

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12号

平成29年12月

目次

報告	体罰研究の近年の動向と今後の課題	近藤 龍彰	1
論文	仮説吟味学習による社会科授業づくりの方法 —アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善—	岡崎 誠司	7
	小中学生におけるキャリア意識形成のプロセスの質的検討 —学校内で行われている進路指導の取り組みから—	澤柿 温美・石津賢一郎	15
	高校生の学校適応を支える要因の検討(1) —全日制高校と定時制高校の比較から—	堀田あけみ・石津憲一郎	27
	カウンセリング指導員の成立とその職務(1) —富山県における教育相談専任教員の発展—	池田 宗介・石津憲一郎	41
	教育相談体制の充実についての検討 —カウンセリング指導員の役割に注目して—	豊岡 崇志・石津憲一郎	53
	中学生における部活動の取り組み, インターネット依存と学校適応 —生活習慣の視点を含めた交差遅れ効果モデル分析—	上沼あずさ・石津憲一郎	69
	主体的価値観形成を目指す「ESD型社会科」の単元開発 —環境経済学の成果を生かした小学校地域学習の授業改善—	永田 暢之・岡崎 誠司	77
	グローバル・シティズンシップを育成する小学校社会科・産業学習の授業開発 —第5学年・農業単元「富山で行われている新しい農業」の場合—	奥田 貴一・岡崎 誠司	91
	校内研修活性化に関する一考察 —学校支援プロジェクトの協同を受けて—	石崎 良・竹村 哲	105
報告	知的障害特別支援学校における「遊びの指導」に関する実践的研究 —ムーブメント教育・療法の視点を取り入れて—	稲垣 恭子・近江ひと美・越村早貴子・野崎 美保・栗林 睦美・和田 充紀	117
論文	小学校外国語活動におけるタイムリーな題材の選択と自己決定の場の工夫 —発話への意欲が高まる授業を目指して—	横山 恵・岡崎 浩幸	129
	「生活圏における防災」について考察する教材の開発研究 —社会科・地歴科教育法での授業実践から—	笹田 茂樹・諏訪 清二	139
	世界史教育の方向性と大学教育:「歴史総合」の新設を展望して	徳橋 曜	149
報告	発達に気がかりがある子どもが楽しく運動を継続するためのコラボレーション型支援体制の試み	澤 聡美・水野カオル・松澤あかり	161
論文	保育内容(人間関係)の観点から見た劇遊びの意義 —富山大学人間発達科学部附属幼稚園におけるこどもまつりの教育的効果の検討—	小林 真・岩田 夏実・岩田 育代・米崎 瑛美	171

体罰研究の近年の動向と今後の課題

近藤龍彰¹

The Review of Recent Study about Physical Punishment

KONDO Tatsuaki

摘要

本研究の目的は、近年（特に2016年前後）に行われた体罰問題に関連した研究をレビューし、その整理と今後の方向性を述べることであった。近年の研究についてレビューしたところ、「実態」「意識」「防止」「理論」といった研究動向に分類されることを見出した。今後の方向性としては、体罰を行う人、受けた人、見聞した人それぞれの心理メカニズムを検討していくことを挙げた。体罰研究は数多くなされているものの、その相互の関連性や位置づけをメタ的に検討したものは少なく、1つの俯瞰図を作成できたことは、本研究の意義であった。今後このような視点を手がかりに研究が進展していくことが期待される。

キーワード：体罰，研究動向，レビュー

Keywords：Physical Punishment, Research trend, Review

I. はじめに

学校教育法第11条では、校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、監督庁の定めるところにより、学生、生徒および児童に懲戒を加えることができるが、体罰を加えることはできないとされている¹⁾。また、生徒指導提要（文部科学省、2010）においても、「体罰による指導では、正常な倫理観を養うことができず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長することにつながり」ため、「身体に対する侵害（殴る、蹴る等）、肉体的苦痛を与える懲戒（正座・直立等の姿勢を長時間保持させる等）である体罰」を行ってはならず、「指導を行う際には、体罰に及ぶことのないよう、十分に注意する必要」があるとしている（p.207）。このような条文や意識については、学校関係者はもちろんのこと、一般の人々にも広く共有されている。にもかかわらず、体罰の問題は後を絶たず、社会問題として常に取り上げられているところである。このことが、近年も体罰問題に関する研究が活発に行われ、また必要とされている理由である。

一方、活発に行われている体罰研究それぞれの位置づけや立場の違いをメタ的に捉え、整理した研究は見当たらない。研究状況を俯瞰的に捉えることで、それぞれの立場からの研究の独自性と意義を明らかにでき、また今後自身がどの立場から“体罰”問題にアプローチしていくのかについても見通しが持てると思われる。そのこと

が逆に、1つのアプローチからだけでは扱っていくことのできない体罰問題の難しさを自覚することにもつながっていく。

そこで本研究では、近年に行われた体罰問題に関する研究を取り上げ、どのような立場から研究が行われているのか、その動向の整理を行うことを目的とする。また、そのような研究状況を俯瞰した上で、今後の研究の方向性について議論していく。なお、本研究では「近年の研究」の中でも特に2016年の研究を取り上げる。その理由としては以下の2点が挙げられる。第一に、本論の執筆時（2017年）の直前の年であり、現時点での最新の知見が得られることである。第二に、2016年の1年間に限ってみても、数多くの研究がなされており、それぞれの立場を整理するのに十分な資料数がそろっていることである。一部2015年や2017年の資料も含めているものの、体罰問題研究が1年間の間にいかに活発に行われているかが見て取れるだろう。

II. 研究動向の整理

1. 「実態」研究

近年の研究の動向として第一に挙げられるものは、体罰の実態把握を行う研究である。もちろん大規模な実態把握研究は文部科学省なども行っているところであるが、着目点を絞って実態を把握する点に、この研究の意義が見出せる。そこで挙げられる着目点の代表的なもの

¹ 富山大学人間発達科学部

はやはり「体育」や「スポーツ」との関連である。村本・松尾（2016）は、大学体育会に所属している大学生を対象に、小学校から大学までの部活動中に受けた体罰経験を尋ねる質問紙調査を行っている。その結果、被体罰経験は小学校時で22.6%、中学校時で34.3%、高校時で29.7%、大学時で2.9%あったことが報告された。一方で、学生の半数以上がそれら体罰を指導者の愛のムチとして捉えており、71.2%が自分のためになったと評価していること、体罰を受けていた学生は体罰を受けていなかった学生と比較して指導者からの体罰を許容しやすい傾向にあることが示された。また、谷釜ら（2016b）は、日本体育大学の学生を対象に、体罰に関する調査を行った。その結果、被体罰経験のある学生は1年生155名（全体の9.3%）、2年生77名（5.3%）、3年生68名（6.4%）であった。また、他者が体罰を受けているところを見たことがある学生は、1年生で186名（全体の11.2%）、2年生で61名（4.2%）、3年生で68名（6.4%）であった。さらに、実際は見たことがないがあるという噂を聞いたことがある学生は、1年生で182名（全体の10.9%）、2年生で121名（8.3%）、3年生で103名（9.7%）であった。体罰を容認していないに回答しなかった学生が1年生946名（全体の56.9%）、2年生701名（48.3%）、3年生485名（45.6%）であった。さらに谷釜ら（2017）は、体罰経験を運動部活動の種類と所属状況との関連から検討している。その結果、被体罰経験や体罰の目撃、体罰の種類等において、集団競技と個人競技の間に明確な違いはなかった。一方で、高校生活では集団競技のほうで体罰経験や見聞の報告数が多かったが、大学生活では個人競技のほうで報告数が多いという反転が見られることなどが報告されている。

また、特に部活動に限定することなく、普通の学校生活における体罰の実態を調査した研究も見られた。佐久間（2017）は、大学院生を対象に、体罰に関するアンケート調査を行っている。その結果、体罰を受けたことがあったのは、大学院生21名中14名（66.7%）であった。また、体罰を受けた時期は小学生時期で8名、中学生時期で16名、高校生時期で3名であり、小学生から中学生へと増加傾向にあり、高校生以降減少していく傾向が見出された。体罰に対する考え方については、肯定的に捉えている学生が3名（全体の14.3%）おり、肯定的に捉えていない学生は18名（全体の85.7%）であった。林（2016）は、大学生を対象に体罰を受けた経験を調査したところ、1年生クラスで21名（全体の18%）、2年生クラスで17名（全体の18%）、2つの3年生クラスでそれぞれ8名（全体の35%）と3名（全体の4%）、社会人クラスで23名（全体の36%）が、体罰経験があると回答していた。また、体罰の容認について尋ねたところ、1年生クラスで60名（全体の50%）、2年生クラスで34名（全体の35%）、2つの3年生クラスでそれぞれ9名（全体の39%）と32名（全体の46%）、社会人クラスで24

名（全体の38%）が容認する傾向にあった。

これらの実態研究は、現時点でも一定数の学生が体罰を受けてきたと報告していること、特に低学年（小・中学校）時に体罰経験が高まり、高校以降減少すること、体罰を容認する意識が高い（50%前後）割合で見られることなどを明らかにしている。また、詳細な数値は報告しなかったものの、どのような体罰（例：殴る等）を受けたのかについても結果が示されており、体罰の問題を具体的に考える手がかりを与えてくれる。

メタ的に捉えた場合、各調査間の数値のズレをどう説明していくのかは実態調査研究の興味深い方向性であろう。全体的な傾向性は一致しているのと同じ母集団からのサンプリングであり、各数値は誤差であると捉えるのか、あるいは（たとえば部活動と他の教育活動との違いといった）異なった背景構造を持っているがゆえに、必然的に各調査にズレが生じると捉えるのかで研究の方向性が大きく違ってくる。数値を報告するだけでなく、その数値の持っている意味を比較検討していくことは、体罰の発生の背後にあるメカニズムを探る上で有益であろう。ただし、上述の研究はすべて学生の自己報告によるものであり、記憶違いや誇張、あるいは忘却といった要因を排除することはできない。この点を補完するために、実際の教育現場に入り込む観察型のアプローチが必要となってくるだろう。

もう一点、実態研究の興味深い方向性として、他国との比較が挙げられる。たとえば謝・陳・張（2015）は中国の体罰（加えていじめや虐待）の現状を報告しており、より直接的には齋藤・依田・波多腰・亀山（2016）が日本と韓国、イタリアを対象に、体育系大学生の体罰の（容認度や経験の）比較を行っている。このような研究もまた、体罰が生じるメカニズムを文化というマクロな視点から捉え直す上で有益な情報を与えてくれるだろう。

2. 「意識」研究

研究動向として挙げられる第二の立場は、体罰に関する意識、特に体罰をどれほど容認するののかに関するものがある。先ほど述べたように、村本・松尾（2016）や谷釜ら（2016b）などの実態研究においても、どれほど体罰を容認するかは質問項目に含まれており、一定数の人が体罰について容認する態度を示すことが明らかとなっている。また、佐久間（2016）は、教育学部学生を対象に、体罰の経験の有無およびそれをどう感じたのかを調査している。その結果、体罰を受けたことがある学生は49名（全体の50%）いた²⁾。そのことをどのように感じているのかについて、「頭にきた、腹が立った、悔しかった」と「痛かった」がそれぞれ23名（経験あり全体の46.9%）おり、「怖かった、ショックだった」（15名、30.6%）、「恥ずかしかった」（14名、28.6%）など、ネガティブな感情（否定的な意識）を抱いていた一方で、「反省した、悪いと思った」（21名、42.9%）、「当然と思っ

た、納得した」(17名, 34.7%) といった肯定的な態度を示す学生も一定数いた。体罰に対して肯定的な態度を示す教育文化は、長谷川(2016)のレビュー研究でも指摘されている。佐久間(2016)の研究では、否定的な意識のほうが割合としては高いものの、重複回答した学生もいた可能性を考えると、体罰経験の意味づけは、アンビバレントなものであることが推察される。単に容認できるか否かというだけでなく、両義的な態度を向けている構造が示唆され興味深い。また、体罰についての意識の背後にある構造を取り出す研究も見られた。宮坂・田原・福場・藤田(2016)は、日本体育大学の学生を対象に、具体的な体罰場面を提示し、それぞれの程度容認できるのか、およびどの程度苦痛に感じるのかを評定してもらった。その結果、容認については、およそ80%の学生が容認しないという回答を行っていた(なお、この結果に運動部の所属の有無は統計的には関連していなかった)。また、どのような体罰場面を苦痛に感じるのかについて因子分析を行ったところ、「重度の体罰・暴力型」(例:練習でミスしたとき殴られる)、「軽度の体罰・叱責型」(例:挨拶の声が小さいと怒られる)、「懲罰型」(例:食事をとらせてもらえない)、「制裁型」(授業を受けさせてもらえない)、「自尊心・プライド・人格否定」(例:使えばしり(パシリ)をさせられる)の5因子が抽出された。

意識研究の現状としては、経験の有無と合わせてどの程度体罰が容認されるのかを尋ね、それらの関連を見るというのがある程度確立されたアプローチであることがうかがえる。とはいえ、単にどのように思うのかということを示すだけでなく、意識の両義性や意識の(因子)構造を明らかにしていくことは今後の課題であろう。それは、体罰に教育効果があると思うのはなぜなのかを明らかにしていくことにもつながっていくだろう。

3. 「防止」研究

研究動向の第三の立場に、体罰を防止するというものが挙げられる。谷釜らは一連の研究(谷釜ほか, 2016a, 2016b, 2016c, 2017)において、日本体育大学が「反体罰・反暴力宣言」のもと行っている体罰排除教育の効果を検討している。たとえば、谷釜ら(2016c)では、日本体育大学の学生を対象に、「反体罰・反暴力」についての認識(ホームページを見たことがあるか、や、その講義を受けたことがあるか)の実態、およびその効果について検討している。その結果、ホームページで「反体罰・反暴力宣言」の記事を読んだ学生の96%以上が体罰を行ってはいけないと回答していたり、その講義を受けた学生の95%が体罰を行ってはいけないと回答していた。ただし、講義を受けた群においても、日体大から体罰をなくす教育の効果について、どちらかといえば効果がない(48名, 8.99%)、まったく効果がない(20名, 3.75%)と回答する人がいる実態も明らかになり、一定の効果と

限界が見られたことが示された。また谷釜ら(2016a)では、1年生から3年生まで縦断的に体罰経験(自己体験や見聞きすること)を調査し、被体罰経験や体罰行為の目撃が大学の入学後減少していること、とはいえ一定数の学生が被体罰体験を回答していること、暴力による体罰に加え、暴言による体罰も体罰として受け取られること、被体罰経験の多くはクラブ活動中に起こっていること、被体罰経験の学生は相談するよりも気に留めない、相談しないことを選択する傾向にあること、などが報告されている。また、実態研究で紹介した谷釜ら(2017)でも、体罰を容認する傾向が1年生よりも2~4年生で少なくなることが報告されている。

また教職課程において、体罰防止を目指した教育実践の在り方について検討を行った研究も見られた。山川(2017)は、教職課程の授業の中で体罰容認の意識を調査し、授業前と授業後の変化を検討している。その結果、体罰容認の学生が36名(全体の60%)いたこと、授業後にもその態度を変更したのは4名のみであったことを踏まえ、グループ討議や多様な意見の確認(記録や板書)、指導力についての教員(山川)自身の考えの提示、などの授業改善を行った。その結果、授業前の体罰容認48名(全体の43.6%)から授業後の体罰容認28名(全体の25.5%)へと変化し、授業改善の効果が一定見られた。その後の調査などから、体罰経験のある学生は体罰容認の考えを持ちやすい傾向があることも明らかとなり、体罰の防止を目指した教員養成にとって、体罰容認の信念をもった(体罰体験者を中心とした)学生の意識改革が不可欠であると述べられている。

さらに、PTA会員の意識改革に焦点を当てた研究も見られた。松永(2017)は、PTA会員を対象とした体罰根絶の講演について、講演参加者の感想を基にその効果を検討している。その結果、科学的に裏付けされたエビデンス(例:長期的な体罰による脳の委縮)を提示することで「体罰は根絶すべき」という納得が得られたこと、映像の視聴を前提としたアクティブ・ラーニングが参加者の興味・関心・意欲を高める効果があったこと、教員・保護者が自分の教育実践・家庭教育の振り返りと反省を行ったこと、保護者と教員が体罰問題について理解を深めたこと、などが成果として挙げられた。ともすれば学校内で生じるものとして捉えられがちな体罰問題ではあるが、保護者の意識に焦点を当ててアプローチしたものとして興味深い。また、科学的に裏付けされたエビデンスを提示することは、先の山川(2017)の体罰容認の信念がなかなか変わりづらいという問題意識を解決する1つの手がかりになるかもしれない³⁾。

4. 「理論」研究

研究動向の4つ目の立場として、理論研究が挙げられる。体罰が起こるメカニズムや、そもそも体罰とは何であるのかを論考するタイプの研究がこれにあたる。松田

(2016a, 2016b) は、「暴力性」をキーワードに体罰が生じるメカニズムを検討している。松田 (2016b) では、体罰が生じる原因を教師の暴力性に見ている。ただしここでいう暴力性は、①学校教育の本質（文化伝達のために人為的な介入が不可欠となるシステム）によって強いられる構造的暴力、②教師－生徒の（学校教育を運営していく上で必要な上位－下位）関係の回復を図るヒステリックな暴力性、③いい先生になろうとする自我理想の実現が危機に陥った際に生み出される自己保存欲望による暴力性、の3つに分けられており、②と③が人為的な努力によって防ぐことができるものとされている。特に③については、「なぜ自分は教師になろうと思ったのか」について自己省察・自己懷疑を繰り返すことが重要であると指摘している。松田 (2016a) では、運動部活動における体罰が、受ける者（生徒）と行う者（教師）双方にとって与える意味について論考し、前者にとっては「体罰は、「いい選手」というノルムのもとで生徒に対して行使されるのであり、そのときの体罰の苦痛は生徒の「良心」と出会い、「自己を製作する」という道徳的な快楽へと変換され、生徒は体罰による苦痛において自己を生きることになる」(p.415)⁴⁾ という意味があり、後者にとっては「体罰を行使することは、ある種の運動部活動顧問らしさを獲得し、自己の指導者性を回復させる」(p.416) という意味がある。そしてどちらも体罰が「生への誘惑」を引き起こす、「その実存的否定を回避する」(p.417) 機能を持っていると述べている。松田も述べているように、体罰の問題は、ともすれば容認するかしないかという観点からのみ語られていることが多いが、その背景にある必然的な構造や力動的なメカニズムを「暴力性」というキーワードで切り取った点は興味深い。「暴力性」の概念を中心にしてどこまで学校教育の本質を捉えることができるかは議論の余地があるが、単に体罰はいけないというだけではなく、常に体罰を行う危険性と隣り合わせであるという自覚を持つ事が重要であることは確かであろう。

また、大峰 (2016) は、エーリッヒ・フロムの「権威主義的性格」「権威主義的倫理」「権威主義的良心」の概念を援用し、運動部活動で生徒が体罰を受容するプロセスを考察している。すなわち、厳しい上下関係、運動技能の序列化と有能感の否定の危機、退部に伴う不安や孤独という部活動の環境のもと、「無力感と孤立感に差苛まれた生徒は安心を得るために、権威者である指導者へ服従」したり、「指導者による体罰は指導者が自身に心を配っていることの証明となり、従属しているという安心が回復される」(p.634) という心理メカニズムが働くという。第二次世界大戦時のドイツ市民と部活動を同一構造で語れるのかという点は疑問が残るが（この点は大峰自身も指摘している）、先の松田同様、行う者や受ける者が一見「よい」と受け取る体罰の暴力性について手がかりを与えてくれる。

上記の研究は、体罰は基本的に生じてはならないものであるにもかかわらず生じてしまうメカニズムについて論考したものと見えよう。一方で、体罰を積極的に認める理論的立場もある。田井 (2015, 2016) は、現在志向性を持つ子どもに対し、未来志向性の教育を行うのは子どもにとってストレスとなること、したがって教育に必然的に伴わなければならない訓練も体罰と感じられる可能性があること、被教育者の誤りを修正するといった差し迫った使命があるなど、体罰を必要とする場合があること、その際3条件（子どもとの良好な人間関係、子どものストレス耐性の把握、教育愛）を満たした上で体罰（教育的体罰や懲戒的体罰）を行う必要があること、などを論じている。ただしこの論考は、教育的手段としての体罰の実態（具体例）や体罰によって実現すべき教育的意義、あるいは体罰もやむをえない場合とはいったい何であるのかが不明確なこと、体罰を行う際の3条件の設定根拠とその基準があいまいであること、本来教育活動は子どもにとって面白いものではなくストレスを受けるものであるという教育観の前提など、疑問点が多く残る。特に体罰を行う際の条件である「良好な人間関係」や「教育愛」といった要素は、それゆえに暴力的になる危険性が指摘されているところである（松田, 2015, 2016a, 2016b）。問題提起としてはあり得るのかもしれないが、体罰は必要であるという結論については説得力を欠いていると言わざるを得ない。むしろこれまで見てきたように、このような認識があるからこそいまだに体罰がなくならないともいえる。

石村・田里 (2017) は、野球部の構造とカルト宗教集団の構造に類似性を見出し、野球部において体罰が生じる「文化装置」の存在を指摘している。ただし、カルト宗教での“体罰”が何を意味しており、その構造が野球部の“体罰”と類似構造を持っているのか、野球部のみがこのような構造を持っているのか、という疑問や、構造分析として単純化しすぎている点などがあり、説得力は不足している。

以上のように、理論研究においては、体罰の前提となっている構造を明らかにし、振り返ってみる機会を提供する。

Ⅲ. 今後の研究の展開

以上の研究状況を踏まえ、今後“体罰”問題を研究する上で重要となるであろう方向性を検討する。一言で言えば、これまでの実態や構造に焦点を当てた研究に加えて、個々人の心理に焦点を当てた研究を行っていく必要性が考えられる。その際、3つの着目点が挙げられる。

第一に、体罰を行う人の心理メカニズムについて検討することである。少なくとも2016年の実態研究では、体罰を受けたことがある人の実態は明らかにされているものの、体罰を行ったことがある人の実態は明らかにされていない。したがって、どのような心理状況のもと体

罰を行っているのかについては不明である。もちろん理論研究では大きな枠組みでの仮説が提案されているものの、実際の学校場面との乖離があることは否めない。どのような場面で、何を手がかりに、どのような信念のもと、どのような心的状態で体罰を行うのかについて、実証的に明らかにしていくことが必要であろう。

第二に、体罰を受けたことによる心理メカニズムについて検討することである。すでに述べたように、体罰を受けることについて、受け手は両義的な感情を抱く可能性がある。また、短期には否定的な感情を抱いていたが、長期にわたると意味が改変されポジティブなものへと変化していく可能性もある。あるいは文部科学省(2010)が述べるように、体罰の使用が「正常な倫理観を養うことはできず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長することにつながる」可能性もある(p.207)。体罰を受けることによって生じる感情やその意味づけ、人格への長期的な影響などを実証的に確かめることは、重要な仕事であろう。

第三に、体罰を見聞した人の心理メカニズムについて検討することである。体罰の問題を巡っては、「体罰を行う人—行われる人」といった二者関係で語られることが多い。しかし学校教育の場面において、このような二者関係で閉じるだけでなく、他の人(生徒)も目撃しているという状況も少なくないだろう。二者関係においては「教育的指導」で通じ合っているものが、他の者から見ると単なる暴力行為が行われている現場だと意味づけされたり、あるいはその逆もあるだろう。あるいはまた、体罰問題が生じていると聞いた際の周りの人(教員、保護者)がどのような態度を取っているのか(取っていると思っているのか)も、体罰の発生に影響する要因だと考えられる。従来の二者関係を越えて、体罰をめぐる様々な人間関係とその心理を明らかにしていく必要があるだろう。

IV. まとめと本研究の課題

本研究は、近年行われた体罰問題に関連した研究をレビューし、その整理と今後の方向性を述べることを目的とした。整理については、「実態」「意識」「防止」「理論」といった研究動向に分類されることを見い出した。今後の方向性としては、体罰を行う人、受けた人、見聞した人それぞれの心理メカニズムを検討していくことを挙げた。体罰研究は数多くなされているものの、その相互の関連性や位置づけをメタ的に検討したものは少なく、(小さいながらも)1つの俯瞰図を作成できたことは、本研究の意義であった。今後このような視点を手がかりに研究が進展していくことが期待される。

本研究の課題として、最新の知見のみを取り上げたことが挙げられる。体罰をめぐる問題は長い歴史を持っており、その背景を踏まえることは重要である。あるいは

1つの歴史的契機(メディアによって大きく体罰が取り上げられる等)との関連も見逃すことのできない要因である。それだけに、本研究で示した枠組み以外の研究も当然あり、本研究で紹介しなかった重要な知見も存在するであろう。これまでの研究をさらにさかのぼり、より多様な文献を踏まえたメタ的考察を行うことが望まれる。

文献

- 長谷川誠.(2016). 学校運動部活動における「体罰」問題に関する研究：体罰を肯定する意識に注目して. 神戸松陰女子学院大学研究紀要(人間科学部篇), 5, 21-34.
- 林 一夫.(2016). 体罰に係る大学生の経験と意見：授業アンケート結果に基づく. 明星大学研究紀要(教育学部), 6, 111-122.
- 石村広明・田里千代.(2017). スポーツ集団における体罰についての一考察：野球部とカルト宗教集団との類似性を手掛かりに. 天理大学学报, 245, 61-74.
- 松田太希.(2015). スポーツ集団における体罰温存の心的メカニズム：S.フロイトの集団心理学への着目から. 体育・スポーツ哲学研究, 37, 85-98.
- 松田太希.(2016a). 運動部活動における体罰の意味論. 体育学研究, 61, 407-420.
- 松田太希.(2016b). 教師は暴力的存在である：体罰の深淵を見据えて. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 65, 35-41.
- 松永裕二.(2017). PTA 役員への体罰根絶のための講演活動：アクティブ・ラーニングの試行とその成果. 西南学院大学人間科学論集, 12, 111-145.
- 宮坂敏一・田原 卓・福場久美子・藤田圭一.(2016). 体育専攻学生の体罰認識度に関する研究：苦痛の因子構造及びその条件設定との関連性. 日本体育大学紀要, 45, 119-129.
- 文部科学省.(2010). 生徒指導提要. (http://www.akita-c.ed.jp/~cjid/teiyou_03.pdfより2017年8月8日アクセス)
- 村本宗太郎・松尾哲矢.(2016). 大学運動部員における高校期の被体罰経験と運動部空間の特性に関する研究. 立教大学コミュニティ福祉研究所紀要, 4, 85-96.
- 大峰光博.(2016). 運動部活動における生徒の体罰受容の問題性：エーリッヒ・フロムの権威論を手掛かりとして. 体育学研究, 61, 629-637.
- 齋藤雅英・依田光代・波多腰克晃・亀山有希.(2016). 3か国の体育系大学生における体罰の比較：日本、韓国、イタリアを対象として. 日本体育大学紀要, 45, 93-103.
- 佐久間正夫.(2016). 琉球大学教育学部生の「体罰」に対する意識について. 琉球大学教育学部紀要, 89, 125-137.
- 佐久間正夫.(2017). 本学教育学研究科の改革に伴う新設授業科目の実践報告：「学校教育の理論と実践 I」

を中心に．高度教職実践専攻（教職大学院）紀要，1，187-199.

謝 偉俊・陳 佳怡・張 璐璐．(2015)．中国におけるいじめ・体罰・虐待の現状と研究動向．エデュケア，36，51-54.

田井康雄．(2015)．体罰と訓練（Ⅰ）：その教育学的意義．京都女子大学発達教育学部紀要，11，1-10.

田井康雄．(2016)．体罰と訓練（Ⅱ）：成長・発達との関係．京都女子大学発達教育学部紀要，12，11-21.

谷釜了正・福場久美子・市川優一郎・小川拓郎・鈴木悠介・宇部弘子・軽部幸浩・藤田圭一．(2016a)．日本体育大学における体罰排除教育の取り組み：縦断的な視点に基づいて．日本体育大学紀要，45，141-150.

谷釜了正・福場久美子・宇部弘子・鈴木悠介・深見将志・市川優一郎・軽部幸浩・藤田圭一．(2016b)．日本体育大学における体罰経験の実態と変容：学年による比較分析．日本体育大学紀要，46，77-90.

谷釜了正・福場久美子・宇部弘子・鈴木悠介・深見将志・市川優一郎・軽部幸浩・藤田圭一．(2016c)．日本体育大学における体罰排除教育の効果：卒業年次生の分析．日本体育大学紀要，46，91-104.

谷釜了正・福場久美子・市川優一郎・小川拓郎・鈴木悠介・深見将志・本間悠也・雨森雅哉・宇部弘子・軽部幸浩・藤田圭一．(2017)．日本体育大学における体罰排除教育の取り組み：運動部活動の種類と所属状況の

比較．日本体育大学紀要，46，189-218.

山川勝久．(2017)．体罰防止を目指した教員養成とその課題：「教職論」の授業実践を通して．東海大学課程資格教育センター論集，15，127-139.

「注 / Annotation」

- 1) 文部科学省のホームページ (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm) より (2017年8月8日アクセス)
- 2) ただし，男女別での経験の人数を報告した際，受けたことがある人物が男子23名，女子25名となっており (合計48名)，数値に若干の食い違いはある。
- 3) もちろん，「科学的に実証されているからいけない」というだけの理解は，体罰防止としては不十分であろう。他の専門家 (今回の場合で言えば脳科学 (者)) の知見を単純に応用するのではなく，それらを踏まえて教育としてなぜいけないのかを追及する点に，教育者としての専門性が求められる。
- 4) ここでの「ノルム」とは「規格」を意味する (松田，2016a，p.410)

(2017年8月9日受付)

(2017年10月4日受理)

仮説吟味学習による社会科授業づくりの方法

—アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善—

岡崎 誠司¹

The Method of a Social Studies Lesson by the Hypothesis Examination;
The Lesson Improvement by the Active Learning

Seiji OKAZAKI

摘要

本稿では、平成29年告示の小学校学習指導要領社会の分析を通して、仮説吟味学習がアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善に資するものであることを、以下5点より明らかにした。①次期学習指導要領で求められる社会科授業像は、「急激に変動する社会の在り方や社会が抱える課題に対して、合理的な判断を行い、より多くの他者が合意してくれるであろう「市民としての行動」を選択できるようになるために必要な社会認識を形成する授業」であること。②「主体的な学び」とは、「学習動機の主体性」「学習活動の主体性」「認識の主体性」であり、「対話的な学び」とは、「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」「教材と子どもの対話」である。そしてそれら2つの学びを通して、「深い学び」すなわち「概念等に関わる知識」の獲得が目指されているということ。③「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」は、仮説吟味学習によって実現されるということ。④仮説吟味学習による授業づくりは、「リアルで知的好奇心を喚起する教材」「身近な教材」「社会諸科学の研究成果によって裏付けられている教材」を選択することによって実現できること。⑤仮説吟味学習の学習過程には、「個別の事実へ降りる探求」を促す学習問題の設定」「中核発問としての分析的な問いの設定」「討論の組織」の具体化が重要であること。

キーワード：仮説吟味学習、主体的な学び、対話的な学び、深い学び、社会科授業

Keywords：Hypothesis Examination, Active Learning, Interactive Learning, Deep Learning, Social Studies Lesson

I 社会科授業づくりの現状と問題

現在、学校現場における社会科授業には、以下4点の問題が存在する。

(1) 「できる限り詳しく知る」という常識的社会認識

社会科授業において教師は、「できる限り詳しく」教えようとする傾向がある。例えば、小学校第6学年の歴史学習では、教師は、子どもが歴史上の人物の行為を共感的に理解できるように、教材化した人物の置かれた状況や願い、そして行為の内容を詳しく学ばせようとする。また、第5学年の産業学習では、働く人々の工夫や努力を詳しく学ばせようとする。こういった授業では、子どもたちが「できる限り詳しく知る」ことが目指され、教材過剰を招くこととなっている。これは常識的な社会認識といわざるを得ず、子どもの社会科嫌いを招く一因となっている。

(2) 態度主義

子どもに「できる限り詳しく」知らせようとしても、無限の内容を扱うことはできないため、内容選択が必要となる。現行の平成20年版学習指導要領では、「地域社

会に対する誇りと愛情を育てるとともに我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育てることをねらいとしている」¹と記述されているように、態度形成が目指される。つまり、授業づくりでは、ここで目指される態度を形成するにふさわしい内容が選択されるのである。これは、態度主義ということができ、次期学習指導要領でも同様である²。

(3) 形式主義

現行の学習指導要領でも次期学習指導要領でも、思考力・判断力・表現力の育成が重視されている。これらの能力育成は、学習問題に対する仮説の設定および吟味・検証の過程で図られる。しかしこれまでの授業実践では、仮説の設定や吟味・検証過程は、形式にとどまり、実際には教師より指示された資料の読み取りにとどまっている。それは、かつて学習指導要領において「調べる活動」が重視されたことが一因であろうが、今や子どもの主体的な仮説吟味過程がほとんどみられない。

(4) 活動主義

最近、公開授業研究会の指導案をみても、実際に参観しても話し合い活動が多く、特に中学校の授業でその傾

¹ 富山大学人間発達科学部

向が顕著である。それは、現行学習指導要領で「言語活動の充実」が図られていることが原因であろう。公開授業時間の大半が、話し合う活動やグループの意見をまとめる活動、発表する活動で占められ、子どもの活動の意図が曖昧であることが多い。

さて、次期学習指導要領が平成 29 年に告示され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）が求められる³。ただし、学校現場では、「主体的・対話的で深い学びとは、何か」「授業改善は、具体的にはどのように進めればよいのか」そして「教材過剰や能力を十分育成しない形式主義・活動主義」等、課題を抱えている。そこで、かねてより筆者が提唱する仮説吟味学習がこういった課題をどのように解決することができるのか、具体的な授業づくりの重要項目を示したい。

Ⅱ 求められる新社会科授業像

1 次期学習指導要領で求められる社会科授業像

次期学習指導要領の「解説 社会編」の「社会科、地理歴史科、公民科の改善の基本方針及び具体的な改善事項」（以下、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」と略記）の第一項には、以下のように記されている⁴。

社会科、地理歴史科、公民科では、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育てていくことが求められる。

この記述から、社会科が育成すべき「国家及び社会の形成者として必要な資質・能力」と「学習活動」は、以下のように整理できるだろう。

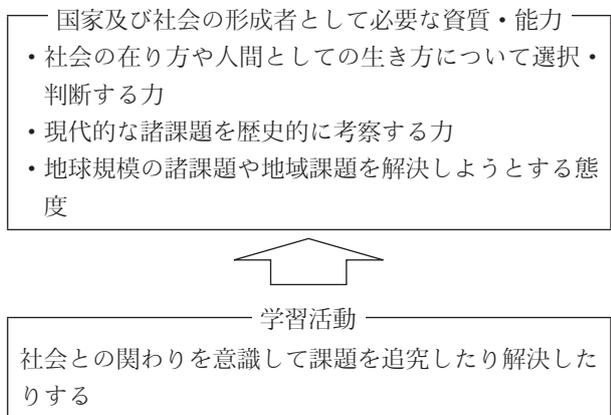


図1 社会科が育成すべき資質・能力と学習活動
この図を見ると、社会科とは、「社会的課題を追究・

解決することを通して、判断・考察する能力とともに課題解決の態度を身につける」教科であるといえる。振り返ってみれば、そもそも社会科は、戦後、民主主義社会の形成を担う人間を育成する中核教科として新設された教科である。戦後 70 年経った今でも、民主主義社会の形成者として必要な資質・能力の育成を担っていることは変わらない。ただし、現代社会は急激に変動する社会であり、今後ますます加速度的に変わっていくであろう。そして、社会の在り方や様々な課題に対して一人ひとりが自律的合理的に判断を行い、より多くの他者と合意形成を図りながら行動することが求められる。その基盤となるものが、社会的な見方・考え方であり、言い換えれば社会認識である。

図2は、社会科がこれまでも、そしてこれからも育成することが求められる公民的資質と社会認識との関係を図式化したものである。後述するように、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」には、「個別の事実等に関する知識」「概念等に関わる知識」といったキーワードが何度も記述され、その獲得が求められている。前者は、具体的で個別的な社会的事象・出来事を意味しており、それらを比較・関連付けることによって、汎用性のある概念または理論としての知識が獲得できる。この両者を獲得することが事実認識であり、それらに基づいて価値という知識を獲得することが価値認識である。この両方の認識を合わせて「社会認識」とする。公民的資質とは、「国家及び社会の形成者として必要な資質・能力」であり、「市民としての行動」がとれることである。それは、社会認識形成の上での合理的判断に基づいて行われる。

これまでの社会科では、公民的資質の直接的な育成、すなわち「市民としての行動」を直接求めるものではなく、以下の図2に示す小さな円で示した社会認識の形成にとどまりがちであった。しかし、これからの社会科は、図2の大きな円で示した合理的判断や「市民としての行動」をも視野に入れた授業づくりが求められるだろう。

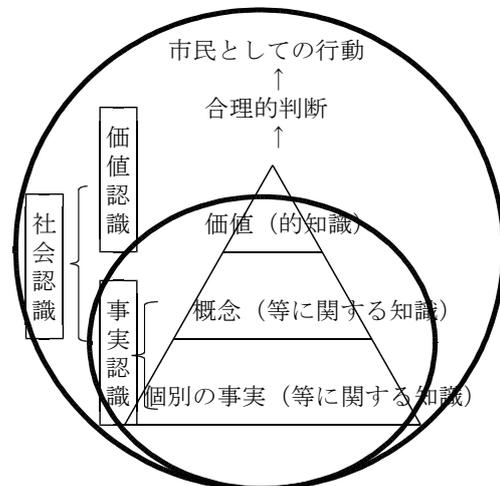


図2 公民的資質と社会認識との関係

したがって、次期学習指導要領で求められる社会科授業像は、「急激に変動する社会の在り方や社会が抱える課題に対して、合理的な判断を行い、より多くの他者が合意してくれるであろう「市民としての行動」を選択できるようにするために必要な社会認識（社会的な見方・考え方）を形成する授業」であるといえよう。

2 「主体的・対話的で深い学び」とは何か

(1) 「主体的な学び」とは何か

「主体的な学び」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」に以下のように説明されている⁵。

主体的な学びについては、児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である。そのためには、単元などを通じた学習過程の中で動機付けや方向付けを重視するとともに、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促すようにすることなどが重要である。

「主体的な学び」については、これまでの研究成果において、「学習動機の主体性」「学習活動の主体性」「認識の主体性」が明らかにされており⁶、ここでの説明は、まさにこの3つに該当する。

第1の「学習動機の主体性」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」の中で、「児童生徒が学習課題を把握し」「動機付け（省略）を重視する」と説明されている。つまり、ここでは子どもが自ら学ぶとすること、いわゆる内発的動機付けを重視することが指摘される。具体的には、地域素材の教材化や身近な事例の教材化が想定される。

第2の「学習活動の主体性」については、ここでは、「解決への見通しを持つことが必要である」「方向付けを重視する」「児童生徒の表現を促す」と説明されている。具体的には、子どもの現地調査や資料の読み取り、調査結果のまとめや発表が想定される。

第3の「認識の主体性」については、ここでは、「振り返りの場面を設定」することが求められている。子どもは学習のはじめの段階で、既に社会的な見方・考え方、換言すれば概念・理論や価値を持っている。ただしそれらは、生活経験やそれまでの学習で獲得したものであって、誤りであったり曖昧なものであったりする。子どもが学習を通して、自らの概念・価値の誤りや曖昧さに気づき、「振り返りの場面」において、自ら修正するとともに新しく獲得した概念・価値を使うことができれば、それはまさにアクティブ・ラーニングといえることができる。

(2) 「対話的な学び」とは何か

「対話的な学び」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」に以下のように説明されている⁷。

対話的な学びについては、例えば、実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動の一層の充実が期待される。（筆者省略）

「対話」というとこれまで、「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」が常識的であろう。前者は、問答学習とか質疑応答学習とかいうことができる。後者は、いわゆる話し合い活動とか討論といえる。ただし、ここで注目したいのは、この記述内容によると「実社会で働く人々の活動や課題」が教材となっており、子どもがその教材と対話することが「期待される」という点である。実際の多くの授業では、「教師と子どもの対話」にほとんどの時間が割かれているのではないだろうか。教師が正解を示して子どもがその理由を考え答える。または、子どもが自らの考えを示して、教師が正解か否か答える。このような「対話」からは新たな知識は生まれることはなく、子どもは既に存在する「正解」を探り当てることになる。こういった「正解を知っている教師」と「正解を当てようとする子ども」によって構成される授業ではなく、子どもが教師の支援を受けながら真理、または新たな知識を探求していく、いわば研究としての授業が目指されるのである。子どもが教材に対して自らの疑問を問いかけたり、教材に対して自らの新たな解釈をしたりすることが「真理の探求過程としての授業」では想定される。このような第3の「対話」すなわち「教材と子どもの対話」が期待されている。

(3) 「深い学び」とは何か

「深い学び」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」に以下のように説明されている⁸。

これらのことを踏まえるとともに、深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。具体的には（筆者省略）主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的な事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる。（筆者省略）

「深い学び」は、知識とその獲得方法の2つに分けるとわかりやすい。ここでは、知識は、「個別の事実等に関する知識」と「概念等に関わる知識」が挙げられる。前者は、時間・空間・相互関係などに着目した個別的な事象の事実を記述した命題であり、転移・応用はむずかしい。例えば、「いくつかの組立工場を中心に部品工場が集まり、工業が盛んな地域を形成している」といった知識が挙げられる⁹。これは、愛知県豊田市のトヨタ自動車組立工場周辺の工場配置を記述していると、推測される。ただしこの命題は、全国の工業地域に転移しようと

するとむずかしい。後者は、社会的事象相互の関係などを特色や意味、理論として説明した命題であり、転移・応用いわゆる汎用的に使うことができる。例えば、「駅の周囲は交通の結節点なので人が多いため商業施設が集まっている」といった因果関係を説明した知識が挙げられる。この命題は、全国の商業施設が集まっている地域の因果関係を説明する命題といえるのではないだろうか。駅の周囲に限らず交通の結節点であれば多くの施設が集まっている。例えば、全国各地で、高速道路と国道など交通量の多い交通の結節点には、商業施設ばかりかホテルや物流拠点も集まる傾向がある。

「個別の事実等に関する知識」を獲得するには、例えば「どのように広がっているのだろうか」といった「どのような」発問で、調査や資料の読み取りといった方法をとることが有効だろう。一方、「概念等に関わる知識」を獲得するには、例えば「なぜこの場所に集まっているのだろうか」のような「なぜ」発問によって、「事実等に関する知識」を比較したり、分類したり、関連付けたりする方法をとることが、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」で示されている。

なお、次期学習指導要領では、「選択・判断する力」の育成を求めており、これは小学校社会科の教科目標にも全学年の目標にも明記されている。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成28年8月26日）の資料「別添3-5」を見ると、例えば「どのように続けていくことがよいのだろうか」という問いによって、「伝統と文化は受け継ぐだけでなく時代に合わせ発展させていく必要がある」という価値的知識が獲得されることが例示されている。以下に、例示されている知識を記載しよう。（下線部は、本稿で取り上げた例示）

- いくつかの組立工場を中心に部品工場が集まり、工業が盛んな地域を形成している
 - 駅の周囲は交通の結節点なので人が多いため商業施設が集まっている
 - 国土の地理的位置や地形、台風などの自然条件によって気候は異なる
 - 祭りは地域の豊作や人々のまとまりへの願いから始まった
 - 農作業は機械化により生産効率を向上させてきた
 - 伝統芸能は技や道具が継承されるとともに、多くの人々に受け入れられて今に至っている
 - 地域の安全は、関係機関の未然防止と緊急対処によって守られている
 - 食料生産は私たちの食生活を支える役割を果たしている
 - 政治には国民生活の安定と向上を図る働きがある
- 伝統と文化は受け継ぐだけでなく時代に合わせ発展させていく必要がある
 - 世界の人々と共に生きるには、文化や考え方の違いを認め合い、課題を解決しながら理解し合っていくことが大切である

ここに示したように、資料「別添3-5」では、「小学校社会」において「獲得する知識の例」として11例が挙げられているが、そのうち前半の9例が「個別の事実に関する知識」「概念に関わる知識」である。そして、後半の2例が価値的知識である。したがって、「個別の事実等に関する知識」「概念等に関わる知識」における「等」とは、具体的には「個別の事実」や「概念」以外の何を指しているのかといえ、価値的なのだろうと推測することができる。

(4) 「主体的・対話的で深い学び」が目指すもの

小学校現場では、「主体的な学び」「対話的な学び」は、数多くの実践例がある。そこで今回の改訂では、「主体的・対話的な学び」を通して、なおかつ「深い学び」を実現することにこそ、ねらいがあるといえるだろう。すなわち、「個別の事実等に関する知識」にとどまることなく、「概念等に関わる知識」を獲得した子どもたちがそれらを社会の中で汎用的に使うことができるように、「学習を設計することが求められる」のである。

3 次期学習指導要領における仮説吟味学習の意義

筆者が提唱する仮説吟味学習は、「変動する社会」の認識形成を図るための新しい学習論である。その定義と特色、学習過程を、以下に紹介しよう¹⁰。

〈定義〉

子どもが教育内容に関わる自らの問題を設定するとともに、問題に対する根拠ある仮説を設定し、子ども自身が、その正当性・合理性を個人の側と社会の側の両面から吟味する過程を保障する学習論

〈特色〉

- 個人を超えた社会システムそのものを認識対象とする。
- よりよいシステムはどのようなものなのか主体的創造的に考えさせ、自他の考えをともに批判的に吟味させる。
- 子ども自身が客観的事実から価値を選択し、より正しいものを判断できるよう授業化する。

〈学習過程〉

第1パート：個人の側（視点）から仮説を設定する過程

第2パート：子どもの設定した仮説を社会システムの側（視点）から吟味する過程

第3パート：仮説を修正・再設定する過程

この学習論は、子どもが自ら問題を設定し、仮説を立て、個人の側と社会の側の両面から吟味するものであり、次期学習指導要領で重視する「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」を実現するものである。以下、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3観点より、仮説吟味学習の意義を明らかにしたい。

(1) 「主体的な学び」の実現

学習は、第1パートでの子どもの問題設定・仮説設定から始まる。したがって、まず学習への動機付け、すなわち「学習動機の主体性」が何よりも重要である。次いで第2パートの仮説吟味過程では、子どもの調査活動や

資料の読み取り、表現活動が活発に行われるため、「学習活動の主体性」は十分保障される。さて、この学習論では、まず第1パートで子ども自身が仮説を設定し、第2パートの仮説吟味過程を経て、第3パートで自らの仮説を修正・再設定する過程をとる。この学習過程は、「認識の主体性」を保障するものであり、子どもが自らの仮説理論の誤りや不十分さに気づき、修正することを目指している。

(2) 「対話的な学び」の実現

第2パートでは、子どもたちはお互いの仮説を批判的に吟味することとなる。「子どもと子どもの対話」を通して、自らの仮説理論の誤りや不十分さを他者から指摘された子どもは、教材との対話によって仮説理論を修正するだろう。修正できない仮説は、排除されるしかないのである。子どもの仮説は、個の視点から立てられる傾向がある。そこで第2パートでは、教師より社会システムの視点から吟味することができるように支援される必要もある。したがって、第2パートでは、「教師と子どもの対話」もまた、重要な手立てといえる。

(3) 「深い学び」の実現

第2パートにおいて、教師より社会的事象の背後に存在する社会システムや価値から、子どもの仮説を吟味するよう支援することが、子どもをより深い学びに導いていくことになる。教師の支援及び子ども相互の吟味によって、曖昧な仮説は修正・排除される。そうして、より多くの子どもたちが納得できる仮説が、最終的に残り、第3パートにおいて、個々の子どもは自らの仮説を修正・再設定するのである。第2パートにおいて最終的に残った仮説は、汎用的に使うことができる概念であったり、社会が共有できる価値であったりする。つまり、第2パートおよび第3パートを経て、子どもは「概念等に関わる知識」を獲得することができる。

第2パートでは、子どもは、他者からの批判を受けて、自らが立てた仮説を根拠付けることのできる新たな事実を探したり、それまでの仮説を排除して新たな仮説を立て直したりする。また、子どもは、自らの仮説を他者に理解してもらおうと論理的に説明したりする。こういったことは、自らの仮説を冷静に見つめ直す第3パートでも起こり得る。この「仮説を立てる」「他者へ説明する」という方法は、アクティブ・ラーニングの「深い学び」そのものであることが研究成果として明らかにされている¹¹⁾。

Ⅲ 仮説吟味学習による授業づくりを実現する方法

1 教材の選択

仮説吟味学習による授業づくりを実現するためには、無数に存在する社会的事象の中から教材を選択する基準が必要となる。以下、「主体的・対話的で深い学び」の視点より教材選択の基準を説明したい。

(1) 「主体的な学び」を実現するリアルで、知的好奇心を喚起する教材

平成27年6月、公職選挙法が改正され、選挙権年齢が18歳以上へと引き下げられた。そこで今、学校現場では、授業において現実のリアルな社会的事象をも取り扱い、子どもが有権者として自ら選択・判断する力を育成することが、喫緊の課題である。若者の低い投票率を問題視するならば、子どもにとって「今学んでいることは、近い将来何の役に立つのか」といった見通しを持つことができる授業でなければならないだろう。仮説吟味学習は、子どもが問題を把握し、自ら仮説を設定することから始まる。したがって、社会的論争問題などリアルな事象を取り上げ、知的好奇心を喚起する問いを設定することができる教材選択が、まず求められる。

(2) 「対話的な学び」を実現する身近な教材

「改善の基本方針及び具体的な改善事項」において、「合いの指導が十分に行われず（筆者省略）内容が深まらないといった課題が指摘される」¹²⁾とある。この記述は、「対話」は、目的ではなく、「深い学び」を実現するための手段である、という指摘であろう。子どもが既有知識を根拠にして、わかったつもりで仮説を説明しても、既有知識を異にする他者にとっては必ずしもわかってもらえないことは、よくあることだろう。よくわからないことを相手に対して質問したり批判したりすることによって、説明した本人が、実は自分は「よくわかってはいなかった」ことが明らかになったり、論理的に納得してもらえないには不十分であったりすることが自覚できる。そこで、さらに仮説をよりよいものへと修正していくことになるだろう。そのような過程が、より深い学びへと誘うのである。したがって、「対話的な学び」を実現するには、子どもの既有知識を引き出すような身近な教材、すなわち既習内容や日常生活での経験と関わるような教材であることが必要だろう。

(3) 「深い学び」を支える社会諸科学の研究成果

仮説吟味学習では、個の視点から設定された仮説を社会の視点から吟味することを通して、「より多くの他者が納得できる仮説」へと修正・再設定することを意図する。そのような仮説は、「汎用的に使うことのできる概念」（「改善の基本方針及び具体的な改善事項」）に支えられたものであり、理論といってよいものである。そんな質の高い仮説は、授業者が一人考え込んで思いつくものではない。

「現実社会ではどのような問題が起きているのだろうか」「その問題発生の原因は何か」「どのような解決策が想定されるのか」といった問いに答えることのできる概念・理論は、社会学や経済学、地理学など社会諸科学の専門書や論文を読み、授業者が抽出することが求められる。そうすることによって、教材化できる具体的で、子どもの知的好奇心を喚起するような事例も見つかるだろう。つまり、「深い学び」を実現するには、社会諸科学

の研究成果に学ぶ必要がある。

2 学習過程の組織

仮説吟味学習による授業づくりでは、どのように学習過程を組織することが求められるだろうか。以下、「主体的・対話的で深い学び」の視点より3点提案したい。

(1) 「個別の事実へ降りる探求」を促す学習問題の設定

仮説吟味学習でまず大切なのは、子どもが問いを持つことであり、授業は子ども自身が「考えたい、調べたい」という必要感に迫られる探求となることである。たとえ教師の方から発問という形で子どもに問いを持たせたとしても、子どもが必要感を持てば「学習問題」として成立する。

これまでよく見られる探求は、「個別の事実等に関する知識」を獲得し、さらにより多くの「個別の事実等に関する知識」を獲得し、やがてそれらを関連付けて「概念等に関する知識」の獲得を図る過程であろう。それは、以下の図3「個別の事実から積み上げる探求」のように図式化できるだろう。例えば、地域に昔から存在する商店街を教材化した場合、「商店街のお店にはどのような工夫があるのでしょうか」「お店の品物はどこから運ばれてくるのでしょうか」等の学習問題によって、授業者は子どもに数多くの「個別の事実等に関する知識」を獲得させ、やがて「概念等に関する知識」を獲得させようとするのである。

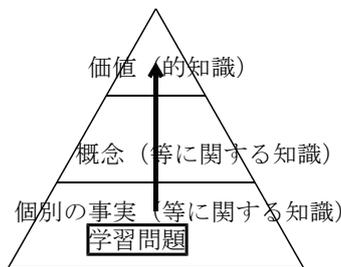


図3 個別の事実から積み上げる探求

一方、本稿で提案したい探求は、「個別の事実へ降りる探求」である。その探求パターンには2種類有り、第1のパターンは、概念の獲得を意図する問いを学習問題として、子どもの必要感から個別の事実（等に関する知識）の獲得過程へと探求させる、というものである。例えば、学習問題「なぜ〇〇商店街では、やめている店が多いのだろうか」によって因果関係（概念）を明らかにするために、問い「この商店街にはどんな店があるのだろうか」「この地域の人たちは、どこで買い物をするのだろうか」によって個別の事実（等に関する知識）を探求させる、といった過程である。それはやがて、問い「この商店街の人たちはどうすればよいのでしょうか」によって価値の探求へと至ることとなる。この探求過程は、以下の図4「個別の事実へ降りる探求1」のように図式化できるだろう。

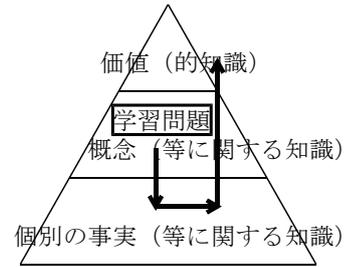


図4 個別の事実へ降りる探求1

「個別の事実へ降りる探求」第2のパターンは、子どもが価値判断・意思決定することを意図する問いを学習問題として、子ども自身が必要感から概念（等に関する知識）の獲得へ、さらには個別の事実（等に関する知識）の獲得へと探求する、というものである。例えば、学習問題「もし八百屋さんをするとしたら、どこに店を出すだろうか」によって価値判断・意思決定を迫り、子どもがその判断をする必要感に迫られて、問い「なぜ〇〇商店街では、やめている店が多いのだろうか」の探求によって因果関係（概念）を明らかにし、さらに問い「この商店街にはどんな店があるのだろうか」によって個別の事実（等に関する知識）を探求する、といった過程である。そうして子どもは、商店立地についての意思決定をする¹³。この探求過程は、以下の図5「個別の事実へ降りる探求2」のように図式化できるだろう¹⁴。

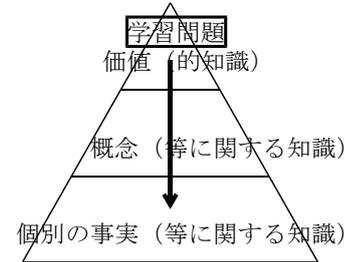


図5 個別の事実へ降りる探求2

「深い学び」は、いずれの探求過程であろうとも、子どもが個別の事実（等に関する知識）の獲得にとどまるのではなく、概念（等に関する知識）や価値（的知識）をも獲得することによって実現する。ただし、図3のような探求では、教師の指導によってこそ、知識が積み上げられるといえるだろう。一方、図4・図5のような子どもが必要感に迫られる能動的な探求を実現するためには、学習問題は、次項で説明するような「分析的な問い」であったり、価値判断・意思決定を迫るものであったりする必要があるだろう¹⁵。

(2) 分析的な問い＝中核発問の設定

今後求められる社会科授業とは、「変動する社会において、社会的事象間の関係はどのようになっているのか、そしてそこにはどのような問題が存在し、その原因はどこにあるのか、について子どもがわかる。そして、よりよい社会を形成するにはどうすればよいのか、子どもが考えることができる」そのような授業であろうと考えて

いる。それは、「今の社会システムがわかり、将来の社会システムを考えることができる授業」ともいえる。このように社会システムに着目し、よりよい社会システムを選択・判断できる資質・能力を育成する授業が仮説吟味学習であり、次期学習指導要領が求める授業といってもよい。

学習問題を探求する過程で、子どもたちには数多くの問いが生まれ、教師は数多くの発問をする。それらの中で、授業において教師にとって最も重要な発問が中核発問である。中核発問は、教師がこの授業でどうしてもわかって欲しい内容に直結する問いである。その問いは、社会的現象相互の関係を相関的、因果的に把握させる問い、すなわち分析的な問いであることが必要である。例えば、「昔からの商業施設（商店）はどこにあるのか。それはなぜか」「現在、昔からの商店街が危機的状況なのはなぜか」「なぜ現在の商業施設は、郊外に集まっているのか」といった「なぜ」を中核とする問いが分析的な問いである。分析的な問いは、変動する社会が抱える問題を説明できる理論を子どもが探求することを可能とする。この理論は、「概念等に関する知識」といえる。次期学習指導要領では、子どもたちが「個別の事実等に関する知識」の獲得にとどまるのではなく、「社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識」を獲得することを求めている。分析的な問いを中核発問とする仮説吟味学習は、教材過剰という問題を解決するとともに、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」を実現するものなのである。

仮説吟味学習は、概念・理論を子どもが自ら獲得し、これからの社会システムを考えることを意図する。例えば、昔からの商店街が危機的状況にあるという問題は、商店主個人の工夫・努力では説明がつかない。問題の背景にある社会システムの変化がわかって初めて納得できる問題である。社会システムとは、社会的現象の背景に存在する因果関係や「社会の仕組み」であり、法や制度、傾向性である。これら現状の社会システムがわかれば、将来の望ましい社会システムを考えることもできる¹⁶。このような資質能力は、将来子どもたちが社会へ出て行っても汎用的に使うことのできる資質能力といえる。その育成のためには、分析的な問いが中核発問となることが重要である。

(3) 討論の組織

次期学習指導要領において、「対話」は3種類、想定されることを既に明らかにした。ただし、仮説吟味学習による授業づくりにおいて最も重要な「対話」は、「子どもと子どもの対話」である。それは言い換えれば「討論」である。

現行学習指導要領でも、次期学習指導要領でも育成が重視されている思考力は、問いと答えの間に育成される。以下の表1に示したように、大学や高等学校では、教師が問い教師が答える「講義学習」の教育実践がほとんど

であろう。そして、中学校現場になると教師が問い子どもが答える「問答学習」が多くなり、小学校現場では、それに加えて子どもが問い教師が答える「質疑応答学習」も多くなる。さて、仮説吟味学習で理想とするのは、子どもが問い子どもが答える、いわゆる「討論」である。

表1 「問いと答え」の関係からみる仮説吟味学習

答える	問う	教師	子ども
教師		講義学習	質疑応答学習
	子ども	問答学習	仮説吟味学習

仮説吟味学習の第2パートでは、子どもが個の視点から設定した仮説をお互いが質問し合ったり批判し合ったりして、社会システムの視点から吟味する。教師が支援することによって仮説の修正を図ることはあるが、理想は子ども相互の批判による排除・修正である。その過程があればこそ、子どもは自ら「個別の事実へ降りていく探求」を始める。

「この仮説は本当か」「なぜそのような仮説となるのか」「どのようにしてその事象は生じたのか」等、自らの仮説を討論の過程で再度問い直し、他者の仮説をも問い直す積極的な探求姿勢こそが科学的態度を育成する。他者から批判された子どもは、非常に意欲的に自らの仮説理論の根拠を確かめたり、他の事例から推論して自説を補強したりする。子ども、中でも小学生は自説にこだわり、自説を補強する資料は収集するが、他説の検討には消極的な傾向がある。そんな子どもたちに、自らに反対する意見にも静かに耳を傾け、自らが間違っていればそれを素直に認め、より正しいと思われる仮説があれば、それを受け入れるという態度を身につけさせたい。また、同じ意見の仲間と協力して情報収集・立論し合意形成しようとする態度も必要だ。そのような「実践的態度・技能」こそ、「改訂の基本方針」で目指される「よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力」¹⁷であろう。討論は、教材として取り上げる社会的論争問題の解決や何らかの正解を求めるわけではない。討論は、「生きる力」の育成に欠かせない学習活動であると考えている。

IV 結論

本研究では、平成29年に告示された小学校学習指導要領社会の分析を通して、仮説吟味学習がアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善に資するものであることを明らかにした。以下、具体的に5点述べる。

第一に明らかになったことは、次期学習指導要領で求められる社会科授業像である。それは、「急激に変動する社会の在り方や社会が抱える課題に対して、合理的な判断を行い、より多くの他者が合意してくれるであろう「市民としての行動」を選択できるようになるために必

要な社会認識を形成する授業」である。

第二に明らかになったことは、「主体的・対話的で深い学び」の内容と、それが目指すものである。「主体的な学び」とは、「学習動機の主体性」「学習活動の主体性」「認識の主体性」であり、「対話的な学び」とは、「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」「教材と子どもの対話」である。そしてそれら2つの学びを通して、「深い学び」すなわち「概念等に関わる知識」の獲得が目指されているのである。

第三に明らかになったことは、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」は、仮説吟味学習によって実現されるということである。

第四に明らかになったことは、仮説吟味学習による授業づくりは、「リアルで知的好奇心を喚起する教材」「身近な教材」「社会諸科学の研究成果によって裏付けられている教材」を選択することによって実現できることである。

第五に明らかになったことは、仮説吟味学習の学習過程には、「個別の事実へ降りる探求」を促す学習問題の設定」「中核発問としての分析的な問いの設定」「討論の組織」の具体化が重要であることである。

【註】

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版、2008年、12頁。
- 2 文部科学省 HP「小学校学習指導要領解説 社会編」2017年、11頁。
- 3 同上、3頁。
- 4 同上、5頁。
- 5 同上、8頁。
- 6 原田智仁「変革の時代の歴史教育実践の創造」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号、2008年、239～248頁。
- 7 前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」8頁。
- 8 同上。
- 9 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまと

め」（平成28年8月26日）の資料「社会的な見方・考え方を働かせたイメージの例 別添3-5」141頁。

- 10 拙著『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究—仮説吟味学習による社会科教育内容の改革—』風間書房、2009年。
- 11 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2016年、46頁。溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2016年、148頁。
- 12 前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」8頁。
- 13 前掲書10『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究—仮説吟味学習による社会科教育内容の改革—』（73～114頁）には、これらの問いを主要発問として開発した単元の詳細を紹介している。
- 14 ここで示した3種類の探求は、拙著『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』（風間書房、2013年、37～40頁）において、授業実践の事実を説明するために「判断のための探求」「なぜ」からの探求」「知ることからの探求」として説明した。ここではそれらを、仮説吟味学習による授業づくりを実現する観点から、理論的に新しく説明・評価し直している。
- 15 「価値判断・意思決定を迫るもの」は、石井英真・西岡加名恵両氏が推奨するパフォーマンス課題ということができよう。（石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年、84頁。西岡加名恵『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年、124頁。）なお、「個別の事実へ降りる探求」というネーミングは、市川伸一『学力低下論争』にみられる「基礎に降りていく学び」も参考にした。
- 16 これは、表現を変えれば、「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力」（前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」7頁）といえる。
- 17 前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」3頁。

(2017年8月24日受付)

(2017年10月4日受理)

小中学生におけるキャリア意識形成のプロセスの質的検討

—学校内で行われている進路指導の取り組みから—

澤柿 温美¹ 石津憲一郎²

Qualitative Study on the Process to Build Career Awareness among
Primary and Junior High School Students.

—Based on the Practical Attempts for Career Guidance in Schools—

Atsumi SAWAGAKI, Kenichiro ISHIZU

キーワード：キャリア意識 役割経験 感謝 尊敬

Keywords : career awareness, role play experiences, gratitude, respect

I. 問題と目的

1. 研究の背景

学校教育へのキャリア教育導入の背景には、日本社会の産業構造や経済の大きな変化がある。個人の生き方や職業人としての資質・能力・高度な対人能力等が厳しく問われるようになった。“豊かな社会”への発展の過程においては、人々は生活の安定のために仕事中心の態度・価値観を共有することが容易であった。しかし、一度“豊かさ”が実現されてしまうと、仕事中心の態度・価値観は、広く共有された安定した社会基盤とはなり得ず、「働くことの価値観」を再考する必要に迫られているといえる(関・吉田・篠原・吉山・三角・三隅,1999)。また我が国のバブル経済の崩壊後、若年層においての未就業者や非正規雇用形態の増加、早期離職率の増加など、様々な社会的課題が示されている(中教審答申,1999)。下村(2009)は、高校生が進む進路にはいろいろな壁や溝があり、自分で自分の進路を切り開いていけるような力を何とか学校にいるうちに身につけさせてあげなければいけないと述べている。本研究では、キャリア意識を「どのように生きていきたいのか自分の進む方向を指す羅針盤の役目をはたすもの」と定義する。その羅針盤は生涯を通して自分自身を支えてくれるものとなる。児童生徒が学校を巣立ち社会へ出ていくときに、自分らしく生き生きと活躍できる基盤となるキャリア意識とはどのような姿をしているのか、発達課題と照らし合わせて明確にすることには意義がある。

2. 現在実施されているキャリア教育の問題点

社会の変化と発達段階を見通したキャリア形成の問題点の一つは、現在行われている教育活動の一つ一つ

が、児童生徒のキャリア意識形成にどのような影響を与えているのかが明確にされていないことである。例えば「2分の1成人式を実施したか」「職場体験活動を何日間実施したか」といったアウトプット評価はこれまでなされたが、「職場体験を通して生徒たちにどのような変化がみられるのか」「生徒たちにどのような力が身についたのか」といったアウトカム評価は各学校に委ねられており、それについての調査や研究は見当たらない。また、学校活動全体で行われるもの全てがキャリア教育であると包括的な捉え方をされているが、自尊感情や自己決定といった、教育の中で醸成されることが期待されるものが、キャリア教育のどの活動を通して形成されているのか、整理されていないという問題もある。

小学生を対象としたキャリア教育の実践研究や先行研究を調査した村井(2012)は、「国内のキャリア教育は教科・領域、実践される学年に偏りが見られた」「キャリア発達過程において児童がどのような姿を見せるのか、そのイメージを教師は抱きにくい実態が伺えた」と問題を指摘している。小学校におけるキャリア教育の一つに「2分の1成人式」を挙げるができる。この活動は、「9割の保護者が満足、7割の保護者が子どものためになった」と高い評価が得られている(ベネッセ教育情報サイト,2013)。「2分の1成人式」で実施されている具体的な内容は、「子どもの個別発表(夢や感謝の言葉)」が60.6%、「保護者が子どもにメッセージや手紙を送った」が39.2%、「合唱の披露」が34.4%、「小さい頃の写真披露」が21.1%、「式典や謝辞の披露」が21.1%、「成長記録やアルバムの作成」が19.6%、記念撮影14.8%、「タイムレターを書いた」が9.2%、「未来日記を書いた」が5.5%となっている。しかし、これらの活

¹ 上市町教育委員会 ² 富山大学人間発達科学部

動の何がキャリア意識形成に影響を与えているのかは明確にされていない。このことが、キャリア発達の過程において児童がどのような姿を見せるのかイメージを抱きにくく、キャリア教育が進みにくい一因となっている。

中学校段階におけるキャリア教育の先行研究では(建沼・白井, 2013), 教師によるキャリア発達の視点を踏まえた「生活ノート」へのコメントによって, 自尊感情の下位概念「関係の中での自己」, 「自己主張・自己決定」が高くなったと述べている。生徒の自尊感情を高める教師のコメントとして, 「認める・ほめる・考えさせる・受容する/共感する・励ます/感想を伝える」の6項目がカテゴリ化された。また, 吉田(1992)は, 現在中学校で行われている「職場体験」の実施率は98%以上であり, この「職場体験」の普及は, 1996年の中央教育審議会答申において「生きる力の育成が提言されたこと」と「総合的な学習の時間の新設」が背景にあると述べている。職業体験の歴史の変遷をみると, 1953年に「中学校・高等学校職業指導の手引—実践編」から職業実習が廃止され, それ以後, 経験を通して発見した自己の適性や興味の理解と伸長の側面が強調されるようになっていく(吉田, 2009)。中学校職場体験ガイド(文部科学省, 2009)では, 職場体験を「生徒の進路意識の未成熟や勤労感, 職業観の未発達が大きな問題となっている今日, 生徒が実際的な知識や技術, 技能に触れることを通して, 学ぶことの意義を理解し主体的に進路を選択決定する態度や意志, 意欲などを培うことのできる教育活動として重要な意味をもっている」と定義し, 職業実習的な技術習得の側面よりも働くことへ向けての態度や意志・意欲などの喚起を期待する啓発的な教育効果を目的としている。このような中学校における職場体験を通じたキャリア教育の方向性は, “無就業者の若年者の自尊感情に配慮した効果的なキャリアガイダンスのあり方として, 若年者の自尊感情に配慮した支援が必要である”(下村, 2009)という見解とも一致する。

下村(2009)は, いずれ労働市場に参入する義務教育段階の児童生徒に基本的な自尊感情が育っていなければ, 適切な就職活動や就職後も適応的な職業生活を送ることが難しくなることが推測されると指摘している。そして, 労働市場に参入後の自尊感情の高い若者は, 卒業後のキャリアよりも学校生活の評価と関連が強く見られたと述べている。「好きな先生がいた」や「家でよく勉強をした」「友人が多かった」など適応的な学校生活を送ったと回答したもので自尊感情が高かった(下村, 2009)とあるように, 学校教育の段階で社会の中で生きていく力を高める取り組みがなされることは重要である。

これらのことから, キャリア教育が行われる中で, 様々な社会的能力の形成の重要性は明らかであることは明確であるものの, それらがどのようなプロセスで形成され, そのとき児童・生徒はどのような姿を見せるのかについて一定の見解を得ることには意義がある。

3. 本研究の目的

以上の問題を踏まえ, 本研究では, キャリアを「自分の人生を考えていく上で, どのように生きていきたいのか心の軸を形成していく選択と行動の連続的なプロセス」と操作的に定義し, 小学校で行われている「2分の1成人式」と中学校で行われている「14歳の挑戦」に焦点を当てて, それらの体験が子どもたちのキャリア意識にどのような影響を与え, またその意識がどのように育まれるのかを, グランデッドセオリー法による質的方法によって検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査協力者

本人と保護者の同意を得られた中部地方のX県に住む小学4年生の児童10名(男子2名, 女子8名)に対してと, 中学2年生の生徒5名(男子3名, 女子2名)を調査対象者として, 半構造化面接を行った。児童・生徒の抽出は, 研究の趣旨を踏まえた学校長や判断から, インタビュー調査に回答できると判断された者の中から, 担任が抽出した。

2. データ収集

2016年2月~3月(小学生)と2016年7月~8月の夏期休業中(中学生)に行った。面接は, 外部の音が比較的遮断され, また外部からは壁やドアで遮断されて, 他の児童・生徒から視界に入りにくい静かな教室と会議室で行った。

小学生の主な質問項目は, ①家での様子について②学校での様子について③「2分の1成人式」の感想④2分の1成人式の前後における自己変容の認識⑤今後, 自分が大切にしたいと思っていること, の5つからなり, 中学生の主な質問項目は, ①「14歳の挑戦」の目標②目標達成のために努力したこと③「14歳の挑戦」でうれしかったこと・充実したこと, 苦しかったこと・大変だったこと④その出来事が今の自分に与えた影響の4つからなる。

面接内容は, 調査対象者の同意を得てICレコーダーに録音し, 音声データから逐語録を作成した。小学校の面接時間は, 一人当たり25分~35分で, 延べ250分であった。中学生の面接時間は, 一人当たり25分~30分で, 延べ138分であった。

3. 倫理的配慮事項

対象者の負担になる点はないか, 筆者の指導教員と検討を行い, インタビューガイドを作成した。面接にあたって, インタビューを依頼した学校の管理職と対象者, 対象者の保護者に研究の主旨・個人情報の保護・録音の許可・インタビュー中止の権利について文書と口頭で説明をして同意を得た。インタビューの際には, 本人に研究の主旨・個人情報の保護・録音の許可・インタビュー中止の権利を再度確認した。

4. 分析の方法

人間を対象にある“うごき”を説明する理論を生成する方法に適している修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified grounded theory approach:M-GTA)(木下, 2007)を用いて分析を行った。木下(2007)は、M-GTA は研究対象がプロセスの特性をもっている場合に適しており、特に人間を対象に、ある“うごき”を説明する理論を生成する方法であると述べている。本研究では、先行研究において分析が進んでいない小学生と中学生のキャリア意識の形成プロセスを、小・中学校で実践されている「2分の1成人式」と「14歳の挑戦(職業体験)」という時間的・空間的に規定された場面から明らかにすることを目的としている。従って、本研究の対象者の小中学生がどのようなプロセスを経ながらキャリア意識を形成していくのか、その“うごき”を捉えるのにM-GTAは適した分析方法である。

5. 理論生成のプロセス

小学校の分析テーマを「2分の1成人式を通して発達するキャリア意識形成のプロセス」、中学校のそれを「14歳の挑戦を通して発達するキャリア意識形成のプロセス」とし、データの関連箇所に着目し、分析ワークシートを立ち上げた。一人目の分析焦点者の全データから概念を生成したら、同じ方式で二人目以降のデータに移り、すでに生成されている概念は既成のワークシートに引き

続き記入し、新しい概念が生成されたらその都度ワークシートを立ち上げた。小学生の最終的な概念数は16であり、中学生のそれは22であった。分析の途中、概念や定義が思考を適確に言語化しているか、概念とデータ間をいったりきたりしながら、解釈の緻密化を図り、分析の収束化に向けて、概念間の比較を行い、関係のありそうな概念をまとめてサブカテゴリを生成、さらに抽象度を高めるためにサブカテゴリ同士の比較を行って、小学校、中学校とも5つのカテゴリを抽出し、3つのコアカテゴリを抽出した。構成単位相互の関係を深く解釈し、その“うごき”を説明できる結果図とストーリーラインを構築し、記述した。また、分析の信頼性を得るために、スーパーバイザーとして、指導を仰いでいる心理学の研究者に依頼し、同じように疑問点や問題点を指摘してもらい、概念の再定義化とカテゴリの分類を行った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 小学生

分析の結果、16の概念と10のサブカテゴリ、5つのカテゴリを抽出し、最終的に3つのコアカテゴリを抽出した。概念は〈〉、サブカテゴリは《》、カテゴリは【】、コアカテゴリは□で示した。それらをTable1に示した。また、結果図をFig1に示した。

Table1. 「小学生のキャリア意識形成プロセス」コアカテゴリ・カテゴリ・サブカテゴリ・概念/定義/具体例 一覧

コアカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ	概念	定義	具体例
【危機を体験】	【つながりの中でのアンビバレントな体験ともがき】	《負の自己》	自分の気持ちを伝えられない 04	自分のなかでもややもやする気持ちもちながらも言えない	* ずっと自分の言いたいことを親に言えなくて、…怒られるかなって怖くて、ミスしたら、ずっとお父さんの顔ばかり伺って、すごい自分のプレーできなかったけど、・・・(A)
			自分の弱い部分を認知する 03	これまでの自分を振り返って自分の弱いところを語る	* 3年生までは、けんかばかりしとったけど、4年生になってけんかはしなくなった。3年生まではいやなことばかりしとったから、友達に。(J)
		《負の環境》	クラスの中のネガティブな体験 14	自分が「こうしたい」という気持ちがあっても、学級の雰囲気や構成員によってできないことがある	* 3年X組の時は、いろいろなことと言われるからこわくて何もせんかった。3年生のとき発表もしたけど、こわくて間違えそうなやつは発表せんかった。何か言われたり文句言われたりするから、友達から (E)
【感情の体験から生まれた他者視点と主体性】	【感謝の気持ちから生まれる他者視点】	《家族とのきずな》	家族から受信するメッセージ 06	辛い状況のときに、家族が本人を見放さずに励まし支える家族から自分が必要とされていることを実感する	* 他の選手にどんどん抜かされていってしまっているけれども、お母さんは私のことをずっと応援してくれて、お父さんとも今日の試合の振り返りを言ってくれたりして・・・「今から今から強くなるからまだ安心してね」って言われるのが一番ほっとする (A) * 家の人から聞いたことは、赤ちゃんの頃の話聞いて、上全部男だったんで、娘が産まれて嬉しかったって言っていました。(それ聞いてどう思った?) 嬉しかった。(初めて聞いたことだった?) うん。(G)
			兄弟との関係 02	兄弟の存在が日常の一部であり、本人に影響を与えている	* 平日は帰ったらまずは、弟と一緒に宿題をして、その後は友達と遊んだり弟と一緒に遊んだりしています・・・(H)
		《他者の恩恵を享受する自分に気づく》	感謝の気持ち 07	親に対して感謝の気持ちを抱く	* お母さんは仕事と家事を両立して頑張ってるので、少しでも休んでもらいたいし (G) * (お父さん、おじいちゃん) ずっとノックとか出してくれたり、お母さんは送り迎えとか、栄養のある食事とかちゃんと考えてくれたり、・・・(A)

〔感情の体験から生まれた他者視点と主体性〕

【感謝の気持ちから生まれる他者視点】
【連帯感から生まれる主体性】

《他者の恩恵を享受する自分に気づく》
《心を開ける友人》
《役割の経験と仲間意識の高まり》

感謝に対する返報性 09	家族の恩恵によって支えられていること認識し、恩返ししたいと思う	* 「2分の1成人式」の日からお手伝いをしています。今まで育ててくれたから、これからは恩返ししようと思って。4年生になって(小さい頃の)大変なことをさせていた話を聞いたら、これからは大変なことをさせようががんばろうと思った (J)
特別な友達 の存在 11	親友と思っている特別な友達がいる	* 友達と仲良くてずっと遊んでいます。休み時間が1番好き。大縄したり、2人跳びしたり、ひっかかったら大笑いして遊んでいる (A) * いろいろな人と触れ合えて、友達なったりすることもあるし、いい勝負だったって思って次から頑張ろうって思えるときもある。・・・それからずっと、友達で仲良くしている人がいます。辛い部分もあるけど、楽しいかな (I)
役割の経験 17	責任のある役割を経験し、満足感を獲得している。	* 私は実行委員で、台詞も全部考えた。2分の1成人式ちゃんとできるか心配だったけど、みんなを信じて臨んだ。男の子が全然台詞覚えてくれなくて、ずっと紙見てて、先生にも注意されているのに、全然練習する気にならなくて、本当に心配だった。(A)
仲間意識の高まり 12	みんなで一緒にやり遂げた経験が自分を高めてくれる	* 4年生になって学級目標が「チェンジ」だからみんなで変わろうと思って、ここまでできたと思う。みんなで協力したり、真剣に授業うけたりしとる (J) * みんなが協力してやることは初めてだったかなーって・・・。みんな成功したって思った。みんな一団となって、喜べ合えたりした (I) * 最初は、(2分の1成人式で)何をすればいいかわからなかったけど、ちょっとずつ準備をしていくといういろいろなことができた。学習参観の時にありがたいという気持ちが思い出せてきました。式の終わりに、泣きそうになったけど泣かなかった。場の空気とか、本番と練習はすごく違うと思って、(ありがたいという)気持ちが出て、自分ができるとかをやりたいと思った・・・(E)

〔物事に取り組む力〕

【希望を抱く】
【自分で行動を選択する】

《憧れをもつ》
《目標をもつ》
《決断する》

憧れる人の存在 13	憧れる人を見つける	* 震災があったときにTVでレスキュー隊の人を見て、すごいなと思った。(G) * バトミントンでいうと山口茜ちゃんみたいな感じ。高校生だけどオリンピック出とる。・・・監督にテレビ見ろよって言われて、動きとかすごいなと思って、興味もった。(I)
心が惹かれる 02	自分の好きなことや得意なことを語る	* 発表とか頑張っています。算数とか道徳とか、自分で考えられるからそういうの好き (E) * 身体動かすような仕事につきたいと思っている。身体を動かすことは楽しいので。(G)
なりたい自分のイメージを描く 01	自分が続けていることを起点にして未来を見つめ、「こんな自分になりたい」とイメージする	* バトミントン一筋で家族もいつもお世話になっって、ここまでこれたのは家族のおかげだったから、10年間ありがたいという気持ちと、これからももっと強くなっていく気持ち (A) * 調理師免許取りたい。お母さんもおばあちゃんも免許もってる (C)
今頑張ることの心構え 15	自分のためにがんばる目標をもつ	* (宿題は大変だけれども)自分のために勉強せんにゃいけんから、がんばっています。(H) * 今サッカーやとるから、サッカー続けとるからプロなって優勝したところをお母さんにみせたい (j)
自分の中の本当の気持ちを伝える 05	これまで怖くて自分の気持ちを親や友達に対して言えなかったが、「2分の1成人式」をきっかけに、心の中にあるもやもやした気持ちを伝えようと決断する	* これまではずっと甘えて指導(してもらってきたけど)、自分で進んで考えたりできるようになったらいいなと思いました。ずっと自分の考えを親に言えなくて、これからは自分の意見も言って、親子で強くなっていけたらって・・・初めて自分の意見を言えました。(A) * 司会とか、ナレーターとか自分から進んでやりました。いろいろなことを自分からやりたいて気持ちで。4年生になってクラスがきちんとしてきたから、自分でやりたいて気持ちが(もっと強くなった)(E)

〔物事に取り組む力〕	【自分で行動を選択する】	《主体的に挑戦しようとする》	うれしさ・充実感が原動力 10	うれしいと思ったり充実感を感じたりできる心の動く体験が次の行動を起こす	* (家でするお手伝いは) 料理。楽しいからする。(C) * (太鼓の楽しいところは) 2人で太鼓一つを回って、順番にたたいていって、最後一斉にドンと叩くところが好き。太鼓 (の練習時間中) に休み時間あるけど、楽しいから休み時間もみんな一生懸命やっていて、……。 (F)
------------	--------------	----------------	-----------------	-------------------------------------	---

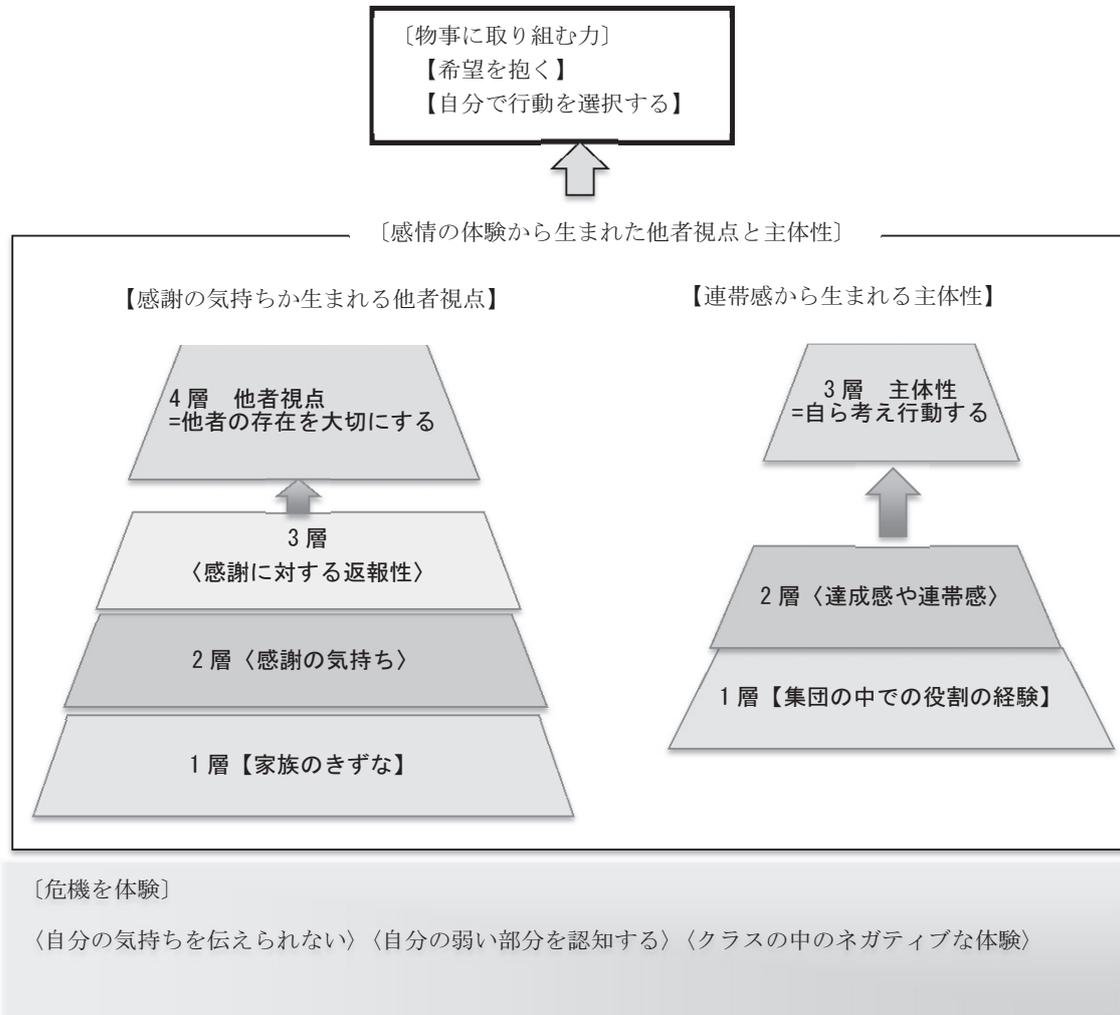


Fig1. 小学生のキャリア意識形成のプロセスー「感情体験システム」

(1) コアカテゴリ〔危機を体験〕

4年生にとって、家族や友達は自分の安全欲求や承認欲求を満たしてくれる存在でもあり、葛藤を生じさせる原因でもあることが語られた。例えば、一方的に言う親に対する“ずっと自分の言いたいことをいえなかった・・・ミスしたらお父さんの顔色ばかりうかがって、自分のプレーができなかった・・・”の語りは、親との間に生じた価値観のずれ、“3年生のときも自分からいろいろなことをやりたいって思っていたが、周りの友達からいろいろなことを言われるのが恐くて何もなかった”の語りは抑圧的な気持ちの増幅、“3年生まではけんかばかりしていたし、友達にいやなことばかりしていた”の語りは自分で自分を抑制できないことをメタ

認知できないなど、個々に危機を体験していることを物語っていた。価値観のずれによって葛藤を生じていた児童は、後に“自分の苦手な選手の弱点を攻めれば自分にも勝つチャンスがある”というように、アサーション的な方法で危機を乗り越えた内容が語られた。危機や葛藤の体験は発達機会と捉えることができ、危機や葛藤を調整していく能力が個人のキャリア意識となっていくものであることが分かった。

(2) コアカテゴリ〔感情の体験から生まれた他者視点と主体性〕

コアカテゴリ〔感情の体験から生まれた他者視点と主体性〕は、カテゴリ【感謝の気持ちから生まれる他者視点】とカテゴリ【連帯感から生まれる主体性】から成り

立っている。感謝の気持ちから生まれる他者視点は、感謝という感情体験が、まずは自分にとってかけがえのない親や家族の立場に立って物事を考える「他者視点」を獲得させ、やがて広く相手のことを大切にしようとする他者理解へ至ると考えるモデルである。

小学生は、家族と友達という2つのリソースから受容されている実感を獲得し、「感謝・感謝に対する返報性」、「連帯感」という感情を生起させていた。子どもたちは、家族との間に情緒的なつながりを感じながら日常を過ごしている過程で、「2分の1成人式」というフォーマルなイベントの経験が、家族に対する〈感謝の気持ち〉を生成させていた。“娘が産まれて嬉しかった”や“赤ちゃんの頃によく怪我をして心配をかけていた”のようなエピソードを家族から聞いたことで、自分は家族から恩恵を受けて大きくなったのだと自覚が促され、家族に対してお返しをする返報行動をとっていた。何かをしてもらったら相手にも自分が受けた分お返しをしようとする互惠規範の表れであり、社会生活を基盤としている人間にとっては重要な規範である（泉井・中澤，2010）。このことは、自分中心で成り立っていた世界が【家族とのきずな】を通して他者の視点を獲得していくきっかけになったと言える。この3層構造の上には他者の存在を大切にす他者理解に到達する4層構造を成すと考える。

カテゴリ【連帯感から生まれる主体性】は、連帯感や達成感の感情体験が、内発的動機に基づいた主体性を獲得させると考えるモデルである。連帯感や達成感の体験に有効に働いたのは、役割の経験であった。役割は、仲間との交流の中で経験されるため、どんな友人観がクラスに育っているかを把握しておくことは重要である。小学生の語りにあった「ずっと遊んでいる」や「友達が分からないときは助けようと思っている、言い方も怒らずに言おうと気を付けている」や「いろんな友達との交流が次からがんばろうって気持ちにさせてくれる」などは、ゴットマン&パーカーの友達をもつことの機能の仲間付き合いや刺激、物理的サポート、自我のサポート、親密さ・愛情の機能とも一致していた。このような機能をもつ仲間との間で実施された「2分の1」成人式での役割の遂行は、“最初は2分の1成人式で何をしたらよいか分からなかったけど、ちょっとずつ（みんなと）やっていったらいろいろなことができて、学習参観のときにありがとうという気持ちが思い出してきた・・・式の終わりの方で泣きそうになったけど泣かなかった。場の空気とか、本番と練習はすごく違うと思ったら、ありがとうという気持ちが出て、これから自分ができていることをやりたいと思った・・・”や“みんなが協力してやることは初めてだったかなって・・・みんなで協力できたりみんながアドバイスし合ったりした・・・”の語りにあるように、自分もがんばっているが、がんばっている友達にも共感したのである。集団の連帯感の高まりは、コミュニケーションを活発にし、より内発的動機に基づいた努

力を促進する。つまり、目標に向かって自分で考え行動しようとする主体性が育まれていることを意味する。集団の中での役割の遂行は、達成感や連帯感という感情を生起させ、それが主体性に到達する3層構造を成すと考える。

(3) コアカテゴリ【物事に取り組む力】

コアカテゴリ【感情の体験から生まれた他者視点と主体性】のプロセスにおける連帯感を伴った成功体験は、“学級目標が「チェンジ」だからみんなで変わろうと思って、みんなでここまで来たんだと思う。みんなで協力したり、真剣に授業うけたりしとる”の語りあるように、「こうすればうまくいく」という新しいスキーマを獲得させ、「他の選手にどんどん抜かされていってしまっても、私のことをお母さんはずっとずっと応援してくれてお父さんも試合の振り返りを言ってくれたりして」の語りにあるように、他者からの恩恵を享受して生きている自分の認知は「家族や社会のためにがんばる」という利他的な行動のスキーマを獲得させていくと考える。感情を伴った体験が、目の前の困難にも耐え、自分の目標に向かって努力しようとする【物事に取り組む力】へと結びついていくと考える。

(4) ストーリーライン・小学生

家族や友達は自分の安全欲求や承認欲求をみたしてくれる存在でもある反面、〈自分の気持ちを伝えられない〉ことや〈クラスのネガティブな体験〉を所有する〔危機を体験〕の要因ともなっていた。〔感謝の気持ちから生まれる他者視点〕は、「2分の1成人式」の活動中、〈家族から受信するメッセージ〉が、小学生に自分のために時間と労力をかけてくれる親に対する「感謝」の気持ちを認識させる役目を果たしていた。そして、感謝の気持ちから派生した《他者の恩恵を享受する自分に気づく》ことが、〈感謝に対する返報性〉の行動を生起させる。この一連のプロセスは、親をはじめとしてさらには、広く他者の立場に立って考え、他者を思いやる他者の視点を獲得させていくと考える。もう一つの〔連帯感から生まれた主体性〕は、〈特別な友達〉の意識が芽生えてきている仲間同士の中で、〈役割の経験〉が〈仲間意識の高まり〉を生じさせ、コミュニケーションを活発にさせ、より内発的動機に基づいた努力を促進させると考える。〔感情の体験から生まれた他者視点と主体性〕は、自分の未来に【希望を抱く】要因となり、【自分で行動を選択する】【物事に取り組む力】へとつながるといふ仮説を生成することができた。

2. 中学生

分析の結果、22の概念と9のサブカテゴリ、5つのカテゴリを抽出し、最終的に3つのコアカテゴリを抽出した。概念は〈〉、サブカテゴリは《》，カテゴリは【】、コアカテゴリは□で示した。それらをTable2に示した。また、結果図をFig1に示した。

Table2. 「中学生のキャリア意識形成プロセス」コアカテゴリ・カテゴリ・サブカテゴリ・概念/定義/具体例 一覧

コアカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ	概念名	定義	具体例
〔統合されていく自己〕	【現実自己と理想自己の認識】	《自分の欠点を 《なりたい自己》	自分の苦手なこと 01	自分について自分で定義する	*自分自身初めて会う人に積極的になれんというか、話しぶりかなみみたいなことを思ったりするんで (A) *発表するときとか、小学生のときなんですけど、集会のときに体育館のステージに立って発表するときによく頭が真っ白になってしまってそういうことがあったので (E)
			笑顔が大事 22	笑顔というものに中学生は価値をおいていることが分かる	*どのお店へ行っても店員さんは笑顔で接客をされているので、どうして笑顔でできるのかという目標をたてました (C) *自分はよく人前に立つと緊張して頭が真っ白になるんですよ。でも、郵便局へ行ったときに郵便局の人は初対面の人に対して笑顔で明るく接していたので、それはどうしてできるのかなとちょっと疑問に思ったので郵便局にしました (D)
			コミュニケーション能力を身に付けたい 24	コミュニケーション能力というものに中学生は価値をおいていることが分かる	*中学校に来て小さい子と関わることが少なく、コミュニケーション能力を高めようと思って児童館にしました (B) *初めて会うお客さんに好印象を与えられるにはどうしたらいいかを知りたい。自分自身初めて会う人に積極的になれんというか、話しぶりかなみみたいなことを思ったりするんで (A)
【自分を振り返る契機】	《葛藤を経験する》	仕事の大変さに直面 18	職業体験をして大変だと感じたことを語る	*ほんこを普段は押さないからことだから楽しもうと考えたり、何時間も続けるのは根性いることだからひたすらがんばりました (E) *7月の初旬で、草むしりは本当に暑くてぜったいにやりたくないなあって思ったんですけどがんばってやりました (C)	
		ギャップを感じる 12	想像していた仕事の内容と実際に事業所へ行って見たりやったりした現実との間に隔たりを感じる	*小学校のときに児童館へ行って遊んでいたけれど、私たちが来ない午前中におられる仕事がたくさんあってちょっと違いました。(B) *外国人の方が来られたら、どうい対応をするのかなと思ってすごい気になっていました。身振りや手振り、簡単な言葉使いで (対応) されていたので、そうするんだって分かって新鮮な感じがしました (E) *受付の仕事が少なかったんで、本当だったらもう少しお客さんとか接することができればよかったんですけど、すぐに来た身なんで初日に草むしりとか、掃除とかでがんばろうと思いました (C)	
		失敗 26	緊張が緩んで大人から注意をされた経験	*ちょっと慣れて、それで2日目にしゃべってって..働かせてもらってるとそんなにそんなにだめだなんて思った。最初はとにかく迷惑にならんようにがんばろうって気持ちで、そこで変わりました (A)	
〔様々な感情を体験する〕	【大人を尊敬する】	《大人のまねからの学び》 《大人のすごさを実感する》	大人をまねる 02	その状況に適応するために、事業所にいる大人の様子をまねる	*なるべく自分が接客とかもやらせてもらったときに、教えてくれる人の話を聞いたり細かい所まで見て真似しようと心がけました。(E) *次はもうちょっと大きい声だしてがんばろうとやって、自分の中で目標とかを決めたり、お店の人の真似をしてみたりしました (D)
			行為の意味に気づく 16	よく見たり真似たりしている間に、事業所の人の働きかたや工夫のようなものに会っている	*高齢者の方や外国人の方には、手でここに書くんだよとか簡単な言葉で言ったり、何回も同じことを言っていて分かりやすくなりだして分かった (E) * (笑顔で接客するのは) 自分たちから笑顔で接するとお客さんも笑顔になって自分が嬉しくなった。自分に返ってくるっていうことが実感できた (D)
			プロフェッショナルな面を目にする 20	実際に中に入って仕事をしてみたら、見ただけでは分からなかったことが実感できる。	*その施設を使っていただくお客様に気持ちよく使ってもらうために会館準備をしておられた。仕事がすごく速くて、ぼくたちでやるよりも2倍3倍丁寧だったので、長いマットをまいたり、モップでトレーニング室を拭いたりするのも速かった (C) *慣れていることもあると思うんですけど、道具の特色と言うか、いかにその道具を生かして速くきれいにできるか大切。重たくて、押したら自分も反り返るような道具を普通に使ってやるとるんで (A)

〔様々な感情を体験する〕

【大人を尊敬する】

《大人のすごさを実感する》

大人の思いやりの心にふれる 15	お客さんに対して丁寧な気持ちで接している	*すごいなど、尊敬しました。郵便局は、保険とかお金のこととか、郵便物の受け取りは一つ一ついろんな仕事がある中で、お客様一人一人を大切にしているってうか、丁寧に笑顔で接しておられたのすごくなって (E)
役割の多さ 27	大人は一人でたくさん役割をこなしながら働いている	*幼児さんがこれらたら一緒に遊んだり、草むしりや花の水やりなど、いろんなことをしておられました。・・・(私は)草むしりが大変でした。暑い中ずっと草むしってて、なかなか抜けなくて大変でした。(お母さんに大変だったことを話すと) そういう自分が気付かない仕事をしている人があって、いつもがんばっておられるんだからがんばられて、(それ聴いて) その通りだなんて (思った) (B)

【やる気を生むものと支えるもの】

《やる気を生むもの》

楽しい気持ち 17	事業所で実際に仕事をするを通して、楽しい気持ちを感じ、やる気に結びついている	*こういう体験はできないし、レジをおすとかおつりを出すとかやってみたかった。だから楽しかった (E) * 5日間終わってやりがいを感じられて、もっといたかったなって思いました。みんな5日間早く感じてて、学校で勉強するよりも楽しいって感じる人が多かった (B)
感謝と励ましの言葉 08	他者からありがとうなどの声をかけてもらったことが効力感を生じさせ、向上心や意欲へとつながっている	*充実したことは、給油し終わった後にありがとうとかがんばってねと声をかけられたこと (A) * お客様と接して、ありがとうって言葉をかけられてそれが楽しさにつながっていると思いました (E) * お花を包んでお客さんに渡す時に笑顔で「ありがとう」って言ってもらえたり、笑顔で「がんばって」って言ってもらえたりしたので、(自分がうれしくなった) (D)
結果が見える 19	自分のやったことの結果が実感できたことが、次の行動へのやる気に結びつく	*学校では事務的なことがあるんですが、事業所では肉体的な実際にやったら表れるってことを学びました (C) * 農業(体験)をやっていた友達がいる、暑かったけど、商売とか実際に野菜の手入れをして結果につながったのでよかったと言っていました (C)

《やる気を支えるもの》

サポートがあるからできる 09	事業所の大人のサポートがあったからできた	* (お母さんの車のタイヤの交換は) やりたくはない、タイヤが重すぎて持ち上げるのが精一杯で、(できたのは) なんか、アドバイスしてくれたり、補助をしてくださったおかげかな (A)
悩みを相談する人の存在 14	葛藤の中にも、その時の自分の感情に向き合っている	* * そういう自分が気付かない仕事をしている人がいて、いつもがんばっておられるんだからがんばられて (B) * 家の人 (お母さん) には、暑いとかけっこう愚痴とか言っていました。がんばれとか、結構声をかけてくれました (C)

〔強みとなる価値観を形成〕

【自分のものさしをもつ】

《他者との親和的関係の重視》

責任を果たす 04	一人でたくさんのおこなす大人の姿から責任を果たすことに価値をおく	* アドバイスはもらうんですけど、極力一人でできるように (A) * 積極的に働きかけることや一人でこなすことを心がけている。給食の皿とか重たいけど一人で、二人でやったら効率いいかもしれないけど、ぼく一人でやる (A)
他者視点に立つ 11	相手の立場にたって考えることができる	* (これから大切にしたいと思うことは) 自分のことだけを考えるんじゃなくて、相手の気持ちも考えて、いろんなことを言うことと、自分のことだけにいっぱいにならずに、周りのことに目を向けて困っている人は助けようと思うこと。(B)
他者との信頼関係を築く 21	他者との相互関係の中で信頼関係を築くことが大切であると考える	* 人に言われて動くことが多いので自分で周りを見て行動することを身につけていきたいと思います。(B) * 学校では班長をやっているんですが、信頼がないとだれもついてきたくないし、フォロアーもしたくないので、信頼は必要だと思いました。スポーツ選手だったら松井秀喜みたいな人・・・人に怒らないとかそういう面 (E)
自分の限界を広げる 06	自分の枠組みのようなものを自ら広げる行動をする	* これを通して、学校生活でも時間をしっかりと守ろうとする気持ちが出てきて、一生懸命に部活とかにも向かうようになりました (D) * やっぱり、なんかつらいことがあってももうちょっとがんばろうって思えるようになりました (D)

《自己理解の拡大》

小中学生におけるキャリア意識形成のプロセスの質的検討

〔強みとなる価値観を形成〕

【自分のものさしをもつ】

《自己理解の拡大》

仕事に対するイメージが広がる 13

今までもっていた仕事に対するイメージの枠組みが広がっている

*自分が生きるためにお金をかせぐためだけのもので、生きていくためには（お金が必要だから）どうしてもしなければならないことというイメージだったんですが、終わったあとはやっていて楽しいっていうことも（仕事には）あるって（いうように）考えが変わりました（E）

暫定的な自己理解 25

自分になりたい自分になるにはまだ足りない部分もあるが、今はこんな自分でもいいと受容する

*立っとなる作業が多くて体力が必要かなといかに速く行動できるかとかそういう自分に足りない部分があったです。足りない部分はだめだなと感じました。（いろんなことが自分に出きるんじゃないかなって思えるようになったってこと？）足りない部分が分かった（A）

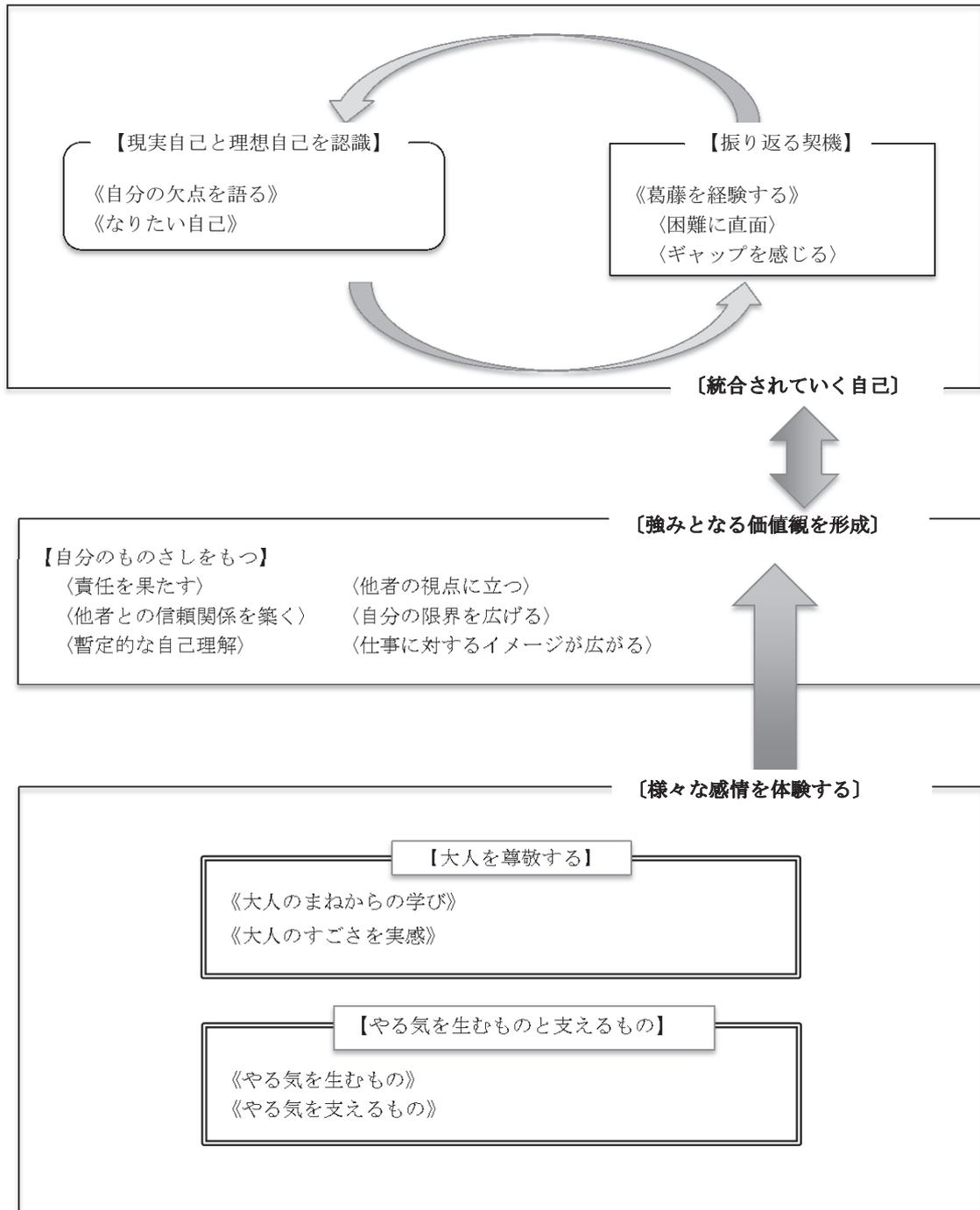


Fig2. 「中学生のキャリア意識形成」カテゴリ相関図

(1) コアカテゴリ〔強みとなる価値観を形成〕

本研究で抽出された〔強みとなる価値観〕は、中学生が学校や家庭というどちらかといえば閉ざされた世界から、いろいろな世代（お年寄りから幼児）との交流や外国籍の人との交流、サービスを提供する役割の経験など、より開かれた世界に身を投じて自分を見つめたことで、視点が広がり〈責任を果たす〉〈他者の視点に立つ〉〈他者との信頼関係を築く〉などの他者を意識した〔強みとなる価値観〕が構築されていた。また、うまくできた自分と足りないところのある自分、足りないところがあっても何とかなる自分のように【自己理解の拡大】を行っていた。速見（2016）は、思春期になっても粘り強く前向きに生きていくためには、自分の長所と共に自分の弱みや限界をある程度把握していることが大切であり、これは、親が原因を決めつけることでも無責任なことを言って気を楽にさせることでもなく、本人になぜ失敗したのかを考えさせるように仕向けることが必要であると述べている。キャリア教育では、なぜ失敗したのかを考えさせるように仕向け、本人が自分の資質や態度に向かい合い、考える習慣をつけさせるような関わりと、悩みを抱えて物事に向き合っていくことを支える情緒的サポートが中学生にとって不可欠である。

(2) コアカテゴリ〔様々な感情を体験する〕

コアカテゴリ〔強みとなる価値観〕を形成するプロセスに、コアカテゴリ〔様々な感情体験をする〕が影響を与えていた。〔様々な感情を体験する〕とは、新しい経験に驚くや大人に対する尊敬の気持ちをもつ、効力感をもつ、やる気が高まるなどである。中学生が事業所で働くときは、まず〈大人をまねる〉行動を取って適応しようとしていた。〈大人をまねる〉という行動を繰り返すうちに、外国人のお客さんが来ても、身振りや簡単な言葉のやりとりでサービスを受けることができるようにしていることなど、大人がなぜそのようにしているのか〈行為の意味に気づく〉ようになっていった。一方で、〈プロフェッショナルな面を目にする〉〈役割の多さ〉〈大人の思いやりの心に触れる〉という経験から、これまで気づけなかった《大人のすごさを実感》していた。“5日間が早く感じて・・・”のように〈楽しい感情〉は時間の経過を忘れるほど人を没頭させるものがあり、“暑かったけど、商売とか実際に野菜の手入れをして、結果につながったのでよかった”のように、〈結果が見える〉ことも暑いというストレスをはねのけ、自分のやっていることに効力感を感じるにつながっていた。《やる気を支える》のお客さんや事業所の大人の〈感謝の言葉と励ましの言葉〉〈事業所の大人のサポート〉は、自分のしていることを認めてくれる大切な存在となっていた。親や教師以外の大人の存在は、中学生にとって自己を見つめる鏡の役目となることが分かった。大人の真剣な態度や大人の情緒的な関わりなどが、中学生を本気にさせていた。

(3) コアカテゴリ〔統合されていく自己〕

中学生は、「14歳の挑戦」のわずかな期間の体験の中でも、葛藤を抱き、それを乗り越えるというライフサイクルの縮図のようなものを体験していた。中学生は、【現実自己と理想自己】を内面に抱きながら生活していた。対人場面でのコミュニケーションの苦手さを強く自覚し、対人関係を円滑に築いていける自分になりたいと希望していることが語られた。職場体験が始まり、中学生は【自分を振り返る契機】に出会っていた。【自分を振り返る契機】とは、やりたくないことをしなければならぬ葛藤に出会ったり、自分にできるのか不安な気持ちや注意をされる不快な感情を感じたりして、これまでの自分の物事に対する考え方や適応の仕方を振り返ることを強いられることである。このような【自分を振り返る契機】と出会うことがこれまでの物事に対するスキーマを変容させていった。中学生のスキーマを変容させることに関連していたのは、職場体験中の〔様々な感情を体験する〕であった。職場体験を通して、仕事に対する大人の熱意や工夫、役割の遂行を間近で体験したことが、中学生に働くことの楽しい面を認識させたり自分にもできるという効力感を感じさせたりすると共に、社会には自分のできないことがたくさんあるという寛容さを獲得させていた。〔様々な感情を体験する〕は、今の自分にフィードバックし、自分というものを【統合されていく自己】へと向かって絶えず作り直す作業をしていた。

(4) ストーリーライン・中学生

中学生にとって、人間関係がうまく築けるかどうかは大きな問題の一つである。それを前提に日々学習や部活動、生徒会活動などの学校生活が成り立つ。今回の調査においても、人前で話すことや初めて会う人と人間関係を築くことが苦手であると《自分の欠点を認識》していた。そして、職業体験を目前にして働く大人のイメージから〈笑顔が大事〉〈コミュニケーション能力を身に付けたい〉と《なりたい自己》像を抱く。職業体験が始まると《葛藤を経験する》出来事に遭遇しそれらが【自己を振り返る契機】となる。自己を振り返り、何とか働くことに適応するために、中学生は〈大人をまねる〉という行為を積極的に行っていた。〈大人をまねる〉行為は、大人の行為の意味に気づき、耳が遠いお年寄りにはゆっくりはっきり伝えるなどの、心の通ったコミュニケーション行動へつながっていった。また、今の自分にできることと今の自分にはまだできないことを感じ取り、一人で仕事をこなす姿やいくつもの役割を遂行する姿を見て《大人のすごさを実感》していた。これらの体験から、中学生は、驚き・尊敬・優しさ・効力感・不完全さなどの〔様々な感情を体験〕していた。このように、感情の体験が体験をより豊かなものにして、子どもたちは自己を見つめ直す作業を行い、〈他者との信頼関係を築く〉〈他者の視点に立つ〉などのように、それまであまり意識されていなかったことに重みづけをし、個々の〔強みとな

る価値観を形成]していく。そして最初の【現実自己と理想自己の認識】と〔強みとなる価値観を形成〕を照合し、再び〔統合されていく自己〕へと常に自己を作り変える作業を繰り返すプロセスを導き出すことができた。

キャリア意識形成とは、言い換えるならば自分の進む方向を指す羅針盤となる〔強みとなる価値観の形成〕のことであるとも言える。〔強みとなる価値観の形成〕には〔様々な感情を体験する〕としての【心がうごく】と【やる気を生むもの】、【受容されている実感】が重要な影響を与えているという仮説を生成することができた。この〔様々な感情を体験〕は、事業所や事業所に来た様々な世代の人との関わりから生起していた。言わば、自分を評価する関係ではない斜めの関係に存在する立場の人との関わりや言葉が、青年期へ向かっている中学生にとって自我をサポートしてくれることが示唆された。

Ⅳ. 総合考察

1. キャリア意識が形成される動き

小学生、中学生とも、キャリア意識形成への3つの動きを抽出することができた。

(1) 小学生

①自分の成長を振り返る活動が、感謝の気持ち・恩恵を享受する自分の気づき・感謝に対する返報性を喚起し、他者視点の獲得へ至る。

②役割の経験は、達成感や連帯感を喚起し、主体性の獲得へ至る。

③感情の体験によって新しいスキーマを獲得し、目標に向かって努力する〔物事に取り組む力〕へ結びつく。

(2) 中学生

①大人の姿をまねて学ぶことが、尊敬や有能感、感謝などの感情を喚起させ、強みとなる価値観の獲得へ至る。

②〔強みとなる価値観の形成〕後、自己にフィードバックし、自己を理解し自己を統合する動きがあった。

③自分の長所と共に自分の弱みや限界をある程度把握しながら自己を統合していく過程に、大人の情緒的なサポートが大きく影響していた。

(3) キャリア教育のあり方

活動を通して経験や知識を広げると同時に、どのような感情を体験することになり、その感情体験がどのような思考と行動の変化を喚起するのかをある程度大人が理解していることが大切である。大人が若者に伝えたい価値観をもっていなければ、知識だけを教えたり意味のない活動につながったりする恐れがある。本研究では、「2分の1成人式」の活動が恩恵を享受する自分を認識することへ拡張し、家族からの受容感が感謝の気持ちへ拡張し、感謝の気持ちが他者視点へ拡張していた。中学生は、「14歳の挑戦」での活動が年長者の背中を見て学ぶことへ拡張し、大人から働くことを学ぶ経験が従来の世代間継承というシステムへ拡張し、世代間継承が尊敬の気持

ちへと拡張していた。体験する感情も形成される価値観も目に見えるものではないからこそ、大人自身が若者に何を伝えたいのかを自分の心の中に持っていることが児童生徒の思考と行動の変化を温かく且つ鋭く評価できると考える。

(4) 生成された仮説

キャリア形成とは、自分の進む方向を指す羅針盤を見つけ、生涯を通して自分自身を支えていける自己を形成していくことである。

本研究では、小中学生が自分の強みとなる価値観を形成していく過程には、受容されている実感と心がうごく体験が大きく影響していた。このことを踏まえ、情緒的サポートを含めた感情の体験が、小中学生の主体性や肯定的自己理解と自己有用感の獲得などに影響を及ぼすという仮説を生成した。

(5) 今後の課題

本研究では、家庭や社会との連携を図ったイベント的なキャリア教育活動を枠組みに、小中学生にどのようなキャリア意識が形成されるのかをそのプロセスを質的に検討した。教科学習を通して自分の強みとなる価値観が形成されるとすれば学習への無気力さは減ると考えられるが、教科学習においても「心が動く体験・経験を経ることで自分の強みとなる価値観が心の中に形成される」という仮説が成り立つのかは、今後の課題としたい。

研究の限界としては、インタビューに応えた児童生徒は、完全にランダムで選ばれた者ではなく、学校の判断により、ある程度インタビュー調査に耐えられると判断されたものから抽出されている。それゆえ、本研究の結果を早急に一般化することについては注意が必要であると考えられるし、2分の1成人式も14歳の挑戦も、ネガティブな印象をもった者のデータもまた、蓄積されていく必要があるだろう。

また、2分の1成人式については、死別や離別といった家族の多様な現実を踏まえた場合、安直に実施することへの危惧も指摘されている(内田, 2015)。こうした指摘を踏まえ、キャリア意識の形成の光と影、どちらの側面も踏まえたうえでキャリア意識を醸成していくための実践や研究についても、今後の課題である。

V. 引用文献

- ベネッセ教育情報サイト(2013)9割が満足!親子で感涙する「2分の1成人式」とは!?
- 中央教育審議会答申(1999)『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』,中央教育審議会
- 速見敏彦(2017),前向きな心の発達,児童心理,1034,13-19
- 泉井みずき・中澤潤(2010)非援助に対する返報一諸研究の概観と発達研究への展望一,千葉大学教育学部研究紀要,58,73-77.

- 木下康仁 (2007) ライブ講義M—G T A実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリーアプローチのすべて, 弘文堂
- 国立教育政策研究所, キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書— (2013) 実業之日本社
- 宮田延実 (2012) 小学生の希望職業からみた職業的発達の検討, キャリア教育研究, 30, 53-60.
- 文部科学省 (2009) 中学校職場体験ガイド
- 文部科学省 (2007) 子どもを守り育てる体制づくりのための有識者会議まとめ (第1次)
- 村井康真 (2012) 小学生を対象とした海外のキャリア教育の研究動向, 筑波大学大学院学校教育学研究紀要, 5, 39-57.
- 日本発達心理学会 (2013) 発達心理学事典, 丸善出版
- 関文恭・吉田道雄・篠原しのぶ・吉山尚裕・三角恵美子 (2017年8月29日受付)
- ・三隅二不二 (1999) 働くことの意味に関する国際比較研究, 九州大学医療短期大学部紀要, 26, 1-10. (2017年10月4日受理)
- 仙崎武 (1998), 職業教育及び進路指導に関する基礎的研究, 文部省委託調査研究
- 下村英雄 (2009) キャリア教育の心理学, 東海教育研究所
- 下村英雄 (2011) 若年者の自尊感情の実態と自尊感情等に配慮したキャリアガイダンス, JILPT Discussion Paper Serise 11-16.
- 建沼友子・白井裕史 (2013) 小・中・高等学校を見通したキャリア教育に関する研究
- 内田良 (2015) 教育という病 光文社新書
- 渡辺弥生 (2011) 子どもの「10歳の壁」とは何か?, 光文社新書
- 吉田裕典 (2009) キャリア教育に置ける職場体験の意義, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 49, 247-258.

高校生の学校適応を支える要因の検討（1）

—全日制高校と定時制高校の比較から—

堀田あけみ¹ 石津憲一郎²

A Study of Factors Supporting School Adjustment among high school students(1): Compared Full-time High School Students to Part-time High School Students---

Akemi HORITA, Kenichiro ISHIZU

キーワード：学校適応，高校生，定時制高校

Keywords：school adjustment, high school students, part-time high school

1. 問題と目的

文部科学省は中学3年時に不登校であった生徒対象に行った調査において、不登校の要因を「無気力型」「遊び・非行型」「人間関係型」「複合型」「その他型」の5つに類型化した。不登校の継続理由として「無気力でなんとなく学校へ行かなかつたため（43.6%）」「身体の調子が悪いと感じたり、ぼんやりとした不安があったため（42.9%）」「いやがらせやいじめをする生徒の存在や友人との人間関係のため（40.6%）」が挙げられている（文部科学省，2015）。「不安」と「人間関係」に関する内容を挙げた生徒の割合は「無気力」に次いで高く、それらが不登校の主たる要因であることは明らかである。

不登校を経験した生徒または中途退学する生徒の行き先として、定時制・通信制高校の存在が挙げられる。定時制・通信制課程の高校に学ぶ生徒の3人に1人は何らかの理由で小学校や中学校から不登校を経験した生徒であり、課程別では、定時制課程31.3%、通信制課程14.6%となっている。さらに、全日制高校で不登校や保健室登校のため教室で授業を受けられず、欠課時数が増えたことで卒業・進級ができなくなり転・編入学するケースが多くみられる。定時制・通信制への転・編入学者は、学年を追う毎に数値は減少しているが、2年次の転・編入学者が多くなっているのは1年間の結果が出たところでの進路変更と考えられる。いずれにしても転・編入学者のほとんどは全日制課程からの生徒である。定時制・通信制課程は全日制課程の生徒の駆け込み寺的存在となっている事を示している（文部科学省，2012）。

しかし、学習の困難さ、仕事との両立、個人的な悩み等のため、彼らは学習継続が困難になることが少なくない。その退学者率は、定時制11.3%、通信制4.4%、全体

7.5%であった。退学理由については、定時制では進路変更、学校不適應という理由が多く、通信制では進路変更に次いで「その他」が多くなっている。又、定時制通信制課程共に家庭の事情や病気、経済的理由からの退学が比較的多く、経済的、心身の支援を要する生徒がいかに多いかが伺われる（文部科学省，2012）。

不登校に関して永井（1994）は、不登校のケースの中に「対人場面における自己の在り方が混乱しているような、ここで言う対人恐怖の悩みを強く持ち、登校できなくなっている場合を見ることができる」と述べ、対人恐怖が不登校という形で現れていることを示した。また、高校生における登校嫌悪感傾向と強く関連するのが「対人恐怖心性」「不定愁訴」「学業場面における不適應感」「学校内の友人からのサポート」であり、対人恐怖心性と不定愁訴の訴えは不登校の潜在群を捉えるための重要な指標である（有賀，2013）。また対人場面での不安にとられて、現実の社会生活が困難になるという状態は、第3世代の行動療法ACT（アクセプタンス&コミットメントセラピー）における「体験の回避」と関連する。ACTでは、ごく普通の人間が行き詰まり、結果的に抑うつ症状など心身の問題をひき起こす要因の一つとして「認知的フュージョン」と「体験の回避」をあげている。不安を何とかしようと、不安を避けたり、それを打ち消そうとしたりすることだけに腐心し（体験回避）、かえって不安に関連する思考から抜け出せなくなることで（認知的フュージョン）、対人不安や学校不適應感が高まると考えられる。さらに、学校不適應を低減させる要因としては社会的スキルも想定できる。実際に、学校不適應や対人関係能力向上への支援方法として社会的スキル訓練（SST）が教育活動の中で実施され、社会的スキルを高めることで学校生活に適應しやすくなると考えられて

¹ 富山県立雄峰高等学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

いる。こうした訓練を予防的心理教育の一環として取り入れている学校もあり、社会的スキルも、学校適応に大きく関連する要素であると考えられている。

これまで見てきたような学校適応を検討するには、学校別の特性を考える必要がある。大久保（2005）は、学校への適応感に影響を及ぼす学校生活の要因は学校ごとに異なるとしている。定時制高校には、不登校や中途退学を経験した生徒が多いため、対人関係や社会的スキルに困難を抱える生徒が比較的多いと推測される。これまで学校適応に関する研究では、高校生を扱ったものは中学生や小学生を対象とする研究よりも少ないうえに、定時制高校に焦点を当てた研究は、より少ない現状がある。それゆえ、高校生の学校適応を支えていくためには、定時制や通信制といった、学校や家庭などで、なんらかの困難を経験してきた子どもが相対的に多い部分にも焦点を当てていく必要がある。

そこで本研究では、高校生の学校適応を支える要因を検討するうえで、以下の視点から検討を行うことを目的とする。

1) 定時制高校と全日制高校において、社会的スキル得点、対人恐怖心性得点、学校適応感得点、体験の回避と認知的フュージョン得点に差があるのかを検討する。

2) また、学校内外での生活状況として、「学校内で積極的に行う活動の有無」、「学校外で積極的に行う活動の有無」、「就労経験の有無（定時制のみ）」「学校に行けなかった時期の有無」、「将来展望（将来の目標とそこへ向けた努力の有無）」を尋ね、それぞれの群において、社会的スキル得点、対人恐怖心性得点、学校適応感得点、体験の回避と認知的フュージョン得点に差があるかを検討する。

II. 方法

1. 調査協力者 中部地方の全日制 A 高校と定時制 B 高校の 1 年生から 3 年生 589 名のデータを分析の対象とした。平均年齢は 16.9 歳、標準偏差は 1.05 であった。

2. 調査時期・手続き 201X 年に質問紙調査を行った。質問紙は担任によって一斉に配布され、その場で回収した。倫理的配慮として、調査実施前に調査協力者に対して、調査への回答は強制ではないこと、内容や個人情報は保護されること、回答はすべてデータ化され分析されること、回答内容は研究者以外の人が見ることは決してない事、それゆえ成績等には一切関係がない事を明記し、担任によって口頭でも説明を行ってもらった。

3. 調査内容

1) 学校生活スキル尺度

学校生活スキル尺度（高校生版）（飯田・石隈・山口，2009）のうち、2つの下位尺度「コミュニケーションスキル」「集団活動スキル」の 17 項目を用いた。回答方法は「まったくあてはまらない」「ややあてはまらない」「ど

ちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の 5 件法で、それぞれの得点を 1-5 点とした。

2) 対人恐怖心性尺度

対人恐怖心性尺度 30 項目（堀井，2002）のうち、4 つの下位尺度「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」の 20 項目を用いた。回答方法は「全然あてはまらない」「あてはまらない」「ややあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「あてはまる」「非常にあてはまる」の 7 件法で、それぞれの得点を 0-6 点とした。

3) 心理的非柔軟性尺度

Ishizu, Shimoda & Ohtsuki (2014) による日本語版の Avoidance and Fusion Questionnaire（以下 AFQ と表記する）を使用した。この尺度は「体験の回避」と「認知的フュージョン」を含む 1 つの下位尺度から構成されている。回答方法は「全くそう思わない」「少しだけそう思う」「まあそう思う」「そう思う」「とてもそう思う」の 5 件法で、それぞれの得点を 0-4 点とした。

4) 青年用適応感尺度

4 つの下位尺度「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の 30 項目から成る青年用適応感尺度（大久保，2005）を用いた。回答方法は「まったくあてはまらない」「ややあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」の 5 件法で、それぞれの得点を 1-5 点とした。ただし、「劣等感の無さ」についての項目は逆転項目であるため、5-1 点とした。

5) 生徒の現在の生活状況に関する項目

「学校で積極的に行う活動がありますか」「学校外で積極的に行う活動がありますか」について、「ある」「ない」のいずれかで回答を求めた。

定時制 B 高校は就労（アルバイトを含む）が認められているため、就労経験について「働いた経験があり、現在も働いている」「働いた経験があるが、現在は働いていない」「働いた経験はない」のいずれかで回答を求めた。「学校に行けなかった時期がありますか」について、「小学校であった」「中学校であった」「高校であった」「行けなくなったことはない」の 4 つの選択肢を挙げ、複数選択可とした。

「自分の将来についてどう考えていますか」について、「将来の目標があり、そのために努力したいと思う」「将来の目標はあるが、難しいと思う」「将来の目標をさがしているところである」「将来のことは考えていないが、どうかなと思う」「将来のことは考えられず不安である」「その他」の 6 つの選択肢を挙げ、自分の考えに近いものを 1 つだけ選ぶこととした。

Ⅲ. 結果

1. 学校生活スキル・対人恐怖心性・AFQ・学校適応感における学校差・男女差

学校生活スキル・対人恐怖心性・AFQ・学校適応感における学校・男女別の差を検討するため、下位尺度ごとに学校種と性別の2要因による分散分析を行った (Table 1)。

Table 1 学校別各下位尺度の記述統計量及び学校・男女別の分散分析結果

変数名	A 高校			B 高校			分散分析結果					
	全体 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	全体 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	男女別 F 値	η^2	学校別 F 値	η^2	交互作用 F 値	η^2
<学校生活スキル>												
集団活動スキル	15.81 (2.26)	15.21 (2.51)	16.18 (2.01)	15.39 (2.80)	15.78 (2.96)	15.16 (2.68)	0.68	0.00	1.09	0.00	13.92 **	0.02
コミュニケーションスキル	47.17 (8.66)	45.59 (8.63)	48.13 (8.56)	44.50 (9.40)	45.45 (10.14)	43.92 (8.90)	0.42	0.00	7.87 **	0.01	6.87 **	0.01
<対人恐怖心性>												
自分や他人が気になる悩み	17.44 (5.84)	16.51 (5.85)	18.02 (5.77)	15.95 (6.41)	15.54 (6.46)	16.20 (6.38)	4.20 *	0.01	6.98 **	0.01	0.65	0.00
集団に溶け込めない悩み	12.98 (6.52)	12.71 (6.46)	13.14 (6.57)	15.06 (6.55)	13.92 (6.94)	15.75 (6.23)	3.95 *	0.01	11.32 **	0.02	1.52	0.00
社会的場面で当惑する悩み	15.05 (6.82)	14.53 (6.76)	15.37 (6.86)	15.89 (6.65)	15.33 (6.57)	16.24 (6.69)	2.23	0.00	2.01	0.00	0.00	0.00
目が気になる悩み	12.80 (7.22)	12.47 (7.19)	13.01 (7.25)	14.37 (6.82)	13.60 (7.00)	14.84 (6.68)	2.11	0.00	5.78 *	0.01	0.32	0.00
<学校適応感>												
居心地のよさ	37.86 (8.36)	37.33 (7.81)	38.18 (8.69)	34.94 (8.02)	35.43 (8.46)	34.64 (7.75)	0.00	0.00	14.39 **	0.02	1.31	0.00
課題・目的の存在	24.74 (4.96)	24.38 (4.61)	24.96 (5.16)	23.92 (5.07)	24.27 (5.35)	23.70 (4.90)	0.00	0.00	2.47	0.00	1.72	0.00
被信頼・受容感	16.56 (4.71)	16.16 (4.87)	16.81 (4.61)	16.47 (4.33)	16.72 (4.82)	16.32 (4.01)	0.10	0.00	0.01	0.00	1.75	0.00
劣等感の無さ	19.19 (4.24)	19.09 (4.14)	19.25 (4.31)	19.56 (4.11)	19.48 (4.03)	19.48 (4.03)	0.00	0.00	1.25	0.00	0.25	0.00
<体験の回避と認知的フュージョン>												
AFQ	11.66 (5.60)	11.80 (6.06)	11.57 (5.30)	11.94 (6.33)	11.79 (6.23)	12.03 (6.40)	0.00	0.00	0.19	0.00	0.22	0.00

**p<.01 *p<.05

1) 学校生活スキル

学校生活スキルのうち、コミュニケーションスキルにおいて、A 高校（全日制）では男子より女子の得点が有意に高く F (1,577)=6.43, p<.05, $\eta^2=.02$), A 高校女子が B 高校（定時制）女子よりも得点が有意に高かった (F (1,577)=19.52, p<.01, $\eta^2=.05$)。学校生活スキルの集団活動スキルにおいても、A 高校は女子の得点が男子に比べて有意に高い (F (1,581)=12.58, p<.01, $\eta^2=.36$)。また、A 高校女子が B 高校女子よりも得点が有意に高かった (F(1,581)=15.07, p<.01, $\eta^2=.04$)。

2) 対人恐怖心性

対人恐怖心性尺度のうち、「自分や他人が気になる悩み」では学校種の主効果が認められ (F (1,573)=6.98, p<.01, $\eta^2=.01$)、A 高校が B 高校よりも有意に高い得点を示していた (p<.01)。また、性別の主効果も認められ、女子が有意に高いことが認められた (p<.05)。「集

団に溶け込めない悩み」では学校種の主効果が認められ (F(1,578)=11.32, p<.01, $\eta^2=.02$)、B 高校が A 高校よりも有意に高い得点であった。また、性別の主効果も認められ、女子が有意に高いことが示された。「目が気になる悩み」については学校別の主効果が認められ (F(1,574)=5.78, p<.05, $\eta^2=.01$)、B 高校が A 高校よりも有意に高い得点を示した。

3) 学校適応感

学校適応感尺度のうち、「居心地の良さ」について学校種の主効果が認められ (F(1,573)=14.39, p<.01, $\eta^2=.03$)、A 高校が B 高校よりも有意に高い得点を示していた (p<.01)。

2. 高校生の生活状況と進路意識

高校生の生活状況と進路意識に学校別でどのような違いが見られるかを検討するため、A 高校・B 高校生徒の生活状況と進路意識に関する質問の回答（質問5）につ

いて χ^2 分析を行った。

「あなたは現在、学校内で積極的にを行う活動がありますか」では、 $\chi^2(1)=33.84, p<.01$ となり、A 高校生がB 高校生よりも学校内で積極的にを行う活動がある生徒が有意に多く、学業や部活動等に積極的に取り組んでいることが予想された (Table 2)。

「これまでに、学校に行けなくなった時期がありますか」では、 $\chi^2(6)=133.461, p<.01$ となり、B 高校生に「学校に行けなくなった時期がある」生徒が、「小学校」を除くすべての項目（中学校・高校・小中学校・中学高校・小中高）で有意に多いことが示された (Table 3)。

「自分の将来について、どのように考えていますか」について、「将来の目標があり、そのために努力したいと思う」（目標努力群）「将来の目標はあるが、むずかしいと思う」（目標難しい群）「将来の目標をさがしているところである」（目標探し中群）「将来のことは考えていないが、どうにかなると思う」（目標不安なし群）「将来のことは考えられず不安である」（目標なし不安群）「その他」の回答が示されたが、ここでは回答数の少なかった「その他」7名を除いた567名での分析を行ったところ、 $\chi^2(4)=8.05, p<.10$ となり、有意傾向の偏りが見られた。残差分析の結果、A 高校では「目標不安なし群」が有意に少なく、B 高校で多いことが示された (Table 4)。

3. 学校内外で行う活動の影響

1) 学校内の活動

学校内で積極的にを行う活動には学業・部活動・生徒会活動などがあるが、それらが高校生の社会的スキルや

悩みにどのような影響を与えるか調べるために、各下位尺度得点について学校内で積極的にを行う活動の有無を独立変数とする一要因分散分析を行った (Table 5)。集団活動スキルは、積極的にを行う活動がある群が有意に高い得点を示した ($F(1,570)=8.56, p<.01, \eta^2=.015$)。同様にコミュニケーションスキルも、ある群が有意に高い得点を示していた ($F(1,566)=6.56, p<.05, \eta^2=.01$)。対人恐怖心性のうち「自分や他人が気になる悩み」はある群が有意に高い得点を示した ($F(1,566)=4.82, p<.05, \eta^2=.01$)。「集団に溶け込めない悩み」は、ない群が有意に高いことが示された ($F(1,571)=4.45, p<.05, \eta^2=.01$)。「目が気になる悩み」についてもない群が有意に高い得点を示した ($F(1,567)=4.99, p<.05, \eta^2=.01$)。「社会的場面で当惑する悩み」は有意差が見られなかった。学校適応感のうち、「居心地のよさ」はある群が有意に高く ($F(1,569)=8.21, p<.01, \eta^2=.01$)、「課題・目的の存在」も同様であった ($F(1,569)=13.81, p<.01, \eta^2=.02$)。「被信頼感・受容感」についてもある群が有意に高い得点を示した ($F(1,568)=9.62, p<.01, \eta^2=.02$)、学校で積極的にを行う活動が適応感につながっている。AFQと「劣等感の無さ」は有意差が見られなかった。

2) 学校外の活動

「学校外の活動」はアルバイト・塾・習い事・趣味など幅広いが、生徒が個人的に積極的な活動を行うことが、スキルや悩みにどのような影響を与えているかを調べるため、学校外で積極的にを行う活動の有無を独立変数とする一要因分散分析を行った (Table 6)。集団活動スキルについてはある群とない群で有意差が見

Table 2 「学校内で積極的にを行う活動があるか」の回答結果

	学校で積極的にを行う活動		合計
	ある	ない	
A 高校	199 (58.53)	141 (41.47)	340
B 高校	80 (33.90)	156 (66.10)	236
合計	279 (48.44)	297 (51.56)	576

括弧内は%

Table 3 「学校に行けなくなった時期があるか」の回答結果

	学校に行けなくなった時期がある							合計
	小学校	中学校	高校	なし	小中学校	中学高校	小中高	
A 高校	14 (4.19)	14 (4.19)	8 (2.40)	296 (88.62)	2 (0.60)	0 (0.00)	0 (0.00)	334
B 高校	11 (4.72)	57 (24.46)	13 (5.58)	111 (47.64)	28 (12.02)	7 (3.00)	6 (2.58)	233
合計	25 (4.41)	71 (12.52)	21 (3.70)	407 (71.78)	30 (5.29)	7 (1.23)	6 (1.06)	567

括弧内は%

Table 4 「進路についての考え」の回答結果

	進路考え						合計
	目標努力	目標難しい	目標探し中	目標不安なし	目標なし不安	その他	
A 高校	142(24.74)	70(12.20)	89(15.51)	18(3.14)	16(2.79)	3(0.52)	338
B 高校	84(14.63)	48(8.36)	58(10.10)	24(4.18)	18(3.14)	4(0.70)	236
合計	226(39.37)	118(20.56)	147(25.61)	42(7.32)	34(5.92)	7(1.22)	574

括弧内は%

Table 5 学校で積極的に行う活動の有無と各下位尺度の関連

	学校で積極的に行う活動		F 値	η^2
	ある群 平均 (SD)	ない群 平均 (SD)		
<学校生活スキル>				
集団活動スキル	15.97 (2.40)	15.36 (2.56)	8.56 **	0.02
コミュニケーションスキル	47.11 (9.11)	45.18 (8.90)	6.56 *	0.01
<対人恐怖心性>				
自分や他人が気になる悩み	17.47 (6.26)	16.35 (5.87)	4.82 *	0.01
集団に溶け込めない悩み	13.27 (6.96)	14.43 (6.14)	4.45 *	0.01
社会的場面で当惑する悩み	14.90 (7.39)	15.96 (6.02)	3.59	0.01
目が気になる悩み	12.80 (7.32)	14.13 (6.80)	4.99 *	0.01
<学校適応感>				
居心地の良さ	37.71 (8.07)	35.71 (8.56)	8.21 **	0.01
課題・目的の存在	25.22 (4.87)	23.67 (5.09)	13.81 ***	0.02
被信頼感・受容感	17.11 (4.70)	15.92 (4.33)	9.62 **	0.02
劣等感の無さ	19.14 (4.40)	19.52 (3.96)	1.09	0.00
<体験の回避と認知的フュージョン>				
AFQ	11.76 (5.97)	11.85 (5.84)	0.03	0.00

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

Table 6 学校外で積極的に行う活動の有無と各下位尺度の関連

	学校外で積極的に行う活動		F 値	η^2
	ある群 平均 (SD)	ない群 平均 (SD)		
<学校生活スキル>				
集団活動スキル	15.78 (2.34)	15.59 (2.59)	0.80	0.00
コミュニケーションスキル	47.37 (9.17)	45.39 (8.91)	6.35 *	0.01
自分や他人が気になる悩み	17.07 (6.23)	16.79 (6.01)	0.28	0.00
集団に溶け込めない悩み	13.41 (7.00)	14.13 (6.32)	1.57	0.00
社会的場面で当惑する悩み	14.69 (7.16)	15.88 (6.45)	4.13	0.01
目が気になる悩み	12.53 (7.38)	14.03 (6.86)	5.92 *	0.01
<学校適応感>				
居心地の良さ	37.61 (8.58)	36.15 (8.24)	4.05 *	0.01
課題・目的の存在	25.75 (4.66)	23.68 (5.10)	22.97 **	0.04
被信頼感・受容感	16.94 (4.71)	16.25 (4.44)	3.04	0.01
劣等感の無さ	19.45 (4.16)	19.28 (4.20)	0.22	0.00
<体験の回避と認知的フュージョン>				
AFQ	11.63 (5.79)	11.90 (5.97)	0.27	0.00

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

られないが、コミュニケーションスキルはある群が有意に高い ($F(1,565)=6.35, p<.05, \eta^2=.01$)。「社会的場面で当惑する悩み」についてはない群が有意に高く ($F(1,569)=4.13, p<.05, \eta^2=.01$)、「目が気になる悩み」もない群が有意に高い得点を示していた ($F(1,566)=5.92, p<.05, \eta^2=.01$)。「居心地のよさ」では、ある群が有意に高く ($F(1,568)=4.05, p<.05, \eta^2=.01$)、「課題・目的の存在」も同様にある群が有意に高い結果を示した ($F(1,566)=22.97, p<.01, \eta^2=.04$)。AFQと「被信頼感・受容感」「劣等感の無さ」は有意差が見られなかった。

4. 就業体験の影響

「就業体験」について、B高校では57.9%の生徒が現在就業しており、17.9%が以前は就業していたが現在はしていない、24.2%が就業していないと回答した。そこで、就業体験について「現在就業」「以前就業(現在はなし)」「経験なし」の3群について比較を行った(Table 7)。集団生活スキルでは就業体験の主効果において5%水準で有意差が認められたが ($F(2,232)=4.25, p<.05, \eta^2=.04$)、多重比較では有意差は見られなかった。コミュニケーションスキルでは就業体験の主効果が認められなかった。また、「自分や他人が気になる悩み」で主効果が認められ ($F(2,229)=6.72, p<.01, \eta^2=.06$)、以前就業群が現在就業群に比べ有意に高い得点を示していた。「集団に溶け込めない悩み」でも就業体験の主効果が認められたが ($F(2,229)=3.92, p<.05, \eta^2=.03$)、多重比較による有意差は見られなかった。「社会的場面で当惑する悩み」でも主効果が認められ ($F(2,229)=6.83, p<.06, \eta^2=.06$)、経験なし群が現在就業群に比べ有意に高い得点を示していた。「目が気になる悩み」においても主効果が認められ ($F(2,230)=5.13, p<.01, \eta^2=.04$)、経験なし群が現在就業群よりも有意に高い得点を示すことが示された。AFQと学校適応感尺度には群の主効果が認められなかった。

5. 学校に行けなかった時期の影響

「学校に行けなかった時期」は、必ずしも不登校(欠席30日以上)の経験を意味するものではないが、そのような時期の有無と生徒の悩みや学校適応感の関連を見るために、「小学校で経験」「中学校で経験」「高校で経験」「経験なし」「小中学校で経験」「中学高校で経験」「小中学校・高校で経験」の7群について、「学校に行けなかった時期」を独立変数とする一要因分散分析を行った(Table 8)。

コミュニケーションスキルにおいて、群の主効果が認められた ($F(6,552)=4.29, p<.01, \eta^2=.05$)。多重比較の結果、経験なし群が中学校群に比べて有意に高いことが示された。また、経験なし群は小中学校群に比較しても有意に高い得点を示した。「集団に溶け込めない悩み」では要因の主効果が1%水準で認められた ($F(6,558)=5.84, p<.01, \eta^2=.06$)。多重比較の結果、中学校群は経験なし群よりも有意に高く、小中学校群も経験なし群に比べ有意に高いことが示された。「社会的場面

で当惑する悩み」でも1%水準で群の主効果が認められ ($F(6,556)=2.93, p<.01, \eta^2=.03$)、小中学校群と経験なし群にのみ有意差が見られた。AFQには要因の主効果が認められ ($F(6,553)=2.64, p<.05, \eta^2=.03$)、多重比較の結果、小中学校群は経験なし群に比べて有意に高いことが示された。学校適応感の下位尺度得点では要因の主効果が認められなかった。

6. 進路についての意識の影響

進路についての意識が対人関係に関する悩みや学校適応感に関連するのかを検討するために、「将来の目標があり、そのために努力したいと思う」(目標努力群)「将来の目標はあるが、むずかしいと思う(目標難しい群)」「将来の目標をさがしているところである」(目標探し中群)「将来のことは考えていないが、どうかなと思う」(目標不安なし群)「将来のことは考えられず不安である」(目標なし不安群)の5群について、「進路についての考え」を独立変数とする一要因分散分析を行った。学校生活スキル尺度の集団活動スキルについて、群の主効果が認められ ($F(4,558)=6.79, p<.01, \eta^2=.05$) 目標努力群が目標難しい群・目標なし不安群に比べて有意に高いことが示された。また、目標探し中群・目標不安なし群に比べても有意に高い得点を示した。

コミュニケーションスキルについても群の主効果が1%水準で認められた ($F(4,554)=13.38, p<.01, \eta^2=.09$) 多重比較の結果、目標努力群が目標難しい群、目標探し中群、目標不安なし群、目標なし不安群のすべてに比較して有意に高く、目標努力群、目標難しい群、目標探し中群は目標なし不安群に比較して有意に高いことが示された。対人恐怖心性尺度「自分や他人が気になる悩み」では群の主効果が1%水準で認められ ($F(4,554)=5.14, p<.01, \eta^2=.04$)、目標なし不安群が目標努力群に比較して有意に高いことが示された。目標なし不安群は目標不安なし群に比較して有意に高く、目標探し中群よりも有意に高いことが示された。目標難しい群は目標不安なし群に比較して有意に高いことが示された。「集団に溶け込めない悩み」も同様に群の主効果が認められ ($F(4,559)=10.66, p<.01, \eta^2=.07$)、多重比較の結果目標なし不安群は目標努力群、目標探し中群に比較して有意に高く、目標難しい群に比べても有意に高かった。目標難しい群は目標努力群に比較して有意に高いことが示された。「社会的場面で当惑する悩み」では1%水準で群の主効果が認められた ($F(4,558)=6.4, p<.01, \eta^2=.04$)。多重比較の結果、目標なし不安群は目標努力群に比較して有意に高く、目標難しい群・目標探し中群も目標努力群よりも有意に高いことが示された。「目が気になる悩み」も同様に群の主効果が認められ ($F(4,555)=8.15, p<.01, \eta^2=.06$)、多重比較の結果目標なし不安群が目標努力群に比べて有意に高く、目標難しい群・目標探し中群に比較しても有意に高いことが示された。目標探し中群は目標努力群よりも有意に高く、目標難しい群も目標努力群に比較して

Table 7 就業経験（B 高校）の有無と各下位尺度の関連

	就業経験			F 値	η^2
	現在就業群	以前就業群	経験なし群		
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)		
<学校生活スキル>					
集団活動スキル	14.93 (2.85)	16.05 (2.82)	15.96 (2.53)	4.25 *	0.04
コミュニケーションスキル	45.67 (8.98)	44.19 (8.94)	42.18 (9.94)	2.92	0.03
<対人恐怖心性>					
自分や他人が気になる悩み	14.86 (6.54)	18.85 (5.66)	16.46 (5.81)	6.72 **	0.06
集団に受け入れられない悩み	14.08 (6.43)	16.68 (5.80)	16.30 (6.83)	3.92 *	0.03
社会的場面で当惑する悩み	14.63 (6.39)	17.12 (6.26)	18.16 (6.74)	6.83 **	0.06
目が気になる悩み	13.22 (7.32)	15.63 (5.79)	16.32 (5.62)	5.13 **	0.04
<学校適応感>					
居心地の良さ	35.19 (8.71)	34.12 (6.89)	34.88 (7.30)	0.27	0.00
課題・目的の存在	23.56 (5.21)	24.05 (4.05)	24.63 (5.49)	0.90	0.01
被信頼感・受容感	16.45 (4.18)	16.62 (4.25)	16.60 (4.69)	0.04	0.00
劣等感の無さ	19.66 (3.98)	18.67 (4.09)	19.88 (4.36)	1.21	0.01
<体験の回避と認知的フュージョン>					
AFQ	12.02 (6.60)	13.00 (6.77)	11.18 (5.13)	1.00	0.01

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

Table 8 学校に行けなかった時期の有無と各下位尺度の関連

	学校に行けなかった時期							F 値	η^2	多重比較
	1. 小学校群	2. 中学校群	3. 高校群	4. 経験なし群	5. 小中学校群	6. 中学高校群	7. 小中高校群			
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)			
<学校生活スキル>										
集団活動スキル	15.76 (3.26)	15.30 (2.85)	15.71 (2.74)	15.75 (2.35)	15.00 (2.77)	15.71 (3.25)	14.83 (2.71)	0.80	0.01	
コミュニケーションスキル	45.46 (10.81)	43.41 (7.77)	47.57 (11.80)	47.15 (8.74)	40.73 (8.62)	42.43 (10.13)	43.00 (8.58)	4.29 **	0.05	2<4,5<4
<対人恐怖心性>										
自分や他人が気になる悩み	18.52 (5.88)	16.81 (6.36)	16.00 (6.45)	16.52 (6.07)	19.40 (5.10)	19.00 (6.24)	18.80 (6.53)	1.70	0.02	
集団に受け入れられない悩み	15.28 (6.56)	15.73 (6.30)	14.95 (5.36)	12.91 (6.45)	18.30 (6.14)	17.43 (7.09)	17.40 (7.16)	5.84 **	0.06	4<2,4<5
社会的場面で当惑する悩み	16.24 (7.13)	17.06 (5.81)	17.10 (5.74)	14.73 (6.81)	18.63 (6.53)	16.29 (8.20)	16.80 (4.44)	2.93 **	0.03	4<5
目が気になる悩み	13.88 (6.86)	14.93 (5.90)	12.43 (6.22)	12.88 (7.15)	16.73 (7.17)	15.14 (10.75)	15.60 (7.30)	2.31 *	0.02	
<学校適応感>										
居心地の良さ	34.91 (9.63)	34.93 (8.24)	35.67 (6.86)	37.49 (8.26)	34.50 (7.82)	33.00 (7.39)	32.17 (9.09)	2.29 *	0.02	
課題・目的の存在	23.63 (5.83)	23.92 (4.96)	24.30 (4.47)	24.43 (4.99)	25.57 (5.18)	26.29 (4.19)	26.17 (5.81)	0.77	0.01	
被信頼感・受容感	16.67 (5.39)	15.83 (4.69)	15.81 (3.83)	16.73 (4.51)	15.70 (4.52)	15.86 (3.80)	16.50 (5.58)	0.69	0.01	
劣等感の無さ	19.00 (3.74)	19.34 (4.36)	19.25 (3.91)	19.51 (4.09)	18.13 (4.74)	20.00 (4.93)	16.17 (4.71)	1.18	0.01	
<体験の回避と認知的フュージョン>										
AFQ	11.08 (6.39)	12.60 (6.07)	14.38 (5.54)	11.38 (5.61)	14.83 (7.84)	12.00 (7.07)	11.17 (7.28)	2.64 *	0.03	4<5

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

有意に高いことが示された。AFQについても群の主効果が認められ ($F(4,555)=9.47, p<.01, \eta^2=.06$), 多重比較の結果, 目標なし不安群は目標努力群・目標難しい群・目標探し中群・目標不安なし群に比較して有意に高いことが示された。学校適応感尺度「居心地の良さ」においては1%水準で群の主効果が認められた ($F(4,557)=13.77, p<.01, \eta^2=.09$)。多重比較の結果, 目標努力群が目標探し中群, 目標不安なし群, 目標なし不安群に比べて有意に高く, 目標難しい群に比較しても有意に高いことが示された。目標難しい群は目標なし不安群に比較して有意に高く, 目標探し中群は目標不安なし群に比べて有意に高く, 目標なし不安群に比較しても有意に高いことが示された。「課題・目的の存在」でも1%水準で群の主効果が認められ ($F(4,557)=24.04, p<.01, \eta^2=.15$), 多重比較において, 目標努力群が他の群に比較して有意に高いことが示された。目標難しい群は目標不安なし群・目標なし不安群よりも有意に高く, 目標探し中群は目標不安なし群・目標なし不安群に比較して有意に高いことが示された。「被信頼・受容感」にも1%水準で認められた ($F(4,556)=14.04, p<.01, \eta^2=.09$)。多重比較の結果, 目標努力群が目標難しい群・目標不安なし群・目標なし不安群に比べて有意に高く, 目標探し中群よりも有意に高いことが示された。目標難しい群・目標探し中群は目標なし不安群に比べて有意に高く, 目標探し中群は目標不安なし群に比べて有意に高いことが示された。「劣等感の無さ」でも1%水準で群の主効果が認められた。多重比較の結果, 目標努力群は目標難しい群・目標なし不安群に比較して有意に高く, 目標難しい群・目標探し中群・目標不安なし群は目標なし不安群に比べて有意に高いことが示された。目標探し中群は目標難しい群に比べて有意に高いことが示された。

IV. 考察

1. 学校生活スキルにおける学校差・男女差

学校生活スキル(集団活動スキル・コミュニケーションスキル)における学校別・男女別の二要因分散分析の結果, A高校においては女子がコミュニケーションスキル・集団活動スキルともに, 男子よりも有意に得点が高いことが示された。このことは, 学校生活スキルの先行研究(飯田・石隈, 2009)において, 女子が男子よりも得点が高いことが示されており, それと一致する結果であった。女子生徒が集団活動のルールに合わせて自分の感情や行動をコントロールすることや適切な自己表現のスキルに長けているのは, 男子生徒に比べ自分の周囲の人間関係に配慮しながら生活しているためであると推察できる。「自分や他人が気になる悩み」は女子が有意に高い得点を示しているのは, 自分の周囲の人間関係について, 男子よりも女子が敏感になっていることを示すと考えられる。西村・東條(2009)は, 中学生の社会的

スキルとストレス反応に男女で大きく違いがあるのは, 男女で友人のつきあい方に違いがあることが影響していることを指摘した。男子生徒では友人と一緒に活動するための基礎的なスキルを備えていることが安定した友人関係へとつながり, ストレス反応の表出を少なくさせると考えられる一方, 女子生徒ではそれらの基礎的なスキルを備えていることに加え, より深い人間関係を作ったり相手に気を使ったりするためのスキルがストレス反応と関連していたと考えられると述べている。高校生においても, 女子生徒は高いコミュニケーションスキルを持ちながらも, 人間関係についての悩みを深める傾向があると言える。

高校別では, コミュニケーションスキル・集団活動スキルの両方について, A高校女子が有意に高い得点を示した。B高校女子はコミュニケーションスキルとともに集団活動スキルもA高校女子に比較して有意な差が見られたため, 学校生活スキルにおける自己評価は低く, 感情のコントロールや適切な自己表現には自信がないと考えられる。男子には有意差が見られなかった。

2. 対人恐怖心性における学校差・男女差

対人恐怖心性における分析について, 高校別では, 「自分や他人が気になる悩み」はA高校がB高校に比較して有意に高いことが示された。「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」はB高校が高い得点を示し, 「社会的場面で当惑する悩み」には有意差がないため, これだけが異なった結果を示した。「自分や他人が気になる悩み」は特にA高校の女子において有意に高い傾向を示している。「自分や他人が気になる悩み」は対人関係において自分のことを評価する他者への過剰な意識や評価される自己への過剰な意識, すなわち, 他意識や自意識の過剰性に基づく不安意識を表す(堀井, 2002)。全日制高校は, 定時制高校に比べてクラスや部活動で同年代の友人等との接触が多く, 集団での生活を送る中で自分と他者との比較がしやすいため, 他者からの評価に敏感になると推察できる。女子の得点が高いことが示されたため, 女子が特にこのような悩みを持ちやすい傾向があることが示された。また, 「学校で積極的に行う活動がある」と答えた群における「自分や他人が気になる悩み」の得点が高いこと, そのような生徒が多いA高校に多く見られたと言える。学校で積極的に行う活動があり, 意欲的に学校生活を送っているが, その内面で他人と自分を比較して悩んでいる生徒がA高校に見られると考えられる。

「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」はB高校が有意に高い得点を示していた。「集団に溶け込めない悩み」は集団に対する違和感や不適合感があり, 集団という対人関係に溶け込んで自由にかつ適切にふるまえないというような, いわば集団交際恐怖的な悩みを表す。そして, 「目が気になる悩み」は, 目にまつわる視線恐怖的な不安意識を表す(堀井, 2002)。これらの悩

みは「学校生活に積極的に行う活動がない」と答えた群「ない群」に有意に高い得点が見られた。学校生活に積極的に行う活動がなく、あまり意欲的な学校生活を送ることができない要因に、このような対人不安意識があるという可能性がある。B高校には「ない群」が有意に多く、生徒がこれらの悩みを持つ傾向があると考えられる。また、学校に行けなかった経験を持つ生徒が「集団に溶け込めない悩み」を持つ傾向が有意に高いことが示されているため、学校に行けなかった経験を持つ生徒が多いB高校で高い得点を示したと考えられる。学校に行けなかった時期があることは本人にとって嫌な記憶であり、それを思い返したり、またそのような思いをすることはないと不安になったりすることが集団に対する苦手意識をもたらしていると推察される。中学校段階から長期の不登校を経験した生徒について、川俣・河村（2007）は、そのような生徒の問題状況は、学業面の遅れや学校に行けていなかったという劣等感、いじめ等を受けたことによる対人関係への不安や人間関係の学習不足、高校を卒業しないと就職できないのではないかとという将来に対する不安など多岐にわたり、大きい援助ニーズをもつものであると述べている。過去の体験により「集団に溶け込めない悩み」を感じ、学校での活動に積極的になれない生徒が、B高校のような定時制高校に存在すると考えられる。

男女別では、「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」が女子に有意に高いことが示された。対人恐怖心性の先行研究（堀井，2002）においては、「自分や他人が気になる悩み」が男子より女子に高いことが示され、女子は他者に自らが受け入れられるかどうかといったことや、他者からどのように見られ、評価されるかといったことに過敏になりやすい特性を持つため、このような特性と関連のある「自分や他人が気になる悩み」は女子に強まる傾向にあるものと考えられると述べている。「集団に溶け込めない悩み」は先行研究では男女差が見られなかった。しかし、実際の高校生活場面においては、男子よりも女子に複数で行動する傾向が見られるように思われる。佐藤（1999）は、女子生徒はグループという居場所を確保して学校生活を送っているが、うまくいっているときはよいが、グループの中で浮くこともある、グループにはルールがあり、みんなに合わせたり、自由の無さを我慢したり、これに疲れ果てる生徒もいて、いちいち友達のこと考えたり悩んだり交渉したり、自分が友達とのことで擦り切れていくのが悲しくなることもあると述べている。グループの中で感じるそのような気持ちが「グループでのつき合いが苦手である」「人が大勢いるとうまく会話の中に入っていけない」という「集団に溶け込めない悩み」を強めると考えられる。

AFQ得点については学校・男女差が見られなかった。体験の回避に陥りやすい属性というものは多くはなく、どのような生徒でも自分の「嫌な気持ち」を避けようと

して、悩みを深めることはありうると考えられる。

3. 学校適応感おける学校差・男女差

学校適応感のうち、「居心地の良さ」についてはA高校の得点が有意に高いが、他の下位尺度には有意差がなかった。学年制をとり、同年齢の生徒が同一クラスに所属し、共に過ごす時間が長い全日制高校の生徒は、単位制で時間割が一人一人違い、共に過ごす時間が短い定時制高校の生徒より居心地のよさを感じていると言える。しかしその他の項目には有意差がないので、適応感は学校による大きな違いはなかったと考えられる。

4. 生活状況と他の変数との関連

生活状況と各尺度の関連において、「学校内で積極的に行う活動」には学業、部活動、生徒会活動やクラスでの役割など、さまざまな活動がある。そういった活動が「ある」と答えた群（ある群）には何かそのような積極的に行う活動があり、充実した高校生活を送っており、「ない」と答えた群（ない群）にはそのような校内での活動に充実感を持つことができていると推定できる。集団活動スキル・コミュニケーションスキルについてはある群が有意に高い得点を示した。このことは、学校での活動（学業・部活動など）がスキルに対する生徒の自信につながることで、逆に、感情のコントロールや適切な自己表現ができることが、学校での活動に積極的になれる要因であることを示すと考えられる。

対人恐怖心性のうち、「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」はない群が有意に高かったが、「自分や他人が気になる悩み」はある群が有意に高いことが示されている。学校での活動に積極的な生徒は、人と接する機会が増え、人間関係も広がるため、「自分や他人が気になる悩み」が出てくることが予想される。堀井・小川（1996）によれば、「自分や他人が気になる悩み」という下位尺度は、対人関係において、自分のことを評価する他者への過剰な意識や評価される自己への過剰な意識、すなわち過剰な他意識や自意識による観念的な悩みを表し、このような自己へのとらわれは自分が嫌な思いをさせられているという被害意識や相手に嫌な思いをさせているという加害意識を生起させやすい。学校での活動に積極的な生徒は、その反面で他者からの承認や評価に敏感になりやすく、「自分や他人が気になる悩み」を強く持つという可能性がある。教師側からは、学業又は部活動に積極的に取り組む生徒は、「まじめで心配のいらぬ生徒」と捉えられがちであるが、そのような生徒たちの内面にある不安が現れている可能性も考えられる。「社会的場面で当惑する悩み」は有意差がなく、人前で発言することや注目されることへの不安感は学校での積極的な活動の有無にかかわらず存在するようである。AFQ得点も有意差は見られなかったため、積極的な学校生活を送っている生徒もそうでない生徒も、その視点だけでは体験の回避の傾向は変わらないことが示された。学校適応感のうち、「居心地のよさ／課題・目的

の存在／被信頼感・受容感」はある群が有意に高く、学校で積極的に行う活動が適応感をもたらしていると言える。「劣等感の無さ」は有意差がなく、学校内の活動への積極性と劣等感は関連が薄いということを示している。つまり、積極的に学校で活躍している生徒も「周りに迷惑をかけている」「役に立っていないと感じる」という気持ちを持っている可能性がある。

「学校外で積極的に行う活動」はアルバイト・塾・習い事・趣味など幅広いが、生徒が個人的に積極的な活動を行うことが、スキルや悩みにどのような影響を与えているかを調べた。学校生活スキルのうち、集団活動スキルについてはある群とない群で有意差が見られず、コミュニケーションスキルはある群が有意に高かった。学校のルールや集団活動のルールに合わせて自分の感情や衝動を統制するためのスキルである集団活動スキルは学校外の個人的な活動の有無とは関連がなく、コミュニケーションスキルのみが関連があると考えられる。対人恐怖心性のうち、「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」は有意差が見られず、「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」についてはない群が有意に高く、ある群はそのような悩みが少ないことが示された。学校外の個人的な活動で社会につながるものがあれば、人前に出ることへの不安や周りの目を気にすることが少なくなることが予想される。AFQ 得点は有意差がなく、学校内・学校外の両方で、積極的に行う活動の有無は回避の傾向とは関連が薄いことが示された。学校適応感については「居心地のよさ」「課題・目的の存在」である群が有意に高く、学校外の活動であっても積極的にやっていることがあれば学校での居心地や目的意識につながると言える。ACT モデルでは、自分が人生でこれをやりたい、これを大切にしたい、いつもこんなふうに行動したいということを言葉にしたものを「価値」としている (Harris & Hayes, 2009)。「価値」は ACT の臨床的なコア・プロセスである「心理的柔軟性」の一部であり、「価値」と「コミットされた行為 (価値に沿った行動)」ができることが精神的健康に寄与する。学校内・学校外のいずれの活動でも、積極的に行う活動を持って過ごしていることは、自分の高校生活における価値を見出し、それに沿った行動ができていると考えられる。

5. 就業経験の影響性

「就業経験」が高校生の心理にどのような影響を与えるかについて、就業が校則で認められている B 高校についてのみ、「現在就業」「以前就業」「就業なし」の 3 群について分析を行った。有意差が見られたのは、「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」において「現在就業」群と「就業なし」群で、「就業なし」群が有意に高いため、就業している生徒はそのような悩みが少ないことが示された。仕事に就き、社会とのつながりを持つことで、人前に出ることへの不安感が少なくな

ることを示している。高校生にとっての就業はアルバイトやパートであることが多いと思われるが、どのような形であれ、「働く」という形で人前に出て、学校以外の社会とのつながりを持つことは、彼らの対人関係の経験を増やすことになる。そのため現在就業群は就業なし群と比較して、「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」を持つことが少ないと考えられる。また、「自分や他人が気になる悩み」について、「現在就業」群よりも「以前就業」群が有意に高く、仕事をやめたことで生まれてきた不安がある、または、その悩みのために仕事をやめたことが考えられる。就業経験はこのように対人恐怖心性に影響が見られたが、AFQ 得点と学校適応感については有意差が見られなかった。就業経験の有無で学校適応感に有意差がなかったということは、仕事をしながら登校できている生徒について「仕事があるから学校がうまくいかない」とは考えていない、学校と仕事の両立を図ることができている生徒が多いと言える。

6. 「学校に行けなかった時期」の影響性

「学校に行けなかった時期がある」について、「小学校で経験」「中学校で経験」「高校で経験」「経験なし」「小中学校で経験」「中学校・高校で経験」「小中高校で経験」の 7 群について分析を行った。学校生活スキルの集団活動スキルにはどの群にも有意差が見られなかったが、コミュニケーションスキルにおいては「中学校で経験」群と「経験なし」群、「小中学校で経験」群と「経験なし」群に有意差が見られた。対人恐怖心性にも「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」で有意差が見られ、学校に行けなかった時期があると答えた生徒はこのような悩みを持っている傾向があることが示された。学校に行けなくなった時期が過去にある生徒は、自分のコミュニケーションスキルに不安を持ち、それが「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」につながることが考えられる。コミュニケーションスキルは自己表現や相談などコミュニケーションに関連するスキルであり、学校に行けなかったという経験を持つ生徒は、コミュニケーションに困難を感じている可能性があると言える。Leary (1990) は、自分に社会的欠点があると思っている人は、自分についてのよい印象を伝える試みがうまくいかないと思い込みやすく、その結果間接的に対人不安が発生すると述べている。つまり、コミュニケーションが苦手であることが欠点だと意識してしまうと、自分の思いを伝えることはできないと考え、集団の中で会話に入っていくことや人前に出ていくことに不安を感じるということが言える。AFQ 得点は「小中学校で経験」群と「経験なし」群に有意差が見られ、小中学校と連続して学校に行けない時期を経験した生徒は体験の回避の傾向が強いことが予想された。学校に行けなかった時期がたびたびあったことは、不安や恐れなどの嫌な感情を受け入れられず、それを抑える、または避けるための行動があったためだということが考えられる。

苦痛を感じないようにするための心の中の戦いが始まったときに、学校での失敗であろうと好きな人を失ったことであろうと、新しい仕事の困難であろうと、その発生した苦痛はそれをコントロールしようとする努力によって倍増する (Biglan, Hayes & Pistorello, 2008)。例えば、「自分はできない」と学校で思うような出来事があった場合、その気持ちにフュージョンして「何もできない」と思い、その気持ちを感じないようにするために学校での学習や友人関係を「私は何もできないからやらない」と考え回避するという可能性がある。しかし、学校適応感ほどの群にも有意差が見られないので、現在の学校に適応しているかどうかは過去の経験とは直接の関連は見られないと考えられる。過去に学校に行けなかった時期があったとしても、現在所属している学校に適応していくことが十分にできていると言える。

7. 進路意識の影響性

進路についての意識は集団活動スキル、コミュニケーションスキルの両方に影響を与えている。目標に向けて努力している群が他の群に比較して有意に高く、目標がなく不安を感じている群はスキルに対する自信もないということを示した。進路に関する悩みは高校生に共通するものであるが、それが学校生活スキルに関連することが示された。対人恐怖心性尺度については、進路について目標がなく、不安をもつ群はすべての下位尺度において最も高く、AFQ 得点についても他の群よりも有意に高いことが示された。逆に、学校適応感は目標を持ち努力していると答えた群がどの下位尺度においても有意に高く、目標がなく不安だと答えた群が最も低い結果を示した。高校生の進路に対する意識に、対人不安や体験の回避の傾向は関連があることがわかった。単位制高校生とのスクールカウンセリングの事例において、荒木 (2010) は進路決定という発達課題の達成が高校生の心理的安定・成長に大きな影響を与えると述べている。進路についての問題は高校生の心理を考える上で重要な視点であるが、対人不安と体験の回避の傾向が、高校生の進路に対する意識に負の影響を与えていることを示している。不安が強いため将来の目標を考えられない、考えることを拒否しているということは、ACT モデルで言う「機能しない行動」であると考えられる。機能しない行動（有効でない行動）とは、マインドフルで自分の価値に沿う人生から引き離す行動パターンのことであり、豊かで充実した生活のためならず、私たちを行き詰らせ、苦しみを増やす行動パターンのことである。これには、マインドフルで熟慮の末の意図的な行動とは対照的な、衝動的、反射的、自動的な行動、一貫して価値よりも体験の回避に動機づけられている行動が含まれる (Harris & Hayes, 2009)。Murrell & Kapadia (2011) は学習障害を持つ 10 代の青年たちに「体験の回避」の傾向 (AFQ) と「価値の的」(The Bull's Eye Values Assessment) を調査し、「体験の回避」の傾向を強く持

つ個人は、より「価値」に一致しない行動をとると報告している。AFQ 得点が高いことは、自分の目の前の悩みにとらわれ、その悩みから逃れようとしている気持ちが強いことを示す。「目標がなく、不安だ」と答えた群は、これまでの自分の成績や、失敗した経験などから再び同じような結果になるのではないかと恐れ、自分の本当にやりたいこと、大切にしたいことを考えることを拒否していると推察できる。

高校生が進路について考える際に、「進学」「就職」などのゴールにこだわりがちになり、その設定やゴール達成のためには自分の成績、これまでの学校生活という過去を振り返っての後悔や、将来それを達成できるかどうかについての不安を感じるが多くなる。ACT における「価値」とは、ゴールとは異なるものである。「価値」というのは人生の進路や方向性のようなものであるのに対し、ゴールとは手に入れたいものや成し遂げたいことを指す (Harris & Hayes, 2009)。自分の人生において大切にしたいこと、どんな生き方をしたいのか、という「価値」について考えることは、過去や未来について考えるのではなく、「現在自分がどう生きていきたいか」を考えることになる。生徒が進路についてゴールを設定する前に、自分の「今、この瞬間」大切にしたいことを考えることが必要だと思われる。

AFQ に関連のあった状況は「学校に行けなかった時期の有無」及び「進路に対する意識」であった。「学校に行けなかった時期の有無」について、経験なし群と小中学校群に有意差が見られ、小中学校の両方で学校に行けなかった時期がある生徒に AFQ 得点が高いことが示された。学校に行けなかった時期があることは必ずしも不登校経験を示すものではないが、小中学校という長い期間にわたってそのような時期があった生徒が高い AFQ 得点を示したことは、体験の回避と認知的フュージョンが不登校に関連する要因である可能性がある。自分の不安や恐怖などの感情を避けるために、もっと効果的でない行動をしてしまい、行き詰まった状態で登校できないことがあることが考えられる

8. 対人恐怖心性と他の変数との関連性

対人恐怖心性「自分や他人が気になる悩み」に関連のあった変数は、学校で積極的に行う活動があることと就業経験であった。積極的な学校生活を送り、人間関係の幅を広げている生徒は同時に、他者からの否定的な評価への恐れを感じている可能性があることがわかった。堀井 (2002) は、高校から大学にかけて「自分や他人が気になる悩み」は下降することを指摘し、その要因は「身体変化の受容」と「周囲の圧力からの開放」にあるとしている。ACT では、不安などの「嫌な気持ち」はそのままにしておき、それぞれの大切にしたい価値に沿った行動に向かうことが大切であるとしている。生徒が持つ「自分や他人が気になる悩み」は成長に伴い薄れていくものとして受け入れながら、学校生活に積極的に取り組

むことへの支援をすることが、周囲の大人には必要なことであると考えられる。また、「集団に溶け込めない悩み」に関連のあった状況は、学校で積極的に行う活動がないことと学校に行けなかった時期があることであった。B高校にそのような状況で「集団に溶け込めない悩み」を持つ生徒が多く見られたが、学校適応感にはA高校と比較して有意差が見られなかった。そのような生徒たちは、集団の圧力を受けることが少ない、少人数クラスで学習する定時制高校という場が合っていたと考えられる。学校別の分析から「自分や他人が気になる悩み」はA高校において有意に高く「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」についてはB高校が有意に高いことが示されたこと、A高校では女子の集団活動スキル・コミュニケーションスキルが有意に高い得点を示したことから、それぞれの学校の特徴が見られたと考えられる。しかし、生徒の学校適応感は高くないと予想した部分については「居心地のよさ」以外の尺度では有意差が見られなかったため、ないと考えられる。

9. 研究のまとめと今後の課題

本研究では、全日制高校と定時制高校に通う生徒を対象に、社会的スキル、対人恐怖心性、学校適応感、AFQについて調査を実施し、得点の差を検討すると同時に、高校生の学校内外の生活状況と、各変数との関連を検討した。

学校適応感やAFQ得点については、定時制に通う高校生も全日制に通う高校生も、学校差による得点に差は見られなかった一方で、対人恐怖心性や学校生活スキルには、いくつかの下位尺度で学校差が示唆された。また、学校内外における生活状況とは、学校生活スキルや学校適応感、対人恐怖心性とも関連を示していた。AFQについては、学校に行けなかった時期と関連することが示された。

本研究では、研究としては数少ない、定時制高校に通う生徒にも焦点を当てた研究であった。定時制高校に通う生徒の特長として、あくまで本研究では、特にコミュニケーションスキルにやや自信がなく、学校に行けなかった時期があった者が多いという結果がえら得た。学校に行けなかった時期がある者は、よりコミュニケーションスキルや対人恐怖心性に不安を抱えている傾向が示されたことから、定時制高校では対人スキルや、それに関連する対人恐怖に関について、十分に理解を深めて支援していく必要がある。さらに、そうした支援は、担任や学校だけで行うのではなく、チームで行っていく必要があるだろう。

本研究の限界として、調査は同じ地域にある2つの高等学校でのみ実施されており、これが必ずしも高校生全体の状況を表すとは言えない。さらにB高校においては特に、登校ができていない生徒にのみ行われているため、実際に学校不適応の状態にあり登校していない生徒には実施できていない。認知的フュージョンと体験の回避が

実際に学校不適応の要因であるかどうかを検証するためには、そのような生徒たちに対する調査が必要である。

V. 引用文献

- 荒木史代 (2010) 中途退学後に単位制高校に入学した女子生徒へのスクールカウンセリング, カウンセリング研究, 43, 257-266.
- 有賀美恵子 (2013) 高校生における登校回避感情の関連要因, 日本看護科学会誌, 33, 12-24.
- Biglan, A., Hayes, S.C. & Pistorello, J. (2008) Acceptance and commitment: Implications for prevention science, *Prevention Science*, 9, 139-152.
- Harris, R. & Hayes, S.C. (2009) ACT Made Simple. New Harbinger Publications. (ラス・ハリス著, 武藤崇 監訳 (2012) よくわかる ACT, 星和書店)
- 堀井俊章・小川捷之 (1996) 対人恐怖心性尺度の作成, 上智大学心理学年報, 20, 55-65.
- 堀井俊章 (2002) 青年期における対人不安意識の発達の变化 (続報) 山形大学紀要教育科学, 13, 79-94
- 飯田順子・石隈利紀・山口豊一 (2009) 高校生の学校生活スキルに関する研究, 学校心理学研究, 9, 25-35
- Ishizu, K., Shimoda, Y., & Ohtsuki, T. (2014) Developing the scale regarding psychological inflexibility in Japanese early adolescence. Poster presented at 30th Annual Pacific Rim International Conference, Honolulu.
- 川俣理恵・河村茂雄 (2007) 中学で長期不登校を経験した女子生徒の高校相談室での居場所づくりを基盤とした援助, カウンセリング研究 40 No.4 287-294
- Leary M. R 著 生和秀敏監訳 (1990) 対人不安 (株) 北大路書房
- 文部科学省 (2012) 平成23年度「高等学校教育の推進に関する取組の調査研究」委託 調査研究報告書, 高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究, 財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会
- 文部科学省 (2015) 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
- Murrell & Kapadia (2011) Brief Report on Experiential Avoidance and Valuing in At-risk Adolescents, *Behavioral Development Bulletin*, 11, 38 - 42.
- 永井徹 (1994) 対人恐怖の心理-対人関係の悩みと分析 - サイエンス社
- 西村大樹・東條光彦 (2009) 中学生の社会的スキルと認知的評価がストレス反応に及ぼす影響, 岡山大学附属教育実践総合センター紀要, 第9巻 (2009), 1-8.
- 大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその規定要因, 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 佐藤有耕 (1999) 高校生の心理 1 - 広がる世界一, 第1

章 友達とのつきあい

清水裕士・村山綾・大坊郁夫（2006）, 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析（1）コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用電子情報通信学会技術研究報告, 106, 1-6.

Shimizu, H., Murayama A., & Daibo, I. (2006)
Analyzing the interdependence of group

communication (1)-Application of hierarchical analysis into communication data- IEICE Technical Report, 106,1-6.

(2017年 8 月29日受付)

(2017年10月 4 日受理)

カウンセリング指導員の成立とその職務（1）

—富山県における教育相談専任教員の発展—

池田宗介¹ 石津憲一郎²

Dedicated School Counseling Teacher in Junior High School (1)
-How did dedicated counseling teacher develop in Toyama prefecture-

Noriyoshi IKEDA, Kenichiro Ishizu

キーワード：カウンセリング指導員，中学校，教育相談

Keywords：Dedicated school counseling teacher, junior high school, educational counseling

I. 問題と目的

富山県の公立中学校においては、一部の公立中学校において「カウンセリング指導員」と呼ばれる教育相談専任教員が配置されている。これは、主として国からの加配制度を活用して配置されているもの（富山県議会，2009）で、「いじめ・不登校等，生徒指導上の諸問題に対応する教員のカウンセリングに関する資質の向上を図るとともに，児童生徒や保護者へのカウンセリング等による援助・指導を行う」ことを趣旨とするものである。カウンセリング指導員は，その「任務を遂行するため，授業や部活動を担当しないことを原則」としている（富山県教育委員会，2002）。県下の公立中学校80校すべてに配置されているわけではなく，2016年度においては，大規模校を中心に31校への配置となっている（富山県教育用品・富山県学校生活協同組合，2016）。この「カウンセリング指導員」は，今日の学校における教育相談に求められている「コーディネーター役として，校内の連絡・調整に当たる教育相談担当教員」に当たると考えられる。

教育相談を専任に担当する「カウンセリング指導員」の配置は，全国的にも大変珍しい取組と言われており（富山県議会，2009），「不登校の30%前後，暴力行為の50%近くが減少した」（富山県議会，2002）との報告もあるなど，一定の効果を上げているとされている。黒田（2015）は，富山県内のカウンセリング指導員配置校に行った教員対象の質問紙調査から，「カウンセリング指導員制度の課題としてカウンセリング指導員の役割の不明確さや周知の不徹底があげられる。また，本調査の対象校においてカウンセリング指導員以外の教員は問題を

抱えた生徒に対して反社会／非社会で区別しようとする意識を強くもっていることが示唆された。その結果，個別の問題事案への対応では生徒指導担当が反社会行為へ対応し，カウンセリング指導員が非社会的行為に対応するというような役割分担が出来上がっている」と指摘した。豊岡（2015）は，富山県内のカウンセリング指導員9名にインタビュー調査を行い，その役割の実態や，カウンセリング指導員自身のやりがいや悩み等について明らかにした。この他に，カウンセリング指導員の養成に関する研究（例えば，稲垣，2014；小川・下田・石津，2010），相談室運営のあり方や教育相談の技法に関する富山大学内地留学生の研究報告書が散見される。

しかし，このカウンセリング指導員配置制度の端緒について，「昭和の終わりぐらいから始まった」とか「1988年度には県下で6中学校のみに配置されていた」（黒田，2015）などとされているが，どのような趣旨で始まり，どのような経緯で今日のように発展してきたかや，その職務内容について詳細に検討した研究は見当たらない。

そこで，本研究においては，①「カウンセリング指導員制度」の成立過程，②「カウンセリング指導員」の職務内容の2点を明らかにすることを目的とする。なお，本研究と並行して，カウンセリング指導員の配置校と非配置校の教員（校長，教頭，カウンセリング指導員を除く）を対象としてアンケート調査を実施し，それを基にカウンセリング指導員配置の利点と問題点ならびにカウンセリング指導員非配置の利点と問題点について比較検討する研究を行った。これについては，紙幅の都合で掲載することができなかったため，別の機会に公表することとしたい。

¹ 高岡市立福岡中学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

Ⅱ. 研究の方法

カウンセリング指導員制度の成立とその後の展開について、経験者への聞き取り調査を基に明らかにする。また、カウンセリング指導員の職務内容については、この制度を主管する富山県教育委員会小中学校課から発出された文書や、『生徒指導提要』における「教育相談」に対する今日的要請を基に整理するとともに、他の都道府県における教育相談専任教員の態様と比較することを通して明らかにする。

Ⅲ. 文献および聞き取り調査から得られた内容とその考察

1. カウンセリング指導員制度の成立¹

富山県における「カウンセリング指導員」制度が正式に運用されたのは、1988（昭和63）年度からであった。1980年代（昭和50年代後半）は、いじめ、不登校（登校拒否）、暴力行為（校内暴力）、少年非行など教育荒廃といわれる現象が社会的に大きな関心を集めるようになった（国立教育政策研究所，2009）。富山県内の中学校においても、いくつかの学校において、これらの問題が顕在化することとなった。

そのような状況の下、富山県教育委員会指導課（当時）においては、「学校の荒れ」について対策が協議される中、「子供を上から押さえつけるような、訓育的な指導だけでは解決しない。子供たちの心に食い込むような教育相談的な対応が必要だ」という課題意識が高まった。

そこで、当時指導課の主幹であった篠島満氏が中心となり、1984（昭和59）年度から教員の教育相談の資質や力量を高めるための施策をスタートさせた。その第一歩として、それまで3ヶ月だった教員の内地留学期間を1年に延長し、教育心理学・学校カウンセリング等が専門の筑波大学の真仁田昭研究室に教員を派遣することとなった²。この年、真仁田研究室への内地留学生第1号として派遣されたのが、当時、富山県総合教育センター教育相談部の研究主事であった藺生正一氏であった。その後しばらくの間、富山県総合教育センター教育相談部の研究主事が毎年派遣されることになった。

1987（昭和62）年4月、現在の「カウンセリング指導員」制度の試行として、県東部と県西部それぞれ1つの中学校に、教育相談を主として担当する「教育相談員」が配置された。当時、この「教育相談員」として県西部のA中学校に赴任したのが藺生氏であった。役職名は「教諭・教育専門員」となっており、所属は赴任先のA中学校であった。その点については翌年度から始まる「カウンセリング指導員」（後述）とは異なっていた。

授業の受け持ちや校内での分掌等については、学校裁量であったという。藺生氏の赴任したA中学校では、当初、管理職から「生徒指導主事の補佐として、生徒指導

を行ってほしい」旨の話があった。しかし、「教育相談員」として配置された趣旨と照らし合わせ、生徒指導主事が生徒指導を、教育相談員が教育相談を行う形で棲み分けられることとなった。周囲の教員は、それまでなかった「教育相談員」という立場の藺生氏に対して「県教委から自分たちの教員の指導の様子を見張りに来たのではないか」という目で見える教員も多かったという。また、初めての試みであったことから試行錯誤の連続でもあった。

1年目は、3学年に所属し、修学旅行をはじめ、学年の様々な行事に関わることとなった。また、授業を週に1時間担当した。藺生氏は、このことについて「学年に所属して学年の先生方と共同したり授業を1クラス担当したりしたことで先生や生徒と関わりをもつことができてよかった」と振り返っている。

当時のA中学校は、前年度から学校に荒れが見られ、不登校生徒や反社会的行動を繰り返す生徒が複数いた。藺生氏は、専門教科である理科の知識と経験を生かし、熱帯魚を飼育することとした。「当時、熱帯魚がおしゃれだということで流行っていて、やんちゃな生徒がとても喜んだ」とのことであった。また、次のようにも回顧している。

『最初は本当に受け入れられなかった。自分の立場は、カウンセリングマインドで、やんちゃな生徒に対してもフォローしながらじっくり時間をかけて対応していくわけで、「本当にそんな生ぬるいやり方でよくなるのか?」とも言われた。やはり、ガツンと指導して、生徒がすぐによくなるという即効性のある指導が求められていた。つっぱっているような生徒が相談室にたくさんやってきて、わいわいと賑やかにやっているものだから、本当にそれでいいのかという風当たりも強かった。しかしながら、廊下の徘徊や教師への反抗的な態度などの問題行動を繰り返す反社会的な生徒たちが相談室に入って過ごす様子を見たり、他の教師と共に一緒になって対応したりする内に、同僚教員の理解が徐々に得られるようになった。』

1987（昭和62）年度に、このようにして県内2中学校で実施された「教育相談員」の試みは「大変効果があった」ということで、翌1988（昭和63）年度より「カウンセリング指導員」制度として正式に運用されることとなった。前年度「教育相談員」が派遣された2つの学校には、そのまま「カウンセリング指導員」として配置された。A中学校では、藺生氏が「カウンセリング指導員」となった。この2校に加え、新たに県東部で1校、県西部でも1校、計4校に「カウンセリング指導員」が配置された。「カウンセリング指導員」は前年度の「教育相談員」の際の配属校所属ではなく、学校が属する地区の教育事務所となった。

新たにカウンセリング指導員が派遣された県東部のB中学校には、1988（昭和63）年度に新たに寺西康雄氏が赴任した。寺西氏は、富山県総合教育センター教育相談部の研究主事2年目の1986（昭和61）年度に、筑波

大学での内地留学研修を終えていた。同時に新たにカウンセリング指導員が配属となった県西部のC中学校には、寺西氏の前年1985（昭和60）年度に内地留学した教員が赴任した。

寺西氏によれば、配属校に籍を置きながら、依頼があれば他校に出向くという趣旨であったが、カウンセリング指導員としての2年間は、配属校で取り組むべき業務が多く配属校以外の学校へ行くことはなかった。また、「当時は『カウンセリング指導員はこうあるべき』という前例や手本がなかったため、試行錯誤しながら道を付けていくといった感じ」であった。寺西氏の場合は、得意のけん玉で生徒や同僚の教員と関わりを深めていった。寺西氏は、蘭生氏と同様に1年生の国語の授業を1クラス担当した。寺西氏も当時、他の教員から「県教委から、自分たちを監視しに来たのかという目で見られた」と述べており、初めて導入されたカウンセリング指導員の趣旨や役割、教育相談の概念について、理解が浸透しにくかった様子がうかがわれる。

2. カウンセリング指導員制度の展開

このようにして始まった富山県の「カウンセリング指導員制度」は、その効果が認識され年々配置校が増えていった。1997（平成9）年度に県東部のD中学校にカウンセリング指導員として赴任した宝田幸嗣氏によれば³¹、県全体で20数名のカウンセリング指導員がいたという。月1回「カウンセリングリーダー研修会」が実施され、中央の心理学の研究者（大学教官）からスーパーバイズを受ける機会があった。その形態は、2名のカウンセリング指導員がテーマや事例を持参し、それを基に事例検討を行うという形態であった。このリーダー研修会は、今日も継続して実施されている。

そして、2016（平成28）年度においては、県下80中学校の内31校に配置されるまでに拡大している。

3. カウンセリング指導員の職務内容

1) 学校における教育相談への今日的要請

学校における「教育相談」への今日的要請

平成18年秋に全国で相次いで起こったいじめ自殺を契機として大きな社会問題となったいじめの問題、依然として多数に上る不登校児童生徒、多発する事件・事故や自然災害など緊急時の児童生徒に対する心のケア、家庭の養育力や教育力の低下、その極端なケースとしての児童虐待の深刻化、発達障害など特別な支援を必要とする児童生徒への対応、少年犯罪の低年齢化や携帯電話を介したネット犯罪の急増など、社会全体の環境の変化が児童生徒に大きな影響を与え、これらの問題は、地域や学校規模の大小を問わず学校教育上の課題ともなっている。

児童生徒は、学業の成績や将来の進路、部活動などの学校問題をはじめとして、友人関係、異性関係、家庭問題など、一人一人異なる悩みやストレスを抱えている。

そうした悩みを克服していくことが心身の成長過程においては必要であるが、児童生徒の抱える悩みは、いじめの問題に見られるように自ら解決することが困難なものや、虐待など自らの責任に起因するものではない悩みも多く、解決の時機を失すればその後の人生にも影響するような取り返しのつかない事態になる可能性もある。また、学校には、児童生徒の学習が適切に行われるための様々な観点からの環境整備が求められる。このため、児童生徒の悩みに対して、適切かつ可能な限り迅速に対応し、児童生徒が安心して学習に取り組むことができるよう教育相談の充実が必要である。

『中学校学習指導要領解説 特別活動編』（文部科学省、1999）において、「教育相談業務は、一人一人の自己実現を目指し、本人又はその保護者などに、その望ましいあり方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かして、教育相談的な配慮をすることが大切である」と述べられているように、学校における教育相談は、決して特定の教員だけが抱えて行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものでもない。教育相談が、学校の教育活動全体を通じて、またすべての教員が様々な時と場所において、適切に行うことが求められている。平成19（2007）年7月に発表された、文部科学省の「教育相談等に関する調査研究協力者会議」の報告「児童生徒の教育相談の充実—生き生きとした子供を育てる相談体制づくり—」においては、これらの課題を踏まえ、学校における組織的な相談体制やスクールカウンセラーのさらなる有効活用などについて訴えている。

さらに、平成22年に発行された『生徒指導提要』（文部科学省、2010）においても、この報告書の内容を踏襲し、「全校を挙げて、教育相談を効果的に推進するためには、その中心となって連絡や調整等を行う部・係・委員会等の組織が必要であり、組織内の分掌として、その役割と責任を明確にして、相互の関連が十分に図られるようにすることが必要」と述べた上で、「教育相談を組織的に行うためには、コーディネーター役として校内の連絡・調整に当たる教育相談担当教員の存在が重要」であり、「こうしたコーディネーターを置く場合には、教育相談が学校の基盤的な機能であることを踏まえ、教育相談に十分な識見と経験を有する教員を選任することが校長のリーダーシップとして求められます」としている。

2) 生徒指導提要における教育相談の位置づけ

『生徒指導提要』は、その前書きに記載されているように、「小学校段階から高等学校段階までの生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法について、時代の変化に即して網羅的にまとめた基本書」（文部科学省、2010）として刊行された。この『生徒指導提要』については、昭和40（1965）年3月に刊行された『生徒指導の手びき』と、昭和56（1981）年10月に刊行された『生徒指

導の手引(改訂版)』を「ベースにしながら、改訂版以降の29年分の生徒指導に関する情報を網羅的に盛り込み、最新の話題(発達障害やインターネット)にまで言及したものと考えられる。それゆえ、「三訂版」と表現することも、あながち見当はずれではない」(滝, 2011)との指摘もある。今日の学校現場においては、「生徒指導」や「生活指導」の領域に関して、この『生徒指導提要』を基にして、教育委員会の各種施策や各学校の生徒指導計画が企図され、教育活動が進められていると言える。

『生徒指導提要』においては、教育相談について、「第5章 教育相談」として36ページにわたって述べられている。その内容は、教育相談の意義をはじめ、学校における教育相談の利点や課題、教育相談体制の構築の在り方、教育相談の進め方や方法等、多岐にわたっている。項目は次のとおりである。

第1節 教育相談の意義

- 1 生徒指導と教育相談
- 2 学校における教育相談の特質

第2節 教育相談体制の構築

- 1 教育相談の体制づくり
- 2 組織的な教育相談

第3節 教育相談の進め方

- 1 教育相談の対象、実施者及び場面
- 2 学級担任・ホームルーム担任が行う教育相談
- 3 教育相談担当教員が行う教育相談
- 4 養護教諭が行う教育相談
- 5 学校管理職の教育相談的役割

第4節 スクールカウンセラー、専門機関等との連携

- 1 連携とは
- 2 スクールカウンセラーとの連携
- 3 スクールソーシャルワーカーとの連携
- 4 その他の専門機関との連携

教育相談専任教員としてのカウンセリング指導員の職務内容について論じる上で、『生徒指導提要』の内容を確認しておくことは重要であると考えられる。そこで「教育相談」の章から、教育相談の意義や学校における教育相談の利点と課題について示された「第1節 教育相談の意義」、教育相談体制の在り方についてまとめられている「第2節 教育相談体制の構築」の内容を確認しておきたい。また、カウンセリング指導員の在り方と関連して「第3節 教育相談の進め方」の「3 教育相談担当教員が行う教育相談」の内容についても確かめておくこととする。

4. 教育相談の意義について

1) 生徒指導と教育相談

教育相談について、『中学校学習指導要領解説(特別活動編)』(文部科学省, 2008)の記述より、「教育相談は、

一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である」と引用した上で、教育相談と生徒指導の相違点を挙げている。この相違点については、次のような内容にまとめられる(Table 1)。このように見ると、「生徒指導」と「教育相談」が、相対する概念のようにも思えるが、『生徒指導提要』においては決してそのように捉えてはいないところに留意しておく必要がある。

『生徒指導提要』の第1章第1節では、学校教育の中で生徒指導が果たす役割について、「生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものと言えます」と述べた上で、「自己指導能力を育んでいくのは、学習指導の場を含む、学校生活のあらゆる場や機会です」と説明している。このことについて、第1章第5節において、「学校運営として一つのまとまりとして言われている学校の活動の多くが、生徒指導と関係しているということです。学校運営の内容は、学習指導やその他の教育活動と同様に、生徒指導を除外して考えることはできないのです」と述べられている。さらに、これらの生徒指導と教育相談それぞれの意義や相違点を踏まえ、「教育相談と生徒指導は重なるところも多くありますが、教育相談は、生徒指導の一環として位置づけられるものであり、その中心的な役割を担うものと言えます」としている。

すなわち、学校においては「生徒指導」の意義や考え方を踏まえた上であらゆる教育活動が展開されることが大切であり、「教育相談」は「生徒指導」の中心的役割の一つとして機能させていくことが求められていると言える。

2) 学校における教育相談の利点と課題

「第2節 学校における教育相談の特質」では、学校における教育相談の利点と課題が挙げられている。それぞれの内容は、次のようにまとめることができる(Table 2)。

生徒指導体制の中での教育相談の体制づくりの前提として、「教員が児童生徒一人一人と向き合うことが可能となるような時間の確保とそのための条件整備が求められます。条件整備のためには、教員の勤務態勢の改善や校務運営の見直し、事務的作業に要する業務量の削減や多忙感の軽減とゆとりの確保などを行っていく必要があります」としている。さらにこの条件整備について、「教育行政の具体的施策が必要なもの」、「校長のリーダーシップの下、全教職員が一体となって取り組むべきもの」、「教員一人一人の努力が求められるもの」について分かれると述べている。そして、教員一人一人のゆとりの確保は、教員の燃え尽き予防の観点からも重要で、「養護

カウンセリング指導員の成立とその職務（1）

Table 1 生徒指導と教育相談の相違点¹

生徒指導	教育相談
<p>一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の尊重を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと。</p> <p>そのことは、「教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう指導・援助」することでもある。</p>	<p>教育相談は、児童生徒それぞれの発達に即して好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものであり、決して特定の教員だけが行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものでもない。</p>
<p>主に集団に焦点を当て、行事や特別活動などにおいて、集団としての成果や変容を目指し、結果として個の変容に至る。</p>	<p>主に個に焦点を当て、面接や演習を通して個の内面の変容を図ろうとする。</p>
<p>児童生徒の問題行動に対する指導や、学校・学級の集団全体の安全を守るために管理や指導を行う部分。</p>	<p>指導を受けた児童生徒にそのことを自分の課題として受け止めさせ、問題がどこにあるのか、今後どのように行動すべきかを主体的に考え、行動につなげるようにするには、教育相談における面接の技法や発達心理学、臨床心理学の知見が、指導の行動を高める上でも重要な役割を果たし得る。</p>

『生徒指導提要』p.92に記載の内容を筆者がまとめた。

Table 2 学校教育における教育相談の利点と課題

学校における教育相談の利点	学校における教育相談の課題
<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員は日頃から児童生徒と同じ場で活動していることから、児童生徒を観察し、家庭環境や成績等の多くの情報を得ることで、問題が大きくなる前に早期発見・早期対応が可能である。 ・ 専門機関のように、本人や親からの自発的な相談を待つのではなく、小さな兆候（サイン）をとらえて事案に応じて適切に対応し、深刻な状態になる前に早期に食い止めることができる。 ・ 学校には、学級担任、教育相談担当教員、養護教諭、生徒指導主事など様々な立場の教員がいる。校長や教頭においても、管理職ならではの指導や支援が可能である。専科教員や授業担当者、部活動の顧問など、様々な視点から、生徒のよさや小さな変化兆候をとらえることができる。また、近年においては、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、様々な教職員の関わりもあるなど、これらの豊富な人的資源により、児童生徒に適切な援助を行うことができる。 ・ 上記の学校内部において、連携を取ることができるだけでなく、「学校」という立場から相談機関、医療機関、児童相談所等の福祉機関、警察等の刑事司法関係の機関など、各種専門機関との連携も取りやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育相談の実施者（教員）と相談者（児童生徒）が同じ場にいることによる難しさがある。教育相談における面接に、それ以外の場面（授業や部活動、学校行事、その他の学校生活場面）の児童生徒と教員の人間関係が反映しがちである。最も関わりの多い担任の教員のように、場合によっては、児童生徒が教育相談の場面においても「この人は自分についての知識をもっている」などと感じ、安心して相談する気持ちを妨げることがある。 ・ 学級担任が教育相談を行う場合には、特に問題行動などに対応する場面では、児童生徒に対する指導的関わりを担わなければならない立場と、教育相談の実施者としての役割という、一見矛盾した役割を同時に担うことが求められることがある。 <p>児童生徒がそのような問題を起こした背景への理解を深め、その気持ちを受け止める「教育相談」的な関わりと、問題への指導という「生徒指導」的な関わりを同時にする必要がある。これらの指導は、必ずしも二律背反の関係にあるわけではないが、実際に同一人が同時に行うことは容易ではないと言える。学級担任が一人で抱え込まずに、学校における豊富な人的資源を活用し、チームで指導・対応することが大切である。</p>

教諭やスクールカウンセラーのコンサルテーション的役割は大きなものがあります」とまとめている。

教育相談体制をつくることの意義については、次のことが指摘されている。

- ・ 教育相談は、児童生徒と接する教員にとっての不可欠な業務であり、学校における基盤的な機能の一つと言える。教育相談の機能が発揮されるためには、学校が一体となって対応する校内体制を構築、整備していくことが重要であり、教育相談に対する教員一人一人の意識を高めていくことが重要である。
- ・ 近年の急激な社会変動の中、家庭や地域の教育力、教育機能が低下していると言われ、児童生徒の抱える問題が多様化、深刻化する傾向が見られる。身体的な悩みや性格、友人関係、学業成績や部活動、将来の進路、家庭生活に関すること、さらには、ネットや携帯電話を介したいじめやトラブルなど、児童生徒の様々な悩みを見過ごすことなく、できるだけ早期に発見し、悩みが深刻化しないように助言（アドバイス）や声かけを組織的に行う体制を学校全体でつくるのが大切である。
- ・ 教育相談体制の構築、整備に当たっては、家庭や地域の協力、各方面の専門家や専門機関との連携が不可欠である。
- ・ 教育相談を進める際には、相談室での個別面談だけでなく、特別支援教育などと連動して児童生徒の個別ニーズに即応できるよう、相談形態や相談方法の選択肢（Table 3）を複数用意して、多様な視点で、きめ細かく支援することができるような体制を総合的に構築していくことが求められている。

Table 3 教育相談の形態、方法

代表的な相談形態	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個別面談 ・ グループ相談 ・ チーム相談 ・ 呼出し相談 ・ チャンス相談 ・ 定期相談 ・ 自発相談 など
代表的な相談方法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 面接相談 ・ 電話相談 ・ 手紙相談 ・ F A X相談 ・ メール相談 など

学校内の教育相談の組織の在り方について、「全校を挙げて教育相談を効果的に推進するためには、その中心となって連絡や調整等を行う部・係・委員会等の組織が必要であり、組織内の分掌として、その役割と責任を明確にして、相互の関連が十分に図られるようにすることが必要」とし、教育相談部として独立して設けられるもの、生徒指導部の中に教育相談係といった形で組み込まれるものなどの具体例を挙げながら、「どのような組織

がよいかは、学校種、学校の規模、職員構成、児童生徒の実態や地域性などを勘案して作ることが望ましい」と述べている。

また、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の配置により、教育相談体制の充実が図られつつあることから、「教育相談を組織的に行うためには、コーディネーター役として、校内体制の連絡・調整に当たる教育相談担当教員の存在が重要」と指摘している。このコーディネーター役の教育相談担当教員については、「教育相談が学校の基盤的な機能であることを踏まえて、教育相談に十分な識見と経験を有する教員を選任することが、校長のリーダーシップとして求められます」としている。

そして、教育相談が十分な成果を上げるためには教育相談計画が学校の教育計画全体の中に位置づけられている必要があるとし、全体計画、年間計画、具体的な実施計画を策定していくとしている。教育相談担当教員は、教育相談を「学校としてどのような目的で、どのような基本方針に基づいて行うのかを明らかにし、諸計画の意味などをよく説明し、全教職員の共通理解と協力を得られるように努めること」が大切であるとも述べている。

教育相談に関する教員研修については、「人間的な温かみや受容の態度が成熟しているなどの人格的な資質と、実践に裏付けられたアセスメントやコーピングなどに関する知識と技術」の2つの資質をバランスよく磨くことができるようなものが必要であるとしている。その上で、バランスのとれた校内研修として、事例研究会と演習を取り入れた研修会の例を挙げ、「コーディネーター役としての教育相談担当教員の果たす役割は大きい」としている。

以上に見てきたことは、富山県における「カウンセリング指導員」の在り方や果たすべき役割を的確に指摘しているものと言えよう。

3) 教育相談担当教員が行う教育相談

「第5章第3節 教育相談の進め方」においては、「学校で行う教育相談の進め方について、学級担任・ホームルーム担任（副担任、専科担任を含む）の立場、教育相談担当教員の立場、養護教諭の立場、管理職の立場に分けて」具体的かつ詳細に述べられている。また、学業成績の変化や言動の急変化等「児童生徒の不応問題に早期に気付くためのポイント」や傾聴や感情の伝え返しといった「教育相談で用いるカウンセリング技法」、最新の臨床心理学や発達心理学の知見が「コラム」として紹介されるなど、実際の教育相談場面を想定し、実践で活用できるよう工夫されている。ここでは、「教育相談担当教員が行う教育相談」の項について、その内容を見ていくこととする。「教育相談担当教員の役割」として、「(1) 学級担任・ホームルーム担任へのサポート、(2) 校内への情報提供、(3) 校内及び校外の機関との連絡調整、(4) 危機介入のコーディネート、(5) 教育相談に関する校内

研修の企画運営、(6)教育相談に関する調査研究の推進など」があるとし、それぞれについて、留意点が詳しくまとめられている。

① 学級担任・ホームルーム担任へのサポート

・ 児童生徒への対応や保護者への対応に悩む教員への支援に当たっては、悩みをよく傾聴し、「一緒に考える」というスタンスで臨む。指導や対応に役立つような資料を提供したり、他の教員から情報を収集したりして学級担任の支援を行う。ときには助言(コンサルテーション)も行う。

・ 学級担任等が行う保護者面接に同席し、少し距離を置いた中立的な立場で調整を行う。

・ 必要に応じて、児童生徒への個別対応を行う。カウンセラー的な役割として児童生徒と接する場合には、守秘義務と校内連携との間で葛藤が生じやすくなるので、配慮を要する。

② 校内への情報提供

・ 教育相談担当者研修会などで得た最新情報を校内に広く提供する。

・ 問題となる児童生徒について、家庭環境、保護者の姿勢、兄弟姉妹についての情報など、学年を超えて収集し、事例検討の資料として提供する。

・ 知能検査や発達検査の結果など他機関からの専門的な情報をまとめ、校内で共通理解を図る。

・ 児童生徒の指導や集団理解に役立つよう、個別式知能検査(WISCなど)や各種心理テスト(YG性格検査、エゴグラム、文章完成法など)の技法を身に付け、必要に応じ実施する。

・ 「教育相談だより」等の発行を通して、共有したい知識や、スクールカウンセラーや養護教諭など様々な立場の声を紹介するなど、積極的に教育相談を広める活動を推進する。

③ 校内及び校外の関係機関との連絡調整

・ 個々の教員が直面する問題が深刻な場合や、学級学年を超えた問題が発生した場合、管理職や関係教職員、スクールカウンセラー等と連絡調整役となり、連携を推進する。

・ 相談室の利用方法や運営方法について校内でルール化し、カウンセラーと共通理解を図る。複数のカウンセラーが配置されている場合は、カウンセラー間の連絡調整を行う。

・ 児童生徒の問題が、学校教育の範疇を超えて、地域の教育機関や医療機関、福祉機関、司法機関、行政機関等と関わる必要が生じた場合には、連絡を取り合い、連携して支援に当たる。

④ 危機介入のコーディネート

・ 管理職や生徒指導担当教員と協議して危機対応チームの組織化を図り、各教員の役割の分担を決める。

・ 危機への予防的対応として危機対応マニュアルづくり等、危機教育を企画したり、危機対応についての知識

と方法の校内研修を企画実施する。

・ 個人レベル(家出、児童虐待、交通事故、家族の事件など)及び学校レベル(校内暴力、自殺、校内事故等)、地域レベル(自然災害、火災、殺傷事件等)それぞれの危機場面に際して、危機対応チームの一員として、専門機関との連絡調整、心的外傷を負った児童生徒の調査、保護者への対応などの役割を果たす。

⑤ 教育相談に関する校内研修の企画運営

・ 教育相談に関する校内研修の企画運営も大切な役割の一つである。

指導上問題のある児童生徒についての事例検討や日々の教育実践に役立つ研修、体験的に学ぶ研修等、教員のニーズをよく受け止め、学校全体の教育方針に基づいたテーマを設定する。

・ 日常場面での様々な機会を用いて児童生徒の問題を検討する「ミニ事例検討」を実施する。教員が困っていることを提示し合い、互いに助言し合う雰囲気づくりを行う。教員による「ピア・サポート活動」とも言える。

⑥ 教育相談に関する調査研究の推進

・ その時々での教育相談の問題について、客観的な情報を把握するための調査や児童生徒の精神衛生や生活時間に関する調査等を行う「推進役」としての役割を果たす。

・ 例えば、校内でいじめ問題が発生した際に「いじめについてのアンケート」を作成し、児童生徒ならびに教員に実施する。いじめの発生件数について、児童生徒の感じている件数と教員が感じている件数の差などを検討することも、より有効な生徒指導を行う上で重要である。

5. 富山県以外における「カウンセリング指導員」に類似した取組

富山県の「カウンセリング指導員」制度に類似した取組について、教育心理学関係の論文等の記述をもとに探ったところ、神奈川県や千葉県が取組がそれに当たると考えられる。

神奈川県においては、昭和26(1951)年4月に「定員外の「専任カウンセラー」12名を県内に配置」した。この「専任カウンセラー」は授業をもたずに生徒の個別指導に専念する教員であった(齋藤, 1999)。これは、今日の富山県の「カウンセリング指導員」と同様の制度と言え、戦後間もない1951年にすでに実施されていることになる。しかしながら、神奈川県「専任カウンセラー」制度は、「生徒の急増と予算の不足から定員外での確保が難しくなり、自然消滅」してしまった。ところが、神奈川県ではその後、昭和38(1963)年4月に、「専任カウンセラー制度」が再導入され、中学校に専任カウンセラー(9名)が再配置された。しかし、それでも、発展的に生徒指導担当教員の配置という形ではなく、現在に至っている。

齋藤(1999)は、神奈川県「専任カウンセラー」制度が定着しなかった原因について、文献や資料の研究を

通して次の3点を指摘している。第1に、カウンセリングが目指すものと、カウンセリングに期待されたものとのずれの問題である。当時、周囲が「専任カウンセラー」に期待したのは、「問題生徒」に対する個別指導で、非行が治まったり不登校生徒が登校を始めたりといった目に見える、それも即効性のある指導であった。一方、カウンセリングが目指すのは、個人を尊重し、その心理的成長を支援することである。カウンセリングに即効性はなく、心の成長が目に見えるわけでもない。この両者のずれから「カウンセリングは役に立たない」「子どもを甘やかすだけだ」などの多種多様な批判や誤解が生じた。第2に、人的な問題として、当時3日間のカウンセラー講習会に参加しただけの教師を「専任カウンセラー」に委嘱するなど養成が十分でなかったことや、指導主事や経験を積んだ「専任カウンセラー」の異動は「制度」の定着にとってマイナスであったことを挙げている。第3に、生徒の急増や予算不足から、「専任カウンセラー」が授業を受け持たざるを得なくなり、カウンセラーとして活動する時間が確保できなくなったこと、つまり制度維持のための教員配置予算が確保できなかったことも原因の一つとなった。

現在、神奈川県においては、「校内の連絡調整、子ども・担任・保護者のニーズの把握、ケース会議の運営、関係機関との連絡・調整などを行うキーパーソン」として、「教育相談コーディネーター」を配置している。すべての公立小・中学校においては平成18年度から、高等学校においては平成19年度から配置されている（神奈川県立総合教育センター、2006）。ただし、この「教育相談コーディネーター」を誰が担当するかについては、神奈川県立総合教育センターによる『教育相談コーディネーターハンドブック』（2006）に、「学校の実情により異なるところが大きいのですが、児童・生徒指導担当、教育相談担当、教務、養護教諭、特殊学級担当、通級指導教室担当など、教育相談や児童・生徒指導など学校全体に関わる校務を担っている人は、既に教育相談コーディネーター的な役割を担っているといえるのではないのでしょうか。しかし、現在の業務だけでも多忙なことだと思います。一人で担うのではなく、そのような役割の人どうしが、お互いに専門性をいかしながらコーディネーターのチームとして活動することも考えられます」と記載されていることから、専任ではない場合も多いと考えられる。

千葉県では、平成元年から「不登校児童生徒、保護者、教員に対する指導・支援の充実を図るために、各地区ごとに訪問相談担当教員11人（家庭訪問等）を配置」している（千葉県教育庁教育振興部指導課、2013）。この「訪問相談教員」については、教育相談のコーディネート等を行う専任教員ではあるが、各地区の教育事務所に配置されているものであり、個別の学校に配置されているものではない。

この他には、学校独自に専任の教育相談担当を置く事

例が散見されるが、富山県の「カウンセリング指導員制度」のように、都道府県や政令指定都市の教育委員会単位で、教育相談担当の専任教員を複数の学校に配置する取組については見受けられない。

6. 富山県のカウンセリング指導員制度の現在

現在のカウンセリング指導員制度が実施されるに当たり、1999（平成11）年には「カウンセリング指導員設置要綱」が制定され、運用されている（富山県教育委員会、2002）。「設置要綱」には、カウンセリング指導員の設置の目的や業務内容（任務）、配置の形態や在籍校ならびに在籍校以外の学校での任務等について示されている。その内容は、次のとおりである^{iv}。

カウンセリング指導員設置要綱（一部）

平成14年4月1日一部改正

1 趣 旨

いじめ・不登校等、生徒指導上の諸問題に対応する教員のカウンセリングに関する資質の向上を図るとともに、児童生徒や保護者へのカウンセリング等による援助・指導を行うため、カウンセリング指導員を設置する。

2 任 務

カウンセリング指導員は、籍を有する中学校の校長の服務監督下にあつて、当該中学校及び当該中学校区の小学校、隣接中学校等の生徒指導に関して、次の任務を行う。

- ① 学級担任・その他の教員に対するカウンセリングの普及と教育相談や生徒指導に関する助言・援助を行う。
- ② 学級担任等との連携のもとに、児童生徒へのカウンセリング及びいじめ・不登校等、生徒指導上の諸問題に悩む保護者への助言・援助に当たる。
- ③ 学年懇談会や家庭教育学級・地域懇談会等において、家庭教育等に関して保護者への啓発に当たる。
- ④ いじめ・不登校等、生徒指導に関する情報を収集・整理し、活用を図る。
- ⑤ 生徒指導関連合同会議（生徒指導主事・カウンセリング指導員）、カウンセリングリーダー研修会等に参加して、自己研鑽を積む。

3 配置等

- ① カウンセリング指導員は、カウンセリングに関する専門的な素養と経験、優れた指導技術を有する小・中学校教諭の中から県教育委員会が委嘱する。
- ② カウンセリング指導員は、任務を遂行するため、授業や部活動を担当しないことを原則とする。

さらに、この「設置要綱」の裏面には、「カウンセリング指導員配置事業実施上の留意事項」が記載されている。「留意事項」は、「設置要綱」の内容を踏まえ、カウ

カウンセリング指導員の成立とその職務（1）

ンセリング指導員の運用について、校区の小学校及び隣接の中学校の巡回の在り方や校内における業務内容等、現場の実態に即してより具体的に示したものである。その内容は次のとおりである^v。

カウンセリング指導員配置事業実施上の留意事項

1 カウンセリング指導員の最大の任務は、配置中学校及び当該中学校区にある小学校、隣接中学校の教員のカウンセリングに関する資質の向上を図ることにある。

2 当該中学校区にある小学校及び同一教育委員会管下にある隣接の中学校を巡回するに当たっては、曜日を定めるなど、計画的に行う。

3 カウンセリング指導員は、その任務を遂行するため、原則として授業をもたない。

4 カウンセリング指導員は、原則として部活動を担当しない。（やむを得ない場合は副主務者とする）

5 当該中学校における校務分掌への位置づけを工夫する。

- ・ 生徒指導主事、スクールカウンセラー等と連携した活動が行いやすいように留意する。
- ・ 教務主任、学年主任、学級担任等と連携しやすいように留意する。

6 カウンセリング指導員は、教育相談等に関する資質の向上を図るため、カウンセリングリーダー研修会（年間8回）及びその他研修会等に参加する。

7 その他配慮事項

① 児童生徒の指導は学級担任が主役である。カウンセリング指導員は、学級担任を支える立場であることに留意する。

② カウンセリング指導員の配置の趣旨と任務について、全教職員の理解を図るようにする。

③ その他細部については、「設置要綱」に従う。

「カウンセリング指導員制度」の目的として、「設置要綱」の「1 趣旨」において、2つのことが示されている。1点目は、「いじめ・不登校等、生徒指導上の諸問題に対応する教員のカウンセリングに関する資質の向上を図る」こと、2点目は「児童生徒や保護者へのカウンセリング等による援助・指導を行う」ことである。

1点目の「教員のカウンセリングに関する資質の向上」については、「留意事項」において、「カウンセリング指導員の最大の任務は、配置中学校及び当該中学校区にある小学校、隣接中学校の教員のカウンセリングに関する資質の向上を図ることにある」としている。さらに「7 その他配慮事項」において、「児童生徒の指導は学級担任が主役である。カウンセリング指導員は、学級担任を支える立場であることに留意する」とも述べている。このことは、生徒指導上の諸問題においては、カウンセリング指導員は教員を助言・援助する立場であり、カウンセリング指導員が児童生徒や保護者に対してカウンセリング等による援助・指導を行うが、児童生徒や保護者

Table 4 「カウンセリング指導員設置要綱」ならびに「カウンセリング指導員配置事業実施上の留意事項」と『生徒指導提要』の内容の合致

「カウンセリング指導員設置要綱」ならびに「カウンセリング指導員配置事業実施上の留意事項」の記載内容	『生徒指導提要』の記載内容
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級担任・その他の教員に対するカウンセリングの普及と教育相談や生徒指導に関する助言・援助を行う。〔設〕 ・ カウンセリング指導員の最大の任務は、配置中学校及び当該中学校区にある小学校、隣接中学校の教員のカウンセリングに関する資質の向上を図ることにある。〔留〕 ・ いじめ・不登校等、生徒指導に関する情報を収集・整理し、活用を図る。〔設〕 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒への対応や保護者への対応に悩む教員への支援 悩みをよく傾聴し、「一緒に考える」というスタンスが望ましいものといえます。また、指導や対応に役立ちそうな資料を提供したり、他の教員から情報を収集したりして学級担任を支援します。時には助言（コンサルテーション）も行います（p.113）。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級担任等との連携のもとに、児童生徒へのカウンセリング及びいじめ・不登校等、生徒指導上の諸問題に悩む保護者への助言・援助に当たる。〔設〕 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者面接への同席 学級担任の保護者面接に同席して、少し距離を置いた中立的な立場で調整を行うようにします（p.113）。
<ul style="list-style-type: none"> ・ カウンセリング指導員は、カウンセリングに関する専門的な素養と経験、優れた指導技術を有する小・中学校教諭の中から県教育委員会が委嘱する。〔設〕 ・ カウンセリング指導員は、教育相談等に関する資質の向上を図るため、カウンセリングリーダー研修会（年間8回）及びその他研修会等に参加する。〔留〕 	<ul style="list-style-type: none"> ・ こうしたコーディネーターとなる教員を置く場合には、教育相談が学校の基盤的な機能であることを踏まえて、教育相談に十分な識見と経験を有する教員を選任することが、校長のリーダーシップとして求められます（p.95）。

教員が日頃から生徒と密接に関わっていることによる教育相談の難しさや葛藤への配慮と言える。

もう1点、大きな特徴と言えるのが、籍を有する中学校の校長の服務監督下において、当該中学校及び当該中学校区の小学校、隣接中学校等の生徒指導に関して、教員への指導・援助（コンサルティング）や、児童生徒や保護者へのカウンセリング的な対応等の任務を行うとしていることである。「留意事項」においては、「当該中学校区にある小学校及び同一教育委員会管下にある隣接の中学校を巡回するに当たっては、曜日を決めるなど、計画的に行う」ともされている。この点は、小中連携や「中1ギャップ」問題への対応の面からも特筆すべき点である。

IV. 本研究のまとめ

富山県の教育行政においては、教育相談の重要性に早くから着目し、1988年に「カウンセリング指導員」を学校の新たな一役割として位置付けた。他の都道府県における同様の試みが、予算の問題や生徒の指導において即効性がないなどの理由で潰える中、30年間継続し発展させてきた。その過程においては、歴代のカウンセリング指導員が、試行錯誤しながらその在り方を確立させてきたと言える。

この施策は、『生徒指導提要』でいう「教育行政の具体的な施策」であり、そのカウンセリング指導員が中心となって教育相談をコーディネートする体制を整えることが、「校長のリーダーシップの下、全教職員が一体となって取り組むべき」条件整備と言えよう。

また、教員自身がゆとりをもって「児童生徒に寄り添い、向き合い、その個性を生かす関係」が保つことができるよう、養護教諭やスクールカウンセラーと共にコンサルティング（助言・援助）していくこともカウンセリング指導員の役割の一つであると考えられる。

さらに、カウンセリング指導員が教育相談に関する研修の推進役となることで、学校における生徒指導の中心的な役割としての「教育相談」が、教育活動全般にわたって十全に機能するよう務めることも大切である。一方、生徒の不登校等の問題の対応に当たっては、生徒指導主事と共同して、コーディネートする役割が求められている。

カウンセリング指導員が、授業を受け持たず、部活動の顧問も原則として担当しないとされていることは、カウンセリング指導員制度の最大の特長である。児童生徒や保護者にとっては「他の先生とは違った立場の先生」、すなわち中立的と感じやすい立場として捉えられることとなり、その「立場」と時間的なゆとりを十分に生かした相談活動の展開が可能と言える。校区の小学校や近隣の中学校での活動についても想定されていることについては、小中連携や中1ギャップ問題への対応の観点からも、カウンセリング指導員が橋渡し役として有効に機能

することが期待されていると考えられる。

本研究においては、インタビュー調査や文献調査を通して、カウンセリング指導員配置制度の端緒について明らかにした。カウンセリング指導員が県内4校に配置されてから間もなく30年を迎えようとするが、その黎明期の過程や様子を明らかにしたに過ぎず、その後の発展の道筋については触れていない。今後、インタビュー調査や文献調査等により、全国的にも例のない県教育委員会主導の教育相談専任教員制度の歴史について、よりいっそう詳細に検討しておくことは大きな意義があると考えられる。さらに、こうした取り組みが、富山県のみならず、子供たちの福祉のためにどのように役立つのかについては、さらに検討を積み重ねていく必要がある。本論文が、そうした研究や実践のための基礎的資料として位置づけられることが期待される。

V. 引用文献

- 千葉県教育庁教育振興部指導課（2013）. いじめや不登校にに対する取組や対応について 平成25年11月15日開催 第2回光り輝く「教育立県ちば」を推進する懇話会に提案された資料 Retrieved from <http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/2013konwakai/documents/251115-04-lizime-torikumi.pdf> (2016年6月20日)
- 稲垣 応顕（2014）. スクールカウンセラー（教育カウンセラー）養成の理論とプログラムの開発 上越教育大学研究紀要, 33, 21-31.
- 神奈川県総合教育センター（2006）. 教育相談コーディネーターハンドブック
- 国立教育政策研究所（2009）. 生徒指導資料第1集（改訂版）生徒指導の諸問題の推移とこれからの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—
- 黒田 雄一郎（2015）. 中学校の生徒指導におけるコーディネーション機能の向上に関する研究—富山県カウンセリング指導員制度の有効性と課題に着目して— 上越教育大学修士論文（未公開）
- 文部科学省（2010）. 生徒指導提要 教育図書
文部科学省 教育相談等に関する調査研究協力者会議（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—（報告） Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1369810.htm (2016年6月28日)
- 文部省（1981）. 生徒指導の手引（改訂版） 大蔵省印刷局
- 文部省（1999）. 中学校学習指導要領解説特別活動編 ぎょうせい
- 小川 亮・下田 芳幸・石津 憲一郎（2010）. カウンセリング指導員養成研修プログラムの開発(1) 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教育実践研究, 4, 25-30.

齋藤 幸広 (1999). 学校教育相談の推進に関する研究—教師のカウンセリングへの関わり方についての考察— 神奈川県立教育センター研究集録, 18, 105-108

滝 充 (2011). 小学校からの生徒指導～『生徒指導提要』を読み進めるために～ 国立教育政策研究所紀要, 140, 301-312

富山県議会における福岡教育長の答弁 (2002). 2002年3月6日富山県議会2月定例会議事録 Retrieved from <http://asp.db-search.com/toyama/dsweb.cgi/documentframe!1!guest08!!>

富山県議会における東野教育長の答弁 (2009). 9月29日富山県議会教育警務委員会議事録 Retrieved from <http://asp.db-search.com/toyama/dsweb.cgi/documentframe!1!guest03!!28377!1!1!1,-1,1!1573!113838!1,-1,1!1573!113838!4,3,2!69!93!103456!!9?Template=DocumentFrame> (2016年6月24日)

富山県教育委員会 (2002). カウンセリング指導員設置要綱 カウンセリング指導員に対する研修会配付資料

富山県教育委員会 (2007). いじめ問題に対する取組事例集. 文部科学省, 68-69

富山県教育用品・富山県学校生活協同組合 (編) (2016). 富山県教育関係職員録 富山県教育用品・富山県学校生活協同組合

富山県教職員組合・富山県高等学校教職員組合・富山県教育会 (1984). 富山県教育関係職員録 富山県学校用品協会・富山県学校生活協同組合

富山県教職員組合・富山県高等学校教職員組合・富山県

教育会 (1986). 富山県教育関係職員録 富山県学校用品協会・富山県学校生活協同組合

富山県教職員組合・富山県高等学校教職員組合・富山県教育会 (1987). 富山県教育関係職員録 富山県学校用品協会・富山県学校生活協同組合

富山県教職員組合・富山県高等学校教職員組合・富山県教育会 (1988). 富山県教育関係職員録 富山県学校用品協会・富山県学校生活協同組合

豊岡 崇志 (2015). 教育相談体制の充実についての検討—カウンセリング指導員の役割に注目して— 富山県教育委員会教員カウンセラー養成事業内地留学研究報告書 (未公刊)

ⁱ 本項の内容は、蘭生正一氏 (1987年度に教育相談員、1988年度に初代カウンセリング指導員を経験) と寺西康雄氏 (1988～1989年度に初代カウンセリング指導員を経験) への聞き取り調査を基にまとめた。蘭生氏へは2016年7月12日、寺西氏には2016年6月15日に聞き取りを行った。

ⁱⁱ この他に、学校管理経営の分野にも、同様に1年間の内地留学として教員が派遣された。

ⁱⁱⁱ 宝田幸嗣氏 (当時富山県総合教育センター教育相談部長、現魚津西部中学校学校長) に、筆者が直接聞き取り調査を行った。調査日は、平成28年6月15日。

^{iv} カウンセリング指導員の研修会等で富山県教育委員会小中学校課から配付される資料を原文のママ掲載した。

^v 下線は、原文のママ。

(2017年8月29日受付)

(2017年10月4日受理)

教育相談体制の充実についての検討

—カウンセリング指導員の役割に注目して—

豊岡崇志¹・石津憲一郎²

Consideration about enhancement of educational consultation system
-Focusing on the role of counseling instructor-

Takashi TOYOOKA, Kenichiro ISHIZU

キーワード : カウンセリング指導員, 教育相談, 不登校, 相談室,

Keywords : Counseling instructor, Educational advice, School- Non-attendance, Consultation room

I 問題と目的

文部科学省の「平成 25 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」結果を見ると、小中学校における不登校児童生徒数は 119,617 人(前年度 112,689 人)で、5 年ぶりに増加に転じた。また、小・中・高等学校における暴力行為発生件数は 59,168 件(前年度 55,836 件)、小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は 185,767 件(前年度 198,109 件)にのぼる。このように、不登校、暴力行為、いじめ等の生徒指導上の諸問題は、依然として憂慮すべき状況にあり、教育上の課題として、これらの問題に一層効果的に対応するためには、学校等における教育相談をさらに充実させる必要がある。

文部科学省は、教育相談等に関する調査研究協力者会議を設置し、平成 19 年 7 月、同 21 年 4 月の 2 回にわたり、「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—(報告)」をまとめ、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカー等の活用や関係機関等との連携の在り方を含め、学校等における教育相談活動を一層充実させることの重要性を指摘している。

先の調査によれば、不登校児童生徒は約 12 万人いる一方、「(不登校児童生徒への指導結果状況より)指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒」が 36,420 人(全不登校児童生徒数に占める割合は 30.4%)おり、この数字は決して小さくない。また、「特に効果のあった学校の措置」を見ると、公立中学校では「家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った」(68.1%)が最も多く、やはり家庭への働き

かけの重要性が確認できるとともに、「スクールカウンセラー等が専門的に指導にあたった」(58.6%)、「保健室等特別の場所に登校させて指導にあたった」(52.3%)、「教育相談センター等の相談機関と連携して指導にあたった」(33.4%)「教育相談担当の教師が専門的に指導にあたった」(25.8%)など学校内での指導の改善工夫や他機関との連携による効果も認められ、子どもや保護者はもちろん、学校や地域の実態に応じた教育相談を行っていくことの重要性がますます高まっている。

富山県においても、不登校、暴力行為、いじめ等の生徒指導上の諸問題への対策として、教育相談の充実・強化が図られている。平成 26 年度は県内公立中学校全 80 校、公立小学校 20 校、県立高校の拠点 8 校にスクールカウンセラー(※その他に、いじめ対策カウンセラーの派遣もある)を配置したり、教育と福祉の両面に関して専門的な知識や技術を有する社会福祉士等の専門家をソーシャルワーカーとして県内各市町村に派遣したりしている。また、富山県独自の教育施策として不登校等の教育相談を主務とする教員としてカウンセリング指導員(教育相談専任教員)が公立中学校 31 校に配置されている。

これら様々な対策の成果と考えられる結果が先日公表された。文部科学省が発表した「平成 27 年度学校基本調査」の速報によると、平成 26 年度間の富山県の公立中学校における 30 日以上長期欠席者は、平成 25 年度間に比べて 33 人減の 800 人で、全生徒に占める長期欠席者の比率は 2.63% で低い順に全国第 3 位(前年度 3 位)であった。このうち、不登校(病気や経済的な理由以外で年間 30 日以上欠席する)生徒は前年度比 58 人減の 589 人で全生徒に占める不登校の比率は 1.94% で低い順に全国第 1 位(前年度 4 位)であった。

¹ 富山市立岩瀬中学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

上記のような成果を得るに至るには、日々、学校現場の教員が全ての児童生徒と向き合い、少しでも状況を改善しようと試行錯誤しながら支援を工夫した取組があったと考えられる。特に不登校や相談室登校の生徒への対応は、学校、保護者、地域、スクールカウンセラー等の外部の専門スタッフの協力・連携のもと進められてきている。一方で、富山県においては、いまだ中学生の約50人に1人が不登校であるという現実があり、子どもを取り巻く問題や環境の複雑化、困難化が進んでいる。また、学校現場においても教員の大量退職、採用が進み、生徒や保護者対応に困難を感じる若手教員も増えており、研修の充実や教員間の連携の必要性が指摘されている。

そこで、本研究では、中学校における不登校や相談室登校生徒の現状や教育相談体制の実態を知ることが目的として、中学校現場で教育相談業務を担当するカウンセリング指導員¹の働きに注目し、インタビュー調査を行う。この調査を通して、カウンセリング指導員が学校の教育相談機能において果たしている役割や効果、課題について探り、学校における教育相談の体制づくりの在り方を考える上で、どのような点に留意しなければならないかを検討する資料としたい。

Ⅱ 方法

調査協力者

カウンセリング指導員が配置されている富山県東部地域の公立中学校9校・9名。

- ・学校規模：大規模校(普通級16～/5校)、中規模校(普通級11～15/3校)、小規模校(普通級～10/1校)
- ・学校の配置歴：今年度新規配置1校、昨年度から配置1校、一昨年度以前より配置7校
- ・性別：男性4名、女性5名、計9名
- ・カウンセリング指導員の経験年数：1～2年2名、3～4年5名、5年以上2名(昨年度より勤務校が継続している者7名、今年度より新たな勤務校になった者2名)

調査時期・手続き

平成27年7月上旬～中旬。カウンセリング指導員の勤務校もしくは富山大学において、インタビューを実施した。インタビュー調査で聞き取った結果を文章化(逐語化)し、内容を分析した上で質問項目ごとに分類する。また、質問項目ごとに調査内容のまとめを次の①～③の順に記す。①インタビュー結果の概要、②インタビューの内容とその内容について要点あるいは短文(要約)を

加えた。③表中に記した要点あるいは短文(要約)について、同じ内容や関連のある内容ごとにまとめた。なお、インタビュー内容の分類については、質問項目に直接回答したもの以外に、筆者がインタビューの流れを踏まえて質問項目に関連があると判断した内容や話題も加えている。

調査内容

中学校においてカウンセリング指導員が教育相談機能において果たしている役割や効果、課題を明らかにすることを目的として、カウンセリング指導員にインタビュー調査を行う。インタビューについては、「半構造的なインタビュー形式」とし、「おおよそ聞きたいことは整理しておくけれども、聴き方や聞く順番は、状況に合わせて変えていく」「回答者の答えによってさらに詳細に尋ねる」等を意識した。主な質問項目として「カウンセリング指導員の通常の活動内容や学校における役割を把握する項目(1相談室の概況や相談室登校をしている生徒の現状について、2相談室登校をしている生徒への学習支援について、3不登校や相談室登校に関わる校内連携の現状とカウンセリング指導員の役割について、4校内研修の現状とカウンセリング指導員の役割について、5保護者対応や家庭訪問とカウンセリング指導員の役割について、6スクールカウンセラーや外部機関との連携とカウンセリング指導員の役割について、7不登校や相談室登校以外の生徒との関わりについて)」と「カウンセリング指導員の活動の効果や課題を把握する項目(8カウンセリング指導員の活動に対する教員の理解や期待について、9カウンセリング指導員の活動を通してやっていてよかったことややりがいについて、10カウンセリング指導員の活動に対して心がけていること、11カウンセリング指導員の活動の中で悩んでいることや困っていること)」を設定した。

Ⅲ 結果

1. 談室の概況や相談室登校をしている生徒の現状

カウンセリング指導員の日常の活動は、各学校に設置されている相談室を拠点に行われていた。インタビューした9校で現在相談室に登校している生徒はそれぞれ3～6人程度おり、これ以外に学校に登校できない(しない)、いわゆる完全不登校の生徒が数名程度いた。各校のカウンセリング指導員は日々これらの生徒たちやその保護者、また関係する教員やSC、外部機関と関わっていた。

¹ カウンセリングに関する専門的な素養と経験、優れた指導技術を有する小・中学校教諭の中から県教育委員会が委嘱し、籍を有する中学校校長の服務監督下において、当該中学校及び校区小学校において、生徒指導上の諸問題に対応する教員のカウンセリングに関する資質向上を図るとともに、児童生徒や保護者へのカウンセリング等による援助・指導を行う。県全体で25(※現在は31)中学校(いじめや不登校が多く、生徒指導上課題の多い中学校)に配置。(2007富山県教育委員会・いじめ問題に対する取組事例集より)

相談室に登校をする生徒は、人付き合いが苦手等の対人関係や勉強が分からない等の理由から教室に入れない、自分をリセットしたいと考え不登校状態から相談室登校ができるようになった、発達障害（自閉症スペクトラム等）で普通級に在籍が困難である等、一人一人が心や身体に異なる事情を抱えていた。

相談室の位置付けについては、教室や保健室にも入ることができない生徒が教室や集団生活に「戻る」ためのステップの場所、エネルギーを蓄える場所、学校と生徒をもう一度つないでいく場所という指摘があった。一方で一時的な場所である以上、居心地が良すぎて相談室に居続けることがないように適度な空間づくりをする必要があるという声もあった。

また、相談室登校生徒以外にも、けんか等で情緒不安になった生徒が落ち着くまで一時的に受入れる、人間関係等で困っている生徒が相談に来るといったケースもある一方、授業をさぼりたいというような怠学傾向の生徒は受け入れていないのがほとんどであった。

カウンセリング指導員が日々行っている生徒への対応（関わり）としては、朝登校できない生徒に連絡をしたり、家まで迎えに行ったりすることケースが多く見られた。また、給食をカウンセリング指導員と一緒に取りに行き食べる、集会等の会場に連れて行って後ろの方からでも参加させる等、できるだけ日常の学校生活が送れるような支援があった。ただし、1日相談室で過ごす生徒はほとんど見られず、午前中だけ登校、午後から登校、1時間だけ登校、登校後即早退等、その実情も多様で、中には迎えに行かないと結局欠席するなど、生徒ごとに異なる対応に追われていた。

これらの実態を踏まえて、相談室で過ごす生徒に対しては様々な配慮が必要であると指摘する一方で、特別扱いほしくないという声があった。また生徒を教室に戻すことだけでなく、相談室での生活を通して生徒達が将来のことを考え、人と関わっていく力を身に付けられるようするという意識が覗えた。

2. 談室登校をしている生徒への学習支援

相談室登校をしている生徒の中には授業時のみ教室に戻ることができる生徒がいた。このような生徒に対して、カウンセリング指導員は廊下を一緒に移動したり、授業中ずっと教室にいたりするなどして、生徒が安心して授業に参加できる支援をしていた。

一方、多くの生徒は、相談室で自習等の学習をしていた。基本的に教室で授業を受けていない（受けたことがない）ため、基礎的な学力が身に付いていない生徒が多かった。そこで、各中学校では、生徒一人一人の学力に合わせて、授業で使用するプリントやワークを使ったり、独自にプリントやワーク等を準備したりしてカウンセリング指導員が個別指導をしながら生徒と一緒に学習に取り組んでいた。それ以外にも、提出物は様々な評価につ

ながるので、生徒に必ず（できる限りの場合も）出させるような働きかけをしている場合が多かった。また、勉強が分からないままの状態でも教室に戻っても、再び相談室に戻ったり、最悪不登校につながったりすると指摘する声もあった。

不登校や相談室登校生徒に対する学習支援は、最終的に進路指導と関わってくる場合が多かった。欠席日数が多いことや学力が低いことから生徒の進路選択の幅は決して広いとは言えないため、特に高校進学を希望する生徒に対しては、目的を確認し、自分の実力を把握させた上で個別に作文指導や面接練習を行い、本人が希望する進路の実現を支援していた。

3. 登校や相談室登校に関わる校内連携の現状とカウンセリング指導員の役割

直接生徒と関わる担任に対しては、1人で生徒や保護者への対応を任せず、カウンセリング指導員が助言をしたり、家庭訪問や面談と一緒に携わったりしていた。カウンセリング指導員が把握する相談室での生徒の様子や家庭訪問時の不登校生徒の様子についての情報交換は、カウンセリング指導員から担任に一方向的に伝え、知らせるだけでなく、担任と生徒の関わり状態を見ながら具体的な対応の仕方について助言したり、担任が困っている様子であれば話を聞き励ましたりと支援的な関わりが見られた。助言の中には、本人だけでなく、教室の生徒への働きかけについて提案している例もあった。また、ケースによっては、カウンセリング指導員が全面に出て担任以上の動きをする場合も必要だが、その結果、対応が全てカウンセリング指導員任せにつながってしまうという声もあった。

カウンセリング指導員だけでも対応できる場合もあるが、カウンセリング指導員がいなくても対応できる力を教員につけてもらうこともカウンセリング指導員の役割という声があった。多くのカウンセリング指導員は、校務分掌上は生徒指導部または教育相談部（係）に属するため、職員室では、生徒指導主事や養護教諭の近くに座席が配置され、普段から情報交換が密にできる環境になっていた。一方、職員室が手狭なため、SC等の外部の専門家の座席確保ができないという声が多く聞かれた。また、カウンセリング指導員からの声かけだけでなく、カウンセリング指導員の話聞いてもらえる環境をつくることや、職員間で何でも話せる雰囲気をつくることに対応を遅らせない要因になるという指摘があった。

不登校や相談室登校生徒の様子については、各中学校とも週1回の生徒指導委員会を中心に情報を交換するとともに、毎日日誌に記録し、管理職、学年（担任）に回覧して報告連絡する仕組みができていた。また、必要に応じて対策委員会を立ち上げたり、適宜打ち合わせを行い、生徒や保護者への対応が話し合われていた。この他、相談室や面談等で得た秘密については、カウンセリング

指導員だけで止めず必要に応じてチームで共有することが有効な対応を促すという声や授業の提案や相談室だよりを活用して生徒や教員へのカウンセリングに関する情報提供に取り組んでいる例もあった。

養護教諭との情報交換が非常に重要であるという指摘が複数あった。保健室を頻繁に利用する生徒は心や身体に何らかの問題を抱えていることが多いと考えられるため、保健室にできるだけ顔を出して生徒の実態把握に取り組んでいるカウンセリング指導員もいた。なお、複数の中学校で保健室と相談室は隣接しており、職員室や玄関からも近い構造であった。このような部屋の配置も生徒が安心して登校したり、教員間の情報を共有したりするのに有効であるという声があった。

ケース会議は多くの学校で行われており、不登校や相談室登校の生徒や保護者への具体的な働きかけについて検討していた。参加メンバーや頻度、位置付け等は学校ごとに異なるが、基本的にカウンセリング指導員がコーディネーターとして情報集約や方針決定のまとめ役を果たしていた。一方で、実施の有無や準備まで全てカウンセリング指導員任せになりがちという声も聞かれた。

職員室に若手教員が増えていることに関わる校内連携の課題やカウンセリング指導員の果たす役割についての指摘が非常に多かった。特に不登校や相談室生徒のような非社会系の生徒と関わった経験がほとんどない教員が不安や悩みを抱える場合が多いので、カウンセリング指導員が教員の相談にのったり、家庭訪問等の生徒への対応について具体的な助言や指示をしたりする例が多く見られた。

4. 校内研修とカウンセリング指導員の役割

富山県内の中学校でもQ-U（早稲田大学の河村茂雄教授によって開発された楽しい学校生活を送るためのアンケート）の実施や活用が普及しており、インタビューした中学校でも1学期中に実施済であった。一方、返却されるデータの読み取りや分析の仕方については、必ずしも教員の理解が進んでいるとは言えず、多くの中学校では夏期休業中にQ-Uに関する校内研修会が計画されていた。その際、カウンセリング指導員は研修会の主務者として企画や運営を任されることが多く、SCや他校のカウンセリング指導員の協力を得て実施している場合もあった。また、ある程度Q-Uの研修が積み重なってきた学校では、カウンセリングの実技や話し合いを重視した研修が計画されていた。

若手教員対象の自主研修会を実施している学校が複数見られた。内容についても、カウンセリングだけでなく保護者対応や学級経営等があり、学校や教員のニーズに合わせてカウンセリング指導員が企画や運営をしたり、講師役を務めたりしていた。カウンセリング指導員はカウンセラー（SC）ではないので、指導員という立場として、これらの活動を担うことも大切な役割ではない

かという声もあった。一方で、研修会の必要性を認めつつも、時間が確保できるなかなかできないという実態が見られた。また、多忙な担任の姿を見ると、時間を新たに設定して研修会を開くことに躊躇を感じるという声もあった。

5. 保護者対応や家庭訪問とカウンセリング指導員の役割

不登校生徒及び相談室登校、あるいは教育相談を希望する保護者との面談は、担任が行うのが基本であるが、担任1人で全ての対応を抱えるのは負担が大きすぎるので、多くの場合、カウンセリング指導員が関わっていた。カウンセリング指導員の関わり方としては、面談する担任へ助言をする、担任と一緒に保護者と面談する、生徒面談は担任で保護者面談はカウンセリング指導員と役割分担するなどがあった。これらは保護者や担任の要望に応じて、またはカウンセリング指導員の意向で学期末の懇談会や放課後に実施していた。

家庭訪問についても、担任が行くのが原則だが、カウンセリング指導員と一緒に、あるいは分担するケースも多かった。担任は授業や部活動等で時間的制約が大きく定期的な家庭訪問が困難なため、カウンセリング指導員が担任に代わり日中などに家庭訪問し、生徒や保護者と学校のつながりを保つパイプ役になっていた。一方で、何度も何人もが家庭訪問することで生徒に負担感が生じ、生徒が会いたくないという反応になってしまったという事例もあった。保護者の来談状況は学校によって異なった。担任の紹介で相談に来る以外にも、急な来校や匿名の電話等に対応しながら保護者の心配や悩みに教育相談担当として応えている場合が複数見られた。一方で保護者の中には子どもが相談室に登校することは特別なことだという意識をもち、カウンセリング指導員との関係を深めようとしなかったり、保護者の考え方と相談室の対応が異なることから、学校に対して否定的な感情をもたれたりする場合があるという声も聞かれた。

6. スクールカウンセラーや外部機関との連携とカウンセリング指導員の役割

各学校に配置されているSCやスクールソーシャルワーカー（SSW）等の外部の専門家との連絡調整はカウンセリング指導員が行っていた。また、生徒や保護者に関わる問題について、学校内で対応できるケースかSC等の専門的な助言や第三者的な関わりが必要なケースかの判断も主にカウンセリング指導員が行っており、学校とSC等のつなぐ役割を担っていた。また、SCの役割について、生徒や保護者との面談の他、カウンセリング指導員や管理職、担任等の教員への助言も行われていた。

不登校や不登校傾向を示す生徒の中には、中学校の相談室ではなく、適応指導教室に通学するケースも見られ、その場合、カウンセリング指導員が適応指導教室や生徒と学校をつなぐ窓口になっていた。中学校に登校できな

い生徒に家の近くや地元以外の適応指導教室を紹介したり、適応指導教室に在籍する生徒の情報をもらいにカウンセリング指導員が定期的に訪問する機会を設けているケースもあった。一方で、中学校内の生徒への対応に追われ、適応指導教室まで直接足を運ぶことができないという声も聞かれた。

小中連携の観点から、カウンセリング指導員が小学校訪問を担当して、授業や行事を参観するケースが多く聞かれた。特に、次年度に新入生として受け入れる6年生を中心に児童の様子を実際に見たり、小学校の教員と情報を交換したりして実態把握に努めたりして新年度に向けての備えているものが見られた。また、カウンセリング指導員が何度も訪問して児童に顔を覚えてもらうことで、中学校入学後に知っている先生がいる安心感につながりたいという声も複数あった。このように小学校を何度も訪問できるのは、カウンセリング指導員が授業や部活動を持たないから可能であるという指摘もあった。

7. 不登校や相談室登校以外の生徒との関わり

カウンセリング指導員は日頃、相談室にいて不登校生徒や相談室生徒と関わる時間が多いため、それ以外の生徒はカウンセリング指導員の顔や名前、活動内容を十分にわかっていない可能性があるという意見が多くあった。一方でカウンセリング指導員は相談室（生徒の担任）の先生、自分たちを勉強や部活動で評価する立場にない、フリーな立場の先生として認識しているという回答もあった。

カウンセリング指導員は授業や部活動をもたないため、相談室以外の生徒と関わる時間はほとんどないという声が多かった。そこで掃除や朝の登校指導等の時間を使って生徒に声がけをして、カウンセリング指導員と生徒とのつながりづくりに努めている様子が見られるとともに、授業や部活等でもっと生徒と関わる時間があればという声もあった。一方で、授業や部活動をもたないため、様々な活動に時間的制約がないことを利用して、エンカウンター等の授業に参加したり、授業や休憩時間に教室に入ったりすることで、気になる生徒の様子を把握できるメリットがあるという指摘もあった。

8. カウンセリング指導員の活動に対する教員の理解や期待

基本的には相談室で不登校傾向や教室に居場所がない等の非社会系の生徒と関わってもらうことや、非行等の反社会的な生徒を一時的に対応してもらえんという声が多かった。

カウンセリングに関する専門的な知識をもっており、生徒や保護者の相談を受けて助言ができる立場という認識をもたれているという声があった。一方で、あくまでSCのようなカウンセラーではないので、指導員という立場として教員に助言をする役割やSCや医療機関等の

外部機関と学校をつなぐ役割が求められているという指摘が複数あった。また、特別支援コーディネーターと兼務するカウンセリング指導員がいることから、非社会系の対応だけでなく、発達障害等を抱え特別な支援を要する生徒の実態把握や教員間の情報共有、外部機関との連携も任されているという回答があった。

9. カウンセリング指導員の活動を通してやってよかったことややりがい

相談室や家庭訪問で関わっている生徒に小さくともポジティブな変化や成長が見られたときに感じられるという声が多かった。生徒がカウンセリング指導員だけに悩みを打ち明ける等、自己開示してくれたことで信頼関係やつながりを実感できたという声もあった。生徒や保護者が元気になっていく姿を見られたという回答も複数あった。また、生徒との関わりの中で、最終的に教室に戻れたり、最後まで相談室に残ったものの卒業式には参加できたりという行動面で大きな変化が見られたことをあげられた。そして、進学する高校が決まる等、中学校卒業後の次の進路に対して見通しをもてるようになった、その支援ができたという声もあった。

他にも、カウンセリング指導員の仕事にある程度の裁量が委ねられていることで、自ら研修会を企画して開けることによる達成感があることや、自分の仕事ややり方に対する職場の理解があって助かるという回答もあった。

10. カウンセリング指導員の活動に対して心がけていること

生徒と関わるときの姿勢、関係づくりのポイントがあげられていた。特に生徒がカウンセリング指導員に話しやすい、相談しやすい雰囲気をつくるために、カウンセリング指導員は忙しそうにせず、生徒に余裕や隙を見せることという指摘が複数あった。また、生徒や保護者に元気になってもらうこと、自分のことは自分でできるようになること、他の人と関わるができるようになることを意識して、生徒と関わっているという声が聞かれた。

生徒や保護者との関わる場合は、担任が主体になるように、カウンセリング指導員が出過ぎないようにという考えが多く見られた。カウンセリング指導員が生徒を相談室で抱えて相談室の生徒にしてしまわず、在籍する教室の担任が中心になって関わるようにする配慮が見られた。一方で、休み始めの生徒は担任が中心になって関わればよいが、完全不登校の生徒にはカウンセリング指導員が主体となって関わることで改善したケースが見られたという意見もあった。

11. カウンセリング指導員の活動の中で悩んでいることや困っていること

生徒や保護者との関わりについてカウンセリング指導

員と担任との役割分担、バランスに悩んでいる様子が覗えた。特に、どこまで担任の役割に踏み込んで、カウンセリング指導員が生徒や保護者と関わるべきか戸惑いが見られた。カウンセリング指導員にしかできない生徒との関わりがある一方で、カウンセリング指導員が全面に出て行けないもどかしさがあるという声や、カウンセリング指導員は担任ではないので、カウンセリング指導員と生徒のつながりが担任よりも強くなるのは好ましくないのではないかという声もあった。また、相談室登校の生徒への対応がほぼカウンセリング指導員に任せにされたり、何かトラブルがあった生徒はとりあえず相談室で対応という使われ方をされたりしている例もあった。生徒対応がカウンセリング指導員任せになると、カウンセリング指導員が出張等で不在な場合、生徒は結局欠席せざるを得ないという指摘もあった。また、教員間におけるカウンセリング指導員の役割や相談室の機能についての共通理解、生徒や保護者対応の連携が図られていないという指摘があった。職員室の雰囲気や管理職の考え方によってもカウンセリング指導員の役割が左右されるという意見や授業や部活をもたないカウンセリング指導員は多忙な担任と比べて仕事に余裕があると見られているようだという声もあった。

仕事内容、生徒、保護者、学校、地域の実態が分からないまま仕事をする事への不安と把握するまで苦労についての指摘が多く見られた。特に、前任者との引き継ぎ等もなく、不登校や相談室登校の生徒や保護者とすぐに関わることになるので、自分のやり方が合っているのか分からない不安や誰にも聞けない辛さがあげられていた。

不登校や相談室生徒以外の生徒と関わらないことへの指摘が複数あった。カウンセリング指導員は様々な生徒について把握する立場にも関わらず、名前や顔が分からず、いざつながる時に困るという声もあった。また、多くの生徒と関わるためにも授業をしたいができないもどかしさ、再び授業するときには授業力が落ちているのではないかという不安の声も聞かれた。

自分のカウンセリングに関する専門的な知識や技量について不足や不安があるという指摘があった。特に、今の自分の声かけや関わり方が適切なやり方かどうか判断に迷ったり、何とか相談室に登校しているような生徒を不登校にしまわせないかという不安を感じたりしていた。

相談室登校の生徒に求める姿としては、最終的に教室に戻ってほしいと考えている声が多かった。一方でその働きかけの善し悪しについての指摘もあった。中には、教室に戻らなかった方が違った進路選択が可能だったかもしれないという例や多様なゴールを実現するためにも、キャリア教育に重点を置いた方がよいという指摘もあった。

他にも生徒との関わりを通して得られる達成感や相談室の効果が感じにくい等、カウンセリング指導員の仕事に対するモチベーションについての指摘や小学校でのカ

ウンセリング指導員の認知が進んでいないことで小中連携に支障があるという声もあった。

IV 考察

(1) 項目ごとの考察

1. 相談室の概況や相談室登校をしている生徒の現状

インタビュー調査した各中学校には、現在相談室に登校している生徒（以下相談室生徒）が複数名おり、カウンセリング指導員も相談室を拠点に活動していた。相談室生徒の抱える事情は一人一人異なるが、基本的に非社会系の生徒を受入れている点は概ね共通しており、生徒の実態に配慮した関わり方が工夫されていた。来室している生徒は、どの学校も数名程度とはいえ、学年・性別・登下校時間・相談室での過ごし方の全てが一人一人異なるため、カウンセリング指導員一人で対応する苦労は容易に想像できる。相談室が複数ある学校、部屋同士が離れている学校では、カウンセリング指導員以外の教職員の協力を得て運用する等、限られた人員の中で、活用の工夫も見られた。

多くのカウンセリング指導員、そして相談室生徒にとって「教室に戻る」という願いや考え方はほぼ共通しているように思われた。また、生徒の周囲にいる保護者、教員からも期待されていることが分かる。一方「戻す」という外部から働きかけが強すぎると不登校になってしまう危険性や、相談室の居心地が良すぎると「戻らなくなる」というジレンマも感じられた。また、「家からやっとの思いで出てきた子」「全く来てなかった子」もあり、そのような生徒に対しては、まずは学校が安全な空間で、安心して過ごせることを実感させる関わり方が大切だと思われた。生徒がどのようにになりたいか、生徒をどのようにしたいのかという目指す姿を共有する必要性を感じた。

不登校生徒が学校に来るため、相談室生徒が教室に戻るために安心できる居場所として相談室を位置付け、運用している点は概ね共通していたと考えられる。各中学校では「不登校の本格化防止や再登校への準備段階として、保健室や相談室等の別室（教室以外の居場所）を活用し、不登校児童生徒が徐々に学校生活への適応を図っていけるよう、柔軟な受入体制を整備するなど指導工夫」（文部科学省,2002）が実践されているといえる。

相談室生徒への対応として、多く聞かれたのは、朝登校できない生徒に連絡をしたり、家まで迎えに行ったりすることである。文部科学省の調査(2015)でも、指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒に特に効果のあった学校の措置として、中学校では「登校を促すため、電話をかけたり迎えに行くなどした」が62.8%で2番目に多く、家庭への働きかけの重要性が確認できる。一方で菅野・網谷・樋口(2001)は、不登校傾向の子をもつ保護者から学校への要望として「朝、迎えに行っ

を明らかにしている。この一例だけをもって、学校の働きかけと保護者の受け止め方にズレがあるとは言い切れないが、教師と保護者の双方がお互いの気持ちや考えを踏まえて、協力して子どもへの援助に取り組むことの重要性を示唆している。

2. 相談室登校をしている生徒への学習支援

不登校や相談室生徒の学力の実態には非常に幅がある。小学校から不登校の子は、九九や漢字等の基礎的学力が身に付いていなかったり、中学校の途中から相談室登校になった生徒は、その時点からの授業内容が分からなかったりしており、そのような生徒一人一人の実態に合わせてカウンセリング指導員は様々な工夫や取組をしていた。このように学校に来て何もせずに過ごすのではなく、カウンセリング指導員と生徒と一緒に勉強するという学習支援の重要性は高まっていると考えられる。不登校や相談室登校に至る理由の中に、勉強に関わる要因があげられている。文部科学省の調査(2014)によれば、①「不登校のきっかけ」は「勉強が分からない」31.6%(3番目)、②「不登校継続の理由」は「勉強についていけなかったため」26.9%(5番目)、③勉強でつまずきについて不登校の「きっかけ」と「継続の理由」には強い関連性があると報告されている。実際、インタビュー調査でも、「勉強についていけないから教室におりたくない」、「勉強ができないと教室戻っても、結局また相談室に戻ってくる」という生徒の実態が聞かれた。やはり生徒は「学校生活の大部分を占める授業が分からなければ、不安感や困り感にとらわれ、自己イメージが低下し、心が学校から離れてしまう」(文部科学省,2002)と思われる。不登校や相談室登校に至る様々な事情を抱える生徒にとって、勉強が分かるようになる、学力で身に付くことで得られる達成感や充実感は、少しずつ自己肯定感を高めることや授業や教室に戻る不安を軽減することにつながると考えられる。不登校や相談室生徒への関わりの中でも、継続的な学習支援は、生徒の現状を改善する一助として必要不可欠なものと思われる。

不登校、相談室生徒に対する進路指導への言及も見られた。特に3年生の不登校や相談室生徒にとって、自分の現状を踏まえた進路選択を迫られる不安は計り知れないものがある。一方で、進路を意識し始めた頃から、本人の勉強に対する意欲や相談室での過ごし方に変化が見られるという声が多く聞かれた。本人の変化のタイミングを見逃さずに面談を繰り返して、進路選択や学力に対する不安を軽減しつつも、現実の厳しさを過小に知らせないことも大切だと思われる。受験生に対する面接練習や作文練習等の支援も、新しい自分を実現するための支援の1つだと考えられる。

3. 不登校や相談室登校に関わる校内連携の現状とカウンセリング指導員の役割

不登校や相談室生徒への対応については学級担任1人が担うのではなく、学校内の多くの教職員を活用しながら援助がなされ、その要として役割をカウンセリング指導員が果たしていた。学校における教育相談の利点として、学校内には学級担任・教育相談担当教員(富山県ではカウンセリング指導員に相当)・養護教諭・生徒指導主事・教頭・校長等の豊富な援助資源があり、1人の生徒をめぐる様々な教員が多様な関わりをもって、生徒を支えられる特徴がある(文部科学省,2002)。今回の調査でも、カウンセリング指導員だけでなく学校内外の多様な援助資源が生徒に関わっている実態が見てとれた。一方で学校を構成する教師集団や教師同士の結びつきの特徴として、互いに働きかければそれに答えるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれている疎結合システムであるという指摘がある(淵上1995)。これは教師、特に学級担任の特徴として、問題を1人で解決しようと抱え込んでしまい、なかなか周囲に働きかけて助言や協力を求めない、あるいは求めにくい傾向を意味していると思われる。筆者もその実感はもっている。今回の調査でも「自分から声をかけず、相手から声をかけられるときは、もう末期。だいた身動きがとれなくなっている」や「なるべくこっちから話しかけるようにして、問題が重たくなったら、何となく話しにくくなるので話して」という声が聞かれた。カウンセリング指導員は学級担任等からの要請があったときだけ助言や協力に応じるのではなく、カウンセリング指導員が問題の状況をみて自主的に判断して担任あるいはそれ以外の教員に働きかける動きも見られた。この動きについては、特に若手教員への言及が多く、問題の深刻さへの理解不足や対応の仕方への経験不足をカウンセリング指導員がフォローする動きが見られた。教員間の連携の重要性は、以前から言われ続けてきていることが、今後若手教員が増加し、人的援助資源である教員の入れ替わりが行われていく中で、従来以上にカウンセリング指導員の果たす役割は重要になると考えられる。

養護教諭、保健室との情報交換等への言及も見られた。平成23年度の保健室利用状況に関する調査報告書によれば、中学校において保健室登校をしている生徒がいる学校は41.5%、年間平均人数は3.3人にのぼり、養護教諭が「心身の健康問題」で継続的な支援をした事例のある中学校は82.9%ある。なお中学校における保健室来室の背景要因は「主に心に関する問題」が「主に身体に関する問題」よりも多い。また、心に関する問題の具体的な内容は、「友達との人間関係」「家族との人間関係」が多くなっている。これらの報告からも保健室を頻繁に利用する生徒は心や身体に何らかの不安や問題を抱えている場合があり、それが継続したり悪化したりすると、教室に戻れなくなる可能性のある相談室登校・不登校予備

軍と考えることもできる。カウンセリング指導員や相談室が設置されていることでいつでも学校不適応の生徒を受入れられるということではなく、そのような生徒を増やさないためにも、養護教諭とカウンセリング指導員が連携を密にして、生徒の実態を早期に把握し予防的な措置をとる重要性が増していると考えられる。

校内の様々な人的あるいは物的援助資源を見つけて結んでいる要となっているのがカウンセリング指導員である。学級担任や学年の教員は、目の前の不登校や相談室生徒についてのケース対応ばかりに目が行き、局所的に問題を捉えがちになる。そのような場合にこそ、多くの情報と関係性を把握し、問題の全体像を捉え、的確な判断を下す役割が必要となる。カウンセリング指導員の位置づけや学校における教育相談の充実を検討する時、学校心理学における心理教育的援助サービスのモデル(石隈,1999)(図1)の考え方が参考になる。このモデルを用いると、一次的援助サービスとは全ての子どもを対象とした日常的な関わり、予防的・開発的な関わりが中心となり、すべての教職員が担い手となる。二次的援助サービスは、リスクを抱える可能性が高い一部の子ども(登校しぶりや学習意欲低下等)への早期発見・早期対応が関わりの中心となり、日常の子どもの状態を発見しやすい担任、そのような子どもが訪れることの多い保健室の養護教諭や相談室担当教員が担い手となる。三次的援助サービスは、既に問題や症状を抱えてしまった特定の子ども(不登校や発達障害)への対応が中心となり、SCや特別支援教育相談員等が担い手となる。このように学校が行っている教育相談を心理教育的援助サービスの視点で見直すことによって、学校が今できていることや誰がその役割を担っているか捉えることができると考えられる。カウンセリング指導員は、相談室担当として二次的・三次的援助サービスの中心的な担い手であるが、一次的援助サービスが心理教育的サービスの全体の基盤となる以上、教育相談担当として全ての段階の援助サービスの担い手として役割を果たすことを期待されており、今回の調査でもそれらが十分に実践されていることが分かった。一方これらの援助サービスをカウンセリング指導員だけに依存せず、恒常的に、継続的に機能させるためには学校内に教育相談に関わるシステムを作っておく必要がある。

この課題について、学校心理学が提唱する「チーム援助」が、現場に適用可能な連携の枠組みを示してくれる。石隈(1999)は、チーム援助を「子どもの学習面、心理・社会面、進路面・健康面における問題状況の解決を複数の専門家(教師、SC、特別支援教育コーディネーター等)と保護者で行うこと」と説明し、①特定の児童生徒に対して編成された援助チーム②学校において恒常的に機能するコーディネーション委員会③学校全体の教育システムの運営に関する運営委員会(マネジメント委員会)の3種類のチームの援助を整備することを指摘している

(図2)。

このモデルでは、個別の子どもへの援助を担当、SC等のコーディネーター、保護者が協力して個別の援助チーム(図2中①)(田村・石隈,2003)をつくる。これはチーム援助の最小単位となり、チームを作る際にはケース会議が行われ、子どものケースごとに作られる。一方、生徒の数だけ援助チームが立ち上げられるため、「学校や学年での子どもの援助ニーズを把握しながら、そのニーズに応じた活動のコーディネーションを行う」(家近,2011)コーディネーション委員会(図2中②)が必要とされる。マネジメント委員会(図2中③)は、学校全体の運営に関して、子どものニーズと教職員、地域の資源に応じた教育目標や学校行事などを計画・検討するためにつくられる(石隈,1999)。

この委員会の機能について石隈・家近(2003)は①異なる専門家同士が協力し合いながら問題解決を行うという点から「コンサルテーション・相互コンサルテーション機能」②全学的な視点から生徒に対する効果的な援助や情報についての連絡や調整を行う学年・学校レベルでの「連絡・調整機能」、③教職員の連携を進め、共有された情報と援助方針の連絡による「個別のチーム援助を促進する機能」、④管理職が参加することにより、教職員の連携及び校長のリーダーシップがコーディネーション委員会を通して各組織に伝わり、意思疎通が図られることによる「マネジメント機能」の4つを指摘している(図3)。また、このような「チーム援助」には、チームをまとめていくコーディネーターの存在が必要不可欠だと強調している。このコーディネーターの活動であるコーディネーション行動について、瀬戸・石隈(2002)は①マネジメント関する行動②広報活動③情報収集活動④ネットワーク行動の4つに分類できると指摘している(図4)。

今回調査した各校においても不登校や相談室生徒の対策を考えるためにケース会議を開き援助チームが作られたり、情報共有や連絡調整をするためのコーディネーション委員会として生徒指導委員会が開かれたりして、組織の連携が図られチーム援助のシステムは整備されていた。また、カウンセリング指導員がチーム援助のコーディネーターとして位置付けられ、援助に関係する学校内外の人的援助資源をつなぎ、調整する役割を果たしていた。ただし、カウンセリング指導員の役割や権限、周囲からの理解の程度には差が見られた。チーム援助を継続的、恒常的に行うには、カウンセリング指導員のようなコーディネーターの役割が重要であるが、このようなシステムづくりについて、黒沢ら(2014)は「援助というのは人がするものであるが、あまり”人依存”の活動になってしまうと、その人がそのコミュニティの中の間はよいのですが、いなくなった途端、その人の担っていた部分が全く機能しなくなってしまう。これでは継続性は担保できない」と述べている。今回調査でもカウ

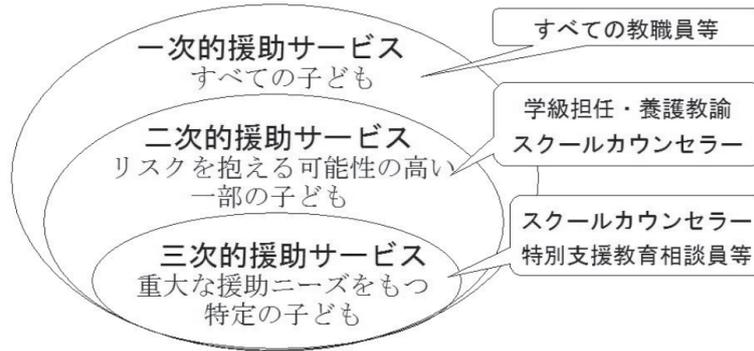


図1 心理教育的援助サービスの3段階と主な担い手
(石隈,1999 作成にを参考)

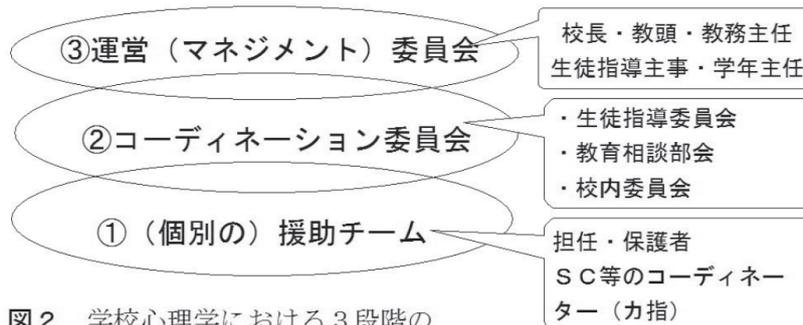


図2 学校心理学における3段階の援助サービス(石隈,1999 作成にを参考)

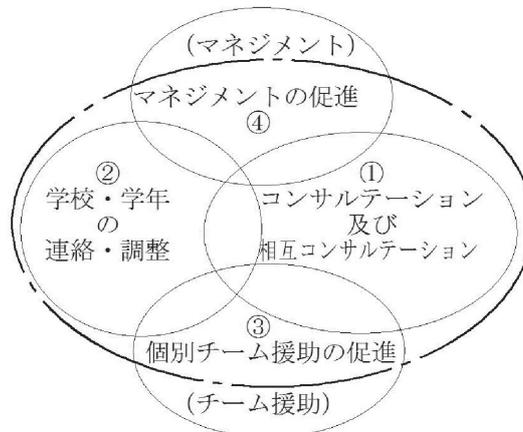


図3 3段階の援助サービスにおけるコーディネーション委員会の4つの機能
(家近・石隈,2003)

- 図4 コーディネーター行動の4分類
- ①マネジメントに関する行動・・・生徒援助のため学校運営や組織改善について検討委員会を開くとように呼びかける
 - ②広報活動・・・校内の相談ルートを保護者全体に広報する
 - ③情報収集活動・・・気になる生徒がいるとき、他の教師から連絡を受ける
 - ④ネットワーク行動・・・外部機関の特色やカウンセラーの得意分野について調べる

ンセリング指導員がいなくなったら何もできないでは困るとか、カウンセリング指導員がいなくてもできるように指導しているという声があり、特に若手教員が増えている現状を踏まえて教師個人々の力量を高めることの必要性が指摘されていた。教育相談体制の充実のために、チーム援助はかせないが、カウンセリング指導員をはじめ教員の顔ぶれが変わっても教育相談の水準が維持され、一定のレベルの援助サービスが継続的に提供できるような、よりよいシステムづくりが必要になってくると考えられる。

4. 校内研修の現状とカウンセリング指導員の役割

各校の研修会の内容で最も多く聞かれたのがQ-Uの分析や活用についてである。Q-Uは学校・学級生活への不適応、不登校、いじめ被害の可能性の高い子どもを早期に発見できる尺度を用いた標準化された心理テスト(河村・小野寺・粕谷・武蔵, 2004)として全国的に実施・活用されており、富山県においても同様である。この背景には、教育相談に対する考え方の変化があると思われる。黒田(2014)は、近年では特に、不適応を起こしかけている子ども等を対象として、不適応の進行や発生を未然に防ぐ予防的教育相談やすべての子どものさまざまな資質を育てる開発的教育相談が重要視されていると述べている。こうした流れを受けて、各校の研修会も、既に不適応を起こしている不登校や相談室生徒への対応力を向上させるだけでなく、不適応を起こさせない、あるいは不適応を早期発見し、早期対応する力の向上を図るものになっていると考えられる。

一方でQ-Uについては実施するものの、データの読み取りや分析等についてまだまだ理解不足があるという声が聞かれた。実施した成果を生徒に還元するためにも、各校でQ-Uの研修会が実施されているのは、教員のニーズを十分に踏まえたものと考えられる。

今回の調査では全体的に「若手教員」への言及が多かった。研修会についても、カウンセリング指導員が主催したり講師役を務めたりして、若手教員に生徒・保護者対応や学級や授業開き等の内容について研修している例があった。富山県教委が定めるカウンセリング指導員の役割の1つには「生徒指導上の諸問題に対応する教員のカウンセリングに関する資質向上を図る」とある。また、生徒指導提要是教育相談担当教員の役割として「教育相談に関する校内研修の企画運営も大切な役割の1つ」としている。生徒指導上の諸問題の多様化、複雑化や若手教員の増加を踏まえつつ、教育相談体制の充実を図るためには、研修会を企画・運営するコーディネーションや一般教員の資質向上につながるコンサルテーションの役割が今後ますますカウンセリング指導員に求められてくると考えられる。

5. 保護者対応や家庭訪問とカウンセリング指導員の役割

不登校や相談室生徒の保護者面談もカウンセリング指導員が担っている例が多い。実際担任1人で生徒や保護者対応を抱えるのは負担が大きい。教育相談担当教員の役割の中には、学級担任へのサポートとして学級担任の保護者面接に同席して、少し距離を置いた中立的立場で調整を行うこと(文部科学省, 2002)があげられている。各校においても時間的に柔軟な対応のできるカウンセリング指導員が担任と一緒に面談をしたり、担任の代わりに単独で面談したりするなど果たしている役割は大きいと思われる。ただし、保護者対応は担任が主体として関わらなければならないという認識は共通している一方、どの程度関わるかについては若干の差が見られたように思われる。これは担任のニーズの差であるとともに、担任と保護者の関わりにあまり第三者が踏み込みすぎないようにすべきという意識も働いていると考えられる。

家庭訪問についてもカウンセリング指導員が行っている例が多く、このことで担任の負担が軽減されるとともに、家庭と学校のつながりが複数の線で結ばれているように思われた。特に、家庭訪問のタイミングが日中に限られるときは、授業をしている担任に代わりカウンセリング指導員が訪問し生徒や保護者と関わっていた。文部科学省の調査(2015)では、「指導の結果登校できる又は登校できるようになった児童生徒」に特に効果のあった学校の措置の全項目中で「家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った」が65.0%と最も高く、家庭に関する他の項目も高い割合を示している。家庭への働きかけが有効であることが分かっている。この点について、石隈・田村(2003)は学校心理学における3段階の援助サービスシステム(図2)のうち、保護者が援助チームに参加することを奨励している。保護者は子どもの成長を一番理解しており、保護者の参加はチームにとって大きな力となる。特に田村は、援助の担い手が担任・保護者・SCが核(コア)となっており、相互コンサルテーション及びコンサルテーションを行いながら、子どもに対する援助を進める形態をコア援助チームと定めている。この中でSCが果たす役割として保護者や担任に対する(相互)コンサルテーション機能があげられているが、SCが週1回程度しか学校に勤務できない現状においては、SCの果たす機能をカウンセリング指導員が代わりに担っていかなければならないと考えられる。

なお、保護者対応や家庭訪問については、慎重な対応が必要な場合もある。菅野・網谷・樋口(2001)は不登校傾向の子をもつ保護者から学校への要望として①連携・環境調整②学校からの連絡③本人や保護者に会って対応するが上位を占めるのに対し、迎えに行く等の登校刺激は歓迎されていないことを明らかにしている。また、保護者は直接的に登校を誘うような対応を望んではいないが、家庭との連携は怠ることなく、子どもや保護者の様

子に心を配ってほしいと願っていると指摘している。このような背景として、保護者は不登校の原因を学校に帰属すると考える一方、教師は保護者に帰属すると考えやすいこと指摘している。教師側の一方的な思いで家庭との連携を図るのではなく、保護者との間に不登校や相談室登校に対する意識のずれがないように、互いの立場や気持ち、考え方を共通理解する必要がある。そのためにも、保護者が援助チームに加わることは、保護者と担任の歩み寄りを可能にし、学校と家庭で連携しながら子どもを援助することにつながる。ただし、この役割を担当だけで行うのは極めて困難であり、大規模校のように支援を必要とする生徒や保護者が多い場合は、配置されているカウンセリング指導員の役割は大きいと考えられる。

6. スクールカウンセラーや外部機関との連携とカウンセリング指導員の役割

カウンセリング指導員の活動はSCやSSW等と密接に結びついて行われていた。複雑化、多様化する生徒指導上の諸問題に適切な対応をするためにも、教員だけでなく専門的な助言や第三者的な関わりが必要なケースが増えており、各校ではカウンセリング指導員がSCやSSWと連絡調整を担う窓口になっていた。一方、SC等との連携強化といっても、全ての問題をSC等に相談したり、事細かに対応を依頼することは困難であり、「学校で『できること』『できないこと』を見極め、学校ができない点を外部の専門機関などに援助してもらおう」（文部科学省,2002）という考えが必要になる。その点、各校では、学校内で対応できるか外部の援助が必要かの見極めが行われており、最終判断は管理職になるが、協議や判断のコーディネーションをカウンセリング指導員が行う例が多かった。また、現場において緊急性が高い問題や専門的な対応が求められる問題が発生した場合、カウンセリング指導員が素早くSCに連絡・相談し助言を求めたり、生徒や保護者とつないだりする例も見られた。このようなSC等と学校の連携の効果も示されている。文部科学省の調査(2015)によれば、「指導の結果登校できる又は登校できるようになった児童生徒」に特に効果のあった学校の措置の中で、「スクールカウンセラー等が専門的な指導にあたった」が57.3%あり、学校での指導の改善工夫で最も高い割合を示した。同じく文部科学省の調査(2014)によれば、調査対象者（中学校3年生のときの不登校だった生徒）の約1/3が学校内で相談した人としてSC等をあげ、学校の先生（担任の先生など）や学校の養護教諭（保健室の先生）を上回っている。これは、SCが教育相談体制の中で「教職員ではない、外部のスタッフとして位置付けられたことで、児童生徒、教職員、保護者のいずれの立場からも相談しやすい」（生徒指導提要）人材として定着してきた効果と考えることができる。一方で、加藤・土居(2011)はSCの活動に対する評価は相談活動より学校の受け入れ態勢や教員の

姿勢に左右されやすいと指摘している。また、SCが学校で機能するためには、スクールカウンセリングやSCの活動に対する教員のレディネスの向上、SCの活動に関する共通理解、SCと連携する機会や時間の確保、連携をコーディネートする教員の配置の必要性を指摘している。SCの配置が進む一方で、SCを十分に活用した教育相談を組織的に行うためには、コーディネーター役として校内体制の連絡・調整にあたる教育相談担当教員の必要性が今後ますます高まってくると考えられる。現在、富山県には、全公立中学校にSCが配置されている。ただし、その勤務形態は1校につき週1回8時間、SC一人で2～5校を兼務している場合がみられる。このような条件の中で、SC等を教育相談において有効に活用するためには、連絡・調整だけでなく、担任や学校がSCを使えるようにアレンジしていくことが必要な動きになってくると思われる。SCと教員の調整役となるコーディネーターの動き次第で、教員からSCへの連携行動が増加する（加藤・土居,2011）場合もあり、相互の働きかけを強化することによって学校全体の教育相談能力を向上につながると考えられる。特に大規模校や生徒指導困難校においてはカウンセリング指導員の存在が重要になると考えられる。

各校の不登校（傾向）の生徒の中には、学校には登校しないが、適応指導教室には通学している例が見られ、カウンセリング指導員が適応指導教室との連絡の窓口になっていた。義務教育である以上、学籍は中学校にあり、適応指導教室に通っていても中学校と生徒、保護者のつながりは保たなければならない。その点において、カウンセリング指導員が外出する時間も確保できない担任に代わり適応指導教室の指導員やそこに通う生徒、保護者と関わることは大切な役割だと考える。また、小学校で既に不登校で適応指導教室に通っている子と顔を合わせたり、指導員と情報交換したりして、中学校入学後に備えているという声があった。実際に子どもと顔つなぎをしていたことで、中学校では相談室登校ができるようになった例も聞かれ、継続的な取り組みの重要性が確認できる。不登校については「原因も状態像も複雑化・多様化していることもあり、連携すべき専門機関は多岐にわたる。適応指導教室や児童相談所だけでなく、民間施設やNPO等とも連携し、相互に協力・補完しつつ対応にあたるのが重要」（文部科学省,2002）になってきている。学校以外に学べる選択肢を生徒や保護者に提供するの重要なことであるが、義務教育である以上、籍を有する中学校とのつながりを切らないためのパイプ役は必要とされており、カウンセリング指導員が学校外の施設や情報にアンテナを高く立て続けていくことも重要な役割になりつつあると思われる。

小中連携についての言及も聞かれ、カウンセリング指導員が校内における担当になっていた。これは、小中連携の推進を学力向上の継続性以外にも、学校不適応を起

こさせない、増やさないというという視点で捉え、教育相談を担当するカウンセリング指導員がその役割を担うべきという考えが背景にあると考えられる。実際、文部科学省の調査(2015)では、平成25年度の学年別不登校児童生徒数は小学6年が8,010人に対し、中学1年は22,390人にのぼる。なお、経年比較では平成24年度小学6年6,920人が平成25年中学1年22,390人に激増している。また、同省の調査(2014)では学校を最初に休み始めた時期は中学1年生(28.6%)が最も割合が高かった。このような実態を踏まえた上で、各校では、カウンセリング指導員が、小学校を複数回訪問し、児童の様子を見学したり、教員と情報交換したりしている。また、カウンセリング指導員が6年生相手に中学校の紹介をしたり、個別相談に応じたりしている例もあった。6年生に顔を覚えもらえれば、中学校入学後に知っている先生がいる安心感につながるかもしれないので話すカウンセリング指導員が多いのが印象的だった。中学校生活への移行に困難を示す「中1ギャップ」とよばれる学校不応が増えている実態を踏まえ、その予防という観点から小中連携の役割もカウンセリング指導員が担っていく必要が出てきていると感じた。

7. 不登校や相談室登校以外の生徒との関わり

カウンセリング指導員は1日のほとんどを相談室で過ごし相談室生徒と関わっており、それ以外の生徒と関わる時間や場がないため、多くの生徒はカウンセリング指導員や相談室の存在や役割についてあまり認知していないのではないかという声があった。一方で年度当初等、全校や学年集会でカウンセリング指導員を生徒に紹介する時間や場を設けている学校はほとんどなかった。これは生徒に認知されていないというより、むしろ周知がされていない結果と考えられる。カウンセリング指導員は特定の生徒だけを担当する教員ではなく、相談室は特定の生徒だけが利用する空間ではない。悩みを抱えたり心にゆとりが無くなったりしたときに気兼ねなく相談できる教員と場所があることを多くの生徒に知ってもらうこともカウンセリング指導員の役割の1つとして必要になってくるだろう。実際には、カウンセリング指導員が朝の登校指導時の生徒への声かけ、相談室だよりの発行等で生徒との関わりづくりをしている例やカウンセリング指導員が主体となって授業や集会に入ったり、教室や廊下を巡回して生徒に声かけしたりする例も見られた。ただし、このような生徒との関係づくりについては、カウンセリング指導員自身の考え方ややり方を積極的に出している例がある一方、やや遠慮気味に見える例もあり、学校によって若干の差が感じられた。この背景として、カウンセリング指導員としての経験年数や所属校における勤続年数の違いがあるように考えられる。

授業や部活動を担当しないことについての言及が多く見られた。多くの生徒と関わるできないデメリット

トという捉え方もできるが、時間的な余裕が生まれ、相談室生徒を含め多くの生徒と関わられたり、様々な活動ができたりするというメリットとして捉えることもできる。授業や部活動をしないことは、教員としての仕事に対するモチベーションと深く関わることだが、カウンセリング指導員の仕事の特殊性を考えれば必要不可欠な条件として肯定的に受け止めて、自分なりに多くの生徒とつながりをもてるような関係づくりを模索していく必要がある。

8. カウンセリング指導員の活動に対する教員の理解や期待

カウンセリング指導員の活動について①学校不応を起こしている生徒への対応、特に相談室で生徒と関わること②カウンセリングに関する専門的な知識を有していて、生徒や保護者との相談に対して適切な助言をすること、の2点があげられていた。これは富山県教委が定めるカウンセリング指導員の役割の1つ「児童生徒や保護者へのカウンセリング等による援助・指導を行う」と合致している。一方で、相談室担当だから、学校不応生徒の対応は全てカウンセリング指導員が行うという意識やSCのようなプロのカウンセラー的な助言まで期待されているという声もあり、本来の役割との若干の相違が見られる。この背景には、保護者や若手教員が「カウンセリング指導員」の名称のうち「カウンセリング」という言葉に焦点を当てがちであることと、日々の活動実態から「相談室の先生」のイメージが定着していることが考えられる。今後は、教員のカウンセリングに関する資質向上を図るという「指導員」という立場に対する認識が深まるような周囲への働きかけも必要なのかもしれない。

9. カウンセリング指導員の活動を通してやってよかったことややりがい

不登校や相談室生徒との関わりの中で生徒に変化が見られたことへの言及が多かった。特に、教室に戻れた、学校行事に行くようになった、卒業式に参加できた等目に見える行動面での変化があげられた。自分が関わったことを通して、生徒が変化したことを見て取れることは、カウンセリング指導員のモチベーションを高めることにつながっているように思われる。ただ、不登校や相談室生徒は、すぐに変化をしたり、大きく変化したりすることは期待できないため、いかにカウンセリング指導員がその変化を見落とさないようにできるか、また変化として受け止めることができるかが大切になると思われる。

この質問項目や関連することについてのインタビューを行うと、多くのカウンセリング指導員がやや間をおいて、悩みながら答えている様子が印象的だった。教員になって以来、授業や部活動、学校行事を生徒と一緒に取り組み喜怒哀楽を感じる生活が続いてきた者にとっては、不登校や相談室生徒との関わりの中ではそのような

実感がなかなかもてないというギャップが背景にあるのではないかと考えられる。毎日不登校や相談室生徒とだけ関わることで得られるものは、今までの教員生活の中で得られたものと異なることが多いと思われるが、それをカウンセリング指導員にならなければ得られないと考えることによって、モチベーションにつながっていく可能性がある。

10. カウンセリング指導員の活動に対して心がけていること

カウンセリング指導員の生徒に対する構えとして、カウンセリング指導員は忙しそうにせず、生徒に余裕や隙を見せるという話が印象的だった。確かに相談室生徒は人との関わり方が分からない、コミュニケーション能力に難のある生徒が多いので、話しやすい、声をかけやすい雰囲気や相談室で作り出すことが大切だと思われる。一方で、学級担任をしていたときの自分の姿や周囲の教員の姿と比べてとき、生徒に対して暇そう振る舞う、余裕を見せるというのは、「精神的に辛いものがある」という言葉には共感できる。「担任していた頃と、全然価値観が違ってくる」ことを踏まえて目の前の生徒と関わる心構えが必要になってくる。

担任との関係については、生徒との関わりは担任が主体になるようにという意味の言及が多かった。これはカウンセリング指導員がいつのまにか生徒との関わりの主体になってしまっているという自覚があることの裏返しを意味していると思われる。この背景には、カウンセリング指導員自身も長年学級担任を務めた後にカウンセリング指導員になっているので、自分の中で担任業務とカウンセリング指導員業務が重複し混同してしまっているのではないかと考えられる。この2つの業務は性格も内容も明確に区別できるものではないが、カウンセリング指導員は相談室生徒の担任ではないので、その違いについての意識は常にもつ必要がある。

相談室生徒の「今」の姿がよくなることが「これから」の姿につながっていくという意識がされているように思われる。自分のことは自分でできるようになる、他の人と関わるができるようになるために必要な配慮が見られる一方、できるようになったら徐々に関わり方を変えていく例が見られた。生徒指導提要では「不登校解決の最終目標は社会的自立」と指摘し「不登校の解決に当たっては、『心の問題』としてのみとらえるのではなく、広く『進路の問題』としてとらえることが大切」としている。また、進路の問題については、「不登校の児童生徒が一人一人の個性を生かし社会へと参加しつつ充実した人生を過ごしていくための道筋を築いていく活動への援助」としている。不登校生徒はずっと家に居続けられるわけではなく、相談室生徒の生活は相談室で完結するわけではなく、中学校を卒業して社会に出てからも続いていくので、今の状態だけを見た関わりだけでなく先を見

通した関わりを考えていく必要があるだろう。

11. カウンセリング指導員の活動の中で悩んでいることや困っていること

この質問項目に分類した回答内容は最も多いが、これまでの質問項目1～10の内容とも深く関わっており、重複しているものもある。また、悩んでいることや困っていることとして直接的に回答したものがあるが、筆者の方で悩んでいる、困っていると捉えることができると判断したものも含まれている。

多くの悩み等に共通する土台として、カウンセリング指導員の活動内容が非常に多岐にわたり、関わる人間関係が多様であるとともに、それらがカウンセリング指導員自身の教員生活の中で、あまり経験したことがないということが関係しているように感じた。カウンセリング指導員になる以前は、学級担任として学級をもち、教科担当として授業をもち、部活動顧問として部活動をしてきたが、カウンセリング指導員になると不登校や相談室生徒と、その保護者とだけと関わり、SCを含め校内外の様々な人材や機関と連携調整にあたらなければならないため、これまでのやり方が大きく変化する。この変化に順応するまでの戸惑いや不安が悩み等の背景にあると考えられる。また、カウンセリング指導員の悩み等は不登校や相談室生徒、保護者の実態、学校の風土や学校規模、教職員の理解、自分自身のカウンセリングの技能など様々な要因に左右されていることが分かった。これらの要因の中身をカウンセリング指導員自身が把握していく中で、自分の役割を円滑に果たしているように見えるが、そこに至るまでの難しさを感じた。

特に悩み等として言及が多かったのは、担任がやるべきこととカウンセリング指導員が担うべきことの見極めが難しく、学級担任との役割分担や距離感が分かりにくいことだったように思われる。これは、カウンセリング指導員は担任のサポートに徹して生徒や保護者と関わるのが役割だという考えの一方、自身の担任経験を踏まえて、担任のやるべき仕事まで踏み込んでやってしまうというジレンマが背景にあると考えられる。また、カウンセリング指導員が担任に代わり様々な対応をやってしまえば、結局不登校や相談室生徒の対応は全てカウンセリング指導員任せという担任の意識や学校の雰囲気をつくってしまい、担任の力をつけることにもならないという声には、共感できた。今回調査したカウンセリング指導員は学級担任として十数年以上の経験をもち、多くの生徒や保護者と関わり、様々な問題にも対応してきており、加えてカウンセリングに関する研修を受けてきている教員も多く、不登校や相談室生徒や保護者への対応も1人でもできる能力をもっていた。しかし、カウンセリング指導員としての経験年数や勤務校におけるカウンセリング指導員としての勤続年数等によって、自分の能力をしっかりと発揮できたり、できていなかったりしている

印象をもった。このような経験と能力を最大限に生かして、カウンセリング指導員が主体的に担任と関わり生徒や保護者対応に動くためには、カウンセリング指導員の位置付けや活動内容に対する教職員間の共通理解を一層図っていくことが必要である。

(2) 総合考察

不登校やいじめ等生徒指導上の諸問題に一層効果的に対応するために学校等における教育相談を充実する必要があるが指摘され、様々な施策が実施されてきている。この教育相談は、学校生活において生徒と接する教員にとって必要不可欠な業務であり、学校における基盤的な機能である。教育相談とは、「一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である」と述べられている(中学校学習指導要領解説(特別活動編)文部科学省,2008)。つまり学校における教育相談は、決して特定の教員(カウンセリング指導員)だけが行うものではなく、また相談室だけで行われるものでもなく、学校の教育活動全体を通して、全ての教員が適切に行わなければならないという意識の醸成が必要である。

文部科学省(2007)はSC等の配置により、教育相談やカウンセリングの充実が図られつつあるが、教育相談を組織的に行うためには、学校が一体となって対応することができる校内体制を整備することが重要であり、コーディネーター役として校内体制の連絡・調整にあたる教育相談担当教員の存在が必要であると指摘している。今回調査したカウンセリング指導員は、まさにこの役割を担うものと考えられ、当事者においても「相談室専任教員ではない、相談室の業務が全てではないので、教育相談担当教員かな」という意識が聞かれた。

カウンセリング指導員の役割について、富山県教委は「当該中学校及び校区小学校において、生徒指導上の諸問題に対応する教員のカウンセリングに関する資質向上を図るとともに、児童生徒や保護者へのカウンセリング等による援助・指導を行う」としているが、具体的な活動内容は、まさに各校の学校、生徒、保護者、地域の実態に大きく左右されて多岐にわたっていることが分かった。今回の調査を踏まえて、カウンセリング指導員の役割を教育相談担当教員の役割を示した文部科学省(2007)や生徒指導提要进行を参考にまとめると、①学級担任へのサポート②生徒や保護者に対する教育相談③児童生徒理解に関する情報収集④校内への情報提供⑤校内及び校外の関係機関との連絡調整⑥事例研究会(ケース会議)や情報連絡会の開催⑦危機介入のコーディネート⑧校内研修の企画運営⑨教育相談に関する(アンケート)調査研究の推進などがあげられると考えられる。これらの活動を

カウンセリング指導員一人で全て抱えるのは困難であり、円滑に活動するためには、カウンセリング指導員の業務内容への周囲の理解がかかせない。しかし、カウンセリング指導員は、相談室で1日を過ごしたり日中に家庭訪問したりと活動内容が見えにくい側面があり、必ずしも業務内容への周囲の理解が進んでいない実態も見られた。また、そのことがカウンセリング指導員の役割への評価につながりにくいという側面やカウンセリング指導員自身が自分の仕事に対する達成感や充実感を感じにくいとことにつながっているように思われた。教育相談の充実を図るために、教育相談担当教員の必要性が高まっているにもかかわらず、富山県の独自の施策として配置されているカウンセリング指導員の存在は、小学校教員には管理職等の一部を除き全く認知されておらず、中学校においてもカウンセリング指導員配置校以外の教員の認知は低く、配置校内の教員でさえその詳しい活動内容について周知されていない実態が見られた。富山県において二十年余りの歴史をもつカウンセリング指導員制度を活用した教育相談体制も、カウンセリング指導員一人の力量に頼るだけでは充実や定着は図れない。今後もカウンセリング指導員がより効果的な教育相談活動ができる環境づくりが必要になってくると考えられる。

カウンセリング指導員に求められる能力としては、当然「カウンセリング」に関する能力が必要であり、それによって生徒や保護者との共感的な関係づくりが可能になる。一方今回の調査でも、「カウンセリング指導員はカウンセリングのプロではない」「カウンセリング指導員は(スクール)カウンセラーではなく指導員」という声が多く聞かれた。「指導員」に求められる能力としては、学校内外の様々な人的・物的援助資源を連絡・調整するためのコーディネーション能力をあげることができるが、今後は、保護者や(学級)担任に対する「コンサルテーション」能力も重要になってくると思われる。学校心理学においてコンサルテーションとは「異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、援助の在り方について話し合うプロセス(作戦会議)」(石隈,1999)と定義している。学校現場においては、SCも教員も保護者も、それぞれの立場で専門的な役割を担って生徒と関わっているので、様々なコンサルテーション関係が成立することになり、また得られる情報や経験を交換する「相互コンサルテーション」が成立している。教育相談におけるコンサルテーションでは一般的にコンサルタントはSC、コンサルティはカウンセリング指導員、学級担任、保護者というパターンになることが多いが、週1回しか来校できないSCが対象者全てのコンサルテーションを行うことは困難である。そこでSC・カウンセリング指導員・学級担任・保護者という関係(カウンセリング指導員はSCのコンサルティ、学級担任・保護者のコンサルタント)ができれば、SCが来校しないときにも、より効率的に生徒に対する間接

的援助ができると考えられる。コンサルテーションの目的として黒沢ら(2004)はコンサルティ自身の仕事への対処(現在のこと)、(コンサルタントの援助を受けなくても)自分の力で自分の所属するコミュニティの中で自分の経験を生かして仕事上の応用問題を解けるとすること(将来のこと)と述べている。今回の調査でも、カウンセリング指導員が学級担任、若手教員に働きかけをしている場面が多く聞かれ、内容的には指導より情報提供や示唆を与えるような援助が多く見られた。また、担任の力がつかないといけない、力をつけていくのも指導員の役割という声も聞かれ、カウンセリング指導員がいなくても学級担任、若手教員が自分で問題に対応できるようにするための援助も見られた。このように「指導員」という立場にはコンサルテーションの能力も求められていると考えられる。一方でカウンセリング指導員(教育相談担当教員)と学級担任は同じ教諭の立場にあり、「異業種」ではなく「同業種」となり、学校内の事情が分かる者同士という利点もあるが、同じ教諭という立場同士でコンサルテーションを行うことは、実際は簡単ではないという指摘もある。今回の調査でも、カウンセリング指導員の悩みとして担任との役割分担についての言及が多く、カウンセリング指導員は担任のサポートをしたいが、あまり踏み込みすぎではいけないというジレンマを抱えているように思われた。黒沢(2001)は、教育相談担当教員によるコンサルテーションの難しさを克服するための留意点やコツとして①ワンダウンの姿勢②相手をほめる、ねぎらう③協働の姿勢(相互コンサルテーション)④チーム援助⑤コーディネーターをあげている。このような手法を教育相談担当教員であるカウンセリング指導員が身に付けて担任等のコンサルテーションをしていくことによって、よりよい教育相談体制づくりにつながると思われる。そのためにも、カウンセリング指導員や今後各学校に整備されるかもしれない教育相談担当教員については、学校全体の中での位置付けや役割の明確化、仕事の領域や権限についても考慮されることが必要である。

今回の調査では、中学校においてカウンセリング指導員が教育相談機能に果たしている役割や効果、課題を明らかにすることを目的として、9校9名のカウンセリング指導員にインタビュー調査を行ったところ、日々の活動の現状について貴重な意見を聞くことができた。一方で、あらかじめ質問項目は整理していたものの、インタビューの流れに合わせて、聴き方や順番を変えた結果、カウンセリング指導員の率直で本音に迫る様々な思いや意見を多数聞くことができた反面、質問項目に沿ったインタビュー内容の集約化や詳細な考察に及ばなかったのは筆者の力不足である。今回得られた数多くの貴重な言葉が、今後のカウンセリング指導員の役割や機能を考え、またカウンセリング指導員を生かした教育相談の体制づくりの在り方を検討する上で、一助になることを期待し

たい。

V 引用文献

- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2015 平成25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
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2014 「不登校に関する実態調査」—平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書—
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議 2009 児童生徒の教育相談の充実について(報告)—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 2007 児童生徒の教育相談の充実について(報告)—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—
- 公益財団法人日本学校保健会 2013 保健室利用状況に関する調査報告
- 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究—A中学校の実践をとおして—教育心理学研究, 51, 230-238.
- 家近早苗・石隈利紀 2007 中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーション及び相互コンサルテーション機能の研究—参加教師の体験から—教育心理学研究, 55, 82-92.
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて—教育心理学研究, 51, 328-338.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2003 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力及および権限の研究—スクールカウンセラーの配置校を対象として—教育心理学研究, 51, 378-389.
- 菅野信夫・網谷彩香・樋口匡貴 2001 不登校に関する保護者の意識と対応—教師を対象とした調査との比較検討も交えて—広島大学大学院教育学研究科紀要, 50, 291-299.
- 黒田雄一郎 2015 中学校の生徒指導におけるコーディネーション機能の向上に関する研究—富山県カウンセリング指導員制度の有効性と課題に着目して—平成26年度上越教育大学大学院修士論文(未公刊)
- 加藤哲文・土居正城 2011 中学校におけるスクールカウンセラーと教員の連携促進に関する一事例—スクールカウンセラーが児童生徒に積極的に関わることの意義—学校メンタルヘルス, 14, 199-210.
- 小川亮・下田芳幸・石津憲一郎 2010 カウンセリング指導員養成研修プログラムの開発(1) 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 4, 25-30.
- 黒田祐二 2014 実践につながる教育相談, 北樹出版
- 黒沢幸子・森俊夫・元永拓郎 2013 明解! スクールカ

ウンセリング—読んですっきり理解編—金子書房
石隈利紀・藤生英行・田中輝美 2013 生涯発達の中の
カウンセリングⅡ—子どもと学校を援助するカウンセ
リング—サイエンス社
黒沢幸子 2004 コンサルテーション面接培風館
黒沢幸子 2001 相談係が担任にコンサルテーションす

る際の原則 月刊学校教育相談
文部科学省 2002 生徒指導提要 教育図書

(2017年8月29日受付)

(2017年10月4日受理)

中学生における部活動の取り組み、 インターネット依存と学校適応

—生活習慣の視点を含めた交差遅れ効果モデル分析—

上沼あずさ¹ 石津憲一郎²

The Relations between School Adjustment, Internet Addiction and Club Activity among Junior High School Students.
—Including the Viewpoint of Life Style Habits—

Azusa KAMINUMA, Kenichiro ISHIZU

キーワード：学校適応，部活動，生活習慣，交差遅れ効果モデル

Keywords：school adjustment, club activity, life style habits, cross-lagged panel model.

1. 問題と目的

文部科学省（1997）によると、中学生全体の73.9%が運動部に所属しており、文化部など運動部以外の部に全体の17.1%が所属している。部活動は中学生にとって居場所感、仲間意識、友情を育む場などとして機能しており（水口，2014），自らが人間的な成長と発達を実現しようとする自治活動である（森川・遠藤，1999）。このように部活動は、中学生が充実感や学校生活に対する満足感を得るために、重要な役割を担っていることが多くの研究によって示されている（角谷，2005）。このように放課後や休日を使って行う部活動は、中学生にとって自分の意志で行う、自主的な活動の一つであり、様々な良い影響を与えていることがわかっている。しかしその一方で、部活動にはマイナスの側面も指摘されている。

文部科学省による「平成27年度の生徒指導上の諸問題の現状について」の中では、中学校に通う生徒の不登校状態になった要因に「クラブ活動・部活動等への不適応」をあげた生徒は、2,823人（全体の2.9%）にのぼることを示している。しかしながら部活動は学年や学級を越えた集団で活動するため、通常の授業の中では得られない教育的意義があるのではないかと考えられる（石田・亀山，2006）。これらのことから、部活動が中学生にとって大きな経験の場となっていることは間違いのないであろう。

中学校は、様々な人間関係や集団行動の活動を通して社会的発達をもたらす場でもある。その中で近年、問題視されているのがインターネット依存である。インター

ネット依存とは、制御してインターネットを使用することができなくなり、かつ何らかの障害もほぼ必発である状態を指し、インターネット使用により何らかの悪影響が起きていることを指す、と中山（2015）はしている。インターネット依存に陥ると、無気力や倦怠感、思考力・集中力の低下をきたし、子どもの勉強や運動等の活動に対する意欲低下を引き起こすと考えられている（津田・木村・水野，2015）。また、インターネットは、携帯電話等の普及によって、どこにいても友人等と絶えず連絡を取り合えるようになったことに加え、多くの人々とのコミュニケーションや多様な情報を検索することが出来るようになるなど、日常生活において不可欠なツールとなりつつあることが明らかとなっている（情報通信白書，2011）。インターネット依存傾向者は、就寝時間が遅く、運動時間が短く生活習慣に影響を及ぼしていることが示唆されており、インターネット依存と生活習慣は密接な関係にあると考えられる。情報通信白書（2011）では、依存者は非依存者と比較して生活が夜型になり、視力低下や眠れない、情緒不安定などの傾向が示されており、このことからインターネット依存と生活習慣は密接な関係であるとわかる。文部科学省による中高生を中心とした子供の生活習慣づくりに関する検討委員会（2014）では、最近の中高生を取り巻く生活の実態と課題・問題点について、スマートフォンなどの所有割合、インターネットとの接触時間が急増、夜型生活による睡眠時間の不足、朝食の欠如の増加があり、その結果日中の活動へ影響したり、学力や運動能力に影響したりとしている。朝食の有無に関して、休日において朝食摂食者は大

¹ 前富山大学人間発達科学部 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

幅に学習時間が長くなることが示されている(野田・徳本・村田・早坂・尾島, 2011)。また、睡眠に関連して就寝時間に関する研究を見てみると、就寝時間が遅い群はそうでない群と比べて寝つきが悪い、夜中に目が覚めるなどという睡眠問題を多く有していることが分かる(鈴木・野井, 2007)。これらから中学生にとって、睡眠と朝食は重要なものであると考えられる。

中学生にとって、学校生活は日々の生活の中核をなしており、生徒が豊かな生活を送るためには学校適応が重大な課題である(吉村, 1997)。これまで、部活動に焦点をあてた研究がされており、生徒の部活動に対する満足は学校生活全般にも積極的な影響を及ぼしていることが示されている(吉村, 1997)。このように様々な角度から学校適応感について研究がされており、中学生にとって学校適応が重要なものであるということがうかがえる。

以上のように、インターネット、部活動、生活習慣はそれぞれにおいて研究がすすめられているが、インターネットと部活動の双方の関連についてはほとんど研究がされていない。ともに中学生にとって身近なものであり、特にインターネットは今後さらに学校教育において導入されていくことを考えると、様々な要素と関連づけてインターネット依存について検討していくことは重要なことであると思われる。すでに、中学生のインターネット依存については、対人場面に関連する問題を抱えていたり(鄭, 2008)、日常生活に支障が生じている(鄭・野島, 2008)ことが指摘されている。ただし、これまで蓄積されてきた研究の多くは横断的なデザインによる研究が主であり、学校内の対人関係や、日常的な生活習慣に着目した研究は、より蓄積されていく必要がある。そこで本研究では、中学生の学校生活に関連している部活動、一般的な学校満足感、生活習慣とインターネット依存との関連について、短期縦断的な研究デザインを用いて、その双方向の影響性について検討する。

本研究の第一の目的は、部活動での積極性がインターネット依存に影響を与えているのか、反対にインターネット依存が部活動での積極性に影響を与えているのかといった、その双方向性について検討することとする。また、生活習慣、学校適応についての関係性を示し、学校適応や学校生活に寄与する要因を、インターネット依存という視点から検討することを第二の目的とする。

第一の目的を検討するために、今回調査を2回に分けて行い、部活動での積極性とインターネット依存の影響性を調査する。調査の結果、部活動での積極性によってインターネット依存に差が出た場合、インターネット依存にならないために、部活動の充実や学校側の取り組みが大切な要素の1つとして考えられるようになる。反対に、インターネット依存が部活動での積極性に影響を与えている場合は、インターネットと依存にならないための対策(例えば使用時間を制限する、等)を施すことが、

学校適応を促進するための1つの手段として考えられるようになる。また、第二の目的において、生活習慣や学校適応がこれらにどのように関わっているのかを、2回の調査により短期縦断的に調査することで、それらの要因の短期的な因果関係を探ることを目的とする。

2. 方法

(1) 調査協力者 調査協力者は、中部地方の中学校に通う1~3年生412名(男子210名,女子202名)である。内訳は、1年生146名(男子77名,女子69名)、2年生143名(男子64名,女子79名)、3年生123名(男子66名,女子57名)であった。平均年齢は13.10歳であった。また、標準偏差(SD)は0.91であった。

(2) 調査内容 調査1回目(以下T1)、調査2回目(以下T2)とも同様の質問紙を使用した。内容は次の通りである。

①フェイスシート フェイス・シートでは、学年、組、出席番号、性別、年齢を尋ねた。個人が特定されないこと、回答内容は研究目的以外の目的で使用しないこと、成績には一切関係がないことなどを記し、ありのままを回答してもらえるよう配慮した。また、本アンケートへの回答は強制ではないことも伝えた。

②部活動所属の有無

③部活動での積極性 部活動での積極性は、「部活動ではいろいろなことに挑戦できる」「目標を持って部活動に取り組んでいる」など全6項目から構成される角谷(2005)を使用した。回答方法は、「全くそう思わない」「そう思わない」「あまりそう思わない」「少しそう思う」「そう思う」「すごくそう思う」の6件法で、それぞれの得点を1-6点とした。

④学校外でのクラブ活動の有無

⑤インターネットの使用用途 インターネットの使用用途は、インターネットで一番使用していると思うものを、ゲーム、ブログ、Twitterなど自由記述で回答してもらった。

⑥インターネット依存自己評価スケール(青少年用)尺度 インターネット依存自己評価スケール(青少年用)尺度は、「インターネットができないと、どんなことが起きているのか気になってほかのことができない。」「インターネットをしている間は、よりいきいきしてくる。」など全15項目から構成される、韓国情報化振興院が米国の研究者 Kimberly S. Young の作成した診断ガイドラインを参考に開発し、久里浜医療センター TIAR が翻訳したものをを用いた。ただし、項目の「インターネットの使用で、学校の成績や業務成績が落ちた。」から「業務成績」を、「インターネットをしているために疲れて授業や業務時間に寝る。」から「業務時間」を削除して尋ねた。これは中学生にはあてはまらないと考えたためである。回答方法は、「全くあてはまらない」「あてはまらない」「あてはまる」「非常にあてはまる」の4件法で、

それぞれの得点を1-4点とした。質問項目については appendix に記す。

⑦生活習慣 生活習慣は、(I) 朝食の有無、(II) 就寝時間、(III) 睡眠時間について尋ねた。

(I) 朝食の有無は、「毎日食べる」「食べない日もある」「ほとんど食べない」の3つの中から、あてはまるものを回答してもらった。

(II) 就寝時間は、平日(学校がある日)に何時頃に寝ているかを尋ねた。回答方法は、「夜8時~9時前」「夜9時~10時前」「夜10時~11時前」「夜11時~12時前」「夜12時以降」「その他」の6つの中からあてはまるものを選択してもらい、「その他」に回答した者には具体的な時間を記してもらった。

(III) 睡眠時間は、平日(学校がある日)に何時間くらい寝ているのかを尋ねた。回答方法は、「10時間くらい」「9時間くらい」「8時間くらい」「7時間くらい」「6時間くらい」「その他」の6つの中からあてはまるものを選択してもらい、「その他」に回答した者には具体的な時間を記してもらった。

⑧学業コンピテンス 学業コンピテンスは、「テストの点はいい方だ」「自分は成績がいい方だと思う」「授業を理解できる」「ものおぼえがいい」「授業中の質問にはだいたい答えることができる」といった全5項目から構成される、角谷(2005)によるものを用いた。回答方法は、「全くそう思わない」「そう思わない」「あまりそう思わない」「少しそう思う」「そう思う」「すごくそう思う」の6件法で、それぞれの得点を1-6点とした。

⑨学校生活満足感 学校生活満足感は、「学校は楽しい」「現在の学校生活に満足している」「学校に来たくない」「何となく学校に通っている」「学校に自分の居場所がない」といった全5項目から構成される、角谷(2005)によるものを用いた。回答方法は、「全くそう思わない」「そう思わない」「あまりそう思わない」「少しそう思う」「そう思う」「すごくそう思う」の6件法で、それぞれの得点を1-6点とした。

(3) 手続き 2016年5月下旬~6月上旬に1回目の調査(Time1:T1)を、2016年7月中旬に2回目の調査(Time2:T2)を実施した。質問紙は、調査実施クラスの担任教師に配布・実施し、回収してもらった。また、担

任教師には教示文を載せ、回答は強制でないこと、回答したものは誰も見ないことなど伝えてもらい、回収まで行ってもらうようにした。

3. 結果

(1) 相関分析

各変数の相関について検討するため Pearson の相関分析を行った。その結果を Table1 に示す。

「部活動での積極性」と「学業コンピテンス」($r=.13, p<.05$)、「学校生活満足感」($r=.31, p<.01$)との間に正の相関が見られ、「インターネット依存自己評価」($r=.13, p<.05$)との間に負の相関が見られた。

「インターネット依存自己評価」と「学業コンピテンス」($r=-.27, p<.01$)、「学校生活満足感」($r=-.24, p<.01$)との間に負の相関が見られた。

「学業コンピテンス」と「学校生活満足感」($r=.28, p<.01$)の間に負の相関が見られた。

(2) 分散分析

部活動での積極性、インターネット依存、学業コンピテンス、学校生活満足感における、朝食の有無、就寝時間、睡眠時間の影響を検討するために、T1のデータを用いて分散分析を行った。その結果を Table2 に示す。独立変数を朝食の有無、就寝時間、睡眠時間、従属変数を部活動での積極性として分析を行った結果、就寝時間の主効果が有意であり ($F(3,238)=2.76, p<.05$)、多重比較を行った結果、就寝時間が夜9時~10時前、夜10時~11時前、夜11時~12時前と答えた群は、それぞれ夜12時以降と答えた群よりも部活動での積極性が有意に高いことが示された。次にインターネット依存を従属変数として同様の分析を行った結果、就寝時間の主効果が有意であり ($F(3,238)=3.20, p<.05$)、多重比較を行った結果、就寝時間が夜9時~10時前、夜10時~11時前、夜11時~12時前と答えた群は、それぞれ夜12時以降と答えた群よりもインターネット依存の得点が有意に低いことが示された。また朝食と就寝時間の間に交互作用が見られた ($F(3,238)=3.46, p<.05$) ため単純主効果の検定を行った。その結果、朝食を毎日食べる群において、就寝時間が夜9時~10時前と答えた群は、就寝時

Table1 各尺度間の相関係数

	1	2	3	4
1 部活動	1	-0.13 *	0.13 *	0.31 **
2 インターネット依存	-0.13 *	1	-0.27 **	-0.24 **
3 学業	0.13 *	-0.273 **	1	0.28 **
4 学校生活満足	0.31 **	-0.24 **	0.28 **	1

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

間が夜 12 時以降と答えた群よりインターネット依存の得点が有意に低いことが示された。また、就寝時間が夜 9 時～10 時前と答えた群は、就寝時間が夜 11 時～12 時前と答えた群より、得点が有意傾向に低いことが示された。さらに、朝食を食べない日もある群において、就寝時間が夜 9 時～10 時前、夜 10 時～11 時前、夜 11 時～12 時前と答えた群は、それぞれ夜 12 時以降と答えた群よりもインターネット依存の得点が有意に低いことが示された。学校生活満足感を従属変数として分析を行った結果、朝食の有無の主効果が有意であった ($F(1,238) = 7.34, p < .01$)。朝食を毎日食べる群は、朝食を食べない日がある群よりも学校生活満足感が有意に高いことが示された。

(3) 共分散構造分析

中学生における、部活動への積極性、インターネット依存、学業コンピテンス、学校生活満足感の T1 と T2 の調査データにおける関係性の方向、相互影響性について検証するために交差遅れ効果モデルによる検討を行った。モデルの適合度指標の値は $\chi^2(15) = 43.94, p = .00$, GFI = .96, AGFI = .88, CFI = .95, RMSEA = .10 であり、許容できるモデルであった。結果を Figure 1 に示す。得られたパス図より、T1 の学業コンピテンスから T2 のインターネット依存にかけて -.25 の負のパスが得られた。また T1 の学校生活満足感から T2 のインターネット依存にかけて -.14 の負のパスが得られた。T1 の学校生活満足感から T2 の部活動での積極性には .11 の正のパス傾向が得られた。

4. 考察

「部活動での積極性」に関しては、「学業コンピテンス」「学校生活満足感」との間に有意な正の相関がみられた。吉村 (1997) による先行研究により、部活動への満足感が学校生活全体への満足感にも結び付くとされていることから、学業・学校生活ともに影響しあっていると考えられ、今回の分析結果は先行研究の結果を支持するものであったといえる。

また、「部活動での積極性」と「インターネット依存」との間に有意な負の相関がみられた。Sinkkonen, Puhakka & Merilainen (2014) によると、フィンランドの 15 歳～19 歳に対する調査で、青少年たちは、インターネットに費やした時間は浪費され、それをもっと便利に過ごせたと考えている。時間を使うという面で、部活動は放課後の時間を利用し、休日にも活動を行う場合があるので、多くの時間を費やし活動することになる。その結果、インターネットをする時間が減少することが考えられるため、「部活動での積極性」と「インターネット依存」間に負の相関がみられたことは、先行研究の結果を支持するものであったといえる。

「インターネット依存」と、「学業コンピテンス」「学

校生活満足感」との間にも有意な負の相関がみられた。津田ら (2015) によると、小学生においてインターネット依存傾向群は、学習時間が短いということが示されており、学習時間が短いということは「勉強をした」という自信を持ちにくくなると考えられ、これが学業への意欲を減少させているのではないかと推測できる。そのため、「インターネット依存」と「学業コンピテンス」における関係は、先行研究の結果を支持するものであるといえるだろう。また、三島ら (2014) による先行研究により、携帯電話に対する依存傾向が強い生徒ほど欠席日数が多く、学校適応が低いことが示唆されている。これより、「インターネット依存」と「学校生活満足感」の負の関係も、先行研究の結果を支持するものであったと考えられる。

最後に、「学業コンピテンス」と「学校生活満足感」に関して、有意な正の相関がみられた。これは学校適応における要因として、友人との信頼関係、学業・進路の双方が関係しているため (渡辺・大重, 2011)、正の相関がみられたのではないかと考えられる。

分散分析の結果からは、「部活動での積極性」を従属変数とした場合において、就寝時間の効果が有意であった。これは、夜 12 時前までに就寝する者は、夜 12 時以降に就寝する者に比べて積極的に部活動を行っていることを示している。池田・兼坂 (2015) によると、短い睡眠と関連した要因の一つとして「課外活動の不参加」が挙げられている。この「課外活動」は「部活動」と同様なものであると考えられる。これらのことは、就寝時間を早くすることで、部活動に積極的になることを示す結果が表れたと考えられる。「インターネット依存」を従属変数とした場合は、就寝時間の効果が有意であり、また就寝時間と朝食の有無の交互作用がみられた。この結果から、睡眠時間が遅く、朝食を食べない日もある者は、睡眠時間が早く、朝食を毎日食べる者と比較してインターネット依存の得点が高いことが明らかにされた。これは、先行研究で示された、インターネットを長時間使用することによって、夜型生活になり睡眠時間が不足し、朝食が欠如する (文部科学省, 2014) と一致した結果であり、先行研究の結果を支持するものであった。これらことから、インターネット依存に陥ると、夜遅くまでメディア機を使用し、就寝時間が遅くなり、その結果朝起きられなくなり、朝食を食べられなくなるということが示唆される。

「学業コンピテンス」を従属変数とした場合においては、朝食の有無、就寝時間、睡眠時間いずれにおいても群の主効果はみられなかった。中高生を中心とした子供の生活習慣づくりに関する検討委員会 (2014) によると、不適切な睡眠習慣は、学力や運動能力にも影響すると考えられている。しかし今回の研究からは、学業と睡眠の関係を見ることはできなかった。これは、学習することにおいて、睡眠時間が多いと集中力が持続しできるよう

Table2 分散分析結果

	I 朝食の有無		II 就寝時間				III 睡眠時間				
	①	②	①	②	③	④	①	②	③	④	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)								
部活動での積極性	31.08 (5.62)	31.29 (4.41)	31.72 (5.17)	30.86 (5.77)	30.60 (5.75)	28.47 (6.46)	31.36 (5.27)	31.62 (5.55)	30.08 (6.40)	30.19 (5.40)	
インターネット依存	26.78 (6.92)	28.68 (8.88)	24.65 (5.90)	26.53 (6.59)	28.54 (7.41)	33.52 (8.53)	25.07 (6.26)	25.16 (5.48)	27.08 (6.76)	31.16 (8.91)	
学業コンピテンス	17.61 (4.83)	16.40 (4.25)	18.32 (4.35)	18.16 (4.50)	15.89 (4.98)	15.00 (4.69)	18.27 (4.61)	18.29 (4.62)	17.24 (5.17)	15.83 (4.30)	
学校生活満足感	23.72 (5.12)	21.62 (5.70)	24.23 (5.38)	23.49 (5.15)	22.52 (4.74)	21.11 (5.51)	23.82 (6.32)	23.96 (4.93)	23.22 (5.35)	22.72 (4.83)	
	F値			交互作用				多重比較			
	朝食F値	就寝F値	睡眠F値	I*II	I*III	II*III	I*II*III				
部活動での積極性	.15	2.75*	.35	.09	.50	.85	.35				
インターネット依存	.40	3.20*	1.56	3.46*	.69	1.75	2.09	I ①<④/①≦③ II ①, ②, ③<④			
学業コンピテンス	.22	.23	.42	.64	.23	.51	.29				
学校生活満足感	7.38**	.05	.46	.62	.74	.56	1.26				

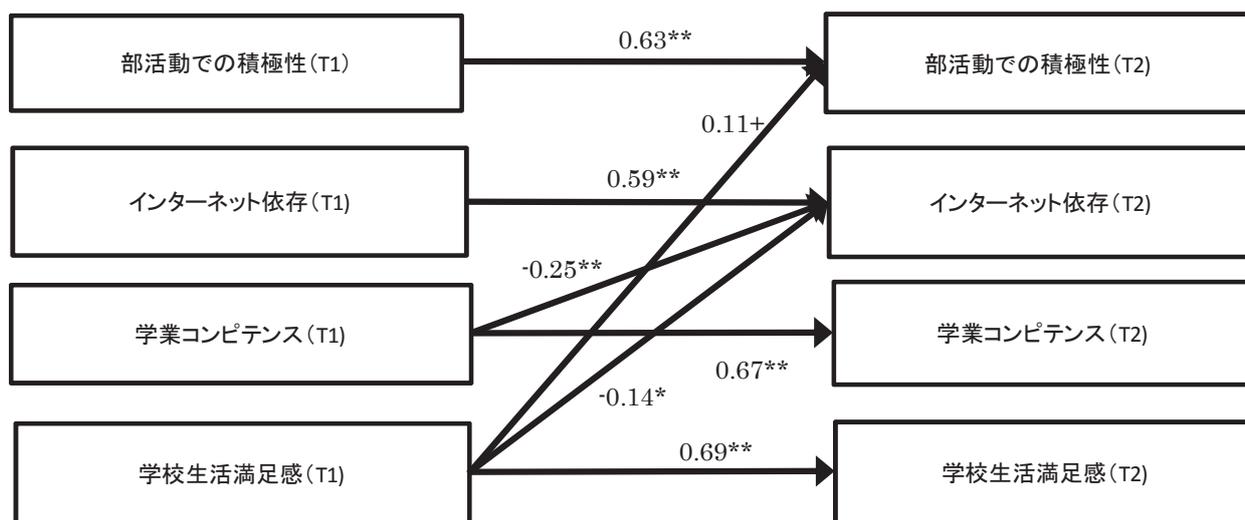
* $p < .05$, ** $p < .01$

I ①毎日食べる，②食べない日もある

II ①夜9時～10時前，②夜10時～11時前，③夜11時～12時前，④夜12時以降

III ①9時間くらい，②8時間くらい，③7時間くらい，④6時間くらい

Figure1 交差遅れ効果モデルの検討による変数間の相互影響性



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

になることがあったり、逆に睡眠時間を削って勉強に取り組むことで、学習における自信をつけている可能性があるように思われる。最後に、「学校生活満足感」を従属変数とした場合において、朝食の有無の主効果が有意であった。朝食を毎日食べる者はそうでない者と比較して、学校生活満足感における得点が高くなることが示された。朝食接種の有無は、注意力や記憶力の持続など、子どもの学習能力に影響を及ぼす(赤塚, 2002)ため、中学生にとって学校生活の大半を占める学習の影響があり、このことから朝食の有無によって学校生活満足感に違いがみられるのではないかと考えられる。

中学生における、「部活動での積極性」「インターネット依存」「学業コンピテンス」「学校生活満足感」のTime1 (T1) とTime2 (T2) の調査データにおける関係性の方向、相互影響性について検証するために、共分散構造分析を行ったところ、T1の「学業コンピテンス」からT2の「インターネット依存」に有意な負のパスが得られた。この結果から、学業に自信を持っている者はインターネット依存になりにくいことが分かる。全国教育問題協議会(2014)によると、文部科学省が実施した全国学力テストの平均正答率を、スマホを使用している者としない者と比較すると、小中全教科で、使用時間が増えるほど成績が低下する傾向が見られたとしている。これは、今回の結果と逆方向の影響があるとしている。今回の結果から、今まではネットに依存することで学力低下につながるとされてきたが、学力に自信がなくなり、その結果現実逃避としてネットを利用している可能性があるのではないかと示唆される。竹内(2015)も、ネットの問題は、現実世界に問題がある場合がほとんどであると言っている。ネット依存に陥らないためには、まず学力などの現実世界に目を向けることが必要であると考ええる。

また、T1の「学校生活満足感」からT2の「インターネット依存」に有意な負のパスが得られた。このことから学校生活に満足している者は、インターネット依存になりにくいことが分かる。これも先述したように、ネットの問題は、現実世界に問題がある場合がほとんどである、ということにつながる。三島ら(2014)は、中学生において携帯電話に対する依存傾向が強い生徒ほど欠席日数が多く、学校適応が低いことが示唆したとしている。これもまた、先行研究と今回の結果と異なる方向性が示されている。やはり、ネット依存に陥ることで学校生活満足感が低下するのではなく、学校生活満足感に先にアプローチをすることが重要であると考えられる。さらに、T1の「学校生活満足感」からT2の「部活動での積極性」に有意傾向な正のパスがみられた。このことから学校生活に満足している者は、部活動でも積極的に活動しているのではないかと考えられる。角谷(2005)は、部活動で積極的に活動できていることは、その時点での中学生の学校生活への満足感の高さと関連

するだけでなく、学校生活への満足感を、時期を追って高めることにつながる可能性が示唆されたとしている。また、山口ら(2004)は、高等学校において、部活動に参加している生徒は、部活動に参加していない生徒と比較して、有意に学校適応がよかったということを明らかにしている。これらの先行研究では、部活動に参加していることが学校適応につながるとしているが、今回の研究結果は学校適応がなされることで部活動にも積極的に取り組むことができることを示している。部活動は、中学生にとって様々なことを学ぶことのできる貴重な場でありつつ、必ずしも部活動によって学校適応が支えられるわけではなく、全般的な学校満足感が高まることによって、部活により積極的に参加できるようになるのかもしれない。

一方、「部活動での積極性」と「インターネット依存」の間に有意なパスはみられなかった。これについては様々な要因が考えられるが、中学生にとって学校で行う部活動と、主に家で使うことになるインターネットは結び付きにくいのではないかと考えられる。また、部活動を積極的に行うためには、学校生活満足感を高めることが必要であり、インターネット依存と直接結びつくことがなかったのではないかと考えられる。ただし、インターネット依存も部活動での積極性も学校生活満足感と関連づけられていることが今回の研究でも示された。このことから、中学生にとって学校生活が不安定になると、インターネットに現実逃避したり、部活動に積極的に取り組むことができなくなるようになっていたりすることが考えられる。中学生にとっては、学校生活を充実させ、普段の生活の不安を取り除くことが大切なのではないかと思われる。その上で、インターネット依存と部活動での積極性の関連は、ともに中学生にとって身近なものであるため、さらに研究を進めていくことが求められる。

5. 総合考察

今回の研究では、部活動での積極性とインターネット依存の間を直接関連づける結果は現れなかった。しかし、互いに学校生活満足感とは関連していることが示された。

その中でも、今回の研究の中で、中学生において「インターネット依存」が根本的問題ではなく、「学業コンピテンス」や「学校生活満足感」から影響を受けることが示された。橋本(2015)は、インターネット依存を防止するために周りが注意すべきことは、依存に陥るにはそれなりの背景原因があることを認識し、その原因に敏感になることだと述べている。苦しみや悩みが多い際、現実逃避の方法として、子どもたちはインターネットの世界にのめりこんでしまうことがある。このような場合、周囲の大人たちは、インターネット依存を防止するために、手取り早い方法としてインターネットを子

もたちの側から取り上げることがある。しかし、これでは子どもたちがインターネット依存に陥った背景の解決にはなっていないのではないかと考えられる。少なくとも本研究からは、一般的な中学生を対象としたネット依存に陥ることへの防止のためには、ネット依存そのものをターゲットとする介入に加え、学業コンピテンスや学校生活満足を支えていくことの有効性が示唆されたといえよう。

一方で本研究にはいくつかの限界がある。まず、本研究におけるインターネット依存については、カットオフポイント等より臨床群や得点の高い子どもたちを抽出したのではなく、得られた結果の一般化には慎重を期する必要がある。また、学業コンピテンスについてはテストの得点といった客観的な指標ではなく、あくまで本人の主観に基づく回答を求めており、より客観的な指標を得ることでより議論は精緻化されていく必要がある。さらに、本研究では、一般的な中学生を対象とした研究であり、生活の多くの時間を過ごす学校における適応とネット依存の要因について、双方向的な影響を検討し、ネット依存が学校適応を低めるのではないという結論を得たが、ネット依存には家庭の状況や、保護者がネット使用についてどのように捉えているのかといった他の変数も影響を及ぼす可能性が十分にある。今回の研究に加え、ほり包括的に中学生のインターネット依存やネット使用の有りようについて、研究が蓄積されていく必要がある。

引用文献

赤塚順一 (2002). 子どもに朝食は必要なのか 児童学研究: 聖徳大学児童学研究紀要, 4, 29 - 41.

池田真紀・兼坂佳孝 (2015). 睡眠と健康: 思春期から青年期 保険医療科学, 64, 11 - 17.

石田靖彦・亀山恵介 (2006). 中学校の部活動が学習意欲に及ぼす影響—部活動集団の特徴と部活動への意欲に着目して— 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 9, 219 - 225.

石田靖彦・吉田俊和 (2015). 中学校入学後の友人関係が学校適応感に及ぼす影響—関係の親密さと友人の特徴の効果に関する縦断的検討— 愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 64, 67 - 73.

一般社団法人 全国教育問題協議会 (2014). スマホ依存で成績低下 全国学力テスト.

井上文夫・國方功大・納富美帆 (2011). 運動部活動との関連からみた大学生の生活習慣について 京都教育大学紀要, 118, 167 - 174.

内海しよか (2010). 中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.

大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307 - 319.

岡田有司 (2006). 該当カテゴリー直接測定法による包括的学校適応感尺度の作成—性差・学年差の検討— 大学院研究年報 (文学研究科篇 中央大学), 36, 149 - 152.

岡田有司 (2008). 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的適応—順応することと享受することの違い— パーソナリティ研究, 16, 388 - 395.

角谷詩織 (2005). 部活動への取り組みが中学生の学校生活への満足感をどのように高めるか: 学業コンピテンスの影響を考慮した潜在成長曲線モデルから 発達心理学研究, 16, 1, 26 - 35.

角谷詩織・無藤隆 (2001). 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義—充実感・学校生活への満足感とのかかわりにおいて— 心理学研究, 72, 2, 79 - 86

Karweit, N. (1983). Extracurricular activities and friendship selection. In J. L. Epstein, & N. Karweit (Eds.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp.131-140). New York: Academic Press.

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 教育実践研究紀要, 11, 179 - 186.

鈴木綾子・野井真吾 (2007). 中学生における睡眠習慣と睡眠問題, 不定愁訴との関連 発育発達研究, 36, 21 - 26.

総務省 (2011). 平成 23 年版 情報通信白書.

総務省情報通信政策研究所 (2014). 高校生のスマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査報告書.

竹内和雄 (2015). スマホ時代の大人が知っておきたいこと—四つの事例から考える 教育と医学, 63, 52 - 59.

鄭艶花 (2008). インターネット依存傾向と日常的精神健康に関する実証的研究 心理臨床学研究, 26, 72-83.

鄭艶花・野島一彦 (2008). 大学生の〈インターネット依存傾向プロセス〉と〈インターネット依存傾向自覚〉に関する実証

津田朗子・木村留美子・水野真希 (2015). 小中学生のインターネット使用に関する実態調査—依存傾向と生活習慣について— 金大医保つるま保健学会誌, 39, 81 - 86.

内閣府 (2016). 平成 27 年度青少年のインターネット利用環境実態調査.

中井大介 (2013). 中学生の親に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 24, 4, 539 - 551.

中井大介 (2016). 中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連 パーソナリティ研究, 25, 1, 10 - 25.

永田耕司・山田加奈子・西川智子 (2012). 小中学校の

児童生徒の生活習慣と心身症状の2か月間比較・・・生活習慣病予防のための食育推進の効果について・・・活水論文集, 55, 87 - 96.

中山秀紀 (2015). 若者のインターネット依存 心身医, 55, 1345-1352.

野田龍也・徳本史郎・村田千代栄・早坂信哉・尾島俊之 (2011). 小学生・中学生・高校生の朝食欠食と学習時間の関係 厚生指標, 58, 1 - 6.

橋元良明 (2015). 調査から見た日本のネット依存の現状と特徴 教育と医学, 63, 60 - 67.

Sinkkonen, H., Puhakka, H., & Merilainen, M. (2014). Internet use and addiction among Finnish Adolescents (15-19 years) Journal adolescence, 37, 123 - 131.

藤永保監修／内田伸子・繁榎算男・杉山憲司責任編集委員 (2013). 最新心理学事典 平凡社

三島浩路・黒川雅幸・大西彩子・本庄勝・橋本真幸・伊藤篤・田上敦士・吉武久美・吉田俊和(2014). 信学技報, 85, 89 - 93.

森川貞夫・遠藤節昭 (1999). 必携スポーツ部活動ハンドブック 大修館書店

文部科学省 (1997). 中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査

文部科学省 (2014). 「中高生を中心とした子供の生活習慣づくりに関する検討委員会」における審議の整理.

文部科学省 (2015). 学校基本調査.

文部科学省 (2016). 児童生徒の問題行動等生活指導上の諸問題に関する調査

文部科学省 (2016). 平成 27 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」.

山口正二・岡本貴行・中山洋 (2004). 高等学校における部活動への参加と学校適応度との関連性に関する研究—学校類型の視点より— カウンセリング研究, 37, 232 - 240.

Young, K. S. (1998). Caught in the net: how to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recover: New York: John Wiley & Sons. (小田嶋由美子 (訳) (1998). インターネット中毒—まじめな警告です— 毎日新聞社)

Young, K. S. (2009). Internet addiction : diagnosis and treatment considerations. J Contemp Psychother, 39, 241 - 246.

吉村斉 (1997). 学校適応における部活動とその人間関係のあり方—自己表現・主張の重要性— 教育心理学研究, 45, 337 - 345.

井上文夫・國方功大・納富美帆 (2011). 運動部活動との関連からみた大学生の生活習慣について 京都教育大学紀要, 118, 167 - 174.

渡辺弥生・大重啓 (2011). 中学生の部活動における顧問のリーダーシップが学校適応に及ぼす影響について 法政大学文学部紀要, 62, 95 - 112.

Appendix インターネット依存傾向についての項目

- ・インターネットの使用で、学校の成績が落ちた。
- ・インターネットをしている間は、よりいきいきしてくる。
- ・インターネットができないと、どんなことが起きているのか気になってほかのことができない。
- ・“やめなくては” と思いながら、いつもインターネットを続けてしまう。
- ・インターネットをしているために疲れて授業中に寝る。
- ・インターネットをしていて、計画したことがまともにできなかったことがある。
- ・インターネットをすると気分がよくなり、すぐに興奮する。
- ・インターネットをしているとき、思い通りにならないとイライラしてくる。
- ・インターネットの使用時間をみずから調整することができる。
- ・疲れるくらいインターネットをすることはない。
- ・インターネットができないとそわそわと落ち着かなくなり焦ってくる。
- ・一度インターネットを始めると、最初に心に決めたよりも長時間インターネットをしてしまう。
- ・インターネットをしたとしても、計画したことはきちんとおこなう。
- ・インターネットができなくても、不安ではない。
- ・インターネットの使用を減らさなければならぬといつも考えている。

(2017年 8月29日受付)

(2017年10月 4日受理)

主体的価値観形成を目指す「ESD型社会科」の単元開発

—環境経済学の成果を生かした小学校地域学習の授業改善—

永田 暢之¹ 岡崎 誠司²

Developing the Materials for Social Studies of ESD in Having the Independent Ideas

—Developing the Teaching Skill of Area Studies in Elementary School Stage in Using the Effect of Environmental Economics—

Nobuyuki NAGATA Seiji OKAZAKI

摘要

本研究は、ESDの目標を持続可能な開発のために求められる価値観を主体的に形成することと捉え、その価値観形成を目指す小学校社会科授業を明らかにし、その授業論を踏まえた地域学習の単元開発を行った。さらに、実験授業を行い、有効性を検証した。その研究成果として、以下の2点を挙げることができる。第1はESDと社会科の関係を目標、内容、方法の3つの視点から明らかにしたことである。第2は、ESDの小学校社会科授業の具体的な授業モデルを開発したことである。

キーワード : ESD型社会科,主体的価値観形成,環境経済学,単元開発,小学校地域学習

Keywords : social studies of ESD, having the independent ideas, environmental economics, Development of a Unit, Learning Community in Elementary Schools

I. 研究の目的

本研究の目的は、ESD (Education for Sustainable Development、以下ESDと略称)としての小学校社会科授業を明らかにすること、そして、その授業論を踏まえて、授業モデルを開発することである。

地球的規模の環境問題等様々な問題が存在する現代社会において「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たす開発(持続可能な開発)」を行っていくことが国際的に重要な課題となっている。その実現のための教育的アプローチとして持続可能な開発のための教育(ESD)が誕生した¹⁾。日本でも学習指導要領の改訂、ユネスコスクールの設置等の取組を進めてきた。そして次期学習指導要領にもESDの考え方が反映されている。また、ESDに関する内容を多く含む社会科に関する学会では、例会や研究大会でESDが取り上げられ、どのようにすればESDとしての社会科教育の実践となるのか議論されてきた。このように、今日においてESDは重要なものとして位置付けられている。しかし、先進的な取組を除いて、ESDは学校現場に普及していない。その理由は、従来の教科や総

合的な学習の時間とESDの実践との違いが曖昧であり、どのような授業がESDとしての授業なのか明確でないからである。

そこで、本研究では、ESDの考えが反映された社会科授業を提案する。

II. 研究の方法

本研究は次の手順で実施される。

- (1) ESDの歴史的経緯を確認し、ESDの目標、内容、方法を明らかにする。
- (2) これまで実践されてきた社会科授業論とESDを比較し、ESDを取り入れた社会科を「ESD型社会科」として設定する。
- (3) 「ESD型社会科」として「ごみ学習」を扱った単元を開発し、実験授業をする。その結果を基に、ESD単元「特色ある地域の学習」の授業モデルを提起する。
- (4) 研究の成果をまとめる。

¹ 南砺市立利賀小学校 ² 富山大学人間発達科学部

Ⅲ. ESD としての社会科授業論

(1) ESD の歴史的変遷

ESD の普及のきっかけとなったのが 2002 年に行われた持続可能な開発に関する世界首脳会議で、この会議で国連持続可能な開発のための教育の 10 年を決定した。それを受けて日本では、ESD の推進のため 2005 年に国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議が設置された。そして、2008 年に改定された学習指導要領に、初めて「持続可能な社会の形成に参画する」という考え方が取り入れられ、ESD は学校教育活動に明確に位置付けられた。

(2) ESD の目標、内容、方法

ESD について、ESD 関係省庁連絡会議の「我が国における持続可能な開発のための教育の 10 年実施計画」(以下 ESD 実施計画) や ESD-J、「学校における持続可能な開発のための教育に関する研究」、環境教育を中心に研究している生方 (2010)、東アジアの環境教育を中心に研究する諏訪 (2015) 等を参考に ESD の目標、内容、方法を以下のように定義した。

ESD の目標 (授業に関わる部分)

- ・環境、経済、社会の面において持続可能な社会が実現できるために必要な価値観の形成、能力・態度を身に付ける。
- ESD の価値観
 - ・人間の尊重
 - ・文化的多様性の尊重
 - ・現在世代の公正
 - ・将来世代の公正
 - ・環境の尊重
- ESD で育成する能力・態度
 - ・批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力
 - ・多面的、総合的に考える力
 - ・コミュニケーションを行う力
 - ・他者と協力する態度
 - ・つながりを尊重する態度
 - ・進んで参加する態度

ESD の内容

環境、貧困、人権、平和、開発等の現代社会の諸問題

ESD の方法

- ・現実社会から問題を認識する
- ・参加・合意形成を通して問題解決する。
- ・問題解決を通して持続可能な社会の実現に必要な知識や態度、能力を獲得する。

定義した ESD の価値観について詳しく見ていこう。

「人間の尊重」とは、人間の尊厳はかけがえのないものであり、一人一人が人間らしく生きるために、自分の

生活や行動を改善することである。

「文化的多様性の尊重」とは、文化は多種多様な事物から成り立ち、それらの中では多種多様な現象や出来事が起きているものであり、多様性を尊重するとともに多面的に見たり考えたりすることである。

「現在世代の公正」とは、自己の現在の生活や行動が現在様々な地域で生活に影響を与えていることを意識し、公正な社会を目指して生活や行動を改善できることである。

「将来世代の公正」とは、自己の現在の生活や行動が、将来世代の人々の生活に影響を与えるであろうことを意識して、将来世代にも同じ生活を保障できるように、生活や行動を改善できることである。

「環境の尊重」とは、自然環境を大切にし、保護するために生活や行動を改善できることである。

ESD では、これら 5 つの価値観形成を目指す。

(3) 社会科と ESD の関係

ここまで ESD について見てきた。では、これまでの社会科実践に ESD としての社会科はあったのだろうか。ESD の目標、内容、方法から主要な 5 つの社会科授業論²⁾を検討し、ESD に合致するものを探した。その結果、ESD に合致するものは存在しなかった。

そこで ESD を取り入れた社会科を本稿では「ESD 型社会科」と呼ぶこととする。

(4) ESD によって社会科はどう変わるのか

ここでは、目標、内容、方法の点から「ESD 型社会科」を明らかにしたい。

① 「ESD 型社会科」の目標

まず、「ESD 型社会科」の目標を設定してみたい。

ESD の目標である「価値観の形成、能力・態度を身に付ける」のうち、最初に価値観形成の点から ESD の目標を設定してみたい。ESD では、持続可能な社会の実現に必要な価値観形成を目標としている。ESD の価値観とは、「人間の尊重」「文化的多様性の尊重」「現在世代の公正」「将来世代の公正」「環境の尊重」の 5 つである。これら 5 つの価値観はどれも社会科で取り扱うことが可能である。

では、「ESD 型社会科」ではこの価値観をどのように育成すればよいのであろうか。ESD は、最終的に「公共に主体的に関わり、持続可能な社会づくりに参画する個人を育むことを目指している」とされている。ここで述べられている主体性とは何を指すのだろうか。原田 (2015) は主体性には、①学習動機の主体性、②学習活動の主体性、③認識の主体性の 3 つがあると述べている³⁾。原田の主体性の考え方を参考にすると、ESD における主体性とは、①学習動機の主体性、②学習活動の主体性を指している。つまり、ESD では③認識の主体性について具体的に明示されていない。しかし、本研究では認識の主体性は ESD において欠くことができない重要なものであると考える。その理由は、認識の主体性

があることで、文化的多様性が保証されるからである。ESD は持続可能な社会を実現するための教育である。人々に多様性があることで、日々変化する社会に対応することができる。そのため、文化的多様性は尊重されなければならない。

文化的多様性の尊重のために認識の主体を確保することは、民主主義を実現するための教科である社会科においても欠くことができない。民主的な国家の基盤となるものが個人の尊重である。日本は戦後個人を尊重し、多様性をお互いに認め合う社会を目指してきた。

このような多様な価値観をもつ社会を実現するためには、価値観形成をする場で一人一人の認識の主体性が保証されなければならない。一方的な押し付けの価値観形成は民主主義社会の実現を目的とする社会科とは相容れない。平和で民主的な国家を形成する子供を育成するために、選択の場を提供し、主体的に価値観形成をする場が必要である。つまり、「ESD 型社会科」でも、どの価値を選ぶのかは、子供に決定権がある。こうすることで、文化的多様性が尊重される。

以上のことから、「ESD 型社会科」では、持続可能な社会の実現のために必要な価値観を子供が主体的に形成することを目指す。

「ESD 型社会科」の目標

○価値観

持続可能な開発のために求められる価値観を個々人が主体的に形成する。

- ・「文化的多様性の尊重」
- ・「人間の尊重」
- ・「現在世代の公正」
- ・「将来世代の公正」
- ・「環境の尊重」

ここまで「ESD 型社会科」の価値観について述べてきた。次に能力・態度の観点から「ESD 型社会科」の目標を設定する。ここでは、ESD で育成する能力や態度とこれまでの社会科との関係について述べていきたい。

「批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力」は、これまでの社会科でも目標とされてきた。そこで、ESD の目標に依拠して「ESD 型社会科」の目標を設定する。

同様に、「多面的、総合的に考える力」も、これまでも社会科授業で育成されてきたので、ESD の目標に依拠して「ESD 型社会科」の目標を設定する。

「つながりを尊重する態度」は、社会科における社会の捉え方と関連付けて述べたい。ESD では、社会を自分とのつながりで捉える。一方社会科では、社会について自分とは切り離して存在するものであるという考え方や、社会の中に自分が存在するという考え方があ

る。自分も社会の構成員の一員であると捉えていくことが望ましい。そこで、「ESD 型社会科」では、目標を「社会を自分との関係で捉え、社会の構成員の一員として参加する態度」としたい。

「進んで参加する態度」は、「社会参加型社会科」と関連が深い。「社会参加型社会科」は、市民としての自覚や態度を身に付け、行動することができる市民を育成することを目標としている。その目標のために、授業で社会参加する活動を行っている。この社会参加学習には、「実践的参加学習」と「批判的参加学習」がある⁴⁾。「実践的参加学習」は、子供が実際に行動することを目標とし、社会との一体化を目指して参加行動を実践していくことである。「批判的参加学習」は、子供の認識形成を目標とし、社会を対象化し、市民の社会参加の過程や結果を批判的に分析・説明したうえで、自ら意思決定を行う学習である。ESD では、進んで参加する態度が求められており、「実践的参加学習」を指している。このように社会科授業において進んで社会参加する態度を育成してきた。そこで、ESD の目標に依拠して「ESD 型社会科」の目標を設定する。

以上のように、ESD で育成する能力の中には、これまでの社会科でも育成されてきたものがあることが明らかになった。その一方、これまで取り上げてこなかった能力や態度もある。それが、「コミュニケーションを行う力」「他者と協力する態度」である。これら2つは、これまでも学校教育で身に付けなくては行けない力であると考えられてきた。また、社会科授業でも「説明型社会科」における相手への説明、「意思決定型社会科」の討論等コミュニケーションを必要とする学習活動が行われてきた。しかし、社会科では、「コミュニケーションを行う力」や、「他者と協力する態度」の育成を目的に行われてきたわけではない。そこで、「ESD 型社会科」では、コミュニケーション能力や協力する態度を育成しなければならない。

では、「ESD 型社会科」で求められるコミュニケーション能力とはどのようなものであろうか。「学校における持続可能な発展のための教育に関する研究」では、コミュニケーション能力を「自分の気持ちや考えを伝えるとともに、他者の気持ちや考えを尊重し、積極的にコミュニケーションを行う力」と定義している。このような自分の考えを伝えたり、コミュニケーションを行ったりするのは、授業では話合いで相手に考えを伝える場面である。この場面では、より説得力のある説明が求められる。つまり、「ESD 型社会科」におけるコミュニケーション能力とは、説得力のある説明をするために主張と根拠、データを明らかにした話し方をするのである。そこで、「ESD 型社会科」では、目標を「相手を説得するためのコミュニケーション能力」としたい。

また、「ESD 型社会科」での協力する態度はどのようなことを指すのであろう。「学校における持続可能な発

展のための教育に関する研究」には、ESDにおける協力する態度として、「他者の立場に立ち、他者の考えや行動に共感するとともに、他者と協力・協同してものごとを進めようとする態度」とある。社会科で協力して取り組む場面はそれほど多くない。そこで、「他者の立場になり、他者の考えや行動に共感する」に注目する。この態度が社会科授業で必要となるのは、話し合い場面である。相手の考えを理解しようとすることは、相手の考えに共感する・尊重する態度によって支えられている。このような態度が「ESD型社会科」には必要である。そこで、ESDの目標である「他者と協力する態度」を「ESD型社会科」では、「相手の考えに共感し、尊重する態度」としたい。

「ESD型社会科」の目標

○能力

持続可能な社会を実現するために必要な能力を身に付ける。

- ・批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力
- ・多面的、総合的に考える力
- ・相手を説得するためのコミュニケーション能力

○態度

持続可能な社会を実現するために必要な態度を身に付ける。

- ・相手の考えに共感し、尊重する態度
- ・社会を自分との関係で捉え、社会の構成員の一員として参加する態度
- ・進んで社会参加する態度

ここまで「ESD型社会科」の能力、態度について述べてきた。最後に知識理解の観点からESDの目標を設定してみたい。ESDの目標には知識理解について直接述べられていない。しかし、ESD実施計画では、「理解の深化」という学習過程を挙げている。また、井田(2011)は、持続可能な社会のための社会科授業の目標として「問題の事情の背景の理解」を挙げている⁵⁾。

このように、ESDでは、理解も重視していることが分かる。しかし、持続可能な社会の実現のために「問題の事情の背景の理解」だけでよいのであろうか。持続可能な社会を実現できないのは、問題があるからである。この問題そのものを理解しない限り、問題を解決することはできない。また、問題を解決するには、解決策が必要であり、解決策も理解しなければいけない。そこで、井田の定義を参考にしつつ、「ESD型社会科」の目標を以下のように定義する。

「ESD型社会科」の目標

○知識理解

持続可能な社会の実現のための問題の理解

- ・問題そのものの理解
- ・問題の背景の理解
- ・問題の解決策の理解

② 「ESD型社会科」の内容

次に「ESD型社会科」の内容を明らかにしよう。ここでは、社会科の中でも、小学校地域学習における「ESD型社会科」の内容を設定したい。

ESDでは学習内容として環境、貧困、人権、平和、開発等の現代社会の諸問題を取り扱う。その中でも小学校社会科地域学習で主として扱われる現代社会の諸問題は、環境、人権、開発である。小学校社会科地域学習の内容には、地域の様子、地域の産業、地域の公衆衛生、地域の安全な生活、地域の開発がある。これを先に示した現代社会の諸問題に基づいて分類してみよう。地域の様子、地域の産業、地域の公衆衛生は、地域社会の環境を学習内容としているので環境に、地域の安全な生活は、生命や財産等の基本的人権を守るための働きを学習内容としているので人権に、地域の開発は、先人の開発を学習内容としているので、開発に分類することができる。

「ESD型社会科」の内容（小学校地域学習）

○地域社会における現代社会の諸問題

- ・環境・・・地域の様子、地域の産業、地域の公衆衛生
- ・人権・・・地域の安全な生活
- ・開発・・・地域の開発

ESD実施計画では、経済システムに環境配慮、人権や文化等に対する配慮を織り込んでいくことを優先的に進めていかななくてはいけないと述べている。そして、環境配慮について、大量生産・大量消費・大量廃棄を基礎と置く生活習慣や産業構造の転換等を挙げている。このような環境を配慮した産業構造の転換を捉えるための視点として、環境経済学の成果を活用することを提案したい。環境経済学を活用する理由は2つある。1点目は、環境経済学は、環境問題を解決することを目的とした学問だからである。環境経済学は、既存の経済学の成果、遺産を引き継ぎ、さらに自然科学分野の様々な知見を取り入れ、既存の経済学の枠組みを広げることで、地球環境問題の解決を図ることを目指している⁶⁾。このような学問の成果を学習に取り入れることで、子供の環境問題への深い理解につながっていくと考える。2点目は、ESDと環境経済学の概念に共通性が多いからである。

以上の理由から「ESD型社会科」における小学校地域学習での環境分野では、環境経済学の概念を取り入れていく。

③ 「ESD型社会科」の方法

最後に「ESD型社会科」の方法を明らかにしたい。定義したESDの方法をまとめると、現実社会から問題を認識し、参加・合意形成を通して問題解決することになる。

ESDとしての社会科について、井田(2011)は「参加型社会科」としている。しかし、ESDの方法にある合意形成は、「参加型社会科」の中には含まれていない。では、先行研究には、ESDとしての社会科に合った方

法で行われた授業は存在したのであろうか。

ESD の方法である問題解決、社会参加、合意形成について主要な社会科授業論を検討した。その結果、3つの方法はそれぞれ行われていた。しかし、3つを全て取り入れた社会科授業論は存在しなかった。

以上のことから先行研究には「ESD 型社会科」に合致する方法は存在しないことが明らかになった。そこで ESD の方法や井田の研究、5つの社会科授業論を参考に「ESD 型社会科」の方法を以下のように構想した。

主要な社会科授業論の1つである「社会参加型社会科」と本研究で定義した ESD の方法は、「問題解決」「社会参加」等学習過程に多くの共通点をもっていた。そこで、「社会参加型社会科」の学習過程①問題把握、②問題分析、③意思決定、④提案・参加をベースに、「意思決定型社会科」の一部で行われている「合意形成」を取り入れた。また、岩田（2004）は、「意思決定型社会科」の学習過程として未来予測を入れている。その理由として、意思決定する際には、意思決定によって下された判断がどのような結果を招くのか予測することにより、より間違いの少ない判断となるからだとして述べている⁷⁾。「ESD 型社会科」においても間違いのない判断が求められる。そこで、意思決定前に未来予測を行う。

「ESD 型社会科」の方法

- ア 現実社会からの問題の認識
- イ 問題の分析
- ウ 未来予測
- エ 個人の意思決定
- オ 集団による合意形成
- カ 社会参加

「ESD 型社会科」の方法を詳しく見ていこう。

ア「現実社会からの問題の認識」では、「ESD 型社会科」で扱う現代社会の諸問題を子供が認識する過程である。その際、問題を自己の問題として内面的にとらえさせる必要がある。

イ「問題の分析」では、問題の原因や背景を明らかにする。このような学習を通して問題に関連する知識を理解する。

ウ「未来予測」では、イ「問題の分析」で得た問題に関連する知識や他の事例を基に、問題の解決策を設定する。そして実際に実施した場合の結果を予測し、妥当性を複数の立場から検討する。そうすることで解決策がよい結果をもたらすことだけでなく、不利益を被る可能性のある立場の人がいることに気付かせることができ、より望ましい解決策を考えることができる。このように、未来予測をする時には解決策を批判的に吟味させる。これらの学習を通して批判的に考える力や未来像を予測する力、多面的、総合的に考える力を育成する。

エ「個人の意思決定」では、問題の分析で提示された解決策の中から、未来予測での吟味を参考により望まし

いと判断できるものを判断する。

オ「集団による合意形成」では、個人の意思決定をもとに、学級内での議論等の話し合いを行い、合意形成する。そのような話し合い活動を通して相手を説得するためのコミュニケーション能力や相手の考えを尊重する態度を育成することができる。

カ「社会参加」では、合意形成を図ったことに対して社会参加する。参加することを通して、社会の構成員の一員として参加したり、進んで社会参加したりする態度を育成する。

このような6つの過程を経て、「ESD 型社会科」が進められる。このような学習を積み重ねることで持続可能な開発のために求められる価値観を一人一人が形成することができるのではないだろうか。

Ⅳ. 小学校社会科第4学年 ESD 単元「もえるごみを減らす方法を考えよう」の授業開発

ここからは仮説として設定した「ESD 型社会科」の単元を開発し、実験授業で検証してみたい。

(1) 内容編成

ここでは、持続可能な一問題として、ごみ処理の問題を取り上げる。ごみ処理の問題は、最終処分場の確保に端を発している。全国のごみの量は戦後増え続け、2000年にピークを迎えた。その間、市区町村は焼却施設の建設と焼却灰や不燃ごみを埋め立てる最終処分場の整備・確保に追われた⁸⁾。最終処分場を整備するのは、現在の生活に支障はないが、将来限度がきた時、ごみを処理することができなくなるからである。

この最終処分場の問題は、南砺市にも存在する。南砺市の最終処分場の残余年数は9年しかなく、ごみを減量しなければいけない。

これまでも南砺市では、この問題に対して様々な対策が行われてきた。1990年代中頃までごみを減少させるための取組の1つとして家庭でごみを焼却していた。しかし、家庭用簡易焼却炉でごみを焼却するとダイオキシンが発生して環境が悪化し、それに伴って健康被害が起こることが明らかになった。そこで、方針を転換し、各家庭でのごみの焼却を条例で禁止している。その後、1995年に全国の地方公共団体で初の施設として、固形燃料 RDF の製造を開始した。この方法は、ごみを固形燃料にしてリサイクルすることで、最終処分場問題を解決することができる。しかし、2003年の三重県での爆発事故により、安全性の問題点が明らかになった。また、RDF の需要の減少や施設の維持管理費がかかること等の採算性の問題もあった。そこで、RDF の製造を中止した。

このような経緯で南砺市は現在、富山市に委託し、富山市の施設で燃えるごみを焼却し、焼却灰を処理している。

このような状況で南砺市の最終処分場を確保するため

に2つの方法が考えられる。1つは、最終処分場を新たに増設したり拡幅したりするなど、最終処分場を拡大する方法である。もう1つは、最終処分場に埋め立てられるごみそのものをなくす、または減らす方法である。

まず、最終処分場を拡大して新たに確保する方法について考えてみよう。最終処分場の必要性について、ほとんどの住民は理解できるだろう。しかし、自分の住んでいる地域に最終処分場の建設を認めることは容易なことではない。住民の中には最終処分場を迷惑施設と考えている人が多いからである。そのため、最終処分場建設に対して住民の反対運動が起こることがある。そこで、第2の方法である、最終処分場に埋め立てられるごみを減少させる方法をとろうとするだろう。しかし、南砺市の燃えるごみは、ここ10年横ばいで推移しており、減少が進んでいない。そこで新たな方法でごみを減少させなければならない。本単元では、子供に2つの方法を提案したい。

1つ目は、燃えるごみ袋の値段を上げることである。ごみ袋の有料化とごみの減量について、2000年度以降ごみ有料化を実施した市区町村を分析すると、ごみ袋の値段が高いほどごみの減少が進むとされている⁹⁾。南砺市では、発足当時から指定ごみ袋を導入し、有料化を行っている。しかし、南砺市より高い価格に設定し、成果を上げている地方公共団体もある。例えば、東京都町田市は、2004年にごみ袋の有料化、ペットボトルの分別回収、ごみの戸別回収を行い、1年間で20%以上のごみの減量に成功している。この有料化の手法は、環境経済学の成果を取り入れたものである。しかし、燃えるごみの有料化にも問題がある。それは、個人の負担が大きくなることである。

2つ目は、生ごみをリサイクルする方法である。家庭ごみの中で最も大きな割合を占めているのが生ごみであることがごみの組成調査から明らかになっている。この生ごみをリサイクルすることで、燃えるごみを確実に減少させることができる。

生ごみの中の食品廃棄物のリサイクルは、産業廃棄物で進んでいる。そこで、産業廃棄物の生ごみのリサイクルを中心に行っている株式会社富山グリーンフードリサイクル（以下富山GFR）を取り上げる。

富山GFRは、富山市エコタウン内にある施設である。生ごみや有機性廃棄物をバイオガス化技術によりバイオガスを発生させ、そのエネルギーと発酵消化液を利用して剪定枝等を良質な堆肥とするリサイクル事業を行っている。また、富山市ではモデル校区を指定して家庭の生ごみを回収しており、富山GFRでリサイクルされている。しかし、生ごみのリサイクルは採算性の面で問題がある。また、生ごみのリサイクルにはこれまで以上に市民の協力が必要不可欠である。

(2) 単元構成の論理

ここでは、「ESD型社会科」を具体化した授業の単元

構成を説明する。「ESD型社会科」では、持続可能な社会の実現のために求められる価値観を一人一人が主体的に形成すること、また、実現のために必要な能力や態度、知識・理解を身に付けることを目標としている。

先に示した「ESD型社会科」の方法を学習過程とした単元「もえるごみを減らす方法を考えよう」の展開を説明する（表1）。

第1次 現実社会からの問題の認識

導入では、南砺市にごみの最終処分場の問題が存在することを子供に理解させる。この問題は、最終処分場は永久的に使用することはできず限度があるために起こるものである。このことから、環境経済学の「有限性」を理解することができる。そこで、子供に「最終処分場に灰をずっと入れ続けることはできますか」と問う。

また、ESDの価値観「将来世代の公正」に気付かせるため、「90歳のおじいさん」と「生まれていない赤ちゃん」という立場を設定して、最終処分場問題を考える場を設ける。「90歳のおじいさん」は、最終処分場が満杯となることは問題ではないこと、一方「生まれていない赤ちゃん」は、最終処分場が満杯になることが問題となることに気付かせる。そのうえで、子供に、「最終処分場がいっぱいにならないようにするのは誰のためですか」と問う。

そして、子供が最終処分場を新たに建設することが困難なことを分かったうえで、「最終処分場を長い間使うようにするためには、どうすればよいでしょう」と問う。すると、子供はごみを減少させる方法を考えるであろう。しかし、資料から南砺市のごみはここ10年間減少していないことを読み取る。

このような展開から、子供に南砺市にごみの最終処分場問題が存在することを認識させる。

第2次 問題の分析

ここでは、南砺市のごみ問題について現在の状況やこれまでの経過を調べ、問題の原因や背景を明らかにする。

南砺市は、以前ごみをRDFという固形燃料にリサイクルし、公共施設等で利用していた。このRDFを子供がイメージしやすいように、授業では「ごみ燃料」と呼ぶ。このリサイクルの面で優位なRDFであるが、現在製造は中止されている。子供は、最終処分場を長く利用でき、リサイクルの面でもよいRDFの製造をなぜ中止したのか疑問に思うであろう。そこで、「なぜごみ燃料づくりを中止したのでしょうか。」と問う。そして、子供は資料から他の施設での爆発事故により、RDFは安全性に問題があることを理解する。この安全性から中止したことを知ることで、ESDの価値観「人間の尊重」に気付くことができる。

第3次 未来予測

ここでは中核発問「最終処分場がいっぱいになる問題の解決策を考えてみよう」を基に、南砺市の最終処分場問題の解決策を考える。そこで、解決策を設定するため

表1 単元「もえるごみを減らす方法を考えよう」の構成

次	過程	主要発問	ねらい	価値観形成	環境経済学の概念
第1次	現実社会からの問題の認識	最終処分場を長い間使うようにするためには、どうすればよいでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> 南砺市にごみ問題があることを理解する。(知識・理解：問題そのものの理解、態度：社会の構成員の一員として参加する態度) 	将来世代の公正 環境の尊重	世代間の公平 有限性
第2次	問題の分析	なぜごみ燃料づくりを中止したのでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> ごみが減少しない理由を理解する。(知識・理解：問題の背景の理解) 南砺市はごみをリサイクルしていたが、安全性と採算性の問題から停止したことを理解する。(知識・理解：問題の背景の理解) 	人間の尊重 現在世代の公正	トレードオフ 不確実性
第3次	未来予測	燃えるごみを減らすための方法を実際に行うと、どうなるでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> 町田市、富山 GFR の取組により、ごみを減少させることができることを理解する。(知識・理解：問題の解決策の理解) 解決策を実施することで起こりうる影響を批判的に考えることができる。(能力：批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力) 	人間の尊重 現在世代の公正 環境の尊重	環境対策 機会費用
第4次	個人の意思決定	自分ならどれをしたらよいと思いますか。	<ul style="list-style-type: none"> 解決策について現在世代と将来世代の立場から批判的に吟味されたことを参考に、個人で意思決定する。(価値観：持続可能な価値観の形成、能力：多面的総合的に考える力) 	人間の尊重 現在世代の公正 将来世代の公正 環境の尊重	世代間の公平 環境対策
第5次	集団による合意形成	どんな仕組みにすればこの人達も納得できるでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> 個人の意思決定を話し合い、合意点を明らかにして合意形成を図る。(能力：相手の考えを尊重する態度、未来像を予測して計画を立てる力、相手を説得するためのコミュニケーション能力) 	文化的多様性の尊重 人間の尊重 将来世代の公正 環境の尊重	環境対策
第6次	社会参加	学級の意見を南砺市エコビレッジ推進課に提案しよう。	<ul style="list-style-type: none"> 合意されたことを実行するために提案する。(態度：社会の構成員の一員として参加する態度、進んで社会参加する態度) 		

の事例として、町田市と生ごみリサイクルに取り組む富山GFRを調べる。そして設定した解決策について未来予測する。

まず、町田市を事例に環境経済学の「環境対策」を理解する。次に富山GFRの取組を理解する。富山GFRは生ごみをリサイクルしているが、採算性から堆肥づくりを中止している。このことから、子供は、続けていくためには採算性が必要であることに気付くであろう。この点について、国や地方公共団体は、補助金を出して支援しており、富山GFRがある富山エコタウン内にも、補助金を受けている会社がある。このような補助金も環境経済学の「環境対策」の1つである。

これらの事例を基に、燃えるごみを減少させる方法として3つの解決策を設定する。まず、町田市の事例を参考にした「燃えるごみ袋の値段を上げる」方法である。次に、富山GFRの事例を参考にした「家庭から出る生ごみをリサイクルする」方法である。これら2つの解決策に加えて「家庭でごみを焼却する」方法を提示する。

これら3つの解決策について「燃えるごみを減らすための方法を実際に行うとどうなるでしょうか」と問い、未来予測する。

まず「家でごみを燃やす」解決策の問題点について説明する。ごみを焼却する際に発生する煙によって環境の悪化やそれに伴う健康被害がある。このことから、ESDの価値観「人間の尊重」「環境の尊重」や環境経済学「外部不経済」に気付かせる。また、住居環境により実施が困難な家庭も存在する。ここから「現在世代の公正」に気付かせる。

次に、「燃えるごみ袋の値段を上げる」解決策の問題点について説明する。子供は、値段を上げることで購入することが困難な家庭が出てくることに気付く。その時に「ごみ袋を買ってごみを出せる人と、ごみ袋を買わずにごみを出せない人がいてもいいのですか」と問う。そこで、子供は、ごみは所得に関わらず全ての人が処理できるような仕組みにすべきであると考えていることに気付くであろう。つまりESDの価値観「現在世代の公正」に気付く。

最後に「生ごみをリサイクルする」解決策の問題点について説明したい。この解決策は、家庭に直接の経済的

負担がないが、手間と費用がかかる。手間は、新たな分別によるものである。また、回収には、生ごみ専用車両の購入や運搬や人件費等で費用もかかる。このことは、環境経済学の「機会費用」ということができる。

この未来予測を通して、子供はそれぞれの解決策に問題があることや、価値観に気付くことができる。

第4次 個人の意思決定

中核発問「自分ならどれをしたらよいと思いますか」を基に、3つの解決策の中から未来予測による吟味を参考により望ましい解決策を個人で選択する。その際、多面的、総合的に考えることができるように、違う立場から考える場を設ける。この場面では、現在世代の立場にある父・母の立場と、将来世代の立場である20年後に大人になる人の2つの立場から意思決定する。それらを踏まえて、より望ましい解決策を個人で選ぶ。解決策を選択する時には、なぜ他のものを選ばなかったのか理由を考える。そうすることで、自分の価値観に気付くことができる。

第5次 集団による合意形成

個人の意思決定を基に、学級内で話し合い、合意形成を図る。解決策をそのまま実施すると、合意できない点があることに気付かせるために、現在世代の立場にある父・母の意思決定と将来世代の立場にある20年後に大人になる人の意思決定を表にまとめる。そして子供は合意できない点があることを理解する。そこで、「どんな仕組みにすればこの人たちも納得できるでしょうか」と問う。子供はより多くの人が合意できる解決策はどのようなものか考え、解決策を修正しようとする。修正する場面では、これまでの解決策を批判的に考え、相手が納得できる解決策を提示する。この学習を通して、コミュニケーション能力や、相手の考えを尊重する態度の育成を図る。

第6次 社会参加

解決策を修正して合意を得た案について、実際に提案する。子供に「学級で考えた意見を南砺市エコビレッジ推進課に提案しよう」と投げかけ、修正された解決案を提案し、行政の立場から評価をもらう。本授業では、南砺市の廃棄物処理を担当する南砺市エコビレッジ課の職員の方に提案を聞いてもらい、アドバイスをもらう。

(3) 単元計画

単元名 もえるごみを減らす方法を考えよう

①指導目標

<価値観>

・持続可能な開発のために求められる「文化的多様性の尊重」「人間の尊重」「現在世代の公正」「将来世代の公正」「環境の尊重」といった価値観を主体的に形成する。

<能力>

- ・南砺市のごみ問題を批判的に考え、解決策を実施した時の未来像を予測することができる。
- ・南砺市のごみ問題について多面的、総合的に考えることができる。

- ・自分の考えた意思決定を相手に説明し、説得することができる。

< 態度 >

- ・合意形成の時に相手の考えを尊重して聞いたり意見を述べたりすることができる。
- ・南砺市のごみ問題を自分との関係で捉えようとするすることができる。
- ・南砺市のごみ問題について考え、提案に意欲的に取り組もうとするすることができる。

< 知識・理解 >

- ・南砺市では、最終処分場の容量が残り 9 年にも関わらずごみが減少していないことを理解する。
- ・ごみが減らない背景として、人々のリサイクルへの意識が下がっていることを理解する。
- ・高い価格でのごみ袋の有料化によりごみを減少させることができることを理解する。
- ・生ごみをリサイクルすることでごみを減少させることができることを理解する。

②単元展開の実際 ※下線は主要発問 ゴシックは価値観、環境経済学の概念（第3次以降の展開を詳細）

次	教師の発問、指示	児童の反応（獲得したこと）
第3次 未来予測	1 最終処分場がいっぱいになる問題の解決策を考えてみよう。ごみを大きく減らした他の市の方法を調べよう。資料1を見ましょう。東京都町田市の2004年と2005年を比べて、どのくらいごみを減らしただろう。	・町田市は、1年間で20000トン減少させた。
	2 資料2～4を見て、どのような方法でごみを減らしたのか調べよう。	・燃えるごみ袋を45L1枚80円と有料化することで、ごみを減らした。〈環境経済学：環境対策〉 ・ペットボトルを分別回収した。 ・戸別収集にした。
	3 ごみをたくさん出す人は、燃えるごみ袋を有料化するとどうなるだろう。	・ごみ袋を買うのにお金をあまり使わないようにするためにごみを出さないように気を付ける。 ・食べ残しをしないようにする。
	4 どうやってごみを減らそうとしますか。	・資源ごみを分別する。 ・ごみの出るものを買わない。
	5 次に家庭から出る燃えるごみの中身を見てください。家庭から出るごみで多いものは何だと思いますか。	・紙 ・草 ・食べ物
	6 では、資料5で確かめてみましょう。	・家庭から出る燃えるごみの中で一番多いのは、生ごみである。
	7 家庭の他に生ごみがでるところはどこだろう。	・生ごみは、食料品店や飲食店、食品工場などでも出る。
	8 資料6は、日本の1年間の生ごみの量の内訳です。この資料から分かることは何ですか。	・生ごみは885万トンである。そのうち、燃やされたのは829万トンである。
	9 燃やされずに処理された生ごみはどのように処分されたのでしょうか。	・生ごみの中に燃やされていないものがある。 ・生ごみがリサイクルされた。
	10 資料7を見ましょう。生ごみのリサイクルとスチール缶、ペットボトル、プラスチック包装容器と比べてリサイクルされる量に違いはあるだろうか。	・生ごみは、他のごみと比べてリサイクルされる割合が低い。
	11 資料6を見ましょう。工場と家庭から出る生ごみのリサイクルを比べて違いはあるだろうか。	・工場等から出る生ごみはたくさんリサイクルされる。 ・家庭から出るごみはほとんどリサイクルされていない。
	12 生ごみがリサイクルされていないことを世の中ではどのように考えているのだろう。資料8の新聞記事から考えよう。	・富山県で開かれた先進7か国環境相会議では、食品ロスをなくすことが話し合われている。生ごみは世界でも問題であると考えられている。
	13 工場での生ごみリサイクルを家庭の生ごみでも行えば、ごみを減らすことができるかもしれない。生ごみをリサイクルする施設を資料9で調べてみよう。	・富山市エコタウン内にある富山GFRでは、賞味期限切れ等で捨てられた食品と枝をリサイクルしてバイオガスや肥料を作って販売している。エコタウンにある工場には国から補助金をもらって仕事をしているところもある。〈環境経済学：環境対策〉
	14 生ごみを使って肥料をつくることできるにもかかわらず、富山GFRの佐藤さんは、生ごみをリサイクルすることをやめようと考えています。その理由を資料10から考えましょう。	・生ごみからできた肥料でもうけることが難しいので続けることができない。
	15 どうすれば燃えるごみは減るでしょうか。学習してきたことをもとに、考えましょう。	・町田市のように①ごみ袋の値段を80円まで上げればよい。〈環境経済学：環境対策〉 ・富山GFRのように②生ごみをリサイクルすればよい。 ・③家でごみを燃やし、灰を家で埋めればよい。

<p>第3次 未来予測</p>	<p>16 これまで、燃えるごみを減らす方法について調べてきました。なぜ、誰のために、燃えるごみを減らさないといけないのですか。</p> <p>17 <u>燃えるごみを減らすための方法を実際に行うと、どうなるでしょうか。</u>まず、①ごみ袋の値段を上げることから考えていきましょう。</p> <p>18 ごみ袋を買うことができごみを出せる人と、ごみ袋が買えなくてごみを出せない人がいてもいいのですか。</p> <p>19 ②生ごみをリサイクルするとどうなるでしょう。</p> <p>20 生ごみを分別すると、何がかかるかな。</p> <p>21 ③家でごみを燃やすと、どうなるでしょうか。</p>	<p>・最終処分場がいっぱいになって未来に生きる人のために次の処分場をつくらないといけないから。〈価値観：将来世代の公正〉</p> <p>・一人一人がごみを出さないようにするので、ごみは減る。</p> <p>・ごみ袋の値段が高すぎたら買えない人が出てきて、家のお金がなくなる。また、ごみ袋の安い別の市へ引っ越し人が出てくる。</p> <p>・ごみ袋を買いたくないので、不法投棄をする人が増えそう。</p> <p>・高すぎると買えないから、ある程度安くしないといけない。</p> <p>・いけない。ごみはみんなが出せないといけない。〈価値観：現在世代の公正〉</p> <p>・生ごみをリサイクルする分燃えるごみが減る。</p> <p>・生ごみをリサイクルして肥料をつくとごみを減らすことができるけど、肥料は安い値段でしか売ることができず、もうからない。</p> <p>・これまでの分別に加えて、さらに生ごみを分別しないといけないので面倒くさい。</p> <p>・一人一人の時間と手間がかかる。〈環境経済学：機会費用〉</p> <p>・生ごみ用のごみ袋や収集車があるのでお金がかかる。</p> <p>・家でごみを燃やして家で灰を埋めると、ごみ袋を買わなくて済み、クリーンセンターとなみに持って行くごみの量が減る。</p> <p>・市街地では煙が出て、周りの家に迷惑がかかるので燃やすことができず、ごみは減らない。</p> <p>・市街地に住んでいる人は、家はコンクリートで固めてあるので、燃やして出た灰を埋めることができない。〈価値観：現在世代の公正〉</p> <p>・燃やしたら煙が出て環境によくない。〈価値観：環境の尊重〉</p> <p>・ごみを燃やす時に出る煙が体に悪い。〈価値観：人間の尊重〉</p> <p>・家でごみを燃やしたら、火事と間違われるかもしれない。</p>
<p>第4次 個人の意思決定</p>	<p>22 もし、あなたのお父さんやお母さんが燃えるごみを減らそうとしたら、3つのうち、どれをしてくれるのがよいと考えますか。</p> <p>23 もし20年後に大人になる人は、今の人がどれをしてきているのがよいと思っていますか。</p> <p>24 <u>自分ならどれをしたらよいと思いますか。</u></p>	<p>①ごみ袋の値段を上げる 〈環境経済学：環境対策〉</p> <p>・ごみを出さないように気を付けるようになるから。</p> <p>②生ごみをリサイクルする</p> <p>・家族がリサイクルを特に気を付けているから。</p> <p>・環境によく、お金も安いから。</p> <p>③家でごみを燃やす</p> <p>・既に家で燃やしているから。</p> <p>・いつもごみ捨て場に持って行くのは大変で、家で燃やせると楽だから。</p> <p>・お金がかからないから。</p> <p>・いつでも燃やすことができ便利だから。</p> <p>①ごみ袋の値段を上げる。〈環境経済学：環境対策〉</p> <p>・少し高くなっても、将来のためにごみを減らさないといけないから。〈価値観：将来世代の公正〉</p> <p>②生ごみをリサイクルする</p> <p>・環境によく、健康も守ることができる。〈価値観：環境の尊重〉〈価値観：人間の尊重〉</p> <p>③家でごみを燃やす</p> <p>・家のそばで燃やせるので時間がかからない。</p> <p>・今後人口が減り土地が余るので家で燃やせる人が増えるから。</p> <p>・(個人で意思決定する)</p> <p>〈価値観：人間の尊重、現在世代の公正、将来世代の公正、環境の尊重〉〈環境経済学：世代間の公正〉</p>

第5次 集団による合意形成	25 それぞれの提案を評価しましょう。	<table border="1"> <thead> <tr> <th>解決策</th> <th>今のお父さん お母さん</th> <th>20年後大人 になる人</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>燃えるごみ袋 の値上げ</td> <td>△</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>生ごみのリサ イクル</td> <td>△</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>家庭で燃やす</td> <td>△</td> <td>△</td> </tr> </tbody> </table>	解決策	今のお父さん お母さん	20年後大人 になる人	燃えるごみ袋 の値上げ	△	○	生ごみのリサ イクル	△	○	家庭で燃やす	△	△	<p>今のお父さん、お母さんにとっては3案とも△だろう。</p> <p>①燃えるごみ袋の値段を上げる〈環境経済学：環境対策〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ごみ袋を買えない人がいるかもしれない。 <p>②生ごみのリサイクル</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もうからないので続けることができない。 ・生ごみと燃えるごみを分別しないとイケない。 ・これまでだったら、燃えるごみだけの袋が必要だったけど、生ごみの袋も必要でお金がかかる。 <p>③家でごみを燃やす</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人や環境によくない。〈価値観：環境の尊重〉煙で空気がよくない。有害物質が出て、それによって病気になる。〈価値観：人間の尊重〉 <p>20年後大人になる人にとっては、以下の①②は○、③は△だろう。</p> <p>①ごみ袋の値段を上げる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ごみ袋を高くすると、ごみを減らそうとするのでよい。 ・今は大変だけど、未来ならそれが当たり前になっている。 <p>②生ごみのリサイクル</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生ごみをリサイクルしてごみを減らすのでよい。 ・手間が増えるだけで一人一人がお金を払う必要がないのでとてもよい。 <p>③家でごみを燃やす</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと空気が汚くなるからよくない。〈価値観：環境の尊重〉今も地球温暖化しているからよくない。
	解決策	今のお父さん お母さん	20年後大人 になる人												
	燃えるごみ袋 の値上げ	△	○												
生ごみのリサ イクル	△	○													
家庭で燃やす	△	△													
26 ①燃えるごみ袋の値段を上げる、②生ごみをリサイクルするのがよいようですが、困る人がいるようですが、 <u>どんな仕組みにすればこの人達も納得できるでしょうか。</u>	<p>①燃えるごみ袋の値段を上げる〈環境経済学：環境対策〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上げる額を小さくしたり段階的にしたりする。 ・生活が苦しい人には、無料で配ることでごみを捨てることができる。〈価値観：現代世の公正〉 ・ごみ袋の値段を最初上げて、みんながごみを減らしたら下げる。 <p>②生ごみをリサイクルする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・肥料が売れないので別のものにリサイクルする。 ・富山エコタウン内の工場のように補助金をもらおう。〈環境経済学：環境対策〉 <p>③家でごみを燃やす。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・火事と勘違いしないように看板を作ったり煙がでないようにふたをしたりする。 ・(各自合意できる案を書く) <p>〈価値観：多様性の尊重、人間の尊重、現代世の公正、将来世の公正、環境の尊重〉</p>														
27 より多くの人が納得できる方法は何でしょう。	<p>・(各自合意できる案を書く)</p> <p>〈価値観：多様性の尊重、人間の尊重、現代世の公正、将来世の公正、環境の尊重〉</p>														
第6次	28 学級で考えた意見を南砺市エコビレッジ推進課に提案しよう。	<ul style="list-style-type: none"> ・解決策を実際に南砺市でごみ処理を担当しているエコビレッジ推進課に提案してみよう。 ・子供が考えた合意案を提案し、意見をもらう。 													

(本学習過程は、2017年7月に南砺市立井波小学校で行った実験授業を修正した成案です。)

【資料】

- 1 「町田市のごみの燃える量の変化」山谷修作『ごみ有料化』丸善、2007年、181～182頁より。
- 2 「町田市が平成17年8月に始めたこと」同上、180頁を基に筆者作成。
- 3 「町田市のごみのゆくえ」有田和正、石弘光他41名『小学社会 3・4下』教育出版、2015年、51頁を基に筆者作成。
- 4 「南砺市のごみのゆくえ」平成24年度・平成25年度社会科資料委員会編『小学校3・4年生社会科資料 わたしたちの南砺市 平成26～28年版』南砺市教育センター、2014年、38頁を基に筆者作成。
- 5 「町田市のごみ袋の中身と量」前掲書3、45頁を基に筆者作成。
- 6 「ごみのリサイクルされる量」環境省編『環境白書／循環型社会白書／生物多様性白書(平成28年版)』日経印刷、2017年、177頁を基に筆者作成。
- 7 「リサイクルのようす」同上、173～174頁を基に筆者作成。
- 8 「食品ごみ削減G7連携一富山で環境相会合」北日本新聞社『北日本新聞朝刊』2017年5月16日朝刊、1版、1面より。
- 9 「富山GFRのリサイクルの仕組み」株式会社富山グリーンフードリサイクルのリーフレットを基に筆者作成。
- 10 「富山GFRの佐藤さんの話」株式会社富山グリーンフードリサイクル佐藤俊輔氏へのインタビューを基に筆者作成。

V. 実験授業の成果

ここでは、2017年7月に南砺市立井波小学校において実施した実験授業の成果を示したい。

(1) 価値観形成の分析

ESDの価値観が形成されているか分析し、効果を検証したい。

第3次「未来予測」の最初の発問「なぜ燃えるごみを減らさなければいけないのですか」の回答から、「将来世代の公正」の価値観が形成されているか確認する。また、第5次「集団による合意形成」の終末の発問「より多くの人が納得できる方法は何でしょう」の回答から「文化的多様性の尊重」「人間の尊重」「現代の公正」「環境の尊重」の価値観が形成されているか確認する。

表2を見てほしい。欠席者を除いた27人のノートの記述を分析した結果、「文化的多様性の尊重」「将来世代の公正」「環境の尊重」の価値観が3分の2以上の子供の記述に見られた。

表2 授業後の価値観形成

	文化的多様性の尊重	人間の尊重	現代の公正	将来世代の公正	環境の尊重
人数	22 (81%)	8 (30%)	14 (52%)	24 (89%)	18 (67%)

以上の結果から子供に「文化的多様性の尊重」「将来世代の公正」「環境の尊重」の価値観を形成することができた。

(2) 「主体的な価値観形成」の分析

次に価値観が主体的に形成されたか分析したい。ここで述べる主体的とは、認識の主体を子供がもつことである。つまり、価値観を選択する決定権を子供自身もつということである。しかし、子供が決定権をもつだけでは、価値観形成することは難しい。2つの価値観を比較し、批判的に考えたり、多面的・総合的に考えたりすることで、両者の違いが明らかになり、望ましいものを判断、選択することができる。これらは、「ESD型社会科」の目標である能力そのものである。そこで、主体的価値観形成の評価を、「ESD型社会科」の目標の一つである多面的・総合的に考える力が身に付いているかという点から評価する。

表3を見てほしい。第5次「集団による合意形成」の発問「より多くの人が納得できる方法は何でしょう」の回答の記述を「文化的多様性の尊重」の価値観が形成された22名とされていない5名に分けた。そして、自らの解決策を説明する際に他者の解決策と比較しながら考えているか分析した。他者の解決策と比較して説明する記述が見られる数を記述なし、記述1つ、記述2つの3つに分類した。

表3 自分が選択した解決策の理由における他者の解決策の記述の数

	価値観形成された22名	価値観形成されなかった5名
記述なし	0人(0%)	1人(20%)
記述1つ	3人(14%)	4人(80%)
記述2つ	19人(86%)	0人(0%)

結果から「文化的多様性の尊重」の価値観が形成された22人中19人が自分の解決策を選んだ理由を説明する際に他者の2つの解決策について触れて述べている。一方、価値観形成されなかった5名は、他者の解決策について記述数が少ない。価値観形成された22名は、他者の解決策を参考に様々な側面や価値観から解決策について検討し、決定したと考えられる。

したがって「文化的多様性」の価値観形成がされた子供は多面的に考えることができ、主体的な価値観形成をすることができた。

(3) 「環境経済学」の分析

子供の解決策について環境経済学の視点から成果を明らかにしたい。第5次「集団による合意形成」の発問「より多くの人が納得できる方法は何でしょう」に対する記述から、子供が環境経済学の内容を取り入れているか分析する。表4は、子供の解決策をまとめたものである。①「燃えるごみ袋の値段を上げる」②「生ごみをリサイクルする」③「家庭でごみを燃やす」を選択した子供はそれぞれ13人12人、2人である。そのうち環境経済学を用いた子供はそれぞれ13人、5人、0人である。

表4 環境経済学を用いて考えた子供の数

解決策	経済学/選択
①燃えるごみ袋の値段を上げる	13 / 13
②生ごみをリサイクルする	5 / 12
③家庭でごみを燃やす	0 / 2
合計	18 / 27

全27人の回答を分析すると18人が環境経済学の概念を用いて解決策を述べている。このことから、子供は環境経済学の成果を生かして解決策を設定することができた。

VI. 単元開発の成果と課題

本研究は、ESDの目標を持続可能な開発のために求められる価値観を主体的に形成することと捉え、その価値観形成を目指す小学校社会科授業を明らかにし、その授業論を踏まえた小学校社会科の単元開発を行った。さらに、実験授業を行い、有効性を検証した。その研究成果として、以下の2点を挙げるができる。

第1はESDと社会科の関係を目標、内容、方法の3つの視点から明らかにしたことである。社会科において、何をどうすればESDとしての社会科となるのか、これ

までの社会科授業と ESD を比較しながら検討した。そして、ESD としての社会科を「ESD 型社会科」とし、目標・内容・方法を示した。この 3 点は、実際に教師が授業を組み立てる際の過程に沿っているので、ESD としての社会科がイメージしやすいのではないか。

第 2 は、ESD の小学校社会科授業の具体的な授業モデルを開発したことである。これまで学会等で示された ESD の研究において小学校の授業案はわずかしかなかった。そこで、第 1 の成果で示した「ESD 型社会科」を踏まえて教材開発した第 4 学年社会科 ESD 単元「もえるごみを減らす方法を考えよう」を開発した。この単元では、ESD の価値観を主体的に形成することができた。また、持続可能な社会の仕組みを理解するために環境経済学の成果を取り入れた。そして、この開発単元の実験授業を行い、子供の反応を分析した結果、ESD の価値観を主体的に価値観形成されたことが明らかとなった。この ESD 単元は、教師による指示・発問とともに期待される子供の反応や授業で使用する資料を明示しており、追試可能な形で示すことができた。

これら 2 つの成果は、ESD の概念の分かりにくさという課題に対して解決のための一助となるであろう。

課題としては、以下の 2 点がある。

第 1 に、実験授業の不足である。今後、様々な学級で実験授業を行い、開発単元の成果を検証しなければいけない。また、小学校地域学習以外の現代社会の諸課題を扱う単元開発を行い、「ESD 型社会科」の有効性を明らかにするとともに、修正を加えることで精緻化していきたい。

第 2 に、価値観形成が十分でない点である。「人間の尊重」「環境の尊重」の価値観形成について十分に検証することができなかった。また、「文化的多様性の尊重」を内容として扱うことができなかった。

能な開発のための教育)をつくる地域でひらく未来への教育』ミネルヴァ書房、2010 年、12 頁。

- 2) 小原友行は主要な社会科授業論として「理解型授業論」「説明型授業論」「問題解決型授業論」「意思決定型授業論」の 4 つを示している(「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新—21 世紀の学校教育における社会科の役割—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 10 号、1998 年、5 頁)。その後、市民的資質育成の重視という立場から意思決定を質的に改善していこうとする取組として「社会参加型授業論」があることを述べている(全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、2011 年、43 頁)。
- 3) 原田智仁「主体的学習とアクティブ・ラーニング」公益財団法人日本教材文化研究財団『研究紀要第 44 号』2015 年、24～25 頁。
- 4) 松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』No. 79、2013 年、38 頁。
- 5) 井田仁康「持続可能な社会の形成のための社会科・地理歴史科—高等学校地理歴史科における融合科目の提案」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 113、2011 年、4 頁。
- 6) 三橋規宏『環境経済学入門〈第 4 版〉』日本経済新聞出版社、2013 年、200 頁。
- 7) 岩田一彦「社会の変化に対応できる社会認識内容及び方法—環境教材の検討—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 67、1992 年、15 頁。
- 8) 杉本裕明『ルポにっぽんのごみ』岩波新書、2015 年、2 頁。
- 9) 山谷修作『ごみ効率化 有料化とごみ処理経費削減』丸善出版、2014 年、18 頁。

(2017年 8 月 30 日受付)

(2017年 10 月 4 日受理)

註

- 1) 生方秀紀、神田房行、大森享編著『ESD (持続可

グローバル・シティズンシップを育成する 小学校社会科・産業学習の授業開発

—第5学年・農業単元「富山で行われている新しい農業」の場合—

奥田 貴一¹ 岡崎 誠司²

Development of the Lesson for the Social Studies and Industrial Learning at
Elementary School Global Citizenship
-The Agricultural Unit “New farming being done in Toyama” for 5th
Graders-

Kiichi OKUDA Seiji OKAZAKI

摘要

本研究の目的は、急速に拡大するグローバル化において、社会諸科学の研究成果を生かした「基本的概念」を習得し、話し合いを通して「批判的思考力」や「異なる考えの寛容」の能力を育成し、「合意可能な意思決定」ができる力をつけることで、「グローバル・シティズンシップ」を育成することを目指した小学校社会科の産業学習の授業を開発することである。この目的を達成するため、本研究では小学校第5学年農業単元において子供の獲得する知識・概念・価値を構造として示し、さらにそれに対応する形で問いの構造を示した。そうして実験授業を実施し、分析した。その結果以下2点の成果を得た。1点目の成果は、これからの市民的資質として、「グローバル・シティズンシップ」を育成するために、その構成要素の中核として「合意可能な意思決定」を定義し、単元を開発したことである。2点目の成果は、「グローバル・シティズンシップ」の育成を目指すうえで、適切な授業方略として、「グローバル・シティズンシップ型」という新しい授業方略を開発して実験授業を行い、実験授業前後における児童の変容を示すことによって、その有用性を示すことができたことである。

キーワード : グローバル・シティズンシップ、合意可能な意思決定、単元開発、知識・概念の構造、問いの構造

Keywords : Global Citizenship, Agreeable Making, Unit Development, Structure of Knowledge and Concept, Structure of Question

1 研究の目的

本研究の目的は、急速に拡大するグローバル化において、子供が農業経済学や環境経済学などの社会諸科学の研究成果を生かした「基本的概念」を習得し、話し合いを通して「批判的思考力」や「異なる考えの寛容」の能力を育成し、「合意可能な意思決定」ができる力をつけることで、「グローバル・シティズンシップ」を育成することを目指した小学校社会科の産業学習の授業開発をすることである。

2 研究の方法

本研究は以下の手順で実施される。

(1) 市民的資質の中核と捉えた「合意可能な意思決定」の定義をする。そのうえで、「合意可能な意思決定」

が市民的資質においてどのような位置にあるのかを示していく。

(2) 「グローバル・シティズンシップ」とは何かについて定義する。そのうえでこれまで実践されてきた「グローバル化」を扱った授業実践を分析し、問題点を明らかにする。

(3) 小学校で使用されている複数の教科書を研究対象として、「グローバル・シティズンシップ」を育成する観点からみた問題点を指摘する。

(4) 授業方略の観点から「グローバル化」についての授業実践を分析することで、「グローバル・シティズンシップ」を育成する観点からみた問題点を指摘し、授業方略を開発する。

(5) 「グローバル・シティズンシップ」を育成するために、「農業」を取り扱った授業開発を行い、実践した結果を基に、開発した単元の成果と課題を明らかにする。

¹ 射水市立太閤山小学校 ² 富山大学人間発達科学部

3 市民的資質とは何か

森分孝治の考える「市民的資質」は構造化されているため、授業を行う者が何を教えるか、どこまで教えるかが明確になっており分かりやすい¹。そのため、現場の教師でも「市民的資質」ならば意識をしやすくと考える。森分の考える「市民的資質」を図にしたものが図1である。そこで、本研究でも森分の考える「市民的資質」に示唆を受け、研究を進めることにする。

ただし、森分の考える「市民的資質」には2つ課題がある。1つ目は、「市民的資質」を育成するための段階は示されているが、各段階の授業のイメージがしにくいという点である。2つ目は「市民的資質」が唱えられた時代と現代とでは大きく社会の様子が違っている点である。これまでは、合理的意思決定は市民的行動へ至るプロセスと捉えられてきた。しかし、21世紀に入り、グローバル化する社会を生きていく子供たちは、これまで以上に異質な文化や考え方を尊重していかなければならなくなるだろうし、他者との差異を寛容に受け入れていかなければならない。このように、グローバル化され様々な人々と暮らしたり、仕事をしたり、話し合っって何か決めたりしていかなければならなくなる社会の中で必要とされる力が「合意可能な意思決定」だと捉える。(後述)つまり、森分の「価値的知識・判断力」までを「市民的資質」と捉えるより、社会科として学ぶ範囲を広げ、「合意可能な意思決定」までを「市民的資質」として育成することがこれからの社会科で求められるものであると考える。それを示したものが図2である。

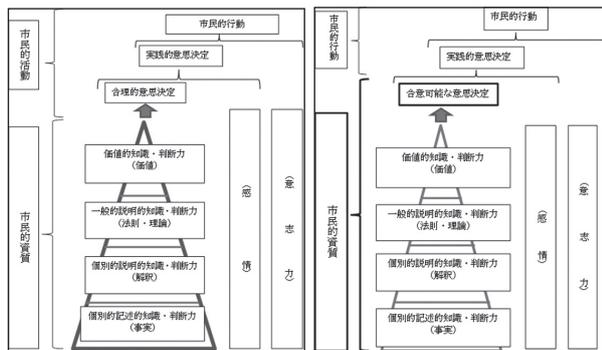


図1 森分孝治の考える「市民的資質」の構造
図2 筆者の考える「市民的資質」の構造

4 グローバル化とは何か

(1) グローバル化の定義とこれまでの実践の検討

これまで、「グローバル化」を研究者たちはどのように捉えているかをみると様々な定義があることが分かる。福田正弘はグローバル化について、「世界の一体化」と捉えている²。また、森田真樹は、グローバル化を「社会科教育関係者が参考にするであろう政治、経済、社会、文化、哲学・思想などの諸領域に及び、「グローバル・スタディーズ」とよばれる領域まで登場するようになっ

ているとしている³。上条勇は、グローバル化を「世界の市場経済化・自由化」と捉えている⁴。まとめると、「グローバル化」とは、世界の一体化と捉えたり、政治、経済、社会、文化、哲学・思想など諸現象にわたって取り上げられたりするものであるといえる。つまり、何を「グローバル化」として捉えるかという視点が研究者によってそれぞれ違うため、社会認識や市民的資質の育成の中核を担う社会科として何を「グローバル化」に関わる諸現象として教えるかということが定まっていけないといえる。

そこで、グローバル化について統一的な定義を試みたスティーガーの定義⁵を基に以下のようにグローバル化を定義することにする。

グローバル化とは、経済、政治、文化、エコロジーの4側面が互いに影響し合うもの

実際の社会を考えてみても、複数の側面からの関わりで産業は行われているといえる。そのため、「グローバル化」を1つの側面から取り上げて説明するよりも、複数の側面から説明する方がより現実社会を表していると考えられる。それを図にしたものが図3である。

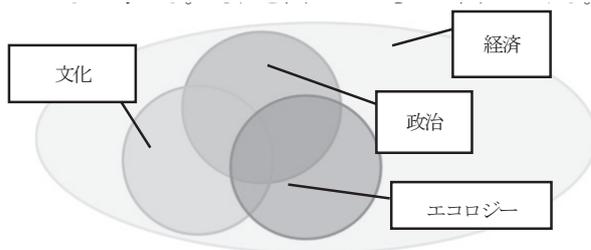


図3 筆者のグローバル化の捉え方

(2) グローバル・シティズンシップの定義と観点別目標

これからの社会科で子供たちに身に付けさせていきたい資質として「グローバル・シティズンシップ」を提唱する。その目標を、ユネスコや日本グローバル教育学会顧問、魚住忠久の「地球市民教育」の定義⁶を参考に、以下のように定義した。

学習者が、国家の枠組みを超えたもの、人、技術など様々な資源の流通を経済・政治・文化・エコロジーの4つの側面から明らかにし、自ら考え行動する力を身に付けることで、グローバル化した社会を生きぬくために他者と合意可能な意思決定ができる資質・能力を身に付けること

なぜ「グローバル・シティズンシップ」を提唱したかについて説明する。これまで小学校社会科では学習指導要領の目標に「国際化」が大きく掲げられているにも関わらずそれとは逆のこと、小原⁷や森分⁸が指摘するように「ナショナル」なことを学んでいるといえる。これまでの社会科は、「ナショナル」なことを学び、理解型⁹の授業を行うことで特定の価値観を注入することになる態度主義に陥っていた。しかし、21世紀に入り、「将来の予測が困難な複雑で変化の激しい社会」¹⁰に入った今、

これまでの目標や授業方略でそのような社会に対応できる子供たちを育成できるとはいえない。そこで、筆者が提唱する「グローバル・シティズンシップ」の目標を、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点から明らかにしていく。

まず、「知識・技能」の観点からその目標を示す。現在のようにグローバル化した社会では、自国中心の狭い視野で事象を見ていくのでは通用しなくなってきている。そこで、広い視野をもって様々な事象をみていく力を身に付ける必要がある。そのためには社会に関する様々な事象について、なぜそのようなことが起こり、そのような結果になったのかという因果関係を経済や政治、エコロジー、文化の4つの側面から明らかにすることが必要である。そうすることで、基本的概念を理解させることができる。また、その基本的概念を利用することで、一般論を導き出したり、考えを見直したりする力を育成することができる。

また、社会科として、情報収集力も必要である。教師がいつも資料を用意して教えようとしても情報収集力は身に付かない。それどころかある一定の価値観を押しつけることになる。それでは、これまでのナショナル・シティズンシップと変わらない。基本的概念を獲得するためには、子供自らが様々な情報源を利用して情報を集めてこそ情報収集力が身に付くのではないか。したがって、「知識・技能」の観点をまとめると以下のような目標になる。

- ・ 社会に関する様々な事象について因果関係や相関関係を分析することで、科学的な見方や考え方を育成し、基本的概念を理解し、それを利用して一般論を導いたり、考えたことを活用したり、見直したりする力を身に付ける。 【基本的概念を把握する力】
- ・ 社会に関する様々な事象について、あらゆる情報源(本、テレビ、ラジオ、インターネット、インタビュー、見学など)を利用して情報を集める力を身に付ける。 【情報収集力】

次に「思考・判断・表現」の観点からその目標を示す。まず、求められる力が批判的思考力である。これまでの社会科は社会の構造や仕組みを子供たちに認識させることができないとの批判がある。その要因はある情報が本当に正しいのかと批判的に分析・吟味する力を育成してこなかったからであろう。批判的思考力を育成することで、事象を客観的に認識し、事象を正確に理解する力が育成できる。そして、意思決定力も同時に求められる力であろう。現実の社会では、様々な選択肢の中から、ある目的を達成するために決断しなければならないことがほとんどである。そのときに必要となる力が、事実を正確に理解し、考えられる選択肢の中からより望ましいと判断する力である。この「批判的思考力」と「意思決定力」で育成できる様々な事象が複雑に絡み合っ

ている中から事象を客観的に認識し、正確に理解し、より望ましいと判断できるものを選ぶ力が、現在のグローバル化した社会では不可欠な力であり、それを身に付けることが求められている。また、批判的思考力や意思決定力を育成するためにはコミュニケーション力が必要になる。2つの力の育成は一人ではできない。複数の人物の考えを聞き合いながら練り上がっていくものである。そのような観点からもコミュニケーション力を育成することが必要になる。

したがって「思考・判断・表現」の観点をまとめると以下のような目標になる。

- ・ 情報を分析・吟味し、客観的に把握して、事象を正確に理解する力を身に付ける。 【批判的思考力】
- ・ 目的・目標を達成するために、複数の案の中からより望ましいと判断できるものを選択・決定できる力を身に付ける。 【意思決定力】
- ・ 話し合い、討論、作文、新聞などの形式を用いて、自分の考えを表現する力を身に付ける。 【コミュニケーション力】

最後に「主体的に学習に取り組む態度」の観点からその目標について示す。まず、興味・関心である。これはこれまで言われてきたように、学習に取り組む姿勢である。子供たちが様々な事象が存在する社会の一員として、いろいろなことをもっと知りたい、調べてみたいという気持ちがなければ、どんなに基本的概念を獲得させようとしても、情報収集力を育成しようとしても、批判的にものごとを判断させようとしても、意思決定させようとしても難しい。さらに、グローバル・シティズンシップを育成するのに必要だと考える態度が、異なる考えを容受することである。世界には、様々な文化、思想がある。自分の考えが絶対とは限らない。相手には相手なりの考えがある。グローバル化した社会では、様々な文化・思想をもった人々が関わり合うことになる。そのような社会で、他人の考えを否定するのではなく、それを容受し、そこから学ぶという姿勢が大切になってくるのではない。

したがって、「主体的に学習に取り組む態度」の観点をまとめると以下のような目標になる。

- ・ 「様々な事象が存在する社会」の一員として、いろいろなことをもっと知りたい、調べてみたいという気持ちを育てる。 【興味・関心】
- ・ 他者の考えの様々な要素を自分にとっても価値があると認め、そこから学ぼうとする気持ちを育てる。 【異なる考えの寛容】

以上「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点の上位に位置するものが「合意可能な意思決定」である。グローバル化した社会では誰もが合理的に物事を考えて行動しているわけではない。合理的に考えれば、そのようなことはしないだろうと思われることを行う場合もある。合理的に考えれ

ばAがよいが、様々な状況を理解し、熟考した上で合理的ではないBの行動をとる。このようなことはグローバル化した社会ではありうることである。

以上のことから「合意可能な意思決定」を以下のように定義する。

様々な状況を理解し、熟考した上で判断する合理的
意思決定を含んだ広い範囲の意思決定する力

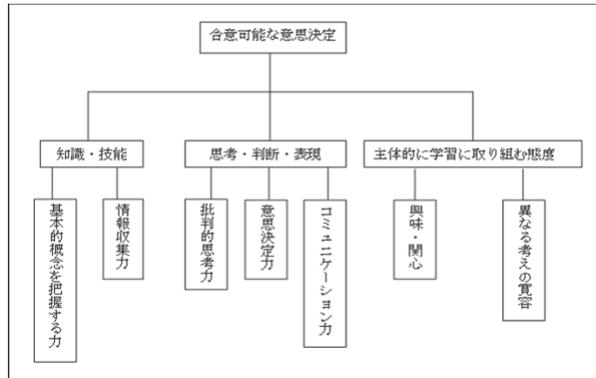


図4 グローバル・シティズンシップ育成の観点別目標の関係図

(3) グローバル・シティズンシップを育成する方略

「グローバル・シティズンシップ」の目標である「合意可能な意思決定」を育成するために特に重要だと考えるのが、「基本的な概念を把握する力」「批判的思考力」「異なる考えの寛容」の3つである。それぞれを育成するには、どのような方略がよいかを説明する。

まず、「基本的な概念を把握する力」を育成するための授業方略について説明する。その方略はこれまで行われてきた「説明型」¹¹の授業方略が参考になるだろう。「説明型」の授業は、子供たちに「なぜ」と問いかけて、原因を明らかにし、原因となる事象に「どうなるか」と問いかけて、結果を予測する授業である。つまり、説明を通して理論を獲得する学習方略である。理論とは、より多くの事象に当てはまるであろう知識のこと、つまり、基本的な概念であり、それを獲得できる方略が「説明型」である。

しかし、説明型の授業方略だけでは、従来の学習と変わりが無い。そこで、「グローバル・シティズンシップ」では、従来の説明型の授業では目指していなかった価値判断にまで踏み込んだ学習をすることにしたい。そのときに育成したいのが「異なる考えの寛容」と「批判的思考力」を身に付けることである。それを身に付けるための方略としては、対立する両者の認識の違いを明確にする討論（話し合い）が有効であろう。そして、討論（話し合い）を進める中で「批判的思考力」が育成され、話し合いが深まる中で両者が歩み寄りを見せ、どこかで合意点を見つけることになる。この「合意点」を見つけることが「異なる考えを寛容」に受け止めたことになり、異なる考えの中に価値を見だし、そこから学んだことになる。価値判断を明確にする方法として、トゥールミ

ン図式¹²（結論を支える根拠を「データ」と「理由付け」に分けて、「結論」「データ」「理由付け」の3つを議論の基本要素として図式化したもの）を用いることにする。以上の考えより、グローバル・シティズンシップを育成する学習過程を“吉村功太郎氏の「社会的合意形成」¹³、水山光春氏の「合意形成」¹⁴をめざす研究成果”を参考に次のように設定した。

＜グローバル・シティズンシップ育成の過程＞

- ① 対立する価値の認識
- ② 原因・背景の認識
— 経済・政治・文化・エコロジーの4側面から —
- ③ 価値を見つける討論（話し合い）
- ④ 合意点の評価

5 教科書記述にみる小学校産業学習の問題点

表1をご覧ください。これは、東京書籍の教科書（2015年）『新しい社会5上』の「米づくりのさかんな地域—山形県庄内平野—」の小单元について学習問題と学習内容にわけてまとめた表である。

まず、学習問題について説明する。ほとんどの学習場面に「どのような～」という学習問題が提示されている。この発問は理解型授業方略の特色であり、農家の立場に感情移入させることで、人々の工夫や努力を理解させるように構成されている。これでは特定の価値観を注入することになったり、人々の工夫や努力、願いを越えた社会の構造や仕組みを子供たちに認識させたりすることができない。これでは筆者が「グローバル・シティズンシップ」の能力として育成したい「自ら考え行動する力を身に付けることで、グローバル化した社会を生きぬくために他者と合意可能な意思決定ができる資質・能力」を身に付けることが難しいといえる。

次に、学習内容について説明をする。グローバル・シティズンシップを育成するために必要だと考える4側面（経済、政治、文化、エコロジー）について扱われるのは、「農家のかかえる問題とこれからの米づくり」の学習場面においてである。それは、農家の取り組みとして伝統的な方法でおいしい米を作る努力をしている後藤さんの紹介や、米でできたパンの紹介など「文化」の側面に当たることが学習されている。また、生産調整についての説明もあることから「政治」の側面に関しても学習されている。しかし、「経済」と「エコロジー」の側面からの学習はされないため、「グローバル・シティズンシップ」の能力を育成するためには不完全である。また、全9時間の小单元にも関わらず、1時間しか「グローバル・シティズンシップ」の能力を育成するための内容を扱っていないため、その時間だけで「グローバル・シティズンシップ」の能力を育成することには無理がある。

表1 東京書籍「米づくりのさかんな地域—山形県庄内平野—」の学習場面と学習問題、学習内容

学習場面	学習問題	経済	政治	文化	エコロ ジー	地形	気候	工夫 努力	流通
庄内平野をたずねて	庄内平野はどのようなところなのでしょう か。					○			
米づくりのさかんな庄内平野	庄内平野の米づくりに関する資料を見て話し 合い、学習問題をつくり、学習計画を立てま しょう。					○			
地形と気候を生かす	庄内平野は、どうして米づくりに適してい るのでしょうか。					○	○		
岡部さんの200日	岡部さんの米づくりにはどのようなふうや 努力があるのでしょうか。							○	
米づくりと地域の 協力	農家の人々は、よりよい米づくりのために、 どのように協力しているのでしょうか。							○	
庄内地方の農家を 支える人たち	農家の人たちを、だれがどのように支えてい るのでしょうか。							○	
おいしい米を全国に	庄内平野の米は、どのように消費者にとどけ られるのでしょうか。								○
農家のかかえる問題とこれか らの米づくり	農家の人たちはどのような問題をかかえてい るのでしょうか。		○	○					
「米づくり」辞典を つくる	米づくりがさかんな庄内平野の人たちのくふ うや努力について考え、まとめましょう。								

※ゴシックは、理解型授業方略の発問

※○をつけた部分は、その内容を学んでいることを示す。

※太枠の部分が「グローバル・シティズンシップ」の能力を育成するために必要だと考える4側面

6 「グローバル・シティズンシップ」を育成する単元『富山で行われている新しい農業』の開発

(1)授業開発の目的

提案する授業では、「グローバル・シティズンシップ」の目標である「合意可能な意思決定」の能力を子供たちに育成することを目指している。具体的に、どのような力が子供たちに身に付いたときに「合意可能な意思決定」の能力を育成できたと考えるのか。それは、図4「グローバル・シティズンシップ育成の観点別目標の関係図」に示した3観点、7項目が子供たちに身についたときである。その中でも、特に重視したいのが、「基本的概念を把握する力」、「批判的思考力」、「異なる考えの寛容」である。これらの力は、これまで行われてきた社会科学学習ではなかなか育成することができなかった力である。

(2)教材選択の理由

教材開発にあたって、富山県の廃棄物処理工場が行っているトマト作りを取り上げた。その理由は3つある。1つ目が、グローバル化の定義と富山県の廃棄物処理工場が行っているトマト作りが合致しているためである。具体的には、経済の側面に関しては、商品を販売していることはもちろん、販売価格と収穫量などから収益を計算することで儲けを考えることができるからである。政治の側面については、農林水産省が富山県この企業に18億円もの補助金を出していることから¹⁵、この事業は政府が推進している事業であることが分かるからであ

る。エコロジーの側面に関しては、この企業がごみを燃料に熱エネルギーや電気エネルギーを作っていることを学ぶことで、本来熱や電気エネルギーは化石燃料を使用しなければならないが、この企業の方法を利用すると地球上の化石燃料の節約につながるということが分かるからである。文化の側面については、ICTを活用して高品質なトマトを効率的、安定的に生産できることを学ぶことで、これまでの農業とは違った農業の方法があることが分かるからである。

2つ目は、国家の枠組みを超えた外国との関係についての内容を扱えるからである。具体的には、平成25年5月30日に安倍総理大臣と当時の農林水産大臣がオランダを訪問し、施設を見学したことを扱う。

3つ目は、合意困難な多面的な価値を含んだ問題を扱うことになるからである。具体的には、授業開発において子供たちに「もし、あなたが新しく農業を始めるとしたら、米とトマトのどちらを作りますか」と多面的な価値を含んだことを考えさせることとした。多面的な価値とは経済・政治・文化・エコロジーの4側面からの価値である。

(3)内容編成の論理

「合意可能な意思決定」の能力を育成するために重視したい3項目を学ぶ順番について説明する。「批判的思考力」や「異なる考えの寛容」の力を高めるためには、「基本的概念の把握」をする必要がある。基本的な概念を把握しないままの話し合いでは、根拠がないため議論が深まることは少ない。また、根拠がなければ、批判を

しても自分の考えや思いだけの感情論と言える。異なる考えを寛容に受け止めるにしても、「なぜ受け入れるのか」というところに根拠がなければ、何となく良いと思ったというようにやはり単なる感情論となるだろう。それでは、「批判的思考力」や「異なる考えの寛容」の力を高めたとはいえない。また、基本的概念を支えるためには、具体的事実を把握しなければならない。

次に、「批判的思考力」と「異なる考えの寛容」の関係について説明する。この二つの能力は話し合いをしていく中で形成されていくものであって、どちらが先ということはない。ある児童は、話を聞く中で、先に納得できる部分を見つけるかもしれない。またある児童は、話し合いの中で納得できない部分を先に見つけるかもしれない。そして、話し合いを続けていく中で「合意可能な意思決定」の能力を育成することができる。

(4)単元構成の論理

筆者が「合意可能な意思決定」の能力を育成するため特に重要だと考える力が「基本的な概念を把握する力」「批判的思考力」「異なる考えの寛容」の3つの力である。それを獲得するための学習過程は前述の「グローバル・シティズンシップ育成の過程」である。

第1次は、対立する価値の認識の過程である。子供た

ちに、合意困難な論争問題や多面的な価値を含んだ問題を提示する。第2次は、原因・背景の認識の過程である。この過程では、「合意可能な意思決定」の能力を育成するために対立する価値についての原因・背景を学び、基本的概念を獲得する場面である。具体的には、経済、政治、文化、エコロジーの4側面から米を作るのかトマトを作るのかを話し合いを通して、どちらを作るのかを決定するための原因や背景を認識させていくことになる。第3次は価値を見付ける討論（話し合い）の過程である。話し合いを通して、批判的思考力を育てる場面である。第2次で4側面より基本的な概念を獲得できた子供たちに、再び第1次で提示した課題を提示する。この段階で、事実と主張の論理的整合性を検証し、価値判断の構造を吟味するためにツールミン図式を用い、各自の主張を図式化させる。第4次は合意点の評価の過程である。もう一度ツールミン図式を用いて各自の考えを修正し、それを再提示する。そして、異なる主張にして納得できた部分（合意できた部分）、納得できなかった部分（合意できない部分）を確認する。つまり、異なる考えを寛容に受け止められたかを評価する場面である。このような論理で作った授業が「富山で行われている新しい農業」の学習である。

<単元名> 「富山で行われている新しい農業」

<単元目標>

【知識・技能】

○次世代施設園芸は、化石燃料を輸入しないので、他国の資源を節約することにつながる事が分かる。

【基本的概念を把握する力】

○次世代施設園芸は、収穫量が多いので単位量当たりの儲けが大きいことが分かる。

【基本的概念を把握する力】

○次世代施設園芸は、政府が推進している農業形態であることが分かる。

【基本的概念を把握する力】

○次世代施設園芸は、ICTを活用することで高品質な商品を効率的、安定的に生産できることが分かる。

【基本的概念を把握する力】

○田は、土砂災害を防ぐことや水を蓄えること、気温の調節をしていること、水をきれいにしていることなど多様な環境に良い面があることが分かる。

【基本的概念を把握する力】

○米は、農協で買い上げられたり、個人で商売をして販売したりしていることが分かる。

【基本的概念を把握する力】

○政府は、補助金を半減させるなどの政策を行っていることから米を守ろうとはしていないことが分かる。

【基本的概念を把握する力】

○米づくりを行っている人々は、太陽の下で土を触りながら生産することにやりがいを感じる人がいることが分かる。

【基本的概念を把握する力】

○統計資料や文章資料、図や写真などの資料から読み取った情報をもとに、他者の考えと比較しつつ、自らの考えに活用する。

【情報収集力】

【思考・判断・表現】

○米かミニトマトのどちらを作るかについてツールミン図式を書き、自分と違う立場の考えの論理的整合性や価値判断の構造を検証する。

【批判的思考力】

○米かミニトマトのどちらを作るかについて、根拠をもって自分の意見をもつことができる。

【意思決定力】

○米かミニトマトのどちらを作るかについて、根拠をもって話し合いに参加し、自分の考えを表明できる。

【コミュニケーション力】

【主体的に学習に取り組む態度】

○富山県で行われている次世代型農業に関心をもち、意欲的に調べ、自らの考えをもととする。 【興味・関心】

○米かミニトマトのどちらを作るかについて、自分とは異なる考えを否定するのではなく、合意できる点を見つけ、自分の考えを修正したり、反映させたりする。 【異なる考えの寛容】

＜指導計画＞

- 第1次 対立する価値の認識・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1時間
- 第2次 原因・背景の認識ー経済・政治・文化・エコロジーの4側面からー・・・・・・・・ 4時間
- 第3次 価値を見つける討論（話し合い）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1時間
- 第4次 合意点の評価・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1時間

＜学習指導過程＞ ※ゴシックは中核発問、太枠は身に付けさせたい概念

過程	教師による主な発問・指示	教師と子供の活動	期待される子供の反応
第1次 対立する価値の認識	1 米作りを行っている農家の人たちの年齢層はどのような人たちでしたか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> ・60歳以上の高齢者が多い。 ・若い人たちが少ない。
	2 このままでは、農地はどのように考えられますか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> ・だれも米を作らなくなる田が増える。 ・荒れた田が多くなる。
	3 もし、あなたが30歳ぐらいで会社勤めをしており農地をもっていたらその土地をどうしますか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> ・田をやりたい人に土地を貸す。 ・田を売ってしまう。 ・がんばって米を作る
	4 今の日本は農業を始めたい人、農業に力を入れたい人にとってどんな状態だと言えますか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> ・農地があまっているのだから、農業をやりたい人にとっては安く土地を手に入れるチャンスである。
	5 現在、日本の農業総生産額が一番多いのはどの項目ですか。	T：発問する C：資料1を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> ・野菜である。つまり、野菜は日本の農業において重要な地位を占め始めている。
	6 新しく農業を始めたいと思っている人はどんな農業を始めたいと思っていますか。	T：発問する C：資料2を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> ・7割以上が野菜、果樹、花卉などの施設園芸に取り組みたいと思っている。
	7 そこで、日本はどこに施設園芸を学びましたか。	T：発問する C：資料2を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> ・オランダは園芸先進国であるから、学ぶべき所を学んだ。
	8 施設園芸を行うのに必要なものはどんなものがありますか。	T：発問する C：資料2を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> ・大きな温室が必要である。 ・温室をあたためるために石油などの化石燃料が必要である。 ・コストがかかる
	9 施設園芸の問題点は何ですか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> ・化石燃料を使わなければならないから環境に良くない。
	10 オランダから学んだスキルを日本型にアレンジした施設園芸を次世代施設園芸と言います。次世代施設園芸は日本のどこに広がっていますか。	T：発問する C：資料3を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> ・日本全国、全9カ所に広がっている。
	11 つまり、日本はどのような施設園芸が広がっていると言えますか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> ・オランダから施設園芸のスキルを学んだ農業が導入され、全国に広がっている。
	12 富山にも施設園芸を行っている場所があります。そこでは、何を作っていますか。	T：発問する C：資料3を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> ・トマト、トルコギキョウを栽培している。
	13 もし、あなたが新しく農業を始めるとしたら、米とトマトのどちらを作りますか。	T：発問する C：各自のノートに考えを書く	<p>米を作る。米は日本が昔から作っていた食べ物だからだ。 トマトを作る。なぜなら、農業総産額が米を抜いてトップになっているからだ。</p>
第2次 原因・背景の認識 I エコロジーの側面から	14 富山県の施設園芸が行われている場所はどんな施設だと言えますか。	T：発問する C：資料4を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> ・廃棄物焼却施設と書いてあるから、ごみを燃やす工場である。
	15 なぜ、ごみを燃やす工場がトマトを作っているのだろう。	T：発問する C：予想して答える	<ul style="list-style-type: none"> ・いらぬものを燃やしているので、石油を使わないから環境に良いのではないか。 ・石油を使わないで済むから、資源の節約につながる。 ・いらぬものを燃やして電気にかえられるからではないか。
	16 石油や石炭などを燃やし続けることでどんな問題が起こりますか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> ・二酸化炭素が増加し、熱が地表で吸収されて、地球の気温が上昇する。 ・つまり、化石燃料を燃やすことによって、二酸化炭素が地球上に増加し、地球温暖化の原因になる。

第2次 原因・背景の認識 I エコロジの側面から	17 化石燃料はどこからやってきますか。	T：発問する C：資料5を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> 日本ではとれない。 外国から輸入している。
	18 どれくらい日本は化石燃料を輸入していますか。	T：発問する C：資料6を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> 石油が99.6%
	19 もし、石油がなくなるとどうなりますか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> 車が動かせない。 暖房が使えない。 電気も作れない。
	20 もし、この施設を広めていくとするとどんなことが言えますか。	T：発問する。 C：答える。	化石燃料を輸入しないので、外国の資源を使わなくてよくなる。それは地球全体の資源を使わなくてよくなるということになり、環境にとってよいことである。
	21 現在、日本の発電所で一番多くの電気を発電しているのはどれですか。	T：発問する C：資料7を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> 火力発電所である。
	22 火力発電所のエネルギーは何ですか。	T：発問する C：資料7を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> 化石燃料
	23 この施設は、いらぬものを燃やした熱を利用しているということはどんなことが言えますか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> 外国の資源を使わない施設である。 石油を燃やさないので環境に良い施設である。
第2次 原因・背景の認識 II 経済の側面から	24 田が環境にいいことはどんなことがあるでしょうか。	T：発問する C：資料8を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> 黒部ダムとの40倍の水を蓄えている。 雨水を貯めて、土砂災害を防いでくれる。 水をきれいにしてくれる。 二酸化炭素を吸収したり、水を蒸発させたりして気温の調節してくれる。
	25 もし田がなくなったらどうなるでしょう。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> 水が減る、土砂災害が起こるかもしれない、水が汚くなる、気温が上昇するかもしれない。
	26 田は環境にいいと言えますか。	T：発問する C：答える	田は様々な環境により機能がある。だから環境にいい。
	27 富山県ではどのような農業が行われていますか。	T：発問する C：資料9を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> 富山県はやさいの出荷量が全国47位である。 米の作付面積は第12位で、水田率は第1位である。 富山県は米づくりがさかんな県である。
第2次 原因・背景の認識 II 経済の側面から	28 なぜ、米づくりがさかんな富山県にトマト工場を作ったのだらう。	T：発問する C：予想して答える	<ul style="list-style-type: none"> トマトを作っていないから、作った方が儲かるから。
	29 兼業農家の高橋さんはどんな仕事をしていますか。	T：発問する C：資料10を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> 月～金は会社に勤めている。 土日は休み、たまに残業がある。
	30 高橋さんはどのようにして、農業を行っていますか。	T：発問する C：資料10を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> 土日が休みだから、その日に田の仕事をしています。
	31 高橋さんの給料はどのくらいですか。	T：発問する C：資料10を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> サラリーマンの平均月収である約25万円くらいである。
	32 高橋さんは2015年、田の収入はどれだけありましたか。	T：発問する。 C：資料11を見て答える	40袋農協へ出荷した。一袋5750円なので、約23万円の収入である。60袋は知り合いなどに売った。それで約30万円の収入があった。
	33 支出はどれだけありましたか。	T：発問する C：資料11を見て答える	<ul style="list-style-type: none"> 草刈りの燃料が約1万円 肥料代が約4万円 苗代が約8万円 その他の支出が約10万円
	34 つまり、高橋さんの去年の儲けはどれだけですか。	T：発問する C：答える	<ul style="list-style-type: none"> 約20～25万円くらい。 つまりサラリーマンの平均月収くらいである。
	35 トマト工場ではどのように仕事をしていますか。	T：発問する C：資料12を調べて答える	<ul style="list-style-type: none"> 月～金は8:30～17:00までの勤務である。 土日は基本的には休みだが、月1回は出勤がある。
	36 トマト工場の収入はどれだけありますか。	T：発問する C：資料12を調べて答える。	<ul style="list-style-type: none"> 給料は約22万円、それに手当がつく。 給料は、高橋さんとほとんど変わらない。
	37 田とトマトの収穫量を10a当たりではそれぞれどれだけの収穫量がありますか。	T：発問する。 C：資料13を調べて答える。	<ul style="list-style-type: none"> 高橋さんの田は約6t。トマト工場は約17.5tの収穫がある。

<p>第2次 原因・背景の認識Ⅱ 経済の側面から</p>	<p>38 米やトマトを売ったときの収入はどちらが多いでしょう。</p>	<p>T：発問する C：資料10～資料13を調べ、計算して答える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 田は6tで、農協へ出荷すると、30kgが5750円であるから、$5750円 \times 200袋 = 1,150,000円$の儲けになる。 トマトは、一パック約150g入りをスーパーでは300円で売っている。だから、30kgでは60,000円の儲けが出る。そのうち、会社は10%を受け取るので6000円の儲けである。だから、$6000円 \times 600 = 3,600,000円$の儲けになる。 <p>つまり、トマト工場の方が儲かるといえる。</p>
<p>第2次 原因・背景の認識Ⅱ 政治の側面から</p>	<p>39 日本はどこから施設園芸のスキルを学んだのですか。</p> <p>40 富山にできたこのトマト工場に、政府はどれだけの補助金を出していますか。</p> <p>41 なぜ、政府は18億円もの補助金を出したのだろう。</p> <p>42 オランダの施設園芸では何を使っていますか。</p> <p>43 日本の農業でICTは使っていますか。</p> <p>44 政府はICTを使った農業をどのようにしていきたいと考えていると思いますか。</p> <p>45 富山のトマト工場では、ICTを使ってどんなことを行っていますか。</p> <p>46 高品質のトマトとは、どんなトマトのことだと考えますか。</p> <p>47 この会社で作るトマトと従来の方法で作られたトマトでは、栄養はどのように違いますか。</p> <p>48 政府は現在、米をどのようにしようとしていますか。</p> <p>49 政府は今後、農家に対してどのような政策を行っていくとしていますか。</p> <p>50 日本政府は米作り農家を守ろうとしていると言えますか。</p>	<p>T：発問する C：答える</p> <p>T：発問する C：答える</p> <p>T：発問する C：予想して答える</p> <p>T：発問する C：資料14を調べて答える</p> <p>T：発問する C：答える</p> <p>T：発問する C：答える</p> <p>T：発問する C：資料15を調べて答える</p> <p>T：発問する C：考えて答える。</p> <p>T：発問する C：資料16を調べて答える</p> <p>T：発問する C：答える</p> <p>C：資料17を読んで答える</p> <p>T：発問する。 C：答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> オランダから学んだ。オランダは園芸先進国であるから。 約18億円。 米を作るより、トマトを作る方が儲かると思ったから。 日本にもオランダ農業のよさを生かせる部分があると考えたから。 ICTを活用している。 化石燃料を使っている。 ほとんど使っていない。しかし、機械は使っている。 <p>政府は、ICTを使った農業を広めたいと考えている。なぜなら、総理大臣が視察にいき、多額の補助金を出しているから。</p> <ul style="list-style-type: none"> 高品質の商品を作ることができる。 効率的・安定的に商品を作ることができる。 データを収集して、トマトを作っている。 大きさがそろっている。 栄養があるもの。 糖度が11と従来の約3倍である。 その他の栄養価も従来のミニトマトよりも数段高い数値である。 減反政策を進めている。 減反に応じた農家への補助金を1万5000円から7500円にしようとしている。 価格の補償部分をなくしようとしている。 平成30年度には減反政策を廃止しようとしている。 <p>言えない。なぜなら、トマト工場には18億円もの補助金を出しているのに、補助金を半減させて、補償部分をなくしようとしているから。</p>
<p>第2次 原因・背景の認識 文化の側面から</p>	<p>51 富山にあるトマト工場では、どのようなトマトを作っていましたか。</p> <p>52 ICTを活用することでよいことはどんなことですか。</p> <p>53 ICTを活用した農業は、日本で行うことは可能だと思いますか。</p> <p>54 なぜ、日本ではこれまでICTを活用した農業がほとんど行われなかったのだろう。</p>	<p>T：発問する C：資料15を調べて答える</p> <p>T：発問する C：答える</p> <p>T：発問する C：答える</p> <p>T：発問する C：予想して答える</p>	<p>高品質なトマトを、効率的、安定的に生産していた。ICTを活用した農業だった。</p> <ul style="list-style-type: none"> 同じ品質の商品をたくさん作ることができる。 可能である。これまでは、ICTは工業で活用されていたが、それを農業で活用することは可能である。 農業にICTを使うという発想がなかった。

<p>第2次</p> <p>原因・背景の認識</p> <p>文化の側面から</p>	<p>55 これまでの学習した米を作っている農家はどのようにして米を育ててきましたか。</p> <p>56 脱サラをして農業を始めた人の思いを読んで、どのような思い出農業を始めたのか読み取りましょう。</p> <p>57 これまで農業に従事してきた人は、どのようなことをすることが農業だと感じていたのでしょうか。</p>	<p>T：発問する C：答える</p> <p>T：発問する C：資料18を読んで答える</p> <p>T：発問する C：答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・土をみたり、天候をみたりすることが当たり前であった。 ・土作りを自分の手で行ってた。 ・地域の人や家族の手を借りて田植えや稲刈りをしてた。 ・田の様子を見て、草刈りや水の管理を行っていた。 ・勉強会を開いて、どうすればいい米がとれるかを話し合っていた。 ・一年中工夫や努力を重ねて米を収穫していた。 ・早朝の畑のすがすがしさを感じていた。 ・目一杯体を使って働いた後の充実感を味わっている。 ・自ら育てた農産物をいただくことの喜びを感じている。 <p>農業を行っている人にとっては、太陽の下で土を触って生産することにやりがいを感じている人もいます。</p>
<p>第3次</p> <p>価値を見付ける討論</p>	<p>58 もし、あなたが新しく農業を始めるとしたら、米とトマトのどちらを作りますか。ツールミン図式を書いて、話し合みましょう。</p>	<p>T：発問する C：ワークシートに ツールミン図式を書いて発表し、話し合う。</p>	<p><米を作る場合の例></p> <p>(環境の面より)</p> <p>D(data:事実) C(conclusion:結論)</p> <p>土砂災害を防いでくれるから 米を作る</p> <p>W(warrant: D→Cの理由付け)</p> <p>環境により機能がたくさんあるから</p> <p>(経済の面より)</p> <p>D C</p> <p>土地が余っているから 米を作る</p> <p>W</p> <p>安く土地を手に入れ、収入を増やせるから</p> <p>(政治の面より)</p> <p>D C</p> <p>減反政策が行われなくなるから 米を作る</p> <p>W</p> <p>米を作ることを制限されないため、生産量上がるから</p> <p>(文化の面より)</p> <p>D C</p> <p>コンピュータを使わず自分の手で行うから 米を作る</p> <p>W</p> <p>手作業で行うことで、やりがいや満足感、達成感を感じることができるから</p>

<p>第3次 価値を見付ける討論</p>		<p><トマトを作る場合の例> (環境の面より)</p> <p>D ごみを燃やしてエネルギーを作るから</p> <p>C トマトを作る</p> <p>W 他国の資源を減らすことができるから</p> <p>(経済の面より)</p> <p>D 米を作るよりも儲かるから</p> <p>C トマトを作る</p> <p>W 儲かるものを作ることが、会社にとってはよいことであるから</p> <p>(政治の面より)</p> <p>D 政府が支援してくれているから</p> <p>C トマトを作る</p> <p>W 多額の補助金をもらうためには、政府の方針に則らなければならぬから</p> <p>(文化の面より)</p> <p>D ICTを活用することで同じような商品を作ることができるから</p> <p>C トマトを作る</p> <p>W 同品質の商品を消費者は求めているから</p>
<p>第4次 合意点の評価</p>	<p>59 これまでの話し合いから、自分とは違う立場の意見で、納得できる部分はどこですか。</p> <p>60 逆に、自分とは違う立場の意見で納得できない部分はどこですか。</p>	<p>T：発問する C：発表する。</p> <p>T：発問する C：発表する</p> <ul style="list-style-type: none"> 米を作る理由として、他国の化石燃料を消費することを押さえられるということには賛成である。 米を作る理由として、昔からの伝統を守ることには納得できる。 実際にトマトが儲かっているから、儲けを考えるとトマトを作るということに納得できる。 ICTを活用することで、高品質な商品を作ることができることに関してはその通りだと思う。 トマト工場はICTを活用できて簡単だと言っていたが、高齢者が簡単には使いこなせるとは思えない。 米は日本人の主食だと言っていたが、現在は様々な食文化が発達しており、パンも主食になりつつあるから。

〔資料〕

- 資料1 日本の農産物販売金額の内訳比較…一般社団法人日本施設園芸協会「次世代日本の施設園芸」、2015年、4頁
- 資料2 現場の課題・課題の取り組み…一般社団法人日本施設園芸協会「次世代施設園芸の全国展開～攻めの農業の旗艦～」
- 資料3 次世代施設園芸導入加速化支援事業実施地区…同上
- 資料4 廃棄物処理工場の概要…同上
- 資料5 主な輸入品の輸入相手国…東京書籍『新しい社会5下』、2015年、52頁
- 資料6 輸入量と国内生産量の割合…同上

- 資料 7 日本の発電所の割合…日本の再生可能エネルギーの現状< http://www.japanfs.org/ja/news/archives/news_id035081.html>
- 資料 8 水田のはたらき…日本標準『社会科資料集 5 年』、2016 年、51 頁
- 資料 9 全国野菜出荷ランキング…野菜ナビ< <http://www.yasainavi.com/graph/pref/>>
作付けランキング…都道府県データランキング< http://uub.jp/prd/a/i_2.html>
水田率ランキング…富山県 HP「県のプロフィール（特色（産業）より抜粋< <http://www.pref.toyama.jp/gaiyou/tokusyoku3.html>>
- 資料 10 高橋さん（兼業農家）の作業日（2015 年）…高橋さんへのインタビューにより、筆者作成
- 資料 11 高橋さんの田における収入と支出…高橋さんへのインタビューにより、筆者作成
- 資料 12 ゴミ処理工場の労働条件…富山環境整備谷内さんへのインタビューにより、筆者作成
- 資料 13 10a あたりの収穫量（2015 年）…高橋さん、谷内さんへのインタビューより、筆者作成
- 資料 14 オランダの施設園芸と我が国の次世代施設園芸…一般社団法人日本施設園芸協会「次世代施設園芸の全国展開～攻めの農業の旗艦～」
- 資料 15 ICT 等を活用した高付加価値農業のパイロット実証事業（イメージ）…富山スマートアグリ次世代施設園芸拠点整備協議会『次世代施設園芸導入加速化支援事業富山拠点』
- 資料 16 フォレストフルティカのパンフレット…富山環境整備作成パンフレット
- 資料 17 補助金半減、減反廃止を伝える新聞…産経新聞、2013.11.3
- 資料 18 脱サラをした人の思い…古沢広祐 / 蕪栗沼ふゆみずたんぼプロジェクト / 村山邦彦 / 河名樋秀郎『環境と共生する「農」ミネルヴァ書房、2015 年

(5) 単元開発の成果と課題

① 基本的な概念を把握する力の分析

本単元で身に付けさせたい概念は指導案中の単元目標に挙げた 8 つである。この概念を学習する前の第 1 次と、基本的な概念の把握を終えた第 3 次とで比べ、子供たちが「基本的な概念」を用いて合意点を見つけたり合意できない点を見つけたりしているかで判断する。以下、実際に平成 28 年 7 月に射水市立太閤山小学校 5 年 3 組で実施した実験授業の分析である。

第 1 次の終わりに「もし、あなたが新しく農業を始めるとすると米とトマトのどちらを作りますか」と発問し、どちらを作るかとその理由を書かせた。その結果、学習する前にこの単元で身に付けさせたい「基本的な概念」をもっていた児童は 3 人（10%）であった。

次に、第 3 次の発問 58「もし、あなたが新しく農業を始めるとしたら、米とトマトのどちらを作りますか」に対してのツールミン図式の W（理由付け）の部分にどれだけ概念として考えられるものが書かれているかを集計したものが以下の表 3 である。

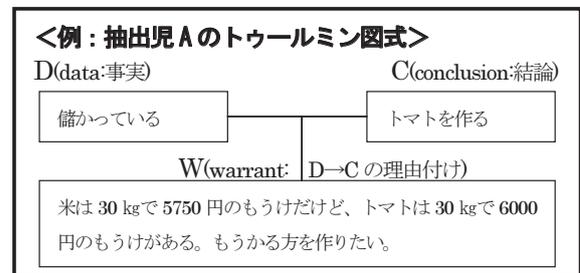
表 3 「もし、あなたが新しく農業を始めるとすると米とトマトのどちらを作りますか」の立場と理由の分類

	エコロジー	経済	政治	文化	4 側面以外
トマトを作る	8 人	2 人	0 人	4 人	1 人
米を作る	8 人	1 人	1 人	3 人	2 人

30 名の児童のツールミン図式の W（理由付け）の部分进行分析すると、30 人中 27 名が筆者の考える基本的概念であるエコロジー、経済、政治、文化の 4 側面のうちの一つ以上から考えを書くことができた。つまり、90%が基本的概念を把握することができたといえる。

A 児はトマトを作る理由として「儲かるから」としている。これは、基本的概念の経済の側面から考えた理由といえる。そのため、この A 児は表 2 においては、経済の側面から考えた理由でトマトを作る 2 人の部分に

あたる。（強調した部分）



② 批判的思考力の習得状況の分析

「批判的思考力」の習得率については、第 4 次に児童が書いた「合意できない点はどこか」について 4 側面からの反論を書いたのかで判断する。以下がまとめた表 4 である。

4 側面とそれ以外に分類すると、45 項目中 36 項目 4 が 4 側面に関するものであった。つまり、筆者が期待していた 4 側面での批判が 80%であったため、批判的思考力を高めることができたといえる。（※子供が納得できないとして書いた 1 文を 1 項目と呼ぶ。）

表 4 相手の考え方に納得できない部分の分類

	エコロジー	経済	政治	文化	4 側面以外
トマト派から米づくりの納得できない点	3	5	0	7	4
米派からトマト作りに納得できない点	9	0	3	9	5

※複数回答

<例：抽出児 A のノートより>

同じ 30 kg でトマトは米よりも儲けがあるので、なぜ米を作ろうと考えるのか。（経済の側面からの反論）

A 児の反論は、トマトを作る立場からトマトを作る方が儲かるのに、なぜ儲けが少ない米を作るのかという経済の側面からの反論を行っている。これは、表 4 に

いては、経済の側面から考えたトマト派から米づくりの納得できない点の5項目の中の1つにあたる。(強調した部分)

③ 「異なる考えの寛容」の習得状況の分析

最後に、「異なる考えへの寛容」の習得率については、第4次に児童が書いた「自分とは違う立場の考え方で納得ができる部分はどこか」について、4側面からの合意点を書いたかで判断する。以下がまとめた表5である。

表5 相手の考え方に納得できる部分の分類

	エコロジー	経済	政治	文化	4側面以外
トマト派から米づくりの納得できる点	21	1	0	7	2
米派からトマト作りに納得できる点	6	17	1	11	4

※複数回答

4側面とそれ以外に分類すると、70項目中64項目が4側面に関するものであった。つまり、筆者が期待していた4側面からの合意が91.4%であったため、この開発単位によって異なる考えを寛容に受け止める力をつけることができたといえる。(※子供が納得できるとして書いた1文を1項目と呼ぶ。)

A児の納得できるとした理由は、水不足や土砂災害を防いでくれる、空気をきれいにしてくれるというエコロジーの側面からである。これは、表5においては、エコロジーの側面から考えたトマト派から米づくりの納得できる点の21項目の中の1つにあたる。(強調した部分)

<抽出児Aのノートより>

田が水をためて、水不足を防いでくれていることは納得できる。そして、土砂災害を防いでくれるのはいいことだと思う。空気をきれいにしてくれるのはうれしいことだと思う。
(エコロジーの側面から納得できる部分)

以上のように、本研究の成果は、「グローバル・シティズンシップ」の目標である「合意可能な意思決定」の能力を育成するために特に重要だと考える3つの力(「基本的概念の把握」「批判的思考力」「異なる考えの寛容」)を育成するための単元を開発できたことである。

7 成果と課題

本研究の成果は、以下の2つである。第1は、これからの市民的資質として、「グローバル・シティズンシップ」を育成するために、その中核として「合意可能な意思決定」を定義し、単元を開発したことである。

第2は、「グローバル・シティズンシップ」の育成を目指すうえで、適切な授業方略として、「グローバル・

シティズンシップ型」という新しい授業方略を開発して実験授業を行い、実験授業前後における児童の変容を示すことによって、その有用性を示すことができたことである。

また、課題は以下の2つである。第1は、今回提示した開発単元は、筆者が勤務する小学校で自分のクラスでのみ実施した授業を修正したものである。

第2は、「グローバル・シティズンシップ」育成の過程を行ったのが本単元1つしかないことである。今後は、「グローバル・シティズンシップ」育成の過程がどのような産業学習でも適応できるかを検証する必要がある。

¹ 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2001年。

² 社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年。

³ 森田真樹「社会科教育研究におけるグローバル教育についての考察」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第95号、2005年、80頁。

⁴ 上条勇『グローバリズムの幻影』梓出版社、2006年。

⁵ スティーガー『新版 グローバリゼーション』岩波書店、2010年。

⁶ 魚住忠久『共生の時代を拓く国際理解教育』黎明書房、2000年、64頁。

⁷ 小原友行「小・中学校社会科カリキュラムをどう変えるか〜ユニバーサル・スタンダードを求めて〜」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号、2008年。

⁸ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年。

⁹ 「理解型」や「説明型」などの授業方略については、前掲7など多数の論文で使用されている。

¹⁰ 文部科学省教育課程企画特別部会論点整理、2015年8月26日HPより。

¹¹ 前掲9

¹² 社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年。

¹³ 吉村功太郎「社会的合意形成をめざす社会科授業—小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2003年、23頁。

¹⁴ 水山光春「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会『社会科研究』第58号、2003年、17頁。

¹⁵ 株式会社富山環境整備、谷内さんへのインタビューによる。

(2017年8月30日受付)

(2017年10月4日受理)

校内研修活性化に関する一考察

—学校支援プロジェクトの協同を受けて—

石崎 良¹ 竹村 哲²

A Study on the Activation of Intramural Training —Receiving Cooperation in a School Support Project—

ISHIZAKI Ryo TAKEMURA Akira

摘要

本研究者が勤務する特別支援学校において行った質問紙による調査内容から、校内研修における課題を発見・分析し、そこで得られた知見をもとに自己の認識を深めることを目的とする。本論では、学校支援プロジェクトが行った課題発見・分析の経過とそれを受けて本研究者の認識が変容した経過について述べる。

キーワード : 校内研修, 学校支援プロジェクト, 弁証法的統合, 組織開発

Keywords : Intramural training, School-support project, Dialectical accommodation, Organization development

I. 目的

平成 27 年 12 月の中央教育審議会答申^[1]では、「かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく測ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要である」と述べられている。また、「同僚と教員とともに支え合いながら OJT を通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題をもって自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる」ことの重要性があると述べられている。ゆえに、近年の教員の大量退職、大量採用、学力観の見直し等、学校を取り巻く環境が多様化・複雑化する中で、教員の資質・能力向上が一層求められている。しかしながら、経験年数が少ない若手教員にとって気軽に尋ねることができるミドルリーダーと呼ばれる中堅教員が少ない現状から、教員個々の特性を結びつける OJT としての役割を担う人材が不足しており、若手教員の指導力向上につなげる環境が整っていないのが現状である。

特別支援学校においては、中央教育審議会答申^[1]を受けて、平成 28 年 7 月の教育課程部会教育課程企画特別部会^[2]では、「障害の多様化や重度・重複化への対応、特別支援学校のセンター的機能を発揮するための地域における小・中学校等との効果的な連携手法等に関する知識を身に付けるための、専門的な研修の充実が期待される」と述べられており、児童生徒との関わり方や授業の

在り方、支援方法等、幅広い知識や専門性が求められている。

勤務校である富山県立高志支援学校においては、2009 年度より児童生徒の実態に基づいた目標設定や効果的な支援の在り方を探るべく、「授業分析シート」を用いた授業改善の取組が行われている。また、2012 年度からは、太田^[3]が提唱する「RP 法（ロマン・プロセス・アプローチ）」を校内研修の授業改善の手続きに導入した。これは、授業者と授業観察者が、授業の事実に基づいて授業目標の適切さと目標達成の手段の妥当性を検討し、授業者の授業意図を実現するように語り合うこととされている。しかし、これまでの取組から、授業者の思いに十分寄り添えていなかったり、観察者の経験に裏打ちされた一方的な解釈・提案に終始していたりする等、課題が多いのが現状である。また、多様な専門性を一人ですべてに精通することは難しいため、子どもの教育的な目標を達成するためには専門分野、経験等が異なる教師集団がチームとなって協力し合うことが求められる。

竹村^[4]は、セルフスタディ（自己研究）のモデル図を通して、セルフスタディは経験科学教育に必要な知的関わり合いの共通の基盤となる学びのスタイルであるとし、学びあいを成立させるためのルールとして仮説実験モデル（仮説としての学びの方法論）を掲げている。また、学びあいの実践から得られた成果ではなく、むしろ学びあいを積みながら得られたことを統合し、組織アイデンティティと同時に自己アイデンティティへと還元す

¹ 富山大学大学院教職実践開発研究科（富山県立高志支援学校） ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

ることに主眼をおくといった弁証法的統合についても述べている。

また、竹村^[5]は、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（以下富附特支）校長として、平成27年度の学校経営計画に基本方針を掲げており、そこに至るまでの問題解決プロセスについて自己の実践的認識をまとめている。

そこで本研究では、勤務校における教員の校内研修への意識を把握し、課題を発見・分析することとした。校内分掌組織である研修部の副主任として、これまで研修の計画立案や運営を行ってきたものの、その在り方について今一度問う必要があると考えていたからである。自己の認識を深めるためには、自己と他者の思考とを重ね合わせるにより、自己の思考がより明らかになるものと思われる。そのために、本研究においては、富附特支における実績を踏まえ、富山大学教職大学院講義「学習する組織のマネジメント」の演習として行っている「学校支援プロジェクト」に勤務校における校内研修に関する課題発見及び分析を依頼した。このプロジェクトでは、先述のセルフスタディにおける仮説実験モデルに従い学びあいの実践を通して課題を発見・分析した。そして、このプロジェクトでの分析結果を受けて自己がどのように認識したのかを弁証法的統合に沿って明らかにしようと考えた。そして本研究者自身が中堅教員として何ができるのかを考え、アプローチの方法を探るまでの過程を明らかにしていきたいと考えた。ここではそのプロセスと今後の展望を踏まえて考察していきたい。

Ⅱ. 方法

1) アンケート調査

(1) 調査についての説明

調査をするにあたり、管理職を対象に実際の質問紙を見せ、目的等の説明を行った。管理職からは、質問内容の精選、無記名による提出等の意見が出された。それらの意見を踏まえ、再度質問紙を構成したり、質問紙の回収方法を見直したりした。

(2) 調査目的（管理職及び教員に対して説明）

- ・勤務校における若手教員育成や校内研修の実状を把握し、課題を発見・分析する。
- ・結果として提言された事実をもとに、自己のアプローチの方法を探る。

(3) 対象者

勤務校の教諭及び臨任講師（管理職は含まれない）

(4) 調査期間

2016年11月14日から11月21日まで

(5) 質問紙回収の手順

- ①グループウェア(G-session)にWord文書で作成した質問紙を添付し、各自のPCデスクトップ上に保存し、データで入力する。回答は無記名とした。

- ②データ入力後プリントアウトし、管理職机上の封筒に入れる。

- ③調査開始初日の朝礼時に調査の目的や期間等を伝えるとともに、グループウェア(G-session)においても掲載する。

(6) 質問項目（研究分析対象項目のみ抜粋）

回答はすべて記述式とした。質問内容は以下の通りである。

- ①あなたは初任者研修や年次研修の指導の在り方に満足していますか。より満足できるものにするためには、どのようにすればよいとお考えですか。できるだけ具体的にお書きください。
- ②あなたは校内における教員研修について満足していますか。より満足できるものにするためには、どのようにすればよいとお考えですか。できるだけ具体的にお書きください。

2) 「学校支援プロジェクト」による分析

(1) 対象者

富山大学大学院教職実践開発研究科1学年14名（現職教員10名、ストレートマスター4名）

なお、教職大学院教授1名がメンター役として参加。

(2) 分析期間

2017年6月20日、6月27日の2日間（各日180分、計約360分。実際は480分程度、120分は時間外）

(3) 分析方法

1班3～4名を4班づくり、班には必ず1名ストレートマスターが入るよう構成した。分析にはラベルワークの手法を用いることとし、質問紙に記載された一人一人の記述をラベル(図1)にしたものを使用した。なお、分析の際、1) (6) で示した二つの質問の回答がどちらの問いかが分かるように、回答の枠の色を別々のものとした。また、回答は無記名であるものの、二つの質問の回答者が同一人物であることが分かるように、ラベルの文頭には数をつけることとした。時系列による分析方法は以下の通りである。

18 教員研修は大切であるが、日々の授業の準備、会議に追われ研修会が負担に感じることがある。夏休みも連続して入ると大変である。また、興味のあるテーマが取り上げられないことも多い

図1

① 班別ラベルワークによる現状の把握と課題の発見

複数枚のラベルを読み合わせながら類似する内容ごとにラベルを模造紙に分類した。また、類似する内容を一つのグループとし、そのグループの内容から考えられる代表的なタイトルを付けた。その後グループを相互に関連付けながら図解化した。ここでは、共通認識を図ることが主な目的である。

② 課題の分析と改善案の明示

班内メンバー間で協議しながらラベルを図解化された

ものを再度課題同士関連付けながら考察し、A3 版用紙に図解化した。その上で出された意見をもとに改善案を明示した。ここでは、個々に着眼点が異なることから、最も関心の高いところを提案しあうこととした。

③ポスターセッションによる発表

①及び②で作成された図案を掲示し、ポスターセッションを行った。各図案の前に1名説明者として立ち、5分間をめどに交代し、それを4セッション行った。

④班代表による発表と質疑応答

③を受けて、他班の意見を踏まえて個々に自己の考えをまとめた後、再度グループ代表者により全員の前で発表を行い、質疑応答及び協議を行った。

(4) 本研究者の省察

学校支援プロジェクトが行った課題発見・分析の経過とそれを受けて本研究者の認識がどのように変容したか、その経過について述べる。

Ⅲ. 研究の経緯と結果

1) 質問紙法による調査

回収数等：配布数 70、回収数 43、回収率 62%

2) 「学校支援プロジェクト」による分析

(1) 各班による分析結果等

①班別ラベルワークによる現状の把握と課題の発見

二つの質問に対する回答はそれぞれ 43、合計 86 あり、そのラベルをシャッフルし、班員に配布した。それぞれがラベルに書かれた内容を読み上げながら図解化を進めた。ただし、回答には「いまのままでよい」や「ある程度満足している」等も含まれており、それらの回答をどう扱うかは班で協議することとした。

各班による協議において作成された図案(図2)からは、必要観や多忙感といった教師の心理的背景、同僚性やコミュニケーションの構築といった同僚間の関係性等のソフト面について確認された。また、特別支援に関する細かな分野だけでなく、教科指導といった幅広い専門性が求められる中で、研修部としてのマネジメントの見直しや管理職のリーダーシップ等のハード面についての状況が確認された。

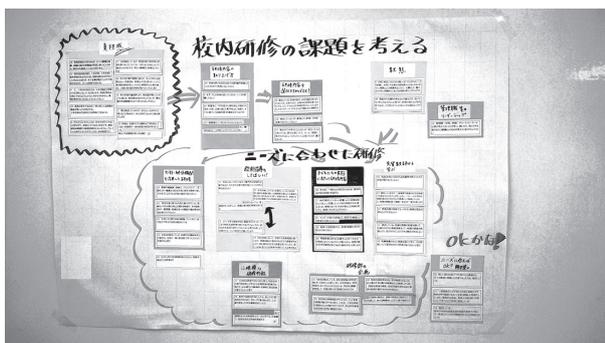


図2 班別ラベルワークによる図解化

②課題の分析と改善案の明示

①で作成した図解のキーワードをもとに協議を重ね、図解の再構築化を図った。ここでは、質問紙の回答の文面から読み取れる実態を踏まえ、その背景にはどのようなことが考えられるのかを読み取り、分析する話し合いが行われた。

③ポスターセッションによる発表

一人5分程度の持ち時間の中で、ポスター前に集まった人に対して、各自が自分の考えを整理し発表することを通して、これまでの協議内容を振り返ったり、考えを明確化させたりした。

④班代表による発表と質疑応答(発表順に掲載)

以下、各班の見解について述べる。

< 1 班 >

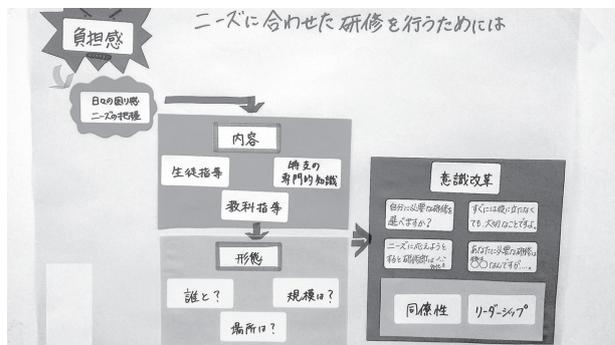


図3 1班図解

(発表内容からの図解の要約)

日々、研修の機会が多く、日々の行事や業務に追われていることから、負担感を感じているのは事実である。その上で、困り感やニーズを把握し、困り感を解消する研修、ニーズに応じた研修を行う必要がある。そのためには、生徒指導、教科指導、特別支援に関する専門的知識等の内容をどのような形態(先輩や同学年、学年や少人数、学校内外等)で行うのかを考える必要がある。しかし、ニーズに応じた研修だけでなく、すぐには役立たない内容であっても将来を見据えて研修を行う必要があると感じてもらえるように、意識改革をする必要がある。そのためにも、同僚性を育てたり、管理職のリーダーシップを発揮してもらったりすることが求められる。

上記の発表を受けて、以下の視点で質疑応答が行われた。

(視点1) 意識改革を行うための手段とは？

質問紙の回答から、若手教員は熟練教員から学びたいという意識がある。一方で熟練教員も若手教員に対して日頃思っていることがある。しかし、うまく噛み合っていないのが現状なのではないか。ゆえに、同僚性を高めることにより、若手も熟練教員も共に研修をやっていこうという気持ちが出てくるのではないか。研修に負担感を感じつつも、同僚性の高まりによって、自己の成長のためにも研修には取り組まなければならないという意識が双方に育つのではないか。

視点1により、意識改革に焦点が絞られる中で、1班グループメンバーに新たな気付き視点2が生まれた。

(視点2) 意識改革はどの段階で必要なのか？

(1班の当初の考え)

ニーズに合わせた研修内容や形態を繰り返し行っていくことで、同僚性を高めることができるのではないか。つまり、内容や形態と意識改革は並列に改善していくことが求められるのではないか。

(質疑応答による新たな気付き)

- ・研修内容や形態を決める前提として、意識改革が必要なのではないか。
- ・教員の意識が変われば、研修内容や形態はいままで通りでよいのではないか。

視点2により、教員の研修に対する意識改革は重要であることが確認された。しかし、1班メンバーには、意識改革をどの段階でどのようにアプローチしていくことがよいのか、迷いが生じてきた。しかし、他者から1班の発表の論点をまとめて投げかけたことにより、迷いから次第に本音(下線部)へと変化していく。

(他者からの投げかけ文)

内容と形態を変更するところだけで拾いきれないニーズをカバーするために、内容や形態だけで受講者が希望する研修だけをカバーするのではなく、本当はやるべき受けるべき研修というものがあって、そこは絶対に需要がないからといって削ることはできないから、意識改革をすることによってそれがこういう風な意味があるんだよという。教員の意識を変えなければならぬからっていう流れで出てきた。

(投げかけに対する返答)

ニーズに合わせた研修もするけど、もしかしたら研修とはいいいものだなんて味わってもらったら、本当に必要な研修、ニーズに合っていないけれども必要な研修というのは受けてみようかなと言う意識になる。これまで「ニーズに合わせた研修にするためには」ってうちらしゃべったけど、本心としてはニーズに合っていないくても受けてほしい研修はあるんやって。で、そのためには、まず一回あなたたちについてみましょう。のってみるけど、そしたら研修ってうまくいったら、じゃあちょっとっていう風に行く？いってくれたら嬉しいなというのが本心。そうかもしれない。そうなのかもしれない。ニーズに合わせた研修だけでは現場はやっていけない。

質疑応答という対話をする中で、論点が焦点化されるとともに、多角的な視点での問い掛けにより、揺さぶりをかけることで「迷い」が生じたが、再度発表の論点を他者の言葉でなぞることにより、自分たちの考えを振り返り、新たな考えを再構築することができたのではないかと考える。また、メンター役からは次の助言がなされた。

(メンターからの助言①)

教師に対するニーズにかなう研修だけでは駄目なんだと。リクワイアメント、つまり先を見越し、同僚性を含めて、先を見越した研修が必要だ。だから多分、リクワイアメントにかなう研修といったものをやることによって同僚性は高まるんじゃないかという風に感じました。

(メンターからの助言②)

研修で得るものは何かの知識や技術といったコンテンツだけではないんだということを知っていてほしい。プロセス、例えばそこで一緒に何かをするという同僚性をコンテンツを入れるんじゃなくて、同僚性というものを築くプロセスが研修に入れなければならないんじゃないかなって。

これらの助言から、教員個々のニーズの度合を測りながらリクワイアメントを意識した研修を取り入れること、また、研修内容や形態といったコンテンツに捉われるのではなく、同僚性構築に向けたプロセスに目を向けることの大切さが示唆された。

< 4 班 >

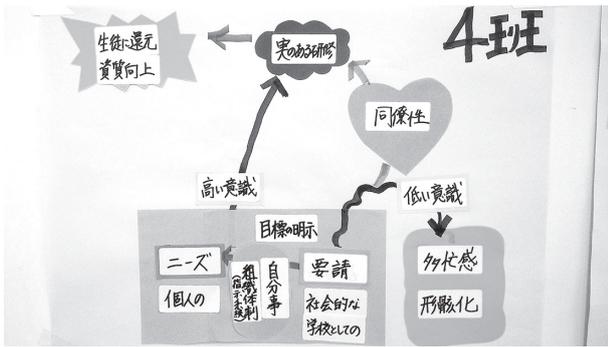


図4 4班図解

(発表内容からの図解の要約)

研修には、個人それぞれのニーズに関する部分と社会的な側面や学校としてどうしても必要で参加することを要請されるような部分といった二つの内容に分けられるのではないかと。個人のニーズに応じた研修は、高い意識で参加することができるものの、学校の要請に応じた研修は意識が低くなり、形骸化されがちになるのではないかと。ゆえに、要請されるような研修会への参加を自分事として捉えられるように働きかけていくことが必要なのではないかと。そのためには、組織体制や指示系統を見直す必要があると。また、同僚性を高めることで意識が向上し、どのような研修への参加も実のあるものとなっていくのではないかと。結果として教師の資質が向上し、その力が生徒にも還元されていくと考える。

発表者からは、質問紙の回答の中に、日常に生きる研修を受けられて満足している人と逆に満足していない人が混在していることに疑問をもち、次のような投げかけをしている。

(疑問)

研修を受けている職員は、何のために研修をしているのかとか、何を研修するのかという意識が欠如しているのではないかと。

この投げかけを基にして、発表者からは「目標の明示」や「組織体制の理解」といった視点で改善案が提示された。

(改善案)

- なぜこの研修をすることになったのかというねらいを明らかにする。
- どのようにして研修は決まってくるのか教職員で共通理解する。
- 教職員はどんな意識をもってどんなことが足りないと思っているのかを把握する。

上記の発表を受けて、以下の視点で質疑応答が行われた。

(視点1) 研修への参加要請において、意識を高めるには？

上の人が、これをつけるよって言ったとしても、下の人たちが、「そういうけどさ」ってなると、それこそ意味がない。いまでも現場の先生方の声を引き上げていくのならば価値があるが。

視点1を受けて、発表者が質疑応答を繰り返していく中で、自分の経験や校種による組織体制の違いをもとに、上記で示した改善案にも触れながら話を展開させていく。

(投げかけに対する返答)

(研修に) のらない部分をどうするか。そこで(役割を) 細かくして、それぞれの個々の課題での必要感を高める。小学校は割とそういう風に仕事を振る事が多いので。「挨拶のこと生徒指導で考えて」っていう風にして、下のものたちにこう、全体に割り振るのでただそれが特別支援の方でそういうことが可能なかどうか。できれば全職員の方で何か振ることができれば、そういう部分に関しては意識を高めることができるのかなと考えました。

このように、校種による違いからこれまでの経験がそのまま受け入れられるかどうか不安を感じつつも、改善案に至った経緯を語る事ができた。

< 2 班 >

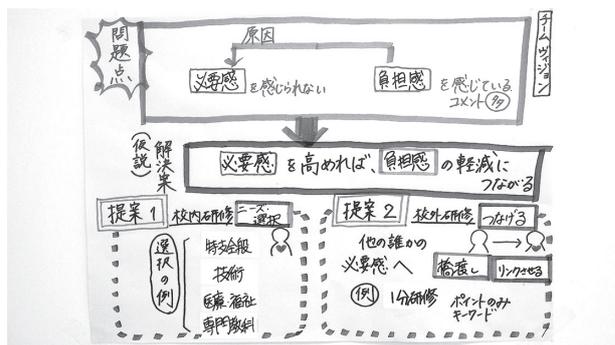


図5 2班図解

(発表内容からの図解の要約)

ラベルは大きく「負担感」と「必要感(ニーズ)」分けることができ、多くは「必要感」に該当する。このことから、必要感が感じられないから、負担だという意識につながっているのではないか。もしそうであれば、必要感をどのようにして高めることができるのかということを考えるべきである。話し合いの中では、必要感を高める解決策として、内容に関する意見と研修のやり方に関する意見があげられた。研修内容に関しては、校内研修であれば、ある程度研修のスタイルに裁量があると思われるので、選択制を導入することで、自分が学びたい研修に参加することができるから、必要感を高める手立てになるのではないか。また、校外研修に関しては、自分が参加した研修が例えば興味関心が低くても、他の誰かの必要感につながっているという意識をもつことで、参加への意欲が高まるのではないか。その方策として、研修会資料を3つ程度のキーワードで表現し、研修会資料回覧時にそのキーワードを付けることで、資料により関心が高まるのではないか。情報を共有できるきっかけになるのではないか。

上記の発表を受けて、以下の視点で質疑応答が行われた。

(視点1) 1分研修は良い影響を与える？

校外研修報告としての1分研修での意欲の高まりにより、校内研修の選択に良い影響を及ぼすのでは？

(投げかけに対する返答)

そこまで期待していなかったです。でも、そういう可能性はあると思います。いままでは、技術系のところばかり行っていただけ、医療的な知識とかにもそういうところに目が向くこともあるのでは。

視点1では、質問者の提案2で培ったよいイメージが、提案1の校内研修に良い影響を与えるのではないかという指摘を受けて、発表者はそれまではなかった気付きにつながっている。これは二つの提案に焦点が絞られて対話が進むことで、双方の関係性にまで踏み込んで考察することができたのではないか。

また、視点2では視点1を受けて、1分研修が他の誰かの必要感につながっているという思いをもたせられる反面、違う視点での問題点も指摘している。

(視点2) 資料にキーワードを付けても反応がないときの失望感にはどう対処するのか？

他の誰かの必要感っていいなと思って聞いていたけど、キーワードが書いてあるものが回ってきて、それについて誰かに「それどういうこと」って聞かれたら、役に立ったという必要感を感じられて、研修に行って良かったと思える。でも逆に、回したけど誰からも何も触れられなかったら、「これって誰も必要としないのでは？」と負の影響もあるかなと思うので、その辺の配慮もいるのかなと。

これに対して、発表者は自分の体験を踏まえて回覧方法に言及している。

(投げかけに対する返答)

回すところで大事かもしれない。英語の主任研修に行ったとき、それ(資料)を学年で回しても、英語の教員僕だけだから意味ないってなるから、やっぱり教科で回すっていうことになると思うので、どこで回覧するかはちょっと教務や研修部の方で、研修のテーマとどういう分掌とかどういうところに関係してくるかを、受けた本人が回すのではなく、研修チームみたいなところが研修内容とそれが生かせそうな分野とをリンクする必要があると感じました。

校外研修資料の回覧をする際には、受講した本人が研修部等と相談して誰に回覧するとより効果的なのかを考えるとよいとする新たな提案を行うことができたことが分かる。

しかし、視点3では、資料を回覧することに意義を唱えている。

(視点3) 資料の回覧は有効なのか？

回覧を読まずに机上に置いたままで、探したら今日まで締切ということもあるので、そういう場合回すことには意識がいくかもしれないが、受け取る側からするとどうなのか？

これに対して発表者は、回覧が果たして有効ではない側面があることに触れたり、話を聞く側の立場を考えたりしながら、自身の経験をもとに新たな提案をしている。

(投げかけに対する返答)

回覧だけではなく、職員室が一つなので口頭で例えば終礼で1分とか、そこでもらったレジュメの横にキーワードを書いて1分間こういうことでしたって言うだけでなんか回覧よりももしかしたら早く終わるかもしれない。例えば必要を感じない内容であっても、1分間がスルー出来る、我慢できるなんか負担感にならない最低限度である。

さらには、その他に新たな方法を探る発言も以下のように見られた。

(視点4) グループウェアの活用はどうか？

回覧を紙で回すのではなく、グループウェアに載せることで、全員が見れたりする。特定の先生にだけ連絡することもできるというシステム。そういったものをうまく活用できるのもよいのではないか。

この投げかけに対して理解を示し、現実的にできる方法を探る発言が見られた。

(投げかけに対する返答)

グループウェアに昨日の研修、さっき言ったICTの活用、タブレット等だけを表示しておけば、気になった人は毎日開く画面なので何か言ってくるかもしれない。しかし、(一方でグループウェアによる伝達は)同僚性を失わせてしまうものにもなっているかもしれない。

グループウェアの活用の良い側面を認めつつも、顔を見合わせて話をする機会や、回覧時等に話しかけるきっかけを失ってしまうため、同僚性を高める機会を逃しているという視点での気づきがみられた。

このように、「回覧」という一つの視覚的情報をどう伝えるかという視点をきっかけとして、新たな改善案につながったことが分かる。先の効果と同様、協議の焦点化はより具体的な方策を生むためには欠かせないものなのかもしれない。

< 3班 >

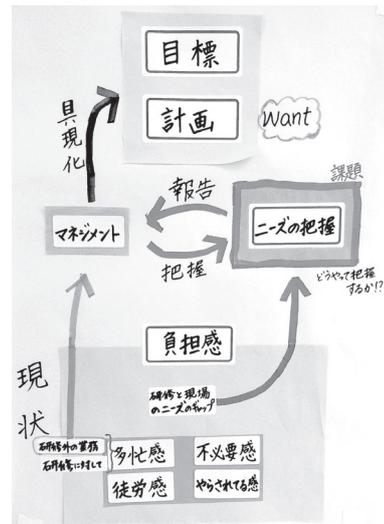


図6 3班図解

(発表内容からの図解の要約)

研修そのものに負担感を感じているのが大きい。それは現場と研修内容とのニーズが合っていないことが大きい。逆に言えばニーズをうまくとらえてあげれば、負担感が少し軽減されるのではないかと考えている。そのためにも、管理職や研修部等の企画を立案していく側が現場の声を把握するよう努めることが必要である。また、多忙感に関しては研修以外の業務自体が多忙であることも課題である。ゆえに、現場での問題点は何か、何が困っているのか等をうまく吸い上げながら目標や計画といったマネジメントを上手に行っていくことが求められる。具体的には、研修の目的や目標をしっかりとみんなに理解してもらうのはどうか。

上記の発表を受けて、以下の視点で質疑応答が行われた。

(視点1) 研修部と現場の思いのズレはなぜ生じる？

研修部は現場の担任されている人もいますよねきっと。だとすると、なぜそこ現場の声がずれているのかみたいところ。そのズレはなんで生まれているのか。

これに対して発表者は、問題点として2つの視点を上げている。

(投げかけに対する返答)

- ・規模が大きいとなかなか全体が把握できないということ。
- ・つながりがないとなかなか声も届かないこと。

このように、研修部が現場の声を拾ったり、周囲と調整したりすることが十分できていないのではないかと

う指摘がなされた。また、この返答に対して司会者から次のような疑問が投げかけられた。

(視点2) どうすれば「声」を拾えるのか？

これまでの話では、①把握の仕方の想定、②管理職と研修部のウエイトが多い、③研修部内部でなぜ現場とズレが生じているのかという3つの視点があったが、どの答えにもどれだけ声を拾えるのかとかと言われてきました。あと意思疎通ができればいいとか、なるべく拾うところと言われてきましたが、どんな風にしたら多くの声を拾えるのか。

このように、これまでの発表者の返答には、共通して「声を拾う」ということが言われているが、それはどのようにすればよいのかと、さらに深く掘り下げて具体的な方策について尋ねている。

(投げかけに対する返答)

雑談がいいのかな。職員室で仕事を追われない時間に、時間があれば世間話をしながらいけるような気がします。

ただこの返答は、「時間があれば」といった仮定であり、質問者の問いに十分回答できていないと思われる。ここでさらに仮定に頼らない実現可能な方策に話が及べばよかったが、具体的な方向性が見えないがゆえに、次には話題が転換し、時間に関する問いがなされた。

(視点3) 具体的にマネジメントとは？

マネジメントは時間を生むだけですか？

この問いに対して、発表者及びフロアーから、次のような意見が見られた。

(投げかけに対する意見)

- ・時間だけでなく内容とか組合せとかも入ってくる。
- ・私研修に行ったら、その研修の時間のその穴埋めをしなければならない。それがとても辛い。穴埋めをせんなん、そしたらそこを代わりにカバーしてもらえたら嬉しいんだけど、帰ってきたら机の上にテストがドンと置いてある。マネジメントもいろいろあるんじゃないかなと思う。

視点1や視点2、3のように、異なる視点からの発言であっても、「調整」といった言葉をきっかけに、「マネジメント」という、最終的には一つの共通するキーワードに話が収束しているのが分かる。3班メンバーにとってはマネジメント力が課題解決の鍵となっていることが

読み取れる討議であった。

(2) 本研究者の省察

①発表直後の感慨

4つの班の発表及び質疑応答を踏まえ、本研究者としてどのような思いに至ったのかを述べた。その際、発表の中の「仕事の役割分担」と「ねらい」という二つの視点がいままでの自分にはない視点として気付かされた。ここではこの二つの視点から述べている。

(発表や質疑内容を受けての感慨)「仕事の役割分担」

研修部の副主任であるがゆえに、自分で何でもしてしまっているのがすごくあるんですね。逆に副主任であるがゆえに責任感というか、全体の研修会を企画するような仕事も任されているんですけど、それを他の先生に振るってことを実はしてなくて、自分が全部受けてしまって。逆に言うともっと振ることでそれぞれの先生方に、研修部内だけでも研修に対する意識を強くもっていただけることもできるんだらうと、自分の仕事の振るってことをもう少し考えなければならぬと思いました。

上記感慨では、これまでの研修部での仕事を振り返り、責任感をもって仕事を引き受けてきたことがかえって仲間の研修に対する意識向上を妨げてしまっていたかもしれないことに気付かされたことが分かる。

(発表や質疑内容を受けての感慨)「ねらい」

これまでニーズをできるだけ100%に近付ける努力をしてきたつもりです。でも、やっぱりそれは100には絶対にならないわけですよ。じゃあどうしてきたかという、半分諦めてくるものもあり、それは仕方がないと割り切る部分もありました。でも今日のお話の中で、ニーズに応じていくだけではなくて、必要感という、どうしてこの研修を行うのかとかがしっかり理解されているということが、やはり並列だったり前提だったりするんだらうなど。一つ例を言うと、何かの研修会を行う際に、実施計画書を県に提出しなければいけないんですけど、その上にねらいって必ず書いてあるんですよ。だけど、例えば職員会で研修の告知をする際に、「ねらいは後でお読みください」って言って、日と時間とどんなことをするのかしか話をしないんですね。つまり、その研修でどういったねらいがあるのかということは完全に飛ばして、実質ありきというか、実際にやることありきになっていることをすごく感じました。なので、先生方に、他の先生方にどういう風に研修にねらいがあるのかということ意識させるというか、自覚させるというところに、何かしら必要感を高める部分につながるものがあるんじゃないかなという風に感じました。

上記感慨においてもこれまでの事例をあげながら、「必要感」を高めるためにはどうすればよいのかについて、各班による発表からの気づきを取り上げている。

②本研究者の省察過程

発表を視聴している際は、これまでの自分の取組を振り返り、協議内容と重ね合わせて、肯定したり、否定したりを繰り返していた。特に、ニーズに応じた研修を立案すること、選択制の導入といった内容や形態に関する事柄はこれまでも勤務校での議論に必ず上がるテーマであったため、自己の意識が揺り動かされることはなかった。しかし、教員の研修に対する心情に焦点を絞って考えた際、研修への意欲が「低い」「高い」だけでは説明できないのではないかと、意欲が低いから高くするようアプローチするという発想が現状にそぐわないのではないかと意識が芽生えてきた。

そこで、再度各班の発表及び協議のVTRを視聴し、再度本研究者が省察を行うことで、発表視聴時とは異なる視点から認識過程を明確化させた。その内容が以下に示すものである。

(a) 教師の心情に迫る

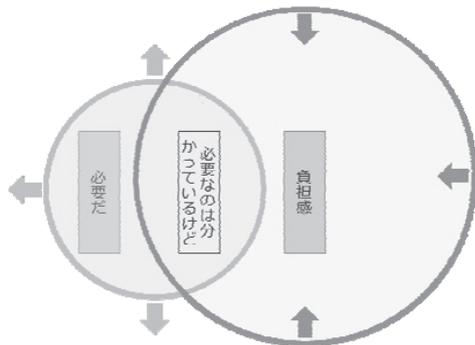


図7 教員の研修に対するイメージ（現状）

勤務校職員は、質問紙を通して研修に対する率直な思いを書き表したわけだが、そこに込められた思いとしては、A. 研修に対する負担感、B. 研修が必要なのは分かっている、C. 研修は必要だ、といった3つの思いが混在しているのではないかとと思われる。特に、図7のように、研修に対する負担感を多く抱えている教師が多いのではないかと。ここでは、それぞれの感情について述べる。

A：負担感には、ニーズに合わない、興味関心がもてない、いつか役に立つとは思えない等の「不必要感」と、日々の業務や授業の教材づくりを優先させたいといった「多忙感」とがあり、減ったり、増えたりすることはあっても決してなくなることはない感情であると考えられる。

B：やらなければならない、自分に足りないものを補うことはできる、いまほしい情報が得られる等、研修

が必要であることは分かっている、行動に移しづらい感情が芽生えていたり、優先順位として後回しにしたい気持ちが働いていたりする感情であると考えられる。

C：教師として研修は必要であると考えており、資質向上につながるものと捉えている感情であると考えられる。

これらの状況を把握した上で、研修の必要感を高めたり、負担感を減らしたりするアプローチ（図中の矢印）を仕掛けていく必要がある。

そこで、次のような考えのもとでアプローチを行うことにより、個々の研修に対する思いをよりよい方向に導いていけるのではないかと考えた。

(取組1) 負担感を減らす

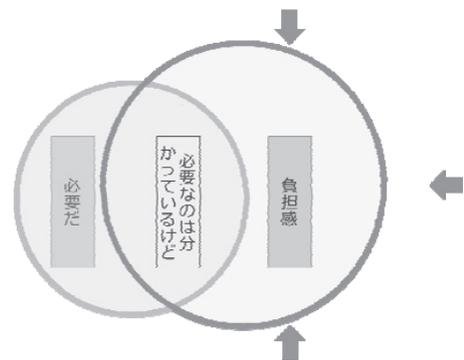


図8 負担感を減らすことによる効果期待

ニーズに合わない、興味関心がもてない、いつか役に立つとは思えない等の「不必要感」にアプローチするためには、「ない」を失くす取組が求められる。つまり、ニーズに合うように、興味関心がもてるような研修を行っていくことが求められる。負担感を減らす取組は結果として、必要感だと思ふ気持ちを少しずつ高めていくことにもつながる。しかしこれまでも、アンケートの実施を通して研修に対するニーズを把握することは行ってきている。また、ニーズに応じて研修内容を幅広くバランスよく行ったり、選択制を導入して受講するかどうかを選択させたり、少人数による研修を実施したりする等の取組を行ってきている。ゆえに、これまでも行ってきているアプローチにすぎない。

個々のニーズはそれぞれの立場で異なるものである。例えば目の前の児童生徒に対する指導を例にとってみても、対象とする子供の実態が異なれば、そのときに求められるニーズも異なるからである。つまり、個々のニーズはときに変化するものであり、その時その時に応じたものを他者が把握することは困難である。また、ニーズを尋ねる回数や時期によっても、得られる回答は異なることが予想される。このことから、今後も「不必要感」を少なくする取組は継続していくことが求められるものの、この取組と並行する形で他の視点からのアプローチ

も必要なのではないかと考える。

(取組2) 必要感を高める

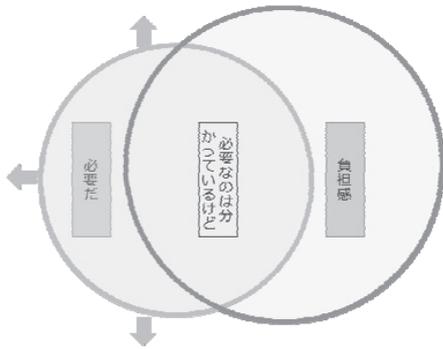


図9 必要感を高めることによる効果期待

負担感はそれほど変化がないものの、必要感を高めることにより、必要感と必要なのは分かっているという感情が同時に高まってくると考える。図9の重なり(必要だと分かっている感情)が大きくなることは、不必要だという感情よりも前向きなものとしてとらえることができ、個々の置かれた状況によっては「必要だ」と感じられる感情に変化する余地があると考えられる。

取組Aで述べたように、これまで行ってきたニーズの把握は、ニーズの多様性を考えると把握しきれないことが多い。また、ニーズの把握の多くは「もっとこんな研修がしたい」「こんな研修があるといい」といった、個々の感覚的なものであり、自分自身と向き合ったときに生まれる感情である。しかし、授業での困り感の把握と同様に、教師自身にとって何が必要で何が不必要なのか、正しく判断できていないことも多いのではないかと考える。すなわち、これまで行ってきたアンケートの問いを、「特別支援学校の教師として身に付けておくべき専門性は何だと思いますか」などと尋ねることを通して自分に必要かどうかの自覚が生まれ、自分を見つめ直すきっかけになるのではないかと考える。つまり、教師の資質向上に際して必要不可欠な力を尋ねることで、常に変化するニーズとは別に行うべき研修として位置付けることができるのではないかと考える。その上で、それに至る経緯や理由を説明することを通して、必要感を高めることにつながるのではないかと考える。また、自分に足りない力に気付くことができることで、負担感が減少し、次第に必要感につながっていくものと考えられる。

また、必要感を高める取組として、研修の意識をどれだけ高められるかが鍵となるだろう。そこで、各班から出された改善案の中から、研修部がこれまでに行ってきた取組に新たな工夫を加えるという視点から、次のようなものが提案できるのではないかと考えている。

- ①外部での研修資料には3～5点ほどのキーワードをつけて回覧することで、資料の内容に興味をもっても

らったり、見てもらったりする機会を作る。

- ②研修会実施前にはねらいや付けたい力を伝え、目的意識を高める。
- ③グループセッションの利用を通して、研修の内容や日程を意識づける。

これらの取組を通して、教員個々が日頃の指導を振り返り、研修で学びたい課題を見つけようとしたり、何が自分に必要なかを見極めたりすることができるのではないかと考える。また、研修部だけでは補えない気づきを、ミドルリーダー層が担うことができれば、さらに充実した研修につながるのではないかと考える。加えて、研修部だけでなく他分掌との連携を視野に入れて研修を行うことで、より個々の研修に対する意識を高められるのではないかと考える。

(取組3) 必要なのは分かっているけどという感情にアプローチする

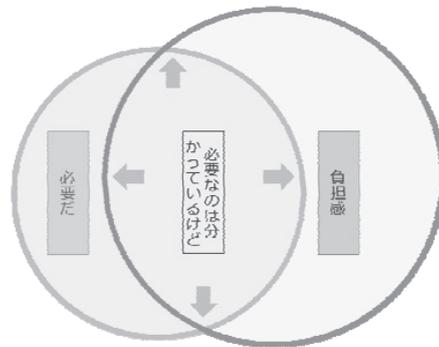


図10 必要なのは分かっているという感情にアプローチすることによる効果期待

学校支援プロジェクトの発表の中には、「他の誰かへの必要感」について触れられているものがあった。これは、例えば自分の感情が「この研修は自分にとって不必要だ」や「この研修は必要なのは分かっているけど」といったものだとしても、「他の誰かには必要となりうるかもしれない」という感情を抱かせることで、他者に伝える使命感が生まれ、研修にも意欲が出るのではないかと考える。特に校外で行われている研修に参加した際などで見られる感情であろう。

研修への参加に敬意を示しながら、「他の誰かへの必要感につながる」ということを研修部や管理職などが一言伝えることで、意識に変化が生まれるかもしれない。そのような取組の積み重ねが、研修への積極的な態度につながることを期待できるのではないだろうか。

(b) 同僚性構築に迫る

教師の心情に迫る一方で必要なのは同僚性ではなからうか。

特別支援学校の授業形態として多いのはT.T（チームティーチング）によるものである。ここでは、円滑な授業と子どもの支援にあたるべく、同僚性の有無が重要な鍵となる。同僚性を高めるためには、先の3班による発表に見られた「声かけ」がポイントとなるのではないだろうか。雑談といった形で自然と互いに時間を設けることを理想としつつも、声をかけるきっかけを作ることから始めるのもよいのではないだろうか。また、情報や意見を交換しやすい雰囲気を作るためにも、気心知れた仲間と少人数で研修を行うことで、声を発しやすくなるのではないだろうか。そのための具体的な方策としては、以下の2点が考えられる。

- ①回覧物があるときには必ず相手に一言声をかける。
- ②一つのテーマを設定し、そのテーマに関心のある人のみが自由に参加できる研修会を行う。そして研修会後には必ず一言感想を述べあい、互いの意識や感情の変化、得られた知識等を共有しあう。

これらの取組を通して、教員間が気軽に声をかけあえる雰囲気が生まれ、それまで閉ざされていた個々の心も授業や教室も開かれたものになっていくことが期待される。

IV. 今後の取組

1) 「OJT グループ（仮）」による検討会の実施

笹田^[6]らは、学校現場におけるネットワーク型OJTを小中学校等で実践している。中でも、とある中学校での実践では、ミドルリーダーが調整役となり、ペアやチームで若手教員の育成に携わっており、その成果を学校活性化の視点で考察している。

2017年6月に本研究者と同世代にあたるミドルリーダー層に協力を依頼し、本研究者を含め6名による「OJT グループ（仮）」を結成した。メンバーはそれぞれ小学部、中学部、高等部に所属しており、学部間連携を視野に入れながら若手教員の育成に向けた研修会の企画立案や運営、サポート等を行うことを主目的としている。そして、「つなぐ」という視点から若手教員と熟練教員をつなぎ、知識や技術の継承につなげたいと考えている。

そこで、学校支援プロジェクトで得た本研究者の認識過程を「OJT グループ（仮）」に提示し、個々に課題をとらえ、ミドルリーダー層としての役割を考えることで、よりミドルリーダー層の若手支援への意識が向上し、日頃からより良い支援を探ろうとする意識につながるのではないかと考えた。そして、自分たちにできることは何かをそれぞれが考え、実践することを通して、校内の研修を活性化させるとともに、若手教員の育成に携わる経験を積み教師としてのさらなる成長を促すことができるのではないかと考えた。

今後は、Ⅲ3)で示した図7をもとに話し合いの場を設定し、協議する予定である。

2) 研修部（分掌組織）ワーキンググループによる検討会の実施

研修部下部組織であるワーキンググループは、学校課題を解明するべく各学部研修の取組や全体で行う校内研修の立案運営等を行うものである。ゆえに、校内研修等のマネジメントを司る研修部の果たす役割は大きい。メンバーは研修部内5名で構成されている。

校内外の研修の立案実施は研修部が担っている事例が多い。前年度のアンケート結果を踏まえ、文部科学省や他校の動向を伺いながら、どのような研修をどのように実施するのがよいのかを見極め、研修計画の立案等に生かしている。

そこで、学校支援プロジェクトで得た本研究者の認識過程を研修部ワーキンググループに提示し、今年度の研修内容や方法を再度検討する機会を設ける。そして、来年度の研修立案に向けて、その方向性を示す一助としたいと考えた。特に学校支援プロジェクトで提案された改善案については、実現可能であるかを含めて検討していきたいと考えている。

V. 考察

学校支援プロジェクトによる課題発見・分析では、他校種の教員及びストレートマスターを交えて行ったことで、多角的な視点で協議がなされた。グループワーク後に行われたポスターセッションでは、個々に持ち時間が与えられたことで、発表者自身のこれまでの認識を再度構成し直し、分かりやすく相手に伝えようとする態度が生まれ、より自己の認識が深まっていったものとする。また、代表者による発表を通して、自己の中での不明確な点を再認識することができたのではないだろうか。本研究者としても、これまでの取組を一人で振り返ることでは得ることができなかっただろう大きな発見、気づきがあったことは上記で述べた通りである。

小グループによるラベルワークで対話を通して自己の認識を深めたり、発表を通して自己の認識を再構築したりする過程は、教師の学びの成長を助けるものである。研修内容やその形態などを調整することも必要である一方、教師の内面の成長を促せるような働きかけも必要である。そのためには、研修という形での個の学習後に、「振り返り」を行うことにより、自分の強みと弱みを知ったり、新たな気づきにつながったりすることができる研修の仕組みをつくっていかねばならないのではなかろうか。

VI. おわりに

本研究では、自己の気づきや認識の変容に焦点をあて、その経過をまとめてきた。それにより、今後の取組の方向性を示すことができた。校内研修の活性化に向けての

課題は多く、学校という大きな組織に働きかけなければならぬ事案も多いことだろう。しかし、本研究者が一人の教員として自己の成長を目指すと同時に、多くの人の協力を得ながら学校課題に働きかけていく試みが、誰かの心に留まることを期待してやまない。そして一人でも多くの同土とともに、今後も若手教員の育成に少しでも貢献できる取組を続けていく所存である。

謝辞

本研究の調査に協力いただいた富山県立高志支援学校の先生方並びに学校支援プロジェクトに参加いただいた富山大学教職実践開発研究科1学年の皆様には、心よりお礼を申し上げます。

【参考文献・引用文献】

[1] 文部科学省 (2015) 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて

～」 pp.7-8

[2] 文部科学省 (2016) 教育課程部会教育課程企画特別部会「特別支援教育部会における議論の取りまとめ(案)」 pp.22-23

[3] 太田正己 (2010) 『RP 法で特別支援教育の授業を効果的に高める』 翠明書房

[4] 竹村哲 (2012) 『自己と関わりの創造学 (第二版) ～セルフスタディの教育研究～』 大学教育出版

[5] 竹村哲 (2016) 「教育経営の実践的認識論～同僚共生と社会適応のアクションラーニング～」 富山大学人間発達科学部紀要, 10 巻 2 号 pp.265-276

[6] 笹田茂樹, 中崎圭子, 作道正也, 山本幸弘 (2016) 「学校現場におけるネットワーク型 OJT の実践: 富山県総合教育センターの調査研究から」 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 11 号 pp.93-106

(2017年8月31日受付)

(2017年10月4日受理)

知的障害特別支援学校における 「遊びの指導」に関する実践的研究

—ムーブメント教育・療法の視点を取り入れて—

稲垣 恭子¹・近江 ひと美¹・越村 早貴子¹・野崎 美保¹・栗林 睦美¹・和田 充紀²

Practicing Study on “Lesson of Play” for Children with Intellectual Disabilities at the Special School: Utilize Movement Education and Therapy

Kyouko INAGAKI, Hitomi OUMI, Sakiko KOSHIMURA, Miho NOZAKI,
Mutumi KURIBAYASHI, Miki WADA

摘要

本研究では、特別支援学校小学部での「遊びの指導」において、ムーブメント教育・療法の視点を取り入れた教育実践を行った。MEPA-Rを活用して児童の実態を把握するとともに結果を学習内容や具体的な支援方法に反映させることができ、教師間の情報共有にも効果的であった。遊びの指導での目標のもとムーブメント教育・療法の視点を取り入れた活動を行うことで、児童の発達段階に応じた環境設定や教師の関わりにつながった。それにより、単元の目標の達成だけでなく、運動・感覚・言語・社会性等の面での伸長も確認することができた。

キーワード：知的障害、特別支援学校、遊びの指導、MAPA-R

Keywords : Intellectual Disabilities, Special School, Lesson of Play,
Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised,

I. はじめに

知的障害特別支援学校の教育課程には、各教科等を合わせた指導の一つの形態として「遊びの指導」が位置付けられている。特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)(文部科学省, 2009)には、「遊びの指導」について「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくものである」と定義されている。

一方、ムーブメント教育・療育は、多様な遊具や音楽などの環境を活用して体を動かす遊びを中核とした、子どもの健康と幸福感の達成をねらいとする療育方法であり、子どもが自らの動きを通して主体的に環境に関わる中で、様々な感覚を活用し、想像力を発揮して、問題を解決し、活動の主体者たる自分自身の有能感を獲得していく過程を重視する。

命令型、訓練型の活動でなく、自発型の活動により、可能な限り集団の中で「動き作り」のみならず「動きによる活動」で全人的な発達を促進するものである(小林, 2007:Frostig, 1970)とされている。また、小林(1985)は、

人間の運動発達が認知機能や情緒機能など他の諸機能と強い結びつきがあり、子どもの発達にとって必要な身体運動経験を目的的にプログラムして行うことにより、身体・運動面での発達だけでなく知的発達や情緒面の発達が促進されることを指摘している。

MEPA-R (Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised, 小林, 2005) はムーブメント教育・療育プログラムアセスメントである。MEPA-R を活用することにより、児童の実態を評価し、支援の手がかりを得ることができる。MEPA-R では0歳(0か月)から6歳(72か月)までを7つのステージに分けて、運動・感覚、言語、社会性の3つの発達の分野から、子どもの行動を「できる(+」「芽生えが見られる(±)」「できない(-)」の3レベルでチェックする。結果をプロフィール表に整理することで、子どもの発達の全体像をつかみ、発達の特徴に即してプログラムを組み立てることができる。その際、発達の遅れている部分だけに目を向けるのではなく、芽生えが見られる項目や発達の進んでいる側面に注目しながら、子どもの強みを生かし、子どもが楽しんでできる活動を取り入れ、それを通して苦手なことにもチャレンジできるようにプログ

¹ 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 ² 富山大学人間発達科学部

ラムを構成する（阿部，2010）ことが求められる。

常森・平井（2003）は、小学校特別支援学級の児童2名を対象としてMEPA-Rを活用したムーブメント教育について実践報告した。その結果から、「身体活動を通して運動・感覚分野に限らず、言語分野、社会性についても発達が見られた」「他の児童や友達にも興味をもつようになり対人関係が広がった」「友達と協力して活動に取り組む姿が見られるようになり協調性が高まった」成果を示している。あわせて「子ども自身が自ら参加したくなる、楽しいと感じることができる環境」の重要性についても指摘している。

「遊びの指導」では、遊びを充実させ、発展させることが最も重要な課題とされるが、対人関係、意思の伝達などの集団生活参加のための初歩的な態度を養うことの意義も示されている（阿部，2006）このことから、ムーブメント教育・療育の視点を「遊びの指導」に取り入れることで内容が充実するとともに、身体活動や仲間とのかわり、心身の発達の促進につながると考えた。具体的には、「MEPA-Rを活用することにより、児童の実態を評価し、支援の手がかりを得る」「発達の遅れている部分だけに目を向けるのではなく、芽生えや強み、子どもが楽しんでできる活動を大切に」「命令型ではなく子どもの主体的な動きや表現を生かす支援を行う」等ムーブメント教育・療育の視点を「遊びの指導」に取り入れたいと考える。

そこで、本研究では、知的障害特別支援学校小学部に

在籍する児童を対象に、MEPA-Rの評価結果をもとにムーブメント教育・療育の視点を取り入れた「遊びの指導」の指導内容を検討・実施することとした。授業実践前後にはMEPA-Rを用いて対象児の発達を検討し、ムーブメント教育・療育の視点を取り入れた遊びの指導の有効性について検討する。また、授業実践から得られた結果をもとに、特別支援学校小学部における「遊びの指導」のあり方について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 実施内容について

1) 指導対象

対象児童は、T大学附属特別支援学校（以下T特別支援学校とする）の小学部に在籍する8名(表1)である。

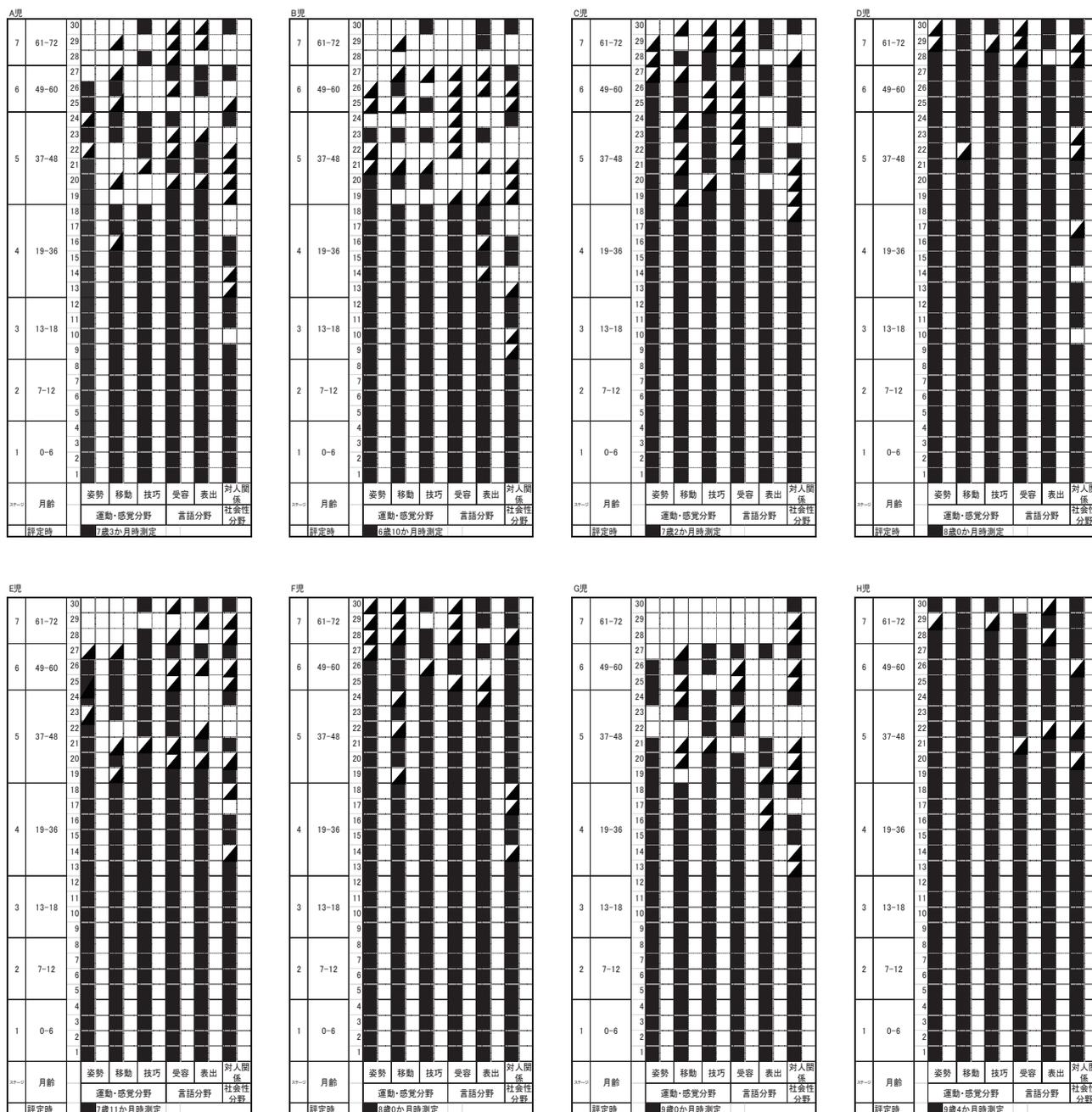
2) MEPA-Rによる発達のレベルからみた対象児童の実態と願い

実践にあたっては、児童の多様な側面の発達を把握し、その発達課題を明らかにする必要がある。MEPA-Rを活用することにより、児童の実態を評価し、支援の手がかりを得ることができる。対象児童の発達の全体像をつかみ発達課題を明確にし、「遊びの指導」展開の指針を得るために対象児すべてにMEPA-Rを実施しプロフィール表を作成した(図1)。なお、MEPA-R実施にあたっては対象児の担任および副担任、ムーブメント教育・療育指導者資格を有する教師を含む複数の教師によ

表1 児童の実態

児童	S-M社会生活能力検査	実態
A	SA: 2歳3ヶ月 SQ: 33	文字で示すと活動を理解しやすい。示範や言語での指示では伝わりにくいことが多い。友達のしていることに興味を示すが、一緒に活動しようという気持ちは薄い。
B	SA: 2歳1ヶ月 SQ: 33	初めての活動は苦手で逸脱行動をすることが多い。3回程度、集団から少し離れて友達の様子を見ることで活動内容を理解し、教師が側に付くことで落ち着いて参加できる。
C	SA: 2歳10ヶ月 SQ: 42	友達と遊びたいという気持ちはあるが、自分の思い通りに物事を進めたい気持ちが強く、ルールを変えようしたり、友達の話を聞き入れず自分の主張を通そうとすることがある。
D	SA: 4歳3ヶ月 SQ: 54	友達とゲームを楽しみたい、勝ちたいという気持ちがある。勝つための工夫を自分なりに考えながらゲームをする様子が見られる。真面目な性格で、友達がルールを守らないことが気になる。
E	SA: 3歳4ヶ月 SQ: 43	遊びの楽しさを感じ、教師を誘って遊ぶ。友達と遊ぶことを楽しめるが、自分の意志、好みがしっかりしているため、自分の思いを優先し、友達の話を聞き入れることが難しいときがある。
F	SA: 3歳6ヶ月 SQ: 44	友達とゲームを楽しみたい、勝ちたいという気持ちがある。活動中、どうしたら勝てるのかと自分なりに工夫点を考え、自分から友達に「こうしたらいいよ」と提案することができる。
G	SA: 4歳5ヶ月 SQ: 50	友達と関わって遊びたいという気持ちがある。ゲームのルールを正確に理解することが難しいが、「分かった」「できる」と言ってしまうことがある。
H	SA: 5歳11ヶ月 SQ: 63	友達とゲームをすることが好きで、勝ちたいという思いを強くもっている。ルールの理解や勝つための方法を考えることはできる。考えを言葉にして伝えることが苦手で、友達に先に意見を言われてしまうことで後ろにさがってしまうことが多い。

図1 児童のMEPA-Rプロフィール表（指導開始前）



りチェックを行いプロフィール表を作成した。

(1) 運動・感覚分野について

MEPA-R のプロフィール表を概観すると、運動・感覚分野はほとんどの児童が第4ステージをクリアし、第5ステージ、第6ステージに「土」の芽生えの項目が多くみられる。粗大運動中心の活動から発展し、身体バランスや協応性を必要とする活動が課題となってくる児童が多い。

項目を細かく見ると、同じ姿勢を持続したり、左右対称ではない姿勢を模倣したりすること、身体の後ろ側、あるいは後方への意識に課題があることが予測される。

また、急に止まったり、方向を変えたりする姿勢変換に課題がある児童も複数みられるため、遊びの中でいろいろな姿勢をとる機会を組み込むことで、身体意識とバランス、方向性や空間認知を育てていきたい。

(2) 言語分野について

言語分野は、ほとんどの児童が第4ステージをクリアし、第5ステージ、第6ステージに「土」の芽生えの項目が多くみられる。知っている言葉を土台に、つなげて考えたり、広げて想像したりする段階である。

具体的に項目を見ると、受容言語では「はい」「ゆっくり」「大きい」「小さい」の言葉を動きで表現したり、3つ程度の動作を聞いて実行したりすることが課題と

なっている。時間の概念や空間の認知、記憶して順序立てて再生する力などを高めていくことが必要である。集団で遊ぶ中で、急いだり「そーっと」動いたりするなどの経験を重ね、動きと言語と結びつけることを意識していきたい。また遊びのルールを少しずつ加えたり、変化させたりすることで記憶や思考する力を育てていきたい。

表出言語では、動きに合わせて数えたり、体験したことや違いを話したりなど、思い出したり考えたりすることが課題となっている。動きに合わせた言葉や、動きをイメージしやすい言葉を意識して使うとともに、友達と言葉を交わす場面や選択したことを伝える場面など、人に伝える力を積み上げていきたい。

(3) 社会性について

社会性の分野では第4ステージと第5ステージの実態の児童である。自己意識や他者意識が育ち始めの児童もあり、役を演じたり、遊びのルールを理解したりして参加するには丁寧なかかわりが必要である。

児童一人一人を見ると少しずつ課題は異なるが、順番を守り、友達と互いに主張したり妥協したりして遊ぶことが、どの児童にとってもこれからの課題といえる。聞いて動く、見て動くなどの活動を組み合わせながら、友達と楽しく過ごすことができた経験を増やし、友達に合わせたらうまくできた、やりたいから順番を守る、という主体的な関わりを引き出していきたい。

2) 指導期間及び形態

指導は、T 特別支援学校の遊戯室にて2016年10月から2017年3月まで、1回45分間の「遊びの指導」授業を計20回、対象児8名、指導者4名の体制にて実施した。

2. 指導内容について

MEPA-Rの結果を受け、芽生えの項目が児童の挑戦課題として捉え、遊びの指導の中で、楽しく意欲をもって取り組めるためにはどのような展開がよいのかを考え、チームに分かれて協力しながら遊ぶことを中心にした「メダルゲットだぜ！」と役を演じたり役を交代したりして遊ぶことを中心とした「おおかみとこやぎ」の二つの単元を設定した。

1) 単元「メダルゲットだぜ！」について

(1) 単元設定の理由

友達と一緒に遊びたいという思いは共通している児童達である。しかしながら、ゲームの内容を理解し、協力したり相談したりできる児童から、友達と活動することが楽しいという段階の児童まで、活動に対する理解は様々である。

そこで、活動のゴールが分かり易いゲームを取り入れ、どの児童にも内容が分かるようにした。その上で「どうすれば勝てるか」という思いで、友達に思いを伝えたり友達の提案を受け入れたりする機会をつくることとし

た。しかし、勝敗だけにこだわらないように、友達同士でアドバイスしたり負けても応援したりすることを認めながら、一緒にしたら楽しかった、面白かったという気持ちを味わわせたいと考えた。

また、ゲームには「はこべはこべ」の活動を設定し、落とさないようにボールを運ぶスリルを味わいながらいろいろな道具に挑戦できるようにし、身体にぎこちなさのある児童も何度も取り組む中で身体意識を高めることをねらった。具体的には、2チームに分かれ、チーム対抗でいろいろな道具でボールを運ぶゲームを行うこととした。楽しく、自然と体のバランスをとったり、急いだりそーっと動いたりするなど動く速さを調整しながら活動できるよう、お玉やトングなどの道具を使ってボールを運ぶ、ボールを運ぶ際、低い巧技台の上に登ったりゴムをまたぎ越したりするコーナーを設けるという工夫を行った。

また、グループで使う道具を一つと決め、どの道具を使うかを話し合う機会を設け、自分の思いを友達と伝え合うことができるようにした。

(2) 単元の目標

- 目標①：ゲームの決まりを守り、友達と一緒にゲームに取り組むことができる(友達とゲームを楽しむ)
- 目標②：チームの中で自分の担当する係を理解し、係の仕事に取り組むことができる(友達と協力、自分の思いを伝える、係に対する責任)
- 目標③：教師の話聞き体験する中で、チームが勝つためにはどうすれば良いか考えながら友達と一緒に活動することができる(ゲームの内容理解、自分の思いを伝える)

(3) 指導期間

2016年10月～12月、全10回

(4) 展開

単元「メダルゲットだぜ！」における児童の学習活動、教師の支援、MEPA-Rから得られた「高めたい力」をまとめた学習指導案を表2に示す。

2) 単元「おおかみとこやぎ」について

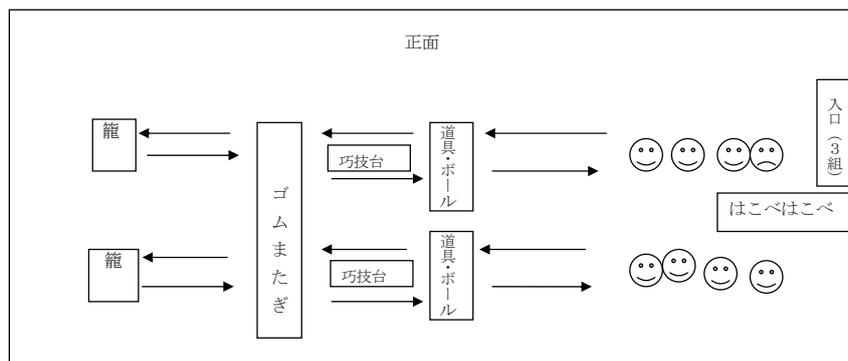
(1) 単元設定の理由

どの児童もパネルシアターや劇遊びを楽しむことができる。今回、かくれんぼや動物の模倣遊びを楽しむために劇遊びを取り入れた。動物の模倣遊びでは、友達や教師の動きを参考に自分で動物の動きをイメージし、動物になりきって表現する楽しさとその動きを的確な言葉で友達に伝えて楽しむことをねらった。「もうすぐ見付かる」とワクワクする気持ちと見付かったときの楽しさを体験する一方で、かくれんぼでは、「隠れる」ということがどういうことなのかを理解すること、空間と自分の体の大きさの関係を把握することなどをねらいの中心とした。隠れるためにはどのような空間が必要か考え、友達と協力しながら隠れる場所を用意することも活動に取り

表2 単元「メダル ゲットだぜ! ~ゲームをしよう~」の学習指導略案および配置図

配時	学習活動	教師の支援	高めたい力	準備物
3	○集まった児童から、友達と一緒に道具の準備をする			進行表 進行: H児
5	○進行係が進行表を手掛かりに進行する あいさつ (G児)	・進行表を確認するように促す		
	○はじめのあいさつをする 活動の確認			
	○赤チーム、青チームに分かれ、ゲームをすることを 赤チーム:A・C・D・G児 青チーム:B・E・F・H児		自己意識 他者意識 (自分がどの係を したいか、友達 はどう思っているか。話を する)	係分担当表 名前 カード
	○係分担当を確認する ・自分の希望を伝えたり、友達の話を聞いたりしながら、係を決め、チームの係分担当表を完成させる	・係を絵と文字で示し、係の内容をイメージしやすくする・係分担当表に名前カードを貼り、自分の係を意識できるようにする		
(中略) 略				
15	「はこべはこべ」			
	○ゲームの決まりを確認する ・たくさんボールを運んだ方が勝ち ・ボールは手で触らない ・運ぶのは一個だけ ・時間を守る	・それぞれの道具の良いところを伝え、児童が使ってみようと思えるようにする	自己意識 他者意識 (自分がどの道具を使いたい か、友達はどう思っているか。話を する)	かばん 2 お玉 2 トング 2 紙コップ 2
	○作戦を考える ・チームで話し合い、かばん、お玉、トング、紙コップの中から、今日使う道具を一つ選ぶ ・順番を決める	・児童が言ったことに共感したり、他の児童に伝わるように言い換えたりする。	物の操作 (道具の使い方の理解、道具の中から使いやすい物を考えて選ぶ。)	ボール 2 籠 6
	○ゲームをする ・タイマーが鳴るまで(3分程度)、決めた道具を使い、友達との順番を守って籠までボール(ボールプールのボール)を運ぶ ・友達を応援したり、アドバイスをしたりする	・始めは障害物のない、簡単なコースで行う。ゲームに慣れてきたら、巧技台やゴムまたぎなどの障害物を置き、難易度を上げていく	動的バランス 物的バランス (落とさないように運ぶ) 姿勢変換 動きの言語化	児童机 4 巧技台 2 ゴム跳び用ゴム 2
5	メダル贈呈		数概念	メダル
	○勝敗を確認する ・ボール係が運んだボールの数を友達の言う数に合わせながら確認し、多い少ないを調べる	・ボールを籠に入れていく動作と、児童の数唱が合うように調整する		
	○得点表で二つのゲームの結果を見る。勝ち数が多いチームがメダルをもらう	・勝ったチームは前へ出て全員そろってメダルをもらい、ハイタッチや握手をして友達と一緒に喜びを感じられるようにする ・児童の好きなキャラクターのメダルを用意し、達成感を味わえるようにする ・負けても友達を助けたり応援したりしていた様子を取り上げてほめる。頑張り賞のメダルも用意する。	自己意識 他者意識 (友達と喜びや悔しさを分かち合う。)	
	あいさつ (G児)			
2	○おわりのあいさつをする ○クラス毎に整列し教室に戻る			

<配置図>



入れることとした。

具体的には、「おおかみと七匹のこやぎ」というお話を題材にかくれんぼや模倣遊びを行った。身体意識や空間認知の力、表現力を遊びをとおして伸ばしていきたいと考え活動を工夫した。

動物の模倣遊びでは、自分の表現したい動物とその動きを考え、友達が真似をすることができるように動きの説明する活動を設定した。かくれんぼでは遊びの後に振り返りの時間を設け、すぐに見付かった場所と見付けることが難しかった場所を見本を見せたり、「小さくなって」「体全部が隠れるように」など、隠れ方を言葉で表現したりし、次回、おおかみに見付からないようにするためにはどうすればよいかを考えた。その他、役になりきることができるようなお面、次は誰が来るか期待できるようなやぎの家のドアを用意し、ごっこ遊びを楽しむことができるようにした。

(2) 単元の目標

目標①：話のあらすじを理解し、こやぎ、おおかみ、友達の動物などの役になって友達や教師とごっこ遊びを楽しむことができる

<友達と遊ぼう（動物の模倣遊び）>

目標②：いろいろな動物の動きや体の特徴を考え、表現をすることができる

目標③：友達の動きを見たり、教師に手を取って動きを教してもらったりすることで、いろいろな動物の動きや体の特徴を表現することができる

<おおかみだ！かくれろ！！（かくれんぼ）>

目標④：おおかみに見付からないように自分で隠れる場所を考え、静かに隠れることができる（こやぎ

役：C・D・F・H児)

目標⑤：友達と一緒に教師の用意した隠れ場所に隠れることができる

(こやぎ役：A・B・E・G児)

目標⑥：隠れている友達を探することができる

(おおかみ役)

(3) 指導期間

2016年1月～3月、全10回

(4) 展開

単元「おおかみとこやぎ」における児童の学習活動、教師の支援、MEPA-Rから得られた「高めたい力」をまとめた学習指導案を表3に示す。

3. 評価方法について

児童がどの程度目標を達成したかを把握するために複数の指導者による毎時の振り返りとビデオ分析による具体的な行動の記録を行い、支援開始時の実態と比較し評価を行う。

合わせて、指導開始前後にはMEPA-Rによる記録を行いプロフィール表を作成する。支援終了時に対象児らのMEPA-Rを再測定し、支援開始時の測定結果と比較しプロフィール上の変化を確認する。

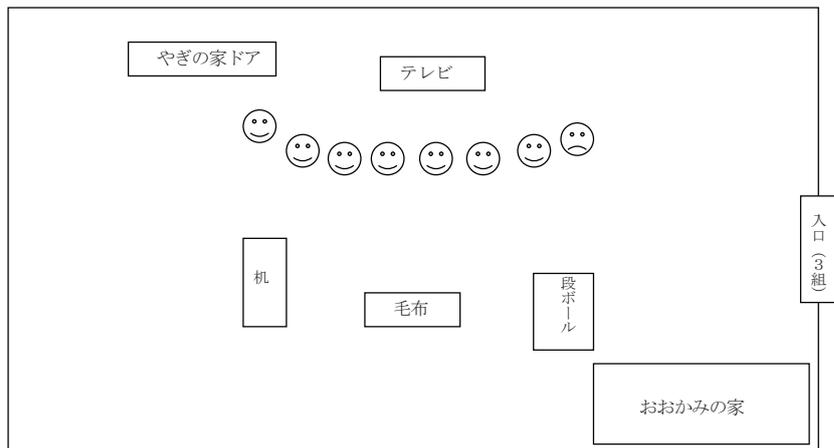
表3 単元「おおかみとこやぎ」の学習指導略案および配置図

配時	学習活動	教師の支援	高めたい力	準備物
5	○集合した児童から、段ボールや机、布などを使って、隠れる場所を用意する ○森の動物役をする児童は、お面やメダルがあるか、動きをどうするかを教師と確認する ○進行係が進行表を手掛かりに進行する	・進行表を確認するように促す	創造性 (隠れることを楽しみに準備する、役になることを楽しみに準備をする) 空間認知 (体全体を隠すためにどのように物を配置すればよいか考える)	進行表 段ボール 児童机 大きな布
3	○はじめのあいさつをする	あいさつ (G児)		進行：H児 ipad
5	○今日の約束を確認する ○おおかみ役、こやぎ役を決めて、お面やベストを身に付ける ○お話を聞く	・おおかみのお面とこやぎ用のベストを用意し、スムーズにごっこ遊びに入ることができるようにする		
10	友達と遊ぼう（動物の模倣遊び）			

知的障害特別支援学校における「遊びの指導」に関する実践的研究

<p>1 0</p> <p>○こやぎの家に遊びに行き、役柄として自分の得意な動きを友達の前で発表する（動物役）</p> <p>○遊びに来た動物役の子の話を聞いたり、動きを見たりして、動きを真似してみる（子やぎ、おおかみ役）</p> <p>○上手に模倣できている友達に、どこが上手にできていたか褒め、メダルをあげる（動物役）</p> <p>※発表タイムを兼ねる</p>	<p>・動物役になりたい児童を事前に募集し、友達の前でどんな発表をするか考えてから参加できるようにする</p> <p>・動物役の子にメダルを持たせ、友達を褒めることが意識できるようにする</p> <p>・どのように模倣をすれば良いか分からない児童のため、始めに動物役の子に歩き方、身体の動かし方、鳴き声などの特徴を発表させ、見本となるようにする</p>	<p>動きの言語化（自分がやってほしい動きを友達に伝える）</p> <p>創造性（動物の特徴や動きをイメージする）</p> <p>模倣力（友達の体の動かし方を見て真似する）</p> <p>身体図式（手や体を支持されたとおりに動かす）</p> <p>他者意識（友達の様子を見ながらやってみる）</p>	<p>動物の面やぎの家のドア</p>
<p>おおかみだ！かくれろ！！</p>			
<p>1 5</p> <p>○おおかみが見つからないように、段ボールの中や、テーブル、毛布の下などに隠れる</p> <p>・見つかった場合、おおかみの家へ行く。</p> <p>・おおかみ役の子が寝る演技をしたら捕まっていないこやぎ役の子に助けを求め</p> <p>・捕まらなかった子は、おおかみの家の鍵を開け、友達を逃がす</p> <p>※3回程度繰り返す。3回目は全員捕まる</p> <p>・母親役の子がおおかみを助けに来て家へ帰る</p>	<p>・おおかみ役は、10まで数を数え、「もういいかい」と聞いてからやぎの家に入る</p> <p>・隠れ場所に困っている児童がいたら、教師が誘って一緒に隠れる</p> <p>・おおかみ役の子がこやぎを探し続けそうな場合は、教師が「昼寝しよう」と声を掛ける</p>	<p>創造性（ごっこ遊びの楽しさ）</p> <p>身体図式</p> <p>空間認知（うまく隠れるにはどのようにすればよいか。体を縮める、見えている部分と見えていない部分の理解など）</p> <p>他者意識（友達を探そうという意識、捕まった友達を助ける楽しさ）</p>	
<p>発表タイム</p>			
<p>5</p> <p>○おおかみ役と最後までおおかみが見つからなかったこやぎが前で発表をする</p> <p>・おおかみ役はすぐに見付けられた隠れ場所を言う</p> <p>・こやぎ役は、どんな気持ちで隠れていたか伝える</p>	<p>・できたこと、上手く伝えられたことを大いに褒める</p>	<p>動きの言語化（小さくなって入る、静かにしているなど、隠れ方の説明）</p> <p>自己意識（自分が行ったことの振り返り、上手にできたかなど）</p> <p>他者意識（友達を賞賛したり、友達の話を参考に、次こうしようと思う）</p>	
<p>あいさつ（G児）</p>			
<p>○おわりのあいさつをする</p> <p>○使った道具を片付ける</p> <p>○クラス毎に整列し教室に戻る</p>			

<配置図>



② B 児の変容について

普段からやりたいと思う気持ちは大きいですが、苦手だ、やり方が分からないと感じることがあると逸脱行動をすることが多く、ゲームの決まりや学習の流れを理解することに時間がかかる児童である。この学習では、トングを選んで使おうとしていたが、思うように使うことができずに困った際に友達が手を添えて教えてくれたことを受け入れ、最後まであきらめることなくトングを使ってボールを運ぶ姿が見られた。

③ H 児の変容について

ゲームの決まりを理解し、「勝ちたい」という思いを強くもっている児童である。どうしたら勝つことができるかということをも自分なりに考えることができるが、自分

の思いや考えをどのような言葉を使って友達に伝えるかということが分からずに困ることが多い。この学習では、勝つためには年下の友達が使いやすいような道具を選ぶことが大切という友達を思いやりながら勝つ方法を考え、それを教師と一緒に言葉を考えながらチームの友達に伝えたり、道具の使い方が分からずに困っている友達に自分から道具の使い方を教えたりする様子が見られた。

2. 単元「おおかみとこやぎ」を通して得られた児童の変容

(1) 指導評価から

単元「おおかみとこやぎ」における各目標における児童の実態と評価を表5に示す。各目標において、目標の達成および変容の様子がうかがえた。

表5 単元「おおかみとこやぎ」の開始時（1月）と終了時（3月）における児童の実態

目標：	
①話のあらすじを理解し、こやぎ、おおかみ、友達の動物などの役になって友達や教師とごっこ遊びを楽しむことができる	
②いろいろな動物の動きや体の特徴を考え、表現をすることができる	
③友達の動きを見たり、教師に手を取って動きを教してもらったりすることで、いろいろな動物の動きや体の特徴を表現することができる	
④おおかみに見つからないように、自分で隠れる場所を考え、静かに隠れることができる（C・D・F・H児）	
⑤友達と一緒に教師の用意した隠れ場所に隠れることができる（A・B・E・G児）	
⑥隠れている友達を探することができる（おおかみ役）	
評価の観点：	
△：難しい	○：できる ◎：自分の思いを友達に伝える・活動の意味理解することを含めてできる

	1年生			2年生			3年生		
	A児	B児	C児	D児	E児	F児	G児	H児	
	1月	3月	1月	3月	1月	3月	1月	3月	
目標①	△	○	△	◎	○	◎	○	◎	
目標②	△	○	△	△	○	○	○	○	
目標③	○	◎	△	○	○	◎	○	◎	
目標④	/		△	◎	△	○	/		
目標⑤	△	○	△	○	○	◎	△	○	
目標⑥	○	○	△	△	○	◎	△	◎	
具体的な様子	友達の話を聞いたり、隠れ方を見たりしたことなどで本児なりに隠れるということを理解して隠れることができるようになった。体を小さく丸めて身を隠そうようになった。体の動きが緩慢なためか、身を隠すのに時間がかかる。	いろいろな場所に隠れることを楽しむことができた。「おおかみ来よう」と言いながら隠れたり、見つかるかと「見つかった」と大きな声で言ったり、本児なりに遊びを理解し、友達のかかわりを楽しむ様子が見られた。隠れていたのに自分から表に出ることが多く、すぐに見つかる。	いろいろな役を演じることができた。隠れるということや、自分で隠れる場所を用意し、体を小さく丸めて隠れることができた。模倣遊びでは、自分で動きを考え、発表することができたが、動きを言葉で伝えることは難しかった。準備や片づけの際、一人でやることはできるが、友達を誘うことは難しい。	ごっこ遊びを楽しむことができた。経験することで、隠れるということは、体を隠すのみではなく、静かにしていることということに気が付くことができた。どう見つけようか、言葉で説明をすることができた。	かくれんぼを楽しみ、小さくなって、身を潜めて隠れることができた。友達の話や、見つけにくい場所を考え、いろいろな所に隠れることができた。隠れるのみではなく、友達を探することも楽しめた。	いつもの姿ではない自分を受け入れることが難しく、おおかみ役になることを嫌がった。おおかみから隠れるという設定を工夫することができた。「足が見える」など、友達に簡単な言葉で隠れるということを伝えることができた。	かくれんぼを楽しみ、友達の話を聞いて、見つからないように、いろいろな場所に隠れることができた。友達を探することも楽しめた。友達の話や、見つけにくい場所を工夫することができた。「足が見える」など、友達に簡単な言葉で隠れるということを伝えることができた。	体全体を見えなくする、静かにするなどの隠れるということが分かってはいるが、それを言葉で伝えることが難しかった。友達の話を聞いて、表現方法を学ぶことができた。模倣遊びでは、動物の動きをイメージし、体で表現はできるが、言葉で伝えることは難しかった。	

どの児童も動きや隠れ方を言葉で表現することは難しかったが、教師の支援を受け、友達に伝わるように自分なりの動作や言葉を使って伝えることができた。特に、かくれんぼの振り返りでは、前回の友達の発言や見本を参考に、「足が見えないように」「しゃべったらだめ」など、上手に隠れるためにはどうすればよいかを自分から言うことができる児童が増えた。また、全身を隠すことができるように、体を小さく縮めて机の下や段ボールの中に隠れる児童も増え、見付けたり見付けられたりすることに十分に楽しむことができたと思われる。

(2) 指導記録から

8名の対象児童の中から特に3名の児童を取り上げ、以下に具体的な様子を示す。

① A 児の変容について

隠れる際には、体を縮めることなく机の下にもぐっていたためすぐにおおかみに見付かってしまっていたが、教師と一緒に楽しみながら体を縮めて小さな箱の中に隠れる経験をしたり、友達が隠れている様子を見たりしたことで、自分から体を小さく丸めて隠れることができるようになった。

② B 児の変容について

初めは「トンネル入る」と大きな段ボールに出入りして一人で楽しむのみであったが、おおかみ役の教師や友達から「見付けた」と言葉掛けをされて捕まることや、友達がいろいろな場所に隠れている様子を見て、「おお

かみ来るよ」とおおかみから逃げるように隠れたり、机の下や段ボールの中などいろいろな場所に隠れたりと遊び方に変化が見られた。

③ H 児の変容について

単元の初めから、体全体が隠れる、物音をたてずに静かに隠れるなど、見付きにくい場所を考えて隠れることができた。しかしながら、なぜそのような場所が良いと思うかについては自分の言葉で説明をすることができず困る様子が見られた。振り返りの中で、「足が見えるからそこはだめだよ」「隠れているとき、しゃべったらだめ」などの友達の発言を聞くことで、自分が選んだ場所をどのように言葉で表せばよいか理解できるようになった。「どうしてそこに隠れたの?」という教師からの質問に対し、「(体が)全部隠れるから」「みんなが一緒だと話をするから」などと自分の言葉で答えることができるようになった。

3. MEPA-R プロフィール表にみる変容

実践後に MEPA-R を対象児すべてに実施しプロフィール表を作成した。

ここでは各単元での具体的な変容を詳述した3名(A児・B児・H児)についてプロフィール結果を取り上げる(図2・3・4)。

本プロフィール表は「遊びの指導」実施前後に行った結果であり、ほぼ6ヶ月後の評価である。

図2
A 児の

MEPA-R プロフィール表 (指導後)

年齢	月齢	7歳3か月時測定					7歳8か月時測定						
		姿勢	移動	技巧	受容	表出	対人関係	社会性	言語分野	社会性	言語分野		
7	61-72	30											
		29											
		28											
		27											
		26											
		25											
		24											
6	49-60	24											
		23											
		22											
		21											
		20											
		19											
		18											
5	37-48	18											
		17											
		16											
		15											
		14											
		13											
		12											
4	19-36	12											
		11											
		10											
		9											
		8											
		7											
		6											
3	13-18	6											
		5											
		4											
		3											
		2											
		1											
		1											

図3
B 児の

MEPA-R プロフィール表 (指導後)

年齢	月齢	6歳10か月時測定					7歳3か月時測定						
		姿勢	移動	技巧	受容	表出	対人関係	社会性	言語分野	社会性	言語分野		
7	61-72	30											
		29											
		28											
		27											
		26											
		25											
		24											
6	49-60	24											
		23											
		22											
		21											
		20											
		19											
		18											
5	37-48	18											
		17											
		16											
		15											
		14											
		13											
		12											
4	19-36	12											
		11											
		10											
		9											
		8											
		7											
		6											
3	13-18	6											
		5											
		4											
		3											
		2											
		1											
		1											

図4
H 児の

MEPA-R プロフィール表 (指導後)

年齢	月齢	9歳4か月時測定					9歳9か月時測定						
		姿勢	移動	技巧	受容	表出	対人関係	社会性	言語分野	社会性	言語分野		
7	61-72	30											
		29											
		28											
		27											
		26											
		25											
		24											
6	49-60	24											
		23											
		22											
		21											
		20											
		19											
		18											
5	37-48	18											
		17											
		16											
		15											
		14											
		13											
		12											
4	19-36	12											
		11											
		10											
		9											
		8											
		7											
		6											
3	13-18	6											
		5											
		4											
		3											
		2											
		1											
		1											

A 児は姿勢の第6ステージの「ブランコの立ちのりをして、ひとりでこぐことができる」や第7ステージの「片足で立ち、そのまま体を傾けて飛行機のようにしても、倒れないでいられる」、また対人関係の第5ステージの「経験したことを他の子に話す」において「土」の芽生えの項目が増えた。

B 児は技巧分野第5ステージの「ハサミを使って紙を切る」に「土」の芽生えがみられるようになり、表出分野第5ステージの『パパおしごといった』など3語文を話す」において「土」の芽生えの項目が「+」になる変容がみられた。

H 児は、受容・表出にみられた「土」の芽生えの項目が「+」の評定になった。特に、姿勢の第7ステージの「言葉の指示による姿勢がとれる」や、対人関係の第5ステージの「友達と互いに主張したり妥協したりして遊ぶ」「物事に対して、『これなあに、どうして』の質問を頻繁にする」、第6ステージの「禁止されていることを他の子がやったとき、そのことに注意する」にみられた「土」の芽生えの項目が「+」に変容した。

これらの変容は「遊びの指導」の時間における学習による成果と直結することはできない。しかしながら、階段の昇降の際にはふらつきが見られ、かばんを持って歩く際に真っすぐ歩くことが難しかった A 児にとって、バランスを求められる巧技台の昇降やゴムまたぎの活動や、体を小さく丸めて隠れるかくれんぼの活動を通して「片足で立ち、そのまま体を傾けて飛行機のようにしても、倒れないでいられる」項目において「土」芽生えにつながっていることも推察される。

また、自分の思いや考えを友達に伝えることが難しい H 児にとって、チームの友達の様子を見て考えたり、理由を伝えたりする活動が「経験したことを他の子に話す」項目の「土」芽生えにつながる一つの要因であったとも考えられる。

IV. 考察

二つの単元を通し、児童の実態をとらえることで、授業づくりの際に活動をどのように展開していくか、支援が必要なのはどの部分であるのかについて考えることができた。

1. MEPA-R を活用したことの意義について

MEPA-R プロフィール表の結果から児童の実態と具体的な課題を的確に把握することができた。また、児童に対する願いが明確になるとともに教員間で児童の実態や願いを共有することができた。

可視化されたプロフィール表をもとに児童の実態と児童の発達に対する願いを共有することで、単元の具体的な場面設定や活動や支援の工夫を検討することができた。加えて、プロフィール表から得られた結果を

「高めたい力」として指導計画に明記することで、活動内容や教師の具体的な支援が明確になり、そのことが児童の目標達成につながったと推察される。

2. ムーブメント教育・療育の視点を取り入れた「遊びの指導」の意義について

「遊びの指導」のねらいは、多様である。今回ムーブメント教育・療育の視点を取り入れることで、運動や感覚、言語面、社会性などの広い範囲から「遊びの指導」の目標や活動内容を考慮した指導を行うことができた。結果として、「遊びの指導」の単元における目標達成に加えて、短期間でありながらも MEPA-R プロフィール表にみられる各児童の変容につながったと考えられる。運動や感覚、言語面、社会性などの広い範囲から根拠をもって、発達段階が様々な児童一人一人が意欲をもって挑戦できるような場面設定をし、「遊びの指導」の目標や指導内容を考慮していくことが必要であると考えられる。

3. 「遊びの指導」のあり方について

アセスメントを活用し、複数の担当教師が目標を共有して「計画」「実施」「評価」の一連の流れを行うことができた。その結果、「遊びの指導」を通して単元目標の達成や児童の様々な力の伸長と遊びを楽しむ姿がみられた。適切なアセスメントの実施と活用、担当教師間での情報の共有、「計画」「実施」「評価」の有効な循環が必要であるといえよう。

今回は、「遊びの指導」2単元における児童の様子等の記録にとどまった。他学年や他集団、他単元等においてもムーブメント教育・療育の視点を取り入れた「遊びの指導」の実践を行い、知的障害特別支援学校小学部児童にとっての豊かな遊びの活動や場面・遊びの発展性についての検討が必要である。

引用・参考文献

- 阿部美穂子 (2010)：知的障害を併せ有する視覚障害幼児のためのムーブメント教育プログラムの開発に関する実践的研究—動きのスキル拡大を目指した事例を通して—。富山大学人間発達科学部紀要, 4-2, 43-53.
- 阿部美穂子・尾崎康子・栢木隆太郎・小林真・左藤徳・藤井和枝・水内豊和・武蔵博文・村瀬 (廣島) 忍・柳田由紀 (2010)：よくわかる障害児保育。ミネルヴァ書房。
- 阿部芳久 (2005)：知的障害児の特別支援教育入門—授業とその展開。日本文化科学社。
- Frostig, M. 小林芳文 (2007)：フロスティグのムーブメント教育・療法：理論と実践。日本文化科学社。
- 小林芳文 (1986)：乳幼児と障害児の発達指導ステップガイド：ムーブメント教育・MEPA 実践の手引き。

日本文化科学社.
常森俊夫・平井 章 (2003) : 知的障害児におけるムーブメント教育—ムーブメント教育プログラムアセスメント (MEPA) からみた効果について—. 教育臨床総合研究紀要, 3, 45 - 57.
文部科学省 (2009) : 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部). 教育出版株式会社.
進藤拓歩・今野和夫 (2013) : 知的障害特別支援学校における「遊びの指導」—学習指導要領解説の「遊びの指導」に関する記述の分析—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 35, 69 - 78.

進藤拓歩・今野和夫 (2015) : 知的障害特別支援学校における「遊びの指導」についての教師の意識—「遊びの指導」の意義及び課題を中心に—. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門, 70, 125 - 141.
吉井勘人・上仮屋祐介・福谷憲司・上田みどり・大蔵緑・高橋幸子・仲野みこ (2014) : 知的障害幼児における初期社会性とコミュニケーションの発達支援—「遊びの授業」における評価方法に焦点を当てて—. 筑波大学特別支援教育研究, 8, 2 - 11.

(2017年8月31日受付)

(2017年10月4日受理)

小学校外国語活動におけるタイムリーな題材の選択と自己決定の場の工夫

—発話への意欲が高まる授業を目指して—

横山 恵¹・岡崎浩幸²

Timely Theme Selection and Self-determination In Elementary School Foreign Language Activities —Lessons for Increasing Willingness to Speak—

Megumi Yokoyama, Hiroyuki Okazaki

摘要

平成23年に小学校高学年での外国語活動が導入されてから、今年度で7年目となる。これまで、文部科学省が発行した外国語活動教材“Hi, friends!”を生かしながら、児童の興味・関心の高まる題材を新たに開発して授業実践を重ねてきた。

本研究の目的は、「タイムリーな題材の選択」と「自己決定の場の工夫」が発話への意欲の高まりにつながるのかを検証することである。児童の振り返りカードのコメント、実際の会話の内容や活動の様子、共起ネットワークによる児童のコメントの分析結果から、「英語表現や素材への興味・関心」「気付き」「相手意識」等が発話への意欲を示す指標として表れることが分かった。それらの指標は、タイムリーな題材への豊かな関わりや自己決定によるコミュニケーションから生まれるものと捉えることができるだろう。

キーワード：小学校外国語活動、タイムリーな題材、自己決定の場

Keywords : Elementary School Foreign Language Activities, Timely Theme, Self-determination

I. はじめに

1.1 新学習指導要領による新たな動き

平成32年度からの新学習指導要領の実施に伴い、小学校英語の教科化が決まった。年間授業時数については、「外国語活動は、年間35単位時間程度、外国語は年間70単位時間程度の設定である」（文科省、2017）とある。つまり、全面実施の平成32年度には、小学校高学年が年間70コマに倍増し、中学年は年間35コマを新たに実施することになる。こうした授業時数の拡大は、新学習指導要領に向けた移行期の変更点の一つと言える。

こうした新たな動きに対応し、今後文科省から「小学校の新たな外国語教育における新教材（3～6年生用）」が各学校に配布される予定である。文科省の年間指導計画例案を見ると、「夏休みの思い出」「オリンピック・パラリンピック」（6年生用）等、児童にとってタイムリーで興味・関心の高まる題材を用いた単元が組み込まれている。児童が題材をもとに発話への意欲を高めながら、英語によるコミュニケーションを楽しむことを大切にしていると捉える。

1.2 コミュニケーションを大切に

新学習指導要領によると、中学年の「外国語活動」では『聞くこと』『話すこと（発表）』『話すこと（やりとり）』の三つを言語活動として扱い、高学年の「外国語」では、それら三つに『読むこと』『書くこと』を加えた計五つを言語活動として扱うことになる。一見、中学年から高学年へと言語活動の幅が広がり、授業内容も大きく変わるように思える。しかし、「外国語活動」と「外国語」のいずれの目標も「それらの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地（基礎）となる資質・能力を育成することを目指す」（文科省、2017）と記載されていることから、これまでと同様、小学校では英語によるコミュニケーションの楽しさを大切にしていくことに変わりはないだろう。

児童のコミュニケーションへの意欲を高める手立てについて実践を重ねた結果、「タイムリーな題材の選択」と「自己決定の場の工夫」が発話意欲を高める上で有効なのではないかと考えた。本実践をもとに検証したい。

¹ 南砺市立福光南部小学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

II. 目的

研究の目的は、「タイムリーな題材の選択」と「自己決定の場の工夫」が発話への意欲の高まりにつながるのかについて検証することである。「タイムリーな題材」とは、話題性があり、児童の発達段階や実態に合い、児童の興味・関心の高まる題材とする。そうしたタイムリーな題材を用いて、伝えたい内容を児童が自己決定することが、相手に伝える必要感やコミュニケーションへの意欲の高まりにつながることを、授業実践から検証する。

III. 方法

3.1 対象児童

本実践は、2015年6月から2016年11月の約2年間で、富山大学人間発達科学部附属小学校の5年生35名、6年生38名の児童を対象としたものである。外国語活動教材“Hi, friends!”を生かした以下の三つの事例を通して、児童の振り返りカードのコメント、実際の会話の内容や活動の様子から、発話への意欲の高まりを検証する。

事例(1) ようこそ富山へ—What's good in Toyama?—
(H 27・6月～7月実施)

事例(2) 卒業旅行に行くなら
—Where do you want to go?— (H 27・12月実施)

事例(3) 東京オリンピックに行くなら
—What do you want to see at Tokyo Olympics?—
(H 28・11月～12月実施)

3.2 振り返りカードの分析

(1) コメントの分類・整理

単元を通して1枚の書式にまとめた振り返りカードを用意し、授業の終末の5分程度の時間に、児童が授業の感想を記述式で書けるようにした。毎時間の授業後のコメントの内容や言葉そのものを分類・整理し、単元を通しての児童の意識や学びの変容、活動での達成感や気付き、発話への意欲を検証した。

(2) コメント共起ネットワークによる分析

共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、つまり共起の程度が強い語が線で結ばれたネットワークのことである。

本研究では、ソフトウェア KH Coder (樋口、2014)を用い、児童の振り返りカードのコメントの中から共起ネットワークで可視化した結果を分析する。

IV. 授業の実践

4.1 事例① H 27・6月の実践 ようこそ富山へ —What's good in Toyama?—

(1) タイムリーな題材の提示

「3ヶ月前に北陸新幹線が開通したばかり」「東京と富山の行き来が約2時間でできる」「今までよりも富山の観光客が増えるかもしれない」というタイムリーな時期を捉え、富山の名所や名産品を自己決定しながら発話するという授業を仕組んだ。本校では、富山駅を通学時に利用する児童が多く、富山駅は児童にとって身近な場所でもある。富山駅に外国人の観光客が訪れたときには、それは児童にとって英語を話す絶好の機会となると考えたのである。

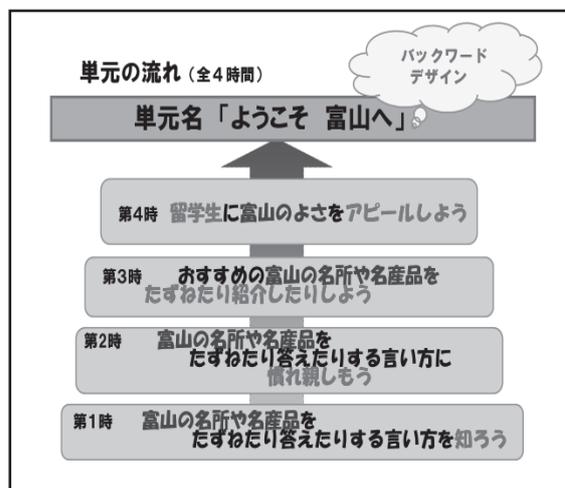


図1: バックワードデザインによる単元構成

図1の単元構成のとおり、富山の名所や名産品を尋ねたり答えたりする言い方を知り(第1時)、それらの言い方に慣れ親しみ(第2時)、友達と伝え合い(第3時)、富山大学の留学生に伝える(第4時)という一連の流れを、ゴールを明確にしたバックワードデザインで仕組んだ。富山大学の留学生との交流をゴールにすることで、児童が「留学生に富山の名所や名産品を伝えよう」「伝える内容を自己決定しよう」という発話への意欲を高めていくと考えたのである。また、伝える対象(友達や留学生)だけでなく、伝える内容(富山の名所や名産品)を明確にすることで、思わず伝えたい必要感が高まるのではないかと期待した。

導入では、富山の名所や名産品をクイズ形式にして画像で提示し、ゴールの第4時のコミュニケーションの場面で留学生に伝える内容を児童自身が想起しやすいようにした。図2のように、画像をぼかしてアップで提示しながら“What's this?”と教師が子供に尋ねることにより、写真1のように子供たちはクイズに夢中になりなが

ら、富山の魅力ある名所や名産品を再確認することができた。



図2: クイズで提示した画像の例



写真1: 名所・名産品クイズを楽しむ様子 (第1時)

名所・名産品クイズの後、下記の基本の英語表現を提示したことで、自分の伝えたい名所や名産品をイメージしながら、案内役と観光客役に分かれて基本の英語表現に慣れ親しむことができた。

案内役: Welcome to Toyama.
 観光客: What's good in Toyama?
 案内役: It's 立山.
 It's beautiful.
 I like 立山 very much.
 観光客: I see. Good & nice.

※囲みは自己決定する内容や英語表現

(2) 自己決定の場の工夫

9 択の画像の中から自分の伝えたい名所や名産品を自己決定できる画像カードを配布し、やりとりを楽しめるようにした。

第3時で友達と紹介し合う段階になると、9 択の画像カードの内容だけで満足せず、写真2のように自分が伝えたい名産品を家から持参してコミュニケーションを楽しむ姿も見られた。



写真2: 富山の名産品をALTに紹介する様子 (第3時)

また、下記のように、自分の思いに合う英語表現かどうかを見直そうとする児童の姿も見られた。

児童: 私は留学生に富山の薬を紹介したいけれど、“I like 富山の薬.” は変だと思う。薬を好きなわけではないし……。できれば、“有名だ”と伝えたいけれど……。

図3にあるように、この児童は “It's nice” や I like 富山の薬 very much.” の英語表現を使わず、ALTから学んだ “It's famous” という新しい英語表現を使って、他の相手とのやりとりを楽しむことができた。この児童の振り返りカードのコメントを見ると、「“有名” などのたくさんの英語が分かったし、使えました」とあった。こうした姿は、自分の思いに合う英語表現を見直し、よりよい英語表現を自己決定してコミュニケーションを楽しもうとした姿と捉える。

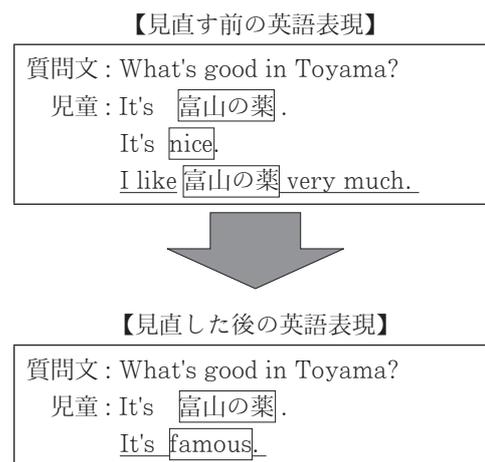


図3: 英語表現を見直す前後の発語の内容

こうして、第4時のゴールの場面では、自分が紹介したい富山の名所や名産品を、自分の思いに合う英語表現を使って生き生きと留学生にアピールする姿が見られた(写真3)。



写真3: 富山のよさを留学生に紹介する児童 (第4時)

(3) コメントの分析

下記の第4時の振り返りカードのコメントを見ると、英語でアピールできた満足感が表れている。また、英語表現への気付きを深め、発話への意欲を高めている様子が伺える。

留学生5人に、「富山の薬」を伝えることができました。「美しい」以外にも「有名」などのたくさんの英語が分かったし、使えました。
富山のよさを紹介できてうれしかったです。(第4時)

こうして、最終場面では自分の選んだ名所や名産品(伝えたい内容)、選んだ理由(使う英語表現)を自己決定しながら、留学生に積極的に富山の魅力をアピールすることができた。また、写真4のように、留学生が自国の文化を紹介する場面もあり、双方にとって有意義な国際理解の場となった。富山をアピールするというタイムリーな題材をもとに、紹介したい名所や名産品を自己決定するやりとりの場が、発話への高まりにつながるのである。

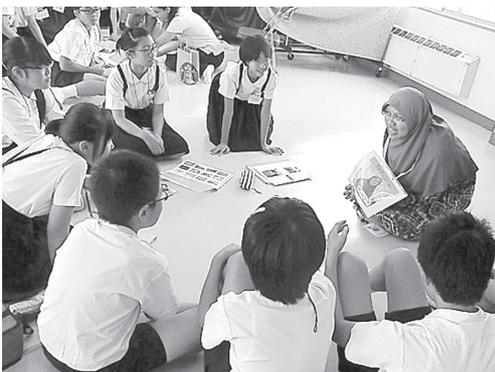


写真4: 自国の文化を紹介する留学生 (第4時)

4.2 事例② H 27・12月の実践

卒業旅行へ行くなら

—Where do you want to go?—

(1) タイムリーな題材の提示

卒業式を3ヶ月後に控えた6年生の児童に「卒業旅行に行くとしたら、どこに行きたい?」と投げかけ、3月に卒業旅行に行く場面を設定して、旅行先を自己決定しながらコミュニケーションを楽しむ単元を仕組んだ。

図4のように、まず行き先や行きたい理由を伝える言い方を知り(第1時)、二択から行き先や行きたい理由を自己決定しながら発話する(第2,3,4時)という三つの場面を単元の中に連続して位置づけることにした。

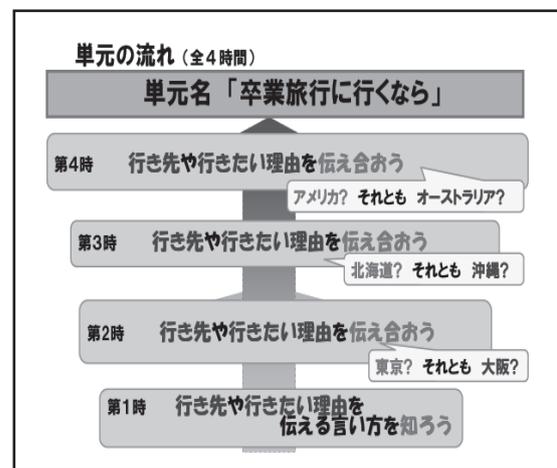


図4: バックワードデザインによる単元構成

(2) 自己決定の場の工夫

下記のように、既習の表現“I like ○○.”等を生かした基本の表現を使って「行き先」と「行きたい理由」を伝えることで、伝えたい内容と英語表現を自己決定しながら発話することにした。

A: Where do you want to go? 東京 or 大阪?

B: I want to go to 東京.

A: 東京? Why?

B: I want to go to ディズニーランド. It's nice.

I want to see ミッキーマウス. It's cute.

I want to eat 東京バナナ. It's delicious.

I like 東京バナナ very much.

B: I see. Good & nice.

※囲みは自己決定する内容や英語表現

また、訪れたい名所や食べてみたい名産品を9択から選択できる画像カードを用意した。初めはカードを見て発話していた子供たちだったが、次第に自分の思いを全体で表現しながら発話をする姿に変容していった。自

自己決定をして思いを伝えることができた結果、自己表現に自信をもち、発話への意欲を高めている姿と捉える。(写真5)

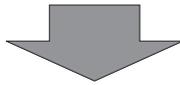


写真5: 画像カードを見ずに自己表現を楽しみ始める子供 (第3時→第4時)

(3) コメントの分析

下記のコメントを見ると、「行きたい場所や理由をうまく英語で言えました」「もっと会話がしてみたい」「話してみたい」などと、単元終了時に課外での発話への期待感を高めている様子が伺える。卒業旅行というタイムリーな題材をもとに行き先(伝える内容)や行きたい理由(使う英語表現)を自己決定することが、発話への高まりにつながっていると捉える。

行きたい場所や行きたい理由をうまく英語で言えました。もっと長い会話がしてみたいです。
 アメリカやオーストラリアの観光名所の中で自分が行きたい場所を英語で言えました。
 次は外国の人と話してみたいです。(第4時)

4.3 事例③ H 28・11月の実践

東京オリンピックに行くなら

—What do you want to see at Tokyo Olympics?—

(1) タイムリーな題材の提示

2015年夏のリオ・オリンピック直後、いよいよ5年後に東京でオリンピックが開催することが決まったタイムリーな時期に、観戦したい競技や選手を自己決定しながら伝え合う授業を仕組んだ。

図5の単元構成のように、観戦したい競技や選手を伝える言い方を知り(第1時)、それらの言い方に慣れ親しみ(第2時)、友達と伝え合い(第3時)、最終場面では中学生とやりとりをする(第4時)という流れを、ゴールを明確にしたバックワードデザインで仕組んだ。小学校時代にお世話になったお兄さんとお姉さんと英語でやりとりをするという、児童にとってやりがいのあるゴールである。

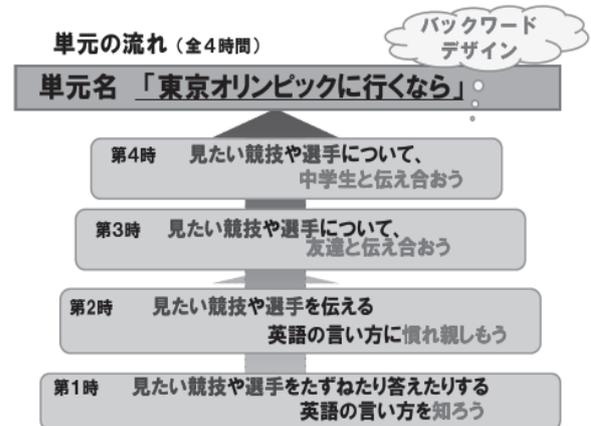


図5: バックワードデザインによる単元構成

(2) 自己決定の場の工夫

下記のように、既習の表現“I like ○○.”等を生かした基本の表現を使って観戦したい「競技」と「選手」を伝え合うことにした。

A: What do you want to see at Tokyo Olympics?
 B: I want to see tennis.
 A: Tennis? Why?
 B: It's amazing.
 I want to see 錦織.
 I like 錦織 very much.
 A: I see. Good & nice.
 ※囲みは自己決定する内容や英語表現

また、観戦したい競技や選手を一覧にした画像カードを配布し、見たい理由（伝えたい内容）をそれぞれ16枚から自己決定できるようにした。写真6のように、3時の会話では、基本の英語表現を使って観戦したい選手や競技を伝え合うことができた。



写真6: 自己決定をしながら会話を楽しむ児童 (第3時)

基本の表現を使ったやりとりに慣れ親しむにつれて、下記のように英語表現を見直そうとする児童の発言が見られた。この児童は、ペアの相手が使った英語表現について、相手により伝わる表現を自己決定して提案したのである。

児童：“It's cool.”って、錦織とテニスのどっちがクールなのか分かりにくいと思う。ぼくだったら“錦織クール”と言いたい。
(第3時)

この児童のコメントから、「It's cool.”よりも“錦織クール”の英語表現を使う方が、選手と競技のどちらが“cool.”(かっこいい)なのか相手に伝わりやすいのではないか」という発話へのアイデアが伝わってくる。また、“It's cool.”の主語をはっきりさせて、もっと相手に伝わりやすい英語表現を使いたいという願いが伝わってくる。こうした児童の姿は、英語表現を積極的に自己決定しながら発話を楽しもうとする姿であると捉える。



写真7: 中学生とのやりとりを楽しむ児童 (第4時)

こうして、写真7のように、第4時の最終場面では少し緊張しながらも、自己決定をしながら憧れの中学生と生き生きと発話する姿が見られた。

(3) コメントの分析

下記のコメントを見ると、会話で使う英語表現を知り、自分の言いたい内容を自己決定し、次時のコミュニケーションへの期待感を高めている思いが伝わってくる。

東京オリンピックの種目の英語の言い方が分かりました。
私だったら、「高松ペアを見たい」と言いたいです。
もっとすらすらと英語を話せるようになりたいです。
(第2時)

また、下記のコメントを見ると、意外な競技や選手を選択した友達への驚きや中学生との会話を心待ちにしている意欲が伝わってくる。他者への気付きや新たな発見が、次のコミュニケーションへの期待感につながっていると捉える。

友達の見たい競技や選手が意外でびっくりしました。次は、中学生との会話がとても楽しみです。
(第3時)

さらに、次の振り返りカードのコメントからは、「中学生と会話ができよかった」という英語でアピールできた満足感が伝わってくる。

これまでの授業で習ったことを中学生との会話につなげることができたので、うれしかったです。
中学生の発音がよくてびっくりしました。中学生と会話ができよかったです。
(第4時)

このように、観戦したい競技や選手（伝えたい内容）といったタイムリーな題材を選択し、使いたい英語表現を自己決定する場の設定をしたことで、友達や中学生と英語で会話できたという達成感や満足感を味わうことができた。また、友達の意外な一面の発見（他者への気付き）や、新しい英語表現を知る発見（言葉への気付き）への喜びもコメントに表れていることから、自己決定の場の工夫により児童の発話への意欲が高まったと捉える。

V. 共起ネットワークによる分析

5.1 計量テキスト分析

三つのそれぞれの実践において、振り返りカードの中にある児童のコメントの言葉を分類し、出現頻度が二回以上の単語を利用して、共起ネットワークの図を示した。(図6) ネットワーク図をまとめるときには、集計単位は「文」とし、描画する共起関係の数は、ごく一部の強い共起関係だけを描画した。

なお、解釈はグループ内の単語だけをつなげて行うのではなく、その単語がどのような文脈の中で登場しているかをKH Coderの検索機能を利用し、元のテキストデータを参照しながら行った。

5.2 計量テキスト分析による児童の意識

図6から読み取れることは、主に四点である。

(A) 【英語で名所を伝える喜び】

「英語」「場所」「行く」「自分」という単語のつながりから、「英語で名所を伝える喜び」と名付けた。「富山について英語でアピールできた」「自分の行きたい場所や食べたい物を英語で言えた」というコメントから、伝えたい内容(場所や名所、食べ物等)について英語でアピールできた喜びがコメントに多く書かれていると捉えることができる。

(B) 【理由を伝える楽しさ】

「北海道」「沖縄」「理由」という単語のつながりから、「理由を伝える楽しさ」と名付けた。「北海道と沖縄で、行きたい理由が様々でおもしろかった」などのコメントから、題材への興味・関心を高めながら、選んだ理由を伝え合おうとする姿が伝わる。

(C) 【留学生に富山をアピールする意欲】

「中学生」「会話」「たくさん」の単語がつながっていることから、「留学生に富山をアピールする意欲」と名付けた。児童の実際のコメントの内容を見てみると、「留学生に富山のよさをアピールしたい」「中学生ともたくさん話がしたい」など、進んで対象に関わろうとする積極性や次のコミュニケーションへの意欲が伝わるコメントが多かった。

(D) 【会話の広がり】

「いろいろ」「反応」「使う」という単語のつながりから「会話の広がり」と名付けた。児童の実際のコメントを見てみると「いろいろな反応の言葉を使えた」「英語の幅が広がった」など、児童が英語で様々な人と関わる喜びを味わう様子が伝わる。また「中学生と会話がしなくなった」と、コミュニケーションの輪を広げようとする様子も伺える。

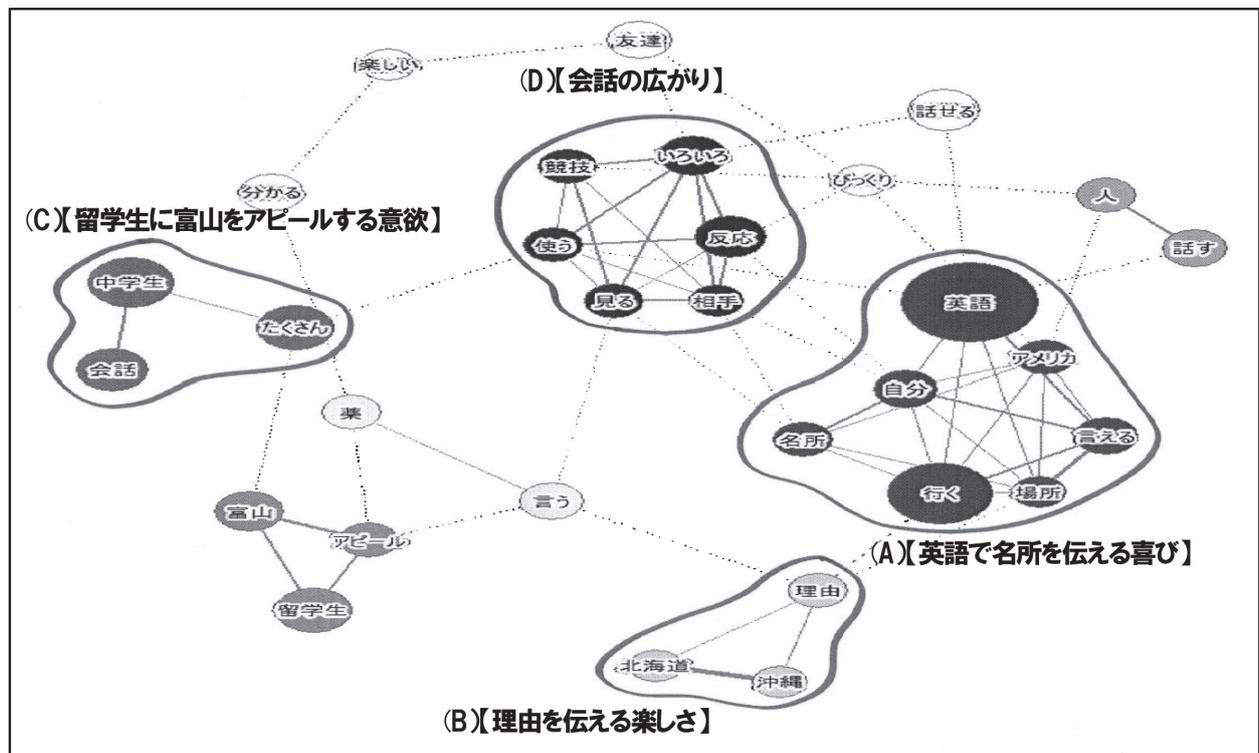


図6: 計量テキスト分析によるネットワーク図

【四つの観点】

VI. コメントの文面からの分析

6.1 児童の四つの意識

事例①～③の3つの実践において、単元全体を通しての振り返りカードのコメントから児童の思いや気付きを読み取って整理した。表1.2.3のように児童のコメントを右の四つの観点到に分類することができた。

ア	英語でアピールできた満足感
イ	次のコミュニケーションへの意欲
ウ	他者への気付き（他者理解）
エ	英語表現への気付き（言語理解）

1	ビデオの中学生の英語がペラペラでした。私もう英語をすらすらと話せるようになりたいです。	英語を話すことへの憧れ	
2	英語ですらすらと話せるように、これからもがんばりたいです。	次のコミュニケーションへの意欲	
3	留学生に富山のよさをアピールしたいです。	次のコミュニケーションへの意欲	
4	いろいろな名所があって、すごいなと思いました。	異文化等への気付き(異文化理解)	
5	進んで英語を話すことができました。「美しい」という英語以外にも、「すてき」などのたくさんの英語を使って、富山について英語で紹介できて、うれしかったです。	英語でアピールできた満足感	英語が伝わったことへの満足感
6	富山の菓をアピールしたいけれど、「I like 菓 very much」と言うのは、変だな。菓を好きなわけでもないし...	英語表現への気付き(言語理解)	
7	留学生に富山のよいところをたくさんアピールできました。分からない言葉がまだたくさんあるので、これからもっと楽しく勉強してみたいです。	英語でアピールできた満足感	次のコミュニケーションへの意欲
8	実は、英語を話せるか初めは心配でした。でも、実際にやってみると、楽しくコミュニケーションをかわすことができてよかったです。	英語が伝わったことへの満足感	
9	留学生に富山について英語でアピールできました。また、留学生の出身国のよさを聞いて、驚くことも多くありました。	英語でアピールできた満足感	異文化等への気付き(異文化理解)
10	あまり緊張せずに話すことができました。他国の文化や国の特徴を知ることができてよかったです。これからもがんばりたいです。	英語を話せたことへの満足感	異文化等への気付き(異文化理解)
11	留学生5人に、富山のよさを伝えることができました。留学生から「この菓は効果があるの？」とたずねられたときは、最初は意味が分からなくて困りました。でも留学生がリアクションを大きくしてくれたので、何とか理解できました。	英語でアピールできた満足感	英語が伝わったことへの満足感
12	留学生はテンションが高く、フラメンコをおどってくれました。これからも、無理だから・・・とあきらめずに、いろんなことにチャレンジしたいです。	次のコミュニケーションへの意欲	

表1: 児童の意識を4つの観点到に分類した表(事例① ようこそ富山へ)

1	行きたい場所を英語で言えるようになりたいです。もしも今後外国の人と会ったら、積極的に英語を話したいです。	英語を話せたことへの満足感	次のコミュニケーションへの意欲
2	友達の行きたい名所が分かっておもしろかったです。	他者への気付き(他者理解)	
3	動作をつなげて相手に反応できました。その分、会話もはずみました。反応するのは大切だと思います。	英語を話せたことへの満足感	表現を工夫しようとする意欲
4	いろいろな反応をしながら、相手1人1人と自分の行きたい名所や見たい物、食べたい物を紹介できました。	英語でアピールできた満足感	
5	東京ディズニーランドに行きたい人がたくさんいました。	他者への気付き(他者理解)	
6	行きたい場所や行きたい理由をうまく英語で言えました。もっと長い会話かしてみたいです。	英語を話せたことへの満足感	次のコミュニケーションへの意欲
7	北海道と沖縄で、行きたい理由が様々でおもしろかったです。	他者への気付き(他者理解)	
8	時計台に行きたい理由として「歴史的」と言いたいとき「ヒストリアス」言え(ば)いとマシュー先生に教えてもらいました。	英語表現への気付き(言語理解)	
9	私の班では、北海道と沖縄では沖縄の方が人気だったので、クラス全体では北海道の方が人気だったので驚きました。友達の行きたい理由が様々で面白かったです。	他者への気付き(他者理解)	
10	自分の食べたいものや行きたい所を英語で言えるようになって、とてもうれしかったです。アメリカやオーストラリアの観光名所の中で、自分が行きたい場所を英語で言えました。次は、外国の人と話してみたいです。	英語でアピールできた満足感	次のコミュニケーションへの意欲
11	アメリカとオーストラリアでは、アメリカに行ってみたくです。また、アメリカに行きたい人が多くてびっくりしました。	次のコミュニケーションへの意欲	他者への気付き(他者理解)
12	私は、自然がいっぱいのオーストラリアに行ってみたくです。	次のコミュニケーションへの意欲	

表2: 児童の意識を4つの観点到に分類した表(事例② 卒業旅行に行くなら)

東京オリンピックに行くなら —What do you want to see in Tokyo Olympics?— (H29実施)			
1	いろいろなオリンピックの競技の名前の言い方が分かりました。自分の好きなスポーツを英語で言ってみたくて、	英語表現への気付き(言語理解)	次のコミュニケーションへの意欲
2	たくさんの競技を英語で言えるようになりました。もっとすらすらと英語を話せるようになりたいです。	英語でアピールできた満足感	次のコミュニケーションへの意欲
3	東京オリンピックの種目の英語の言い方が分かりました。私だったら、「高松ベアを見たい」と言いたいです。	英語表現への気付き(言語理解)	次のコミュニケーションへの意欲
4	中学生に英語を話すのが楽しみになりました。それまでに、もっと英語を上手に話せるようになりたいです。	次のコミュニケーションへの意欲	
5	いろいろな反応の言葉を使って、英語をすらすらと話しました。英語の幅が広がりました。	英語を話せたことへの満足感	次のコミュニケーションへの意欲
6	“Me too” “cool” “nice”を使って、相手の見たい競技や選手について、いろいろな反応ができました。	英語を話せたことへの満足感	
7	他の友達の見たい競技や選手が意外とびっくりしました。次は、中学生と会話をするので、とても楽しみです。	他者への気付き(他者理解)	次のコミュニケーションへの意欲
8	友達といろいろな反応ができて、楽しかったです。早く中学生と会話したいくなりました。	英語を話せたことへの満足感	次のコミュニケーションへの意欲
9	いろいろな友達と話せたので、気付くこともいっぱいありました。中学生ともたくさん話したいです。	他者への気付き(他者理解)	次のコミュニケーションへの意欲
10	初めて中学生と会話をしてとても緊張しました。自分の伝えたい英語を使って、中学生にたくさん反応することができました。中学生と会話ができてよかったです。	英語を話せたことへの満足感	英語でアピールできた満足感
11	中学生の発音がよくて、びっくりしました。中学生とたくさん話せてよかったです。	英語表現への気付き(言語理解)	英語でアピールできた満足感
12	これまでの授業で習ったことを、中学生との会話につなげることができたので、うれしかったです。	英語を話せたことへの満足感	英語でアピールできた満足感

表 3: 児童の意識を 4 つの観点に分類した表 (事例③ 東京オリンピックに行くなら)

6.2 ネットワーク図とコメントの観点との関連

図 6 のネットワーク図から分析した (A) ~ (D) の四つの観点は、前頁の ア ~ エ の四つの観点とつながっている (図 7 参照)。つまり、児童のコメントの分類とネッ

トワーク図の結果から、対象 (話す相手や英語表現) への気付きや英語でアピールできた満足感が、次の発話への意欲につながっていることが分かる。

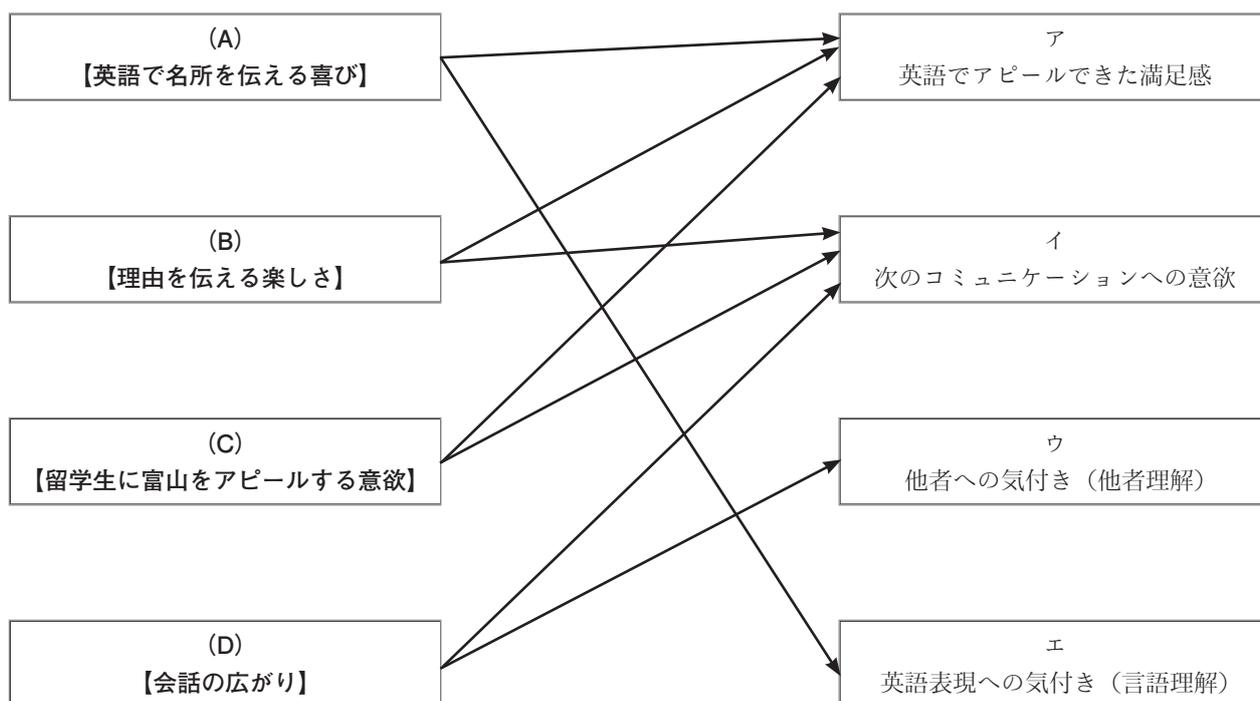


図 7: コメントとネットワーク図の観点の相関性

Ⅶ. 考察

「タイムリーな題材の選択」と「自己決定の場の工夫」という手立てを講じた3つの実践事例をもとに、手立てによる児童の変容を次のように分析した。

- ① 自己決定により、次の発話への意欲となるコメントや活動の様子が見られる。
- ② 「伝える内容」と「使う英語表現」の自己決定が発話への意欲につながる。
- ③ 自己決定による「他者への気付き」「英語表現への気付き」「英語でアピールできた満足感」が、次のコミュニケーションへの意欲につながる。
- ④ 「英語表現や素材への興味・関心」「知る楽しさ」「相手意識」が発話への意欲を高めたり、コミュニケーションの輪を広げたりする。

以上の分析の結果、「タイムリーな題材の選択」と「自己決定の場の工夫」が、発話への意欲の高まりにつながるのである。

Ⅷ. 今後の課題

本実践は「内容を伝える側」、つまり答える側の自己決定を中心とした授業実践による検証である。しかし、尋ねる側が相手に対して「何の好みを尋ねようかな? ○○さんから、スポーツの好みを聞いてみたいな」と質問の内容を自己決定する場面も考えられる。

話し手と聞き手の双方の自己決定が発話への意欲を高めることについて、今後研究を重ねていきたい。

Ⅸ. おわりに

本実践では、「タイムリーな題材の選択」と「自己決定の場の工夫」が児童の発話への意欲を高める有効な手立てであることを検証した。なぜそうした手立てが発話への意欲を高めるのかという要因について分析・整理したことで、手立ての有効性をより明確にできたように思う。

次年度から、新学習指導要領への移行期に入る。外国語活動については、文部科学省の年間計画例案を参考にし、今後も児童の発話への意欲が高まる題材を考えたり、思わず英語で伝えたい自己決定の場を設定したりしながら、授業を工夫・改善していきたいと思う。そして、小学校では、英語で意思疎通する面白さ、相手を新たに知る喜び、いろいろな人と関わる楽しさを味わう経験を多く重ね、中学校での英語の学習につなげてほしいと願う。

謝辞

本研究実践について、研究の機会を与えてくださった富山大学人間発達科学部附属小学校の根岸秀行校長先生、高学年児童と保護者の皆様に、心から感謝申し上げます。

文献

- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館
- 文部科学省 (2017) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』 www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/.../1387503_1.pdf
- 直山木綿子 (2013) 『新版小学校外国語活動 イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて5年』 東洋館
- 直山木綿子 (2013) 『新版小学校外国語活動 イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて6年』 東洋館
- 西山教行 大木充 (2015) 『世界と日本の小学校の英語教育 早期英語教育は必要か』 明石書店
- 楽山 進 (2014) 『授業をぐーんと面白くする中学校英語ミニネタ&コツ 101』 学事出版
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』 ナカニシヤ出版
- 樋口忠彦・衣笠知子 (2009) 『小学校英語活動アイデアバンク』 教育出版
- 樋口忠彦・衣笠知子 (2012) 『続・小学校英語活動アイデアバンク』 教育出版

(2017年8月31日受付)

(2017年10月4日受理)

「生活圏における防災」について考察する教材の開発研究

—社会科・地歴科教育法での授業実践から—

笹田茂樹¹・諏訪清二²

Research on Development of Learning Materials for Disaster Prevention on Living Sphere
—On a Practical Classroom Study of Methodology of Teaching Social Studies and Geography and History in University of Toyama—

Shigeki SASADA, Seiji SUWA

摘要

阪神・淡路大震災以降、防災教育は、その関心の高まりとともに、社会の防災力を向上させるだけでなく、子どもたちの生きる力を引き出し、地域の活性化に結びつけるような活動を目指すようになってきた。

文科省は、小学校・中学校・高等学校における各教科・総合的な学習の時間・特別活動の3つの領域で横断的に防災教育を実施することを求めている。また、現在改訂作業が行われている新しい学習指導要領では、高等学校地理歴史科に必修科目「地理総合（仮称）」が置かれ、かなりの時間を割いて防災教育が展開される見込みである。

こうした状況のなか、大学の教員養成課程では防災教育を担当できる人材の育成が求められている。本研究は、高等学校「地理A」の授業を念頭に置きながらも、小学校から高等学校までの授業実践に活用することが可能な、汎用性の高い防災教育の教材開発を目指すものである。

キーワード：防災教育、生活圏、ハザードマップ

Keywords : Education for Disaster Prevention , Living Sphere, Hazard Map

I. 防災教育の意義

阪神・淡路大震災（1995年）や東日本大震災（2011年）、その後も相次ぐ地震、洪水、土石流、火山噴火などの自然災害は、我々が常に自然の驚異と隣り合わせに生活しており、自然災害多発列島に生活する以上は防災の意識が不可欠であると我々に教え続けている。このような自然の外圧を防災教育活性化のエネルギーととらえる見方がある一方、近年の防災教育の広がりも、もっと別の要素、すなわち防災教育を通して具現化されている子ども、学校、地域の変容と成長から論じる必要があると思われる。

阪神・淡路大震災を契機として防災教育を取り巻く状況は大きく変化した。兵庫県は震災から3か月後の1995年4月には学識経験者による「防災教育検討委員会」を設置し、10月には「兵庫の教育の復興に向けて」を提言した。この提言における特筆すべき点は、「災害時における学校が果たす役割と防災機能の強化」「学校における防災教育の充実」「心の健康管理」を柱とし、防災管理と防災教育の徹底、心のケアの必要性を指摘しな

がらも、人間の在り方・生き方を考えさせる防災教育の推進を打ち出し、災害から身を守るノウハウ教育と考えられていた防災教育を「生きる力」を育む人間教育に質的転換したことである¹。この提言は、その後の文科省、全国の都道府県の防災教育の方針に大きな影響を与えてきた。

文科省は「実践的防災教育総合支援事業」で防災教育実践校への支援を進め、これを受けた都道府県レベルの研究指定校による実践が進められていったが、このような教育界内部が進めてきた事業と合わせて、阪神・淡路大震災から数年を経過して防災教育の実践をリード・支援する環境が外側から整い始めたことも防災教育の進展に大きな影響をもたらしている。

阪神・淡路大震災から7年が経過した2002年、兵庫県教育委員会は高等学校では全国初となる防災教育を専門に行う「環境防災科」を兵庫県立舞子高等学校に設置し、同校は防災教育や被災地支援において先進的な実践を展開・発信してきた。震災体験の継承・発信と防災研究、学習機能を備えた人と防災未来センターが開設され

¹ 富山大学人間発達科学部 ² 兵庫県立大学減災復興政策研究科特任教授

たのも同じ年である。ほぼ時期を同じくして「防災教育チャレンジプラン」(同プラン実行委員会)と「防災未来賞ぼうさい甲子園」(兵庫県、毎日新聞社、ひょうご震災記念21世紀研究機構 人と防災未来センター)、「小学生の防災探検隊マップコンクール」(社団法人日本損害保険協会)が始まっており、防災教育を飛躍的に発展させる礎となる活動が、震災から5年~10年の間に時を同じくして起こっていることがわかる。

これらの支援事業で賞を獲得するような高いレベルの実践には、防災教育を「生きる力」「地域」「つながり」「子どもの自己肯定感の育成」といった視点でとらえている傾向が見て取れる。志水宏吉は学力を樹に例え、根「意欲・関心・態度」、幹「思考・判断・表現」、葉「知識・技能」の総合的な習得が大切だと説いている²。防災教育の実践もまた、災害と防災の正しい「知識・技能」を身に着け、災害時にはそれらを使いながら情報を集めて考え(思考)、的確な判断を下し(判断)、それを行動としてあらわすこと(表現)が必要である。先進的な防災教育の事例は、災害と防災への子どもたちの「関心」を高めるために楽しいことや得意なことと組み合わせたり、自主的な「態度」を養うために課題研究や調べ学習の手法を取り入れたり、発表や地域との交流などの手法を駆使したりしながら「意欲」を高める工夫が随所に凝らされている。

今日の防災教育は、社会の防災力を高めるという防災本来の目的達成だけではなく、子どもたちの生きる力を引き出し、学校、地域の活性化を目指す教育活動となっているのである。

II. ハザードマップを用いた防災教育

ハザードマップを利用した防災教育に関する先行研究としては、火山ハザードマップの読み取りに関する村越真らの研究³や、寺本潔が小学校社会科と総合的な学習の時間で行ったハザードマップ作りによって防災意識を高める実践研究⁴、三次徳二が中学校・高等学校の理科におけるハザードマップの扱いや活用方法についての検討を行った研究⁵、村中亮夫らが高等学校の総合的な学習の時間において展開した洪水ハザードマップの読み取りやフィールドワーク・防災マップ作成等によって被害を想定し避難行動に結びつける実践研究⁶などが挙げられ、様々な種類のハザードマップを用いて、小学校から高等学校までの幅広い校種で、複数の教科・科目や領域において、多種多様な実践や研究が行われていることが分かる。

そのようななかでも、最も多く実践や研究が見られるのは地理領域で、國原幸一郎は高等学校地理Aにおける水害の「防災マップ」を利用した自らの授業実践から「防災の学習においては、思考判断させる場面を増やし、意識を喚起するしかけづくりが必要である。」とし、また、正確で迅速に更新される情報が、確実な避難と適切な支

援を行うための意思決定には不可欠であると指摘した⁷。

また、藤野恭央は、中学校社会科地理分野の授業で、ハザードマップから被害想定を読み取ったり、避難経路を考えたりする実践を行った⁸。

しかし、1単位時間(50分)で、ハザードマップを用いて複数の身近な災害について考察する授業実践の事例は、管見の限り見当たらない。そこで本研究は、國原や藤野などによる知見を参考にしながら、ハザードマップを用いて生活圏における複数の災害について考察するとともに、適切な避難行動が取れるような判断力を養う、50分間で実施可能な教材の開発を目的とする。

III. ハザードマップを用いた教材「生活圏における防災」の開発

1. 教材開発のねらい

本教材は、富山大学人間発達科学部と人文学部の学生(一部、大学院生を含む)のうち、社会科・地歴科教育法Ⅱの授業選択者を対象に、50分間の授業を想定して開発するものである。

社会科・地歴科教育法Ⅱは中学校社会科免許・高等学校地理歴史科免許を取得するための選択必修科目であり、50分間の模擬的な授業を実施することで、受講者が卒業後に中学校や高等学校での授業実践に活かすことができる。また、同科目は中学校社会科の歴史分野・地理分野だけでなく、高等学校地理歴史科の世界史AとB、日本史AとB、地理AとBの6科目についても対応しなければならないため、1つの科目に費やせる時間はかなり限定されており、様々な事例を盛り込んだ汎用性のある教材を開発していくことが求められている。

本教材は、高等学校地理Aの大項目「(2)生活圏の諸課題の地理的考察」のうち、中項目「イ自然環境と防災」で使用することを想定しているが、前述したようにハザードマップは様々な校種での防災教育に用いられていることから、小学校・中学校・高等学校(あるいは大学)の教科・科目、総合的な学習の時間や特別活動等でも、発達段階などを考慮して内容を手直しすることで、使用が可能となる。

本教材の使用を想定している地理Aについて、学習指導要領では、大項目「(2)生活圏の諸課題の地理的考察」における「内容の取扱い」で、「地図の読図や作図などを主とした作業的、体験的な学習を取り入れるとともに、各項目を関連付けて地理的技能が身に付くよう工夫すること。」とあり、読図などの作業によって地理的技能を身に付けることが1つの目標とされている。

中項目「イ自然環境と防災」については、学習指導要領に「我が国の自然環境の特色と自然災害とのかかわりについて理解させるとともに、国内にみられる自然災害の事例を取り上げ、地域性を踏まえた対応が大切であることなどについて考察させる。」とあり、その「内容の

取扱い」で、「日本では様々な自然災害が多発することから、早くから自然災害への対応に努めてきたことなどを具体例を通して取り扱うこと。その際、地形図やハザードマップなどの主題図の読図など、日常生活と結び付いた地理的技能を身に付けさせるとともに、防災意識を高めるよう工夫すること。」としている。これらを踏まえて、学習指導要領解説には「生徒が居住している地域の自然災害について、年次の異なる地形図やハザードマップなどを読み取るなどの作業的、体験的な学習を通して、生活圏における自然環境の特色と自然災害とのかかわりを理解させるとともに、地理的技能を身に付けさせ、これらの学習から防災意識を高めることを主なねらいとしている。」⁹と記述されている。

さらに学習指導要領解説には「イ自然環境と防災」に関して、「単に自然災害による被災状況を学習させるだけでは、災害への恐れを抱かせて、かえって災害に対するあきらめや無関心を招くことにつながりかねないため、冷静に災害の危険性を判断できるように、災害の規模や頻度に関する正しい知識を身に付けさせることが重要である。(中略)実際に自分が被害にあう可能性があることを認識させることも重要である。このため学校所在地や生徒の居住地周辺のハザードマップを読み取ったり、過去に起こった災害の様子を調べたりするといった学習活動を通して、生徒の生活圏においても自然災害の危険があることを具体的に認識させ、それへの対応を考えさせて防災意識を高めるよう工夫する必要がある。」¹⁰とも記されている。

これらの学習指導要領や同解説の内容を踏まえ、本研究では以下の6つを観点別の学習到達目標として、教材の開発を行った。

- i 生活圏における防災上の課題について関心を持ち、その対応や解決に向けた意識を高めようとしている。(関心・意欲・態度)
- ii 自然災害に対して、地域性を踏まえた対応が大切であることについて考察することができる。(思考・判断・表現)
- iii 生活圏における自然環境の特色と自然災害とのかかわりを理解することができる。(思考・判断・表現)
- iv 生活圏においても様々な自然災害の危険があり、自分が被害にあう可能性があることを認識することができる。(思考・判断・表現)
- v ハザードマップの読図など作業的・体験的な学習を取り入れることで、日常生活と結び付いた地理的技能を身に付けることができる。(技能)
- vi 災害の規模や頻度に関する正しい知識を身に付けることができる。(知識・理解)

2. ハザードマップを用いた教材「生活圏における防災」の授業実践

(1) 授業実践の概要

①**対象** 富山大学人間発達科学部・人文学部・教職実践開発研究科の社会科・地歴科教育法Ⅱ授業選択者(教員志望の学部生20名、大学院生1名)

②**実施時期** 2017年6月27日

③**目標** 災害が身近に存在することに気づき、災害が起こった時に様々な情報収集を行って、的確な判断を下して避難行動を取れるようにする。

(2) 授業の実際

※ 各セクションに示した「i」～「vi」は、対応する前述した学習到達目標である。

①**導入**: 身近に存在する災害の危険(学習到達目標 i・iii・iv)

「富山県では自然災害が多いと思うか、少ないと思うか?」という質問を全員に投げかけて挙手させると、「多いと思う」と答えた者は皆無で、「少ないと思う」と答えた者がほとんどだった。個別に指名すると、「台風や洪水の被害が少ない」「地震も少ない」「立山連峰が盾となって富山県を守ってくれている」などの回答が得られた。

そこで、過去に起こった常願寺川の大洪水の事例などを引き合いに出して、富山県の歴史は自然災害との戦いの歴史であったことを簡単に紹介した。

次に、「富山市洪水ハザードマップ」のうち富山大学周辺部を切り取ったもの(「地図1」)を配布した上で、「富山市洪水ハザードマップ」の実物も黒板に掲示し、この地図は神通川などの流域に48時間で約250～260mmの総雨量があった時(100～150年に1回程度)の被害を想定したものであることを説明した。

学生達は大学の東側のほとんどが「緊急避難地域」(「地図1」上の斜線の内側)に指定されていることに気づき、「僕の下宿、ヤバいやん」などと言葉を交わしながら、身近に洪水の危険が存在することを認識した。

②**展開1**: 緊急時の自主的な避難行動(学習到達目標 i・ii・iv・v・vi)

まず、配布した「地図1」を、「浸水想定の高さが2～5m以上の場所」「浸水想定の高さが1～2mの場所」「浸水想定の高さが0.5～1mの場所」「浸水想定の高さが0.5m未満の場所」の4つに区分し、マーカーやボールペン等を使用して塗り分ける作業を学生に指示した。ただし、白黒でコピーした地図は不鮮明な部分もあるので、色分けした拡大地図を黒板に掲示し、参考資料とした。この作業によって学生達は、大学周辺における洪水被害の多寡を実感することができた。

次に、「緊急避難地域」内に下宿がある学生をグループ内(この講義では4～5人のグループを常時編成している)で1人選び、その者の下宿から選択した避難所ま



図1 「地図1」(「富山市洪水ハザードマップ」部分)¹¹

での避難経路や避難時間についてグループ内で考えさせた(グループ内に該当者がいない場合は、友人宅を想定)。その際、板書を利用して「避難所マーク」についての解説や、地図のスケール、1分間の移動距離等についての説明を行った。

グループワークが終わったあと、いくつかのグループに避難経路・避難時間・避難経路を選んだ理由等について発表させた。発表の際、浸水した場合は移動時間が通常よりかかること、3階以上の建物に居る場合はあえて移動しない避難行動もあることなどにも触れた。ほとんどのグループは敷地の約半分が浸水地域に入っていない富山大学を避難先として選択した。

③展開2：地震発生時の避難(学習到達目標 i・ii・iii・iv・vi)

まず、「地図1」に呉羽山断層の断層線(黒く塗った太線)を上書きした「地図2」を配布し、「地図1」との違いに気付かせ、その「黒い線」は何かを学生に質問した。

反応が悪かったので、「大学の近くにある山の名前は?」「呉羽山の東側は断崖で、西側は丘陵上になっているのは、なぜか知ってる?」などと回答を誘導した。

学生から「呉羽山断層」という答えが出た時点で、断層線がどこを走っているか地図上で確認させ、大学敷地の東端の直下にあることを確認させた。

その上で、呉羽山断層が3000～5000年周期で動くこと、約3500年前から7世紀以前の間に1度動いていること¹²などについて板書を用いながら解説すると、学生達の持つ「富山県は地震が少ない」という意識が揺らぎはじめた。

さらに、富山県が2011年に発表した、呉羽山断層が動いた時に発生する直下型地震の規模や被害予測(死者約4200人、負傷者約2万人)¹³を伝えるとともに、別の文科省による委託調査を行った竹内章による学会発表では想定される震度が富山県の発表とは食い違っていること¹⁴、津波が発生する可能性なども併せて解説した。

勘の鋭い学生は富山県の被害予測について疑念を持ちはじめたので、東日本大震災についていくつかの発問を行い、同震災では想定外の出来事がいくつも発生したことを思い起こさせた。

呉羽山断層地震については、発生時にどこへ避難するか、3分程度のグループワークで考えさせた。多くのグループは洪水発生時と同じく大学への避難を選択したが、耐震補強工事の施されていない校舎は避難先になら

表1 授業の流れ (50分)

	ねらい等	授業者の活動	学習者の活動
導入	・身近に災害の危険が存在することを認識する (5分)	・「富山県では自然災害が多いと思うか、少ないと思うか？」と質問する。 ・「富山市洪水ハザードマップ」のうち大学周辺部を切り取ったもの(「地図1」)を配布し、説明する。	・質問に対して「少ないと思う」か「多いと思う」か全員が挙手し、そのあと個別に理由を述べる。 ・大学周辺に洪水の危険性があることに気付く。
展開1	・作業学習を行うことで、緊急時の自主的な避難行動について考える (25分)	・「地図1」における洪水被害の塗り分け作業を指示する。 ・自主的な避難行動について考える際、1分間に移動可能な距離など、考察に必要な要素を伝える。 ・各グループが発表する際、適切な助言を与える。	・地図の塗り分け作業を行って、大学周辺における洪水被害の多寡を実感する。 ・自主的な避難行動について、避難経路と避難時間をグループで考える。 ・グループワークの結果について発表する。
展開2	・身近に地震の危険が存在することに気付き、地震発生時の避難行動について考える (10分)	・断層線が入った「地図2」を配布し、「地図1」との違いについて考えさせる。 ・学生が地震について考察する際、東日本大震災で起こった、想定外の出来事をいくつか紹介する。	・大学のほぼ直下に断層が存在すること、想定外の事態が災害では起こりうることを確認する。 ・地震時の避難場所について、グループで考える。
展開3	・原発事故が発生した時の避難行動について考える (5分)	・地図を用いて、石川県・富山県の地勢と、原発立地の関係について解説する。 ・グループで避難方法を考える際、東日本大震災時の避難状況を紹介する。	・原発事故が起こると、風向きによっては富山県に大きな被害がもたらされることを認識する。 ・原発事故発生時の避難方法について、グループで考える。
まとめ	・授業の振り返りを行うとともに、授業者による補足説明を行う (5分)	・記入が終わる頃に、この授業の意義や、社会科・地歴科指導におけるハザードマップの活かし方について解説する。	・「授業振り返りシート」に、感想・意見・質問などを記入する。

ないと注意を促した。また、ほぼ直下にある断層が動くことと大学が大きな被害を受ける可能性があるため、大学以外の避難先を考える必要性についても言及した。

④展開3：原発事故発生時の避難（学習到達目標 i・ii・iii・iv）

まず、板書していた石川県と富山県の地図を提示した（時間省略のため、事前に書いておいて、ハザードマップで隠しておいたもの）。地図上の能登半島にある志賀原発を赤丸でマークしておき、その赤丸が何を示しているのか学生に問うた。

石川県出身者の何人かの学生は気付いたが、「東日本大震災時に、福島県で事故があった…」などとヒントを出すことで、挙手での回答を誘導した。

次に、石川県と富山県の地形について考えさせた。「石

川県と富山県の代表的な山は？」という発問に対し、「白山」「立山」などの回答があったが、「能登半島にある代表的な山は？」という発問に対しては首をかしげる者が多かった。

さらに板書を用いて代表的な周辺の山々を地図の上を示していくと、富山県の東側や南側は1500～3000m級の山に囲まれているが、北側は富山湾で、西側は1000m以下の山（特に北西方向の能登半島にはせいぜい600m級の山）しかないという地勢が明らかになっていった。

そこで、「志賀原発で事故が起こったらどうなると思う？」という発問とともに「福島第一原発の事故の時は風向きがポイントになったね。」と付け加えると、学生達の顔は見る見る青ざめて行った。「西風が吹いたら…」「放射能が立山にぶつかって…」などとつぶやきはじめ

たので、志賀原発と富山市との距離は約60kmであることと、風向きによっては富山平野や砺波平野が高濃度の放射能汚染にさらされる可能性があることについて言及した。その際、志賀原発の直下に活断層が存在する疑いがあり、再稼働が現時点では難しいことなどについても解説した。

こうして学生達は、原発事故時に「立山連峰が盾となって富山県を守ってくれている」こととは逆の作用が働く可能性に気付いていった。

最後に「では、志賀原発で事故が起こった場合、どこへ、どうやって避難する？」という質問を投げかけ、グループで短時間考えさせた。回答として東側の「新潟方面」や南側の「飛騨方面」など山を抜けるルートが候補に挙げたが、福島第一原発の事故時には山を越える国道や県道が大渋滞に陥ったことも申し添えた。

⑤まとめ：本時の振り返り

50分を想定した授業の終わりに「振り返りシート」を配布し、授業に対する感想・意見・質問などを記入させた。

記入が終わる頃に、この授業の意義や、社会科・地理歴史科指導での活かし方について解説した。特にハザードマップに関しては、近年、多くの自治体で洪水・津波・地震・火山・土砂災害などジャンルごとに発行されているので、身近な教材として、小学校から高等学校まで様々な校種で活用可能であることを伝えた。

IV. 授業実践の効果の検証

50分間の模擬的な授業を実施したあと、受講生(21名)を対象にアンケート調査を行った。

以下、前述した観点別の各学習到達目標と、それに対応する質問項目と回答結果を示す。なお、「平均値」とは、選択肢「1」～「5」に回答人数を掛け合わせ、合算して合計人数で割った値である。

i 「生活圏における防災上の課題について関心を持ち、その対応や解決に向けた意識を高めようとしている。(関心・意欲・態度)」に関する質問項目

問「この授業を受けたことで、地域における防災上の課題について、その解決に向けた取組を意識するようになりましたか。」 **N = 21**

回答状況「1 まったくそう思わない」	0名
「2 そう思わない」	0名
「3 どちらともいえない」	3名
「4 そう思う」	10名
「5 強くそう思う」	8名

平均値 4.24

ii 「自然災害に対して、地域性を踏まえた対応が大切

であることについて考察することができる。(思考・判断・表現)」に関する質問項目
問「この授業において地震災害や原発事故などの事例を取り上げたことで、地域性を踏まえた対応が大切であることを認識することができましたか。」

N = 21

回答状況「1 まったくそう思わない」	0名
「2 そう思わない」	0名
「3 どちらともいえない」	1名
「4 そう思う」	3名
「5 強くそう思う」	17名

平均値 4.76

iii 「生活圏における自然環境の特色と自然災害とのかわりを理解することができる。(思考・判断・表現)」に関する質問項目

問「この授業で、周辺地域における自然環境の特色と自然災害との関わりについて理解することができましたか。」 **N = 21**

回答状況「1 まったくそう思わない」	0名
「2 そう思わない」	0名
「3 どちらともいえない」	2名
「4 そう思う」	8名
「5 強くそう思う」	11名

平均値 4.43

v 「ハザードマップの読図など作業的・体験的な学習を取り入れることで、日常生活と結び付いた地理的スキルを身に付けることができる。(技能)」に関する質問項目

問「この授業で、地理的なスキル(読図や地図の活用法など)を身に付けることができましたか。」

N = 21

回答状況「1 まったくそう思わない」	0名
「2 そう思わない」	1名
「3 どちらともいえない」	7名
「4 そう思う」	5名
「5 強くそう思う」	8名

平均値 3.95

上記の結果から、iの「関心・意欲・態度」に関する学習到達目標や、iiとiiiの「思考・判断・表現」に関する学習到達目標については、概ね達成することができたと考えられる。なかでも、iiに関する質問に対する回答の平均値が4.76と非常に高い値になっている。これは教材が生活圏を扱ったものなので、自分の日常生活から考察することが可能であり、しかも、今まで想定したこともなかった身近な洪水や地震・原発事故の被害に関する教材であったため、切迫感があって学生達の心を大きく揺るがしたことが原因ではないかと推察できる。

しかし、学習到達目標 v の「技能」に関する質問は、回答平均値が 3.95 と、予想より低かった。これは受講生のうち高校時代に地理 A または地理 B を選択した者が 5 名 (21 名中) しかおらず、もともと地図に関する素養を持った者が少なかったことに加え、この時間が当該講義において初めて地理領域を扱った模擬的な授業であり、読図などの地理的技能を十分身に付けるところまで至らなかったためと考えられる。この点に関しては、のちの講義で地理的技能を習得・熟達させるための教材を準備するなど、改善策が求められる。

また、iv 「生活圏においても様々な自然災害の危険があり、自分が被害にあう可能性があることを認識することができる。(思考・判断・表現)」や、vi 「災害の規模や頻度に関する正しい知識を身に付けることができる。(知識・理解)」の学習到達目標に関するアンケート項目は特に設定しなかったが、学習到達目標 iv に関しては自由記述欄に次のような感想・意見が見られた。

- 「富山に住んでいて、ほとんど起こらないと思っていた地震が起きた場合には、かなり危険であることを知るととても良い機会になった。」
- 「自分は海岸沿いに実家があるため、この授業を受けて危機感を感じた。」
- 「事前に自分の地域で起こる災害について考察することで、仮に災害が起きたとしても、学習したことを活かして落ち着いて行動することにもつながる。」
- 「災害の恐ろしさを改めて思い知らされ、普段からハザードマップの確認や非常食の準備など、意識的に取り組んで行かなければならないということを再確認させられた。」
- 「どこから危険が迫るか、どこに逃げれば安全かなど考えておけば、緊急時に即座に対応できると思う。」

こうした記述が自由記述欄には多数見られたので、学習到達目標 iv はほぼ達成できたのではないかと考えられる。

ただし、学習到達目標 vi に関しては、「自分の住んでいる場所は、浸水想定が 1～2 m もあるということを知り、とても驚いた。」「地震の被害など、しばらくは大丈夫だろうという意識でいた人が多かったので、詳しい数値があると意識は変化するなあと思いました。」の 2 つの感想しか自由記述欄では確認できなかったため、どこまで正しい知識が身に付いたか、疑問が残った。

さらに、アンケート調査では、この模擬的な授業の総合満足度に関する質問を設定したが、その結果は次の通りである。

問「総合的に判断して、この授業に満足しましたか。」

N = 21

回答状況「1 まったく満足しなかった」 0 名

「2 満足しなかった」 0 名

「3 どちらともいえない」 0 名

「4 満足した」 5 名

「5 大変満足した」 16 名

平均値 4.76

この結果から、今回開発した教材に対する学生の満足度は、非常に高いことが分かる。

また、上述した iv の学習到達目標に関する自由記述欄の感想・意見以外に、同欄には、「石川県の原発問題については、隣県だし関係ないと思っていただけにショッキングな事実でした。」「富山県民が絶対の信頼を置く立山が、必ずしも良いだけのものではないことを知るきっかけになった。」などの記述もあり、この教材が既成概念の打破や防災意識の向上に結びついたことを確認できた。

さらに、自由記述欄には以下のような感想・意見も見られた。

- 「身近な題材を用いることで、災害・防災をより近く感じ、地理や地図を読み取ろうという、生徒の学びに対する姿勢がより一層強まるような授業の構成であると感じました。」
- 「自分の住んでいる地域の防災ハザードマップを教材として使用することで、より教材に親しみやすくなり、生徒達も授業に取り組みやすと感じた。」
- 「1 回の授業で洪水・地震・原発事故までも災害を予想できる点で、自分の地域がいくつもの危険にさらされており、どのような危険があるか考えられるので、良い実践であると考えた。」
- 「身近な地域の事例を取り上げて意識を高め、それから各地の事例へと知識を応用していくのが大切なのかなと考えた。」
- 「今回の授業は、防災意識の向上だけでなく、地域性を把握できるので、一挙両得だと思いました。」

これらの記述から、教材の特徴を把握し、実践面でどう活かして行くか、という視点を学生達は保持していることが確認できる。この授業実践を行った社会科・地歴科教育法Ⅱは教員免許取得のための選択必修科目であるため、学生達は、単なる学習者としての立場だけで授業を受けるのではなく、将来の実践者として客観的に授業を観察する能力も求められており、そういう意味でも本教材は適切なものであったと考えられる。

V. おわりに

本教材は、災害が身近に存在することに気付き、災害が起こった時に様々な情報収集を行って、的確な判断を下して避難行動を取れるようにすることを最終的な目標としているが、座学であるため、防災に関する意識は高めることができても、行動として表現するところまでに

は至らない。

そこで、本教材を実際の授業で扱う際には、フィールドワークと結びつけた実践を検討していく必要がある。地理Aでは、今回扱った「イ自然環境と防災」の次に、最後の中項目として「ウ生活圏の地理的な諸課題と地域調査」が設定されており、学習指導要領解説ではこの項目を「地理学習の集大成」と位置づけ、生徒が生活圏における課題を自ら設定し、探究的な学習を行うこととしている¹⁵。この中項目において「防災」を生活圏の課題として取り上げる場合、本教材で得た知見をベースとしてさらに情報収集を行った上で、現地調査を実施し、その成果を校内だけでなく地域にも発信し、地域に対して問題提起を行っていくようなプログラムを開発することが、今後の課題となろう。

もう1つの課題は、防災意識を高めるために、本教材がひたすら災害への危機感をあおる手法を取ったことにある。50分の授業時間で複数の災害を扱うためには致し方ない部分もあり、また受講者の大学生・院生に対してはこの手法が効果的であったが、小学校・中学校・高等学校でこの教材を扱う場合は、児童・生徒の発達段階に配慮しながら、危機感をあおるだけでなく、「未来への展望」を持たせるような内容に改変していく必要がある。この「未来への展望」を持った教育活動については、本稿の最後で触れる。

また、現在改訂作業が行われている新しい学習指導要領でも、防災教育は教科、総合的な学習の時間、特別活動の三つの領域で実施することを想定している。

そのなかでも、高等学校では地理歴史科に新しい必修科目「地理総合（仮称）」が置かれる予定であるが、この科目を構成する3つの大項目のうちの1つが「防災と持続可能な社会の構築（案）」となる見込みで、この大項目は「日本国内や地域の自然環境と自然災害との関わりや、そこでの防災対策について考察させるとともに、生活圏の課題を、観察や調査・見学等を取り入れた授業を通じて捉え、持続可能な社会づくりのための改善、解決策を探究させるという構成が適当である」¹⁶とされている。

この「地理総合（仮称）」が必修科目となることで、高等学校で防災教育が一層普及することは確実であり、大項目「防災と持続可能な社会の構築（案）」の学習内容と合致する本教材は、この科目にも対応可能なものとなっている。

さらに、文科省が防災教育の教科横断的な実施を提唱しているため、学習指導要領の中で「防災」や「災害」という文言が使われていない教科・科目でも、授業を実施する教員が単元を解釈して創意工夫で防災の学習を取り入れている事例もある。しかし、実際には教科書等に記述がない場合、防災・災害と結びつけた授業を実施することは難しい。

そこで、各教科の単元を精査し、「防災」や「災害」という記述の有無にかかわらず、どの項目でどんな防災

の授業が実施可能かを例示すれば、防災教育の推進につながると考えられる。

すでに全国各地で実施されている、教科と防災教育を合体させた事例として、以下のようなものがある。

- 算数の授業で津波の速度を計算し、早期避難に結び付けていく。
- 算数の授業で非常持ち出し袋に入れるグッズを考える。必要と思われるグッズの絵と値段がカードで示され、子どもたちは必要なものを必要な数だけ選択し、その合計値段を計算する。併せて、なぜそれが必要かを話し合う。子どもと大人では運べる重量が違うので、重さの計算を取り入れた例もある。
- 国語や道德の授業で被災者の体験談を読み、感想を書く。
- 体育の授業で避難所生活や車中での生活がエコノミー症候群につながることを、その対処法としてストレッチなどの体調管理方法を学ぶ。
- 社会科や生活科で地域について学ぶとき、自然や産業だけではなく危険や自然災害についても学ぶ。
- 家庭科の授業では衣食住を扱う。住では耐震化された建物の大切さ、家具の固定などを学ぶ。食では災害時の非常食の内容を吟味し、高齢者、アレルギー体質の人への食を考える。

このような内容であれば、教科の観点から防災教育を実施できる。ただ、すべての学校の教員に学習指導要領の単元へ防災の学習事例を落とし込んでいく作業を負わせることは不可能である。文科省の「実践的防災教育総合支援事業」や「防災未来賞ぼうさい甲子園」「防災教育チャレンジプラン」などで蓄積された多くの先進的事例の内容を精査・評価し、それらを新学習指導要領の各教科の単元に落とし込む作業を進めていく必要がある。

今日の防災教育は、社会の防災力を高めるという防災本来の目的達成だけではなく、子どもたちの生きる力を引き出し、学校、地域の活性化につながる「未来への展望」を持った教育活動を目指すべきである。

そのような事例の1つに、「釜石の奇跡」と呼ばれた避難行動で注目を浴びた、釜石市立釜石東中学校の「安否札」がある。地震発生時に避難する際、この「安否札」を玄関に貼って逃げることで、その家の人の避難が完了していることが一目瞭然で分かり、他の人がわざわざ声をかけて避難の有無を確認する必要がなくなって、結果的に地域全体の避難時間を短縮することに貢献したが、これは東日本大震災以前に生徒がこの試みを広めようと教員へ提案したことで地域に普及したものである¹⁷。

南海トラフ地震による津波の襲来が予想される高知県でも、様々な取組が行われている。高知県立須崎高等学校では、地域住民一人一人に合った避難方法を高校生が考え、オーダーメイドで避難カルテを作ったり、高齢者

にとっては困難な家具の固定を生徒がボランティアで行ったりする活動を実践している¹⁸。高知市立南海中学校では「防災フェア」を開催し、地域住民、小学生、幼稚園児を招待して炊き出しを行い、煙体験・津波避難の講義・日常の備えなどのブースで体験学習を実施した。この取組では中学生が各ブースでの説明役を担当することで、参加者した子どもたちにとっては親近感のある説明となり、中学生にも達成感をもたらした¹⁹。

防災教育で学ぶ要素は、地域のリスクの理解、家庭・地域一体となった備え、災害発生時の地域社会での共助などであり、地域と不可分のものである。また、知識と技能の学習だけに止まらない、課題解決型の学習であり協働の学びでもあるため、学習者の達成感、自己肯定感も大きい。

今後、このような観点で研究・実践を進めていけば、防災教育の可能性は広がっていくと考えられる。

-
- ¹ 防災教育検討委員会「兵庫の教育の復興に向けて」兵庫県教育委員会編『震災を生きて ―記録 大震災から立ち上がるひょうごの教育―』1996年、199～206頁。
 - ² 志水宏吉『学力を育てる』岩波書店、2005年、38～50頁。
 - ³ 村越真・小山真人「火山ハザードマップの読み取りに対するドリルマップ提示の効果」日本地図学会『地図』第45巻第4号、2007年12月、1～11頁。
 - ⁴ 寺本潔「社会科が担う防災意識の形成と減災社会の構築」日本社会科教育学会『社会科教育研究』119号、2013年9月、48～57頁。
 - ⁵ 三次徳二「ハザードマップを活用した理科地学領域の指導(1)」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』第35巻第1号、2013年4月、73～79頁。
 - ⁶ 村中亮夫ら「高校地理での学習内容を活かした防災教育プログラムの開発と研究」地理科学学会『地理科学』第69巻第4号、2014年10月、195～213頁。
 - ⁷ 國原幸一郎「防災教育における高等学校地理の役割」

日本社会科教育学会『社会科教育研究』126号、2015年12月、10～11頁。

- ⁸ 藤野恭央「ハザードマップとは何かを問う授業」『地理』718号、古今書院、2015年5月、110～115頁。
- ⁹ 文部科学省『学習指導要領解説 地理歴史編』2010年、91頁。
- ¹⁰ 同前、92頁。
- ¹¹ 富山市建設部建設政策課「富山市洪水ハザードマップ 地区詳細図⑥」(2009年3月)から大学周辺部を切り取って作製。
- ¹² 地震調査研究推進本部地震調査委員会『砺波平野断層帯・呉羽山断層帯の評価(一部改訂)』2008年、10頁。
- ¹³ 富山県総合政策局防災・危機管理課「呉羽山断層帯被害想定調査の調査結果の概要について」2011年6月。
- ¹⁴ 前掲資料13では地震規模がM7.4とされているが、竹内章らによる学会発表「富山市市街地の呉羽山断層の地表位置と地下構造」(『日本地球惑星科学連合大会予稿集』2013年5月)では断層帯の全長35kmが動いた場合「少なくともM7.5」とされ、地震のエネルギーで1.4倍以上の違いが見られる。
- ¹⁵ 前掲書9、92～93頁。
- ¹⁶ 中教審初等中等教育分科会教育課程部会『社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめ』2016年8月、12頁。
- ¹⁷ 森本晋也「総合的な学習の時間における防災教育の実践例」(中教審スポーツ・青少年分科会学校安全部会資料)2014年6月。
- ¹⁸ 高知県立須崎高等学校「平成28年度南海地震フォーラム」2016年10月。
- ¹⁹ 高知市立南海中学校「まもれ高知」(2016年度防災教育チャレンジプラン活動報告会資料)2017年2月。

(2017年8月31日受付)

(2017年10月4日受理)

世界史教育の方向性と大学教育：「歴史総合」の新設を展望して

徳橋 曜¹

The Future Direction of Education of the World History and the University Education: Viewing the Establishment of “General History (Rekishi-Sohgoh)”

Yo TOKUHASHI

摘要

2016年12月21日、文部科学省中央教育審議会から「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等の改善及び必要な方策等について（答申）」が出された。これによって、2020年から新しい指導要領の施行と共に、幼稚園から高等学校に至るまでの学校教育のあり方が大きく変わることが決定した。その一貫として、小学校・中学校の社会科、高等学校の地理歴史科と公民科についても、抜本的な見直しが行われることとなる。特に高等学校の歴史教育については、従来の世界史A・世界史B及び日本史A・日本史Bに代えて、世界史と日本史とを融合させた「歴史総合」が共通必修科目とされ、これに接続する発展的な選択科目として「世界史探究」と「日本史探究」が設けられることになった。この新たな体制を目指して、高等学校の世界史教育のあり方が見直されると共に、これと接続する大学における歴史教育（なかんづく外国史教育）のあり方も検討を迫られ、また歴史学に対する学生の意識や志向も変化すると予想される。本稿では昨年度に引き続いて学生に対して実施したアンケートの回答に基づき、世界史教育の意義や高校と大学の歴史教育の関連性をめぐる彼らの意識を検討しつつ、2020年以降の世界史教育と大学の歴史教育のあり方を考察する。

キーワード：世界史，高等学校，大学，歴史総合，主体的・対話的で深い学び

Keywords : World History, High School, University, Historical Education, Active Learning

I. はじめに

2016年12月21日、文部科学省中央教育審議会が「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等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下「答申」）を公表した¹。「答申」の第1部「学習指導要領等改訂の基本的な方向性」では、幼稚園から高等学校に至る学校教育全体の現状とその課題、改善点等の方向性が述べられ、第2部「各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性」では、各学校段階と各教科の課題や改善の方向性が列挙されている。これによって2020年度から施行される新たな学校教育の方向性が決定した。

その中で小学校・中学校の社会科、高等学校の地理歴史科と公民科については、「社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること」に重点を置いて、改善が目指されてきたにもかかわらず、以下のような課題があると指摘されている²。

・主体的に社会の形成に参画しようとする態度の育成

が、不十分である。

- ・資料から読み取った情報を基にして、社会的事象の特色や意味などについて比較したり、関連付けたり、多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が、不十分である。
- ・社会的な見方や考え方については、その全体像が不明確で、それを養うための具体策が定着するに至っていない。
- ・近現代に関する学習の定着状況が、低い傾向にある。
- ・課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が、十分に行われていない。

そして、これらの課題を踏まえ、これからの時代に求められる資質・能力を視野に入れるならば、「社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度」など、国家及び社会の形成者として必要な

¹ 富山大学人間発達科学部

資質・能力を育むことが、社会科・地理歴史科・公民科には必要だというのである。そこから、社会科・地理歴史科・公民科の教育目標は、「公民としての資質・能力」の育成に置かれ、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」が三つの柱として示されている。そして、具体的な教育課程の改善事項として、「課題を追究したり解決したりする活動の充実」が求められるのである。

この方向性に沿った教育内容の充実・改善の一部として、高等学校の歴史教育については、現行の世界史 A・世界史 B 及び日本史 A・日本史 B に代えて、世界史と日本史とを融合させた「歴史総合」が共通必修科目として設けられ、2022 年度から実施されることとなった。「答申」の別添資料 3-8 によれば、この「歴史総合」は『グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者』を育成するために、「世界とその中における日本を広く相互的な視野から捉えて、近現代の歴史を理解する科目」であり、「歴史の推移や変化を踏まえ、課題の解決を視野に入れて、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する科目」である³。同じく別添資料 3-9 に明示されているように、これは現行の世界史 A 及び日本史 A を受けた科目なのである⁴。

そして、これに接続する発展的な選択履修科目として「世界史探究」と「日本史探究」が設けられることになった。こちらは現行の世界史 B 及び日本史 B を継承した科目であり、『歴史総合』で習得した歴史の学び方を活用して、歴史に関わる諸事象の意味や意義等を広く深く考察し探究する」（同別添資料 3-10 及び 3-11）という位置づけであるらしい⁵。

1994 年度から世界史が必修科目となると共に世界史 A・B の二つの科目が設定されて（1989 年告示の学習指導要領による）、20 年以上が経過した。その間に浮かび上がってきたのが、世界史 A の教え方・扱い方の難しさである。世界史 A は、「近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、現代の諸課題を歴史的観点から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」ことを目標としている⁶。そのために時代横断的な視点も取り入れつつ、近代史に比重を置いた意欲的な構成・内容とされたが、必修となった世界史を相対的に少ない時間数で履修させるという目的もあったため、高等学校の現場では、必ずしも歴史に関心がある訳ではなく、受験上の必要性も感じていない、という生徒に履修させることも多い。生徒全員に A を履修させる一方で、世界史を大学受験科目とする生徒のみを対照とした B の授業を設ける高校もある⁷。

しかも、世界史 A は内容的に近現代史を中心とするためにより深く複雑で、実は高校生にとっては、「広く

薄く」学ぶ世界史 B よりも難しいうえ、2 単位の科目として設定されている。今回の答申において、「近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にあること」が社会科・地理歴史科・公民科の課題とされている一因は、大学入学試験までを展望した高等学校の世界史教育の主流が、網羅的な内容を持つ世界史 B にある一方、近現代史中心の世界史 A がいわば「受験に不要な科目」と位置づけられている現状にある。今回新設される「歴史総合」は、こうした問題点を踏まえたものになるはずである。この科目のみが歴史の共通必修科目とされている点も、従来の世界史 A・日本史 A の位置づけとは異なる。しかしながら、世界史教育を取り巻く環境が変わらなければ、世界史 A の轍を踏む可能性もあろう。

こうした問題意識から、日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会は、2016 年 5 月に『歴史総合』に期待されるもの」と題する提言を公表した⁸。これからの歴史教育は、グローバルな視野で現代世界とその中における日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることを可能にするものでなければならないことを主張してきた日本学術会議の立場からすれば、従来「世界史」と「日本史」を総合した新しい科目の開設は望ましいものである。しかし「歴史総合」の内容については、時代の流れに沿って学ぶことが難しくなる等の懸念があり、それを踏まえての提言である。ここでは①時系列に沿って学ばせ、主題学習を重視すること、②15～16 世紀以降の近現代を中心に学ばせること、③世界と日本の歴史を結びつけて学ばせること、④能動的に歴史を学ぶ力を身につけさせること、⑤大学における教員養成と現職研修の場において、知識中心の高校歴史教育のイメージを問い直し、新しい科目に相応しい実践的指導力を持った教師を育てること、⑥大学入試において「歴史総合」科目に然るべき位置を与えることが示された。

実際に 2022 年から施行される「歴史総合」がどのようなものになるにせよ、高等学校の世界史教育が根本的に見直されると共に、大学入試のあり方と大学における歴史教育（なかならず外国史教育）のあり方も検討を迫られることは間違いない。「歴史総合」のみを学んで大学に入ってくる学生が増えれば、歴史学に対する学生の意識や志向も変化すると予想される。加えて「世界史探究」や「日本史探究」を履修した学生に対しても、これらの科目がより探究を指向する内容となるであろうことから、大学での歴史教育・研究指導の相応の工夫や変化が必要となろう。2017 年 5 月に開催された第 67 回日本西洋史学会大会では、前述の日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会にも属する油井大三郎を中心に、小シンポジウム「思考力育成型歴史教育への転換と大学入試改革をどう進めるか」が設けられ、多くの参加者を得た。それは日本の西洋史学界における、これからの歴史教育に対する関心と不安の大きさを物語る。以下では、昨年度（2016 年度）に引き続いて学生に対して

実施したアンケートの回答に基づき、世界史教育の意義や高校と大学の歴史教育の関連性をめぐる学生の意識を検討しつつ、これからの世界史教育と大学の歴史教育のあり方について考察する⁹。

II. 方法

本年度も昨年度と同様に、前期の授業の最終回の講義（7月末ないし8月初）で、次頁に資料として掲げるアンケートを実施した。対象としたのは以下の学部の講義4つと教養教育の講義1つである。

- ① 環境歴史学（対象1年生以上）
- ② ヨーロッパ地域史論（対象2年生以上）
- ③ 世界システム概論（対象2年生以上）
- ④ ネットワーク社会史論（対象2年生以上）
- ⑤ 西洋の歴史と社会（教養教育・対象2年生以上）

①では環境と人間との関わりや環境に対する意識という観点から、ヨーロッパおよびアメリカ合衆国の歴史を概観した。②は中・近世イタリア史に沿って一つのテーマを論じ、考えさせる講義で、本年度のテーマは「中世イタリア都市のアイデンティティと表象」であった。③はウォーラステインの近代世界システム論を援用した西洋史概説であるが、ヨーロッパ世界に軸足を置きつつも、「世界史」としての視野を意識している。筆者の所属する富山大学人間発達科学部には東洋史の専任教員がないため、外国史に関わる講義は事実上、筆者の担当する西洋史関係の講義（他学部履修の形で東洋史の講義を1つ設定している）となる。それゆえにこそ、③の世界システム概論においては、アジアやアフリカも射程に入れた「世界史」の性格を意図的に持たせているのである。3つのいずれの授業も中学校社会・高校地歴の教員免許に関わる授業でもあるが、特に③の講義では、歴史を教える上での素養を学生に身につけさせることを意識している。④は「ソシアビリティ」・「ネットワーク」をキーワードに中世イタリア都市社会の人的ネットワークのあり方を考察し、社会が機能していくうえでの人間関係の重要性を考えていくものである。そして⑤は教養教育の講義として、人間発達科学部以外の学部の学生、特に理学部や工学部の学生も受講するものである。

アンケートの目的の一つは、昨年度からの調査の一貫としてデータを蓄積していくことにある。今後も数年間、同じ形式のアンケート調査を行う予定であり、数年分のデータを蓄積したうえで、分析を行う。また、昨年度の質問項目であまり意味がなかったと思われるものは外し、今回の新しい歴史教育の方向性に通じる質問項目を加えた。最終的には合計60名の回答を得た。回答者の学年の内訳は1年生7名、2年生42名、3年生5名、4年生以上6名である。

質問項目としては以下の17項目を設定した。

- 1) 学年

- 2) 高校での世界史履修の有無

この2項目について確認した後、以下3～13は「履修した」と回答した者に答えてもらう。

- 3) 世界史の履修事情
- 4) ～6) 世界史が好きだったか否かとその理由
- 7) ～9) 世界史で受験したか否かとその理由
- 10) 大学の西洋史の講義で、高校で世界史を学んだことが役に立ったと感じたことはあるか？（高校の世界史学習の「有用性」の意識）
- 11) 大学の歴史の講義は、高校までの世界史教育とつながっていると思うか？（高校の世界史教育と大学の歴史教育の関連性の認識）
- 12) 高校や大学の授業で「歴史を考える」とは具体的にどうすることだと思うか？（主体的な学び・知識偏重ではない歴史教育というものに対する学生のイメージや意識）
- 13) 過去の世界史学習でもっと学びたかった点、もっと積極的に学ぶべきだったと思う点

以下14～17は「履修しなかった」と回答した者に答えてもらうもの。

- 14) 高校で歴史関係の科目を履修したか？
- 15) 高校以外の場で世界史を履修したか？
- 16) 大学の講義で、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはあるか？
- 17) 大学の講義以外で、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはあるか？

質問2については本年度も60名中13名の世界史未履修者がいた。昨年度の調査では55名中10名の(18.2%)の未履修者がいたが、本年度の未履修者の割合はやや多い(21.7%)。13名のうちでは、世界史以外でも歴史関係の科目を履修していないと回答した者が4名いた。そのうち3名は教養教育の受講者なので、高校でいわゆる「理系クラス」に在籍した理学部ないし工学部の学生かもしれない。いずれにしても、必修であっても受験と関係ない＝学ぶ必要はないという思考あるいは進路指導方法が、少なくとも一部の高校には依然として存在しているということであろう。日本学術会議の提言の中で、大学入試において「歴史総合」という科目に然るべき位置を与えることが主張されているのは、こうした実情を考慮してのことである。どれほど工夫し、理念を込めて新設した科目であろうとも、「受験に関係ない」といった理由で軽んじられたり邪魔者扱いされたりすれば、期待された教育効果を生み出すことはない。

質問10と11は、学生の意識する歴史教育の「有用性」がどのようなものか、またどのようなことから、高校と大学の歴史教育のつながりが意識され得るかを知るために設定したもので、昨年同様の項目である。一方、質問12は、質問文でも強調しておいたように、文部科学省

の提起する「主体的・対話的で深い学び」に関連し、「歴史を考える」ということについて、学生が具体的にどのようなものであるとイメージしているのかを知るために設けた。そして、質問 13 は高校時代の世界史学習を振り返った時の学生の意識を知るためのものである。

また、質問 14～17 は昨年度と同様に、世界史未履修者の実態と認識を知るために設けた。

Ⅲ. アンケートの結果から

アンケートの回答結果については次頁以下に表としてまとめたので、別途、参照されたい。ここでは、特に本稿のテーマに沿った項目とその結果だけを取り上げる。

質問 3-a) 高校の何年次に履修したか？

※特に注記しない限り、以下の各質問について、人数の割合の分母は世界史履修者の総数(47名)である。

- ① 16名 (34.0%) ② 4名 (8.5%)
③ 11名 (23.4%) ④ 9名 (19.1%) ⑤ 0
⑥ 2名 (4.3%) ⑦ 5名 (10.6%)

⑦の5名のうち1名は1年生と3年生で、2名は1～3年生の3年間で、1名は1年生でAを2～3年生でBを履修している。また1名は履修時期を「忘れた」とのことであった。

質問 3-b) 履修したのは世界史 A か世界史 B か？

- ① 23名 (48.9%) ② 18名 (38.3%)
③ 4名 (8.5%) ④ 2名 (4.3%)

④の2名はいずれもAとBの両方を履修していた。またAかBか覚えていない学生が4名いた。それだけ関心がなかったということであり、必修科目であるがゆえに仕方なく履修したという認識であろう。

質問 3-c) どのような学習内容であったか？

- ① 29名 (61.7%) ② 15名 (31.9%)
③ 3名 (6.4%)

世界史Aの履修者を含めて、大半の学生は高校で通史を網羅的に学んだ、あるいは学んだと自覚していることが判る。世界史Aは前近代についても学習内容も含みつつ、近現代史に比重を置いた科目であるが、やはり高校の現場では、世界史を学ばせる唯一の機会として網羅的に教える傾向にあるのかもしれない。

質問 4) 高校時代、世界史という科目が好きであったか？

- ① 11名 ② 17名 (①と②の合計 59.6%)
③ 14名 ④ 5名 (③と④の合計 40.4%)

質問 5) 好きであった理由

※分母は「好き」・「どちらかといえば好き」と回答した28名

- ① 16名 (57.1%) ② 4名 (14.3%) ③ 8名 (28.6%)

質問 6) 嫌いであった理由

※分母は「嫌い」・「どちらかといえば嫌い」と回答した19名

- ① 4名 (21.1%) ② 13名 (68.4%) ③ 1名 (5.2%)

※これ以外に①～③の総てを挙げた者が1名いた。

昨年度の調査と同じく、必ずしも世界史が高校生から嫌われる科目ではないということは指摘できよう。その一方で、質問 6 の嫌いであった理由として、19名中13名が②「覚えることが多くて面倒だったから」を挙げており、小川が従来から指摘しているように、網羅的に知識を教え込みたいという高校教師の善意が、生徒に負担感を与えている様子がうかがえる¹⁰。この点は、今回の「歴史総合」や「世界史探究」の新設に際しても考慮されており、知識だけを教え込むということは減ると思われる。しかしながら、言うまでもなく、歴史は問題解決型の学習に必ずしも馴染むものではない。「考える」「考えさせる」といっても、直接的には将来的な問題を解決するのではなく、既に起こったことを説明する論理や理由を見出そうとする作業になるからである。生徒の興味を削ぐことなく、歴史的事実の枠の中でどのように思考させるか、何よりも教師の力量が問われることとなろう。

質問 10) 大学の歴史の講義で、高校での世界史学習が役立ったか？

- ① 19名 (40.4%) ② 28名 (59.6%)

役立ったと感じた理由

- ・授業の理解。時代背景の理解。
- ・覚えていない部分もあるが、人物の名前や出来事をきいたときに「あれか」と少しでも思いあたる部分をもてる。
- ・出てくる単語に聞き覚えがあると話が頭に入りやすかった。
- ・人物名が出てきたら、その人の経歴がすぐに浮かぶこと。
- ・ISIL がどんな経緯でどの範囲の領土権を主張しているかが理解できた。
- ・各地域の大まかな流れが分かっているため、講義中の内容をより深く捉えるのに役に立った。
- ・大学の西洋史の授業は高校ですでに学んでいることを前提に、より深い話をされるから。
- ・歴史の流れや時代背景などをだいたい理解することができた点。
- ・高校で学んだ知識があるので、出来事の背景がつかみやすいから。
- ・歴史のおおまかな流れは分かっていたので、講義の内容を理解しやすくなった。
- ・聞いたことがある言葉が出てきた点。
- ・宗教関係がよく分かった。その時代の生活などを少し知ることができた。
- ・聞いたことがある単語が出てくるので、話が頭に入りやすかった。
- ・習った単語が出てくるから。
- ・内容をまだ覚えているので話が入ってきやすい。
- ・出来事や時代背景に覚えていることがあったので、流れをつかみやすかった。

- ・基礎的知識が役立った。
- ・聞いたことがあるワードがいくつかでてきて、それについて詳しく知ることができた。

昨年度の調査でも同様であったが、学生は高校で教わって覚えていたことが大学の講義で出てきた、高校で学んだことを踏まえた講義内容に出会って、高校で学んだことに有用性を感じたといった程度の意識である。

質問 11) 大学の歴史の講義と高校の世界史の関連はあると思うか？

- ① 27名 (57.4%) ② 17名 (36.2%)
無回答 3名 (6.4%)

関連があると思う理由

- ・全く別の事を習うわけではないので。高校のときに習った(聞いた)単語が出てきたりすると、つながっていると感じます。
- ・歴史の出来事。[高校と大学の双方の授業で、同一の史実が扱われたということか？]
- ・大きな流れがつかめていることで、一部を深く掘り下げて理解しやすい。
- ・大学の講義には高校までの世界史教育の知識を前提に行われているものがある点。
- ・例えば、14世紀中葉のイタリアで下級市民の発言力が上がったのは何故かということ独力で考えるとき、高校で習ったペストによる人口減少という知識があるおかげで、問題にのぞむことができるから。
- ・高校までの世界史を基礎にした上で講義の内容が構成されていると感じたから。
- ・大学の内容は高校の内容をさらにくわしく教えてもらうから、基礎がわかっていないとついていけない。
- ・軽く概要に触れた高校世界史を大学の講義でより深く掘り下げたから。
- ・大学における歴史の講義が高校までに習った世界史の応用であるという点。
- ・小・中・高校は浅く広く、大学は地域ごとに深く、みたいなイメージがあるから。
- ・高校の知識をもとに、当時の人々の考え方を学んでいくという点。
- ・高校の内容が基礎になると思います。
- ・高校で学んだ知識を生かして大学ではもっと深く学ぶ点。
- ・高校で世界史の流れを学習したうえで、専門的な講義を受けることで歴史の前後関係がつかみやすかった。
- ・高校世界史ではやらなかったようなところまで踏み込んだ。
- ・さらに深くまで詳細に描かれている。
- ・大学の講義の内容と高校の内容が似ているから。
- ・高校までの内容をより詳しく習っているから。
- ・大学でより深く学べるから。
- ・おおよその出来事の流れは高校で覚えさせられたものだったから。
- ・似たようなものだったから。

- ・基礎的知識が役立った点。
- ・高校で習ったものをより詳しく学ぶことができるから。

関連がないと思う理由

- ・高校の世界史は自分で考えるのではなく、答えを暗記するもので、大学は自分で考えるものだから。
- ・大学の講義はくわしすぎて、世界史 A の内容だと扱わない部分が多いと思うから。
- ・高校の歴史教育は暗記一辺倒だから。
- ・今回の講義とは時代が違っていったから。
- ・高校までの世界史とは分けて認識しているから。
- ・高校で何をやったか忘れていたので思いようがない。
- ・着眼点が違うから(世界史 A だったので細かいところはやっていないから)。
- ・高校では基本的に覚えるだけだった。
- ・細かいところまでやるから、高校だけの知識では難しかったから。
- ・高校の時の世界史の内容を覚えていない。
- ・高校では中国などのアジアを中心にやっていたから。
- ・1つの歴史の中の出来事ではあるけれども、高校の授業ではあまり触れなかったことが多いので、2つがあまりつながらない。
- ・高校の授業は要点をまとめたものなので、詳しくはないから。
- ・より具体的だったから。
- ・[高校の世界史で学んだことを]覚えていない。

関連があると思う理由については、質問 10 に対する回答と同じく、比較的単純な内容の類似性や連続性によって、大学の講義が高校からつながっていると感じる学生が多い。無論、これは悪いことではない。まさに大学の講義は高校で学んだことを土台にするものと、これまで多くの大学教員が考えてきたからである。これに対して、関連がないと思う理由として回答者が挙げている内容からは、少なくとも学生達の主観的には、高校時代の世界史はただ知識を覚えさせられたという意識が強いことがうかがわれ、それゆえにこそ今回の抜本的な歴史教育の見直しが提起されたことがうなずける。

質問 12) 「歴史を考える」とはどのようなことだと思うか？

- 回答者 39名 (83.0%) 無回答者 8名 (17.0%)

- ・「歴史の流れ」をよみとり、今の自分の人生に活かす。
- ・あらかじめ用意された答えがあるものではなく、いくつかの資料から歴史を推測していくこと。
- ・あることがらについて、なんでこうなるのか、なんでこれをしたのかを学び、考えることで、今の時代にも適用するものを学びとること。
- ・ある人物のある行動に対して、どうしてこんな事をしたのかというのを自分なりに考えること。
- ・いろんな見方から昔に起きた出来事を見てみる。
- ・各時代で起こる出来事からその国の人々の思想を考えること。
- ・現代の問題を関連づけたりする。

- 時代の流れをつかむ。
- 時代背景やそのときに活躍した人物がとった行動の経緯などを考えること。
- 小中学校で学んだことをさらに発展して考えることだと思う。
- 情報を頭につめこむのではなく、そこから考察をする。
- 資料などから読みとりをし、自分で考えてみること。
- 生徒どうして話し合いをさせる。
- その時代の人々の心情を考えることだと思います。
- その出来事における背景や立場から妥当性を測る事。
- その出来事について、その時代の背景を見て、それが起きた理由を述べることなど。
- その歴史が起った理由を考える。
- 出来事に対してなぜ起ったのか原因や背景まで考えること。
- 出来事の意味を考える。
- 出来事の背景を教える。
- どういう流れでその事実が起ったのか、因果関係を考えること。
- どうしてこういう風な歴史がつくられたのか、その背景や人物像を実際にあった出来事から推察すること。
- なぜその出来事が起きたのか、歴史的背景や歴史的事実から考察すること。
- 一つの起った事象を過程から考えて結果的にその事象が起きたと考えること。
- 複数の出来事を流れで考えていくこと。
- ベースとなる知識を覚えてから、特定の人物・団体が何故そうした行動をとったのかを考える、あるいはこの後、特定の人物・団体がどのような行動をするか予測するというのを、ディスカッションを通じて行うこと。
- 昔の人の苦労や苦難について学び、それを参考に現代に生かしていく。
- 世に影響を及ぼした人物や過去に存在した文明について知識を得て、それらのつながりがいかなるものかを自分の力で考えること。即ち、因果関係を考え、歴史の道筋をたどって行くこと。
- 歴史上の出来事について、なぜこういうことがあったのかを考えること。
- 歴史上の出来事をただ覚えるのではなく、そこから背景や状況を自分なりに考えること。
- 歴史的事実が起った原因、要因を考えたくて歴史を学習する。
- 歴史的事実を前に過去の個人の心情まではよく分からないが、なるべく客観的な当時の文献などから、どのような行動をとったかなどの推測。
- 歴史という過去から、現在直面している問題を解決するためのヒントを得ることだと考える。
- 歴史の一連の流れを暗記するのではなく、自分で組み

立てることができる力を身につけること。

- 歴史の事象から当事者の関係を考察する。
- 歴史の流れには、そこに至るまでの経緯が少なからずあると思うから、出来事を点として覚えるのではなく、線として流れを考えるということだと思う。
- 歴史は当然、何らかの文献の発見で根本からくつがえったりするので、自分で考えるのが大事。
- 私は、高校で世界史は必修の1年生のときしか受けませんでした。テストは暗記で勝負でした。なので、こう言われると非常に悩みます。ただ「〇〇年に〇〇が起きた」とかでなく、どうしてそうなったか考えさせることで覚えて記憶に定着させることにつながるでしょうか？

多くの学生は比較的単純に歴史的事項の暗記に対置させて、歴史的事実同士の因果関係や背景を考えることを「歴史を考える」ことであると認識している。そのこと自体は間違いではないが、どのように「考えるのか」を意識させる必要がある。また、「生徒どうして話し合いをさせる」、「ディスカッションを通じて行う」といった回答は、講義中に実施した複数の史料から史実を組み立ててみる試みや、そうした史料から引き出した推論に関するディスカッションの試みを反映していると考えられる。勿論、高校までの学校教育でアクティブ・ラーニングあるいはそれに類した形での授業を受けた経験を反映している可能性もあるが、同じ回答者の質問11や13に対する回答を参照すると、その可能性は低い。

質問 13) 世界史学習を振り返って、学びたかった点やもっと積極的に学ぶべきだったと思うことはあるか？

① 16名 (34.0%) ② 30名 (63.8%)

無回答1名 (2.1%)

具体的な内容

- 世界史で習った言葉で覚えているのが「フレンチ・インディアン戦争」くらいなので、もっとまじめに学習すべきだったとは思っています。
- 外交や産業の歴史ではなく、庶民の生活の様子についてもっと学びたかったです。
- 事象と事象をつなげて把握することができなかったので、流れをもっとつかみたかった。
- 最初から最後まで一通りの歴史を学びたかった。
- センター試験に出るところだけ重点的に学びのではなく、ニュースに出るところ (ISIL, インドとバングラデシュの問題等) も詳しく学ぶべきだった。
- 歴史を学ぶ理由についてもっと積極的に学ぶべきだったと思います。
- 受験に出るようなことばかりじゃなくて、歴史の小話や、うわつらの歴史ではないものを学びたかった。
- 各国における文化がどのように発展してきたかという点。
- 全地域を通じた横のつながりを意識する点。
- 第一次世界大戦～太平洋戦争の状況。
- それぞれの歴史においての人々の価値観。

- ・産業革命
- ・歴史の流れを理由〔理解?〕しながら勉強していけばよかったと思う。
- ・覚えようと授業を聞くべきではなかった。
- ・歴史的な出来事が起こるに至った過程。

この質問に対して、学びたかったものがあると回答した学生達は、様々な観点から高校時代の自分の学習姿勢と高校の世界史教育のあり方を批判している。高校で学んだ知識を覚えていることによって、その知識が大学の講義で役に立ったと感じたり、高校の世界史の授業と大学の歴史の講義との関連性を認識したりする反面、大学入試のために覚えただけだったということへの後悔を表明する学生達の存在を、我々は軽視してはなるまい。

Ⅳ. 学生の認識と「考えさせる」歴史

以上のアンケートの自由記述から、学生のうちの少なくとも半数程度の者達は、半年間の講義を通じて、歴史学のあり方を考える機会があったと考えられる。しかしながら、筆者としては講義の働きかけは必ずしも成功しなかったと考えている。教養教育の講義を含めて、大半の筆者の講義では年度当初に、歴史学の本質を論じている。即ち、史料の解釈に基づいて構築される歴史像にとって主観性は不可避であること、教科書や概説書で記述される「歴史」は、緻密な実証の結果として、その妥当性が多くの人間の間で共有され、コンセンサスとして成立した歴史像であることなどを強調したうえで、具体的な講義に入り、また授業中であっても、ときにくどいほどに史料の問題に触れているのである。質問12に対する回答で、「資料」(史料)や「文献」に言及したものがいくつか見受けられるのは、講義で得たそうした認識を示しているが、逆に、それでもこの程度の認識にとどまっているとも言える。

実はアンケート回答者の通し番号のうち、No.19以降の回答者は教養教育の受講者であり、No. 18までの回答者は学部専門の講義(環境歴史学・世界システム概論・ヨーロッパ地域史・ネットワーク社会史論)の受講者である。複数の講義を重複して履修している学生が多く、そうした学生には、履修しているいずれかの授業でアンケートに回答した場合には、他の授業では回答しないように指導したので、受講者の延べ人数に比して回答数は少ない。その回答者の質問12に対する回答を見ると、No. 19以降の回答者(教養教育の受講者)に比べて、歴史学のあり方に関する理解が進んでいる。受講者が多い教養教育の授業では、講義中のそうした実践が困難であったため、順次、史実について自分の意見を言わせた程度で、ディスカッションなどはしていない。

一方、専門の講義、特に環境歴史学では意図的にそうしたディスカッションや史料解釈の作業の機会を増やした。たとえば、『森のヨーロッパ』の現実」と題した3

回目の講義では、現在のベルギー東南端にあるアルデンヌの森について、9世紀に成立した聖フェルトゥス第一奇蹟伝第三挿話を読ませ、『逸話から推定されるアルデンヌ地域の9世紀中葉の状況を書き出し、根拠となる部分に下線を引く』という作業をさせた。さらに、各自の推論を発表させて解説をした後に、同時期にアルデンヌの森の中を通っていたと推定されている舗装道路ヴィア・マンズエリスカの考古学的調査の結果の一部を示して、道路の目的を推測させるということも試みた。また5回目の「中世都市の生活環境」では、中世都市の生活環境を一通り説明してから、15世紀の人文主義者レオナルド・ブルーニが書いた「都市フィレンツェ礼賛」という文章と、同時期のフィレンツェの都市法の規定とを比較・参照させながら、『このブルーニの文章からどんなことを読み取れるか?その根拠となる文中の語や表現を挙げながら考えてみよう』という課題を与えた¹¹。こうした講義での経験が、歴史学というものへの学生の認識に反映していると考えられる。

Ⅴ. おわりに

多くの歴史家や論者が、歴史は暗記の学問ではないと言いつけてきたが、歴史を考察するうえでの基礎的知識は、まず自分の中に持っていなければならない。高等学校までの歴史教育はそうした共有される基礎知識を修得させるという機能も持っていたはずであるが、今はその機能自体が大きく見直されつつある。

特に今後、高等学校の歴史総合の授業においては、たとえば、複数の教科書の記述を比較して、たとえ教科書であっても、その書き手や出版社の意図・見解によって、そこに描き出される歴史像に揺れが生じることを認識させることが重要になっていくかもしれない¹²。これまではそうした作業は、むしろ大学に入ってから講義で体験するものだったのである。その一方で、これまで高校で基礎的知識を身につけてきたことを一応の前提としてきた大学の歴史教育も、変わらざるを得ないであろう。勿論、入学者選抜において問われる知識・学力も、従来と同じではあり得ない。今後の議論が新しい歴史教育のあり方をどのように作っていくか、特に高等学校の「歴史総合」と「世界史探究」がどのような科目になるか、引き続き注目すると共に、それに対応する大学での歴史教育のあり方を検討していかなければならない。それはまた、歴史を教える学校教員をどのように養成するか、という問題にもつながっていく。

文献

小川幸司(2009)：「苦役の道は世界史教師の善意でしきつめられている」『歴史学研究』859, 191-200頁
大学の歴史教科書を考える会(2016)『わかる・身につ

く歴史学の学び方』, 大月書店

徳橋曜・小林真 (2016) : 「高等学校の世界史教育と大学の歴史学—歴史教育の接続の観点から—」『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 11 号

徳橋曜 (2017) : 「住民の福利と健康のために—中世イタリヤ都市の生活環境をめぐる史料」『歴史と地理』701, 山川出版社, 26-33 頁。

日本学術会議 (2016) : 『『歴史総合』に期待されるもの』 (<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2.pdf>) (2017 年 8 月 15 日最終閲覧)

文部科学省 (2009) : 『高等学校学習指導要領 (平成 21 年 3 月)』 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) (2017 年 8 月 29 日最終閲覧)

文部科学省中央教育審議会 (2016a) : 『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等の改善及び必要な方策等について (答申)』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2017 年 8 月 20 日最終閲覧)

文部科学省中央教育審議会 (2016b) 『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等の改善及び必要な方策等について (答申) 別添資料』 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf)。

注

¹ 文部科学省中央教育審議会 (2016)。

² 同上, 132 頁以下。

³ 文部科学省中央教育審議会 (2016b), 18 頁, 別添 3-8。

⁴ 同上, 19 頁, 別添 3-9。

⁵ 同上, 20-21 頁, 別添 3-10 及び 3-11。全体的なイメージとしては, 文部科学省初等中等教育分科会教育課程部会の高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チームから出された資料 10-1 (2016 年 6 月 27 日) が分かりやすい (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryu/_icsFiles/afielddfile/2016/08/01/1373833_10.pdf)。

⁶ 文部科学省 (2009), 18 頁。

⁷ 昨年度のアンケート調査では, 回答者の 15.2% に当たる 7 名が A と B の両方を履修していた。徳橋・小林 (2016), 150 頁を参照。今回のアンケート調査では回答者 60 名のうち 2 名 (3.3%) のみが, これに該当する。

⁸ 日本学術会議 (2016)。

⁹ 昨年度の調査とそれに基づく考察については, 徳橋・小林 (2016) を参照のこと。

¹⁰ 小川幸司 (2009), 191 頁。

¹¹ Cf. 徳橋 (2017)。

¹² 大学の歴史教科書を考える会 (2016), 2-34 頁。

(2017 年 8 月 31 日受付)

(2017 年 10 月 4 日受理)

発達に気がかりがある子どもが楽しく運動を継続するための コラボレーション型支援体制の試み

澤 聡美¹ 水野カオル² 松澤あかり³

Development of a Collaboration-based Support System for Children with Developmental Difficulties to Enjoy Performing Exercise

Satomi SAWA · Kaoru MIZUNO · Akari MATSUZAWA

摘要

近年、保育所や学校などの集団の中で「騒ぐ、落ち着かない、話が聞けない」といった発達に気がかりがある子どもが増加しており (1)、放課後や休日に運動できる場所や体を動かしてストレスを発散できる運動に関する支援の充実が求められている。そこで本稿では発達に気がかりがある子ども達が地域において、楽しく運動を継続するためのコラボレーション型支援体制 (2) の構築と遊び場づくりを目指し、一般社団法人PonteとやまWAKUWAKUサークル「ここからだのプログラム」で行ってきた取り組みについての実践を省察することを目的とする。

キーワード : 発達に気がかりがある子ども, 楽しい運動あそび, コラボレーション型支援体制

Keywords : Children with Developmental Difficulties, Enjoy Performing Exercise, Collaboration-based Support System

I. はじめに

近年、保育所や学校などの集団の中で「騒ぐ、落ち着かない、話が聞けない」といった発達に気がかりがある子どもが増加している (1)。通常学級においても多くの教師が発達障害のある子どもや発達障害の存在が疑われる子どもが増加していると感じている (3)。発達に気がかりがある子どもたちは通常の学童保育や習い事に馴染むことが難しいなど、学校外の居場所や過ごし方にも悩むケースが多くある。子どもたちの能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し、社会参加するために必要な力を培うため、一人一人の教育的ニーズを把握し、特別な配慮の下に適切な教育を行う必要がある (4)。厚生労働省によると、保育所における障害のある子どもの数は増加傾向 (5) にあり、子どもの発達に応じた放課後デイサービスのニーズが増え、内容の充実が求められている。さらに放課後や休日に発達に気がかりがある子どもが運動できる場所や体を動かしてストレスを発散できる運動に関する支援の充実も求められている (6)。

著者の一人 (澤) は 15 年間幼稚園や保育園で運動指導を行ってきたが、数年前から園を訪れる度に運動あそびに参加できない子どもや、ぎこちない動きの子どもに出会うようになり、その度に特別支援の専門家に事例を相談し、内容や方法を工夫してきた。平成 29 年 3 月に

告示された新学習指導要領体育科 (7) では改定ポイントとして「運動を苦手と感じている児童や運動に意欲的に取り組まない児童、障害のある児童等への指導についての配慮」が記載されている。さらにこれからの知識基盤社会 (8) において「チーム学校」として、それぞれの専門性を生かし連携・分担して協働的に取り組むことが目指されている。そこで「子ども達が楽しく継続して運動あそびに参加できる場をみんなで創る」という 1 つの目標に向かい、専門家が経験と理論と智恵を持ち寄り、協働できる支援体制を創りたいと考えた。

著者の一人 (水野) は、21 年間、特別支援学校、特別支援学級の教員として、様々な障害や困難を抱える子どもたちと過ごしてきた。そして 2014 年に一般社団法人 Ponte とやま (以下 Ponte とやまとする) を設立した。生きづらさを抱えている子どもたちや若者たち、その家族が自分らしく安心して生きていける地域作りを目指し、それぞれが自信を持って成長していくための体験の場、居場所と仲間、必要な学びのチャンス等とともに作っていくことを主な活動としている。これまでの実践の経験からプログラムの内容を考えたり実行したりすることは可能であるが、地域作りを目指すという視点に立った時、「地域のその道のプロ」との連携や協力ということを大切にしたいと考えた。Ponte とやまでは『WAKUWAKU サークル』と称し、様々な体験の場を

¹ 富山大学人間発達科学部 ² 一般社団法人 Ponte とやま ³ 株式会社 バローホールディングス

提供している。その一つ「こころとからだのプログラム」では楽しく身体を動かすことを通して、身体意識、運動能力、コミュニケーション力等の向上を目指している。

そこで本稿では地域において、発達に気がかりがある子どもが楽しく運動を継続するための「コラボレーション型支援体制」(2)の構築と遊び場づくりを目指し、一般社団法人PonteとやまWAKUWAKUサークル「こころとからだのプログラム」(以下Ponte運動教室とする)で行ってきた取り組みについての実践を省察することを目的とする。

II. 方法

(1) 支援体制の構築

支援体制として体育科教育学、特別支援教育、運動あそびの専門家、そして子どもや保護者がコラボレートする仕組み作りを行った(図1)。

(2) 運動あそびの実施日と場所

Ponte運動教室は2016年3月から月に1~2回開催している。対象者は発達に気がかりがある幼児から社会人とその保護者であり、開催日に参加できる人が来るため参加者の年齢や人数は一定ではない。開催場所は主に富山大学の第2体育館(富大体育館)、学生会館ホール(富大ホール)、太閤山コミュニティセンター(太閤山)、富山西部体育センター第2トレーニング室(西部)、富山市民芸術創造センター(芸創)であった。参加場所は富山大学を中心にPonteとやまに入会している方々が集まりやすい場所に出向くことを心がけた。平成29年8月までの開催日と場所は以下のとおりである。

第1回	平成28年3月12日(太閤山)
第2回	平成28年5月14日(富大ホール)
第3回	平成28年6月18日(太閤山)
第4回	平成28年7月2日(富大体育館)
第5回	平成28年9月10日(富大体育館)
第6回	平成28年10月15日(富大ホール)
第7回	平成28年11月12日(富大ホール)
第8回	平成29年12月4日(富大ホール)
第9回	平成29年1月29日(富大ホール)
第10回	平成29年2月18日(富大ホール)
第11回	平成29年3月5日(富大ホール)
第12回	平成29年4月15日(太閤山)
第13回	平成29年4月23日(西部)
第14回	平成29年5月13日(富大体育館)
第15回	平成29年6月17日(太閤山)
第16回	平成29年6月25日(西部)
第17回	平成29年7月8日(太閤山)
第18回	平成29年7月16日(西部)
第19回	平成29年8月19日(芸創)

(3) 運動あそびの場づくりと内容

発達に気がかりがある子どもたちの問題は、コミュニケーションの困難さや周囲とのかかわりにくさに注目されることが多いが、不器用さ、姿勢の悪さ、筋力の弱さ、感覚過敏(あるいは鈍麻)、睡眠など「からだ」に関する課題も大きい。例えば、睡眠障害があることにより、朝起きられないので学校に行けない、学習に集中できないというような状況を招いてしまう。「からだ」に関する課題への取り組みは、子どもたちが将来自立的に生きていくために大切な支援の一つであると考えられる。

しかし、発達に気がかりがある子どもたちの多くは、怖がりであることも多く、環境に慣れることに時間を要する。そのため、「やってみたい」気持ちはあるものの、様子を見たりどうしてよいかわからず戸惑ったりしている間に活動が終わってしまい、参加することすらできず、体験の機会が奪われてしまうということがしばしば起こる。結果、身体を動かすこと自体嫌いになったり、自分は運動が苦手だと自信をなくしたりしがちである。

そこで子どもたちが活動を楽しみながら、自分の身体に気づき、自らの意思で環境に働きかけ、様々なことを獲得していくことができるような場づくりを目指していきたいと考えた。

運動あそびのプログラムは、体育科教育学の専門である澤が幼児教育の現場で15年間行ってきた運動指導実践内容から、運動が苦手な子どもや発達に気がかりがある子どもたちを対象とした運動にはどのような運動あそびがふさわしいかを検討し、基本の運動スキル(9)全般を体験できるように、以下①~③を運動プログラムの内容を柱とした。

- ①移動系と平衡系の運動スキルを動物に変身しながら楽しい運動を促す柳沢運動プログラム(10)(図2)
- ②ニュージーランドの感覚・認知運動(1)
- ③運動の発達の特徴(9)を考慮し、粗大運動と微細運動を組み合わせて行うこと(写真1)や集中力を促せるように動的な運動と静的な運動を組み合わせて行うような構成にした(11)(12)。

①柳沢運動プログラムの基本(10)(図2)は主に跳躍運動・支持運動・懸垂運動の3つである。跳躍運動はカンガルーやうさぎを模倣し、両足をそろえてジャンプするという運動である。まずは脚を中心に運動した後に手と脚を協調させた運動に発展するように遊びを展開し、長縄や短縄の連続跳びを目指した。支持運動は腕で体を支える力や体幹を意識させる運動で犬、熊、カエル等を模倣し、手のひらをしっかり開き、顔を上げることを促した。さらに跳び箱の開脚跳びに繋がるように脚を開き、手をつけて体を支えることができるように股関節の柔軟等も取り入れた。懸垂運動はぶら下がる力で、ブタの丸焼、ツバメ等を模倣し、鉄棒のぶら下がり遊びをしながら身につけていくよう促した。回転動作(1)は

脳の前庭系を発達させる動作である。前庭系はバランスをとる役割があり、子どもの感情や筋肉の発達、視覚、言語、覚えたり集中したりする能力についても不可欠な役割を果たす。ゆっくり揺れたり、くると回転したり、逆さまにぶら下がったりといった動きは、脳の前庭系を発達させる基本動作である。さつまいもを模倣し、両手を伸ばして寝転がり横に回転する動作や、親子で脚を開いて座った状態で手をつなぎ、前後、左右に揺れるコーヒークップやギットンバトン等を行った。

②感覚・認知運動では、バケット理論(1)の「目と手、目と足の協調」を身につけるスカーフ遊びを行った。「目と手の協調」は目と手を一緒に使う能力のことで、文字を書いたりホワイトボードに書かれたものをノートに書き写したりするとき必要な力でもある。投げたスカーフを目で追ってつかむことは、目と手を協調する練習となり、さらにスカーフを飛ばした方向に移動するので目と全身の協調にもなる。保護者がスカーフを持ち、前後左右にスカーフを移動させ、そのスカーフにタッチするスカーフタッチや、スカーフを投げ上げ、様々な体の部位でキャッチするスカーフキャッチ等を行った。多くの子どもがスカーフの色や素材に大変興味を持ち、スカーフを使った遊びを好んだためスカーフの操作に慣れてきたところで、操作系の運動スキルを促す目的でスカーフを用いた表現遊びを行った。スカーフを持って左右に回す、上下、左右に大きく振る、お腹と背中感覚を促すためにお腹周りや背中を拭くような動作を行う、自分で投げキャッチする等、様々な日常動作や操作系の運動に繋がる動作を音楽のリズムにあわせて行った。

③粗大・微細運動の一例は「スイカリングゲーム」と「雪だるまを創ろう」である(図3)。運動あそびを展開していくうちに、子どもたちは指先を使って、つまむ、破る等の操作が苦手であると感じた。指先を使ってつまむ等の微細運動(1)は、学校や社会生活で必要な書く力の、初歩的な動作につながるとされている。まずは粗大運動である「スイカリングゲーム」を行い、しゃがんで、つまんで、めくる、3つの粗大運動を行うゲームを行った。丸く切ったダンボールの表にリング、裏にスイカが描かれており、最初は半数ずつエリア内(畑)に置く。スイカチームとリングチームに分かれ、「よーいドン」で自分のチームの果物(スイカかリング)でエリアをいっぱいにするという単純なルールであるが、自分はどちらのチームなのか、やってはいけないことは何かなどルールをしっかり理解しなければならない。このように全身を使って楽しく運動した後、微細運動として「雪だるまを創ろう」を行った。鼻しか描かれていない雪だるまの用紙に様々な表情の目玉シールや飾りのシールから、自分の好みのものを貼って飾りつけるという、作品作りを行った。

(4) 運動を楽しく、継続するための工夫

PonteのWAKUWAKUサークルは、療育的な視点を持ちつつも、療育の場としてではなく、子どもたちの日常や地域の中で違和感のない場にしたいと考えた。年齢や実態が様々なうえ参加者が固定していない活動であるため、目標設定の仕方や活動を絞り込むことが難しいという面はあるが、逆に自由で強制力がない雰囲気が作り出しやすいというよさもある。

特別支援の専門家である水野は保護者と子どもの関係を見守り、支援することを心がけた。子どもたちの活動にかかわる際、保護者の参加の仕方には気を配るようにしている。保護者の多くは、子どもが嫌がっていても「やらせよう」とさせがちである。上手にできるようにと、必要以上に声をかける保護者も多い。Ponteでは、保護者に「大人はいろんな意味でのお手本、模範であってほしい」と伝えている。怖がりな子どもは大概の場合、はじめは「やらない」と言う。この場合の「やらない」は、「よくわからない(から不安)」「自信がない」「ちょっと見ていたい」というような気持ちが込められていることが多い。保護者や指導者が「なんでやらないの」と問いただし、「ちゃんとやろう」と無理強いすると、かえって逆効果である。保護者には、子どもの「ことば」に引きずられるのではなく、親自身が楽しく活動するようにしてもらい、自分のお父さんやお母さんが楽しそうにやっている様子を見ているうちに、多くの子どもたちは自然と活動に加わるようになっていく。

また、子ども達が日常生活の遊びの中から意欲を持てるような遊びや運動がより効果的である(1)ことから、本実践では運動を「訓練」や「練習」ではなく、「楽しみ」と感じられるように、運動が得意な大学生を、先生という存在ではなく、子ども達と一緒に運動する仲間といった雰囲気を大切にしたい。お兄さんやお姉さんに関心を持ってもらうようなチラシを配布し(写真1)、運動あそびの専門家として子どもと一緒に遊びながら、いいお手本になるように努めた。

さらに運動の習得には繰り返し行うことが大切である。Ponte運動教室には運動が苦手な子どもが多く参加することが予想されたことから、子ども達が「できそう」と思えるようにスモールステップ化し、「できるようになったことを繰り返し、少しずつ新しいことにチャレンジする」を大切に、子どもたちの参加意欲を促進するための支援ツールや運動の継続につながる工夫を取り入れた。

刀根(13)は視覚的に整理された環境での学習活動は、指示が通りやすく、子どもの「できた」という感覚が「もっとしたい」という意欲につながることを期待できると報告している。また柳沢(10)は大人が子どもと同じレベルになって一緒に動くことの重要性を指摘し、子どもは見たものに対して反応し、動くものに惹き付けられるため、大人が楽しそうに体を動かしていればついてくることや、この集中力が学校で先生の話の話を聞くとき

や課題に取り組むときのための子どもの大事な能力になると述べている。「どうぶつ歩き」は子ども達の意欲を引き出し、理解を促すために視覚支援ツールとして、動物の絵を描いたパネルを作成し使用した(図4)。子ども達の興味関心を引き出し「よく見る」、「やってみる」、「コツがわかる」という動作を繰り返し楽しく実践できるように工夫した。

そして、参加意欲を促進するための方法としてオペラント強化法(14)を用い、シールラリーを行った。オペラント強化法とは、与えられた課題を達成することで褒美をもらい、課題への取り組みや意欲がアップし継続につながるという方法である。平成28年度はラジオ体操カードを参考に、運動教室に参加する度にカードにシールを一枚貼り付け、シールを3枚集めるカードを作成した。平成29年度は昨年の子ども達とのやり取りをもとに参加者の好きな電車を取り入れたシールカードを作成した(写真2)。

Ⅲ. 実践と省察

(1) 運動あそびの実践と省察

1) 基本運動

「どうぶつ歩き」では、最初はマットで「どうぶつ歩き」用のエリアを作り、その中を一方通行に移動させた。動物の動きの説明が長くなると、子ども達の集中力が切れた様子が見られたため、第2回以降は子どもの理解を促すために視覚支援として動物の絵を描いたパネルを使用した。パネルを提示することで、子ども達の注目を集めることができた。また、範囲や方向を限定するのではなく自由に動き回れるようにして、子ども達の待つ時間が少なくなるように工夫し第4回までは同様に行った。繰り返し行ってきたことにより、第4回頃からの動きも上達が見られ、特にカエルの動きが上達する子どもが多くいた。一方で、保育園や幼稚園で運動教室を行う時の子ども様子よりも、短い距離ですぐに疲れ、着いている膝を痛がる子どもが多くいたことから、運動スキルを意識した動物だけではなく、ゴリラ(ウホウホッと言って胸を叩きながら走る)やイカ(しゃがんだ姿勢から手足を上へ伸ばして伸びる動作をしながら移動する)等、表現を重視する動物を取り入れることにした。特にゴリラは子ども達がとても好きな動作であり、徐々に子ども達の方から「こんな動きにしてみたい」「こんな動物したい」「動物カードを作ってきたよ」(写真3)という意見が出てくるようになり、動物のバリエーションが増えた。

2) 感覚・認知運動

初めは各自一枚のスカーフを持ち、片手投げ、両手投げから始め、キャッチ方法に変化(手、足、頭、背、腹)をつけながら行った。スカーフは手から離れにくいいため、うまく投げられない子どもが多く、つまむことや放す

ことが難しい様子であった。その改善として、保護者が投げたスカーフを子どもがキャッチする親子活動にし、投げる動作と受ける動作を分解して行うようにした。また、第4回以降は握りやすく投げやすい新聞ボールを使用した遊びを行い、「つかむ・投げる」ことを意識的に取り入れた。さらに大きなビニール袋に7~8個の風船を入れ、数組の親子でラリーを続ける風船遊びを行い、目と手、目と足の協調動作を促す遊びを加えた。

このようにスカーフや新聞ボール、風船を用い、操作系の運動スキルを意識的に取り入れることで子どもの動きが上達していくと同時に、親子同士、お兄さんお姉さんとのコミュニケーションをとることが増えた。さらに音楽にあわせたスカーフダンスを毎回行うことで、子ども達の動きがスムーズに、よりダイナミックになり、音楽にも慣れて、気持ちよさそうに表現を楽しむ姿も見られるようになった。

3) 粗大・微細運動

第1回では、スイカチームとリンゴチームに分かれて、時間内にどちらのチームの果物を多く残せるかというルールで45秒を2セット行った。参加は子どものみとした。勝ち負けにこだわる子どもが多く、負けが続くとゲームに対するやる気が低下したため次に大人対子どもでゲームを行い、「大人に勝つ」という明確な目標を与えた。また時間制を辞めて子どもの様子を見てゲームを切り上げることで、子ども達の集中力が継続した。第5回まで粗大・微細運動として「スイカリンゴゲーム」を行ってきたが、指先を使ってスイカやリンゴをめくる動作に慣れてきたことから、第6回は細かい微細運動として「雪だるまを創ろう」を取り入れ、シールを貼る細かい作業を行った。鼻しか描かれていない雪だるまの用紙に様々な表情の目玉シールや飾りのシールから、自分の好みのものを貼って飾りつけ、作品作りを行った。粗大運動を前半に行うことより微細運動をする頃には、子どもたちの有り余る体力やストレスが発散された様子で、どの子どもも集中して指先を動かしていた。これまでのしゃいで動き回っていた様子とは一変して、「雪だるまを作ろう」の説明もしっかりと聞き、シールを貼ることに集中することができた。粗大運動と微細運動を組み合わせることや動→静を意識したプログラム構成の効果を感じた。また、粗大運動に苦手意識を持つ子どもの中には「雪だるまを創ろう」から参加意欲を持ち始めた子どももいた。シールを貼り、自分の雪だるまを創れたという、「できた」という体験が自信に繋がり、次の回から運動にも徐々に参加できるようになった。発達の特徴からすれば粗大運動が先ではあるとされているが、粗大運動と微細運動を組み合わせることにより、子ども達一人ひとりの学習スタイルに寄り添うことができ、「ちょっとやってみようかな」というような気持ちを引き出すことができた。

Ponte 運動教室は参加者が固定していない為、初めての場所や初めての人に緊張し、活動に参加できない子どももいたが、第4回頃から「子ども達が活動に慣れてきた」という感じを主催者側も保護者側も持つことができた。人や環境にも慣れ、どの遊びにも上達が見られたことから繰り返し行うことが大切だと感じた。平成29年度からは初めて参加する親子が少しでも活動に入りやすい雰囲気をつくるために、最初の活動は保護者と一緒に運動を行うことにした。

親子活動により安心した雰囲気でスタートすること、基本運動、感覚・認知運動、粗大・微細運動を楽しく繰り返し行うこと、少しずつ新たな遊びを加え子ども達に新しい刺激と楽しさを与えていくことが重要だと考える。また、粗大運動と微細運動を組み合わせることで、子どもたちのやる気や集中力が高まり持続することが分かった。こどもプラス NPO 法人運動保育士会(12)は、「動」と「静」の活動を交互に繰り返すことにより、興奮を瞬時に抑制する力が高まり、動と静のメリハリにより強い抑制力を育てることができ抑制を先に行うより興奮を高める動作をした方が、結果的に集中する力が身につくやすくなると報告していることから、運動教室の終わりに静的な活動をすることは、聞く力や集中力を促すことができると考える。

(2) 運動の継続を促す支援方法の省察

「どうぶつ歩き」では視覚支援としてパネルを使用したところ、説明に耳を傾けてくれる子どもが増え、遊びにも活気が出た。「色彩」に反応するという保護者の意見を取り入れ、パネルに描いた動物に色を塗ることで、子どもの聞く意欲と運動に取り組むモチベーションにつなげることができた。継続して教室に参加している子どもの中に、自分で考えた動物パネル(写真3)を創って持ってきてくれる子どもや、友達のパネルに反応して「こんな動物もあるよ。やってみたいな」と言う子どもも出てきた。このように子ども達のアイデアを積極的に取り入れ、運動への関心や参加意欲を促していきたいと考える。

(3) 教室への参加意欲を促す支援方法の省察

運動教室への参加意欲を促進するためのシールラリーを開始し、教室に来た子どもにシールカードとシールを1枚配布した。初めは子ども達が好むキャラクターシールではなかったため、シール自体に興味をもっている子どもは少なかったが、シールをもらえることに対する反応は良く「シールがもらえた!」という子どもの声が多数あった。ポケモンやディズニーキャラクターのシールが特に人気で、小さいシールよりも大きいサイズのシールを好む子どもが多くいた。

保護者へのインタビューから、シールラリーが運動教室参加の動機になっている子どもがいることが分かっ

た。Aちゃんは「1つ1つのことをクリアしたい」というこだわりが強く、運動遊びの最中に「クリアできないこと」が続くと、嫌になって教室から離脱していくことが多かった。しかし、このシールラリーで「シールを集める」ということを参加する度に「クリア」することができ、運動教室を継続するという意欲が続いていたようである。このことから、子どもにとってシールラリーは「シールがほしいから」という理由だけでなく、「クリアしたい目標、あそび」というように捉えて、参加意欲につながっていることが分かった。

平成28年度のシールラリーは3回でご褒美のお菓子をプレゼントするという仕組みにしたが、この運動教室は最後に「おやつタイム」があるため、課題達成のご褒美をお菓子ではなく大きめのシールにするなど工夫したいと考えた。B君はご褒美シールに一番大きなシールを選んだ。そのシールをもらった後、周りの大人に「一番大きなシールをもらった」と、とてもうれしそうに言って回る様子が見られた。大きなシールが子どもに満足感を与えられることがB君の行動から分かった。シールを選んでいる時や好きなキャラクターについて子どもと会話することを通じ、平成29年度は子ども達の好きな新幹線をシールラリーのアイデアに取り入れ、運動教室への参加継続を促すシールラリーを行っている(写真2)。シールを貼る際に子どもと対話することで、子どもが何に関心を持っているのかを知ることができる。運動中に目を合わせて話すことがなかったC君は、シールを貼る時に初めて「僕、新幹線に乗って修学旅行に行ったよ。」と話をしてくれた。何気ない会話の中に、一人一人の学習スタイルや好きな物事が隠れており、それらを運動あそびの内容や参加の継続のヒントにしている。

このように子ども達に寄り添い、積極的に見守り、会話することで少しずつ愛着形成の輪が広がる。そして子どもも親も周りに受け入れられているという安心感を持って運動に取り組める環境づくりになってきたと考える。

保護者の意見や要望は教室を運営していく際に参考になるため、運動教室後のお菓子タイムでは、子ども達と一緒にお菓子を食べながら保護者と会話するように努めている。例えばD君のお母さんから「D君は普段あまり会話しないので、お兄ちゃん抱っこしてといえたのは、すごいことだと思う。」というような普段とは違う成長ぶりを教えて頂いた。このようにおやつタイムの交流が子どもたち同士、保護者同士、主催者と参加者の交流の場になっている。保護者からの情報を取り入れ内容や方法に改善を重ねていくと、教室に参加する子ども達の好みや特徴をよく理解することができ、集中力継続やマナー化防止になると考えられる。また、このような交流の場において保護者に、この遊びは何のために行っているのか、運動の目的等について改めて伝えることが必要である。コラボレーション型支援体制の構築のためには、気軽にできる情報交換を毎回行うことが大切であ

ると考える。

(4) 運動教室参加の仕組みについての省察

子どもにとって「楽しい」と感じる事が運動を継続するためには重要である。運動教室での子ども達の様子から、子どもは少しでも「嫌だ」、「やりたくない」等と感じると、集団から離れてしまう。その原因は子どもによって様々であるため、一人一人の要望に応えるのは困難ではあるが、指導者は子どもが「楽しそう」と感じる仕組みと環境を作っていくことが大切である。

「スカーフ遊び」や「風船遊び」は繰り返し親子活動を行ってきたが、愛着のある保護者と一緒に活動することにより、子どもの表情が柔らかくなり安心して遊んでいる場面が多く見られた。愛着形成(15)はすべての成長の第一歩であり、親子だけではなく、教育環境にも大切なものであると報告されている。本研究で実践した教室のように場所や指導者、参加者が毎回変化しても、月1回を4～5回行うことで子どもたちは少しずつ環境になれることができた。このことから、あまり関わったことのない指導者といきなり遊ぶのではなく、親子活動を通して子どもがある程度、本時の環境に慣れたところで集団での遊びに取り組むという構成が望ましいと考える。

(5) コラボレート型支援体制の試みについての省察

第19回の活動では、自由遊びの時間に、子どもも大人も互いを認め合い学び合う場面がたくさん見られた。年長児のEちゃんは、なんでもやってみたい、がんばりたいという意欲に満ちているが、反面、上手にできなかったらどうしようという不安から、初めての活動では「やらない、これくらい」と言うことが多い。大学生のお兄さんが長縄を回し、近づいたらジャンプをするという遊びをしている時も、まさにそうだったが、Eちゃんはそう言いながらも他の子が遊ぶ様子をじっと見ていた。一方、年中児のFちゃんは、人前でのパフォーマンスが大好きで、結果はともかくチャレンジしていくタイプで、この時も、縄の動きになかなか合わせられず何度も失敗していた。すると、その様子を見ていたEちゃんが、縄から少し離れたところでジャンプをし始めた。そして、指導者がタイミングよく「そうだね、ここで練習しよう」と声をかけ、何度か練習しているうちに、自然に跳ぶことができたのである。Fちゃんも、チャレンジの甲斐があって、跳べるようになっていた。あたたかく見守っていたお母さんたちから、「やったね！できた！」という賞賛と拍手が起こり、子どもたちも笑顔で喜んだ。そのうち他の遊びをしていた子どもたちも縄のところに集まり、お兄さんと子どもたちだけで遊び始めた。

このような事例からも「人とのかかわり」に課題のある子どもたちが、子ども同士影響しあって同じ遊びの楽しさを共有している。特別支援教育の知識や経験の少な

い学生たちであるが、お兄さんやお姉さんの存在として、一緒に活動を楽しむ仲間として関わるからこそ、子ども達のチャレンジ精神を促しているのではないか。それぞれの専門を生かし協働的に支援することにより、子ども達への様々なアプローチを提案することができた。さらに、それぞれの立場から子どもの成長や取り組めた喜びを共感しあうことができるようになった。コラボレーション型支援体制の試みは、発達に気がある子どもが楽しく運動を継続するだけでなく、子ども同士影響しあって同じ遊びの楽しさを共有するコミュニケーション能力の基礎作りにも繋がるものと期待できる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力頂きました保護者の皆様、参加者の皆様に感謝申し上げます。また地域のお兄さんやお姉さんの存在として子ども達と一緒にあそび、支援ツールのアイデアを考え作成して下さい富山大学の川口恵菜さん、鎌田彬さん、秦昂平さん、みなさんのお陰でコラボレーション型支援体制の試みを実践することができました。心から感謝申し上げます。

文献

- (1) 辻井正, 辻井明 (2011) : ちょっと気になる子供の感覚・認知(読む・書く・数える)運動プログラム.NPO 法人国際臨床保育研究所。
- (2) 竹村哲, 澤聡美, 山西潤一 (2014) : 主体的な学びの学習観を持たせるためのコラボレーション型授業の実践. 日本創造学会第36回研究大会論文集. 57-60頁
- (3) 坂爪一幸 (2012) : 発達障害の増加と懸念される原因についての一考察—診断, 社会受容, あるいは胎児環境の変化—早稲田教育評論 26 (1), 21-31. 早稲田大学教育総合研究所。
- (4) 文部科学省初等中等教育局, 特別支援教育の概要 <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001wjus-att/2r9852000001wkgh.pdf> (2017.1.5)
- (5) 厚生労働省, 保育所における障害児の増加。 http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/10/dl/s1006-7e_0003.pdf (2017.1.5)
- (6) 多賀城市保健福祉部社会福祉課障害福祉係 (2004) : 児童発達支援センターに係るアンケート調査結果。 https://www.city.tagajo.miyagi.jp/shogai/kenko/shogaisha/shienschisetsu/documents/hu-si-zihatu-anketo_1.pdf (2017.2.1)
- (7) 新学習指導要領体育科改定ポイント http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afldfile/2016/08/29/1376580_2_2_6.pdf
- (8) 現行学習指導要領の理念 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/

- chukyo3/siryoy/07102505/003/003.htm
- (9) 日本幼児体育学会編集 (2009) : 幼児体育 専門 日本幼児体育学会認定幼児体育指導員養成テキスト.
- (10) 柳沢秋孝 (2002). 「生きる力」を育む幼児のための柳沢運動プログラム<基本編>.
- (11) 澤聡美, 千田恭子, 齋藤友紀, 吉田智美 (2016) 幼児の豊かな身体表現を育む環境づくり～TV番組「わーお！」の分析と活用を通して～. 富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要. 教育実践研究 第11号通巻33号, 73-79頁
- (12) 療育的な運動支援・安全な預かりこどもプラス
<https://www.ueda-kodomo.com/2016/11/21/%E5%8B%95%E3%81%AE%E6%B4%BB%E5%8B%95%E3%81%A8%E9%9D%99%E3%81%AE%E6%B4%BB%E5%8B%95%E5%85%90%E7%AB%A5%E7%99%BA%E9%81%94%E6%94%AF%E6%8F%B4/> (2017.1.31)
- (13) 刀根有紀, 個人研究の部特別支援教育 視覚的な分かりやすさを追求した学習教材の開発と実践—生活単元学習におけるプレゼンテーションソフトの活用と自作教具—
http://www.saga-ed.jp/shien/ronbun/pdf/sakuhin/h26/h26_02kojin_03.pdf (2017.1.31)
- (14) 井上茂, 小田切優子, 下光輝一 (2008) : 運動指導7つのコツ, 丹水社 .
- (15) BRUCE D.PERRY(2002):Childhood Experience and the Expression of Genetic Potential: What Childhood Neglect Tells Us About Nature and Nurture, Brain and Mind 3: 79-100.

(2017年8月31日受付)

(2017年10月4日受理)

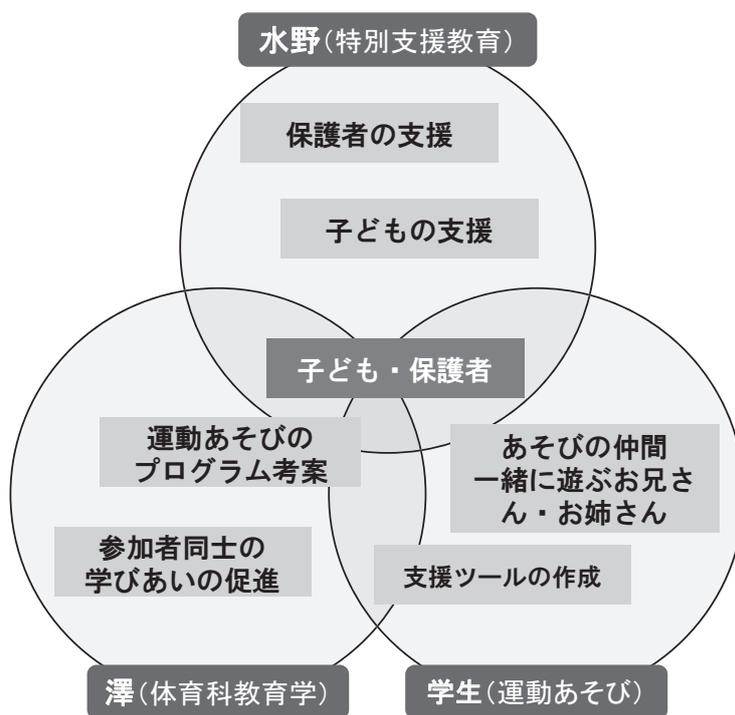


図1. Ponte 運動教室のコラボレーション型支援体制

- マット運動 → 支持力 + 平衡感覚 + 回転感覚
 ……いぬ、くま、かえる、片足くま、ライオン、おもいもゴロゴロ
- なわ跳び → 手と足の協応力 + 跳躍力 + 動体視力
 (なわを観る力) ……電車、カンガルー、うさぎ
- 跳び箱 → 支持力 + 跳躍力 ……かえる、カンガルー、いぬ、くま
- 鉄棒 → 懸垂力 + 支持力 + 回転感覚 + 逆さ感覚
 ……ぶたの丸焼き、つばめ、両足抜き

図 2. 柳沢運動プログラムの内容 (柳沢, 2002 に澤が加筆したもの)

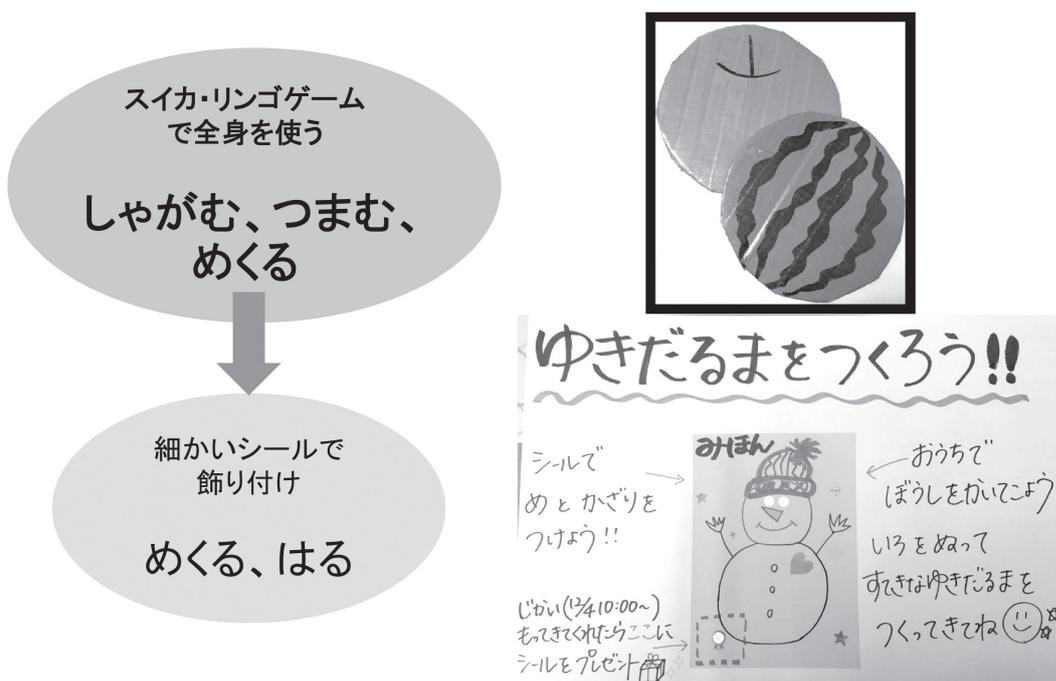


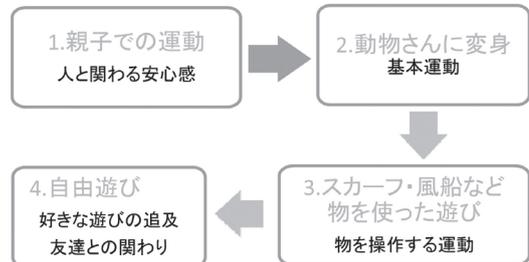
図 3. 粗大・微細運動の一例

Ponte WAKUWAKUサークル からだとこころのプログラム

メンバー紹介 ①好きな動物 ②好きな果物 ③好きなスポーツ

 <p>さわ先生 ①うま ②イチゴ ③新体操</p>	 <p>みずの先生 ①ねこ ②グレープフルーツ ③スキー</p>
 <p>あきらお兄さん ①チワワ ②リンゴ ③器械体操</p>	 <p>こうへいお兄さん ①キリン ②みかん ③器械体操</p>
 <p>けいなお姉さん ①ペンギン ②ぶどう ③新体操</p>	<p>？ ゲストのお兄さん、お姉さん 何が好きか聞いてみよう！</p>

運動遊びの流れ



教室のねらい



左のバケツは、バケツ理論と呼ばれるものです。子どもの知能は乳児期からの運動と共に成熟します。学習の土台となる技能や社会性を楽しい運動遊びを通して身につけていきましょう。

プログラムは、はだしで行います。
動きやすい服装で来てね。
月に1~2回、運動が大好きな私たちと
楽しく体を動かそう！
親子で体も心もリフレッシュ☆



写真 1.Pnte 運動教室チラシ

基本運動「どうぶつ歩き」の工夫



図 4. 動物の絵を描いたパネルの活用

○すきはキャラクター○

○すきはおかし○

うんどうきょしつにくると、
シールがもらえるよ!!

		
1	2	3

シールがぜんがてまてめおしえてね!!

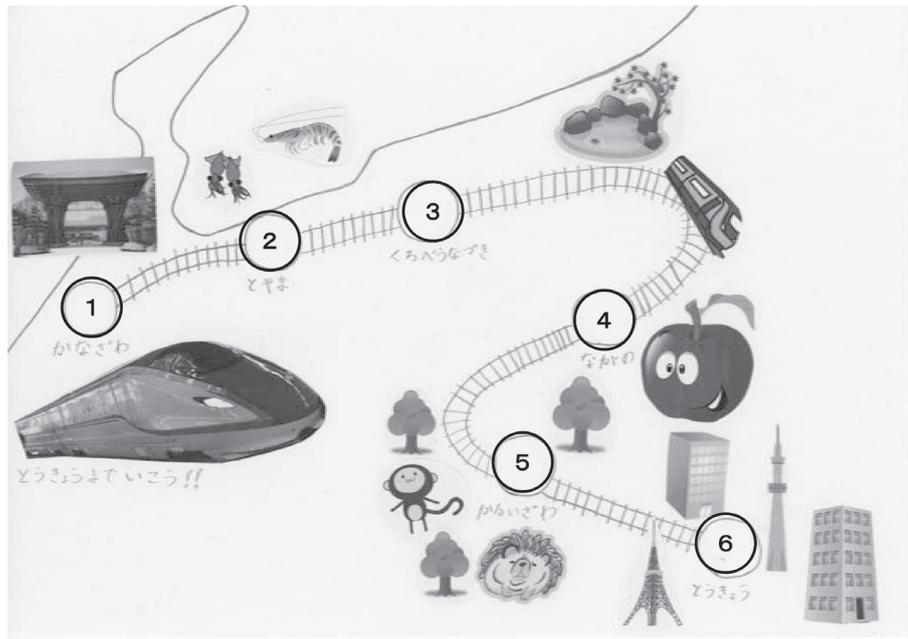


写真 2. シールカード



写真 3. 子どもが作った動物パネル

保育内容（人間関係）の観点から見た劇遊びの意義

—富山大学人間発達科学部附属幼稚園におけるこどもまつりの教育的効果の検討—

小林真¹⁾²⁾・岩田夏実³⁾・岩田育代¹⁾・米崎瑛美¹⁾

The Importance of Dramatic Play in Content of Early Childhood Education(Human-Relationship) : Educational Effects of Kodomo-Matsuri in attached Kindergarten of Faculty of Humandevlopment, University of Toyama

Makoto KOBASYASHI, Natsumi IWATA, Ikuyo IWATA, and Emi YONEZAKI

摘要

本研究では、富山大学人間発達科学部附属幼稚園で実施したこどもまつりについて、保育内容の領域（人間関係）の観点から、その教育効果を検討した。具体的には、年長児を対象として、劇遊びを作り上げる過程の行動観察・保育者による社会的スキル尺度の評定・保護者を通じた幼児への聞き取り調査・指導担当教員への聞き取り調査という4種類のデータを用いて教育的効果を検討した。4つのデータを総合すると、領域（人間関係）の内容（6）（7）（8）を意識した援助を行い、主体的に劇を作り上げることが、人間関係能力の発達を促し、人間関係のねらい（1）（2）の達成に寄与していることが明らかになった。

キーワード：劇遊び、領域(人間関係)、生活発表会

Keywords : dramatic play, content of early childhood education(human-development), presentation of daily life

問題と目的

1 幼児の人間関係能力の育成

幼稚園教育要領では、領域（人間関係）において次の3つのねらいが設定されている（文部科学省、2008）。すなわち、（1）幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう、（2）身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ、（3）社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける、の3項目である。そしてこの3つのねらいを達成するために、子どもたちが体験すべき内容が13箇条にわたって示されている。平成30年度から実施される新しい幼稚園教育要領（文部科学省、2017）でもねらいはそのまま踏襲されており、内容もほぼそのまま継続されている。したがって、自立心、他者への信頼感、社会的規範の獲得が幼児期における発達課題であるといえよう。

また、幼稚園教育要領と同時に改訂された幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び保育所保育指針においても、3歳以上児の保育の内容に関しては幼稚園教育要領と全く同一の記述がなされている。そこで本稿では、幼稚園・認定こども園・保育所を含めて幼稚園等と表記し、幼稚園教諭・保育教諭・保育士を合わせて保育者と

表記する（なお、特に幼稚園教諭のみを指す場合には教師という表記を用いる）。

人間関係能力の規定要因には様々なものがあり、親子関係も規定要因の1つであると考えられる。小林(2007)は、母親の養育態度が幼稚園・保育園における幼児の社会的スキルにどのような影響を及ぼしているかを検討した。その結果、適合度は十分ではなかったが、母親の肯定的態度が関係向上行動を経由して主張行動に影響を及ぼす有意なパスと、威圧的態度が関係悪化行動を経由して攻撃行動に至る有意なパスを見いだした。また酒井・眞榮城・前川・則定・上長・梅崎・田仲・高橋（2012）は、3歳児の保護者を対象とした調査で、母親が暖かい養育態度であることが子どもの問題行動を軽減させること、および暖かい養育態度の背景には母親がもつ子育てサポートネットワークの大きさがあることを示した。これらの研究では、幼児の社会的スキルや子どもの問題行動に向かうパス係数の値は決して大きくはない。しかし、いずれの研究でもパス係数そのものは有意になっていることから、家庭における親子の関わり方が子どもの人間関係能力に影響を及ぼしていることが推定される。特に酒井ら（2012）が報告したように、養育態度の背景には子育てを支える様々な人とのつながり（ネットワーク）

¹⁾ 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 ²⁾ 富山大学人間発達科学部 ³⁾ 株式会社 ハーモニック

が存在していることが重要である。

しかし原田（2006）が指摘するように、現代の若い保護者は自分が実際に親になるまでに乳幼児と関わった経験が乏しい者が多く、また子育てに関して近所の人に相談する機会も少なくなっている。すなわち、地域社会における子育てを支えるネットワークが希薄化しているといえる。

こうした現状を踏まえて榊原（2012）は、家庭や地域社会において子どもを社会化させる機能が低下している現代では、幼稚園や保育所には豊かな人間関係を育むことができるように子どもたちに遊びを豊かに経験させ、子ども同士がかかわることができるような機会をつくっていくことが求められると述べている。すなわち、幼稚園等が幼児の人間関係に関する発達課題の達成に向けて積極的に取り組む必要性が増しているといえよう。

人間関係に関する発達課題を達成する教育方法として、社会的スキル訓練（または社会的スキル教育）の有効性が様々な研究によって示されている。引込み思案の子どもを対象とした訓練（佐藤・佐藤・高山, 1993a）や、攻撃行動を示す子どもを対象とした訓練（佐藤・佐藤・高山, 1993b）では、個別または小集団による社会的スキル訓練によって、仲間への参加行動が増えたり、攻撃行動が減少したりしている。また、幼稚園の5歳児を対象に学級集団社会的スキル教育を行った小林・河合・廣田（2005）の実践では、担任による事前・事後の評価で責任転嫁傾向・妨害行動・自己制御の欠如の得点が下降し、仲間入り行動・協調性が上昇したことが報告されている。さらに岡村・金山・佐藤・佐藤（2009）では、コーチング法を用いた集団社会的スキル訓練によって、社会的スキル低群・中群の幼児において協調的な行動の増加が認められた。これらの研究はいずれも、幼児が他者への信頼感を獲得したり、社会的規範を習得することに寄与しているといえる。

しかし佐藤・大浜・岡安・佐藤・高山（1997）は、幼稚園等では社会的スキル教育が組織的に実施されていないことを報告している。その理由の1つは、幼稚園教諭等が社会的スキル教育の理念と方法について学ぶ機会がほとんどないためであると思われる。もう1つの理由は、子どもを取り出して個別または小集団で指導する方法は、子どもが主体的に遊び込む時間を保証するという日本の幼稚園等の教育方法に合致しにくいからだと考えられる。

こうした幼稚園等の現状を考えた場合、対応の方向性は2つある。1つは、保育者養成や研修の場で社会的スキル教育の理論と技法を普及し、実践の成果を上げていくことである（注）。もう1つは、社会的スキル教育という形態にこだわらず、保育現場で実施しやすい方法で、人間関係のねらいを達成するための保育技術を開発することである。その意味で、保育場面での遊びや保育者との関わりの中で幼児が社会的スキルをどのように習得す

るかについて論じた畠山・畠山・山崎（2003）の研究は貴重な報告である。

2 劇遊びの可能性

前項で述べたように、社会的スキル教育が幼稚園等に普及していない状況で、どの現場でも実施可能な保育技術を検討するためには、「劇遊び」を導入することが可能ではないだろうか。

相浦・大元（1989）の調査では、幼稚園等の生活発表会における出し物のうち、3歳児では劇・音楽劇の実施率が60%以上を占め、4歳児および5歳児では90%以上であった。したがって、劇および音楽劇は保育現場で一般的に実施されている活動であるといえよう。

劇を上演するまでの準備の中では、言葉・表現（音楽・造形・身体）の領域の活動が多く経験される。特に幼児が自分たちで劇の内容を考え、作り上げていくためには、各領域の系統的な積み上げと、クラス集団や生活全般の積み重ねが必要である（八木・喜多村, 1982）。また遠藤・江原・松山・内藤（2009）は、劇遊びでは、子どもの表現の力だけではなくクラス全体の仲間意識が育つことを報告しており、領域（人間関係）の側面でも教育的効果があると考えられる。

生活発表会における出し物としての劇は、既存の台本（伴奏等を含む）をもとに、保育者が子どもに役割を割り当てて練習する形式のものと、子どもたちが自分で物語や役柄を考えて協力して作り上げる形式のものがある。本研究では、子どもたちが自分たちで作り上げる劇遊びに焦点を当てる。

小林（1990）は幼児期・児童期の社会的スキルに関する研究を展望する中で、協同遊びを展開できるようになることが幼児の社会性の発達課題であると述べている。協同遊びを成立させる前提として、仲間入り行動の形成と攻撃行動の減少があげられる。しかし協同遊びを持続させるには、相手がどのような遊びをしているのかを確認したり、他者の視点を取得したり、共感性を獲得したりすることが必要である。したがって、仲間入り行動がすでに形成されており、攻撃行動が見られない幼児集団であれば、構成的・劇的遊びで協同的な遊び（Rubin, 1982）を育てていくことが大切である。すなわち、子どもたちが互いの考えを表現し合いながら作り上げていく劇遊びの経験を十分に積むことが、幼児期の人間関係のねらい達成に有効であると考えられる。

3 富山大学人間発達科学部附属幼稚園の取り組み

富山大学人間発達科学部附属幼稚園では、例年11月末から12月初めの時期に「こどもまつり」を実施している。幼稚園等で行われる生活発表会に相当するものであるが、同園では幼児が主体的に作り上げる遊びの成果を保護者に観覧してもらおうという趣旨の下に、「こどもまつり」という名称で発表会を実施している。

富山大学人間発達科学部附属幼稚園（2009）は、3歳入園時から5歳修了時までの3年間にわたる幼児の人間

関係の発達を15の時期に分け、それぞれの時期の姿を想定した教育課程の概要を提案した。この15の時期を想定した教育課程は現在まで継続されている（富山大学人間発達科学部附属幼稚園，2017）。

子どもまつりの準備を始める10月中旬は、3歳児では第Ⅲ期（保育者とともに遊ぶ中で、周りに目が向き身近な人と関わることに興味を持つ時期）、実際の行事が行われる11月末～12月初めは、第Ⅳ期（気の合う友達や保育者と遊びを進める中で、相手にも思いがあることに気付いていく時期）である。また4歳児では、第Ⅶ期（気の合う友達や保育者と遊びを進める中で、相手の思いとの違いに気付いていく時期）、および第Ⅸ期（自分の思いを言葉で表したり、友だちの思いを受け入れようとしていく時期）に該当する。さらに5歳児では、第ⅩⅢ期（共通の目的に向かって力を合わせたり、互いの良さを認め合ったりしていく時期）および第ⅩⅣ期（友だちと教え合ったり励まし合ったりして仲間意識が強くなる時期）に該当する。

どの学年でも、子どもまつりの準備を始める時期から当日にかけての1ヶ月半の間に、人間関係の様相の移行が見られる。そこでこの期間に、自分たちの考えを出し合いながら劇を作り上げていく体験を多く積むことは、人間関係の能力を次のステップへと高めていくことに寄与するものと思われる。

特に5歳児にとっては、子どもまつりの準備期間を通して互いのアイデアを出し合いながら自分たちが主体となって劇を作り上げていくという経験を十分積むことができる。こうした経験は、領域（人間関係）の内容の(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く、(7)友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう、(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする、といった経験に該当すると考えられる。したがって、劇を作り上げる過程で経験したことが、領域（人間関係）のねらいを達成することに貢献するのではないと思われる。

しかし、劇遊びを通して幼児の人間関係が具体的にどのように育っていくのかはまだ検討されていない。したがって、子どもまつりの準備の過程を詳細に検討することで、みんなで作り上げる劇遊びの経験がどのような教育的効果をもたらすかを明らかにすることができると思われる。

4 本研究の目的

前項までの議論を踏まえ、本研究では富山大学人間発達科学部附属幼稚園（以下、附属幼稚園と略記）の5歳児を対象として子どもまつりの準備期間にみんなで劇を作り上げる経験することが、領域（人間関係）という観点からどのような教育的効果を生むのかを検討する。本研究における仮説は、子どもまつりの準備を通して領域（人間関係）の内容(6)(7)(8)の経験を十分に積んで

いけるように保育者が援助することが、子どもの人間関係能力を高め、ねらいの達成に寄与するというものである。

方法

対象者 附属幼稚園の年長児38名（2学級）、および子どもまつりの保育実践を行った学級担任の教師2名。

実施期間 X年10月下旬～12月上旬にデータ収集を行った。この期間は、子どもまつりの準備開始から終了直後までの期間である。

手続き 次の4つの方法でデータを収集した。

(1) **幼児と教師の行動観察** 子どもまつり以前の実態把握（事前観察）・劇遊びを作り上げる過程・子どもまつり終了後の変化の把握（事後観察）の行動観察を行った。観察メモと録画データに基づき、子どもの発言・行動と教師の援助の様子を文字化した。それぞれの期間をTable 1に示す。

Table 1 行動観察の概要

事前観察	10月下旬の2日間
劇遊びの観察	10月下旬～12月上旬の16日間
事後観察	12月上旬の2日間

(2) **ソーシャルスキル尺度** 子どもまつりの準備開始直後と子どもまつり終了後に、担任教師に対して幼児ひとりひとりについて保育者評定用社会的スキル尺度の記入を求めた。この尺度は渡辺（2001）が作成した26項目からなる尺度から13項目を抽出した短縮版で、小林ら（2005）の実践で教育的な効果が見られた項目を基に作成された（小林，2013）。下位尺度は、他者の気持ちを考えた行動（3項目）、自己抑制（4項目）、自己主張（3項目）、協調性（3項目）の4つであり、回答は「全然しない（1点）～いつもそう（4点）」の4件法で得点化されている。

(3) **保護者を通じた幼児への聞き取り** 調査子どもまつり終了時に保護者に調査票を配布し、各家庭で幼児に対して子どもまつりの感想と取り組み方について聞き取ってもらうよう依頼した。調査内容は、

- ①「お子さんは、子どもまつりの劇を楽しんでいましたか。」
- ②「お子さんは、子どもまつりのどんな点で頑張ったと感じていますか。」
- ③「お子さんは、子どもまつりの劇を作りあげるときに、話し合いの中で自分の考えや気持ち、意見を十分に言うことができたと感じていますか。」
- ④「お子さんは、子どもまつりの練習の中で、同じ役（グループ）の友達と力を合わせることができたと感じて

いますか」

の4項目である。項目①は、「楽しんだ」、「すこし楽しんだ」、「あまり楽しめなかった」、「楽しめなかった」の4択で回答を求め、項目②～④は自由記述で記載を求めた。回答はいずれも無記名で記入してもらい、担任を通じて第1著者に渡された。

(4) 担任教師への聞き取り調査 こどもまつり終了後に、2名の担任に対して第2著者が聞き取りを行った。半構造化面接法を用いて、i) こどもまつりの実践を行う前(4月～11月にかけて)の年長児の人間関係の発達の概要、ii) こどもまつりの前に子ども同士が相互に認め合う姿が見られたか、iii) こどもまつりの前に子ども同士が話し合っ意見や言ったり聞いたりする姿が見られたか、iv) こどもまつりのねらい、v) こどもまつりにおける教師の援助の意図、vi) 具体的にどのような援助を行ったか、vii) こどもまつりを通して見られた子どもの人間関係に関する発達的变化の7点を尋ねた。

聞き取り調査では2名の担任教師が同席し、i)～vii)の質問に対してクラスの様子についてそれぞれが回答したり、2人で話し合っ回答したりした。それをICレコーダーで録音し、文字化した。

倫理的配慮 附属幼稚園では、保護者に対して入園時に附属幼稚園が保育の研究を行っている旨の説明を行い、協力について書面による同意を得ている。

結果と考察

1. 行動観察による保育者の援助と子どもの行動

教師がこどもまつりにおける劇作りの援助を行っている場面の中から、内容(6)(7)(8)に相当すると思われる部分を以下に抜粋する。Table 2・3は、劇作りの導入の場面である。

Table 2 劇遊びの導入

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「みんなが年中組さんのとき、こどもまつり何をしてた？ みんなは今年もう年長組さんになりました。(中略)色々考えてきてねって火曜日に先生お話したの覚えていますか？」	Cs「はい！」
T1「あ～！しまった！忘れていた人いますか？」	Cs「ううん。」
T1「え～！考えてきたの！？」	Cs「はい！」
T1「お～！C1くんすごい！それ考えてきた顔だね！すごいね！ お～！C2くんもすごい！もう言いたくて仕方がない顔しているね。」	Cs(手を挙げる)
T1「(中略)なんかの役になってみたいなっていうのを考えてきた人手を挙げてください。」	C3「考えてきたけど、誰か決まっています。」

Csは複数の幼児が同時に発言した場合を指す

Table 3 みんなで劇を作ることへの意識付け

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「みんな人魚と鳥と忍者と妖精と優しい魔女とまじゅまるまんがでてるお話ってきたことある？」	Cs「ない！」
T1「ないね。てことは…」	Cs「 <u>みんなで作る！</u> 」
T1「そうか！そうだよ。だって、これ出てくるのきいたことないよね。 <u>みんなで作るのねお話。</u> は～！そっか！みんなで作るってことは、T2がつくるってこと？」	Cs「違う！みんな！」

この一連のやりとりを通して、教師はこどもまつりの劇はみんなで作り上げていくものであることを幼児に伝えている。すなわち、内容(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどすること最終的な目標であることを伝えている。

別の日に、それぞれの子どもが考えてきた設定や筋書きについて話し合いながら、みんなで物語を考える際の援助をTable 4に示す。

Table 4 お互いの考えを伝え合う／聞き合う

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「C2くんたちはお話をどんなお話にしようってことを考えていたよってきたら、今、うんって言ってくれたよね。 教えてください。どうぞ… (中略) <u>お話ししていないと、友だちがどんな考え、どんなアイデアあるのかな？って友だちのかっこいいところに気付けないで終わっちゃうよ。</u> (中略)	C2(考えを話す)
T1「じゃあ、楽しいお話がなくなって思っている人！」	Cs「楽しい！楽しい！」 (多くの子どもたちが手を挙げる)
T1「あ～、そうなんだ。じゃあね、おぼけが出てくるような怖いお話がなくなって思っている人。」	Cs(5人ほどの子どもたちが手を挙げる)
T1「5人ほどうすね、先生。」 T2「怖い話。」 (中略)	
T1「 <u>みんなが思っているのは、楽しいお話だけど途中ちょっと怖いところがあるお話がいいなって思っているのかもしれないね。</u> 」	Cs(劇のイメージについて話し合う)

Table 4からわかるように、お互いの考えを述べ合う場を大切にしている。特に、ある幼児が自分の考えを説明しているときに聞いていない幼児がいた場合には、たしなめながら、全員であらすじを考えられるようにリードしている様子は、内容(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付くという経験を積むための援助である。

次に、幼児一人一人が自分の考えを表現しながら、お互いのよさに気づくことができるような場を設定している様子を Table 5 に示す。

Table 5 一人一人の思いを大切にすの援助

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「例えば忍者さん。手裏剣の的当てやりたいんだよね。どんな風にやってみたらいいのかなってみんな何を思っているかちょっと聞いてみて。決まらなくてもいいです。みんなどんなことをやってみたいのかひとりひとりお話ししてみましょう。」	Cs(それぞれの役に分かれて、やってみたいことを話し合う) C1「あのけむりを…」 (忍者グループの一部の幼児のみで話を進める) C2(一部の幼児のみで話を進める幼児に対して) 「違うよ。(先生は)みんなにきいてって言ったよ。」 C3「じゃあ、いいこと考えた!…」 Cs(みんなで一緒に話し合おうとする)

Table 5 では、教師は「忍者さん…」と特定のグループの気持ちを代弁する発言をきっかけとして、「決まらなくていいです」と言いながら、みんなが何を思っているのかを互いに聞き会えるような場面を設定している。

また、途中で自分の役（演技）を変更しようと迷っている幼児の気持ちを聞きながら、周囲の子どもたちに投げかけ、演技の変更を認める場面を Table6 に示す。

Table 6 演技を変えようとする子どもに寄り添う

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「C1 ちゃん、手裏剣投げでいいのね? っていうのを聞いたんだけど…変わろう? それは C1 ちゃんが決めて。」	C2「C1 ちゃんがね、運動苦手だった。」
T1「そんなことないよ。リレーだって走るの早かったし、かっこよかったよ。それで手裏剣って言ったの?」	C1(うなずく)
T1「あら! じゃあひょっとしたら運動もやってみたいのかな?(中略)」	C2「でもね、C1 ちゃんさっき迷っていた…」
T1「さっきは迷っていたんだ。」	C2「C2 が、最後に手裏剣にする? って言ったらうん。ってうなずいたから…」
T1「でも、今うなずいていないよ。見て、お願。」	Cs (C2 だけでなく、C1 の近くに座っていた幼児たちも C1 の表情に注目する) C「変えたいだった。」 C1「変えたい。」
T1「C1 ちゃんどっちやりたいんだろね。C1 ちゃん自分の口で言おう。(中略) 言っているんだよ、正直に。手裏剣投げがいいの? 変えたいの? (中略)」	Cs「はい!」
T1「って言うておられますよ。オッケーでしょうか?」	

Table 6 に見られるように、教師は子どもの揺れる気

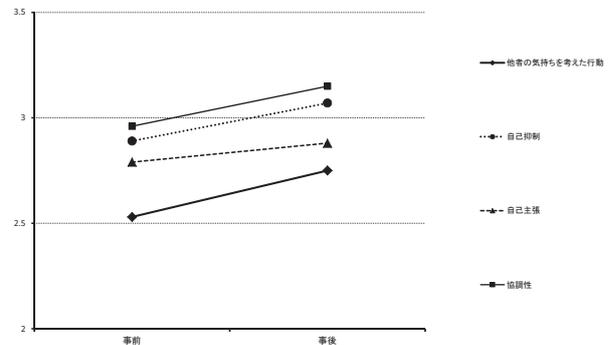
持ちをくみ取りながら、他の子どもたちに伝える役割を担っている。子どもたちは最終的に変更を受け入れている。こうしたやりとりは、幼児一人一人が仲間の思いを大切にすという雰囲気が成立していなければならない話し合いである。すなわち、内容 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わうというという経験が十分に共有されていることを表している。

このように、発表会当日に至るまで、2 人の担任教師は人間関係の内容 (6) (7) (8) の体験を保証するような援助を行っていた。

2. ソーシャルスキル尺度の変化

本研究で用いた社会的スキル尺度は 4 つの下位尺度から成り、下位尺度によって項目数が異なっている。そこで事前・事後のそれぞれについて、下位尺度の得点の合計を項目数で除した値を求めた。各尺度の変化を Figure 1 に示す。

Figure 1 ソーシャルスキル尺度の変化



社会的スキルの 4 つの下位尺度に測定時期の効果が見られるかを検討するため、4 つの下位尺度を従属変数とし、測定時期を独立変数としたくり返しのある多変量分散分析を実施した。球面性が保証され、 $\Lambda = .479$, $F(4, 34) = 9.23$ ($p < .001$) で有意な多変量主効果が得られた。

そこで、どの下位尺度で有意な変化が見られたのかを検討するため、Bonferroni 法による多重比較を行った。その結果、すべての下位尺度で有意差が得られた。他者の気持ちを考えた行動に関しては $F = 16.65$ ($p < .001$)、自己抑制に関しては $F = 5.97$ ($p < .01$)、自己主張に関しては $F = 8.56$ ($p < .01$)、協調性に関しては $F = 15.67$ ($p < .001$) であった (いずれも $df = 1, 37$)。

本研究においては、事前・事後の幼児の評価を行ったのは子どもまつりの援助を担当した担任教師であり、評価者のバイアスが混入している可能性がある。しかし少なくとも、担任教師は幼児ひとりひとりについて、社会的スキルの発達を感じているといえる。

3. 保護者を通じた幼児への聞き取り調査

項目①については選択肢ごとに集計し、項目②～④については、研究の趣旨を理解する学生 3 人の協議により、カテゴリ分類を行った。参加した学生はいずれも第 1

著者の研究室に所属する学生で、幼児教育を主な専攻とする者が第2著者を含めた2名、特別支援教育を主な専攻とする者が1名である。

(1) 項目①「お子さんは、こどもまつりの劇を楽しんでいましたか。」について

回答を得られた37名の中で、楽しんだという回答が32名、すこし楽しんだという回答が2名、あまり楽しめなかったという回答が1名、楽しめなかったという回答が1名、無記入1名であった。以上の結果から、ほとんどの幼児はこどもまつりに積極的参加し、楽しんでいたことが明らかになった。あまり楽しめなかった・楽しめなかったという回答については、その理由を検討する必要がある。

(2) 項目2「お子さんは、こどもまつりのどんな点で頑張ったと感じていますか。」について

寄せられた自由記述回答の中で、人間関係の育ちに関すると考えられるものを取り上げ、3つのカテゴリーに分類した。Table 7に、カテゴリー名と回答例を示す。

Table 7 劇遊びでの幼児が頑張った点

カテゴリー	保護者を通した幼児の回答
1) 友達との協力	「重い道具を友達と力を合わせて運んだこと」、「同じ役の友達と一緒にダンスの練習をしたこと」、「友達とセリフをそろえたこと」、「組み体操を友達と一緒に頑張ったこと」
2) 役での話し合い	「技をペアの友達と一緒に考えるところ」、「同じグループの友達と意見を出し合いながら内容や衣装を決めたこと」、「グループでセリフを考えるところ」
3) みんなでお話しを作り上げる過程での話し合い	「お話しを考えること」、「みんなで力を合わせて作品を作り上げたこと」

Table 7からわかるように、こどもまつりの準備の過程を通して、友達と協力することと、役の内容や筋書きについて話し合うことを頑張ったと回答していた。

(3) 項目③「お子さんは、こどもまつりの劇を作りあげるときに、話し合いの中で自分の考えや気持ち、意見を十分に言うことができたと感じていますか。」について

寄せられた回答を7つのカテゴリーに分類した。Table 8にカテゴリー名と回答例を示す。Table 8からわかるように、幼児は友達同士の間で自分の意見を表現し合い、互いに受け入れ合いながら、折り合いを付けた相手や思いやる体験を積んできたことがわかる。

また具体的な回答の中には、「『この劇は、みんなの劇なんだ、1人がこれをやりたいと言ってもみんながオッケーを出さないとダメなんだよ。』と話してくれた。1つ1つ何をやるにも話し合う、そしてみんなの意見をまとめる作業を、先生とお友達とで繰り返すと教えてくれた。」という保護者からの記述もあった。

このように、みんなで話し合うということを通して、「みんなで作る劇」という意識を強く感じた幼児がおり、

保護者にもそのことが伝わっていたことがわかる。

Table 8 劇を作り上げる過程での幼児の経験

カテゴリー	保護者を通した幼児の回答
1) 友達の思いを受け入れる	「自ら意見を出すのではなく、友達の意見に賛同することが多かった」、「仲間の中で決まったことで、自分ができることを自分なりに工夫した」、「自分から積極的に意見を言うことよりも、友達の意見に賛成することで、劇を作り上げることの満足感を得た」、「納得したら意見を変えること、友達の意見を受け入れることの大切さを学んだ」
2) 自己主張のぶつかり	「衣装作りで友達と意見がぶつかることがあった」、「何回かけんかをしてしまった」、「自ら提案できたこともあったが、意見が通らないこともあった」
3) 友達のよさに気付く	「友達がよい考えを持っていたので、よい劇になった」、「みんなの意見があるから1つのストーリーに出来上がった」
4) 友達に受け入れられる	「友達が自分の意見を受け入れてくれて嬉しかった」、「自分の気持ちを伝えることができたし、同じグループの友達も同じ気持ちだったので、楽しかった」
5) 友達と折り合いを付ける	「意見を言うことはできたが、自分の意見があまり採用されず、悔しいと感じた」
6) 相手を思いやる	「グループの中に、あまり意見を言わない人がいて、少し困ったこともあったが、『〇〇はどう？』というような言い方をしたら、賛成してくれて嬉しかった」
7) 互いの考えを認め合う	「互いを尊重しながら話し合うことができた」

(4) 項目④「お子さんは、こどもまつりの練習の中で、同じ役（グループ）の友達と力を合わせることができたと感じていますか。」について

寄せられた回答について8つのカテゴリーに分類した。Table 9にカテゴリー名と回答例を示す。

Table 9 役の演技における幼児の経験

カテゴリー	保護者を通した幼児の回答
1) 役での演技を通して協力する	「的当てを運んで友達と力を合わせることができた」、「なかよしパーティーの準備をするとき重たい友達と一緒に落とさないように運んだ」、「劇で使う机をグループの友達と力を合わせて準備した」、「ダンスの練習を重ねる中で心がひとつになり、力を合わせることができた」、「手裏剣を投げるところで一人一人力を合わせていた」、「一緒に上手になれるように頑張った」、「友達と一緒に何度も練習してできるようになった」
2) 話し合う	「作り方を話し合いながら衣装を作り上げた」、「自分たちのすることをみんなで話し合っで決めた」、「友達と意見を出し合いながら力を合わせた」、「体操をやるということを友達と一緒に決めて頑張った」、「色々なポーズをみんなで考えた」、「仲間同士の『言い争い』を重ねる中、本番の『協力』につながった」
3) 励まし合う	「お互いに励まし合っで劇遊びをした」、「的当てをする度に、友達同士で応援し合った」、「的当てをみんなで頑張ろうと言った」、「『頑張ろうね』と声をかけながら力を合わせた」
4) 相手を思いやる	「休んでいたため、あまり練習できていなかった友達に踊りを教えてあげたりする中で、仲間意識が深まった」、「本番直前にお休みしてしまった友達に教えてあげることができてよかった」
5) 教え合う	「『次だよ』と声をかけ合いながら力を合わせた」、「作り方を教え合いながら、衣装を作り上げた」
6) 協力してセリフを言う	「隣の友達と顔を合わせ心を1つにしてセリフを言った」、「みんなと同じ口調で同じセリフを言うことができた」
7) 互いの考えを認め合う	「互いの考えを受け入れたりしながら練習を重ね、ダンスで心が1つになり、力を合わせることができた」、「自分の意見を押しつけるのではなく、互いに意見を出し合っで決めたこと」
8) 折り合いを付ける	「考えがぶつかることもあったが、自分たちなりに解決した」

Table 9 から、こどもまつりの準備を通して、話し合いながら協力したり、教えあったり、互いを認め合ったり、さらに意見の食い違いを乗り越えて折り合いをつける体験など、様々な人間関係の経験を積んだことがわかる。

また具体的な回答として、「練習でお互い励まし合っていたようで、本番を楽しみにしていましたが、同じ役の1人がお休みをして、『残念だった、みんなで一緒に出なかったな』とつぶやいていた」という記述や、「お休みした子とも一緒に頑張りたかったな」といった記述もあった。こうした記述からは、こどもまつりを作り上げる過程で同じ役（グループ）の子ども同士が励まし合いながら仲間意識を形成していった様子がわかる。

4. 担任教師への聞き取り調査

(1) 4月から11月までの各クラスの間関係の様子

A組は男女のつながりが薄く、男女と一緒に遊ぶ機会がなかなかもてなかった。例えば、こおりおにをしようと、全員で園庭に出ても、男児のこおりおにと女児のこおりおにと、別々に自然と分かれてしまうような状況だった。

男児は、自己主張が強い幼児が多く、みんなで一緒に遊ぶという経験がなかなか積めなかった。また、言葉で気持ちを伝えることも難しい部分があったため、言葉の伝え方の指導の話もよくしてきた。一方で、女児は、上下関係のようなわだかまりがあった。仲間に入れない幼児の姿が見られることもあった。

このような中で、年長として色々な行事を経験することや教師の援助などにより、遊ぶ人数も増え、一緒に遊ぶメンバーも流動的になってきているところである。

B組は、4月から幼児同士のかかわりが薄いと、担任教師は感じていた。友達とある程度一緒に遊ぶが、互いの気持ちを伝え合ったり、折り合いをつけたりする前に、幼児が気持ちや行動を抑制してしまうので、大きなけんかは起きないが、よく見てみると友達に目が向いていないといった状況であった。

また、学年全体として、幼児が互いのよさを認め合う姿もなかなか見られなかった。友達の得意なことを知っているため、認めてはいると思うが、それが言葉に表出されることが少なく、なかなか幼児同士の気持ちのやりとりが見えなかった。そこで、教師は、自由遊びの時間の後に、遊びの話の時間を設け、誰がどんな遊びをしていたのかだけでなく、「こんな工夫をしたんだね」、「それはやさしい気持ちだったね」などと声かけをすることで、幼児が友達の内面的なよさに目を向けられるように援助を重ねてきた。

(2) 劇遊びにおける教師の願い

こどもまつりは、5領域という観点から見ても、幼児にとって非常に多くの経験が含まれる活動であり、教師も様々な思いをもちながら援助した。その中でも領域（人間関係）に関する教師の意図を Table 10 に示す。

Table 10 劇遊びの実践に対する教師の意図

1) 充実感・達成感	みんなで劇を作り上げたという充実感や達成感を味わって欲しい
2) 自己表現の機会	話すことが苦手な幼児、自分から友達との遊びに入ることが苦手な幼児など、自分を表現することが苦手な幼児にとって、劇遊びがのびのびと自己発揮できる機会になって欲しい
3) 友達のよさ	劇遊びを通して、友達のよさに気づいて欲しい
4) 自信	劇遊びを通して、主体的に行動することで、自己有用感や自信を育てて欲しい

(3) 劇遊びでの幼児の経験

劇遊びで幼児が人間関係について経験したことについて、教師は次の3つを取り上げた。

1つ目は、友達と話し合いなどを通してかかわる中で、相手の考えのよさに気づき、受け入れ、一緒に遊びを進めていく楽しさを味わうという経験である。

2つ目は、主体的に友達と協力して劇を作り上げる経験である。本研究で取り上げた劇遊びは、あくまで幼児が主体となる活動であるため、教師は幼児の姿を見守ったり、幼児自身が気づき行動することを待ったりすることで、幼児の活動のペースに合わせて援助をした。そうすることで、幼児の中に、「みんなで作り上げる劇」という雰囲気ができ、それが、幼児が主体的に友達と協力して、劇を作り上げることにつながったと考えている。

3つ目は、友達と一緒にセリフを言うことで、連帯感を味わうという経験である。友達と一緒にセリフを言うことにも意味があり、友達と調子を合わせ、心を通い合わせてアイコンタクトを取りながら一緒にセリフを言うことで、幼児が友達と連帯感を味わうことができた教師は考えている。

(4) 劇遊びを通した幼児の人間関係の育ち

こどもまつりを通した学年全体の育ちの中で、人間関係の能力に関して、教師は Table 11 のような3つの育ちを取り上げた。

Table 11 劇遊びを通した幼児の育ち

1) 友達のけんかの仲裁	劇遊びをする以前は、けんかをしている友達がいると、周りの幼児は距離を取り離れたところで遊んでいたが、劇遊びをしている期間中に、自分たちで解決しようと周りの幼児が話を聞いて、仲直りをするようになった
2) 幼児同士の会話の増加	日常生活の中で、友達の様子を気にかけて、声をかけ合うようになった
3) 表現を楽しむ	劇遊びの延長としてダンス遊びが続き、幼児が表現を楽しむようになった。目と目を合わせながら友達と合図をしながらかつていて、友達との距離も近くなったようである

これらの調査結果から、教師は充実感・達成感を感じたり、自己表現をしたり、友達のよさに気づいたり、主体的な参画を通して自己有用感を育てて欲しいという意図のもとに、劇づくり・役作りの援助を行っていたことがわかる。そしてこどもまつりの終了時には、幼児同士の関係性が深まり、仲間のことを自分のことだととらえ、

自分たちでトラブルを解決するようになったと感じていた。したがって、担任教師の目から見ると、こどもまつりの準備を通して子どもの人間関係能力が育ったといえる。

全体的考察

1. 本研究で明らかになったこと

本研究では、附属幼稚園におけるこどもまつりが、みんなで劇遊びを作り上げていく大切な機会であるという認識のもとに、人間関係能力を育てる援助のあり方を検証した。具体的には、行動観察、社会的スキル尺度の変化、子どもの意識（保護者の聞き取りに基づく）、担任教師からの聞き取りという4種類のデータに基づいて、どのような援助が行われたか、その際に子どもはどのように行動したか、子ども達はどのような経験をしたか、子ども達はどのように育ったかを分析した。

行動観察・担任教師への聞き取りからは、幼児一人ひとりが充実感・達成感を感じたり、自己表現をしたり、友達のよさに気づいたり、主体的な参画を通して自己有用感を育てたいという意図のもとに、教師が劇づくり・役作りの援助を行っていたことが明らかになった。すなわち、当初の仮説であった領域（人間関係）の内容（6）（7）（8）の経験を十分に積むための援助が行われていたと判断できる。

保護者による幼児への聞き取りからは、幼児がお互いを認め合ったり教え合ったりしながら、相手を思いやり、協力する体験を積んでいたことが明らかになった。すなわち、教師が援助の際に意図したことを、幼児自身も感じていたことがわかる。

さらに、社会的スキル尺度・保護者による子どもへの聞き取り・担任教師への聞き取りのデータからは、劇遊びの準備を通して幼児の人間関係能力が発達していったことが明らかになった。すなわち、他者のことを考える行動・自己抑制・自己表現・協調性のスキルが向上し、仲間同士の関係が深まり、トラブルを自分たちで解決する姿が見られるようになった。

これらの4種類のデータから、附属幼稚園におけるこどもまつりの準備の過程では、本研究の仮説が実証された。すなわち、領域（人間関係）の内容（6）（7）（8）の経験を十分に積めるような援助が行われており、その結果として幼児の人間関係能力が育ったことが示された。5歳児の12月の子どもの姿からは、領域（人間関係）のねらいの（1）（2）がほぼ達成されつつあることがわかる。

なお、ねらいの（3）社会における望ましい態度を身につけるといふ点に関しては、こどもまつりにむけた準備だけで身につけることは難しい。これは日頃の保育や、様々な園行事を通して徐々に身につけていくことである。ねらい（3）を達成するための保育のあり方については、別に検討する必要がある。

2. 保育現場への提言

附属幼稚園のこどもまつりは、発表会ではあるが、準備の過程では自分たちで劇を作り上げていく「劇遊び」という特徴を有している。特に幼児が主体的に劇づくりに参画することを大切にしている実践である。遠藤ら(2009)が指摘するように、お互いの自己表現を大切にしながら劇を作り上げることで、人間関係能力が育つことが本研究でも示された。

多くの幼稚園等では、既存の台本や音楽、振り付けを用いた発表会が行われている。これらは、幼児の“日常生活”を発表するものではなく、「保護者に見せること」を目的に練習して発表する活動であり、幼児の主体性が発揮されにくい。また、自分たちで話し合ったり、譲り合ったりしながら作り上げる活動ではないため、領域（人間関係）のねらいを達成する活動とはいえない。

しかし本研究で明らかにしたように、保育者が領域（人間関係）を意識した援助を行うことで、人間関係能力も育っていく。当初は学級の人間関係が十分に育っていなかったA・B両クラスの幼児は、10月下旬から12月上旬までの間に、かなりの発達の変化をみせた。したがって多くの幼稚園等で、幼児が主体的に劇づくりに参画し、真の意味での“生活発表会”になることが大切である。

特に5歳児では、保育者が内容（6）（7）（8）を念頭に置き、劇づくりの過程で丁寧な援助を行うことによって、ねらい（1）（2）の達成が近づいてくる。

発表会では、既存の台本を教え込んで練習させる方が指導としては容易である。子どもの主体性を尊重し、自分たちの考えのもとに劇を作り上げていく過程を援助することは、保育者にかなりの力量が求められる。しかし、お互いの考えを伝え合う機会を保障し、共通の目的に向かって協力する姿を承認し、意見の対立をできるだけ自分たちで解決するように援助する劇遊びは、領域（人間関係）のねらいを達成するために貴重な体験である。したがって、生活発表会等の園行事では、保護者のために出し物を行うのではなく、子どもの発達の機会が十分に保証されるように出し物を準備することが望ましい。

引用文献

- 相浦雅子・大元千種 1898 保育における行事に関する調査（1）－生活発表会について－日本保育学会第42回大会研究論文集, 350-351.
- 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希 2009 幼児の「表現する過程」を大切にしたい劇づくりの実例武庫川女子大紀要（人文・社会科学）, 57, 27-34.
- 原田正文 2006 子育ての変貌と次世代育成支援－兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待予防－名古屋大学出版会
- 畠山美穂・畠山寛・山崎晃 2003 仲間とうまく関われない幼児はどのように社会的スキルを学習するか？－日

- 常の保育場面での遊びや保育者との関わりを通して－
保育学研究, **41** (1), 20-28.
- 小林真 1990 子どもの社会的スキルをめぐって－遊びと
対人行動の発達－筑波大学幼児相談学研究, **2**, 61-68.
- 小林真 2007 幼児の園での社会的スキルの規定要因－母
親の養育態度と家庭での対人行動に基づく予測モデル
－日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集, 219.
- 小林真 2013 保育園のクラスを対象とした社会的スキルの
発達支援 臨床発達心理実践研究, **8**, 8-16.
- 小林真・河合裕子・廣田仁美 2005 幼稚園における向社
会的行動を促進する教育実践－改良型 VLF プログラ
ムの導入－富山大学教育実践総合センター紀要, **6**,
21-31.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領
- 文部科学省 2017 幼稚園教育要領（公示）
- Rubin, K.H. 1982 Nonsocial Play in Preschoolers :
Necessarily Evil? *Child Development*, **53**, 651-657.
- 岡村寿代・金山元春・佐藤正二・佐藤容子 2009 幼児の
集団社会的スキル訓練－訓練前の特徴に焦点を当てた
効果の検討 行動療法研究, **35**, 233-243.
- 岡村寿代・金山元春・佐藤正二・佐藤容子 2009 幼児の
集団社会的スキル訓練－訓練前の特徴に焦点を当てた
効果の検討－行動療法研究, **35**, 233-243.
- 榎原博美 2012 現代社会の問題と保育内容「人間関係」
の課題 名古屋柳城短期大学研究紀要, **34**, 149-156.
- 酒井厚・眞榮城和美・前川浩子・則定百合子・上長然・
梅崎高行・田仲由佳・高橋英児 2012 子ども期の社会
性の発達に関する縦断研究プロジェクト（1）－養育
者の子育てサポートネットワークと養育態度および幼
児の問題行動との関連－日本教育心理学会第 54 回総
会発表論文集, 402.
- 佐藤正二・大浜紋子・岡安孝弘・佐藤容子・高山巖
1997 幼児教育担当者による社会的スキル訓練技法の
評価－SST の必要性, 受容可能性および現在の使用
状況－宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター紀
要, **4**, 69-77.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993a 引っ込み思案幼児
の社会的スキル訓練－社会的孤立行動の修正－行動療
法研究, **19**, 1-12.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993b 攻撃的な幼児の社
会的スキル訓練－コーチング法の適用による訓練効果

- の維持－行動療法研究, **19**, 98-109.
- 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 2009 関係性を育て
る教育課程の展開 富山大学人間発達科学部附属幼
稚園紀要 第 34 集
- 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 2017 子ども
の体験を支える－体験を生かす援助のあり方を探る－富
山大学人間発達科学部附属幼稚園紀要 第 42 集
- 渡辺弥生 2001 役割取得能力（思いやりの心）の向上を
意図した道徳的実践モデルの構築平成 11 年度～平成
12 年度科学研究費補助金研究報告書
- 八木紘一郎・喜多村純子 1982 劇遊びの条件（I）－4
歳児の実践活動とその VTR の分析および考察－白梅
学園短期大学紀要, **18**, 45-66.

謝辞

本研究を実施するにあたり、子どもへの聞き取り調査
に協力していただいた保護者の皆様に感謝いたします。

付記

本研究は、第 2 著者（岩田夏実）が富山大学人間発達
科学部に提出した平成 28 年度特別研究論文をもとに、
第 1 著者（小林）が再構成したものである。研究全体の
統括と論文の執筆は、第 1 著者の責任で行った。行動観
察と担任保育者への聞き取り調査は第 2 著者が行った。
第 3 著者（岩田育代）・第 4 著者（米崎）は、実際に幼
児への援助を行った担任教師であり、保育者用社会的ス
キル評定尺度への記入と聞き取り調査に対する回答者で
ある。

（注）第 1 著者は、大学における「保育内容（人間関係）」
の授業で、附属幼稚園や他の幼稚園で実践したソー
シャルスキル教育の成果を講義している。また平成
28・29 年度に行われた富山県保育技術協議会（保育
者対象の研修会）、教員免許状更新講習の講義の中で、
人間関係を育てる保育のあり方としてソーシャルスキ
ル教育の実践例を紹介し、普及に努めている。

（2017年 8 月 31 日受付）

（2017年 10 月 4 日受理）

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投稿要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

平成 28 年 4 月 1 日改正

1 紀要編集

センター紀要編集委員会（「以下「委員会」という。」）では、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（以下「センター」という。」）の紀要として、毎年度に1号の原稿を募集し、編集を行なう。

2 著者の資格

- (1) 人間発達科学部（以下「学部」という。）の専任教員
- (2) 大学院教職実践開発研究科（以下「研究科」という。）の専任教員
- (3) 学部附属学校園の専任教員
- (4) 編集委員会が認めた者、学部及び研究科の専任教員との連名で投稿する者

3 原稿の内容

- (1) 投稿原稿は、未発表のものとする。
- (2) 教育実践にかかわる理論的実践的研究に関する論文、報告、資料、その他とする。
 - ①論文とは、新たな発見また見解を示した研究成果を論述したものをいう。
 - ②報告とは、授業実践報告などをいう。
 - ③資料とは、研究レビューや紹介、総説などをいう。
 - ④その他とは、上記①から③以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

4 投稿と受領

- (1) 原稿の締め切り日は、8月31日とする。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿カードに所定の事項を記入のうえ、原稿2部と原稿を記録した電子メディアをセンター事務室に提出する。

上記の2の(3)による者は、その所属研究機関あるいは勤務先を記入する。

5 原稿の受付

- (1) 本委員会では、投稿された原稿について、本要項と執筆要項に照らしてその要件を満たしているならば、受け付ける。

6 修正と受理

- (1) 本委員会では、受け付けた原稿について査読する。

- (2) 本委員会では、原稿について、本委員会外にも意見を求めることができる。
- (3) 本委員会は、原稿の訂正を著者に求めることができる。
- (4) 原稿の採否は、本委員会が決定する。
- (5) 本委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行なう。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行なう。

8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、本委員会に委ねるものとする。

富山大学附属人間発達科学研究実践総合センター紀要執筆要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

1 原稿の形式

- (1) 1 篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (4) 現行の表記法を用いる。
- (5) 単位、及び単位記号は、原則として M.K.S 単位系を用いる。

2 原稿の書式と体裁

- (1) 1 篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り 14 頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4 判用紙に 32 字×25 行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 投稿論文数は、筆頭者 1 人につき、各号 1 篇とする。筆頭者による 2 篇以上の投稿については、編集委員会が審議して掲載の可否を決め、第 2 篇からは著者の負担で掲載を認める。

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 千 田 恭 子
委 員 石 津 憲一郎
小 川 亮
上 山 輝
岸 本 忠 之
近 藤 龍 彰
佐 藤 徳
高 橋 満 彦
徳 橋 曜
長谷川 春 生

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11号

平成29年12月20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3 1 9 0
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. 12

December. 2017

CONTENTS**Report**

- The Review of Recent Study about Physical Punishment
..... Tatsuaki KONDO 1

Original Article

- The Method of a Social Studies Lesson by the Hypothesis Examination;
The Lesson Improvement by the Active Learning
..... Seiji OKAZAKI 7
- Qualitative Study on the Process to Build Career Awareness among Primary and Junior High School Students.
—Based on the Practical Attempts for Career Guidance in Schools—
..... Atsumi SAWAGAKI, Kenichiro ISHIZU 15
- A Study of Factors Supporting School Adjustment among high school students(1):
Compared Full-time High School Students to Part-time High School Students---
..... Akemi HORITA, Kenichiro ISHIZU 27
- Dedicated School Counseling Teacher in Junior High School (1)
—How did dedicated counseling teacher develop in Toyama prefecture—
..... Noriyoshi IKEDA, Kenichiro ISHIZU 41
- Consideration about enhancement of educational consultation system
—Focusing on the role of counseling instructor—
..... Takashi TOYOOKA, Kenichiro ISHIZU 53
- The Relations between School Adjustment, Internet Addiction and Club Activity among Junior High School Students.
—Including the Viewpoint of Life Style Habits—
..... Azusa KAMINUMA, Kenichiro ISHIZU 69
- Developing the Materials for Social Studies of ESD in Having the Independent Ideas
—Developing the Teaching Skill of Area Studies in Elementary School Stage in Using the Effect of Environmental Economics—
..... Nobuyuki NAGATA, Seiji OKAZAKI 77
- Development of the Lesson for the Social Studies and Industrial Learning at Elementary School Global Citizenship
—The Agricultural Unit “New farming being done in Toyama” for 5th Graders—
..... Kiichi OKUDA, Seiji OKAZAKI 91
- A Study on the Activation of Intramural Training
—Receiving Cooperation in a School Support Project—
..... Ryo ISHIZAKI, Akira TAKEMURA 105

Report

- Practicing Study on “Lesson of Play” for Children with Intellectual Disabilities at the Special School:
Utilize Movement Education and Therapy
..... Kyouko INAGAKI, Hitomi OUMI, Sakiko KOSHIMURA,
Miho NOZAKI, Mutumi KURIBAYASHI, Miki WADA 117

Original Article

- Timely Theme Selection and Self-determination In Elementary School Foreign Language Activities
—Lessons for Increasing Willingness to Speak—
..... Megumi Yokoyama, Hiroyuki Okazaki129
- Research on Development of Learning Materials for Disaster Prevention on Living Sphere
—On a Practical Classroom Study of Methodology of Teaching Social Studies and Geography and History
in University of Toyama—
..... Shigeki SASADA, Seiji SUWA139
- The Future Direction of Education of the World History and the University Education:
Viewing the Establishment of “General History (Rekishi-Sohgoh)”
..... Yo TOKUHASHI 149

Report

- Development of a Collaboration-based Support System for Children
with Developmental Difficulties to Enjoy Performing Exercise
..... Satomi SAWA, Kaoru MIZUNO, Akari MATSUZAWA161

Original Article

- The Importance of Dramatic Play in Content of Early Childhood Education(Human-Relationship) :
Educational Effects of Kodomo-Matsuri in attached Kindergarten of Faculty of Humandevlopment, University of Toyama
..... Makoto KOBASYASHI, Natsumi IWATA, Ikuyo IWATA, and Emi YONEZAKI171