

小学校に於けるコミュニケーション力の一考察

—受信・発信・交流を軸に—

千葉 昇

1. はじめに

保健室に来訪した或日の低学年の子どもの姿である。何も言わずにドアを開けた男の子は、ただ入り口で佇んでいる。「どうしたの？」の問いには頷きもしない。元気の無さを看取って「おなかが痛いのか？」の問いかけに、初めて首を横に振る。明らかに、普段は周りの大人が先回りして過ごす「問い待ち」ばかりの生活姿勢が感じ取れる。先生の幾つかの問いかけの中から、やっと頭痛の症状を聞き取った後、「熱を計ろう」の指示にも、自ら脱衣に掛かろうともしない「指示待ち」の姿に更に驚きが重なる。家では自分のスマートフォンを所持するこの子は、祖父母ともメールで遣り取りする間接コミュニケーションは盛んであるという。

「問い待ち」「指示待ち」のこの受け身の姿勢は、今や低学年ばかりか、中・高学年にも蔓延していると保健室の先生は嘆く。それは、生活指導ばかりか、学習場面にも大きく影響していることは言うまでもない。

小学生の SNS 普及率は「子どもライフスタイル 2015 春¹⁾」の調査によると、スマートフォン使用率はわずか1年で18.5%へと2倍値に跳ね上がり、パソコン使用率を上回った。タブレット使用は更にそれを超える様相を示しており、その傾向は特に小学生女子に顕著だという。その使用内訳は、ゲームが8割、動画視聴が5割を超える。「同 2015 秋」の調査では、紙ベースの学習よりタブレット学習の方が学習しやすいと答え、保護者の6割もそれを望む回答が寄せられたという。塾の学習にタブレット学習が当たり前の宣伝文句になってきている状況がまさに裏付けられている。

土井隆義²⁾は、これを「優しい関係」づくりと位置づけ、ケータイメールで繋がり合う「危うい人間関係」の中で自分の位置を確かめ合う社会的 GPS の装置による「自己ナビゲーション」だと断じている

高度情報化の影響は、時間・空間・仲間という「3 間の喪失」の社会現象の変化に相俟って、子どものコミュニケーション力の変化を加速度的に進めているのが現況である。しかしこれは、あくまで間接コミュニケーションの広がりであり、間接コミュニケーション

ンに頼る子どもたちの現況でもある。そして延いては、直接交流で問題解決できない子どもたち、或いは双方向の交流の積み上げができない一方通行のコミュニケーションの積み上げで生活する子どもたちの実態でもある。

核家族化の進行による限られたコミュニケーションエリア、減る一方の地域コミュニケーションによる世代間交流の欠如等、人間関係の希薄化の荒波は、子どもたちの直接コミュニケーションの場を益々奪い去っているのである。縦のコミュニケーションばかりか、横のコミュニケーションも限定的なものとなっており、直接のコミュニケーションの必要性を失いつつある子どもや若者は、電話対応の苦手意識ばかりを助長している傾向も顕著である。

今や、教師は、子ども間の「通訳」をする役割が生徒指導場面では大きく、十分な言語表現に表せない小学校低学年では殊更である。その原因には、コミュニケーションの土台と成る「受信力」不足が顕著であり、前述した「問い待ち」「指示待ち」の受け身の姿勢に留まる「発信力」不足を、中学年にも渡って感じざるを得ない。更に高学年では、その積み上げとして成り立つ交流場面に於いて「通訳」の意味と大きさを現場の経験知から振り返らざるを得ない。

1. コミュニケーション力不足による生徒指導の諸問題

コミュニケーション力不足のもたらしている問題は、いじめ・不登校・暴力行為等、枚挙に暇がない。

不登校の子どもでは、敏感な受信力で自己内対話へと籠もってしまう傾向が強い。そして、発信力の弱体傾向や欠如は、交流力の拒否へと繋がり、内に籠もるスパイラルは、益々堅固なものへと向かってしまう。

いじめで問題では、いじめる側の子どもにも思ったより自尊感情の低い傾向があり、強気の発信力で自己防衛をしていく姿が色濃く顕れる。もちろん受信力に基づく自己内対話の低下が、交流よりも自己防衛へと方向性を見失っていることは言うまでもない。

一方いじめられる側の子どもには、不登校と同様に、いじめ状況に対して鋭敏な受信力で自己内対話に追いつまれ、低い自尊感情に籠もって発信力の弱体傾向や欠如へと連鎖している。

暴力行為の子どもでは、平成28年度の文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査³⁾」にある通り、パバルコミュニケーションによる発信力の

欠如が指摘されており、打開すべき自己表現の方法を知らずに、暴力に訴えざるを得ない交流力の欠如の傾向が強い。これは、低学年では、たたく・押す・蹴る……といった身体攻撃での自己表現にすぐに訴える姿に顕著に顕れる。

そして後述する「トレランス（寛容と耐性）の低下問題」が、直接行動への制御が効かない状況へと累加している。

更に、コミュニケーション力不足の影響は、生徒指導上の諸問題に留まらず、バーバルコミュニケーションを軸とする学習上の問題へも顕著に表れることは言うまでもない。

PISA 調査⁴⁾の結果でも、思考力・判断力・表現力の低下が問題とされたが、学習に於いてはまさに、言語活動を通じた表現力としての直接コミュニケーション力不足の問題に起因している。「主体的・対話的で深い学び」の新指導要領のキーワード⁵⁾の中にも、対話的な学びがクローズアップされたのは、この背景があるからこそと受け取らざるを得ない。

2. コミュニケーション力とは

社会生活を営む人間間で行われる知覚・感情・思考の伝達であるコミュニケーション力は、第六感までを含むあらゆる感覚を駆使してやりとりするインタープレイ（相互のやり取り）の行為であり、個と個、個と集団、そして自分自身との対話をも含む欠かせない人間関係の形成力である

つまり、コミュニケーション力とは、自他の考えや感情を伝え合ったり理解し合ったりして、よりよい人間関係を築きあげる力として定義づけることが出来る。

コミュニケーション講座でよく取り上げられるメラビアンの法則では、初対面の人物認識は、「見た目・表情・しぐさ・視線等」視覚情報 55%、「声の質・話す速度・声の大きさ・口調等」の聴覚情報 38%、「言葉そのものの意味・話の内容等」の言語情報 7%、と言われる。今や誤解として語られるものの、バーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションの比較では、直接コミュニケーションにおける役割としては、圧倒的に非言語情報が大きな役割を果たしている顕われと捉えることは出来る。

ソーシャルスキルとしての直接コミュニケーション力の育成を考えると、「受信力」

「発信力」「交流力」の3つで分析・育成を考えていく必要がある。

「受信力」とは、以下に述べる発信力と交流力の土台であり、コミュニケーションのスタートに位置づける「受け止める力」である。相手となる個や集団を先ずは受け止めるという意味では、小学校低学年で重視して習慣づけるソーシャルスキルと考える必要がある。

「発信力」は、まさに「自分を伝える力」である。自らの意思や判断、考えや意見、そして感情を個や集団に発信する力である。

そして「交流力」は、「受信力」と「発信力」を繰り返して積み上げて幅を広げ深めていく力である。単発のやりとりから双方向のやりとりの積み上げの中で双方向の理解を深め、共感・共有していく力である。

そして以上の3つに加えて欠かすことができないのが「トレランス（寛容性と耐性）」である。これは、単に我慢する力という捉えではなく、自分の中にある「寛容と耐性」で自分をセルフコントロールする・調整する力である。「トレランス」は、「受信力」「発信力」「交流力」のいずれの力にも作用しており自己調整をするものと考えている。

今、コミュニケーション力を問うことは、「受信力」「発信力」「交流力」の育成と「トレランス」の作用力で創造的に折り合いを付け、人と関わる有用感を育成していくものとする。

更に、コミュニケーションをとる対象はどのように分類していくことができるのだろうか。

大きくは、他（個と集団）とのコミュニケーションである「外言」と、自己内対話である自分とのコミュニケーションである「内言」に分けられる。

「外言」は、個と個、そして個と集団の対象を想定することができる。対集団は更に、集団の規模によって小集団と大集団に学校生活ではコミュニケーション場面を想定していく必要がある。一方「内言」は、「外言」の前提となったり、「外言」を基に再び振り返る自己内対話である。いずれの場合も、トレランス（寛容と耐性）による自己コントロールとしての自己制御を生み出す力と考えることができる。

1～6年生という幅の広い発達段階を抱える小学校では、これらの要素とコミュニケーション場面との組み合わせに十分配慮して、コミュニケーション育成のカリキュラムマネジメントを考えていく必要がある。

3. 双方向のコミュニケーション力（インタープレイ）の成立

コミュニケーション力の土台を育成する小学校段階に於いては、双方向に伝えたい考えや感情を的確につかんだり、理解し合ったりする多様な話し合い活動と経験を通して、立場や考え方の違う人とも、創造的に活動できる力を段階的に積み上げる必用がある。そしてその中で、相手を尊重し、折り合いをつけて関係を築きあげていくことが重要となる。

その為には、相手を豊かに受け止める、そして次の一步へ踏み出すための理解としての受信力、自分の意思や考えを確かに伝える発信力、そして、創造的・協働的なインタープレイとしての双方向の交流力の積み上げが求められる。

従来、教育相談の展開の中では、様々な手法が開発されてきた⁶⁾。これらを受信・発信・交流の3視点で比較してみると以下のように整理できる。

対集団の人間関係づくりを軸としたグループエンカウンターや子ども同士のピア・サポート活動は、集団の中での「交流」を主としたスキル育成トレーニングである。いずれも自分との出会いや振り返りを取り入れた自己内対話の内省場面も重視している。

ソーシャルスキルトレーニングや DESC 法は、社会技能としての「受信・発信・交流」のスキル獲得を軸にした人間関係作りのトータルトレーニングである。渡辺弥生は、対外関係を円滑に維持していくものをソーシャルスキルという概念で押さえ、その発達を支える感情と行動を発達段階から求めている。感情の発達としては、「表現と理解」の2項目で、行動レベルは、「自己中心的役割取得→主観的役割取得→二人称相応的役割取得→三人称的役割取得→一般化された他者としての役割取得」を示している⁷⁾。発達段階の変化する小学校段階に於いては、後述するカリキュラム構成に於いて、或いは、学習材化を図る上で欠かすことの出来ない要素になる。

アサーショントレーニングは、自己主張するためのコミュニケーションスキルを軸にしたトレーニングで、自己表現が苦手な人の為の治療法である。人間関係づくりを3パターン分け、「攻撃的（アクティブ）、非主張的（ノンアサーティブ）、アサーティブ」の段階の中で、自己表現や関わり表現を育成する「発信」のための主張訓練である。

アンガーマネジメントやストレスマネジメントは、「受信」を軸にしたトランス対応の自己内対話のトレーニングと考える事ができるが、受信・発信・交流のいずれの場への拡充の必要性が求められるものと考えている。

その中で「感情表現」の扱いをどう考えるかが今後の問題となる。「感情表現」は、対人関係に於いては、スキル以上に大きなウェイト占める。渡辺弥生は、思考や行動へ

の大きな影響を指摘しており⁸⁾、「感情知能」(感情の管理・理解・利用・知覚)への着目を重視している。そして、子どもたちの感情の調節をトレーニングしていく必要性を説いている。これは、前述してきたトレランスと深く関連する問題であり、双方向のインタープレイを成立させるものと受け止めている。

4. 1～6年生の育成カリキュラム構成

コミュニケーションの育成カリキュラムを考えるには、小学校の発達段階を踏まえ、感情姿勢・直接・間接コミュニケーションの3領域を縦軸として、受信・発信・交流・トレランスで横軸を勘案し実践構成を組んでいく必要がある。

この時、小学校中学年に於いては、「10才の壁」への考慮をする必要がある。それは、主観から客観へと大きく成長していく子どもの大きな変化を忘れてはならないからである。渡辺弥生は、この問題を取り上げて、対人関係を築く為に、「抑制的側面」と「目標志向的側面」の双方を持つ概念としてセルフコントロールを指摘し、感情理解やメタ認知の成長段階であることを指摘している⁹⁾。又、「セルフトーク」と呼べる自己対話の内言への変化の時期であることも指摘している。前述してきた自己内対話(内言)の重視とトレランス(寛容と耐性)をコミュニケーション力として考慮することと受け止めている。

そこで、学校コミュニケーション力の形成としての実践的活用場面では、スキル獲得を含む話し合い活動と学び合い活動を組み上げる為に、低・中(3・4年)・高学年の4段階を構成して考える必用がある。その特色を示したのが以下のものである。

□低学年

- ・受信・発信の基本姿勢づくりの体験と主観的役割の獲得
- ・双方向の交流の良さ楽しさの感得
- ・基本的な感情体験(怒り・喜び・悲しみ・寂しさ等)
- ・直接コミュニケーションの重視とその土台作り
……ノンバーバルコミュニケーションの役割と心情面の共有
- ・短い単文による具体的なバーバルコミュニケーションスキルの獲得

□中学年(3年)

- ・多様な感情とその変化の理解、そして伝達
- ・要点や中心点を大切に伝える
- ・伝える順序を考える。
- ・ノンバーバルからバーバルへの橋渡し、単文から複文表現への橋渡し
- ・関わり合いを広げる場面設定
- ・二人称役割の理解
- ・個―集団の芽生え……共感的理解と集団の中での自己理解

□中学年（４年）

- ・複数感情の組合わせ理解と二人称役割理解の確立
- ・筋道立てて確かに伝える
- ・ＴＰＯの基本理解
- ・集団の中の自己理解の確立
- ・複文バーバル表現の活用
- ・集団の中での自己理解の深化

□高学年

- ・意識した感情理解とＴＰＯを踏まえた交流への発展
- ・相手に応じた伝達の工夫と組み立て
- ・目的や意図に応じて構成し、効果的に伝える
- ・三人称役割理解
- ・建設的、そして批判的理解と伝達
- ・総合的な直接コミュニケーションの獲得……深く関わり高め合う
- ・客観的なバーバルコミュニケーション力の獲得と多メディア活用

そして、トレランス（寛容と耐性）としては、以下の獲得を考慮している。

- ・感情形成と受信・発信・交流の姿勢形成の獲得
- ・対個、対集団に於けるトレランス（寛容と耐性）対応の獲得
- ・ノンバーバルとバーバル理解・表現への併用と活用
- ・自己内対話と振り返りの成立
- ・内言と外言の形成によるセルフコントロールの獲得
- ・主観的役割、二人称役割、三人称役割の段階的理解と確立

これらの特色を踏まえて、実践化へのカリキュラム構成を試みたものが、次頁見開きで示した一覧である。

実践構成に当たっては、自らも現場研究に携わってきた東京学芸大学附属大泉小学校の平成 20 年度研究に於ける「コミュニケーション力育成」の実践¹⁰⁾への取り組みを始め、「みんなとの人間関係を豊かにする教材 55¹¹⁾」、「子どもの感情表現ワークブック¹²⁾」の実践例も参考にして再構成して組み立てている。

いずれの実践も、指導の場としては、学級活動、教科・道徳、生活科・総合的学習の場を踏まえた活用展開を試みている。

対象については、対個人、対小・中・大集団に於ける多様な話し合い活動を想定しており、バーバルとノンバーバルのコミュニケーション力併用・活用育成による心情面育成をも意識した人間関係作りに向けて実践化を図っている。

小学校の発達段階では、子どもの実態の問題として前述してきた直接の交流場面不足を重視し、内言に基づく外言への繋がりを大事に組み立てている。これらは、トレランスによって大きく作用される問題でもあることから、一覧表には別項目として対応させている。間接のコミュニケーション力では、バーバルによる活動が軸になることは言うまでもない。

		受信力	発信力	交流力
◇低学年	感情姿勢	・最後まで聞く・聞き続ける姿勢 (個) (集) ・基本的感情理解体験 (集) ・主観的役割理解 (個)	・明確な伝達 (個) ・素直な感情表現 ・いろいろな感情表現 (集)	・交互の約束の理解 (集) ・交流の良さと楽しさ体験 (集)
	直接	・自分の気持ちの受け止め (個) ・相手の気持ちの受け止め (ノンバーバルの気づき)	・確実な伝達 (個) ・具体的な表現 (個対個)	・交互順の約束理解 (集) ・対話交流 (個対個) ・共感的理解 (個対個)
	間接	・単文バーバル理解 (個対個) ・手紙の受信	・単文バーバル表現 (個) ・わかりやすい表現 (個) ・手紙の発信	・単文バーバルの会話 (個対個) (個対集) ・手紙の交流
◇中学年 3年	感情姿勢	・感情変化の受け止め (個) (集) ・二人称役割理解 (個) ・多様な感情体験 (個対個)	・確実な伝達 (個・集) ・具体的な表現 (個) ・多様な感情表現 (個対個) (個対集)	・グループでの約束理解 (集) ・共感的理解 (個対個) (個対集)
	直接	・複文バーバル理解 (個) ・集団の中の自己理解 (集)	・順の確かなわかりやすい表現 (個) ・中心点ある表現 (個) ・時と場合を踏まえて (集)	・小グループ交流 ・関わりの広がり良さと楽しさ理解 (集)
	間接	・単文＋複文バーバル理解 (個対個) (個対集) ・メールの受信	・単文＋複文バーバル表現 (個対個) (個対集) ・メールの発信	・単文＋複文バーバル交流 (個対個) (個対集) ・メールの交流
◇中学年 4年	感情姿勢	・複数感情の理解 (個) (集) ・二人称役割理解 (個) ・TPO基本理解 (集)	・複数感情の共感 (集) ・TPO基本表現 (集)	・共感・共有理解 (集) ・TPO基本活用 (集)
	直接	・複文バーバル理解 (個・集) ・集団の中の自己理解 (集) ・具体と抽象の理解 (個・集)	・始め・中・終わりを踏まえた筋道ある表現 (個・集) ・要点と中心点のわかりやすい表現 ・具体＋抽象表現 (個・集)	・複文バーバル交流 (個対個) (個対集) ・中グループ交流 (集)
	間接	・複文バーバル理解 (個対個) (個対集) ・メディア受信	・複文バーバル表現 (個対個) (個対集) ・メディア発信	・複文バーバル交流・活用 (個対個) (個対集) ・メディア交流
◇高学年	感情姿勢	・意識した感情変化把握 (個) ・自分の感情責任を持つ (個) ・TPO理解 (個対個) (個対集) ・三人称役割理解 (集)	・複数感情の共感と共有 (個対個) (個対集) ・TPO活用表現 (個対個) (個対集)	・共感・共有理解 (集) ・TPO活用の交流 (個対個) (個対集)
	直接	・複文バーバル理解 (個) ・集団の中の自己理解の深まり (集)	・複文バーバル表現 (個) ・原因と結果・根拠ある表現 ・わかりやすい構成表現 ・具体と抽象の組み合わせの表現 (個対個) (個対集)	・複文バーバル交流 (個対個) (個対集) ・大グループ交流 (集) ・建設的な合意への交流 (個対個) (個対集)
	間接	・複文バーバル理解 (個対個) (個対集) ・批判的理解 (個対個) (個対集) ・多メディア受信	・複文バーバル表現 ・考えの一貫した表現 ・目的と意図ある表現 ・直接と間接の組み合わせの表現 (個対個) (個対集)・多メディア発信	・複文バーバル交流 (個対集団) (集団対集団) ・総合的な交流 (個対個) (個対集) ・多メディア交流

		トレランス（寛容と耐性）	実 践 例
◇低学年	感情姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・目とおへそを向けて聞く（個）（集） ・主観的役割理解（個） ・いろいろな感情体験反応 	<ul style="list-style-type: none"> ・めざせ聞き上手（個）（集） ・「ありがとう」「ごめんね」「いっしょに」を伝えよう ・感情の言葉集めと感情カードで伝えよう（集） ・温かい言葉冷たい言葉（集）
	直接	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持の受け止め（個） ・相手の気持の受け止め（個） 	<ul style="list-style-type: none"> ・５人と自己紹介（個）（集） ・サイレント（ジェスチャー）ゲームをしよう（集） ・パペットで話そう（個） ・自分の分身を作ろう（集）
	直接	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙で交流（個） ・登場人物の気持ち理解（個） 	<ul style="list-style-type: none"> ・やぎさんゆうびん（個）（集） ・登場人物の気持ちちっていろいろ（集） ・登場人物へ手紙を書こう（個）（集）
◇中学年３年	感情姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・受け止める姿勢と寛容（個）（集） ・二人称役割理解（個） ・多様な感情体験反応（個） 	<ul style="list-style-type: none"> ・温怒計で計ろう（個） ・表情リレーをしよう（集） ・イライラコントロール（個）
	直接	<ul style="list-style-type: none"> ・小グループ交流とトレランス対応（集） ・集団の中の自己理解（集） 	<ul style="list-style-type: none"> ・めざせインタビュー達人（個）（わかりやすさと中心点ある表現） ・友達っていいな（集）
	間接	<ul style="list-style-type: none"> ・メールで交流（個対個）（個対集） 	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙で伝えよう（個） ・メール交換で伝えよう（個） ・順番日記を書こう（集）
◇中学年４年	感情姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・感情を押さえる、秘める（個）（集） ・二人称役割理解（個） ・TPO 基本理解（個）（集） 	<ul style="list-style-type: none"> ・TPO 基本表現と活用（集） ・町へ出てインタビュー（個） ・自尊心って何だろう（個）
	直接	<ul style="list-style-type: none"> ・中グループ交流とトレランス対応 ・集団の中の自己理解（個対個）（個対集） 	<ul style="list-style-type: none"> ・届けよう私の心（個）（要点の明確な表現） ・友だちってすごいな（集） ・1/2 成人式をしよう（集）
	間接	<ul style="list-style-type: none"> ・複文バーバル交流（個対個）（個対集） ・手紙とメールで交流（個） 	<ul style="list-style-type: none"> ・報告書を書こう（個・集） ・「私の原石発見」（個） ・物語や文を深く読み取るには（集）
◇高学年	感情姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・感情コントロール（個）（集） ・TPO 理解（個）（集） ・三人称役割理解（個）（集） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジティブ ネガティブゲーム（集） ・TPO を大事にしよう（集） ・自尊心を高めよう（個）（集）
	直接	<ul style="list-style-type: none"> ・大グループ交流とトレランス対応（個）（集） ・集団の中の自己理解（個）（集） ・相手に合わせた構成の工夫 	<ul style="list-style-type: none"> ・ネゴシエーションゲーム（集） ・セルフトークしよう（個） ・友だち通信簿（集） ・世代間交流をしよう（集）
	間接	<ul style="list-style-type: none"> ・複文バーバル交流（個）（集） ・批判的理解（個）（集） ・多メディア利用のバーバル交流（個）（集） 	<ul style="list-style-type: none"> ・メールと手紙交換で深めよう（個） ・ポスターで伝え合おう（集） ・リレー日記で交流（集） ・自分史を作ろう（父と母になって書こう）（個） ・自分通信簿で新しい自分を見つけよう（個） ・物語を創ろう（個）

6. 終わりに

今、教室では発達障害の子どもたちを育む学級経営の在り方が問われている。その中でも子どものコミュニケーション障害を巡る問題は益々難しい状況であり、個としても集団としても、喫緊の問題としてクローズアップされている^{13) 14)}。そこに潜む問題は、論考で触れてきたコミュニケーション力の捉え方にも、また育成のための核と軸づくりにも大きく変わってくる問題である。そしてこの問題は、発達障害の子どもたちに限られる問題だけではなく、現代の子どもたち全てに及んでいるコミュニケーションの問題である。本論考は、ここに視野を向けて育成を試みた考察である。「感じない子ども ところを扱えない大人¹⁵⁾」も、今大きな話題と成っている現代社会に於いて、トランスコントロールによる感情受信・発信・交流は、子どもたちにとって不可欠なコミュニケーション力の要素と考えている。実践検証による修正の積み上げは、まだまだこれからの課題であることは言うまでも無い。

更に、現況の下で社会に出て行く若者の問題として、次のような事例も見られる様相となっている。

現代の就職状況の中で、企業が求める人材像として、必ず挙がってくるのが「コミュニケーション力」である。経済同友会では、双方向の対話力として捉え、交渉力までを含む提言をしている¹⁶⁾。

しかしながら、電話応答の不得手な若者の増加が顕著だという。ネットワーク社会に生きる若者は、SNSをはじめとした間接の文字メディアの対応がほとんどで、電話登録も今や数えるほどであり、その必要性を感じていないという。文字による間接交流の広がり、追っては電話での直接交流の不得手を生み出している現状とも言えよう。しかも電話さえも、表情等含む直接交流とは言えない要素を含んでいる中での不得手とは、やはり時代と共に変わる「コミュニケーション力の育成」が、今こそ問われている問題と考えている。そしてこの問題は、大人への人間関係形成のベースづくりが問われる小学校に於ける育成段階にこそ不可欠な問題と受け止めている。

注

- (1) KDOKAWAアスキー・メディアワークスと角川アスキー総合研究所の共同研究による「子どもライフスタイル調査 2016 春」の調査。タブレット使用については「同 2015 秋」の調査
- (2) 土井隆義「友達地獄」2008 年 ちくま新書 pp.140-176
- (3) 文部科学省国立教育施策研究所生徒指導研究センター「生徒指導上の諸問題の推移とこれから

の生活指導」2009年 ギョウセイ pp.67-80

- (4) 国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査 2015 年調査結果の要約」
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf (2017.5 閲覧)
- (5) 文部科学省「学習指導要領」(平成 29 年 3 月公示)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (2017.4 閲覧)
- (6) 文部科学省「生徒指導提要」2010 年 教育図書 p100
- (7) 渡辺弥生・小林朋子「10 代を育てるソーシャルスキル教育」2009 年 北樹出版 pp.18-22
- (8) 渡辺弥生「子どもの感情表現ワークブック」2011 年 明石書店 pp.10-46
- (9) 渡辺弥生『子どもの「10 歳の壁」とは何か?』2011 年 光文社新書 pp.81-119
- (10) 東京学芸大学附属大泉小学校 平成 20 年度研究紀要 I 2009 年
- (11) 安達昇・川崎史人・平井浩明「みんなとの人間関係を豊かにする教材 55」1999 年 小学館
pp.24-84
- (12) 渡辺弥生 2011 年 pp.48-195
- (13) 岩波明「発達障害」2017 年 文春新書 pp.39-53
- (14) ロラン・ダノン=ボワロー 加藤義信・井川真由美訳「子どものコミュニケーション障害」
2007 年クセジュ文庫 pp.7-18
- (15) 裴岩奈々「感じない子ども 心を扱えない大人」2008 集英社新書 pp.59-108
- (16) 経済同友会「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待 ～個人の資質能力を高め、
組織を活かした競争力の向上～」
www.doyukai.or.jp/policyproposals/.../150402a_02.pdf (2017.5 閲覧)