

学校における子どもの生活体験と自己効力感

山岸, 治男
別府溝部学園短期大学

<https://doi.org/10.15017/6796409>

出版情報 : 生活体験学習研究. 22, pp.21-28, 2022-07-30. The Japanese Society of Life Needs
Experience Learning

バージョン :

権利関係 :

学校における子どもの生活体験と自己効力感

山 岸 治 男*

Children's Real-Life Experiences and Self-Efficacy at School

Yamagishi Haruo*

要旨 本研究は、子どもが学校で多様な生活体験を累積しようとする過程に生じるもろもろの「不調」を「自己効力感」の習得過程から検討しようとするものである。子どもが学校で行う生活体験には、沢山の学友／教員が関与する。これらの関与過程を観察／分析／考察する理論的／思想的根拠として、「役割」理論、「心の理論」、「ケアの思想」を活用したい。観察対象は不登校などの教育相談事例にほぼ共通に問われる「心理社会的過程」である。不登校など、子どもの問題が多発していることについては、教育行政機関、研究機関とも十分認識している。だが、問題自体は解決のみならず、軽減も不十分な現況である。

ひとの生活体験には多様な心理社会的相互作用が随伴する。この相互作用過程を子どもの場合に焦点化し、「役割」理論、「心の理論」、「ケア」の思想から観察／分析／考察し、問題の解決／軽減の方途を探りたいと思う。こうした議論を累積することによって、子どもに自己効力感の習得を促す学校生活体験の考察／検討ができればと思うところである。

Abstract The purpose of this paper is to study “disorder” which comes from process by which children accumulate various real-life experience at school by process of acquiring “self-efficacy”. Children are concerned with many classmates and teachers at school. These experiences construct many psychosocial interactions. In this paper process of these interactions is observed, analyzed and considered in point of the theory of roll, mind and care. Object which is observed, analyzed and considered is psychosocial process which is recognized in many counselling cases of school refusal and so on in common.

キーワード 学校生活体験、心理社会的相互作用、体験の不調、不登校、自己効力感

1 本研究の課題と方法

2022年、本邦は近代学校制度制定後150年を迎える。国立教育研究所（1974）によれば、小学校就学率は制度制定30年後の1902年に90%を超え、以後、順次100%に近づく。1947年度以降は、学制改革により、新制中学校まで9年間の学齢期（本稿では、法に定めた義務教育期間とする）人口のほぼ全てが就学する状況を保持する。就学率向上は学齢期の発達において意義あることと思われる。だが、近時、

継続的な登校を回避し、登校しても教室の授業に参加しない児童・生徒（以下、子ども）が無視できない数に達している。

文部科学省報告（2021）によれば、不登校件数、児童生徒数に対する同比率は、2013年度以降、一貫して増加し続けている。子どものこうした状況には、教育／福祉／司法に関わる複合的課題が伴う。だが、今日なお、不登校等は教育に、貧困等は福祉に、非行等は司法に対策を限定する傾向が強い。掲げた課

*別府溝部学園短期大学

連絡先：〒870-1124 大分市旦の原910-33

TEL：097-568-4440

題は子どもの生活／暮らし／人生の全容、すなわち心理社会的両側面に関わることが多い。そこで問われるのが、心理社会的両側面から行う観察／分析／考察である。以上の問題関心の下、本研究は、主に不登校を対象に、次の点を解明しようとするものである。

- 1) 勉学、部活動、児童会／生徒会活動、ボランティア活動など、学校における生活体験の展開と並行して、不登校など、体験に「不調」が生じる理由。
- 2) 諸体験に生じる「不調」が「変調」「失調」する心理社会的過程。
- 3) 学校における生活体験累積過程において「不調」「変調」「失調」の発生を予防するための、子ども自身および学校／家庭／社会の課題。

研究方法として、まず、子どもが学校生活において多様な活動を体験する過程に生じる多様な「不調」を観察／考察する。学校生活体験を、記憶が可能な出来事と仮定すれば¹⁾ それらの活動にはほぼすべてに学友／教員などの関与が付随する。したがって、研究は、第二に、他者との関与に伴う対人認知、集団的状况下で進む「地位／役割」の取得／構築過程を解明する。当該状況下における自己評価、とりわけ自己評価に関わる安心／不安感、自尊感情や自己効力感の形成などに及ぶ。また、そうした心理社会的発達を促す学校生活体験にも触れることになる。第三に、こうした全容に関わる観察／考察／分析の理論的根拠について、「役割」理論²⁾「心の理論」³⁾「ケア」の思想⁴⁾を活用する。こうした議論を基礎に、発達過程に即した学校生活体験の再構築、即ち子どもの発達に即した、発達を促す教育課程再編成の必要性が検討できればと思うところである。

2 学校における生活体験と子どもの対応

子どもの多くは、幼稚園や保育所で、集団生活など学校と似た体験をしている。では、学校では新たな体験として何が加わり、それにはどんな特徴が見られるであろうか。

まず、学校は一般に人的／空間的に規模が大きい。また、学年進行に付随した学級編成による仲間（顔ぶれ）の交代がある。教育課程が鮮明化し、学ぶ内容が時間によって区切られる。クラブ活動や児童会

／生徒会、ボランティア活動なども加わる。第二に、これらの運用が「近代官僚制」に基づく「規則」に従って進行する。教員等はもちろん、子どももまた規則によって学びを「管理」されるのである。「社会的規則の拡大」といえようか。

では、学校は、何故、規則に従わせ、規則を遵守する習慣を習得させるのか。ひとの活動には社会的規則以前の自然な状態、即ち「情動／情緒／感情」が伴う。一般に、教員に実子を担任させず、事件捜査から身内刑事を外すのは情動を排して規則に忠実な職務遂行をさせるためといわれる。ところで、ひとの発達は、自然な情動等の方が社会的規則の取得に先行する。とすれば、年齢や役割相応に情動を調整して規則に従わせる工夫が必要になる。では、子どもの「情動調整／規則受容」過程はどのように進展するのか。

「情動調整／規則受容」の原型は假屋園昭彦(2004)が示唆するように母子関係に生まれよう。観察されるポイントを列記すれば、「母が乳幼児の全情動を容認する」「幼児が母の情動を受容する」「幼児に母の願いを問いかける」「願いを受容した幼児を母が称賛する」「次の願いを語る」になろう。この流れは、養育／保育者(母)による幼児の「丸ごと容認(存在感の安定)」、幼児による「母への全面信頼(信頼関係の萌芽)」、「信頼する母の願い(規則)」の受容(情動調整)、「願いの受容(情動調整)に対する称賛(存在感の高揚)」になろう。これを幼児の立場から記せば、①安心／安定した自己存在感、②自己存在を容認する他者との信頼関係、③信頼関係に基づく情動調整と規則受容、④情動調整／規則受容による自己肯定／自己効力感⁵⁾構築の心理社会的過程が読み取れよう。

「情動調整／規則受容」を4つの心理社会的過程にまとめた。重要なのは自己存在の「不安から安心／安定への移行」である⁶⁾。では、移行はどのように行われるであろうか。

子どもは、担任との関係が学校における自分の安定した存在に重要なことを感知する。困ったら先ず担任に報告／相談するよう教示されよう。続いて、種々な活動を共にする級友との関係が重要になる。では、この2つの関係はどのように展開するであろうか。

3 対人関係の生起と地位／役割の進行

入学、進級は、子どもに、担任（含教科担任）との対人関係を生み出す。そこでは両者が寄せる情動的性質も伴うが、時間／学年の進行に伴い、規則の受容に関わる関係の比重が大きくなる。この意味で、小学校入学は、子どもにとって「心理社会的移動」の意味を帯びる。ここで躓かないために行うのが、「小学生になったらね…」という予期的社会化である。家族／親近者／近所の大人たち等による予期的社会化を促す言動の有無が問われる。こうした言動の下で、子どもは「就学」を受容するのである。

こうして、小学校低学年の頃は、まだ「母（父）に似ている先生」への感情も残そうが、次第に、情動的関係を求めるよりも態度／判断／行動の中立／公正／適切性などの社会的規則に即した「教師役割」を期待する傾向が強くなる。これに伴い自らの「子ども役割」の自覚も大きくなる。教師役割は一般に教員の職務と一致し、これに反しない限り、子どもと担任との対人関係がこじれることは少ない。ただ、担任の態度／判断／行動に対して、子どもに「自分との情動的関係」を強く求める認知の歪みがある場合はこの限りでない。

これと異なり、子どもどうしの対人関係は複雑な展開を示す。友好／信頼／好意を寄せる級友が生まれる一方、それと逆の級友、関係の薄い級友も生まれる。自分にとって特に不利な事態が生じない限り、こうした親／疎状態は学校で行われる諸生活体験に重大な問題を引き起こすことは無い。教室の席順、体育のチーム編成、合唱のパート編成、修学旅行の班編成など、学校では集団的編成を為して学習目標に向かうことが多い。子どもは情動的な親／疎を越え、規則を重視した全体的立場から「誰とでも集団構成する子ども役割」を期待される。だが、そこに何か理由が介在して親／疎状態を露わにした好き／嫌い、満足／不満足、快／不快、安心／不安などが現れると、集団は統制を失い協働／協力が維持できない状態に陥る。住田（2014）のいう学級崩壊や部活動崩壊などがその典型である。

では、こうした事態はなぜ生じるのか。子どもどうしに親／疎を露わにしないために教師は事態によっては子ども集団の統制を試みる。だが、それは本来の子ども同士のまとまりとは異なる。望ましい

のは子どもどうしの自然な役割構築過程において生じるまとまりである。この過程を探ってみよう。

初めての級友との対人関係は、席が隣り合ったり、帰宅方向が同じだったり、学習班や当番が一緒だったり…と、多様な契機によって生じる。声を掛け、名前を知り、手伝ったり冗談を言い合ったりして関係が良くも悪くも深まる。この心理社会的相互作用（以下、相互作用）は、相手の性格や知識／技術の水準、態度／行動の特徴など、様々な面について相互評価を誘発する。この過程で、2人関係や3人以上の集団における自分の相対的な心理社会的立場／地位を徐々に認知／感知することになる。また、相手や集団における各人の役割も認知／感知する。主導性、追随性、まとめ役、引き立て役、追従役など、多様な役割がいつしかそれぞれの子どもの構築されていくのである。

役割は、知識／技術や態度／行動などによる勢力や直面した問題の解決能力などによって、固定化したり変動したりする。それが全体として集団を崩壊させない場合、集団は性質を変えつつも維持されよう。だが、対立／葛藤が生じ、いじめや差別などが生じれば集団は歪み、崩壊しかねない。この過程で、「級友への不安／不満／不快／不信」などによる不調／変調が生じ、不登校などの学校回避行動も発生するのである。

4 地位／役割構築過程における自己評価

では、級友への不安／不満／不快／不信などによる不調／変調は心理社会的存在としての子どものにおいて、どのように発生するであろうか。小学校入学前後、入学以後6年生までの進級前後、中学校入学前後、中学2年／3年進級前後の4時点を中心に考察しよう。

学校の生活体験においては、学年進行につれて保護者／教員など支援的／指導的な成人が同伴しない状況が増加する。登校／下校は一般に子どもに任せられる。在校中の場合も、授業以外は、自由時間のみならず、清掃、部活動、給食準備や片付け時間、放課後のひと時などは教員の直接的指導監督が及びにくい。これは、子どもに自主／自発／自治などの能力を構築する好機になる一方、そこで展開する「地位／役割構築過程」の実態如何によっては「からか

い]「いじめ」など負の人間関係を構築しやすい時間にもなる⁷⁾。

小学1年のAは、仲良く下校していた友人Bに「コンビニに寄ろう」と誘われ同伴した。Bは店内を巡る。Aが「何か買うの?」と尋ねると「買い物じゃないの」と外へ出、いつものように帰宅。翌日も、次の日も同じことが繰り返され、Bを不審に思ったAが担任に打ち明けた。本件では、店内でBが不正を為したわけではない。ただ、Aは自分が「Bに追従する役割」を強いられるのを感じたのである。担任に話すことで、「追従」という不本意な役割から解放されたが、子どもによっては誰にも告げることができず、歪んだ追従役割を強化することがある。Bには自分が「支配的役割」を演じている自覚は無いであろう。この無自覚の役割継続が「いじめ」の背後に潜在する場合があります、Aの立場にある子どもが「学校の帰りが不安」になり、不登校になる例もある。

小学3～4年生頃に、多くの子どもが「ギャングエイジ」を体験する。低学年時に親しい2～3人の交友関係以外は教員が教示する教室のルール「みんな友だち」に従った子どもが、興味や関心、相性など、多面的な個別の個性を交流しあい、相応に固定化し、内部関係を深めた最初の永続的集団を構成するのである。集団の内部構成ルールによっては役割が固定化する例があり、集団を離脱できずに追従的役割に陥る子どもに「学校が怖い」状況も生じ得る。この年齢になると、状況を察知した教員が介入しても「みんなで決めたんだ」「△にだけしているんじゃない」などと言い逃れる術を心得る子どもも現れる。

中学校進学は、「新しい世界」への再移動である。一般に複数の小学校から生徒が来、教科別に教員が交代し、生徒会や部活動の運営が相応に生徒に委ねられる。この過程で、子どもの多くは新たな集団に馴染み、自分の役割取得を試み、そこに活動の「居場所」を構築する。この過程に乗れない場合、勉学内容の高度化もあり、学校は行きにくい場所になる。入学前からの不安／恐怖／恥などが増幅し、「連休」を機に不登校になる例も生じる。

中学生期は、心身の急速な発達に伴い、学業成績、部活動実績、学級等集団内地位／役割、各人の身体的／心理的／社会的／精神的発達の個人差等が複雑

に関わり、学年や学級集団における地位／役割が変動し、これに伴う対人認知／自己認知／自己評価も動揺／変動する。

5 対人関係と自己評価を分析する枠組み

では、以上の記述において、「学校における生活体験と子どもの自己効力感」は、どんな文脈から、どう読み取り、引き出すことができるであろうか。「役割」理論、「心の理論」「ケア」の思想を手掛かりに探ってみよう。

富永健一(1958)によれば、「役割(role)」は「相互行為場面において、各行為者の行為がばらばらなものでなく組織化されたものであるとき、一連の首尾一貫した行為の系列」を指す概念としてG. H. ミードが提唱し、社会学者や社会心理学者に発展的に継承されたものである。この過程で、対人関係や集団の統合、それらの組織化と崩壊などに関わる説明において、役割知覚、役割認知、役割期待、役割演技、役割行動、役割葛藤、地位と役割など多種／多様／多数の概念が使用され定着する。ひとの行為を「役割」概念から整理する事象の理解をひとまず「役割」理論と受け止め、課題の解明に迫りたい。それは、相互行為を介して、ひとの社会的地位に強く影響する過程の分析を可能にするからである⁸⁾。

「心の理論」は「人が欲したり思ったりすることなどの心的状態を理解する能力」に関してプレマックらが命名したものである。「誤信念課題」の実験から、この能力が生起する年齢は4歳以降と言われる⁹⁾。相手の心的状態を読み解こうとする行為は、役割行動と関わって、対人ないし集団内における他者からの評価などに基づく「自己評価」に相応に影響することが予想される。「心の理論」を用いるのは、ひとの他者認知の本源が「心の理論」に基礎づけられると考えるからである。ひとはこうした自他認知によって自己評価し、自慢したり卑下したりする「苦悩」を負うのではあるまいか。

「ケア」については、上野(2015)による、依存的な存在者の身体的／情緒的要求を、規範的・経済的・社会的枠組みのもとにおいて満たす行為という説明に求めたい。本稿では、この説明に連動する諸々の理解や方法を「ケア」の思想と措定し、学校における子どもの生活体験においてケアの思想が求めら

れる仕組みを検討したい。教育は広義にはケアの性質を帯びるが、狭義には、ケアとは異なる理念／方法／活動の性質も含むであろう。

子どもの生活体験を分析／考察／評価する枠組みを3つの「理論」「思想」から探る根拠に触れた。以下、この枠組みに即して学校における子どもの生活体験を考察しよう。

6 自己評価の累積と自己効力感

ひとは環境、とりわけ他者との関係を介して自己に気づき、他者との関係において自分の諸能力や集団内における立場（地位／役割）に気づく。就学を新たな心理社会的移動と記したが、対保護者／家族という限られた家族関係における評価から、初めて出会う級友や教員からの評価を受ける点でも、就学は新たな移動である。さらに、その内容が、ただ「可愛い」「善良な」「明るい」等を越えた教科内容の学習成果、学級活動における積極性、部活動の実績、学校行事で果たす役割、スポーツほか各種コンクールなどの競技／試合成績など、多様な広がりにおいて試されることも新たな移動の内容を形成する。

学校におけるこうした生活体験過程に遭遇することによって、それまで家族や身近な友達との関係の下で安定した存在感を得ていた子どもの状況は一変する。成績や実績などについて広義の評価が相対的に高い場合、他者が自分に向けるであろうと感知する評価も相応に高く、相応の自己評価による相応の「自己効力感」が維持されるであろう。

「自己効力感」はバンデューラが提唱した概念であり、個人の行為の根底に蠢（うごめ）く、結果の予期、当該結果を自分が成し得るか否か、効力予期に関する信念を指す。自己効力感が高い場合、予期（自己期待）が高まり、そのための努力を行い、結果的に予期が実現することが多く、目標到達に自信を持つ。逆の場合は目標が持てず自信が湧かないことになる。この意味で、就学はどの子どもにおいても自己効力感の再確認が迫られる事態であり、学年進行には自己効力感の確認／検閲／検証作業が付随する。

この再確認、不断の確認／検閲／検証作業の進行過程において、高い自己効力感を持つことが出来る場合とその逆の場合との間には多様なスペクトラムが生じる。自己効力感が高く、学校生活体験の多く

に快／満足／安心感を覚え、与えられたり生じたりする新たな課題に意欲的／積極的に取り組み、より一層の自己向上を志す子どもが現れる一方で、自己効力感が低く、学校生活体験の多くに不快／不満／不安を感じ新たな課題に意欲を失い、次第に「ダメな自分」を構築しかねない子どもも現れる。前者の場合、一般に、ある程度のストレスは「克服できる障壁」として認知され、そのための努力／工夫を積み重ねて障壁を克服した場合、自己効力感は一層高くなる。後者の場合は、一般にこの逆を行くことが多く、解決を迫られる課題が現れるたびに自己効力感が減退し、終には課題として認知する学校生活体験事態を避けることになりかねない。その典型事象が不登校である¹⁰⁾。

他方、自己効力感が歪曲／変質する場合も考えなければならぬ。その場合、「地位／役割」の固定化が進むと、歪曲／変質した自己効力感の持ち主が、自己効力感が低いとみなした相手を対象にからかい／いじめ／攻撃を仕掛けることがある。また歪んだ「集団効力感（所属集団に高い能力があると感知する状態）」は、構造的に弱いと見なす立場の集団に対して偏見／差別／排除を仕掛けることもある。この意味で、自己効力感を育成する過程において、ひとの尊厳、人権意識、対等平等な人間関係などに関わる教育／学習（人権教育／学習）が不可欠である。他方、「いじめ」や「偏見」等を全うに感知し、己の尊厳、人権、ひととしての対等平等などを訴え、表明／主張する勇気と、そうした勇気を表明した人の支持／支援に関わる教育／学習も必要になる。

では、自己効力感はどのように変化／進展するであろうか。

7 体験の展開と自己効力感の変容

早期に自己効力感を高め得た場合、子どもは次の生活体験についても「うまく行く」思いを持ち、一般に成功する度合いを高めるであろう。しかし、子どもによっては就学初期段階で自己効力感を持ってない場合がある。では、そうした子どもの場合、「次もダメだ」とマイナス循環に陥らず、次の生活体験に「うまく行く」思いを創発させるにはどうすればよいであろうか。教育の臨床的／実践的課題が問われる。

問題は当該の子どもが体感する生活体験の直感／

認知／評価に関わる情報とその正当／妥当な受け止めであろう。例えば部活動で行うバレーボールの練習体験を想定しよう。学年や技術の異なる全てのメンバーが、活動を通して快感／満足感／充実感を獲得し、自分にはチームを盛り立てる力があると思えるには、ルーチン化する日々の練習体験に何を感知／認知／評価するかが問われることになる。サーブやシュートの受け、トスやパス、相手へのシュートやサーブなどがそれぞれ適切に行えるか、集団としてのまとまりある「あうんの呼吸」を交換しあえるか、適切な声掛けがあるか、さまざまな行動を総合的に評価してチーム全体を盛り立てる動態が展開する過程に、自分の立ち位置、果たすべき役割、譲るべき役割などについて、妥当な行動を為す自分を感知できるかどうか問われよう。この場合、子ども本人に、こうした活動に関する「情報」がどのように届いているか、届いた情報をどのように解釈しているか、体験の感知／認知／評価に影響するに違いない。

この場合の情報は、相手側各メンバーの技術や技量、ボールの強さ、ボールの速度、受ける自分の姿勢、受けるチーム員の位置と動きなど、瞬時に飛び込んでくる多数の情報を指す。競技に関してはこれらを正確に受け止め対応しなければならない。自己効力感とは、こうした情報の受け止めと処理／対応の適切性に対する周囲からの評価と自己評価の双方に支えられて生じるものであろう。したがって、こうした情報の受け止めと処理／対応を適切にしようとする自覚が無いまま「皆が自分をよく思わない」という子どもに対しては、「そんなことはない」という助言だけでなく、必要な情報の正確な認知／受容と妥当な処理／対応をしているか否かを冷静に見つめさせる助言が必要になる。もちろん技術や技量には努力でカバーできない性質がある。その場合でも、子どもは「為すべき行動の本旨」に沿って行動する限り、自己効力感とは後退どころか向上する。順位や序列が明示されても下位者に自己効力感を劣化させない助言こそが重要である。

学齢期には多種多様な学校生活体験が待ち受ける。最初の体験で感知した自己効力感の乏しさを機に、その後の多くの生活体験をしないまま過ごしたり、意欲が無いまま形だけ行ったりするのは、自己効力

感を高める活動に繋がらない。とは言え、初期段階で自己効力感を習得し損ねる場合は相応に存在する。求められる対応／助言／指導は、「そのまま、ありのまままでよい」受容的内容と「情報を正確に受け止め、妥当な対応を試みる」ように導く、子ども本人の行動に関わる内容の2つを含む必要がある。自己効力感の乏しい子どもには前者のみを助言する時間が長時間必要なこともある。また、子どもによっては、前者のみの助言を介して自ら内面に後者を思索／自覚する場合もある。他方、前者はすでに確保している子どもも多い。初めから後者が無用であると論じるのは「的外れ」に思われる。重要なのは、①子どもに自己効力感を高めること、②高めた自己効力感の維持、③初期に又は途中で自己効力感が低下する場合、その回復を促すこと、の3つである。

8 学校における生活体験と自己効力感

今日、家庭や地域社会の教育が後退する過程で、学校はかろうじて残った教育の場というも過言でない。他方、学校は近代官僚制に伴う特徴として、規則等による拘束を余儀なくする性質も帯びる。この点で、学校自体を批判する議論も現れるが、しかし、人の生涯は公共社会と無関係ではあり得ず、住田(2021)がいうように公共社会の入り口が学校であるというも過言ではない。

ところで、人権尊重を検討すると、「個別個人の尊重」と「公共社会の尊重」の両立が暗黙の前提であることに気づく。歴史的には、革命など、王権による支配や構造的強権者による統制が続いた直後に人権思想が急速に進展した場合、人々は「市民」としてよりも「大衆／群衆」として行動することがある。強大なカリスマを創出し、その妥当性を考慮せずに追従することもある。人権思想に立脚する民主主義は、個人と社会を共に尊重し、人々の自由を基本に、自由の維持に必要な最小限の拘束を意思疎通しながら冷静な社会環境において決める思想である¹¹⁾。これが人々に浸透するのに有効な方法が教育であり、今日、学校がこれを担う現実がある。学校生活体験が重要な理由の一つはここにある。日本の現行教育は、多様な見解があるが、教育法制において、民主主義の浸透とそのための個人と社会の在り方を十分論議し得る能力を子どもが習得するための制度とし

て位置づけられる。学校に課された社会的課題、同時に個別個人的願望はそれぞれ大きい。この課題を果たすべく設置された学校が、そこに展開する子どもの生活体験において自己効力感を高め得ず、低下させている面があるなら、それは無視できない危機である。

もちろん、子どもに発生する諸問題のすべてが学校による対応の劣化／失敗によると断定することはできない。保護者や家族の問題、親族や近隣社会の問題、情報社会化する全体社会の問題が子どもの身体／心理／社会／実存的発達に逆行する実態が多数見られるからである。また、まだ十分な科学的解明が進まない「発達障碍」ほかの課題もあり、それらをすべて学校由来の問題とするには無理がある。この弁別は、教育、医療、福祉と同時に、司法や産業界も参加する科学的議論によって行うのが順当に思われる。

とは言え、学校が果たすべき課題は山積する。近代学校制度発足150年。科学知の初歩と道徳の基本を指導する段階から、国家主義に傾倒した一時期を経て、民主主義を担う国民の育成を課題にする今日の日本の学校教育である。では、個別個人の尊重と公共社会の尊重は、子どもにおいてどのように習得できるであろうか。ここでは学校生活体験を子どもが感知／認知／評価する過程で生起し、高揚したり低下したりする自己効力感に着目して今日の学校が果たすべき課題を整理したい。不登校生が20万人に迫ろうとする状況を冷静に見据えながら行う「子どもに自己効力感を促す学校生活体験」の検討である。

9 研究のまとめと考察

以上、学級などにおける集団の発生／変容／展開過程において、関わる夫々の子どもに地位／役割が構築され変化する事態に伴い、自己効力感が多様に構築され、また多様に変化することに触れた。地位／役割の発生／変容／展開は、ひとの社会集団に伴う固有の関係である。本稿をまとめるに当たって、そこに生じやすい自己効力感の高揚／低下を、「危機が発生しにくい範囲に調整する」方法を検討しよう。

ひとの個別の差異を「能力」から見るのは、そこに欲求／欲望／目的／目標／価値／効果など、何らかの前提条件を措定し、その条件からの距離／位置

／順位などを比較する認識習慣が多くの人々に共有されているからであろう。この認識習慣があればこそ、ひとは目的／目標／価値などに向かって努力するともいえる。問題はこの努力の結果をどう肯定評価するかにある。低い順位をマイナス評価すれば、当該個人の自己効力感は一般に低下こそすれ高揚し難い。スポーツ界では「敗者復活戦」を用意する場合がある。義務教育以後、年齢を問わずに入学できる高校や大学も増加している。企業によっては「社会人入社制度」を用意する所もある。だが、そうした動向は「不可能ではない」というに留まり、まだ、一般化するには困難も多い。

ここで見方を根本から転換してみよう。競技や競争に勝つこと、地位／役割構築において、より有利な立場を獲得することだけが自己効力感につながるとは限らない側面があることに気づくことである。ここで問われるのがケアの思想である。

内容が少しく飛躍するかもしれないが、ケアの思想を考えると筆者の脳裏に浮かぶのが外交官であった杉原千畝である。杉原は、ナチスに追われ、米国に逃れる際に必要な日本通過ビザを求めてカウナスの大使館に集まったユダヤ人に、本省の許可が得られない状況下でビザを発給した。妻の杉原幸子(1993)によれば、彼は外務省職員の身分を剥奪されたが、その生涯において自己効力感をむしろ高めている。杉原には外務高官の地位をさらに高める途があったが、可能な最後の権限を救命、ケアに活用した。失職後は反／非社会的にならず、語学を活かし、貿易会社に就職して家族を守った。ケアの思想から見て、これらの行為が、杉原に自己効力感を高めたのである。

ここから一つの結論が得られよう。誰であれ、競争に勝ち、有利な地位／役割を確保することはもちろん重要である。同時に、1)「それ以外の価値ある課題」にも気づき、2)「他者のケアを試みる地位／役割を取得すること」も自己効力感を高めるのである。経済的自立が問われる前の学齢期において、記した1)、2)を学校生活全体において体験／追体験することが出来れば、それは、以後の生涯におけるいろいろな場面において、自己効力感の維持／高揚を呼び起こすに違いない。技術が伸びず、業績が進展しない学友を労わったり励ましたりする生活体験

もまた、技術を伸ばし、業績を上げる体験と同等に、学校で行う生活体験に求められる重要な課題ではなからうか。

注

- 1) 子安増生・丹野義彦・箱田裕司監修 (2021) の金城光による「記憶発達」に関する説明から推測した。『現代心理学辞典』, 有斐閣, P139
- 2) 役割理論については、安田 (1980)、安田 (1981)、佐藤 (1981) を参照した。安田三郎「行為者としての個人」, 『講座社会学Ⅰ』東洋経済新報社, P29-46。安田三郎「相互行為・役割・コミュニケーション」, 『講座社会学Ⅱ』東洋経済新報社, P2-28。佐藤勉「役割理論」, 『講座社会学Ⅱ』東洋経済新報社, P87-102
- 3) 心の理論は、人がどのように思うかを推測する能力に関する心理学理論である。本稿では子安増生・郷式徹 (編) 『心の理論』, 新曜社、所収の論文を参照した。
- 4) ケアの思想については、上野千鶴子・大熊由紀子・大沢真理・神野直彦・副田義也 (編) (2008) 『ケアという思想』, 岩波書店の「刊行にあたって」に、「…ここで示されるケアの理論と実践とは、高齢者のみならず、子どもなど、支援を必要とする存在をうちに抱えている社会にとって…」と記された内容に学ぶところが大きい。
- 5) 自己効力感 (self-efficacy) はバンデューラ (Bandura, A) が使用した概念である。その趣旨は、人間の行動変容を、当該行動の遂行達成を可と認知するか否かに負うところがあることである。本稿では前掲『現代心理学辞典』, 有斐閣, P298を参照した。
- 6) 渡辺久子 (2018) 「乳幼児と親」, 『そだちの科学30』, 日本評論社、を参照した。
- 7) ここに例示する内容は「特定」の事例ではなく、筆者がかかわったSC歴25年において関わった相談から、守秘義務を守るためにいくつかの例を混合し、本人を特定できない状態にしたものである。
- 8) この点については、「相互行為」(日本社会学会編『社会学理論応用事典』, 2017, 有斐閣, P260-299) を参照した。

- 9) 誤信念課題 (false belief task) は、心の理論を持っているか否かを判断するうえで幼児に対して使用された課題であり、ヴィマーとパーナー (Wimmer, H. & Perner, J.) が祖であるといわれる。研究結果によれば、4歳未満では正答できないとされる。なお、本稿では、前掲『現代心理学辞典』, 2021, 有斐閣によった。
- 10) 不登校については既に多くの研究や論評が刊行されている。心理士や医師による治療/相談も相応に行われている。しかし、その実数は近時8年間増加の一途を辿っている。筆者はその背景に、①学齢期を中心にした「若齢期」の一般社会/職業社会/地域社会/家族などにおける「共同/協同/協働」の在りよう (実態) の変化、②そうした「共同/協同/協働」を生活環境 (生活世界) として日々を生きる各個人が心理社会的相互作用において内面に実現する「発達」の変化、の2点に関する研究が不十分ではないかと考えるところである。
- 11) 佐藤功「民主主義」(日本社会学会編『社会学理論応用事典』, 2017, 有斐閣, P878-880) の解説を参照した。

引用・参考文献

- 假屋園智彦 (2004) 「赤ちゃんの性格の違い」(『よく分かる発達心理学』ミネルヴァ書房, P10-11)
- 国立教育研究所 (1974) 『日本近代教育百年史 第四巻 学校教育2』(財) 教育研究振興会, P1005
- 文部科学省 (2021) 『令和二年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』
- 杉原幸子 (1993) 『六千人の命のビザ』大正出版
- 住田正樹 (2014) 『子ども社会の現在』九州大学出版会, P5-16
- 住田正樹 (2021) 『人間発達論』左右社
- 富永健一 (1958) 「役割」(福武直・日高六郎・高橋徹編『社会学辞典』有斐閣, P902-903)
- 上野千鶴子、大熊由紀子、大沢真理、神野直彦、添田義也 (2008) 岩波書店
- 上野千鶴子 (2015) 『ケアの社会学』太田出版