

富山大学
人間発達科学研究実践総合センター紀要

教育実践研究

第8号

平成26年2月

目次

論文

共感性が向社会的行動に及ぼす影響

—社会的望ましさ尺度を用いて—

.....畠中あゆみ・石津憲一郎 1

個人的要因と環境的要因がレジリエンスに与える影響

.....羽賀 祥太・石津憲一郎 7

通信制高校の教育相談における外部機関との連携の在り方についての検討(1)

—通信制高校生はどのような援助ニーズをもっているか—

.....小川 徳重・石津憲一郎・下田 芳幸 13

日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向

.....下田 芳幸 23

附属幼稚園「親子栽培活動」の効果と学校教育への可能性

.....松本ゆめか・松本 謙一 39

中学校国語科における言語単元の開発研究

—「方言」を扱う単元の場合—

.....米田 猛・宮崎 理恵 59

学習指導要領解説における児童生徒によるICT活用が想定される学習活動の抽出と分類

.....高橋 純・堀田 龍也 69

デジタル手話教材開発を通じた多面的知識の実践的理解について

.....福島いづみ・大塚 聖也・福田 匡孝・伊藤 奈美・上山 輝 77

「心の教育」で育てたい力を測定する児童用自己評価尺度の開発と実践的評価

.....岩崎 泰明・小川 亮 85

入学直後に設定する「遊び単元」の在り方

—1年生活科「ひろばであそぼう～さそいあって～」の実践を通して—

.....寺井 茶妃・松本 謙一・茂 貴子105

CAN-DOリストに基づいた英語授業に関する高校生の意識調査

—拠点校1年目の授業実践—

.....岡崎 浩幸117

共感性が向社会的行動に及ぼす影響

—社会的望ましさを尺度を用いて—

畠中あゆみ*・石津憲一郎

The Influence that Empathy Gives to Pro-Social Behavior : Using Social Desirability Scales

Ayumi HATAKENAKA Kenichiro ISHIZU

キーワード : 共感性, 向社会的行動, 社会的望ましさ

Keywords : empathy, pro-social behavior, social desirability scales

I 問題と目的

一昨年の東日本大震災の影響を受け、最近では人とのつながりが話題となっている。そして、新たな対人関係を構築したり、これまでの関係を維持したり、より良いものに発展させるための手段として向社会的行動が挙げられる。

向社会的行動とは、「外的報酬を期待することなしに、他人や他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとする行動である」と定義されており (Mussen, & Eisenberg-Berg, 1977), その内容には分与・寄付行動, ボランティア活動, 協力行動, 思いやり行動などが含まれる。

向社会的行動の生起過程には様々な要因が関係している。外的要因としては渡辺・衛藤 (1990) が児童を対象として統制可能性の影響を調査している。統制可能性とは、援助を求めている他者自身の努力次第でその困窮状態を回避することができるかどうかということであるが、その中で共感性が高いと他者の統制可能性について深く判断できるため、被援助者自身によって統制可能な場合は向社会的行動をとりにくいという結果を示している。さらに、松田・土師 (1998) は共感性と統制可能性に加えて自己の状況の影響について検討し、年齢が低く、共感性が低い場合に自己の状況に影響されやすいこと、自分が快適な状況にいる場合は統制可能性の影響を受け、そうでない場合は共感性の影響を受けるという結果を示した。また、浜崎 (1985) が他者存在の効果について研究しているが、これらの研究は共感性の発達が未熟な幼児や児童を対象としていることから共感性を測りきれないとは言い切れない可能性もある。また、内的要因としては共感性や罪悪感が扱われており、本研究でも共感性に焦点を当てることとする。

共感性は「他者の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」と定義されており (Davis, 1994), 近年では共感性を認知的側面と感情的側面の両方から測定する尺度が開発されている。その尺度のひとつに葉山・植村・萩原・大内・及川・鈴木・倉住・桜井 (2008) の作成した共感性プロセス尺度がある。これまでの研究からは認知的共感性が感情的共感性に影響を与えることを通じて向社会的行動が生じることが示されており、この尺度を使った植村・萩原・及川・大内・葉山・鈴木・倉住・桜井 (2008) の研究では、他者感情への敏感性から視点取得, ポジティブおよびネガティブな感情の共有を経て、それぞれの感情に対応した他者志向的反応へと至り、向社会的行動につながるというプロセスが明らかになった。

共感性と向社会的行動との関連を扱った先行研究からは、共感性が高い人は低い人よりも援助行動が多いことが明らかになっている (Mehrabian&Epstein, 1972)。また、桜井・葉山・鈴木・倉住・萩原・鈴木・大内・及川 (2011) は共感性と向社会的行動, 攻撃行動との関連を調べ、他者のポジティブ・ネガティブ両方の感情に共感できる群は、最も向社会的行動をとりにくい群は攻撃行動をとりにくいことを明らかにした。しかし、桜井 (1988) は大学生を対象に、共感性と心理実験への参加協力というかたちで援助行動を測定し検討した結果、両者に有意な関係がみられず、援助行動に対する責任の分散が起こった可能性が示唆されている。

先行研究の結果を踏まえると実際の向社会的行動場面を扱った場合に、共感性との関連が見られないことがわかる。そこで本研究では実際に向社会的行動をとる際には社会的に望ましいか否かの判断が混ざっている可能性を考えた。そして、質問紙を用いて測定する「自分がと

*2013年3月卒業

と思う向社会的行動の頻度」と、実験参加への承諾から測定する「実際に向社会的行動をとる場面」との2側面を向社会的行動ととらえることとする。そして、共感性ではなく社会的望ましさの影響が強くなると自分がとると思う向社会的行動の頻度と実際の行動場面においてどのような違いが出るのか、共感性は自分がとると思う向社会的行動と実際の行動の両方を動機づけるのかを検討することを目的とする。

II 方法

調査協力者

X大学の学生217名(男子113名,女子94名,不明10名)。そのうち、記入漏れや回答ミスなどを除いた152名(男子72名,女子76名,不明4名)を分析対象とした。平均年齢は18.82歳。

実施時期

2012年10月下旬～11月下旬。授業時間の10～15分間を利用し、2回のアンケート調査を行った。1回目と2回目の調査の間を2週間空け、質問紙は調査協力者の同意を得たうえで調査者が一斉に配布・実施し、回収した。

調査内容

アンケート(1):フェイスシートには年齢、性別、2回目に行動指標をとる際に使用する質問紙と回答者を一致させるためのIDを記入してもらった。

向社会的行動尺度は全20項目からなる菊池(1988)の作成したものを用い、表現が古かったことと調査協力者の大半が未成年であることを考慮し、「手紙を送る」を「メールする」に変える、「酒に酔った友人の世話をする」「自動販売機や切符売機の使い方を教えてあげる」という項目を削除するなどの修正を加え、全18項目とした。回答方法は、各項目につき「絶対にしない」「たまにする」「少しする」「たいていする」「必ずする」の5件法で、それぞれの得点を1～5点とした。

共感性プロセス尺度は全30項目からなる葉山ら(2008)の作成したものを用いた。この尺度は「視点取得」「他者感情への敏感性」「ポジティブな感情の共有」「ネ

ガティブな感情の共有」「ポジティブな感情への好感」「ネガティブな感情への同情」の6つの下位尺度から構成されている。回答方法は各項目につき、「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらとも言えない」「少しあてはまる」「あてはまる」の5件法で、それぞれの得点を1～5点とした。

社会的望ましさ尺度は全19項目からなる佐藤・安田・吉村(1997)の作成したものを用いた。回答方法は各項目につき「はい」「いいえ」の2件法で、それぞれの得点を1～2点とした。

アンケート(2):フェイスシート、1回目の質問紙との関連を想定させることを防ぐため、「最近印象に残ったニュースについて、下の空欄に書いてください」とダミーの自由記述項目、心理実験への参加の同意をたずねた。これにより実際に向社会的行動をとるか否かを測定した。

心理実験への参加の同意をたずねる際、実験の日時は参加同意者の希望に合わせることを、個人の特長はしないこと、個人情報厳重に管理することを強調した。回答方法は、同意する場合はメールアドレスを書いてもらい、同意しない場合は何も記入しないこととした。なお、心理実験への参加を同意してくれた被験者は、デブリーフィングの後、本研究とは異なる心理実験に参加した。

III 結果

相関分析

まず、各変数の平均値、標準偏差を算出し、共感性プロセス尺度得点と社会的望ましさ尺度得点、向社会的行動尺度得点における相関分析、共感性プロセス尺度の因子得点と社会的望ましさ尺度得点、向社会的行動尺度得点における相関分析を行った(Table1)。その結果、共感性と社会的望ましさには相関は見られなかった。また、共感性と向社会的行動には正の相関が見られ、共感性と社会的望ましさ、社会的望ましさと向社会的行動には相関は見られなかった。

また、「視点取得」「敏感性」「ポジティブな感情の共有」「ネガティブな感情の共有」「ポジティブな感情への好感」

Table1 共感性プロセス尺度・社会的望ましさ尺度・向社会的行動尺度の平均(SD)と尺度間相関の検討

	記述統計量		尺度間相関		
	平均	SD	共感性	望ましさ	行動
共感性	108.72	17.61	-		
望ましさ	29.41	2.73	.00	-	
行動	60.61	10.98	.50**	-.11	-

** $p < .01$

注)「共感性プロセス尺度」「社会的望ましさ尺度」「向社会的行動尺度」はそれぞれ「共感性」「望ましさ」「行動」と略記した。

Table2 共感性プロセス尺度の下位尺度と各変数の平均 (SD) および尺度間相関の検討

	記述統計量		尺度間相関						
	平均	SD	1	2	3	4	5	6	7
1 視点取得	18.17	3.57	-						
2 敏感性	19.28	3.90	.74**	-					
3 ポジ共有	17.56	3.87	.50**	.33**	-				
4 ネガ共有	15.89	4.13	.55**	.41**	.46**	-			
5 ポジ好感	19.34	3.66	.65**	.53**	.78**	.54**	-		
6 ネガ同情	18.46	3.32	.52**	.46**	.44**	.57**	.53**	-	
7 望ましさ	29.41	2.73	.01	-.02	-.02	.09	-.04	.00	-
8 行動	60.61	10.98	.39**	.37**	.35**	.36**	.51**	.41**	-.11

** $p < .01$

注) 「他者感情への敏感性」「ポジティブな感情の共有」「ネガティブな感情の共有」「ポジティブな感情への好感」「ネガティブな感情への同情」はそれぞれ「敏感性」「ポジ共有」「ネガ共有」「ポジ好感」「ネガ同情」と略記した。

「ネガティブな感情への同情」と向社会的行動に正の相関が見られた (Table2)。

分散分析

1. 共感性の高さおよび社会的望ましさの高さが向社会的行動に及ぼす影響を検討するため、共感性、社会的望ましさを独立変数、向社会的行動尺度を従属変数とする対応のない被験者間 2 要因の分散分析を行った。その際、共感性と社会的望ましさは、それぞれの得点の平均値をもって高群と低群に分類した。分散分析の結果、社会的望ましさの主効果および共感性と社会的望ましさの交互作用は見られず、共感性の主効果がみられた ($F=21.58, p < .01$) (Table3)。

2. 共感性を多角的に検討するために、共感性プロセス尺度を認知的側面の 2 因子、感情的側面の 4 因子の 6 つに分類した。そして各因子と社会的望ましさに向社会的行動に及ぼす影響を検討した。ここでも同様に、共感性の各因子の平均値を基に、高群と低群を設定した。分散分析の結果、すべての因子において社会的望ましさとの交互作用は見られず、「他者感情への敏感性」「視点取得」「ポジティブな感情の共有」「ネガティブな感情の共有」「ポジティブな感情への好感」「ネガティブな感情への同情」の因子について主効果が見られた (それぞれ

($F=12.06, p < .01$) ($F=8.42, p < .01$), ($F=6.90, p < .01$), ($F=8.70, p < .01$) ($F=27.36, p < .01$), ($F=14.82, p < .01$) (Table4))。

t 検定

共感性の高さおよび社会的望ましさの高さが実際に向社会的行動をとる際にどれほど影響を及ぼすかを検討するため、心理実験への参加の同意があるものを 1、ないものを 2 と質的データとし、t 検定を行った。その結果、参加の同意のあり、なしともに共感性の影響も社会的望ましさの影響も見られなかった。

IV 考察

相関分析の結果、共感性と社会的望ましさ、社会的望ましさと向社会的行動との間に相関は見られず、共感性は向社会的行動と正の相関であることから共感性が高いほど向社会的行動すると回答することがわかった。

分散分析の結果からは共感性と社会的望ましさの交互作用は見られず、共感性の主効果のみが見られたことから向社会的行動に対する動機づけは共感性によって行われることがわかった。

共感性の下位尺度と社会的望ましさとの分散分析の結果

Table3 共感性プロセス尺度および社会的望ましさ尺度と向社会的行動尺度の分散分析結果

	望ましさ低群		望ましさ高群			
	共感性低群	共感性高群	共感性低群	共感性高群		
	n=40	n=37	n=35	n=40		
向社会的	57.85	65.81	55.45	63.07	望ましさ F	2.33
行動	(9.64)	(9.74)	(11.44)	(10.44)	共感性 F	21.58**
(尺度)					交互作用 F	0.01

** $p < .01$

注) () 内は標準偏差

Table4 共感性プロセス尺度の各下位尺度ごとの社会的望ましさを尺度と向社会的行動尺度の得点と分散分析結果

	望ましさを低群		望ましさを高群		
	感性低群	感性高群	感性低群	感性高群	
	n=36	n=41	n=36	n=39	
向社会的行動(尺度)	59.69 (9.42)	63.41 (11.05)	56.19 (11.59)	62.58 (10.66)	望ましさをF 1.54 感性F 8.42** 交互作用F .58

	望ましさを低群		望ましさを高群		
	視点取得低群	視点取得高群	視点取得低群	視点取得高群	
	n=39	n=38	n=42	n=33	
向社会的行動(尺度)	58.07 (10.26)	65.36 (9.35)	57.45 (11.48)	62.15 (11.15)	望ましさをF 1.23 役割取得F 12.06** 交互作用F .56

	望ましさを低群		望ましさを高群		
	ポジ共有低群	ポジ共有高群	ポジ共有低群	ポジ共有高群	
	n=38	n=39	n=35	n=40	
向社会的行動(尺度)	57.97 (11.15)	65.28 (8.31)	58.54 (10.61)	60.37 (12.30)	望ましさをF 1.55 ポジ共有F 6.90** 交互作用F 2.47

	望ましさを低群		望ましさを高群		
	ネガ共有低群	ネガ共有高群	ネガ共有低群	ネガ共有高群	
	n=37	n=40	n=28	n=47	
向社会的行動(尺度)	59.18 (10.11)	63.97 (10.30)	55.96 (11.63)	61.63 (11.00)	望ましさをF 2.46 ネガ共有F 8.70** 交互作用F .06

	望ましさを低群		望ましさを高群		
	ポジ好感低群	ポジ好感高群	ポジ好感低群	ポジ好感高群	
	n=35	n=42	n=36	n=39	
向社会的行動(尺度)	57.05 (10.63)	65.52 (8.62)	54.94 (11.57)	63.74 (9.80)	望ましさをF 1.39 ポジ好感F 27.36** 交互作用F .01

	望ましさを低群		望ましさを高群		
	ネガ同情低群	ネガ同情高群	ネガ同情低群	ネガ同情高群	
	n=39	n=38	n=33	n=42	
向社会的行動(尺度)	59.15 (9.75)	64.26 (10.58)	55.00 (11.54)	63.07 (10.26)	望ましさをF 2.43 ネガ同情F 14.82** 交互作用F .74

** $p < .01$

注) ()内は標準偏差

果からはポジティブな感情への好感尺度が $F=27.36$ と高く、下位尺度の中で最も向社会的行動に影響を及ぼしていることが示唆された。これは葉山ら(2008)が明らかにした他者志向的反応から向社会的行動が導かれるということ、ネガティブな感情への同情よりポジティブな感情への好感のほうがより強く向社会的行動に影響を及ぼしているという結果を支持しているものと判断できる。

また t 検定の結果、実際に向社会的行動をとった群ととらなかった群の共感性の高さ、社会的望ましさを比較したが、どちらの影響も見られず、実際に向社会

的行動をとる際は共感性によって動機づけられているのではないことが示唆された。

多くの先行研究では向社会的行動の頻度と共感性との関連を、尺度を用いて測定し有意な結果を出してきたが、実際の向社会的行動場面を扱った研究では有意な結果は見られていない。これらの先行研究の結果と今回の結果を踏まえて考察すると、これまでの研究で測定されてきた共感性は向社会的行動を動機づけるものだが、実際に行動を起こす段階での共感性は測りきれなかった可能性が示唆される。あるいは、尺度による向社会的行動と共

感性の高さに関連があることは示されたが、実際に向社会的行動をとる場面では共感性の高さが他の要因につながり、その要因の影響のほうが強くなる可能性も考えられる。そこで共感性が向社会的行動に直接の影響を及ぼさなかった原因を考えてみる。

まず統制可能性との関連を考えると、共感性の認知的側面が発達している場合、他者の困窮状態に対してなぜその状況に至ったのか、その人の努力次第で対処できる問題なのかどうかという思考が生まれ、緊急性や統制不可能な状況が認知された場合に向社会的行動につながる。反対に、共感性が高くても認知的側面の発達が未熟であれば他者に対する感情面の判断のみで行動につながるため向社会的行動をとりやすくなることが考えられる。これを今回の向社会的行動場面に当てはめると、共感性が高い人は紙面による協力依頼だったため緊急性が感じられず、卒業論文で使うデータの収集だったため本人の努力で乗り越えることのできない問題ではないという判断に至り、向社会的行動につながらなかったと考えられる。反対に、協力してくれた人は感情的な判断で行動を起こしたと考えられるので、情動的側面に焦点を当てて調査を行うとまた違った結果が現れるかもしれない。

次に共感のパターンの違いである。他者のどのような感情に共感しやすいかは人によって異なってくる。個人の共感のパターンを考えるとポジティブな感情に対する共感が低い人は全体的に共感性が低い人よりも向社会的行動をとりにくいという指摘がある(桜井ら, 2011)。ポジティブな感情に共感できないと妬みや羨望を抱くことになるので向社会的行動は抑制されてしまう。このことから考えるとポジティブな感情への好感が向社会的行動に強く影響を及ぼしていたことも逆説的に証明される。それでも実際の行動に影響がなかったのは、今回の心理実験の協力依頼という場面では援助を求めている他者の感情を判断できなかった可能性も推察される。そのため、実験依頼者に対する共感感情が湧きづらかったため、直哲的な援助行動につながらなかったと考えられる。これはポジティブ・ネガティブのどちらの感情からも有意な影響が見られなかった今回の結果から示唆される。

最後に、向社会的行動の生起モデルについて尾関・朴・中島・吉澤・原田・吉田(2008)が集合的有能感の高さが所属コミュニティに対する愛着を強め、向社会的行動につながるというモデルを確認している。自分が所属するコミュニティへの愛着が向社会的行動の促進因になることから考えると、学部、学科または学年などのコミュニティの影響が出ることが考えられる。自分と同じ所属であることがわかると、そのことによる愛着がわき、それが向社会的行動につながった可能性が考えられる。集合的有能感についても考慮すると結びつきが弱かったために愛着は湧いていたが実際に行動するまでには至らず、同意数が少なかった原因になると考えられる。

しかし尾関らの向社会的行動の生起モデルだと親しい人に対する向社会的行動しか見られない可能性や取り上げるコミュニティによっては違いが見られない可能性がある。見ず知らずの他者にも同じような理由で行動が生起するのか、そのモデルの中に共感性の影響も見られるのかなど検討していく価値はあるだろう。

以上のことから本研究では他者のポジティブな感情に対する共感が質問紙による向社会的行動に強く影響していること、共感性は向社会的行動をとる場面を想定させ、その行動に対する動機づけは行っても、実際に向社会的行動をとる段階での動機づけにはならない可能性が示された。そして、共感性はあくまで向社会的行動に対する意欲を高めるもので、実際に行動につなげるためには統制可能性、緊急性など状況的な要因が動機づけより高めると推察できる。

最後に本研究の課題であるが、まず、アンケートの有効回答数に対して実験協力に同意してくれた調査協力者が少なかったことが挙げられる。実験依頼に承諾してくれる割合を増やすため、統制不可能な状態や緊急性を感じさせる条件を設定したり、援助を求めている他者の感情を判断できる条件にするなどして再検討する必要があるだろう。また、向社会的行動と愛着、愛着と共感性との関連についてあまり研究は進められていないため、共感性と社会的望ましさだけでなく、学部や学年による愛着の差が出るのかも含めて検討する必要があると考える。

IV 引用文献

- Davis, M. H. 1994 *Empathy. A social- psychological approach*. Westview Press. (菊池章夫(訳)(1999) 共感の社会心理学 川島書店)
- 浜崎隆司 1985 幼児の向社会的行動におよぼす共感性と他者存在の効果 心理学研究, 56, 103-106.
- 葉山大地・植村みゆき・萩原俊彦・大内晶子・及川千都子・鈴木高志・倉住友恵・桜井茂男 2008 共感性プロセス尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 14, 136-148.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する 川島書店
- 松田君彦・土師由美子 1998 共感性と援助行動に関する一研究 鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編), 49, 159-169.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. 1972 A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. 1977 *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*. Freeman. (菊池章夫(訳) 1980 思いやりの発達心理 金子書房 6)
- 尾関美喜・朴賢晶・中島誠・吉澤寛之・原田知佳・吉田

- 俊和 2008 社会環境が子どもの向社会的行動に及ぼす影響 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 55, 47-55.
- 桜井茂男 1988 大学生における共感と援助行動の関係—多次元共感性尺度を用いて— 奈良教育大学紀要, 37, 149-153.
- 桜井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 2011 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係 心理学研究, 82, 123-131.
- 佐藤徳・安田朝子・吉村聡 1997 Marlowe-Crowne 尺度日本語版の作成と尺度の意味について 早稲田心理学年報, 30, 9-17.
- 植村みゆき・萩原俊彦・及川千都子・大内晶子・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・桜井茂男 2008 共感性と向社会的行動との関連の検討—共感性プロセス尺度を用いて— 筑波大学心理学研究, 36, 49-56.
- 渡辺弥生・衛藤真子 1990 児童の共感性及び他者の統制可能性が向社会的行動に及ぼす影響 教育心理学研究, 38, 46-51.

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

個人的要因と環境的要因がレジリエンスに与える影響

羽賀 祥太*・石津憲一郎

The Effects of Environmental-Factors and Personal-Factors on the Resilience.

Shota HAGA Kenichiro ISHIZU

キーワード：レジリエンス，レジリエンシー，ソーシャル・サポート

Keywords：resilience, resiliency, social-support

I 問題と目的

近年，世界各地で多くの自然災害が起こっている。それは我が国においても同様であり，とりわけ2011年の東日本大震災などは記憶にあたらしい。このような災害で多くの人々が被害・犠牲となり，重大なストレスやトラウマにもなりうる状況においても，多くの人が心理的に立ち直り，現実に対応しようとしている。レジリエンスという概念は，この違いを説明し得る現象の一つである。レジリエンスとは，Rutter (1985) によって初めて示された概念であり，「深刻な危険性にもかかわらず，適応しようとする現象」と定義された。すなわち，深刻な状況からの立ち直りを意味する。このレジリエンスという言葉は，日本語では「弾性力」「精神的回復」などと訳され，小塩・中谷・金子・長峰 (2002) は「困難で脅威的な状態にさらされることで一次的に心理的不健康の状態に陥っても，それを乗り越え，精神的病理を示さず，良く適応している」状態と説明している。しかし，我が国におけるレジリエンス研究は未だ活発に行われているとはいえない状況にあると考えられている (鈴木，2006)。

また，レジリエンスの定義は研究者間で一致しておらず，その概念のとらえ方は大きく2つに分けられる。1つ目は，さまざまな悪条件下で，精神的にダメージを受けてもストレスに抵抗して適応を果たしていく過程や結果に注目するとのとらえ方である。この立場であるLuthar, Cicchetti & Becker (2000) は，レジリエンスを「悪条件の下で個人的要因と環境的要因とが作用し，肯定的な適応に至るダイナミックな過程」と定義している。そして，もう1つのとらえ方は，そうした結果に影響を与え，リスクから比較的容易に立ち直ることができる人がもつとされる性格特性に注目する立場である。Luthar et al. (2000) は，2つの立場の違いを明確にするために，後者の性格特性については「レジリエンシー」と表記すべきだとしており，この個人の性格特性はレジリエンシーと呼ばれている (以下，本研究においても，

悪条件下で適応を果たす過程・結果を「レジリエンス」，それらに影響を与える性格特性を「レジリエンシー」と表記することとする)。小塩ら (2002) は，レジリエンシーを「ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理特性」と定義し，大学生を対象に研究を行い，物事に興味や関心を持ち，様々なことにチャレンジしていこうとする姿勢である「新奇追求性」，自分の感情をコントロールできる「感情制御」，明るくポジティブな未来を予想し，その将来に向けて努力しようとする「肯定的な未来志向」の3つの因子からなる精神的回復力尺度を作成した。そして，この尺度を用いてレジリエンシーと自尊心との関係を調査し，苦痛に満ちたライフイベントを経験したにもかかわらず，自尊心が高い者はそのような経験をして自尊心が低い者よりレジリエンシーが有意に高いことを示した。

しかし，レジリエンスという概念はこうした個人的な要因のみで説明できるものではない。石原・中丸 (2007) は，レジリエンスは個人の内的な性格特性としてだけでなく，個人のおかれた環境への適応プロセス全体も含めて包括的にとらえられている概念であるとしている。すなわち，様々な環境的な要因もレジリエンスには重要な要因であり，レジリエンスとは発達において環境との相互作用によって形成されていくものである (Masten & Coatsworth, 1998)。にもかかわらず，これまでの国内の研究では環境的要因および個人的要因との相互作用を考慮した分析が十分に行われていない (荒井・上地，2012)。現在では，多くの先行研究によって，個人を取り巻く環境的要因とレジリエンスとの間に何らかの関係があることが明らかにされており，それらの関係をより詳細に把握するために，個人的要因と環境的要因とがどのように相互作用し，レジリエンスを促進しているのかを調査する必要があると考えられる。

しかしながら，実際にレジリエンスを捉えることに関しては困難が伴う。祐宗 (2003) は「レジリエンスが機能している過程そのものに気づくことができないため

*2013年3月卒業

に、直接測定することが困難」であるとしており、このことから、精神的健康の測定の方法も検討する必要がある。これまでの国内におけるレジリエンス研究では、一度の測定で精神的健康を測定することが一般的であった。しかし、この測定方法では、落ち込みからの「立ち直り」、あるいは、ストレスからの「回復」という「過程」をみることは難しい。その意味で、これまでの研究はストレス事態でのネガティブな症状の緩和という一時的なものについて調べるものであったと言えるであろう。これに関して、石毛・無藤（2005）は、こうした視点だけではなく、ストレスフルな出来事を経験した後、ネガティブな心理状態から回復しているかどうかを調べる視点が必要であると指摘している。レジリエンス概念の特徴である「回復性」について検討するためには、一度の精神的健康の測定のみでは不十分であり、複数回の測定が必要であると考えられる。そのうえで、精神的健康の推移を追い、その変化からレジリエンスの「回復性」について検討しなければならない。

以上のことから本研究は、レジリエンスを「日常的なネガティブイベントによる心理的にネガティブな状態からの立ち直りの過程」と定義し、大学生を対象に、複数回の精神的健康を測定し、レジリエンシーと環境的要因がその後の精神的健康に影響を与えているか、すなわち、その後の精神的健康の変化を予測し得るかを検討し、また、レジリエンシーと環境的要因が相互作用するかを検討することを目的とする。加えて、後述のレジリエンシー尺度として平野が作成した二次元レジリエンス要因尺度を使用することにより、レジリエンシーのうちの資質的な要因と獲得的な要因がネガティブな状態からの立ち直りにそれぞれどのように作用するのかを検討する。なお、環境的要因については、ソーシャル・サポートをとりあげ、中でも「知覚された」サポートを対象とする。

本研究の仮説として、以下の3つをあげる。(1) レジリエンシーは精神的健康の変化にプラスに影響しているだろう。(2) ソーシャル・サポートは精神的健康の変化にプラスに影響しているだろう。(3) レジリエンシーとソーシャル・サポートは相互作用しているだろう。そしてその相互作用は精神的健康の変化にプラスに影響しているだろう。これらの仮説について検証していくこととする。

II 方法

調査協力者

北陸地方の大学の学生 206 名に調査協力をしていただき、そのうち、記入漏れがあったものを除き、2 回の調査の両方に協力していただいた 173 名（男性 85 名、女性 88 名、平均年齢 18.70 歳）を分析対象とした。

測度

フェイス・シート：学年、年齢、性別を尋ねた。また、回答は任意かつ無記名で行われ、すべて数値化されて分

析されるため、個人を取り上げることがないこと等を明記した。

また、一回目の調査 (Time1) と二回目の調査 (Time2) では以下の尺度を使用し、Time 1 と Time2 の対応を取るために、携帯電話番号の下 4 桁を ID として用いた。

1. Time1 で測定した測度

①二次元レジリエンス要因尺度（平野，2010）

レジリエンシーを測定する。レジリエンス要因として、持って生まれた気質と強い関連を持つ「資質的レジリエンス要因」と、後天的に身につけていきやすい獲得的な要因である「獲得的レジリエンス要因」の2つの下位尺度に分けられ、双生児法を用いてその妥当性が検討されている。項目数は21項目だった。自分自身について、「1. まったく当てはまらない」～「5. よく当てはまる」の5件法で回答を求めた。得点が高いほどレジリエンシーが高くなるように各項目で1点～5点に得点化し、下位尺度ごとに「資質的レジリエンス得点」「獲得的レジリエンス得点」としてまとめた。

②Stress Response Scale-18(SRS-18)(鈴木・島田・三浦・片柳・右馬埜・坂野，1997)

「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の3つの下位尺度からなる18項目を精神的健康の指標として用いた。ここ最近の自身に状態について、「1. 全くちがう」～「4. その通りだ」の4件法で回答を求めた。得点が高いほどストレス反応が高くなるように各項目で1点から～4点に得点化し、下位尺度ごとに「抑うつ・不安 pre 得点」「不機嫌・怒り pre 得点」「無気力 pre 得点」としてまとめた。

③ソーシャル・サポート尺度

「知覚された」サポートを測定するため、学生用ソーシャル・サポート尺度（久田・千田・箕口，1989）を改変したものの18項目を使用した。回答方法として、サポート源別に回答を求めているものを、「周りの人（父、母、きょうだい、学校の先生、友人・知人、恋人など）」としてまとめ、教示文もそれに適するように改変した。援助に対する期待値について、「1. 絶対ちがう」～「4. きっとそうしてくれる」の4件法で回答を求めた。得点が高いほどソーシャル・サポートが高くなるように各項目で1点～4点で得点化し、合計を「ソーシャル・サポート得点」とした。

2. Time2 (2週間後) で測定した測度

④SRS-18

前述の尺度を2週間の期間をあげ、再度、測定した。ここでの得点は「抑うつ・不安 post 得点」「不機嫌・怒り post 得点」「無気力 post 得点」としてまとめた。

Table1 各変数の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
資質的レジリエンス	173	18	56	38.62	6.88
獲得的レジリエンス	173	12	43	29.90	4.68
抑うつ・不安 pre	173	6	23	12.14	4.08
不機嫌・怒り pre	173	6	23	10.17	3.68
無気力 pre	173	6	24	12.40	3.71
ソーシャル・サポート	173	26	64	48.76	8.29
抑うつ・不安 post	173	6	24	12.69	4.81
不機嫌・怒り post	173	6	24	11.01	4.33
無気力 post	173	6	24	13.36	4.45

Ⅲ 結果と考察

まず、各得点の記述統計量は Table1 の通りであった。次に、レジリエンシーおよび、ソーシャル・サポートが精神的健康に与える影響を検討するため、また、レジリエンシーとソーシャル・サポートとの相互作用が精神的健康に与える影響を検討するため、① Time1 における精神的健康のデータのみを用いて② Time1 と Time2 の両方における精神的健康のデータを用いて、それぞれ階層的重回帰分析を行った。

Time1 における精神的健康のデータを用いた分析

短期的なレジリエンシーとソーシャル・サポートの精神的健康に与える影響を検討するために、「資質的レジリエンス」「獲得的レジリエンス」と「ソーシャル・サポート」、およびその交互作用項を独立変数、精神的健康の指標としての SRS-18 の各因子の得点を従属変数とした階層的重回帰分析を行った。階層的重回帰分析では、まず第1ステップで、「資質的レジリエンス」「獲得的レジリエンス」と「ソーシャル・サポート」を投入し、第

2ステップでは、「資質的レジリエンス」「獲得的レジリエンス」と、「ソーシャル・サポート」と「資質的レジリエンス」「獲得的レジリエンス」の1次の交互作用を3つ投入した。第3ステップでは、さらに「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」と「ソーシャル・サポート」の2次の交互作用項を投入した。ここにおける結果は、いわゆるレジリエンシーがもつストレス反応の抑制の効果にあたるものであり、従来の1ショットのみの測定を行う研究で検討されていたものはこのはたらしきを表していると考えられる。その結果、「無気力 pre」に対しては、「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」のそれぞれの影響力が有意であった(それぞれ、 $\beta = -.16, p < .10$; $\beta = -.20, p < .05$)。また Step1 から Step2 への R^2 の増加率が有意であり、「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」の交互作用の有意な影響性が示された($\beta = -.18, p < .05$) (Table2)。下位検定の結果、「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」のどちらも高い場合に、最も「無気力」が低まることが示された (Figure1)。このことから、レジリエンシーがある一時点における「無気力」に対して影響力をもち、有意に低

Table2 無気力を目的変数とした階層的重回帰分析 (Time1 データのみを利用)

説明変数	Step1	Step2	Step3
切片	-.07	-.01	-.02
資質	-.18 *	-.16 +	-.16 +
獲得	-.15 +	-.20 *	-.19 *
ソーシャル・サポート	-.13	-.12	-.11
資質×獲得		-.18 +	-.18 *
資質×ソーシャル・サポート		.03	.04
獲得×ソーシャル・サポート		-.08	-.08
資質×獲得×ソーシャル・サポート			-.04
R^2	.13 **	.17 **	.18 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

注) 資質的レジリエンスは「資質」、獲得的レジリエンスは「獲得」と表記した。

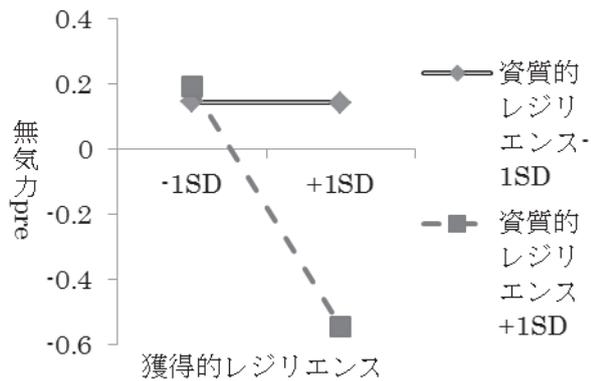


Figure1 Time1における「無気力」に対する資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの交互作用

めることから、レジリエンシーはストレス反応を抑制する働きをもつことが示唆された。この結果は予測されたものであり、先行研究と同様の結果を示したと言えるであろう。

Time1とTime2の両方における精神的健康のデータを用いた分析

2週間後の精神的健康（Time2のSRS-18得点）をTime1におけるレジリエンシーとソーシャル・サポートがどの程度予測しうるのかを検討するため、①の分析の3つのステップに、Time1のストレス反応得点を加えた分析を行った。この場合、Time1のストレス反応得点は、共変量となる。ここでの結果は、ストレス反応の抑制とは異なり、より長期的な精神的健康の変化に対するレジリエンシーおよびソーシャル・サポートの影響を明らかにすることができ、その中でレジリエンス概念の中心となる「回復」「立ち直り」の過程についての新たな知見を得ることができると考えられる。分析の結果、Step1からStep2への R^2 の増加率が有意であり、「抑うつ・不安 post」に対しては、「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」の交互作用の影響性が有意であっ

た ($\beta = -.17, p < .05$) (Table3)。下位検定の結果、「資質的レジリエンス」が高く、「獲得的レジリエンス」が高い場合に最も「抑うつ・不安 post」が低まることが示された (Figure2)。「不機嫌・怒り post」に対しては、「資質的レジリエンス」の影響力と、「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」の交互作用が有意であった (それぞれ $\beta = -.24, p < .01$; $\beta = -.24, p < .01$) (Table4)。下位検定の結果、「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」がともに高い場合に、最も「不機嫌・怒り」が低まることが示された (Figure3)。レジリエンシーが2週間後の「抑うつ・不安」「怒り不機嫌」に影響力を持ち、有意に低めることから、レジリエンシーは精神的健康の回復のはたらきをもつことが示唆された。この結果は、先行研究では検討されてこなかったものであり、レジリエンス概念の特徴である「回復性」について有意な結果を示したと言えるであろう。

また、レジリエンシーの下位尺度である「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」について考察すると、分析の結果、「資質的レジリエンス」と「獲得的レジリエンス」がどちらも高い場合に最もストレス反応が低まる

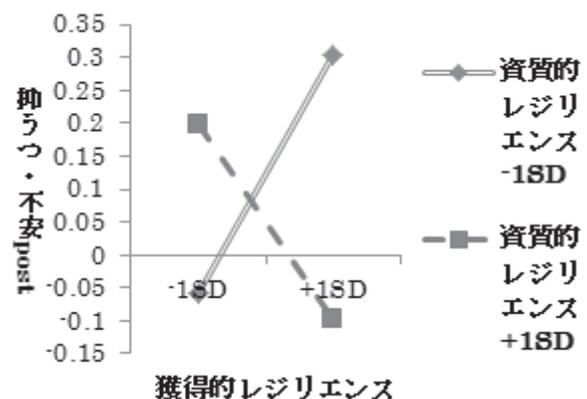


Figure2 Time2における抑うつ・不安に対する資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの交互作用

Table3 抑うつ・不安を目的変数とした階層的重回帰分析 (Time1, Time2 データを利用)

説明変数	Step1	Step2	Step3
切片	.07	.09	.09
資質	-.06	-.03	-.04
獲得	.04	.02	.02
ソーシャル・サポート	.11	.10	.09
抑うつ・不安 pre	.70 **	.70 **	.70 **
資質×獲得		-.17 *	-.16 *
資質×ソーシャル・サポート		.06	.05
獲得×ソーシャル・サポート		.04	.05
資質×獲得×ソーシャル・サポート			.01
R^2	.49 **	.51 **	.51 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

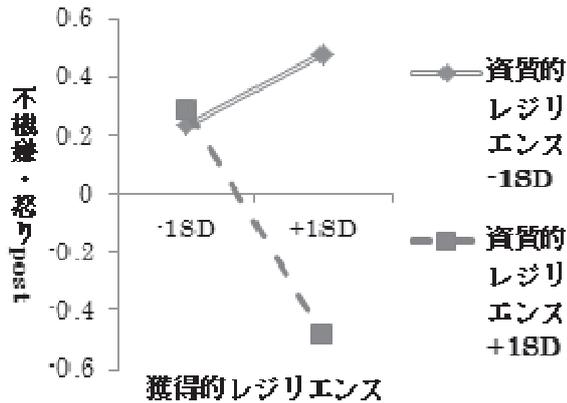


Figure3 Time2における不機嫌・怒りに対する資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの交互作用

ことが示されたが、比較的「資質的レジリエンス」の影響の方が大きく「獲得的レジリエンス」は「資質的レジリエンス」のはたらきをサポートするようにはたらき、その結果レジリエンシーとしての効果が高まると考えられる。このことから、生まれつきの要因と後天的に身につける要因がどちらも重要であると結論付けられる。

以上のことから、本研究で予測していた仮説を検証すると、仮説(1)はおおむね支持されたと言える。しかし仮説(2)(3)については、支持されなかった。このことについては、ソーシャル・サポートが機能しなかったことが原因として挙げられる。「知覚された」サポートの観点から検証した研究では、一般的にストレス状態にあるときのみソーシャル・サポートが心身の健康維持に有益となるという結果(緩衝モデル)が得られている(浦, 1992)。すなわち、ストレス状態になればソーシャル・サポートが有意に機能しないということが言える。このことから、一般的な大学生は、ストレス状態が高いと言えるか否かという問題も考えられ、これは本研究の限界であるとともに、今後の研究の課題にもなる

であろう。すなわち、あらかじめ様々なストレス場面を設定し、その場面におけるレジリエンス研究を行っていく必要がある。どのような場面でどのような要素がレジリエンス要因となりうるか、また、レジリエンスという現象が適応される場面を明らかにすることは、現在統一されていないレジリエンス概念の明確化につながると思われる。また、これまでレジリエンスの規定要因としてあげられ、本研究では示されなかったソーシャル・サポートの有効性についてももう一度検討する必要がある。そして、そのうえでレジリエンシーとソーシャル・サポートの相互作用について検討する必要があるだろう。

IV 引用文献

荒井信成・上地勝 2012 高校生用レジリエンス尺度の信頼性と妥当性の検討 筑波大学体育科学系紀要, 35, 67-72.

久田満・千田茂博・箕口雅博 1989 学生用ソーシャルサポート尺度作成の試み 日本社会心理学会第30回大会発表論文集, 143-146.

平野真理 2010 レジリエンスの資質的・獲得的・環境的要因の分類の試み - 二次元レジリエンス要因尺度(BRS)の作成 パーソナリティ研究, 19, 94-106.

石毛みどり・無藤隆 2005 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 教育心理学研究, 53, 356-367.

石原由紀子・中丸澄子 2007 レジリエンスについて - その概念, 研究の歴史と展望 - 広島文教女子大学紀要, 42, 53-81.

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. 2000 The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work *Child Development*, 71, 543-562.

Masten, A. & Coatsworth, J. 1998 The development

Table4 不機嫌・怒りを目的変数とした階層的重回帰分析 (Time1, Time2 データを利用)

説明変数	Step1	Step2	Step3
切片	.07	.13	.13
資質	-.26 *	-.24 **	-.23 **
獲得	-.11 +	-.15 +	-.13
ソーシャル・サポート	.07	.06	.09
不機嫌・怒り pre	.43	.44 **	.44 **
資質×獲得		-.24 **	-.25 **
資質×ソーシャル・サポート		.03	.05
獲得×ソーシャル・サポート		-.02	-.02
資質×獲得×ソーシャル・サポート			-.07
R^2	.28 **	.33 **	.33 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

- of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Rutter, M. 1985 Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- 祐宗省三 2003 ウェルビーイングの発達学 北大路書房
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 2002 ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性 - 精神的回復力尺度の作成 *カウンセリング研究*, 35, 57-65.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二 1997 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討 *行動医学研究*, 4, 22-29.
- 鈴木有美 2006 大学生のレジリエンスと向社会的行動との関連 - 主観的ウェルビーイングを精神的健康の指標として - 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 53, 29-36.
- 浦光博 1992 支え合う人と人 - ソーシャル・サポートの社会心理学 - サイエンス社
- (2013年8月9日受付)
(2013年10月9日受理)

通信制高校の教育相談における外部機関との連携の 在り方についての検討 (1)

—通信制高校生はどのような援助ニーズをもっているか—

小川 徳重*・石津憲一郎・下田 芳幸

How Should Correspondence Upper Secondary School Cooperate with the Outside Agency for Supporting Students on their Needs About School Counseling(1).

Tokushige OGAWA, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：通信制高校，教育相談，連携，高校生

Keywords : correspondence education, school counseling, cooperation, high school students

I 問題と目的

通信制高校は全日制，定時制と並立した高等学校制度の一つである。教科書と学習書などを用い，報告課題(レポート)を家庭などで自学自習するのが主な学習形態である。学習の補完としてスクーリングやテレビ・ラジオなどでの教育放送を活用し学習を進めていく。スクーリングは科目ごとに定められた時数の出席が義務付けられており，週一回程度の割合で年間20～30日程度通学する。学習成果を見るために定期的に考査が実施され，合格すれば科目の単位を修得することになる。単位が必修単位を含め74単位以上となり，HR活動を含む特別活動30時間以上，高校在籍3年以上等の条件を満たせば，高校卒業資格が得られることになる(文部科学省，2004)。

主に勤労青少年を対象として設立された通信制教育はこのような自学自習を基本とし，学校外での学習活動がその中心であったため，他の課程に比べて教育相談や生徒指導への重要性は高いものではなかった。しかしながら，現在の通信制高校に通う生徒は大変多様化してきている。勤労青少年や主婦だけでなく，何らかの理由で全日制高校に進学できなかった生徒，病気療養のため毎日通学できない生徒なども多く在籍するようになった。このような近年の生徒の多様化・低年齢化を反映し，学習活動と並行して行う生徒指導や進路指導，教育相談などの重要性が高まってきている(上野，2009)。

中学時代に不登校を経験した生徒や高校退学経験者が通信制高校への入学を希望する例も多い(国立大学法人山梨大学 大学教育研究センター・通信制高等学校の第三者評価手法等に関する研究会，2010)。不登校や退学に至った理由を一概に論ずることはできないが，学校生

活や人間関係のもつれが大きく，生き立ちや家庭環境なども影響している場合がある。ときには精神的に強くダメージを受けている場合もあり，進学後も学校生活や学習上の課題を抱えることが多い。このような生徒や生徒の保護者の中には，行政や医療機関，福祉機関などの学校外部の機関において，カウンセリングなどの支援を受けていることも多いが，通信制を含む高校生一般の外部機関の利用実態についてはほとんど把握できておらず，これら機関との連携体制が十分に整備されているとは言いがたい。

また，現状では，学校や家庭で原因不明の身体症状や生活上の困難を抱えている生徒について，どの機関と連携すればいいのか，そもそも連携できるのか，学校では判断できない場合もあり，連携の機会やタイミングを逸してしまっている可能性もある(高宮・山本・佐藤・針谷・植本，2002)。これまで，医療現場から，医療機関と教育機関の連携体制の不備，医療者の積極姿勢の乏しさ等が指摘されることはあったが(生野，1997；高宮・磯部・加地・唐木・植本，2009)，学校側，特に通信制高校における外部機関との連携に対する現状認識を含む実態報告は大変乏しいのが現状である。

本研究においては，通信制高校の生徒が実際に外部機関からの支援をどの程度利用しているのかという実態調査を行うとともに，教師側にも「生徒から受ける相談内容」について調査し，現状だけでなく潜在的にも外部機関との連携が必要とされる生徒がどの程度存在しているのか推定することで，通信制高校の教育相談において必要な教師の教育相談における姿勢と外部機関との連携体制の必要性について，定時制高校や全日制高校と比較検討しながら明らかにする。

また，調査対象とする機関(施設)としては，生徒が

* 富山県立富山高等学校

中学校時代に利用した適応指導教室など、過去に利用した機関(施設)についても調査対象に含める。また、通信制課程に勤務する教員の「他機関との連携に関する意識調査」を行い、現場の教員が感じている「連携」への意識・課題・問題点などを浮かび上がらせていきたい。

本研究では、以上の目的を遂行するため、まず、通信制高校に通う生徒および保護者はどのような援助ニーズをもっているのかを明らかにし、外部機関との連携のための基礎的資料を収集する。ページ数の関係のため、本稿では、具体的な連携のために必要なことに関する研究結果については、掲載することができなかった。そうした視点からの検討については、別の論文の形で公表する予定である。

Ⅱ 方法

調査1 「学校外の支援機関利用実態調査」

(1) 調査協力者

北陸地区の高等学校(通信制課程4校、定時制課程1校、全日制課程2校)に在籍する高校生1,248人(通信制課程390人、定時制課程330人、全日制課程528人)を分析の対象とした。学校ごとの内訳はTable1の通りである。なお、通信制課程、定時制課程、全日制課程ともに、普通科の生徒だけではなく専門学科の生徒が含まれている。調査協力者の内訳はTable1に示す。

(2) 調査方法と実施時期

質問紙による実態調査(学級ごとに実施)を平成23年6月～7月にかけて行った。

(3) 調査内容

以下に挙げる施設・機関・人をどの程度利用したことがあるか、高校入学以前と高校入学以後に分けて調査した。

ア 心の悩みなどを相談できるところ

学校や地区のスクールカウンセラー(SC¹)やスクールソーシャルワーカー(SSW)、県や市町村の教育センター、県や市町村の相談窓口、児童相談所、特別支援学校、発達障害支援センター、病院・医院(心療内科など心の悩みに関することで利用)、大学の相談室、少年鑑別所相談窓口、その他

イ 教室・家庭以外の居場所

学校の保健室や相談室(教室の代わりとして)²、適応指導教室、フリースクール、発達障害支援センター、その他

調査2 「生徒(保護者)から受ける相談内容調査」

(1) 調査協力者

調査1で対象とした学校の教育職員(校長・教頭・教諭・実習教諭・養護教諭)124人(通信制41人、定時制37人、全日制46人)を分析の対象とした。なお、対象者には臨時的任用教職員も含まれている。調査協力者の内訳は

Table2に示す。

(2) 調査方法と調査時期

質問紙による実態調査を、平成23年6月～7月にかけて行った。

(3) 調査内容

杉田(2009)の調査項目を一部修正し、生徒(保護者)から受ける相談内容について20設問を実施した。それぞれの設問について、「全くない(現在の勤務校では、これまで一度も相談を受けたことがない)」「ほとんどない(現在の勤務校では、これまでに数回程度しか、相談を受けたことがない)」「たまにある(現在の勤務校では、年間に1.2回は相談を受けることがある)」「よくある(現在の勤務校では、頻繁に相談をうける内容である)」の4段階で回答を求めた。

Ⅲ 結果

調査1 「学校外の支援機関利用実態調査」

(1) 外部機関や施設の利用概況

a カウンセリング・相談・治療などに利用した外部機関、施設等の利用実態

カウンセリング・相談・治療などに利用した外部機関、施設等の利用実態について、高校入学以前と以後における各課程の利用人数の割合をまとめたものが、Table3、Figure1、Figure2である。課程間の比較では、高校入学以前での児童相談所の利用実態を除く、全ての施設・時期(高校入学前・後)において通信制課程の生徒の利用割合が最も高く、全日制課程の生徒の利用割合が最も低かった。

施設間を比較すると、高校入学以前の利用において、通信制課程、定時制課程で、SCまたはSSWの利用(通信制課程22.9%、定時制課程20.6%)が最も多く、続いて医療機関の利用(通信制課程20.4%、定時制課程18.2%)が多かった。全日制課程では、医療機関の利用(5.3%)が最も多く、続いてSC・SSW(2.7%)の利用が多かった。

高校の入学以前と以後を比較すると、ほぼ全ての施設において、入学以後の利用割合が下がっているかほとんど変化がなかったものの、通信制課程での発達障害支援センター及び医療機関の利用割合は高校入学以後のほうが入学以前より高くなっていた。

1 SCは厳密には外部機関ではないが、大学等外部機関に所属する職員が仕事にあたることがほとんどであり、「連携」の対象になること、および、他の施設の利用実態と比較するためにも調査を行うことが有益と判断し、調査対象に加えた。

2 保健室・相談室は外部の施設ではないが、他の施設の利用実態と比較するため調査対象に加えることにした。

Table1 調査協力者（生徒）の内訳

	通信制高校			定時制高校			全日制高校	合計
	A高校	B高校	C高校	D高校	E高校	F高校	G高校	
男子生徒	16	51	84	7	120	63	396	737
女子生徒	18	86	120	8	210	49	20	511
小計	34	137	204	15	330	112	416	
合計		390			330		528	1248
回収率		39.0%（在籍 1001）			84.0%[393]		97.6% [541]	

Table2 調査協力者（教育職員）の内訳

	通信制高校			定時制高校			全日制高校	合計
	A高校	B高校	C高校	D高校	E高校	F高校	G高校	
男性教諭	2	12	9	0	20	11	19	73
女性教諭	5	10	3	0	20	11	5	54
小計	7	22	12	0	40	22	24	
合計		41			40		46	127
回収率		82.0%（職員数 50）			72.7% [55]		47.4% [97]	

b 教室・家庭以外の居場所として利用できる場所や施設の利用状況

教室や家庭以外の居場所として利用した場所や施設等の利用実態について、高校入学以前と以後における各課程の利用人数の割合をまとめたものが、Table4, Figure3, Figure4である。「その他」の利用施設として、高校入学以前では、図書館、学校の図書室、デイケア、身体障害者支援施設が、高校入学後では、図書館、学校の図書室、デイケア、中学校、予備校という回答が見られた。

高校入学以前の利用では、保健室・相談室、適応指導教室の利用において定時制課程の利用割合が最も高く、次いで通信制課程の利用割合が高かった。高校入学後の利用割合を比較してみると、その他を除くすべての項目で通信制の利用割合が最も高く、次いで定時制課程の利用割合が高かった。

利用した場所や施設間を比較すると、高校入学以前の利用では、全ての課程において、保健室・相談室の利用（通信制課程 35.1%、定時制課程 43.3%、全日制課程 11.9%）が最も高く、通信制課程、定時制課程では、次いで適応指導教室の利用（通信制課程 6.1%、定時制課程 11.2%）が高かった。

その他及び通信制課程の発達障害支援センターの利用を除く、全ての項目において、入学以前と比較して入学後の利用割合は低下していた。

(2) χ^2 乗検定による分析

a カウンセリング・相談・治療などに利用した外部機関、施設等の利用実態分布

課程間で各施設の利用状況に差があるかを見るために、 χ^2 検定を行ったところ、Table5のように、利用時期や施設によっては課程による偏りが有意であった。残差分析の結果、通信制課程に入学した生徒は、高校入学以前に、SC・SSWと教育センターの利用実態（「定期的な利用」、「数回程度の利用」ともに）が他課程と比較して有意に高いこと、また、病院・医院（心療内科等）を「定期的利用」していた生徒の割合も他課程と比較して有意に高いことが示された。

通信制課程の生徒の高校入学後の利用実態については、やはり、SC・SSW、そして病院・医院（心療内科等）を利用する生徒の割合が、「定期的利用」するもの、「数回程度利用する」もの、ともに他課程と比較して有意に高いことが示された。

b 教室・家庭以外の居場所として利用できる場所や施設の利用実態分布

居場所として利用できる場所や施設についても同様に χ^2 検定を行った（Table6）。利用時期や施設によっては課程による偏りが有意であった。残差分析の結果、通信制課程に入学した生徒は、高校入学以前に、保健室・相談室を「定期的利用」している生徒、フリースクールを「定期的」及び「数回」利用した生徒の割合が他課

Table3 高校入学以前と以後の施設等利用状況（カウンセリング・相談・治療）

人・機関・施設 課程	SC SSW			教育センター (県・市町村)			行政・ 相談窓口			児童相談所			特別支援 学校		
	通	定	全	通	定	全	通	定	全	通	定	全	通	定	全
小・中 学校 定期的に 利用した人の 割合(%) 回数 利用 計	10.43	7.88	0.57	4.83	2.42	0.57	1.27	0.91	0.00	1.53	1.82	0.00	0.51	1.21	0.00
	12.47	12.73	2.09	5.85	4.85	1.33	3.31	3.33	0.38	2.04	3.64	0.00	2.04	0.61	0.00
	22.90	20.61	2.66	10.69	7.27	1.90	4.58	4.24	0.38	3.56	5.45	0.00	2.54	1.82	0.00
高校 定期的に 利用した人の 割合(%) 回数 利用 計	3.05	2.73	0.19	1.27	0.30	0.19	0.76	0.30	0.00	0.76	0.61	0.00	0.25	0.00	0.00
	6.36	4.85	0.19	2.04	0.91	0.76	3.82	0.91	0.19	0.76	0.61	0.19	0.25	0.30	0.00
	9.41	7.58	0.38	3.31	1.21	0.95	4.58	1.21	0.19	1.53	1.21	0.19	0.51	0.30	0.00

発達障害 支援センター			病院・医院 (心療内科等)			大学 相談室			鑑別所相談窓口			その他		
通	定	全	通	定	全	通	定	全	通	定	全	通	定	全
0.25	0.30	0.00	11.70	8.48	0.95	0.25	0.30	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00	0.61	0.00	8.65	9.70	4.17	0.25	0.30	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.25	0.91	0.00	20.36	18.18	5.12	0.51	0.61	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.76	0.00	0.00	15.27	6.06	0.76	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	7.89	5.45	3.80	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.76	0.00	0.00	23.16	11.52	4.55	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

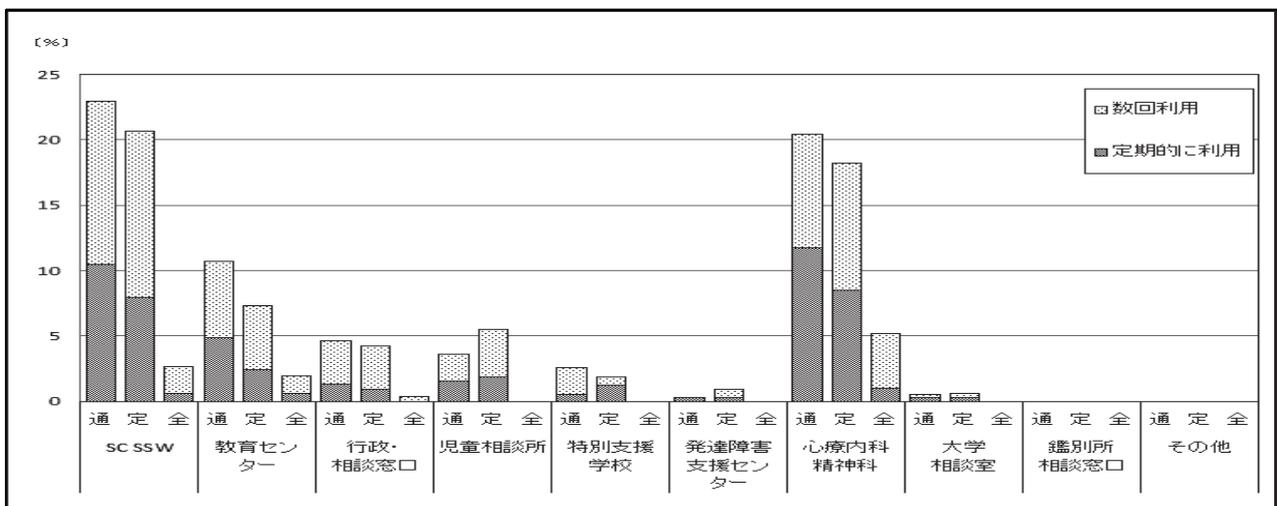


Figure1 高校入学以前の施設等利用状況（カウンセリング・相談・治療）

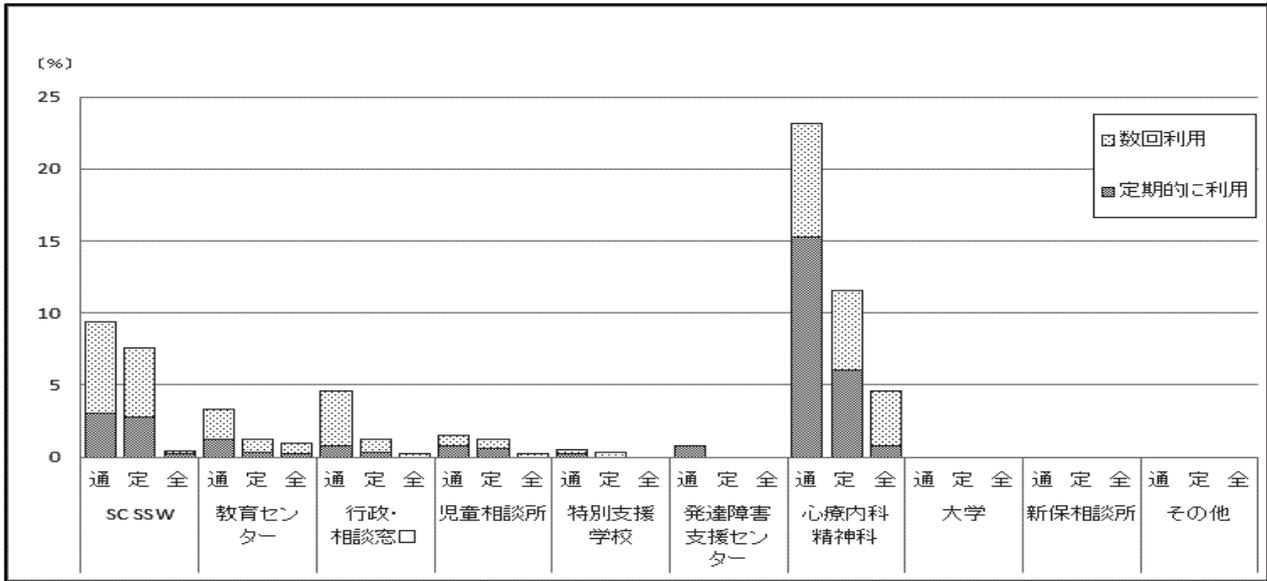


Figure2 高校入学後の施設等利用状況 (カウンセリング・相談・治療)

Table4 高校入学以前と以後の施設等利用状況 (教室以外の居場所として)

人・機関・施設 課程	保健室 相談室			適応指 導教室			フリー スクール			発達障害 支援センター			その他			
	通	定	全	通	定	全	通	定	全	通	定	全	通	定	全	
小・中 学校 利用した人の 割合(%)	定期的に利用	19.59	23.64	2.09	3.31	6.67	0.00	2.04	1.21	0.00	0.25	0.00	0.00	0.76	0.30	0.00
	数回利用	15.52	19.70	9.87	2.80	4.55	0.00	2.80	1.21	0.19	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.38
	計	35.11	43.33	11.95	6.11	11.21	0.00	4.83	2.42	0.19	0.25	0.00	0.00	0.76	0.30	0.38
高校 利用した人の 割合(%)	定期的に利用	5.34	3.64	1.14	0.25	0.30	0.00	0.25	0.30	0.00	0.51	0.30	0.00	0.51	0.00	0.19
	数回利用	8.40	9.09	4.74	0.76	0.61	0.00	0.76	0.30	0.00	0.00	0.00	0.00	0.25	0.00	0.38
	計	13.74	12.73	5.88	1.02	0.91	0.00	1.02	0.61	0.00	0.51	0.30	0.00	0.76	0.00	0.57

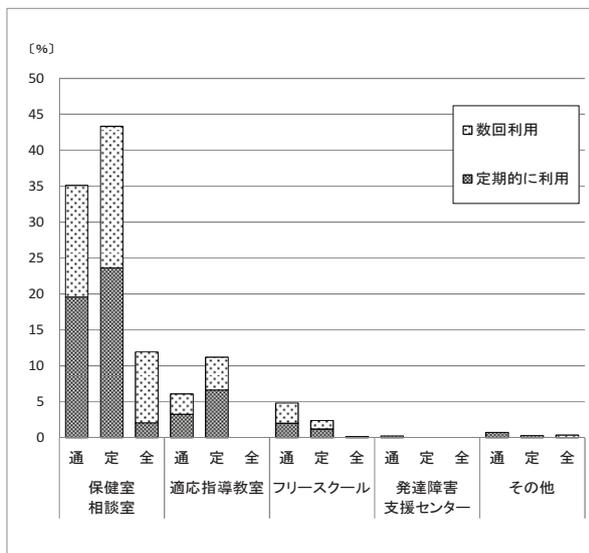


Figure3 高校入学以前の施設等利用状況

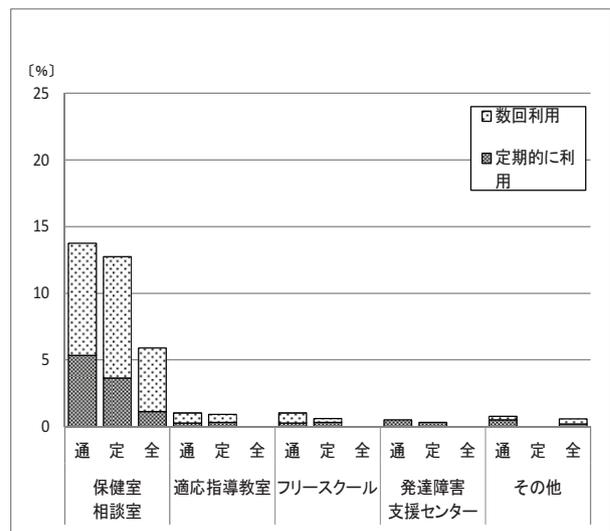


Figure4 高校入学後の施設等利用状況

Table5 高校入学以前と以後の施設等利用（カウンセリング・相談・治療）課程別の利用実態分布

人・機関・施設	SC SSW	教育センター (県・市町村)	行政・ 相談窓口	児童相談所	特別支援 学校	発達障害 支援センター	病院・医院 (心療内科等)	大学 相談室	鑑別所相談窓口	その他
Pearsonのカイ2乗値 (自由度)	97.81(4)***	33.25(4)***	19.43(4)***	27.08(4)***	15.85(4)***	7.09(4)	61.75(4)***	2.22(4)	0.78(2)	-
課程	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全
小・ 中 学 校 時 代										
定期的 に 利用	41 26 3 (5.0) (2.1) (-6.6)	19 8 3 (3.8) (0.0) (-3.6)	5 3 0 (1.9) (0.7) (-2.4)	6 6 0 (1.4) (1.9) (-3.0)	2 4 1 (-0.2) (1.9) (-1.5)	1 1 0 (0.6) (0.8) (-1.2)	46 28 5 (5.3) (1.9) (-6.7)	1 1 0 (0.6) (0.8) (-1.2)	0 0 0	0 0 0
度数 (調整済み 数回利用 残差)	49 42 11 (3.8) (3.5) (-6.7)	23 16 7 (2.8) (1.3) (-3.8)	13 11 2 (2.1) (1.9) (-3.6)	8 12 0 (0.8) (3.4) (-3.9)	8 2 0 (3.3) (-0.5) (-2.7)	0 2 0 (-1.0) (2.4) (-1.2)	34 32 23 (1.4) (2.1) (-3.2)	2 1 1 (0.8) (-0.1) (-0.7)	1 0 1 (0.6) (-0.8) (0.2)	0 0 0
利用なし	303 262 514 (-6.4) (-4.2) (9.7)	351 306 518 (-4.6) (-1.1) (5.3)	375 316 526 (-2.7) (-2.0) (4.3)	379 312 528 (-1.5) (-3.9) (4.9)	383 324 527 (-2.5) (-0.8) (3.1)	392 327 528 (0.3) (-2.2) (1.7)	313 270 500 (-4.9) (-3.0) (7.2)	390 328 527 (-1.0) (-0.4) (1.3)	392 330 527 (-0.6) (0.8) (-0.2)	0 0 0
Pearsonのカイ2乗値 (自由度)	41.09(4)***	8.77(4)*	25.19(4)***	5.51(4)	2.30(4)	6.57(2)*	85.85(4)***	1.37(2)	1.37(2)	-
課程	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全
高 校 入 学 以 後										
定期的 に 利用	12 9 1 (2.4) (1.6) (-2.4)	5 1 1 (2.3) (-0.7) (-1.5)	3 1 0 (1.9) (-0.1) (-1.7)	3 2 0 (1.4) (0.7) (-1.9)	1 0 0 (1.5) (-0.6) (-0.9)	3 0 0 (2.6) (-1.0) (-1.5)	60 20 4 (8.2) (-0.6) (-7.2)	0 0 0	0 0 0	0 0 0
度数 (調整済み 数回利用 残差)	25 16 2 (3.8) (1.6) (-5.1)	8 3 4 (1.8) (-0.6) (-1.2)	15 3 1 (4.5) (-1.1) (-3.3)	3 2 1 (1.0) (0.4) (-1.3)	1 1 1 (0.1) (0.3) (-0.3)	0 0 0	31 18 21 (2.4) (-0.1) (-2.1)	0 0 1 (-0.7) (-0.6) (1.2)	0 0 1 (-0.7) (-0.6) (1.2)	0 0 0
利用なし	356 305 525 (-4.6) (-2.3) (6.3)	380 326 523 (-2.8) (0.9) (1.9)	375 326 527 (-4.9) (1.0) (3.7)	387 326 527 (-1.7) (-0.8) (2.2)	391 329 527 (-0.8) (0.1) (0.7)	390 330 528 (-2.6) (1.0) (1.5)	302 292 503 (-7.9) (0.5) (7.0)	393 330 527 (0.7) (0.6) (-1.2)	393 330 527 (0.7) (0.6) (-1.2)	0 0 0

Table6 高校入学以前と以後の施設等利用（教室以外の居場所として）課程別の利用実態分布

人・機関・施設	保健室 相談室	適応指 導教室	フリー スクール	発達障害 支援センター	その他
Pearsonのカイ2乗値 (自由度)	135.08(4)***	57.19(4)***	22.54(4)***	2.19(2)	6.85(4)
課程	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全
小・ 中 学 校 時 代					
定期的 に 利用	77 78 11 (4.5) (6.5) (-10.0)	13 22 0 (0.7) (5.0) (-5.1)	8 4 0 (2.6) (0.5) (-3.0)	1 0 0 (1.5) (-0.6) (-0.9)	3 1 0 (1.9) (-0.1) (-1.7)
度数 (調整済み 数回利用 残差)	61 65 52 (0.9) (3.3) (-3.8)	11 15 0 (1.2) (3.7) (-4.4)	11 4 1 (3.2) (-0.1) (-2.9)	0 0 0	0 0 2 (-1.0) (-0.8) (1.7)
利用なし	255 187 465 (-4.1) (-7.5) (10.5)	369 293 528 (-1.4) (-6.2) (6.8)	374 322 527 (-4.2) (-0.3) (4.2)	392 330 528 (-1.5) (0.6) (0.9)	390 329 526 (-1.0) (0.5) (0.4)
Pearsonのカイ2乗値 (自由度)	22.05(4)***	5.28(4)	5.62(4)	2.51(2)	3.27(4)
課程	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全	通 定 全
高 校 入 学 以 後					
定期的 に 利用	21 12 6 (3.1) (0.6) (-3.4)	1 1 0 (0.6) (0.8) (-1.2)	1 1 0 (0.6) (0.8) (-1.2)	2 1 0 (1.3) (0.3) (-1.5)	2 0 1 (1.3) (-1.0) (-0.3)
度数 (調整済み 数回利用 残差)	33 30 25 (1.3) (1.7) (-2.7)	3 2 0 (1.4) (0.7) (-1.9)	3 1 0 (1.9) (-0.1) (-1.7)	0 0 0	1 0 2 (0.1) (-1.0) (0.9)
利用なし	339 288 497 (-2.8) (-1.8) (4.3)	389 327 528 (-1.5) (-1.0) (2.3)	389 328 528 (-1.9) (-0.4) (2.1)	391 329 528 (-1.3) (-0.3) (1.5)	390 330 525 (-1.0) (1.5) (-0.4)

Table7 生徒（保護者）から受ける相談内容 設問ごとの平均得点一覧

設問	課程		通信制		定時制		全日制	
	平均年齢		46.5		47.4		45.0	
	平均経験年数		21.3		25.0		21.5	
	サンプル数		41 男	23 女	18 男	37 女	17 男	46 女
	平均得点		順位		平均得点		順位	
1 学校へ行くのがつらい	1.56	6	1.88	3	1.43	10		
2 何もやる気が起こらない	1.49	10	1.75	6	1.37	11		
3 原因のわからない体調不良や不眠	1.56	6	1.73	8	1.30	12		
4 自分の性格が気になる	1.63	4	1.40	16	1.20	15		
5 病気(うつ病やリストカット等の精神障害)の相談	1.44	12	1.38	18	0.89	18		
6 勉強する意欲がわからない	1.68	3	1.85	5	1.89	3		
7 進路に関する自分の適性がわからない	1.83	1	1.95	2	2.04	2		
8 進路先について詳しい情報が得られない	1.44	12	1.53	11	1.59	6		
9 将来の自分の生き方のイメージが抱けない	1.73	2	1.75	6	1.67	5		
10 希望する進路と自分の能力にギャップを感じる	1.51	9	1.35	19	1.52	8		
11 授業の内容が理解できない	1.59	5	2.00	1	2.07	1		
12 教科の教え方に不満がある	1.12	19	1.43	14	1.50	9		
13 クラス内の人間関係についての相談	1.17	18	1.88	3	1.78	4		
14 友達ができない	1.49	10	1.53	11	1.20	15		
15 人からどう思われているか	1.54	8	1.40	16	1.26	13		
16 部活に行くのが苦痛	0.49	20	0.83	20	1.59	6		
17 保護者に対する愚痴	1.37	15	1.63	10	1.24	14		
18 家庭に関する深刻な相談(虐待、自己破産等)	1.20	17	1.43	14	0.83	19		
19 学費や生活費など経済的な悩みの相談	1.37	15	1.65	9	1.13	17		
20 職場やアルバイト先での悩み相談	1.41	14	1.50	13	0.00	20		
合計点	28.61		31.80		27.50			

Table8 生徒（保護者）から受ける相談内容「ほぼなし群」「ある群」の人数分布

設問	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10			
Pearsonのχ ² 値(自由度)	5.747(2)*		5.747(2)*		4.685(2)*		9.141(2)**		3.321(2)†		1.963(2)		0.090(2)		2.844(2)		0.791(2)		0.897(2)			
回答群(1:ほぼなし群,2:あり群)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
通信制課程	度数		35 6		35 6		32 9		30 11		36 5		33 8		29 12		38 3		32 9		34 7	
	調整踏み残差		(0.1) (-0.1)		(0.1) (-0.1)		(-1.3) (1.3)		(-2.8) (2.8)		(-1.5) (1.5)		(1.1) (-1.1)		(0.0) (0.0)		(1.4) (-1.4)		(0.2) (-0.2)		(-0.6) (0.6)	
定時制課程	度数		30 10		30 10		32 8		35 5		37 3		30 10		29 11		35 5		29 11		36 4	
	調整踏み残差		(-2.2) (2.2)		(-2.2) (2.2)		(-0.9) (0.9)		(0.4) (-0.4)		(-0.1) (0.1)		(0.2) (-0.2)		(0.3) (-0.3)		(0.2) (-0.2)		(-0.8) (0.8)		(0.9) (-0.9)	
全日制課程	度数		43 3		43 3		43 3		44 2		45 1		31 15		32 14		37 9		37 9		39 7	
	調整踏み残差		(2.0) (-2.0)		(2.0) (-2.0)		(2.2) (-2.2)		(2.4) (-2.4)		(1.6) (-1.6)		(-1.3) (1.3)		(-0.2) (0.2)		(-1.5) (1.5)		(0.7) (-0.7)		(-0.3) (0.3)	

設問	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20			
Pearsonのχ ² 値(自由度)	1.630(2)		2.527(2)		3.665(2)		2.793(2)		0.881(2)		5.41(2)**		0.445(2)		4.487(2)†		3.365(2)†		3.243(2)†			
回答群(1:ほぼなし群,2:あり群)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
通信制課程	度数		33 8		40 1		38 3		35 6		34 7		41 0		38 3		38 3		36 5		38 3	
	調整踏み残差		(1.3) (-1.3)		(0.8) (-0.8)		(1.8) (-1.8)		(-1.7) (1.7)		(-0.8) (0.8)		(1.2) (-1.2)		(0.4) (-0.4)		(-0.6) (0.6)		(-1.2) (1.2)		(-1.4) (1.4)	
定時制課程	度数		28 12		39 1		31 9		38 2		36 4		40 0		37 3		36 4		36 4		38 2	
	調整踏み残差		(-0.6) (0.6)		(0.8) (-0.8)		(-1.4) (1.4)		(1.0) (-1.0)		(0.8) (-0.8)		(1.2) (-1.2)		(0.3) (-0.3)		(-1.5) (1.5)		(-0.6) (0.6)		(-0.4) (0.4)	
全日制課程	度数		32 14		42 4		38 8		43 3		40 6		43 3		41 5		46 0		45 1		46 0	
	調整踏み残差		(-0.7) (0.7)		(-1.6) (1.6)		(-0.4) (0.4)		(0.6) (-0.6)		(0.1) (-0.1)		(-2.3) (2.3)		(-0.7) (0.7)		(2.1) (-2.1)		(1.8) (-1.8)		(1.7) (-1.7)	

Table9 相談内容の因子分析結果（プロマックス回転後）と下位尺度間相関

設問番号	相談内容	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
第1因子「個人的な悩み」							
4	自分の性格が気になる	.884	-.018	.012	-.048	-.015	.720
3	原因のわからない体調不良や不眠	.807	-.102	.080	.136	-.039	.766
15	人からどう思われているか	.795	.057	.022	-.204	.206	.688
1	学校へ行くのがつらい	.772	.029	.042	.015	-.012	.680
2	何もやる気が起こらない	.751	.040	-.098	.172	-.102	.626
5	病気(うつ病やリストカット等の精神障害)の相談	.673	.120	.219	-.110	-.143	.663
17	保護者に対する愚痴	.424	-.097	.411	-.026	.219	.627
第2因子「進路・勉強の悩み」							
7	進路に関する自分の適性がわからない	.082	.842	-.065	-.007	.010	.742
9	将来の自分の生き方のイメージが抱けない	.140	.802	.080	-.007	-.090	.808
8	進路先について詳しい情報が得られない	-.286	.674	.292	.141	.036	.625
10	希望する進路と自分の能力にギャップを感じる	.103	.522	.166	.090	.089	.658
6	勉強する意欲がわかない	.473	.478	-.256	.180	-.060	.650
第3因子「学校外の問題や悩み」							
19	学費や生活費など経済的な悩みの相談	-.128	.286	.770	-.074	.019	.699
18	家庭に関する深刻な相談(虐待、自己破産等)	.129	-.031	.741	.024	.032	.706
20	職場やアルバイト先での悩み相談	.195	-.126	.654	.150	-.548	.677
14	友達ができない	.236	.213	.436	-.150	.123	.559
第4因子「授業内容に関する悩み」							
11	授業の内容が理解できない	-.062	.197	-.083	.858	-.014	.821
12	教科の教え方に不満がある	.073	-.054	.106	.609	.280	.697
第5因子「学校生活の悩み」							
16	部活に行くのが苦痛	-.029	-.006	-.037	.090	.869	.784
13	クラス内の人間関係	.248	-.039	.104	.270	.420	.613
因子間相関		F1	.623	.692	.602	.363	
		F2		.539	.586	.491	
		F3			.439	.288	
		F4				.410	

Table10 悩みの各因子の基本統計量と分散分析結果

	通信制課程 (N=41)		定時制課程 (N=40)		全日制課程 (N=46)		F値	多重比較
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)		
個人的な悩み	10.59	(5.24)	11.15	(5.32)	8.70	(5.33)	2.571 †	
進路・勉強の悩み	8.20	(3.8)	8.42	(3.88)	8.72	(4.07)	0.194	
学校外の問題や悩み	5.46	(2.92)	6.10	(2.49)	3.15	(2.11)	16.649 ***	通、定>全
授業内容に関する悩み	2.71	(1.57)	3.42	(1.48)	3.56	(1.42)	4.020 *	定、全>通
学校生活の悩み	1.66	(1.26)	2.70	(1.24)	3.37	(1.53)	17.372 ***	全>定>通

$p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

程と比較して有意に高いことが示された。また、定時制課程同様、適応指導教室を利用していた生徒の割合は、全日制と比較して有意に高いことも示された。

通信制課程の生徒の高校入学後の利用実態については、保健室・相談室を「定期的に利用」するものの割合が他課程と比較して有意に高いことが示された。

調査2 「生徒(保護者)から受ける相談内容調査」

(1) 課程間での生徒や保護者からの相談内容の比較

各課程の設問ごとの平均得点と順位、及び調査対象者の平均年齢と平均経験年数の一覧を Table7 に示す。得点合計は定時制課程が最も高く、全日制課程が最も低かった。

次に、課程間で相談内容に違いがあるか調べるために、各設問の「全くない」「ほとんどない」の回答数を合計した「ほぼなし群」度数と、「たまにある」「よくある」の回答数を合計した「あり群」度数を各課程ごとに算出し、それらを基本データとした χ^2 検定を行った。その結果が Table8 である。設問1(学校へ行くのがつらい)、設問2(何もやる気が起こらない)、設問3(原因のわからない体調不良や不眠)、設問4(自分の性格が気になる)の相談内容は全日制高校では通信制課程や定時制課程と比較して有意に「ほぼなし群」が多く「あり群」が少ないこと、設問16(部活に行くのが苦痛)の相談内容では全日制高校では、他の課程に比べて有意に「ほぼなし群」が少なく「あり群」が多いことが示された。また、設問5(うつ病やリストカットなどの相談)、設問18(虐待や自己破産などの家庭に関する深刻な相談)、設問19(学費や生活費など経済的な悩み)、設問20(職場やアルバイト先での悩み相談)では、統計的に有意であるとは言えないものの、通信制課程、定時制課程では全日制課程と比較して「ほぼなし群」が少なく「あり群」が多い傾向(有意傾向: $p < .10$)が見られた。

(2) 因子分析による相談内容の分析

調査2で実施した相談内容調査20項目について、主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、データ数が比較的少ない(N=127)ものの、解釈可能な5因子を抽出することができた(Table9)。

第1因子は、「自分の性格が気になる」など7項目からなる。第1因子にはこの他、「原因のわからない体調不良や不眠」「人からどう思われているか」など個人の性格や特性に関する悩みが含まれていると考えられる。よって第1因子を「個人的な悩み」と命名した。第2因子は「進路に関する自分の適性がわからない」など5項目からなる。これらの項目は進路や進路選択に関わる勉強への意欲が含まれていると考えられる。よって第2因子を「進路・勉強の悩み」と命名した。第3因子は「学費や生活費など経済的な悩みの相談」など4項目からなる。これらは、学校とは直接関係しにくい項目が含まれ

ていると考えられるので、第3因子を「学校外の問題や悩み」と命名した。第4因子は「授業の内容が理解できない」「教科の教え方に不満がある」の2項目からなり、「授業内容に関する悩み」と命名した。第5因子は「部活に行くのが苦痛」「クラス内の人間関係についての相談」の2項目からなり、どちらも学校生活に参加しなければ生じない悩みであると考え、「学校生活の悩み」と命名した。

これら5つの悩みに関する相談が、課程間において違いが見られるかどうか、一要因の分散分析を行った(Table10)。「個人的な悩み」と「進路・勉強の悩み」では、分散分析において有意な差は見られなかったが、その他の悩みについては課程間に有意な差があることが示された。「学校外の問題や悩み」では($F(2,124)=16.65, p < 0.001$), Tukey法による多重比較の結果、通信制と定時制が全日制よりも有意に高い得点を示していた。「授業内容に関する悩み」では($F(2,124)=4.02, p < 0.05$), Tukey法による多重比較の結果、定時制と全日制が通信制よりも有意に高い得点を示していた。「学校生活の悩み」では($F(2,124)=17.37, p < 0.001$), Tukey法による多重比較の結果、全日制が定時制よりも有意に高い得点を示し、定時制は通信制よりも有意に高い得点を示していた。

IV 考察

(1) 通信制高校で学ぶ生徒の外部機関利用実態について

「学校外の支援機関利用実態調査」の結果、通信制課程で学ぶ生徒は、高校入学以前や以後において、全日制高校で学ぶ生徒と比較し、教育センターや行政の相談機関、病院・医院(心療内科等)などの外部機関を、定時制高校で学ぶ生徒同等かそれ以上に多く利用していることが明らかとなった。また、外部機関へのインタビュー調査においても、中学校段階での医療機関(心療内科等)や適応指導教室の利用者の多くが定時制通信制高校に進学しているという実態を伺うことができた。これらの結果は、通信制高校での教育相談などの生徒支援において、外部機関との連携を意識する必要性が全日制課程以上に高いことを示している。また、全日制的支援とは質的にやや異なる可能性も推察できる。

通信制では、受講登録を行っても仕事や病気など、何等かの理由で学習活動を継続できない生徒が一定数おり、中には受講登録の日だけ登校しその後は全く学校に顔を出さない生徒もいる。また、通信制でのホームルーム活動への参加は生徒の自主性にまかされていることが多く、集団での活動が苦手な生徒はホームルームへの出席を必要最小限にとどめることも多い。今回、生徒へのアンケート調査は6月から7月にかけて実施した。この時期にスクーリングに登校し、ホームルーム活動にも参加し、アンケートに回答できる生徒は、通信制の生徒の

中でも比較的安定している生徒だといえる。むしろ、医療機関に行ったインタビュー調査で、「通信制課程に在籍はしているけれども学習実態は伴っていない利用者もあるようだ」という話を出てきたように、アンケートに回答していない生徒の中にこそ、外部機関の支援を必要とする生徒が多数含まれていることが予想される。その点を考慮すると通信生の生徒の利用実態は実際には今回の結果以上に高いものであるであろう。

これまでに、高校生の医療機関など個別の利用状況についての報告はあるが(辻井・岡田, 2007 など)、外部機関の利用状況についてSCや保健室・相談室利用も含めて包括的かつ高校の課程別に調査された報告はほとんどなされていない。今回の調査で、高校生の課程別、及び施設別の利用状況をおおまかではあるが把握することができた。その中で、高校生による医療機関(心療内科等)の利用が相談機関など他の施設の利用頻度と比較して高い頻度でなされていることが明らかとなった。今回の結果は、通信制課程だけでなく定時制課程、全日制課程においても医療機関との連携を積極的に図っていく必要があることを示している。

(2) 生徒や保護者からの相談内容の傾向 ー通信制・定時制・全日制 それぞれの特徴ー

「生徒(保護者)から受ける相談内容調査」では、因子分析により、相談内容について「個人的な悩み」「進路・勉強の悩み」「学校外の問題や悩み」「授業内容に関する悩み」「学校生活の悩み」の5つの因子を抽出することができた。

このうち、「授業内容に関する悩み」「学校生活の悩み」については、学校内での悩みであり、しかも、「授業」や「学級経営」など教師の関わりが大きい活動についての悩みであることから、生徒や保護者から相談を受けた場合、学校や教員が中心となって対処する悩みであるといえる。一方、「個人的な悩み」の中には、性格に関する悩みや病気(リストカットなどを含む)に関する悩みも含まれており、SCや医療との連携が考慮される悩みであると言える。「学校外の問題や悩み」についても、家庭に対する深刻な相談(虐待など)、経済的な悩みなども含まれており、行政や福祉との連携が考慮されるものである。

今回の研究によって、「学校外の問題や悩み」「授業内容に関する悩み」「学校生活の悩み」において、課程間に有意な差があることが示され、通信制では、「学校外の問題や悩み」の得点が高く、「授業内容に関する悩み」「学校生活の悩み」の得点が低いことが示された。なお「個人的な悩み」については課程間の得点差が有意であるとは言えなかったが、通信制と定時制が全日制よりも高い得点傾向を示していた。これらの結果は、通信制では、学校で対処できる悩みの相談が比較的少なく、学校だけでは対処できない悩みの相談が比較的多い場であることを示している。このように「相談内容調査」の結果からも、

通信制課程での教育相談において外部機関との関わりが重要な要素であることが示されている。

全日制課程は通信制課程とは異なり、「学校外の問題や悩み」の得点が低く「授業内容に関する悩み」「学校生活の悩み」の得点が高かった。全日制高校の教員にとっては、「授業内容」や「学校生活」の悩みの相談に対するスキル(例えばクラス内の人間関係を円滑にするための構成的グループエンカウンターなど)の獲得などが生徒の悩みの解決に効果的であるとも言えるだろう。

定時制では、「授業内容に関する悩み」「学校外の問題や悩み」ともに得点が高く、「学校生活の悩み」についても全日制よりは低いが通信制より高かった。つまり、定時制では、通信制で多い外部との連携が必要な相談と、全日制で多い学校で対処すべき悩みの相談が、どちらも多い現場であると言える。また、悩みの得点合計は定時制が最も高かった。

本研究では、通信制高校に通う生徒や保護者がどのような援助ニーズをもっているのか、その特徴を検討した。この結果を踏まえ、どのように外部機関と連携していくかについても検討していく必要がある。

引用文献

- 文部科学省 2004 「高等学校学習指導要領」
上野真之 2009 「通信制高校における生徒指導に関する考察」早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊 16, 25-36.
国立大学法人 山梨大学 大学教育研究センター・通信制高等学校の第三者評価手法に関する研究会 2010「通信制高等学校の第三者評価制度構築に関する調査研究 最終報告書」
高宮静男・山本欣哉・佐藤倫明・針谷秀和・植本雅治 2002 「心身医学における教育機関との連携」心身医学 42, 47-54.
生野照子 1997 「小児の心身症」心身医療 37, 203-212.
高宮静雄・磯部昌憲・加地啓子・唐木美喜子・植本雅治 2009 「小児心身医療に必要な連携システム」心身医学, 49(12), 1283-1288.
杉田郁代 2009 「通信制高校における学校教育相談の研究(1)」環太平洋大学研究紀要 2, 103-108.
辻井農重・岡田章 2007 「近畿大学医学部附属病院メンタルヘルス科における不登校の病態とその変遷」近畿大医誌 32, 225-231.

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向

下田 芳幸

A Review of Research on Bullying Among Elementary and Junior High School Students in Japan

Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：いじめ，小学生，中学生，展望

Keywords：bullying, elementary school students, junior high school students, review

はじめに

2006年に福岡県筑前町で生じた中学生のいじめによる自殺は社会的に大きな注目を集め、この年度分から文部科学省は、“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”におけるいじめの定義を大きく変更した。また、2011年に発生した滋賀県大津市における中学生のいじめ自殺も一種の社会現象を引き起こし、既述のいじめの定義に、犯罪行為として取り扱われるべきものに関する既述が追加されたほか、いじめ防止対策推進法が2013年に公布されるきっかけとなった。

このようにいじめ問題は児童生徒の自殺という最悪の結末を迎えてしまう場合もあり、そうでなくとも被害者側に多大な悪影響を及ぼすことから、学校において取り組むべき大きな課題の一つであり続けているといえる。2001年より活用事業となったスクールカウンセラー制度においても、設置の経緯に“いじめの深刻化”という文言が含まれている（文部科学省，2007）。したがって、スクールカウンセラーや、スクールカウンセリング活動を支える心理学的な基礎及び実践の研究に対する社会的ニーズは極めて高いことがうかがえ、実際、心理学や近接領域において、いじめに関する論文が多く発表されている。

そこで本研究では、スクールカウンセリングを始めとしたいじめに対する心理学的支援に役立つ知見を整理して提供することを目的に、スクールカウンセラー事業が活用調査研究委託事業から活用事業補助に切り替わった2001年より2013年7月末時点までの、学校における主に心理学的な知見を中心に研究を概観した。

なお論文検索には、論文データベース・サービスのCinii（Citation Information by NII；国立情報学研究所）及びJ-STAGE（独立行政法人科学技術振興機構）の2つの検索サイトを利用した。検索語句は‘いじめ’とし、スクールカウンセラー活用事業において配置の中心となっている小学生と中学生に関するもので、総論や

論考等ではなく、何らかの調査や（心理）教育的取り組みを行っているものを収集した¹⁾。

いじめの経験率について

まず、今回の研究において示されたいじめの経験率についてまとめる。なお研究によっていじめ行為の経験頻度の問い方は様々であるが、一過性のけんかや一時的な仲違いといった対人関係トラブルとを区別するため、ここでは比較的頻度が多い、または比較的継続していると判断される回答について集計した²⁾。

小学生におけるいじめの経験率

小学生におけるいじめの経験率を報告したものとすると、9本の論文が収集された（Table 1参照）。

被害経験率について、最少は酒井（2008, 2009a）の7%、最多は久保田（2002）の57%であり、かなりのばらつきがあるといえるが、調査におけるいじめ経験の期間設定との間には、明確な関連は見られなかった。酒井（2008, 2009a）は具体的な行為の経験率を学年・性別に集計しており、最少は小6男子の数値となっている。したがって、当該項目の行為を行った児童が少なかった、ということとなり、いじめ発生率そのものが低かったとは言えない。その他の研究では多くは“いじめられた”といった聞き方になっており、この場合経験率は高くなると予想される。このようにいじめを明確に定義せず幅広く聞いた場合の小学生のいじめ被害経験率は、3—5割程度と推測される。なお被害の様態としては、悪口や仲間外れといった関係性攻撃的で精神的な苦痛を伴うものが、次いで身体的な攻撃が多かった（酒井，2008）。

次に加害経験率については、最少は金（2002）の1.2%、最多は葛上（2001）の39%であった。数値の開きについては先の被害経験率と同様、調査項目の違いが影響していると想定される。金（2002）は、“いじめに加わった”という問い方であり、主体的な加害の立場ではないと解釈される可能性がある。その他の多くは“いじめた”と

Table 1 小学生におけるいじめの経験率

文献	分析対象者	いじめの経験率	いじめの調査項目	期間
葛上 (2001)	小学6年生 4651名 ¹⁾	被害:36.9%, 加害:39%	被害・加害各1項目 (かなりの回数/数回 いじめられた/いじめた)	記載なし
金 (2002)	小学6年生 306名 ¹⁾	加害:男子7.5%、女子1.2%	1項目 (いじめに加わった)	記載なし
久保田 (2002)	小学4-6年生 625名	被害:32-57% (学年及び男女ごと)	1項目 (いじめられたことがある)	入学から 調査時点(2月)
三島 (2003)	小学5,6年生 455名	被害:男子28.8%、女子35.2% [親しくない者から] 男子28.4%、女子36.1% [親しい者から]	2項目 (いじめた/無視した)	記載なし
中原ら (2006)	小学3年生 167名 ¹⁾	被害:26.4%、加害:6.7% 両方:44.8%	被害・加害各1項目 (いじめをした/された)	記載なし
酒井 (2008, 2009a)	小学4-6年生 303名	被害:7-29.8%, 加害:3.9-8.8% (学年及び男女ごと)	被害・加害各8項目 (仲間外れ/悪口 等)	‘今ある’
藤原ら (2009)	小学5,6年生 162名	被害:男子27.1%、女子35.1% [親しくない者から] 男子35.3%、女子28.6% [親しい者から]	被害2項目 (いじめられた/無視) 加害4項目 (いじめた/無視 等)	記載なし
永浦ら (2010)	小学5年- 中学3年生 7664名	被害:13.9%, 加害:16.9% 両方:23.5% (小中学生込み)	被害・加害各1項目 (いやなことをしたり 言われたりした)	3ヶ月間
本田 (2012)	小学5,6年生 324名	被害:5年生54.8%, 6年生52.4% 加害:5年生33.5%, 6年生24.3%	1項目 (いじめにおける立場の選択)	記載なし

1) 分析対象者の記載がないため調査対象者数を掲載した。

なっている。なお中原・相川(2006)の加害経験率は6.7%であるが、別に被害・加害両方の経験についても尋ねていることから、加害のみの経験率となっている。以上を踏まえると、小学生におけるいじめ加害率は、およそ1-4割程度と推測される。

また、被害・加害経験を同時に調査した研究結果を見ると、両者の割合は同程度か、被害のほうが高い。このことから、小学生におけるいじめでは、一部の加害者によって多くの児童がいじめ被害に遭う、という事例が多い可能性が示唆される。

なお学年や性別ごとの集計を報告している久保田(2002)や酒井(2008, 2009a)、本田(2012)によると、いじめ被害・加害経験率は、学年が上がるにつれてやや減少する傾向にあるようである。よって中学年など早い時期からのいじめ予防の取り組みが重要であるだろう。また同じ久保田(2002)や酒井(2008, 2009a)の調査では、いじめ被害経験は男子の方が女子よりやや高いことが示されているが、これには、身体的攻撃といった男子に特徴のないいじめに注目する研究が多いという点の影響も考えられ、いじめの把握に際して留意していく必要がある。

さらに、いじめ加害者の被害者との関係性による違いを検討した三島(2003a)や藤原・鶴飼(2009)によると、親しい者からのいじめ、親しくない者からのいじめともに、経験率はほぼ同程度であった。この結果は、いじめは敵対的な関係にある児童間で生じるだけでなく、一見

仲が良いように見られる友人グループ内でも発生していることを示唆するものであり、いじめの早期発見に際しては、子どもたちの様子を注意深く観察していく必要がある。

なお、いじめにおける傍観者的な立場について調査したのももあり(本田, 2012; 酒井, 2009b)、現在その経験をしているものが約半数いること、あとでやめるように言う、あるいはいじめられている人を慰めるといった対処は平均して4割程度見られたものの、学年が高くなるにつれて少なくなること、いじめについて先生や家族に後で話す、という対処は3割程度見られたが、これも学年が上がるにつれて急激に減少することが報告されている(酒井, 2009b)。

中学生におけるいじめの経験率

中学生におけるいじめの実態を報告したのものとして、17本の論文が収集された(Table 2参照)。

中学生の被害経験率について、最少は山本・加藤・馬場(2002)や菱田・川畑・宗・辻本・今出・中村・李・堺・菅野・三島・島井・西岡・石川(2011)、菱田・川畑・宗・辻本・今出・中村・李・堺・菅野・島井・西岡・石川(2012)の0%、最多は石川(2010)の45.7%であるが、小学生同様、項目によってばらつきが大きかったことが影響している。なお“いじめられた”あるいは被害経験といった形式の問い方の場合、概ね2-3割という結果であった。なお被害の様態で上位に上がるものとしては、“いやなあだ名や冷やか・からかい”、“陰で悪口を言われる”(山

Table 2 中学生におけるいじめの経験率

文献	分析対象者	いじめの経験率	いじめの調査項目	期間
川崎 (2001)	中学生 364名 ¹⁾	加害:男子71.4%、女子72.8%	加害2項目 (2場面における経験の有無)	記載なし
葛上 (2001)	中学3年生 4010名 ¹⁾	被害:34.1%、加害:33.9%	被害・加害各1項目 (かなりの回数/数回 いじめられた/いじめた)	限定なし
内田ら (2001)	中学1-3年生 320人 ¹⁾	加害:男子40%、女子32% 被害:男女とも22%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	小学校から 今まで
馬場ら (2002)	中学2年生 471名	被害:"今までに"24.2%,"現在" "3.2% 加害:"今までに"33.3%,"現在" "12.7%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	記載なし
山本ら (2002)	中学1-3年生 1381名	被害:約0-4% ²⁾ ("今もある")	被害11項目 (いやなあだ名/冷やかし等)	昔あった /今もある
本間 (2003)	中学1-3年生 1235名 ³⁾	被害:7%、加害:21.1% 両方:5.2%	被害・加害各1項目 (被害/加害経験の有無)	入学から 調査時点(10月)
平松 (2004)	中学1-3年生 286名	被害:22%、加害:32.5%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	記載なし
河村 (2004)	中学1-3年生 187名	被害:4.3-43.9%、加害:3.7-52.9% (項目ごと)	30項目 (誰かの悪口をだまって聞く/ 授業中の発言を話題にして 笑う等)	今年度の半年間
岡安ら (2004)	中学1-3年生 567名	被害:4.6-12.8%、加害:2.5-20.5% (項目ごと、2回の調査)	3項目 (仲間はずれ、嫌がらせ等)	1回目:4-6月 2回目:3学期
平松 (2005)	中学1-3年生 906名	被害:A中学校22%、B中学校29% 加害:A中学校、B中学校とも33%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	記載なし
石川 (2010)	中学1-3年生 446名	被害:2.7-45.7% (項目ごと)	7項目 (ひやかし/たたかれる等)	記載なし
西田 (2010)	中学1-3年生 8620名	被害:男子6.4%、女子6.7%、 加害:男子13.6%、女子8.8% 両方:男子5.5%、女子3.9%	被害・加害各1項目 (いじめられた/いじめた)	過去1年間
谷口 (2010)	中学1・2年生 299名 ¹⁾	被害:1.7-19.7%、加害:0.7-37.1% (項目ごと)	被害・加害各13項目 (特定の子どもの持ち物を隠す等)	入学から 調査時点(12月)
寺戸ら (2010)	中学1-3年生 5357名	被害:5.5-19.2%、加害:2.5-20.4% (項目、学年及び男女ごと)	従来型被害・加害3項目 (仲間はずれ/いやがらせ等)	過去3ヶ月間
菱田ら (2011)	中学1-3年生 583名	被害:0-27% (項目及び男女ごと)	9項目 (言葉のいじめ/精神的いじめ等)	頻度で回答
菱田ら (2012)	中学1-3年生 2460名	被害:0-25% (項目及び男女ごと)	8項目 (言葉のいじめ/精神的いじめ等)	頻度で回答
石田ら (2013)	中学2年生 219名 ¹⁾	被害:0.9-30.6%、加害:5.6-52.8% (場面及び男女ごと)	被害・加害5項目 [5場面での立場の経験の有無]	記載なし

1) 分析対象者の記載がないあるいは欠損値を分析の都度除外しているため、調査対象者数を掲載した。

2) 具体的な数値の記載がないため、文中の棒グラフから判断した

3) 調査対象者数のみの記載であったため、対象者の群わけの数値から算出した

本ら, 2002), “言語的攻撃”, “噂流し/ノート廻し” (金網, 2009), “冷やかしかからかい”, “悪口を言われた” (石川, 2010) となっており, 言語的なもの・心理的なものが多いようである。様態の男女差として, 男子は身体・物理的いじめ被害の, 女子は心理的いじめ被害の得点がそれぞれ有意に高く (本間, 2006), 同様の傾向が石田・中村 (2013) によっても指摘されている。あるいは河村 (2005) は, いじめの可能性のある行動項目について因子分析を行い, 加害, 被害いずれにおいても, 男女で異なった因子構造を示すことを報告している。このことから, いじめ様態の男女差に留意しつつ, 言語的・心理的いじめに関してとりわけ注意深く観察する必要があると思われるが, 大西彩子 (2007) が明らかにしているよう

に, 言語的いじめは日常的なコミュニケーションとの境界が分かりにくいという難しさもある。

次に加害経験率についてであるが, 被害経験と同じく, 具体的な項目や場面を挙げて経験率を問う場合は約1-7割と研究によって大きく異なった。“いじめた”といった質問の場合は, 1-3割が多いようである。なお川崎 (2001) によると, 男子の加害経験としては, 間接的いじめと間接的・直接的の両方を行うケースが同程度で直接的いじめのみは少なかった一方, 女子では, 直接的いじめのみが少ないのは同じであるが, 間接的いじめのみが圧倒的に多かった。これは先述のいじめ被害における男女差と整合的な結果であり, 改めていじめの形態における男女差の大きさが指摘できる。

被害と加害経験を同時に調査した研究結果を踏まえると、小学生と異なり、概ね加害者の方が、経験した割合が高くなっている。被害、加害の両方を調査していない研究でも、被害より加害の割合が多くなっている。これらの結果から中学生のいじめにおいては、一部の生徒がいじめのターゲットとして固定化しやすく、加害者は相対的に多くなることから、集団から一部の生徒に対して継続的に行われるケースが多くなっていく可能性が考えられる。

なお経験率の学年差に関しては、内田・大見（2001）によると、被害・加害経験ともに2年生ではやや少ないが1・3年生は同程度であり、寺戸・永浦・富永（2010）では、一貫した傾向は示されていない。研究が少ないため一般化にはさらなる検討が必要であるが、学年によらず発生している可能性が考えられる。

ネットいじめの経験率

インターネット環境が整備され、パソコンや形態端末が普及するにつれ、インターネット上でのいじめ（ネットいじめ）も注目されるようになった。

ネットいじめの実態を報告したものととして、小学生を対象としたものが1本、中学生を含むものとして5本の論文が収集された（Table 3 参照）。

小学生では、被害経験が12.5%、加害経験が10.6%であった（原・山崎，2010；山崎・原，2010）。中学生では、被害・加害経験いずれも尋ねた内海（2010）の結果を踏まえると、被害経験が0—25%、加害経験が0.1—26%である³⁾。なお山崎・原（2010）（同一のデータによる報告の一部として原・山崎，2010）が小学生を対象に行なった調査によると、ネットいじめの経験は女子に多く、またいじめ被害の経験者のうち、加害の経験もあるものは、被害の経験が無い場合に比べて割合が3倍とかなり高くなっている。このように現実世界でのいじめの傾向と異なり、被害と加害の割合は同程度といえ、

ネットいじめにおいては従来のいじめ研究の知見とは異なる傾向にあることが想定される。なお、学力移動の観点から分析を行った原（2011）（同一のデータによる報告の一部として浅田（山崎）・原，2011）によると、ネットいじめの被害者・加害者共に、学年が上がるに連れて学力も上位に移動した児童に多い傾向にあるとされる。

三枝・本間（2011）によると、ネットいじめ・従来型いじめとも加害の理由として“その人が間違っただけ”“その人が間違ったことをしたから”“なまじきだから”といった、制裁的なものが共通して多かったが、ネットいじめでは“その他”も多く、加害者側の一時的、一方的な感情で行う可能性も示唆された。

ネットいじめの場合、インターネットに接続するツールを持っていないと加害者にはなりにくいが、掲示板に悪口を書かれるといった被害者にはなり得るという、非対称性も特徴として挙げられる。さらに、一度書き込まれた文言は、削除されない限りインターネット上に残り続け、場合によっては他のサイトに転載される危険性もあることから、現実世界のいじめとは異なる影響が続くと予想され、ネットいじめに関する今後のさらなる検討が求められる。

なお携帯端末の所持率に関して、山崎・原（2010）の調査では、小学校高学年での所持率が3割前後で、塾の送り迎え時の使用が最も多い理由となっている。中学生では谷口（2010）で半数前後となっているが、小中学生のケータイの所持率は環境等の違いによる地域差が大きいことも予想されることから、携帯端末の所持率や使用傾向における地域や学校の実態に合わせた対応が必要であろう。また、原・浅田（2012）が保護者へ行った調査によると、過半数が子どもの携帯端末やパソコンの利用用途を把握していなかったり、ルールの設定が十分でなかったことから、保護者に対する意識喚起や情報提供も含めた取り組みが必要であると思われる。

Table 3 小中学生のネットいじめの経験率

文献	分析対象者	いじめの経験率	いじめの調査項目	期間
安藤 (2009)	中学1-3年生 678名	被害:0-9.6%, 加害:1.0-7.2% (項目ごと)	被害・加害各4項目 (からかった/噂を流した等)	過去3ヶ月間
谷口 (2010)	中学1・2年生 299名 ¹⁾	被害:0.7-2.3%, 加害:2.3-2.7% (項目ごと)	被害・加害各2項目 (ネット掲示板に悪口を 書き込む等)	入学から 調査時点(12月)
寺戸ら (2010)	中学1-3年生 5357名	被害:0-3.3%, 加害:0.1-4.8% (項目、学年及び男女ごと)	ネット被害・加害5項目 (悪口や個人情報の書き込み等)	過去3ヶ月間
内海 (2010)	中学生 487名	被害:7%, 加害:8% 両方:18%	被害・加害各2項目 (友人の悪口を書き込んだ等)	記載なし
原ら (2010)	小学1-6年生 山崎ら 2599名 ¹⁾	被害:12.5%, 加害:10.6%	被害・加害各1項目 (悪口やいやなこと)	記載なし
三枝ら (2011)	中学1-3及び 高校2年生 510名	被害:5.1-14.5%, 加害:2-15.7% (項目ごと)	被害・加害各4項目 (悪口を直接送る/他人に送る等)	記載なし

1) 欠損値は分析の都度除外しているため、調査対象者数を掲載した

被害・加害の立場の入れ替わり

被害・加害の立場の入れ替わりを示唆する知見として、小学生を対象にした藤原・鶴飼（2009）の研究では、加害体験と被害体験の得点間に、男子では中程度の、女子では強い正の相関が示されている。なお論文に掲載された値（男子； $r_{n=85} = .44$ ，女子 $r_{n=77} = .77$ ）を元に相関の相等性を検討したところ、 $z = -3.46$ であり、相関係数の値は女子の方が有意に高いという結果であった。したがって、とりわけ小学生女子では、いじめの被害と加害が容易に入れ替わる可能性が示唆される。

具体的な経験を尋ねた調査としては、被害・加害いずれも経験のあるものが、小学生については44.8%（中原・相川，2006）、小中学生で23.5%（永浦ら，2010）、中学生では5%前後（本間，2003；西田，2010）となっている。小学生では非常に多く、中学生では少なくなっていることから、発達段階によっていじめにおける役割は固定化することも考えられる。しかし、国立教育政策研究所（2013）の追跡調査の結果は、以前に被害経験のなかった生徒も被害者の立場になっていることを示している。また、近年のいじめの特徴の一つに、誰でもいじめのターゲットになる可能性がありながら誰がなるか分からないという“ロシアンルーレット型いじめ”（増田，2013）も挙げられていることから、役割の固定化・流動化については、時代の推移による変化の可能性も念頭に、年齢や性別の要因を含めて、より詳細かつ継続的に検証していく必要がある。いずれにせよ、いずれの学校段階においても立場の入れ替わりを示唆する一群が一定数は存在することから、いじめ事案への対応では、報復や再発防止も含めた取り組みは、学校段階を問わず重要であるといえる。

なお、ネットいじめにおける被害・加害両方の経験に関する報告は、中学生のみ収集され、18%（内海，2010）であった。同じ調査内での被害のみ・加害のみの割合はそれぞれ7%、8%であることから、被害者が加害者になるあるいはその逆のケースがかなり多いようである。なお、安藤（2009）の調査では、1回以上という問い方で、被害のみが9.7%、加害のみが6.8%だったのに比べ、いずれも経験した生徒は13.6%であった。研究数や調査対象者数が少ないため知見の一般化にはより慎重であるべきだが、ネットいじめについては従来型いじめよりも、被害・加害いずれも経験する割合が高い可能性がある。この点については、匿名性やなりすましのしやすさ、一度書き込まれた内容が容易に削除されないといったインターネット特有の要因が考えられ、今後の検証が待たれる。

いじめ調査における定義・項目設定の問題

ここまでいじめの実態に関する知見を述べてきたが、先に述べたように、実態に関しては大きな開きがある。

例えば、調査時における記名・無記名も経験率に影響を及ぼすことは容易に予想されるが、実際、論文中に調

査が記名式であることが明記されていた永浦ら（2010）は被害経験が13.9%、加害経験率が16.9%、山本ら（2002）のいじめに関する項目の被害経験率は0—10%であり、他の調査と比較して、経験率は低くなっている。これは、記名式児童生徒の経験率の報告を抑制していると解釈することも可能であり、調査の状況や記名・無記名といった形式の影響について十分留意する必要があるといえる。

記名・無記名以外の要素としては、先述のようにいじめの内容を特定せずに調査するか、具体的な項目を挙げるかによっても変わってくるが、河村（2004）や谷口（2010）の調査では、いじめと認識される可能性のある行動の経験率は、項目によっても大きく異なっていた。例えば谷口（2010）が用いた項目にある“遊びとってちょっかいを出す、たたく（例、プロレスごっこ）”は、実際に遊びの中で行われていたケースも想定される⁴⁾。あるいは、同じく谷口（2010）の項目にある“相手がムカついたのでたたく”や、石川（2010）の調査で4分の1が経験ありと回答した“たたかれたり、けられたりした”といった項目については、対等の立場の者同士によるけんかやそれに類するトラブル場面で経験した場合が含まれる可能性も否定できない。

この点に関連して、例えばかしま（2008）は、豊富な学校臨床経験を元に、こころの行き違いで生じる対人関係トラブルが先鋭化・常態化したものがいじめである、としている。そして、いじめ認識には加害者の人数と継続期間が関連していたという自身の調査結果を踏まえて、“よってたかってしつこくやること”，あるいは『“相手が嫌がっている”と分かってからも繰り返す”ことがいじめではないか、と述べている。勝間・津田・山崎（2011）も、いじめ予防を目的とした学校教育を提案する中で、いじめの特徴を“‘加害者の意図的危害’，‘連続性’，‘力の不均衡’”と述べている。文部科学省が“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”で用いているいじめの定義にも、“けんか等を除く”とあることから、いじめとけんかや仲違いといった対人関係トラブルについて区別できるような工夫が望ましいだろう。

さらにかしま（2008）は、従来いじめと表現されていた行為の中に明らかな犯罪行為が含まれることを踏まえ、“「その行為は犯罪に相当する」と大人たちが子どもたちに伝えていくこと”の重要性を述べている。文部科学省（2012）も、犯罪行為として取り扱われるべきいじめ事案については、警察への相談・通報を積極的に行うよう通知を出している。したがって、犯罪行為についてはいじめに含まずに、そして可能な限りけんかや仲違いといった対人関係トラブルを除く形で、いじめとは何か改めて考える必要があるように思われる。

調査研究によるいじめの心理学的知見

次に、いじめの基礎的知見に関してまとめる。

小学生に関する知見

いじめの理由に関する知見として、久保田（2003a）の調査での最多の理由（複数回答）は“相手に悪いところがあるから”の62%で特に女子に多かった。次に“遊びやふざけだと思っていたから”の40.9%で、このような明確ないじめの意図を否定するのは男子に多かった。酒井（2009a）によると、以前いじめられた仕返しという回答が最多で3割を超えており、次いで“相手がいばっているから”が約3割，“なんとなく”が約25%であった。9割を超す生徒がいじめはいけないと認識しつつも、6割強がいじめられる人にも悪いところがあるから仕方ない、と回答した調査もあり（酒井，2010），これらのことからいじめ側の理由として、いじめがよくないことは認識している一方で、報復をはじめとして相手に理由を帰結させるものと、遊びやふざけの延長線上に位置したり、なんとなくといった程度でいじめるケースが多いと推測される。

なお、久保田（2003a）によると被害経験のある児童は、被害経験のない児童よりも“相手に悪いところがあるから”，“だれだっていじめをしているから”といった加害理由の得点が高かった。このことは、いじめの被害経験が加害傾向を強めている可能性を示唆しており、いじめの連鎖を断ち切るためにも、被害者への心理的支援が重要であるといえる。

また酒井（2009a）によると、いじめたときの気持ちとして、あとでいやな気分になった、かわいそうだと思った、といった回答が多かった一方で、いじめによって“気持ちがスカッとした”や“いい気味だと思った”といった回答が男子、高学年で多かったことも報告している。そのため、怒りや攻撃性の適切な表出、あるいは向社会的な気分転換の方法を身につけるための、アンガーマネジメントやストレスマネジメントといった支援も重要であると思われる。

次にいじめへの対処に関する知見をまとめる。久保田（2004）の調査では、いじめ被害者の対処行動として最も多かったのが“やめとて言った”であり、約半数となっている。また教師や親への相談も約3割程度であり、いじめの解消に向けた積極的対処を行っていることがうかがわれる。ただし同じ調査の中で“何もしないでいじめられるままになっていた”という回答も約17%見られ、その理由として、“もっとひどくいじめられるようになるのがこわかったから”が6割強となっている。松井・室賀（2003）の調査でも、いじめられたときの対応として、“されっぱなし”が約2割であったことから、いじめの解消に積極的な対処を行えていない児童も一定数存在し、したがって、こういった児童に対する早期の個別の支援が重要であるといえる。

いじめの影響に関して、久保田（2002）によると、いじめ被害経験が自尊感情や意欲の低下、情緒不安を引き起こすこと、無視・仲間はずれや複数の学年に渡るいじ

めの影響が大きいことに加え、いじめ被害からの経過年数はいじめの影響と関連しない。これは、いじめの影響が多岐に渡ることに加え、悪影響が長期に渡って持続する可能性を示すものであり、いじめ被害に対しては、丁寧なケアが必要であるといえる。

また、このようないじめの加害傾向を促進する要因について、本田（2012）（小学5、6年生）によると、加害のみ経験のある児童は相互独立性、相互協調性が低く、排他性が高い。排他性については三島（2003a）も同様に親しい友人をいじめた体験と正の関連を示すことを報告している。また松下（2008）は小学生のいじめ5事例を分析し、仲良しグループ内での僅かな異質性が同調圧力によっていじめの対象となること、孤立した児童への攻撃、同調圧力によるいじめの隠蔽や相手が先に手を出した、あるいはけんかであるといった加害の正当化によっていじめが不可視化していくプロセスを指摘している。さらに、久保田（2003）が加害者や観衆が多くなるといじめ行為が正当化されやすくなること、久保田（2004）は、“加害者・観衆の数”がいじめの長期化に正の影響を及ぼすことを明らかにしている。以上から、いじめの加害傾向には、個人内の要因として排他性、異質性、同調圧力、正当化が、環境要因として加害者や観衆の人数が関連すると考えられる。さらに吉村（2002）は、いじめ援助抑制要因を検討するなかで、小学生では“評価懸念による関与の拒否”の得点が高いことを明らかにしている。

いじめを抑制するものについて、個人内の要因としてはクラス成員間の協力性（久保田，2003b），男子については社会的スキル（三島，2003a）に関する知見が得られているほか、傍観者といった第三者に関する研究として、仲裁を行った経験のある児童は相互協調性が低いという本田（2012）の報告がある。しかし、小学生におけるいじめを抑制する要因については数が少なく、今後の研究の進展が待たれるところである。

中学生に関する知見

いじめの理由に関する知見として、石川（2010）は“いやがらせ”という表現でいじめの調査を行ったところ、その原因として“いやがらせをする人に問題がある”が36.4%で、次いで“いやがらせをされる人に問題がある”が23.5%であったことを報告している。また福永・村田・近森（2011）の架空事例を用いた調査によると、優等生タイプや肥満体型タイプの生徒に対するいじめに加担するとした生徒は約半数、嘘つきタイプや自分勝手タイプの生徒へのいじめに加担するのは約7割であった。さらに塚本（2008）の調査によると、無視・仲間外れといったいじめでは、いじめの非許容度得点は低く、その理由として、こういったいじめは被害者側にもいじめられるだけの理由がある、と周囲が認識しやすいからではないか、としている。こういったいじめの理由に関する調査は少ないものの、3つの研究からは、いじめ側の理由

として、小学生同様に、相手に原因を帰属させるものが多い可能性が示唆される。

なお、いじめた後の気持ちに関して内田・大見（2001）は、後悔したと回答した生徒は半数に達しておらず、いじめたことによる快感情やなんとも思わない、と答えた生徒が半数いたことを報告しており、いじめ加害者側へのアプローチも重要であると考えられる。

いじめの終結理由について、石川（2010）の調査では、“先生が注意してくれた”が13.8%あった。本間（2003）が加害経験者のいじめ停止理由の由記述を分析した結果では、道徳・共感的理由によって自分自身の見方や認知が変わったというものに次いで、教師の影響でやめたものも多かった。このことから、多感な反抗期の時期であっても、いじめの終結における教師の役割は大きいことが推測される。一方で、転校やクラス替えといった状況・物理的理由を挙げたものも約3割おり（本間，2006），あるいは石川（2010）の調査では、“自然になくなった”が58.7%と多かったことから、消極的な形でいじめ解消が多いともいえる。このことは、環境が変わるまで、あるいは自然に消滅するまでいじめが継続する可能性を示唆しており、より積極的ないじめ解消の手立てを図る必要があるといえるだろう。

次にいじめ被害者の対処に関して、本間（2006）は、男子はいじめ加害者に向けた直接的・能動的対処の回答率が高く、女子は第三者への相談や新たな関係づくりといった間接的対処の回答率が高かったことを報告している。菱田ら（2011）の調査でも同様に、“近づかない”、“何もしない”、“相談する”といった間接的対処は女子に、“やり返す”、“やめるように言う”といった直接的対処は男子に多かったことから、男子は比較的直接的な対処、女子はどちらかと言うと間接的対処を取る傾向にあり、その理由の一つとして、先述のいじめの様態における男女差が関連しているのかもしれない。関連して、いじめ問題に対して自分ができると、という問いに、男子ではいじめた側への働きかけ、女子ではいじめられた側への働きかけが多い、という研究もある（福島，2008）

いじめの影響に関して、本研究の対象以前の知見として、岡安・高山（2000）の研究がある。それによると、いじめへの関わり方による類型化での“全般的ないじめ被害群”はストレス反応が全般的に高い上、学業ストレスの経験頻度も高くなっている。今回収集された論文のうち、菱田ら（2011）の調査において、いじめの影響で学校を休んだことのある生徒は、男子で3%、女子で10%前後であった。菱田ら（2012）による、異なる対象者での同様の調査でも、女子の割合は減って4%程度となっているが、男子は同じく3%であったことから、いじめが理由の欠席は少なくとも40人学級に1人強の割合で存在していることとなり、いじめ問題の影響の大きさが改めて確認されたといえる。

次に、いじめ加害を促進する要因、あるいは加害者側

の特徴を検討したものについて、岡安・高山（2000）は、“不機嫌・怒り”や“無気力”のストレス反応が高いことを明らかにしていたが、今回対象となった論文の中でも、同様の知見は馬場・山本・加藤（2002）や神藤・齋藤（2001）の研究で示されており、いじめ加害とストレス反応、特に不機嫌・怒りや無気力との間には一定の関連があることが確認された。

その他いじめ加害経験者の特徴や加害傾向との関連に関して、いじめ加害者は攻撃性が高く（朝倉，2004；本間，2003）、学校適応得点が高い（青木・宮本，2002a）、あるいは規則順守の態度に欠け、攻撃性が高く、道徳的・共感的認知は低い傾向にある（本間，2003）といったものがある。さらに、いじめに加担する生徒は、友人関係は良好であるものの（本間，2003）、社会的スキルのうち行動的回避の得点が高い（福永ら，2011）、あるいは体型や容姿に劣等感があるといった報告もある（馬場ら，2002）。これらは1時点のデータの分析であるため、こういった特徴があるからいじめ加害者となるのか、あるいはいじめ加害を行うことが直接的、ないし教師からの叱責や周囲との関係悪化を通して間接的に高まったのかは不明であるが、いじめ加害者に対しては、表面的な叱責や指導にとどまらない対応が必要であると思われる。ただし、田中（2001）によると、級友間の態度が非受容的であると、恥をかかせるといったいじめに同調しやすいたことが示されている。このようにいじめのタイプによって関連する心理的特性が異なるという報告もあることから（青木・宮本，2002b）、いじめの様態の差異が加害傾向に及ぼす影響についても、今後の詳細な検討が必要であろう。

いじめ加害と間接的に関連する知見について、大西・吉田（2008）によると裏切られる不安は、男子ではいじめを制止する仲間集団規範に負の影響を及ぼし、男女いづれとも、仲間集団の排他性を介していじめ制止仲間規範に負の影響を及ぼしていた。また大西・吉田（2010）によると、誇大的自己愛傾向はいじめに否定的な規範意識に負の影響を及ぼしている。こういったいじめを制止するような規範意識はいじめへの対応に重要な要素であることから、今後のさらなる検討が求められる。なお誇大的自己愛傾向と関連する自尊感情について本間（2003）は、加害経験のみある生徒は自尊感情が高い反面、いじめの加害・被害両方の経験のある群は自尊感情が低いことを示しており、加害者においても過去に被害経験があるかどうか区別する必要があると推察される。また吉村（2002）は、いじめ援助抑制要因として、中学生では“被害者への原因帰属による援助義務の否認”が高いことを見出している。

ところで、岡安・高山（2000）でも示されたいじめ加害と教師との関係については、神藤・齋藤（2001）の研究でも同じように、いじめ行動と教師関係ストレスにやや弱い正の相関が示されている。また馬場ら（2002）

によると、過去にいじめ加害経験がある者は、社会や大人に不満がある、先生は信頼出来ない・えこひいきしている、という回答が多く、また、大人への信頼感が低いという報告もある(石田・中村, 2013)。このことからいじめ加害者に関しては、時間をかけた丁寧な関係構築が介入に際し重要であると推測される。

なおいじめ加害者に関する国内の研究をレビューした友清(2004)によると、いじめ加害者の性格特徴として、攻撃性が高く欲求不満体制が低いこと、教師との関係が悪いことや学業不振が影響するといった研究結果がある一方で、こういった性格特性だけでなく、自身が被害者となることを回避したり、同調行動へのプレッシャーも存在することを指摘している。したがって、加害者の内面のみに原因を帰属させるのではなく、いじめを抑制する環境づくりを始めとした包括的な対応が必要であろう。

続いて、いじめに対して抑制的な要因に関する知見をまとめる。朝倉(2004)によると、共感性は男子において加害者役割、傍観者役割に負の、仲裁者役割に正の影響を及ぼし、女子においては、傍観者役割に負の、仲裁者役割に正の影響を及ぼしていた。共感性は、相手の痛みを理解し、対人関係トラブルを“ほどほどで止める”(かしま, 2008)ことにもつながることから、共感性を高める働きかけが有用であろう。

またいじめ加害と行動コスト評価との関連を検討した川崎(2001)によると、中学生では男女共に、個人を取り巻く周囲からの評価の影響が大きいことから、いじめを許さない態度を全体として作り上げていくことが重要である可能性を指摘している。大西彩子(2007)も同様に、生徒間の同調圧力の影響力の大きさを指摘し、いじめに参加することに対する他生徒からの否定的評価とともに、いじめに参加しないことによる他生徒からの肯定的評価が、いじめの加害傾向を抑制することを実証している。このことから、いじめに否定的な雰囲気を作り上げていくことと同時に、いじめが発生していないことに対する肯定的なフィードバックを生徒に提供することも重要と考えられる。

こういったいじめに対する否定的な意識に関連して、吉川・今野(2011)によると、教師からのサポートや友人からのサポートの多さは“いじめ否定群”において高かったことを示している。ソーシャル・サポートとの関連については、菱田ら(2011)も、いじめ被害経験のないものはソーシャル・サポート得点が高いことを示しており、菱田ら(2012)も、いじめの被害経験との間に、男子は友人からのソーシャル・サポートとの間に、女子は教師からのソーシャル・サポートとの間に、それぞれ負の関連を見出している。

その他の要因として、社会的スキルやストレス・コーピングとの関連が検討されている。菱田ら(2011)によると、いじめ被害経験のない男子は、向社会的スキルと目標設定スキルの得点も高かった。また、ネガティブな

ソーシャル・スキルや情動焦点型コーピングの得点は低かった。さらに菱田ら(2012)は、男子ではいじめの被害経験と社会的スキルのうち引込み思案行動とストレス・コーピングの行動的回避スキルが正の関連を示し、女子では、社会的スキルのうち引込み思案行動と攻撃行動、ストレス・コーピングのうち情動的回避と行動的回避が正の関連を示した。変数間の因果関係の検証は今後の課題であり、また福永ら(2011)の研究では、いくつかのいじめのタイプと社会的スキルとの関連性が示されていることから、いじめのタイプとの関連性の検証も必要ではあるが、とりわけいじめの予防という観点において、社会的スキルやストレス・コーピングを高めることの有用性を示唆する結果と位置づけることが可能であろう。

被害者・加害者でなく聴衆的立場に関する知見は少なかったものの、敵意的攻撃性との間に関連が示されたり(朝倉, 2004)、大人への信頼感が低く友達への同調傾向が高い(石田・中村, 2013)といった結果が得られている。これは加害者と概ね同様の結果であったことから、いじめ加害の防止の取り組みは聴衆的立場の予防にも寄与することが考えられる。なお内田・大見(2001)の調査では、いじめの傍観者の経験は生徒の約5割に上り、その理由として、男子では“遊び半分だと思った”、女子では“あとで自分もされるから”という選択が多くなっている。また、いじめ傍観者意識尺度を作成した渡部・奥田・太田(2001)は、“自己防衛”の因子を見出し、女子のほうが得点が高いことを明らかにしている。したがって第三者の働きかけによるいじめの予防や解消を図る際には、どういった行為がいじめに当たるのか、といった認識を共有することに加え、仲裁者がいじめの被害に合わないための配慮も行なっていくことが重要である。

教師に関する知見

教師に関する知見として、生徒の教師認識に関するものと、教師を対象に行われた調査を報告する。

いじめに関する教師要因の知見について、小学生を対象とした久保田(2003b)は、教員がいじめ予防の取り組みに熱心な場合、成員間の親和性や協力が高く、成員間の協力が高いクラスはそうでないクラスと比較して、いじめが少ないことを報告している。

次に田中(2001)が中学生を対象に行った調査によると、規範の順守や勉強を強く求められ、級友が非受容的であり、そして担任教師の指導態度が非受容的な学級では、生徒は無視や排斥といった関係性をターゲットにしたいじめに同調しやすいこと、担任教師の指導態度や級友間の態度が非受容的であると、冷やかしたり使役行為といったいじめに同調しやすくなる。

大西ら(2009)が小中学生を対象に行なった調査では、教師の“受容・親近・自信・客観”といった態度は生徒に対し、いじめを否定的に捉える学級規範やいじめを行なった後に抱く罪悪感の予測を通して、制裁的ないじ

め加害傾向や異質性排除・享樂的いじめ加害傾向を抑制し、また担任の不適切な権力の行使は、制裁的ないじめ加害傾向や異質性排除・享樂的いじめ加害傾向と正の関連を示している。

教師に関する知見はまだ不十分であるのが現状であるといえるが、教師の受容的な態度やいじめに対する毅然とした態度は、受容的・親和的な学級の雰囲気を通して児童生徒がいじめに加担するリスクを抑える可能性があり、いじめの予防や介入における教師の重要性を示すものと考えられる。

次に、教師を対象とした研究を外観する。三島(2003b)は経験年数10年以上の小学校教員5名を対象に、いじめという言葉から連想することを分析している。その結果、いじめを行う理由として“みんながやっているから”といった、他者を起点とする理由が見出された。またいじめは悪いと分かっているが嫌だと言えない、あるいはいじめられている子はかわいそうだが自分も仲間外れにされないために加担している児童がいる、という認識が示された。いじめの内容に関しては、暴力的な内容は男子に、仲間外れや無視は女子に多いという認識であった。さらに、遊びに関連した形態のいじめもあり、いじめる側がいじめ行為と認識していない、と教師が捉えている可能性が示唆された。なおこれらの認識は、先に述べた小学生対象のいじめ研究の知見と概ね一致しており、教師の観察や認識は実態を一定程度的に捉えているように思われる。したがって、教師の認識が的を射ている前提下、先述のような、いじめの理由に報復的なものがある、という実態を加味して予防や介入を図ることが有効であるかもしれない。

なお、村井(2008)が小学校教師102名から得られた回答を集計したところ、自分の学校にいじめが“ある”と回答した教師が74.5%であった一方、いじめ問題について保護者との懇談会を行った割合は30.4%、地域住民との懇談会を行った割合は14.7%であった。このことから、小学校教師の多くはいじめへの対応経験があるものの、家庭や地域との連携に課題があることが示唆される。

中学校教師を対象とした研究については、1つのみが確認された。中村・廣岡(2004)が中学校教師184名のデータを分析したところ、約9割がいじめの指導の経験があった。また、いじめの原因に係る項目に因子分析を行い、規範意識の希薄化といった“子どもの発達不全”、ねたみやいじめられる側に問題といった“双方の人間関係”、個性を受け入れられないといった“子どもを取り巻く状況”の3因子を見出している。なお“いじめの程度”との関連性としては、“子どもを取り巻く状況”との間でのみ、弱い正の相関が得られたことを報告している。

最後に小中学校教師を対象とした岡本(2005)の調査についてであるが、小学校教員の7割、中学校教員の9割強がいじめを認知したことがあった。これは先述の村井(2002)や中村・廣岡(2004)と同程度の数値であ

り、小中学校の教師のいじめ認識の一般的な値と見ることが可能かもしれない。また、学校全体でいじめ指導に取り組んだ経験をもつ教師は少ないことを報告し、心理臨床の立場からいじめ研修を行う際には、見えているが対応が難しい事案を念頭に、教師が子どもたちに関わりながらも少し距離をおいて視野を広げた視点を導入すること、事実の食い違いへの戸惑いに対応するために主観的な立脚点を含めて食い違いやずれをそのまま受け止めながら理解を深める臨床心理学的アプローチについて伝えることの有用性を提唱している。

ネットいじめに関する知見

ネットいじめに関して、安藤(2009)が中学生に行った研究によると、加害のみおよびどちらも経験なしは男子が多く、加害・被害とも経験した、あるいは被害経験は女子のほうが多かった。また、どちらも経験なしの群とくらべて、加害・被害とも経験した群は“非道徳観”と“身体症状”が高く“保護者の関心”が低いこと、加害経験群は“学校への適応”が低く、被害経験群は“身体症状”が高いことが示された。なおネットいじめが女子に多い点は、寺戸ら(2010)でも示されている。

黒川(2010a)が中学生を対象に行なった研究では、メールによるいじめはコンピュータを通じたコミュニケーションを肯定的に捉えていること、携帯カメラによるいじめは伝統的な直接的いじめと、インターネットによるいじめは、伝統的な直接的・間接的いじめとともに匿名性を好む傾向とも正の関連を示している。

黒川(2010b)は中学生を対象に行なった研究において、伝統的いじめと電子いじめの加害・被害経験得点をもとに、7つに類型化している。そして、電子的間接いじめの被害得点が高い群は、被害得点が全般的に低い群と比較してストレス反応のうち抑うつ・不安得点が高いこと、電子いじめ被害得点の高い群は、被害得点が全般的に低い群と比較して学級内の仲間の人数が少なかったことを報告している。

内海(2010)の研究によると、ネットでのいじめの両方の経験があるものは、非経験群に比べて、関係性攻撃や表出性攻撃が高く、携帯によるインターネット使用時間が長かった。また関係性攻撃がネットいじめ、いじめられの両経験と関連を示した。一方、親の統制による認知は子どものインターネット行動と直接関連を示さなかった。

以上をまとめると、ネットいじめは現実世界でのいじめと共通する点と異なる点が混在しているといえる。したがって、従来のいじめ研究の知見を踏まえつつ、ネットいじめに特有の視点を加味していくことが重要であろう。

学校でのいじめへの取り組みに関する知見

学校におけるいじめへの取り組みに関する研究としては、通常の授業や学級活動として行うものと、心理教育

あるいは心理学的知見を応用したものがある。

より一般的な取り組み

いじめに関する一般的な取り組みとして、例えば百瀬・下田（2006）は、ある小学校でいじめを繰り返す児童への支援を中心に、総合的な学習の時間（福祉施設での交流学习）や道徳（いじめを題材としたもの）を工夫した実践を行っている。その結果として、Q-Uの得点や普段の学級での生活の様子から、当該生徒に肯定的な成果があったとしている。

青木・宮本（2003）は、中学校におけるあるいじめ事案への対応として、当該行為のひどさや、傍観者の立場も被害者にとっては加害者と同様に映ることなどを理解させることをねらった作文の作成などを中心とする学級活動を5回行い、意識面や行動面の変化が見られたことを報告しており、いじめ事案への常識的な対応も重要であることを示す結果といえる。

通常の授業におけるものとして、国語科における取り組みが収集された。市川・玉田（2010）は、ある学校で生じたいじめ事案への再発予防的対応として、国語の授業で8ヶ月間に渡ってバズ協同学習を取り入れたり、バズ協同学習の班長による班長会議を月2回の頻度で開催する取り組みを行った。その結果、国語の授業への肯定的評価が高かったことに加え、取り組み期間中にいじめ事案は生じなかったことを成果として挙げている。

塚本（2008）は中学生を対象に、架空のいじめ事例を提示してグループで話し合い、内容をKJ法的にまとめて発表させるといういじめ予防教育を考案し、実践結果について、振り返り用紙の自由記述を中心に事例的に考察している。そして、いじめられる側への共感からいじめはよくない、という認識に至る可能性と、いじめる側の楽しさへの批判的態度からいじめはよくない、との認識に至る可能性を示唆している。また高尾（2004）は、いじめの加害・被害・傍観者の経験を大学生に語ってもらい、その様子を録画し編集したビデオを中学生に視聴させることによる効果を検討している。その結果、ビデオの視聴は気分調査票の変化としては示されなかったものの、視聴後の自由記述形式の感想をもとに、いじめに関する語りの視聴はいじめを深く考えさせる契機になること、いじめ被害経験者にとってはいじめの傷を回復方法になること、いじめ加害者には行動を反省する機会となること、といった可能性を示しているなど、いじめに関する理解を深めるための工夫の実践も見られた。

以上をまとめると、いじめに対する比較的一般的な取り組みについて、生徒の認識の変容を中心に一定の成果があるといえ、通常の教育実践の中で実施できるいじめへの介入が有効であると示唆される。

また、人権教育の視点から、いじめに関する裁判判決文を利用した取り組みも見られている（例えば上猶，2002；新福，2010）。いじめに関しては、いじめられた経験がないので被害者の気持ちがわからない、といった

認識も生徒の一部にあることから（大西良，2007）、いじめの裁判判決文といった具体的で論理的な文章を元にいじめ問題を考えていくことも有効であると思われる。

より心理教育的な取り組み

続いて、より心理教育的な取り組みについて述べる。まずピア・サポートに立脚した論文として、2編が収集された。中澤（2001）は、ある中学校においていじめ対策係を設定してピア・サポート的な活動を行ったり、いじめのビデオやミュージカルを作成したりするといった実践を紹介している。竹内（2010）は、当該市内の中学校の生徒会委員が定期的に集まりピア・サポートトレーニングを受けるといった取り組みが行われている大阪府寝屋川市の取り組みとして、いじめ撲滅を担当するグループがネットいじめを題材とした劇を作成し、上演した取り組みを報告している。その結果、観劇した生徒らから肯定的な感想記述が示されたこと、いじめを目撃したら止めよう、といった項目の得点が実施前より有意に上がったことを報告している。

ピア・サポート以外の心理教育的取り組みとして、中原・相川（2006）は小学3年生を対象とした実践を報告している。その中では、いじめたい欲求を‘いじわるモンスター’という外在化を狙った形で提示し、描画をさせたり、好物を考えさせること、自分がそれに操られた際の行動や打ち勝った経験、あるいは操られない方法について考えさせたり、戦う決意表明を行う、といった形式の授業を3回にかけて行っている。その結果、いじめ意識やいじめ関連の問題行動については平均回帰と解釈される得点の変化しか示されなかったものの、自由記述の分析から、いじめに対する決意表明として肯定的な内容が多く見られたことを報告している。

岡安・高山（2004）は、Slee（1997）のピース・バックプログラムをベースにしたいじめ防止プログラムを、ある中学校で1年間継続実施している。プログラムは学校内で組織的に取り組まれ、生徒に対しては、いじめ対策委員を任命したり、いじめに関する劇を文化祭で上演したり、お互いの個性を認め合う、あるいはいじめについて考える授業などが実施された。また生徒のみならず、職員に対しては研修や研究授業の実施、保護者に対してはアンケートの実施や啓発紙の発行といった包括的な取り組みがなされている。その結果、いじめに関しては、“仲間はずれ”に関する加害経験者の比率が有意に低下し、またストレス反応や学校ストレスは全体として望ましい方向へ変化していること、教師の、自分のクラスにいじめがある可能性の認識は高まったことを報告している。ただし、被害・加害には予測したほどの成果が得られず、ソーシャル・スキル教育やピア・サポート活動と組み合わせたプログラムが必要であることを示唆している。

増田・生田（2005）は、小学6年生や中学1年生を対象にし、森田（1986）の“いじめの四層構造論”に基づ

いた、学級単位でのロールプレイ形式のいじめ防止教育を実践している。ウォーミングアップの後、いじめの被害者役1名、加害者役3名、聴衆役10名を、生徒の自発性を重視しながら設定し、その他の生徒は傍観者と位置づける。ロールプレイは3つの展開から成り立っており、展開1では、いじめ被害者1名に対して加害者3名が向かい合い、観衆は加害者の後ろから被害者を眺めるように位置する。展開2では、観衆の一部を、被害者の後方から加害者、残りの観衆と向かい合うように移動させる。展開3では、観衆の残りも被害者の後方に移動し、被害者および観衆と加害者が向かい合う形式となる。いずれの展開においてもセリフや演技は特に含まれず、無言のまま、心の中でロールプレイを行う。本実践では感想や授業評価、エゴグラム等から授業分析を行っているが、特に授業の感想からは、生徒がいじめの構造を体験的に理解したり、いじめ防止意識が高まっている様子がかがえる。複雑な場面またはセリフの設定等はなく、無言という形式で安全性にも配慮しており、注目に値する取り組みといえる。

安藤(2012)は、112名の生徒を対象に、小学校6年生から中学校1年生にかけて継続的に実施した心理教育の効果を報告している。心理教育は、自己理解やアサーション、ストレスマネジメントなどから構成されており、いずれの学年においても2学期期間中、週に1回を基準に1週間に2回から1ヶ月に1回の頻度で実施されている。その結果、言語的いじめ加害、身体的いじめ被害において、介入前後で有意な得点の減少が見られている。

ネットいじめに対する取り組みとして、中里・久保田・長谷川(2011)は、ケータイによるトラブルが見られた小学校6年生を対象に、ケータイの利点や電子掲示板への書き込みが炎上する、あるいは電子掲示板に悪口を書かれたといった架空事例を元に、ケータイの利点や危険性、自分の悪口が書き込まれた場合の対処などを児童に考えさせる、2時間の授業からなるネットいじめに関する情報モラル学習の効果を検証している。その結果、ケータイを所有していない児童は熟慮性の得点が増加したことが、ケータイ所持の有無に関わらず、人間関係尺度の得点が概ね肯定的な変化を示したことを報告している。

斎藤・小野・守谷・吉森・飯島(2011)は、小野・斎藤・吉森・飯島(2011)によるサイバー型いじめのレビューの結果を踏まえ、外部講師による情報モラル教育やサイバー型いじめへのSSTを中心とする、サイバー型いじめの予防と心理的回復のためのソーシャル・スキル教育プログラムを中学1年生に実施した例を報告している。そして、生徒の感想から、いじめの怖さやコミュニケーションの大切さ、教師が見守ってくれることへのうれしさといった記述が見られたこと、学校非公式サイトがなくなったこと、生徒間や生徒と教師の関係が改善したという教師からの報告を紹介している。

小野・斎藤・社浦・吉森・吉田(2012)は、斎藤・小

野ら(2011)が介入を行った後に進級した中学2年生と、新入生である中学1年生を対象に、外部講師による情報モラル教育と、チームビルディングプログラムとして協力しあうクラス作りから構成される、サイバー型いじめの予防と心理的回復のためのフォローアッププログラムを実施した例を報告している。その結果、実施期間中に学校非公式サイトやメールトラブルの報告は見られなかったこと、プログラムについて、生徒の9割が満足しており、クラスの関係性が高まったと回答した割合も96%に上ったことを報告している。

このようにネットいじめに関しても、少しずつ知見が積み重ねられつつあるといえるが、新たなアプリやサービスの提供によって状況が大きく変わることもある。さらに、携帯端末の所有率や家庭でのネットワーク接続されたパソコンの有無など、インターネットにアクセスできる環境にあるかどうかという要因でも大きく異なってくる。そのため、各学校や地域の実情に合わせつつ、インターネットにおける各種動向を踏まえながら、インターネット・リテラシーを含む多様な取り組みが今後必要であろう。

全体としては、いじめに対する心理教育的働きかけには一定の効果があるという報告が多いものの、対照群を設定した研究はほとんどなく、具体的な効果を客観的に測定することを含め、発展途上という感がある。国内外の暴力・いじめ防止プログラムを展望した松尾(2002)によると、問題意識を高める取り組みやソーシャル・スキル教育、感情のコントロールやピア・サポートなど、包括的なプログラムが多く、またそういったプログラムが奏功していることが多いこと、日本においては、関係性攻撃や能動的攻撃を含めた攻撃の理解と支援が必要であると指摘している。勝間・津田・山崎(2011)も同じく、いじめ予防を目的とした学校教育を提案する中で、いじめの機能(反応的か能動的か)や形態(顕在性、関係性など)それぞれへの対処や予防といった視点の必要性を述べている。教師向けのいじめ関連書籍を検討した三島(2010)は、いじめの内容と予防・解消に有効な指導法を明確に対応させられなかったことを報告していることから、いじめの内容よりも機能や形態に着目しつつ、またいじめを直接的に取り扱うもののみならず、心理的な成長を幅広く図るような取り組みを行い、知見を蓄積していくことが急務であるといえる。

教育現場で、とりわけいじめというデリケートなテーマについては、実施を行わないという統制条件の設定は倫理的にも教育実践上も難しいと思われる。そのため、数量的研究であれば効果量を報告したり、自由記述の感想を含めた多面的な視点からの検討が必要であろう。また、いじめへの介入の効果としては、いじめの発生や解消以外にも、社会的スキルやストレス・コーピング、あるいは対人関係の深化や学校適応感の向上といった、多様な視点が必要であると思われる。

おわりに

2001年から2013年7月末時点までの、小中学生を対象とした国内のいじめに関する研究をレビューした。ある程度の知見が収集・整理されたといえるが、基礎研究、実践研究ともにまだまだ十分ではなく、さらなる検討・検証が必要な部分も多いのが現状であるといえる。

先の述べたように、いじめは一定程度の割合で存在し、その影響は、被害者はもちろんのこと、加害者や傍観者を含めて幅広く、度合いも大きい。今後も研究が発展し、その成果を踏まえて、いじめ問題に関してエビデンスのある働きかけを行なっていくことが、スクールカウンセラーを始めとする教育相談関係者の責務である。

<注>

- 1) 高校生や大学生に回顧調査を行ったものは、記憶の変容といった要因で結果の妥当性が十分に担保されないため、今回は除外した。また教育場面での応用を念頭にしたレビュー論文であるため、心理療法等の個別事例も今回は除外対象とした。
- 2) 例えば“これまでに1回”や“ほとんどない”といった、頻度が低かったりまれであったりするものは除き、“月に2—3回以上”や“ときどきある”といったものを集計した。
- 3) 三枝ら(2011)の報告における経験率は被害・加害とも高いが、ケータイの所持率が飛躍的に高まる高校生を含んだ調査であるため、ここでは除外した。
- 4) プロレスごっこ等は怪我の危険性などがあるため、容認すべきかどうかはまた別の議論である。

引用文献

- 安藤美華代(2009). 中学生における「ネット上のいじめ」に関連する心理社会的要因の検討 学校保健研究, 51, 77-89.
- 安藤美華代(2012). 小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育—“サクセスフル・セルフ2010”を用いた実践研究— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 151, 13-22.
- 青木洋子・宮本正一(2002a). いじめ場面における第三者の行動—周囲の生徒の影響と学校生活意識の観点から— 岐阜大学教育学部研究報告(人文科学), 51(1), 201-209.
- 青木洋子・宮本正一(2002b). いじめ場面における第三者の行動 岐阜大学教育学・心理学研究紀要, 15, 45-58.
- 青木洋子・宮本正一(2003). 「いじめ」の加害者・観衆・傍観者の意識変容を図る授業実践 岐阜大学教育学部研究報告(人文科学), 52(1), 155-168.
- 浅田(山崎)瞳・原清治(2011). ネットいじめの実態に関する実証的研究(Ⅱ) 関西教育学会年報, 35, 161-165.
- 朝倉隆司(2004). 中学生におけるいじめに関わる役割行動と敵意的攻撃性、共感性との関連性 学校保健研究, 46, 67-84.
- 馬場ゆかり・山本万喜雄・加藤匡宏(2002). A市における中学生のいじめの実態調査・第2報—いじめの構造と社会心理学的背景因子について— 愛媛大学教育学部紀要(第I部 教育科学), 48(2), 101-114.
- 藤原正光・鶴飼彩乃(2009). 親しい友人間における「いじめ」と性差—小学生の場合— 教育学部紀要(文教大学), 43, 71-79.
- 福永直美・村田真麻・近森けいこ(2011). 中学生のストレス対処行動といじめに関する研究 東海学校保健研究, 35(1), 33-42.
- 福島裕人(2008). 中学生の自己効力感と燃え尽き症候群、いじめ・自殺問題に対する認識との関連 ころの健康, 23(1), 56-64.
- 原清治(2011). ネットいじめの実態とその要因(I)—学力移動に注目して— 教育学部論集(佛光大学), 22, 133-152.
- 原清治・浅田瞳(2012). ネットいじめの実態とその要因(Ⅱ) 佛光大学教育学部学会紀要, 11, 13-20.
- 原清治・山崎瞳(2010). ネットいじめの実態に関する実証的研究(I)—ケータイの利用時間といじめの相関に注目して— 関西教育学会年報, 34, 121-125.
- 平松芳樹(2004). いじめの意識調査による教育心理学的取り組み 中国学園紀要, 3, 53-58.
- 平松芳樹(2005). 現代の子どもといじめについての考察—青年期におけるいじめの意識調査— 中国学園紀要, 4, 37-42.
- 菱田一哉・川畑徹朗・宗昇勲・辻本悟史・今出友紀子・中村晴信・李美錦・堺千紘・菅野瑤・三島枝里子・島井哲志・西岡伸紀・石川哲也(2011). いじめの影響とレジリエンシー、ソーシャル・サポート、ライフスキルとの関連—新潟市内の中学校における質問紙調査の結果より— 学校保健研究, 53, 107-126.
- 菱田一哉・川畑徹朗・宗昇勲・辻本悟史・今出友紀子・中村晴信・李美錦・堺千紘・菅野瑤・島井哲志・西岡伸紀・石川哲也(2012). いじめの影響とレジリエンシー、ソーシャル・サポート、ライフスキルとの関連(第2報)—新潟市及び広島市の中学校8校における質問紙調査の結果より— 学校保健研究, 53, 509-526.
- 本田美奈(2012). 文化的自己観・排他性・自尊心といじめの関連—小学生を対象に— 宮城学院女子大学大学院人文学会誌, 13, 83-96.

- 本間友巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, 51, 309-400.
- 本間友巳 (2006). いじめ被害中学生によるいじめへの対処と解決—いじめ被害者への支援に向けて— 京都教育大学紀要, 108, 143-150.
- 市川千秋・玉田尚子 (2010). 中学校におけるいじめ・学級崩壊をなくす学級づくりの実践—バズ協同学習といじめ防止班長会議の導入を通して— 学校カウンセリング研究, 11, 19-26.
- 石田靖彦・中村友一 (2013). 中学生のいじめ体験に関する研究—いじめの立場における心理的特徴— 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 3, 123-130.
- 石川義之 (2010). いじめ被害の実態—大阪府立中学校生徒を対象にした意識・実態調査から— 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 155-184.
- 上猶 覚 (2002). 法的知見に基づくいじめ裁判判決文を活用した人権学習の開発研究—小学校の事例を中心に— 九州教育学会研究紀要, 30, 203-209.
- かしまえりこ (2008). スクールカウンセラーにできること—「対人関係トラブル」と「いじめ」の視点から— 本間友巳 (編著) いじめ臨床—歪んだ関係にどう立ち向かうか— ナカニシヤ出版 pp.97-114.
- 勝間理沙・津田麻美・山崎勝之 (2011). 学校におけるいじめ予防を目的としたユニバーサル予防教育—教育目標の構成とそのエビデンス— 鳴門教育大学研究紀要, 26, 171-185.
- 河村貴仁 (2004). 中学校におけるいじめの実態—意識・態度容認・行動の3観点から— 学校臨床心理学研究, 2, 149-162.
- 河村貴仁 (2005). 中学校における「いじめ」の実態(Ⅱ)—いじめ行動を構成する因子の抽出と因子別学年間比較検討— 学校臨床心理学研究, 3, 87-97.
- 川崎幸宏 (2001). いじめ行為を抑制する行動コストについての基礎的研究 臨床教育心理学研究, 27(1), 73-83.
- 国立教育政策研究所 (2013). 生徒指導支援資料4「いじめと向き合う」国立教育政策研究所 2013年7月 <<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/index.htm>> (2013年8月13日)
- 久保田真功 (2002). いじめが被害者に及ぼす影響—小学生を対象とした質問紙調査をもとに— 教育学研究紀要 (中国四国教育学会), 48(1), 223-228.
- 久保田真功 (2003a). いじめを正当化する子どもたち—いじめ行為の正当化に影響を及ぼす要因の検討—子ども社会研究, 9, 29-41.
- 久保田真功 (2003b). 学級におけるいじめ生起の影響要因の検討—学級集団特性と教師によるいじめ予防策に着目して— 日本特別活動学会紀要, 11, 95-104.
- 久保田真功 (2004). いじめへの対処行動の有効性に関する分析—いじめ被害者による否定的ラベル「修正」の試み— 教育社会学研究, 74, 249-268.
- 黒川雅幸 (2010a). 中学生の電子いじめ加害行動に関する研究 福岡教育大学紀要 (第4分冊), 59, 11-21.
- 黒川雅幸 (2010b). いじめ被害とストレス反応, 仲間関係, 学校適応感との関連—電子いじめ被害も含めた検討— カウンセリング研究, 43, 171-181.
- 葛上秀文 (2001). いじめの実態に関する実証的研究 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 16, 35-43.
- 金綱知征 (2009). 友人集団形成傾向といじめ特性との関連についての日英比較研究 甲子園大学紀要, 37, 161-171.
- 金 美連 (2002). いじめ集団における仲裁者の役割に関する研究—日・韓比較調査を中心に— 大学院論集 (日本大学大学院国際関係研究科), 12, 237-258.
- 増田健太郎 (2013). いじめ問題への構造的介入 臨床心理学, 13, 669-674.
- 増田健太郎・生田淳一 (2005). 道徳教育における体験的学習の効果に関する研究—「いじめの四層構造」を理解させるために— 九州教育経営学会研究紀要, 11, 101-109.
- 松井賢二・室賀美津雄 (2003). いじめ防止に関する一考察—次の一手を子どもに探る— 教育実践総合研究 (新潟大学), 2, 17-23.
- 松尾直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究, 50, 487-499.
- 松下一世 (2008). いじめ解決策に向けての一考察—子ども集団の力関係の分析を通して— 九州教育学会研究紀要, 36, 35-43.
- 三島浩路 (2003a). 親しい友人間に見られる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, 19, 41-50.
- 三島浩路 (2003b). 小学校教師がイメージする男子・女子児童の「いじめ」 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 50, 123-132.
- 三島浩路 (2010). 「いじめ」4類型に対応した予防・解消策に関する文献研究 現代教育学研究紀要, 3, 31-41.
- 百瀬光一・下田好行 (2006). いじめを繰り返す児童の支援のあり方—授業のなかで育てる思いやり支え合いの心— 家庭教育研究, 11, 41-49.
- 文部科学省 (2007). 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり— (教育相談等に関する調査研究協力者会議報告) 文部科学省 2007年7月 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm> (2013年8月12日)
- 文部科学省 (2012). 犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報

- について（通知）文部科学省 2012 年 12 月
 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm>（2013 年 8 月 12 日）
- 森田洋司(1986). いじめの四層構造論 現代のエスプリ, No.228, 57-67.
- 村井万寿夫 (2008). 「いじめ問題」についての教師の意識と指導に関する研究 金沢星稜大学人間科学研究, 1, 55-61.
- 永浦 拓・寺戸武志・富永良喜 (2010). 小中学生を対象としたいじめによる心身反応調査票 (PTSB) の作成と適用 ストレスマネジメント研究, 7, 9-14.
- 中原千琴・相川 充 (2006). “問題の外在化”を用いたいじめ防止プログラムの試み—小学校低学年における授業を通して— 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系), 57, 71-81.
- 中村あゆみ・廣岡秀一 (2004). いじめの対処と豊かな人間関係を育む教育支援の在り方について—中学校教師を対象とした質問紙調査から— 三重大学教育実践総合センター紀要, 24, 175-184.
- 中里真一・久保田善彦・長谷川春生 (2011). ネットいじめに関する情報モラル学習の効果—ケータイ所持の有無との関連を中心に— 日本教育工学会論文誌, 35, 121-124.
- 中澤朋江 (2001). いじめに取り組んだ子どもたち—伊達中学校での実践から— 教育臨床心理学研究紀要, 2, 81-96.
- 西田淳志 (2010). 思春期・青年期の「いじめ」に影響を与える家庭関連要因の検討 発達研究 (発達科学教育センター), 24, 147-154.
- 岡本淳子 (2005). いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察—臨床心理士による教員研修への視点から— 立正大学心理学研究所紀要, 3, 1-21.
- 岡安孝弘・高山 巖 (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.
- 岡安孝弘・高山 巖 (2004). 中学校における啓発活動を中心としたいじめ防止プログラムの実践とその効果 カウンセリング研究, 37, 155-167
- 大西彩子 (2007). 中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果 カウンセリング研究, 40, 199-207
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して— 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 大西彩子・吉田俊和 (2008). 中学生のいじめに否定的な仲間集団の規範について 応用心理学研究, 33(2), 84-93.
- 大西彩子・吉田俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズム—集団規範の影響に着目して— 実験社会心理学研究, 49, 111-121.
- 大西 良 (2007). 中学生のいじめに対する認識—いじめ報道後の自由記述・インタビュー調査から— 久留米大学大学院比較文化研究論集, 21, 19-32.
- 小野 淳・斎藤富由起・社浦竜太・吉森丹衣子・吉田梨乃 (2012). 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その3—協働的プログラムによるフォローアップ研究— 千里金蘭大学紀要, 9, 21-28.
- 小野 淳・斎藤富由起・吉森丹衣子・飯島博之 (2011). 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その1—日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策システムに関する展望— 千里金蘭大学紀要, 8, 40-50.
- 三枝好恵・本間友巳 (2011). 「ネットいじめ」の実態とその分析「従来型いじめ」との比較を通して 京都教育大学実践研究紀要, 11, 179-186.
- 斎藤富由起・小野 淳・守谷賢二・吉森丹衣子・飯島博之 (2011). 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その2—日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策の実践— 千里金蘭大学紀要, 8, 59-67.
- 酒井亮爾 (2008). 小学校におけるいじめ (1) 愛知学院大学心身科学部紀要, 4, 17-26.
- 酒井亮爾 (2009a). 小学校におけるいじめ (2) 心身科学, 1, 39-48.
- 酒井亮爾 (2009b). 小学校におけるいじめ (3) 愛知学院大学心身科学部紀要, 5, 31-39.
- 酒井亮爾 (2010). 小学校におけるいじめ (4) 心身科学, 2, 95-103.
- 神藤貴昭・齋藤誠一 (2001). 中学生におけるいじめと学校ストレスとの関連 研究論叢 (神戸大学教育学会), 8, 23-35.
- 新福悦郎 (2010). 判決書学習による人権教育についての実践的研究—いじめ判決書教材をもとに— 学校教育研究, 25, 166-178.
- Slee, P.T. (1997). *The P.E.A.C.E Pack: A programme for reducing violence in our schools (2nd edition.)*. South Australia: Flinders university.
- 高尾春香 (2004). 他者のいじめ克服体験の視聴効果に関する心理臨床的研究—中学生への適用— 福岡教育大学心理教育相談研究, 8, 51-60.
- 竹内和雄 (2010). 市内全中学校生徒会執行部で取り組むピア・サポート実践研究—大阪府寝屋川市中学生サミット「携帯ネットいじめ撲滅劇」を中心に— ピア・サポート研究, 7, 19-27.
- 田中輝美 (2001). 中学生のいじめ同調傾向と教師の指

- 導態度との関連 筑波大学学校教育論集, 24, 31-39.
- 谷口明子 (2010). 中学生のいじめ認識—いじめ経験との関連から— 教育実践学研究 (山梨大学), 15, 193-202.
- 寺戸武志・永浦 拓・富永良喜 (2010). 中学生における情報機器の利用状況およびネットいじめ経験の実態調査 発達心理臨床研究, 16, 89-106.
- 友清由希子 (2004). いじめ加害者について—国内の先行研究から— 福岡教育大学心理教育相談研究, 8, 61-69.
- 塚本琢也 (2008). 中学校1クラスへのいじめ予防の実践とその効果の検討 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要, 5, 17-30.
- 内田利広・大見忠彦 (2001). いじめに関する実態及び指導についての考察—「自分の発揮度」や「教師からの尊重」を通して— 教育実践研究紀要 (京都教育大学), 1, 131-146.
- 内海しよか (2010). 学生のネットいじめ, いじめられ体験—親の統制に対する子どもの認知, および関係性攻撃との関連— 教育心理学研究, 58, 12-22.
- 渡部雅之・奥田陽子・太田祥子 (2001). いじめへの介入における傍観者と教師の意識と役割 滋賀大学教育学部紀要 (II 人文科学・社会科学), 51, 19-33.
- 山本万喜雄・加藤匡宏・馬場ゆかり (2002). A市における中学生のいじめの実態調査・第1報—現状と対策— 愛媛大学教育学部紀要 (第I部 教育科学), 48(2), 93-99.
- 山崎 瞳・原 清治 (2010). ネットいじめを規定する要因の実証的研究 (I) 佛教大学教育学部学会紀要, 9, 155-172.
- 吉川延代・今野義孝 (2011). 中学生におけるいじめとストレスの関連性についての研究 人間科学研究 (文教大学人間科学部), 33, 211-231.
- 吉村 功 (2002). 体育授業におけるいじめの被害者に対する第三者の援助抑制要因 スポーツ教育学研究, 22(2), 85-92.

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

附属幼稚園「親子栽培活動」の効果と学校教育への可能性

松本ゆめか*・松本 謙一

Effect of Parent-and-Child Plant Cultivation Activities in an Attached Kindergarten and Possibility for School Education

Yumeka MATSUMOTO・Ken-ichi MATSUMOTO

摘要

富山大学人間発達科学部附属幼稚園が行った「親子栽培活動」の効果について、年長の観察対象児の見取りや前年度から2年間継続による聞き取り調査と保護者へのアンケートから検証した。この活動は、年少・年中は5～7月の3ヶ月間、年長は5～9月の5ヶ月間、年少は草花を草花用プランターで、年中は野菜を野菜用プランターで、年長は野菜・草花を畑で、というように幼児1名ごとに1カ所ずつ栽培する場所を与え、登園前等の時間を利用して、教師が見守る中で、土入れ・畑作りから収穫までの全ての活動を、親子が試行錯誤しながら創造的に行うというものである。

その結果、子どもが本気になって取り組める継続的な活動の中で、植物栽培を行う子どもの気持ちを受け止める保護者や教師などの人がいることが、子どもの育ちにつながり、また、保護者自身も子どもの言動に耳を傾ける楽しさを感じ取っていったことが見て取れた。

これらのことから、この活動を通して、周りの人が子どもの言動に耳を傾ける時間を継続的に保障したことが、子どもの登園の楽しさにつながるとともに、教師と同じ「子どもの言動を共感的に受け止め、寄り添って育てていこう」という価値観に立って協働していくことの大切さを保護者が実感していくことにつながった。

キーワード：親子，栽培活動，協働，学校・家庭・地域

Keywords：Parent-and-child, Cultivation Activities, Cooperation, School and Family and Region

I. 研究の目的

中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」⁽¹⁾では、『保護者や地域住民が、学校に要求するばかりでなく、学校とともに地域の教育に責任を負うとの認識のもと、学校運営に積極的に協力していくことも求められる。』とある。

この中で、学校と家庭の協力について焦点をあててみると、幼稚園に対する評価に関しては、例えば、浜松市教育委員会（2010）⁽²⁾では、幼稚園評価において、教員の評価が10項目中最も低い項目は「家庭・地域との連携」であり、また東京都中央区立泰明幼稚園（2010）⁽³⁾では、幼稚園の運営について、保護者の評価が9項目中最も低い項目は「幼稚園は、家庭とともに子どもを育てていこうとしていますか」であるなど、幼稚園と家庭との協力の薄さについての指摘がなされている。

そこで、このような状況を打破する有効な方策の一つとして、2011年度より富山大学人間発達科学部附属幼稚園では親子栽培活動を行った。これは、筆者でもあり、当時園長であった松本謙一が考えたものである。

ここではこの活動について、聞き取り調査、アンケート調査を行い、その効果と問題点を明らかにすることを本研究の目的とする。

II. 研究の内容と方法

1 研究内容

- (1) 活動を通して、実際に子どもにどのような育ちが見られたかについて考察する。
- (2) 子どもの育ちを支える保護者、教師の援助を分析、考察する。
- (3) 親子栽培活動を手がかりに、本実践が担う保護者と教師の協力の意味について検討する。
- (4) 親子栽培活動は、子どもの育ちにどのような効果をもたらすのかを検討する。
- (5) 親子栽培活動は、家庭と学校との協力の視点からみて、どのような意味があるのかについて検討する。

* 立山町立立山中央小学校

2 研究の方法

(1) 親子栽培活動における年長児（特に観察対象児2名）の会話や行動を観察・記録する。

実際に活動を行った53日間のうち39日間、筆者（松本ゆめか）が活動場所に出向き、子どもの活動の様子や会話を観察・記録し、237個のエピソード（観察対象児A児：18日間37個、観察対象児B児：17日間31個）を収集した。

(2) 子どもの会話や行動の観察・記録（エピソード）の分析、考察をする。

大学教授1名、現職大学院生7名、大学院生3名、大学生1名の計12名で、カンファレンスを行う。子どもの行動を多方面から捉え、子どもの育ちを分析する。また、保護者、教師の援助についても分析を行った。

(3) 保護者、教師にアンケート調査を年中・年長の2カ年にわたって行い、それらを比較するなどして分析、考察を行う。

活動終了後に、全ての保護者、教師にアンケートを行い、評価した。

本活動に参加した保護者106名（年少児23名、年中児40名、年長児43名）、教師5名（年少担任1名、年中担任2名、年長担任2名）に、無記名式の質問紙を配布・回収する方法でアンケート調査を実施し、保護者106名分（回収率100%）、教師5名分（回収率100%）の回答を得た。

(4) 過去の研究と比較し、活動の効果・問題点と学校教育への可能性を検討する。

Ⅲ 親子栽培活動の活動概要

1 保護者にこの活動を提示するまでの流れ

(1) 園長から教職員への説明

2011年4月1日、職員会議において、著者の一人でもある松本謙一園長（当時）からトップダウンで全職員に親子栽培活動を行うことが伝えられ、全教職員の共通理解が図られた。

具体的には、活動の概要と方法、幼稚園目標をふまえての本活動の目的、それにより期待する子どもの姿などが伝えられ、共通理解のための討論が行われた（活動の概要と方法は、2で説明する）。

幼稚園としてのこの活動の目的は、朝、保護者と子どもと一緒に活動し、植物の生長を一緒に楽しみ、そのことを話題に家庭での会話を豊かにすることにある。そうすることで、小学校に進学した際にも主体的にコミュニケーションをとることのできる子どもの育成を願ったのである。

また、期待する子どもの姿としては、命の尊さを感じ、植物を愛する心を育む子ども、豊かな感性と創造的な表現力を身につけ、豊かに表現を楽しむことがで

きる子どもである。

これらの内容は、2012年度の幼稚園の研究主題「豊かな心をはぐくむ」（富山大学人間発達科学部附属幼稚園2012）^(4-①)や、教育方針「①生涯にわたる人間的発達の基礎を守り育て、生きる力と人やものを愛する心の芽生えを培う」、「③動植物などの自然と親しみ、環境や人とかかわる体験によって、豊かな感性と創造的表現力を伸ばす」（富山大学人間発達科学部附属幼稚園2010）⁽⁵⁾を受けている。

(2) 副園長から親への説明

2012年4月26日の親子参観日のおり、副園長から親子栽培活動を行うことが全ての保護者に伝えられた。

時間は約10分間、活動について詳細な説明が行われた。説明の内容は、教師への説明とほぼ同じである。

（2011年度は、この活動を初めて実施したため園長が保護者に説明を30分間、念入りに行った。）

2 活動の概要

(1) 各学年共通する部分

〈活動日時〉

2012年4月27日～7月13日

[計53日間（休日、祝日以外）]

〈活動時間〉

登園前と降園後5～10分間程度で、各家庭に任せる。

〈活動方法〉

土入れから収穫まで、全て親子で行う。親子のかかり方については各家庭に任せる。植える植物の種類や数、苗・種のどちらで植えるかなどは全て、親子で相談して自由に決める。

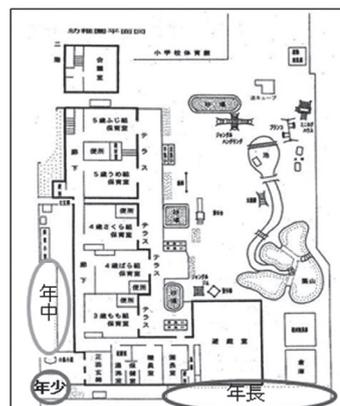
〈幼稚園の役割〉

活動場所やプランターの選択、確保などの環境設定を行うとともに、園長または副園長（管理職）が活動の説明を行う。

活動の期間中は、活動補助として教師も親子に混ざり、一緒に活動を行う。

(2) 各学年の取り組みで異なる部分

〈植える植物と植える場所〉（富山大学人間発達科学部附属幼稚園2012）^(4-②)（図1、図2）



【図1 幼稚園の敷地図】



【図2 植える場所と植える植物】

各学年で、植える条件を変え、3年間連続して親子で楽しみながら活動を行えるように設定されている。

3 保護者、教師へのアンケート

(1) アンケートの方法

- 〈時期〉活動終了後（夏休み中）
- 〈形態〉質問紙
- 〈方式〉記述式と選択式
- （選択肢：◎とても思う，○少し思う，△あまり思わない，×全く思わない）

(2) アンケートの内容

① 保護者への内容

- A：植えるまでの事実と保護者の思い
- B：植えてからの事実と保護者の思い
親子のかかわりの質と量
- C：子どもの様子や育ち
- ※：活動を2年間継続する意義について
（ここでは3年間継続する活動の2年しか過ぎないで、2年目までの考察を行う）

② 教師への内容

- A：活動に対しての教師の思い（活動前と活動後）
- B：活動での学級の子もたちの様子
- C：活動での保護者の様子
- D：活動の内容について

IV 実践を通しての考察

1 全体の動きからの子どもの育ちの考察

(1) 活動開始時の動きについて

活動2年目に年長児の親子が、種まき・苗植えを行った時期は次の通りである（図3）。

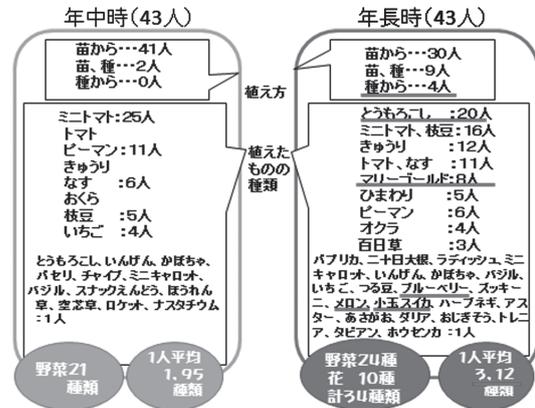


【図3 植物を植えた時期】

ほとんどの親子が、ゴールデンウィークを利用して、種まき・苗植えを行った。また、説明後約2週間で全ての親子が種まき、苗植え作業を終えている。

① 植えた植物の種類について

実際に植えた植物の種類と、植えた人数の変化とその内訳は以下のものであった（図4）。



【図4 実際に植えた植物の種類の変化】

《図4からの読み取り》

- 〈1〉 植えられた植物の多様性をみると、昨年度は野菜21種類が植えられ、今年度は野菜、花合わせて34種類の植物が植えられた。
- 〈2〉 1人平均で見ると、1.95種類から3.12種類に増えている。
- 〈3〉 植物の種類では、とうもろこしを昨年度は1人しか植えていなかったが、今年度は20人植えた。
- 〈4〉 植え方では、種から植えた親子が昨年度は2人しかいなかったが、今年度は13人いた。
- 〈5〉 今年度は、ブルーベリー、メロン、小玉スイカなど昨年度植えられていなかった植物が植えられた。
- 〈6〉 今年度は、花も植えられるが、花を植えたほとんどの親子がマリーゴールドを植えていた。

〈1〉、〈2〉は、幼稚園が示した、植えてもよい植物の条件が広がった（野菜のみから、野菜でも花でも自由になった）ことが理由だと考えられる。

また〈2〉は、プランターから畑一区画に栽培場所が変わったことで、植物を植える面積が約6倍広くなったことも理由の一つだと考える。

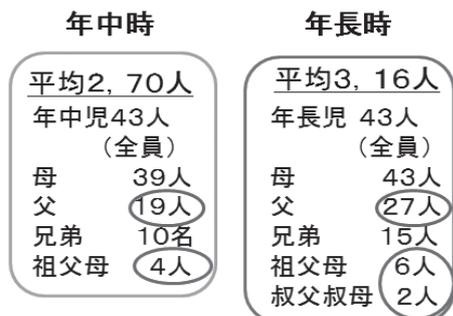
〈3〉は、プランターから畑一区画になったことで、植物が根付きやすい環境になったことが理由だと考えられる。

そして、〈4〉、〈5〉は、栽培活動を2回繰り返したことが変化の理由だと考える。昨年度、1度栽培活動を経験したことを自信として、昨年度より少し育てるのが難しい植物を選んだり、子どもが自分の願いをしっかりとって植物を選んだりした結果ではないかと考えられる。

〈6〉からは、花を植えたほとんどの親子は、野菜がうまく育つようにするためのコンパニオンプランツとして植えていたことが分かる。つまり、ほとんどの親子の活動は、野菜を中心にした栽培活動であったといえる。

② 子どもが誰と苗や種を植えたかについて

図5に、誰と種や苗を植えたかについて示す。



【図5 子どもが一緒に植物を植えた人】

《図5からの読み取り》

- 〈7〉 子どもは全員、種まき・苗植えに参加している。
- 〈8〉 今年度は参加した父の人数が、19人から27人に、祖父母の人数が4人から6人に増え、また叔父叔母の参加があった。

〈7〉から、全ての子どもが種まき、苗植えに参加していることで、子どもたちはみんな、『自分の植物』『自分が育てる』という意識をもてたのではないかと考えることができる。

〈8〉は、植える場所が畑になり、力仕事が増えたことが理由の一つと推測する。また、昨年度一度栽培活動を経験していることで、今年度は家族みんなで取り組もうと考えた家庭が増えたことも理由だと考える。

(2) 活動中の動きについて

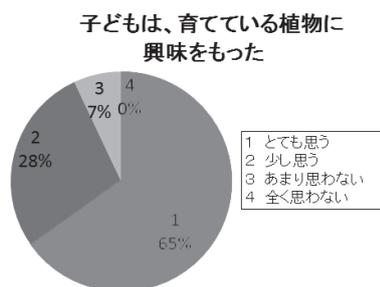
※ 2012年度の保護者へのアンケートの結果から、子どもの育ちを保護者はどのように捉えているかについて考察する。

① 活動の深まりの点から

[子どもの栽培活動への関心]

《子どもは育てている植物に興味をもったかについて(グラフ1)》

【グラフ1】

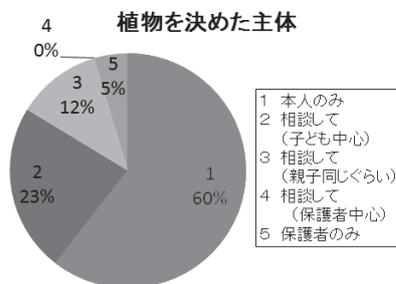


子どもは、自分の育てている植物に興味をもったと答えた保護者が90%以上であった。

ほとんど全ての子どもが自分の育てている植物に興味をもつことができたといえる。

《植える植物をどのように決めたかについて(グラフ2)》

【グラフ2】



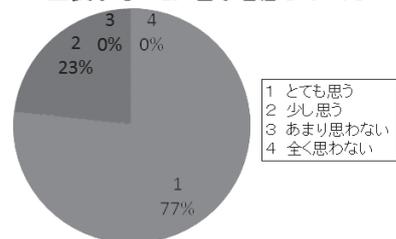
95%の家庭は子どもの気持ちを考慮して植える植物を決めている。

グラフ1と2を総合的に考えると、子どもたちは自分で植物を選んだことで、自分の植物に興味をもつことができたと考えられる。

《子どもは、自分の植物が生長することに喜びを感じていたかについて(グラフ3)》

【グラフ3】

子どもは、自分の植物が生長することに喜びを感じていた



子どもは、自分の植物が生長したことに、喜びを感じていたと100%の保護者が認めている。

このエピソード記述では、例えば、次のようなエピソードがみられた(エピソード1-a, 1-b)。

【エピソード 1-a】

F 1 児母親
毎朝、畑を見に行くのを楽しみとしていた。

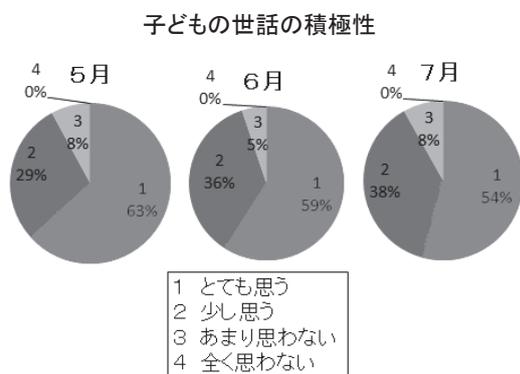
【エピソード 1-b】

U 15 児母親
毎朝、畑に行くととうもろこしやヒマワリが生長しているか、もうそろそろ収穫かな?もうヒマワリ咲いたかな?と楽しみにしていました。

※エピソードの文面は記述のとおり

《5月、6月、7月それぞれで、子どもは世話を積極的
にしていたかについて（グラフ4）》

【グラフ4】



5月、6月、7月で、子どもの世話の積極性に大きな差はみられない。

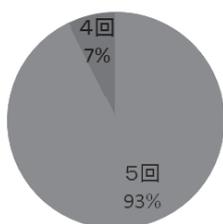
グラフ3、エピソード1-a・bの『毎朝』という記述及びグラフ4から、子どもたちは、収穫、食べることだけに興味をもったのではなく、日々の植物の小さな生長に喜びを感じながら、活動を行っていたといえる。

このことは、子どもと保護者が小さな種や苗からじっくり時間をかけて、親子で植物の変化を見てきたことの成果だと考えられる。

《登園前、週5日中何回程度、親子で畑に足を運んだかについて（グラフ5）》

【グラフ5】

登園前、畑に子どもと足を運んだ回数(5月)[週5日中]

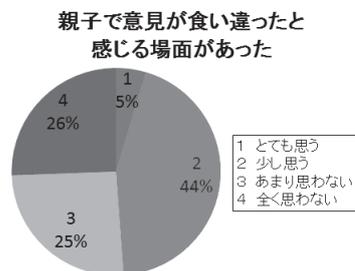


93%の親子が、幼稚園がある日、毎朝畑に出向いていたことが分かる。

ほとんど全ての親子が毎朝畑に行っていたことから、この活動を多くの親子が日課の一部としていたと考えることができる。このように毎朝畑に出向き、親子で植物に向き合ったことによって、子どもたちは自分の植物へ愛着をもち、自分の植物が日々生長することに喜びを感じていた姿につながったと考えられる。

《親子で意見が食い違ったと感じる場面があったかについて（グラフ6）》

【グラフ6】



約半数の保護者が、親子で意見が食い違った場面があったと答えている。

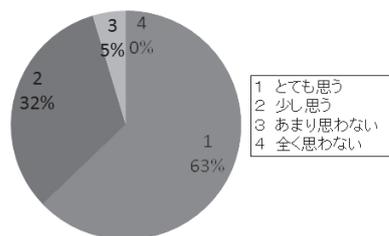
親子で意見が食い違った場面があったということは、子どもは自分の植物は自分のものであるという、強い思いをもって活動に取り組んでいたといえる。また、自分の思いを保護者にしっかりと伝えることができている姿は子どもの育ちと捉えることができる。

【子どもの心の育ち】

《子どもの感受性や表現に、保護者は喜びを感じたかについて（グラフ7）》

【グラフ7】

子どもの感受性や表現に喜びを感じた



子どもの感受性や表現に喜びを感じたと答えた保護者が90%以上である。

このことから、毎日、ただ単に機械的に水をあげていたのではなく、子どもは植物そのものや植物の変化に目を向け、心を動かしたことを、その子なりに表現していたといえる。さらに、ほとんどの保護者が、この活動の中で、子どもらしい感じ方や子どもならではの表現の仕方に気づき、野菜の生長そのものではなく、野菜の生長に対する子どもの心の動きを見ることができたことに喜びを感じていたことがうかがえる。

このアンケートの記述の中には、例えば次のようなエピソードがあった（エピソード2-a、2-b）。

【エピソード 2-a】

F7児母親

子どもが、ミニトマトが沢山実をつけたので「ミニトマトに金メダルをあげたい。」と言った。

【エピソード 2-b】

U 20 児母親

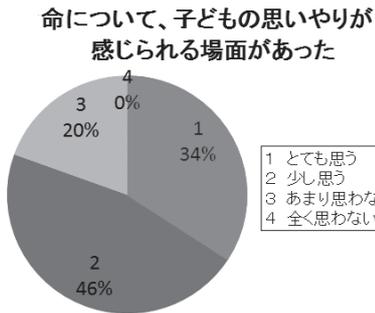
トマトやピーマンに対して「のど乾いたよね、お水あげるから待っててね」とまるで家族のように話しかけていました。また、雨の日に「ぬれるよ」と言って、トマトに傘を差していました。

エピソード2-a・bでは、「金メダルをあげたい」、「のど乾いたよね、お水あげるから待っててね」といった子どもが植物のことを大切に思う、アニミズム的な表現に保護者は心をうたれたのだと考える。

この項目のエピソードの欄に、上記のようなエピソードを29/43人(67.4%)が書いている。保護者がエピソードの内容まで覚えているということは、保護者にとって相当大きな驚きであり、喜びであったのではないかと捉えることができる。

《命について、子どもの思いやりが感じられる場面があったかについて(グラフ8)》

【グラフ8】



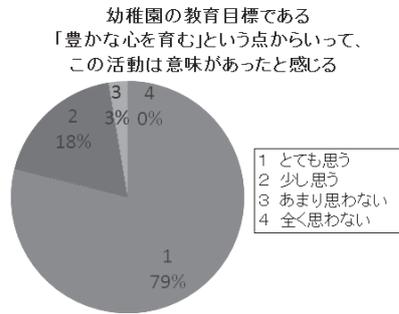
命について、子どもの思いやりを感じることがあまりなかったという保護者が20%いる。

グラフ7で、子どもの感受性や表現に喜びを感じたとあまり思わない保護者は、5%のみであった。しかし、グラフ8「命に関する場面」に限定すると20%もあまり思わなかったと答えている。

これは、子どもだけで植物の世話を行わず、保護者も一緒に世話をしているため「枯れる」といった負の出来事があまりなかったことが、このような結果の理由と考える。また、生長そのものの変化を、保護者が「命」とつながって考えていないことも原因だろう。確かに、このことは、命について子どもが深く考える場面が少なかったと捉えることもできるが、保護者は命について以外の場面でもたくさん子どものすてきさに気づき、喜びを感じていたとも考えることができる。

《幼稚園の教育目標である「豊かな心を育む」という点からいって、この活動は意味があったと感じるかについて(グラフ9)》

【グラフ9】



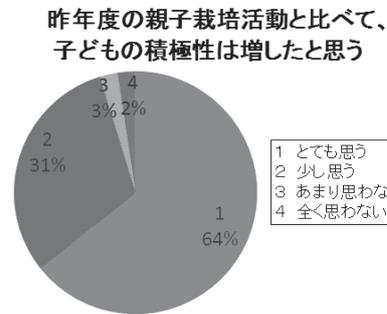
ほぼ全ての保護者が、幼稚園の教育目標である『豊かな心をはぐくむ』ことに、この活動はつながったと感じている。

活動のはじめに副園長(初年度は園長)が熱心に活動の価値について説明したことで、保護者も、幼稚園と同じ価値観で、同じ立場に立って、一緒に活動を行うことができたからこそその結果だと考えることができる。また、保護者自身も協力して行った活動であるため、幼稚園と一緒にあって、子育てに協力できた、子どもの成長にかかわれたといった保護者自身の自己有用感の自覚にもつながったと捉えることができる。

【2年間の継続からの子どもの育ち】

《昨年度の親子栽培活動と比べて、子どもの積極性は増したと思うかについて(グラフ10)》

【グラフ10】



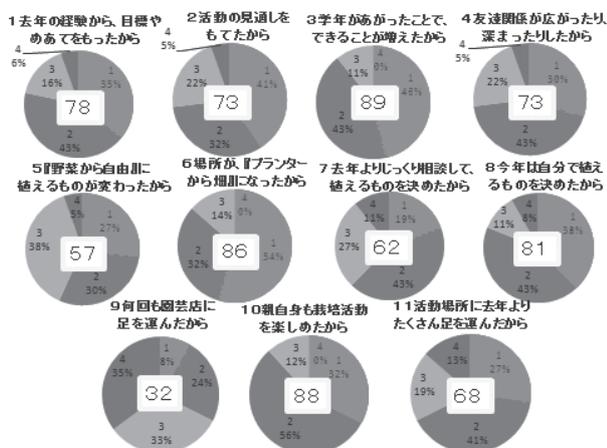
90%以上の保護者が、昨年度より今年度の方が子どもの積極性は増したと答えている。

2年間継続して、親子で栽培活動を行うと、2回目の方が子どもの積極性は増すといえる。また、その子どもの育ちを保護者自身、しっかりと気づいていることが分かる。

しかし、この積極性の上昇は栽培活動を2年間連続して行った効果ではなく、ただ単に、子どもの年齢があがったことによるものかもしれない。そこで、子どもの積極性が増した理由を考察するために、その理由として考えられることを11項目挙げ、それぞれについて4件法で質問した。その結果を、グラフ11に示す。円グラフの真ん中に□で囲んだ数字は、その項目を子どもの積極性が増した理由の一つだと考えた保護者の割合である。

《子どもの積極性が増したと考えられる理由（グラフ11）》

【グラフ11】



グラフ11より、子どもによって積極性が増した理由は一様ではなく、様々な条件が絡み合っているといえる。積極性が増した理由の内容をみると、子どもの年齢的な成長や、栽培活動の条件の変化だけではなく、「1 昨年度の経験から目標やめあてをもったから」、「2 活動の見通しをもてたから」というように、昨年度の活動なしには生まれなかった理由もある。

このことから、1年目で活動したことが、2年目の活動の大きな糧になったといえる。

では、この中でどの項目を積極性が増した理由の一つだと感じている保護者が多いのだろうか。11項目を比較し、理由の一つと感じる保護者が多いものを上から3つ示すと次のようになる(図6)。

- 1位：3 学年があがったことで、できることが増えたから
- 2位：10 親自身も栽培活動を楽しめたから
- 3位：6 場所がプランターから畑に変わったから

【図6 積極性が増したと考えられる理由の上位3つ】

ここで、注目したいことは、「10 親自身も栽培活動を楽しめたから」を理由の一つだと考える保護者が2番目に多かったことである。保護者自身が活動を楽しむこと、つまり保護者の活動への意欲や活動に対する思いが、子どもの積極性を促すといえる。また、保護者自身が、この活動を通して、そのことを自覚できたといえる。

また、2年間連続して活動を行ったからこそ効果があったと感じられることがあればお書きくださいという質問に対し、34/43人(79.1%)もの保護者が具体的な記述を行っている。

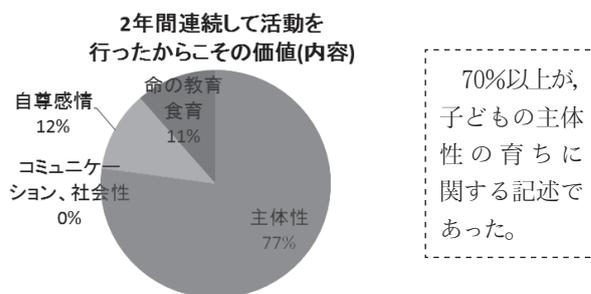
このことから、保護者は2年間連続して活動を行ったことに価値を感じていたといえる。

2年間連続して活動を行ったからこそ効果があったと

感じられることの記述を分析すると、その内容は、4つ(主体性の育ち、コミュニケーション能力の向上・社会性の育ち、自尊感情の高まり、命の教育・食育)に分類できた。

《保護者が思う、2年間活動を行ったからこそその効果について(グラフ12)》

【グラフ12】



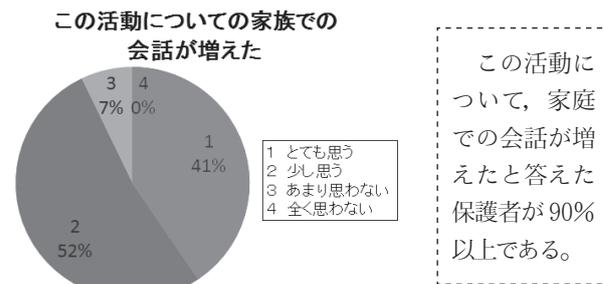
このことから、保護者は2年間連続しての活動は、特に子どもの主体性の育ちに価値があったと感じているといえる。子どもが主体的に活動に取り組むことこそが、子どもの多様で個性的な育ちにつながると考える。このことから、2年間連続して活動を行ったことは、子どもの成長を高めるために効果的であったと捉えることができる。

② 活動の広がりから

【子どもの活動の家庭への広がり】

《この活動についての家族での会話が増えたかについて(グラフ13)》

【グラフ13】

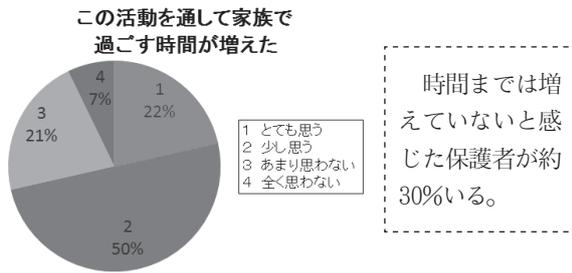


家庭での会話が増えたといほとんどの保護者が答えていることから、栽培活動を親子で頑張るほど、また植物の変化が目に見えるほど会話を生んだ、つまり、家族での共通の話題になっていたといえる。

家族での会話のネタになったということは、それに伴い、家族で過ごす時間も増えたのだろうか。

《この活動を通して、家族で過ごす時間が増えたかについて（グラフ 14）》

【グラフ 14】



このことから、共通の話題とはなったが、家族で過ごす時間まで増やすことはできなかった家庭もあったことが分かる。その理由を考えてみると、もともとたくさんの時間を家族で過ごしていたり、仕事などの関係上、時間まで増やすことはできなかったりしたためではないだろうか。

アンケートの記述の中には、例えば次のようなエピソードがあった（エピソード 3-a, 3-b）。

【エピソード 3-a】

U 1 児母親
大きくなったともろこしを父に見てもらいたいと、父が休みのたびに見に行った。

【エピソード 3-b】

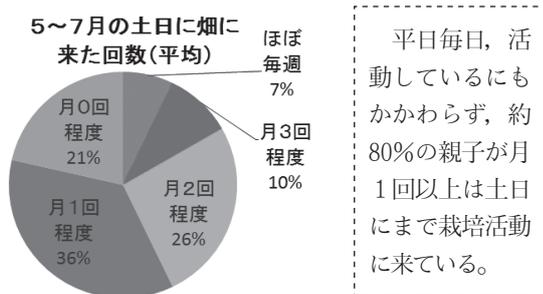
U 19 児母親
土日に家族全員で水やりに行き、植物だけでなく幼稚園の普段の様子についても父に話していた。

エピソード 3-a・b から、時間を見つけて子どもと母親だけでなく、父親などの家族が活動にかかわり、家族みんなで時間を共有するとともに、植物の生長の喜びを共有していることが分かる。

次に、5～7月の土日に、栽培活動に来たことがあるかについて尋ねた。

《親子が5～7月の土日に畑に来た回数（月平均）（グラフ 15）》

【グラフ 15】



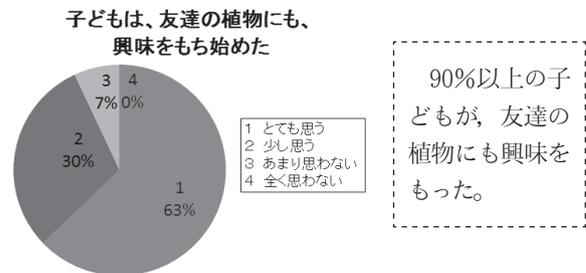
グラフ 13, 14, 15 とエピソード 3-a・b から、時間はあまり増えなかったが、栽培活動にたくさん家族が

かかわったことで、今までより質的に高い時間を家族で過ごすことができたと考えられる。

[子どもの活動の広がり（家庭以外）]

《子どもは、友達の植物にも、興味をもち始めたかについて（グラフ 16）》

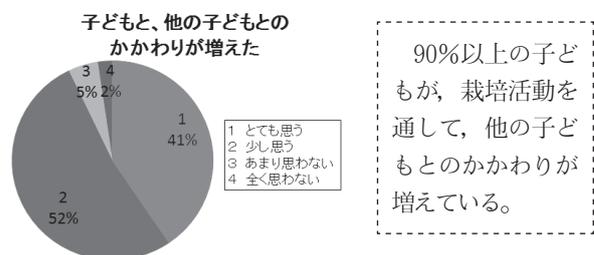
【グラフ 16】



子どもは、親子で自分の植物を育てる活動にもかかわらず、友達の植物にまで興味をもっている。このことは、家庭において、親子だけで植物を育てるのではなく、幼稚園の一つの場で複数の親子が同じ時間帯に活動していたからこそその結果だといえる。

《子どもと、他の子どもとのかかわりが増えたかについて（グラフ 17）》

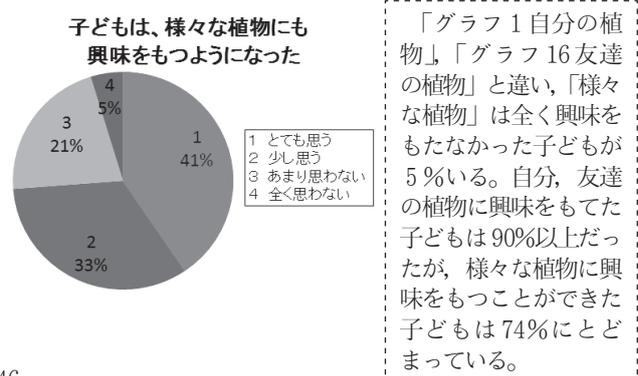
【グラフ 17】



友達の植物に興味をもち、それが子どもたち同士のかかわりを生むきっかけとなり、他の子どもとのかかわりが増えたのではないだろうか。また、この結果から、保護者が自分の子どもと他の子どものかかわりを見る機会につながったともいえるだろう。

《子どもは、様々な植物に興味をもつようになったかについて（グラフ 18）》

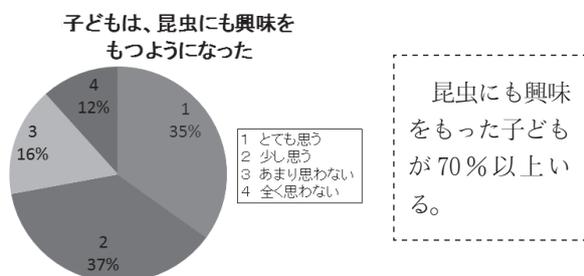
【グラフ 18】



このことから、自分の植物、友達の植物に比べると様々な植物にまで興味をむけるのは難しかったといえる。

《子どもは、昆虫にも興味をもつようになったかについて（グラフ 19）》

【グラフ 19】



今回の活動は、植物を栽培するという活動であった。それにもかかわらず、昆虫にまで興味をもつことができた子どもが70%以上もいた。このことは、子どもたちが土をさわったり、植物をじっくり観察したりする中で、自然と昆虫を目にしたり、昆虫に触れる機会が増えたからだと考える。

これらのことから、子どもの活動は自分の植物の栽培活動にとどまらず、周りの自然環境への興味に広がったり、子どもと友達とのかかわりを生んだり、様々なところに広がったといえる。

2 観察対象児の動きからの考察

※ 保護者の二人の子どもへの対応の違いを確認できるのではないかと、家庭での会話を垣間見ることができるのではないかとという理由で双子であるA児（男）とB児（女）を観察対象児とした。

A児：枝豆とうもろこしを種から育てた
B児：二十日大根とうもろこしを種から育てた
(他のほとんどの子どもは、苗から植物を育てた)

(1) 活動の深まりの点から

① A児のエピソード（枚数の関係上、B児略）の分析例とA児、B児の活動の深まり

A児のエピソード記録37個をカンファレンスにおいて分析し、それをまとめて表に整理した。そこから、A児の活動について考察する。

A児のエピソード記録と、分析方法の例として、3つの記録について示す。

《エピソード1》6月12日（表1）

【表1 6月12日A児のエピソード】

{記号(A、B、C…)：幼児名 番号(1、2、3…)：発言番号

記録
※ A児とC児は、畑がとなり同士で、二人ともとうもろこしと枝豆を育てている。

A1 : (C児が、自分の植物を見て「大きくなっている!」と言っているのを聞いて) ぼくのも、大きくなっている! とうもろこし! 枝豆! [嬉しそうに]

教師1 : ほんとだね! 大きくなっているね。

C1 : 私の植物、A君のより大きい。

A2 : ... [悲しそうな表情]。

C母1 : あっ、とうもろこしと枝豆一緒だね。でも、Aくんは種からやっているんだね。それも、すごいわよね!

C2 : 種ってなに?

C母2 : 苗じゃないんだよ。

A3 : [何かに気づいたかのように、表情がぱっと明るくなる] うん、そうだよ。僕はね、(指で大きさを示しながら) こ(一)んなに小さい種からやっているんだよ!

C母3 : [A児、C児にほほえみながら] うん、そうだね! Cちゃんは、苗から植えたんだね!

教師2 : 同じに見えるけど、二人ともちょっと違うんだね!

表1より、友達が自分の植物を見て、「大きくなっている!」と言っているのを聞いて、A児は負けずに「大きくなっている!」(A1)と言っていることから、A児の『僕も一生懸命育てているよ。僕の植物、僕の頑張るも認めて欲しい』という気持ちがうかがえる。

A児の、この発言(A1)を教師が逃さずに聞き、A児の自分も認めて欲しいという気持ちを受け止める言葉かけ(教師1)を行ったことでA児は少し嬉しさを覚えたことと思われる。

しかし、そこで何気なくC児がつぶやいた「私の植物、A君のより大きい。」(C1)という一言によって、A児は一瞬で悲しみと悔しさでいっぱいになり、言葉を止まらせたと考えられる(A2)。

この一連のやりとりを見ていたC児母親が、A児の気持ちを押し量り、『種からやっているから当然の結果なんだよ、種からやっていることってすごいことなんだよ』(C母1)と共感的にA児の気持ちを受け止めながら対応したことで、A児は自分がやっていることの価値をしっかりと自覚できた(A3)。

また、そのC児母親の発言(C母1)により、C児も植物は苗から育つのではなく種から育つということを知ることになったと考える。

さらに、C児母親や教師がA児C児それぞれの価値を認め、二人ともそれぞれすてきだということをA児とC児に示し、褒めたこと(C母3・教師2)で、その後A児C児は共に、自分の活動に自信をもって取り組むことができたと解釈できる。

《エピソード2》6月20日(表2)

【表2 6月20日A児のエピソード】

{記号(A、B、C…)：幼児名 番号(1、2、3…)：発言番号

記録	
※	D児は、A児の隣の畑で、同じ枝豆を育てている。しかし、A児とは違い、すでにたくさん実がついている。
観察者1	：台風来たけど、大丈夫だった？
A1	：大丈夫だった。 というより、また生長してる？ でも、全然ならない・・・。
観察者2	：何が？
A2	：枝豆。花咲かないし・・・。
観察者3	：ほんとだね、まだ花咲かないね。
D1	：(自分の枝豆を見て、自分の畑で、) わあ、でっかい！できてる！
D母1	：ほんとだねー大きくなったね。
A母1	：わあ、すごいねー実なってるね！
A3	：(D児に近寄って行き、) Dくんは、何から植えたの？
D2	：苗だよ。
A4	：僕は種から！[少し強気な感じで]
A母2	：うん、そうだね。A君のも、小さな実がなりそうなものあるかもしれないよ！
A5	：ないよー。[少しぶっきらぼうに探してもせずに]
A母3	：よく見てみて。お母さん、昨日あれーって思ったんだけど。
A6	：どこが？
A母4	：ほら、こことか。小さいけど。お母さん、小さいけど、ここから実がつくんじゃないかなって思うんだけど。
A7	：(お母さんにだきつき、とても幸せそうな顔で) なりそうー！

表2より、観察者が台風の影響を聞いた(観察者1)にもかかわらず、A児はその質問に対しては軽く答え、観察者から質問してもいないのに自分から、枝豆の生長のことを話し始めている(A1)。このことから、A児は枝豆の生長具合についてとても心配していると考えられる。

D児が、自分の枝豆がなっていることを喜んでいる様子(D1)を見て、D児母親(D母1)、A児母親(A母1)がD児の喜びを共感的に受け止めている。周りの人にも自分の思いを理解してもらえたことで、D児の喜びはさらに大きくなっただろう。

そこにA児がいきなり入り、D児に何から植えたかを尋ね(A3)、すかさず自分が種から育てていることを話している(A4)。6月12日(表1参照)に他者評価を受け、種から育てている価値を自覚したことが、自分

の活動への自信を主張する、A児の発言につながったと考える。また、自分の母親が友達の植物を褒めている(A母1)のを見て、『母親に、僕の活動も認めて欲しい』という思いをもったこともその要因であると考えられる。

A児が、自分の枝豆に花が咲かないことを心配に感じ、友達をうらやましく思っていることを悟ったA児の母親が、もう一度子どもが自分の植物に目を向けられる声かけをしている(A母2)。しかし、少し気持ちが沈んでいるA児は自分の植物に目を向けなかった(A5)。

そこで、A児の母親は子どもの自信を回復させるため、A児の枝豆にも、よく見たら実がつきそうなところがあること(A母3・4)を示している。(A母3)で「昨日」とあるように、A児母親は、昨日から実がつきそうな部分があることに気づいていたといえる。それでも、昨日気づいたときに言わなかったのは、『なるべく、子ども自身に気づかせたい』という保護者の思いからだと考えられ、このことは子どもに対するすてきな支援だと考える。

A児母親の声かけ(A母3・4)により、植物をよく観察し、自分の畑にも実がつきそうな部分があることに気づいたA児は、安心感と大きな喜びを感じたと考えられる(A7)。

《エピソード3》7月4日(表3)

【表3 7月4日A児のエピソード】

{記号(A、B、C…)：幼児名 番号(1、2、3…)：発言番号

記録	
※	E児は、いんげんを育てている子どもである。E児の畑は、A児とは遠く離れた場所である。
A1	：枝豆、まだ収穫できないー。
観察者1	：枝豆、もう少しかー。
A2	：うん。皮はもうできたんだけど、中身まだ。
観察者2	：そうなんだ！ (E児が、A児の畑を見に来る)
観察者3	：なんか、E君も似たやつ育ててなかった？
E1	：ぼくは、いんげん。
A3	：ぼくは、枝豆。
A4	：E君の見せて？ 問 (A児、E児、観察者が、E児の畑を見に行く。)
観察者4	：(実を指さして)なんか、似てない？
A5	：(自分の植物を確認せずに)なんか葉っぱも似てる！
観察者5	：葉っぱも？ (観察者が何も言っていないのに、A児の畑をもう一度、A児、E児が進んで見に行く)

E 2 : 似てる (一)。
 観察者 6 : ほんとだ、よく似てるね！よく見てるね！
 すごいね！
 A 6, E 3 : うん！

表 3 より、A 児は、枝豆の収穫を待ち望んでいる様子
 がうかがえる (A 1・2)。また、A 2 の発話から、枝
 豆は先に皮ができて、中の実ができていないことをす
 でに知っていることが分かる。同様に、7 月 2 日にも、
 「枝豆が大きくなったけど、まだ収穫はできない。」と
 言い、大きくなったにもかかわらず、収穫できない理由
 を聞くと「触ってみると、皮の後ろ側がへこんでいて、
 中もまだすごく小さいから。」と答えている。これらの
 ことから、どうなれば収穫できるかということなど、家
 などの幼稚園以外でも栽培活動の話をしてしていると推測で
 ける。また、A 児は自分でどうなれば収穫できるという
 見通しをしっかりともち、活動していることが分かる。

A 児の畑に E 児が来た際、観察者は子どもたちのもの
 を比較する目を養いたいと考え、「E 君も、似たやつ育
 ててなかった？」(観察者 3) という発言をした。この
 観察者の発言(観察者 3)により、E 児の畑をみんなで
 見に行く(A 4)という、子どもたちの次の活動を生んだ。

また、これまで観察者が観察する中で、A 児は友達の植
 物に興味を示すことはなかった。しかし、このエピソード
 の 6 日後の 7 月 10 日の観察で、自ら友達の植物を見
 に行っている。このことから、観察者の声かけ(観察者
 3)は、A 児が友達の植物に興味をもつきっかけになっ
 たと考える。

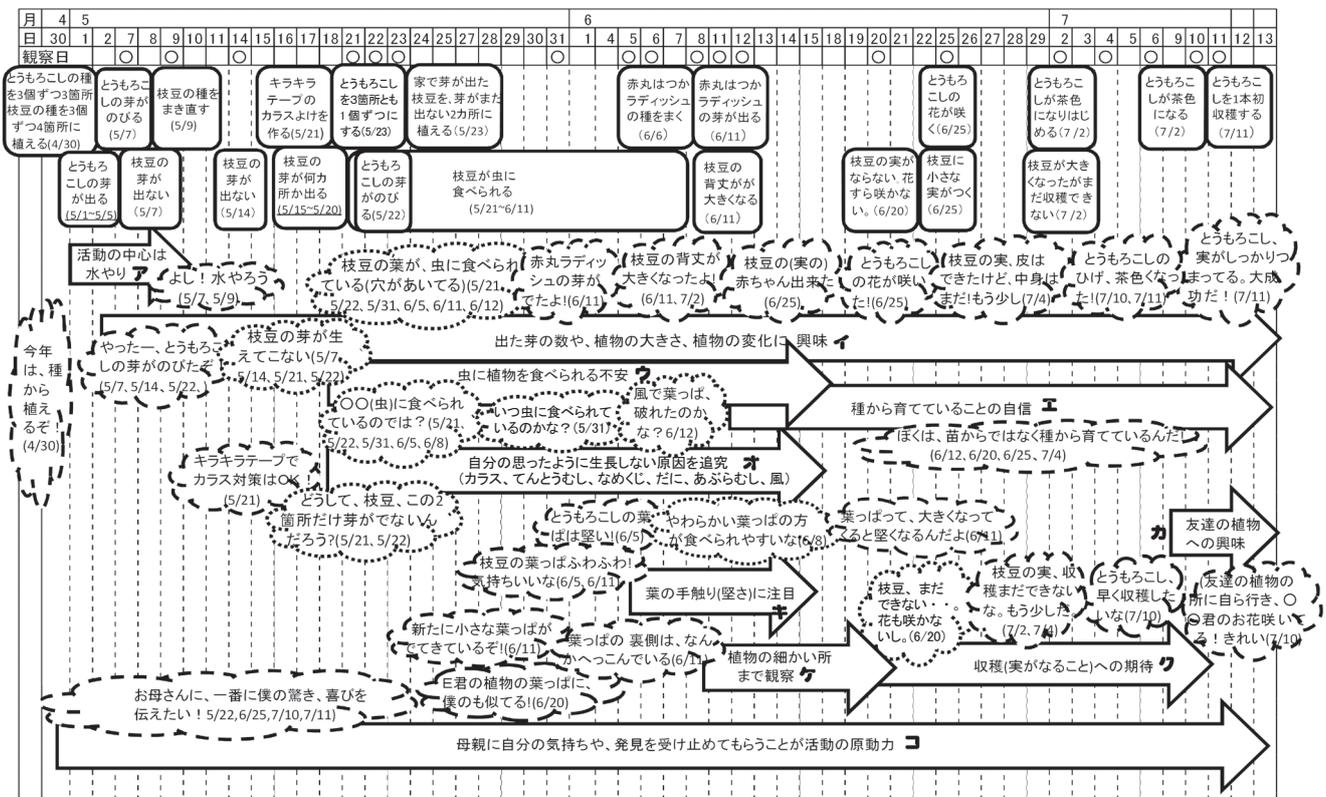
E 児の畑を見に行くと、A 児は自分の植物がそこには
 ないにもかかわらず、実だけではなく、葉っぱまで似て
 いることに気づいた。このことから、A 児は普段から、
 細かいところまで植物をよく観察していることが分かる。

そして A 児、E 児は教師に促されたわけでもないのに、
 もう一度、A 児の畑を見に行っている。このことは、子
 どもたちが、自ら科学的根拠を追い求めている姿だとい
 える。

上記のように、カンファレンスを繰り返しながら、A
 児のエピソード記録を全て分析・整理して、A 児の活動
 の深まりを示すと表 4 に整理できる。

表 4 から、A 児の特徴的な動きを 3 つ読み取ることが
 できる(エ、オ、コの矢印)。

【表 4 A 児の活動の考察】



□ : 事実 (細かい点囲み : 子どもにとって悲しい事実) (粗い点囲み : 子どもにとって嬉しい事実)
 雲 : エピソード 矢印 : エピソードから考えられる観察対象児の内面の動き

〈A児の活動の特徴1：種から育てている自信：表4矢印エ〉

表1, 2のエピソードのように、自分の活動に対して自信をもちながら取り組んだことである。このことは、活動の中盤から生まれ、終わりまで続いている。その自信が生まれた理由を探ると、分析方法の例として前述した6月12日のエピソード(表1)がきっかけとなっていた。6月12日に始まり、活動終了まで観察者(筆者)が8回観察に行ったうち、4回もA児は、種から育てたことへの自信を話し、毎回A児の保護者や、A児の友達の保護者、教師などがA児のその自信を受け止めていた。このことから、A児が、種から育てていることを自分の活動のすてきさと自覚して、そのことを自分にとっての自信として価値をおき、活動していたといえる。

〈A児の活動の特徴2：植物がうまく育たない原因の追究：表4矢印オ〉

自分の植物が虫に食べられるなど、自分の思ったように植物が生長しないことに不安を感じながらも、その原因を追究していたことである。このことは、5月21日頃始まり、6月12日頃消えている。ただ不安に思うだけでなく、その原因を毎日のように一生懸命追究していたところが、A児のすばらしいところだと捉える。植物に深い愛情をそそぎ、心からうまく育てて欲しいと願うA児の姿であるといえる。また、この不安が生じたのは、枝豆の芽が出る(5/15~5/20)、とうもろこしの芽がのびる(5/22)など、ぱっと見ただけで分かる

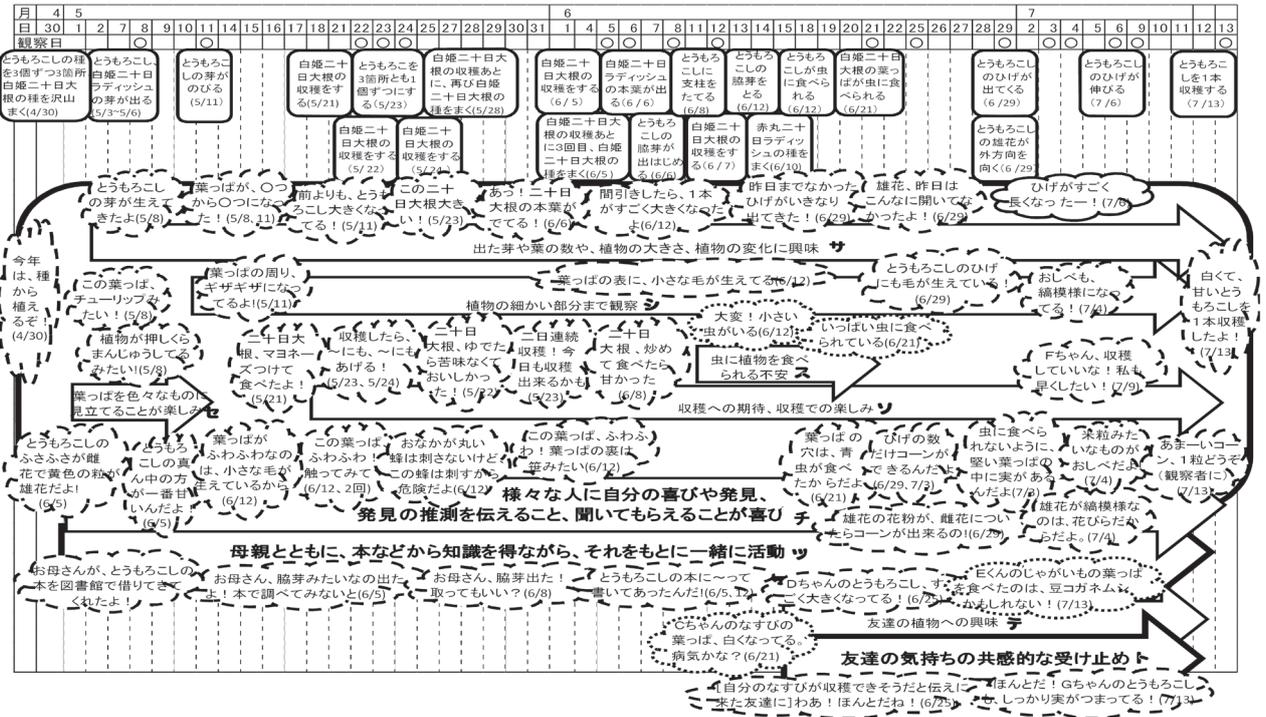
変化があったからだと考える。では、なぜこの動きが途中で消えたのだろうか。不安がなくなったのは、ちょうどA児が、自分が種から育てていることのよさに気づいた6月12日頃である。このことから、周りの様々な人に自分の活動を認めてもらえたことで、自分の植物に対して自信をもつことができ、不安は消えたのだと考える。

〈A児の活動の特徴3：母親の受け止めが原動力：表4矢印コ〉

母親に自分の気持ちや、発見を受け止めてもらうことを活動の原動力として、活動に取り組んでいたことである。このことは、活動のはじめから終わりまでA児の活動に一貫してみられた。嬉しいことがあったときも、心配なことがあったときも、一番に母親を呼び、知らせていた。幼稚園児という年齢からみても、自分の親に喜びを共感してもらえたり、頑張りを覚えてもらえたりすることが、何よりの喜びであったと感じる。

これら3つの特徴から、一貫して、母親に1番に自分の気持ちを受け止めてもらうことに喜びを感じながら活動し、植物全てを種から育てていることで、不安になりながらも生長の違いは取り組み方(植える段階からの違いなど)の違いであることに気づき、自分の活動に大きな誇りと自信をもって取り組んだA児であると考えられることができる。つまり、一貫して、母親に1番に自分の気持ちを伝え、

【表5 B児の活動の考察】



□：事実(細かい点囲み：子どもにとって悲しい事実)(粗い点囲み：子どもにとって嬉しい事実)
雲：エピソード 矢印：エピソードから考えられる観察対象児の内面の動き

植物の生長に不安を感じていたが、生長の違いは取り組み方の違いであることに気づき、自分の活動に大きな誇りと自信をもって活動に取り組んだA児であったと捉えることができる。

同様に、カンファレンスを繰り返しながら、B児のエピソード記録を全て分析・整理して、B児の活動の深まりを示すと表5に整理できる。

表5から、B児の特徴的な動きが3つみられた(ツ, チ, トの矢印)。

〈B児の活動の特徴1：母親とともに、知識を得ながら活動：表5矢印ツ〉

〈B児の活動の特徴2：周りの人に自分の話を聞いてもらうことが喜び：表5矢印チ〉

〈B児の活動の特徴3：友達の気持ちの共感的受け止め：表5矢印ト〉

これら3つの特徴から、母親とともに知識を習得しながら、活動の場では植物博士になりきって、知識や発見を人に伝えることを喜びとして活動し、また、自分の植物に大きな愛着をもったことで、友達の植物にも目を向け、友達の気持ちまでも共感的に受け止めることができるようになったB児であると考えられる。

以上から、母親とともに知識を習得し、植物博士になりきって活動し、自分の話を聞いてもらえることを喜びとしながら、活動終盤には、友達の気持ちまで共感的に受け止めることができるようになったB児であると捉えることができる。

(2) 活動の広がりから

A児、B児の活動の広がりをエピソード記録やアンケート結果を手がかりに、表で示すと次のように整理で

きる(A児：表6、B児：表7)。

表6をみると、A児の活動には、7種類の『家庭への広がり』につながった活動、1種類の『虫への興味の広がり』につながった活動、5種類の『友達とのかかわりの広がり』につながった活動、2種類の『友達の植物への興味の広がり』につながった活動がみられた。

家庭、虫、友達、友達の植物と、多方面にA児の活動は広がりをもっている。

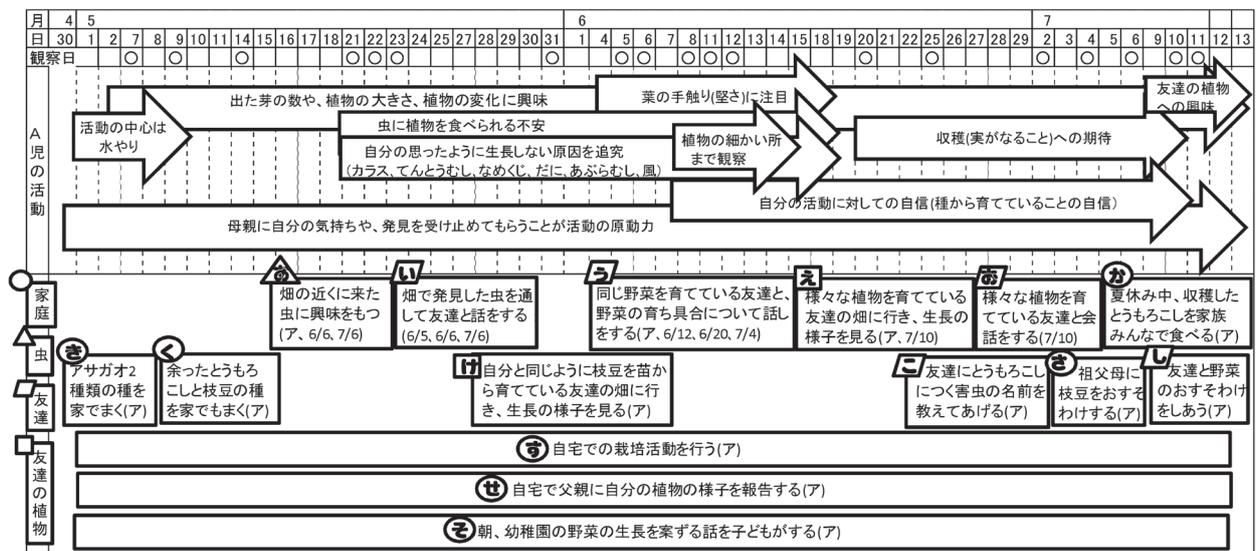
まず、『家庭への広がり』では、幼稚園で栽培活動をはじめたことで、家庭でもアサガオ(き)、とうもろこし、枝豆(く)を育てはじめたことがある。その後、幼稚園での活動と並行して家庭での栽培活動を行った(す)。また、幼稚園で育てている植物の様子を、毎日のように父親に話したり(せ)、毎朝、幼稚園の野菜の生長を案ずる話をしたり(そ)するなど、幼稚園での活動が直接的に家庭に浸透しているといえる。さらに、活動の終盤になると、収穫したとうもろこしを家族みんなで食べたり(か)、祖父母におすそわけしたり(き)といったように、たくさん野菜が収穫できたことが、自分の喜びの表現相手をさらに家庭へ広げていったといえる。

『虫への興味の広がり』では、自分の畑にきた虫に興味をもった(あ)。実際、観察者(筆者)が観察した6月6日、7月6日は自分の畑にいたとうもろこしに虫に興味をもち、A児はその虫を友達に見せに行ったり、さっきまで自分の畑にてんとう虫がいたりしたことを話に行ったりした。

このことから、虫への興味は、友達とのかかわりを生む大きなきっかけになったように思われる(い)。

『友達の植物への興味の広がり』では、活動の中盤ぐ

【表6 A児の活動の広がり】



→(表の上半分)：観察対象児の内面の動き □(表の下半分)：様々な所へ活動が広がったと思われる内容
 □内の日付：観察者(筆者)が□の内容を観察した日 ア：筆者らが□の内容を保護者アンケートの記述から読みとったということ

らいから、自分が育てているものと同じ種類の友達
の植物に興味をもった〈け〉。それは、自分の植物も友達
の植物も大きくなってきて、大きさの違いが気になりは
じめたり、自分の植物が虫に食べられるはじめたりしたこ
とで、友達の植物はどうなのか気になりはじめたからだ
と考える。活動の後半では、自分が育てている植物とは
違う種類の友達の植物にも興味をもった〈え〉。それは、
虫に食べられる不安が消え（表4矢印ウ）、自分の活動
に自信が生まれたこと（表4矢印エ）、活動に落ち着き
が出てきたことで、ゆったりと友達の様々な植物に興味
をもてたのだと考える。

『友達とのかかわりの広がり』では、上記のように植
物の周りにきた虫を通してかかわりをもったり〈い・こ〉、
植物そのものを通してかかわりをもったり〈う・お〉し
た。つまり、栽培活動をしている環境の中で、子どもた
ちは自然に、科学的な内容を介してかかわりをもつこと
ができたといえる。また、収穫した野菜が、友達とのか

かわりをさらに広げたといえる〈し〉。

表7をみると、B児の活動には、7種類の『家庭
への広がり』につながった活動、1種類の『虫への
興味への広がり』につながった活動、5種類の『友達
とのかかわりの広がり』につながった活動、2種類
の『友達の植物への興味への広がり』につながった活
動がみられた。

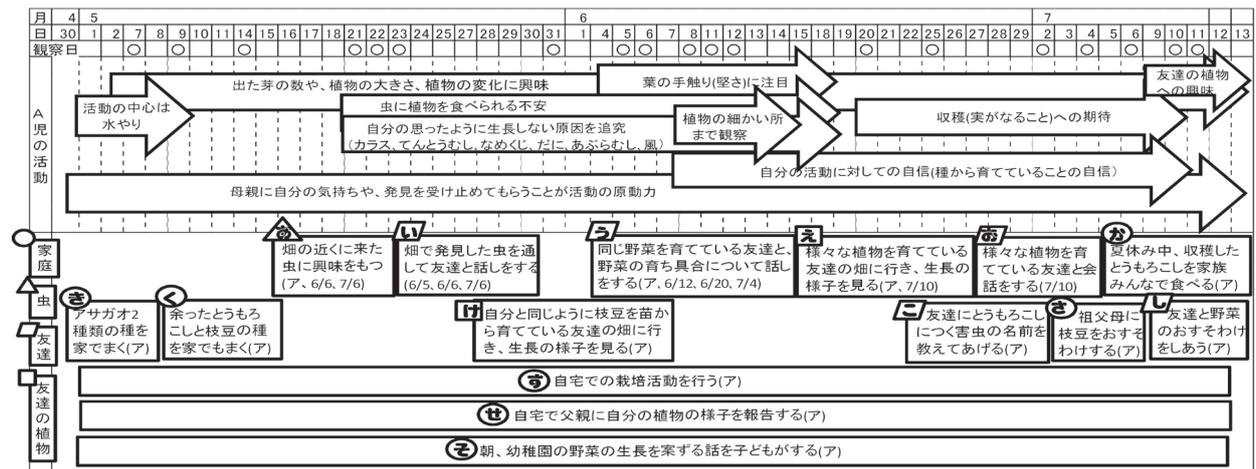
表7から、B児の活動も、家庭、虫、友達、友達の植
物といろいろなところに広がりをもったことが分かる。

3 子どもの育ちを支える保護者、教師の援助の 分析、考察

(1) 観察対象児の動きから

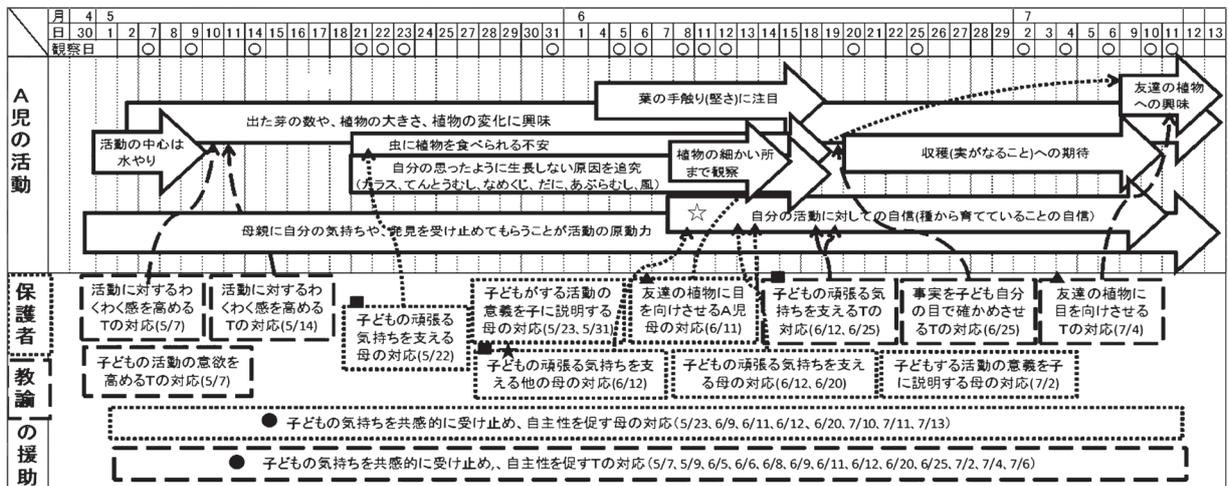
次に観察対象児であるA児、B児の保護者と教師は、
活動を通してどのような援助を行っていたかをエピソード
記録、アンケートを手がかりに表にまとめた。

【表7 B児の活動の広がり】



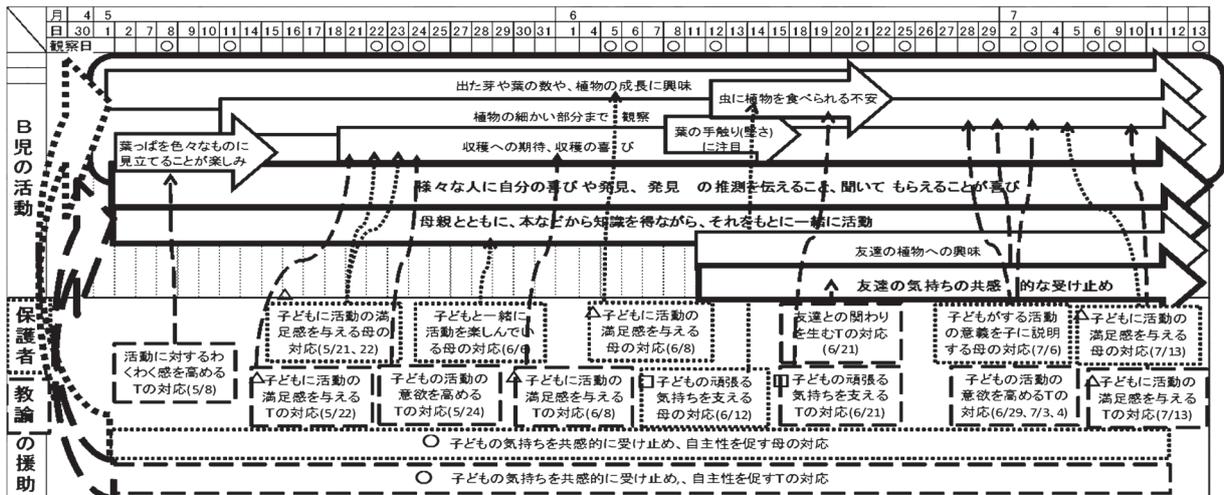
→(表の上半分): 観察対象児の内面の動き □(表の下半分): 様々な所へ活動が広がったと思われる内容
□内の日付: 観察者(筆者)が□の内容を観察した日 ア: 筆者らが□の内容を保護者アンケートの記述から読みとったということ

【表8 A児を支える保護者、教師の援助】



太い矢印: 子どもの育ち 四角囲み: 保護者、教諭の援助 (細かい点囲み: 保護者、粗い点囲み: 教諭)
細い矢印: 保護者、教諭の援助がどのような子どもの育ちにつながっていたか

【表9 B児を支える保護者、教師の援助】



〇 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促す母の対応
 ○ 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促すTの対応
 〇 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促す母の対応
 ○ 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促すTの対応

例えば、上述した6月12日のA児のエピソード内でのC児母親のかかわり方を子どもの頑張る気持ちを支える援助(表8★)とし、その援助は自分の活動に対しての自信(種から育てていることの自信)につながる(表8☆)と解釈した。

このように観察対象児を支えた保護者、教師それぞれの援助をA児、B児それぞれの内面の動きとのかかわりを示しながら表すと先に示した表のようになる(表8:A児, 表9:B児)。

① A児とB児の活動での保護者と教師の対応の相違点について

表8, 9を見比べて、A児とB児で保護者と教師の子どもへの対応の違いがあるかについて考察する。

一人の保護者でもA児、B児に対する援助の仕方には少し違いがある。
 A児に多い保護者・教師の援助・・・子どもの頑張る気持ちを支える対応[母親:計4回, 教師:計2回](B児の場合は、母親、教師共に1回)
 B児に多い保護者・教師の援助・・・子どもに活動の満足感を与える対応[母親:4回, 教師3回](B児のみ)

A児は、自分の植物がうまく育っていないのではないかと不安になることが多かったため、保護者と教師は、子どもの頑張る気持ちを支える対応を多く行ったのだと思われる。B児は、自分の活動の頑張りや喜びを人に話し、認めてもらいたいという思いをもちながら活動していたため、保護者と教師は、子どもに活動の満足感を与える対応を多く行っていたと思われる。

A児とB児の母親は同じ人物であるのに、A児とB児の援助の仕方には違いがみられることから、保護者は子どもを中心に考え、子どもに合わせた援助を行っていたと考えることができる。

② A児とB児の活動での保護者と教師の対応の類似点について

表8, 9を見比べてA児とB児で、保護者と教師の子どもへの対応に類似するところがあるか考察する。

表8, 9から、保護者と教師は子どもの活動場面で、それぞれの子どものことを考えて毎日様々な援助を行っていたことが分かる。
 また、援助の中には保護者と教師の間で、類似した対応がみられた。(表8, 9それぞれで同じ記号のもの)

子どもに対して同じ願いをもち、保護者も教師も類似した援助を一緒になって行っていたことこそ、子どもにとって大きな価値だったと考える。

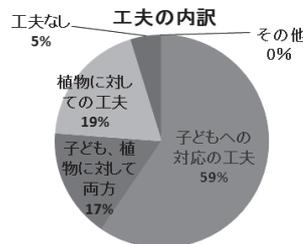
このような一貫した両者の援助の積み重ねが、IV1(2) IV2のような子どもの育ちを生んだ要因になったのではないだろうか。

(2) 全体の動きから

※ 保護者、教師へのアンケートの結果から、全体的にみて保護者、教師の援助はどのようであったかを考察する。

保護者にこの活動の中で、工夫されたことはなんですかと記述式で尋ねた。これを分類してみると、子どもへの対応の工夫と植物に対しての工夫、その他、工夫なしに分けられ、次のようになった(グラフ20)。

【グラフ20】
この活動の中で工夫されたことはなんですか?(記述)

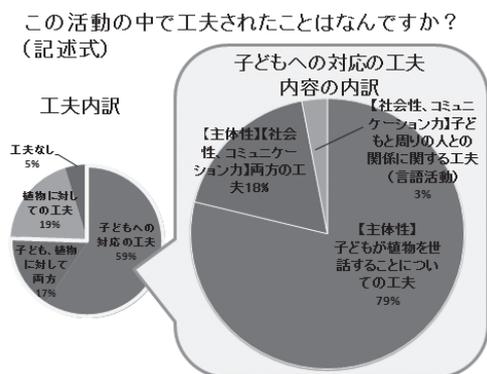


70%以上の保護者が子どもへの対応を工夫していた

このことから、大半の保護者が、栽培活動の目的が子どもを育てることだと意識して活動していたといえる。

子どもへの対応の工夫について、その内容の分類結果をグラフ 21 に示す。子どもの主体性に関することと、社会性に関することにわけられた。主体性とは、子どもが植物の世話をする際の工夫、社会性とは、会話など子どもの周りの人との関係に関する工夫とした。

【グラフ 21】

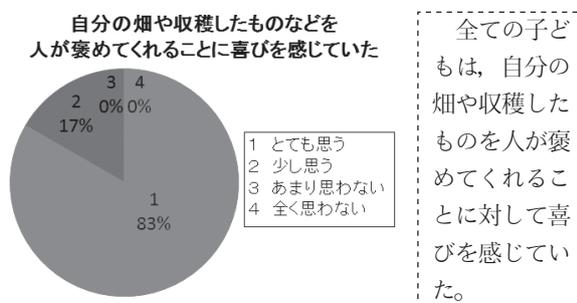


97% の保護者が主体性に関することを記述した。

このことから、保護者は子どもが活動を本気になって取り組めるようにすることを大切にしながら対応していたことが分かる。

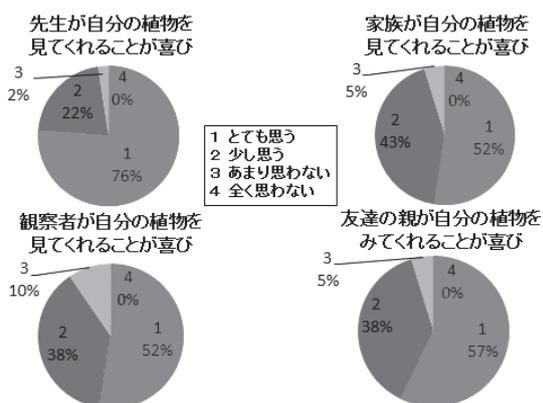
さらに、保護者に子どもは自分の畑や収穫したものを人が褒めてくれることに喜びを感じていたかについて 4 件法で尋ねた (グラフ 22)。

【グラフ 22】



また、子どもは誰に自分の植物を見てもらうことを喜びと感じていたかを尋ねた (グラフ 23)。

【グラフ 23】



90%以上の保護者が、先生、家族、友達の保護者、観察者、どの人に見てもらうことも、子どもの喜びだったと感じた。

先生、家族はもちろん、観察者、友達の保護者、様々な人に自分の植物を見てもらえること、褒めてもらえることが子どもの大きな喜びであったといえる。

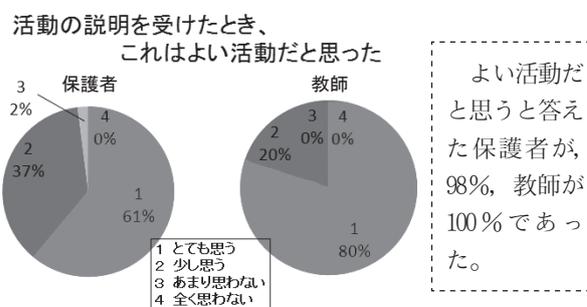
4 保護者、教師からみた親子栽培活動の捉えの分析、考察

※ アンケートより、保護者と教師が活動をどのように捉え、どのような感想をもったかについて分析し、考察する。

(1) 活動前の評価

活動の説明を受けたときこれはよい活動だと思ったか尋ねた (グラフ 24)。

【グラフ 24】

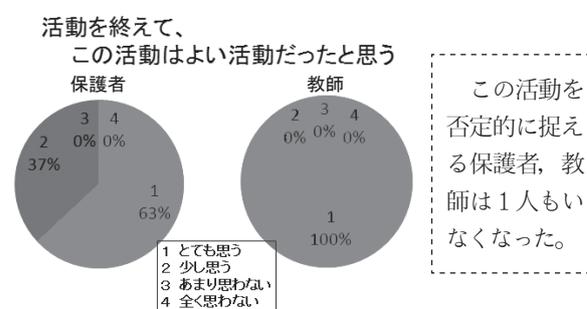


このことから、しっかりと活動の説明が行われたことで、保護者も教師も活動開始前から活動を好感的に捉えたうえで、活動が開始されたといえる。また、昨年度に1度栽培活動を経験していることも、このような結果につながっていると考えられる。

(2) 活動後の評価

活動後に、この活動はよい活動だったと思うかについて尋ねた (グラフ 25)。

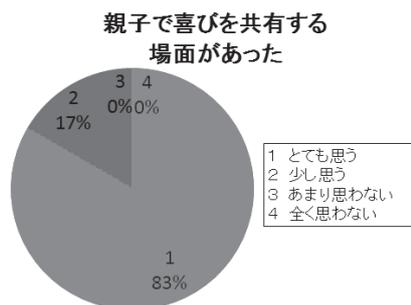
【グラフ 25】



ここで、どうして否定的に捉える人がいなくなったのかを探る。

親子で喜びを共有する場面があったと思うかについて尋ねた (グラフ 26)。

【グラフ 26】



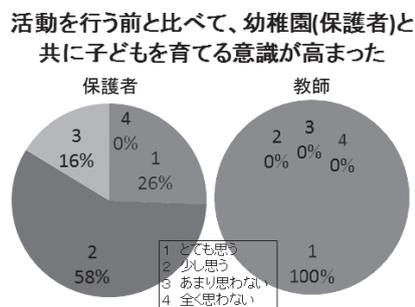
全保護者が、親子で喜びを共有する場面があったと答えた。

このことから、この活動にかかわり、子どもと喜びを共有したり（グラフ 26）、子どものすてきさや育ちを実感したり（グラフ 1、3、4、6、7、8、10、16～19）したことで、全保護者、教師はこの活動を行ってよかったと感じているといえる。

また、グラフ 21 から保護者は子どもの主体性や社会性を育てるために子どもを褒めていたことを考え合わせると、保護者や教師がしっかり行われた説明により、この活動を好感的に捉え、子どもと一緒に楽しみながら活動を行っていたこと、その結果、保護者自身が楽しんで一緒に活動したこと自体が子どもの育ちを支える大きな援助になったと考えられるのではないだろうか。

次に、活動を行う前と比べて、幼稚園（保護者）と共に子どもを育てる意識が高まったか尋ねた（グラフ 27）。

【グラフ 27】



80%以上の保護者、全ての教師が共に子どもを育てる意識が高まったと答えた。

附属幼稚園であるため、保護者が幼稚園に協力的であることが特に多く、もともと幼稚園と保護者が共に子どもを育てる意識が高かったため、保護者の少し思うという回答やあまり思わないといった回答が多かったと考えられる。

実際に、あまり思わないと書いた保護者の中には、次のような理由を書いた保護者がいた（エピソード 5）。

【エピソード 5】

U 21 児母
活動前から一緒に育てていただいている意識は強くありましたので、活動を通して特にということを感じません。

エピソード 5 から、活動を行う前から保護者は幼稚園と一緒に子どもを育てている意識が強くあり、そのため、

この活動を特別に大きいことをした活動と捉えなかったことが分かる。

それでも、保護者、教師が一緒になって子どもを育てる意識が高まった保護者が 80%以上いる。教師は、全員意識が高まったと答えている。また、エピソードとしては、例えば次のようなエピソードがあった（エピソード 6-1、6-2）。

【エピソード 6-1】

U 13 児母
野菜の生長など、先生方もその様子をしっかりと観察していただき、朝から挨拶以外の会話が増えました。土曜日や夏休みには、担任の先生以外にも声をかけていただき、娘も私も先生と会話できました。先生と一緒に成長や収穫を喜ぶことができました。

【エピソード 6-2】

教師 2
保護者と子どもと保育者が、共に同じ目標に向かって活動することができたから。

保護者（エピソード 6-1）は、「先生方もその様子をしっかりと観察していただき」、「担任の先生以外にも声をかけていただき」、「先生と一緒に」と教師と自分たち親子と一緒に活動できたことについて書いている。また、教師（エピソード 6-2）は、「保護者と子どもと保育者が」の部分から、親子と一緒に活動できたことについて書いている。

このことから、保護者、教師が互いの価値を認め、「一緒に」活動を行ったという意識をもっている、また、そのことをよさとして捉えていることが分かる。これらのことから、この活動は保護者、教師両者が協力し合って子どもを育てる意識を高めることができる活動であったといえる。

V 議論

1 観察対象児 2 名の活動と全体の育ちから、子どもの育ちにどのような効果があったか

観察対象児 2 名の活動をみると、それぞれに個性豊かな育ちがみられた。2 人とも活動が深まりをもち（A 児：表 4、B 児：表 5）、また広がりをもっていた（A 児：表 6、B 児：表 7）。また、子どもたち全体を見ても、活動は深まりをもち（IV 1（2））、広がりをもっていた（IV 1（2））。

A 児、B 児、そして全体の活動の深まりをみると、次のようなことが共通している（表 13）。

【表 13 子どもの活動の深まりの共通点】

- 活動の始まりから終わりまで、一貫して自分の育てている植物、その変化に興味をもっている（A 児：

表4イ, B児:表5サ, 全体:グラフ1, 3, 4, 5)。

- 植物がうまく育つようにと考えながら活動している (A児:表4オ, B児:表5ツ, 全体:グラフ6)。
- 自分の感じたことや考えたことを, 豊かに表現しながら, 活動している (A児, B児:エピソード記録の量より, 全体:グラフ7)。
- 活動を通して, 自分自身に自信をもったり, 喜びを得たりと, 自尊感情が高まっている (A児:表4エ, B児:表5チ)。
- 家庭, 友達の植物, 友達, 虫などに活動が広がっている。(A児:表6, B児:表7, 全体:グラフ16, 17, 18, 19)

これらのことから, この活動を通して観察対象児A・Bをはじめとする子どもたちは, 自分の植物に愛着をもち, 悩んだり考えたりしながら, 一生懸命に育てたことで, 自分自身の自尊感情を高めることができたといえる。また, そのことを周りにいる人々に生き生きと表現し, 活動の中でたくさんの喜びを感じることができたといえる。さらに, その活動は自分の植物だけにとどまらず, 様々な自然環境や周りにいる人々とのかかわりを生み, 自然への親しみの心や, 社会性が育ったと考える。

観察対象児だけを見ても, A児の活動は植物がうまく育つようにという願いが活動の根源にあり, B児の活動は, 観察や調べることを通して様々な発見をすることが活動の根源にあった。そのように, 当たり前であるが, 活動スタイルは一人一人異なる。では, 活動スタイルが違っていても, IVから分かるように全ての子どもに育ちが見られたのは, どんないろんなことが影響したのだろうか。ここでは, A児(表4), B児(表5)の特徴的な育ちに着目して, その理由は何であるかを考える(表14)。

【表14 A児, B児の活動の特徴】

【A児の活動の特徴】

- エ 種から育てていることの自信
- オ 自分の思ったように生長しない原因を追究
- コ 母親に自分の気持ちや, 発見を受け止めてもらうことが活動の原動力

【B児の活動の特徴】

- ツ 母親とともに, 本などから知識を得ながら, それをもとに一緒に活動
- チ 様々な人に, 自分の喜びや発見, 発見に伴う思いや考えを聞いてもらうことが喜び
- ト 友達の気持ちの共感的な受け止め

A児やB児, またその他の子どもたちが様々な育ちをみせたのは, この活動に次のような特徴があったからだと考える(表15)。

【表15 子どもの育ちを生んだ親子栽培の活動の特徴】

- i 植物を継続して育てる活動であったこと
…オ, ツ
- ii 親子ごとの活動であり, 親子で活動方法, 植えるものなどが自由であること
…エ, ツ
- iii 子どもの活動の周りには, 子どもの気持ちを共感的に受け止める様々な人がいたこと
…コ, ツ, チ, ト

幼稚園が, 表15のような環境を整え, 保護者がこの活動の意味を受け止め, 活動に協力して, 一緒に参加したことで, 結果的に子どもたち一人一人の様々な育ちにつながったと考える。

2 親子栽培活動の附属幼稚園としての目的と実際の効果のずれが示すこと

活動の目的は, 朝, 保護者と子どもと一緒に活動し, 植物の生長を一緒に楽しみ, そのことを話題に家庭での会話を豊かにすることであった(Ⅲ1(1))。

しかし, 今回の実践では, 確かに家庭での会話にもつながったことはつながったが, その何倍も, 実際活動を行っている, まさにその瞬間に大きな効果をいくつも生んでいる(A児B児全体:IV1(2), A児:表4・6, B児:表5・7)。

このずれの原因を考えてみる。保護者と子どもが一緒になって活動を楽しむことで, 活動しているその場で, 子どもから話したくなる状況が生まれた。また, 活動の場には, 子どもの保護者だけでなく, 教師, 観察者, 友達, 友達の保護者など子どものつばやきに耳を傾け, 一緒に気持ちを共感してくれる人がたくさんいることで, 会話が豊かになったことはもちろん, 子どもに大きな喜びや自信を与えるなど, 子どもの豊かな心を育む上で大きな影響を与えたといえる。

3 親子栽培活動の意味と学校教育への可能性

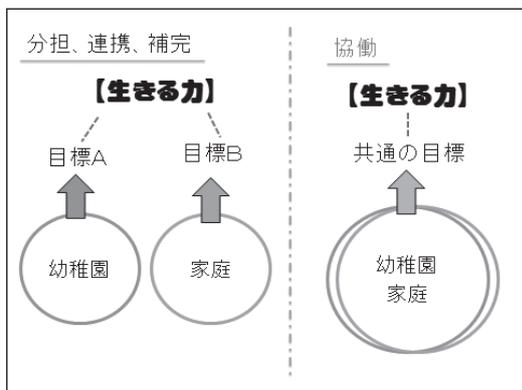
(1) 附属幼稚園の実践の多様な協力関係の中での位置

学校と保護者との協力関係には, 様々なものがあるため, それを筆者らは大きく4つに分類した。分担, 連携, 補完, 協働である。大辞泉⁽⁶⁾によると, “分担”とは仕事などを分けて受け持つこと, 分けて負担すること, “連携”とは互いに連絡をとり, 協力して物事を行うこと, “補完”とは不十分な部分を補って, 完全なものにすること, “協働”とは同じ目的のために, 対等の立場で協力して共に働くこととある。

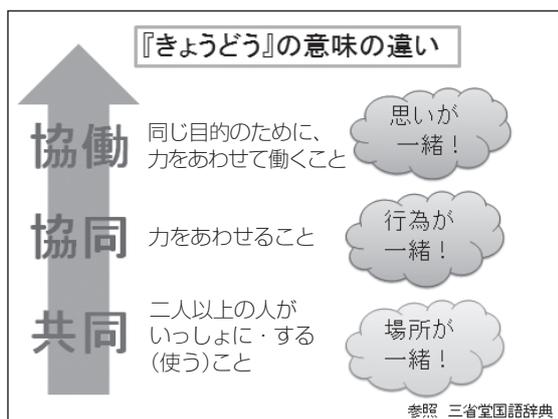
他の3つと“協働”を比べてみると, “協働”というのは1つの目標に向かって二者が対等の立場で一緒に働くということが大きく異なる(図7)。

また, 『きょうどう』という言葉は, “協働”以外に“協同”とも“共同”とも書くことができる。三省堂国語辞典⁽⁷⁾

では、“協働”は「同じ目的のために力を合わせて働くこと」，“協同”とは「力を合わせること」，“共同”とは「二人以上の人がいっしょに・する（使う）こと」とある。この3つの違いとして，“共同”は共同風呂ともいうように、「場所が一緒であること」，“協同”は場所とともに「行為が一緒であること」，“協働”は場所、行為、そして「思いまで一緒であること」である（図8）。



【図7 分担、連携、補完と協働の違い】



【図8 3つの『きょうどう』の違い】

このことから、今回、附属幼稚園で実践された親子栽培活動は、活動前にしっかりと行われた幼稚園からの説明を契機に、保護者、教師が子どもたちを育てるという共通の目的（思い）に向けて、子どもに対して類似の援助をしていた、つまり、保護者と教師が対等の立場で子どもにかかわっていたことから保護者、教師の協力関係は“協働”であったといえる。

（2）附属幼稚園の実践の研究的意味と、これからの活用への可能性

学校や地域と家庭が協力して行われた親子活動については、石井（2007）⁸⁾、松本⁹⁾（2009）、田中（2011）¹⁰⁾などいくつか実践がなされている。しかし、このような親子活動は1回や2回限りの活動ばかりであり、継続的な活動ではない。1回や2回限りの活動では、子どもの活動の深まりがあまり期待できない。

それに対して、関（2009）¹¹⁾では1年間の継続した

活動がなされている。しかし、この活動では、保護者は登録者のみの参加であり、全ての保護者が参加しているわけではないこと、活動にかかわるのは登録した母親と教師のみである（家族みんなを巻き込んだ活動ではない）こと、保護者と教師の役割は完全にわかれている（保護者は畑を耕す、教師は、畑まで子どもたちを連れてくるなど）こと、子どもの活動内容と保護者の活動内容も違うこと（保護者は畑を耕す、子どもは種をまくなど）から、子どもの活動を支える援助としては薄く、また、筆者らが一番深い協力関係だと考える協働とはいえない。さらに、1つの親子単位の活動ではなく学級集団全体で行う活動であること、それに伴い、子どもの植えるものや、いつ収穫するかなどが決められていることから、子どもたちは主体的に活動しづらく、活動の深まりは生まれにくいと考える。そのためか、それぞれの論文においても子どもたちの育ちについては報告されていない。

今回の研究では、全ての保護者が参加し、親子ごとに自由に植物を選び、活動した点が関（2009）¹¹⁾の活動とは内容面で大きく異なる。

また、研究方法をみても観察対象児を決めたり、観察者（筆者）が毎回のように活動に出向き、直に子どもたちの様子を観察したりしたため、子どもたちの日々の成長や育ちを詳細に記録することができた。また、保護者へのアンケートにおいても、保護者の意識変化だけでなく、子どもの育ちについても尋ねた。これらのことにより、この活動を行うことで子どもがどのような育ちをみせるのかが客観的に明らかになった。

また、このことから、関（2009）¹¹⁾が指摘しているように、幼稚園の子どもたちの活動に、保護者が主体的にかかわる機会として、参観に来るのではなく、活動しに来る機会を積極的に作ることに意義があり、栽培活動は、子どもたちの原風景たる感動体験を共有できる絶好の場となることを、改めて確認できた。

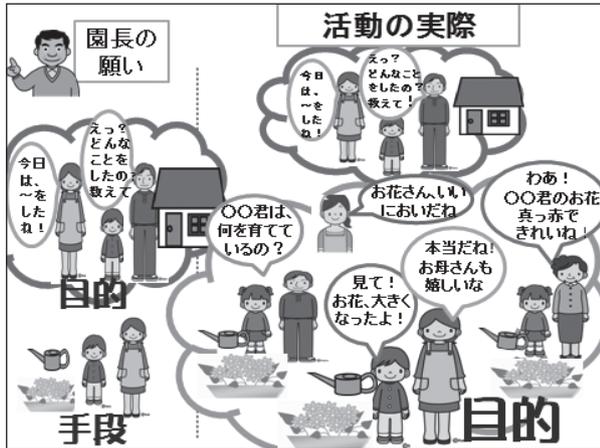
そして、この活動は、保護者が送り迎えをする幼稚園だからこそ、できた活動といえる。小学校や中学校では、保護者はそう頻繁に学校には行かない。しかし、幼稚園では、保護者が毎日送り迎えをするため、子どもをめぐって保護者と教師が一緒になって活動することが容易にできたのだと考える。

さらに、この活動を幼稚園のうちにいったことがこれからの学校教育での保護者と教師の連携に大きな影響を与えると考える。幼稚園のうちに、保護者が学校と同じ目標に向かって、学校と対等の立場で一緒に活動を行うこと、また、そのことが子どもの育ちに大きな効果を生むことを実感することで、これから先、小・中学校、高等学校、大学と学校の種類が変化しようとも、学校が何かをしようとしたりするとき、保護者はきちんと学校と同じ立場で協働できることにつながるのではないかと期待する。

VI まとめ

1 結論

親子栽培活動は、当初、子どもの育ちの中でも家庭での会話の増加をねらって行われたが、実際は栽培活動そのものが子どもの大きな育ちを生み、その場所で行われる活動そのものが価値深いものとなった(図9)。



【図9 園長の願いと活動の実際】

図9に示したように、本気になって取り組める活動があり、それに取り組む子どもの気持ちを受け止める多様な人がいる、さらに、保護者と教師は同じ価値観で協働しながら活動を支える、そのような環境を幼稚園が整えたことこそ、子どもの大きな育ちを生んだといえる(図10)。



【図10 子どもの育ちを生んだプロセス】

また、親子栽培活動のような教師と保護者が協働して行う活動を幼稚園で行うことで、小学校以降の学校と保護者の関係改善につながると考えられる。

2 残された問題

親子栽培活動を3年間連続して行ったことによる効果を見いだす必要がある。

小・中学校での継続観察の必要性がある。この活動が、小・

中学校での学校と保護者の関係改善にどのように生きるかということ検討する必要がある。

また、附属幼稚園以外の幼稚園、保育園でも実践が可能であるかを検討する。

謝辞

本研究のための実践にご協力いただきました富山大学人間発達科学部附属幼稚園の園長 徳橋曜先生、副園長 平井久美子先生(現:富山市立水橋中部小学校教頭)、附属幼稚園の先生方や園児に深く感謝いたします。

【引用文献】

- (1) 文部科学省(2005)中央教育審議会答申(平成17年度10月26日)「新しい時代の義務教育を創造する」第2部 各論 第3章 地方・学校の主体性と創意工夫で教育の質を高める—学校・教育委員会の改革—
(1) 学校の組織運営の見直し ウ 保護者・地域住民の参画の推進
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/others/detail/1313083.htm)
- (2) 浜松市教育委員会(2010)平成22年度学校評価「浜松市共通項目」(幼稚園)の結果と考察
- (3) 中央区立泰明幼稚園(2010)平成22年度中央区立泰明幼稚園 自己評価報告書 保護者アンケート達成状況Ⅱ全体評価で幼稚園の運営について
- (4) 富山大学人間発達科学部附属幼稚園(2012)富山大学人間発達科学部附属幼稚園HP ①教育実践研究 本年度の研究 ②幼稚園のご案内 園舎・園庭マップ
(<http://www.fzkk.fuzoku.u-toyama.ac.jp/>)
- (5) 富山大学人間発達科学部附属幼稚園(2010)平成22年度幼稚園要覧
- (6) 小学館(2012)デジタル大辞泉
- (7) 見坊豪紀・金田一京助・金田一春彦・柴田武・市川孝・飛田良文(2008)三省堂国語辞典 第六版
- (8) 石井浩子他(2007)日本保育学会第60回大会発表論文集 p.626~p.627 行政や地域との連携を生かした「親子体操の普及とその意義について」
- (9) 松本秀蔵(おおくらの森幼稚園)他(2009)日本保育学会第62回大会 発表論文集 p.53 森の保育(Ⅱ) 一森の保育と保護者との連携—
- (10) 田中美幸(2011)常葉学園短期大学紀要(42) p.139~p.156「家族・地域と園を結ぶ・開かれた教材」ミソ造りの実践を通して(その5)—幼稚園における親子のみそ造り体験から見てきた食文化活動への拡がり
- (11) 関 政子(やはた幼稚園)(2009)日本保育学会第62回大会 発表論文集 p.305 栽培活動を基軸とした家庭教育支援の試み

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

中学校国語科における言語単元の開発研究

—「方言」を扱う単元の場合—

米田 猛・宮崎 理恵*

Research on Linguistic Teaching Unit Design in Junior High School Japanese Language : Instruction in Dialects

Takeshi KOMEDA, Rie MIYAZAKI

摘要

「方言」を扱う「言語単元」の開発と実践を提案する。「言語単元」とは、表現や理解の題材（内容）として、言語を扱ったものを指す。

中学校第2学年国語科で扱う「共通語と方言」について、最近の方言研究の成果を基礎に実践研究を試みている。方言を単に「地域の違いによる差」として捉えるだけでなく、場面や相手による使い分けとしての「社会的な差による違い」と捉える必要性、方言の効果や表現力の豊かさを捉える必要性を学習者に考えさせる実践研究である。

キーワード：言語単元，中学校国語科，方言，言語生活，方言詩

Keywords：Linguistic Teaching Unit, Junior High School Japanese Language, Dialects, Life with Language, Poems Written in a Dialect

1 「言語単元」の意義

「言語単元」とは、国語科の表現指導・理解指導の題材として「言語」を扱った単元のことをいう。類義語に「言語教材」という用語もあるが、「言語教材」という場合、言語現象そのものを指している場合（例えば、看板の文字そのものが文字のことを考える教材である）があったり、教科書等の短い文章で、言語についての知識を獲得させることを目的とするもの（いわゆる「コラム教材」）を指す場合があったりする。

本稿では、ある程度のまとまりをもち（したがって、学習時間もある程度は必要であり）、内容的な価値として言語のことを考えさせると同時に、そこで扱う言語活動により言語能力の育成をも図るという二重構造をもった教材であるという意味で、「言語教材」とは異なる「言語単元」という呼称を使用する。

中学校学習指導要領「国語」に〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が新設されたことに伴い、多くの実践が試行されている。しかし、「伝統的な言語文化」のそれに比べ、「国語の特質に関する事項」のそれは、質・量ともに比べものにならないぐらい低調である。原因は様々に推測できるが、根本的な要因は指導者の意識の低さにある。「指導者自身の内容の不理解」「指導の必要性の無自覚」「学習者の興味・関心が低いという指導者の思いこみ」など、指導者の意識改革が喫緊の課題である。

「言語単元」の指導の意義について拙稿（米田2010）は次のような指摘をした。

- (1) 日本語に関する知識・興味・関心の育成
- (2) 無意識な言語使用の意識化
- (3) 指導者の知識の豊かさや資料準備の容易さ
- (4) 学習者の「言語に対する関心」の高さ
- (5) 生徒の言語経験の日常性

また、「言語単元」指導上の留意点として、次の点を指摘した。

- (1) なるべく学習者の言語生活の中から学習課題や学習資料を提示すること。
- (2) 言語操作（言語処理）のモデルを指導者が示し、学習方法や考察方法を指導すること。
- (3) 結論的に知識をすぐに与えるのではなく、学習者が考えたり調べたりする時間を保障すること。

2 「方言観」の変遷

「方言」を授業で取り扱う場合、まずは、「方言」に関する最近の研究成果を日本語学（特に社会言語学）の面から、授業者は確認する必要がある。かつては、「方言」＝「地域の生活言語」という図式があったが、最近の「方言観」には次の3点において、変化が認められる。

- ① 「地域に根ざした生活言語」という従来の「方言観」に加え、職業、年齢等、ある共通の属性を備えた人々のグループで使われる「社会方言」が注目されつつあ

* 富山大学人間発達科学部附属中学校教諭

る。学生用語、マスコミ用語、官庁用語など、また、幼児語、若者語、老人語などがその例で、「位相」と呼ばれる場合もある。

- ② 石黒圭 (2013) は、聞き手に合わせた言葉遣いをみる観点として、

ア 「場面」の「あらたまった」「くだけた」

イ 「話題」の「硬い」「柔らかい」

ウ 「機能」の「丁寧」「ぞんざい」

の3つを指摘した。「方言」使用の傾向についても、この指摘は適用できる。例えば、くだけた場面では「方言」で話している親しい友達でも、あらたまった場面では、その使用は減る傾向がある。あるいは、丁寧に語る場合は「方言」使用は少なく、ぞんざいに語る場合は「方言」使用は多くなる傾向もある。すなわち、同一人物でも状況の差異によって、「方言」使用の実態は異なるのであって、生活語としての「方言」を見る重要な視点となる。

- ③ 「方言観」に大きな変化が認められる。すなわち、

第1期……「方言」は排斥・撲滅すべきもの

第2期……「方言」は保護し、愛すべきもの

を経て、今は、

第3期……「方言」は楽しむもの

という時代となった。マスコミから生まれる「方言」の流行語、方言番付や方言をあしらう土産物、各地の公共施設などに採用される方言をイメージさせる名称などがそれで、田中ゆかり (2011) はそれを「方言コスプレ」と称した。授業で「方言」を扱う際にも、このような楽しむ「方言」の学習や、学習者自身の「方言」に対する意識変化も十分考慮する必要がある。

3 「方言単元」の意義

言語単元において「方言」を取り扱うことは、その扱い方はともかく、古くから行われてきたことである。

児童生徒の「方言学習」について、東条操 (1973) は次のように述べている。

(前略) 自分のもっている方言と比較して、その異同を子細に自分で調べてみることは、①言語研究に興味をもついとぐちになる。(中略) 小学生でも、5～6年生なら②採集帳による調査は興味をもって従事するものである。(中略) ③最初は若干の単語から入るが、文法や音韻やアクセントも指導しだいでは調べられよう。④個人研究よりはグループ研究のほうが成績が上がりやすい。(中略)

⑤中学生以上になれば、言語地理学的研究に伸ばすこともできるし、または民俗学的研究と関係させて、郷土研究の一環として取り扱うことも可能である。(p.20)

下線部が、「方言学習」の特徴とその意義について述べている部分である。つまり、ここには、

- ① 日常語・生活語である「方言」は、児童生徒が言語に興味をもつきっかけとして、効果のある題材で

ある。

- ② 採集等の具体的な調査活動を通して、言語について学習することは、児童生徒の学習意欲に沿うものである。

- ③ 方言学習の内容は、学習の初期においては「単語や語彙」を扱うのが適切である。しかし、慣れてくれば「語法・文法」「音韻やアクセント」も可能になる。

- ④ 学習形態は、個人学習よりもグループ学習のほうが効果的である。

- ⑤ 中学生以上においては、やや専門的に学習も可能であるし、郷土研究として学習者に対する陶冶的価値も高くなる。

などの「方言学習」の意義が指摘されているわけである。

4 単元「方言と私たちの生活」の意義

後述する単元「方言と私たちの生活」の意義について、次の3点が指摘できる。

- (1) 「国語の特質」に関する授業を行うに当たり、単元を開発したこと。

単元や教材の開発はどのような教科、どのような領域でも必要なことである。しかし、実際にはさまざまな理由で開発が行われることは少ない。指導者は教科書に頼り、単元開発の必要性などは感じていないのが実情である。

中学校国語科の場合、「国語の特質」の授業は、多くは短時間(1～2時間)の扱いになる。その場合は、教科書のコラム教材を利用し、学習者には主に知識を教授する授業となる。裏返せば、「国語の特質」を教える本格的な教科書教材は少ないと言わざるを得ない。

本単元では、上述のような指導者の意識の問題、教科書教材の問題に警鐘を鳴らすものである。

- (2) 日本語学における方言研究の成果を取り入れて単元開発を行っていること。

「国語の特質」の指導に関わる課題として学会等で論議されていることに「国語科教育学と日本語学との連携」がある。「連携」の視点は多様であるが、何よりも「連携」すべきは、日本語学の研究成果を国語科教育学がどう取り込み、教育の問題として昇華させるかという点にある。

本単元では、次のような方言研究の成果を取り入れて開発を試みている。

- ① 方言を「地域差による言語の異なり」という観点だけで捉えず、「場面や相手の差による言語の異なり」という観点も加えている。これは、方言を「生活言語」とするときの重要な視点である。

- ② 方言の豊かな表現力や微妙なニュアンスを楽しむ学習を取り入れている。それは「方言詩の創作」という表現学習として、学習者自身の表現力に寄与する学習でもあり、方言を学習者自身が意識し、

見直す学習でもある。

- ③ 方言の果たす役割を「効果」という視点で学習者に考えさせている。それは、学習者がポスターや標語に使用されている方言を収集し、その効果を考える学習として具現化されている。
- (3) 学習者の生活の中の言語が学習の材料となって、言語を意識的にみる学習としたこと。

方言が「生活の中の言語」であるから、学習者の生活の中の言語が学習対象になるのは当然である。しかし、「国語の特質」の学習を構想するとき、あるいは、言語単元の開発をするとき、ややもすると、知識の獲得の学習に陥りがちである。

学習者の生活の中の言語を学習材料にすることが、言語単元の開発の場合、必須であるし、そのための指導者の資料収集と学習者への学習材料提供が適切になされている点は、今後の言語単元開発のモデルとなる。

5 単元「方言と私たちの生活」の開発

(1) 単元開発のねらい

平成20年版中学校学習指導要領（国語）では、第2学年（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）(1)「イ 言葉の特徴やきまりに関する事項」に、「(ア) 話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについて理解すること。」が挙げられている。ここでは、生徒一人一人が日々の言語生活や言語活動を振り返り、言葉の法則性や言葉の果たす役割というものに気づき、理解し、自らの言語生活をより豊かにしていくために必要な学習が示されている。

方言に対する生徒のとらえ方は、「関西弁」をはじめとしたテレビや書籍でよく目にするもの、祖父母が話しているもの、などという他人事のとらえ方が多く、自らの言語生活における方言については、無意識である。その結果「方言は温かくて味わいのあるものだ」という一般的な解釈で終わってしまい、学習指導要領のいうところの「共通語と方言の果たす役割」まで迫ることができない。

そこで、方言を身近なものとして考え、多面的に共通語と方言について考えられるような単元を構成することを試みることとなった。

まず、生徒全員（富山大学人間発達科学部附属中学校第2学年4学級、各学級40名計160名）に対して意識調査を行った。調査項目は次のとおりである。

- 「方言」と聞いてイメージすることを自由に書いてください。
- あなたは富山弁をどの程度使っていますか。
よく使う まあまあ あまり 使わない
- よく使うと思う富山弁を書いてください。
- あなたは富山弁が好きですか。
とても好き まあまあ好き
あまり好きでない 嫌い

5 4の理由を教えてください。

6 あなたは富山弁を恥ずかしいと思いますか。

※現在住んでいる市町村

※他の都道府県に住んでいた場合の都道府県名

附属中学校の生徒には、言語獲得期に他県にいた者、家族が他県出身者である者がいる。また、県内全域が通学圏である。したがって、「他県在住歴」「現住所」も調査に加えた。

項目2, 4, 6はNHK放送文化研究所「現代の県民気質—全国県民意識調査」(1996)の個人面接調査の項目を参考にしている。このNHK調査では、富山県は「方言が好きではない」「方言は恥ずかしい」という傾向がある。この2, 4, 6について結果は次のとおりとなった。

- あなたは富山弁をどの程度使っていますか。
とても・まあまあ……66%
あまり・まったく……34%
- あなたは富山弁が好きですか。
とても・まあまあ……61%
あまり・まったく……39%
- あなたは富山弁を恥ずかしいと思いますか。
とても・まあまあ……28%
あまり・まったく……72%

また、5の項目において、方言が好きな理由としては、「身近に感じるから」「いつも使っているから」が挙げられ、嫌いな理由として「他県の人に通じないから」「田舎くさいから」「古くさいから」が挙げられている。

その他、「富山県以外に住んでいたことがありますか」「富山県以外に親戚はいますか」という項目では、ほとんどの生徒がどちらかにあてはまり、富山弁以外の方言を話す人と関わりがあることが分かった。なかには、「富山に来たときに富山弁が分からず、方言そのものが嫌いになった」「親戚から富山弁を指摘され、恥ずかしくなった」という生徒もいた。

調査結果をみると、34%の生徒が方言を「あまり」「まったく」使っていないと回答しており、「何が富山弁かよく分からない」という生徒もいた。おそらく方言があまりにも日常的であるため、意識できないのであろう。しかし、実際には発音に関すること（アクセントやイントネーション、語尾のゆれ）、語彙に関すること（富山県以外では使用しない語）など、方言を使っていない生徒はほとんどいない。まずは自分の言語生活を振り返り、相手や場面によって言葉を使い分けしていることを自覚させることが必要である。

一方、方言が地域の文化に根付いてきた言葉であり、表現の可能性を広げてくれるものであることに気づかせ、方言のよさや豊かさを実感させるような単元を構成していくことも必要である。その際もやはり方言を単に「よいもの」として扱うのではなく、相手や場面によって使い分ける必要があるものだという側面も理解させたい。

そこで、次のようなねらいを設定して単元開発に取り組んだ。

- ① 生徒が言語生活を振り返り、方言に対する意識を高めるための教材の工夫
- ② 生徒が主体的に表現する言語活動の工夫

(2) 実践の概要

① 授業実践

- ア 対象 富山大学人間発達科学部附属中学校
第2学年 160名(全4学級)
- イ 実施期間 2011年10月～11月
- ウ 単元名 方言と私たちの生活

② 単元の目標

方言のよさを実感し、方言と共通語の果たす役割を考え、言語生活の向上に生かす。

③ 単元の全体計画(全5時間)

- 第1次 「話し言葉」を見直し、場面や相手によってどのような違いがあるか話し合う。…1時間
- 第2次 身近な方言である「富山弁」について考え、話し合う。…2時間
- 第3次 「方言詩」の創作と鑑賞。……2時間

(3) 授業の実際

① 第1時：話し言葉を見直そう

「友達と話をしよう」「先生と話をしよう」「全校生徒の前で話をしよう」という3つの場面を想定しながら、「富山の観光地」をテーマにペアで会話をさせた。

自然な会話をしているペアを2～3組指名し、全体の前で発表させた。その後、3つの場面における違いを話し合わせた。相手による違いを意識させるために「友達」と「先生」との違いを比べさせ、場面による違いを意識させるために「くだけた場面」と「改まった場面」との違いを比べさせた。

話し合いでは、相手や場面によって言葉遣いや話し方が違うことに気付くことができた。これまで意識しなかった自分の言語生活を改めて振り返り、使っている言葉を客観的にとらえることで、よりよい言葉を使おうという姿勢につなげる第一歩として、多くの生徒が無意識に使っている方言について意識させることができた。

本時における生徒の反応の一部は、次のとおりである。

ア 相手による違いについて

【友達と話す場合】

- 方言を使っている。
- 語尾がやわらかくなっている(例：～だよ)
- 助詞などの省略がある。

【先生と話す場合】

- 共通語を使っている。
- 自分がへりくだって謙譲語を使っている。
- 文章語を使うことが多い。

○主述を整えている。

イ 場面による違いについて

【くだけた場面】

- 方言を使っている。
- 語尾が丁寧でない。

【改まった場面】

- 共通語を使っている。
- 文章語を使うことが多い。
- 敬語を使っている。
- 分かりやすい言葉を使っている。

- ② 第2時：身近な方言「富山弁」について考えよう
- 方言から得られるイメージをふくらませ、豊かな言語感覚を身に付けさせたいという指導目標を達成するため、身近な方言である富山弁を取り上げ、共通語と比べながら印象を話し合わせた。また、ここでは方言がその土地に根付くには理由があるということや言葉の移り変わりについても触れた。
- 具体的には、次に示す活動1～3を行った。

【活動1】知っている富山弁を「使うもの」と「使わないもの」とに分けて書き出そう。

2～3語しか書けない生徒から10語以上書ける生徒までさまざまであった。全体で出し合うと、「まいどはや(こんにちは)」「きのどくな(ありがとう)」など語彙のレベルでは「知っているけれど使わないもの」が多く、それに対して「知らん」「いっちゃ」のように語尾を変化させた語法・文法のレベルでは富山弁を使っていることが分かった。

知らない富山弁は「富山県方言番付表」を用いて確認することとした。「富山県方言番付表」には生徒が大変興味を示したので、休み時間などに貸し出し、自分が知っている富山弁はどこに書いてあるか探したり、初めて知る富山弁に驚いたりするなど、富山弁に対する関心を高めていた。また、「かたがる(傾く)」「がんび(模造紙)」など、日常あたりまえのように使っている言葉が共通語ではないことに気づき、方言と共通語との関係について、新たな認識を得ることとなった。

「方言を使っていない」と思い込んでいた生徒も自分の言語生活を振り返り、方言を使っていることを自覚したようであった。

生徒が集めた「富山弁」は次のとおりである。

ア 生活の中で使っている富山弁

- ～け?、～ん?、～しられ、～がけ、～やぜ
- くどい、こわくさい、しよわしない、だやい、はがやしい、やこい、いじくらしい
- 一題め(歌詞の一番のこと)、校下、内履き、だやか
- つばいそ、ふくらぎ、がんど、がんび

イ 生活の中で使っていない富山弁

- ～まいけ、～やちゃ、たっしゃけ
- まいどはや、きときと、うしなかず、わびらしい、しょんどる
- はんごろし、らふらんす、こけ(きのこ)

【活動2】 富山弁と共通語とを比較し、与える印象について考えよう。

ワークシートにある「おばあちゃんと孫」の会話を声に出して読ませた。方言は話し言葉であるため、声に出してみることでアクセントやイントネーションの違いが意識できた。会話のキーワードとなっている富山弁を取り上げ、共通語に置き換えるとしたらどのような言葉を使うか考えさせた後、自分の言語生活と重ねながら、それぞれの言葉のイメージを話し合わせた。

まずは、方言「きときと」を共通語「新鮮な」「びちびち」「活きがいい」「元気な」と置き換えた。「きときと」はこれらの意味を全て含んでおり、どの共通語で表すよりも意味が伝わってくるという意見にまとまった。

それに対して、「なーん」「きのどくな」は意見が分かれた。方言「なーん」を共通語「いいえ」「いえいえ」「違います」「ううん」と置き換えた。「なーん」の方が、相手を傷つけない「優しい感じがする」という意見が多い一方、「否定するときは『いいえ』と言ったほうがはっきりする」「『なーん』は目上の人に使うにはふさわしくない」という意見も挙げられた。

次に方言「きのどくな」を共通語「ありがとう」「わざわざすまないね」「感謝しています」「ごめんなさい」と置き換えた。「おばあちゃんに言われると、ほっとする言葉である」「相手を敬う気持ちが強い」という意見が挙げられたが、「かわいそうと思われている感じがする」という意見も挙げられた。

富山弁と共通語からそれぞれの言葉に合う日常の場面を思い浮かべたり、一つ一つの表現にこだわりながら考えていたりなど、生徒が自分の持っている言語感覚を生かしながら話し合うことができた。「それぞれふさわしい場面がある」という前時の学習をふまえた意見も多く見受けられた。

【ワークシート例】

太郎 おばあちゃん、こんにちは。
 花子 おばあちゃん、久しぶりやね。これおみやげ。
 おばあちゃん()、いつももろてばかりでねえ。
 太郎も来たがけ。挨拶もしっかりできるし、なんちゅ()子け。
 花子 ()、そんなことないちゃ。太郎いつも()なことばかりしとるよ。
 太郎 姉ちゃん、嫌なことばかり言うてるから、ほんと()わ。
 おばあちゃん けんかしられんな。今朝お隣さんか

ら()の魚もらったから、一緒に食べんまいけ。

【生徒の感想例】

富山弁と共通語を比べてみて、富山弁は一つの言葉にたくさん意味があって、一つの言葉でたくさんの気持ちが伝わるのはいい。気持ちが込められている感じだから、富山の人の温かさが伝わるといった。でも、ちょっと共通語とは違うので、場面に合わせてうまく使い分けていきたいと思う。でも、思いやりのこもった富山弁を大切にしたい。

【活動3】 富山弁が親しまれている理由を考えよう。

「きのどくな」「きときと」が、なぜ富山弁として親しまれてきたのかを考えさせた。「きのどくな」には富山県民の気遣いや謙虚さが伝わるという意見や「きときと」など魚に関する方言が多いのは漁業が盛んだからであるという意見が挙げられた。

さらに、使わなくなった富山弁は生活の移り変わりが原因であると考えたり、古典で学習した古語が富山弁で使われている意味と同じであることに興味を示したりするなど、言葉に関心をもつよい機会となった。

方言の学習を通して、言葉がもつ意味や語源など自分たちが使っている言葉を知ろうとすることで、言葉を大切にしていこう姿勢を身に付けることにつながるのではないかと考える。

次に示すのは、ある生徒の記述例である。

【富山弁】……言いやすい。親しみを感じる。生き生きしている。富山らしさがある。いろいろな意味が込められている(例:きのどくに……「自分のためにわざわざ」という気持ちがこもる)。

【共通語】……分かりやすい。意味が伝わりやすい。簡単に言える。堅苦しい。

③ 第3時：身近な方言「富山弁」を集めよう

前時に引き続き、方言が与える印象について考えを深めるため、富山弁を使った広告や商品などを集めさせ、方言を使うことによって生まれる効果について話し合った。

【活動1】 富山弁を使うことでどのような効果があるか考えよう。

生活で方言が使われていることについて、「富山の人にとっては親しみやすい」「身近な人に呼びかけられている気がする」「富山特有という感じがする」「富山の人しか分からないというのが、特別感を生んでいる」「見つけたら楽しいし、嬉しい」という意見が挙げられた。

次の写真は、ポスターや商品に富山弁が効果的に使用されている例を、生徒自身が集めたものである。

このような活動を通し、また、前時の方言について理解を深めたことを生かしながら、与える印象を考えたり、方言を楽しんだりすることで、方言のよさや効果を実感できたようである。その一部を示す。

- お年寄りに呼びかけるときは、方言のほうが身近で分かりやすい。(写真①②)
- 富山の人が愛着を持って利用できるような効果をねらっている。(写真③)
- 他県に富山をアピールできたり、方言を使用することで、生き生きとした感じや、どこことなく懐かしい感じを醸し出すことができる。(写真④⑤)

写真①



写真②



写真③



写真④



写真⑤



【活動2】 方言のよいところと方言を使うときに配慮が必要なところをまとめよう。

これまでの学習を振り返り、方言のよいところと使うときに配慮が必要なところをまとめた。これは「方言はよいものだからどんどん使おう」という単純な考えで終わらないことを目的としている。

中学校学習指導要領(国語)〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕(1)「イ言葉の特徴やきまりに関する事項」「(ア)話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについて理解すること。」とあるように、共通語と方言のそれぞれのよさを生かしながら、相手や場面に合った言葉の使い分けができるようになることをねらった。

授業の後半では方言のよいところを共通理解し、方言詩を創作するという次時につなげた。

次に示すのは、生徒の意見の一例である。

【方言のよいところ】

- 地域で使うと親しみやすく、安心感がある。
- 日常会話では使いやすい。
- 共通語では表せないいろいろな意味やニュアンスが表せる。
- 他地域の人には、その地域に興味をもってもらったり、理解してもらったりするきっかけとなる。

【方言を使うときに配慮するところ】

- 公の場で使うことは避ける。
- 他の地域では伝わりにくいので、使わない。
- 相手によっては、よそ者扱いされた感じを受ける。

④ 第4時：方言詩を創作しよう

ここでは、浜本純逸編(2005)と島田陽子・畑中圭一(1980)を参考にした。これまで学習してきた方言の豊かさやおもしろさを生かし、詩を創作する学習活動である。

【活動1】 方言詩のよさを味わおう。

創作活動の前に、いくつかの方言詩を紹介した。『大阪弁のうた二人集 ほんまにほんま』にある「えらいこっちゃん」という詩を取り上げ、よさを話し合わせた。しかし、授業者である筆者(宮崎)自身が正確に音読したり、話者にしか分からない微妙な気持ちまでを解説したりすることは難しかった。そこで、実際に関西弁を話すゲストティーチャー(米田)が「えらいこっちゃん」の音読と解説をした。生徒は自分たちとは違う方言に興味を示し、「えらいこっちゃん」の言葉にうれしさが表現されているなどの解説に聞き入っていた。次に示すのはその詩である。

えらいこっちゃん 畑中 圭一

えらいこっちゃ えらいこっちゃ
 ぼくの絵が はられたでえ
 大根いっぼん かいただけやのに
 先生 まちごうたんと ちゃうかな
 えらいこっちゃでえ
 えらいこっちゃ えらいこっちゃ
 たんじょう日に よばれたでえ
 転校生の まちこちゃんにやで
 あの子 まちごうたんと ちゃうかな
 えらいこっちゃでえ

【活動1】 方言詩を創作しよう。

これまでに学習したワークシートや「富山県方言番付表」を見たり、声に出したりしながら創作に取り組むこととした。普段使っている富山弁を取り入れられたり、富山弁と共通語の意味の違いから生まれた勘違いをテーマにしたり、言葉にこだわりながら創作する姿が見られた。

次に示すのは生徒作品の一部である。

【作品1】 きときと

富山の方言「きときと」聞けば
 みんなきと、富山が好きになる
 富山の方言「きときと」聞けば
 みんな富山にきと一なる
 みんな来ればきと
 富山はもっときときとになるだろう

【作品2】 みんな優しいがいちゃ

「何 食べっけ？」
 きときとの白えび、ぶり、ほたるいか
 「これあげっちゃ。」
 おばちゃん特製はんごろし
 「一緒に食べんまいけ。」
 富山のみんなの、温かい笑顔

【作品3】

「いとしーねえ」とおばあちゃんが言う。
 「いとしーねえ」とニュースを見ながら
 かわいそうという意味だけど、
 もっと大きなやさしさを感じる。

【作品4】

「来（こ）ればいいが？」
 「来（く）ればいいの？」
 富山弁で
 変わっちゃ
 「カ変」

⑤ 第5時：方言詩を鑑賞しよう

付箋を用いて、感想を交流した。詩の創作は言葉の吟味を必要とする。これまでの学習で関心を高め、方言のよさやおもしろさを実感できたからこそ、創作したり友達が作った詩を味わったりすることができた。実際に方言詩を創作して楽しむことが表現の

工夫につながったり、自分の思いを率直に表現したりすることにつながった。

次に示すのは、生徒が創作した詩と感想の例である。

【詩1】 理由

「元気にしとるが？」
 たまには富山に帰ってこられ」
 少ない言葉でも
 富山弁が迎え入れてくれるが
 聞くと帰ってきやすいが
 あったかいが
 だから
 みんなに愛されとるん
 富山弁は

【感想1】

- ・富山弁のよさを詩に表しています。
- ・富山弁の温かさが伝わってきた。
- ・とても分かりやすい詩です。
- ・富山弁が皆に愛されている最後の1行がいいです。
- ・これを読んで私も温かくなったが。

【詩2】 富山大好きなん

「私富山キライなが」
 「なんで？」
 「富山弁なんで田舎くさいやん」
 ある女の子の対話
 富山を嫌いと言っとるけど
 富山弁を使っとるちが
 富山県民は
 富山が好きなん

【感想2】

- ・ほのぼのしていてかわいらしくていいです。
- ・会話を使っているところがおもしろいです。
- ・富山県民は素直に言えないけど、富山を好きだというのが自然に伝わった。
- ・対話が入っていておもしろかった。
- ・ユーモアがあります。
- ・嫌いと言いつつ実は好きっていうのがいいなと思います。

【詩3】 ありがた一なる

ごはん食べた後
 ありがた一なる
 風呂はいったときも
 ありがた一なる
 布団はいったときも
 ありがた一なる
 一日一日
 ありがた一なる

【感想3】

- ・反復法を用いているところがいいですね。
- ・共感できます。

地元の象徴として商品化するという流れなどの新しい方言の役割に気付くことにつながった。普段の会話だけでなく意図的に方言を使うことにどのような効果があるのか考えることができた。

③ 方言詩

方言詩を書くという表現活動をさせるときに、例として大阪弁の詩を取り上げ、ゲストティーチャーが、音読と解説をした。そのことが方言詩への関心を高めた。これまでの方言の学習をもとに、自分も詩で表現することに挑戦したいという意欲につながった。

(2) 生徒が主体的に表現する言語活動の工夫

① 方言詩の創作

単元の最後に方言詩の創作を行ったことは、これまで考えたり話し合ったりしながら身に付けた言葉にこだわる姿勢や実感した方言のよさを実際に表現することにつながり、生徒の力となった。

(3) 課題

① 話し言葉の使い分けに関する観点

話し言葉の振り返りでは敬語や若者言葉への気づきがある。この実践では方言について取り上げたが、他の事項についても生徒の興味が高まったときに扱うことは効果的だと考える。関連を図った指導を考えていきたい。

また、第1時では「友達」「先生」という相手の違いと、「くだけた場面」「改まった場面」という場面の違いのみで比較を行った。しかし、言葉を適切に表現するためには、「何のために」話しているかという目的などの観点も必要であった。

② 音声言語である方言

今回の実践研究では、語彙や語尾の取り扱いが中心となってしまった。音声言語は記録がしにくいので、取り扱いが難しいが、方言は音声言語である。その特徴を扱う時間が不足していた。

③ 伝統的な言語文化としての方言

方言の学習においては、単に単語一つ一つのおもしろさに触れるだけで終わることなく、その言葉を縦（歴史）のつながりと横（生活圏）のつな

がりで見えていくことも大切である。方言の語源や古語との結び付きに着目した教材も考えていきたい。

文献

- ・石黒圭（2013）『日本語は「空気」が決める 社会言語学入門』光文社
- ・井上史雄（2007）『変わる方言 動く標準語』ちくま書房
- ・加藤和夫監修（2008）『がんばりまっし金沢ことば』北國新聞社
- ・河野庸介編著（2008）『中学校新学習指導要領の展開』明治図書
- ・米田猛（2010）『「言語単元」の可能性』日本国語教育学会『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 VI 中学校編』東洋館出版社
- ・佐藤亮一編（2009）『都道府県別全国方言辞典』三省堂
- ・真田信治（2001）『方言は絶滅するのか』PHP
- ・真田信治（2002）『方言の日本地図 ことばの旅』講談社
- ・島田陽子 畑中圭一（1980）『大阪弁のうた二人集 ほんまにほんま』サンリード
- ・田中ゆかり（2011）『「方言コスプレ」の時代 ニセ関西弁から龍馬語まで』岩波書店
- ・東条操（1973）『方言と国語教育』文化庁『覆刻国語シリーズIV 標準語と方言』教育出版
- ・浜本純逸編（2005）『けっぱれ、ちゅら日本語 現代若者方言詩集』大修館書店
- ・簗島良二（1992）『おらっちゃんちゅら富山弁』北日本新聞社
- ・簗島良二（1994）『富山弁またい抄』北日本新聞社
- ・簗島良二（2001）『日本のまんなか富山弁』北日本新聞社

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

学習指導要領解説における 児童生徒によるICT活用が想定される学習活動の抽出と分類

高橋 純・堀田 龍也*

Abstraction and Classification on Learning Activities using ICT by Students in Courses of Study

Jun TAKAHASHI, Tatsuya HORITA

摘要

学習指導要領解説から、児童生徒による ICT 活用を想定した学習活動に関する記述を抽出した。その結果、小学校では、家庭、体育、特別活動を除く、全ての教科等において、中学校と高等学校では全ての教科等において、児童生徒による ICT 活用を想定した学習活動の記述がみられた。小学校は 72 段落、中学校は 86 段落、高等学校は 255 段落と、校種が上がるにつれて記述が増えていた。また、いずれの校種にも共通して多い学習活動は、インターネットでの検索といった情報の収集であった。小中学校では、情報の収集や映像等の視聴といった情報を受け取る学習活動が上位であり、高等学校では情報の表現や整理など、情報を作り出す活動が上位を占めていた。今後、児童生徒 1 人 1 台端末が整備された場合に、現行の学習指導要領内で無理なく実施できる学習活動の特徴が明らかになった。

キーワード：学習指導要領，1 人 1 台端末環境，ICT 活用，学習活動

Keywords：Course of Study, One to One Computing, ICT Use, Learning Activity

I. はじめに

(1) 授業における ICT 活用の現状

教員が授業で活用するための ICT 機器の整備は、年々着実に進んでいる。平成 24 年 3 月末時点で、全国の小学校にある 26 万の普通教室の 56% にデジタルテレビが、9% にプロジェクタが、7% に電子黒板が整備されている(文部科学省 2013)。同様に中学校では 11 万の普通教室に対して、同 31%，同 5%，同 4%，高等学校では 7 万の普通教室に対して、同 3%，同 10%，同 4% の整備がなされている。

そして、機器整備に呼応するように、年々、教員による ICT 活用も進んでいる。例えば、富山市の小学校の授業では、平成 24 年の 1 年間で 167,377 時間の授業で実物投影機やプロジェクタが活用されていた(富山市教育センター 2013)。これは、平成 18 年度の 19,031 時間と比較すると、約 8 倍である(図 1)。教員による ICT 活用は、このように定着したといえる地域が、群馬県藤岡市など、全国各地にみられるようになってきた。

一方の児童生徒用の ICT 機器の整備も進んでいる。平成 24 年 3 月末時点で、教育用コンピュータ 1 台当たりの児童生徒数は 6.6 人である(文部科学省 2013)。平成 18 年 3 月は 7.7 人であったことから相当の台数の整備が、年々行われているといえる。また、OECD によ

る 2006 年の調査結果では、学校での生徒 1 人あたりのコンピュータ数は、29 ヶ国中 6 位であり、国際的にみても整備されているといえる(OECD 教育研究革新センター 2011)。

しかし、実際に、児童生徒が活用しているかについては、まだ課題があると考えられる。平成 25 年度全国学力・学習状況調査の学校質問紙によれば、「第 6 学年の児童に対して、前年度に、国語の授業において、発表などする際に児童がコンピュータを使う活動を行いましたか」で、「ほとんど、または、全く行っていない」は 44% であった(国立教育政策研究所 2013)。同様に算数

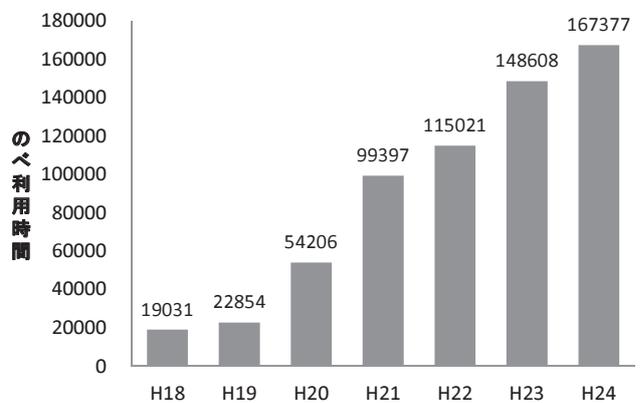


図 1 富山市の小学校における ICT 活用ののべ時間(年間)

* 玉川大学教職大学院

は65%であった。中学校においても、同様の質問があり、国語は70%、数学は77%であった。授業において、児童生徒がコンピュータを活用するケースはあまりないといえる。また、OECDによる2006年の調査結果においても、学校でコンピュータを頻繁に利用すると回答した割合は、22ヶ国中15位であり、国際的にも整備の割に、活用されていない実態が明らかとなっている(OECD教育研究革新センター2011)。

加えて、教員によるICT活用指導力に関する調査でも、同様の実態があると思われる。「児童生徒のICT活用を指導する能力」は、平成24年3月末時点で62.8%と、5つの領域で最も低い。

以上から、授業におけるICT活用は、教員によるICT活用に比べ、児童生徒によるICT活用に、より課題があり、特にICT機器整備の充実度と比べ、活用状況に課題があるといえる。

(2) 児童生徒によるICT活用の課題

児童生徒のためのICT機器の整備は、これまでパソコンが主流として考えられ、コンピュータ室を中心に整備されてきた。また、この整備状況は、先にも述べたとおり国際的にも高水準にある。しかし、ICT機器の整備は、技術的な発展に左右されやすいことから、新たな状況が生まれている。

近年は、タブレット端末の可能性が議論されている。ノートパソコンと比べても、操作が直感的で小型軽量、安価といった特徴から、パソコンに代わるものといった意見もある(森山ら2013)。タブレット端末は、小型軽量で持ち運びが容易であることから、普通教室でも活用しやすい。また、安価であることから児童生徒の人数に見合った台数を整備しやすい。つまり、これまでのようにコンピュータ室に移動して活用することと比較すれば、児童生徒が、移動せずに普通教室で1人1台のタブレット端末を活用しやすくなるといえる。この結果、児童生徒のICT活用が様々な学習場面で行われやすくなると考えられる。

国は平成23年度から学びのイノベーション事業及び

フューチャースクール推進事業を進めている。これらの事業では、「21世紀にふさわしい学校教育の実現」、「子ども同士が教え合い学び合う協働的な学び」といったことがかかげられており、新しい教育方法や学習活動の開発が行われている(総務省2011)。この実現に、児童生徒1人1台のタブレット端末が活かされている。さらに、大阪市や荒川区など、自治体単位で普通教室への児童生徒1人1台端末の整備も始まっている。このように国による実験的で手厚いサポートのある一部の学校から、自治体内の多くの学校への普及も始まりつつある。

そこで、1人1台端末環境で、どのような学習活動をすべきなのかといったことが課題となっている。

新しいICT環境に合わせて、新しい取り組みを行うこともできるだろう。例えば、国が目指す「21世紀にふさわしい学校教育の実現」は、その例といえる。一方で、現行の学習指導要領解説では、インターネットでの調べ学習やプレゼンテーション活動などが示されており、このような従来から示されてきた学習活動の実施にも、1人1台端末環境は貢献できると思われる。これらの学習活動は、学習指導要領解説に示されていることや、各教科指導の専門家が記述していることから、制度的にも望まれており、教科指導の観点からも実施すべき学習活動であるといえる。そして、先に述べたように、現状では、ほとんど実施されていない。

また、我が国の情報教育は、韓国や中国に比べて教育課程上の位置づけが弱いため、中高生の意欲は高いものの、情報関連用語の認知形成を十分に達成できていない実態がある(本村ら2013)。学習指導要領解説で示される児童生徒によるICT活用を想定した学習活動は、情報教育、つまり情報活用能力の育成とも密接に関連する。そこで、各校種や各教科等における、これらの学習活動の特徴が明らかになれば、各教科等でどのような情報活用能力が必要とされているか、或いは、育成されるかといった基礎資料としても役立つと考えられる。

そこで、本研究では、学習指導要領解説から、児童生徒によるICT活用を想定した学習活動に関する記述を抽出し、1人1台端末環境で実施が可能な学習活動の特

表1 抽出の基準となる用語

情報活用 (情報活用能力を除く)	情報セキュリティ	ラジオ
情報活用能力	その他「情報」が含まれる用語	デジタル
情報収集	インターネット	デジタル
情報を収集	ネットワーク (情報通信ネットワークを除く)	シミュレーション
情報の収集	ICT [全角]	プレゼンテーション
収集した情報	機器 (情報機器を除く)	ホームページ
情報発信	コンピュータ	著作権
情報機器	プロジェクター	肖像権
情報手段	プロジェクタ	知的財産権
情報通信ネットワーク	携帯電話	視聴覚教材
情報モラル	メディア	ソフト(ソフトウェアの意味)
情報社会	映像	提示装置
情報化した社会	テレビ	

徴を明らかにする。

Ⅱ. 方法

(1) 分析の対象

小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領解説を対象とした。高等学校は各学科に共通する各教科を対象とした。さらに、このうち中学校の技術・家庭及び高等学校の情報は、そもそも生徒が ICT を活用すること自体を目標としている場合が多くあるために、分析から除外した。

さらに、対象となる学習指導要領解説は、このままで記述量が多く、分析が困難なため、表 1 に示される教育の情報化に関する用語（高橋ら 2010）が含まれる記述を、単純に段落単位で抽出し、これを分析対象とした。

(2) 児童生徒による ICT 活用が想定される学習活動の記述の抽出

児童生徒による ICT 活用が想定される学習活動の記述を抽出した。その際、例えば「情報を収集する」と単に書かれているだけで、ICT 機器等の活用が、必ずしも想定されない記述は除外した。

そして、校種ごとに、教科別の段落数や、(1) の用語が含まれる段落数を求めた。

(3) 学習活動による分類

さらに、(2) で得られた記述を学習活動の種類によって分類した。

そのための分類項目は、それぞれの記述から学習活動を抜き出し、似たものを集約して求めた。分類中に、新たな分類項目が必要な状況があった場合は、新分類項目を加えると共に、改めて、最初から新分類項目に分類される学習活動はないか見直した。これらを何度か繰り返した。その結果、映像等の視聴、シミュレーションを用いた学習、情報の収集、情報の整理、情報の表現、情報の伝達、情報の共有や交流、情報社会や情報モラルの学習、情報手段の操作技能の習得の 9 項目が分類項目となった。

また分類の際、一つの段落の内容が、例えば、情報の

収集と情報の整理の両方にあてはまるといったケースが数多くみられた。その際には、それぞれあてはまる項目に分類した。

これらの分析については、教育の情報化についての研究者 2 名の監督のもと、同様に教育の情報化についての研究を行っている学部生 7 名と大学院生 1 名が、分類基準を確認し合ったり、結果を何度か見直したりしながら行った。最後に研究者 1 名と、分類を行った学生で、全ての結果を確認し、修正した。

Ⅲ. 結果

(1) 小学校

家庭、体育、特別活動を除く、全ての教科等において、児童による ICT 活用が想定される学習活動の記述が、計 72 段落みられた（図 2）。

用語では、最も多かったのは、『その他「情報」が含まれる用語』で 25 段落、次いで「コンピュータ」で 23 段落、「映像」で 20 段落であった（表 2）。

教科別で最も多かった理科（17 段落）では、「1 日の雲の様子を観測したり、映像などの情報を活用したりして、雲の動きなどを調べ」といった「映像」や「情報」に関する記述、「テレビや新聞、インターネットを活用し、数日間の天気の様子を調べ」といった「インターネット」に関する記述がみられた。

2 番目に多かったのは社会と音楽（11 段落）であった。社会では、「コンピュータなども活用しながら、地図や統計など各種の資料から必要な情報を集めて読み取ること」といった「コンピュータ」や「情報」に関する記述、「インターネットを活用したりして県内の特色ある地域に関する資料を収集」といった「インターネット」に関する記述がみられた。

表 2 最も多く抽出された用語（小学校）

用語	件数
その他「情報」が含まれる用語	25
コンピュータ	23
映像	20

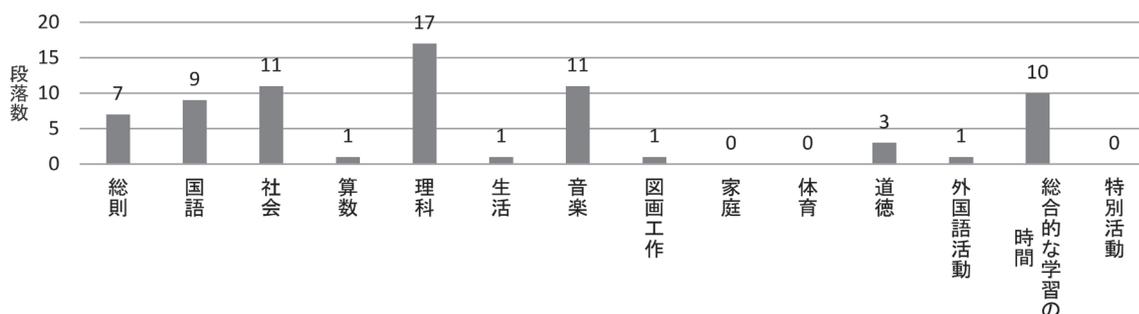


図 2 児童による ICT 活用を含む学習活動の記述（小学校）

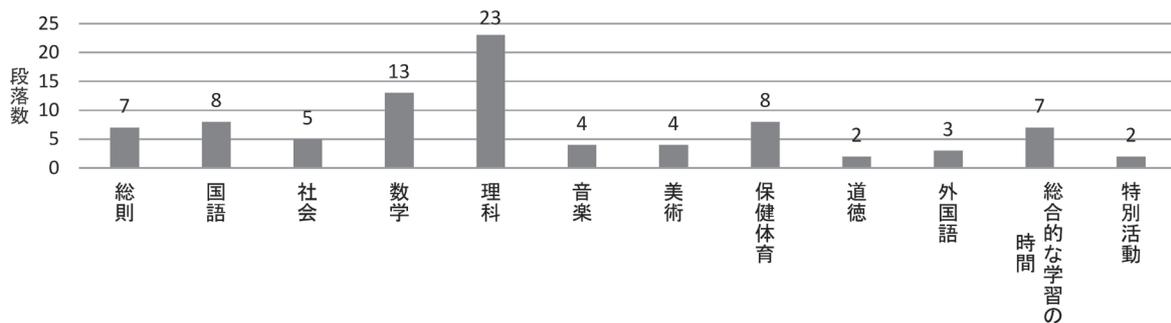


図3 生徒による ICT 活用を含む学習活動の記述 (中学校)

表3 最も多く抽出された用語 (中学校)

用語	件数
コンピュータ	53
情報通信ネットワーク	32
その他「情報」が含まれる用語	24

音楽では、「楽曲の気分に合った絵や写真，様々な視聴覚教材による音や映像を利用して，楽曲の気分を感じ取るようにすることなどが望まれる」といった「視聴覚教材」に関する記述がみられた。

(2) 中学校

全ての教科等において，生徒による ICT 活用が想定される学習活動の記述が，計 86 段落みられた (図 3)。

用語では，最も多かったのは，「コンピュータ」で 53 段落，次いで「情報通信ネットワーク」で 32 段落，『その他「情報」が含まれる用語』で 24 段落であった (表 3)。

最も多かった理科 (23 段落) では，「身近な脊椎動物の観察記録，動物園や水族館などでの観察記録に加え，コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段から得られる資料なども活用」といった「コンピュータ」や「情報通信ネットワーク」の活用に関する記述，「観測しにくい現象などをシミュレーションする」といった「シミュレーション」に関する記述がみられた。

2 番目に多かった数学 (13 段落) では，「目的に応じて資料を収集し，コンピュータを用いたりするなどして表やグラフに整理」といった「コンピュータ」に関する記述，「インターネットなどの情報通信ネットワークを

利用して資料を収集したり，様々な標本調査について調べたりする」といった「インターネット」や「情報通信ネットワーク」に関する記述がみられた。

3 番目に多かったのは国語と保健体育 (8 段落) であった。国語では，「新聞やインターネット，学校図書館等の施設などを活用して得た情報を比較すること」といった「インターネット」に関する記述がみられた。

保健体育では，「ビデオなどの映像を通して，自己の演技と仲間の演技の違いを比較したりすることで」といった「映像」に関する記述がみられた。

(3) 高等学校

全ての教科等において，生徒による ICT 活用が想定される学習活動の記述が，計 255 段落みられた (図 4)。

用語では，最も多かったのは，「コンピュータ」で 92 段落，次いで「情報通信ネットワーク」で 78 段落，『その他「情報」が含まれる用語』で 76 段落であった (表 4)。

最も多かった芸術 (80 段落) では，「映像メディアの特性を生かして，表したいことの中核となる考えやテーマを，生徒自らがつくりだす」といった「映像メディア」に関する記述，『「音楽史」，「演奏研究」及び「鑑賞研究」などの学習においてインターネットなどを活用して情報

表4 最も多く抽出された用語 (高等学校)

用語	件数
コンピュータ	92
情報通信ネットワーク	78
その他「情報」が含まれる用語	76

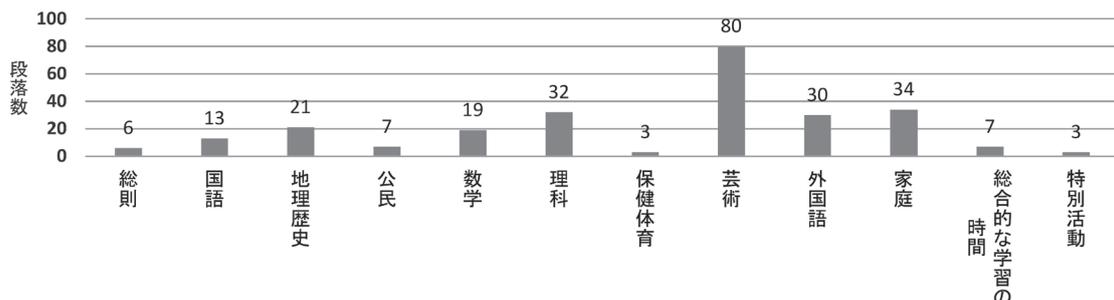


図4 生徒による ICT 活用を含む学習活動の記述 (高等学校)

収集を行ったり、「作曲」の学習において記譜や演奏などをコンピュータ・ソフトを用いて効果的に行ったりすることが考えられる』といった「インターネット」や「コンピュータ」「ソフト」に関する記述がみられた。

2番目に多かった家庭（34段落）では、「表計算ソフトを活用した家計診断や経済設計を行ったりする」といった「ソフト」の活用に関する記述、「情報モラルやセキュリティ管理の重要性を理解させ、コンピュータ等の情報機器の仕組みや情報通信ネットワークについて理解させるとともに、情報を適切に活用するための知識と技術を習得」といった「コンピュータ」「情報通信ネットワークの活用」といった記述がみられた。

3番目に多かった理科（32段落）では、「うなりの学習においては、合成波の振動の形をコンピュータやオシロスコープで調べたり、波の重ね合わせをグラフにすることが考えられる」といった「コンピュータ」に関する記述、「解決すべき課題についての情報の収集・検索、計測・制御、結果の集計・処理などにおいて、コンピュータや情報通信ネットワークなどの効果的な活用を図る」といった「情報通信ネットワーク」に関する記述がみられた。

（4）学習活動による分類

小学校で、最も多かった学習活動は「映像等の視聴」（34段落）であった（図5、表5）。例えば、理科では「雲の動きや向きを観測したり、映像情報などを活用したり、雲の動きや天気の変化を予想したりするなどして、気象現象の規則性をとらえるようにする」など17段落、音楽では「視聴覚教材を利用して演奏の仕方への興味・関心を深め、演奏のよさや楽しさを感じ取ることができるように配慮する」など11段落がみられた。2番目に多かったのは「情報の収集」（23段落）であった。社会では「取り上げた地域の市役所などに問い合わせたりインターネットを活用したりして県内の特色ある地域に関する資料を収集し、有効に活用する」など10段落、国語

では「本を中心とした資料から新聞や雑誌、インターネットなど様々なメディアへと、その活用や情報収集の範囲も広がっていく」など5段落、総合的な学習の時間では「情報の収集に当たっては、図書やインターネット及びマスメディアなどで必要な情報を得るにはどのようにすればよいのか、それぞれの長所や短所は何か、場面に応じてどう使い分けるのかというような、情報の収集方法についても、実際に体験する中で習得させたい」など5段落がみられた。3番目に多かったのは「情報手段の操作技能の習得」（10段落）であった。総則では「コンピュータで文字を入力するなどの基本的な操作や情報モラルを身に付け」など6段落、国語では「ローマ字の指導については、情報機器の活用や他の学習活動等との関連を考慮し、より早い段階から指導する」など3段落がみられた。

中学校で最も多かった学習活動は「情報の収集」（29段落）であった。理科では「空中写真や衛星画像、情報通信ネットワークを通して得られる多様な情報を活用したりして、時間的・空間的に広い視野からとらえさせ、自然と人間のかかわり方についての認識を深めさせることが考えられる」など8段落、数学では「インターネットなどの情報通信ネットワークを利用して資料を収集したり、様々な標本調査について調べたりすることも考えられる」など6段落がみられた。2番目に多かったのは「映像等の視聴」（25段落）であった。理科では「天体望遠鏡で太陽表面の観察を数日行い、それらの観察記録や写真、映像などの資料を基に、太陽表面の特徴をとらえさ

表5 学習活動の上位

	小学校	中学校	高等学校
1位	映像等の視聴(34)	情報の収集(29)	情報の表現(95)
2位	情報の収集(23)	映像等の視聴(25)	情報の収集(79)
3位	情報手段の操作技能の習得(10)	情報の表現(21)	情報の整理(48)

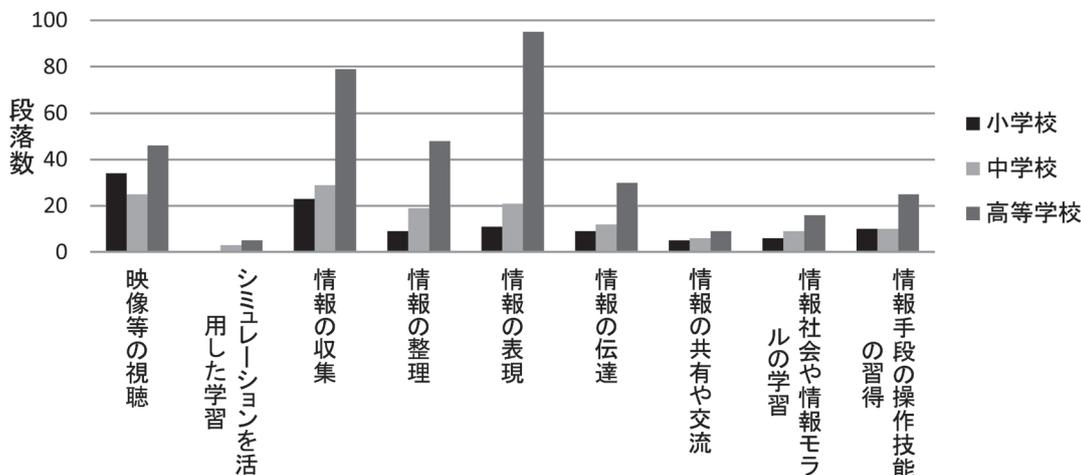


図5 学習活動による分類

せる」など10段落、保健体育では「視聴覚教材などで自己のフォームを観察したりすることで、自己の取り組むべき技術的な課題が明確になり、学習の成果を高められることを理解できるようにする」など5段落がみられた。3番目に多かったのは、「情報の表現」(21段落)であった。総合的な学習の時間では「調査結果をレポートや新聞、ポスターにまとめたり、写真やグラフ、図などを使ってプレゼンテーションとして表現したりすること」など6段落、理科では「観察、実験などを行うに当たっては、表やグラフの作成、モデルの活用、コンピュータなどの活用、レポートの作成や発表などを通して、思考力や表現力などを養うことが重要である」など4段落がみられた。

高等学校で最も多かった学習活動は「情報の表現」(95段落)であった。芸術では「映像メディアの特性を生かして、表したいことの中核となる考えやテーマを、生徒自らがつくりだすこと」など55段落、数学では「コンピュータなどを活用して曲線をかき、それを観察する」など12段落がみられた。2番目に多かったのは「情報の収集」(79段落)であった。理科では「情報の収集・検索、結果の集計・処理、発表などにコンピュータや情報通信ネットワークの適切な活用を図ること」など21段落、地理歴史では「文献資料、新旧の地形図や写真のほか県史や市町村史、学校ほか諸団体の沿革史など各種資料の活用、情報通信ネットワークを利用した情報の収集・活用を図る」など14段落がみられた。3番目に多かったのは「情報の整理」(48段落)であった。理科では「うなりの学習においては、合成波の振動の形をコンピュータやオシロスコープで調べたり、波の重ね合わせを作図したりする」など16段落、家庭では「表計算ソフトを活用した家計診断や経済設計を行ったりする」など10段落がみられた。

IV. 考 察

小学校では、家庭、体育、特別活動を除く、全ての教科等において、中学校と高等学校では全ての教科等において、児童生徒によるICT活用を想定した学習活動の記述がみられた。また、小学校は72段落、中学校は86段落、高等学校は255段落と、校種が上がるにつれて記述が増えていた。高等学校といった学習が複雑で深まりがある際に、ICT活用が数多く想定されていると考えられる。

抽出された用語で多かったのは、コンピュータ、情報通信ネットワークや映像であった。このことから、タブレット端末の普及が始まる以前に作られた学習指導要領解説ではあるものの、記述の多くは、タブレット端末でも充分に対応可能であると思われる。

したがって、今回抽出された学習活動は、児童生徒1人1台端末が整備された場合に、多くの教科において、現行の学習指導要領内で無理なく実施できると考えられる。

学習活動の上位3件は、小学校では映像等の視聴、情報の収集、情報手段の操作技能の習得、中学校では情報の収集、映像等の視聴、情報の表現、高等学校では情報の表現、情報の収集、情報の整理であった。小中学校では、情報の収集や映像等の視聴といった情報を受け取る学習活動が上位であり、高等学校では情報の表現や整理など、情報を作り出す活動が上位を占めていた。

全ての校種には情報の収集があった。インターネットでの検索といった学習活動は、協働学習といった新しさはないものの、その下支えとしても、習得すべき重要な技能であると考えられる。インターネットでの検索は、操作自体は簡単であるが、実際に適切な情報を入手するためのキーワード選びといった点では、十分な指導が必要である(赤木ら2010)。したがって、1人1台端末環境が実現した初期段階では、インターネットでの検索といった基礎的な技能を着実に指導していくことが考えられる。これは、情報の整理や表現も同様であろう。

また、小中学校では、映像等の視聴も、校種を問わず、多くの記述がみられた。教科の学習上の必要な場面で、質の高いコンテンツを簡単に確実に視聴できるような環境整備が、ハード面でもソフト面でも望まれていると考えられる。

V. おわりに

学習指導要領解説から、児童生徒によるICT活用を想定した学習活動に関する記述を抽出した。その結果、小学校では、家庭、体育、特別活動を除く、全ての教科等において、中学校と高等学校では全ての教科等において、児童生徒によるICT活用を想定した学習活動の記述がみられた。小学校は72段落、中学校は86段落、高等学校は255段落と、校種が上がるにつれて記述が増えていた。また、いずれの校種にも共通して多い学習活動は、インターネットでの検索といった情報の収集であった。小中学校では、情報の収集や映像等の視聴といった情報を受け取る学習活動が上位であり、高等学校では情報の表現や整理など、情報を作り出す活動が上位を占めていた。今後、児童生徒1人1台端末が整備された場合に、現行の学習指導要領内で無理なく実施できる学習活動の特徴が明らかになった。

謝 辞

富山大学人間発達科学部高橋研究室の学生諸君に感謝する。

本研究の一部は、パナソニック教育財団との共同研究「義務教育段階の情報教育における次世代教育課程の教育内容に関する研究」(2012年度、研究代表者:堀田龍也)によるものである。

文 献

赤木かん子, 塩谷京子 (2010) 調べる力を育てる授業, ポプラ社

本村猛能, 森山潤, 山本利一, 角和博, 工藤雄司 (2013) 中学・高校生の情報活用能力の習得意欲及び情報関連用語に対する認知度に関する日韓中比較, 日本教育情報学会誌, 28 (4) 3-14

国立教育政策研究所 (2013) 平成 25 年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料, <http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/junior-national/index.html>

文部科学省 (2012) 平成 23 年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/_icsFiles/afieldfile/2012/09/03/1323235_01.pdf

森山潤, 山本利一, 中村隆敏, 永田智子 (2013) iPad

で啓く学びのイノベーション, 高陵社書店, 東京.
OECD 教育研究革新センター (2011) 教育のトレンド 2, 明石出版, 東京.

総務省 (2011) 学びのイノベーション事業及びフューチャースクール推進事業の背景, http://www.soumu.go.jp/main_content/000136765.pdf

高橋純, 堀田龍也, 南部昌敏 (2010) 新学習指導要領において必要とされる教員の ICT 活用指導力の検討. 上越教育大学研究紀要, Vol.29, pp131-139

富山市教育センター (2013) 富山市小・中学校 ICT 機器活用状況に関する調査結果, http://www.tym.ed.jp/c10/tyousa/jouhoukiki-katuyoutyousa/24nendo_j/matome/ks2013-124-125.pdf

(2013年 8 月 9 日受付)

(2013年10月 9 日受理)

デジタル手話教材開発を通じた多面的知識の実践的理解について

福島いづみ*・大塚 聖也*・福田 匡孝*・伊藤 奈美*・上山 輝

Development of Digital Learning Materials for Japanese Sign Language to Understand the Multiple Knowledge

Izumi FUKUSHIMA・Seiya OTSUKA・Masataka FUKUTA・Nami ITO and Akira KAMIYAMA

摘要

本研究は、異なる専門分野における人材のコラボレーションによって、各自どのような知識を獲得しスキルアップを図ることができるのか、デジタル手話教材の開発という実践プロジェクトを基に分析、考察を行ったものである。手話を初めて学びたいと考えている人に向けた学習教材の試作と、試作後に行ったテスト利用結果に基づいて、手話学習コンテンツに必要な条件について分析、考察を行うなかで、開発に関わる知識だけではなく、学習プロセス、プレゼンテーション、プロジェクト管理など様々な知識が実践的に身に付くことが分かった。

キーワード：手話、デジタル教材、学習支援

Keywords : Japanese Sign Language, JSL, Digital Learning Materials, Learning Support

I はじめに

1-1 背景と目的

デジタル教材開発を行う場合、技術的な問題と作業負担的な問題に突き当たることは珍しくない。こうした場合、教材内容の知識を持っている人材と、開発の技術を持っている人材とをマッチングできれば初期において重要な問題にはならないが、通常の場合、組織内、例えば学校現場内部でこのようなマッチングが成立することは少なく、どうしても必要な場合は、外部の人材や企業との関係を模索することになる。現実にはそこまでして積み上げるプロジェクトとしての費用対効果を考えた場合に、自分たちでできることやパッケージ等で妥協することも多い。このことが学校現場での情報機器の普及度に比して、デジタル技術を伴う教材開発能力が高まらない印象となっている理由の一つと考えられる。

では、デジタル技術を伴う教材開発スキルを高める方法には何が考えられるだろうか。また、経験者、未経験者が混在してこうした開発に携わった場合、どのような状況が起り、各自にどのような知識が蓄積されるのだろうか。このテーマに関して、大学院の授業における実際の教材開発を通して考察することが、本稿の目的である。

1-2 先行研究について

以下に、今回の実践において開発することになった「手話」についての先行研究の知見をいくつか挙げ、検討を

加える。現在手話分野において、教則本、デジタル教材など様々な教材が登場している。それらの教材に対し原田らは「既存の学習教材・方法における学習システムの決定的な弱点は、学習者自身が現在見ているものは「相手が示している動作」であることを常に意識しなければならないことである」と指摘している⁽¹⁾。また教則本について、寺内らは「3次元的な調動や表現速度、非手指動作などの微妙な手話表現について正確に理解する事は困難である」と指摘している⁽²⁾。

また、CD-ROMなどのデジタル教材については、寺内らが「動画像を用いて手話調動を表示し、繰り返し再生やスロー再生などユーザが任意に制御できることから手話学習に有効な手段である。さらに、手話学習教材ではロールプレイを活用し、任意の場面における手話をユーザが自由に選択することができる。」と述べている。その一方で、「ユーザ自身が学習速度を管理しなくてはならないため、学習を持続する事が難しくなる場合もある。」と指摘している⁽³⁾。

高橋らは手話学習の現状とその問題点として以下の点を指摘している⁽⁴⁾。手話学習法の一つとして手話サークルや手話講習会などのようなグループ学習法があげられるが、この学習法は時間や場所的な制約があり、また手話サークルでは手話の学習だけがサークルの主たる活動であるとは限らないので、自分の学習したいと思う手話を系統立てて学習することが困難な場合もある。また二つ目として教本やビデオなどを用いた自学自習法があげられるが、印刷物の場合スピードや手や腕の動きな

* 富山大学大学院人間発達科学研究科

ど実際の動きが分からないことや、ビデオ教材においては一方的な学習スタイルしかとれないことが問題点としてあげられる。このことから既存の手話学習には何らかの欠点があり、教材自体も十分とは言えない。

こうした開発現場的な問題点の他に、聾者の言語としての手話の教育の蓄積がそれほど行われていないという状況も指摘しておく必要がある。2006年12月に障害者権利条約が国連総会で採択され、手話が聾者の言語であることが国際的に承認されている。条約本文には「手話は言語である」と一文があり、聾者にとって無くてはならないコミュニケーション手段として確立されている。2006年調査では聴覚障害者数(言語障害者数も含む)が約34万人いるが、潜在的にはかなりの数がいると思われる⁽⁵⁾。

さらに平成16年の全国聾学校長会による調査報告より、当時全聾学校の約8割が手話研修を行っていることが分かっている⁽⁶⁾。日本の聾学校において手話はもはや特別なコミュニケーション手段ではなくなっていることがこのことから推測される。しかし、2011年7月29日に成立した改正障害者基本法案において日本で初めて手話の言語性を認める法律ができたことからも言えるように⁽⁷⁾、聴覚障害に対する社会的支援は、他の障害と比較すると立ち後れているのが現状である。このような中で、聴覚障害者の社会参加を支援する上でも、より多くの人が手話を習得することが望まれている。

1-3 実践の流れ

本稿で論ずる実践については、本学人間発達科学研究科での開講講座「コンテンツデザイン特論」の一環として行った。本講座は、受講者がプロジェクトチームを立ち上げ、チームで企画を立案し、制作を行い、その成果物を発表する。講座受講を通じ、インタラクティブ性のあるコンテンツ制作方法与プロジェクトマネジメントの習得を本講座の達成目的とする。

具体的には、大学院生の受講者4名と教員1名が参加し、授業時間内での受講者同士の議論を基本に、疑問点や議論の方向性に対する助言を教員が行う形式で進められた。また、開発コンテンツのテーマが決まるまでは、各時における感想や意見を示したレポート、テーマが決定した後は、開発の進捗状況を加えた日報形式のレポート提出が義務づけられた。レポート提出方法については、当初は電子メールで、開発が具体的に始まった後は、Wikiシステムの一つである「pukiwiki」を活用して各自がページを編集する形も併用して提出された。

II. 開発する教材について

2-1 開発コンテンツ選定の経緯

開発コンテンツは、受講者の興味のあることに基づいた開発コンテンツ案(特に学習コンテンツに限らない)

をプレゼンテーションし、全員がまとまって一つのコンテンツを作ることを目標に、全員が納得できるテーマになるよう議論を進めた。最終的には受講者が1人2票を持って投票を行い、全員が投票した「手話」のコンテンツ開発を選定した。投票結果とは別に、具体的に手話教材を取り上げようとした議論などをレポートから振り返ると、レポート内で企画者が「前に手話を勉強しようと思ってインターネットでコンテンツを探したけど見つからなかったという経験を思いだしたのです。」

と示す強いきっかけがあった。また、企画者以外から「手話の分野では、書籍やDVDなど、様々な教材やメディアがあったようだ。今回の取り組みは、この分野ではあまり導入されなかった技術やメディアでインタラクションのある学習教材を提案し、その教材がどのような学習効果があるか見てみたい。また、今回の活動では、教材の学習者に対する展開の検討も含まれているため、制作だけでなく、立案から利用者展開まで一貫したコンテンツ制作ができる貴重な体験である。」

とあるように自身の研究や活動に置き換えられるような思考の展開が出現していることを合わせ、結果として受講者全員が取り組む意欲を持てるものになったものと考えられる。

2-2 手話教材のコンテンツの状況

現在、手話に関する教材は多くある。絵で動作を解説してあるものや、動画によって手話を学べるものもある。ただし、ネット上では、受講者がレポートで「探してみたのですが、やはり『学習コンテンツ』として良いなと思えるようなものはありませんでした。そして、同じような悩み(?)を持っている人がいたのです!参考URL(Yahoo!知恵袋より)⁽⁸⁾」とあるように、少し興味を持ってネットを調べる程度では、現実には、それほど充実したコンテンツを見つけられないという状況だった。

こうしたインターネットの状況と並行して、筆者らは既存の教習本に関する問題点を検討した。受講者の中に過去に教習本で学習していた者が参加しており、その意見をもとに検討していった。

(1) 既存のコンテンツの問題点

手話の多くは動作を伴うものであるため、動きがわかるようにするのは必須である。しかし著者らの検討の結果、現在の多くの教材の問題点として、以下の点が指摘された。

- ・イラストの場合、実際の手や動きがわかりづらい
- ・動画の手話が速すぎてついていけない
- ・動画の手話の手元が見づらい、動きがわかりづらい
- ・会話のシチュエーションが自分たちの日常と合わない
- ・どこから学べば良いかが分からない
- ・文章動画とそれに関連する単語のページ上のつながりが悪い

- ・何からどのように勉強していけばいいかが分からない
 - ・そもそも表現の紹介程度で、学習教材としてのコンテンツが見つけない
 - ・学習者が自分の動きを確かめられない
 - ・教習本やテレビを見て学習すると、正しい手の向きとは逆になってしまう
- また、今回のコンテンツとして考慮する必要があると考えた基本的な指文字についても書籍やWeb上にある既存の指文字表に対する問題点が指摘された。
- ・イラストの場合、実際の正しい手の形が非常に分かりづらい
 - ・写真の場合でも、全てが分かりやすい角度で写っているものは少ない
 - ・自分から見た手の形と相手から見える手の形の片方しか載っていない／両方が混ざっている
 - ・動きのある指文字も静止画と矢印で示されていて実際の動きが分かりづらい
 - ・文字と画像のみで、覚え方やコツなどが無い／書いてあったとしても、画像と同じ場所にないため、結局覚えにくい

その後の調査では、確認できた比較的まとまったものとしては、京都府総合教育センターの、京育ナビ内に説明が英語ではあるが「Let's enjoy learning Japanese Sign Language」⁽⁹⁾など、充実したコンテンツがあり、本気で学ぼうと思えば既存の教材でも対応できる部分があることが分かった。しかし、このコンテンツについても、前述した問題点のいくつかについては解消されていないと言えなかった。

(2) 本コンテンツの仮説的方向性

本コンテンツでは、初学者が一人で手軽に手話が学べる学習システムを目指した。そのため、既存の教材の問題点も考慮し、学習者が教材として動画を見ながら、自分の動きをWebカメラによって確認できるコンテンツの開発が必要と判断した。本コンテンツのメインとなるのは、会話や指文字などの動画（または写真）を見ながら学習者が自分でその真似をし、それをWebカメラで写すことにより隣に自分の動作が表示されるシステムである。これを繰り返すことによって、学習者は自分の達成の度合いを確かめながら学習を行うことができる。

また、コンテンツをデザインするにあたって、「誰もが楽しく、わかりやすく、学びやすく使える学習コンテンツ」というコンセプトが思いついたが、ターゲット設定の困難さから、現実には「今までのものに比べて、自分たちが分かりやすいと感じられるコンテンツ」を考えることになった。

Ⅲ 教材開発の実践

本実践の最終的な工程表を図1に示す。おおよそ図1の流れで進められた。

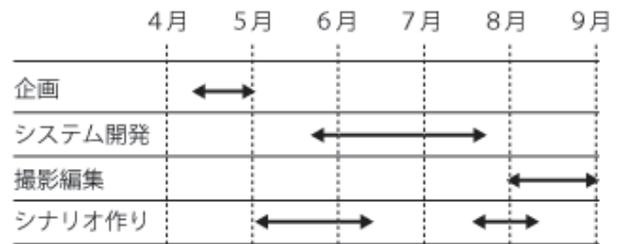


図1：工程表

3-1 企画・調査

コンテンツの内容を検討する際に、独習教材であるため、どのように学習者のモチベーションを保ち続けることができるかが一つの課題となった。課題解決のため様々なアイデアが出されたが、その種類は大きく分けて二つである。一つは学習者の活動を反映させる仕組みであり、具体的には、学習記録のためのポートフォリオシステムの実装などである。もう一つは学習評価である。各レッスンでテストを行うことが提案されていたが、自分の練習が画面に表示される、再生のコントロールができることなどにより、自分で納得するまで練習できることが可能であることが分かった。本コンテンツは実際に行われている資格試験とは異なるため、自分で納得させる方が良いのではないかという意見が多く、レッスンごとのテスト問題は実装しない方向となった。ただし、コンテンツが量的に充実してきた場合には、なんらかのチェックができるようにすることも考えられる。

コンテンツをデザインするにあたって、当初のコンセプトが多少変更されたため、ターゲットとしては、「手話を初めから学びたい人、豊者とコミュニケーションが取れるようになりたい人」となった。

3-2 開発

開発に当たっては、システムの特性と受講者のスキルや専門性を考慮し、「映像による学習システム」「学習管理システム」「指文字辞書」の3つに分割して担当者を決め、開発を進めた。

(1) 映像による学習システム

前述の通り、本システムにおいては、現在ノートパソコンの多くに標準的に附属しているWebカメラやUSB接続による外付けWebカメラによって、サンプル映像の隣に映った自分の手話を確認できるという点が特徴であるが、実際にテストをしたところ、通常のWebカメラの映像は鏡面になっているため、サンプル映像と並べると同じ画面上で左右が逆に動いている状況になった。「手話を見る」と「手話を行う」の両方を学ぶためには、自分のWebカメラ映像、サンプル映像ともに、ボタン等による切り替えによって同時に左右が反転できるようにする必要があることが分かり、両画面の通常・ミラー方向切り替え機能が追加された(図2)。



図2：Webカメラとサンプル映像の反転

コンテンツ構想段階では、既存の教材に倣って単語習得のために辞書機能をつけることが提案された。しかし、単語と例文が切り離されて提示されるよりも、例文の映像で使用している単語を説明する方法をとる方が良いのではないかと考えた。実際の開発段階において、教材の映像はどれも1分～2分と短いものではあるが、初心者が例文によって手話を学ぶには、映像のスピード・長さなどの他に手話の動作に慣れていないこともあり、教材映像のみでは対応しきれず、関連する単語を学習する画面が必要なことが確認できた。ただし、実際に使用している映像を編集で切り分けで個別に提示する方向で解決しようと考えたが、例文映像を切り分けた場合、前後の単語の動きが残っている状況が発生するため、単語の学習には向いていないという意見がでた。また、通常撮影したものをスロー再生すると、残像が発生して見づらくなる。間のフレームをプログラムの補間するプラグイン等を使用しても、手が交差するような映像では、補正のミスが多くなる。それらを踏まえると、例文映像と辞書機能をリンクさせることで繰り返し学習を可能にするためには、編集機器などの問題だけでは改善できず、撮影時から配慮する必要があったと考えられる。

技術的な面については、Webカメラコントロールに関してはAdobe Flash ProfessionalとActionScript3を用いることとなった。Flash以外でWebカメラを制御する方法も検討され、HTML5のWebRTCでコントロールする手法が考えられたが、この手法は、ブラウザ側のWebRTC対応が必要であった。しかし、開発時に最新版のIE10、Safari6ではこのAPIに対応していないことが分かり、そのため現状では、FlashによるWebカメラコントロールが実現しやすい手法だと考えた。

(2) 学習管理システム

昨今の様々なWeb開発案件において、コンテンツ・

マネージメント・システム（以下、CMS）の導入が相次いでいる。CMSにはコンテンツの配信、管理の他、ユーザ管理機能やコミュニティ機能など様々な機能を持ち、それらを統合したミドルウェアとして提供している。これにより、コンテンツ配信の容易さと、機能拡張性を実現している。今回我々は当初CMS上で開発することにしていった。その理由は、コンテンツ追加や管理のしやすさと、機能拡張性、そして開発効率を上げるためである。開発に際し、我々は様々な汎用CMSをテストした。Joomlaに代表される汎用CMSは、ブログ、チャット、フォーラム、Wikiなどあらゆるコンテンツを自由に組み合わせ構築し、管理することができる。また、様々なプラグインを組み込むことによって機能拡張を実現している。しかし、我々の調査ではコンテンツの配信はブログによる文書が中心であり、Flashや動画などを組み合わせたマルチメディア教材を作成には不向きであると考える。また、Wikiに対しては李らは「Webブラウザを利用してWebサーバ上のハイパーテキスト文書を書き換えるシステムであり、共同での文書作成作業に適している。」と述べている。一方で、「文書管理が中心であり、本システムのように動画を含むマニュアルを管理することは難しい。」と指摘している⁽¹⁰⁾。この事は、Wikiで意味するコンテンツはあくまでも文書であり、マルチメディア教材の作成には不向きであると考えられる。又、我々の調査では、コンテンツの追加する際Wiki独特の文法で追加しなければならず、ユーザにとって負担であることも分かった。このことから、当初の汎用CMSを活用することから、「CakePHP」などに代表されるPHPフレームワークを活用することになった。その理由は、我々が作りたい学習コンテンツを作成する際、現在のブログ型、文書型では作成が難しく、もっと柔軟な構造で作成する必要があるからである。

このように、システム検討の際には、様々なCMSやPHPフレームワークを用いて検討を行った。考慮する要素としては、学習教材の追加がしやすいこと、学習の際、辞書など様々な学習教材を併用しやすいこと、ユーザ管理やポートフォリオ管理ができることである。実際には開発期間の関係から、最も基本的な学習記録がつけられる状況となったが、それでも、ログインをして自分がいつ学習をしているかが把握できることがモチベーションの維持につながるものとする（図3）。

学習完了	解決	バナー	
1	自己紹介	導入	確認済み
2	自己紹介	パートA	確認済み
3	自己紹介	パートB	確認済み
4	自己紹介	パートB	確認済み
5	自己紹介	まとめ	確認済み
6	今度、意味はわからない?	導入	確認済み
7	今度、意味はわからない?	パートA	確認済み
8	意味の予定は?	導入	確認済み
9	意味の予定は?	パートA	確認済み
10	今度、意味はわからない?	導入	確認済み

図3：学習履歴

(3) 指文字表

前述Ⅱ-2(1)のとおり、指文字表の作成に当たっては、これまでのコンテンツの問題点を改善することを重視した。特に、全て静止画で提示するのではなく、指文字のなかで動きのある「の」「も」「り」「を」「ん」の文字に関しては、動画を取り入れることで、より直感的な理解に結びつくように配慮した。その他に注意した点は、

- ・表自体が見やすいこと（一覧での視認性）
- ・指文字の写真が分かりやすい、見ただけで再現しやすいものになっていること
- ・操作方法が分かりやすいこと

である。

また、具体的に工夫した点は、

- ・自分から見た手元の様子と相手から見た手の形の両方の写真を載せることで、表現と読み取りの両方を習得が目指せるようにしたこと
- ・覚えやすくするために、ヒントとなるコメントをつけたり、成り立ちが分かるような印をつけたりしたこと

3-3 コンテンツ制作

コンテンツ制作に当たっては、「シナリオ作り」「映像撮影・画像撮影」「映像編集」に分けて述べる。

(1) シナリオ作り

シナリオは、企画が大体決まってからすぐに作り始めたが、これまでの教材を検討した結果、一般的な挨拶文はあるが、学生が興味関心あるシチュエーションが少なく、自分たちが使いやすいというコンセプトを考えた場合に、必ずしもふさわしくないという議論になった。そのため、大学生に日常的に起こるであろう、シチュエーションを精査し、例文とした。ただし、後述するが、手話表現との関係でさらに変更することになった。

(2) 映像撮影・画像撮影

富山大学手話サークルの方たちに協力して頂き、教材用の動画を撮影した。撮影はカメラ三台を使用し、正面からと左右からの三方向から行った。動画の例文は当初予定したものを用意したが、サークルの方には、「もし手話として使い難い表現が入っていたら、適宜修正していただく」ように依頼した。その結果、概略のシチュエーションは意図通りだが、具体的な表現はサークルの方が考えて下さったものを使用した。3～4往復の会話文を2つ、自己紹介文を1つ撮影した。例文作成には、単語ができるだけ被らないこと、短い会話で多くの表現を使用すること、一つの単語に対していくつかの表現の方法がある場合それを統一することなどを考慮した。また、当日の撮影は私服で行ったが、実際に教材として使用する場合は手の動きが見やすいように黒、または紺色の服装が望ましいという指摘を受けた。

また、指文字撮影においては、演じる姿勢（手だけを表と裏から同時に撮影する）にやや困難な部分があった

ため、筆者らが役割分担を行い、撮影をした（図4）。

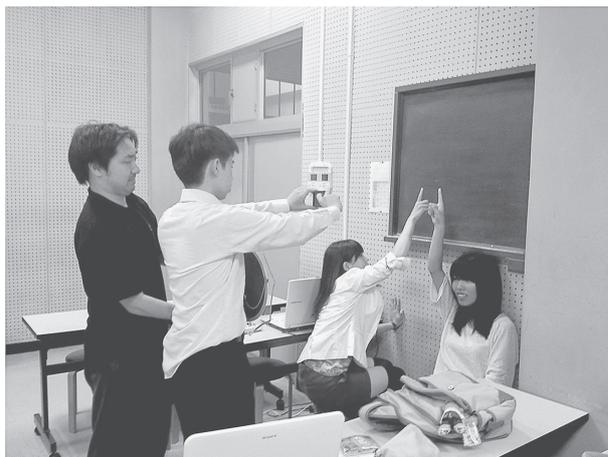


図4：指文字撮影の様子

(3) 映像編集

編集では、AppleのFinalCutProを用いて、手の動作に合わせて字幕をつけ、動作と字幕のスピードが一致するように調節した。音声は無く、原稿執筆時点では通常再生と反転再生の2パターンを制作した。

Ⅳ 考察

4-1 仕様決定までの議論

まず、今回開発しようとする教材は、誰がどのようなシチュエーションで利用するのかということをも十分考える必要があった。なぜなら、関係者全員に、具体的に意識するしないに関わらず、授業期間内にはほぼ限定された開発期間や、各人が有しているスキルと開発に必要なスキルとのギャップなどを考えた場合に、どの程度の内容が実装できるか、あるいはそもそもきちんとコンテンツとしてまとまるのかという懸念が出やすいと考えたからである。最終的に具体的なコンテンツが仕上がらなければ、達成感が得られず、授業の目標とする多様なスキルの獲得に結びつかない危険があった。従って、開発期間内に一応の完成を見ることが出来る範囲で、かつコンテンツとしてオリジナリティがあり、全員がそれぞれ新たなスキルを獲得し得るようなものになるように、仕様の議論を重視した。

こうした仕様検討が単なる議論に終わらないようにするためには、開発等の経験者が具体的な見通しを持っていることが必要となる。今回の場合は教員が全体の大凡の見通しをもっていた。ただし、教員がそれを全て助言するという事は行わず、受講者自身が見通しを持つように促し、これまで経験したことの無い技術に関してのみ教員が助言するという方法をとった。実際には、サーバ関係の知識がある受講者とFlashコンテンツの制作経験がある受講者、手話を学ぼうとした経験のある受講者など、それぞれの知識がそれぞれの見通しを示した。ただし、各人の知識の無い分野のことを話だけで理解し

ようとするのは困難で、毎週必ず各自が議論の材料を持ち寄り検討を進めた。

受講者としては当初、インターフェースをはじめとした見た目の面白さと、そのコンテンツによってどのような相互作用が得られるかが企画を考える段階での軸となった。しかし、提案された企画書から案を絞る際にはこういった視点の他に、コンテンツの実現可能性、具体的に言えば個々の技量や制作に要する期間などを踏まえプロジェクトの構想を考える必要があることを学ぶことができたと考えられる。今回のような異なる専門分野同士のコラボレーションに限らず、一つのプロジェクトを遂行する際には、企画の斬新さや面白さとは別の観点が必要だということを実践を通して理解する必要があるだろう。

4-2 コンテンツ開発とモチベーション

そもそも、自分たちで新しいコンテンツを作ることに対する動機付けは、内的なものとの外的なものに分かれると考えられる。内的なものは、主に自分に不足している技術を学ぶことによって成長するという主観的なものであるが、その内容は参加者一人ひとり異なり、ある者にとっては未知のものであっても別の者にとっては既知のものとなることもある。一方外的動機付けとは、それぞれのスキルとは関係なく誰にとっても意味を見いだせる内容で、客観的に説明ができ、多くの当事者が納得できるものと考えられる。実際、集団での活動におけるモチベーションにはこの両面が伴わなければ開発成果と個人の達成感の両立は難しいと考えられる。

4-3 コンテンツ開発に関する技術的知識

コンテンツ開発に関する技術的知識については、受講者のまとめに従って以下に整理する。

(1) 映像による学習システム

学習画面において学習者が教材の映像を見ながら自分の動作を確認するために、Webカメラの映像の配置とさらにその映像を反転させる必要があった。これらを含めた学習画面の作成とWebカメラの制御にはAdobe Flash ProfessionalおよびActionScript3(AS3)を使用した。制作者自身のAS3に対する知識はボタン設置やページ移動等簡単な画面操作を行える程度であったが、制作を通してWebカメラの制御について学ぶと同時に教材映像のより細かな操作ができるようシークバーの作成も試みることができた。また、PHPとFlashVarsを用いた動画の受け渡しでは、開発者がそれぞれ異なるプログラミング言語(PHP, AS3)を使用していたこともあり、お互いの作業状況などを適宜確認し内容を照らし合わせる作業の重要性を感じた。これは、異なる専門分野同士が一つのプロジェクトに向け活動していく際に必ず生じることであり、同時に、この流れがスムーズに行われるかがプロジェクトの進行に大き

く影響してくると思える。数ある作業の中でそのことが顕著に見られた時期であったと制作者の立場から感じた。

(2) 学習管理システム

異なるモジュールを連携させる場合、相手モジュールの挙動や性質などを把握する必要がある。実際、相手モジュールの挙動などを把握しなければ、連携させるアイデアが分からなかった。また、相手との打ち合わせでも、打ち合わせ内容が見えにくくなり、有用な打ち合わせができなかった。PHPとFlashとの連携に際し、互いに相手のシステムを研究したからこそ、打ち合わせがスムーズに行き、新しいアイデアも出たと考えられる。

(3) 教材映像

教材映像の制作のため、手話サークルの方たちに協力して頂き動画の撮影を行った。カメラは三台用意し、正面から二人を映す画面と左右から個人をアップで映す画面の三パターン撮影した。撮影の際は事前に出演者の位置を決めカメラをセッティングした状態で本番に臨む形をとったが、実際指定した位置に出演者が入ると左右からの個人の画面にもう一方の出演者の手の動作が入ってしまうなど、若干立ち位置の修正をしなければいけないことがあった。映像編集では主に字幕をつける作業を行った。教材の映像自体は無音であるが、撮影の際は会話を声に出しながら手話をして頂いたので、その音声を頼りに単語と字幕のスピードが一致するよう編集作業を行った。字幕のつけ方においてもいくらか検討がなされた。何も表示されていない状態から突然手話の動作と共に字幕が流れるよりも、直前に一文ごとの字幕を表示させておき、その上からさらに別の色でもう一つ字幕を重ね動作の後を追うように表示速度を調節させたほうが見やすいことが編集過程で分かった。

(4) プロジェクト進行の中で個人の知識の蓄積

個人のスキルについては、どこかの段階で急にスキルが上がったというよりも、制作過程において試行錯誤を繰り返す中で一つ一つ段階を踏んでスキルが上がっていると考えられる。しかし開発者自身は制作過程よりも制作後の振り返りによって知識として実感することが多かった。

また開発過程において、初期段階での技量ではやはり技術的な壁にぶつかることがあった。その際に、その問題は自分の知っている知識内で解決できることなのか、新たにスキルを学ぶ必要があるのか、それとも別の方法を模索すべきなのかなど開発者自身の考え以外にも教員からの助言や話し合いを通して検討されていった。今回のプロジェクトにおける開発者のスキルアップには、こうした過程が重要だったのではないだろうかと感じた。

学習管理システムについては、各種CMSの特性と、学習コンテンツの特性を深く理解することができた。それにより、CMSの導入は必ずしも開発効率を向上する

ことはできず、かえって開発の柔軟性を奪うことにもなりかねないことに気付いた。よって、開発環境の選択に際し、作成するコンテンツの中身と開発環境の特性を十分検討するべきであると考えた。

4-4 開発後に得られる学習プロセスに関する知識

課題解決に際し異分野同士のコラボレーションは負担の分散だけでなく、学び合いによる新しいアイデアの発掘と、技術の蓄積に大きな意味を持っていたと考える。独学経験者がメンバーにいない場合、インストラクションに対する発見や気付きが困難になったはずである。

実際に開発したプロトタイプを評価した結果を以下に挙げる。

「学習の流れについては改善する必要があると思った。現在のコンテンツは、学習のはじめいきなり『見本の映像を見ながらまねしてやってみましょう』という文字が出て、スタートボタンをクリックすると、見本の映像とその隣に自分の姿が写る画面が出る。見本映像を再生してみると、字幕とともに手話の映像が流れるのだが、これも見本としてなら良いのだが、初めて見る映像としてはスピードが速すぎてしまっている。これでは、学習者が驚きと困難を感じてしまい、モチベーションが下がってしまうのではないかとという不安を覚えた。」

この意見を解決する方法としてはいくつか異なる方向性があるものの、こうした率直な意見交換は、開発側に学習経験者がいることで具体的に共有できることである。しかし、一般的にもテストとレビューを繰り返すことで同様の成果は得られるのではないかとと思われる。

V まとめ

本研究においては、手話学習教材の開発を通して、様々な知識を関連付けの中から各人の中で体系化できる可能性があることが示された。今回のように映像を含めたマルチメディアを用いて Web アプリケーションを開発するというアプローチは、数多くの知識が必要であることが明確になるとともに、それぞれのスキルレベルにおいて向上が認められる部分と、全体として参加したメンバー全員が面白いと感じられるコンテンツが両立できたものとする。本実践で具体的に挙げられた知識としては以下のようなものである。

- ・議論を通じたプロジェクト管理の知識
- ・映像撮影、編集の知識
- ・どのような技術が使用されているかという概念的知識
- ・手話を学ぶ学習の流れについての知識
- ・複数のプログラミング言語の連携の知識
- ・コンテンツ・マネジメント・システムのメリット、デメリット
- ・Flash, ActionScript, PHP の操作ならびにプログラミング能力に関する各人のスキルに応じたワンランク

高い知識

この他にも、2 次的なスキルがいくつか身に付いている。実践に基づいて記録をする役割として利用していた Wiki システムであるが、本稿を複数人で仕上げるに当たり、原稿執筆においても利用することができ、更新方法やファイルの管理などのネットワーク上の概念的な理解も進んだ。またこれらのサーバの設置も受講者が初めて行っていることもあり、ネット上でのコラボレーション環境の構築とそれを活用するスキルという部分でも有効であったと考えられる。

今後の課題としては、手話コンテンツ開発の面でいくつか考えられる。まず、撮影時に字幕やスロー再生を考慮した撮影フォーマットを使う必要があるということである。すなわち、

①例文映像を撮影する際に、ハイスピードカメラを用いる。

②例文映像とは別に、①の撮影と同じときに、単語を一つ一つ分けた映像をハイスピードカメラで撮影する。この2点がスロー再生のためには必要となり、背景や演者の衣服などの配慮も必要だろう。また試作を繰り返す中で、自分の動作の正誤を十分に確認するためには Web カメラにおけるリアルタイムの録画、再生が必要であることに気がつくこととなった。しかし、今回の制作では技術的問題により実装するに至らず、今後の課題の一つであると言える。

さらに、コースウェア的な改善案である。インタラクションがあまりにも唐突だというプロトタイプの評価に対して、現時点で出されている改善案を挙げる。

(改善案 1)

「まずは合格目標となる見本映像を見てみましょう」という文字を出す。

見本映像だけ大きく再生できるようにする。

OK を押すと、「次は、単語を練習しましょう」という文字を出す。

見本映像に使われている単語の一覧が出て、ひとつひとつの練習ができるようにする。単語練習画面では、手話の動きについてのコメントを載せる。

各単語ができるようになったら「次のステップへ」を押すようにする。

「覚えた単語を見本の順番どおりにつなげてやってみよう」という文字を出す。下の方に、使われている単語を載せておき、いつでも単語練習に戻れるようにしておく。できるようになったら「次のステップへ」を押すようにする。

自分が映るカメラ映像と、単語ごとに少しのポーズがはいった見本映像を並べて出す。順番がわかるような指示が出るようにする。スムーズにできるようになったら OK を押すようにする。このページにも、下の方に使われている単語を載せておき、いつでも単語練習に戻れるようにしておく。「前のステップへ」というボタンも作り、戻れるようにしておく。できるようになったら「次のステップへ」を押すようにする。

「最初に見た目標見本と同じようにやってみましょう」という文字を出す。

現コンテンツのように、自分が映るカメラ映像と見本映像を並べて出す。速いスピードでも真似できるようになったらOKを押すようにする。「前のステップへ」というボタンも作り、戻れるようにしておく。

「修了おめでとう！」の文字が出て、その節が終わる。次の節へ移るボタンを出す。

(改善案2)

とりあえず、最低限のインタラクションを変更するために、下記の①・④のチュートリアルを作成し、練習画面内に表示する。

①まず、一度再生してみてください。

②再生を繰り返しながら、画面に合わせ、手話を練習しましょう。

③分からないところは画面下の辞書へのリンクで単語を確認しましょう。

④単語の確認ができたなら②に戻って練習をしてください。

もう一つはコンテンツの充実である。現状では収録数が3例しか無く、収録数の増加が求められている。しかし、我々だけでは1万単語以上ある手話全てを制作することは困難である。これについて眞喜志らは「システム作成後の保守・管理の難しさの問題が挙げられる。」と指摘し、ユーザ主導型のコンテンツ構築を提唱している⁽¹¹⁾。このことは、システム作成者の負担軽減とともに、学習者のモチベーション維持、学習者のニーズに沿ったコンテンツ作成が可能になると考える。セキュリティの問題を検討しながら、こうした全体的なシステムの向上とコンテンツの充実を図っていきたくと考えている。

謝辞

本実践にあたっては、映像制作においてご協力いただいた手話サークル「ハンドトーク☆手話っち」の皆様、サークル顧問として助言いただきました人間発達科学部、水内豊和准教授、学内の手話関係の情報や資料をご紹介いただきました人間発達科学部、千田恭子教授に大変お世話になりました。この場を借りて御礼申し上げます。

文献

(1) 原田泰, 生田目美紀, 豊田由美, 佐藤淳 「指文字練習あいうえお」: 手話学習導入に焦点を絞った初心

者のための指文字学習支援プログラム」デザイン学研究作品集 9 (9), 日本デザイン学会, pp12-15, 2004

(2) 寺内美奈, 長嶋祐二 「手話学習システムにおける教示法に関する検討」電子情報通信学会技術研究報告書, ET, 教育工学 95 (604), 一般社団法人電子情報通信学会, pp71-76, 1996

(3) 寺内美奈, 長嶋祐二, 前掲書

(4) 高橋信雄, 松下剛 「初心者用手話学習教材の開発と問題点」電子情報通信学会技術研究報, ET, 教育工学 94 (278), 一般社団法人電子情報通信学会, pp25-32, 1994

(5) 厚生労働省社会・援護局障害保険福祉部企画課 「平成18年度身体障害児・者実態調査結果」

http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/shintai/06/dl/01_0001.pdf 2013年8月29日参照

(6) 小田侯朗 「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究 - 手話を用いた指導法と教材の検討を中心に -」, 国立特別支援教育総合研究所, 課題別研究報告書 区分/B-222 2007 p1

http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/b-222_all.pdf

(7) 内閣府 改正障害者基本法案

<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/houritsuan.html> 2013年8月29日参照

(8) http://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1275440612 2013年8月29日参照 なお、レポートで指摘されたネット上の悩みを見ても、コンテンツを利用したいという意味において、この質問は根本的に解決していない。

(9) <http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/jsl/index.html> 2013年8月30日閲覧

(10) 李田財, 村上幸一, 船曳信生 「CMSを用いたオープンソースソフトウェア利用マニュアル管理システムの提案」電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学 110 (453), 一般社団法人電子情報通信学会, 187-192, 2011

(11) 眞喜志康作, 黒田覚, 鈴木裕利 「ユーザ参加型手話辞書システムの構築」電子情報通信学会技術研究報告. PRMU, パターン認識・メディア理解 110 (219), 一般社団法人電子情報通信学会, 115-120, 2010

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

「心の教育」で育てたい力を測定する児童用自己評価尺度の開発と実践的評価

岩崎 泰明*・小川 亮

Development and Practical Measurement of the Scale of Mental Education for Children

Yasuaki IWASAKI*, Ryo OGAWA

摘要

本研究では、小学生を対象にした「心の教育」のカリキュラムを開発する基礎として、小学校教育における系統的な「心の教育」で育てたい力の系統表を作成評価し（研究1）、その系統表を基にして、「心の教育」で育てたい力の児童用自己評価尺度を作成開発した（研究2）。さらに、系統表をもとにして小学校4年生を対象にした教育実践計画を立て実践すると共に、児童用自己評価尺度を用いて実践的に効果測定を行った（研究3）。その結果、20項目4因子からなる児童用自己評価尺度が開発され、実践の効果測定に用いることができる妥当性を有することが示された。一方、自己評価尺度の因子構造については問題点が残された。

キーワード：心の教育、自己評価尺度、小学生、教育実践、効果測定

Keywords：Mental Education, Self Evaluation Scale, Elementary School Children, Educational Practice, Effect Measurement

1. はじめに

1-1. こころの教育の文部科学行政での位置づけ

1997年に中央教育審議会に対して文部大臣から「幼児期からの心の教育の在り方について」の諮問があり、社会環境の急激な変化に伴う生活体験や自然体験の減少、親の放任や過干渉、過度の受験競争などの問題に対し、心の教育の充実を図っていくことが極めて重要な課題だとされた。富永・山中（1999）は、心の教育が叫ばれるようになった時代背景として不登校の増加、震災での心のケアの認識、少年犯罪の凶悪化、神戸少年事件を挙げている。

しかし、ゆとり教育への批判をうけて、中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（2003）では、生きる力を知の側面からとらえた「確かな学力」が強調され、生きる力の重要な要素が、「豊かな人間性」から、「確かな学力」に移行している。

文部科学省の調査によれば現在もおお暴力行為約6万件、いじめ約7万8千件、不登校約12万人（2012、文部科学省）などと、問題状況は続いている。

2008年、教育基本法の改正を踏まえ、現行の指導要領の方針を示した答申「幼稚園、小学校、中学校、及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」が発表

された。「〔生きる力〕を支える「確かな学力」、
「豊かな心」、
「健やかな体」の調和を重視する」とあるように、
当初の理念通り3つの要素がバランスよく育まれるべき
ことがようやく明確に示されたといえる。

改めて生きる力の礎としての「心の教育」を見直し、
調和のとれた「生きる力」の育成を考えていく必要がある。

1-2. 心理教育的プログラム

「心の教育」の必要性に対して、問題や困難を抱えている人々に心理学の発見や知識、それらを活用した対処法を伝えて、よりよく生きるためのエンパワーメントをするためのプログラムを提供する「心理教育」が学校現場に取り入れられるようになっている。「心理教育」では「心」を測定可能な「反応」としてとらえ、思考・行動・感情の教育を通して反応の仕方を学習させ、子どもたちの発達課題の達成や解決を促す。東原（2012）によると、学校において心理・教育的援助サービスを行った実践研究を10年前と比べると、問題が深刻化する前の予防的役割をなす一次的、二次的の援助がますます盛んになっているという。社会性を育てるソーシャルスキル教育や、そのスキルや具体的な人間関係を集団活動を通して体験的に学ぶ構成的グループ・エンカウンター、さまざまな技法を包括的に組み合わせることでストレスを効果的に自己コントロールすることをめざしたストレスマネジメント

* 高岡市立東五位小学校

ント教育など、心理教育的プログラムは多岐にわたる。これらの多くは、ねらいや目的、児童生徒の発達や抱える課題に応じた数多くのエクササイズやワークが開発され、すぐに実践できるような指導案の形で紹介されるようになってきている。そのため、多くの教師によって実践されるようになってきた。

1-3. WHOのライフスキル

ライフスキルとは、日常生活で生じるさまざまな要求や問題に対して効果的に対処するために必要な個人の能力であると定義されている(WHO,1997)。この能力は「精神的健康を維持する能力であり、自分を取り巻く人々、文化、環境に対して、適応的かつ建設的に行動する能力」である。具体的には意志決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対人関係スキル、自己意識、共感性、情動への対処、ストレスへの対処の10のスキルが挙げられており、これらは表1のように相互補完的なライフスキルをペアに5つの領域に分けることが可能であるとされる(WHO, 1997)。

表1. WHO(1997)の10のライフスキル(上下がペアになっている)

意志決定	創造的思考	効果的コミュニケーション	自己意識	情動への対処
問題解決	批判的思考	対人関係スキル	共感性	ストレスへの対処

1-4. 「心の教育」を進める上での問題点

学校現場では児童生徒の問題行動を前に「心の教育」の必要性を感じ、問題の予防や開発的な教育が必要なことを痛感している。しかし、問題に追われ、多忙極まる学校現場では、予防・開発以前の「対処」に振り回されている現状がある。そのため、既存の学校カリキュラムに加えて指導要領への位置づけが難しい新たな教育プログラムを採用することには抵抗感がある。

これまでに報告されてきた心理教育に関する実践研究は、必要性和有用性から心理教育に強い関心がある学級担任(個人レベル)での取り組みが多いという経緯を見いだすことができると中村(2009)は述べている。そして、それゆえに教師が替わると継続性や発展性というカリキュラム面に脆弱さがみられるという。

また、「心の教育」で育てるべき力とはとらえづらく、その具体が見えにくい。問題行動という形で表面化したときには「対処」としてさまざまな試みがなされる一方、表面化しない問題、あるいは教師に問題視されない問題や予兆については指導の対象とならないことが多い。そのため、落ち着いた学校、学級であれば、教師が児童につけたい力や経験させたい活動は、学力向上など、「心の教育」とは別の視点で、より発展的、専門的なものとなり、必要な「心の教育」が見送られてしまう可能性がある。

2. 目的

学校現場で「心の教育」を現行のカリキュラムに加えて網羅的に実践することには時間的な無理があり、児童の実態を捉えないままに実践がされても効果は望めない。また、生活上の体験と連動しながら進めるように配慮しなければ児童の力は般化しない。道徳教育が、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行われるものとされるように、教科や各領域などの学校カリキュラムの中には教科等の独自のねらいとともに、「心の教育」に結びつくねらいや内容、また教育効果がそれぞれに存在しているものと考えられる。それらを明らかにするためには、ねらいの分析とともに、「心の教育」のねらいに応じた児童の心の育ちを測定し、指導に役立てられるような評価方法を開発する必要がある。そして、そのような評価に基づいてさまざまな教育活動との関連を図り、「心の教育」が学校カリキュラムに位置づけば、現行の学校カリキュラムのなかで、「心の教育」の実践がはかれるのではないかと考えた。そこで、以下の3点を本研究の目的とする。

- (1) 心理教育的プログラムと学習指導要領の分析を通して「心の教育」とは何なのかを探り、教師が意図的、計画的に指導に当たれるように「心の教育」で育てたい力の系統表を作成する。
- (2) 「心の教育」で育てたい力の系統表をもとに、児童の心の育ちを測定するための自己評価尺度を作成する。
- (3) 作成した自己評価尺度を用いて、どんな場面や取り組みでどのような力が伸びるのかを測定する。その結果をもとに「心の教育」を学校カリキュラムに位置づけることを試みる。

本研究は3つの研究(研究1, 研究2, 研究3)で構成されている。研究1から研究3は、それぞれ上述の目的(1)から(3)に対応している。

3. 研究1

研究1は、「心の教育」が育てようとしている力を、WHOが提唱するライフスキル(WHO, 1997)を軸に分析している。既存の心理教育的プログラムが育てようとしている力の分析と、学習指導要領の目標の分析を通して10のライフスキルとの関連を検討し、「心の教育」とは何なのかを探る。また、分析結果から「心の教育」がねらう具体的な力を細分化して「心の教育」で育てたい力の系統表を作成する。系統表によって、教師が意図的・計画的に指導に当たることができるようにする。研究1は3つのステップで構成されている。

<ステップ1> 「心の教育」で育てたい力の明確化

<ステップ2> 学習指導要領と「心の教育」との関連

<ステップ3> 「心の教育」で育てたい力の具体化

3-1. 方法

3-1-1. ステップ1

WHO が提唱するライフスキルを軸に、心理教育的プログラムと「生きる力」の分析を通して「心の教育」とは何なのかを明らかにする。

(1) 文献調査

「生きる力」や心理教育的プログラムについて文献調査を行い、それぞれが育てようとしている力を抽出した。

(2) 抽出した力の比較

抽出した力を WHO のライフスキルを軸に比較し、「生きる力」や各心理教育的プログラムでねらわれている子どもの力や姿を対応づけた。

(3) 「心の教育」で育てたい力の考察

「生きる力」や各心理教育的プログラムが育てようとしている力の分析を通して 10 のライフスキルを整理し、「心の教育」で育てたい力を定義した。

3-1-2. ステップ2

学習指導要領の分析を通して、現行の学校カリキュラムと「心の教育」との関連を明らかにする。

(1) 学習指導要領の目標の分析

平成 20 年 3 月告示の小学校学習指導要領の目標のうち、「心の教育」に関係すると考えられるものを抽出する作業を行った。

(2) 学習指導要領の内容の検討

目標において「心の教育」との関連がみられた教科等について、その内容と 10 のライフスキルとの対応を検討した。

3-1-3. ステップ3

「心の教育」で育てたい力を具体化し、発達段階を考慮した系統表を作成する。

(1) 「心の教育」で育てたい力の具体化

「心の教育」で育てたい具体的な力を探るため、先に定義した「自らをコントロールしたり、人の力をかりたりしながら、自分で問題の対処や予防ができる力」をもとに、その力を支える下位の力を検討した。項目の作成にあたっては、第 1 節<ステップ 1>「心の教育」で育てたい力の明確化において分析した各心理教育プログラムが育てようとしている力や 10 のライフスキルを参考にし、めざす子どもの姿として描くようにした。

(2) 「心の教育」で育てたい力の系統表作成

細分化された具体的な力を、ライフスキルの観点に分類し直し、発達段階を考慮して系統表にまとめた。系統性を考える上で留意すべき発達段階上の特徴を見いだすため、児童の発達段階に関連した文献(大野, 2009; 道城,

表 2. 小学校学習指導要領 (平成 20 年 3 月告示) における目標と、「心の教育」との関連

※「心の教育」との関連を極太ゴシックで示した。

	目 標	1 学年および 2 学年	3 学年および 4 学年	5 学年および 6 学年
国語	国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	(1) 相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。	(1) 相手や目的に応じ、調べたことなどについて、筋道を立てて話す能力、話の中心に気を付けて聞く能力、進行に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら話したり聞いたりしようとする態度を育てる。	(1) 目的や意図に応じ、考えたことや伝えたいことなどについて、的確に話す能力、相手の意図をつかみながら聞く能力、計画的に話し合う能力を身に付けさせるとともに、適切に話したり聞いたりしようとする態度を育てる。
		(2) 経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。	(2) 相手や目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら書こうとする態度を育てる。	(2) 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考え文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。
		(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。	(3) 目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、幅広く読書しようとする態度を育てる。	(3) 目的に応じ、内容や要旨をとらえながら読む能力を身に付けさせるとともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。
社会	社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。	(1) 地域の産業や消費生活の様子、人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための諸活動について理解できるようにし、地域社会の一員としての自覚をもつようにする。	(1) 我が国の国土の様子、国土の環境と国民生活との関連について理解できるようにし、環境の保全や自然災害の防止の重要性について関心を深め、国土に対する愛情を育てるようにする。	(1) 国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味・関心と理解を深めるようにするとともに、我が国の歴史や伝統を大切に、国を愛する心情を育てるようにする。
		(2) 地域の地理的環境、人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにし、地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする。	(2) 我が国の産業の様子、産業と国民生活との関連について理解できるようにし、我が国の産業の発展や社会の情報化の進展に関心をもつようにする。	(2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方や我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。
		(3) 地域における社会的な事象を観察、調査するとともに、地図や各種の具体的な資料を効果的に活用し、地域社会の社会的な事象の特色や相互の関連などについて考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする。	(3) 社会的な事象を具体的に調査するとともに、地図や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を効果的に活用し、社会的な事象の意味について考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする。	(3) 社会的な事象を具体的に調査するとともに、地図や地球儀、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用し、社会的な事象の意味をより広い視野から考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする。

2010; 渡部, 2011; 高木, 2000a, 2000b; 落合幸子, 2000a, 2000b; 落合良行, 2000a, 2000b) を参考にした。

(3) 系統表の系統性, 妥当性の検討

現場の教師を対象に, 作成した系統表の分類, 系統順を並び替える調査を行った。実験結果をもとに系統表の系統性を確認し, 項目を修正, 精選して妥当性を高めた。

[実験時期] 平成 23 年 12 月

[協力者] 小学校で担任をした経験のある現職教員 4 名

[手続き]

手順 1 作成した「心の教育」で育てたい力の系統表にある個々のスキルをカード化し, ランダムに協力者に提示した。

手順 2 カードの内容を検討してもらい, 分類・整理した上で, 低・中・高学年にレベル分けして系統順に並び替えてもらう作業を行わせた。

3-2. 結果

(1) 学習指導要領の分析結果

各教科等の目標の分析結果の一部を表 2 に示した。分析結果の全体については, 当研究の Web サイトに示した (<http://ogawas.cerp.u-toyama.ac.jp/iwasaki/table02.html>)。

概観すると, 音楽, 図画工作を除いてほとんどの教科等に「心の教育」に関係する目標が見られることが分かった。

以下に国語と社会の詳細を述べる。それ以外の教科等については, Web サイトに表と共に示した。

<国語>

国語科の目標の中にある, 「伝え合う力を高め, 思考

力や想像力及び言語感覚を養う」ことは, 対人関係を築いたり, 効果的なコミュニケーションを図ったりする上での基本的な態度や技能を身につけることにつながる。

内容を見ると, 各学年の「話すこと・聞くこと」に関する内容のほとんどは「対人関係スキル」や「効果的コミュニケーション」と関連している。また, 「書くこと」については, 自己を見つめて書くことを決めたり, 書いたことを見直したりして, 表現力を高めながらも「自己意識」を育てている側面もある。さらに「読むこと」については, 登場人物の行動, 性格, 気持ちの変化を想像して読むことや, 感想・考えを述べ合うことなどを通して「共感性」を育てているといえる。

国語科は, 思考の道具としての言葉の習得を通して, 「自己意識」を適切に行うことを助け, その言葉の使い方を学び「対人関係スキル」や「効果的コミュニケーション」の素地となる力を育てることができる。また, 教材を読むことや教室の友達とのさまざまな言語活動を通じて「共感性」を直接育てているといえる。このように, 国語科は「心の教育」の素地となる大変関連の強い教科であるといえる。

<社会>

社会科の目標には, 「平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」とある。社会参画をしていく上で必要な態度や, 調べたことや考えたことを表現する能力を育てるという点で「自己意識」や「効果的コミュニケーション」・「対人関係スキル」といった「心の教育」と関連のある教科といえる。また, 内容的には, 社会的事象の特色や関連をとらえ, その意味を考えるなど「創造的思考」や「批判的思考」を育て

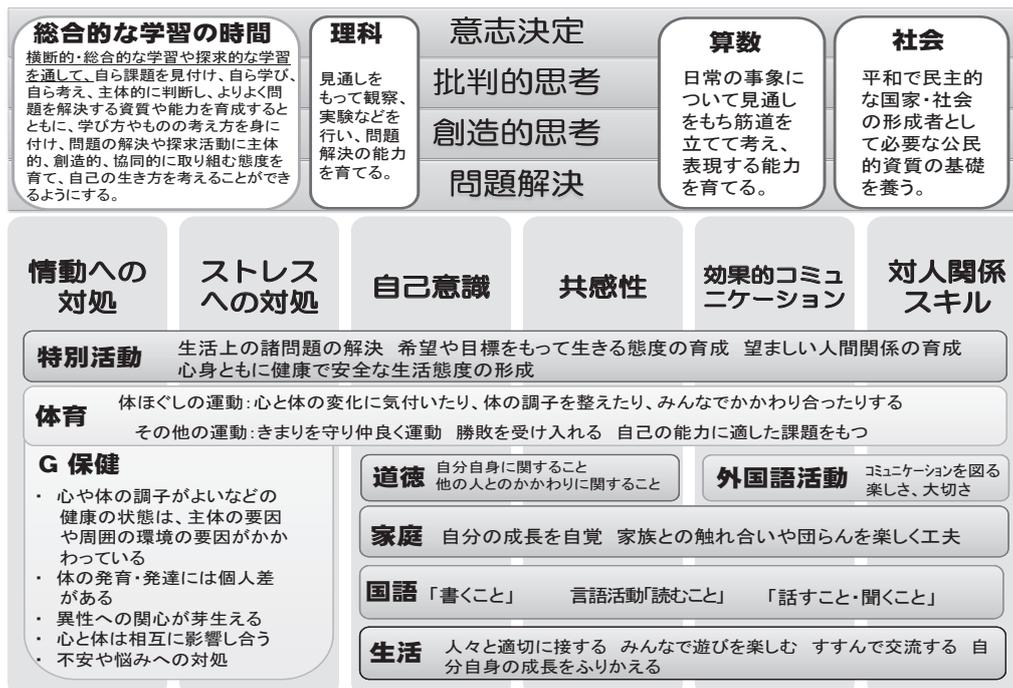


図 1. 教科等の「心の教育」に関連した内容とライフスキルの対応

表3. 「心の教育」で育てたい力の系統表

No.	めざす子どもの姿	高学年 番号	中学年 番号	低学年 番号
問題解決・意志決定	A01 A 見通しをもって取り組むことができる。	見通しをもち、今自分がどの段階にあるのかわかる。 1	見通しを立てて取り組もうとする。 2	できること、がんばればできること、すぐにはできないことを区別できる。 3
	A02 A いつでも目標をもって取り組んでいる。	いつでも目標をもって取り組んでいる。 4	自分で目標を立てて取り組むことができる。 5	目標に向かって取り組むことができる。 6
	A03 A 課題・目標・目当てを設定することができる。	大目標とそのためのスモールステップを区別して目標が設定できる。 7	意欲的に取り組める目標を自分で立てることができる。 8	目標をもつことができる。 9
	A04 A スモールステップの目標を立てることができる。	実現可能なスモールステップの目標を立てることができる。 10	目標達成まで段階があることを知り、今やるべき事を考える事ができる。 11	今がんばれることを精一杯やろうとする。 12
	A05 A 適切な意志決定ができる。	物事の判断を自分の責任において決めることができる。 13	周囲のアドバイスも取り入れながらよりよい意志決定をしようとする。 14	自分のことは自分で決めることができる。 15
	A06 A 意志決定を下し、選択した理由を挙げることができる。	意志決定を下し、選択した理由を挙げることができる。 16	複数の選択肢を挙げ、意志決定を下すことができる。 17	自分で意志決定できる。 18
	A07 A ねばり強く取り組むことができる。	見通しをもって継続的に取り組むことができる。 19	途中であきらめないで最後までやりぬくことができる。 20	つらいことでも少しがんばってみようとする。 21
	A08 A 責任をもって物事に取り組むことができる。	責任をもって物事に取り組むことができる。 22	自分で決めたことを最後までやりぬく。 23	自分の役割をしっかりと行う。 24
	A09 A 問題解決の過程を知っている。	問題解決の過程を知り自分の問題解決にあてはめることができる。 25	問題解決の過程を知っている。(PDCA サイクル) 26	自分の失敗について反省ができる。 27
	A10 A 将来の問題にそなえ、自分で自分を成長させることができる。	目標をはっきりもって自分で自分を成長させることができる。 28	何にでも積極的に挑戦して自分の力を高めようとする。 29	できることを増やそうとする。 30
創造的・批判的思考	B01 B 自分で計画を立てることができる。	問題の解決に向けて自分なりの計画を立てることができる。 31	問題の解決に向けて何が必要か考えることができる。 32	自分の力で問題を解決しようとする。 33
	B02 B 実現可能な計画を立てることができる。	長期的視点をもった計画を多面的に検討して立てることができる。 34	複数の取り組みを挙げて手順を考え、計画を立てることができる。 35	目標達成のための取り組みを具体的に考えることができる。 36
	B03 B 計画の見直しができる。	問題点を明らかにして計画の見直しができる。 37	うまくいかない時は別のやり方でやってみる。 38	うまくいかなくても何度か繰り返しやってみる。 39
	B04 B 各選択肢のよい点と悪い点を挙げる事ができる。	各選択肢のよい点と悪い点を挙げて自己決定に役立てることができる。 40	選択肢のよい点と悪い点を整理して考えることができる。 41	選択肢が役立つかどうか考えることができる。 42
	B05 B 複数の事柄を関連づけたり比較したりして考えることができる。	複数の事柄を関連づけたり比較したりして考えることができる。 43	複数の事柄を観点別に分類、整理することができる。 44	見た目以外の特徴でも仲間集めや違いがしがができる。 45
	B06 B 選択肢を多く挙げる事ができる。	自分にできる選択肢を多く挙げる事ができる。 46	自分にできることを複数考える事ができる。 47	自分にできることを考えることができる。 48
	B07 B 意志決定にかかわる情報を集めることができる。	複数の立場や見方から情報を集めることができる。 49	できるだけ多くの情報を集めようとする。 50	意志決定の理由がいえる。 51
	B08 B 集めた情報を取捨選択できる。	情報を観点別に比較し、問題に照らして必要な情報を判断することができる。 52	複数の情報を比較して取捨選択することができる。 53	2つの事柄を比べ、選択することができる。 54

ながら、体験的に「意志決定」や「問題解決」の力を高めていく教科といえる。

(2) 「心の教育」でつきたい力と各教科等との対応

「心の教育」に関係する各教科等の目標についてその内容を検討し、「心の教育」に関連する内容とライフスキルとの対応を見たのが図1である。

これは、学習指導要領の目標及び内容から読み取れる範囲での対応であり、具体的な学習内容や授業場面を想定したものではないが、この図からは「心の教育」として育てたい内容が、多くの教科等において散見される。

「心の教育」を系統的、計画的に学習過程に位置付ければ、現行の学校カリキュラムの中においても「心の教育」を実現することが可能であることが示されたと言える。

(3) 系統表の系統性、妥当性の検討

【系統表の作成】

「心の教育」で育てたい力の系統表を作成するために、(1)(2)で検討した育てたい力を記述し、ライフスキルの観点を基に分類し、発達段階を考慮して系統化したもの(の一部)が表3である。表3には、育てたい力の系統を、発達段階に沿って低学年、中学年、高学年の3

段階で示してある。

表3の全体については、以下のURLを参照されたい (<http://ogawas.cerp.u-toyama.ac.jp/iwasaki/table03.html>)。

【現職教員による分類の結果】

表3の分類の妥当性を検証するために、現職教員5名による分類作業を行った。その結果、系統表の項目は、「目標」「問題」「根気強さ」「判断力」「情報」「友達」「相手」「集団」「言葉」「他者理解」「周囲の問題」「成長」「自己理解」「律する心」「自己コントロール」「向上心」「捉え方」「困りへの対応」の18のグループに分類された。現職教員による分類結果と、筆者らが表3で想定した

10のライフスキルの分類を比較検討した結果、表3の分類をまたいで、類似した重なりのある内容が含まれる項目が存在していたことが明らかになった。

また発達段階についても、現職教員による分類の結果、表3に示した学年の枠に一致した項目数は、低学年32(60.4%)、中学年25(47.2%)、高学年28(53.0%)であった。

【項目の修正】

系統表で想定していた発達段階・系統性とはズレがみられたり、実験結果と逆転しているものがみられたりした。

明らかになった問題点をもとに分類を整理し直し、項目の修正を行った。表4に修正された系統表を示した。

表4. 修正後の「心の教育」で育てたい力の系統表

No. 1

No.	項目	高学年	中学年	低学年
問題解決・意志決定	1 目標設定	大目標とそのため的小目標ステップを区別して、実現可能な目標を立てることができる。	目標達成まで段階があることを知り、意欲的に取り組める目標を自分で立てることができる。	自分で目標を立てて取り組むことができる。
	2 計画立案	長期的視点をもった段階的な計画を立てることができる。	複数の取り組みを挙げて手順を考え、計画を立てることができる。	目標達成のための取り組みを具体的に考えることができる。
	3 見通し	見通しをもって継続的に取り組むことができる。	見通しを立てて取り組もうとする。	目標に向かって取り組むことができる。
	4 問題解決	問題解決の過程を知り自分の問題解決にあてはめることができる。	問題の解決に向けて自分なりの計画を立てることができる。	問題の解決に向けて何が必要か考えることができる。
	5 根気強さ	途中であきらめないで最後までやりぬくことができる。	自分で決めたことを最後までやりぬくことができる。	つらいことでも少しがんばってみようとする。
	6 向上心	目標をはっきりもって自分で自分を成長させることができる。	何にでも積極的に挑戦して自分の力を高めようとする。	できることを増やそうとする。
	7 責任感	責任をもって物事に取り組むことができる。	役割を果たす大切さを感じ、自分の役割を責任もって行うことができる。	自分の役割をしっかりと行うことができる。
	8 困難への対応	問題点を明らかにして計画の見直しができる。	うまくいかない時は別のやり方でやってみる。	うまくいかなくても何度か繰り返してやってみる。
	9 意志決定	明確な根拠をもって物事の判断をすることができる。	複数の選択肢を挙げ、よりよい意志決定を下すことができる。	自分のことは自分で決めることができる。
創造的・批判的思考	10 結果予測	自分の行動の結果を予測してよりよい行動がとれる。	行動すること、しないことがもたらす結果について考えることができる。	自分がしたことと、結果として起こったこととのつながりが分かる。
	11 情報収集	情報を観点別に比較し、問題に照らして必要な情報を判断することができる。	複数の立場や見方から情報を集めることができる。	できるだけ多くの情報を集めようとする。
	12 選択	各選択肢のよい点と悪い点を挙げて自己決定に役立てることができる。	選択肢のよい点と悪い点を整理して考えることができる。	2つの事柄を比べ、選択することができる。
	13 比較・分類	比較・分類した複数の事柄を、関連づけて考えることができる。	複数の事柄を観点別に比較・分類することができる。	見た目以外の特徴でも仲間集めや違いさがしができる。
効果的コミュニケーション・対人関係スキル	14 友人関係	友達の適切なアドバイスや励まし・注意を素直に受け入れられる。	友達と意見が言い合える。	友達と仲良く遊べる。
	15 聞く	相手が話しやすいように聞き、意図や気持ちをくみ取ることができる。	相手の意図や気持ちを聞き取ろうと真剣に聞くことができる。	相手の目を見てうなずきながら聞く姿勢を身につけている。
	16 状況対応	言葉を使い分け、相手や場面に応じたコミュニケーションの取り方ができる。	相手や場面に応じたコミュニケーションの取り方がわかる。	相手によってあいさつの仕方や言葉づかいを変えることができる。
	17 相手に合わせた行動	相手の気持ちに応じた働きかけ方ができる。	表情や状況から自分に置き換えて、相手の気持ちを考えて行動ができる。	相手が嫌な気持ちになる言動をしない。

	No.	項目	高学年	中学年	低学年
効果的コミュニケーション・対人関係スキル	18	集団の中の自己	集団の目的や方法の中で自分の目標をもち、自己実現を図ることができる。	集団の目的や方法に合わせて自分の役割に取り組むことができる。	集団・グループの中で仲良く活動することができる。
	19	集団行動	集団・グループの中でコミュニケーションを図り、人間関係を築いていくことができる。	集団・グループの中でコミュニケーションを図り、協力して活動ができる。	集団行動がとれる。
	20	あたたかい言葉かけ	自分の言葉によって相手が受ける印象を予想し、相手にとってあたたかい言葉をかけられるように努める。	言葉によって相手が受ける印象の違いを知り、あたたかい言葉を使う。	困っている友達に声をかけることができる。
	21	思いの伝達	相手の気持ちを害さないように自分の不満や欲求を伝えることができる。	言葉で自分の欲求や不満を伝えることができる。	自分の欲求や不満を伝えることができる。
	22	言葉による表現	他者からも認められるであろう適切な表現で自分のことが話せる。	自分の考えや気持ちを言葉で表現できる。	行動ではなく言葉で気持ちを表現し、自分を分かってもらえることが分かる。
自己意識・共感性	23	他者への関心	周囲の人の考え方ややり方に関心をもち、自分と比べて考えることができる。	自分と周囲の人との関係がわかり、適切なかかわりをもつことができる。	自分の周囲の人に注意が向いている。
	24	相手意識	相手の立場に立ち、共感的な理解のもとで相手を理解しようとする。	相手の立場に立ち、自分だったらどう思うかが考えられる。	相手の立場に立って物事を考えようとする
	25	役割意識	集団の中で自分にふさわしい役割がわかる。	集団の中で役割を果たす大切さがわかる。	集団での自分の役割がわかる。
	26	周囲の問題への気づき	周囲の問題を自分ごととして考え、解決を図ろうとする。	周囲の問題に対し、自分なりにどう対応したらよいか考えることができる。	周囲の問題に気付くことができる。
	27	感情の語彙	感情に関する語彙を増やし、自分の感情をもとに理解している。	感情に関する語彙をもっている。	気持ちを表す基本的な言語を知っている。
	28	感情・ストレスへの気づき	自分の感情やストレスとその時の身体の状態が連動していることに気がつくことができる。	自分の感情やストレスに気付くことができる。	心配やイライラした気持ちとゆったりして安心な気持ちがあることを知る。
	29	成長への気づき	前の自分といまの自分の変化・成長に自ら気づくことができる。	他者が指摘してくれる自分の変化・成長を味わうことができる。	自分のがんばりに気づくことができる。
	30	長所と短所	長所を活かしたり、短所をカバーしようと工夫したりできる。	自分の長所と短所に気付くことができる。	自分のよいところを探すことができる。
	31	能力への気づき	できること、がんばればできること、すぐにはできないことが区別できる。	自分にできることとできないことがわかる。	自分にできることを考えることができる。
	32	性格特性	自分の性格特性について理解している。	他の人と比較して自分の性格特性に気付くことができる。	好き嫌いをもとに自己紹介ができる。
	33	自己評価	自己を多面的に評価することができる。	自己を客観的に見た評価ができる。	チェックシート等により自己評価ができる。
ストレス・情動への対処	34	ストレス・情動への理解	ストレスやイライラを感じる事態を予測して、そなえることができる。	どんなことが自分のイライラやストレスにつながるのか知っている。	イライラする気持ちの原因を考えることができる。
	35	冷静な受け止め	問題を冷静に捉え直し、再び挑戦できる。	うまくいかないことでも、時間をおいて再び取り組むことができる。	しばらくの間我慢できる。
	36	気持ちのコントロール	状況に応じて緊張感を高めたりリラックスしたりして気持ちをコントロールすることができる。	自分なりの気持ちの落ち着け方をもっている。	自分で気持ちを落ち着けることができる。
	37	前向きな捉え方	あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	考え次第で状況の捉え方が変わることが分かる。	前向きに取り組んだ方がよいと考えられる。
	38	社会的支援	困っていることをふさわしい相手に伝え、相談することができる。	困っていることをまわりの人に相談することができる。	困っていることを親や担任に伝えることができる。

3-3. 考察

分析の結果、学習指導要領の目標及び内容には「心の教育」に関連する部分が多くみられ、「心の教育」が系統的、計画的に学習過程に位置づけば、現行の学校カリキュラムの中でも「心の教育」が実現されることが明らかになった。

「効果的コミュニケーション」と「対人関係スキル」においては、複数の教科等にわたってそのスキル習得や体験の場が設定できる可能性をもっている。また、「自己意識」と「共感性」についても複数の教科等で体験的に学ぶ機会が得られることが示された。他者とのコミュニケーションの中で、自らを見つめ、他者の考えに触れる多様な場が考えられることが明らかになった。

「情動への対処」や「ストレスへの対処」については体育科保健の分野にその内容が含まれるようになってきた。また、全学年に導入されるようになった体ほぐしの運動において、心と体の変化に気付いたり、みんなでかかわったりする体験ができるようになった。しかし、これらが単なる知識や体験で終わることなく、日常生活の行動変容まで期待するときには、内容や時間の配当が十分であるとはいえない。意図的に「心の教育」を進めていくときには他教科等との関連を図りながら進めていく必要がある。

以上6つのライフスキルに関わる力については、多くの教科等との関連があることが明らかになった。しかし、ねらいには教科の内容が伴うため、教師や子どもにとって「心の教育」を進めている意識は芽生えにくいと考えられる。そこで、目標が「心の教育」と大きく重なり、望ましい人間形成と、自主的、実践的態度の育成を目指す特別活動を中核として、各教科等との関連を図りながら「心の教育」を系統的、計画的にカリキュラムに位置づけていくことができないかを今後さらに検討する必要がある。

また、ここまで挙げた6つのスキルを基盤として成り立つ「創造的思考」、「批判的思考」と、「意志決定」、「問題解決」については、社会科や理科、算数科、それに総合的な学習の時間が関連していることが明らかになった。いずれも問題解決的、あるいは探求、追究的な「過程」を学習の流れの中にもつ教科等であるといえる。一時的、一面的な知識や技能の習得のみにスポットを当てても教科等の目標達成にはつながらないと同様、「心の教育」としての各スキルを育成しようとする際にも、スキル間の関連や相互作用によって連動して高まる力であることを考えると、「過程」の中で体験的に学んでこそ、児童にとって日常生活にも般化可能な力となっていく。

いずれにしても、子ども自身が主体的に活動できなければ「心の教育」の効果は期待できない。また、教科等にはそれぞれのねらいがあり、常に「心の教育」を直接にねらえるわけではない。このような点から、教師や子どもに、教科等の枠をこえて「心の教育」で育てたい力

を育てているという意識が保たれるように、「心の教育」でつきたい力の系統表と共に、児童の心の育ちを測定する自己評価尺度が必要であると考えた。

4. 研究2

研究2では、研究1で作成した「心の教育」で育てたい力の系統表をもとに、児童の心の育ちを測定するための自己評価尺度を作成する。育てたい力を小学校上学年児童が自己評価できる言葉に書き表し、その項目を使って尺度作成のための調査を行う。

4-1. 方法

(1) 項目の作成

表4に示した「心の教育」で育てたい力の系統表の高学年の項目を、小学生が理解しやすい表現に書き換えた。筆者の作成した原案を小学校担任経験者2名を含む小中学校教員及び大学教員の計7名に表現を確認してもらい、指摘を受けた項目については修正を加えた。

(2) 項目の検討（調査1）

【調査時期】2012年2月及び3月

【対象】T県内A小学校6年生児童63名と担任教師2名であった。分析は、欠席、解答の不備を除き2月57名、3月49名が対象となった。2月と3月の比較については対応のある47名が対象となった。

【質問紙】作成した「心の教育」児童用自己評価尺度38項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めた。

【調査内容】

<2月>①「心の教育」児童用自己評価尺度38項目について5件法で自己評価を求めた。②担任教師に対し、各児童の心の育ちについて4項目（見通しを立てる力、状況に応じた行動を取る力、相手の気持ちを思いやる力、自己評価する力）、5件法で評価を求めた。また、個別の支援を要する児童を聞き取った。

<3月>「心の教育」児童用自己評価尺度38項目について5件法で自己評価を求めた。

(3) 項目修正の効果の検討（調査2）

【調査時期】2012年5月

【対象】T県内B小学校4年生児童73名。

【質問紙】調査1の結果を参考に項目を修正、削除し作成した「心の教育」児童用自己評価尺度21項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めた。項目内容については結果の項を参照。

4-2. 結果

(1) 項目の作成

方法で触れた手順を経て、38項目5件法の『心の教育』児童用自己評価尺度』を作成した（表5）。

表5. 「心の教育」児童用自己評価尺度（2月、3月調査分）の因子分析結果

(n=94)	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
I 見通しをもってよりよい選択・決定をする力					
(α=.95)					
x03 先の見通しをもって取り組むことができる。	0.73	0.24	0.13	0.27	0.31
x07 責任をもって物事に取り組むことができる。	0.70	0.28	0.22	0.22	0.07
x19 クラスやチーム、グループの中でコミュニケーションをとって、仲良くやっつけていける。	0.64	0.44	0.21	0.05	0.14
x01 大きな目標と、そこにたどりつくための小さな目標を区別して、自分にできそうな目標を立てていくことができる。	0.63	0.29	0.20	0.30	0.38
x02 先のことまで考えて、やるべきことを順にならべた計画を立てることができる。	0.60	0.27	0.18	0.31	0.45
x08 問題点を明らかにして計画の見直しができる。	0.58	0.52	0.23	0.28	0.18
x04 ふりかえりをしながら問題の解決に取り組める。	0.57	0.41	0.30	0.12	0.18
x05 とちゅうであきらめないで最後までやりぬくことができる。	0.56	0.19	0.34	0.21	0.26
x06 目標をはっきりもって自分を成長させることができる。	0.56	0.35	0.30	0.27	0.22
x10 自分が行動したらどうなるかを予想して、よりよい行動がとれる。	0.52	0.25	0.24	0.04	0.13
x12 いくつかのやり方のよい点と悪い点を考えて、よりよいやり方を選ぶことができる。	0.51	0.22	0.26	0.29	0.48
x16 相手や場面によって言葉を使い分けてコミュニケーションがとれる。	0.51	0.44	0.42	0.14	0.05
x09 はっきりした理由をもって物事の判断をすることができる。	0.50	0.27	0.21	0.28	0.36
II 状況をとらえ、課題や問題を見つける力					
(α=.96)					
x22 ほかにの人にも分かってもらえるような言い方で自分のことが話せる。	0.28	0.79	0.26	0.15	0.14
x37 いまある問題を、あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	0.34	0.65	0.28	0.03	0.28
x23 まわりの人の考え方ややり方に関心をもっており、自分の考え方ややり方と比べることができる。	0.27	0.63	0.31	0.17	0.19
x18 クラスやチーム、グループで取り組む時、集団の目標に合わせた自分なりの目標をもって取り組むことができる。	0.45	0.59	0.33	0.05	0.15
x13 いくつかのことを比べたり分類したりして、それらがどのように関係しているかを考えることができる。	0.47	0.58	0.22	0.18	0.32
x34 ストレスやイライラを感じることを予測して、そなえることができる。	0.13	0.57	0.19	0.45	0.26
x26 身の回りにある問題は自分にも関係していると思って解決しようとしている。	0.51	0.57	0.24	0.21	0.26
x24 相手だったらどう感じるかを考えながら相手のことを理解しようとする。	0.27	0.56	0.54	0.23	0.20
x25 クラスやチーム、グループの中で、自分がやるべきことがわかる。	0.54	0.56	0.24	0.29	-0.11
x30 長所をいかしたり、短所をカバーしようと工夫したりできる。	0.27	0.55	0.16	0.42	0.22
x11 集めた情報どうしをいろいろな見方で比べて、問題の解決に必要な情報を選ぶことができる。	0.48	0.55	0.13	0.14	0.37
x33 自分のことをいろんな面から考えて、どんな自分かを考えることができる。	0.42	0.54	0.27	0.30	0.25
x27 自分の気持ちを表す言葉をよく知っている。	0.33	0.44	0.20	0.12	0.32
III 相手のことを察して行動する力					
(α=.90)					
x17 相手の気持ちに合わせた行動ができる。	0.28	0.27	0.74	0.14	0.18
x21 相手にいやな思いをさせずに、されていやなことや自分がやりたいことを伝えることができる。	0.06	0.26	0.69	0.22	0.04
x14 友達からの正しいアドバイスやはげまし、注意は素直に受け入れられる。	0.34	0.23	0.66	0.11	0.25
x15 相手の考えや気持ちをうけとめながら、相手が話しやすいように話を聞くことができる。	0.39	0.15	0.66	0.06	0.28
x20 自分の言葉によって相手がどのように思うかを考えて、相手にとってあたたかい言葉で話すようにしている。	0.30	0.22	0.58	0.40	0.22
IV 自己を見つめる力					
(α=.79)					
x29 前の自分と比べて、自分の変化や成長に気がついている。	0.36	0.01	0.04	0.72	0.09
x32 自分がどんな性格か分かっている。	0.08	0.21	0.19	0.70	0.07
x28 自分の気持ちやストレスによって、その時の体の調子が変わることが分かる。	0.14	0.18	0.22	0.67	0.26
V ストレスや情動に対処する力					
(α=.85)					
x36 場面にあわせてきんちょう感を高めたり、リラックスしたりして、気持ちをコントロールすることができる。	0.31	0.33	0.30	0.25	0.69
x31 できること、がんばればできること、すぐにはできないことが区別できる。	0.28	0.29	0.31	0.34	0.48
x35 うまいいかないことについて、その原因を落ち着いて考えることができる。	0.18	0.33	0.39	0.16	0.43
x38 困っていることをふさわしい相手に伝え、相談することができる。	0.36	0.35	0.27	0.14	0.37
分散	7.40	6.74	4.61	3.40	3.15
寄与率	19.5	17.7	12.1	8.9	8.3
累積寄与率	19.5	37.2	49.3	58.3	66.6

(2) 項目の検討 (調査 1)

[因子分析]

2月の調査と3月の調査を合わせた全データのうち、欠席や回答の不備を除き、対応のある47名のデータについて、最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った(表5)。解釈可能性から5因子を抽出した。累積説明率は66.6%であった。固有値は第1因子20.798, 第2因子1.852, 第3因子1.718, 第4因子1.452, 第5因子1.146, 第6因子1.026であった。

第1因子に負荷量の高い項目には、「先のことまで考えて、やるべきことを順に並べた計画を立てることができる」「先の見通しをもって取り組むことができる」「いくつかのやり方のよい点と悪い点を考えて、よりよいやり方を選ぶことができる」など「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」に関する項目が8項目と、「クラスやチーム、グループの中でコミュニケーションをとって、仲良くやっつけける」「相手や場面によって言葉を使い分けてコミュニケーションがとれる」「責任をもって物事に取り組むことができる」など、「集団の中で取り組む力」の3項目を含んでいた。第1因子は「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」と命名された。

第2因子に負荷量の高い項目は、「自分のことをいろんな面から考えて、どんな自分か考えることができる」「相手だったらどう感じるかを考えながら相手のことを理解しようとする」「身の回りにある問題は自分にも関係していると思って解決しようとしている」「まわりの人の考え方ややり方に関心をもっており、自分の考え方ややり方と比べることができる」などの13項目であった。第2因子は「状況をとらえ課題や問題を見つける力」と命名された。

第3因子に負荷量の高い項目は、x19「クラスやチーム、グループの中でコミュニケーションをとって、仲良くやっつけける」、x16「相手や場面によって言葉を使い分けてコミュニケーションがとれる」、x07「責任をもって物事に取り組むことができる」、x25「クラスやチーム、グループの中で、自分がやるべきことがわかる」

の4項目であった。第3因子は、「集団の中で取り組む力」と命名された。

第4因子に負荷量の高い項目はx21「相手にいやな思いをさせずに、されていやなことや自分がやりたいことを伝えることができる」、x17「相手の気持ちに合わせた行動ができる」、x20「自分の言葉によって相手がどのように思うのかを考えて、相手にとってあたたかい言葉で話すようにしている」、x15「相手の考えや気持ちをうけとめながら、相手が話しやすいように聞くことができる」、x14「友達からの正しいアドバイスやはげまし、注意は素直に受け入れられる」の5項目であった。第4因子は「相手のことを察して行動する力」と命名された。

第5因子に負荷量の高い項目は、「場面に合わせてきんちょう感を高めたり、リラックスしたりして、気持ちをコントロールすることができる」「できること、がんばればできること、すぐにはできないことが区別できる」「うまくいかないことについて、その原因を落ち着いて考えることができる」など、問題場面におけるストレスや情動に対処する力を表す項目が含まれていた。第5因子は「ストレスや情動に対処する力」と命名された。

[教師評価との相関]

それぞれの因子を構成する項目の得点の合計値を個人毎に求め項目数で割った平均値をもって、各人の各因子の尺度得点とした。尺度得点の平均値と標準偏差を示した。因子ごとの尺度得点と2月における教師による評価との相関を見たものが表6である。教師評価4項目の平均では、第1因子に弱い相関、第2, 第3因子について中程度の相関が認められた。第4・第5因子については有意な相関が認められなかった。しかし項目別に見ると、第4因子「相手のことを察して行動する力」と教師評価3「相手の気持ちを思いやる力」には弱い相関ながら他の項目と比べると高めの相関が見られた。第5因子「自己を見つめる力」と、教師評価4「自己評価する力」についても、弱い相関ながら他の項目と比べると高めの相関が見られた。因子名と項目の内容にそれぞれ共通する意味内容が見いだせることから、第4・第5因子も教師評価との対応があるといえる。

表6. 各尺度得点の平均と教師評価との相関係数

	教師評価1 見通しを立てる力	教師評価2 状況に応じた行動をする力	教師評価3 相手の気持ちを思いやる力	教師評価4 自己評価する力	教師評価 の平均
因子1 状況をとらえ課題や問題を見つける力	0.27 *	0.22	0.23	0.33 *	0.30 *
因子2 見通しをもってよりよい選択・決定をする力	0.43 ***	0.37 **	0.30 *	0.46 ***	0.44 ***
因子3 集団の中で取り組む力	0.36 **	0.35 **	0.36 **	0.36 **	0.40 **
因子4 相手のことを察して行動する力	0.14	0.24	0.33 *	0.15	0.24
因子5 自己を見つめる力	0.18	0.12	0.06	0.27 *	0.18

(* p<.05, ** p<.01, *** p<.001)

【個別の支援を要する児童との関連】

2月の調査①で対象となった57名について、2月の調査③担任教師から聞き取った「個別の支援を要する児童」である要支援群(n=18)と、支援不要群(n=39)とに群分けをして、「心の教育」児童用自己評価尺度の総点について対応のないt検定を行った(表7)。要支援群(120.1±27.36)は支援不要群(144.7±19.89)に比べて有意に低かった(t=3.77, df=55, p<.001)。

因子毎にその差を見ると、いずれの因子も要支援群の得点が低い。有意差が見られたものは因子1「状況をとらえ課題や問題を見つける力」、因子2「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」、因子3「集団の中で取り組む力」であった。

【時期による検討】

合計得点と各因子の尺度得点ごとに、時期による1要因の対応のある分散分析を行った(表8)。合計得点で有意な差(F=5.19, df=1/46, p<.05)が見られ、児童の変化をとらえていることがうかがえた。因子ごとにその差を見ると第1因子「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」においてのみ有意な(F=9.75, df=1/46, p<.01)得点の上昇が見られた。特定の因子のみに有意差が見られたことから、どの因子でも変化がみられるわけではなく、教師の指導内容と児童の変化との関連があることがうかがえる。

【項目の厳選と修正】

38項目の調査の因子分析結果から、因子に対する負荷量が0.4未満であった項目x38「困っていることをふ

さわしい相手に伝え、相談することができる」(第5因子)を削除した。また、第2因子に分類された項目の中で因子負荷量が0.44と最も低かったx27「自分の気持ちを表す言葉をよく知っている」を削除した。さらに、複数の因子に高い負荷量を示したx02, x04, x08, x11, x12, x13, x16, x18, x19, x20, x24, x25, x26, x30, x33の15項目を削除した。

削除した17項目を除いた21項目のデータについて、確認のため最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った。固有値の減退状況から5因子解が適当と判断した。このときの累積説明率は66.4%であった。回転前の固有値は、第1因子10.813, 第2因子1.612, 第3因子1.252, 第4因子1.083, 第5因子0.800, 第6因子0.674であった。

負荷量の高い項目から、第1因子は「見通しをもってよりよい選択・決定をする力」、第2因子は「相手のことを察して行動する力」、第3因子は「状況をとらえ、課題や問題を見つける力」、第4因子は「自己を見つめる力」、第5因子は「責任をもって取り組む力」と命名された。

項目を厳選した結果、これまでの第5因子に属していた「ストレスや情動に対処する力」の項目が分散して他の因子に取り込まれる形となった。これらの項目は、ライフスキル分類において「ストレス・情動への対処」として独立した価値をもつスキルと考えられる力である。

以上のような項目の選別の後、分布に偏りのある7項目(x05, x14, x15, x17, x28, x29, x32)と、ライフスキ

表7. 個別の支援を要する子(要支援群)と、それ以外の子(支援不要群)との対応のないt検定の結果

	合計得点	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	
		状況をとらえ課題や問題を見つける力	見通しをもってよりよい選択・決定をする力	集団の中で取り組む力	相手のことを察して行動する力	自己を見つめる力	
要支援群	Mean 120.11	3.06	3.04	3.25	3.40	3.61	
(n=18)	S.D. 27.36	0.79	0.76	0.95	0.89	0.92	
支援不要群	Mean 144.74	3.67	3.84	3.96	3.85	4.03	
(n=39)	S.D. 19.89	0.68	0.52	0.78	0.75	0.86	
(df=55)	t値	3.77 ***	2.96 **	4.60 ***	2.93 **	1.92 +	1.66 ns

(+ p<.10 ** p<.01 *** p<.001)

表8. 時期による対応のある分散分析の結果

	合計点	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	
		見通しをもってよりよい選択・決定をする力	状況をとらえ課題や問題を見つける力	相手のことを察して行動する力	自己を見つめる力	ストレスや情動に対処する力	
2月	Mean 136.36	3.53	3.50	3.77	3.89	3.62	
(n=47)	S.D. 26.36	0.77	0.81	0.80	0.94	0.82	
3月	Mean 143.72	3.79	3.69	3.91	3.94	3.76	
(n=47)	S.D. 29.05	0.80	0.84	0.81	1.01	0.84	
(df=46)	F値	5.19 *	9.75 **	2.95 +	2.34 ns	0.15 ns	1.73 ns

(+p<.10 *p<.05 **P<.01 ***p<.001)

ル分類において「ストレス・情動への対処」に属する3項目(x34, x35, x36)の内容を修正した。その結果として21項目の尺度が作成された(内容の詳細は次項の調査2を参照)。

(3) 項目修正の効果の検討(調査2)

調査1の結果から導かれた21項目版の尺度の内容を検証するために行った調査2の結果について以下に示す。

[因子分析]

不良項目と判断したx18を除く20項目について最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った(表9)。

その結果、固有値の減衰状況と解釈可能性から4因子を抽出した。このときの累積説明率は54.8%であった。回転前の固有値は第1因子8.602, 第2因子1.499, 第3因子1.327, 第4因子1.208, 第5因子0.979であった。

負荷量の高い項目の内容から、第1因子は「自己を見つめ行動する力」、第2因子は「相手のことを察して行動する力」、第3因子は「見通しをもって取り組む力」、第4因子は「困難に立ち向かう力」と命名された。

x18「自分がどんなときに怒ったりいやな気持ちになったりするのかわかっている」については分布に天井効果が認められたため不良項目と判断した。

表9. 調査2の因子分析結果

(n=73)		因子1	因子2	因子3	因子4	
I 自己を見つめ行動する力						
($\alpha=.81$)						
x12	ほかの人にも分かってもらえるような言い方で自分のことが話せる。	0.67	0.25	0.14	0.03	
x06	何かを決めるとき、はっきりした理由をもって決めることができる。	0.56	0.19	0.12	0.27	
x16	できること、がんばればできること、すぐにはできないことがくべつできる。	0.53	0.27	0.43	0.18	
x05	せきにんをもって物事に取り組むことができる。	0.50	0.24	0.19	0.41	
x15	前の自分とくらべて、自分がどのように変わったり成長したりしているか、よく分かっている。	0.48	0.14	0.21	0.14	
x20	こまったことやすぐにかいけつできないことがあっても、気持ちをコントロールしてあわてずに行動できる。	0.43	0.29	0.29	0.30	
II 相手のことを察して行動する力						
($\alpha=.88$)						
x09	相手が話さずそうにしても、相手の考えや気持ちをうけとめて、相手が話をしやすいように話を聞くことができる。	0.31	0.73	0.11	0.10	
x08	どんな相手からでも、相手からのアドバイスや注意が正しいものなら、それをすなおに受け入れられる。	-0.03	0.71	0.22	0.23	
x07	自分が行動したらどうなるかを予想して、よりよい行動がとれる。	0.43	0.67	0.18	0.25	
x11	相手にいやな思いをさせずに、されていやなことや自分がやりたいことを伝えることができる。	0.37	0.55	0.17	0.27	
x10	相手の気持ちに合わせて一番よい行動をすることができる。	0.39	0.54	0.30	0.08	
x17	自分のせいのかを分かった上で、うまく行動することができる。	0.44	0.53	0.24	-0.01	
III 見通しをもって取り組む力						
($\alpha=.83$)						
x02	この先のことを予想して、計画的に取り組むことができる。	0.08	0.15	0.71	0.21	
x01	大きな目標と、そこにたどりつくための小さな目標をくべつして、自分にできそうな目標を立てていくことができる。	0.16	0.36	0.67	0.20	
x04	目標をはっきりもって自分を成長させることができる。	0.27	0.19	0.57	0.28	
x14	自分の気持ちやストレスで、体の調子がどのように変わるか予想することができる。	0.43	0.08	0.56	0.03	
x13	まわりの人の考え方ややり方にかん心を持ち、自分の考え方ややり方とくらべることができる。	0.43	0.25	0.47	0.14	
IV 困難に立ち向かう力						
($\alpha=.76$)						
x03	とちゅうであきらめないで、目標を達成するまでやりぬくことができる。	0.06	0.13	0.19	0.89	
x19	うまくいかないことについて、あわてたりすぐにあきらめたりせず、おちついて考えることができる。	0.35	0.27	0.24	0.53	
x21	こまった問題を、あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	0.34	0.15	0.29	0.43	
		分散	3.17	3.08	2.66	2.04
		寄与率	15.86	15.40	13.31	10.19
		累積寄与率	15.9	31.3	44.6	54.8

4-3. 考察

本調査の目的は、「心の教育」児童用自己評価尺度を作成した上で、それを用いて小学校児童を対象に調査を行い、尺度の妥当性、信頼性を確認し高めることであった。

(1) 項目の作成と尺度の開発

38項目からなる調査を作成したが、最終的には「自己を見つめ行動する力」、「相手のことを察して行動する力」、「見通しをもって取り組む力」、「困難に立ち向かう力」の4つの因子から構成されている20項目の尺度を得るに至った。小学校中学年を対象としたこともあり、各因子の内容は、ライフスキルとの関連では複合的な意味合いを持つものとなった。これは抽象的な認識がまだ十分に発達していない4年生児童の実態を自己評価から捉える点では自然なことといえる。

(2) 項目の検討 (調査1)

因子分析結果から得られた尺度得点と教師評価との相関の分析から、第1から第3因子について中程度の相関が見られた。教師評価に照らしてある程度妥当な因子だといえる。第4・第5因子については弱い相関しか見られなかったが、第4因子「相手のことを察して行動する力」と教師評価3「相手の気持ちを思いやる力」には他の項目と比べると高めの相関が見られた。第5因子「自己を見つめる力」と、教師評価4「自己評価する力」についても、他の項目と比べると高めの相関が見られた。以上から、本尺度がとらえる児童の実態は、教師評価に照らして妥当なものといえる。

個別の支援を要する児童との関連を検討したところ、担任教師が個別の支援を要すると考える児童の「心の教育」児童用自己評価尺度の合計得点は、個別の支援を必要としない児童と比べて有意に低かった。日常的な指導場面において個別の支援を要する児童は本評価尺度において得点が低く、この点においても妥当性のある尺度であるといえる。

2月と3月の調査結果を比較し、時期による検討を行った結果、合計得点で得点が有意に上昇していた。

以上のように、ここで開発した「心の教育」児童用自己評価尺度は、児童の実態や変化をとらえることのできる妥当性のある尺度であると判断できる。

(3) 項目修正の効果の検討 (調査2)

調査2では作成した「心の教育」児童用自己評価尺度21項目を用いて、小学校4年生児童を対象に尺度の妥当性、信頼性を検討するための調査を行った。

得点の分布を見ると、全般的に高評価に偏っていたが、本調査は4年生児童を対象としたため、5、6年生児童を対象とした場合と比べ、児童の自己評価が比較的高いと考えられる(Rosenberg, 1979; Robinsら, 2002)ので、やや高評価に偏った本調査結果も妥当なものといえることができる。

5. 研究3

研究3では、研究2によって作成した心の育ちを測定する自己評価尺度を活用して、学校教育現場で行われる教育活動について、どのような場面や取り組みでどのような力が伸びるのかを実践的に測定し評価する。そしてその結果をもとに、研究1も踏まえて「心の教育」の意図的、計画的な学校カリキュラムへの位置づけを試みた。

5-1. 方法

<時期> 2012年6月から12月

<調査協力者> T県内A小学校4学年の児童47名(クラスa 23名, クラスb 24名)ならびに5年生35名, 6年生38名であった。教育実践は4年生のクラスaのみで行い、4年生のクラスbは実践I(後述)の統制群として設けられた。5年生と6年生では、研究2の結果得られた20項目版の調査質問紙の信頼性と妥当性の確認のために実践前の事前調査のみを実施した。

<質問紙> 研究2で作成し修正した4因子20項目の自己評価尺度(5件法)。

<実践>

(1) 実践I(6月~7月): 自らの取り組み方を考えるような、個の自己意識に関わる内容(自己を見つめることを促す実践)。

- ・国語科「ドリームツリーを作って話そう」: 自分の夢について書くことで自己を見つめることができ、先の見通しを立てて計画的に取り組もうとする態度を育成できる。
- ・日記指導: 自己評価の視点の獲得するように前の自分と比べる、友達や仲間と比べる、この後どうしたいかを考えるなど、週一回程度日記による自己の振り返りを促す。印刷・配布し友達の考え・感じ方に触れる。

- ・ランニングの継続と記録: 記録評価を積み重ねる。毎朝のランニングの継続。毎週1kmのタイム測定。

(2) 実践II(9月~10月): 相手との関わりや相手意識など、共感性に関わる内容(他者との関わりを促す実践)。実践内容の時系列的な流れを図2に示した。

- ・グループ活動や相互評価を意図的に取り入れ、児童相互の関係の中で伸びる力を育てる。
- ・活動が繰り返し、重複して行われ、異なった体験が連動して教育効果を生みだすカリキュラムを構成する。
- ・各教科や特別活動、道徳などを関連させるカリキュラムを作成し実施した。

<調査時期と調査対象>

実践Iの事前(6月)と事後(7月)、実践IIの事前(9月)、事中(10月)、事後(11月)、遅延時(12月)において20項目版自己評価尺度を実施した(図3)。実践Iの事前では4~6年の全員、事後は4年生のaとbの2クラス。実践IIではaクラスのみを測定の対象とした。

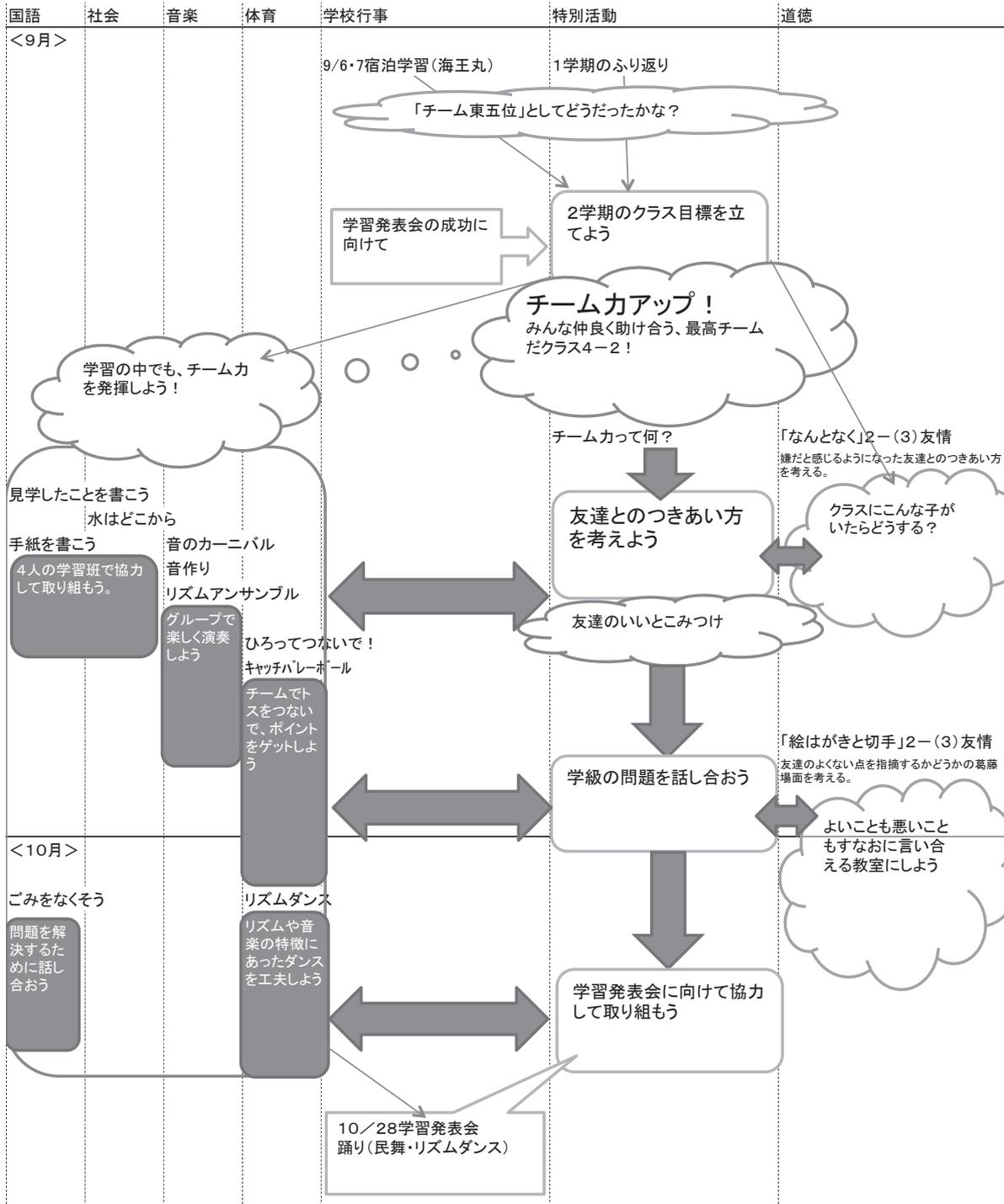


図2. グループ活動や相互評価を取り入れ、児童相互の関係の中で伸びる力を育てるカリキュラム案

5-2. 結果

(1) 実践 I

<因子分析>

実践対象のクラス a に統制群としてのクラス b ならびに 20 項目版の児童用調査の妥当性信頼性を検討するために 5 年生と 6 年生のデータを加えた実践 I の事前調査について、最尤法・バリマックス回転による因子分析

を行った(表 10)。4 因子解を適当と判断し、因子 1「よりよい行動を考える力」、因子 2「困りや迷いに対応する力」、因子 3「目標を設定する力」、因子 4「自他の状況を考える力」と命名した(累積説明率は 51.6%)。回転前の固有値は、第 1 因子 8.762、第 2 因子 1.295、第 3 因子 1.081、第 4 因子 0.987、第 5 因子 0.930 であった。

表 10 において、複数の因子の大きな負荷量を示す項

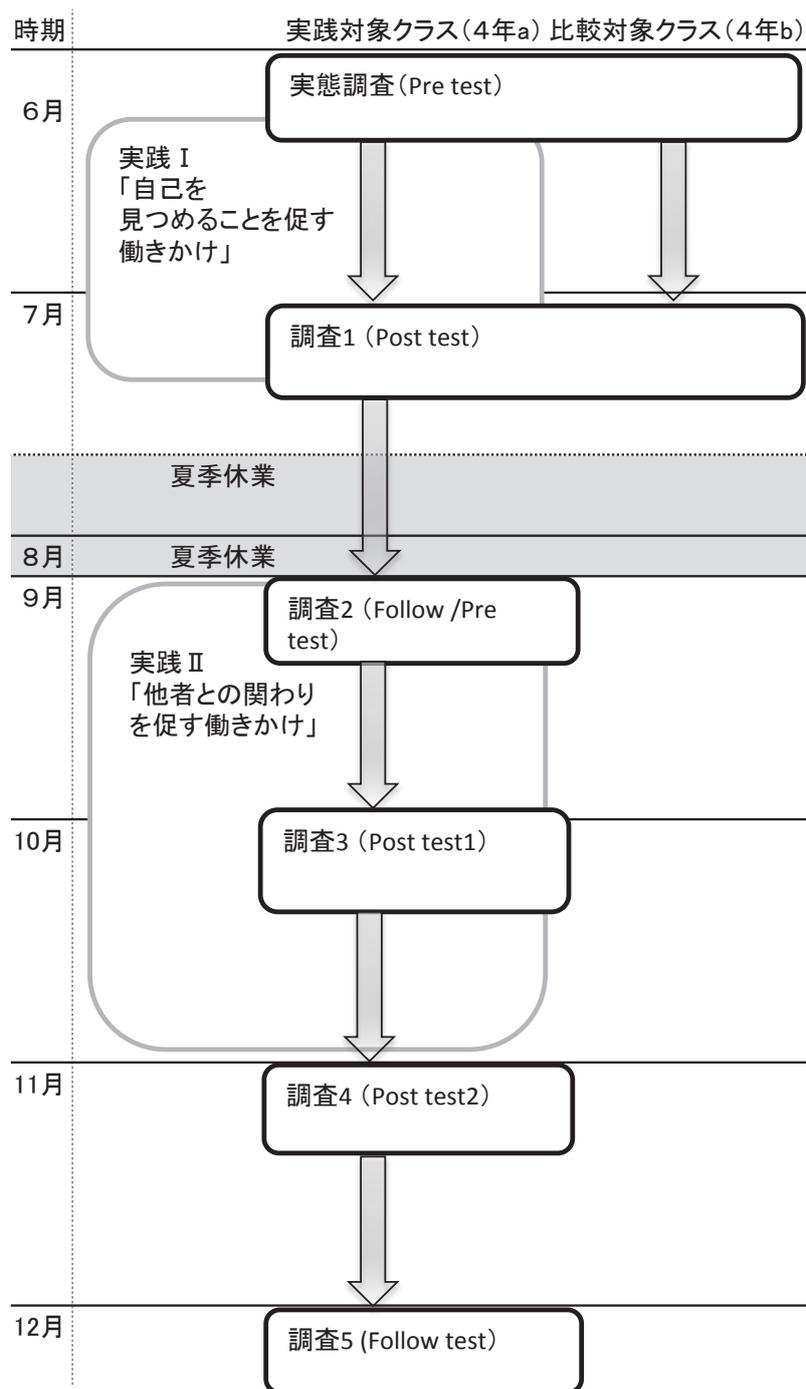


図3. 実践研究における調査時期

目が認められた。これは今回利用した20項目版の調査質問紙の因子構造は完全な単純構造ではなかったことを示す結果である。本研究では質問紙の完全さよりも教育実践の可能性の検討を優先していたので20項目版における4因子を利用して結果を検討することとした。

<事前調査における学年間比較>

実践Ⅰの事前調査について因子ごとに学年別男女別の

平均値と標準偏差を表11に示した。学年×性の分散分析を行ったところ、学年の主効果、性の主効果、交互作用はすべて有意でなかった(表11)。

<事前調査における4年生の学級間の比較>

4年生の学級間での比較(表12)については、すべての因子ならびに合計点でクラスの主効果が有意であり、クラスbの自己評価の方が高かった(性の主効果

と交互作用は有意でなかった)。このことは、事前調査時点でクラスbとクラスaとを等質な群として扱うことに問題があることを示している。

＜クラス×実践前後の分散分析＞

実践Iの4年生2クラスの事前事後調査の結果をクラス×前後の混合計画として分散分析した結果(表13)、合計得点ならびに因子1「よりよい行動を考える力」、因子2「困りや迷いに対応する力」、因子3「目標を設定する力」、因子4「自他の状況を考える力」のすべての

因子で、クラス間の主効果が有意でありクラスbのほうが実践対象のクラスaよりも評価が有意に高い事がしめされた。また事前事後の時期の主効果は、因子4以外で有意であり、事前よりも事後の評価が高い事が示された。クラス×時期の交互作用は合計得点ならびにいずれの因子の尺度得点においても有意でなかった。交互作用が有意でなかったことから、教育内容の差による評定値の上昇効果の違いは認められなかったことになる。しかし、前項において事前段階ですでにクラス間に有意な評定値

表 10. 実践 I 事前の「心の教育」児童用自己評価尺度(20項目)の因子分析結果

(n=119)	因子1	因子2	因子3	因子4	
I よりよい行動を考える力					
	($\alpha=.87$)				
x10 相手の気持ちに合わせて一番よい行動をすることができる。	0.70	0.11	0.29	0.20	
x15 前の自分とくらべて、自分がどのように変わったり成長したりしているか、よく分かっている。	0.55	<u>0.43</u>	0.20	0.04	
x07 自分が行動したらどうなるかを予想して、よりよい行動がとれる。	0.54	0.41	0.21	0.18	
x03 とちゅうであきらめないで、目標を達成するまでやりぬくことができる。	0.53	0.17	0.38	0.29	
x02 この先のことを予想して、計画的に取り組むことができる。	0.53	<u>0.48</u>	0.33	0.00	
x16 できること、がんばればできること、すぐにはできないことがくべつできる。	0.51	0.19	0.08	0.35	
x17 自分のせいかくを分かった上で、うまく行動することができる。	0.51	<u>0.43</u>	0.08	0.30	
x05 せきにんをもって物事に取り組むことができる。	0.46	0.21	0.21	0.22	
x11 相手にいやな思いをさせずに、されていやなことや自分がやりたいことを伝えることができる。	0.42	0.16	0.06	0.09	
II 困りや迷いに対応する力					
	($\alpha=.85$)				
x06 何かを決めるとき、はっきりした理由をもって決めることができる。	0.07	<u>0.63</u>	0.39	0.25	
x20 こまった問題を、あたりまえに考えたり前向きに考えたりできる。	0.20	0.61	0.05	0.19	
x08 どんな相手からでも、相手からのアドバイスや注意が正しいものなら、それをすなおに受け入れられる。	0.31	0.60	0.10	0.18	
x12 ほかに人にも分かってもらえるような言い方で自分のことが話せる。	0.30	0.58	0.39	0.23	
x19 こまったことやすぐにかいけつできないことがあっても、気持ちをコントロールしてあわてずに行動できる。	0.37	0.54	0.21	0.16	
x18 うまいかないことについて、あわてたりすぐにあきらめたりせず、おちついて考えることができる。	0.30	<u>0.47</u>	0.35	0.29	
III 目標を設定する力					
	($\alpha=.69$)				
x01 大きな目標と、そこにたどりつくための小さな目標をくべつして、自分にできそうな目標を立てていくことができる。	0.19	0.24	<u>0.68</u>	0.07	
x04 目標をはっきりもって自分を成長させることができる。	0.39	0.13	<u>0.55</u>	0.36	
IV 自他の状況を考える力					
	($\alpha=.72$)				
x13 まわりの人の考え方ややり方にかん心もち、自分の考え方ややり方とくらべることができる。	0.13	<u>0.48</u>	0.18	<u>0.60</u>	
x09 相手が話しづらそうにしているでも、相手の考えや気持ちをうけとめて、相手が話をしやすいように話を聞くことができる。	0.35	0.20	0.12	0.56	
x14 自分の気持ちやストレスで、体の調子がどのように変わるか予想することができる。	0.24	0.37	0.27	<u>0.40</u>	
	分散	3.39	3.36	1.86	1.71
	寄与率	16.93	16.80	9.31	8.54
	累積寄与率	16.9	33.7	43.0	51.6

の差が認められたことから、今回のクラス a のデータをクラス b のデータと比較することで、妥当な結論を得ることは難しいことが示唆された。

対照群との比較が難しくなったことから、クラス別に事前事後の対応のある検定を試みたところ、表 14 表 15 のような結果を得た。クラス a の因子 1 (F=15.02, df=1/22, p<.01) と合計得点 (F=8.13, df=1/22, p<.01) において有意な得点の上昇が認められた。一方担任の異なるクラス b では、異なる担任教員によって基本的に同じカリキュラムで指導 (本研究の目的である心の教育

に関する評価の向上を目指した実践点を除けば) を受けていたが、合計点と因子 1 については得点の上昇が認められず、因子 4 (F=4.94, df=1/23, p<.05) のみで得点が有意に上昇していた。

<実践クラスにおける教育効果の持続性の検討>

クラス a の事前事後得点と、実践 II の事前調査を比較したところ、夏休みを挟むことで、因子 4 以外の 3 つの得点が事前水準まで低下していることが示された。因子 4 はほとんど変化しなかった。表 16 にクラス a の実践 I の事前事後の平均評定値と合計得点の平均ならびに標

表 11. 実践 I 事前調査の学年差×性差の分散分析結果

学年	性別	n	合計得点		因子1		因子2		因子3		因子4	
			Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
4	m	28	72.9	16.80	3.69	0.88	3.59	0.94	3.79	1.09	3.54	0.85
4	f	18	75.4	13.67	3.89	0.67	3.56	0.87	3.91	0.87	3.74	0.94
5	m	19	69.4	11.71	3.64	0.66	3.22	0.65	3.79	0.86	3.26	0.88
5	f	16	75.0	9.25	3.85	0.56	3.74	0.56	3.59	0.9	3.56	0.9
6	m	27	73.8	12.50	3.71	0.66	3.62	0.66	3.83	0.81	3.67	0.67
6	f	11	75.6	12.38	3.84	0.59	3.68	0.74	3.64	0.64	3.91	0.92
(数値はF値)			学年差	0.33 n.s.	0.03 n.s.	0.42 n.s.	0.28 n.s.	1.68 n.s.				
			性差	1.57 n.s.	1.70 n.s.	1.49 n.s.	0.24 n.s.	2.20 n.s.				
			学年×性	0.19 n.s.	0.03 n.s.	1.28 n.s.	0.37 n.s.	0.02 n.s.				

(*p<.05,**p<.01,***p<.001)

表 12. 実践 I 事前調査における 4 年生の学級差×性差の 2 要因分散分析結果

クラス	性別	n	合計得点		因子1		因子2		因子3		因子4	
			Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
4年a	m	14	65.7	15.85	3.31	0.81	3.25	0.88	3.46	1.04	3.14	0.99
4年a	f	9	70.2	14.20	3.60	0.70	3.33	0.83	3.56	0.98	3.56	0.97
4年b	m	14	80.1	14.47	4.06	0.77	3.93	0.87	4.11	1.04	3.93	0.40
4年b	f	9	80.6	10.89	4.17	0.50	3.78	0.85	4.28	0.53	3.93	0.87
(数値はF値)			学級差	7.56 **	8.19 **	4.24 *	5.15 *	4.92 *				
			性差	0.29 n.s.	0.74 n.s.	0.01 n.s.	0.18 n.s.	0.61 n.s.				
			学年×性	0.20 n.s.	0.15 n.s.	0.18 n.s.	0.01 n.s.	0.63 n.s.				

表 13. 4 年生クラス ab の 4 つの因子尺度得点ならびに合計点の平均値、標準偏差ならびに分散分析の結果

	N	合計得点		因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
		Mean	S. D.								
クラス a (実践前)	23	67.5	15.38	3.4	0.78	3.3	0.86	3.5	1.02	3.3	1.00
クラス a (実践後)	23	72.6	16.45	3.7	0.76	3.5	0.89	3.9	0.96	3.4	1.07
クラス b (実践前)	24	79.4	13.70	4.1	0.72	3.8	0.86	4.1	0.89	3.9	0.64
クラス b (実践後)	24	85.2	12.10	4.3	0.60	4.1	0.71	4.5	0.69	4.2	0.69
クラスの主効果	F値	9.74 **		9.78 **		7.15 *		6.77 *		9.35 **	
時期の主効果	F値	9.32 **		10.59 **		4.21 *		7.17 *		2.51 n.s.	
クラス×時期	F値	0.04 n.s.		0.02 n.s.		0.01 n.s.		0.02 n.s.		1.42 n.s.	

(*p<.05, **p<.01)

表 14. 4 年生クラス a における合計得点および各尺度得点の平均値、標準偏差と分散分析結果

	合計得点			因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
	n	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Mean	S. D.
実践前	23	67.5	15.39	3.4	0.78	3.3	0.86	3.5	1.02	3.3	1.00
実践後	23	72.6	16.45	3.7	0.76	3.5	0.89	3.9	0.96	3.4	1.07
時期の差	F値	8.13	**	15.02	**	2.83	n. s.	3.82	+	0.06	n. s.

(+ p<.10, ** p<.01)

表 15. 4 年生クラス b における合計得点および各尺度得点の平均値、標準偏差と分散分析結果

	合計得点			因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
	n	Mean	S. D.								
実践前	24	79.4	13.70	4.1	0.72	3.8	0.86	4.1	0.89	3.9	0.64
実践後	24	85.2	12.10	4.3	0.60	4.1	0.71	4.5	0.69	4.2	0.69
時期の差	F値	3.63	+	3.13	+	1.80	n. s.	3.35	+	4.94	*

(+ p<.10, * p<.05)

表 16. 実践 II における実践対象クラスの時期による分散分析結果 (合計得点と各因子)

	合計得点			因子 1		因子 2		因子 3		因子 4	
	n=23	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
6 月 (実践 I 事前)		67.5	15.38	3.4	0.78	3.3	0.86	3.5	1.02	3.3	1.00
7 月 (実践 I 事後)		72.6	16.45	3.7	0.76	3.5	0.89	3.9	0.96	3.4	1.07
9 月 (Pre)		67.9	18.97	3.4	0.98	3.3	0.96	3.5	1.05	3.5	1.04
10 月 (Post1)		71.2	16.72	3.6	0.84	3.5	0.87	3.7	1.00	3.5	0.97
11 月 (Post2)		75.3	17.71	3.8	0.95	3.6	0.82	3.9	1.12	3.9	0.95
12 月 (Follow)		72.6	19.46	3.7	0.99	3.4	0.98	3.8	1.22	3.6	1.08
時期の差 (数値は F 値)		5.03	**	5.31	**	3.53	*	1.05	n. s.	3.49	*
多重比較 (数字は月)		9<11		9<11		9<11				9<11	
		9<12		9<12		9<12				10<11	
		10<11		10<11							

(* p<.05, ** p<.01)

標準偏差を併せて示した。

(2) 実践 II

実践 II における 4 回の自己評価測定値を因子別に比較したところ (表 16 に分散分析の結果を示した), 因子 1 「よりよい行動を考える力」(F=5.31, df=3/66, p<.01), 因子 2 「困りや迷いに対応する力」(F=3.53, df=3/66, p<.05), 因子 4 「自他の状況を考える力」(F=3.49, df=3/66, p<.05) ならびに合計点 (F=5.03, df=3/66, p<.01) において測定時期の効果が有意であった。多重比較の結果, いずれにおいても, 事前<事後の得点の上昇が認められた。因子 1, 2 では, 事前<遅延の有意差が, 因子 4 では事中<遅延の有意差が認められた。因子 3 では有意な得点の変動は認められなかった。これらの結果から, 実践 I とは異なる内容の実践 II を行うことで, 学習者の評価値の異なる因子に対して効果が現れることが示された。

5-3. 考察

実践 I の結果, 事前調査時点で学年間に有意な差が認められなかった。「心の教育」の目標に関する自己評価値は, 学年や, 性別という文化的生物学的な差異によっ

て単純に影響されないことが示された。4 学年のクラス間では実践クラス a よりも比較対象クラス b のほうが, 自己評価が高かった。クラス×時期の交互作用は有意でなかった。これは, 今回比較対照群として設定したクラス b と実践対象であるクラス a が同質でなかったことを示唆している。

実践 II のクラス a の評価値の変化に関する分散分析の結果 (表 16) から, 学習活動のさまざまな局面で, 他者との関わりを促す働きかけを繰り返し行うことで, 因子 1 「よりよい行動を考える力」, 因子 2 「困りや迷いに対応する力」, 因子 4 「自他の状況を考える力」について自己評価が上昇することが示された。また, その効果が遅延時においても効果が持続することが示された。

実践 I では因子 1 のみが上昇し, 実践 II では因子 1 に加えて因子 2 や因子 4 でも上昇が認められた。個に対するアプローチが中心の実践 I より, 集団の中で関わりを促すアプローチを取った実践 II のほうが, 効果的であることがうかがえた。一方, 実践 II では特段の指導をしなかった「目標を設定する力 (因子 3)」では上昇が認められなかった。これら結果から, 授業実践の指導内容に

対応して得点の変化が生じることが分かった。これらのことから、今回作成した尺度が教育実践の評価に利用できるものであることが示された。

6. 総合考察

3つの研究を通して、既存の学校カリキュラムの中には「心の教育」に結びつくねらいや内容が確かに存在し、教師の意図的指導の下で、それらは児童に教育効果として現れることが明らかになった。ただし、意図しない力は児童には身に付かないため、本研究で作成した「心の教育」で育てたい力の系統表や、「心の教育」児童用自己評価尺度などを用いて、実態を捉えた指導方針や方略を検討する必要がある。また、自己を見つめるような働きかけは、単独で行われるより、集団の中で他者との関わりを促すような働きかけと連動して行われた方が、より効果があり、逆に、他者との関わりを促すような働きかけによって自己を見つめる力も育つことが示唆された。児童の自己評価の高まりが一時的なものとならないよう、児童が身につけた力が繰り返し用いられたり、他の活動に応用されたりするような連続性や発展性のある活動が仕組まなければならない。

現在、学校現場が抱える諸問題に対して、あるいは社会からの要請に応じて、さまざまな教育プログラムが提案され、実施されるようになってきている。どれも児童の健全な発育をねらったもので、それぞれに意義があるのだが、それらが児童の実態と乖離して、単独で実行されても効果は薄く、学校現場の多忙化に拍車をかける材料になりかねない。児童がそこに自分なりの意味を見だし主体的に関わっていけるような実践を行っていかなければならない。そのために教師は、児童の実態を把握した上で、育てたい力や方向性をしっかりもち、教育活動に関連性をもたせて、実践すべきだと考える。そこに、「心の教育」を軸に教育活動に関連性をもたせようとした本研究の意義がある。

7. 今後の課題

小学校での心理教育的プログラムの実践を参考にしたり、小学校担任経験者による実験を経たりして妥当性や系統性を確かめ、小学校教師向けに「心の教育」で育てたい力の系統表を作成した。しかし、その範疇は小学校段階に留まっている。子どもの学びや発達の連続性、発展性を踏まえて幼児教育や中学校段階以降も視野に入れ、より広い範囲、長いスパンで「心の教育」で育てたい力を考えていく必要がある。項目を精選して作成した系統表でも、まだ発達段階ごとに38の項目が存在し、一目で確認できるようなものではない。系統表をもとに項目を厳選したチェックリストのようなものを作成するなど、教育現場で活用を促すためにはいっそうの工夫が必要である。

本研究の実践では4学年児童を対象としているが、認

知的側面がさらに発達する5,6年生、あるいは中学校段階でも同様のことがいえるのか、同様の実践を重ね検討する余地がある。さらに、同じカリキュラムであっても担任教師の指導意図によって、児童に与える影響が異なり、児童の育ちが異なることが示唆されていることから、カリキュラムを整えるだけでは十分ではない。実際の指導に当たって担任教師の指導意図や細かな指導方略が問われることから、「心の教育」の学校カリキュラムへの位置づけという面だけではなく、全教育活動を通して教師が「心の教育」を行っているという意識を育てるような方策についても検討していく必要がある。

本研究では20項目の「心の教育」児童用自己評価尺度(4因子)を開発した。しかし、実践的な教育の取り組みの中で開発し評価してきたので、一般的な児童用の尺度としての信頼性と妥当性の検討は十分とは言えない。特に、4つの因子に対する負荷がきれいに切り分けられていない(複数の因子に高い負荷を持つ)項目が存在する点と、20項目の尺度を5年生6年生について、教育的介入の事前事後で測定していない点、さらに適切な統制群を設けて教育群との比較を行うことができなかった点が問題である。これらの問題点については、今後の研究の中で項目を改善し、因子構造が単純構造になるようにすると共に、適切な統制群を設けた実践研究の中で検討する必要がある。

参考文献

- 中央教育審議会 1998 「新しい時代を開く心を育てるために」—次世代を育てる心を失う危機—(答申)
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980601.htm> (2012年6月1日)
- 中央教育審議会 2003 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm> (2012年6月1日)
- 中央教育審議会 2008 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf> (2012年6月1日)
- 東原文子 2011 学校心理学に関する研究の動向：—学校の中で行われた心理教育的援助サービスを中心に—
教育心理学年報, 50, 156.
- 國分康孝(編) 1998 サイエジュケーション「心の教育」その方法 図書文化
- 道城裕貴 2010 認知行動療法を用いた段階的な学級支援 児童心理, 64 (16), 106-111.
- 皆川興栄 2005 ライフスキルを核とした「総合的な学習の時間」カリキュラムの検討 新潟大学教育人間科

学部紀要人文・社会科編, 8 (1), 117-126.

文部科学省 2002 確かな学力の向上のための2002
アピール「学びのすすめ」 <[http://www2.edu-ctr.
pref.okayama.jp/edu-c/kenkyu/eisei/bangumi/
rokuga/h13/182-1.PDF](http://www2.edu-ctr.pref.okayama.jp/edu-c/kenkyu/eisei/bangumi/rokuga/h13/182-1.PDF)> (2012年6月1日)

文部科学省 2008 小学校学習指導要領 東京書籍

文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説道徳編 東
洋館出版社

文部科学省 2012 平成22年度「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」について(確
定値・訂正值反映) <[http://www.mext.go.jp/b_
menu/houdou/24/02/1315950.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/1315950.htm)> (2012年9月7
日)

文部省 1996 21世紀を展望した我が国の教育の在
り方について(第一次答申) <[http://www.mext.
go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.
htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)> (2012年6月1日)

文部省 1997 幼児期からの心の教育の在り方について
(中央教育審議会に諮問) <[http://www.mext.go.jp/
b_menu/shingi/chuuou/toushin/970801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/970801.htm)>(2012
年6月1日)

中村 豊 2009 学校に「心理教育」を導入するときの
留意点 児童心理 63 (15), 35-41

落合幸子 2000a 小学校三年生の心理 次へのステップ
アップ 大日本図書

落合幸子 2000b 小学校四年生の心理 十歳—二分の一
成人式 大日本図書

落合良行 2000a 小学校五年生の心理 自由なナンバー
2 大日本図書

落合良行 2000b 小学校六年生の心理 子ども期からの
旅立ち 大日本図書

大野太郎 2009 ストレスマネジメント教育と学校の役
割 児童心理, 63 (15), 133-137.

Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H., Tracey, J. L.,
Gosling, S. D. & Poter, J. 2002 Global self-esteem
across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-
434.

Rosenberg, M. 1979 *Conceiving the self*. New York:
Basic Books

白石孝久 2001 自分が自分を育てるライフスキル学習
の授業 小学館

高木和子 2000a 小学校一年生の心理 幼児から児童へ
大日本図書

高木和子 2000b 小学校二年生の心理 なじんだランド
セル 大日本図書

富永良喜・山中 寛(編著) 1999 動作とイメージによ
るストレスマネジメント教育—展開編— 北大路書房
和井田節子 2009 心理教育を評価する—効果測定の方
法と実際 児童心理, 63 (15), 66-71.

渡部弥生・小林朋子 2009 10代を育てるソーシャル
スキル教育 北樹出版

渡部弥生 2011 子どもの「10歳の壁」とは何か? 乗
り越えるための発達心理学 光文社

WHO 編 1997 WHO ライフスキル教育プログラム
大修館書店

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

入学直後に設定する「遊び单元」の在り方

— 1年生活科「ひろばであそぼう～さそいあって～」の実践を通して—

寺井 茶妃*・松本 謙一・茂 貴子**

A Practical Study about How to Set “the Play Unit” After Entrance Into
Elementary School
: Through Practice of “Let’s Play in an Open Space ~ to Invite Each Other ~”

Saki TERAJ, Ken-ichi MATSUMOTO, Takako SHIGERU

摘要

幼小の接続を円滑に行うための小学校入門期カリキュラムとして、学びを深めながら交友を広げる契機となる1年生活科の遊び单元「ひろばであそぼう～さそいあって～」を構想した。そして、单元を通しての子どもの動きや育ちを分析し、その妥当性を検討した。その結果、「さそいあって」という教師からの課題の投げかけが、〔生活科の内容(1)「学校と生活」〕についての仲間との活動の広がりや深まりとしての学びだけでなく、結果的に〔生活科の内容(6)「自然や物を使った遊び」〕についての自発的な学びを促し得るといえ、本单元が、小学校入門期の遊び单元として妥当であると考えられる。

キーワード：小学校入門期，生活科，遊び单元，さそいあい

Keywords：Elementary school, Guide period, Department of life, The play unit, To invite each other

I 問題提起

近年、「小1プロブレム」が問題視されるなど、幼小の接続を円滑に行うための指導の必要性が指摘されている（例えば 文部科学省，2010⁽¹⁾ など）。そして、幼小の連携の視点から小学校入門期のカリキュラムを開発するなどの対応が早急の対策として注目されている。

これに対して生活科は、内容(1)「学校と生活」が位置付けられているように、幼小の連携において重要な役割を果たすことが指摘されている（例えば 和田・清水・茂木，2013⁽²⁾）。

ここで、生活科の「遊び」に着目すると、「町たんけん」などの单元の一部として扱われる「遊び」と、独立した追究单元として扱われる「遊び单元」がある。

学校図書の平成23年度用教科書⁽³⁾によると、例えば「がっこうたんけん」の一部として「遊び」が扱われており、ここでは入学直後において効果が期待できる。しかし、その扱いでは体験すること自体に意味があるものの、扱う時数も少ないことから、子どもの学びに深まりはあまり期待できない。

一方で、「遊び单元」（例えば「つちやすなであそぼう」（津川，1994）⁽⁴⁾、「作って遊ぼう」（佐治，1998）⁽⁵⁾ など）は、一般的には内容(6)「自然や物を使った遊び」を主に扱った单元として、素材への気付きや、遊びの工夫に

視点を当てた活動の深まりや効果が示されている。しかし、これらは入学直後に扱う单元としての意味付けが弱く、内容(1)の視点からの意味付けがなされていない。

これらのことから、入学直後に交友を広げる契機とする「遊び」として、新しく出会った気の合う仲間と楽しさを求めて工夫しながら遊びこむことができる「遊び单元」を構想する必要があると考えた。そこで、そのような单元を開発し、その授業実践を通して单元の妥当性と可能性を検証することを本研究の目的とする。

II 研究の目的と方法

1 研究目的

- (1) 小学校入門期として意味があり、学びの追究が可能である、1年1学期生活科の遊び单元を構想する。
- (2) 構想した单元について、授業実践を通して子どもの動きを分析し、小学校入門期の单元としての妥当性を検討する。

2 研究方法

- (1) 小学校入門期の遊び单元として意味があり、学びの追究が可能であると考え、「ひろばであそぼう～さそいあって～」を教員未経験の大学院生1名（寺井）、現職教員1名（茂）、教員経験のある大学教員1名（松本）の3名で構想した。

* 富山大学人間発達科学研究科 ** 富山市立堀川小学校

- (2) 富山市立堀川小学校1年*の1クラスにおいて筆者の一人である学級担任の茂教諭が授業実践し、2名の研究者が参与観察を行った(実践期間:平成24年5月14日~6月29日,参与観察:全15回中13回)。
* (児童数は29名,うち男子13名,女子16名。それぞれの出身幼保は全部で10施設,そのうち出身幼保の同じ友達がいない児童が5名含まれていた。)
- (3) 子どもにアンケート調査を行った(7月17日実施)。調査結果から,単元を含めた入学以来の子ども同士のかかわりについて分析を行った。

質問項目

①おともだちについて

- ① おなじようちえん・ほいくしょからきたおともだちのなまえにまるがつけてあります。
そのなかでにゅうがくするまえからなかのよかったおともだちがいたら,もう1つ○をつけて◎にしましょう。
- ② にゅうがくしてすぐのころ,よくいっしょにあそんだおともだちをおもいだしてください。そのころなかのよかったおともだちにぜんぶ○をつけましょう。
- ③ いま,しげるきゅうのくらしぜんたいでいっしょにあそんだおともだちのなまえをおもいつくじゅんにかいてください。なんにんでもかまいません。
- ④ ③のりゅうをできるだけくわしくかきましよう。かけるひとだけでかまいません。

②あそびについて

- ① 「ひろばであそぼう」で1かいだけでもいっしょにあそんだことのあるおともだちに,ぜんぶに○をつけましよう。
- ② ①で○をつけたおともだちのなかで,「ひろばであそぼう」でたくさんあそんだおともだちに,◎をつけましよう。
- ③ 「ひろばであそぼう」のぜんぶのあそびのなかで1ばんたのしかったのは,だれがかんがえた,どんなあそびですか。
- ④ ③のあそびをえらんだのはどうしてですか。りゅうを,できるだけくわしくかきましよう。
- ⑤ あそびをかんがえることはたのしかったですか。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑥ 1かいあそんでみて,うまくいかなかったときどうしましたか。あてはまる()ぜんぶに○をつけましよう。
-1 () どうしてうまくいかなかったのかかん

がえてうまくいくようになおした

- 2 () どうしてうまくいかなかったのかかんがえた
- 3 () そのまま,もう1かいあそんでみた
- 4 () そのあそびをやめた
- ⑦ おさそいするのはたのしかったですか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑧ さそわれてあそびに行くのはたのしかったですか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑨ おともだちのおさそいをきくとき,どうかんじましたか。あてはまる()ぜんぶに○をつけましよう。
-1 () どんなあそびをおさそいしているのか,わかりたいとおもった
2 () なんとなくきいていた
3 () じぶんのおさそいのことをきいていた
4 () はやくおさそいがおわってあそびたいな
5 () じぶんのあそびとくらべてどっちがたのしいかな
6 () おさそいのあそびとべつなあそび,どっちにしようかな
7 () そのほか()
- ⑩ あそびのじかんは,たのしかったですか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑪ かんがえたとおりのあそびができましたか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:よくできた 2:まあまあできた 3:あまりできなかった 4:まったくできなかった
- ⑫ あそびたいおともだちとあそぶことができましたか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:よくできた 2:まあまあできた 3:あまりできなかった 4:まったくできなかった
- ⑬ あそんでいくうちに,できなかったことができるようになりましたか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:できるようになった 2:まあまあなった 3:あまりできなかった 4:まったくできなかった
- ⑭ おともだちについて,なにかこまったことはありましたか。あてはまる()ぜんぶに○を

- つけましょう。
- 1 () おさそいしたけど おともだちがあつま
てくれなかった
 - 2 () なかまにはいれなかった
 - 3 () おともだちに できることが じぶんに でき
なくて ぐさしかった
 - 4 () そのほか ()

〔表1：アンケートの質問項目〕

- (4) 「おさそい」した遊びについて、子どもにインタ
ビューを行った。
- (5) 授業実践による子どもの動きについてビデオ、写
真から整理分析し、その分析結果を基に15名*でカン
ファレンスして単元における子どもの育ちについて検
討した。
* (10年以上の教員経験のある大学教員1名と現職
大学院生4名、大学院生4名、大学生6名。うち男
性10名、女性5名。)
- (6) (3) (5) の分析結果を基に研究目的の2点につい
て検討を行った。

Ⅲ 実践する単元について

1 導入授業にみる本単元の特徴

以下に導入授業の一場面を示した(表2)。

- 教1：幼稚園や保育所では、どのような遊びをしまし
たか(挙手した子どもから発言を聞いていく)。
- A1：バナナおに。タッチされたら バナナになるん
だよ。・・・
- B1：ぶらんこであそぶのがすきだったよ。・・・
- 教2：今日からの生活科は、広場で遊ぶ勉強です(黒
板に単元名を提示する)。
- C1：やった!あそぶのもべんきょうなんだ!
- 教3：でも、遊ぶときの約束があります。それはお
友達をおさそいして遊ぶことです。それから、
先生は何をして遊ぶのかを決めません。自分
の好きな遊びをしてよいですよ(副題を板書
する)。休み時間の遊びとは、ちょっと違いま
す。
- D1：分かった。ひとりじゃなくて、いつもともだ
ちとあそぶんだね。
- 教4：そうです。
Cくん、何をして遊びたくなりましたか?
- C2：ぼくはね、・・・

(教：教師、アルファベット：児童、番号：発言回数)

〔表2：導入授業の一場面〕

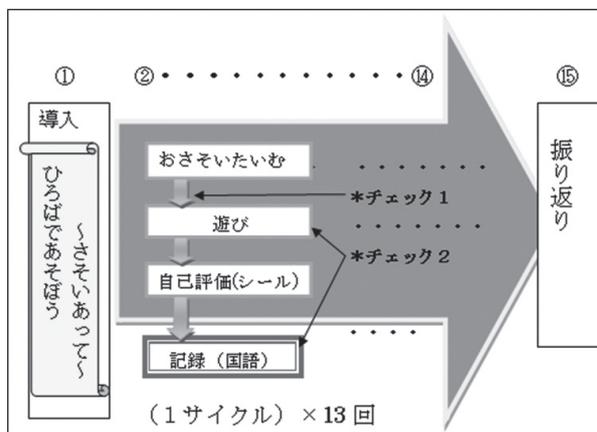
2 単元展開の概要

本単元の特徴は教師の投げかけにある(教3下線部)。
もし、ここで「幼稚園と違う遊びを工夫して遊びましょ
う」と投げかけた場合は、子どもは「遊び方の工夫」に
関心を高めるため、一般的に行われている内容(6)を
主に扱った遊び単元となってしまう。しかし、本単元で
は「工夫」ではなく、内容(1)として「学級のいろい
ろな仲間とかかわること」を促していく。「さそいあって」
と投げかけることで、子どもの視点を、遊びの対象では
なく遊ぶ仲間に向くように導き、小学校入門期として、
出身幼保とは異なる友達との交友の広がりをねらった。

3 単元展開について

(1) 単元展開のモデル化

単元の展開モデルを図1に、授業(1サイクル)の流
れの例を表3に示した。



〔図1：単元の展開モデル〕

①おさそいたいむ：活動前に毎回、事前書いた「お
さそいかあど」を示しながら、遊びたい遊びに
仲間を誘いあう(写真1)。



写真1：おさそいたいむの様子

おさそいかあど：A4用紙に、遊びたい遊びを絵や
言葉で説明し友達に呼びかけたもの。

チェック1 (図2 <おさそい後>) : 板書された遊びの名前に子どもが張ったネームプレートから、子どもが「おさそいたいむ」によってどの遊びで遊びたい気持ちになったかを判断する (写真2)。

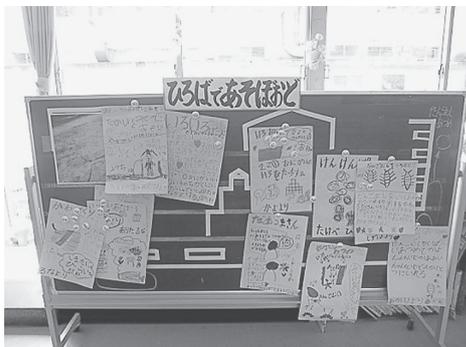


写真2 : 遊びの意思表示

②活動 (遊び) : ネームプレートを張った遊びかどうかにこだわらず好きな遊びで遊ぶ (写真3)。



写真3 : 活動 (遊び) の様子

③自己評価 : 教室の表に、活動を終えて気持ちに応じた色のシールを張る (写真4)。

(とても嬉しい→赤, 嬉しい→黄色, 悲しい→青)

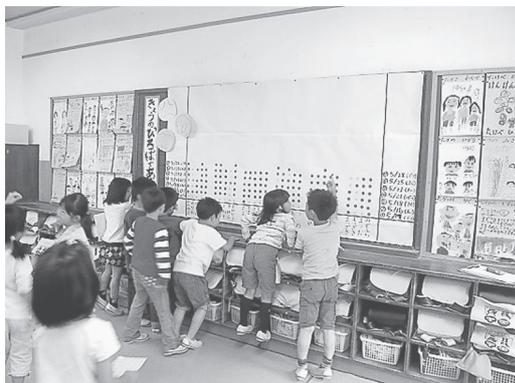


写真4 : 自己評価 (シールはり) の様子

〔表3 : 授業 (1 サイクル) の流れの例〕

(2) 単元を通した子ども全員の動き

① 遊びの種類について

単元を通して、学級の子ども一人一人が遊んだ遊びの

変化をまとめ、その一部 (本論の考察に関わる部分) を図2に示す。図2の『遊びの分類』から、おさそいされた遊びは全45種類あることが分かり、遊びの質からは5つ (A:遊具遊び, B:採集遊び, C:ごっこ遊び, D:造形遊び, E:その他の遊び) に分類できた。

② 時間経過に伴う遊びの変化について

単元全体の傾向として、A:遊具遊び, C:ごっこ遊び, D:造形遊びが15回中常に行われていた。

その中で、遊びの傾向として、以下の3つのことが言える。

1つ目は、遊びが途中で遊ばれなくなることである。その例として、図2のD-1の遊びを挙げる。この遊びは、①時に児童番号1の児童がおさそいし、4人の児童が集まって実際に活動が行われたが、②時以降行われなかった。

2つ目は、単元の途中で新しく遊びが考案されることである。その例として、図2のC-12の遊びを挙げる。この遊びは、⑨時で児童番号1, 3, 26の3人の児童が考案し、おさそいしたものであり、その前時までには遊びが行われなかったものである。

3つ目は、同じ遊びが違う名前で紹介されることである。その例として、図2のD-9, D-11の遊びが挙げられる。これらの遊びは、それぞれ別の遊びとしておさそいされたが、遊んでいる児童の中にはこの2つを区別せずに遊んだり、同時で一緒に遊んだりする様子が見られた。

③ 時間経過に伴う子どもの遊び方の変化について

子どもたちは、単元を通しておさそいされることで、多様な変化を見せた。おさそいされたことで前時の遊びと変えた例として、図2⑦時で児童番号11の児童が行ったおさそいを挙げる。前時には図2のC-6, C-8, D-11で遊んでいた多くの児童がA-6の遊びに誘われている。また、活動中に別の遊びに参加している例として、図2の②時の児童番号22の動きを挙げる。22は、「おさそいたいむ」後 (チェック1) ではB-2の遊びで遊びたいと意思表示しているが、実際 (チェック2) にはD-6の遊びにも参加している。

次に、単元の前半と後半の特徴的な場面について説明する。前半では、おさそいされた遊びに児童数が集中することが特徴であった。その例として、図2の④時を挙げる。ここでは、前時に遊んだ遊びからほぼ全員の児童がおさそいされた遊びに児童が集まっている。一方、後半では、遊ぶ児童が固定して来たり、よく遊ぶ仲間同士で遊びを作っておさそいしたりする動きが見られた。その例として、図2の⑨時以降の児童番号1, 3, 26の児童の動きを挙げる。彼らは、⑨時にC-12の遊びをおさそいして以降、ほぼ毎回この遊びを行った。このように、単元を通した交友の深まりを背景に、前半と後半を比較すると、遊びの展開に大きな変化が見られるようになった。

入学直後に設定する「遊び単位」の在り方

学年・遊びの種別	遊びの分類	遊びの名称	遊びの分類		工夫の分類		工夫の分類		子どもの動き — C22の動き
			遊びの分類	遊びの名称	工夫の分類	工夫の名称	工夫の分類	工夫の名称	
A 遊具遊び	遊具遊び	A-1 ぶんぶん	遊具遊び						
		A-2 ねぶらぶらんのわざ	遊具遊び						
		A-3 たちのりですと	遊具遊び						
		A-4 すりっぽとほし	遊具遊び						
		A-5 うんてい	遊具遊び						
		A-6 うんていおへる5	遊具遊び						
		A-7 うんていおに	遊具遊び						
		A-8 じゃんぐるむ	遊具遊び						
		A-9 てつぺんおに	遊具遊び						
		A-10 じゃんぐるむおに	遊具遊び						
B 採集遊び	採集遊び	B-1 (くまむし)	採集遊び						
		B-2 だんごむしあつめ	採集遊び						
		B-3 だんごむしあつめ	採集遊び						
		B-4 ありんこさがし	採集遊び						
		B-5 ありんこひらき	採集遊び						
		B-6 ありんこ	採集遊び						
		B-7 ありんこ	採集遊び						
		B-8 ありんこ	採集遊び						
		B-9 ありんこ	採集遊び						
		B-10 ありんこ	採集遊び						
C ごっこ遊び	ごっこ遊び	C-1 けんごり	ごっこ遊び						
		C-2 いろおに②	ごっこ遊び						
		C-3 いろおに③	ごっこ遊び						
		C-4 いろおに④	ごっこ遊び						
		C-5 だるまさん	ごっこ遊び						
		C-6 だるまさん②	ごっこ遊び						
		C-7 だるまさんおろみだ	ごっこ遊び						
		C-8 ろぼとおに	ごっこ遊び						
		C-9 ほなほおに	ごっこ遊び						
		C-10 たかおに②	ごっこ遊び						
D 造形遊び	造形遊び	D-1 ねりごり	造形遊び						
		D-2 おしろいはいれるあそび	造形遊び						
		D-3 じっけん	造形遊び						
		D-4 みぞづり	造形遊び						
		D-5 みずなまし	造形遊び						
		D-6 すなまじ	造形遊び						
		D-7 すなまじあそび	造形遊び						
		D-8 おとしあそび	造形遊び						
		D-9 ぶらぶら	造形遊び						
		D-10 ぶらぶらあそび	造形遊び						
E その他	その他	E-1 けんけんぼ	その他						
		E-2 いろおに	その他						
		E-3 いろおに	その他						
		E-4 たからさがし③	その他						
		E-5 探検の遊び/穴蔵	その他						
		E-6 探検の遊び/穴蔵	その他						
		E-7 探検の遊び/穴蔵	その他						
		E-8 探検の遊び/穴蔵	その他						
		E-9 探検の遊び/穴蔵	その他						
		E-10 探検の遊び/穴蔵	その他						

(全15回のうち④時—⑨時のみ抜粋)

[図2：単元を通しての学級全員の動きの変化]

IV 考察

1 「学校と生活」〔内容(1)〕の視点からみた単元を通しての子どもの育ち

(1) 学級全体の動きから

それでは本単元には、小学校入門期としての仲間づくりの効果があるのだろうか。この点を考察するために、本単元による内容(1)の学びが保障されているかについて検討する。そこで、授業ごとのおさそいの数と、かかった時間を調べた(表4)。

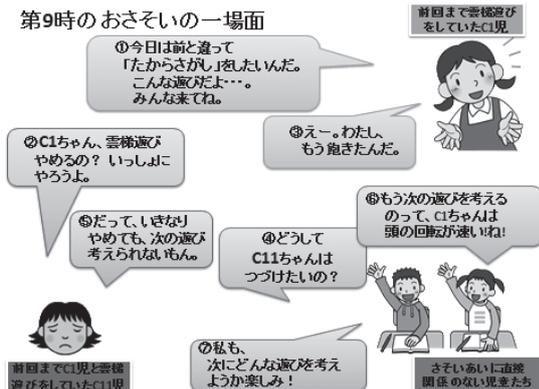
時数	前半								後半						
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
おさそいの数(個)	4	1	2	11	8	2	3	5	2	2	1	1	1	1	2
おさそいの時間(分)	25	25	23	25	20	10	25	33	20	20	20	30	26	25	20
おさそい1つあたりの時間(分)	6	25	12	2	3	5	8	7	10	10	20	30	26	25	10

〔表4：毎時のおさそいの数と時間〕

表4より単元の後半(⑨～⑮時)では、概して前半(①～⑧時)よりおさそいの数が減少している。例えば、④時と⑨時を比較するとおさそいの数は9つ減少しており、また⑨時以降は一樣に少ない。それと同様に、単元の後半では、概しておさそい1つにかかる時間が長くなっている。この点において、表4の単元の前半と後半のおさそい1つあたりの時間の差があるかどうかを検討するために、U検定を行った(JMP10を使用)。その結果、Zスコアが2.32、p値が0.02となり、5%水準で統計的に有意な数値が得られた。これにより、表4の単元後半におけるおさそい1つあたりの時間には差があり、長くなっているといえる。

それでは、なぜおさそいにかかる時間が長くなったのだろうか。その点を分析するために、例として⑨時の「おさそいたいむ」の一場面について考察する(図3)。

単元の前半のおさそいたいむでは、おさそいしたい子どもが発言し、遊びに参加したい子どもがそれに応えるというやりとりが多く行われた。それに対して単元の後半では、おさそいに直接関係のない子どもを含めた、多数の子どもがかかわり合って話し合いが行われている(図3)。



その後の動き…

C1児：C11児の気持ちを知り立ち止まりはしたものの、その後新しく考えた遊びで遊んでいった。

C11児：⑩時に「C20さんしか来てくれなくて寂しい。チケットを渡すともっと友達に来てくれるかな」という記述が見られ、その後遊びに工夫を重ねた。

〔図3：⑨時のおさそいたいむの一場面とその後の子どもの動き〕

図3は単元後半の一場面であるが、おさそいを行ったC1児に対して、今まで一緒に遊んでいたC11児が反応して、「新しい遊びにいかないで」と思いを伝えている(図3②)。これは、それまでC1児と一緒に遊ぶことが楽しかったC11児だからこそ感じる思いであり、本単元により、C1児とC11児が深くかかわることができた証拠であると捉えることができる。

また、C1児のおさそいに対して、遊びに参加したいわけでもない児童が反応している(図3④⑥⑦)。中でも図3の④は、この話し合いには直接関係はないのであるが、C11児の発言(図3⑤)を受け止めて発言している。これらのことから、発言者の内面を推し量り、理解しようとする、集団としての育ちが見られると考えることができる。

このように、毎時間の活動の前に必ずおさそいたいむを行うことで、経た活動を背景に、子ども同士が深くかわらざるを得ない状況が生み出されてきている。この点が、おさそいにかかる時間が長くなった理由であり、かつ学級集団における子どもたちの育ちであると考えることができる。

(2) 観察対象児の動きから

① 観察対象児の設定理由

子どもの動きを詳細に分析する上で、観察対象児を設定した。観察対象児には、本単元が多様な子どもにとって学びが保障されているか検証するために、子どもの代表として、遊び方や交友の様子が特徴的であった以下の9人を設定した(表5)。

C02：アンケートから、単元を通じた交友の広がりにも自覚がみられなかった。(1人:C29)

C06：遊びを固定せず様々な遊びに参加していた。(0人)

C09：一人遊びが多かった。支援を比較的多く必要とする。(6人:C01, 04, 10, 16, 21, 26)

C11：雲梯を使った遊びにこだわり工夫しながらおさそいを行った。(4人:C14, 22, 23, 27)

C12：アンケートから、単元を通じた交友の広がりにも自覚がよくみられた。(6人:C05, 07, 08, 15, 17, 20)

C22：主に「ごっこ遊び」で遊び、積極的におさそいを行った。(4人:C11, 14, 23, 27)

C24：主に「造形遊び」で遊んだ。(0人)

C 27：主に「採集遊び」で遊び、一度もおさそいを行おうとしなかった。(4人:C11, 14, 22, 23)

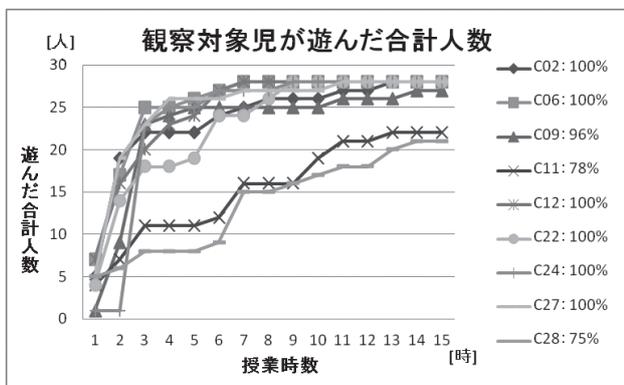
(アルファベット：児童，数字：児童番号，人数：出身幼稚園・保育所が同じ友達の数)

〔表 5：観察対象児の設定理由〕

② 交友関係の変化

ここでは、仲間づくりの観点から、本単元による内容(1)についての学びができていないか(目的(1))について考察する。ここでは観察対象児の交友関係について詳細に分析する。

まず、本単元による観察対象児 9 人の交友の広がりを見るために、単元において観察対象児と一緒に遊んだ人数の合計の変化と、それが最終的に全体(29人中自分を除く 28 人)中の何%になるのかを図 4 に示した。



〔図 4：観察対象児が遊んだ合計人数〕

図 4 から、2 人の観察対象児は、単元を通して遊んだ合計人数が比較的少ないものの、7 人については、在籍児童 29 人のうちほぼ全員と遊んだことが分かる。このことから本単元は、それぞれが多様な特徴をもつ子どもたちにとって、小学校で新しく一緒に学級仲間とかわりを広げる状況をつくることのできたと考えることができる。

ただ、一度遊んだかどうかを調べるだけでは、交友の深まりまでみとることができない。そこで、本単元による観察対象児の交友の深まりについて考察するために、観察対象児が 3 回以上連続して遊んだ友達について調べた。連続して遊んでいることで、遊びに一定の深まりがあったと捉えることができる可能性がある。

ここでは 9 人の観察対象児のうち、遊びを固定せず様々な遊びに参加した C06 と、主体的に「おさそい」をした C22 について、詳細に連続して遊んだ時数や遊んだ合計人数と自己評価との関連をみる。それは、遊び単元において、生活科のねらいを達成するためには、いかに子どもが遊びに没頭し楽しむことができているかという点が重要であり、楽しさについて考察するためである。

〔C06 の交友関係〕

まず、C06 についてまとめたものを表 6 に示す。

時数	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
遊び	C-1	D-11	D-11	D-11	D-11	D-11	A-2	A-8	A-10	A-6	A-1	A-6	A-6	E-2	E-2
自己評価	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
合計人数	7	16	22	12	11	14	8	11	3	5	4	5	2	5	4
交流を深めた児童の番号 (Cは省略)		1	1	1	1	1									
		2	2	2	2										
	7	7	7												
	10	10	10	10											
	12	12	12	12											
			14	14	14	14									
	17	17	17	17	17	17									
	18	18	18	18	18										
		24	24	24	24	24									
			25	25	25	25	25								
	29	29	29	29	29	29									

児童番号 — 3 回以上連続して遊んだ友達の番号
 遊び — 図 2 (遊びの分類) と通し番号
 自己評価 — 1: とても楽しかった 2: 楽しかった
 3: 楽しなかった
 合計人数 — 1 時間で遊んだ合計人数

〔表 6：C06 が 3 回以上連続して同じ友達と遊んだ時数〕

表 6 から、C06 は①時から⑦時に 11 人の友達と 3 回以上連続して遊んでおり、そのいずれも自己評価が 1 (とても楽しかった) であることが分かる。自己評価は 15 回を通して 1 であることから、3 回以上連続して同じ友達と遊ぶことが、必ずしも遊びの楽しさに関係していると言いきることはできないかもしれない。

しかし、参与観察における C06 の様子から、分類の同じ遊びを同じ友達と 3 回以上連続して遊んでいる②時から⑥時では、遊びを楽しみ熱中する C06 の様子がうかがえる。このことを考え合わせると、要因の一つである可能性が高いと考えることができる。さらに、表 5 より、連続して遊んだ友達に、同じ幼稚園や保育所出身の友達がいないことから、C06 は 11 人の友達と小学校で新しく交友を深めてきているということが出来る。

〔C22 の交友関係〕

次に、C22 の交友関係の変化についてまとめたものを表 7 に示す。

時数	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
遊び	D-6	D-6	B-2	B-2	B-2	D-11	A-6	A-8	C-12	C-12	C-12	C-12	C-12	C-12	C-13
自己評価	2	1	1	1	3	1	3	1	1	1	2	3	3	3	2
合計人数	4	12	10	6	2	14	11	11	8	9	10	7	5	1	9
交流を深めた児童の番号 (Cは省略)									1	1	1				
										2	2	2			
									3	3	3	3	3		
						10	10	10							
						12	12	12							
									16	16	16	16			
									26	26	26	26	26		
						27	27	27							

〔表 7：C22 が 3 回以上連続して同じ友達と遊んだ時数〕

表7において、C22は8人の友達と連続して遊んでいる。そのうち、出身の幼稚園が異なる友達はC1,2,3,10,12,16,26の7人である。ただ、その遊びの深まりに目を向けると、単元の後半(⑨時~⑬時)では、C22は5人の友達と3回以上連続して遊んでいるが、その間の自己評価は徐々に低くなっている。

それでは、なぜC22は、たくさんの友達を集めたのにもかかわらず自己評価が下がってきたのだろうか。その点について分析するために、C22の活動後の記述のうち一部抜粋したものを表8示す。

⑤時：「まえより、ひとが、すくなくなりました。それでとてもさみしかったです。」
⑦時：「うんていのですと(遊び)が、しっばいして、しまいました。だから、こんどは、ごうかくしたいなと、おもいます。」
⑨時：「(遊びを)へんこうしました。りゆうがおともだちすくなくなったりして、とてもかなしかった(から)です。」
⑩時：「たからさがしの2いになりました。それが、すごく、うれしかったので、あか(自己評価1)にまるをしました。」
⑪時：「きょう、どれだけたからさがしがむずかしいのかわかりました。でも、むずかしいからおもしろいんです。」
⑫時：「せんしゅうより、おともだちが3にんもへりました。それがとてもかなしくて、あお(自己評価3)をしました。」
⑬時：「たからさがしの、たからが、ぜんぜんみつからなくて、とても、いやなきもちに、なりました。それで、あお(自己評価3)にまるをしました。」
⑭時：「たからさがしがこうひょうしなかつたのでたからさがしすべしやるをつくりました。でも、ともだちがこなかつたのでかなしかったです。」
⑮時：「まえのつづきのたからさがしすべしやるをやってみて、きょうのひるやすみにもやりたいとおもいます。みんなきてね。」

(一部抜粋)

〔表8：C22の活動後の記述〕

表8から、C22の自己評価の仕方には2つの視点が存在すると考えられる。

1つ目の視点は、遊びへの友達の参加人数である。表8の⑤、⑭時の記録を見ると、遊びに友達が集まらなかったことにC22が悲しさを感じていることが分かる。また、⑨、⑭時の記録からは、遊びに友達が集まるかどうかによって遊ぶ遊びを決定していることが分かる。これらのことから、単元の全15回のうち6回も「おさそい」を行ったC22は、多くの友達に遊びに参加してほしいという

願いから積極的におさそいを行い、そのことで活動を評価しているといえる。

2つ目の視点は、遊びの達成度である。表7の⑦、⑩時を見てみると、自己評価がともに高くないが、表8の活動後の記録からは、⑦時では「失敗したけど今度は合格したい」、⑩時では「でも難しいからおもしろい」というように、遊び自体に楽しさが生まれ、次の活動への願いや自発的な活動につながっていると捉えることができる。また、⑮時また、表7の自己評価は高くないが、表8の活動後の記録からは、「今日の昼休みにも遊びたい」というように、今後の活動への意欲がうかがえる。これらのことから、遊びの目的が達成できたかどうかをC22の自己評価の2つ目の視点であると考えられる。

それではなぜ、遊んだ人数を基準にした⑨、⑫、⑭時と、遊びの達成度を基準にした⑩、⑪、⑬、⑮時において、自己評価が下がっているのだろうか。

自己評価とは別に、筆者の参与観察によると、C22は後半も前半同様に活動を楽しんでいると見受けられた。

いつもC22が楽しく遊んでいるという事実と、自己評価の変化を考え合わせると、C22は、友達の参加人数においても遊びの目的の達成度においても、遊び込むにつれて到達目標が徐々に高い方向へ設定を変えてきていると捉えることができる。

以上のことを考え合わせると、表7で単元後半(⑨~⑮時)の自己評価が比較的低い理由として、C22の自己評価の評価基準の変化にあると考えることができる。いつも変わらず楽しんでいるC22が、自己評価の基準を高めていること、すなわち、願いを強めていることから、C22は遊び込んでいると考えることができる。

他の観察対象児についても同様に、小学校からの新しい友達と深くかかわることで、遊びの楽しさを感じていることが見いだせた。これらのことから本単元は、多様な子どもにとって、小学校で新しく一緒になった学級の仲間と深くかかわり、互いに認め合う関係をつくることができていると考えることができる。

③ 遊びの多様性

子どもの動き(図2)において、おさそいされた遊びを質によって5つに分類した。そして、遊びの質の傾向について考察するために、活動の中で観察対象児が遊んだ遊びの分類を調べた(表9)。

縦軸は遊びの質を、横軸は観察対象児の児童番号を表している。

児童番号	2	6	9	11	12	22	24	27	28	合計
A: 遊具遊び	1	1	1	1	1	1		1	1	8
B: 採集遊び				1		1		1		3
C: ごっこ遊び	1	1	1	1	1	1	1	1		8
D: 造形遊び	1	1	1		1	1	1	1		7
E: その他			1		1					2

〔表9：観察対象児が遊んだ遊びの分類〕

表9から、9人の観察対象児のうち、5つの分類すべ

での遊びで遊んだ子どもはいなかった。しかし、C11やC24、C28のような特定の分類の遊びに固定して遊んでいた観察対象児以外は、ほとんどがA:遊具遊び、C:ごっこ遊び、D:造形遊びで遊んでおり、学級全体の傾向と同様であるといえる。

2 「自然や物を使った遊び」〔内容(6)〕の視点からみた単元を通しての子どもの育ち

(1) 学級全体の動きから

小学校入門期としての、交友の広がりや深まりについては論じてきた。しかし、小学校入門期として、内容(1)を重要視して単元を設定したため、内容(6)としての活動の深まりについては考察の余地がある。

そこで、内容(6)の深まりという点から論じるために、おさそいされた遊びが幼稚園・保育所と同じか、それとも新しく工夫したかについて、子どもにインタビューを行い調べた。この時、筆者が工夫の程度によって7つに分類(表10)し、インタビューの基準とした。

- | | |
|---|--------------------------------|
| ① | まったく新しく考えた遊び |
| ② | 日常経験から見つけた遊びを工夫した遊び |
| ③ | 日常経験から見つけた遊びと名前だけ異なる遊び |
| ④ | 日常経験(テレビや友達などの影響)から見つけた遊びと同じ遊び |
| ⑤ | 幼保の遊びを工夫した遊び |
| ⑥ | 幼保の遊びと名前だけ異なる遊び |
| ⑦ | 幼保の遊びと同じ遊び |

〔表10:工夫の分類〕

表11は、遊びの分類ごとにみた工夫についてまとめた表である。

遊びの分類 工夫の分類	A 遊具	B 採集	C ごっこ	D 造形	E その他	合計
①	2	3	2	4	0	11
②	1	0	2	2	3	8
⑤	1	1	3	2	0	7
③	0	0	1	0	0	1
⑥	2	0	1	0	0	3
④	0	0	1	2	0	3
⑦	4	1	4	2	1	12

〔表11:工夫の分類と数〕

表11の①～⑦の工夫の分類のうち、工夫していないと捉えるのは④と⑦で、それ以外の5つは工夫がみられたと捉えると、表11から、工夫がみられない遊びが15あったのに対して、一部でも工夫がみられたものは30あったのに対して、一部でも工夫がみられたものは30あった。このことから、単元において教師が子どもに遊びの工夫を促す投げかけを意図的に行わなくても、子どもは自発的に工夫して遊びを考えることができているといえる。これは、「おさそいしあって」という、友達と積極的にかかわって仲良くしようという課題を達成する

ためには、友達を喜ばせようという思いが自然と子どもに生み出され、そのために遊びを工夫する必要性が出てくるためではないかと考えられる。

したがって、本単元は、内容(1)だけでなく、内容(6)についての学びも期待できると言える。

(2) 観察対象児の動きから

それでは、本単元において、内容(6)を扱った単元としての子どもの育ちがみられるかについて詳細に考察するために、観察対象児について分析した。表12は、観察対象児が「おさそい」した遊びと、遊びをどのように工夫したかを分類して表したものである。

観察対象児	おさそいした遊び	遊びの分類	工夫の分類
C02	いっぱいあそぼうわづり	D	②
C06		---	
C09	せんとうちゅう	C	④
C11	うんでいれべる5	A	①
	ありんこさがし	B	①
	だあるまさん	C	⑦
C12		---	
C22	じゃんぐるじむてっぺんにのぼれ	A	⑥
	だんごむしあつめ	B	⑤
	たからさがしすべしやる	C	②
	すなほり	D	⑦
C24	みぞづくり	D	①
	すなほり	D	①
C27		---	
C28	れべる5!!ぶらんこのわざ	A	①

〔表12:観察対象児がおさそいした遊びと工夫〕

表12から、C09の工夫の分類が④のみである一方、C09以外の観察対象児は、遊びに一部または全部工夫を加えていることが分かる。

次に、アンケートや活動後の記述をふまえて、観察対象児それぞれの傾向や内容(6)の学びについて考察する。アンケートについては、全質問項目のうち、遊びの工夫や遊びによる気付きに関わる3項目について表13に示す。

質問5.「遊びをかながえることはたのしかったですか。」
—1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった—
質問6.「1回遊んでみて、うまくいかなかったときどうしましたか。あてはまるものに○をつけましょう。」
—1:どうしてうまくいかなかったのか考えてうまくいくように直した 2:どうしてうまくいかなかったのか考えた 3:そのままもう1回遊んでみた 4:その遊びをやめた—
質問13.「遊んでいくうちに、できなかったことができるようになりましたか。」
—1:できるようになった 2:まあまあなった 3:あまりならなかった 4:まったくならなかった

〔表13:工夫や気付きに関わる質問項目〕

表13の3項目についての、9人の観察対象児それぞれ

れの回答を、表 14 に示す。質問項目 5 の回答がないものは、子どもが一度もおさそいをしていない場合を示している。

観察対象児	C02	C06	C09	C11	C12	C22	C24	C27	C28
回答 (質問項目)5	2	—	1	1	—	2	4	—	1
(質問項目)6	3,4	4	2,3	1,4	4	1,2,3	3	1,2,3	4
(質問項目)13	2	1	1	1	2	4	4	1	1

〔表 14：観察対象児のアンケートの回答〕

表 14 から、観察対象児へのインタビューや表 9 の遊びの工夫をふまえながら、9 人それぞれについて内容 (6) の学びが得られたかどうかについて考察した。

〔C02〕

C02 は、アンケートから主観的な交友の広がりは見られなかったが、活動に関しては、積極的におさそいし、遊びを楽しくしようと取り組んでいたと考える。表 14 から、おさそいした遊びに工夫がみられることから、C02 は遊びのための工夫をし、それによる気づきを得ることができたと考える。

〔C06〕

C06 は、おさそいしたり遊びを考えたりすることについては、積極的に行っていないことが分かる。しかし、質問項目 13 の回答から、活動を重ねるにつれて新しいことに気づき、改善しているといえる。

〔C09〕

C09 は、表 12 から新しく工夫した遊びをおさそいしていないことが分かるが、表 14 からおさそいを考えることを楽しんでいると言える。また、表 14 の質問項目 6 と 13 から、遊びによって工夫や気づきにつながっていると考える。

〔C11〕

C11 は、表 12、14 から分かるように工夫しながら遊びを考え、積極的に「おさそいかあど」を 5 枚書き、おさそいを 4 回行った。そのうえで、C11 は話し合いや活動後の記述において、友達をたくさん呼ぶことの難しさを実感しており、その都度遊びやおさそいの仕方を工夫している姿がうかがえた。

〔C12〕

C12 は、一度もおさそいをせず、表 14 の質問項目 6 の回答からも、遊びを考える側面については消極的であると言える。しかし、授業実践者は、C12 がおさそいに意欲を見せ、生活科の次の単元において、授業者が促していないにも関わらず遊びを考えておさそいを行っていたことを指摘している。このことから、本単元によって遊びを考える意欲が高められた可能性が高いと考える。また、表 14 の質問項目 13 から、活動を通して新たな気づきにつながっていると考える。

〔C22〕

C22 は、表 12、14 から分かるように、工夫しながら遊びを考え、非常に積極的におさそいを行った (表 7)。質問項目 13 から、遊びの改善や新たな気づきが見られないが、質問項目 6 から、様々な方法で遊びを工夫し改善を図ったと考える。

〔C24〕

C24 は、表 12 から遊びを新しく考えておさそいしていると考えられるが、表 14 からは、活動による新たな気づきや改善が見られないといえる。しかし、C24 の活動後の記述 (表 15) によると、自分の楽しさを追究し、友達を集めるために遊びに工夫を重ねていると考えられる。

⑦時：「おかねとちけつをつくることをおもいつきました。」
 ⑨時：「ぶうるをでっかくしてみぞにつなげたい。」
 ⑪時：「ぶうるのーるでりいだあがきまりました。」
 ⑬時：「みぞづくりをりにゅうあるしたい。だからてすとをしました。」

(一部抜粋)

〔表 15：C24 の活動後の記述〕

〔C27〕

C27 は、一度もおさそいを行っていないが、表 14 から、遊びを工夫して改善しようとしたことが考えられる。

〔C28〕

C28 は、表 12、14 から、遊びを新しく考え、楽しくおさそいを行っていることが分かる。また、表 14 の質問項目 13 から、活動のなかで工夫しながら遊びを改善させたと考えられる。

以上の観察対象児それぞれについての考察から、多様な特徴をもつ子どもそれぞれについて、本単元による内容 (6) の学びが得られたと考える。

2 生活科の目標からみた子どもの育ち

(1) 教科目標からみる本単元における子どもの育ち

ここでは、本単元を生活科の目標から見たとき、本当に子どもの育ちに効果をもたらしたかどうかを考察する。

学習指導要領解説 生活編 (6) において、教科目標については、以下の 5 つの趣旨が示されている。

- ① 具体的な活動や体験を通すこと
- ② 自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもつこと
- ③ 自分自身や自分の生活について考えること
- ④ 生活上必要な習慣や技能を身に付けること
- ⑤ 自立への基礎を養うこと

以下、この 5 つの視点から、本単元による子どもの育ちを考察する。

① 具体的な活動や体験を通すことについて

子どもたちは、単元において遊びを考え、実際に遊んでみることで、「遊びは楽しいか、友達が集まってくれるか」ということを、活動を通して考え、工夫の必要を考えていることが分かる(IV 2)。

② 自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもつことについて

本単元は、友達と「さそいあって」遊ぶことを課題としている。その中で、子どもたちは「おさそい」した遊びに友達が多く集まってくれるかどうか、友達にとっても誘われた遊びが楽しいかどうか、強く関心を寄せた(IV 1)。

③ 自分自身や自分の生活について考えることについて

子どもたちは、工夫して遊びの質を高める上で、「自分が何に楽しみを感じ、今後どうしていきたいのか」という点と向き合い、ノートに記述していた(IV 2 (2) ①)。このことが、自分自身への気付きにつながると考える。

④ 生活上必要な習慣や技能を身に付けることについて

子どもたちは遊びの中で、自分の願う遊びを行うために道具の使い方を学んだり巧緻性を高めたり、仲間を誘うために「おさそいかあど」を工夫して書いたりするなど、自分の願いの実証にむけて必要な工夫をしていく中で、④は達成されていると考える(IV 1, IV 2)。

⑤ 自立への基礎を養うことについて

松本(2009⁽⁷⁾)は、3つの視点「主体性・社会性・自尊感情」から『自立への基礎』について論じている。そこで、ここではこの3点から本単元について考察する。

まず、主体性について考察する。本単元では、「おさそいたいむ」を経て、子どもは自分が遊びたい遊びで活動を行う。ここで、観察対象児C24を例にとると、表12から、自分の願いに向けて遊びに工夫を重ねており、この姿は主体的に活動しているといえる。次に学級全体をみると、子どもたちは「おさそいたいむ」において、自分の願いをもとにさそい合いを行っていることが分かる(IV 1 (1))。つまり、学級全員が、それぞれ「この遊びをしたい」「こんな遊びにしたい」という願いをもち、主体的に遊びを工夫し、個性的・主体的に活動を行っているといえる。

次に、社会性について考察する。本単元では、副題に「さそいあって」とつけ、毎回繰り返す「おさそいたいむ」によって学級の仲間と積極的にかかわることをめざした。子どもたちは、意欲的にさそい合いながら活動を行う一方で、時には誘いを断られたり、遊びたい遊びに友達が集まってくれなかったりする経験を何度もしている(IV 1 (1))。それらを経て、子どもたちは、仲間といっしょに認め合いながら遊ぶ楽しさや、遊びをさらに工夫する必要も実感していった(図2)。これらの点が、子どもの社会性の育ちであると考えられる。

最後に、自尊感情について考察する。子どもたちは、おさそいした遊びに友達が多く集まってくれることに備

値を見だし、さらにさそった仲間と楽しむことを通して自分の存在を認められることで、自尊感情をはぐくんでいったと考えられる。観察対象児C11は、ノートの記述で、遊びを工夫して友達が多く集まったことで、その後も遊びの工夫を重ねていった。C11の中で、友達が集まってくれ、みんなで楽しめたことから、自尊感情を高めていったと考えられる。

本単元において、子どもたちは新しく気の合う仲間を増やしながら、願いを達成している。その過程で、主体性と社会性を葛藤させ、互いに認め合い、折り合いをつけながら活動を行っている。この活動のくり返しが、子どもたちの成長に大きく寄与していると考えられる。

(2) 担任教師へのインタビューから

次に、授業実践を行った担任教師へのインタビューから、本単元の意義をみる。本単元の課題について、「さそいあって」と投げかけたことによる効果について質問したところ、担任教師は次のように述べた。

「この投げかけにより、1つは仲間に自然と目が向くようになり、もう1つは遊びの工夫につながった。遊びに仲間を呼びこむことが前提としてあるため、自分だけが楽しければよいのではなく、遊び自体に魅力がなければならぬ。そのために、遊びのルールをどのようにし、どのように誘ったら友達が来てくれるかな、などと遊びの工夫への意欲を高めたのだと思う。」

このように、担任教師は、「さそいあって」と課題を投げかけて授業実践を行うことで、仲間づくりと遊びの工夫、つまり内容(1)と内容(6)の学びが深まったことを実感している。

4 小学校入門期に本単元を扱うことの妥当性

(1) 保幼小の連携から

木村ら(2010⁽²⁾)は小学校の入門期の対応について、2つの側面から考察する必要があると述べている。ここではこの木村らの考えにしたがい、本展開について考察する。

① 学校生活への適応について

環境の中で一人一人が自由に遊ぶ幼児教育とは異なり、学校生活では学習時間や約束事が決められている。小学校入門期には、その違いへの適応を図る必要がある。本単元においては、子どもたちは、「おさそいしながら全員が広場で遊ぶ」という約束事の中で、一人一人が思い思いの活動を展開している。ここでは、敢えて幼保と同じ遊びをそのまま持ち込んでよいということから、約束事はやらされているのではなく、先生からの約束事さえ守れば自由な遊びが保障されていると子どもが感じるように導入を工夫した。このことで、遊びを中心とする幼児教育との円滑な適応が促されたと考えられる。

本単元では、学校とは、約束事の範囲内であれば幼保と同じように願いを達成して楽しみ、実現していくことができる、ということを感じられることが、小学校入門期において学校生活への適応を図ることそのものであると捉えている。

② 子どもの成長と学びの連続性について

本単元では、幼保と同じ遊びを行ってもよいという導入を行った。これにより、子どもたちの遊びそのものへの不安は小さくでき、子どもは自信をもってそれぞれの願いを達成していく。この点で、幼児教育と学校教育の学びの連続性が保障されたことになる。

また、本単元では、同じサイクルを毎時間繰り返すことで展開している(図1)。これにより、子どもたちは学び方への不安がなくなり、見通しをもって活動できたことで遊びへの気付きを高め、工夫し、同時に交友を深めながら、遊び込むことができたと考える。このことから、連続的に同じ遊び場で遊び込ませることで、子どもたちは学びの質を高めていったと捉えることができる。

さらに上記の連続性の中で学びを深めたからこそ、(IV 2 (2))でも指摘したように、本単元におけるさそい合いを進んで他の単元へと広げようとしたと捉えることができる。ここに本単元の、他単元やくらしなど未来に向けた連続性が捉えられる。

以上の3点から、本単元は子どもに学びの連続性をもたせることができ、子どもの成長に寄与するということができたと考えることができる。

(2) 育てたい人間像から

現代社会は、生活の様々な面においてますます利便性が発達している。そのため、例えば銀行の窓口へ行かなくても、ATMを介してお金をおろすことができたり、ネットショッピングで買い物できたりと、人とかかわりが希薄になりやすい状況にある。そのような中で、より人間らしく他との違いを認め合える人間関係をはぐくむ上で、より人とかかわる機会づくりをする必要があると考える。特に、入学して間もなく、学級におけるリーダー格やフォロワー役などが決まっていない段階で、交友の機会を設けることが、より効果的ではないかと考える。友達と活発にコミュニケーションをとり、豊かな交友関係を築くことができる子どもを育てるために、内容(1)「学校と生活」を重視した本単元は、そういった人間関係づくりの視点から価値があると考えられる。

小学校入門期として、例えば、単に「10人の友達と握手しましょう」という活動がある。しかし、それでは相手の名前や顔を知ることができるが、何が好きで、どのような考え方をする友達なのかなど、相手の人間性について知るといふ点では、あまり意味がないのではないだろうか。一方、本単元においては、何時間も同じ課題で活動を繰り返す場を設定することにより(IV 1 (1))、相手と深くかかわることができる。この点で、子どもが

小学校で新しい仲間とかかわるうえでの小学校入門期として、多様な経験をして多様な思いがある仲間の存在を互いに認め合うという点で、本単元の意義があると考えられる。

V まとめ

1 結論

(1) 敢えて「遊びの工夫」を前面に出さず、「さそいあうこと」を課題(約束)にした本単元は、仲間づくりの観点から、子どもに内容(1)についての学びを期待することができ、小学校入学直後の学習として適している。

(2) 「さそいあって」という教師からの課題の設定は、仲間との活動の広がりや深まりだけでなく、結果的に内容(6)についての自発的な学びを促し得る。

2 今後の課題

「おさそい」に消極的な児童への指導について、個別の考察を行うとともに、指導の在り方を工夫していく必要がある。

【謝辞】

本研究のために実践にご協力くださいました富山市立堀川小学校の高木要志男校長先生をはじめ、教職員、そして茂学級の子どもたちに深く感謝いたします。

【引用文献】

- (1) 文部科学省(2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」16
- (2) 和田信行, 清水一豊, 茂木三枝(2013)『幼児教育と生活科の連携』日本生活科・総合的学習教育学会誌 第20号 52-59
- (3) 片山宗二ほか19名(2010)「みんなとまなぶしょうがっこうせいかつ 上」学校図書株式会社 32-59
- (4) 津川裕(1994)「つちやすなであそぼう」日本生活科教育学会誌 創刊号 40-47
- (5) 佐治千恵子(1998)「作って遊ぼう」初等理科教育 vol.32 No.7 46
- (6) 文部科学省(2008) 小学校学習指導要領解説 生活編 10-13
- (7) 松本謙一(2009) 富山大学教科教育学会「小学校教育論—授業づくりの視点と方法—」105

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)

CAN-DOリストに基づいた英語授業に関する高校生の意識調査

—拠点校1年目の授業実践—

岡崎 浩幸

High School Students' Perceptions of English Classes Based on Can-Do Statements
: Hub Schools' First-Year Teaching Practices

Hiroyuki OKAZAKI

摘要

V 県の教育委員会は文部科学省の支援事業「英語力を強化する指導改善の取組」を実施する拠点校4校（高校）を設置した。拠点校では、CAN-DO リスト「(CDS)」の形での学習到達目標を設定し、それに基づく授業実践を1年間行った。本研究の目的は、生徒の英語学習に対する意識とその変容を調査することである。授業全体への満足度及び、英語力の伸長についての満足度はおおむね良好な結果であった。不満を感じる生徒も1年間で減少しており本事業の成果と考えられる。英語学習への意欲の伸び率も倍加しており、顕著な成果をあげている。英語に行われる授業の理解度では、著しい伸びがあり、生徒の理解力は順調に伸びている。しかしながら、CDS についての生徒の認識はどの拠点校においても低く、生徒はCDS に基づいた授業をそれほど意識していないことがわかった。CDS 設定によって伸びが期待されている自己目標設定力や自己評価能力についてもまだ十分に身につけていない結果となった。今後CDS を授業の中で意識させ、CDS に基づいた活動（タスク）をいかに効果的に実施していくかが課題である。

キーワード：CAN-DOリスト（CDS）、英語授業、高校生の意識

Keywords : Can-Do Statements, English Classes, High School Students' Perceptions

1. はじめに

2011年6月、「外国語能力の向上に関する検討会」¹⁾は「生徒に求められる英語力についてその達成状況を把握・検証」、「英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育の改善」、「英語学習のモチベーション向上と生徒が英語を使う機会の拡充」を提言した（文部科学省，2011）。「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」では、グローバル化が加速する21世紀の世界経済の中にあっては、豊かな語学力・コミュニケーション能力や異文化体験を身につけ、国際的に活躍できる「グローバル人材」を国として育成することが急務であると述べられている。またグローバル人材を育成するためには、初等中等教育段階における英語・コミュニケーション能力等の育成を図ることの重要性も強調されている。

「外国語能力の向上に関する検討会」の提言を受けて、文部科学省は、2012年度、グローバル人材の育成に資するため、新学習指導要領「外国語」の着実な実施を促進するとともに、英語の使用機会の大幅な拡充や英語学

習に対するモチベーションの一層の向上を図る等の優れた取組を支援する事業「英語力を強化する指導改善の取組」を実施するため、各県教育委員会に事業にとりくむ拠点校の設置を依頼した。拠点校の取組には次の3点の内容を含むことが求められた。

1. 学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で設定・公表し、その達成状況を把握し、指導に生かすこと。
2. 授業における指導と学習評価の改善等の推進にあたり、外部有識者からの指導も受けながら授業公開や研究協議会を計画的に実施すること。
3. 授業内外において生徒が英語を使う機会を増やすことに資するようALTやインターネット等のICT等の効果的な活用を図ること。

本事業は、今年度（2013年度）事業名を「英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力を強化する指導改善の取組」に変更し、継続・推進されている。事業の趣旨と拠点校が取り組むべき内容は1年目とほぼ同じでほとんどの拠点校は昨年度設定したCAN-DO リストの形式の学習到達目標を精査し、2年目の研究・実践を行っている。またこの事業は「当該校における成果を

同都道府県の全域で共有し、地域全体で戦略的に英語教育の改善を図るための取組を行う」となっている。

本稿では、拠点校における CAN-DO リストの形で設定とそれに基づく授業実践によって、生徒は授業をどのように捉えているのかなどについて生徒の意識を調査することを目的とする。

2. CAN-DO リスト (Can-Do statements)

本稿では、CAN-DO リストを以下 CDS (Can-Do Statements) と省略して表すものとする。2001年に欧州共同体が CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, ヨーロッパ言語共通参照枠) を発表してから、日本の英語教育においても CDS への関心が高まりつつある。しかしながら、一部を除いて、中学高校の英語教育ではまだなじみが薄く、CDS の理念や設定方法に熟知した教師は少ないのが現状である。文部科学省は、前述の事業が1年目を終える2013年3月ようやく『各中・高等学校の外国語教育における「リスト」の形での CAN-DO 学習到達目標設定のための手引き』を公表した。

投野編(2013)は、CEFR の理念について以下のように述べている。

CEFR は言語観、言語学学習、教授観を行動指向アプローチ (action-oriented approach) で考える。これは言語使用者を、社会行為を行う者ととらえ、言語行為はある目的で行動することによって生じると考えている (p.11)。<省略> 言語によるコミュニケーション能力を持つということは、言語に関する知識だけにとどまらず、その知識を活用して、実際の場面において効果的な言語機能を果たす術を得ていることである。そのためにも、この能力育成のための指導は、実際の言語使用においてしか考えられない。つまり、教室の中であれば、タスク活動を通して、学習者にタスクを成し遂げるために必要な言語使用の自動化が進むような体験を多く与えることが望まれるのである (p.15)。

上述のように、英語で何かを成し遂げる経験を積んでいけば、達成感を得ることができ、英語学習への自信につながり意欲向上に結びつくはずである。

また尾関(2013)が述べているように、CEFR に基づく外国語教育の目的の一つは、学習者の自律を育てることである。Holec (1981)によれば、自律した学習者とは、「自分の学習のゴールを決め、学習の内容や学習の進め方を決め、その学習に必要な教材を選択し、必要な技術を使い、学習の進度具合をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」である。前述の『各中・高等学校の外国語教育における「リスト」の形での CAN-DO 学習到達目標設定のための手引き』で「CAN-

DO リスト」の形で学習到達目標を設定する目的の3つ目に、以下のことが述べられている。

教員と生徒が外国語学習の目標を共有することである。これにより、生徒自身にも、言語を用いて、「～ができるようになりたい」、「～ができるようになることを目指す」といった自覚が芽生え、言語習得に必要な自律的学習者としての態度・姿勢が身につくとともに、「言語を用いて～ができるようになった」という達成感による学習意欲の更なる向上にもつながることが期待される (p.4)。

以上のように CDS に基づく外国語教育の特徴「行動指向アプローチ」と「自律的学習者の育成」が指摘されてきたが、CDS に基づく授業実践と高校生の英語学習への動機づけや自律的学習者の育成との関係についてまだ十分な研究がおこなわれていない。本稿では、CDS に基づいた授業実践によって、高校生の英語学習に対する動機づけの向上、自律的学習者に必要な自己目標設定力や自己評価力がどの程度身につくのかについて、生徒の意識とその変容の調査を通して明らかにする。

3. 本研究の背景と目的

V 県では、事業「英語力を強化する指導改善の取組」の支援を文部科学省から受けて、県教育委員会が2012年3月に4つの拠点校 (A, B, C, D 校) を指定した。2012年5月2日に県教育委員会より詳細な説明があり、CAN-DO リストの形で学習到達目標を設定して授業を改善することになった。さらに、授業は原則英語で行うことも共通した目標に掲げられた。

拠点校は、CAN-DO リスト設定に関する手引き等も存在しない中で、先進校や英検、ベネッセコーポレーション(2012)などの CAN-DO リストを参考にしながら、完全なものでなく暫定的な1年目の CAN-DO リストを作成するのに6月～7月までかかった。同時進行で授業も行われていたが、拠点校が本格的に CAN-DO リストに基づいた授業を開始したのは6月下旬頃であった。よって本研究の対象期間は2012年7月から2013年3月の約8か月間(8月を除く)である。

どの拠点校においても、開始当初 CDS を達成するために、どのような活動(タスク)を作成し実施していけばいいのか不安と戸惑があった。そのような状況の中で、CDS の理念や活用についての意義などが十分に英語科教員間で共通理解されていたとは言い難い状況であった。

試行錯誤しながら、2013年3月に事業1年目を終えた。今年度(2013年度)拠点校4校とも事業を継続し、昨年度の CDS を精査・見直し2年目の実践に入っている。本研究の目的は、昨年度の試みの成果と課題を明らかにして、今後の取組への示唆を得ることである。また本事業は成果を他校に普及することも重要な責務の一つであ

るので、本研究の知見は、他の高校がCDSに基づいた授業を展開していく際に有益になると考えられる。

本来は事業に携わった教師と生徒の意識を調査すべきであるが、本稿は高校生の意識に絞って調査する。次の3つの研究課題を設定した。

1. CDSに基づいて行われた授業に対する生徒の意識はどのように変化したか？
 - ・授業全体に関する満足度
 - ・英語力の伸長における授業満足度
 - ・英語学習への意欲
 - ・英語による授業の理解度
 - ・CDSに基づく授業認識
2. CDSに基づいて行われた授業によって自律的学習者に必要な能力が身についたか？
 - ・自己目標設定能力
 - ・自己評価能力
3. CDS形式による学習到達目標は技能別にどの程度達成されていたと生徒は感じているのか？

4. 方法

アンケートを用いて、CDSに基づいた授業に対する生徒の満足度、教師の話す英語理解度、英語学習への意欲、CDSに基づく授業についての認識度、自己目標設定力、自己評価力、技能別達成度などを調査する。

筆者は、V県の拠点校の指導内容や指導方法の改善について指導・助言を行う運営指導委員を務めていたので、各拠点校で開催される運営指導員会（年2回）で事業の進捗状況について説明を受けたり、授業公開（年1回）ではCDSに基づく授業を観察したりする機会を得た。また拠点校の責任者と頻繁にメールや電話で情報交換することもできた。アンケート調査結果だけでなく、これらのやり取りや授業観察を加味して考察を行う。

4.1 調査協力者

V県の拠点校4校の1学年の生徒を対象とする(表1)。A校は職業科の高校である。B, C, D校は全日制普通科単独校でほとんどすべての生徒が大学進学を希望している進学校である。

表1. アンケート対象者内訳

高等学校	1年クラス数	生徒数
A	8	315
B	5	199
C	5	200
D	6	240
計	24	954

(D校は7クラスであるが年度末の諸事情により、1クラスがアンケート調査を実施できなかった)

A校は各学年に1つのグレード(レベル)を作成し、3年間で3つのグレードに分けてCDSを設定した。B,

C, D校は各学年を前半後半の2つのグレード(レベル)に分けてCDSを設定した。3年間で6つのグレードに分けてCDSを作成予定である。2012年度、1学年はグレード2(1学年後半)の作成と授業実践に取り組んだ。2学年はグレード4(2学年後半)の作成と授業実践に取り組んだ。今回の調査対象は1年生のみである。

D校は1年目に1学年を学期ごとの3つのグレードに分けてCDSを設定していたが、今年度B, C校と同様に各学年2つのグレード(前半と後半)にした。2012年度、1学年についてグレード3(1学年3学期)の作成と授業実践に取り組んだ。今回の調査対象は1年生のみである。

4.2 調査項目

以下8項目(1.～8.)はCDSに基づいた約8か月間の授業についての生徒の意識について、5:とてもそう思う, とてもあてはまる, 4:そう思う, あてはまる, 3:どちらともいえない, ふつうである, 2:あまりそう思わない, あまりあてはまらない, 1:全くそう思わない, 全くあてはまらない, の5件法で尋ねた。

本アンケートは2013年3月下旬に実施したが、項目1, 2, 3, 4に関して2012年7月に実施した別のアンケート調査²⁾から得たデータと比較して考察を行う。以下は項目の文言である。

1. 全体として、英語授業に満足している。
2. 英語力を伸ばすという点で、授業に満足している。
3. 今まで以上に英語学習に取り組みたい。
4. 先生の話す英語が分かるようになってきた。
5. CAN-DO リストに基づいて、先生は授業を行っている。
6. CAN-DO リストを意識し、自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた。
7. CAN-DO リストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある。
8. CAN-DO リストの目標の約8割以上は達成できた。

4.3 分析方法

項目1, 2, 3, 4について2012年7月と2013年3月の間で平均値の差に統計的に有意な差が認められるか否かについてt検定を行った。またすべての項目について百分率でグラフ表示し、5:「とてもそう思う」4:「そう思う」の回答者の割合を期待値40%(20%+20%)～50%を目安に分析した。

5. 結果・考察

5.1 授業全体に対する満足度

授業全体に対する満足度を調査した結果、CDSに基づく授業前後の間に授業に対しての生徒の満足意識に、C校以外のA校($t=8.32, df=297, p<.01$) B校($t=2.33, df=188, p<.05$), D校($t=2.17, df=225, p<.05$)で統

計的な有意が認められた (表 2)。

表 2 授業全体に対する満足度の比較

		全体として、英語授業に満足している。					<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		5(%)	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)					
A校	7月	6	20	51	15	8	3.01	0.95	8.32	297	.00**
	3月	10	37	45	7	1	3.48	0.81			
B校	7月	16	37	40	7	0	3.62	0.83	2.33	188	.02*
	3月	13	55	27	4	1	3.76	0.74			
C校	7月	19	40	31	8	2	3.68	0.93	0.80	190	.43
	3月	12	53	30	5	0	3.73	0.73			
D校	7月	29	45	25	1	0	4.02	4.14	2.17	225	.03*
	3月	30	57	12	2	0	0.76	0.68			

5 : とてもそう思う、とてもあてはまる
 4 : そう思う、あてはまる
 3 : どちらともいえない、ふつうである
 2 : あまりそう思わない、あまりあてはまらない
 1 : 全くそう思わない、全くあてはまらない

図 1-1, 1-2 から、授業全体への満足度について「とてもそう思う」「そう思う」の回答者が A 校では 26% から 47% に、B 校では 53% から 68% に、C 校では 59% から 63% に、D 校では 74% から 87% に増加している。C 校の伸び率は一番低いが 7 月の時点ですでに 6 割の満足度を示しており、不満足を示す「あまり思わない」「全く思わない」の回答者も 8% から 5% に減少している。このデータのみで伸び率が低い原因を考察することは難しい。

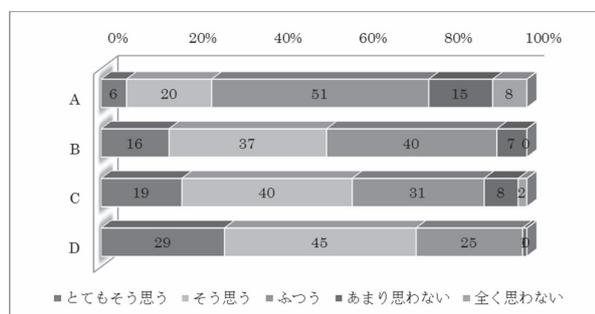


図 1-1 授業全体に対する満足度 (2012 年 7 月)

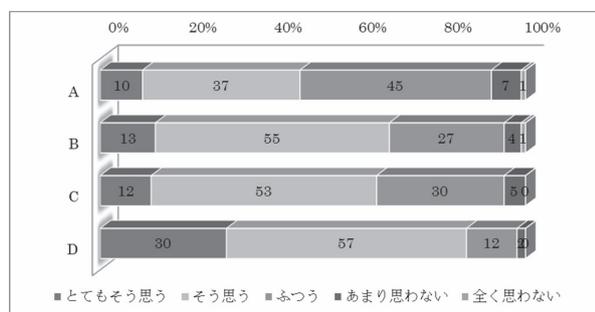


図 1-2 授業全体に対する満足度 (2013 年 3 月)

A 校では「あまり思わない」「全く思わない」の回答者が 26% から 8% に減少している。A 校は中学校時代に英語に対して苦手意識持っていた生徒が多く、別のアンケート調査²⁾では中学校の英語授業への不満足度が

約 60% であったことを鑑みると、この数値はかなり低いものと考えられる。

この成果がすべて CDS に基づいた授業が原因であると判断するには慎重を要する。しかし、一般的にコミュニケーション重視の中学校から文法や訳が中心といわれている高校では、授業への満足度が下がっていくことが予想される。この結果は予想に反するものであり、取り組みの成果の一部とみなすことができる。

5.2 英語力の伸長における授業満足度

約 8 か月の取り組みで英語力が伸びたと感じているのかどうかを調査した。その結果、CDS に基づく授業前後の間で英語力を伸ばす点について授業に対する満足度に、A 校 ($t=9.72, df=293, p<.01$) B 校 ($t=2.80, df=190, p<.01$), D 校 ($t=5.57, df=215, p<.01$) となり、統計的な有意が認められた (表 3)。

表 3 英語力の伸長における授業満足度の比較

		英語力を伸ばすという点で、授業に満足している。					<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		5(%)	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)					
A校	7月	4	13	51	23	9	2.80	0.91	9.72	273	.00**
	3月	8	34	46	10	1	3.38	0.82			
B校	7月	17	36	38	8	1	3.61	0.89	2.80	190	.00**
	3月	21	46	28	5	1	3.82	0.83			
C校	7月	25	33	35	6	1	3.74	0.93	0.24	174	0.81
	3月	17	44	36	2	1	3.76	0.78			
D校	7月	27	38	30	4	0	3.88	0.87	5.57	215	.00**
	3月	35	53	11	1	0	4.21	0.67			

5 : とてもそう思う、とてもあてはまる
 4 : そう思う、あてはまる
 3 : どちらともいえない、ふつうである
 2 : あまりそう思わない、あまりあてはまらない
 1 : 全くそう思わない、全くあてはまらない

図 2-1, 2-2 から、「英語力を伸ばすという点で、授業に満足している」について「とてもそう思う」「そう思う」の回答者が A 校では 17% から 42% に、B 校では 53% から 67% に、C 校では 58% から 61% に、D 校では 65% から 88% に増加している。それぞれの伸び率は A 校 25%、B 校 14%、C 校 3%、D 校 23% で C 校以外は 14% ~ 25% の伸びを示している。概ね順調な伸びと判断できる。C 校は 5.1 と同様に、7 月の時点ですでに約 6 割の満足度を示しており、「あまり思わない」「全く思わない」の回答者も 7% から 3% に減少している。特別な問題は見当たらない。

不満足度を表す「あまり思わない」「全く思わない」の回答者が、すべての拠点校において減少している。特に、中学校時代に英語に苦手意識を抱いている生徒が多い A 校で 21% (32% から 11%) 減少しているのは注目に値する。これは「英語で～ができる」ことを重視した授業において、生徒が今まで以上に達成感や成就感を得る機会が増え自信につながったために、授業への不満が減少し満足度が向上したのではないだろうか。授業観察からも窺えたが、教師からの一方通行の授業や教師の解

説の時間が減少し、生徒が主体となる授業が増えたのも一因と考えられる。

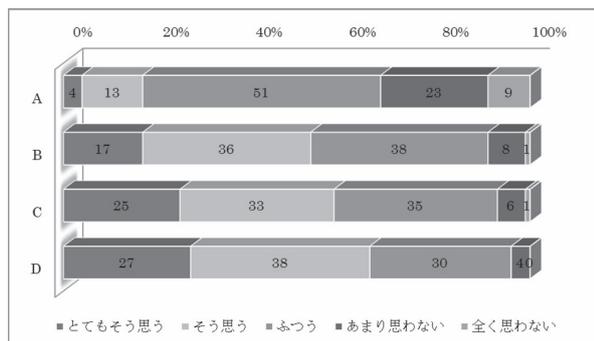


図2-1 英語力の伸長における授業満足度 (2012年7月)

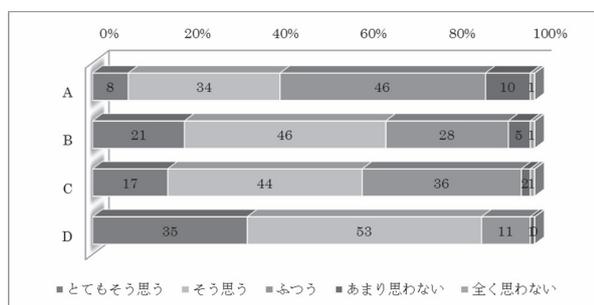


図2-2 英語力の伸長における授業満足度 (2013年3月)

5.3 英語学習への意欲

CDSに基づく授業前後の間で、英語学習への取組についての意欲を調査した。表4に示されているように、すべての拠点校において統計的な有意が認められた (A校: $t=8.24, df=303, p<.01$, B校: $t=11.30, df=189, p<.01$, C校: $t=13.41, df=190, p<.01$, D校: $t=11.99, df=232, p<.01$)。

表4 英語学習への意欲の比較

		今まで以上に英語学習に取り組みたい。(動機)					M	SD	t	df	p
		5(%)	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)					
A校	7月	4	14	44	22	16	2.69	1.03	8.24	303	.00**
	3月	13	33	45	8	2	3.20	0.89			
B校	7月	16	26	45	12	1	3.45	0.92	11.30	189	.00**
	3月	45	43	11	1	1	4.31	0.74			
C校	7月	12	28	42	14	4	3.31	0.98	13.41	190	.00**
	3月	51	34	13	2	0	4.35	0.77			
D校	7月	18	39	31	10	2	3.61	0.97	11.99	232	.00**
	3月	52	37	11	0	0	4.41	0.68			

5: とてもそう思う、とてもあてはまる
 4: そう思う、あてはまる
 3: どちらともいえない、ふつうである
 2: あまりそう思わない、あまりあてはまらない
 1: 全くそう思わない、全くあてはまらない

図3-1, 3-2からわかるように、英語学習への意欲的な取組について「とてもそう思う」「そう思う」の回答者が、A校では18%から46%に、B校では42%か

ら88%に、C校では40%から84%に、D校では57%から89%に増加している。顕著な成果であり、自ら意欲的に学ぼうとする姿勢が少しずつ身についていると考えられる。文部科学省からの「手引き」に述べられている『言語を用いて～ができるようになった』という達成感による学習意欲の更なる向上に」つながりつつあると考えられる。

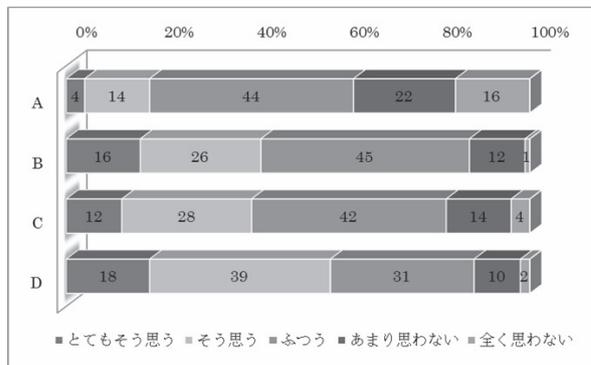


図3-1 英語学習への取り組み意欲 (2012年7月)

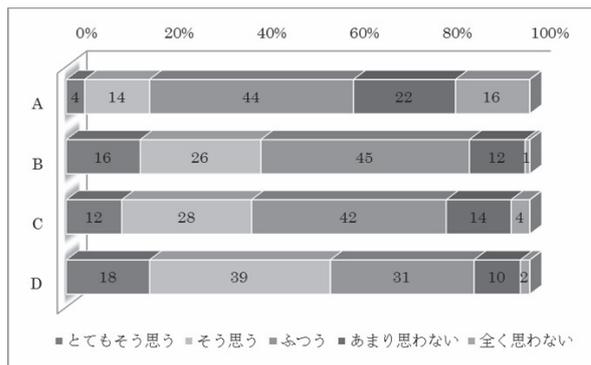


図3-2 英語学習への取り組み意欲 (2013年3月)

5.4 教師の話す英語に対する理解度

拠点校間や個々の教師間で若干差はあるが、原則1学年、2学年の英語の授業を英語で行っている。細かな文法説明などは適宜日本語を使って説明している。

図4-1, 4-2から、教師の話す英語をどの程度理解しているかについて「とてもそう思う」「そう思う」の回答者がA校では24%から36%に、B校では42%から64%に、C校では35%から53%に、D校では63%から80%に増加している。また、理解に困難を感じている「あまり思わない」「全く思わない」の回答者がA校では36%から18%にB校では13%から6%に、C校では25%から9%に、D校では10%から3%に減少している。

予想以上に、生徒が英語で行われる授業に慣れてきている兆候ではないかと推測できる。また教師も生徒の理解を促進するために、生徒が理解しやすい英語を話したり、写真や物を提示したり、ワークシートや板書など様々

な工夫を試みており、その成果が出てきたものと考えられる。

表5 教師の話す英語に対する理解度の比較

		先生の話す英語が分かるようになってきた。									
		5(%)	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)	M	SD	t	df	p
A校	7月	7	17	41	23	13	2.82	1.08	10.12	302	.00**
	3月	6	30	46	14	4	3.49	0.87			
B校	7月	9	33	45	41	18	3.38	0.83	4.96	189	.00**
	3月	13	51	31	4	2	3.69	0.80			
C校	7月	8	27	41	18	7	3.11	1.01	6.76	190	.00**
	3月	11	42	37	9	0	3.56	0.81			
D校	7月	19	44	27	9	1	3.71	0.90	5.36	232	.00**
	3月	23	57	17	3	0	4.02	0.71			

- 5：とてもそう思う、とてもあてはまる
 4：そう思う、あてはまる
 3：どちらともいえない、ふつうである
 2：あまりそう思わない、あまりあてはまらない
 1：全くそう思わない、全くあてはまらない

授業を観察して感じたのは、生徒への指示に用いるクラスルームイングリッシュは徹底されつつあるが生徒同士や教師と生徒間のコミュニケーションのやり取りで英語を使っている場面はまだ少ないように思われる。これは2年目以降の課題であろう。

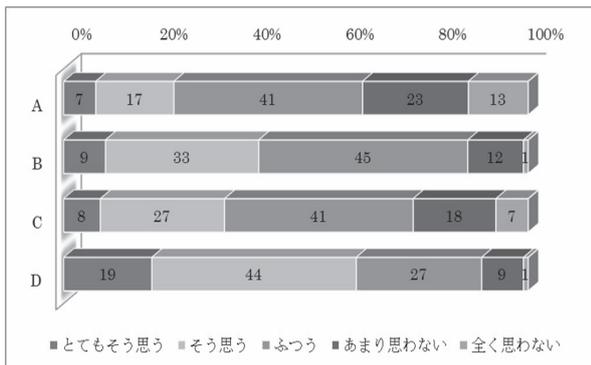


図4-1 教師の話す英語に対する理解度 (2012年7月)

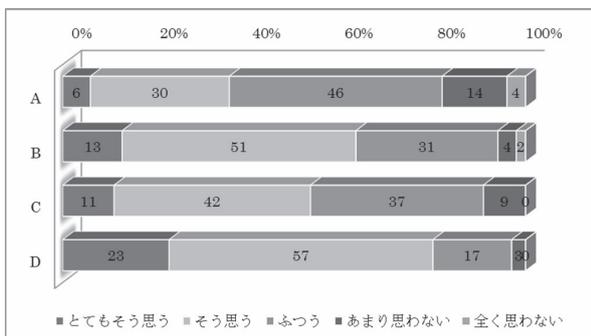


図4-2 教師の話す英語に対する理解度 (2013年3月)

5.5 CDSに基づく授業認識

「CAN-DO リストに基づいて、先生は授業を行っている」の項目を用いて、生徒がCDSに基づく授業をどの程度認識しているのかについて尋ねた。5件法なのでそれぞれ期待値は20%である。よって「とてもそう思う」

「そう思う」の回答者をあわせて40%~50%を超えていれば、生徒がCDSに基づく授業をある程度認識していることになる。

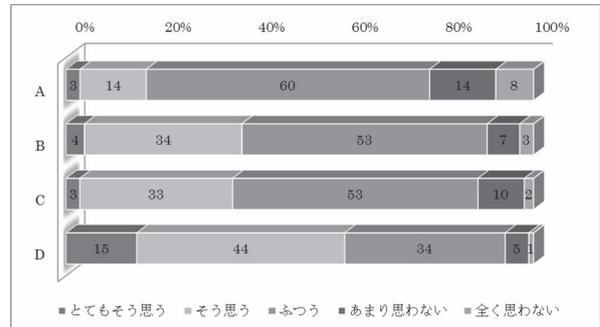


図5 CDSに基づく授業の認識度

図5から、「とてもそう思う」「そう思う」の回答者がA校17%、B校38%、C校36%で低く、D校のみ59%で高い数値を示している。どの拠点校においても、生徒の授業への満足度と英語力の伸長における授業満足度では高い数値を示していたが、教師がCDSに基づいて授業を行っていることに多くの生徒が気づいていないことが分かる。これはA, B, C校の授業がCDSに基づいていないということではなく、生徒に十分に伝わっていない可能性があるということである。またCDSは学年などの長期的な学習達成目標であるので日々の授業が直接CDSに結びつかない場合もある。しかしながら、今行われている授業や活動(タスク)がどの技能を伸ばすために役立つのかを生徒が理解できれば、更なる意欲向上につながると思われる。

今年度(2013年度)6月に、A校、B校の授業観察を行った際、教師が授業の冒頭に当日の授業がどのCDSに関連しているのか簡単に説明した後、授業を開始していた。そのようにすることで生徒は明確な目標や方向性が見通すことができ、一層意欲的に学習に取り組むことが期待される。

5.6 CDSに基づく自己目標設定

「CDSを意識して、自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた」の項目を設定して、CDSを意識して、CDSに基づき自己の目標を設定することができるようになっていないかを調査した。現在の自分の力を把握して目標を設定できる力は自律的学習者に必要な能力である(Holec, 1981)。CDSに基づいた授業によってそのような力が付いているのかを調査する。

図6から、「とてもそう思う」「そう思う」の回答者がA校では15%、B校では26%、C校では24%、D校では31%ですべての高校で40%を下回っている。約8か月のCDSに基づく授業で自己目標設定力が身につけていない結果となった。

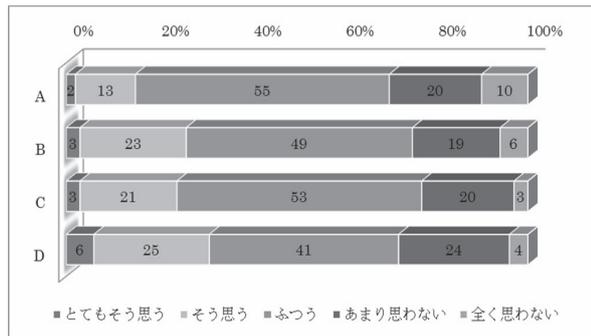


図6 CDSに基づく自己目標設定

原因として2つの理由が考えられる。一つは高校生が自分で目標を設定することに慣れていないことである。日本の中学・高校では教科書をほぼ同じペースで進んでいくことが一般的であるため、英語の学習において生徒が自己の目標を設定することはほとんど行われてこなかった。もう一つの理由は、今年度はCDS3年分(B, C, D校で6グレード)を明確に提示せず、一律に1学年後半(グレード2)のCDSのみを目標として示して授業を展開していたため、生徒にとっては教師から与えられた目標になってしまっていたことである。

今後2年目, 3年目は3年分のCDSを示すことで、自分がどの位置(グレード)にいるのかを把握させてその一つ上のグレードを目標にすることで授業に取り組む姿勢を身に付けることが必要となる。

課題として、それぞれの生徒が違うグレードを目指している場合の一斉授業はどうあるべきなのか、1年次後半のグレードを目指した一斉授業を実施することが果たしてさらに上位のグレードあるいは一段下のグレードを目指している生徒に有効になるようにするにはどのような授業を行えばいいのか今後検討すべき課題であろう。

5.7 CDSによる自己評価能力

「CAN-DO リストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある」の項目で、自分の現在の力を客観的に振り返り評価する自己評価能力が身につけているのかについて生徒の意識を調査した。

図7から、「とてもそう思う」「そう思う」の回答者はA校では18%、B校では21%、C校では31%を示し、D校でのみ40%を超えて46%と全体的に低い数値を示している。この項目も5.5で明らかになったように、CDSに基づいた授業がまだ生徒に認識されている割合が低いため、8か月では自己評価能力の向上には至っていない結果となった。

今後の対策として、日々の授業や単元終了後に、目指した目標にどの程度到達したのかを「Learning Journal」等を用いて、自分の学びを振り返ることが必要である。その際に、目標に達成している場合もそうでない場合も原因を考えさせる習慣を身に付けさせることは、生徒の自律を促すことにつながるだけでなく、教師

にとっても自分の指導やサポートの仕方を振り返る機会となるだろう。

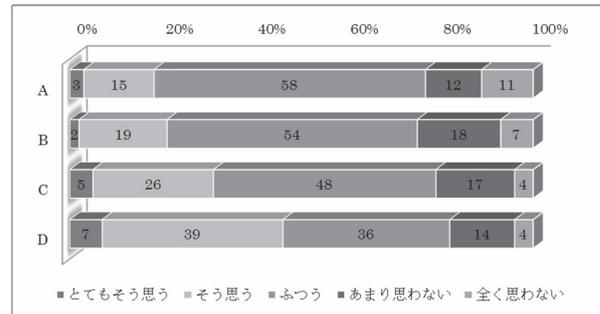


図7 CDS自己評価能力

5.8 技能別達成度

各拠点校で生徒の実態に応じたCDSを設定して授業を実践してきた。理想としてはほとんどの生徒がその目標(1年後半の目標)に到達していることが期待されている。「CAN-DO リストの目標の約8割以上は達成できた」について尋ねた。「とてもそう思う」「そう思う」の%の合計の数値に基づいて考察を行う。

図8-1, 8-2, 8-3, 8-4から、50%を超えているのはD校のリーディング68%のみという結果であった。A, B, C校においては40%を超える技能が一つもなかった。この結果から判断して、CDSの設定した学習到達目標に到達したと感じている生徒はどの高校でも少ないと判断できる。さらに、各拠点校の生徒の実態に応じたCDSを設定したにも関わらず、どの技能でも「とてもそう思う」「そう思う」の回答者はA校が一番低く、B, C校がほぼ同じ値を示し、D校が一番高い数値を示している。

それぞれの拠点校の特徴として、A校ではリスニングが一番高く(28%)、リーディングが一番低い結果(15%)となった。進学校であるB, C, D校では、スピーキング(図8-2)が一番達成率の低い技能となった(B校:23%, C校:29%, D校:28%)。達成率の高い技能について、B校ではリーディング(35%)、C校ではライティング(37%)、次いでリーディング(34%)、D校ではリーディング(68%)であった。新学習指導要領「外国語」の着実な促進を目指す本事業であるが、「学習指導要領を踏まえた、4技能を有機的に結び付け、総合的に育成する指導につなげる」(文部省, 2013)目的の具現化にはまだ至っていない。2年目以降は4技能を統合的に結び付け、総合的な育成に寄与するタスクを開発し実践していくことが重要である。拠点校ではすでに昨年度実施したタスクを調整・見直している。

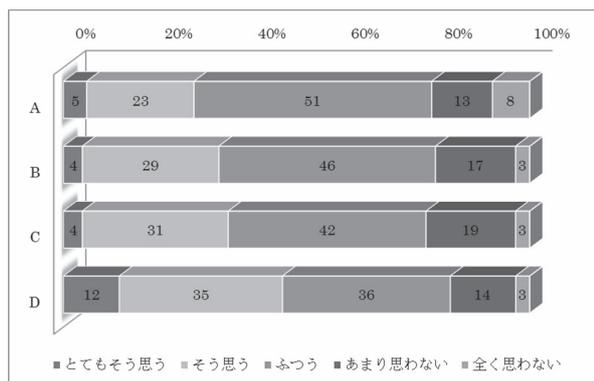


図 8-1 CDS 目標達成率 リスニング

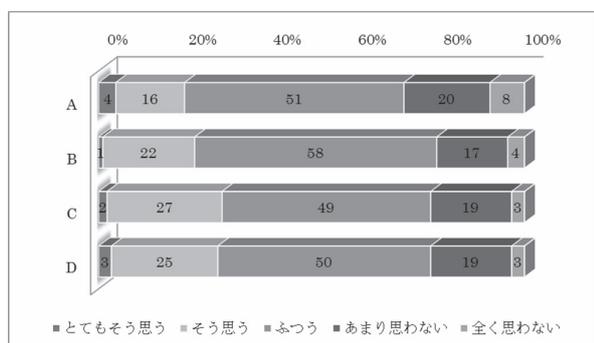


図 8-2 CDS 目標達成率 スピーキング

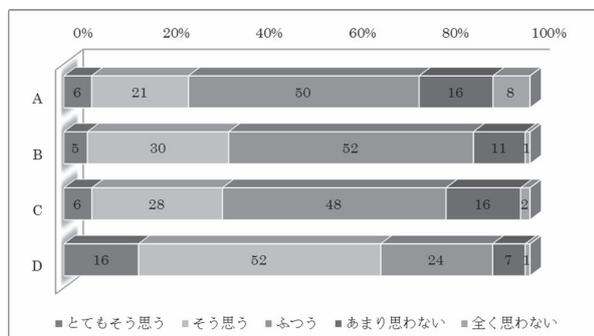


図 8-3 CDS 目標達成率 リーディング

このような結果の原因として、以下の2つが考えられる。一つは「ほとんどの生徒が達成可能な目標設定」を心掛けたつもりであったが各拠点校のCDSの目標が一部を除いて、「ほとんどの生徒が達成可能」かつ「英語で～ができる」には目標が高すぎたのではないかということである。どの拠点校でも中間・期末テスト（知識定着の有無を測定することが目的）が平均65点程度を目指すことになっているため、教師が「ほとんどの生徒ができる」という発想にはまだ足りきれていない可能性がある。

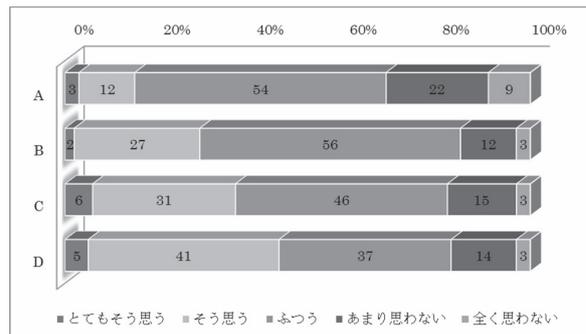


図 8-4 CDS 目標達成率 ライティング

もう一つは「英語で何かを達成できる」指導が行われているものの、「英語で何か」をする活動そのものの機会が十分でなかったことが原因ではないかと考えられる。拠点校に指定される以前は概ねどの学校も文法訳読式教授法を中心とする知識定着を目指した授業が展開されていた。今回の取組の中心となる action-oriented approach について理解したつもりでも、生徒も教師も日々の授業で実践しながら慣れるにはまだかなりの時間と活動・タスクの工夫が必要であったと考えられる。さらに、1年目には、どのCDSが生徒の実態に適切なかわからない面が多々ある。1年の実践後に、学習到達目標として適切だったかがようやく見えてくる。そのために、2年目に各技能別のCDSを縮小することを考慮し、1年目は各技能のCDSの数を大目の4～5つ設定した。半年間で20から25個のCDS（学習到達目標）を達成しなければならないことになっていた。今年度（2013年度）は各技能3つ程度に絞ったので、今年度の試みの成果に期待したい。

6. まとめと今後の取組への示唆

本稿では、拠点校において実施されたCDSに基づく授業実践に対して、生徒の英語学習への意識はどうだったか、あるいはどのように変化してきたかを調査することが目的であった。まず授業への全体的な満足度、英語力の伸長についての満足度はおおむね良好で、不満を抱く生徒も減少しており本事業の成果と考えられる。英語学習への意欲も伸び率が28%から46%に増加しており、本事業の取組は生徒の意欲向上に寄与する結果となった。教師の話す英語の理解度では、CDSに基づく授業前後で著しい伸びがあり、生徒の理解力は順調に伸びている。

しかしながら、CDSについての生徒の認識度はどの拠点校においても低いことから、生徒はそれほどCDSに基づいた授業を意識していないことがわかる。1年生はCDS設定以前の授業を受けたことがないため、CDSに基づく授業と従来の授業との差にそれほど気づいていないことも一因であろう。CDSに基づく授業で自己目標設定力や自己評価能力についてもまだ身につけていない結果となった。

対策として、授業の初めに、「本日の授業の目標」を

確認したり、授業の終わりに「Learning Journal」等を用いたりして、「本日の目標」をどの程度達成できたのか、できなかったことは何か、次にできるようになりたいことは何か、などを確認させることは有効であろう。さらに、今後はグレードを増やして自分の技能がどの位置（レベル）にいるのかを客観的に見つめる機会を与えることや日々の授業の中での活動がCDSのどの項目に結びついているのかを意識させていくことが自己目標設定力、自己評価能力の育成につながるであろう。

技能別達成率について、理想としてはほとんどの項目が8割以上に到達することが望まれるが今回達成率は低い結果となった。1年目の達成率を振り返り、CDSの数を縮小し、8割以上の生徒が達成可能なCDSを設定する。生徒の実態に合っていないCDSを設定するとCAN'T DO リストになってしまう可能性があり、自信を喪失し、意欲も低下することになる。英語科教員で共通理解の上で、生徒の実態に合致したCDSを慎重に設定することが望まれる。

謝辞

本調査はV県の教育委員会及び拠点校の全面的な協力を得て行いました。関係の先生方には心から感謝申し上げます。

注

1. 文部科学省は、平成22年11月に「外国語能力の向上に関する検討会」（座長：吉田研作上智大学外国語学部英語学科教授）を設置し、生徒の外国語能力の向上のため、目標設定の在り方をはじめ、指導方法、教材の在り方などの方策について、検討を進めてきた。検討会は「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」をとりまとめた。
2. 4校の拠点校の全1年生に対して英語学習への実態を把握する目的で、2012年6～7月に実施した。

引用文献

- ベネッセコーポレーション（2012）『卒業時から「逆算」して考える can-do 形式の到達目標』
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- 文部科学省（2011）外国語能力の向上に関する検討会：国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf
- 文部科学省（2013）『各中・高等学校の外国語教育における「リスト」の形でのCAN-DO学習到達目

標設定のための手引き』Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf

尾関直子（2013）「CAN-DO リストと自律した学習者」東北学院大学論集（97），147-158 Retrieved from http://www.tohoku-gakuin.ac.jp/research/journal/bk2013/pdf/no02_09.pdf

投野由紀夫編（2013）『CAN-DO リスト作成・活用英語到達度指標 CEFR - J ガイドブック』大修館書店

（2013年8月9日受付）

（2013年10月9日受理）

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 編集委員会

委員長 小川 亮

委員 石津 憲一郎

笹田 茂樹

下田 芳幸

西館 有沙

長谷川 春生

廣瀬 信

富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 第8号

平成26年2月28日 発行

編集兼 富山大学人間発達科学部
発行者 附属人間発達科学研究実践総合センター
〒930-8555 富山市五福3190
TEL (076) 445-6380
印刷所 株式会社なかたに印刷
〒939-2741 富山市婦中町中名1554-23
TEL (076) 465-2341

“*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

BULLETIN OF THE CENTER OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE UNIVERSITY OF TOYAMA

No.8

February. 2014

CONTENTS

Original Articles

- The Influence that Empathy Gives to Pro-Social Behavior
: Using Social Desirability Scales
..... Ayumi HATAKENAKA, Kenichiro ISHIZU 1
- The Effects of Environmental-Factors and Personal-Factors on the Resilience.
..... Shota HAGA, Kenichiro ISHIZU 7
- How Should Correspondence Upper Secondary School Cooperate with the Outside Agency for Supporting
Students on their Needs About School Counseling(1).
..... Tokushige OGAWA, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA 13
- A Review of Research on Bullying Among Elementary and Junior High School Students in Japan
..... Yoshiyuki SHIMODA 23
- Effect of Parent-and-Child Plant Cultivation Activities in an Attached Kindergarten and Possibility
for School Education
..... Yumeka MATSUMOTO, Ken-ichi MATSUMOTO 39
- Research on Linguistic Teaching Unit Design in Junior High School Japanese Language
: Instruction in Dialects
..... Takeshi KOMEDA, Rie MIYAZAKI 59
- Abstraction and Classification on Learning Activities using ICT by Students in Courses of Study
..... Jun TAKAHASHI, Tatsuya HORITA 69
- Development of Digital Learning Materials for Japanese Sign Language to Understand the Multiple Knowledge
..... Izumi FUKUSHIMA, Seiya OTSUKA, Masataka FUKUTA, Nami ITO and Akira KAMIYAMA 77
- Development and Practical Measurement of the Scale of Mental Education for Children
..... Yasuaki IWASAKI, Ryo OGAWA 85
- A Practical Study about How to Set “the Play Unit” After Entrance Into Elementary School
: Through Practice of “Let’s Play in an Open Space ~ to Invite Each Other ~”
..... Saki TERAJ, Ken-ichi MATSUMOTO, Takako SHIGERU 105
- High School Students’ Perceptions of English Classes Based on Can-Do Statements
: Hub Schools’ First-Year Teaching Practices
..... Hiroyuki OKAZAKI 117