

# 富山大学 教育実践総合センター 紀要

第5号

平成16年12月

## 目次

### 論文

学生への保育者としての資質を高めることは可能か？ ービデオ視聴とケースカンファレンスを通じてー	小林 真・後藤 香織	1
知的障害児の自立的な生活を目指した支援システムに関する一考察 ー個別の指導計画と支援ツールを活用した学部間移行の実践よりー	大村知佐子・武蔵 博文	7
富山県における障害児の歯科医療に関する実態調査	山田 教子・武蔵 博文	17
重度知的障害のある生徒の社会自立に向けた移行支援のための環境条件に関する研究 ー就業体験での環境分析に基づく支援を通してー	俵 圭子・武蔵 博文	33
テーマをひとつに絞った宿泊科学実験教室 ー「学びのアドベンチャー」の実践ー	市瀬 和義・坪本 吉史・戸田 一郎・高野 哲夫	45
「総合的な学習の時間」の話し合いにおける自発的な発言をとらえる2つの視点 ー小学校 第3学年「ぼくらは、呉羽のなし作り調さたい」の実践からー	伊藤貢三子・松本 謙一	55
幼児における美術館見学 ーワークシート作成の試みー	開 仁志・長谷川総一郎	69
「動きたくなる、表現したくなくなる」授業を目指して ー大学生を対象にした表現運動の授業実践を通してー	澤 聡美・水谷 秀樹	81
不登校女子生徒に対する訪問援助の一事例 ー在宅での社会的リレーションづくりを目指してー	原 栄子・塚野 州一	95
小学校教師の養護学校への適応過程に関する事例研究	小西 一博・稲垣 応顕・佐伯 真人	109
情報教育から見た中学校理科における学習活動の研究	小川 亮・荒島 普・井澤 陽子	115
高校生に対する構成的グループエンカウンターの効果	稲垣 応顕・小林 真・丹保 弘則・土合 智子・山岡 和夫・ 多賀香世子・菅原千香子・川上 純子・池上 道子・島 美恵子	123
子どもの学びを育てる小学校社会科の授業開発 ー問題解決的な学習に焦点をあててー	齊木 裕・藤原 孝章・佐伯 真人	131

# 学生の保育者としての資質を高めることは可能か？

ービデオ視聴とケースカンファレンスを通じてー

小林 真・後藤 香織\*

(2004年8月31日受理)

## Is it Possible to Improve the Capacity of a Student as a Specialist in Early Childhood Education through Video Looking and Case Conference ?

Makoto KOBAYASHI and Kaori GOTOH\*

### Abstract

In this paper, how the capacity of the student who studies the infant education should be improved, was studied. Two methods were used in the research. In the first method, a student's interaction with children in the free play period was recorded by video camera and sound recorder, then the student's responses to children were encoded into the categories of eight types. The change of the responses through the time was examined. As a result, not desirable response decreased, but the desirable response did not increase. In the second methods, the conference which included friends was carried out, while the video recording and the protocol were utilized. Through the conference, the student studied how to respond to children, and then, it was possible to get the mental support from friends.

**キーワード**：幼児教育，自由遊び，保育者養成，子どもへの応答，ビデオ視聴，ケースカンファレンス

**Key words** : early childhood education, free play, response to children, video looking, case conference

### 問題と目的

杉村・桐山(1991)は、保育を学ぶ学生・保育経験5年未満の保育者・保育経験6年以上の保育者を対象として、子どもが示す3種類の問題行動の事例を提示し、対応方法を記した質問紙への回答を求めた。質問項目を因子分析したところ、意図的な指導と受容的な指導という2因子が抽出された。意図的な指導とは、「必要なことは最後までやり遂げさせる」「ルールのある遊びをさせる」「一斉保育のときは他の子どもと同じ活動をさせる」「その子が悪い場合はその場で注意する」といった項目が負荷しており、子どもが集団のルールを守って活動することを促進する働きかけであった。受容的な指導とは「先生がその子と一緒に遊ぶ」「先生と1対1で接する機会を多くする」「スキンシップを心がける」といった項目が負荷しており、子どもの世界や子どもの気持ちに保育者が寄り添う姿勢を表している。保育の経験年数の差を見たところ、学生は保育者に比べて意図的な指導を\*多く用いようとする。経験年数6年以上の保育者は全般的に受容的な対応を心がけていることが明らかとなっ

た。特に、登園児に母親から離れずに保育者に密着している子どもに対しては、若い保育者や経験のある保育者に比べると学生は意図的な指導を多く用いるという結果が得られた。

樟本・山崎(2002)は、教育実習生と保育経験16年の担任との子どもへの関わり方を比較した。その結果、担任は学生に比べて繰り返しと指示的リードが少なく、非指示的リード、情報の伝達を多用していたと報告している。指示的リードとは、「○○して」「～しちゃだめ」といった発話で、行動を直接促したり禁止したりするものである。非指示的リードとは、子どもに直接指示するのではなく、「どうしたらいいかな」と投げかけたり、「みんな困っちゃうよね」と状況を説明して、相手の気持ちを推測させたり自分がなすべき行動を考えさせるような発話である。また情報伝達とは、「あっちで△△している人がいたよ」のように、他児の様子を伝えたり、今すぐの指示ではなく先の見通しを持たせるような発話を指す。したがって樟本・山崎(2002)の観察においても、ベテランの保育者は子どもを直接動かそうとするのではなく、考えながら自発的に動くことを促していた。

\* 富山市立稲荷元町保育所

さらに三木(2002)は、問題を持つ子どもを保育者がカウンセリングマインドをもって受容できるようになったプロセスを紹介している。三木(2002)が紹介した保育者の事例は、学生時代にカウンセリングマインドについて学んだにもかかわらず、実際に保育士として多動傾向を示す子どもを受け持ったときには焦りを感じて、うまく対応できなかったという。しかし経験を重ねるにつれて、トラブルを起こした子どもたち双方の気持ちを共感的な視点で他児に伝えることができるようになり、対象児の問題行動が徐々に軽減していったという。

これらの研究から、保育者は自らの経験に基づいて自分なりに子どもとの関わり方についての原理(特に受容的、共感的な関わり方)を獲得していくと考えられる。しかし先行研究からは、保育を学ぶ学生や経験年数の浅い保育者が自分なりの原理を確立するまでには、少なくとも数年間という年月が必要だと判断される。子どもの立場からすれば、担任保育者の経験年数にかかわらずよりよい保育が保障されるべきであるのに、数年間もよりよい保育が提供されないとすれば問題である。したがって、速やかに保育者の資質を向上させるような研修がなされることが望ましい。あるいは、保育者養成校のカリキュラムの一環として、受容的な関わり方を習得できるようなプログラムを組み込む必要があるかもしれない。

富田(2000)は、幼稚園教諭が自らの保育場面を録画したビデオを視聴して自己評価を行うことの効果について検討している。その結果、自らの保育技術を過剰評価していた被験者は正確な自己像を確認でき、過小評価していた被験者は自信を高めることにつながったと報告している。したがって、自分の保育活動を録画記録によって振り返ることは、保育者としての資質向上に効果があると考えられる。

そこで本研究では、幼児教育を専攻する学生の保育場面をビデオに録画し、それを自己評価することが保育者としての資質向上にどのように役立つかを検討する。さらに本研究では、自己評価を行うだけでなく、学生どうしでビデオを見ながらカンファレンスを行うことで、子どもへの理解が深まり、関わりの技術が向上するかどうかを検討する。

現在の幼稚園教育要領(文部省,1998)では、自発的な遊びを通して保育のねらいが達成されるべきであると述べられている。したがって、設定保育においてリーダーシップを発揮できることやピアノ・手遊び等の技術に長けていることよりも、自由遊びを充実したものにできる方が保育者の資質として重視されている。そこで本研究では、保育者の資質を検討する材料として、樟本・山崎(2002)と同様に自由遊び場面の子どもの活動に対する保育者の言語的な応答を取り上げることにする。

## 方 法

**対象者** 富山大学教育学部幼児教育専攻の4年生1名(幼稚園における2週間の教育実習を2回経験している：以下では学生と略記)。

**手続き** 富山大学教育学部附属幼稚園4歳児の1クラスにおいて、自由遊びの時間(好きな遊びの時間)に学生が保育室内で子どもたちと関わり、そのときの応答をビデオ録画と録音で記録した。保育時間は子どもの登園からおおよそ20分が経過した9時20分頃より10時20分頃までの約1時間であったが、幼稚園の都合により変更される場合もあった。実践は2003年10月下旬～12月中旬に行われた。子どもたちが学生に慣れるためと、学生が子どもの個性を把握するために、データ収集の前にあらかじめ4日間保育に参加した。その後、観察記録を収集するために8日間の実践を行った。

**言語的応答の分類** 学生の行動と発話をビデオカメラとテープレコーダーによって記録した。ビデオカメラは保育室のピアノの上に固定し、室内の様子や保育者の行動を録画した。また学生の胸ポケットにテープレコーダーを入れ、保育者と子どもとの会話を録音した。録画および録音記録をもとに保育者と子どもの会話を文字化し、保育者が子どもに向けて発した発話に対して、相手が口をはさんだ場合や沈黙があった場合を1単位の発話と見なした。また、発言の内容(発言者の意図)が複数に分解できる場合には、内容のまとまりによって発話の単位を分割した。その発話の単位を樟本・山崎(2002)に基づいて分類した。本研究で用いた分類カテゴリーをTable 1に示す。

**支援のあり方の目標設定** 学生は自分の保育の様子を文字化した後で、次回の実践でどのようなねらいを持って望むか、目標を設定した。各々の実践において設定した目標をTable 2に示す。

**カンファレンスの実施** 8回の保育実践の期間中に、学生どうしのカンファレンスを3回実施した。対象者が保育実践を行った際に支援に困った事例や悩んだことをビデオ映像や会話のプロトコルをもとに協議した。

第1回のカンファレンスは、4回の実践が終わった後に開催された。この日の議題は次の3つであった。①ごっこ遊びにおける保育者の立場設定について：男児4人が積木で船を作って戦いごっこをしているところにどのように関わればよかったかを検討した。保育者と子どもの関わりの例をFigure 1に示す。②制作遊びへの支援のあり方について：何かを作ったり描いたりしている子どもに関わる際に、何を作っているのかを聞き、作ったものを賞賛するという言葉かけのパターンが多く、次の展開ができないので保育者が不安になってしまう。どのような展開が可能かについて検討した。③ひとつの遊びへの関わりから、他の子どもたちの遊びへ移るタイミングについて：子どもたちの積木の中に閉じこめられてしま

Table 1 言語的応答の分析カテゴリー

1 繰り返し	幼児の言葉の繰り返し 例：子どもの「船」に対して「船」
2 代弁	子どもが実際には言葉にしていない感情や思いを明確化 例：(子)「見たかったんだもんね」 (保)「そういうの欲しいって思ったんかな？」
3 指示的リード	子どもに何らかの行動を起こさせるための直接的なリード 例：「行っておいで」「貸してあげて」
4 非指示的リード	子どもに何らかの行動をさせるための間接的な誘いかけ 例：「これで何か作ってみる？」 「しまっておいたらなくならないかもね」
5 情報の伝達	周囲の様子や、他児の持つイメージ、先の見通しについての情報伝達 例：「今、〇〇ちゃんたちチョコレートケーキ作って言ってたよ」
6 相手への注目	相づち、賞賛等、相手を認めていることを示すもの 例：「ああ、ほんとだ」「すごいね」
7 状況の説明	事実を客観的に述べたもの 例：「2つできたよ」「それは何？」
8 その他	上記のカテゴリーに含まれないもの

Table 2 支援の目標

1 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>非指示的リードを使って、間接的なリードを行う</li> <li>情報の伝達を使って、他児や周囲の様子を伝える</li> </ul>
2 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>繰り返しを使わず、子どもの言葉をしっかりと受容する</li> <li>別の視点・方法があることを非指示的リードで伝える</li> <li>客観的に子どもの姿をとらえてみる</li> </ul>
3 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>しっかりと受容ができるような応答を行う</li> <li>遊べていない子どもに注意を向け、情報の伝達や非指示的リードを使いながら遊びに誘う</li> </ul>
4 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>ひとりひとりの子どもをきちんと見つめて、子どもの気持ちを受容する</li> <li>子どもの言葉をしっかりと聞き、子どもの視点に立って遊びをとらえ、何を支援すべきか考える</li> </ul>
5 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>全体の子どもの様子や遊びの様子が把握できるようなかわりを意識して支援する</li> </ul>
6 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>全体の様子を見ながらも、浅い関わりで終わらず、それぞれの子どもの遊びのイメージや気持ちをしっかりと受容しながら関わる</li> </ul>
7 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>全体の様子を見ながらも、浅い関わりで終わらず、しっかりと受容しながらかわる</li> <li>遊びに対して様々な方向性について考え、支援の必要なところには非指示的にリードする</li> <li>無理なリードやこじつけにならないように注意する</li> </ul>
8 回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>全体の様子を見ながら、支援を必要としているところを見極めるよう努力する</li> <li>非指示的リードを使って、子どもが自分の意思で動けるような言葉かけ・支援をする</li> <li>無理なリードやこじつけにならないように注意する</li> </ul>

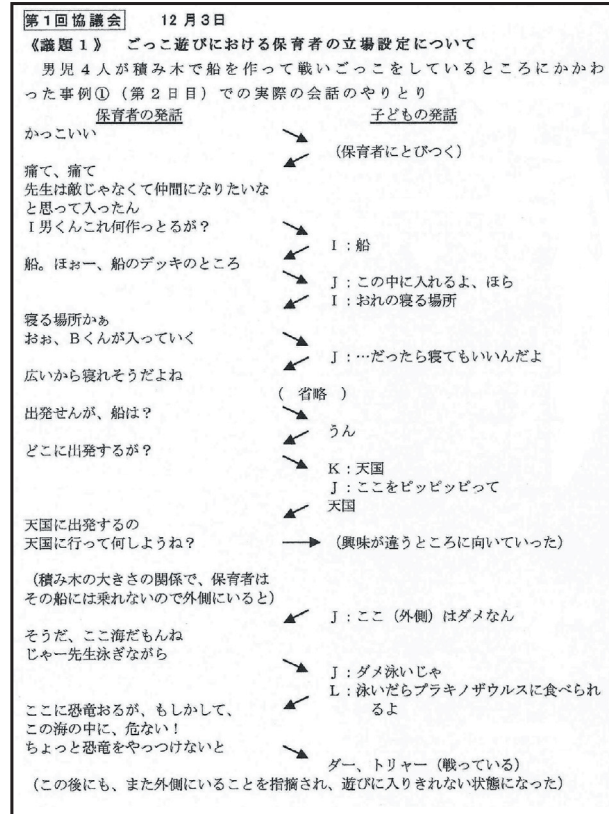


Figure 1 第1回のカンファレンスに提出された資料

い、他の子どもたちの遊びに関わるができなかった。どのように抜ければよかったかについて協議が行われた。

第2回カンファレンスは6回目の実践が終わった後で開催された。この日の議題は次の2つであった。①遊びをリードすることについて：「お化けだぞー」と追いかけてきた子どもたちと他の子どもたちが一緒に遊べるように、お化けから隠れるという隠れん坊ごっこになるようにリードした。しかしお化けになっていた子どもたちが「隠れん坊なんてしたくなかった」といった。この場面ではどのようなリードのしかたが可能であったかが検討された。②関わることとこまうことについて：ビー玉を使った迷路を作ろうとしていた子どもがうまくイメージ通りのものを作れなかったので、保育者にかまってもらうことに終始してしまった。このとき保育者は様子を見守ることに徹した方がよかったのか、制作への意欲を高めるような支援が必要だったのか、協議が行われた。

第3回のカンファレンスは、8回の実践が全て終了した後で開催された。この日は2つの事例を取り上げて、保育者が新しい遊びを提示した後の支援のあり方について協議した。提出された事例は、遊び込めていない子どもに新しい材料や遊びを提示してみたが、まとまった遊びにならなかったというもので、どのように展開していけばよかったのかについて話し合われた。

以上の議題について、対象者を含む学生4人で協議を行った。協議会の参加者はいずれも幼児教育専攻4年生で、2回の教育実習経験を持つものであった。

## 結果と考察

**言語的応答の変化** 樟本・山崎 (2002) によれば、ベテランの保育者は繰り返しと指示的リードが少なく、非指示的リードと情報伝達が多い。したがって、このような関わり方を念頭に置きながら実践を重ねることで、学生の応答の中で繰り返しと指示的リードが減少していくかどうかを検討した。また実践につれて非指示的リードと情報伝達が増加していくかどうかを検討した。保育者の全言語的応答に対して繰り返しと指示的リードが占める割合の変化を Figure 2 に、非指示的リードと情報伝達

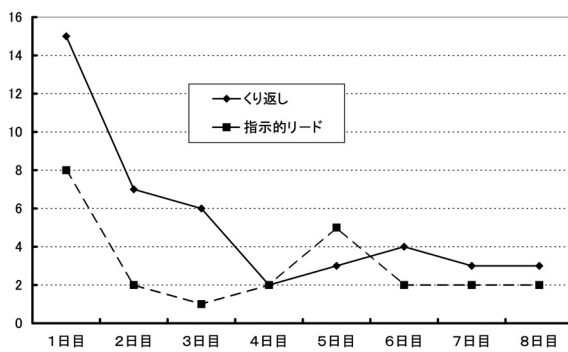


Figure 2 減少することが望ましい応答の割合

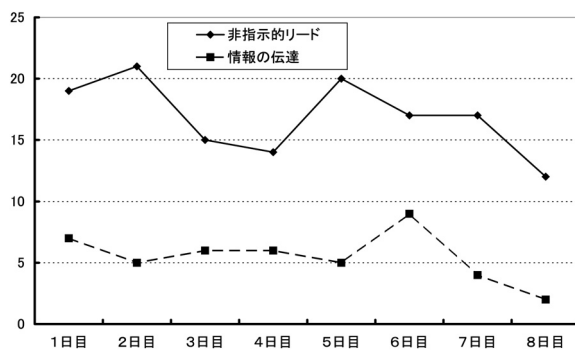


Figure 3 増加することが望ましい応答の割合

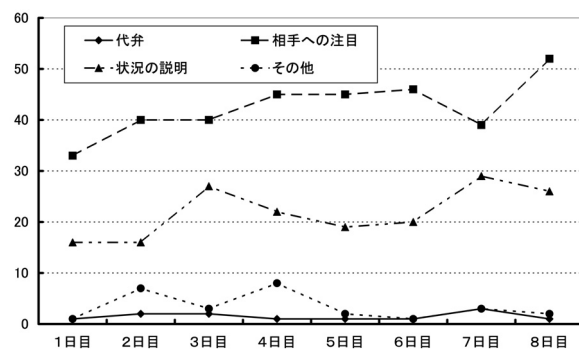


Figure 4 その他の応答の割合の変化

Figure 2 からわかるように、「繰り返し」は3日間で減少し、以後はほぼ同レベルを保っている。「指示的リード」は2日目以降はほとんど見られなくなった。5日目だけ若干高くなっているが、初日に比べれば低いレベルである。Figure 3 からわかるように、「非指示的リード」は言語的応答の約15~20%を占めており、大きな変動はない。「情報伝達」は約5~10%の間にあるが、後半ではむしろ減少している。対象の学生によれば、望ましくない応答については、それを使わないように意識することで割合を減少させることは可能であるとのことであった。しかし望ましい応答については、どのようなタイミングでその応答を使うべきかを考えなければならないので、短期的に増加させることは難しかったという。

また、それ以外の応答の割合の変化を Figure 4 に示す。Figure 4 にみられるように、対象の学生は相手への注目が全体的に多く、全応答の40~50%を占めている。この応答は子どもの活動を承認する言葉かけであり、注目が多いことそれ自体は悪い対応ではない。しかし樟本・山崎 (2002) で対象となっているベテラン保育者は、非指示的リード、相手への注目、状況の説明という3つの応答をそれぞれ20%強ずつ用いており、受容的な対応や子どもに考えさせる対応をバランスよく使用している。それに比べると、本研究の対象学生は相手への注目だけが突出している。受容的な応答を心がけてはいるが、遊びの展開を促すところまでには到達できていない状態であるといえよう。

しかし保育者の言葉かけは、その日の遊びの展開によっても変動する。8回の実践のうちで情報の伝達が多かった日は、あるグループがおぼけトンネルを作って遊んでいたため、その様子を保育室内にいる他の子どもたちに伝えたり、遊びに誘ったりすることが多かったためである (Figure 5)。たまたま大がかりな遊びのグループがあり、その近くに別の子どもたちがいた場合には情報の伝達が比較的スムーズに行われるようである。

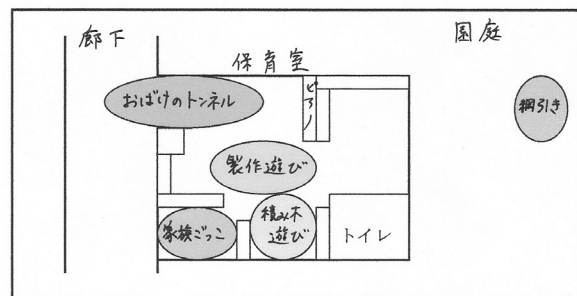


Figure 5 おぼけトンネルのある保育室

また、カンファレンスの議題にも取り上げたように、積み木の中に閉じこめられてしまってそこから抜けられなかった日や、新しい遊びを提示したがうまく展開できずに遊び込めなかった日など、リードができないこともあった。こうした問題については、その日の応答の記録を分

類するだけでは解決策が見えてこない。したがってその都度カンファレンスを行いながら、どのように遊びの展開を支援すればよかったのかを検討することが、今後の遊びの支援につなげていくことが必要であろう。

### カンファレンスの効果

第1回 議題1では、Figure 1に示した資料に基づいて協議が進められた。保育者が子どもと一緒に船に乗って遊ぶことよりも、船らしくするための雰囲気づくりや、橋を作って遠くへ渡るなど、イメージを広げることができたのではないかと、いった意見が出された。対象となった学生は、1つの遊びに対して様々な支援を考えることの必要性を感じたという。議題2では、対象者は制作遊びに対する言葉かけがワンパターンになっていると過剰に意識してしまい、保育がぎこちないような気がしていたが、作品をきちんと認めることの大切さを改めて認識できたという。対象者の記録には「その言葉かけが悪いというわけではなく、言葉かけが一つのパターンになってしまっていることを過剰に意識しすぎていたのかもしれない。大切なのは、子どもが作ったものをきちんと認めることであると思った。」と書かれている。このように第1回の協議では、多様な支援の方法が提案されたこと、保育者が自信を失っていた点について、あまり気にしなくてよいと感じた様子がうかがわれる。

カンファレンスの効果は、学生による支援の目標設定にも現れている。第1回の協議の後では、「それぞれの子どもの遊びのイメージや気持ちをしっかりと受容しながら関わる」といった目標が設定されている。これは、言葉かけがワンパターンになっているのではないかと不安が解消され、ひとりひとりの気持ちを受容することの大切さを改めて意識するようになった結果であろう。

しかし議題3については、「この議題に関しては結論が導き出せなかった。一つの遊びに関わると抜け出せなくなることは、教育実習2回の保育経験の保育者には時折あることのようなものである。これから、うまく抜けるタイミングと方法を遊びながら見極めることができるようにならなければならない。」と記されている。同じ実習経験を持つ学生どうしのカンファレンスでは、対応がわからない場合も多いであろう。しかし、同じ悩みを仲間と共有することによって、ひとりで悩んでいるよりも心強くなったと思われる。

第2回 議題1では、隠れん坊をしたくなかった子どもへの対応のありかたが協議された。対象者の記録によれば「かくれんぼへのリードにおいて、「かくれんぼ」という具体的な名前を出したことで、前からの遊びの流れを断ち切ることになったという意見は、とても自分にとって新鮮で納得させられた。自分の言葉かけが自然な流れを作れなかったことは、言葉かけを文字化したことで気付いていていた。」と書かれている。このように、自分の行動を文字化することによって反省点が明らかになり、その点れを友人から具体的に指摘されることによって保

育の中で配慮すべき点を明確に意識化することができている。

この点は、学生の支援の目標の中にも反映されている。「遊びに対して様々な方向性について考え、支援の必要などころには非指示的にリードする」「無理なリードやこじつけにならないように注意する」というねらいは、保育者が提示したイメージが子どものイメージと合わなかったことに対する反省を受けて設定されたものであろう。支援の在り方について悩んだ点が、仲間からの提案を受けてそれを改善しようと努力する姿勢が見られる。

しかし議題2についてはやはり「この議題に対しては、結論が導き出せなかった。同様のことを経験したことがあると言うことであった。」と記されており、経験の浅い保育者が同じように悩む問題であることが明らかになっただけである。

第3回 子どもに新しい素材や遊びを提示したが、遊び込めなかった事例について協議された。その結果、対象者の記録には「自分では提示した後の展開を思いつくことができなかった遊びに対しても、(中略)多くの遊び方が協議会では考えられた。」「また、提示した遊びをもっと楽しいものに展開させられなかったのは、自分自身が楽しく遊べていなかったためにその遊びのおもしろさを子どもたちに伝えることができなかったからだと思われる。」と記されている。保育者は各自が得意な遊びを持っており、逆に苦手な活動もある。多くの仲間と協議する中で、発想や活動のレパートリーが広がっていく様子が見取れる。

全体を通して カンファレンスを通して、対象者は、遊びにおける新しい方向性が見いだせたり、自分では気付かなかった子どもの気持ちを知ることができたと述べている。また、結論を導き出せなかった議題に対しても、「同じような部分で支援を難しいと考えていたり、悩んでいたたりすることを実感でき、自分だけが悩んで保育をしているわけではないと感じることができた。そして、うまく支援できずに苦しんでいる自分の気持ちをよく理解してもらえ、励まされることも多くあった。この協議会を行ったことが、自分の成長の支えにもなったが、精神的な支えともなったので、自分にとってとても意味のある協議会となった。」と記している。このように、経験の浅い保育者どうしでは結論が導き出せなかったとしても、同じ悩みを共有し、支え合うソーシャルサポートを提供する場になったことが示されている。

経験を積んだ保育者が参加するカンファレンスは、子どもの気持ちの理解や支援のあり方を学ぶためには有効である。しかし一方で、若い保育者どうしのカンファレンスでは、不安や悩みを相互に自己開示し、相互にサポートを供給できるという意味でセルフヘルプ的な機能を持っていると言える。

## 全体的考察

本研究では、保育を学ぶ学生が子どもに対する自分の応答の録画・録音記録を振り返ることで、受容的な関わりが増加していくかどうかを検討した。また、学生どうしでケースカンファレンスを行うことの有効性についても検討した。

言語的な応答行動の割合の推移を見ると、望ましくない言葉かけを自制することは可能であったが、望ましい言葉かけを増加させるまでには至らなかった。これは学生本人が述べているように、望ましい応答については、それを使うタイミングや具体的な言葉の選び方などがわからなかったためであろう。このように具体的な関わり方のレパートリーを広げていくためには、ある程度経験を積んだ保育者と共にカンファレンスを行う必要があると思われる。本研究のように、友人との間で行われたカンファレンスには限界があると思われる。

しかし友人とのカンファレンスは、悩みを共有できる場でもあるので、セルフヘルプ・グループとしての機能を有している。逆にベテランの保育者の前では、悩みを素直に開示できない可能性もある。したがって今後は、保育技術そのものを向上させるためのカンファレンスとセルフヘルプ的なカンファレンスの2つの場を設定していくことが有効ではないだろうか。技術を学ぶためには、ある程度長い保育経験を持った者が参加して具体的なアドバイスをする場を設定する必要がある。しかし本研究で見られたように、若い保育者たちが悩みを共有する場としてのカンファレンスもそれなりに意義がある。この両者をバランスよく保つことが、保育者の資質を向上させるために有効だと思われる。

なお、本研究では子どもとの関わり方を振り返って保育者としての資質を向上させる研究であったが、今後は保護者との関わり方についても研修を深めていくことが必要となるであろう。小林(2001)は幼稚園に出向いて教育相談を行い、子どもの性格・情緒、発達、しつけ・家庭教育など様々な悩みをかかえている母親の事例を紹介している。これから幼稚園が地域の子育て支援センター的な機能を担うとすれば、今後は保護者を支援するような関わり方についても検討していく必要がある。

この点について原(2002)は、保育を学ぶ学生への授業と保育者向けの研修会の席上で、わがままで仲間から孤立している子どもとその母親の事例を提示し、どのような対応が望ましいかを尋ねた。その結果、学生は子どもの問題に対しては共感的な理解を示すが、その保護者に対しては批判的な意見を持つことが多かったという。これに対して保育者たちは子ども・保護者の双方に対して共感的な理解を示している。つまり経験を積んだ保育者は、保護者に対しても受容的・共感的な受け止めの方が有効であるという経験則を持っているのである。したがって、意思の疎通が難しい保護者をどのように受け

入れていくか、という研修プログラムの開発も今後は必要となってくるであろう。

## 引用文献

- 原孝成 2002 保育者と研究者－保育者養成校の教員の仕事から－ 無藤隆・清水益治(編著) 保育心理学 北大路書房 Pp.132-142.
- 小林真 2001 幼稚園における教育相談の必要性－子育て支援の新しい方向性を求めて－ 富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 2, 39-44.
- 樟本千里・山崎晃 2002 子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性－担任保育者と教育実習生の比較を通して－ 保育学研究, 40 (2), 90-96.
- 三木知子 2002 保育者の育ち 無藤隆・清水益治(編著) 保育心理学 北大路書房 Pp.126-132.
- 文部省 1998 幼稚園教育要領(平成10年度版)
- 杉村伸一郎・桐山雅子 1991 子どもの特性に応じた保育指導－Personal ATI Theoryの実証的研究－ 教育心理学研究, 39, 31-39.
- 富田久枝 2000 幼稚園教諭のビデオ自己評価研修とその効果－援助スキルの変容と心理的な変化過程から－ 保育学研究, 38 (2), 49-56.

## 付 記

本研究は、平成15年度富山大学教育学部幼児教育専攻の特別研究(著者:後藤香織)の一部を、小林の責任で改稿したものである。

本研究を実施するにあたり、実践の場を提供して下さった富山大学教育学部附属幼稚園に感謝いたします。また事例カンファレンスに参加してくれた幼児教育専攻4年生(当時)の皆さんに感謝します。

# 知的障害児の自立的な生活を目指した支援システムに関する一考察

— 個別の指導計画と支援ツールを活用した学部間移行の実践より —

大村知佐子\*・武藏 博文

(2004年8月31日受理)

## A Study on the Support System Aiming at the Independent Living of the Children with Mental Retardation

— A Practice of a Transition Which Made Use of an Individual Education Plan and Support Tools —

Chisako OHMURA and Hirofumi MUSASHI

キーワード：知的障害、支援ツール、学部間移行、自立的な生活、個別の指導計画

Key words : mental retardation, support tool, transition, independent living, individual education plan

### I はじめに

#### 1 障害者における自立

自らも脳性マヒという障害をもちながら、「障害者自立生活問題研究所」の所長として活躍している谷口(1994)は次のように述べている。

「障害をもつ人たちは自分自身のことでありながらも、自分で決定していくことが許されず、周りの人々に自分の運命を決定され続けてきました。障害をもつ人たちの生活は、『殺される』、『見世物にされる』、『保護される』、『教育される』というように「～される」という受動的な言葉で結ばれてしまうのです。自分の人生でありながらも主人公が自分自身ではなかったのです。」

このような客体的な生活から人間らしい主体的な生活を勝ち取っていこうと提唱したのが1960年代後半に米国で始まった「自立生活運動(Independent Living Movement)」である。これは、カリフォルニア大学バークレー校やイリノイ大学の障害を負った学生達が始めた運動で、日常生活動作の自立や職業的自立の困難な重度障害者が必要な援助を受けながらも、自己の生活を主体的に構築していくことをもって「自立」としたのである。加えて、その運動の過程で知的障害者のように自己決定能力に制約を受けている者であっても必要な支援を受けることによって自己決定できる生活領域を拡大し、その中で自分なりの自己実現の可能性を追求することも「自立」と捉えるというように概念に広がりを見せていった(川島2001)。DPI(Disabled Peoples International)のオーストラリア代表であったジェフ・ヒースは、「自立とは、技術を駆使した自助具を活用するにもしないにして

も、他人の援助を受けるにしても受けないにしても、自分の行動に責任を負うことであり、同時に自らの能力に合った生活を自分で選択し、実践することである」というように『自己選択』と『自己責任』を重要課題としている(谷口1994)。

以上のように現在では、どのような障害をもっているも「援助を前提として」「主体的」に生きるということが自立と捉えられている。自立的な生活は、必要な援助を受けながらも自分で選び、自分でできる限り実行し、自分がその責任を負うという生活であると考えられる。本人の主体性を尊重した支援である必要がある。

障害のある人が自立した生活を実現するためには、一人一人の個性を生かして環境をどのように整えれば主体的に生活できるのかを工夫し、さらにその本人だけでなく、障害のある人を取り巻く家庭、地域といった環境へも支援の輪を広げていくことが必要であろう。本人のみに変容を求めず、本人が暮らすやすい環境を実現することが自立的な生活には不可欠であると考えられる。

#### 2 豊かで自立的な生活を支える支援ツール

富山大学教育学部附属養護学校では、環境を整える具体的な手だてとして「支援ツール」を開発・活用し実践を続けてきた。支援ツールとは、『児童生徒が自分で使うもの』、『学校だけでなく家庭や地域でも使うもの』、『相互に認め合う機会を提供するもの』である(富山大学附属養護学校2001)。目標に対する具体的な指導の手だてとして使用される支援ツールは「手がかりツール」と「交換記録ツール」の2つから構成されている。

手がかりツールとは、本人の自主的・主体的な活動を

\* 富山大学教育学部附属養護学校



多様な場面で支える自助具など活動の手掛かりとなり、本人の自主的な活動の可能性を高めるものである。手がかりツールは、それを使うことによってプラスの結果（できる、分かる、動ける）を自らの力で手に入れることができる、誰でも分かり使いやすい、本人が使う、難しい理論や技法の習得を必要としない、いつでもどこでも使える、学校や家庭、地域の必要な場面で自由に使いこなせるといった特徴を備えている。交換記録ツールとは、本人の自立的・主体的な活動を動機づけ、長期的に継続するための記録ファイルなど行動の結果を量で表し、行動の結果を評価し合う機会を提供するものである。交換記録ツールは、自発的行動やプロセスを目に見える形に変換し、結果を本人と支援者あるいは支援者間で共有できる、自分自身の行動を評価して、調整することを学ぶことができる、本人、保護者、教師や支援者が共通の目標や視点をもつことができるという特徴がある（富山大学附属養護学校2004）。

高畑・坂本・安達（2002）は、支援ツールが機能するために次のような留意点を挙げている。①学校で指導して、本人がある程度自信をもって使うようになっている。②支援ツールの使い方、援助の仕方を支援者に分かってもらう。③保護者や地域の支援者にどんどん参加してもらい、使用するところで工夫したり改良したりしてもらう。④使わないから注意したり無理に使わせたりせず使いたくなるような環境を整える。⑤いつでも使えるように、目立つところに置く。⑥支援してくれる人（保護者や地域の支援者）を認め励ます。⑦みんなで褒め合う機会をつくる。⑧保護者や地域の方にうまくいった例を紹介する。また、実践のための5つのポイントとして、①標的行動・強化事態を周囲の人々の間で共有化すること、②標的行動の実行を量化すること、③本人自身の実行可能性を高めること、④支援者の支援行動への手掛かりと見通しを提示すること、⑤複数場面での実行機会の確保を挙げている。

これらのポイントに留意し「支援ツール」を学校や家庭・地域での様々な活動に積極的に活用することで、周囲の環境側に存在する制約を最小限にし、児童生徒の自発的で前向きな生活充実が可能となると述べている。

### 3 支援ツールによる援助パッケージ

手順表などを使って活動に見通しがもてても実行する技能がなければ、活動は成立しない。様々な手がかりツールを使ってできるようになっても、それをずっと継続したり、家庭で維持したりすることは困難な場合が多い。そこで手がかりツールと交換記録ツールをパッケージングすることによって、無理なく、実行することができ、卒業後も同じシステムを使い続けることによって、維持すると考えられる。

大村（1999）は、おむつたたみ作業において、おむつたたみの手順表（手がかりツール）を活用することで作

業はできるようになったが、作業量が増えなかったり一定にならなかったりした高等部2年生の知的障害のある男子生徒に、交換記録ツールを併用することで作業量が大きく増え、一定になったことを報告した。交換記録ツール「金ぴか作業日誌」によって、10分ごとに金シールで作業量を自己評価し、さらにその作業日誌を通じて作業担当者だけでなく担任、保護者などの周囲の様々な人からの賞賛、注目が得られたことから、社会的に強化され、自己管理能力の育成や働く意欲の獲得につながったと考えられる。

高畑・大村・武蔵（1999）は、自閉症を併せ持つ重度知的障害生徒に運動量を確保するため、「フープとびなわ」や「腹筋お手玉」などの手がかりツールを使って運動の実行を援助し、さらに交換記録ツール「チャレンジ日記」を使って保護者と本人のがんばりを認め、励ますことで運動習慣が形成された事例を報告した。その中で支援ツールのパッケージングが有効であったと考察した。

これらの研究により、支援ツール（交換記録ツールと手がかりツール）をパッケージングすることで家庭と連携して自立的な活動を支援することの有効性は明らかになった。しかし、今までの事例は、単一の標的行動に限られており、児童生徒の生活を包括するような支援システムの在り方は明らかになっていない。

小林（1999）は、「大学や専門機関では、これまで障害のある子どもへの直接的な援助が中心であった。しかし、近年、学校からは学級経営に関する相談が、家庭からは我が子が生活する場をどう組み立てたらよいかという観点の相談が増えている。障害のある子どもへの直接的な援助の在り方に関する方法論は、行動分析学の応用などで豊富なノウハウの蓄積はあるが、学校や家庭というシステムへの援助の在り方については十分な研究がないのが現状である」と述べ、システムへの援助の必要性を訴えている。

障害のある子どもへの包括的な援助のために、どのように支援ツールを配置したらよいか明らかになれば、自立的な生活を目指した知的障害児への支援の在り方を解明することができるのではないかと考える。

### 4 自立的な生活を目指した支援システム

富山大学教育学部附属養護学校（2004）は、支援ツールによる支援システムを次のようにまとめた。知的障害児が自立的な生活を送ることができない場合、次のような要因が考えられる。1つ目は行動の理解が難しい場合である。何をなすべきか分からないために進んで活動できないと考えられる。2つ目は理解はできるが、技能が伴わない場合である。手先の不器用さや認知の難しさなどにより、活動に取り組めないことがある。3つ目は理解も技能もあるが意欲が伴わない場合である。強化システムや随伴性の理解などの社会的な発達未熟さから自主的・自発的に行動できないのである。さらに4つ目は

周りの不理解である。本人が自主的に選択する機会を奪ったり、無意味な援助によって本人の自発性を損ねたりする環境の中では、自立的な行動は自発しない。

そこでそれぞれの要因に応じた支援ツールの開発を試みた。上記の要因を満たすために、O'Neill 他 (1997) の「機能的アセスメントに基づく支援計画の立案様式」に基づいて行動の流れに沿って、関連する状況、直前のきっかけ、行動、結果に対応する4つの視点を提示する(図1)。この4つの視点に沿った支援が『主体性をはぐくむ支援』を実現するための重要な鍵となる。

理解が難しい児童生徒には、直前のきっかけに対応する支援ツールを作成することが効果的である。直前のきっかけに対応する支援ツールとしては、手順表、ソーシャル・ストーリー、写真カードなどが挙げられる。これらは「自発を促す手がかりツール」とまとめられる。活動の手掛かりとなり、本人の主体的な活動の可能性を高めるもの、これから実行する行動に見通しを持つことができ、行動を起こしやすくするものである。

技能が伴わない児童生徒には、行動に対応する支援ツールが効果的である。行動に対応する支援ツールとしては、腹筋お手玉、ナンバー雑巾、歯磨きタイマーなどが挙げられる。これらは「実行を助ける手がかりツール」とまとめられる。活動の実行を助け、本人の主体的な活動の遂行を進めるもの、その支援ツールを使うことで、目的とする行動がより簡便に実行できるものである。

意欲が伴わない児童生徒には、結果に対応する支援ツールが効果的である。結果に対応する支援ツールとしては、チャレンジ日記、作業日誌、がんばり表などが挙げられる。これらは「評価の機会を提供する交換記録ツール」とまとめることができる。自発的行動やプロセスを目に見える形に変換し、行動の結果が量で表せるもの、自分自身の行動を評価・調整し、行動を自己管理できるもの、本人と支援者が共通の目標や視点を持ち、強化し合う機会を提供できるものである。

環境の不備を解消するためには、関連する状況に対応する支援ツールが有効である。関連する状況に対応する支援ツールとしては、サポートブック、支援ツールの使い方ノート、移行ブック、食事表、排泄表などが挙げられる。これらは「支援環境を整える協働ツール」とまとめられる。本人の行動には直接関係しないが、人的環境や物理的環境を整え、本人の主体的行動を促すもの、支

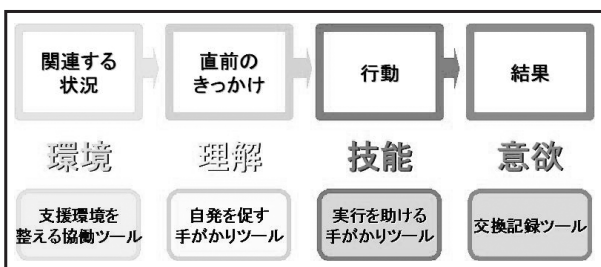


図1 支援ツールによる支援モデル

援の仕方、手だてを支援者同士で具体的に共有できるものである(富山大学教育学部附属養護学校2004)。

本研究ではこの支援ツールによる支援システムが、知的障害児が家庭や地域社会で豊かで自立的な生活を送るための自主的・自発的な行動の形成を実現するための有効な支援システムとなるには、目的・目標や評価、場面などを伴う指導計画と合わせて活用する必要があると考える。

## II 目 的

知的障害のある小学部6年生の対象児1名に対し、支援ツール、個別の指導計画、チャレンジ日記、チャレンジタイム、チャレンジ発表、親支援教室などの介入を段階的に導入していく事例を観察調査する。その上で次の点について検討する。

- ・知的障害児の自立的な生活はどのように実現していくのか。
- ・自立的な生活を送るための支援ツールには、どのような条件が必要なのか。
- ・個別の指導計画と支援ツールの関連はあるのか。

T養護学校の「個別の指導計画」は、本人や保護者の願いを受けて、担任が自立活動を中心に3つ程度の長期目標(1年間)を設定し、学期毎に具体的な短期目標を立案している。経過欄には文章表記と共に具体的な手だてとして支援ツールを記載している。

「チャレンジ日記」とは、お手伝い、運動、学習、日常生活動作などの中から、本人や家族のニーズにあった目標を決め、児童生徒が適切に活動したら、本人または支援者が頑張った内容を記入し、保護者と担任が判子を押したりコメントを記入したりして励ます交換記録ツールである。児童生徒と保護、担任が認め合い褒め合うことで、児童生徒の自発性や意欲が育つことを期待し作成した。

「チャレンジタイム」とは、それぞれの児童生徒がお手伝いや運動などの活動を自主的に行うことができるように支援ツールを配置し、見通しと意欲をもって継続して取り組む授業である。学校内でチャレンジ日記を活用する機会の必要性から設定した。児童生徒の興味・関心、保護者のニーズ、個別の指導計画の長期目標との関連、活動の習熟度などを基に活動内容を設定した。

「チャレンジ発表」とは、家庭や学校でチャレンジしたことを学級の友達や教師の前で発表し、社会的強化を得る時間である。それとともに、他の友達の発表から自分の取り組みを振り返り、新しい活動に挑戦するきっかけともなる。

「チャレンジ大会」とは、中学部全体でチャレンジ発表をする時間である。一人一人にアピールタイムを設け、運動したりお手伝いしたりする様子を再現したり、実際に使っている支援ツールを見せたりした。

「親支援教室」はT養護学校の中学部の保護者を対象として、6月より9月まで夏休み中を除くほぼ週一回、木曜日の午後1時より3時まで、約2時間で実施した。中学部1年生保護者3名、中学部2年生保護者4名、中学部3年生保護者1名の計8名が参加した。支援ツールの内容、作成の方法、使用の方法を講義し、それぞれのニーズによって一人一人の生徒にあった支援ツールを保護者が自ら作成した。

### Ⅲ 方 法

#### 1 対象児

##### (1) 対象児選定の理由

対象児は観察開始時、T養護学校の小学部6年生であり、学部間移行の時期にあった。学部間移行時における支援ツールの変容を見ることができると考えた。6年生は3名在籍していたが、対象児は、本人に合った支援ツールの必要性が感じられたため、対象として選定した。

学部間移行の時期であるこの年をX年とした。

##### (2) 生育歴

介入開始時(X年)小学6年生、小学部よりT養護学校に在籍。簡単な言葉は理解することができる。30前後の表出言語があり、片言ではあるが会話を楽しんでいる。保護者は、本人への教育に熱心であり、本人の成長を家族で温かく見守っていこうという意識がある。

##### (3) 諸検査

S-M社会生活能力検査(X-2年5月検査)

社会生活指数S Q25 社会生活年齢S A 2-5

身辺処理2-4, 移動2-4, 作業2-9, 意志交換2-5, 集団参加2-7, 自己統制2-2

##### (4) 初期アセスメント

X年3月~4月に保護者に記入してもらったアンケートによる初期アセスメントでは、次のような結果が出ている(表1)。

表1 初期アセスメントの結果(抜粋)

日常生活面
・食器の準備, 食器洗い, 食器の片付け, ほうき, 掃除機, 洗濯物干し, 洗濯物たたみについてはしたことがあるが, 援助を必要としている。
遊び
・テレビやカセットを一人で操作できる。
コミュニケーション
・「おねがい, ありがとう, はい, ない」などの発語があり, 活動直後であればその活動について伝えようとする事ができる。
・日常的な指示については「△するから○して」など励みになることがあれば積極的に指示に従えるが気乗りしないときには従わないこともある。
生活スケジュール
・帰宅後, 特にお手伝いをするなどの機会は設定しておらず, 余暇はビデオを見るなどして過ごしている。

#### 2 介入時期と介入内容

対象児に段階的に導入した介入内容, 個別の指導計画に記載されている目標(内容の抜粋), 活用した支援ツールを介入時期毎に報告する。なお, 親支援教室については別項に記す。

第一筆者は, X年には大学院生として授業を観察し, X+1年には対象児の学部所属教員として関わった。その際に, 児童生徒の授業への参加の割合をタイムサンプリング法で記録するなどの授業支援を行った。また親支援教室を企画, 開催した。

(A)は支援環境を整える協働ツール, (B)は自発を促す手がかりツール, (C)は実行を助ける手がかりツール, (D)は交換記録ツールである。(学)は学校において活用した支援ツール, (家)は家庭において活用した支援ツール, (学家)は学校と家庭において活用した支援ツールである。

##### (1) 介入開始前

X年の3年前より個別の指導計画および支援ツールを導入した。

支援ツール

- ・家庭と交換するボタンチェック表(A学家)
- ・家庭や学校でダンスや手遊びを楽しむ「おーいAちゃんビデオ」(B学家)
- ・とめはずししやすいボタンホール(C学家)
- ・ボタンチェック表(D学)
- ・着脱のがんばりを評価するチャレンジ日記(D学)
- ・持ち手をつけたトイレトペーパーホルダー(C学)

##### (2) X年度 第1期(X年4月~5月)

家庭訪問, 授業参観後の懇談などにより保護者のニーズを調査した。担任は30代前半の男性で, 5年生からの持ち上がりであった。学校のみでチャレンジ日記を開始した。

長期目標

- ①コミュニケーションについて。
- ②作業について。
- ③チャレンジについて。

支援ツール

- ・チャレンジ日記(D学)
- ・手がかり付きのごみ箱(C学)

##### (3) X年度 第2期(X年6月~7月)

チャレンジタイムを開始した。チャレンジタイムでは, 3つのごみ箱のごみを大きなごみ箱に捨てる活動を行った。チャレンジ日記を家庭に持ち帰り, 家庭でも記入してもらおうことにした。

支援ツール

- ・チャレンジタイムの手順ボード(B学)
- (4) X年度 第3期(X年8月)

支援ツール

- ・チャレンジ日記(D家)
- ・好きなマークを貼り付けたごみ箱(C学)

(5) X年度 第4期 (X年9月～11月)

教室を構造化し、さらに支援ツールを作成した。

短期目標 (9月～3月)

- ① 身辺自立について。
- ② 作業について。
- ③ チャレンジについて。

支援ツール

- ・ チャレンジタイムの手順ボード (B学)

(6) X年度 第5期 (X年12月～X+1年3月)

チャレンジタイムの支援ツールを対象児に合わせて変更した。終わったら担任に報告したり、困ったことがあったときに援助を求めたりできるような支援ツールを作成した。空き缶を床から1つずつ持ち上げて、上の箱に20回入れるという運動もチャレンジ活動に加えた。

支援ツール

- ・ チャレンジが終わったときに鳴らすアラーム (C学)
- ・ 分からないことや困ったことがあったら、教師に助けを求めることができるように HELP カード (B学)
- ・ チャレンジ終了の報告がスムーズにできるようにピンポンアラーム (B学)

(7) X+1年度 第1期 (X+1年4月～5月)

対象児は中学部1年生となった。前年度より引き継ぎを行った。新しい担任は30代半ばの女性であった。家庭訪問、授業参観後の懇談などで保護者のニーズを調査した。

長期目標

- ① 着脱について。
- ② チャレンジについて。
- ③ 作業について。

支援ツール

- ・ チャレンジ日記 (D家学)
- ・ 視覚的手がかり付きごみ箱 (C学)
- ・ 家庭と着脱の情報を交換する着脱達成チェック表 (A家学)
- ・ 移行サポートブック (A学)

(8) X+1年度 第2期 (X+1年6月～7月)

チャレンジタイムを開始した。チャレンジ発表も取り入れた。「親支援教室」も開催した。対象児の保護者は、玄関掃除のスケジュール帳を作成し、家庭の玄関にシールやラインを引くなどの物理的環境配置を行った。7月に完成し、実施し始めた。

短期目標 (4月～9月)

- ① 着脱について。
- ② チャレンジについて。
- ③ 作業について。

支援ツール

- ・ チャレンジタイムのスケジュール帳 (B学家)

(9) X+1年度 第3期 (X+1年8月)

8月末の登校日に学校でチャレンジ大会を開いた。

母親が作成し家庭で導入した支援ツール

- ・ 本人が使いやすい大きいごみ箱 (C家)
- ・ 玄関掃除スケジュール表 (B家)
- ・ 色ビニールテープやキャラクターチップなどの玄関掃除の視覚的手がかり (C家)

(10) X+1年度 第4期 (X+1年9月～11月)

チャレンジタイムの支援ツールを整備した。

短期目標 (9月～3月)

- ① 着脱について。
- ② チャレンジについて。
- ③ 作業について。

支援ツール

- ・ チャレンジ日記 (D家学)
- ・ チャレンジタイムのスケジュール帳 (B学)
- ・ キャスター付きごみ箱 (C学)
- ・ 動線ラインテープ (C学)
- ・ キャラクターチップなどのセラピーマット掃除の視覚的手がかり (C学)
- ・ サポートブック (A家学)
- ・ かばんをかけるための写真手がかり (C学)

母親が作成し家庭で導入した支援ツール

- ・ 本人が使いやすい大きいごみ箱 (C家)
- ・ 玄関掃除スケジュール表 (C家)
- ・ 色ビニールテープやキャラクターチップなどの玄関掃除の視覚的手がかり (C家)

### 3 親支援教室

(1) 1回目 X+1年5月

初めに自己紹介を行った。保護者自身の性格や自分の子どもの良いところ、今困っていることなどを紹介した。その後、「褒める」「叱る」以外にどのような支援の方法があるかを「みそ汁をこぼして困るAさん」事例で話し合った。動機づけ尺度を使う方法も講義した。ホームワークでは、お子さんの困っている行動の機能を動機づけ尺度で分析してもらった。

(2) 2回目 X+1年5月

課題分析の方法を講義した。ビデオを見ながらみそ汁の作り方について一人一人が実際に課題分析し、どの部分に支援ツールが必要かを話し合った。ホームワークは、玄関掃除、ご飯炊き、お風呂掃除、朝の身だしなみのうち一つを選んで課題分析してもらった。

(3) 3回目 X+1年5月

いろいろな支援ツールについて講義した。スケジュール、身だしなみ、運動、お手伝い、コミュニケーション、自己管理、就労の順番にT養護学校で使っている支援ツールを紹介し、手順表については、一覧表式、めくり式、チェックリスト式など子供の特性に合わせていろいろな形があることを伝えた。

(4) 4回目 X+1年6月

自分の子どものための支援ツール作りに取りかかった。初めは好みや特徴などのアセスメント、目標とする行動

について講義した。目標を立てる際のポイントも示した。また目標とする行動のサンプル一覧も提示した。その後保護者が、手がかりツールを作成するために目標とする行動の課題分析を実施した。ホームワークは、課題分析した活動を実際に家庭で試みてもらい、その達成度と援助レベルを記入してもらった。

(5) 5回目 X+1年6月

支援ツールを作成した。各担任にも参加してもらい、支援ツールについて助言してもらった。ホームワークは支援ツール作りとそこで困っていることを記入してもらった。

(6) 6回目 X+1年7月

支援ツール相談会ということで、それぞれが作成している支援ツールについてスーパーバイザーである富山大学教育学部の武蔵助教授や各担任からアドバイスしてもらった。

(7) 7回目 X+1年9月

支援ツール報告会を行った。夏休み中に実際に活用してみてもうだったかを報告してもらった。

## IV 結 果

### 1 対象児の変化

個別の指導計画の評価や直接観察記録から対象児の生活の変化を介入時期ごとに整理し、どのような段階を追って自立的な生活が可能となったのかを報告する。

(1) 支援開始前

「日常生活動作について重点的に指導してほしい」という保護者の希望によりX年以前の支援はボトムアップ的な発想で、一つ一つの日常生活が少しでも自分の力でできるように行われていた。対象児自身も教師や保護者から指示されたことを実行することで精一杯だったことが分かった。

(2) X年 第1期 (X年4月～5月)

「朝の会・チャレンジタイム」の授業で、朝の会のプログラムカードを黒板のフックからはずし、友達に手渡すという役割を設定した。保護者にチャレンジ日記の説明をし、家庭でも実施し始めた。チャレンジ活動を開始したが、対象児の主体的な活動にはならなかった。支援ツールを用意して物理的な環境を整えるだけで自主的に活動することは、対象児には難しかった。

(3) X年 第2期 (X年6月～7月)

対象児は次第に主体的な行動ができるようになってきた。物理的な環境設定をベースに、教師の対象児への関わり方を工夫することで、支援ツールを手がかりとして使うことが少しずつできるようになってきた。

6月よりチャレンジタイムを開始した。6月末に行われた授業研究会(上越教育大学の藤原義博教授を招き、授業研究を行う校内研修)での助言を受け、教室内の配置を見直し、児童が主体的に取り組めるように支援ツ

ルや支援環境を整備した。

具体的には、物理的支援の変化として活動の見通しがもてるように手順を示した手がかりツールを用意し、チャレンジタイムで使用する道具や手順ボード、チャレンジ日記などをチャレンジエリアに集め、準備から後片付けまでの見通しがもちやすいように動線を意識して配置した。また、取り組むチャレンジ活動を選択できるように、活動選択用のボード、カードを設置した。

また人的支援の変化として教師は、全体を見渡すことのできる位置の椅子に座り、教師の方からタイミングを見て援助をするのではなく、対象児が援助を求めてきたときのみ、指さしなどの援助を行うようにした。

上記の支援の結果、7月のチャレンジタイムのごみ捨ての活動では、教師の声がけが無くても、自分からごみ箱を運んできて段ボール箱にごみを開け、マークを手がかりに元あった場所に置けるようになってきた。

(4) X年 第3期 (X年8月)

夏休み中でもあり、家庭のみでチャレンジを行った。この時期のチャレンジは、対象児が母親の様子を見ていて、やりたがったお手伝いを母親と一緒にするというものであった。

(5) X年 第4期 (X年9月～11月)

学校では、チャレンジ活動で対象児が活用することができるようになった手がかりを他の活動にも使用することで、朝の会やチャレンジタイムだけでなく、その他の場面でも自主的に活動できる場面が見られるようになってきた。

(6) X年 第5期 (X年12月～X+1年3月)

一人で手がかりを活用して活動するという課題は達成できてきたので、コミュニケーションに関する支援ツールを活用してより質を高める工夫がされた。また、担任は中学部への進学を意識して、学校での活動を作業活動を意識したものに変更した。引継ぎのためにチャレンジタイムや朝の会で活動している場面をビデオに撮影し、移行のためのサポートブックを作成した。

(7) X+1年度 第1期 (X+1年4月～5月)

4月始めに、小学部での活動を中学部担任に、個別の指導計画、ビデオ、実際の教室、移行サポートブックを使って引き継いだ。現担任が生徒の実態を把握できるまで、1限目は、クラスタイム(一斉での集団活動)を中心に実施した。チャレンジ日記は継続して実施し少しずつチャレンジタイムを試行していった。一つのチャレンジをするごとに6円のお小遣いが当たることも継続した。

中学部担任もチャレンジタイムを引き継いで主体的な活動の機会を作ろうという方針は変わらなかったが、中学部への進学を機に、対象児がずっとこだわっていた特定のマークが入った空き缶を持ち歩くことや休憩時間にビデオを見ること、窓から外を眺めることなどの行動を見直すことになった。そのため、チャレンジタイムでも特定のマークを手がかりにしたり、強化子にしたりする

のではなく、より一般的なものに変更することにした。

(8) X+1年度 第2期 (X+1年6月～7月)

一人一人の活動内容を設定し、チャレンジタイムを開始した。また、お小遣いは、パーティを開くのではなく、一人一人の好きな物を買物に行くという設定にした。支援ツールはスケジュール帳が中心で一人一人に合わせた実行を助ける支援ツールはまだ配置されていず、教師の言語指示による指導が多かった。

(9) X+1年度 第3期 (X+1年8月)

夏休み中なので、家庭でのチャレンジが主であった。家庭でも自発を促す手がかりツールと実行を助ける手がかりツールを活用して自立的にお手伝いを行うことができるようになった。8月末の登校日に学校でチャレンジ大会を開いた。対象児は、親支援教室で作成した玄関掃除手順表などを使ってチャレンジをみんなの前で発表した。友達や教師から大きな賞賛を得て、保護者も本人もうれしそうであった。

(10) X+1年 第4期 (X+1年9月～11月)

授業研究会を経て、支援ツールや支援の方法が整備された。クラスタイムやチャレンジタイムでは第2期まで教員は立って指導をしていたが、第4期からは椅子に座り必要なときのみ立って指導することとした。決まった人とだけではなく、いろいろな人と主体的な活動を行う機会を設定しようという担任の意図から、様々な場面で様々な支援者と支援ツールを使った活動を行った。その結果、どの場面においても一貫して支援ツールを活用して、できるだけ自主的に行動するという共通認識をもち、連携して支援することができた。また、担任と母親が協力して、ボランティアや教育実習生にも対象児への支援方法が分かるようにサポートブックを作成した。サポートブックを作成する中で保護者と支援の方法について共通理解を図ることができた。

## 2 支援ツールの変化

支援ツールの変遷から、自立的な生活が実現されるにつれて支援ツールがどのように変化していくのかを報告する。

(1) 介入開始前

介入前に作成された支援ツールは、家庭と交換するボタンチェック表、とめはずししやすいボタンホール、トイレットペーパーをちぎりやすくするために持ち手をつけたトイレットペーパーホルダーなど支援環境を整える協働ツールと実行を助ける手がかりツールが主であった。

この時期の支援ツールは、教師と保護者が情報を共有するための支援環境を整える協働ツールと実行を助ける手がかりツールが主であった。年ごとに担任が替わり、担任が替わるごとに支援ツールも変化した。支援ツールの目的も、「日常生活動作ができるようになること」が中心であった。

(2) X年度 第1期

X年度に新たに作成されたツールは、チャレンジ日記、手がかり付きのごみ箱、チャレンジタイムの手順ボードなど学校場面で一人で活動できるようにと意図されたものが主であった。主体的行動を目指して、支援ツールが作成されるようになった。

(3) X年度 第2期

自発を促すために手順ボードが作成された。しかし、活動そのものの写真が活動の手がかりとして機能しなかったため、対象児の好きなマークをスケジュールとして使用した。自分の好みのマークだったため、手がかりを見て活動することができるようになった。

(4) X年度 第3期

チャレンジ日記により、この時期に家庭でたくさんのお手伝い行動が報告された。

(5) X年度 第4期

必要な部分に必要なだけの支援を行うという教師の適切な人的支援のもと、チャレンジタイムで繰り返し活動することで、支援ツールを活用しての主体的行動が可能になった。

(6) X年度 第5期

新たに作成された支援ツールは、チャレンジが終わったときに鳴らすアラーム、ピンポンアラーム、HELPカードなどコミュニケーション場面で活用される支援ツールが主であった。

一人でチャレンジタイムの一連の活動ができるようになったため、コミュニケーションツールが作成された。このツールにより、教師の指示で動くのではなく、自分の意思で活動し、必要なときには自分から教師に働きかけることができるようになった。

(7) X+1年度 第1期

新たに作成された支援ツールは、家庭と着脱の情報を交換する着脱達成チェック表、移行サポートブックなど引き継ぎを意図したものが多かった。移行期であったため、引き継ぎを意図して支援環境を整える協働ツールが作成された。

(8) X+1年度 第2期

中学部に入り、小学部で使用していた支援ツールを携帯が可能であるかや年齢相応であるかを見直し、ファイル形式で作成した。対象児の「スケジュール帳」はA4サイズで、活動の流れを文字と写真、番号で示したもので、活動を終える毎に対応するカードを外して右上のケースに入れるものにした。

(9) X+1年度 第3期

家庭でも手がかりツールが使用されるようになった。新たに作成された支援ツールは、本人が使いやすい大きいごみ箱、玄関掃除スケジュール表、色ビニールテープやキャラクターチップなどの玄関掃除の視覚的の手がかりなど家庭場面での主体的な行動を促すものが多かった。手がかりツールは、母親が本人の好みのものを手がかり

に使い、形式は学校でのスケジュールと同じ物で作ったため、本人に分かりやすく、すぐに主体的に活動できるようになった。

(10) X + 1 年度 第 4 期

新たに作成された支援ツールは、かばんをかけるための写真手がかり、健康観察マークなど対象児が、今している行動を理解でき、何をどうしたらよいかの分かりやすくなるような支援ツールであった。

対象児の活動の実態から、より一人で確実に活動できるように支援ツールが工夫された。単にできるようにではなく、対象児が今、自分が何の活動をしているかが分かって活動できるように工夫された。

### 3 親支援教室での母親の様子

(1) 1 回目

対象児の母親は、「みそ汁をこぼして困る A さん」の事例で、とにかく子どもを認め、叱らず、一緒に遊ぶこと、褒めること、抱きしめることが大事だと言っていた。

(2) 2 回目

玄関掃除を選んで課題分析を行った。ビデオを見て、支援ツールの実際の活用場面を見ることができ、よく理解できたと対象児の母親はコメントしていた。

(3) 3 回目

この日、対象児が風邪をひき、対象児の母親は欠席であった。そのため、後日、簡単に説明した。対象児の母親は参加できなかったことをとても残念がっていた。

(4) 4 回目

はじめは、コミュニケーションツールを作りたいと希望していたが、どのような物を作ればよいかわからない、対象児と母親とのコミュニケーションは特に困っていないことから、玄関掃除の支援ツールを作ることになった。課題分析は二回目なのでスムーズであった。しかし、実際に対象児が活動するという事で前回の玄関掃除の課題分析とは手順などを変更して記入してあった。例えば、対象児がちりどりの操作が難しいことから、玄関のごみは外に掃き出すようにするなどである。

(5) 5 回目

支援ツールを作成した。対象児の担任にも参加してもらい、実際に学校で活用している支援ツールを見せながら助言してもらった。

(6) 6 回目

支援ツール相談会では、他の母親が作成した支援ツールを見て、とても興味を持っていた様子であった。対象児への支援ツールをこのような形にしようと思っっているという報告をしていた。

(7) 7 回目

支援ツール報告会では、夏休み中に実際に活用してみようだったかを報告した。玄関掃除をととてもスムーズにしているということや、対象児が自分からスケジュールを手にも母親に玄関掃除をしようといっって働きかけるこ

とがあったという報告であった。

(8) アンケート結果

事前アンケートでは、支援ツールについては担任の先生に見せてもらって、少し知っているが、家庭で使ったことは一度もないとのことであった。対象児が視覚的の手がかりや手順表を使うことは難しいと考えているようであった。

1 回目・2 回目のアンケートでは、「支援ツールの目的・必要性が理解でき、我が子に対しても適応するものだと言うことは理解できたが、実際の我が子に対する対処が分からない。実際、合うものを作成するのは困難と感じている」ということであった。

3 回目・4 回目のアンケートでは、「実践を通じて、実際に作ることができて感動した」ということと「実際に活用してみた結果、支援のマナー化からの脱出や母自身に達成感があった」ことを記していた。チャレンジ日記のコメントにも、「玄関掃除の支援ツールがあれば毎日継続してお手伝いができる」、「対象児が家に帰ってきてから、着替えをして玄関掃除をしておやつを食べるというような規則正しい生活ができるようになって良かった」という報告がある。

表 2 事後のアンケート結果

理解できたか	1	2	3	4	⑤
関心が深まったか	1	2	3	④	5
実際に支援ツールを作成したか	1	2	3	4	⑤
期待を満足できたか	1	2	3	④	5
ホームワークは負担だったか	1	2	③	4	5
8 日間はどうか	短かった				
実技があることについてどうか	1	2	3	④	5
助言はどうだったか	1	2	3	4	⑤
お子さんへの関わりは変化したか	1	2	③	4	5
学校ともっと連携したくなったか	1	2	3	4	⑤
総合評価は	1	2	3	4	⑤

事後アンケート（表 2）では、理解に関する項目では最高点の 5 点がついている。意欲・関心に関する項目では 3～4 点がついている。行動に関する項目では 5 点がついている。しかし、お子さんへのかかわりは変化したかという項目については 3 点がついている。「8 日間が短かった」、「もっと学校と連携したい」という記述にもあるように、継続した親支援の場の必要性が示された。

## V 考 察

### 1 対象児の変化

個別の指導計画の評価、直接観察記録から対象児の生活の変化を介入時期ごとに整理し、どのような段階を追って自立的な生活が可能となったのかを検討する。

(1) 目標の変化

介入前は、「自立」を一人で日常生活動作ができることとし、ボタンのとめはずしやトイレトペーパーの扱

いができることを目標として支援ツールを作成し、指導していた。介入後は「自立」を自発的・自主的に行動できることとし、チャレンジ活動を設定して指導した。その結果、目標や支援ツールが支援者側の要求を満たすものから本人のニーズに応えるものに変化した。

## (2) 学年間移行の変化

介入前の移行では、次のような特徴が見られた。X-3年度もX-2年度も「ボタンのとめはずし」という同じ目標を設定している。この目標に対し、X-3年度の担任は、母親と担任が交換記録をつける「支援環境を整える協働ツール」を作成している。一方X-2年度の担任は、本人が分かりやすいように写真を添えた本人の目の前でつける「交換記録ツール」を作成している。同じ目標ではあるが、支援ツールの機能は変化している。介入後のX年度からX+1年度への移行では次のような変化が見られた。それぞれ「ごみ捨て」という課題に対し、ごみ箱とごみ箱を置く位置に同じ印を付けるという支援ツールを作成している。X年度には対象児の好きなマークであったのがX+1年度にはごみ箱そのものの写真カードとなっている。「形」だけでなく、その支援ツールの考え方そのものが引き継がれたという印象を受ける。それと同時に作成されたスケジュールについても持ち運びしやすいように軽量化されたが、X+1年度も同じような形式の物が作成された。さらにX+1年度はそのスケジュールが家庭でも作成、活用された。

このことから、同じように支援ツールを使っている、次年度への引き継ぎ内容によって引き継がれるものが違うということが分かった。

## 2 支援ツールの変化

介入開始前は、支援者の要求で作成された支援ツールが主であったが、介入がすすむにつれて、対象児が必要としている支援ツールに変化していった。また、「一人でできる」ということのみを目的とする支援ツールから、困ったときに支援者に伝えることができるツール、活動内容がより分かるツールへと活動の質を高めることのできる支援ツールが作成されるようになった。活用場面もはじめは学校場面のみであったが、次第に家庭でも様々な主体的行動を育むことのできる支援ツールが活用されるようになった。

## 3 お手伝い行動の変化

X年度の調査では、家庭でのお手伝い行動は本人が開始している。これは、母親からの聞き取りによると、自主的というよりも本人が母親の家事を見てやりたがったものを一緒にしていたということである。そのため、毎日のお手伝いは日々全く違っており、また、家族が中心となってしている家事を対象児が真似している格好となっている。それぞれの技能の向上もあまり見られず、体験、経験で終わっているお手伝いが多い。学校では、

自主的なごみ捨ての工夫（人的支援の整理や物理的環境の整備など）に取り組んでいるにもかかわらず、家庭ではそのような工夫はほとんど見られなかった。

X+1年度の調査ではチャレンジの種類が減り、本人にできる適切な課題のお手伝いが継続して実行されるようになった。親支援教室での支援ツール作りにより、家庭でも物理的環境の整備が行われるようになった。また、担任からのきめ細かいチャレンジ日記のコメントの記入により家庭でのお手伝い行動は強化され、充実した（図2）。

チャレンジ日記を活用して、家庭でもお手伝いをしてもらうだけでは、本人のお手伝い行動は、受動的な活動にしかならない。自発的行動になるためには、親支援教室による母親への支援ツールの啓蒙とチャレンジ日記の毎日のコメントによる家庭でのお手伝い行動の強化が重要であったと考えられる。

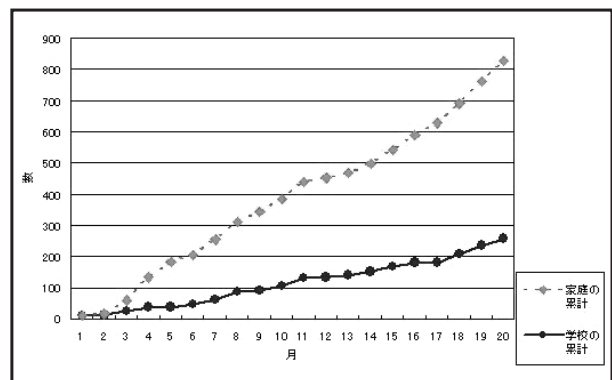


図2 チャレンジ日記記入数（累積）

## 4 親支援の有効性

親支援教室での対象児の母親の様子と対象児の母親からのアンケート調査から支援ツールを手段として自立的な生活を送るための一手段としての親支援教室の有効性について検討する。

対象児の母親は、支援ツールがどんなものかは簡単には知っていたが、我が子に活用できるものとは思っていなかった。無理矢理やらせることへの嫌悪感があり、支援ツールを使ってお手伝いをさせること、支援ツール使用へのためらいがあった。

しかし、親支援教室で、支援ツールが無理矢理やらせるためのものではなく、本人の好きなことや得意なことを使って、自然に自分から行動したくなるように工夫することであることが分かり、支援ツール作成に意欲が見られるようになってきた。

さらに、学校で手順表や手がかりを活用してうまく活動していることを担任から聞き、対象児にとっても支援ツールが有効であることが分かった。

そして実際に支援ツールを作成し、活用してみると、対象児がスムーズにお手伝いに取り組むことができ、支援の方法にバリエーションができたことを喜んでいった。



親支援教室では、支援ツールに関する講義と実際に支援ツールを作成する実技、そして最後に実際に活用してみた報告会を行った。この3つの活動により対象児が自立的に活動できるような支援ツールが家庭にも配置されたと考えられる。また、この親支援教室では、講義をする教諭、助言をする大学教官、共に実践しアドバイスする担任の三者が保護者と関わった。このことにより、より適切で有効なアドバイスを保護者が受けることができ、良かったと考える。

## 5 支援者の負担感

直接観察によると、X年度の担任は、パソコンの扱いが上手で支援ツールの作成に対しては負担感はなく、むしろ対象児への言葉での指導に負担感を感じていたと思われる。X+1年度の担任は、言葉での指導にあまり負担感を感じず、支援ツールの作成に負担感を感じていたと思われる。保護者は、積極的に支援したいと望んでいたが、対象児が嫌がることをやらせることに負担感を感じていたと思われる。このようにそれぞれの支援者で負担に思うことは様々である。しかし、対象児が自分で手がかりを活用できるようになるとそれぞれの負担感は解消された。支援ツールが、本人の好みに合うもので、本人が使いこなすことができ、効果的であること、さらに支援者が作成しやすいものであることが支援者の負担感を減らすポイントではないかと考える。

## VI まとめ

対象児は、保護者や本人のニーズにあった個別の指導計画の目標を設定することでより自立的な生活を送ることができるようになった。また、対象児が必要としている支援ツールは、「一人でできる」ということのみを目的とする支援ツールから、困ったときに支援者に伝えることができるツール、活動内容がより分かるツールへと活動の質を高めることのできる支援ツールへと変化した。さらに親支援教室で、支援ツールに関する講義と実際に支援ツールを作成する実技、そして最後に実際に活用してみた報告会を行うことで自立的に活動できるような支援ツールが家庭にも配置されたと考えられる。

これらのことから、支援ツールを効果的に活用し、知的障害児が適切な人的支援を得て自立的な生活を送るためには、以下のことが重要である。

- ①個別の指導計画を有効に活用し、学校場面においても家庭場面においても自立的な活動の機会を設定する。
- ②保護者・教員・本人が目標を共有し、主体的行動の育成を目指すという共通認識をもつ。
- ③保護者・教員・本人が具体的方法を共有し、学校と家庭で高め合いながら実践する。

## 注

本論文は、富山大学大学院教育学研究科修士論文として提出したものの一部をまとめなおしたものである。

## 謝辞

実践・研究を進めるにあたり、富山大学教育学部附属養護学校の先生方及び保護者の皆様にご多大なご協力を賜りました。心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 大村知佐子(1999) 特別指導者招聘講座研究紀要.  
小林重雄(1999) 発達障害の理解と援助 コレール社.  
坂井 聡(2002) 自閉症や知的障害をもつ人とのコミュニケーションのための10のアイデア エンパワメント研究所.  
高畑庄蔵・大村知佐子・武蔵博文(1999) 生活技能支援ツールによる重度知的障害生徒の家庭場面における運動習慣の形成. 富山大学教育学部研究論集, 第1号.  
高畑庄蔵・坂本 裕・安達勇作(2002) 精神遅滞者への最適な「支援」的対応を目指して:AAMRにみる新しい障害観・支援観による「支援ツール」の検討富山大学教育学部研究論集, 第5号.  
谷口明広・武田康晴(1994) 自立生活は楽しく具体的に障害をもつ人たちの個人別プログラム計画かもがわ出版.  
富山大学教育学部附属養護学校(2001) 個性を生かす支援ツール 明治図書.  
富山大学教育学部附属養護学校(2004) 研究紀要25集.  
富山大学教育学部附属養護学校(2004) 子ども生き生き支援ツール 明治図書.  
武蔵博文(2002) 子供の側に立った積極的な行動支援とIEP・支援ツール 富山大学教育学部附属養護学校.

# 富山県における障害児の歯科医療に関する実態調査

山田 教子\*・武藏 博文

(2004年 8月 31日受理)

## Investigation on the Actual Conditions Concerning the Dentistry for Handicapped Children in Toyama

Noriko YAMADA and Hirofumi MUSASHI

キーワード：障害児，歯科受診，歯科治療，口腔衛生

Key words : handicapped children, dental consultations, dental procedures, oral hygiene

### 1. はじめに

障害児の歯科疾患のほとんどは、健常児と同じ様に家庭や学校の歯科健診等において発見されている。しかし、歯科疾患が発見され保護者が治療を受けたくても、障害児は健常児に比べて治療が困難なことが多いため、一般の歯科診療所では十分な治療を受けられていない(武田, 竹辺, 1996)。そのような事例は宮城県(猪狩, 斉藤徹, 斉藤峻, 神山, 1994), 岐阜県(玄, 安田, 岩田, 大山, 田邊, 中嶋, 平田, 辻, 岩山, 石黒, 土田, 水野, 2000), 北海道(弘中, 木下, 白川, 及川, 小口, 1998)などの調査で報告されている。

富山県内では、障害者歯科医療機関として、唯一、富山県歯科保健医療総合センターがある。常時、障害者歯科専門医のいる医療機関が他にはないため、患者数は年々増加している。そのため、すぐに治療を受けたくても予約待ちの状態が続いていたり、この施設から遠方のため、通院が困難な患者がいたりしていることが予想される。

障害児が治療に困難を伴うことの原因は、障害の種類や程度によるが、歯科医師や歯科衛生士と会話でのやりとりが難しいこと、本人が治療の意味がわからず見通しがもてないこと、車いす対応になっていないなどの施設面のことがあげられる(竹内, 重田, 日詰, 飯田, 木村, 2002; 玄ら, 2000)。中でも自閉症児は、診察時の医師や衛生士との意思疎通でつまづきが予想されるため、治療が難しいのではないかと考えられる。

本研究は、富山県内の障害児における歯科に関する実態を把握することを目的とし、県内の特殊教育諸学校に在籍する児童生徒をもつ保護者を対象に「歯科医療に関する調査」を実施した。歯科受診状況、歯の健康状態、口腔衛生管理、保護者の意識、受診経験や要望などを調査し、結果を基に、障害児の歯科受診や治療に関する課題を明確にする。そして、今後の歯科医療や、虫歯予

防教育を進めていく上での適切な支援方法を検討したいと考える。

### 2. 研究方法

#### (1) 対象者

富山県内の盲・ろう・養護学校12校に在籍している小学部1年生から高等部3年生(盲・ろう・知的障害・肢体不自由等)の障害児の保護者917名である。詳細を表1に示す。

表1 対象者について

学校名	人数
富山県立盲学校	11名
富山県立富山ろう学校	30名
富山県立高岡ろう学校	24名
富山大学教育学部附属養護学校	57名
富山県立高岡養護学校	173名
富山県立しらとり養護学校	194名
富山県立となみ養護学校	89名
富山県立となみ養護学校砺波学園分校	29名
富山県立にかわ養護学校	86名
富山県立富山養護学校	95名
高岡市立こまどり養護学校	25名
富山県立高志養護学校	104名
計12校	計917名

#### (2) 調査内容

「歯科医療に関する調査」の内容は、障害児の歯科受診の状況、歯の健康状態や口腔衛生管理からなる(資料1, 2参照)。

歯科受診状況の調査項目については、「宮城県における障害者歯科医療の実態」(猪狩ら, 1994), 「発達障害児の歯科治療に関するアンケート調査」(竹内ら, 2002), 「岐阜県における障害者歯科医療の問題点—障害者への

\*富山大学大学院教育学研究科(富山県立となみ養護学校砺波学園分校教諭)

アンケートと要望分析」(玄ら, 2000), 「北海道における心身障害児の歯科医療に関する実態調査－養護学校児童を対象としたアンケート調査－」(弘中ら, 1998)を基に作成した。

歯の健康状態や口腔衛生管理の調査項目については, 「自閉症児(者)の口腔保健管理に関する調査－歯科診察表と歯磨きの実態より－」(原田, 西野, 2002), 「障害児の歯科保健行動と歯肉健康度について」(海老名, 鈴木, 嶋, 1999), 「発達障害児の歯科治療に関するアンケート調査」(竹内ら, 2002), 「知的障害児の保護者と健常児の保護者との歯科保健に関する意識の違いについて」(海老名, 2002), 「平成11年歯科疾患実態調査報告－厚生省健康政策局調査－」(厚生省, 1999), 「歯磨き指導診査用紙」「予診録」(富山県歯科保健医療総合センター)を基に作成した。

調査アンケートは全41項目である。そのうち, 33項目では選択による回答, 8項目では自由記述による回答を求めた。

「設問1 お子様について」の5項目では, 対象児本人の性別や年齢, 居住地, 障害名, 自閉症の診断の有無についての実態把握を目的とした。

「設問2 歯科受診について」の10項目では, 歯科受診経験の有無や受診動機, 通院時の様子, 待合室の様子, 診察時の様子, 治療困難の理由, 歯科医院での対応, 歯科医院への要望などについての実態把握を目的とした。

「設問3 口腔衛生について」の16項目では, 歯磨きの時間帯と回数, 援助者, 歯磨き剤の使用, 歯肉口臭の状態, 定期検診の受診経験の有無, 歯磨き指導の経験の有無や希望, おやつ時間帯と回数, 内容, 虫歯の有無, 虫歯予防などについての実態把握を目的とした。

「設問4 歯科情報について」の3項目では, 歯科に関する情報の入手方法, 今まで受けた歯科指導の内容, 今後希望する歯科情報の内容などについての実態把握を目的とした。

「設問5 その他について」の2項目では, 学校やアンケート全般についての意見の把握を目的とした。

### (3) 調査方法

富山県歯科医師会, 富山県特殊教育諸学校校長会, 富山県特殊教育諸学校養護教育部会の賛同, 協力を得ることができた。富山県内の盲・ろう・養護学校12校それぞれの学校の養護教諭を通じて, 各担任から全保護者に調査用紙を配布し, 回収を行った。

### (4) 調査期間

平成15年10月中旬から11月までの約3週間である。

### (5) 結果の処理

集計の仕方は, 選択による回答の単純集計を行った。年齢や障害の種類の違い, 特に自閉的傾向の有無が及ぼ

している影響を検討するため, クロス集計を行ったが, 今回は, 全調査項目についての単純集計のみを報告する。

## 3. 調査の結果及び考察

調査用紙の配布数は917名, 回収数は755名であり, 回収率82.3%であった。なお, 項目それぞれについて有効回答数を求めた。詳細を表2に示す。

表2 有効回答数および回収率

学校名	配布数	回答	回収率
富山県立盲学校	11	9	81.8
富山県立富山ろう学校	30	28	93.3
富山県立高岡ろう学校	24	24	100
富山大学教育学部附属養護学校	57	51	89.5
富山県立高岡養護学校	173	143	82.7
富山県立しらとり養護学校	194	158	81.4
富山県立となみ養護学校	89	76	85.4
富山県立となみ養護学校砺波学園分校	29	28	96.6
富山県立にかわ養護学校	86	63	73.3
富山県立富山養護学校	95	67	70.5
高岡市立こまどり養護学校	25	20	80.0
富山県立高志養護学校	104	88	84.6
計	917	755	82.3

### <設問1> お子様について

ここでの5項目では, 対象児本人の性別や年齢, 居住地, 障害名, 自閉症の診断の有無について質問した。

#### (問1) 性別について

有効回答は753名であった。結果は, 「男」が65%(492名), 「女」が35%(261名)であった。

#### (問2) 学部について

有効回答は755名であった。結果は, 「小学部」が39%(295名), 「中学部」が26%(193名), 「高等部・専攻科」が35%(264名)であった。

この2つの結果を図1に示す。

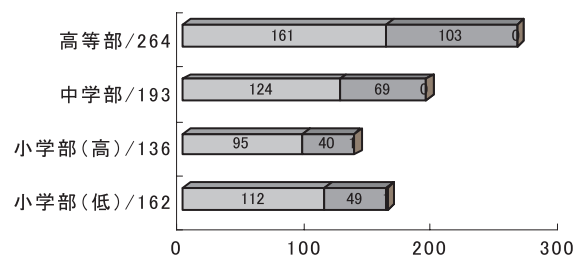


図1 対象児の性別および学部

#### (問3) 現在, 住んでいる場所について

有効回答は750名であった。結果は, 「自宅」が80%

(604名)で最も多かった。「施設に入所」が11%(81名),「学校の寄宿舎」が8%(63名)であった。その他の場所として、「病院に入院中」(2名)の回答があげられていた。

(問4) 障害名について

有効回答は738名であった。結果は、「知的障害」が73%(536名)で最も多かった。「肢体不自由」が23%(171名),「自閉症・広汎性発達障害」が15%(112名),「聴覚障害」が9%(64名),「視覚障害」が4%(26名),「病弱・虚弱」が1%(8名),「LD」が1%(6名),「情緒・心因性の問題(不登校など)」が1%(5名),「ADHD」が1名であった。

(問5) 自閉症と診断されたことがあるか

有効回答は637名であった。結果は、「診断されたことも、言われたこともない」が53%(398名)で最も多かった。「自閉症(広汎性発達障害)と診断されたことがある」が10%(78名),「自閉的傾向があるのではないかと言われたことがある」が18%(138名),「診断されたり,言われたりこともないが,自閉症ではないかと気になっている」が3%(23名)であった。

この結果を図2に示す。

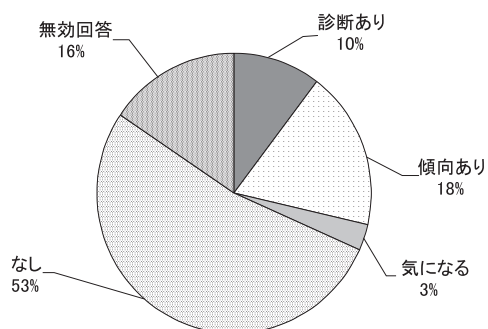


図2 自閉症と診断されたことがあるか

<設問2> 歯科受診について

ここでの10項目では, 歯科受診経験の有無や受診動機, 通院時の様子, 待合室の様子, 診察時の様子, 治療困難の理由, 歯科医院での対応, 歯科医院への要望などについて質問した。

<2-1> 歯科受診経験について

(問1-1) 歯科受診の経験があるか

有効回答は754名であった。結果は,「受診経験がある」が93%(698名),「受診経験がない」が7%(56名)であった。

この結果を図3に示す。

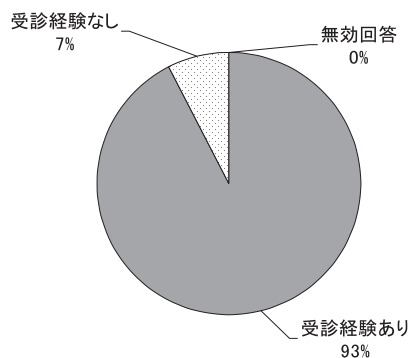


図3 歯科受診の経験があるか

(問1-2) どんな理由で歯科医院を選んでいるか

有効回答は656名であった。結果は,「障害児に専門的に対応してくれる態勢があるので」が38%(267名)で最も多かった。「たまたま近所で通院に便利なので」が26%(184名),「医師や歯科衛生士の対応が優しいので」が19%(133名)だった。「治療技術がよいので」が4%(25名)で最も少なかった。その他の理由として,「学校医だから」「小児歯科だから」などの回答があげられていた。

治療技術よりも, 障害に応じた治療や対応の仕方, 歯科を選択している保護者が多いことが伺える。そのうちの約6割が知的障害や自閉症の子どもを持つ保護者である。特に小学部の低学年(1, 2, 3年生)に多く見られた。

通院の距離や便利さで歯科を選択した約半数は, 聴覚障害, 視覚障害, 肢体不自由の子どもを持つ保護者であることがわかった。

この結果を図4に示す。

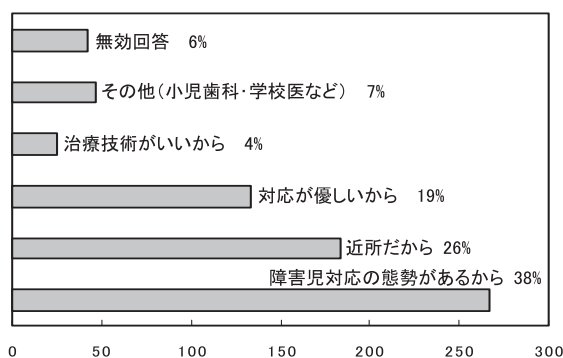


図4 どんな理由で歯科を選んでいるか

(問1-3) どの歯科を受診したのか

有効回答は657名であった。結果は,「個人歯科医院・総合病院など」が68%(473名)で最も多かった。「富山県歯科保健医療総合センター」が25%(175名),「どちらも」が1%(9名)であった。

問1-2で「障害児に専門的に対応してくれる態勢があるので」と回答した約6割は, 富山県歯科保健医療総合センターに通院していた。その中には, 通院に往復3時間をかけているという保護者の記述回答も見られた。

また、「障害児に専門的に対応してくれる態勢があるので」と回答し、個人歯科医院に通院している保護者が約4割見られた。障害に応じた治療というよりも、医師や歯科衛生士の対応の仕方が障害に応じているかどうかを、歯科を選択する場合に重視していることが考えられる。この結果を図5に示す。

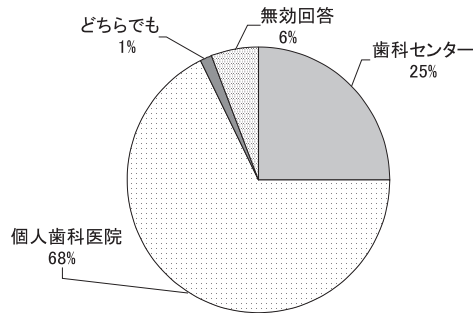


図5 どの歯科を受診したのか

(問1-4) どのくらい歯科医院を利用したことがあるか  
有効回答は529名であった。結果は、「1年に約2, 3回利用している」が37%(255名)で最も多かった。「半年に約2, 3回利用している」が18%(123名)だった。「毎月約1回以上利用している」が7%(48人)で最も少なかった。その他の回数として、「むし歯のあったときだけで最近利用していない」「乳歯の抜歯で1回行っただけ」などの回答があげられていた。

「毎月約1回以上利用している」が小学部の低学年に多いが、乳歯から永久歯への生え替わり時で、乳歯の抜歯のために受診したことが考えられる。また、知的障害や自閉症の子どもたちの場合、治療が目的で通院したのではなく、フッ素塗布やブラッシング指導を定期的に行うことで、歯科医院に慣れることが目的で通院したのではないかと考えられる。

この結果を図6に示す。

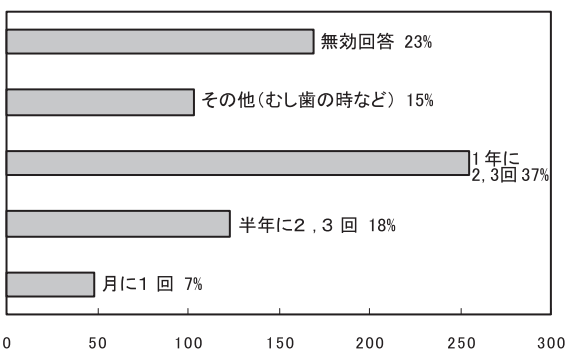


図6 どのくらい歯科を利用したことがあるのか

(問1-5) 受診経験がない場合の理由は何か

有効回答は56名であった。結果は、「むし歯がなく、行く必要がないので」が60%(34名)で最も多かった。「歯科に受診態勢が整っていないから」が7%(4名)、

「連れて行きたいが、本人が拒否しているから」が5%(3名)、「近くに歯科がないから」が4%(2名)であった。「障害児専門歯科がわからないので」と「時間がないから」が2%(1名)で最も少なかった。

受診経験がない理由として、「歯科に受診態勢が整っていないから」「連れて行きたいが、本人が拒否しているから」「近くに歯科がないから」と回答した11名の保護者は、「むし歯があるかどうか」の設問において、「むし歯がある」と回答している。そのうちの半数は高等部であり、むし歯の進行がたいへん心配される。

通院時に抵抗や拒否を示しても受診するかどうかは、保護者の歯科に関する関心の高さと関係があるのではないかと考えられる。しかし、「近くに歯科がないから」を選択した保護者には、車の免許がなかったり、祖父母が全ての養育を任されていたりなどの理由があり、少人数の回答ではあるが行政のサポートが強く望まれる点の一つである。

この結果を図7に示す。

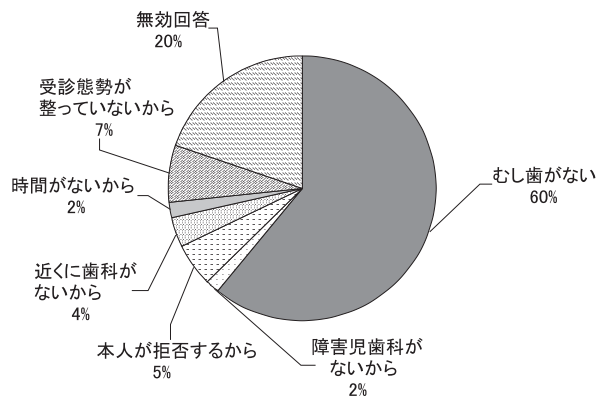


図7 受診経験がない理由は何か

(問2) 受診のきっかけとなった動機は何か

有効回答は669名であった。結果は、「学校から治療カードをもらったので」が59%(414名)で最も多かった。「自宅でむし歯が見つかったため」が14%(98名)、「検診を受けるため」が10%(69名)、「むし歯予防のため(フッ素塗布など)」が5%(36名)であった。「自宅で、歯ぐきから出血があるなど、歯肉に問題があったため」が1%(6名)で最も少なかった。その他の理由として、「自傷行為で歯を折ってしまったため」「乳歯の抜歯のため」などの回答があげられていた。

この設問からは、学校の歯科健診がいかに歯科受診の大きなきっかけになっているかということが伺える。「むし歯があるかどうか」の設問において、「むし歯があるかどうかわからない」と回答した大半は、学校で歯科健診を受けることができなかった子どもたちであった。

「むし歯予防のため(フッ素塗布など)」と回答した約7割は問1-4において「毎月約1回以上利用している」と回答している。知的障害や自閉症の子どもたち、小学

部高学年（4，5，6年生）に多く見られた。小学部低学年でむし歯になり歯科受診を経験し，その後再びむし歯にならないように，フッ素塗布をしていることが考えられる。

この結果を図8に示す。

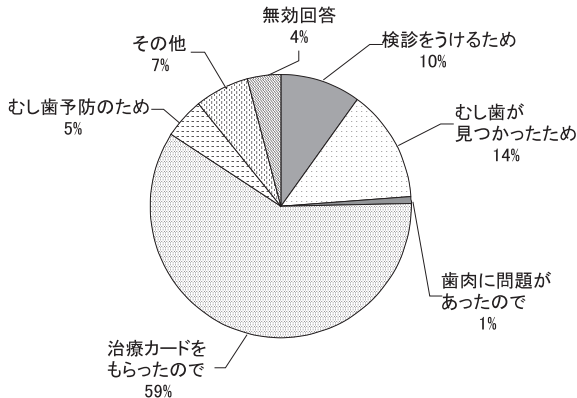


図8 受診の動機は何か

### < 2 - 2 > 歯科受診時の様子について

#### (問3) 通院時はどんな様子だったか

有効回答は672名であった。結果は、「すんなり通院できた」が70% (487名)で最も多かった。「歯医者の前で抵抗，拒否した」が17% (120名)，「歯医者に行くと言っただけで抵抗，拒否された」7% (49名)であった。

通院時に24% (169名)が拒否を示していることがわかった。特に自閉症の子どもの半数，知的障害の子どもの約3割が何らかの抵抗や拒否を示している。

小学部高学年に「歯医者に行くと言っただけで抵抗，拒否された」の回答が多い。小学校低学年で初めて受診や治療を行い，痛かったり嫌だったりした経験があり，歯科に関してマイナスのイメージを持っているのではないかと考えられる。

高等部の約8割は「すんなり通院できた」と回答していた。低年齢時からの受診経験の積み重ねが大きく影響してことが考えられる。

この結果を図9に示す。

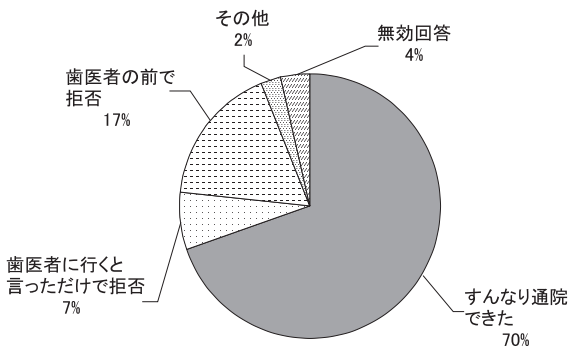


図9 通院時の様子

#### (問4-1) 待合室ではどんな様子だったか

有効回答は676名であった。結果は，「おとなしく待つことができた」が78% (544名)，「待っていられなかった」が19% (132名)であった。

高等部の約9割，小学部高学年の約6割は「おとなしく待つことができた」と回答していた。

「待っていられなかった」と回答した約7割は，自閉症の子どもたちである。治療時だけでなく，通院時や診察時に至るまでの保護者の大変さが伺える。痛い怖い受診経験をしたことのある子どもたちには，ほんの数分の待ち時間でさえも不安でいっぱいなのであろう。そして，その気持ちを言葉で訴えることができない子どもたちには，やり場のない苦痛な時間であると思われる。

この結果を図10に示す。

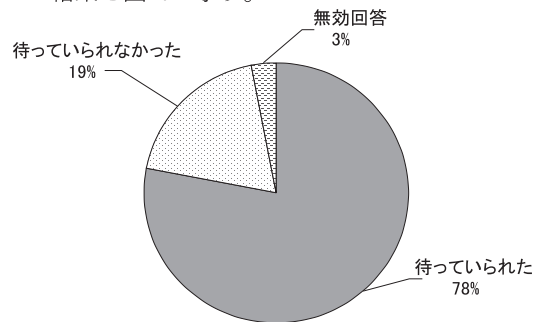


図10 待合室での様子

#### (問4-2) 待つことができた時は，どんな様子だったか

有効回答は527名であった。結果は，「何もしなくても」が35% (191名)で最も多かった。「本を見ながら」が32% (172名)，「おもちゃ，ゲームで遊びながら」が16% (87名)であった。「テレビやビデオを見ながら」が10% (54名)で最も少なかった。その他の様子として，「診察の順番になるまで車の中で過ごし，待合室で待たなくても済むようにしている」「外で待っている。順番になったら携帯電話に連絡してもらっている。」などの回答があげられていた。

「何もしなくても」と回答した約半数は高等部であった。

「本を見ながら」「おもちゃ，ゲームで遊びながら」と回答した約6割は，知的障害や自閉症の子どもたちだった。家庭から自分のお気に入りのものを持参で行ったケースがあるのではないかとと思われる。

この結果を図11に示す。

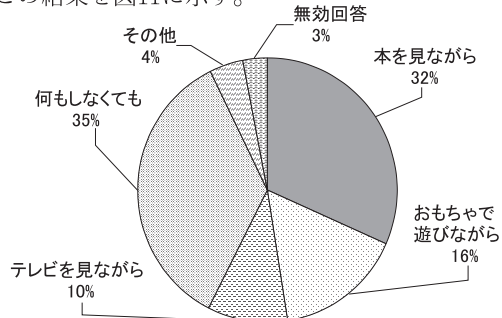


図11 待つことができた時の様子

（問4-3）待つことができなかった時は、どんな様子だったか

有効回答は118名であった。結果は、「落ち着かず動き回っていた」が36%（48名）で最も多かった。「ただ泣く、パニックなど」が14%（19名）、「診察室や他の部屋に入ろうとした」12%（16名）、「歯科医院から出たがった」が7%（9名）、「テレビや飾り物などをいじって困った」が6%（8名）、「他の患者さんにちょっかいを出した」が2%（2名）であった。「電気のスイッチをいじっていた」が1%（1名）で最も少なかった。

「待ってられなかった」と回答した約7割は、自閉症の子どもたちである。動き回ったり、他の部屋に入ったりするなど、診察前の不安から落ち着いて座ってられない様子が伺える。見通しを持つことが難しいという自閉症の特性が影響している結果であると思われる。

この結果を図12に示す。

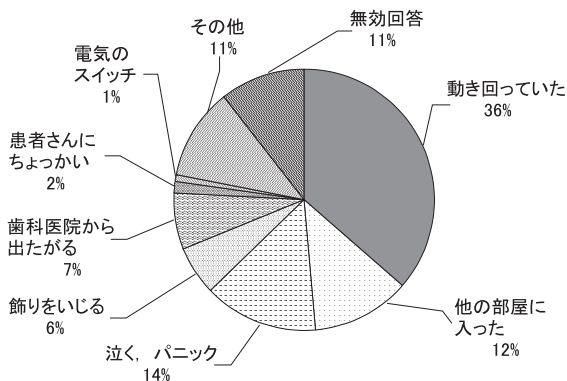


図12 待つことがとができなかった時の様子

（問5）診察室への移動は、どんな様子だったか

有効回答は682名であった。結果は、「呼ばれてすぐに診察室へ入れた」が85%（589名）で最も多かった。「時間がかかったが診察室へ入れた」が12%（81名）、「入れなかった」3名であった。その他の様子として、「診察室へ入れるようになるまで2、3ヶ月間かかった」などの回答があげられていた。

「時間がかかったが診察室へ入れた」「入れなかった」と回答した大半は、問4-1で「待ってられなかった」の回答者である。待合室で待っていられたかどうか、診察室へスムーズに移動できるかどうかのポイントになっていると思われる。

なお、高等部の約9割は「呼ばれてすぐに診察室へ入れた」と回答している。しかし、「入れなかった」の3名はいずれも高等部の生徒であった。身体が大きく成長しており、保護者が手を握って力づくで連れて行くことができず、あきらめて帰ったことが記述されていた。

この結果を図13に示す。

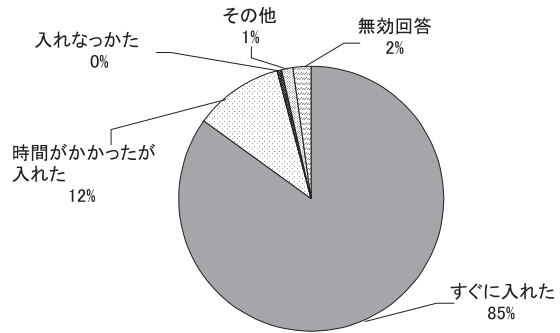


図13 診察室への移動の様子

（問6）診察時はどんな様子だったか

有効回答は658名であった。結果は、「おとなしく座って治療を受けた」が47%（336名）で最も多かった。「人手により押さえつけられながら」が17%（120名）、「バンドや網などで拘束されながら」が13%（88名）、「口を開けないなど抵抗しながら」が9%（61名）、「泣いたり暴れたりしながら」が6%（40名）であった。

診察時に45%（309名）が、抵抗や拒否を示していることがわかった。このうちの約4割が自閉症で、約3割が知的障害の子どもたちである。また、学年が低いほど抵抗や拒否を示していることが多い。

この結果を図14に示す。

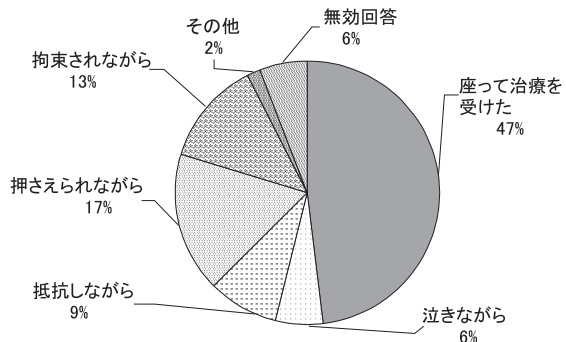


図14 診療時の様子

（問7）治療を受けることが難しい場合、その原因と思われることは何か

- ・じっとしてられない。
- ・口や顔を触られるのを嫌がる。
- ・痛みを訴えられない。
- ・不安で口を開けられない。
- ・病院に対して恐怖心があるから。
- ・過去に無理な治療を受けたので。
- ・うがいをすることができず、口の中が気持ち悪いままで帰ってきた。

などの回答があげられていた。

< 2 - 3 > 歯科受診時の対応について

(問8) 歯科医院で、よかった対応は何か

- ・治療の前に本人に治療器具を手にとらせ、怖くないよと優しく伝えてくれた。
  - ・言葉で理解できないことは、本人が理解できる絵を描いて、わかりやすく示してくれた。親に対しても十分に説明してくれた。
  - ・待ち時間がないように、配慮してくれた。
  - ・本人は不安でいっぱいだったが、歯科の人に優しくしてもらい、落ち着くことができた。
  - ・歯科の人にガマンをほめられた。次の診察も嫌がらず行くことができた。
  - ・子どものお気に入りのぬいぐるみを持ったまま診察台に座らせてくれた。
  - ・雨の日に、タクシーに乗るまで、傘をさしてくれた。車いすの乗り降りのときに、大変助かった。
  - ・人がいないお昼の時間に診察してもらえた。人混みが苦手なことを話したらわかって下さった。
- などの回答があげられていた。

(問9) 歯科医院で、困った対応は何か

- ・説明なしでいきなり治療器具をはめられ、ひどいパニックになった。言ってもわからないだろうと言われた。
  - ・強く叱られて、子どもが不安定になった。
  - ・治療器具をつかんで投げってしまった。親のしつけを非難された。
  - ・障害のことを話したらいやな顔をされた。
  - ・予約してあるのに待ち時間が長く、その間に子どもの機嫌が悪くなった。
  - ・治療の説明を求めたのに、してもらえなかった。
  - ・診察室への付き添いを断られた。一人で無理やり連れて行かれてしまった。結局泣き暴れてしまい、診察ができなかった。
  - ・マスクをしたままで話しかけられても、聞こえにくい。
  - ・車いすのままから診察台へ座らせるときに、手伝ってほしかった。一人では抱えられない。
- などの回答があげられていた。

(問10) 歯科医院や歯科医療への要望は何か

- ・予約時間を正確に守ってほしい。待ち時間が長すぎる。
- ・治療の手順を本人にわかるように説明してほしい。うちの子は、話を聞いてもわからないが、絵を見たら少しはわかるから。
- ・障害のことをもっとわかってほしい。
- ・15歳以上になっても小児歯科で診てほしい。せっかく先生に慣れたのに、また歯科を探さなくてはならない。

- ・治療金額の説明をしてほしい。
  - ・待合室で過ごせるように、おもちゃや本を置いてほしい。
  - ・できれば白衣をやめてほしい。病院の先生に対して恐怖心が大きいから。注射をする人だと思っている。
  - ・診察台の間にしきりを作ってほしい。
  - ・小さな子どもや泣くような患者とは、時間をずらしてほしい。泣き声が聞こえると怖くなり不安定になる。
  - ・歯科の中にこわれそうな置物を置かないでほしい。
  - ・診察室へ親の付き添いを許してほしい。じゃまをするつもりはないのに。
  - ・治療をすぐに始める前に、子どもと仲良くなってほしい。はじめてかかわる人の前ではひどく緊張してしまうから。
  - ・玄関にスロープをつけてほしい。車いすのまま、院内へ入らせてほしい。
  - ・おむつを取り替えるスペースを作してほしい。
  - ・待合室に畳のコーナーがあればよい。
- などの回答があげられていた。

< 設問3 > 口腔衛生について

ここでの16項目では、歯磨きの時間帯と回数、援助者、歯磨き剤の使用、歯肉口臭の状態、定期検診の受診経験の有無、歯磨き指導の経験の有無や希望、おやつ時間帯と回数、内容、虫歯の有無、虫歯予防などについて質問した。

< 3 - 1 > 歯磨きの様子について

(問1) 歯磨きをしているか

有効回答は707名であった。結果は、「毎日磨く」が81%(614名)で最も多かった。「たまに磨いている(1週間に2, 3回程程度)」が11%(80名)、「ほとんど磨かない」が2%(13名)であった。

「毎日磨く」と回答した中には、自閉症、知的障害、小学部高学年が特に多く見られた。「ほとんど磨かない」と回答した中には、小学部低学年が多い。

この結果を図15に示す。

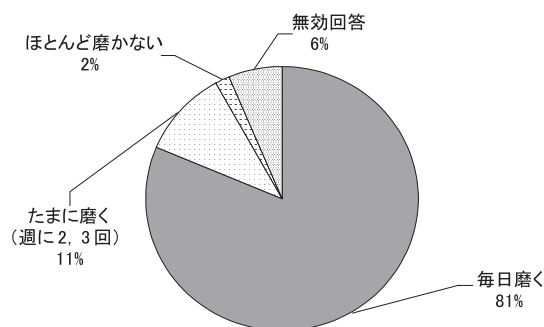


図15 歯磨きをしているか



### (問2) 歯磨きは誰がしているか

有効回答は712名であった。結果は、「本人が一人で磨く」が43%(326名)で最も多かった。「本人が磨いてから仕上げ磨きをする」が28%(215名)、「保護者が全て磨く」が20%(149名)であった。「本人の手を持って介助磨きをする」が2%(17名)で最も少なかった。

年齢が上がるにつれて、「本人が磨いてから仕上げ磨きをする」の回答が低くなり、「本人が一人で磨く」の回答が高くなる傾向が見られた。

自閉症の約6割は、「本人が磨いてから仕上げ磨きをする」「保護者が全て磨く」「本人の手を持って介助磨きをする」と回答し、年齢が上がっても、回答数はあまり変化していなかった。低年齢時にパターンとして一度身に付いた歯磨きの仕方は、年齢が上がっても変わらないことが示された。自閉症の特性を表した結果の一つであると思われる。

この結果を図16に示す。

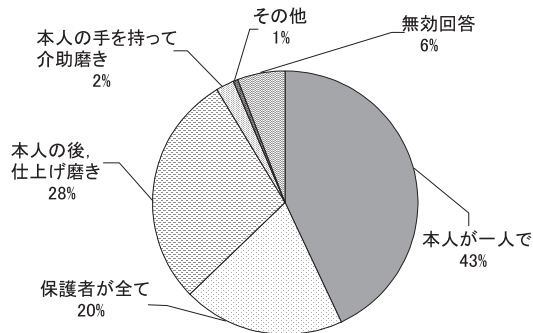


図16 歯磨きは誰がしているのか

### (問3) 1日に歯磨きを何回しているか

有効回答は702名であった。結果は、「2回磨く」が39%(290名)で最も多かった。「3回」が34%(256名)、「1回」が16%(119名)、「4回」が4%(31名)、「5回」が3名、「6回」が3名であった。

在籍している学校の昼食後に歯磨きをしているかどうか、この問いの結果に影響していると思われる。

「1回」と回答した大半は、夕食後や就寝前に歯磨きを行っている。

「6回」と回答した中には、「服薬の薬によりむし歯がしやすいと言われているから」「指で磨いているので時間はかけていない。」という記述があった。

この結果を図17に示す。

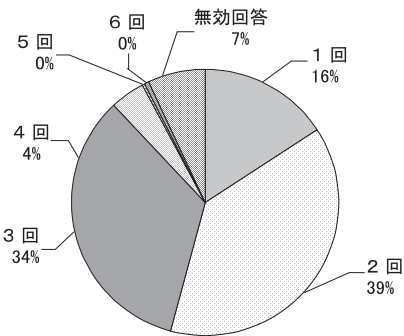


図17 1日に歯磨きを何回しているのか

### (問4) 1回の歯磨きの時間は何分間か

有効回答は704名であった。結果は、「1~2分間」が36%(269名)で最も多かった。「2~3分間」が30%(228名)、「1分間以内」が19%(145名)であった。「3分間以上」が8%(62名)で最も少なかった。

歯磨きの時間としては一般的に3分間とよく言われるが、実際口の中の全体をきれいにするには、5分間は必要だと言う。きれいになったかどうかよりも、歯磨きをしたどうかのポイントとなっているのであろう。年齢や障害種別に特に大きな違いは見られなかった。小学部低学年で身に付いた習慣は、高等部になってもあまり変わらないと考えられる。

この結果を図18に示す。

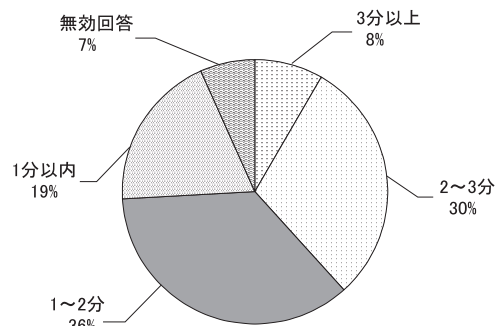


図18 1回の歯磨きの時間は何分間か

### (問5) 1番回数の多い歯磨きの援助者は誰か

有効回答は705名であった。結果は、「母親」が65%(497名)で最も多かった。「その他(一人で)」が19%(147名)、「父親」が6%(43名)、「祖母」が2%(12名)であった。「祖父」が1%(43名)で最も少なかった。

歯磨きの援助は、母親の仕事となっているのが伺える。年齢が上がるにつれて「母親」の回答が少なくなり、「その他(一人で)」の回答が多くなる。父親や祖父母の回答数は、年齢が上がってもそう変化は見られない。このことから、母親と母親以外の家族では、歯磨きの援助の仕方の違いがあるのではないかと考えられる。

父親や祖父母が介助磨きや仕上げ磨きをしているのに対し、母親はただ援助しているのではなく、歯磨きの仕方

が身に付くように援助しているのではないと思われる。  
この結果を図19に示す。

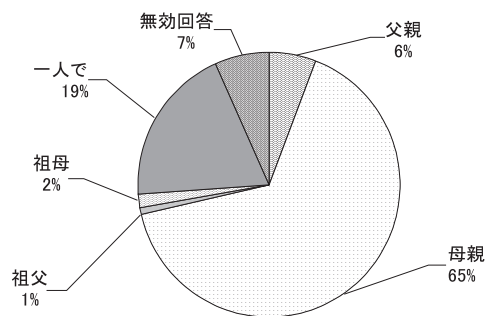


図19 回数の多い歯磨きの援助者は誰か

**(問6) 歯磨きで工夫していることは何か**

- ・食べたらずぐに磨くようにしている。
- ・歌を歌いながら磨いている。
- ・数を数えながら磨いている。
- ・好きなキャラクターの歯ブラシを使用している。
- ・ビデオを見ながら（膝の上で）。
- ・鏡を見ながら、隣で一緒に磨いている。
- ・磨いた後にビデオを見る約束をしている。

などの回答があげられていた。

**(問7) 歯磨き剤を使用しているか**

有効回答は705名であった。結果は、「使用している」が69%(522名)、「使用していない」が24%(183名)であった。

年齢が上がるにつれて、「使用している」の回答が多くみられた。「使用していない」の回答者の中には、うがいができないという理由が記述されていた。

**(問8) 歯肉や口臭の状態が気になるか**

有効回答は705名であった。結果は、「少し気になる」が39%(297名)で最も多かった。「気にならない」が34%(258名)、「気になる」20%(149名)であった。

「少し気になる」「気になる」と回答した保護者のほとんどが、問7「歯磨き剤を使用しているか」の設問において、「使用している」と回答していた。

この結果を図20に示す。

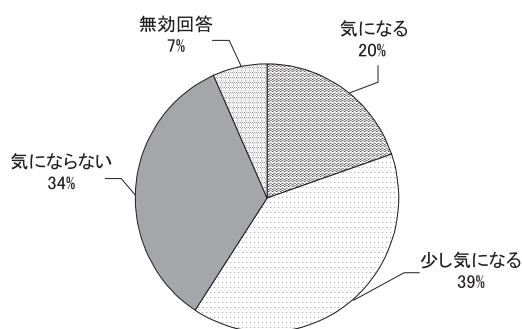


図20 歯肉や口臭の状態が気になるか

**< 3 - 2 > 歯科検診, 歯科指導について**

**(問9) 学校以外で、定期的に歯科検診を受けているか**  
有効回答は708名であった。結果は、「受けていない」が60%(452名)、「受けている」が34%(256名)であった。

学年が低いほど「受けている」の回答が多く見られた。この保護者のほとんどは、「半年に2, 3回」「1年に2, 3回」の頻度で歯科を受診していることがわかった。

**(問10) 学校以外で、歯磨き指導を受けたことがあるか**  
有効回答は708名であった。結果は、「受けたことがある」が48%(364名)、「受けたことがない」が46%(344名)だった。

「受けたことがある」と回答した約8割は、歯科医院や歯科センターにおいて歯磨き指導を受けている。

**(問10-2) 歯磨き指導を受けた場所はどこか**

有効回答は339名であった。結果は、「歯科・歯科センターで」が80%(293名)で最も多かった。「地域の保健所で」が10%(36名)、「歯科・保健所どちらでもある」が1%(7名)であった。その他の場所として、「子育てサークル」「保育園」などの回答があげられていた。

この結果を図21に示す。

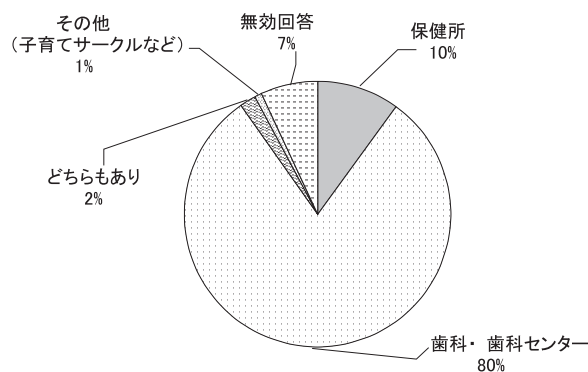


図21 歯磨きの指導を受けた場所はどこか

**(問11) 歯磨き指導を定期的に受けたらいいか**

有効回答は702名であった。結果は、「どちらでも」が55%(400名)で最も多かった。「受けたらいい」が33%(247名)、「受けたらいい」が7%(55名)であった。

「受けたらいい」と回答した約半数は、歯磨き指導を受けたことがある保護者である。「受けたらいい」と回答した約半数は、歯磨き指導を経験したことがない保護者であった。

この結果を図22に示す。

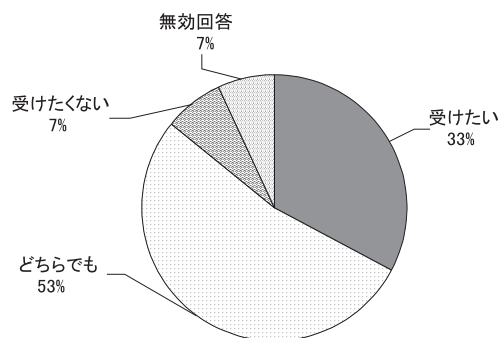


図22 歯磨きの指導を受けたいか

### < 3-3 > おやつ、むし歯について

#### (問12-1) 1週間に何回おやつを食べているか

有効回答は701名であった。結果は、「毎日食べる」が64%(485名)で最も多かった。「たまに食べる」が23%(176名)、「食べない」5%(34名)、「食べさせない」1%(6名)であった。

年齢が低いほど「毎日食べる」の回答が多く見られた。ある保護者のおやつを食べさせない理由として、「むし歯にならないためではなく、ごはんを食べなくなるから」という記述回答もあった。

この結果を図23に示す。

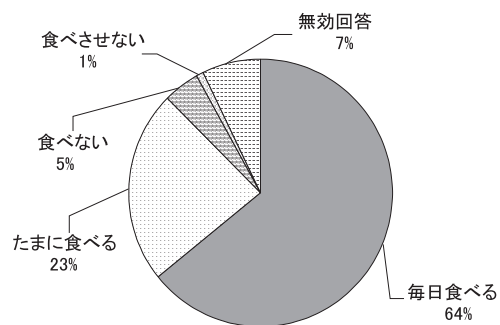


図23 1週間に何回おやつを食べているか

#### (問12-1) 時間を決めておやつを食べているか

有効回答は481名であった。結果は、「決まっている」が62%(302名)、「決まっていない」が37%(179名)であった。

自閉症の約7割は「決まっている」と回答していた。食べている時間としては、「学校からの帰宅後」が最も多く回答されていた。

#### (問13) おやつによく食べる物は何か

有効回答は605名であった。結果は、「スナック菓子」が26%(192名)で最も多かった。「ヨーグルト・ゼリー・アイスクリーム類」が21%(157名)、「せんべい」が9%(71名)、「果物類」が6%(45名)、「チョコレート類」が5%(38名)、「クッキー類」が5%(37名)であった。「キャンディ類」が1%(10名)で最も少なかった。

小学部(低学年)と中学部では、「ヨーグルト・ゼリー・アイスクリーム類」、小学部(高学年)と高等部では、「スナック菓子」を食べていることが多かった。

また、「ヨーグルト・ゼリー・アイスクリーム類」を与えている保護者は、1回のおやつを決めている場合が多いことがわかった。1本だけ、小さいカップを3個だけ、などと、約束もわかりやすいということが考えられる。

「スナック菓子」を与えている保護者は、お皿に1杯、小袋1袋などと量を決めている場合と、大袋や箱を本人に与え、好きなだけ食べさせている場合とに回答が分かれた。

この結果を図24に示す。

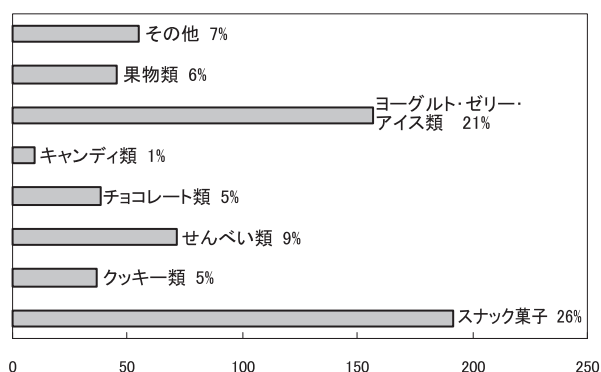


図24 おやつによく食べる物は何か

#### (問14) おやつによく飲む物は何か

有効回答は634名であった。結果は、「お茶」が35%(261名)で最も多かった。「牛乳」が16%(122名)、「スポーツドリンク」が10%(79名)、「果物野菜系ジュース」が10%(75名)、「炭酸系ジュース」が7%(50名)、「家庭で作ったコーヒー・紅茶など」が3%(20名)であった。「缶コーヒー・缶紅茶類」が2%(16名)で最も少なかった。

全体的に、おやつとしてお茶が飲み物としてよく飲まれている。次には、小学部(低学年)と中学部と高等部では「牛乳」、小学部(高学年)では「果物野菜系ジュース」を飲んでいることが多かった。

年齢が高くなるほど、「スポーツ系ドリンク」「缶コーヒー類」「家庭で作ったコーヒー類」が多くなる傾向が見られた。「炭酸系ジュース」は小学部(低学年)から中学部までは変化がないが、高等部になり4倍になっていた。

また、1回のおやつを決めている保護者は、コップよりもパックで、飲み物を与えている場合が多いことがわかった。おやつを食べ物と同じように、約束がわかりやすいということであろう。そして、ストローを使い、こぼさないで飲むことができるという点も考えられる。

この結果を図25に示す。

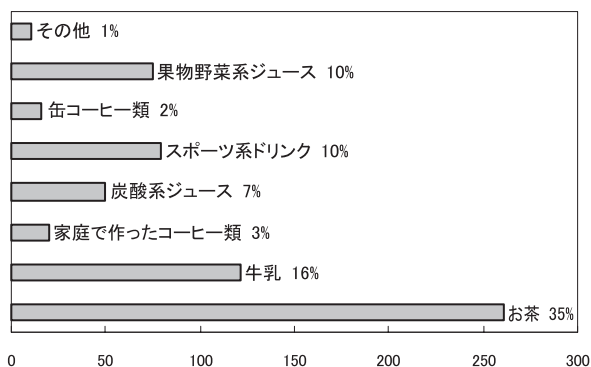


図25 おやつによく飲む物は何か

**(問15) むし歯があるかどうか**

有効回答は687名であった。結果は、「むし歯がない」が58%(432名)で最も多かった。「むし歯がある」が22%(169名)、「あるかどうかわからない」が11%(86名)であった。

むし歯があるかどうかわからない理由については、約半数が「学校の歯科健診を受けることができなかった」だった。

この結果を図26に示す。

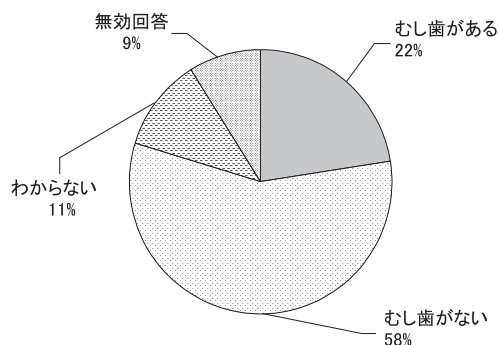


図26 むし歯があるか

**(問16) むし歯にならないように、どんなことに気をつけているか**

- ・食後に必ずお茶を飲ませている。
- ・糖分をあまり含まないお菓子を選んでいる。
- ・カルシウムのサプリメントを飲んでいる。
- ・魚を食べている。
- ・定期的に歯科を受診し、チェックを受けている。もうむし歯で通院するのはいやだから。
- ・日頃から口の中をよく見るようにしている。
- ・ジュースを飲ませないようにしている。特に炭酸ジュース。本人はほしがっているが飲ませない。

などの回答が多くあげられていた。

**<設問4> 歯科情報について**

ここでの3項目では、歯科に関する情報の入手方法、今まで受けた歯科指導の内容、今後希望する歯科情報の内容などについて質問した。

**(問1) どこで歯科に関する情報を入手しているか**

有効回答が647名であった。結果は、「学校で入手している」が34%(261名)で最も多かった。「歯科医院で」26%(194名)、「友人から」が13%(98名)であった。テレビや新聞などで」が12%(89名)で最も少なかった。

これから知りたいと思う内容については、「歯科治療内容について」が最も多かった。その他の内容として、「どこの歯科で障害児を診てもらえるのか知りたい」「障害児の歯科矯正について知りたい」などの回答があげられていた。

県内の特殊教育諸学校では、歯磨き指導や歯科健診、ある学校では親子歯磨き教室などを行っているが、保護者が歯科に関する情報を入手している機会として、大きな意味を持っていることが考えられる。また今後、学校での情報の提供の仕方が、課題の一つではないかと思われる。

この結果を図27に示す。

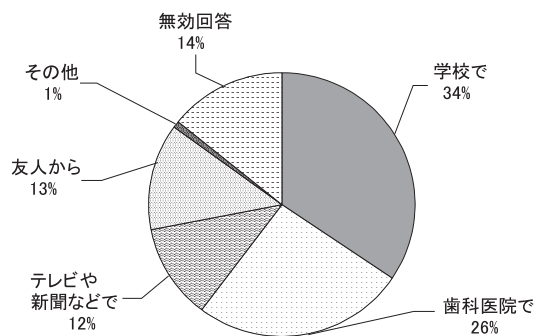


図27 どこで情報を入手しているか

**<設問5> 要望や意見など**

ここでの2項目では、学校やアンケート全般についての意見を質問した。

**(問1) 歯に関しての学校への要望は何か**

- ・学校での歯科健診の回数を増やしてほしい。
  - ・定期的に歯磨き指導をしてほしい。
  - ・給食後の歯磨き指導を徹底してほしい。
  - ・買い物学習でお菓子を買うのをやめてほしい。
  - ・調理実習で、おやつではなく食事になる料理を教えてください。
  - ・フッ素塗布をしてほしい。
- などの回答があげられていた。

**(問2) アンケート全般について**

- ・アンケートの結果を有効に役立ててほしい。
- ・障害児でも気軽に歯科治療を受けられるようになってほしい。
- ・障害児が気兼ねなく行ける病院があればよい。

- ・私たちの声を自治体に届けてほしい。
  - ・県内に歯科センターを増やしてほしい。
  - ・歯科センターの診察日を増やしてほしい。
- などの回答があげられていた。

## 5. まとめ

富山県内の障害児における歯科に関する実態を、医療を受けている側から捉えるために、県内の特殊教育諸学校12校に在籍する児童生徒をもつ保護者を対象にし、アンケート調査を行った。

歯科受診については、93%が受診を経験し、通院時には24%、診察時には45%が、抵抗や拒否を示していることが明らかになった。そして、抵抗や拒否を示す子どもたちや歯科医院の様々な対応に、保護者は様々な悩みを抱えていることがわかった。自閉症や知的障害の保護者は、歯科医療側の対応が診察時の子どもに影響があると考えており、障害児専門の態勢がある歯科医院に通院し、障害の特性に応じた対応をしてほしいという要望が多い。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由の保護者は、通院の便利さを重視し、歯科医院内の設備や通院時の交通手段の改善などを要望していた。以上のように、それぞれの障害の特性を反映した回答があげられていたと思われる。

口腔衛生については、保護者のむし歯予防に対する意識の違いが回答に表れていた。定期的に通院している保護者は、仕上げ磨きや介助磨きをしており、おやつとの与え方にも配慮している傾向が見られた。また、検診やフッ素塗布で定期的に通院し歯科に慣れることは、むし歯ができて治療を行うときに有効だと考えている。一方、定期検診やフッ素塗布などの予防に関する内容を学校側に希望していることが明らかになった。学校医との連携をとり、地域の歯科の協力を得る必要があると思われる。

障害を持つ子どもたちは、歯科への通院や治療の必要性、治療内容などを理解することが難しく、特に知的障害の程度が重度である場合や、自閉症や自閉的傾向である場合ほど、抵抗や拒否も大きいことが予想される。そういった子どもたちを診察する医療側も、子どもたちを理解できずに悩みながら治療をしているのではないかとと思われる。医療現場では、医師と患者のインフォームドコンセントが重要とされているが、障害児を持つ保護者もそれを強く望んでいることは、調査の結果からも示された。

今、教育の現場では、援助の仕方が障害をもつ子どもの行動に影響を与え、周囲の不適切ななかかわり方が不適切な行動を増やすのではないかと考えられ、援助の仕方や必要性のあり方が再確認されている。自らコミュニケーションをとることが難しい障害を持つ子どもを援助するときには、子どもにかかわる周囲が子どもを理解し、適切にかかわることが重要である。医療現場においても同

様であり、子どもの不適切な行動を未然に最小限に防ぐことは可能であると考ええる。

調査の中でも、保護者から歯科医療側の障害への理解と障害に応じた対応についての要望が多い。これは、保護者と医療側との意思疎通の少なさと信頼関係の不足が原因の一つではないかと考える。しかし、診察時の限られた短い時間の中で、患者である子どもの障害について理解することは到底難しい。付き添いの保護者が説明をしている時間もないに違いない。

この改善の一つとして、診察前に、歯科側へ子どもの障害や特性を伝えることを提案する。一般の問診票からは得られない情報を事前に伝えることで、歯科医師や歯科衛生士が障害を持つ子どもとのコミュニケーションのきっかけをつかめるのではないかと、治療環境を整えたり、治療手順や内容を理解できるように伝えたりすることが、診察の動機づけや治療をスムーズに進めることにつながるのではないかと考える。

歯には自然治癒力がなく、むし歯の痛みは我慢することができない。食べる時には苦痛を伴い、眠りさえもままならない。それは年齢に関係なく、大人であっても同じである。歯の痛みを耐え切れず、仕方なく歯科を受診する人も多いのではないだろうか。しかし、障害を持つ子どもたちは、歯の痛みを言葉で伝えることが苦手である。泣く、暴れる、いらいらする、眠れない、噛みつくなど、身体で表現するものの、それは大人に歯の痛みを訴えているとは伝わらず、気付かないこともあるのではないかと。機嫌が悪い、不安定だ、と一言で片づけているのではなかろうか。

調査の中の1枚に、ある保護者の手紙が添えられていた。

「息子が小学5年生の時です。大好きなハンバーグも食べず、機嫌が悪い日が続きました。お菓子でも、ジュースでいいから食べて欲しいと並べても何も口にせず、苦みつぶした顔をしていました。どこか悪いのかと心配になり、小児科へ行きました。「のどを診ましょ。」と口の中を診られたところ、異臭がひどくて真っ黒でした。むし歯が進み、化膿していたのです。すぐに歯科を紹介されて受診しました。これまで歯ブラシさえ口の中に入れたことがありませんでした。嫌がるので、泣かせて手のかかる回数が1回でも減ればと思い、歯磨きはしていませんでした。先生に噛みつき、押さえていた歯科衛生士さんのおなかに頭突きをし、まわりの治療器具をめちゃくちゃにして息子は診察室から飛び出しました。男の先生方に取り押さえられ連れて行かれたところは精神科でした。有無を言わず大きな注射をされました。…(途中省略)

…1週間の入院をし、全身麻酔にて手術を行いました。そして、毎日歯磨きの練習がはじまりました。

はじめは指を入れるところからでした。指にガーゼを巻き、1日に何回もしました。…(省略)

もうあんな思いをするのはこりごりです。息子も少しはこりたのでしょうか。嫌々ながらも私の膝の上で、歯磨きをされる間はおとなしくしています。あれから6年が経ちました。むし歯は1本もありません。息子の障害を理解し、優しい先生にも巡り会い、定期的に先生にも診てもらい、診察台に座る練習に行っています。食べることが唯一と言ってもいいほどの息子から、楽しみを取り上げてしまうことにならなくて、ほんとうによかったです。初めての歯科でのことは思い出したくありませんが、同じことが繰り返されないようにまわりの方に伝えて行きたいと思います。うまくまとまりませんが、障害を持った子どもが気軽にに行ける歯科が増えてくれればと思います。」

ある書物の中には母親の障害の受容の心理過程と歯磨きとの関係が述べてあった。我が子に障害があると告げられ、ショック、否認、悲しみと怒り……その頃はとうてい歯磨きなんかの必要を感じる気持ちにならない。適応、再起という心理状態にならないければ、歯磨きをしようという気持ちや行動が表れないのだと。しかし、1年、2年…と時間が経つに連れ口内環境が悪くなり、取り返しのつかない状況になる場合もあるようだ。上記のお母さんは、息子さんのむし歯がきっかけで、息子さんの人生と母親としてすべきことを考え、食べる楽しみを奪ってはならない、と思われたのであろう。人として健康に生きるためには、食べることが大きな意味を持っている。楽しみの一つでもあり、年齢を重ねても、障害があってもなくても同じである。

この実態調査の結果が、現在の障害児の歯科医療について見直すきっかけになり、医療を受ける側もする側も、気持ちの良いかかわりの中で進むことが増えればと願う。

保護者の日常的な口腔管理と、医療機関の理解ある対応が適切に行われることで、障害児の歯が守られ、健康な生活を送ることができる。その中で学校がすべきことは何かをこれから探っていきたい。

## 謝 辞

本研究の実態調査におきまして、富山県歯科医師会、富山県特殊教育諸学校校長会、富山県特殊教育諸学校養護教育部会、富山県内の盲・ろう・養護学校に在籍する児童生徒の保護者のみなさま方に、多大な協力をいただきました。ここに記して厚くお礼申し上げます。

## 文 献

- 猪狩和子, 斉藤 徹, 斉藤 峻, 神山紀久男「宮城県における障害者歯科医療の実態」障害児歯科, 第15号, 157-169頁, 1994年.
- 海老名和子, 鈴木温子, 嶋 智美「障害児の歯科保健行動と歯肉健康度について」静岡県立大学短期大学部研究紀要第13-2号, 311-316頁, 1999年.
- 海老名和子「知的障害児の保護者と健常児の保護者との歯科保健に関する意識の違いについて」静岡県立大学短期大学部特別研究報告書(13・14年度)
- 玄 景華, 安田順一, 岩田浩司, 大山吉徳, 田邊晶子, 中嶋正人, 平田健一, 辻 甫, 岩山幸雄, 石黒 光, 土田 治, 水野明広「岐阜県における障害者歯科医療の問題点—障害者へのアンケートと要望分析—」障害児歯科, 第21号, 219-230頁, 2000年.
- 厚生省「平成11年歯科疾患実態調査報告—厚生省健康政策局調査—」1999年.
- 竹内靖人, 重田三重子, 日詰正文, 飯田祥子, 木村宣子「発達障害児の歯科治療に関するアンケート調査」長野県精神保健福祉センター報告書, 2002年.
- 武田康男, 竹辺千恵美「障害児(者)の地域歯科健診に関する研究 第1報 歯科健診システムと初健診時アンケートについて」小児歯科, 第34号, 38-46頁, 1996年.
- 原田桂子, 西野瑞穂「自閉症児(者)の口腔保健管理に関する調査—歯科診察表と歯磨きの実態より—」障害児歯科, 第23号, 532-538頁, 2002年.
- 弘中祥司, 木下憲治, 白川哲夫, 及川 透, 小口晴久「北海道における心身障害児の歯科医療に関する実態調査—養護学校児童を対象としたアンケート調査—」障害児歯科, 第19号, 305-312頁, 1998年.

資料 1 「歯科治療に関する調査」質問紙（1枚目）

<設問 1> お子様について

- (問1) 性別のどちらかを選び、○をつけて下さい。 ① 男 ② 女
- (問2) 年齢と学部・学年をお答え下さい。数字をお書き下さい。  
 ( ) 歳 小学部 ( ) 年生 ・ 中学部 ( ) 年生 ・ 高等部 ( ) 年生
- (問3) 現在、お子様が住んでおられる場所について、○をつけて下さい。  
 ① 自宅 ② 学校の寄宿舎 ③ 施設に入所 ④ その他 ( )
- (問4) お子様が登場していると思われる障害名に○をつけて下さい。  
 ① 聴覚障害 ② 聴覚障害 ③ 知的障害 ④ 肢体不自由 ( 上肢 ・ 下肢以外 )  
 ⑤ 病弱・虚弱 ⑥ 自閉症・広汎性発達障害 ⑦ LD ⑧ ADHD  
 ⑨ 情緒・心因性の問題 (不登校など) ⑩ その他 ( )
- (問5) 今までに、自閉症と診断されたり、自閉的傾向があると書かれたりしたことがありますか。  
 ① 自閉症 (広汎性発達障害) と診断されたことがある。  
 ② 自閉的傾向があるのではないかと書かれたことがある。  
 ③ 診断されたり、言われたことはないが、自閉症ではないかと気になっている。  
 ④ 診断されたことも、言われたこともない。  
 ⑤ その他 ( )

<設問 2> 歯科受診について

- (問1) 今までに歯科にかかったことがありますか。どちらかを選び、○をつけて下さい。  
 ① ある  
 ・「ある」場合、歯科受診の理由について、1つだけ選び、○をつけて下さい。  
 ア. 障害児に専門的に対応してくれる態勢があるから。 イ. たまたま近所で通院に便利なので。  
 ウ. 医師や歯科衛生士の対応がやさしいので。 エ. 治療技術がよいので。  
 オ. その他 ( )  
 ・「ある」場合、差し障りがなければ、かかれた歯科医院をお答え下さい。  
 ア. 富山県歯科保健医療総合センター ( ) 医院・病院  
 ・「ある」場合、これまでのどのくらい利用されたことがありますか。○をつけて下さい。  
 ア. 毎月約1回以上利用している。 イ. 半年に約2、3回利用している。  
 ウ. 1年に約2、3回利用している。 エ. その他 ( )  
 ② ない  
 ・「ない」場合、その理由について、1つだけ選び、○をつけて下さい。  
 ア. 虫歯がなく、行く必要がないので。 イ. 障害児専門歯科がわからないので。  
 ウ. 連れて行きたいが、本人が拒否しているから。 エ. 近くに歯科がないから。  
 オ. 時間がないから。 カ. 歯科に受診態勢が整っていないから。  
 キ. その他 ( )

- \*問2～問9は、問1で歯科受診をしたことが「ある」と答えられた方のみ回答して下さい。  
 (問2) どのような動機で、歯科に行かれましたか。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① 検診を受けるため。 ② 自宅で虫歯が見つかったので。  
 ③ 自宅で、歯ぐきから出血があるなど、歯肉に問題があったので。  
 ④ 学校から治療カードをもらったので。(虫歯・歯肉炎・咬合など)  
 ⑤ 虫歯予防のため。(フッ素塗布など) ⑥ その他 ( )
- (問3) 通院までの様子をお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① すんなり通院できた。 ② 歯医者にいくと言っただけで抵抗、拒否された。  
 ③ 歯医者の前で抵抗、拒否された。 ④ その他 ( )

- (問4) 待合室の様子をお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① おとなしく待っていていられた。  
 ・詳しい様子をお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ア. 本を見ながら イ. おもちゃや、ゲームで遊びながら  
 ウ. テレビやビデオを見ながら エ. 何もしなくても  
 オ. その他 ( )  
 ② 待っていていらなかった  
 ・詳しい様子をお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ア. 落ち着かず動き回っていた イ. 診察室や他の部屋に入ろうとした  
 ウ. ただ泣く、パニックなど エ. テレビや飾り物などをいじって困った  
 オ. 歯科医院から出たがった カ. トイレなどの水道をいじっていた  
 キ. 他の患者さんによっかいを出した ク. 電気のスイッチをいじっていた  
 ケ. その他 ( )

- (問5) 診察室への移動するときの様子をお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① 呼ばれてすぐに診察室へはいれた。 ② 時間がかかったが診察室へはいれた。  
 ③ 時間をかけたが診察室へはいれなかった。 ④ はいれなかった。  
 ⑤ その他 ( )
- (問6) 診察時の様子をお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① おとなしく座って治療を受けた。 ② 泣き叫んだり暴れたりしながら。  
 ③ 口を開けないなどで抵抗しながら。 ④ 人手により押さえつけられながら。  
 ⑤ ハンドや網などで拘束されながら。 ⑥ その他 ( )

(問7) お子様が生産を受けたことが難しい場合があるとすれば、その原因について思われることを、具体的に書き下さい。

( )

(問8) 歯科医院で、よかった、と思われる対応について、具体的に書き下さい。

( )

(問9) 歯科医院で、困った、と思われる対応について、具体的に書き下さい。

( )

\*問10はすべての方にお聞きします。  
 (問10) 歯科医院や歯科医への要望について、具体的に書き下さい。

( )

資料 2 「歯科医療に関する調査」質問紙（2枚目）

<設問 3> 口腔衛生について

\* 施設や寄宿舎で生活しておられる場合は、自宅での様子を答え下さい。

- (問1) お子様は歯磨きをしておられますか。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① 毎日磨いている ② たまに磨いている（1週間に2、3回程度） ③ ほとんど磨かない  
 (問2) 歯磨きは主に誰がしておられますか。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① 本人が一人で磨く ② 保護者が全て磨く ③ ほとんど磨かない  
 ④ 本人の手を持って介助磨きをする ⑤ その他（ ）

(問3) 歯磨きはいっ行っておられますか。あてはまる箇所全てに○をつけて下さい。

本人	起床時	朝食後	昼食後	間食後	夕食後	就寝前
介助者						

- (問4) 1回の歯磨きの時間をお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① 3分以上 ② 2～3分 ③ 1～2分 ④ 1分以内  
 (問5) 歯磨きの援助者について、お答え下さい。1番回数が多い援助者を1人選び、○をつけて下さい。  
 ① 父親 ② 母親 ③ 祖父 ④ 祖母 ⑤ その他（ ）  
 (問6) 歯磨きで工夫していることがあれば、具体的に書き下さい。

- (問7) 歯磨き剤を使用しておられますか。 ① 使用している ② 使用していない  
 (問8) 子供の歯肉や口臭の状態が気になりますか。あてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① 気になる ② 少し気になる ③ 気にならない  
 (問9) 学校の歯科検診以外に定期的に歯科検診を受けておられますか。どちらかに○をつけて下さい。  
 ① 受けている ② 受けていない  
 (問10) 学校以外で、歯磨き指導を受けたことがありますか。どちらかに○をつけて下さい。  
 ① 受けたことがある（ 地域の保健所で、 歯科医院で、 その他（ ） ）  
 ② 受けたことがない  
 (問11) 歯磨き指導を定期的に受けたいと思われませんか。強くあてはまるものを1つ選び、○をつけて下さい。  
 ① 受けない ② どちらでも ③ 受けたくない

(問12) おやつ（間食）の時間帯と回数についてお答え下さい。

- ① 毎日食べる  
 ・時間を決めて食べていますか。 ア. 決めている イ. 決めていない  
 ・食べている時間帯をすべて選び、○をつけて下さい。  
 ア. 帰宅後すぐ イ. 夕食前 ウ. 夕食後 エ. 欲しい時間に オ. その他（ ）  
 ② たまに食べる（1週間に2、3回程度）  
 ③ 食べない  
 ④ 本人はほしがっているが、食べさせないようになっている  
 ⑤ その他（ ）

(問13) おやつの内容についてお答え下さい。よく食べるものを1つ選び、○をつけて下さい。

- ① スナック菓子類 ② クッキー類 ③ おせんべい類  
 ④ チョコレート類 ⑤ キャンディー類 ⑥ ヨーグルト・ゼリー・アイスクリーム類  
 ⑦ 果物類 ⑧ その他（ ）  
 ・1回にどのくらい量を食べていますか。（ ）

(問14) おやつの内容についてお答え下さい。よく飲むものを1つ選び、○をつけて下さい。

- ① お茶 ② 牛乳 ③ 家庭で作られたコーヒー、紅茶、ココア類  
 ④ 炭酸ジュース ⑤ スポーツ系ドリンク ⑥ 缶コーヒー、缶紅茶  
 ⑦ 果物系ジュース ⑧ その他（ ）  
 ・1回にどのくらい量を飲んでみますか。（ ）

(問15) 虫歯があるかどうかについてお答え下さい。あてはまるものを1つ選び、○を下下さい。

- ① ある ② ない ③ わからない（ 健診を受けていない・ 健診を受けられなかった ）

(問16) 虫歯にならないように気をつけていることがあれば、具体的に書き下さい。

<設問 4> 歯科情報について

(問1) 歯科に関する情報の入手方法についてお答え下さい。1番多く情報を得られるところを1つ選び、○をつけて下さい。

- ① 学校で ② 歯科医院で ③ テレビや新聞、雑誌などで ④ 友人から ⑤ その他（ ）

(問2) 今まで受けた歯科指導の内容についてお答え下さい。あてはまるものを全て○をつけて下さい。

- ① 歯磨きについて ② 虫歯のできかたについて ③ 歯ぐきや歯肉の病気にについて  
 ④ おやつについて ⑤ 食事について ⑥ その他（ ）

(問3) これから知りたい、ほしいと思われている内容についてお答え下さい。あてはまるものを全て○をつけて下さい。

- ① 歯磨きについて ② 虫歯のできかたについて ③ 歯ぐきや歯肉の病気にについて  
 ④ おやつについて ⑤ 食事について ⑥ 歯科治療内容について  
 ⑦ その他（ ）

<設問 5> その他

(問1) 歯に関して、学校へのご要望、ご意見について、お聞かせ下さい。

(問2) アンケート全般についてのご意見をお聞かせ下さい。

保護者の皆様の貴重なご意見を大切に、今後の歯科治療について考えていきたいと思っております。ご協力もありがとうございます。





# 重度知的障害のある生徒の社会自立に向けた移行 支援のための環境条件に関する研究

— 就業体験での環境分析に基づく支援を通して —

俵 圭子\*・武藏 博文

(2004年8月31日受理)

## Environmental Condition on Transition Support for Social Independence of a Student with Severe Disabilities

— Through Support on the Basis of Environment Analysis in an Operation Experience —

Keiko TAWARA and Hirofumi MUSASHI

個人と環境との相互関係に視点をおいた実践研究が行われるようになってきた。重度知的障害のある生徒は、周囲から過剰な支援を受けたり、支援を受けられなかったりといった環境に左右されやすい状況にある。学校から進路先へと移行するとき、大きく環境が変わるため、混乱や不安を生じやすいといった現状がある。そこで、重度知的障害のある生徒の進路先での主体的な活動参加や自立的な行動を目指し、移行期における支援の在り方について検討した。

本研究では、重度知的障害のある生徒2名を対象とし、就業体験先の環境調査を行うと共に、生徒の行動を環境分析シートに基づいて記録し、分析した。その分析結果に基づいて課題、支援の分類を行い、具体的な支援方略、支援計画を立案し、就業体験先、家庭、学校が「共動」した支援を実施した。その結果、環境分析という一連の手続きを一つの客観的な指標としたことで、就業体験先、進路先での実現可能な支援の明確化が図られ、それぞれの対象生徒に合った物理的・人的な支援を「共動」して提供することができ、自立した行動を促進することができた。その経過と成果を報告する。

**キーワード**：重度知的障害、環境分析、共動した支援、就業体験、移行支援

**Key words** : severe mental retardation, environment analysis, support by cooperation, operation experience, transition support

### 本研究の目的

重度知的障害のある生徒が地域作業所や福祉施設での活動に主体的、自立的に参加するといった新しい障害観を背景とした支援を探るために、第一に、知的障害の地域社会での自立をめざした先行研究から方略の検討を行う。第二に、それに基づく事例研究を行う。重度知的障害のある生徒が就業体験で遂行した行動を課題分析と乖離分析に基づく環境分析によって分析し、支援を分類・選定し、作業所の指導員と知的障害養護学校の教員が連携して実施した支援の経過とその成果を報告することである。第三に、重度知的障害のある生徒の主体的、自立的な行動を支える支援の有効性を検証する。加えて、作業所の指導員、養護学校の教員に対して今回の取り組みに関するアンケートを行い、社会的妥当性を検討する。

### 問題解決のための方略

養護学校で行われている「就業体験」では、企業就労を目指すための就労実習の一方で、重度障害がある生徒の自立や就労を目指すようになった。重度障害のある生徒への支援として、生活年齢、家庭生活、社会的スキル、実社会生活、主体性、将来の自立を見通すことが重要視されるようになった。ライフステージに対応する周囲の人的・物理的環境からの支援を一貫して連携・協力するために、今後は「個別の移行支援計画」を一つのツールとして共有し、活用していくことが考えられる。この「個別の移行支援計画」を活用し、早い段階からの学校と家庭との連携、就労先（福祉就労を含む）や職業安定所、地域支援センター、就労支援機関などの関係機関との連携などを図ることで一人一人に応じた支援の在り方を具体的にしていくための方略を、先行研究から検討した。

\* 富山県立富山養護学校

## 1 地域社会に根ざした実践研究の概要

### (1) 重度知的障害のある生徒の地域社会に根ざした支援

重度知的障害のある生徒は制約や制限を受けやすい立場にあり、周囲の支援の質や量はその生徒の活動に与える影響は大きい。

地域社会では障害のある人の周りにはあらゆる人がかかわっている。小林・野呂・日上・大石・松岡・武藤・李・今本・土屋・谷川(1996)は、専門家だけでなく、家庭や施設でもそのスキルを行えるように支援した実践を報告している。障害のある人への継続的な支援のためには、障害のある人本人の好みや習慣、動機づけになるものの同定と周囲の支援者たちのニーズが影響すると述べている。

地域での主体的な行動の成立には、個人のスキルの習得や改善への支援と、環境からの人的な支援(地域の人とのかかわり)や物理的な支援(分かりやすい表示やサービスなど)の補完的で自然な支援が影響している(松岡・平山・畠山・川畑・菅野・小林1999)と言える。

以上のことから、障害のある生徒を取り巻く支援者が日常生活の複雑な個々の行動要素を課題分析し、活用可能な手がかりを把握し、段階的な支援や活動の部分参加の支援を行う方法は、周囲の支援に大きく影響を受ける重度知的障害のある生徒にとって、意義のあることだと思われる。併せて、卒業後も継続した支援が行えるように支援者への支援についても重視する必要がある。

### (2) 地域社会における重度知的障害のある生徒の主体的な行動を支える支援

近年、重度知的障害のある生徒が一般企業や福祉工場、授産施設等で就労する機会が増えてきている。重度知的障害のある人の受け入れを可能にしたその理由の一つとして、応用行動分析学の分野における研究の進展に伴って、支援の在り方が充実してきたことが考えられる。

応用行動分析学の分野では、集中支援を行い、日常場面へとつなぐために環境改善を行ったり、課題分析をすることで支援しやすいように環境を整備することや障害のある人の学習の機会を最大限に可能にすることができるプログラムを開発(渡部・上松・小林 1993)している。また、障害のある人があらかじめ準備された手順表により就労先で仕事の準備を一人で行うことができる(井上 1999)、標的とされる行動が適切な場面で生起するために自己記録を行う方法が有効である(高畑・武蔵 2002)などの報告がある。

支援ツール(武蔵2000)は、障害のある生徒本人が分かって行動するための原理を関連する状況、直前の状況、本人の行動、直後の状況という4つの項目で説明している。生徒達の理解の仕方、行動の仕方に合わせ、本人が活用するための支援ツールを提唱している。この支援ツールは、障害のある生徒が活用することで、本人の能力を

十分に発揮させることができるものである。

重度知的障害のある生徒が地域社会の環境にある資源を自分の行動の手がかりとして活用できるように、周囲が環境を構造化して整備したり(梅永2000, 志賀1999)、本人が活用できる自助具や補助具などを提供する(寺岡2003)、試みが報告されている。重度の人の力を引き出すように支援を工夫したことが考えられ、職場での人的な環境や物理的な環境を活用した重度知的障害のある人への支援が充実し始めている。

ジョブコーチによる支援や TEACCH プログラムによる支援は、重度知的障害のある生徒が期待される行動を視覚的に理解したりスキルを習得することができ、生徒の主体的な行動につながる。本人にとって分かりやすいように物の配置、課題の設定、段階的な指示などを行い、環境整備をすること、環境の手がかりを活用するための技術を本人が習得すること、環境の中に活用できる手がかりがない場合は支援ツールを導入し主体性を導くことなどの支援によって、重度知的障害のある生徒は、就業体験先や進路先で不必要な混乱をすることなく活動に参加したり主体的に行動したりすることができると思われる。

ジョブコーチ支援は、職場の環境アセスメント、職務分析を行い、自然な職場の物理的な環境、同僚や上司のニーズといった周囲と重度知的障害のある人のニーズとのバランスをとりながら行う包括的、計画的な支援と言える。ジョブコーチの一連の支援方法は、実現可能な支援の方略、支援計画の立案、支援の実施には大変有効であると思われる。「課題分析」と「最小限の介入による指導法」(図1)に基づき、段階的な支援を行うことで重度障害のある人の就労が促進されるというものである(小川2001)。

Schopler が提唱した TEACCH プログラムにおいては、自閉症児者の自立を目指し、彼らにとって分かりやすい環境設定を重視している(Schopler 1985)。分かりやすい環境設定の工夫として、「構造化」を挙げ、できるだけ余分な刺激を低減し、期待されていることをはっきり分かる場面設定を行っている。また、一つの活動場所で活動内容を組織的に行うシステム(ワークシステム)、課題や活動の決まった手順や習慣(ルーティーン)によって、時間の経過や活動の進み具合が視覚的に分かり、い

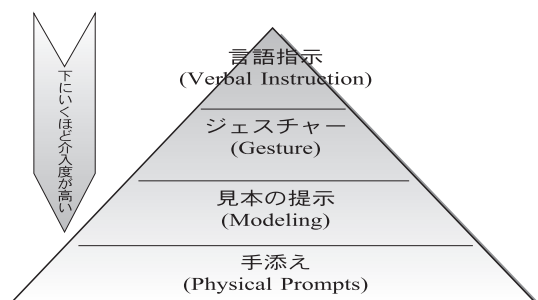


図1 段階的な指示支援レベル (小川2001)

つ活動が終わるのか理解しやすくしている。TEACCHプログラムの「物理的構造化」を導入した支援（青山1995）は、自閉症のみならず知的障害のある人が安定して活動に参加できることが認められ、教育現場や施設などで実践されている。

### （3）重度知的障害のある生徒への地域に根ざした支援の方向性

重度知的障害のある生徒が、地域において手がかりを環境の中から主体的に活用して行動することは容易なことではない。支援となりうる資源の開拓と地域での具体的な支援方法の累積が必要である（大石・唐岩・高橋・馬場1998）。様々な日常生活場面で、それに関する研究が行われるようになり、専門家が地域へ出向いて研究する形態をとるようになった（大石1999, Remington 1991, 松岡ら 1999, 廣瀬・加藤・小林2001）。重度知的障害のある生徒の進路の一つである作業所の活動に主体的に参加するためには、重度知的障害のある生徒にとって機能的で有効な環境設定や資源をどのように作業所の環境と調和させ、支援として提供していくかといった導入の仕方についても詳細な検討が必要であると思われる。

Schleien, Green & Heyne (1993)は、地域社会での活動参加を目指し、課題分析と乖離分析からなる環境分析に基づくアプローチ方法を報告している。重度知的障害のある人が地域の陶芸教室に参加する様子を課題分析と乖離分析に基づく環境分析目録によって分析することで、障害のある人と取り巻く参加者や指導員との相互関係によって障害のある人の完全参加や成功と楽しみを味わうことが可能になる支援を見つけ出し、提供する事例を報告している。

この環境分析目録の適用により、課題や支援の分析、包括的なアプローチを系統的に行うことができ、自然な環境下で、過不足のない支援を提供するための個人のニーズを見つけ出すことができる。過不足のない支援とは、Schleien ら (1993)によると、「①個人のニーズに応じたものであること、②必要なときに必要なだけの対応をすること、③時と場合に応じた変更や修正を行うことができるもの」であると述べている。このような支援によって全ての人が対等な条件で地域社会参加を果たし、意味ある社会的な役割を担えるような地域作りにつながる。

Schleien ら (1993)の環境分析による支援を用いて、地域社会への地域活動の参加を促進した例として、小林・日上・大石・松岡・武藤・李・土屋・唐岩・小沼 (1998)や大石・唐岩・高橋・馬場 (1998)の研究がある。

小林ら (1998)は、Davis & Cuvo (1997)の分析モデルを採用し、①個別な支援形態、②教授以前にされる環境・課題修正、③必要最低限の系統的教授という3つの軸に支援を構築していく、という支援を報告している。

この研究は、人的な環境を含む障害のある人を取り巻く環境を筆者達が構造的に分析し、それに基づいた最少

の制約にとどめる環境の成立を目指すものである。また、障害のある人の地域参加の促進に影響を与えるボランティアに対して非指示的な介入を行い、支援スキルを向上させたプログラムとして、①代行、②身体介助、③モデル提示、④指さし、⑤直接的言語教示、⑥その他の言語教示、⑦肯定的フィードバック、⑧その他のフィードバックの手法を紹介している。障害のある人の理解促進や支援の充実のためにも、ボランティアといった支援者が現実場面で困難さを感じずに、より自主的に支援を実行できるような介入プログラムとして意義がある。

大石ら (1998)は、地域社会に無理なく参加でき、充実したライフスタイルを築くための条件を揃え、目標とする活動を分析し、目標を達成するための実践研究を報告している。Schleien ら (1993)の分析方法では、障害のある人への過不足のない支援を見だし決定するには基準が曖昧であるとして、Davis ら (1997)の3つの基準を乖離分析の部分に取り入れて支援を明確にしている。

そして、そのときの対象者の行動がどのような状況で行われているのか、行動が成立しない要因として考えられることも併せて記載している。例えば、一人で行動できず「一」と評価された課題では、「対象者が誤反応な場合」は、「支援が機能しない要因は何かといった視点」で分析を行い、課題となる活動に参加する行動を生起するための手がかりを活用できるように支援計画を立てる必要があると述べている。これに対して、「対象者が無反応な場合」は、「反応を開始する手がかりの所在を明らかにする」といった視点で分析を行い、対象者の主体的な行動を支える支援を導入する必要性があるとしている。

環境分析目録の乖離分析を行う際、このような分析の視点を設定することは、明確に支援を分類することができ、対象者に適切な支援を提供することにつながる。また、課題や支援方法などを客観的に支援者同士が共有することが容易になるとと思われる。地域の活動参加を促進するために対象者への適切な支援を提供することができ得る環境分析は有効な分析方法であることが示唆されたとと言える。

以上述べてきたように、環境の変化に混乱をきたすことの多い重度知的障害のある人が、地域社会での活動への参加を可能にするためには、①課題分析と乖離分析に基づく環境分析目録を用いて構造的に環境を把握し、②重度知的障害のある人の課題を見つけ出す、③本人が分かる手がかりを環境分析から見つけ出す、④重度知的障害のある人が今まで学習や経験してきたことを活かせるように環境の改善や課題を修正ができるかどうかを見極める、⑤重度知的障害のある人への現状での個別な支援を周囲の人たちが提供できる形で示す、といった手続きが重要になるとと思われる。

## 2 重度知的障害のある生徒への移行支援

### (1) 重度知的障害のある生徒への移行支援

学齢期の支援と卒業後の支援をつなぐ移行支援の重要性が指摘される中で（志賀1999, 梅永2000）、個別の移行支援計画を一つの手段としてネットワークの構築を図り、子どもから大人へ、学校生活から地域生活への移行を進める（全国特殊学校長会2002）ことが求められている。地域作業所へ福祉就労する重度知的障害のある生徒に関する支援内容は、主に作業所での日常的な身の周りの支援、作業への支援、健康援助等が考えられ、重度知的障害のある生徒への支援の大半が指導員や同僚からの直接的な行動支援だといえる。

重度知的障害のある生徒の自立した行動は、周囲の支援や配慮などの環境の影響を大きく受け、活用できる手がかりが地域の環境の中にあるかどうか、自立した行動を決定づけている（渡部ら1990）。在学中の支援は教員間、或いは家庭内などで行われるに留まり、卒業後の本人への支援は進路先の運営方針や支援に委ねられていることが多く、重度知的障害のある生徒への行動支援のレベルでは、円滑な連携はなされていないのが現状である。この課題に対応するためには、障害のある生徒一人一人に応じた具体的な支援内容や支援手続き、支援者を明確にしておく必要がある。「個別の移行支援計画」を一つのツール（松矢2003）と捉え、連携した支援を推進することができるのではないかと考えられる。

### (2) 環境分析による支援の知的障害養護学校への適用

学校で現在行っている支援計画とそれに基づく具体的な支援方法が、実際の就業体験や進路先の活動場面で重度知的障害のある生徒の混乱を低減させているか、支援としてうまく機能しているかどうかを再検討することが必要であると思われる。そのためには、重度知的障害のある生徒にとって就業体験は、本人の課題と就業体験先や進路先の要求水準のすり合わせを効率よく、機能的に行うことが必要だと思われ、その基準として環境分析を一つの指標を活用していくことは、有効であると考えられる。

求められる基準の方向性として、現在、学校で年数回行われている就業体験を効果的に利用し、①環境分析によって体験先の地域作業所の方針や重度知的障害のある生徒の受け入れ方や人的・物理的環境を把握すること、②重度知的障害のある生徒自身の課題に対する遂行の状況を分析すること、③個別の指導計画に則って行ってきた学校での支援内容や支援方法に関する情報を効率よく的確に体験先に提供すること、④就職先で教員が実際に支援を行い、就業体験先や進路先の指導員や他の利用者との関係を作ること、⑤重度知的障害のある生徒の特性を理解してもらうこと、⑥就業体験先や進路先の変化や重度知的障害のある生徒の行動の変化に対応した支援を

指導員が提案、提供できるようになることが望ましいと思われる。

従来の就業体験での目標設定は学校側による職業評価や生徒の発達に基づくものであったり、体験先の要求水準に合わせてしまったりしていた点は否めない。環境分析を導入することによって、目標設定における問題点は以下の点で改善されると思われる。

- 課題分析によって、就業体験先の日課や活動や作業内容のおおまかなニーズに応じる可能性がある。
- 乖離分析によって、生徒が行動しているときの手がかりを環境の中から見つけ出したり、できないときには、手がかりできるものを環境の中から同定したりする可能性がある。
- 環境分析目録により、客観的に生徒の行動を把握することができ、新たな課題設定や課題の修正、支援方法などを指導員と教員とが共有できる可能性がある。

現在、就業体験での支援方法は、発達年齢と生活年齢の差や認知面、行動面、情意面などの特徴を踏まえた支援が望まれるが、指導員や付き添いの教員のそれぞれの経験や推測による主観で行われることが多く、支援の視点も相違であると思われる。このような課題に対して、就業体験先での環境分析を行うことは、以下の点で改善されると思われる。

- 客観的な重度知的障害のある生徒への配慮や支援を学校と就業体験先とで共有し、展開する可能性がある。
- 全ての課題を本人が完全に行うのではなく、環境分析によって周囲の支援協力が得られる部分はどこか、継続的で自然な支援を得られるのはどの部分かといった活動の部分参加の原理を導入することができ、活動参加を促進させる可能性がある。

従来の就業体験での評価は就業体験先の視点での評価だが、評価表は学校が作成している。これらの評価の観点は、環境との相互関係に基づく評価ではなく、障害のある生徒本人のできる、できないといった評価方法であることが多い。このような課題に対して、環境分析を行うことによって、以下の点で改善されると思われる。

- どのようなとき（活動内容、活動時間、指導員や同僚からの支援を受けたときなど）に生徒は行動できたのか、あるいはできなかったのかを捉えることができ、本人の理解の仕方、行動の仕方を客観的に把握できる可能性がある。
- 卒業後を見据えた支援を立案することができる。
- 同僚との関係を踏まえながら、環境の中から、本人が分かる物理的・人的な資源を同定し、活用することで重度知的障害のある生徒が無理なく活動することがで

きる可能性がある。

このように環境分析は、どのようなときに障害のある生徒が行動できたのか、また、どのようなときには行動できなかったのかを表すことができるため、生徒の評価も行えると言える。そして、卒業を目前に控えた重度知的障害のある生徒にとって、進路先で障害のある生徒が持っている力を発揮するために具体的な行動支援を計画的に行い、評価していくことが可能であると推測する。

### (3) 環境分析に基づく支援方法

就業体験の環境分析で重度知的障害のある生徒の課題を把握した次のステップとして、それぞれの課題に対する適切な支援の方略を立てる手続きが必要である。

Schleien ら (1993) らは、環境分析で「-」が付された課題については、①個別の系統的な支援、②環境の改善、修正による支援、③支援を受けることによる活動の部分参加という視点で行動理論に基づいた支援を行っている。

小林ら (1998) や大石ら (1998) は、構造的に環境分析を行った後、Davis ら (1997) の指摘する系統的な教授、課題修正、個別の支援に分けて、対象者に過不足のない支援内容を検討している。重度知的障害のある人の行動成立を阻害する要因を検討することが可能となり、適切な支援を提供することに至ったと述べている。

これらの環境分析に基づく支援をまとめると、表1のようになる。「環境からの自然な支援が可能な課題」は、機会が与えられれば一人で行動できるであろうと思われる課題であり、数回活動場面に参加するだけで主体的に行動できるようになる課題である。重度知的障害のある生徒がすでに獲得しているスキルで行うことが可能な課題とも言える。また、指導員や他の利用者などから偶然で自然な形の支援を個別に受けることで特別な制約がな

くても課題を遂行することができる課題もある。これは、支援者側にとって負担がかからない日常的な支援を受けることで課題を遂行することができる。

「本人の習得する必要がある課題」は、重度知的障害のある生徒が未習得の課題であり、進路先での生活の中で本人が獲得する必要があると求められる課題である。環境内の資源を課題遂行の手がかりにして活用するスキルを本人が習得するために支援を行うことである。環境内に資源がない場合や活用できない場合には、支援ツールを活用するスキルを習得できるように支援を行い、一人で課題を遂行できるようにする。

「環境改善・課題改善による支援が必要な課題」は、重度知的障害のある生徒が獲得しているスキルを現状の環境設定では活かすことができない場合である。手がかりを分かりやすく提供するために、一定の構造化を図った環境を設定し、その手がかりを活用する支援を行うこと、永続的な手がかりを分かりやすく環境の中に取り入れること、あるいは、環境や課題そのものの再検討や再構成を行うことが必要である。

以上のように課題を分類し、それぞれの課題に対して応用行動分析の理論から支援方法を考えることは、重度知的障害のある生徒にとって、就業体験先や進路先に適した、より具体的で効果のある支援だと思われる。

そこで、課題や環境の改善・修正が必要な課題に対しては、前述した TEACCH プログラムや支援ツール、個別な系統的な支援が必要な課題に対しては、応用行動分析学に基づく行動支援やジョブコーチの支援などの方法を主に参考にして具体的な支援方法を適用していくよう方略を立てることとする。

支援の方略を立てる際、以下の観点に基づいて支援を選定し、適用していくこととする。

- ①担任、指導員、保護者に環境分析の結果、課題、支

表1 環境分析に基づく支援に関する視点

課	題	支	援
環境からの自然な支援が可能な課題 (一人で行動できる可能性のある課題)	数度、活動場面に参加することで一人で主体的に行動することができる課題	機会を与えるという自然な支援	
	人的な資源により、偶発的で自然な形の支援が提供されることで特別な制約を受けることなく課題を遂行することができる課題	自然な環境から働きかけによる支援	
本人の習得する必要がある課題	個人に対して未習得の課題を系統的に支援して、行動することができるようになった課題	環境内にあるものを手がかりにして、それを活用するスキル習得支援 支援ツールの活用するスキル習得支援	
環境改善・課題改善による支援が必要な課題	通常な環境では学習が困難な課題	一定の構造化を図った環境を設定する支援+個人習得への支援 永続的な手がかりを環境の中に見出す支援 環境の再構成、改変を図る支援	

- 援分類，支援などについて相互に理解してもらう。
- ②就業体験先や進路先で受け入れ可能な支援であること。
  - ③社会適応スキルや能力に関する周囲からの要求水準と個人のスキルや機能的な能力との「ずれ」を減少させる (Schalock 2002) 必要性の中で，支援方法とその利用を考慮すること。
  - ④本人の能力を引き出し，最小限の支援で，自主的に活動に参加する (わかって動く) ことを目指した支援であること。
  - ⑤就業体験先や進路先でできるだけ継続した支援を受けられるように，支援者，本人に負担のかからない支援方法を提供すること。

## 事例研究

人的・物理的な支援を多く要する重度の知的障害のある生徒を対象として，就業体験を移行支援の機会と捉え，卒業後の福祉就労を目指した。生徒への具体的な支援は，環境分析という一連の手続きに基づいて作業所，家庭，学校が連携して計画的に進め，重度知的障害のある生徒への実現可能な支援や連携について検討する。

### 1 対象生徒

対象生徒Aは，高等部3年，男子，IQ測定困難。作業学習では，補助具の活用により一人で缶切り作業を行っている。作業の準備，片づけ場面は，言葉による指示や友達の動きを見て，動いている。就業体験は10日間ずつ2回行った。就業体験Ⅰ・Ⅱは企業の下請け作業であるフック通し作業を行った (表2)。

対象生徒Bは，高等部3年，男子，IQ測定困難。作業学習では，タイマー，報告ベル，写真カードによるスケジュール (支援ツール) を用いてメモ用紙をプリントす

る仕事を一人で行っている。用紙，タイマーのセットは友達や教師が行っている。就業体験は1ヶ月間ずつ3回行った。就業体験ⅠはY作業所で紙ちぎり作業，就業体験Ⅱ・Ⅲは，Hデイサービスで行った (表2)。

### 2 支援期間及び記録評価方法

就業体験先は，対象生徒が行う地域の作業所や福祉施設である。支援期間は，平成X年5月～X+1年6月とした (図2)。学校で設定している就業体験期間中の前半，中頃，後半において毎日半日行動観察し，行動記録とビデオ撮影による記録を行った。就業体験後に，支援者からの聴き取り調査を行った。

### 3 環境分析に基づく支援手続き

環境分析には，下記のような手続きを踏んだ。

第一に，環境アセスメントシートを用いて就業体験先や進路先での調査を行った。就業体験先や進路先での人的，物理的な環境の調査項目は，小川 (2001) の企業での環境分析の項目を参考にして作業所や福祉施設用に修正し，組織・システムに関する6項目，物理的環境に関する5項目，職務に関する11項目，人間関係と雰囲気に関する11項目の合計33項目からなる。

第二に，就業体験先や進路先の一日の日課の流れを調査し，対象生徒にとって必要な課題を日課に沿って順番に並べ，課題分析を行った。

第三に，就業体験先や進路先での課題を対象生徒が遂行する様子を環境分析に記録し，実態を把握した。利用した環境分析シート (表3) は，Schleienら (1993) が行った課題分析と乖離分析に基づく環境分析目録を参考にし，行動の手がかりを把握するために環境条件の欄 (前提となる状況，生徒の行動，結果に対する支援) を加えた。

「行動」には対象生徒ができなかったときの行動を，

表2 対象生徒の就業体験先・進路先と活動内容

対象生徒A	就業体験Ⅰ	A作業所 (下請け作業のフック通し)
	就業体験Ⅱ	A作業所 (下請け作業のフック通し)
	フォローアップ	A作業所 (イラストの色塗り，切り抜き，紙ちぎり，牛乳パックのラミネートはがし)
対象生徒B	就業体験Ⅰ	Y作業所 (手作り和紙のための牛乳パックのラミネートはがし，紙ちぎり)
	就業体験Ⅱ	Hデイサービス (ラミネートはがし・紙ちぎり作業とデイサービスの活動)
	就業体験Ⅲ	Hデイサービス (ラミネートはがし・紙ちぎり作業とデイサービスの活動)
	フォローアップ	Hデイサービス (ラミネートはがし・紙ちぎり作業とデイサービスの活動)

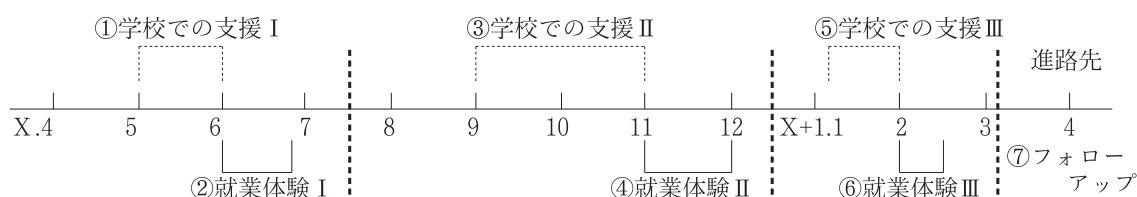


図2 環境分析に基づく支援の経過

表3 環境分析シートの例（対象生徒Bの就業体験Ⅱでの様子）




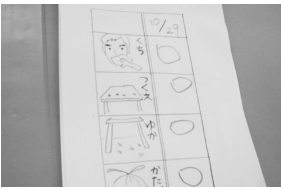


時間	課題分析	評定	乖 離 分 析		
			行 動	前 提 条 件	結果に対する支援
9:00	<登所> 挨拶 ブックの履き替え  荷物置き	N - +	・挨拶されたら頭を下げる。 ・母に言われてブックの履き替える。  ・作業場所に荷物を置く。	・母親が車で送迎  ・所定の場所	・自発的に挨拶・ブックの履き替えができない場合は言葉の指示をする。
9:30	・タイマーをスタートさせて休憩する。 ・タイマーが鳴ったら、遊びを止め、タイマー音を止める。 ・次の活動を確認する。 ・ラミネートはがし、紙ちぎり作業をする。 ・作業が終わったら、ベルを鳴らし、指導員を呼び、タイマーをセットしてもらい、スタートを押す。	+ + + + +	・差し出されたタイマーを押し、MDを聴き、ゴムやひもを触っている。  ・指導員が提示したスケジュールを手でたたく。	・指導員が次の活動をスケジュールで提示する。	
10:30	デイサービス活動 ・音楽活動  ・体操  ・ダンス  ・音楽に合わせて歩く  ・座って鈴のひもを持って、音楽に合わせて振る。	- - - -	・窓の側に行き、外を眺めている。 ・ソファの上に座っている。 ・ソファの上に座っている。 ・歩く運動にはしばらく参加していたが、そのうち、輪から離れ、窓の外を見ていた。指導員の誘いにも応じようとしな。小部屋へ一人で行き、活動に参加していない。	・大半の利用者は活動に参加している。 ・曜日によって活動内容が決まっている。	・指導員が名前を呼んだり、身体介助で参加を促す。
11:30	<フリータイム> ・タイマーをスタートさせて休憩する。  ・ボール遊び  ・タイマーをスタートさせて休憩する。	- + -	・部屋全体が見える作業用の机でMDを聞いて過ごす。窓を開けようとしたり、ボールを持ってきて、指導員に渡したり、隣の部屋へ行ったり、落ち着いて座ってられない。 ・指導員に誘われてキャッチボールをする。指導員や利用者で行う。 ・ひもやMDが置いてある机に座ろうとしないでソファにすわっている。	・プレイルームにボールがある。	・指導員が立ち上がるのを止めたり、座る場所に連れ戻したりする。  ・指導員がボールを持ってきて、利用者にも声を掛け、ボール遊びをする。指導員が付き添っている。

表4 環境分析の評定基準

評定	評 定 基 準
+	習得済みの行動、または、自分で手がかりを環境から活用して一人で行動できる。
-	未習得な行動、自然な環境を自分の行動に活かせない。
N	環境と対象生徒との相互関係により、自然な支援を受けて行動できる。



表5 対象生徒Aの環境分析シートに基づく支援計画Ⅱ

課 題	A 児 へ の 支 援	
	物 理 的 支 援	人 的 支 援
<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事時の食べこぼしを少なくする。</li> <li>・食事後の食べこぼしを片づける。</li> <li>・朝の活動を一人でできるように、課題の流れを示す写真を活用する。</li> <li>・課題の流れを示す写真カードを活用する。</li> </ul>	 <p>写真1 給食で使用した弁当箱</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4段階の指示によって課題を分かりやすく伝え、Aができる行動を増やす。</li> <li>・「食事後、口や床、テーブル上を拭く」一連の行動を習得し、食べこぼしを片づける。</li> <li>・必ずウェットティッシュを手にする機会を設定する。</li> <li>・食事後の行動を習慣化するようにA児自身でチェックし、行動の定着を図る。</li> <li>・写真カードを活用できるように朝の一連の課題をカードで示し、自立した行動を促す。</li> <li>・イラストカードを活用できるようにトイレマナーカードで確認してから、トイレに行って用を足す。</li> </ul>
	 <p>写真2 写真カード付きウェットティッシュ</p>	
	 <p>写真3 弁当袋</p>	
	 <p>写真4 自己チェック表</p>	
	 <p>写真5 朝の活動カード</p>	
	 <p>写真6 トイレマナーカード</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・作業の準備、片づけをすること。</li> <li>・次の活動に移ることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作業のセッティングや片づけ（周囲の支援、自然な個別の支援）</li> <li>・他の利用者の動き、日課に基づく時間など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自然な支援を利用する。</li> <li>・利用者からの言葉がけなど（自然な個別の支援）</li> </ul>

「前提条件」にはそのときの人的・物理的な環境設定を、「結果に対する支援」にはそのときの支援を具体的に記載する。乖離分析の対象生徒の行動の視点や「+」「-」「N」の評定基準（表4）は、小林ら（1998）による構造的な環境分析の手法や大石ら（1998）による行動成立の

阻害要因の分析の手法を参考にした。

第四に、環境分析に基づく課題や支援は表1のような視点で分類し、それぞれの課題について支援の方略・支援方法を立案する（表5）。

第五に、就業体験先や進路先と学校、家庭とで生徒の

課題を共通に理解し、支援場面を決め、支援を行う。

#### 4 支援経過および成果、考察

対象生徒が行った各就業体験では、就業体験先の環境調査を行い、本人の行動を一日の日課に沿って観察、環境分析シートを利用して記録した。環境分析シートから本人の課題を3つに分類し、それぞれの課題に対して支援方略を立て、学校や就業体験先で支援を行った。

##### (1) 対象生徒Aの経過

対象生徒Aは、環境分析の結果に基づいて指導員と担任とが話し合い、本人が習得すべき課題は「食事の片づけ」であること、その他の課題は指導員から支援を受けることを共通理解した。「食事の片づけ」に対する支援として考えられる環境の資源が、身の回りになかったことから、支援ツールを導入し、そのツールを活用するスキルを習得できるように段階的な支援を行った。学校の給食場を支援の場とし、課題分析を行い行動の変化を記録した。その結果、学校の支援Ⅱの食事場面では食べこぼした片づけを一人で行うようになり、就業体験Ⅱでも、約60%の生起率で自立した行動を維持していた。就業体験Ⅱでは、朝の準備には、自分で行動できるように写真カードで一連の活動の流れを示し、自立行動のための写真活用のスキル習得、ルーティーンの形成を目指した。

フォローアップでは、就業体験Ⅰ・Ⅱで経験していた

作業とは違う作業に従事したが、自立した行動の生起率が61.9%となり、全体的にも自立した行動が増え、A作業所での生活にスムーズに移行できたと思われる(図3, 図4)。

##### (2) 対象生徒Bの経過

対象生徒Bは、学校で習得したワークシステム、支援ツールの活用スキルを就業体験でも展開できるように、作業所の指導員の対応、物理的な環境の設定など、周囲の支援の環境を整えた。就業体験Ⅰでは、Y作業所で紙ちぎりの作業を行った。

本人が作業所の日課や指導員に慣れず、作業所を飛び出すことが多く見られた。そこで、本人と指導員との作業の配置を改善したり、支援ツールやワークシステムの共有化を図ったり、他の指導員や母親との連携を促進する連携シートや、本人が指導員との関係を作るために行った休憩時のボール遊びなどの導入の結果、自立した行動の生起率は、前半65.1%から後半71.2%に変化した。

学校での支援Ⅱ・Ⅲでは、従来通りの支援による作業学習を行い、就業体験Ⅱ・Ⅲでは、Hデイサービスへ就業体験に行った。Hデイサービスの日課である集団活動(音楽療法、リズム体操、山歩き、入浴)や個別の活動(作業活動)を行う中、対象生徒に応じた人的・物理的な環境を整えていった。自由時間が多いデイサービスでは、一人で自由時間を過ごせることが必要だったため、朝や昼食前後の自由時間に、支援ツールやワークシステ

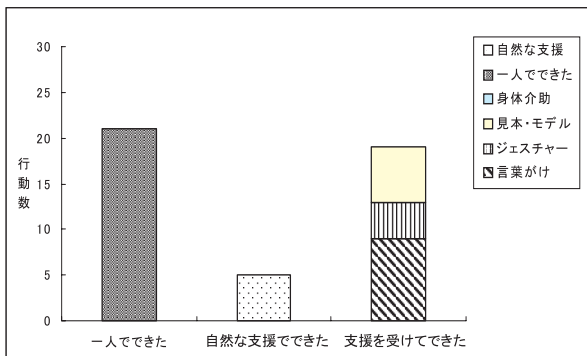


図3 就業体験Ⅰの環境分析の結果(対象生徒A)

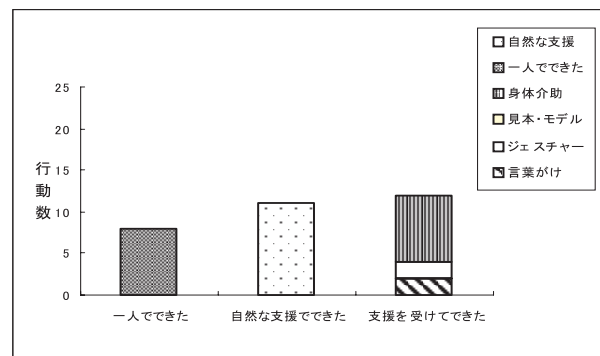


図5 就業体験Ⅱの環境分析の結果(対象生徒B)

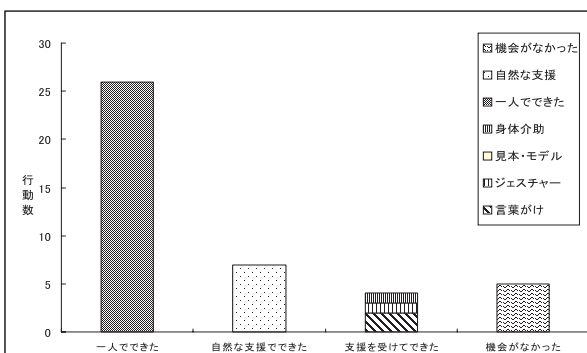


図4 フォローアップの環境分析の結果(対象生徒A)

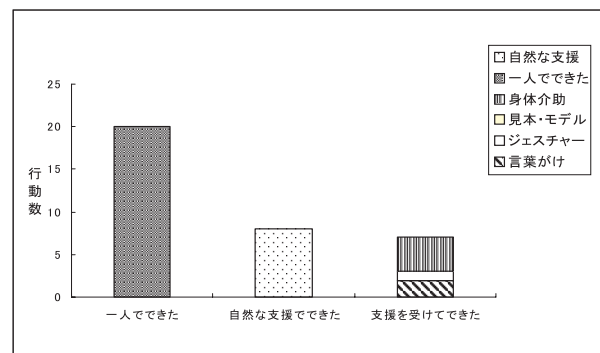


図6 フォローアップの環境分析の結果(対象生徒B)

ムを活用した紙ちぎり作業活動を行い、自立した行動を促進した。その結果、就業体験Ⅱ、就業体験Ⅲ、フォローアップでの自立した行動の生起率は、それぞれ12.5%、59.5%、60.6%に変化し、共動した支援によって自立した行動が増えた。

就業体験Ⅱでは、指導員がワークシステムや支援ツールの共有の仕方に慣れておらず、対象生徒Bの自立した行動が低かった。しかし、就業体験Ⅲ、フォローアップは、同じ指導員とかかわることができたため、ワークシステムや支援ツールを共有することができ、自立的な行動を促進することができたと考えられる。就業体験Ⅲ、フォローアップでは、学校側から要望しなくても、受け入れ先のデイサービスから机の配置や活動内容の改善などの環境設定を工夫してもらえた。このことは、進路先の対象生徒Bに関する理解や円滑な移行につながったと思われる(図5、図6)。

## 5 環境分析に基づく支援における社会的妥当性の検討

### (1) 目的

重度知的障害がある生徒に対する支援の方略について、取り組んだ問題が社会的に重要な問題を扱ったものかどうかを第三者に評価してもらい、社会的妥当性について検討した。

### (2) 方法

評定者は、小・中学校特殊学級、知的障害養護学校の教員33名、地域作業所、福祉施設の指導員29名、知的障害のある子どもの保護者、地域センター員他9名、合計71名であった。研究の概要を説明し、15分程度の対象生徒の就業体験先や学校での支援の様子が映っているビデオを視聴してもらった。その後、①支援の分類・選定について、②支援の手続きについて、③支援効果について、を評価観点とする質問紙を主観的評価で評定(そう思う…「++」、やや思う…「+」、どちらとも言えない…「±」、思わない…「-」、全く思わない…「--」の5段階リッカート尺度)してもらった。

### (3) 結果および考察

実現可能な支援方法を知る手段として環境を調査することは、ほとんどの評定者が肯定的な評価(「++」は教員66.7%、指導員48.3%、その他66.7%、「+」は教員30.3%、指導員37.9%、その他11.1%)を示し、環境調査を行うことは実現可能な支援方法を知ることの影響を与えていることが示された。環境調査から得られた結果を基にして明確に支援を分類することについては、「具体的な支援が分かる、支援の観点が明確になる、支援体制について問題提起できる」との回答理由が示すようにほとんどの評定者から肯定的な評価(「++」は教員45.5%、指導員37.9%、その他33.3%、「+」は教員42.4%、指導員

34.5%、その他55.6%名)が得られた。

重度知的障害のある生徒の負担度に関する項目では、学校側は否定的な評価(教員「-」54.5%、「--」3%)であった。それに対して指導員では肯定・否定意見(「+」17.2%、「±」48.3%、「-」24.1%、「--」10.3%)が分かれており、作業所や指導員によって利用者への要求度も多様であることが推測される。

環境分析による一連の手続きの効果に対してほとんどの評価者が「++」、「+」と評価していた。このことは、学校から就業体験先や進路先へ環境が変わっても、本人が活用できる環境の資源や支援ツールを、支援者と本人、支援者同士が共有していけるように支援することが、重度知的障害のある生徒が円滑に新しい環境で主体的に活動することとして、評定者に認められたと言える。

## 6 総合考察及び今後の課題

今回の事例研究では、就業体験の際、指導員と教員が環境分析という一つの指標を用いて課題を把握し、支援の環境を整えたことによって重度知的障害のある生徒の就業体験先や進路先での自立した行動が増えた。対象生徒Aの事例では、環境分析の一連の手続きは、障害のある生徒の課題を明確にし、就業体験先や進路先と学校、家庭が課題を共有することができ、実現可能な支援の方略、支援方法の立案、実施に至る過程で連携することができたと思われる。対象生徒Bの事例では、学校で習得したスキルを就業体験先の指導員が理解し、物や人の配置、支援ツールの共有化など、環境を整備することによって生徒の自立的な行動が増えた。重度の生徒は周囲のかわり方、環境に大きく左右されるが、環境分析によって、生徒にあった環境を設定できれば、自立的に行動することができ、落ち着いて環境に適応することができることを示していると言える。

移行の視点として、将来の環境への移行と現在の環境の移行(広がり)があり(安田生命事業団2000)、各段階の時期に沿って、ライフステージごとの環境の違いや課題の違いを想定して次の段階にスムーズに引き継がれていくようにすることや、学習したことを応用する場を意図的に設定して、学習の意味や用意された学習の意図が分かるようにすることが挙げられる。この観点から今回の事例を述べると、学校での支援と就業体験先への支援の充実を図るためには、次のことが行われた。

就業体験での課題に対して、環境分析に基づいて指導員と課題・支援の共通理解を図ることができ、環境改善、修正などの支援を展開した。そのことにより、対象生徒の自立した行動を促進することができるような環境整備をすすめることができ、自立した行動数が増えた。このことは、習得している力を就業体験先、進路先で活かすことができたと言え、将来の環境への移行をスムーズにするための一つのモデルを示すことができたと思われる。

環境分析による評価を教員同士や教員と家族が共通に

理解したことで、より明確な目標を立てることができ、日々の学校生活の中で支援を展開することができた。対象生徒にかかわる教員や家族の連携により、学校での支援では自立した行動が増えていた。このことは、担任を中心として教員、家族の連携をスムーズにすることができたと言え、学校生活における「周囲の理解」という環境整備がすすんだことによる広がりが見られたと思われる。二つの移行の視点を持ち、各関係機関との具体的な連携方法を考えていくことが、就業体験での教員のかかわり方にも影響を及ぼすと思われる。対象生徒に付き添う形ではなく、できるだけ指導員に働きかけて指導員と生徒との関係を作るようにすることが、特性の理解や支援の提供につながり、卒業後の継続した支援につながったと思われる。

就業体験での生徒の行動、就業体験先の環境を分析して、課題に対する支援を構造的に考えたことで、学校での支援、進路先での支援などと、支援内容や支援場所も明確にすることができ、就業体験と学校との共働した支援がわずかではあるが実施することができた。今後は円滑な移行を目指し、連携した支援の体制の確立のために、さらに環境分析に基づく計画的な支援の実践の積み重ねが求められる。

卒業後、障害者本人・家族・進路先が満足し、安定・継続した生活を送るためには、定期的なフォローアップが不可欠である。主に、教師・学校が行う電話や進路先訪問、本人や保護者、進路先からの相談などがある。また、障害者職業センターや公共職業安定所などの機関、生活支援センターなども卒業後の支援を担う大切な機関である。作業所や福祉施設に通う重度障害児はこのような社会的支援を活用できているとはいいがたく、進路先での支援に全面的に頼っている。年度が替わり、雑務に忙殺される学校現場でも、十分なフォローアップが行われているとはいえない現状がある。今回の事例のように、環境分析に基づいた支援を就業体験で行うことにより、進路先と学校と家庭が連携することができ、体制作りのモデルを示すことができた。また、フォローアップでの支援の視点も明確化することができた。進路先での変化に伴う支援の修正、改善など、継続的な支援のためには、作業所や企業での教員のボランティア、合同研修会などを行い、社会的支援を活用するための情報提供や家庭、進路先、関係機関との連携体制の整備、フォローアップの支援方法の検討、進路先への定期的な訪問が望まれる。

## 注

本研究は、平成14年度富山大学大学院教育学研究科学校教育専攻修士論文として提出したものの一部をまとめ直したものである。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、対象生徒および家族の方、作業所、デイサービス、養護学校の教職員の方々からのご理解と多くのご協力を賜りました。深く感謝申し上げます。記して謝意を表すとともに、今後も重度知的障害のある生徒の豊かな地域生活のために課題の解決が図られることを願っています。

## 引用・参考文献

- Cuvo, A.J., Davis, P.K. 1983 「Behavior Therapy and Community Living Skills」 Progress in Behavior Modification P125-172 市川裕二 1987 「最近の研究動向—スネルとキューボの論文から—」 自閉児教育研究 Vol.10 P86-98
- Gaylord-Ross Robert, Chuck Salzberg, Rita Curl and Keith Storey 1999 「The Challenge of Severe Mental Handicap A Behavior Analytic Approach」 ボブ・レミントン編 小林重雄監訳 藤原義博・平澤紀子共訳 「重度知的障害への挑戦」 1999 P315-342 二弊社
- Reid Dennis H., Marsha B. Parsons Carolyn W. Green 1989 「STAFF MANAGEMENT IN HUMAN SERVICES」 P19-67 Charles C Thomas・Publisher
- Schalock, Robert. L. 2002 「PURSUING A LIFE OF QUALITY FOR PERSONS OF AGE WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES」/松友了監訳 「高齢発達障害者のための質の高い生活の追求」 発達障害研究第24巻 第2号 P218-229 日本発達障害学会
- Schlein, Stuart J. Green, Frederick P. Heyne Linda A. 1993 「Integrated Community Recreation」 Snell, Martha E. Instruction of Students with Severe Disabilities Forth Editon P526-553
- Schopler, E 1985 佐々木正美監訳 「自閉症の治療教育プログラム」 ぶどう社
- 青山真二 1995 「作業システム構造化の有効性について—特殊学級における作業形態の個別化と3段トラックの使用を通して—」 特殊教育学研究 32 (5) P1-5
- 朝日新聞厚生文化事業団 1999 「朝日福祉ガイドブック 自閉症のひとたちへ援助システム TEACCH を日本でいかすには」 朝日新聞厚生文化事業団
- アメリカ精神医学会 1994 「DSM-IV精神疾患の分類と手引き」 訳 高橋三郎 大野裕 染矢俊幸 医学書院
- 井上雅彦 1999 「自閉症をもつ生徒に対する就労指導におけるセルフマネジメント手続きの効果」 兵庫教育大学附属障害児教育実践センター紀要 6, P29-36
- 梅永雄二 2000 「自立をめざす障害児教育」 福村出版
- 大石幸二・唐岩正典・高橋奈々・馬場傑 1999 「知的障害をもつ人の『行動成立』における環境障壁の分析」

- 人間関係学研究 第6巻 第1号 P1-11
- 小川浩・志賀利一・梅永雄二・藤村出 2000「重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ実践マニュアル」エンパワメント研究所
- 小川浩 2001「重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ入門」エンパワメント研究所
- 加藤哲文 2002「特別な配慮を必要とする子どものケースワークの基礎—保育の場での支援方法—」財団法人田中教育研究所
- 国際生活機能分類「—国際障害分類改訂版—」（日本語版）の厚生労働省ホームページ掲載について <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>
- 小林重雄・野呂文行・日上耕司・大石幸二・松岡勝彦・武藤崇・李在旭・今本繁・土屋立・谷川憲子 1996「発達障害者の地域技能の獲得・定着に関する研究」安田生命社会事業団研究助成論文集 第32号 P19-26
- 小林重雄・日上耕司・大石幸二・松岡勝彦・武藤崇・李在旭・土屋立・唐岩正典・小沼芳明 1998「発達障害児（者）の地域参加のための環境的支援アプローチに関する研究」安田生命社会事業団研究助成論文集第34号 P1-10
- 志賀利一 1990「応用行動分析のもう一つの流れ—地域社会に根ざした教育方法—」特殊教育学研究 28（1） P33-40
- 志賀利一 1999「いけてる就労支援～働くピープル with 自閉症をめざして～ 社会福祉法人横浜やまびこの里 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・Richard W. Malott・Maria E. Malott 1998「行動分析学入門」産業図書株式会社
- 全国特殊学校長会「障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画 就業支援に関する調査研究報告書」2003 ビジュアル版 ジアース教育新社
- 高畑庄蔵・武蔵博文 2002「支援ツールを活用した現場実習における就労指導プログラムの効果と長期的維持」特殊教育学研究 39（5） P47-57
- 寺岡栄一 2003「通所授産施設における自主的・自発的な作業活動の支援—支援ツールの通所授産施設での活用」日本特殊教育学会第41回大会発表論文集
- 西村泉・堀川厚志・藤根収・春田和之・磯貝隆之・荒木文生・保科安子 2001「知的障害養護学校高等部の教育に関する研究—重度及び重複障害生徒を対象とした養護学校高等部の教育の改善・拡充に向けて—」北海道立特殊教育センター研究紀要 第14号
- 野中由彦 2002「職場での指導の技法—ゆっくり学ぶ人たちのために」月刊実践障害児教育 351 P42-43
- 野呂文行 1997「応用行動分析学入門」小林重雄・山本淳一・加藤哲文 編著 P139-158 学苑社
- 藤原義博 2002「講座臨床心理学2 発達臨床心理学」小林重雄監修 今野義孝・藤原義博編著 P14-23 コレール社
- 藤原義博 2002「行動問題の理解と包括的な支援」月刊実践障害児教育 345 p46-49 学習研究社
- 前田憲一 2001「知的障害教育における進路指導の変遷—雑誌『精神薄弱児研究』を通して—」鳴門教育大修士論文集
- 松岡勝彦・平山純子・畠山和也・川畑融・菅野千晶・小林重雄 1999「発達障害者における所持金内での買い物指導—一般促進のための環境要因の分析—」特殊教育学研究 37（3） P1-10
- 松矢勝宏 2003「論説 進路支援の在り方を求めて」発達の遅れと教育 No.547 P4-7 日本文化科学社
- 武蔵博文 2000「平成13年度現職教育講演記録 子ども側に立った積極的な行動支援と IEP・支援ツール、子どもの分かり方・行い方と支援ツール」富山大学教育学部附属養護学校
- 武蔵博文・高野喜一・七澤邦彦・高畑庄蔵 2002「知的障害養護学校に在学する児童生徒の家庭・地域での生活に関する基礎研究」富山大学教育学部紀要 No.56 P99-112（平成14年）
- 文部科学省 2003「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
- 渡邊和弘 1999「作業学習を基盤とした職業教育—多様な職業教育を追求して—」発達の遅れと教育 No.497 P10-11 日本文化科学社
- 渡辺勲持 2002「知的障害の定義とあるべきサービスの形態」知的障害福祉月間 シンポジウム資料 P31-33
- 渡部匡隆・山本淳一・小林重雄 1990「発達障害児のサブバイバルスキル訓練—買い物スキルの課題分析とその形成技法の検討—」特殊教育学研究 28（1） P21-31
- 渡部匡隆・上松武・小林重雄 1993「自閉症生徒へのコミュニティスキル訓練—自己記録法を含むバス乗車指導技法の検討—」特殊教育学研究 31（3） P27-35
- 渡部匡隆 2002「講座臨床心理学2 発達臨床心理学」小林重雄 監修 今野義孝 藤原義博 編著 P39-43 コレール社

# テーマをひとつに絞った宿泊科学実験教室

－「学びのアドベンチャー」の実践－

市瀬 和義・坪本 吉史\*・戸田 一郎\*\*・高野 哲夫\*\*\*

(2004年9月1日受理)

## The Science Experiment Classroom with a Stay Focusing on Only One Theme

－Case Studies in “Adventure of Study”－

Kazuyoshi ICHINOSE, Yoshifumi TSUBOMOTO\*,

Ichiro TODA\*\* and Tetsuo TAKANO\*\*\*

キーワード：竹，火，科学実験，学び

Key words : Bamboo, Fire, Science Experiment, Study

### 1 はじめに

(1) 学びのアドベンチャーとは

富山県では、2002年に、新しい時代を切り拓く「創造性豊かでたくましい“とやまの子ども”をはぐくむ」ことを目的に「とやまの教育ルネッサンス構想」が策定された。この根幹に、以下のごとくのとやまの教育10か条>が据えられている<sup>1)</sup>。

#### <とやまの教育10か条>

(未来を拓くすぐれた知性)

1. 基礎・基本の確実な定着を図りましょう
2. 自ら学び考える力を伸ばしましょう  
(社会をつくる豊かな心)
3. 郷土や国を愛する心をはぐくみましょう
4. ともに生きる心と態度を培いましょう  
(時代を生きぬくたくましい体)
5. 健康な生活習慣づくりを進めましょう
6. 元気な体をつくりましょう  
(学びをはぐくむ環境づくり)
7. 子どもをはぐくむ家庭・地域の輪を広げましょう
8. 信頼される学校をつくりましょう
9. がんばる先生を育てましょう
10. 時代の変化に応じた施設や制度を整えましょう

このうち2の「自ら学び考える力を伸ばしましょう」の主な事業としては以下の4項目があげられている。

- ①基礎学力向上「ステップアッププラン」
- ②確かな学力を育成する「学力向上フロンティアスクール」
- ③科学する心を育てる「理科大好きスクール」や「スーパーサイエンスハイスクール」「学びのアドベンチャー」
- ④児童生徒の読書活動を推進する「すすめたい100冊の本」

この中で③にある「学びのアドベンチャー」は

呉羽少年自然の家、利賀少年自然の家で、県内外の優れた研究者等を講師に招き、小学生を対象に、野外観察や科学実験などを行い、とやまの自然に理解を深めるとともに、児童の知的好奇心を引き出し、獨創性や創造性をはぐくむ自然体験、科学体験の機会を拡充する。

ことをねらって企画された。

内容としては、呉羽及び利賀少年自然の家を会場に、自然や科学に親しみ知的好奇心を引き出す自然観察会や科学実験などを行う1泊2日のセミナーである。富山県内の小学生5～6年生を対象に募集が行われ、県東部の子どもたちは2003年10月11日(土)～12日(日)に呉羽少年自然の家(以下単に「呉羽」と呼ぶ)で、同西部の子どもたちは10月25日(土)～26日(日)に利賀少年自然の家(以下単に「利賀」と呼ぶ)で、それぞれ、「学びのアドベンチャー」が行われた。

(2) 新しい学びの姿を求めて

我々は富山県教育委員会より依頼を受け、呉羽と利賀の一切のプログラム構成と実験を担当した。

通常、学校の宿泊学習では様々なことをねらって多様な企画がなされる。しかし、今回は、子どもたちが、1泊2日の期間全てを科学実験に絞り、集中して一つのことをやろうとする全く新しい試みであった。ただ、参加する子どもたちは、いろいろな学校から集まってきており、その子どもたちの実態や既有経験の把握はきわめて難しいし不可能に近い。そのため、単に「おもしろい実験をたくさんやって楽しかった」と子どもたちが感ずるだけで終わってしまうことは十分考えられる。それでも、「学びのアドベンチャー」の「自然や科学に親しむ」目

\* 利賀村立利賀中学校 \*\* 北陸電力エネルギー科学館 \*\*\* 富山県立水橋高等学校

的はある程度達成されるのかもしれない。しかし、それだけのことであれば、このようにわざわざ宿泊をしなくてもよいのではないかと考えた。そこで、ここでできないものは何かをまず考えることにした。更に、難しいではあろうが、わずか1泊2日の生活の中で子どもの動きや言葉の中から、我々の考え（児童の知的好奇心を引き出し、それが持続する方策）は、果たしてよかったかを探ることとした。

以上の願いから、本論では

- ①まず、我々がどのように考え展開したかを述べ
- ②次に、子どもたちの言葉、活動の姿、感想などから新しい学びの姿について論考する。

## 2 知的好奇心の持続

学校教育や地域で科学実験を展開する場合、最初の実験がおもしろく、子どもたちが乗り気になってきても、意欲が長続きしないことがよくある。その原因には様々なことが考えられるが、ここでは、今までの我々の実践から出てきた以下2点から考察した。

### (1) 材料調達からはじめる

青少年の科学離れを憂い、その実態を打破せんとして、富山に「おもしろ科学実験in富山」実行委員会ができ、今年で11年目を迎える。この会は毎年「科学の祭典」を行い、手作りでダイナミックな実験を子どもたちに見せたり、子どもたちと共にもものづくりをしたりしてきた<sup>2)</sup>。この中で市瀬は、最近子どもたちの中に、自分たちがせっかく苦労して作ったものを大切に扱わないばかりか、捨てていく傾向があることを指摘した<sup>3)</sup>。

科学の祭典では、長くても1時間程度で効率よく実験が行われる。我々が徹夜でいいいに準備をした実験材料も、子どもたちにとっては決して愛着のわくものではない。子どもたちは、祭典のブースで親と一緒に時間をかけてものづくりを行い、「ああ楽しかった。家に帰ってこれで遊ぼう」と我々を喜ばせる。そして「ありがとう」と礼儀正しく言って帰るのだが、帰りしな部屋の隅にあるゴミ箱にそれを捨てていってしまうという例もある。

これと似た傾向が、親主催の子ども会などでも起こっている。「一生懸命、全て完璧に準備して竹トンボを作らせても、どうも子どもが乗ってこない。作っただけで、それで遊ぼうとしないし、うまく飛ばないとそれでやめてしまう」といった愚痴をあちこちで聞く。

これらの原因として

- ①親が小さいころ自分が楽しかったというものを子どもに押しつけており、子どもと親の要求が合わない
- ②材料を全て用意、ノウハウは研究つくされておき、必ずうまくいくようにしてある。子どもは製作の過程で自ら工夫することは全くなく、言われるまま作って

いる  
などが考えられる。

そこで我々は、実験の材料を全て我々が用意しておくことに大きな問題があると考えた。祭典のブースや学校教育の現場などでは時間が限られており、いたしかたない。しかし、もし材料調達の苦労から子どもたちがしていいたら、作ったものを大事にするのではないだろうか。材料調達からはじめる場合は、子どもたちは、自分がどんな実験をしたいのか、そのためにどんなものがあるのかを明確にしておく必要がある。当然、全ての場合において可能というわけではない。時間・予算・場所などの制約が必ずある。しかし、自ら目的に向かって計画を立て、失敗しながら進むことは、「人に言われたのではなく自分で」行っていくという満足感があり、その結果、何とか目的を遂げようという思い（知的好奇心）が持続していくと思われる。

### (2) 思考錯誤の時間を十分に

学校教育では、理科の授業が1日にせいぜい1～2時間という制約がある。また教室や理科室といった学びの場所が限られており、扱う内容にはどうしても限界がある。このため、子ども自身の試行錯誤の時間をたっぷり保証するには、教師は、かなり思い切った内容の選択（切り捨て）と集中を行わなくてはならない。子どもたちの中には、じっくりと時間をかけて考えたい子どももいるのだが、多くの場合、教師は、子どもの発想を待ちきれずに口と手を出して、考える時間を奪い、急がせてしまうのが現実である。

時間についていえば、学校では、理科なら理科に絞って何時間もそのことに取り組むことは困難である。しかし、ここでは、たっぷり時間が与えられている。そこで子どもたちが、2日間、集中してとりくめるために、さらに最初の動機（知的好奇心）を持続するために、一つのものを中心におきじっくりと考える時間をとらせたい。そしてこの十分な時間の中で、そこから派生する様々な問題を総合的にとらえていかせたい。

以上(1)と(2)が達成できれば、知的好奇心が持続し、そのことの中から創造性や独創性が少しずつ育まれはしないかと我々は考えた。

その中で何をすべきか。我々は様々な検討の末、中心に据えるものとして、呉羽では「竹」を、利賀では「火」を選んだ。

## 3 呉羽における実践の概要と考察

### (1) ねらい：活動の中心に「竹」をおく

#### ①豊富な竹林を生かす

富山県における少年自然の家では、それぞれ地区の特徴を生かした活動をメインにそえている。今回の場合、

会場に決められた呉羽では、他と違う主な活動として、きわだっていたのが「竹」であった。図1に施設周辺図を示す。いかに竹林が豊富なのが分かる。

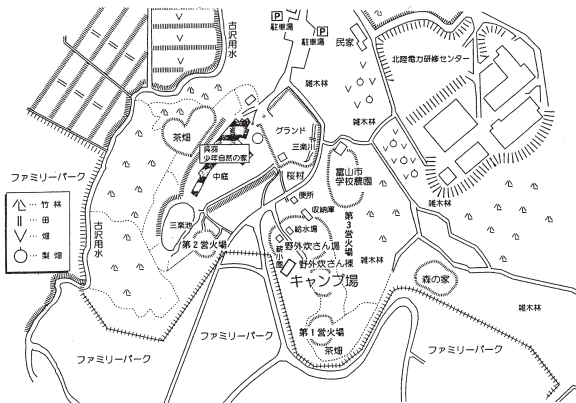


図1 呉羽少年自然の家の施設周辺図

呉羽ではこの竹を使って、実際に竹を切り出す活動から始め、竹林の中に家を作る「ジャングル遊び」や、切ってきた竹を使って池でいかだを組む「池遊び」がある。また、竹を使って箸・皿・カップ・竹飯の釜づくりなど、竹クラフトが盛んである<sup>4)</sup>。

「竹」をテーマにした場合、科学実験だけでなく「学びのアドベンチャー」の目的にもある野外観察も視野に入れることができる。また、学校の近くに竹林があれば呉羽で考えたこのプログラムの一部が応用できる。

#### ②ものづくりとしての「竹」

今回、プログラムを作るにあたって、「竹」をテーマにし、中心に据えた場合はどんなことが考えられるか、理科だけでなく様々な教科や観点から検討を重ねた。その内容は後述する5の(4)に、発展的内容として示すので参照されたい。

ここでは、前述した材料調達を自ら行い、思考の時間を十分とって、知的好奇心を持続させるものとして、「ものづくり」が何よりも大事であると考え、エジソン電球の芯づくりを選んだ。

#### ③エジソン電球の芯を作る

##### a) 歴史

今からおおよそ125年前の1879年、アメリカのエジソンは木綿糸を炭化(炭焼き)させた炭素フィラメントを使い、電球を灯すことに成功した。しかし、この電球は30時間前後しか点灯しなかったため、エジソンは世界各国から植物繊維を集めて炭化を試みた。1880年夏、エジソン電灯会社の社員が日本に來日、日本各地の竹をエジソンあてに送った結果、京都府八幡市のマダケが最も適していることが分かり、その後10年以上にわたってこの竹がアメリカに送られた。エジソンは竹の表皮付近の丈夫な繊維を削り、これを水に浸し、柔らかくなったらU字型に曲げ、炭素板に掘った溝に入れ、回りを炭素粉末で産め、その上にもう一枚炭素板を重ねて炉に入れて焼き

炭化した。

##### b) 竹ひご電球の再現

このことに感銘を受けた戸田は、本当に竹ひごで電気が灯るか、竹ひごで出来た炭素フィラメント電球を作ろうと考え、様々な工夫を重ね、実際に八幡市の竹を使って、電球を灯らせることに成功した<sup>5)</sup>。

#### ④エジソン電球の教材としての価値

電球は日常生活でお世話になっているが、子どもたちはその歴史については、あまりよく知らない。空気でもぼうや水でもぼうやなら、学校で扱っており、なじみが深い。しかし、竹ひごで電球を灯すとなるとその経験はおそらくなく、大変興味を持つと予想される。

エジソン電球は、まず竹の芯を作らねばならない。通常の実験教室では、教師が予め用意しておく。しかしここでは、あえて竹を切り出し、芯を作るところから始めたい。これを炭化し、「世の中でその子にとっては、たった1本の竹の芯」が灯ったらどんなにか嬉しいだろう。芯をつくる工程は以下に述べるようになり大変で、これを竹林の竹からやりきること、前述の「材料調達」は十分達成されると思われる。また、知的好奇心は「灯したい」という強い要求と共に、最後に「灯る」というところまで持続すると考えられる。

#### ④手順

以上のような観点で、我々は呉羽で「竹」をメインに据え、その中でもエジソン電球に最重点をおくことが、目的を達成できる最良の方法と考えた。そして、「呉羽エンジン科学教室—呉羽の竹が変身！」という題で参加する子どもたちの募集を開始した。

1泊2日の日程で食事づくりもあったので、次の日は竹笛を作ったり、竹飯を炊いたりもした。しかし、そのことには、今回はふれず、本稿の目的に絞り、エジソン電球に限って報告、検討する。エジソン電球の最終的な手順<sup>6)</sup>は以下の通りである。

##### ○エジソンと電球の話

##### ○竹を使ってエジソン電球を作り灯してみる。

- a) 竹林から竹を切り出す。
- b) 竹を切る。割る。
- c) 竹の表皮に近い部分の繊維が堅くて緻密な部分(内側の柔らかい部分はダメ)をナタで細くきり出す。
- d) これを鉄板に開けた小穴を通し、反対側から引き抜いて直径2mm、長さ5cmほどにする。
- e) 直径7mm、長さ8cmのステンレスパイプの一方の端をたたいてつぶす。
- f) ステンレスパイプの中に竹ひごを入れ、竹ひごとパイプの隙間に炭素粉末を詰める。パイプの閉じた方を下にしてトントンと振動を与えながらできるだけいっぱい詰め、最後にパイプの口の付近まで一杯にする。
- g) 耐火ボードの上にパイプを置き、市販のハンドバーナーで7~10分、ステンレスパイプが真っ赤になる



状態まで熱し続ける。

- h) 冷めてから竹ひごを取り出し、これを4cmほど離して板に立てた2本のゼムクリップにとりつける。
- i) 竹ひごを取付けたゼムクリップに適当な大きさのピーカーをかぶせ、中に窒素ガスを入れる。
- j) ゼムクリップに変圧器で少しずつ電圧を上げながら電流を流す。成功すれば20~50Vで竹ひごは1分間前後光り続ける。

## (2) 実践と考察

### ①参加した子どもたち

#### (a) 事前の実態

##### ・参加人数

県東部を中心に18校の小学校より5年生22人、6年生が11人の計33人が参加した。

##### ・参加の理由

アンケートでは、「内容がおもしろそう」というのが圧倒的で21人(64%)もいた。チラシに書いてあった題目や「竹」に絞った日程に魅力を感じたのかもしれない。

##### ・理科があまり好きでない

理科が好きかどうかを子どもたちに聞くと、ほとんどが「好き」と答えた。中に「そんなに好きではない」という子どもが5人ほどいた。その子たちには、最初から何かつまらなそうな姿勢も目についた。以下、このような理科があまり好きではないと思われる子どもたちの姿を通して、材料調達の意義や時間がゆっくりであることで、知的好奇心が持続されていったかどうかを見ていく。

### ②竹を切り出す

#### a) 最初の動機づけ

講師の都合で、エジソン電球の歴史や苦労話は夜に聞かせることとなった。しかし、子どもたちには「エジソン電球を作る」こと、「自分の灯すのはたった一つで、それを元から作る」ことを明確に告げた。

#### b) 竹林に入る

グループごとに分かれて竹林に入った。その様子を図2に示す。



図2 竹林で竹を切る様子

以下点線の中は理科があまり好きでない子どもたちとの会話である。(T:指導者, C1~C3:児童)

T : 竹林って入ったことがある？

C1 : あんまりない。タケノコとりなら入ったことがあるけど。

C2 : いてー。蚊にさされたよ。

C3 : 竹がずいぶん倒れているね。

C2は、蚊にさされたことが気になり、いらいらして、グループでの活動にはあまり参加しなかった。突っ立っていることが多かった。C3の気づきによって、そのグループでは「あまり手入れしてない」「タケノコ林はきれいだ」というようなところまで話が進んだ。この段階では、やることは分かるが、まだ積極的な材料調達をするという気持ちはなく、言われたので仕方なしという感じが見られた。竹の切り方を見ていると、多くの子が根元でなく途中から切り始めていた。また、竹の倒れる方向を見定めてから切ることや、枝打ちをせずに、運び出そうとする子が多かった。これらはしっかりと教えなければならぬことを痛感した。

T : どう、切れた？

C2 : (笑いながら) ノコギリの最初のところがうまく切れなかった。何回もやってやっと切り始められた。うまくいかなかった。

C2は最初うまくいかず、投げ出す場面が見られたが、「必ず自分で一度は切ろう」と言ってあったこともあり、時間はかかったが、なんとか切ることができた。そして竹が倒れたときは歓声をあげていた。切り終えた1グループ1本だけの竹は、グループ全員で少年自然の家まで運んだ。

#### <考察>

全員に竹を切らせたのはよかったと思う。これは、ゆっくりと時間が確保されているからこそできることである。C2の子も、蚊にさされていやがっていたが、周りが一人残らず切り始め、誘われるかのように自分も切ったことで満足感が生まれたと考えられる。切り出して運んでいく竹は大事に皆で持っていた。

### ③竹を切る

最初の切り口(道筋)をつけるのがやはり難しそうだった。かなり太いので、時間がかかって大変そうだった。

T : 疲れるでしょう。とても。

C1 : うん。でも。電球の芯や箸をつくらなきゃ・・・

#### <考察>

C1の言葉のように、自分のものは自分でつくる、誰も手伝ってはくれないという意識が芽生えてきたようだ。無言で作業す

る様子は集中している証拠と思われる。

④エジソン電球の芯づくり

a) 堅い皮と竹ひご

まず、輪切りにした竹の外側の皮に近い部分をナタで割る。これはかなり技術のいる作業であった。

C2: うーん。うまくいかん。(イライラのよう) ここは堅いなあ。何で真ん中じゃいけないのかな。  
 T: そう、よく見つけたね、堅いってこと。堅くないとどうしてダメかな。  
 C2: うーん。・・・柔らかいと折れちゃうからかなあ。

<考察>

C2の言葉は、自らナタで割ってこそ、その堅さや繊維が集まっていることが分かるもので、触っただけではその感じは分からない。そしてこのことが、次に行った鉄板に開けた小穴を通し、反対側から引き抜いて直径2mmほどの竹ひごを作るときに、何本も失敗した後で「あっ、そうか。分かった。堅くないところで折れちゃう」という発見につながっていったと考えられる。C2に、このような失敗体験がなければ、おそらく「皮のところ」ということが実感として分からないだろう。

b) 炭化

次に、炭化の(蒸し焼き)作業に入った。まずステンレスパイプの中にグループ一人一人の竹ひごを入れ、竹ひごとパイプの隙間に炭素粉末を詰めた。この作業は「大丈夫?」と言われながらも、C2が買って出た。今まで、後ろで見ていたC2には珍しい行動だった。手を黒くしながら、何回もこぼしながら一生懸命やっていた。その後、耐火ボードの上にパイプを置き、市販のハンドバーナーでステンレスパイプが真っ赤になる状態まで熱し続けた。この加減は難しく、C2は「これでいい?」と何回も聞きにきた。C2のグループは結局、火加減や取り出しに慎重さを欠いたことで2度失敗したが、その原因を皆で考えて最後は見事に成功した。

c) 芯の取り出し

ステンレスパイプが冷めてから竹ひごを取り出した。このときほどグループの皆が集中したときはない。何せ慎重に取り出さないと自分の汗水垂らして作った芯は折れて使い物にならないからである。無事、蒸し焼きにされた竹ひごをC2は、とても大事に大事にティッシュペーパーに包んでいた。

d) 電球を灯す

この芯を使って電球を灯すのは、食事の後とすることになった。そのとき、市瀬が何かのはずみに、C2の作った電球の芯を、足でまたいだ。そのときである。C2は「壊れる!」と遠くからいい、市瀬のところを走ってきて、きつと、にらんだ。市瀬はこの行動にびっくりして「ごめん」といって謝った。

<考察>

C2にとっては正に宝物のような電球の芯であったと思われる。大変苦勞して作り、しかもたった1本しかなく、壊れたら今までの苦勞が水の泡なのは目に見えていた。このこだわりは、自ら苦勞した中で感ずるものであって、教師が全て用意した材料ではとてもそうはならないと思われる。

最後に、この竹の芯を4cmほど話して板に立てた2本のゼムクリップにとりつけた。これもなかなか技術がいる。わずかなでも変な力が加わると折れてしまう。皆真剣であった。電圧をゆっくり加え、自分の作った竹の芯が灯ったときはどの班も大きな歓声が上がった。C2はしばらく続く自分の電球の光を静かにじっとみつめていた。図3に子どもたちの喜びの様子を示す。

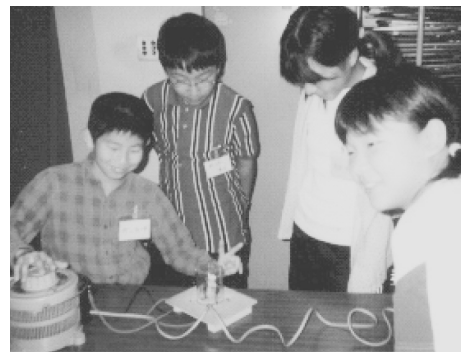


図3 竹の芯で電球を灯す

⑤感想を見て

C2は最後の感想を次のように書いた。

・竹でまさか電気がつくとは思わなかった。電球が作れるなんてびっくりした。竹で電球ができたことが一番心に残った。電球に赤い光が灯ったのはとても楽しかった。

<考察>

この感想の中に、C2の材料調達から始まって苦勞して苦勞してやっと作った、たった1本の竹の芯が灯った、その喜びが詰まっていると感じる。これだけのことで、理科が好きになったとか、知的好奇心が持続したとかは断定できない。それをするには、もっと日頃からC2と接し、どんな場面でどう動いたか、何を感じ何を言ったかしっかりと見なければならぬ。現段階ではそれは不可能である。

ただ言えることは

- ・「エジソン電球の芯は一本しかない。作れなかったり、途中で折れたりしたら、灯すことは全くできない」という気持ち
- ・材料調達の苦勞が最後まで、やりぬく力に寄与したことは間違いないと考えられる。

以上、エジソン電球に限って見てきたが、それ以外にも竹飯づくりなど竹を中心にすえた活動があった。それらを含めて子どもたちは以下のような感想を述べている。

- 竹がなかったらいい生活をしてなかったんだと思う。
- 竹を使っていろいろなことができてすごい。まさかできるとは思っていなかったことを実際やってみてきて、とてもびっくりした。
- 初めて知ったことや、いろいろな発見ができてよかったし、知らなかったことも分かり楽しかった。
- 竹が不思議なものになった。

#### <考察>

「まさかできるとは思わなかったことを実際やってみて」というのは自分で苦労してやってみた率直な驚きであったようだ。そのことが竹を利用した昔の生活に心から思いをはせることにつながったと考えられる。「竹が不思議なもの」という言葉の中にその気持ちがこめられている。

## 4 利賀における実践の概要と考察

(1) ねらい：活動の中心に「火」をおく

### ①野外炊飯での「火」

利賀は呉羽のように、地域の特徴を生かして何か考えるというのは正直言って難しかった。利賀の特徴的な活動は、イワナの手づかみ、そばうち体験、アルペンスキーなどで、全体を通し、特徴を生かして何か理科実験を考えるのはやや難しかった。イワナにしても、ソバ打ちにしても食べることに繋がるが、科学実験というわけにはいかなかった。またスキーはシーズンではなかった。そこで、野外炊飯では必ず用いる「火」に注目した。普通、野外炊飯での「火」は直接マッチなどを使って点けるが、その前の「火起こし」や「火の歴史」などの段階は、それなりの意図がないとあまり行われぬ。しかし、「火」と人間の関係は歴史が深く、学ぶ価値は十分にある。それゆえ、子どもたちには、「火」を実際に自分で火を起こし、その火を維持していくことに目を向けさせたい。さらに、これら原始の火から現代のレーザーまで一気に歴史をかけたのぼって最先端の火まで見させたいと考えた。

### ②起こした火を使う

#### a) ねらい

利賀では初日に「自分たちで火を起こし、その火を夕食の火に使う。もしそれができなければ夕飯が食べられない」という設定にした。時間の確保のため、他の活動は一切入れず、「食べるために火を起こす」という明確な目標を示す。そのことにより、子どもたちが何をすべきかがはっきりし、それに向かって全力で努力することができるだろう。そして、もし途中で失敗したとしても、その失敗の中から、工夫し、創造していくことができるのではないかと考えた。

#### b) 納得のいくまでやる

そうは言っても、子どもたちだけで、何もないところから火を起す方法を全て考え出すのは極めて難しい。そこで、予めこんな方法があるといくつか紹介しておき、自分たちでいいと思う方法を納得のいくまでやってみることとした。また、そうすることで、知的好奇心が持続していき、失敗の中からは創造性や独創性が生まれてくると考えた。このため我々スタッフは、子どもたちが聞いてくれば相談にのるが、こちらから一切手を出さないようにさせた。

### ③計画

このように考えて我々が計画した利賀での題目「原子の火からレーザーへ」の内容の詳細は以下の通りである。  
※は指導上の留意点。

#### 【1日目】

#### a) はじめにまず日程の説明をし

- 火起こしできなければ夕食なし。
- 火はろうそくにとっておく。

ことを確実に押さえておく。

次に、以下3つの方法で火起こしをすることを確認する。

- 摩擦
- 光
- 衝撃

班ごとに上のどの方法を選ぶか、自分たちは何通りの火のおこし方ができるだろうかと相談して決める。

※ここでは『全員が火を起こすこと』を条件として挙げる。「危険なこと以外は何をしても良い。工夫すること」を助言する。つけ木を説明・配布。

#### b) 火起こし実験の開始

<摩擦>以下3つの方法を用意。

- もみ切り式
- ひも切り式
- 舞切り式（おそらく、ほとんどの児童は最初はこれを選ぶと思われる）

※火きり杵の太さと長さを試行錯誤させる。舞切りの既製品で、火きり杵が摩擦で動かなくなって膠着したら、どうすれば動くようになるか考えさせる。切れ込みの大きさを工夫するなど、自作火きり臼もよい。

<光>以下2種類のものを用意しておく。

- 凸レンズ（ルーペ、虫眼鏡、実験用レンズ、OHP、フレネル）を用意しておく。
- 凹面鏡

既製品（専用）、自作の鏡として洗面器にミラーシートをピンと貼り、中にお湯を入れて冷やすことで窪みを作らせる。

※光源、レンズの大きさ・焦点距離を試行錯誤させる。発展として水で凸レンズを作る。自作の凹面鏡では、どうやって凹面を作るか考えさせる。

<衝撃>以下2種を用意。

- 火打ち石と火打ち金（火口なし）

・+火口

※最初は火口を与えず、火口 の必要性を感じさせる。何と何と何をぶつければよいか、試行錯誤させる。(石と石をぶつける児童が多いと思われる。) 発展としては火打ち石を自分で拾ってくることや、火口を消し炭を利用して自作することも考えられる。

c) 夕食づくり

各班で自分たちで起したろうそくの火を使う。

※火を育てることを試行錯誤させる。小さな火から大きな火へ。火を大きくするにはどうすればよいか考えさせる。

d) 火起こしのまとめ

発見した火起こしのコツを画用紙に書き、各班1, 2分程度で発表させる。火が起きる条件としては

- ・燃えるもの
- ・酸素
- ・発火点以上の高温

の3つが必要であることを押さえる。

次に人類にとっての火の意味を話し合いながら考える。

- ・暖める
- ・明かり
- ・料理(やわらかくする, 殺菌, 味)
- ・獣から身を守る
- ・道具を作る(土器, 金属)
- ・エネルギーを取り出す

※画用紙, マジックを各班に配って書かせる。

e) ろうそくを使って火を探究しよう

1本のろうそくを燃やし、時間をかけて燃える様子を見ていねいに見る。

※田中耕一さんが小学校で受けたときと同じ実験をし「田中さんは何といったか」考えさせる。

- ・串を入れて内炎や外炎の温度の違いをみる。
- ・網のついた油かすとりを炎に入れ、丸く輪となることを知る。

※教師は、ポイントだけをきちんと話し、あまり多くをしゃべらない。気が付いたことを紙に書かせることで見ることが損なわれることのないよう、じっくり見させる。

【2日目】

a) 現代の明かりについて、明かりの変遷はどうであったか考える。

- ・ろうそく
- ・ガス灯
- ・白熱電球
- ・蛍光灯
- ・LED(単色光, 超寿命)

b) LEDについてその利用場面を考える。

- ・信号機
- ・携帯電話の照明
- ・家電機器類の情報表示

・屋外の大きなディスプレイ

c) LEDを使った光通信を行う。

まず演示実験をする。

- ・電子メロディー
- ・電子メロディーを光に変換
- ・太陽電池で光を電流に変換
- ・電流をスピーカーで音に変換

次に中身を確認し工作キットづくりを行う。

d) レーザーを使った光通信を演示実験で見る。

- ・距離を離しての実験
- ・鏡で反射しての実験
- ・声を飛ばす(ミラーシートで反射)
- ・変調の原理(モータで回転数を変える)
- ・大水槽での全反射
- ・光ファイバー原理器

光ファイバーを使用した実験を示す。

e) LEDやレーザーを使った光通信を自分たちでやってみる。

※体育館いっばいに光ファイバーを使う。

f) 分光器

アルミ缶にスリットを入れ、回折格子を貼り付けて簡易な分光器を作る。

(2) 実践と考察

①参加した子どもたち

a) 参加人数

県西部を中心に19校の小学校より5年生23人、6年生が13人の計36人が参加した。

b) 参加の理由

参加の理由を問うアンケートでは、「いろいろな実験(レーザー, 火起こし, 田中さんもやっただろうそくの実験)ができるから」というのが圧倒的で25人(69%)もいた。呉羽とはややアンケートの聞き方が異なるので単純な比較はできないが、チラシに書いてあった内容や「火」を中心に原始の火から現在までという内容に興味を感じたのかもしれない。

c) 期待する

アンケートではまた、子どもたちが、この学びのアドベンチャーを期待して迎えていたことが分かった。「実験を心から楽しみたい」「苦労してもいいから火を起してみたい」「発見をどんなふうにするかワクワクする」「理科は嫌いだったけど楽しそう」という言葉の中にそれを見てとることができる。そこで、利賀では「理科は嫌いだったけど楽しそう」と述べた3人の子どもたちに目をむけて考察を進めたい。(以下 T:指導者, C4~C6:児童)

②火起こし

子どもたちはゆったりとした時間の中で、様々な思考錯誤を重ねながら、火起こしに取り組んだ。摩擦や光の実験はなかなかうまくいかず時間がかかった。火打ち石は、

なんとかできるようになった。活動を終えて、子どもたちは分かったこと、発見したことを次のように述べた。

a) 光

- レンズなど光を集める物は二重にして光りを集めた方がいい。レンズは大きい方がいい。
- 近すぎても遠すぎてもダメ。

b) 衝撃（火打ち石）

- 上から下にこするように当てる、勢いよくぶつけると火花が出やすい。横に石をぶつけても火花は出にくい。

使う石はあまり丈夫でない。普通の石でも火花は出る。

- 木と木をこするよりは楽。

c) 摩擦（木と木をこする）

- 火種がなかなかできにくくて大変。髪の毛のような物を使う。木と木の間に毛を入れてこするとよい。
- 早く回すと火種ができやすい。
- 辛抱強く慎重にやらないとできない。とにかく続けて押すこと。ずらさない。
- 上げ下ろしのリズムが大切。黒い粉がいる。順序はくさくなる→黒い粉が出る→煙→火が点く。
- 長く、速く、強くこする。

<考察>

子どもたちは、いったいどうしたら火が点くか、そのノウハウを試行錯誤しながら、子どもなりの方法できちんと考えている。時間があり、目標も明確で思考錯誤が十分にできたと思われる。

c) の木と木をこする場面のやりとりを示す。

T : どう、うまくいってる？

C4 : (棒を手で揉み回転させるがうまくいかない)  
うーん。できない。(そのうち下だけでなく、かなり上からやった方がいいことに気づく)  
分かった。もっと上からだ。

C4 は、棒の上からやった方が力が入ることに自然に気づいていった。木のくずが下にたまってなかなかつかない。そこで、落ち葉や紙などを当てたり、髪の毛のような細くて燃えやすいものを持ってきたりした。そのうちに、摩擦で火切り杵が動かなくなって困った。何をするか見ていると、最初は手や紙で木の先端部をこすっていた。次に石でごしごしとこすった。やがて、ナイフで削り始めた。やや飽きっぽさが目立ったC4の集中力は見事であった。このように、火打ち石（衝撃）や、木と木をこする（摩擦）のように、やる事が明確な実験では、子どもたちは、こちらからあまり言わなくても、順番を踏んで解決する様子が見られた。

しかし、光の場面では、少しとまどった反応を見せた。図4にフレネルレンズで光を集めている様子を示す。



図4 フレネルレンズで光を集める

レンズの場面で、子どもたちは光軸に対して、垂直にスクリーン（燃える物）を置けず、そのため、レンズの焦点が一点に集中せず、像も変な形となっていた。どうやっても光が集中しなく苦労していた。そこで、少し解決の道に気づかせようと以下の質問を投げかけた。

T : レンズの向きはどうしたらいいかな？

C5 : よく分からない。こうかな。

(いろいろやるがうまくいかない。そこで次に)

T : レンズの距離はどうだろう。近くかな。遠くかな。

C5 : うーん。

(そう言ってレンズを動かしてみるものの、やたらに行き、結局うまくいかなかった。)

<考察>

C5は結局この後できぬまま、夕方近くなって太陽光線を使うことができず、結局500Wのハロゲンランプを使って何とか火を点けることができた。この場合は、時間があるからできるだろうといって放っておかないで ある程度示唆を与えてやるが必要となると考えられる。C5にはまず、光軸に垂直に面を置くにはどうしたらいいか、考えさせたい。それが達成されないと距離を変えてもなかなか決まらない。「理科は嫌いだったけど」というC5が、問題を解決できずに終わってしまい、余計に嫌いになっていくと考えられる。必ずしも時間が多ければいいばかりではないことを示唆された。

C5はその後、感想を次のように書いた。

- 思ったより難しい。2人でやって大変だったが協力してやって、点いたときはとても嬉しかった。
- 現代ではガスコンロなど簡単な手段がたくさんあるけれど、今日の活動で自分たちで火を起すことの大変さを知った。

<考察>

C5は、なかなか火がつかず、火を点けることの大変さを知っ

たようである。それだけに、協力の楽しさや、点いたときの喜びの深さもそれに比例して大きいと感じたようだ。

苦労して得た火は、班ごとに絶やさないう、缶で覆われたろうそくにつけ大事に保存していた。少し風がふいても心配そうだった。

総じて、「食事のために火を起す」という明確な目的は子どもたちに、何とか火の点くまで、思考錯誤しながら頑張ってみようという意識を十分に与えたと考えられる。また、ゆったりとした時間があったことにより、様々な方法を試みることができたと思われる。

### ③ろうそくの炎をみる実験

図5にろうそくを見つめる子どもの姿を示す。



図5 ろうそく1本をじっと見る子ども

「田中さんが何と言ったか」というそれだけの発問であったが、多くの子どもたちは、ほとんど何もしゃべらないうで30分以上もじっと集中して見ていた。

これは、そんなに長続きしないのではと考えていた我々の予想を覆すものであった。

子どもたちとの会話をしようとしたが、子どもたちは見ることにとても熱心で、私が話しかけてもあまり答えなかった。

T : どう何かみつかった？

C6 : . . . (ただろうそくを見つめていて何も言わない)

T : . . . (無言)

C6 : . . . (無言)

ろうそくに明るいところと、なんていうか暗いところがあるし、先が見えなくなって . . .

#### <考察>

C6の口からは、田中さんが見つけたような「ろうそくの炎がいったん小さくなってやがて、大きくなる」という言葉はなかった。しかし、理科があまり好きでないC6が、これだけ集中できたのはなぜか、それは、

- ・「ろうそくの炎」を見るという目的が明確
  - ・「田中さんのように発見したい」という気持ちが強い
  - ・ろうそくが燃える現象自身がおもしろい
- などの原因が考えられる。さらには

・周りがあまり口を出さないうで、じっくりと考えさせることができた

からではないだろうか。

### ④レーザー，LED

子どもたちは、体育館いっぱいにくりひろがえられた光ファイバーやレーザーに大きな関心を示した。LEDは作成見本の数がなく、やや難しかったようだ。レーザーやLED・電子メロディーには普段小学生が触れる範囲を越えているが逆に最先端の機器に触れたことの喜びも多かったようである。

### ⑤全体を通して

「理科があまり好きではない」と最初に言い、レンズの実験も、ごちゃごちゃしてしまったC5は感想で次のように述べた。

- ・学校では先生が言う通りに実験するけれど今度は自分で考えるので自由でよかった。
- ・疑問を家でもやってみたい。

#### <考察>

この感想だけでは、C5が学校でどのようにしているかは判断できない。しかし少なくとも、この子にとって自分で考えて進める時間がたっぷりであったことは事実であり、そのことで、さらに調べたいと本当に思うことができたとしたら幸いである。

## 5 まとめ

以上のことから、2で考えた知的好奇心の持続についてまとめると次のようになる。

### (1) 材料調達

「竹」をもとにした呉羽の実践では、たった1本の電球用の芯を作るために、竹林に入ることから始めた。このことにより、自分の作ったものを大事にする気持ちにつながった。また「火」をテーマにした利賀での実践では、いくつかの材料の中から、自分で考えて選ぶという材料調達をし、創意工夫の姿が見えた。

### (2) 明確な動機づけ

「竹」では、電球の芯を作る、といった明確な目的があった。また「火」では、食事に使う火を起さなければ食べられないという状況で、必死に課題と取り組む姿が見えた。

何を何のために行うかということが、よく見えているとき、子どもは非常に工夫して追究していく。

### (3) 時間、空間の枠をとっぱらった挑戦

最後の感想にあるように、子どもたちにとっては、しっかりと考える時間を確保し、自分なりによく考え活動した2日間であった。ろうそく1本で30分も見ているとい

うことは我々の予想もできないことであったし、子どもの可能性を強く感じさせられた。

2日間を通じ、それぞれ「竹」と「火」だけを考えることで、深く、じっくりと考えることができた。それは失敗しても次を考えられるものであり、創造的な場面も見えた。

ただ、時間が豊富にあるからといって、レンズのC5の子どもの例のように放りっぱなしは思考の混乱を招くことがあることも今回見えてきた。ゆとりある時間は確かに子どもの思考や知的好奇心を持続させる要因とはなるが、子どものそれぞれの実態に対応した形で指導の方法を考えなければうまくいかないことが分かった。

以上(1)～(3)から、最初に仮定した、知的好奇心を持続させるための方策として、「材料調達を行う」と「思考錯誤の時間を十分」にとることは、大事な要素であることが分かった。

(4) いくつかの教科や単元を越えた展開をめざして

少年自然の家の活動は、現在では教科とあまり結びつかない。わずかに天文などが直接的にかかわっているだけである。今回はそこまでできなかったが、「竹」や「火」に焦点を合わせ、いくつかの教科で何かできるか検討していく価値は十分にある。

また理科に絞った実験も、カリキュラムの中から関連するところを取り出し、結びつけることが可能である。

今後、地域、学校、施設と一体になって、新しいカリキュラムづくりを考え、提案していきたい。

一例として「竹」を中心として考えられる点を参考のため上げておく。

①総合学習の題材としての「竹」

今回は科学実験に絞っているので扱わなかったが、「竹」は総合学習としてもいろいろなことが考えられ、発展内容が豊富である。例えば、北九州市立大蔵小学校では4年生の総合的な学習の時間で、「ものづくり」として「竹」を選び、竹箸、空気鉄砲、水鉄砲、柱かけ、竹馬づくりなどを行っている<sup>7)</sup>。

②様々な教科で考えられること

今回、「竹」を中心として各教科では他にどんなことが考えられるか検討した。

- a) 国語 竹取物語、「藪から棒」など言葉の意味
- b) 理科 竹の成長  
イネ科、竹と笹、地下茎  
竹林と雑木林(環境、里山)  
空気であらう、水であらう
- c) 社会 竹細工の衰退、民具としての復活
- d) 数学 竹細工の観察→12の五角形(通常平面は六角形。これが立体になるには角を一つ減らし五角形になる)、実物学
- e) 生活 箸、コップ、皿、竹飯を炊く釜づくり家づく

り、いかだづくり、竹とんぼ

f) 音楽 竹笛<sup>8)</sup>

細い竹の一方に節で塞ぎ、他方は節のない開放とする。それぞれを1オクターブの音程に合わせて違う長さに切り、これをほどけないようにしぼり、口で吹く。長さに合わせて音が違うことが学べる。今回実際に呉羽で2日目に行った。

(5) 子どもの実態を良く把握して

先にも述べたが、今回の子どもは、いろいろな小学校から集まってきており、一面的な姿や言葉、感想だけでは、判断できないことが多々あった。

今後、これらのプログラムを各学校で検討し、実際に実践してもらうことで、子どもの実態を鋭くとらえ、子どもの姿と結びついた細案を検討していきたい。

## 6 謝辞

このようなことを考える実践の機会を与えてくださった富山県教育委員会に心より感謝いたします。

## 参考文献

- 1) 富山県教育委員会：「とやまの教育ルネッサンス構想(仮称)中間報告の骨子案」パンフレット、(2003)全ページ。
- 2) 市瀬和義：単におもしろいだけでいいのか、富山県理化学会誌、第38巻 第1号(1996) pp.129-133。
- 3) 市瀬和義：子どもとのふれあい体験の事例研究、富山大学教育実践総合センター紀要、第1号(2000) pp.9-14。
- 4) くれは少年自然の家：自然の中でのびのびとー平成16年度要覧・利用のガイドー、(2004) p.6。
- 5) 戸田一郎：「エジソン電球」の歴史と再現、科学文化センター、とやまと自然、Vol.15 No.1(1988) pp.4-8。
- 6) 戸田一郎：竹ひごで電球が灯るかな？、「04青少年のための科学の祭典」高岡大会・第11回「おもしろ科学実験 in 富山」ガイドブック、(2004) pp.84-85。
- 7) 中村淳子、田中満利子、秋吉亮：4年総合的な学習の時間、第42回日本初等理科教育全国大会 北九州大会要録、(2002) pp.111-114。
- 8) 高野哲夫：パイプで楽器、「02青少年のための科学の祭典」福野大会・第9回「おもしろ科学実験 in 富山」ガイドブック、(2002) p.46。

# 「総合的な学習の時間」の話し合いにおける 自発的な発言をとらえる2つの視点

—小学校 第3学年「ぼくらは、呉羽のなし作り調さたい」の実践から—

伊藤貢三子\*・松本 謙一

(2004年8月31日受理)

## Two Viewpoints for Catching Pupils' Spontaneous Utterances during Discussions in the "Period of Integrated Study":

—A Project "We are 'Kureha Pear' Researchers" in the Third  
Grade of Elementary School—

Kumiko ITOH and Ken-ichi MATSUMOTO

キーワード：総合的な学習の時間、発言分析、自発的な発言、話し合い

Key words : Period of Integrated Study, analysis of pupils' utterances, pupils' spontaneous utterances, discussions

### 1 研究の目的

学習指導要領(1998)<sup>(1)</sup>によると、「総合的な学習の時間(以下「総合」とする)」の学習活動の展開において、体験的な学習、問題解決的な学習を重視することが述べられている。

さらに、2003年12月に学習指導要領の一部改訂<sup>(2)</sup>が行われ、その中で、「総合」の目標及び内容、さらに全体計画を各学校で定める必要があることを規定するなど、「総合」の一層の充実が大きく取り上げられてきたのは、「総合」の目標や内容に基づいた教師の適切な指導を行うことの重要性を指摘するとともに、「総合」の学習活動が単なる「体験的な活動」ではなく、「体験的な学習」であることが明確に述べられたと言えよう。

これらのことから、「総合」が生活科の延長上に設置されたものであると同時に、生活科・「総合」のどちらにおいても、各々の子供が主体的・個性的に活動を行っていても、どの子供にも確かな学力が保障されなければならないという立場を一層明確にしたととらえることができる。

生活科・「総合」の両者はともに「方向目標」としてのねらい、すなわち「自立への基礎(生活科)」「生きる力(総合)」が示されていることがそれらの特徴である。各教科における「到達目標」ではなく、「方向目標」のみを示した「総合」の新設は、学校教育の目標が「文化の継承」だけでなく、「人格の形成」も大切にしていこうとする構えが具体化されたものとして、大きな価値があ

ると考える。

このように、「総合」は、21世紀の日本の教育の起爆剤的位置をもつ時間として設定されたととらえることができる。しかし、現状における巷の評価では、新設における生活科同様「活動あって学びなし」や「活動するために、理科や社会を削減してまで教育課程に位置付ける必要がないのではないか」と言われるなど様々な見方がなされている。これは、必ずしもすべての実践が価値ある実践となっているとは言い難いことを示す見逃せない現状であろう(例えば、文部科学省、2003<sup>(3)</sup>)。

この問題状況を打破する糸口として、松本ら(松本、1993<sup>(4)</sup>; 2002<sup>(5)</sup>; 福光・松本、2003<sup>(6)</sup>; 松本・若林、2004<sup>(7)</sup>)は、活動・体験が重視される「総合」において、子供同士が内面をさらけ出し、かかわり合う話し合いが軽視されがちなることを問題としてとらえ、「総合」における話し合いの重要性を指摘した。そして、活動だけではなく、学級全体による話し合いが充実したものになってこそ、総合における様々な体験を一人一人に意味あるものとして返すことができ、子供の学びをより確かなものにする「体験的な学習」の成立につながると述べてきている。

つまり、「総合」の授業は、夏休みに個人で自由に問題解決を進めた、追究結果を伝える自由研究発表会と異なり、カリキュラム上に新設されたことを生かす必要がある。子供は、活動を通して自分の考えを深めるだけでなく、仲間と話し合うことにより、他者による多様な視点から、各々の体験活動を振り返り、学びを深めていく

\*富山大学大学院教育学研究科(富山市立呉羽小学校)



ことができると筆者らは、考えているのである。

ところで、「総合」におけるねらいは、学習指導要領(1998)<sup>(8)</sup>で明記されているように、「自己の生き方を考えることができるようにする」とともに、「よりよく問題を解決する資質や能力を育てる」ことが挙げられている。そのため、理想的な学習展開を想定したとき、一人一人が各々自分の問題を設定し、個性的な問題解決のプロセスをとることとなり、学級全体では、子供の学習の仕方が多岐にわたることとなる。そういった多様な追究状況を携えた子供たちが、互いの内面を分かり合えるような話し合いは可能であろうか？学級の子供全員に必然性があり、しかも、共通の話し合いに耐えうる問題を設定することは難しい。そのため、多くの教師は、経験的に、集団で話し合いをしながら一人一人の子供が思考を深めることは、難しいと感じているのではないだろうか。「総合」における「話し合い」は、共通問題を解決するために行うといったような、他教科における話し合いとは、異なる性質をもつものと受け止められがちであることもまた事実であろう。実際、各学校で行われている「総合」の授業を参観すると、そこで行われている話し合いでは、教師が提示した学習課題をもとに、自分のものさしで事象をとらえ、違った視点で見方や考え方を深めている子供たちがかわり合っているが、単に言いたいことを言っているだけに感じられたり、自分の行ってきたことを述べているだけで、子供の意欲さえ感じられない無意味な時間に思われる場合も多いのである。

しかし、筆者らは、「自己の生き方」までもねらう「総合」において、仲間と話し合い、互いの思いを聞き合う中で、自己の内面を見つめ、生き方を考える契機となる話し合いは、欠かせない重要な学習の場であると考えている。

そこで、ここでは、「総合」における話し合いを分析することで、子供の発言要因や発言の背景を探り、どのような傾向が見られるかを明らかにする。さらに、それらを考察して、教師がどのように話し合いを構想すればよいかについて提案することを研究の目的とする。

## 2 実践研究の内容と方法

### (1) 研究内容

授業における話し合い場面で子供の発言を抽出し、分析する。発言要因やその背景を明らかにし、自発的に発言した子供の思いを明らかにする。

子供の発言のつながり方を分析することにより、子供のかかわり方の傾向を分類するとともに、授業を構造化してとらえ直すことを試みる。

発言分析や発言のつながり方についての分析を踏まえ、一人一人の子供にとって価値ある話し合いを支えるためには、どのような教師のはたらきが必要なのかということについて考察する。

### (2) 研究方法

【対象】富山市立呉羽小学校3学年1クラス(34名)。

第3学年「総合的な学習の時間」で実施した単元「ぼくらは、呉羽のなし作り調さたい」(全50時間)を研究対象とした。

【前提】全教育活動を通して、一人一人のよさを引き出す指導を4月当初から行った。具体的には、4月以来、学級全体の話し合いは、どの学習でも、原則として、子供が発言したくなったときに自ら挙手して発言するというスタイルを通した。子供に発言を強要したり、操作したりしないように心がけ、子供の意思に基づく発言を最優先にした。

発言者に対して、教師は、子供の心に寄り添い、一人一人の発言を大切にとらえ、子供の理解に努めた。その姿がモデル化され、友達の発言を聞く子供の姿に転化されると考えた。

すなわち、話し合いを通して、一人一人が学習場面における自分の追究を見直すことを重視してきたのである。そのことにより、互いを尊重し合う学習集団が次第につくられ、互いの発言に隠れる個人の思いをじっくり聞き合える学級づくりを目標として、全教育活動を展開した。

【時期】平成14年5月から平成15年3月にかけて、当時担任であり、筆者の一人である伊藤が実践した。

【手続き】教材研究及び単元構想を綿密に行い、実践を行った。毎回の授業後には、子供自身が学習を振り返り、絵や文で記録を残すとともに、話し合いの授業は、VTRを使用して記録した。

さらに、話し合いで使った板書は、発言者や発言内容がわかるように、毎回、模造紙に書き、教室に掲示し、記録として残した。そうすることにより、各々のノートだけではなく、話し合いの記録からも子供が学習の経過を強く意識しながら、学習を展開できるように配慮した(写真1)。

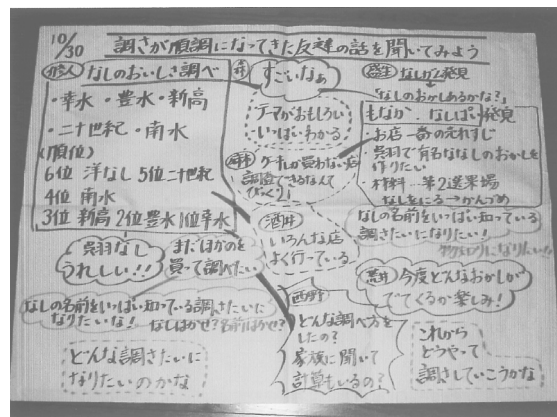


写真1 教室の掲示

全体計画（全50時間）

第一次 呉羽のなし作り調査隊になって呉羽のなし作りについて調べよう

24時間

第二次 もっとくわしく調べよう

20時間第三次 まとめよう 6時間

みんな「呉羽なし」を知っているかな？

うん！知ってるよ！

わたし、「呉羽なし」大好き！

ぼくのおばあちゃんは、「呉羽なし」を作っているよ。

えーっ？！これが「呉羽なし？」

今日は、「呉羽なし」を持ってきたよ。

なしの実は赤ちゃんだ。これがあの「呉羽なし」になるなんて不思議。

どうやって、育てるのかな。

呉羽のなし作り調査隊になって、なし畑へでかけよう

地域のDさんの畑へおじゃまします。Dさんは、この学習でみなさんの先生です。

Dさんの畑へ調査に出かける計画を立てよう。

不思議やひみつをたくさん見つけようね。

何を持っていったらいいかな。  
場所や通る道を地図で確かめよう。  
なし畑は、どんな様子なのかな。

うわあ、すごいなあ！！

不思議だなあ・・・

こんなになし畑が広いなんて、びっくり。畑1つがグラウンドの半分もあるよ。

こんなに広い畑でなしのお世話をしておられるDさんは、すごいなあ。

不思議な道具が畑にあったよ。見せてもらった「はさみ」もかわった形だよ。

この実がどうやって大きくなっていくのかな。

調査を進めていきながら、自分の調べるテーマをはっきりさせていこう。

「呉羽のなし作り」について調べよう。

ナッシーくん

呉羽なしの育ち方 呉羽なしの育て方 呉羽なしを育てる道具 呉羽なしについて

正しい電話のかけ方やインタビューの仕方を覚えようね。

摘果作業の見学

木や実は、どんなふうに大きくなっていくの。

なし畑の方は、どうやってなしを育てているのかな。

Dさんは、変わったはさみを見せてくれた。なし作りにどんな道具を使うかな。

呉羽なしには、いろいろなきみがあるよ。さがして調べよう。

デジタルカメラを使うとみんなと話をするときにもわかりやすいよ。

収穫作業の見学

学校の掃りに葉の大きさを見てみると、実は、どんどん大きくなっていくの。葉の大きさは、変わらないよ。  
3年生の木があったよ。これは、大きくなっていくよ。  
木が大きくなっているのかわかると、枝がはびくからわからないよ。

「わたしの昔山」に梨の育て方が書いてあったよ。  
選果場の前の看板を見つけた。書いてあったよ。  
どうしてこんなことをするのかな。

畑の中に不思議な物がいっぱいあったよ。この道具は、何のためにあるのかな。  
なしに袋をかける人とかけない人がいるな。使う道具は、いろいろちがうんだ。

なし畑の人は、どんな自慢をもっているかな。  
ぼくのうちは、あまり呉羽なしを食べられないよ。どうしてかな。  
家の人がワイン好きだから梨ワインのことを調べてみようかな。  
呉羽なしは本当に有名かな。

うわあ、すごいなあ！！

不思議だなあ・・・

うれしいな！

いろいろなことがわかってきたら何だか、「やったあ！」という気持ちになるよ。  
最初は、心配だったけど「調査」のやり方がだんだんわかってきたよ。  
畑の方は、たくさんがんばっておられる。嫌にならないのかな。  
なし作り農家の方の誰に聞いても「自慢は、ないよ」って言われる。なし作りは、自慢じゃないの？  
呉羽なしの出荷量は、全国の中では、たくさんじゃなかった。呉羽なしは、有名じゃないのかな。

もっと調査しないとわからないよ。

農家の方たちがなしを大事にしているのは、やっぱりなしがかわいいからかな。  
呉羽の人たちもみんななし作りを応援しているんだなって思ったよ。  
調べていたら、協力してくれる人がたくさんいた。呉羽の人たちは、いい人なんだよ。  
今まで何となくの呉羽なしを食べていたけど、いろいろなことがわかってきたよ。

何だか前よりもっと呉羽なしが好きになったよ。

呉羽を自慢しなくなったよ。

調査結果をまとめて、みんなに知らせよう。

みんなが呉羽なしのよさをわかってくれたらうれしいな。

わたしは、もっと多くの人に知ってもらいたいな。どうしたらいいかな。

わかりやすいまとめ方をしないとだめだなあ。

図1 単元構想図

【分析】教師と子供、子供同士のかかわりの過程を抽出し、授業記録を作成するとともに、その前後の活動、自己評価の変化等をつないで考えることで、子供の内面を把握し変容をとらえた。

分析対象として本稿で取り上げた授業は、2つある。

1つ目は、全体計画50時間のうちの26時間目の授業である。全体45分間の話し合いのうち11分から40分までの29分間に注目し、O児にかかわってくるS児、A児、H児、N児の発言を比較し、活動・発言・ノートから分析・検証を試みた。

また、2つ目の授業は、前述した話し合いの次に行った31時間目の授業における話し合いで、全体45分のうちの33分から45分に注目し、S児、A児、N児、H児の発言を比較し、前事例と同様に分析・検証を行うことで、子供独自のかかわり方の傾向をとらえようと試みた。

### 3 対象として取り上げた単元の概要

#### (1) 単元のねらい

教師から単元名(課題)の提示を受け、子供たちは、呉羽の梨作りについて、自分の気になることを見つけ、それを自分の問題として設定し、地域の梨作りに関するいろいろな活動を行った。自分が生活する地域に対する見方を深め、各々が問題解決を行った。

そういった一連の活動を行うことで、呉羽梨にかかわる身の回りの対象に敏感に心をはたらかせ、考えながら、自分のめあてに向かって、粘り強く最後まで追究し続ける子供になることを目標とした。その際、調査活動などの学習過程で出会う人とかかわりを通して地域社会や自然とふれ合う喜びを見いだすとともに子供が地域の人人とかかわる調べ活動を通して、「呉羽地区」のよさを肌で実感し、愛着をもつようになると期待した。

#### (2) 単元の流れ

本単元の単元構想を図1に示す。

単元の導入では、まだ、小さい梨の実とともに「ぼくらは、呉羽のなし作り調さたい」という単元名を提示し、教材に対する興味を喚起した。単元名に「調さたい」という言葉を使うことにより、一人一人が自分の問題を設定し、問題解決するという学習スタイルが教師から提示される一方、「学級=隊」として、互いに認め合い、高め合う学級内での関係が学習課題として含まれると考えたからである。

研究対象とした富山市立呉羽小学校は、梨の特産地区に位置している。にもかかわらず、学級34人の児童のうち梨の生産者の家庭の子供は1人だけで、しかも、生産に携わるのは、父母ではなく、祖父母であり、梨作りには、ほとんど関心を寄せていないという実態であった。

子供たちのほとんどは、梨畑から離れた住宅地に住み、呉羽梨は、子供たちにとって、秋になると当たり前

卓に出てくる食べ物といった認識であった。それ故、自分たちの住む地域の「梨」が調査対象であっても、様々な発見が期待できることから、このテーマが長期に渡って取り組む学習の対象として耐えうると考えた。

そして、「総合」に初めて出会う子供たちが学習の見通しをもてるように「一人一人が自分のテーマをもち、調べていく学習であること」「この学習は、1年間かけて行うこと」「自分の追究は、必ず何らかの形でまとめること」という3つの約束を伝えた。

実際、子供たちが調査活動に出かけても、デジカメで仕事の様子の記録を残したり、実物を持ってきたりして、「表現する」「まとめる」ことを意識して調査活動を行っている姿が多く見られたことから、この3つの約束の提示は、子供自身の単元全体を見通した学習を進める動きを生む上で効果的であった。



写真2 Dさんの摘果作業見学

その後、全員で梨畑へ行き、梨の摘果作業を行ったり、仕事の様子を見学したりして(写真2)、学習に対する関心を高め、実際の生産活動にふれることで見通しをより確かなものとしていった。また、呉羽梨を「育てる」「食べる」という楽しい体験活動(写真3)が子供の動機づけを高め、無意識であった呉羽梨や梨作り農家の人々の姿に心を動かし、学習を進めていこうとする動きが増していった。そして、一人一人が学習のゴールの形を自分で決め、自分の追究を巻物や絵本にするなどして、楽しい工夫をしながらまとめた。



写真3 呉羽梨の収穫作業

図2に、この学習活動の概要を示す。

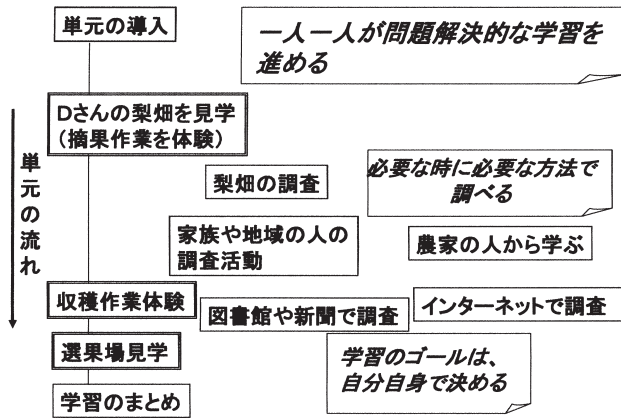


図2 学習活動の全体像

#### 4 取り上げた場面に至るまでの学習の流れ

学習を始めた頃、子供たちの学習テーマは、「梨作りの道具を調べよう(10人)」「呉羽梨の育て方を調べよう(11人)」「呉羽梨の秘密をさがそう(7人)」「梨の木の育て方を調べよう(3人)」という4つのテーマに類別できた。

この一人一人の学習テーマが変化していく過程において、教師は、子供に「その問題は、『呉羽のなし作り調さたい』とどうつながっているの」と問いかけるなど、最初に提示した学習課題を意識させる支援を子供の実態に応じて継続して行いながら、一人一人に問題解決的な学習を成立させるよう支援していった。

その結果、追究のテーマも学習の進め方も一層個人的になり、多くの子供は自分自身の問題意識を大切にしながら問題解決的に学習を進めていくことができた。学級全体として見たときには、子供たちの学習テーマは一層細分化されていった(図3)。

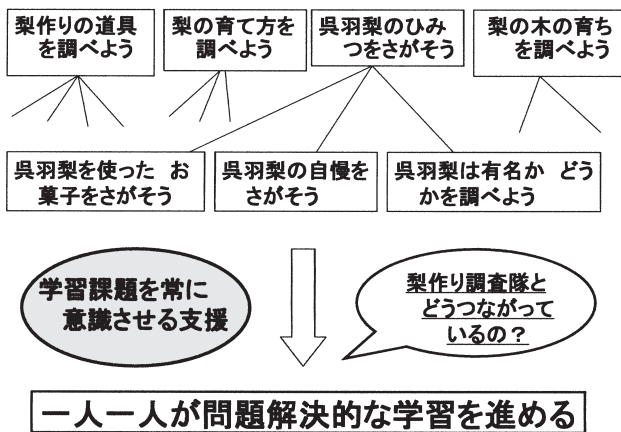


図3 個々の学習テーマの変化

#### 5 2つの授業の実際

##### (1) 授業の実際①

分析対象とする本時①は、10月7日に実施した。

この時期は、5月から始まった学習が梨の収穫の季節も終え、梨作りの作業が一段落するのと同時に、子供自身が自分の問題解決的な学習を振り返り、その過程で呉羽の梨作りに対する見方を意識し始めた時期に当たる。

この話し合いでは、一人一人の追究によって生まれてきた梨作りに対する互いの見方がかかわり合うことにより、これまで無意識だった呉羽梨や梨作りに対する見方が意識化され、深まることをねらいとした。

以下に授業記録を示す(表1)。

表1 本時①の話し合いの概要(一部)

【凡例】教 : 教師 記号 : 児童  
番号 : 発言 [ ] : 学級全体の反応

- O 1 梨畑へ道具のことを調べに行った日に、なんか、その梨畑に「あんきょ」がいっぱいあった。その日は、道具のことは、あまりわからなかったけど(1)それから「あんきょ」をずっと調べるようになった。(2)それで、「あんきょ」をつけるとお金かかるでしょ。お金が高いから、作ってる人たちって、梨がそれほど好きだと思うの。「あんきょ」をつけるのにお金をいっぱい使うということは、梨が好きで梨が好きだからつけている(3)し、梨を買ってもらった人に喜んでもらうため(4)に梨畑で「あんきょ」を取り付けてある。だから、それほど、人に喜んでもらうのが好きで、梨を宝物に思っている。
- 教 1 作っている人は、梨を宝物に思っているのね。Oさんは?
- O 2 私も宝物と思った。
- 教 2 Oさん、梨は、誰の宝物だと思っている?
- O 3 梨を作っている人。梨畑がなかったら、梨が作れないから(5)、だから、梨を作っている人の宝物。
- S 1 梨作り始めたときは、
- 教 3 Sさんが梨作りしてたの? [笑う]
- S 2 始めたとき!!
- 教 4 何を始めたの?
- S 3 だから、最初、始めたとき!!
- 教 5 だから、何を始めたの? [調さたいだって! 梨作り調さたい?]
- S 4 梨の自慢探したとき!
- 教 6 ちょっと待った。ほら、みんな思っていたのと違うこと話したでしょう?! [うん。]
- 教 7 そろそろ大事なの。
- S 5 最初に調査した時、自慢はあると思っただけでなく(7)2回目みんなと調査した時、心の中で自慢はあると思っただけで、またまたなくて(8)、自慢探しをやめようかなと思った時、選果場へ行って、自慢があると思っただけでなくて、「自慢探しをあきらめようかな」って怒ったの。(6)
- 教 8 思ったの? 怒ったの?

S 6	怒ったの。でも、わかったことがほんの少しあって、これでもよかったな <sup>あ</sup> と思った。
A 1	Oさんは、呉羽梨は作っている人の宝物って言ったけど、ぼくは、 <u>作っている人のじゃなくて(9)呉羽梨は、呉羽の宝物じゃないかな(10)と思う。</u> だって、呉羽梨は、京都と名古屋、大阪に出荷されているっていうことは、他の県の人も知っていると思う(11)から、呉羽の宝物じゃないかなと思う。例えば、現実 <sup>じじつ</sup> に起こっているわけじゃないと思うけど、大阪とか名古屋の人が呉羽の近くに旅行したとするでしょ。そこの旅行へ行 <sup>い</sup> った近くに富山県があったとするでしょ。そうしたら、呉羽の梨 <sup>なし</sup> ってさ、おいしいからさ、「富山県に行って、少し買 <sup>か</sup> っていかない？」ということがあるかもしれないでしょ。[笑う]みんなが、他の県の人が「おいしい」とか言って食べてくれること、そういう人が宝物じゃないかと思う。(12) [はーん]
教 9	そしたら、宝物になるの？Aさんの宝物ってどういうこと？
A 2	みんなが他の県の人が「おいしい」とか言って食べてくれること、そういう人が宝物じゃないかと思う。
H 1	多分 <sup>たぶん</sup> なんだけど、10月3日ぐらいににいたか新高 <sup>にいたか</sup> (梨の種類)食べたでしょ。食 <sup>た</sup> べる前は、あまり甘くないと思 <sup>おも</sup> っていて、 <u>華水<sup>なみづ</sup>(梨の種類)の時よりあんまり期待してなくて食べたのね。そしたら、思<sup>おも</sup>ったよりおいしくて(15)、Oさんは、「梨は、作<sup>つく</sup>っている人の宝物」って言ったけど(13)、私は、食<sup>た</sup>べる人がおいしくて、それで宝物にするんじゃないかと思った。(14)</u>
教10	最後がよく聞こえなかったけど、何て言ったの？
H 2	だから、Oさんは、「梨を作 <sup>つく</sup> っている人が宝物」って言ったけど、私は、梨を食 <sup>た</sup> べている人が宝物にするんじゃないかと思ったの。
N 1	Oさんが「お金が高い」って言ったことで思 <sup>おも</sup> い出したんだけど(16)、Dさんの所 <sup>ところ</sup> って梨畑も広いけど家でも広いでしょ。(17) [うん] お母さんから聞 <sup>き</sup> いたんだけど、梨の木は、1本5万円もする(18)って言って、[えー5万?]で、お母さんに教 <sup>おし</sup> えてもらって、Dさんのところ、普通 <sup>ふつう</sup> の家でも家がすごく大きいからお金持ち <sup>かねもち</sup> なんかな。(19)

## (2) 授業の実際②

分析対象となる本時②は、10月30日に実施した。本時①から本時②までの間に、話し合いは、1度も行わず、子供一人一人が自分の問題について、追究してきているため、子供の思考を連続的なものとしてとらえやすい。

しかも、この場面は、本時①で取り上げた場面同様、S児、A児、N児、H児の4人が近くで拳手し、発言してきているため、考察に適していると判断した。

ただ、前述の話し合いのスタイルとは、異なり、J児とM児の追究を中核に据えて展開した話し合いである。2人の追究を提示した後、教師の発問を行い、S児、A児、N児の発言を抽出した。

J児は、これまで梨の収穫の季節にスーパーにならんだ梨のおいしさ比べを通して、梨の味について調べてきている。県内外で獲れるたくさんの梨を買い集め、アンケート集計からおいしさの順位をつけるという個人的な調査である。J児は、その調査の結果、呉羽梨の3種類を上位3位に位置付けた。J児の発言の後、発言を聞く子供たちが思わず拍手し、「呉羽梨が県外産の梨に勝った！」という喜びにあふれたつぶやきが教室に広がった。

また、M児の追究は、地域の菓子店で製造されている梨を使ったお菓子について、製造過程や呉羽梨を作るに至った理由を菓子店の人にインタビューし、菓子の秘密を探ろうとするものである。

店で作られている菓子に、呉羽梨を煮込んで使っているという事実や「おいしい呉羽梨を使ったお菓子を作りたい」という店主の思いを聞き、生活の中に呉羽梨が入り込んでいることがわかってきた。

このような2人の追究を話し合いの中核にしたのは、前時が呉羽梨に対する自分の思いを見つめるきっかけであったのに対して、今度は、自分の追究の仕方や調査活動の仕方を見つめ、見直すことをねらいとしたためである。以下に授業記録を示す(表2)。

表2 本時②の話し合いの概要(一部)

教11	JさんとMさんの話を聞いたけど、2人とも今ね、調査してきて、「順調だよ」と言っていたけど、2人の話を聞いていて、みなさんは、どうですか？(沈黙35秒)・・・(省略)・・・
R 1	ぼく、道具を調べているんだけど、JさんやMさんは、名前とかお菓子とか言っているでしょ。変わったテーマなんだけど難しくて・・・お菓子は、少ないでしょ。難しいのにいっぱい知っているんだな。すごいいっぱいあって、すぐわかってすごいな。
S 7	Jさんの話を聞いていて、私は、赤い洋梨や新水とかわからなかったけど・・・南水とかわからなかったけど、Jさんは、ハイトマトやマックスバリューやダイエーなどのいろんな店に行 <sup>い</sup> って、1人で行けるのはすごいけど、梨の名前とかも調べて、私は、すごいと思う。(20)・・・(省略)・・・
A 3	途中まで、Rさんといっしょなんだけど、難しいことをいっぱい知っていてすごいと思ったし、あと、今度どんなお菓子が出てくるのかわからなくて、楽しみ。聞いたことは、あったけど、食 <sup>た</sup> べたことがなかったの、今度食 <sup>た</sup> べてみたい。(21)
N 2	少しSさんと似ていて、Jさんのは、珍しい梨の種類とかも調べていたし、最後にお母さんとか家族にどんなのが1番おいしいとかも聞いたから(22)すごいと思う。家族に聞いて、何位とか決めるんだったら計算もいるし(23)、お父さんとか、お母さんとか、兄ちゃんに聞いて、まとめたりするのめたいへんだな <sup>あ</sup> (24)と思う。

## 6 観察対象児の発言分析による考察

### (1) 本時①場面における考察

本時①場面は、同じO児の発言(O1~O3)を聞いて、触発されたS児、A児、H児、N児が進んで発言し、かわろうとしきっている場面としてとらえることができる。

それぞれの発言から、友達へのかかわり方を分析し、比較することにより、子供のかかわり方を整理できるとともに、一人一人のかかわり方の特徴をとらえることを試みる。

#### ① O児の発言分析

4人(S児、A児、H児、N児)に自発的な発言の意欲を誘発したO児は、一体何を学級の仲間に分かってもらおうとしていたのだろうか。

これまでO児は、「梨作りの道具を調べたい」と考え、4か月で11回あちこちの梨畑へ出かけ、畑にある道具を写真で撮ったり、作業をしている生産者にインタビューをしてきたりしている。

下線1の「道具のことは、あまりわからなかったけど」という発言からO児の追究が必ずしも順調だったのではなく、試行錯誤しながらの調査活動であったことがうかがえる。

また、下線2から、偶然、道具を調べに行った梨畑に、「暗渠排水」のための「あんきょ」がたくさんあるのを発見したことが動機づけとなり、「あんきょ」に着目して追究するように、追究の仕方が変化してきたと思われる。

実は、O児がこのような考えるようになったきっかけは、暗渠排水の工事を夏休み中に、学校裏で見かけたことによると考えられる。

漠然と畑の地下水を抜く道具と意識していたO児にとって、何台もの機械を使い、土を深くまで掘り起こしていく工事の様子は、「暗渠」を取り付けた生産者の苦労を想像させ、そのことが梨畑や梨作りをしている人の思いと結び付き、「梨は、作っている人の宝物」という自分の考えが生み出されたと考えることができるのである。

さらに、消費者を意識した生産者の思いと呉羽梨に対する生産者の思いを関係づけてとらえていることが下線3、4の発言からうかがえる。これらのことから、O児の考えは、地道な梨畑での調査活動を経て出された考えであることがわかる。

下線5の「梨畑がなかったら、梨は、作れない」という発言からも、梨は、生産者あっての梨であり、生産者の大切な宝物であるというO児の生産者に対する思いが生み出されてきたと考えることができる。

そして、教師の切り返し(教師1)により、生産者だけでなく、O児自身の呉羽梨に対するとらえ方も確認され、その結果、O児自身も生産者と同様に、梨を「宝物」に感じていることをO2から読み取ることができる。

下線3、4に表れる強調的な表現や「宝物」という言葉を何度も使っていることから、一連のO児の発言を通して、O児が最も仲間に分かってほしいことは、「梨は、生産者の宝物である」という考えに至った自分の姿なのであるととらえることができる。

#### ② S児の発言分析

S児は、自分の思いを適切な言葉で表現するのが比較的苦手な子供である。そのようなS児がO児の発言を聞き、どうしても発言しようと挙手してきた思いとは、一体何だったのであろうか。

S児は、S5発言でO児と同じように、自分が苦勞して調査活動をしてきた過程を一生懸命話してきている。そして、「『(梨の)自慢さがしをあきらめようかな』と(自分に対して)怒ったの(下線6)」と自分の思いを表現してきたのである。この言葉からS児が分かってほしかったことは、「自分の調査活動で梨の自慢を見つけることのできない自分に対する怒りや悔しさ」を表現しようとしたのではないかと考えられる。

ところで、S児は、新しいことに対する不安感がとても強い子供であり、今回の学習でも、「調査活動へ行く」ということ自体がS児にとっての大きな課題であった。

そのS児が実際に、5月20日、6月11日、7月4日、8月22日、9月12日の5回調査活動に出かけ、課題に迫ろうと試みた。にもかかわらず、梨の自慢が見つからなかったのである。このことから、S児にとってのこれまで調査活動が容易なものではなかったことは、簡単に推測できる。下線7から「梨の自慢があるに違いない」と信じているS児の期待が何度も裏切られていく心情が、下線8に象徴される「なくて」を3回にわたって連発している表現からも理解できる。

S児は、O児発言の下線1、2の部分に自分の追究の姿を重ね、O児の取り組みを共感的に受け止めた一方で、最後のO児の肯定的に結論づけたという事実がS児の悔しさを引き出し、「怒った」という言葉に思いを表出させたのであろう。

このことは、S児は、O児発言の結論である「宝物」という部分には、全く触れようともせず、その結論を導き出すまでの追究過程のみを自分と結び付け、自分の感情しか述べていない事実からもうかがえよう。

つまり、S児は、教師からの課題(テーマ)に対する自分の考え方の違いではなく、追究のプロセスそのものをO児と重ね合わせてきているのである。

ところで、S児の梨の自慢を見つけられない自分への怒りを引き起こすきっかけとして、この学習の協力者であるDさんへの思いがあると思われる。

S児は、祖父母を含めた大家族の中で暮らしているためか、人とかかわりをととても大切にし、何ともいえない温かいものの見方や考え方をできるよさがある。

そんなS児が、単元の導入でDさんを知り、次に示す

ような感想を導入直後のノートに書いている。

表3 単元の導入におけるS児の感想

Dさんにこんなに多くの梨を作っていたらいいんだなぁと思います。まるで、Dさんは、梨作りの名人みたいです。(省略)

上に示したノートの「いただく」という表現にS児の特徴的なものとのらえ方を見いだすことができる。つまり、「梨」そのものより生産者に目を向け、しかも「いただく」と丁寧な言い方をしていることから、Dさんへの感謝の気持ちを表しているのである。そして、単元の導入においても、多くの仲間が「梨」そのものに目を向ける中で、呉羽の梨そのものよりも梨作りに携わる人に着目し、心を寄せていくS児であるとのらえることができる。

これらのことから、S児は、共に追究する仲間であるO児の追究の姿や生産者を大切に思うO児の見方に自分を重ねて発言を聞きながら、O児のような結論は導いてきていない自分であるが、O児同様に一生懸命に努力している自分を仲間に分かってもらおうと挙手し、発言に至ったと考えることができる。

### ③ A児の発言分析

A児は、S児の発言に引き続き挙手し、A1発言をしてきた。S児に引き続きの発言ではあるが、S児ではなく、O児の発言に対して考えを述べてきている。

このことは、A児が「Oさんは・・・」で発言を開始している内容からも明らかであろう。

その中で、A児は、下線9の「じゃなくて」という言葉を用い、O児の発言に反対意見をもっているように発言を始め、下線10部分で「呉羽梨は、呉羽の宝物」と結論を述べる。A児の表現を聞いていると、「作っている人」と「呉羽(地区)」は、対照的で二者択一の響きに聞こえる。しかし、下線11や下線12発言から、O児が価値を見いだしている生産者の思いに対して、A児は、その生産者の思いに応えるように、他県の人々が呉羽梨をおいしいと食べてくれるという事実に価値を見いだしてきている。つまり、呉羽梨の生産者を否定しているのではなく、A児は、O児との宝物観の違いを述べているのである。

さらに、A児は、下線10で「呉羽の宝物」という表現をした後、下線12で「おいしさを感じてくれる人が宝物」と発言してくる。この言葉は、O児と同じように「人」に着目しているA児であることがうかがえる。ただ、A児は、「作っている人」に焦点を当てて考えるのではなく、「食べる人」に焦点を当てて考えている点異なる。

ところで、A児は、この授業直前に、呉羽梨が有名かどうかという問題について考え、出荷量や取れ高で表される数量に着目し、判断してきた。そして、呉羽梨が他県にかなわないという結果を見つけ、「呉羽梨は有名ではなかった」とがっかりしていたA児の姿があった。

このことから考えると、呉羽梨によさを見いだすことができずにいたA児がO児の発言を聞き、他県へ出荷している事実を数字でとらえるというこれまでの見方ではなく、下線11で出荷して他県の人が食べてくれるということに価値を見だし、下線12で「おいしい」といってくれる人の存在に気付いていったと考えることができる。そのような人々がいてくれること自体が下線10のように「呉羽＝地域の宝」であるという、これまでの自分には新しい見方の発見をO児発言が誘発し、A児は、その気付きを話さずにはいられなくなり、発言に至ったと結論づけることができる。

このことは、これまで発言したO児やS児のように自分の追究の経過などを話さず、最初にその気付きのみに発言していることから、いかにその気持ちを表出しかつたかが推察できる。

これらのことから、A児は、生産者の立場に立つというO児の見方を聞くことにより、消費者の立場に立っているという見方を引き出されたのではないかと考えることができる。

O児もA児も、これまでの調査活動で分かった事実の相違があるため、宝物観における違いはあるが、いずれも結論としての梨に対する「宝物」という表現をしていることから、2人の心の根底には、呉羽梨に対する愛着が流れていると考えられる。

このことから、話し合いのテーマに対する今の自分の考えを仲間に分かってほしいA児の姿と見取ることができるのである。

### ④ H児の発言分析

H児は、A児と同様に、下線13でO児との宝物観の違いを強調している。また、下線14から、H児は、「食べる人」に着目した立場で考えていることが分かる。「食べる人＝消費者」であることから、この立場は、一見、A児の消費者の立場と同じようにも聞こえるが、下線15「新高の梨は、幸水の梨よりおいしくないと思っていたのに、食べたらいちじゅうよかった」という発言から、A児と同じ消費者ではあるが、自分の体験を基盤にした発言であるという相違点をこの発言の背景に見いだすことができる。

つまり、H児の宝物観は、O児の生産者の立場でもA児の消費者の立場でもない、「H児自身の体験」が考えの根拠としてあり、「H児自身が自分の体験を通して、呉羽梨を宝物に思うようになった」と発言してくるに至ったと考えることができるのである。

事実、H児は、この話し合いの後、下に示す感想をノートに書いている。

表4 本時①後のH児の感想

わたしは、今日の話し合いで、宝物とかは、特に考えていなかったけど、自分の書いたノートを読んだら、少し宝物に似ているような気がした。

このノートの表現から、H児は、O児が自分の調査活動から梨を作っている人を宝物として見つけた姿に自分の調査活動を重ねて「自分の調査活動の中でO児の言う宝物にあたるものは何だろう」と振り返り、自らの追究を見直し、新たな考えを生み出してきたと結論づけることができる。

また、H児の発言の仕方がA児と同様に、宝物観についてのみ、端的に述べていることも含め、総合的に判断すると、H児もまた、O児の「梨は、作っている人の宝物」という表現を聞き、新たに自分の見方との相違に気付き、発言しなくなったと考えることができる。

#### ⑤ N児の発言分析

N児は、下線19で「Dさんは、お金持ちなのではないか」と発言をしている。一見、これは、それぞれの宝物観を話すO児、A児、H児の発言とは、かかわりがないように見える。しかし、下線16より、O児の「お金が高い」と話した言葉に触発され、これまでの調査活動で得られた「家が広い」という情報(下線17)や母親の言葉を思い出し(下線18)、O児発言と関連づけてかかわろうとしているN児であることを読みとることができる。

この発言の仕方から、N児は、O児が話した「梨は、作っている人の宝物」という宝物観に納得し、他の事象からも証拠としてO児発言を裏付けようとしているととらえることができる。それは、O児の価値観に共感したN児の姿ととらえることもできよう。

その証拠として、話し合いの後N児は、下に示す感想をノートに書いている。

表5 本時①後のN児の感想

Iさんから梨を作っている人の自慢を聞いた時、「がんばればがんばるほど、大玉がとれるんだよ。」と言われました。今日の話合いで私は、そのことを思い出しました。きっと、今日の宝物のことに関係あると思います。

もともと生産者に着目し、梨を作っている人の自慢を調べていたN児にとって、O児のような生産者の立場に立つ見方は、共感を呼ぶものだったにちがいない。

O児の調査活動を話していく過程を聞きながら、自分のこれまでの調査活動で「がんばればがんばるほど大玉がとれる」(表5)と話す生産者の姿を思い浮かべ、O児に自分の追究の姿を重ね合わせたのであろう。そして、「私も同じように、梨は、生産者の宝物だと思うよ」という思いをみんなに分かってもらおうと、自分の調査活動から証拠として持ち込みながら、述べようとしたN児であると考えられる。

これらのことから、N児もまた、テーマに対する今の自分の考えを仲間に分かってもらおうと挙手し、発言に至ったと考えることができる。

#### (2) 本時②場面における考察

本時②場面は、話し合いの中核とした同じJ児、M児の発言を聞いて、触発されたS児、A児、N児、H児が進んで挙手し、かかわってきている場面である。

本時①場面と同様、それぞれの児童の発言のかかわり方に傾向性が見られるかどうかを考察するのに適していると判断して、この場面に着眼した。

(1)と同様、同じ発言内容に対する個々の発言に対するかかわり方を分析し、比較することにより、子供のかかわり方を整理できるとともに、一人一人のかかわり方の特徴をとらえることができると考えたのである。

#### ① S児の発言分析

S児の発言は、「すごい」という感情を表す言葉を2回用いて表現してきている(下線20)。その発言の根拠として、まず、J児が一人で調査に行ったことを挙げ、さらに、梨の名前まで詳しく調べていることを挙げてきている。

これは、6(1)②の発言分析で述べたように、なかなか一人では調査に行けないS児が一人でも調査しようとするJ児に自分を重ねた結果、生まれてきた発言だと考えることができる。実際、S児の調べ活動は、5回のインタビューが中心で、インタビューしたことをさらに、詳しく調べていくような学習方法をとっていない。

また、本時②の話し合いの後のS児のノートに次のような感想が書かれていた。

表6 S児の本時②の後の感想

Mさんは、みんなが知らなかったような<sup>もなか</sup>最中の秘密を知っていて、ずるいと思いました。

これは、S児やO児と同様に、M児も一生懸命調べ活動を行った結果、S児自身や学級の仲間が知らないような事実を見つけることができたことに対して、うらやましく感じるとともに、同様にがんばってきた自分には、そのような結果が得られない悔しさを表した言葉ではないかと考えられる。すなわち、前述のO児発言から引き起こされた自分に対する怒りと同じ種類の思いととらえることができる。

これらの発言やノートの記述の共通点は、「すごい」「ずるい」というように、自分を相手に重ねて考えた結果を自分の感情を基に受け止めていくという点である。これは、6(1)②で述べた自分を重ねて、感情面から発言を行っていくとらえ方との共通点を見いだすことができる。

#### ② A児の発言分析

A児は、下線21でM児が紹介した以外の菓子の種類に対する興味を述べている。これは、M児が話した「菓子」という話し合いのテーマを踏まえた上での発言であり、



明らかに調べている内容を意識したものであることが分かる。

このことから、A児は、M児の追究のプロセスそのものよりも、そのプロセスから考えられることや菓子の種類についてのこれからの追究、すなわち、テーマの内容に知的好奇心を働かせてかかわっていきこうとしてきていると考えることができる。このことは、6(1)③でのA児の発言のかかわり方における共通点であろう。

### ③ N児の発言分析

N児は、下線22でJ児の調査の方法についてふれ、その方法についての細かい苦労についても思考している(下線23, 24)。この発言は、S児と同じ「すごい」という表現を用いているが、追究方法について述べており、家族に1番おいしい梨を調査したことをすごいと言っている。S児のすごいとは、明らかに発言の質が異なる。すなわち、N児の考える「すごい」は、自分の追究のプロセスをJ児に重ねているわけではなく、J児の発言内容から、問題の調べ方という話し合いのテーマの内容そのものについて吟味し、調べ方のよさを「すごい」という表現で表しているのである。

このことから、N児もA児と同様に話し合いのテーマの内容に知的好奇心を働かせてかかわっていったとみることが出来る。

さらに、子供が同じように「すごい」と言っても、同じ質で「すごい」と発言しているとは限らないと考えることができる。

### ④ H児の発言分析

このとき、挙手しながらも授業の流れの中で教師が指名しなかったために発言できなかったH児については、授業後のノートの感想から分析を試みる。

H児は、ノートに次のように感想を書いた。

表7 本時②後のH児の感想

Jさんの知っている梨の種類が7種類なのに調査が順調って言ったのは、きっとあまりみんなが知らない梨を調べているからだと思う。Jさんの調べ方は、いいと思うけど、聞き慣れない梨の名前を調べるよりも、呉羽梨の代表的な梨についてもっと調べた方がいいと思う。

H児もN児の発言と同様に、J児の調べ方に着目しながら発言を聞いている。そして、そのJ児が現在の追究状況を「順調」と評価したことに対するJ児の考えの根拠を推測している。

一方、「呉羽の梨作り調査たい」という学級のテーマにJ児の追究を照らし合わせ、「聞き慣れない県外産の梨について調査するよりも、学級のテーマである呉羽梨について調べるべきではないのか」という反論をもってH児である。

これは、学級の共通テーマに基づいて学習を進めてい

くという最初の学習の約束を意識したH児の考えであり、より次元の高い問題解決的な学習を目指しているH児の姿であるともとらえることができよう。

このように、H児は、J児の追究について、調べ方という視点から吟味し、発言しようとしていたと推測できる。つまり、H児もまた、発言内容そのものに心を動かされ発言しようとしたと考えることができるのである。

## 7 検討

### (1) 子供のかかわり方

これまで、観察対象児の発言分析を行ってきたが、ここでは、本時①及び②場面では、一体、子供たちは、発言を通してどのようなかかわり方をしているかについて、これまでの発言分析を基に整理してみる。

まず、本時①場面の子供のかかわり方をとらえ、授業を構造化したものを図4に示す。

多様な発言を生んだO児の発言は、自分のこれまでの追究のプロセスを語る部分と追究から生まれた自分の見方を語る部分に類別することができる。O児に続いて発言してくるS児は、O児の追究のプロセスにかかわって発言をしている。その後に発言するA児、H児、N児は、S児と異なり、追究から生まれたO児の見方、つまり、話し合いのテーマに対する考えについて、かかわって発言しているのとらえることができる。

次に、本時②場面についての子供のかかわり方を整理する(図5)。

S児は、J児の追究のプロセスに、自分の追究の姿を重ねて発言し、かかわろうとしてくる。その発言に続くA児は、M児の話し合いのテーマにかかわって発言し、続くN児は、J児の話し合いのテーマに対する考えを述べながらかかわろうとしている。挙手しながら発言できなかったH児は、授業後の感想より、J児の話し合いのテーマにかかわって発言しようとしていたと推測できる。

つまり、本時①場面同様に、S児は、追究のプロセスにかかわって発言し、A児、N児、H児は、話し合いのテーマにかかわって発言していたと考えられる。

### (2) 子供の発言を生み出す要因

#### ① 自ら発言しようとする子供をつき動かすもの

これまでの授業記録からもわかるように、「総合」では、一人一人がそれぞれ自分の追究のテーマについて、問題解決的な学習を進めていくことから、子供の活動が多様になり、話し合いの場での共通テーマは、存在しにくい。ここで取り上げた単元も、その例外ではない。

この単元において、子供たちの共通の拠り所となるものは、「ぼくらは、呉羽の梨作り調さたいである」という教師が単元の導入で提示した共通課題の1点のみである。

このような状況でも、自ら挙手をして発言をしていく

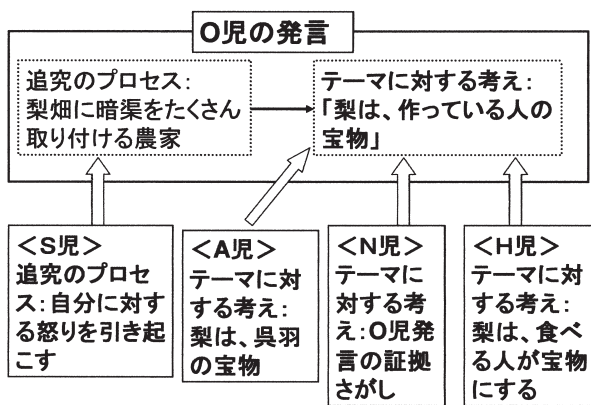


図4 本児①場面の授業の構造化

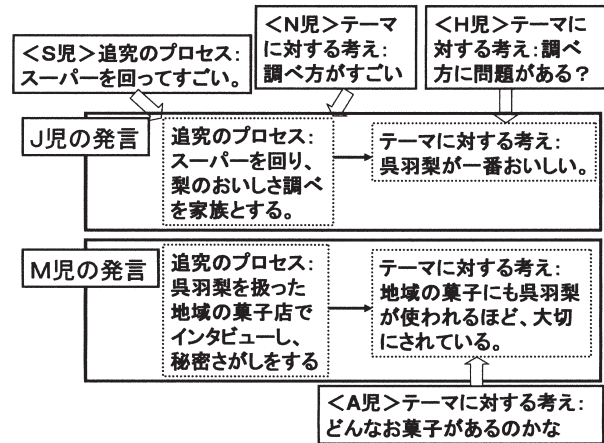


図5 本時②場面の授業の構造化

子供たちによって、話し合いが成立していることは、授業記録からも明らかであろう。

すなわち、仲間とのかかわりを契機に、

本時①では、O児とは異なる活動をしてきているS児、A児、H児、N児が自分の調査活動を背景にしながら、O児の追究についての自分の考えを述べている。

本時②では、J児、M児とは、異なる活動をしてきているS児、A児、H児、N児が2人の追究についての自分の考えをこれまでの調査活動を背景にしながら述べている。

というように、一人一人が全く別々の活動をしながら、各々が自分を見つめたり、新たな考えを生み出したりできることがこの事例から明らかに読みとることができる。この要因として、これまでの学習や話し合いの中に子供たちの心に響くものが潜在的に存在し、発言することで友達にかかわりを求めていくという行動を引き起こすと考え、分析を試みてきたのである。

その結果、O児、S児、A児、H児、N児の発言に共通していることは、必ず自分自身が行ってきた調査をもとにして発言してきているということが分かる。調査の過程で感じた自分の気持ちを「思い」や「こだわり」として、表出していることである(O1,S5,A1,H1,N1)。

自由に発言できる場で、自分の追究と全く違う友達の発言に対して、自分の「思い」や「こだわり」を関連づけて話していこうとする5人の子供には、成果の大きさに違いは見られるものの、これまで真剣に問題解決に取り組んできているという共通点を見いだすことができるのである。これらの子供の姿から、子供自身が自分の追究に自信をもち、確かなものとして感じていることなしに、価値ある話し合いは、成立しないといえるのではないかと考える。

それは、発言する子供だけではなく、発言を聞く子供もいろいろな言葉をつぶやきながら、反応していることから分かる。

もし、何か新しいことを発見した喜びや追究の成功事

実のみが子供の「発言」という行動を引き起こすとすれば、S児の発言(S1～S6)は、存在しなかったと考えられるのである。

したがって、このような話し合いの授業の成立が意味するものは、子供の学習に対する動機づけの高さとこれまでの追究に対する「思い」や「こだわり」であり、それらが一人一人の子供に存在しているということが必要不可欠であると結論づけることができるのである。

## ② 子供の傾向を突き止める

5人の子供の発言分析から、子供が自ら発言しようとする行動の背景には、それまでの自分の追究で培った「思い」や「こだわり」が原動力としてあることを述べてきた。

それでは、そうした原動力をもった子供たちのかかわり方には、一体どのような傾向があるのだろうか。

そこで、図4や図5で示したように、構造化した授業をさらに、「追究のプロセス」「テーマに対する考えの方向性」「時間」という3次元からの分析を試みた(図6, 7)。

2つの授業の抽出場面における子供のかかわり方の分析から、子供たちは、同じ発言者に対して、追究のプロセスをとらえてかかわろうとする場合と話し合いのテーマについてかかわろうとする場合の2つがあることを見いだすことができた。

つまり、2つの場面の発言分析から、このかかわり方について、共通性を見いだすことを試みた。その結果、子供によって、発言者の追究のプロセスをとらえてかかわろうとする子供のタイプ(例えば、S児)と話し合いのテーマからかかわろうとする子供のタイプ(例えば、A児、H児、N児)があるのではないかと考えた。

追究のプロセスをとらえてかかわろうとする発言は、追究のプロセスに自分の追究の姿を重ねることにより、追究を通して自分自身と向き合い、感情という形で自分の思いを表出させながら、自分の追究過程を見直してい

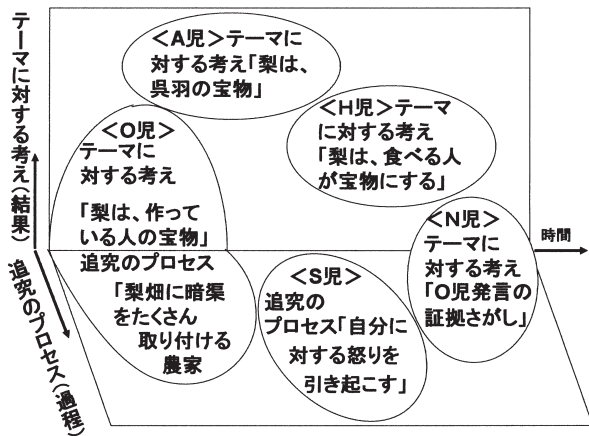


図6 本時①場面の授業の3次元モデル

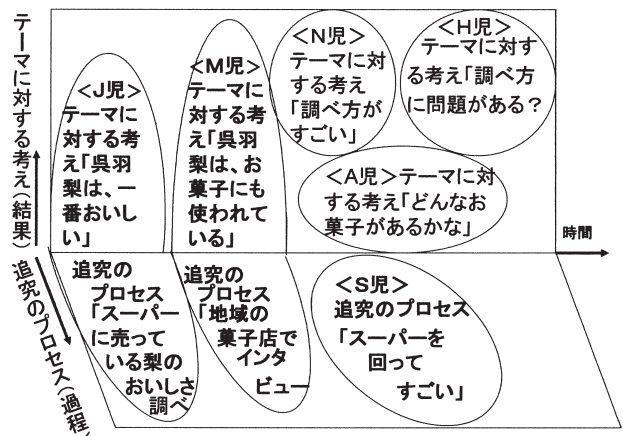


図7 本時②場面の授業の3次元モデル

ることから「過程見直しタイプ」と言えよう。授業の抽出場面では、S児がこのタイプを象徴している。

S児は、ものごとのとらえ方が繊細な子供で、そのよさを発揮して友達の発言を聞こうとする。だから、発言しているO児に自分を重ね合わせ、共感した結果、自分の感情を表現しながら、かかわっていったと考えることができる。

一方、話し合いのテーマを通してかかわろうとするタイプの子供は、友達が話そうとする内容を敏感に聞き取り、単元を貫く課題(テーマ)に対する意識を常にもちながら、そこに自分の追究を重ね合わせていく「結論見直しタイプ」とも言えよう。

授業の抽出場面では、A児、H児、N児がこのタイプである。彼等は、共有テーマに自分の追究を重ねて発言を聞くことで、見方や考え方を深め、より多面的な見方に支えられた価値観を話しながら、自分の考えや立場をわかってもらおうとしていたと考えられる。

したがって、子供の発言によるかかわり方の傾向として、少なくとも感情面をフルに使ってアプローチをしようとする子供のタイプ(「過程見直しタイプ」)と発言者の意図から話し合いのテーマを感じ取り、テーマに対する考えという視点でアプローチを試みる子供のタイプ(「結論見直しタイプ」)の2通りのタイプがあると言えるのである。

教師は、このことを十分理解した上で、一見混沌として見える話し合いの発言を整理し、子供理解に努め、話し合いの場のナビゲーターになることが大切であろう。

(3) 確かな話し合いを支える教師のはたらき

① 子供の発言が表す言葉と真実の思いのズレ

本時①の話し合いの場面は、S児、A児、H児、N児がそれぞれの立場からO児の発言を受け止め、自分の苦労をわかてもらおうと表現したり、宝物に対するとらえ方(宝物観)の違いを表したりする姿が見られ、いろいろな立場から呉羽の梨作りをとらえようとしている場面

であるととらえることができる。

発言内容を一言で言うと、S児は、「梨の自慢が見つからないことへの怒り」、A児やH児は、「O児の見方を否定」、N児は、「Dさんは、お金持ち」とすることができる(S5, A1, H1, N1)。

ここで、子供の発言を受け止めるに当たって、子供の言い方(他の子供の受け止め)と発言の真意(発言者の伝えたいこと)の間にズレが生じる可能性があることに注意を払う必要がある。

例えば、「怒り」(下線6)を表すS児、「じゃなくて」(下線9)と話すA児、「Oさんは、・・・と言ったけど」(下線13)と話すH児は、表現している言葉から、O児に対して、反発しているように聞こえる。

また、働く人の価値を評価しているO児に対して、お金持ちかどうかに着目したN児もO児と反対の見方をしているように見える。

しかし、6(1)④の発言分析で述べたように、H児の言葉の裏には、子供自身が「やっぱり呉羽梨っていいものだな」(O2)と感じている思いや愛着が隠されていると考えられるのである。

したがって、自ら発言してきたどの子供も、O児の発言を支えている思いに自らの思いを重ね、発言しなくなった、すなわち、決してO児の考えに反発している訳ではないのである。別の考えをしている自分も認めてほしいだけなのである。

さらに、発言の上から受け取れる内容と発言者の言葉を支えている思いの微妙なズレに、聞く子供の思いが揺さぶられ、子供は、自分の見方や考え方を問い直し、自らの考えを修正しながら発言を聞いていく姿を見取ることができる。

例えば、「じゃなくて」(下線9)、「って言ったけど」(下線13)、「で思い出したんだけど」(下線16)のような発言が出てくるのである。前の発言にかかわった表現をしながら話してくるということは、明らかに前の発言に自分の心が揺り動かされ、話さずには、いられなかった

ということである。

つまり、これらの子供は、自己を表出することにより、自分を分かってもらいたいという願いがあり、その方法として、自分が体験した事実から、自分が表出したい思いが一番必要と判断した情報を話しながらかわろうとする姿であると結論づけることができる。

話し合いの場では、子供から見ると、反発し合っているように見えるが、よく考えてみると、事例のように「思い」や「見方」を共有している場合がよくある。

今回の例で言い換えると、子供は、「ちがう」と逆説や否定的表現をとっているが、伝えようとしている真意は、「呉羽の梨作りのどの部分を宝物としてとらえているのか」という一人一人の尺度が異なっていることを伝えようとしているだけなのである。

## ② 価値ある話し合いを支えるための教師のはたらき

「総合」の学習では、一人一人が独自のテーマで追究を進めていくため、子供たちが話し合いをする場合、共通のテーマを設定することは、難しい。それぞれが自分の追究をベースにしながら発言し、かかわっていくからである。そのような中であって、子供たちが唯一共有できるものは、単元の最初や学習の節目に教師が提示する共通課題である。だからこそ、学習としての「総合」を成立させるために、教師は、綿密な教材研究の基に単元構想を立て、しっかりした共通課題を構想の中に位置付ける必要がある(松本・若林, 印刷中)<sup>(7)</sup>。

「総合」の話し合いにおける子供たちのかかわり方には、「過程見直しタイプ」と「結論見直しタイプ」がある。

ここで取り上げた事例には見られなかったが、さまざまな事例では、「私も〇〇と同じことをしているのだけど…」といったように、先に発言した子供の活動と自分の活動を表面的な比較からつなげて、自分の行ってきた内容だけを話してくる子供も見られる。こういった子供に対して、教師が「あなたも同じことをしてきたんだ。ほかにも同じことをしてきた人はいませんか。」といったように、活動の類似性に着眼して回りの子供に発言を求めてしまえば、多様な活動をしてきている周りのすべての子供に対して、どの子にも価値ある話し合いにはなりにくい。なぜなら、異なる活動をしてきている子供にとっては、真剣に言話し合い聞きあう必然性が伴っていないからである。

ここで自発的にかかわってくるこのような子供が本当に伝えたい思いは何か、その背景を的確に受け止め、その思いを全体に返すことが教師のはたらきとして求められる。一見表面的な類似性から活動のみをつなげて発言してくるように感じられる子供も、実は、自分が行ってきた活動を含めて、自分のことも認めてほしい、活動の背景に存在する自分の内面を分かってもらいたいという思いが自発的な発言の原動力になっていると考えられる

のである。

このようにとらえると、内容・活動だけをつなげて話してくる子供も、先に示した2つのタイプ、すなわち、

- ・ 先に話した友達と自分とを同じ追究者として重ねて自分のがんばってきた思いもわかってほしい「過程見直しタイプ」
- ・ 先に話した友達とよく似た結論に至っている自分であることを、あるいは、よく似たことをしてきてはいるがテーマに対する結論は少し異なっている自分であることをわかってほしい「結論見直しタイプ」

のいずれかに属するととらえることができる。したがって教師は、話してくる事柄だけで発言をとらえるのではなく、内面までも含めた子供の姿として、発言をとらえ、適切に切り返すことにより、ただ単に事柄だけを話しているかに思われる発書者の真意を学級の仲間全体へ返すことができ、一人一人の見直しの契機とすることができるのである。

このことから、多様な活動をしている子供、しかも発言していない子供も、友達の発言を聞く時には、この2つのタイプで発言を聞き、自己を見直す契機になることを示していると考えることができる。教師は、そのことを考慮しながら、話し合いの構想を立てる必要がある。発言予測をする場合には、対象の子供がどちらのタイプか予測したり、一体子供たちは、どのようなことに出会い、感情を刺激されて話したくなるのかという視点をもって、話し合いを想定していくことが有効である。

そのためには、子供一人一人の追究状況について、実態把握をするのはもちろんであるが、もっと広い視野で子供を機敏にとらえ理解できるように、授業以外の子供の生活に目を向けていくことが必要であろう。

そして、実際の話し合いの場では、子供が話している表面上の言葉だけを聞き取るのではなく、伝えたい思いを受け止め、共感できる教師の耳と心をもつことが大切である。

また、子供は、発達段階により、必ずしも子供が話している言葉と伝えたい思いが一致しているとは限らないことも多い。教師は、表現している言葉と伝えたい思いのズレを明らかにするために、発言している子供は、どのようなものさしを使い、どのような視点から、かかわりを求めているのかを整理し、子供全員に発言者の真意を大切に伝えるはたらきをする発問を行うことが求められる。

## 8 まとめ

「総合」における話し合いは、話した内容だけでなく、「なぜ発言したくなったか」「何をみんなに分かってもらおうとしているか」にまで教師が目を向けることで、子供にとって価値ある話し合いとなる。それ故、教師は、それらに目を向けて子供の発言に耳を傾けなければなら

ない。

話し合いにおいて、子供がかかわり合うときには、追究のプロセスに自分を重ねてかかわろうとする「過程見直しタイプ」と話し合いのテーマに対する自分の考えを述べながらかかわろうとする「結論見直しタイプ」の2つのかかわり方を見いだすことができた。

いずれも、自分をみんなに分かってもらおうとする自己表出の方法であり、発言することは、自分を学級の仲間理解してもらおうと働きかけているととらえられる。

したがって、「総合」における真の話し合いを成立させるためには、「①話し合いを支える単元の学習課題を設定する②教師自身が発言を聞き、2つのかかわりのタイプを瞬時に類別したり、発言の言葉と発言者の思いのズレを察知したりして、発言を整理する③日頃から、子供たちが互いの思いを受け止めることのできる学級経営を行う」という教師のはたらきが必要である。

残された問題点としては、以下のような2点がある。

① 話し合いでの子供のかかわり方は、「過程見直しタイプ」と「結論見直しタイプ」の2つのタイプを示した。

ただ、テーマが全く異なる実践においては、「感情タイプ」「結論見直しタイプ」の他に、複合されたタイプの発言をすることもある可能性がぬぐいきれない。

また、授業者が異なると、日常積み重ねていく授業における指導も異なるため、必ずしもすべての実践に当てはまるものとは、言い難い。

これらのことから、今後さらに、多様な実践を積み重ねながら、詳細な分析を行う必要があると筆者らは考えている。

「総合」は、単元構想によって、子供の学習活動が大きく変化する。授業者の授業観が大きく反映されるのが「総合」の特徴の一つであろう。したがって、多くの授業者による多様な価値観に裏付けられた実践から、検証を重ねていく必要がある。

## 【謝辞】

実践を進めるにあたり、協力していただいた富山市立呉羽小学校の先生方、富山市小学校教育課程研究会「総合部会」、並びに本研究を進めるにあたり、ご助言をいただいた原稔先生に感謝申し上げます。

## 【引用・参考文献】

- (1) 文部省「小学校学習指導要領解説 総則編」、東京書籍株式会社学習指導要領第1章総則第3の5 pp50-51 (1998)
- (2) 文部科学省、初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について、『初等教育資料』No.774, p87 (2003)
- (3) 文部科学省、中央教育審議会答申、『文部科学時報-

11月臨時増刊号』p19 (2003)

- (4) 松本謙一、「生活科における話し合いを構想する2つの視点ー1年『みんななかよしーひよこー』の実践からー、『日本初等理科教育研究会 研究紀要』、第64号, pp3-13 (1993).
- (5) 松本謙一、「問い直したい『話し合い』観」、せいかつ&そうごう, 第9号, pp102-109 (2002)
- (6) 福光弘信・松本謙一、生活科における話し合いの意義と構想の具体化、『日本初等理科教育研究会 研究紀要』、第78号, pp3-10 (2003)
- (7) 松本謙一・若林潤子、活動直後の話し合いの構想と教師のはたらきー第2学年生活科「見つけたよ！お店のすてき」の実践からー、せいかつ&そうごう, 第12号 印刷中
- (8) 文部省「小学校学習指導要領解説 総則編」、東京書籍株式会社学習指導要領第1章総則第3の2 pp45-46 (1998)

# 幼児における美術館見学

ーワークシート作成の試みー

開 仁志\*・長谷川総一郎

(2004年8月31日受理)

## An Infant's Activity in Art Museum

ーA Try at Making a Work Sheetー

HIRAKI Hitoshi\*, HASEGAWA Soichiro

キーワード：幼児，美術館，ワークシート，連携

Key words : infant, art museum, work sheet, coraboration

### はじめに

幼児における美術館見学の実践を考察した先行研究を見てみると、岡山県倉敷市立老松幼稚園において、幼稚園の近くにある大原美術館を見学して、「本物との出会い」をする大切さを実感し、「地域の教育力」を生かした事例<sup>(1)</sup>がある。

また、栗栖宣博が、幼稚園における博物館、美術館見学の実態調査を行った事例<sup>(2)</sup>が見られた。それによると、動物園、水族館を見学した幼児は、7、8割であるが、博物館、美術館は2割程度しかなかったことが明らかになっている。さらに、幼児の博物館利用における注意点についてまとめてある。「博物館は面白い、楽しいところ」というイメージをつくるのが、生涯にわたり影響を与えることが指摘されている。

さらに、茨城大学教育学部附属幼稚園と茨城県近代美術館の連携による活動<sup>(3)</sup>がある。そこでは、「地域の日」を年に5、6回設け、クラスの枠を越え活動する6つのグループをつくった。その中の一つに「身近にアート」のグループがあり、茨城県近代美術館を訪れ、学芸員や美術館に親しみをもつ活動を行っている。

これらの先行研究を踏まえ、幼児が美術館を見学する本学教育学部附属幼稚園（以下幼稚園）の実践を通して、考察してみたい。

## 1 幼児における美術館見学の意義

### (1) 欧米諸国に後れをとった日本の美術館事情

大英博物館の創立は1753年。ルーブル美術館は1821年。カイロ、カルカッタも含め有名美術館の多くは江戸期に開設されていた。それらは貴族の美術品の市民への公開や市民による博物資料の寄贈を設立動機とす

る。アメリカの美術館もそうした延長線上にあり、今日は運営資金の多くは民間の援助に依っている。また、欧米の美術館では子どもや学校教師のためのプログラムが充実していることも特長である。

日本は1872年の文部省博物館を事始とする。維新政府直轄の施策が背景であるが、美術館が市民に身近になるのは戦後のことである。1980～90年代、経済成長の波に乗って県立や公立美術館の建設ラッシュが続いた。しかし、行政によるハコモノ優先が目立ち、市民からのボトムアップの運動は見られなかった。

このように日本と欧米における美術館の歴史、設立動機や子どもへの期待度などは相当乖離している実態がある。

美術館のハードや計画のトップダウンが先行してきた日本でもソフト重視や利用者本位の機運が生まれたのは1980年代以降。81、85、87、90年の中教審や臨教審による生涯学習整備の答申、2001年文化芸術振興基本法の施行、2002年学習指導要領改訂による美術館利用の促進などによる。日本ではやっとな美術館の普及や教育の運動が始まったばかりなのである。

軍事力に依存しない平和国家を目指す日本。環境保全や低成長時代に文化の力が果たす国際的役割はますます大きくなろう。幼児期から美術館に行く習慣を身につけることは未来を見据えた日本の国家的課題の一つである。

### (2) 美術館利用は幼児期から

子どもの時の体験はその後の人生の行動における一つの指標となる。小学校の頃まで遊んだ仲間や風景は故郷の代名詞である。ピアノ練習を仮に中学生になってから止めてしまったとしても、西洋音楽という心豊かな文化的ベースを持ち得たことになる。同様に子ど

\* 富山大学教育学部附属幼稚園

もの時に美術館に行っていないと大人になっても行くというモチベーションは生まれにくい。

小学校からと言わず幼児から美術館に行く習慣を身につけたい。親子そろって外出やレジャーに出かけることのできる年齢は、幼児期の子どもをもった頃の家族から始まり、中学校に入るか入らないかの年齢までと限られているように思える。その家族は外食、映画、ショッピングには行くが、美術館に行くという発想は生じたいという現実がある。

そこで、幼稚園の教育計画には年1回は美術館見学の機会をもちたい。これによって家族の美術館見学のきっかけが醸成できる。幼稚園では美術館見学実施後、保護者アンケートを実施した。これによると多くの家庭で美術館のことが食事中の話題になったという。

幼稚園では、美術館見学を保護者にも勧めた。すると、親子で、美術館見学へ行く姿も見られるようになった。保護者を通して美術館の楽しさが家庭に伝達されることの役割も余りにも大きいものがある。

### (3) ワークシートは日本の教育風土に適合している

海外の美術館に行くドーセンツ（教育系スタッフ）や学校教師が作品の前に座った子どもと相互トークをやっている場面に出会う。日本では少ない光景なので、子どもの美術館利用促進や専門スタッフ養成の良い事例として取り上げられる。しかし、これは日本の文化や教育の風土には馴染まないものがある。一つは、靴履きの床に座るという行為。畳文化の日本人には座り難い。二つはトークするというオーラルなパフォーマンスは日本のこれまでの教育風土では苦手な行為。シャイな日本の学校教師にとっても美術館という公衆の面前で子どもたちと堂々と議論をするにはもう少し時間がかかりそうだ。

一方、ワークシートは基本的には1人学習の教材である。教師による事前のシート作成は難儀だが、いったん作成してしまえば子どもにも教師にも公開のパフォーマンスは不要である。

美術館のワークシートは鑑賞を支援するツールに過ぎない。したがって鑑賞に慣れた人には不要となる。しかし、作品は「見る人の感性が重要なので言葉は不要」という美術館関係者でも作品については膨大な文章表現に依存している。言葉は幼児にとっても人間のコミュニケーションの重要な媒体である。ワークシートは両刃の剣であることを承知の上で、作成や使用すれば、ビギナー向けの鑑賞にはこんな便利なツールは他に無い。

### (4) 幼稚園教育要領や学習指導要領の視点から

幼稚園教育要領第1章総説に、第1節 幼稚園教育の基本として、「幼稚園教育は、一中略一環境を通して行うものであることを基本とする」<sup>(4)</sup>とある。さら

に、第2章 ねらい及び内容の「環境」の項目で、内容(10)「生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。」<sup>(5)</sup>と明示されている。また、第3章 指導計画 第2節 一般的な留意事項 6 家庭や地域社会との連携(7)では、「幼児の生活は、家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し、家庭との連携を十分に図るなど、幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されるようにすること。その際、地域の自然、人材、行事や公共施設などを積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫すること。」<sup>(6)</sup>とされている。

さらに、小学校学習指導要領では、第2章 各教科第7節 図画工作における第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い2の(6)で、「各学年の『B鑑賞』の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用すること」<sup>(7)</sup>となっている。中学校学習指導要領では、第2章 各教科第6節 美術における第3 指導計画の作成と内容の取り扱い2の(5)で、「各学年の『B鑑賞』の題材については、日本や諸外国の児童生徒の作品、アジアの文化遺産などについても取り上げるとともに、美術館・博物館等の施設や文化財などを積極的に活用するようにすること。」<sup>(8)</sup>となっている。

幼稚園教育要領では、公共施設の活用、小学校・中学校学習指導要領では美術館の利用・活用が明示されていることから、幼稚園から小学校、中学校への成長を見通し、幼児の美術館見学を計画した。そして、幼稚園教育要領に書かれてあるような地域社会にある公共施設として、富山大学教育学部附属幼稚園では、幼児が歩いていける範囲にある富山県水墨美術館を見学する実践を試みた。

幼稚園独自のねらいと内容は、以下のように考えた。  
ねらい ○ 美術館の建物や作品に興味をもち、美術館に行く習慣のきっかけをつくる。

内容 ・ 美術館の建物や作品を見て、美しさやおもしろさを感じる。

・ 美術館利用のマナーを理解する。

幼児の美術館見学の助けとなるように、ワークシートを準備して、見学に臨んだ。この研究では、幼児が美術館見学をする上で、ワークシートの活用がどのようになされたらよいかをワークシートの解答、幼児への事後感想、保護者への事後アンケートなどから明らかにしたい。

<注(4)の傍線は、全て筆者>

## 2 目的

(1) 幼児のワークシートにおける美術作品への反応率（設問への書き込みの有無）、正解率（設問に対して

- 正解が書いてあるか)からその有効性を検討する
- (2) ワークシートの構成や設問内容について吟味する
- (3) ワークシート活用における保育者の援助を探る
- (4) 美術館見学における美術館、保護者、大学、幼稚園の連携のあり方を探る

### 3 調査対象

- ・富山大学教育学部附属幼稚園年長児
- ・平成11年度 11月10日 45名  
(Aクラス 21名 Bクラス 24名)
- ・平成12年度 11月 7日 56名  
(Aクラス 28名 Bクラス 28名)
- ・平成13年度 11月14日 54名  
(Aクラス 26名 Bクラス 28名)
- ・平成14年度 7月3日 Bクラス 27名  
7月5日 Aクラス 27名

### 4 調査方法

- (1) 美術館を見学する際に使用したワークシートを、幼児が記入した後回収する(平成11年から14年度)
- (2) 美術館見学の後、保育者が幼児に口頭で感想を聞き、記録する(平成12, 13年度)
- (3) 美術館見学の後、保護者にアンケートをとり、回収する(平成14年度)

### 5 ワークシート反応率と正解率から有効性を探る

#### (1) 幼児のワークシートの反応率について

表1において、設問全体で平均97.1%の反応率を示

し、幼児は、ワークシートに対して高い反応を示すことが分かる。その中で、無回答の多かった設問を見ると、設問⑧の好きな絵を見つけることができなかった幼児が14名、14.2%いたことが分かる。好きな絵を見つけるといった自分の価値判断を示すような設問に対応することに困難を感じる幼児の存在が推測される。あるいは、幼児が他のことに興味をもち、書き忘れたということも考えられるが、判定は難しい。

#### (2) 幼児のワークシートの正解率について

表1を見ると、設問④の絵を見てクイズに答える(金太郎の絵の後ろにいるのは誰かなという問、答えは熊)では、正解率が55.4%と他の設問に比べて極端に低いことが分かる。この設問をクラス別に正解率で見ても、表2である。Aクラスが不正解1名に対して、Bクラスは23名、クラス中82.1%が不正解だったことが分かる。これは、幼児が絵をあまり見ないとワークシートに答えを記入してしまったことによると思われる。設問④のBクラスの解答を抜かしたものが表3である。すると、全体的に見て平均正解率は、93.4%であることが分かる。幼児は、おおむねワークシートに書いてある設問の意味を理解して、正解を導き出していることが分かる。しかし、不正解が多かったのは、設問⑥絵を見つけて、絵の番号を書く設問と設問⑦のふきだしにセリフを入れる活動である。設問

表2 設問④のクラス別正解率

	正解人数 (%)	不正解人数 (%)	無回答人数 (%)	合計人数 (人)
Aクラス	26(92.8)	1(3.6)	1(3.6)	28
Bクラス	5(17.9)	23(82.1)	0(0)	28
計	31(55.3)	24(42.9)	1(1.8)	56

表1 設問ごとの正解、反応率

	対象設問	合計人数 (人)	正解人数 (%)	不正解、読みとり不能人数 (%)	無回答人数 (%)	反応率 (%)
①数を数える	H11P4・45名, H12P1・56名, H13P1・54名	155	150(96.8)	4(2.6)	1(0.6)	99.4
②動物、生き物の名前を記入する	H11P3・45名, H12P2・56名, H13P2・54名, H14P1・54名	209	205(98.1)	3(1.4)	1(0.5)	99.5
③不足しているものを記入する	H12P6・56名, H13P3・54名	110	105(95.5)	4(3.6)	1(0.9)	99.1
④絵を見てクイズに答える	H12P3・56名	56	31(55.4)	24(42.9)	1(1.7)	98.3
⑤絵を見つけたら○をつける	H12P4・56名, H12P5・56名, H13P4・54名, H13P5・54名, H14P2・54名	注①274	269(98.2)	4(1.5)	1(0.3)	99.7
⑥絵を見つけて、絵の番号を書く	H11P1・45名×6問	注②270	229(84.8)	24(8.9)	17(6.3)	93.7
⑦ふきだしにセリフを入れる	H13P6・54名	54	49(90.7)	4(7.4)	1(1.9)	98.1
⑧好きな絵を見つける	H11P5・45名, H14P2・54名	99	83(83.8)	2(2.0)	14(14.2)	85.8
⑨好きな模様を描いて絵を完成する	H11P2・45名	45	45(100)	0(0)	0(0)	100
平均 (%)			89.3	7.8	2.9	97.1

注①注②問題数×人数



表3 表1から設問④Bクラス解答を抜かした正解、反応率

	対象設問	合計人数 (人)	正解人数 (%)	不正解、読みとり不能 人数 (%)	無回答人数 (%)	反応率 (%)
①数を数える	H11P4・45名, H12P1・56名, H13P1・54名	155	150(96.8)	4(2.6)	1(0.6)	99.4
②動物, 生き物の名前を記入する	H11P3・45名, H12P2・56名, H13P2・54名, H14P1・54名	209	205(98.1)	3(1.4)	1(0.5)	99.5
③不足しているものを記入する	H12P6・56名, H13P3・54名	110	105(95.5)	4(3.6)	1(0.9)	99.1
④絵を見てクイズに答える	H12P3・56名	56	26(92.8)	1(3.6)	1(3.6)	96.4
⑤絵を見つけたら○をつける	H12P4・56名, H12P5・56名, H13P4・54名, H13P5・54名, H14P2・54名	注①274	269(98.2)	4(1.5)	1(0.3)	99.7
⑥絵を見つけて, 絵の番号を書く	H11P1・45名×6問	注②270	229(84.8)	24(8.9)	17(6.3)	93.7
⑦ふきだしにセリフを入れる	H13P6・54名	54	49(90.7)	4(7.4)	1(1.9)	98.1
⑧好きな絵を見つける	H11P5・45名, H14P2・54名	99	83(83.8)	2(2.0)	14(14.2)	85.8
⑨好きな模様を描いて絵を完成する	H11P2・45名	45	45(100)	0(0)	0(0)	100
平均 (%)			93.4	3.4	3.2	96.8

⑥では8.9%, 設問⑦では7.4%が不正解である。これは、幼児の発達段階から考え、数字を記入したり、文章を書いたりすることが難しかったことが推測される。

以上のように平均反応率97.1%, 平均正解率93.4%という結果から、幼稚園の実践では幼児がワークシートを活用する有効性が示されているのではないかと考える。

## 6 ワークシートの構成や設問内容についての検討

### (1) ワークシートの構成の変遷から見る改善点

平成11年度は、初めての美術館見学を行った。ワークシートは、B6の大きさで、上質紙を使い、表紙、裏表紙を入れて、8ページ構成となっている。書き込み用の鉛筆にはキャップをつけてポケットに入れて持ち歩くことにした。設問数は、5である。書き込む問題数は、13である。

平成12年度は、ワークシートの大きさを幼児が見やすいようにB5に拡大し、厚紙の裏表に上質紙を貼り、2ページ構成とした。首からかけるひもは、事前に幼児一人一人が三つ編みをしたものであり、ワークシートの台紙の厚紙の左右につける。このことによって、首にかけたままで回転させると、そのまま裏の設問ができるようになる。鉛筆はキャップをつけ、ゴムでワークシートの厚紙につけた。このことで、幼児がガラスや床などにワークシートを置いて書き込まなくてもよいように改善された。

美術館から許可を得て、当該作品を図録からスキャナで読みとり、ワークシートをWord制作するようになった。このことで、幼児が、カラーで美術館の絵を見ることができ、ワークシートの設問の内容が広がっ

た。ワークシートに使用した絵には必ず、作者名と作品名をつけるようにして幼児の理解を助けるようにした。

設問数は、7であり、書き込む問題数は、9である。

平成13年度は、平成12年度のワークシートをもとに作成した。絵をじっくり見ることを促すために、絵の女性の姿を見てから聞こえてくる言葉を書く問題を設けた。作品数が多く、本や色紙など、いろんな大きさ、種類のものであったので、子どもが興味を持ちそうなもの(テーマが身近なもの、色合いがはっきりしているもの)を学芸員と一緒に選び、問題を作った。設問数は7であり、書き込む問題数は、9である。

平成14年度は、ワークシートをもとに幼児が自分で美術館を見学する見通しをもつことができるように構成してある。3つの約束を書き、ポイント1から矢印にそって指示通り動けば、美術館を一通り見学できるようになっている。この年は、ワークシートに書き込む活動を今までの半分の量に減らし、学芸員のギャラリートークの時間を増やした。設問数は6で、書き込む問題数は、5である。

以上のワークシートの構成の変遷をまとめると、以下ようになる。

美術館という公共の場で幼児がワークシートを使って活動することを考えて、ワークシート作成での改善点がいくつか挙げられる。第1に、書き込む道具は、消すことのできるように鉛筆にしてキャップをつけたこと。第2に、ガラスなどを傷つけず落ち着いて書くための土台(厚紙)を用意したこと。第3に、鉛筆を落とさないようにゴムでつけたこと(ゴムだと、伸び縮みして、書くときに柔軟性がある)。

幼児の理解を助ける観点から、第1に、当該作品を図録からスキャナで読みとり、視覚に訴えていること、

第2に、ワークシートに使用した絵には必ず作者名と作品名をつけること、第3に、幼児が見やすいようにB6からB5に拡大し、ページ数も2ページに減らしたこと。

幼児の活動の動線を考えて、第1にワークシートに活動の流れを示したこと、第2に、ワークシートに書き込む問題を減らし、学芸員のギャラリートークの時間を多く取ったこと。

平成11年度の初めてのワークシートをもとにして、12年度にワークシートを大幅に改正し、その後のワークシートの原型となった。

表4 ワークシートの構成の変遷

	大 き さ	台 紙	ペ ー ジ 数	鉛 筆	図 録	製 作	作 品 名 作 者 名	設 問 数	問 題 数
11年度	B6	なし	8	ポケット	なし	手書き	なし	5	13
12年度	B5	あり	2	ゴムでつける	スキャナ	Word	あり	7	9
13年度	B5	あり	2	ゴムでつける	スキャナ	Word	あり	7	9
14年度	B5	あり	2	ゴムでつける	スキャナ	Word	あり	6	5

## (2) 設問内容の検討

平成11年度では、設問⑥絵を見つけて、絵の番号を書く設問の正解率が低いことから、内容的に難しいとわかる。(表1参照)

平成12年度の幼児の事後感想(表5)を見ると、美術館の絵に対する感想を述べた子どもが24人(44.4%)、ワークシートでの活動に関する感想が21人(38.9%)であることが分かる。絵に対する感想のうち、8人は、ワークシートに出てくる絵のことを話していた。ワークシートでの活動に関する感想のうち、絵を探す活動が楽しかった幼児が、4人、逆に難しさを感じた幼児が5人、絵を描き込むことが楽しかった幼児が5人、逆に難しさを感じた幼児が、6人いた。ワークシートに出てくる絵が幼児の記憶に残っていることがわかる。そして、絵を探すことや絵を描き込むことに楽しさを感じる幼児がいる反面、難しさを感じる幼児もいる。しかし、反応率自体は決して悪くないので、難しさを感じながらも内容を理解していると言えよう。

表5 水墨美術館へ行って、思ったこと楽しかったこと  
平成12年度

	絵	ワークシート	場所	学芸員	その他	計
男	14	9	2	0	2	27
女	10	12	2	0	3	27
計	24	21	4	0	5	54

平成13年度の幼児の事後感想(表6)を見ると、美術館の絵に対する感想を述べた子どもは36人、ワークシートでの活動に対する感想を述べた子どもが8人だった。絵に対する感想のうち、13人はワークシートに出てくる絵のことを話していた。ここでも、ワークシートに出てくる絵が幼児の記憶に残っていることがわかる。ワークシートでの活動に関する感想のうち、セリフを書くことに難しさを感じた幼児が3人、クイズに答えることが楽しかった幼児が1人、逆に難しさを感じた幼児が1人だった。セリフを書くことに難しさを感じる幼児がいることと、正解率も他の設問に比べて低いことから、内容的に難しいことがわかる。

反応率や正解率が低いもの、事後の感想で難しさを感じているものに関しては、内容の再検討が必要であると考えられる。

表6 水墨美術館へ行って思ったこと、楽しかったこと  
平成13年度

	絵	ワークシート	場所	学芸員	その他	計
男	19	4	0	0	3	26
女	17	4	3	0	0	24
計	36	8	3	0	3	50

## 7 ワークシート活用における保育者の援助

ワークシートの内容について難しさを感じる幼児に気づき、適切な援助を行うことが必要である。表1の設問④で、幼児が絵をあまり見ずにワークシートに記入しているような場合もあるので、幼児に、美術館見学を支援するツールの一つとしてワークシートを位置づけ、ワークシートだけに頼らないことが大切である。保育者の声かけや指示は、ワークシート以上に幼児に対して影響があることを考え、適宜、幼児の様子を見ながら、援助をしていくことが基本となる。

さらに、ワークシートを渡すタイミングについては、幼児が美術館見学の前にワークシートに名前を書いたり、首からかけるひもをつけたりすることで、美術館見学への期待感を高めることができると考えられる。当日は、学芸員の話聞く場合などは、ワークシートがあるとかえって気がとられて集中力が途切れてしまいがちなので、実際にワークシートで活動をする時間に渡すようにすると効果的であった。

## 8 美術館・家庭・幼稚園・大学の連携について

### (1) 事前

ワークシート作成においては、事前に、大学教員、学芸員と打ち合わせを行った。学芸員と一緒に展示品

を見て、保育者自身が作品に対して理解を深めておくことや、幼稚園側からのねらいを学芸員にしっかり伝えることなどが大切になる。美術館の企画展を考慮して、幼児にとって興味をもつことができる内容を検討し、互いの年間計画と照らし合わせて、日程を決めることも必要である。平成14年度には学芸員が見学の前に幼稚園を訪れ、美術館の簡単なガイダンスを行った。幼児は、話を真剣に聞いている様子であり、質問をする幼児もたくさんいた。幼児の期待感はとても高まり、当日を心待ちにする様子が見られた。ワークシートの中に学芸員との触れ合いが書かれてあったことも、親しみを持つ一因となったであろう。

## (2) 当日

当日、ワークシートに学芸員のギャラリートークのコーナー（絵本の読み聞かせ）を設け、一層親しみをもつことができた。学芸員も事前に幼稚園を訪問していたことで、幼児の様子をイメージでき、わかりやすい言葉で話してくれた。大学からは、本研究のため、院生2名が、ビデオをとり、幼児の様子を記録した。将来保育者を目指す学部生1名が、保育ボランティアで幼児の美術館見学の補助をした。

## (3) 事後

後日、幼児に感想を聞いて学芸員に評価を伝えることも欠かさなかった。大学には、幼児の記録を送り、考察を依頼した。4年間、美術館に通い続けている実績が、美術館と幼稚園、大学の結びつきをつくっていくことにつながったと言えるであろう。

保護者に対しては、美術館での幼児の様子を学年便りで毎回知らせた。平成14年度は、保護者にアンケートをとった。美術館に行く前の子どもの様子（表7）や、行った後の幼児の様子（表8）を保護者がどうとらえているか知るよい資料となった。保護者は、幼児における美術館見学の影響（表9）について、「美術館への楽しみ」を挙げたのが47名で一番多かった。次に、「絵の見方」を挙げたのが27名であった。ワークシートが、幼児に及ぼす影響は、保護者にとって2番目に多い意見の「絵の見方へ働きかける側面」であると思われる。保護者がとらえる美術館見学への期待を受け、次からの実践に生かしたい。

以上見てきたように、事前に美術館の学芸員との打ち合わせを入念にして、ねらいを共通理解し学芸員と保育者の間にパートナーシップを形成して幼児の保育にあたること、保護者へ幼児の姿を便りで知らせ、保護者にも美術館へ興味をもてるように促すこと、どのように美術館見学を進めるか、研究的な視点をもって考察したり、保育者を目指す学生に保育の機会を与えたりすること等、学芸員、保護者、保育者、大学教員をつなぐようにコーディネートする力が保育者に求め

られると言えよう。

表7 美術館に行く前の子どもの様子

項目	人数
a 美術館に行くのを楽しみにしていた。	39
b 学芸員さんが来園されたことを話していた。	24
c カップの話をしていました。	35
d 美術館の話はしなかった。	5
e その他	4

表8 美術館に行った後の子どもの様子

項目	人数
a また、行きたいと言っていた。	23
b 学芸員さんのことを話していた。	15
c 美術館の建物や庭のことを話していた。	16
d 美術館の場所のことを話していた。	16
e 美術館で見た絵のことを話していた。	37
f 特に何も話さなかった。	4
g その他	4

表9 美術館見学は、子どもにどのような影響を与えるか

項目	人数
a 美術館への楽しみ	47
b 学芸員への親しみ	15
c 絵の見方	27
d 余暇の過ごし方	4
e その他	7

## 9 活動の展開

### (1) 幼稚園の立場から

幼稚園では、水墨美術館見学の後、実際に墨と筆を使い、障子紙を部屋の端から端まで敷き、クラス全員で絵を描いた。美術館に飾ってある絵の中で幼児が一番興味を示した河童の絵を一人一人自由に描いた。幼児は、クレヨンや絵の具と違い濃淡だけで描くことにいつもとは違った新鮮さをもち楽しんで描いている様子であった。完成した絵は、附属幼稚園で行う「アートプラザ」（絵や工作の展覧会）の中で展示し、保護者や附属小学校、附属中学校、附属養護学校、地域の方などに見てもらった。

### (2) 美術館の立場から

水墨美術館では、附属幼稚園児が一番興味をもった河童をイメージキャラクターとして、ガイドブックを作成した。さらに、平成14年度には、子どもを対象とした水墨画コンクールも行われ、好評を博した。

## おわりに

本実践を通して明らかになってきたことを最後に述べたい。まず、ワークシートの有効性についてである。幼

児がワークシートを美術館見学の前に作成することで、「いつ美術館に行くの」「この河童の絵はおもしろそう」などといった言葉も聞かれ、見学に対して期待感をもつ様子が見られた。さらに、幼稚園の幼児については、高い反応率、正解率を示し、感想にもワークシートの内容に関するものが多く出ている。美術館は一般的に展示品が多くあるので、幼児が、漠然と見るのではなく、保育者が注目してほしいと思うポイントをしっかり押さえる点で効果があると言えそうである。しかし、反面、幼児が絵を自由に見ることを妨げているとも言えるだろう。ワークシートのメリット、デメリットをふまえた上で、ねらいは、ワークシートを完成させることではなく、「美術館の建物や作品に興味をもち、美術館に行く習慣のきっかけをつくる。」ことであるということをお忘れないうで、美術館、家庭、幼稚園、大学が連携して援助していくことが大切である。

#### 実践者

平成11年度

学芸員：渡辺 希利子

大 学：長谷川 総一郎

保育者：横山 洋子，開 仁志，岩田 郁子

平成12年度

学芸員：鈴木 博喬

大 学：長谷川 総一郎

保育者：廣田 仁美，開 仁志，岩田 郁子

平成13年度

学芸員：八木 宏昌

大 学：長谷川 総一郎

保育者：廣田 仁美，河崎 美香，宮崎 真由美

平成14年度

学芸員：八木 宏昌

大 学：長谷川 総一郎

保育者：石倉 卓子，開 仁志，相山 由佳

大学院生：松田 真治，堀内 美里

学部生：清水 香織

#### 謝辞

この研究をすすめるにあたり、茨城大学教育学部助教 授島田裕之様、茨城県近代美術館学芸員山本哲士様、茨城大学教育学部附属幼稚園教職員様及び、富山大学教育学部附属幼稚園前園長原稔様、前副園長常川允子様、園長生田貞子様、副園長吉川真利子様始め教職員の皆様にご協力いただきありがとうございました。

#### 【注】

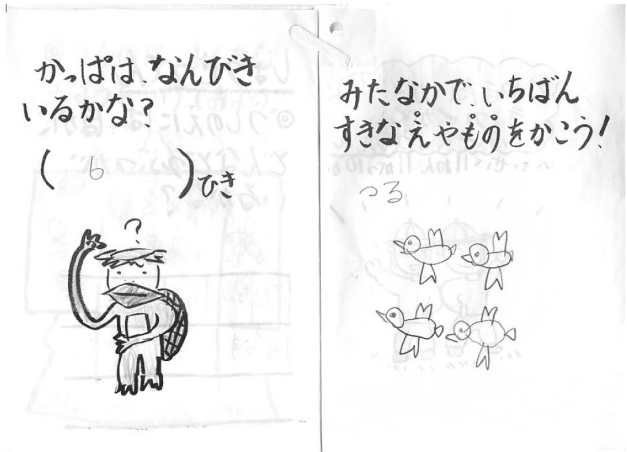
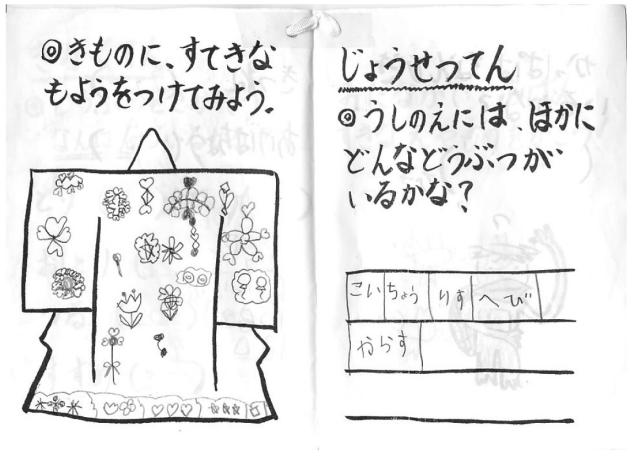
- (1) 片山 厚子 1997 「ふるさとに心のやすらぎと誇りをもてる子に—地域の自然や文化を生かして—」全国国公立幼稚園長会研究集録，平成8年度版，37—44頁
- (2) 大堀 哲編著 1997 『教師のための博物館の効果的利用法』，初版，東京堂出版，141—151頁
- (3) 茨城大学教育学部附属幼稚園 2000 「心豊かな生活を展開するために—道徳性の面から—」研究紀要，16，33—35頁
- (4) 文部省 1999 『幼稚園教育要領解説』，初版，フレーベル館，20頁
- (5) 同上，102頁
- (6) 同上，170頁
- (7) 文部省 1998 『小学校学習指導要領』，初版，財務省印刷局，76頁
- (8) 文部省 1998 『中学校学習指導要領』，初版，財務省印刷局，69頁

#### 【参考文献】

- (1) 文部省 1999 『幼稚園教育要領解説』，初版，フレーベル館
- (2) 文部省 1998 『小学校学習指導要領』，初版，財務省印刷局
- (3) 文部省 1998 『中学校学習指導要領』，初版，財務省印刷局
- (4) 片山 厚子 1997 「ふるさとに心のやすらぎと誇りをもてる子に—地域の自然や文化を生かして—」全国国立幼稚園長会，平成8年度版
- (5) 大堀 哲編著 1997 『教師のための博物館の効果的利用法』，初版，東京堂出版
- (6) 茨城大学教育学部附属幼稚園 2000 「心豊かな生活を展開するために—道徳性の面から—」研究紀要，16

【参考資料】

平成11年度版ワークシート  
1～5頁



きかくてん  
◎どうぶつをさがそう。  
なんぼんにいるかな？

きつね (77)  
あげはちやう (107)

とり (53)(104)(105)  
おしとり (86)  
つる (80)(101)  
すすめ (3)

とん (ま)pp  
りやう106  
そく  
27  
ふかとり116  
1082  
180



平成12年度版ワークシート(表, 裏)

**とやまけんすいぼくしびじゅつかんたんけんシート**  
 つめぐみ なまえ

(じょうまつてんじしつ) (きかくてんじしつ1) 6だい うきよよし めいひんてん

**ほいんと1** さいとう ひろゆき「こゆきようせんえんかつぱ」 **ほいんと2** とりい きよなが「こいぬをひくさんたらう」

かつぱは なんびき いるかな? ひき) さ

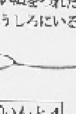



いぬをつれた さんたらうの えの うしろにいるのはだれかな。

**ほいんと3** このえを みつけてみよう! みつけたら しかくのなかに まるをかいてね。

このへぎの えの なかには、 どんな どうぶつがいるかな?

うしろ  
 とり  
 かつぱ  
 まちどり  
 わし  
 ねこ

すずき なるぶ 「みたごさんこう」 **ほいんと4** さたがわうたせろ 「きまねとさんたらう」



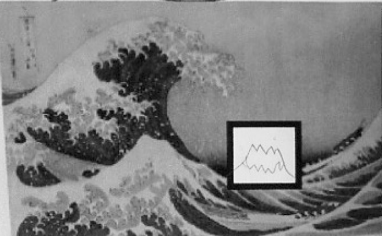
(きかくてんじしつ2)

**ほいんと5** このえを みつけてみよう! みつけたら しかくのなかに まるをかいてね。 **ほいんと6** かつしか ほくさい「ぶかく36けい かながわおきなみうら」

どうしゅうさい しゃらく どうしゅうさい しゃらく 山


「2だいま あらしりゅうぞうの かわかし いしべきんさち」 「だいどうざん どひょういり」

このえには なにかが たりないよ。 たりないものを しかくに かきたしてね。

うたがわ ひろしげ 「とうとりようごく ゆうせんのす」 **ほいんと7** 「ブピンガのき」のいすには なんにん すわれるかな? みんなですわってしゃしんをとろう。

へいせい12ねん 11がつ7か  
 とやまだいがく きょういくがくぶ  
 ふぞくようちえん



平成13年度版ワークシート (表, 裏)

とやまけんすいぼく じびゅつかんたんけんシート

うめぐみ なまえ

(しょうせつてんじしつ)

(きかくてんじしつ1) さげひき ゆめじ てん

ぼいんと1

とみおか てっさい 「しちようす」



おじさんは なんにん いるかな?

( 5 にん)

ぼいんと3

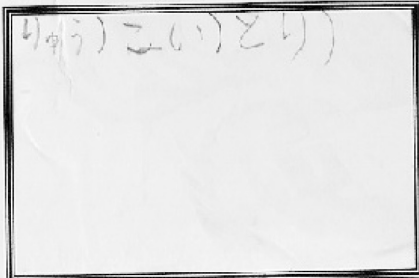
「たいしょう ふうぞくす」



このえには なにかが たりないよ。  
たりないものを かきたしてね。

ぼいんと2

このへその えの なかには、 どんな いきものがいるかな?



ぼいんと4

このえを みつけてみよう！みつけたら  
しかくのなかに まるをかいてね。

「はしまつり」



「おきあそび」



(きかくてんじしつ2)

このえを みつけてみよう！みつけたら  
しかくのなかに まるをかいてね。

ぼいんと6

このひとは なにを いっているのかな。  
じぶんできんがえて かいてみよう。

ぼいんと5

「あきの ふうが・・・」 (はりせんぐわん)

「たからぶね」



「そらとぶ とり」



ぼいんと7

「ブピンガの巻」のいすぢは なんにん  
すもれるかな？みんなですわってしやしん  
をとろう。

「いせい」の巻、11がつ14か

とやまだいがく きこういくがくふ  
ふぞくようちえん

平成14年度版ワークシート(表,裏)

**とやまけん すいぼくびじゅつかん たんけんシート**

ようこそ \_\_\_\_\_ ぐみ なまえ \_\_\_\_\_

**ポイント1** **くやくそくしてね>**  
 ☆ しずかにあるいて けんかくしてね。  
 ☆ がくげいんさんの ほなしをしずかに きこう。  
 ☆ ガラスケースには さわらないでね。

**ポイント1** ☆ どんなどうぶつがいるかな？  
 どうぶつの なまえを かいてみよう。


**じょうせつ てんじしつ** しし、ライオン、ひつじ

↓


**ポイント2** ☆ なにをしているえかた。よくみてみよう。  
 みつけたら、○をかこう。

**ポイント2** ☆ がくげいんさんに  
 おほなしをしてもらおう。


**きかく てんじしつ**



○



○



○

☆ 小さなえを みつけよう。  
 えの だいいいは？

かはのむらまつり

-1-

↓

**ポイント3** **じょうせつ てんじしつ** ☆ 「かは あきらてん」をみよう。

↓

**ポイント4** **おちゃしつ** ☆ どんなものがあるかな？

↓

**ポイント5** **ていえん (にわ)** ☆ においでして びじゅつかんを みてみよう。  
 やねは どんな かたちかな？


⇨

**ポイント6** **えんとらんす ほーる (げんかん)**

☆ いずは なんのきで つくってあるかな？

ぶ、かんりの木、あ、り、が

☆ たのしかったことをばなそう。  
 ☆ みんなで しやしんを とろう。



おうちのひとと  
 言たきてね！

-2-



水墨美術館：こどもガイドブック

こどもガイドブック

# 水墨のひみつ

屏風

いらしゃ〜い



きみは 水墨美術館に来たことがあるかな?

まだまだあなたは知らないひみつがあるよ

たくさん探して美術館と友達になりましょう!

富山県水墨美術館

タテに糸針長いのは「掛軸」、ヨコに大きいのは「屏風」っていうものなんだ。きれいに飾って保存しやすいように工夫されているんだよ。日本では昔からこうやってきれいなものを家に飾って楽しんでたんだね

「変わった開き!」って思わなかった?

なるほど

まきあげると

屏風は風よけや間仕切りを使うものだから、うれしい。おりたままとへちゃんこになって小さくなるんだ。掛軸は糸の回りにきれいな布や紙を貼ったもので「床の間に飾るんだ」

ふーん、うまー 考えてあるんだ

さてさて...ここでクイズです

えー!? クイズ!?

次の作者の名前に間違いがあるからさがして正しい名前にしよう!!

①富岡銅斎

ここで美術館ってなに? 何?

芸術家が一生懸命こころを込めて作ったものが飾ってあるの! きれいなもの、びっくりするもの、不思議なものなどたくさんあるよ

ひみつははせ! 美術館に来るんだらう?

それは作品を見て楽しくなったり優しくなったり勇気が持てたり...心が元気になる場所だから...

ステキなところがみつかるわよ

ふふふ...

## 美術館のルール

まもってね!!

他の人のじやまになることはあやしいけなひだよ

作品やガラスケースや展示台にさわらないで!

重い荷物やカカはロッカーにあずけたらいいよ

大きな声を出したり走ったりさわいだりしないでね

うわー

筆記用具はえんぴつにしてね

携帯電話やポケットゲームの電源は消してね

じゃまたきてね

富山県水墨美術館

THE SUIBOKU MUSEUM, TOYAMA

〒930-0887 富山市五福777番地  
TEL 076-431-3719 FAX 076-431-3720

編集：富山県水墨美術館  
漫画：森みづち  
編集協力：長谷川純一郎  
小森理恵子  
船木英明

製作：富山県水墨美術館 ©2000  
掲載内容は美術館の許可なく転用・転載しないこと。

<http://www.pref.toyama.jp/branches/3044/3044.htm>

# 「動きたくなる，表現したくなる」授業を目指して

—大学生を対象にした表現運動の授業実践を通して—

澤 聡美\*・水谷 秀樹

(2004年9月1日受理)

## To Induce Students' Spontaneous Movement and Self-Expression in a Physical Education Class

— A Case Study in Physical Education Classes of University for Creative Verbal and Physical Self-Expression —

Satomi SAWA and Hideki MIZUTANI

**キーワード**：表現運動，体育科教育，からだ気づき，問題解決手法，指導法

**Key words** : movement for expression , physical education , body awareness , problem solving skills , teaching methods

### 1. はじめに

平成14年度からの新学習指導要領では，学校教育の在り方として「生きる力」の育成を基本とし，体育科においては「心と体を一体として捉える」ことを重視している。表現運動・ダンス領域に関しては新たに「リズムダンス・現代的なリズムのダンス」が主内容として取り上げられた(1999, 文部省)。また，新たに加わった「体ほぐしの運動」においても，表現運動・ダンス領域において取り組まれてきた長年の実践が数多く紹介されている。このことから表現運動・ダンス領域は，「心と体を一体として捉える」体育科において今後期待できる領域の一つであると言える。

これからの表現運動・ダンスの学習は，子ども一人ひとりが将来にわたってダンスを自発的に楽しめるように，小学校では，その基礎的な段階として，表現運動の特性である「楽しさ」を豊かに体験できるような授業づくりの工夫が求められている(村田，2000b)。換言すれば，生涯学習に繋がる観点が重要であるといえる。

一方で，埼玉県立スポーツ研修センターが小・中・高校生を対象に行った「体育に関する意識調査」によると，表現運動・ダンスは，児童・生徒の嫌いな領域のベスト3に挙がり，小・中・高校の教員を対象に行った同調査においても，最も教員の指導しにくい領域に挙げられていた。(埼玉県立スポーツ研修センター，2000)。また，中村は小学校教員を対象とした調査を行い，表現運動・ダンス領域が指導しにくい理由に，「指導方法がよく分からない」，「自分自身が苦手である」ということを挙げ

ている(中村，2001)。教師自身の表現運動に対するマイナスなイメージが授業をしていく上で子どもたちにも伝わっているのではないかと推察される。さらに，平成3年から5年度にかけて日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門の舞踊研究会が行った現職教員へのダンス指導に関する調査研究では，ダンスの指導実践の有無に大学での履修経験が大きくかかわっているという(左分利，2004)。

以上のことから教員養成課程における表現運動の授業では，まず，将来教員を目指している学生自らが「子ども達と一緒に表現運動をやってみよう」，「授業に取り入れてみよう」という前向きな姿勢になれるように指導していくことが望まれる。

そのためには，まずはじめに学生自身が表現運動の中で行う活動や課題をどのように捉えたのかといった実態を把握することが不可欠であると考え。そして，その実態を基に今後の表現運動を指導する上での指針を得て，その結果を学生自身に還元していくことが重要であると考え。

本稿では，富山大学教育学部において平成16年度前期小学校体育Ⅱ(表現運動)の授業を受講した学生37名の感想文を検討しながら，表現運動を指導する上での示唆を得ることを目的とする。

### 2. 授業実践の方法

#### 2-1. 授業のねらい

授業者である筆者は，将来教員を目指している学生が，

\* 高岡短期大学

授業を通して、表現運動に対して前向きな姿勢になってくれることを願っていた。これまでの表現運動の指導は、主に子どもが踊り創り観ることに目を向けてきた傾向があり、子どもの内面にはあまり目が向けられてこなかった。同様に大学生に授業を実施したとしても、学生が表現運動に対して前向きな姿勢になれるとは、期待できないであろう。なぜなら、表現運動に対するマイナスなイメージが出るのは「恥ずかしい」「苦手」といった内面の問題であることが多いからである。その結果、彼らが教員になったとしても、積極的に表現運動を実施しようとはしないのではない。

そのため、初めに表現する以前の段階として、彼らの内面に迫り、心と体を緩めることが重要であると考えた。本実践では、「からだ（心と体）を実感しながら自分を動きで表現する楽しさを味わう」（高橋，2001b）ことをねらいの一つとした。同時に、表現運動の授業には「恥ずかしさ」という授業の大きな壁がある（村田，2002；中村，2001）ため、学生には「間違いなんてない。失敗なんてない。どんな表現，動きも生かされる授業にした」ということを伝え、学生達の心理的抵抗を和らげようと配慮した。

実践した授業の単元計画及び教材についての詳細は表1・2に示す。

## 2-2. 学生の授業記録

### (1) からだ言葉の記録

からだ言葉の記録とは、授業を通して自分のからだはどんな言葉を発したのか（擬音語，擬態語等）を見つけるという課題である。毎時間終了後に、5～10個のからだ言葉を糊のついた付箋紙に1語ずつ記録し、画用紙に貼り付けさせた。そして、単元終了後に各自でまとめることをレポートの課題とした。片岡が「表現運動・ダンスはからだを媒介にする表現であり、自分のからだを知る，からだの声を聴くという経験によって自己表現の質が深まる」（片岡，2000）と述べているように、表現運動を通したからだ言葉の発見やその振り返りにより、各々の自己のからだ感覚や表現を深めることを目的とし、実施した。

#### レポートの課題1

表現運動の授業を通して、自分のからだはどんな言葉を発しましたか。それを踏まえ、授業の感想を書いてください。

### (2) 「表現しにくい時，動きにくい時」の記録

これは、教職歴2年目の筆者が学生と共に、表現運動の授業づくりについて検討するという試みである。よい授業について書かれている参考書，指導書は多くある。それを読んで、スペシャリストから学ぶ方法も大切である。しかし、自ら問題点を見つけ、考え、より良い授業

づくりの為に解決策を考えるとといった問題解決的な学習は少なく、そのことが今日重要になってきている。中央教育審議会2000年12月の答申では、「新しい時代における教養教育の在り方」として、「自ら学び，自ら考える力の育成」を打ち出し、「問題解決的な学習や体験的な学習を積極的に取り入れ，自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力，論理的思考力，表現力，問題解決能力などを育成する必要がある」としている（中央教育審議会，2000）。

ノースウェスタン大学工学部の新入生を対象としたEDCというコースでは、授業においてブレインストーミングなどのグループ活動を取り入れた問題解決手法を行っている。これにより、学生に創造性，チームワーク，専門領域を越えた協力を引き出し、産業界で高く評価されている（近藤，2002）。これは、知識を重視した教育から実践を重視した教育への転換により成功している一例であるといえる。

そこで、今回大学生を対象に実践した授業では、この問題解決手法を取り入れた。具体的には、筆者の授業を受け「動きにくい，表現しにくい」と感じた時はどのような時なのか，学生に問題点を見つけさせた。毎時間終了後に、問題点を5～10個，糊のついた付箋紙に1つずつ記録し、画用紙に貼り付けさせた。そして授業最終日には、4～6人のグループでこれまで記録した問題点をもとに、再度ブレインストーミングし、KJ法の手法を用いまとめさせた。単元終了後には、学生が教師になり表現運動を指導することを想定し、「子どもが動きたくなる，表現したくなる」授業を目指して、「動きにくい，表現しにくい」という問題を解決する方法について各自で検討することをレポートの課題とした。

「動きにくい，表現しにくい」というのは、いわば表現運動を行う際に感じる，受講者の内面の問題であるといえる。それを解決するには、何が必要なのか，学生自ら主体的に指導方法について検討することを目的とし、実施した。

#### レポートの課題2

グループ活動で作成した図解から、表現運動を指導する際の問題を見つけ出し、解決策を考えましょう。

## 3. 授業実践の結果

### 3-1. からだ言葉の記録

単元終了後には一人，30～35個のからだ言葉が集まった。それをもとに、授業の感想をレポートの課題とした。以下に学生の記述を紹介する。（学生の記述をそのまま載せた。以下同じ。）ここでは、学生の記述を「動いて何を感じたのか」，「他者とかわかって何を感じたのか」に分類して記すことにした。

表1. 単元計画

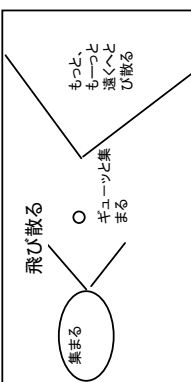
		単元の流れ					
		1	2	3	4	5	6
テーマ		他者・ものとの関わりから表現へ					
		身近にあるものを使ってたくさん遊ぶ。發想を豊かにするうちに、いつの間にか他者との関わりが生まれ、表現の世界へと誘う。(回い頭を解きほぐそう)					
	ねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・密集と分散によるダイナミックな空間の変化を楽しむ。</li> <li>・グループワークを活発にする。</li> <li>・創作したり、見せ合う楽しさを味わう。</li> </ul>					
	板書及び強調した言葉かけ	<p>＜からだ言葉＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・間違えなんてない、失敗なんてない</li> <li>・どんだんな表現も動きも生かされる</li> </ul> <p>＜動きから表現へ＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生のからだ言葉を用いて</li> <li>・同じ動きを繰り返す、続ける(どんだん、クルクルリ)</li> <li>・動きをつなげる(ぐるぐる+ピタットシユバーン)</li> <li>・大きさの変化(ぎゅ、のびのび、ふわあ)</li> <li>・速さの変化(ぐる、ぐるー、ぐるぐるぐる)</li> </ul>	<p>誰だってダンサー</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・パワー全開!</li> <li>・普段の自分は体育館の外に捨ててこよう。ここは何でもできる。誰でも認め合える場。</li> <li>・おへそで踊る♪髪の毛も踊る♪ダイナミックになるよ。</li> <li>・背中までダンサー(からだにスキあり!そのスキマから動じらいが入る)</li> <li>・気が途切れないように、動きが出ないときはリズムに合わせて弾む。</li> </ul> <p>＜リズムダンスとは＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・4つのくずし</li> <li>・空間(場)のくずし…人のいないところへ。自分の場所を作らない。</li> <li>・体のくずし…ねじったり、回ったり、跳んだり、体の状態をいろいろ変えてみよう。</li> <li>・リズムのくずし…すばやく、ゆっくりに、急に止めて(リズムの速さの変化がメリハリのある動きへ)</li> <li>・人間関係のくずし…離れたり、くっついたり、反対にしたり、潜り抜けたり、まねしあったり、かけあったりする。</li> </ul>	<p>飛び散る</p>  <p>＜課題学習とは＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>動きからイメージへ</li> <li>＜本時の課題＞</li> <li>集まる→とび散る→キュートと集まる→もっともっと速くへ飛び散る</li> </ul>	<p>課題学習</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の提示(集まる→飛び散る)</li> <li>・運動課題をやることで、自分のイメージを持つ</li> <li>・グループ活動(イメージの交換)</li> <li>・グループ創作</li> <li>・発表1</li> <li>・感想の交換(よかった点、改善点を各自が各グループに無記名、自由記述でメッセージを書く)</li> <li>・見直し</li> <li>・発表2</li> </ul>		
1時間の流れ		<ul style="list-style-type: none"> <li>①リズムで自己紹介</li> <li>②円形ストレッチ</li> <li>③からだセンサー</li> <li>④新聞紙1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑤動作で並び替え</li> <li>⑥新聞紙2</li> <li>⑦割り箸</li> <li>⑧各自が持ってきたものを使って</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑨人と影、鏡にうつる私</li> <li>⑩彫刻と彫刻家</li> <li>⑪変形氷鬼</li> <li>⑫Oを作ろう</li> <li>⑬わっはっははダンス</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⑭円形コミュニケーション</li> <li>⑮2人でリラクゼーションとストレッチ</li> <li>⑯ロックのリズムでペアを変えて踊ろう</li> <li>⑰わっはっははダンス</li> </ul>	<p>課題学習</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の提示(集まる→飛び散る)</li> <li>・運動課題をやることで、自分のイメージを持つ</li> <li>・グループ活動(イメージの交換)</li> <li>・グループ創作</li> <li>・発表1</li> <li>・感想の交換(よかった点、改善点を各自が各グループに無記名、自由記述でメッセージを書く)</li> <li>・見直し</li> <li>・発表2</li> </ul>	
		<p>＜その他＞学生の様子を見て取り入れた教材</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・呼吸・だるまさんがころんだダンス・電流鬼・ストレッチ・この指なあと・ギョコンパタン・目隠し鬼・ヒトデワーク</li> </ul> <p>＜前半18名、後半19名を対象に授業を行った。前・後半で内容は多少異なるが、おおよその流れに沿って授業を進めた。＞</p>					

表 2. 授業で行った教材の詳細（ねらい、やり方）

教材名	ねらい	やり方	参考文献	使用した曲
①リズムで自己紹介	初めて行う授業、初めて出会った受講者と楽しく、リズムに乗って自己紹介をする。	円形になって座る。 短い動作をつなげて自己紹介をする。 『手で2回拍手、膝を2回叩く』動作をくり返ししながらそのリズムに合わせて「Aさんの隣のBです」「Bさんの隣のCです」…と順々に自己紹介をする。	楽しい表現運動・ダンス 村田芳子編著  (ニックネームダンス) p.37  2000 小学館	曲なし
②円形ストレッチ	隣の人と手をつなぎかわりあって体を動かす。	・手をつないで、手を最大限に伸ばし大きな円を作る。 ・上を向いて胸をそらす。下を向いて首の後ろを伸ばす。 ・手をつないで、中に向かって集まり小さな円を作る。 ・手をつないだままアキレス腱や、ふくらはぎをストレッチする。 ・手をつないだまま徐々に座っていき足首をストレッチする。 ・順番に手を叩く、あし踏み、回るなどの簡単な動作をし、隣の人へ動きを伝えていく（1周まわす）	最新 楽しい リズムダンス・現代的なリズムのダンス 村田芳子編著  2002 小学館	ダンス学習法・エチュード1 3、4曲目
③からだセンサー	自分の体の感度を遊び感覚で味わう。  からだ言葉の説明 からだで感じたことを言葉（単語）にしてみる。「みんなちがってみんないい」「間違えなんてない、どんな動きも表現も生かされる」とはどういうことを体験して欲しい。	・円形になり、手をつないで座る。  ・リーダーが発信者になり、右隣の人の手を握ったら（振ったら）右に同様に伝える。できるだけ早く信号が発信者に戻るかを試す。左側も行う。慣れてきたら信号が発信者に戻らないうちに、右や左へランダムに発信する。  ・どんな感じがしたか、「キュキュ」「ぶらーん」など、自分のからだの感じを言葉にしてみる。	体ほくし運動—身体意識から表現へ  高橋和子著 1999 『女子体育』 第41巻第7号 p.36-38	曲なし
④新聞紙1	入手が簡単な教具を用いて、遊び感覚で身体意識を豊かにして欲しい。  <新聞紙教材の特徴> ・動きやイメージを出しやすい ・何かを表そうとしなくても、動き自体が何かを表している。 ・動きの駆け引きが何かを生み出す。 ・面白く楽しく動的	・新聞紙をからだの各部位（手・肘・腰・足など）にくっつけて走る。 ・2人組で新聞紙1枚。からだの部位にくっつけて走り、パートナーに渡す。渡す時にからだの部位を指定する。  ・2人1組。新聞紙を受け取るからだの部位を決める。1人が新聞紙を投げ上げ、もう1人が指定したからだの部位で受け取る。10回くらい交代して行う。色々なからだの部位を見つけよう。（つむじ・足の小指の爪など）  ・リズムの速い曲、ゆっくりの曲を流し、曲の雰囲気をつまんで、「与える・受け取る」を行う。	新聞紙 身体意識から表現へ  高橋和子著 1999 『体育科教育』 第47巻第9号 p.45-47	Scatman's World  Scatman John 2曲目 Scatman's World  千と千尋の神隠し
⑤動作で並び替え	・他者とのかわり ・授業の始めには、親しい者で集まった小グループができていく。なるべくクラス全員とかわりを持ってほしい。 ・即興的に動く。	・円になる。（この時点では親しい者同士が固まった状態である）  ・「しゃべらない」という約束事を設け、生まれた月順（生まれた日順）に並び替える。 ・並び替えが終わると、順番に、生まれた月を言う。		曲なし
⑥新聞紙2	・動きを瞬時に真似る ・身近な新聞紙を使っておもいっきり遊びながら、体の色々な表情や動きを発見して欲しい。	・2人1組で新聞紙1枚。 ・1人は操作する人、1人は操作される人（新聞紙）。 ・操作する人は新聞紙を動かし、もう一方は新聞紙の動きを真似る。（30秒～60秒くらい）  ・動かす人は、揺らす、折る、丸める、転がす、貼り付けるなど、様々な動きを試みる。  ・真似る人は新聞紙の動きに遅れないよう、同時に動く。 ・初めは交代の合図を教師側から出し、慣れてきたら、各ペアで交代したい時に、新聞紙を相手の肩にかけ、奪い取る、下に置くなどの動作で交代する。	楽しい表現運動・ダンス  (新聞紙と遊ぶ—新聞紙を使った表現—) p.38-41	Scatman's World  Scatman John 2曲目 Scatman's World  千と千尋の神隠し
⑦割り箸	入手が簡単な教具。 目をつぶって割り箸を動かす時に、からだはどんな感じがするのか、身体感覚を豊かにして欲しい。  目をつぶることから、2人組で行う際の恥ずかしさが軽減できるだろう。	・2人1組で割り箸1本。 ・割り箸を2人の人差し指で挟む。  ・リーダーを決め、リーダーがいろいろな方向に移動したり、まわったり、からだを揺らす動作に、もう一方は割り箸を落とさないようにしていく。どんな感じがするのか。  ・慣れてきたらリーダーを決めずに、お互いに感じあいながら動く。この時、たくさん動いても、動かなくても良い。指先に集中して動く。	楽しい表現運動・ダンス  からだの気づき p.25	エンヤ フォー・ラヴァーズ～「冷静と情熱のあいだ」 テーマ曲集 1、wild child
⑧各自が持ってきたものをを使って	・身近にある道具を使って新聞紙や割り箸の経験をもとに、新しい発想やイメージ、ユニークなアイデアを出し合ってほしい。	・4人～6人グループになる。  ・グループのメンバーが持ってきた小道具を用いて（何個でも良い）いろいろな使い方や動かしかたを工夫する。動きをつなげて終了後に全体で見せ合いをする。  (授業で学生が使用した道具)  風船、ポリ袋、ガチャガチャケース、シャボン玉、指人形、ピアノの本、トレーニングのゴム、トレーナー、ハンカチなど		JACKSON 5  THE ULTIMATE COLLECTION
⑨人と影、鏡にうつる私	・全身の感覚を敏感にし、感じ合って動く中で自由な動きを生み出して欲しい。	・2人1組。→4人グループ ・影の役、人の役を決める。  ・先頭は人、後ろにつく人は影になる。後ろの影役は、人と一心同体になり、動きや表情をそっくり真似る。役割を交代する。  ・人と鏡も同様に行う。鏡の場合は、お互いに向き合って鏡役の動きを真似る。	からだほくしを楽しもう①  ゆったりイキイキ からだ気づき 高橋和子 2002	女子十二楽坊 Beautiful Energy

「動きたくなる、表現したくなる」授業を目指して

表2. つづき

教材名	ねらい	やり方	参考文献	使用した曲
⑩彫刻と彫刻家	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者とかかわる中で、即興的に動きやポーズを見つける。</li> <li>・新しい発想やイメージなどを豊かにして欲しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2人1組。</li> <li>・1人が彫刻、もう一方は彫刻家。彫刻は立・座・寝のどの姿勢から始めても良い。</li> <li>・彫刻家は彫刻が10秒数える間に手足、指先、胴、状態などを動かし変化させる。</li> <li>・10秒経ったら彫刻家は、少し離れたところから作成した銅像の姿を見て、名前をつける。</li> <li>・役割を交代する。</li> </ul>		曲なし
⑪変形氷鬼	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ダイナミックに動く。</li> <li>・動・静の動きを瞬時に変化させ、重心に戻り、いろいろなものに変身する楽しさを味わって欲しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・氷鬼とルールは同じ。</li> <li>・鬼役は「低い木、太った豚」などの呪文を示す。鬼に捕まえられた人は変身して鬼の呪文のポーズで凍ったようにしなければならない。</li> <li>・氷でできた「低い木、太った豚」の下をお助けマン（鬼、氷以外の人）が潜り抜けると氷が溶け、再度動ける。</li> </ul>	<p>ふれるからだ</p> <p>「ひと・もの・こと」に触れる</p> <p>高橋和子著 2004 『女子体育』第46巻 第4号p.18-23</p>	曲なし
⑫Oを作ろう (群像)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者とかかわり、協力して、身体で「O」の造形を創る。</li> <li>・ポーズを保つ、筋肉の使い方、瞬時に仲間とかかわり感応しあうことを遊びながらからだで感じて欲しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4～6人1組。</li> <li>・おもしろい、ステキなOを見つけよう。</li> <li>・グループで最低3つ（一つは動きを伴ったもの）を見つける。</li> <li>・立体的に、大きさ、高さなどを変化させたらどうなるか。</li> <li>・テーマをつけるとどうなるか。</li> </ul>	<p>表現するからだ</p> <p>高橋和子著 2004 『女子体育』第46巻 第7・8号p53-54</p>	曲なし
⑬わっはっは・ダンス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者と関わりながら、リズムにのって楽しく動く</li> <li>・おへそで弾む</li> <li>・リズムが合っていれば間違ってもOK。</li> <li>・相手と顔を見合わせて踊る。</li> <li>・掛け声をかける。</li> </ul>	<p>(踊り方)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前奏(32呼吸)2人組で手をつないで、回ったり、跳ねたり、移動したり、自由に踊る。</li> <li>①手たたきの連続(8×2呼吸)</li> <li>②ドー・シー・ドで移動(8×2呼吸)</li> <li>③向かい合ってウェーブ(8×2呼吸)</li> <li>④背中合わせのポーズ連続(8×2呼吸)</li> <li>⑤2人組で自由に踊る(8×2呼吸)</li> <li>⑥パートナーとサヨナラし、移動して新しいパートナーと組む、両手をつないでまた①へ(8×2呼吸)</li> </ul>	<p>最新 楽しい リズムダンス・現代的なリズムのダンス</p> <p>村田芳子編著 2002 p.28-29</p>	<p>TOKIO BEST EP SELECTION OF TOKIO II</p> <p>14曲目 みんなでワー ハッハ!</p>
⑭円形コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とリズムに乗って気軽に触れ合い、からだをほぐす。</li> <li>・力を出す、力を抜く感じを味わって欲しい。</li> <li>・他者に触れたときにどんな感じがするか、触れられた時にどんな感じがするかを味わって欲しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全員で手をつないで円になる。</li> <li>・全身ゆらゆら</li> <li>・円形で移動(左右・前後)</li> <li>・円形手たたき(自分の膝や背中→左右の人の膝や背中)</li> <li>・背中をバタバタ</li> <li>・人間イス</li> <li>・円形で座る(足を開き、相手の肩を持つ)</li> <li>・前の人の体をゆする</li> <li>・背中をトントンたたいたりほぐしたり</li> <li>・前の人に寄りかかって上体を前に倒す</li> <li>・後ろの人に寄りかかって力を抜いてみよう</li> <li>・「腹で笑う」の伝染</li> </ul>	<p>最新 楽しい リズムダンス・現代的なリズムのダンス</p> <p>村田芳子編著 2002 p.16-17</p>	<p>JACKSON 5 THE ULTIMATE COLLECTION</p> <p>2曲目 ABC</p> <p>THE LION KING 12曲目 Can You Feel the Love Tonight</p>
⑮2人でリラクゼーションとストレッチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のからだの状態や他者のからだの状態に意識を向けて欲しい。</li> <li>・相手に応じた力の加減を考えて欲しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・向かい合って座り、手をつなぎゆらゆら揺する。</li> <li>・1人は背中を向け、パートナーにゆらゆら揺らしてもらう。</li> <li>・背中ストレッチ、1人はあくらで背筋を伸ばし、両手を手をあげる。パートナーは、相手の手首を持ってぐーと上に伸ばす。</li> <li>・1人は仰向けに寝る。パートナーは相手のかかとの下に手を入れゆらゆら揺らす。</li> <li>・1人は仰向けに寝る。パートナーは相手両腕を持ち、ゆらゆら揺らす。</li> </ul>	<p>最新 楽しい リズムダンス・現代的なリズムのダンス</p> <p>村田芳子編著 2000 p.18-19</p> <p>からだほぐしを楽しもう①ゆったりイキイキからだ気づき</p> <p>高橋和子 2002</p>	<p>～the most relaxing～feel</p> <p>3曲目 シークレット ガーデン/祈り</p>
⑯ロックのリズムでペアを変えて踊ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2人組で(途中パートナーを変えて)関わりながらリズムカルに楽しく動こう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2人組で手をつなぐ</li> <li>・手をつないだまま、回る、跳ねる、転がるなど</li> <li>・手をつないだまま、足のふみ合い</li> <li>・背中合わせになり、立ったり座ったり</li> <li>・背中合わせで回る など</li> </ul>	<p>最新 楽しい リズムダンス・現代的なリズムのダンス</p> <p>村田芳子編著 2000 p.20-25</p>	<p>Scatman's World</p> <p>Scatman John 2曲目 Scatman's World</p>

## (1) 動いて感じたこと

### 1). 自分のからだを見つめた

- ・からだ言葉とは、目で見えない、耳で聞こえないメッセージで、自分自身を振り返ることのできるものだと思う。
- ・私は、普段定期的に運動しているわけではないので、'体の悲鳴'がよく聞こえました。例えば「クタクタ」とか「カチカチ」がそうだと思います。実際に動いている時はそれほど感じなかったけど、後でからだ言葉を考えてみると、様々な所から悲鳴が発せられていました。これまで、中・高とダンスの授業を受けてきたけど、自分のからだの状態を見つめ直すことはしてこなかったの、改めて自分のからだの状態をきちんと確認することができたように思います。
- ・自分の体から一番多く発した言葉は授業全体を通して「ギシギシ」という言葉だったと思う。授業中にいろいろな体勢をとったり、動いたりする時に股が充分に開けなかったり、動けなくなった時にどうしても自分の体から「ギシギシ」という言葉が聞こえてきた。僕は週一回バスケットボールをしているのだが、そこでは使わない筋肉やさらに酷使しなければならぬ筋肉を使ったので、翌日はいつも筋肉痛であった。体に柔軟性があれば、もっと楽しく動け、筋肉痛に悩まされることもなかっただろう。

学生の「自分のからだを見つめた」という感想から、この「からだ言葉」の取り組みにより、自分のからだを実感できたことが推察される。表現運動には自分のからだ（心と体）とのコミュニケーションに繋がる要素があると言える（村田，2000b）。

### 2). 解放的な自分、活発な自分を発見した

- ・もともと体はそれほどかたくない方ですが、「のびー」や「ぐーっ」などの体を伸ばしたり、曲げたりする感じの「からだ言葉」がたくさんありました。体を自由に動かして何かを表現していく。そんな時は自然にやわらかな動きができるものなんだなあと思いました。また、「ばちばち」「ばたばた」「びよびよん」などの活発な「からだ言葉」もたくさんありました。私は普段あまり活発に動いたりしませんが、音楽や手拍子に合わせると、こんなにも活発に動けるのだと驚きました。あまり活発でない私の体から生まれたたくさんの「からだ言葉」。いろいろな言葉が出てくる瞬間は、とても楽しかったです。
- ・ぐにゃぐにゃ～、ぶら～ん等のリラックス系の言葉、ばさばさ、びゅっ等の行動的な言葉、いろんな表情を持ち、くると変わり、私のからだは動いていた。普段一定の動きしかない私の体は喜んでいたらに思える。
- ・表現運動と聞いて、「人前でおどるなんて恥ずかしくてやりたくない」と思っていた。そのせいもあり、初めはとてもやりにくかった。それでもからだ言葉を考えたら5個なんてすぐ見つかってしまう。それを考えている時に何気に楽しんでいたことに気がつくことができた。
- ・初めは、人前で動くことはとても恥ずかしくて、苦手だと感じていたけれど、太鼓で「～人組」とか「男子～人、女子～

人」とかで集まったり、体ほぐしをしたり、そういう動きが話したことがない人とも打ち解けられたりして、表現することも少しずつ身近になってきました。動かし後は頭や体がすっきりしたし、ストレスが多すぎたまりがちな現代の子どもにとっても、夢中で動かすことで発散できる時間になると思います。

からだ言葉の記録から、学生は「活発な言葉」や「リラックスした言葉」などを挙げ、心身を開放して、活発で活動的な新しい自分を発見した。また、学生が恥ずかしさを克服し、楽しさを発見していることは、表現運動への関心、意欲が高まった時であると推察される。自分のからだを見つめる力がつくと、「表現が上手か下手か」以外の見方ができるようになる。その結果として「恥ずかしさ」が取り除かれるのではないか。じっくりと自分のからだ対話できるようになることが表現への第一歩となる。

### (2) 動いて感じたことを伝えたい

- ・授業をとおしていろいろな「からだ言葉」が出てきました。それは、いろいろなからだの動きをしたということです。このような動きは普段あまり使わないものです。普段使わない動きをすることや普段使わない動きを自由に考えることから、こころ、からだのびのびとしました。こののびのびとした気持ちを子どもにも感じて欲しいと思いました。
- ・授業の中でからだは本当にいろいろな言葉を発した。例えば、からだをひねるとき「ぐっぐっ」「ぐるぐる」「ぎゅ～」などの言葉が出た。他にもからだの伸びを感じた時は「のび～」「ピョンピョン」、またリラックスしている時は「ふわぁ・・・」「ふわふわ」「そー」という言葉、逆にからだが無理をしている時は「ボキッ」「ボキボキ」「ピキッ」などの体の悲鳴が聞こえてきた。この授業をやる以前は、からだの発する言葉というものを考えたこともなかったし、聞こうともしていなかった。けれど、今回、いろいろな言葉を聞いて、人間のからだは多様な動きが可能で、表現は無限にできるものなんだと感じる。私は大学に入ってこのことに気づいたけれど、もし、私が教師になったら、子ども達に気づかせてやりたい。

からだ言葉は学生の様々な動きの発見に繋がっていた。「こころ、からだのびのびとした」経験は、表現運動の「自己の心身を解き放す」（学習指導要領 p.25）という特性に繋がる。また、「人間の多様な動き」「表現は無限」という考えは学習指導要領の「一人一人の個性を生かすための教育」（学習指導要領 p.1）の趣旨に繋がるのではないかと考える。このような価値観の広がりは学生が教員となった際の指導観として重要となり、表現運動の決まった型を子どもに伝えるのではなく、子どもの自発性を大切に授業づくりへと生かされていくであろう。

### (3) 他者と関わって感じたこと

- ・これまでダンスの授業はなんとなく適当で終わらせていたよ

うな気がするけど、今回の授業は自分なりの表現方法で一杯動けたし、他の人のおもしろい動きを見たり。まねしたりする楽しさを知ることができて本当によかったです。

- ・同じ動きをしていた友達が、違ったから言葉が発していました。人によって動きから感じ取るイメージも違うんだなと思いました。そこがおもしろいところだと思います。
- ・表現することは難しいことだし、人前だと恥ずかしいという思いもどうしてもあります。しかし、自分の表現したいことが相手に伝わりととてもうれしいし、なにより表現している時、誰も暗い顔なんてしていませんでした。笑顔で表現運動を楽しむことが一番大事だと思います。
- ・ペアを組んだ相手、チームを組んだ人達がみんながみんな個性的で面白い動きをしてくれ、一人一人の感性や表現の仕方って、こんなにちがって面白いんだな！！ということを感じることができた。

他者と関わって感じたことの中には、学習指導要領という互いの良さを認め合うことや、協力するという「態度」の内容に繋がる感想が多かった。「自分なりの表現で一杯動けた」という感想は、自分らしさに対する自尊心の表れであり、「人によって動きから感じ取るイメージも違う」「一人一人の感性や表現の仕方ってこんなにちがって面白いんだな」という感想は、他者を認める共感の気持ちであろう。新しい自分や友達の個性の発見は、踊る楽しさに繋がるのではないか。

#### (4) 他者と関わって感じたことを伝えたい

- ・私は、4年生ということや、体全体を使うダンスということ

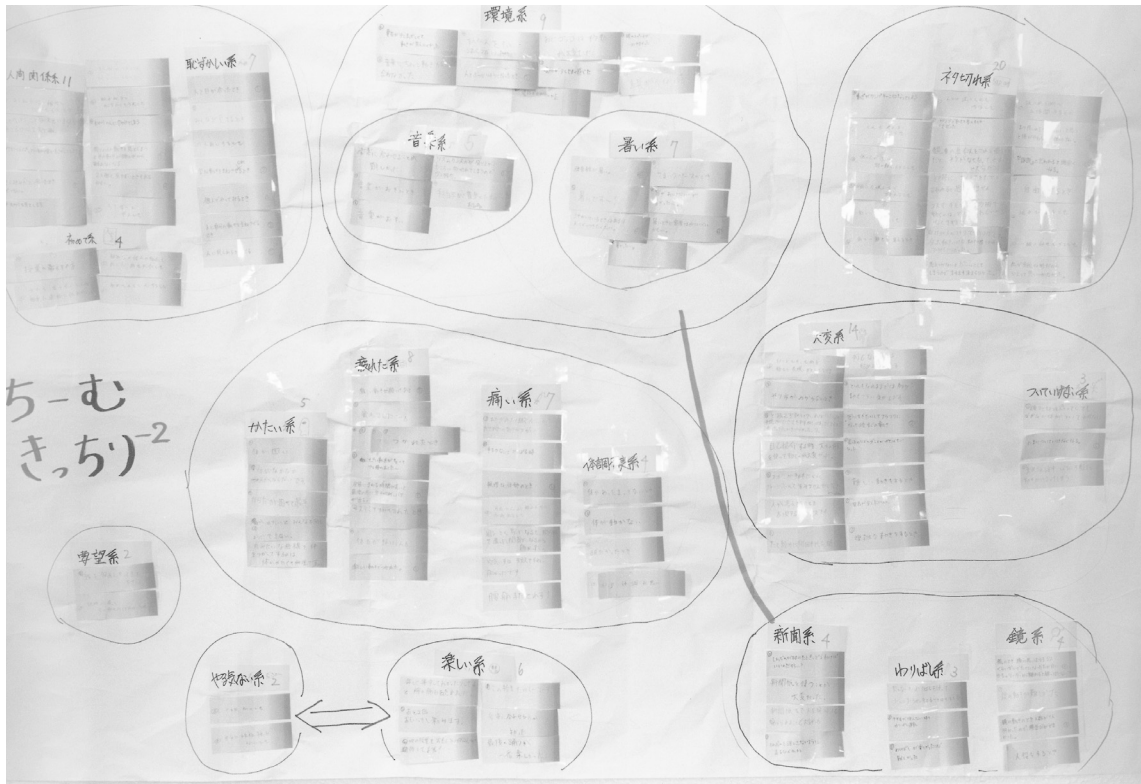
で恥ずかしさやとまどいで一杯だったけど、今となっては最も教師としての在り方を学ぶことのできる授業の一つとなった。それは、みんながリズムによって体を動かすという共通のものを『楽しく』できたからだと思う。授業を重ねるにつれて、様々な表現を自信を持って表現できるようになっていった。私も教師になって授業をつくる時に、『恥ずかしさ』などの心を超越するような魅力あるものを創れたら良いなと感じた。

「みんながリズムによって体を動かすと言う共通のものを楽しくできた」ことによって、異年齢という恥ずかしさや戸惑いを克服できた経験は、学生の「心身の解放と共感的コミュニケーション」(片岡, 2000)として心に響いたことであろう。この気持ちが将来の授業づくりに生かされることを期待したい。

### 3-2. 「動きにくい時、表現しにくい時」の記録 (1) グループ活動の結果

グループでまとめた結果の例を資料1に示す。毎時間各自が5~10個の問題点を見つけ、それぞれ付箋に書き保存していた。授業最終日には各自約30個の問題点が出ていた。その問題点の書かれた付箋をグループで集め、KJ法の手法をもとにまとめた。カテゴリー名やカテゴリー間の関連性(矢印)は各グループに任せた。

資料1では、例として「ちーむきっちり<sup>-2</sup>」がまとめた結果を示した。このグループは、「人間関係系・恥ずかしい系・初めて系」、「環境系・音楽系・暑い系」、「ネタ切れ系」、「要望系」、「かたい系・疲れた系・痛い系・



資料1. 「動きにくい時、表現しにくい時」の記録 (グループ活動の結果)



体調不良系」,「大変系・ついていけない系」,「やる気がない系・楽しい系」,「新聞系・わりばし系・鏡系」に分類した。

全グループの分類した結果を分析すると,最も多いのが「ネタ切れ」(動きがワンパターンになる時, アイディアがおもいつかない時等),そして「人間関係」(コミュニケーションや意思疎通等),「体・身体」(難しい動き,柔軟性が必要)「表現・具現化」(動きを表現する時イメージと動きの相関等)が同数を占めた。

## (2) 各自が問題としたこと

グループでまとめた結果をもとに,各自が最も問題としたことを以下に示す。

### A. 人間関係

- ・ペアなどを作る時,知らない人だと緊張してしまう(手をつないだりする)。動きが思いつかなくなってしまう。気まずい。恥ずかしさが出る。
- ・異性,恥ずかしい。
- ・ペアの意思疎通ができない。グループで話が進まない。
- ・グループで活動する時のチームワーク。
- ・速い,遅い動きばかりを書くグループ,リーダーの有無
- ・表現をやりにくい雰囲気がある。
- ・ペアにならなかった時にさみしい。ペアの作り方。
- ・リズムにのれない時。
- ・恥ずかしいと感じること。
- ・一人一人が様々な状態で活動に取り組むこと。

### B. 教師の役割

- ・教師の立場
- ・教師のテクニック
- ・教師の指導方法
- ・心の動き
- ・人間観察(筋肉痛など)
- ・表現運動で使用する道具について。
- ・指示なし(どのような時に指示を出すか)

### C. ネタ切れ

- ・ネタ切れして動けない時がある。
- ・どのような動きをすればいいか思いつかない。
- ・アイディアが浮かばない。
- ・何回もやると同じ動きになってしまう。
- ・イメージが出やすくすることにつながる,情緒豊かにするには。

### D. 環境

- ・教師が与えるものである環境が多く問題点を占めていた事。
- ・環境が整っていないと,十分な表現ができない。
- ・暑さ(冬は寒さ)や周りの環境が原因で子ども達の表現に対するやる気が出ない場合がある。

### E. 体・身体

- ・体が硬い。難しい動きがある。
- ・無理な動き
- ・痛み,硬さ,不調

### ・体力不足

## F. 表現・具現化

### ・あるものを具現化して動きを表現する時のイメージとの相関

グループでまとめた図解をもとに,各自が表現運動の授業において,「表現しにくい時,動きにくい時」はどのような時なのか,最も問題であると考えてることを挙げさせた。その結果,「人間関係」が最も多く,学生の半数以上がこの内容について問題としていた。次に多かったのが,いくつかの項目を含めて「教師の役割」についてあり,次いで「ネタ切れ」であった。グループ活動の結果と逆転して,各自が問題とすることに,人間関係(コミュニケーションや意思疎通など)が予想以上に多く挙げたことは驚きであった。個々では,授業の課題以前に,非常に他者との関わりを気にしているのである。これは現代の学生の特徴であり,他者との関わりが多い表現運動の特徴であるとも考えられる。

## (3) 問題に対する解決策

### (動きたくなる,表現したくなる授業を目指して)

学生の授業実践に関する様々な視点の記述が得られたことから,以下に示す宇土の体育授業構造モデル(宇土,2000)を基に,分類して示すことにした。

- ① 学習者
- ② 運動教材(内容)
- ③ 教師(i~ivは筆者が加えて分類した)
  - (i) 直接的指導
  - (ii) 相互作用
  - (iii) 観察
  - (iv) その他(教師の感性)
- ④ 運動施設,用具(i,iiは筆者が加えて分類した)
  - (i) 運動施設の環境
  - (ii) 教具の工夫
- ⑤ 学習集団
- ⑥ 学習計画
- ⑦ その他

学生が「動きたくなる,表現したくなる授業づくり」に必要な不可欠であると考えたアイディアを紹介すると同時に,授業者である筆者が,今後の授業で特に生かしていきたいと感じた事柄について下線を引いた>(\*部分)ここでは,学生と共に自らの授業の反省も踏まえ,「動きたくなる,表現したくなる授業づくり」について検討する。

### A. 人間関係についての解決策

- ① 学習者・・・子どもの実態を把握する

\*恥ずかしいなどは子供同士では言いにくいので紙に書かせるなどすべきだ。苦手な子がより楽しい状況で周りの子どもとの関係を作るため,自分の意見を書きやすくするためにも,例えば,「好きな遊び」や「得意なこと」などいろいろな項目を設けたアンケート形式にすると良い。

子どもの実態を把握する上でアンケートは重要である。表現運動・ダンスでは、松本の作成した評価法がある。「踊る、創る」(ダンス学習における運動学習を評価する観点)、「わかる」(思考判断や認知学習を評価する観点)、「かかわる」(社会的行動を評価する観点、「とりくむ」(意欲的学習を評価する観点)の4観点からなる(松本, 2003)。これらを有効に活用することは、より授業づくりへの一助となるであろう。

## ② 運動教材(内容)・・・導入の教材を工夫する。

- ・授業の最初に自己紹介のような表現運動をしてみたり、短時間で相手を変えつつ全員と触れ合うことができるもの、簡単なゲームのようなものなどを行って緊張を少しでも解きほぐすようにしてから授業を始めれば良いと思う。
- ・最初からすぐ表現運動に入るのではなく、まず一緒に授業を受ける人と仲良くなるのが大切だと思う。そういうアイスブレイキング運動がないといつも固定したペアになりがちである。仲良くなってうちとけると、どのペアになってもグループになっても楽しめるし、色んな表現を発見できていいと思います。とくに男女の間の壁は厚いので、この壁を壊せたら素晴らしいと思います。

## ③ 教師

### (i) 直接的指導

- ・教師は決して恥ずかしがってはいけないと思う。教師が少し大ききなくらいに表現することがたいせつなのではないだろうか。
- ・みんながすぐにでもできる動きを教師が手本として見せてやり、徐々に「自分の動きの工夫」に進行させることが大切だと思う。

### (ii) 相互作用, 雰囲気作り

- ・表現する時には先生がやってみせることや、どんな表現でも受け入れる言葉かけも大切だなと思いました。一回一回表現しやすい雰囲気をもっていったら進めていくことが子どもたちの動きたい衝動を引き起こさせるものだと思います。
- ・表現に自信を与えるために、いいところを見つけて誉める。

## ④ 運動施設, 用具

- ・表現のしやすい環境を整えることだ。今回で言えば、風通しをよくしたり、水分補給の時間を取る、音楽をかけてリラックスさせたり、体を触れることでより親密になるなど人的・物的環境の工夫を心掛けたい。

## ⑤ 学習集団・・・肯定的な関わり

- ・子ども達同士の触れ合いによって互いを認め合うことも恥ずかしさの解消に繋がると思う。
- \*グループでの活動は、知らない人も多かったせいか、意志の疎通が上手くいかなかったり、やりたい表現が言い出すことができなかつたりとさびしい時があった。みんなが意見を出し合える場を作りたい。グループ内の話し合いの時に1人1

人の意見が聞けるような場を設け、その意見に対して1人1人が考えることができるように機会を与えることができればよいと思う。仲間との関係が恥ずかしさにも繋がっているので、仲間と協力できれば、恥ずかしさや表現の難しさなども克服できると思う。

\*速い動き、遅い動きの好き嫌いを確かめ、それに基づくグループ分けを行う方がいいと思う。そして、リーダーの存在。表現運動は、皆がまとまって成り立ち、グループ内にはそれをまとめるリーダーが必ず存在しなければ良くない。そのため、グループ内でまず初めに誰がリーダーをするのかを決めた方が良かった。

・授業では男の子が特に女の子の前だと恥ずかしく感じるみたいなので、最初のうちは仲の良い子や好きな子でグループを組ませたり、男女を別々にしたりして、慣れてきたところで徐々にいろんな人と組んでみるという方法にすればスムーズに行えると考えました。

グループでの活動時は、リーダー格の学生の意見に引張られ、おとなしい学生は意見が言い出せないことがある。しかし、その一方で中心となってまとめるリーダーがいなくて進まないという問題もある。学生の意見からも、グループ活動の際には、あらかじめ、肯定的な人間関係を導いていけるように約束事やルールを設ける必要があったことが示唆される。具体的には、役割分担を決めること、全員が意見を出すこと、出された意見は否定しないことなどである。

「人間関係」(コミュニケーションや意思疎通など)について、学生の半数以上が問題としていた点については、学生が大学生という年齢であること、表現運動で男女共習授業を受けてこなかったことも原因であることが予想されるが、曲ごとに相手が変わったり、即興的で自由な関わり合いの多い表現運動の特徴であるとも考えられる。村田ほか(1994)の研究では、即興表現において、「共に踊る者同志の動きによる関わり」を「コミュニケーション」として注目すると、被験者の内省記述の多くが「コミュニケーション」を示していたことから、グループにおける即興表現による「コミュニケーション」の役割は大きいことを報告している。改めて、表現運動の授業における他者との関わり方の必要性、コミュニケーションスキルを意図した取り組みや単元始めのほぐしの必要性を痛感した。

## B. 教師の役割についての解決策

### ① 学習者・・・心の動き

・心の観点から様々な問題が生じてくる。「恥ずかしさ」や「男女混合」「リズム感」といったものが挙げられる。ペア決めの際「自分が溢れるのではないか」という恐れが生じてくることも忘れてはいけない点だと思う。教師は、このような問題を念頭に起き授業作りをすることが第一に大切だと思う。このような心の動きを超え、「楽しい」と子どもが感じる教師の支援や授業構成を考えていくべきだと思う。

## ② 運動教材（内容）・・・導入の教材を工夫する。

・様々な問題が挙がったが先生の働きかけ次第で充分軽減することができる。例えば円になったとき、先生－生徒（個人）の関係が徐々に広がっていくようなアイスブレイキングの方法や緊張をほぐし、リラックスできるようなゲーム、体の運動をやることで雰囲気や恥ずかしさは大分取り除けると思うし、リラックスしどんな表現も受け入れられることができれば、ネタも浮かびやすい。今ある自分でできる最大に楽しい表現ができるように思う。

## ③ 教師

### （i）直接的指導

\*時と場合には、先生から何も示さないこともあってもいいし、「先生はこうするよ。」という風に先生の考えを前面に出してもいい時もあるだろうし、ヒントを与えることが一番いいときもあるだろう。グループでのチームワークを良くするためには発表する時に、ただ普通に発表させるのではなく、「さあ！次のグループはどれだけ息の合った〇ができるかなー??」などのように言葉でグループの団結力を高めることもできると思う。表現運動を児童と行うにあたって、先生は表現を楽しむことが一番大切だと思った。

村田が、表現運動を指導する際に、「教師は子どもの感性にアンテナを張り、その良さを最大限に発揮させるような確かな目をもつ『演出家』でありたい」（村田，2000b）と述べているように、「グループの団結力を高めるような言葉かけ」は、子どもをその気にさせる雰囲気を導き出す手立てだと考える。

### （ii）相互作用

・教師が「その表現面白いねえ」とか「どんな動きも間違いないてない」と言ったように肯定的な態度で指導することが大切なのではないか。

### （iii）観察

\*人間観察が一番の問題点であると思う。子どもの状況をノートに書きとめるなどして、変化を見つけて早急に話しかけて、どうするか、本人と話し合うこと。とりあえず、人の行動で変化があることにすぐに対応してあげる。広い視野を持って行動する。

学生の記述から、筆者が以前、公開研究会を参観した、ある先生の授業を思い出した。その先生は、授業中にノートを持ち歩き、授業での子どもの変化を記録していた。その記録をもとに子ども達一人ひとりに言葉をかけるくらい頻りに相互作用を行った。すると、授業後半は子ども同士の言葉かけも多くなり、とてもいい雰囲気の授業となった。観察（monitoring）は、生徒の学習行動や学習環境を観察する行動で、具体的な指導が表面に表れない。一般に「巡視」と呼ばれている行動であり、「4大教師行動」に挙げられる非常に重要な教師行動である（高橋，2003）。

表現運動の授業においても、戸惑っている子どもはいないか、いい表現をしている子どもはいないか等を、観察を通して察知することが重要である。

## ④ 運動施設、用具

### （i）運動施設的环境

\*場所の工夫では快晴の時には外で表現運動をしても楽しいと思う。外では太陽の光、光によってできる人影や風を使って表現することもできる。

筆者の行った授業は、体育館が限定していたため、6月になると「暑い」という意見が多く出た。学生の記述にもあるように、屋外や自然に触れられるところで授業をすることは、新しい感性への刺激となり、総合的な表現へと繋がるであろう。今後に生かしたい。

### （ii）教具の工夫

\*新聞紙を使ったが、その時に感じた問題点は、「裏と表が分らない（横になったときうつぶせなのかあおむけなのか）」である。裏と表を分ける方法として考えられるのは新聞に人の形を書く方法が考えられる。子どもを対象にする場合は安全性が第1だと思う。そして、創造力をさまたげない、形の変化があり、柔らかいものがいい。人形のまねをさせることも小さい子には適していると思う。

学生の「新聞紙に人の形を書く」という発想が面白い。同じ教具でも対象者によって使用方法などを変える必要がある。後は、授業対象者を設定して、教材、教具作りの工夫なども表現運動の授業に取り入れていく必要があると考える。

## C. ネタ切れについての解決策

## ③ 教師

### （i）直接的指導

\*表現とは、自分を表現することであり、そこに答えはない。個々が表現した一つ一つが言うなれば答えである。つまり、表現は自由に行われるものである。しかし、授業で実際に表現運動に取り組んでみると、自由であればあるほど、逆に表現しにくかった。例えば、新聞紙を使って表現する時など、「新聞紙」を使うという課題はあるのだが、表現ができる選択肢は多いので、何を表現すればよいか戸惑う時があった。よって、多少表現の選択肢を限定することも必要なのかもしれない。例えば、「新聞紙を使って、風を表現してみよう。」と表現するものを「風」に限定してみる。確かに、表現するものを限定することは、自由な表現とそれぞれの個性が損なわれるかもしれない。しかし、教師がいろいろな「風」を表現し、「風」の表現は1つではなく、多くの表現があることを示せば事足りるはずである。そして、徐々に、自由に表現させていけばよいと思われる。また、頭で考えるのではなく、とにかく体を動かせることも重要である。

(ii) 相互作用

- ・各個人の表現したものに、ほめる、認めることも行い、自信をつけさせることで表現運動に対して、楽しい、面白いと思わせるような指導を長い間続けていくことが大切であると思う。

\* 1つの課題からイメージを膨らませ、それを動きにする時、自分のイメージを数多くあげられることがよりよい表現の発見へと繋がると思う。しかし、そのイメージを生徒が膨らませにくそうにしている場合は教師は考えが出てくるよう、例を言ったり、ヒントとなる動きを試みるのが大事なのではないか。

⑤ 学習集団

- ・授業でやったようにグループで何かを表現すればお互いに出し合ったり、上手いと思った人の動きや意見を取り入れることができるので、いろいろなアイデアが出て、1-2人でやるときよりも、より楽しく、また表現豊かに行うことができると思いました。

⑥ 学習計画

- ・取り組みやすい課題を考えることも大事であると思う。

教師の直接的指導及び相互作用は、筆者が常日頃悩み、最も課題としていることである。表現運動では「自由」「みんなちがってみんないい」(村田, 2000b)という自由な雰囲気を大切に、子ども一人ひとりの自主性を引き出そうとする。しかし、それを引き出すためには、教師の言葉かけ、雰囲気作り等が不可欠である。指示、演示などの教師の直接的な指導及び発問、フィードバックなどの相互作用では学生の「イメージと動きの回路」をどのようにつなぎ、一体化させていけばよいか。これが重要であるといえる(村田, 2000b)。筆者は、指導経験の浅さから、適切な場面での適切な言葉かけ、つまり、学生のからだ(心と体)に響く指導言葉、動きやイメージを膨らませていく言葉かけや演示が不十分だったように感じる。また、学生の様子を見ながら自由の範囲を広げる判断力も必要であった。それらのことが、「ネタ切れ」という問題を引き起こしたのだと考える。

一方で、初心者教師に対する模擬授業における教授能力の向上の検討では、「フィードバック行動は専門的技量を要求するため即座の顕著な伸びは認められなかった」(長谷川他, 2003)ことが報告されている。どんな場面でどんな言葉かけをするのかは、筆者の今後の課題であると同時に初心者教師の課題であるとも言える。表現運動において、受講者の動きやイメージを膨らませることに効果的な相互作用に関する研究が重要であると考えている。

D. 環境についての解決策

① 学習者

- \* 子どもが受けた感じは授業の度に聞く時間を設けた方が良いと思う。良いところはそのまま生かせばよいし、悪いところは子どもの要望や意見を取り入れて考え直せばよい。

- ・動きやすい服装にするのはもちろんのこと、ネックレスや時計などの装飾品を身につけているのにも気を配りたい。

授業評価、学習カードなどを生かした授業づくりが求められる。これらをもとに、授業を主観的に評価したり、「授業への要望・意見」の欄を設け、学生の要望や意見などを取り入れることができるよう配慮することが学習者の日々変化していく実態を捉える上で必要なことであると考える。

④ 運動施設、用具

- ・子ども達におもいきり動ける場を提供することが大切である。暑い時には窓を全開にしたりと環境に気をつけたい。

E. 体・身体についての解決策

② 運動教材(内容)

- \* 大学生特有のものかもしれないが、運動不足による筋肉痛などがあつた。これは、現在の子どものも当てはまる可能性も高いと考える。現在の体で表現するのも大切であるが、柔軟性を高めることによって表現の幅を広げることも大切であると考える。

③ 教師

(i) 直接的指導

- ・無理な動きをさせるようなことはしてはならず、できる範囲で工夫を加え、より多くの表現ができるように確認をしながら1つ1つ表現を増やしていくように指導すべきである。

⑦ その他

- \* 日頃から体力がおとろえないように、体力づくり(筋トレなど)をすることが第1だと思います。普段でもエレベーターを使わずに階段を使うなど、小さな事からも始められると思います。

表現運動では「身体的な個人差に関係なく、その人なりに精一杯動くことが楽しい」(高橋るみ子, 2000)といわれることが多い。しかし、表現運動が楽しければ楽しいほど、「もっと柔軟性のある動きをしたい」「もっとダイナミックな動きがしたい」というような欲求が出てくるはずである。表現運動においても、体力要素やウォーミングアップについても考えていかななくてはならない。

F. 表現・具現化についての解決策

② 運動教材(内容)・・・導入の教材を工夫する。

- ・「表現できない」という心の裏側には、「恥ずかしさ」があると思うので、まず周りの人との信頼関係・仲間意識を築いた上で表現運動を行うことも「表現」の問題の解決策として重要になってくるポイントだと思います。

③ 教師

(ii) 相互作用

- ・下手に指導者がイメージを与えてしまうことは子ども達の動

きに豊かさが出てこなくなるだろう。そのため、子ども達に表現させる際、自由に考えさせてやるのが大切だと思う。その1人1人の動きを対話もふまえつつ「どこがこの表現のポイントかな？」など、その表現を受けとめようとする必要があると考える。

#### (iv) その他（教師の感性）

- もっと本などを読んで情緒豊かな心を育むことが大切だと思いました。

### (4) 考察

#### 1) 授業設計の段階

導入で行う教材については授業者である筆者も配慮した部分である。村田が「表現運動・ダンスの授業では、子どもの心とからだ全てを開いて初めてスタートできる」(村田, 2000a)と述べているように、表現運動の授業では導入段階に自分のからだの状態に気づく教材、心身を解放できるような教材、徐々に他者とかがわりが持てるような教材を取り入れ、自分のからだ(心・体)をほぐし、教師と子どもとの関係、子ども同士の関係づくりをすることが重要であると感じた。

学習指導要領にも述べられているように、導入では、体ほぐしの運動と関連させて授業を構成することが効果的であることが示唆される(文部省, 1999)。また、各時間の導入時に加えて行いたいのは、ウォーミングアップである。各時間のメインとなる教材に合わせることも必要であろう。今回の学生の中には「エアロビクスみたいな運動もしたかった」という意見もあった。エアロビクス的な運動やストレッチ、筋トレなどを取り入れたウォーミングアップも効果的ではないかと考える。教材や教具を工夫していくことが重要である。

#### 2) 授業実践の段階

学生の自発的学習を促すためには、ただ自由さを強調するだけではいけないと感じた。イメージが湧きやすい課題を選択し、授業者と共に動いてみる時間、学生側のイメージが膨らんできたから自由に動いて考える時間を設け、メリハリのある授業にしていくことが望まれる。授業のキーワードとなる言葉の提示(ダンス用語)を具体的に提示することにより、特性に触れた表現運動の楽しさを理解できるようにすることも重要であると考え(原, 2004)。

また、学生の記述からは教師の相互作用について特に賞賛、助言、励ましに対する意見が多く出た。「運動学習に関わって、個々人を対象にした教師の相互作用は子どもの運動学習を活性化したり、達成機会を多くする可能性が高いため、肯定的な雰囲気高める」(高橋, 2003)とされている。「動きたくなる、表現したくなる授業」には、教師の相互作用が非常に重要であるといえる。さらに、活動の様子を巡視し、学習者の変化を瞬時に察知した上で、相互作用を取ることができればより効果的で

あると考える。

さらに、学習集団についてであるが、学生から「肯定的な人間関係」に関する意見が多く出た。表現運動におけるコミュニケーションスキルを意図した研究も必要である。

#### 3) 授業評価の段階

授業評価、学習カード、授業者のリフレクションシートを用いて反省的に授業を振り返ることが重要である。授業評価や学習カードからは、学生の変化や実態がつかめ、次の授業に繋がる。また、リフレクションシートは授業者側の事実に基づいた省察を促すことに繋がると考える。授業者は、反省的に授業を振り返り、授業改善に役立てることが重要である。

### 4. まとめ

#### 4-1. からだ言葉の記録から

本実践では、表現運動に対するマイナスなイメージを崩し、将来教員を目指している学生自らが「子ども達と一緒に表現運動をやってみよう」、「授業に取り入れてみよう」という前向きな姿勢になれるよう指導していくことを第一の目的としていた。その結果、学生の記述の中に「感じたことを教師になったら伝えたい」という内容の記述が得られた。また、「子どもに興味があった」「自分で生徒について考えることも多くなった」「子ども達に教える時に何かを伝えたり、受け止めたりする力も養えた」という意見にも見られるように、学生は、教員となっても表現運動に対してプラスのイメージを持って取り組むことが期待できる。以下に学生の記述を紹介する。

- 子どもにもっと興味をわきましたし、自分で生徒について考えることも多くなりました。
- この表現運動という授業は、自分に感性の豊かさとみんなの表現を受け取れる力をつけさせてくれたと思っている。授業の最初の頃は、多くの表現の仕方を思いつかず、ワンパターン気味になっていたのだが、終わりに近づくにつれて動きに幅が出てきたのではないと思う。また、みんなが表現している時にそれを見て、これはどういうことを意図しているのか多く想像するようになった。この授業を受けて、子ども達に教える時に何かを伝えたり、受けとめたりする力も養えたと思う。

また、からだ言葉の記録を分析するなかで、近年希薄化している身体感覚やコミュニケーションについて感じている学生が多くいたことが印象的だった。学習指導要領では、心と体を一体としてとらえた指導を強調し、「運動による心と体への効果、健康、特に心の健康が運動に密接に関連していることなどを理解することの大切さ」を示している(文部省, 1999)。今後は、この観点からも「からだ(心と体)を実感する」ことをねらいとした表現運動、「からだ言葉」の可能性(内面を見つめ

ることによる表現の効果)を検討していくことも重要であると考えられる。

#### 4-2. 問題解決手法を用いた実践から

学生の指導法に関する検討から、授業設計、授業実践段階、授業評価の全ての段階にわたる検討が得られた。また、それぞれに関する、実体験に基づいた解決策が練られたことにより、教材、教具、評価法、質問紙、相互作用のあり方など学生独自の発想が出た。「授業が終わった後に動きにくい時を書く時は、自分が教える立場になってもとても役立つことだと思う」という感想からも指導法を考える上で多少効果があったのではないかと考える。

しかし、本実践では、授業計画、模擬授業、観察、評価など指導法に関する内容は行っていない。学生には表現運動の特性(楽しさ)は多少伝わったようにも感じるが、指導観や教育観までは伝わっていない。今後は、学生一人ひとりが「子ども達が表現したくなる、動きたくなる授業」を目指して、各自の解決策を取り入れた授業づくりを行い、指導力をつけることに焦点を置いた授業展開が必要となるであろう。

#### 謝辞

原稿ができるまで丁寧にご指導して下さった高岡短期大学の立浪勝先生、富山大学の橋爪和夫先生、筑波大学大学院の近藤智靖氏、問題解決手法について助言して下さった高岡短期大学の近藤潔先生に感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

中央教育審議会(2000)新しい時代における教養教育の在り方について(審議のまとめ)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/001237.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/001237.htm)(2002.12)

原弥生(2004)運動課題「伸びる一縮む」日本女子体育連盟平成16年度サマーセミナー資料。

長谷川悦示・岡出美則(2003)筑波大学の体育授業実習例。体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント。明和出版：東京。pp.145-151.

片岡康子(2000)新時代の「表現運動・ダンス」の授業とは。体育科教育。48(10)：10-13.

近藤 潔(2002)ノースウェスタン大学の創造性教育。高岡短期大学紀要第17巻。73-81.

松本富子(2003)ダンス(表現運動)の授業を評価する。体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント。明和出版：東京。pp.20-23.

文部省(1999)小学校学習指導要領解説。東山書房：京都。

村田芳子・吉久一枝(1994)ダンス教育における即興表現についての検討 一特にコミュニケーションに着目し

てー 岡山大学教育学部研究集録 第95号別刷。

村田芳子(2000a)「表現運動・ダンス」の授業づくりQ&A。体育科教育48(10)：14-17.

村田芳子編著(2000b)最新 楽しい表現運動・ダンス。小学館：東京。

村田芳子編著(2002)最新 楽しいリズムダンス・現代的なリズムのダンス。小学館：東京。

中村和美(2001)生徒一人一人をすこやかに伸ばす学習指導の研究～誰もが心を開いて踊るダンス学習の指導について～平成13年度埼玉県長期研修教員研修報告書。日本女子体育連盟紀要'98-1。社団法人日本女子体育連盟。

西分利育代(2004)小学校の体育を指導できる力の向上を目指した初等体育における授業内容(表現運動)一教員養成課程における現状一。体育科教育学研究20(2)：40.

埼玉県立スポーツ研修センター(2000)研究紀要15巻。

高橋和子(2001a)自己表現力。最新教育キーワード137。時事通信社：東京。pp.92.

高橋和子(2001b)生涯学習社会におけるダンス学習を考え「からだづき」からの問いかけ『21世紀と体育・スポーツ科学の発展』。杏林書院。pp.83-90.

高橋和子(2002)からだほぐしを楽しもう①ゆったりイキイキからだ気づき。汐文社：東京。

高橋誠(2000)問題解決手法の知識。日本経済新聞社：東京。

高橋健夫(2000)新学習指導要領に即した授業課題。体育科教育。48(7)：60-63.

高橋健夫編著(2003)体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント。P.6.明和出版：東京。

高橋るみ子(2000)だれでもできる表現運動・ダンスの指導。体育科教育。48(10)：18-21.

宇土正彦ほか編(2000)新訂体育科教育法講義。P.13。大修館書店：東京。



# 不登校女子生徒に対する訪問援助の一事例

－在宅での社会的リレーションづくりを目指して－

原 栄子\*・塚野 州一

(2004年8月30日受理)

## A Case Study of a Girl Who Refuses to Attend School Supported by a Home Visitation

－ Aim to Create Healthy Social Relations in Her Home－

Eiko HARA and Shuichi TSUKANO

キーワード：不登校，女子生徒，訪問援助，情緒の安定，社会的リレーション

Key words : refusal to go to school, a female junior high school student, support by visitation, emotional stability, social relations

### 1. 問題と目的

不登校への援助は，その状態を引き起こしている要因や原因に焦点を当てることが多かったが，個人にとっての要因や原因はさまざま，対応策や防止策に共通性を見出すのは難しい。不登校という状態は，個人の学校への登校回避感情・行動を指すが，不登校の共通性を社会的に見ると，個人と学校社会とのつながりが，一時的・長期的にうまく形成されていない状態ともいえる。つまり，不登校状態は，社会的リレーションが途切れたり弱くなったりしている状態だといえる。

不登校生徒の状態像についての分類は，現代教育研究会（代表・森田2001）が行った「不登校に関する実態調査」の調査規模や成果に注目すべきものがある。この調査から，不登校生徒が示す行動や意識の「状態」には「固有な心的傾向」があることが指摘されている（森田2003）。この調査による，中学3年生の不登校時点での行動や意識状態の主成分分析結果を【図1】に示す。これは，調査によって導き出された，五つの関連項目群（因子）間の関連性を示している。これによると，不登校状態の生徒の感情や行動に際だって見られるのは，I「自我防衛」とII「離脱志向」の二つの因子である。「自我防衛」とは，「自責感や無能感や後悔の念にとらわれたり，集団の中に入ったり人と関係をもつときに過剰に人の目を気にしたり孤立感を感じたり，焦燥感や不安感にさいなまれる」（同）などの感情や行動から成っている不登校時の主要な特徴である。また，「離脱志向」は，「学校の中に自分の居場所や自分なりの意味を感じ取れず，そこからの離脱を図ることによって自分探しや居場所を求める」（同）特徴である。さらに，「離脱志向の回路が，家庭という「安心空間志向」へと結び付き，「引

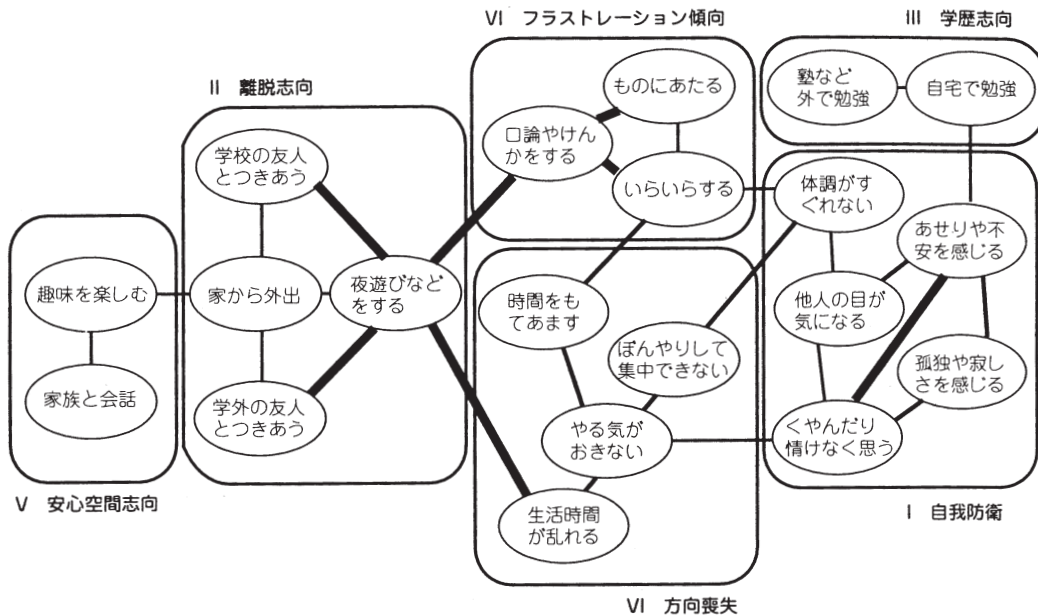
きこもりの状態へ向かいかねない可能性をもっている」（同）ことが調査によって見出された。

本事例の不登校女子生徒（以下，F子）を【図1】に照らしてみると，インターク時には，学校で友達の目を気にしたり，学校に行けない不安感による身体症状があったりした。この不安定な感情や行動は「自我防衛」因子に含まれる状態である。また，F子は自信のない言動が多く，自己を否定する傾向が強いという自我傾向も見られた。F子は，筆者（counselor：以下CO.と略す）による訪問援助を受け，不安定な意識状態でありながらも保健室登校を続けていたが，不安による身体症状の悪化と家族に対する虚言や攻撃性が高まり，全く学校に行かない状態となり，家庭で過ごすようになった。したがってF子の不登校状態は「自我防衛」から，学校からの「離脱志向」へ，そして家庭という「安心空間志向」へと結び付いた事例であるといえる。

F子への援助は，再登校を目的としているのは間違いないが，CO.は，F子はどのような不登校状態なのか理解し，一時的に途切れたり弱くなったりしている社会的リレーションを志向し，強化する対応が重要であると考えた。そこで，F子の不登校状態を認め，「学校を休む」ことを罪悪感や否定感でとらえるのではなく，安心感・安定感に支えられるべき成長の一過程への援助ととらえていった。これは，森田（2003）の言う「否定的な方向への離脱を，肯定的な離脱の回路へと志向し行動していきけるように支援」したことになる。F子への援助は，学校へ行かないことに関するF子の情動・認知・行動に悪循環が生じないようにし，家庭へ引きこもることを避けるようにした。それによって，家にいながら社会的つながりを維持し形成していくこと，つまり，在宅でのF子の社会的リレーションづくりを目指した事例である。

\*富山市立総曲輪小学校





【図1】「不登校時の様子」に関する項目間の布置関連図（森田2003）

また、本事例は、保護者が来談したもので、不登校生徒自身が改善を求めて相談に訪れたのではない。保護者・本人自身は不登校に対する援助を主訴としながら、来談を拒否したため、援助は、CO. による家庭訪問援助という形となった。そのため、不登校状態を取り巻く、両親の養育態度や家族関係、家庭生活の有り様などが見えてきた。このような場合、生徒本人のみならず保護者や家族に対するアプローチなど、むしろ遠回りとも見える援助が、「肯定的な離脱」には必要であった。そこで、不登校の生徒を、クライアントとしてではなく、子供の不登校を主訴として来談してきた家族全体の問題において、問題を抱える当事者 IP (Identified Patient) としてとらえていった。つまり、不登校が、その生徒固有の問題として存在するのではなく、家族全体の問題や学校の問題の表れとして存在していると CO. はとらえた。

以上のように、本研究は、CO. が、来談を拒否する不登校女子生徒F子に対して、学校を休むことを肯定的にとらえ、在宅での社会的リレーション形成を目指した、家庭訪問援助過程の報告と、その検討を行うものである。

## 2. 研究方法

### (1) IP：F子（A町立中学校2年生 13歳 女子）の概観

【登校歴】200X年11月（中1）より教室に入れない登校拒否状態となる。いったんは保健室登校（午前中で帰宅する）状態になったが、登校頻度はだんだんと減り、200X+1年12月より完全不登校状態となった。

【援助までの経緯】200X年12月母親がB市家庭教育相談室に来室。X+1年1月、本人、父親、母親が来室。主訴は不登校状態の改善。家庭教育相談員が対応。

同年4月CO. がF子に対する主たる援助者になった。F子が来談を拒否したため、家庭訪問援助の形式をとった。

#### 【援助に関わる人的環境】

家族7人（母親43歳（教員）父親43歳（公務員）・姉（高1）・妹（年長）・祖母69歳（農業）祖父72歳（農業））  
 学校（担任T講師） 友人（U子）  
 Counselor（以下CO.）（筆者）  
 家庭教育相談員 精神科医

### (2) 援助の形式

【期間】200X+1年4月～200X+2年3月

【回数】週1回1～2時間程度の家庭訪問を39回行った。

【CO.の立場】保護者の要望とH相談員の見立てから、F子にとっては、学校外部の大人としてメンタルフレンド的なかわりを基盤とした。また、必要に応じて家族とも情報交換や面接を行った。

### (3) アセスメント

インタビュー時・リレーションづくり期における、CO. による行動観察や、保護者からの情報より、IP 自身・家族環境・学校環境の面からアセスメントを行った。

#### ① F子のアセスメント：

《行動レベル》不登校と日常生活の状態：他生徒の登校時刻を避けて祖父母の車で登校後、保健室などで2～3時間過ごし、自分で祖母に電話して迎えを頼み、車で帰宅する。給食はほとんど食べない。帰宅後家庭では、部屋にこもって寝たり漫画を読んだりしている。夜は、父・母・妹と同じ部屋で寝ている。朝は、一人では起きれな

い。食が細く、あまり活発な言動は見られないなどは、不登校以前の生活の様子と大きな変化はない。趣味・興味：ピアノ教室に通っているが上達は遅い。芸能音楽関係への興味が少しある。漫画を好んで読む。洋服や小物の買い物に行きたがり、買わずに見るのが好きである。痩せて身長が高いので、流行の服が着られるのが自慢だという。店員とのやりとりや、金銭の使い方に問題はない。地域の知っている人に会うと「こんにちは」と明るく声をかける。家庭場面での対人関係の持ち方に変化は見られない。対人回避傾向：ショッピングセンターで制服を着た中学生がいると一瞬とまどいの表情を見せるが、他校と分かると安心する。また、顔見知り的高校生に会うと、軽く会釈をする。回避するのは、同校の中学生に限られると思われる。友人関係は、小学校からの友達2名ほどの名前がよく会話のなかで出てくる。休日には互いの家を行き来することもある。

《人格レベル》登校前日や朝、不安や恐怖と思われるストレス反応が見られる。布団の中で胸が苦しくなってお腹が痛くなると言う。この反応が、登校を回避する理由になっている。嫌な感じが起きるときは、学校の教室に入れない場面や級友に受け入れられない状況が頭に浮かぶという。日内変動や週内変動も見られる。

また、心理テストを組み合わせで行い、その結果から、性格的側面・発達の側面を総合的に判断した。性格的側面は「主要5因子性格検査(村上)」を実施した結果から、人格障害の異常はみられなかった。F子は「人に親切で優しくかかわろうとし相手の立場で考えようとする。自分を強く表出することがない」傾向があり、発達の側面は「バウムテスト」の結果から、「幼稚で成熟度が低い。感受性が強く繊細さがみられ、現実を直視しない夢想的な考え方をもつこともある。また、対人交渉の力が弱い、人前ではあるべき自分でいたい・いいところを見せたいという欲求がある」と解釈された。さらに、CO.が、F子の自己概念・家族観・友達観などが表れるように作成したSCT[表1]から、表面的事実の記述が多く、感情表出の乏しさが見られた。

[表1] SCTの刺激文と反応

①私が好きなのは、 <u>ピアノをひくことです</u>
②どうしても私は、 <u>数学が苦手な事なんです</u>
③学校で私は、 <u>保健室で勉強しています</u>
④家にいるとき、私は、 <u>いつも1～2時間寝ています</u>
⑤友だちは、 <u>U子さんT子さんです</u>
⑥家の人は私を、 <u>Fちゃんと呼んでいます</u>
⑦今までは、 <u>友だちと遊ぶことが多かったけど今は学校から帰ってくると疲れて寝てしまいます</u>
⑧もし私が、 <u>生まれ変わるならまた人間で生まれたいです</u>

《知的能力レベル》学業成績は低い。知的側面は[WISC-III]で測定した結果、IQ80であった。運動には苦手意識があり、やりたがらない。小学校の時水泳教室

に行っていたが長く続かなかった。

### ②家族環境のアセスメント

来談は母親によるもので、主訴として再登校させたいとの発言はあるが、保護者特有の緊迫感や焦燥感がCO.には感じられなかった。「動作が遅く人となじめない」F子は、不登校も仕方ないという一種のあきらめがあるよううかがえた。F子を学校へ押し出す力を一番もっているのは祖母であった。祖母の「学校は行って当たり前」という価値観による言葉かけや行動が、F子の登校に最も影響を与えていた。また、家族の三人姉妹に対する評価に格差があり、特にF子の能力に対する評価が低いことも気になった。

### ③学校環境のアセスメント

担任教師Tや養護教諭の名前が頻繁に出てくる。特に担任Tは、2年生になってからの担任であるが、家庭訪問を1週間に1回程度続けており、F子と学校をつないでいる存在である。登校後は、保健室にいるが、他の生徒が出入りするのを避け、ときどき放送室にいる。級友の女子の名前が頻繁に出てくる。中でも、近所のS子との5年前の仲違いを泣いて話す。U子は、学校外で遊ぶ存在だが、クラスが違うということで登校誘因にならない。「小学校のとき自分をいじめた男子は嫌い」と言う。

## (4) 援助の方針

アセスメントにより、F子へ援助方針を次のように立てた。

- ①学校に行かせたい両親と、学校へ行かないときに話を聞いて欲しいというF子の、主訴の違いに留意し、F子のニーズに応じた面接の場面構成を行うことによって、F子にCO.との関係に安心感をもたせる。
- ②学校へのコンサルテーションを図ることで、担任教師とのつながりを維持し、F子が再登校の際の受け入れ体制づくりを可能にする。
- ③訪問援助によるメンタルフレンド的存在の利点を生かし、F子の生活空間を拡大したり成功体験活動を共有したりすることによって、F子自身の自己肯定感を高める。
- ④LAC法の実施によって、F子の自主的・自律的な生活への意欲促進を図る。
- ⑤ソーシャルスキルを育むことによって、F子の対人場面での不安・緊張を軽減させる。
- ⑥F子や両親・祖母の主訴を常にお互いに理解させるようにし、問題解決の方向性を同じにして、全体的な援助の効果を高める。

## (5) 援助の評価

F子の各レベルの変容を、次の視点からとらえ、援助の効果を測定する。

- ・行動観察から

・心理テストを用いた客観的側面から

F子の変容を測定するための心理テストは、以下を用いた。

・[エゴグラムチェックリスト]: エゴグラムチェックリストは交流分析の考え方をもとに、人間の心の要素をCP=Critical Parent(父親的な要素), NP=Nurturing Parent(母親的な要素), A=Adult(大人の要素), FC=Free Child(自由な子供の要素), AC=Adapted Child(従順な子供の要素)に分けてそれらの傾向が強いかわかりかを測定するものである。

・[バウムテスト] は非構成的な投影法で心の深層面を測定することが可能であると考え、用いた。

なお、両テスト結果の解釈は、刊行されている手引き(杉田1990, 林・国吉・一谷1970)を基に行った。

### 3. 結果と考察

(1) CO. が関わった期間を以下の4期に分け、経過を記述する。

- |   |  |
|---|--|
| } | 第Ⅰ期: リレーション形成期<br>(# 1 (200X+1年4/16)~# 8 (5/28))   |
|   | 第Ⅱ期: 再登校支援期 (# 9 (6/2)~# 27 (11/27))               |
|   | 第Ⅲ期: 肯定的離脱支援期                                      |
|   | Ⅲ-①期: 情動安定支援期<br>(# 28 (12/3)~# 33 (200X+2年1/1))   |
|   | Ⅲ-②期: 社会的リレーションづくり支援期<br>(# 34 (1/14)~# 39 (3/27)) |

#### 第Ⅰ期: リレーション形成期

##### # 1 (4/16)~# 8 (5/28)

家庭教育相談室に母親に連れられ来談したときCO. と出会う。H相談員と母親も同席した。F子はたいへん流暢に、自分の「学校へ行きたいけどいけない」気持ちや「Sさんと仲違いした」ことを思い出して、苦しさを訴えた。母親は、F子の話に耳を傾けているだけで、あまり切迫した感じはなかった。

「学校と名前をつく建物は嫌い。来談したくない」との理由から家庭訪問の形式となった。初めは「家に上がってもらおう」ことを了承していたF子だったが、直前になって「疲れた」と言い、CO. が家に入るのを拒否した。別れ際の挨拶はとてども明るく元気だった。

##### # 2 (4/18)

CO. が初めて家庭訪問すると、F子は、飼っている室内犬が吠えるのを上手にたしなめながら「どうぞ」とにっこり笑ってCO. を居間に迎え入れた。昼食直前で、畑作業の間の祖父母が帰っているが、「祖父母とは献立の好みが合わない。少食であり食べたくない。前日に母親がコンビニ弁当を買い置いていったものを食べるが、その方が美味しい」と話す。「今日は午前中だけ学校へ行ってきた」、学校へ行った感じは「別に普通だった」

と話した。CO. は、F子の緊張や期待を聞き出しながら、訪問面接の場面構成を行い、F子が援助を受ける意欲をもてるように心掛けた。

途中、祖母が居間に入って来て座り込んで話した。CO. に向かって「この子はおかしいやろ、学校に行かなくて。ご飯も食べないから痩せてガリガリ。生理もあるのかないのか、止まってしまった」「でもね、3人の孫の中でこの子が一番可愛い。小学1年生の時行き渋ったときも(祖母が)毎日一緒に登校して、教室の床に座っていた。おかげで腰を痛めた」と、まくし立てたり笑ったり涙を流したりした。F子は「ばあちゃんみたいに太りたくないから食べない」と反論したほかは、言われ慣れているように、黙って聞いていた。

帰り際、次回の訪問日を決めしたが、その際F子は「月曜日はつらいけど、水曜の午後なら、どうせ学校に行っても帰って来てるから」と決めた。CO. の訪問は「なんだか楽しかった」と感想を述べた。

##### # 3 (4/34)~# 4 (5/7)

CO. が居間に入ると、F子は早速「オセロゲームしません?」と提案した。続けても飽きる様子はなく、楽しそうであった。勝ち負けのこだわりやゲームの強さは普通程度であった。やりながら「小さい頃よくやった」「父さんが強い」「父親は怖い」「好きではない」などの発言があった。

登校したかどうかは自分から触れない。しかしCO. が、尋ねると、嫌がらずに学校のことをよく話す。先生の名前や、友達との会話の内容など、不登校状態とは思えないほど、学校のことをよく知っているふうが多弁であった。

この間にCO. は、母親と電話で話す。「学校へは行ったり行かなかったりしている。祖父母に任せてあるので、よく分からない。CO. が来ることは、気が紛れるらしく楽しみにしているようだ」と言う母親の口調は、淡々としていた。

##### # 5 (5/14)~# 8 (5/28)

CO. の訪問を待っていて、F子は「ショッピングセンターP店へ行きたい」と自分がしたいことを提案してきた。服を見るのも買うのも好きらしい。車で行き、お気に入り洋服店を覗き、好きなデザインなどをCO. に紹介した。お小遣いなどの額をよく考えていて、買い食いや衝動買いをしないなどのルールをよく守っている。

自分のものより妹・姉・父親のものを優先して選ぶ。予算を上手に暗算して使える。店員とのやりとりもしっかりしている。人混みのなかを躊躇する様子はない。さらに「銭湯に行って裸のつきあいをしましょう」と提案してきた。あいにく定休日ではななななかったが、「またいつか必ず行く」という約束ができた。

学校と家庭を離れての行動は、楽しそう、よく歩いたり会話したり活発さが見られた。しかし、活動の終わりには、「まだ時間は大丈夫」と言ったかと思うと、突

然「早く帰らなきゃ祖母が怒る」と、不安や焦りを見せた。

## 第Ⅱ期：再登校支援期

### # 9 (6/2)

3日後、学年の修学旅行（1泊）があるのをとても楽しみにしていることを、尋ねないうちから話し始めた。表情も明るい。そこで、楽しみ（不安）階層表を作ることにした。メモ紙に、修学旅行で楽しみにしていることを思い付くまま文や絵で書き出させ、どれくらい楽しみにしているか順に並べさせた。

結果は次のようだった。（最も楽しみな順）

- 1：買い物をしたい。家族全員にお土産を買いたい。
- 2：班のリーダーのT子さん（わかってくれる。一番仲がいいから。不登校でも気にしないでくれるから）
- 3：野外炊きでカレーと豚汁を作る。野菜を切る役。
- 4：班行動。神社や博物館を回る。
- 5：寝る心配はない。
- 6：先生とおしゃべりしたい。

さらに、不安や心配なことを同様に表に表していった。（最も不安・心配な順）

- 1：D男。（顔が悪い。全体的に嫌。放送室登校のとき、「なにやっとなが・来い」と言われたのが嫌）
- 2：H男。（忘れっぽい奴。貸したものを返してくれない）
- 3：M男。（やんちゃだから）
- 4：起床できるかな
- 5：班の男子
- 6：T子さん以外の班の女子（まじめそうだから）
- 7：乗り物でだれと座るか
- 8：靴下に穴が空いている

表が完成した直後突然、どうしても靴下を買い足したいと、買い物に連れて行くことをCO.に強くねだった。「P店になればQ店へ行く」と、自分なりの買い物計画を口にした。「新品の換えは一つもない・お金は前もって母からもらってある」と、CO.を熱心に説得した。

P店では下着を求めて見て回るが、「デザインが気に入らない・高い」ということで結局買わなかった。Q店に行ったが、「明日母に買ってもらう」とか、「ねらいをつけておく」などと、結局何も買わなかった。

### # 10 (6/9)

F子は、修学旅行には「前日まで準備はしてあったが腹痛と発熱があり、行かなかった」と話した。CO.がそのことをどう思っているか尋ねると「う～ん、行きたかったけど、お母さんも無理するなって言ったし、ほんとに熱が出て苦しくて…。前の晩眠れなかったんですよ。みんなの前で熱出たらどうしようかと思って、苦しくなって気持ち悪くなって。朝も悩んだんですけど、お母さんが電話をしてくれて」と話した。さらにCO.が、F子が来なくて残念だなと思ってきている人はいるかと問うと、「班の人。女子だけだけど」と答えた。

# 9で楽しみにしていた姿と、身体症状を伴い実行で

きない現実を照らし合わせると、F子にとって登校は、困難でかなり大きなストレスになっていることがうかがえた。

### # 11 (6/15)

CO.は、両親・妹・F子の外食に同席した。外食は慣れているようだった。メニューの選び方や注文のしかたなどから、家族関係に問題はないように見えた。6歳の妹の行動に気を取られることが多いが、活発に会話ができず、表情も明るい。視線も普通に配られていた。

F子は、学校の話では主に先生の様子や失敗談、ニックネームなど、学校が楽しいように話している。父親の仕事の内容はよく知らないようだ。父親は、口数は少ないが、物わかりよく対応しており、不登校の状態については「おまえ学校に行っていないのによくそんなこと知っているな」と笑いながらF子に言った。面接当初に聞いた、F子の父への嫌悪感は見られなかった。全体的に明るく会話しているが、出来事が多く、それぞれの内面や感情を表す言葉や表現が少ないようにCO.は感じた。

### # 12 (6/25)～# 13 (7/23)

期末テストや14歳の挑戦など、学校行事が立て込んできた時期であった。CO.は、F子が学校をどのように受け止めているか引き出してみた。

- F子：恐い。（ハート型の付箋の中央に線を引き）これくらい  
CO.：恐いの中味を話せる？  
F子：目線。にらまれているというか。誰かのという訳ではなく学校全体の。  
CO.：その目線はあなたに何か言ってるの？  
F子：うわさしてる。うわさになりたくないんですよ。あいつどうして今の時間にくるがとか、学校これないとか。  
CO.：そんなうわさをほんとうに聞いたことはあるの  
F子：2、3回ある。  
CO.：放っておいてほしいということなのかな？  
F子：私のことは思っていてほしいけど…  
CO.：もう半分の心の中には、どんな気持ちがあるの？  
F子：乗り越えたいなって。3年生までには何とかしたい気持ちはある。  
CO.：3年生って決めているのはなぜ？  
F子：前にも言ったけど、合併するO中の人とは友達になりたい。  
CO.：今の学校では友達はいないの？  
F子：（「14歳の挑戦」で同じ班になった女子の名前をすらすら挙げた）  
CO.：どんな子たちなの？（一人一人尋ねると、）  
F子：優しい・おとなしい・のんびり・余計なことを言わない人たちはばかりだから。  
CO.：その人たちは居心地がいいんだね。  
F子：（首を傾げて分からないという表情）

その後、夏休みのことに話題が移っていった。

「1年生の時、音楽部だったんですよ。今もだけど。部活は楽しかったから、夏休みは行きたい」「勉強が遅れているから、ノートもってきてコピーしてうつそうかな」と話した。「14歳の挑戦」は、妹の通う保育園で保

育士の体験をすることになっていた。母親から電話で、様子を聞いた。

母親：「1日休んだだけであとは全部行ったんですよ。女子8名であることや、妹がいることで励みになったみたいです。あの子には、無理だと思ったんだけど、すごくがんばったと思う」

と、普段以上に嬉しそうな口調だった。

さらに、7/16には、担任教師Tと面接した。この頃母親が「かかりつけの小児科医から勧められたので、精神科を受診しよう」と決心し、F子が同意した。

F子の夏季休業中の援助について、F子や保護者と話し合い、家庭訪問は行わなかった。電話によって近況を話し合った。

#### # 14 (9/2)

夏休みを振り返らせた。「東京ディズニーランド・福山旅行が楽しかった。部活は一度も行かなかった。U子さんとたまに遊んだ。全校登校日は無断で帰宅して学校から叱られた。運動会は嫌。出たくない。先生からも休んでいいと言われたのでたぶん休む」とF子は話した。

同夜、電話での母親の話は以下のようなようだった。「校舎改築や運動会の出入りによって、F子のいる場所がなくなるので、7日運動会が終わるまで登校しない方がよいと言われた。担任の意向はありがたいけれども来なくていいと言われたようで…。精神科の受診をした。医者に自分のことをよく話した。医者からは無理をさせないようにしましょうと言われただけで特に診断名はなく、朝の動悸や緊張状態を緩和する投薬を受けた」

#### # 15 (9/9)～# 22 (10/29)

運動会が過ぎても「学校には行っていない」が、「祖母と一日おきに行くと約束させられたので、がんばって行きたい。精神科へ数回通院した。服薬すると落ち着く気がするが、苦いから実は全然飲んでいない」と言う。この時期F子は、訪問のたびにP店へ行きたがり、いつものように服や財布・お菓子などを見て回る。インテリアのコーナーでは「部屋の家具を統一したい」「早く一人暮らしがしたい」とさかんに話した。「財布を買いたい」が何軒も見て回り、気に入ったものがないらしく「買わない」。CO.が提案した「日記を書く」ことに同意して、二人でノートを選んだ。しかし、次の面接では、「ノートは部屋が汚くてなくした」「お母さんが預かっている」などの理由を挙げ、書いていないことを隠そうとした。CO.が、F子の気持ちが伴わないなら無理しなくていいと諭すが「必ず探します」と元気に宣言する。同様のことが2回あった。

また、運動に誘っても「嫌いなんです」と拒否した。

このころより、「体調が悪いので訪問は〇日にしてください」「都合が悪いので来週にしてください」と、F子からの電話連絡が頻繁になってきた。

#### # 17 (9/12)

F子の出身小学校の運動会を「一緒に見に行きましょ

う」と熱心に誘われたので、U子とCO.の3人で行った。F子は、町内別テントの中に躊躇することなく入り、近所の人々に明るく元気よく挨拶をした。大人との会話もとてもうまく、学校のこともたくさん話した。事情を知る近所の男性が「お前、学校行ってないのによく知ってるな」とからかったが、「それくらい誰でも知ってるよ」と明るく切り返していた。また、「小学校の先生は嫌いだった」とかつて述べていたことがあったが、「挨拶をしてくる」と元気に駆け出していった。ところが、同校の中学生がいると、表情が曇り、会うことを避けていた。

#### # 23 (10/30)

電話機に、F子からの着信履歴が朝から数回あった。返信すると「用事があって。祖母の都合で。体調も悪い」と訪問を変更してほしいと言った。理由が何度も変わることや口調が焦り気味だったので、これまでになかった訪問拒否だと判断した。F子は、家族にはCO.の都合で訪問がなくなったと伝えていた。

#### # 24 (11/7)～# 27 (11/27)

F子は、訪問日について嘘ついたことやそのことで父親に叱られたことを素直に話した。CO.は「この訪問時間をどうしていきたいか、あなたの気持ちを大切にしたい」と伝えた。F子は、「学校には行けないと思う。でも、CO.といろいろ話をするとすっきりする。外で散歩しませんか。CO.と旅行がしたい」などと、自分の気持ちを語った。

この間のF子は、大変調子がよく、多くのことを自分から語った。家族・犬・テレビ番組・好きなCD・小学校・中学校・家での生活など、CO.が聞かなくても一方的にしゃべるといった感じだった。期末テストも「受けたい。1年生の時は0点とか5点とか30点とか取った。学校行ってないのによく取れたなって先生に褒められた」と屈託がない。勉強が心配なら一緒にやろうと誘うが、「学校でプリントをやっているからいいです」と断った。また、近所を散歩したり、ボール投げをしたり、行動も活発になってきた。F子の自我状態が安定してきたと思われたので、初めて「エゴグラムチェックリスト」を実施した（結果は、次章で考察する）。F子は「私ってこうなんだよねえ」と、自分の回答に納得しながら答えていた。見た目はとても元気で、自分から登校し始めるのではないかと思われるほどであった。

### 第Ⅲ期：肯定的離脱支援期

#### Ⅲ-①期：情動安定支援期

#### # 28 (12/3)

その後、F子の登校が虚偽であることを、母親から電話で聞いた。祖父母の車で家を出て、学校近くの道路で降りるが、校舎には入らず、道路を歩いて戻り、少し行ったところで再び迎えに来てもらうことを続けていたことが、学校からの連絡でわかった。家族は、F子に対して、

初めは叱責したが、「嘘をつくほど苦しいことを認め、そんなに辛いなら学校に行かなくていい」ことを決めた。

訪問して面接の直前に、祖母がCO.を呼び止め次のことを語った。「昨日の朝、F子が家で泣いて暴れた。これまで暴れることはあまりなかった。テストしたくないとか、勉強してないのに行けないとわめいた。私も、けんかになって、‘学校で何もしてこないのに送ったり迎えに行ったりできない’と怒鳴ると‘ばあちゃんには私の気持ちは分からない。この家にはだれも分かってくれる人がいない’と言って泣き叫んだ。やっとの思いで、車に乗せて保健室まで連れて行ったけどすぐに帰って来た。母親は‘無理させないで’って出勤して行くが、親が何もしないのに、私がどうできる。この子が1年生の時、学校に7~8か月毎日行って行って、ある日私が泣いたら、次の日からF子は学校へ行った。私は自分の子供で苦労していないのになぜ孫で苦労しないといけないのか。でも可愛くてたまらない。家にいる間は、F子はほがらかになった。CO.が訪問するようになってほがらかになった。私も、ほがらかにしないでほしいと思っただけで試してみたりしている。両親も私のおかげだと言っている」。CO.は、祖母の力がどれほど大きく効果的かを認め、評価していることを祖母に伝えた。

その後、学校に行かなかったF子と面接。「実は学校が恐くなってきた。精神科医もあせらず無理しないでいいと言われた」「明日行けるか行けないかと思う夜が苦しくなってきた」「ばあちゃんとの約束をうらぎるかなと迷うが行けない」と話す。夜にどんなことが思い浮かぶのか尋ねると「小学校の時、バイ菌と言われたこと」「5・6年のときはずっと我慢してた」「中学の時は教室で物を拾えと命令された」「相手は覚えていないけどされたことだけ覚えている」と恐さの内容を詳しく話した。「昨夜母の前で泣いたら我慢しなくていいと言われた」「とにかく私をそっとしておいてほしい」「楽しい思い出のある友達には会いたいけれど、できない」「テストなんて関係ない」「とにかく行きづらい」と、感情が高ぶり、CO.の前で初めて涙を流した。「不登校だと言われている夢を見る」「教室にはどうしても入れなさそう」「その日によって気分は違う」「入れそうな日もあるけど、車の中でどれだけ思っても、学校を見ると体が動かない」。恐くない学校のイメージのものを尋ねると、「一人になれるテスト」「友達と会いたい」「その子たちと買い物をしたい」と言った。

#### # 29 (12/11)~ # 31 (12/24)

完全に不登校状態のF子へのかかわりは、感情を整理させたり、時間の使い方を見直したり、ストレス発散の仕方を教えたり、冬休みの勉強の計画を立てたり、高校進学の本を読んで進路について考えたり、その時々F子のニーズに合わせるようにした。冬休みに「CO.と温泉にいきたい」というので、実行を約束し、計画を任せることにした。両親の協力のもと、進んで地図や資料を

集めることができた。また、立てた計画をしおりに書くことを好んだ。

帰り際、外で、祖母が「これでよかったのか。叩いても学校に連れて行かなくてはならないのではないのか。でも、私がそれをするのは体がつらくて無理。親がそうしないのに、出しゃばれない。息子(F子の父親)はちゃんと勉強した。学校へ行かないことはなかった。自分の子育てが順調だったから、F子のことはわからない。今の子だからか。私の姉の孫も不登校だ。どうして今の子はこんなに…。病気だと思わないとやってられない。F子が不憫だ」とCO.に、愚痴めいた口調で話すことが毎回あった。また、姉との比較で「姉は勉強もよくできて時間の使い方がしっかりしている。F子はまったくだめ。でも、よく手伝いをしてくれる。優しい言葉もかけてくれる。」「学校も行かずこのままだったら、どこの高校も入れないから、自分が墓に入るまで何とかしてやりたい」と話す。祖母は、両親から「病気だと思って、無理をさせないで見守っておいてほしい」と「頼まれて」いるようだ。さらに、母親について「嫁のことはどこかで他人だと思っている。仲はよく、いい人だと思うが他人だ。こんなこと考えるのは悪党だね」。祖母も多くのものを抱え込んでいることがうかがえる。この頃は、祖母の方がCO.の訪問を待っている状態だった。

#### # 32 (12/29)

両親と面接する。両親とも「不登校を認めている」立場を強調した。母親は「F子に無理に学校に行けと言ってもだめだと思っただけで見守りたい」と語り、父親「前は認められない気持ちもあったが、今は、不登校は病気だと諦めている」と語った。一方、発言の中には、母親の「F子が本当に望んでいることが私には分からない」「親としてどんな言葉かけをすべきかわからない」「F子が登校する・しないは、自分が出勤した後、祖父母に頼るので、そのときの状態を知らない」といった自信のなさや問題に直面するのを避けていることがうかがえた。父親は「せめて高校へ行ってもらわないと困る。勉強は大事ではないが、友達くらい作れないと社会でやっていけないでしょう」「しばらく休んだらそのうち行くんじゃないでしょうか」と、学校へ行けない娘の気持ちを図りかねていることもうかがえた。

CO.が把握している、F子のこれまでの変化や、両親に望んでいると考えられることを伝えたいので、今後のCO.による家庭訪問援助の方向性について話し合った。「CO.の訪問援助は必要である」という両親の要望からは、家庭以外の社会との、つながりとしてのCO.の訪問を望んでいることがうかがえた。具体的には、「家にばかりいて社会性を失うのではないかと心配なので、話を聞いたり外に連れて行ってやってほしい」「他人と礼儀よくつきあえるようになってほしい」ということであった。また、「再登校を目的としない」というのは、両親が、F子にとって意味のある援助とは何かを模索し始め

たゆへの決断である。そして、両親は、中学2年生の不登校時において最も懸念する学業について「勉強や受験については、親がみるのでCO.の援助は不要」との判断をCO.に伝えてきた。CO.は両親の要請を受け入れ、援助の方針を確認し、CO.と両親間で共通理解を図った。

### #33 (200X+2年/1/1)

F子から、元旦の挨拶と共に、二人でする旅行の連絡を電話で受ける。全面的に任せていることを伝えると嬉しそうに「大丈夫です」と答えた。その後、母親より電話で「勝手に進めているようなので、もう少し時間をかけて準備させてやりたいので、冬休み中の実行は待とうと決めた」「冬休みは比較的穏やかに過ごした」「私(母親)が休みなので一緒にいてやれるので大丈夫です」と連絡を受けた。

### Ⅲ-②期：社会的リレーションづくり支援期

#34 (1/14)～#38 (3/19) まで、家庭訪問の面接に行動目録法(鈴木・稲垣・犬塚2001)を適用した。学校へ行かなくてもよい状態になったF子が、在宅での生活に対して意欲や満足感をもつようにするのがねらいであった。3学期初めから学年末まで(#34 (1/14)～#38 (3/19)計5回)行った。

### #34 (1/14)

CO.が、F子にしたいことを書くように提示しても、なかなか書けないことが予想された。またCO.は、F子に自分のことをよく見つけてから書き出してほしかったので、面接の前半は、自由に話すように促した。話題は転々としたが、姉と妹に対して「姉は真面目なんです。合わせる話がない。ほとんど話さない。冬休みも全然話さなかった」「妹は、わがまま。新しい服ばかり買ってもらえる。羨ましい。小さい頃に戻りたい」と話した。また、友達のことでは「Sさんに友達になりませんかっって言いたい」「担任には学校へ行けない気持ちをもっと聞いてもらいたい」。一日中家にいて自由に時間を使えることに対して「一日中寝ていた11月くらいに比べたら勉強もしているから、今の生活の方がまし」。さらに「私、強い人になりたい。元気いっぱい、なんかあっても力強く言ったりとか妹に勝てたりとかお姉ちゃんと話せたりとか文句も言えるような力とか。強さが欲しい」と、望んでいる自己イメージを語った。

上記のような会話の後、F子は『自分がやりたいこと』を次のようにカードに書き出した。1回目

友達・学校のこと	Sさんに言いたいことを伝える ほかの友達と話せたらいいなあ 担任と話をする
家のこと	姉と話をする 妹にけんかがかつ
自分自身	一日1回勉強する
手伝い	焼きそばをつくるのーよ

### #35 (1/28)

1回目の達成度を自己評価すると、「勉強できました。

妹に勝ったんですよ。焼きそばも作っちゃいました。友達とはまだまだ」と立て続けに話した。「姉とは話しました。けんかになったけど」と嬉々として達成した印○をつけていた。「担任とはもっと自分の気持ちを話したいなあ。残しておく」と次回に持ち越すことにした。

2回目のカードを書くにあたって、「深夜まで勉強すると体に悪いから1週間休みたい」「勉強をやめるんじゃないくて1日何時間と決めようと思う」など、休みたい願望としなくてならないという気持ちが葛藤している発言があった。また、「ストレッチをすると疲れるから寝やすくなる。気持ちいいんです。腹筋とかやっている」ことを述べた。

また、延期していた1泊旅行の話題をしたがったとき、CO.が両親も誘いたいかと聞くと拒否した。よく下調べをしているようで情報がよく頭に入っていた。地図を持ち出すなど、CO.に見せる他の言動より積極性が見られた。2回目のカードは以下の通りであった。

勉強のこと	一日朝10時から12時 夕5～7時(ときどき)
	一日1回ストレッチ
	10～11時寝る7～8時起きる
	旅行の計画を立てるため父と話をする

また、F子は「次は2週間後にお願いします」と、訪問の間隔は2週間に1回のペースを望むようになった。

### #36 (2/6)

2週間のうちにあったこと・したこと・感じたことを話させた。「母と学校へ行って来た。担任に挨拶しにいくと母に誘われたから。玄関の前まで行った。先生とは世間話をした。プリントをもらったからやらなくちゃ」と報告をした。

2回目のカードを見直した。「お父さんと旅行の話ができた。春休みに行きたいですね」「なんとか11時には寝るようにしている」と言うが、実際は、昼夜逆転して寝不足感があることを否定しない。この2週間の自分に言葉をかけるように言うと、

(今週の私へ)
反省。焼きそばを作ったのにこがしてしまった。 またがんばる

とカードに書いた。3回目のカードは

1	ピアノをもっとひけるようになりたい 1日2～3回やる? 楽譜を見ながら
2	単語を覚える 書いて覚える? 一日二つずつ 1. 2年生の単語
3	貯金 (持ち越されたカード) Sさんに言いたいことを伝える ほかの友達と話せたらいいなあ 担任と話をする

F子は週1回ピアノ教室に通っている。なかなか上達していないことがうかがえたが、途中、CO.が聞かせて欲しいと頼むと、下手だからと拒みながらも、これまで頼んでも一度も弾かなかったピアノを片手で弾いた。英単語を覚えることは、「父親にラジオの英語講座を聴くように勧められたから」で「高校受験」をかなり意識するようになった。また、具体行動目標も自分で決めるように促すとカードに書いた。「貯金」は、「お小遣いがないけどピンチだから。欲しい物はないけど貯金はしたい」と語った。

2週間後に訪問日を設定したが、F子の発熱のためさらに1週間延期となった。

### #37 (2/27)

F子は訪問日を忘れていたようで、2階からあわてて降りてきた。前回の達成度を自己評価すると、「ピアノは教室に通ったから○」「単語はなんとか二つずつ覚えてますけど、書いて覚えることができない」と△をつけた。貯金は「まだまだ。今3万円なんですけど10~20万は貯めたい」。訪問日を忘れていたにもかかわらず、3週間の出来事を一気に早口で語った。「姉がインフルエンザになってケーキが食べられなくてショックだった」「みそ汁や焼きそばをつくって家族から食べてもらった。好評だった」。また、部屋の改築によって、3人姉妹の空間やテレビ・ベッドなどが占有できることになったことがとても嬉しいと話す。「2階の自分の部屋でゆっくり過ごしたい」「CD, 読書, 勉強, 寝たい」「一人では寝れないけど、一人でいるのは好き」と言いながら、カードに書いた。

(今週の私へ) 中学1年生の時よりも生活がよくなってきた! 妹の部屋ができてうるさくなくなったから、2階でやっとゆっくりできるようになったよ

4回目のカードは、

- 1 勉強時間を一日1時間から2時間に作る  
数学を2ページ進む
  - 2 1週間で3回料理を作る
  - 3 服のデザインをかく  
花の絵をかく
  - 4 部屋をインテリアにしたい  
部屋を掃除する
  - 5 千円貯める
- 番外(県外の母方) おじいちゃんが訪ねて来て遊びたい

と、順序づけたあと、

私へ これから一週間がんばれ!

と自分で追加した。

帰り際、祖母がCO.を呼び止め、「CO.の訪問を本当に楽しみにしている。お茶菓子を用意して小躍りして待っている。2~3週間空くのは、風邪ばかりひいて熱ばかり出しているから。冬は本当に体が弱い。本当に、CO.のおかげで明るく朗らかになった。冗談を言って笑わせてくれる。CO.のことは神様みたいに感謝している」と語った。

### #38 (3/19)

4回目の達成度の自己評価では、できたと言って○をつけたのは、「数学」「料理」「絵をかく」であった。しかし、勉強時間は不十分で満足できなかったようだ。また部屋の掃除は「散らかりすぎてしなかった」。貯金は○をつけた。(今週の私へ)は「もう少し勉強時間を増やそう」と書いた。この日、初めて「数学の問題を教えてほしい」と持ってきた。冬休み前に学校で配付された問題集は、まだ新しく手をつけたあとがなかった。作図の問題3問を一緒に解いたが、不登校のため学習経験がなく、理解が困難で定着するに至らなかった。

5回目のカードは

- 1 部屋をきれいにする
- 2 勉強時間を2時間~3時間に作る
- 3 服・草花の絵をかく
- 4 1週間に1~3回家族の手伝いをする
- 5 3万5千円貯める
- 6 担任と話をする(できたら)

と順序づけていた。部屋はなかなか片づけられないようだ。CO.が部屋を見せてほしいと言うと、「汚いからだめ」と拒んだ。次回までには「絶対にする」と1番に順位づけた。またCO.との1泊旅行計画を家族に認めてもらうため、お手伝いしたりお金を貯めたりしたいと話した。担任との話は、学年末で担任が代わることがわかっているので「お礼が言いたい」ということだった。

その後、1泊旅行の計画を立てた。F子は、それまでに、書店で旅行雑誌を購入したり、インターネットで宿泊施設状況を調べたり、経路をなぞった地図を作ったりして、周到に準備できていた。その過程で、父親との会話や、母親と買い物に行ったりすることを増やしていったようだ。夕食や宿泊時には両親と妹が来ることになったとのことだが、部屋は、F子の希望によりCO.と二人部屋にした。同伴するCO.にとっても不安のない楽しい計画であることを告げると、F子はとても満足そうであった。

帰り際、祖母がCO.を呼び止め、「CO.の訪問を本当に心待ちにしている。明るくなった」ことを繰り返し、「3日前、新築された学校の体育館に見学に行った。制服を着て中に入り、先生と長く話していた。3年生になったら行くことを話してきたことが報告された。途中同級生とすれ違っても平気な顔をしていた」と、F子に自主的な行動が見られたことを喜んでいた。

### #39 (3/26~3/27) 1泊旅行

CO.が朝、車でF子宅まで迎えに行った。母親・祖母・妹に見送られ、出発した。水族館・博物館などを巡った。館内では、クイズに答えたり積極的に見て回ったりしていた。旅館では、CO.と一緒に風呂に入った。夜に合流した両親や妹に対しても、甘える様子はなく、てきぱきと指示し、自慢気に報告する様子がみられた。夜は、いつもより食欲が進み、全員でカードゲームをして楽しむ



ことができた。疲れやすいF子が、全く疲れを見せず1日を終えた。翌日も早く起床し、風呂に入っていた。普段は食べないという朝食をとっていた。CO.との別れ際に、F子は「私もやればできるんだなって思った」と話した。

両親は「すごく、大人っぽく感じた。こんなにやれるとは思っていなかった。学校に行かなくても、こんなに元気で明るかったらそれでいいと思っている。春休みが終わって3年生になったら、行くと言っているがあまり過度に期待しないようにします」と語った。

## (2) 援助の分析と考察

インタビュー時の援助方針に基づき、IPとCO.、IPと家族のかかわりの過程を抽出し、IPの前後の様子、自己評価の変化等をつないで検討することで、IPの変容をとらえ、援助の分析・検証を試みる。

### ① 安心感のある面接への場面構成と、主訴の再確認

本事例では、初めに来談したのは母親で、主訴は「F子を登校させたい・不登校状態をなくしたい」であった。CO.は、F子の不登校状態が既にある期間継続していることから、母親の主訴そのものは、IPであるF子が本当に解決したい一番の問題とは言い切れないと考えた。

そこで、CO.は、F子が援助を受ける意欲をもち、自分自身にとっての援助の意味づけができるように、配慮した。

#2初回の場面構成では、援助の意味づけを次のように行った。

Co : 今日から、あなたの家まできて、こうやってここに私がいるわけだけれども、今どんな気持ちかな？  
F子 : 別に大丈夫です。  
Co : この時間は、どんな時間だと思う？  
F子 : 私が学校に行っていない、いけないから、あ、なんて呼べばいいですか？  
Co : (名字)さんでも先生でも、おばさんでも、お姉さんでも。  
F子 : えへへ、じゃCo(名字で呼ぶ)さん。Coさんに話をきいてもらうことで、けっこうすっきりしたんで…  
Co : じゃあ、話を聞いてもらいたいと思っているのね。  
F子 : あと、一緒にいろいろなことしません？ゲームとか、買い物とか。  
Co : それがあなたの希望なのね。わかったよ。じゃあ私から尋ねるけど、話をすっきりしたいことがあるらしいけど、それは何か今話せる？  
F子 : いや、今日はちょっと(口ごもる)  
Co : 今日は話したくないんだね。こんなふうに、あなたの気持ちをゆっくり聴くから、自分の気持ちを話していいよ。二人して決めていこうね。それから、会いたくないときはそれも伝えていいんだよ。

上記のように、F子から、自分是不登校だから、不登校を解決してほしいなどの言葉はなく、「私の話を聞いてほしい」「すっきりしたい」という、F子にとっての当

面の問題がみえてきた。

その後の面接では、F子の言いたいことや話したくないことをじっくり聞き、どうしていきいたい自分なのかを見つけさせることを優先した。「聞いてほしい話」とは、「学校に行けない自分の事情・気持ち」であったり「学校とは全く関係のない自分自身のこと」であったりした。また、「買い物へ行きたい・ゲームをしたい・教科学習を見てほしい・旅行へいきたい」など、自分の行動を認めてほしい場合もあった。CO.は、F子が家庭訪問を受け、かかわることはどのような意味があるか、常に、共に意味づけを行うことを心掛けた。その結果、F子が安心して自分を語る(援助を受ける意欲をもち)ことができた。

1年間の援助の過程ではF子・両親の主訴が変化していくこともあった。CO.は、その都度、主訴を共有化することを心掛けた。両親の主訴に変化がみられたのは、#28頃、登校を泣きわめいて渋るようになり、学校へ行ったことが虚言だと分かったことがきっかけとなった。両親は、再登校が無理強い押しつけであることに気付き、嘘をついてまで登校したことに見せかけるF子の思い・嘘をつくまでに追い込んでも登校できない状態をそのまま受け止める努力をすることを決意した。そのことによって、両親の主訴は「再登校に直結させる」から、「F子の状態を見守り、社会とのつながりを絶たない」ことに変容していった。この時点で、両親は、F子の学校からの離脱を認めたことになる。主訴の共有化を再度行い、援助の当面の目標が「肯定的に学校から離脱する」ことになったのである。

これは、主訴が代わったのではなく、再登校を視野に入れたうえで、直面する課題の優先順序が変わっただけである。場面構成を柔軟に行い、両親と子どもとで主訴の再確認を繰り返す行いが、訪問援助の場合、特に重要となってくる。

### ② 学校の受け入れ体制づくり

#### (担任教師への働きかけ)

再登校を目指す場合、学校の受け入れ体制が整っているかどうかを見極めることは大切である。そのため、F子との訪問援助を続ける一方で、学校コンサルテーションを試みた。

F子は学校の「先生」には嫌悪感を示さず、発言のなかにも学年の教師のことが多く出てきた。そこで、#12～#13間に、担任教師T・母親・CO.の3者面接を行っ

- ・F子が不登校になった中1のときの状態が不明である。
- ・ほかの生徒が、F子を受け入れるか分からない。
- ・友達として名前が出るS子やT子自身の生活状態が不安定であるので、F子を支える友人関係が築けるか分からない。
- ・保健室登校なので、養護教諭に任せてある。
- ・無理せず休ませたいと思っている。
- ・もし放課後の登校をF子が望むなら、受け入れる。

と消極的な発言があった。これは、担任として、学級にF子を受け入れる自信のなさを表していると思われた。

また、担任Tは講師という立場上、年度をまたぐ生徒指導に不安があるとも考えられた。

また、CO.と担任Tの電話での情報交換や、母親と学校とのやりとりから、

- ・ F子は、教師の家庭訪問を受け入れている分、不登校状態の深刻さは軽い方である。教室には、担任に会ってもくれないF子より状態の重い子供が他に数人いる。
- ・ 校舎改築や学校行事で生徒の出入りが多くなるため、保健室登校でもF子が安心していられなくなるので、無理して登校しなくてもよい。
- ・ 今のF子にとっては、保健室での養護教諭の「また後ろを向き始めだしたね」「前向きになりなさい」などの励ましが、苦痛である。

といった学校の都合や実情が見えてきた。CO.は、学校内に組織的に援助体制をつくることを断念した。しかし、担任TはF子のことを親身になって考えており、担任Tの存在が、F子と学校をつないでいるのは確かであった。そこで、CO.は、担任の家庭訪問を継続してもらうこと・家庭訪問をどれほど喜んで励みにしているかを、電話などで担任Tにフィードバックすることにした。担任Tを励ますことによって、F子と学校とのつながりが保たれた。F子が安定した情緒で、「学校に行かなくても、私は学校とつながっている」と感じられる状態を継続していくことができたと言える。

### ③ 生活空間の拡大と成功体験による自己肯定感の高まり

不登校初期のF子にとって、学校時間帯に学校以外で安心して活動ができる場を探し、情緒を安定させながら過ごしたことで、不登校に関連する不安や不快感を軽減することになった。CO.は「不登校でなければできないことをしよう」という構えでその機会を探った。

- CO.と共に活動したこと
- 洋服店や小物店での、買い物  
(#5,6,7,8,9,13, 16,19,25, 30)
  - 家族との外食(#11)
  - 銭湯の風呂へ入る(未遂)(#7)
  - 住民運動会の参加(#17)
  - 犬の散歩(晴れた訪問日はほとんど)
  - キャッチボール(#23, 27, 28, 30)
  - 1泊旅行(#39)

F子の好きなこと・得意な分野で心地よさを体験することで、F子と他人とのかかわりの場をつくり、生活空間を広げ、家庭に引きこもらせないことにつながった。

さらに、F子は、自分でも気が付かなかったよさや誰からも褒めてもらったことのない点を指摘されることで、動作が機敏・活発になり、笑顔が格段に増えた。

#39での「私もやればできる」という発言は、F子の自己肯定感が増したことを示す。

さらに、活動の場で起きる様々な社会的スキル(物を

買う・公共の場所を使う・不特定の他人と接するルールなど)を身に付けることは、今後学校に戻るとき、社会とつながりをもつとき、大いに役立つことになるであろう。

### ④ 自主的・自律的生活への意欲促進

#### (行動目録法の適用)

完全に学校へ行かない状態になって一か月以上が過ぎ、F子は3学期が始まって登校しなかった。在宅が、安心できる居場所になった当初のF子は、昼過ぎまで布団の中で過ごしたり不規則な食事をとったりしていた。安心感と背中合わせの、だらけた生活に陥る危険性は認めなかった。そこで、F子の自律的な生活への意欲化を図り、「安心空間志向」としての在宅が引きこもりにつながることを回避する目的で、#34より「行動目録法」を適用した。5回を通して、有効であったことは、次の点である。

- ・ (CO.に、問題を教えてほしいと要請したり、ピアノを演奏したりしたことから、)できるレベルから小刻みに具体的な目標を設定したことによって、F子は自発的に学習したり練習したりできるようになった。
- ・ F子の得意な面の手伝いを実行したことで、家族から好ましい評価を受け、家族の一員としての自信を深めることができた。
- ・ 旅行を計画する行動を通して、両親とのコミュニケーションの機会が増え、また、両親からの信頼を受けることによって、やればできる自分に気づき、自己肯定感を高めた。
- ・ 5回を通して、友達・学校のカードを自分から持ち越しカードに配置したことによって、友達や学校のことを忘れようとしたり逃避したりせず、自分自身の課題として意識し続けた。

一方、問題点もあった。技法の適用頻度が2～3週間間隔は、長すぎたと思われる。F子の生活実態がつかみにくく、F子自身が結果への達成感や満足感が薄れがちであったからである。しかし、CO.は、F子が訪問を要請する頻度からもF子の生活実態が把握できると考え、このペースで適用した。

### ⑤ 対人場面での不安・緊張の軽減

#### (ソーシャルスキルトレーニング・精神科医との連携)

F子は、現在のことを話しているうちに何年も前のことに内容がすり替わっているなど「会話が飛ぶ」・時間は大丈夫と言ったあと突然時間がないなど「突発的な表現をする」等のことが時折見られた。CO.は、過度に心配する性格であり自分をよく見せようとするための、ストレス反応の域を超えない症状であると考えた。一方で、精神疾患を考慮し、DSM-IVに照らしたが特定できなかった。しかし、障害と言えないまでも、これまでの対人関係や、他人からの評価に影響はあっただろうと推察できた。CO.の援助としては、対人関係における不安や恐怖は、ソーシャルスキルの未熟さからくるものと判断

し、適宜、トレーニングの場面を面接のなかに取り入れた。例えば、「時間軸を追って話をさせる」「言いたいことをカードに書き出し、時間や優先順位で並べる」「アサーティブなものの言い方をする」「ストレス軽減する方法を知る」ことによって、対人関係のソーシャルスキルが身に付くように配慮した。

一方、幼少から虚弱体質だったF子の、かかりつけの小児科医の薦めより、F子と母親は精神科通院を開始した。そして、不安・緊張軽減の投薬を受けている。CO.は、神経症的症状がどのような原因によるものか不明な場合は、援助の人的環境に専門科医が加わることは有効だと考えた。精神科医から「無理をさせない」「今は学校に行けるような状態ではない」と見立てを受けことが、F子自身や両親の、「学校を休んでよい」という安心感を支える大きな一因となった。さらに、「現状に登校刺激としての新しいファクターを入れない」という診断は、CO.の方針と一致した。

今後もCO.は、精神疾患面の診断・治療について、保護者を通して医者と連携していく。

## ⑥ 家族を支えることによる援助の効果

### ア. 祖母を支える（傾聴と評価によって）

家族の中で、F子を学校へ押し出す力がかつても強いのは祖母であった。共働きの両親が、F子の登下校時刻に家庭にいることは少なく、幼稚園・小学校・中学校時代にわたって、送迎は祖母の役目となっていた。また、F子が学校に行っていないときは、ほとんど「祖母と家にいる」状態である。

祖母の価値志向性は、CO.に対する以下の発言からうかがい知ることができた。

学校は行って当たり前だと思っている  
行かない理由がまったく分からない 今の子は弱くなった  
勉強しないと（社会で）やっていけない

などの価値観に加え、小さい頃から自分が面倒をみているという自負や、小学1年生時の不登校を自分の力によって回避できた自信が、「叩いてでも学校へ連れていく」という家庭から押し出す力となっていたと思われる。

ところが、両親の変化に伴い、祖母の考え方も次のように変化していった。

不登校は病気である  
不登校である子は多い F子だけではない  
不登校生徒を受け入れる教育施設・高校はある

そして、親がしないことに出しゃばってはいけないという抑制もみられた。両親の方針に従い、よき祖母であろうとする祖母の努力がうかがえる。

従来の、祖母のF子に対する見方は、

可愛くてならない 孫の中で一番優しい  
できの悪い子 痩せて体が弱い

など、感情と低い評価が入り交じった発言が見られたが、完全に学校へ行かなくなった現在、適時にF子の行動を

促進するきっかけと評価を与えるのも祖母である。例えば、

早起きを促す 学習を促す  
手伝いをさせる 一緒に親戚の家に連れて行く  
明るくなった ほがらかになった  
笑うようになった 冗談を言い合える  
食欲が出てきてよかった 生理が始まって安心

など、F子にとって不可欠な生活刺激を生み出す存在となっている。F子が、肯定的な学校からの離脱を図れたのは祖母の変化があったからというのも過言ではない。

つぶさに見れば、嫁姑関係・親子関係・夫婦関係などさまざまなレベルが影響している。CO.はそれらをダイナミックにとらえながら、祖母の変容を軸として傾聴・賞賛し、祖母の存在を支えたことが、F子への支援につながった。

### イ. 親子関係の改善を図る（気付きを促す）

F子の了承のもと、CO.と母親は電話連絡を密にして、情報交換を行った。面接で見せるF子のよさや、CO.はF子をどう解釈したかなど、伝えるようにした。また、主訴の共有化のため、できる限り両親と接触できるように配慮した。

アセスメント時、CO.の実感として、主訴は再登校としながらも、焦燥感や悲観の態度が薄く、どちらかと言えばあきらめがあるように感じた。反面、F子の発言は両親（特に母親）のことが多く、父親に嫌悪感をもつ発言もみられたので、親子関係のアセスメントと両親との主訴の共有化は不可欠であると考えた。#24～#27の頃のF子は体調・発言が調子よく、この時期を見計らって、親子関係診断テスト〔FDT〕（日本文化科学社）を実施した。結果は以下のようであった。

母親について：「情緒的接近が強い反面、達成要求が低い」つまり、F子は母親を求めているものの、母親はさほど自分には期待していないだろうと感じていることを示した。また、「両親間不一致」尺度が高く、F子は、母親が父親に不満をもっていることと示された。

父親について：「情緒的接近が強く、厳しいしつけが低い」つまり、F子は父親に関心はあるが、父親からは無視されて関心を抱かれていないと感じていることを示した。テストの結果をF子に返したところ、上記のような傾向は、「確かにそうかもしれない」と素直に認めていた。

一方、両親の結果は次のようであった。両親とも、「無関心」「養育不安」が高く、F子へのかかわりが密接でなく、親としてどう接したらよいかかわからない不安があることがうかがえた。特に、母親は「基本的受容」が低く、F子を受け入れていないことが示された。また、父親は「不介入」「夫婦間不一致」が高く、F子の行動にあまり介入していないことが示された。

#32両親面接において、CO.は、テスト結果を一般的解釈に止め、両親に返したところ、母親は「その傾向が

ある」と自己評価し、父親は「もう中2なので共通の話題が見つからない（から介入していない）」と弁明した。

4か月後、#39の後、再び両親に「FDT」を実施したところ、両親とも「無関心」「養育不安」が高いのは変わらなかったが、母親の変化として、「基本的受容」が高まり、「夫婦間不一致」が下がった。これは、F子のありのままを認め、夫婦で協力して対応しようとする表れであり、母親の言動と一致すると思われる。しかし、「不介入」尺度が大きく高まったことは、F子を認めるということが、「あまりがみがみ言わないようにしましょう」「見守りたい」という言葉の裏で、F子にかかわること自体が少なくなったとも考えられ、今後の留意点だと考えられる。父親の変化として、「夫婦間不一致」が下がっており、母親に協力しようとする傾向がうかがえた。また、面接時、F子の発言のなかに、

お父さんに聞いた  
お父さんが言ったから～しようと思った  
お前（F子）がそう言うのを待っていたんだと言われたのが嬉しかった

など、父親に関して肯定的内容が増えた。

そのほかの面でも、両親の努力はみられた。

両親は、姉妹間での差別的評価を軽減したり、改築によってF子の部屋や所有物（テレビなど）を独立させたり、妹の前でのF子の評価を高めたりして、家庭でのF子の存在感を高めるようにしていることがうかがえた。また、休日には、買い物やプール、家族旅行などに連れ出している。その際に、友人U子などを積極的に誘って、交友関係を維持しようとしていることも評価できた。さらに、両親が、中学2学年末という時期を意識し、「学習（受験勉強）は親がみる」「進路決定も親の責任で行う」と言明した。両親は、悩みながらもF子の学校からの離脱を認めたと言える。

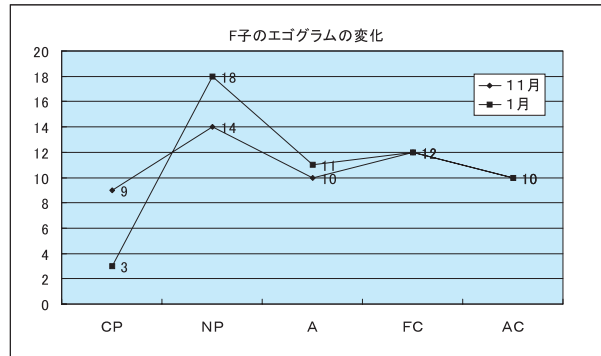
これらのことは、F子の成長にとって意味のある、学校からの肯定的な離脱の実現につながっていくと期待される。

#### 4. 今後の展望

【図2】の「エゴグラムチェックリスト」の変化は、F子が、登校日数2日/週（11月別室登校による）から0日/週となった時期（1月）の比較である。もともとNP得点が優位だったが、CP得点が大きく下がりNP得点は上昇している。これは、F子の「気持ちにゆとりができた」と解釈できる。それまでは、学校に行ける・行けないことに対して、責任感や緊張感があり、他人に対して過敏であったり批判的であったりしたのが、軽減されたと考えられる。また、NP得点が上がったのは、在宅で心が安定し、周囲、特に家族に対して思いやり・優しさが増し、家族とかかわろうという気持ちが出てきたと思われる。わずかにA得点が上がっていることは、視

野が広がり落ち着いて考えることができるようになったことも表している。

【図2】



また、「バウムテスト」のインターク時と#38時の変化【図3】から、次のように解釈した。

#38時の1枚目は、全体的に大きく、幹を太く描いていることから、萎縮せずのびのびとしていることや、自己中心性が増したことがうかがえる。幹の根本は安定して強さを感じられるが、気持ちが分散気味だと言える。樹冠の広がりから、夢を広げているようだが、根拠のない自信をもっている状態にも見受けられる。幹の短い数個の傷や二重の樹冠から、CO.に対して本当の自分をさらけ出すことを躊躇していることも考えられた。そこで2枚目を描かせてみたところ、幹の傷をはっきり長く描いたことや二重の樹幹が小さくなったことから、情動の安定やCO.に対する安心感がうかがえた。しかし、根本は中途半端であり、描き終えた後に無意識に落書きのようなものを2カ所に描いた。これは、あいまいであやふやな自分があり、何かをしたいけれども、諦めたり自信がなかったりしていることを表していると思われる。また、過去の嫌な思い出を捨てたいが捨て切れていないこともうかがえる。インターク時との変化から、神経質で緊張が高く、大きな人格変容はないことがわかる。しかし、全体的に筆圧が強くなり、幹・樹幹ともに大きくなったことから、

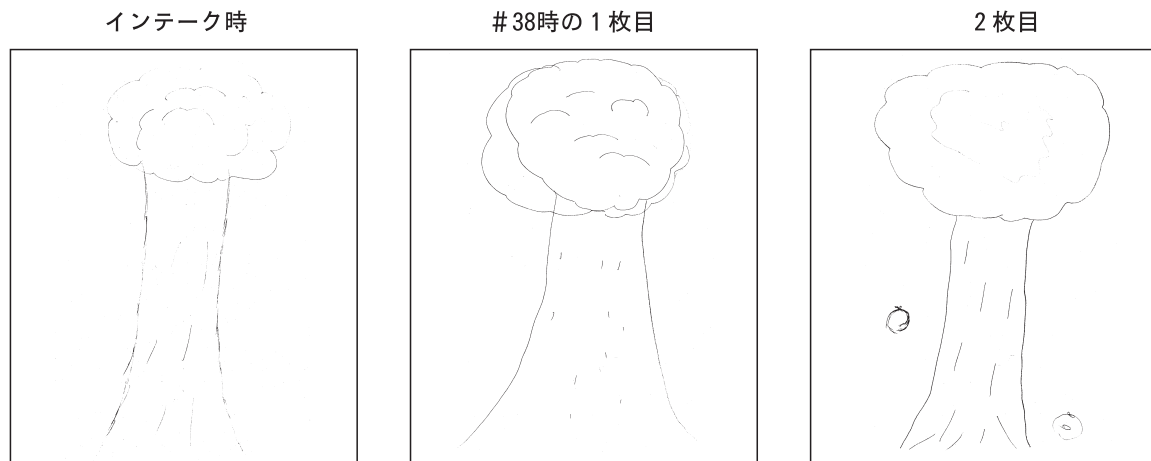
- ・自信がなく甘えている状態から、自信が増し、自分と外の世界を区別しているような、自我意識が強まってきた。人前ではあるべき自分ではない・いいところを見せたいという欲求はあるが、どのように実現していけばよいか迷ったり諦めたりしている。
- ・自分の現実を直視していなかったが、次第に現実や自分自身を見つめるようになってきた。

と解釈した。

また、主観的な内容として、F子の具体的な姿から、表情が明るくほがらかになったことがえる。顔の血色がよく食欲が増し、止まっていた生理も始まった。運動をすることが増えた。さらに、時間的リズムを整えたり、学習をしたり、CO.と一緒に1泊旅行を企画し実行できるようになった。

このF子の変容は、家庭という居場所に安心してい

【図3】バウムテストの結果と変化



れるようになったからこそ、気力や意欲が貯まってきたと思われる。肯定的な学校からの離脱とは、「学校に行けない自分」「家庭にいる自分」を認め、そこで成長しようとするところから、実現していくと考える。

もちろん、CO. は、不登校の原因や要因に焦点を当てないという構えであっても、その防止と対応を見出す努力は続ける価値がある。

F子の不登校の要因は、複合的な側面があると思われる。F子自身の問題として、知能面でやや劣ることや、場に応じた会話ができないことがある。もともと虚弱体質に加え、不安に伴う身体症状も著しい。それによって、自信をもって友達とかかわることができず、さらに学校場面での行動に不安をもつという悪循環があると思われる。また、家族環境の要因としては、F子が、容姿や性格、能力などの姉妹間格差で評価されてきたこと、幼少から「へんなことを言う・嘘をつく子」と評価されたこと、学校へ行けないF子の状態を認め切れない家族の葛藤もある。さらに、学校環境の要因としては、「勉強ができない・私の気持ちをわかってもらえない」不安が大きく、一部の友達や教師との個別のやりとりは望んでも、それが登校誘因にはならない。しかも、担任教師の学級経営上の自信のなさがF子に不信感を与えているのも否定できない。これらのすべての複合的な要因によって、F子は自信を喪失し、自己肯定感が低められており、不登校状態が改善されていないと考えられる。つまり、どの側面が特筆されるというより、すべての側面に対して、受容的・肯定的援助を、長期間にわたって行う必要があると考えられる。

CO. の家庭訪問援助は、来談ではつかみにくいF子の生活環境を包括的にとらえることができ、F子の気持ちの変容を細かく受容しながら面接することができた。不登校がF子自身の問題としてだけでなく、それにまつわる両親や祖母の悩みを受け止めることになった。F子と家族の援助ニーズを理解し、主訴の共有化を図ったことは効果的であった。また、面接場所が居間であったり

玄関であったりしたことは、F子が安心感をもちリラックス状態を保てるのは有効であるが、反面、テレビをつけたり妹と遊び出したりして面接のベースを保つことができなかった。面接場所として、ふさわしいかどうかを吟味する必要がある。

F子は、学校から離れ、在宅で安心できる場所にいることで、自我状態は安定し、自主的な行動が促されている。F子の社会的リレーションを増やしたり、強めたりする支援を、今後も、継続していかなければならない。

## 参考・引用文献

- 小林正幸 2003 不登校児の理解と援助 金剛出版  
鈴木節子・稲垣応顕・犬塚文雄 2001 女子学生に対する行動目録法の適用に関する事例研究 学校教育相談研究 7・8 合併号 p48-55  
森田洋司 2003 不登校—その後 教育開発研究所

## 謝辞

本事例を進めるにあたり、富山大学教育学部附属教育実践総合センター 日俣順子客員教授に、貴重なご助言をいただきました。深く感謝いたします。

# 小学校教師の養護学校への適応過程に関する事例研究

小西 一博\*・稲垣 応顕・佐伯 真人

(2004年8月31日受理)

## A Case Study on an Adaptation Process of a Primary School Teacher to a School for the Handicapped

Kazuhiro KONISHI, Masaaki INAGAKI and Mahito SAEKI

キーワード：教師の適応過程, ポジティブ感情, ネガティブ感情

Key words: adapt process by teacher, positive emotion, negative emotion

### 1 問題と目的

富山県教育委員会では、子供の発達状況を幅広く見ることができる経験豊かな人材を育てるために、教職4年目から9年目までの若手教員72人について、異校種間や学校と教育機関との間の交流人事を行った(2004, 4)。また、富山県の『教員の適切な人事管理に関する検討委員会』(2003)も「小学校、中学校、高等学校の教員が交流し、異なった立場での教育を経験することは有意義なことである」と明記している。これらのことから今後ますます交流人事が盛んに進められ、小学校から養護学校に異動する教師も増えてくると予想される。

ところで、異校種への人事異動は、同じ校種間の異動よりも厳しい事態であるといえる。なぜならば同じ校種の場合には、研修会による出張などで顔見知りの教師が、新しい赴任地で勤務している場合がある。また、勤務地が違って同じ校種には変わらないので、どのような流れで一日が進むかはイメージしやすい。しかし、養護学校への異動の場合は、ほとんどが初対面の教職員で学校内の動きが全くわからないため戸惑ってしまう。すなわち、養護学校へ異動した教師にとって小学校での勤務で身に付いた生活様式、行動規範、児童観、習慣などと異なる文化に接触するため、さまざまな葛藤やストレスが生じやすい。また、さまざまな心身症状や累積的に起こる潜在的・慢性的動揺をも引き起こし、不安定な感情の中で苦しむ危険性が考えられる。したがって異校種への異動は、新しい環境へうまく適応できるか、あるいは適応に失敗して何らかの不都合な事態を引き起こしてしまうかの分岐点であり、重要な場面であるといえる。

今後、そのような教師のために養護学校の文化に適応するための項目や教師の心理変化を提示することにより、教師の不安を低減し、新しい職場にスムーズに対応していくための示唆を得ることが必要であると考えられる。

そこで、本研究では小学校教師の養護学校への適応過程を事例を通して分析し、その結果に示唆を与えることを目的とする。

### 2 先行研究の概観

本研究では、(1) 適応曲線、(2) 段階説、に着目して先行研究の概観を行った。なぜならば、第1著者自身の経験を振り返ると、この2つの学説が当てはまると感じられたからである。

#### (1) 適応曲線

異文化適応の研究は、1950年代から米国を中心に研究成果が蓄積されてきた。Lysgaard (1955) はノルウェーからフルブライト奨学金で米国に研究者として滞在した200名を対象に面接調査を行い、異文化適応は、滞在初期の楽観的で意気揚々とした段階から、異文化適応の困難に直面し適応レベルの落ち込みを経験する段階、徐々にそれが回復し高い適応レベルに進む段階を経る「U字型」を描くと指摘した。

しかしながら、その後の研究ではU型曲線仮説を支持する研究はほとんど見受けられない。異文化適応の研究をレビューした Church (1982) は、U型曲線仮説を不確定で過度の一般化に基づくものであると指摘している。また、Furnham & Bochner (1986) は、従属変数の異文化適応が一樣ではないこと、何をもちいてU型とするかといったU型曲線自体の定義が曖昧なこと、横断的な調査が多く縦断的なデータに基づいた調査をしている研究が少ないこと、理論化のためには適応過程の記述が不十分であることを指摘している。

#### (2) 段階説

段階説としては、Adler (1975) の位相モデルが現在

\* 県立となみ養護学校砺波学園分校

最も広く引用されている。Adler は、異文化接触に際して個人が経験するカルチャー・ショックのメカニズムについて考察を加える中で、「位相」(phase) という用語を用い、その心理過程を分析し、次の五つの位相を示唆した。1) 異文化との接触により、興奮や刺激を覚える段階(接触の位相) 2) 違和感、戸惑い、混乱などにさいなまれる段階(崩壊の位相)。3) 異文化に対して拒絶的、排他的態度を取りながらも主体性を取り戻そうとする段階(再統合の位相)。4) 自文化と異文化との間の異同を正当と認める段階(自律の位相)。新たな意味を創出して、より豊かな自己実現に向かう段階(独立の位相)である。

一方、Hopson & Adams (1976) は段階モデルを提唱して次の7つの段階を示している。それは、1) 対処不能状態、2) 最小評価(否認)、3) 抑うつ、4) 現実の受容、5) 試み、6) 身の探究、7) 内面化、である。さらに、Minami (1987) は、生活世界の崩壊と再構成という面から移行過程の様相を、1) 移行の予期、2) 新事態に直面して以前の生活世界を保存、3) 以前の生活世界の崩壊、4) 生活世界の再構成、5) 新しい生活世界構造の構築、6) 生活世界構造の強化・安定、に区分している。

筆者らも、経験的にそれぞれ一理あると感じている。ただし、近藤(1981)や星野(1980)が指摘するように、すべての者が、すべての要素を、同じような時間的経過をたどるわけではない。さらに、1つの段階から次の段階へと自動的に移行するわけでもない。異校種の接触の形態により、また、個人の要因によって様々に異なることが考えられた。

### 3 方法

#### (1) 研究のフィールド

T県立T養護学校。平成15年度4月現在、13市町村からの児童生徒が集まっている。児童生徒数は30人、教職員数は32人である。

#### (2) 調査期間

期間は、2003年4月から7月までの4ヶ月間とした。期間の設定は、小泉(1986)の転校児童の学校への適応に関する報告を参考にした。

#### (3) 手続き

文化人類学の研究手法を参考に、フィールドノートへの記述を採用した。記述に際しては、以下の視点に焦点を当てた。

- 1) 記録は、記憶の鮮明なその日の内に入力することを心がける。
- 2) フィールドで起きた事柄やその時の自分の感情などをより冷静な視点で省みる。

## 4 結果と考察

### (1) 養護学校の文化

得られた記述からキーワードを抽出し、カテゴリーを想定した。得られたエピソードは303事例であり、それを整理したところ、「養護学校の文化」と「教師の適応」と「その他」に分類された。その結果を表1に示した。分類にあたっては、カテゴリー間の出現頻度が均一であるかどうかを検討するために統計的な手続きをもとに判断した。 $\chi^2$ 検定を行った結果、有意な差が認められた( $\chi^2(2, N=303)=180.16, p<.05$ )。

養護学校の文化に関するものは「障害児の特性」、「学校運営のシステム」、「授業の進め方」、「支援の工夫」、「問題行動への対応」、「子どもへの基本的接し方」、「教職員の特徵」、「発達観」、「教職員からの関わり」、「物理的環境」の10項目を抽出することができた( $\chi^2(9, N=197)=48.49, p<.05$ )。その結果を表2に示した。この結果から、これらの項目において小学校から養護学校に転任してきた教師の適応に有意な値がみられた。特に度数の多い障害児の特性を知ることや、今までと違った学校運営のシステムに慣れていくことが、小学校教師の養護学校適応への重要なポイントであると考えられた。

表1 収集されたエピソード

カテゴリー	度数(事例数)
養護学校の文化	197
教師の適応	100
その他	6
N=303	

表2 養護学校の文化に関するエピソード

カテゴリー	度数(事例数)
障害児の特性	40
学校運営のシステム	35
授業の進め方	24
支援の工夫	22
問題行動への対応	21
子どもへの基本的接し方	18
教職員の特徵	14
発達観	10
教職員からの関わり	10
物理的環境	3
N=197	

### (2) 教師の適応

#### ① 感情の変化

教師の適応に関するエピソードを整理すると「感情」、「行動」に二分できた( $\chi^2(1, N=100)=49.00, p<.05$ )。その結果を表3に示した。ここで示した感情とは、稲垣(2000)に依拠して思考や認知を含んだ心の動きとして

表3 教師の適応に関するエピソード

カテゴリー	度数(事例数)
感情	85
行動	15

N=100

表4 教師の感情に関するエピソード

カテゴリー	度数(事例数)
negative感情	50
positive感情	34

N=84

捉えることにした。さらに、感情に関するエピソードを positive 感情、negative 感情の 2 カテゴリーに分類した。その結果を表 4 に示した。 $\chi^2(1)=3.047$ , ns. で「positive 感情と negative 感情の度数は同じである」という帰無仮説は採択された。すなわち、転任した教師の positive 感情と negative 感情の経験頻度に有意差が認められなかった。

次に、おおよその感情の変化を調べるために 4・5 月と 6・7 月の二期に分け、感情の動向を分析したところ、有意な差は認められ ( $\chi^2(1, N=84)=30.52, p<.05$ )、内容的には 4・5 月に感情に関するエピソードが多く、6・7 月は少なかった。さらに、positive 感情と negative 感情の変化を整理した。その結果を図 1 に示した。4・5 月は positive 感情と negative 感情の間には有意な差があり、positive 感情よりも negative 感情の方が多いことが示された ( $\chi^2(1, N=45)=8.02, p<.05$ )。図 1 では 6・7 月に positive 感情の方が negative 感情よりも多いように見えるが、統計上の有意差は認められなかった ( $\chi^2(1, N=39)=0.230$ , ns.)。また、positive 感情は 4・5 月と 6・7 月との間で有意な差は認められなかった ( $\chi^2(1, N=34)=1.88$ , ns.) が、negative 感

情には有意差が認められた ( $\chi^2(1, N=50)=3.92, p<.05$ )。

このことから、全体的に 4・5 月は新しい環境に対する negative 感情を抱きやすく、6・7 月にはそれが減少することが認められた。反面、positive 感情は、さほど変化しないことが見いだされた。さらに、6・7 月には、positive 感情と negative 感情との差がなくなるという結果が得られた。

次に、細かな感情の変化を調べるために月別に positive 感情と negative 感情の度数を整理した。その結果を図 2 に示した。positive 感情と negative 感情の間には 4 月 ( $\chi^2(1, N=19)=8.89, p<.05$ ) 月には有意差が示されたが、5 月 ( $\chi^2(1, N=26)=1.38$ , ns.)、6 月 ( $\chi^2(1, N=28)=2.28$ , ns.)、7 月 ( $\chi^2(1, N=11)=2.27$ , ns.) には有意差が認められなかった。

図 2 では、図 1 と同様に negative 感情が徐々に減少していることが窺えた。positive 感情には有意差があり ( $\chi^2(1, N=34)=18.00, p<.05$ )、3 ヶ月後に最も多くなるが、4 ヶ月後には減少した。このことから、positive 感情は新しい校種に慣れるにしたがい、増加し続けるとは限らないといえた。4 ヶ月後は positive 感情が増えてはいないが、不適応状態であるとはいいがたい。むしろ、養護学校のよさや障害児教育の在り方がある程度見いだされた結果、新たな記述の量が低下したと考えられた。

さらに、微視的に感情の高低を整理した。その結果を図 3 に示した。positive 感情とみなされたものを「1」、negative 感情とみなされたものを「-1」と点数化し、その日の合計に前日の得点を累積的に加算していった。なお、感情に関する記述のない日は点数化せずにそれを除いて図示した。

その結果、時間経過に伴う感情の変化は滑らかな曲線を描いた。異動当初から多少の浮き沈みはあるものの、約 2 ヶ月間降下し続けていった。その後、15 日間ほどで

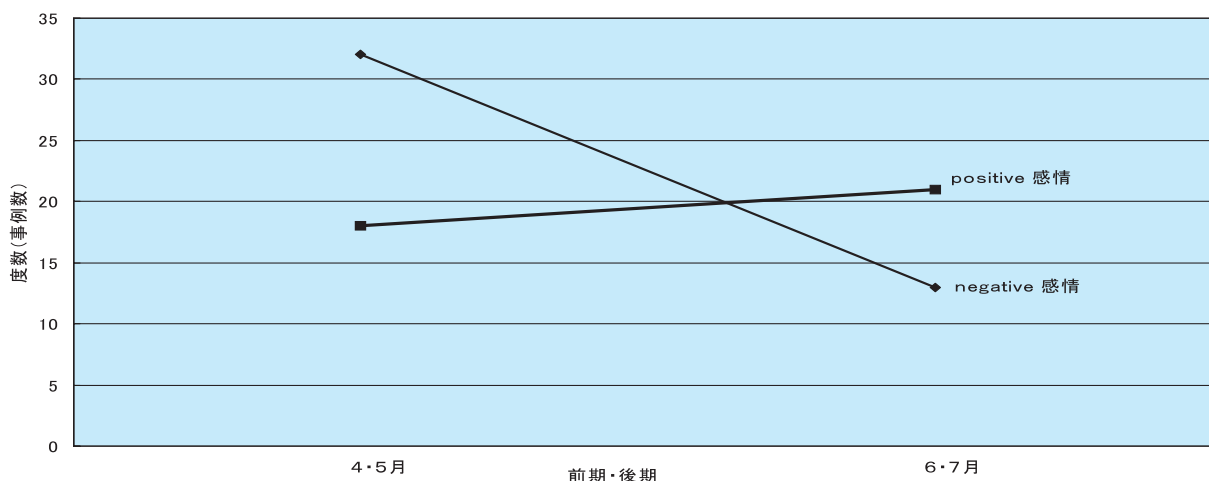


図1 2期別の感情の変化



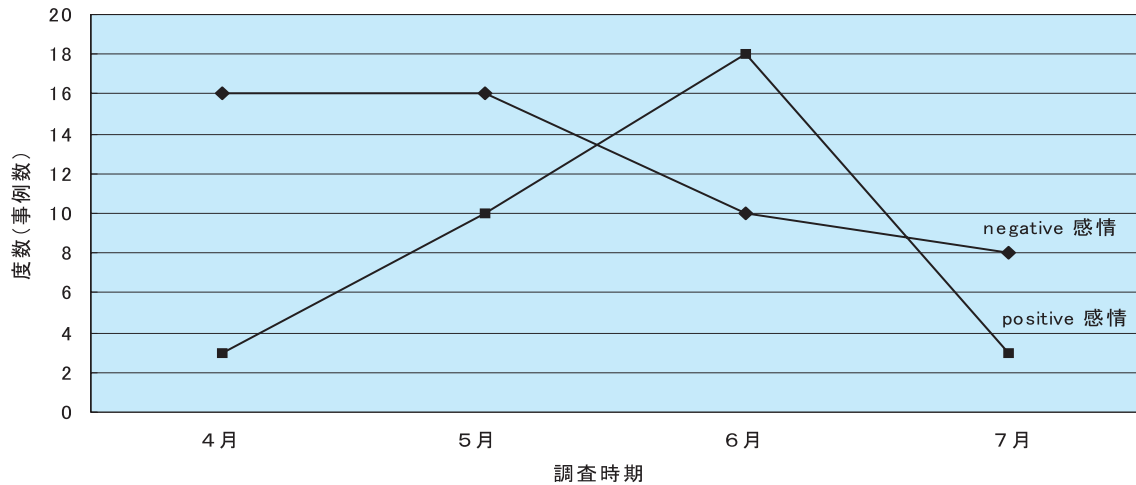


図2 月別の感情の変化

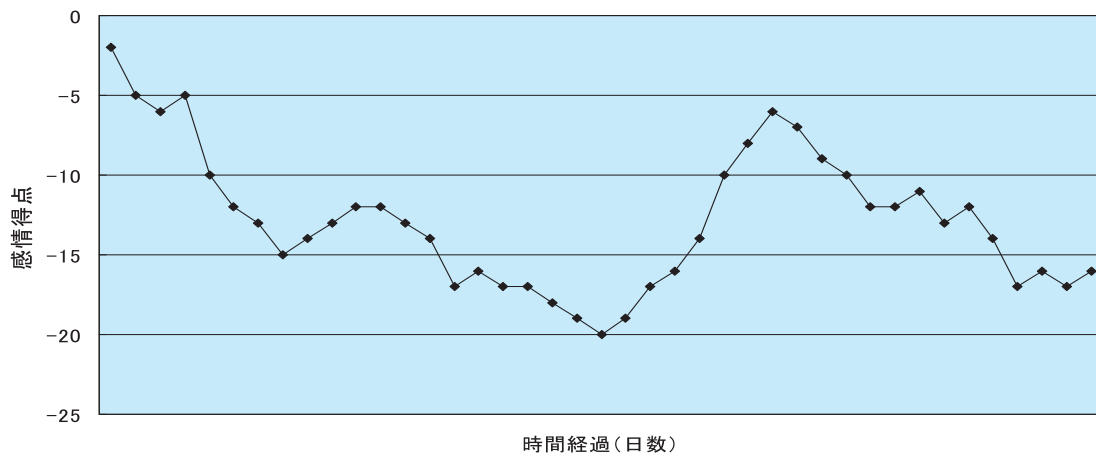


図3 1日ごとに累積加算した感情曲線

感情が急激に上向きになった。図2と同様に約3ヶ月後の6月中旬に最も感情が上昇した。しかしその後、小刻みに上下しながら下降し始めた。したがって、決して一直線に進行するのではなく、長い周期で大きなジグザグを描くように進行することが示唆された。といえる。また、さらに短い周期でも小さくジグザグに進行することが窺えた。このことから、長期・短期ともに高低を繰り返しながら進行していくと考えられた。

このような心理過程をたどる理由として、筆者らの経験もふまえて述べると、学校には校種特有の文化が存在し、その文化に影響を受けて日々生活しているという認識が教師に不足していることが考えられた。

教師には小学校から養護学校への異動でも「子どもを教育する」という根本的な仕事には変わらないと認識がある。学校文化に対して違和感を感じることなく、新天地に赴任する。しかし、いったん小学校を離れて異なる校種へ異動すると、今まで当然と思っていたことが通用しないという場面にしばしば直面し、なぜ「学校」という同じ環境に異動しただけでこのように戸惑うのだろう

かと悩む。時には、今まで実践してきた教育活動が間違っていたのではないかと自己嫌悪に陥ることもあるのではないだろうか。これが、初期段階に起こる大きな下降であると考えられた。その後、次第に小学校で実践してきた教育を受け入れることができるようになったり、新天地で障害児教育の在り方を新たに追究していく意欲になったりする。つまり、今まで身に付いていた行動様式や考え方など養護学校の文化に移行して適応しようとする感情の沸き、上昇曲線を描くと考えられた。また、適応過程では、小学校での教育と養護学校での教育を比較してよりよい教育の在り方を模索したり、新たに挑戦する障害児への教育方法に試行錯誤したりするために小さな高低を繰り返した曲線を描くと考えられた。

## ② 具体的感情の分類

negative感情に関するエピソードを分類したところ、「生徒指導」、「教職への適性」、「学習指導」に分けられた ( $\chi^2(1, N=50)=23.27, p<.05$ )。これを整理したものを表5に示した。生徒指導に関するものが多く、障害

表5 Negative感情に関するエピソード

カテゴリー	度数(事例数)
生徒指導	28
教職への適性	12
学習指導	10
N=50	

をもった子どもへの関わりに対して negative になりやすいことが示唆された。

<各カテゴリーの具体例>

【生徒指導】

「子どもがふざけているのか、一生懸命の姿なのか区別がつきにくいので困る」、「『子どもは教師の指示に忠実に従うべきだ』という小学校で身に付いた教育観を変えられなくてつらい」など。

【教職への適性】

「本当は小学校での勤務が向いているのではないかと悩む」、「養護学校での教育する楽しみとはなんだろうと悩む」など。

【学習指導】

「学習の進度がゆっくりしていることに対してこれでもいいのだろうか戸惑う」、「指定された教科書がないのでどのように授業を進めたらよいか不安だ」など。

positive感情に関するエピソードを分類したものを表6に示した。カテゴリー間には有意差がなく、偏っていない( $\chi^2(3, N=50)=3.411, ns.$ )。この結果からある特定の事柄に対して positive になるのではなく、「子どもへの慣れ」、「新たな教育観」、「研究意欲」、「学校システムへの慣れ」に対してほぼ均等に positive 感情を抱くことが示唆された。

表6 positive感情に関するエピソード

カテゴリー	度数(事例数)
子どもへの慣れ	12
新たな教育観	10
研究意欲	7
学校システムへの慣れ	5
N=34	

<各カテゴリーの具体例>

【子どもへの慣れ】

「健常児に接しているように自然な声掛けやかかわりができるようになり、うれしい」、「教職員から『クラスの子どもとうまく馴染んであっているね』と言われ、うれしくなる」など。

【新たな教育観】

「膨大な時間を掛けてでも理解できるまでじっくりと指導していくことが障害児には必要だとわかってきた」

「養護学校の教師としての醍醐味は、子どもの小さな成長に喜びを感じることでわかる」など。

【研究意欲】

「他のクラスの授業に出ると、新鮮な教材や支援が発見でき、楽しい」、「子どもの実態にあった活動を見つけようと試行錯誤することが楽しい」など。

【学校のシステムへの慣れ】

「一日の流れがわかってきたので、過ごしやすい」、「7月中に子どもが来年度使用する教科書を選定することに対して違和感を抱かなくなる」など。

③ 行動の分類

教師の行動に関するエピソードを整理したものを表7に示した。カテゴリー間には、有意差があり( $\chi^2(2, N=15)=8.40, p<.05$ )、養護学校に勤務地が変わることによって教師の勤務スタイルに最も変化が生じることが本結果から窺えた。

表7 教師の行動に関するエピソード

カテゴリー	度数(事例数)
勤務スタイルの変化	10
学習指導	4
生徒指導	1
N15	

<各カテゴリーの具体例>

【勤務スタイルの変化】

「ハサミを使用して教材を作ることが多くなった」、「服が汚れる機会が多くなったので、ロッカーにはいつでも着替えを常備している」など。

【学習指導】

「他の教師が授業で使用しているのを真似て、同じような支援ツールを作る」、「子どもの実態に合った授業の展開がよくわからないので、何度もベテランの教師に指導案を見てもらった」など。

【生徒指導】

「子どもを褒める回数が増えた」

5 全体的考察と今後の課題

本研究での結果より、以下の事柄が考察された。

- 1) 養護学校に適応するためには「問題行動への対応」、「障害児の特性」、「発達観」、「子どもへの基本的接し方」、「授業の進め方」、「支援の工夫」、「物理的環境」、「教職員との関わり」、「教職員の特徵」、「学校運営のシステム」が関与している。
- 2) 適応曲線は、一直線に進行するのではなく、長い周期で大きなジグザグを描くように進行し、さらに短い周期でも小さくジグザグに進行する。
- 3) 教師の適応とは、異文化接触から一連の「negative-

positive-negative-positive…」の反復過程を経て、二つの文化を輻輳しながら教師が均衡を回復させる心理的過程である。

- 4) 教師は4・5月は新しい環境で negative 感情を抱きやすいが、次第に減少していく。positive 感情は時間的経過に関係なく、さほど変化しない。しかし、微視的には4月当初はさほど抱かないが、徐々に増えていき、6月に最大になる。その後、教師が養護学校に慣れてくるため、新たな positive 感情を抱きにくくなる。
- 5) 「生徒指導」に関する negative 感情を教師は最も多く抱き、障害のある子ども達への接し方に対する悩みが多くなる。反面、positive 感情は際だった事柄はなく、「子どもへの慣れ」、「新しい教育観」、「研究意欲」、「学校システムへの慣れ」に関して positive になる。
- 6) 勤務地が変わることにより、教師の勤務スタイルに最も大きな変化が生じる。

一方、今後の課題としては、養護学校の特性を明らかにすることができなかったことが挙げられる。本研究で収集された養護学校の特性に関するエピソードについて検討されることが求められる。

## 6 結語

今までの主流であった異文化交流に関する研究では、移民や帰国子女などを対象とした文献がほとんどを占めている。それに対し、本研究では学校文化に視点を向けた異文化間研究としては有意義であったと思われる。

集めたデータは、一人の教師によって収集された範囲のデータであることは否定できない。しかし、日常生活の中で徐々に変化していく感情や行動は、何かのスケールで測定できるようなものではなく、自己の観察を重ねることにより、ようやく理解できる複雑なものであることに気付いた。この点、本研究における適応過程を把握する手法としてのフィールドワークは、集合的な統計データでは抜け落ちてしまう側面を照らし出すことができたと考えている。また、教師が新しい職場環境に適応する一つの姿を示唆することができた。

## 謝辞

本論文を作成するにあたり、研究を快く承諾し、ご指導していただいた小澤まり子校長に心から謝意を表します。そして、貴重なデータを提供していただいた職場の先生方や子ども達に心から感謝申し上げます。

## 引用文献

1. Adler, Peter S. 1975 The Transitional Experience: An Alternative View Of Culture Shock Journal Of Humanistic Psychology, 15-4 13-23.
2. Church, A.T. (1982) Sojourner ad-Justment. Psychological Bulletin, 91, 540-572.
3. Furnham, A. & Bochner, S. (1986) Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar Environments. London; Me-thuen.
4. opson, B. & Adams, j. 1976 Toward an understanding of transition : Defining some boundaries. In J. Adams, J. Hayes & B. Hopson (Eds.) Transition : Understanding and managing personal change. Osmun & Co. Publishers.
5. 星野命 1980 カルチャー・ショック 現代のエスプリ別冊 至文堂 12
6. 稲垣応顕 2000 学校教育相談における感情表出トレーニング適応の研究-その意義と課題-学校教育相談研究 第15 11-22
7. 小泉令三 1986 転校児童の新しい学校への適応過程 教育心理学研究 第34巻 第4号 289-296
8. 近藤裕 1981 カルチャア・ショックの心理 創元社 2
9. 教員の適切な人事管理の在り方 2003 教員の適切な人事管理に関する検討委員会
10. Lysgaard, S. 1995 Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. International Social Science Bulletin, 7, 45-51.
11. Minami, H. 1987 A conceptual model of critical transitions : Disruption and reconstruction of lifeworld. Hiroshima Forum for psychology, 12, PP 33-56

# 情報教育からみた中学校理科における学習活動の研究

小川 亮\*・荒島 晋\*\*・井澤 陽子\*\*\*

(2004年8月31日受理)

## A Study of Learning Behavior in Junior-high School Education from the View-point of the Information Communication Technology Education

Ryo OGAWA, Susumu ARASHIMA and Youko IZAWA

キーワード：情報教育，学習活動，理科，中学校教育

Key words : information communication technology education, learning behavior, science education, junior-high school

### 1. あらまし

小川・戸田・石野(2002)で報告されたように、情報教育は平成10年の学習指導要領の中で、小学校から高等学校までの12年間の学びの中で達成されるべき重要な課題である。この点に関する国の方針の表明として、平成14年6月に「情報教育の実践と学校の情報化―新『情報教育に関する手引』―」(文部科学省, 2002)(以下「手引」と略する)が公表された。

このような教育制度の改革と平行して、政府のバーチャルエージェンシーならびにミレニアムプロジェクト、e-Japan 計画において情報化に対応した教育の重要性が強調され、学校における情報ネットワーク環境も急速に整備されてきている。文部科学省の調査(平成16年3月)によれば、全国のほぼすべての学校にインターネットが接続され、高速インターネットの接続も約7割に達した。学校毎のパソコン配備については、全国のほとんど全ての学校に1台以上のパソコンが配置されているが、学校規模によって必要な環境が異なることから、一律の基準(コンピュータ室41台)での導入では、柔軟性のある情報機器の利用が期待できない。PC 1台あたりの生徒数は、全体平均で8.8人/台(小学校11人、中学校8人、高校7人)であり、全ての教室で同時にPCを利用した学習が可能な台数(2~3人で1台程度)には届かないが、着実に整備が整ってきている。

小川・戸田・石野(2002)でも触れたように、このような環境整備と制度が整う中で問題になるのが、教育現場が情報教育を実施する上での教材や授業案、提示する素材や授業のヒントのような、教師にとっての情報教育のソフトウェア的な資源の不足である。この問題に対処するために、国の補助金を利用した教育用のデジタルコ

ンテンツの開発や、研究機関、研究団体、企業など様々なレベルで研究や開発が進められている。インターネット上での実践事例の公開に加えて、情報教育の授業を展開するステップ毎の内容と子供用のワークシート、ワークシート利用の注意点、授業の時間管理の手引きを合わせた「レシピ」も公開されるようになってきた(たとえばメディア教育開発センター, 2001)。また各教科で授業中に利用できるデジタル素材の分析と、具体的な素材の作成もプロジェクトとして進行している(たとえば清水ら, 2004)。

### 2. 情報教育の目標と学校教育

情報教育の目標は、(1)情報活用の実践力の育成、(2)情報の科学的な理解の形成、(3)情報社会に参画する態度の育成の3点で定義されている。この目標を小学校から高等学校の12年間の学びの中で達成するためには、情報教育と直接的に関連の深い科目(中学校の技術分野ならびに高等学校の教科情報)だけではなく、総合的な学習の時間における問題を発見し検討し解決する活動の中で、各教科における情報収集、まとめ、表現、発表、交流の活動の中で、情報教育を意識した情報を取り扱う学習活動を行っていくことが求められている(「手引」)。

しかし情報教育の目標を達成するためには、教師が各教科の教育活動でコンピュータを活用するだけでは十分ではない。これに加えて、各教科における学習活動と情報教育の学習内容を対応づけ、教師が情報教育の目標との関連を自覚した上で授業を展開する必要がある。教師の目的的な支援がなければ、子どもたちが学習活動の目標を自覚することが難しいからである。小川他(2000)

\*富山大学教育学部 \*\*札幌市立発寒中学校 \*\*\*南砺市立井波中学校

は、情報教育と小中学校における各教科の中での学習活動の関連について検討した。また小川・戸田・石野(2002)は、小学校の社会科について、情報教育の目標と関連づけたカリキュラムを検討した。西守・小川(2002)は小学校3年生を対象に情報教育の目標を意識した授業実践を行い、子どもたちの情報活用の実践力が向上したことを示した。

小川・戸田・石野(2002)は、小学校の4教科(国算理社)と総合的な学習の時間に、どのような情報活動がどれくらい含まれているかを記述している。彼らは、情報活動を「調べる」「まとめる」「発表する」という3つに分類し、各教科(時間枠)にどのような重み付けを持って含まれているかを検討しており、教科ごとに重み付けが異なっていることから、教科間の連携が情報教育の目標達成にとって重要であるとしている。本研究で取り上げる理科については、仮説をたてるための情報収集、仮説を検証するための実験計画、実験による情報収集、実験結果の整理とレポート作成における情報の判断選択と表現が中心にあり、「調べる」「まとめる」に重点がおかれた科目であると考えることができる。

### 3. 研究の目的

中学校理科における学習者の情報活動を、学習指導要領から抽出し、情報教育の目標と関連づけた上で、具体的に教科書のどの部分がどの学習活動に関連しているのかを分析し示すことを目的とする。また、より具体的に、どのような学習活動が可能かを示すことにある。

### 4. 研究の方法

小川・戸田・石野(2002)とほぼ同じく、以下のような手続きで研究を行った。

【分析者】大学研究者ならびに現職教員3名からなる研究グループで分析を行った。

【素材資料】研究の基礎資料として、中学校理科の学習指導要領ならびにその解説、教科書、情報教育に関する新しい「手引」を利用した。

【手続き】本研究の内容は以下の3つのステップで構成されている。

#### <ステップ1>学習指導要領の分析

中学校理科の学習指導要領を読み、情報教育に関連する部分を抽出する。小川・戸田・石野(2002)で抽出した「視点」については記述しなかった。理由については5-3の項で述べる。

#### <ステップ2>情報教育の目標との対応づけ

情報教育の目標と中学校理科に含まれる情報教育に関連する学習活動を対応づける。

#### <ステップ3>具体的な学習活動の検討

中学校理科の教科書の内容と関連する具体的な学習活

動をリストアップし検討する。

## 5. 結果と考察

### 5-1. 中学校理科と情報教育(指導要領の分析)

#### (1) 中学校理科の内容と情報教育の関係

中学校理科の教育内容は、第1分野と第2分野に分けられ、各学年の学習内容(目標)が記述されている。中学校理科における分野別学年別の教育内容(目標)と情報教育の3つの目標との関連をまとめた表の一部を表1に示した(全体については<http://www.cerp.toyama-u.ac.jp/rika-info/>を見て欲しい)。情報教育との関連を分析したところ、情報活用の実践力については、ほぼすべての項目で強い関連があることが明らかとなった。問題を発見し、情報を収集して現象を確認し、収集した情報を整理したりまとめたりしてレポートを作成し、場合によっては発表したり意見を述べたりする一連の活動は、多くの理科の学習目標に含まれている。

情報の科学的理解については、すべての理科の内容においてというわけではないが、音や光、電流などいくつかの内容において、学習場面を設定できることが示された。これは社会科や国語科と比較した場合、これらの科目では情報の物理的な側面について触れるチャンスがほとんどないことと対照的である。

#### (2) 中学校理科におけるコンピュータ活用の考え方

平成14年から実施されている現行の学習指導要領では、コンピュータや情報通信ネットワークとの関連について次のように示されている。

各分野での指導に当たっては、観察、実験の過程での情報の検索、実験、データの処理、実験の計測などにおいて、コンピュータや情報通信ネットワークなどを積極的に活用するように配慮するものとする。

中学校理科でのコンピュータ利用については、以前の学習指導要領でも言及されていたが、現行の学習指導要領ではそれに加えてインターネットに代表される情報通信ネットワークの利用を含め一層明確に示されたものとなっている。

理科の学習において、観察・実験のデータ処理の段階で必要に応じて、コンピュータやセンサー、データロガーなどを積極的に活用すれば、生徒の探究の目的に合わせてデータ処理やグラフが作成でき、そこから規則性を見出すことができたり新たな情報が生まれやすくなる。また、コンピュータや情報通信ネットワークなどは、生徒が認知できる対象を拡大し、併せて生徒の思考する活動を支援してくれる。

コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段については、これを特別なものとして意識することなく、

表 1. 理科教育の内容と情報教育の関係 (http://www.cerp.toyama-u.ac.jp/rika-info/より 1 分野の 1 年生の部分を抜粋)  
 < 1 年生 1 分野の学習における情報教育との関わり > 1. 身近な物理現象

学習指導要領の内容	ア. 光 と	音	イ. 力 と	圧 力
情報教育の目標	(ア) 光の反射や屈折の実験を行い光が水やガラスなどの物質の境界面で反射, 屈折するときの規則性を見いだすこと。	(イ) 凸レンズの働きについての実験を行い, 物体の位置と像の位置及び像の大きさの関係を見いだすこと。	(ウ) 音についての実験を行い, 音はものが振動することによって生じ空気中などを伝わることは発音体の振動の仕方に関係することを知ること。	(イ) 圧力についての実験を行い, 圧力は力の大きさと面積に関係があることを見いだすとともに, 空気に重さがあることを調べる実験を行い, その結果を大気圧と関連づけてとらえること。
(1) 情報の表現・コミュニケーション (2) 課題解決における主体的な情報活用 ・ c 問題の発見と計画 ・ d 情報の収集 ・ e 整理, 分析, 判断 ・ f 発信, 伝達 (3) 情報手段 (情報メディア, コンピュータ, ネットワーク) の適切な利用	<ul style="list-style-type: none"> <li>光の反射, 屈折によって起こる現象を調べ, 不思議だと思ふことから課題を見つけて考える。</li> <li>どんな実験方法で調べられるか考える。</li> <li>実験を行う。</li> <li>実験結果から見られた規則性を考察する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>凸レンズを使ってどんな像が見えるか調べる。</li> <li>凸レンズによってできる像について, 実験を行う。</li> <li>実験結果から見られた規則性を考察する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>音の大きさや高低によって, 物体の振動がどのように違うか, 実験する。</li> <li>音の大きさと振動の関係をコンピュータソフトによって確かめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>物体に力を働かせたとき, 力を受けた物体はどのようなか考える。</li> <li>いろいろな物体に力を働かせた時の物体の変形の様子をビデオで撮り, 観察する。</li> </ul>
(4) 情報手段の仕組みや特性の理解 (5) 情報処理や情報技術, 人間の情報認識に関する基礎的な理論と方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>全反射と光ファイバー</li> <li>光ファイバーを使った通信</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>簡易カメラを作ってみてカメラや光学機器の仕組みを理解する。</li> </ul>		
(6) 情報に対する態度 (7) 情報社会に参画する態度				

表 1. 理科教育の内容と情報教育の関係 (続き)

< 1 年生 1 分野の学習における情報教育との関わり > 2. 身の回りの物質

情報教育の目標	学習指導要領の内容	ア. 身の回りの物質の性質	ア. 物質のすがた	ウ. 気体を発生させるその性質を調べる実験を行い、気体の種類による特性を見いだすとともに、気体を発生させる方法や捕集法などの技能を身に付けること。	イ. 水	液
情報教育の目標	(ア) 身の回りの物質の性質を様々な方法で調べ、物質には密度や電気の通りやすさ、加熱したときの变化など固有の性質と共通の性質があることを見いだすとともに、実験器具の操作、記録の仕方などの技能を身に付けること。	(イ) 物質の状態変化についての観察、実験を行い、物質は融点や沸点を境に状態が変化することや沸点の違いによって物質の分離ができることを見いだすこと。また、状態変化によって物質の体積は変化するが質量は変化しないことを見いだすこと。	(ウ) 気体を発生させるその性質を調べる実験を行い、気体の種類による特性を見いだすとともに、気体を発生させる方法や捕集法などの技能を身に付けること。	(ア) 物質が水に溶ける様子の観察や再結晶の実験を行い、水溶液の中では溶質が均一に分散していること及び水溶液から溶質を取り出す方法を見いだすこと。	(イ) 酸、アルカリを用いた実験を行い、酸、アルカリの性質を見いだすとともに、酸とアルカリを混ぜると中和して塩が生成することを看いだすこと。	(イ) 酸、アルカリを用いた実験を行い、酸、アルカリの性質を見いだすとともに、酸とアルカリを混ぜると中和して塩が生成することを看いだすこと。
(1) 情報の表現・コミュニケーション (2) 課題解決における主体的な情報活用 c 問題の発見と計画 d 情報の収集 e 整理、分析、判断 f 発信、伝達 (3) 情報手段(情報メディア、コンピュータ、ネットワーク)の適切な利用	身のまわりの物体がどんな物質でできているか疑問をもつ。 物質を見分ける方法を話し合い、分類する。 さまざまな金属やプラスチックなどの特徴を資料や図鑑で調べる。 どんな方法で分類したかを発表する。	物質によって沸騰する温度や、とける温度が違うのか疑問をもつ。 いろいろな液体を用いて、液体が沸騰するときの温度を温度センサーを用いて測定する。 測定した結果から、わかることをレポートにまとめる。	気体の特徴を見分けけるにはどんな実験を行うか話し合う。 身近な気体の性質を自分たちが考えた実験によって調べる。さらに、資料や本で調べる。 調べたことを、演示実験を行ったり、ガンビにまとめて発表する。	水に溶けた物質を結晶として取り出す方法を考える。 考えた方法で実験を行う。 わかったことをまとめる。	酸性の物質、アルカリ性の物質にはどんなものがあるか、リトマス紙で調べる。 酸とアルカリを混ぜるとどんな反応が起こるか予想する。 実験を行い、どんな物質が残ったかを調べる。	酸性の物質、アルカリ性の物質にはどんなものがあるか、リトマス紙で調べる。 酸とアルカリを混ぜるとどんな反応が起こるか予想する。 実験を行い、どんな物質が残ったかを調べる。
情報の科学的な理解	(4) 情報手段の仕組みや特性の理解 (5) 情報処理や情報技術、人間の情報認識に関する基礎的な理論と方法					
情報社会に参画する態度	(6) 情報に対する態度 (7) 情報社会に参画する態度					

観察・実験の過程での情報の検索、データ処理、計測などにおいて、必要に応じて効果的に活用するように配慮する。さらに、観察・実験の代替、いわゆるバーチャルではなく、自然を自らの手で調べる活動を支援し強化することを助ける「有用な道具」として位置づける必要がある。

## 5-2. 中学校理科における情報教育

### (1) コンピュータ等の活用の利点

筆者らのこれまでの実践経験から検討した結果、コンピュータ等を他の視聴覚機器、視聴覚資料や図書などの他のメディアと組み合わせることで、次のような効果が期待できると思われる。

- 生徒の興味・関心や意欲を高め、理解を助ける。
- 思考力や判断力、創造性、表現力を培う。
- 基礎・基本と主体的な学習の方法を習得させる。
- 交流、合同学習など創意工夫を生かし、特色ある教育活動を展開する。

コンピュータ等を、自然を調べる活動を支援し強化する知的・創造的な道具としてとらえ、次のような場面で活用することが考えられる。

#### ①実験の計測機器として

コンピュータに各種センサーをつけ、実験の測定機器として活用できる。長時間にわたる測定や微小時間単位の測定など、人間の能力を補う形で用いることで、生徒が認知できる対象を拡大し、思考を助けることができる。現在はコンピュータに直接接続するのではなく、長時間記作動するデータロガーなどもあり、より簡便に利用できる。

#### ②実験データの処理機器として

実験の結果をコンピュータを用いてグラフ化することで、数量関係の規則性をとらえる際などに有効である。また、データを一般化する場合、グループ内の測定データだけでなく、学級・学年全体の結果や過去のデータも活用したり、比較したりできる。

#### ③シミュレーションとして

観察・実験の安易な代替としての活用は避けるべきであるが、理科で扱う内容のすべてが観察、実験可能とは限らない。また、観察・実験が可能な内容においても、シミュレーションを行うことで理解が促進される場合も多く、実際の観察・実験を深化させるような活用も考えられる。

#### ④情報検索の道具として

従来のような文字情報や写真だけの一元的な情報だけでなく、動画を含めたそれに検索機能がついたマルチメディア図鑑などCD-ROMで手軽に活用できる。また、現在はネットワーク配信型の図鑑やシミュレーションソフトなどもあり、教育用ネットワークがセンター方式で構築されている地域ではさらに簡便に利用できる。また、インターネットなどの情報通信ネットワークやその中に

あるデータベースを利用することで、多くの情報の中から学習に必要な情報を検索し、活用することができる。

#### ⑤豊かで多様な表現の道具として

デジタルカメラなどの機器を利用し、生徒自身が観察・実験の中で簡単に作成できるプレゼンテーションソフトなども普及しており、研究のまとめや発表などの場面で生徒の表現や創造性をより豊かで多様なものとしている。

#### ⑥交流・共同学習の場として

インターネットなどの情報通信ネットワークを利用することで、他校や専門機関との交流が可能となる。また、共通のテーマを持ち継続した観察・実験などで有効に活用できる。

### (2) 理科教育の中で取り組む情報活動

表2は、以上のようなコンピュータ等の活用の利点をもとに、より具体的に中学校理科における情報活動を、題材名とその題材における情報活用の例、そしてそこで利用する道具立てやソフトウェアなどの項目でまとめたものである。

### (3) 情報教育から見た理科教育

このように中学校理科の教育は情報教育と深く関わっていることが示された。そこで、ここでは情報教育の目標を達成するために、教師は何を意識するべきかを検討する。

学び方や問題解決の仕方の一つとして情報を主体的に選択・活用できる能力を育成することをねらいとする情報教育は、理科の目標の達成にも極めて有意義であり、学習指導において、情報活用能力の育成との関わりを理解の上、意図的・計画的に情報教育に取り組むことが求められる。

小中学校での情報教育の目標は、情報活用能力の育成である。すなわち、①情報活用の実践力の育成、②情報の科学的な理解、③情報社会に参画する態度であり、これらを生徒に根付かせていくことが肝要である。

観察・実験を主たる学習活動においた場合の理科の学習過程は、課題把握→仮説設定→課題解決に向けた企画(観察・実験の計画等)→課題追究(観察・実験の実施)→課題解決(考察・まとめ)であり、多くの場合課題解決の成果を何らかの形での発表(表現・伝達)を伴う。

5-2.(1)の①から⑥に示した理科における道具としてのコンピュータや情報通信ネットワーク等の利用は、十分に情報教育の意図するところと合致している。

さらに、インターネット等を使った情報検索を学習活動に取り入れた場合は、情報の十分な吟味、選択が行われることになる。酸性雨などの合同調査では、他者に情報や意見を求めたり、意見交換などの交流の場面もある。従って情報社会に参画する態度の育成を意識して教師は支援にあたることになる。その際に情報倫理に関わることや著作権についての指導、情報の光と影についても触れ、指導を加えていくことになる。

さらに観察・実験のまとめではなくとも、例えば、1



表2. 中学校理科の題材（教科書）と情報教育的な活動の対応例

	題 材 等	活 用 例	使用形態・ソフト等
第 1 分 野	○音の世界	・音をマイクで拾い、音の様子をコンピュータで表示し、音の高低や大きさを詳しく調べる。	音源サンプリングソフトなど
	○身のまわりの物質とその性質	・酸性雨の原因や各地の状況を知る。	IN) 酸性雨合同調査など
	○金属缶のリサイクル	・金属缶のリサイクルの実際をより深く知る。	IN) リサイクル協会など
	○物質のすがたと状態変化	・温度センサーを用いて、温度の変化を自動的に測定する。	温度センサー、測定ソフト
	○電流	・シミュレーションソフトを使い、回路の組み立て方を深める。 ・実験結果を表計算ソフトを用いてグラフ化する。	電気回路シミュレーション 表計算ソフト
	○物質どうしの化学変化	・実験結果を表計算ソフトを用いてグラフ化する。	表計算ソフト
	○物体の運動	・物体の運動の様子をビデオで撮影し、コンピュータで表示する。	運動解析ソフト
	○運動と力	・超音波センサーを用い、運動のようすや速さの値などをグラフ表示する。 ・物体の運動の時間と速さ、移動距離の関係を表計算ソフトを使ってグラフ化する。	超音波センサー、測地ソフト 表計算ソフト
	○エネルギー資源の利用	・いろいろな発電について調べる。	IN) 電力会社など
	○科学技術の進歩と人間生活	・情報、通信技術や新素材、環境と科学技術について調べる。	IN) 子供向け検索サイト
第 2 分 野	○野外観察にでかけよう	・デジタルカメラで学校のまわりの生物を記録し発表する。	プレゼンテーションソフト
	○植物の生活とからだのしくみ	・デジタル植物図鑑を使って植物のからだのつくりを調べる。	デジタル植物図鑑 植物検索ソフト
	○植物のなかま	・植物検索ソフトを使って植物の検索を行う。	植物検索ソフト
	○基本操作・レポートの書き方	・デジタルカメラを用いた記録やインターネットを使った情報収集の仕方を知る。	画像処理ソフト、ワープロ IN) 子供向け検索サイト
	○火をふく大地	・インターネットを使って日本や世界のいろいろな火山の最新情報を調べる。	IN) 気象庁、日本火山学会など
	○けずられる大地	・インターネットを使っていろいろな化石について調べる。	IN) 博物館や科学館など
	○ゆれる大地	・インターネットを使って日本や世界の地震情報を調べる。	IN) 気象庁、日本火山学会など
	○動物の行動とからだ	・デジタル人体図鑑で消化のしくみや血液の流れなどを調べる。 ・シミュレーションソフトで食物連鎖の数量関係などを調べる。	デジタル人体図鑑 シミュレーションソフト
	○気象情報と気象観測	・インターネットを使って気象観測について調べる。 ・雲画像集を使って気象情報について知る。 ・気象観測センサーやデータロガーで気象観測のデータを収集	IN) 気象庁、日本気象協会など 雲画像集 気象観測センサー、 測定ソフト
	○前線と天気の変化	・雲画像集を使って気象情報について知る。	雲画像集 IN) 気象衛星の雲画像
	○地球の運動と天気の変化	・シミュレーションソフトを使い天体の動きを調べる。 ・インターネットを使い南半球の星空を調べる。	天体シミュレーションソフト IN) 天文台など
	○太陽系の天体	・デジタル天体図鑑やインターネットを使って太陽系の天体について調べる。	天体図鑑 IN) 天文台、NASA など
	○自然と環境保全	・インターネットを使って身近な自然環境の調べ方や自分たちの暮らす地域の現在の環境について調べる。	IN) 各自治体、環境庁など
○自然と人間生活	・インターネットを使って必要な情報を集めたり、他校と交流したりする。	IN) 子供向け検索サイト テレビ会議、掲示板など	

※東京書籍準拠 表中の IN) はインターネットの利用を示す

年植物の世界では、デジタルカメラを使って校地内をメッシュにし、それぞれのエリアにある植物をデジタルカメラで撮影し、デジタル植物マップ作りを行う際には機器そのものの操作に加え、情報の再加工・共有といったものも含まれてくる。また、あらかじめ代表的な植物の写真をデジタルカメラで写し、一人の生徒にその写真を見せ、学級の他の生徒にその植物の特徴を言葉で伝え、植物名を当てさせるなどの活動も考えられる。このような活動では、情報を正確に伝えるという活動を通して、理科で求める観察力の向上も同時に図られることになる。

### 5-3. 他教科との連携の必要性

情報活用能力を育成していくためには、情報を扱う機会を多くし、実践を通して身につけていくことになる。そうすると、理科という単独教科の中で総合的な情報活用能力を身につけていくのは難しい。

教科にはそれぞれ独自の目標があり、必ずしも情報教育の目標と合致しない場合がある。また、中学校で情報教育の中心となる教科は技術科となるが、現行の学習指導要領の下では技術科も理科も中学校3年間の授業時数は削減されている。

情報教育はコンピュータや情報通信ネットワークに関するものだけではない。広く情報を扱い、情報活用能力を育成するには、国語を始めとする全教科で取り扱うことになる。実際、中学校で使われる国語の資料集などには情報に関する内容が細かく示されていて参考になる。

情報を全教科で扱うためには、情報教育の3つの目標と各教科の内容との関連を整理する必要がある。その際、あれもこれもと盛り込むのではなく、ポイントを絞り簡潔に示すことが望ましいと考える。すなわち、本研究で示したような教科教育と情報教育の関連を各教科毎に分析する。そして、その1年間に設定できる情報活動を教科毎に抽出し、その学年の各教科の担当者がそれを持ち寄って、その学年の子どもたちが1年間で行うことが可能な情報活動の内容を整理する。必要ならば、各教科のカリキュラムの実施時期(順序)を調整して、体系的に関連づける。このような教科間の連携を行うことが重要である。

高等学校では教科情報が導入された。情報について、中学校では技術科を中心としながら、全教科で扱うことになる。現行ではそのように網羅的な扱いとならざるを得ないが、情報活用能力を確かに育成していくためには中学校段階での教科「情報」を検討し、総合的な学習の時間の中で取り組むなどの工夫が必要であると考えられる。

## 6. まとめ

今回の研究から、中学校理科における学習目標と情報教育の目標との関係が密接があることが明らかとなった。今後は、小学校中学校の理科教育と情報教育の関連を実践的なデータで検討することが重要である。小川・戸田・

石野(2002)が行った小学校社会科に関する分析では、「社会科のように教科固有の学習内容が存在する教科では、情報活動と同時に、教科が学習者にもたらす視点(ものの見方)も同時に抽出することが重要である」ことが示された。同じ事情は理科にも存在する。しかし、どのような考え方を学ぶのかという点で理科は社会科よりも単純明快である。問題の発見、仮説、検証、考察という一連の情報活動の流れが繰り返されるので、教育内容についての知識とは別の次元で、情報教育との関連を論じることが可能であった。理科の教育内容と情報教育の関係については、別の機会に論じたい。

情報教育を体系的に実施して行くためには、今後も教科内容と情報教育の目標の検討を、できるだけ多くの科目、校種、学年について行っていくことが必要である。

## 文献

- メディア教育開発センター 2001 総合的な学習の時間－情報教育のカリキュラム開発と支援教材－ CD-ROM  
 文部科学省 1999 中学校学習指導要領解説 理科編  
 文部科学省 2002 情報教育の実践と学校の情報化－新「情報教育に関する手引」－  
 文部省 1998 中学校学習指導要領  
 西守哲男・小川亮 2002 小学校3年生における「情報活用の実践力」の育成に関する実践的試み. 日本教育工学会研究報告集, JET 02-2, pp.105-110  
 小川亮・戸田正明・石野正彦・福保雄成・竹花史康・鎌田恵子・佐藤洋司・越坂米景・林憲昭・伊藤充児・仲良永克 2000 情報教育からみた小中学校における学習活動の分析. 日本教育工学会研究報告集, JET2000-6, pp.15-20.  
 小川亮・戸田正明・石野正彦 2002 情報教育からみた小中学校における学習活動の分析. 富山大学附属教育実践総合センター紀要, Vol.3, pp.73-81.  
 清水康敬・榎本聡・吉井亜沙 2004 教科書の目次から検索できるシステムの開発と NICER での運用. 第30回全日本教育工学研究協議会全国大会論文集 (CD-ROM).



## 高校生に及ぼす構成的グループエンカウターの効果

稲垣 応顕・小林 真・丹保 弘則\*・土合 智子\*\*・山岡 和夫\*\*・  
多賀香世子\*\*・菅原千香子\*\*・川上 純子\*\*・池上 道子\*\*・島 美恵子\*\*

(2004年8月31日受理)

### The Effect of Structured Group Encounter on High School Students

Masaaki INAGAKI, Makoto KOBAYASHI, Hironori TANBO, Tomoko DOAI,  
Kazuo YAMAOKA, Kayoko TAGA, Chikako SUGAHARA, Junko KAWAKAMI,  
Michiko IKEGAMI, & Mieko SHIMA

**キーワード：** 構成的グループエンカウター, 自己受容, 他者受容, グループコンセンサス, 総合的な学習の時間  
**Key words :** structured group encounter, self acceptance, other acceptance, group consensus,  
period of intergrated study

#### 1. はじめに一問題と目的一

現代社会は人間関係が希薄な時代である、と言われて久しい。國分(1993)は、「それ故に慢性の孤独感が生じ精神衛生を悪化させる人が多い」と述べている。また稲垣(2004)は、「今日は、傷つきたくない症候群とも形容できる若者たちが増加している。彼らは、名前も知らない不特定多数とのプリクラ(プリントクラブという小型写真のシールの略語, ゲームセンターなどで作れる)の交換やインターネットのチャットの書き込みにより、自分には友人がいて孤独ではないと思込もうとしている傾向が強い」と述べている。さらに諸富(2000)は、今日の子供たちの特徴として「自分で自分の存在が実感できない。〈中略〉“これが自分だ”という実感がなく、自分と周囲との波長をただフワフワと漂うように生きている」と指摘している。

このような状況に対し、近年のカウンセリング界における動向の1つとして、サイコエデュケーションの拡大がある。これは、治療的カウンセリングと対極をなす概念・方略であるが、講義やワークショップを通して、①問題行動発生の予防、②能力・興味・認識・行動・感情の更なる開発・促進、を行うという意味合いが込められている。換言すれば、これは今日カウンセリング界で定着している「育てるカウンセリング」のこともである(國分, 1993)。その形態の1つとして、エンカウター・グループワークがある。これは、1960年代のアメリカにおけるヒューマン・ポテンシャル・ムーブメントの流れにそって生まれたもので、その2大潮流がRogers, C. R.の流れをくむベイスック・エンカウター・グループワー

ク(非構成法)と、ゲシュタルト心理学の創始者であるPerls, F. S.の流れを取り入れ國分康孝が1970年代後半に創始した構成的グループエンカウター(Structured Group Encounter: 以下, SGEと略記)である(清水, 2001)。

ところで、今日学校現場でそのSGEを導入した授業実践は多く見受けられるようになってきている(その例として、複数の現場教師による編集の「[実践]構成的グループエンカウター: 明治図書」といった雑誌が刊行されている)。しかし、それらの実践を読むと、学級活動に時間的ゆとりのある時などに単発的に実施されることが多く、体系付けて継続的に行われていることが少ない。またそれらの実践には、事後評価を行っている事例も極めて少ない。

そこで本研究では、高等学校の『総合的な学習の時間』を活用し、SGEを継続して実施した結果を報告する。SGEは、その定型を①エクササイズのインストラクション、②モデリング、③エクササイズの実施、④シェアリング、としている。そして、④のシェアリングのあるところ、すなわちその活動(エクササイズ)を体験したことで何を感じたかをメンバーで分かちあうところが、活動そのものを楽しむことを目的とするレクリエーションとの最大の違いであり特徴でもある(片野, 2003)。これは、稲垣・犬塚(1995)が登校拒否生徒への援助の重要な点として指摘する他者と気持ちの分かち合いを行うことで、他者とは違う自分(主客の別)の存在と、しかしそれを掘り下げていったところに流れている“自分も他者も同じ人間同士だ”という共通感覚(common sense)を取り戻させることに通じることでもある。筆者はそれ

\* 富山県立泊高等学校 \*\* 富山県立雄峰高等学校

を、登校拒否生徒か否かに関わらず現代社会に青年期を生きる若者に必要なことであると考えている。

## 2. 方法

- (1) 期間・場所：200x年10月～12月。富山県立雄峰高等学校で行った。
- (2) 実施形態：昼間単位制の生徒24名を対象とした。これは正規の授業時間として開設された自由選択科目、特別講座「総合的な学習の時間（単元名：私と出会おう）」35時間1単位として実施し、生徒全員にオリエンテーションを行った上で受講希望者を募った。
- (3) 単元の構成：本講座は、200x年10月～200x+1年2月まで、17セッション行った。1セッションを90分とし、原則として週1セッションを実施した。ただし、第9・10セッションは同じ週に実施された。第1セッションは、オープニングセッションとして、当該高校の教諭が中心となり、担当教諭の自己紹介や本講座のねらいや評価方法を含む講座全体の説明などが行われた。そして、2～9セッションを当該高校のスクールカウンセラーでもある筆者が授業内容を立案した上でコーディネートした。また、授業のファシリテータは著者らが順次担当した。なお第10～16セッションは、筆者と同様に当該高校のスクールカウンセラーでもある第2著者がソーシャルスキル・トレーニングを担当・実施した<sup>注1)</sup>。講座は、原則として当該高校内で行ったが、第6セッションは富山大学教育学部附属教育実践総合センターを会場として2セッション（180分）実施した。
- (4) SGEの構成：犬塚・山田・稲垣（1996）、稲垣（2001）に依拠し、自己受容・他者受容・グループコンセンサスをキーワードとして、その流れにそったエクササイズをプログラムした（表1）。  
ちなみに、筆者は自己受容を「自分を客観的に見つめなおした上で長所も短所も両方ある自分

表1 SGEのプログラム

[自己受容課題]
(1) 「エゴグラム・チェックリスト」の実施による自己分析と分かち合い
(2) 「私の4つの窓」の演習と分かち合い
(3) 「生活分析的カウンセリング」の演習と分かち合い
[他者受容課題]
(4) 「リフレミング」の演習と分かち合い
(5) 「印象ゲーム」の演習と分かち合い
(6) 「住宅ロールプレイ」の演習と分かち合い
[グループコンセンサス課題]
(7) 「砂漠で遭難したときにどうするか」の演習と分かち合い
(8) 「スクウィグル画」の作成と分かち合い

（等身大の自分）を受け入れられること」、他者受容を「自分も他者も大切な命を有した人間としての存在であるといった、共通感覚 (common sense) を持って他者を受け入れられること、また受け入れようとする」と、グループコンセンサスを「自分の言いたいことをはっきりと伝え、その分相手の言い分もしっかりと聞いて、その上で仲良くやっていけること、また一緒にこれからを考えて行けること」と捉えている（稲垣, 2004a, 2004b, 2004c）。

- (5) 手続き：いずれのセッションにおいても、まずウォーミング・アップのために軽く体を動かす簡単なレクリエーション的な活動を行った（約5分程度）。その後、毎回方法は異なるが4～6名ほどにグルーピングを行い、各セッションごとの課題（エクササイズ）を行った。おおよそ、前半は個人作業、後半はそのグループ内での検討会やシェアリング、および全体でのシェアリング、ファシリテータ役の教師によるまとめ、「振り返りシート」の記入、という手続きをとった。
- (6) 分析方法
  - ① 「振り返りシート」の変容による分析：犬塚・山田・稲垣（1996）が看護学生を対象に用いた「振り返りシート」を高校生用に改良し、毎回のセッションでシェアリングの後に実施した。内容は、大きく分けて、「Ⅰ.」授業に内容を通しての自己への振り返り、「Ⅱ.」グループ活動（人間関係）を通しての自己への振り返り、「Ⅲ.」自由記述、から構成されている。
  - ② 心理テストの変容による分析：プレテストとポストテストに、東大式エゴグラム・チェックリストを用いた。なお、ポストテストについては、時間の都合により正規の時間外に当該高校の教諭により実施された。

以上を、全てのデータがそろっていた21名（男子5名、女子16名）を対象に分析した。

## 3. 結果

(1) 「振り返り」シートのうち、5件法で回答を求めた質問項目全ての結果を、表2～10で示した。それら全体を通してみると、プログラムが後半に進むほどいずれの評価も概ね高く変化しており、犬塚・稲垣・山田（1996）の結果と同様にプログラムの転移効果が窺われた。

構成的グループエンカウンターの効果

「I」の質問

表2 「あなたは、今日の授業内容に興味・関心がもてましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	16	3	2	0	0
4つの窓	3	4	12	2	0
生活分析的カウンセリング	8	6	7	0	0
リフレイミング	13	6	2	0	0
印象ゲーム	17	2	2	0	0
住宅ロールプレイング	14	5	2	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	17	4	0	0	0
スクウィグル画	20	1	0	0	0

(数値は、人数)

表3 「あなたは、今日の授業に積極的に取り組みましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	16	3	2	0	0
4つの窓	2	12	5	2	0
生活分析的カウンセリング	6	12	3	0	0
リフレイミング	12	7	7	2	0
印象ゲーム	15	5	1	0	0
住宅ロールプレイング	10	5	4	2	0
砂漠で遭難したときにどうするか	17	4	0	0	0
スクウィグル画	18	3	0	0	0

(数値は、人数)

表4 「あなたは、今日の授業を楽しめましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	19	2	0	0	0
4つの窓	1	8	10	2	0
生活分析的カウンセリング	4	8	7	2	0
リフレイミング	9	7	5	0	0
印象ゲーム	9	10	2	0	0
住宅ロールプレイング	12	7	2	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	15	6	0	0	0
スクウィグル画	21	0	0	0	0

(数値は、人数)

「II」の質問

表5 「あなたは、今日の授業がこれからの自分に役立つと思いますか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	15	4	2	0	0
4つの窓	1	7	13	0	0
生活分析的カウンセリング	10	7	4	0	0
リフレイミング	13	3	4	1	0
印象ゲーム	14	6	1	0	0
住宅ロールプレイング	10	5	6	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	19	1	1	0	0
スクウィグル画	17	4	0	0	0

(数値は、人数)

表6 「あなたは、グループに溶け込むことができましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	0	4	13	4	16
4つの窓	3	3	10	5	0
生活分析的カウンセリング	3	5	11	2	17
リフレイミング	8	10	3	0	1
印象ゲーム	8	11	2	0	0
住宅ロールプレイング	7	10	4	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	16	5	0	0	0
スクウィグル画	20	1	0	0	0

(数値は、人数)

表7 「あなたは、自分の言いたいことが言えましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	14	5	2	0	0
4つの窓	2	10	5	4	0
生活分析的カウンセリング	8	8	3	2	0
リフレイミング	5	12	4	0	0
印象ゲーム	7	13	3	0	0
住宅ロールプレイング	4	9	5	3	0
砂漠で遭難したときにどうするか	9	4	7	1	0
スクウィグル画	14	7	0	0	0

(数値は、人数)

表8 「あなたは、他のメンバーの話を積極的に聴けましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	3	5	10	3	0
4つの窓	9	10	2	0	0
生活分析的カウンセリング	6	8	7	0	0
リフレイミング	16	5		0	0
印象ゲーム	14	7	0	0	0
住宅ロールプレイング	9	9	3	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	17	4	0	0	0
スクウィグル画	17	3	1	0	0

(数値は、人数)

表9 「あなたは、他のメンバーと分かり合えたと感じましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	2	2	15	2	0
4つの窓	2	6	11	2	0
生活分析的カウンセリング	3	4	13	1	0
リフレイミング	11	6	4	0	0
印象ゲーム	14	6	1	0	0
住宅ロールプレイング	7	7	7	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	16	4	1	0	0
スクウィグル画	20	1	0	0	0

(数値は、人数)

表10「あなたの属していたグループの雰囲気はよかったですか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	0	2	17	0	16
4つの窓	0	14	7	0	0
生活分析的カウンセリング	2	15	14	0	17
リフレイミング	8	9	4	0	1
印象ゲーム	12	7	2	0	0
住宅ロールプレイング	10	11	0	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	15	6	0	0	0
スクウィグル画	18	3	0	0	0

(数値は、人数)

一方、「エゴグラム・チェックリスト」による自己分析と分かち合い、「私の4つの窓」の体験と分かち合い「生活分析的カウンセリング」の体験と分かち合い、は自己理解・自己受容の課題として設定した。初回で行った“エゴグラム・チェックリスト”は、心理テストという指標を用いながら、自分を振り返ってみることがねらいであった。それに対し「I」の振り返り項目は、いずれも高く評価されている。これは、生徒たちが日ごろから心理テストに興味を有していたためであると思われる。しかし、「II」の質問項目では、いずれも「I」とは逆に評価が低かった。そして、その理由として、「III」の自由記述から「うまく話せなかった」「今まで知らなかった人の前で、自分のことを言うのは、どう思われるか心配だった」などが多く記述されており、彼らの対人関係に対する不安と緊張などが窺われた。また、同じ自己理解（受容）をねらいとした第2セッションの“私の4つの窓”、“生活分析的カウンセリング”は、「I」、「II」ともその評価が低かった。これらは、自分の生きてきた歴史をもう一度見つめ直すよう促す課題、またこれからの自分を現実原則の中で捉えるよう促す課題である。生徒たちの自由記述からは、「一生懸命考えただけで」などを前置きにしながらも、「今まで、あんまり感動したってことがないことが分かって、少しショック（4つの窓）」、「なんか、自分が切なくなった（4つの窓）」、「難しかった（4つの窓、生活分析）」「現実問題を考えて、不安になった（生活分析）」などが書き出された。これらは、少し乱暴な表現ではあるが、生徒たちがアポイダント（現実逃避）的な気持ちを有していたこと、現在の比較的自由的な学生生活にいつまでも浸っていたと感じていたこと、の表れだとも考えられる。しかし、このような課題を体験することで、現実の中で自分を振り返り、これから考えるためには有効な刺激であったとも考えられる。一方、これらの課題は前述したように自己理解・自己受容の促進を意図した課題である。その意味合いを踏まえれば、生徒たちは課題を通して自分と向かい合うことに専念したために、グループの中での人間関係、特に他のメンバーがどのような体験をしてどのように感じているのか、これからの自分をどのように考え

ているのか、などを共有するゆとりがなかったのかもしれないことが推察された。

次に、他者理解・他者受容の課題として設定した“リフレイミング”の体験と分かち合い、“印象ゲーム”と分かち合いについては、概ね高い評価がなされている。“リフレイミング”とは、自分の欠点また短所を書き出し、グループの中でノートを交換し合い「なぜならば」以下を書き換えることで長所にしてしまおう、という課題である。これは、価値観はひとつだけではなく、物事にはさまざまな見方や考え方ができる、ということを実感するよう促すねらいを有しているのだが、「III」の自由記述から「自分の短所を他の人が温かく変えてくれて、うれしかった／他の人たちに親しみを持った」、「こんな風な見方があるなんて、他の人たちがかしこく見えた」「みんなに、ありがとうと言いたい」などが書き出され、一気に教室全体の雰囲気が柔らかくなったように感じた。また“印象ゲーム”とは自分が感じている他者と、その人自身が感じている自分との間にはずれがある、逆に自分で思っている自分と他者から見られている自分にもずれがあるということを実感するよう促す課題であるが、前回の雰囲気を引き継いだためか、生徒たちは互いに暖かなメッセージの交換をしていたようである。自由記述においても「人は見かけでは分からない、ということがよく分かった」、「勇気を持って、自分はこうなんだということを伝えることが大事なんだということが分かった」、「人からそんな風に見られていたなんて、ショックでっかい（笑）」など、自己理解・受容課題のときに比べ長文でポジティブな内容が書き出された。一方、他者受容課題の締めくくりとして行った“住宅ロールプレイ”は、どこまで自分の正当な主張を行いながら（アサーションしながら）人の気持ちに共感できるか、互いに共通の価値観を持てるかがねらいであるが、生徒たちの評価はそれまでと比べて低かった。これについては、「III」の自由記述において「どこまで、自分を出していいのか分からなくて難しかった」、「自分としては、折れてもいい（妥協してもよい＝筆者）と思っていたけれど、ルールでそれが出来なかったから苦しかった」などが書き出された。生徒たちにとっては、この課題が現実と遊離したものとして捉えられていた可能性、他者への優しさという本音と役割（ロール）との間で窮屈さを感じていたこと、が推察される。

さらに、グループコンセンサス（集団の意思決定）能力の促進をねらいとした“砂漠で遭難したときにどうするか”、“スクウィグル画”はいずれも「I」「II」の項目とも高く評価されている。前者は、集団の共通な価値観を定め、今ここで何が必要かといったプライオリティを決定していく課題である。これについては、「III」の自由記述で「勉強になった」「いろんな意見が出て楽しかった／なるほどと思う意見が多かった」「みんなで生き残るという目標があったので、必死になって考えた。

みんなもそんな感じだった」などといった記述がなされた。また後者については、「最初は、不安だったけれど途中から楽しくなった」「みんながお互いの線をつなげていったのが、何かあったかかった」「自分の書いた線が理解してもらえたときは嬉しかった」などが書き出された。

(2) 心理テストの結果

プレテストとポストテストとして行ったエゴグラム・チェックリストの結果を図1, 2で示した<sup>注2)</sup>。その両者を比較すると、まず男子であるがプレテストに対してポストテストでは、CP (Critical Parent：父親的要素)の得点が下降し、NP (Nurturing：母親的要素)・A (Adult：大人の要素)・AC (Adapted Child：従順な子供の要素)の得点が上昇している。これは、CPの持つ意味合いにおける「他者に対する批判的な態度」や「お

山の大将になりたがる (=独善的 筆者注)」意識が低減し、NPの持つ意味合いの「他者に対するやさしさ、許しの態度」、Aの持つ意味合いの「他者や物事を多角的に冷静に捉えようとする態度」が促進されたのではないかと考えられる。そして、ACの持つ意味合いから集団の中での協調性が高まったのではないと思われる。一方女子の場合、男子と同様にCPが1ポイントではあるが下降した。しかしそれ以上に特徴的なのは、A・FC (Free Child：自由な子供の要素)が2ポイントずつ上昇したことである。もともとおとなしい性格の子が多いと、SGE担当教諭らから評価されていた彼女たちに、若干ではあるが多角的な視野の広がりや活動性が高まったことが示唆される。授業全体を通しての振り返りでも、その自由記述に「この講座に参加してよかったと思う。前よりも積極的に人と関わろうとするようになった(男

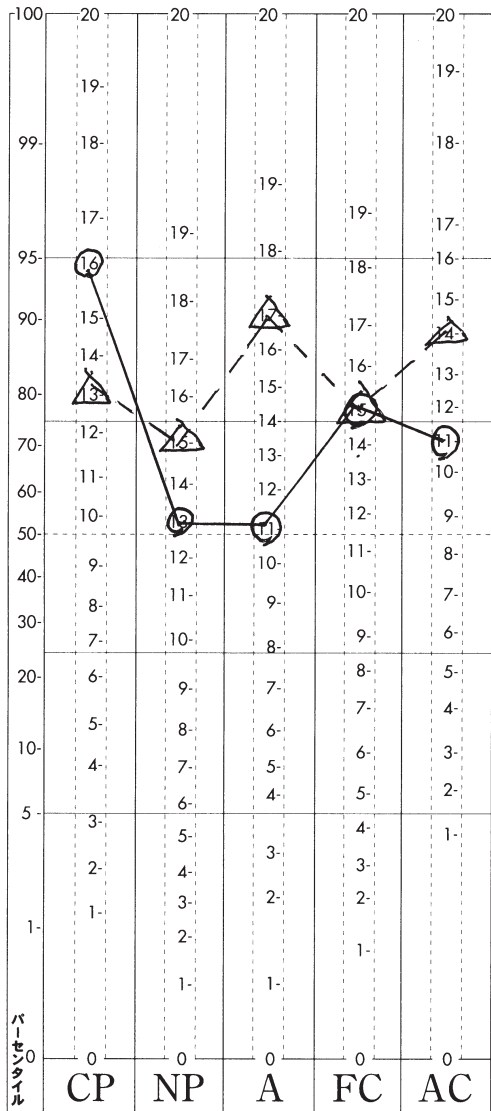


図1 エゴグラム・チェックリストの結果 (女子：プレテスト・ポストテスト)

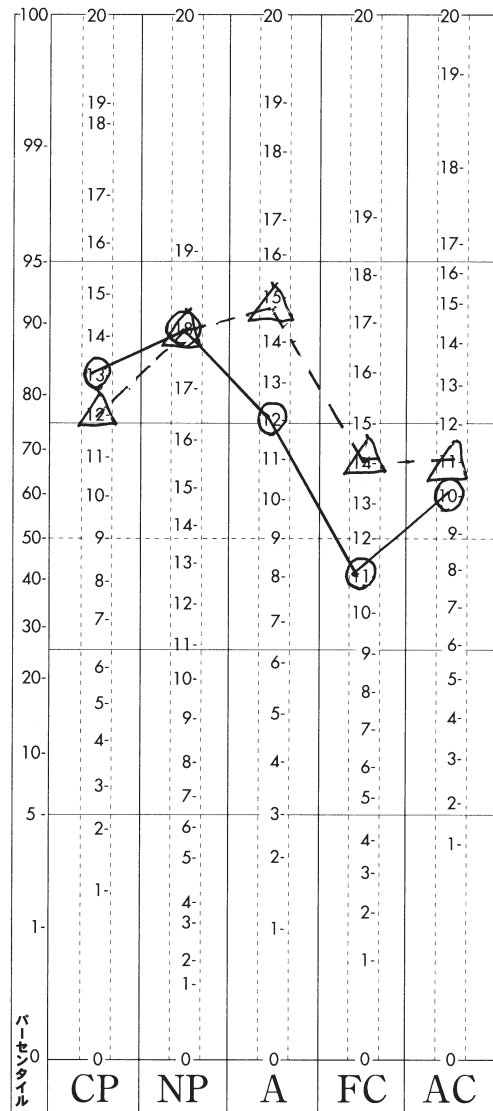


図2 エゴグラム・チェックリストの結果 (男子：プレテスト・ポストテスト)

○————○プレテスト    △-----△ポストテスト



子)「学年を超えて友達ができたのがよかった。いろんな人があることに改めて気づいた(男子)」「当たり前だけど、人は付き合ってみないと分からない(女子)」「自分に相手と友達になろうという気持ちがあれば、なんとなくだけど相手にもそれが伝わるのかなあ、って感じた(女子)」などが書き出されたことも、この結果を裏づけていると考えられよう。

#### 4. 全体的考察と今後の課題

筆者らは、授業内容を説明した上で参加生徒を募り、「総合的な時間」の中に「私と出会おう」という講座を設け、トータル9セッションにわたるSGEを実施した。実施に当たっては、その半年前から週1回の割合で担当教諭らが集まり、第1著者がファシリテータとなり研修会を行った。また、各セッションの前には事前研修を再度行い、セッション後には反省会を設けた。ちなみに、その際作成された指導案と反省点をまとめたノートは、現在も当該高校に残されており、担当者が大幅に入れ替わった今年度の授業にも活かされている。実際の授業においては、当該高校の教諭が順番でメインファシリテータを勤め、他の教諭たちがサブファシリテータを勤めた。また、筆者も教室に入りサブファシリテータを行うと共に、ファシリテータが迷った場合などに助言を含むサポートを行った。このような授業に取り組む際には、担当教諭同士の共通理解を深めるためにも、事前研修会が重要であることが改めて示された。

次に本研究では、生徒たちの自己受容と他者受容、グループコンセンサスの各能力(資質)の向上をねらいとしたが、その目的はおおむね達成できたと考えている。すなわち、「方法」の項目でも記したが、自分を見つめ直した上で等身大の自分を受け入れること、共通感覚を持ち等身大の相手を受け入れていくこと、最終的には自分の主張はするが相手の意見もしっかりと聞く。その上で互いに仲良くやっていくこと、の能力が毎回の「振り返りシート」の結果、プレテストとポストテストで行った「エゴグラム・チェックリスト」の変容から向上したことが示唆された。本研究は、自由選択科目ではあるがSGEをカリキュラムの中に位置づけて、しかも継続して行った。これは、学校現場で見られがちなマニュアル化されたSGEの書物により、「これならば出来そうだ」という課題を単発的に実施するやり方ではなく、はじめに全体としてのねらいを定め、それを達成するための課題をオリジナルに組んだことが効を奏したと考えられる。田上(2003)は、自ら提唱する対人関係作りゲームの中で「ここで行われるゲームは、あくまできっかけ作りである」と述べている。筆者は、この知見を全面的に支持している。すなわち、対人関係作りゲームであれSGEであれ、そこで用いられる課題やネタ(エクササイズ)はあくまでツールであることを忘れてはならない。大切な

のは、それを用いようとする教師が、それを通して生徒たちに何を伝えたいのかという教育信念(哲学)であり、方向性である。古くから「教育は人なり」といわれる所以もそこにあると思われる。本研究を通して、“やりやすそうだからやってみる”から、ねらいを設定してそれに沿った課題を実施していくことが大切であることが考察される。

一方、本研究を通して当初履修申告をした生徒は24名いたが、最終的にすべての授業に参加した生徒は21名であった。もちろん、欠席の理由には体調などさまざまな理由はあるであろう。また、SGEの利点の一つとして、心理的なダメージが少ないことが挙げられている(国分, 2000)。しかし、自由記述(特に自己受容課題)における「苦しかった」「切なくなった」などの記述を読むと、設定した課題や手続きに改良の余地が大いにある。また、評価の方法も今後どのようなテストバッテリーを組むかなど、今後の課題である。特に、「本研究のねらいはねおおむね達成できたと考えている」と前述したが、生徒たちは週1回90分の本授業の他にもさまざまな授業を受け、人間関係を体験している。その中で本研究が彼らに与えた効果・意味合いについて、更に精緻な検討が必要である。

また、最も重要な問題であるが、生徒たちになぜ結果で示したような変容が示されたのかについて、更に検討がなされなければならない。Rogers, C. R (1965)は、授業において教師が圧力を加えることなく、受容と共感の態度で接するならば、学生たちに機能的な学習がなされていく」と述べ、Gendlin, E. T (1978)は、「クライアントが、自分の感情を表現するようになるほど、カウンセリングの効果は高まっていく」と述べている。本講座の授業を担当した教師たちは、常に温かく生徒たちに接し、筆者の見るところ生徒に圧力をかける場面は一度も見られなかった。また、プログラム内容もこれまでの文献をできるだけ丹念に読み構想したものであった。また、シェアリングの時間を重視した。しかし、それだけで生徒たちに変容が生じた結論付けるのは短絡的とも思われる。今後、この問題についての検討が必要である。

#### [注 釈]

注1) この実践研究については、小林 真 他により「高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果」という論題で、富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、第4号、15-23. に収録されている。

注2) 本稿で記載したTEGエゴグラム・プロフィールのフレームは、東京大学医学部・心療内科TEG研究会編(金子書房)のものをそのまま転載した。

[文 献]

1. Gendlin, E. T (1961) Experiencing : A variable in the process of therapeutic change. American Journal of Psychotherapy, 2 (15), 233-245.
2. 稲垣応顕 (2001) 小学生の性教育の効果に関する一研究ー自己・他者受容の変容に着目してー. 富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要. 第2号. 59-66.
3. 稲垣応顕 (2004a) 第3章 自己意識の発達と人格形成ー青年期の臨床的問題ー. 塚野州一編著 みるよむ生涯臨床心理学ー生涯発達とその臨床的対応ー. 北大路書房. 123-150.
4. 稲垣応顕 (2004b) 自他のよさに気づくエクササイズのプロ案ー他者受容を深めるオススミアイデアー. [実践] 構成的グループエンカウンター5. 明治図書. 8-9.
5. 稲垣応顕 (2004c) 人間関係を築くエクササイズのバリエーションースクールカウンセラーが取り組むミニエクササイズのアラカルトー. [実践] 構成的グループエンカウンター6. 明治図書. 18-19.
6. 稲垣応顕・犬塚文雄 (1995) 登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究(2)ー共通感覚の欠如に着目した事例検討ー. カウンセリング研究 28 (1), 78-86.
7. 片野智治 (2003) 構成的グループ・エンカウンター. 駿河台出版社.
8. 國分康孝 (1993) 構成的グループエンカウンター. 誠信書房.
9. 國分康孝 (1998) 続構成的グループエンカウンター. 誠信書房.
11. 諸富祥彦 (2000) エンカウンター こんなときこうする!ーヒントいっぱいの実践記録集ー. 図書文化.
12. Rogers, C. R. (1965) Counseling and Education. 畠瀬稔 編訳 1967ロジャーズ全集5 カウンセリングと教育. 岩崎学術出版社.
13. 清水幹夫 (2001) グループエンカウンター. 國分康孝 編集 現代カウンセリング事典. 19
14. 田上不二夫 (2003) 対人関係ゲームによる仲間作りー学級担任にできるカウンセリングー. 金子書房.
15. 山田洋子・犬塚文雄・稲垣応顕 (1996) 自己および他者受容を向上させる体験学習ーコミュニケーションワークショップの体験効果に関する一研究ー. 看護教育. 37(6). 439-441.



# 子どもの学びを育てる小学校社会科の授業開発

－問題解決的な学習に焦点をあてて－

齊木 裕\*・藤原 孝章\*\*・佐伯 真人

(2004年8月27日受理)

## Lesson Development to Foster Elementary School Children's Learning Abilities in Social Studies

－Focusing on Learning through Problem-solving－

Yutaka SAIKI, Takaaki FUJIWARA and Mahito SAEKI

キーワード：問題解決的な学習，自ら学ぶ，単元構想，自己肯定感

### 1 社会科と問題解決的な学習

(1) 社会科で求められているもの

現在社会科は、小学校3年生から中学校3年生まで教科が設けられている。では、社会科とは、いったいどういふ教科であろうか。原田智仁(2002)は、社会科を次のように定義している。「社会科とは社会認識の育成を通して国家および社会の形成者を育成する教科である。」

そしてわたしたちは、個人として家族、地域社会、市町村、都道府県、日本、アジア、そしてグローバルな世界(「宇宙船地球号」などと称される)の一員であり、それぞれのレベルにおいて社会的な存在として、さまざまな社会的役割を果たしていくことが期待されている<sup>1)</sup>。この考え方から、社会認識の習得と公民的資質の育成の二つのものを習得・育成することを社会科が担っていると考えている。

平成8年7月に中央審議会第一次答申においては、これからの学校教育の在り方として、〔ゆとり〕の中で自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕の育成を基本とし、教育の内容の厳選と基礎・基本の徹底を図ること、一人一人の個性を生かすための教育を推進すること、豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育を改善すること、横断的・総合的な指導を推進するため〔総合的な学習の時間〕を設けること、完全週5日制を導入することが提言された。

また平成10年7月の教育課程審議会答申においては、幼児児童生徒の実態、教育課程実施の状況、社会の変化などを踏まえつつ、完全学校週5日制の下、〔ゆとり〕の中で「特色ある教育」を展開し、幼児児童生徒に〔生きる力〕を育成することを基本的なねらいとし、次の方針に基づき改訂することを提言した。

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- ③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- ④ 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

今日の受験競争の過熱化、いじめや不登校の問題、学校外での社会体験の不足などを考えた場合、今言われている生きる力を育成することが大切である。特に上記に示した②の自ら学び自ら考えることが重要であると考えられる。

筆者(齊木)の平成10年度の社会科の授業実践「わたしたちのくらしとごみ」では、授業が終わっても継続して、調べていこうとする姿がみられた。夏休みに地域のごみ調べをしていった子、ダイオキシンのニュースをみて、朝の会でそれについて考えを述べる子、冬休みにお母さんの実家の横浜に行き、そこでのごみの出し方が自分の住んでいる所と違うので、調べていった子、ごみの授業後、スーパーへ買い物に行くときショッピングバッグをもっていく子などがいた。これらの子どもの姿は、自ら学んでいこうとするものであり、学んだことを生活に生かそうとする姿である。そして納得がいくまで調べていこうとする姿である。この姿は、生きる力であり、なくてはならないものであると考える。これこそ、授業で1番大切なものではないだろうか。

このような学びを子どもたちに期待するとき、授業ではどんなことを教師が大切にしていけばよいかを考えていく。

(2) 新しい問題解決的な学習

社会科設立の最も大きな特色は、戦前の社会的教科の

\* 黒部市立前沢小学校 \*\* 同志社女子大学

授業論を根本的に転換するところから再出発したことである。社会科の出発にあたっては、歴史教育実践に典型的にみられるように、国家が望ましいと考える特定の価値観や生き方を注入する手段として、それに都合がよい社会認識を形成するという授業論、それに代わる新たな授業論を構築することが必要であった。小原友行(1998)は、昭和20年代の実践者たちが解決することを求められていた初期社会科の歴史的課題は、3点あるとしている。第1の課題は、戦後成立した民主的社会を担う実践人を育成するための、市民的資質教育としての社会科授業論の構築である。第2の課題は、社会認識教育をも担う社会科授業論の構築である。第3の課題は、一教科としての社会科授業論の確立である<sup>2)</sup>。この歴史的課題に応えるものが、初期社会科の問題解決的な学習論である。

しかし初期社会科は、「はいまわる経験主義」といわれ徐々に衰退していった。その原因は、子どもの態度・意欲に基礎をおいていると、その問題自体が子どもの身近な問題の域を出なかったり、解決策も子どもができる範囲に限定されたり、社会の本質に迫りその問題解決に役立つとはいえないものにとどまるが多かったことなどである。初期社会科が批判された「はいまわる経験主義」を克服しない限り、問題解決的な学習をしたとき、また同じ批判を受けることになる。そこで、新しい問題解決的な学習として、今谷順重(1991, 1996)と藤井千春(1996, 1997)に依拠しながら<sup>3)</sup>、子どもたちが自ら学んでいく問題解決的な学習で大切にしなければならないことを研究仮説を立てて考察する。

## 2 自ら学ぶ社会科授業開発の研究仮説

子どもの学ぶ力を育てる社会科問題解決的な学習をするには、次のような5つの研究仮説をたてた。(表-1)

- |     |   |
|-----|---|
| I   | 子ども側にたった単元構想をしっかりと立てる。  |
| II  | 社会的事象に繰り返し働きかけることにより、子どもの思いや願いが明確化され、こだわりをもって息の長い追究をすることができる。     |
| III | 互いに認め合える話し合いをすることにより、友だちの学びから、自分の学びを見つめ直し、新たな視点から追究をすることができる。     |
| IV  | 自己肯定感を高める自己評価をすることにより、自信をもち意欲的に追究をすることができる。                       |
| V   | IからIVのことを授業の中に組み込むことで、はいまわりでない学び、結果的に社会認識が断片的ではなく、構造的に習得することができる。 |

表-1 研究仮説

仮説I「子ども側にたった単元構想をしっかりと立てる。」  
研究仮説1については、さらに5つの具体仮説において考える。(表-2)

- |   |  |
|---|--|
| 1 | 導入の授業で、自分に問題をひきよせて、課題を作ることができる。(導入の工夫)                             |
| 2 | 単元名を子どもがみたとき、学習の見通しがもてるものにする。                                      |
| 3 | 教師が、発問を吟味することにより、教科のねらいと子どもの追究する方向が一致する。                           |
| 4 | 子ども側に立った単元構想をしっかりと立てることにより、教師主導の授業ではなく、子ども一人一人を尊重した授業を組み立てることができる。 |
| 5 | 子ども側に立った単元構想をしっかりと立てることにより、個々の追究を尊重し、適切な支援をすることができる。               |

表-2 研究仮説Iの具体仮説

具体仮説1「導入の授業で、自分に問題をひきよせて、課題を作ることができる。」(導入の工夫)

		問 題	
		子どもの問題	社会の問題
解 決	実践的	◎子どもの問題の実践的解決学習 「生活学習」	◎社会の問題の実践的解決学習 「社会問題解決学習」
	知的	◎子どもの問題の知的解決学習 「生活問題解決学習」	◎社会の問題の知的解決学習 「研究問題解決学習」

表-3 初期社会科授業論の類型化

(小原友行『初期社会科授業論の展開』, 風間書房, 1998年, 32-33頁より引用)

授業スタイルを問題解決的な学習とした場合、その授業理論は、4類型に分けることができる。課題を生活過程のなかで生まれてくる子どもの必要や欲求を問題としてとらえ、解決を実践的解決をする場合、社会科授業論は、①「生活学習」となる。

それに対して、課題を実生活のなかで直面する生活主体である子どもの問題としてとらえ、解決を知的解決をする場合は、社会科授業論は、②「生活問題解決学習」となる。

それから、課題を地域社会の問題や日本社会の問題としてとらえ、解決を実践的解決をする場合、社会科授業論は、③「社会問題解決学習」となる。そして、課題を教材である社会問題を調べる過程で発見した研究問題としてとらえ、解決を知的解決をする場合、社会科授業論は、④「研究問題解決学習」となる。個々の追究により、4類型のどれにあたるかは、ちがってくる。最終的にたどりつくところも違ってくる。必ずある段階までたどり着かなければいけないという意識はない。自分の問題に引き寄せて課題を作り、意欲的に追究することに重点を置いている。ただ、追究している問題がどこの段階か、教師が把握することは、必要であると考えている。

自ら学ぶということを前提においた場合、自ら学ぶ意欲がもてるかどうか、最大のキーポイントとなる。そう

考えたとき、導入の授業というものが、これからの子どもたちの追究を左右する、さらにいえば、全単元を左右するといっても過言ではない。それぐらい導入の授業は、重要なものであると考えている。導入の入り方を失敗すると、もう子どもたちの追究の方向性を戻すことはできない。戻そうとすれば、もう子どもの個性的な追究を教師が自分の都合のいいように路線変更させてしまうからである。

子どもが意欲をもって、本気になって取り組もうとするのは、どんなときであろうか。それは、どうしても解決しなければいけない、今まで考えてきたこととちがっている、なぜだろうかというような状況に陥ったときである。自分の生活に根ざした問題でなければ、どうしても解決しなければならぬと思うことはない。ポイントは、社会的事象をどう子どもたちに出会わせて、自分の生活経験、生活感情、自分のくらしをひきずった課題を作らせることが、子どもが本気で取り組む鍵である。

具体的な例をあげてみることにする。4年生の社会科の単元「わたしたちのくらしと水」では、導入の授業において、同じ水であるのに、使われ方まで一緒なのに、どうも家庭によって使われ方が違うのではないかという思いをもつ状況に追い込むことができるかどうか意欲をもてるかどうかにかかってくる。今まで何気なく、当たり前に使っていた水が、どうも他の家では違うのではないかと考えていくと自分の生活の中で使われている水をもう1度振り返り、他の家庭と比べながら調べていこうとするだろう。

**具体仮説2**「単元名を子どもがみたとき、学習の見通しがもてるものにする。」

導入の授業において、単元名を提示したとき、子ども自身が単元名から学習の見通しをもつことができなければ、単元名ということではできない。いくら教師自身が、その単元名から、学習の見通しをもつことができたとしても、子どもにピンとこなければ、単元名の意味をなさない。単元名は、あくまでも子ども自身のためにあるので、単元名をつける場合は、よほど吟味しなければならない。その単元名を子どもたちは、導入から単元の最後まで、常に意識して授業に臨むことになる。子どもたちは、みんな同じ活動をしていくわけではない。自分が気になったことを調べていくわけだから、一人として同じ内容の子はいないといってもよい。同じ社会的事象を調べていても、感じ方・とらえ方は違うからである。話し合うときや考え合うとき、共通の土俵は、単元名しかないのである。そのため、単元名をみたとき、それぞれの子どものとらえ方がずれていると、共通の土俵がないので、話し合うことや考え合うことができなくなる。その意味においても、子ども全員が、単元名を同じ土俵として共通のよりどころとしなければならない。

具体例として、4年生社会科単元の「わたしたちのく

らしと水」を挙げる。ここで、学習する水は、わたしたちのくらしと関わる水である。ただの水ではない。「わたしたちのくらし」という言葉がなかったら、どうであろうか。子どもたちは、水そのものを調べていくであろう。そうすると、飲むとか、成分調べ、川の水質検査といった理科や総合的な学習の内容に流れていってしまう。社会科本来の目標に到達できなくなる。教師が強引にそこへ持っていくことは、できるかもしれない。しかし、そうした場合、本論文のテーマである「子どもの学びを育てる」ということはできない。あくまでも、子ども自身の一人追究でなければ、自ら学ぶ姿を見ることはできない。そのため、ここで学習する内容は、あくまでも、くらしに関わる水である。くらしに関わる水を調べることにより、自分の生活経験、生活感情、自分のくらしをひきずった問題をつくることができると考える。

**具体仮説3**「教師が、発問を吟味することにより、教科のねらいと子どもの追究する方向が一致する。」

前述したことと関係してくるが、教師が発言した一言が、子どもたちの追究の方向性を大きく左右すると考えている。実験授業のときの教師のなげかけである。どちらが、社会科のねらうところへ、子どもたちが入ってくるだろうか。「わたしたちのくらしと水ということについて調べていこう。」「わたしたちのくらしと水ということにくらしに関わる水について調べていこう。」もちろん、後者のほうである。前者は、先にも述べたが、理科や総合的な学習の方に流れていってしまうおそれがある。たった1フレーズの違いだけであるが、20時間という時間を考えた場合、行き着く先は、全く別の場所である。

教師の発問の投げかけ一つが、子どもたちの追究をゆがめてしまうことになる。また、教師が、前者のような投げかけをするということは、教師から単元名と単元の内容がずれてくることになる。教師がずれてくれば、当然のこととして子供たちに単元名という共通の土俵、共通の土台がなくなることになる。その意味で教師が発問をよく吟味することは、とても大切なことである。

**具体仮説4**「子ども側に立った単元構想をしっかりと立てることにより、教師主導の授業ではなく子ども一人一人を尊重した授業を組み立てることができる。」

**具体仮説5**「子ども側に立った単元構想をしっかりと立てることにより、個々の追究を尊重し、適切な支援をすることができる。」

教師が授業に臨むにあたって、単元構想をしっかりとすることが大切である。今まで使われてきている単元計画は、あくまで、教師側に立って、第1次で、〇〇をやり、第2次で〇〇をするといった形式である。これでは、子どもの追究の流れに即した授業計画には成り得ないと考える。もし、この流れに沿って授業をするなら、教師のねらった追究をする子しか、自己実現はできない。残りの子は、今まで追究してきたことと関係のないところで、

追究をねじ曲げられ、自分の願いとかけ離れた調べ学習をしていくことになる。自分の思いや願いと違った方向へいってしまえば、子どもたちは、自ら学ぶ意欲をもたなくなる。そう考えると、教師の枠に入ってくる子のほうが少ないので、大部分の子を切り捨てていくことになる。見方によっては、問題解決的な学習の形をとっているが、教師主導の授業となんら変わりなくなる。それ以上に、自分の追究をねじ曲げるので、子どもの方に、教師の顔色を見ながら、教師の意図することをしていこうとする態度を育ててしまうかもしれない。そうなった場合、教師主導型の授業よりも、もっと悪い方向に進んでいくことになる。

こう考えてくると、単元構想とは、あくまでも子どもの立場に立って、いろいろな追究過程を想定しながら、どのように発展していくかを、教師が精一杯考える必要があると考える。その場合、注意することは、総合的な学習ではないので、何でもOKということではなく、社会科のねらいとしている範囲の中で自由さを与えることである。なんでもいいというふうにした場合は、社会科の授業ではなくなるからである。そのことをきちんと考え、教材を提示する場合、きちんと約束事を子どもに伝えなければならない。

単元構想をしていくとき、社会科の願う子ども像がある。その願う子ども像を考えながら、この単元では、こんな子を育てたいというものを考え、それに向けての構想が必要である。そこまで考えていくと、教師は、教師の意図する発言以外のものでも、切り捨てずに聞けるようになる。また、なぜこの子は、こんな場面でこんなことを言ってきたか、立ち止って考えるようになるであろう。そして、個々の追究を尊重して、適切な支援をすることができると考える。教師の意図する発言しか聞けない状態では、教師の意図する方向へ無理やりもっていき、追究をねじ曲げることになりかねない。

**仮説Ⅱ** 「社会的事象に繰り返し働きかけることにより、子どもの思いや願いが明確化され、こだわりをもって息の長い追究をすることができる。」

なぜ社会的事象に繰り返し働きかけることが大事なのであろうか。単元の社会的事象に繰り返し働きかけることにより、その社会的事象への思いや願いがはっきりしてくると考える。ひいては、愛着をもってくるのではないかと考える。そして、問題意識が明確になり、追究意欲が高めると考える。1回や2回の関わりでは、社会的事象のうわべだけしか見えないのではないかと、その裏側にあるものまで考えることはできないと考える。

森分孝治(1984)は、社会的事象を理解するには、3つの方向があると述べている。

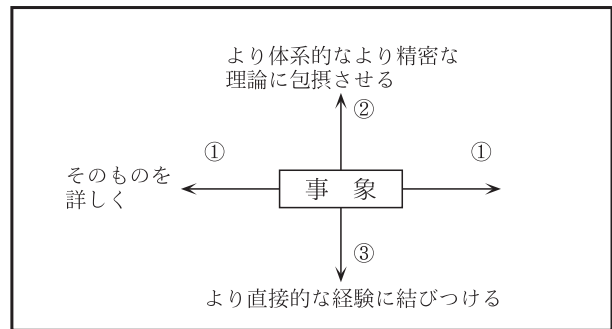


図-1 事象理解の3つのベクトル

(森分孝治『現代社会科授業理論』, 明治図書, 1984年, 187頁より引用)

すなわち、①事象そのものを詳しく知る、②事象を理論的に包摂させ、理論の1つの事例としてつかむ、③事象を直接経験に結びつけてとらえる、という3つである。そして、理解が深まるということは、①では、より詳しく知る、②では、体系的により精密な理論に結びつけてつかむ、③ではより直接的な経験に結びつけてとらえるということである。これら理解の3つの方向とそれらの相互関係を、それらがもたらす知識の成長を考慮したものが図-1である。この図を自分なりに解釈してみると、小学校の発達段階における社会的事象の理解の仕方には、段階があると考えられる。すなわち③のより直接的な経験に結びつけてとらえることがまず重要である。これが体験・経験重視が大切であるといわれていることと深く関わってくる。筆者は、生活科の学びは、問題発見学習であると考えている。低学年の子どもは、活動と思考が未分化であるため、まずは活動してから考える。そこでの発見や気づきから、自分の問題を解決したり、こだわりを解明していく学習のことを問題発見学習であるとしている。この生活科での学びは、まずは、③を重視している。社会科でも同様であると考えられる。そのため、社会的事象の理解を③→①→②の順に段階を踏んでいくと考える。この流れが、スパイラル(③→①→②→③→①→②→③→①→②)に続いて、社会的事象が理解されていくと考える。

子どもたちの生活科の学び(十分に活動する)を社会科に生かすことにより、追究意欲が高まると考える。

**仮説Ⅲ** 「互いに認め合える話し合いをすることにより、友だちの学びから、自分の学びを見つめ直し、新たな視点から追究をすることができる。」

佐藤学(1995)の三位一体論<sup>4)</sup>の「学習対象と学習者と他者の関係」を問題解決的な授業に置き換えると話し合いがそれに当たる。筆者は、話し合いの意義を次の点であると考えている。話し合いは、友だちの学びから自分の学びを見直すということである。一人学習を続けていくと、どうしても行き詰まることのでてくるだろう。また、ある程度追究を続けると停滞をしてしまう。そんなとき

に話し合いを行うことにより、友だちの学びから自分の学びを見直すことができる。また、話し合いにより、新たな問題点や追究の視点を見出すことが可能になる。問題解決的な学習の学習過程は、一人学習と話し合い（全体学習）をくり返すことにより、社会的事象に迫れると考えている。そのため、どこで話し合いをもつかが重要なポイントになる。話し合いをもつタイミングは、教師が一人一人の学びの歩みを把握することが大切である。ここで、問題となることは、話し合いで仲間の思いを共有できるかどうかの問題となってくる。仲間の思いを共有するには、日頃の学級経営が大切である。友だちのよさを認め合える雰囲気がなければ、話し合いは成立しないと考える。

**仮説Ⅳ** 「自己肯定感を高める自己評価をすることにより、自信をもち意欲的に追究をすることができる。」

問題解決的な学習で大切な、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考える力をつけるためには、自己肯定感の獲得が大切であると考え。堂々と誇れる自分をさがす。将来への課題を含めて、今の自分に必要な範囲で誇りをもつ。それが、自信をもって個性的な追究を進めていくことにつながると考える。

具体的には、子どもたちの追究を一人一人認めていくことが大切である。また、子どもたちが、授業の最後に今日の自分の取り組みを振り返る自己評価カードを書く。今日の授業で自分が得たものを書くことにより、自分の活動を肯定的に捉えるようにしたい。また、そのカードに教師がその子の取り組みのよさを朱書きすることで認めていく。

**仮説Ⅴ** 「ⅠからⅣのことを授業の中に組み込むことで、はいまわりでない学び、結果的に社会認識が断片的ではなく、構造的に習得することができる。」

これからの将来を担う子どもたちにとっては、いかに社会が変化しようと、自分で問題を見つけ、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力を身につけることが重要である。その具体的展開は、問題解決的な学習である。子どもそれぞれが、自分の課題を作り、その解決に向けて意欲的に追究するプロセスを最も大事にしていきたい。

問題解決のプロセスを大事にしていくわけだが、当然ながら、社会認識の習得が問題になってくる。森山賢一(2002)は、社会科学習の成立要素を下記の図-2に表わしている。問題解決学習で問われるのは、学習内容(基礎的・基本的内容、構造的習得)である。学習した知識が断片的なものではなく、構造的に子どもたちに習得されなければならないと述べている。本論文のテーマにしている自ら学ぶということを考えた場合、社会科固有の学びとは、社会がわかることである。社会がわかるとは、直接的に見える社会的事象のかかわりを大事にし

ながら、間接的ないしは見えない事象や人間にも迫り、そのつながりを構造的に捉えていくことである。

子どもたちが、この社会認識を構造的に捉えているかどうかを評価するにはウェビングが有効であると考え。つかむ、調べる、まとめるという学習過程の中で最低3回はウェビングをとる。また、ウェビングの他に子どものノートを丹念に教師が見て、評価していく。

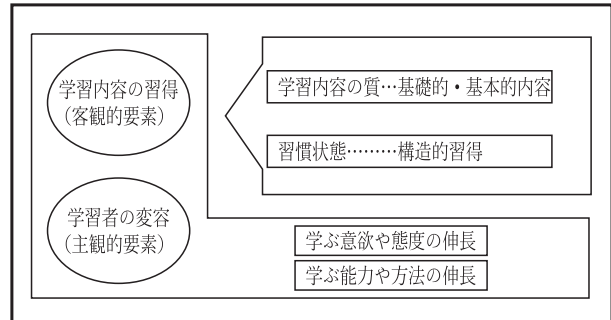


図-2 社会科学習の成立要素

(森山賢一「生きる力を育む社会科の意義と課題」星村平和監修、原田智仁編著『社会科教育へのアプローチ』、現代教育社、2002年、47頁より引用)

以上の研究仮説を立てて、2003年6月から筆者(齊木)の担任する4年生で、社会科「わたしたちのくらしと水」という大単元で授業を行った。授業は、半年という長い期間行った。次項で、この授業について研究仮説の視点から考察していく。

### 3 子どもが学ぶ力を育てる社会科問題解決的な学習(「わたしたちのくらしと水」の実践を通して)

#### (1) 研究仮説Ⅰに基づく授業実践の考察

##### ① 子どもの成長を見通した単元構想

社会的事象に進んでかかわり、自ら学んでいこうとするとき、学習形態は、問題解決的な学習をする必要があると考える。児童が13人いれば13通りの問題解決がある。それぞれの問題解決を保障するならば、教師が明確な単元構想をもたなければ、それぞれの追究に対して、適切な支援をすることはできないと考える。そのとき、教師自身が、この単元で身に付けさせたい社会認識を構造化することが大切であると思う。また、導入の提示により、どのように思いや願いをもち、どのように追究していくかを予想することが大切である。

##### ② 導入の授業の工夫

子どもの自己学習を育てるということを考えたとき、導入の授業のもつ意味は、とても大きいと考えている。導入の授業の入り方で自ら学ぼうとする意欲の80%は、決まってしまうと考えている。子どもたちは、どんなときに自ら学ぼうとするのだろうか。それは、学ばざるを得ない事態に直面したときである。子どもたちは、日常



生活の中で、いろいろな問題に直面している。それを解決しなければ、学校生活が楽しくない、友達と仲良く遊ぶことができないとなれば、だれに言われなくてもなんとか解決の方法を探すであろう。つまり、社会科の授業中に、自分の暮らし、自分の生き方、生き様が含まれるような単元を子どもたちに提示しなければならないと考えている。そして、それぞれの家庭の暮らしの違い、考え方の違いが出てきたときに、なぜ違うのだろうかと思いついて調べていこうとするだろう。

導入の授業での、意外性と家庭での使い方の違いが追究を支えると言える

本単元の導入では、2つのものが、息の長い追究を支えていったと考えている。1つは、水の意外性、2つめにそれぞれの家庭での水の使い方の違いであり、考え方の違いがあったことである。授業は、いきなりグローバルな視点から入った。「地球上の水のどれくらいが、わたしたちが使える水だろうか。」と投げかけた。子どもたちは、全体の半分くらいであるとか、3分の1であるとか、4分の1であるとか予想を立てていた。しかし、使える水は、0.02%であることを知り、驚きの声をあげる。ここで、子どもたちは水の豊富な黒部市に住んでいて水というものが、当たり前のような存在であるといった固定概念を覆されて、意外性を感じている。しかし、自分たちの身の回りを見渡すと、水を使っている場面がたくさんあり、どの使い方も人間の生活には、必要不可欠な存在であることに気づく。「水の使える量は、少ないんだけど、使う用途はたくさんある。」このジレンマが単元を通して、子どもたちの意識の中に存在していた。ここで感じたジレンマが、これからの一人追究をしていく原動力になっていったと考えられる。

導入の2時間目は、水のペットボトルを提示した。この提示が、自分の家庭を振り返るきっかけとなる。ペットボトルをみるなり、「なんで、ペットボトルの水を買う必要があるのだろう。」と考える子がほとんどであった。「私の家は、井戸水で、水がとてもおいしいので、水を買ったことがない。」「ぼくの家は、水道水だけど、水はおいしいし、買うのがもったいない。」「蛇口をひねればただなのに、なんで、250円も払う必要があるのかな。」と言った意見が続いた。しかし、その中に違いが出てきた。「私の家は、水道水だけど、アルカリイオン水の浄水器がついている。その水は、体にとってもいいよ。」「私の家は、魚津の坪野の井戸水を飲み水や料理に使っているよ。ばあちゃんの家は、穴ん谷の霊水を使っているよ。」「ぼくの家は、近くにある井戸水を汲んできて、飲み水に使っているよ。」などと同じ飲み水であるが、家庭での使い方や考え方が違うことにみんな気づいていった。そこで、なんで同じ水なのに、違うのか調べてみたくなっていた。そこで、これから自分が気になることや調べてみたくなかったことから一人調べを始めようと教師が話す。

### ③ ウェッピングの活用

導入の授業を終えて、調べてみたいことを各自に発表させ、黒板にウェッピングをしてみた。発表したことをウェッピングにしたわけは、クラスみんなの調べたいことは、それぞれ違うという多様性を各自が感じること、その多様性の中で、自分の位置がしっかり見えるようにするためである。クラスの中で自分の課題がどの位置にあるかをすることで、自ら学んでいこうとするのではないかと考えた。

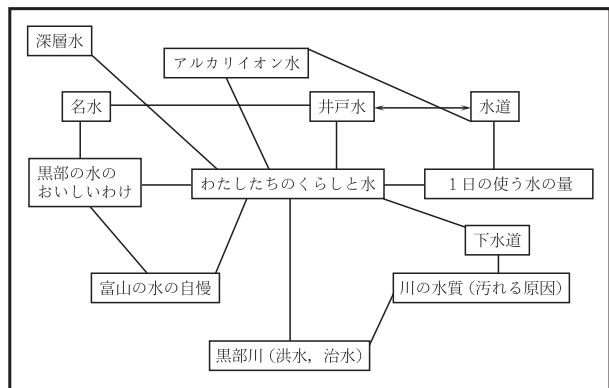


図-3 追究課題のウェッピング

導入の授業の感想には次のようなものがあった。

- わたしたちの身のまわりで使われている水は、多いけど、地球全体では、とても少ないのでびっくりしました。お店でたくさん水が売られているんだな。今日飲んだ水ははつきりいってまずかったです。山のふもとの水が多かったけど、おいしいのが不思議でした。雨は、降って、川に流れて、蒸発して、また雨になって降ってくるけど、雨は塩のあじがしないのは、不思議です。
- アメリカの水をなんで、店に売っているのかな。なぜ水道の水を飲めばいいのに店で売っているのかな。ぼくたちが使える水がほんの少しなので、びっくりしました。自分の家まで、どうやって飲み水がくるのかを調べてみたい。

自分に問題を引き寄せて、課題を作ることができたのは、自分の暮らしが話し合いの中に入ってきたからだと考える。やはり導入の授業で意外性を感じたことと、それぞれの家庭での水の使い方の違いや考え方の違いができてきたことは意味があった。そのことから、この導入は、有効であったと考える。

### ④ 子どもが学習の見通しをもつ単元名

問題解決的な学習をしたとき、個々が疑問に思ったことや気になったことから自分に問題を引き寄せて一人学習が始まっていくと考えている。そうすれば、一人一人が全く違う課題を持ちながら、歩いていく。そう考えると、単元名というものがとても重要であり、話し合いをするときには、単元名だけが共通の土俵となる。そして、

子どもが一人学習をしながら、単元名を頼りに自分の学習を振り返ったりするものである。この実践では、単元名を「わたしたちのくらしと水」に決定するまでにかなりの時間を要した。派手なネーミングを考えたりもしたが、子どもに提示したとき子どもが学習を見渡せるのは、この単元名であると確信した。実際、子どもたちは、単元名から自分の生活を振り返りながら、自分の調べていきたいことを決めていった。

## (2) 研究仮説Ⅱに基づく授業実践の考察

### ① 体験や活動を重視する。

単元の社会的事象に繰り返し働きかけることにより、その社会的事象そのものの理解や社会的事象への思いや願いがはっきりしてくると考える。さらには、愛着をもってくると考えている。そして、問題意識が明らかになり、追究意欲が高まると考えている。そのためには、体験や活動を重視する必要がある。その関係を表したものが、図-4である。

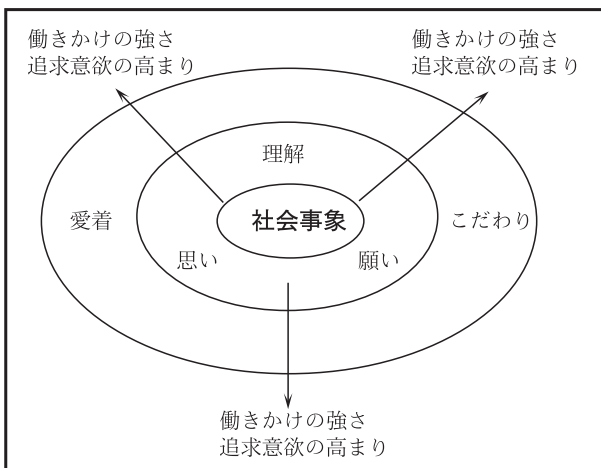


図-4 社会的事象と追究の関係 (齊木作成)

#### ・ 共通体験 (井戸の深さ)

一人一人違う歩みを始めたが、朝の会で、前沢小学校も昔井戸水であったのか、どうか話の中で問題になってきた。偶然にも、児童玄関の前に昔の井戸が残っていた。子どもたちは、全員でその井戸を調べることにした。その井戸の深さをみんなで測ることにしたが、深く井戸の底も見ることができなかった。そこで、長い紐の先に石を結びつけどンドン下におろしていった。石が底についた時点で、紐のぬれている所までの長さを測った。約30メートル下に水があることを確認した。それと、ひもを触ると、冷たいことから、井戸水は、冷たいことがこの活動から体感できた。

### ② 毎日地道な追究をしながら、水の使用量を考えていったA児の追究

導入の授業でA児は、地球で使える水が少ないことに驚いている。それで、その少ない水を自分たちは、どのくらい使っているのかを調べている。A児は、1日に使

う水の量に着目をして、毎日学校の水道メータと家の水道メータを見て、水道量を調べていた。1日だけでなく、1週間以上毎日、学校でも家庭でも水道メータを繰り返し見ていた。また、プールに水をはる日には、プールに水をはる時間から満水になる時間まで水道メータを確認し、どのくらいの水がプールに使われているのかを確認していた。この取り組みをみんなに紹介することで、他の子どもたちも家で1日にどれくらい使うのか調べるようになった。A児は、他の子からどれくらい使われていたかを聞き、家庭にそれほど違いがないことに気づいていった。A児の調べた結果、学校で1日に使う水道量は、約9000リットルということが分かった。また、家での使用量は、約3000リットルということが分かり、なぜ学校と家では、こんなに違うのかということに疑問をもち、どんなものにどれくらいの水の量が使われるのかを詳しく調べていた。

結果、学校と家の大きな違いは、人数の差があることに気づき、学校の水道料の大部分は、水洗トイレの水ではないかと考えていた。たとえ学校で、一人が1回トイレに行けば、100回は、超えることになり、たくさんの水が使われることになると結論づけていた。この追究は、A児の几帳面な性格がよく表れている追究である。

A児の追究は、1学期だけで終わらなかった。夏休みに前沢地区に残っている十二貫野用水を詳しく調べていた。前沢地区は、もともと高台にあるために水を引けなくて苦労した地域である。江戸時代に椎名道三が宇奈月の尾ノ沼谷から42キロメートルという長い距離を用水を作って、水を引いてきた所である。A児は、その工事の苦労や椎名道三や村人たちの努力をいろいろな資料や前沢地区に残っている用水を見学しながら、一人追究を続けてきた。このことを調べることで、A児は、自分の住んでいる前沢地区の人々が昔、水がなくて、田畑が作れなかったことや少しでも水を大切にするために溜池を作っていたことが分かり、改めて水の大切を実感したようである。

A児が授業が終わっても、調べ続けようとしたのはなぜであろう。それは、1学期、長い時間をかけて調べ、



図-5 家庭の水道メーターを確認するA児

みんなと話し合いをつづけながら、学習を深めていったことに自分なりに手ごたえや自信を感じたためではないだろうか。みんなと一緒にの事を調べなくても自分が疑問に思ったことや気になったことを調べていくことに大きな喜びを感じたのではないだろうか。そのことが、夏休みに入り、誰に強制されなくても、自ら調べてみようと思うようになっていったのだろう。

### (3) 研究仮説Ⅲに基づく授業実践の考察

① 今年度井戸水から水道水に替えるF児の話聞きながら、水道水のよさを考える。

子どもたちの話し合い中で、井戸水が水道水よりもよいところがたくさんあるという意見がたくさん出てきた。そんな話し合いの中で、F児は、これまでの話し合いにはない貴重な視点をみんなに投げかけた。このことは、それぞれの追究に大きく影響を与えていくことになる。(表-4、図-6)

C 1	ぼくの家は、水道水だけど、苦い気がして嫌いです。東布施のばあちゃんちは、井戸水で、それは、おいしいので、井戸水が好きです。
C 2	ぼくの家は、水道水だけど、飲むと冷たいのでいつも飲んでいない。
C 3	ぼくは、家の水は、あまり飲まない。前住んでいたアメリカのアトランタより井戸水の方がおいしい。それで井戸水をよく飲んでいない。
C 4	うちの井戸水は、消毒していないので、とてもおいしい。水も冷たいよ。
F児	みんなは、井戸水のよさを言っているけどいいことばかりではないよ。わたしの家は、井戸水だけど、今年中に水道水に替えることになっている。そのわけは、水の中に砂がまじるようになった。お風呂に入っていると、何かじゃりじゃりしている感じがする。それから、水があまり出ないときがある。使いたいときにあまり出ないので、とても不便である。それで、新しく井戸を掘ろうとしたが、お金がかかるので、水道水に替えることにした。

表-4 授業記録



図-6 新たなる視点を提示するF児

F児の発言は、今まで井戸水のおいしさしか発言の中に出てきてなかったところに新たな視点を3つ提示した。井戸水の中に砂が混じる利便性の問題、水があまり出ない安定供給の問題、維持管理にお金がかかる経済性の問題という視点である。この発言により、井戸水というのは、よいことばかりではないことにみんなが気づいていった場面である。そして、水道水のよさに目を向けていくきっかけとなった。このF児の発言は、その後の話し合いでも影響を与えていくことになる。このようにF児の発言がみんなの心に残ったのは、なぜだろうか。それは、F児の家庭生活の切実さがみんなに伝わったからではないだろうか。もし、この発言が、ただの資料の内容なら、こんなにみんなの心に残らなかったのではないだろうか。自分の生活感情や生活そのものが自分の発言の中に入ってくることで、みんなの心に残るのではないだろうか。

C 1は、F児の発言を聞いて、井戸水の欠点について調べていった子である。C 1の児童は、これまで井戸水のよさしか調べていなかった。しかし、F児の発言から井戸水というのは、よいことばかりではないことに気づいた。そのためインターネットや新聞、図書室の本などから、井戸水のよくない点について詳しく調べていった。F児の発言から自分の追究を見直していった例であると考える。

### (4) 研究仮説Ⅳに基づく授業実践の考察

① それぞれの問題解決を保障することで、満足感や達成感、成就感を味わうことができ、自己肯定感が高まる。

自ら学ぶには、自己肯定感が必要であると考えている。その自己肯定感、満足感や達成感、成就感を感じるときに生まれるものであると考えている。

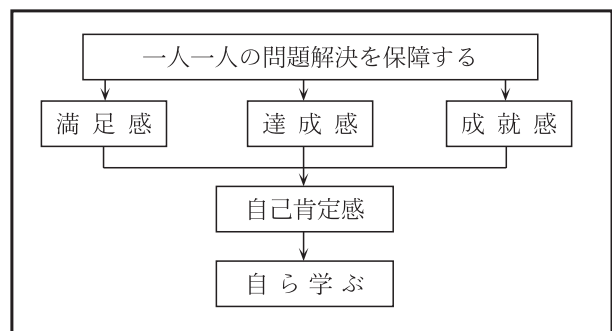


図-7 問題解決の保障と自己肯定感の関係 (齊木作成)

生活科の学びでも述べたが、ここで大切なことは、それぞれの問題解決を十分に保障してやることである。言い換えれば、授業の途中で、教師の都合のいいような子だけの追究を取り上げて、他の子の追究を切り捨てることにならないように留意する必要がある。一部の子だけが、自己肯定感を味わうことのないようにしなければならない。どの子も勉強してきてよかったという満足感、達成感、成就感を味わうことで、話し合いも活発になり、

意欲的に追究していこうとする雰囲気が教室に広がっていった。

② 自分がやってきた問題解決的な学習のまとめを家の人の前でプレゼンテーションすることで、満足感や達成感、成就感を味わうことができ、自己肯定感が高まる。

1学期の学習の最後に、今まで自分が追究してきたことをまとめた。ここでまとめることは、家の人に自分の学習の成果を伝えることで、自己肯定感が高まると考えたことと、1度自分の追究を俯瞰してみることで、追究を見直す意味もあった。子どもたちは、プレゼンテーションソフトを使うことが初めてであったが、自分の思いや願いをうまく伝えることができた。また、俯瞰する意味も込めていたので、導入でとったウェッピングと今現在のウェッピングもプレゼンテーションのスライドの中に入れるようにした。また、発表を聞くと、それぞれ全く違う個性的な追究をしてきたが、話し合いを繰り返すことで、それぞれ友達の追究から自分の追究を見つめ直していることが分かった。自己肯定感が高まることで、新たな追究の原動力となっていく。(図-8)

しかし、情報の発信という意味では、家の人という限定されたエリアなので、不十分である。この学習の最後に、ホームページを作成して、自分たちが調べてきたことやみんなによびかけたいことを、全世界に発信した。

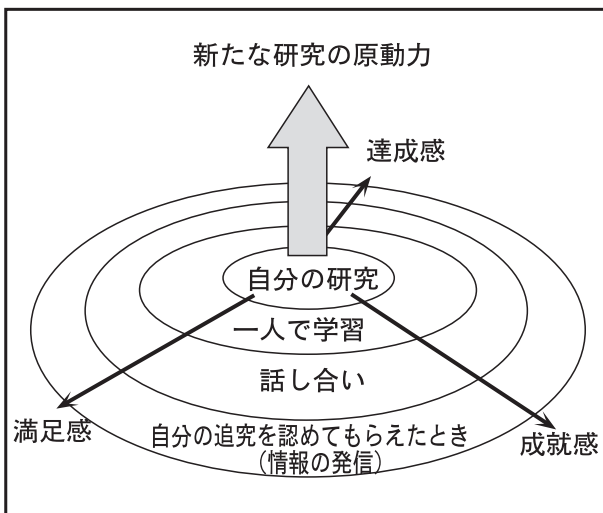


図-8 この授業から考える追究意欲の高まりの構造図 (齊木作成)

### (5) 研究仮説Vに基づく授業実践の考察

#### ① ウェッピングの評価

ウェッピングから、子どもたちが、社会認識を構造的に習得しているかどうかについて検討していきたい。ここでは、E児のウェッピングを取り上げる。そこから分かったことや課題などを考えていく。(図-9,10)

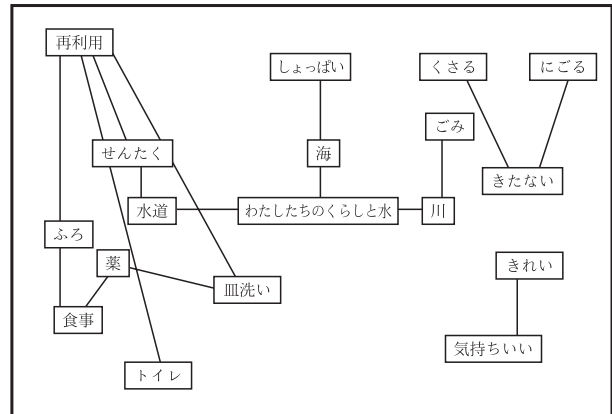


図-9 E児のウェッピング (最初)

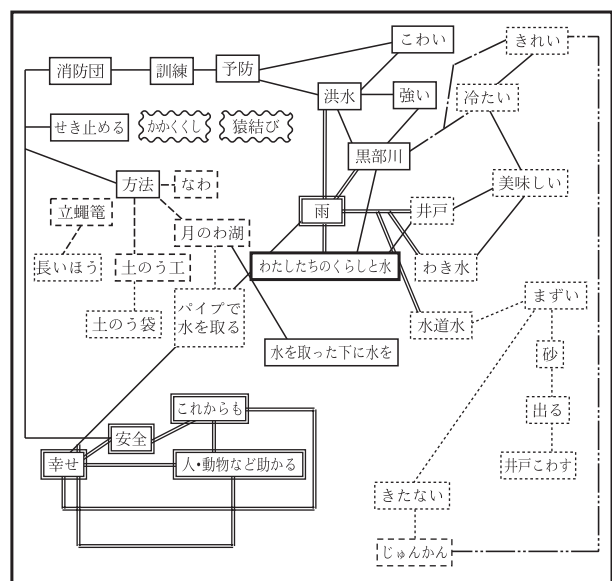


図-10 E児のウェッピング (学期最後)

#### ○ E児のウェッピングの特徴

- ・ ウェッピングの中に自分の気持ちを入れている。
- ・ 雨という項目から3つのカテゴリーに分けている。(色分けして)
- ・ 話し合いで取り上げたことや自分で調べたこと、導入の授業のことが取り上げられている。
- ・ 色分けされた項目が、他の項目と結ばれている。

#### a 導入のウェッピングから分かること

ウェッピングの中に自分の気持ちを入れている。また、自分の生活を基盤に考えようとしている。

#### b 1学期最後のウェッピングから分かること

E児は、単元名から1度「雨」という項目におとしてから、3つのカテゴリーに分けている。増えていく社会認識を自分なりに構造化して整理している。友達の学びから、自分の追究を見つめ直しているといえるが、ウェッピングの半分を占めるのは、自分が調べてきたことである。このことから、自分が調べてきていることに対する思いが強いと感じ取れる。また、自分の調べてきている

ことは、クラスの中で一人であることに自負している。

c ウェッピングの長所と短所

ウェッピングの長所は、次の4点である。

- 子どもたちが今どんなことに興味・関心をもっているのかを教師が把握することができる。
- 導入の授業で、全員の追究課題のウェッピングを書くことで、自分の追究がクラスの中でどんな位置にいるのか知ることができる。
- 自分の追究を見直すことができる。
- 自分の追究の高まりを確認することができる。

ウェッピングの短所は、次の1点である。

- それぞれを線で結んでいるが、教師が、子どもたちがどんな思いで結んでいるかを把握することができない。

この短所を克服するには、結んだ線の上にどんな思いで結んだのか書かせるとよい。線が複雑になれば、書きにくくなるので、ウェッピングの下に自分の思いを書く場所を設ける必要がある。

② 問いの構造化を図る

研究仮説Vの検証に、子どもたちが書いたウェッピングから、社会認識が構造化しているかどうか判断した。しかし、それだけでは、不十分であると考えている。実験授業における問いを構造化をすることにより、子どもたちの社会認識が構造化しているかどうかを捉える。そこで、兵庫教育大学の岩田一彦の『社会科の授業分析』を参考に筆者（齊木）の授業「わたしたちのくらしと水」を検証してみることにする。

岩田一彦（1993）は、社会科の授業は、問いと答えの流れとして展開されるという。その流れは、教師の問い、子どもの問い、教師の答え、子どもの答えと多様な様相をみせる。授業の基本は、問いと答えの流れである。問いには、記述を求める問い、分析を求める問い、説明を求める問いといったように、種類の違った知識が含まれている。

学習形態を問題解決的な学習とした場合、子どもたちの思いや願いから自分に問題をひきよせ学習課題を作るので多様な問いが存在する。また、子どもたちの学習は、個人の問いが次々と連続しながら追究を深めていくと考える。個人の問いからどう話し合いの場にのせ、社会認識を構造的に習得させていくかが、課題である。それができなければ、社会認識が構造的に習得できず、「はいまわの経験主義」を克服できないからである。この実験授業から子どもの小さな問いから、共通課題を作る場面を取り上げる。

H児は自分の見つけた水道料金表（表-5）から一つの疑問をもった。（図-11）

富山県上水道料金一覧表  
（平成14年4月1日現在 単位：円）

各市町村, 団体	10・あたり家庭用料金	各市町村, 団体	10・あたり家庭用料金
氷見市	2,299	立山町	1,456
小矢部市	2,173	婦中町	1,375
砺波市	1,837	高岡市	1,350
井波町	1,890	大沢野町	1,250
城端町	1,890	大山町	1,220
福光町	1,837	庄川町	1,113
福野町	1,781	魚津市	890
射水上水道企業団	1,653	富山市	861
上市町	1,575	滑川市	835
八尾町	1,470	黒部市	504

射水上水道企業団の構成団体：新湊市, 小杉町, 大門町, 下村, 大島町

表-5 H児の見つけた水道料金表

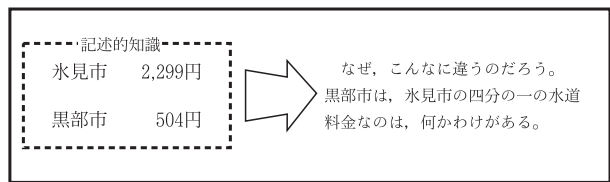


図-11 H児の疑問

ここでH児がもった疑問は、岩田一彦がいう小さな疑問にあたるものである。ここで、教師が話し合いの場にこの小さな疑問をもちだした。そこで、「黒部市と氷見市の水道料金に違いがあるのはなぜだろうか。」と共通課題を設定した。そこで、課題を焦点化するために次のような副発問をした。「G児の調べてきた浄水場と黒部市の中坪配水場の違いは何だろうか。」と発問した。そこで、この共通課題を解決するために、問いを検証するための各自の仮説をたてていった。その仮説をまとめたものが図-12である。

（子どもたちの結論）

水道の基本料金の違いは、水をきれいにする施設の有無、人件費、消毒費、検査費などにより料金に違いが出てきた。

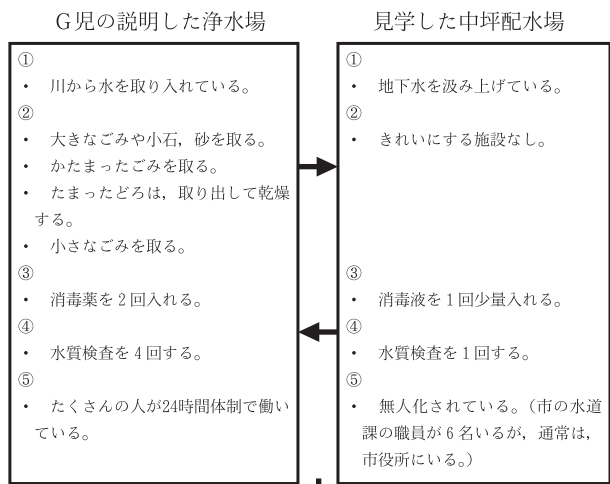


図-12 子どもたちの仮説

問いを検証するために各自が、今まで獲得してきた知識（記述的知識）をもとにしながら分析（説明的知識）をしている場面である。ここで獲得する説明的知識をまとめると次のようになる。

○ここで獲得された説明的知識の種類

- (自然的条件)  
 ① 水道水には、地下水と川の水の2種類がある。  
 (社会的条件)  
 ② 川の水を使用する場合は、施設を要する。地下水を使用する場合は、施設なし  
 ③④ 汚れにより、消毒する回数や水質検査する回数は違う。  
 ⑤ 施設の運営の違いから、働く人の数が違う。  
 (3交代の有無)

○獲得された分析的知識から新たな問いが生まれる

分析的知識を獲得し、水道の仕組みの違いから水道料金も違うことに気づいていった。そこで、「なぜ、地下水の方が、施設もいらず、水もおいしいのにそうしないのか。」という問いが新たに生まれた。

○新たな問いから獲得された説明的知識

- (社会的条件)  
 ・1日に使う水の量が増えてきた。  
 ↓  
 (自然的条件)  
 ・市の人口を賅うだけの地下水がない地域が多い。  
 ↓

(社会的条件)

- ・ダムを作り、川の水を確保するので、お金がかかる。
- ・お金がかかるので、広域水道（共同）にする。

○説明的知識から規範的知識へ

(自然的条件)

- ・黒部市は、地下水が豊富で恵まれた地域である。  
 (説明的知識)

↓

- ・いつまでもおいしい水を飲むために、水を汚さない工夫しなければならない。(規範的知識)

- ① 食べ物を残さない。  
 (生活排水をうすめてきれいな水にもどすの必要な水)

みそ汁1杯      200ml →      500ml

米のとぎ汁      750ml →      675ml

ラーメンの汁      200ml →      390ml

油                  500ml →      280000ml

- ② 油で汚れた食器は、紙で拭き取るし、油そのものは、凝固剤を使う。

- ③ 台所に三角コーナー用紙を設置し、排水をそのまま流さない。

- ④ 合成洗剤をあまり使わない。(生協の製品を使う。)

- ⑤ 下水道に加入する。

ここで問いと知識の関係についてまとめると下の表のようになる。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人学習や話し合い活動</li> </ul>	→ (記述的知識)				
	<table border="0"> <tr> <td>氷見市</td> <td>2,299円</td> </tr> <tr> <td>黒部市</td> <td>504円</td> </tr> </table>	氷見市	2,299円	黒部市	504円
氷見市	2,299円				
黒部市	504円				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ、こんなに水道料金に違いがあるのだろう。 (小さな問い)</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>・黒部市と氷見市の水道料金に違いがあるのはなぜだろうか。 (社会認識を構造化するために共通課題を設定する発問)</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>・G児の調べてきた浄水場と黒部市の中坪配水場の違いは何だろう。 (副発問→説明的知識)</li> </ul>	→ (説明的知識)				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 水道水には、地下水と川の水の2種類がある。</li> <li>② 川の水を使用する場合は、施設を要する。地下水を使用する場合は、施設なし。</li> <li>③④ 汚れにより、消毒する回数や水質検査する回数は違う。</li> <li>⑤ 施設の運営の違いから、働く人の数が違う。 (3交代の有無)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ、地下水の方が、施設もいらず、水もおいしいのにそうしないのか。 (子どもの問い→説明的知識)</li> </ul>	→ (説明的知識)				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1日に使う水の量が増えてきた。</li> </ul>				

- いつまでもおいしい水を飲むために自分たちで、できることは何だろうか。  
(共通課題→規範的知識)

- 市の人口を賄うだけの地下水がない地域が多い。
- ダムを作り、川の水を確保するので、お金がかかる。
- お金がかかるので広域水道（共同）にする。

→(規範的知識)

- ① 食べ物を残さない。  
(生活排水をうすめてきれいな水にもどすのに必要な水)  
みそ汁 1 杯 200ml → 500ml  
米のとぎ汁 750ml → 675ml  
ラーメンの汁 200ml → 390ml  
油 500ml → 280000ml
- ② 油で汚れた食器は、紙で拭き取るし、油そのものは、凝固剤を使う。
- ③ 台所に三角コーナー用紙を設置し、排水をそのまま流さない。
- ④ 合成洗剤をあまり使わない。(生協の製品を使う。)
- ⑤ 下水道に加入する。

表-6 問いの構造化

森分孝治(1984)は、知識を3層構造に表している。  
(図-13)

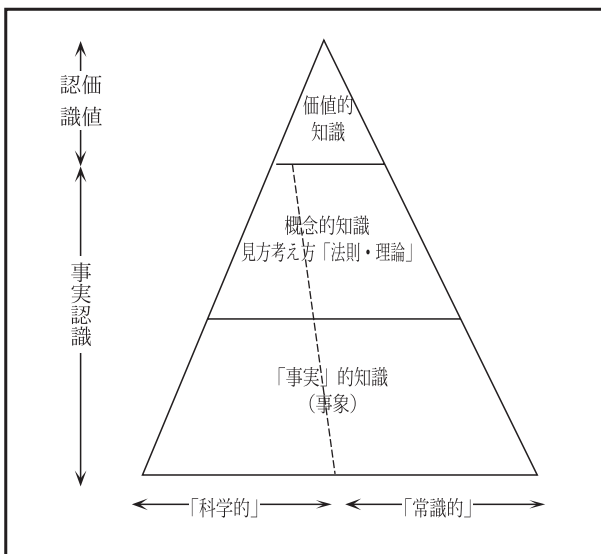


図-13 主観的知識の構造

(森分孝治『現代社会科授業理論』, 明治図書, 1984年, 76頁より引用)

授業で使われている、記述的知識は、上の図の「事実」的知識にあたり、説明的知識は、上の図の概念的知識にあたり、規範的知識は、上の図の価値的知識にあたる。このことから、断片的な知識だけが、この場面で身に付いているわけではなく、記述的知識→説明的知識→規範的知識と高まってきているので、社会認識が構造的に習得していると考えられる。

#### 4 成果と課題

この半年という長い実験授業で、子どもたちが、自ら学ぶには、何が大切か考え続けてきた。それをまとめたのが、図-14である。

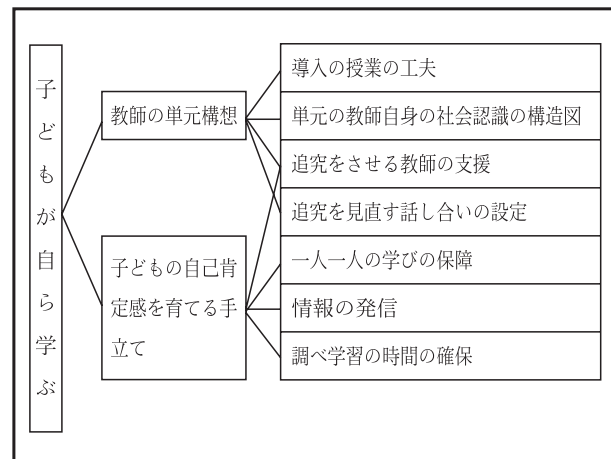


図-14 子どもの学びを育てるための必要条件

(齊木作成)

子どもが自ら学ぶには、大きく分けると2つ必要な条件がある。教師がしっかりとした単元構想をもつことと、子どもたちが自己肯定感をもつ手立てをうつことが子どもたちが自ら学ぶ条件になった。

1つ目の教師がしっかりとした単元構想をすることで、教師が見通しをもって授業することができた。単元構想の具体的なものは、導入の授業の工夫、単元の教師自身の社会認識の構造図、息の長い追究を支える教師の支援、自分の追究を見直す話し合いの設定の5つをうまく授業

に取り入れることで息の長い追究をすることができた。また、子どもたちが生き生きと授業に取り組む姿が見られた。

2つ目の条件の自己肯定感を育てる手立てをうつことで、確実に自信をもって、自分の追究や話し合いをすることができた。手立ての具体的なものは、1つ目のものと重なるのだが、息の長い追究を支える教師の支援、情報の発信、調べ学習の時間の確保が自己肯定感を高めたと考える。教師自身は、子どもたちは、それぞれが追究することは、抵抗があるかと思っていたが、自分の思いや願いを大切にしながら追究をすることができたのは、自分の追究に自信がもてたからだと思う。また、話し合いで互いの追究を認め合える雰囲気があれば、話し合いは、成立しなかったと考える。そう考えると、自己肯定感を高めるには、学級経営と切っても切れない関係にあることが分かる。学級経営がうまくいかなかったら、授業は、うまくいくことはない。そういう意味では、学級経営を土台に授業の追究がある。

この実践においては、2つの課題が残った。1つは、社会認識が構造的に習得したかを調べるのに、ウェビングを使った。これは、教師自身がこの単元を自分なりに構造化するには、大いに効果があった。しかし、子どもたちに書いてもらったウェビングから、社会認識が構造的に高まったかどうかを見ることは、不十分であった。なぜなら、子どもたちは、自分が習得した社会認識をまんべんなく書くことよりも、自分が今追究をしていることを詳しく書こうとすることが分かった。また、それぞれの関係を線で結んでいるが、その線に子どもたちがどんな関係や思いをもって結んでいるかは、知ることはできなかった。そのため、ウェビングだけでは、不十分なので、それを補強する工夫が必要であった。それを補強するものとして、授業における問いを構造化することが必要であることに気づいた。これについては、今後研究していきたい。

2つ目は、こだわりをもって問題解決的な学習をしたので、当然授業時数が多くなる。そのため、社会科の授業時数では、足りなくなってくる。そこで、昨年度から本格実施された「総合的な学習」とのタイアップで進めてきた。

2003年10月7日に中央審議会の初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策についての答申が出ている。その中で、「総合的な学習の時間」の趣旨及びねらいを踏まえ、具体的にこれを定めて計画的に指導を行うことが求められている。しかしながら、学校において具体的な「目標」や「内容」を明確に設定せずに活動を実施し、必要な力が身に付いたか否かの検証・評価が十分に行われていない実態や教科との関連に十分に配慮していない実態、教科の時間への転用なども指摘されるところである。このほか、児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必

要かつ適切な指導を実施せず、教育的な効果が十分上がっていない取組も指摘されているなど、改善すべき課題が少なくない状況にあると述べている。そう考えると、社会科の発展として「総合的な学習の時間」とタイアップすることは、望ましいことではないか。しかし、学校によっては、学年によって「やるべき内容」が決まっていることがある。そのようなときには、現在の学習の進め方では、到底こだわりをもちながら進めることはできなくなる。そんなときは、限りある授業時数で、どれだけこだわらせていくかを考えなければならない。

## 注

- 1) 原田智仁『社会科教育へのアプローチ』、現代教育社、2002年、13頁。
- 2) 小原友行『初期社会科授業理論の展開』、1998年、25-26頁。
- 3) 今谷順重『小学校社会科新しい問題解決学習の授業展開—社会変化への合理的意思決定能力を育てる』ミネルヴァ書房、1991。同『新しい問題解決学習と社会科の授業設計 社会科教育全書〈34〉』、明治図書、1996。藤井千春『問題解決学習のストラテジー』、明治図書、1996。同『問題解決学習で「生きる力」を育てる』、明治図書、1997。
- 4) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会、1995、72-81頁。





※ 論文の掲載順は、教育学部の職員名簿に順じています。

## 富山大学教育実践総合センター紀要編集委員会

委員長 市 瀬 和 義  
委員 田 上 善 夫  
小林 真  
松 本 謙 一  
竹 井 史  
佐 伯 眞 人  
塚 野 州 一  
小 川 亮  
稲 垣 応 顕

---

## 富山大学教育実践総合センター紀要

平成16年12月22日 発行

編集兼 富 山 大 学 教 育 学 部  
発行者 附属教育実践総合センター  
〒930-8555 富山市五福3 1 9 0  
Tel (076) 445-6380  
印刷所 中央印刷株式会社  
〒930-0817 富山市下奥井 1-4-5  
Tel (076) 432-6572 (代)

---

*BULLETIN OF  
THE CENTER FOR EDUCATIONAL  
RESEARCH AND PRACTICE  
TOYAMA UNIVERSITY*

No.5

December, 2004

CONTENTS

Original Articles

Is it Possible to Improve the Capacity of a Student as a Specialist in Early Childhood Education through Video Looking and Case Conference ? ..... Makoto KOBAYASHI and Kaori GOTOH .....	1
A Study on the Support System Aiming at the Independent Living of the Children with Mental Retardation - A Practice of a Transition Which Made Use of an Individual Education Plan and Support Tools - ..... Chisako OHMURA and Hirofumi MUSASHI .....	7
Investigation on the Actual Conditions Concerning the Dentistry for Handicapped Children in Toyama ..... Noriko YAMADA and Hirofumi MUSASHI .....	17
Environmental Condition on Transition Support for Social Independence of a Student with Severe Disabilities - Through Support on the Basis of Environment Analysis in an Operation Experience - ..... Keiko TAWARA and Hirofumi MUSASHI .....	33
The Science Experiment Classroom with a Stay Focusing on Only One Theme - Case Studies in "Adventure of Study" - ..... Kazuyoshi ICHINOSE, Yoshifumi TSUBOMOTO, Ichiro TODA and Tetsuo TAKANO .....	45
Two Viewpoints for Catching Pupils' Spontaneous Utterances during Discussions in the "Period of Integrated Study" - A Project "We are 'Kureha Pear' Researchers" in the Third Grade of Elementary School - ..... Kumiko ITOH and Ken-ichi MATSUMOTO .....	55
An Infant's Activity in Art Museum - A Try at Making a Work Sheet - ..... HIRAKI Hitoshi and HASEGAWA Soichiro .....	69
To Induce Students' Spontaneous Movement and Self-Expression in a Physical Education Class - A Case Study in Physical Education Classes of University for Creative Verbal and Physical Self-Expression - ..... Satomi SAWA and Hideki MIZUTANI .....	81
A Case Study of a Girl Who Refuses to Attend School Supported by a Home Visitation - Aim to Create Healthy Social Relations in Her Home - ..... Eiko HARA and Shuich TSUKANO .....	95
A Case Study on an Adaptation Process of a Primary School Teacher to a School for the Handicapped ..... Kazuhiro KONISHI, Masaaki INAGAKI and Mahito SAEKI .....	109
A Study of Learning Behavior in Junior-high School Education from the View-point of the Information Communication Technology Education ..... Ryo OGAWA, Susumu ARASHIMA and Youko IZAWA .....	115
The Effect of Structured Group Encounter on High School Students ..... Masaaki INAGAKI, Makoto KOBAYASHI, Hironori TANBO, Tomoko DOAI, Kazuo YAMAOKA, Kayoko TAGA, Chikako SUGAHARA, Junko KAWAKAMI, Michiko IKEGAMI and Mieko SHIMA .....	123
Lesson Development to Foster Elementary School Children's Learning Abilities in Social Studies - Focusing on Learning through Problem-solving - ..... Yutaka SAIKI, Takaaki FUJIWARA and Mahito SAEKI .....	131