

小学生がどのような時に楽しさと安心を感じているかに関する研究

－Well-Beingの視点を参考にして－

相澤雅文

(京都教育大学)

A study on when elementary school students feel fun and secure

－Referring to the viewpoint of Well-Being－

Masafumi AIZAWA

要旨：公立小学校1校（各学年1学級，児童数113名）に「あなたの楽しみ・安心・やる気についてのアンケート」の依頼を行った。欠席等の児童4名を除き109名の児童から回答を得た（回答率96.5%）。そのすべての児童を分析の対象とした。児童にとって楽しいと感じる場所は「学校」「家庭」「その他」の比較では、「家庭」が有意に多いことが示された。学年が進むにつれて「学校」より「家庭」が楽しいと感じる児童が増加する傾向や、特に男児は女児よりも「家庭」が楽しいと感じている傾向について示された。何をしているときに楽しいと感じるかについては「友達と遊ぶ」ことが最も多く、その場としては「学校」が重要な役割を果たしていた。家庭においては「ゲーム」「テレビ」「You Tube」などであり、それらを合わせると、家庭での「友達と遊ぶ」を超えていた。特に男児にその傾向が強かった。「一緒にいて楽しい人」「一緒にいて安心な人」の問いに対しても最も多かったのが「友達」との回答であった。児童期における友達関係の大切さが示された。親や先生といった「子ども一大人」の関係については、低い数値にとどまった。

キーワード：小学生，楽しく感じる事，安心に感じる事，主観的幸福感

Key Word: Elementary School Students, feel fun, feel secure, Well-Being

I. 問題と目的

子どもの社会性発達にとって重要な要素とは何かという問いは、これまでさまざまな議論がなされてきた。例えば Asher & Perker (1989) は、仲間との経験は子どもの社会性発達にとってかけがえのないものとし、子どもの社会性発達に必要な知識やスキル、行動様式を学ぶ場は仲間関係の中にあるとしていた。また小嶋 (2004) は、仲間との集団活動に参加をし、他者の立場を理解した対応ができるようになることや、事の善し悪しの判断ができるようになることなどは、社会に適応する行動を身につけるための重要な習練の場となるとしていた。そうした中で、近年、「非認知能力 (Non-cognitive skill)」の発達が、幼児期から学齢期において注目されるようになってきている。その背景には、Society5.0 や VUCA 時代 (Volatility: 変動性・不安定さ, Uncertainty: 不確実性・不確定さ, Complexity: 複雑性, Ambiguity: 曖昧性・不明確さ、の4つのキーワードの頭文字から取った言葉) と称される世の中の加速度的な変化があろう。

非認知能力の発達は「生きる力」と密接に関わっていると考えられ、「自分で考え、工夫すること」や「自分の思いを表現すること」、「友達と関わること」など社会の中でより良く生きていくために必要な力に繋がる。例えば、Heckman (2015) は『幼児教育の経済学』において、記憶力や学力、知能指数 (IQ) などの認知発達の側面よりも、忍耐力や協調性といった非認知的発達の側面が、将来の社会的成功に結びつきやすいことを指摘している。また、OECD (2015) は、非認知的側面の発達は「健康に関する成果と主観的ウェルビーイングの向上、反社会的行動の減少などに特に強い影響を及ぼしている」としている。2018年4月施行の『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』や、2017年・2018年に告示された小学校・中学校・高等学校の『学習指導要領』でも非認知能力を「学びに向かう力・人間性等」として育みたい資質・能力の3つの柱のひとつとして位置付けた。

学校における他者のとの関係性から受ける影響は、「喜び」「楽しみ」「安心感」「成就感」を感じられる状況が児童の情動的側面に与える影響と大きく関連している。情動的側面を集団適応からとらえる観点として2つの側面が挙げられる。1つは子どもの集団適応の様相を子どもの外側からとらえる「外的」適応の側面である。すなわち他者から見て、子どもの集団の中での行動がどのように評価できるのかという観点である。もう1つは子ども自身が集団適応をどのようにとらえているかという「内的」適応の側面である。すなわち自己から見て自分自身の集団の中での行動をどのように評価しているのかという観点である。

児童期において、自分自身が安心できる場や安心できる人がいることや、楽しいと感じる場は、非認知的発達を促す要因になると考えられた。またそうして視点が集団適応については、社会性発達においても重要な課題と関連していくのではないかと考えられた。今日の社会性発達のプロセスとそのプロセスに影響を及ぼす学齢期の対人関係の在り方について、子ども-子どもあるいは子ども-大人の相互作用を基盤とした傾向と課題を検討することを目的とした。

II. 対象と方法

1. 調査対象及び分析対象

公立小学校1校（各学年1学級，児童数113名）に「あなたの楽しみ・安心・やる気についてのアンケート」の依頼を行った。欠席等の児童4名を除き109名の児童から回答を得た（回答率96.5%）。そのすべての児童を分析の対象とした。

2. 指導期間及び調査手続き

2019年10月に「あなたの楽しみ・安心・やる気についてのアンケート」を郵送し，記述後に返送された。調査手続きは以下のとおりである。

- (1) 通常の学級に在籍する児童に回答を依頼した。
- (2) 学年・性別の記述とし，氏名は無記名とした。
- (3) 「あなたの楽しみ・安心・やる気についてのアンケート」の構成
 - ① 質問1「あなたが楽しいと感じるときはどこで何をしているときですか」：選択（学校で， 家で， その他），及び記述（最大5番目まで回答可とした）
 - ② 質問2「あなたが一緒にいて楽しいと感じる人はだれですか」：記述（最大3番目まで回答可とした）
 - ③ 質問3「あなたが一緒にいると安心と思う人はだれですか」：記述（最大3番目まで回答可とした）

III. 結果

1. 回答した児童の内訳

各学年1クラスの公立小学校で調査を行った。児童数は113名であった。欠席等の児童4名をのぞいて，109名（男児：65名，女児：44名）の児童の回答を分析対象とした。

表1 児童の内訳

		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	計
児童数	男児	7	11	13	7	15	12	65
	女児	12	6	4	9	8	5	44
計		19	17	17	16	23	17	109

2. 児童の楽しいと感じることに関する調査より

(1) あなたが楽しいと感じるときはどこで何しているときですか(最大5つまで回答可)。

① 楽しいと感じる場所は「どこ」かについての回答(全体の比較)

楽しいと感じる場所について「学校」、「家」、「その他」から選択し、回答された。回答は最大5つまで行うことができた。順序性による加点も実施できるが、本論では素点による比較とした。109名の児童から395の回答があった。その結果は「学校」115、「家庭」192、「その他」88であった。この結果について χ^2 分析を行ったところ有意であった($\chi^2(2) = 44.242, p < .01$)。この調査の回答からは、児童にとって楽しいと感じる場所は「家庭」が有意に多いことが示された。

表2 楽しいと感じる場所(全体)

(▲:有意に多い, ▽:有意に少ない)

場所	計
学校	115▼** (29.1%)
家庭	192▲** (48.6%)
その他	88▼** (22.3%)
計	395 (100%)

**P<.01

② 楽しいと感じている場所は「どこ」かについての回答(学年部毎の比較)

楽しいと感じている場所は「どこ」かについて「学校」、「家」、「その他」から選択し、回答されたものを、低学年(1年生,2年生)、中学年(3年生,4年生)、高学年(5年生,6年生)の3群に分け、それぞれの学年部で選択された数の百分率を比較した。順序性による加点も実施できるが、本論では素点による比較とした。 χ^2 分析を行ったところ有意であった($\chi^2(4) = 26.235, p < .01$, Cramer's V = 0.211)。残渣分析の結果、低学年児童にとって楽しいと感じている場所は「学校」が有意に多いことが示された。また、高学年児童にとって楽しいと感じる場所は「家庭」が有意に多いことが示された。

表3 楽しいと感じる場所(学年部毎)

(▲:有意に多い, ▽:有意に少ない)

場所	低学年	中学年	高学年	計
学校	51▲** (45.5%)	39 (26.9%)	25▼** (16.6%)	115 (29.1%)
家庭	49▼** (44.0%)	59 (45.3%)	84▲** (61.9%)	192 (48.6%)
その他	14▼* (10.6%)	41▲* (27.8%)	33 (21.5%)	88 (22.3%)
計	114 (100%)	139 (100%)	142 (100%)	395 (100%)

P<.05, **P<.01

③ 楽しいと感じている場所は「どこ」かの回答(男女の比較)

楽しいと感じている場所は「どこ」かについて「学校」、「家」、「その他」から選択し、回答されたものを、男児、女児の2群に分け、選択された数の百分率を比較した。 χ^2 分析を行ったところ有意であった($\chi^2(2) = 5.683, .05 < p < .10$, Cramer's V = 0.170)。残渣分析の結果、男児にとって楽しいと感じている場所は「家庭」が女児より有意に多いことが示された。

表4 楽しいと感じる場所(男女別)

(▲:有意に多い, ▽:有意に少ない)

場所	男子	女子	計
学校	63 (27.3%)	52 (31.7%)	115 (29.1%)
家庭	127▲* (55.0%)	65▼* (39.6%)	192 (48.6%)
その他	41 (17.7%)	47 (28.7%)	88 (22.3%)
計	231 (100%)	164 (100%)	395 (100%)

*P<.05

④ どこで何をしているとき楽しいと感じているかの回答（全体の比較）

「学校」、「家」、「その他」のそれぞれの場所で、何をしている時に楽しいと感じているのかを知るために、「学校」、「家」、「その他」で、「何を」している時楽しいのかについて回答された数の百分率を比較した。 χ^2 分析を行ったところ有意であった ($\chi^2(20) = 203.138$, $p < .01$, Cramer's $V = 0.593$)。残渣分析の結果を表5に示した。

全体では「友達と遊ぶ」(31.1%)の回答が1番多かった。特に学校においては回答の約60%を占めていた。次は「ゲーム」(17.7%)であり、家庭における楽しみでは約30%であり最も多かった。家庭ではテレビ(13.0%), YouTube(7.3%)などが児童の楽しみとなっていた。その他ではスポーツ(27.3%)が最も多かった。

表5 どこで何をしているとき楽しいと感じるか（全体的傾向）

(▲：有意に多い, ▽：有意に少ない)

内容	学校	家庭	その他	計
友達と遊ぶ	71▲** (61.7%)	29▽** (15.1%)	23▽* (26.1%)	123 (31.1%)
ゲーム	0▽** (0%)	59▲** (30.7%)	11 (12.5%)	70 (17.7%)
スポーツ	7▽* (6.1%)	7▽** (3.6%)	24▲** (27.3%)	38 (9.6%)
なわとび・自転車	13▲** (11.3%)	11 (5.7%)	2▽* (2.3%)	26 (6.6%)
テレビ	0▽** (0%)	25▲** (13.0%)	0▽** (0%)	25 (6.3%)
勉強	10▲* (8.7%)	10 (5.2%)	0▽** (0%)	20 (5.1%)
You Tube 等	2 (1.7%)	14▲** (7.3%)	0▽* (0%)	16 (4.1%)
お出かけ	0▽** (0%)	0▽** (0%)	15▲** (17.0%)	15 (3.8%)
寝る・風呂	0 (0%)	13▲** (6.8%)	0 (0%)	13 (3.3%)
習い事	0 (0%)	0 (0%)	5▲** (5.7%)	5 (1.3%)
その他	12 (8.7%)	24 (12.5%)	8 (9.1%)	44 (11.1%)
計	115 (100%)	192 (100%)	88 (100%)	395 (100%)

* $p < .05$, ** $p < .01$

⑥どこで何をしているときに楽しいと感じているか（学年部毎の比較）

どこで何をしているときに楽しいと感じているかについて、回答されたものを、低学年（1年生，2年生），中学年（3年生，4年生）、高学年（5年生，6年生）の3群に分け，それぞれの学年部の「学校」，「家」，「その他」で，「何を」している時楽しいのかについて回答された数の百分率を比較した。χ² 分析を行ったところ有意であった（x²(20)= 55.278, p<.01, Cramer's V = 0.310）。残渣分析の結果を票6に示した。

「友達と遊ぶ」，「ゲーム」，「スポーツ」の上位3つは学年部による差はなかった。低学年は「なわとび・自転車」に夢中で，学年が進むと「You Tube」や「寝る・風呂」が多くなる傾向が示された。

表6 どこで何をしているときに楽しいと感じるか（学年部の比較）

（▲：有意に多い，▽：有意に少ない ※有意傾向を含む）

内容	低学年	中学年	高学年	計
友達と遊ぶ	39 (34.2%)	41 (29.5%)	43 (30.3%)	123 (31.1%)
ゲーム	20 (17.5%)	21 (15.6%)	29 (20.4%)	70 (17.7%)
スポーツ	10 (8.8%)	16 (11.5%)	12 (8.5%)	38 (9.6%)
なわとび・自転車	20▲** (17.5%)	3▽* (2.2%)	3▽* (2.1%)	26 (6.6%)
テレビ	6 (5.3%)	7 (5.0%)	13 (9.2%)	25 (6.3%)
勉強	5 (4.4%)	11 (7.9%)	4 (2.8%)	20 (5.1%)
You Tube 等	1▽* (0.9%)	6 (4.3%)	9▲† (6.3%)	16 (4.1%)
お出かけ	1▽* (0.9%)	9▲* (6.5%)	5 (3.5%)	15 (3.8%)
寝る・風呂	0▽* (0%)	3 (2.2%)	10▲** (7.0%)	13 (3.3%)
習い事	0 (0%)	0 (0%)	4▲* (2.8)	5 (1.3%)
その他	12 (10.5%)	22 (15.8%)	10 (7.0%)	44 (11.1%)
計	114 (100%)	139 (100%)	142 (100%)	395 (100%)

†p<.10, *p<.05, **p<.01

⑦ 何をしているときに楽しさを感じるか (男女の比較)

どこで何をしているときに楽しいと感じているかについて、回答されたものを、男児、女児の2群に分け、それぞれの「学校」、「家」、「その他」の各合計数で、「何を」している時楽しいのかについて回答された数の百分率を比較した。 χ^2 分析を行ったところ有意であった ($\chi^2(10)=27.800$, $p<.01$, Cramer's $V=0.383$)。残渣分析の結果を表7に示した。

男児の回答では「ゲーム」、「YouTube」が有意に多かった。女児では「なわとび・自転車」が有意に多いが、これは⑥より、低学年の女児であることが示されている。その他の項目では有意な差はなかった。

表7 何をしているときに楽しいと感じるか (男女別)

(▲：有意に多い, ▽：有意に少ない)

内容	男児	女児	計
友達と遊ぶ	63 (27.3%)	60 (36.6%)	123 (31.1%)
ゲーム	58▲** (25.1%)	12▽** (7.3%)	70 (17.7%)
スポーツ	23 (10.0%)	15 (9.1%)	38 (9.6%)
なわとび・自転車	7▽* (3.0%)	19▲* (11.6%)	26 (6.6%)
テレビ	18 (7.8%)	7 (4.3%)	25 (6.3%)
勉強	11 (4.8%)	9 (5.5%)	20 (5.1%)
You Tube 等	15▲* (6.5%)	1▽* (0.6%)	16 (4.1%)
お出かけ	5 (2.2%)	10 (6.1%)	15 (3.8%)
寝る・風呂	9 (3.9%)	4 (2.4%)	13 (3.3%)
習い事	2 (0.9%)	3 (1.8%)	5 (1.3%)
その他	20 (8.7%)	24 (14.5%)	44 (11.1%)
計	231 (100%)	164 (100%)	395 (100%)

* $p<.05$, ** $p<.01$

(2) あなたと一緒にいると楽しいと感じる人は誰ですか (最大3名まで回答可)

①一緒にいると楽しいと感じる人 (学年部毎の比較)

だれと一緒にいるときに楽しいと感じているかについて、回答されたものを、低学年 (1年生, 2年生), 中学年 (3年生, 4年生), 高学年 (5年生, 6年生) の3群に分け, それぞれの学年部の合計数で, 「だれ」という時楽しいのかについて回答された数を割った百分率を比較した。 χ^2 分析を行ったところ有意であった ($\chi^2(16) = 50.362$, $p < .01$, Cramer's $V = 0.264$)。残渣分析の結果を票6に示した。

高学年では「友達」が有意に多かった。その他の学年でも友達が多い傾向が示された。低学年では「親」が有意に多いが, 全体では中学年が「家族」と一緒にいるときに楽しいと有意に多く回答していた。これは, 調査を行った学校の特徴であるのか, 発達段階によるものであるのかは, 調査数が少ないことから明確に判断ができない。「子ども-子ども」の関係が充実している傾向が示されたが, 「子ども-大人」の関係が少ないと考えられた。

表8 一緒にいると楽しいと感じる人 (学年部の比較)

(▲: 有意に多い, ▽: 有意に少ない ※有意傾向を含む)

楽しいと感じる人		低学年	中学年	高学年	計	
友 達		66 (69.5%)	41▽** (50.0%)	83▲** (83.0%)	190 (68.6%)	
家族	家族 (だれかは不明)	4 (4.2%)	10▲** (12.2%)	2▽ ⁺ (2.0%)	16 (5.8%)	63 (22.7%)
	親	14▲ ⁺ (14.7%)	8 (9.8%)	6 (6.0%)	28 (10.1%)	
	兄弟姉妹	4 (4.2%)	10▲* (12.2%)	3 (3.0%)	17 (6.1%)	
	祖父母	0 (0%)	0 (0%)	2▲* (2.0%)	2 (0.7%)	
	小計	18 (18.9%)	28▲** (34.1%)	13▽* (13.0%)		
いとこ		5 (5.3%)	7▲ ⁺ (8.5%)	1▽* (1.0%)	13 (4.7%)	
先生		2 (2.1%)	3 (3.7%)	1 (1.0%)	6 (2.2%)	
コーチ等		0 (0%)	3 (3.7%)	2 (2.0%)	5 (1.8%)	
計		95 (100%)	82 (100%)	100 (100%)	277 (100%)	

⁺p<.10, *p<.05, **p<.01

② あなたと一緒にいると楽しいと感じる人は誰ですか（男女の比較）。

だれと一緒にいるときに楽しいと感じているかについて、回答されたものを、男児、女児の2群に分け、それぞれの「だれ」という時楽しいのかについて回答された数を割った百分率を比較した。 χ^2 分析を行ったところ有意な差はなかった ($\chi^2(8) = 4.353$, ns, Cramer's V = 0.136)。

表9 一緒にいると楽しいと感じる人（男女の比較）

楽しいと感じる人		男児	女児	計	
友 達		100 (63.8%)	80 (69.0%)	190 (68.6%)	
家族	家族	9 (5.6%)	7 (6.0%)	16 (5.8%)	63 (22.7%)
	親	14 (8.7%)	14 (12.1%)	28 (10.1%)	
	兄弟姉妹	12 (7.5%)	5 (4.3%)	17 (6.1%)	
	祖父母	2 (1.2%)	0 (0%)	2 (0.7%)	
	小計	37 (23.0%)	26 (22.4%)		
いとこ		9 (5.6%)	4 (3.4%)	13 (4.7%)	
先生		2 (1.2%)	4 (3.4%)	6 (2.2%)	
コーチ等		3 (1.9%)	2 (1.7%)	5 (1.8%)	
計		161 (100%)	116 (100%)	277 (100%)	

(3) あなたと一緒にいると安心と思う人は誰ですか (最大3名まで回答可)

① 一緒にいると安心と思う人は誰ですか (学年部毎の比較)

だれと一緒にいるときに安心と感じているかについて、回答されたものを、低学年(1年生, 2年生), 中学年(3年生, 4年生), 高学年(5年生, 6年生)の3群に分け, それぞれの学年部の合計数で, 「だれ」という時安心かについて回答された数を割った百分率を比較した。χ²分析を行ったところ有意であった x²(16)= 42.829, p<.01, Cramer's V = 0.228。残渣分析の結果を表10に示した。

最も多いのは, 「友達」というときが安心であるとの回答であった。次いで「家族」, 「先生」の順であった。学年部の比較では「低学年」「高学年」が「中学年」よりも有意に多い児童が「友達」と回答していた。中学年の児童によっては「家族」が他学年部より多い傾向にあった。

表10 一緒にいると安心と感じる人 (学年部の比較)

(▲: 有意に多い, ▽: 有意に少ない ※有意傾向を含む)

安心と感じる人		低学年	中学年	高学年	計	
友 達		54▲* (62.1%)	27▽** (36.0%)	59▲** (63.5%)	140 (54.9%)	
家族	家族	8 (9.2%)	11 (14.7%)	6 (6.5%)	25 (9.8%)	
	親	16 (18.4%)	22▲ [†] (29.3%)	14 (15.1%)	52 (20.4%)	
	兄弟姉妹	3 (3.4%)	8▲ [†] (10.7%)	5 (5.4%)	16 (6.3%)	
	祖父母	3 (3.4%)	0▽* (0%)	4 (4.3%)	7 (2.7%)	
	小計	30 (34.5%)	41▲* (54.7%)	29 (31.2%)	100 (39.2%)	
先生		0▽* (0%)	6▲** (8.0%)	2 (2.2%)	8 (3.1%)	
いとこ		3 (3.4%)	1 (1.3%)	2 (2.2%)	6 (2.4%)	
コーチ等		0 (0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	1 (0.4%)	
計		87 (100%)	75 (100%)	93 (100%)	255 (100%)	

[†]p<.10, *p<.05, **p<.01

② あなたと一緒にいると安心と思う人は誰ですか（男女の比較）

だれと一緒にいるときに安心と感じているかについて、回答されたものを、男児、女児の2群に分け、それぞれの合計数で、「だれ」という時安心かについて回答された数を割った百分率を比較した。 χ^2 分析を行ったところ有意な差はなかった ($\chi^2(8) = 2.527$, ns, Cramer's V = 0.097)。

表 11 一緒にいると安心と感じる人（学年部の比較）

安心と感じる人		男児	女児	計	
友 達		87 (58.0%)	53 (50.5%)	140 (54.9%)	
家 族	家族	14 (9.3%)	11 (10.5%)	25 (9.8%)	100 (39.2%)
	親	28 (18.7%)	24 (22.9%)	52 (20.4%)	
	兄弟姉妹	10 (6.7%)	6 (5.7%)	16 (6.3%)	
	祖父母	4 (2.7%)	3 (2.9%)	7 (2.7%)	
	小計	56 (37.3%)	44 (41.9%)		
先生		4 (2.7%)	4 (3.8%)	8 (3.1%)	
いとこ		3 (2.0%)	3 (2.9%)	6 (2.4%)	
コーチ等		0 (0%)	1 (1.0%)	1 (0.4%)	
計		150 (100%)	105 (100%)	255 (100%)	

IV まとめ

世界保健機関憲章 (WHO, 1946)の草案に、「健康とは、病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態 (Well-being) にあること (日本WHO協会：訳)」とある。PISA (2015) による生徒の幸福度調査結果 (Students' Well-Being: PISA 2015 Results)によると、学校の一員であることを感じ、親や教師と良好な関係を築いている生徒は、学業成績もよく、幸福感がある生活を送っている傾向が強いことを示していた。

一方で、現在の日本は、大都市への人口集中、コミュニティ内の人間関係の希薄化が進んでいるとされ (高橋・青木, 2010; 堂野, 2011 など), 学校現場においても、いじめや不登校, 貧困が大きな課題となっている。John F.ら(2019)による「World Happiness Report」では、日本の子どもたちの幸福感は、156カ国中58位であった。2018年から順位を4つ下げている。2015年は46位, 2016年は53位, 2017年は51位であった。それぞれの国の自己申告も結果の要因に含まれるとのことから、こうした結果をそのまま鵜呑みにすることはできないだろうが、私自身も子どもたちの輝く瞳に出会うことは少なく感じるようになっていた。

児童が、楽しいと感じている時は、家庭が192 (48.6%), 学校が115 (29.1%)と有意な差が示された。近年、学校の魅力が問われることが多い。児童が、「学校に行きたい」「学校が楽しい」と感じる、魅力的な学校づくりが求められている。本調査では「低学年」から「高学年」へと学年が進むにつれて、学校が「楽しい」と感じる児童が減っていく傾向にあった。これは憂慮すべきことであろう。児童には主体的・対話的で深い学びが求められている。基礎的な知識・技能を習得しながらも、実際の生活の中でその知識を活用しながら、自分で次の課題を発見し、その解決に向けて仲間と協働して解決に向けての情報収集を行い探究していく学びの姿、これを実現するには、学校という学びの場が楽しさに満ちていなければならないと考える。

本調査では、児童の楽しみとして最も多い回答が「友達と遊ぶ」ことであった。学校はそうしたことを十分に保証する場としての役割を児童も期待していた。「遊びから協働へ」、「協働から学びへ」と結びつけるような取り組みが必要であろうし、何より友達との遊びを保障することが大切であろう。ある地方の農村部の小学校では、少子化から学校の統合が進み、スクールバスを利用して広範囲から登校することとなった。家が遠く、児童同士が帰宅後遊ぶことができないのである。そのため、午前中を5時間授業とし、午後に授業を終えてスクールバスが発車するまでの時間を児童同士の遊びの時間に設定する改革を行っていた。

一方で、家庭での「ゲーム」、「テレビ」、「You Tube等」を合わせると、「友達と遊ぶ」と同程度の数になる。「ゲーム」、「テレビ」、「You Tube等」の数は学年が進むにつれて増加する傾向にあることから「子ども—子ども」の相互作用を充実させる場を作り上げる意識が必要になると考えられた。学習指導要領で求められているように、学校における授業作りにおいても、児童同士が協働し主体的に取り組めるような内容構成を充実していくことが大切になるであろう。

児童期は社会性発達を育むための掛け替えのない時期である。

	月	火	水	木	金
8:10	朝の会				
8:20	1 朝会 集会	国語	算数	国語	国語
9:15	休み				
9:10	2 算数	算数	学活	道徳	算数
9:55	休み				
10:10	3 国語	体育	理科	算数	理科
10:55	休み				
11:00	4 体育	理科	社会	社会	総合
11:45	休み				
11:50	5 社会	音楽	国語	図工	国語
12:35	給食・遊びがき・昼休み				
1:35	6 総合	国語 (英語)	クラブ 代表委員会	音楽	体育
2:20	帰校・帰りの会				
2:50	スクールバス13:30~4:00				

図1 午前5時間のタイムテーブル (過疎化が進んだ地域の小学校の例)

Dewey が、『学校と社会』（1899/1957）の中で「学校は小さな社会だ」と表現していたように、学校はその地域社会の縮図的な要件を構造として内包しているとの認識に立ち、地域社会に向けた集団生活の経験を積み重ねることが学校の重要な役割とされていた。

子どもたちに、その社会の中で生活していく上で適切だと考えられるモデルを示し、子どもの社会性発達のプロセスに影響を与える人々や制度は、社会化のエージェント(socialization agent)と呼ばれている。学校は、他者との関係の中で、ルールに従うことや他人と関わるための能力や社会的コントロールの発達、あるいは社会的価値観の獲得といった社会性発達において重要な体験を重ね、獲得していくためにも大切な場なのであった(Hartup, 1989a, 1989b; Parker & Gottman, 1989; Kupersmidt & Coie, 1990; Espelage & Swearer, 2003)。学校は人間が築いてきた文化・伝統を学ぶ場としてだけでなく、社会性発達を促していく場としても重要な役割を果たしてきた。

日本では学齢期になるとほとんどの子どもが小学校に通学し、一日の活動時間の大半を同年代の仲間たちと過ごすようになる。本調査の「あなたが一緒にいて楽しいと感じる人はだれですか」や「あなたが一緒にいると安心と思う人はだれですか」の問において、「友達」が最も多かった。平林(2006)は、児童期以降は学校で過ごす時間が長くなるため、学校での児童同士の関係や児童と教師との関係が社会性発達において重要になるとしていた。しかし、本調査からは「児童—教師」の関係において、児童の教師に対する意識が低く示されていたことは残念であった。教師の多忙さ、余裕のない生活はかねてから取り沙汰されていたことであった。そうしたことから影響かとも考えられた。2016年に文部科学省から「チームとしての学校」の在り方が提唱され、学校に必要な教職員、専門能力スタッフ等の配置を進めるとともに、教員が授業等の専門性を高めることができる体制や、専門能力スタッフ等が自らの専門性を発揮できるような連携、分担の体制を整備が求められた。同じく、2016年の教員勤務実態調査の集計でも、看過できない教師の勤務実態が明らかとなったことから「働きかた改革」が提唱された。教師のこれまでの働き方を見直し、自らの授業を磨くとともに、その人間性や創造性を高め、子どもたちに対して効果的な教育活動を行うことができるようにすることを目的としようとのことであった。これらの取り組みの効果はいかばかりであったのであろうか。

文 献

- Asher, S. R., & Parker, J. G.(1989). The significance of peer relationship problems in childhood. In: B. H. Schneider ,G. Attilt, J . Nadel, & R. P. Wiessberg (Eds.), Social competence in developmental perspective, 5-23. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dewey, J. (1899) .『学校と社会』. [宮原誠一 (訳). (1957), 岩波書店] .
- 堂野恵子. (2011) . 児童中期・後期の友だち集団関係性が 社会的スキルの発達に及ぼす効果 (2) -性差の検討-. 安田女子大学紀要 39, pp87-94.
- Espelage, D.L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? School Psychology Review, 32 (3), 365-383.
- Hartup, W.W. (1989a). Behavioral manifestations of children's friendships. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds), Peer relationships in child development. New York: Wiley, 46-70.
- Hartup, W.W.(1989b). Social relationships and their developmental significance. American Psychologist, 44, 120-26.
- John F. Helliwell, Richard Layard & Jeffrey D. Sachs. (2019). 『World Happiness Report』
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In: S.R. Asher & Coie, J.D. (Eds.), Peer rejection in childhood, 274-305. New York: Cambridge University Press.
- James J. Heckman (2015) 『幼児教育の経済学』 大竹文雄 (解説), 古草秀子 (訳) 東洋経済新聞社
- 小嶋秀夫. (2004). 7 章 社会性の発達 . 『児童心理学への招待』, サイエンス社, 151-179.

- 小嶋秀夫. (2004). 8 章 パーソナリティと自己の発達. 『児童心理学への招待』, サイエンス社, 181-205.
- 文部科学省. (2016). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について初等中等教育分科会. (第 102 回) 配布資料.
- 文部科学省. (2016). 『教員勤務実態調査』.
- 文部科学省. (2017). 『幼稚園教育要領』.
- 文部科学省. (2017). 『保育所保育指針』.
- 文部科学省. (2017). 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』.
- 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領』.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領』.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領』.
- OECD (2015). 「How's Life? 2015 年版 幸福度の測定 (How's Life? 2015: Measuring well-being).
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In TJ Berndt & GW Ladd (Eds.), Peer relationships in child development, 95-131.
- PISA (2015). 『Students' Well-Being: PISA 2015 Results』.
- 高橋知子&青木多寿子. (2010). 児童期からの適応感を測定できる生活充実感尺度の開発 — 適応感研究の相互比較を可能にする尺度を目指して—. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 1-50, pp69-77.
- WHO (1946). 『世界保健機関憲章草案』