

富山大学

人間発達科学研究実践総合センター紀要

# 教育実践研究

第1号

平成18年12月

## 目次

初刊によせて

..... 市瀬 和義

### 論文

栽培活動における生活科から理科への連続的な移行を促す単元展開

－「単元名」と「副題」の関係に着眼して－

..... 寺澤 小織・松本 謙一 ..... 1

自閉症障害を伴う重度知的障害児への構造化を活用した個別課題指導

..... 武藏 博文・山田 智子・肥田 幸恵・安田 有紀・富田 大輔・鷹田 薫 ..... 15

軽度発達障害児の教育的支援に対する保護者の意識

..... 水内 豊和 ..... 29

技術科教育における協同学習に関する研究

－ものづくり学習での授業実践からの考察－

..... 安吉 聡・魚住 明生 ..... 39

筆記具操作と象徴的表象機能の発達に関する縦断的研究

..... 尾崎 康子 ..... 45

中学校社会科歴史的分野での明治維新における政府や人々の努力に気付かせる単元教材の開発

－「岩倉使節団」と郷土の人物「藤井能三」の教材化をめざして－

..... 堀内 和直・田尻 信一 ..... 53

不登校サポーターの実態と意識に関する研究

..... 松井 理納・稲垣 応顕 ..... 65

軽度知的障害児へのソーシャルスキル・トレーニングの効果

..... 小西 一博・稲垣 応顕 ..... 77

知的障害児施設に入所する子どもへの動的家族描画法（KFD）の試み

..... 小西 一博・稲垣 応顕 ..... 87

# 初刊によせて

富山大学人間発達科学部  
附属人間発達科学研究実践総合センター  
センター長 市瀬 和義

平成17年10月1日に富山県内の3つの国立大学が統合し、新しい富山大学が誕生しました。教育学部は人間発達科学部となり、それとともに、教育学部附属教育実践総合センターも、人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センターと改称しています。

本センターの紀要は、これまで富山大学教育実践総合センター紀要という名前でしたが、センターの名称変更とともに、新しく富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究（以下センター紀要という）としてスタートしました。本号がその初刊です。

人間発達科学部には2種類の紀要があります。一つは人間発達科学部紀要であり、もう一つがこのセンター紀要です。学部の紀要は各教員の専門に関わる内容が主体となっています。一方、センター紀要は、その編集内規の目的で「教育実践にかかわる理論的実践的研究」と明確に内容を定め、学部の紀要との棲み分けを図っています。すなわち「実践」に重きを置いたのがこのセンター紀要です。

編集委員会では、この紀要に呼びやすい名前をつけようと考え、「教育実践研究」と決めました。この言葉の中に、この紀要を教育実践に力点をおいた研究の拠点にしたいという強い思いがこめられています。

この「教育実践研究」は学部の教員だけでなく、学部教員と連名であれば誰でも投稿できます。たくさんの方の応募を期待しています。

ますます複雑化、問題が山積している教育の現場。こんな中で、自分を見失わないようにしていくことは大変なことです。とかく忙しさに紛れ、自分の実践をまとめる時間がほとんどとれません。しかし、それだからこそ、どこの学校に行っても通用するような自分の考えや生き方を構築するために、実践を是非まとめてほしいのです。そのためにこの紀要を活用下されれば幸いです。

センターでは今後、原著論文だけでなく、実践報告や資料などの発表についても考えていきたいと思っています。

この「教育実践研究」を皆で育て、富山だけでなく日本の、ひいては世界にも認められるような冊子にしていこうではありませんか。



# 栽培活動における生活科から理科への連続的な移行を促す単元展開

－「単元名」と「副題」の関係に着眼して－

寺澤 小織\*・松本 謙一

(2006年8月29日受理)

## Science Learning Promoting the Continuous Transition in Plant Cultivation Activities from Life Environment Studies :

Focusing on the Relationship between a Unit Title and its Subtitle

Saori TERASAWA and Ken-ichi MATSUMOTO

キーワード：栽培活動植物，理科，A領域，生活科，教科関連

### I 問題の提起

筆者の一人、寺澤は平成5・6年に、連続して第3学年を担任した。このとき、理科の植物単元として、教科書には、単元名「植物を育てよう」があり、植物の育ちにそって、子どもに気付かせたい『知識・理解』に近づけるような調べ方などが掲載されていた。そこで、寺澤は教科書に従い、「どのくらい茎が伸びた?」「葉の枚数はどうなった?」と植物の体のつくりに関心する言葉がけを繰り返しながら、授業を行った。しかし、子どもの活動意欲にあまり高まりが見られなかった。それは生活科で「大切に育てる」ことに重きを置いて活動してきた子どもに対して、よく似た教材(植物)を用いて、急に「調べよう」と投げかけたことが原因ではないだろうか。すなわち、同じ植物に対して「育てよう」から「調べよう」という意識の切り替えが、子どもにとって抵抗があったことを意味すると考えられる。このことは、子どもの育ちから見ても当然のこととして受け止めることができる。

しかしながら、理科には教科としてのねらいがある。生活科において活動対象として扱われ、心を込めて育ててきている植物に対して、理科では、それだけにとどまらず、体のつくりやはたらきについて「調べたこと、気付いたこと」も定着させながら、結果として「自然を愛する心情を培う」ことが求められているのである(文部科学省1999<sup>(1)</sup>)。

生活科から理科へと教科が変わったから、「育てる」学習ではなく「調べる」学習になるのは当然と考える教科の論理は、子どもにとって、決して納得できる説明とは言えない。

そこで、本論では、命があり、変化・成長する生き物

を扱うA領域<sup>(2)</sup>の内容について、生活科での学びを基盤にして、理科的な追究に大きな抵抗なく子どもを導く学習展開の在り方について、小学校第3学年理科、単元「3つの植物を育てよう」を通して提案することを研究の目的とする。

### II 実践研究の手続き

#### 1 研究の内容

- (1) 生活科の内容と重なりが見られる理科のA領域・植物単元に注目し、生活科の育ちが生きる理科の学習の在り方を探り、単元構想を具体化するとともに、授業実践における検証の視点を明確にする。
- (2) 授業実践を通して具体的な子どもの学びを見取り、研究の視点から効果を検証する。
- (3) 子どもの学びの見取りや、1年後の子どもの記憶を手がかりに、生活科の育ちが生きる理科学習の在り方について考察し、提案する。

#### 2 研究方法

【対象】氷見市立宇波小学校の第3学年(男子6名、女子6名、合計12名)を対象に、担任(1～3年持ち上がり担任)の寺澤が実施した。なお、このクラスは、1・2年生の生活科において「はないっばいになあれ」<sup>(3)</sup>「やさいをつくろう」<sup>(4)</sup>などの学習を十分に体にかけて行っている。植物を育てる楽しさやおもしろさ、難しさを十分体得してきている子どもたちであると筆者らは捉えている。

【期間】平成16年5月から11月、理科17時間と必要に応じて朝の会などの課外の活用(約18時間)計35時間で実践する。

\*氷見市立女良小学校

【手続き】既習経験を生かし、子どもの興味・関心を喚起する単元構想を練り、授業実践を行う。そこでの活動や発言の聞き取りをVTRに録画したり、子どもの観察カードを記録として残したりする。

授業や学級運営において、授業者である寺澤は、常に子どもの思いや願いを共感的に受け止め、自分の植物について自由に話せる場を保障し、問い掛けたり、聞き取ったりするよう心掛けてきている。

【分析】毎日の世話や観察中の活動や発言、朝の会のプログラム「今朝の大発見」での発言や話し合いの分析を手がかりにして、総合的に考察し、検証する。

ヒマワリ・オクラの発見カードやフラワーカレンダーカード（発見や友達に知らせたいことがあった時に書く）を蓄積したものや授業記録からだけでなく、日ごろの会話や朝の会での話し合いからも、子どもの問題解決における学びを明らかにしていく。

そして、「育てる」活動を中心にしながら理科の内容に迫る教師の手立てや話し合いの在り方について考察し、生活科の育ちが生きる理科の学習指導の在り方について検討する。

さらに、授業終了時の1年後に、授業を受けた子どもたちにアンケート調査を行い、その分析から提案の効果について考察する。

### 3 実践研究の方針

理科と生活科では、扱う対象や内容に重なりがあることから、子どもが生活科で培ってきている「心を寄せて生き物にかかわっていく温かい気持ち」を理科においても大切に扱うことで、無理なく理科の学習を進めていくことができるのではないかと考えた。

そこで、理科においても植物に心を寄せて「育てる」ことを単元の中核に据えながらも、課題の示し方に工夫を凝らすことで、子どもの問題解決の過程において適度の抵抗を付加し、理科的な内容に目を向けざるを得ない状況づくりをする。そうすることで、子どもは理科の内容に自然と目を向け、追究の高まりを保障できると考えた。そうすることにより、植物の成長に心を寄せ、活動を楽しみながら、その中で子どもは自然に理科としての学びが保障できると考えたのである。

具体的には、その糸口を単元名と副題に求めた。つまり、単元名を「三つの植物をそだてよう」とし、副題として「見て！聞いて！わたしの発見」を示した。

さらに、『全員が共通して育てる植物2種類＋自分で選んで育てる植物1種類、計3種類の植物』を育てる活動を単元の中核に据えた。

## Ⅲ 具体的な主題解明の手立てと単元の概要

### 1 単元「3つの植物を育てよう」における、生活科の育ちを生かしながら理科学習を保障する単元構想

#### (1) 教材の選定

子どもが植物を育てながら、植物の体のつくりや成長の過程について、差異点や共通点に目を向け、比較しながら追究できるように、3種類の植物を育てるという設定にした。

○全員が共通に栽培する植物（2種類）

ヒマワリ オクラ

○選択して栽培する植物

（花を楽しむ植物6種類から1種類選択）

ハウセンカ、オシロイバナ、オジギソウ、

マリーゴールド、ルコウソウ、フウセンカズラ

全員が育てる植物のヒマワリは、草丈が子どもの背丈以上に成長し、大輪の花を咲かせるなど、子どもにとって魅力的な植物である。オクラは、第2学年生活科の学習で苗から育てたが、虫の害にあい、収穫できなかったことから、子どもが再度育てたいという思いをもっていた。さらに、オクラは結実がわかりやすいことから、理科の学習を展開する上で、子どもが体感を通して植物の成長を実感できるなど、教材性が高い。この2種類の植物に加え、選択して育てる植物1種類を設定することで、「自分で選んで育てる」という自己決定ができ、長期にわたる栽培活動への意欲が高まることを期待した。

#### (2) 単元の全体構想

単元構想を図1に示す。

#### (3) 子どもの気付きや問題点をみんなに知らせる場の設定（授業や朝の会など）

子どもの「見て！聞いて！」という驚きや問題、困っていることを話したい子どもを取り上げ、学級全体で考え合う場を設定する。

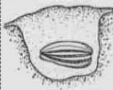




そうすることにより、話し手は自分の感じ方をみんなにわかってもらえた喜びを実感でき、聞き手は仲間の着目の仕方や感じ方のよさに触れることができる。そして、それを契機に自分の着目の仕方や感じ方を捉え直していく。そのことが、植物をより詳しく見るようになり、体のつくりや成長過程について気付き、自分の追究したい問題をもつことにつながる。この全体で話し合い、そして聞き合う時間を充実させることで、単なる“育てる活動”にとどまらず、五感を十二分にはたかせた観察活動の深まりや広がりへつなげることができると考えた。

### 2 単元の概要

第3学年に進級した4月、理科の小単元「しぜんたんけんにでかけよう」の学習を通して、子どもは春の植物

<b>単元名 「3つの植物をそだてよう」</b> <b>副題 — 見て！聞いて！わたしの発見 —</b>	やくそく ・一人一人が自分の植物を育てる。 ヒマワリ・オクラ—みんな同じ鉢で1本ずつ 6種類の花から1種類選んで—好みの鉢、プランターで (育てる数は自由)
---------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

**【単元の目標】**  
 植物の成長の過程や体のつくりを比較しながら調べ、見いだした問題を興味・関心をもって追究する活動を通して、生物を愛護する態度を育てるとともに植物の成長のきまりや体のつくりについての見方や考え方をもちようになる。

	植物の成長	世話	自分と植物	同じ種類の植物の比較	異なる植物の比較
<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>花の選択 たねまき</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>植え替え</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>間引き ↓ 花壇づくり</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>肥料・支柱</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>たねとり</p> </div> </div>	きれいな花を咲かせたいな 芽が出たよ 本葉が出てきたよ 茎がのびてきて鉢がせまくなったよ 花が咲いたよ 花が枯れてたねができたよ (ヒマワリ・オクラ) 9/3 花が枯れて、実ができたよ 実の中に、たねがたくさんできていたよ	どんなたねのまき方がよいのかな？ 5/6・5/7 どこに鉢を置こうかな？ 草や虫にたねや芽をまじしよ！ 5/13 根を切らずに植え替えたいな 6/1 6/2 6/3 プランターがせまくなって植え替えよう 肥料をやろう 間引いた花で3年生の花壇をつくろう 花壇のどこに何を植えたらいいかな 支柱を立てよう たねができたね たね取りをしよう 植物を抜いておこう 来年、また育てたいな	3種類も育てられるかな 芽が出たよ 大きく育ってね ぼくのだけ芽がでない 自分よりも草丈が大きくなったよ 花が咲いたよ うれしいな 来年、できたたねをまいてみよう	茎がどんどん伸びてきたよ 葉がぎっぎ増えてきた 根がぐくぐく長くなっていったよ ヒマワリの葉は十字が出てくるね 5/28 どんなふうの花が咲くのかな オクラは、花の後に実ができていったよ オクラは、まいり葉のたねの色と違っているよ 9/28 オクラの実が熟すと、まいり葉と同じ色になるよ 1つのたねから、たくさんたねができたよ	たねの色や形がちがうね どんな花が咲くのかな どの植物にも、根・茎・葉があるよ 葉の形や増え方が違うね つるの植物は、くきが支柱に巻き付くよ オクラと同じように実ができるのかな 他の植物はどんなふうにしたねができるのかな？ 9/10・9/17・9/22 どの植物も、花の一部分が実になっていくんだね

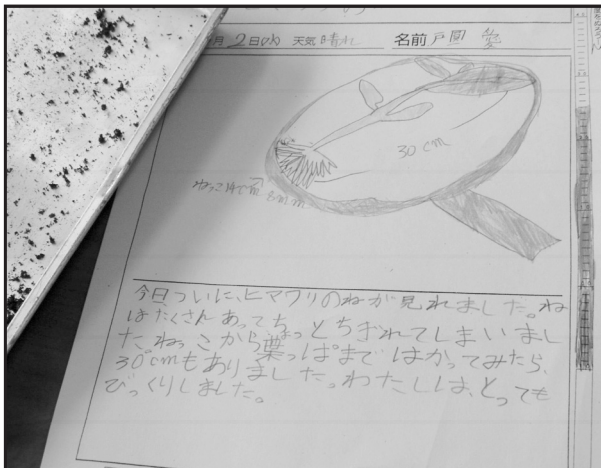
	自然事象への関心・意欲・態度	科学的な思考	観察・実験の技能・表現	自然事象についての知識・理解
<b>評価規準</b> ① 植物に興味・関心をもって、その成長や体のつくりを進んで観察している。 ② 植物の成長の変化に関心をもち、生きていることを実感しながら進んで栽培活動にかかわろうとする。	① 植物を育て、比較観察する活動を通して、植物の成長には一定のきまりがあることや植物の体のつくりの特徴をとらえることができる。	① 植物の体のつくりの特徴について観察し、記録することができる。 ② 自分で選んだ植物と深くかかわり、最後まで育てることができる。	① 植物の成長には一定の順序があることや、根、茎、葉など決まったつくりがあることを理解する。	

図1 「3つの植物をそだてよう」の単元構想図

や生き物に目を向けるようになってきている。

そんな子どもに、単元の導入では、単元名「3つの植物をそだてよう」、副題「見て！聞いて！わたしの発見」とともに、教師から「これから、理科で植物を育てるんだよ。ヒマワリ・オクラともう一つ育ててみたい花を一つ選んで、一人一人が全部で三つの植物を育てるんだよ。」と投げ掛ける。子どもたちは、これまでの経験から見通しをもって活動に取り組みそうという安心感をもつとともに、3種類の植物を一度に育てることへの期待感、「できるかな」という不安感などをもちながら、自分の育てる花を決め、活動に取り組み始める。

なお、ここで、副題「見て！聞いて！」の意味を具体化するために、栽培活動をしていく中で、植物が成長してうれしかったことや困ったこと、気になったことなどを、朝の会の「今朝の大発見」で話したり、発見カード【写真1】やフラワーカレンダーカード【写真2】に書いて紹介したりする（知らせる）こともあらかじめ示しておく。



【写真1】発見カード  
(ヒマワリ・オクラの観察カード)



【写真2】フラワーカレンダー  
(選んで育てる植物の発見カード)

子どもたちは、植物の成長を楽しみにしながら、友達とかかわり合い、栽培活動を行っていく。その活動の中で、「茎が折れそう」「水を欲しがっているみたい」など、栽培上の問題点や気付きについての話題を授業や朝の会で取り上げる。副題「見て！聞いて！」の設定による話し合いの時間を子どもの必要に応じて設けていくのである(表1)。

表1 「見て！聞いて！」の時間に扱った話し合いの概要

	内 容	□：子どもから ◇：教師の投げ掛け
5/6	◇ヒマワリのたねのまき方	
5/7	◇オクラのたねのまき方	
5/13	□Yさんのヒマワリの茎が折れている！	
5/19	□Kさんのヒマワリが水をほしがっているよ。	
5/28	□ヒマワリの葉は十字型に増える。	
	□ヒマワリは晴れた日は元気がよくて葉がぴんぴんになる。曇りの日は葉が下を向いているよ。	
6/1	□植え替えの方法に困っている。	
6/2	□・◇どうすれば土の中の根の様子がわかるか。	
6/3	□・◇根の観察後、どのように植え替えるとよいか。	
9/3	□たねのでき方1 マリーゴールドのたねできたよ。	
9/10	□たねのでき方2 他の植物はどんなふうなたねができるのかな。	
9/17	□たねのでき方3 ホウセンカの花の中の小さなつぶが実になるよ。	
9/22	□たねのでき方4 フウセンカズラは、花が落ちた後、ふうせん(実)になると思うよ。	
9/28	□たねのでき方4 オクラの実が割れて黒いたねが見える。また時と色が違う。不思議だな。	

### 3 本単元における研究主題解明の手立て(仮説)

#### (1) 単元における教師の願い

栽培・観察活動を通して、自らの問題を追究し、友達とともに植物にかかわり続けていくことで、自然のよさを感じ、植物の命に心を動かし、自然を大切にしていこうとする心情が育つことを願う。

そのために、生活科で培った、生き物に心を寄せて大切に育てようとする心情を教師は大切に扱い、子どものどんな発言にも共感的に受け止め、子どもが積極的に植物にかかわり続けていこうとする意欲がもてるように支援する。

心をこめて植物を育て、その活動の中で生じた問題を解決する学習を通して、これまで感じていなかった植物の不思議や巧みさに気付いていくと考える。親しんできた植物の新たな一面に気付くことにより、「植物も一生懸命生きようとしている」「仲間をたくさん増やすってすごいね」などの感動につながると思う。

#### (2) 単元展開における教師のかかわり

朝の会のプログラム「今朝の大発見」や理科の授業

において、発見カードから見える子どもの「見て！聞いて！」等の仲間に知らせたいことや「困った。どうしよう」等の仲間にも考えてほしい内容を、教師が受け止め、話し合いの話題にする。理科の内容に近づくと思われる気付きや問題点に絞らず、子どもがもつ様々な気付きや問題点に対しても共感的に受け止めていくことで、植物を大切にしていこうとする心情を高めながら、理科の内容に関する問題点や気付きも生み出されてくると考える。(検証：【事例2】)

また、植物の栽培はこれまでの学習において経験している活動であるため、よく観察せずに思い込みによる誤った理解をしがちになることも考えられる。そこで、植物の体のつくりや成長の過程について、全員で考える場をもつようにし、さらに詳しい観察を行うことで、事実をもとにした確かな理解に導くようにする。本単元では、「大切に育てよう」という心情が高まれば高まるほど、土から掘り出さないと観察できない根の部分に子どもの目が向きにくいという、指導内容からみた問題点も想定できた。そこで、あえて花壇ではなく鉢にたねをまき、後に育てる場所は自分で選ぶようにした。「自分のもの」という意識を一人一人に促すだけでなく、植え替えを行わなければならない状況が自然に生まれる設定にしたのである。具体的には、鉢が倒れそうになったり、せまくて間引きをしなければならなくなったりするなどの栽培活動上の問題を取り上げ、みんなで考えることで、植え替えや間引きの方法に目を向けていく。そのことが、根の成長について考えるという理科の内容へも、自然につながっていくと考える。(検証：【事例1】)

#### IV 単元における子どもの動きとその考察

##### 1 「見て！聞いて！」が植物のつくりとはたらきを結び、育て方の工夫につながった事例

###### 【事例1】

〈場面1〉水やりの仕方についての話し合いをきっかけに、根の成長への関心を高める

5月中旬の朝の会のプログラム「今朝の大発見」で、「K君のヒマワリが元気がなく、心配です。」というY児の発言を取り上げた。友達の植物にも関心の高いM児は、芽の周りの土がぬれていないことから、「芽が大きくなっている分、根も大きくなっていると思うから、芽の周り全体に水やりをした方がよい。」と発言した。M児の発言を聞き、S児も「1年生の時に育てたハゼトウモロコシも、抜くとき3人の力でも抜けないくらい根が育っていたから、きっと、K君のヒマワリも根が思ったより大きくなっていると思うよ。」と、根の成長に目を向けた考えを述べてきた。

友達のヒマワリの水やりの量が足りないことに気付き、自分のものだけでなくみんなの植物も大きく育ててほしいと願っているY児の思いを大切に、Y児の思いを中核に据えた話し合いを設定した。それにより、ヒマワリがより大きく成長するために必要な水のやり方について真剣に考え、話し合うことができた。話し合いの中で、これまでの栽培経験をふり返り、ヒマワリの根もこれまで栽培した植物と同じように大きくなっているのではないかと考えることができた。

この話し合い後、外掃除においても、草を抜いて根の広がり確かめる子どもの姿が何人も見られた。また、根の成長を意識し、鉢全体に水が行き渡るように水やりをする姿も見られるようになってきた。その結果、どの子どもも枯らすことなく、植物の背丈をぐんぐん伸ばすことができた。

このことから、場面1の話し合いをもったことで、「自分のヒマワリの水のやり方は十分であったか」など、これまでの世話の仕方を一人一人がふり返り、もっと大切に育てていきたいという思いを高めることができたといえる。

###### 【考察】

「大きく育てたい」という願いから発生した問題を解決するための話し合いにおいて、これまでの経験と結びつけて考え合うことで、根の広がりを推測するという理科の学習内容につなげることができた。そして、根の広がりを目を向けるという理科の学びを生かして水やりを効果的に行うという栽培活動の質的な深まりにつながった。つまり、植物を育てる上で、理科の学びが役立つということを実感できたのである。

##### 〈場面2〉植え替えの必要性から、根の成長を意識して具体的な方法を考える

5月下旬になり、ビニルハウス内で育てていたヒマワリの草丈もぐんぐん伸びてきた。ヒマワリの草丈が伸び、鉢が倒れそうなまでに育ったとき、子どもたちは植え替えの必要を感じ始めた。そこで、「鉢のどのあたりを掘れば根を傷めずに植え替えることができるのかな。」と考えるW児を取り上げた。そして、W児の切実な思いをみんなで共感的に受け止めることから話し合いを進めた。話し合っていくうちに、ほとんどの子どもが自分の植え替えの方法について、真剣に悩み始め、話し合いが進まなくなった。そこで、あらかじめ教師が育てておいたヒマワリの中から、自分のヒマワリと似たような草丈のものを選び、土をほり、みんなで根の観察を行おうと教師が提案した。

この観察により、ヒマワリの根の長さは草丈以上に長く周りじゅうに伸び、根の数も無数に増えているな



ど、目には見えない根の成長を目の当たりにした。また、観察中、徐々にしおれていくヒマワリの変化を目の当たりにし、根を痛めると植物は枯れていくことにも気づき、A児は、「根は命」と発言した。

“自分のもの”という意識をもち、成長を楽しみにして大切に育ててきたことが、「ヒマワリを傷つけないで植え替えをしたい」という強い思いにつながったと考えられる。そして、大切に育ててきたゆえに、地中の根の様子を知るために根を調べると、かえってヒマワリを傷つけることが予想され、よりよい方法について、学級全体で真剣に悩むこととなった。

教師があらかじめ育てておいたヒマワリと自分のヒマワリの根の成長を同じものとして考えることは、3年生の子どもにとって難しいものであった。しかし、植え替えの方法を真剣に考え、いろいろな考えが学級で飛び交う中、「見えないからわからない。見ると、植え替えの方法がわかる。」などという、子どもなりの見通しを共有することができた。この見通しを大切にしながら根の観察を行ったことが、子どもにとって意味深いものにするのができたと考えられる。自分の植物を掘り起こすことをしたくない子どもたちに対して、教師が根の観察を想定して育てていた植物を提供したことで、価値ある根の観察が可能となったのである。

観察を通しての話し合いの結果、根をなるべく切らない方法として、鉢の土全体を取る方法を考え出し、ほとんどの子どもがその方法で植え替えをした。観察後、観察したヒマワリがしおれていく様子を目の当たりにしていたためか、どの子も慎重に鉢から土ごと取り出していた。

さらに、根を観察し、枯れそうになったヒマワリをどうするかということが話題となった。『根は命』と発言したA児に共感した子どもたちは、そのヒマワリも丈夫に大きく育ててくれることを願い、畑に植え替えをした。

その後、植え替えした後も、自分のヒマワリと同じように、毎日欠かさずに水やりの世話を続けた。

土を外して、根の長さを調べた子どもは草丈と同じかそれ以上に根が伸びているという事実を知った。また、無数の根が主根から出ていることにも気付いた。こういった事実をもとにし、子どもは、「きっと鉢の中は、細かい根でいっぱい。」などと、自分の鉢の中の様子を予想しながら、植え替えの方法を考えていった。

#### 【考察】

「大きく育てたい」という願いをもたせた後、鉢植えによる栽培活動を始めたことで、植え替えをしなくてはならない状況を生み出すことができた。このことが、根の成長や広がりについて真剣に考えることにつながった。

単元の最初に、あえて鉢植えをさせておいたことが、効果的にはたらいたのである。

植え替えの方法を見つけるために行った観察により、子どもは、自分たちの予想以上に根が広がっていたことに気付くとともに、根から土を外したり、根を切ったりすると植物は枯れていくことを知った。つまり、根は植物が生きていく上で大切なところであることに気付くことができた。この知的な気づきが、植え替え後、根の広がり考えた方法で、心を込めて水やりを行う子どもが増えたことへも影響したと考えることができる。

これら一連の子ども達の追究の深まりは、調べることが気づきを生み出していくという理科的な学びが、子どもにとってごく自然な形で展開されてきていると捉えることができる。

#### 〈場面1・2から〉

事例1は、理科の学びが結果としての単なる知識・理解ではなく、その学びが自分の問題解決に役立つという、価値の自覚を促し、さらなる活動意欲の向上につながった事例であると考えられる。

## 2 「見て！聞いて！」が価値ある観察を生み出し、不思議を解明する楽しさに結びついた事例【事例2】

### 〈場面3〉オクラの花の観察を通して、見いだした疑問から、花と実の関係を追究していこうとする

花が落ちた後に実があり、花の一部が実になったことが分かりやすいオクラを世話をしていた子どもたちは、落ちたオクラの花と小さな実を見比べ、「落ちた花を実にかぶせることができるよ」と、確かめ合う姿が見られた【写真3】。そこで、「本当だね。花と実は何か関係があるのかな。」と投げ掛けた。すると子どもたちは、様々な考えを述べ合いながら、その疑問を解決したいと考えるようになり、花がどうなっていくか観察し始めた。

「必ず花が落ちた後に実がある。花がない所に実はない」ということを自分の目で見つけた子どもの目は輝いていた。

花の一部が実になっていくという事実は、子どもにとって、とても大きな発見であり、自分の目で確かめた喜びにあふれていた。

#### 【考察】

落ちたオクラの花を実にかぶせることができることに「おやっ」と思えた子ども達の着想のよさを教師が認め、問題解決を促す投げ掛けを行うことで、子どもは花と実

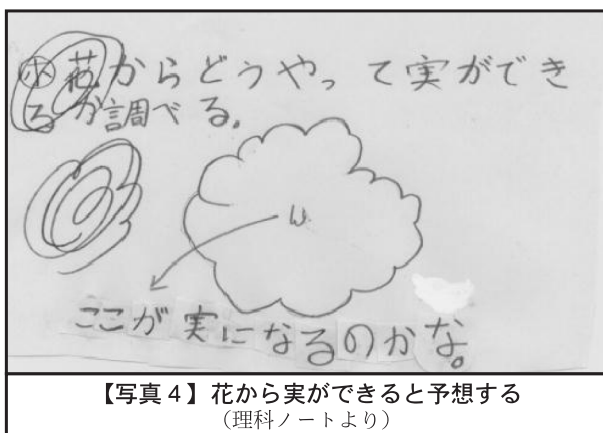


の関係への関心を高めた。そのことが、じっくりと観察することにつながり、花の一部分が実となっていくことを確かめ、成長のおもしろさを目の当たりにしていった。

観察によって知り得た事実から、子どもたちは、今まで知らなかったことに対して、「自分の目で確かめことを通して知る」おもしろさや楽しさを味わったといえる。

#### 〈場面4〉選んで育てる植物の実のでき方に問題を広げる

オクラの花の一部分が実になっていくことに気付いたことから、「他の植物はどうだろう」と、自分が育てているヒマワリや選んで育てている植物の実のでき方に問題をもち、観察を始めるようになった【写真4】。



単なる栽培活動だけは目が向きにくい「花が咲き、その結果、結実する」ことに気付く活動につなげることができた。

オクラの観察で分かったことをもとにして、数名の子どもは自分が選択した植物の実のでき方についても確かめたいと考え、観察し始めた。そして、注意深い観察の結果、朝の会で「ホウセンカもオクラと同じように、花があった所に実ができていたよ。」などと、発見したことを次々と発表した。それらの発表が、さらに、「自分の植物の実のでき方はどうかな。」と多くの子どもの問題意識を誘発し、さらなる観察の原動力となった。

子どもたちは、花に注目し、つぼみからどのように変化していくか問題意識を明確にしなが、継続して観察するようになった。花がオクラのように落ちないマリーゴールドを育てた子どもたちは、観察で確認することが難しかった。H児が枯れた花を割って調べたところ、枯れた花びらの下にたねができていたことを見つけたことができた。

また、A児は、ヒマワリの花をじっくりと観察し、「ヒマワリは花の中に小さな花があり、それが実になっていく」と考え、観察を続けた。

【考察】  
子どもたちは、オクラの実のでき方を知り、今まで気付かなかった植物の成長過程がわかるおもしろさを味わったことから、「きっとこの後△△になると思うよ」と予測し、期待しながら観察するようになった。

そして、常に自分の予想と比べながらオクラ以外の植物についても観察を行い、今まで知らなかったことを知る喜び、予想した通りになるかどうかを確かめるおもしろさを味わった。

生活科を基盤にした「育てる」ことによる植物の成長の喜びだけでなく、観察によって植物の変化に不思議を発見し、解決していくという、理科ならではの楽しさを楽しむことができたのである。

#### 〈場面5〉さらに自分が育てていない植物にも問題意識を広げ、「実」ができるという共通点に気づく

フウセンカズラを育てている子どもは、実のでき方をはっきりと調べられないままだった。花が数mmと小さくて、気が付くと3cm大の風船型の実ができていたためである。実のでき方がはっきりと分からない仲間の思いを聞き、共通認識することで、他の植物を育てている子どももフウセンカズラの実のでき方に興味をもち、調べ始めた。

自分が直接育てている植物から、発見した「花のあとに実ができる」という共通点をもとにして、さらに友達が発見しているものも同じではないかと追究を広げていった子どもである。

このことは、学級全体がどの植物にもかかわっていけ

る場として、間引きした花を植えるための「3年生の花壇」を設定したことが、観察の場として効果的にはたらいたといえる。

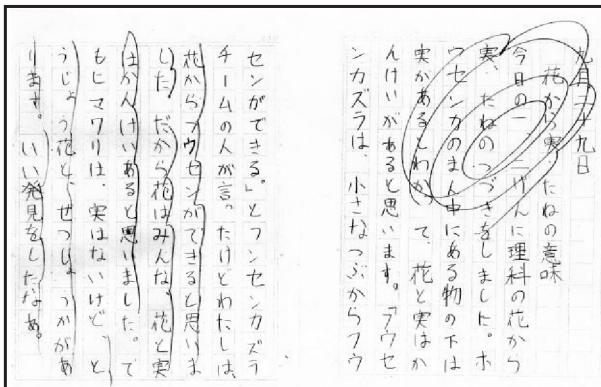
小さくて調べにくいフウセンカズラに対して、子どもたちは相談し、花の近くにビニルテープで印を付けることにした。

この単元では、「責任をもって自分で育てる」「困ったことはみんなで解決する」という学習の進め方を行っている。

このことを通して育まれてきた問題解決への構えが基盤になって、「見て！聞いて！」の話し合いを契機に、今まで知らなかった事実を知るための方法（ビニルテープで印を付ける方法）を生み出してきたと考えることができる。

#### 【考察】

子どもは、自分が育てた3種類だけでなく、友達の植物についても「花の一部が実になる」という事実を見つけた【写真5】。そして、それらを比べることから、形や大きさは異なるが、どの植物にもいえるという共通点にも気付いていった。



【写真5】フウセンカズラも花からふうせん(実)ができるよ

#### 〈場面6〉まいた種の色と熟した種との比較から疑問をもち、追究し始める

たねとりのために残しておいたオクラの実が熟して茶色になった。そして黒いたねが見えるまでになると、子どもたちは「まいたたねの色と違うたねが見える。実の中はどうなったのだろう。」という疑問をもち始めた。そこで調べてみたいオクラの実を選び、詳しく観察を行うことにした。

比較して問題をもつ、そして調べることのおもしろさがわかり、植物を観察する着眼が鋭くなってきたといえる。

オクラの実は5つの部屋に分かれていることや予想したよりも多くのたねがあったことに子どもたちはとても驚いていた。

五角形のオクラの実の輪切りを見たことはあるが、実を割って調べることで、実の中がしきりにより5つに分かれているという、これまで気付かなかった事実を驚いたと考える。

#### 【考察】

まいたときの種の色と育った実の隙間から見えていたたねの色の違いから生まれた一人の素朴な問題を教師が取り上げて話し合うことで、仲間の感じ方のおもしろさ、よさを学級全体に広げることができ、学級全体で追究する問題にまで高めることができた。その結果、子どもたちは共通の問題意識をもって継続的に観察し始めた。そして、「色」を手がかりに実の成長をとらえ、たねの熟し方を考えることができた。

熟していない実を開くと、白い種の出っ張った部分がオクラの実の中のしきりにくっついていることをW児は発見し、驚いた。早速みんなにも知らせ、実物投影機で拡大し、熟していない実がしきりにくっついている様子を全員で観察した。これを見たS児は、「花は実やたねをつくる仕事がある。花は実のお母さんみたいなね。」と発言した。

この発言を受け、「今まで食べていた粒は、たねの赤ちゃんだったんだ。」「だから、おへそみたいなものがしきりにくっついている。実から栄養をもらっているのだと思う。」など、オクラの実の成長に心を寄せる発言が続いた。

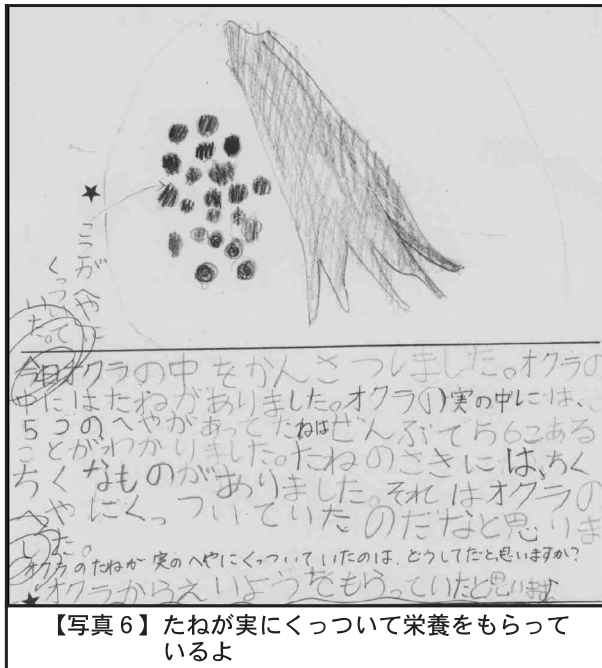
この話し合いでのS児は、「人は母親のおなかの中で臍帯を通してつながっている」という生活科での学習を思い出し、共通点の発見が原動力となって発言したと考えられる。植物だけでなく、人間(動物)とつないで考えることで、さらに命への見方を深めたといえる。

S児の発言を聞き、植物と人間を比較し始め、話し合いが深まっていった。そして、植物のたねも自分たちと同じように、実に守られて大きく成長していることを実感していった【写真6】。

観察で発見した事実とS児の発言とがつながり、多くの子どもが共感的に受け止めることができたといえる。その共感から、実の中で実から栄養をもらい、たねが成長するという、目には見えないたねの成長の予想へと広げることができたと考える。

#### 【考察】

「実の中の壁に種がくっついている」という観察で知



り得た事実を手がかりにして、実の中の成長に心を寄せて予想する話し合いを子どもたちは楽しんだ。

これまで植物を「育てる」活動を通し、「大切に育てたい」という子どもたちの思いを大切に単元の展開を行ってきた。そのため、この単元展開において、「たねができる」という事実を自分のくらしとつなげ、擬人化するなどして考え合うことにより、新しい命に感動する発言につながったといえる。

### 〈場面3～6から〉

子どもたちが植物を育てる中で見つけた「見て！聞いて！」において「育てること」につながるものとはそうではないものも、分け隔てせずに教師が取り上げる。そうすることで、植物の成長のおもしろさや不思議さに心動かす子どもの知的好奇心を揺さぶり、納得するための継続的な観察につながったといえる。

「見て！聞いて！」という副題が子どもの気付きを促し、教室全体で話し合うことで、知的好奇心を育んでいった例と捉えることができる。

## V 1年後の子どもの意識調査とその考察

### 1 意識調査の概要

授業を終えて、1年後の子どもの意識を調べるためのアンケート調査を平成18年1月12日15:00～15:30に寺澤が行った。対象は12名で、授業を受けた子ども（100%）が実施した。

形式は自由記述で特に視点は示さず、『「3つの植物をそだてよう」の学習で、心に残っていることを教えてね』の問いに対して、一番心に残っていることから順に、30

分間の間に思い出したことを箇条書きで記述するよう指示した【写真7】。

3年 理科のアンケート  
名前【山〇 真〇】

「3つのしょくぶつをそだてよう」の学習で、心に残っていることを教えてね。  
(よかったなあと思うこと、感動したこと、難しかったこと、大変だったことなどを自由に書いてね。)

- ・根は大切なやくめをしていてびっくりした。
- ・植物はくさってしまってもたねができて命はつながっているんだなと思いました。
- ・ヒマワリの根をぬいてまたうえ直したら元気になるびっくりしました。

花だんを作るのは大変だったが、ホウセンカがきれいな花をさかせてくれたのでうれしかったです。

植物を育てるのが好き  
(大変なところもあるけど、植物が花をさかせてくれるから)

【写真7】1年後のアンケート調査  
(表1:⑩の児童)

### 2 調査結果とその考察

調査結果について、「単元名」と「副題」の2つの視点から整理したものを表2に示す。

表2から次のことを読み取ることができる。

#### 《単元名にかかわって》

・植物の成長そのものについての記述が11/12人、91.7%、栽培活動（自分とのかかわり）については12/12人、100%みられる。水やりが2/12人、16.7%、植え替えが3/12人、25%と、それぞれに関する記述が少ない。一つ一つの活動そのものへの印象は薄い。「育てる」という課題に正対した活動が展開されて、植物を愛する心情まで高められてきていると受け止めることができる。

・栽培活動にかかわって、植物が好き、育てるのが好き（♥）と記述している子どもが10/12人、83.3%みられる。

#### 《副題にかかわって》

・花と実について、12/12人、100%も記述しているが、根については、4/12人、33.3%しか記述していない。

実際に「見て！聞いて！」の時間に扱った内容（表2）と考え合わせると、「花や実」についての印象が大きかっ

表2 学習修了1年後の子どもの意識調査

平成18年1月12日実施

児童番号	単元名「3つの植物をそだてよう」にかかわること				副題「見て！聞いて！」にかかわること ( <u>下線</u> :「育てる」に生きてくる内容)			その他のこと ( <u>下線</u> :「育てる」に生きてくる内容)
	成長	栽培活動			根	花や実	植物のその他の特徴	
		全体	水やり	植え替え				
①	☺☹	☺♥			<u>☹!</u>	☺!!		植物の学習が楽しかった
2	☺	☺♥	☹	☹	<u>!</u>	☺☺!		
3	☹	☹				!		
④	☺!	☺♥	☹			! もっと調べたい		<u>トウモロコシを抜くのが大変</u> (1年 生活科)
⑤	☹	☹♥				!!		
⑥	☹☹☹	☺♥			<u>!</u>	!! !! !	! (オジギソウの葉が閉じる) ! (オジギソウの茎にとげがある)	どの植物も、花が咲いて実ができる
7	!!	☺♥				!!!		
⑧	☹	☺♥		☹		!! !! !		
9	☺☺	☹♥				☺! ! !		
10		☹				!!!	!	
⑪	☺☹	☹♥		!	<u>!</u>	!		
12	☺☹	☺♥				☹☹	☹	植物の大切さがわかった

(○:女子) ☺:楽しい・うれしい  
 ☹:悲しい・大変  
 !:びっくり・すごい  
 ♥:植物が好き・植物を育てることが好き

たことがわかる。

このことは、単に「見て！聞いて！」で話ただけでなく、その後「花や実」に注目しながら探究的な観察を行い、新たな発見ができたことによると考える。

「花や実」について、「びっくり・すごい(!)」と記述している子どもが、11/12人 91.7%、のべ26/12 (216.7%) と多いことから、花から実への変化の過程が子どもにとって大きな発見であり、命のメカニズムへの新たな発見となったといえる。

## VI 議論

### 1 主題からはみ出た部分のある副題が生み出す、理科の問題解決における2つの価値

ここでは、事例1・2それぞれについて、理科における問題解決から見たときの価値について考察する。

#### (事例1) 願い達成の過程における、変化のきまりの発見と活用の価値の体得

場面1・2をつないでみたとき、事例1を次のようにまとめることができる。(図2)

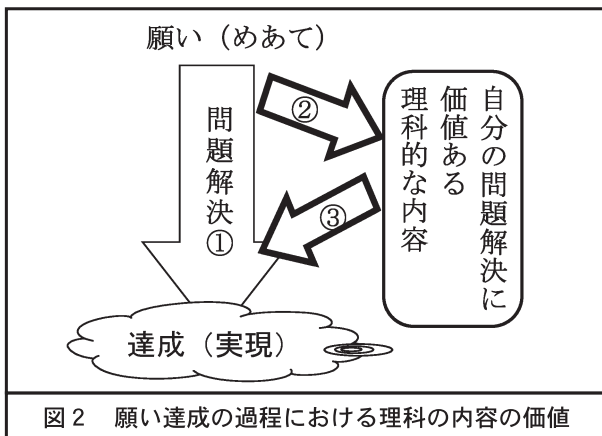


図2 願い達成の過程における理科の内容の価値

自分の願い実現に向けて活動するために話し合うことで、一人がみんなに聞いてほしいことがらを取り上げ(図2②)、みんなの問題に広める。そして、そのことを明らかにするという問題解決の過程を、全員で体験する。(図2③)

これらの過程(図2②~③)を経ることで、結果から見いだした事実や変化のきまりを活動(図2①)の中に取り入れることが、願い達成に対して効果的であるという、科学的な問題解決のよさを実感する。

このように、一人の問題について、みんなで話し合う過程(図2②~③)を設定することで、これまで生活科で願いを達成することを目指した活動の中に、理科的な気付きを生かすことができるという実感を、子どもたちに体得させることができる。このことは、問題解決の結果から見いだした気付きが、単なる知識・理解ではなく、

自分の願い達成に大きな意味をもつという意味づけを、一人ひとりに実感させることにつながり、ひいては、今後の理科学習の価値の自覚につながると考える。このような気付きこそ、生活科で大切にしている「知的な気付き」の発展であると考えることができ、生活科から理科への深まりの糸口の一つであると捉えることができる(松本2006<sup>(5)</sup>)。

#### (事例2) 活動から生み出された疑問をきっかけにした知的好奇心の芽生え

場面3~7をつないでみたとき、事例2を次のようにまとめることができる(図3)。

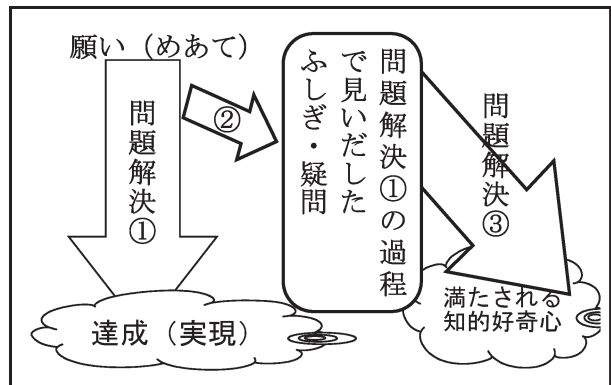


図3 願い達成の過程で生み出された知的好奇心の芽生え

願い達成にむけて活動する中(図3 問題解決①)で、見いだした個性的な感じ方やとらえ方をしている子どもを着眼した事実とともにみんなに紹介する(図3②)。

そのことが、一人一人の知的好奇心を揺さぶり、問題解決意欲を高めることにつながる。さらに、みんなでその問題を解決していくこと(図3 問題解決③)で、わからないことをそのままにしておかず、納得していくことの心地よさを実感していく。

このように、単元当初から示された課題を基点として、願い達成だけにかかわる問題だけでなく、活動の中で見いだした疑問を取り上げ、追究し、納得することの心地よさを実感させることができる。

このことは、願い達成にとらわれることなく、何気ない身の回りの現象についても心にとめ、「おやっ・あれっ・なぜ？」といった疑問をもち、そのことを粘り強く追究し、解決することも楽しく、価値があるという自覚につながる(澤柿2003<sup>(6)</sup>)と考える。

一般に理科学習で扱われているB領域の学習は、この部分(図3 問題解決③)だけを扱っている場合が多い。その意味から考えても、「育てること」そのものを課題とした単元展開において、副題「見て！聞いて！」を契機にして全体で話し合うことは、生活科から理科へのスムーズな移行の手段としても効果的であると考えられること

ができる。

このように捉えると、松本・金田(2005)<sup>(7)</sup>による、「ノーベル化学賞を受賞した田中耕一氏が『自分にとっての科学の原点』と捉えている澤柿教誠氏」の授業形態は、本論における提案の副題部分に焦点を当て工夫された学習指導法であると考えることができる。

## 2 主題からはみ出た副題が生み出す「願い達成」から「疑問解決」への糸口：生活科から理科への発展の可能性

3年に進級し、子どもは教科の一つである「理科」に初めて出会う。3年で出会う理科には、生活科の内容と重なりが見られる。そのため、3年で理科と出会った子どもの中には、内容の類似性から、「理科って、生活科とどこが違うの？」などと、生活科との違いに戸惑いを感じる子どもも少なくない。低学年の教科間においては内容の重なりがほとんどない組み立てになっていることを考慮すると、この戸惑いも当然のことと考えることができる。しかし、教科の違いや各々の教科の枠組みばかり気にした子どもを育てていては、決して柔軟な思考・創造性ははぐくまれない。教科の枠にとらわれず、常に全生活経験・生活感情を総動員して問題解決できる子どもの育成が求められているのである。

これに対して、原田・松本(2005)<sup>(8)</sup>は、生活科から理科へのスムーズな移行を目指して、単元名を重視した理科学習の展開を提案した。つまり、子どもの思考には生活科・理科といった教科の枠がないことに着目し、教師との強い信頼関係のもと、活動を促す生活科的な単元名と理科学的な内容の縛りを示す副題を用いることで、生活科から理科へ移行が可能であることを、B領域の授業実践を通して指摘したのである。そこでは、単元名を明確に示すことで、子どもが自由に活動する中で見出した問いや秘密から、変化やきまりを増やしていくということを、子どもの姿から具体的に示した。単元名、副題を明示し、その課題解決に向けての問題解決的な学習を展開することで、異なる教科であるという意識を弱め、生活科の連続として理科学習を展開することが可能であ

ることを実践事例を通して示したのである。

図4に、原田・松本の提案に対する寺澤・松本の解釈を示す。

具体的には、原田・松本は「光をあてて、光のひみつをしらべよう」と投げ掛け、子どもがどんな問いや秘密を見つけてくるかを問題にし、活動を展開していく中、「不思議を見つける」ことを重視したのである。まさに、活動を通して、見出した問題を見つけることを重視しており、この点では今回の提案と類似点が見られる。

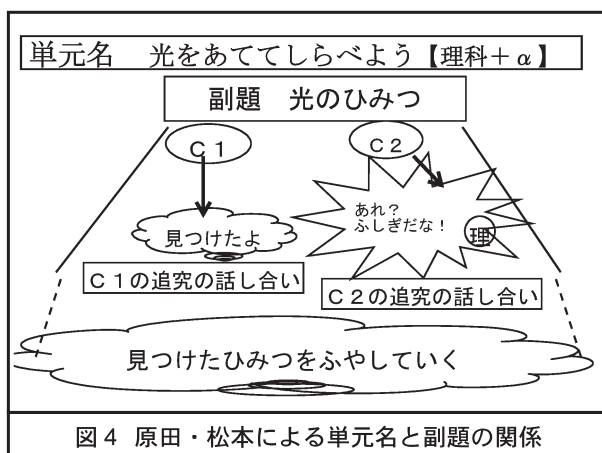
ただ、原田・松本が実践事例で扱った光は第3学年理科のB領域<sup>(2)</sup>の内容である。B領域の場合、原田・松本提案を用いると、確かにスムーズな生活科から理科への移行は可能になる。

しかし、A領域の内容を扱う場合はどうだろうか。生活科で学習してきた内容(7)と理科の内容のA領域(生物とその環境)にも、重なりが見られるが、A領域では、内容の質的な違いには大きな隔たりが存在する。例えば、生活科で「命」を大切にしながら育ててきている植物に対して、理科において「調べる」ことを課題に示し、探求的な活動を促すことができるだろうか。やはり「命」を大切にすることは、何より大切にしなければならないのではないだろうか。

このような考えに立つと、A領域で同じく「命」を扱う飼育活動においても栽培活動と同じことがいえると考ええる。現行の学習指導要領第3学年の内容には、知識・理解として昆虫の成長の過程や体のつくりのきまりについて扱うことが示されている。これらの知識・理解は、子どもたちが心を寄せて昆虫を「育てる」活動を繰り返し広げていくと、昆虫をよく見る(観察する)ようになり、子どもはその活動の中で何の抵抗もなく、成長や体のつくりなどのきまりを見つけ、習得していくことができるのではないかと考える。

また、「理科」で学習するからといって、同じ対象に対して「育てる」から「調べる」へ活動の視点を変えることは子どもにとって難しいのである。原田・松本提案は、A領域において、いささか妥当性に乏しいと考えられる。

これに対して、今回の事例では、副題に必ずしも単元名の枠に全てが入らない「見て！聞いて！わたしの発見」とつけることで、子どもが心を動かした不思議や気付きの中で、願い達成には直接かかわらない内容についても積極的に認めていく教師の構えを示した。A領域の「植物を育てる」場合は、必ずしも子どもが見つけた問いや疑問が育ちに関するものとは限らないこともそのまま受け入れたのである。そして、子どもが見出した問いや疑問を重視し、積極的に学級全体での話し合いの場に取り上げる。今回の事例は、育てるだけのねらいにとらわれず、問題を見つけて、みんなで話していくことの楽しさや問題を解決していくことのおもしろさを味わえるきっかけをつくることで、理解のおもしろさに子ども



たちをいざなうことを提案したものである(図5)。

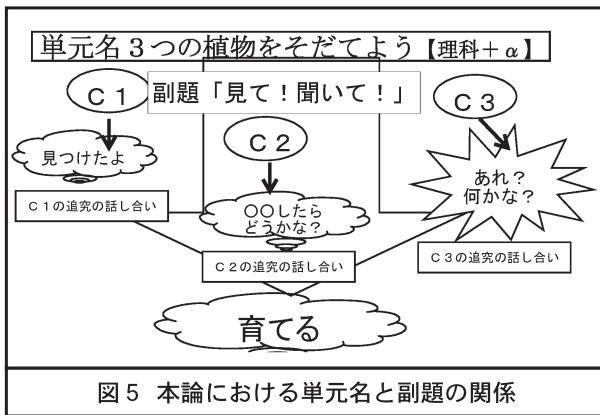


図5 本論における単元名と副題の関係

図4・5から、単元名と副題の関係という視点から両者を比較すると、以下のようにまとめることができる。

原田・松本<sup>(8)</sup>：単元名と副題が一組の形で子どもに示されることで、子どもの活動の枠を規定する。教師が示した単元の課題を解決することがそのまま理科としての学習指導要領で示されている内容になる。本論文：単元名で、子どもの主たる活動を規定し、それとは必ずしも一致しない形で副題（一見て、聞いて）を示している。副題について学級全体による話し合いをきっかけに、みんなでそのことについて活動していくことが学習指導要領で示されている内容につながる。

なお、両者の共通点として、子どもの活動が十人十色であることを前提としていることが挙げられる。そして、学級全体の子どもによる話し合いでは、教材は活動対象ではなく、活動している仲間の姿を丸ごと教材として扱っている(福満・松本2003)<sup>(9)</sup>。

ところで、筆者らのように、学習全体の中に、理科学的な要素を点在する形で扱っている実践例として、安部(2006)<sup>(10)</sup>など多くの実践が見られる。

安部は、「3年理科・『総合的な学習の時間』の合科的な扱い：単元『あかりがつくおもちゃをつくろう』において、「思い思いのおもちゃでよいが、『明かりがつく』という条件だから、まず、その秘密をみんなで考えよう」と投げかけ、理科学的な内容を全員で扱った。安部の提案も、『自分の願い達成に必要な要素として理科の内容を扱う』という点では、今回の提案との共通点がみられる。

ただ、安部は理科と『総合的な学習の時間』を合科的に扱っており、本実践では朝の会などの時間を利用していることだけで、『総合的な学習の時間』とは合科的に扱っていない。このことは、このような扱いをすることで、理科学習の時間だけでは足りないということを指摘していると考えられる。この点については、本実践で理科以外に18時間要していることから、同様の結果が得られている。

しかし、そうだからといって、合科的な扱いをしないのではなく、理科の価値の自覚を促す上でも、ぜひ、合科的な扱いを大切にすべきであり、特に、生活科から理科へ移行する小学校中学年では大切にすべきであると筆者らは考えている。

## VII まとめ

### 1 結論

生活科の育ちの上に調和的な課題を単元名で示し、「見て！聞いて！」などというように、課題には直接かわからない気付きを促す副題をかけることで、子どもの多様な知的好奇心を共感的に受け止め合う。そして、それらの問題解決への意欲を積極的に認めることで、「育てる」こと自体をねらっている生活科から、さらに「調べる」ことまでもねらっている理科へのスムーズな橋渡しが可能になる。

- ・ 課題解決に直結した内容を取り上げることで、理科学的な気付きや変化の決まりの発見が、問題解決に効果的にはたらくという、理科学習の価値を実感できる。
- ・ 課題には直接かわからない着眼や疑問を取り上げることで、仲間の対象の捉え方を追体験でき、知的好奇心を高めることで、はっきりしないことに対して納得できる考えを創っていく楽しさを体得できる。
- ・ 特に、A領域の内容を扱う際、今回の提案は子どもたちにとって、生活科から理科へのスムーズな移行を促す上で効果がある。

### 2 残された問題

今回示した単元展開を保障するためには、一つの単元にかかる時間が不足することが想定される。総合的な学習の時間などの合科的な扱いが必要になる。その点についての更なる検討が必要であると考えられる。

### 【謝辞】

この実践をするにあたり、氷見市立宇波小学校の先生方を始めとして、氷見市教育研究所 蘭生弘美先生、元氷見市立速川小学校 北鹿渡庸子先生にご助言をいただきました。

心より感謝いたします。

### 【註 及び 引用文献】

- (1) 文部省, 小学校学習指導要領解説理科編, 9(1999)
- (2) 現行の学習指導要領の理科における内容構成は、3つの領域から構成されており、それぞれA:「生物とその環境」、B:「物質とエネルギー」、C:「地球と宇宙」となっている。
- (3) 1年生活科, 単元名「はないっぱいになあれ」全



15時間。

【ねらい】

- アサガオのたねまきの準備をしたり、育て方を調べたりすることができる。
- 水やりや支柱立てなどの世話をすることにより、草花の成長に気づくことができる。

【概要】

一人一人が鉢でアサガオを育てた。自分で責任をもって育てることを約束して間引き・支柱を立てる時期などは、一人一人が自分で考えて世話をした。

アサガオカードの吹き出しにアサガオの気持ちを書く活動等を行い、アサガオに心を寄せて栽培、観察する活動を続けた。

アサガオの成長に喜びを感じながら、育てる活動の楽しさを十分に味わうことができた。

責任をもってアサガオの栽培をする学習に取り組んだ子どもたちは、学校農園「宇奈比ファーム」で行ったハゼトウモロコシの栽培（学級裁量の時間）においても、心を寄せて栽培する姿が見られた。また、収穫後のハゼトウモロコシを抜く活動でも「自分で責任をもって抜く」という意識が強く見られ、根が大きく張り、一人では抜けないときは友達同士声を掛け合い、協力して活動する姿が見られた。

(4) 2年生活科単元名「やさいをつくろう」全25時間。

【ねらい】

- 栽培したい野菜を決め、収穫を楽しみにしながら、これまでの栽培経験を生かして苗を植え付け、継続して世話をすることができる。
- 栽培している野菜の成長に気づき、世話や収穫をすることができる。
- 野菜の成長の様子に興味・関心をもち、観察記録などをつけることができる。

【概要】

一人一人が自分が育てたい野菜を選び、学校農園「宇奈比ファーム」で苗から育てた。支柱を立てるなどの世話の方法を自分の祖父母に教えてもらい、各自の責任で世話を続けた。

害虫の被害にあう等の栽培上の問題が起こり、学級全体で話し合いの場をもった。「虫はマリーゴールドを嫌がる」と家の人に聞いた子どもの話から、自分たちができそうであると考え、畑の所々にマリーゴールドを植えた。「虫から野菜を守る」方法を学級全体で話し合ったことで、栽培意欲を高めることができ、「最後まで自分で育てる」意識を高めることができた。

- (5) 松本謙一、「知的な気付き」を促す個への言葉がけ、初等理科教育 Vol.40, No9, 14-16 (2006)
- (6) 澤柿教誠、『おや？あれ？なぜ？の科学41』、北日本新聞社出版部、松本謙一編著 pp127, 3-5 (2003)
- (7) 松本謙一・金田善広、田中耕一を育てた一教師の理科実践に関する一考察 ―当時の授受行為についての認識比較から―、富山大学研究論集 No8. 75-88 (2005)
- (8) 原田郁美・松本謙一、単元名を重視した理科学習の展開―生活科から理科へのスムーズな移行を目指して―、日本初等理科教育研究会紀要、第80号、1-10 (2005)

- (9) 福満弘信・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紀要、第78号、3-10 (2003)
- (10) 安部はるみ、明かりがつくおもちゃを作ろう、平成15・16年度科学技術・理科教育推進モデル事業「理科大好きスクール」研究発表会学習指導案、富山市立堀川南小学校、5-10 (2006)

# 自閉性障害を伴う重度知的障害児への構造化を 活用した個別課題指導

武藏 博文・山田 智子\*・肥田 幸恵\*\*・安田 有紀\*\*\*・  
富田 大輔\*\*\*\*・鷹田 薫\*\*\*\*\*

(2006年8月31日受理)

## The Structured Individual Teaching to Severe Mental Handicapped Children with Autistic Disorders

Hirofumi MUSASHI, Tomoko YAMADA, Yukie KOEDA, Yuuki YASUDA,  
Daisuke TOMITA, and Kaoru TAKADA

### 要 旨

自閉性障害を伴う重度知的障害児に対して、小学校1年から6年までの6カ年に渡り、個別での課題指導を行った。当初は、対象児の芽ばえ反応に焦点を当て、知覚認知、言語理解・表出の能力の伸張をねらいとして課題を設定した。小学校3年次以降は、対象児の持っている能力を十分に活用して自ら課題に取り組むことをねらいとして、自立課題を設定した。そのために、物理的構造化、場面の構造化、時間の構造化、ワークシステムを工夫・改善していった。結果として、対象児が自ら分かって動ける行動が増加した。この経過をまとめるとともに、重複障害児に対する課題指導の在り方、とくに自立課題とコミュニケーション支援について検討を加えた。

キーワード：重度知的障害、構造化、自立課題、支援ツール

Keywords: Severe mental handicapped, Structured teaching, Independent task, Support tools

### はじめに

#### 1. 重度重複障害児への教育的対応

ノーマライゼーションの進展を背景に、今後の特別支援教育では、児童生徒の障害の重度・重複化や多様化への対応がより一層求められている。なかでも、重度の知的障害に、自閉性障害などを併せ有した重複障害児への教育的対応は、これまでも指摘されてきたことではあるが、これからの特別支援教育において大きな課題といえる(B・レミントン, 1999)。

重度知的障害とは、個別の知能検査によりIQ35~40以下あるいは測定不能の段階にあり、知的発達において著しい遅滞を示す者をいう。他人との意思疎通に困難があり、衣食など日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする。自閉性障害とは、社会的対人関係での認知や行動の障害をいう。その基本症状は、人と関わるのが苦手な「社会性の障害」、話し言葉がない、あっても一方的にしか話せない「コミュニケーションの障害」、興味や関心の幅が狭く、特定の物事に強い執着を示す「行動や精神活動の限局化と常同的反復」の3つの特徴から成る。

こうした障害が重複した場合、意思疎通の困難や不適応な状態が続くことにより、感情コントロールの不全をきたし、自傷・他害・パニック、逸脱行動、強迫的なこだわりなどの二次的問題を派生することが多い。これが悪循環となり、学習の可能性や社会参加の機会を狭める結果となることもしばしばである。

#### 2. 教育的対応のための方略

自閉性障害のある人への教育および介入としてTEACCHプログラムがある(ショプラー他, 1985)。このプログラムは、学童期だけに限らず、生涯にわたる支援を包括的に実行するものである。その支援方法の中核が「構造化された指導」である。構造化とは、自閉症者一人ひとりの異なる認知レベルに合わせて、周囲の環境や条件を整えることにより、自閉症者が必要で適切な情報に注意を向け、安心して行動するように援助することである。構造化という方法を用いることで、自閉症者が身につけた行動を、より多くの場面に広げることができるとする。

重度知的障害のある人に見られる問題行動は、家庭や学校での不適応な状態を固定化し、生活の向上を阻害す

\* 富山県立にかわ養護学校 \*\* 旧姓；河西 東京都立矢口養護学校 \*\*\* NPO 法人富山イタズラ村子ども遊ばせ隊  
\*\*\*\* 南砺市役所 \*\*\*\*\* 社会福祉法人新川むつみ園

る要因となる。問題行動に対処する包括的な介入（Positive Behavioral Supports ; PBS）では、学校や家庭・地域の環境を整備して、代替となる適切な行動を増やし、問題行動を未然に防ぐことで、よりよい社会適応をめざして開発を進めてきた（Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996）。障害者本人の好みや長所を反映する、実行される環境や条件に即した計画を立案するなどの文脈における適合性を図り、支援手続きを適正化する方法がとられている（平澤・藤原, 2000）。

武蔵・高畑（1997）は、発達障害者が周囲から認められやすい行動レパトリーを有すること、さらに、日常生活の中で継続して強化を受けるシステムが存在することの重要性を指摘した。本人・保護者・支援者が共通の目標の下に、発達障害者自らが参照し、操作することにより行動を組み立て、保護者・支援者との間で互いに評価・強化しあえる機会を設定することをねらいとして、支援ツールを工夫している（高畑・武蔵, 2000；武蔵・高畑, 2003）。

どのような障害状態であっても、周囲とのコミュニケーションを図り、自分の意思を表明することは、豊かな生活を営む上で欠かせない。本人の意思の尊重と意思伝達の手段の確保をめざす拡大・代替コミュニケーション（Augmentative & Alternative Communication : AAC）アプローチがある（中邑, 2001）。残存するコミュニケーション能力を補うエイドや技法を利用するとともに、話すことが困難な場合は、それに代わる手段として、サイン、シグナル、シンボルなどを活用する。近年では、PIC（Pictogram Ideogram Communication）や PCS（Picture Communication Symbol）などの記号シンボルや、VOCA（Voice Output Communication Aids : 携帯用会話補助具）のように、ボタンを押したり、キーボードを操作することで、音声を発してくれる機器が開発されている。

重度知的障害のある人が、社会参加を進めていく上で、自立課題（Independent Task）の重要性が指摘されている（竹内・島宗・橋本, 2005）。ここでいう「自立」とは、自分自身の力であることを指す。自立課題とは、一人で活動することを増やすことをいう。本人が今、持っている力を最大限に生かして、日常の生活の中でできることを多くすることである。

## 目 的

自閉性障害を伴う重度知的障害児の個別課題指導を通じて、課題指導の在り方、とくにコミュニケーション支援と自立課題について検討を加える。

## 方 法

### 1. 対象児

A 児。自閉性障害を伴う重度知的障害のある男児。小

学校特殊学級に在籍していた。

### 2. 指導期間・場所

A 児が小学校に就学した年度（X 年とする）から、卒業する年度（X+5 年）までの 6 年間。富山大学人間発達科学部特別支援教育研究室の臨床プレールームで行った。

### 3. 個別課題指導の設定

個別課題指導は、春や夏の長期の休みを除き、原則として隔週とし、年間 16～20 回実施した。1 回の指導は 1 時間から 1 時間半程度であった。

1 回の指導のスケジュールは、前半に 4 から 7 程度の課題指導を行い、後半は遊びや好みのビデオを選択・要求して視聴するなどであった。年度を経るに従い、指導の最初に予定の確認と腹筋や階段昇降の運動を行うようになり、内容も変更されていった。詳しくは結果で述べる。

指導は、MT と ST の 2 名が分担して行い、主として、MT は対象児への課題提示や指示を行い、ST は課題の準備や対象児への補助を行った。年度を経るに従い、課題指導のほとんどを MT が一人で行うようになった。

### 4. 対象児の実態把握

毎年、年度の始めに、自閉症・発達障害児教育診断検査（PEP-R）と、対象児の発達状況と保護者の個別課題指導に対するニーズを把握することを目的としたアンケート調査を行った。

自閉症・発達障害児教育診断検査（PEP-R）は、発達のアプローチにより、自閉症児および、それと関連する発達障害児の発達診断、行動上の問題を評価するものである。

検査は「発達尺度」7 領域と、「行動尺度」4 項目から構成される。「発達尺度」の 7 領域は、「模倣」「知覚」「微細運動」「粗大運動」「目と手の協応」「言語理解」「言語表出」であり、それぞれの発達水準を評価し、発達年齢を算定する。評価の仕方は「合格」「芽生え反応」「不合格」の 3 段階である。部分的にできている、内容は理解しているという「芽生え反応」を評価する点に本検査の特徴がある。「行動尺度」の 4 項目は、「人とのかわかりと感情」「遊び・物とのかわかり」「感覚」「ことば」があり、自閉症児に特徴的な行動パターンを評定する。

アンケート調査は、対象児の日常生活での経験内容を「運動」「認知」「余暇」に分けて構成した。調査の項目内容は年度によって若干異なった。評価の仕方は、対象児が実行可能かどうかを、「だいたいできる」「あやふや、限られたものならできる」「できない」「できないが関心はある」「したことがなく分からない」の 5 段階で、保護者が評定した。その上で、できないと評価した項目について、今後、保護者の希望・考えを「現在希望する」「将来希望する」「将来も希望しない」の 3 段階で問うものであった。

### 5. 個別課題での指導目標および課題内容の設定

実態把握の結果および保護者との面談、学校訪問から、その年度の指導目標を設定した。指導目標の設定に当たっては、対象児が自分から周囲の環境を理解し、指導者とやりとりをすすめて、課題に取り組むことができるように留意した。学習を進める上で基礎となる個別化、マッチング、分類、対応づけなどを取り入れて、対象児の知覚認知能力を高めるようにした。身ぶりや音声、さらにはVOCAなどを利用して、相手とやりとりする経験を積み、意思を表出する力を高めることを一貫してねらいとした。

### 6. 構造化による指導の工夫

物理的構造化、場面の構造化、時間の構造化（スケジュール）、ワークシステムのそれぞれについて工夫を進めた。

物理的構造化は、活動と場面を対応させて、対象児がその場で何をすればよいかを明確にすることである。ここでは、机上で課題を行うワークエリアと、ビデオ選択や運動などの動く課題を行うプレーエリアに分けた。

場面の構造化は、指導者と対象児の位置関係や、課題を確認して取りに行き、実施した後に片づけるまでの対象児の動線、スケジュール表や始まり箱・終わり箱などの配置である。

時間の構造化は、課題の内容や順序を示すスケジュールの提示である。対象児が目で見確認し、操作して分かりやすいように工夫した。

ワークシステムは、個々の課題を準備・段取りして、いくつかの工程から成る課題を実施し、実施後に自ら後始末・片づけをするまでの一連の流れである。対象児は、それほど器用とはいえないが、教材や用具を操作して、課題の仕方を身につけるようにした。

## 結 果

### 1. 対象児の実態の変化

対象児の年度ごとのPEP-Rの結果から行動尺度の経過をFig.1に、発達尺度の経過をFig.2に示した。アンケート調査で保護者が優先的な項目として選択したものをTable1に示した。

X年（1年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺度では、模倣、言語理解、言語表出の領域で遅れが目立った。言語理解は芽生え反応が11と多く、今後の成長が期待された。目と手の協応についても、芽生え反応が4あり、対象児はパズルなどを好んで行うことから、これも今後の成長が期待された。行動尺度については、「遊び・物とのかかわり」ですべての項目が中・重度と評定された。課題が提示されたときに、注意の持続時間が短いこと、周囲に影響されて離席することなどのためである。「ことば」は対象児の発語が限られるため、評定不能が多くを占めた。これは6年間変わらなかった。

アンケート結果からは、2・3歳程度の認知レベルの

項目がたくさん選ばれた。文字や数の基本となることができるようになってほしいという希望が示された。

X+1年（2年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺度は、模倣、知覚、粗大運動に伸びが見られた。行動尺度は、「遊び・物とのかかわり」で改善が見られた。終わり箱などのワークシステムにより、課題指導でのやりとりが定着して、課題の手順や終了にこだわらなくなったためである。

X+2年（3年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺度は、知覚に伸びが見られたが、大きな変化はなかった。行動尺度は、「人とのかかわりと感情」「遊び・物とのかかわり」「感覚」の領域で重度の項目があった。物を口に入れる、つばを吐く、教材を投げるなどの行動のためである。目にした刺激に反応し、課題から逸れる、指示に従わないことも多く見られた。

アンケートの結果からは、体格が向上して、やや肥満傾向にあるために、走るなどの運動に取り組ませたい希望がだされた。小学校の生活において、交流級で、対象児なりにかかわりを楽しむことができるように、じゃんけんや鬼ごっこなどの簡単な遊びに参加することが希望として示された。

X+3年（4年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺

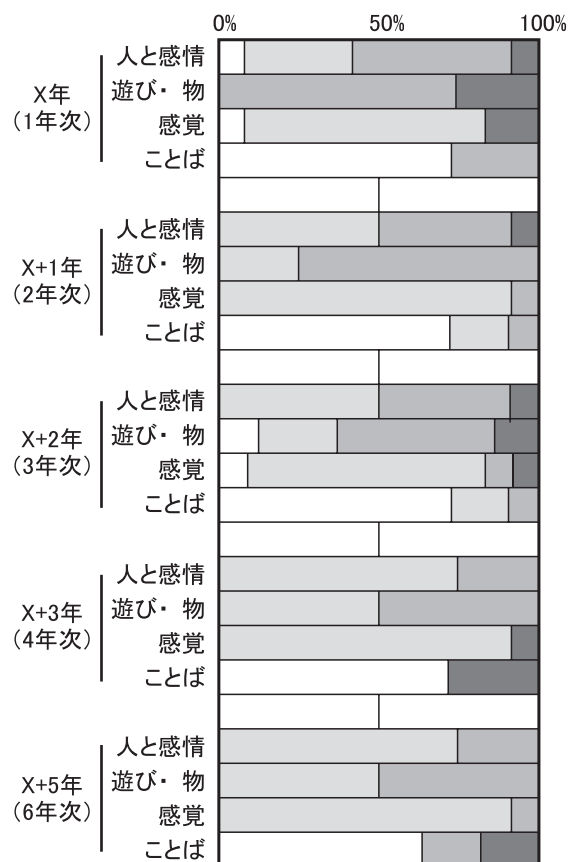


Fig. 1 PEP-Rの行動尺度の経過

□評定不能 □適切 ■中等度 ■重度

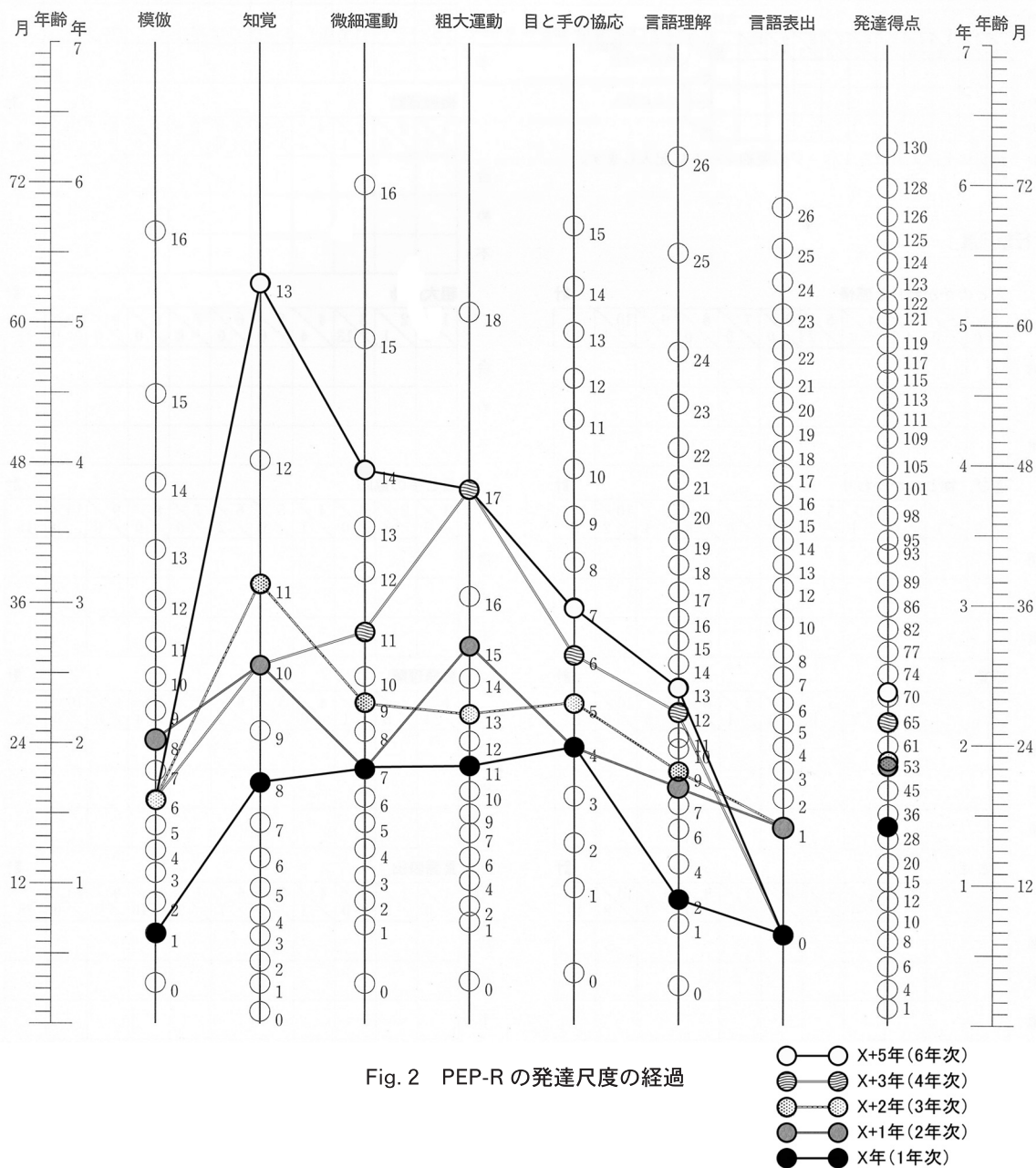


Fig. 2 PEP-R の発達尺度の経過

度では、模倣、言語表出の領域で遅れが目立った。模倣では、音声や言葉の模倣ができず、このことが、言語表出の遅れにも影響していると考えられた。また、模倣、知覚、微細運動に芽生え反応が見られ、今後の成長が期待された。行動尺度は、「人とかかわりと感情」の領域で改善が見られた。「遊び・物とかかわり」は、注意の集中が続かず、離席することが引き続きあり、変化がなかった。

X+4年(5年次)は記録が不備であった。

X+5年(6年次)の結果によると、PEP-Rの発達尺度では、知覚、微細運動で伸びが見られた。知覚では、視覚・聴覚いずれでも迷わず適切な反応を示した。微細運動でも人物画と粘土で腕をつくる項目以外は正答で、課題内容を分かって楽しんで取り組んでいた。行動尺度では、「人とかかわりと感情」は、指導者に対する協

力、中断に対する耐性などが中程度、感情の表現、指導者との接触が適切と評価された。「遊び・物とかかわり」は、物や教材へのかかわり適切であったが、注意の集中が維持できないことがあった。

アンケートの結果からは、今後の生活を考えて、日常生活に関するスキルのうち、未だに十分でないものを身につけさせたいという希望がだされた。

## 2. 対象児の指導目標の経過

対象児の指導目標の経年的変化を Table 2 と 3 に示した。

### 2.1. X年(1年次)・X+1年(2年次)の指導目標

当初は、PEP-Rの結果から、発達尺度で、芽生え反応が多く示された言語理解および、対象児の遅れが目立った言語表出に焦点を当てた。行動尺度に示された「人とかかわりと感情」「遊び・物とかかわり」

Table 1 アンケート調査において保護者が選んだ優先的な項目

	X年度（1年次）	X+2年度（3年次）	X+5年度（6年次）
運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>はさみで20cmぐらい切りすすむ</li> <li>はさみで直線を切る</li> <li>はさみで曲線を切る</li> <li>絵の枠内に色を塗る</li> <li>自分の着ている衣服のボタンをはずす</li> <li>自分の着ている衣服のボタンをはめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20mぐらいを全力疾走できる</li> <li>「ヨーイドン」のかけ声で走る</li> <li>つかまらないで、足を交互に出して階段を下りる</li> <li>はさみで20cmぐらい切りすすむ</li> <li>はさみで直線を切る</li> <li>絵の枠内に色を塗る</li> <li>箸でご飯を食べる</li> <li>箸を正しく持ち、ご飯を食べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>服の着脱が一人で行える</li> <li>はさみで直線を切る</li> <li>はさみで曲線を切る</li> <li>紙にのりを塗る</li> <li>ひもを結ぶ</li> </ul>
認知	<ul style="list-style-type: none"> <li>動物、乗物、食物、飲み物などが分類できる</li> <li>色の分類ができる</li> <li>多い少ないの分類ができる</li> <li>重い軽いの分類ができる</li> <li>長短の分類ができる</li> <li>高低の分類ができる</li> <li>同じ文字を選ぶことができる</li> <li>同じ数字を選ぶことができる</li> <li>並べられた絵を見て、順番に並べることができる</li> <li>「紙を切るときに使う物は」などの質問に、事物を選択できる</li> <li>赤、青などの言葉で色を選ぶ</li> <li>特定のマークや商標が分かる</li> <li>身ぶりによる指示で待つことができる</li> <li>言葉による指示で待つことができる</li> <li>「〇〇はどこ」という質問に、その方向を見る</li> <li>「上に置いて」「下に置いて」という指示に従える</li> <li>たいていの単音の模倣ができる</li> <li>単文の模倣ができる</li> <li>まねして3まで数える</li> <li>まねして10まで数える</li> <li>欲しい物を動作で要求する</li> <li>欲しい物を声に出して要求する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>まねをして十字形を描く</li> <li>まねをしてV字形を描く</li> <li>まねしてジグザグを描く</li> <li>動物、乗物、食物、飲み物などが分類できる</li> <li>色の分類ができる</li> <li>多い少ないの分類ができる</li> <li>場所の分類ができる</li> <li>公共のトイレで「男性」「女性」が分かる</li> <li>「多い」「少ない」という言葉で選択できる</li> <li>赤、青などの言葉で色を選ぶ</li> <li>「男の子」「女の子」という言葉で選択できる</li> <li>物の名前で、絵を選択できる</li> <li>人の声に注意を払う</li> <li>身ぶりによる指示で待つことができる</li> <li>言葉による指示で待つことができる</li> <li>「上に置いて」「下に置いて」という指示に従える</li> <li>たいていの単音の模倣ができる</li> <li>2つ以上の単音の模倣ができる</li> <li>単文の模倣ができる</li> <li>欲しい物を動作で要求する</li> <li>欲しい物を声に出して要求する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>信号の仕組みが分かる</li> <li>人物の分類ができる</li> <li>場所の分類ができる</li> <li>公共のトイレで「男性」「女性」が分かる</li> <li>自分の名前が書いてあるものを選ぶことができる</li> <li>「男の子」「女の子」という言葉で選択できる</li> <li>「上に置いて」「下に置いて」という指示に従える</li> </ul>
余暇	<ul style="list-style-type: none"> <li>じゃんけんをする</li> <li>輪投げをする</li> <li>好きな物を描く</li> <li>顔を描く</li> <li>色を使って描く</li> <li>シーソーをする</li> <li>竹馬に手伝ってもらって乗る</li> <li>大人がいれば同年齢の子と遊ぶ</li> <li>大人がいなくても、子どもだけで遊べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ゲー、チョキ、パーが出せる</li> <li>鬼ごっこで、追いかけるのを楽しむ</li> <li>かくれんぼで、隠れようとする</li> <li>ボールで遊ぶ</li> <li>好きな物を描く</li> <li>絵本などをまねて描く</li> <li>色を使って描く</li> <li>お店でお金を店員に渡せる</li> <li>おつりを受け取る</li> <li>大人がいれば同年齢の子と遊ぶ</li> <li>友だちから誘われて遊ぶ</li> <li>自分から遊びに入っていこうとする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>じゃんけんをする</li> <li>ビート板を使って5m以上泳ぐ</li> </ul>

を改善するために、見通しが持て、終わりが明確となるように、構造化による指導を漸次、導入した。

X年（1年次）では、対象児は課題に対する注意が短く、指導者の指示が伝わらず、部屋を歩き回ることが多かったので、「指導者の指示を聞いて課題に取り組む」ことをまず目標とした。聞き取る力をつけて、言葉で表現する力を伸ばすために「身近な物の名称を音声で模倣する」「身ぶりや音声で、欲しい物を要求する」ことも目標とした。対象児は課題学習そのものに慣れておらず、すぐに課題を片づけようとした。そこで、「活動の見通しをもつ」ことも、今後の課題指導を進めていく上で、優先する目標と考えた。

X+1年（2年次）では、X年からの目標を継続し、対象児が気を散らすことなく、指示の入りやすい環境を整えるとともに、視覚的で分かりやすい指示を提示するように試していった。また、対象児はパズルなどを好み、知覚的な課題は得意であったが、絵の区別や部分の違いの区別はできず、物を見て判断する力が弱かった。物を見分ける力をつけるために「マッチングする力を伸ばす」を新たな目標として選んだ。

## 2.2. X+2年（3年次）・X+3年（4年次）の指導目標

PEP-Rの結果から、発達尺度で、知覚に伸びが見られ、模倣、微細運動に芽生え反応が多く示された。また、対象児の体格が向上し、以前に増して、自分の意を押し通そうとすることが多くなった。さらに、指導者の指示や行動の修正に対して、素直には従わず、抵抗する様子も見られた。

そこで、X+2年（3年次）は、対象児が課題に集中しやすい環境を整え、指導者の補助を最小限にして取り組めるように、「集中力を持続させて課題に取り組む」「できるだけ一人で課題に取り組む」を目標とした。同程度の難易度で内容を工夫した課題を用意して、対象児の基本的な能力の定着をねらいとした。「身ぶりや音声で、欲しい物を要求する」は、これまでのビデオ選択の指導場面に加えて、対象児の得意な絵合わせや洗濯ばさみの課題などでも行うこととした。

X+3年（4年次）は、X+2年からの目標を継続し、課題の意図が理解できるような課題の工夫、自ら課題に取り組めるような指導場面や課題の構造化をすすめた。要求内容がより確実に相手に伝わるように「VOCAを使用し、確実に要求できるようになる」に変更した。

## 2.3. X+4年（5年次）・X+5年（6年次）の指導目標

PEP-Rの結果から、知覚、微細運動で大きな伸びが見られた。対象児は、見慣れた絵や写真で、行うこと、行う場所、一緒に行う人が分かるようになった。終えた活動に×印を付けて、その後の活動と区別できるようになった。生活全般に落ち着きが見られるようになったが、周囲の者が不用意に手出しをすると、はっきりと拒否を示した。対象児が自ら取り組める環境条

件を整えるとともに、周囲の不必要な手出しを見直すことが大切であると考えられた。

X+5年（5年次）、X+6年（6年次）は、対象児が課題の準備から片づけまでを一人でできるように、構造化を徹底し、指導者の補助は必要最低限のみとして「集中して自立課題に取り組む」を目標とした。さらに、VOCAの使用を引き続き行い、要求場面だけでなく、やりとりする場面を設定して、「VOCAを利用して、適切に要求、援助依頼、報告などができる」を目標とした。

## 3. 構造化による指導の経過

対象児の構造化による指導の経過をTable 2と3に示した。物理的構造化、場面の構造化、時間の構造化、ワークシステムのそれぞれについて、各年度の実施手順をまとめた。

### 3.1. X年（1年次）・X+1年（2年次）の構造化

当初は、対象児が逸脱をせず、最後まで注意が途切れずに、課題に取り組むことをねらいとしていた。そのため、物理的構造化や場面の構造化が主となった。

場面の構造化では、MTがはっきりと指示を出しやすく、STはすぐに補助をしやすく、MTと対象児が机をはさんで対面し、STは対象児の後ろで補助する形式をとった。

時間の構造化は終わりを明確にするために、課題カードを「終わりカード入れ」に入れることを強調した。ワークシステムでは、MTが主導して課題を行わせ、終わった課題をSTと一緒に「終わり箱」に片づけることに重点をおいた。

### 3.2. X+2年（3年次）・X+3年（4年次）の構造化

「集中力を持続させて課題に取り組む」「できるだけ一人で課題に取り組む」ことを目標とした。一つの課題の終わり・片づけから、次の課題を確認して、課題を取ってくるまでの流れがスムーズに進むことを意図した。1回の個別課題学習での課題数を7課題程度まで増やし、指導時間を1時間程度まで徐々に伸ばした。そのために、主に、場面の構造化、時間の構造化やワークシステムを漸次、変更をしていった。

場面の構造化では、対象児が落ち着いて取り組みやすいことを優先し、長机で指導者と対象児が横に並ぶ形式に改めた。こうすることで、対象児が周囲に気を散らすことも減り、机をガタガタと揺らすこともなくなった。さらに、始まり箱や終わり箱をなくし、その代わりに、課題の入った箱を課題棚へ取りに行き、実施後に終わり棚へ戻すことにした。

時間の構造化では、終わりを明確にするだけでなく、スケジュール表で次の課題を確認して、活動の起点とした。課題終了後に、スケジュール表に戻る形で、課題をつなげて実行していくことに重点をおいた。また、課題数が増えたことにあわせて、スケジュール表を縦型（上から順に課題カードを並べたもの）に変更した。

Table 2 指導目標および構造化による指導, 課題内容の経過 (X年度～X+2年度)

	X年度(1年次)	X+1年度(2年次)	X+2年度(3年次)
指導場面での様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>注意が短く、指示を聞こうとせず、室内を歩き回る。</li> <li>課題に対し、すぐに「おわり」と言い、離席する。</li> <li>発音が曖昧、表出できる言葉が限られる。要求は自己充足。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>目に入り、気になった刺激に向かって行動する。</li> <li>課題への集中時間が短く、離席が多い。</li> <li>そのため、課題の流れや対象児の集中力が途切れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題の途中、課題と課題の間に離席する。</li> <li>課題を投げる、つばを吐くなどの逸脱行動を起こす。</li> </ul>
指導目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>指導者の指示を聞いて、課題に取り組む</li> <li>物の名称を音声で模倣する</li> <li>身ぶりや音声で、欲しい物を要求する</li> <li>活動に見通しをもつ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>指導者の指示を聞いて、課題に取り組む</li> <li>マッチングする力を伸ばす</li> <li>身ぶりや音声で、欲しい物を要求する</li> <li>活動に見通しをもつ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>集中力を持続させて課題に取り組む</li> <li>できるだけ一人で課題に取り組む</li> <li>身ぶりや音声で、欲しい物を要求する</li> </ol>
構造化による指導	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>物理的構造化</b>: プレールームを衝立で区切り、机上で課題を行うワークエリアと、動く課題を行うプレイエリアを設定した。</li> <li><b>場面の構造化</b>: 机をはさんでMTと対象児は対面して座る。STは対象児の後ろで補助をする。予定表を対象児の右手、課題を片づける「終わり箱」を左手に置く。</li> <li><b>時間の構造化</b>: 課題カードを左から右に横に並べた予定表から、一つの課題が終わるごとに、MTの指示で「終わりカード入れ」に入れる。</li> <li><b>ワークシステム</b>: 課題の呈示や準備はMTが行う。対象児は静かに待つ。一つの課題が終わったら、STと一緒に「終わり箱」に課題を片づける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>物理的構造化</b>: 前年度と同様。</li> <li><b>場面の構造化</b>: 前年度のものに加え、次の課題を入れた「始まり箱」を用意し、終わり箱、スケジュール表、始まり箱が並ぶように配置し直した。</li> <li><b>時間の構造化</b>: 課題カードを左から右に横に並べ、マジックテープで貼ったスケジュール表から、一つの課題が終わるごとに、MTの指示で「終わりカード入れ」に入れる。</li> <li><b>ワークシステム</b>: ①終わり箱に課題を入れる、②STに終わり箱を渡す、③スケジュール表で課題カードを「終わりカード入れ」に入れる、④始まり箱を取ってくる、⑤課題を行う、という手順。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>物理的構造化</b>: 前年度と同様。</li> <li><b>場面の構造化</b>: 前年度と同様。ただし、終わり箱・スケジュール表・始まり箱の位置を、対象児の背面とし、課題中に見えない配置とした。</li> <li><b>時間の構造化</b>: スケジュール表を縦型(課題カードを上から順に並べたもの)に変更。一つの課題が終わるごとに、対象児が自分で「終わりカード入れ」に入れる。</li> <li><b>ワークシステム</b>: ①終わり箱に課題を入れる、②終わり箱を棚におく、③スケジュール表で課題カードを「終わりカード入れ」に入れる、④スケジュール表で次の課題を確認、⑤始まり箱を取ってくる、⑥課題を行う、という手順。</li> </ul>
課題内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>2片・4片の絵合わせ</li> <li>色マッチングのpegさし</li> <li>大小の分銅さし</li> <li>絵カードの命名</li> <li>絵マッチングA; 見本カードと同じカードを選ぶ</li> <li>絵マッチングB; 同じ絵のカード同士を重ねる</li> <li>絵マッチングC; 同じ絵のカード同士を並べる</li> <li>輪投げ</li> <li>ビデオの選択・視聴; 見たいビデオを指さしと身ぶりで要求する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2片・4片の絵合わせ</li> <li>大きさ・太さの違う分銅さし</li> <li>型はめパズル; 丸、三角、四角など</li> <li>ストロー切り・ストロー通し</li> <li>積木合わせ; 2種類の絵を同じ物同士に分ける</li> <li>プラステン; 同じ色の棒に輪を通す</li> <li>短剣さし; 同じ色の穴に短剣を指す</li> <li>ビデオの選択・視聴</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4片・6片の絵合わせ</li> <li>型はめパズル; 長方形、平行四辺形、台形、多角形など</li> <li>福笑い; 目、鼻、口、耳など</li> <li>ストロー切り・ストロー通し</li> <li>ビーズ合わせ; 見本と同じビーズを箱に分類する</li> <li>積木合わせA; 2種類の積木の絵を同じ物同士に分ける</li> <li>積木合わせB; 2種類の積木から、見本と同じ絵を選ぶ</li> <li>短剣さし</li> <li>洗濯ばさみ留め; 台紙の印のところを洗濯ばさみではさむ</li> <li>お手玉腹筋</li> <li>ビデオの選択・視聴</li> </ul>



Table 3 指導目標および構造化による指導、課題内容の経過 (X+3年度～X+5年度)

	X+3年度 (4年次)	X+4年度 (5年次)	X+5年度 (6年次)
指導場面での様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題途中で、集中を維持できずに、離席しようとするところがある。</li> <li>・積木などを口の中に入れようとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の絵や色をよく見ずに、行うことがある。</li> <li>・途中で修正されると、声を上げ、無理やり続けようとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を終えたときや、ビデオを見ているときにうれしい表情をする。</li> <li>・物や用具を扱って取り組むが、集中が維持できなくなる。</li> </ul>
指導目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 集中力を持続させて課題に取り組む</li> <li>2. できるだけ一人で課題に取り組む</li> <li>3. VOCA を使用し、確実に要求できるようになる</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 集中して自立課題に取り組む</li> <li>2. VOCA を利用して、適切に要求、援助依頼、報告などができる</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 集中して自立課題に取り組む</li> <li>2. VOCA を利用して、適切に要求、援助依頼、報告などができる</li> </ol>
構造化による指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物理的構造化：前年度と同様。</li> <li>・場面の構造化：長机を壁に向けておき、指導者は対象児の左側に並んで座る。</li> <li>・時間の構造化：スケジュール表を使用し、一つの課題が終了したら、スケジュール表からその課題カードを取り、「終わりカード入れ」に入れ、次の課題を指さして確認する。</li> <li>・ワークシステム：①スケジュール表で次の課題を確認する、②課題棚に課題を取りに行く、③課題を左から右への流れで行う、④課題を「終わり棚」に片づける、⑤スケジュール表で課題カードを「終わりカード入れ」に入れる、という手順。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物理的構造化：前年度と同様。</li> <li>・場面の構造化：前年度と同様。加えて、対象児が課題中は、指導者はやや離れて待つ。</li> <li>・時間の構造化：スケジュール帳に変更。スケジュール帳を取り出し、終わった課題のカードを「終わりポケット」に入れ、次の課題を確認し、閉じて机の中にしまう。</li> <li>・ワークシステム：①スケジュール帳で次の課題を確認する、②課題棚に課題を取りに行く、③課題を左から右への流れで行う、④終わったことを報告する、⑤指導者から評価を受ける、⑥課題を「終わり棚」に片づける、⑦スケジュール帳で課題カードを「終わりポケット」に入れる、という手順。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物理的構造化：前年度と同様。</li> <li>・場面の構造化：前年度と同様。加えて、指導者は VOCA を間において、やや離れて待つ。必要などきのみ対象児に近づいて指示・賞賛する。</li> <li>・時間の構造化：前年度と同様。</li> <li>・ワークシステム：①スケジュール帳で次の課題を確認する、②課題棚に課題を取りに行く、③自ら課題を準備する、④課題を左から右への流れで行う、⑤分からないときは援助要求をする、⑥終わったことを報告する、⑦指導者から評価を受ける、⑧課題を「終わり棚」に片づける、⑨スケジュール帳で課題カードを「終わりポケット」に入れる、という手順。</li> </ul>
課題内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4片・6片の絵合わせ</li> <li>・ビーズ合わせ</li> <li>・短剣さし</li> <li>・洗濯ばさみ留め</li> <li>・ピンさし；同じ色の穴にピンを刺す</li> <li>・福笑い</li> <li>・積木合わせ；見本と同じ絵の積木を選ぶ</li> <li>・フィルムケースの開閉；ケースの中にビーズを入れる</li> <li>・似たもの探しA；人の顔と食べ物分類</li> <li>・似たもの探しB；図形を色ごとに分類</li> <li>・ランニング・お手玉腹筋</li> <li>・ビデオの選択・視聴</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6片の絵合わせ</li> <li>・洗濯ばさみ留め</li> <li>・ピンさし</li> <li>・フィルムケースの開閉</li> <li>・色と形のパズル</li> <li>・ボタン留め</li> <li>・絵カードの分類</li> <li>・模型の分類</li> <li>・ランニング</li> <li>・お手玉腹筋</li> <li>・ビデオの選択・視聴</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6片の絵合わせ</li> <li>・色と形の分類</li> <li>・模型と絵カードの分類</li> <li>・色と形のパズル</li> <li>・形あわせ</li> <li>・トングでサイコロ運び</li> <li>・ピースの袋づめ</li> <li>・はさみで直線切り</li> <li>・ひも結び</li> <li>・かけっこ</li> <li>・階段昇降・ランニング</li> <li>・お手玉腹筋</li> <li>・ビデオの選択・視聴</li> </ul>

ワークシステムでは、このスケジュール表を中心に、対象児の動線を考慮して、円滑に課題を進めていけるような流れをつくることとした。課題の流れも、「左から右へそして終わり」パターンとした。課題の入った箱を対象児の左側において、課題を取り出して目の前で実行し、終わった課題は対象児の右側においておき、課題が全部終了したら箱に戻して、終わり棚へ戻すという手順であった。

### 3.3. X+4年(5年次)・X+5年(6年次)の構造化

前年度の目標をさらにすすめて「集中して自立課題に取り組む」こととした。前年度までは、「一人で課題に取り組む」といっても、対象児が持ってきた課題の入った箱を指導者が受け取って、課題の準備や段取りを行い、課題の始発の指示を出していた。対象児の課題でのつまずきが逸脱につながることから、つまずきそうなときは、指導者の方から早めに援助を行っていた。課題終了後も、間をおかずに賞賛して、対象児がスケジュール表へ向かうことを指示していた。

こうした手続きの細部を見直し、対象児が自分で課題の準備をして段取りを組むこと、課題に困ったときやつまづいたときは自分から援助依頼を行うこと、課題が終了したら指導者に報告をして評価を受けること、指導者の評価結果を受け入れて必要に応じ再度課題に取り組むことなどをワークシステムに組み込んだ。

こうしたワークシステムを実現するためには、視覚的な組織化・明瞭化により、課題で使用する教材・自助具を工夫することが重要であった。例えば、色合わせやカットアウトを用いて、対象児が自分で課題の入った箱から、教材や道具を取り出して並べて、課題を実行するための準備や段取りができるようにした。実物の見本と対応づけることにより、個々の課題の細かな順序、使う部品が分かるようにした。個々の課題を一組ずつケースやトレイに分け、一つひとつの課題がはっきりし、混じらないようにした。

さらに、要求、援助依頼、報告のために、VOCAを用意した。PCSの絵をもとに、要求、援助依頼、報告を表わすシンボルを作成した。VOCAにはテックトークを使用した。それぞれのシンボルをキーにつけて、キーを押すと、音声ができるようにした。対象児が勝手にキーをおすことがあったので、対象児が必要なときにVOCAを使うように、VOCAの配置や使いやすい手順をはっきりとすることも重要であった。

## 4. 取り組んだ課題内容の変化

対象児が取り組んだ主な課題内容をTable 2と3に示した。その年度の特徴的な課題を選び、課題内容・手順と結果について以下にまとめる。

### 4.1. X年(1年次)の課題内容から

①大小の分銅さし：手渡された分銅の大小を見分けて、穴に入れる。

MTが一つずつ分銅を手渡していくと、受け取ると

きにMTの方を見るようになった。入れた後に喜び、自分でも拍手をする。分銅の手渡しを通じて、課題を提示する人-課題をする人の関係ができてきた。

②絵マッチングB：1枚ずつ提示された2種類のカードを、同じカードがあるトレイに分ける。

同じカードをトレイに重ねて入れることができず、すでに分けたカードを取り出して投げる、それまで分けたカードを全部一緒にしてしまう。カードを重ねて入れることが分からなかった。カードを入れていくと、目前のカードが増えていくため、逸脱した行動を起こしやすかった。

③絵マッチングC：1枚ずつ提示された2種類のカードを、枠線に沿って3枚ずつ並べる。

対象児はおもちゃなどを並べて遊ぶ様子が見られたので、絵マッチングBの応答の仕方を変更した。カードを並べることはできたが、同じ絵同士を並べることは分からなかった。絵を見るように提示しても、見比べることはなかった。

④ビデオの選択・視聴：MTより提示されたビデオから、見たいビデオを指さしや発声で要求し、受け取って視聴する。

「待っていてね」という指示で、MTが準備を終えるまで椅子に座ることができた。指さしながら発声や身ぶりで選ぶことができた。要求したら視聴できるという見通しがもてるようになった。

### 4.2. X+1年(2年次)の課題内容から

①型はめパズル：丸、三角形、長方形、平行四辺形、台形、多角形などのパズル片を枠にはめる。

型はめの枠をよく見て、「パチン」と言いながら、意欲的に取りくんだ。底辺の等しい長方形と平行四辺形、一つの角の角度が等しい台形と三角形でつまずきが見られた。つまずきやすい形は、一見すれば全く違う形だが、部分的に等しい箇所がある。対象児は図形の全体を把握しているのではなく、特定の辺や角度のみに注目して合わせようとしていた。

②積木合わせ：10個の積木に2種類の絵が描かれており、同じ絵ごとに、積木を型枠に入れて分ける。積木の絵には、犬や傘、靴など対象児が命名することができるものを選んだ。

回を重ねるごとに、正答率は伸びて80%程度となった。しかし、正しく命名しながら、別の絵の方に分けることがあった。命名できることがマッチングすることにつながっていなかった。

誤答した場合、その積木を再提示して、「こっちだよ」と指さして示した。対象児はやり直しを指示されると、積木の絵をよく見ずに、もう片方の型枠にただ入れるという応答であった。絵を分類するという課題の意図を、対象児が理解している言い難かった。

③プラステン：赤色、青色の付いた輪を、同じ色の棒に通す。

当初は1個ずつ通して見せて、その後に対象児に通すように促した。手にした輪を棒の先にかざして、色を見比べて行い、正答率は90%程度であった。

そこで、見本の提示をやめ、棒の色テープも下半分のみとした。対象児はそのころから、輪を放り投げたり、口にくわえることが増え始めた。そこで、課題の提示を元に戻したが、改善が見られなかった。この課題は中止し、他のマッチング課題を用意することにした。

#### 4.3. X+2年(3年次)の課題内容から

①積木合わせA：前年度から継続した課題であった。

2種類の積木の絵を同じ絵の見本がある型枠に入れて分ける。対象児が命名することのできる傘、三輪車、りんご、みかん、靴、犬の6種類の絵積木を使用した。

正答率はいずれの絵も68%から80%であった。正答率は上がらず、毎回、2～3回の誤答が見られた。対象児の応答を観察すると、一度正答すると、その後は積木の絵をよく見ずに、同じ側の型枠ばかりに積木を入れようとするがあった。対象児は絵を手がかりにするのではなく、積木を入れる場所を手がかりにして反応していたと考えられた。

②積木合わせB：提示された2つの絵の中から、見本と同じ絵が描かれている積木をまず選び、その後に型枠に入れるという手順に変更した。

すぐに積木が取れないように、少し離れたところに積木を提示して、絵を見る時間をつくるようにした。見本と違った積木に手を伸ばしても、自分で気づき、選び直すことが見られた。正答率はほぼ100%に近づいた。

③洗濯ばさみ留め：厚紙の印のところを洗濯ばさみではさむ。

最初は、厚紙と洗濯ばさみをそれぞれMTが手渡した。数度で、印のところを洗濯ばさみではさむことを理解した。次に、洗濯ばさみを箱の縁に留めて提示し、見て分かりやすくした。その後、厚紙も箱に立てて提示した。さらに、始まり箱を開けて、対象児が自分で洗濯ばさみと厚紙の箱を出して机の上に置き、自ら取り組むようにした。

#### 4.4. X+3年(4年次)の課題内容から

①フィルムケースの開閉：フィルムケースを開けて、

ビーズを一つ入れ、蓋を閉めて、片づけ箱に並べる。

最初、フィルムケースの蓋を開けることがうまくできず、1つのケースにビーズを全部入れようとした。ビーズを顎にはさむ、口の中に入れるなどの逸脱行動が生じた。

ビーズを一つずつ分けて、ケースと対応して提示した。数回の後には、対象児が一人で蓋を開けることができるようになった。逸脱行動が見られなくなり、準備から片づけまでを対象児が自ら行える課題となった。

②お手玉腹筋：マットの上におお向けに寝て、足下のかごから頭上のかごに、お手玉を移動させることで腹筋運動を行う。足下のかごのお手玉がなくなったら終了する。

かごのお手玉をこぼそうとする、お手玉を一度にいくつも取る、身体が横を向き・肘をつくなどが見られ、リズムよい腹筋運動とはならなかった。そこで、お手玉を一つだけ取るように、「ひとつ」と声かけし、頭上のかごにお手玉をおいた後、「バンザイ」と声かけして、肘がつかないようにした。

③ビデオ選択・視聴：VOCAを使用して確実な要求ができる。

ビデオタイトルが描いてある3枚のカードから見たいビデオのカードを1枚選ぶ、STのところへ行く、VOCA「○○お姉さん」を押して相手の注意を引く、カードを渡して、VOCA「ちょうだい」を押す、ビデオを受け取り、テレビのところへいく、という手順である。

当初は、ビデオを持っているSTから勝手に奪い取ろうとした。VOCAを使うという新たな手順が入ったために、これまでできていた身ぶりや音声による要求すら行わず、自分で充足する行動を起こしたと考えられる。

そこで、VOCAを使った手順を順に指導していくと、VOCAを使ったやりとりすぐに慣れて行えるようになった。終わりの挨拶のときに、VOCAを使ってSTや記録係を呼ぶことがあり、VOCAに対する関心が高くなった。

#### 4.5. X+4年(5年次)の課題内容から

①6片の絵合わせ：6片(どれも正方形)を合わせて、一つの絵を作る。課題ができたなら、VOCAを使って報告する。指導者の評価を受けた後、ケースにしまい片づける。

対象児のよく知っているアニメキャラクター(全身)や歌手(半身)を題材として3組作成した。最初は、切片を絵合わせの枠の上段→中段→下段の順に提示した。上段・中段は比較的スムーズにはめることができた。下段は、足部、胴体部であり、合わせる手がかりが少ないため、左右逆、上下反転となることが多かった。次第に、6切片をまとめて提示するようにした。対象児は上段の顔・頭部から選んで入れようとした。

絵がつかないといっていると、間違っていることは分かり、何度も切片を出し入れするが、正しい位置を探し出すことはなかなかできなかった。対象児が絵の全体像をイメージできるようになってきたことが分かる。

②色・形パズル：赤・青・緑の3色で、丸・三角・四角・台形の4種の形をした図形を型枠にはめる。

違う色、違う形のところに入れそうになったら、「それは○○だよ」と言語指示をして、やり直させた。当初は、形が同じではめることができれば、修正され

ることを嫌がった。色の違いは分かるので、次第に修正を受け入れてやり直すようになり、ほぼ100%の正答率となった。さらに、課題を続けると、迷うことなくスムーズにはめることができるまで上達した。

#### 4.6. X+5年(6年次)の課題内容から

①形合わせ：梓版に描かれた図柄に切片を正確に合わせ形を作る。準備から片づけまで一人で行う。VOCAを使って援助依頼・報告する。

最初は、切片をよく見ずにおいてしまい、何度もやり直しをしなければならなかった。集中を持続して取り組み、逸脱行動を起こすことはなかった。指導を重ねるにしたがい、切片の形をよく見て選び、正しい位置であるかを自分で確認し、間違っていたら直すことができた。

切片と梓版はトレイに入れて3組用意した。終了した物をまた持ってきてしまうことがあった。そこで、対象児の左にケースを置き、終わった物は右に置くやり方を徹底した。この課題でも左から右のワークシステムを使うことで一人で行えるようになった。

VOCAの使用は、VOCAで指導者を呼ぶことは分かっていたが、「できました」(報告)、「教えてください」(援助依頼)の区別ははっきりとしなかった。

②ピースの袋詰め：自助具を使って、所定の形のピースを決められた個数だけ、ビニール袋に詰める。この行程を5回繰り返す。準備から片づけまで一人で行う。VOCAを使って援助依頼・報告する。

この課題では、導入当初から、カットアウトによる自助具を使用して、準備から片づけまでを対象児が一人で行うように計画した。

対象児は、始めから自助具を使って、所定の形のピースを並べ、袋に入れることを理解していた。しかし、ピースを袋に入れるときに、自助具に並べたのではなく、ピースを入れた箱から直接に取ろうとした。また、自助具にピースを並べる前に、袋をとってチャックを開いてしまうこともあった。これは、ピースを準備して、袋を手に取り、ピースを入れるという手順を十分に理解しておらず、目についたものへ注意が逸れてしまうためと考えられる。

そこで、対象児が扱うピースや袋を左から順に並べるようにして、対象児の視線を左から右に動くように工夫した。すると、手順通りに行うことができるようになり、指導者の援助を必要とせず、すべて一人で行えるようになった。

③模型と絵カードの分類：野菜・果物の模型、野菜・果物の絵カードを同じ物同士に分類する。

対象児は物や絵をよく見ないで反応する傾向があったので、分類する前に、どちらに分類すればいいかを聞くようにした。正しい方を指したときは、そのまま模型やカードを渡して分類させる。間違っただ方を指したときは、再度、「同じのどれ?」と質問し、正しい

方を指さし確認させてから、模型やカードを渡して分類させた。

課題を繰り返すにしたがい、対象児の反応が悪くなり、離席することも起こるようになった。同じ絵の箱に何回も入れるのでは、見通し持てないためと考えられた。そこで、入れる箱を半透明のものにして中が見えるようにし、箱を小さく区切って、一つひとつに絵をつけた。入れる模型やカードと1対1対応するようにした。つまり、区切り一つひとつに、それに対応した模型やカードを1個ずつ入れるようにした。こうすることで、対象児は安定して行うようになり、ほぼすべてを正解するようになった。

その後、この課題も自立課題とし、対象児が準備から実行、片づけまでを自分で行うように工夫・援助していった。対象児はひとつずつ模型やカードを取り、自分から対応する箱の区切りを指さして、分類するようになった。

次に、選択肢の数を増やした。選択肢の数が多くなったので、4行×2列に仕切った箱を使用した。しかし、正答率は低かった。対象児は奥行きがあるものを見るのが難しかったと考えられた。正しい区切りを指さしていても、違ったところに入れてしまった。そこで、2行×4列に仕切った箱を使用したところ、正答率が改善した。間違っただけでも、対象児が自ら正しい方を指さして、入れ直すことができた。

## 考 察

本研究では、自閉性障害を伴う重度知的障害児に対して、6年間にわたり個別課題指導を実施した。当初は、対象児の実態把握から、能力の伸張をねらいとしたが、小学校3年生以降は、対象児の能力を活用して自ら課題に取り組むことに焦点を当てた。

そのために、場面の構造化では、対象児が注意を逸らさず、指導者の指示を最小限にして、課題に取り組める環境づくりを試みた。時間の構造化では、スケジュールを起点として課題に取り組み、その終了後にスケジュールに戻り、次を確認するつながりが大切であった。ワークシステムでは、課題を実行する手順だけでなく、準備や段取り、援助要求・報告や片づけまでを、対象児が行えるように、手続きの細部を見直していくことが重要であった。

こうしたワークシステムを進めるには、視覚的組織化・明瞭化などの構造化による指導の原則に基づいて、自助具や支援ツールを工夫することが必要である。

### 1. 重度知的障害児への構造化による指導の適用

段階をおって構造化を進めることにより、対象児が提示された手がかりに従って課題を進めるだけでなく、課題の意図を理解して自ら取り組み、指導者とやりとりをしていくことができた。そのためには、対象児の動線を

考えた場面の構造化、終わりや見通しを明確にした時間の構造化、対象児の目線・見やすさや注意の持続時間、認知的能力にあったワークシステムや自助具の工夫が不可欠である。

とくに、一つひとつの課題の中で、その課題の意図、細かな手順・組み立て、量や時間を、対象児が理解するように構成していくために、課題そのもの、課題の配置や提示の仕方などで工夫を要した。このときに、対象児の物の見方や捉え方といった認知特性、得意や苦手、興味や関心を捉えていく必要がある。また、こうした工夫は、最初からうまくいくことは少ないので、実際に対象児とともに、課題を実行し組み立てていく過程で、つまづきを分析して、検討を重ねていくことが必要である。検討の道筋が明らかにされることで、より効率的効果的なアプローチが明らかにされるであろう。

本事例の検討から、重度知的障害児の課題指導で以下のようなことが示された。

- ・見本刺激一つをしっかりと見せてから、選択刺激を示す。
- ・机上に多くの刺激をおかない。必要なときに必要なだけの刺激を出す。
- ・指さしなどにより選択行動をさせてから、分類・仲間分けなどの行動を取らせる。
- ・一つの課題の中でも、左から右への流れを徹底して、対象児の目線を分かりやすくする。
- ・対象児が物を見るときに、その一部分だけで判断していないか、判断している部分はどこかを探りながら、課題を進める。
- ・色合わせ、形合わせ、対応づけといった知覚の基礎的な能力をしっかりと身につけさせる。
- ・課題は、知覚の基礎的な能力を元にして構成する。分類や仲間分けも、最初に対応づけを応用する。
- ・カットアウトのような触覚・運動感覚で分かる多感覚な課題の実施の仕方を考える。

## 2. 自立課題の在り方

当初、対象児は、ちょっとしたことで課題から注意を逸らし、課題につまづくと、投げたり・破る・口に入れるなどの逸脱行動を示した。そのため、指導者は指示や援助を多用し、対象児の行動を止めたり修正することが多くなる悪循環となっていた。

そこで、自分自身の力で、一人で活動できること、自立課題（Independent Task）を目標に課題を組み立てていった。対象児の実態把握から、対象児の認知特性やレベルに見合った課題の仕方と内容を設定し、課題への従事度、課題の達成度を上げることが指標とした。

その結果、すでに詳述したように、課題の仕方については、構造化による指導がなされ、課題の内容についても、対象児の知覚認知レベルに合わせた課題を設定していった。

このように、課題を進めていくと、自立課題とは、単に、課題の従事度や達成度を上げることだけではないこ

とに気づいた。

課題を行うためには、対象児が分かりやすいように準備や段取りを整えることが大切である。しかし、指導者が準備や段取りを整えてあげないと、課題を実行できないのでは、本人の主体性は大きく制限されたままである。

そこで、課題を持ってきて席に戻ったら、課題を入れたケースやトレイから、課題を取り出して準備や段取りをするところから、対象児が自分で行えるように工夫していった。

つまづいたときに自分から援助を求めたり、終了したときに報告するなどのやりとりを、対象児の方から指導者に働きかけて行うことが大切であると考えた。

このように、自立課題では、準備から片づけまでを本人が行えて、始めて意味のあるものとなる。課題の中で、指導者と対等にやりとりする関係が作れて、自立の意味が増すと考えられる。

## 3. コミュニケーション支援の在り方

当初は、はっきりと発音して伝えること、命名できる事物を増やすことをねらいとした。対象児ははっきり明瞭に発音できる言葉が数語あったが、いずれも、年少時に習得して言い続けてきたものに限られた。

また、対象児は自分の要求を行動で表し、自己充足することがしばしばであった。そこで、対象児の好きなテレビ番組や歌のビデオを身ぶりや音声で要求することを課題とした。選択・要求場面を構成することで安定して行えるようになった。しかし、これも特定の課題場面に限られた。

4年次より VOCA を導入した。始めは要求場面だけであったが、次第に、課題中の援助要求、報告などで使用した。対象児は VOCA を使うことで、自分の意思がより確実に相手に伝わり、伝えることで相手から働きかけが得られるので、積極的に使おうとする姿勢が伺えた。

ただし、VOCA で用いたコミュニケーション・シンボルを十分に使い分けるまで至らなかった。対象児の認知レベルにあったシンボルと、シンボルのもつ機能の違いを明確にしていくことが大切である。伝えたい内容がシンボルとして目に見えてわかる、相手に伝わったことも機能の違いとして実感して分かることが大切であろう。

相手に確実に伝わる伝達手段は、対象児が自己決定・表明をする機会を増やし、前向きな生活をするための大きな要素となる。対象児がより積極的にコミュニケーションを取れるように、VOCA を含め、対象児に合ったコミュニケーションの機会と形態を追求することが求められる。

## 謝 辞

本研究をまとめるに当たり、ご協力頂いた対象児と保護者の方に心から感謝申し上げます。

## 文 献

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. 1996 Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community. Paul H. Brookes, Baltimore.
- ショプラー・E, オーリー・J・G, ランシング・M・D, 佐々木正美・大井英子・青山均(訳) 1985 自閉症の治療教育プログラム. ぶどう社.
- 高畑庄蔵・武蔵博文 2000 生活技能支援ツールによるなわとび運動の習得過程と家庭での長期的維持の検討. 特殊教育学研究, 37(4), 13-23.
- 竹内めぐみ・島宗理・橋本俊顕 2005 自閉症児におけるワークシステムを使った家庭での自立課題の遂行支援. 特殊教育学研究, 43(1), 41-50.
- 中邑賢龍 2001 コミュニケーションエイドと心理学研究. 心理学評論, 44(2), 124-136.
- 平澤紀子・藤原義博 2000 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導: Positive Behavioral Support における Contextual Fit の観点から. 行動分析学研究, 15(1), 4-24.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 1997 知的障害者の地域生活の組織的支援をめざして—「生活技能支援ツール」を活用した「地域生活支援教室」のあり方. 富山大学教育学部紀要A(文科系), 50, 33-46.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 2003 知的障害生徒の問題行動に対する家庭・学校連携による支援-支援ツール「ほめたよ日記」を活用して—. 特殊教育学研究, 20(5), 493-503.
- レミントン・B(編), 小林重雄(監訳), 藤原義博・平澤紀子(訳) 1999 重度知的障害への挑戦. 二瓶社.

## 付 記

本稿は、平成11年度特別研究として山田智子さん、平成12年度特別研究として肥田(旧姓;河西)幸恵さん、平成13年度特別研究として安田有紀さん、平成14年度特別研究として富田大輔君、平成16年度特別研究として鷹田薫さんが提出した論文を、武蔵がまとめ直したものである。本研究を進めるに当たり、教育学部学校教育教員養成課程障害児教育系の多くの諸君の協力を得ました。記して感謝します。



# 軽度発達障害児の教育的支援に対する保護者の意識

水内 豊和

(2006年8月31日受理)

## Parents' Awareness of Education for Children with Special Needs

Toyokazu MIZUUCHI

本研究では、軽度発達障害児を持つ保護者が、子どもの問題行動を大きくする要因をいかにとらえているのか、また学校でのクラスメートに対する障害理解の取り組みについてどのように考えているのか、LD親の会の会員を中心に質問紙調査により検討した。調査の結果、保護者は軽度発達障害児が学級での適応に困難さを示す要因として、軽度発達障害児に対する特別な教育方法の確立の遅れや、専門家の数の不十分さ、教師自身のゆとりのなさなどとする見解がうかがえた。また軽度発達障害児が学校で抱えるクラスメートとのトラブルには、教師による、子どもとその障害に対する理解の不十分さに起因するものも少なくなく、中には深刻ないじめに進展するケースもみられた。特別支援教育への転換の中で、軽度発達障害児の在籍する学校の支援体制整備や、教師に必要な知識やスキルとして、障害(児)理解の側面の重要性が示唆された。

**キーワード**：軽度発達障害、障害理解、学級経営、特別支援教育、保護者

**Keywords** : LD, ADHD, HFPDD, understanding disabilities, class management, special support education, parents

### 1. はじめに

文部科学省の調査によれば、通常学級にLD, ADHD, 高機能自閉症のような軽度発達障害の疑われる子どもが6.3%程度在籍しているという。こうした子どもに対しては、従来では、学業不振の子ども、対人関係が乏しい子どもなどと理解され、さらにその背景には本人の努力不足や養育環境の不適切さが原因であると誤解されていた。近年では、特別支援教育の推進とともに、少なくとも教育界に限っては、こうした短絡的で誤った理解は徐々に修正されてきている途上にある。文部科学省の調査によれば、軽度発達障害児を含めた特別な支援の必要な子どもに対する教育支援体制づくりとして、校内委員会の設置は全国の9割の小学校、8割の中学校でなされ、軽度発達障害が疑われる子どもの実態把握についても小学校で8割近くおこなわれ、特別支援教育コーディネーターの指名も小・中学校ともに8割程度で進められてきている。さらに、特別支援教育に関して小学校長を対象とした調査(吉利・吉海, 2006)では、6割程度の学校が特別支援教育に関する教職員の理解推進と専門性向上をねらいとした校内研修を実施しており、その内容も「障害についての理解」と「子どもの実態把握」とがかなりの割合を占めていることが報告されている。

しかしながら、一般に、通常の小中学校では障害のあ

る子どもに関わる教員は少なく、特別支援教育に対する理解も得られにくい側面がある(長澤・皆川, 1999)。そのため、通常学級に在籍する障害のある児童生徒は十分な教育的支援を受けることが困難であるとともに、その保護者も学校の理解を得られずに子どもの教育に悩み、学校に対して不信感を抱くことも危惧されている(渡邊・池本, 2004)。また先の文部科学省の調査によれば、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名など学校での支援体制はできつつあるものの、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成、巡回相談員や専門家チームの活用といった支援の実際に関わる状況はいまだ低調であり、まだまだこれからという感が否めない。

ところで、近年、こうした特別支援教育の体制整備への着目の他に、軽度発達障害児に対する支援者(管理職・教師)の理解の枠組みに関する研究もみられてきている。たとえば、Kataoka, van Kraayenoord, & Eikinsset (2003)は、日本の小学校の管理職(校長)を対象として、どのようなことが指導困難の要因であるかを質問紙調査によって明らかにしている。そして「家族と社会状況の変化」「学習と社会的環境」「行政と教育システム」「教師と管理職の能力」「不十分な教育的サポート」の5因子を抽出している。また竹林・別府・宮本(2004)は、Kataokaらの調査項目を用いて、小・中・高校の通常学



級の教師に対して調査をおこない、教師が軽度発達障害児の問題行動をどのようにとらえているかを明らかにしている。そして「家庭・社会環境」<sup>1)</sup>「教育条件」「教師力量」の3因子を抽出した。さらに竹林らの研究では、軽度発達障害児に対する知識やスキルが高い教師ほど「教師の力量」の問題を重視する傾向があったが、その逆に軽度発達障害のことについて理解が少ない教師は家庭や社会環境に原因を帰す傾向があることを報告している。このことは、教師の軽度発達障害児に対する理解度が実際の教育的支援に直接的に影響を及ぼすことを示唆するものであり、大変興味深い。

このように、支援者である教師にも、軽度発達障害児についての理解度に差がある。一方でそうした状況に対し、障害のある幼児を持つ保護者の多くは、特別支援教育の始まりに賛成しており、その理由として、障害のない子どもと一緒に生活できることとする意見が多いという報告もある(石岡・堤, 2004)。特別支援教育に期待を寄せる保護者と、教師との間で、軽度発達障害児の示す問題に対する理解の枠組みが異なるようなことがあれば、特別支援教育のねらいとする個々の子どものニーズに対応した適切な支援がおこなわれにくいであろう。

これまで、特別支援教育への移行に伴い、学校の管理者や教師を対象に、特別支援教育や軽度発達障害児の教育に関する意識を明らかにした研究は少なくないものの、軽度発達障害児の教育的対応に関して保護者の意識について検討したものは管見の限りほとんど見当たらない。

したがって、本研究ではまず検討1において軽度発達障害児に対する保護者の理解の様相を明らかにする。そして検討2では小中学校などでおこなわれている障害理解の取り組みについて保護者がどのようにとらえているのかについて明らかにする。

なお、本調査では、対象者総数は、調査研究としては比較的少ないものの、①T県を中心とした軽度発達障害児の保護者という一定規模の集団が確保されたこと、②軽度発達障害児の保護者に対する先行研究が乏しいこと、を理由として、分析を継続し研究として提示することとした。

## II. 検討1：軽度発達障害児の問題行動要因についての保護者の意識

### 1. 目的

軽度発達障害児の示す問題行動の要因について、保護者はどのようにとらえているのかを、質問紙調査により明らかにする。

### 2. 方法

#### (1) 調査の対象と手続き

2005年8月におこなわれた北陸三県合同LD親の会キャンプにおいて保護者を対象とした研修会時に実施したほか、2006年3月にT県のLD親の会会員を対

象に質問紙を送付した<sup>2)</sup>。また2006年2月に実施した発達障害児の保護者向け講演の参加者にも質問紙を配布した。総配布数は約100部であり、回収された84部を検討の対象とした。

なお、回答者の子どもの年齢は、幼児2名、小学校低学年17名、小学校中学年13名、小学校高学年9名、中学校11名、高校9名、卒後13名、無回答10名であった。

#### (2) 調査の内容

保護者に対し無記名での質問紙調査をおこなった。フェース項目は、プライバシーに関わる項目を尋ねることで調査の回収率が下がることを懸念し、最低限、回答者の子どもの年齢を選択肢から回答してもらうことのみにとどめた。

調査項目は、小・中・高校の通常学級の教師に対して問題行動の要因をどのようにとらえているかについて明らかにした竹林ら(2004)の研究を参考にした、29項目・4件法である(質問項目は表1を参照)。調査にあたっては、回答者自身の子どもだけでなく、広く軽度発達障害児を想定して回答するよう求めた。

## 3. 結果と考察

調査の結果を表1に示す。まず平均得点が質問項目の中でも比較的高い、つまり軽度発達障害児の問題行動を激しくする要因として保護者がとらえているものは、高いものから順に「1. アスペルガー症候群やADHD、LDなどに対する特別な教育方法が確立されていないため」(3.61)、「22. 専門家の数が不十分のため」(3.54)、「16. 教師自身にゆとりがないため」(3.51)、「29. 就学前の診断から療育までのフォロー体制が未確立のため」(3.48)、「13. 生徒への個別対応時間が十分に取れないため」(3.46)となっていた(括弧内は平均得点)。これらは、項目1を除いて、先の竹林ら(2004)の研究では「教育条件」因子を構成する項目であり<sup>3)</sup>、学校や関係機関の支援体制の不備を問題として認識している保護者の傾向がみて取れる。

一方で、平均得点が低いものは、順に「5. 幼稚園や保育園で自由保育などが行われたため」(2.07)、「12. その子ども自身にやる気がないため」(2.30)、「15. 食生活の変化のため」(2.46)、「18. 物質的主義的になっているため」(2.46)、「17. 核家族、少数家族のため」(2.55)となっていた。これらは、同じく先の竹林ら(2004)の研究に照らすと、そのどれもが「家族・社会環境」因子を構成する項目であり、家族や家庭を取り巻く社会環境の変化は、軽度発達障害児の問題行動に関与しているとはあまり考えられないとする保護者の見解がうかがえる。

つまり保護者は、軽度発達障害児に対する特別な教育的支援方法の確立の遅れとともに、学級・学校や関係機関による支援体制の不備が、子どもの問題行動を大きくする要因ととらえており、それに比して家庭や社会環境

表1 保護者の考える問題行動拡大の要因

質 問 項 目	平均	標準偏差
1. アスペルガー症候群やADHD, LDなどに対する特別な教育方法が確立されていないため	3.61	0.49
2. 学級担任の学級を統率する力の低下のため	3.13	0.71
3. 親の教師に対する信頼感がないため	2.70	0.67
4. 家庭の事情の複雑化（離婚・再婚など）	2.50	0.91
5. 幼稚園や保育園で、自由保育などが行われたため	2.07	0.71
6. 学校内の協力体制がとられていないため	3.44	0.65
7. 子育てやしつけなどの面で地域の教育力が衰えたため	2.65	0.78
8. 環境ホルモンや環境汚染のため	2.62	0.81
9. 教師の高齢化で新しいことに取り組む意識が低下しているため	2.77	0.78
10. 教師の人数が足りないため	3.36	0.74
11. 生活習慣が不規則になっているため（睡眠時間など）	2.63	0.80
12. その子ども自身にやる気がないため	2.30	0.82
13. 生徒への個別対応時間が十分に取れないため	3.46	0.61
14. 家庭でのしつけが十分ではないため	2.61	0.68
15. 食生活の変化のため（献立、時間帯など）	2.46	0.81
16. 教師自身にゆとりがないため	3.51	0.59
17. 核家族、少人数家族のため	2.55	0.73
18. 物質的主義的（お金、ものを与える）になっているため	2.46	0.84
19. 子どものストレスが多いため	3.24	0.70
20. 教師の研修不足、指導力、資質の低下のため	3.30	0.69
21. 親が子どもにかますぎ・甘やかしているため	2.75	0.79
22. 専門家の数が不十分なため	3.54	0.65
23. 子どもの遊びがテレビゲームなどにかわったため	3.10	0.80
24. 教師が学習面や行動面での困難を問題視していないため	3.20	0.74
25. 親が学習面や行動面での困難を問題視していないため	2.79	0.76
26. 異年齢間のまじわりが減ったため	2.83	0.79
27. 一学級の人数が多いため	3.13	0.79
28. 親が自分自身の生活に重点を置いているため	2.65	0.77
29. 就学前の診断から療育までのフォロー体制が未確立なため	3.48	0.65

の変化は大きな影響因とはあまり考えていないということが明らかになった。

この結果について、調査対象者の居住地や調査の時期が異なるため、比較した結果の解釈には限界があることは承知の上で、さらに竹林ら(2004)による学校教師の結果と比較してみた。竹林らの研究には、各因子ごとの平均得点と標準偏差が示されており、今回の保護者を対象とした調査の結果との差についてT検定を実施した。その結果、「家庭・社会環境」因子15項目の平均得点については、保護者2.63、教師2.49で、群間に有意差は認められなかった。次に「教育条件」因子8項目では、保護者3.44、教師2.85で両者の間に有意差(P<.01)が認められた。また「教師力量」因子6項目の平均得点では、保護者2.98、教師2.14で有意差(P<.01)が認められた。このように教師と保護者との間で、軽度発達障害児の問題行動に対する理解には差異があることが推測され、保護者は教師以上に学校や教育条件の整備、軽度発達障害

児の理解と支援に関わる教師の力量の向上に要望を持っていることが示唆された。

### Ⅲ. 検討2：軽度発達障害児の在籍するクラスでの障害理解教育の取り組みについての保護者の意識

#### 1. 目的

これまで、LD、ADHD、高機能自閉症といった軽度発達障害児に対する教育的支援が、はたして保護者のニーズに沿ったものとなっているのかについての検討は十分になされていない。したがって、軽度発達障害児の在籍するクラスの運営の状況や抱えている問題について探求するとともに、保護者は教師に対し、クラスでどのような障害理解の取り組みを望んでいるのかについても、保護者に対する質問紙調査から明らかにする。

## 2. 方法

### (1) 調査の対象と手続き

T県のLD親の会の会員を対象に無記名での質問紙調査をおこなった。親の会の代表者を通じて52名の全会員に配布し、後日郵送で31部回収した（回収率59.6%）。

### (2) 調査の内容

フェース項目は、検討1と同様に、プライバシーに関わる項目を尋ねることで調査の回収率が下がることを懸念し、最低限、回答者の子どもの年齢を選択肢から回答してもらうことのみにとどめた。

調査の内容は、クラスメートの無知や無理解のために障害児とトラブルになったケース（自由記述）、教師のおこなった障害理解の取り組みでよかった／残念だった対応について（自由記述）、クラスメートに対する障害理解の取り組みについて（選択式、一部自由記述）であった。自由記述に書かれた個々の内容について、特にプライバシーに抵触する可能性のある部分は、内容を変えない範囲で著者の責任において表現を適宜修正した。その上ですべての意見について、障害児教育を学ぶT大学の学部学生8名とともに、KJ法を用いて意見を集約した。

なお、回答者の子どもの年齢は、小学校低学年3名、小学校中学年5名、小学校高学年4名、中学校4名、高校3名、卒後11名、無回答1名であり、幼児は該当がなかった。保護者の子どもが現在学校教育を受けている群に比して、卒後の群が少なくないことから、結果の分析にあたっては、二群に分けておこなうことも

考えられたが、今回は対象者の総数が少ないため、分けずに一括して検討した。したがって、回答をみる際には、学齢期の子どもを持つ保護者の願望的意見や既に子どもが学校教育を終えた保護者の回顧的な意見とが混在していることに留意する必要がある。

## 3. 結果と考察

### (1) 子どもの特徴や障害に対するクラスメートの無知や無関心が引き起こしたトラブル（自由記述）

本質問に対しては、19件の自由記述がみられた。質問では、「クラスメートの無知や無関心が引き起こしたトラブル」について尋ねたが、回答には、担任教師や学校サイドの理解の不十分さが、クラスメートとのトラブルの要因になっているケースも確認された。全回答をKJ法によって意見を集約したところ、図1に示すように、内容から5つのカテゴリーにまとめられた。以下、各カテゴリーごとに代表的な意見を示す。

#### A. 子どもとクラスメートとの関係におけるトラブル

##### A-1. トラブル

- 相手の気持ちを理解することが難しいため、ことばより先に手が出てしまい、よくトラブルになった。
- 自分の子どもは軽度発達障害であるが、クラスメートからうるさいと言われ、鉛筆を頭に刺された。

##### A-2. いじめ

- 何回もからかったり馬鹿にするなど挑発してムキにさせる。そして子どもを精神的に追い詰める。最後に子どもはパニックに陥ってしまった。
- 本人の障害ゆえのトラブルには違いないが、本人

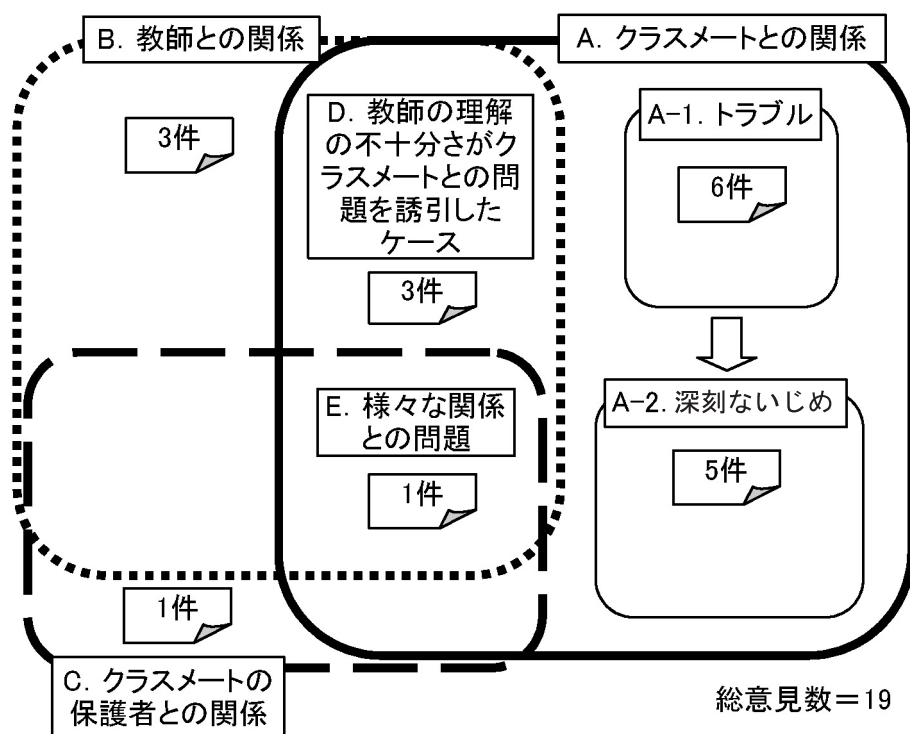


図1 トラブルのケース

にはいじめられることが不本意なため、心理的に追込まれ被害妄想に陥ることの悪循環だった。それに対して、教師はケンカ両成敗で真偽ばかりを問い詰める対応だったため、青年期に達した現在も不本意だったことが忘れられずにフラッシュバックに苦しんでいる。

- B. 子どもに対する教師の対応におけるトラブル
- 教師は、子どもができないことでも「やれやれ」と言う。たとえば、音楽の時間にリコーダーを皆の前で順番に吹いたりするときや、字を書くのができないのに、他児と同じようにやらないといけなないといった状況がある。
- C. クラスメートの保護者とのトラブル
- 自分の子どもを中心に考えがちなあるお母さんに、ことばでのいじめがあったにもかかわらず手を出した障害児がすべて悪いといわれた。
- D. 教師の理解の不十分さがクラスメートとの問題を誘引したケース
- 担任教師が皆の前で、子どもを笑いものにする。それは誰にでもある小さなちょっとした意地悪な気持ちなのかもしれない。しかし、それが子どもを傷つけるし、まわりの子どもはそれに乗る。
- E. 複合的な要因による問題
- クラスのある子どもの持ち物がトイレに置かれていた。その子が「(うちの子どもが) 取って隠した」と述べたため、その子の保護者もからみ、謝罪をすることになった。自分の子どもはことばで明確な状況説明ができなかったこともあり、真相はわからなかった。また、担任はこの件には介入しなかった。

このように、回答からは、軽度発達障害児の抱える「がんばってもできない」ことや心理的な特性が、クラスメートだけでなく教師にも十分に理解されていない状況があることが明らかになった。またそうしたクラスメートの無理解が原因となっていじめや深刻な暴行にいたるケースも見受けられた。加えて、教師はそうした事実についても把握していない、あるいは知っているても介入していないケースもみられた。

(2) 教師のとした障害理解の活動でよかった対応／残念な対応 (自由記述)

この質問に対しては、全15件の意見がみられた。全回答をKJ法によって意見を集約したところ、図2に示すように、内容から大別すると、よかった対応と残念な対応とがみられ、またそれぞれに3つのサブカテゴリーにまとめることができた。以下、各カテゴリーごとに代表的な意見を示す (A-3は特殊なケースなのでここでは取り上げないこととした)。

A. よかった対応

A-1. 教師の障害児本人への対応

- 子どもは特殊学級だったけれど、交流学級においてひとりの児童として、できることを学級の皆の前で発表する時間をとってくれたこと。それによって、小学校のときはクラスメートから仲間はずれされることなく行動ができた。
- スクールサポーターの先生とともに、クラスのイベントなどに参加できるよう働きかけた。養護教諭や特殊学級の先生などいろいろな先生がかかわりを持ってくれた。

A-2. 教師のクラスメートに対する対応

- 本人がなまけているからできないとか、わざとそ

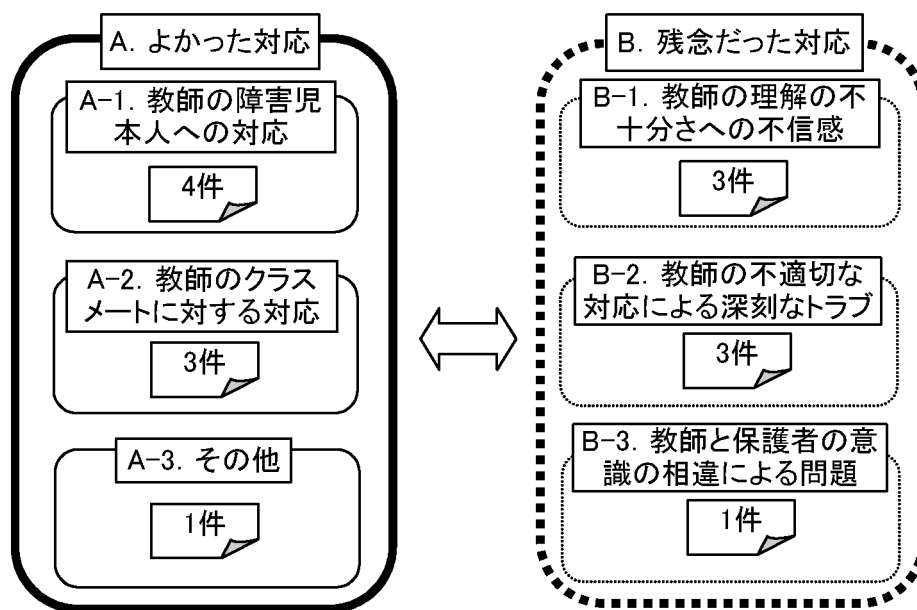


図2 よかった対応／残念だった対応

うしているとか、そうではなく生まれつきなので本人も困っているのだと、クラスメートに折にふれて説明してくれた。

- ・クラスで「よいとこ見つけカード」を導入したこと。

## B. 残念だった対応

### B-1. 教師の理解の不十分さへの不信感

- ・クラスメートに対する障害理解の取り組みの前に、先生方自身の障害児に対する理解が全般的に不足しているように思う。障害の影響による授業理解の遅れについて「本人の努力不足・常識不足」のように責める先生がいまだに見受けられるのは非常に残念である。
- ・学校の先生方が障害に関して知らず、子どもの障害を認めようとしないうし、認めて個別の対応をしたくないようにも思えた。
- ・軽度発達障害に対する理解力のなさ、知識のなさ、教師になる場合はカウンセリングの勉強も必修科目にするべき。

### B-2. 教師の不適切な対応による深刻なトラブル

- ・小学校低学年の時、クラスメートとトラブルを起こした際に、その相手の子どもに「かかわったらどんな目に会うかわかっているでしょ。あなたが知らんふりしなさい。」と担任の先生が言っているのを間近で見ていると唾然としてしまった。ちょっかいを出したのは悪いが、クラス全員の前であたり前のようにそういう指導をしている先生がいることが信じられない。
- ・「勉強のできない子は嫌いだ」とか「生徒は40人いるんですよ。お宅のお子さんには一分しか目をかけられないんです」とか言われて残念でならなかった。先生が理解できていないのに生徒に伝えるはずはないとあきらめてしまった。

### B-3. 教師と保護者の意識の相違による問題

- ・学校ではクラス写真を廊下に貼っている。在籍している特殊学級のクラスでも写真を撮り毎年飾ってくれるが、交流学級でも撮って貼ってあるので、わざわざ特殊学級として貼ってもらいたくなかった。

このように保護者が良かったと考える対応には、クラスメートへの対応のみならず、子どものできるどころを見つけ発揮させるような障害児本人への対応が、クラスでの適応に効果的に作用するケースもみられた。ただし、障害理解の取り組みを実施したにも関わらず、その手続きが適切ではなかったり保護者の思いと異なるために、結果的にクラスメートの差別や偏見を助長する可能性があるものもあった。残念な対応には、教師の理解が不十分なために子どもの問題行動をすべて子どもに起因する見方をするものもみられた。

## (3) 子どもの障害や特徴に対する障害理解の取り組み

についての保護者の意識（選択／自由記述）

- ① 「クラスメートに対してどのようなことを障害理解の取り組みとして望んでいるか」という質問については、図3に示すように「子どもとのかかわり方」との回答が一番多く、次に「子どもの特徴」となっていた。障害そのものの説明については、回答者の1/3程度が必要であると考えていた。一方、取り組みは不要であると考えている保護者はわずかに1名であった。この結果からは、保護者は、クラスメートに対してなんらかの障害理解教育が必要であると考えていることがわかる。
- ② 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、誰がおこなうのがよいか」という質問に対しては、図4に示すように、保護者は、担任教師がその任としてもっとも適切と考えていた。その他に特殊学級や通級指導教室担当の教師、管理職、養護教諭など学校内の人的リソースは総じて有効であると考えられていた。また3割以上の保護者が、保護者自身が学校においてクラスメートに対して障害理解に関する取り組みをするのがよいと考えていた。
- ③ 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、どのようなときにおこなうのがよいか」という質問に対しては、図5に示すように、学級の時間をもっとも多く、次に授業の時間と考えている回答が多かった。またクラスだけでなく学校の児童生徒全体に向けた理解の取り組みの時間を希望する保護者も3割程度いた。なお、2番目に意見が多かった授業時間における障害理解の取り組みに関して言えば、昨今の教科書や道徳の副読本には、障害児者を取り上げたものが多くなっている。しかし、その内容を分析した徳田・水野（2005）は、道徳の副読本においてももっとも多く取り上げられている障害は、視覚障害であり、続いて肢体不自由となっており、知的障害や発達障害についてはほとんどみられないことを指摘している。保護者の希望どおり授業時間内で障害理解に関する取り組みをおこなうためには、その内容や方法のより一層の検討が求められるだろう。
- ④ 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、いつごろから必要か」という質問では、図6に示すように、幼稚園・保育園、小学校低学年という幼少期の段階からとする意見が他に比べて非常に多かった。軽度発達障害児は幼稚園・保育園からクラスメートと同じ学校に進学することも多く、そうした場合、小学校でも、障害児をよく知る理解者として交友関係が続いたり自然な支援を受けることが期待されるため、このような早期からの適切な理解を求める結果となったのであろう。
- ⑤ 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、

軽度発達障害児の教育的支援に対する保護者の意識

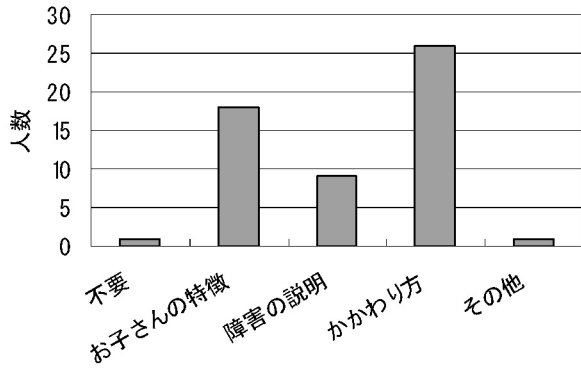


図3 どのようなことを (複数回答)

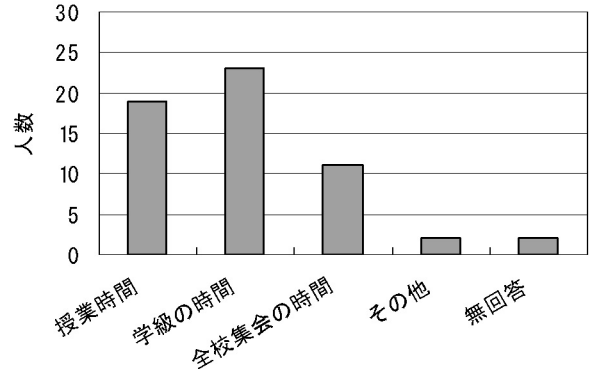


図5 どのようなときに (複数回答)

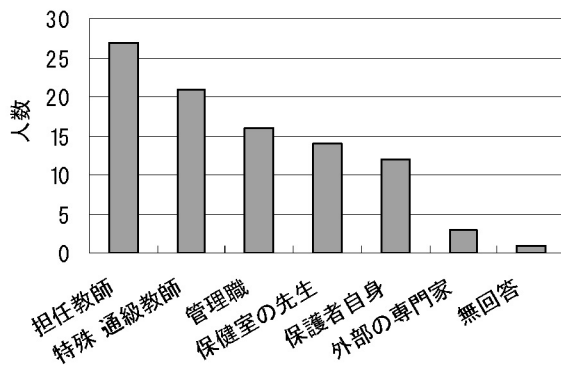


図4 だれが (複数回答)

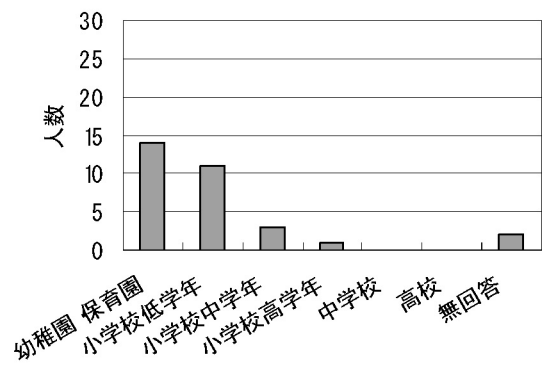
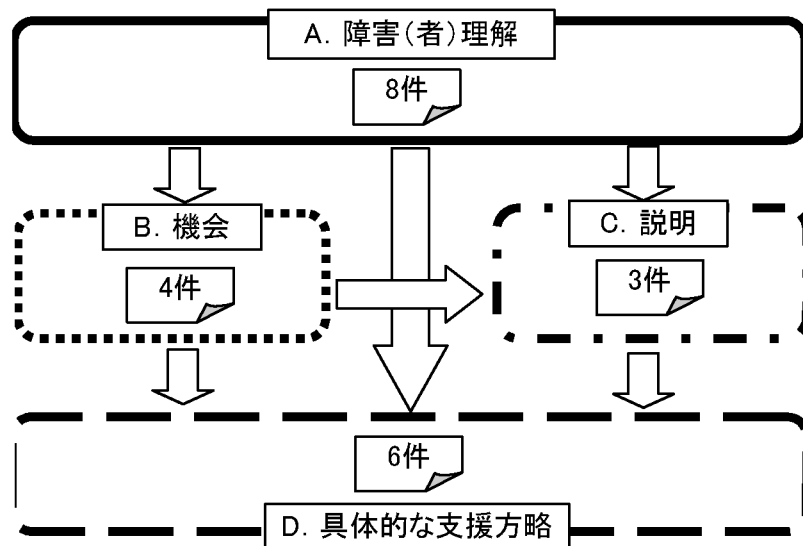


図6 いつごろから必要か (複数回答)



総意見数=21

図7 望ましい障害理解の取り組み

どのようにしておこなうのがよいか」という質問に対しては、21件の自由記述がみられた。それをKJ法によって意見を集約したところ、図7に示すように、内容から4つのカテゴリーにまとめられた。以下、各カテゴリーごとに代表的な意見を示す。

A. 前提としての障害(者)理解

- その子に必要なと思う、皆ができる支援を具体的に話す。でも障害のことはあえて話さない。困っている人を助けるのはあたり前のことであり、理由など無いはず。
- 子どもの問題行動に直面したとき、通り一遍の理

解(見た目のまま)ではなく、「なぜそのような行動をするのか」を分析して考えてほしい。

- ・最後まで皆と一緒に課題に取り組むことは困難かもしれないが、少しずつ取り組める時間が長くなれるように本人なりに努力しているということ。

#### B. 障害理解に取り組む機会

- ・道徳の授業の中で取り組んでほしい。
- ・トラブルがあったときすぐに学級会などで話し合っ  
てほしい。
- ・PTA 全体の協力も得て、障害児教育や健常児と  
のかかわり方を含めて、総合的に考えてもらう時  
間を増やしてほしい。
- ・保護者も教師も一緒に勉強する機会がほしい。

#### C. 障害理解の説明

- ・本人の抱える困難は差別的に扱われるものでは  
なく、認めてあげるべきこと。また問題行動に対  
してどのように対処したらよいか話し合える雰囲  
気づくりをし、そこでは親が直接わかりやすく説  
明やお願いをすることも考えられる。
- ・クラスメートからの障害児についての疑問・質  
問に答える形で、障害や特徴を説明する。

#### D. 具体的な支援方略

- ・話しかけるときは名前を近くで呼び、注意を向  
けてから話す。
- ・パニックになったときはなだめるようにする。
- ・理解しにくいことばはわかりやすいことばにお  
きかえてフォローしてほしい。
- ・まず、まわりの大人が、より良い関わり方の見  
本を示す必要がある。

このように、障害理解の取り組みは単にクラスメートに対して、子どもとどう接すればよいかという具体的内容だけではなく、問題行動が起きる要因やがんばりを評価する子ども理解の視点といったより本質的な内容も含め、さらに対象も、教師や他の保護者までを含めた取り組みが望まれていることが明らかになった。

## IV. 総合考察

### 1. 保護者と教師との間にある軽度発達障害児の とらえ方についての意識のズレの解消に向けて

検討1で、保護者の考える軽度発達障害児の問題行動を大きくする要因として、軽度発達障害児に対する特別な教育的支援の方法の確立の遅れとともに、学級・学校や関係機関による支援体制の不備が、子どもの問題行動を大きくする要因ととらえている傾向がみられた。軽度発達障害児がまだ通常学級の教師に十分に理解されていないことを示す研究は、竹林ら(2004)の研究のようにいくつかみられる。そしてこうした状況を裏付けるように、検討2からは、教師の理解の不十分さが軽度発達障害児のトラブルを誘発しているケースもみられている。

特別支援教育では、関係機関や保護者と連携して個別の教育支援計画が作成され、それに基づいた教育や関係する支援がなされることになる。しかし本研究では、保護者と学校の教師とでは、軽度発達障害児の問題行動の背景に対する理解には差があることが推測された。保護者が問題として認識していることのうち、特に教育条件の整備にかかるものについては学校や教師単位で改善を図ることは容易なことではない。しかし、教師の力量に関係することについてみると、少なくとも、担任教師や特別支援教育コーディネーターが、保護者とのていねいな対話の中で、子ども理解を深め支援方針についてコンセンサスを得ていくという基本的な姿勢は、今以上に重要となる。保護者の意見の中にあつたように、保護者と教師とが共同で、障害児の教育に関する勉強会を開催するというのもひとつの方策であろう。

### 2. 軽度発達障害児の学級適応を促進するために、 クラスメートへの理解をどのように深めるか

本研究からは、軽度発達障害児が教師からもクラスメートからも理解されにくいという様相が明らかになった。こうした軽度発達障害児が周囲に理解されにくい理由の一つに、「差異」が視覚的にわかりづらい障害種であることが考えられよう。

軽度発達障害児とは異なるものの、Diamond(1996)は、統合保育環境にいる健常幼児に対し、障害児のことについてたずねたところ、ほとんどの子どもが同じクラスにいる身体障害児に、また半数程度が感覚障害のある子どもに気づいていた。しかし一方でほとんどの子どもはダウン症児には気づいていなかった。このことから幼児は特に障害児の示す運動動作にその差異を気づきやすいと報告している。また、上田・原・中坪(2001)は、障害の程度の異なる知的障害児2名が、クラスの中の、保育という文脈において、障害がさまざまな問題として顕在化する過程を、参与観察により明らかにしている。そこでは、より重度な障害児は、できないことや、保育者の支援の質・量が異なるなどのクラスメートに把握しやすい視覚的な差異があることから、より社会的不利をこうむりやすいことを指摘している。

こうした先行研究の結果と同じように、本調査においても、軽度発達障害児に対するクラスメートの認識や理解は難しいことがわかる。それに加えて、軽度発達障害児の特徴が、まずは教師に十分に理解されていないため、トラブルに対しても教師が適切な対応をとることができず、その結果、問題行動を助長したり、クラスメートからいじめられたり孤立したりするということが明らかになった。したがってクラスメートに対する適切な障害理解を促進することも重要であるが、それ以前に、教師の軽度発達障害児についての知識や担任している子ども理解についてより深める必要性が示唆された。

ところで、クラスメートに対する教師の障害理解の取り組みはどうあるべきであろうか。小牧・田中・渡邊

(2006)は、軽度発達障害児が通常学級に在籍する場合、担任教師はどのようにクラスメートに障害を伝えているかを186人の教師に対する質問紙調査にて明らかにしている。それによると、4割の教師がクラスメートに伝えていたが、そのタイミングとしては、「対象児と他児とでトラブルがあったとき」、「対象児が集団に適応できなかったとき」、「対象児が学習に遅れてしまったとき」の3つに分類された。つまりいずれも対象児が学校生活の中でつまづいてからの事後的対応ということになる。また伝える内容としては、「特性がある子」、「特別な支援が必要な子」といった伝え方が多く、「障害や病気がある子」という説明はほとんどみられなかった。一方、伝えていないとした教師も過半数いたが、その理由としては、「伝えるべきかどうかの判断がつかかねない」、「伝えるときに適切かどうかかわからない」などであった。それに対して本調査の結果では、保護者は幼児期や小学校低学年など比較的早い段階から、学校に対して障害理解の取り組みをおこなってほしいと考えており、またその内容は、関わり方や特徴についてであり、時期としては事後対応というものよりは、学級の時間や授業の中でという意見が多かった。こうした点からは、保護者と教師の障害理解の取り組みに対しても、考え方にズレがあると推測できる。

## V. おわりに

近年、学級崩壊や不登校、いじめなど学校現場の抱えるさまざまな教育問題への対応が叫ばれている。文部科学省(2003)は、不登校の子どもの中には軽度発達障害のある子どもが少なからずいることから適切な支援をおこなうよう注意を促している。また厚生労働省はニート(NEET)と呼ばれる、仕事も通学もせず、職業訓練も受けていない15-34歳の若者の中には軽度発達障害の疑いがある人が含まれることを報告している(2006年8月24日読売新聞記事)。軽度発達障害児は、学校教育の早い段階から適切な対応がなされないと2次障害や卒後の自立や社会生活の困難を引き起こすことも少なくないことから、とりわけ子どもが一番の理解者である保護者と、発達期に比較的長時間子どもの教育に携わる教師とが連携して支援にあたることは重要である。そのためには本調査でみられたような相互の意識のズレを解消する必要があるし、少なくとも軽度発達障害についての教師の不十分な理解が引き起こすようなトラブルなどはあってはならないだろう。特別支援教育や軽度発達障害児に対する今後の教師の理解と取り組みの進展、そして保護者との連携に期待される。

## 謝辞

調査に回答してくださいました、保護者の皆様に感謝申し上げます。

## 引用文献

- Diamond, K. E. (1996) Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- 石岡由紀・堤荘祐(2004) 特別支援教育の在り方(最終報告)に関する調査. *児童教育学研究*, 23, 27-48.
- Kataoka, M., van Kraayenoord, C. E., & Eikins, J. (2003) Why do students experience learning disabilities? A study of principal's perceptions in Japanese primary schools. *Vadeboncoeur, J. A., & Rawolle, S. (Eds.) Educational Imagings*. pp. 269-293, Brisbane: Australian Academic Press.
- 小牧綾乃・田中真理・渡邊徹(2006) 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への担任教師による支援に関する調査研究. *LD研究*, 15(2), 216-224.
- 文部科学省(2003) 今後の不登校への対応の在り方について(報告).
- 長澤正樹・皆川幸子(1999) 通常の学級に在籍する障害のある児童の支援に関する研究. *新潟大学教育人間科学部紀要*, 2(1), 15-20.
- 竹林和子・別府哲・宮本正一(2004) 教師は軽度発達障害児の問題行動をどのようにとらえているのか—軽度発達障害についての理解と意識に関する質問紙調査—. *岐阜大学教育学部研究報告*, 53(1), 239-248.
- 徳田克己・水野智美(2005) 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—. *誠信書房*.
- 上田敏丈・原美智子・中坪史典(2001) 統合保育場面における障害児のエスノグラフィー—障害の程度の異なる2人の幼児に着目して—. *乳幼児教育研究*, 10, 11-20.
- 渡邊尊子・池本喜代正(2004) 小学校における特別支援教育体制の構築と運営. *宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要*, 27, 277-284.
- 読売新聞社(2006) 「ニートに「発達障害」の疑い、支援に心理専門職も」*読売新聞*2006年8月24日付朝刊.
- 吉利宗久・吉海真澄(2006) 小学校校長における特別支援教育の理解と学校経営に関する調査研究. *京都教育大学教育実践研究紀要*, 6, 101-109.

## 註

- 1) 竹林ら(2004)の研究では、正しくは「家庭・環境」因子となっているが、因子を構成する質問項目には家



庭環境と社会環境とがあり、かつ双方を含むので、その意味を誤解なく伝えるためにここでは「家庭・社会環境」因子と標記した。

- 2) 既に北陸三県合同 LD 親の会キャンプの研修会の時点で回答した人もいるため、T 県 LD 親の会会員全員に配布した質問紙には、キャンプで回答した人については改めて回答する必要はない旨を明記し、回答者の重複を避けた。
- 3) 竹林ら(2004)によると、「家庭・社会環境」因子を構成する項目は、「家庭でのしつけが十分でないため」「食生活の変化のため」「物質主義的になっているため」「生活習慣が不規則になっているため」「親が子どもにかまいすぎ・甘やかしているため」「核家族・少人数家族のため」「子育てやしつけなどの面で地域の教育力が衰えたため」「子どもの遊びがテレビゲームなどに変わったため」「家庭の事情の複雑化」「異年齢間のまじわりが減ったため」「親が自分自身の生活に重点をおいているため」「子どものストレスが多いため」「その子ども自身にやる気がないため」「幼稚園教育要領が改定され、自由保育などが行われたため」「環境ホルモンや環境汚染のため」の15項目であった。「教育条件」因子を構成する項目は、「教師自身にゆとりがないため」「一学級の人数が多いため」「生徒への個別対応時間が十分にとれないため」「教師の人数が足りないため」「専門家の数が不十分なため」「アスペルガー症候群や ADHD や LD 等に対する特別な教育方法が確立されていないため」「学級内の協力体制がとられていないため」「就学前の診断から療育までのフォロー体制が未確立なため」の8項目であった。「教師力量」因子を構成する項目は、「教師が学習面や行動面での困難を問題視していないため」「学級担任の学級を統率する力の低下のため」「親の教師に対する信頼感がないため」「教師の研修不足、指導力、資質の低下のため」「親が学習面や行動面での困難を問題視していないため」「教師の高齢化で新しいことへ取り組む意識が低下しているため」の6項目であった。

## 附記

本研究は「(財) 明治安田こころの健康財団2005年度研究助成」を受けて実施した成果の一部である。

また、本研究の一部は、第53回日本小児保健学会において発表した。

# 技術科教育における協同学習に関する研究

—ものづくり学習での授業実践からの考察—

安吉 聡\*・魚住 明生\*\*

(2006年8月28日受理)

## A Study of Collaborative Learning in Technology Education:

A Consideration of Classroom Practice in the Making Things

Satoshi YASUYOSHI and Akio UOZUMI

平成14年度から全面実施された学習指導要領では、問題解決学習をさらに充実したものにすることが求められている。近年、この学習において他者との情報の共有、相互作用によって成立する協同学習の実践が注目されており、技術科教育においても協同学習を取り入れた問題解決学習の有効性について、早急に検討する必要がある。

本研究では、技術科教育のものづくり学習において協同学習を取り入れた問題解決学習に関する基礎的知見を得ることを目的として、まず生徒を対象に協同学習に関する事前調査を実施し、次にその結果を基にして授業実践を行い、検討した。事前調査の結果から、生徒は協同学習をものづくり学習の設計・製作において望んでいることや、協同学習は【組織機能】と【課題解決力】を軸とした4つのカテゴリーに分類することができることが分かった。また、これらの結果を基にして実施したエネルギー変換学習の授業実践からは、協同学習において《知的好奇心》が高まることや、協同学習を取り入れた問題解決学習では、生徒のコミュニケーション能力が重要な要素であることが示された。

キーワード：技術科教育、問題解決学習、協同学習、ものづくり学習、授業実践

### 1. はじめに

平成14年度から全面実施された学習指導要領では、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」と述べられており、問題解決学習をさらに充実したものにすることが求められている。技術科教育においては、これまでに多くの問題解決学習が実践されており、今後さらなる取り組みが期待されている。また、従来の問題解決学習では、個人での思考・活動が重視されてきたのに対し、近年他者との情報の共有、相互作用によって成立する側面が注目されており、コンピュータのネットワークを用いたCSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の研究<sup>1)</sup>や、学びの共同体<sup>2)</sup>としての協同学習の授業実践が行われている。これらのことから技術科教育においても、協同学習を取り入れた問題解決学習の有効性について早急に検討することが求められている。

これまでの技術科教育における協同学習の研究では協同学習での教育効果について、森山<sup>3)</sup>はプログラミングにおける共同学習過程が学習者の思考過程に及ぼす認知的な効果について、ペアによる学習は個別学習よりも学習者の思考過程に関する内省を深め、潜在的にペア同士

が相互作用を通してメタ認知的な機能を相互に補完すると述べている。馬場・田中<sup>4)</sup>は課題をLANを利用したグループ学習で行うことについて、学習環境にネットワークを取り入れることで、学習者同士の会話や討論などのコミュニケーションがコンピュータを介して行われるために、学習意欲が積極的になると述べている。また実践報告から、森<sup>5)</sup>は総合的な学習の時間に、学年と学級の枠をはずした小集団でロボット教材を用いた協働学習をおこなうことで、人間関係能力に効果があったとしている。これらの研究は協同学習の特性を分析しているが、「情報とコンピュータ」や「総合的な学習の時間」における協同学習の研究であり、技術科教育のものづくり学習において協同学習の有効性を実証的に検証している研究はない。

本研究では、技術科教育におけるものづくり学習において協同学習を取り入れた問題解決学習に関する基礎的知見を得ることを目的に、まず事前調査として、生徒を対象に技術科教育における協同学習に関する意識調査を実施し、その結果を基に行った授業実践を分析・検討することで、ものづくり学習において協同学習を取り入れた問題解決学習の有効性を検証する。

\*富山市立八尾中学校 \*\*富山大学人間発達科学部

## 2. 事前調査

### 2.1 研究方法

生徒の協同学習に関する意識を把握するとともに、技術科教育における協同学習の考え方を明確にすることを目的にして、富山県内の公立K中学校の生徒を対象に質問紙での生徒への意識調査を実施した。本調査は、「技術科教育における協同学習に関する調査」と「技術科教育における協同学習に対するイメージ調査」からなる。

「技術科教育における協同学習に関する調査」では、第1～3学年各2クラスの生徒(男子98名、女子107名)を対象に、質問紙法で実施した。ここでの調査では、生徒に協同学習を「ある課題について、小集団で互いに力を合わせ、助け合い、課題を達成する学習」であると説明した上で行った。調査内容は、これまでの協同学習の経験や感想、技術分野における協同学習について、選択肢と自由記述を用いて回答を求めた。

「技術科教育における協同学習に対するイメージ調査」では、同校の第3学年1クラスの生徒(男子18名、女子16名)を対象に、「協同学習という言葉からどんな学習をイメージしますか。」の設問に対して、自由記述で回答を求め、KJ法を用いて分析した。なお、「技術科教育における協同学習に対するイメージ調査」は「技術科教育における協同学習に関する調査」を行っていないクラスで実施した。

### 2.2 結果と考察

生徒への「技術科教育における協同学習に関する調査」における協同学習の経験を、図1に示す。

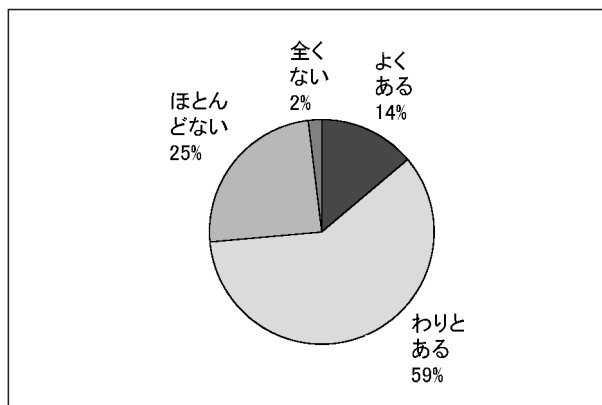


図1 協同学習の経験

「よくある」が14パーセント、「わりとある」が59パーセントで7割近くの生徒が、協同学習の経験があることが示された。どんな教科で協同学習を行ったか自由記述で回答を求めたところ、技術・家庭科をはじめ理科での実験や総合的な学習の時間など、複数の教科等で取り組まれていることが示された。このことから、協同学習は、生徒にとって日常行われている学習であることが分かる。

次に、協同学習を行うことへの意識の結果を、図2に示す。

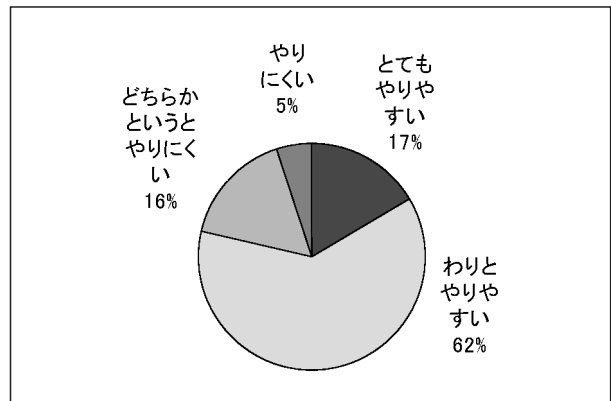


図2 協同学習を行うことへの意識

「とてもやりやすい」が17%、「わりとやりやすい」が62%と、約8割の生徒が協同学習を肯定的にとらえていることが示された。その主な理由として、自由記述では「みんなとやると楽しい。」「分からないことでも聞くことができる。」など述べている。このことから、心情面から機能面まで幅広く協同学習のよさをとらえていることが分かった。

さらに、ものづくり学習においてどのような学習活動で協同学習を行いたいか、「構想」、「製作」、「練習」、「調べ」、「話し合い」、「評価」から、上位3つの項目に順位をつける調査を行った。その順位を、1位を3点、2位を2点、3位を1点と換算し集計を行った。その結果を、図3に示す。

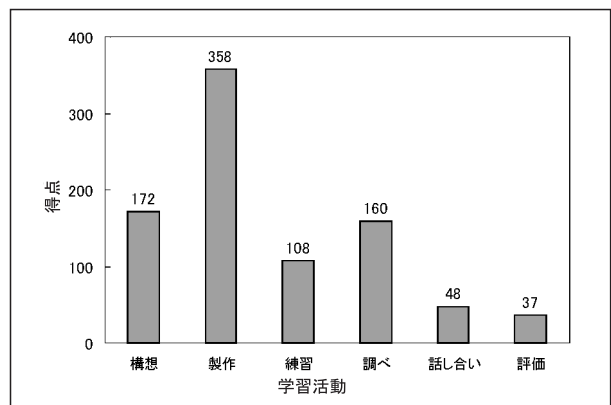


図3 生徒が要望するものづくり学習での協同学習

「製作」での得点が最も高く、ついで「構想」、「調べ」の順で示された。その理由を自由記述で回答を求めたところ、「分からないところを相談できる。」と回答した生徒が約3割いることが示された。このことは「製作」が他の学習活動より問題解決の学習場面が多く、このことが協同学習を行いたいという生徒の要望が高い要因であると考えられる。

これらの「技術科教育における協同学習に関する調査」で得られた結果から、協同学習での授業実践を、ものづくり学習での「構想」と「製作」の学習場面において実施し、協同学習を取り入れた問題解決学習の有効性を検討することにした。

次に、「技術科教育における協同学習に対するイメージ調査」の自由記述を、KJ法を用いて分析を行った。この結果を、図4に示す。

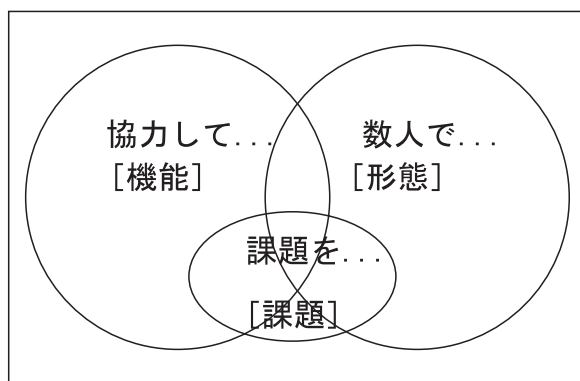


図4 KJ法による分析の結果

記述は、「協力しておこなう学習」という協同学習の[機能]に関する群と、「数人でおこなう学習」という協同学習の[形態]に関する群、「課題を遂行する学習」という協同学習の[課題]に関する群に大きく分けることができた。これらのKJ法で得られた群を基にして、技術科教育における協同学習をカテゴリーに分類できると考え、試みた。まず、[機能]と[形態]の群は、協同学習における生徒相互の関わり、すなわち組織に関わるものであることから、【組織機能】をカテゴリー分類の項目とした。次に、[課題]の群は、個々の生徒が課題を遂行する能力、すなわち課題を解決していく能力に関わるものであることから、【課題解決力】をカテゴリー分類の項目にした。これらの項目は、日本産業技術教育学会が示した「21世紀の技術教育」<sup>6)</sup>で、技術教育の目的を「技術的課題解決能力」と「共同的行動能力」の育成としていることと符合している。具体的には【組織機能】は「共同的行動能力」と、【課題解決力】は「技術的課題解決能力」と関連している。このことは、これからの技術科教育においてこれらの能力を育成していく1つの方法として、協同学習を取り入れることの意義を示すものと考えられる。

これら2つの項目を軸として、生徒がとらえている協同学習を、図5のように4つのカテゴリーに分類して捉えることにした。

〈カテゴリーⅠ〉は、生徒個々の課題解決力が高く、組織としても機能している。情報のやりとりが小集団内で相互に行われ、課題を協力して取り組んでいる協同学習である。

〈カテゴリーⅡ〉は、生徒個々の課題解決力が高いが、

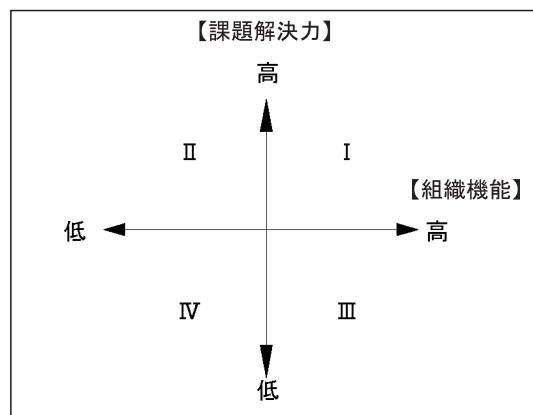


図5 協同学習のカテゴリー

組織の機能は低い。小集団としてのまとまりはないものの、個々がそれぞれの方法で課題に取り組んでいる協同学習である。

〈カテゴリーⅢ〉は、組織の機能は高いが、生徒個々の課題解決力はまちまちで、小集団としては低い場合で、小集団の中である生徒を中心として、課題を解決している協同学習である。

〈カテゴリーⅣ〉は、生徒個々の課題解決力、組織の機能ともに低く、ただ構成員が集まっているだけの協同学習である。

協同学習を小集団という形態だけで捉えるだけではなく、協同学習の学習状況を【課題解決力】と【組織機能】の2軸を基にしてカテゴリーに分類して捉えることで、生徒の学習状況をよりの確に把握でき、学習支援や評価に活かすことができると考える。

### 3. 授業実践

#### 3.1 研究方法

授業実践は、富山県内の国立附属中学校第2学年2クラス(男子36名、女子37名)を対象に、技術・家庭科のエネルギー変換学習での導入段階の1時間にて行った。風力発電のための風車製作を小集団の課題として行う協同学習の1学級と、比較として個人の課題として行う個別学習の1学級とで実践した。その学習過程を、図6に示す。

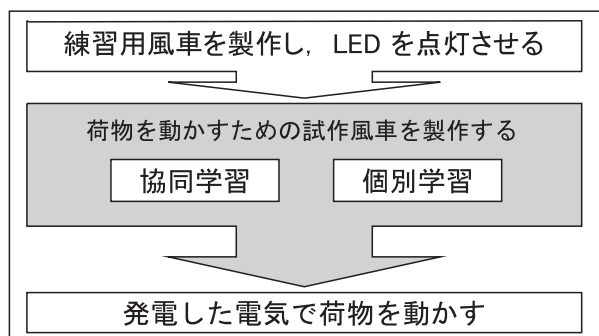


図6 エネルギー変換学習における学習過程

学習の導入では、課題を意識化・共有化するために、生徒には3枚羽根の練習風車（半径6cm）を製作させ、それをういて発電し、発光ダイオードを点灯させた。次に、発電した電気でモーターを駆動させ、重さ2gの荷物を30cm動かす課題を設定し、生徒は試作風車を設計・製作する。なお、この試作風車での課題は、先に製作した練習用風車では、十分な発電ができず、荷物を動かすことができないので、生徒はより効率の良い試作風車を設計・製作することが必要になる。この過程において、小集団で試作風車の製作を行う学級と個人で1つ試作風車の製作を行う学級に分けて授業を実践した。

授業終了後、クラス全員を対象にしてアンケート調査を質問紙法で実施した。調査内容は、授業における問題解決学習での生徒の意識を把握することを目的として、選択肢と自由記述で回答を求めた。なお、質問項目については、魚住・宮川<sup>7)</sup>が技術科教育における自己教育力育成に関する研究において、問題解決学習での生徒の意識を把握することに用いた自己教育力評価テストから、協同学習に関連する項目を選択し、作成した。具体的には、問題解決学習における《自主性》・《積極性》・《創造性》・《集中力》・《能率》・《知的好奇心》の意識を調べることにした。

### 3.2 結果と考察

授業終了後、質問紙法により6つの調査項目に対して回答を求め、集計を行った。技術科教育における協同学習の特徴を詳細に分析するために各項目について検討する。

アンケート調査における《自主性》の結果を、図7に示す。

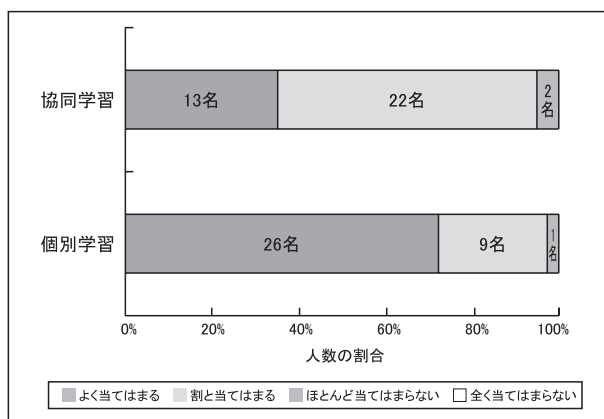


図7 アンケート調査における《自主性》の結果

協同学習において「よくあてはまる」と「割と当てはまる」の合計は95%(35名)と個別学習とほぼ同じであり、どちらの生徒も自主的に課題に取り組んでいたと考えられる。しかし、協同学習では「よくあてはまる」が35%(13名)と個別学習での半分であることが示された。このことは、この授業実践での課題が、個人でも十分に追究できるものであったことが窺える。

次に、アンケート調査における《積極性》の結果を、図8に示す。

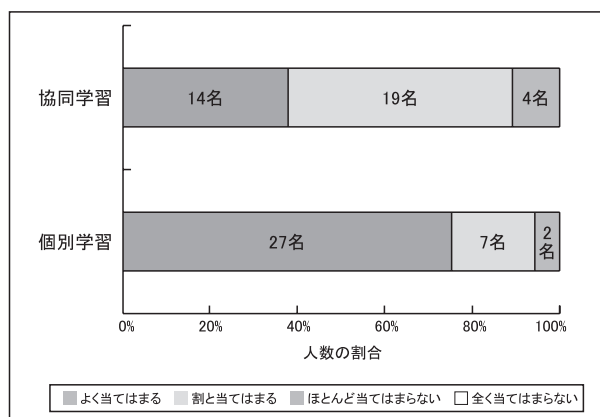


図8 アンケート調査における《積極性》の結果

協同学習において「よくあてはまる」と「割と当てはまる」の合計は89%(33名)と個別学習とほぼ同じであり、生徒は積極的に課題に取り組んでいたと考えられる。ここでも、協同学習の「よくあてはまる」が37%(14名)と個別学習での約半分で、《自主性》とほぼ同じ傾向が示された。また、協同学習において「ほとんど当てはまらない」が11%(4名)であり、協同学習の問題点としてあげられている「仲間の取り組みにたよってしまう。」<sup>8)</sup>ことに起因していると考えられる。

さらに、アンケート調査における《集中力》の結果を、図9に示す。

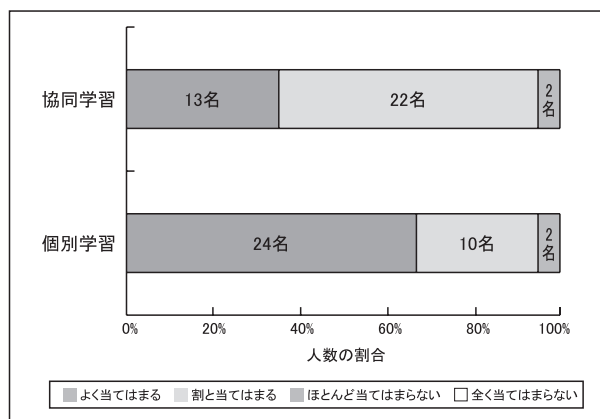


図9 アンケート調査における《集中力》の結果

協同学習の「よくあてはまる」と「割と当てはまる」の合計は95%(35名)と個別学習とほぼ同じであり、どちらの生徒も集中して課題に取り組んでいたと考えられる。しかし、これまで示した項目と同様に、協同学習では「よく当てはまる」が個別学習の約半分の生徒であることから、協同学習では個別学習ほど集中力が高まらなかったことが窺える。このことから、協同学習の授業実践においては、小集団の組織としての機能がまだ十分でなかったために、個々の生徒の集中力が高まらなかったことが窺える。

また、アンケート調査における《能率》の結果を、図10に示す。

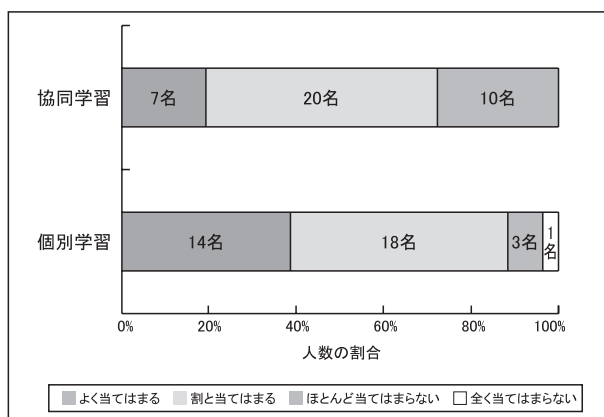


図10 アンケート調査における《能率》の結果

協同学習の「よくあてはまる」と「割と当てはまる」の合計は73%(27名)である。また、協同学習の「ほとんど当てはまらない」が27%(10名)と、クラスの約1/4を占めている。この理由を自由記述で回答を求めたところ、生徒36人中19名が、「みんなの意見をまとめるのに時間がかかった。」と記述している。このことから、小集団で1つの試作風車を製作する協同学習では、集団内の意見調整に時間がかかり、能率が個別学習より上がらなかったことが分かる。このことは、協同学習において生徒相互のコミュニケーション能力が重要であることを示しており、【組織機能】の構成要素の1つと考えられる。

さらに、アンケート調査における《創造性》の結果を、図11に示す。

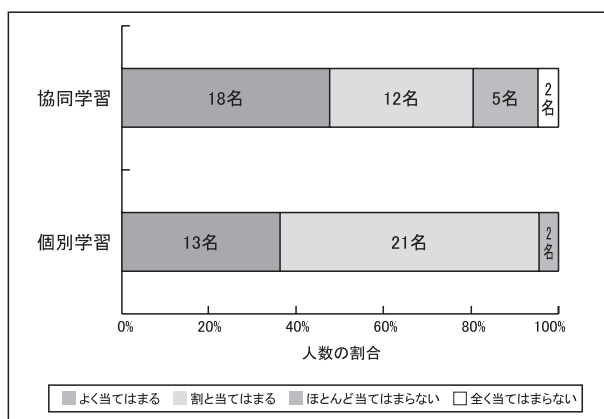


図11 アンケート調査における《創造性》の結果

協同学習において「よく当てはまる」と「割と当てはまる」の合計は81%(18名)と個別学習より少ないものの、「よく当てはまる」が49%(18名)と個別学習に比べて多く、「ほとんど当てはまらない」と「まったくあてはまらない」についても19%(7名)と、こちらも個別学習に比べて多い結果が示された。これらのことから、この授

業実践の協同学習では、個別学習より創造性において高まる生徒と高まらない生徒の二分極化が促されたことが窺える。

最後にアンケート調査における《知的好奇心》の結果を、図12に示す。

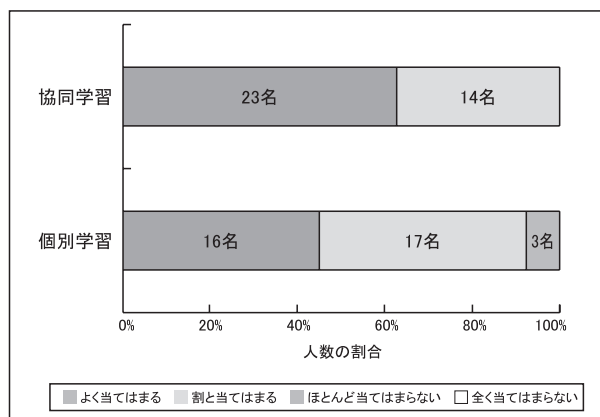


図12 アンケート調査における《知的好奇心》の結果

協同学習において「よく当てはまる」が62%(23名)と個別学習に比べて多い結果が示された。このことは、小集団の話し合いにより、生徒がいろいろな視点からの考えを得ることができ、互いの知的好奇心が高まったためと考えられ、協同学習の特徴を示している。

最後に、協同学習での授業実践を、生徒の学習状況を基にして、事前調査の考察で得られた技術科教育における協同学習のカテゴリー分類に関して検討した。

協同学習における授業後のアンケート調査において、《自主性》や《積極性》、《集中力》の項目では、ほとんどの生徒が肯定的に回答していることから、【課題解決力】はある程度高いと考えられる。《積極性》と《能率》の項目では、「よく当てはまる」と回答した生徒が個別学習より少ないことや、生徒の自由記述において「みんなの意見をまとめるのに時間がかかった。」との回答が多く示されたことから、多くの小集団では組織がまだ十分に機能していなかったことが推察される。このことから、研究対象とした授業実践での協同学習は、【課題解決力】がある程度高いものの、【組織機能】が低い(カテゴリーⅡ)に位置づけることができると考えられる。ここでの具体的な支援としては、小集団内でのコミュニケーションが不足しているので、教師が話し合いのポイントを支援したり、小集団内で情報が共有できる教材の提示などが考えられる。

#### 4. おわりに

技術科教育のものづくり学習に協同学習を取り入れた問題解決学習に関する基礎的知見を得ることを目的に、生徒への事前調査と授業実践を行い、分析・検討した結果、次に示す知見を得ることができた。

- 技術科教育における協同学習は，【組織機能】と【課題解決力】を軸とした4つのカテゴリーに分類して捉えることができる。
- ものづくり学習において，協同学習を取り入れた問題解決学習では《知的好奇心》が高まるが，《創造性》は分極化する傾向がある。
- 協同学習を取り入れた問題解決学習では，生徒のコミュニケーション能力が重要であり，【組織機能】の構成要素の1つであると考えられる。

今後はこれらの基礎的知見を基にして，技術科教育のものづくり学習における協同学習を取り入れた問題解決学習での教材並び学習過程について究明する。

## 謝 辞

本研究を進めるにあたり，富山大学人間発達科学部附属中学校島隆之教諭に多大なるご厚意を頂きました。この場をお借りして御礼申し上げます。

## 参考文献

- 1) 中野彰：ネットワークを利用した共同学習に関する概念の明確化，教育情報研究，第17巻第3号，pp.3～11（2001）
- 2) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学：学び合う共同体，東京大学出版会（1996）
- 3) 森山潤：プログラミングにおける共同学習過程の分析，日本産業技術教育学会誌，第41巻第4号，pp.187～195（1999）
- 4) 馬場賢二・田中清臣：簡易LANを利用したグループ学習，日本産業技術教育学会誌，第41巻第1号，pp.17～22（1999）
- 5) 森真之助：「総合的な学習の時間」におけるロボット教材を用いた協働学習の効果，日本産業技術教育学会誌，第45巻第1号，pp.23～30（2003）
- 6) 日本産業技術教育学会：21世紀の技術教育，日本産業教育学会誌，第41巻3号別冊，p.2（1997）
- 7) 魚住明生・宮川秀俊：技術科教育における自己教育力の育成に関する研究－「電気」領域における指導過程と複数題材についての一考察－，日本産業技術教育学会誌，第42巻第1号，pp.19～27（2000）
- 8) ジョンソン，D. W. 他：学習の輪，二瓶社，p.22（1998）

# 筆記具操作と象徴的表象機能の発達に関する縦断的研究

尾崎 康子

(2006年8月31日受理)

## Longitudinal Study for Manipulation of a Drawing Device and Symbolic Representational Function in Infancy

Yasuko OZAKI

### 要旨

筆記具操作の3つの側面である筆記具持ち方、上肢の机との接触部位、上肢運動が、加齢に伴って発達変化し、最終的には筆記具を三面把握で把握し、手を机に接触させて、指を動かして操作する段階に収斂することが、これまで横断的研究によって明らかにされてきた。また、筆記具操作発達において指の動きが発現することは、言語発達や描画発達と密接な関係があることが指摘されている。しかし、横断的研究では、筆記具操作の個体における獲得プロセスや描画及び言語発達が筆記具操作発達を引き出すプロセスについて明確にすることは難しい。

そこで、本研究では、同一個体の筆記具操作にかかわる諸側面について3ヵ月ごとに1年9ヵ月に亘って縦断的に追跡し、筆記具操作に関する横断的研究での知見を検証する。また、筆記具操作と言語及び描画発達との関係性についても縦断的に検討し、筆記具操作発達のメカニズムを明らかにしていくことが目的である。

**キーワード**：筆記具操作、円塗課題、象徴的表象機能、幼児期、縦断的研究

**Keywords** : manipulation of drawing devices, figure coloring, symbolic representational function, infancy, longitudinal study

### 問題と目的

ヒトが「手を自由に操れる」のは、脳が外部環境情報を統合し、それを基に大脳の運動前野や補足運動野などが指令を出して筋肉を収縮させることによって実現する。そして、この感覚入力 of 神経情報を集めて総合し、目的にそって手の円滑な運動の指令を運動系へ出力する中枢が大脳皮質の前頭前野である。この前頭前野は問題解決のために時間的空間的に行動をプログラムするように働くと言われており、まさに人間の高次な知的機能の中枢とすることができる。「手は外部の脳である」というカントの言葉にも表れているように、手が上手に使えるのは脳が高次のレベルで機能していることを示している(久保田, 1982)。

しかし、現代では、便利な機器が次々と生み出され、手を使って操作することが少なくなってきた。また一方では、子どもの不器用さが指摘されている。現代のこのような状況において、子どもの手の操作性が如何なるプロセスを経て発達していくかを系統的に実証することが求められている。尾崎(1996, 2000)は、手の操作性を筆記具操作から検討し、その発達変化について30ヵ月から69ヵ月の幼児を対象に年齢横断的に調べた。筆記具持ち方については、何れの月齢でも「2指握り」や「3指

握り」の三面把握が多いが、低月齢では回内握りや挟み握りなどの握力把握も一定程度認められる。しかし、このような握力把握も加齢に伴い「2指握り」や「3指握り」へと移行し、60ヵ月以上の月齢児では何れも三面把握が成立していた。また、上肢の机との接触状態でも、低月齢では大半が近位の上肢部位を机に接触させていたが、加齢に伴い接触する上肢部位が近位から遠位へと移行し、手を机に接触させる状態へと収斂していった。さらに、上肢運動では、低月齢で近位の関節運動が大半であったが、加齢に伴い近位関節運動から遠位関節運動へと移行し、最も遠位の関節運動である指の動きへと収斂していった。

このような筆記具操作の発達変化については、個々の子どもがどのように推移し、それぞれの側面がどのように関係しているかを把握することが、筆記具操作の発達メカニズムを明らかにする上で重要なポイントとなってくる。村井(2002)は、「人間を時間的統一体として捉えるためには、精神の横断面の発達の連関性を明らかにしなければならないが、このためには研究方法として縦断的研究を必要とする」と述べている。従って、縦断的研究において、筆記具操作の発達変化を子どもの成長過程において実際に辿ることによって検証していくことが重要である。



一方、筆記具操作の状況と言語発達との関連において年齢横断的に検討した結果、言語発達が高いレベルに達している子どもほど筆記具操作の発達も進んでいることが示された(尾崎, 2006a)。とりわけ、指の動きが出現するに至るのは言語発達が最も高いレベルに達している場合であり、成長過程での筆記具操作獲得に言語機能が重要な意味をもつことが指摘された。また、円塗課題における円塗り上がり状態や自由描画課題における描画発達段階と筆記具操作との関係を年齢横断的に調べた研究において、筆記具操作と描画発達との関係が示唆されている(尾崎, 1992, 2006b)。

これら横断的研究により筆記具操作が描画発達や言語発達と関係していることが示されたことから、描画と言語という象徴的表象機能の発達によって円塗りつぶし行動の行動制御がよりの確になることが、筆記具操作の発達を進行させると考えられる。しかし、横断的研究では、描画発達と言語発達が如何なる役割分担をもって円塗りつぶし行動の制御に携わり、筆記具操作の発達を引き出していくかについて明確にするには至っていない。

そこで、本研究では、同一個体の筆記具操作にかかわる諸側面について3ヵ月ごとに1年9ヵ月に亘って縦断的に追跡し、筆記具操作に関する横断的研究での知見を検証する。また、筆記具操作と言語及び描画発達との関係性についても縦断的に検討し、筆記具操作発達のメカニズムを明らかにしていくことが目的である。

## 方 法

### 1. 被験児

S1(女), S2(女), S2(女), S4(男)の計4名の被験児について、36ヵ月から3ヵ月の間隔をおいて57ヵ月まで計8回の追跡実験を行った。

### 2. 描画課題及び手続き

自由に描画させる課題(以下、自由描画課題)と直径3cmの円を塗る円塗課題を実施した。筆記具として、青の水性カラーペン(直径9mm, 長さ16.4cm)、画用紙としてB4版ケント紙を用いた。

最初に、椅子に座った被験児に、ケント紙にペンで好きな絵を描くように教示し、自由描画課題を行った。終了後、ペンで塗りつぶされた円の手本を見せ、「丸の中をこのようにきれいに塗ってください」と教示し、ケント紙に線幅0.5mmで予め描かれた直径3cmの円を塗る円塗課題を行った。

### 3. 測定方法

円を塗りつぶしている経過は子どもの正面、右方、左方、上方の位置に配置された4台のビデオカメラ(CCD-V800)により同時撮影した。さらに、4方向からの映像は、4分割ユニット(SQ-C120)で4分割画面に合成して1本のビデオテープに収録した。

## 4. 筆記具操作の分類

被験児が円塗課題に取り組んでいる間の映像を再生し、筆記具持ち方、机との接触状態、上肢運動を評定した。

**筆記具の持ち方** 筆記具を把持している手の形状と接触手指部位に注目すると、指の掌側面で掴む、指尖で掴む、指で挟む、手掌全体で握る、の何れかに大別される。さらに、指の掌側面で掴む場合は、掴んでいる指の数によって、また手掌全体で握っている場合は手の向きが回外か回内かによって、筆記具持ち方を「2指握り」、「3指握り」、「4・5指握り」、「指尖握り」、「挟み握り」、「回外握り」、「回内握り」の7種に分類した。「2指握り」は母指と示指の2指で筆記具を掴み、中指を対立位にして支える持ち方、「3指握り」は母指、示指、中指の3指で筆記具を掴み、環指を対立位にして支える持ち方、さらに「4・5指握り」は母指、示指、中指に加えて環指の4指で筆記具を掴み小指を対立位にして支えたり、あるいは5指全部で掴む持ち方である。なお、これら「2指握り」、「3指握り」、「4指握り」には、対立位で支えていない場合も含まれている。また、「指尖握り」は、筆記具を指尖で保持する持ち方であるのに対して、「挟み握り」は、掴むのではなく、指と指の間に挟んで筆記具を保持する持ち方である。「指尖握り」と「挟み握り」の際の掴んでいる指や挟んでいる指については特に細区分しなかった。また、「回外握り」と「回内握り」は、何れも筆記具を5本の指と手掌を使って握る持ち方であるが、前者は手が回外しているのに対して、後者は手が回内している握り方に対応している。

**机との接触状態** 筆記具を操作する際、上肢部位と机との接触状態(以下、机との接触状態)について、「手接触(手または指が机に接触している)」、「腕接触(前腕が接触している)」、「肘接触(肘が接触している)」、「無接触(上肢のどの部位も机に接触してない)」の4種に分類した。

**上肢運動** 関節可動域表示ならびに測定法(日本整形外科学会身体障害委員会・日本リハビリテーション医学会評価基準委員会, 1975)に基づいて、肩、肘、手関節はいずれも動かさず、指関節(指節間関節あるいは中手指節関節)を屈伸させてペンを動かしているもの(以下、「指動」)、肩、肘関節は動かさず、おもに手関節を背屈/掌屈あるいは回転させつつ指関節を屈伸させてペンを動かしているもの(以下、「指手動」)、肩、肘関節は動かさず、おもに手関節を背屈/掌屈、橈屈/尺屈あるいは回転させてペンを動かしているもの(以下、「手動」)、肩関節を動かさず、おもに肘関節を屈伸させてペンを動かしているもの(以下、「肘動」)、おもに肩関節を屈伸させてペンを動かしているもの(以下、「肩動」)の5種に分類した。

## 5. 発達検査

発達検査には、KIDS(乳幼児発達スケール・Kinder Infant Development Scale; 三宅(監修), 1989)の

TYPEC (適用月齢は36ヵ月から83ヵ月)を用いた。この検査は、運動、操作、言語理解、言語表出、概念、社会性(対子ども)、社会性(対成人)、しつけの8領域の計131項目から構成されている。それら各項目についてできるものに○を、できないものには×を記入してもらい、換算表に基づいて総合発達月齢と各領域発達月齢を算出した。

尾崎(2006a)が、筆記具操作とKIDS発達月齢との関係を調べたところ、筆記具操作、中でも上肢運動と言語の発達月齢が関係していることが示された。そこで、本研究では、KIDSの8領域の内、言語に関係している言語理解、言語表出、概念の3領域を取り上げた。

## 結 果

### 1. 各被験児における筆記具操作の経年変化

対象としたS1からS4の4名における筆記具操作の経年変化をFigure 1に示す。

S1の筆記具持ち方は、年少時に「3指握り」ができていて、机との接触状態も、年少時よりほぼ一貫して「手接触」を示していた。上肢運動は、36ヵ月で「肘動」であったのが、39～45ヵ月では「手動」に、さらに48～57ヵ月には「指動」へと変化した。このように加齢に伴って近位の動きから遠位の動きへと移行して、最終的には「指動」となっていた。

S2も筆記具持ち方は、年少時から一貫して「2指握り」であった。机との接触状態は、36～42ヵ月で「腕接触」、45～57ヵ月では「手接触」であった。上肢運動は、36～42ヵ月で「手動」、45ヵ月で「指手動」、51～57ヵ月では「指動」であり、加齢に伴い近位の動きから遠位の動きに移行し、最終的には「指動」となった。

S3の筆記具持ち方は、36～39ヵ月で「回外握り」であったが、42ヵ月以降は「2指握り」に移行した。机との接触状態は、36ヵ月で「肘接触」、39～42ヵ月で「腕接触」、45ヵ月で「手接触」となったが、その後また「無接触」や「腕接触」となり、安定した「手接触」がなかなか獲得できなかった。上肢運動は、36～45ヵ月で「手動」、48ヵ月と54～57ヵ月で「指手動」であり、加齢に伴い概ね上肢の近位の運動から遠位の運動に移行したがそれらの移行時期が遅れ、最後まで「指動」の出現には至らなかった。

S4の筆記具持ち方は、36～39ヵ月で「回内握り」、45ヵ月で「4・5指握り」であったが、48ヵ月以降「2指握り」や「3指握り」で持つようになった。机との接触状態は、36～39ヵ月で「無接触」、42ヵ月で「肘接触」、45～48ヵ月で「手接触」となったが、その後また「腕接触」や「肘接触」となり、安定した「手接触」がなかなか獲得できなかった。上肢運動は、36～39ヵ月で「肩動」、42ヵ月で「手動」、45ヵ月以降「指手動」であり、加齢に伴い概ね上肢の近位の運動から遠位の運動に移行した

が「指動」の出現には至らなかった。

これら4名の筆記具持ち方の発達推移を見ると(Figure 1)、S1とS2は、年少時にすでに「2指握り」や「3指握り」となり年長まで一貫して変わらなかったのに対して、S3とS4は、加齢に伴い握力把握から「2指握り」や「3指握り」の三面把握へと移行していった。このように、個々の個体がどのような経過を経て筆記具操作を獲得していくのかは、横断的研究では捉えきれなかった。筆記具持ち方の発達推移には、縦断的検討の結果から、年少時にすでに「2指握り」や「3指握り」となり年長まで一貫して変わらないパターンと、加齢に伴い握力把握から「2指握り」や「3指握り」の三面把握へ移行するパターンに大きく分けることができる。

また、机との接触状態については、S1とS2が、早期に接触部位を近位から遠位に移行し「手接触」を獲得していたのに対して、S3とS4は、近位から遠位に移行するのが遅く、安定した「手接触」の獲得が遅れた。そこで、机との接触状態の発達推移には、加齢に伴い上肢の近位の部位から遠位の部位に移行し、最終的に「手接触」に至るパターンと、加齢に伴う移行が遅いパターンに大きく分けることができる。

上肢運動の発達推移では、S1とS2は、近位の運動から遠位の運動へと移行し「指動」が出現したが、S3とS4は、それらの移行が遅く最後まで「指動」が出現しなかった。そこで、上肢運動の発達推移には、加齢に伴い近位の運動から遠位の運動へと移行し最終的に「指動」に至らないパターンに大きく分けることができる。

### 2. 筆記具操作獲得と言語発達

対象としたS1からS4の4名における言語理解、言語表出、概念の各発達月齢の経年変化をFigure 2に示す。S1とS2は、筆記具操作の発達の進捗が速かった子どもである。この2名は何れも、36ヵ月の時から言語理解、言語表出、概念の発達月齢が45ヵ月以上と高く、その後も加齢に伴いそれらの発達月齢は高くなっていった。特に、概念の発達月齢は加齢に伴い急速に上昇していき、生活月齢と比しても大幅に高い発達月齢を示すに至っている。

それに対して、S3とS4は、筆記具操作の発達の進捗が遅かった子どもである。この2名は、言語表出についてはS1と大差なかったものの、それ以外では何れも年少時から年長時に至るまで、S1とS2の発達月齢よりも低かった。

### 3. 筆記具操作獲得における円塗り上がり状態と描画

Figure 3(1)～(4)に、4名の被験児の円塗り上がり状態と描画の経年変化を示す。また、円塗り課題と自由描画課題の筆記具操作において、「指動」が出現した月齢には黒丸を記した。

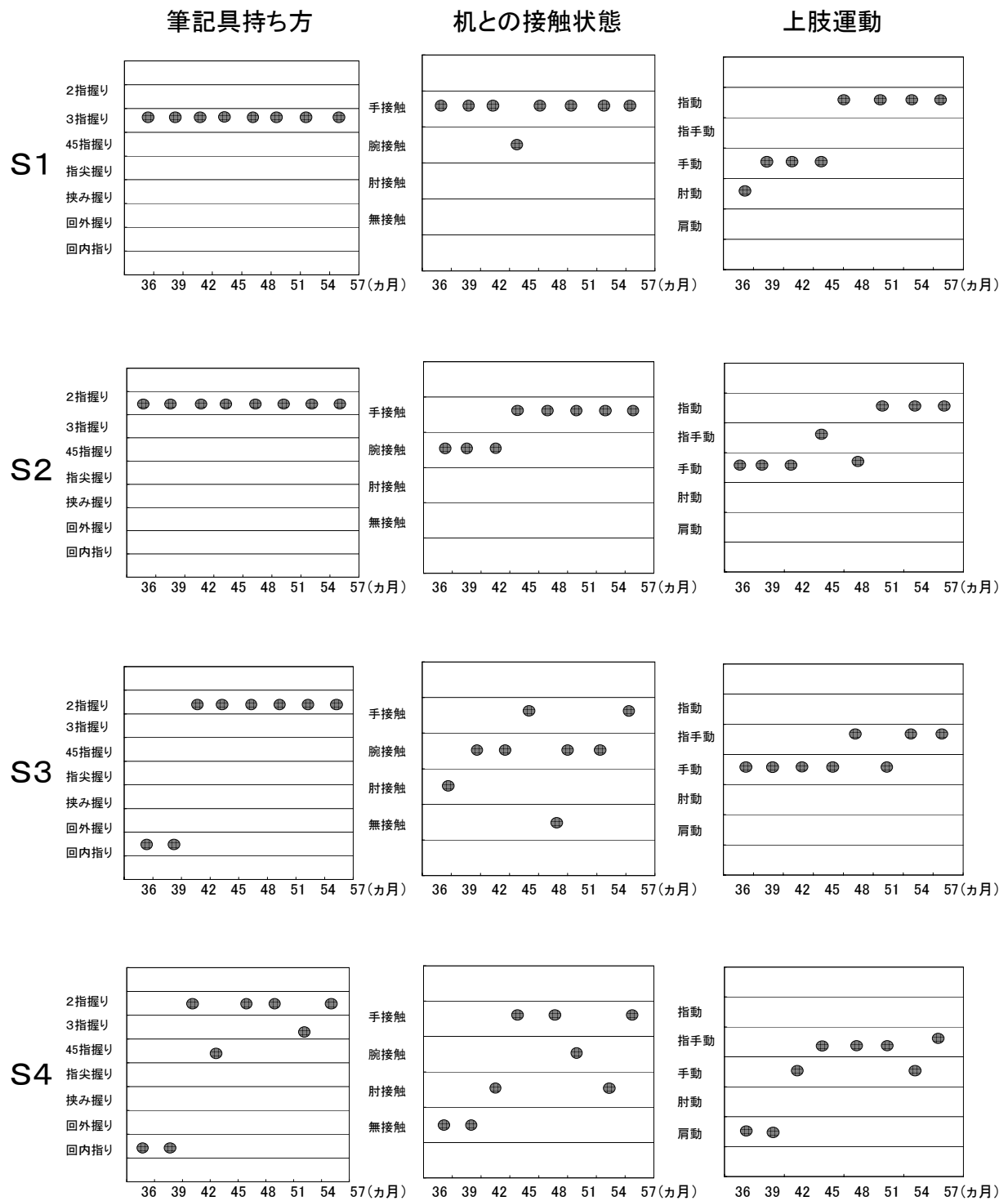


Figure 1 各被験児における筆記具操作の経年変化  
 注) 黒丸は各被験児 (S 1 ~ S 4) における各月齢の筆記具操作状況を表す。

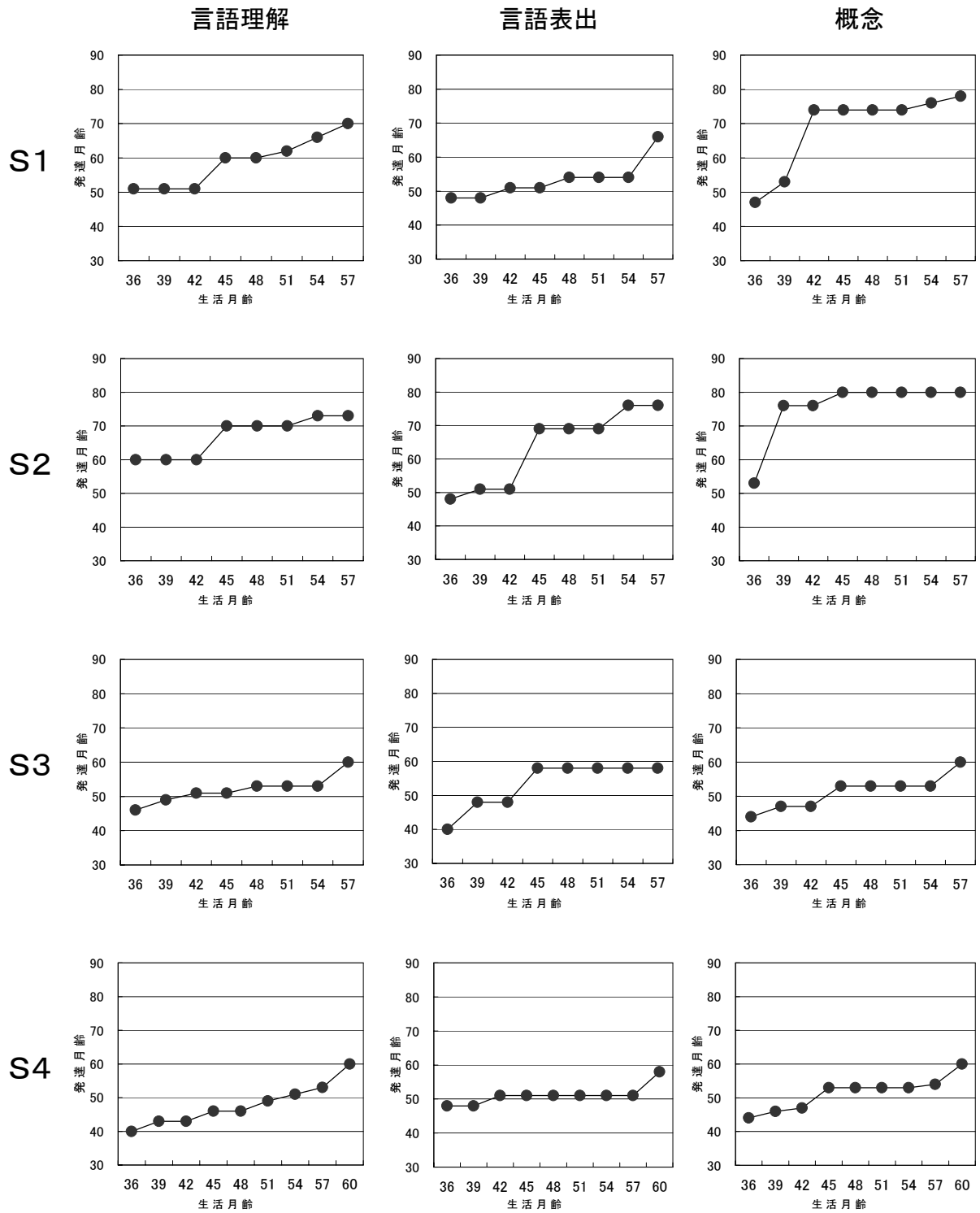


Figure 2 各被験児における KIDS 発達月齢の経年変化

S 1 (Figure 3 (1)) は、36ヵ月時に円の中をある程度塗りつぶすことができているが、塗り残し塗りすぎが比較的多い状態であった。39ヵ月以降塗り残し塗りすぎは漸減していき、48ヵ月で「指動」が出現するとさらに塗り残し塗りすぎは少なくなり円塗作品は大変きれいに仕上がるようになった。自由描画課題においても円塗課題と同じ48ヵ月時に「指動」が出現したが、描画の内容は「帽子」と言いながら小さな丸を描いただけであった。しかし、42ヵ月ですでに絵画的描写に近いヒトの顔を描いており、また51ヵ月で「女の子の顔」の絵画的描写ができていることから、「指動」が出現した48ヵ月でもある程度絵画的描写ができていることが推測される。

S 2 (Figure 3 (2)) は、36ヵ月時にすでに円の中をある程度塗りつぶすことができていたが、その後48ヵ月まで塗り残し塗りすぎが多い状態が続いた。しかし、51ヵ月で「指動」が出現すると、塗り残し塗りすぎは急減し、円塗作品は急速にきれいに仕上がるようになった。自由描画課題では、45ヵ月で細かいアグレゲイト<sup>注1)</sup>を描いた際に「指動」が出現した。しかし、42ヵ月には「だるま」と言ってアグレゲイトを描き、48ヵ月時に頭足人<sup>注2)</sup>を描いており、45ヵ月では絵画的描写に近い段階に達していることが推測できる。また、円塗課題で「指動」が出現した51ヵ月は、自由描画課題で完成に近い人物画が描けるようになった時期でもある。

S 3 (Figure 3 (3)) は、36ヵ月から54ヵ月までの長い期間に亘って、円の中に丸や円錯を描くだけであり、塗り残しが多く塗りすぎが少ない状態が続いた。しかし、57ヵ月に突然円の中を塗りつぶすことができるようになり、塗り残しは急減したが、逆に塗りすぎは増加した。自由描画課題では、36ヵ月から45ヵ月まで丸の組合せ(コンバイン)を描いていたが、51ヵ月時にヒトの顔のアグレゲイト、54ヵ月時に文字のようなアグレゲイトを描き、57ヵ月にヒトの顔の絵画的描写となった。57ヵ月で突然円を塗ることができるようになった時に、描画でも絵画的描写ができるようになっていた。しかし、円塗課題と自由描画課題の何れの課題でも、最後まで「指動」は出現しなかった。

S 4 (Figure 3 (4)) は、36ヵ月と39ヵ月の時には円の中に円錯を描くだけであり、塗り残しが多く塗りすぎが少ない状態にあった。その後円の中を塗りつぶすようになったが、最後まで塗り残しが多い状態が続いた。自由描画課題では、36ヵ月と39ヵ月の時に丸の組合せ(コンバイン)、42ヵ月時にヒトの顔のアグレゲイトを描いた後、丸や四角を描くだけであったが、57ヵ月時に顔と手足からなる人物画(頭足人)を描いた。しかし、自由描画課題と円塗課題の何れの課題でも最後まで「指動」は出現しなかった。

S 1 と S 2 では、年少時からすでに円の中を塗りつぶ

月齢	円塗り	指動	描画	指動
36ヵ月				
39ヵ月				
42ヵ月				
45ヵ月				
48ヵ月		●		●
51ヵ月		●		●
54ヵ月		●		
57ヵ月		●		●

Figure 3 (1) 被験児 S 1 の円塗りと描画の経年変化

注) 上肢運動の「指動」が出現した時には●を記した

月齢	円塗り	指動	描画	指動
36ヵ月				
39ヵ月				
42ヵ月				
45ヵ月				●
48ヵ月				●
51ヵ月		●		●
54ヵ月		●		
57ヵ月		●		●

Figure 3 (2) 被験児 S 2 の円塗りと描画の経年変化
















月齢	円塗り	指動	描画	指動
36ヵ月				
39ヵ月				
42ヵ月				
45ヵ月				
48ヵ月				
51ヵ月				
54ヵ月				
57ヵ月				

Figure 3 (3) 被験児 S 3 の円塗りと描画の経年変化












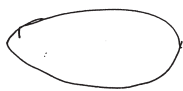




月齢	円塗り	指動	描画	指動
36ヵ月				
39ヵ月				
42ヵ月				
45ヵ月				
48ヵ月				
51ヵ月				
54ヵ月				
57ヵ月				

Figure 3 (4) 被験児 S 4 の円塗りと描画の経年変化

すことができ、一定程度塗り残し塗りすぎがある状態であった。しかし、「指動」が出現すると急速に塗り残し塗りすぎは減少し、円塗り上がり状態は大変きれいになることが示された。また、円塗り課題において「指動」が出現する時期には、概ね自由描画課題では絵画的描写ができ、また「指動」も出現していた。それに対して、S 3 と S 4 では、円塗りつぶし行動や絵画的描写ができる時期が大変遅れ、また円塗り課題と自由描画課題のどちらでも「指動」は出現しなかった。

## 考 察

### 1. 筆記具操作の獲得過程

それぞれの筆記具操作の側面が同一個体内でどのように実現されているかが縦断的研究により明らかになった。S 1 と S 2 は、筆記具持ち方、机との接触状態、上肢運動を順調に発達推移させていったことから早期操作獲得型と言える。それに対して、S 3 と S 4 は、筆記具持ち方が「2指握り」になるのが遅れ、その後の「手接触」も早期に安定して獲得することができず、さらに「指動」も出現しなかったことから操作遅延型であると言える。

加齢に伴い筆記具操作が順調に移行し「指動」が出現するという横断的研究の結果は(尾崎, 1996, 2000), 早期操作獲得型のパターンに相当しており、筆記具操作が

順調に移行せず「指動」が出現しなかった操作遅延型の子どもは、標準的な筆記具操作の発達よりも遅れていると言えよう。操作遅延型では、「2指握り」や「3指握り」の三面把握が獲得されても安定した「手接触」の状態にならなかったり、握力把握に固執して「2指握り」や「3指握り」の三面把握の獲得が遅れたために「手接触」の状態になるのも遅れるなど、机との接触状態の発達推移の遅れが上肢運動発達を滞らせ「指動」の出現を大きく遅らせる要因となっていることが考えられる。このことは、筆記具持ち方や机との接触状態の発達の移行が指の動きを発現させるための先導的な役割として如何に重要であるかを示唆するものとなった。

横断的研究では、筆記具操作の発達に一定の幅が認められたが(尾崎, 1996, 2000), 縦断的研究によって個々の子どもの筆記具操作を調べることにより、筆記具操作の発達が早く進行する子どもから遅い子どもまで発達の進行状況の違いが確認され、横断的研究において示された筆記具操作の発達の幅は、個々の子どもの発達進度の違いにより生じたものであることが示された。子どもは、筆記具操作の発達に関わる要因を確実に獲得していくことにより、筆記具操作を順調に進ませていくことができるが、それらの要因の獲得に躓くことにより発達が停滞していることが考えられる。このように、縦断的研究によって筆記具操作が同一個体内で獲得されていく過程を

明確に捉えることにより、横断的研究によって得られた知見を検証し、また補完することができた。

## 2. 筆記具操作獲得型における言語発達

個々の子どもの言語発達が如何なる経過を辿るかについては、横断的研究では分からないが、縦断的研究によって、年少時よりすでに言語発達が高く、その後もさらに加齢に伴い発達月齢も増加するタイプ、年少時より言語発達が遅く、その後もなかなか進まないタイプがあることが分かった。

これらの言語発達の推移の特徴が、筆記具操作獲得型ごとに共通して認められた。すなわち、筆記具操作の発達進度が順調に進行した早期操作獲得型の子どもは、言語発達も早く推移していった。それに対して、筆記具操作の発達が遅い操作遅延型の子どもは、概して言語発達も遅かった。

このように、筆記具操作の発達と言語発達の推移が密接に関係していることは、言語発達によって行動制御が的確になり筆記具操作の発達が進行していくという関係性を推測させるものである。

## 3. 筆記具操作と視覚的シンボル

筆記具操作の発達が早い早期操作獲得型の子どもは、すでに年少時に円を塗りつぶすことができている、円塗りつぶしの課題を早く実現していた。また、この子どもは描画発達と言語発達も大変早く、円塗りつぶし行動の発達には、描画や言語などの象徴的表象機能が関連していくことが示唆された。すなわち、円塗り課題において「塗る」ことは、人物のイメージと同様に (Di Leo, 1977, 松本, 1954), 視覚的シンボルの獲得と密接な関係を持っていることが推察される。しかも、円塗り課題できれいに円を塗れるとともに絵画的描写ができた時期には、筆記具操作において「指動」が出現していることから、「指動」が引き出されるには、視覚的シンボルの獲得が重要なポイントとなっていることが考えられる。

一方、操作遅延型の子どもは、筆記具操作の発達が最も遅く、最終的に「指動」の出現に至らなかったが、これらの子どもに共通するのは、円をきれいに塗ることができず、絵画的描写も遅れていることであった。早期操作獲得型の場合、円をきれいに塗ることができ、さらに絵画的描写もできるようになる時に「指動」も出現したのに対し、それらができない操作遅延型では「指動」は出現しなかったことから、円をきれいに塗ることと絵画的描写ができることが「指動」の出現と密接に関係することが確認された。

筆記具操作が獲得されていくパターンを縦断的に追跡した検討結果からも、子どもが視覚的シンボルを獲得すると、円塗り課題で円をきれいに塗るイメージが想起できるようになり、そのイメージを基に筆記具操作の行動制御を行う経過で「指動」が引き出されることが推測される。

## 4. 筆記具操作発達に関わる象徴的表象機能

概して言語発達が遅く、なかなか絵画的描写ができな

かった操作遅延型の子どもは、円をきれいに塗ることができず、「指動」も出現していなかったのに対して、言語発達が高いレベルにあって、絵画的描写もできるようになった早期操作獲得型の子どもは、円をきれいに塗ることができており、「指動」も出現していた。

このような個々の子どもの多面的な機能発達を検討した結果から、子どもが円塗り課題において的確な行動制御を行うためには、「円をきれいに塗る」意味を認知する言語機能と「円をきれいに塗る」という視覚的イメージを想起する象徴機能が発達することが必要であると考えられる。そして、言語と視覚的イメージによって「円をきれいに塗る」という目標を中枢において想起し、その目標に沿って行動制御を行うことが筆記具操作の発達を進行させ、最終的に「指動」の出現を引き出していくことが考えられる。

## 文 献

- Kellog, R. 1969 *Analyzing children's art*. California: National Press Books.
- 久保田競 1982 手と脳 紀伊国屋書店
- Di Leo, J. H. 1977 *Child development: Analysis and synthesis*. Brunner/Mazel, Mark Paterson.
- 松本金寿 1954 児童の心理 日本応用心理学会編 発達心理 中山書店
- 三宅和夫 (監修) 1989 KIDS (乳幼児発達スケール・Kinder infant development scale) (財) 発達科学研究教育センター
- 村井潤一 2002 乳幼児の言語・行動発達 風間書房
- 日本整形外科学会身体障害委員会・日本リハビリテーション医学会評価基準委員会 1975 関節可動域表示ならびに測定法 リハビリテーション医学, 10, 119-123.
- 尾崎康子 1996 幼児期における筆記具把持の発達の变化 教育心理学研究, 44, 463-469.
- 尾崎康子 2000 筆記具操作における上肢運動機能の発達の变化 教育心理学研究, 48, 145-153.
- 尾崎康子 2006a 幼児期における筆記具操作発達と精神発達との関連. 小児保健研究, 65 (2), 291-297.
- 尾崎康子 2006b 幼児期における描画行動と筆記具操作との発達の連関性 富山大学人間発達科学部紀要, 1
- 尾崎康子・佐藤美年子・河村由紀・菊池龍三郎 1992 手の運動機能の発達に関する予備的検討—描画における筆記具の持ち方とその操作 家庭教育研究所紀要, 14, 23-31.

注1) Kellogg (1969) は、実際に収集した幼児や児童の約100万枚の絵画を基に調べ、描画の発達段階を分類した。まず、1, 2歳ではスクリブル (なぐり描き) であるが、次に、丸や四角などの形 (ダイアグラム) やこれら2つが結合してできた形 (コンパイン), さらに複数種の形の組合せによる形 (アグレイト) であり、4歳以降になると人などを描く絵画的描写期へと移行する。

# 中学校社会科歴史的分野での明治維新における 政府や人々の努力に気付かせる単元教材の開発 —「岩倉使節団」と郷土の人物「藤井能三」の教材化をめざして—

堀内 和直\*・田尻 信一

(2006年8月31日受理)

## Constructing a Unit of History in Junior High School which Makes Aware of the Efforts of the Government and the People in the Meiji Restoration Period :

To Make Teaching Materials of “Iwakura Mission” and a Local Person “Nozo Fujii”

Kazunao HORIUCHI and Shinichi TAJIRI

キーワード：中学校，歴史教育，教材開発，郷土

Keywords : Junior High School, History Education, Making Teaching Materials, a Local Area

### 1 問題の所在

「明治維新は、日本史上最大の歴史変革であり、日本の社会が前近代から近代へ転換する画期であるとともに、それは、政治的変革であるだけでなく、社会的・経済的・文化的変革でもあった。」<sup>(1)</sup>「19世紀には多くのアジア・アフリカ諸国・諸地域は欧米列強の植民地・半植民地となっていく。このような激動の世界情勢のなかで、日本は明治維新という大変革を行って、古い幕藩体制を解体し、近代国家となり、資本主義経済を発達させたのである。」<sup>(2)</sup>それは、薩長両藩の下級武士を中心とする維新官僚や豪農商<sup>(3)</sup>、民衆<sup>(4)</sup>といった政府や人々の努力によるところが大きい。

このような歴史的意義をもつ明治維新について、平成10年改訂の中学校社会科学習指導要領では、「明治維新の経緯のあらましを理解させ、新政府の諸改革により近代国家の基礎が整えられたことに気付かせるとともに、人々の生活の大きな変化について考えさせる」<sup>(5)</sup>とし、内容の取り扱いでは、「『明治維新』については、複雑な国際情勢の中で独立を保ち、近代国家を形成していった政府や人々の努力に気付かせるようにすること。『新政府の改革』については、廃藩置県、学制・兵制・税制の改革、身分制度の廃止、領土の確定を扱うこと」<sup>(6)</sup>とある。複雑な国際情勢の中、新政府の改革により近代国家を形成していった政府や人々の努力について気付かせるように述べている。なお、「明治維新の経緯のあらまし」について、解説では、「天皇中心の新政府の成立から明治10年ころまでの、政治の動きのあらましや諸改革

を扱う」<sup>(7)</sup>とある。

しかし、現行の中学校社会科歴史的分野の教科書では、学習指導要領が述べているような明治維新における政府や人々の努力について気付かせる内容になっているとは言えない。また、中学校の歴史教育において、明治維新における政府や人々の努力について扱った先行研究が十分に行われているとも言えない。

そこで、まず、明治維新における歴史教育・歴史研究の現状を整理し、政府や人々の努力に視点を当てた単元「明治維新」の開発を試みたい。そして、富山大学人間発達科学部附属中学校での授業実践を紹介し、今後の展望についても考察したい。

### 2 明治維新における歴史教育・歴史研究の現状

#### (1) これまでの中学校社会科学習指導要領の考察

これまでの中学校社会科学習指導要領で、明治維新における「努力」という言葉が登場するのは、昭和33年、44年、52年、平成10年である。昭和30年以前や平成元年では、「努力」という言葉は使われていない。なお、学習指導要領及び指導書での明治維新における「努力」に気付かせる記述については、表1にまとめた。<sup>(8)</sup>

昭和33年では、独立を保つための努力について考えさせ、身分制度の廃止や廃藩置県など旧制度を破棄して近代化を指向した努力を認めるように述べている。

昭和44年では、内外の複雑な情勢の中で、独立の確保に努め、身分制度の廃止や廃藩置県など政府や国民

\* 富山大学人間発達科学部附属中学校



表 1 学習指導要領及び指導書での明治維新における「努力」に気付かせる記述（頁は指導書のもの）

	大項目	指導書の大項目の解説	中項目（内容の解説）	指導書の中項目の解説
S 30 以前	なし	なし	なし	なし
S 33	・「近代化の道筋や、独立を保つための努力、ならびにそれらに伴って起こってきたいろいろな問題についても、国際的視野に立って総合的に考えさせることが大切である」(122頁)	なし	なし	・「身分制度や大名の土地・人民の支配などの旧制度を破棄して近代化を指向した努力などは、十分に認められなければならない」(124頁)
S 44	・「開国と幕府の滅亡、諸制度の改革、富国強兵・殖産興業、文明開化などの学習を通して、明治維新が、内外の複雑な情勢の中で、政府や国民の努力によって比較的短期間に実現したことを理解させる」(181～182頁)	・「開国前後を中心とする幕末期の日本は、内外の情勢がきわめて複雑であったが、政府や国民の努力によって、その難局をのりこえ、比較的短期間に明治維新を実現し、近代日本の成立・発展の基礎を築き上げていった」 ・「明治天皇をはじめ維新の人々や国民が、わが国の独立の確保に努め、諸制度の改革、富国強兵・殖産興業、文明開化などの面で、多大な努力と苦心を払ったことを考えさせる」、「幕末から維新にかけて活躍した人物については、わが国の独立の確保と発展のために払った苦心と努力とを、その人物と時代的背景との関連を考えさせながら理解させたい」(182頁)	・「欧米の思想・文化、技術、諸制度などを積極的に取り入れて、封建的な旧弊を改め、先進国に追いつこうと努力したことを理解させるとともに、学制頒布や当時の人々の風俗のありさまにふれる」(186頁)	・「身分制度の廃止や廃藩置県など、旧制度を破棄して、近代化を指向した努力などは、その時代的背景のうえに立って、じゅうぶんに認められなければならないであろう」(184頁) ・「明治初年に政府が開国和親の国策を立て、欧米の進んだ文化を輸入しようと考えて、外国人教師を招いたり留学生を派遣したりして積極的に封建的な旧弊を改め、努力したことを理解させる」(186頁)
S 52	・「わが国の独立の確保と国家の発展に尽くした維新当時の人々の努力、生活文化面における西欧化と伝統文化との関わりなどに着目させる」(93頁)	・「この項では、幕府の滅亡と新政府の成立、明治新政府の事業を中心に学習するのであるが、ここでは特に『維新当時の人々の努力』と『生活文化面における伝統文化とのかかわり』に着目させることが示されている」とあり、「幕末維新时期という政治的・社会的・思想的転換期にあっては、歴史を動かしていく人物に目を向け、歴史における人間の主体性を理解させることが特に必要となる」とある。(93頁)	・「欧米の思想、技術、諸制度、生活様式などを積極的に取り入れ、欧米諸国に習った近代社会をつくることに努めたこと及び政府の富国強兵・殖産興業の政策によって近代工業が育成されたことを理解させる」(95頁)	
H 元	なし	なし	なし	なし
H 10	なし	なし	・「明治維新の経緯のあらましを理解させ、新政府の諸改革により近代国家の基礎が整えられていったことに気付かせるとともに、人々の生活の大きな変化について考えさせる」(104頁)	・「『明治維新』については、複雑な国際情勢の中で独立を保ち、近代国家を形成していった政府や人々の努力に気付かせるようにすること」(104頁)

の努力によって近代日本の成立・発展の基礎が築き上げられていったことを理解させるとともに、当時活躍した人物の努力や欧米の進んだ文化を取り入れようと努力したことを理解させるように述べている。

昭和52年では、独立の確保と国家の発展に尽くした維新当時の人々の努力に着目させ、歴史を動かしていく人物の役割に目を向けさせるとともに、欧米の文化

や制度を積極的に取り入れ、近代社会をつくることに努めたことを理解させるように述べている。

平成10年では、複雑な国際情勢の中、独立を保ち、近代国家を形成していった政府や人々の努力について気付かせるように述べている。

本節を整理するならば、まず、昭和33年～平成10年（ただし、平成元年を除く）まで、独立の確保と近代

化に向けて努力してきたことに目を向けさせるように述べていることでは一貫している。しかし、昭和44年からは人々の努力にも目を向けさせるように述べており、平成10年には、政府や人々と分けて述べるようになった。<sup>(9)</sup> また、昭和44年と52年には、欧米の文化などを取り入れる努力にも目を向けさせるよう述べていることは、今後の教材化を考える上で重要である。

(2) 現行の中学校歴史的分野の教科書の考察  
 明治維新の範囲については、現行の学習指導要領の

中項目の解説に『『明治維新の経緯のあらまし』については、天皇中心の新政府の成立から明治10年ころまでの、政治の動きのあらましや諸改革』<sup>(10)</sup> とある。そこで、新政府の成立から明治10年ころまでの明治維新について記述されている部分で、政府や人々の努力に気付かせる記述になっているか、現行の8社の中学校歴史的分野の教科書<sup>(11)</sup> を取り上げて考察し、表2「現行の中学校歴史的分野の教科書での明治維新における『努力』に気付かせる記述」にまとめた。

表2 現行の中学校歴史的分野の教科書での明治維新における「努力」に気付かせる記述

出版社	本文	側注	特集・コラム
大書	なし	なし	なし
教出	なし	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「東京美術学校（今の東京芸術大学）の設立に力をつくしたフェノロサなどがいました。」（118頁）</li> <li>・「福沢は中津藩の出身で、後に慶應義塾をひらき、人材の育成にあたりました。」（119頁）</li> </ul>	なし
清水	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「欧米の学問を取り入れることにも力をそそぎ、さまざまな官立の大学を設け、多くの欧米人を教師としてまねいた。」（148頁）</li> </ul>	なし	なし
帝国	なし	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「条約改正を求めた使節団には、さまざまな苦勞がありました。使節団は委任状がないと条約改正の権限がないことを知らず、アメリカからあわてて委任状を取りに戻ったりしました。」（156頁）</li> </ul>	なし
東書	なし	<ul style="list-style-type: none"> <li>・渋沢栄一について「富岡製糸場の建設をはじめ、多くの企業を設立し、経済の発展に力をつくしました。」（142頁）</li> <li>・津田梅子について「のちに女子教育の発展に力をつくしました。」（148頁）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「福祉教育につくした人や、その歴史をみていきましょう。」（200頁）</li> <li>・「石井十次は、1887（明治20）年に、岡山県に孤児院をつくって、孤児の救済に生涯をささげました。」、「宮崎県の茶臼原の原野に施設を移し、子どもたちと開拓を行いながら、教育に努めました。」（200頁）</li> </ul>
日書	なし	なし	なし
日文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「東京大学にきたモースやベルツ、札幌農学校の創設に加わったクラークは、日本の学問や教育に貢献した。」（125頁）</li> </ul>	なし	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「最年少だった津田梅子は、7歳から11年間をアメリカで過ごし、帰国後、英学塾を創立、英語教育を通じて新しい時代に活躍すべき婦人の育成に努めました。」（132頁）</li> </ul>
扶桑	なし	なし	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「長岡藩（新潟県）では、戦乱と洪水の被害が重なって、深刻な食糧不足に悩まされていた。」、「親類筋の藩から『米百俵』が見舞いとして送られてきた。」、「藩政の責任者だった小林虎三郎は、一粒の米も藩士に分配せず、将来の人材育成のため、藩の学校を開校する資金に回ってしまった。」（149頁）</li> </ul>

現行の学習指導要領の明治維新について扱った中項目の内容及び内容の取扱いには、「気付かせる」ように言っている内容が3つある。1つ目は、近代国家の基礎が整えられていったこと、2つ目は、政府や人々の努力、3つ目は差別が残ったことである。<sup>(12)</sup>

それぞれ気付かせたい内容のキーワードになる「近代」、「努力」、「差別」（ただし、差別が残っているという内容になっているもののみ）という言葉が教科書に記述されているかを調べてみると、「近代」と「差別」という言葉は8社すべてにあったのに対して、「努力」という言葉は1社もなかった。<sup>(13)</sup>

ただし、「努めました」と動詞を使っているのは、『東書』と『日文』の2社あった。しかし、『東書』は、石井十次が孤児院をつくったのが1887（明治20）年なので、教育に努めたのはそれ以降であり、『日文』も、津田梅子が英学塾を創立したのは1900（明治33）年である。2社とも天皇中心の新政府の成立から明治10年ころまでのできごとを扱っていないのが残念である。<sup>(14)</sup>

また、筆者の調査によれば、政府の「努力」について記述されているのは『清水』と『帝国』の2社だけであり、人々の「努力」について記述されているのは『教出』、『東書』、『日文』、『扶桑』の4社であった。政府と人々の両方の努力について記述されているところはない。<sup>(15)</sup>

### (3) 明治維新についての歴史教育の先行研究の整理

明治維新についての歴史教育の先行研究はいくつか見られる。<sup>(16)</sup>

中学校の歴史教育では、新福悦郎「鹿児島の民衆から見た明治維新」<sup>(17)</sup>、新福悦郎「西郷・大久保のどちらの政策を支持するか」<sup>(18)</sup>、吉永潤「明治鉄道競争物語」（ただし、高校も念頭に置いている）<sup>(19)</sup>、中井清一「これまでの日本・これからの日本」<sup>(20)</sup>がある。

また、小学校の歴史教育では、安達弘「歴史人物学習・坂本竜馬」<sup>(21)</sup>、勝本淳弘「明治維新の原動力―進取の気性に富んだ日本人―三田藩の人々の決断と行動―」<sup>(22)</sup>、斎藤武夫「明治の現実政治家・大久保利通」<sup>(23)</sup>（以下、[斎藤a]）、本宮武憲「漫画でたどる日本近現代史」<sup>(24)</sup>がある。

本節では、新政府の成立から明治10年ころまでの政府の努力について取り上げられている[斎藤a]について詳しく見ていきたい。

[斎藤a]は、公民的資質の育成に照らして、小学校の歴史教育で大久保利通を取り上げている。公民的資質の育成は、小・中学校で一貫している社会科学習の究極のねらいである<sup>(25)</sup>ことから、中学校歴史教育にも大いに参考になるとと思われる。資料として使われた教材プリントには、大久保利通を「近代国家としての日本の国の力を高めていく仕事」をし、「最後まで日本の国のリーダーとしてがんばり通しました」<sup>(26)</sup>

とあることから、努力について扱っていると言えよう。そこで、[斎藤a]が、大久保利通をどのように取り上げることが公民的資質の育成につながると言っているのかを検討していきたい。

[斎藤a]は、社会科の教科目標である「公民的資質の育成」に照らして、近現代史教育における重要なテーマは何かを問いかけ、「近代日本を創った政治家の結果責任を検討し、彼らの資質や能力を彼らが置かれた条件の中で評価していく作業である」<sup>(27)</sup>、と言っている。そして、取り上げる政治家について、「権力の中核にいて国家の意思決定に関わり、理想と現実のはざまで苦悩し、可能かつ現実的な政策を実行し、国益という結果責任において検討に値する人物」<sup>(28)</sup>であるとし、明治維新では大久保利通である言っている。

[斎藤a]が紹介している2つの教材のうち、取り上げるのは1つ目の「大久保利通の政治家の考え方を検討しよう」<sup>(29)</sup>である。

教材プリントではまず、1874年までの大久保利通のやってきたことを、「徳川幕府をたおし、武士の支配する政治を終わらせた。今から見れば不十分なものだが、自由で平等な国民の国をつくった」<sup>(30)</sup>としている。次に、ヨーロッパから帰ってきた大久保利通がこれから進めていかなくてはならないと考えている政治を、「イギリスのように、日本を工業の国にして貿易を進めることだ。そして、もうかったお金で国民の生活を豊かにし、イギリスと同じくらい強い軍隊を持つことだ」<sup>(31)</sup>と言っている。そして、その政治をどうやって進めるかについて、「江藤新平、板垣退助、後藤象二郎」と「大久保利通」の考え方のどちらかを生徒が選択し、その理由を書かせるという授業である。<sup>(32)</sup>

「江藤新平、板垣退助、後藤象二郎」の考え方は、「国民のための国をつくったのだから、国民の考えを政治に生かす仕組みをつくるのはとても大切なことです。そのためにはイギリスのような議会政治をお手本にして、選挙を行うべきだ」<sup>(33)</sup>というものである。

一方、「大久保利通」の考え方は、「どんな正しい仕組みでも、いまの日本がすぐにまねできるとは考えられず、「国の土台ができたばかりの日本には、リーダーが強い国で国民を引っ張っていく政治の仕組みがいいのだ」<sup>(34)</sup>というものである。そして、その理由を次のように言っている。<sup>(35)</sup>

「いま進めなくてはならない政治の大目標は『日本をヨーロッパの国々と対等な国にする』ことだ。それは決してかんたんなことではない。国民に大きな苦勞やがまんを、お願いしなくてはならないような政治だからだ。

しかし、鎌倉時代から数百年間も武士に支配されてきた日本の国民には日本が自分たちの国だという気持

がまだまだ弱い。日本の政治がいま何をしなければならないかを、理解している国民も大変少ない。

まして、そのために、自分たち一人一人にも責任があると考え、国全体のことを考えられる国民は、ほとんどいないといっている。いまいだろう。

このような国民の意見をいまず政治に生かす仕組みをつくるのは、国のためにも国民のためにもならないのだ。いま何をしなければならぬかをいちばん理解している私たち政治家や役人が、リーダーとなって政治を進めるのが、いまのところいちばんいいのだ。」

最後には、次のように締めくくっている。<sup>(36)</sup>

「こうして、大久保は、旅行中の政府で大活躍していた江藤新平や板垣退助たちを追い出し、内務省という役所を作って、そのリーダーになり、強い意志で自分の考える政治を進めていきました。

そして、どれも近代国家としての日本の国の力を高めていく仕事でした。大久保はその仕事の全責任を引き受けて、最後まで日本の国のリーダーとしてがんばり通しました。」

[齋藤 a] は、公民的資質の育成に照らして大久保利通を取り上げ、その大久保利通は、いま何をしなければならぬかをいちばん理解している私たち政治家や役人が、リーダーとなって政治を進めるのが、いまのところいちばんいいのだ、と言っている。なぜなら、①日本の政治がいま何をしなければならぬかを理解している国民が大変少なく、自分たち一人一人にも責任があると考え、国全体のことを考えられる国民はほとんどいない、②このような国民の意見をすぐ政治に生かす仕組みをつくるのは、国のためにも国民のためにもならない、からだ。

小・中学校における社会科の学習は、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」<sup>(37)</sup> ところに究極のねらいがある。民主的なしくみが今すぐ国民のためにならないからといって、そのような仕組みをつくらず、大久保利通のような政治家や役人が政治を進めるのが今のところいちばんいいのだということになれば、生徒は、国家や社会が民主的でなくてもよい時もあると考えるのではないか。そして、そのように取り上げられた大久保利通を、近代国家として日本の国の力を高めていくために最後まで日本の国のリーダーとしてがんばり通した人物であると締めくくると、生徒は、大久保利通のように、民主的な国家・社会にしようとは考えずにがんばる時があってもいいのだと考えるのではないか。そのことが民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養うことにつながるのか、疑問である。

また、齋藤武夫は、『われわれの物語』をどう構想するか—近現代史をとらえ直す視点—<sup>(38)</sup> (以下、[齋藤 b]) で、「まず黒船来航1853年から日露戦争1904年までの歴史を、もっと肯定的に読みたい」<sup>(39)</sup> ので、「大久保利通や伊藤博文らに光を当て、彼らの『公』に対する志の高さをきちんと教えなくてはならない」<sup>(40)</sup> し、「明治維新を、帝国主義の時代の中にしっかりと据えて眺めなくてはならない」<sup>(41)</sup> と言っている。そして、「日本は帝国主義列強の中で懸命に生きてきた。その時その時の政策選択は、自国の存亡をかけて、強いられる条件の中で行われたのである」<sup>(42)</sup> と言っている。

藤岡信勝は、『戦争の授業』のパラダイム転換をどうはかるか—本誌創刊号の道案内をかねて—<sup>(43)</sup> で、「最も重要な観点として強調したいのは、自国に対する肯定的なイメージに裏付けられた授業でなければならないということである」<sup>(44)</sup> とし、肯定的な自国のイメージが生まれるポイントを示しているのが、[齋藤 b] であると言っている。

しかし、木畑洋一「帝国主義の時代に植民地支配は当然だったのか」<sup>(45)</sup> のように、「明治日本の踏み出した道は、与件としての国際環境である帝国主義への対応として性格づけるものではなかった。強調すべきは、日本自体が帝国主義の時代を作り出していく大きな要因となったという点である」<sup>(46)</sup> という意見もある。

#### (4) 努力の扱いについての考察

現行の中学校学習指導要領における努力の扱いについて、次のように考える。

まず第1に、社会科学学習の究極のねらいである「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」<sup>(47)</sup> ことをふまえていることである。政府や人々の行っていることが、民主的、平和的な国家・社会を形成しようしていると生徒が感じられるかを考える必要があるだろう。生徒が、国家や社会が民主的でなくてもよい時もある、または明治時代における日本の帝国主義的な政策選択は強いられる条件だから仕方ないのだ、と考えてしまうような内容であってはならない。

第2に、政府や人々の行っていることが、近代国家形成につながる「国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くし」<sup>(48)</sup> ている内容であるかということである。その際、自らの生き方とかかわらせて考えさせるために、歴史を具体的なものとして実感させることが必要である。

国家や社会及び文化の発展に尽くしていることが自分の使命であり、その使命に熱意をもって取り組んでいる姿に気付かせることが、努力に気付かせることではないか。つまり、新政府の成立から明治10年ころまでの短期間に、近代国家形成のため、政府や人々が自分の使命に熱意をもって取り組んでいる姿に気付かせ

ること、そして、取り組んでいることが、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養うことをふまえていること、それが政府や人々の努力に気付かせることではないかと考える。

### 3 政府や人々の努力に視点を当てた単元「明治維新」の開発

#### (1) 日本史における明治維新の位置づけの整理

本節では、日本史における明治維新の位置付けについて、研究史を整理する。<sup>(49)</sup> 新政府の成立から10年ほどの短期間にトータル・レボリューション（全般的革命）とでもいえる大きな変化が日本に起こった。

1867年の戊辰戦争、1869年の版籍奉還、1871年の廃藩置県によって、封建的割拠体制から近代的中央集権体制へ転換していった。そして、1873年の地租改正や1873～77年にかけての秩禄処分によって、近代的な土地改革が行われた。

対外的には、1871～72年の条約改正の予備交渉や欧米視察などのための岩倉使節団の派遣、1871年の清と対等な日清修好条規の締結、1874年の近代日本最初の軍事行動である台湾出兵、1875年の樺太全島をロシア領、千島列島全島を日本領と定めた樺太・千島交換条約の締結、1875年の朝鮮の砲台を占領した江華島事件、1876年の朝鮮に不平等な日朝修好条規の締結などが行われた。

また、1871年の選民廃止令、1873年の徴兵令、1876年の帯刀禁止令などによって封建的な身分差別は制度上なくなった。1872年の太陰暦の廃止及び太陽暦の採用は、国民の日常生活のリズムを大きく変化させていった。

1872年の新橋・横浜間の鉄道の開通や官営模範工場である富岡製糸場の開業などは、日本の資本主義化を急速に進めていった。

1872年の学制発布は、初等教育の重視、個人主義、実用主義的教育観、男女同一の教育、全国統一的学校制度などこれまでにない画期的なものであった。

このような変化は、薩長両藩の下級武士を中心とする維新官僚や豪農商、民衆といった政府や人々の努力によるところが大きい。

「かれら下級武士は、窮迫する藩財政のしわ寄せをうけて生活苦にあえぎ、封建制の崩壊を実感しており、優れた才能をもつ者は、厳しい身分制度の枠にしばられて能力を発揮できないため、変革への意欲をもちやしていた。外圧を契機とする政治的激動は、かれらが藩政の中核へ進出する機会となり、そのなかから討幕派のリーダーとなりやがて維新官僚へと転身」<sup>(50)</sup> していった。また、豪農商は、維新官僚に協力しつつ、外圧に耐えて独立を全うできる権力と経済力を作り出すという課題をはたしていった。なお、民衆が政府に協

力して初等教育制度を急速に普及させているなど、民衆の努力も見逃せない。<sup>(51)</sup>

ただ、「政治的近代化＝民主化がひどく立ちおくれたままになった事実と、その結果きわめてはやくから対外侵略がはじまる事実を、われわれは同時にしっかりと直視する」<sup>(52)</sup> 必要がある。

#### (2) 単元「明治維新」の開発

このように、さまざま問題を抱えつつも歴史的意義のある明治維新の学習について、政府や人々の努力に視点を当てて、単元「明治維新」の開発を試みる。その際、次の4点に注意したい。

1つ目は、政府あるいは人々のどちらかだけを取り上げるのではなく、両方を取り上げることである。明治維新は、維新官僚のような政府だけで進めていたのではなく、豪農商や民衆といった人々も協力していたということに気付かせたい。

2つ目は、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養えるようにすることである。政府や人々の行いが、民主的、平和的なものにつながらない内容は取り上げないようにしたい。

3つ目は、人々の例として郷土の人物を取り上げるということである。明治維新をより身近なものに感じることができるようになりたい。

4つ目は、自分の使命に熱意をもって取り組む姿が生徒に伝わるような内容にすることである。

政府の努力の例としては、岩倉使節団を取り上げる。岩倉使節団は、右大臣岩倉具視を特命全權大使とし、1871年11月から1年10か月にわたって総勢107名が欧米諸国に派遣された使節団である。目的は、大きく分けて3つある。1つ目は、条約締盟国を歴訪して、元首に国書を捧呈し、聘問の礼を修めること、2つ目は、欧米先進諸国の制度・文物を親しく見聞して、その長所を探り、日本の近代化を進めること、3つ目は条約改正の予備交渉をすること―以上である。中には、参議木戸孝允や大蔵卿大久保利通といった明治新政府の実力者も多く含まれていた。日本史の中で、政府の実力者がこれほど多く海外に派遣された例はない。近代国家形成という国家的使命への熱気が感じられる。<sup>(53)</sup>

人々の努力の例としては、郷土の人物である藤井能三を取り上げる。藤井能三は、富山県初の公立小学校である高岡市立伏木小学校建設に力を尽くした郷土の人物で、生徒にとっても身近に感じやすいと思われる。学制が発布されたばかりで、反対を唱える人々がいたにもかかわらず、改革実現に向けて力を尽くした藤井能三を取り上げることで、中央政府だけでなく地方の人々も改革に向けて力を尽くしていったことに気付かせたい。<sup>(54)</sup>

#### (3) 単元「明治維新」の目標と指導計画

単元「明治維新」では、目標として、生徒に次の5点を習得させることを目指す。

- ① 新政府の改革について興味をもつ。
- ② 新政府の改革の内容を理解する。
- ③ 江戸時代と比較して人々の生活の変化を読み取る。
- ④ 新政府の改革について政府が努力していたことに気付く。
- ⑤ 新政府の改革について人々が努力していたことに気付く。

また、本単元の配当時間は9時間とし、以下のような構成とする。

- 第1次 〈導入〉新政府の改革  
 第2次 新政府の改革の内容  
 第3次 〈話し合い〉三条実美の岩倉使節団への思いを考え、話し合う  
 第4次 〈手紙作成〉藤井能三へ手紙を書く

本単元の全体像を示すため、9時間の指導計画を、表3「単元『明治維新』の指導計画」としてまとめた。

#### 4 富山大学人間発達科学部附属中学校での授業実践

単元全体ではないが、郷土の人物である藤井能三を教材化し、人々の努力に気付かせる授業実践を紹介する。

##### (1) 実践の内容

次のような流れで授業を行った。

- ① 説明資料と教師の解説をもとに藤井能三の経歴、学制の大まかな内容、学制にまつわる藤井能三のエピソードを知る。
- ② 藤井能三がどんな思いで活動に取り組んだかを想像しながら、手紙を書く。

表3 単元「明治維新」の指導計画

時	小単元	学習の目標	学習活動
1	第1次 〈導入〉 新政府の改革	・生徒は、新政府の改革について興味をもつ。	○新政府がどんな改革を行っていったのかを予想し、改革の内容とその理由について話し合う。 ○授業を通して疑問に思ったことや知りたいこと、調べてみたいことをノートに書く。
2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	第2次 新政府の改革の内容	・生徒は、新政府の改革の内容を理解する。 ・生徒は、江戸時代と比較して人々の生活の変化を読み取る。	○1869年～71年にはどんな改革を行ったのか、廃藩置県、身分制度の廃止を中心にまとめる。 ○1872年～73にはどんな改革を行ったのか、学制、兵制、税制の三大改革を中心にまとめる。 ○産業や文化の近代化はどのように進んだのか、殖産興業や文明開化を中心にまとめる。 ○新政府の外交はどのように行われたのか、領土の画定を中心にまとめる。
6 ・ 7	第3次 〈話し合い〉 ・三条実美の岩倉使節団への思いを考え、話し合う	生徒は、新政府の改革について政府が努力していたことに気付く。	○当時の日本の状況や岩倉使節団の日程、三条実美が岩倉使節団出発前に送った送別の辞を参考に、三条実美がどんな思いで岩倉使節団を送り出したかを考え、考えとその理由をノートにまとめる。 ○考えとその理由について話し合う。 三条実美は、出発前の岩倉使節団に次のような送別の辞を送っている。 <sup>(55)</sup> 外国とのつきあいは国の興亡に関わり、この使節派遣がうまくいくかいかないかは国の名誉に関わります。今や日本の政治が新しくなり、海外の各国に並び立つ時にあります。外交や国内の政治など、この先の大事業がうまくいくかいかないかは、まさにこの使節派遣にかかっています。それほど大事な使命なのです。優秀で国家にとって大事なみなさんは、協力してこの使命を果たしてほしい。私達は、よい結果が出るのはそう遠くないと思っています。名声を世界に示し、無事に帰国することを願っています。
8 ・ 9	第4次 〈手紙作成〉 ・藤井能三へ手紙を書く	・生徒は、新政府の改革について人々が努力していたことに気付く。	○藤井能三の経歴や学制との関わりを知り、藤井能三がどんな思いで活動に取り組んでいたかを想像しながら、手紙を書く。 ○一人ひとりが前に出て自分の書いた手紙を発表し、最後に感想を書く。

前書き、後書きなど形式的なものは省き、内容のみを書くように指示した。また、2006年の今の自分としての立場で書くように指示した。

- ③ 一人ひとりが前に出て、自分が書いた手紙を発表する。
- ④ 授業を終えての感想を書く。

説明資料と生徒が実際に書いた手紙については、資料1「説明資料と生徒の手紙の例」で紹介する。



写真1「手紙を書く様子」

(2) アンケート結果(2006年7月14日実施  
2年4組 39名中37名回答)

A 資料を見て手紙を書き、発表し、友だちの発表を聞くという一連の活動を通して、藤井の活動についてどんな風感じましたか

- ア 日本や郷土のために大変力を尽くしてがんばっている……………33人
- イ 日本の郷土のために力をつくしてがんばっている……………2人
- ウ 自分勝手なことをやっている……………0人
- エ 全く自分勝手なことをやっている……………0人
- オ その他(ただし、アを兼ねる)……………2人

B 資料を見て手紙を書き、発表し、友だちの発表を聞くという一連の活動について感じたことを自由に書いてください。(ア～クの記号は整理の都合上付けたもので、実際のアンケートには選択肢はない)

- ア 藤井能三さんはすごい……………17人
- イ おもしろい・楽しい・よかった……………13人
- ウ 藤井能三を身近に感じた……………1人
- エ 歴史をもっと知ることができた……………1人
- オ 大変だった  
(死んでしまった人を書くので)……………1人
- カ もっと詳しい情報が知りたい……………1人
- キ 特になし……………1人
- ク 無回答……………2人

(3) アンケートの考察

Aについては、全員がアまたはイと答えていることから、藤井能三の教材による一連の活動を通して、生徒は人々の努力に気付いたようである。ただ、設問がやや恣意的な面もあるので、今後、「気付かせる」ということをどのように検証していけばよいのか、課題である。

Bについては、自由に書いてもらう形式ではあるが、「藤井能三さんはすごい」と藤井能三の努力について書いているものが多かった。例えば、「日本のためにお金を払ったり力を尽くしたりすることはすごいことだと思いました」、「藤井能三さんの子供たちに教育をさせたいという気持ちはすばらしい」である。また「かげでも、日本を支えている人がいることが分かった」と政府の取り組み以外にも努力している人がいるということの評価する感想もあった。

## 5 今後の展望

授業実践では、ほとんどの生徒が、明治維新において郷土の人物である藤井能三が近代国家建設の大きな柱の1つである学制改革の推進に大変努力したことに気付いたようである。このことから、郷土の人物である藤井能三の教材化は、明治維新における近代国家建設が、政府だけでなく豪農商や民衆といった人々の努力で進められていったことや身近な郷土にも努力した人がいたことを生徒に気付かせる上で、大きな意義があったといえる。

ただ、アンケートに「もっと詳しい情報が知りたい」という感想があるように、郷土の人物である藤井能三の教材化が十分にできたとは言いがたい。学校ができたころはまだまだ一般の人々から大きな支持をうけることができず、学校よりも寺子屋へ行けばいいと考えている人も多かったようだ。そういった側面をもう少し取り上げてもらえばよかったのではないかと考える。

また、小学校の歴史学習が通史にならないようにしていること、そして高等学校では日本史を学ばない生徒もいるということを考慮すると、中学校における歴史学習では通史的な学習が求められることになる。<sup>(56)</sup> その意味で、他の単元の授業時間数も考慮に入れて本単元を構成する必要がある。ただ、「国際化の中で近現代史の重要性が指摘されて」<sup>(57)</sup> おり、近現代史の導入にあたる本単元の学習に十分な時間をかけることは意義のあることであると考えられる。





## 【注】

- (1) 中村哲『日本の歴史⑩ 明治維新』集英社 1992年 8頁
- (2) 同上 13頁
- (3) 石井寛治『大系日本の歴史⑫ 開国と維新』小学館 1993年 18～22頁
- (4) 前掲書(1)「京都の下京第11区(現在の成徳小学校)では1875～76年にかけて校舎が建設された」が、「費用の負担ばかりでなく、地固めのために児童・住民が総出で働いてい」た。(137～138頁)
- (5) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—社会編—』大阪書籍 平成16年一部補訂 104頁
- (6) 同上 104頁
- (7) 同上 104頁
- (8) 以下のものを参照した。
  - ・文部省『中学校社会指導書』実教出版 昭和34年(表1では、『S33』)
  - ・文部省『中学校指導書 社会編』大阪書籍 昭和46年(表1では、『S44』)
  - ・文部省『中学校指導書 社会編』大阪書籍 昭和53年(表1では、『S52』)
  - ・前掲書(5)(表1では、『H10』)なお、小学校の学習指導要領にも努力の記述が見られるが、地理的分野や公民的分野の記述である。
- (9) 昭和33年にも人についての記述はあるが、「苦心」という言葉が使われている。44年にも登場し、「努力」と並列で用いられることもあり、ほぼ同義と思われる。しかし、本節では、より厳密に考察することを優先して除外した。
- (10) 前掲書(5) 104頁
- (11) 教科書は以下のものを参照した。(出版社名でアイウエオ順に列記)
  - ・鈴木正幸他『中学社会 歴史的分野』大阪書籍 2005年(以下、『大書』)
  - ・笹山晴生他『中学社会 歴史 未来をみつめて』教育出版 2005年(以下、『教出』)
  - ・大口勇次郎他『新中学校 歴史 改訂版 日本の歴史と世界』清水書院 2005年(以下、『清水』)
  - ・黒田日出男他『社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き(改訂版)』帝国書院 2005年(以下、『帝国』)
  - ・五味文彦他『新編 新しい社会 歴史』東京書籍 2005年(以下、『東書』)
  - ・峯岸賢太郎他『わたしたちの中学社会 歴史的分野』日本書籍新社 2005年(以下、『日書』)
  - ・大濱徹也他『中学校の社会科 日本の歩みと世界歴史』日本文芸出版 2005年(以下、『日文』)

- ・藤岡信勝他『中学社会 改訂版 新しい歴史教科書』扶桑社 2005年(以下、『扶桑』)
- (12) 前掲書(5) 104頁
  - (13) 前掲書(11) 参照
  - (14) 表2 参照
  - (15) 表2 参照。ただし、『東書』については特集で、福祉教育に尽くした人の例に政府の取り組みも紹介されている。しかし、取り組みを紹介しているだけで、政府の努力に気付かせるような記述にはなっていない。また、取り組みの時期は大正時代以降のものであり、明治維新の時期に行われたことよりは福祉教育に重点を置いたものとなっている。(『東書』200頁参照)
  - (16) 以下の目録を参照した。
    - ・日本社会科教育学会編『社会科教育文献目録 第3集：1980～1989』日本社会科教育学会 1990年
    - ・日本社会科教育学会編『社会科教育文献目録 第4集：1990～1999』日本社会科教育学会 2000年
  - (17) 新福悦郎「鹿児島の人々から見た明治維新」『歴史地理教育』474 1991年 22～29頁
  - (18) 新福悦郎「西郷・大久保のどちらの政策を支持するか」『「近現代史」の授業改革3』明治図書 1997年 28～34頁
  - (19) 吉永潤「明治鉄道競争物語」『「近現代史」の授業改革3』明治図書 1997年 34～39頁
  - (20) 中井清一「これまでの日本・これからの日本」『「近現代史」の授業改革3』明治図書 1997年 70～74頁
  - (21) 安達弘「歴史人物学習・坂本竜馬」『「近現代史」の授業改革3』明治図書 1997年 10～15頁
  - (22) 勝本淳弘「明治維新の原動力—進取の気性に富んだ日本人—三田藩の人々の決断と行動—」『「近現代史」の授業改革3』明治図書 1997年 16～21頁
  - (23) 斎藤武夫「明治の現実政治家・大久保利通」『「近現代史」の授業改革3』明治図書 1997年 22～27頁
  - (24) 本宮武憲「漫画でたどる日本近現代史」『「近現代史」の授業改革3』明治図書 1997年 64～69頁
  - (25) 前掲書(5) 20頁
  - (26) 前掲書(23) 24頁
  - (27) 前掲書(23) 22頁
  - (28) 前掲書(23) 22頁
  - (29) 前掲書(23) 23～25頁
  - (30) 前掲書(23) 24頁
  - (31) 前掲書(23) 24頁
  - (32) 前掲書(23) 23頁
  - (33) 前掲書(23) 24頁
  - (34) 前掲書(23) 24頁
  - (35) 前掲書(23) 24頁

- (36) 前掲書(23) 24頁
- (37) 前掲書(5) 20頁
- (38) 斎藤武夫『『われわれの物語』をどう構想するかー近現代史をとらえ直す視点ー』『『近現代史』の授業改革1』明治図書 1995年 5～11頁
- (39) 同上 7頁
- (40) 同上 7頁
- (41) 同上 8頁
- (42) 同上 8頁
- (43) 藤岡信勝『『戦争の授業』のパラダイム転換をどうはかるかー本誌創刊号の道案内をかねてー』『『近現代史』の授業改革1』明治図書 1995年 12～16頁
- (44) 同上 15頁
- (45) 木畑洋一「帝国主義の時代に植民地支配は当然だったのか」『近現代史の真実は何か』大月書店 1996年 37～44頁
- (46) 同上 40頁
- (47) 前掲書(5) 20頁
- (48) 前掲書(5) 116頁
- (49) 前掲書(1)・(3) 参照
- (50) 前掲書(3) 18～19頁
- (51) 前掲書(1) 240頁
- (52) 前掲書(3) 22頁
- (53) 田中彰『岩倉使節団「米欧回覧実記」』岩波書店 1994年 1～44頁
- (54) 藤井能三の教材化にあたっては、以下のものを参照した。
- ・『立山を仰いで』富山県教育記念館 1981年
  - ・『郷土に輝く人びと』富山県、富山県青少年活動実践協議会 1968年
  - ・高岡市立伏木中学校他編『藤井能三伝』藤井能三顕彰会 1965年
  - ・伏木小学校史編さん委員会編『伏木小学校史』高岡市立伏木小学校 1973年
  - ・古岡英明「人物を中心とする日本史の学習指導に関する研究ー郷土史に登場する人物の『生きざま』の探求」『富山市教育センター研究紀要』183 1977年
- (55) 前掲書(53) 44頁参照。
- (56) 佐伯真人 大杉昭英 澁澤文隆『新中学校教育課程講座 社会』ぎょうせい 2000年 117頁
- (57) 同上 109頁

付記：藤井能三については、文献では「ふじいのうそう」となっているが、地元（高岡市伏木地区）においては、一般的に「ふじいのうそう」と呼ばれている。



## 不登校サポーターの実態と意識に関する研究

松井 理納\*・稲垣 応顕

(2006年8月30日受理)

### Investigation of the Actual Condition and Consciousness of Un-going to School Student Supporters

Yoshino MATSUI and Masaaki INAGAKI

キーワード：不登校サポート，不登校経験者，非経験者，調査研究

Keywords : un-going to school student support, un-going to school student experienced supporter, un-going to school student inexperienced supporter, investigation

#### 1. はじめに

今日、不登校児童・生徒に対しては、原因・症状・心理的特性・アプローチ・校内体制・関連機関との連携など様々な視点からの研究が進められ、彼らへの一定の理解が広がっている。そのような中で、不登校児童・生徒へのアプローチを行う機関は、文部科学省(教育)・厚生労働省(医療・保健・福祉)・法務省(司法・人権)による専門機関の他にも、自助組織や彼らの心の居場所の確保を掲げる民間支援団体(機関)などがある(神通, 2003)。また不登校情報センター(2005)によれば、我が国には確認されているだけで、適応指導教室が674か所、不登校支援団体・機関が206か所、フリースクールまたフリースペースが212か所、存在する。しかし、筆者らがインターネットで検索したところ、不登校経験者が代表など中心的存在となって活動している団体は、5件と極めて少なかった。

一方、小林(2000)は「不登校の問題を示す者にとって、どのような体験が適応状態を改善していくことにつながるかを検討することが、臨床的には最も意義深いと考えられよう」と指摘している。筆者らは、学校教育臨床に携わる立場からこの見解を支持している。何故ならば、我が国にカウンセリングが導入された初期から伊藤(1959)が指摘している通り、カウンセリングの目標は「単にクライアントにカタルシスを生じさせることに止まらず、何らかのアクションを起させること」だと考えるからである。そしてそのためには、理論研究と共に実践研究が不可欠であり、これからの不登校研究において、不登校経験者の当時の心境や立ち直りの過程を収集していくことは、意義があると考えている。ちなみに、筆者らが検索した限り、このテーマを本格的に言及した研究は森田(2003)のみである。

ところで筆者らは、小林(2000)が「不登校生徒の自己概念と登校行動の関連は見られなかった」と述べた上で、彼らへの支援として『対人積極性』を増すことが、治療期間の全体を通して登校行動の大きな決定要因になる」と指摘したことにも注目している。それは、我々人間が、他者や周囲との関係性の中で生きているために、心理的障害もそれら関係性の中で起こる(Steiner. G. 2001; 速水, 2002)との指摘を支持しているからである。そこで、実体験を通じた共感や寄り添いが可能である、不登校経験者の不登校サポートは大きな意義がある。昨今不登校をはじめとする児童・生徒の問題に対して、カウンセリングが浸透している。福島(2000)は、「カウンセリングとは、言語的・非言語的コミュニケーションを通して、一方の人(クライアント)の自己理解と自己調整の過程を、もう一方の人(カウンセラー)が側面的に支援する働きかけ」であると概念定義をしている。また松永・高宮・福島(2000)は、このカウンセリングにリエゾンの概念を導入し、「リエゾンとは、自他をかけがえのない存在として認め、それぞれの主体性を尊重し、受け入れ、相互支援的関わりを発展させる人間機能である。そして、リエゾン・カウンセリングとは、自他とのリエゾンの障害あるいは問題意識を持つ人を主たる対象とし、リエゾンの改善を目標として、方法としてクライアントとカウンセラー、諸関係者機関の間や諸理論・技法の間でのリエゾンによって行なうカウンセリング」であると述べている。この意味合いからも、それまでの人間関係の中で何らかの心の傷を負い「強度な自己及び他者否定感情である歪められた感情(distorted emotion)を学習してきた(稲垣, 1995)」リエゾンの機能不全を生じさせている不登校児童・生徒に対し、そのリエゾンを再構築してきた不登校経験者のサポートは、今後重要な役割を担うと考えている。

\* 富山大学大学院教育学研究科

そこで不登校経験者が、当時の自分を振り返りどのような思いを抱くのか、また不登校を乗り越えるために何が必要と考え、何を求めているのか、さらにそれを踏まえて今日どのような不登校サポートを行い、どのような課題を感じているのかを探ることは意義があると考えている。

## 2. 目的

本研究では、不登校経験のある青年（以下、経験者と略記）と不登校経験のない青年（以下、非経験者と略記）の当時の自分への振り返りと現在の活動内容・活動意識の比較から、経験者における不登校サポート活動の実態を数量的観点から把握することを第1の目的とする。次いで、研究の質を高めるため、経験者の不登校サポート活動に対する具体的意識を検討し、今後の不登校サポートに示唆を得ることを第2の目的とする。

## 3. 研究 I

経験者の当時の状況、また経験者と非経験者の活動内容や活動姿勢の比較から、経験者における不登校サポート活動の現状に示唆を得る。

### (1) 方法

#### ①調査対象

全国の不登校サポートを行う民間団体及び教育関係機関・福祉機関（52団体・機関）に属するサポーター205人を対象に行った。回収された人数は、113人であった。そのうち、児童養護施設の指導員として不登校児童・生徒にも関わっている正規の職員、団体に所属しているが実際の活動をまだ行っていないサポーターなどを除いた、経験者43人（男22人、女21人）、非経験者62人（男17人、女45人）を分析の対象とした。

#### ②調査期間

2005年9月から12月

#### ③調査内容

巨椋（2001）、川上（2004）の不登校サポートについてのインタビュー調査による報告の項目を踏まえ、a) 基本データとなるサポートの頻度・場所などの把握、b) 経験者の不登校サポートに対する考え方など、c) 経験者のオリジナルサポート内容など、筆者が独自に「不登校サポートの意識に関するアンケート」を作成した（表1）。

#### ④手続き

インターネットで検索した、団体・機関の中から送付先を無作為に抽出した。事前に電話で調査を依頼し、承諾を得た52団体・機関に郵送で配布・回収を行った。

#### ⑤分析方法

経験者と非経験者それぞれの回答をカテゴリー別に

百分率し、比較を行った。さらに、経験者の特徴的な活動内容や活動姿勢について検討を行った。

表1 アンケートの質問項目

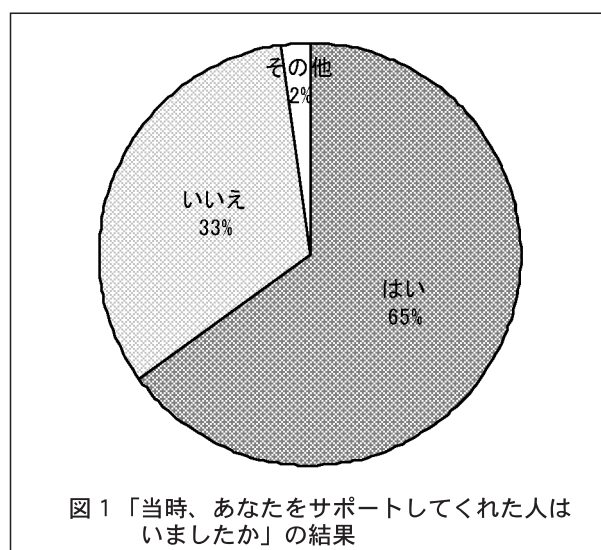
- |                                                   |
|---------------------------------------------------|
| I. あなた自身のことについて                                   |
| 1. あなたは、過去に不登校を経験したことがありますか                       |
| 2. 「はい」と答えた人にお聞きします<br>あなたが学校に行かなくなった頃のことを教えてください |
| (1) 当時、サポートをしてくれた人はいましたか<br>また、サポートをしてくれた人は誰ですか   |
| (2) 当時、あなたにとって必要なサポート内容はなんでしょうか                   |
| (3) そのようなサポートを、どの程度必要としていましたか                     |
| II. 現在の不登校サポートについて                                |
| 1. 現在、あなたがやっている不登校サポートについて教えてください                 |
| (1) あなたは、どのくらいの頻度で不登校サポートを行っていますか                 |
| (2) あなたは、どこで不登校サポートを行っていますか                       |
| (3) あなたは、どのような不登校サポートを行っていますか                     |
| (4) あなたが、不登校サポートに携わっている理由は何ですか                    |
| (5) あなたが、今後も不登校サポートを行う際の課題は何だと思いますか               |
| 2. その他、不登校サポートについて感じることを教えてください                   |
| III. 経験者のオリジナルサポートについて（経験者のみの質問）                  |
| 1. 不登校経験者ならではのサポート内容は何だと思いますか<br>また、その理由はなんですか    |

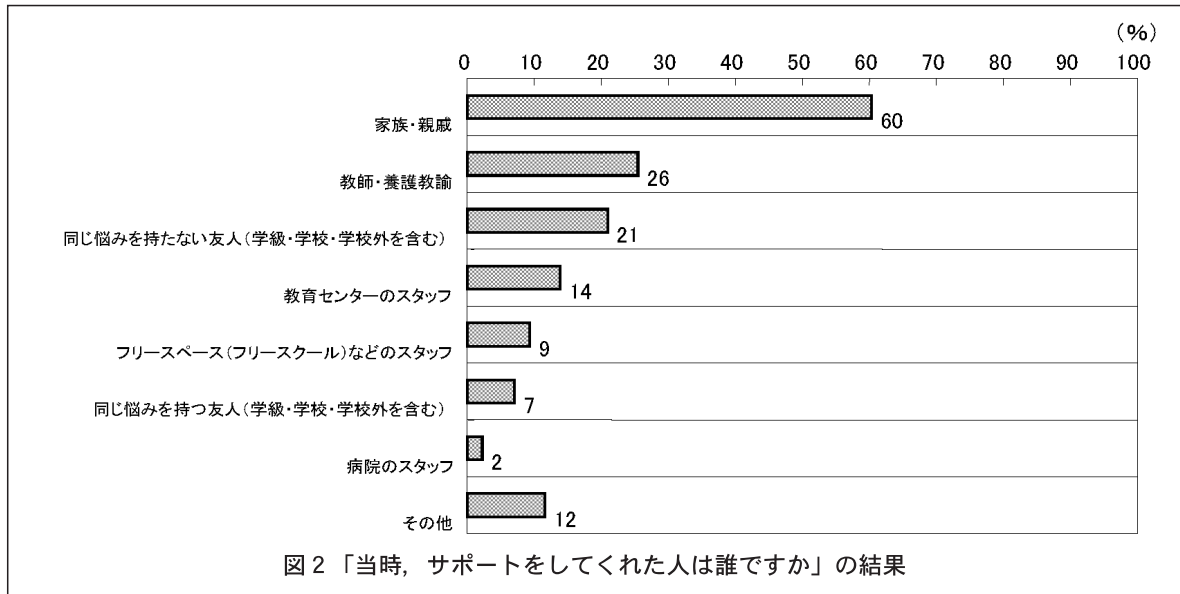
### (2) 結果と考察

#### ①経験者の不登校当時の状況

##### 1) サポーターの有無

「当時、あなたをサポートしてくれた人はいましたか」の質問(選択式)に対し、「はい」65%、「いいえ」33%、「その他」2%であった（図1）。筆者ら





は、この結果について、過去にサポートを受けた経験がある意識する人の割合が意外に多いと感じた。

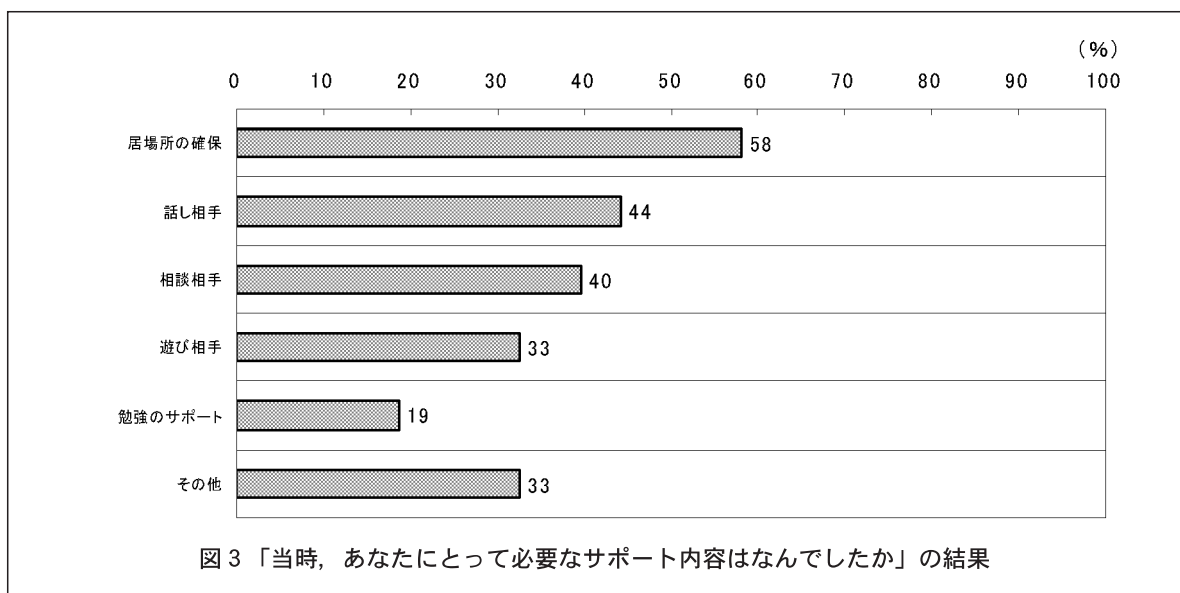
次に、「はい」と答えた人に対する、「当時、サポートしてくれた人は誰ですか」の質問（選択式、複数回答可）には、「家族・親戚（60%）」が最も高く示された。次いで、「教師・養護教諭」、「同じ悩みを持たない友人（学級・学校・学校外を含む）」が上位にきた。一方、「同じ悩みを持つ友人（学級・学校・学校外を含む）」は低かった。なお、「その他」の項目では「親の会」、「メンタルフレンド」、「家庭教師」などが書き出された（図2）。

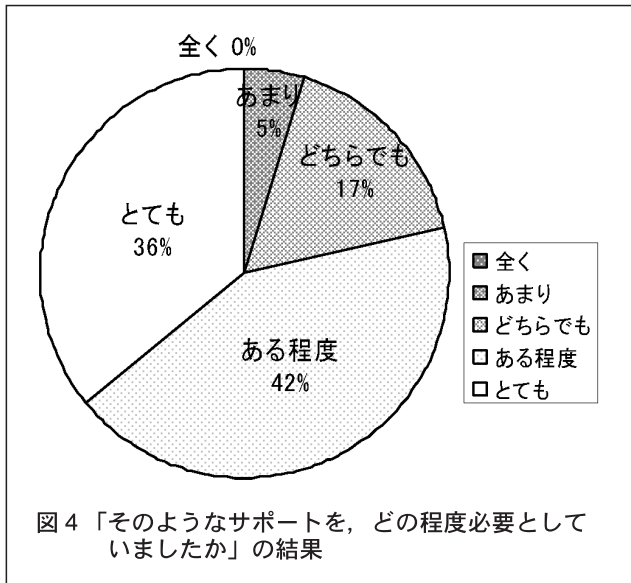
このことから、経験者がサポーターとして最も多く捉えていたのは、彼らにとって一番身近な存在である家族であったことが明らかとなった。これは、逆説的に捉えたとき、経験者の多くが同じ悩みを持つ仲間からのサポート経験に乏しかったことが推察

される。稲垣・犬塚（1994, 1995）は、同じ不登校という悩みを持つ友人同士の関わりが外在的な話題や愚痴の言い合いになりやすく、その後の向社会的行動に結びついていないことが多いと指摘している。すなわち、経験者の多くはその関わり自体をサポートと捉えていなかったのではないとも思われる。

#### 2) サポーターの必要性

「当時、あなたにとって必要なサポート内容はなんでしたか」の質問（選択式、複数回答可、順位づけ）に対し、「居場所の確保（58%）」が最も高く示された。次いで、「話し相手」、「相談相手」が上位にきた。一方、「勉強のサポート」は低かった。なお、「その他」の項目では「自分を認めてくれる人（4人）」が最も多かった。次いで、「関われる友達（2人）」、「情報提供（2人）」などが書き出された（図3）。





また、当時必要だったサポートに対して、「そのようなサポートを、どの程度必要としていましたか」の質問（5件法による選択）に対して、「とても必要（36%）」と「ある程度必要（42%）」が示され、それを合わせると、サポートを必要と感じている人は78%となった（図4）。

これらのサポートを不登校当時に求めていたということは、経験者が根こぎ感（uprooting）<sup>注1</sup>の状況にあったと推察される。換言すれば、彼らが“ありのままの自分を受け入れてくれる存在”や“自分の気持ちを否定せずに聞いてくれる存在”を求めていることが窺われる。

## ②不登校サポートの現状と比較

### 1) サポートを行う頻度

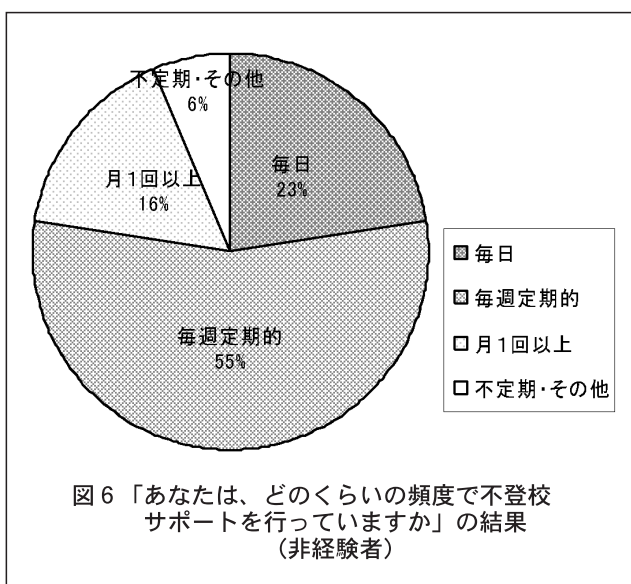
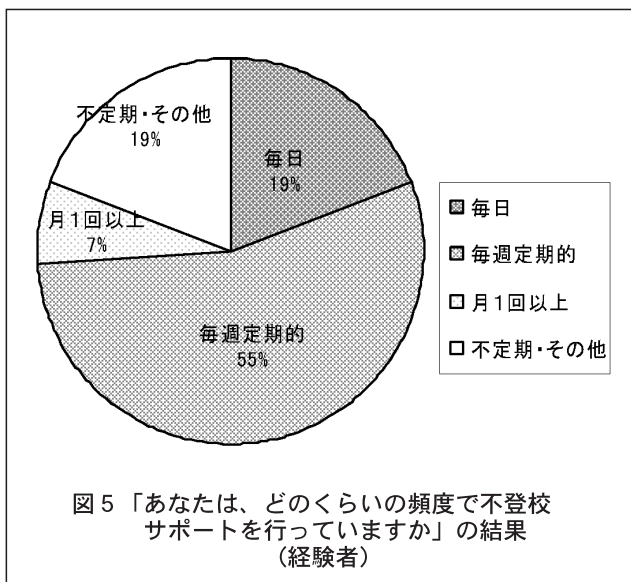
「あなたは、どのくらいの頻度で不登校サポートを行っていますか」の質問（選択式）に対し、経験者と非経験者共に「毎週定期的（55%）」が最も多かった。次いで、「毎日」が共通して多かった。ところが、3位に位置したのは、経験者が「不定期・その他」であるのに対し、非経験者は「月1回以上」であり違いが示された（図5, 6）。その理由については、「休日も仕事がある」、「休日は家族と過ごすため」、など多様な理由があげられ一概には考察できなかった。

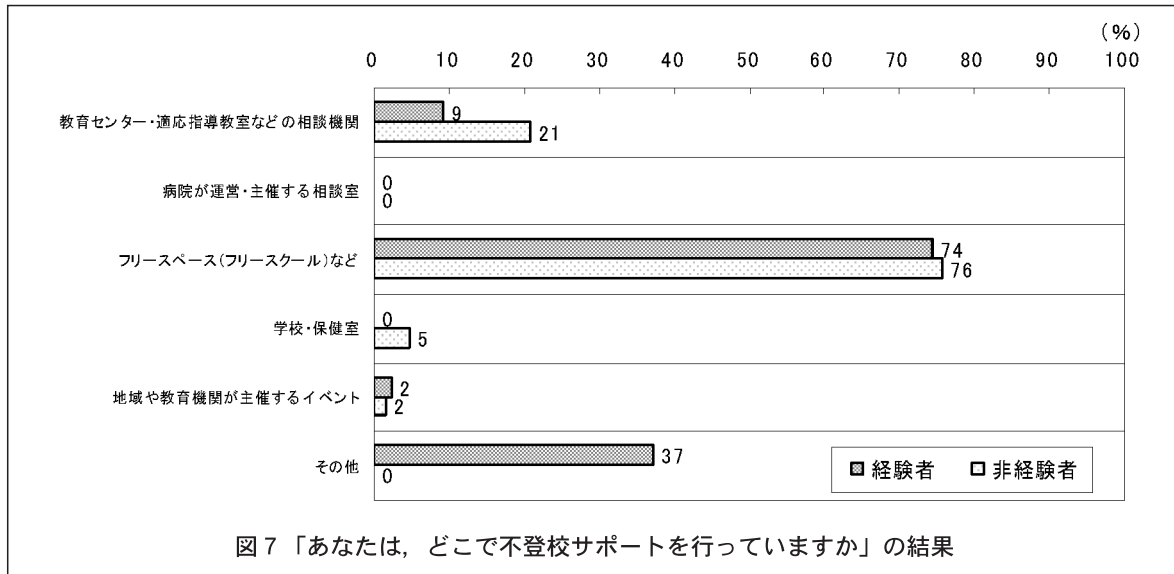
### 2) サポートの活動場所

「あなたは、どこで不登校サポートを行っていますか」の質問（選択式、複数回答可）に対し、経験者と非経験者共に「フリースクール（フリースペース）など（経験者74%、非経験者76%）」が最も多かった。次いで経験者は「その他」、「教育センター・適応指導教室などの相談機関（以下、教育関係機関と略記）」の順であったのに対し、非経験者は「教育関係機関」、「学校・保健室」の順であった（図7）。なお、経験者の「その他」には、「訪問（4人）」、「サポートクラブ活動（3人）」、「サポート・ネットワーク」<sup>注2</sup>（1人）」、「電話（1人）」などが書き出された。このことから、経験者は教育関係機関や学校をサポートの舞台としていないことが示唆された。教育関係機関や学校は、不登校児童・生徒にとって近寄りにくい場所である。それは、経験者にとっても同様であることが、理由ではないかと思われた。それに対し非経験者は、その抵抗がないもしくは薄いのではないかと思われた。

### 3) サポートの内容

「あなたは、どのような不登校サポートを行っていますか」の質問（選択式、複数回答可）に対し、経験者と非経験者共に「話し相手（経験者67%、非経験者63%）」、「遊び相手（経験者60%、非経験者60%）」の2項目が最も高く示された。次いで、経験者は「イベントの企画・運営・補助」、非経験者は



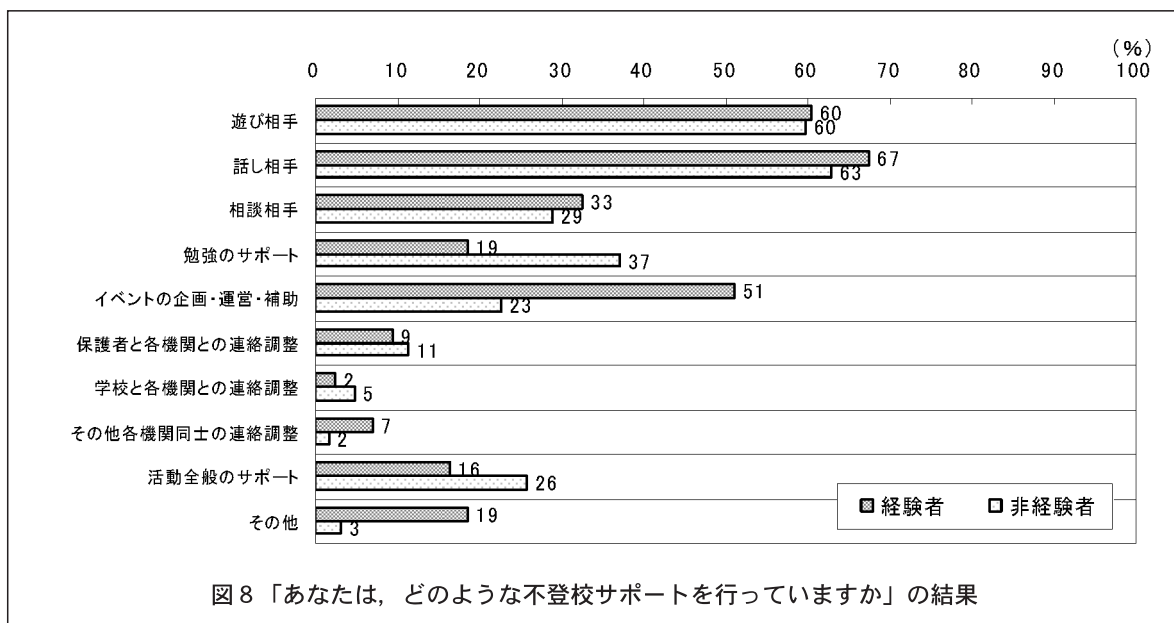


は「勉強のサポート」が多く、差がみられた。また、「その他」に書き出された内容としては、「経験を語る(3人)」、「保護者のサポート(1人)」、「就職の斡旋(1人)」などであった(図8)。経験者に学習面でのサポート活動が少ないことは、彼らが学校に行っていなかった時期があるということから容易に理解できるであろう。それよりも筆者らは、彼らに特有のサポートとして「経験を語る」など実体験に基づいた不登校児童・生徒の気持ちを周囲に伝え理解を広げること、子どもとの直接の関わりを主としていること、を捉えている。これらは、彼らのサポート意識の中心がメンタルな側面におかれているあらわれであろう。

4) サポートに携わる理由

「あなたが、不登校サポートに携わっている理由

は何ですか」の質問(自由記述)に対し、カテゴリ分析を行った結果、「サポートが自分に還元される事柄(経験者72%, 非経験者19%)」、「サポートが子どもに還元される事柄(経験者12%, 非経験者58%)」、「社会的価値観の変換欲求(経験者9%, 非経験者19%)」、「その他(経験者9%, 非経験者11%)」, のカテゴリに分類された(図9)。経験者に多かった「サポートが自分に還元される事柄」の具体例として、「経験を活かすため(55%)」、「自分に出来ることだと思うため(26%)」、「自分自身のため(16%)」などが書き出された(図10)。一方、非経験者に多かった「サポートが子どもに還元される事柄」の具体例として、「子ども達への理解や支援のため(56%)」、「子どもと関わりたいため(25%)」、「自分の子どもが不登校だったため(19%)」が書き出され





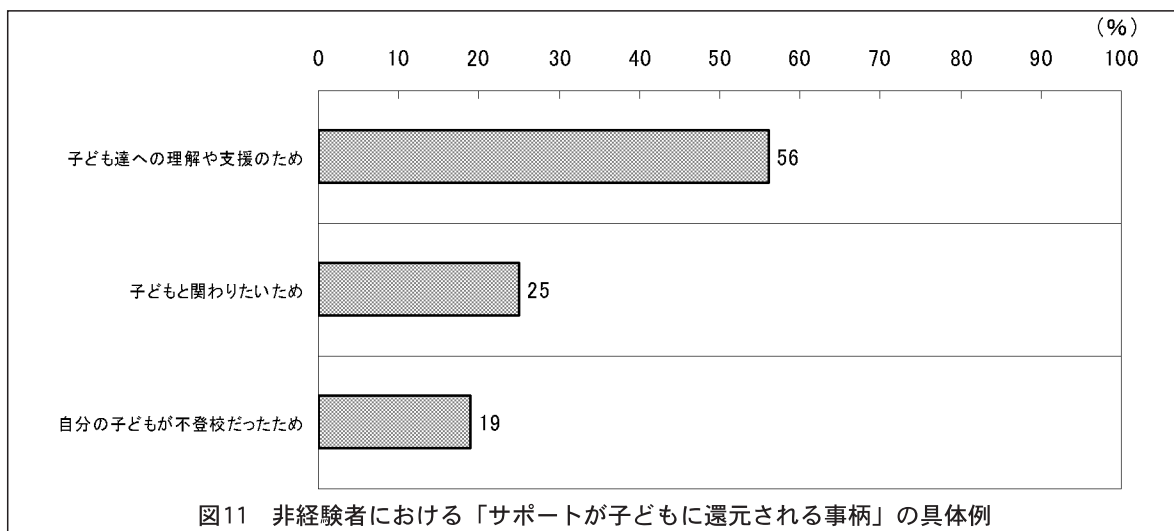
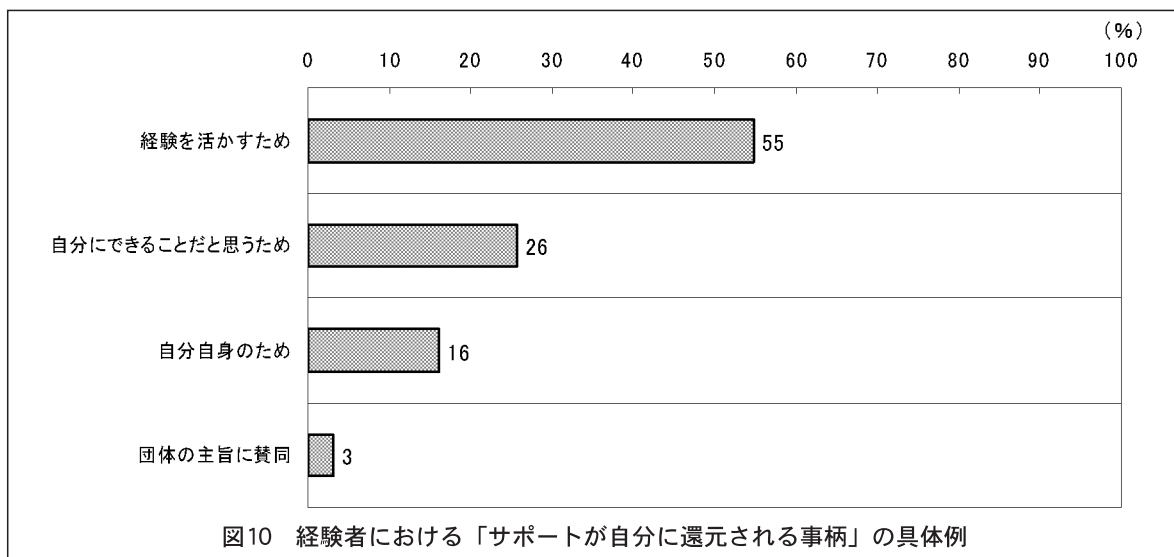
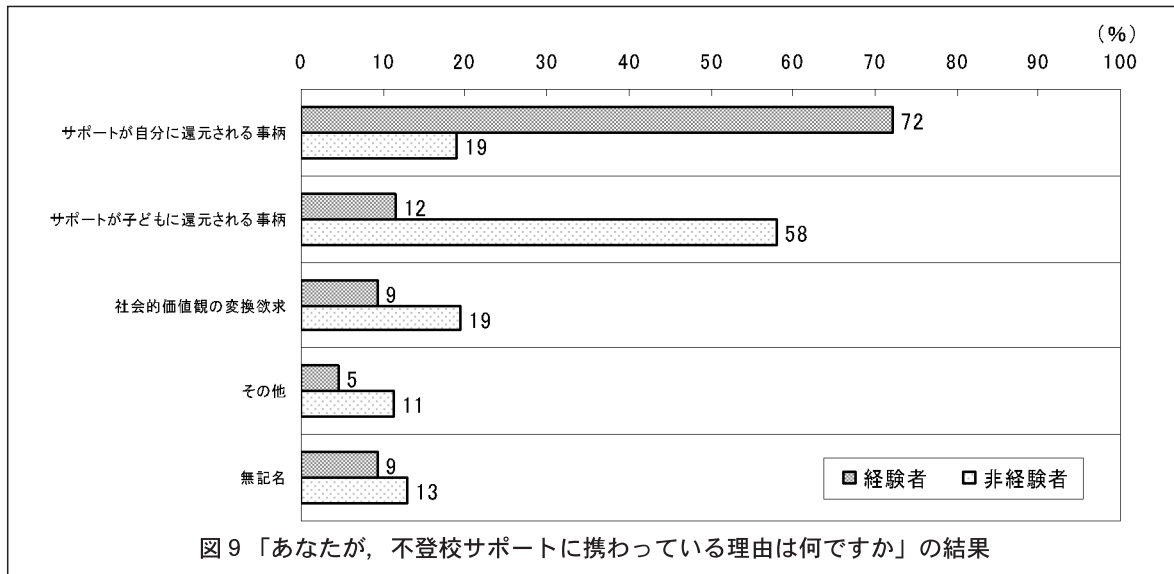
た（図11）。

これらのことから、経験者の理由として自分の存在の確認をしたいという思いが窺われた。一方、非経験者の理由として純粋に子どもたちに安心感を与

えたい、が前提として置かれていることが示唆された。

5) サポートの課題

「あなたが、今後も不登校サポートを行う際の課

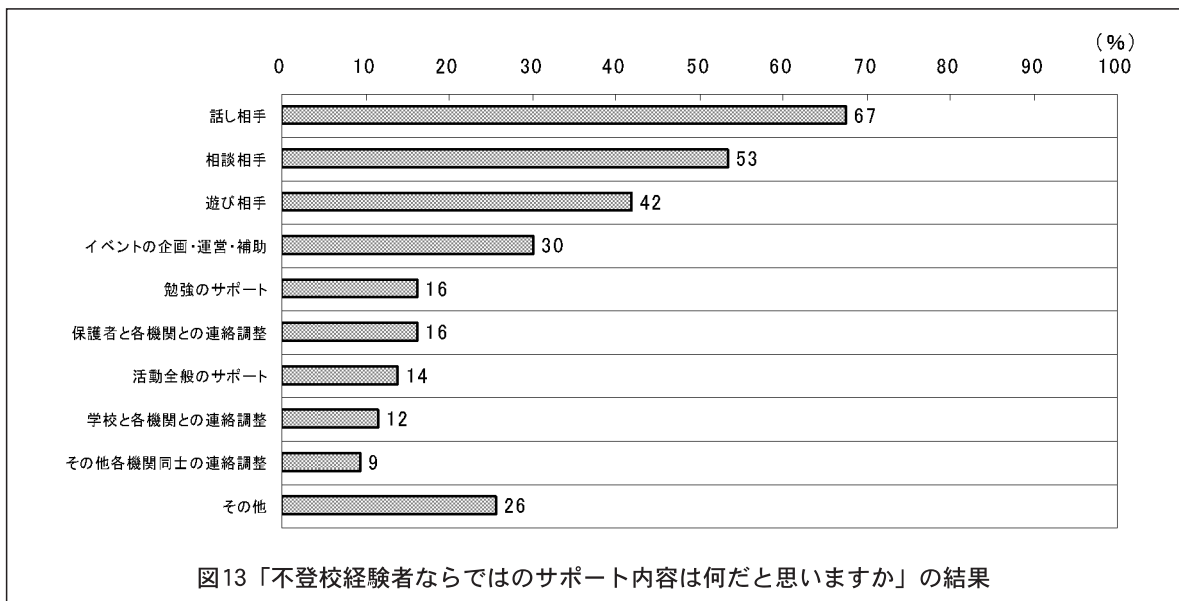
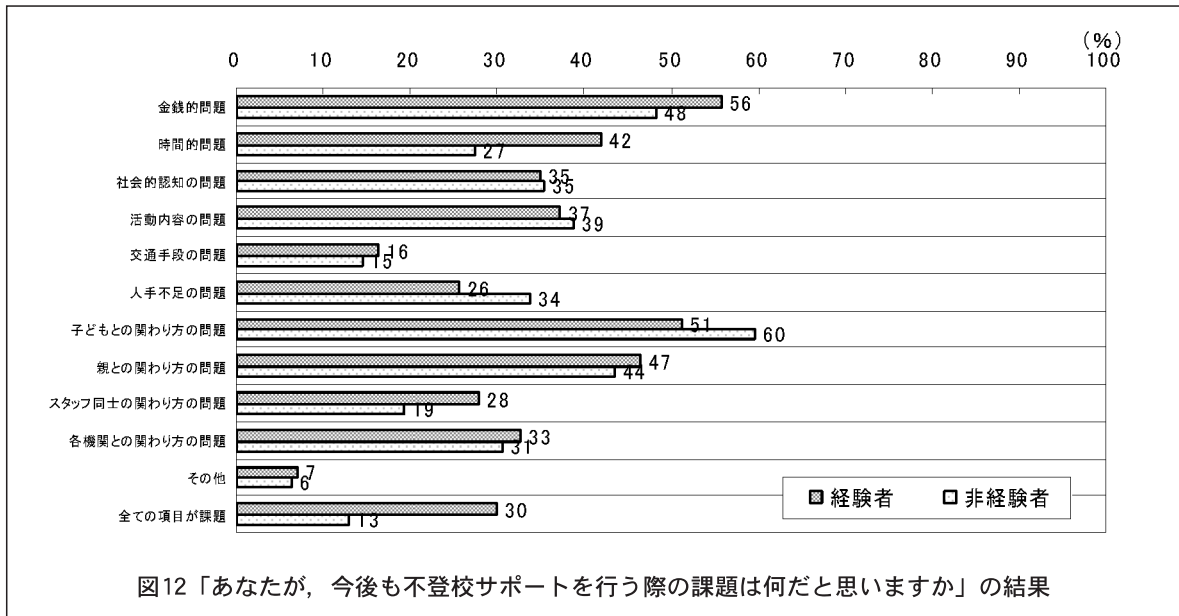


題は何だと思えますか」の質問（選択式、複数回答可、順位づけ）に対し、経験者では「金銭的問題（56%）」が最も高く、次いで「子どもとの関わり方の問題」、「親との関わり方の問題」が上位に示された。一方の非経験者においても、順位は異なるものの「子どもとの関わり方の問題（60%）」、「金銭的問題」、「親との関わり方の問題」が上位であった（図12）。

次に、経験者と非経験者で顕著な差が認められたのは、「時間的な問題」と「全ての項目が課題」についてであった。すなわち、経験者は非経験者に比べ、定期的な活動が出来ないことや自分の理想とするサポートが出来ていないことにストレスや課題意識を有していることが感じられた。

### ③経験者のオリジナルサポート

この「不登校経験者ならではのサポート内容は何だと思えますか」の質問（選択式、複数回答可）は、経験者のみに対して行なった。その結果、「話し相手（67%）」が最も多く回答された。次いで、「相談相手」、「遊び相手」が上位に位置した。これは、前述の「当時、あなたにとって必要なサポート内容は何でしたか」に対する回答と類似していた。すなわち、経験者が不登校を有していたときに求めていたサポート内容の具現化とも捉えられよう。なお、「その他」は自由記述で「親のサポート」、「講演会・シンポジウム」、「（経験者の）存在」などがあつた（図13）。これらは、不登校の経験を生かせる間接的サポートとして捉えられているとも推察される。



## 4. 研究Ⅱ

研究Ⅰの結果について内容の質的向上を図るため、経験者の不登校サポート活動の具体的内容や意識について検討する。

### (1) 方法

#### ①調査対象

不登校サポートに関わっている不登校経験者7人(男性3人、女性4人；以下、イニシャルで記述)を対象に、研究Ⅰの結果を示しながらインタビューを実施した(表2)。

表2 インタビュー調査の対象者

1. Aさん(男性：愛知県) フリースペースの代表	21歳 大学生
2. Bさん(女性：富山県) サポートクラブの代表	22歳 主婦
3. Cさん(男性：東京都) フリースクールの代表	31歳 フリースクール運営
4. Dさん(男性：愛知県) フリースペースの世話人	27歳 無職
5. Eさん(女性：愛知県) フリースペースのスタッフ	25歳 学童保育指導員
6. Fさん(女性：富山県) 民間の支援センターのスタッフ	26歳 常勤スタッフ
7. Gさん(女性：長野県) フリースクールのハートフレンド	19歳 学生

#### ②調査期間

2005年9月から2006年1月

#### ③場所・時間

個別に、対象者の自宅を訪問し行なった。その際、インタビューの内容を小型テープレコーダで録音した。また、一人当たりのインタビュー時間は、おおよそ90分であった。

#### ④調査内容

研究Ⅰで得られた回答の集計結果を基に、筆者らが

表3 インタビューの質問項目

I. 経験者の不登校当時の状況
1. サポーターの有無について
2. サポーターの必要性について
II. 不登校サポートの現状
1. サポートを行う頻度について
2. サポートの活動場所について
3. サポートの内容について
4. サポートに携わる理由について
5. サポートの課題について
など

独自にインタビュー内容を作成した(表3)。また、その内容については、大学教員1名、大学院生6名と共に検討した。

#### ⑤手続き

アンケート回収後、返信してきた団体から無作為に10団体を選定し、その代表などにインタビューを依頼した。そのうち、承諾を得た愛知・東京・富山・長野の7人に対し、筆者らが直接面談しインタビューを行った。

#### ⑥分析方法

録音した会話を、一種の逐語録として内容の要点をまとめた。その際、不登校サポートの具体的内容、その活動への思い、今後の課題を中心に考察を行った。

### (2) 結果と考察

本稿では、研究Ⅰの調査内容(以下、調査結果と略記)の順に即し、結果の要点を示し考察を加えていく。なおその際、調査結果と兼ね合わせて考察していく。

#### ①経験者の不登校当時の状況

##### 1) サポーターの有無について

不登校当時、サポーターがいたと感じている人は5人であった。彼らに共通するサポーターは、調査結果と同様に、最も身近な存在である「家族・親戚」であった。しかし、それに対して「家族に申し訳ない(Bさん)」、「家族が自分のことについて話すのを聞くと、一生懸命考えてくれているのは分かるが、その分気持ちが悪くなった(Gさん)」、「家族は、自分を理解してくれようとしていたけれど、それに対して満足を覚えられなかった。きっと、感覚が違っていたんだろう」と感じていた(Fさん他1人)などが話された。一方、民間サポート団体による不登校児童・生徒の居場所(以下、居場所と略記)や教育関係機関などのスタッフがサポーターだったと感じている人たち(4人)からは、「学校に行けない自分にとって、行ける場所は教育センターしかなかった。その先生たちは、学校の先生たちよりは、自分を受け入れてくれていたように感じる(Fさん)」などが話された。なお、「インターネットの世界で知り合った顔も知らない人たち」が1人、調査結果で示されていた。それについて、「自分を直接知らないの方が、本音を話せた(Qさん)」と話しており、直接面識を持たない人もサポーターになりうる事が窺われた。その一方、サポーターがいなかったと感じている人は2名であった。彼らの当時の状況は、「サポーターの存在を考えられる状況ではなかった(Dさん)」、「自分の親は、不登校に対しての理解がなかったと思う。現在でも、悩みを打ち明けにくい(Eさん)」であった。

これらのことから、彼らにとって物理的・心理的に身近にいる人がサポーターになりやすいことが示

された。しかしその反面、他者からどのように見られているかを敏感に感じ取る公的自己意識の強い彼らにとっては、身近な存在がむしろサポーターになりにくい場合があるということも示唆された。

## 2) サポーターの必要性について

不登校当時、サポーターがいたと感じている人にとって、必要であったサポート内容は調査結果と同様に、「話し相手 (Eさん他2人)」、「相談相手 (Aさん他1人)」、「居場所の確保 (Bさん他1人)」があげられた。彼らが、そのサポーターによく話していた、また相談していた事柄は様々であり、共通項を見出すことはできなかった。しかし、不登校の状態にあり、学校の仲間たちとは分かり合えない、また周囲の大人からは子どもだと言われ、だからといって幼い頃に戻るわけにもいかない彼らにとって、必要だったものはそのような中途半端な自分を受け入れてくれる存在であることが感じられた。

サポーターがいなかったと感じている人が求めているサポートは、内容よりも「自分を受け止めてくれる存在 (Dさん他1人)」、「今の気持ちを吐き出せる相手 (Eさん)」であった。いずれにおいても、経験者はサポーターを必要としていたことが示された。ただし、そのサポーターとは、社会のルールやモラルの先達者としてというよりも、彼らを受け入れてくれる存在として必要だと考えられていることが分かった。

## ②不登校サポートの現状

### 1) サポートを行う頻度について

団体の活動頻度としては、調査結果でも示されたように毎週定期的であると回答した人が半数であった。その理由は、会場を借りるための団体の資金的な問題、会場側の場所提供のルール、スタッフ不足などであった。一方、個人で携わっている活動頻度としては、自分の空いた時間を活用した学習サポート、電話相談、他の団体が主催するイベントの手伝いなど、不定期な活動がほとんどを占め、頻度としてはカウントできなかった。これは、「別の仕事をしながら、フリースペースのスタッフとして活動を行っている (Eさん他1人)」、「フリースペースの世話人として居場所を提供している。また、相談活動、学習サポート活動も行っている (Dさん他2人)」などの発言から明らかになった。還言すれば、これは学業、仕事などの合間にサポート活動を行うため、活動が制限されていることを示す結果であろう。

### 2) サポートの活動場所について

活動場所としては、「フリースペース (Aさん他2人)」、「フリースクール (Cさん他1人)」、「民間の支援センター (Fさん)」、「その他 (Bさん)」があげられた。なぜその場所を選定したかの理由については、自分がかつてフリースペース・フリースク

ールに通ったことがある経験から親しみを感じていると回答した人が多かった (3人)。さらにその中には、そこでの活動が現在の自分の活動のモデルとなっているケース (Gさん)、親しみを持ちその重要性を感じていた自分の居場所が閉鎖されたことでそれを復活させる夢を具現化したケース (Dさん) などが見受けられた。

また、「教育関係機関・学校との関わりや連携についてどのように感じていますか」という質問に対して、実際に教育関係機関・学校の一部と連携を取りながら活動を進めている団体は「フリースクール (1件)」、「民間の支援センター (1件)」があった。それに対して、連携を取っていない団体の所属者から、「共存していく形になれたらいいと感じるが、学校とフリースクールは敵対関係にあると感じる (敷居の高さを感じる／考え方の違いに不安を感じている) (Cさん他3人)」の意見が聞かれた。ただし、そこには「もっと教育関係機関や学校との連携がとれたら、スムーズに活動ができ、できることの幅が広がると感じる (Fさん)」という意見が付け加えられている回答が1件認められた。

### 3) サポートの内容について

経験者ならではのサポートの意味合いに着目したときに「"不登校は、そんなに大したことではないんだよ"とってあげられる (Aさん)」、将来の結婚の可否についての相談を受けた際「できるよ。私しているもの」と言ってあげられた (Bさん)。また、「あなただけではない」と孤立感また孤独感の軽減に寄与できた (Fさん)、などおおむね実体験を踏まえたサポートを行なっていると感じている人が多く認められた。

これは、サポーター自身が不登校体験を乗り越え、等身大の自分を受け入れられていることや、等身大の子どもを受け入れようとしているあらわれと捉えられよう。これらは、カウンセリング心理学でいわれる受容の態度である。また、子どもの不安に答える際に示している"子どもの目線に立ち子どもの心のフレームに添いながら"関わる姿勢は、同じくカウンセリング心理学でいわれる共感の態度といえよう。

### 4) サポートに携わる理由について

調査結果を概観すると、そのカテゴリーは「サポートが自分に還元される事柄 (2人)」と「サポートが子どもに還元される事柄 (4人)」におおよそ分類された。このうち前者については、「不登校の経験を活かすことができないか (Cさん他1人)」、「自らの居場所を自らの手で作ろう (Aさん)」、「不登校経験の仲間たちと活動したい (Bさん)」などがインタビューで話された。また、後者については、「不登校サポートをしたいという思い (Eさん他1

人)、「子ども達のために、自分にできることをしたいという思い(Hさん他1人)」などが話された。さらに、「その他の思い」として、「お互いがお互いを尊重できる社会づくりをしたい(Dさん)」などが話された。

これらの発言から、不登校サポートに携わっているサポーターが自分自身の過去を乗り越えていること、俗な言い方をすれば“人生は捨てたものではない”といったポジティブな考えを有していることが窺える。また、子ども達に自身の経験を踏まえた共通感覚を基盤とした、いたわりや優しさを有するに至ったことが窺われる。

#### 5) サポートの課題について

調査結果から、経験者および非経験者の抱く課題には共通のものが見出された。一方、経験者特有の課題意識として出された「時間的問題」について、賛同の意見(2人)が話された。中でも特徴的だったのは、現在の活動時間そのものに加え、時間的展望を見据えたときに「自分の後継者がいてくれるのか(Aさん)」、「将来的に自分の所属する団体が存続し、現在の活動を継続していけるのか(Dさん)」などの不安が話された。

これらの発言は、彼らがサポート活動において自己存在感や自己有用感を有していること、また所属するサポート団体が彼らにとっての心の基地(ふるさと)になっていることが窺われた。

## 5. 全体的考察と今後の課題

筆者らは、不登校児童・生徒に対する有効なサポートとして、不登校経験者によるサポートを捉え、今後のサポートの在り方に示唆を得るために本研究を行った。そして、研究の結果いくつかの点で、今後の不登校サポートに示唆が得られたと考えている。

まずはじめに、不登校経験者にとって不登校当時、最も身近なサポーターだったのは家族・親戚であったということが明らかとなった。乳幼児心理の基本的理論を引き合いにだすまでもなく、また乳幼児に限らず、我々が意欲を持って活動するためには、情緒の安定が不可欠である。それを与えてくれるのは、やはり家族・親戚なのであろうことを本研究の結果は示している。

次に、不登校経験者が不登校状態にあった当時の彼らが求めているサポートが、勉強を教えてくれることや社会の窓口として情報を提供してくれる存在ではなく、「ありのままの自分を受け止めてくれる」メンタルな意味合いでのサポーターであった。これらは、山下(1999)が「依存性と自立性は対立概念ではなく、依存性の発達変容の過程が、自立性の発達過程である」との見解を連想させる結果である。すなわち、稲垣(2000)が「不登校を有する子供への支援には、感情の解放→感情の整

理→感情の外向化といった順序性が必要である」と述べたように、子どもたちがそれまでの生活の中で学習してしまった「歪められた感情(distorted emotion)(稲垣・犬塚, 2004)を解放させる」ことが必要である。そして、それを促すことができるのは、子ども達の存在そのものを認めること(You are OK!を示すこと)以外にはないと思われる。これは、一般にカウンセリング・マインドといわれる概念の1つとしての“承認”である。そして、それを最も示しやすいのは、家族・親戚と同時に同じ不登校で苦しんできた利害関係のない仲間なのではないだろうか。

さらに、不登校を経験したサポーターが、何故不登校児童・生徒のサポートに携わるのかについて、彼らが同様の問題を有する児童・生徒に、純粋な優しさや思いやりを有していること、また不登校を乗り越えたはずの現在でも、自分の存在を確認したいと感じていることが明らかになった。この結果は、学校教育をつかさどる教師に、児童・生徒の存在を認めることの重要性を示していると思われる。

一方、不登校経験者が民間の施設の他に、数は多くないが教育センターをサポートの舞台としていることが特徴的であった。本研究においても、教育センターの指導員や教員に対して、「(前略)そこの先生たちは、学校の先生たちよりは、自分を受け入れてくれていたように思う」との発言が聞かれており、彼らが当該機関及びその教員らに比較的よい印象を有していることが窺われた。今後、不登校サポートのために、教育関係機関が本研究で対象として取り上げたようなサポート団体とどのようにコラボレートしていけるか、またその具体的方法をどのように構築するか、さらに教員のカウンセリング・マインドをどのように高めていくか、学校内で不登校サポーター的存在をどのように育てていくかなどを模索することが課題として挙げられる。

## <注 釈>

- 1) 心の根の張り場所を見出せないまま、不安定になっている心理状況、を意味する。
- 2) 全国各地に存在する個々の不登校サポート団体を取りまとめるネットワークの事務局的存在のこと。

## <文 献>

- (1) 福島脩美(2000) カウンセリングにおけるリエゾンの視点—(1) リエゾン・カウンセリングの提案に向けて—。東京学芸大学紀要1部門. 51, 61-68.
- (2) 松永雅博・高宮淑・福島脩美(2000) カウンセリングにおけるリエゾンの視点—(2) 教育相談におけるリエゾンの可能性と課題—。東京学芸大学紀要1部門. 51, 69-75.

- (3) 不登校情報センター (2005) 最新版 不登校・引きこもり・ニート支援団体ガイド. 子どもの未来社.
- (4) 速水俊彦 (2002) 自己形成の心理—自律的動機づけ—. 金子書房.
- (5) 稲垣応顕 (1995) 登校拒否生徒の孤独感に関する一考察—感情表出トレーニング適用事例を通して—. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要. 1. 1-9.
- (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用の研究—その意義と課題—. 学校教育相談研究10. 11-22.
- (7) 稲垣応顕・犬塚文雄 (1994) 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. カウンセリング研究. 27 (1). 11-20.
- (8) 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に関する研究 (2) —共通感覚の欠如に着目した事例検討—. カウンセリング研究. 28 (1). 78-86.
- (9) 稲垣応顕・犬塚文雄 (2005) わかりやすい生徒指導論 (改訂版) 文化書房博文社.
- (10) 神通一仁 (2003) 不登校を支えるソーシャルワークサービスの一考察. 平成15年度長野大学産業社会学部卒業論文.
- (11) 伊東博 (1959) カウンセリング [第4版]. 誠信書房.
- (12) 川上守 (2004) 不登校—その真実とサポート実態—. 平成16年度富山国際大学卒業論文.
- (13) 小林正幸・霜村麦 (2000) 不登校経験者の自己概念の変容に関する研究—不登校経験者のソーシャル・サポートを中心に—. 東京学芸大学紀要1部門. 52. 287-299.
- (14) 巨椋修 (2001) 学校から逃れる子どもたち 不登校の真実. きんのくわがた社.
- (15) 森田洋司 (2003) 不登校—その後 不登校経験者が語る心理と行動の軌跡. 教育開発研究所.
- (16) Steiner, G, (2001) LERNEN-Zwanzin Szenarien aus dem Alltag-. /塚野州一・若井邦夫・牧野美和子 (2005) 新しい学習心理学—その臨床的適用—. 北大路書房.
- (17) 山下一夫 (1999) 生徒指導の知と心. 日本評論社.



# 軽度知的障害児へのソーシャルスキル・トレーニングの効果

小西 一博\*・稲垣 応顕

(2006年8月30日受理)

## Effect of Social Skill Training for Children who Has Slight Intellectual Disabilities

Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI

学級という限定した集団における特定の他者とのトラブルを起こす子どもへの SST を計画的に教育カリキュラムの中に位置づけて行い、軽度知的障害児に継続して適用した。効果の測定には、自己・教師・友達による評価を導入して総合的に行った。その結果、三者による SST 得点が有意に増加する傾向が認められ、特に「思いやり」に有意差がみられた。また、評価方法や対象生徒によって SST 得点の変化に差異がみられた。評価方法では、教師と友達による評価では SST 得点は増加したが、自己評価では SST 得点は減少した。対象生徒の変容では、社会性が十分に身につけていない対象生徒に最も有効であった。

**キーワード：**ソーシャルスキル・トレーニング 優しさ 思いやり 意思 ルール・マナー

**Keywords :** social skill training, gentleness, sympathy, intention, rules and manners

### 1. 問題と目的

筆者が前年度まで勤務した知的障害養護学校で担当していた学級<sup>注1)</sup>の生徒たち(対象生徒)を振り返ると、対象生徒間でのトラブルが頻繁にあった。どの対象生徒もおおむね日常会話が可能であるが、適切な言語表現ができない場面が多く見られた。特に対象生徒間のかかわりでは自分本位であったり、すぐに暴力を振るったりと不適切な行動をとったりする場面が頻繁にあった。これらのことから、対象生徒には円滑な対人関係を維持するためのソーシャルスキルに欠けていると考えられた。

ソーシャルスキル(social skill)とは、他者との関係を構築したり、円滑な関係を維持したりするための交渉技能全般をさす(小林ら, 2003)。平易に表現すると「人付き合いのコツ」や「人とうまくやる方法」(小林, 2002)という意味になる。

これまでの先行研究を概観すると、ソーシャルスキル・トレーニング(Social Skill Training: 以下, SST と略記)は様々な子どもに対して行われている。引っ込み思案児(佐藤ら, 1990)や攻撃的な幼児(佐藤ら, 1993)、非行少年(前田, 1997)など問題とされる行動への対応策として注目を浴びている。また、知的障害児におけるソーシャルスキル研究も盛んに行われている(佐藤ら, 1986)。

知的障害児が健常児と比較してソーシャルスキルが欠如していることは広く知られており、ソーシャルスキルがどの程度欠如しているかということが、知的障害児の識別基準の一つとして用いられている(米国精神医学会, 2003)。また宮城(2001)は、知的障害児には社会性の問題が顕在化しやすいことを指摘している。知的障害児の不適切な言動に対する支援についてはさまざまな技法があるが、行動レベルで支援することの必要性については一致している(渡辺, 1996)。このことから、本研究における対象生徒にも SST が有効であると思われた。

実際に富山県内の教育現場では、知的障害児を対象に SST が行われている。藤岡(2005)や和田・大村(2006)のように支援ツールを活用した事例が報告されているものの、その数は少ない。

また、宝田ら(2002, 2003, 2004)によって小・中学校の普通級を対象にした報告もなされているが、短期間の SST の方法に限られている。さらに、特定のクライアントに特定のスキルを獲得させてその効果を論じる研究が多く、特定のクライアントが特定の人間関係へのスキル獲得を試みた研究があまりみられないように思われた。

さらに、SST 尺度による評価法に関しては自己評価による測定が主流をなし、他者評価による研究が少ない。自己評定法で個人の内面を窺い知るには限界がある。し

\*高岡市立伏木小学校



かし、複数の教師による他者評価では、教師は子どもを観察する機会に恵まれているので教師の評定は実用的で、社会的にも妥当であるといえよう。さらに、対象生徒同士での他者評価では、教師が見落としがちな休み時間や放課後の子ども本来の姿も含め、客観的なデータが得られると考えられた。したがって、SST 尺度を用いた自己評価による研究だけではなく、他者評価による効果の検討も必要であると思われた。

そこで、本研究では学級という限定した集団における特定の他者とのトラブルを起こす子どもへの SST を計画的に教育カリキュラムの中に位置づけて行い、軽度知的障害児に継続して適用した。なお、一般的に SST は限られた人間関係を円滑にすることだけを目的とはしていないが、筆者らは小集団での適切なかかわり方を学ぶことが、他集団や大集団への般化を図る基礎となると考え、本研究では学級集団の一部の子どもに焦点を当てて行った。

## 2. 方法

### 2.1 対象生徒

県内の養護学校に在籍する中学部生 3 名（男子 1 名、女子 2 名）を対象生徒とした。全員が軽度の知的障害を有し、知能指数は 50～70 の範囲である。対象生徒のプロフィールを Table 1～3 で示した。なお、記載内容は複数の教師による観察をもとに抽出したものである。

Table 1 対象生徒のプロフィール（1）

<p>学年・年齢：中学部 1 年男児（以下、S 児と記す）。 13 歳。</p> <p>特徴：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・落ち着きがないなど ADHD 症状に似た言動がみられ、思いつきの発言や行動が多い。</li> <li>・R 児に対して好意を抱いており、過度なかかわりがみられる。</li> <li>・R 児に対する不満をうまく言葉で伝えることができずに「バカ」、「死ね」という表現を用いることが多い。</li> </ul>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Table 2 対象生徒のプロフィール（2）

<p>学年・年齢：中学部 2 年女児（以下、R 児と記す）。 14 歳。</p> <p>特徴：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・S 児に対して強硬な態度で接することがある。</li> <li>・M 児からの乱暴な言葉遣いに傷つきやすく、涙もろい。</li> <li>・M 児は怖い存在で声をかけることができない。</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Table 3 対象生徒のプロフィール（3）

学年・年齢：中学部 2 年女児（以下、M 児と記す）。  
14 歳。

特徴：

- ・R 児の幼児的な振る舞いが気に入らず、睨みつけるなどの威圧的な態度が多く見受けられる。
- ・R 児に対して敵対心を持ち、R 児を基準にして自己評価することが多い。
- ・S 児に対して首を絞めたり殴ったりと攻撃的な行動が多い。

以上は、4 月時点での記録である。対象生徒に共通する点として、自分の気持ちを表現する力や人の話を聞く力などのコミュニケーション能力に欠如していることが挙げられた。

### 2.2 実施期間・回数

200X 年 5 月から 200X + 1 年 3 月までの 8 ヶ月間を隔週で計 12 回実施した。なお、4 月は対象生徒の実態把握とそれに基づく SST プログラムの作成を行った。

### 2.3 実施者

大学院で児童学を専攻した教職歴 10 年のクラス担任（筆者）。

### 2.4 単元について

社会に通ずるやり方・マナーを身につけ、生活を豊かにすることを目指した総合的な学習としてカリキュラムの中に位置づけ、対象生徒とは「Life Time（ライフタイム）」という名称で呼び合い、年度当初には対象生徒に対して「友達と仲良しなるための勉強もする時間だよ」と説明した。

### 2.5 SST プログラムの選定・展開

稲垣他（2003, 2004, 2005）は、ピア・サポート・プログラムの実施において「聴き方」・「話し方」・「問題解決の方法」を社会的対人関係づくりに必要な要素として挙げている。そこで、稲垣他（2003, 2004, 2005）に依拠し、12 回の SST プログラムを作成した。なお、スキルの定着を図るために同じ内容のトレーニングを 2 回ずつ連続して実施した。

各セッションの指導展開について、SST で使用される 5 つの基本的技法に従い、①インストラクション、②モデリング、③リハーサル、④フィードバック、⑤般化の順序で進めた。筆者らは特に般化を重要視し、毎回の SST を終えるごとにそのトレーニングに関する振り返りカード（資料 1）を宿題として課した。スキルが教室以外の場面でも実践されるように、一日の言動を振り返るチェック表を宿題として与えた。また、スキルを試す

【資料1】振り返りカード例（第11・12回「適切な怒り方」）

小西先生からのしゅくだい

## イライラおにをわいだしたよカード

氏名 \_\_\_\_\_

できたかどうか、ふりかえってみよう！

できた……………○  
 できなかった……………×  
 おにがいなかった……………／

	日	日	日	日	日	日	日	日	日	日
「おちついて」といいましたか										
しんこきゅうを3かいしましたか										
「わたしは～です」といいましたか										
☆小西先生からのシール										

宿題を出すことにより、対象生徒のソーシャルスキルを高めるとともに、それに向けた自発性、動機づけが高めることが可能になると考えた。また、振り返りカードを提出するときに、「実践してみて、どうだった？」と尋ね、その場で感想を聞いた。その上で「どうしてうまくできなかったのか」、「どこが上手にできなかったのか」、「どんなことに気がつけたのか」などの会話をしながら、

実践したときの気持ちや思いやフィードバックするように促した。実施においては、対象生徒が類似した実態であり、現実に近い場面設定をするために小グループ形態で行った。

各セッションで取り上げたスキルの内容を Table 4 で、SST の授業実践例を資料 2 で示した。

なお、プログラム作成の先行研究として用いた稲垣他(2003, 2004, 2005) は問題解決を独立したトピックとして掲げている。それに対して本研究では、後半における「やさしい頼み方」や「上手な断り方」、「適切な怒り方とその鎮め方」自体が対象生徒にとって問題解決であるという位置づけで行った。

Table 4 SST のプログラム内容

回	内 容
第1・2回	あいさつ ＜声の大きさや表情を意識して気持ちのよいあいさつをする＞
第3・4回	上手な聴き方 ＜注意深く耳を傾けて相手の気持ちを理解する＞
第5・6回	あたたかい言葉がけ ＜自分の発する言葉で相手の気持ちをよくする＞
第7・8回	やさしい頼み方 ＜相手の気持ちや立場を尊重しながら自分の要求を主張する＞
第9・10回	上手な断り方 ＜不本意な要求や不合理な要求を拒否する＞
第11・12回	適切な怒り方とその鎮め方 ＜怒りの感情を鎮め、不快な感情をアイ・メッセージで相手に伝える＞

### 2.6 効果の測定

対象生徒への SST の効果を測定するために SST 尺度を用いた。この尺度は宝田ら(2003)が作成した「小学校低学年用社会的スキル測定尺度」を参考にして使用した(資料3)。この因子構造は「優しさ」が5項目、「思いやり」が6項目、「意思」が3項目、「ルール・マナー」が2項目の計16項目からなっている。各項目には4つの選択肢があり、その中からどれか1つを選択するように求めるものである。選択肢に対して、それぞれ1点～4点の範囲で点を与える。したがって、「優しさ」は5点～20点、「思いやり」は6点～24点、「意思」は3点～12点、「ルール・マナー」は2点～8点、全ての合計得点は16～64点の範囲で得点化される。

また、この SST 尺度を使用した理由として以下のことが挙げられた。

- ・尺度の質問項目が、嶋田ら(1996)、渡辺ら(2000)な

どの先行研究の因子構造との整合性がみられる。

- 小学校低学年の児童に理解可能なわかりやすい表現であり、対象生徒にとっても理解が可能であるものであった。「いつも挨拶をしている人は4に○をつけてください」というように、具体的な子どもの行動で表現されている。

対象生徒が軽度の知的障害を有していることに配慮し、回答の仕方を説明した後、筆者が一言ずつ質問内容を読み上げる方法をとった。

また、この SST 尺度を使って、対象生徒自身が自分を評定する「自己評価法」と複数の教師が対象生徒と同じ項目の質問紙で対象生徒を評定する「教師評価法」、対象生徒同士でお互いを評定し合う「友達評価法」を同

時に実施した。これを pre-test と post-test として行った。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 SST 尺度による分析

SST の効果を分析するために pre-test と post-test の SST 得点を比較した。その際、全体的な SST 得点の変化を検討し、次に因子項目ごと、評価方法ごと、対象生徒ごとの変化を検討した。比較する際、各項目の合計得点を算出し、その平均値間の差異を統計的な手続きにしたがって有意差検定 (t 検定) を行った。

#### 【資料 2】授業実践例

- 活動例「イライラ鬼を追い出そう」

- 本時のねらい

欲求不満状態や葛藤場面でも自分の苛立ちに気づき、感情をコントロールする方法を身に付けることができる。

- 活動過程


段階	学習活動と教師の発問	指導上の留意点
インストラクション (10分)	<p>本時の活動の流れを知る。</p> <p>1. 今日はイライラ鬼について勉強します。最近、イライラ鬼に会いましたか。</p> <p>2. イライラ鬼に心が占領されるとどんな気持ちになりますか。</p> <p>3. どうすれば、イライラ鬼をやっつけることができるかを考えてみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 事前にアンケートを実施し、実態を調査しておく。</li> <li>• 生徒の意見を聞きながら、板書し、整理する。</li> </ul>
モデリング (10分)	<p>体験の進め方を知る。</p> <p>4. 気持ちを落ち着かせるおまじないを勉強しましょう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自己会話の手順を板書する。</li> <li>①「落ち着いて。」と自分に言い聞かせる。</li> <li>②深呼吸をゆっくり3回する。</li> <li>③「○○さん、わたしは～です。」と話す。</li> </ul>
リハーサル (20分)	<p>いろいろな相手と体験する。</p> <p>5. 教師がイライラさせる役割をするので一人ずつ練習してみよう。</p> <p>6. 輪になって順々に友達同士で練習してみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 意欲的な生徒には賞賛を与え、消極的な生徒には激励するなどの助言をする。</li> <li>• 三つのルールを確認しながら練習させる。</li> <li>• モデル役の生徒にお礼を言い、役割を解除する。</li> </ul>
フィードバック (5分)	<p>授業を振り返る。</p> <p>7. 本時の活動を振り返り、カードに感想を記入しよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 評価表を配る。</li> <li>• 時間があれば、感想を聞く。</li> </ul>
般化 (課外)	<p>8. いろいろなところでも実践してみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学んだスキルが日常場面で実践されるように宿題カードを出す。</li> </ul>

【資料3】本研究で使した SST 尺度

<参考資料：小学校低学年用社会的スキル測定尺度>

### 学校生活についてのアンケート

このアンケートは、みなさんの学校生活のようすをきくものです。  
 テストではありません。ご自分のようすを安心して正直に教えてください。  
 先生が質問を一つずつ読み上げていきますから、聞かずあわてずに教えてください。  
 答え方は、「いつもしている」と思ったら 4 に ○ をつけてください。  
 「だいたいしている」と思ったら 3 に ○ をつけてください。  
 「あまりしていない」と思ったら 2 に ○ をつけてください。  
 「まったくしていない」と思ったら 1 に ○ をつけてください。  
 一つの質問に○は一つだけつけてください。  
 すべての質問に答えてください。終わったら、答えていない質問がないかたしかめてください。



\* 答え方を練習してみましょう！

まったくしていない  
 あまりしていない  
 だいたいしている  
 いつもしている

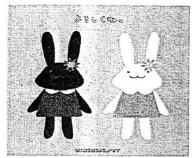
練習1 朝、歯みがきをしていますか？ ..... 4-3-2-1

練習2 おやつを食べていますか？ ..... 4-3-2-1

うまく○をつけれられましたか？  
 わからないことがある人は先生に質問してくださいね。

<参考資料：小学校低学年用社会的スキル測定尺度>

年 組 番 ( 男 ・ 女 )



1 友だちが一人でさみしそうなときは、「どうしたの」などと声をかけますか？ ..... 4-3-2-1

2 友だちとけんかをしますか？ ..... 4-3-2-1

3 グループで話し合いをするとき、自分の意見をいいますか？ ..... 4-3-2-1

4 友だちが困っていたら、助けますか？ ..... 4-3-2-1

5 みんなで使うものは、ひとりじめしないでなかよく使えますか？ ..... 4-3-2-1

6 友だちとの約束を守りますか？ ..... 4-3-2-1

7 友だちがしつぱいしたら、はげましたりなぐさめたりしますか？ ..... 4-3-2-1

8 友だちの悪口をいいますか？ ..... 4-3-2-1

9 友だちの意見に反対するときは、そのわけをいいますか？ ..... 4-3-2-1

10 友だちがうまくできたとき、「じょうずだね」などとほめますか？ ..... 4-3-2-1

11 友だちを「バカ」などとけなしますか？ ..... 4-3-2-1

12 話し合いのとき、友だちの話を最後まで聞きますか？ ..... 4-3-2-1

13 友だちに何かしてもらったら「ありがとう」といいますか？ ..... 4-3-2-1

14 友だちが失敗すると、笑いますか？ ..... 4-3-2-1

15 困ったことがあったら、先生にいますか？ ..... 4-3-2-1

16 友だちと遊ぶときは、順番を守りますか？ ..... 4-3-2-1

\* アンケートはこれで終わりです。

出典：小学校低学年用社会的スキル測定尺度（宝田ら，2003）

3.1.1 全体的な SST 得点の比較

自己評価、教師評価、友達評価を合計した全体的な SST 得点では有意に得点が増加する傾向がみられた ( $t=3.24, df=2, p<.10$ )。このことから、総合的に判断すると軽度知的障害児への SST は有効であったことが示唆された。全体的な SST 得点の変化を Figure 1 に示した。

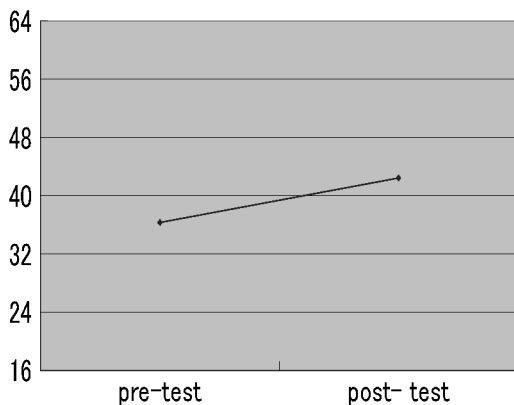


Figure 1 全体的な SST 得点の変化

3.1.2 因子項目ごとの SST 得点の比較

因子項目ごとの SST 得点の変化では「思いやり」に 5%水準で有意差が認められた ( $t=5.85, df=2, p<.05$ )。「優しさ」( $t=2.48, df=2, ns$ )・「意思」( $t=0.55, df=2, ns$ )・「ルール・マナー」( $t=1.98, df=2, ns$ ) に関しては統計的な有意差は認められないものの、SST 得点が増加する傾向を読み取ることができた。

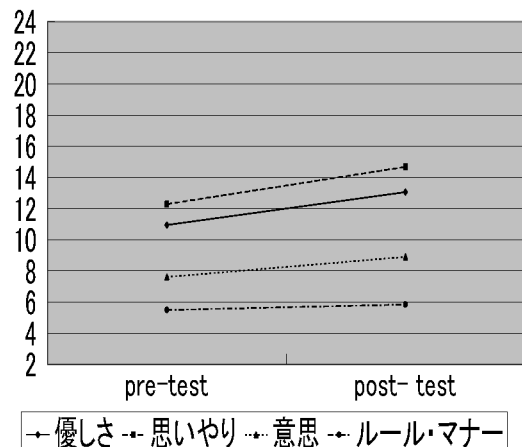


Figure 2 因子項目ごとの得点の変化

これらの結果から本研究で実施した SST プログラムでは「思いやり」のスキルを身につけやすいことが示唆された。それに対し、「優しさ」・「意思」・「ルール・マナー」のスキルを身につけるよう促すには、さらに方法論における研究が必要であることも示された。

宝田（2003）は、普通学級における SST の結果として「優しさ」を示す行動が向上しやすいことを報告している。しかし、本研究では軽度知的障害を有する子どもを対象としている。したがって、向上する因子項目に差異が認められたのは、対象とする子どもの違いが影響したものと推察された。

因子項目ごとの SST 得点の変化を Figure 2 に示した。

### 3. 1. 3 評価方法ごとの SST 得点の比較

評価者の違いにより SST 得点の変化に差異がみられた。「教師評価」では pre-test に比べ、post-test で増加する有意傾向がみられた ( $t=3.58$ ,  $df=2$ ,  $p<.10$ )。また、「友達評価」は統計的な有意性が認められなかったものの ( $t=2.52$ ,  $df=2$ , ns), pre-test に比べ、post-test で増加の傾向を読み取れることができた。一方、「自己評価」では統計的な有意性はないが、pre-test に比べ post-test で SST 得点が減少する傾向を読み取ることができた ( $t=-0.99$ ,  $df=2$ , ns)。教師評価と自己評価ではそれぞれが逆方向に変化する藤枝・相川（2001）の報告と同じ結果が得られた。

本研究では、教師評価を複数人で行っている。ただし、教師として対象生徒の成長を願う姿勢の表れとして post-test において影響を与えてしまった可能性もぬぐい切れない。

自己評価では、pre-test が高得点を示した要因として、日頃自分の言動を振り返ることなく、全く問題のない正しい行動をしているという思い込みや自分にはいいところを多くもっているのだという思いや願いが反映されているのではないかと推察された。「これで

よい」と思っていた自己の態度に対し、それを修正され望ましい態度をモデルとして示されたことにより、自分を一種冷静な視点で見つめたと思われた。評価方法ごとの SST 得点の変化を Figure 3 に示した。

筆者らは 4 月当初の険悪な友達関係が影響して、自己・教師・友達の三者による評価の中で、対象生徒相互による友達評価は厳しい結果になるだろうと予想していた。しかし結果的には、身近にいる友達がソーシャルスキルの変化を敏感に気づき、第三者的な評価をしたと考えられた。自己評価では「優しさ」・「思いやり」・「ルール・マナー」に SST 得点が下降する傾向を読み取れた。しかし、「意思」だけはほぼ変化していない。この結果から、対象生徒それぞれがソーシャルスキルに対する意識を高め、自分の行動を振り返ることができたと思われた。したがって、SST 得点が下がったことに対して筆者らは必ずしもネガティブな結果だとは捉えていない。その一方で、「意思」に関しては自分の不快な気持ちを抑えきれない行動や悪口など、不適切ながらもある程度以前から表出できていたためにそれほど SST 得点に変化を示さなかったのではないかと考えられた。

また、注目すべき点として「優しさ」が最も高得点になっていることが挙げられた。得点化の範囲が狭い「優しさ」の SST 得点が「思いやり」を越えていることから、対象生徒は特に「優しい」一面を行動として示すようになった表れではないかと考えられた。自己評価による因子項目の SST 得点の変化を Figure 4 に示した。

教師評価では、すべての因子項目において SST 得点が上昇する傾向がみられるが、「優しさ」においては 5% の棄却率で有意差が認められ ( $t=11.50$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )、「意思」( $t=4.16$ ,  $df=2$ ,  $p<.10$ )と「ルール・マナー」( $t=3.00$ ,  $df=2$ ,  $p<.10$ )においても有意傾向が認められた。この結果から、トラブルの多い対象生徒に対して、友達への優しい心をもって

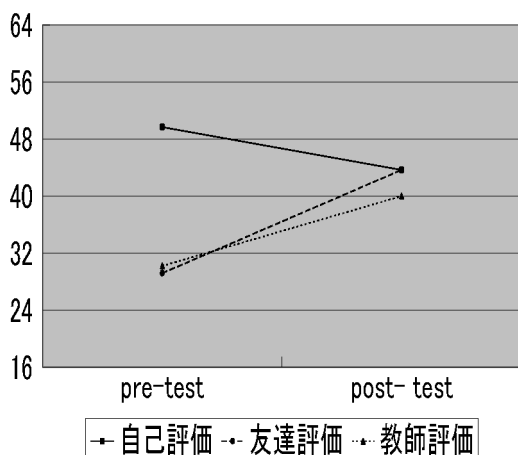


Figure 3 調査法ごとの得点の変化

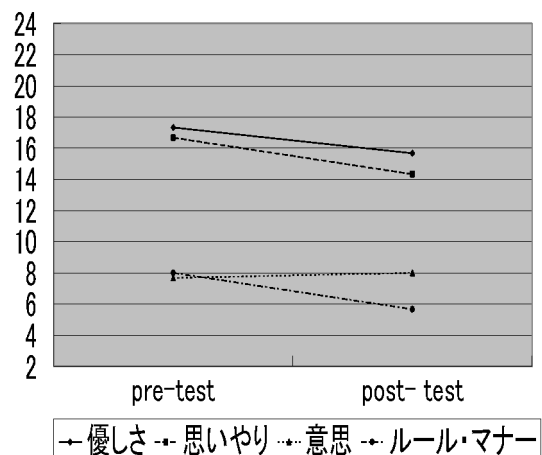


Figure 4 自己評価による得点の変化

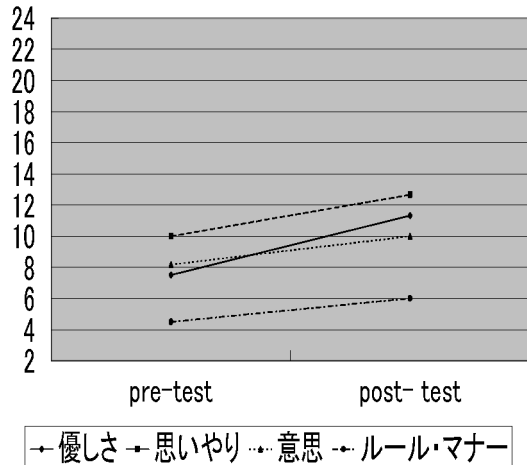


Figure 5 教師評価による得点の変化

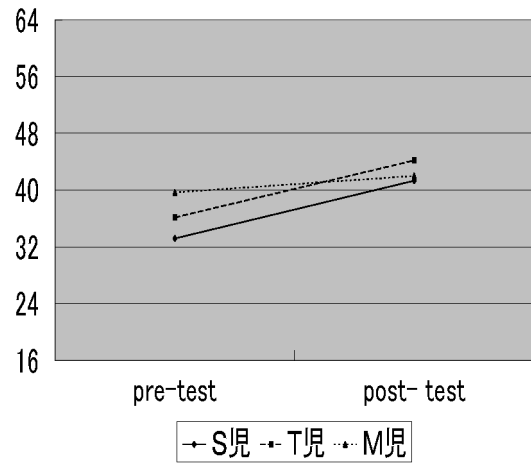


Figure 7 対象生徒ごとの得点の変化

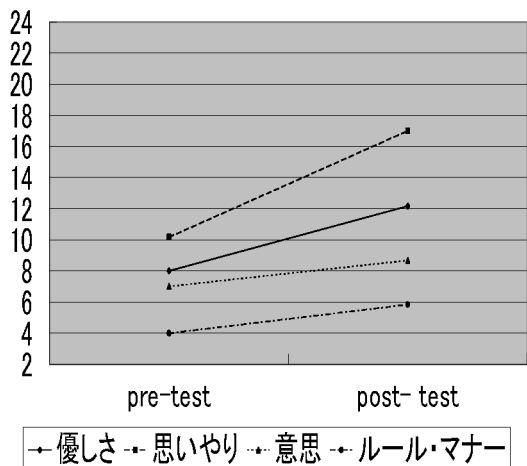


Figure 6 友達評価による得点の変化

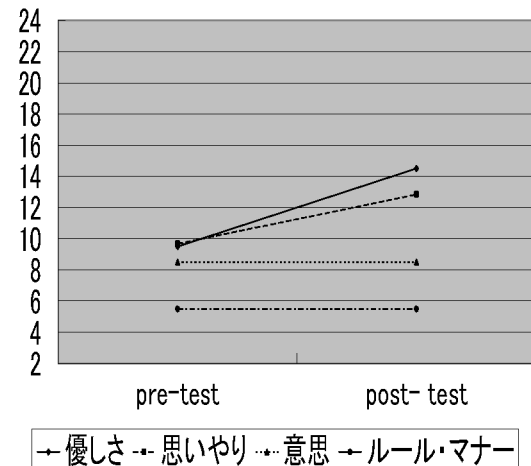


Figure 8 S児の得点の変化

接してほしいという教師の思いが結果に影響を与えた可能性が示された。

教師評価による因子項目の SST 得点の変化を Figure 5 に示した。

友達評価でも、すべての因子項目において SST 得点が増加する傾向がみられた。特に、「思いやり」得点の伸びが目立った。友達を嫌ったり避けるそぶりをみせたりしながらも、友達の言動に関心をもって見ていたのではないかと推察された。また、「思いやり」に関して、対象生徒が思いやりのある行動をしても教師はその行動を観察するのみであるが、友達にとっては直接影響を受ける行動であり、そのときに受けた体験による様々な思いが加わるため記憶に留まりやすく、意識化されて得点の上昇に結びついたと考えられた。

友達評価による因子項目の SST 得点の変化を Figure 6 に示した。

### 3.1.4 対象生徒ごとの SST 得点の比較

対象生徒ごとの SST 得点の変化では、S児に有意傾向が認められた ( $t=3.05$ ,  $df=2$ ,  $p<.10$ )。R児

( $t=1.05$ ,  $df=2$ , ns) と M児 ( $t=0.74$ ,  $df=2$ , ns) については有意差が認められなかったが、SST 得点が増加する傾向にあることが読み取れた。SST 得点の上昇がみられる対象生徒や逆に伸び悩んだ対象生徒など個人差はあったが、本研究における SST は対象生徒すべてに効果的であったことが示唆された。

対象生徒ごとの SST 得点の変化を Figure 7 に示した。

対象生徒ごとの因子項目の変化に着目すると、S児の「優しさ」に 5%の棄却率で有意差が認められた ( $t=8.00$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ )。また、「優しさ」、「思いやり」に関しては S児の pre-test での SST 得点が T児や M児より低得点であったが、post-test では SST 得点が大きく増加する傾向を読み取ることができた。この結果から、本研究での SST プログラムは S児の「優しさ」と「思いやり」の行動を育てるには有効であったと考えられた。また、S児は pre-test での SST 得点が対象生徒の中で最も低かったことから、宝田ら (2002, 2003, 2004) の研究と同様に、ソーシャルスキルが十分に身に付いていない対象生徒に最も効果を

示すことが窺われた。

S児は日頃から友達のことを気遣って声を掛けたり手伝ったりすることもあったが、うまく関わるができずに不適切な言動をして誤解を与えることが頻繁にあった。しかし、SSTにより友だちとのトラブルは減少した。S児からも「今までどうすればよいか、知らなかった(第3回 SST)」とか「正しいやり方がわかってきた(第5回 SST)」と感想を述べていたことから、正しい知識を得てスキルの実践に結びついていったことが推察された。

S児の因子項目ごとの変化を Figure 8 に示した。R児の SST 得点の変化では、「意思」の得点が上昇する傾向を読み取ることができた。R児は普段から友達からの無理な要求に対して上手に断ることができず、意思に反して引き受けてしまうことが見受けられた。また、友達からの悪口や暴力に対しても言い返すことができなく、不快感や怒りを内に溜め込めてしまい、泣いていることが多かった。そのため、友達はその弱々しくみえる態度をからかい、さらにエスカレートした言動を与えてしまう悪循環を繰り返していた。しかし、次第にR児は友達からの要求に対して適切に断ったり、友達からの不適切なかわりに対して自分の思いを伝えたりできるようになっていった。その要因として SST により意思表示できるスキルが身に付いてきたことが影響しているのではないかと考えられた。

R児の因子項目ごとの変化を Figure 9 に示した。

M児の SST 得点の変化では S児や T児ほどの増加する傾向がみられなかった。その要因として、pre-test での SST 得点が高かったために初めからある程度のソーシャルスキルを有していたことを示しているとも考えられた。

なお、M児の家庭環境は不安定な状態であった。両親は離婚し、母親の所在は不明。父親は遠方へ出稼ぎに行っているため、年に数回しか会えないという環境下にいた。そのため、家族からの愛を感じることで

きなかったり、会えない孤独感から情緒が不安定になったりすることが多かった。般化を目的とする宿題でも、未提出のことも多かった。その理由をM児に尋ねると、「正しいやり方を覚えてはいるけれど、何となくイライラして…(第5回 SST)」とか「家族のことが心配になって、宿題ができないほど落ち着かなくて…(第11回 SST)」などの心境を話してくれた。M児は頭で分かっているが、行動に移せずに悩んでいた。

このことからM児にとって、行動レベルからの SST だけで効果を期待することはできないと考えられた。行動面からだけではなく、心理面からのアプローチも考慮したバッテリーを組んだ援助が必要ではないかと考えられた。この結果は、対象生徒の実態に合った援助を処遇していく工夫の必要性を示唆していると言える。

M児の因子項目ごとの変化を Figure 10 に示した。

### 3.2 振り返りカードによる考察

授業後の振り返りカードでは、すべてのセッションにおいて「楽しかった」「もう一度してみたい」という肯定的な回答が多くみられた。授業中も意欲的に活動に取り組んでいたことから、対象生徒にとって授業の一環として友だちへのかかわり方を学ぶことは有意義であったと考えられた。

また、課外での般化を目的とし、宿題として与えた振り返りカードでは、トークン(シール)を励みにしながら授業場面以外でもスキルを実践する姿がみられたが、その一方で問題点も明らかになった。

第1・2回での「あいさつ」では、宿題として課した振り返りカードを容易に達成することができていた。対象生徒は漢字計算などの教科による宿題とは異なる新鮮さや、簡単に宿題を終えられることから意欲的に取り組んだ。宿題を提出する際に「先生、簡単だったよ」「上手にできたよ」と嬉しそうに感想を述べていた。

しかし、プログラムが後半に進むにつれて課題達成率

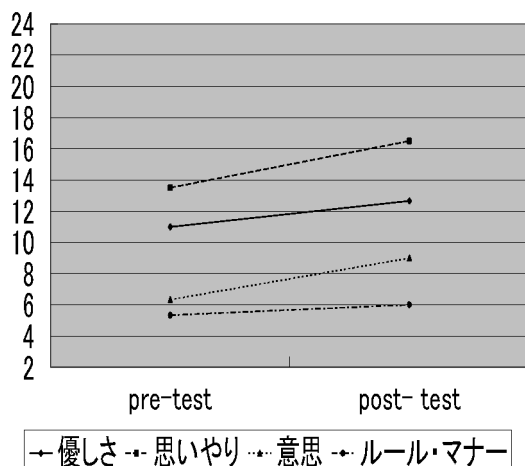


Figure 9 R児の得点の変化

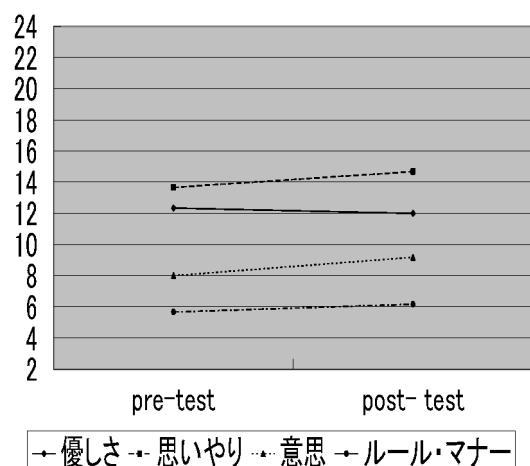


Figure 10 M児の得点の変化

がやや低下してスキルの定着が停滞した。例えば、第9・10回での「上手な断り方」では「宿題ができなかった」という声が聞かれた。詳しく理由を尋ねると、「誰からも頼まれることがなかった」とか「断る必要がなかった」という感想が聞かれたことから、学習したスキルを使う機会や必要性がない日もあったことが明らかになった。すなわち、プログラムの後半は日常生活でスキルを必要とせず過ごすことができる内容であったこと、対象生徒からのかかわりがあった場合にしかスキルを試す機会がないという問題があった。そのためにスキルを確実に定着させることができなかつたと考えられた。

また、第11・12回の「適切な怒り方」では、授業ではうまくできていたが、喧嘩の最中では冷静に気持ちを落ち着かせることができなかつた（忘れてしまった）」という意見も聞かれた。このことから、授業でSSTを実践し、宿題として振り返りカードを課すだけではなく、放課後など教師がその場にはいない状況での対象生徒への支援の在り方を検討する必要があると考えられた。

SST導入前に比べて、批判し合ったり叩き合ったりするなどの対象生徒によるトラブルが少なくなった。このことから、対象生徒が適切なかかわり方を学ぶことによって、深刻なトラブルに発展する前にお互いにそれを解決するスキルが身に付いていった結果だと推察された。したがって、円滑な人間関係づくりを図るSSTは、ソーシャル・サポートとして効果があると考えられた。

#### 4 まとめと今後の課題

本研究では、学級内という限定した対人関係の改善を図ることを目指し、その援助の1つとしてSSTを用いた。結果として、教師・友達評価においてSST得点の上昇がみられ、その効果が示唆された。ただし、自己評価のSST得点は下降したことから、SSTであってもメンタル面でのフォローも必要であることが窺われた。

今後はSST得点や振り返りカードによる検討だけではなく、対象生徒の心理状態や対人関係を投影させる補助的な資料も参考にして、それらがどのように変容していったかという力動性についても分析することが必要であろう。

#### 5 引用文献

- ・ American Psychiatric Association 2003 DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 訳医学書院 p49-50
- ・ 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実践的検討 教育心理学研究 49 p371-381
- ・ 藤岡ゆり 2005 「こんなとき、どうする？」—ソーシャルスキルトレーニングや支援ツールを用いた社会

的スキルの指導— 富山大学人間発達科学部附属養護学校研究紀要 26集 p110-119

- ・ 稲垣応顕・尾崎康子・神川康子・姜信善・島田みどり・岩田万里子・作道正也・堀田充・濱谷昌代・谷尾千里 2005 附属中学校におけるピア・サポーター養成プログラムの実践—アサーション能力の向上に着目して— 富山大学スクラムプランナー学校バリアフリーへの挑戦 2005— p97-103
- ・ 稲垣応顕・塚野州一・神川康子・姜信善・濱谷昌代・島田みどり・岩井万里子・松原祐子 2003 附属中学校におけるピア・サポート活動の試み 富山大学スクラムプランナー学校バリアフリーへの挑戦— 2003 p119-128
- ・ 稲垣応顕・塚野州一・神川康子・姜信善・島田みどり・岩田万里子・濱谷昌代・松原祐子・大村知佐子・荒木直美・横井郁子・檜木哲也 2004 附属中学校におけるピア・サポート活動の試み(2) 富山大学スクラムプランナー学校バリアフリーへの挑戦2004— p81-88
- ・ 小林正幸 2002 子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル・トレーニング—なぜソーシャル・スキルなのか— 月間学校教育相談4月号 ほんの森出版 p53
- ・ 小林真・稲垣応顕・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 2003 高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学教育実践総合センター紀要 No.4 p15
- ・ 前田ケイ 1997 矯正におけるSSTのありかた 刑政108 p16-26
- ・ 宮城和代 2001 LD児及びその周辺児のソーシャルスキル・トレーニング—トレーニング効果とその社会的妥当性・教育現場での有用性について— 富山大学修士論文
- ・ 佐藤正二・佐藤容子・相川充・高山巖 1990 極端な引っ込み思案児の社会的適応と社会的スキル 宮崎大学教育学部紀要(教育科学) 68 p1-18
- ・ 佐藤正二・佐藤容子・相川充・高山巖 1993 攻撃的な幼児の社会的スキル訓練—コーチング法の適用による訓練効果の維持— 行動療法研究19 p20-31
- ・ 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1986 精神遅滞児の社会的スキル訓練—最近の動向— 行動療法研究 12 p9-24
- ・ 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 1996 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法 p22
- ・ 宝田幸嗣・小暮陽介・神立英子・中川邦章・佐藤美和子・前田保 2005 児童生徒の社会性に関する調査研究—中学生における社会的スキルの育成— 富山県総合教育センター研究紀要 第23号 p53-78
- ・ 宝田幸嗣・小暮陽介・神立英子・中川邦章・塩井研造・林誠一 2004 児童の社会性に関する調査研究—小学



校高学年における社会的スキルの育成ー 富山県総合教育センター研究紀要 第22号 p79-104

- 宝田幸嗣・大澤靖彦・上埜真知子・三津島淳・前田孝夫・堺貴子 2003 児童の社会性に関する調査研究ー小学校低学年における社会的スキルの育成ー 富山県総合教育センター研究紀要 第21号 p27-52
- 和田充紀・大村和彦 2006 めざそう、すてきな大人！！ー適切な話し方や振る舞い方を身に付けようー 富山大学人間発達科学部附属養護学校研究紀要 27集 p166-180
- 渡辺朋子・岡安孝弘・佐藤正二・佐藤容子・立元真 2000 児童・生徒の社会的スキルの能力と学校適応に関する研究 研究報告書
- 渡辺弥生 1996 講座サイコセラピー第11号 ソーシャル・スキル・トレーニング(SST) 日本文化科学社 p11

### [注釈]

注1) 本研究では学級とは「学校教育の目的の達成をはかるために編制される、学級担任と児童生徒からなる学校の最も基本的な教育組織の単位」と定義する。本研究で取り上げた学級には計5名が在籍している。対象生徒3名の他に、自閉性障害を有する生徒が2名いる。自閉性障害を有する生徒は言語能力が乏しいため、対象生徒とは会話を交わすことがあまりなく、トラブルがほとんど起きていない実態である。

# 知的障害児施設に入所する子どもへの動的 家族描画法 (KFD) の試み

小西 一博\*・稲垣 応顕

(2006年8月30日受理)

## The Use of Kinetic Family Drawings (KFD) with Children Living in a Facility for Mentally Retarded Children

Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI

本研究は従来、知的レベルがノーマルな子どもたちを対象として開発・適用されてきた動的家族描画法（以下、KFD）を知的障害児施設に入所する子どもに試みた実践報告である。知的障害児施設に入所する子どもの KFD には家族状況や家族での体験や家族成員間の対人関係がどのように KFD 反映されてくるか、それはどのような特徴を示すのかについて調べた。そして、KFD による解釈と知的障害児施設職員等から得た情報を照合し、一致するかどうか検討した。その結果、描画スタイルとして家族成員の人物像の省略とシンボルの「テレビ」が共通して描かれていたことから家族の雰囲気が暗く、家族成員間のあたたかい絆が欠けていると解釈された。また、KFD の解釈と対象児の実態を熟知する知的障害児施設の担当職員や通学する養護学校の担任教師からの情報とほぼ一致した。

**キーワード：**動的家族描画法 知的障害児施設 家族関係

**Keywords :** kinetic family drawings, facility for mentally retarded children, family relationships

### 1. 問題と目的

知的障害児施設とは、「知的障害のある児童を入所させて、これを保護するとともに、独立自活に必要な知識技能を与えることを目的とする施設である」（児童福祉法第42条）。筆者がかかわっている当該施設の子どもの年齢は6歳から18歳までである。一般にこの年齢の子どもは親への甘えを十分に満たしている時期である。しかし、対象児のプロフィールで述べるように、当該施設に入所する多くの子どもは親の離婚や虐待を経験している。また、物理的にも家族と離れて生活しているために親との関係が希薄になっている。彼らは基本的信頼感の獲得が十分になされておらず、不安定な心理状態になっているように窺われた。また、知的障害を有しているために自分のおかれている立場を正しく理解できない子どもや、何らかの理由によって家族とともに生活できず、まだその理由を知らされていない子どももいた。このような変形された親子関係を体験している子どもの行動に、数々の歪みが生じる傾向があることについては、容易に理解できるであろう。

家族心理学の分野では、「子どもの不適応行動は家族関係の歪みの結果として生じるものであると捉えられて

いる。不適応行動は全体としての家族の症状、あるいはその家族の歪みの修正を訴えようとしている信号として子どもの問題が発現するとみなす」（岡堂、1993）。このような考え方は、今日広く知られつつある。しかしながら、力動的である家族の問題状態を把握し、理解するには相当の経験と見識が要求されるであろう。この困難な課題に、ある程度満足いく見解を示すものとして、動的家族描画法（Kinetic Family Drawings：KFD）がある。

KFDとは、Burns & Kaufuman (1970, 1972) によって開発された投影法の1つである。この手法は人物描画法（Drawing A Person：以下、DAPと略記する）、家族描画法（Drawing A Family：以下、DFAと略記する）に動的（Kinetic）要素を加味したものである。家族成員が何かをしているところを描く方法により、得られる情報の質と量が飛躍的に増加し、多くの意義ある臨床的知見が獲得できるようになった（Howard & Thompson, 2000）。家族成員の描写の多様性は、被験者（描画者）自身の主体的家族認知様式によって統制されたものとなり、被験者の日常的な個別家族認知パターンを投影したものとなる（日比、1986）。

もともと KFD がアメリカの被験者（5歳～20歳）を

\*高岡市立伏木小学校

対象として標準化されたように、家族画研究は主にアメリカを中心に行われてきた。それが次第に我が国に広まるにつれて、日常生活に支障のない子どもの他、非行や引きこもりなどの子どもへの適用が追試されるようになった。例えば、川端(1961)は子どもに家族画を描かせ、面接から得た情報と照合し、家族画は実際の家族関係を鋭敏に投影していることを見いだした。また、日比(1986)は一般の子どもだけではなく、臨床群(情緒障害、神経症、非行等)へのKFDの試みを行った。その他にも郭(1986)のように心身症児へのKFD研究も行われている。

筆者らはある程度の描画能力があればKFDの適用が可能であろうと考え、軽度知的障害児にも適用することにした。特に、家族からの虐待が疑われる不適切なかかわりや養育環境の貧しさ等の理由により児童相談所からの措置として知的障害児施設で生活する子どもの描画には、家族関係がより鮮明に投影されると考えた。そこで、彼らの家族状況に焦点を当て、家族状況や家族での体験、家族成員間の対人関係がどのようにKFDに反映されてくるか、それはどのような特徴を示すのかについての知見を得ることを第一の目的とした。そして、KFDによる解釈と知的障害児施設職員等から得た情報を照合し、一致するかどうか検討することを第二の目的とした。

## 2. 方法

### 1) 対象児

T県立知的障害児施設T学園に入所していた子ども(男子1名、女子3名)を対象児とした。対象児の年齢は13~14歳で、知能はすべてIQ 50~70の範囲にある。

また、対象児全員が両親の離婚やそれに伴う不測の事態による兄弟の別離、前籍校でのいじめのいずれかを経験している。

なお、各対象児のプロフィールについては、後述の事例検討の際に記載した(Table 2, 3, 4, 5)。

### 2) 実施の時期

200X年10月にKFDの実施した。信頼性のあるデータを得るために、筆者は200X年4月から定期的にT学園や対象児らが通学する養護学校に出向き、対象児らとかかわりをもった。そして、信頼関係を築くことができたと判断した時点でKFDを行った。

### 3) 手続き

KFDの実施にあたっては、子どもにA4サイズの白い無地の画用紙とHB、またはBの鉛筆と消しゴムを与えた。その後、「あなたを含めて、家族が何かをしているところの絵を描いてください。マンガとかスティック画ではなしに、人物全体を描くようにしなさい。各々が何かをしているところを思い出して描きなさい」と板書しながら教示し、それ以外には指示を与えなかった。制限時間は設けずに、それぞれが描き終えた時点で終了した。

実際の描画から得られる以上に有意義で重要な情報を引き出すために、描き終えた時点で半構造的な面接を行った。描かれた人物とその人物が何をしているところかを必ず確認したが、それ以外の詳細な事柄についても質問した。

## 4) 分析方法

Burns & Kaufuman (1970, 1972)は主として精神分析的な観点から解釈を行ったが、日比(1986)はこの観点に立つとともに、さらに広く家族認知とパーソナリティ形成の関連という点から理論的基礎をLewin (1951)の「場の理論」にも求めて、パーソナリティ形成の場としての家族関係に対する被験者の認知的構えに焦点を置いた。本研究では日比(1974, 1986)に依拠して解釈した。

KFDの解釈は主として、「人物像のアクション及び人物像間のアクション」、「人物の特徴」、「位置・距離」、「スタイル」、「シンボル」の5つの領域で判定される。

「人物像及び人物像間のアクション」や「人物の特徴」、「位置・距離」では対象児のとらえた各家族成員間が示す対人態度や全体としての家族力動を分析し、「スタイル」では家族成員が抱く不安感や家族関係の不安定さを解釈した。また、「シンボル」を最も具体的な事柄に特殊な感情や葛藤などを集約したものとして捉え、精神分析的視点による解釈を行った。

また、当該施設の職員等に筆者の解釈を示した上で対象児の家族状況について面接によるインタビューを行った。

## 3. 結果と考察

### 3.1 対象児に共通する描画特徴

Table 1は対象児のKFD評定の一部をまとめたものである。事例数が少ないので量的な分析はあまり意味をもたないが、家庭の養育能力などの諸事情により知的障害児施設で生活する子どものKFDには、人物像の省略やシンボルとして「テレビ」が共通して描写される特徴がみられた。

「人物像の抹消・省略」は、他の成員と同一場面に置き難いほどの敵意や攻撃や不安などの否定感情を抱いていることを意味し、描かれなかった人物への敵意を直接表現できない心理状態を暗示していると言われている。このことから、家族とのかかわりを避けているか、家族成員との関係が乏しいことが描画からも確認された。

「テレビ」は、安息や家族の相互作用を意味するシンボルである。本事例で取り上げたすべてのKFDにテレビが描かれていることから、家族とのふれあいが少ないため、その代償としてテレビを日頃から頻繁に視聴しているのではないかと考えられた。したがって、対象児らにとってテレビはもて余す時間を費やし、孤独感を埋める重要な道具の1つとして位置づけられていると推察された。

Table 1 KFD 評定結果の抜粋

特 徴	対 象 児				
	カケル	リエコ	マリエ	カズヨ	
人物像	人物像の省略	○	○	○	○
	倒れている人物	○			
	身体部分の省略	○	○		
	回転する自己像	○			
	棒状の人物		○		
	特別な人物を加える			○	
	高い位置の自己像				○
	人物を書き直す				○
スタイル	包囲	○	○		
	鳥瞰図型	○		○	
	紙面下辺の下部線			○	
シンボル	電気	○			
	水に関するもの	○			○
	食卓・テーブル	○		○	○
	食物・食器・茶碗	○		○	
	寝具・ベット	○		○	
	テレビ	○	○	○	○
	自動車		○		
	ベット			○	
	誇張された家具				○
	冷蔵庫				○

### 3. 2 事例検討

#### 1) 事例 1

Table 2 カケルのプロフィール

年齢・性別・IQ：13歳（男子）IQ66

家族成員：実父（45歳），継母（39歳），義姉（17歳），  
義兄（19歳，14歳），本人。

家族状況：カケルが9歳の時に両親は離婚した。その後，父親は再婚し，主な養育者は継母になった。実弟はカケルが8歳のときに突然死した。

特徴：  
・「殺す」とか「死ね」などの暴言を吐いたり，靴を隠したりと友達への嫌がらせをする。  
・「俺なんか死んだ方がいいんだ」と自分の首を絞めたり，刃物を見つけて自分を刺そうとしたりすることがある。

#### OKFDの分析と解釈

カケルは自宅での夕食風景を描いた。カケルは正座しているが，宙に浮いて転んでいるようにも見える。回転する自己像は，他の家族成員に対する違和感や注目されたい欲求を暗示している。このことから，家族内で孤立し不安定な状態であることを表現していると考えられた。

姉は描かれているが，最初は「姉ちゃんはアルバイ



<カケルが描いた KFD>

トでないことにしておこう」と言い、姉を描いていなかった。しかし、描画を描き終えるところに「やっぱり描こう」と言いながら付け加えた。同様に上の兄も「二階にいるから」と描いていなかったが、最後に書き加えた。さらに、下の兄もテーブルの右上にいるらしいが、「ここに兄がいるけれども、見えないの」と説明した。このように人物像を省略したり、省略しようと考えたりしたことから、姉や兄二人に対して拒絶感や否定的感情をもっていることが窺われた。また、カケルは姉と上の兄を囲むようにして描き、区切られた空間の中に入れた。包囲することによって、恐怖心を与える姉と上の兄を孤立化させたり、取り除いたりしたいという欲求を表していると考えられた。

これらのことから、家族内でのカケルの存在感は薄く、家族の誰とも親密な関係ではなく、カケルにとって居心地の悪い環境であることが推察された。また、KFDを進めながら何度も「緊張する」とつぶやいたり、家族を説明するときに「あの人は…」と呼んでいたことからもカケルにとって家族成員との結びつきが少なく、疎外感を抱かせる家族であることが窺われた。

また、カケルの描画から夫婦間の不仲も読み取れた。カケルによると父親は黙って正座をしてご飯を食べているところらしい。父親の両腕がなく傾いていることから父親の不安さが窺われた。さらに、日比（1986）による数量的検討では、この発達期の子どもは、父親像を最も大きく描く傾向が有意に認められているが、カケルは母親像を大きく描いている。このことから、父親は母親からの圧力に圧倒された弱い立場であると考えられた。また、唯一血縁関係にある父親が家庭内で不安定な状態であることは、少なからずカケルにも影響を与えていると推察された。

施設職員等からの情報によると、「父親は養育に対して関心を示さずにいる。継母がしつけに対して積極的ではあるが、カケルの障害を正しく理解していないために厳しい態度で関わっている。また、義姉や義兄からも抑圧され、家庭に安心感が得られない状態である」ということであった。この結果から、筆者らによるKFDの解釈と施設職員等による情報を照合すると、ほぼ一致していることが確認できた。また、KFDからは施設職員等による情報にはなかった夫婦間の不仲の関係を読み取ることができた。

## 2) 事例 2

Table 3 リエコのプロフィール

年齢・性別・IQ：14歳（女子）IQ69  
 家族成員：父親（41歳）、祖父（69歳）、祖母（63歳）、本人。  
 家族状況：リエコが10歳の時に両親は離婚し、妹は母

親が引き取った。現在は父子家庭で、主に祖母が養育している。

- 特徴：**
- ・「誰も遊んでくれない」とか「私の話を誰も聞いてくれない」などと孤独感を訴えることが多い。
  - ・「このまま生きていても楽しいことがない」と頻繁に口にし、高所から飛び降りようとするなど自殺をほのめかす行動を幾度となくしている。

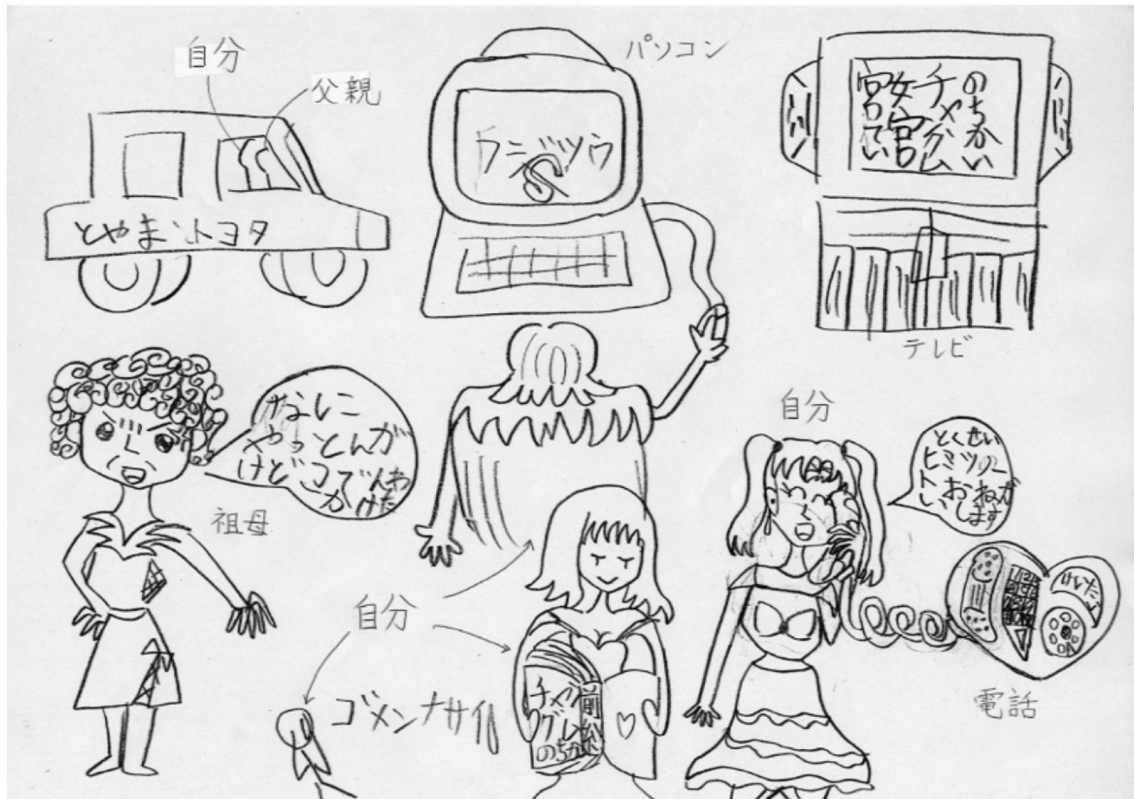
## OKFDの分析と解釈

リエコの描画には、自己像が5ヶ所に描かれており、それぞれの行為（雑誌を見ている、パソコンをしている、電話をしている、祖母に叱られている、父親と自家用車に乗っている）には一連のストーリー性がある。それはリエコが雑誌を見ていると、ノートがほしくなり、椅子に座りながらインターネットでそのノートを検索し、親に無断で『特製秘密ノート』お願いします」と電話注文する。しかし、このことが祖母に発覚し「何やっとながけ（何をしているんだ）。どこ、電話掛けた」と強く叱られ、「勝手に注文してごめんなさい」と言いながらリエコが謝っている。その後、父親の自家用車に乗って郊外的大型ショッピングセンターへ買い物に出かける描画である。

これらの自己像には不安定な心理状態を暗示する表現がなされている。例えば、パソコンを操作しながら背を向けていることや正座をしながら電話をする自己像の足が切れているようにも見えることから、家族の中での疎外感を暗示していると考えられた。また、ほとんどの自己像が自分一人で楽しんでいる行為であり、あまり家族とかかわっていない。唯一、家族とかかわっているのは父親の自家用車に同乗する自己像と祖母に叱られている自己像であるが、この自己像からも不仲な関係が読み取れた。

父親とは、2人を取り囲む線（自動車）によって包囲されている。自動車は心理的・物理的隔離を意味し、包囲はその二者間の緊密な同一化過程を意味することから、リエコは父親との親密さを求めていると考えられた。しかし、父親はリエコに背を向けていることから、リエコに対して拒否的な態度であると推察された。さらに、父親は棒状に描かれ、顔も手足もなく簡略化して描かれている。棒状の人物像は回避を意味し、その人物との関係の悪さや恐れと解釈される。助手席に座っている自己像も棒状であり、棒状の自己像は防衛機制としての退行を意味することから、日頃から父親におねだりして好きな物を買ってもらうことが多いのではないかと推察された。

祖母は、大きな人物像で描かれている。人物像の相対的な大きさは、家族成員の相対的な重要度についてその子どもの自己認識を示している。したがって、リ



<リエコが描いた KFD>

エコにとって祖母は心理的影響度が大きい存在であることが窺われた。また、祖母の指がリエコに向かっており、凶器のように鋭い。鋭い指は怒り、攻撃性、その人物に対する恐れを示していることや、リエコが描画の作成中に「私いつも悪いことばかりしているから『ごめんなさい』と反省しながら書いているの」と10分ごとに三度も筆者に伝えにきたり、「私のおばあさん、恐いの」とか『「こら、何しとる（何をしている）」といつも言われるの」と作成後に話したりしたことからも、祖母との不仲な関係が窺われた。

祖父は、実在するが描かれていない。リエコは「今は仕事に出かけているからいないの」と説明した。人物像の省略は敵意を直接表現できない心理が描画上に表れたものと解釈されることから、同じ紙面上に載せたくないほどの消したい存在として捉えていると考えられた。

施設職員等からの情報では、「父親は仕事が多いためあまりリエコと関わる時間がない。また、リエコに対し知的レベルよりもやや高いものを求めている傾向がある。しかし、家族みんなでリエコを可愛がっているので問題はない」ということであった。

リエコの事例では、筆者らによる KFD の解釈と施設職員等による情報との間に差異が確認された。リエコと父親との関係が親密ではないという点に関しては筆者らの解釈と一致しているものの、リエコに対する家族の成員の態度に関する知見では違いがあった。施

設職員等はリエコの家族から「あたたかさ」を感じ取り、筆者らは家族の「冷たさ」を読み取った。

この差異はリエコの家族を捉える視点の違いから生じたと推察された。施設職員等はリエコの家族が「あたたかい」と捉える理由として、定期的に自宅に帰省させていることや洋服やアクセサリーなど、リエコが欲しがる物を買って与えていることを挙げた。つまり、大人の立場から外的・物理的な視点で判断していると考えられた。一方、筆者らはリエコ自身が家族から感じ取っている主体的家族認知様式を投影した KFD による解釈、つまりリエコの立場から内的・心理的な視点から判断している。

この結果から、一見、健全な家族と捉えがちな家族であっても、問題を抱えている当事者にとってはよい環境とは限らず、面接等による調査では把握しきれない部分を KFD によって意義ある臨床的な知見を得られることが示唆された。

### 3) 事例 3

Table 4 マリエのプロフィール

年齢・性別・IQ：14歳（女子）IQ52

家族成員：父親（57歳）、兄（17歳）、本人。

家族状況：マリエが6歳の時に両親は離婚した。父親は兄とマリエを、母親は姉と弟を引き取った。現在は、親と兄は出稼ぎのため青森県

で生活している。

- 特徴：**
- ・家族に会いたい気持ちが募り、情緒が不安定になり学校への登校を渋ることが頻繁にある。
  - ・些細なことに言いがかりをつけて友達に喧嘩を仕掛ける傾向がある。
  - ・「むかつく」とか「死ぬ」など口にし、友達を殴ったり首を絞めたりと暴力を振るうことがある。

### OKFDの分析と解釈

マリエの描画には家族画でありながら、家族成員が一人も描かれていない。人物像の抹消・省略は、前述したとおり家族成員と同一場面に置き難いほどの敵意や攻撃や不安などの否定感情を抱いていることを意味することから、家族との不仲が窺われた。

この描画は夕食の様子であるが、父親や兄の食事は用意されていないらしい。「4人分の準備がしてあるね」という筆者の問いに対して、マリエは「これは、私と二人の友達分です。もう1つは誰の食事でもありません」と返答した。このことから、父親や兄に対する排他的な感情を読み取ることができた。

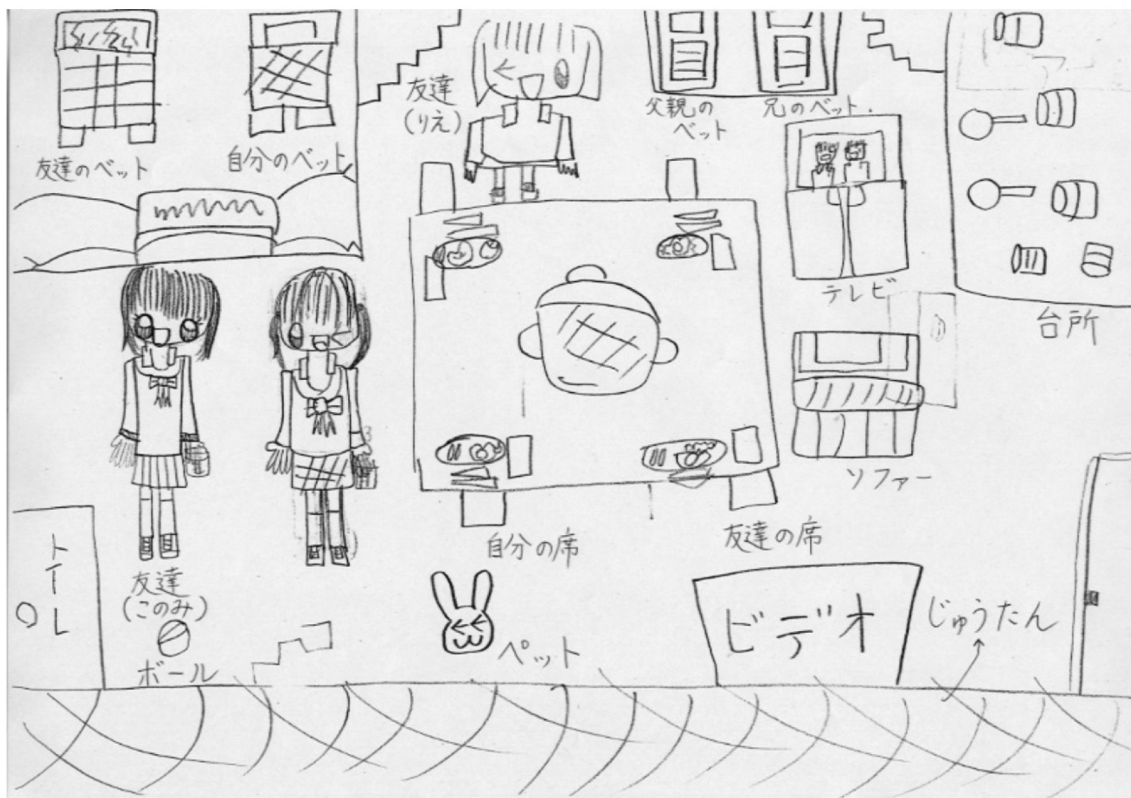
マリエは家族成員を描かなかったが、家族成員以外の人物が描いた。これらの人物はマリエの施設外での友達である。自己像の左側に位置する人物は、マリエの自宅に頻繁に泊まりに来る同級生の「コノミ」である。描画では、マリエとコノミが一緒に学校から帰宅

したところである。コノミが「今日は楽しかったね」とマリエに声を掛け、マリエは「一緒にご飯が食べられてうれしい」と答えている。描画の上部に描かれているもう一人の人物は、時々マリエの自宅に泊まりに来る小学6年生の「リエ」である。描画では、リエがマリエとコノミの会話を聞いて「うるさいなあ」と言いながら、食事の準備をしている。特別な人物は親近感を暗示することや友達のベットが存在することから、家族成員以上に重要な人物であると考えられた。なお、寝具を描くのはかなり稀な事例で、うつ傾向を暗示している。

また、ベットのウサギも描かれている。ベットは癒しの存在であると同時に、家族成員との有意な関係をもちがたいことを暗示しているケースがある。このことからベットも友達と同様にマリエにとって重要な意味をもつ存在であると考えられた。

描画の特徴としては、紙面下辺に下部線を引いてあることやあたかも鳥が上空から見ているような鳥瞰図型で描写したことが挙げられた。紙面下辺の下部線はストレス下におかれて不安定であるため、強固な基盤あるいは安定感を求めている家族で育った子どもに特徴的にみられるスタイルである。また、鳥瞰図型の描画は距離感や孤立感を意味することからも家族が崩壊しかけていることを暗示している描画であると推察された。

施設職員等からの情報では、「父親はマリエを可愛



<マリエが描いたKFD>

がっているが、マリエの好き勝手に生活させたり、知人に預けたりするなど養育する姿勢は、みられない。久しぶりに父親と対面すると父親の腕にしがみつき、涙ぐむこともある。また、兄のこともとても慕っている」ということであった。この結果から、筆者らによるKFDの解釈と施設職員等による情報を照合すると、マリエに不安定で、家族や安らぎを求めることができない環境であることについてほぼ一致していることが確認できた。

一方で、筆者はマリエと家族との関係は不仲であり、父親や兄弟への排他的な感情を抱いていると解釈したが、施設職員等の情報とは相違する点もみられた。必要な食事を与えられなかったり、幾日も自宅に一人で放置されたりした経緯があることからマリエは家族に対しては否定的な感情を抱いているのは確かであろう。反面、家族とは不仲でありながらもマリエは家族を愛し、家族からの愛を求めていることを施設職員等からの情報で筆者は知ることができた。

このことから、KFDは被験者の日常的な個別家族認知パターンを投影するが、そのすべてを映し出すものではなく、その一部の見解を得る手法にすぎないと考えられた。

#### 4) 事例 4

Table 5 カズヨのプロフィール

年齢・性別・IQ：13歳（女子）IQ60

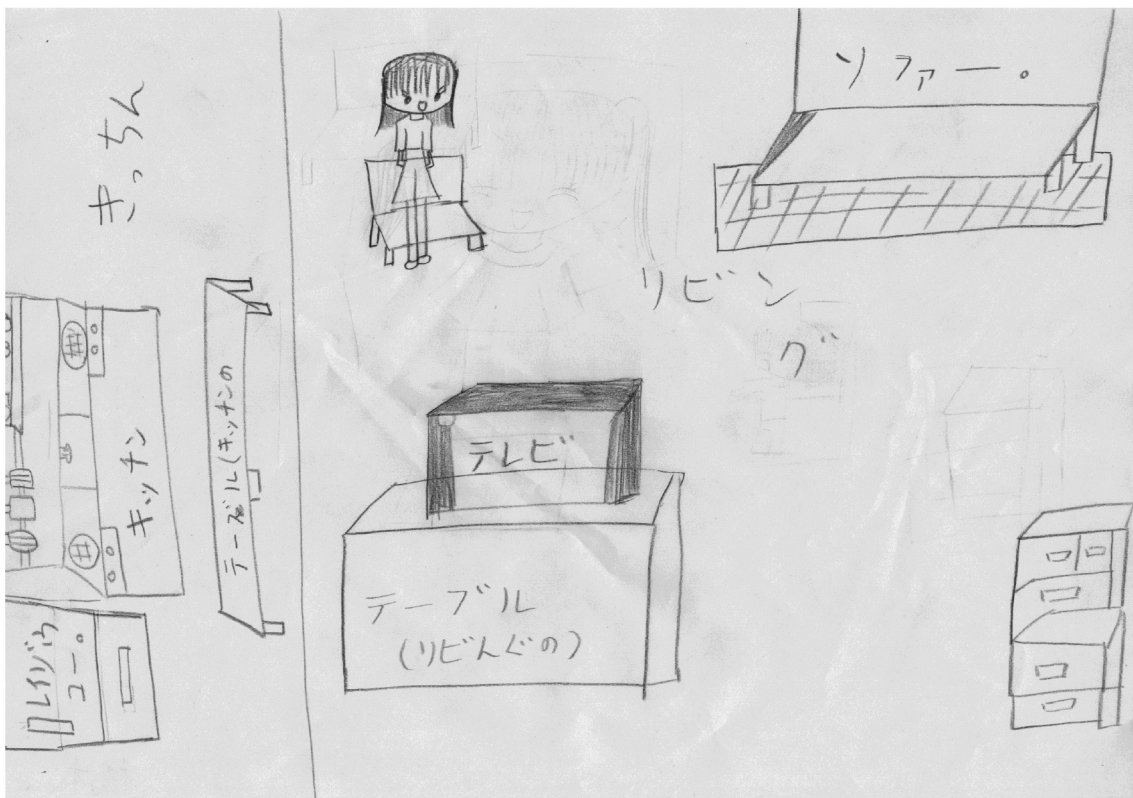
家族成員：実母（45歳）、兄（14歳）弟（8歳）、本人。

家族状況：カズヨは3歳の時に親の離婚を経験している。母親は二度目の離婚後すぐに再々婚したが、性格が合わないために、カズヨと兄弟を連れて別居した。多額の借金を抱えており、生活再建のためカズヨだけT学園に預けることとなった。

- 特徴：
- ・母親に会えない日々が続くと、「ママどこ」と白昼夢に似た行動をとる。
  - ・突然、「ワンワン」などと動物になりきって演じたり、おんぶや抱っこなどの大人からの必要以上の愛情を求めたりする。

#### OKFDの分析と解釈

カズヨの描画は、夕方にカズヨだけがアニメ番組を見ながら過ごしている様子であり、母親や兄弟は描かれていない。母は仕事。兄と弟はゲームセンターや友達の家遊びに行っている。この描画もマリエと同様に家族成員が一人も描かれていない。「どんな気持ちでテレビを見ているのかな」という筆者の問いに対して、「母親や兄弟に早く帰って来てほしいと思ってい



<カズヨが描いたKFD>



る」とカズヨは返答するだろうと予想していたが、「楽しい気持ち」という意外な返答をした。家族成員が描かれていないことから家族の中での疎外感や家族への否定的な感情が推察された。また、カズヨはテレビを見て楽しんでいる描画であると説明したが、カズヨの表情が怒っているようにもみえる。まつげはつり上がり、何かを叫んでいるように描かれている。Machover (1949)によれば、描かれた顔の表情は最も信頼できるサインの1つであることから、カズヨは家族への不満を抱いていることが窺われた。

カズヨは描き始める時、最初に母親を描いたが、途中で消した。その理由を後から聞くと、「テレビを見ている母親を描こうと思ったけれど、大きすぎたので消しました」と答えた。人物像を消して描き直す行為は消された人物に対して期待している感情を暗示している。また、自己像を高い位置に描くことは、注意を引こうとする努力を意味することからも母親にもっと愛されたいというカズヨの思いが窺われた。

さらに、シンボルからも家族への思いを推察された。例えば、家具（調度品）が大きく強調されているなど家庭内の物理性が前景に出てきた描画は、家族との温かい心のつながりが乏しいと感じている被験者に多く認められる。また、キッチンや冷蔵庫は冷たさを意味し、抑うつ傾向と関連する。

これらのことから、カズヨは家族との結びつきが弱く、孤立感を抱いていると考えられた。そして、特に母親への被養育欲求をもち、親密さを保ちたいと望んでいると推察された。

施設職員等からの情報では、「母親は『他の兄弟はかわいいが、カズヨだけはかわいくない』と言っており、幼児期からカズヨに対して放任的・拒否的なかわりをしてしている。例えば、母親は過去に二度の家出をしているが、いずれも他の兄弟を連れ、カズヨだけを残して出ている。T学園に入所する時、カズヨは一人置いていく母親を責めていた」ということであった。この結果から、筆者らによるKFDの解釈と施設職員等による情報を照合すると、ほぼ一致していることが確認できた。母親や兄弟への不満や否定的な感情を抱いていることが描画に明らかに投影されていた。

一方で、高い位置に描かれた自己像は注目されたい欲求を意味することから、筆者は母親にもっと愛されたいというカズヨの思いを解釈した。この結果から施設職員等の情報のとおり、カズヨは母親を責めているが、反面母親との心のつながりをもち続けたいというカズヨの葛藤を描画から読み取ることができた。

#### 4. まとめと今後の課題

知的障害児施設で生活する子どものKFDを全体的に解釈すると、家族の雰囲気は暗く、家族成員間のあたた

かい絆が欠けていた。家族成員間のふれあいに友好的な態度がみられず、冷たさがあると読み取ることができた。このことを特徴づける描画スタイルとして家族成員の人物像の省略とシンボルの「テレビ」が共通して描かれていた。

家族をシステムとしてみる立場からすると、この状況は家族の病理性を示す指標の1つととらえることができる（國谷，1984）。このことから、対象児にみられる不適切な行動は家族の病理によって誘発されたものとみなすこともできるであろう。

また、筆者らによるKFDの解釈と対象児の実態を熟知する知的障害児施設の担当職員や通学する養護学校の担任教師からの情報とほぼ一致した。このことから、健常児だけではなく、軽度知的障害児のKFDも実際の家族関係を投影していることが窺われ、KFDは家族関係を視覚的にとらえる手法として有効であることが示唆された。

一方で、両者の知見が一致しない点も少なからずあったことも見逃してはならない。筆者らによってKFDから読み取った事柄が施設職員等では知り得なかった情報であったことや、逆に施設職員などが面接等による調査で知り得た情報が筆者らでは解釈しきれなかったことがあった。したがって、さらに研究を進めていく上でKFDは軽度知的障害児の家族関係の一部を理解することができるという認識のもとに、テストバッテリーを組んで多方面から家族理解に努める必要性があると言える。

#### 5. 引用文献

- Burns, R.C. & Kaufman, S.H. 1970 Kinetic family drawings (K-F-D) : An introduction to understanding children through kinetic drawings. Brunner/Mazel.
- Burns, R.C. & Kaufman, S.H. 1972 Actions, styles and symbols in Kinetic family drawings : An interpretative manual. Brunner/Mazel
- 日比裕康 1974 動的家族描画法 (K-F-D) の研究 I - その紹介と理論的基礎 - 滋賀女子短期大学研究紀要 II p79-113
- 日比裕康 1986 動的家族描画法 - 家族画による人格理解 - ナカニシヤ出版 p44-102
- 郭 麗月 1986 神経性食思不振症と家族画 臨床描画研究 I 金剛出版 p169-3186
- 川端つね 1961 幼児の家族画に関する研究 児童精神医学とその近接領域 2 (2) p41-59
- Knoff, Howard M. & Prout, H. Thompson 2000 Kinetic Drawing System for Family and School : A Handbook [加藤孝正 神戸誠 訳 学校画・家族画ハンドブック] p124

- 國谷誠朗 1984 システム論的アプローチによる家族療法 ―その展望と日本での実施の試み― 家族臨床心理の展望 家族心理学年報1 日本家族心理学研究会編 金子書房 p61
- Lewin, K. 1951 Field theory in social science. Harper. [猪俣佐登留訳 1956 社会科学における場の理論 誠信書房]
- Machover, Karen 1949 Personality projection in the drawing of the human figure. [深田尚彦訳 1998 人物画への性格投影 描画心理学双書 第1巻 黎明書房]
- 岡堂哲雄 1993 別冊発達16 カウンセリングの理論と技法 氏原寛・東山紘久編 ミネルヴァ書房 p221-228

## 付記

資料の研究使用に理解を示された先生方と被験者の子ども達に心から感謝申し上げます。

なお、言うまでもなく事例における対象児の名前は仮名であり、経歴等も資料としての意義を失わない範囲で、変更して記載した。



※論文の掲載順は、人間発達科学部の職員名簿に順じています。

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要  
教育実践研究 編集委員会

委員長 市瀬和義  
委員 田上善夫  
松本謙一  
竹井史  
上山輝  
田尻信一  
尾崎康子  
小川亮  
稲垣応顕

---

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究

平成18年12月22日 発行

編集兼 富山大学人間発達科学部  
発行者 附属人間発達科学研究実践総合センター  
〒930-8555 富山市五福3-1-9-0  
Tel (076) 445-6380  
印刷所 中央印刷株式会社  
〒930-0817 富山市下奥井1-4-5  
Tel (076) 432-6572 (代)

---

# “*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

## *BULLETIN OF THE CENTER OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE UNIVERSITY OF TOYAMA*

No. 1

December. 2006

### CONTENTS

First Publication

..... Kazuyoshi ICHINOSE

#### Original Articles

- Science Learning Promoting the Continuous Transition in Plant Cultivation Activities from Life Environment Studies: Focusing on the Relationship between a Unit Title and its Subtitle  
..... Saori TERASAWA and Ken-ichi MATSUMOTO ..... 1
- The Structured Individual Teaching to Severe Mental Handicapped Children with Autistic Disorders  
..... Hirofumi MUSASHI, Tomoko YAMADA, Yukie KOEDA,  
Yuuki YASUDA, Daisuke TOMITA and Kaoru TAKADA ..... 15
- Parents' Awareness of Education for Children with Special Needs  
..... Toyokazu MIZUUCHI ..... 29
- A Study of Collaborative Learning in Technology Education: A Consideration of Classroom Practice in the Making Things  
..... Satoshi YASUYOSHI and Akio UOZUMI ..... 39
- Longitudinal Study for Manipulation of a Drawing Device and Symbolic Representational Function in Infancy  
..... Yasuko OZAKI ..... 45
- Constructing a Unit of History in Junior High School which Makes Aware of the Efforts of the Government and the People in the Meiji Restoration Period: To Make Teaching Materials of “Iwakura Mission” and a Local Person “Nozo Fujii”  
..... Kazunao HORIUCHI and Shinichi TAJIRI ..... 53
- Investigation of the Actual Condition and Consciousness of Un-going to School Student Supporters  
..... Yoshino MATSUI and Masaaki INAGAKI ..... 65
- Effect of Social Skill Training for Children who Has Slight Intellectual Disabilities  
..... Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI ..... 77
- The Use of Kinetic Family Drawings (KFD) with Children Living in a Facility for Mentally Retarded Children  
..... Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI ..... 87