手」がいて、毎日を充実感とともに送ることができているのだろう。そこには「今日は、どんな出来事があるだろう」と、期待しながら学校に向かう子どものすがたがある。

このように、生活様式の中に自分の思いを受け止めてくれる環境が存在していることは、子どもの情緒の安定を保ち、社会性を育てていくための必要条件となっているのである。

(3)「楽しい」授業が学校と子どもをつなぐ

最後に、1年生のパーソナリティと学校・学級の要請特性とが適応している状態は、子どもが「楽しい」と感じていることだと捉えて、分析・考察していくことにする。

図3-17、図3-18は、学校の勉強が「とても楽しい」という子どもと「ぜんぜん楽しくない」という子どもの、自尊感情・共感性のようすである。

図3-17 学校の勉強が「とても楽しい」子どもの自尊感情・共感性

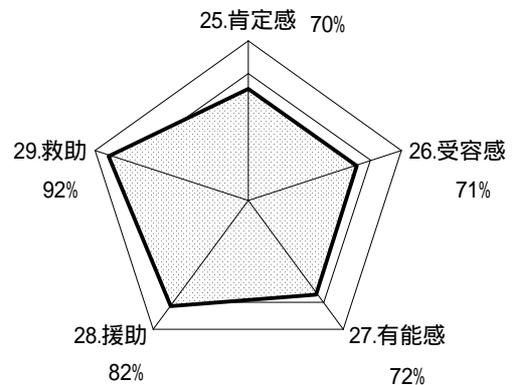
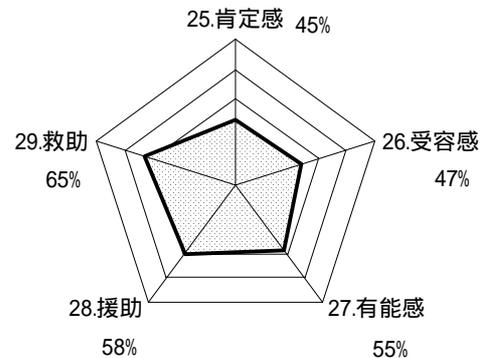


図3-18 学校の勉強が「ぜんぜん楽しくない」子どもの自尊感情・共感性



「勉強がとても楽しい」と感じている子どもの得点割合は、有能感(-1%)を除いた4つのカ

テゴリで1年生全体(図3-4)に比べて上回っている。さらに「ぜんぜん楽しくない」子どもの得点割合とは、19~27%という大きな差がある。このように、学校での学習を楽しんでいることは、その子どもの自尊感情や共感性を育てることにつながっているようである。つまり、子どもにとっての「楽しい授業」は、その子どもの内面に大きく影響し、自発的で意欲的な学習態度を生み出すことにもなっているといえるのではないだろうか。

「学校の勉強が楽しい」ことの要素は、2章3節2項でも分析したように、教師や友達との良好な人間関係の中で「分かる」授業を体験していることであった。確かに「学校の勉強がとてもよく分かる」という子どもの得点割合も(図3-19)、「ぜんぜん分からない」という子どもの数値(図3-20)に比べて23~29%高くなっている。「分かる」授業は「楽しい」授業であり、子どもの自尊感情や共感性を育てているといえるだろう。

図3-19 学校の勉強が「とてもよく分かる」子どもの自尊感情・共感性

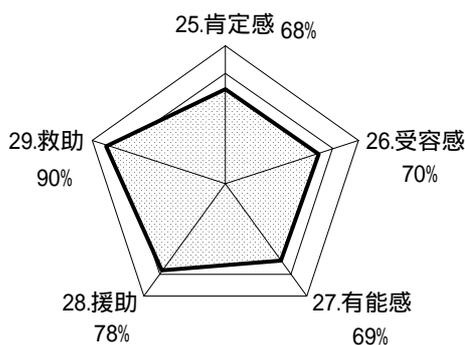
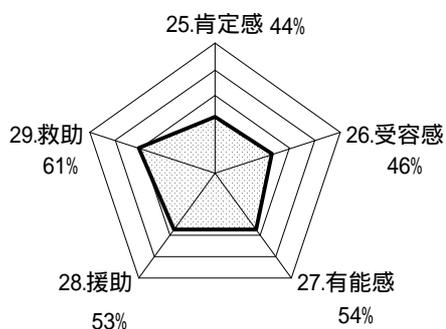


図3-20 学校の勉強が「ぜんぜん分からない」子どもの自尊感情・共感性



では、1年生にとって「分かる」授業とは、どのようなものなのだろうか。

「分かる」ことには「できるようになる」とことと「理解する」とことの2つの側面がある。文字の読み書きが「できる」ようになったり、たし算の

くり上がりや「できる」ようになったりするための授業がある。それと同時に、文字が音とともに意味を表していることを「理解」したり、数が10集まると位が上がることを「理解」したりするための学習がある。この2つの学習様式が、子どもの実態に即して、バランスよく行われなければならない。もしも、日々の授業が「できる」ことだけを目的とした学習手段に偏ってしまうと、子どもは学習の楽しさを感じるよりも、ストレスをためこんでしまうことになるだろう。

「できるようになる」ことは必要なことであるし、できなかったことができるようになった喜びは大きく、次への学習意欲へとつながっていくのである。しかしこれからは、「なぜ」「どうして」という、1年生なりの疑問や探究心に応えていく授業が、さらに重要になってくるのではないだろうか。

個の主体的な意欲や意志を尊重するように転換してきた就学前教育によって、「しっかり自己主張する」子どもたちが育っている。意味も分からずただやみくもに「九九」の暗記をしたり、漢字の練習をしたりするのを苦痛と感じる子どもがいるのは当然のことといえるだろう。(26)現代の1年生は、教え込まれることに対して、強い不快感を感じるようになってきているのではないかと考えられる。このような子どもたちにとって「分かる」とは、なぜ学ぶのか、どうやって学ぶのかという目的や手段も含めて、学習対象についてよく「理解できた」ということなのではないだろうか。それが子どもの学習意欲に応えることであり、学ぶことの喜びや楽しさに通じるものなのだろう。子どもの学習意欲に応える授業なら長時間であっても子どもは集中することができるし、学びの先に「分かる」喜びが待っているなら自ら学習に向かうことができるだろう。

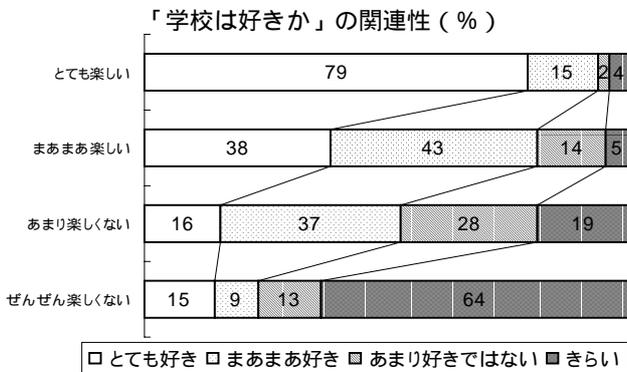
「学校の勉強が楽しい」ことの要素に、先生や友達との人間関係が良好であることがあった。授業の中での教師や友達の存在は、一人ひとりの子どもにとって、授業の楽しさを左右するものである。「教室はまちがってもよいところ」というキャッチフレーズを掲げながら、つまずきや誤答に対して周囲が冷ややかな反応をしてしまうのなら、子どもたちの自由な発想による活発な学習活動は生まれにくい。そればかりか、「まちがってはいけない」授業の中で、自己表現を制限されてしまうことへの不快感をつのらせてしまうだろう。そうすれば、「学校の勉強はぜんぜん楽しくない」ものになり、その子どもの社会的資質も育ってはいけな

い。まちがうことに対して不安感のない、個性的な自己表現を認め合う学習集団をつくっていかねばならないのではないだろうか。

そのためには、子どものつまずきや誤答、さらに個性的で多様な発言に対して、可能な限り意味付けや価値付けを行うことが大切である。なぜそこでまちがったのか、なぜそう受け取ったのか、と、誤答や異なった考えから「学ぼう」とする姿勢が学級全体に浸透していけば、「教室はまちがってこそ学びの場」になるだろう。一つ一つの考えが大切に受け止められ、活発な発言が保障されれば、先生と子ども、子ども同士の信頼感に裏づけされた「楽しい」学習となる。多様な個性や違いが正当に認め合える学習集団の中でこそ、子どもたちの社会性を育てていくことができるだろう。

図3-21は、「学校の勉強は楽しいか」と「学校は好きか」の回答をクロスさせたものである。これをみると、「勉強が楽しい」子どもほど「学校が好き」と感じており、学校生活に適合しているようすがうかがえる。このように、授業のあり方を見直し子どもが「楽しい」と感じられる授業を構築することは、子どもが「学校が好き」と、喜んで登校するすがたに直接つながっているのである。

図3-21 「学校の勉強の楽しさ」と



「楽しい授業」は子どもの社会性を育むとともに、子どもが学校生活に適應していくための、学校と子どもをつなぐ最も重要な要素になるのではないだろうか。

- (20) 戸田弘二「人格」『教育心理学用語辞典』学文社 1994 p.152
- (21) 藤崎真知代「社会科」『教育心理学用語辞典』学文社 1994 p.130
- (22) 岡田正章「社会性を伸ばす」『保育全集 3』小学館 1976 pp.21~23
- (23) 下山晴彦『教育心理学』東京大学出版会 1998

pp.109~110

- (24) 指定都市教育所連盟『子どもがとらえた教育環境』東洋館出版会 2000 pp.18~19
平成10年に全国12の指定都市で実施された子どもの意識調査。小学校第4・6学年、中学校第2学年を対象に行われ、4年生の回答数は4800であった。
- (25) 前掲 注24
- (26) 尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』岩波新書 2000 pp.91~92

おわりに

「これまでのように一元的な競争を強いる方向から、個性や多様性を尊重する方向へと、いま、人々が求める価値や生き方は大きく変化しています。ですから、一人ひとりの多様性を豊かに発達させるようにいかに支援できるのかが、これからの教師の指導力の根幹になくはなりません。」と尾木直樹は著書「子どもの危機をどう見るか」の中で述べている。(27)

子どもたちに迫る危機とは、学校教育に迫る危機でもある。「学級崩壊」現象でみられるような、子どもたちの自己中心的な行動や態度を生み出している背景が、学校教育の体制や教師の子どもをみる価値基準の中にもあると考えられるからである。社会が変化し、そこに生きる私たち大人自身がその生活スタイルや価値観を変容させてきたことによって、その中で育つ子どもの内面もかつてとは大きく変わってきているはずである。にもかかわらず、その実態を明らかにし、子どもの豊かな人間性を育てていくための指導のあり方を見直してきただろうか。子どもたちが悲鳴をあげるまで、学校は依然として一元的な教育を行ってきたのではないだろうか。

今回の調査で、1年生の内面の育ち方を見つめてみて、子どもへのかかわり方や指導のあり方を、子どもの内面から見直さなければならないのではないかと危機を実感した。子どもの内面を洞察しながら、子どもの主体的な「学び」を支えていくことは容易なことではないかもしれないが、一人ひとりの子どもが個性的な内面を形成している今、子どもの内面にこだわることは必要なことなのではないだろうか。

お互いの質の違う「内面」を尊重しつつ、主体的な「学び」をしていく楽しさを、子どもたちとともに私自身も経験していきたいと願っている。

- (27) 前掲 注26 p.118

付表

資料 せいかつアンケート

これから みなさんに しつもんをしますが、これは テストでは ありません。
みなさんが どのようなすて まい日(まいにち)を すごしているのかを、おしえてもらうための ものです。
おもったことを そのまま こたえてください。

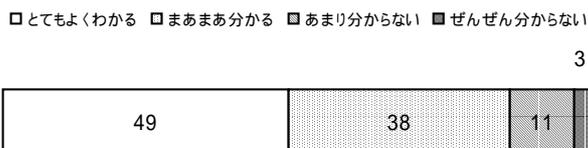
表は「不明」を除いたもの、グラフ中の数値は% (ただし、小数以下は四捨五入したもの)

学 校 生 活

< 行 動 ・ 態 度 >

1. 学校(がっこう)の べんきょうは わかりますか。

	人	%
とてもよくわかる	482	48.7
まあまあ分かる	371	37.5
あまり分らない	107	10.8
ぜんぜん分らない	28	2.8



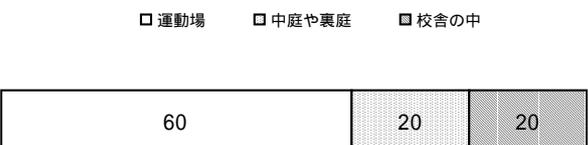
2. じゅぎょう中(ちゅう)に わからないことが あったら どうしていますか。

	人	%
先生に聞く	579	58.5
友達に聞く	292	29.5
周りを見て真似る	68	6.9
何もしない	49	4.9



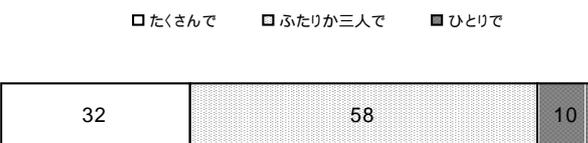
3. やすみじかんには どこで すごすことが おおいですか。

	人	%
運動場	590	59.6
中庭や裏庭	197	19.9
校舎の中	199	20.1



4. 学校(がっこう)では なん(にん)人(にん)くらいで あそぶことが おおいですか。

	人	%
たくさんで	316	31.9
ふたりか三人で	576	58.2
ひとりで	95	9.6



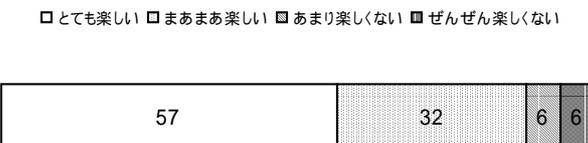
5. きゅうしょくで、きれいなものが できたときは どうしていますか。

	人	%
がまんして食べる	428	43.2
減らすか残す	296	29.9
嫌いなものはない	260	26.3



6. 学校(がっこう)の べんきょうは たのしいですか。

	人	%
とても楽しい	559	56.5
まあまあ楽しい	316	31.9
あまり楽しくない	57	5.8
ぜんぜん楽しくない	55	5.6

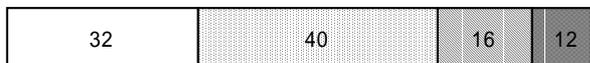


< 楽しさ >

7. 先生と いっしょにいて たのしいときや うれしいときは ありますか。

	人	%
よくある	318	32.1
ときどきある	399	40.3
あまりない	157	15.9
ない	114	11.5

よくある ときどきある あまりない ない

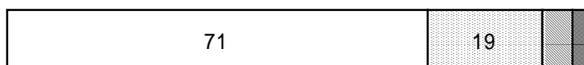


8. がっきゅう(クラス)のみんなと いると たのしいですか。

	人	%
とても楽しい	706	71.3
まあまあ楽しい	190	19.2
あまり楽しくない	50	5.1
ぜんぜん楽しくない	39	3.9

とても楽しい まあまあ楽しい あまり楽しくない ぜんぜん楽しくない

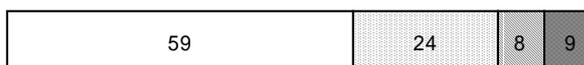
5 4



9. 学校は すきですか。

	人	%
とても好き	579	58.5
まあまあ好き	242	24.4
あまり好きではない	79	8.0
ぜんぜん好きではない	86	8.7

とても好き まあまあ好き あまり好きではない ぜんぜん好きではない



家庭生活

< 世帯構成 >

この中で あなたといっしょに おうちに すんでいる人に をつけてください。

10. おとうさん おかあさん

	人	%
両親	858	86.7
父のみ	20	2.0
母のみ	100	10.1
いない	10	1.0

両親 父のみ 母のみ いない

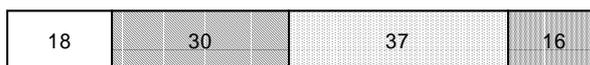
2 1



11. おにいさん おねえさん おとうと いもうと

	人	%
年上も年下もいる	174	17.6
年上のみ いる	294	29.7
年下のみ いる	365	36.9
いない	155	15.7

年上も年下もいる 年上のみ いる 年下のみ いる いない



12. おじいさん おばあさん

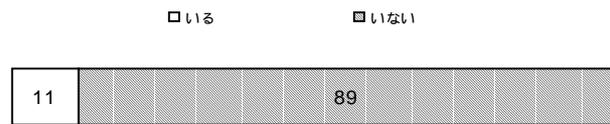
	人	%
祖父母ともいる	127	12.8
祖父のみいる	30	3.0
祖母のみいる	94	9.5
いない	737	74.4

祖父母ともいる 祖父のみいる 祖母のみいる いない



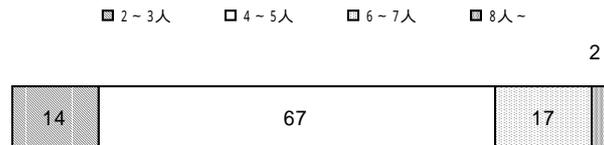
13. おばさん おじさん そのほかの^{ひと}人

	人	%
いる	109	11.0
いない	879	88.8



14. 世帯人員数 (児童の記入した 印をカウントしたもの)

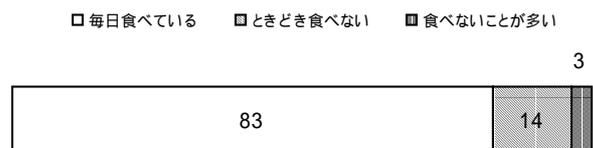
	人	%
2～3人	143	14.4
4～5人	660	66.7
6～7人	163	16.5
8人～	22	2.2



< 生活習慣 >

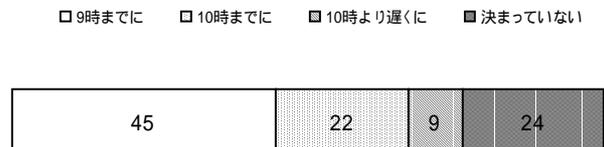
15. あさごはんは まい^{にち}日 たべていますか。

	人	%
毎日食べている	818	82.6
ときどき食べない	136	13.7
食べないことが多い	33	3.3



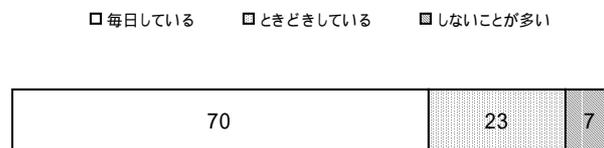
16. よる なんじごろに ねていますか。

	人	%
9時までに	441	44.5
10時までに	222	22.4
10時より遅くに	90	9.1
決まっていない	235	23.7



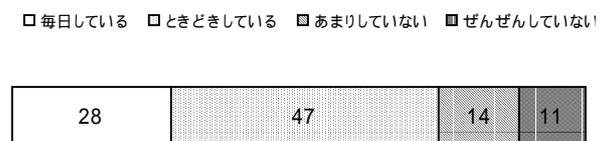
17. おうちでの べんきょうは、まい^{にち}日 していますか。

	人	%
毎日している	691	69.8
ときどきしている	226	22.8
しないことが多い	69	7.0



18. おうちの おてつだいを していますか。

	人	%
毎日している	272	27.5
ときどきしている	463	46.8
あまりしていない	140	14.1
ぜんぜんしていない	113	11.4



19. あなたは その日のできごとを おうちの人と はなしていますか。

	人	%
毎日話す	343	34.6
時々話す	444	44.8
あまり話さない	107	10.8
ぜんぜん話さない	93	9.4

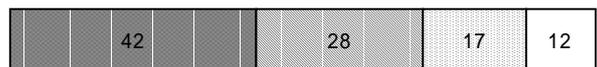
毎日話す 時々話す あまり話さない ぜんぜん話さない



20. 学校からかえって、どこで あそぶことが おおいですか。

	人	%
自分の家	413	41.7
友達の家	280	28.3
児童館・学童・学校	172	17.4
空き地や公園	116	11.7

自分の家 友達の家 児童館・学童・学校 空き地や公園



21. 学校からかえって、だれと あそぶことが おおいですか。

	人	%
学年の違う人	168	17.0
1年の友達	474	47.9
きょうだい	228	23.0
ひとり	115	11.6

学年の違う人 1年の友達 きょうだい ひとり

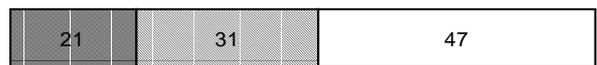


< 安心・休息 >

22. あさ おきたとき、しんどいと おもうことが ありますか。

	人	%
よくある	212	21.4
ときどきある	309	31.2
ない	468	47.3

よくある ときどきある ない



23. おうちに かえったとき 「ほっ」としたきもちに なりますか。

	人	%
ほっとする	582	58.8
あまりしない	194	19.6
ぜんぜんしない	212	21.4

ほっとする あまりしない ぜんぜんしない



24. あなたが おうちの人に おねがいしたいことは なんですか。

	人	%
あまり叱らないで	294	29.7
ちゃんと話を聞いて	161	16.3
もっと一緒にいて	231	23.3
今のままでいい	300	30.3

あまり叱らないで ちゃんと話を聞いて もっと一緒にいて 今のままでいい



自己・他者意識

25. じぶんのことで すきだと おもうところは ありますか。

	人	%
たくさんある	381	38.5
少しある	295	29.8
あまりない	137	13.8
ぜんぜんない	174	17.6

たくさんある
 少しある
 あまりない
 ぜんぜんない



26. あなたのことを すきだと おもっている ともだちは、どれくらい いると おもいますか。

	人	%
たくさんいる	399	40.3
少しいる	314	31.7
あまりいない	142	14.3
ぜんぜんいない	133	13.4

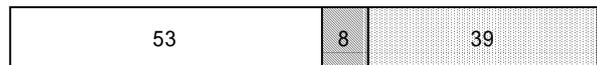
たくさんいる
 少しいる
 あまりいない
 ぜんぜんいない



27. じぶんのにがてな べんきょうを、これから どうしようと おもいますか。

	人	%
できるようになる	526	53.1
もうやりたくない	75	7.6
苦手な勉強はない	387	39.1

できるようになる
 もうやりたくない
 苦手な勉強はない



28. ともだちが とても おもいにもつを はこぼうとしていたら、あなたは どうしますか。

	人	%
自分から手伝う	620	62.6
たのまれたら手伝う	272	27.5
なにもしない	95	9.6

自分から手伝う
 たのまれたら手伝う
 なにもしない



29. あそびじかんに ともだちが ひとりで ないていたら、あなたは どうしますか。

	人	%
どうしたの、とわけを聞く	820	82.8
ようすを見ている	97	9.8
かまわず遊びに行く	72	7.3

どうしたの、とわけを聞く
 ようすを見ている
 かまわず遊びに行く



30. ともだちが あなたのいやなことを いったら、あなたは どうしますか。

	人	%
負けずに言い返す	421	42.5
おこって叩く	109	11.0
がまんして何もしない	456	46.1

負けずに言い返す
 おこって叩く
 がまんして何もしない

