

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2号

平成20年3月

目次

論文

『総合的な学習の時間』における話し合いの構造化の意義
—小学校第6学年「いたち川と環境」の分析から—
..... 玉生 貴子・松本 謙一・荒田 修一 1

幼児の母親は男性保育者にどのようなイメージを抱いているか
～育児の相談相手としての可能性を探る～
..... 小林 真・竹田 誠 17

マルチメディア DAISY を用いた LD 児の学習支援
—文章理解に困難のある中学生の事例検討—
..... 水内 豊和・小林 真・森田 信一 23

実践“サイエンス・ライティング映像講座”
—メディアリテラシーは育まれたか—
..... 上山 輝・林 衛 29

幼児期における自己制御機能発達に及ぼす父母の養育態度の影響
..... 尾崎 康子・小野由加利 39

小学校1年生における学校ストレスに関する研究
—社会的スキル教育による軽減効果—
..... 大門 明美・尾崎 康子 45

幼少期から両親不和を経験した不登校生徒への支援過程
..... 丸田 知明・尾崎 康子 57

「街の多文化発見カルタ」づくり ケータイを用いたアクティビティの開発
..... 田尻 信壹 65

インターネットを活用した分布図の作成
中学校社会科地理的分野での「身近な地域」の教材開発
..... 大井 雅士・田尻 信壹・西 嘉朗 77

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(2)
—動的学校画 (KSD) からの考察—
..... 小西 一博・稲垣 応顕 87

不登校経験者の自己省察に関する研究(2)
..... 松井 理納・稲垣 応顕 95

研究ノート

気づきを促す体育授業の実践
—心と体に着目して—
..... 澤 聡美103

課題が突然に変更されると、選手は次の課題にどのように取り組むようになるのか
..... 北村 潔和・田刈 良子113

『総合的な学習の時間』における話し合いの構造化の意義

—小学校第6学年「いたち川と環境」の分析から—

玉生 貴子*・松本 謙一・荒田 修一**

Significance of Structuring Discussions in the Period of Integrated Study:

—Analysis of “Itachi river and Its Environment” at the Sixth Grade—

Takako TAMOH, Ken-ichi MATSUMOTO and Syuichi ARATA

キーワード：総合的な学習の時間、話し合い、構造化、授業分析

Keywords: Period of Integrated Study, Discussions, Structuring, Analysis of Classes

I 研究目的

総合的な学習の時間（以下『総合』とする）は、体験的な学習・問題解決的な学習が重視され（文部科学省1999⁽¹⁾）、「生きる力」に直結した学習であると考えられることができる。これに対して、松本ら（松本2002⁽²⁾・松本・小林2007⁽³⁾）は、体験的な学習から確かな学びへと高める上で、子供が内面をさらけ出しかわり合うことのできる話し合いを体験活動と交互に設定することで、他者による多様な視点から自らの取り組みを見直し、学びを深めていくことができることを授業実践の分析から指摘した。このことから、充実した話し合いは、総合における様々な体験を個々の子供にとって一層有意義なものとし、総合のねらいに迫る上で欠かせないと考えられることができる。

ところで、総合の話し合いは、他の教科における話し合いとどのように異なるのだろうか。このことについて松本（松本1996⁽⁴⁾）は、学級全体に共通する問題の有無に注目し、生活・総合では一人一人の問題意識の在り様から取り組みまで異なることが認められているために、常に学級全体が多様な追究状況にあること、さらに、一人一人の子供から見ると、話し合う内容が自分の追究の連続上に設定されていない場合が多いと考えられることを指摘した。

それでは、このように多様な問題解決の過程にある子供は、学級全体で設定された話し合いにおいて、一体どのように友達の話を聞き、話し合いに参加していくのだろうか。そして、どのように自分の追究を見直していくのだろうか。このことを検証することが急務であると考えた。

そこで本稿では、一人一人取り組みが異なる総合の話し合いに子供がどのように参加していこうとするのかを、

授業実践を手がかりに分析を試みる。さらに、教科のねらいとの違いを明確にすることから、総合の特徴を重視した話し合いを構造化する視点を提案し、より意義深い話し合いを支える教師の構えについて考察することを目的とする。

II 研究内容及び研究方法

【理論研究】

- ① 教科との違いからの、総合における話し合いの特徴の洗い出し
- ② ①を手がかりにした、総合の特徴を生かした授業分析の視点の提案

【実践研究】

6年理科（総合）「いたち川と環境」の授業実践について以下の手続きで研究を進める。

③ 話し合い直前の子供の実態分析

授業者荒田の研究歴、荒田級の育ちや一人一人の追究状況を、ポートフォリオや活動の観察、聞き取りなどによって分析し、対象となる授業の分析価値を明確にする。

④ 指導案の本時の展開の分析

教師が本時に何をねらい、さらにそのねらいに迫るためにどのような授業展開を想定していたかを考察するとともに、②を用いてモデル化を試みる。

⑤ 授業分析（話し合いの具体）

参与観察後、学級全体による話し合いの授業記録を作成し、子供の発言要因や教師の意図を中心に考察を加える。

ここでは、授業者に単元構想や授業観、子供の実態などについて聞き取りをし、この分析に生かす。

⑥ 話し合いの構造化

授業の流れで、課題となる内容が質的に異なる区切り

*富山市立羽羽小学校教諭 **富山県総合教育センター研究主事

目(節)をとらえ、子供同士のかかわりを構造化する。

⑦ 構造図の比較

本時の展開(⑤)と授業の構造図(⑥)の比較から、総合における話し合いを分析する。

⑧ 教師の構えについての考察

より意義深い話し合いを支える教師の構えについて、考察する。

⑨ 話し合い構造化の方法の提案とその意義

総合における話し合い構造化の方法を提案し、その意義について述べる。

Ⅲ 総合における授業分析の視点

(1) 総合の話し合いの特徴をどうとらえるか

(教科との違いに着目して)

各教科には、それぞれ教えるべき内容が存在し、到達目標としてのねらいがある。これに対して、総合の内容は「国際理解、情報、環境、福祉・健康」など、例示として示されているにとどまっており、ねらいも、それぞれの内容ごとの知識・理解ではなく、方向目標としての「生きる力」が示されているに過ぎない。

これらのことから、総合では、子供が自分の意思・判断で問題解決していく過程、すなわち、一般にプロセスと考えられがちな活動体験そのものがねらいに迫る上で大きな意義をもつと考えられる(松本2007⁽⁵⁾)。

ところで、一つのテーマを教師が提示しても、生活経験や生活感情が一人一人異なることから、学級全体で見ると子供の問題意識は当然多様となる。それらの多様性をあくまで個の問題として認め、深めていく教師の構えが必要となる。

このように考えると、同じテーマとは言え、40人いれば40通りの追究があり、教師は常に追究状況が多様な中で話し合いを設定することになる。このような状況で話し合いをするとき、以下の2点が問題点として想定できる。

① 聞き手が、本気になって聞くことができるか

総合の話し合いでは、聞き手である多くの子供にとって、自分や自分自身の問題解決に直接影響がないことの方が多だろう。例えば、環境をテーマにした学習で、川の近くに落ちているゴミをひたすら拾っている子供が、洪水の歴史について調査している友達の話、本気になって聞くことができるのだろうか。この例に示した二人の子供の追究する対象もテーマに迫る方法も異なっているように、学級全体での個々の子供の問題意識の持ち方は一層多様となる。それゆえ、共通問題が存在しない総合における話し合いでは、真剣に友達の話聞くことができないという問題点が想定できる。一部の子供だけが参加する話し合いでは、学級全体で行う必要がないと考えられるのである。

② 話し合ったことが、多様な子供にとって、それぞれの追究の見直しの契機としてはたらくか

どの教科・領域であれ、学級全体で話し合う場合、発言している時間より、友達の話聞いている時間の方がはるかに長い。むしろ、発言しない子供の方が多いのではないだろうか。このように考えると、発言して自己を見直すよりも、友達の話聞いて自己の追究を見直すことを重視する必要があるだろう。しかしながら、共通する問題が存在しない総合の話し合いにおいて、取り組みが全く異なる友達の話聞くことを契機に自己の追究を振り返り、見直していくことが果たして可能だろうか。これも見逃してはならない問題点であると考えている。

①②の問題点があるために、学級全体での話し合いを重視しない教師も多い。しかし、筆者らはそういう立場には立っていない。総合における学級全体での話し合いを設定しない教師は、自分に関係ないことを聞けない子供を育てているに過ぎないのではないだろうか。筆者らは、そういった視点に立つ教師の存在こそ問題ではないかと考えている。自分に無関係と思った瞬間、耳をふさいでしまう子供を育てていては、一人一人の新たな創造性は決して育まれない。生涯学習の視点に立ったとき、むしろ自分の追究に直接関係ない内容にも意味を見いだし、仲間と共に本気で考え、自らの追究に生かすことができる主体性や創造性、そして仲間のことを考えかかわろうとする社会性こそ、育てるべきである(松本1999⁽⁶⁾)。

なぜなら、一般社会に目を向けてみたとき、上記2つの問題状況はごく一般的に存在する当たり前の状況だと考えられるからである。学んだことを活用できる能力は、単に教科で共通問題を対象にするだけより、総合で他との違いに学ぶ時間の方が育つのではないだろうか。仲間の「生き方」を鏡に自分の「生き方」を見直すことこそ、本当の意味での「活用」能力の育成、ひいては「生きる力」・「人間力」の育成につながると思う。

もちろん総合の学習は、現実の社会状況に限りなく近いが、全く同じかという点、そうではない。一般社会と異なり、共通のテーマは存在している。また学級(学年)という集団の土壌がある。この2つのよさを生かすことで、大人に比べて生活経験が少ない子供でも、違った追究をしている仲間に対しても進んでかかわり、他者の発言を契機に自己を見直す話し合いが可能となるのである。

(2) 総合における話し合いを分析する上で大切にしたい2つの視点

(1) をふまえて、総合において有意義な話し合いを行う上で、次の2つの視点を大切にしたい授業を行う必要があると考える。

① 追究した内容ではなく、追究している子供そのものを教材にする

個々の問題意識の持ち方が多様な状況にある総合の話し合いでは、学級全体に仲間の「追究した内容」をどれ

だけ聞いても、聞いている子供自身の問題解決に直接かわからない内容であれば、聞き手は自分にとっての価値を自覚できにくい。

そこで、追究した内容・調べた事実そのものを教材とするのではなく、あくまで共通のテーマに迫ろうと「問題解決に取り組む仲間の姿」そのものを中核に取り上げる。そうすることで、同じテーマに対して取り組む仲間の姿を自分の姿と重ねて、本気で考え合う状況を生み出すことができ、子供は話を聞きながら思わず聞きたくなったり言いたくなったりして、自分を表出させてくる。その結果、各々の「生き方」の自覚に直結した話し合いができる(福満・松本2003⁽⁶⁾)。

このことから、「テーマに対して、今何をみんなに伝えたい○○さんか」を互いに理解し合うことをねらう話し合いとして設定し、支援していく必要がある。

② 一人一人が話したくなる心の動きを重視する

「問題解決に取り組む仲間の姿」を教材にした授業では、友達の話を受けて発言した子供が「何を言ったか」ではなく、「なぜ言ってきたか」をとらえることが重要となる(伊藤・松本2004⁽⁸⁾) (図1)。

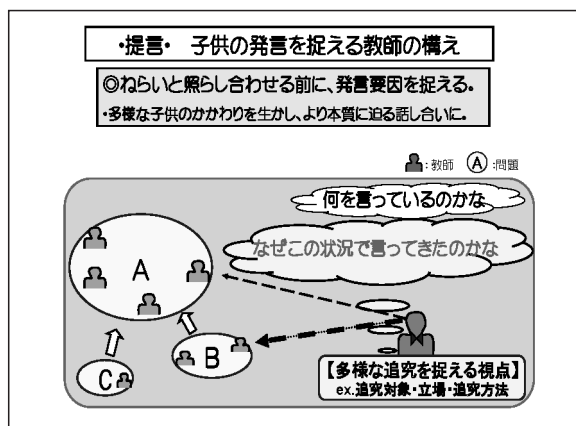


図1 子供の発言をとらえる教師の構え

子供の発言を聞く際、「何を言っているのかな?」と子供の発言内容をとらえようとする教師が多い。そして、「ねらいに迫る上では…」と、指導案に描いている内容(図1のA)を中核に据えて授業を展開していこうとしてしまう。そのため、その話題とはあまりかわからないと考えられる内容(図1のB・C)を発言してきた子供の発言に込められた思いを、教師が十分とらえることができなくなることが多い。しかし、これらB・Cの思いには、価値はないのだろうか。教師の想定を越えてかわらうとする子供の存在も、他を契機に自己を見直していこうとする話し合いを創り出す糸口となるのではないだろうか。

確かに、授業を行う上で内容としてのねらいを明確にもつことは重要なことだが、そのことだけを重視し過ぎて直接的にねらいに迫ろうとすると、せっかくの多様な子供のかかわりを妨げ、子供の学びを深める上での話し合いの効果を減少させることになることも多いのである。

このように、内容的な側面から発言をとらえるのではなく、全ての子供の思いと子供同士のかかわり合いを受け止め、なぜこの状況で発言してきたのかをとらえることで、B・Cのような教師の想定外の発言の背景にある一人一人の思いまでもまると受け止めることができ、より効果的な話し合いにできると考える。

このことから同じ発言でも、

- ・自分から言いたくなって発言してきたこと
- ・教師の意図的指名により発言したこと

の意味付けを明確にして、子供とともに話し合いを創り出していく必要がある。

ところで、総合のねらいは、「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、常に「自分」を中核に据えた問題解決のプロセスをねらいにしている。このねらいに迫るために、教師はまず、何を理解したかだけではなく、一人一人の子供の問題解決の状態をホリスティックにとらえることが欠かせないのである(黒羽2002⁽⁹⁾)。したがって、子供の分析も、先に観点を定めるのではなく、今この子は一体どんな問題状況に対して何を考えているのかなど、子供の具体に即して全体観的にとらえるように試みる必要がある。そうすることで、教師の想定外の発言も大切に受け止めることができるだろう。

IV 実践研究の対象

実践研究の対象は、著者の一人である荒田が平成15年度に富山市立堀川小学校で実践した、第6学年理科(総合)「いたち川と環境」(全80時間)である。なお、理科(総合)とは、総合と理科を合科的に扱ったものであり、この場合、総合の内容例「環境」と6年理科「生き物のくらしと環境」「人と環境」(文部科学省1999⁽¹⁰⁾)等との合科的な扱いをいう。

まず、なぜこの単元を実践研究の対象として適していると考えたかについて、荒田の紹介と単元の特徴から述べる。

(1) 荒田の教師歴・授業観と荒田級の話し合いの特徴

ここではなぜ荒田の実践が、実践研究の対象として適していると考えたかについて説明する。

① 荒田の教師歴・授業観

荒田は当時教員経験18年目であり、富山県小学校教育研究会理科部会の副部長を務めたり、数々の研究授業や研究発表(例えば、荒田2000⁽¹¹⁾、2001⁽¹²⁾、2002⁽¹³⁾、2003⁽¹⁴⁾、2003⁽¹⁵⁾)を行ったりするなど、富山県の理科教育や総合学習の実践研究をリードする経験豊かな教員の一人である。また、荒田が勤務していた富山市立堀川小学校では、戦後から子供理解を中心とし、一貫した研究を行っており、当時、荒田は堀川小学校在職15年目に

当たる。対象とする第6学年の子供は、このような授業観をもつ教師集団による学校文化の中で、6年間に渡り授業を受けていることになる。

これまでの荒田の堀川小学校での総合の実践を見てみると、学びの約束の中に自由度が大きい単元を数多く展開している。

また、平成15年に行われた日本理科教育学会での発表「自分なりの確証を大切に、対象に迫る理科学習—子供が教材となる授業の構想—」（荒田2004⁽¹⁶⁾）から、荒田が、第Ⅲ節で述べた総合における大切にしたい2つの視点をもって実践していると考えた。

② 荒田級における話し合いの特徴

ここで、荒田級のいろいろな教科・領域等の授業観察から得られた授業スタイルの特徴を示す。

- ・ 学級全体の話し合いは、どの学習でも、原則として、子供が友達の話聞いて考えたことを自発的に挙手して発言したりつぶやいたりするスタイルである。
- ・ 子供に発言を強要したり都合よく教師が意図的指名を繰り返したりせずに、子供の意思に基づく発言を優先して、話し合いを展開していく。

これらより、子供に能力・資質を身に付けることだけを目的に授業を行うのではなく、あくまで子供の側から生まれる課題を大切に、仲間理解を中心とした話し合いを行うことを大切にしていることが分かる。

以上より、荒田の授業実践を研究対象にすることで、

授業分析をする際、教師自身の授業力などのノイズを小さくし、総合における子供一人一人の思考を大切に、自由で個性的な問題解決を十分に保障することが可能な実践研究になると考えた。

(2) 対象単元の特徴

① 学級の追究が最も多様になるテーマの設定—設題—

実際の子供の追究には、どのようにテーマ（課題）が与えられるかに大きく影響される。ここでは単元展開の手法から本単元の特徴を以下に述べる。

本単元は「いたち川と環境」という大きなテーマであり、荒田が「授業とは、子供のくらしの一部であり、子供の内面世界に支えられた個性的な追究が十分に発揮され、かかわり合う中で、より自分らしく生きていこうとする自己形成の過程である」（荒田2001⁽¹⁷⁾）と考える授業観が大きく反映している。すなわち、このテーマは一人一人が自分で問題を設定して問題解決をしていくことを大切にしたいいわゆる「設題」型の単元（斉藤昌英1982⁽¹⁸⁾）であるといえる。したがって、学級全体の子供の追究状況も、設題の受け止めから、追究の内容や方法まで多様性が大きい。

よって、今回総合において一人一人取り組みが異なる話し合いに多様な子供がどのように参加していこうとするのかを分析する対象として、適していると考えた。

② 単元の概要

図2に「いたち川と環境」の単元構想図を示す（荒田2003⁽¹⁹⁾）。図2から、この単元は年間を通じて子供たち

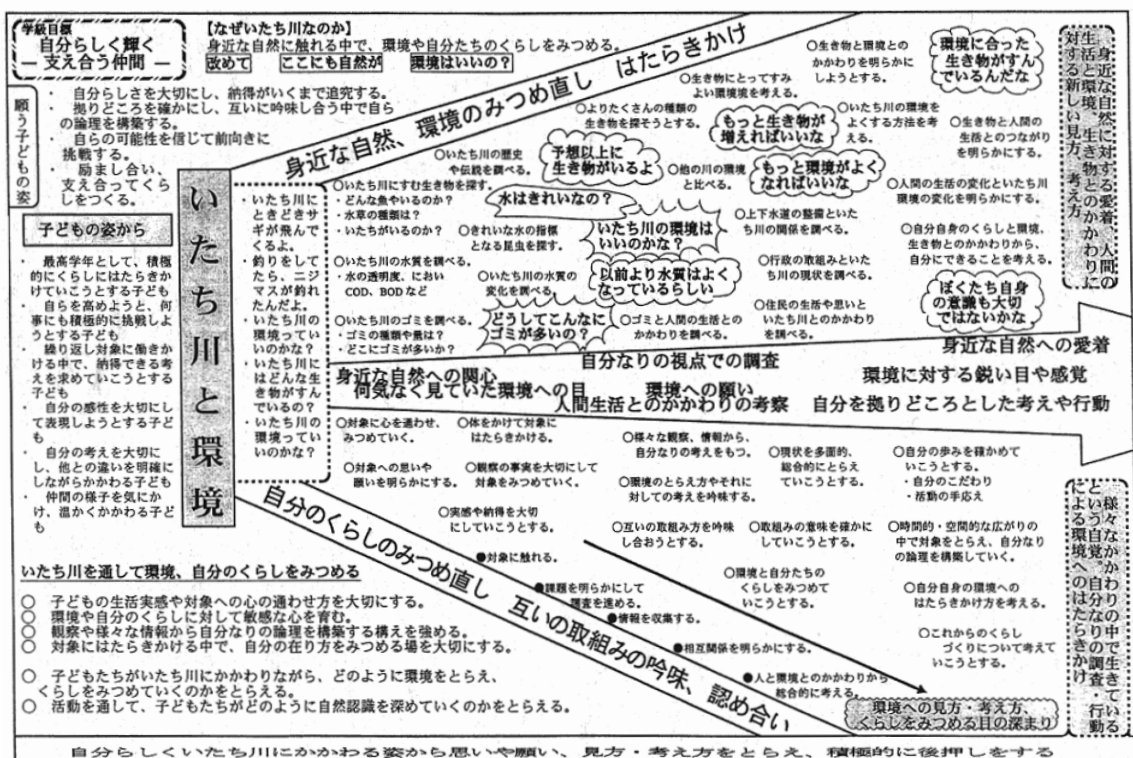


図2 理科（総合）「いたち川と環境」（全80時間）の単元構想図（荒田2003⁽¹⁹⁾より抜粋）

が多様に追究を進めていく大単元（全80時間）であることが分かる。

導入段階では、校区を流れる「いたち川」の思い出をした後、「いたち川と環境」という単元名の提示を受け、初めてみんなでいたち川に出かけた。

この段階で授業者は、単元の最後をどのように締めくくするかは、子供に伝えていない。

この後の主たる学習活動は一人追究を原則としており、川へは全員で出かけるが、到着すると一人一人が自分の問題意識に基づいて調査を行うスタイルである。そして、その活動の合間合間に学級全体による話し合いを設け、他を契機としての自己の追究の振り返りを図る単元展開を行っている。

③ 本時の概要

表1に荒田が実際に行った単元展開（話し合いと活動）、表2に実際に行われた話し合いの概要を示す。表1から話し合いは全10回（10時間）、活動は全30回（1回2時間扱い、計60時間）、その他（水みらいフォーラム2003に参加（課外）、まとめ（6時間）、学習発表会（4時間）の合計80時間、授業が展開された。実施された話し合いのうち第7回目の話し合い（50時／80時）を抽出し、研究対象とした。その理由は次の2点である。

表1 実際の授業の日程

日付	話し合い	活動	日付	話し合い	活動
4/18		1	7/4	⑥	
4/21	①		7/10		18
4/22		2	7/15		19
4/25		3	夏休み		
4/28		4	9/5		20
5/6		5	9/10		21
5/8		6	9/17		22
5/12		7	9/19	⑦	
5/14	②		10/7		23
5/15		8	10/14		24
5/19		9	10/30		25
5/20		10	11/7	⑧	
5/21		11	11/18		水みらい
5/28	③		11/27		26
5/29	④		12/5		27
5/30	⑤		12/10		まとめ冊紙作成
6/4		12	12/12	⑨	
6/10		13	冬休み		28
6/12		14	1/22		29
6/13		15	2/29		学習発表会
6/18		16	3/10	⑩	30
7/2		17			

表2 10回行われた話し合いの概要

	日付	概要
①	4/21	・初めての活動で発見したイタチの死体について。 ・いたち川の名前の由来。
②	5/14	・今までの活動で感じたこと。 ・これから調べていきたいこと。
③	5/28	・いたち川に息づく生き物について。 ・自分の活動の視点と環境の受け止め方。
④	5/29	・いたち川に捨てられているゴミについて。 （捨てる人の意識、川に住む生き物にとつてのゴミ）
⑤	5/30	5/28,29の振り返り。
⑥	7/4	・いたち川に捨てられているゴミについて。 （ゴミの多さから見ると、捨てる人の意識）
⑦	9/19	・護岸工事によって、環境がどう変わっていくか。 ・いたち川的环境に対する人間や生き物とのかかわり。
⑧	11/7	・ゴミを減らす方策について。 （新川児の作った看板から考える）
⑨	12/12	・人間の心と環境とのかかわりについて。 ・ゴミ拾いを続ける仲間について。
⑩	3/10	・「いたち川と環境」の振り返り。

① 前回の話し合いからの経過日数

表1に示すように、第7回の話し合いは、第6回が行われてから2ヶ月以上経過しており、夏休みをはさんでいるため、前回の話し合いによる影響が少ないといえる。

② 単元展開における時期

表1及び2に示すように、第7回の話し合いは、話し合いを計6回、活動を計22回経ている時点で行われている。そのため、一人一人が自分なりの視点で追究を重ねており、考えを確実にしつつある時期であるといえる。

V 授業分析とその考察

(1) 話し合い直前の子供の実態分析

子供全員の追究の多様性を「追究対象」・「立場」・「追究方法」の3つの視点で比較すると、本時直前（40～49時／80時）における追究状況は次のように整理することができた（図3）。

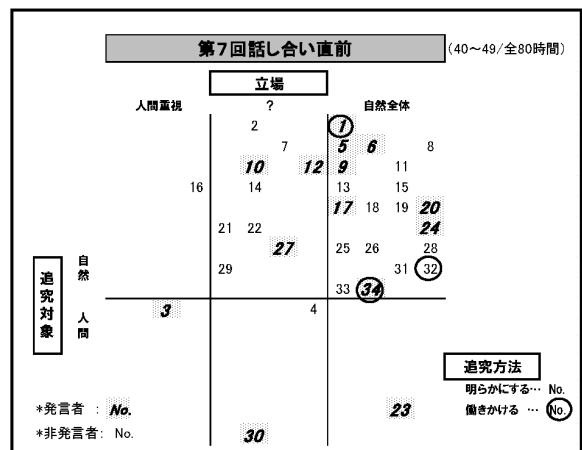


図3 本時直前の学級全体の追究状況

なお、第V節(3)で抽出する場面における発言者の番号は次の通りである。（1新木・5岩田・6臼嶋・10菊池・17千石・20谷本・21筒井・24中口・27平岡・30堀井・34吉本）

追究対象（追究する際の視点）

- ・自然環境そのものの実態に着目している子供 **30人**
（新木・岩田・臼嶋・菊池・千石・谷本・筒井・中口・平岡・堀井・吉本他）

- ・人間と自然とのかかわりに着目している子供 **24人**
（石川）

立場（追究を支える価値観）

- ・人間を自然環境の一部ととらえる子供 **21人**
（新木・岩田・臼嶋・千石・谷本・中口・吉本他）

- ・人間を自然環境より上位にとらえる子供 **22人**
（石川他）

- ・まだ立場が定まっていない状態の子供 **11人**
（菊池・筒井・平岡・堀井他）

追究方法（テーマへの迫り方）

- ・疑問点を調査によって解決しようとする子供 **31人**

(石川・岩田・臼嶋・菊池・千石・谷本・筒井・中口・平岡・堀井他)
 ・現状を自らの行為によって改善しようとする子供
 (新木・吉本他)

23人

このように整理すると、学級全体が多様な追究状況にあり、本研究に適した追究状況にあるといえる。

(2) 教師の授業構想とその構造化

(1) に示した子供の事態において、教師は子供をかかわらせる上で、何を中心に話し合いをしようと考えたのだろうか。

ここでは本時の指導案(図4)(荒田2003⁽²⁰⁾)から教師の授業構想を読み取る。(なお、指導案にある記号A~Nは、筆者が便宜上時系列においたものである。)この指導案から、教師の授業構想には以下の特徴があるといえる。

① 子供を教材にし、子供をホリスティック⁽²¹⁾に理解しようとする構え

想定される発言にはそれぞれ、名前が書いてある。こ

のことから、教師は、子供の発言内容だけでなく、追究している子供をホリスティックにとらえて、まるごと教材にしようとしていることが分かる。

② 互いに意見を述べ合う中で、自らの追究を振り返らせようとする構え

横軸は時間にとらえられ、大きく分けて、次の2つの節に分けることができる。

【節Ⅰ】 第一発言者の追究を理解するとともに、今までの活動をもとに考えを出し合う節(A~H)

【節Ⅱ】 互いの見方や立場の違いから自分の環境のとらえ方を振り返る節(I~N)

このことから、授業者は、子供が第一発言者の追究する姿に触れ、今までの活動を想起しながら考え合うことによって、自らのテーマへの迫り方を見直すことをねらっているといえる。

次に、それぞれの発言内容に目を向けてみる。A~Nまでを横軸に時間、縦軸に発言の立場をおき、この指導案の構造化を試みた(図5)。図5から、荒田の本時の展開構想は次のように考えることができる。

第6学年 荒田級 子供の追究と授業 平成15年9月19日(金)3限
指導者 荒田修一

1 教科と単元 理科(総合) 「いたち川と環境」
 2 子どもが関わっている授業
 (1) 子どもの願いと子どもへの願い
 ・いたち川で行われている護岸工事によって環境がどう変わっていきのよくなって生き物の増えたり減ったりしているのだけれど……
 ・整備されたいたち川の護岸工事について話し合うことを通して、いたち川の環境のとらえかたを振り返り、人間や生き物とのかわりも明らかにしながら……
 (2) 追究の節(50/80) さらにいたち川の環境を詳しくみつめていく。

子どもたちの考えと追究の節

子どもが関わっている授業

子どもがどのような立場や視点でいたち川の環境をとらえているかを明確にし位置付ける
 立場の違い…人間、生き物、住民、行政
 見る視点…景観、生き物の種類、数、ゴミ

子どもの意見を交えているもの見方や感情を引き出し、具体化していくように努める。
 ・生態系の一部としてのいたち川
 ・人間社会を中心としたとらえ
 ・くらしに願う価値・活動を通して生れた川の愛着

各自が判断していく根拠が明らかになるように発言していく。
 ・生物や水質の現状
 ・工事の意味・人間の意識

図4 第7回目の話し合い(50時/80時)の指導案(荒田2003⁽²⁰⁾)より抜粋

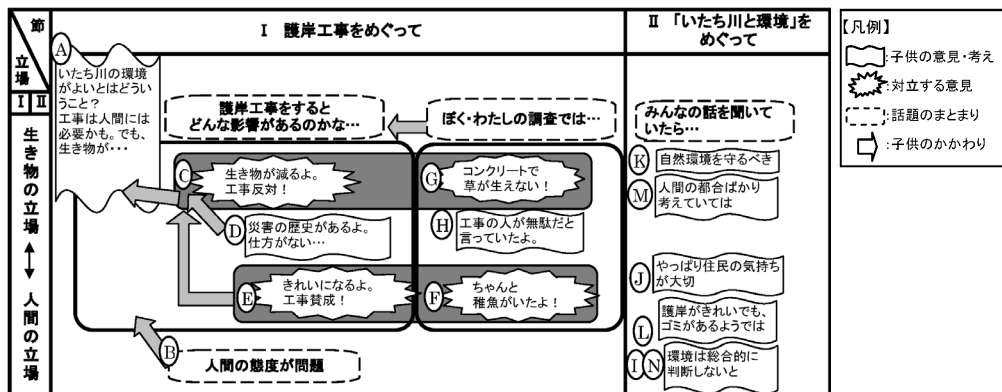


図5 指導案の本時展開部分の構造図—子供のかわりの想定—

③ 追究をとらえる3つの視点のうち、「立場」の違い

に焦点を当て、授業展開しようという構え

指導案とその構造図(図4, 5)から、授業者は、子供達が意見を述べあう中で、㉔㉕㉖を起点として、護岸工事に賛成か反対かという立場の違いをものさしにしながら、一人一人のテーマへのものの見方を振り返らせようと構想したと考えられる。このことは、指導案の「子ども願いと子どもへの願い」における記述からも、読み取ることができる。

(3) 授業分析の具体

以下の手順で話し合いを分析した。

- ① 話し合いをVTRに撮影する。
- ② 逐語記録として整理する。
- ③ 第Ⅲ節で述べた2つの視点から分析する。

表3は、授業分析した結果から、話題や子供の出方の変化が最も著しい場面を抽出したものである。なお、児童名は全て仮名である。

表3 授業分析の詳細(一部)

【凡例】

T:教師 ○T:教師の意図的指名を含む発言 名前:自ら挙手して発言した子供(番号は発言の通し番号)
・名前:児童のつぶやき []:学級全体の反応

節	発言者	発言	解釈
I	T33	石川さん。	
	石川1	えっと、私は2学期から「人といたち川の環境」について調べていた。今まで聞いた中では、いたち川付近に住んでる人は、「あまりコンクリートにしないで今の方が生き物がいっぱいいい、水がきれいだし、ゴミが汚いのは嫌だけど、今のままでいい」って言うてる。いたち川橋付近は、今、すごいコンクリートできれいになっている。私が住んでいたら、別に生き物なんてもう別に好きでもないから、コンクリートの方が見た目もいいし、水がきれいに見える。だから、なんで生き物がいないとだめなのかなと思う。	・堀井児とは対照的で、自分の願ういたち川の環境のあり方がはっきりしている。アンケートを行いながらも、『生き物がいたら、いいことがあるわけじゃない』と書いているように、あくまで、人間のくらしを第一に考える石川ととらえることができる。
	T34	生き物おったらいいんじゃないの?	
	石川2	えー生き物いなくても別に生きていける。 [ざわめく]	
	T35	コンクリートの方が見た目、きれい。見た目きれいって言ったっけ?水もきれいに見えるの?	・話し合いでは、予想・考えと事実をはっきりさせるように働きかけている。
	石川3	実際、どうか分からないけど。	
	T36	実際はちょっとクエスチョンね。	
	石川4	(千石に対し)だよ。近くに住んでないし。	
	・千石7	近くに住んでる人も。	
	石川5	関係ない。	
	T37	「ま、実際住んでないし」っていうのは、どういうこと?	
	石川6	別にいたち川の近くに住んでるわけではないから、別にそこがきれいになっても自分の家の近くじゃないから意味がない。	・石川児は4年生の時に転校してきた児童である。「地域」という意識が薄いのだろうか。
	T38	えっ、こういうがにして、きれいになってもあまり意味がない?	
	石川7	あ、今、でも、きれいになった方がやっぱり周りの人はいいと思うのに、周りの人は「そのままの方がいい」って言うから、おかしい。	・自分に置き換えてみると、きれいに整備された川の方が近くに住む住民としては嬉しいと考える石川児。
	T39	住民の人たちも、「今のままでいい」って言うてるのに、(石川さんは)「こういうが(工事を)して、きれいになったらいいじゃないの」って言うんだ。	・千石児や堀井児とは対照的な、人間の立場からいたち川の環境をとらえる視点を石川児から引き出している。
		岩田さん。	
	岩田1	石川さんが、川の周りに住んでる人に聞きに行くときに、私もついていった。えっと、末広橋の近くに住んでる人たちは、なんかみんな、まあ「自然のままの方がいい」って言う人の方が多かったんだけど、一人だけ「もっときれいになった方がいい」って言う人がいた。私も石川さんの考えと似てて、私も人間としてはコンクリートになった方が川に行きやすいうっていうか、えっと、今末広橋付近が多分一番コンクリートが少ないって見たんだけど、・・・。	・石川児と同様に、人間が生活を営んでいく上でも、きれいに整った護岸の方がよいと考える岩田児。また、自分が川へ活動に行く上でも、コンクリートで整備された護岸を願っている。
	T40	これだね。こういうことね?(末広橋付近の写真の掲示物を指し示して)	岩田児の考えを具体的に示そうとする教師。
	岩田2	(うなづく)なんか、すごい草がぼーぼーだし、いつもこの川行くと蚊にかまれるし、・・・。	
	T41	蚊にかまれるの?	
岩田3	うん。なんか、最近住んでる人たちが草刈ってくれたみたいなんだけど、もうすぐに生えてくると思う。だから、草が生えないようにコンクリートにした方がいいと思う。まあ、魚のことを考えると人間から見ても、えっといいと、だからコンクリートとかでもいいと思う。で、魚もちゃんと生きていてっていうのが多分一番いいんだと思う。	・人間の生活を重視しながらも、魚のような生き物との共生も願う岩田である。しかし、あくまで生き物全体との共生ではなく、人に害のある蚊を除いて考えている。この考えはノートにないことから、これまでの話し合いの中で生み出されたと考えられる。	
T42	魚がいっぱい。ここの横にすぐお家あったよね?(末広橋付近の写真を指差して)ここのお家の人どう思ってるかね?聞いてみた?	・環境にまだ手が加えられていない地域の住民の思いを取り上げようと問いかけている。岩田児が住民に聞いていることを知っている教師の支援だと考えることができる。	

	(岩田, 石川, 話し合う)	
	T43	ここのお家の人に聞いてみたの？隣の。
	石川8	その川のすぐ近くのお家のところに一回、この前行った時に行った。その一人に「工事大変かもしれないけどやって欲しい」って言われた。
	T44	やって欲しいって言われたの？蚊に食われるって言っとられた？
	・石川9	(笑) それは。
	T45	それはどうかね。大変かもしれないね。この、ほら、今質問したところのさ、お家の人が、「きれいになったらいい」っていう『きれい』の中身って、具体的に何か分かる？
	石川10	多分見た目だと思う。
	T46	多分見た目だと思う？このコンクリートってということからして？
	石川11	芝生。
	T47	芝生？おっ芝生あるねえ。
	石川12	そしたら行きやすくなるし、なじみやすい。
	T48	なじみやすい。
	石川13	汚かったら誰も入りたくないと思う。
	・岩田4	入る人なんていないよ。(笑)
	・石川14	入る人なんていないけど。
	T49	でも、みんないつも入ってるじゃん。ね？
	石川15	うん。
	T50	最初はじめて入った時どうだった？
	石川16	汚い。
	T51	汚いって思った？
	・平岡3	汚かった。
	T52	それですぐにこう、うれしそうに入らんかったの？(笑) いろんな物流れしてきたもね。パイナップルから入れ歯やら。(笑)
	・石川17	すごい気持ち悪い
	・平岡4	あれは汚かった。あれは汚かった。
	T53	流れてきとったね。
	T54	新木さん。
I	新木1	私は、いちの死因を考えてた時に、ガラスを集めていて、それで、集めてた時に思ったことなんだけど、えっと、いつ行ってもいち川行っただけは、いつ行ってもなんか、その前の日に行った時に見かけなかったガラスとかお茶碗の破片とかが落ちてたりして、全然ガラスが減らなかった。 工事し始めた時に、一回7月10日に行った時は、えっとあんまりガラスがなかったのね。それで、えっともしかしたら、工事してきれいになってるから、川の水もきれいに見えて、捨てる気なくした？のか分かんないけど。 それで、次に行った時に、またガラスがあふれた。それで、私はえっとやっぱりどれだけきれいにしても、えっとゴミを捨てる人とかは減らないのようになってきた。どんどこ付近の方に行ったら、スイカ食べたあとのとか、グレープフルーツの皮？皮とか、靴とか、落ちてたんだけど、あとなんかビールの缶が何本も入ってた、入ってた袋が落ちていた。
	T55	あったね。あれどうした？持ってきた？
	新木2	菊池君が。
	菊池1	(うなづく)
	T56	持ってきたん？見せて。
	菊池2	(菊池取りに行く)
	T57	何本入ってるん？これ、このまま流れてきたの？
	新木3	砂利ってというか、そういう所に置いてあって。
	T58	あら？明らかに人捨てたんやな。これ。
	新木4	それで、えっと今日のところでは、やっぱりゴミは減らないのになって思ってる。あの、どんどこの近くにベンチみたいなのあるでしょ？
	T59	みんな分かる？どんどこのこのベンチ。
	新木5	ベンチがあるんだけど、そこでビールを飲んでる人たちがいて、そういうところで、…その人たちは結局私たちが帰るまで帰らなかつたから、捨てたかどうか分かんないんだけど、そうやってそういう所で食べていたり飲んでいたりした人が捨てたのになって思ったりするんだけど。
	T60	え？その人たちって二人組？
	新木6	えっ？違う。その人たちみたいに食べていたりする人が他にもいた。
		・石川1では、住民がみなコンクリートに反対だという状況を言っているように聞こえる。しかし、ここでやってほしいという住民の話が出てきたのは、教師の「ここのお家の人」という限定的な表現によって思い出されたからだろうか。
		・「きれい」という人の価値観の表れる言葉を取り上げ、ここで具体化させることで、生き物の身になって環境を考えようとする立場との違いを浮き彫りにしようとする。しかし、突然の教師の切り返しのため、本当に「きれい」とはどういうことなのか、真剣に考えることができているとは言い難い。学級の仲間はこのように聞いているのだろうか。
		・千石兄は、この「見た目」のよさを「飾り」と表現し、非難しているのだから。
		・新木兄は、初めての活動でイタチの死体を見つけて以来、その死因がいたち川の環境と関係していると考えている。そこで、イタチの死因となりうるガラスを拾い、数を数えている。だからこそ、新木兄の考える「きれいな川」とは、ゴミのない川なのだろう。そして、常に調べるだけでなく、ゴミを減らす行動そのものを重視している新木兄である。
		・前回ゴミを拾った甲斐もなく、またゴミがあふれていた。工事では環境がきれいにならない。前の話題では、見せ掛け・見た目のきれいさを言っているのとらえ、「いくらきれいにしても…」ときれいさだけが、環境のよさでじゃないと見え、【人間の気持ち・意識】こそが重要という立場を強調している。
		・これまで工事について様々な立場から議論してきた流れと異なり、新木兄は活動している自分について述べていることから、ゴミ問題について自分たちでやることをしようと、行動していくことの重要性を投げかけているととらえられる。
II	新木4	調べるだけでなく、ゴミを減らす目的を重視している新木兄。
	新木5	明らかに人間が川に捨てたゴミを目の当たりにし、また同じ日に、きれいなになった護岸にあるベンチでビールを飲む人の姿をみている。 ・ゴミを捨てる人間の行動こそ、問題だと考えている新木兄。

『総合的な学習の時間』における話し合いの構造化の意義

II	T61	この間のほら、男の人二人おったでしょ？ビール飲んどったん？ [うん]	
	T62	あ、そうなん？そうなんけ。知らなかった。でも、朝早くなかったけ？1、2時間目に行った時でしょ？	
	新木7	そういう人がいたりするから、そういう人が何か外で飲んだりした時に、袋に入れて捨てたりしたのかなって思う。だから、そうやって、いくらかきれいになっても、ゴミを減る人は、あ、ゴミを捨てる人はあまり減らないんじゃないかなって思えるようになってきた。だから、これからいち川はきれいになってくるのかなっていうのが気になる。どうすればいいんだろうって考えても、どんどんゴミは捨てる人、増えるばかりだと思うから、やっぱり周りの人に聞いてみたりするのも大切なかなって思う。	・ベンチや花壇が整ったきれいさが増しても、そこでゴミを捨てていく人が増えることになりかねないと考えている。周りの住民に聞くことが大切と言うが、何を聞こうと考えているのだろうか。ゴミを捨てるだけでなく、ポイ捨ての防止策として何か働きかけをしたいという気持ちがうかがえる。
	T63	菊池君。	
	菊池3	えっと、この袋よく見たら『街の環境美化に協力しましょう』って書いてあって	・菊池兄・吉本兄も、人間の意識について述べている。
	T64	うそ！あ、ほんとや。見える？ほら。ほんとやね。『街の環境美化に協力しましょう』だって。[笑う]	
	菊池4	これ、捨てた人は、見たのかどうかかわからないけど、ちょっとこんなところにはっきり書いてあるのに捨てるってちょっと…。	・ゴミをひたすら拾ってきた菊池兄には、ゴミを捨てる人の意識に疑問を感じてやまないのだろう。
	・吉本2	青少年をこばかにしている	
T65	こばかにしている？ふざけるとね。ほんとだね。中口さん。		
III	中口1	私のおじいちゃん家が結構近くに住んでいる。おじいちゃんは、いち川は昔から結構なんか災害があって、それで対策して、なんかいち川の水が流れてこないようにしたらしいんだけど、今最近できた工事はそういうなんか街を救うっていうか、そういうためじゃなくて、千石君言ったように、飾りみたいな感じだから、それがえっと、必要なかってのは思う。	・話し合いの流れとしては、前（話し合い前半部分の、護岸工事によって生き物が減るという話題）に戻っている。 ・祖父に聞いたような、災害防止のための工事にはとても見えないことから、今の工事に疑問を抱いている。また、魚を調べている仲間からの「どんどこ（護岸整備が進められている流域）の方が魚がいっぱいいる」という情報と、千石兄の意見とが食い違っており、不思議に感じた思いを述べてきている。
	中口1	えっと、どんどこって結構コンクリートあるでしょ？結構コンクリートなのに、どんどこより下流の方が魚がいっぱいいるらしいんだけど、それはどう関係しているのかなって思いました。	・新木発言を受けて、「現に工事をしている。昔のように防災の工事なら分かるが今の工事は違う。」と現在の工事の価値を見直している。後半では、岩田兄と似た、コンクリートで護岸を固めることによる生き物への影響を危惧する立場を主張している。
	○T66	コンクリートの所でも魚いっぱいおるがね。そこら辺どうかね？魚調べてる人。誰に聞けば分かるかな？谷本君に聞けば分かるかな？どう？コンクリートが多くても魚はたくさんいる。それはどう関係してるかな？	・中口1の話題にまつわる流れを強めていこうと、谷本兄に意図的に指名する教師。
	・筒井5	おれけど。見た	
	T67	何みたの？	
	・筒井6	鯉。いち川で。踏み切りのところ。	
	T68	鯉？踏み切りのところに鯉いたの？	
	・筒井7	うん。橋の下で見た。2つとも	
	○T69	2匹おった？そういうのもおるんやけど、何か関係わかる？	
	谷本1	(沈黙)	
	○T70	谷本君なにか分かる？	・谷本兄はコンクリートの護岸と魚の生息との関係を調べようとして、魚について調査してきているわけではないので、ここでは苦し紛れに概念的な意見を述べている。しかし、今後このような新たな視点で活動を進めていくことが期待される。
	谷本2	えっと、…えっと、コンクリートにしても魚はいるんだけど、ま、コンクリートにせん方が、なんか、環境的にはいいと思うから、やっぱりなんかコンクリートにせん方がいいんじゃない。	
	T71	コンクリートにしても魚はおるけども、せん方がいいと。平岡君。	・防災じゃない。しない方がいいと私たちは思うのに、じゃあなぜ実際に工事しているのだ？いったいなぜ工事しているんだ？と気になる状況を作るのが、教師の働き。聞く価値があるように。
	平岡5	ぼくもよくいち川につりとか行ってる。上の末広橋とか法蓮寺橋を比べて、いかにも、まず水神橋の方は魚が、つりとかしてても鯉とかなんかすぐ見えて、すぐいる。今工事してる法蓮寺橋のとは末広橋と比べて、えっとなんか草とかも全然生えてないし、末広橋付近なら、魚の稚魚が山ほどいる。それに対し、法蓮寺橋の方はいるといえはいるんだけど、ほとんどいない状態に近い。やっぱり今やってる工事は環境を、えっと悪くし、ただ悪くしているだけで、えっと飾りみたいなもんだから、やっぱりそんな工事せん方がいいと思う。	・本時の話題に何度もあった、魚の生息と護岸の環境との関係を見る視点から、今までの魚を探しつかまえてきた自らの活動を振りかえっている。 ・どんどこ一部で見るといいじゃない。二つの流域を比べると、上流のコンクリートにしていけない所みたら、山ほどいる。だからしない方がいいのでは。
	T72	工事をしない方がいいか。	
	平岡6	うん。	
	T73	そやった。忘れとった。この間ね、市役所行ったついでにね、河川なんかか課っていう所行って、「すみません。ぼくの教室でいち川の勉強したら、工事のこと調べてる人いるんだけど、何かわかりますか？」って言ったら、なんかね「工事の資料あげます」ってもらってきたがね。これ配るね。忘れとった。	・工事に関する資料を提示することで、工事について詳細を知り、改めて、護岸工事に対する自分の思いを見つめなおすことを期待している。更には、いち川の環境をどのような思いで見ているかとしている自分なのか、授業の最後に考えさせようとしている。
C	49億円！		

【凡例】
 : 対立する意見 : 中心となっている話題 : 子供のかかわり : 教師のかかわり : 意図的指名
 : 発言 名前 : 質問等 ・名前 : 個人のつぶやき C : 学級全体のつぶやき

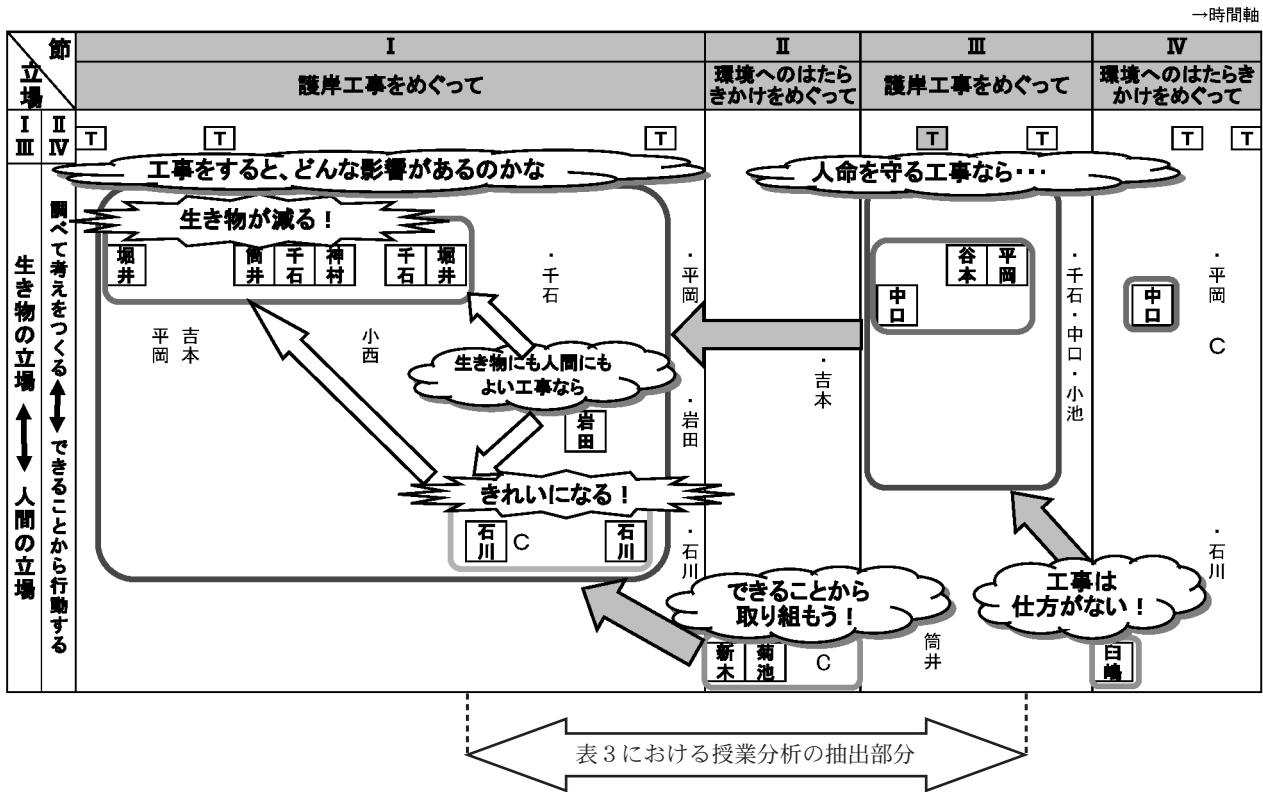


図6 本時の授業（50時／80時）の構造図

(4) 授業実践から構造化への試み

ここでは、(3)の授業分析を手がかりに、本時の抽出場面の構造化の仕方について述べる。

① 節のとらえ方

i 抽出場面までの授業の流れ

本時は、教師が写真2枚（護岸工事が行われている流域と工事がすでに終わっている流域の写真）を黒板に貼り、「今日はこの写真です。」と紹介するところから始まった。学級全体で護岸工事について思い出す雰囲気になったところで、教師は第一発言者の堀井児を指名した。

そして、第一発言者の堀井児が述べ、護岸工事をする事でどのような影響があるか分からなくなってきたという話題提起を行った。これを受けて、生き物の生息への影響から工事反対という立場の子供4人（筒井児、千石児、神村児、小西児）が発言してきた。このように授業の前半に工事反対の立場が出ることを、教師は指導案の④～⑥の部分で想定していることが分かる。本時直前の学級全体の追究状況分析において、自然環境そのものの実態に着目している子供が34人中30人であることから、教師は実態把握を適切に行い、本時の授業を描いているものと考えられる。

ii 授業記録からの考察

生き物の立場から工事に反対している子供が次々発言する流れができてきた中で、自ら挙手して発言してきたのが石川児である。石川児は「コンクリートの方が見た目もいいし、水がきれいに見えるから、なんで生き物がいないとだめなのかなと思う。」（石川1）と述べていることから、自分たちのくらしやすさという新たな視点から、工事に賛成する考えについて言いたくてたまらなくなった石川児であるととらえられる。生き物だけの視点から工事を反対する友達を肯定することは、自分の立場を否定することにつながるということが、ここでの発言の原動力になったのだろう。

そこで、生き物の生息への影響から工事に反対していた子供4名に対して、全く逆の立場としての石川児を位置づけることにする。

ここで、T34の「生き物おったらいいんじゃないの？」という教師の揺さぶりに対して、極論として「生き物いなくても別に生きていける」（石川2）と言い切った石川児である。この発言が学級全体の大きなざわめきを生んだ。このように石川2で言い切ったことで、生き物の立場と人間の立場が正に相対的な立場として明確に学級内に位置づけられたといえる。

このような動きを生んだ石川児に対して、教師は、T34～T39と6回石川児の追究や思いにかかわる質問を行い、石川児の考えの具体化を図り教室全体に広めようとしている。ここで教師が石川児の発言を具体化したことで、石川児の立場はより明確になった。指導案の想定にもあるように、相反する子供の意見や立場を引き出すことで、「ぼくだったらどうかな」と、聞いている子供にたち川の環境への考え方を見直すことをねらっているものととらえられる。

次に教師は、T39で住民の言葉まで持ち込みながら、どちらかという住民や生き物を大切に考える子供側に寄り添って石川児にかかわっている。こうすることで、住民や話し合い前半における子供と相反する立場で護岸工事について考えている石川児の出方をより明確にしようと考えたのではないだろうか。

このT39発言をきっかけに、岩田児は挙手してきた。そして、T39で、**住民**の意見と**石川児**の考えを正反対に置いていることに対して、岩田1では工事することで住民にもメリットがあることを述べ、これまで対立していた両者の立場を結びつける中間的な立場の視点を発言している。さらに、岩田3では「魚のことを考えると」、生態系にも害を出さない、魚も住みやすい工事の仕方があるのではないかと、今度は、**前半の子供**の立場と**石川児**という工事の是非をめぐって相対的な立場がいる中で、中間的な立場から考えを述べている。

しかし、教師はT42で、近隣の人がどう言っているかを岩田児に聞くにとどまっておき、岩田児の発言に込められた真意を汲み取っているようには思われない。

指導案(図4)においても、両者を相対的にとらえ、中間的な立場の子供を描いていない教師を考えると、このT42が岩田の中間的な立場の立場をとらえることができなかつたこともうなずける。

そして、T43では「このお家の人に聞いてみたの?」と、石川児に対して自分の考えだけでなくそこに住む人の視点にも目を向けさせようとしている。これを受けて、石川8で調べてきていることを具体的に述べてきていることから、教師は石川児の追究の経緯を事前に把握しているものと想定される。そして石川児の考えは、単に石川児個人のものではなく、住民の思いであるということ、生き物を大切にしようとする立場の子供に強める意味で言ったものであると考えることができる。

ここでは、あくまでも指導案の想定通り、生き物の立場と人間の立場というものを相対的に置きながら、両者にとって互いに異なる立場もあることを気付かせるはたらきを重視している教師の姿が浮かび上がってくる。

この後も石川児と教師とのやりとりがあり、教師による石川児の考えを具体的に知らせようというはたらきが続いた(T44～T53)。この中で、教師が「初めて川に入った時どうだった?」(T50)と全体に問いかけたことで、導入期のたち川の様子や初めて川に入った時の思いを

めぐって、学級で次々とつぶやく場面となった。

こんな中で、新木児が進んで挙手してきた。新木1の発言では、護岸に落ちているゴミについて初めて述べられた。直前の「きれい＝護岸の風景が整っている」という友達の考え方に触れ、思わず「きれい＝護岸の状況がゴミ一つなく整っている」という、友達とは異なった自分なりの考え方を表してきている。

次に新木4で「今日のところでは、やっぱりゴミは減らないのかな」と述べていることから、護岸工事についての立場による違いよりも、ゴミを減らすことの方が大切だと考えている新木児であることが分かる。さらに、新木1、新木4、新木7で繰り返し述べることで、ゴミがなかなか減らない現実に頭を痛めている新木児の思いが次第に浮き彫りになってきている。新木児は、ゴミを捨てる人が依然として減らない状況だということを学級全体に訴えかけていると考えられる。

この一連の新木児の発言の意味は、他の子の発言の意味とは異なると考えられる。これまでは、生き物と人間の立場から護岸工事について考えていたのに対して、新木児は活動している自分について述べ、自分たちがやることをやろうと述べてきている。つまり、授業開始より二つの立場から考え合う流れで話し合いが展開されてきているのに対して、新木の主張は、考えているだけでは仕方がなく、ゴミ問題に対し自分たちでやることをやろうと、行動していくことの大切さを投げかけているのである。

ここでもう一度指導案(図4)を見てみると、この新木児のような立場を⑧として教師は想定しているものの、話し合いの大きな流れには直接かかわらない発言として位置づけるにとどまっている。これに対して本時では、新木1により大きく話題が変化し、その内容は全員で考える価値があるものと考えられることができる。

以上より、新木発言以降、授業の流れが大きく変わったと読み取ることができ、新木1からを節Ⅱと置いた。

第Ⅱ節では、まず新木1～7を聞いていた菊池児が自ら発言してきている。次に新木1で拾ったゴミを紹介する際、一緒に拾った菊池児が取りに行き紹介している。この時、偶然拾ったゴミの袋に「環境美化に協力しましょう」と書いてあることを発見したため、菊池4で「こんなところにしっかり書いてあるのに捨てるのってちょっと…」と述べているように、ゴミを捨てた人の意識があまりにもこの記述に相反していることに憤りを感じているようである。護岸工事の是非よりも、ゴミを捨てる人間の意識に問題を感じていることから、新木児の発言を聞いて共感的に発言してきたと考えられる。新木児や菊池児が落ちていたゴミを紹介し、更に菊池2の発見により、教室はどよめき、思わず「青少年をこぼかにしている。」(吉本2)とつぶやいた。

以上より、第Ⅱ節は、護岸工事の是非という視点から一歩抜け出して、考えることより行動することに価値を

見だし、追究の立場から追究方法にまで話題を転換させた節となった。

ところで、今まで述べてきた節Ⅱの中には、教師の言葉はT54からT65まで12回あった。これらの言葉かけの質を見てみると、「何本入ってるん？これ、そのまま流れてきたの？」(T57)など、事実の確認や意見の具体化に終始している。この間、節Ⅰの2つの立場で考え合っていた子供に対して、節Ⅱで行動する価値を訴えている考えを全体に返す積極的な動きを行っていない教師なのである(表4)。

節	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
話題	護岸工事	行動	護岸工事	行動
時間(分)	24	6	9	5
教師の発言(回)	53	12	15	8
学級への投げかけ	5	0	3	4
発言内容の具体化	34	2	7	2
かかわりの促し	4	1	3	0
指名・その他	10	9	2	2
資料提示	導入時 ・護岸の 写真		節の最後 ・工事の 計画書	節の最後 ・工事の 進行状況

次に、自ら挙手している子供のうち、教師が指名したのは中口児だった。中口児は、1学期のまとめのノートに「(川が汚れた)原因を調べながら、少しずつ魚や虫が住みやすいたち川にしたい。」と、生き物のくらしを重視する考えをもった子供で、かつ第一発言者の堀井児が発言した後からずっと挙手している子供でもある。今までの節Ⅱの流れと異なり、節Ⅰに戻る発言である中口Ⅰに対して、教師は節Ⅱとの違いを返すことはなく意見を具体化し強めるためにT66で意図的指名を行っている。これらの教師の対応から考えると、中口児から谷本児への流れは正に教師が願っている方向であるととらえられ、中口Ⅰから続く流れは、第Ⅱ節を受けた展開ではなく、むしろ節Ⅰの連続上にあるといえる。

このことから、第Ⅱ節の流れの連続上にない中口Ⅰ以降を第Ⅲ節とした。

さらに、谷本Ⅰを受けて挙手してきた平岡Ⅴでは、谷本児と同様に魚の生息分布を調査している平岡児が補足する形で発言し、工事反対の意見に賛同している。この流れを受けて、教師は、後にT73で事前に準備してあった護岸工事に関する資料を提示している。全員に概要の資料を配布し、黒板には工事の予定を色分けして示した大きな地図を張るといふ、積極的な動きを見せる。

このT73から、あくまで、指導案にある「整備されたたち川の護岸工事について話し合うことを通して」たち川環境のとらえ方を振り返る流れを作ろうという教師の意図を読み取ることができる。そして、その意図通り資料提示を受けて、学級全体がつぶやく場面となったのである。

② 本時の子供のかかわりの構造図

このように発言内容だけでなく、発言してきた内面を見取りながら、ここで抽出した授業の流れを構造化すると図6の矢印で示した部分になった。

同様の手法で、発言者13人・のべ19回の発言が、どのようにかかわって授業の流れをつくっていったのか、また教師がこれにどのようにかかわったかを構造化し、図6が完成した。

なお横軸は時間軸である。同じ立場を示している子供は縦軸で見て同じ高さに位置づける。逆に相反する考えを述べている子供の発言は、高さを変えて位置づけ、矢印でつないでいる。

図6を見ると、授業の実際は、第Ⅰ節から第Ⅳ節の4つの節できていたことが分かる。

③ 子供の発言要因のつながりと、各節の第一発言者の思い

本時は大きく4つの節に区切ることができた。ここでは、各節の具体を子供の発言要因のつながりと各節における第一発言者の思いに着目して分析する。

・節Ⅰ…護岸工事をめぐる話題(24分/44分)

第一発言者である堀井児が、工事によって環境が本当によくなるのか「分からなくなってきた」という内容の、現在の気持ちを述べることから授業が始まる。これに対して、生き物の生息に対する影響から工事に反対する子供(千石児・神村児・堀井児)が発言し、次に、この立場とは逆に、人間のくらしに対する影響から工事に賛成する子供(石川児・岩田児)が発言する。

・節Ⅱ…ポイ捨てをめぐる話題(6分/44分)

ここで、工事の是非に関する話題から大きく変わる。きれいな環境を考える際には、工事はさほど問題ではなく、ゴミの方がよっぽど問題であるとする立場の子供(新木児)が出てくる。実際にゴミの実態を調査している子供(菊池児)が拾ってきたゴミを見せるなどして、ポイ捨てをめぐる話題となる。

・節Ⅲ…護岸工事をめぐる話題(9分/44分)

ここで再び工事をめぐる話題に戻る。この節をつくりだした中口児は、節Ⅰの工事に反対する立場を前提にしながら、仲間が活動から得た事実(護岸をコンクリートにすることで魚が減る)とは逆の事実(コンクリートの所にも魚が結構存在している)があることを示す。さらに、工事反対の立場の子供(谷本児・平岡児)が出てきたところで、荒田は護岸工事に関する行政側の資料を提示する。ここで学級全体が、明らかになったその目的やかかる費用に対してつぶやく場面となる。

・節Ⅳ…護岸工事とポイ捨てをめぐる話題(5分/44分)

再び先ほどの短かった節Ⅱと同じ立場の子供(臼嶋児)が、「ゴミにもっと関心を持って欲しい」と発言する。工事の必要性を踏まえたとはいえず、ゴミ問題の重大さを指摘する。これに対して、節Ⅰの前半で出てきた立場と同

じ工事に反対の子供（中口児）が、この臼嶋児の考えに反発する。このやりとりに対して、石川児が「もう行われている工事」と発言したことをうけて、荒田は護岸工事の実施する地域を年毎に色分けしてある地図を提示し、授業が終わる。

以上のように、本時は4つの節に区切ることができた。話題としては、一番長い節である節Ⅰでは護岸工事をめぐって話し合われ、節Ⅱではポイ捨て、節Ⅲでは再び節Ⅰの護岸工事の話題に戻り、節Ⅳではまたポイ捨てというように、繰り返す流れとなっている。

(5) 教師の構想と本時における子供の心の動きとのズレ（構造図の比較から）

① 教師の構想と実際の子供の動きとのズレ

(4)の分析より、本時において教師の構想（図5）と実際の展開（図6）のズレに着目すると以下に示すように大きく2回あったととらえられる（図7）。それらの内容と教師が適切に対応できなかった要因について以下に考察する。

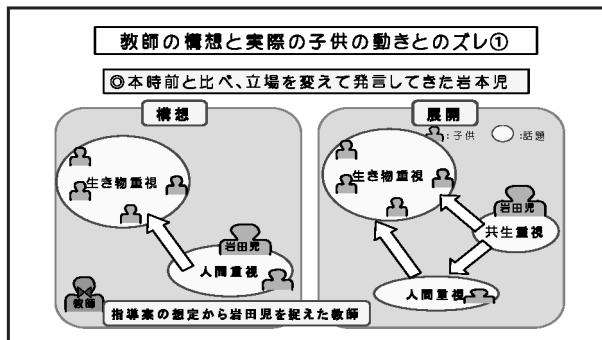


図7 教師の構想と本児の子供の動きの比較

・ 岩田児の発言に込められた思い：

岩田児の本時以前のノートには以下のような記述がある。川の汚れ具合をコケの色で判断しようと追究している本時は、自らの追究の中で、生き物や植物の生息という視点から、きれいな川であればいいと願う思いが強くなってきている。教師はこの実態をとらえていることや、指導案でも立場を二分して構想していることから、岩田児の本時直前の立場とは異なる、生き物のくらしだけでなく人間のくらしも大切にし、工事を容認するようなことを発言してきたかをとらえきれなかったのではないだろうか。

〈岩田児7/10ノート〉

コケの色すべてが緑になり、川の環境が少しでもよくなればいいと思っています。

このズレは、岩田児を石川児と同様の立場で「コンクリートがいい」と黄色で板書に位置づけ、本時においても違いを全体に返すはたらきをしていないことに表れている。

なぜこの状況でノートに書いたことと違うことを言いたくなったのか、教師がその原動力は何かを考え対応し、全体に明確に位置付けることで、岩田児のよさを全体へ広めることができたと考えられる。

・ 節Ⅱ・節Ⅳにおける第一発言者の思い：

節Ⅱをつくりだした新木児は本時直前のノートに以下のように述べている。

〈新木児9/10ノート〉

水の汚さでも、魚たちにすみにくくさせてるんじゃないかなと思います。どうすればいいか考えながらも、ガラスを拾って少しでもきれいになるといいです。

川に息づいている生き物の生息を第一に考え、ゴミのないきれいな川にしてあげたいと願っている。また、ゴミを拾うことで水をきれいにし、魚の生息をよりよくしようと願っている。

このような追究をしている新木児が、なぜ節Ⅰの後で思わず発言してきたかを考える必要がある。なぜなら、思わず発言してきたくなった新木児の姿そのものが、「今何をなすべきか」を一人一人に問い直す契機になると考えられるからである。

指導案の構想になかった節Ⅱ・節Ⅳでは、表4に示した通り、学級への投げかけ・発言内容の具体化・かかわりの促しが、節Ⅰ・節Ⅲに比べて少ない。また節の時間も短い。この事実からも、教師の構想と子供の動きとの間にズレが生じていることが分かる。

教師の指導案には、節Ⅱを想定した部分がないため、授業者はもとの話題に戻ろうとしている。その証拠に節Ⅲで意図的指名を初めて行い、あらかじめ準備してあった護岸工事に関する資料を提示している。

これらのことから、何とかして指導案のねらいに迫ろうとする教師の姿が浮き彫りになってきたと考えることができるのである。

② 授業構想と本時の展開からみえる「話し合いを子供と共に創りあげる鍵」：構想から展開までの教師の発言を聞く構えの変換

それでは、なぜ授業者は節Ⅱの子供の発言の価値をとらえることができなかったのだろうか。

本時の展開を描き、指導案を書くことは大切である。本時で、生き物が減るといふ子供を先に当て、あえて反対の意見をもっていると想定される子供も挙手している中で、それらの子供にはこの間指名せず、何人も同様の立場の子供を当てている。（堀井・神村・千石発言）この教師のはたらきによって、反対意見をもった人間のくらしを大切に考える子供（石川・岩田・中口発言）の感情が高まってきたところで、指名している。教師は、論

理の展開だけでなく、感情を高めて自分から考え言いたくなる状況を創り出すことができたのである。これは指導案の構造図(図5)の節Ⅰ前半部分からも分かる通り、教師が想定していた展開である。まさにここまでの展開は、ベテラン荒田ならではの感情の起伏も視野に入れた素晴らしい展開だといえる。

ただ、この想定が強いあまりに、節Ⅰにおいて対立する意見の中間立場を表出してきた岩田児や、節Ⅱ・節Ⅳを作った子供の動きに対応できなかった点について、考え直す必要がある。なぜなら、自分とかかわりが薄い内容の話し合いにおいて言いたくなくなることそのものが、まさに「生き方の表出」であり、この状況を生かして初めて他を契機に自己を見直すことができると考えられるからである。

このことから考えると、本時の展開において指導案はもちろん必要であるが、それに沿って授業を展開するのではなく、あくまで子供がこの状況の中でなぜ言いたくなっているのかを理解していこうとする教師の構えこそ重要であるといえるのではないだろうか。

すなわち、構想段階では本時のねらいを重視しているが、本時の展開においてはねらいよりも、子供理解を重視していくことが大切なのである。さらに、子供が話し合うことで創り出してきた流れの中で、教師は描いていた本時のねらいを修正していくことが必要であると考えている(表5)。

表5 教師が重視する順序の転換

優先順位	構想	展開
①	本時のねらい設定 重視	子供理解(内容だけでなく心もちまで) 重視
②	ねらいに迫るための本時の展開の想定	子供が創り出してきた流れの中での本時のねらいの修正と、それに迫るための展開

このように考えると、指導案は、あくまで全員が聞きあうという活動をする上での教師の保障にすぎないといえる。総合の話し合いでは「指導案通りに授業を展開することこそ重要である」という価値観こそ捨てるべきなのである。

Ⅶ まとめ

(1) 解明されたこと

① 話し合いの構造化

総合における話し合いを構造化する前提として、

- ・ 追究対象
- ・ 立場
- ・ 追究方法

など、子供の多様性を認めながらも、あくまでホリスティックな子供理解をしようとする教師の構えが必要となる。

構造化をするにあたっては、それぞれの話し合う内容に応じて子供の多様性を縦軸にとりながら、時系列に沿って横軸を設け、子供の発言を位置づけていく。

その視点として、次の4点があげられる。

- ・ 学級の追究状況の分析をもとに、子供の発言の背景を読み取り、それらの論点のまとまりを手がかりにして、「節」を設定していく
- ・ 進んで発言してきているか、教師の指名による発言かを区別する
- ・ つぶやきと発言の質的な違いを考慮する(発言は聞く義務がある)
- ・ 話し合いの構造化から、子供のかかわりをつながりの中で読み取る

② 構造化を通して見えてきた総合における話し合いの意義

発言を聞いて考えを変えたり、思わず発言したりしてくる姿そのものが、その子の生き方であり、一人一人が自己を見いだす契機になる。そう考えると、一般に、話の内容がこれまでの話し合いの内容と関わらないと教師が判断しがちなことを言うてくる子供の発言にこそ、意味がある場合が多いと考えられる。むしろ、そういった多様な追究状況の子供が進んで関わっていこうとする話し合いこそ、「生き方」を見直す上で意義があると言える。

そういった話し合いを支えるために、教師は事前に描いた指導案を基点に子供をとらえるのではなく、あくまで目の前の子供が

- ・ なぜここで言いたくなってきたのか
- ・ なぜ発言内容を変えてきたのか

などについて、子どもの立場に立って理解していこうとする構えが欠かせない。

つまり、話し合い中の教師は、発言してくる子供を常に構造図を描きながら受け止め、子供とともに授業を創り出していこうとする構えが必要となる。

このように考えると、総合において、「必要感に迫られた仲間だけで話し合う」のではなく、「学級全体で話し合うこと」は、「生き方」を見直す上で欠かせないと考えることができる。

③ 授業構想(指導案)と展開における教師の構えの変化

総合のように多様な活動をしている中で、意味ある話し合いにするためには、ねらいをもち、そのねらいに対してどう戦略を練るかという意味では指導案は欠かせない。指導案を書く際、教師は話し合いにおける子供の心の動きを想定し、内容や立場から一つの節を描く。本時のねらいや第一発言者の追究から、話し合いで大きな層ができるのが予想される。しかし、総合の場合では、異なった追究をしており、なかなか指導案に描ききれず、実際の授業では指導案に想定した以外の動きが出てくる。

その想定外の動きが生み出されることにこそ価値がある。指導案の内容の通りに授業をすればよいという考えに立って、指導案の外から発言してきた子供には無意味な授業になる。しかし、その子供が言いたくなった状況があるとすれば、かかわりがあったといえる。

実際に授業を行う際には、指導案におけるある一面から授業を見るのではなく、授業の具体から話し合いの過程をつくっていく必要がある。指導案はあくまで想定なのである。授業の展開においては、指導案にとらわれることなく、目の前の子供の動きをきちんと見る教師がいない限り、一人一人が生きる話し合いはできない。想定外の動きに対して、今までの指導案をその場で修正し、子供と創り出す話し合いに身をおける教師であることが求められる。

(2) 残された問題

ここでは、主に発言してくる子供に焦点を当て、それらのかかわりから、話し合いがどのように展開されたかを分析する手法を用いた。実際の授業では、発言しない子供の方が数多く占める。この事例では、発言していない子供が、友達の発言をどのように聞いたか、本時がどのように非発言者に自己を見直す契機として働いたかには触れていない。より論理を明確にするために、それらの発言していない子供の自己の振り返り方について考察していく必要がある。

《注》

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

《謝辞》

研究を進めるにあたり、協力していただいた富山市立堀川小学校のみなさんに心より感謝申し上げます。

《引用文献・注釈》

- (1) 文部科学省, 小学校学習指導要領解説総編, 63, 1999
- (2) 松本謙一「問い直したい『話し合い』観」, 日本生活科・総合的学習教育学会誌『せいかつ&そうごう』, 第9号, 98-105, 2002
- (3) 松本謙一・小林幸美「中間発表の意義と教師のはたらきー第6学年総合『日本のすてき発見!!』の実践からー」, 日本生活科・総合的学習教育学会誌『せいかつ&そうごう』, 第14号, 94, 2007
- (4) 松本謙一「変革がもたらされる教師の授業観ー『追究学習』を支えるためにー」, 『<生きる力>を育てる』, 教育フォーラム第19号, 人間教育研究協議会, 金子書房, 91-96, 1996
- (5) 松本謙一「問い直そう!生活・総合の存在意義」, 第15回日本生活科・総合的学習教育学会全国大会「とやま・射

- 水大会」基調提案・記念講演記録, 8-28, 2007
- (6) 松本謙一「『自立への基礎』へ直結する『追究学習』」, 日本生活科教育学会誌『せいかつか』, 第6号, 116-119, 1999
- (7) 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ー2年生活科『ぼくもわたしもしんぶんきしゃ』の実践からー」, 『日本初等理科教育研究会紀要』第78号, 3-10, 2003
- (8) 伊藤貢三子・松本謙一「『総合的な学習の時間』の話し合いにおける自発的な発言をとらえる2つの視点」, 『富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第5号, 67-68, 2004
- (9) 黒羽正見「総合的な学習の評価とアカウントビリティ」『総合的な学習を生かす評価』, ぎょうせい, 206-216, 2002
- (10) 文部科学省, 小学校学習指導要領 解説 理科編, 59-63, 1999
- (11) 荒田修一, 「第3学年荒田級 子供の追究と授業 理科(総合)『堀川にすむ虫たち』」, 『富山市立堀川小学校研究紀要』第71集『個と追究』, 73-75, 2000
- (12) 荒田修一, 「第4学年荒田級 子供の追究と授業 理科(総合)『ぼくらがつくる堀小ビオトープ』」, 『富山市立堀川小学校研究紀要』第72集『個と追究』, 110-113, 2001
- (13) 荒田修一, 「第5学年荒田級 子供の追究と授業 理科(総合)『人間の知恵ーてこー』」, 『富山市立堀川小学校研究紀要』第73集『個と追究』, 110-113, 2002
- (14) 荒田修一, 「第6学年荒田級 子供の追究と授業 理科(総合)『いちち川と環境』」, 『富山市立堀川小学校研究紀要』第74集『個と追究』, 111-114, 2003
- (15) 荒田修一「科学する心を育てる理科教育」, 富山県理科教育振興会シンポジウム, 2003
- (16) 荒田修一「自分なりの確証を大切にし, 対象に迫る理科学習ー子供が教材となる授業の構想ー」, 日本理科教育学会北陸支部大会発表要旨集, 2004
- (17) 荒田修一「生きる力を育む授業の創造」, 立教大学内地留学報告書, 96, 2001
- (18) 齊藤昌英「堀川教育用語の解説『設題』」, 『教育実践』48号, 堀川小学校教育実践研究会, 63-66, 1982
- (19) 荒田修一「理科(総合)『いちち川と環境』の単元構想図」, 第74回堀川小学校教育研究実践発表会, 2003
- (20) 荒田修一「理科(総合)『いちち川と環境』の第7回話し合いの学習指導案」, 第74回堀川小学校教育研究実践発表会, 2003
- (21) ホリスティックとは, 教師が知恵や知識を子供に教え注入する教育を超えて, 教師と子供自身が子供に人間・時間・空間・事物・情報・精神などあらゆるものとのつながりかかわり気づき, よりよい自己への変革(主体変容)とよりよい社会への変革をめざす包括的な教育のプロセスのことをいう
(<http://homepage2.nifty.com/01241104/index.html>)

(2007年8月31日受付)

(2007年10月23日受理)

幼児の母親は男性保育者にどのようなイメージを抱いているか ～育児の相談相手としての可能性を探る～

小林 真・竹田 誠*

What image do the young children's mothers hold in the male childcare person? :

The possibility as a consultant about child-rearing.

Makoto KOBAYASHI and Makoto TAKEDA

キーワード：男性保育者，育児支援，保育者養成

Keywords : male childcare person, support for child-rearing, childcare person training

問題と目的

大村(2006)が保育所に子どもを預けている母親129名を対象に、どのような子育て支援期間を利用しているかを尋ねたところ、91名が保育所を選択していた。しかし笠原(1999a)は、幼稚園・保育所に子どもが在籍する保護者208名を対象に、育児相談の相手を尋ねたところ、保育者をあげたのはわずか10名であった。相談相手として最も多かったのは配偶者で、次いで友人であった。また笠原(1999b)は、保育者に対してどのような相談をするか、理想の相談相手はどのような人物か、という調査を行った。その結果、保育所に子どもを預けている保護者よりも、地域で育児サークルに来所する保護者の方が保育者に相談したいと回答していた。これらの結果を見ると、保護者は子供を預かって育ててくれる場として幼稚園・保育所をとらえてはいるが、保育者を相談相手としてとらえていないようである。

しかし、幼稚園・保育所が地域の子育て支援センターの役割を担っている今日、保育者が育児相談の相手として保護者の支援を行うことも増えてくると思われる。したがって、笠原(1999b)で報告されているように、保育者が今後、「きちんと話を聞いてくれる人」「きさくで子どもに優しく接してくれるような相談しやすい人柄」であることが望まれる。

ところで、近年は保育現場にも男性の保育者(幼稚園教諭および保育士)が見られるようになった。菊池(2002)は、男性保育者に対するイメージを、女性保育者・保護者・学生を対象に調査した。保護者に関していえば、男性保育者が勤務する園の保護者は男性保育者に対する不安が低く、男性保育者がいない園の保護者は不安が高いことが示された。しかしまた、どちらの保護者も、男性保育者に期待する側面もあったという。

*富山YMCA萩浦保育園

これまで女性の仕事と思われていた保育職に男性が進出した場合に、保護者(特に母親)は男性保育者を育児相談の相手として見なすのであろうか。もし育児相談をするのであれば、また、どのような人物に、どのような相談をしたいと感じるのであろうか。保護者が抱くイメージを正しく把握することが、男性保育者の力量形成や保育者養成に不可欠である。

そこで本研究では、保護者が男性保育者を育児相談の相手と見なすか、どのような人物ならどのような相談をしたいと考えているのかなどを調査する。そして、育児相談ができる男性保育者を養成するために、何が必要なのかを検討したい。¹⁾

方 法

予備調査 男性保育者に対するイメージや、男性保育者に育児相談をしたいと思うかなどの意見を収集するため、予備調査を実施した。富山市内の児童文化センターが主催する育児サークルに参加している母親3名を対象に、第二著者が聞き取りを行った。その内容は、男性保育者にどのような印象を持っているか、育児相談をしたいと思うかについてである。

その結果、男性保育者に期待することは3名とも体を使ったダイナミックな遊びだと回答した。また育児相談をしたいと思うかについては、2名の母親が相談したいと回答した。その理由は、女性保育者と同じように保育

1) 男性保育者に関する調査を行った菊池(2002)は、男性保育者が複数勤務している保育所を対象に調査を行っている。その理由は、男性保育者が1名だけの場合には、その保育者の人物像が一般的な男性保育者像となってしまう可能性が高いため、複数の男性保育者を相対的に比較できる園を対象をしばったためである。しかし富山県内では、複数の男性保育者が勤務する保育所・幼稚園は非常に少なかった。そこで本研究では、男性保育者が在籍しない幼稚園の母親を対象に調査を行うこととした。

について学んでいるから、父親も育児をする時代だから、女性保育者よりもさっぱりとしていて後腐れがなさそう、というものであった。したがって、菊池(2002)や笠原(1999a)の尺度を用いて本調査をしても特に問題はないと判断した。

対象者 富山県内の2つの私立幼稚園に子どもを通わせている母親111名(調査用紙を160部配布し、有効回答率は69.4%であった)。対象者の年齢層は、29歳以下:13%, 30~34歳:43%, 35~39歳:38%, 40歳以上:6%であった。

手続き 質問紙調査を実施した。担任保育者を通じて各家庭に配布/回収した。なお、回答の内容が保育者の目に触れないように、調査用紙をシール付きの封筒と共に渡し、封をしたものを回収した。

調査内容 調査用紙は次の4つの内容からなる。

①フェイス項目 母親の年齢を尋ねた。

②男性保育者に対する期待・不安 菊池(2002)の尺度(17項目)を使用した。設問では、「男の先生が担任になった場合にどのようなことを期待していますか。また、どのようなことが不安ですか」と尋ねることで、男性保育者に対する期待・不安であることを明示した。各項目について、そう思わない(1点)~とてもそう思う(5点)の5件法で得点化した。

③男性保育者に相談してもよいと思う内容 笠原(1999b)が作成した保育者に相談しても良いと考える相談内容の尺度(15項目)を使用した。その際に、「どのような悩みだったら男の先生に相談してもよいと思いますか」という設問によって、男性保育者への相談であることを明示した。各項目は相談したくない(1点)~とても相談したい(5点)の5件法で得点化した。

④相談したい男性保育者像 笠原(1999b)による、相談に行きたい保育者の特徴の尺度(15項目)を使用した。その際に、「どんな男の先生だったら相談してみたいと思いますか」という設問によって、男性保育者への相談であることを明示した。各項目について、相談したくない(1点)~とても相談したい(5点)の5件法で得点化した。

調査時期 2006年12月中旬~2007年1月上旬。

結 果

1. 相談してもよいと思う内容の傾向

Table 1に、相談してもよいと思う内容の単純集計結果を示す。Table 1からわかるように、ほとんどの項目でどちらともいえないという回答が最も多かった。しかし「相談したい」と「とても相談したい」を合わせると、項目2・3・4では相談したいと考える母親が多かった。

2. 各尺度の因子分析

男性保育者に対する期待・不安、男性保育者に相談してもよいと思う内容、相談したい男性保育者像の3つの尺度について、それぞれ因子分析を行った。因子分析は全て次の手順で実施した。①最尤法で因子抽出を行い、固有値の減衰状況から因子数を決定した。②指定した因子数で因子抽出を行い、負荷量が.35未満だった項目や複数の因子に高い負荷量を示した項目を削除し、単純構造化した。③因子抽出後に varimax 回転を行い、負荷した項目を参照して因子を命名した。

(1) 男性保育者に対する期待・不安

3因子が得られ、累積寄与率は55.34%であった。適合度は $\chi^2(42)=81.56(p<.001)$ であった。因子分析の結

Table 1 相談してもよいと思う内容

	相談したくない	あまり相談したくない	どちらともいえない	相談したい	とても相談したい
1. 子どもの集中力が続かない、気が散りやすいと感じるとき	0	4	58	48	1
2. 子どもが内気、消極的で友達が少ないと感じるとき	1	4	41	59	6
3. 子どもが園に行きたがらない、家の中でしか遊べないと感じるとき	1	2	43	62	3
4. 子どもの自己主張が強く、わがままで、自分勝手な面があると感じるとき	0	4	48	51	8
5. 子どもの夜寝る時間が遅い、夜更かしであると感じるとき	2	9	66	33	1
6. 子どもに偏食がある、食が細い、遊び食べをすると感じる時	1	16	65	28	1
7. 子どもとゆっくり過ごす時間が取れないとき	0	16	69	24	2
8. 子どものことで後悔したり、自分を責めたりするとき	3	20	63	24	1
9. 家族が協力してくれない、大変さをわかってくれないとき	5	27	60	15	4
10. 子どもと相性が合わない、子どもを好きになれないと感じたとき	3	23	62	22	0
11. つらさや大変さを誰に相談していいかわからないとき	5	30	62	14	0
12. 子どもが病気がちである、虚弱であると感じるとき	0	15	52	43	1
13. 発育が他の子どもよりも遅れていると感じるとき	1	16	51	42	1
14. 言葉が他の子どもよりも遅れていると感じるとき	1	15	50	42	3
15. 子どもにしゃぶり癖があると感じる時	3	20	65	22	1

果を Table 2 に示す。

第1因子は、子どもはいきいきする、子どもはストレスを発散できるなどの項目が高く負荷したことから、活発な男性保育者への期待と命名した。第2因子は、ままごとやお店屋さんごっこについていけない、運動遊びに偏りがちだといった項目が負荷したことから、男性保育者の遊びへの不安と命名した。第3因子は、細かい指導ができない・子どもの変化に気づくか・女の子の気持ちが理解できないという3項目が負荷したことから、細か

い配慮の欠如への不安と命名した。

(2) 相談してもよいと思う内容

3因子が得られ、累積寄与率は66.31%であった。適合度は $\chi^2(33)=83.93(p<.001)$ であった。因子分析の結果を Table 3 に示す。

第1因子は、つらさや大変さを相談できない・家族が協力してくれないなどの項目が負荷したため、育児負担感と命名した。第2因子は、発育や言葉の遅れ・病気・食事の問題などの項目が負荷したため、発達・健康に関

Table 2 男性保育者への期待と不安

項目の内容	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
第1因子 活発な男性保育者への期待 ($\alpha=.841$)				
2. 男の先生がいると子どもはいきいきする	.793	-.263	-.120	.712
3. 男の先生がいると子どもはストレスを発散できる	.782	-.091	-.085	.627
1. 男の先生の活動を子どもは楽しみにしている	.774	-.134	-.168	.645
4. 男の先生は追いかけっこが得意である	.645	-.018	.001	.416
6. 男の先生は女性保育者の知らない遊びを知っている	.613	.185	.057	.413
5. 男の先生は戦いごっこが得意である	.524	.218	.162	.348
第2因子 男性保育者の遊びへの不安 ($\alpha=.822$)				
16. 男の先生はままごと遊びについていけるかどうか不安だ	.033	.894	.263	.870
17. 男の先生はお店屋さんごっこについていけるかどうか不安だ	-.077	.889	.189	.832
14. 男の先生の乱暴な言葉を子どもが真似るのは不安である	-.127	.540	.200	.348
15. 男の先生のクラスは遊びが運動遊びに偏りがちだ	.123	.517	.262	.351
第3因子 細かい配慮の欠如への不安 ($\alpha=.750$)				
11. 男の先生は子どもの細かい指導ができない	-.002	.262	.781	.679
10. 男の先生だと子どものちょっとした変化に気づくかどうか不安だ	-.171	.199	.694	.551
13. 男の先生は女の子の気持ちを理解しにくい	.066	.296	.556	.402
因子寄与	2.98	2.52	1.70	-
寄与率(%)	22.89	19.41	13.04	55.34

Table 3 男性保育者に相談してもよい内容

項目の内容	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
第1因子 育児負担感 ($\alpha=.831$)				
11. つらさや大変さを誰に相談していいかわからないとき	.860	.248	.051	.803
9. 家族が協力してくれない、大変さをわかってくれないとき	.855	.107	.096	.751
10. 子どもと相性があわない、子どもを好きになれないと感じたとき	.739	.261	.128	.630
8. 子どものことで後悔したり、自分を責めたりするとき	.635	.287	.234	.540
第2因子 発達・健康に関する不安 ($\alpha=.890$)				
13. 発育が他の子どもよりも遅れていると感じるとき	.176	.940	.173	.945
14. 言葉が他の子どもよりも遅れていると感じるとき	.238	.861	.260	.867
12. 子どもが病気がちである、虚弱であると感じるとき	.285	.641	.166	.520
6. 子どもに偏食がある、食が細い、遊び食べをすると感じる時	.279	.545	.285	.456
第3因子 性格や行動に関する不安 ($\alpha=.855$)				
2. 子どもが内気、消極的で友達が少ないと感じるとき	.066	.143	.879	.798
3. 子どもが園に行きたがらない、家の中でしか遊べないと感じるとき	.087	.107	.792	.646
4. 子どもの自己主張が強く、わがままで、自分勝手な面があると感じるとき	.180	.261	.697	.587
1. 子どもの集中力が続かない、気が散りやすいと感じるとき	.117	.214	.596	.415
因子寄与	2.72	2.70	2.53	-
寄与率(%)	22.69	22.53	21.09	66.31

する不安と命名した。第3因子は、内気・わがまま・集中力がないなどの項目が負荷したため、性格や行動に関する不安と命名した。

(3) 相談したい男性保育者像

2因子が得られ、累積寄与率は52.13%であった。適合度は $\chi^2(19)=42.95(p<.01)$ であった。因子分析の結果をTable 4に示す。

第1因子は、気軽に話ができる・子どもに優しく接してくれる・他の家族や子どもと交流の場を作ってくれるなどの項目が負荷したため、話しやすさ・保育者からの積極的な働きかけと命名した。第2因子は、保育や育児の経験・専門知識という3項目が負荷したため、子どもに関する専門性と命名した。

3. 育児相談の規定要因

母親がそれぞれの悩みを相談する際にどのような要因が影響を及ぼしているのかを検討するため、相談してもよいと思う内容の3つの因子得点を目的変数とし、男性保育者に対する期待・不安と相談したい男性保育者像の因子得点を説明変数とする重回帰分析を実施した。変数減少法による重回帰分析の結果をTable 5に示す。

育児負担感については、2つの有意な回帰係数が得られ、1つの回帰係数が有意傾向となった。男性保育者に対して細かい配慮の欠如への不安を感じる母親ほど、育

児負担感についての相談を抑制していた。話しやすさ・保育者からの積極的な働きかけと子どもに関する専門性は共に育児負担感についての相談を促進していた。3つの変数全体の影響力は $F(3,104)=4.79(p<.01)$ で、 $R=.348$ 、 $R^2=.121$ であった。

発達・健康に関する不安については、男性保育者の遊びへの不安を感じる母親ほど、相談しない傾向が見られた。この変数の影響力は $F(1,106)=10.62(p<.01)$ 、 $R=.302$ 、 $R^2=.091$ であった。

性格や行動に関する不安については2つの回帰係数が有意となった。活発な男性保育者への期待と話しやすさ・保育者からの積極的な働きかけは共に母親の相談を促進する傾向にあった。2つの変数による影響力は、 $F(2, 105)=9.28(p<.001)$ 、 $R=.388$ 、 $R^2=.150$ であった。

考 察

本研究では、男性保育者がいない幼稚園の保護者を対象に、男性保育者に対する期待・不安、相談してもよいと思う内容、相談したい男性保育者像を調査した。以下では、相談してもよいと思う内容の傾向と、相談したい気持を規定する要因を検討する。

Table 4 相談したい男性保育者像

項目の内容	第1因子	第2因子	共通性
第1因子 話しやすさ・保育者からの積極的な働きかけ ($\alpha=.840$)			
2. 日頃から、気軽に話ができる場や時間を作ってくれる	.847	.191	.754
3. 一緒にいたり、話したりすることが楽しい	.724	.260	.593
1. 子どもに優しく接してくれる	.713	-.021	.509
4. 明るく気さくである	.664	.234	.495
8. 他の家族や子どもと交流の場を作ってくれる	.539	.302	.382
5. 手紙や連絡ノートなどで、日頃から子どもの様子を教えてくれる	.497	.169	.275
第2因子 子どもに関する専門性 ($\alpha=.771$)			
13. 保育の経験を豊富に持っている	.196	.894	.837
15. その先生が自分自身で実際に子育てを体験している	.102	.628	.406
14. 育児や子どもの発達に関する専門知識を豊富に持っている	.228	.625	.442
因子寄与	2.83	1.86	
寄与率(%)	31.43	20.70	52.13

Table 5 相談してもよい内容を目的変数とした重回帰分析

目的変数：第1因子 (育児負担感)	β	t
細かい配慮の欠如への不安	-.192	-2.077*
話しやすさ・保育者からの積極的な働きかけ	.208	2.246*
子どもに関する専門性	.161	1.748 ⁺
目的変数：第2因子 (発達・健康に関する不安)	β	t
男性保育者の遊びへの不安	-.302	-3.259**
目的変数：第3因子 (性格や行動に関する不安)	β	t
活発な男性保育者への期待	.254	2.803*
話しやすさ・保育者からの積極的な働きかけ	.262	2.884**

⁺p<.10, *p<.05, **p<.01

1. 相談してもよいと思う内容

男性保育者に相談してもよいと思う内容を集計したところ、ほとんどの項目でどちらとも言えないという回答が最も多かった。しかし子どもの性格や行動面についての悩みについては、相談したい・とても相談したいの合計が過半数となった。これは、男性であろうとなかろうと、保育者という存在が子どもの発達や心理に関する専門家であるという認識されているためだと思われる。したがって保育者には、発達や子どもの心理、行動形成に関する専門知識や指導技法を常に向上させていくことが期待される。

これらの項目に比べて、あまり相談したくないという回答が多かったのは育児負担感に関する項目であった。特に、項目11（つらさや大変さを誰に相談してよいかわからないとき）については、相談したくない・あまり相談したくないという回答が35名（31.5%）となった。育児のつらさを誰にもわかってもらえないという感情は、男性には話しにくいものと思われる。しかし今後、保育現場に男性保育者が徐々に増えていくと思われるので、母親が気軽に相談しやすい雰囲気を作っていく必要がある。ただ、現状ではまだまだ男性保育者に相談しにくいと感じる母親も多いので、ベテランの女性保育者が母親の相談に対応できるような体制も必要であろう。

2. 相談したい気持の規定要因

男性保育者に相談してもよいと思う内容が、どのような男性保育者イメージによって規定されているのかを因子分析と重回帰分析によって検討した。その結果、単純集計では相談したくないと感じる母親がやや多かった育児負担感についても、相談したい気持ちを促進する要因と抑制する要因が明らかになった。

相談を促進する要因は、話しやすさ・保育者からの積極的な働きかけと、子どもに関する専門性であった。相談を抑制する要因は、細かい配慮の欠如への不安であった。気軽に話しやすい雰囲気を持っており、保育者側からコミュニケーションをとれることと、子どもについての専門家として期待されるほど、母親は育児負担感を打ち明けようとする。そこで、クラス便りなどで子どものことについて積極的に発信していくことが望まれる。男性保育者のこうした積極的な情報発信が、細かい配慮が欠如しているのではないかという母親の不安を和らげることにもつながるであろう。園内で、母親と離れている間に子どもがどのような生活をしているのか、丁寧に家庭に伝えていくことが、相談によって育児負担感を軽減するために大切である。

次に発達や健康についての不安の規定要因について考える。この因子については、男性保育者の遊びについての不安が、相談したい気持ちを抑制していた。遊びについての不安を抱く母親がなぜ発達・健康への不安を相談しないのかを直接的に説明するのは困難である。本研究では子どもの性別を尋ねていないので、あくまで推測の

域を出ないが、男性保育者が子ども（特に女兒）との関係が構築できないのではないかという不安が、女兒の母親が保育者への信頼感を形成できない理由となっているのかも知れない。今後の検討課題といえよう。

性格や行動に対する不安については、活発な男性保育者に期待する母親は、相談したいと考えている。また話しかけやすい雰囲気を持っており、自分から積極的に関わってくれる男性保育者にも、相談したいと考えている。子どもの性格や行動に関する問題は、単純集計の結果を見ても、多くの母親が保育者に相談したいと考えている。保育者は子どもの専門家であると期待されているので、たとえ男性であっても活発で気さくな人であれば相談したいと考えるのであろう。

3. まとめ—保育者養成への提言—

本研究では、男性保育者と接したことがない母親を対象に調査を行った。その結果、子どもについての専門性が高い男性保育者であれば、母親の育児相談の相手になれることがわかった。さらに男性保育者から積極的にコミュニケーションをとってくれる人であれば、相談相手になれることが示された。

しかしこれまでの保育者養成においては、学生のうちに保護者とコミュニケーションをとる機会はほとんどない。教育実習や保育実習の期間中に教育相談や育児相談を担当することはまずあり得ない。そこでこれからは、保育者養成の課程の中で、保護者（特に母親）とコミュニケーションをとる機会を設け、男性保育者の相談者としての力量形成を行っていく必要がある。それも、子どものちょっとした変化に気づき、子どもが成長していく様子を保護者と語り合えるような機会が望ましい。

そこで、養成段階において次のような試みが有効ではないだろうか。たとえば幼稚園・保育所が行う育児サークルに継続的に参加したり、保護者が参加する園行事にボランティアとして参加することなどである。できれば、保護者同士が対話している場に男子学生も参加し、日頃から母親とのコミュニケーションを多く経験しておく方が望ましい。本研究では、第二著者自身が男性保育者を目指しており、予備調査を行った育児サークルに継続的に参加していた。こうした取り組みが、今後の保育者養成では必須になってくるとと思われる。

田中・難波（1999）が指摘するように、今日では育児不安を抱える保護者が多い。男女を問わず保育者養成の段階から保護者とのコミュニケーション能力を育成する試みが必要であろう。その中で、男性保育者に期待されている側面もある。したがって、男性保育者を目指す学生に、保護者（母親）と積極的にコミュニケーションをとる機会を設けることが、現場に出てから保護者の育児不安を解消するために有効であると思われる。

引用文献

- 笠原正洋 1999a 育児相談に於いて保護者がとらえる保育者の対応について 中村学園研究紀要, **31**, 21-27.
- 笠原正洋 1999b 保育者による育児相談への保護者の意識 保育学研究, **37** (2), 63-71.
- 菊池政隆 2002 男性保育者に対する態度 保育学研究, **40** (2), 205-211.
- 大村朋江 2006 育児期の母親の生活への満足度および不満に影響を及ぼす要因について—ソーシャルサポートの有効性— 平成17年度富山大学教育学部特別研究論文.
- 田中宏二・難波茂美 1999 サポートと対人葛藤が育児期の母親のストレス反応に及ぼす影響—出産直後と3ヶ月後の追跡調査— 健康心理学研究, **12**, 37-47.

付 記

本研究は、平成18年度に第二著者（竹田）が富山大学教育学部に提出した特別研究論文をもとに、第一著者（小林）が再分析・改稿を行ったものである。

本研究における統計処理は、全て SPSS 15.0J for Windows を用いて行った。

(2007年8月31日受付)

(2007年10月23日受理)

マルチメディア DAISY を用いた LD 児の学習支援

—文章理解に困難のある中学生の事例検討—

水内 豊和・小林 真・森田 信一

The Effectiveness of Teaching Approach for a Child with Learning Disabilities by Using the Multimedia DAISY: A Case Study

Toyokazu MIZUUCHI, Makoto KOBAYASHI, & Shinichi MORITA

文字情報が提示され、録音された音声を読み上げられながら、読んでいる部分がハイライト強調されるシステムである「マルチメディア DAISY」の規格に即して作成した中学生国語の教科書のコンテンツを用いて、読みに困難のある学習障害 (LD) 児に対し、文章の内容理解の促進を目的とした個別指導を行った。内容理解を問う問題を、教科書を読んだだけで解答した場合と、マルチメディア DAISY 教材を読み聞いて解答した場合とで比較した結果、後者のほうが正答率は高かった。したがって、読みに困難を抱える LD 児に対して、視覚的情報探索をハイライトでより容易にし、かつ音声で聴覚的理解を促進するマルチメディア DAISY 教材は、文章の内容理解の向上に有効であることが示唆された。

キーワード：マルチメディア DAISY, 学習障害 (LD), 読みの困難

Keywords : Multimedia DAISY, Learning Disabilities (LD), reading difficulty

I. はじめに

2002年に文部科学省が行った『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査』の結果によると、通常学級には学習面に困難をもつ児童生徒が4.5%、行動面に困難をもつ児童生徒が2.9%、そのどちらかもしくは両方の困難をもつ児童生徒は6.3%に在籍する可能性があるという。これは40人学級であれば、1クラスに2、3人、特別な支援が必要な子どもが在籍していることになる。

この中には全般的な知的発達に遅れはないものの、読む、書く、聞く、話す、計算するなどの学習の基礎的能力の一部の習得と使用に困難を有する、学習障害 (Learning Disabilities: 以下 LD とする) の子どもが含まれている可能性がある。中でも読みに困難を有するタイプの LD 児は、音韻処理 (音声を符号化する過程) につまずきがあるとされる。すなわち、字を単なる形ではなくシンボルと認識し、次に対応する音韻に変換し、そしてそのまとまりとして単語あるいは文章として意味を捉えるという一連の過程に障害が存在しているのである。したがって、読みに困難を有する LD 児に対して繰り返し読ませるだけでは、適切な支援ではないばかりか、より学習に対して苦手意識を惹起させてしまう。子どもの認知能力の弱い部分に働きかけるのではなく、むしろ、

強い能力を活用した支援が求められるのである。

こうした読みに困難のある LD 児に対する支援として、これまでも、教科書の内容を録音したテープを利用して聴覚的情報を付与しつつ音と文字とのマッチングをはかる (伊藤, 2004)、典型的な文型を強調するために抑揚をつけて読む (Haynes & Hook, 2005)、文章をいくつかの分節に分けて色マーカーペンで下線を引きながら読む (Haynes & Hook, 2005) などの方法が効果的なものとして紹介されている。ここにあげたような、今読んでいる音声部と一致する単語や文章をハイライト強調するといった複数の感覚を用いた (マルチセンサリーな) 方法を「バイモーダル・アプローチ (bimodal approach)」という (ロベルト・プロスナハン, 1999)。

海外においては、このアプローチをマルチメディアに応用した学習教材を活用した支援がされている。天野・力宋 (2004) は、いくつかのマルチメディアを用いた読みの教材を比較し、その中でも特にマルチメディア DAISY 教材が有効であろうとしている。マルチメディア DAISY とは、コンピュータの画面上のテキストが読み上げの音声と同期して反転強調されるようにした国際規格である。海外では、この規格に基づいて作成されるコンテンツは、LD 児など読みに困難を持つ子どもの学習支援に有効なツールとして実用に供されている。しかし、わが国においては、マルチメディア DAISY 教材を

用いてLD児の学習支援を行い、その有効性を示した研究はわずかにしかない（たとえば、水内・小林・森田、2007）。そこで本研究では、マルチメディア DAISY 教材を用いて読みに困難のあるLD児に支援を行い、その有効性について検討することを目的とする。

II. 方 法

1. 対象児

中学校の通常学級に通う2年生のA子。小学校の時に専門機関にてLDと診断される。12歳7ヶ月時点におけるWISC-IIIでは、全検査IQ71、言語性IQ79、動作性IQ68であり、群指数では言語理解82、知覚統合69、注意記憶76、処理速度83であった。このことから、A子は聴覚的な処理およびことばの理解や操作は得意であるが、形の操作や空間的な情報の把握と処理に苦手さを抱えていることがわかる。実際の学習場面でも、文章を読んでも意味理解につながっていないことがよくみられた。一方で英語のヒアリングテストなどでは良い成績を示すこともあり、聴覚的・言語的情報の処理が、視覚的な情報処理よりも優れていることがうかがえた。

なおA児に対しては、中学1年生当初より、T大学にて週に1回、2時間程度、第一筆者が、国語、英語、数

学の基礎的学習能力習得のための個別指導を行っている。本研究は、A子が中学2年生の夏休み中に、T大学にて第一筆者を中心に実施された。

2. 手続き

(1) ハードウェアならびにソフトウェア

マルチメディア DAISY を用いた指導に当たり、そのコンテンツの再生ソフトとして「LP Player」を用いた。教材を提示するPCは以前から個別指導の時間にゲームなどで使用して操作に慣れているものを使用した。OSはWindows XP、画面は17インチ液晶ディスプレイを用いた。音声スピーカーは液晶画面の左右に配されており、前面からステレオにて音声を聴くことができる。

(2) 指導プログラムと題材

A子に、学校から夏休み期間中の国語の宿題として、2学期に学習する単元（『光村図書 国語2』に所収の「ゼブラ」「字のないはがき」）の本読みとワークブックとが出された。A子は特に物語文を読んで場面や登場人物の心情の理解することが苦手であったため、物語文の単元である「ゼブラ」をマルチメディア DAISY 化した（図1）。「ゼブラ」の本読みは宿題のため家庭でも何度か読んでいたが、ワークブックはまだ取り組んでいなかった。一般の問題集だと上部に設問に対応する段落の

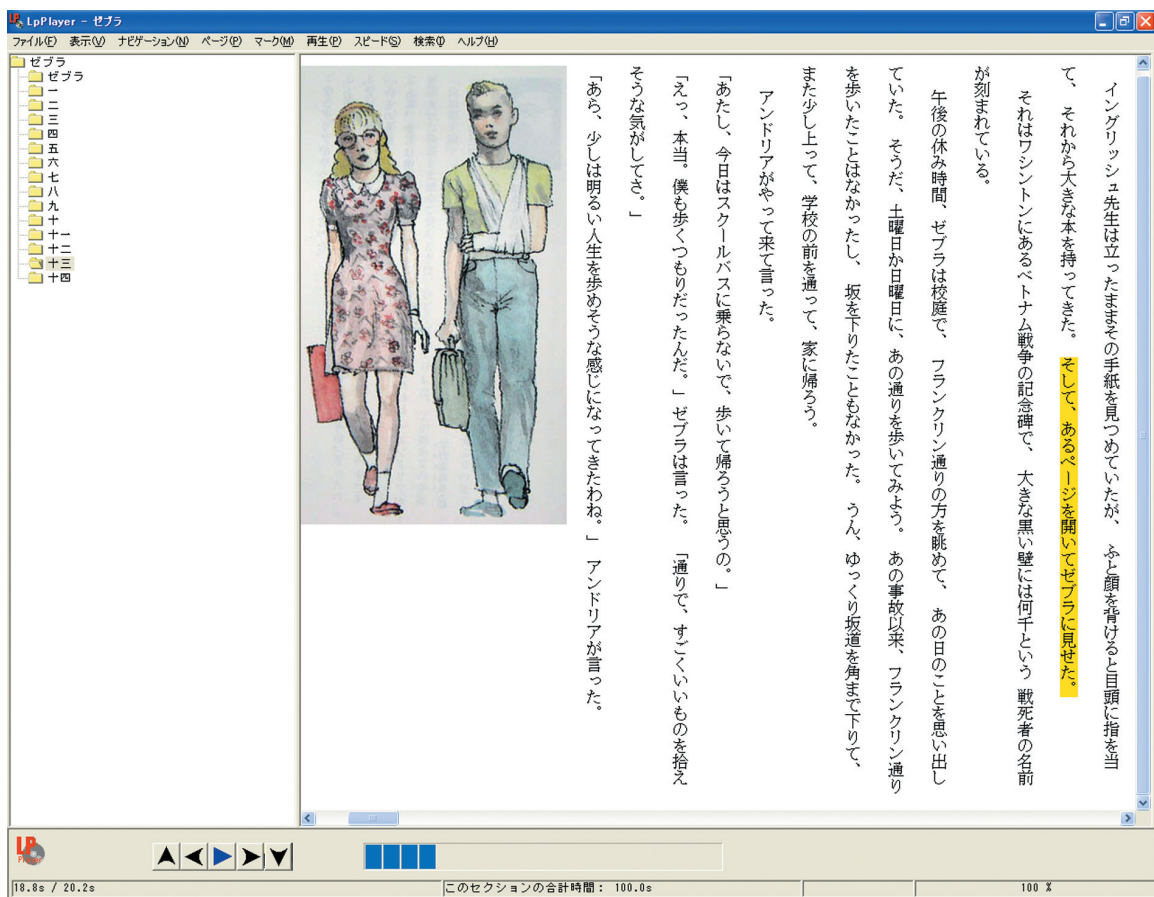


図1 マルチメディア DAISY 化した「ゼブラ」
(右から2行目、読み上げている部分が反転強調されている)

文章が記載されているが、学校で使用しているワークブックは、設問は段落ごとに構成されているものの、設問部に該当する文章の掲載の代わりに、ページ数・行数が書いてあり、教科書を参照しながら取り組むようになっている。

(3) 指導の手続き

A子の読み能力やモチベーションに配慮し、夏休み中の連続する3日間において以下に示す手続きをとった。

① マルチメディア DAISY 無セッション (1日目および2日目) : 教科書の「字のないはがき」, 「ゼブラ」を読み、ワークブックの問題を自分で解く。読み方については黙読、音読のどちらでもよいこととした。全文章を読むだけで疲弊するため、課題への取り組みは2日に分けた。なお、この時点では指導者は、がんばりをほめるものの、ワークブックの問題についての正答を教えない。

② マルチメディア DAISY 有セッション (3日目) : マルチメディア DAISY 化した「ゼブラ」を聞きながら黙読し、同じワークブックの問題を自分で解く。全問終了後、指導者は正答を教える。

補足すると、マルチメディア DAISY 無セッションでは、本文全体を読ませる前に、まず指導者が、A子にとって読めない漢字や意味の分かりにくい語句について事前に説明した。そして今度はワークブックを開き、教科書を隣に置きながら問題に取り組ませた。問題に取り組む際に教科書を見る回数は制限していない。一方、マルチメディア DAISY 有セッションでは、一度通してマルチメディア DAISY にて物語の全部を再生し、それを

見聞きした後A子が問題に取り組んだ。加えてA子に再生ソフトの基本的な操作方法を教え、A子自身が何度でも段落ごとに自由に再生して教科書の内容を参照しながら問題に取り組めるようにした。

Ⅲ. 結 果

1. 内容理解の促進について

マルチメディア DAISY 無セッションおよび有セッションにおけるワークブックへの解答の結果の一部を、それぞれ図2, 図3に示す。

マルチメディア DAISY 無セッションでは、図2からわかるように、選択式の設問には解答しているものの、内容を理解して自分のことばで説明を求められるような問題には解答することが困難であった。また選択式の質問である3(2)は選択肢の中から1つ選んだものの、登場人物の言動が皮肉であるということを理解できないと解けない問題であり、A子は誤答であった。また物語の全体の場面や状況の推移を理解しないと解けない問題にも解答できず空欄が目立った(たとえば3(1)のような問題)。

マルチメディア DAISY 有セッションでは、図3からもわかるように、記述式の設問に対しても正しく解答することができていた。またマルチメディア DAISY 無セッションでは誤答であった3(2)のような、登場人物の発言の表面的理解だけでは難しいような設問にも正しく解答することができた。マルチメディア DAISY 無セッションでは解答できなかった設問1および設問4のaの部

④ 事故にあった場所を避けていたゼブラが、そこに行ってみようと思っただけだと思われるか。空欄に合わせて答えなさい。③には、適切な言葉を考えて書きなさい。

ウイルスンさんが、
と左腕を失いながら、力強く生きている姿を見て、自分も()
と思ったから。

(a) ()
① わたしの親友の名前もこの壁に刻まれている。とは、レオンがどうなったことを表しているか。簡潔に書きなさい。

② ③「すごいいいものを拾えそう」とあるが、「いいものを拾う」とはどういうことか。次から一つ選びなさい。

ア 事故を乗り越えて強く生きていく勇気を持つこと。
イ 事故にあう前の楽しかったころを思い出すこと。
ウ 事故にあったことを記憶から消してしまおうこと。
エ 事故は避けられなかったと思っただけであきらめること。

③ アンドリアは、④「少しは明るい人生……きたわね。」と言ったが、これは、以前のアンドリアのどんな言葉と対応していますか。

(1) ()

(2) アンドリアは、ゼブラに対してどのようにふるまってきたか。次から一つ選びなさい。

ア ゼブラを軽べつし、からかったりばかりにしたりしてきた。
イ 弱い人間であるゼブラを、優しくかばおうとしてきた。
ウ ゼブラの暗い態度や考え方を嫌い、避けようとしてきた。
エ 皮肉も言ったりして、ゼブラを上げまそうとしてきた。

① ③「すごいいいものを拾えそう」とあるが、「いいものを拾う」とはどういうことか。次から一つ選びなさい。

ア 事故を乗り越えて強く生きていく勇気を持つこと。
イ 事故にあう前の楽しかったころを思い出すこと。
ウ 事故にあったことを記憶から消してしまおうこと。
エ 事故は避けられなかったと思っただけであきらめること。

③ アンドリアは、④「少しは明るい人生……きたわね。」と言ったが、これは、以前のアンドリアのどんな言葉と対応していますか。

(1) ()

(2) アンドリアは、ゼブラに対してどのようにふるまってきたか。次から一つ選びなさい。

ア ゼブラを軽べつし、からかったりばかりにしたりしてきた。
イ 弱い人間であるゼブラを、優しくかばおうとしてきた。
ウ ゼブラの暗い態度や考え方を嫌い、避けようとしてきた。
エ 皮肉も言ったりして、ゼブラを上げまそうとしてきた。

図2 マルチメディア DAISY 無セッションでの解答

① 110 「わたしの親友の名前もこの壁に刻まれている。」とは、レオンがどうなったことを表しているか。簡潔に書きなさい。

ベトナム戦争で死んだから。

② 112 「すごくいいものを拾えそう」とあるが、「いいものを拾う」とはどのようなことか。次から一つ選びなさい。

(ア) 事故を乗り越えて強く生きていく勇気を持つこと。
 (イ) 事故にあう前の楽しかったころを思い出すこと。
 (ウ) 事故にあったことを記憶から消してしまおうこと。
 (エ) 事故は避けられなかったと思ってあきらめること。

③ アンドリアは、112 「少しは明るい人生……きたわね。」と言ったが、(1) これは、以前のアンドリアのどんな言葉と対応していますか。

「あんたっていつも悲しい話ばかりね。」

(2) アンドリアは、ゼブラに対してどのようなようにふるまってきたと思われるか。次から一つ選びなさい。

(ア) ゼブラを軽べつし、からがったりばかにしたりしてきた。
 (イ) 弱い人間であるゼブラを、優しくかばおうとしてきた。
 (ウ) ゼブラの暗い態度や考え方を嫌い、避けようとしてきた。
 (エ) 皮肉も言ったりして、ゼブラをばげまそうとしてきた。

④ 事故にあった場所を避けていたゼブラが、そこに行ってみようと思っただけだと思われるか。空欄に合わせて答えなさい。③には、適切な言葉を考えて書きなさい。

ウィルスンさんが、
 「と左腕を失いながら、力強く生きている姿を見て、自分も」
 と思ったから。

⑤ 「がんばろう」と思っただけから。

「ベトナム戦争で友人」

図3 マルチメディア DAISY 有セッションでの解答

分は、問題に対する回答として厳密に見た場合、文章の係り受けが正しくない。これはA子の国語のつまずきの問題の一つとしてこれまでもよく見られていたものである。しかし、内容が理解できていることを受け、指導者はA子に対し正答として称賛した。

2. A子の「困り感」の軽減について

本指導後、母親から以下のようなメールが届いた。

今晚、A子と一緒にいたときに、A子のほうから指導時の様子を話し始めてくれました。

A子：「字のないはがきの話、すごくわかりやすよ！」

母親：「どんな風に？」

A子：「水内先生が本当のはがきを使って、お話と同じようにしてくれるから（著者注：この具体物を使った支援は、一連の手続きののちの正答を教える際に行ったものである）。ワークの問題もパソコンのソフトが文を読んでくれて、割と自分で考えやすいよ。」

母親：「必要なところだけ読んでくれるんだ～？」

A子：「ウン。ゼブラのときも結構問題解けたし、話の意味もよくわかったよ。」

母親：「どんな話なの？」

A子：「ゼブラは美術の講師をしている人がヘリコプターの操縦をしていて左腕をなくしてしまった話。字のないはがきは戦争中の話で、まだ字が書けない子が自分の体調を○の大きさとか×で書いて、ひやくにちぎきにかかっているの。お母さん、しらみってしつとる？…」といった調子で、久々によくしゃべってくれました。内容さえ理解できれば、作品の内容もよく覚えていて、

問題を解くことも苦痛でなかったようですね。さらに、いつもの自分に比べて、「今日はワークの問題もスムーズに解けたほうだと思うよ」と自覚しているようです。2学期の授業が始まると、なかなかA子にちょうど進度で、というわけにはいきませんが、家庭学習だけでもなるべくA子にわかりやすい方法で、できればわかる楽しみなり達成感を味わえるような方法を模索していきたいと、改めて考えさせられました。（以下略）

このメールを受けて、A子の母親にもマルチメディア DAISY 化した「ゼブラ」「字のないはがき」、および再生ソフトのCD-ROMを渡し、2学期の予習に向けて家庭でも使用してもらおうようにした。

IV. おわりに

本研究では、A子の物語文に対する内容理解の促進を最優先させたため、実験デザインを組むなどしてマルチメディア DAISY 教材を用いた指導の有効性を支持する客観的なデータを示したわけではない。また、連続する3日間同じ文章を読んだことによる学習効果が内容理解の促進に及ぼす影響は完全には否定できないだろう。

加えて、A子の実態を知らない人からみれば、本実践のように同じ問題を用いた指導前後の有効性の検討の方法はまさに学習効果が反映されているため妥当ではないといわれるかもしれない。この点については、方法でも述べたようにマルチメディア DAISY を用いた指導実践の前に内容理解の問題を解いた際には正答をフィードバックしていない上に、心理検査の所見ならびに指導者

である筆者の A 子に対する 3 年間の指導経験からも A 子は視覚的記憶、聴覚的記憶ともにパフォーマンスが悪いため、以前に解いたことがある問題であることに気づく可能性はほとんど無いことを補足しておく。

以上、研究手続き上の課題はあるものの、本実践のようにマルチメディア DAISY 教材を用いた指導は、ただ文章を読んでも内容理解につながりにくい A 子にとって、単に物語の内容が理解できただけでなく、A 子の「困り感」を軽減し、このような支援があれば自分でできた、わかったという自己効力感をもたらしていた。今後はさらに、このような実践の積み上げと有効性に関する検討が必要であろう。

謝辞

本研究の実施の協力、および論文を掲載することを快諾して下さった A 子さんならびにそのご家族に感謝申し上げます。

附記

本研究は、(財)松下教育研究財団による研究開発助成を受けて行われた研究成果の一部である。

「マルチメディア DAISY」について、詳しくは、(財)日本障害者リハビリテーション協会の HP 内の <http://www.dinf.ne.jp/doc/daisy/> を参照のこと。

引用文献

- 天野純子・力宋幸男 (2004) 読み書きに困難をもつ子どものための学習支援システムの構築. 映像情報メディア学会技術報告, 28 (52), 7-12.
- Haynes, C. W. & Hook, P. E. (2005) What are the characteristics of effective reading instruction? LD 研究, 14 (1), 63-71.
- 伊藤逞子 (2004) 読みの基礎となる力をつける. LD & ADHD, 10, 62-65.
- 水内豊和・小林真・森田信一 (2007) 読み困難児に対するマルチメディア DAISY 教材を用いた指導実践. LD 研究, 16 (3), 345-354.
- ロベルト・プロスナハン (1999) DAISY と学習障害者における情報ニーズ. リハビリテーション研究, 28 (4), 9-13.

(2007年 8 月31日受付)

(2007年10月23日受理)

実践“サイエンス・ライティング映像講座”

ーメディアリテラシーは育まれたかー

上山 輝・林 衛

A Practice on the Science Writing & Visualization Seminar

Akira KAMIYAMA, Mamoru HAYASHI

科学情報を的確に発信・受信し、生活者の視点から科学や技術と建設的かつ批判的につきあうためのリテラシーを身につける。それに向けたアプローチとして、マルチメディアコンテンツ制作による表現を通じた実践セミナーの企画を試みた。2か月間に三つのクールに分けて、取材・編集を進め、四つのテーマに関するコンテンツを制作した。

マルチメディア芸術専攻の学生にはこれまでの制作演習とは異なる高度なOJTの機会が提供され、それぞれ専門をもつ参加者にはそれぞれの専門をより一般的な視点からみなおす機会となった。異なる専門をもつ企画者がコミュニケーションを深めながら進めた講座運営を振り返り、科学コミュニケーションの双方向性（お互いが変わりうること）を高めるため方策と実践的課題を示した。

キーワード：サイエンス・ライティング、映像セミナー、ワークショップ、科学コミュニケーション、マルチメディア
Keywords : science writing, visualization seminar, workshop, science communication, multimedia

1. はじめに

本論は、科学コミュニケーションとマルチメディアコンテンツ制作を融合させ、科学情報リテラシーのスキルアップを目的に企画、実施されたセミナー「サイエンス・ライティング映像講座」について、その成果と課題を考察し、論ずるものである。

本セミナー開催にあたっては、これまで別々に行われてきた2つの専門セミナー（ビジュアルトリアスロンとサイエンス・ライティング講座）を融合させる形で新しい企画として進めたことが特徴的である。ここではまずその企画に至るうえで重要な社会的事象と教育的意図について記述することにする。

2. 新しい形の科学コミュニケーションについて

2.1 科学データのねつ造だけが問題なのか

2006年に起こった「発掘!あるある大事典」に代表されるテレビ番組のねつ造問題は、その後のバラエティ番組の質を変えた。2007年夏現在、科学的根拠に基づいた生活改善提案をテーマとした民放のバラエティ番組はほとんど姿を消している。こうした現状が一時的な現象に留まり、時間の経過とともに再び、最近までよくみられたスタイルを焼き直したような番組がいくつか出てくる可能性は否定できない。しかし、何年にもわたり毎週各チャンネルで継続的に科学的発見を示すこと自体に無理があったことは明らかであり、次世代の番組は以前

のような形式ではありえないだろう。

2006年4月の関西テレビ制作の検証番組「私たちは何を間違えたのか 検証 発掘!あるある大事典」の中では、締め切りや低額の制作費に追われたことが関係していたかもしれないとの証言があった。しかしながら科学的根拠として示したデータがねつ造され、番組として面白ければ嘘を言ってもかまわないと判断した一部制作者によって、間違えた情報が一般視聴者に伝わったことは確かである。このような失態は、コンテンツ制作者として言い訳のできないことだと痛感させられるものであった。

この二つを前提に、テレビ番組のねつ造問題をメディアリテラシーの視点から考えてみよう。いま、インターネットなどを活用すれば、専門外の人間であっても番組のなかで科学的根拠とされたデータにアクセスし、自ら検証を試みることもできるようになってきている。しかしながら、一般視聴者の発言はおろか、専門家から疑問の声が上がった場合でも、その声を情報メディアに能動的に関わっている人間が迅速に情報として入手できるとは限らない。

ここには大きく分けて二つの壁がみとれる。すなわち情報発信にかかるリテラシーと、情報受信にかかるリテラシーとである。これらはいずれも情報時代に生きる我々にとって、乗り越えたい壁である。

2.2 科学情報発信者のためのリテラシー

科学情報を一般市民に伝える方法としては、これまで、新聞、雑誌、テレビなどの科学ジャーナリズムや、

学校教育、研究機関等の情報公開などが知られてきた。その考え方の基礎として存在していたのが、専門家や政府の持っている科学知識を伝達し、知識の欠如する一般市民を「啓蒙」しようという「欠如モデル」である。近年このモデルは、理論的にも経験的にもうまく機能しないことが明らかになってきた。つまり、欠如した知識を伝達して補ったとしても、市民の視点からは科学的に正確な知識が各自の価値観の転換に決定的な影響を与えるとは限らないことがわかってきたのだ。倫理的、社会的、生活者の視点からみた場合、問題となる科学や技術が市民に必ずしも受け入れられない場合が出てきているからである。一般市民の視点からみた捉え方を軽視した専門家の側のバイアスが、欠如モデル的な情報発信を生み、科学技術者が期待するほどには、市民に科学的知識が浸透していかない事態を生んでいる⁽¹⁾。

市民の視点を理解した上で適切な情報発信を進めていくとすれば、発信者にそのためのリテラシーが必要となる。しかし科学者は、自身の研究成果を広く一般にも理解してもらいたいと考えていたとしても、そのために自らエネルギーを使って専門外の人間にとって魅力的なコンテンツをつくりあげて情報発信することには必ずしも積極的ではない。ここ数年、研究者を巻き込んだ科学コミュニケーション実践が広がりつつあるものの、まだその状況が大きく変化するほどではない⁽²⁾。

このような事態を打開するために、当該専門家と専門外の一般市民をつなぐ翻訳者としてのコンテンツ制作者が請われており、そのような役割を果たす人材の増加が成果を上げている事例が各所にみられる（例えば、NHK解説委員で、夏休み子ども科学電話相談でも活躍してきた高柳雄一氏を広報担当の教授として招請した高エネルギー加速器研究機構のウェブページや、広報国際化室を設置し科学コミュニケーション専任スタッフを揃えた理学研究所神戸研究所発生・再生科学総合研究センターの活動があげられる）。

これらの事例において、コンテンツ制作者は研究者と一般の受信者の間で、研究者の専門性に対応できる知識とコンテンツ制作についての専門スキルを身につけたプロとしてコンテンツ制作に関わる。従ってプロである以上コンテンツの質は確保されるが、一方で制作にあたってのコストがかかることになる（上記、高エネルギー加速器研究機構の例では、専任スタッフを雇用し、コンテンツ制作の予算と人件費を用意している）。言い換えれば、広く発信するために必要な時間的、経済的コストの負担が良質の科学コンテンツ制作の敷居を高くし、発信される情報の量を制限することになる。この制作プロセスと制作物の品質が、結果として専門的であるというイメージを強固にするため、コンテンツの映像品質的イメージの向上に影響される形で説得力を増し、ときに受信者にメディア情報としての錯覚をもたらす。

2.3 科学情報受信者のリテラシー

先にあげたねつ造問題に戻って考えてみよう。科学情報を科学者の視点から提示された場合は、市民の側は「わからない」と距離を置く。あるいは、日常の生活と結びつけることなく比較的冷静に対処する。ところが、先のねつ造事件では、コンテンツ制作のプロが関わったメディア情報になった途端に、市民はメッセージを簡単に受け入れてしまった。自らの生活に密着し、メリットがあると感じさせられた時点で受け入れてしまい、その後の判断を狂わされたといえる。つまりそこには受信者側のリテラシーの問題も含まれている。

情報の受け手にもリテラシーが必要であるという考え方は、映像分野において1930年代から鑑賞者の能力と作品の質の関係が認識されていたこともあり、「メディア教育」「メディアリテラシー」に結びついて古くから議論はなされてきた⁽³⁾。メディアリテラシー教育の主な内容として、①受け手としての力：情報理解・判断・選択・批判力、②送り手としての力：メディア操作技術力、メディア選択力、メディア構成力、メディア表現力、メディア伝達力などがあげられている⁽⁴⁾。

なかでも、インターネットなどの情報メディアが発達してくるにつれて、多量の情報にさらされた際に必要となる選択力と判断力の質はどんどん変化し、かつ重要性を増大させている。質の変化については、上山が以前⁽⁵⁾指摘した情報の受け手が経験する新しい情報の形として、「メタ情報」の与える情報の集合体とユーザとの関わり方の認識や、体系的な情報が受け手によって文脈を切り取られ、表面的に利用される危険性などがあげられる。

これらの例は主に検索サービスを利用する上で起こりうるものであるが、それ以外にもネット社会の最も有効な機能である「リンク」が問題を引き起こす例もみられるようになった。例えば、不特定のユーザが能動的に関わることによってコンテンツを作り上げていくCGM（Consumer Generated Media、IT環境等を活用して消費者が内容を生成していくメディア）などのインターネット上のサービス、あるいはブログのトラックバック機能によって、実際には関係のみだせない情報があたかも関係があるかのようにつながられているものがある。また、発生確率が極めて小さい特殊な事例（症例や犯罪など）の情報が一般ユーザに興味を持たれ、リンクや転載により増え続け、もともとの事象の発生確率と比べていちじるしく容易にアクセスできるようになった結果、ユーザが繰り返し目にすることになり、必要以上に重要な事例として誤解されてしまう場面もみられるようになった。

インターネットは今までのマスメディアとは異なり、データはサーバのキャッシュなどに残される。元の情報が消去された後も、キャッシュのコピーをアップロードしたデータがインターネット上の各サーバから消え去らない限り、情報は新たに蓄積されうるので、一度見当たらなくなった話題がちょっとしたきっかけで再び盛り上

がりることも珍しくない（こうしたもとの情報発信者が望まない記録の蓄積の存在は、上山が担当する授業「マルチメディア表現演習」のなかで学生が指摘したものである）。

このような事象は、同じ事例がマスメディアで取り上げられる場合よりも複雑な様相を示している。不特定の第三者が関わる機会が増えているため、情報の受け手もインターネット社会以前のようにマスメディアに対する視聴者のリテラシーだけでは対応できない。多くのユーザがいるインターネット上で関わり合いを持つ個人は、インターネット上の口コミの評価を例に出すまでもなく、情報を理解する上で日常生活との区別をつけることが徐々に困難な状況になりつつある。製品評価を目的としたコンテンツにおいては、信頼のできる人々との現実におけるつながりの代わりに、インターネット上に書き込まれたメッセージの文面や関連情報から相手の人格を推測し、その情報の信頼性を判断する場面が増えている。つまり相手に対する信頼の不確実性を前提としたコミュニケーションの形が徐々に現実のものとなっている。その一方で、インターネット社会は、刺激的な情報とそうでない情報、さらには取り上げられることのない日常との間に、情報伝達力の極端な差を生み出し始めている。従って日常生活のなかで接する情報も刺激的なものに偏る懸念が高まっている。裏を返せば、刺激に乏しい情報はますます見過ごされやすくなるということだ。

専門家などの発信者が科学情報を利用してもらいたいと考えた場合でも、誰がどのように理解しているかも不確実なまま、刺激的な情報だけが文脈から切り取られて利用されるという危険を了解した上でなければならぬかもしれない。これは発信者にとっても受信者にとっても望ましい状況とは言いがたい。受信者の情報機器利用の能力が向上しても、個人が選択して利用する情報の重要性が一定の価値に偏れば、情報社会の利便性に依存した我々の知も偏ったものになる。

2.4 科学コミュニケーションの役割

これまでの考察を踏まえると、今後の科学的知識の普及にあたっては、①「発信者が適切なスキルに基づき“魅力的に”情報を発信する」、②「受信者が刺激的な情報だけに左右されない判断力を身につける」ことの2点が必要だといえる。さらには、互いの立場を主張するだけでなく、健全な批判的精神を持ちながら共有する方向で理解を進める必要があることから、③「発信者と受信者の間を適切に橋渡しを行い、場合によってはその役割が入れ替わることも容易にする場を提供する」ことも重要だろう。これらをすべて満たす形で、インターネット社会までを視野に入れた取り組みを推進することが必要になってくると考えられる。

この観点からみても、科学の分野で専門家と非専門家や一般市民がつながりを持ち、社会の中に本当の意味で

必要な科学や技術を育ていけるようにする目的で、「科学コミュニケーション」という言葉が近年注目されるようになったことに意義を見出したい。

「科学コミュニケーション」という言葉自体は、近年取り上げられるようになった新しい言葉のため、人によって使い方は様々であるが、ここでは「広い意味での科学分野において、発信者の情報発信リテラシーの向上と受信者のメディアリテラシーの向上を図りながら、社会の中に必要な科学的知識を共有していく取り組み」を中心に置いた科学コミュニケーションについて論を進めていくことにする。つまり、本セミナーの前提となる枠組みは、前述した「欠如モデル」において機能しなくなってしまった科学的知識の共有の仕組みを、「科学コミュニケーション」というキーワードによって再構築することにある。この取り組みに参加する人々の具体的な役割としては、おおよそ以下のように想定している。

まず、個別の専門家の立場からみれば、各自の専門を他者に理解してもらおうことが、情報を発信する目的の一つであるといえる。しかし表現スキル（技術力、構成力）が足りないために、自らの思考のプロセスをトレースするだけの表現になってしまうならば、専門的知識がない人に伝えることは難しい。科学コミュニケーション的には、伝えるということに注目し、そのために必要なリテラシーを専門性の中に取り組みでいく視点が必要になってくるということになる。

ついで、科学コミュニケーションの立場に立つコンテンツ制作者は、専門家をサポートするだけでなく、自身の科学的知識を高め、橋渡しをするために必要な専門的スキルをどのように提供していくのかを考えなければならない。この場合、役割分担に固執してしまうことなく、自らのスキルを科学の専門家や一般市民のそれぞれにとって有効に機能するようにアレンジすることが求められる。

さらに、理想的な科学コミュニケーションのためには、一般市民は、専門家やコンテンツ制作者に対して自身のリテラシーを高める目的を持って積極的にアプローチすることで、個人の視点を三者で共有できるように働きかけることが必要である。この三者による取り組みが個別に完結するのではなく相乗効果をあげるような仕組みを用意していくことが、科学コミュニケーションあるいはその担い手である科学コミュニケーターの役割だと考えられる。

2.5 マルチメディア制作との融合の意味

林⁽⁶⁾は2003年夏以来、取材やインタビュー、文献調査に基づいて印刷物やウェブページなど主に静的なドキュメントを完成させる「サイエンス・ライティング講座」を各地で実施してきた。

今回は、その経験とともに富山大学人間発達科学部の人的資産を活用し、マルチメディア表現を取り入れたコンテンツ制作に取り組むことにした。全国的にみても、

マルチメディアコンテンツとしてアウトプットされた科学コミュニケーションの成果はほとんどなかったことから、富山大学にふさわしく、かつ全国の大学のモデルとなりうる実践教育「サイエンス・ライティング映像講座」として実現させることは、本セミナー企画の一つの目的として共有された。

他方、これまで本学部において、マルチメディア芸術専攻の学生を対象に、映像制作や Web 制作の授業課題、セミナーなどを実施してきていた上山は、科学コミュニケーションというジャンルと融合させたセミナーを実施することになり、やや勝手が違う取り組みだという感をいだいた。その立場から、この「違和感」を分析してみよう。

マルチメディア芸術的なコンテンツ制作の側からみれば、メッセージそのものをどのようにしてコンテンツに仕上げていくかということが問題になる。したがって、メッセージがなければコンテンツは仕上げられず、自然に技術のトレースをベースにしたトレーニングになる。ただし、実際の授業やセミナーでは、一人一人がそれぞれの関心に基づいたメッセージを定めるか、受講者が共通して興味を示すメッセージを指導者が予測・吟味しながら提示することで動機づけを確保するのが一般的な切り口であった。そこを出発点に、各自がアイデアを形にするプロセスを学ぶ形式で作品づくりが進んでいくのである。

それに対し今回は、他者のメッセージをもとにそれにふさわしい表現を生み出すプロセスが想定された。参加者たちに、いわば翻訳者のアプローチを経験する高度な OJT (オン・ザ・ジョブ・トレーニング) を提供するという位置づけを意識して、講座運営に取り組むこととした。

3. 実践報告

3.1 企画段階

3.1.1 異なる性質のセミナー間の全体的運営形態の調整

印刷物や PDF、あるいは html 化したドキュメントが出力方法となっていたセミナー「サイエンス・ライティング講座」と、映像制作セミナーとして短期集中型で行われていたセミナー「ビジュアル・トリアスロン」などを融合させた場合、どのような形式になるのか、また、スケジュールや参加者の意識をどのように想定しておけばよいかについては、筆者らを中心にマルチメディア芸術の学生を交え、何度も打ち合わせを重ねた。互いにまったく異なる運営スタイルの一例として、セミナーの終了形態を紹介しよう。

サイエンス・ライティング講座では、何回かに分けた集中講座の形式をとっていたため、参加者がライティングのスキルを向上させるために費やす作業は必ずしもセ

ミナーの時間内に完結させる必要はなく、講義や編集会議以外の時間に、各参加者が課題をまとめあげることに重点がおかれていた。スタッフは、全員が参加するメーリングリストも活用し、それを支援する。

他方、映像制作セミナーは、各自のスキルアップのための学びが主となり、コンテンツそのものは習作的位置づけにあることや、コンテンツの完成がフィニッシュワークと切り離して考えられないものであること、あるいは、学生にとっては卒業後の実践の中で締め切りを守ることの重要性が専門性として意味を持つことなどが関係し、日程通りに終了することが要求されるタイプのセミナー形式をとっていた。

こうした異なる進め方を議論した結果、当初は全体で下記のプロセスをメインとした 6 日間の日程とし、それを 2 日ごとに 1 クールとしてまとめることで、3 クール形式をとることにした。

- 1 日目：午前概論，午後企画会議
- 2 日目：午前中にできればロケハン，午後撮影
- 3 日目：午前撮影，午後編集（後に講演に変更）
- 4 日目：午前編集，午後中間発表
- 5 日目：追加取材，追加編集，進行確認
- 6 日目：午前中に修正仕上げ，午後発表

また、人間発達科学研究実践総合センターと科学技術コミュニケーション研究室が主催する「科学技術コミュニケーション実践セミナー」との連携も視野に入れ、講演の記録と講演者へのインタビューも日程の中に含めた。

映像制作の楽しさを伝えるだけでなく、科学的な内容を正確に伝えることも重要なポイントです。

カガクで、発信。

撮る 書く 科学

サイエンスライティング映像講座

講座内容
 ・成功するサイエンス・ライティング
 ・映像表現の特徴を生かす！
 ・インタビュー取材の方法
 ・ウェブ制作・映像編集

1月13日公開講座 + インタビュー特別講座
 池田 啓 兵庫県立大学教授
 「コソトリと共存できるまちづくり」

第1クール：制作開始 2006.12.16・17 (午前10時集合)
 第2クール：編集進行 2007.1.13・14
 第3クール：完成発表 2007.2.11・12

会場：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

お問い合わせ 076-445-6375 (林 侑)
 090-5179-2253 (上山研究室)
 e-mail: kagaku@mmat.t.u-fukui.ac.jp

主催：人間発達科学部 科学技術社会コミュニケーション研究室
 教育学部 マルチメディア芸術専攻

参加費 無料

図1：サイエンス・ライティング映像講座ポスター／チラシ（デザイン：マルチメディア芸術専攻 亀谷泰世）

この段階では映像コンテンツづくりの方がメインという認識で進めていた。

3.1.2 セミナーで扱うコンテンツについて

参加者だけでなく、企画者にとっても新しい取り組みとなったことから、一からリサーチしてコンテンツを組み立てることのリスクを議論した。はじめの取材内容から企画を組み立てたとしても、日程内では遠く完成に及ばない段階で終了してしまう可能性がある。その場合、運営ミス以外のフィードバックが得られず、新しい取り組みとしての意義が薄れる。一方で、すでにドキュメントが整っている内容に基づいてコンテンツを組み立て、単にマルチメディア化するのでは科学コミュニケーション活動としての役割を果たすことができない。

大学で実施するセミナーとしての意義も踏まえながら検討した結果、学内のいくつかの研究室、何人かの教員の専門領域や学生も含めた活動を取材し、その取材に基づいてコンテンツを組み立てる方式をとることにした。各教員の研究分野としては体系化されているものの、一般向けに理解可能な形式として整理されているかどうかも含め、専門外の学生が取材することで得られる新たな視点を取り入れることで、科学コミュニケーションとしての科学情報発信リテラシーの確立とコンテンツ制作の専門スキルを融合させたコンテンツ作りを目標とした。

具体的な目標制作物としては「映像付き Web マガジン」とした。協議の結果、以下の研究室に協力を求めることとなった。協力していただいた研究室は下記の通りである（50音順）。

- ・ 神川康子研究室（人間発達科学部）
- ・ 竹井 史研究室（人間発達科学部）
- ・ 松本謙一研究室（人間発達科学部）
- ・ 横畑泰志研究室（理学部）

この他、「科学技術コミュニケーション実践セミナー」の講師として講演いただいた兵庫県立大学池田啓教授にも取材に協力していただいた。

3.2 実践について

上記の準備を経て、本セミナーは2006年12月～翌2007年2月の3回（延べ6日間）にわたり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を主会場に開催された。講演会には約80名、セミナーには23名の参加を得た。

3.2.1 第1クールまで

12月7日、具体的なスケジュールなどをアナウンスした。通常は最低でも参加者を募集する都合上、1ヶ月以上前までにアナウンスを済ませておく必要があるが、参加（見込）者の募集と取材先のスケジュール等の準備が先行して進められたため、約10日前のアナウンスになった点は反省材料である。

1) 講座のねらい

映像付きウェブマガジン制作を通して、科学や研究の意義を広い視野から深くかつ明確に表現する手法を身につける。テキストづくり／映像づくり／ウェブづくり、ライティング・インタビューの方法をハイレベルに実践します。

2) スケジュール

毎回10時-16時（但し、1月13日は遅めに変更する予定）

■第1クール：12月16日，17日

16日午前：ガイダンス+レクチャー1（ライティング）/午後：レクチャー2（映像）+構成打合せ

17日午前：各研究室取材/午後：制作開始・追加取材計画

■第2クール：1月13日，14日

13日午前：レクチャー2（インタビューの方法）+制作進行/午後特別講演会取材演習

14日午前：ゲストにインタビュー実習+制作進行/午後：制作進行+中間チェック

※ゲスト：コウノトリの郷公園から池田啓さん（兵庫県立大学教授）を迎え、13日夕方に一般講演会と同時開催

■第3クール：2月11日，12日

11日午前：制作進行/午後：制作進行+最終中間チェック

12日午前：仕上げ/午後：完成発表会

※モグラ観察会：12月9日

3) 制作するウェブマガジンのテーマ

学外テーマ：コウノトリの野生復帰を可能にする地域づくり（第2クールに池田啓氏が富山に。可能であれば12月中旬に現地取材）

理学部から：

・横畑泰志研究室：モグラの生態に迫る

教育・人間発達科学部から：

・松本謙一研究室（授業素材も多）：12月17日午前10時から12時取材予定、授業カンファレンスと連動

・神川康子研究室：眠らない子どもは老化する（睡眠の科学）12月17日午前中の取材予定

・親子フェスティバル：インタビューといままでの映像も活用

この段階でのアナウンス内容は枠内の通りである。ここでは当初の企画段階と大幅に変更したところがある。第2クールの中心が13日午後の講演会（とインタビュー）をメインにしたため、第2クール初日の午前中の本格的な撮影作業が難しくなり、別のレクチャーに変更した。

3.2.2 第1クール（12月16，17日）

第1クールが始まると、参加者（マルチメディアの学生、各研究室からの参加者、他研究科の院生など、23名）

は、様々な反応を示した。新しい取り組みに対する希望と疑問、これまで参加したセミナーとの違いに対する戸惑いなどがみられ、スタッフに対する質問も多数寄せられた。スタッフの間ではほぼ共有できていたコンセプトが、他のセミナーとの位置づけの違いを把握していない受講者にとって、開講後の説明だけでは十分ではなかったことが判明し、急遽スタッフ間で対策に追われた。

しかし、内容が理解されるにつれて、取り組み方から消極性がなくなり、取材が始まると、参加者からの企画に対する疑問も少なくなった。そして寄せられる質問内容もコンテンツの作り方や構成についてのものへと変化していった。

3. 2. 3 第2クールと第3クール

(1月13日, 14日, 2月11日, 12日)

前述の通り、第2クールの日程は当初の予定から変更があり、制作時間の確保と内容の充実を目指して具体的な対策を議論した結果、Web ページに掲載するテキストの内容を、第2クール終了後、第3クールが始まるまでの間に教員宛メールで送り、コメントをもらう方法をとることにした。

この方法は日程が限られている中で有効に機能したと考えられる。以下に送られたテキストとそれに対するコメントの一部を記す。なお、取材を受けていただいた教員のそれぞれの専門性とは関係なく、あくまで情報発信の観点からコメントが加えられており、それぞれの研究室の専門性に対するコメントではないことに留意していただきたい。

<受講者より送られてきたテキスト>

「〇ゆとり教育の見直しに対して

生活・総合があるから『ゆとり教育』が問題になるのではない。これは絶対に必要なものである。

『ゆとり教育』は子どもにとってのゆとりであって、教師からすると、これをやっていくことはもっと大変なことになる。つまり、生活・総合があることが問題なのではなく、きちんとなされているかどうかの問題なのである。生活・総合がきちんとできる教師、すなわち子どもにとって価値のある学習になるような生活・総合ができるような教師を育て、成果が挙げられるようにしていかなければならない。

教科書もない、具体的な内容も決められていない総合であるため、実践上の問題はたくさんあるが、前向きにこれを成果のあるものにできるようにしていくことが、教育問題を解決していく上で大切なことである。(以下省略)」

<A教員のコメント>

「■足りないと感じたもの

『ゆとり教育』『生活・総合』の概念を説明するテキス

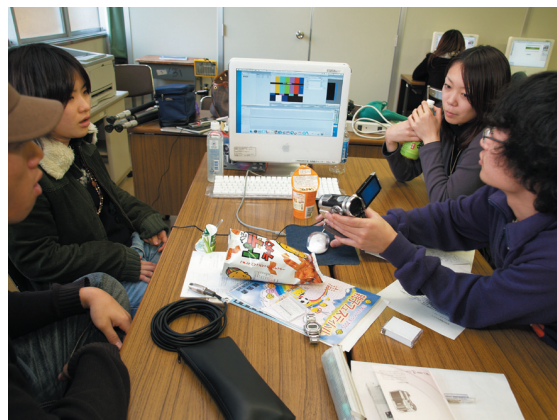


図2：企画会議



図3：撮影風景（研究室）



図4：撮影風景（講演会）

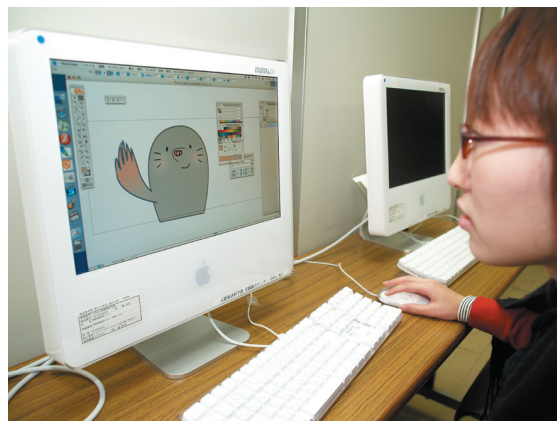


図5：キャラクター制作

ト、実施に至る経緯と見直し論議の論点を説明するテキストが必要ではないか。

■感想等

『ゆとり教育の見直しに対して』の項目

以下は、このテキストが始めにくる場合を想定した話です。Flash 等で導入部を作る場合はこの限りではありませんが、以下の内容はいずれにしてもある程度考慮してもいいと思います。

センセーショナルな文面を意図しているのは伝わってくるが、『絶対に必要』という主張をいきなりみせると、読者に対して考えさせる前に押し付けようとしている印象を与えるのではないか。ゆとり教育と生活・総合についての説明がないままに主張だけがでてくるので、よりそうした印象を受けます。

例えば、

『子どもにとっての『ゆとり』は必要ないのか?』

『子どもにとって学校は社会への扉である：「生活・総合」の必要性』などのように、スタートで、少し中身を想像する（さらには考えさせる）余地を与えつつ、徐々に説得力を持たせる展開をみせた後に、『絶対に必要』という主張が出てきた方がよいのではないかと思います。

少なくとも、『ゆとり教育の見直しに対して』だと、最初から対立軸、あるいは批判だけがみえてくるので、立場が違う人を排除する印象を与えないような書き方にしてはどうでしょうか。（以下省略）

<B教員のコメント>

「冒頭部分、たとえば、下のような反対の表現にしてみたらどうでしょう。『本当に不要』というのも極論ですが、印象はどうでしょう？

生活・総合があるから『ゆとり教育』が問題になるのではない。これは絶対に 必要なものである。

↓↓

生活・総合があるから『ゆとり教育』が悪いといわれる。しかし、生活・総合は本当に不要なのだろうか。

- ・『ゆとり教育』への反対・賛成
- ・生活・総合への反対・賛成

という対立軸は、平行では必ずしもないでしょう。現在の流れをみても、教科の時間数を増やす動きはありますが、生活・総合の時間数を調整することはあっても、生活・総合を全廃するところまではいかないような感じですよ。

主旨としては、ちゃんとした生活・総合を実現し、それが教科の学習とも結びついて、教育の内容そのものが全体としてよくなるには、生活・総合をどうすればよいか、ということだと思います。さらにいえば、机の上で知識量をひたすら増やすだけの教育、与えられた知識量のうち記憶できた分だけを測定するような教育が、知識

習得の上でも、応用力・実践力を身に付ける上でも、有効で効率的なのだろうか（そうではないだろう）、ということでしょう。

だとしたら、その点からいっても、下手に二項対立に落とし込むのは得策ではないのでは。得策ではないというのは、そこから主旨に引き戻すのが、たいへんになってしまうという意味です。（以下省略）

こうしたメールでのやりとりを経て、受講者はコンテンツのテキストを吟味し、より読者に理解してもらえるように修正を加えていった。

特徴的なのは、理解してもらうために内容をただ簡単にしたのではなかったことだ⁽⁷⁾。内容自体は一定の理解力を要求する程度を維持しつつ、メディア情報としての理解を支援するために Web デザイン、映像、アニメーション、テキスト、写真のメディアミックスにより制作を進めていった。情報の質を落とさず、しかし、読ませて、魅せて、理解したいと思えて、一定の理解を確保できるように心がけたのである。



図 6：制作終盤（未経験だった参加者が編集集中）

なお、映像制作においては、撮影はマルチメディア芸術以外の学生、院生も参加し、映像編集やアニメーションについては主にマルチメディア芸術の学生が授業等で身につけた能力を発揮する一方で、Web ページの制作にあたっては、比較的難易度の高いデザイン（CSS による Web）のテンプレートを用意し、それに変更を加えることによって誰でもが徐々に Web ページの仕組みを理解するような形式で進められた。

当初の進行スケジュールからやや遅れた進行になったが、最終日の発表では 9 割程度の完成となり、ほぼ予定どおりの進行具合になった。完成したコンテンツは取材を受けていただいた各研究室の教員のチェック、ならびに、科学コミュニケーションに取り組む全国の大学の専門家にコメントを受けた。

3 成果と課題

本セミナーの成果としては、主に以下の 4 点があげられる。

- (1) サイエンス・ライティングと映像編集，Web サイト制作を関連づけてセミナーを実施することで，特定の専門分野を多角的に調査・分析し，客観的にかつ独自の観点を取り入れ，読者や視聴者に情報発信する能力を養成するセミナーとしての実践方法を見出した。
- (2) 全国で行われている同種の講座と比較して，映像を活用した Web サイトづくりは独自のものであり，関係機関へのサイトの紹介も含め，目標制作物としてほぼ満足できる仕上がりとなり，それらを適切に発信できた⁽⁸⁾。
- (3) 科学コミュニケーションの学生や，マルチメディア・デザイン専攻の学生に，高度な OJT の機会を提供した。外部への情報発信を意図し，取材対象との関係の構築から始めることで，より情報発信に対する責任を意識させることができた。
- (4) 学内機関と共同で学外専門家を招き，講演会の撮影やインタビュー等を通じて，実践的な制作法を習得するとともに，講演記録等に関する効果的な協力が出来た。

また，課題としては，以下の点が上げられる。

- (5) 異なる専門分野のコラボレーションによるセミナーを実施する場合，それまでに各専門において実施してきたものをどのように融合させるかについて，専門単独での新規企画の場合よりも多くの時間をかける必要があった。
- (6) 制作物として，これまでにないアウトプットを期待する場合，過去に参考になるような同様の制作物が存在しにくいいため，受講者に十分なイメージが伝わるようにする必要があった。または，制作物の最終形について，各受講者がイメージしやすいものに収束することを予め許容する柔軟な対応が必要であった（ただし，質的に妥協しないように配慮することが重要である）。
- (7) 参加者の属性については，技術を期待される参加者が，いつも科学コミュニケーション的な視点を共有できるとは限らないため，相対的に科学コミュニケーション的な視点を共有できる参加者の割合を高める必要があった。

これらの課題については，同様のセミナー実施の際に生かすことができる内容が多かった。

実際，今夏行われた全国規模のセミナー「科学コミュニケーション・サマーセミナー2007」においては，こうした経験を生かし，事前研修会，プレセミナー，制作物の精査と各人の目的に応じた対応，スケジュールの自由度等，様々な改善点を有効に生かすことができたと考えている。このセミナーについての検証等は別の機会に考察することを予定している。



図7：発表会その1



図8：発表会その2

謝辞

本講座は平成18年度富山大学学長裁量経費による助成を受けています。講座実施にあたり，取材をお引き受けいただいた池田啓，神川康子，松本謙一，横畑泰志，竹井史各氏，ならびに各研究室の皆様，竹井研究室 OB の開仁志氏（富山短期大学），運営にご協力いただいた人間発達科学研究実践総合センターの小川亮氏，人間発達科学部の鼓みどり氏，その他セミナーに参加，またはコメントを寄せてくださった多くの皆様にこの場を借りて御礼申し上げます。

文献

- (1) 林 衛・加藤和人・佐倉 統：なぜいま「科学コミュニケーション」なのか？，生物の科学 遺伝，1月号（科学コミュニケーション特集号-特集にあたって）（2005）30-34
- (2) 例えば，北海道大学科学技術コミュニケーション養成ユニット（COSTEP）編著：はじめよう！科学技術コミュニケーション，ナカニシヤ出版（2007）；林 衛：市民科学革命の道具としての「科学技術社会コミュニケーション」，富山大学人間発達科学部紀要，

第1巻, 第1号 (2006) 81-91 など

- (3) 日本教育工学会編「教育工学事典」実教出版 (2000)
pp485-486
- (4) 前掲書, pp491-492
- (5) 上山 輝「双方向メディアが利用者に及ぼす影響に
ついての考察」富山大学教育学部紀要, 第59号 (2005)
73-80
- (6) 林 衛; どうあるべき? 科学コミュニケーション
実践教育-動き出した小さなしかけ・大きなしかけ,
現代化学, 6月号 (2007) 36-40
- (7) 林 衛: 科学の「わかりやすさ」の危うさ・大切さ,
科学技術社会論学会 (北海道大学) 2006年11月予稿
- (8) 作品は下記アドレス (暫定) から閲覧できる。
<http://kyouzai.cerp.u-toyama.ac.jp/swv2006/>

(2007年8月31日受付)

(2007年10月30日受理)

幼児期における自己制御機能発達に及ぼす 父母の養育態度の影響

尾崎 康子・小野由加利*

Effects of Parental Attitudes for Child Rearing on Self-Regulation in Preschool Children

Yasuko OZAKI and Yukari ONO

幼児期の子どもの自己制御機能の発達に対して親の養育態度がどのような影響を与えているかを調べるのが目的である。その際、自己制御機能を自己抑制と自己主張の2側面から検討した。また、先行研究では、母親の養育態度の影響だけを議論していたが、自己制御機能は父性に関連することが予想されることから、母親だけでなく父親の養育態度を調べ、その両者の影響を検討した。その結果、子どもの自己抑制は、父親の非難的養育態度の影響を受けており、父親の非難的養育態度が高いほど、子どもの自己抑制は低いことが示された。さらに、男女別に調べてみると、男児の自己抑制が父親の非難的養育態度の影響を強く受けており、父親の男児への関わりが重要であることが示唆された。

キーワード：自己主張，自己抑制，父母の養育態度，幼児期

Keywords : self-regulation, parental attitudes, child rearing, preschool children

問題と目的

子どもの成長過程における中核的な課題として自己の発達がある。これまで自己の発達については、発達心理学、人格心理学そして臨床心理学などの分野で様々な研究が行われてきたが、それらを大きく分けると自己の認識と自己制御機能に関する二つのアプローチがある。柏木(1986)は、幼児期に子どもが日常生活において自己の行動を発現する際に、自己制御機能が大変重要となることに注目し、子どもの自己制御機能について詳細に調べた。この自己制御機能は、社会場面において自分の欲求や行動を抑制・制止する自己抑制と、自分の欲求や意志を明確にもってそれを主張し、他者や集団の中で協調的に表現する自己主張の2つの機能からなる(柏木, 1986)。

柏木(1988)は、子どもの自己制御機能発達に対して母親の養育態度がどのような影響を及ぼしているかを、幼稚園場面における担任教師の評定から検討した。その結果、この自己制御機能の発達には、母親の介入、干渉、過保護といった保護的な養育態度が関係しており、それらの養育態度が社会場面における子どもの自己抑制や自己主張の発達を妨げている可能性があることが示された。

また、森下(1999)は、親の統制が強ければ、子どもが主体的に判断し自主的に行動する態度や行動を育てることができなくなり、それが子どもの自己制御機能発達

へマイナスの影響を与えると考え、幼児期における子どもの自己制御機能の発達に対して母親が果たす役割を検討した。その結果、女兒については、母親の統制的養育態度が自己主張の発達にマイナスの影響をもたらす可能性を示唆した。このように、自己制御機能と養育態度との関係については、様々な先行研究が行われてきたが、それらは全て母親の養育態度を問題にしており、家庭で重要な役割を担っていると思われる父親の養育態度との関係については検討されてこなかった。

一方、近年、女性の社会進出に伴って父親の直接的な育児参加が求められるようになり、父親の育児参加による子どもへの影響についても研究が盛んになりつつある。母子にとって一番身近な父親の育児への積極的な参加や協力が、母親に安心感を与えるとともに、子どもに対してよりよい成長・発達を促すと言われている(数井・無藤・園田, 1996)。また、父親が身体を使って遊んだり、休日に子どもと遊んだりするのを楽しみだと感じている場合、子どもの自発性、言語性、社会性といった面で発達が促進することが報告されている(牧野・中野・柏木, 1996)。つまり、父親の育児参加は子どもの発達を促進し、子どもにプラスの影響を与えることが分かってきた。また、尾崎(2006)は、子どもの発達に対する父親と母親の拒否的養育態度の影響をパス解析によって検討したところ、父親の拒否的養育態度は直接的だけではなく、母親の拒否的養育態度を介して子どもの発達に影響を及

* 富山大学教育学部生涯教育課程平成18年度卒業

ぼすことを指摘した。従って、子どもの発達に関しては、父親と母親両方の影響を調べる必要があると言える。

そこで、本研究では、幼児期における子どもの自己制御機能に対する父親と母親の両者の養育態度の影響を調べ、家族成員間のダイナミクスの中で、子どもがその影響を受けながら如何に自己制御機能を発達させるかを検討することを目的とする。

方 法

1. 対象者

T市内の私立幼稚園に在籍する年長クラスの子ども85名(男50名,女35名)とその父親及び母親85組。子どもの平均年齢は6.2歳,父親の平均年齢は37.5歳,母親の平均年齢は34.6歳であった。

対象児のきょうだい順位は,第1子が44名,第2子が32名,第3子が9名であった。父親の勤務形態は,自営業及び自由業が11名,雇用が71名であり,父親の勤務時間(残業時間,通勤時間を含む)は,平均10.9時間であった。最終学歴は,中学が10名,高校が38名,大学など(専門学校,専修学校,短期大学,大学院)が35名であった。母親の職業は,専業主婦が36名,パート勤務が33名,常勤が7名あった。なお,これらのフェース項目の未記入者は,それぞれの項目に,2名から9名だった。

2. 調査方法及び調査時期

父親と母親の調査については,幼稚園を通じて各家庭に質問紙を配布し,父親と母親それぞれに記入を依頼した。それらは,担任保育者を通じて回収した。子どもの調査は,担任保育者に記入を依頼した。これらの調査は全て2006年12月上旬に配布し,同年12月中旬に回収した。

調査はナンバリング方式で実施し,父親,母親,子どものデータを一致させた。113部配布し,93部回収した。回収率は82.3%であった。その内,記入が不十分なものや父子及び母子家庭を除き,85部を分析に使用した。

3. 調査内容

父母の養育態度 TK式幼児用親子関係検査(品川・品川,1992)の保護的養育態度16項目の内10項目(干渉的養育態度5項目,心配的養育態度5項目),拒否的養育態度16項目の内10項目(不満的養育態度5項目,非難的養育態度5項目)の計20項目を用いた。4件法(1:ほとんどそうでない,2:あまりそうでない,3:少しそう,4:ほとんどそう)で父親と母親に尋ねた。これらは,TK式幼児親子関係検査の集計に従って,それぞれ5項目の得点を加算し,干渉,心配,不満,拒否の尺度得点とした。

各尺度内のCronbachの α 係数を求めたところ,父親では,干渉が $\alpha = .64$,心配が $\alpha = .68$,不満が $\alpha = .64$,非難が $\alpha = .83$ であった。母親では,干渉が $\alpha = .61$,心配が $\alpha = .66$,不満が $\alpha = .60$,非難が $\alpha = .69$ であり,父親と母親ともに概ね内の一貫性が認められた。

子どもの自己制御機能 柏木(1988)の自己抑制46項目と自己主張25項目の内,自己抑制の21項目,自己主張の21項目の計42項目を採用した。その際,森本(1999)を参考にして,有効な項目を決定した。4件法(1:ほとんどない,2:少ない方,3:やや多い,4:きわめて多い)で担任保育者に尋ねた。

子どもの言語理解発達 KIDS乳幼児発達スケールTypeC(三宅,1989)の言語理解領域の16項目について,母親に記入をもとめ,「できるもの」に○を,「できないもの」に×をつけてもらった。KIDSの評定に従って,言語理解の発達月齢を算出した。

結果及び考察

1. 自己制御機能の因子分析

子どもの自己制御機能の42項目について,最尤法,バリマックス回転による因子分析を行ったところ,他の因子負荷量との差が僅少である項目が3項目見られた。それらの項目を除いて,再度39項目で因子分析を行った結果,2因子が抽出された(Table 1)。第1因子は,「先生や友達の話を終りまでしっかり聞く」「面白くなくても,終わりまで黙って人の話を聞く」「『してはいけない』といわれたことはしない」など,状況にあわせて自分を抑えることを表しており,自己抑制と名づけた。第2因子は,「それは違うとなかなか言えない(逆転項目)」「遊んでいるとき,ずるいことをした子に『だめ』という」「いやなことは,はっきり,『いや』という」など,自分の意見をはっきり言うことを表しており,自己主張と名づけた。第1因子と第2因子の項目は,それぞれ柏木(1988)の自己抑制と自己主張に分類された項目に対応している。内的整合性は,自己抑制が $\alpha = .839$,自己主張が $\alpha = .844$ であり,一定の信頼性が保証された。

2. 自己制御機能の属性による違い

自己抑制及び自己主張の性別による違いについてt検定を行ったところ,自己抑制では,女兒の方が男児よりも有意に高かったが($t=2.31, p<.05$),自己主張では男女間に有意差はなかった($t=0.66$)。また,きょうだい順位(第1子,第2子,第3子)を独立変数,自己抑制及び自己主張を従属変数とする1要因分散分析を行ったところ,自己抑制と自己主張ともにきょうだい順の効果は有意ではなかった(自己抑制; $F=0.295$,自己主張; $F=0.885$)。

3. 自己制御機能と生活年齢及び言語発達月齢との関係

子どもの自己制御機能を調べる際には,生活経験の高さや言語発達の高さが,自分を抑制したり,主張したりする能力を高めていることが考えられるため,自己制御機能と生活年齢及び言語発達年齢との相関関係を調べた。言語発達年齢は,KIDSの言語理解領域を換算表により算出した。その結果,自己抑制及び自己主張と生活年齢及び言語発達年齢との何れの間にも有意な相関は認めら

Table 1 幼児における自己抑制及び自己主張の因子分析（最尤法,バリマックス回転）

	因子		共通性
	I	II	
第1因子 自己抑制 ($\alpha=0.839$)			
01 先生や友達の話をつわりまでしっかりと聞く	.844	.006	.717
12 面白くなくても、つわりまで黙って人の話を聞く	.831	-.149	.712
02 「してはいけない」といわれたことは、しない	.828	-.005	.687
03 他の子の話を最後まで聞いてから、自分が話をする	.826	-.175	.713
04 人が見ていないとき、ルールを守らないことがある	-.784	-.008	.622
14 先生が話している時、退屈するとよそ見をしたり手遊びをしたりする	-.773	-.002	.598
05 遊びのとき、自分の順番がくるまで待てる	.748	.004	.561
21 自分の使いたい遊び道具を、かわりばんこに使える	.743	.003	.553
18 遊んでいるとき、きちんとルールを守れる	.743	.234	.606
17 「あとにきなさい」といわれれば、待てる	.723	.155	.547
06 欲しいものがすぐに手に入らなくても、がまんできる	.720	.006	.521
07 難しいことでも、あきらめずにやる	.673	.005	.455
09 時間がかかっても、最後までがんばる	.650	.106	.433
20 いやなことを言われても、言い返したり怒ったりしない	.638	-.271	.480
13 たたかかれても、すぐにたたきかえさない	.633	.001	.400
10 やりたくないことでも、やらないといけないときはやる	.616	.299	.469
19 だれかに注意されなくても、きちんと順番に並べる	.597	.204	.398
11 すこしぐらい、いたずらされても怒らない	.594	-.323	.457
08 ちょっと失敗したりうまくいかないと、すぐあきらめる	-.492	-.105	.253
16 人のものを勝手にさわったり、使ったりしない	.455	.182	.240
第2因子 自己主張 ($\alpha=0.844$)			
10 それは違うとなかなか相手に言えない	.010	-.821	.684
02 遊んでいるとき、ずるいことをした子に「だめ」という	.131	.786	.635
12 いやなことは、はっきり「いや」という	.005	.780	.611
09 友達にいじわるされたり、嫌なことを言われたりした時「やめて」という	.127	.774	.615
01 自分の番に誰かが割り込んできたとき、「順番を抜かさないで」という	.208	.770	.637
07 自分の席に座っている子にどいて欲しいとき、「どいて」という	-.007	.760	.583
16 人に聞かれたら、はきはき答える	-.004	.753	.568
15 自分の思ったことを、みんなの前でなかなか口に出して言えない	.215	-.736	.587
03 いやなことを言われたりされたりした時泣いたり黙ってしまったりする	-.116	-.730	.547
18 他の人と意見が違っていても、自分の意見をいう	-.116	.722	.534
08 してほしいこと、欲しいものをはっきり大人に頼む	.101	.719	.528
20 何かしていて分からないとき「教えて」という	.159	.700	.480
06 遊びたくないとき、「遊べない」という	.001	.681	.463
04 やり方が分からないとき自分から「どうするの」と聞く	-.001	.676	.457
13 自分のものをとられたとき、「かえして」という	.276	.668	.523
19 入りたい遊びに、自分から「いれて」という	.360	.646	.547
17 進んで手を挙げて発表する	-.008	.638	.415
14 けんかをしている子に「けんかをやめて」という	.000	.623	.388
05 ふざけている子に「きちんとして」という	.001	.584	.341
	因子寄与率(%)	28.67	24.16
	累積寄与率(%)	28.67	52.83

れなかった（自己抑制－生活年齢； $r=.047$ ，自己抑制－言語発達年齢； $r=.189$ ，自己主張－生活年齢； $r=.158$ ，自己主張－言語発達年齢； $r=.191$ ）。従って、本研究の自己制御機能は、年齢や言語発達を反映していないことが確認された。

4. 父母の養育態度における子どもの性別及びきょうだい順位による違い

子どもの性別によって、親の養育態度が異なるかどうかを調べるために、父親と母親の干渉、心配、不満、非難の養育態度における性差についてt検定を行ったところ、何れについても有意差は認められなかった（父親干渉； $t=-1.305$ ，父親心配； $t=-1.163$ ，父親不満； $t=-0.430$ ，父親非難； $t=0.919$ ，母親干渉； $t=-0.579$ ，母親心配； $t=0.643$ ，母親不満； $t=-0.993$ ，母親非難； $t=0.351$ ）。従って、父親も母親も子どもの性別によって養育態度が変わらないことが示された。

また、子どものきょうだい順位によって、親の養育態度が異なるかどうかを調べるために、きょうだい順位を独立変数、養育態度を従属変数とする1要因分散分析を行った (Table 2)。母親では、心配、不満、非難の養育態度できょうだい順位の効果が有意であった。また、干渉的養育態度では有意傾向がみられた。さらに、LDS法を用いた多重比較を行うと、心配、不満、非難の何れについても第1子が第2子及び第3子以上よりも有意に高かった ($p < .05$)。父親では、心配的養育態度においてきょうだい順位の効果が有意であったが、他の養育態度は有意でなかった。さらにLDS法により多重比較を行ったところ、父親の心配的養育態度は、第1子が第2子及び第3子以上よりも有意に高かった ($p < .05$)。母親では、保護的、拒否的のどちらの養育態度についても、第1子で顕著に現れることが示された。父親では、母親に比べて第1子に顕著に現われてないが、心配的養育態度だけは、第1子がそれ以外よりも高かった。

5. 父母の養育態度における親の勤務状態による違い

父親の勤務形態を自営・自由と雇用に分類して、父親と母親の養育態度の勤務形態の違いについてt検定をおこなった。その結果、父親と母親の何れの養育態度についても有意な違いは認められなかった (父親干渉; $t = -1.773$, 父親心配; $t = -0.262$, 父親不満; $t = -1.654$, 父親非難; $t = 1.061$, 母親干渉; $t = -0.907$, 母親心配; $t = 0.694$, 母親不満; $t = -0.688$, 母親非難; $t = 1.060$)。父親の勤務形態は、父親本人の養育態度にもまたパートナーの母親の養育態度にも影響を与えることはなかった。

一方、母親の勤務状態を専業主婦、パート勤務、常勤

の3つに分類し、勤務状態を独立変数、養育態度を従属変数とする1要因分散分析を行った。その結果、父親と母親の何れの養育態度についても母親の勤務状態の効果は有意でなかった (父親干渉; $F = 0.050$, 父親心配; $F = 1.377$, 父親不満; $F = 0.927$, 父親非難; $F = 0.927$, 母親干渉; $F = 0.421$, 母親心配; $F = 0.264$, 母親不満; $F = 0.293$, 母親非難; $F = 0.026$)。母親が専業主婦として子どもに長時間かかわっていても、常勤の仕事をもちながら子育てしていても、母親の養育態度もまたパートナーの父親の養育態度も変わらないことが示された。

6. 子どもの自己制御機能と父母の養育態度との関係

子どもの自己制御機能が父親及び母親の養育態度と如何なる関係があるかを調べるために、それぞれの尺度間の Pearson 積率相関係数を求めた (Table 3)。子どもの自己抑制は、父親の非難的養育態度との間に有意な負の相関が認められたが、その他の父親及び母親の何れの養育態度とも相関は認められなかった。また、子どもの自己主張は、父親及び母親の何れの養育態度とも相関は認められなかった。この結果から、父親の非難という拒否的養育態度が高いほど、子どもの自己抑制は低いことが示されたが、これは、父親が子どもに対して拒否的養育態度で接している場合、子どもは自分の欲求や行動を制御することができなくなることを示唆している。また、子どもの自己制御機能は、母親からではなく、父親の養育態度と関係していることが示された。

次に、子どもの自己制御機能と父親及び母親の養育態度と関係について男児と女児で違いがあるかを調べるために、性別にそれぞれの尺度間の Pearson 積率相関係数

Table 2 子どものきょうだい順における父親母親の養育態度の平均値と1要因分散分析結果

養育態度		①第1子	①第2子	①第3子	F 値 (2,82)	
		N=44 平均値 (標準偏差)	N=32 平均値 (標準偏差)	N=9 平均値 (標準偏差)		
父親	干渉	10.05 (2.22)	9.56 (2.54)	9.44 (2.65)	0.490	
	心配	11.89 (2.43)	10.31 (2.88)	9.56 (2.35)	5.040**	①>②,③
	不満	8.89 (1.88)	9.06 (2.70)	8.44 (1.67)	0.278	
	非難	11.36 (2.89)	11.53 (3.48)	9.33 (3.46)	1.776	
母親	干渉	10.59 (2.18)	10.69 (2.25)	8.67 (2.92)	2.982 ⁺	
	心配	13.30 (2.49)	11.72 (2.80)	10.44 (2.01)	6.398**	①>②,③
	不満	10.48 (2.05)	9.41 (2.18)	7.89 (1.83)	6.689**	①>②,③
	非難	13.57 (1.56)	12.50 (2.86)	10.89 (3.02)	5.807**	①>②,③

⁺ $p < .10$, ** $p < .01$

Table 3 子どもの自己制御機能と父親及び母親養育態度との相関関係

	父親養育態度				母親養育態度			
	干渉	心配	不満	非難	干渉	心配	不満	非難
自己抑制	-.002	.102	-.121	-.279**	-.090	.114	-.096	-.113
自己主張	-.081	-.004	-.031	.051	.033	-.059	.042	.007

** $p < .01$

Table 4 性別における子どもの自己制御機能と父親及び母親養育態度との相関関係

		父親養育態度				母親養育態度			
		干渉	心配	不満	非難	干渉	心配	不満	非難
男児	自己抑制	-.044	.021	-.128	-.387**	-.210	.046	-.215	-.187
	自己主張	-.035	-.132	-.021	.053	.075	-.139	.057	-.015
女児	自己抑制	-.031	.161	-.152	-.074	.046	.296	.020	.013
	自己主張	-.212	-.235	-.062	.069	-.061	.133	-.013	.057

**p<.01

を求めた (Table 4)。男児では、自己抑制と父親の非難的養育態度との間に有意な負の相関が認められた。しかし、自己主張は父親と母親の何れの養育態度とも有意な相関は認められなかった。女児については、自己抑制と自己主張ともに何れの親の養育態度との間にも有意な相関は認められなかった。従って、父親の非難といった拒否的養育態度が高いほど、子どもの自己抑制は低いという前述の結果は、女児ではなく男児に特徴的に現れていることが示された。

7. 子どもの自己制御機能を規定する父母の養育態度

父親及び母親の養育態度が子どもの自己制御機能にどのように影響しているかを検討するために、子どもの自己抑制を従属変数とし、父親及び母親の養育態度の8尺度を独立変数として、ステップワイズ法の重回帰分析を行った。その結果、自己抑制について、父親の非難的養育態度から有意な負の影響が見られた ($R^2=.078$, $\beta=-.279$, $p<.01$)。

次に、男児の自己抑制を従属変数として、父親及び母親の養育態度の8尺度を独立変数として、ステップワイズ法の重回帰分析をおこなった結果、男児の自己抑制について、父親の非難的養育態度から有意な負の影響が見られた ($R^2=.150$, $\beta=-.387$, $p<.01$)。

総合的考察

河合 (1997) は、母性の原理を「包含する」、父性の原理を「切断する」として捉え、全ての子どもを無条件で愛し、限りなく受け入れ、包み込む母性に対して、善悪や優劣のけじめをはっきりとさせるのが父性であると述べている。また、家族の中で、父親は目標を定めてメンバーを引っ張る「道具的 (instrumental)」な態度を、母親が様々な不調をなだめる「表出的 (expressive)」な態度をとることが多いと言われている (牧野他, 1996)。このように、父親と母親では、家族の中での役割が異なることが指摘されているが、母親が子どもの自己を包み込み受容する機能を果たすのに対して、父親は包み込まれた子どもを切断し、自己にけじめと決断を迫る機能と言えよう。自己制御機能を、自己を制御して決断していくことが求められるとすると、子どもの自己制御機能は、父性そして父親の特性と関係しており、父親の影響を大

きく受けることが考えられる。子どもの自己制御機能が、母親よりも父親の養育態度に大きく影響を受けているという本研究の結果は、これを支持するものとなった。実際には、父親の非難的養育態度が高いほど、子どもの自己抑制が低かったが、父親から非難され拒否的に扱われると、子どもは父親から自己のけじめや決断を迫ることを習得できず、安定した自己制御が難しくなることが考えられる。適正な父性が施されなければ、子どもの自己制御の獲得にマイナスに働くと見えよう。また、今回の研究対象である母親は、専業主婦が大半であり、子どもと接する時間は、父親よりも圧倒的に長いことが予想される。幼児の発達を扱った大概の研究では、母親の影響が大きく父親の影響が極めて少ないこと、あるいは父親は母親を介して子どもに影響を与えることが報告されていることから (例えば、一条, 2005; 尾崎, 2006)、子どもの自己抑制機能に対する父親の直接の影響の大きさが分かる。

さらに、父親の影響は、女児ではなく男児の自己抑制機能に及ぼされていた。フロイトは、人格発達において幼児期のエディプスコンプレックスを重視したが、男児は同性の父親に同一化し、それを自己の中に取り入れたり、同性の父親を自分のモデルとして、その影響を受けることが考えられる。特に、自己制御機能という父性や父親の役割と関連した側面に対しては、同性の男児が影響を受けることが考えられるであろう。本研究では、父親の非難といった拒否的養育態度が強いと男児の自己抑制が低いという結果が示された。父親が男児に対して、頭ごなしに叱ったり、どなりつけたりして、男児を拒否して認めないと、男児は父親に同一化して自分のアイデンティティを獲得することができず、安定した自己のもとに自分の欲求や行動を制御できなくなることが考えられる。また、父親が情動を制御しないままにどなったり、強く叱ったりすると、男児は、そのような同性の父親の行動をモデルとして、自分も他者に対して父親と同じ行動をとることも考えられる。

本研究において、幼児期における子どもの自己制御機能発達と父母の養育態度の関係を調べたところ、父親の非難的養育態度が子どもの自己抑制の発達に影響を与えていた。従来、母親に比べて、子どもの発達に対する父親の影響の低さが報告されてきたが、父親の養育態度の

影響が顕著に示された本研究の知見は、子どもの自己制御機能を適正に発達させるためには、父親の子どもへの関わりが重要であることを示唆することとなった。

しかし、本研究では、子どもの自己主張と親の養育態度との関係は認められなかった。柏木(1988)は、母親が過保護的に接しないほど子どもの自己主張が高いことを報告しているが、その調査内容は、「一人で近くのお店に一人でお使いを頼む」「お風呂で一人で体を洗わせる」「家の中では少々のいたずらをして叱らない」など子どもの自立を促す項目が多く含まれていた。一方、本研究の過保護的養育態度に関する調査内容は、「子どもの遊び方に口を出す」などの干渉的項目や「子どもが友達にいじめられているのではないかと心配で確かめる」などの心配的項目であり、子どもの自立行動との直接的な関係が弱かった。今後、親の養育態度の内容を精査して、子どもの自己主張に及ぼす影響を検討していく必要があるであろう。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、調査に協力していただいた保護者の方々、幼稚園の先生方に心から感謝を申し上げます。

引用文献

- 一条智康 2005 子どもの行動および情緒の状態に対する両親の精神健康面の問題の影響について 心身医学, 45, 231.
- 柏木恵子 1986 自己制御 (self-regulation) の発達 心理学評論, 29, 3-24.
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達—行動の自己制御機能を中心に 東京大学出版会
- 河合隼雄 1997 母性社会日本の病理 講談社
- 数井みゆき・無藤隆・園田菜摘 1996 子どもの発達と母子関係・夫婦関係：幼児を持つ家族について 発達心理学研究, 7, 31-40.
- 牧野カツコ・中野由美子・柏木恵子 1996 子どもの発達と父親の役割 ミネルヴァ書房
- 三宅和夫監修 1989 KIDS 乳幼児発達スケール (Type C) (財)発達科学研究教育センター
- 森下正康 1999 幼児期の自己制御機能の発達 (1) — 思いやり, 攻撃性, 親子関係との関連 和歌山大学教育学部紀要 (教育科学), 50, 9-24.
- 尾崎康子 2006 幼児の攻撃性に影響を与える愛着と父親母親の諸要因 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 346.
- 品川不二郎・品川孝子 1992 TK 式幼児用親子関係検査 田研出版株式会社

付 記

本研究は、2006年度富山大学教育学部生涯教育課程発達臨床専攻の特別研究(小野)を尾崎が再分析及び改稿したものである。

(2007年8月31日受付)

(2007年10月23日受理)

小学校1年生における学校ストレスに関する研究

—社会的スキル教育による軽減効果—

大門 明美*・尾崎 康子

Research of the School Stress in the First Grader in an Elementary School.

Akemi DAIMON* and Yasuko OZAKI

Abstract

In order to make the school stress in the first grader in an elementary school reduce, I thought it effective to make social skill learned. In order to examine the effect of social skill education, three question paper investigations, the lesson implementation [of 10 hours] and lesson implementation back of 20 hours before lesson implementation, were conducted. As a result, acquisition of social skill was accepted by implementation of social skill education. social skill raised having carried out fundamental social skill education (10 hours), and it became clear to have affected mitigation of the stress reaction. About the factor which affects a stress reaction, an increase of social skill showed that a stress reaction decreased.

キーワード：小学校1年生，学校ストレス，社会的スキル教育，実験授業

Keywords : first grader, elementary school, school stress, social skills education, experiment lesson

問題と目的

児童の学校ストレスに関してはこれまで主に学校不適応を予防し，心身の健康増進を目指す健康心理学的観点から研究がなされてきた。長根（1991）は，小学校4～6年生の学校ストレスを「友人関係」「授業中の発表」「学業成績」「失敗」の4因子に分類し，対人関係が児童の心理的ストレスの主要な要因であることを示した。そして，嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野（1996）は友人関係のストレスに対するコーピングスキルを身につけることが子どもたちのストレス反応を軽減させることを示唆し，人間関係を形成する上で有効な社会的スキルをより多く獲得することが，学校で経験される多様なストレスから生じるストレス反応の軽減に役立つと述べている。

ところで近年，社会的スキルを高めるために学校教育に社会的スキル訓練を取り入れる試みとして社会的スキル教育が提案されている。伊佐・勝倉（2000）は，社会的スキル教育として，学級担任がクラスワイド的に社会的スキル訓練を行うことが，児童の外的要因である学校ストレスを軽減させる可能性を示唆している。

一方，就学前から義務教育開始への移行期において不適応を起こすメカニズムについて，進野・小林（2000）は，実際に小学校生活を始める上での不安材料が1年生

になるとより具体化してくることにより，義務教育開始への移行期において学校ストレスが高まることを示唆している。しかしながら，学校ストレスに関する先行研究は，小学校4年生から6年生を対象にしたものが多く，学校ストレスがより高まるとされる義務教育開始への移行期を調べた研究がほとんどない。本研究は，就学前から小学校への移行にともなうストレスを検討するために，小学校1年生の学校ストレスを明らかにすることが目的である。そして，コーピングスキルを身につけることが子どものストレス反応を軽減すると考えられることから，コーピング方略を高めるために社会的スキル教育の授業を行う。そして社会的スキルの獲得にともなうストレス反応の変化を調べ，社会的スキル教育の学校ストレス軽減効果について検討する。

研究 I

目的

小学校1年生におけるストレス反応と社会的スキルを調べ，ストレス反応と社会的スキルの関係を検討する。

方法

対象児 調査対象は，富山県内市立小学校10校の小学校1年生19学級456名（男232名，女223名）である。その

* 射水市立小杉小学校

内、記入漏れや記入ミスのある回答者を除いた365名(男186名, 女179名)を分析対象とした。有効回答率は78.1%であった。

手続き 2006年2月に、無記名式の質問紙調査を実施した。学級単位の一斉調査であり、担任が学級全体の児童に向かって、質問項目を順次読み上げ、児童は調査用紙に回答を記入した。所要時間は約30分であった。なお、調査実施者の担任とは、事前に打ち合わせを行い、10校の調査条件が同一になるようにした。

調査内容

①**ストレス反応** ストレス反応は、嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)のストレス反応尺度を参考に項目を作成した。このストレス反応尺度には、「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力感情」の4つの下位尺度があるが、本調査では、「身体的反応」から8項目、「抑うつ・不安感情」から7項目、「不機嫌・怒り感情」から5項目、「無気力感情」から5項目の計25項目を採用した。

②**社会的スキル** 社会的スキルは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の社会的スキル尺度を参考に「向社会的スキル」8項目、「攻撃行動」4項目、「引っ込み思案行動」3項目の計15項目を採用した。なお、ストレス反応及び社会的スキルの項目作成にあたっては、質問内容を小学校1年生に理解できる表現に置き換え、表記は全てひらがなにした。また回答方式は、「よくあてはまる」「すこしあてはまる」「あまりあてはまらない」「ぜんぜんあてはまらない」の4件法であり、各々に4～1点が配された。

結果

(1) ストレス反応及び社会的スキルの下位尺度

「ストレス反応」において、下位尺度ごとに項目の点数を合計し、それを尺度得点とした。尺度内の内的一貫性を調べるために、Cronbachの α 係数を求めたところ、「身体的反応」では0.83、「抑うつ・不安感情」では0.79、「不機嫌・怒り感情」では0.76、「無気力感情」では0.71であった。

「社会的スキル」において、下位尺度ごとに項目の点数を合計し、それを尺度得点とした。尺度内の内的一貫性を調べるために、Cronbachの α 係数を求めたところ、「向社会的スキル」では0.72、「攻撃行動」では0.66、「引っ込み思案行動」では0.39であった。

(2) ストレス反応及び社会的スキルの性差

ストレス反応において男女間に違いがあるかどうかを調べるために各下位尺度ごとにt検定を行った。その結果、「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力感情」の何れの下位尺度においても男女間に有意差は認められなかった(身体的反応:t(353)=-1.32, 抑うつ・不安感情:t(353)=-0.42, 不機嫌・怒り感情:t(353)=1.92, 無気力感情:t(353)=0.91)。

次に、社会的スキルにおける性差のt検定を行った結果、「向社会的スキル」において、女子が男子より有意に高かった(t(353)=-4.37, p<.01)。また「攻撃行動」において、男子が女子より有意に高かったが(t(353)=-3.10, p<.01)、「引っ込み思案行動」は男女間に有意差は認められなかった(t(353)=-0.31)。

(3) ストレス反応と社会的スキルとの相関

ストレス反応と社会的スキルとの関係を検討するために、相関係数を算出した(Table 1)。その結果、「身体的反応」は、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた(p<.01)。「不機嫌・怒り感情」は、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた(p<.01)。「無気力感情」は、「向社会的スキル」との間に有意な負の相関が、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた(p<.01)。「抑うつ・不安感情」は、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた(p<.01)。

Table 1 ストレス反応と社会的スキルとの相関係数

	身体的反応	不機嫌・怒り	無気力感情	抑うつ・不安
向社会的スキル	-.097	-.094	-.237**	-.029
攻撃行動	.200**	.325**	.304**	.206**
引っ込み思案行動	.253**	.189**	.358**	.220**

p<.01**

考察

(1) ストレス反応と社会的スキルの性差に関する検討

ストレス反応の性差に関する先行研究(嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994)では、「身体的反応」、「抑うつ・不安感情」は女子の方が有意に得点が高く、「不機嫌・怒り感情」は有意に男子の方が高いことが報告されていたが、本研究では有意差は認められなかった。先行研究(嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994)では、小学校4年生から6年生を対象に調査を行っているが、本調査では小学校1年生を対象としている。1年生はまだ未発達な部分が多く、この時期の発達段階においては、「ストレス反応」に対する性差が顕著に表れにくいことが考えられる。

また、社会的スキル尺度の性差を検討したところ、男子は女子に比べ向社会的スキルが低く、攻撃的であることがわかった。子ども達と日常接していると、女子は男子に比べ語彙数が豊富で、言葉によるコミュニケーションが多いことが見受けられる。よって、「休み時間によくしゃべる」等の向社会的スキルについて女子が男子に比べ高いことは容易に考えられることである。また、普段の様子を観察していると男子は女子に比べ攻撃的な言動が多いことが見られる。本研究でも「攻撃行動」において、男子の得点が女子より有意に高く、

また先行研究でも同様に指摘されている（前田・安藤，2000）。

(2) 社会的スキル獲得によるストレス反応の違い

「向社会的スキル」の得点が高い子どもほど、ストレス反応が低いことが示された。本研究で用いた向社会的スキル尺度には、友人との関係に関する項目が多く含まれていた。従って、測定された社会的スキルが高いことは、友人関係に関連するストレス反応の緩衝効果をもつことが推察される。これらのことから、人間形成を行う上で有効な社会的スキルをより多く獲得することが、学校で経験される多様なストレスから生じるストレス反応の軽減に役立つと言えよう（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野，1996）。

また、「攻撃行動」の得点が低い子どもほど、ストレス反応も低いことが示された。これは、「攻撃行動」をとらない子どもほどストレス反応の表出が低いことを表しており、児童の表出するさまざまなストレス反応を軽減するには、攻撃行動の変容が有効であるという先行研究（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野，1996）を支持する結果であった。

さらに、「引っ込み思案行動」の低い子どもほどストレス反応も低いことが示された。これは、「引っ込み思案行動」をとらない子どもほどストレス反応の表出が低いことを表しており、先行研究（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野，1996）を支持する結果であった。

まとめ

学校ストレスは、友人関係のストレスにより引き起こされていることが多いため、対人関係の社会的スキルを習得することと学校ストレスが軽減することが指摘されている。したがってこれらのことから、学校ストレスと社会的スキルとは関連していることが分かる。しかし、従来、これらの関係は、小学校中学年以上の児童について調べられただけで、小学校1年生を対象に調べた研究はなかった。しかし、本研究において、小学校1年生の学校ストレスと社会的スキルとの関係を調べたところ、小学校1年生においても同様の関係を認めることができた。

研究 II

目的

社会的スキルを習得することが、学校ストレスの軽減に効果があるかどうかを検討することが目的である。具体的には、小学校1年生に対して、社会的スキルを学ぶ社会的スキル教育の実験授業を行うとともに、並行して社会的スキルとストレス反応の質問紙調査を実施し、社会的スキル教育による社会的スキルの変化とストレス反応の変化を調べ、それらの経時変化を検討する。

方法

A 実験授業

対象児 射水市立A小学校第1学年の1学級25名（男子14名・女子11名）に対して、社会的スキル教育の実験授業を実施した。

実施時期 実験授業は、2006年5月第3週から7月第3週に亘って行った。1日1時限（45分）とし、合計20時限の授業を実施した。

手続き 実験授業は、社会的スキルの内容を学級全体に説明し、やり方を指示したが、それらを理解できない児童には、個別に説明や指示を行った。この社会的スキル教育の実験授業は、特別活動・生活科等の授業を使い、学級単位で集団で実施した。

実験授業の内容 実験授業は、佐藤・佐藤（2006）、竹内・濱口（1998）、田崎・坂本（2002）を参考にして、社会的スキル教育を行った。具体的には、社会的スキル教育の内容を検討するにあたって、実験群の児童の様子を観察したところ、入学して間もないこともり、あいさつをする、人の話を聞く、質問する等の基本的な社会的スキルが身に付いていない児童が多かった。そのため、まず基本的な社会的スキル教育（10時限）を実施することにした。その後、学校ストレスのストレス源になりうる人間関係スキルを高めるために、仲間の誘い方、仲間の入り方等の社会的スキル教育（10時限）を実施した。実験授業の内容と実施時期をFigure 1に示す。

実施期間	スキル目標	内容
5月第2週		<調査1回目>
基本的な社会的スキル教育（10時限）		
5月第3週	あいさつの仕方（2時限）	あいさつりレー
5月第4週	上手な聞き方（2時限）	そうだねゲーム
5月第5週	上手な聞き方（2時限）	心が安定する聴き方
6月第1週	上手な聞き方（2時限）	心が伝わる聞き方
6月第2週	質問する（2時限）	教えてください
6月第3週		<調査2回目>
仲間関係の社会的スキル教育（10時限）		
6月第4週	仲間の誘い方（2時限）	相手に注意を向ける
6月第5週	仲間の誘い方（2時限）	相手から与えられた手がかりを読み取る
7月第1週	仲間の誘い方（2時限）	顔の表情を読み取る
7月第2週	仲間の入り方（2時限）	相手を見る（視線の向け方）
7月第3週	仲間の入り方（2時限）	相手のことを考えながら
7月第4週		<調査3回目>

Figure 1 社会的スキル教育の授業内容と調査時期

実験授業の流れ 社会的スキル教育の何れの授業においても、授業進行は、「導入」「教示」「モデリング」「リハーサル」「フィードバック」の順に行った。最初の「導入」では、歌を歌ったり、簡単なじゃんけんゲー

ムをしたりしながら心と体をほぐす。次に、「教示」では、児童の学校生活に即した場面を取り上げ、目標スキルを意識させる。また、これから教えようとする社会的スキルについての情報を伝達する。「モデリング」では、「教示」でとりあげた場面を用いて、絵や寸劇などで社会的スキルに基づいた対応をすることにより得られるメリット、望ましい対応をしないことによるデメリットがどんなことかを提示する。そして、児童に両場面を比較させ、どちらが適切か、行動の違いはどこかを話し合わせる。この話し合いを通して目標を具体的行動として把握させる。「リハーサル」では児童にペアやグループにならせながら、ロールプレイ等を通して目標スキルを使った適切な働きかけや応対をすることを体験させる。「フィードバック」では、グループ等の活動で「リハーサル」のよかった点を具体的に話し合う。他の児童や担任から賞賛や正のトークンを与える。「般化」では、休み時間や放課後、家庭等において授業で習得した社会的スキルを1回以上実行して行くことを課題とし、般化をねらう。これらを1時限45分間の実験授業の中で行った。具体的には、「導入」を5分、「教示」を5分、「モデリング」を10分、「リハーサル」を20分、「フィードバック」を5分実施した。

B 質問紙調査

対象児 実験群は、社会的スキル教育を実施したI市立A小学校第1学年の1学級25名（男子14名・女子11名）である。統制群は、I市立B小学校第1学年の1学級29名（男子13名・女子16名）である。なお、実験群の学校が単級であるため、統制群には同市内にある学級規模の類似した学級を選定した。統制群の児童には、社会的スキル教育は全く行われていなかった。

実施時期 質問紙調査は、実験群では、1回目は実験授業前、2回目は実験授業10時限後、3回目は実験授業後に行った。3回の調査実施時期をFigure 1に示す。また、統制群でも、実験群と同じ時期に同じ調査を3回実施した。

手続き 3回に亘って、毎回同じ手順で同じ内容の質問紙調査を実施した。学級単位の一斉調査であり、担任が学級全体の児童に向かって、質問項目を順次読み上げ、児童は調査用紙に回答を記入した。所要時間は約20分であった。なお、3回の調査内容を照合させるために、調査は、記名式で行った。また、実験群の担任と統制群の担任とで事前に打ち合わせを行い、2学級の調査条件が同一になるようにした。

調査内容

①**ストレス反応** ストレス反応項目については、研究Iで、嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)の「小学生用ストレス反応尺度」を参考にして25項目を作成したが、本調査ではその25項目の内、天井・フロア効果の多かった項目や、児童が質問内容を理解しにくかった項目を

除外し、10項目（身体反応2項目、抑うつ・不安3項目、不機嫌・怒り2項目、無気力3項目）を採用した。また、回答方式は、「ある」「すこしある」「ない」の3件法であり、各々に3～1点が配された。これら10項目の α 係数は0.83と高かったので、一元尺度として、10項目の得点を加算して「ストレス反応」とした。

②**社会的スキル** 社会的スキル項目についても、研究Iで、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の「児童用社会的スキル尺度」を参考にして社会的スキル15項目を作成した。しかし、その実施時期が小学校1年の3学期であったため、本調査では、小学校1年の入学直後に実施することを鑑みて、さらにわかり易い質問内容であり、調査が短時間で終わられることを考慮しなければならない。そこで、15項目の内、天井・フロア効果の高い項目や、児童が質問内容を理解しにくかった項目を除外し、11項目（向社会的スキル6項目、攻撃行動2項目、引っ込み思案行動3項目）を採用した。また、回答方式は、「ある」「すこしある」「ない」の3件法であり、各々に3～1点が配された。「向社会的スキル」の得点は6項目の得点を加算して算出し、 α 係数は0.74であった。同様に、「攻撃行動」は2項目を加算し、 α 係数は0.58であり、「引っ込み思案行動」は3項目を加算し、 α 係数は0.37であった。

結果

(1) 実験群と統制群におけるストレス反応及び社会的スキル

1) **ストレス反応の経時変化** 実験群と統制群における「ストレス反応」の経時変化をみるために、各群の調査時期1回目、2回目、3回目における「ストレス反応」の平均値を調べた(Table 2)。その結果、実験群では、調査の回数が進むにつれて「ストレス反応」が顕著に減少していったが、統制群では減少したものの、その差は僅かであった。また、実験群の「ストレス反応」は、1回目では統制群よりも高かったが、3回目では統制群とほぼ同じになっていた。

さらに、実験群と統制群における「ストレス反応」の経時変化の違いを調べるために、群（実験群、統制群）×調査時期（1回目、2回目、3回目）の2要因分散分析を行った。その結果、群×調査時期の交互作用が有意であった ($F(2,104)=7.15, p<.01$)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、実験群における調査時期の単純主効果は有意であった ($F(2,48)=16.61, p<.001$)。LSD法による多重比較を行ったところ、1回目>2回目 ($p<.05$)、1回目>3回目 ($p<.05$)であった。統制群においては、調査時期の有意差が認められなかった ($F(2,56)=1.06$)。また、調査時期1回目における群の単純主効果は有意であり、実験群>統制群 ($F(1,52)=8.15, p<.01$)であったが、調査時期2回目、3回目においては有意差は認められなかった (2回目: $F(1,52)=0.27$, 3回目: $F(1,52)=0.59$)。

Table 2 ストレス反応の群別・調査時期別平均値 (標準偏差) と 2 要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	15.68(4.48)	12.55(3.57)	2.20	14.18***	7.15**
2回目 M(3SD)	12.96(3.47)	12.48(3.32)			
3回目 M(3SD)	11.24(2.03)	11.72(2.52)			

p<.001*** p<.01**

2) 社会的スキルの経時変化 社会的スキルの3つの下位尺度である「向社会的スキル」「攻撃行動」「引っ込み思案行動」について、それぞれの実験群と統制群の経時変化をみていく。

実験群と統制群における「向社会的スキル」の経時変化の違いを調べるために、群(実験群, 統制群)×調査時期(1回目, 2回目, 3回目)の2要因分散分析を行った(Table 3)。その結果、群×調査時期の交互作用が有意であった(F(2,104)=12.10, p<.001)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、実験群における調査時期の単純主効果は有意であった(F(2,48)=16.1, p<.001)。LSD法による多重比較を行ったとこ

Table 3 向社会的スキルの群別・調査時期別平均値 (標準偏差) と 2 要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	11.84(2.25)	15.86(2.00)	17.52***	7.33**	12.10**
2回目 M(3SD)	14.32(2.54)	15.28(2.70)			
3回目 M(3SD)	14.76(2.40)	15.66(1.86)			

p<.001*** p<.01**

Table 4 攻撃行動の群別・調査時期別平均値 (標準偏差) と 2 要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	2.28(0.68)	2.48(1.09)	3.11	2.63	0.53
2回目 M(3SD)	2.48(0.96)	3.00(1.13)			
3回目 M(3SD)	2.36(0.64)	2.69(1.17)			

Table 5 引っ込み思案行動の群別・調査時期別平均値 (標準偏差) と 2 要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	5 (1.22)	4.03(1.32)	5.05*	1.27	1.27
2回目 M(3SD)	4.52(1.45)	4.17(1.26)			
3回目 M(3SD)	4.28(1.21)	4.00(1.46)			

p<.05*

ろ、1回目<2回目(p<.05)、1回目<3回目(p<.05)であった。統制群においては、調査時期の有意差が認められなかった(F(2,56)=0.78)。また、調査時期1回目における群の単純主効果は有意であり、実験群<統制群(F(1,52)=48.51, p<.001)であったが、調査時期2回目, 3回目においては有意差は認められなかった(2回目:F(1,52)=1.78, 3回目:F(1,52)=2.38)。

次に、実験群と統制群における「攻撃行動」の経時変化の違いを調べるために、群(実験群, 統制群)×調査時期(1回目, 2回目, 3回目)の2要因分散分析を行った(Table 4)。その結果、群の主効果、調査時期の主効果、群×調査時期の交互作用がともに有意ではなかった(群:F(1,52)=3.11, n.s, 調査時期:F(2,104)=2.63, n.s, 交互作用:F(2,104)=0.53, n.s)。

また、実験群と統制群における「引っ込み思案行動」の経時変化の違いを調べるために、群(実験群, 統制群)×調査時期(1回目, 2回目, 3回目)の2要因分散分析を行った(Table 5)。その結果、群の主効果は有意であり、統制群<実験群であった(F(1,52)=5.05, p<.05)。また、調査時期の主効果、群×調査時期の交互作用はともに有意ではなかった(調査時期:F(2,104)=1.27, n.s, 交互作用:F(2,104)=1.27, n.s)。

(2) ストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量との関係

ストレス反応と社会的スキルについて、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)、実験授業10時限後(2回目)、実験授業終了後(3回目)に調べたが、社会的スキル教育を実施したことによるストレス反応の変化をみるために、ベースである1回目と2回目のストレス反応の変化量(2回目から1回目を引算した値、以下、「ストレス反応/変化12」とする)と1回目と3回目のストレス反応の変化量(以下、「ストレス反応/変化13」とする)をもとめた。また、社会的教育によるスキルの習得度をみるために、社会的スキル下位尺度ごとに、ベースである1回目と2回目の社会的スキルの変化量(以下、「社会的スキル/変化12」とする)と1回目と3回目の社会的スキルの変化量(以下、「社会的スキル/変化13」とする)をもとめた。

Table 6 ストレス反応変化量と社会的スキル変化量との相関係数

		ストレス反応	
		変化12	変化13
向社会的スキル	変化12	-0.325	
	変化13		-0.203
攻撃行動	変化12	.036	
	変化13		.035
引っ込み思案行動	変化12	-.100	
	変化13		.428*

p<.05*

ストレス反応の変化量と社会的スキル尺度の変化量との関係を見るために、ピアソン相関係数をもとめた (Table 6)。その結果、「ストレス反応/変化12」は、「向社会的スキル/変化12」と有意ではないが弱い負の相関があった ($r=-.325$)。また、「ストレス反応/変化13」は、「引込思案行動/変化13」と有意な正の相関があった ($r=-.428, p<.05$)。

(3) 事例による検討

1) 向社会的スキルの変化量

前項で、ストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量との関係を調べたところ、「ストレス反応/変化12」と「向社会的スキル/変化12」との間に弱い負の相関 ($r=-.325$) が認められた。すなわち、1回目と2回目を比べると、向社会的スキルが増加したほど、ストレスは減少したことを示している。

児童によってストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量は多様な状態を呈していた。大きく分類すると、次元ごとに向社会的スキルタイプ (以下、Kタイプ) I~IVの4つに分けられる (Figure 2)。

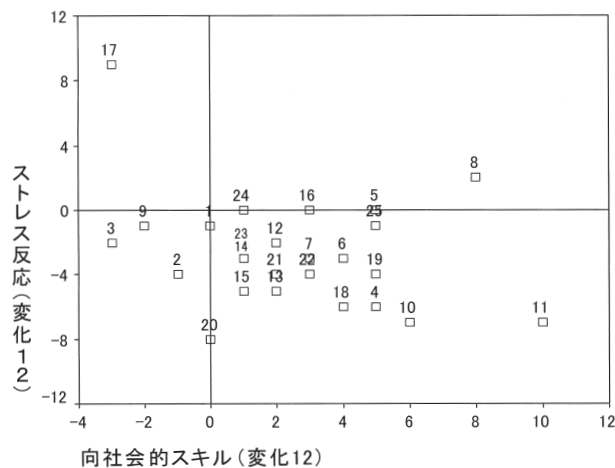


Figure 2 各対象児におけるストレス反応 (変化12) と向社会的スキル (変化12) との関係

すなわち、Kタイプ I は、「向社会的スキル」変化量がプラスで「ストレス反応」変化量がマイナスの次元に位置し、社会的スキル教育の効果を示しており、向社会的スキルが増加して、ストレス反応が減少した児童である。このタイプが一番多く15名であった (S4, S6, S7, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S18, S19, S21, S22, S23, S25)。以下の文章では、1番の児童を S1 というように、各児童について図中の番号に S をつけて表していく。

Kタイプ II は、「向社会的スキル」変化量がプラスで「ストレス反応」変化量がプラスあるいは変化量ゼロの次元に位置し、向社会的スキルが増加したにもかかわらず、ストレス反応が増加したかあるいは変化がなかった児童である。このタイプは、4名であったが、変化しなかった児童が3名 (S5, S16, S24) で増加した

のは僅か1名 (S8) であった。

Kタイプ III は、「向社会的スキル」変化量がマイナスあるいは変化量ゼロで「ストレス反応」変化量がマイナスの次元に位置し、向社会的スキルが減少あるいは変化なかったにもかかわらず、ストレス反応が減少した児童である。このタイプは、5名であった (S1, S2, S3, S9, S20)。

Kタイプ IV は、「向社会的スキル」変化量がマイナスで「ストレス反応」変化量がプラスの次元に位置し、社会的スキル教育を実施したにもかかわらず、向社会的スキルが減少して、ストレス反応が増加した児童である。このタイプは僅か1名であった (S17)。これらの児童のストレス反応と社会的スキルの状態について、実験授業や日常の学校生活の様子からその特徴と背景要因を検討していくことにする。以下、各タイプ別に特徴的な児童について述べる。

Kタイプ I の S11 児は、向社会的スキルが増加し、ストレス反応が減少した児童である。普段から人の話をよく聞き、活動できる子どもである。物事に対するこだわりが少なく、SST 授業では、初めてのことでも素直に受け入れ、進んで活動していた。そのため、向社会的スキルの得点が伸び、ストレス反応の激減へつながったと思われる。

Kタイプ II について、S8 児について述べる。Kタイプ II の S8 児は、向社会的スキルが増加し、ストレス反応が増加した児童である。活動には積極的に参加する子どもであるが、楽しい気分が高揚しすぎて、ふざけたり、SST の指示を聞き逃して指示通りに活動できなかったりした。最初は楽しく活動していたが SST 授業はけんかで終わることもあった。これらのことから、SST 授業で楽しく活動しながらスキルを身につけることができたために向社会的スキルは増加したが、SST 授業中のトラブル発生がストレス源になり、ストレス反応が増加したと考えられる。

次に Kタイプ III の S3 児について述べる。S3 児は、向社会的スキルが下がったにもかかわらずストレス反応が減少した子どもである。S3 児は、落ち着きがなく人の話を聞くことが苦手である。また、毎朝教室にあいさつをしながら入ることに不安をうったえる子どもである。実験授業中は、個別指導が必要であった。他児童の指導のため、教師が S3 児のもとを離れると、指示と違う活動をすることが多かった。S3 児は、教師の指示通りに実施しないことがあり、限られた時間内に目標とするトレーニングを効果的にすることができなかった。そのために S3 児は社会的スキルが定着しにくく、向社会的スキルが減少したのであろう。しかし、実験授業においてあいさつのしかたがわかり、あいさつに対する不安が解消し、S3 児のストレス反応が減少したのではないだろうか。

Kタイプ IV の S17 児は、向社会的スキルが減少して、

ストレス反応が増加した子どもである。SST 授業でねらった効果と全く反対の結果を示したと言える。S17児は、神経質で慎重に行動する子どもである。新しいことに挑戦する時に、「これ、やりたくない。」と困難さを訴えることがよくある。初めて行うSSTのワークに対する不安が高いため、SSTを受け入れるレディネスが不十分であったようだ。そのため、スキルが定着しにくかったと考えられる。また、S17児は、普段から、友達とペアやグループで活動することに消極的である。SST 授業は必ず、ペアやグループ活動を取り入れている。そのため、SST 授業がストレスサーとなり、ストレス反応が増加したことが考えられる。

2) 引っ込み思案行動の変化量 ストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量の関係を調べたところ、「ストレス反応/変化13」と「引っ込み思案行動/変化13」との間に正の相関 ($r=.428, p<.05$) が認められた。すなわち、1回目と3回目を比べると、引っ込み思案行動が減少したほど、ストレスも減少したことを示している。

児童によってストレス反応の変化量と引っ込み思案行動の変化量は多様な状態を呈しているが、大きく分類すると、次元ごとに引っ込み思案行動タイプ(以下、Hタイプ) I～IVの4つに分けられる(Figure 3)。

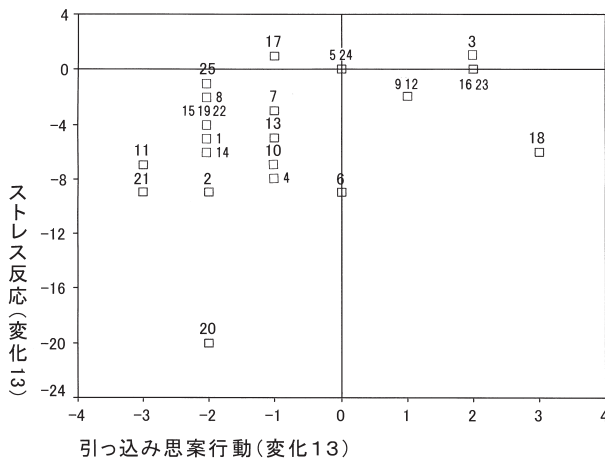


Figure 3 各対象児におけるストレス反応(変化13)と引っ込み思案行動(変化13)との関係

すなわち、HタイプIは、「引っ込み思案行動」変化量がプラスで、ストレス反応変化量がマイナスの次元に位置し、引っ込み思案行動が増加、あるいは変化しなかったにもかかわらず、ストレス反応が減少、あるいは変化しなかった児童である。このタイプは8名で、引っ込み思案行動もストレス反応も変化しなかった児童が2名(S5,S24)で、引っ込み思案行動が変化しなかった児童が1名(S6)で、引っ込み思案行動が増加したのは5名であった(S9,S12,S16,S18,S23)。

HタイプIIは、「引っ込み思案行動」変化量がプラスで、ストレス反応がプラスあるいは変化量ゼロの次

元に位置し、社会的スキル教育を実施したにもかかわらず、引っ込み思案行動が増加して、ストレス反応が増加した児童である。このタイプは僅か1名であった(S3)。

HタイプIIIは、「引っ込み思案行動」変化量がマイナスあるいは変化量ゼロで、ストレス反応がマイナスあるいは変化量ゼロの次元に位置し、「引っ込み思案行動」が減少して「ストレス反応」が減少した児童である。このタイプが一番多く、15名であった(S1,S2,S4,S7,S8,S10,S11,S13,S14,S15,S19,S20,S21,S22,S25)。

HタイプIVは、「引っ込み思案行動」変化量がマイナスで、ストレス反応がプラスの次元に位置し、「引っ込み思案行動」が減少したにもかかわらず、ストレス反応が増加したか、あるいは変化がなかった児童である。このタイプは、僅か1名であった(S17)。これらの児童のストレス反応と社会的スキルの状態について、実験授業や日常の学校生活の様子からその特徴と背景要因を検討していくことにする。以下、各タイプ別に特徴的な児童について述べる。

HタイプIについては、S18児について述べる。S18児は、引っ込み思案行動が増加したにもかかわらず、ストレス反応が減少した児童である。S18児は一人で読書することを好み、遊びの輪に入ることが少なかった子どもで、今まで、何か活動をする時には友達とトラブルになることが多かった。実験授業の際、最初は気が乗らない様子で参加しており、教師の指示をしっかり聞こうとすることが少なかったが、時間が進むうちにワークのやり方を理解し、活動できるようになった。S18児は実験授業実施により、向社会的スキルは向上しており、これがストレス反応を減少することに繋がったと考えられる。しかし、実験授業実施後も、休み時間に一人で読書している姿に、変化はみられなかった。S18児は休み時間に一人で静かに読書をする時間を楽しんでいる様子で、自分から仲間を誘ったり、進んで仲間に入れてもらおうとすることが少なかった。S18児は、仲間とのよりよい関係づくりのスキルを身につけることができたが、それを般化するところまでは至らなかったといえる。実験授業実施により、自ら引っ込み思案行動を変えようという意識まで高めることができなかったことが、引っ込み思案行動を逆に増長させることに繋がったのではないだろうか。

HタイプIIのS3児は、1回目に比べ3回目の引っ込み思案行動と、ストレス反応が増加した児童である。またKタイプIIIで、1回目に比べ2回目の向社会的スキルとストレス反応が減少した子どもである。S3児は落ち着きがなく、人の話を聞くことや一つのことに集中することが苦手である。実験授業中では、教師の指示を聞き逃し、何をやるのかが分からず、他のことをしていることがあった。また、「一緒に遊ぼう」と仲間に誘うロールプレイでは、なかなか相手の目を見

て言うことができなかつたことを、友達から指摘されてもふざけてしまい、真面目に実施できないことがあった。指示を聞き、真面目に取り組むことが少なかったために社会的スキルが定着しなかつたことが推測できる。また、基本的スキル実施によってストレス反応が減少したが、仲間づくりスキル授業では、教師や友達から注意を受けることが多かつたことから、ストレス反応が増加したと推測できる。

HタイプⅢのS2児は、引込み思案行動が減少し、ストレス反応が減少した児童である。普段の様子はおだやかで落ち着いた雰囲気の子供であり、人の話をよく聞いて活動できる子どもである。実験授業では、にこにこ楽しそうに参加し、相手の顔をじっと見る、話している人に対して正面に体を向けて聞く等の、人に注意を向ける動作をきちんと実行していた。実験授業前には、自分から進んで友達を誘うことが少なかったが、実験授業後には、休み時間に「一緒にドッジボールしよう。」と友達に声をかけるようになってきた。社会的スキルが高まつたことで、引込み思案行動が減少し、ストレス低減につながつたと思われる。

HタイプⅣのS17児は、1回目に比べ3回目の引込み思案行動が減少したにもかかわらず、ストレス反応が増加した児童である。また、前項において、1回目に比べ2回目の向社会的スキルが減少し、ストレス反応が増加した児童である。S17児は、神経質で慎重に行動する子どもである。実験授業では最初「何でそんなことをするの？」と、抵抗を示していたが、真面目に取り組んだ結果、引込み思案行動は減少した。実際休み時間の様子を観察すると、実験授業実施前は休み時間に、一人で教室にすることがよくあったが、実験授業実施後には、友達の後ろにつながつて一緒に遊ぶようになった。しかし、実験授業実施により引込み思案行動は減少したものの、社会的スキル教育のワークに対する不安が高いためストレス反応が増加したものと考えられる。

考 察

(1) 社会的スキル教育の影響

本研究において、小学1年生に対して社会的スキル教育の実験授業を行った結果、ストレス反応は、実験授業の進行とともに減少していった。社会的スキル教育を行わなかつた統制群ではストレス反応の減少が見られなかつたことから、学校ストレス軽減には、社会的スキル教育の実施が効果的であると言えよう。これは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の結果を支持するものであつた。本研究では、前半にあいさつや、話の聞き方等の基本的な社会的スキル教育、後半に仲間関係の社会的スキル教育を行った。その結果、基本的な社会的スキル教育後にストレス反応が大幅に軽減していたが、その後行った仲間関係の社会的スキル教育で軽減の程度が少かつたことから、小学1年生に

有効な社会的スキルは、あいさつ、話の聞き方等の基本的な社会的スキル教育であり、これらを行うことがストレス軽減につながることが示唆された。

一方、社会的スキル教育の実験授業を行うことにより、実験授業が進むにつれて、向社会的スキルが増加していった。社会的スキル教育を実施しなかつた統制群においては、向社会的スキルの増加が認められなかつたことから、社会的スキル教育の実施が、向社会的スキル向上に効果的であることが明らかになつた。

向社会的スキルが向上した背景としては3つの要因が考えられる。1つは、SST 授業の仕組み方である。1年生は集中力が未発達であり、活動に対する関心を長くつなぎ止め、活動に集中させることが難しい。そこで本研究において、SST 授業には、ゲーム的なワークを多く取り入れた。例えば、基本スキルの上手な聞き方では、「そうだねゲーム」を取り入れ、楽しくゲームをしながら社会的スキルが身に付くようにした。基本スキルのあいさつのしかたでは、「望ましい態度」と「望ましくない態度」を対比させながらロールプレイを行った。子どもたちは、あいさつをする立場、される立場の両方をロールプレイすることで、どんな言い方をすれば相手に伝わるかを実感できた。ロールプレイを取り入れたことで、どのように活動すればいいのかははっきりと伝わり、子どもたちが理解しやすかつたことで、向社会的スキルが向上したのではないだろうか。また、ロールプレイをする者、観察をする者として役割分担をし、グループで活動することを取り入れたことで、子どもが客観的にロールプレイの様子を観察することができた。観察をする役になつた子どもからロールプレイをする友達へ「笑顔であいさつをしているのがよかつたです」等のフィードバックが行われ、子どもたちは、ロールプレイを通して、互いのよさに目が向くようになった。友達に自分の良さを認められたことは、次のSST 授業への関心につながり、社会的スキル向上に良い影響を与えたものと推測できる。

2つ目は、SST 授業実施時間である。基本的な社会的スキルに10時間、仲間関係の社会的スキルに10時間を導入した。約2ヶ月間、週2時間のペースでSST 授業を実施したことになる。入学した早い時期に基礎的なスキルを向上させたいと考え集中的にSST 授業を実施したことで、ねらっているスキルを効果的に習得させることができたのではないだろうか。

3つ目は、授業者が学級担任であつたことがあげられる。担任は実験授業以外での子どもたち一人ひとりの様子を把握している。そのため、この児童には、どのような声かけをすれば効果的である、この児童は最近イライラしているから特に気をつけて活動の様子を観察しよう等の細かい配慮が可能である。学級全体を対象にしていながら個々の児童への細かな配慮を行うことができたことで、向社会的スキルを向上させるこ

とができたのではないだろうか。今後も学級担任ならでの配慮を心がけ、子ども達の社会的スキル向上を目指したい。

一方、攻撃行動は、実験群と統制群とで有意差が認められなかった。したがって、本研究で行った社会的スキル教育は、攻撃行動に対して軽減効果が少かったといえる。本研究は、あいさつのしかた、話の聞き方等の基本的スキルと仲間への誘い方、入り方等の仲間関係スキルをターゲットスキルとしたため、「何でも友だちのせいにする」等の攻撃行動には作用しにくかったことが推測できる。本研究で行った集団社会的スキル教育だけでは、特定の問題を抱え、攻撃性が高まっている児童の社会的スキルを改善することは難しく、今後は、問題行動に直接焦点を当てた介入プログラムを開発することや、補修的な個別介入を行っていく必要がある。

また、引っ込み思案行動は、実験群において有意差が認められないもののある程度の減少傾向が示された。このことから社会的スキル教育により、引っ込み思案行動が軽減されることが示唆された。社会的スキル教育を実施したことで、子どもたちはあいさつの仕方、友達との接し方等が分かり、進んで友達に関わろうという意欲が高まり、引っ込み思案行動が軽減されたと考えられる。

(2) 社会的スキル教育による学校ストレスの軽減効果

向社会的スキルについて、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)に調査した結果をベースとして、実験授業10時間後(2回目)の調査結果との変化量を調べたところ、向社会的スキルが増加するとストレス反応が低くなることが示された。また、25名の個々の児童の状態を調べても、向社会的スキルが増加してストレス反応が減少した児童が一番多く、60%であった。この結果から、前半すなわち1回目調査と2回目調査の間に実施した基本的社会的スキル教育(10時間)は、向社会的スキルを向上させ、さらにそれがストレス反応の軽減に影響を与えたことが示唆されたが、これは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の研究結果を支持するものでもある。

一方、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)に調査した結果をベースとして実験授業後(3回目)の調査結果との変化量を調べたところ、ストレス反応の変化量と向社会的スキルの変化量との関係は認められなかった。仲間の誘い方等の仲間関係社会的スキル教育は、1年生にとってスキル内容を理解することが難しかったのではないだろうか。そのために、ストレス反応の軽減へとつながらなかったことが推測される。

また、引っ込み思案行動について、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)に調査した結果をベースとして、実験授業後(3回目)の調査結果との変化量を調べたところ、引っ込み思案行動が減少するとストレ

ス反応が減少することが示された。また、25名の個々の児童の状態を調べても、引っ込み思案行動が減少しストレス反応も減少した児童が一番多く、60%であった。この結果から、本研究で実施した基本的社会的スキル教育と仲間関係の社会的スキル教育の両方の効果が、引っ込み思案行動を減少させ、さらにそれがストレス反応の減少に影響を与えたことが示唆された。小学校1年生の学校ストレスを軽減するためには、社会的スキル教育が有効であることが示された。

社会的スキルは児童の人間関係において必要とされるだけでなく、個人のストレス反応を軽減させる効果がある。社会的スキルの獲得がストレス反応の軽減に役立つということが明らかになったことで、学校不適応状態にある児童に対する社会的スキル教育の有効性が確認された。また、本研究は、学級全体を対象とし、学級担任である筆者が社会的スキル教育の授業を行った。社会的スキルの低い児童のみを対象にしたのではなく、学級全体を対象とし、学級全体でターゲットスキルを共通理解した。それは、実験授業だけでなく他の授業においても児童にスキルを意識させることにもなった。また、スキルの向上している子どもを誉めたり、認めたりすることで、互いの良さを認め合う場に行うことができ、児童の活動意欲を向上させ、スキルの般化を促した。これらのことは、社会的スキル向上のために有効であった。学級全体を対象に社会的スキルを向上させたことで、不適応状態の児童対象のみならず、不適応状態を示す前の児童の社会的スキルをも向上させることができ、ストレス反応表出を予防できることを示唆した。

まとめ

本研究の目的は、コーピング方略を高めるために社会的スキル教育の授業を行い、社会的スキルの獲得にともなうストレス反応の変化を調べ、社会的スキル教育の学校ストレス軽減効果について検討することであった。基本的社会的スキル教育(10時間)を実施したことは、向社会的スキルの向上させ、ストレス反応の軽減に影響を与えたことが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、向社会的スキルが増加するとストレス反応が減少することが示された。これは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の研究を支持する結果となり小学校1年生に対する社会的スキル教育の内容については、向社会的スキルを向上させるにはあいさつ等の基本的なスキル内容を実施することが効果的であり、そして、向社会的スキルが向上することによってストレス反応が軽減できることが示唆された。

しかし、仲間関係の社会的スキル教育を行っても、向社会的スキルは向上せず、またストレス反応との関係も認められないことが分かった。このことから、仲間の誘い方等の仲間関係の社会的スキル教育は、小学校1年生にとってスキル内容を理解することが難しかったもので

あったことが考えられる。そのために、向社会的スキルの向上とストレス反応軽減には繋がらなかったことが推測される。

一方、基本的な社会的スキル教育と仲間関係の社会的スキル教育の両方を実施することにより、引っ込み思案行動が減少し、ストレス反応の軽減に影響を与えることが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、引っ込み思案行動が減少するほどストレス反応が減少することが示された。小学校1年生に対する社会的スキル教育の内容については、引っ込み思案行動を減少させるためには、あいさつ等の基本的なスキル内容に加えて仲間関係のスキルを習得させる教育を実施することが効果的であり、そして、引っ込み思案行動が減少することによってストレス反応が軽減できることが示唆された。

総合的考察

1. 小学校1年生のストレス

本研究は、就学前から小学校への移行にともなうストレスを検討するために、小学校1年生の学校ストレスを明らかにすることが目的であった。

1年生の調査において、性差おける有意差が認められなかった。このことから、小学校1年生は、友人関係に関するストレスにより、男女ともにストレスが生起していることが明らかになった。また、ストレス反応には、「攻撃行動」と「引っ込み思案行動」が影響しており、「攻撃行動」と「引っ込み思案行動」が低ければ低いほどストレス反応は低くなることが示唆された。

今後は、ストレス反応軽減のための方略のひとつとして、子どものコーピングスキルの獲得を目指し、社会的スキル教育を進めることが必要である。

2. 小学校1年生の社会的スキル

社会的スキル教育の効果を検討するために、授業実施前、10時間の授業実施後、20時間の授業実施後の3回の質問紙調査を行った。その結果、社会的スキル教育の実施によって社会的スキルの習得が認められた。この効果の背景としては、学級全体を対象として社会的スキル教育を行ったことが大きいと思われる。学級全員が参加したことでスキルについて共通理解ができ、日常場面で使いやすくなった。

社会的スキル教育は、子どもたちの自尊感情を高め、社会性のない子どもや引っ込み思案の子どもに対して効果的である。しかし、トレーニングによって社会的スキルが学習されても、それが相手や状況に合わせてうまく用いられなかったり相手や集団に受け入れられなければスキルを身につけたとはいえない。また、スキルの遂行がシナリオ通りに演じるだけのロールプレイにならないようにしなければならない。子どもたちが授業で実践した活動や認識した行動パターンをもち続け、自分のもの

とし、自分の実際の行動に結びつけることができるようにすることが重要である。

今後行われる学級単位の集団社会的スキル教育では、その学級の実態を正確に把握し、どのような社会的スキルを標的にすべきかを検討しなければならない。また、標的としたスキルがどの程度習得されたかをアセスメントする必要がある。習得したスキルの般化や維持をどのように実証していくのか、子どもへの質問紙調査のみならず、行動観察・教師評定等を取り入れ、総合的に判断しなければならない。

本研究は、学級単位で社会的スキル教育を実施したが、特にスキルの低い子ども、軽度発達障害等の疑いのある子ども、問題行動が多い子ども、引っ込み思案で仲間関係がうまく築けない子ども等には、個別のスキル計画で実施していくことが必要である。

3. 学校ストレスと社会的スキル教育との関連性

本研究の第2の目的は、コーピング方略を高めるために社会的スキル教育の授業を行い、社会的スキルの獲得にともなうストレス反応の変化を調べ、社会的スキル教育の学校ストレス軽減効果について検討することであった。

基本的な社会的スキル教育(10時間)を実施したことは、向社会的スキルの向上させ、ストレス反応の軽減に影響を与えたことが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、向社会的スキルが増加するとストレス反応が減少することが示された。しかし、仲間関係の社会的スキル教育を行っても、向社会的スキルは向上せず、またストレス反応との関係も認められないことが分かった。このことから、仲間の誘い方等の仲間関係社会的スキル教育は、小学校1年生にとってスキル内容を理解することが難しかったものであったことが考えられる。そのために、向社会的スキルの向上とストレス反応軽減には繋がらなかったことが推測される。

一方、基本的な社会的スキル教育と仲間関係の社会的スキル教育の両方を実施することにより、引っ込み思案行動が減少し、ストレス反応の軽減に影響を与えることが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、引っ込み思案行動が減少するほどストレス反応が減少することが示された。小学校1年生に対する社会的スキル教育の内容については、引っ込み思案行動を減少させるためには、あいさつ等の基本的なスキル内容に加えて仲間関係のスキルを習得させる教育を実施することが効果的であり、そして、引っ込み思案行動が減少することによってストレス反応が軽減できることが示唆された。

今後は、不適応行動を示す子どもの援助はもちろんのこと、不適応行動を示す前に予防的に子どもたちを援助していく必要がある。そのためには、身体的な定期健康診断のみならず、スクールカウンセラー等の協力を得ながら、学校体制で子どもの心理面にも気を配らなければ

ならない。また、定期的にストレス反応の質問紙調査、個人面談を行うなどストレス反応の表出と不適応状態との関連性や不適応状態を形成するメカニズムを明らかにする必要がある。現場の教師は子どもの生活をつぶさに観察し、小さな子どものサインを受け止め、子どもの心に寄り添っていくことが必要である。そして、子どものストレス、社会的スキルを正確に把握し、不足しているスキルを見極め、ストレス反応の表出を効果的に軽減させる取り組みを進めていくことが重要である。

現代は、社会的スキルの問題が指摘される子どもが増加し、子どもたちはストレス事態を経験する機会が増加しており、さまざまな問題行動を呈するリスクを抱えている。今後も学校において、治療的、予防的に社会的スキルを学ばせる必要がある。多角的な学校ストレス軽減を目的とした社会的スキル教育を積み重ね、ストレス軽減を目指すことが今後の課題である。

今後はどのような目標スキルを設定し、どのような社会的スキルを向上させるかという計画をしっかりと立て、ストレス反応の軽減を目指したい。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、ご協力をいただきました小学校に先生方と児童の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 伊佐貢一・勝倉孝治 2000 クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 日本教育心理学会第42回発表論文集, 51.
- 前田健一・安藤優美子 2000 児童の友人関係認知, 社会的スキルおよび孤独感 日本教育心理学会第42回発表論文集, 652.
- 長根光男 1991 学校生活における児童の心理的ストレスの分析—小学4,5,6年生を対象にして—教育心理学研究, 39, 182-185.
- 佐藤正二・佐藤容子(編) 2006 学校におけるSST実践ガイド 金剛出版.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1994 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究, 7, 46-58.
- 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 行動療法研究, 22(2), 9-20.
- 竹内吉成・濱口佳和 1998 子どもの社会的適応力を育てる教育活動 千葉大学教育実践研究, 5, 179-189.
- 田崎敏明・坂本和子 2002 小学生に対する社会的スキル訓練の効果 佐賀大学教育実践研究, 19, 131-148.

付記

本研究は,平成17年度富山大学人間発達科学部学校教育専攻の修士論文を改稿したものである。

(2007年8月31日受付)

(2007年10月23日受理)

幼少期から両親不和を経験した不登校生徒への支援過程

丸田 知明*・尾崎 康子

Counseling for a Junior High School Student with non-Attendance at School who Grew up under Parental Conflict

Tomoaki MARUTA and Yasuko OZAKI

本研究では、幼少期より両親の不和を経験し、支援時も両親の協力をあまり得られない、中学2年生の男子不登校生徒の事例を提示した。母親はうつ病の加療中であり、主治医よりA君への支援活動において制限が設けられた。また、父親は支援における話し合いの席に着かなかった。このような状況下で、A君への支援は、第一筆者によるカウンセリングを中心に行われた。A君はカウンセリングを通して「勉強したい」という思いを意識化した。また、将来についても考え始め、教育相談室、教育委員会、学校のチームによる支援を受けながら特殊学級への登校という形で学校への再登校を果たした。不登校への支援について、カウンセラーが中心となって学校外での支援から学校を含めた支援へとその輪を広げる一例を示した。

キーワード：中学生、不登校、両親不和、支援チーム

Keywords : junior high school student, school non-attendance, parental conflict, supporting team

I 問題と目的

不登校の定義について文部科学省では、“不登校とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的な理由によるものを除く）をいう”（例えば、文部科学省、2004、2005、2006）としている。また、「平成18年度生徒指導上の諸問題の現状（不登校）について（8月速報値）」（文部科学省、2007）を見ると、年間30日以上欠席した不登校児童生徒数は、2001年度に138,722人と統計上の最高値を示し、その後2002年度より減少した。しかし2006年度に5年ぶりの増加となり、126,764人で、中学生だけを見ても102,940人と高い数値を記録している。中学生では約2.9%で、およそ35人に1人と過去最高の割合となった。

ところで、不登校ということばは、学校へ行っていないという状態像の一側面を示しているにすぎない。いじめや学業不振などのように、当事者が不適応や問題を持つ上での事象そのものをうかがうことはできない。そこで、2006年度の「不登校となったきっかけと考えられる状況」（文部科学省、2007）で中学生について見てみると、「病気以外の本人に関わる問題」が最も多く、37,317人、次いで「いじめを除く友人関係をめぐる問題」20,266人、「学業の不振」10,139人となっている。ここで「家庭内の不和」を見てみると4,695人となっている。他の

項目に比べけって大きな数値ではないが、2003年度3,734人、2004年度3,594人、2005年度3,494人（文部科学省、2004、2005、2006）と比較すると突然の増加となっている。「家庭内の不和」とは「両親の不和、祖父母と父母の不和等本人に直接かわからないこと」とされているが、その影響を受けないで過ごすことは難しいのではないかと考えられる。

しかしながら、家庭内の不和や、両親の不和と不登校の関連についての研究はほとんど見られない。Jenkins & Smith (1990) は、アメリカにおける9歳から12歳までの子どものいる両親を調和-不調和尺度を用いて評価し、62の調和群と57の不調和群に分けて調査した。その結果、時と場所に配慮しない両親の争いが、子どもの適応に大きく影響することを示した。また、Schaffer (1998) は、状況によっては両親の争いが子どもの心理的混乱に結びつくということを述べているが、どんな状況が問題になるのかについては明確に示されていない。青年期の女性を対象に、両親の不和が及ぼす影響を研究した萩原 (2004、2005) は、両親の不和を多く経験した場合、青年期になっても、不安、痛み、不登校、神経性食欲不振症などといった対人関係の困難性を中心とした内向性問題を抱え、さらに他者への不信任感、自己への信頼感のなさを感じることを述べている。しかし、その様な場合でも、子どもが、親の存在があるために、安心して活動ができる安全基地の役割を親がすることで、子どもが心理的な危機を逃れうるということが指摘されている（萩原、2004）。

*富山県スクールカウンセラー

不登校への支援を考える時、学校への再登校に当たって大きな力となるのが支援者側のチームワークであろう。石隈(2004)は、援助チームにおいて心理・社会面、進路面、健康面での発達に着目することが大切であると述べている。また、石隈(1999)の問題解決型コンサルテーションのプロセスを見てみると、ステップ1では、パートナーとしての協力関係づくり、ステップ2では、問題状況の具体的な定義、ステップ3では、問題状況のアセスメント、ステップ4では、支援のネットワークを通じて具体的な対応とその後の方針の検討、ステップ5では、継続面接およびパートナーとの連携となっている。パートナーとの連携すなわちチームでの支援では、1人の支援者がすべての責任を負うのではなく、支援者がタイムリーに他の支援者に援助を求めるといった「助けられ上手」になることも必要とされている(石隈・田村, 2003)。

本研究では、長く続く両親不和の中で不登校になった生徒へのカウンセリングを通して、家庭の協力が少ない中で不登校支援について検討してみたい。

II 事例の概要

1. 来談者

来談者は、中学2年男子のA君、14歳(来談当時)である。

2. 来談の主訴

主訴は、中学校における不登校である。

3. 来談の経緯及び場所

相談機関に勤める隣人の勧めで、母親がB市教育相談室へ電話で相談を申し込んできた。そこで、第一筆者である丸田(カウンセラー:以下Co.と略す)がA君の担当者として、B市教育相談室の面接室及びグラウンドを使用し、カウンセリングを行った。

4. 支援期間

X年6月からX+1年3月までの9ヶ月間。週1回、1回につき50分のカウンセリングを行った。

5. 生育歴

両親は結婚当初から、ものを投げ合い、罵倒し合うといった夫婦げんかを繰り返していたが、そのような状況の中でA君が誕生した。出生時、乳幼児期に健康面、発達面では特に問題はなかったようであるが、両親の不和は止まず、「おまえなんかいなくなれ」とA君は、突然夫婦げんかの矛先を父親から向けられることも度々あった。A君が、小学3年次に不登校になるまでは兄弟仲もよかったが、学校へ行かなくなってからはほとんど弟とも遊ばなくなった。この頃より、徐々に体重が増加していった。

6. 家族構成

父親(40代半ば)、母親(30代後半)、A君、弟(10歳、小学4年生)の4人家族であった。父親は公務員であり、脳動脈の動脈瘤手術歴がある。母親は「父親は家の外で

の面子にととてもこだわる」と話している。カウンセリング開始の時点では、夫婦の会話はほとんどなく、父親は毎日寄り道をして夜遅くに帰宅するということがあった。母親は専業主婦で、買い物やA君との外出以外はほとんど家にいる。そして、うつ病の加療中である。母親自身の承諾を得てかかりつけの精神科医と連絡を取ったところ、母親との面接について①母親は重度のうつ病である、②面接は支持的な面接技法を中心に行って欲しい、③指示や課題の提示は極力避けて欲しい、と3点が示された。なお、近所に60代前半の父方祖母が一人で住んでいて、年金暮らしをしている。

7. A君来談までと問題の経過

A君は小学3年次に学校で、名前を形容した卑下的なニックネームで呼ばれ出したことをきっかけに不登校となった。この時住んでいたC市では、適応指導教室へ通った。ここでの集団への適応状態はよく、出席率も高かった。A君がここで知り合った友人とは、来談時も年に1、2度交流があるということであった。

小学5年生になり、現在の家を新築し、B市へ親子4人で転居した。転校先の小学校では友人ができず、逆に他学年も含めた複数の児童から太っていることを中傷され続け不登校となり、家にいることが多くなった。母親は、この頃うつ病の診断を受けている。ほとんど外出せず家にいるA君は、母親の朝10時頃起き、食事は即席食品か店屋物ですませ、また横になる、といった生活習慣に同調した。

ほぼ家庭だけの生活空間で過ごすうちに、A君の欲求不満は家族に向けられた。母親はどう対応してよいか分からず、無制限にものを買い与えることでA君の気持ちを納めようとした。父親は黙認し、車を所有する祖母はこの父親の依頼で、A君と母親を乗せて買い物巡りをした。しかし、A君の気持ちはこれで納まることはなかった。小学5年生の秋にA君は、「僕の友だちを返せ」と母親に包丁を突きつけた。母親は警察を呼び、A君はこの後2ヶ月間D児童相談所の保護所で生活することになった。

そして、保護所での生活はA君にとって支援的とはいえないものとなってしまった。というのは、A君は2度に亘り17歳の入所者から暴行を受け、2度目には上下の前歯と右上顎の大臼歯と小臼歯計9本を折り、頭部と右手首に裂傷を負った。結局両親の要請で家へ戻ることになったのだが、A君は「お母さんのせいで殴られたんだ」と言い続け、母親は自責の念を抱き続けた。この後、母親のうつ状態はより重いものとなった。A君は、ますます意のままにふるまうようになった。祖母をして行きたいところへ行き、母をして買いたいものを買った。初めて来談した頃、2階にあるA君の部屋にはベッド(他の家族は布団を使用)をはじめ、テレビ、ステレオ、ラジオカセット、冷蔵庫、電子レンジ、市販されているすべてのゲーム機とソフトがあるということであった。好き

な時間に寝起きし、好きなものを食べていた。中学入学後、2日目までは登校したが、3日目から休みはじめた。断続的な登校を繰り返した後、1年次の5月から完全不登校となった。A君は、中学入学以来一度も学力試験を受けておらず、成績の評定はされていなかった。また、A君は小学5年次と中学1年次に、母親の通う精神科を受診したが医学的処置の必要性は認められず、また特定の診断は受けなかった。母親に学校との連携について承諾を得、必要に応じて支援チームで会議することも了承された。

8. アセスメントと支援方針

A君の不登校は、その要因としてまず、小学生時代、転校後新しい環境での生活が始まったにもかかわらず、再度転校前のように他児から中傷されたことや児童相談所の保護所での不幸な体験があげられる。また、両親もA君の誕生時より不仲が続いており、状況はほとんど夫婦の会話のない状態へと悪化してきている。このような家庭環境が、A君の発達上、とりわけ精神面の不安定要因となったことが推察される。一方で、母親に包丁を突きつけた時の「僕の友だちを返せ」ということばには、A君の内包された他者への親和欲求がうかがえる。ここは、Co. が特に注目した点であった。中学入学時に登校したことからも、何かしら対人的な希望や期待があったであろうと考えられる。

支援の第一段階としては、学校や家庭の枠外にいるCo. が、精神的に侵襲的でない関わりを通して信頼関係を築くことで、A君が家の外へと足を踏み出すきっかけとなるのではないかと考えた。また支援の第二段階として、Co. との信頼関係をA君と支援チームのメンバーとの信頼関係へと広げていくことができれば、学校を含めた社会的な生活も視野に入ってくると考えた。

まず定期的なカウンセリングが、同年齢の一般的な生活時間や生活習慣とかけ離れた生活を立て直すためのペースメーカーとなることが期待され、週に一度50分の継続面接をCo. が行うこととなった。なお、母親自身の希望でもあり、母親面接も開始することになった。E相談員が担当となったが、A君の物質的希望をほぼ無制限に叶えてきた母子関係を考慮して、母子それぞれ異なる日時に面接時間が設定された。

なお、支援チームの会議は教育相談室、教育委員会、学校のA君に関わる関係者が出席して毎月一度行われた。メンバーは、教育相談室からはCo. とE相談員、教育委員会からは教育相談担当の指導主事、学校からはA君の担任と校長あるいは教頭であったが、随時母親のかかりつけの精神科医とも電話で連絡を取り合い、必要に応じて会議に直接参加してもらった。ここでも、A君へのCo. によるカウンセリングを中心に、学校への再登校を目標とし、それぞれの立場でお互いの役割を確認しながら体系的に支援していくことが確認された。

III 支援の経過

以下、Co. の発言を<>で、A君の発言を「」で、それ以外の発言を『』で示す。

第1期 A君との出会いから来談まで

(X年6月～X年7月)

#1～#2

初回面接は、母親を通して予約されたがA君は訪れなかった。次の週も来談しなかったので電話をかけたところ、母親から初回、2回目の予約とも前日までは来談の意志を示していたが、来談時間が近づくと動こうとしなくなったという報告があった。電話をA君に替わってもらうよう頼んだが、A君は電話口には出なかった。そこでCo. は、A君を支援したいという意思や相談室の紹介、相談室と学校の違い、守秘義務についてなどを分かりやすく手紙に書いた。そして、Co. が<A君に会いたい>こと。<いい時間が過ぎせる予感がする>ことで手紙を結んだ。手紙は、母子関係がCo. とA君の関係性に影響する可能性も考慮して、母親を通さず、郵送した。

#3～#6

3回目の予約で、祖母に車で送迎をしてもらいA君が来談した。一見してふよやかな体型が印象的であり、服装は短パンにTシャツといういでたちであった。後にA君から聞いた話によると、「太っていて売ってる服が入らない」ということであった。家でも、トレーニングウェアなどで過ごしているという。

A君は帽子を深くかぶり上目づかいにCo. を見ている。あいさつのことばは交わせたものの、A君の緊張や不信感が伝わってきた。Co. は、A君を治療関係の査定におけるビジター・タイプ、コンプレイナント・タイプ、カスタマー・タイプのうち、問題や不満を表明せずカウンセリングに対して消極的姿勢で、多くの場合不本意な来談か来談意欲の低い、ビジター・タイプ(de Shazer, 1988)と捉え、継続面接へつなげることを念頭にA君に会えて嬉しかったことや応援したいこと、ここでどんな人たちがどんな相談をしているかなどを話した。A君は翌週も来談したが、やはり帽子を深くかぶったままであった。

守秘義務や今後A君のために役に立ちたいということ、何度も時間をかけて説明すると、少しずつ口を開き始めた。<A君は、今一番気になってることや困ってることってある?>「(しばらく沈黙の後)友だちが欲しいんだ。」A君はこれまでのことを話し始めた。中学校入学式の3日くらい後、朝登校すると内履きに画びょうが入っていたこと、他にも机の中に犬の糞が入れられていたことなどあり、周囲に不信がつっていった。A君から見ると、満足できる対応をしてくれなかったため担任への不信もつまったという。そして、複数の生徒から太っていることを中傷された。A君は、

強い口調で「あんな学校は、絶対行きたくない。」と険しい目をしていった。

第2期 打ち明け話から意思表示へ

(X年8月～X年9月)

#7～#11

A君と話し合い、面接時間を半分に区切り、前半は相談室での面接、後半はキャッチボールやバドミントンなど運動をして過ごすこととした。家にばかりいるA君にとって、健康面を考えると運動が必要なことと、運動習慣をつけることができるなら、夜眠くなるというリズムを獲得できると考えたのである。当初A君は5分程度運動すると、呼吸が荒くなり、汗をかき座り込んでしまう様な状況であった。そうこうするうち、帽子をかぶってこなくなり、正面から目を見て話した。

#12～#13

A君が「内緒だよ」と児童相談所の保護所へ入った時のことを話した。「ぼくね、お母さんとけんかしたんだ」<けんかしたの？>「うん、そしたら保護所へ入れられちゃった」<けんかしただけで？>「(しばらく沈黙の後)包丁持って来ちゃったんだよ」<えっ？お母さんケガさせたの？>「ううん、けがはしていないよ。」<どうしてけんかしたの？>しばらく沈黙の後、A君はCo.の問いかけには答えず、ひと言ひと言をかみしめるように、「保護所でね、高校生くらいの恐いお兄さんにスコップで殴られたんだ。顔中血だらけで、いっぱい歯が折れちゃったんだよ。」と口を開いて差し歯を見せた。「それじゃ、本当に痛かったでしょ。大変だったね。」>「うん、痛かったし、恐かったんだ。今でも時々夢に出てくるんだ。」この話をした翌週13回目の面接から、A君は祖母の車に頼らず、1人自転車で来談するようになった。

#14～#17

母親について尋ねると、「ぼくは本当は、いらぬ子なんだよ。邪魔なんだ。」<いらぬ子？邪魔ってどうしてそう思うの？>とCo.が言うと、「もう疲れちゃった。外へ行こう。」と話を切った。母親とのことはまだ話す準備ができていない可能性もあると考え、Co.は次にA君からこの話題が切り出される機会を待つこととした。この話をした後から、Co.のことは「先生」ではなく名前で呼ぶようになった。

その後また、将来について話をした。盲導犬の訓練士か、老人ホームの職員になりたいという。犬が好きで、障害者への手助けもしたいので盲導犬の訓練士になりたいといった。また、身体の弱い老人のそばにいて身の世話をして暮らせるならいいとも言った。

「ぼくさ、あっちこっちでいじめられたからさ、障害者の人とかテレビで見ると自分のことみたいな気がしてくるんだ。」<A君の嫌な経験を、今度は社会に役立つことに換えていこうっていうのは、偉いと思

うよ。尊敬するよ。><いただき、障害者っていじめられてる人？>「みんなじゃないけど、そういう人もいると思う。」そしてA君は、将来への希望を述べた後には、決まって「でもぼくなんかダメだ」「どうせ～」と自己卑下のことばを口癖のように並べた。長く学校へ行っていないので勉強ができず、いろんな試験を受けられないというのであった。このような時、Co.はA君の気持ちに添うようにしながらも勉強のことも含め、将来の可能性について言及するようにした。例えば、<今まであんまり勉強してない分、やってみたらとっても新鮮かもよ。初めて、新しいゲームをする時みたい。>「新しいゲームみたい…に…?」

その後しばらくして、バドミントンをしながらA君は「ぼく、ほんと勉強したいんだよ。勉強すれば、今より頭良くなると思うんだ」といった。Co.は、A君が自分のことを建設的に考え出したことがうれしいと伝えた。この後、A君の考え方や判断の仕方などの特徴がわかり、A君自身の学習とA君への学習指導に役立つ心理検査だと説明し、WISC-Ⅲの実施を提案した。A君はWISC-Ⅲを受けることを快諾し、その後母親の同意も得た。

#18

A君は両親がよくけんかをしてきたことを話した。最古の記憶について「その時ぼく小さかったし、何もできなかったんだ。」<「何もできない」ってどんな感じだったの？>「すごく恐かったんだよ。だって頭の上、時計とか包丁とか飛んで行くんだもん。」と顔をゆがめて話した。また、「ずっとお母さんとお父さんのけんか、見てきたからぼくこうなったんだ」とも語った。

なお、支援の一環としてA君の適応指導教室への入室が支援チームで検討され、学校より申請されたが、教育委員長は許可しなかった。過去に、母親に対して包丁を持ち出した件から、『事故の可能性のある限り一個人の利益よりも他の児童生徒の安全が優先する』という理由であった。また、E相談員との面接において母親は、『困ってるんです』というばかりで、面接での深まりはなかったようである。そして、支援チームでの話し合いの上、担任が1学期末に家庭訪問したが、A君は会おうとしなかった。

第3期 特殊学級への通級(X年10月～X+1年3月)

WISC-ⅢはCo.が実施したが、通常の継続面接とは区別して、時間と場所を変えて行った。WISC-Ⅲのプロフィールを示す(Fig.1, 2)。

WISC-Ⅲ(初回)の結果は、A君と母親に可能性を中心に、肯定的に受け取れるようフィードバックした。具体的には、個人内差に着目し説明した。視覚的情報処理が得意であろうこと(絵画完成、迷路)。結果を予測する力があるであろうこと(絵画配列)。表

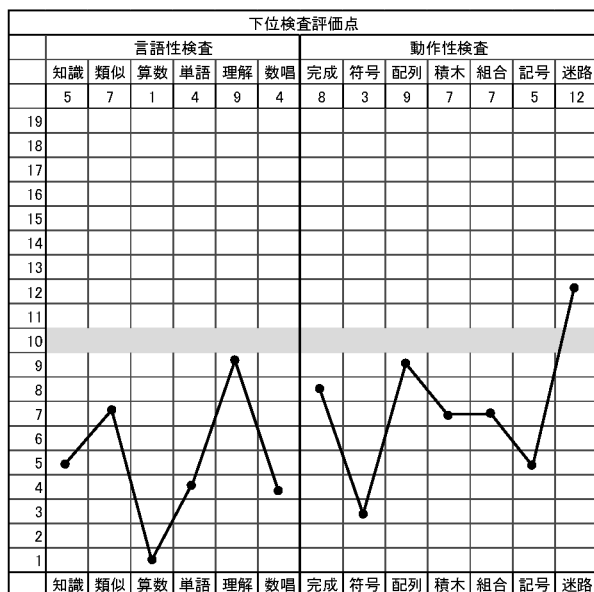


Fig. 1 初回下位検査評価点プロフィール

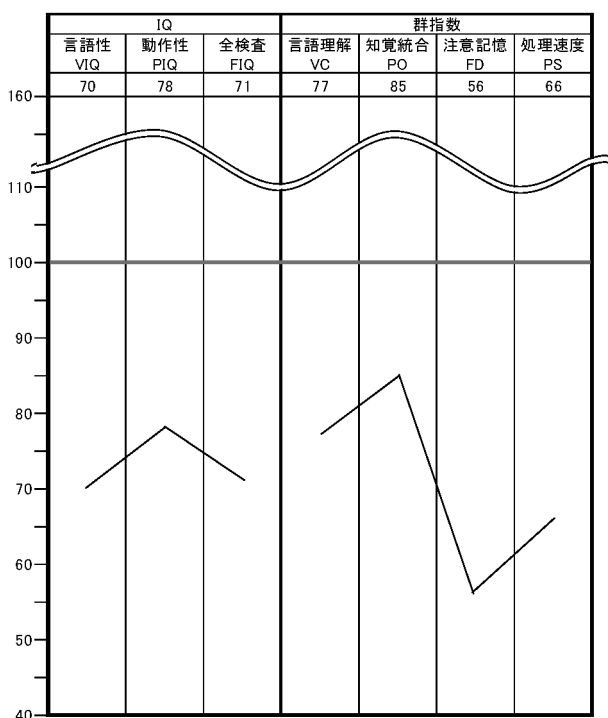


Fig. 2 初回 IQ 群指数プロフィール

現力もあること（類似）。非言語的な思考推論が比較的得意である可能性があること（知覚統合）。そして、言語性 IQ や言語理解の群指数は、学習を積み重ねることにより高くなる可能性があると考えられること。処理速度は低いが、ゆっくり丁寧に行うという A 君の特性が現れており、大切にしたいことなどである。

また、学習機会を得るために学校へ報告することについて、A 君と母親の了解を得て、学校へ報告した。WISC-III の結果を父親にも説明したいと伝えた。しかし父親は、多忙を理由に来室しなかった。

#19～#24

WISC-III 実施後、A 君との面接に変化が現れた。キャッチボールやサッカーをしながら、掛け算の九九をいい合ったり、弟の教材で見たという星座の話などをしてくれるようになった。学習への意欲がうかがえた。

21 回目の面接の時 A 君から突然、特殊学級へ通いたいとの申し出があった。中学 1 年次の 1 学期に学校で、養護学校へ通って卒業後老人介護の職に就いた人の話を聞いたので、自分も養護学校（高等部）へ行きたい、ということであった。そして何より、A 君は Co. の目を見て、真剣な眼差しで「ぼく勉強したいんだ」といった。ここから 3 週間に亘り、A 君と話し合った。普通学級と特殊学級の違いについて、また、A 君が嫌う学校での中傷についても話し合った。小学時代に周囲からの中傷を受けて、学校へ行かなくなった時のことを振り返る中で、「今度学校へ行っても何かあったら、会いに来ていいんだよね？」<うん、もちろん。応援してるから>という会話があった。A 君の特殊学級へ通いたい、という気持ちは変わらなかったで、母親の意思を確認し、学校と話し合った。ところでこの頃には、A 君は多少身体を動かしても息が上がらず、自宅でもボールを蹴ったりするようになった。

11 月中旬に学校で A 君と母親への意思確認の面接が行われ、普通学級から特殊学級への通級という形で、教育委員会からも承認された。A 君の学校における支援を目的として、教育委員会から学校へ女性の F 相談員が派遣されることとなった。A 君は 11 月の最終週から登校し始めた。その後母親面接で、初めて母親が笑った、と報告があった。

#25～#31

登校し始めてからは、A 君は放課後に来談した。普通学級から特殊学級への通級という形であったが、実際には終日特殊学級で過ごした。

26 回目の面接で、A 君は「聞いて欲しいことがある」と切り出した。登校してみると、1 年次のクラスメートに会いたくないために、朝登校時間になると、登校するかどうか迷ってしまうという。2 月までの間に Co. と A 君は、1 年次と現在の違いについて、相談室へ来談できること、F 相談員の存在、特殊学級という守られた場にいることなどを話し合っていた。また Co. は A 君に、F 相談員にも相談してみることを勧めた。後の面接時に「話したら、なんだかすごくホッとした」「ここにも味方になってくれる人がいるんだって分かった」と嬉しそうに話してくれた。

一方、Co. と F 相談員、特殊学級の担任、学年主任、教頭で臨時チーム会議を開き、A 君がクラスメートに会いたくないと言っていることについて対応を協議した。その結果、廊下など教室外で行動をする時、始めは F 相談員が側について歩くようにし、段階的に一緒

に歩く時の距離をあけていく、といった行動療法的対応を試みることとなった。

#32～#37

A君は給食時に障害を持つクラスメートの手助けをするなどしながら、徐々に学校生活になじんでいったようであった。面接で、A君の口から「G君がね」などクラスメートの名前が出るようになった。これまではなかったことであった。そして、時間の経過とともに、1年次のクラスメートと廊下ですれ違ったり、玄関で会ったりしても何も起こらないということが積み重なった。

そして、A君が学校へ登校を続けると、家族関係が以前より改善したようであった。35回目の面接では、日曜日に公園で父親とサッカーをし、母親がそこへおにぎりを持ってきてくれたというエピソードが語られた。A君から、以前は父親から時々『おまえなんかいなくなれ』『消えてしまえばいいんだ』と叱責されていたことが語られた。<だから、「いない子」って思ってたの？>と尋ねると、「そう」とさみしそうに答えた。父親だけから言われていたことであったが、A君は、両親から言われているように感じていたという。このことについてA君の中で落ち着きどころが見つかり始め、また整理され始めたのではないかと考えた。

この後、急きょCo.の職場の異動が決まり、その後2回の面接でこれまでのまとめと、今後の見通しをA君と確認した。A君は継続面接を希望し、Co.の後任者と面接を続けることとなった。

なお、父親は12月、3月にも来室を断った。

IV 考察

A君は来室当初、生活時間のほとんどを家で過ごしていたが、ここから教育相談室への定期的な来談、そして特殊学級への登校と生活空間を広げていった。「友だちが欲しい」「勉強がしたい」という思いが内包されており、その種をA君が自身の中で育て発芽させ、外在化させたといえよう。Co.がA君と信頼関係を築くことへの可能性を見たのも、「僕の友だちを返せ」ということばの背景にある思いを感じたからであった。そして、面接の過程においても、クライアントを勇気づけるためのコンプリメント (Berg & Miller, 1992) やリフレーミング (Bandler & Grinder, 1982) を用い、A君が自分の行動に対する見方や考え方をより肯定的なものとするよう援助した。例えば、A君が盲導犬の訓練士か、老人ホームの職員になりたいといった時に、Co.が<尊敬する>とまでいったのは、率直な気持ちであるとともに、称賛したいというA君への応援のメッセージでもあった。また、これまであまりしてこなかった勉強を、新しいゲームに置き換えて提示した時には、効果的なリフレーミングができたのではないかと考える。A君は発売されたす

べてのゲームを持っている、という前提となる状況を利用したのであった。さらに、児童相談所の保護所へ入りたいきさつなど、A君が徐々に心を開いて話し、面接の中で扱えたことは、A君自身の心の整理につながったのではないだろうか。将来への希望を述べては自己否定をしていた段階から、実際に学び友人をつくっていった過程は、A君の成長の過程といえよう。

ところで、不登校改善の規定要因として小林・田中・神村(1995)は以下のように指摘している。対人関係の促進を図りつつ再登校を目指す、ということが支援前期には効果的であり、当事者に必要となっている現実課題に直面させ、さらにそれを乗り越えさせるといった支援が後期には効果的である。A君とCo.が信頼関係を構築し、学習意欲を高めて登校するにいたった過程は、これを追試する形になったと考えられる。

A君は幼少期から両親の不和を体験してきた。その過程では、父親から『おまえなんかいなくなれ』といわれ、自分を「いない子」「邪魔」と認識するにいたっている。そして、「でもぼくなんかダメだ」という自己肯定感の低さが付きまとっていた。A君のこれらの自己認知は改善されたわけではない。Co.らとの新しい人間関係から、自己に対する肯定的な認知を獲得しつつあることは事実であり、カウンセリングを中心とした支援は今後も継続される必要があろう。しかし、このことと家庭の問題は別であり、A君はこれからも両親との問題に立ち向かっていかなければならない。

Erikson & Erikson (1997)は、“基本的信頼なしには乳幼児は生き延びることさえできない”“現に生きている人は皆、基本的信頼を獲得し、それによってある程度まで希望という強さを得ている”と述べている。字義通りに解釈すれば、14歳になるまで生き延びてきたA君は基本的信頼を獲得していることになる。そうであるとすれば、基本的信頼の獲得という肯定的側面を出発点にして、A君と両親の関係性に介入できるかもしれない。ただしここで注意しなければならないのが、やはりA君が両親との関係性を通して、自らに向ける自己肯定感の低さであろう。基本的信頼の土台となる人間関係について考えてみる時、“乳幼児の発達の基盤は母子間の愛着関係の形成にある”(尾崎, 2005)とすれば、まずA君と母親の関係性が今後着目すべきポイントの一つといえよう。

A君の父親は、最後まで現れなかった。母親は継続面接を通して支援の席に着いたが、重度のうつ病であり、指示や課題の提示は極力避けるようにという精神科医の助言もあり、結果的に共通の支援目標に向かった相談はできなかった。もちろん母親にとっては、精一杯の支援参加であり、A君にとっても母親からの非言語的な支援のメッセージとしての意味があったと考えられる。しかし、不和をはじめ、両親のA君への対応など未だ不明瞭な点も多い。

今後の支援課題を考える時、両親不和をいかに扱うか

という問題がある。通常の教育相談では、児童生徒への支援が中心であり、家族の問題にまで深く踏み込むことはあまりない。ところが、「ずっとお母さんとお父さんのけんか、見てきたからぼくこうなったんだ」というように、少なくともA君の主観的な見解では、A君の実情と両親不和は、深い結びつきがある。そこで、両親不和への介入には、保健センターなど他機関が支援チームに加わることが必要となるであろう。

学校は、A君の拒否的な感情や態度もあり、当初ほとんどなすすべを持たなかった。例えば、A君の担任が1学期末に家庭訪問をしても、A君は会おうとしなかったのである。しかし、A君支援の席につくことで、援助チーム(石隈, 2004)の一員として大きな役割を果たしていった。母親のかかりつけの精神科医を含め、支援者が個々に活動していた状態から、協力し合うことでA君が学校という社会へ踏み出す流れをつくることができた。

チームによる支援の効果として、支援のネットワークがつけられ今後も活用されることが挙げられる。チームで支援することの利点は、一部の支援者が交代する時にも、チームにはこれまでの支援の流れが把握されており、その後の支援に一貫性を持たせることができる点にある。特に、A君の家庭のように支援を必要とする者が複数存在する場合、多方面からのチームによる支援が効果的であると考えられる。

両親不和を含めた家族関係について希望が持てるのは、公園でのエピソードであろう。もちろん、今後の成り行きを見守る必要があると考えられる。いずれにしても、特殊学級への登校はゴールではなく、始まりである。

ところで、A君が保護所で受けた暴行について、未だに夢に見るなど、DSM-IV-TRの外傷後ストレス障害の診断基準を満たすのではないかと考えられた。この点について、A君を2度診察した母親の主治医に尋ねたが、『不登校による現実生活の希薄さが、過去の出来事をより大きなことにしているので、学校など社会的生活が先決』ということであった。

謝 辞

A君親子の発表了承に心から感謝します。また、教育相談室、教育委員会、学校の支援チームの皆さんに心より感謝いたします。

引用文献

American Psychiatric Association 2000 *Quick reference to the diagnostic criteria from DSM-IV-TR*
American Psychiatric Press (高橋三郎他 訳 2002 DSM-IV 精神疾患の診断と分類の手引き 医学書院)
Bandler, R. & Grinder, J. 1982 *Reframing-neuro-linguistic programming and the transformation of*

meaning Real people Press, Utah (吉本武史他 訳 1988 リフレーミング—心理的枠組みの変換をもたらすもの 星和書店)

Berg, I. K., & Miller, S.D. 1992 *Working with the problem drinker a solution-focused approach* W.W. Norton & company (齊藤学 監訳 1955 飲酒問題とその解決 ソリューション・フォーカスト・アプローチ 金剛出版)

Erikson, E.H., & Erikson, J.M. 1997 *The life cycle completed a review* Expanded Edition W.W. Norton & company (村瀬孝雄他 訳 2001 ライフサイクル, その完結<増補版> みすず書房)

萩原英敏 2004 両親の不和が子の心理的発達に及ぼす影響—青年女子の場合— その1. 不和への介入度と心理的危機との関係を中心に 淑徳短期大学研究紀要 43, 55-83

萩原英敏 2005 両親の不和が子の心理的発達に及ぼす影響—青年女子の場合— その2. 不和状態が作り出す、親子関係 淑徳短期大学研究紀要 44, 29-48

石隈利紀 1999 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房

石隈利紀 2004 講座学校心理士—理論と実践第2巻 学校心理士による心理教育的援助サービス 北大路書房

石隈利紀・田村節子 2003 チーム援助入門 図書文化
Jenkins, J. M. & Smith, M. A. 1990 Factors protecting children living in disharmonious homes : Maternal reports. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 29(1):60-69

小林正幸・田中陽子・神村栄一 1995 不登校事例の改善に関する研究—登校行動改善の規定要因 カウンセリング研究, 28 (2), 131-142

文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2004 平成15年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査

文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2005 平成16年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査

文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2006 平成17年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査

文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2007 平成18年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査 (8月速報値)

尾崎康子 2005 幼児期における自閉性症状に及ぼす母子支援の有効性—愛着形成と母子分離のプロセスからの検証— 富山大学教育総合実践センター紀要 6, 127-136

Schaffer, H.R. 1990 *Making decisions about children :*

Psychological questions and answers Blackwell
Publishers (無藤隆他訳 2001 子どもの養育に心理
学がいえること—発達と家族環境 新曜社)
de Shazer, S 1988 *Clues: Investigating solutions in
brief therapy*. W.W. Norton.

(2007年8月31日受付)

(2007年10月23日受理)

「街の多文化発見カルタ」づくり ケータイを用いたアクティビティの開発

田尻信壹

Making 'Traditional Japanese Playing Cards (*Karuta*) Discovering Multi-culture of the town' : Development of an Activity using Cellular Phone (*Ketai*)

Shin-ichi TAJIRI

要旨

筆者が開発した携帯電話を用いたアクティビティでは、参加者に「イロハ48文字」の中からいくつかの文字を割り当て、参加者がその文字に対応する絵札と読み札を作ることで、「街の多文化発見カルタ」づくりのコラボレーションに加わることになる。参加者は携帯電話の内蔵カメラで街の多文化的状況を撮影して絵札を作り、それに対応する読み札の句を考える。現行学習指導要領では、調査活動やその成果の作品化などの活動が推奨されている。しかし、クラスが一体となって活動できるようなアクティビティは皆無と言って良い。この活動は、日本人の9割以上がもつという携帯電話を使い、クラス全員の分業と協業によるカルタづくりを通して、クラス全員が協力して「街の多文化的状況」を調べ、成果を共有することを目指したものである。

キーワード：携帯電話（ケータイ）、カルタづくり、多文化共生、教材開発

Keywords : Cellular phone (*Ketai*), How to make traditional Japanese playing cards (*Karuta*), Multi-cultural symbiosis, Development of teaching programs and materials

はじめに

本稿では、高等学校の「総合的な学習の時間」や地理歴史科で多文化共生の教育を推進するための教材開発として、筆者が開発した携帯電話（以下、「ケータイ」と表記する）を用いたカルタづくりを取り上げ、その方法と意義について検討する。

最初に、最近のケータイ事情についてみてみよう。今日のケータイは、通話のほかにメール、インターネット・アクセス、カメラ、外部記憶装置、近距離通信、ラジオ・テレビ機能、電子マネーなど多種多様な機能を備え、万能のツールとしての様相を呈するようになっている（小林哲生・天野成昭・正高信男 2007：7-14）。総務省の「通信利用動向調査」によれば、日本でのケータイ所有率は、2004年末現在で91.1%に達し（総務省 2005）、日本人のほとんどがケータイを所有するようになり、日本人のモバイル社会はほぼ達成されたとのことだ。

小林哲生らの調査によれば⁽¹⁾、2004年末現在の高校生のケータイ所有率は94.6%、中学生のそれは77.6%に達する。中高生の間でもケータイの所有は一般化しており、低年齢化が進行している（小林哲生・天野成昭・正高信男 2007：22-23）。

国立民族学博物館が発行している『月刊みんぱく』2006年7月号では、特集テーマとして「ケータイ」が取り上げられた（『月刊みんぱく』2006：2-7）。このことは、今日、ケータイが文化人類学の研究対象として認識されるまでになったことを示している。

ケータイの普及によって、現代人は快適で便利なコミュニケーション環境を手に入れることができた反面、ケータイの利便性に潜むネガティブな面への警鐘も強まってきた（正高信男 2003, 2005）。とりわけ、児童・生徒層に及ぼす影響が指摘されている（下田博次 2004）。そのため、中学校では、ケータイの学校への持ち込みを禁止したり、利用を制限したりしているところが多いと聞く。高校では、さすがに中学校のような状況は少ないが、教員から生徒に対してケータイ利用のマナーの悪さへの指摘をよく耳にする。学校でのケータイ利用に対する評価は、概して厳しいものがある。

しかし同時に、近年では、ケータイを積極的に教育現場で活用しようとする動きも芽生えてきた（井ノ口貴史 2002）。朝日新聞2007年8月12日付朝刊（13版）では、「大学では 今や筆記用具 リポートも作成」の見出しで授業でのケータイの積極的な活用が紹介されるなど、ケータイは若者にとって筆記用具化している⁽²⁾。若者の

間では、ケータイは私的コミュニケーションツールという認識の枠を越え、種々多様な活用法が模索されているといえる。

本稿では、富山大学教育学部2007年度前期授業の「地理歴史科教育法Ⅱ」で行った、「街の多文化発見カルタケータイでカルタづくり」の実践を中心に取り上げる。そして、ケータイを用いたアクティビティの開発と活用方法を提案し、その教育的意義について検討する。

1 ケータイを用いたアクティビティの開発

1-1 学校教育におけるカルタ活用の状況

最初に、学校教育におけるカルタ活用の状況について、概観してみよう。

学校教育でカルタを活用した実践や活用法、カルタに対する社会科教育論的考察については、山口幸男や原口美貴子によって「上毛かるた」を中心とした郷土かるた⁽³⁾に関する詳細な研究が行われている（原口美貴子 1995, 1996, 1997, 山口幸男・原口美貴子 1995a, 1995b, 1996, 1997）。郷土かるたの教育的意義として、郷土について学習でき関心を高められること、異年齢集団間や親子間の交流の中で協力的な態度が育てられること、記憶力・集中力などの能力が高められることなどがあげられている（原口美貴子 1997: 3）。

実際にカルタづくり（「読み札」づくり）を行った事例としては、小学6年の歴史学習での実践（松田孝 1996）や、JICA 横浜海外移住資料館を活用した教員ワークショップで行われた「移民カルタ」づくり（森茂岳雄・中山京子 2006: 43-45）⁽⁴⁾がある。松田は、カルタの読み札のもつ機能として、象徴性（読み札には歴史の事実や主張が端的に表現される）、一面性（読み札の表現が端的であるが故にとらえ方が一面的である）、相互性（カルタ一枚一枚の集まりが一つの主張の現れである）の3点をあげ、カルタの読み札づくりが児童の歴史認識を深めるとともに、社会なり時代なりの特性を理解する上での根拠を提供してくれることを指摘した（松田孝 1996: 77-80）。また、森茂・中山は「移民カルタ」づくりの意義として、ワークショップの議論や成果が具現化できること、ワークショップでの作業が「形」として残ることで参加者のモチベーションが高まること、制作されたカルタには参加した様々な立場の人々の思いが反映することをあげている（森茂岳雄・中山京子 2006: 45）。

1-2 「ケータイカルタ」アクティビティの概要

次に、筆者が開発した「ケータイカルタ」の作り方と活用の方法について述べよう。

「ケータイカルタ」づくりのアクティビティは、高校でのクラス単位の活動を念頭に開発した（中学校でも、実践可能である）。「イロハ48文字」の中からいくつかの文字が参加者に割り当てられる。参加者は割り当てられ

た文字数分の絵札をケータイ内蔵のカメラを用いてつくり、それに対応する読み札の句を考える。その文字に対応する絵札と読み札を作ることで、参加者は「ケータイカルタ」づくりのコラボレーションに加わることになる。このアクティビティは、クラス内の分業と協業によるカルタづくりを通して、クラスの全員が協力して学習することを旨とした活動である。

では、ケータイの写真機能は現在、どのような状況であるのか。NTTDoCoMo発行の『携帯電話カタログ』によれば、2007年8月現在、ケータイ内蔵のカメラの有効画素数は約320万～約130万であり、その多くがオートフォーカス、ズーム、フラッシュ、手ぶれ防止、セルフタイマー、動画記録などデジタルカメラ並の機能を有しており、デジタルカメラで撮ったものと遜色ない写真が撮影できる。撮影した写真は、ケータイの赤外線通信を用いれば、通信費用がかからずに他のケータイやプリンターへの送信が可能である。

近年、赤外線通信を用いて、ケータイやデジタルカメラから写真がプリントアウトできるケータイプリンタ「Pivi」（フジフィルム製）⁽⁵⁾が発売された。本機と本機専用フィルム（MPFP1）を用いると、ケータイで撮影した画像が名刺サイズでプリントアウトできる。このアクティビティでは、ケータイで撮影した画像を「Pivi」を用いてプリントアウトして絵札を作ることになる。

○用意するもの

ケータイカルタづくりの活動に必要なものを、以下に列挙する。

- ・カメラ内蔵のケータイ（赤外線通信機能を有する型。近年購入のものならば、この機能はほとんどの型に装備されている。）
- ・ケータイプリンタ「Pivi」と専用フィルム MPFP1（どちらも、フジフィルム製）
- ・細字用油性ペン（黒）
- ・マイタックラベル円形 ML-111（直径16mm, 赤・黄の2種）絵札と読み札に貼るので糊付きのもの
- ・読み札用台紙（厚手の画用紙を名刺サイズに裁断して作る。）

○絵札と読み札の作り方の手順

絵札と読み札の作り方の手順を整理すると、67頁の表1「絵札と読み札の作り方」の様になる。

1-3 「ケータイカルタ」アクティビティの実施状況

筆者は、これまでこのアクティビティを4回実践して来た（i～iv）。また、大阪府立茨木西高校教諭の柴田元氏による追試も行われている（v）。

表1 絵札と読み札の作り方

絵札の作り方	読み札の作り方
<p>a1 携帯電話の内蔵カメラで撮影</p> <p>a2 画像を携帯電話から「Pivi」へ赤外線送信</p> <p>a3 「Pivi」から受信後20秒で写真送出</p> <p>a4 写真の右上に円形ラベル(赤色)を貼る</p> <p>a5 円形ラベルに割り当ての文字を書き込む</p>	<p>b1 読み札用台紙の右上に円形ラベル(黄色)を貼る</p> <p>b2 円形ラベルに割り当ての文字を書き込む</p> <p>b3 絵札(写真)を見て、読み札の句を考えて、読み札に書く</p>
<p>* 上の絵札と読み札は、筆者が JICA 横浜海外移住資料館展示をもとに作成したものである。</p>	

(i) 博学連携みんぱく研修ワークショップ2006⁽⁶⁾
(2006年7月31日, 国立民族学博物館, 大阪府吹田市千里万博公園10-1)

「博学連携みんぱく研修ワークショップ2006」は、国立民族学博物館と日本国際理解教育学会の共催による教員研修ワークショップで、国立民族学博物館を活用した国際理解教育の実践事例の紹介やワークショップを通して、国際理解教育における博学連携の意義や可能性について考えることを目的に開催された。筆者は「ケータイで『みんぱく異文化発見カルタ』づくり」のワークショップを実施し、国立民族学博物館の展示品を活用したカルタ作りを参加者と一緒に行った。

会場となった国立民族学博物館は1977年に開設された博物館を併設する研究所であり、文化人類学、民族学に関する調査・研究と民族資料の収集と公開などの活動を行っている。博物館の展示は、オセアニア、アメリカ、ヨーロッパ、アフリカ、西アジア、南アジア、東南アジア、中央・北アジア、東アジアの9地域からなる地域展示と、音楽、言語からなる通文化展示により構成されている。展示品は一部を除いて撮影が許可されているため、ケータイによる写真撮影をスムーズに行うことができた。

(ii) 国際理解教育・開発教育研修会⁽⁷⁾ (2006年11月3日, 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, 富山県富山市五福3190)

「国際理解教育・開発教育研修会」は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主催の研修会であり、研修会には、国際理解教育・開発教育に関心をもつ教員、学生、市民が参加した。当日のワークショップでは、筆者は「ケータイを使っでの多文化カルタづくり」を指導した。

(iii) 富山大学教育学部2007年度前期授業「地理歴史科教育法Ⅱ」(金曜日3限)⁽⁸⁾

教育学部の授業「地理歴史科教育法Ⅱ」(受講生13名)の一環として、「街の多文化発見カルタ ケータイでカ

ルタづくり」のテーマで、2007年6月(4回の授業)に実施した。本稿では、この実践について次節で取り上げ、分析することにする。

(iv) 日本移民学会ワークショップ「移民を授業する」
(2007年8月5日, JICA 横浜海外移住資料館, 神奈川県横浜市中区2-3-1赤レンガ国際館)

筆者は、「移民を授業する」をテーマに「ケータイで移民カルタづくり」のワークショップを行い、海外移住資料館の展示品を絵札とするカルタづくりを参加者と一緒に行った⁽⁹⁾。

海外移住資料館は、日本の海外移住の歴史や日本人移民・日系人の生活について展示した施設である。同資料館では、ハワイを含む北米および中南米の日本人移民・日系人に関する諸資料(写真・映像・標本資料・レプリカ)が、「海外移民の歴史」「われら新世界に参加す」「ニッケイ・ライフ・ヒストリー」「日本の中のニッケイ」「世界の中のニッケイ」「デジタル移住スペース」の5コーナーに分かれて展示されている。館内では展示品を自由に撮影することができ、ボランティアが展示解説や来館者の質問に対応してくれるなど学習支援体制が整備されている。そのため、同資料館を訪問する中・高校生に対する学習アクティビティとして、本活動は有効であると思われる。

(v) 博学連携みんぱく研修ワークショップ2007
(2007年8月6・7日, 国立民族学博物館)

柴田元氏が、「オセアニア・カルタをつくろう」のテーマで、国立民族学博物館オセアニア展示を活用したケータイカルタのワークショップを実施した。

2. ケータイを使っでの「街の多文化発見カルタ」づくり

2-1 グローバリゼーション時代の教育課題
グローバリゼーションの進展の中で、近年では、地方

都市でも多くの外国人が居住し、生活する姿を日常的に目にするようになってきた。法務省入国管理局によれば、我が国の外国人登録者は2006年末に208万5千人に達し、総人口に占める割合は1.63%となった。十年前と比べると、1.5倍に増加した⁽¹⁰⁾。また、筆者が居住する富山県でも、同年末の外国人登録者は70カ国14,892人で、十年前と比べると、こちらもほぼ二倍となった⁽¹¹⁾。この状況からも、国際理解や身近な地域の国際化について学習し、多文化共生について、生徒が考えることは重要である。

現在、私たちの身近な地域でも、多くの外国人によって多種多様な習慣や文化が持ち込まれてきた。これからの教育課題として、児童・生徒たちには外国人の生活や文化、歴史を正しく理解し、偏見をなくしていくことが必要となって来た。そのためには、多様な文化をもった人々と共生していくための資質や技能の育成を目指すことが、今日の学校には求められている(中村水名子 2002)。

このような地域の国際化は、現代人の生活にどんな影響をもたらすことになったのだろうか。佐藤郡衛は、グローバルとローカルの結合が地域の国際化に次の3つの視点を提供することになったと言っている。すなわち、第一に、日常生活と世界の動向が直接結びつくようになったこと、第二に、地域間の関係が多層化しナショナル(国家的)な次元を介在させずに地域同士が結びつくことになったために、グローバル化という現象が地域の見直しの視点として浮上したこと、第三に、多くの地域で多民族化と多国籍化によって新しい地域づくりの必要性が生まれてきたことの、3点である(佐藤郡衛 1999:102)。

2-2 国立民族学博物館特別展「多みんぞくニホン -在日外国人のくらし-」から学ぶこと

国立民族学博物館が企画した特別展「多みんぞくニホン -在日外国人のくらし-」⁽¹²⁾(2004年3月25日~6月15日国立民族学博物館で開催。以下「多みんぞくニホン展」と略記する。)は、今日の日本社会の外国人市民の生活状況を示してくれたすばらしい展示であった。企画者の庄司博史氏は、この特別展の目的を来館者に現在の日本の多文化の実態を伝え認識を高めることで、日本社会の多民族化とその際に要求される共生の必要性への自覚を促すことであったと述べている(庄司博史・金美善編 2006:11)。展示場には、在日コリアン、在日中国人、在日ブラジル人(中南米出身者)、在日ベトナム人、在日フィリピン人の5つの移民エスニック・コミュニティのコーナーが設定され、そこに展示されたプライベートな情報を含む写真や文書、思い出と愛着の品々は、彼らの体験を見学者の目線で理解させ、共感させるものであった。とりわけ、在日コリアンコーナーに展示されていた東京都新宿区や大阪市生野区で撮影された写真中ハンガルの看板や張り紙、キムチなどの食材を販売するスーパーやビデオショップ、美容室などの存在は、見学者に日本

社会の多文化化の状況をみごとに可視化させてくれた(庄司博史 2004:66-79)。

日本社会の各民族や彼らの文化を個々に表象するのではなく、多民族的、多文化的状況下における民族間の交差性や関係性の中でとらえようとした展示(庄司博史・金美善編 2006:83)は、画期的な取り組みであったと評価できる。民族や文化をハイブリディティ(異種混濁性)と言う視点でとらえようとした今回の展示は、国際理解教育の新しい視点としても注目される。

2-3 地域の多民族、多文化の状況を可視化するためのポイント

街の多文化的状況や多文化共生の有り様は、漫然と観察しても見えてこない。観察する視点を明確にし、意識的に観察して初めて可能になる。では、どのような点に留意して観察すればよいのだろうか。本節では、この点について検討しよう。

「多みんぞくニホン展」では、日本社会の多民族的、多文化的状況と共生について、見学者に展示する際のポイントとして、以下の3点をあげていた(庄司博史 2004:18, 41-64)。

①自治体、NGO/NPO等の取り組み

外国人市民が日常生活を送る上で様々な制約や困難が存在するため、自治体は外国人市民が暮らす上ででの問題解決のために様々な取り組みを行う必要がある。具体的な取り組みとして、以下のことがあげられている。

- 自治体で行う外国人市民への行政サービスや生活情報の提供(たとえば、ゴミ収集所の表示、外国人への窓口相談、災害時等の避難路や情報提供など)
- 国際交流協会やNGO/NPOによる外国人市民に対するサービスや情報の提供
- 公共施設、交通標識、交通機関等に関する多言語表示

②エスニック・メディアの状況

エスニック・メディアとは、外国人市民の間の情報交換に用いられる新聞、雑誌、放送局のことを言う。その多くは、外国人市民自身によって母国語で編集・発行され、放送されている。

③エスニック・ビジネスの状況

外国人が独自のネットワークや特技を利用し、特定の領域で発達した経済活動は、一般にエスニック・ビジネスと呼ばれる。エスニック・ビジネスの具体例としては、以下のものがあげられる。

- 外国人市民を対象とするレストランや食材店、中古車ディーラー
- 日本人客をターゲットとしたエスニック・レストランや輸入食材店、雑貨店

日本社会の多民族的、多文化的状況と共生を展示するときのポイントとして「多みんぞくニホン展」であげていた上記の3点は、街の多文化的状況を可視化する際の

視点としても有効である。このほかにも、④商店や企業の多言語表示、⑤キリスト教会・モスク・廟などの宗教施設、⑥民族学校や外国語学校などの教育施設、⑦大使館・公使館などの施設、⑧外国との交流を記録したモニュメントなども、街の多文化的状況を可視化する際のポイントになる。

2-4 ケータイを使った「街の多文化発見カルタ」づくりの概要

ここでは、富山大学教育学部の平成19年度前期授業「地理歴史科教育法Ⅱ」の中で行った「ケータイを使った街の多文化カルタづくり」について報告する。

「地理歴史科教育法Ⅱ」では、学生に参加型アクティビティを体験させ、学生による教材開発の実践的技術の向上に主眼を置いて授業を行った。活動の概要は、以下の通りである。

①実施の時期および総時間

本活動は、現行学習指導要領の趣旨、地理歴史科各科目の性格や目標、内容に関する講義を終えた受講生に対して、単元開発の実践的力量を育成する目的で、その具体的事例として取り上げた。

高校でこの活動を実践する場合は、以下の学習領域、教科・科目で行うことが望ましい。実施時間数については、学校や生徒の実態に応じて、弾力的に運用することが望ましい。

- ・総合的な学習の時間⁽¹³⁾
- ・地理歴史科地理A
 - (1) 現代世界の特色と地理的技能
 - エ 身近な地域の国際化⁽¹⁴⁾

②活動の目標

高校で本活動を実践する場合の目標として、以下の3点があげられる。

- a) 生徒に、地域の多民族化、多文化化について「ケータイカルタづくり」のフィールドワークを通して理解させる。
- b) 生徒に、「ケータイカルタ」の絵札・読み札づくりを通して、地域の多民族化、多文化化の状況を適切に表現させ、発表させる。
- c) 生徒に、自分たちの作成したオリジナルカルタを使わせることで、地域の多文化的状況や外国人市民について共感的に理解させ、カルタづくりを通して獲得された成果のクラス内での共有化を図る。

③展開計画

○第1次○（「地理歴史科教育法Ⅱ」では90分で実施。高校では2校時での実施が望ましい。）

(I) 「移民カルタ」⁽¹⁵⁾「上毛かるた」⁽¹⁶⁾ を使ってのカルタ取り

本単元の導入として、数人で一グループを作り、「移民カルタ」や「上毛かるた」を使ってカルタ取りを行った。このような活動を行った理由は、カルタについての

興味・関心を高めるとともに、これから実施するカルタづくりへの主体的な参加を促すためである。カルタ取りの際には、絵札や読み札が意味することを意識させ、カルタがはたす学習上の意義について考察させるようにした。



「移民カルタ」を体験する受講生

(II) ケータイを使った「街の多文化カルタづくり」の活動についての説明

本活動を実施するにあたっての留意すべき事項として、以下の3点について検討させた。

- a) 街の多文化的状況として、どのようなものを選定したらよいのか。
- b) 街の多文化的状況を表現するためには、どんな写真（絵札）が適切なのか。
- c) 自分の考えた読み札の句が写真（絵札）の説明として、適切であるか。

(III) 絵札、読み札の担当者の割り振り

「地理歴史科教育法Ⅱ」の受講生は13人だったので、「イロハ48文字」の中から一人あたり3文字ないし4文字を割り当て、各自が作成する絵札と読み札を決めた。

○第2次○（配当時間については、第1次と同じにする。）

(IV) 富山大学内および富山市街等での写真撮影

富山大学や富山駅周辺等に分かれ、ケータイの内蔵カメラを使って、富山市街の多文化的状況を撮影した。

受講生が「街の多文化的状況」を撮影する際の視点として、2-3「地域の多民族的、多文化的状況を可視化するためのポイント」での整理をもとに、地域の実態を考慮しながら、以下の8点（a～h）に留意するように指導した。

- a. 県庁や市役所の外国人窓口での行政サービスや生活情報の状況について
- b. 公共施設、公共機関、交通機関での多言語表示について
- c. 国際交流協会やNGO/NPOの活動の実態について
- d. エスニック・メディアについて

- e. エスニック・ビジネスについて
- f. 外国語学校や日本語学校の実態について
- g. 教会・モスク・廟などの宗教施設について
- h. 外国や外国都市との交流・友好をあらわす品物や碑について

受講生の撮影傾向をみると、日本社会の多文化的状況ということで、外国起源のもの（a～h）と並んで、着物や城（富山城）など、日本の伝統文化に着目するなどの例が見られた。このことから、日本社会の多文化的状況を取り上げることは、同時に日本の伝統文化への関心にも向かうことが分かった。



絵札の写真として石灯籠を撮影する

○第3次○（配当時間については、第1次と同じにする。）

(V) 絵札・読み札づくり

ケータイの写真をプリントアウトし、絵札とした。そして、絵札と対応する読み札を作成した〔資料1「街の多文化発見カルタ」絵札（抜粋）、資料2「街の多文化発見カルタ」読み札（一覧）を参照〕。

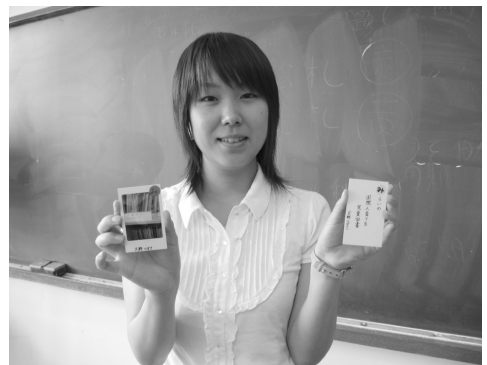


ケータイからPiviに送信してプリントアウト

○第4次○（配当時間については、第1次と同じにする。）

(VI) オリジナルカルタを使ってのカルタ取り

「多文化発見カルタ」の披露とそれを用いたカルタ取りを行った。その後、富山市街の多文化的状況について、作成したカルタを題材にして話し合った。



自分のつくったカルタを披露する学生たち



学生たちがつくった「街の多文化発見カルタ」

(VII) ケータイを用いた「街の多文化発見カルタ」の教材としての意義についての検討（課題レポート）

最後に「高校で『街の多文化発見カルタ』を作らせることで、生徒にどんなことを気づかせ、理解させることができるか」という課題を出し、200字程度にまとめさせて提出させた（「課題レポート」の作成）⁽¹⁷⁾。

提出されたりポートの中で、特徴的なものを5編選んで、以下に列挙した。では、レポートに見られる特徴について分析してみよう。

資料1 『街の多文化発見カルタ』絵札（抜粋）



(ろ) 露・韓・中・英
いろいろな言語の
バス案内



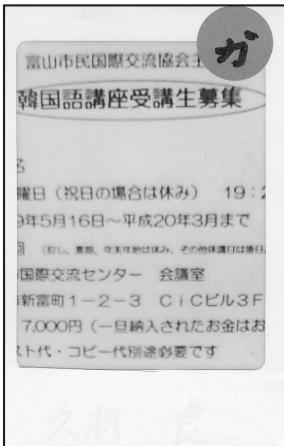
ぱん (パン)並ぶ
ドイツの味が
街角に



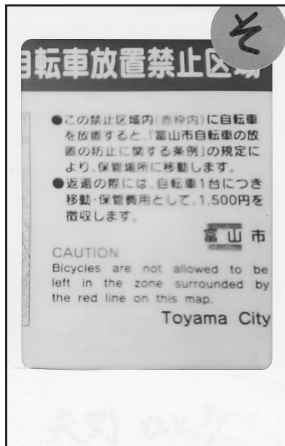
(ほ) 香港からきた
あなたも大丈夫
富山地鉄電車



ぬけ目なし
多言語表記の
ごみカレンダー



かんこくご (韓国語)
ヨン様めがけて
サランヘヨ



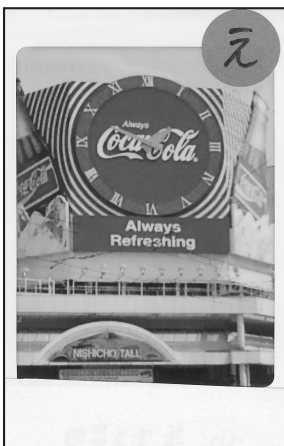
それ禁止
あなたの自転車は
放置自転車？



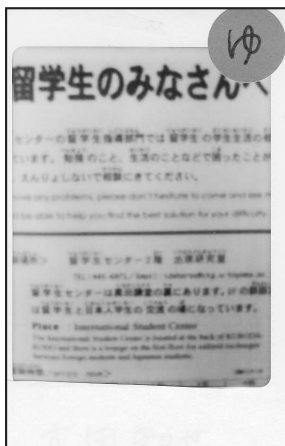
のってるよ
日本のニュース
多言語で



(け) 健常者・視覚障害者
外国人みんなが分かる
ランドマーク



えいご (英語) 表示は
万国共通
コカコーラ



ゆめいっぱい
富山大学
留学生



みらい (未来) の
国際人育てる
児童図書



すてきな
富山のシンボル
富山城

資料2 『街の多文化発見カルタ』読み札（一覧）

	読み札の句			撮影物・場所	撮影した理由
い	いかす味	グラツェと言われ て	また来よう	サイゼリアの看板 JR 富山駅前 CIC 4 階	イタリアン（レストラン）といえば、サイゼリア。 みんながよく知っているから。
ろ	(ろ) 露・韓・中・ 英	いろんな言語の	バス案内	バス乗り場案内 JR 富山駅	富山空港行きの案内板が、日本語のほかに英語、 ハングル、中国語、ロシア語の5言語で表示され ていた。
は	ぱん（パン）並ぶ	ドイツの味が	街角に	「ジャーマン」の看板 富山市総曲輪通り	「ジャーマン」（店）の看板にドイツ国旗があった。 ここでは、本格的なドイツパンが売られていた。
に	にほん（日本）とは	真逆に位置する	サンバの国	ポルトガル語の看板 富山市荒町	道沿いにブラジルの国旗が描かれたポルトガル語 の看板が目に入ったので。
ほ	(ほ) 香港からきた	あなたも大丈夫	富山地铁電車	富山地铁の乗り場案内板 富山駅構内の地铁乗り場	地铁富山駅から降りてくる中国人観光客の団を一 発見した。地铁乗り場案内は、英語、ロシア語、 中国語（繁体字、簡体字）ハングルからなる多言 語表示であった。
へ	ベルギーと	富山は	意外と仲良し	ベルギーからの贈り物 CIC 国際交流センター内	富山でベルギーの皿を見つけて感動した。富山と ベルギーの結びつきを知って驚いた。
と	とおらばリーチ	メンチンイッター	倍満の手	雀荘の看板 JR 富山駅前	マージャンは中国のゲーム。自分も時々やるので、 街角の雀荘「平和荘」が目に入ってしまった。
ち	ちゅうごく（中国）の	秦皇島市は	姉妹都市	中国の掛け軸 CIC 国際交流センター内	富山市の姉妹都市・秦皇島市（中国）から贈られ た掛け軸。CIC にはよく来るが、こんな機会で ないと目に入らない。
り	(り) リズミカル	皆楽しく	ボンディスコス	CD 店の看板 富山市中央通り	ボンディスコスはラテン系、とりわけブラジル音 楽の品揃えが充実した CD 店として富山市内で有 名なので。
ぬ	ぬけ目なし	多言語表記の	ごみカレンダー	多言語表記のごみカレンダー 富山市役所内	市役所を訪ねてみると、外国人がたくさんいた。 外国人のためのものがあるか探していく内に見つ けたのが、多言語表記のごみカレンダー。
る	るんると	うかれ気分で	チャリ置くな	放置自転車禁止区域の看板 JR 富山駅前	駅前にあった「無断放置の自転車に対する注意表 示」。多言語表示が目にとまり、外国人も放置自 転車をするのかな？と思い、興味がおこったので 絵札とした。
を	(を) おおざらに	盛って騒ごう	バリ料理	バリ料理店のディスプレイ 富山市中教院通り	最近、東南アジアのエスニック料理が流行とのこ と。でも、インドネシアのバリ料理店が富山市に あるとはびっくりした。
わ	(わ) 和の出発点	日本語教室	in 太閤山	日本語教室の予定を書いたピラ CIC 国際交流センター内	富山市に隣接するの射水市には、最近、日系ブラ ジル人やロシア人が多数住んでいる。この日本語 教室のピラはそんな人々に対する教室かな？。 英語、中国語、ロシア語など多くの言語で表記さ れたピラがたくさん置いてあった。
か	かんこくご（韓国語）	ヨン様めがけて	サランヘヨ	韓国語講座募集のピラ CIC 国際交流センター内	CIC 内で開講されていた韓国語教室のピラ。当日 も授業があり、韓国の方が講師で教えられていた。
よ	よくきたね	中国からの	おくりもの	中国製おもちゃの展示 CIC 国際交流センター内	中国の姉妹都市から送られてきたおもちゃ。小物 なので見過ごしてしまいがちだが、注意してみ ると、意外なものに国際交流のあとを発見できる。
た	たくさんの	人たち招く	国際会議場	富山国際会議場の看板 富山市丸の内	全日空ホテル隣のビルで発見した「富山国際会議 場」を表記した4カ国語（日、英、中 [簡体字]、 ハングル）表示の掲示。
れ	れきし（歴史）が長い	茶道の	茶釜	茶釜 富山市西町	多文化という視点で街をみたら、今まで気づけな かった日本らしさを発見した。それが「茶道の茶 釜」だった。
そ	それ禁止	あなたの自転車は	放置自転車？	放置自転車禁止区域の看板 JR 富山駅前	富山駅前の自転車放置を注意する看板。日本語と 英語の2カ国語表記だった。放置自転車は万国共 通かな？！
つ	つながってるよ	国境越えた	姉妹都市	富山市の姉妹都市を紹介した パネル CIC 国際交流センター内	富山市姉妹・友好都市の名前が列挙されていた。 富山市と外国との結びつきが発見できた。
ね	ねぇボール	あなたもわかる	郵便貯金キャシュ サービス	郵便局の案内パネル 富山市中教院通り	民営化で何かと話題が多い郵便局。日本的と思っ ていた郵便局案内に英語表記を見つけて驚いた。
な	なかよくなりた	留学生の気持ち	つまった掲示板	留学生用の掲示板 CIC 国際交流センター内	留学生のメッセージが書かれたコーナー。「日本 人の友達がほしい」「仲良くなりた」というメッ ッセージがたくさん目に飛び込んできた。この掲示 板を多くの学生に見てもらいたいと思った。
ら	(ら) ライトには、 その他	レフトに手紙と	はがき	郵便ポスト 富山市四十物町	投入口の下に書かれた「日英二言語表記の注意」。 日本語が読めない外国人にはとても便利だと思う。
む	むだにしない	ここで学んだ	語学力	富山YMCAの案内 JR 富山駅前	YMCA のフリースクールの看板。ここでは、英 語、中国語、ハングルが富山に住むネイティブの 人が教えてくれる。
う	うなづき（宇奈月） に	行くときゃ、ここに	寄ってあげて。	観光案内所の看板 JR 富山駅前	富山の観光名所案内が、英語、中国語、ハングル、 アラビア語など多くの外国語で書かれていた。海 外からの観光客の受け入れを富山も積極的に行っ ていると感じた。

「街の多文化発見カルタ」づくり ケータイを用いたアクティビティの開発

	読み札の句			撮影物・場所	撮影した理由
あ	(あ) イタリアン	パジルとトマトは	はずせない	イタリアレストランのディスプレイ 富山市荒町	荒町交差点で見つけたイタリアレストラン。イタリアンの店は、街のあちこちに普通に目にする。パジルもトマトも、もう日本の食材として定着。
の	のっているよ	日本のニュース	多言語で	外国語新聞(英字・中国語) CIC 国際交流センター内	CIC 内で見つけた英字新聞と中国語新聞。どちらも日本国内でつくられた外国語新聞で、日本のニュースが英語や中国語で紹介されていた。
お	おーマイゴッド	Nove のせいで	経営危うし	英会話学校の看板 JR 富山駅前	駅前留学の波が富山にも押し寄せてきた。富山駅周辺にはたくさんの英会話学校が進出している。国際化の時代は英会話が必須?!
く	(く) グローバルな	国際交流	世界をつなぐ	富山市民国際交流協会の看板 CIC 内	日、英、中、ハングル、ポルトガル語で表記。今回、このような団体が富山にもつくられていたことを知った。
や	やす(安) いのに	味は抜群	ラーメン・餃子	チャイナハウス 富山市西町(大和デパート近く)	考えてみれば、中華料理は最も身近で、代表的な異文化料理。だいが日本化しているけども・・・
ま	まあ素敵	浴衣は夏の	風物詩	浴衣姿のマネキン 富山市西町	西町の呉服店に飾ってあった浴衣姿のマネキン。日本文化も広く見れば、多文化の一つだから・・・
け	(け) 健常者、視覚障害者	外国人みんな分かる	ランドマーク	館内の案内板 富山大学中央図書館	富山大学中央図書館1階に設置されていた点字、英語併記の案内板。点字でも書かれていたことを今回、初めて発見した。
ふ	ふあん(不安) なときに	教えてくれる	案内板	駅構内の案内板 JR 富山駅	駅構内の案内板が、日本語、英語ばかりでなく、点字でも表記されていた。触ると、輪郭が浮かび上がってきて、構内の構造が分かる。触って分かる案内板は、初めての体験であった。
こ	この店で	バイトしました	フランチパニ	フランチパニの看板 富山市総曲輪	この店はヨーロッパの香りがする。かつてこの店でアルバイトしたことが思い出された。
え	えいご(英語) 表示は	万国共通	コカコーラ	コカコーラの時計台 富山市西町	コカコーラはアメリカのアトランタに本社がある多国籍企業で、世界中のどこにもあるイメージなので。コカコーラは英語の表記と併せて、グローバル化を象徴している。
て	ていけつ(締結) 記念	海を隔てた	友好都市	日中友好記念の碑 富山城趾公園	富山城内に建ててあった日中友好記念の碑。1981年に、富山市と秦皇島市の友好都市の締結を記念して建てられた。
あ	(あ) アメリカの	都市と富山市	姉妹都市	ダーラム市を紹介したパネル CIC 国際交流センター内	富山市と友好都市を結んでいるアメリカのノースカロライナ州ダーラム市を紹介したパネル。
さ	さゝ結婚	しかし、待つのは	地獄のみ	教会 富山市本郷町	自分が住んでいる町にあった教会。なにげなく見てきた風景だが、キリスト教の宗教施設と思うと奇妙な感じがする。
き	きものと帯	日本人の	心の象徴	呉服店の展示品 富山市西町	多文化を考える上で、日本文化を忘れてはいけないと思い、呉服店に展示してあった着物の写真を入れた。
ゆ	ゆめいっぱい	富山大学	留学生	留学生への掲示 富山大学留学生センター内	今回、カルタを作るために大学内を回って発見したのが、留学生センター。富山大学にもたくさんの留学生がいることを実感したポスターである。
め	(め) メイドカフェ	ここで作られるのは	カフェより萌え	メイドカフェの看板 CIC 4階	日本しかないメイド喫茶を発見。日本が誇る新しい文化だと思ったので。
み	みらい(未来) の	国際人育てる	児童図書	外国語の児童図書 CIC 国際交流センター内	子ども向けの外国語図書の展示。この本を手にとると、子どもも自然と外国のことに興味をもつようになると思ったので。
し	しまい(姉妹) 都市	アメリカ国旗が	よく目立つ	ダーラム市のコーナー CIC 国際交流センター内	姉妹都市、ダーラム市(アメリカ)からの富山市への贈り物。富山市が外国との友好に努めていることが分かる展示だったので。
ゑ	(ゑ) えっなんで?	自由の女神が	富山にも	自由の女神像 富山市総曲輪	総曲輪の通りの一角で見つけた「自由の女神像」。意外なところでアメリカの象徴を発見して驚いた。
ひ	ひー辛い	本場のインド料理店	サントシー	サントシー 富山市神通本町	富山市では、誰もが知っている有名なカレーレストラン。インド人シェフがつくっている。
も	もだーん(モダン) な	建物	昭和のかほり	大和デパートビル 富山市西町	空襲も生き延びた、富山市のシンボリック建物、大和デパートビル。今年9月には移転のために取り壊される。モダンでヨーロッパの雰囲気があるので、取り壊しは残念。
せ	せつめい(説明) しよう	世界屈指のIT企業	それがIBM なのだ	IBM のロゴ入り看板 富山市中教院通り	IBM は誰もが知っている、IT関係のグローバル企業である。おしやれでかっこいいロゴが気に入った。
す	すてきな	富山のシンボル	富山城	富山城(郷土博物館) 富山城址公園内	富山城は再建とは言い、富山のシンボル。城ほど日本文化をイメージさせるものはないと思ったので。
ん	ボ(ん) ンジョルノ	吹けイタリアの風	カフェ54	カフェ54の看板 富山市西町	カフェ54は富山市で人気のイタリアレストラン。イタリアンは中華と並ぶ日本人が食べる外国料理ということで選んだ。

* を=「お」音、あ=「い」音、ゑ=「え」音で代用する。ん音は「きょう(京)」「江戸いろはカルタ、京いろはカルタでは、んは「上がり」を意味するので)ないしは、んを句の途中に挟む。

** 本資料は、受講生が提出した「ケータイカルタづくりシート」をもとに筆者が作成した。

(A)「写真を撮るために市街を散策することによって、いつもは余り意識していない都市の景観に目を向けることができた。これは地理の学習にもなる。また、多文化を見つけることで自分の住む都市が外国の都市や文化とどのように関わっているかを知ることができる。グローバル化が進む社会の中で子どもたちは多文化に触れる機会が多くなって来ていると思われる。そのため、このカルタづくりは、自分の街のグローバル化を認識するよい機会になると考えられる。そして、子どもたちの多文化への興味・関心を高める一助になると思った。」(244字)

(B)「いつも気づいていないことや何げなく通り過ぎてしまう、あれやこれやということに気づくことができる。また、日本文化も多文化の一つということを自覚させ、カルタという日本古来の遊びを使って日本文化を見直すよい機会となる。テーマは『多文化』に限らず何でも可能である。教材としては応用性があり、利用する範囲が広く、いろいろなテーマの学習に活用できると思う。自分としては、郷土や街の特徴などを調べる学習で使ってみたいと思う。」(205字)

(C)「実際に自分の足で町を歩いて、カルタを完成させることで、普段気がつかなかった自分の町の発見につながると思った。テーマを多文化に絞ることで、自分の住んでいる町がいかにも多文化化、多民族化しているのか、また外国人にとって自分の町のどんなところが住みにくいのが発見できる。カルタの読み札は五七五の俳句調で作られ、生徒も五七五調にしようとする。無理に五七五調にしないでよいと指導しなければならぬが、カルタ作りは国語との連携も可能なので、総合学習としても位置づけられる。」(237字)

(D)「ケータイのカメラ機能が授業で活用できることには驚いた。ケータイを活用したカルタの絵札づくりは、町の様子を記録する上で有効な方法であることが分かった。読み札をつくるという作業と一体化させることで、いつも何気なく見てきた町の様子を、きちんとそれも簡単に発見することができた。カルタづくりという方法は、個人の活動とクラス全体の活動とがうまく融合していて面白いと思った。カルタは古くさいと思っていたが、意外とはまるものだった。」(211字)

(E)「カルタをつくるという作業は、同じテーマを調べる他の活動に比べて、ケータイで写真を撮ったり写真を見て句を考えたりと、いろいろな要素が入っていて楽しくできる。文章にまとめるレポートが苦

手な生徒でも、ケータイカルタづくりは楽しくできると思う。それに一人一人の作ったカルタを集めると、オリジナルな一組のカルタセットが完成するという点も魅力的である。また、カルタ取りをすることで、一人一人が調べた多文化の様子がクラス全体の知識として共有できると思った。」(221字)

「ケータイカルタ」づくりの意義として、多くの生徒が、普段気が付かなかった地域の多文化的状況を可視化できたことをあげていた。この活動は「自分の街のグローバル化を認識するよい機会になる」との感想も寄せられた。また、「ケータイカルタ」づくりが地域の多文化に限らず、他のテーマでも実践できるとして、教材としての汎用性を評価する声もあった。「カルタの読み札づくりを通じて国語との連携が考えられる」、「写真を撮ったり写真を見て句を考えたりできる」など、総合学習としての可能性について言及する意見も見られた。

また、作成したカルタを使って行うカルタ取りを通じて、「一人一人が調べた多文化の様子がクラス全体の知識として共有できる」ことをあげる声もあった。「1-1学校教育におけるカルタ活用の状況」で整理したように、カルタの一枚一枚に制作者のそれぞれの思いや主張が込められていることを考えると、48枚の絵札・読み札、それぞれに表現された写真や句をクラス全体、あるいは参加者全体で共有化することは、大変意義のあることと言える。

現実には、教員が「街の様子をよく見てその特徴を記録しなさい」と指示しても、多くの生徒が戸惑いの表情を浮かべるのが、学校の実態であろう。「ケータイカルタ」づくりは、戸惑いの表情を浮かべていた生徒たちにとっても、自然に参加できるアクティビティであると言える。

おわりに

カルタづくりはクラスの全員が一体となって参加し、活動できるアクティビティである。高校生の9割以上が所有するケータイを使い、クラス全員の分業と協業による「カルタづくり」を通して、協力して「街の多文化的状況」を学ぶことを目指した活動である。ケータイを教室に持ち込むことには色々な議論があろう。小・中学校では、携帯電話の学校への持参を禁じているところも多いと聞く。ケータイの普及状況を考えるならば、「コンプスの卵」の例の如く、学校や教員も発想を転換し授業で活用していくことを考えてみてよいであろう。

註

(1) 本調査は質問紙による調査で、首都圏および関西圏に住む12歳から76歳までの1,041人を対象に2005

年8月13日～同年9月12日までの1カ月間に複数回にわたって実施された。本調査での12歳から18歳までの年齢群(中学生)に属する調査対象者は、106人である。詳しくは、小林哲生の「ケータイの使用に関する調査」(小林哲生・天野成昭・正高信男 2007: 14-19)を参照のこと。また、ベネッセの調査報告書(小林哲生・天野成昭・正高信男 2007: 23)によれば、2004年末現在の高校生のケータイ所有率は93%で、小林哲生らの調査と近似の結果となった。中学生のケータイ所有率は、1年生が35%、2年生が46.4%、3年生が54%であった。

(2) 朝日新聞2007年8月12日付朝刊(13版)3面コラム「ケータイが変える 変わる選択の時」(記事)には、小レポートの携帯での作成とメールでの送信(広島国際大学・丁井雅美准教授の実践)や出欠確認・授業評価・内蔵カメラによる板書撮影(宮城教育大学・安藤明伸准教授の実践)などのケータイの活用法が紹介されている。

(3) 原口美貴子(1997)『50周年記念「上毛かるた」県競技大会展示 全国郷土かるた目録』群馬大学郷土かるた研究会, 1997, pp.2-3。

「郷土かるた」とは、郷土の自然や歴史、文化、産業など、その地域を代表するような様々な事象が詠み込まれている「いろはかるた」のことを言い、最も著名なものが群馬県で1947年に作られた『上毛かるた』である。

(4) 森茂岳雄・中山京子(2006)「海外移住資料館を活用した国際理解教育の授業づくり - 教師研修を通してみた移民学習の可能性 -」JICA 横浜海外移住資料館編『研究紀要・館報』1, pp.44-45。

森茂岳雄・中山京子を中心となって行った4回の教職員研修ワークショップ(2003年1月31日, 2004年7月31日, 2005年3月5日, 同年8月25日)では、JICA 横浜海外移住資料館の展示資料を活用し、グローバル教育と多文化教育のインターフェイスを意識した学習教材の開発と検討が行われた。ワークショップの成果は「移民カルタ」や紙芝居「海を渡った日系移民」「ブラジルのカリナ」等の制作に生かされたと言う。

「移民カルタ」の制作は以下の過程を経て完成した。第1回研修会(2003年1月31日)で、講師から示された読み札のひな形を参考に参加者が他の読み札を作成した。第2, 第3回研修会(2004年7月31日, 2005年3月5日)で詠まれた読み札の句を整理し、絵札の絵や写真を作成し、「移民カルタ」として試作品化した。第4回研修会(2005年8月25日)では、完成したカルタを実際にどのように活用するか等が検討された。このとき制作された「移民カルタ」は、JICA 横浜海外移住資料館の見学者に対する学習教材として、同資料館で利用されている。

(5) フジフィルムが、2005年11月に販売開始したケータイプリンタ(製品名:MP-70)。赤外線によるワイヤレスインターフェイスを採用しているため、赤外線通信可能なケータイで撮影したものならば簡単に鮮明な写真がプリントアウトできる。機体の大きさは129×100×29mm、重さは210g。

(6) 「博学連携みんぱく研修ワークショップ2006」に関する報告として、「国際理解教育における博物館活用の可能性(2) - 第二回国立民族学博物館を活用したワークショップ型研修の試み -」(日本国際理解教育学会『国際理解教育』VOL.13, 2007)がある。

(7) 国際理解教育・開発教育研修会で筆者が行ったワークショップの報告として、田尻信壹ほか2名「国際理解教育の実施状況に関する研究」(『富山大学スクラムプラン - 学校バリアフリーの挑戦2006 -』富山大学人間発達科学部, 2007)がある。国際理解教育・開発教育研修会の様子については、北陸中日新聞2007年7月17日付朝刊(13版)に筆者が投稿した記事を参照して欲しい。

(8) 富山大学教育学部の2007年度前期授業「地理歴史科教育法Ⅱ」で行った「街の多文化発見カルタ ケータイでカルタづくり」については、日本社会科教育学会第57回全国研究大会(2007年10月8日, 埼玉大学教育学部)で発表した。

(9) 海外移住資料館の展示を活用したケータイカルタづくりの活動については、田尻信壹「ケータイ(携帯電話)を使ってのカルタづくり」『海外移住資料館 学習活動の手引き<改訂版>』JICA横浜国際センター海外移住資料館, 2007年, pp.20-21を参照のこと。

(10) 法務省入国管理局統計 <http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html> (2007年8月20日取得)

(11) 富山県外国人登録国籍別人員調査結果 http://www.pref.toyama.jp/cms_sec/1005/index.html (2007年8月20日取得)

(12) 特別展「多みんぞくニホン - 在日外国人の暮らし -」は、国立民族学博物館を会場に2004年3月25日から6月15日までの70日間開催され、この間に約3万7000人の入場者があった(庄司博史・金美善 2006: 14)。

(13) 現行学習指導要領によれば、「総合的な学習の時間」の学習活動の例として、情報、環境、福祉・健康と並んで、国際理解があげられている(文部省[現・文部科学省] 1999a: 174)。

(14) 「身近な地域の国際化」の取り扱い方法として、現行学習指導要領解説では、「身近な地域で国際化の進展を示す地理的事象に着目して調査する」といった学習活動を通して、生徒の生活圏、行動圏にも国際化が進展していることを具体的にとらえさせ

るよう工夫する」(文部省 [現・文部科学省] 1999b : 174) ことをあげている。

- (15) 「移民カルタ」の利用については、JICA海外移住資料館 (TEL.045-663-3257, E-mail:info@jommm.jp) に相談するとよい。
- (16) 「上毛かるた」の発行は、財団法人・群馬文化協会 (前橋市紅雲町 2-1-19, TEL.027-223-6883) が行っている。
- (17) ケータイの効果的活用方法を模索するならば、受講生に、授業中にケータイを使って小レポートを作成させ、ケータイメールで筆者宛に送信させる方法を検討するのも面白い。このようにすれば、提出された小レポートは電子化されるので、データの保管や学生に情報をフィードバックする際に便利である。

引用文献

- 井ノ口貴史 2002. 「『ケータイ』から世界が見える」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』VOL. 8 国立民族学博物館 2006. 「特集・ケータイ」『月刊みんぱく』2006年7月号 (第30巻第7号, 通巻346) 国立民族学博物館
- 小林哲生・天野成昭・正高信男 2007. 『モバイル社会の現状と行方 利用実態にもとづく光と影』NTT出版
- 佐藤郡衛 1999. 『国際化と教育 - 異文化間教育学の視点から-』放送大学教育振興会
- 下田博次 2004. 『ケータイ・リテラシー - 子どもたちの携帯電話・インターネットが危ない!』NTT出版
- 庄司博史編著 2004. 『多みんぞくニホン - 在日外国人のくらし-』財団法人千里文化財団
- 庄司博史・金美善編著 2006. 『多民族日本のみせかた - 特別展「多みんぞくニホン」をめぐって』国立民族学博物館調査報告64, 人間文化機構国立民族学博物館
- 総務省 2005. 『通信利用動向調査』
- 中村水名子 2002. 『多民族・多文化共生の明日を拓く社会科学授業』三一書房
- 原口美貴子 1995. 「学校教育における上毛かるたの活用」『群馬大学教育実践研究』12
- 原口美貴子 1996. 『上毛かるた その日本一の秘密 (上毛文庫 35)』上毛新聞社
- 原口美貴子 1997. 『50周年記念「上毛かるた」県競技大会展示 全国郷土かるた目録』群馬大学郷土かるた研究会
- 正高信男 2003. 『ケータイを持ったサル 「人間らしさ」の崩壊』中公新書
- 正高信男 2005. 『考えないヒト ケータイ依存で退化した日本人』中央新書
- 松田孝 1996. 「歴史カルタづくりと課題化認識の方法 - 小学校6年生の歴史学習を通して」上越教育大学社会科学教育学会編『上越社会研究』11

森茂岳雄・中山京子 2006. 「海外移住資料館を活用した国際理解教育の授業づくり - 教師研修を通してみた移民学習の可能性 -」JICA横浜海外移住資料館編『研究紀要・館報』1

- 文部省 [現・文部科学省] 1999a. 『高等学校学習指導要領』大蔵省 [現・財務省] 印刷局
- 文部省 [現・文部科学省] 1999b. 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』実教出版
- 山口幸男・原口美貴子 1995a. 『郷土かるたと郷土唱歌 その社会科教育論的考察』近代芸社
- 山口幸男・原口美貴子 1995b. 「郷土かるたの全国的動向 その社会科教育論的考察」『群馬大学教育学部人文・社会科学編』44
- 山口幸男・原口美貴子 1996. 「上毛かるたの札の分析 社会科郷土資料の基礎資料として」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』45
- 山口幸男・原口美貴子 1997. 「上毛かるた50周年記念フォーラムの記録 群馬の宝, 日本一の上毛かるた」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』46
- 山田雅夫 2003. 『ケータイ「メモ撮り」発想法』光文社新書
- JICA横浜海外移住資料館 2007. 『海外移住資料館 学習活動の手引き〈改訂版〉』JICA横浜国際センター海外移住資料館
- NTTDoCoMo 2007. 『携帯電話カタログ2007 08』NTTDoCoMo

【付記】70頁左側の2枚の写真は、ケータイを使ったカルタづくりの様子を再現するために、小暮和音君 (高校2年生) に協力して頂き、撮影したものである (撮影者: 小暮幸男氏)。小暮幸男氏, 和音君には、あつく感謝します。

(2007年8月24日受付)

(2007年10月23日受理)

インターネットを活用した分布図の作成 中学校社会科地理的分野での「身近な地域」の教材開発

大井 雅士*・田尻 信壹・西 嘉朗**

Development of Distribution Map using the Internet
: Development of Course Unit “the Familiar Area where we have lived”
in Geographical Field under Junior High School Social Studies

Masashi OHI, Shin-ichi TAJIRI, Yoshiro NISHI

要旨

中学校社会科地理的分野の単元「身近な地域 ～書店、薬店の立地の変遷から見た地域的特色～」の開発と実践は、大学教員、附属学校教員、院生の3者によるコラボレーションによって生まれた。本単元では、身近な地域として「旧富山市」を取り上げ、『NTTタウンページ』とインターネットタウンページを利用して、生徒に「旧富山市」における1997年と2007年の書店と薬店の分布図、4枚を作成させる。そして、作成した4枚の分布図から「旧富山市」の変化や特色を読み取らせるものである。そして、この活動を通して、生徒の身近な地域に対する関心と地理的情報の活用技能を高めることを目指している。

キーワード：中学校社会科，地理学習，インターネットの活用，身近な地域，分布図の作成

Keywords : Junior High School Social Studies, Geography Study, Use of the Internet, the Familiar Area where we have lived, Making of Distribution Map

1 はじめに

本稿は、中学校社会科地理的分野で身近な地域を調査学習するために開発した単元（単元名「身近な地域 ～書店、薬店の立地の変遷から見た地域的特色～」）とそれをういた実践について取り上げ、教材としての有効性を検討したものである。教材の開発と実践は、田尻信壹（富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター・教授）、西嘉朗（富山大学人間発達科学部附属中学校社会科・教諭）、大井雅士（富山大学大学院教育学研究科・院生）の協力によって行われた。単元の開発と実践についての検討は、次節以降で取り上げることにして、ここでは、本単元が開発された背景と実践の経緯について、述べよう。

大井は大学院教育学研究科に在学し、地理学、地理教育学を専攻している。平成18年度後期授業で、大井は田尻の担当する「社会科教育特論演習Ⅰ」を受講した。同授業が教員と院生一人のマンツーマンであったこともあり、大井が中学校社会科地理的分野を対象とした単元開発を、田尻の指導のもとで行うことになった。卒業論文で、大井は「富山市における酒類小売業立地パターンの変化とその要因」について研究した。中学校社会科地理的分野を対象とした、今回の単元開発にあたっては、卒

業論文テーマをベースに進めることになった。しかし、酒類小売業をテーマとして扱うことは、中学校段階の授業では不適切とのことで、中学生にとってもなじみの深い書店を取り上げることにした。単元の開発は2月の授業終了時でも完成を見なかったために、授業期間が自主的に延長され、3月末まで続いた。

平成19年度に入り、「社会科教育特論演習Ⅰ」で開発した単元を、西の協力の下に富山大学人間発達科学部附属中学校の社会科（第1学年）で実施することが決まった。「社会科教育特論演習Ⅰ」で開発された単元は、西の意見を加えて、書店のほかに薬店を加えるなど、教材の組み替えと修正が行われた。そして、社会科地理的分野の授業として、西によって同年5月から6月にかけて実践された。この間、大井は、西の指導のもとに、授業協力者としていくつかの授業を担当した。また、田尻も附属中学校での授業を参観し、西、大井の授業についての助言を行った。

本単元の開発と実践は、大学教員、附属学校教員、院生の3者のコラボレーションによって行われたものである。教育系大学院での院生教育、及び大学と学校との関係による単元開発と実践を推進するための方法として、今回の取り組みは重要であると思われるので、今回、論文文化した。

* 富山大学大学院教育学研究科院生 ** 富山大学人間発達科学部附属中学校教諭

2 身近な地域・地域調査学習の現況と問題点

(1) 地域調査学習の現況

中学校学習指導要領社会編において「身近な地域」という項目が記述されるようになったのは、平成元年告示の学習指導要領からである。そこでは、大項目(2)「日本とその諸地域」における中項目として、「身近な地域」が設定されている。それに対して平成10年告示の学習指導要領においては、大項目(2)「地域の規模に応じた調査」における中項目「身近な地域」となっており、「地理学習において地理的見方・考え方、学び方を習得する場として地域調査が位置付けられ、新しい地理教科書にも地域調査に多くの頁がさかれる」⁽¹⁾ようになった。表1に、現行と旧の学習指導要領の記述をまとめた。

こういった変化が起きてから8年が経過し、身近な地域の調査に関する授業案の提示も多くの蓄積がなされてきた。近年では、多くの学校に普及してきたコンピューター、並びにインターネットを活用した授業開発が多く見られる。特にインターネットの普及が持つ意味は大きく、戸田(2004)によってまとめられているものを参考とすると、インターネットを活用することで教師の教材研究、生徒の情報検索・収集・発信そして情報の作成・交流などの効率が大きくなるというメリットが挙げられている。

しかし同時に、鈴木(2006)が指摘するように、「インターネットを使えば、大抵のことは調べられる」といった誤解も生じてきたのではないだろうか。そのため、地域調査においてインターネットは情報収集などの手段の一つに過ぎないことを確認した上で、身近な地域の授業

開発を行っていくことが必要になるだろう。

こういった現状も踏まえて、地域学習に関する近年の研究動向を見ると、『社会科教育』2005年3月号における特集、「地域学習を“参加型”にどう変革するか」は興味深いものとなっている。そこでは、商業や工業などの地域学習における様々な視点を取り上げ、それぞれの視点から見た時の地域学習の授業案が多く示されている。また、『授業研究21』2004年7月号においては「インターネットで授業が進化する」という特集、『社会科教育』2006年6月号においては「調べ学習の基本形と情報検索の指導」という特集が組まれており、様々なツールを活用した地域学習、調べ学習が提示されている。

身近な地域のみならず、地域学習に関する授業開発にはこれからもより多くの実践例を蓄積していくことが必要となるだろう。本稿では、その一つの実践例としてインターネットを利用して分布図を作成し、地域の変化をとらえ、追究を行う授業案を紹介する。

(2) 「身近な地域」の学習における問題点

中学校学習指導要領社会編の地理的分野における大項目(2)の「地域の規模に応じた調査」では、「身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を行い、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めさせるとともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法の基礎を身に付けさせる」とある(表1参照)。

また、内容の取り扱いについて、「地域の規模に応じた調べ方、学び方を身に付けさせるようにすること」、更に「学校所在地の事情を踏まえて観察や調査を指導計

表1 学習指導要領における「身近な地域」に関する記述

	中項目における記述	内容の取り扱いにおける記述
旧学習指導要領 (平成元年版)	(2) 日本とその諸地域 イ 身近な地域 身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を通して地理的な見方や考え方の基礎を身に付けさせるとともに、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めさせる。その際、縮尺の大きな地図や統計その他の資料に親しませ、それらの活用の仕方について考えさせる。	イについては、指導の観点や学校所在地の事情によって学習の効果を高めることができる場合には、内容の(2)のウの中の学校所在地を含む地域の学習と結び付けて扱ってもよいこと。また、歴史的分野の指導との関連を考慮するとともに、地域の文化や民俗などに関する事象も積極的に取り上げて、自然や産業にかかわる事象だけで地域の特色をとらえさせることのないようにすること。
現行学習指導要領 (平成10年版)	(2) 地域の規模に応じた調査 ア 身近な地域 身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を行い、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めさせるとともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法の基礎を身に付けさせる。	ア～ウについては、各項目を比較し関連付けて取り扱い、地域の規模に応じて地域的特色をとらえる視点や方法が異なってくることに伴って地理的なまとめ方や発表の方法も工夫が必要であることなどに留意し、地域の規模に応じた調べ方、学び方を身に付けさせること。 アについては、学校所在地の事情を踏まえて観察や調査を指導計画に位置付け実施すること。その際、縮尺の大きな地図や統計その他の資料に親しませ、それらの活用の技能を高めるようにすること。

画に位置付け実施すること」とあるが、これを実際に授業時間内に行うことには以下に挙げるような問題点がある。

身近な地域という、中学校の地理的分野の学習における最も小さな単位の地域規模を対象に調査を行う場合の調査方法は、学習指導要領にもあるように、実際に野外に出て学校の周辺地域や市町村内の各所を観察し、地域の様子や変化を実際に見るというフィールドワークを行うことが効果的である。また、その際には教師が同伴し、地域の変化や実態を表す景観について指摘し、それを確認することで地理的な見方や考え方の基礎を身に付けることができる。

しかし、実際に授業として実施することのできる時間は限られており、更に安全面の問題も考慮に入れると、授業時間内に効果的なフィールドワークを行うことは敬遠されがちである。観察のために校外に出ることが可能であったとしても、それは学校周辺に限られた非常に狭小なものとなってしまう、市町村規模の地域的特色をとらえるための視点や方法を身に付けさせることは困難なものとなっている。

3 地域の変化に焦点を当てた単元「身近な地域」の開発

(1) 分布図作成の有効性

前節で記述したような問題点を踏まえた上で、地域的特色をとらえるための手法として、本単元においては、分布図の作成という手法を用いている。分布図の作成は、店舗などの配置を地図上に記すことでその分布を可視化し、様々な事象の空間的な配置を見る上で効果的なものであり、地理においては基本的な手法である。しかし、それを中学校の授業時間内に行うことは時間的な制約や技術的な問題もあり、詳細な分布図を作成することは困難であった。

しかし、現在では中学校でのインターネットの整備が進み、インターネットによる住所検索などが容易なものとなっている。そこで、これを利用することで、中学校の授業時間内に分布図を作成し、それを基にして地域の現状や変化に目を向けさせた上での観察、調査を行うことが可能となるのではないかと考えた。

同様の授業案について先行研究を挙げると、岡田(2006)のものが挙げられる。ここでは地域の規模に応じた授業実践が提示されており、身近な地域を取り上げる際の授業実践として、「インターネットタウンページ」を利用した分布図作りが挙げられている。そこでは「作図と資料活用能力、インターネットの使い方を身に付ける」ことを授業のねらいとしており、本稿で実践している授業案に近いと言えるだろう。

岡田の授業実践では、「インターネットタウンページ」を用いて様々な業種の事業所を地形図上に表し、市街地に見られる特色を明らかにしている。本稿における単元

開発においては、それに加えて過去に発行されたタウンページを用いて、事業所分布の経年変化を把握し、社会的事象を明らかにする。そして、明らかになった社会的事象を地域調査を通して追求することで、より効果的な学習を行うことができると考えた。

類似の学習法としては、例えば新旧の地形図の比較などが挙げられる。これは地図を読み取る能力の向上と、地域に起きた変化の全体像を把握する際に有効なものであると言える。しかし、この方法では、市街地全体のマクロな変化をとらえることができても、ミクロな変化は把握できない。この点を補い、より深い学習を行うために、特定の事象に限定して新旧の分布図の作成・比較を行い、そこから明らかになったことに対して仮説を立て、調査を通して立証するという手法は有効なものであると考えた。

(2) 対象とする事象、事物の設定

本単元において取り上げる社会的事象は、特に地方都市において多く見られる中心市街地の産業の衰退や郊外化といった問題である。1960年代以降、モータリゼーションが進み、市街地の拡大が大きく進んでいった。大型小売店舗の郊外への進出、道路網の整備なども郊外部の利便性を高め、中心市街地の衰退へ繋がっていった。

富山市も例外ではなく、中心部の衰退が激しい。総曲輪を中心とした商店街には空き店舗が目立ち、中心市街地縁辺部でも北東部や南部への人口流出が激しい。呉羽山より東部、神通川と常願寺川に挟まれた地域が広範な平野部であるため、道路網の整備などが進み、モータリゼーションの進展が激しい地域であったことが、大きく関係していると考えられる。

こういった事象は、ある程度長期間の変化を見なければ把握できないものであり、生徒が実感としてとらえることは難しい。そのため、地域の変化に着目させ、その要因について考察していくことは、主体的に地域の景観などに目を向け、興味をもつことに繋がる。これまで注目することのなかった身近な地域の景観に目を向け、それを形成する要因となっている社会的事象に注目することで、様々な地理的な見方、考え方を養うことができると考えられる。

本単元では、分布図作成における具体的な事例として小売業のうちの書店と薬店を取り上げ、その立地の変化を基にして中心市街地の衰退や郊外への商業地や住宅地の拡散に注目させた上で、その要因について仮説を立て、調査を行うという方法で単元開発を行った。二つの業種を取り上げたのは、双方を比較し、検討することで事象の一般化が行えると同時に、分布のより明確な特徴を示すことができると考えたためである。

小売業、更には書店・薬店を取り上げたのには、以下の理由が挙げられる。

① 生徒にとって身近な業種であるという点

身近な地域の学習をする上で、生徒にとって身近なものの変化を見ることで、調査などの際の意欲に繋がる。そのため、対象は小売業とした。また、小売業の中でも日常的に生徒が行くことの多い書店、薬店を取り上げることとした。

② 近年で大きな変化の見られる業種であるという点

近年では、書店、薬店ともに小規模の店舗が廃業し、大型のチェーン店が郊外に進出してきている。これは、生徒にとっては実感の薄いものであるが、保護者や教師の年代は実感として持っているものであると言える。そのため、調査の際にも地域の人々に話を聞くことも可能であると考えられる。

③ 店舗数が適切であるという点⁽²⁾

分布図を作成して変化を見る際には、適切な数の店舗数があり、変化が顕著に見られるものでなければはっきりとした変化をとらえることができない。また、分布図の作成には、ある程度の時間や慣れが必要となってくる。それを念頭に入れて主な小売業の店舗数をNTTタウンページを用いて調べ、適切であると思われた書店、薬店を取り上げることとした。

また、過去のタウンページとして、10年前の1997年のものを使用した。過去のタウンページは富山県立図書館において所蔵されており、閲覧、コピーが容易に行えることも大きなメリットとして挙げられる。10年前のものを使用したのは、生徒の幼少期から現在にかけて、富山市において起こった変化に注目することで生徒の興味・関心を引くことができるとともに、保護者や地域の人々の実感を踏まえた上での話も聞くことができると考えたためである。

4 富山大学人間発達科学部附属中学校での授業実践

(1) 単元「身近な地域 ～書店、薬店の立地の変遷から見た地域的特色～」の目標と指導計画

単元「身近な地域 ～書店、薬店の立地の変遷から見た地域的特色～」では、目標として、生徒に次の知識や技能・態度を習得させることを目指す。

① 知識目標

身近な地域の特徴とともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法を理解し、その知識を身に付けることができる。

- 地域的特色をとらえる視点には、「地域の環境条件」、「他地域との結び付き」、「人々の営み」の3つがあることを理解する。
- 地域的特色をとらえる方法として、分布図の作成や野外調査、縮尺の大きな地図の利用などを理解する。
- 地域調査の結果を、地域的特色と関連付けてまとめることや、地図化するなどの工夫をして発表することを通して、地理的なまとめ方や発表の方法を理解する。
- 縮尺の大きな地図を活用するための基本的な知識を身に付けることができる。

② 技能・態度目標

- 身近な地域に対する関心を高め、地域の特徴をとらえるため、観察や調査などに意欲的に取り組むことができる。
- 課題に対する仮説を立てたり、仮説を検証するための方法を考えたりすることができる。
- 身近な地域に関する調査の中で、地図や統計などの資料の収集を行い、有用な情報を選択して活用するとともに、身近な地域の特徴を追究し考察した過程や結果をまとめたり、発表したりすることができる。

本単元の配当時間は11時間とし、指導計画を、表2「単元『身近な地域 ～書店、薬店の立地の変遷から見た地域的特色～』の指導計画」としてまとめた。

また、本単元では、身近な地域として、合併前の富山市（以降、「旧富山市」と表記）を取り上げる。現在の富山市は、平成17（2005）年4月に富山市、大沢野町、大山町、八尾町、婦中町、山田村、細入村の7市町村が合併し、面積が1,241.85k㎡と非常に広域である。調査範囲を狭めることやある程度のまとまった資料を得やすいことなどを考慮に入れて、旧富山市を身近な地域として設定した。

表2 単元「身近な地域 ～書店、薬店の立地の変遷から見た地域的特色～」の指導計画

時	小 単 元	学 習 活 動
1	第1次 旧富山市の特色を調べるにはどのような方法があるのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> 小学校での既習事項や体験などから、旧富山市の特色だということを発表する。 市町村規模の地域的特色をとらえるにはどのような方法があるかを調べ、発表する。
2 3	第2次 なぜ地形図から旧富山市の特色がわかるのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> 縮尺、方位、主な地図記号を確認する。 等高線と傾斜の関係を理解する。 新旧の地形図を比較し、旧富山市の変化を読み取る。 学校の屋上から東西南北の景観を観察し、地形図と見比べることを通して学校周辺の景観を確認する。
4 5	第3次 商店の立地はどのように変化しているのだろうか。～書店と薬店を例に～	<ul style="list-style-type: none"> 現在と10年前のNTTタウンページを使い、分布図を作成する。 分布図から地域的特色を読み取り、それをもとに身近な地域的特色をとらえるための課題を設定する。
6 7 8 9 10 11	第4次 なぜ旧富山市中心部に書店や薬店が少なくなったのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> グループごとに課題に対する予想を立てる。 予想を検証するための方法を考え、調査計画を立てる。 グループごとに身近な地域の観察や調査に取り組み、課題を追究するための情報を収集する。 観察や調査の結果をもとに予想の検証を行う。 課題を追究し考察した過程や結果をまとめ、ポスターセッションの準備をする。 ポスターセッションで、課題を追究し考察した過程や結果を発表したり、発表を聞いて質問したりする。 ポスターセッションを通して身近な地域的特色とそれを追究するためのより適切な視点や方法を整理する。

(2) 実践の内容

ここでは、指導計画中第3次の授業実践を紹介する。第3次は、タウンページを利用して分布図を作成し、その分布図をもとに課題を設定する授業である。

この実践は、平成19年5月～6月にかけて、富山大学人間発達科学部附属中学校1年生4クラスで、西と大井のT.T.（ティーム・ティーチング）による授業で行われた。

本次は次のような過程で授業を行った。

- ① タウンページと検索エンジンを使って分布図を作成する方法を知る（授業で配布した資料は資料1～4を参照）。
- ② クラス内の生徒が分担して、4枚の分布図（書店1997年、書店2007年、薬店1997年、薬店2007年）を作成する。

4枚の分布図を作成するために調べなければならない書店と薬店の場所は、延べ278ヵ所にもなる。これらをクラス内の40人の生徒で分担して、分布図を作成した。



分布図を作成する生徒たち

一人あたり7店舗の場所を調べればよいのだが、時間内に終わらず、放課後残って作業を行う生徒もみられた。

その時に作成した分布図については、資料3「生徒が作成した書店と薬店の分布図」で紹介する（86頁を参照）。

- ③ 4枚の分布図を見て、気づいたことを発表し、書店と薬店の分布がどのように変化したかをまとめる。



附属中学校での授業風景

4枚の分布図を見て、気づいたことやわかったことをできるだけ多く発表させるようにした。

〈生徒が分布図を見て気づいたこと〉

両方の店舗に共通すること

- 全体的に中心部にかたまっている
- 2007年の方が中心部から広がっている
- 中心部にある大きな道に沿って店がある
- 地図の黒くなっている部分（住宅密集地）に書店や薬店が多い
- 南東や南西に田が多く店が少ない

書店に関すること

- 書店の数が減った
- 薬店は南の部分にあるが書店はない
- 田の真ん中で営業している書店がない
- 1997年の書店は並んで営業しているが2007年の書店は分散している
- 北陸自動車道の南に書店はない
- 同じ場所で営業している書店が少ない

薬店に関すること

- 薬店は同じ場所で営業している店が少ない
- 1997年は北西に2店舗あるが、2007年は1店舗
- 薬店は数はあまり変わらないが店と店の距離が離れた

生徒の意見が出つくしたところで、これまでの意見を踏まえて、店舗の分布の変化に着目させた。

〈生徒が気づいた変化〉

- 全体的に書店と薬店の数が減っている。
- 1997年は中心市街地に多かったが、2007年は郊外に分布している

これらの発表を通して、「なぜ旧富山市中心部に書店や薬店が少なくなったのだろうか。」という課題が設定され、第4次以降の追究・まとめ・発表の一連の活動が展開される。

5 おわりに

今回の実践は、身近な地域の特色をもとに課題を設定する授業であった。適切な課題を設定するためには、身近な地域の特色を的確にとらえなければならない。今回の実践では、タウンページを利用した分布図の作成によって、身近な地域の特色を明確にすることができ、課題を設定する上で、有効であったと考えられる。また、タウンページを利用して店舗の位置を確認したことで、電話での聞き取り調査や現地調査など、第4次での追究活動も行いやすくなった。

身近な地域の授業では、野外観察をもとに分布図を作成することが望ましいとされているが、授業時間内に校外に出ることはなかなか難しい。タウンページやインターネットを利用することにより、身近な地域の店舗に関する分布図を手軽に作る今回の方法は有効であると考えられる。今回の実践では、課題設定のために分布図を作成したが、他の場面でもこの方法が活用できないかを考えてみたい。

分布図の対象となる店舗についてであるが、今回は、書店と薬店を取り上げた。書店も薬店も中心市街地の個人経営の店舗が減少し、郊外にチェーン店が進出してきているという実態は共通している。しかし、薬店については、近年、業務形態が変化してきていることや、薬局と混同して考える生徒が出てくることなどから、授業での取り扱いが難しいことがわかった。今後は、書店だけにしぼって分布図を作成するなど、教材の組み替えや内容の修正等の改善が必要であろう。

本単元の開発と実践は、大学教員、附属学校教員、院生の3者のコラボレーションによって行われた。私たちは、それぞれが研究や校務の多忙さのために、十分な時間がとれたとは言い難い。また、単元観においても、3者の間で完全な一致が見られたわけでもない。しかし課題を抱えていたとはいえ、単元の開発と実践での、大学教員、附属学校教員、院生の連携という今回の試みは、教育系大学院での院生教育、及び大学と学校との関係による単元開発と実践の在り方を考える上で、大いに意義があったと考える。今後は、この取り組みを更に深めていきたい所存である。

【注】

- (1) 『地理』2004年5月号 p 32-35
- (2) 店舗の位置を確定するためには、一軒あたり約5分の時間が必要となる。そのため、多くの小売業の中でも、約50～100軒ほどの店舗が掲載されているものを調査し、抽出した。

引用文献

- 大井雅士 2007. 「富山市における酒類小売業の立地パターンの変化とその要因」日本地理学会2007年春季学術大会一般発表
- 岡田智行 2006. 「『地域の規模に応じた調査』では“この調べ学習”授業が盛り上がるテーマと方法」社会科教育 (564) 94-96
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2002. 『評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料 (中学校) - 評価規準, 評価方法等の研究開発 (報告) - 澁澤文隆・佐伯真人・大杉昭英編著 2000. 『改訂中学校学習指導要領の展開 社会科編』明治図書
- 澁澤文隆著 2001. 『中学校社会科新地理学習の方向と展開』明治図書
- 澁澤文隆編 2001. 『中学校社会科指導展開事例集』東京法令出版
- 鈴木康一 2006. 「調べ方の全体像と指導のポイント」社会科教育 (564) 12-17
- 鈴木康一ほか 2006. 「特集『調べ学習の基本型と情報検索の指導』」社会科教育 (564)
- 『地理』編集部 2004. 「『身近な地域の調査』実践していますか? - アンケート調査から」地理49 32-35
- 椿原正和ほか 2005. 「特集『地域学習を“参加型”にどう変革するか』」社会科教育 (549)
- 戸田佳孝 2004. 「暗記科目でない『社会化』への進化」授業研究21 (572) 51-52
- 文部省 (現・文部科学省) 1989. 『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局 (現・財務省印刷局)
- 文部省 (現・文部科学省) 1998. 『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局 (現・財務省印刷局)
- 文部省 (現・文部科学省) 1999. 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説-社会編-』大阪書籍
- 山極隆ほか 2004. 「特集『インターネットで授業か進化する』」授業研究21 (572)

(2007年8月31日受付)

(2007年10月23日受理)

資料編

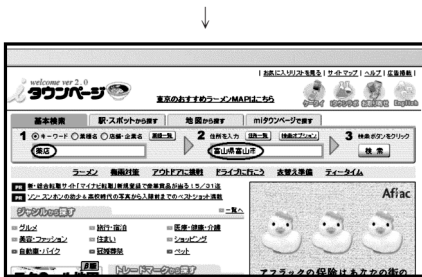
以下に示す資料は、本単元を実施するにあたって、大井が作成し、生徒に配布したものである。

- 資料1はインターネットタウンページを使用して分布図を作成する際に配布したものである。しかし、過去に存在した店舗の位置を同定するにはインターネットタウンページを使用することができない。そのため、資料2に示したように、NTTタウンページとインターネットの地図検索サイトを使用しての作成方法を資料として配付した。
- 資料3は生徒が、今回作成した書店と薬店の分布図である。

資料1

「インターネットタウンページを使用した分布図作成法」 インターネットタウンページで目的地を探そう！

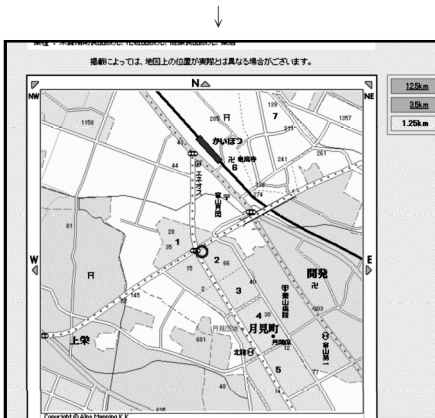
- ①. YAHOO!で「タウンページ」と入れて検索すると、「iタウンページ」というサイトが出てきます。



- ②. クリックすると上のようなサイトに行くので、一番上の部分のキーワードに自分の調べたいもの（書店か薬店）、住所の部分に「富山県富山市」と入れて、検索ボタンを押します。



- ③. このようなページに入ったら、後は自分の調べているお店の「地図」というマークをクリックするだけで…



- ④. その場所が地図の中心に出てきます。時々、真ん中の丸が出ない時もありますが、その時は地図の中心の部分に印をつけておいて下さい。資料1で使用するサイト:iタウンページ (http://itp.ne.jp/ 2007年3月12日取得)

資料2

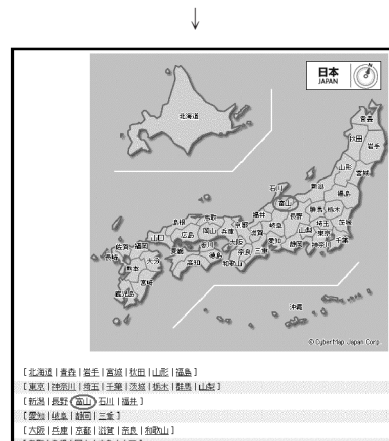
「NTTタウンページを使用した分布図作成法」 NTTタウンページとインターネットで作る 分布図・目的地を探そう！

例：附属中学校の位置を調べる時

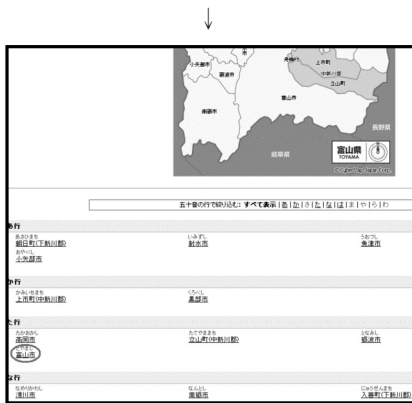
附属中学校の住所…富山市五輪1300



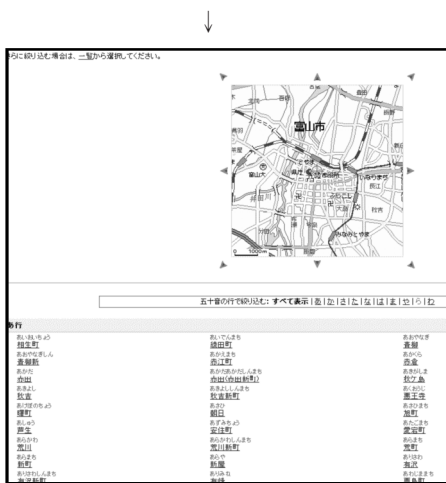
- ①. 「地図」の部分をクリック。



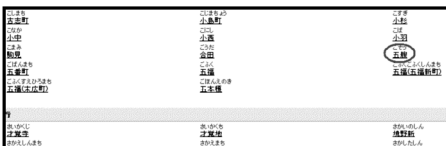
②. 「富山」をクリック。



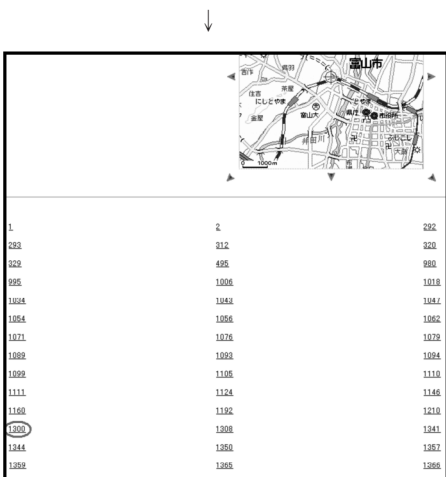
③. 赤丸で囲んだ、「富山市」をクリック。



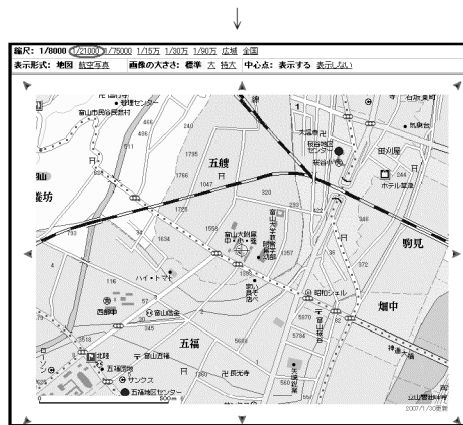
④. するとこのような画面になるので、下の地名の一覧から五艘を探します。



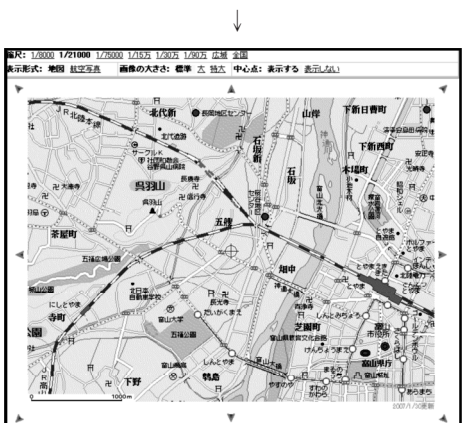
これをクリックすると…



⑤. 番地一覧になるので、ここで「1300」をクリック。



⑥. これで、位置が分かるようになりました！（地図の真ん中の部分）しかし、ここが富山市のどこのか分からない…ということもたくさんあります。そういう時は、上の「縮尺」のところをクリック。例えば 1/21000 をクリックすると…



⑦. 地図の範囲が広がるから、ここが富山市のどのあたりにあるかが分かりやすくなります。

注

※例えば1997年の薬店の1番目は「あまの薬局」で、（月見2-41）となっていますが、この場合は（月見町2丁目、41番地）のことを指しています。

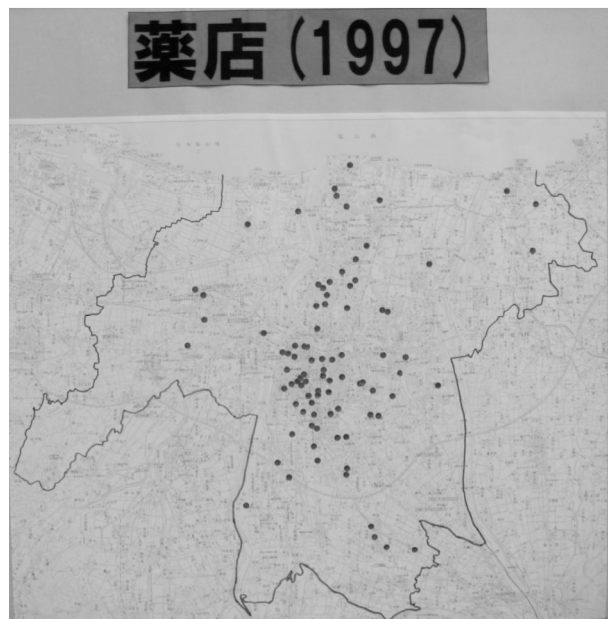
※もしかしたら、ピッタリの番地が出てこないこともあるかもしれませんが、番号が少し違ったりするくらいなら特に問題はあります。

例：探してた22番地はなかったけど、24番地はあった。

○もしもどうしても出てこない番地があったら、近くにいて先生に聞いてみて下さい。

資料2で使用するサイト：YAHOO! 地図情報
(<http://map.yahoo.co.jp/> 2007年3月12日取得)

資料3 生徒が作成した書店と薬店の分布図



縮尺50000分の1の「富山市及び近郊図」を利用
地図上の境界線は、旧富山市を表す
書店の分布図に描かれている円は、市役所を中心に半径2 kmの円で、この範囲内に中心市街地が含まれる

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(2) — 動的学校画 (KSD) からの考察 —

小西 一博*・稲垣 応顕

Effect of Social Skills Training for Children Who has Slight Intellectual Disabilities (2) : Consideration from Kinetic School Drawing (KSD)

Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI

本研究では、ソーシャルスキル・トレーニング (SST) が知的障害児へもたらす効果を、動的学校画による検査法 (KSD) を用いて検討した。その結果、SST の効果が KSD の描画上に投影されることが示唆された。KSD によって対人関係のソシオメトリがリアルに視覚的に表現され、前報で用いた質問紙による検査結果 (小西・稲垣, 2006a) には表れにくい個人の主観的な内容、つまり誰と誰の仲がどの程度改善されたかという分析が可能になった。

キーワード : 動的学校画, ソーシャルスキル・トレーニング, 対人関係, 知的障害児

Keywords : kinetic school drawing (KSD), social skill training, interpersonal relationship, children who has intellectual disabilities

1. 問題と目的

ソーシャルスキル・トレーニング (Social Skill Training : 以下, SST と略記する) は対人行動のつまづきを改善する有効な技法として広まりつつある。学校教育現場でも学級で SST を行うことによって、子どものコミュニケーション能力が育成されること (上埜ら, 2000) や、学級内の信頼関係が育ち、共感し合って相手を思いやる気持ちが育つなどの人間関係に望ましい変化がみられること (岡本, 2000) が報告されている。

小西・稲垣 (2006a) 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知的障害児 3 名への SST を計画的に教育カリキュラムの中に位置づけて行い、知的障害児に継続して適用した。その結果、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認められ ($t=3.24$, $df=2$, $p<.10$), 特に「思いやり」に有意差がみられた ($t=5.85$, $df=2$, $p<.05$)。また、pre-test 時に SST 得点が低かった対象生徒に最も効果を示した。しかし、評価方法によって SST 得点の変化に差異がみられた。すなわち、評価方法では教師あるいは友達による評価において SST 得点は増加したが、自己評価では SST 得点は減少した。

そこで、質問紙による統計的な検討だけではなく、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課題として残された。

実際に筆者らが SST に関する先行研究を概観したところ、効果測定の際に、質問紙法だけで評価している事例が多い (例 : 上埜ら, 2000 ; 岡本, 2000, et al)。質問紙法による評価では、それぞれの質問項目に対して素直な態度の表明がなされず、その代わり、被験者自身が社会的に望ましいと思う回答をしてしまう可能性が否めない。

このことから、その個人固有の主観的な心理を他の研究手法により検討する必要があるといえよう。そこで、対人関係を投影し、被験者の感情を引き出すために開発された動的学校画法 (Kinetic School Drawings : 以下, KSD と略記する) に注目した。

KSD は Burns & Kaufman (1970, 1972) による動的家族画法を発展させたものとして Prout & Phillips (1974) によって紹介され、学校に関連する人物 (自分, 教師, 友達など) が何かをしているところを描くことにより、学校の中の対人関係を明らかにしようとした検査法である。したがって、平易に表現すると KSD は KFD の学校版であるといえよう。KSD は子どもの自己認識や教師像, 友達像, 友達関係など学校に対する態度を明らかにすることができる特長がある。

日本では、加藤 (1988) によって KFD と組み合わせ

* 高岡市立伏木小学校

た方法としてKSDが紹介された。さらに、加藤ら(1989)は、心身症、不登校、非行などの問題行動がみられるさまざまな子どもにKSDを実施し、学校に対する子どもの態度、学業観、自己知覚、対人的な問題としての教師観や友達観などが表現される傾向を示した。また、KSDの用途を応用した研究としては、不登校児(原文では登校拒否と記載)にKSDを試み、イメージの世界で「学校」を体験させるという治療的な意味合いで用いた事例がある(堀之内, 1988)。

本研究では、小西・稲垣(2006a)の追研究としてSSTの効果がKSDにどのように反映されるかについて3事例を通して検討する。

なお、KSDはKFDの描画対象を家族から学校に置き換えた類似の描画法であり、さらに小西・稲垣(2006b)によって知的障害児へのKFD適用の可能性が示されたことから、KSDも適用できると仮定したうえで、実際に評価の指標として用いた。

2. 方法

2.1 対象生徒

T県内の養護学校の同学級に在籍する中学部1年生3名(男子1名、女子2名)を対象生徒とした。全員が知的障害を有し、IQは50~70程度である。生徒達は全員、養護学校に転校するまで普通学校に在籍、日々の生活や日常会話を問題なくこなす能力を身につけている。しかし、養護学校においては学級内でトラブルが絶えず、彼らはお互いに嫌合う傾向を示している。

なお、対象生徒や実施したSSTの詳細については前報(小西・稲垣, 2006a)を参照。

2.2 実施期間

200X年5月からその翌年3月まで約2週間に1回のペースでSSTを実施した。KSDのために、SSTの開始前にpre-test、終了後にpost-testとして2回の描画を求めた。以下に分析するのは、10カ月を置いた二つの描画である。

2.3 施行の手順

このKSDの実施にあたっては、対象生徒に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。それから、「あなたを含めて、クラスのみんなが何かをしているところの絵を描きましょう。特に、この1週間のことを思い浮かべながら、人物全体を描くようにしましょう」と指示をした。検査者はそれ以外には指示を与えなかった。制限時間は設けずに描き終えた時点で終了し、その後、描かれた人物とその人物が何をしているところかなどを質問し、記録に留めた。

2.4 分析

Prout & Phillips(1974)によると、KFDのスコアリングと解釈手続きがKSDにも当てはめて使うことができると示されている。このことから、Knoff & Prout(2000)、日比(1986)、Burns & Kaufuman(1972)によるKFDの解釈を参考にした。また、Knoff & Prout(2000)、日比(1986)、Burns & Kaufuman(1972)の解釈が異なる場合は対象生徒の学校生活の様子や養護学校の教員からの情報を採り入れ検討し、最も妥当と思われる結果を選択した。

なお、SSTの得点結果に影響を受けたKSDの解釈になるのを防ぐために、先にKSDの解釈を実施した。

3. 結果と考察

3.1 事例1(R児)

【pre-testの描画(Figure 1)】

R児は理科の授業で行った栽培活動の様子を描いた。R児だけがヒマワリの双葉にじょうろで水やりをしている。水にかかわる行為は、本人の不安や抑うつ感情と関連するものであると解釈されている(Knoff & Prout, 2000; 日比, 1986; Burns & Kaufuman, 1972)。また、自分の顔を一度消した形跡があることから、この集団での自己の存在が確立しておらず、不安定な状態であることが窺われた(日比, 1986)。そのため、集団の中であたかもリーダーのように活躍する場を描くことにより自己の存在を強調しているのではないかと推察された。

R児によれば、M児はR児の水やりの様子をただみているところであると語られた。M児を隣に描いていることから、仲良くしたいというR児の思いが窺われた。反面、M児の両足はプランターの奥に描かれており、切断されているようにもみえた。身体部分が他のものによって遮断されている表現は概して消された人物像に対する葛藤や不安の指標として考えられ(Knoff & Prout, 2000; 日比, 1986; Burns & Kaufuman, 1972)、特に足の省略は不安定な状態を意味すると言われていること

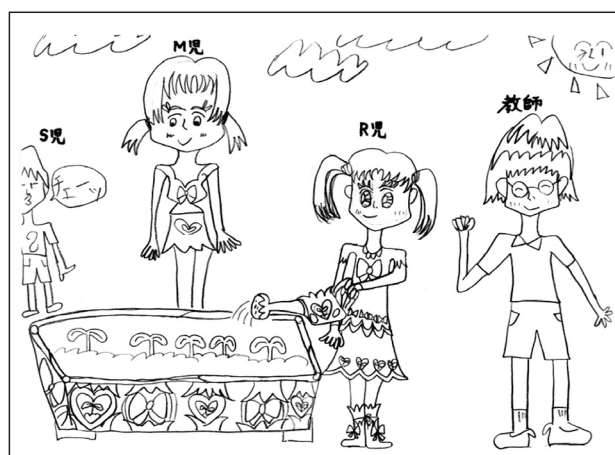


Figure 1 R児のKSD (Pre-test)

から (Knoff & Prout, 2000), M児を嫌って否認している一面も感じられた。

R児によれば, なるべくかかわりたくないと思っている存在がS児であると語られた。S児は自分の植えた種だけが芽を出していないので「チェーッ」と羨ましがっているとのことである。S児だけが欲求不満状態で描かれており, さらに, 顔の一部と右腕が紙からはみ出して描かれていた。人物間の物理的距離が遠い場合は, 関係性が薄いことを意味すると言われていることから (Knoff & Prout, 2000: 日比, 1986), S児をできるだけ遠くに追いやろうとする心理が窺われた。

筆者らが注目したこととして, R児だけが教師(第1筆者)を描いている。R児によれば, 教師は笑顔で握りこぶしを挙げてR児を応援しているところであると語られた。R児は教師を自分に一番近い位置に描いたことから, 対友達関係よりも教師との関係の方がうまくいっていることが推察された。円滑な対人関係が築かれていないため, 教室では教師とかかわることで心理的安定を図っている現状が窺われた。

【post-test の描画 (Figure 2)】

pre-test の描画と同様に全員で共同している栽培活動の様子を描いた。R児によれば, 実際の授業ではヒマワリの種しか植えていないとのことである。R児はその出来事の延長線上においしそうなお食べ物が育っているのをイメージして描画に仕上げた。

R児によれば, R児はサクランボを, S児はきれいな花を, M児はストロベリーを, もう一人の女兒はブルーベリーを育てているところであると語られた。この女兒はSSTの授業を受けてはいないが, 同じ中学部の生徒である。そして, それぞれが自分の育てている果実を使ってジャムを作ろうと考えているところのようである。理想化した描画はみんな楽しく仲良く過ごしたいという願望充足を意味すると言われていることから (Knoff & Prout, 2000), 全体的に仲のよい対人関係に改善されつつあると認識していることが推察された。

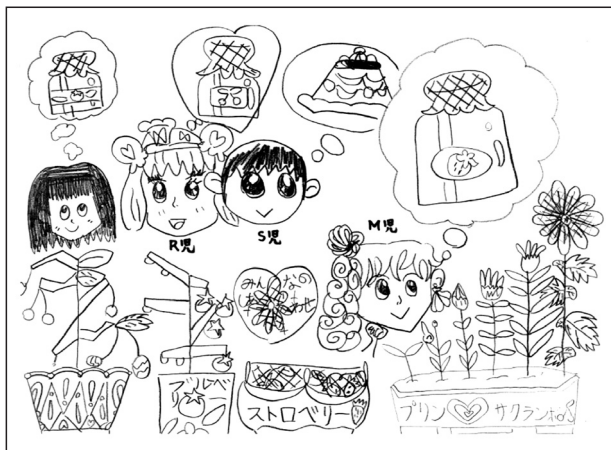


Figure 2 R児のKSD (Post-test)

この描画では全員が比較的, 接近して描かれていた。また, pre-test の描画では3人に1つのプランターであったが, 今回は一人ずつプランターが与えられていた。実際の栽培活動では, pre-test の描画と同様にみんなで共有してプランターでの栽培をしようとした。しかし, 今回は現実を反映した描画ではなく, 一人ひとりのそれぞれの思いを満たすことができるように描かれていた。さらに, それぞれが所有する果実の数が4~6個とほぼ同数であった。高橋ら(2007)によると「果実」は達成感などの肯定的感情を意味すると言われていることから, 3人ともに達成感や充実感のある生活を送ることができるようになったと, R児が認識していると推察された。

M児は, pre-test の描画よりも若干遠い位置に描かれたが, M児のジャムが一番大きく描かれ, M児の欲求を十分に満たしていると感じられた。このことから, M児に対する嫌悪感も和らいだことが推察された。また, この描画の際, M児を最初に描いた。人物像の描写順位は日常的序列を反映していることが多いと言われている (Knoff & Prout, 2000: 日比, 1986)。このことから, M児が消したい存在として捉えられているのではなく, R児にとって重要な存在になりつつあると認識していることが窺われた。

pre-test の描画の際に最も嫌うように描かれたS児が post-test の描画ではR児と重なるように描かれていた。また, S児が管理しているプランターには「プリン♡サクランボ」と描かれていた。プリンを思い浮かべているのはS児であり, つまり「プリン=S児」と解釈された。それと同様に「サクランボ=R児」を意味していると感じられた。したがって, 「プリン♡サクランボ」を解釈すると「S児とR児は好き同士である」と解釈することが可能であろう。また, pre-test の描画では, 種から芽さえ出させず, 憎悪を感じさせるような描写であったが, post-test の描画ではS児のプランターから6本育ち, そのうち1本は大きな花を咲いている描画であったことから二人の関係が改善され, 親密な関係になったことが窺われた。そして, 何よりもR児が描画作成の一番最後に「みんなのしあわせ」と書かれたハートマークを描画中央部に描いたことがクラス全体の対人関係が改善されたことを物語っていると考えられた。

3.2 事例2 (M児)

【pre-test の描画 (Figure 3)】

3人で魚に餌をあげている描画である。この描画の特徴として紙面下辺の下部線が描かれていることと大きな太陽が2ヶ所に存在することが挙げられた。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ことを意味している (Knoff & Prout, 2000: 日比, 1986: Burns & Kaufman, 1972)。太陽はよくみられる典型的な描画で診断的意義のない場合もあるが, R児の描画

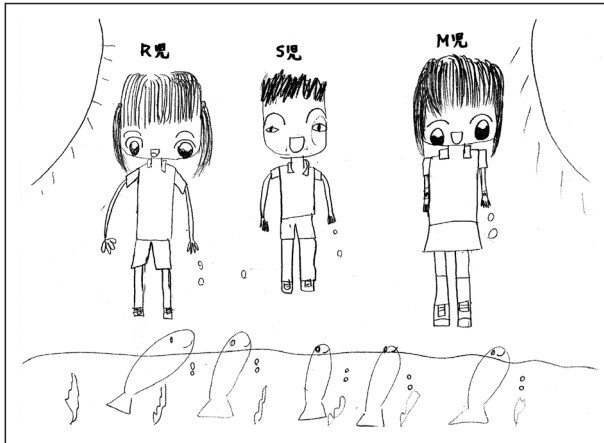


Figure 3 M児のKSD (Pre-test)

では強調するように大きな太陽が2ヶ所にあることから、暖かさと愛情への強い関心と欲求が窺われた (Knoff & Prout, 2000 : 日比, 1986 : Burns & Kaufuman, 1972)。これらのことからM児は気まずい対人関係下におり、居心地の悪さを感じていると推察された。

また、M児はR児とS児と少し距離を置いてえさをあげていることから、2人からの疎外感、仲良くなれない心理状態が窺われた。そのため、疎外感を克服するためにえさをもらう魚がすべてM児の方向を向いているように描いたのではないかと感じられた。友達からは避けられているが、せめて魚からは注目されたいというR児の心理が推察された。また、M児によれば日頃から自分は優しくて年少児のお世話をするのが好きだと語られたことから、自分よりも弱者の魚に世話をしている優しい性格を表現したと感じられた。

学級担任等からの情報によると、M児はR児が可愛い子ぶることと、R児が恵まれた家庭環境にあることに対して敵対心や嫉妬心を抱いていたため、日頃からR児をにらみつけたり、無視したりする態度をとっていたとのことである。また、その理由としてR児は目立つ存在で女優やタレントの真似をするので人気があったようである。M児も友達から注目を浴びたいと思っていたが、R児と同じように振る舞うことはプライドが許さず、その反動として冷めた態度をとっていたようである。そして、友達に対して攻撃的な言動によって自己の存在をアピールし、周りからの注目を得ようとする行動傾向があったそうである。このような心理的背景が描画にも顕著に投影されたと思われた。

日頃はR児がスカート履き、M児がズボンをはいていることが多く、描画した当日も日頃と同じパターンであった。しかし、描画では反対の衣服を身に着けて表現された。このことから、日頃強がった攻撃的な態度で友達に関わるが多いM児だが、本当は女らしくいたいという思いを抱いていることが表現されたと考えられた。また、R児は家庭が裕福なため、親からおしゃれな小物を多く与えられている反面、M児の家庭が経済的に厳し

いために淋しい思いをしているようである。その反動として描画の中だけでもそれを満たそうとしたと推察された。

S児に対しては、顔を一度消した後に再び同じ表情を描いたことから、S児をいない存在として捉えているのではないかと解釈した。さらに、S児の口は笑っているが、S児の目は、にらんでいるように鋭くみえた。表情は直接的にさまざまな感情を表すものであり、いっそう解釈における確実な指標として考えられる場合が多いことから (日比, 1986), S児が敵対心を抱いているとM児は感じていると推察された。

【post-test の描画 (Figure 4)】

理科の授業での栽培活動の様子である。M児によれば、S児は「R児さん、かわいい」と言いながら水をあげ、R児は好きな韓国男優のことにについてS児に話しながら花をみており、M児も好きな芸能人のことを考えながら花をみているところを描いたと語られた。

post-test の描画では pre-test の描画と比べて全体的な変化はみられないように感じられた。人物の行為は変わったものの、M児がS児・R児から離れて描かれ、R児を最も遠方に配置したスタイルは全く同じであった。

R児との対人関係では大きな変化がみられたとは言い難いように思われた。R児の表情は笑顔のようにみえるが、口は閉じていた。立ち位置はpre-testの描画と比べてR児をより遠方に置いた。また、実際の栽培活動では全員が同じように花を咲かせたが、描画上のM児は3本も咲いているが、R児は1本しか咲いていない。さらに、R児だけがM児とS児とは異なる目の描き方になっていた。R児だけに差をつけることによってR児を異質の存在として描写したと感じられた。このことから、R児との仲がより険悪になったことが窺われた。

S児との対人関係では、R児と同様に pre-test の描画と比べてM児とR児との二者間距離が長くなり不仲を感じさせる点もあったが、その一方で、S児との仲がやや改善されてきたと解釈された点もあった。S児の欲求

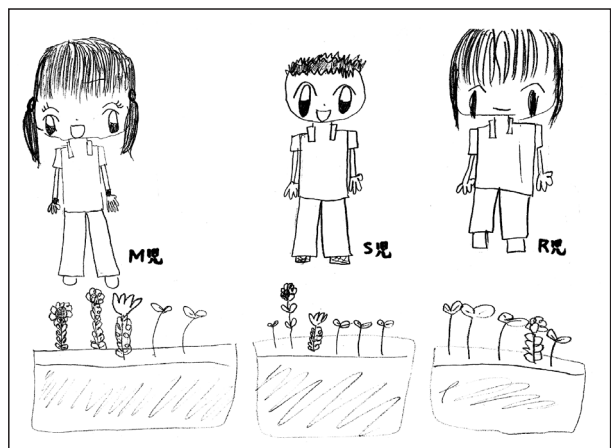


Figure 4 M児のKSD (Post-test)

を満たすかのようにS児のプランターにはM児よりも多い6本育っていた。また、pre-testの描画では睨んでいるようだったS児の目が、post-testの描画ではM児と同種の優しい目で描かれていたことから、S児は憎悪を抱いていないとM児は感じ取っているとともに、M児もS児をあまり嫌っていない心理が窺われた。

3.3 事例3 (S児)

【pre-testの描画 (Figure 5)】

遊園地(東京ディズニーランド)へみんな遊びに行っている描画である。しかし、S児が虐待の疑いにより保護された経緯から、遊園地に行った経験はないと思われた。その遊園地を描いた理由として、対象生徒が在籍する養護学校中学部では3年生になると、修学旅行で東京ディズニーランドを訪れることが通例となっていたことが挙げられた。S児は好意を寄せているR児の横を歩いている。R児の左手とS児の右手が接しており、手を握り合っているようにもみえた。

しかし、日常におけるS児とR児の関係はこれとは裏腹であった。学級担任等からの情報によると、S児はR児に対する好意をうまくコントロールできず、後方から抱きつくなど不適切な行為を繰り返していたようである。そのため、R児はS児を嫌い、拒絶的な態度をとることが多かったそうである。

このような現状が描画に投影され、描画上でのR児の目は鋭く、過度にかかわるS児に対して怒っている表情で描かれたように感じられた。R児に対してあまりにしつこくつきまとうので、避けられつつあった現状が描画上では手を握りたくても握らせてもらえない状態として表現されたと推察された。また、R児を自分よりも大きく描いたことからS児にとっての心理的影響度の大きさが窺われた(Knoff & Prout, 2000: 日比, 1986)。さらに、人気キャラクターのミッキー・マウスやゲーフィーもS児とR児に近付こうとしていることから2人で楽しく過ごしたいというS児の思いが推察された。

一方、M児はどこにも描かれていないようにみえるが、S児によれば『アリスのティーカップ』という遊具の中で回っていると語られた。M児を描画上から消し、さらに回転する不安定な状況に置いていたことから、M児に対して同一場面に置きがたいほどの排他的感情を抱いていることが推察された(Knoff & Prout, 2000: 日比, 1986: Burns & Kaufuman, 1972)。また、S児が自分から遠ざけた位置にM児を置いたことや、R児と一緒に正面を向いてM児から目をそらすように描いたことからR児とS児はM児を避け、嫌っていることが窺われた(Knoff & Prout, 2000: 日比, 1986)。

【post-testの描画 (Figure 6)】

みんなで調理をしている描画である。S児によれば、S児はhamと野菜を炒め、R児に対して「手伝うことはないかな」と聞いているが、R児は無視して返事をせず包丁で何か切っているところであると語られた。そして、M児はサツマイモを洗っている。

S児はpre-testの描画と同様にR児を一番大きく描き、自分をR児の横に描いた。ある人物の隣に自己像を描くことはその人物を好いており、近づきたい、あるいは注意を引きたいという表れだと推察された。さらに、S児に近いR児の左目を大きく描かれていることから、自分を注目し関心を寄せてほしいというS児の欲求が感じられた。反面、R児はS児側の左手に包丁を持っていた。刃物を持つ行為は、防衛を意味すると言われている(Knoff & Prout, 2000: 日比, 1986)。このことから、S児が一方的にR児に好意を寄せている関係にあまり変化していないと考えられた。

しかし、pre-testの描画ではS児とR児は接していたが、post-testの描画では若干の間を置いて描かれた。このことから、過度なかかわりから適切な距離を置くことできるようになり、接近しすぎていた関係が少し緩和されてきているのではないかと感じられた。

一方、M児との関係にも変化がみられた。人物像を描

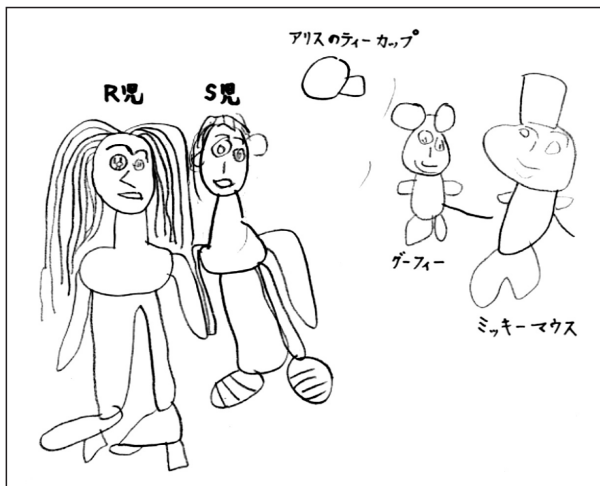


Figure 5 S児のKSD (Pre-test)

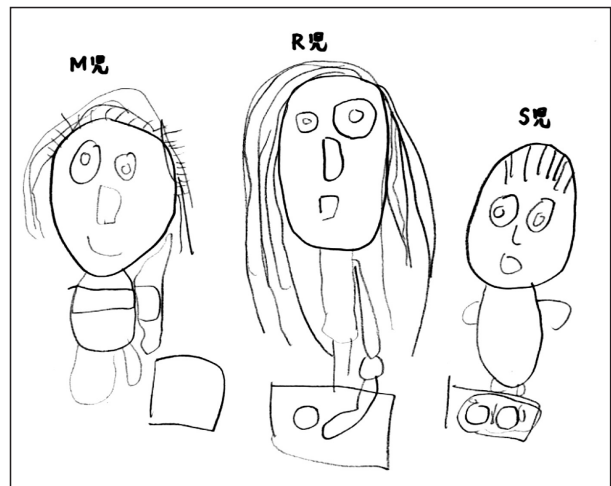


Figure 6 S児のKSD (Post-test)

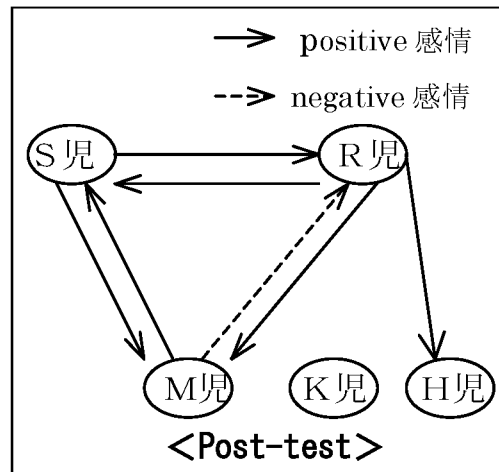
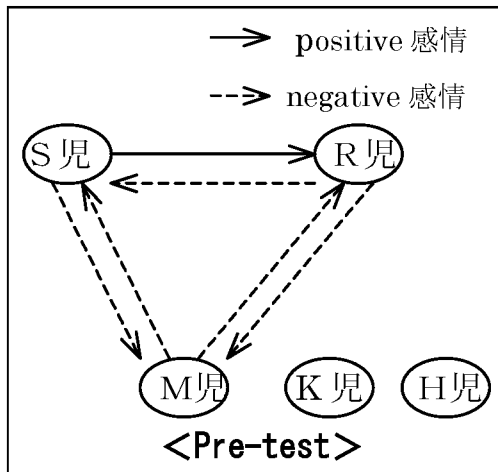


Figure 7 KSD の分析による SST 前後のソシオグラムの変化(Pre-test)

写す順序は相対的の重要性を意味していると言われているが (Knoff & Prout, 2000 : 日比, 1986), R児→M児→自分という順番で自分よりも先にM児を描いた。

pre-test の描画ではM児に対して同一場面に置きがたいほど敵意や攻撃などの否定的感情を抱き、潜在的に消去していた存在として描いていたが、post-test の描画では同一空間に、しかも笑顔にみえる表情でM児を置くことができていた。これらのことから、S児とM児との心理的な距離が縮まり、改善がみられたと推察された。

4. 全体的考察

本研究によって、SST の効果が KSD の結果に投影されることが示唆された。また、KSD による対人関係の力動性、平易に表現すると誰と誰の仲がどの程度改善されたかという解釈からSSTの効果の要因を詳細に考察することができた (Figure 7, 8) ^{注1)}。

SST 得点が最も上昇した S 児は pre-test の描画で R 児への一方的な好意と M 児との不仲な対人関係を描いた。特に M 児を紙面上から消去し、否定的感情を明確に描写した (Knoff & Prout, 2000 : 日比, 1986 : Burns & Kaufuman, 1972)。この結果から、S 児の pre-test 時の SST 得点が三者の中で最も低かった要因として M 児との険悪な対人関係が影響したと推察された。しかし、S 児の post-test の描画には、笑顔の M 児が同一場面に存在したことなどから、対人関係が改善されつつあることが読み取ることができた。このことから、KSD による SST 得点の上昇は M 児との対人関係が円滑になったことが大きな要因であると推察された。

一方、SST 得点が最も伸びなかった M 児は、pre-test・post-test の描画ともに S 児と R 児から遠ざかるように描かれ、孤立感を窺われた。特に R 児に対して閉ざされた口元で否定的な感情を表現された。しかし、post-test の描画では、S 児が明るい表情で描かれたことから、S 児との仲は改善されつつあることが読み取れた。このこ

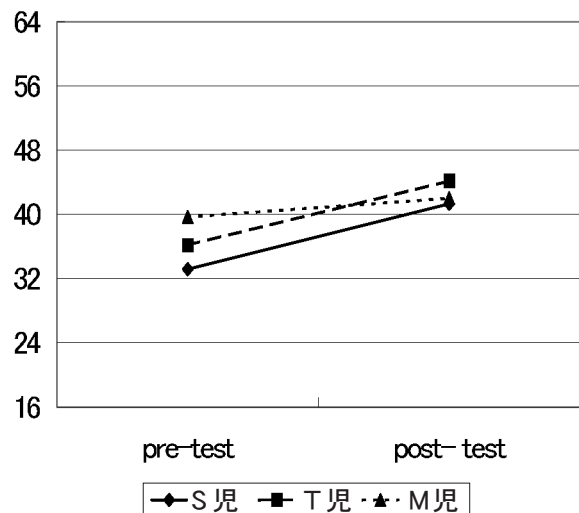


Figure 8 SST 実施前後の総合得点の変化

とから、M 児の SST 得点の伸び悩みは、R 児との関係が改善されないまま継続していたことが大きな要因であると考えられた。

R 児は post-test 時に最も SST 得点が高かったが、この結果は描画に投影されていた。post-test の描画では最も円満で温かさのある描画に仕上げた。また、R 児の SST 得点の上昇は S 児との関係が改善されたことが大きく影響したと考えられた。pre-test の描画では S 児を排除しようと紙面の端に置き、発芽しない欲求不満状態にさせていたが、post-test の描画では S 児を自分自身と重なるように描き、♡ (ハートマーク) で親密さを表現した。この結果から S 児との仲が改善されたことが SST 得点の上昇に結びつくと推察された。

5. まとめと今後の課題

SST の効果を検討するにあたり、前報で用いた標準化された指標としての質問紙では表れにくい個人の内的 (主観的内容)・質的な分析ができたと考えている。また、

KSDによって、対人関係のソシオメトリがリアルに描画上で視覚的に表現されたので、より具体的な対象生徒への援助を今後実践することが可能になった。このことから、KSDは教育相談の一助として役立つことが示唆された。

一方、KSDは子どもの主観的な内面性から対人関係を読み取る資料となり得るが、投影法による解釈には限界があり、過信しすぎないことにも注意するべきである。考察の客観性を議論して、実証性を高める方法が必要である。また、知的に障害を有し、質問紙法による心理テストが困難な子どもに対しては、日常の観察と投影法の両側面からの分析が有効であろう。

6. 引用文献

- Burns, R.C. & Kaufuman, S.H 1970 K-kinetic family drawings (K-F-D) : An introduction to understanding children through kinetic drawings. Brunner/Mazel.
- Burns, R.C. & Kaufuman, S.H. 1972 Actions styles and symbols in Kinetic family drawings : An interpretative manual. Brunner/Mazel. [子どもの家族画診断 加藤孝正 伊倉日出一 久保義和 訳 黎明書房 p28-228]
- 日比裕康 1986 動的家族描画法 ナカニシヤ出版 p44-102
- 堀之内孝久 1988 登校拒否と描画 臨床描画研究Ⅲ 金剛出版 p36-52
- Howard M. Knoff and H. Thompson P-rout 2000 Kinetic Drawing Systemfor Family and School : A Handbook [学校画・家族画ハンドブック 加藤孝正・神戸誠 訳 金剛出版 p31-67]
- 加藤孝正 1988 動的家族・学校描画システム法 臨床描画研究Ⅲ 金剛出版 p140-150
- 加藤孝正・小栗正幸・神戸誠・水谷友則・仲村正巳・小栗和子 1989 問題行動をもつ子供の動的学校画の試み 臨床描画研究Ⅳ 家族画研究会編 金剛出版 p129-145
- 小西一博・稲垣応顕 2006a 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 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 p77-86
- 小西一博・稲垣応顕 2006b 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 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 p87-95
- 岡本興則 2000 ふれあいのある人間関係づくりを目指してーソーシャルスキルトレーニングの活用を通してー平成12年度静岡県総合教育センター長期研修研究報告書 p136-145
- Prout, H.T. & Phillips, P,D 1974 A clinical note : The Kinetic School Drawing. Psychology in the Schools. 11 p303-306
- 高橋雅春・高橋依子 2007 樹木画テスト 文教書院 p46
- 上埜真知子・下山正一・尾山隆夫・坂井紀美江・山野浩平 2000 一人ひとりが生き生きと学校生活をおくることのできる人間関係づくりに関する調査研究(第3報)ー望ましい人間関係づくりをめざすコミュニケーション能力の育成ー 富山県総合教育センター研究紀要第19号 p57-84

[注釈]

注1) Figure 7は学級全体のソシオグラムである。SSTの授業を受けたのは対象生徒3名であるが、本研究で取り上げた学級に在籍している自閉性障害を有するK児とH児も記載した。この二人の生徒ら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、対象生徒とトラブルがほとんど起きていない実態である。

(2007年8月31日受付)

(2007年10月30日受理)

不登校経験者の自己省察に関する研究(2)

松井 理納*・稲垣 応顕

Investigation the Self-reflection of Those Who Have Experienced School Non-attendance (School Refusal) (2)

Yoshino MATSUI and Masaaki INAGAKI

キーワード：不登校経験者，自己省察，質的研究

Keywords : experienced school non-attendance, self-reflection, qualitative investigation

1. はじめに

今日の不登校（登校拒否；School Refusal 以下，SR と略記）についての論文を最初に発表したのは，Jung, C. G であるとされている（稲村，1994）。彼は，SR の原因を性的コンプレックスに求めた。

今日の SR 研究は，この Jung, C. G の論を否定することで発展してきた。すなわち，Treyner, J. V (1929) が，学校に行かない子ども達に関する論文をまとめ，彼らを Morning Sickness また School Sickness と命名した。さらに，本格的な SR 研究が，Broarwin, I. T (1932) により行われた。彼は，従来怠学といわれていた子ども達の中に，神経症圏に入る者が多いことを指摘した。また，Johnson, M ら (1941) は，彼らに学校恐怖症 (School Pobia) の名称をつけ，その原因を母子分離不安に求めた。その後，Warren, W (1948) により，彼らは学校を恐れているのではなく登校を拒否しているとの見解が出され，登校拒否 (School Refusal) の名称が提唱された。ただし，その中において Hersov, L. A などは彼らを不登校 (Non Attendance at School) の名称で呼んでいた。

ところで，我が国において今日的な意味合いでの学校に行かない子ども達の問題が取り上げられたのは，1960年代初頭である。それまでも，学校に行かない子ども達は存在していた。彼らの多くは第二次世界大戦の敗戦による混乱と貧困の中で，保護者の『農業に学問は要らない』との考えにより，学校に行かせてもらえなかったのである（滝川，2005）。その後，経済状況が改善してもそれら学校に行かない（行けない）児童生徒の数は増加し続けた。文部省（現；文部科学省）は，1966年から SR（年間50日以上欠席）の調査を行はじめた。そして，1991年から年間30日以上欠席者を対象に調査を行っている。

一方，それら子供たちの心理的特徴の捉え方に関する

研究も多方面から行われている。例えば内田 (2004) は，発達段階の視点から小学校低学年における SR について“小1 プロブレム”（幼稚園・保育園といった比較的自由で枠の無い生活をしてきた子ども達が，小学校という時間枠で生活する事に適応できない問題）を指摘し，その根底に母子分離不安があると主張している。また，中学年以上では，“仲間関係”における劣等感が大きな要因として働くことが指摘されている（内田，2006）。さらに高学年では，その心性は中学生とほぼ同じであり，思春期の入り口に存在する子ども達にとっては，“誰と一緒にいるか”，“誰を信頼し，誰を味方だと思えるか”，“心を許して話し合える友達とは誰か”，などが重要な問題となる。すなわち，自分が心理的に一人ぼっちであるという感覚の有無が SR の要因として大きく影響する事が指摘されている（犬塚・稲垣，1994）。

次に中学生における発達課題として内田 (2004) は，“自己の存在感の感知”の問題を提唱している。これは，大人への移行期の入り口にいる彼らにとって，Elikson, E. H (1970) が述べるように「自分とは何者か，自分はどこからきてどこへ行くのか」といった問題が大きくなることを意味し，それが解らないために自分自身が大きく揺り動かされ掴みにくくなることを意味している。

ちなみに小阪 (2005) は，その心性の内容として，①生物学的移行による身体の変化，②社会心理的次元から見た友達関係 (Chum ship) 有無や移行，③心理力動的次元からの理解である“死と生 (性)”の現実化，を挙げている。また，青木 (1998) は，中学生段階での子ども達の特徴を“悩み・怒り・無愛想・諦めと希望”と捉え漠然とした不確かさを抱くがゆえに心理的に動けなくなると述べ，稲垣 (2004) は思春期・青年期特有の内向性と，それに伴う強度な自己否定感情と他者否定感情を発端とする“歪められた感情 (distorted emotion)”が大きく関わっていると述べている。

以上，SR の原因論やそれらの子ども達における心理

* 富山大学大学院教育学研究科

特性を概観してきた。そこで大切になるのは、そのようなSRの子ども達に対し、どのような支援（サポート）が有効に働くのかという事である。換言すれば、SRの子ども達自身が自分をどのように捉え、何があれば再登校できるようになるか、何を支援（サポート）として感じるかということである。

筆者らは、これまで不登校経験を有し、現在不登校サポートに携わっている青年たちに上述の内容を知るためのアンケートとインタビューを行い、そのうちのいくつかを報告してきた（松井・稲垣，2006a, b; 稲垣・松井，2007）。本稿は、その続編である。

2. 目的

SRを経験し、今日自らがSRサポーターとして活動するKさんに、自身の人生の振り返り①SRの原因、②SR当時における周囲への認識、③SR時代に求めていた支援（サポート）；もしくはどのようなサポートによりSRを克服したか、④現在SRサポートを行う上での意識、を質的に検討し今後のSRサポートに示唆を得ることを目的とする。

3. 方法

従来からの筆者らによる研究方法を踏襲し、アンケート調査およびインタビューを行った。すなわち、稲垣・松井（2007）によるアンケートへの回答を促し、その回答内容を掘り下げるためのインタビューを行った。

（1）対象

SR経験者であり、適応指導教室の指導員等を兼務しながら不登校サポート活動を行なっているKさん。プロフィールを表1で示した。

（2）場所

T大学の個別面談室。

（3）方法

Kさんに、不登校当手を回想するよう促し、以下の視点からアンケートに回答するよう求めた。さらに、それを踏まえてインタビューを行った。

（4）アンケートの内容

- ①「私のライフイベント」：時間系列に従い、自身のこれまでの歴史を振り返り、家族、対人関係等の項目別に記述するよう促す内容。
- ②「私の人生曲線」：過去から未来までの自分の人生を、そのライフイベントに沿って図示化する内容。
- ③「私へのお手紙」：“今、ここで”の自分からSR当時の自分に宛てた手紙（メッセージ）。

表1 Kさんのプロフィール

-
- ・氏名、年齢、職業：
Kさん（男性）、32歳、適応指導教室指導員、フリースクール講師等を兼務
 - ・家族構成：
父、母、姉、Kさん
 - ・身体的特徴：
足に障害を有している（3歳時に発覚）。現在、杖は使用していないが、歩き方はぎこちない
 - ・性格的特性：
穏やかで、人を批判することがほとんどない。ただし、周囲をニヒルな視線で捉え、少し距離を置いて関わろうとする傾向が窺われる。
 - ・SR後の経緯：
大学検定試験に合格し、法科大学へ進学する。在学中および卒業後に、海外留学をする。その後、3年間の状況は不明だが、2001年より適応指導教室指導員とフリースクール講師等を兼務し始める（28歳）。
-

*以上は、1回目の面談の際、Kさんから語られた内容による。

（5）手続き

筆者らが、事前にアポイントメントを取っておいたKさんと直接面談し、アンケートとインタビューを実施した。面談は、2回行った。その要点は、下記の通りである。

- ①相互に自己紹介を行う。
- ②研究の趣旨を伝えた上で、アンケート用紙を手渡し、1週間後までに回答してくれるよう促した。
- ③翌週の面談で、アンケートを回収した。なおその際、筆者らも同様のアンケートを回答し、持参した。インタビューでは、シェアリングを行いながら実施した。

3. 結果

本稿では、経験者Kさんの回答を「方法」で示した①～③の順にまとめて記していく。また、順次考察を加えていく。

本稿では、それぞれの結果を示しながら、インタビューにより答えられた内容を一緒にして記述していく。

（1）「私のライフイベント」について

「私のライフイベント」の結果を表2で示す。

Kさんは、小学校2年生で自分の足の障害を自覚し劣等感を持ったとのことである。そのきっかけとなったのが、運動会での全校リレーで他のチームに追い抜かれたことで、同じチームのメンバー（Kさんは、“仲間”という表現はしない）から「いろいろ」言われた事にあるという。その際、誰も味方をしてくれなかつ

表2 Kさんのライフイベント

年齢	本人			家族			学校・居場所等での対人関係・活動等			学業
	出来事	父	母	その他の出来事	友人	支援者 (相談者・教師等)	部活動	学業		
S48年 0歳	オイルショックの混乱に乗じて誕生	公務員	主婦	姉(3歳上)						
S49年 1歳										
S50年 2歳										
S51年 3歳	左股関節亜脱臼が発覚									
S52年 4歳										
S53年 5歳	S市立保育園入園							トランポリン教室通う		
S54年 6歳								水泳教室通う		
S55年 7歳	S市立M小学校入学							習字習う(6年まで)		
S56年 8歳	2年次 雲行き怪しい 全出席日数の半分は欠席	仕事を休んで遅くに連れていってくれた		学校との連絡役	友達はそれなりにいた				体育嫌い	
S57年 9歳	3年次 全く登校せず				仲良い友は同じクラス	総合教育センターに相談		そろばん3週間のみ	2けたのかけ算ができず	
S58年 10歳	4年次 個人的に週休4日制導入					担任は理解有り			宿題はしていた	
S59年 11歳	5年次 昨年と変わらず 自分が問題児と始めて自覚								頭はいいと思いきんていた	
S60年 12歳	6年次 ほとんど休まず									
S61年 13歳	S市立T中学校入学	応援してくれた	心配だったそう	よくわかんかったそう	小1～高3までと同居	先生が目をつけてくれる		ソフトボール	頭はよかったはず	
S62年 14歳					小1～高3までと同居	心理判定員のカウンセリング		ソフトボール	よかったらいいなあ	
S63年 15歳	福祉関係でカウンセラーになることを決意				小1～高3までと同居	心理判定員のカウンセリング		ソフトボール	たいしたことがなかった	
H1年 16歳	県立N高校入学				部活は楽しかった			管弦楽部	下から数える方が早い	
H2年 17歳	出席不足留年決定				大学進学で名古屋へ	総合教育センターに相談		管弦楽部		
H3年 18歳	大検受験のため名古屋へ	あきらめモード	あきらめモード	一番怒っていた	毎日か想像不可能な友だつた			管弦楽部	大検は取った	
H4年 19歳	遊び過ぎを姉に怒られ富士山に戻って予備校へ			同居					偏差値29	
H5年 20歳	福祉心理系大学は全て落ち、K法科大学入学	とてあえず進学できたことを喜んで			自分を無理矢理引っ張りあげてく			E S C 軽音部	家庭教師のため勉強する	
H6年 21歳	初海外は散々									
H7年 22歳	全国居場所巡り									
H8年 23歳	「こどものための学校」作りを人生目標とする									
H9年 24歳	大学卒業後豪州へ									
H10年 25歳	帰国後多くの仲間と出会う									
H11年 26歳										
H12年 27歳										
H13年 28歳	C市通応指導教室指導員	公共機関にお世話になって安心して								
H14年 29歳										
H15年 30歳										
H16年 31歳										
H17年 32歳										

たことへの悔しさと、言い返せなかった自分への悔しさを今でも鮮明に覚えているとのことである。稲垣(2007a)は、いじめに関する考察の中で「やられた側は、決して忘れない」と述べている。Kさんの体験が、いじめといえるか否かについては、様々な考えができるであろう。しかしKさんにとっては、今でも忘れられない、嫌な思い出となっている。特記しておきたいこととして、Kさんは「自分が抜かれた事は事実であるから、それは言われても仕方が無い。ショックだったのは、その時自分の障害を現実のものとして実感したこと、誰一人として自分を解ってくれなかったこと」と述べている。これは、我々人間にとって支えてくれる他者の存在がいかに大切かを示している。

その後(前述のネガティブイベント直後からのこと)、両親に身体不調をはじめあらゆる嘘をついて学校を休み始めた。両親がそれを不審に思い問いただされたからは、「いじめられているから、学校には行けない」と答えていたという。Kさんは、そのことについて「いじめられたと言えば、学校を休めた。両親には、悪い気もしたけれど、(学校には)行きたくなかった」と述べている。また、そのようなKさんに対して時々、父親が「仕事を休んで、遠くに連れて行ってくれた。悪いと思いつながら、嬉しかった。でも、自分は学校には行きたくなかった」と回想している。稲垣(2007b)は、ニートに関する見解として、彼らが職場に「行けない→行かない→行きたくない、のプロセスを踏んでいるのではないかと述べている。すなわち、最初は何らかのトラブルにより劣等感を感じ行けない状況が芽生え、行かないでいたらいって、何とか生活できてしまった。そこに、行かないという意思を伴った感情が育ち、そのうちに行きたくないとの気持ちが強まりその状態が長期化するのではないかとということである。筆者らは、Kさんにとっての学校への意識にも、同様な感覚や感情があったのではないかと推察している。

しかしその一方で、「家にいると、父親は心配しているのは解るけど、いろいろと言われた。母親は、黙っていた。どちらにしても、家族の中ではしんどかった」とも語った。小学校4年生から、T県立総合教育センターの教育相談部に週1回通室した。Kさんは、当時を振り返り「毎週火曜日にカウンセリングがあり、それを担当するH先生と会うのが楽しみだった。自分で、個人的に週休4日を決め込んでいたけれど、火曜日は欠かさず通っていた。自分自身、一番明るくいられた場所だったなあ」と回想した。

また、13歳の4月に地元の中学校に入学するものの、7月に足の障害と長期欠席のため養護学校に転校する。それについて、「養護学校は、良かった。そこでもいじめはあったけれど、自分は自分よりも障害の重い子の車イスの世話をしていた」、また「その他にも、先生から仕事を色々頼まれて、それが嬉しかった」と話

した。さらに、「自分は、役割をこなせる人なんだと思った」、「養護学校では、仲間同士の他にも病院関係などで、いろんな人との付き合いがあった。それで、自分の考えが広がったと思う」と語った。またその時期、Kさんは養護学校で心理判定員によるカウンセリングを継続して受けており、中学校3年生(15歳)で福祉関係のカウンセラーになりたいと決心する。

高等学校は、地元の普通高校に入学する。しかし、1年生の後半から「中学校の頃と同じ感じ・・・、息切れを起こしたのかなあ。でも、何か面白くないというか、違和感を感じて・・・出席が怪しくなった(笑)」とのことである。高校1年から2年に進級する時、出席日数の不足で留年が決定した。大検(大学入試検定)を受けるため、名古屋に行くが「勉強など、ほとんどせずに遊びほうけていた」とのことである。そして、「姉に怒られて実家に戻り、予備校に通うようになったんよ(笑)」と語った。そして、「大検をとってから、現在に至っている、かな」と話を締めくくった。

(2)「私の人生曲線」について

Kさんによる「私の人生曲線」を図1で示した。これを見ると、「(1)私のライフイベント」の内容と一致するかたちで、彼の心の揺れが読み取れる。まずはじめに、彼が自分の障害を意識した小学校2年生まで、人生曲線は(+)の領域にある。特に、小学校1年生の時期は楽しい生活を送っていたことが読み取れる。それは、彼が家庭環境に恵まれていたことにも影響されていると思われる。しかし、小学校2年生時の全校リレーでの出来事を境に、自分の障害を意識し劣等感を持つと人生曲線は一気に(-)領域まで急下降する。そして、それは小学校4年生で県立の総合教育センターに行くようになるまで続いている。逆説的にいえば、「(1)私のライフイベント」を媒介としたインタビューでKさんが語っているように、毎週火曜日にH先生と会うようになると、(+)方向へ転じていった。

中学校に入学した12歳において、Kさんの人生曲線は下降している。これは、入学した地元の中学校での生活が、彼にとって楽しくなかった現れであろう。しかし同年の7月、養護学校へ転校すると人生曲線は一気に(+)に移行する。ところが、普通高校に入学すると再び人生曲線は、下降する。Kさん自身が述べるように、将来の目標を持てたのはよいが息切れを起こした現れであろう。

これらのことから、彼にとって自分を否定せずに受け入れてくれる他者との交流が持てたと感じていたときに人生曲線は(+)を向き、それが感じられない時に(-)を向いていたことが明らかとなった。すなわち、SRの子ども達へのサポートとして、彼らを否定せず受け入れてくれる存在、また他者との温かな感情

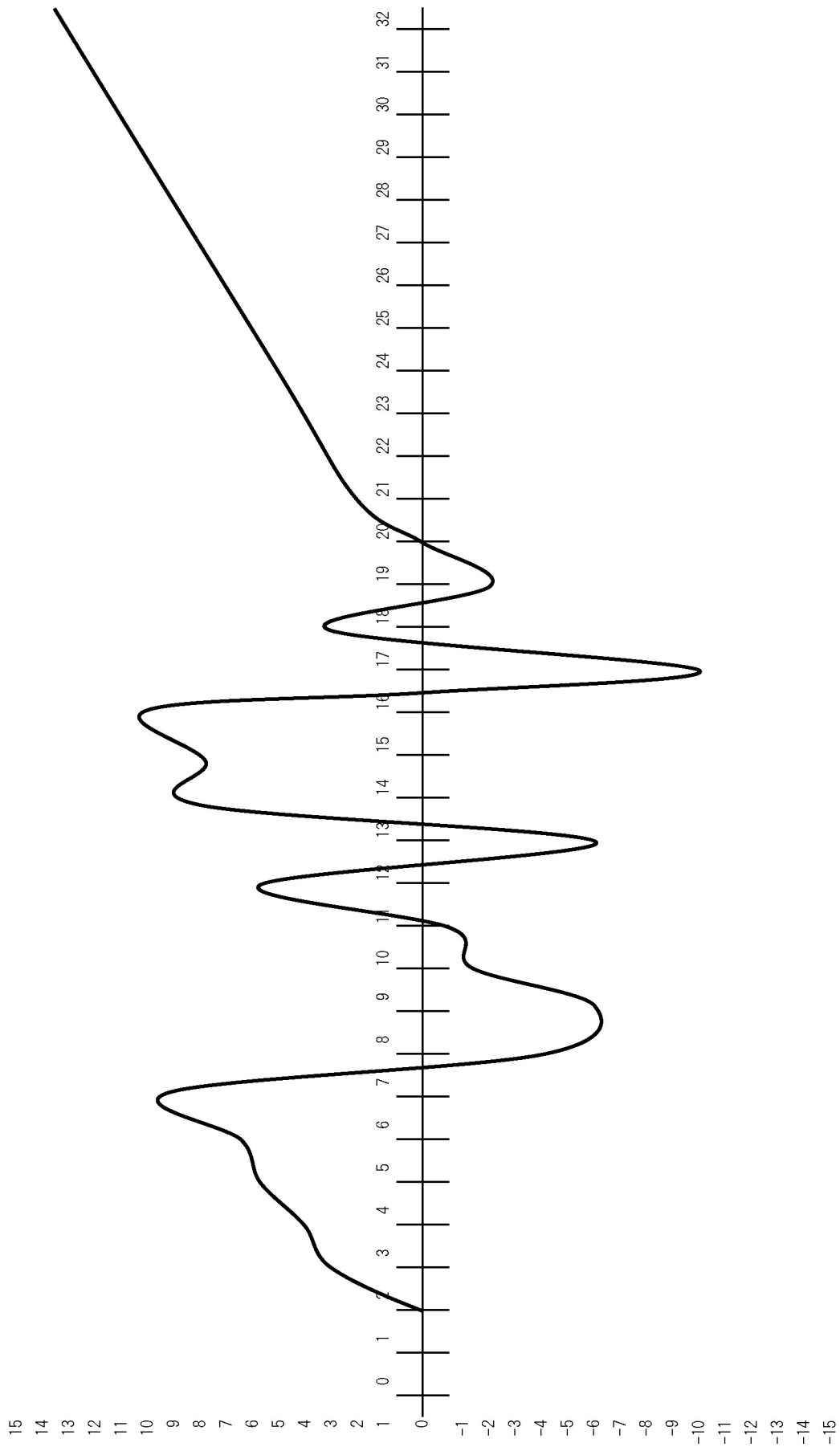


図1 Kさんの人生曲線

交流が重要であることが改めて示唆された。

彼はその後高校を中退し、約1年間に渡り彼自身が「人生の放浪」と表現する生活を送っている。しかし、大検に合格することで、人生曲線を上向きに変えている。19歳で、彼はわずかな下降を感じるものの、現在はこれからの自分の人生は(+)方向に伸びていくと感じている。筆者らは、このことについて、彼が楽天的だというよりもこれからの人生に対する決意や願いであるとも捉えている。

(3)「私へのお手紙」について

以下に、Kさんの「私へのお手紙」を表3で掲げる。

この16歳10ヶ月というのは、Kさんにとって出席日数が足りず留年か退学かの決定が求められていた時期である。この手紙を一読した筆者らの印象は、Kさんがニヒルな状態でいたこと、もしくは自分や学校を冷めた目で見ようとしていたこと、突っ張りながらもその反動としての自虐性を有していたとの印象を受けた。それは、Kさんの現在の感覚でもあるように思われた。彼は、インタビューの中でSR児童生徒の保護者、特に母親に対して「大学なんて、高校へ行かなくても行く方法はある。それよりも、家庭の風通しをよくすることが何よりも大事だということを伝えたい」と話していた。筆者らは、この言葉にKさんの満たされなかった家族への愛情欲求と学校を含む社会や周囲の人への意地の強さを感じている。

表3 Kさんの「私へのお手紙」

<16歳10ヶ月の自分へ>

もう気付いてるっしょ？

学校が自分に合わんことは。

自分の道見えないでしょ？学校以外は。

だったら、いつまでもウジウジしてないで、

さっさと自分の足で動きなさい。

苦しんでるんだったら、目一杯苦しみなさい。

まだまだ足りないよお。

でもおかげさまで10代で、

たっぷし しんどい思いしたからね。

30代になったらラクよ。

なんでもアリだかんね。

苦しいフリはいいかげんにやめなさい。

見る人が見たらすぐにわかるんだから。

今の君は、見苦しいです。

どっちにしろ、まだしばらくは しんどいよ。

覚悟してね。

おかげで、すんげー楽しい30代が待ってるべ。

4. 全体的考察と今後の課題

SR研究が、Jung.Cから始まったとすれば、その歴史はすでに100年を超えていることになる。しかし、今日なお数多くのSR児童・生徒が存在する。

筆者らは、彼らへの有効な支援について示唆を得ることを目的に、SRを経験し現在は自らがSRサポーターとして活動するKさんを対象として、SRの原因・SR当時の意識・求めていたサポート・SRからの脱却に際し有効だった支援、などについてアンケート調査とインタビューを行った。

その結果、彼が①小学校2年生時に行われた全校りレー後に自分の障害を実感したこと、②周囲からの批判を浴びた事により、自分の足の障害を自覚し劣等感を有したことが明らかになった。さらに、その際誰1人として自分の味方になってくれなかった、換言すれば誰も自分の気持ちを解ってくれようとしなかったことで、孤独感と共に他者への信頼感や共通感覚を希薄にしていた事が示された。彼はそれについて、「何も言い返せない自分」に悔しさを感じていたという。これらのことから、我々の社会的適応に際して他者からの肯定的受け入れの態度が極めて重要な要素である事が示された。これは、逆説的に捉えれば「自分の言いたい事が言えない感情表出の困難性」の意識を強めた時に我々は社会適応を疎外される(稲垣, 1996)。

Kさんはその後、両親にも彼の言葉で言えば「あらゆる嘘について」学校に行く事を避けたという。すなわち、Kさんにとっては自己内部を含む全てが、増井(2002)の述べる「これまでの立派な自己像が崩れ<中略>全てが苦慮の世界」として一気に変質した事が窺われる。それ以降の彼は、「自分へ宛てたお手紙」で示されている通り Erikson, E. H (1968) のいう“否定的アイデンティティ(どうせ自分は・・・という意識で周囲との関係を覚めた目で捉え、割り切ろうとする歪んだ信念、自己卑下する自分を形成する自己意識)”にも似た自己意識を形成させ高校を中退する。筆者らは、そのようなSR児童生徒と関わる際に、藤原(1992)が指摘するように「SRという問題ではなく、SRという形で自分を表そうとしているその子」を受容・共感する事が大切であると考える。受容とは、相手を「先入観なしで、評価せず、こちらの価値観を押し付けず、ただひたすらに解ろうという気持ちで関わること」、共感とは「相手の心のフレームに沿って相手を解ろうとすること」(稲垣・犬塚, 2004)であろう。実際に、Kさんは小学生時代にSRだった時、毎週火曜日に県立総合教育センターでH先生と会えるのが楽しみだったという。そして、重要な事はその先生に特別何かをしてもらったという記憶は無いという。一方、Kさんは家にいることへの苦痛また窮屈さを語っていた。ちなみに、彼の人生曲線は、彼が温かな感情交流を取れた存在がいたときには上昇し、いなかったときには下降

している。これは、松井・稲垣(2006a)が不登校経験者へのアンケートとインタビューを行った報告の第1報において、彼らがSRをしていた当時、「両親は最も身近な分、サポートをしてもらうことに窮屈さを感じやすく<中略>SR経験者が当時サポートとして感じていたのは、何をしてもらうではなく自分を否定しないで一緒にいてくれる存在だった」と述べることに一致する。すなわち、SR児童生徒への支援には利害関係を越えた、しかも第3者が望ましい事が示唆された。

今後の課題としてさらに、受容・共感とは具体的にどのような態度により示されるのか、換言すれば児童生徒をあるがままに受け入れるという言葉の具体的な意味について、検討を深める必要がある。また、SRサポートの実践を積み重ね、彼らの内面への理解を深めていく必要がある。

<文 献>

- (1) 青木省三(1998) 思春期外来からみえるもの。このころの科学。日本評論社。78。87-91
- (2) Boardwin, I. T (1932) A contribution to the study of truancy. Amer, Journal of Orthopsychiatry. Vol.2. 253
- (3) Elikson, E. H (1968) Youth, identity and crisis. New York: International Universities Press.
- (4) Elikson, E. H (1970) Autobiographic Notes on the Identity Crisis. Journal of American Academy of Arts and Sciences. Vol.99. 730-759
- (5) 藤原勝紀(1992)「登校拒否」に関するカウンセリング的理解。カウンセリング学科論集(九州大学教養部)。6。1-29
- (6) 稲垣応顕(1996) 非行少年への感情表出トレーニング適用に関する事例研究。上越教育大学障害児教育実践センター紀要。2。37-46
- (7) 稲垣応顕(2004) 第3部第3章自己意識の発達と人格形成—青年期の臨床的問題。／塚野州一編著 みるよみ生涯臨床心理学。北大路書房。123-150。
- (8) 稲垣応顕(2007a) 新しい実践を創造する学校カウンセリング入門。東洋館出版社。
- (9) 稲垣応顕(2007b) ニート①～働かない若者たち。日曜日の報道部から—KNB NEWSリアルタイムサンデーの1年—。北日本放送株式会社。19-24 (インタビュー記録)
- (10) 稲垣応顕・犬塚文雄(2004) わかりやすい生徒指導論改訂版。文化書房博文社。
- (11) 稲垣応顕・松井理納(2007) 不登校経験者の自己省察に関する研究(1)—自己の変容と周囲への意識に着目して—。スクールカウンセリング越佐。Vol. 10. 1-6
- (12) 稲村博(1994) 不登校の研究。信嚶社
- (13) 犬塚文雄・稲垣応顕(1994) 登校拒否生徒の心理特性に関する一考察—感情表出トレーニング適用事例を通して—。上越教育大学研究紀要。14(1)。67-80。
- (14) Johnson, M. Falstein, I. Szurek, S. A. et al. (1941) School phobia. Amer, Journal of Orthopsychiatry. Vol.2. 702.
- (15) 小坂和子(2005) 思春期の問題と不登校。臨床心理学。5(1)。金剛出版。
- (16) 増井武士(2002) 不登校児から見た世界—共に歩む人々のために—。有斐閣選書。
- (17) 松井理納(2006) 不登校経験者による不登校サポートのあり方についての一考察—経験者が行なうサポート活動の現状と課題—。平成17年度富山大学教育学部卒業論文。
- (18) 松井理納・稲垣応顕(2006a) 不登校サポーターの実際と意識に関する研究。富山大学人間発達科学研究実践総合センター教育実践研究。1。65-75
- (19) 松井理納・稲垣応顕(2006b) 日本教育カウンセリング学会第4回大会発表論文集。49-50
- (20) 内田利広(2004) ハートケア活動による不登校児童・生徒への支援システムの構築。平成15年度教育改革・改善プロジェクト報告書(京都教育大学)
- (21) 内田利広(2006) 第2章 不登校の現状とその理解。／忠井俊明・本間友巳 編著 不登校・ひきこもりと居場所。ミネルヴァ書房。26-50
- (22) 滝川一廣(2005) 不登校理解の基礎。臨床心理学。5(1)。金剛出版。15-21
- (23) Treynor, J. V (1929) School sickness. Journal of Iowa State Medical Society. Vol.19. 451-453
- (24) Warren, W, (1948) Acute neurotic breakdown in children with refusal to go to school. Arch. Dis Child. Vol.23. 266

(2007年8月31日受付)

(2007年10月26日受理)

〔研究ノート〕

気づきを促す体育授業の実践

— 心と体に着目して —

澤 聡 美

An attempt of the university physical education practice
promoting awareness
— the focus on body and soul —

Satomi SAWA

キーワード：気づき，生活習慣，気分，セルフケア

Keywords : awareness, life style, mood, self-care

I はじめに

青年期は「学生生活や単身生活で，生活習慣に問題がある場合も多く，壮年期以降の危険な生活習慣の出発点でもあり，重要な時期」である（健康日本21企画検討会，2000）。大学においては，社会経済情勢の変化に対応して学生を取り巻く環境も大きく変化し，意欲の減退や無気力そして対人関係に悩む学生，すなわち様々な心と体の問題を抱えている学生が増加している（文部省高等教育局，2000；国立大学保健管理施設協議会，2003）。多田ら（1995）によれば，男子は「だるさと身体違和感」・「飽きと意識水準の低下」，女子は「情緒不安」・「行動思考困難」の因子において40歳代よりも10歳，20歳代において強く自覚している。このように，日常生活のストレスによる慢性的な体調の不具合や疲労を訴える者が増加するだけではなく低年齢化する傾向にある。

正木（2000）は，「からだのおかしさ」として，1975年頃から保育現場や学校現場で心身の不安が実感され始めたことを報告している。1999年に告示された現行の学習指導要領に，小学校・中学校・高等学校は，「体ほぐしの運動」が新設された。小学校学習指導要領解説（1999）によると，この背景には児童・生徒の運動の二極化，生活習慣の乱れ，ストレス及び不安感等の高まりが存在している。「体ほぐしの運動」は，体への気付きや調整，仲間との交流を主なねらいとし，特に心の健康が運動と密接に関連していることを示したものである。

このような近年の現状をふまえ，大学における保健体育科目において，運動を通して健康的な大学生活を送るだけでなく，卒業後，社会人としての健康的な生活習慣を身につけるために，心と体の健康に視点をおいて実践することが重要であると考えられる。

筆者は，心と体を一体としてとらえた「からだ」の視点から，主に小学生と大学生を対象に，運動を通してからだの状態に気づき，行動変容を促す実践を試みてきた

（飯国，2002；澤，2005）。高橋（2004）によれば「からだとは，一元的に働く身と心を表しており，仏教用語にある身心一如といい，心とも通じ合っており」と表している。筆者はこの高橋の考えに加えて，ひらがなで示す「からだ」を，自分の生活の様々な基礎を築き，夢の実現につなげる「かけがえのない，まるごとのからだ」という意味で使用している。

筆者は，小学生や大学生の体験記録を質的に分析してきたが（澤，2005；澤，2006），体験記録を読み解く際に筆者の主観が入り，受講生の気づきを十分に検討できなかったという課題があった。そこで，本年度の授業では受講生の体験記録に加え，気づきを自己評価することを試みた。

本研究では生活習慣の中で積極的に心身に働きかけ，意識を向けることを「心身への思いやり」とし，受講生の「心身への思いやり」の変化と，「心身への思いやり」と心の面・体の面との関連性を明らかにすることを目的とした。

II 研究方法

1. 対象

対象は，平成19年度富山大学前期教養保健体育科目のフィットネス授業を受講した学生であり，本研究ではAクラス（男子7名，女子31名），Bクラス（男子9名，女子12名）である。

2. 方法

1) 自己評価について

「思いやり」とは広辞苑によると「①思いやること，想像，②気のつくこと，思慮，③自分の身に比べて人の身について思うこと。」と説明しているように，他者に対して自らがどのような気持ちの使い方をするかという意味として用いられている。本研究では他者に対すように，自分自身のからだに意識を向けて欲しい

という筆者の思いから、あえて自己の心身の気づきを「思いやり」という言葉を使用することにした。

2) 調査内容

A, Bクラス共通して行ったことは、毎時間授業終了後に「心身への思いやり」について、受講生が5段階で自己評価したことである。9.8cm×4.8cm（4行）の用紙（ラベルと呼ぶ）に数字で記入し、その理由と、気づきの内容を記入するよう促した。「心身への思いやり」は5段階（1・2・3・4・5）であり、数字が大きくなるほど思いやりが高いとした。（資料2）

授業時間と内容に制限があるため、Aクラスは「心身への思いやり」を「心の面」から検討することとし、5月と7月にPOMS™短縮版を使用した。POMS™短縮版は、気分を評価する質問紙の一つであり、本研究では金子書房から市販されている3枚つづりの用紙を使用した。横山（2005, p.51）によると、その内容は、緊張－不安（Tension-Anxiety：T-A）、抑うつ－落込み（Depression-Dejection：D）、怒り－敵意（Anger-Hostility：A-H、活気（Vigor：V）疲労（Fatigue：F）、混乱（Confusion：C）の6因子30項目から構成されている。標準化得点であるT得点（20～85）の40～60点は、一般人の68%が含まれているため、健常とみなされており、T得点の平均点は50点である。

Bクラスは「心身への思いやり」を「体の面」から検討することとし、5月に体力テスト（資料1）を実施し、7月に「健康認識、健康習慣、健康状態に関する調査項目」（池本ほか、2000）（資料3）（以下生活習慣調査とする）を行った。

なお、筆者は心身を「身心一如」として捉えているが、受講生の気づきを具体的に検討するため、本研究では「心の面」と「体の面」と分けて分析を試みた。

3) データ処理

データの解析は、SPSS統計ソフト15.0Jにて以下の

ように行った。

- ① 授業経過に伴う「心身への思いやり」の推移を検討するために一変量の分散分析を行った。
- ② Aクラスにおいて、「心身への思いやり」とPOMS™短縮版の結果を検討するために、POMSを測定した授業日の「心身への思いやり」を従属変数としてPOMS™短縮版の6つの尺度を独立変数として重回帰分析を行った。
- ③ Bクラスにおいて、「心身への思いやり」と生活習慣を検討するために、授業最終日の心身への思いやりを従属変数とし、生活習慣調査の項目（健康認識1から3、健康状態1から8、健康習慣1から9：詳細は資料3）と体力テストの調査（運動部に所属しているか、運動スポーツの実施状況、1日の運動・スポーツ実施時間、朝食の有無、一日の睡眠時間、1日のテレビの時間）を独立変数として重回帰分析を行った。
- ④ またBクラスにおいて、「心身への思いやり」と体力テスト項目を検討するために「心身への思いやり」を従属変数とし、体力テスト項目（握力、上体起こし、長座体前屈、反復横とび、持久走、50m走、立ち幅跳び、ハンドボール投げ）を独立変数として重回帰分析を行った。

全ての統計的有意差は $p < 0.05$ とした。

4) 授業の内容

本研究で対象とする授業「フィットネス」では、「生活習慣の中で積極的に心身に働きかけ、意識を向けることにより、からだ（心と体）の状態に気づき、体調を整え、日々のからだの変化を感じ取ること」を授業の方向目標としている。

Bクラスは文部科学省体力テスト調査クラスにあたり、多少違いはあるが、AクラスとBクラスの授業内容は、佐藤（2006）のセルフヒーリング・エクササイズ法（運動法、呼吸法、オイルマッサージ法：表1・

表1. Aクラスの授業内容

回数	実施日	授業テーマ・内容	キーワード	記録物
	4月16日	オリエンテーション・種目決定		
1	4月23日	セルフケア（運動法・呼吸法）	心と体に意識を向けよう	ラベル
2	5月7日	セルフケア（運動法・呼吸法）	WHO, QOL, 癒し	POMS, ラベル
3	5月14日	セルフケア（運動法・発声法）	リンパ	ラベル
4	5月21日	五感の覚醒	視覚を閉ざして	ラベル
5	5月28日	セルフケア（運動法・オイルマッサージ法：脚）	アロマ・オイルの効用	ラベル
6	6月4日	セルフケア（運動法・オイルマッサージ法：腕・首）	心拍数の測り方、経絡	ラベル
7	6月11日	セルフケア（運動法・呼吸法・オイルマッサージ法：リンパ節中心）	デトックス	ラベル
8	6月18日	セルフケア（運動法・呼吸法・オイルマッサージ法：手当て）	手当て	ラベル, 学びのプロセス図解
9	7月9日	セルフケア（運動法・呼吸法）復習	調息・調心・調身	ラベル
10	7月23日	セルフケア（運動法・呼吸法）	心と体の声を聴こう	ラベル
11	7月25日	セルフケア（オイルマッサージ法復習：脚・腰・腕）	自分と向き合う	ラベル
12	7月30日	まとめ・振り返り	自分と向き合う	POMS, ラベル

表 2. Bクラスの授業内容

回数	実施日	授業テーマ・内容	キーワード	記録物
	4月17日	オリエンテーション・種目決定		
1	4月24日	セルフケア(運動法・呼吸法)	心と体に意識を向けよう	ラベル
2	5月1日	セルフケア(運動法・呼吸法)	WHO, QOL, 癒し	ラベル
3	5月8日	セルフケア(運動法・発声法)	リンパ	ラベル
4	5月15日	体力テスト1回目(100m走, 持久走, ハンドボール投げ)		ラベル, 体力テスト用紙
5	5月22日	セルフケア(運動法・オイルマッサージ法:脚)	アロマ・オイルの効用	ラベル
6	5月29日	セルフケア(運動法・オイルマッサージ法:腕・首)	心拍数の測り方, 経絡	ラベル
7	6月5日	セルフケア(運動法・呼吸法・オイルマッサージ法:リンパ節中心)	デトックス	ラベル
8	6月12日	セルフケア(運動法・呼吸法・オイルマッサージ法:手当て)	手当て	ラベル
9	6月19日	体力テスト2回目(その他の室内種目)		ラベル, 体力テスト用紙
10	6月26日	セルフケア(運動法・呼吸法) 復習	調息・調心・調身	ラベル
11	7月10日	セルフケア(運動法・呼吸法)	心と体の声を聴こう	ラベル
12	7月17日	セルフケア(オイルマッサージ法復習:脚・腰・腕)	自分と向き合う	ラベル, 生活習慣調査
13	7月24日	まとめ・振り返り	自分と向き合う	ラベル, 学びのプロセス図解

2ではセルフケアと示す)を中心に行った。なお、Aクラスの4回目の授業(五感の覚醒)は、高橋(2001, p.116-122)の「からだ気づき」を参照した。佐藤や高橋の実践は、からだを通して気づき, 感じ, 知り, それぞれの自分らしい健康観を引き出す内容が提供されている。これまで、大学生を対象として行った筆者の実践(2005, 2006)から本年度は表1, 表2に示す内容を行った。

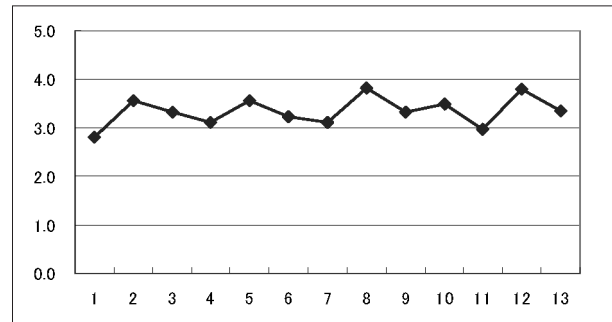


図 2. Bクラス「心身への思いやり」の変化 ($p < 0.05$)

III 結果と考察

1. 「心身への思いやり」の変化

Aクラス受講生の「心身への思いやり」の変化を図1に示した。初回と比較すると3回目の授業から「心身への思いやり」は有意に高まり, 5回目で最も高い値を示した(3.8)。その後は一定状態を保ち, 1回目と12回目では2.4から3.3と有意に高まる傾向に推移していた。

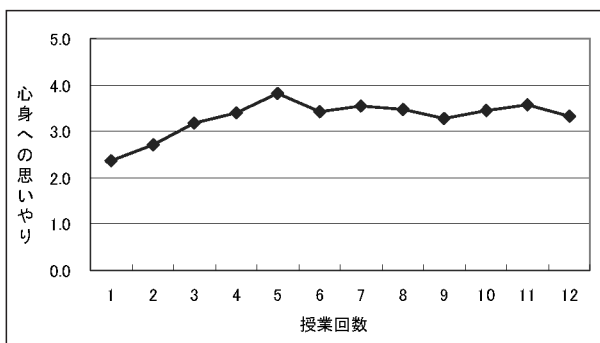


図 1. Aクラス「心身への思いやり」の変化 ($p < 0.05$)

Bクラス受講生の「心身への思いやり」の変化を図2に示した。初回の授業時と比較すると, 8回目(2.8か

ら3.8)と12回目(2.8から3.8)の授業で有意に高まった。

最も「心身への思いやり」が高まったAクラス5回目(3.8)とBクラス8回目(3.8)・12回目(3.8)の授業内容は、主にセルフケア(オイルマッサージ法)を行っていた。佐藤(2004, 2006)のセルフヒーリング・エクササイズ法は、自分の手で自分の体に触れ, マッサージや運動を通して, 意識的に身体に聴く, 心に聴くという方法を大切にしている。小柳(2003)は「カウンセリングは自分と付き合う時間を確保することで, 聞こえにくくなっている内面の声を取り戻す作業である」と述べているが, じっくりと体に触れ, 自分自身と向き合うことが内面にも働きかけ, 「心身への思いやり」を高めたのだと推察する。

AクラスとBクラス両方において, 「心身への思いやり」は有意に高まる傾向に推移していたことから, 授業で行った内容は生活習慣の中で積極的に心身に働きかけ, 意識を向けることを促すのにふさわしい内容であったと考えられる。

2. 「心身への思いやり」と気分の関係

表3は, Aクラスの「心身への思いやり」とPOMS™短縮版のT得点との関連性を示したものである。5月は

全ての項目において有意な関係が認められなかったが、7月は「活気：V」の項目に有意な相関が認められた。

表3. 「心身への思いやり」と気分の関係

変数	相関係数 (R)	R ²	標準化係数 (β)	P 値
7月活気	.450	.203	.450	.013

図3において、7月の「心身への思いやり」をX軸に、POMS™ 短縮版の「活気：V」の健常内を1、健常外を2とし、棒グラフの積み上げ図を作成したところ、「心身への思いやり」が3以上の受講生は全て健常内であることが明らかになった。

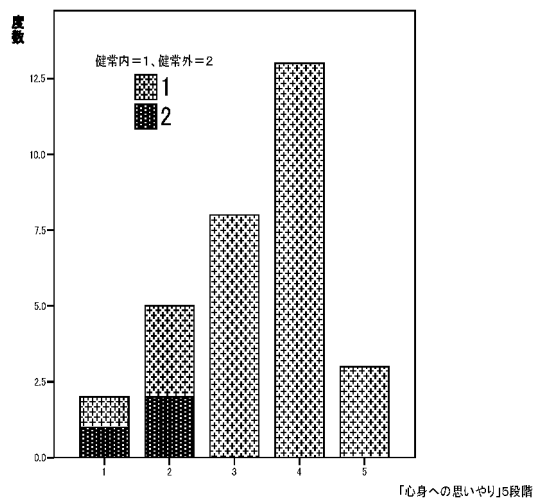


図3. 「心身への思いやり」と気分の関係

表3より、7月の「心身への思いやり」と7月の「活気：V」に有意な相関が認められた。また、図3より「心身への思いやり」が高い受講生ほど POMS™ 短縮版の「活気：V」が健常な状態であったことから、「心身への思いやり」が高まることは活気につながると推察される。「活気：V」の回答内容は「生き生きする」、「積極的な気分だ」、「勢力がみなぎる」、「元気がいっぱい」、「活気がわいてくる」であり、このような学生が増えることは現代の大学生における心身の不安感を解消する一助となる。中村 (2004) 及び横山 (2005) によると、運動やレクリエーション、リラクセーションの実践の前後で「活気：V」が有意に増加することから、体を動かすことは「活気：V」を高めると考えられる。

竹中 (2001) によると、健康行動の維持・継続のため公衆衛生では「できることの楽しみ」よりも「行うことの楽しみ」を強調した運動実践が望まれていることから、本実践において「できる」ことを重視せず、音楽をかけながら楽しく実施したことも、受講生のやる気を持続させ、「活気：V」を促したのではないかと推察する。

4. 「心身への思いやり」と生活習慣との関係

表4はBクラスにおいて調査した「心身への思いやり」と生活習慣の関係を示したものである。7月の「心身への思いやり」と生活習慣調査の健康状態8「毎日の生活は充実していますか」及び体力テスト調査の「一日の運動時間」との間に有意な相関が認められた。

表4. 「心身への思いやり」と生活習慣調査との関係

変数	重相関係数 (R)	R ²	標準化係数 (β)	P 値
健康状態8	.767	.588	-.528	.025
運動時間	.863	.745	.463	.043

さらに、図4において、7月の「心身への思いやり」をX軸に生活習慣調査の「健康状態8」を棒グラフの積み上げ図で示したところ、「心身への思いやり」が最高値5である全ての受講生は、毎日の生活が充実していると答えていることが明らかになった。

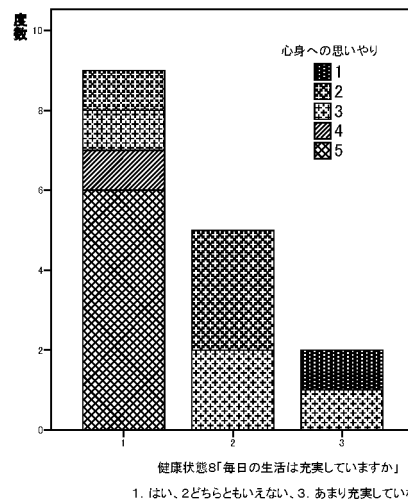


図4. 「心身への思いやり」と生活の充実度との関係

また、体力テストの「一日の運動時間」について同様に図示したところ、図5のようになった。一日の運動を30分以上行っている受講者ほど「心身への思いやり」は高い傾向にあることが明らかになった。

図4より「心身への思いやり」が最高値5である全ての受講生は「毎日の生活が充実している」と答えている。また、図5より生活習慣に30分以上の運動が取り入れられている人ほど、「心身への思いやり」が高い傾向にあったことから、生活習慣の中に運動を取り入れ、積極的に心身に働きかけることは、日々の生活を充実させると示唆される。このことは、Quality of life (生活を物質的な面から量的にとらえるのではなく、個人の生きがいや精神的な豊かさを重視して質的に把握する考え方) にもつながるのではないかと考える。森本 (1997, p.14) 及

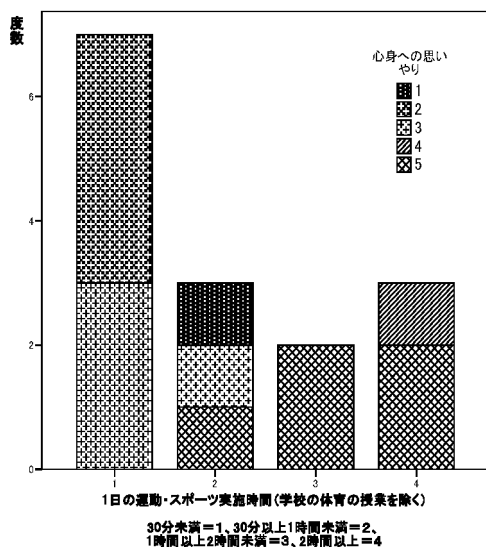


図5. 「心身への思いやり」と一日の運動時間との関係

び星 (1997, p.14) によると、近年の医学や健康づくり運動では、Quality of lifeを高めていく方法を具体的に追求していくことが求められている。生活習慣に運動を取り入れるだけでなく、運動を通して積極的に心身に働きかけるという意識が生活の充実度を高めていくものと考えられる。

5. 「心身への思いやり」と体力テスト項目との関係

表5は、Bクラスにおいて調査した「心身への思いやり」と体力テスト項目の関係を示したものである。7月の「心身への思いやり」と体力テスト項目の「長座体前屈」との間に有意な相関が認められた。

表5. 「心身への思いやり」と体力テスト項目との関係

変数	重相関係数 (R)	R ²	標準化係数 (β)	P 値
体前屈	.583	.340	.583	.046

野井 (2005) によると、子どものからだをめぐる近年の実態として、体力は柔軟性と体幹筋力の低下していることから、「柔軟性」は今日の保健体育科目の課題である。授業で実践した佐藤のセルフケアは、ストレッチ・呼吸法・オイルマッサージ法であり、体力要素としては「柔軟性」と関連する内容であったと考えられる。受講生は「心身への思いやり」を「柔軟性」と結びつけて学んだと推察する。

IV まとめと今後の課題

本研究では生活習慣の中で積極的に心身に働きかけ、意識を向けることを「心身への思いやり」とし、受講生の「心身への思いやり」の変化と、「心身への思いやり」

と心の面・体の面との関連性を明らかにすることを目的とした。その結果、授業を通して「心身への思いやり」は有意に高まる傾向が認められ、Aクラスにおいて心の面では「活気」と関連し、Bクラスにおいて体の面では「毎日の生活が充実している」、「1日の運動時間」、「柔軟性」の項目において関連性が認められた。

本研究は授業を対象としたため、授業時間と内容の制限からAクラスとBクラス共通した調査を行うことができなかった。そのため、心と体を一体とした効果を検証することはできなかった。今後は同一の尺度を用いて調査すると共に、「心身への思いやり」を授業記録の記述分析から検討し、数値で表された「心身への思いやり」の背景となる気づきの内容を分析することにより、心と体の両面から信頼性、妥当性を明らかにしていきたい。そして、授業において、受講生の心と体の気づきを促すことから、自分らしい健康的な生活習慣を身につけられるよう支援していきたい。

参考・引用文献

星旦二 (2001) あなたのまちの健康づくり—みんなで進める「健康日本 21」. 新企画出版社：東京。

飯國聡美・鷲野均美 (2002) 体ほぐし運動におけるからだ気づきの実践—子どもがからだで学んだ自分のこと、友達のこと—. 体育科教育12月号 50 (15) : 60-64. (飯國聡美=澤聡美, 以下同様)

池本幸雄・出村慎一・南雅樹・佐藤進 (2000) 高等専門学校生の健康認識および健康習慣の実態. 教育医学 46 (2) : 970-979.

国立大学保健管理施設協議会 (2003) 平成15年度東海・北陸地区メンタルヘルス研究協議会報告書.

小柳晴生 (2003) 「贅沢な体験が、豊かさを生きる力を育む」～これからの大学と学生相談サービス～. 平成15年度東海・北陸地区メンタルヘルス研究協議会講演会資料.

健康日本21企画検討会 (2000) 21世紀における国民健康づくり運動 (健康日本 21) について報告書.

正木健夫 (2000) 子どものからだの「発達不全」と「不調」: 実感されてきた"からだのおかしさ"の実態. 体育学研究 45 : 267-273.

文部省 (1999) 小学校学習指導要領解説 体育編. 東山書房：京都.

文部省高等教育局 (2000) 大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—. 大学における学生生活の充実に関する調査研究会報告書.

森本兼曩 (1997) ストレス危機の予防医学ライフスタイルの観点から. 日本放送出版協会：東京.

中村恭子・古川理志 (2004) 健康運動の継続意欲に及ぼす心理的要因の検討—ジョギングとエアロビクダン

- スの比較一. 順天堂大学スポーツ健康科学研究第8号
p.1-13.
- 野井真吾(2005) 子どもの“からだのおかしさ”の実態
を踏まえて, 学校体育の課題を考える—子どもの「体
力低下」の“実感”を追って—. 体育科教育学研究 21
(2): 49-55.
- 佐藤禎花(2006) デトックス生活はじめませんか. 北國
新聞社: 石川.
- 佐藤禎花(2004) 気エネルギーヒーリング 自分をもっと
好きになる方法. 史輝出版: 東京. P.178-181.
- 澤聡美(2005) スポーツ健康科学・気づきコースの試み—
「動かされるからだ」から「動かたくなるからだ」を
目指して—. 高岡短期大学紀要, 20: 73-88.
- 澤聡美・立浪勝(2006) 体を通して心に気づき体と心を
育てる体育授業の試み. 第44回全国大学保健管理研究
集会報告書. P.119.
- 多田信彦, 出村慎一, 松沢甚三郎, 小林秀紹(1995) 自
覚症状に基づく疲労評価における年齢の影響. 教育医
学, 40(3): 197-203.
- 高橋和子(2001) 「からだ気づき」久保健ほか著 「から
だ」を生きる—身体・感覚・動きをひらく5つの提案—.
創文企画: 東京. P.102-148.
- 高橋和子(2004) からだ—気づき学びの人間学—. 晃洋
書房: 京都. ii.
- 竹中晃二(2001) 米国における子ども・青少年の身体活
動低下と公衆衛生的観点から見た体育の役割: 体力増
強から健康増進へ, さらに障害の健康増進へ. 体育学
研究 46: 505-535.
- 横山和仁(2005) POMS 短縮版手引きと事例解説. 金
子書房: 東京.

(2007年8月30日受付)

(2007年10月26日受理)

気づきを促す体育授業の実践

(資料1) 体力テストの項目

No.	氏名	本人の住所	都道府県
1. 平成19年4月1日現在の年齢	歳	2. 性別	男・女
3. 都市階級区分	1. 大・中都市	2. 小都市	3. 町村
4. 所属	1. 中学校	2. 高等学校全日制	3. 高等学校定時制
	4. 高等専門学校	5. 短期大学	6. 大学
5. 運動部や地域スポーツクラブへの所属状況	1. 所属している	2. 所属していない	
6. 運動・スポーツの実施状況 (学校の体育の授業を除く)	1. ほとんど毎日(週3日以上)	2. ときどき(週1~2日程度)	
	3. ときたま(月1~3日程度)	4. しない	
7. 1日の運動・スポーツ実施時間 (学校の体育の授業を除く)	1. 30分未満	2. 30分以上1時間未満	
	3. 1時間以上2時間未満	4. 2時間以上	
8. 朝食の有無	1. 毎日食べる	2. 時々欠かす	3. まったく食べない
9. 1日の睡眠時間	1. 6時間未満	2. 6時間以上8時間未満	3. 8時間以上
10. 1日のテレビ(テレビゲームを含む)の視聴時間	1. 1時間未満	2. 1時間以上2時間未満	
	3. 2時間以上3時間未満	4. 3時間以上	
11. 体格	1. 身長 . cm	2. 体重 . kg	3. 座高 . cm

項 目		記 録		得 点
1. 握 力	右	1回目 kg	2回目 kg	
	左	1回目 kg	2回目 kg	
	平均	kg		
2. 上体起こし				回
3. 長座体前屈		1回目 cm	2回目 cm	
4. 反復横とび		1回目 点	2回目 点	
5.	持久走	分 秒		
	20mシャトルラン(往復持久走)	折り返し数	回(最大酸素摂取量 ml/kg・分)	
6. 50m走				秒
7. 立ち幅とび		1回目 cm	2回目 cm	
8. ハンドボール投げ		1回目 m	2回目 m	
得 点 合 計				
総 合 評 価				A B C D E

※この記録用紙は、統計以外の目的には使用いたしません。

(資料2) 受講生の授業記録 (学びのプロセス図解)

* 受講生に許可を得たので掲載させて頂いた。

受講生は、このように、毎回のラベルをまとめ、気づきのプロセスを確かめている。

自分のからだに気付く

からだの表面に触れることで、
からだの中 (見えない部分) の
状態を知ることが出来る。
『からだの中と外はつながっている』
ことが分かりました。

自分の体を♡ ♡ 思いやる

5月 14日
思いやり度 4
今日は今までよりも、もっと体を思いやることか 性たと思います。今習ったストレッチ効果のある 運動も、ぜひ家でも 所属 したいと思ひます。 氏名

5月 7日
思いやり度 4
今日は、最初の授業の時よりも、自分の体 合わせて、フィットネスできて、とても良かったです。 所属 氏名

呼吸しながら
運動することを
忘れずに!!

フィットネスに 初挑戦!

4月 23日
からだの思いやり度 3
<理由> 私はつい食べ過ぎてしまう性質なのですが、 気を付けようと思っても、つい食べ過ぎてしまふからです。 <感想> 体を動かして、とても 所属 気持ちが良いです! 氏名

初めてのフィットネスの授業で、「どんなことをするんだろう」と、とてもワクワクしていました。
この日は、久しぶりに体を動かして、固まっていた筋肉をほぐすことができたのを覚えています。
私は日頃から太ももの脂肪が気になっていたのですが、もも上げの運動や、足の内側の筋肉を引き締める運動を、音楽に合わせてすることで、楽しくフィットネスをすることができました!!

私は今まで、運動をする時には多少無理辛くても頑張った方がいいものであると、
いました。しかし、自分の体にそと手で
ことで、体の弱っている部分や冷たい
感じ取って、自分の体に語りかけな
運動することで初めて、自分の体
なるのだと、実感しました。

作成日 作成者
6/18 (月)

ラベルの枚数 7枚
科目名 フィットネス

6月 11日

思いやり度 5

自分の足の冷たい所を手で感じて、その部分をゴシゴシと温めることが出来るようになりました。もと自分の体の弱い部分を知って、和ら 所属 氏名: けていきたいです。

成長

からだの思いやり度が5になりました！
自分の体のどこが疲れているのか、マッサージすると気持ちいい部分はどこなのかなどが分かるようになってきました。
体を重くかす時も、始めた時よりも軽くなってきたなあと感じるようになりました。



自分の「からだ」の元気を保つために、自分にピッタリの運動メニューを考えることが出来るようになる位まで、自分の「からだ」のことを分かってあげられるようになりたいです！

★ 進歩している ★

五感

この日は外に出ました。目を閉じて、自然の中を歩くと、日光がとても暖かく、眩しく感じられる場所に気付いたり、ざらざらした岩の表面やがさがした木の表面を手で触ったり、風が吹いているのを肌で感じたりして、とても爽やかなひとときでした。心がリフレッシュしました。

6月 4日

思いやり度 4

頭の後ろをマッサージした時、こりこりした所が、^{私は}あて、とても気持ち良かったです。頭がよくなるのでこのマッサージを所属 氏名: 家でもしたいです。

アロマでリラックス

冷えているところは、赤いシールのボトルのアロマでマッサージすると効果的！
グレープフルーツの香りで元気になるれます！

アロマオイルでマッサージすることは初めてでした。アロマを手の平同士でマサリ合わせるとすくすくポカポカと温まってきて、植物の力を感じました。冷えやすい足先をゴシゴシこすったり、リンパ節のある部分をマッサージしたりして、とても気持ち良かったです。だんだん、自分の体の調子に合ったアロマオイルの使い方が

5月 28日

思いやり度 4

私は冷え症なので、今日のアロマオイルのマッサージで、足先の血行が良くなった気がしました。家でも是非したいです。所属 氏名:

5月 21日

今日は自然の香りをかいだり、葉っぱに触れたりして五感で感じる事ができて、心地良かったです。また、こんな活動をしたいです。所属 氏名:

(資料3) 健康認識, 健康習慣, 健康状態に関する調査

学籍番号() 番 学部() 学科() 氏名() 年齢(歳) 性別 男 ・ 女

健康認識

- 1 幸せな生活を送るためには、心身の健康は必要だと思いますか
 - 2 あなたはもつと健康になりたいと思いますか、あるいは健康であり続けた
いと幸いですか
 - 3 あなたの健康状態はどうだと思いますか
 - 4 今のあなたの健康状態を、よりよくするために大切に思うことを、強く思
う順に右からあげて下さい
- 強 [→ → → → →] 弱
- 5 上の(4)で選んだことをあなたは日頃の生活の中で心がけてやっています
か

健康状態

- 1 ケガや風邪などでなく、普段の生活に気を付けなければならない病気を
持っていますか
- 2 食事の時は食欲があっておいしく食べられますか
- 3 夜はぐずりと眠れ、朝起きた時の気分もよいですか
- 4 規則正しく毎日、大便(うんこ)がありますか
- 5 なんどなくイライラしたり、気分がすっきりしない日が多いですか
- 6 体力に自信があり、どんな活動も元気よくやれますか
- 7 何事にも意欲的な気持ちでとりますか
- 8 毎日の生活は充実していますか

健康習慣

- 1 体育の授業以外に健康づくりによりと思われる運動を何かやっていますか
- 2 運動するとき(体育や部活その他)には、自分の体の調子に合わせて
やっていますか
- 3 健康のため栄養や食事のバランスを考えて食べていますか
- 4 体の調子やその日の運動量に合わせて、食事の量や内容をかげんして
いますか
- 5 健康のために睡眠時間はできるだけ取るようにしていますか
- 6 疲れている時や、体調が悪い時には早めに寝るようにしていますか
- 7 ふだんの生活で、先生や家族や友達などから健康によくないと言われ
たことはできるだけしないようにしていますか
- 8 規則正しい生活を送るようにしていますか
- 9 心配事や悩みがあるとき、またはイライラすることがあるときなどは、早め
に解消するようにしていますか(だれかに相談したり、スポーツや好きな
ことをして気分をスカッとするようにしたりなど)

- | | | |
|---|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. とても必要だと思う 1. 強く思う 1. よいほうだ 1. 運動 4. 規則正しい生活 6. 健康によくないことを避ける 1. やっている 1. いいえ 1. はい 1. はい 1. はい 1. はい 1. はい 1. はい 1. はい | <ol style="list-style-type: none"> 2. 少しは必要だと思う 2. 少しは思う 2. ふつうだ 2. 栄養 5. イライラや悩みごとの解消 2. ときどきやっている 2. どちらともいえない 2. どちらともいえない 2. どちらともいえない 2. どちらともいえない 2. どちらともいえない 2. どちらともいえない 2. どちらともいえない 2. どちらともいえない 2. 時々やっている 2. 時々やっている 2. 時々やっている 2. 時々やっている 2. 時々やっている 2. 時々やっている 2. 時々やっている | <ol style="list-style-type: none"> 3. 思わない 3. 思わない 3. よくない方だ 3. 休養(睡眠) 3. はい 3. そうでないことが多い 3. そうでないことが多い 3. 不規則 3. はい 3. そうでないことが多い 3. そうでないことが多い 3. そうでないことが多い 3. あまり充実していない 3. そうしていない 3. そうしていない 3. そうしていない 3. そうしていない 3. そうしていない 3. そうしていない 3. そうしていない 3. そうしていない |
|---|---|--|

〔研究ノート〕

課題が突然に変更されると、選手は次の課題に どのように取り組むようになるのか

北村 潔和・田刈 良子*

How does a player work on a subject when it is suddenly changed ?

Kiyokazu KITAMURA and Ryoko TAKARI

キーワード：走距離，走スピード，課題変更

Keywords : running distance, running speed, subject change

I. 目的

スポーツの指導が競技力を高めることを目的に行なわれていると考えると、北村ら(1996)、北村と吉澤(2000)が指摘しているように、指導者の指導力によってそれが決定されることは容易に推測できる。

競技力を高めるための指導方法は、指導者によって様々であるが、一般的には、選手に対して指導者の目指す技術や体力を獲得させるための具体的な課題を与えることで行なわれている。選手が指導者から与えられた課題を遂行して効果をあげるために最も大切なことは、指導者に対する信頼であろう。与えられた課題を指導者の意図を感じて行なうのと、不安を感じながら行なうのとでは、その効果に大きな違いが認められることは容易に推測できる。

しかしながら、実際の指導の現場では、与えられた課題が守られて実施されることは少なく、多くの場合は課題を遂行している途中で、その課題が突然変更されることが多い。本研究の被験者の実験前のアンケートにおいても、全ての被験者が課題を遂行している途中で突然の課題変更を経験したと回答している。その理由は「怠けている」「真剣にやってない」等であった。

指導者が突然に課題変更を行うことの意図はあろうが、著者が多くの指導者の指導現場を観察した経験からすると、その多くは罰則的な意味を込めて最初に決められた課題が変更(時間の延長や回数のさらなる追加)されているのが現状であろう。仮に、このような突然の課題変更がしばしば行われたとすると、その後の課題に取り組む選手の行動に何らかの変化の起こることが考えられ、指導者の期待する技術や体力の高まらないことが推測できる。しかし、このような課題変更が行われることによって、選手が次の課題に対してどのような取り組み方をするかについての報告はみられない。

本研究は、全力での200m走と400m走の課題を与えて

において、200m走の走行中に突然課題を400m走に変更することで、被験者が次の200m走の課題に対してどのような行動をとるようになるかを明らかにするために企画した。

II. 方法

被験者は年齢 20.8 ± 1.2 (平均値±標準偏差、以下同じ)歳、身長 169.8 ± 6.2 cm、体重 64.8 ± 5.7 kgの大学の剣道部に所属する男子6名である。

被験者には200mと400mを全力で走る実験であり、「指示された距離を全力で一息懸命走ってほしい」、「競争でないので周りの人を意識しないで走ってほしい」、「実験中は指示に従ってほしい」、「全力走中に気分や体調の異変に気が付いたら走ることを直ちに中止するよう」につたえた。さらに、実験の目的は、実験終了後に説明することをつたえて実験参加への承諾を得た。

実験課題は次の4つとした。課題1は200m走、課題2は400m走である。課題3は200m走と説明しておいて150mを走りきったところで課題を変更し、さらに200mを追加して走る400m走、課題4は課題変更後に再度の200m走とし、いずれも最初から全力で走るように指示した。また、課題変更の指示は、パネルに書いて被験者に知らせた。課題を遂行する順序は課題1から課題4とした。

研究の目的が、事前に指示された課題を突然に変更した場合、次の課題に対する被験者の行動がどのように変わるのかを明らかにすることから、実験内容が被験者に洩れないように、被験者らが顔を合わせないように休憩場所などを違えるように配慮した。

4回の全力走は、1周200mの屋内走路で行われた。本研究では全力走中のタイムを手動のストップウォッチで50m毎に計測し、それをスピードに変換して資料とした。また、全ての課題の終了直後に、被験者個々に内省を聞いた。

*富山市立豊田小学校

同時に走らせる人数は1~2名とし、2名の場合はスタート地点をお互いに最も離れた地点からとした。実験は2日に分けて実施した。1日目は、課題1(200m)と課題2(400m)の全力走を行わせた。2日目は、課題3(課題変更の400m)と課題4(再度200mの全力走)を行わせた。2回目の全力走については、1回目の全力走の終了後、少なくとも30分以上の休憩後に実施した。休憩の仕方は自由とし、各自でストレッチ、ジョギング、マッサージなどで疲労回復を図らせた。

また、本研究では4つの課題が毎回全力で行なわれていたか、どの程度の身体的負担度で行われていたかを検証するための指標の一つとして、全ての課題で心拍数を測定した。心拍数は心拍メモリー(竹井機器工業)を用いて10秒間隔で実験開始3分前から終了後30分まで連続的に測定した。心拍メモリー装置や心電図導出用のコードが、走の妨げにならないようにした。すなわち、装置の本体は専用のバンドで腰部に取り付け、電極コードはテープでまとめてコード振れのないようにした。電極にはコード振れが直接電極本体に伝わらないように工夫されたディスプレイの電極(MEDICOTES社:blue sensor)を用いた。得られた10秒間の心拍数は、1分値に換算して資料とした。

課題が突然に変更された後に出される同じ課題に対して、選手はどのように取り組むことになるかを検討することが本研究の目的であるので、統計的な分析としては、課題1に対してそれぞれの課題での50m毎のスピードがどのように変化しているかを対応のないstudentのt検定を用いて検定し5%をもって有意とした。

III. 結果

(1) 走記録について

課題1の走記録は30秒03±1.07秒(28秒39~31秒60)あった。課題2は1分08秒06±5.23秒(59秒63~1分15秒71)、課題3は1分12秒92±7.02秒(1分02秒37~1分23秒75)、課題4は32秒39±3.05秒(29秒15~38秒39)であった。

(2) 走スピードについて

図1は50m毎に得られた走スピードを課題別に平均値で示したものである。4つの課題に共通している前半の200mの平均スピードについて比べてみると、課題1では6.75±0.21m/sec、課題2では6.31±0.83m/sec、課題3では6.62±0.34m/sec、課題4では6.29±0.26m/secであった。課題1と課題4(課題変更前の200m走と課題変更後の200m走)の間には有意差が認められた($t=6.35, p<0.001$)。課題1と課題3(課題変更前の200m走と150mを走ったところで課題変更した400m走の前半の200m)の間には有意差は認められなかった($t=1.42, p>0.05$)。課題1と課題2(課題変更前の200m走と最初から400m走の前半の200m)間には

有意差が認められた($t=2.56, p<0.001$)。

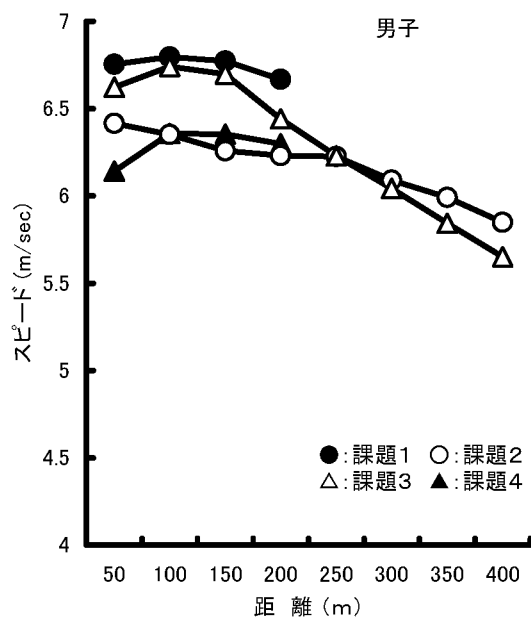


図1 走距離とスピードの関係

(3) 心拍数について

心拍数は10秒間隔で測定し、それを6倍することで1分間値に換算して資料とした。先に示したように200m走や400m走の記録は個人で異なることから、それぞれの課題の平均心拍数がその時点の値を示しているとはいえない。しかし、スタート時点を揃えて測定していることや全ての課題が28秒を越えて行なわれていることから、身体負担度のおおよその目安となろう。

図2は平均心拍数を4つの課題について示したものである。4つの課題とも走り始めると心拍数は急激に

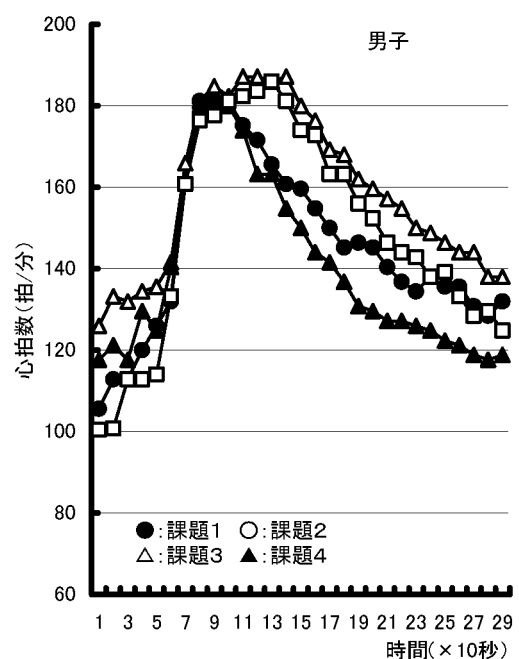


図2 課題遂行中の心拍数

高まり、1分間に180拍を越えた。400m走での後半の心拍数は190拍/分を示した。いずれの課題も走り終えると、心拍数は徐々に低下し、走る前の値まで戻る傾向が認められた。課題1から課題4の前半の200mの心拍数にはいずれの間にも有意差は認められなかった。

IV. 考察

本研究では200mと400mの全力走を30分以上の休憩を挟んで実施し、50m毎のタイムを計測した。したがって、その日の2回目の全力走では、1回目の全力走による疲労の影響が懸念される。山本と山本(1993)は、自転車エルゴメーターを用いて5秒間の全力でのペダル駆動を20秒間のインターバルを挿んで8回繰り返す実験を行い、33分後に再度同じ全力でのペダル駆動を行なわせ、1回目と2回目の仕事量に有意差のないことを報告している。また、青木ら(1983)は1分間の最大運動を26分から30分のインターバルで3回行なわせ、3回の仕事量に顕著な差のないことを明らかにしている。これらの報告は、短時間の全力での最大運動では、30分程度の休憩を取ることによって、発揮される仕事量に疲労の影響がないことを示している。これらの報告と本実験の運動形態は異なるが、本実験では全力走と全力走の間に30分以上の休憩を挟んだことから、2回目の全力走に1回目の全力走による疲労の影響はなかったものと考えられる。

石黒と北村(1985)は、最初から最大努力でと指示した3秒間と5分間の筋力発揮で得られたピーク筋力が、5分間よりも3秒間のほうが高いことを明らかにしている。さらに、石黒と北村(1986)は、最初から最大努力での力発揮を、3秒、30秒、1分、3分と時間を変えて行わせると、力発揮時間が長くなるにつれてピーク筋力が低くなることを明らかにし、そのときの筋放電量が低くなることを報告している。本研究では最初から全力でと指示しても、200m走と400m走の前半の200mのスピードは、200m走の方が400m走よりも高い値を示した。このことは、いかに最初から最大努力でと指示しても提示された走距離によって、それを走りきるためのエネルギー出力プログラムを決めていたことを示すものであり、先の石黒と北村(1985, 1986)の筋力発揮の報告を支持するものであろう。

また、力発揮時間が長くなると筋放電量が低くなったことを考え合わせると、これらの報告は、被験者は課題を与えられると、自分のエネルギー発揮能力を基準に、その課題が最大のパフォーマンスで遂行できるようなエネルギー出力プログラムを作成し、それを遂行することを示していると考えられる。その結果、最初から最大努力でとの指示を与えても課題時間の長短によってピーク筋力や走スピードが変わったものと推測できる。

本研究で興味あることは、突然に課題変更した、次の

200mの全力走の課題では、400mを意識した走スピードで課題が遂行されたことである。すなわち、突然の課題変更を経験した被験者は、その後の課題を遂行する際は、与えられた課題が途中で変更されてもエネルギーぎれを起こさずに遂行できるようなエネルギー出力プログラムを作っていることが示唆されたことである。

心拍数や課題遂行後の内省から見て、被験者はいつも全力で課題を遂行しているようであっても、あらかじめ課題変更を予測したエネルギー出力プログラムを作成して行動をしていることになる。本研究では、このような予測に応じたエネルギー出力を何処でどのようにプログラムしているかは明らかでないが、これらの事実はスポーツ指導においては留意すべき知見と考えられる。すなわち、スポーツのパフォーマンスを決めるエネルギーがスポーツ種目によって異なることは明らかである。特に、最大能力を高める必要のある種目では、このような課題変更をたびたび行っていると、選手は指導者の期待しているような行動をとらず、期待するエネルギーを高めることができないことを示している。

本研究では課題変更後の行動がなぜ起こるかについては明らかでないが、被験者が生理的、心理的に最大努力で課題を遂行しているようであっても、実際のパフォーマンスに違いが見られたことに指導者は耳を傾ける必要がある。岡澤(1990)が、「技能向上や試合に勝利して自己実現をはかりたいといった本来のトレーニングの欲求ではなく、殴られることを避けるという安全の欲求などでトレーニングを行なわせると、表面的には一生懸命トレーニングに励んでいるように見えても、トレーニングの効果は期待できない。」と指摘していることと共通しているのかもしれない。ここに、スポーツ指導の難しさがあろう。

V. 要約

本研究は、与えられた課題が突然に変更されると、選手は次の課題に対してどのように取り組むようになるのかを明らかにするために企画した。被験者はT大学剣道男子部員6人である。被験者には200mと400mの全力走を行なう実験であると説明して、実験参加への承諾を得た。

1日目は200mと400mの全力走を行わせた。2日目は再度200mの全力走と課題を出しておいて、150mを走りきったところで、さらに200m走を指示した400m走(課題変更)。次に、十分に休憩をとった後、200mを再度全力で走るように指示した200m走。それぞれの全力走を50m毎に時間を計測し、それをスピードに変換して資料とした。スピードの比較は200m走と400m走の課題に共通する前半の200mとした。

1日目の200m走のスピード、400m走の前半の200mのスピード、2日目の課題変更した400m走の前半の200m

のスピードを2日目の課題変更した後の200m走のスピードと比較した。

その結果、課題変更する前の200m走のスピードは、課題変更後の200m走のスピードに比べて統計的に有意に高かった。また、課題変更した400m走の前半の200mのスピードは、1日目の200m走のスピードに比べて有意差は認められなかった。課題変更後の200mのスピードは、課題変更する前の1日目の400m走の前半の200mのスピードとほぼ同じであった。これらの結果は、指示した課題を遂行中に突然に変更すると、次の課題に取り組む選手の行動が変わることを示しており、スポーツ指導においては留意すべき知見と考えられる。

文献

- ・青木純一郎，富田寿人，高岡郁夫：間歇的短時間最大運動のパフォーマンスに及ぼすホットパック，マッサージ，低周波電気刺激および関連運動の効果。日本体育協会スポーツ科学研究報告，No. VI，27-33，1983.
- ・石黒光祐，北村潔和：競技者と一般学生の最大把握力と最大把握力の持続能力。J.J.SPORTS SCI. 4：61-67，1985.
- ・石黒光祐，北村潔和：最大努力の筋力発揮に及ぼす作業時間の影響。富山商船高等専門学校研究収録，19：119-122，1986.
- ・北村潔和ら：長距離走のトレーニングに関する研究—最大酸素摂取量と競技記録の観点から—。トレーニング科学，8：75-78，1996.
- ・北村潔和，吉澤茂弘：長距離走における指導者の指導力に関する研究—最大酸素摂取量と競技力の観点から—。富山大学教育学部研究論集，3：21-24，2000.
- ・岡澤祥訓：トレーニングの限界量とところ。体育の科学，40：686-688，1990.
- ・山本正嘉，山本利春：激運動後のストレッチング，スポーツマッサージ，軽運動，ホットパックが疲労回復に及ぼす効果。体力科学，42：82-92，1993.

付記

本論文は，富山大学教育学部特別研究で田刈良子が行った研究の一部を北村潔和がまとめ直したものである。

(2007年8月31日受付)

(2007年10月26日受理)

※論文の掲載順は、人間発達科学部の職員名簿に準じています。

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 米 田 猛
委員 黒 羽 正 見
岡 崎 誠 司
岡 崎 浩 幸
林 衛
尾 崎 康 子
田 尻 信 一
稲 垣 応 顕
小 川 亮

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20年 3月17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.2

March. 2008

CONTENTS

Original Articles

- Significance of Structuring Discussions in the Period of Integrated Study:
—Analysis of “Itachi river and Its Environment” at the Sixth Grade—
..... Takako TAMOH , Ken-ichi MATSUMOTO and Syuichi ARATA 1
- What image do the young children's mothers hold in the male childcare person?
: The possibility as a consultant about child-rearing.
..... Makoto KOBAYASHI and Makoto TAKEDA 17
- The Effectiveness of Teaching Approach for a Child with Learning Disabilities by Using
the Multimedia DAISY: A Case Study
..... Toyokazu MIZUUCHI, Makoto KOBAYASHI, & Shinichi MORITA 23
- A Practice on the Science Writing & Visualization Seminar
..... Akira KAMIYAMA, Mamoru HAYASHI 29
- Effects of Parental Attitudes for Child Rearing on Self-Regulation in Preschool Children
..... Yasuko OZAKI and Yukari ONO 39
- Research of the School Stress in the First Grader in an Elementary School.
..... Akemi DAIMON and Yasuko OZAKI 45
- Counseling for a Junior High School Student with non-Attendance at School who
Grew up under Parental Conflict
..... Tomoaki MARUTA and Yasuko OZAKI 57
- Making ‘Traditional Japanese Playing Cards (*Karuta*) Discovering Multi-culture of the town’
: Development of an Activity using Cellular Phone (*Ketai*)
..... Shin-ichi TAJIRI 65
- Development of Distribution Map using the Internet
: Development of Course Unit “the Familiar Area where we have lived”
in Geographical Field under Junior High School Social Studies
..... Masashi OHI, Shin-ichi TAJIRI, Yoshiro NISHI 77
- Effect of Social Skills Training for Children Who has Slight Intellectual Disabilities (2)
: Consideration from Kinetic School Drawing (KSD)
..... Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI 87
- Investigation the Self-reflection of Those Who Have Experienced School Non-attendance
(School Refusal) (2)
..... Yoshino MATSUI and Masaaki INAGAKI 95

Research Note

- An attempt of the university physical education practice promoting awareness
— the focus on body and soul —
..... Satomi SAWA 103
- How does a player work on a subject when it is suddenly changed ?
..... Kiyokazu KITAMURA and Ryoko TAKARI 113