

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4号

平成22年1月

目次

論文

重度重複障害児における呼びかけ行動の般化
—「ジューCスイッチ」を用いて—

阿部美穂子 …… 1

学校臨床におけるコラボレーションに関する研究
—インタビュー調査の整理に基づいた提案—

安養 貢・下田 芳幸 …… 7

図画工作科における児童のイメージ形成に有効に働く学習支援

大島 孝明・隅 敦 …… 17

カウンセリング指導員養成研修プログラムの開発(1)

小川 亮・下田 芳幸・石津憲一郎 …… 25

学校臨床におけるシステムズアプローチによる合同面接
—システムズ・コンサルテーションの視点から—

川島江美子 …… 31

子どもにおける遊び種類による遊び能力の差についての検討

姜 信善・滝川 祐子 …… 39

イギリスにおける博物館教育
—ロンドン帝国戦争博物館を事例として—

田尻 信壹 …… 51

報告

5年生の体づくり運動の授業実践
—新学習指導要領の改訂に対応した単元の工夫—

阿尾 昌樹・澤 聡美 …… 65

保健室から現代の学校・社会を問い直す
—保健室登校生徒にかかわり見えてきたもの—

石若 俊子 …… 79

地球市民的資質を育てる国際理解教育についての考察
—小学校6年生社会科「世界の中の日本」を事例として—

田尻 信壹・荒屋 誠 …… 91

視覚障害理解を目的とした授業の実践
—効果的な障害理解教育モデルの構築のために—

西館 有沙・薮波真理子 ……107

重度重複障害児における呼びかけ行動の般化

—「ジューCスイッチ」を用いて—

阿部美穂子

Generalization of Calling Behavior for Child with Severe Multiple Disabilities

—Using “JyuC Switch” —

Mihoko ABE

摘要

阿部（2008）の実践により、寝たきりで自発語や対人的な発声の表出が見られない重度重複障害児に、代替コミュニケーション手段であるVOCAを用いて、特定の場面で特定の支援者に対し自発的に呼びかけるコミュニケーション行動が形成された。使用したVOCAは全方向型スイッチ（「ジューCスイッチ^{注*}」）とビッグマックを組み合わせたものである。

本研究では、阿部（2008）の実践に引き続き、VOCAを活用した意図的伝達段階のコミュニケーション行動の般化を目的に、対象児が異なる場面で複数の相手に対して、同様の呼びかけ機能をもつコミュニケーション行動を自発できるための支援を行い、成果を検証した。実践では、対象児が随意的に上肢を動かしてスイッチを押すことにより、支援者によってあらかじめ録音された、相手に呼びかける内容の音声流れるように設定し、それを聞いた不特定の教師が、その呼びかけに回答して対象児とかわる「握手遊び」をコミュニケーションの文脈として設定した。実践の結果、設定場面で複数の教師に対して対象児の呼びかけ行動が自発するようになっただけでなく、日常生活場面でも教師を呼び出すために、スイッチを押す行動がスムーズに生起するようになった。

キーワード：重度重複障害児 コミュニケーション VOCA 呼びかけ行動 般化

Keywords：Severe multiple disabilities, Communication, Voice output communication aids, Calling behavior, Generalization

I. 目的

筆者は、先に重度の肢体不自由と知的障害を併せ有する重度重複障害児に対して、音声出力によるコミュニケーション補助機器であるVOCA（Voice output communication aids）を導入し、「要求」「呼びかけ」の機能をもつコミュニケーション行動を獲得させることを目的として実践研究を行った（阿部，2008）。実践の結果、対象児において、特定の支援者である筆者に対し、散歩やトランポリン遊びの場面で、ビッグマック（able net製、以下、BMとする）および、BMに全方向性スイッチである「ジューCスイッチ」（Tree Ware製）を接続したVOCAを自発的に操作し、中断された散歩や遊びを再開するように要求したり、活動の途中で姿が見えなくなった筆者に対して呼びかけたりする行動が形成された。このことから、Batesら（1975）の言う、対象児にはっきりとした伝達の意図はないが周囲の大人が察して応じる、「発話媒介行為の段階」（聞き手効果段階）に長くともどまり、「発話内行為の段階」（意図的伝達段階）のコミュ

ニケーションに至ることが困難と思われる重度重複障害児においても、コミュニケーション手段の拡充とコミュニケーション場面の構造化、さらにコミュニケーションの機能（加藤，1997;Browder，1987）の明確化により、自らの意図を自発的に伝える意図的伝達段階のコミュニケーション行動の獲得が可能であることが示唆された。

この実践から、重度重複障害児に対してVOCAを導入し、他者に対する能動的なコミュニケーション行動を獲得させるための支援を行うに当たり、以下の3点について、対象児の実態に応じた検討が必要であることが分かった。1点目は、コミュニケーションに用いる重度重複障害児の動きの随意性を高めやすいVOCAの形態を検討、選択し、導入の可能性を広げていくこと、2点目は、まひのため新規に獲得できる行動様式の少ない重度重複障害児においては、すでに獲得している行動様式を利用し、文脈に応じてその行動のもつコミュニケーション機能を拡大していくように、スモールステップで支援手続きを組み立てる必要があること、3点目は、重度重複障害児が、自らのVOCA操作が人に対するコミュニ

ケーション行動となることを理解することができるように、自発的なコミュニケーション行動が期待される文脈において、コミュニケーションの受け手を意識し、その相手の動きから、操作すべきタイミングを知ることができる手がかりを組み込む必要があることである。

先の実践によって獲得されたコミュニケーション行動は、散歩やトランポリン遊びという、限定された文脈で、特定の支援者に対して自発される行動である。重度重複障害児が、そこで獲得されたコミュニケーション行動を用いて、誰に対しても同様に要求したり、呼びかけたりできるようになることを保障するものではない。自らの意図を自発的に伝えるコミュニケーションが発生する場面では、そのコミュニケーション行動を起こす発信者がその場面で抱えている欲求や気分、同じような場面で過去に得た経験、さらに伝えるべき相手の存在、そこで本人に与えられている情報や選択の幅など、さまざまな条件を含んで、それらがコミュニケーション行動を引き起こす「文脈」として働く（安田生命事業団、1995）。しかし、重度重複障害児にとって、そのような多様な条件を含んだ文脈を、適切に把握できるかどうかは難しい課題である。たとえ特定の文脈を理解できるようになったとしても、必ずしもほかの場面において、自らの力で同じようにその文脈に含まれる条件を手がかりにコミュニケーション行動を起こすことができるとは限らない。

さらに、重度重複障害児の場合は、コミュニケーション手段そのものがもつ汎用性の限界がある。単純な操作で動かすVOCAであれば、伝達できるメッセージの種類も限られるため、VOCAそのものが特定の文脈と強固に結びついた特定の手段として対象児に認識される懸念がある。

以上の結果として、せっかく重度重複障害児が獲得した意図的伝達段階のコミュニケーション行動も、特定の文脈でのみ表出される、限定されたものにとどまってしまう可能性がある。よって、重度重複障害児の意図的伝達段階のコミュニケーション行動がさらに拡大していくためには、獲得したコミュニケーション行動の般化そのものを目指した支援介入のステップがさらに必要となると思われる。

もし重度重複障害児が、複数の相手に対し、複数の場面で自らの意思を表出できるようになれば、より主体的な生活の実現につながる。このように、重度重複障害児のQOLの向上や自立という視点からも、重度重複障害児がすでに獲得している意図的伝達段階のコミュニケーション行動を、より多様な文脈で用いることができるように支援することは、重度重複障害児にとって有益であると考えられる。

そこで、本研究では、先の実践において、すでに特定の場面で特定の支援者に対し、VOCAを用いて、意図的伝達段階の「呼びかけ」行動を自発することができるようになった重度重複障害児を対象に、異なる場面で複

数の相手に対しても、同様の機能をもつコミュニケーション行動を自発できるようになることを目的として実践研究を行う。これにより、VOCA活用の視点から、重度重複障害児がすでに獲得している意図的伝達段階のコミュニケーション行動を、新たな文脈で用いることができるように般化させるための支援の在り方について検討する。

II. 方法

1. 対象児

A児 男

支援開始時は、肢体不自由特別支援学校の小学部4年生であった。孔脳症による両上肢移動機能障害と診断されており、寝たきりで、定頸不良、自力移動困難であり、上肢操作も限定され、手指の微細な操作は困難であった。生活全般にわたって全面的な介助を必要としていた。大島分類では「1」に該当する。

これまでに述べたように、先行する約2年間の実践研究により、次項2で示すVOCAを用いて、散歩とトランポリン遊びの場面で、活動の途中で姿が見えなくなった筆者に対して呼びかける行動を獲得している。

2. 使用するVOCA

先の実践と同様、BMとそれに全方向性スイッチであるジューCスイッチを接続したものをを用いる。ジューCスイッチは、どの方向であっても、わずかに傾けるだけでスイッチが入る仕組みをもっており、先の実践で、筋緊張の高いA児の手の可動方向に対応しやすく、使いやすい形態のスイッチであることが確認されている。このVOCAをA児が乗った車いすの前面に結びつけた姿勢保持クッションの上に、A児が自由に触れることができるように固定する。

3. 標的コミュニケーション行動

音声を録音したBMとそれにつないだジューCスイッチを押し、複数場面で自発的に複数相手に呼びかける行動を形成する。

具体的には、以下の2つの標的コミュニケーション行動を設定する。

- ① 日頃よく合う教師のそばに行き、握手をしてもらうためにジューCスイッチを押して呼びかける行動（支援1）
- ② 校舎内を移動中に教師を見かけたら、握手をもらうために、ジューCスイッチを押して呼びかける行動（支援2）

4. 支援の手続き

(1) ベースライン

学校生活場面で移動の機会に、BMに「こんにちは。

〇〇持ってきました」「こんにちは。〇〇お願いします」など、要件を伝える内容の音声録音し、ジュ－ＣスイッチをつないでA児の車いすに固定する。録音にあたっては、〇〇の部分にその都度、届ける品物名や用件名を入れる。筆者がA児の車いすを押して、保健室及び教室の入り口で、室内の教師を呼び出すために、A児が到着してからジュ－Ｃスイッチを押すまでの所要時間を測定する。ただし、A児が1分以上たっても自発的にジュ－Ｃスイッチを押さなかった場合は、筆者が押すように声をかける。それでも押さない場合は、身体ガイドする。特定の2～3週間以内を選定し、その中で活動が実施できた1日分を1セッションとして、連続した5セッション（5日）分を測定する。自然な学校生活場面でのVOC A使用状況を反映するため、実施機会の有無は、その日の授業内容に任せ、ベースライン測定のために意図的に調整することはしない。よって、活動は週2～3日のペースで行われ、1セッション（1日）あたりの試行数は1～2回である。

(2) 支援1：「握手遊び①」

握手遊びを支援1、支援2の2つのステップに分け、支援1は支援2への導入として実施する。支援1での成果が安定したところで、支援2に移行する。

BMに「こんにちは。握手して下さい」の音声録音し、ジュ－Ｃスイッチをつないで、A児の車いすに固定する。筆者がA児の車いすを押して、職員室を訪問し、日頃よく会う教師のそばに行く。A児が一旦、当該教師と視線を合わせたり、教師の顔を見たりして、知っている教師であることを確認した後、教師はA児に対して背を向ける。A児がジュ－Ｃスイッチを押して呼びかけたら、教師が振り向いて、A児に返事をし、A児と握手する。もしA児が、教師が背を向けてから1分以内に自発的にジュ－Ｃスイッチを押さなかった場合は、筆者が押すように声をかける。それでも押さない場合は、身体ガイドする。これを1試行として、同じ教師を相手に5試行連続して繰り返す。1人の教師との5試行分を1セッションとして、標的行動が安定して見られるようになるまで、全部で9セッション実施した。

実施場面は、週1～2回の自立活動の時間で、1回の授業につき、20～30分の個別支援を行う。1回の授業で握手する教師は1～2人である。

A児に対応する教師は全部で4人である。各教師の空き時間を利用するため、少ない教師で1セッション、多い教師で4セッションと、教師によって対応するセッション数にばらつきがある。

(3) 支援2：「握手遊び②」

支援1と同様に、BMに「こんにちは。握手して下さい」の音声を録音し、ジュ－Ｃスイッチをつないで、A児の車いすに固定する。筆者がA児の車いすを押して、校舎内を移動し、握手する相手を求めて、職員室や複数の教室を訪問する。移動途中や訪問時に不特定の教師と

出会った際、A児がジュ－Ｃスイッチを押して呼びかけたら、呼びかけられた教師が返事をし、A児の方を振り向いて近づき、握手する。もし、A児が相手の姿を確認して1分以内に自発的にジュ－Ｃスイッチを押さなかった場合は、筆者が押すように声をかける。それでも押さない場合は、身体ガイドする。これを1試行とする。支援1とは異なり、1試行ごとに相手をする教師は変えることとする。

実施場面は、週1～2回の自立活動の時間で、1回の授業を1セッションとし、1セッションあたり、20～30分間の個別支援を行う。1セッションあたりの試行数は、当該時間内に会う教師の数に左右されるため、5～11回となった。標的行動が安定して見られるようになるまで、全部で24セッション実施した。

相手をする教師は、支援1の4人を含む37人である。必ずしもA児と顔見知りの教師ばかりとは限らない。支援1と同様、各教師の空き時間を利用するため、支援2全体を通して、同じ相手に出会う機会は、1～12回であった。

(4) プロープ

ベースラインと同じ手続きで、保健室及び教室の入り口で、室内の教師を呼び出すために、A児が到着してからジュ－Ｃスイッチを押すまでの所要時間を測定する。支援2終了時から終了後にかけての特定の3週間以内を選定し、その中で活動が実施できた1日分を1セッションとして、連続した5セッション（5日）分を測定する。

5. 支援期間

期間はX年7月からX+1年3月までである。ただし、長期休業中は実施していない。ベースラインは、支援開始4か月前の7月に1回目、支援開始2か月前の9月に2回目を、支援1開始時の11月に3回目を測定した。続いて、支援1を11月～12月、支援2を翌年の1月～3月に実施した。プロープは、支援2が終了する3月に測定した。

Ⅲ. 結果

1. ベースライン及びプロープ

保健室及び教室の入り口で、室内の教師を呼び出すために、A児が到着してからジュ－Ｃスイッチを押すまでの1試行あたりの平均所要時間を求めた。ただし、1分以上たっても自発的にジュ－Ｃスイッチを押さなかった場合には、60秒とみなして測定した。ベースラインからプロープに至る平均所要時間の変化をFig.1に示す。

ベースライン測定第1回目の支援開始4か月前では平均29.2秒後（試行数5，SD17.3）、第2回目の支援開始2か月前では、平均25.0秒後（試行数9，SD18.3）、支援1を開始する直前の時期の第3回目では、平均16.8秒後（試行数9，SD19.6）であり、所要時間も1～60

秒と安定しなかった。支援2終了時のプローブでは、平均3.4秒後（試行数7，SD5.9）となって、所要時間の急激な短縮が見られるとともに、所要時間も1～18秒と安定して短時間で押すようになった。

2. 支援1：「握手遊び①」

4人の教師に対して、A児が30秒以内に自発的にジュ－Cスイッチを押した確率と、教師が背を向けてからジュ－Cスイッチを押すまでの平均所要時間をTable1に示す。ただし、1分以上たっても自発的に押さなかった場合には、60秒とみなして測定した。

支援の結果、3セッション目以降になると100%の確率で30秒以内にスイッチを押す行動がみられるようになった。また、平均所要時間も10秒前後に短縮された。そこで、支援1の標的行動である、「①日頃よく合う教師のそばに行き、握手をしてもらうためにジュ－Cスイッチを押して呼びかける行動」は、獲得されたと見なし、支援2に進んだ。

3. 支援2：「握手遊び②」

A児が教師を確認してから30秒以内にジュ－Cスイッチを押した確率をFig.2に示す。相手をした37人の教師を、日頃から授業等でよくかかわる機会がある者をA群、同じ学年グループの教師など、ときどきかかわる機会がある者をB群、他の学部や授業でもほとんどかかわる機会がない者をC群の3群に分け、実施した24セッションのうち、データを測定できた20セッション分について比較した。A群が5名、B群が7名、C群が25名である。

支援の結果、A群の教師に対応する場面では、支援開始当初から100%の確率で30秒以内にジュ－Cスイッチを押す行動が生じた。B群の教師に対応する場面で、100%の確率で30秒以内にジュ－Cスイッチを押す行動が生じたのは、前半の10セッション目までは2回であった。支援開始約1か月後の11セッション目以降、20セッション目まですべてのセッションで、100%の確率で30秒以内にジュ－Cスイッチを押す行動が生起するようになった。C群の教師に対応する場面では、8セッション目、11セッション目に100%の確率で30秒以内にジュ－Cスイッチを押す行動が生起するようになり、その後、支援開始約2か月後の16セッション目以降は、常に100%の確率で押すようになった。このように、A群→B群→C群の順で、30秒以内にジュ－Cスイッチを押す行動が安定していく様子が確認された。

以上のことから、相手をしたどの群の教員に対しても、支援2の標的行動である、「②校舎内を移動中に教師を見かけたら、握手をしてもらうために、ジュ－Cスイッチを押して呼びかける行動」が獲得されたと判断した。

IV. 考 察

本実践に入る前、A児は特定の場面、特定の相手に対してジュ－Cスイッチを使った呼びかけ行動を獲得していた。ベースライン測定結果を見る限り、この行動は、生活場面で数回の機会を設定して繰り返しただけでは、十分な般化が見られなかった。

そこで支援1で、呼びかける相手を拡大するための予備的な介入として、「①日頃よく合う教師のそばに行き、握手をしてもらうためにジュ－Cスイッチを押して呼びかける行動」の獲得を目指して支援を行った。A児は、職員室で、握手をしてもらうために顔見知りの先生に呼びかけるという文脈をすぐに理解し、速やかに標的行動が生起するようになった。この段階では、A児は介入前に獲得していた呼びかけ行動を、新たな別の文脈でも使うことができるようになったといえる。しかし、コミュニケーションの相手が複数になったものの、やはり職員室内の教師の机のそばという限定された場面でのコミュニケーションであった。

続く支援2では、さらなる呼びかけ行動の般化に向け、コミュニケーションの文脈に変化を加えた。すなわち、握手をする相手を拡大し、A児にとって、日頃あまりかかわる機会が少ない教師が相手となる場合がでてきた。また、教師と出会う場所も職員室だけでなく、各教室や廊下などに拡大した。握手する相手がいつも同じ時に、同じ場所にいるとは限らず、いつ、どのタイミングで誰に会うか分からない。このように、コミュニケーションの文脈に曖昧さを加えた上で、「②校舎内を移動中に教師を見かけたら、握手をしてもらうために、ジュ－Cスイッチを押して呼びかける行動」の獲得を目指した。支援の結果、A児は、日頃からかかわる機会の多い相手に対し、当初から安定して自発的に呼びかけた。支援1で、顔見知りの教師であればジュ－Cスイッチを押して呼びかけると握手をしてくれることを理解していたので、呼びかける場所や相手が変わっても、速やかに呼びかけ行動が般化したものと思われる。その後、ときどきかかわる機会がある教師、さらに、日頃ほとんどかかわる機会がない教師へと、呼びかけ行動が段階的に安定して生起するようになった。この段階で、A児は、ジュ－Cスイッチを押して相手に呼びかけることにより、どの教師であっても自分に対応してくれることを期待するようになったものと思われる。

さらに、支援2終了時のプローブ測定では、ベースライン期に比べ、A児が、保健室及び教室の入り口で室内の教師を呼び出すために、ジュ－Cスイッチをより素早く押すようになったことが確認できた。このように、A児は、自分がすでに獲得している、ジュ－Cスイッチを押して他者に呼びかける行動について、誰かにかかわりたい意思があるときには、相手や場面が異なっても使うことができるコミュニケーション行動として理解し、自

発することができるようになったものと思われる。

以上の実践をふまえて、重度重複障害児が特定の相手や特定の文脈で獲得した呼びかけ行動を、生活場面における、より多様な文脈で用いることができるように般化させるための支援の在り方について、VOCA活用の視点から検討する。

1. 日常生活場面においてシンプルなコミュニケーションの文脈を体験できる機会を複数設定すること

A児の呼びかけ行動は、まず、限られた相手に対して握手を求める活動において速やかに般化した。生活場面では、かかわる相手や場面が次々と変化するため、特定の相手や文脈で獲得したコミュニケーション行動を、重度重複障害児がそのまま多様な場面で用いることが難しい。そこで、般化にあたり、まずは生活場面において、限定された文脈におけるコミュニケーションの機会を意図的に複数設定する必要がある。すなわち、一旦特定の相手に対して特定の文脈で獲得した呼びかけ行動を、同様に、別の特定の相手に対して別の特定の文脈でも表出できる体験を積み重ねる必要があると考えられる。

2. 応答的なコミュニケーション環境の整備のために、誰にでもかかわることができる活動を組み込むこと

A児が、多数の教師に対して呼びかけ行動を自発する目的は、「握手する」ためであった。この活動は、A児にとってうれしく、楽しみなことであると同時に、対応する相手にとって分かりやすく、負担の少ない活動である。担任の教師など、特定の相手との活動であれば時間や手間をかけることも可能であるが、日常場面でそのような活動を頻繁に行うことは難しい。また、A児のことを詳しく知らない教師にとって、複雑な内容の活動をA児と一緒にすることは負担が大きい。実際の日常のコミュニケーション場面では、すれ違いざまにあいさつをしたり、短く用件を伝えたりすることが多い。そこで、なるべく多数の教師とかかわるためには、相手にとってなるべく短時間で済み、同時にA児にとって楽しんでコミュニケーションできるような活動を選択した。それにより、A児が誰に対して呼びかけても応答してもらうことが可能となった。A児の呼びかけ行動が般化するための人的環境を作ることができたのである。このように、応答的な環境の日常化に向けた活動選択が必要であると考えられる。

3. VOCAの存在をコミュニケーションの文脈理解に活用するステップを組み入れること

今回A児に用いたVOCAは、BMとジュ-Ｃスイッチを組み合わせたものであるが、VOCA自体の形態やA児のまひの状態や日常的な介助の状況から、A児が触れることのできる場所に日常的に置いておくことはでき

ない状況であった。そのため、A児が誰かに呼びかける行動を起こすことが期待される場面が始まる前に教師がVOCAを取り出し、一定時間車いすに固定することとなった。このこと自体は、A児が日常生活においてコミュニケーション行動を自発する機会を限定するものであり、将来的にVOCAの常時携帯に向けた検討が必要である。しかし、実際には、逆にA児にとって、VOCAが取り出されて固定されることは、呼びかけ行動を自発するチャンスが到来したことを知るための明確な手がかりとなったと考えられる。重度重複障害児にとって、日常場面における複雑なコミュニケーションの文脈の中では、いつ自分が発信を保障される場面がやってくるのかを知ることはなかなか困難である。そのため、VOCAの存在自体がコミュニケーションの機会を示す明確なサインとなり、コミュニケーション行動を自発するための構えを作ることにつながる。よって、このことを用いて、重度重複障害児が理解できるコミュニケーションの文脈と、本人がVOCAを携帯する機会や時間を組み合わせることで段階的に拡大することにより、日常的なVOCA活用につなげていくことができるのではないかとと思われる。

謝辞

本研究は、筆者が勤務していた特別支援学校において実践したものである。この研究に取り組むにあたり、対象児となったAさんとそのご家族に多大な協力を頂いた。改めて感謝申し上げる。

文献

- 阿部美穂子(2008) 重複障害児における呼びかけ行動の獲得. 富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 第3巻, 1-7.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Browder, D. M. (1987) Assessment of individuals with severe handicaps. An applied behavior approach to life skills assessment. Baltimore. Paul H. Brookes.
- 加藤哲文訳(1997) コミュニケーション行動を形成するための基礎的・応用的支援技法. 応用行動分析学入門. 学苑社, 98-102.
- 安田生命事業団(1995) 個別教育計画の理念と実践－I E P長期調査研究報告書－.

注

ジュ-Ｃスイッチについては、Tree Ware 石川雅章氏ホームページ参照 <http://www2.newweb.ne.jp/wd/tree-ware/>

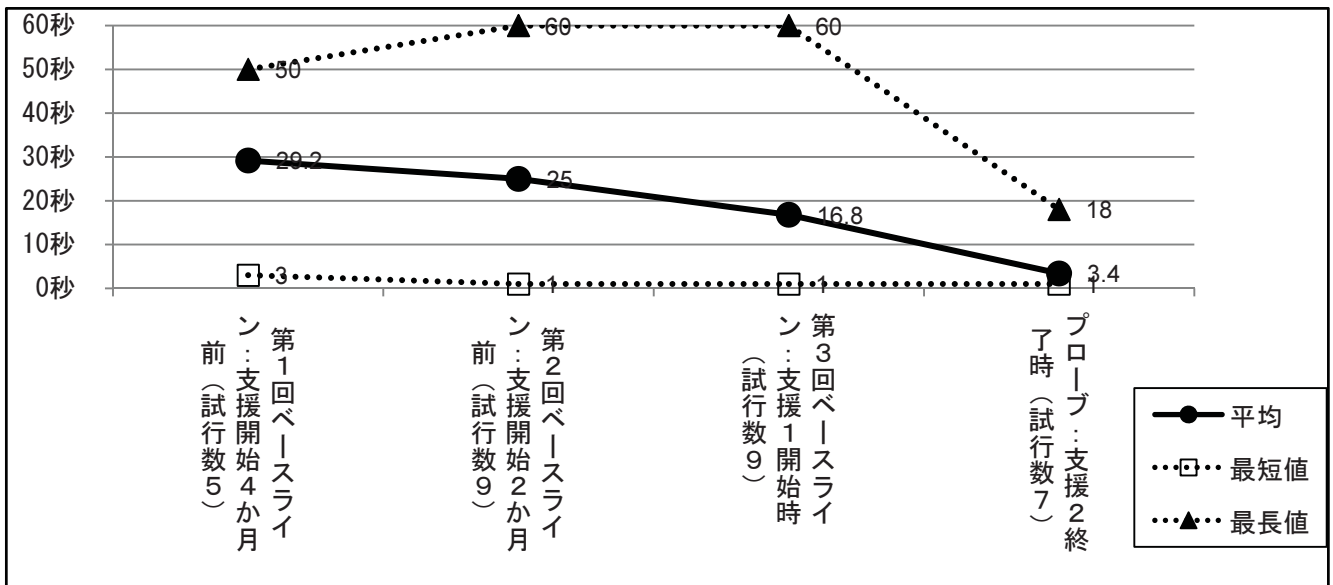


Fig.1 ベースライン、プローブ

A児が、保健室及び教室の入り口で、室内の教師を呼び出すために、到着してからジューCスイッチを押すまでの1試行あたりの平均所要時間

Table1 支援1「握手遊び①」で、4人の教師に対して、A児が30秒以内に自発的にジューCスイッチを押した確率と、ジューCスイッチを押すまでの平均所要時間 (①～⑨はセッション)

教師A		教師B		教師C		教師D	
30秒以内にジューCスイッチを押した確率(%)	平均所要時間(秒)	30秒以内にジューCスイッチを押した確率(%)	平均所要時間(秒)	30秒以内にジューCスイッチを押した確率(%)	平均所要時間(秒)	30秒以内にジューCスイッチを押した確率(%)	平均所要時間(秒)
① 20	45.2	② 40	36.8				
③ 100	8.8			④ 100	5.4		
⑤ 80	23.0					⑥ 100	7.4
⑦ 100	12.2	⑧ 100	9.8				
		⑨ 100	6.2				

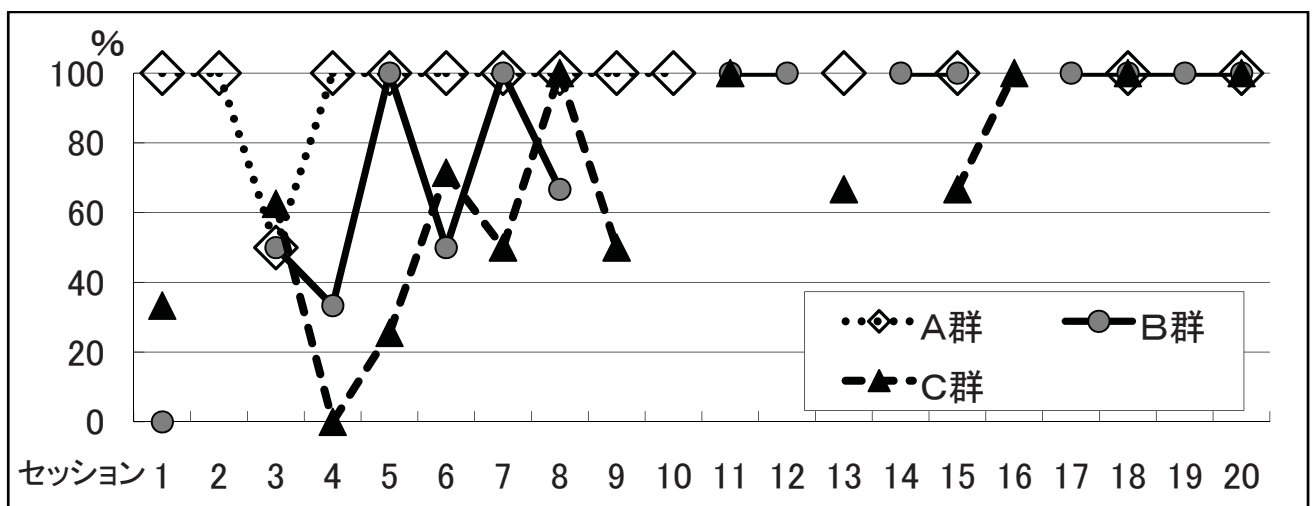


Fig. 2 支援2「握手遊び②」で、A児が教師を確認してから30秒以内にジューCスイッチを押した確率

学校臨床におけるコラボレーションに関する研究

—インタビュー調査の整理に基づいた提案—

安養 貢*・下田 芳幸

A study on Collaboration with professionals/Volunteers on Psychological Problems in Education

Mitugi ANYOU and Yoshiyuki SHIMODA

本研究では、学校臨床におけるより有効なコラボレーションの仕方を明らかにするため、学校内外で学校臨床に関わる社会資源のスタッフにインタビュー調査を行い、その結果をコラボレーションの現状と課題として整理した。またそれらに共通している点をクリアするために考えられる手立てを“コラボレーションのマナー”としてまとめた。

キーワード : コラボレーション, 学校臨床, 教育相談, 校内・校外の社会資源

Keywords : collaboration, Clinical Psychology in Education, Educational counseling, resource inside/outside of a school

I 問題と目的

文部科学省の調査(2008)によると、平成19年度の不登校中学生は105,328人と、平成10年以降一貫して10万人を超えている。このような現状において文部科学省は、平成15年「不登校への対応の在り方について」と題した通知を出し、公的機関や民間施設等との積極的な連携や、不登校に関する連携ネットワークの機能の充実を図ることを示した。また、同年に開始されたスクーリング・サポート・ネットワーク整備事業においては、不登校児童生徒へのより一層きめ細やかな支援を行うため、教員や教育支援センター(適応指導教室)指導員の研修、家庭への訪問指導など、不登校対策に関する中核的機能(スクーリング・サポート・センター)の充実が図られ、学校・家庭・関係機関が連携した地域ぐるみのサポートシステムが整備されつつある。併せて、学校復帰を前提とし、不登校児童生徒の自立を助けるうえで有効・適切であると判断される場合には、適応指導教室への参加を校長が指導要録上出席扱いとすることができるようになったため、不登校児童生徒の支援のためには、不登校生徒の在籍する学校と校外施設との協力が不可欠なものとなってきている。

このように、学校の内外を問わず様々な社会資源が整備されつつあるが、当然ながら、多くの社会資源があることが、不登校をはじめとする学校不適應の問題解決に効果的に帰結するわけではない。社会資源がそれぞれの

専門性を十分に生かし、適切に動くことが肝要であるが、そのためには、どのような形の連携が必要なのだろうか。

ところで臨床心理学では、このような専門性を生かした連携を「コラボレーション」と呼ぶ。亀口(2002)はコラボレーションを“所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向かって、限られた期間内に互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること”と定義している。

本研究はこの定義に基づき、より有効なコラボレーションを行えるよう、中学校での学校臨床に関わる校内外の社会資源を整理し、それぞれの社会資源にインタビュー調査を行って、コラボレーションの現状と課題を整理すること、またそれに基づき、コラボレーションに必要な点について提言することを目的とした。

なお、富山県の学校臨床でのコラボレーションを検討するためには、富山県の中学校における学校臨床に関する社会資源を整理する必要がある。そこで植山(2008)の「学校臨床におけるコラボレーションのパートナー図」を基に、富山県の学校臨床に関する社会資源を整理した(表1, 図1)。なお鶴養(2002)が“学校教育における伝統的なコラボレーション”と表現するように、学校における校務分掌もコラボレーションの対象であり、社会資源の一つと考えられることから、校内の社会資源を整理したのが表1、それを踏まえて校内外の社会資源を図示したものが図1である。学校臨床に係る富山県の校内

* 南砺市立吉江中学校

表1 富山県の中学校内における学校臨床に関連する社会資源

分類	役職名	主な役割, 専門分野	備考
管理	学校長	学校の経営責任者, 教職員の指導	
	教頭	校長の補佐, 教員の管理・支援	
教育活動全般	教務主任	教育課程の編成	
	生徒指導	校内生徒指導の企画・推進	
	学年主任	学年の経営	
	学級担任	学級の経営	
	副担任	学年, 学級経営の補佐	
	教科担当	各教科の指導	
	部活動担当	部活動の指導	
	特別支援教育 コーディネーター	校内の特別支援教育の協力体制の構築	
中1学級支援講師	環境移行事態に対応した学習・生活指導の支援		
心身の健康	養護教諭	生徒の健康管理	
	スクールヘルス サポーター	児童生徒への対応方法等について養護教諭に助言	経験の浅い養護教諭のいる学校
	スクールカウンセラー	児童生徒, 保護者等との相談 教員とのコンサルテーション 臨床心理学的地域援助	・全中学校と約20の小学校に配置 ・精神科医・臨床心理士等, 外部の臨床心理学の専門家
	カウンセリング指導員	教育相談(授業, 部活動担当なし)	約30の中学校に配置
	カウンセリング協力員	教育相談(授業, 部活動担当あり)	内地留学研修を経験した教員
生活環境整備	事務主任	学校の経理, 事務担当	
	市職員	学校の環境維持	
	栄養士	給食の献立作成	
	調理員	給食の調理	
	図書館司書	図書室の管理, 運営	
補完機能	子どもと親の相談員	児童や親の相談への対応	・約20の小学校に配置(県教委管轄) ・地域人材(ボランティア)
	心の教室相談員	児童生徒の相談への対応	・各市町村教育委員会管轄 ・地域人材(ボランティア)
	心のサポーター	小中学校における児童生徒の話相手, 悩み相談	・県と富山大学人間発達科学部との連携事業(学生ボランティア)
	学びのアシスト	児童の学習意欲・学力向上の推進	・県と富山大学人間発達科学部との連携事業(学生ボランティア)
	スタディメイト	LD等の児童の学校生活を支援	・有償ボランティア
	スタディメイト ジュニア	障がいのある児童生徒の支援	・小学校と特別支援学校に配置 ・学生ボランティア
	スクールサポーター	生徒指導面の支援	・警察官OBなど

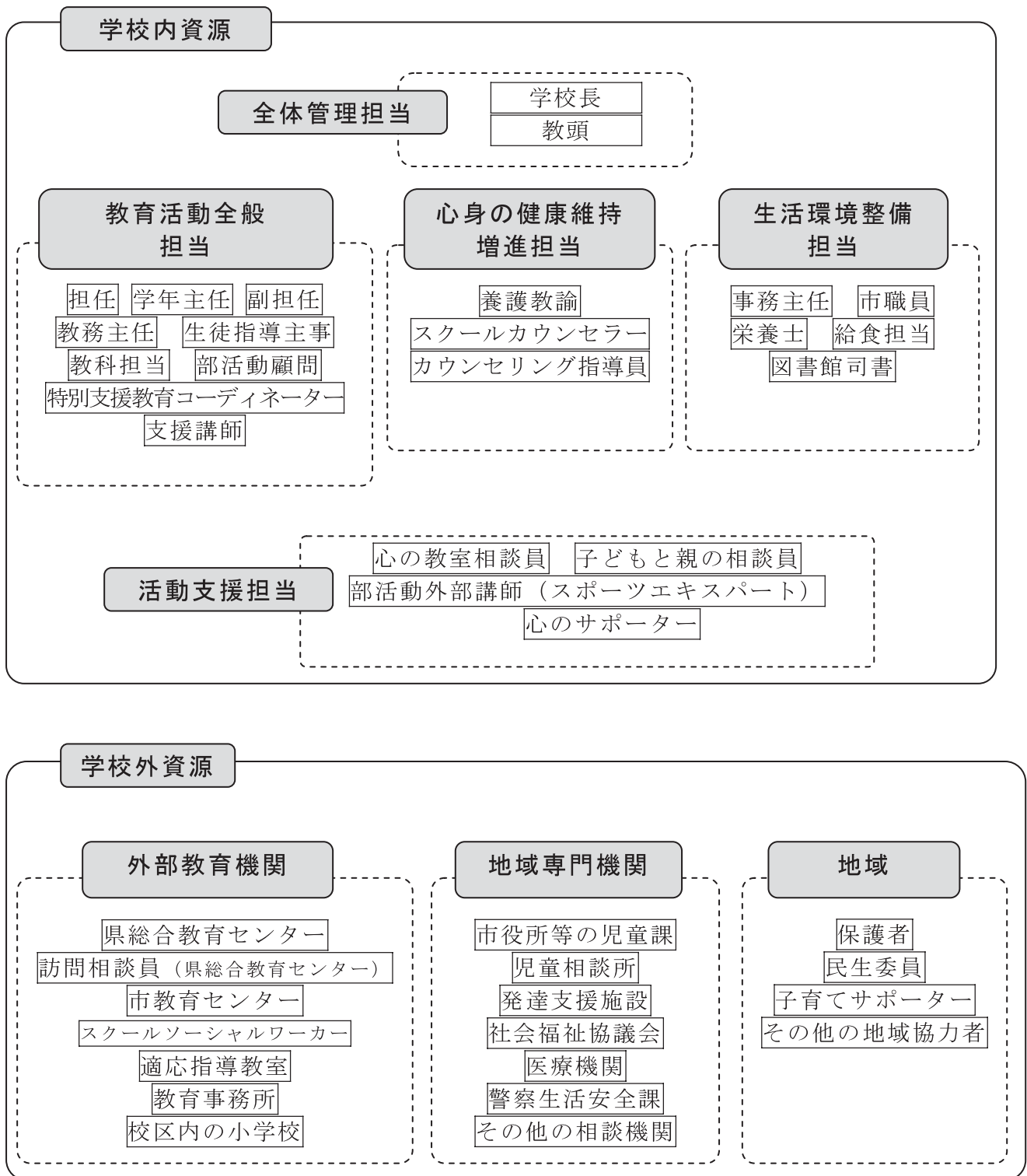


図1 富山県における学校臨床に関連する社会資源（中学校の場合）

外の社会資源をまとめたところ、多くの社会資源があることが明らかとなった。そこで、実際にコラボレーションを行うときに、校外の社会資源が学校とのコラボレーションをどう捉えているか、またどのような課題があるのか、についての実態を把握する。

II 方法

①調査対象：表1、2に挙げた社会資源のうち、協力が得られたカウンセリング指導員3名、スクールカウンセラー2名、県および市の教育センター4機関各1名、スクールソーシャルワーカー1名、適応指導教室2機関各1名、発達障害者支援センター1機関1名、児童相談所1機関1名であった。

②調査時期：2008年11月から12月であった。

③手続き：インタビューは半構造化面接で行われ、30～1時間程度であった。インタビューの主な内容は(1)コラボレーションに関する活動、(2)コラボレーションのメリット・デメリット・課題、であった。

なお本研究は各社会資源でインタビュー可能であった複数名からの情報をまとめており、また各社会資源の統一見解、ないし一般的な意見ではないことをお断りしておく。

III 結果

インタビューで得られた内容を以下にまとめる。

【カウンセリング指導員】

カウンセリング指導員（以下カ指）は富山県独自の取組であり、生徒指導上の諸問題に対応する教員のカウンセリングに関する資質向上、児童生徒や保護者へのカウンセリング等による援助・指導を行う中学校教諭である。

①コラボレーションに関する活動

- ・スクールカウンセラー（以下SC）の効率的な活用のための、カ指が中心となる校内連携の見直し
- ・SCが介入した後のミーティング・校内ケース会議のマネジメント
- ・中1ギャップ予防のための諸活動（小学校への授業見学等）
- ・来談ケースの県や市の教育センター、児童相談所等への紹介、医療機関との連携（臨床心理士のネットワークに頼ることが多い）

②コラボレーションのメリット・デメリット

[メリット]

- ・コラボレートすることで社会資源間の信頼関係が構築され、様々な対応が可能となる
- ・カ指が中心となることで、情報の冷静な判断、適切なコントロールができるようになる

[デメリット・課題]

- ・つなぎ役に徹しないと、担任の役割を取ってしまうことになる
- ・連携は大事にしているが、外部機関が学校から遠く、利用するのに不便。またコラボレーションのための時間調整が大変難しい。
- ・公的機関は多くの事例を抱えて忙しいのか、対応が遅いと感じることもある
- ・公的機関は、連携や対応の仕方について話してもらえるのだが、決断まではしてくれない。学校として決断に迷うことも多い
- ・ネットワーク確立のために、それぞれの資源の実態を把握しておくことが大切。また顔を見合わせての情報交換、それらの情報を共有するための支援シートの利用も必要。

【スクールカウンセラー】元教員1名、臨床心理士2名

①コラボレーションに関する活動

- ・授業や給食、部活動など、できるだけ実際に見るようになっている。その中で気になる子ども、生徒指導部会などで話題になる子の見立て（アセスメント）を意識している
- ・各学年の生徒指導会議への出席

②コラボレーションのメリット・デメリット

[メリット]

- ・担任一人が抱え込むことがなくなる。
- ・それぞれが将来的なことを見据え、具体的に動くことができる。
- ・顔を合わせることで信頼関係を築くことができ、適切に役割分担ができる。
- ・キーパーソンとなる人（資源）がうまく見つけられると、機能的になる。

[デメリット・課題]

- ・（元教員）自分の経歴も影響してか、都合の悪いことはSCに教えないという管理職の姿勢がネックになることもある
- ・中心となる人、目標をしっかりと確認し合わない、それぞれの動きが繋がらない。
- ・情報交換を密にしないと、アドバイスに食い違いが発生し、当事者に混乱を引き起こす。
- ・一部の機関が気負いすぎたりすると、チーム支援をうまく利用できないこともある。
- ・勤務時間の短い校内資源（1年支援講師、心の教室相談員ほか）との連携が難しい。
- ・アフターケアをしないと不信感をもたれてしまう。
- ・職種によって情報の扱いが異なるので、秘密の保持、情報交換のルール作りが必要。
- ・何かあったときだけのコラボレーションはうまくいかない。コラボレーションの可能性のある社会資源との連絡や勉強会、研修会をもつ必要もあるのではないかと。
- ・どのようなコラボレーションを行うにしても、結局は担任と子どもの関係が大切。

- それぞれの専門性を尊重しつつ、各社会資源の理解とそれに関する情報の把握が必要。

【県および市教育センター】

① コラボレーションに関する活動

- 依頼に応じて、研修会などで子どもに向けてエンカウンター・グループやソーシャルスキルトレーニングを実施する。
- 県、市町村内の教育相談に関わるネットワーク作りも行っている。
- 面接相談のほかに、学校や各施設への巡回専門相談や家庭訪問相談も実施している。
- 適応指導教室の指導主事や指導員とともに、週に1度はケース会議を行っている。
- 関係者による支援会議を開いているが、センターから学校へ出向くように努めている。
- 学校と適応指導教室、保護者の間に入り、それぞれをつなぐ役割を担っている。
- 臨床心理士や社会福祉士などは、行動スピードを重視するため、先に動きすぎることもある。その場合センターが中心となり、コントロールするようにしている。

② コラボレーションのメリット・デメリット

[メリット]

- 多くの人で状況を把握できる。特に発達障がい、多くの人の共通理解が必要。
- 中心的な役割を担うものが入ることによって、感情のコントロールやそのケースに応じた適切な対応を冷静に考えることができる。
- 学校外の社会資源は学校に敷居の高さを感じていることが多く、センターがそのクッション的な役割を担っている。
- 教員や社会資源にも得手不得手がある。コラボレーションでそれらを補うことが可能。
- 専門的な見方で、学校ではわからない情報を得ることができる。特に力のある臨床心理士の「見立て」は参考になる。
- 中心となるキーパーソンを見つけることが必要。次年度以降にもつながる。

[デメリット・課題]

- コラボレートする社会資源それぞれの受け止め方に差ができる可能性もある。
- 各教員が社会資源について理解し、ネットワークの確立を目指す必要がある。自分だけで抱え込みすぎないようにしてほしい。
- 校内のチーム支援体制作りが目標であると同時に、管理職への報告・連絡・相談が大事。
- どの範囲でコラボレーションするか、どこまでの情報を共有するのかの判断が難しい。
- 教員が忙しいのはわかるが、困っている子どもや保護者を放っておいてはいけない。
- 教員には、いろいろな意見を受け止めて考えることが

できる柔軟性といろいろな資源とうまくコミュニケーションが取れるようになってほしい。

【スクールソーシャルワーカー】

平成20年度に新たに配置された非常勤の専門職で、全国141の地域で展開されている。教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識・技術をもつスクールソーシャルワーカー（以後SSW）は、困難を抱えた児童生徒を取り巻く様々な環境（家庭、友人関係、地域、学校等）へ働きかけ、関係機関等とのネットワークを活用して援助を行うことが期待されている。

① コラボレーションに関する活動

- 某市の児童育成課のケース会議にも参加している。そこで名前が挙がってくる子どもが心配なのだが、学校側からは出てこない。社会福祉士や精神保健福祉士は厚生労働省管轄だが、学校現場は文部科学省管轄という違いがある。そのため文部科学省と厚生労働省という制度間のつながりが必要で、その役割をSSWは担わなければならないと思っている。

② コラボレーションのメリット・デメリット

[メリット]

- 特別支援教育コーディネーターがいるように、教育相談の面でも、SSWやコーディネーターが中心になり、チームで問題に対応すれば、前向きに考えられるのではないか。
- SSWはいろいろな協会とのネットワークをもっているため、それらを利用して、どこでもコラボレートすることができる。また、それだけではない柔軟な対応ができる。

[デメリット・課題]

- 学校側とSSWがすれ違うこともあり、そのいらいらからトラブルになることもあった。ケース会議を利用するなど方針をもった上で動かなければならない。
- 共通理解を徹底しないとずれが発生する。
- 原則としてSCは心の問題、SSWは経済的なものやネグレクトなどの問題に対応するが、実際のところ線引きははっきりしていない。SSWも面接を行う。
- 学校側に中心となる人がいないと、どこにつながればいいのかわからない。
- 校内で抱え込みすぎているのではないかというケースもあるが、SSWの利用までいたることは少ない。医療機関とつなぐ必要があるケースもあるので、もっと活用してほしい。
- SSWの担当者が代わるとそれまで築いたネットワークが途切れてしまうため、人材の育成、引継ぎについても急務である。
- どのように連絡を取り合うかが大切で、学校現場にたくさんの方が入り込んでも、連絡がしつかりなされていないと何をしているのかわからなくなってしまう。
- キーパーソン（例えばカ指）が潤滑油となって、周りを変えていくことも必要。

- ・管理職は、問題に対応する教員のレベル向上を考える必要がある。
- ・各教員は、自分の味方となる人を見つけ、一人で抱え込み過ぎないようにしてほしい。優秀な人ほど空回りすることもある。謙虚な姿勢でコラボレートすることが大切。
- ・各学校でSSWが理解され、浸透しているのかには疑問がある。PR不足の感もある。
- ・SSWとしての人材育成を考えていかななくてはならない。
- ・学校側は閉鎖的な印象を受ける。学校側の誰とつながればいいのかわからない。
- ・校内での情報収集を多様な見方で行ってほしい。見た場面だけで判断してはいけない。
- ・情報を集めたらケース会議で対応の仕方、子どもに誰がかかわっていくのかを確認しなければならない。

【適応指導教室】

①コラボレーションに関係する活動

- ・学校側が適応指導教室の様子を見に来ることはなかなかないので、センターが学校と適応指導教室、保護者をつなぐ役割を果たしている。
- ・適応指導教室と教育センターのつながりを大切にし、事例に対しては、保護者も含めて一緒に考えていく姿勢を大事にしている。
- ・保護者や医療機関、児童相談所を含めた推進会議、学校との情報交換会を行っている。
- ・適応指導教室展示会という発表会を催し、担任を招待している。

②コラボレーションのメリット・デメリット

[メリット]

- ・多くの社会資源とコラボレートすると、学校復帰のチャンスも生まれやすいようだ。

[デメリット・課題]

- ・学校とのかかわりをどのように維持していくか。一度、適応指導教室に入ってしまったら、任せすぎてしまう感じがある。
- ・管理職、カウンセリング指導員らを交えた支援体制を整える必要性。
- ・快適すぎてここに適応しすぎてしまわないかという心配がある。子どもや保護者、教員の中にそういう意識がもたれることもある。

【発達障害者支援センター】

①コラボレーションに関係する活動

- ・必要に応じて医療機関の紹介も行っており、いきなり「医療機関へ」ということに抵抗がある場合は、その前のワンクッションと考えてもらって良い。
- ・学校や一般の研修会の講師として、発達障がいについての理解や啓発にも努めている。
- ・各地区養護学校の特別支援教育コーディネーターが訪問相談を実施している。

②コラボレーションのメリット・デメリット

[メリット]

- ・卒業後も子どもの人生は続いていくので、障がい者職業センターや各市の支援事業などの社会資源とかかわっておくことは必要であると考える。

[デメリット・課題]

- ・キーパーソンとなる先生が中心となり、校内での連携体制がうまく生かされているか。ケース会議を開き、子どもと保護者の視点に立って、対応、役割分担を決めていかなければならない。
- ・発達障がい支援センターという社会資源があることを知ってほしい。
- ・学校を通さずに保護者が相談に来ることもある。「学校に連絡しないで」と言われてしまうと対応が難しい。
- ・発達障がいの子どもはなかなか変わることができない。また、保護者にも頼れないケースが多い。教員は、それらに気づく目を持つ必要がある。

【児童相談所】

①コラボレーションに関係する活動

- ・福祉サイドの機関同士で連携している。地域の民生委員や役所の児童〇〇課などの機関とは特に密に連携している。
- ・内容によっては、警察や家庭裁判所などが動くこともある。それらの機関と年度当初に集まりをもっている。問題が発生したら、それに対応できるチームを作って動いている。

②コラボレーションのメリット・デメリット

[メリット]

- ・適材適所という言葉のとおり、それぞれの専門知識や対応を生かすことができる。
- ・三人寄れば文殊の知恵と言うように、いろいろな考えを出し合ってこそ、進むこともある。
- ・虐待では、学校の管理職との連携が特に必要。そうすれば、担任の負担がかなり減る。

[デメリット・課題]

- ・それぞれの社会資源にも限界がある。
- ・学校の様子はなかなか外には見えてこないのによく分からない。
- ・学校側の多くは不登校で「まず、学校へ来る」というスタンスが多いが、それは、子どもにも保護者にも相当なプレッシャーになる。
- ・コラボレーションしている社会資源がお互いにわかりやすく説明をする。
- ・学校と社会資源（例えば児童相談所）が縄張りを主張しているだけではコラボレーションにならない。お互いに一歩踏み出す意識をもてば、うまく作用する部分があると思う。

IV 考察

コラボレーションのマナーについて

インタビュー調査から、どの社会資源もコラボレーションが必要であり、有効に働けば有意義であることは理解しているといえる。

その一方で、様々な課題を感じていること、さらに、その内容はいずれの社会資源においてもおおむね共通することが明らかとなった。コラボレーションは、異なる立場や役職が同じ目的の下に協働し、問題の解決を図るために活動するが、コラボレーションを円滑に進め、維持するためには、それぞれの社会資源お互いが意識すべき「コラボレーションのマナー」が必要であろう。

そこで、社会資源からのインタビューで明らかに課題を解決するために、野坂（2008）を参考に、「コラボレーションのマナー」として次のことを提案する。

①クライアントのための支援であること

各社会資源が自分の立場を主張したりするのではなく、クライアントである児童生徒やその保護者のための活動であることを認識することが最重要である。

また、コラボレーションの枠を広げる際には、クライアントの許可を得ることを忘れてはならない。コラボレーションをして最も利益を享受するのはクライアントであるべきなのである。

②他の社会資源を理解・尊重し、学ぼうとする姿勢をもつこと

コラボレーションにおいては、他の社会資源にもそれぞれの捉え方があることを理解しておかなければならない。同じ対象を異なる視点から見て、見えてきたものの何をどのように利用し、支援につなげていくのかが肝要である。

なお、同じ社会資源といっても様々なタイプの人があり、それぞれ得手不得手もある。相談者に対してプラスに作用することもあれば、マイナスに作用してしまうこともあるかもしれない。担当者が相談者にどのように作用するのを見極める目は必要かも知れない。このことから、コラボレーションをする場合は、互いに他の資源の特性を正しく理解、尊重し、そこから学ぼうとする姿勢をもつようにすべきである。

③フラットな関係を大切にすること

関係性を表すときのフラットとは、上下関係がなく、みんなが同じレベルにいることを表している。多くの外部資源から、この「フラット」な関係が必要であるといった発言が見られた。そのためには、社会資源との信頼関係を構築する必要があるだろう。

④専門用語を使わないこと

それぞれの資源内で日常的に使っている言葉で、他の資源からは理解できない、または、理解しにくい言葉があるが、それらを多用することで言葉の壁を作ってはいけない。

⑤情報の共有、把握状況の確認をこまめに行うこと

コラボレーションしている資源が多くなればなるほど、共通理解のための時間が多く必要となる。クライアントの状況、経過などの共有、理解のためには、こまめな情報交換が必要である。そのためにまず、意識したいのは、ケース会議などの顔を見合わせて行う情報交換である。

とにかく大切なのは顔を見ること。顔を見ることによって、それぞれの資源が、どのように状況を捉えているのか、どのように進めていこうという考えをもっているのかなどが、言葉だけでなく、表情や態度からも捉えることができるようになるだろう。

しかし、コラボレーションしている資源の時間を調整して、一つのテーブルに着かせることは容易なことではない。時間がうまく合わないこともある。その場合、全員そろってのケース会議はできないが、支援シート（ケース会議の内容やクライアントへの支援の状況などを記録したシート）を利用するなどして、情報の共有を図りたい。

⑥個人情報の扱いについてのルール

個人情報保護法（もしくは条例）と教師の守秘義務により、本来、学校で得た子どもたちの個人的な情報は守られるべきである。これは、他の社会資源でも同じであろう。しかし、全く情報がないままでは、コラボレーションは成立しない。そのため、集団守秘義務の考え方を援用しつつ（長谷川, 2003）、個人情報の扱いについてのルールづくりを行うべきである。

⑦真実を語ること

コラボレーションをしている資源が集まって、情報の共有、把握状況の確認をするためにケース会議を行うことがある。そこで、それぞれの資源から真実が語られないと、コラボレーションをしている意味がない。それぞれの資源が得た情報は、なるべく共有するよう心がけたほうが、実りあるコラボレーションとなると思われる。

⑧批判をしたり、すぐに評価したりしないこと

コラボレーションによって、すぐに変化や結果が出るわけではない。そこで、コラボレーションをしている社会資源を批判したり、早急な評価をしたりしないよう留意する必要がある。一見うまくいっていないように思える、または「変化がない」ということは、何も得られないわけではなくて、その支援では状況が「変化しない」ということが得られているかもしれないのだ。そこから次の支援へとつながっていくこともあると考えられる。

なお、このようなコラボレーションのマナーを実践するため、コラボレーションのそれぞれの段階ごとにチェックしなければならない項目を挙げて、チェックシートとした（図2）。

今後の課題

より有効的なコラボレーションを行っていくために、各社会資源で行われているコラボレーションの実際や課題についてまとめた。日本の教育カリキュラムは自由度が低く、教員は多忙感の中にいるが、限られた時間を最大限に活用して、子どもたちのためになるためのコラボレーションを行っていく必要がある。しかし、そのためにどのような方法があるのか、どのような支援ツールがあればいいのか、といった学校臨床におけるコラボレーションの知見はまだまだ少ないのが現状である。

したがって今後、より効果的なコラボレーションにつなげるため、例えば記入の負担が少なく、状況を図式化できるような支援シートを開発したり、こういったコラボレーション支援ツールがどのように役に立つのかについての研究などを進めていく必要がある。このような取組を通して、児童生徒が抱えている問題を支援していくことが今後ますます重要になってくると思われる。また、各機関の意見を相互にフィードバックしたり、それについてさらにどのような意見が出てくるか、といった視点も、よりよいコラボレーションを行う上で重要であり、

今後はそのような観点からの実践的研究も必要であると思われる。

<文献>

- 長谷川啓三 (2003). 学校臨床のヒント① 集団守秘義務の考え方 臨床心理学, 13, 122-124.
- 亀口憲治 (2002). コラボレーションー協働する臨床の知を求めて 現代のエスプリ 419, 5-19. 至文堂
- 文部科学省 (2008). 平成 19 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
- 野坂達志 (2008). コラボレーションのお作法 臨床心理学, 8, 192-197.
- 植山起佐子 (2008). 学校臨床におけるコラボレーションの実際 臨床心理学, 8, 204-210.
- 鶴養美昭 (2002). 学校教育におけるコラボレーションー教職員の関係とコラボレーション 現代のエスプリ 419, 84-92. 至文堂

(2009年 8 月31日受付)

(2009年11月 6 日受理)

コラボレーションチェックシート			
ケース			
段階	チェック項目	チェック欄	メモ
事前	社会資源に学ぼうとする姿勢ができているか。		
	各機関に足を運んで関係づくりを行っているか。		
計画	校内チームで情報収集や支援を行ったか。		
	チーム構成のイメージはできているか。		
	コラボレーションする各資源の持ち味は生かしているか。		
	クライアントへの対応方法の幅は広がっているか。		
	管理職とのほう・れん・そうはできているか。		
準備	子ども、保護者の許可は得たか。		
	資料の準備はできているか。		
	ケース会議の日程は連絡してあるか。		
実践	クライアントのための支援であることを確認したか。		
	クライアントの状況は理解されているか。		
	各資源の発言を引き出しているか。		
	役割分担、責任の所在は明確になっているか。		
	それぞれの資源に受け止め方の確認をしたか。		
	次回のケース会議の時間確認をしたか。		
評価	クライアントや各担当者の様子を把握しているか。		
	状況に応じた対応を心がけているか。		
	顔を見合わせて情報交換を行っているか。		
	電話や支援シートによる共通理解を図ったか。		
事後	事後経過報告、あいさつを行ったか。		

図2 コラボレーションチェックシート

図画工作科における児童のイメージ形成に有効に働く学習支援

大島 孝明*・隅 敦

A Study of Support for Enhancing Children's Image Formation in Art and Handicrafts

Takaaki OSHIMA and Atsushi SUMI

概要

図画工作科の授業において、児童はどのような過程を経てイメージを形成していくのかを、授業実践の児童の姿から考察していく。また、児童がイメージを形成しやすくするには、どのような教師の働きかけが有効に働くのかを、授業の中における児童の変容に注目して考察を加えていく。

キーワード：イメージ形成，新学習指導要領，図画工作科，学習支援

Keywords：image formation, new course of study, art and handicrafts course, support of study

はじめに

平成20年3月に告示された図画工作科の新学習指導要領では、「共通事項」という項目が新たに設けられ、「色や形をとらえること」と「自分のイメージをもつこと」という二つの観点から、どのような題材においても共通して培うべき資質や能力が発達段階に応じて記されている。その中でも「自分のイメージをもつ」ことは、造形活動に対する思いを形や色に具現化する際の手掛かりとなるものであり、造形活動全般を通して常に働かせていくことが必要な能力である。

一方、「イメージ」という言葉は、日常生活にあふれている言葉であるが、その言葉に含まれている意味は多様である。「小学校学習指導要領解説 図画工作編」では、「自分のイメージ」とは「児童が心の中につくりだす像や全体的な感じ、または、心に思い浮かべる情景や姿のことなどのことである。」¹⁾と説明してある。また、心理学においては、イメージのことを「心像」とし、「心像とは、外界からの感覚受容器への直接刺激によってもたらされるのではないが、外界の事物が存在した場合に喚起される感覚・知覚体験に類似したものとして体験されることを指す。さらに心像は、過去の感覚・知覚の記憶の再生や、これから体験されることの予測、あるいは与えられた現物に対して変形・移動などの操作を仮想上で加えた場合の予想、などによってもたらされる。」²⁾と説明している。

このように、イメージには大きく分けて対象との出会いで自然に喚起されるような受動的なものと、自分から

意識的につくり出す能動的なものがある。もちろん、つくりだしたイメージを基に別のイメージを思い浮かべたり、逆に思い浮かべたイメージを基に新しいイメージをつくりだしたりするなど、それぞれの性質のイメージは相互に関連しているため、両者を明確に区別することは難しい。しかし今、共通事項で「イメージをもつ」ことが取り上げられている中、「イメージをもつ」とはどのようなことであるかをよく考えておくべきである。児童一人一人の思いに寄り添った支援をしていくためにも、児童がどのようにして、イメージをもてるようにしたいのかというイメージ形成過程についての意識を教師側がしっかりと把握しておくことは、非常に大切であると思われる。

I 目的

では、児童が自分のイメージをもつようになるために大切にしなければいけないことは何だろうか。「小学校学習指導要領解説 図画工作編」では、共通事項における指導事項として、児童がイメージをもつために、低学年では「自分の感覚や活動を通してとらえた形や色などを基にイメージをもつ」、中学年では「形や色の感じ、自分の思いや経験など、様々な手掛かりを基にイメージをもつ」、高学年では「外観から立体の構造や空間を把握したり、心に描いた情景や像などから形や色を考えたりするなど、中学年以上に具体的な特徴に即してイメージをもつ」³⁾と書かれている。ここでは、イメージをもつきっかけとなる対象との何らかのかかわりをもつこと

* 富山大学人間発達科学部附属小学校

の大切さが書かれている。しかし、実際に造形活動をしている児童の姿を見ていると、同じ対象に出会っても、児童によって思い浮かべるイメージは異なることが多い。また、同じような支援をしても、それが有効に働く場合とそうでない場合がある。

そこで本論では、そのような児童によるイメージのどちら方に違いが生じる要因は何かを、実践事例を基に考察していく中で、児童がイメージをもちやすくするための有効な教師の働きかけについて考察していきたい。

Ⅱ イメージ形成と生活経験や学習経験との関係性

人が同じものを見ても、そこから思い浮かべるイメージが、それぞれ異なってくることについて、アイズナーは、「一定の状況をどう見るかは、かなりの程度までその状況の客観的性質に依存するばかりでなく、当面の必要性や過去の生活体験といった形でわれわれがその状況に対して抱いている概念にも依存している。」⁴⁾と、その人が体験してきたことが影響すると述べている。このことは、児童のイメージ形成にプラスに働くこともあれば、マイナスに働くこともあるという。すなわち、過去の経験によってイメージが思い浮かぶきっかけとなることもあれば、かえって過去のイメージに縛られて偏ったイメージしか思い浮かばないことがあるということである。

そのように、過去の経験がイメージ形成に影響を及ぼすことについて、横出正紀と寺戸史子は大学生にある図形を見せ、それをどのような形に見立てたのかを分類、整理し、次のように考察した。

「重要なことは、造形的語彙個々の学習はもちろんのこと、それらをいかに組み合わせるかという、イメージ個々の関係づけの問題である。この関係づけのためには、まず既習のある造形的イメージが必要であり、それらを実現するための材料経験や、道具経験の蓄積があり、更にそれらを扱う技術の蓄積がなければいけないことは言うまでもない。」⁵⁾

このように考えると、イメージ形成には児童によって異なる経験を想起させるだけでなく、それらをいかに関係づけるかということが大切になってくるといえよう。横出と寺戸の実験は、大学生を対象に描画題材で行ったが、このようなことは対象が児童であっても、立体題材であっても同様なことがいえるのではないだろうか。

そこで、本論で取り上げる実践事例は、立体表現を扱ったものとし、その中でイメージをもつ児童の具体的な姿をもとに、児童がイメージをもつために必要な要因を明らかにしていく。

Ⅲ 実践事例を通して見えてきた児童がイメージをもつきっかけ

(1) 実践事例について

①授業対象

富山大学人間発達科学部附属小学校 6 学年40名
(男子20名, 女子20名)

②授業実施時期

平成20年11月

③題材名

生みだそう つなげよう 平和への思い

④題材のねらい

○発泡スチロールを切ったり、組み合わせたりすることに関心を持ち、自分の平和への願いを少しでも形に表そうと、こだわりをもって表現する(造形への関心・意欲・態度)。

○今まで他教科で学習してきた「平和」に対するイメージと、梱包材として使われていた発泡スチロールの形から発想を広げ、自分なりに表したい平和のモニュメントの、だいたいの形を構想し、効果的な色や形の組み合わせ方を考える(発想や構想の能力)。

○発泡スチロールの特徴を生かし、自分の「平和」に対するイメージに合わせて発泡スチロールを加工したり、立体的な奥行きを考えた組み合わせ方を工夫したりする(創造的な技能)。

○友達の作品に表れている色や形の特徴から、友達の作品にこめた平和への思いをとらえるとともに、表現の美しさやおもしろさに共感する(鑑賞の能力)。

⑤題材について

本題材は、梱包材として使われている発泡スチロールを主材料として、「平和」をテーマとしたモニュメントをつくるものである。

<なぜテーマが「平和」なのか>

児童は、修学旅行で広島平和公園に行き、語り部さんの話を聞いたり、資料館でたくさん生々しい資料を見たりして、原子爆弾の恐ろしさを肌で感じるとともに、そのような原子爆弾を使うことになった戦争が二度と起こらない平和な世の中になってほしいという願いを強くもっている。そのような児童に、平和への思いを形に表すことによって、その思いを一層強めて欲しいと考える。また、強い思いをもっているテーマであることと、広島平和公園で平和の思いをこめたモニュメントにも数多く接してきているため、発想のきっかけがつかみやすいと考え、本テーマを設定した。

<なぜ発泡スチロールを主材料とするのか>

発泡スチロールは、ある程度の強度がある一方、切ったり、穴を空けたりするような加工が容易である。「平和」を抽象的な形で表そうとする際に、なんらかの曲線は不可欠な要素である。そんなとき、スチロールカッターを

使えば、なめらかな曲線を容易に表現することができる。カッターの使い方次第では、細かな細工を施すことも可能である。

そして、発泡スチロールは穴をあけることも容易なので、針金や竹籤を使えば、発泡スチロールと発泡スチロールを、接着剤を使わなくてもつなげることができる。そのため、針金や竹籤の使い方を工夫することによって、横にどんどん広がっていく作品をつくったり、発泡スチロールが宙に浮いたような作品をつくったりするなど、空間を生かした自由な表現をすることができる。それだけでなく、接着剤を使わないので、一度つないだものも、なんどもつなぎ直すことができ、少しでも自分のイメージにあった表現にしようと試行錯誤を繰り返すことのできる材料となっている。

＜なぜ、梱包材の発泡スチロールなのか＞

本題材は、「平和」を抽象的な形で立体に表していくという、小学生の児童にとってはやや難しい題材ともいえる。しかし本学級の児童は、5年生のときに「○△□の世界」という題材において、○△□だけで気持ちを表す経験をし、前題材「心のパーツを集めて」において、材料の模様や形、構成の仕方を工夫することによって、さまざまな気持ちを表すなど、抽象的な表現に慣れ親しんでいる。そのため、平和という抽象的概念を立体的な形で表すことにもそれほど大きな抵抗はないと思われる。それでも何もない状態から形を構想することは難しい。

そこで、発想のきっかけに、梱包材として使われている発泡スチロールを使うことにする。梱包材としての発泡スチロールは、梱包している製品の形に合わせて、様々な形をしている。その不定型な形を、児童は何かに見立てることからはじめ、使いたい部分だけを切り取ったり、組み合わせたりすることによって自分なりの「平和」のイメージを形づくりあげていくことができるだろう。

このように、発泡スチロールを切り出し、新たな形を「生みだす」ことと、自由に材料を「つなげる」ことにこだわりをもって自分なりの表現を追究していくことを目標として題材を設定した。なお、「生みだそう つなげよう 平和への思い」という題材名には、そのような造形活動を通して、より確かな平和への思いを自分の中に生み、その思いを未来へつなげていってほしいという意味もこめられている。

(2) 授業の概要 (全 10 時間)

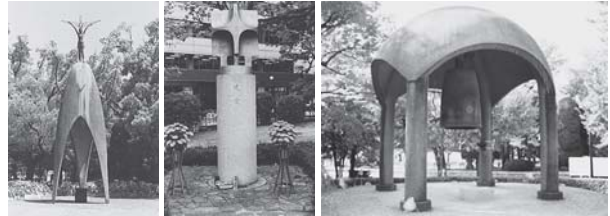
＜どのような平和のモニュメントにしようか考える＞

①平和について話し合う

本題材の導入では、最初に平和についてどのようなイメージを持っているのかを、言葉で出し合い、黒板に書き連ねていくという活動を行った。ここでは、「光」「やさしさ」「永遠」「家族」「愛」「未来」など、平和から連想する言葉が次々と出された。

②平和をテーマにした抽象的な形について考える

次に、平和をテーマにした抽象的な表現の見本として、修学旅行で見てきた広島平和公園に設置してあった抽象的な平和のモニュメントの写真を3枚児童に見せ、それぞれのモニュメントの形にどのような平和への思いがこめられているのかを話し合った。



＜写真1＞

＜写真2＞

＜写真3＞

③どのようなものをつくろうかワークシートに記入する

①②の話し合いの後、どのような平和のモニュメントをつくろうと考えているかを、ワークシートに簡単な文章で表したり、アイディアスケッチを描いたりした。アイディアスケッチでは、本題材では不定形な発泡スチロールの形から思いつく姿を大切にしていたので、つくりたいモニュメントの全体像ではなく、「ここだけはこだわりたい」という部分の形だけ描けばいいということにした。

＜発泡スチロールで形に表していく＞

活動が始まると、児童は様々な形の発泡スチロールを手に取り、それらの形を生かしながら発泡スチロールを切ったり、組み合わせたりして、自分の中にある平和への思いを形に表していった。

＜友達の表現の工夫を知る＞

活動の途中で、友達の表現の工夫にふれることのできる場を設けた。自分では思いつかなかった発泡スチロールの使い方や用具の使い方を知り、自分の表現にも取り入れていこうとする姿が見られた。また、同じようなテーマでも異なった表現方法があることを知り、自分の表現を見つめ直すきっかけとなった。

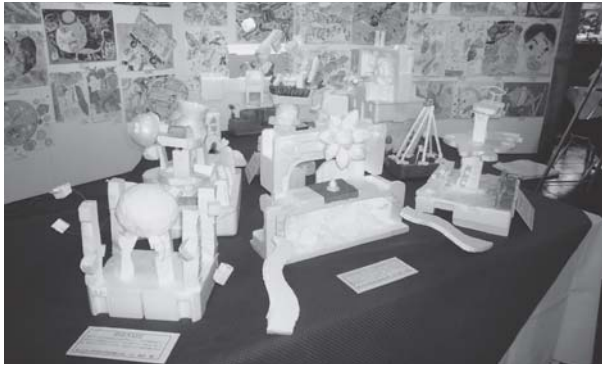
＜図工ノートで自分の表現を振り返る＞

本題材では毎時間後、デジタルカメラで撮った写真を貼りつけた図工ノートで自分の表現を振り返る場を設けた。児童は写真にどのようなイメージを表したのかを書き込むとともに、その日にこだわったことを中心に感想を書きこんでいった。また、教師はそのような児童の感想に対し、朱書きで励ましたり、アドバイスをしたりする。そのような図工ノートを図工ファイルに綴っていくことにより、ポートフォリオのような形で自分の活動を振り返ることができるようにした。

＜平和への思いを伝える＞

作品が完成したら、自分の作品にどのような平和への思いをこめたのか記入したカードと共に、校舎内に展示した。ちょうど授業参観があったときだったため、他のクラスだけでなく、多くの保護者の方にも見ていただいた。また、一部の作品は校外の造形展に出品し、一般の

方にも作品を通して平和への思いを伝えることのできる場を設けた。



<写真4：作品展の様子>

(3) 児童の姿からとらえたイメージをもつきっかけ

本実践から、児童は様々なことをきっかけとしてイメージをもつということが見えてきた。以下、筆者がとらえた児童がイメージをもつきっかけを、児童の具体的な姿からまとめる。

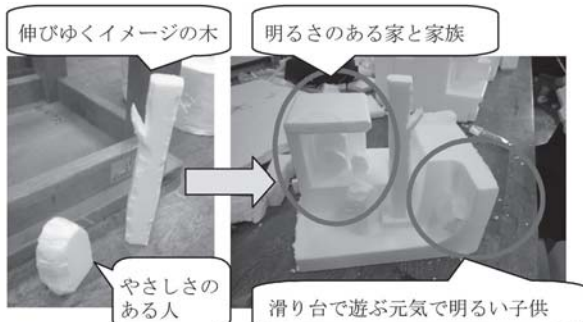
①導入場面における話し合いをきっかけにしたA児

A児は、平和へ思いが伸びていく様子を「木」に表し、その傍らに抽象的な形の「人」をつくった段階で活動が止まっていた。しばらく考えた後、木と人の周りに、平和な社会で明るく暮らす「家」とその家に住む「家族」を象徴する形をつくった。さらに、発泡スチロールのカーブになっている形を生かして滑り台にし、そこで元気に遊ぶ子供をつくった。これはアイディアスケッチにもなかった表現である。この日の図工ノートにA児は次のように書いている。

「前よりたくさん進んでよかったです。この前に、平和について話し合ったときに、元気・明るい・健康・家庭・家族などがみんなの意見で出たので、それを一つにまとめて工夫しました。後は右上に何か平和への思いをつなげられるようなものをつけたいです。」

図工ノートの記述からも分かるように、活動の中でA児は、最初の話し合いで出された平和に関する言葉を思い出し、それらの言葉をきっかけとして、新たなイメージづくり出すことができた。

<言葉をきっかけに新たなイメージを加えて変容したA児の作品>



<写真5：A児の作品>

<写真6：変容したA児の作品>

②導入場面で提示された写真をきっかけとしたB児

児童の作品から、導入で見せた3枚の写真も児童のイ

メージ形成に影響を与えたことが分かった。

ア. 導入の写真1に影響を受けたB児

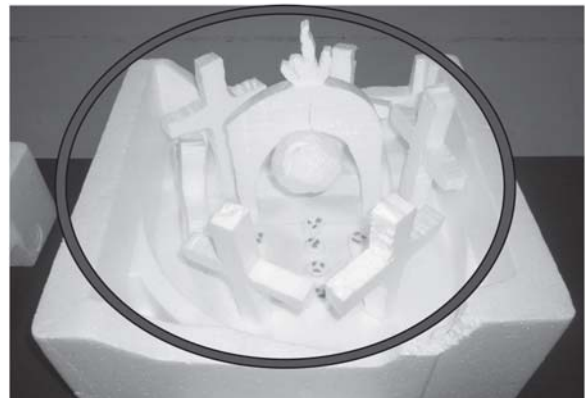


<写真7>

平和を願う人々が、地球を支え合っている様子を表しているB児の作品

このB児の作品にいる人物は、手を上に広げているポーズをとっている。これは、導入での写真1にあった、折り鶴を捧げる少女の像に影響を受けている。B児は手を上に広げた人物を4人つくり、その上に鶴ではなく、地球を象徴する丸い形を乗せている。そうすることによって、みんなが協力してかけがいのない地球を支えてほしいという願いをこめた表現になっている。

イ. 導入の写真2に影響を受けたC児



<写真8：十字形の人物がいるC児の作品>

このC児の作品に使われている十字形は、手を横に広げている人を表している。これは、導入での写真2にあった、平和を求める人々が手をつないでいる様子を表している十字形に影響を受けている。C児は十字形で人を表し、手をつないでいるように配置することによって平和を喜びながら仲良く生活する人々を表している。

ウ. 導入の写真3に影響を受けたD児



<写真9：鐘を使っているD児の作品>

このD児の作品には、鐘が使われている。これは、導入での写真3にある平和の鐘に影響を受けている。D児は図工ノートに、「今回は平和をたくさん感じられるようにした。平和の鐘は、平和記念公園で一番心に残り、平和が一番伝わると思ったからつけた。」と書いているように、写真を見たことによって、実際に行ってきた平和記念公園で感じたことを想起してイメージをもつきっかけとしたことが分かる。

このように、導入で提示した写真からイメージをもつきっかけをつかみ、自分の表現の中に取り入れていった児童の姿を見て取ることができた。

③材料の形をきっかけとしたE児



<写真10：E児の作品>

E児は、発泡スチロールの真ん中が窪んでいる形から、広げている手をイメージした。そして、その発泡スチロールを2つ並べることで、両手で何かを受け止めているような形をつくった。そこからさらにイメージをふくらませ、針金で角度を調節して原子爆弾を両手で受け止めている様子をつくることで、戦争を止めるというイメージを表すことにした。

④偶然生まれた形をきっかけとしたF児

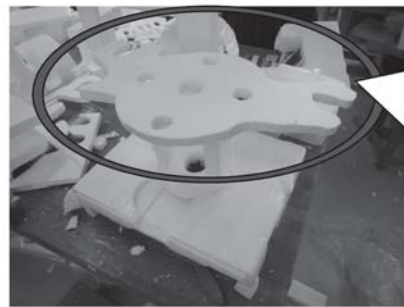


<写真11：F児の最初の作品>

F児は、上の写真11のように、平和のつながりを象徴する輪をつくり、それを支える支柱を付けたところで、次に何をしようか悩んでいた。

そのうち、板状の発泡スチロールを、電動スチロール

カッターで半分遊びながら切っているうちに、なめらかな曲線で、思いもかけないおもしろい形ができた。それを見た教師は、「それは他の人になく斬新な形でおもしろいね。」と声をかけると、F児はうれしそうにそれを輪の上に取り付け始めた。F児はそのなめらかな曲線の形から、「やさしさ」のイメージをもったようである。そして、その偶然生み出された形に「みんながどこにいてもつながっている」ことを表す穴を5つ空け、イメージをふくらませていくことができた。



<写真12：変容したF児の作品>

偶然生まれたやさしさを象徴する形と、みんながどこにいてもつながっていることを表す5つの穴

⑤友達の表現をきっかけとしたG児

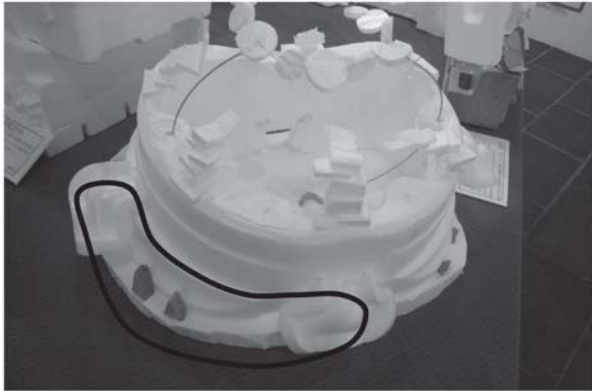
鑑賞タイムで、G児は二人の表現に注目した。一人は、地球をイメージした丸い形を、浮いたように見せるために、「わざと」針金でつないでいる工夫をしたH児である。もう一人は、平和のシンボルを支える4本の柱のうち、1本だけを「わざと」壊れたものにして、「1本がだめでも、他の柱がかばうことで協力性を表した」というI児である。

G児はこの二人の表現を見て、自分のイメージを強調するために、「わざと」どこかの部分を変形させている表現に注目した。そしてG児は二人の表現をきっかけとして、作品の土台となる発泡スチロールの板を、土台に付ける胴体部分の作品から、「わざと」はみ出させることを思いついた。そうすることで、「幸せがあふれている」というイメージを強調できると考えた。

その日の図工ノートにE児は、次のように書いている。

「友達の作品を見ていると『わざと』が入っている人がいて、私は『わざと』が入っていると、より強く平和が感じられると思いました。だから、私も今日は、一つだけでも『わざと』を作ってみようと思いました。それでできたのは土台です。私も『わざと』を使うことができました！最初は輪だけだったけど、今は他にもいろいろなものができて平和という願いをさらに強くこめることができました！」

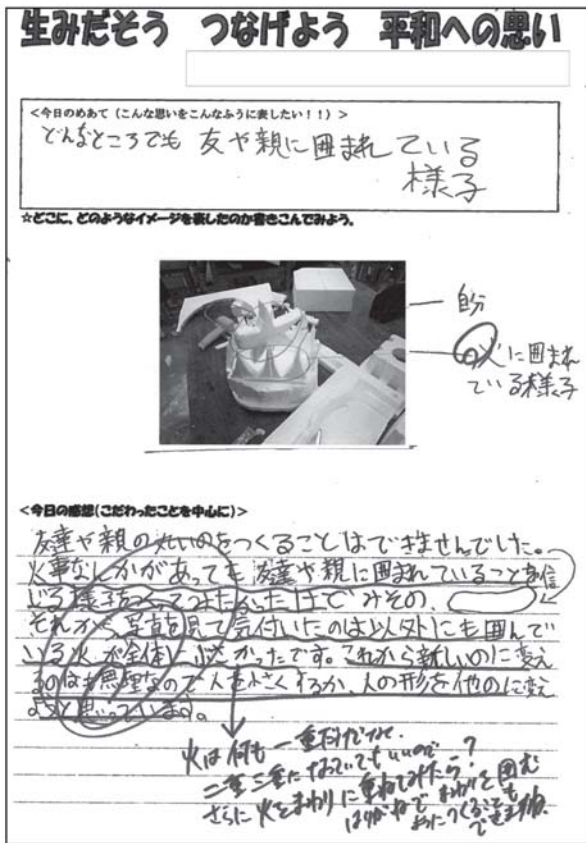
その文章からは、友達の表現に刺激を受けて自分のイメージをふくらませることができたことに満足している様子を読み取ることができる。



<写真13：土台がはみ出しているG児の作品>

⑥ 図工ノートの振り返りをきっかけとしたJ児

下の図1は、J児の図工ノートである。J児は、自分を象徴する形が、火に囲まれている様子をつくり、火に囲まれるような状況にあっても、自分は家族や友人に守られているのだという様子を表そうとしていた。



<図1：J児の図工ノート>

しかし、「写真を見て気づいたのは、意外にも囲んでいる火が全体に小さかったです。」と書いているように、図工ノートに貼った自分の作品の写真を見ることで、それまで気づけなかったことに気づき、新たなイメージをもつことができた。そして、書くことによって、さらにそのイメージを具体的なものにしていった。

(4) 児童のイメージ形成に有効に働く教師の支援

以上のことから、本実践における児童のイメージ形

成のきっかけとなるものには、「写真」「材料」「友達の表現」「図工ノート」「偶然生まれた形」といった視覚的なものだけでなく、「言葉」という非視覚的なものまで、様々なものがかかわってくるということが分かった。すなわち、児童のイメージ形成を促すためには、それらのきっかけとなるものをいかに与えるかということが、教師の大切な支援となるであろう。以下、本実践から見てきた児童のイメージ形成に有効に働く教師の支援についてまとめる。

① 言葉をきっかけにイメージをもつことができるようにする

言葉の中には、その言葉を聞くだけで姿や情景などがイメージできるものもある。一方、単語だけではあまりイメージすることができなくても、いくつかの単語を組み合わせたり、文章化したりすることによって、具体的なイメージをもつことがある。そこで、題材にかかわるたくさんの言葉を思いっくまに出したり、いくつかの言葉を組み合わせさせてイメージしやすい言葉をつくりあげたりするなど、言葉についてじっくり考える場や時間を設けることが、イメージをもつ一つのきっかけになると思われる。

② 視覚的な資料をきっかけにイメージをもつことができるようにする

本論で取り上げた児童以外にも、「手を広げた人」を使った児童は2名、「十字形の人」を使った児童は4名、「鐘」を自分の表現に使った児童は2名いたように、導入で見せた写真に影響を受けたと思われる児童が多かった。抽象的な表現を扱った本実践のような、言葉だけでは具体的な形を思い浮かべにくい題材においては、参考となる視覚的な資料を見せることはイメージをもつきっかけとして有効に働くことであろう。その際、児童に固定的なイメージを与え過ぎてしまい、豊かなイメージ形成を妨げることをないように留意したい。

③ 材料を見ることをきっかけにイメージをもつことができるようにする

本実践では、最初のアイデアスケッチではなかなか形に表すことができなかった児童でも、発泡スチロールを見ることによって自分のイメージをもつことができたという児童が多かった。また本実践では、イメージを形で表すことに重点をおいていたため、白色の発泡スチロールを中心に用意した。しかし、たまたま手に入った、黒色の発泡スチロールも少しだけ用意しておいたところ、黒色から戦争の恐ろしさをイメージし、平和なイメージのある白色の発泡スチロールと組み合わせると、戦争と平和を対比させるような表現をする児童もいた。

このように、児童は材料の形だけでなく、色からもイメージをもつきっかけをもつ。どのような材料をどれだけ用意しておくか、題材のねらいや児童の実態に応じてよく吟味しておきたい。

④ 操作する中で偶然生まれた形をもとにイメージをもつことができるようにする

児童は、F児のように、材料を操作する中で偶然生ま

れた形から新たなイメージをもつことがある。特に本実践のような抽象的な表現を扱う場合は、そのような偶然生まれた形が「なんとなく〇〇に見える」といったところからイメージをもつきっかけをもつことが多い。F児の他にも、ホットカッターの熱で発泡スチロールの表面が偶然凸凹に溶けたことからイメージを膨らませ、戦争の恐ろしさを表現することに取り入れていった児童もいた。

そのためにも、材料や用具を自由に使い、実際に手で操作しながらいろいろ試行錯誤することができるような場や時間を保証しておきたい。また、本実践のように、偶然生まれた形の価値に気づくことができるような教師の言葉かけにも留意したい。

⑤友達の表現をもとにイメージをもつことができるようにする

図画工作科の時間、わき目も振らずに最後まで集中して表現し続けることは、「こだわり」という面からするとすばらしいことである。しかし、一人だけの力で最後まで表現しようとする、偏った方向からしかイメージすることができず、本当に自分の表したいことが十分に表現できないということもある。

そこで、あらゆる視点から柔軟に自分の表現を見ることができるよう、児童の視野を広げてやる支援を心がけたい。そのためにも本実践のように、友達同士で表現を比べ、友達に自分の表現のよさを認めてもらったり、それまで気づけなかった表現の仕方や作品の見方を知ったりすることもできる場を適時設けていきたい。視点を変えろという意味では、友達の表現にふれるだけでなく、新しい材料を投入したり、別の視点に気づくことができるような学習課題を提示したりすることも、新たなイメージをもつきっかけとなりうるだろう。

⑥図工ノートの振り返りをもとにイメージをもつことができるようにする

デジタルカメラの写真を活用した図工ノートのよさは、それまで夢中になってつくっているときには気づくことができなかったことにも、写真を通して一度作品から離れて見ることで、客観的に自分の表現を見ることができることにある。そうすることで、自分に足りない部分が見えてくるだけでなく、うまくいった表現を自覚することにもつながる。そのような自覚は、次の活動においてイメージをもったり、イメージを形や色で表したりしていくときに生きて働くことにもつながる。図工ノートに限らず、児童が自分の表現について冷静に分析することができるような支援を心がけていきたい。

IV 本実践から見えてきたこと

(1) 児童のイメージ形成と学習経験との関係性

本実践から、児童のイメージ形成にはさまざまなきっかけとなるものがあり、教師はいかにそのようなきっかけを児童に与えていくかということが大切な支援になっ

てくることが見えてきた。しかし、同じ写真を見ても、イメージ形成に影響を受ける児童と受けない児童がいる。その背景にあるものは、横出・寺戸が指摘しているように、児童の学習経験が関係してくると思われる。本論で取り上げたD児が、図工ノートで鐘と取り入れた理由を「平和の鐘は、平和記念公園で一番心に残り、平和が一番伝わると思ったから」としているように、本実践において児童のイメージ形成の基盤となっているのは、修学旅行における平和学習の経験である。D児は導入で提示された写真3を見て、その写真と自分の経験とを関係付けることによって自分のイメージをもつことができた。

また、E児のように原子爆弾を戦争の恐ろしさの象徴として作品の中に取り入れている児童は他にもいる。広島平和記念公園の資料館に展示してあった、原子力爆弾が落ちて時が止まったままの時計をイメージしながら自分の作品の中にも時計を取り入れた児童も3名いる。このほか、図工ノートの記述から、ほとんどの児童が修学旅行での何らかの経験がイメージ形成の基盤になっていることが読み取れる。

このことから、題材を設定する際、児童が学習経験を自分の表現に関連付けやすいものを選ぶことの大切さが分かる。加えて、導入での写真資料のように、そのような経験を想起するきっかけとなるようなものを提示するような支援が必要になってくると思われる。

また、児童の作品を見ると、一番多く使われていた表現は「アーチ」で、40人中10人の児童が使っていた。アーチの形や大きさはそれぞれ異なるが、全員にだいたい共通なのは、「アーチをくぐることで、戦争から平和の世界に変わることができる」というイメージがこめられていることである。このようなイメージをもつことになった背景は何だったのであろうか。

いくつかの要因が考えられるが、大きな要因の一つとして、5年生の12月に行った「パワーアップゲート」という題材における学習経験との関係性があげられる。「パワーアップゲート」は、園芸用に使われる竹のアーチを2本つなぐことでゲートをつくり、児童がそのゲートをくぐったら自分自身がパワーアップするような飾りを考えるという題材である。(写真15参照)このときの「ゲートをくぐると違った自分になる」ことをいかに表現する



<写真14：K児の作品>

かを考えた学習経験が、「アーチをくぐると違った世界(平和の世界)になる」というイメージにつながったのだろう。

同じような意味がこもった表現として、本題材では「アーチ」以外にも、「トンネル」や「扉」、「道」などの表現があった。その中でも独創的だったのはK児の表現(写真14)である。K児は、戦争のある世界と平和な世界を別々につくり、それらの二つの世界を針金でつないだ。そして、その針金に、徐々に大きくなっていくように円盤状の発泡スチロール板を通し、戦争のある世界からだんだん平和な世界になっていく様子を表現したのである。

K児は、パワーアップゲートの題材で、ゲートの内側にひし形を3つ、だんだん大きく、そして太くなるように配置した。そのことによって、ゲートくぐることによって積極性がだんだん高まっていくイメージを表現した。このときの、「大きさや太さを大きくしていくことで、そこにこめた思いもだんだん大きくなっていく」という考えが、材料と形を変えて本題材の表現に関係付けられたのである。



<写真15: 大きさと太さがだんだん変わっていく表現にしたK児のゲート>

(2) イメージをもつきっかけと児童の実態

本実践事例の考察を通して、立体表現においても児童のイメージ形成には、児童一人一人がもつ学習経験が大きくかかわってくるのが分かってきた。児童は、知覚したことと自分の学習経験とを照らし合わせ、試行錯誤しながら関連づけることで自分の思いに合ったイメージをつくりあげていく。

ただし、イメージをもつきっかけとなるのは、対象を「見る」ことだけではない。F児のように、「触ったり操作したりする」ことによって学習経験が想起される児童もいる。また、そのような知覚の「対象」となるものも、絵や写真、材料といった物質的な目に見えるものに限らず、A児のように、「言語情報」のような目に見えないものをきっかけとしてイメージをもつことができる児童もいる。

ローウェンフェルドは児童を、「視覚型」と「触覚型」に分け、例えば触覚型は、「材料を直接的に扱ったそれらを機能的に用いるか、あるいは情緒的な抽象物にいつそう専心する傾向をますます示すようになる。」⁶⁾と特徴づけ、そのような特徴に合った指導をすべきであると

言っている。本題材においてF児は、ローウェンフェルドの言い方を借りるならば「触覚型」に近いともいえよう。しかし、ローウェンフェルドがすべての人が「視覚型」と「触覚型」にはっきり分けられるわけではないと言っているように、ある児童を「この子は造形的に〇〇のタイプだ」と決めつけてしまうのは危険である。実際、見ることと触ること、そして言語情報などは相互に関連し合っている。本題材では、操作する中でイメージをもつことが多かった児童でも、別の題材では見ることからイメージをもつこともあるだろう。重要なのは、児童によってイメージをもつきっかけはいろいろあるということである。

そのためには、そのような児童の実態を踏まえ、あらゆるきっかけから児童がイメージをもつことができるような柔軟な働きかけをしていくことが大切であるといえる。

おわりに

本題材で取り上げた実践事例は、高学年における「表したいことを絵や立体、工作に表す」の領域に関するものである。本論で明らかになった児童のイメージ形成過程の様子や、そのための支援は、発達段階の違いや、「材料を基に造形遊びをする」領域における題材の違いなどによって、児童のイメージ形成過程や、児童がイメージをもちやすくするような教師の支援の違いがある可能性がある。ぜひ、学年や題材を変えて同様な視点から児童のイメージ形成過程について研究を深めていきたい。

注

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 図画工作科編」日本文教出版、2006年、P.19
- 2) 下中邦彦編「心理学事典」平凡社、1981年、P.424-525
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 図画工作科編」日本文教出版、2006年、P.30, 42, 55
- 4) E.W.アイズナー、「美術教育と子どもの知的発達」黎明書房、1986年
- 5) 横出正紀・寺戸史子『造形的イメージに関する関係性についての一考察』『美術教育学』第16号、1995年P.341～352
- 6) V.ローウェンフェルド、「美術による人間形成」黎明書房、1970年、P.289

参考文献

文部科学省「平成20年度版学習指導要領」

(2009年8月31日受付)

(2009年11月6日受理)

カウンセリング指導員養成研修プログラムの開発(1)

小川 亮・下田 芳幸・石津 憲一郎

The Development of the Training Programs for Teachers as Counseling Leaders (1).

Ryo OGAWA, Yoshiyuki SHIMODA and Kenichiro ISHIZU

本研究では、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における臨床心理学に関する現職研修プログラムの内容と効果を検討し、富山県のカウンセリング指導員養成事業の成果の向上に資すると共に、研修生に効果的な教育訓練プログラムを提供することを目的とした。研究1において、カウンセリング指導員として求められている知識内容の明確化を行い、学習するべき用語として最重要語185、重要語212を選定した。研究2では、4ヶ月間の研修の結果を通して、研修生の知識の状態の変化を、研修プログラムの内容と関連づけて明らかにした。研究結果から、効果的な研修のためには、研修であつかう内容の明確化ならびに簡便化と計画的な研修プログラムの実施が必要であることが示された。

キーワード：教師教育 臨床心理学 カウンセリング指導員 研修プログラム 教育評価

Keywords : Teacher Education, Clinical Psychology, School Counseling Leader, Teacher Training Program, Evaluation of Education.

1. 研究の経緯

富山大学人間発達科学部では、富山県との連携協議に基づき、県から派遣される現職教員に対して6ヶ月の研修を行ってきた。現在、年間で6名の小中高の教員が、富山県のカウンセリング指導員養成事業の一環として、研修に参加している。この研修は、平成18年度から始まり、研修生は臨床心理に関する大学の学部ならびに大学院の授業に参加したり、大学ならびに外部の研修会に参加したりするほか、人間発達科学研究実践総合センター（以下、「実践総合センター」と略記する）の教員による特別講義を受けることで、臨床心理学を中心にしながら、教師教育や情報技術に関する知見を広め、教師としての資質を向上させる機会が与えられている。このような研修について、研修生からの評価はおおむね好意的であったが、問題点も指摘されてきた。

平成20年10月から平成21年3月にかけての時期に、平成20年度後期の研修生3名と実践総合センターの教員である下田と小川による研修制度の問題点に関する検討会を数回開き、研修に関する問題点を整理した。その結果、①研修に参加することが決定してから研修が始まるまでの間、研修においてどのような学習が必要なのか分からなくて不安である。②事前に研修期間中の研修の様子が分かると学習の心構えができて良い。③研修生の学習プログラムが管理されておらず、どのような情報が研修生

に提供されていて、どのような情報が不足しているのかが明確でない。④研修生の学習の管理が不十分で、研修の成果が客観的に評価されていない、などの点が指摘された。

このような問題点を改善するために、平成21年3月中旬から、実践総合センターの教員のプロジェクトチームを作り、以下のような目標を持って研究を行った。(1) どのような内容の学習をすることがカウンセリング指導員として求められているのかを明らかにする。(2) 研修生はどのような知識を持っており、どのような知識を必要としてくのかを明らかにする。(3) 研修プログラムの中心をしめる学部と大学院の授業において、研修生が必要としている知識は、どの程度説明されているのかを明らかにする。

以下、上記の3つの目標を2つの研究（研究1、研究2）に分けて実践的に研究した結果を記述する。

2. 研究1

研究1では、6ヶ月研修の研修生が学習するべき臨床心理学に関する内容を検討した。

2-1. 方法

<被験者>実践総合センターの心理学教員3名

<材料>学校において教師がカウンセリング指導員とし

て活動するために必要な臨床心理学ならびに心理学に関する知識を明確にするために、大学院入試問題分析チーム（編）「臨床心理士・指定大学院合格のために心理学キーワード辞典」で取り上げられているキーワード（心理学用語）579個の中から、研修生が学習すべき内容を抽出した。

<手続き>記名式の調査用紙を作成し、被験者に配布し、各自のペースで記入してもらった。調査用紙は、579個のキーワードが2段組みで50音順に縦に並べられており、各キーワードに対して、3（必須）、2（重要）、1（できれば）、0（不要）の4段階で評定を求めるものであった。

2-2. 結果と考察

(1) 各教員の評価

3名の教員による、各用語の重要度に関する評定値の分布を表1に示した。教員によって必須と考える用語の数に大きな差があったことが分かる。ここでは、3名の教員の評定値の平均（重要度）をもって、各用語の重要度を示す指標と考えることにした。

(2) 用語の重要度

579の用語を平均評定値によって並べ替えた結果、表2のような分布を示した。3名の教員の平均評定値は1.4であり、標準偏差は0.78であった。表2から階級5と6の185の用語を、研修生が学習すべき最重要語とした。また階級3と4の212語を重要語とした。階級1と2の182語は関連語とした。どのような用語が最重要語に分類されたのかを示すために185の最重要語を表3に示した。研究2では、最重要語と重要語の計397語を研究対象とすることにした。397語は6ヶ月の研修の必須項目とするには数が多いが、今回は初回の研究と言うこともあり、視野を広く取り、絞り込まないことにした。

表1. 各教員の評定値の分布

評価	教員1	教員2	教員3	合計
3	48	64	213	325
2	118	206	175	499
1	224	204	33	461
0	189	105	158	452

表2. 各用語の重要度評価の分布

階級	分類	上限	下限	用語数
6	最重要	3.0	2.5	48
5		2.5	2.0	137
4	重要	2.0	1.5	72
3		1.5	1.0	140
2	関連	1.0	0.5	92
1		0.5	0.0	90

表3. 最重要語と判断された用語一覧

評定	用語
2.5以上	アスペルガー症候群, いじめ, カウンセリングの諸技法, 学習障害, 強化, 共感的理解, 広汎性発達障害, 自己効力感, 思春期, 自尊心, 児童虐待, 自閉症 (自閉性障害), ソーシャル・サポート, 注意欠陥・多動性障害, 適応と不適応, 内発的動機づけ, 発達課題, 発達障害, 不登校, 遊戯療法, 来談者中心療法, 基本的かわり技法, 基本的傾聴技法, コンサルテーション, 自己一致, 自己開示, アイデンティティ拡散, アタッチメント, エリクソン, E.H., 外発的動機づけ, 学習性無力感, 緘黙, 吃音, 行動療法, 交流分析, シェイピング, 自己開示とフィードバック, 消去, ストレス, 精神障害の分類, 青年期の不適応, ソリューション・フォーカスト・アプローチ, 認知療法, パーソナリティ, パーソナリティ検査, 非言語的コミュニケーション, ブリーフセラピー, 臨床心理学
2.0以上	エンパワーメント, 気づき, 行為障害, コミュニティ心理学, 児童期の不適応, 条件づけ, ストレス免疫療法, 知力ハンディキャップ (精神遅滞), 統合失調症, トークンエコノミー法, 無条件の肯定的受容 (配慮/関心), ラポール, インテーク面接, エゴグラム, エンカウンター・グループ, 感情転移 (転移), 器質性の精神障害, 逆転移, ギャングエイジ, 強迫神経症 (強迫性障害), 恐怖症, 系統的脱感作, 合理情動療法 (論理療法), 交流パターン分析, 自我, 自我機能, 自己愛, 自己意識, 社会化, 社会的スキル訓練, 生涯発達心理学, 自律訓練法, 事例研究法, 神経症, 心身症, 心的外傷後ストレス障害, 精神遅滞 (知力ハンディキャップ), 精神分裂病 (統合失調症), 退行, D S M, テスト・バッテリー, テスト法, 統計的有意差, 人間性心理学, 認知行動療法, 箱庭療法, ピア・カウンセリング, ピグマリオン効果, ビッグ・ファイブ, 防衛規制, ホメオスタシス, 無意識, 面接法, 抑圧, 劣等感, ロジャーズ, C.R., 論理療法, イド, ウォルピィ, J., 気分障害, 芸術療法, 向社会的行動, システム論, 視線恐怖, 実証主義, 社会的促進, 集団療法, タイプA/B/C行動パターン, 地域援助, 知性化, チェック, 転換性障害, 日本の心理療法, 認知と心理療法, 汎適応症候群, 不安階層表, フラストレーション, フラストレーション耐性, モラトリアム, 欲求の階層説, リフレミング, アイゼンク, H.J., アフォーダンス, 依存症, SCT, S D法, エリス, A., 横断的研究, 解離性障害, 家族療法, クロンバック α 係数, ゲシュタルト療法, 交互作用, 合理化, こころの理論, コンピテンス, コンプレックス, 作業検査法, 参加観察法, シェマ (スキーマ), ジェンダー, 実験アプローチ, 実験計画法, 質問紙法, 社会構成主義, 社会的学習, 従属変数, 神経性食欲不振症, 神経性大食症, スーパービジョン, 精神分析, 摂食障害, ソシオメトリー, 対象関係論, 対人恐怖症, 単一事例実験, 超自我, t検定, 適性処遇交互作用, 転移, 同一視, 独立変数, ナラティブ・セラピー, ナラティブ分析, バイオフィードバック, バウムテスト, パニック障害, 一般化, PFスタディ, フォーカシング, フロイド, S., ボウルピィ, J.M., マイクロカウンセリング, ミネソタ式多面人格目録, 燃え尽き症候群, モデリング療法, Y-G性格検査

3. 研究2

研究2では、研修の内容と研修の成果との関係を検討した。

3-1. 方法

[被験者]

平成21年前期の実践総合センターの研修生4名(男性2名, 女性2名)ならびに大学教員3名。

[時期] 平成21年4月から7月まで

[調査]

- (1) 知識調査(研修生用): 記名式の調査用紙を作成した。調査用紙は、研究1で最重要ならびに重要と判断された397個の用語が2段階組みで印刷されていた。単語は研究1で明らかになった重要度順に縦に並べられていた。各用語に対して、3(説明できる), 2(意味が分かる), 1(知っている・聞いたことがある), 0(知らなかった)の4段階で評定を求めるものであった。
- (2) 授業内容調査(大学教員用): 授業中にどの用語をどれくらい説明したかを尋ねる記名式の調査用紙を作成した。調査用紙は、知識調査と同様の397個の用語が、こちらは縦に並べられて印刷されていた。単語は研究1で明らかになった重要度順に縦に並べられていた。各用語に対して、3(詳しく説明した), 2(授業中に触れた), 1(授業中には触れず教科書等の資料に記述されていた), 0(なし)の4段階で評定を求めるものであった。どの授業で説明したかについても回答を求めた。

[研修内容]

- (1) 学習目標: カウンセラー指導員として必要な心理学ならびに臨床心理学に関する知識を学習する。
- (2) 研修内容
以下の(a)~(d)のような内容の研修プログラムを実施した。

表4. 研修プログラムに含まれた授業・講義の概要

番号	授業名
1	生涯発達心理学 胎児期から老年期の各段階で直面する心理的困難と心理的援助方法の基本を学ぶ(ライフステージ, 発達課題, 心理的援助)
2	健康心理学 健康心理学のトピック解説を通して, 心身の健康とは何か, 各自が考えるきっかけを提供する(ストレス, ソーシャルサポート, 漸進性筋弛緩法, 自律訓練法, 認知療法)

3	認知行動療法 認知行動療法の基本モデルの理解。心理療法における実証的態度を身につける(論理療法, 認知療法, カウンセリング)
4	教育相談 教育現場で教師が使えるカウンセリングの考え方や技法, 外部機関との連携について学ぶ(学校カウンセリング, 虐待, 発達障害)
5	学校カウンセリング特論(院) 学校カウンセリングについて学ぶ(サイコ・エデュケーション, 心理学的アセスメント, 心理療法, カウンセリング, ロールプレイ)
6	カウンセリング カウンセリングの歴史と現状について学び, カウンセリングの理論を幅広く概観する(精神分析, 学習理論, 自己理論, ゲシュタルト療法, 論理療法)
7	ゼミナール(臨床心理) 卒業論文へ向けた実証研究の在り方への指導。先行研究を読み研究の方法論を学ぶ(心理学研究法, 実証研究, 心理的健康)
8	教育研究計画法(院) 教育研究で必要となる研究計画を, 得られたデータに対する統計的処理の方法とともに学ぶ(尺度, 測定, 検定, 仮説検証, 相関)
9	特別講義(表現療法) 自分の内面を絵や箱庭などの非言語的な手段で表現することを通して自己理解や他者との相互交流を体験する(描画法, 箱庭療法)
10	特別講義(情報技術) 教師に必要な情報技術, 情報教育や総合の時間に必要な知識と技術について学ぶ(ICT, インターネット, メール, Blog, TV会議)

(a)富山大学人間発達科学部ならびに大学院教育研究科の授業への参加

(b)教育実践センターの特別講義への受講

(c)関連図書や資料等の自己学習

(d)外部の研修プログラムへの参加

関連する学部科目や大学院の科目と, 教育実践センターの特別講義について, 表4に示した。

(3) 学習環境

研修生の学習環境として, 実践総合センター2階の教育実践研究室内に各人に机と椅子が用意され, 大学のLANを利用してインターネットに接続することが可能な情報環境が提供された。各自のパソコンを持ち込むことで, 自由に情報検索したり, 作成した文書を印刷したり, 必要な情報をスキャナーで取り込んだりすることが

可能であった。研修生用のファイルサーバやメーリングリストも用意され、研修生同士の情報交換や、実践総合センターの教員との通信に利用することができた。大学の図書館や、学部の施設等も自由に利用できる状況であった。

[手続き]

- (1)事前調査：4月上旬に、被験者に対して知識調査を実施した。被験者に配布し、各自のペースで記入してもらった。
- (2)研修：研修生がプログラムに参加し、学部や大学院の授業の参加すると共に、実践総合センターの特別講義に参加した。学習はこれらの講義への参加と、各自のテーマに沿った自己学習が中心であった。
- (3)事後調査：7月下旬に、事前調査と同一の調査を行った。また、授業者を対象にした授業内容調査を実施した。どちらの調査も記名式で、調査用紙を配布して、各自のペースで記入させた。
- (4)授業内容調査：研修プログラムを実施した後で、担当教員3名に、397の用語を授業中に取り上げたかどうか質問紙で尋ねた。

3-2. 結果

3-2-1. 事前調査（4月段階）

(1) 研修生による用語理解の自己評価

研修生毎に評価の度数をまとめたのが表5である。評価3の「説明できる」用語は4名合計で36であり、全体の2.3%であった。評価0の「知らなかった」用語は999(62.9%)であった。用語に理解については、研修生間に個人差が認められたが、よく知らない用語（評価0と評価1とを加えた数）が半数以上を占める点は、どの研修生にも共通する状況であった。

表5. 4月における各研修生の評価の分布

評価	研修生1	研修生2	研修生3	研修生4	合計	割合
3	30	3	2	1	36	2.3%
2	35	24	38	126	223	14.0%
1	99	81	57	93	330	20.8%
0	233	289	300	177	999	62.9%

表6. 4月の最重要語に対する研修生の評価の分布

評価	研修生1	研修生2	研修生3	研修生4	合計	割合
3	17	3	2	1	23	3.1%
2	24	21	30	74	149	20.1%
1	57	43	28	56	184	24.9%
0	87	118	125	54	384	51.9%

(2) 最重要語に対する評価

最重要語185語に対する研修生の評価を検討したのが表6である。表5の379語の分布と、全体的な傾向に大きな差はないことが分かる。評価0（知らなかった）の割合が全体では62.9%であったものが51.9%に減少していることから、研修生が研修前に最重要語を見聞きする場面が多かったと推測される。表5の合計度数と表6の合計度数から、重要語の度数(13, 74, 146, 615)を計算し最重要語の度数(23, 149, 184, 384)とカイ2乗検定で比較したところ、 $\chi^2 = 78.81, df=3, p<0.001$ という結果を得た。重要語と最重要語とは4月段階での研修生の知識の理解度（の比率）が異なっていることが分かった。残差分析の結果、評価0の用語については最重要語における比率が重要語における比率より少なく、評価3～1の用語の比率が多くなっていることが示された。

3-2-2. 事前事後の知識調査の比較

(1) 研修生による事後評価（7月）

7月末における研修生の評価をまとめたのが表7である。評価3の「説明できる」用語は4名合計で307であり、全体の19.3%であった。評価0の「知らなかった」用語は359で22.6%であった。表5と比較して、評価0が大幅に減少し、評価3が増加していることが分かる。

4月段階と7月段階の評価度数を研修生毎に比較し、カイ2乗検定で回答の分布に差があるかどうかを検討したところ、カイ2乗値は、それぞれ、88.3, 135.84, 287.50, 276.27（いずれも自由度は3）となり、すべて0.1%水準で有意であった。

4名の評価を合わせた全体については、 $\chi^2 = 705.44, df=3, p<0.001$ となり、4月と7月で分布に有意な差があり、残差分析の結果、7月のほうが4月に比べて評価3や2が増加して、評価0が減少していることが示された。

(2) 研修生毎の事前事後比較

4月と7月の被験者の評価度数を比較するため、表5と表7を整理した結果を表8に示した。

表7. 7月における各研修生の評価の分布

評価	研修生1	研修生2	研修生3	研修生4	合計	割合
3	99	41	80	87	307	19.3%
2	84	78	157	210	529	33.3%
1	85	144	66	98	393	24.7%
0	129	134	94	2	359	22.6%

表 8. 評価者毎に 4 月と 7 月の評価度数の比較

評価者	月	評価 3	評価 2	評価 1	評価 0
1	4 月	30	35	99	233
	7 月	99	84	85	129
2	4 月	3	24	81	289
	7 月	41	78	144	134
3	4 月	2	38	57	300
	7 月	80	157	144	94
4	4 月	1	126	93	177
	7 月	87	210	98	2
全体	4 月	36	223	330	999
	7 月	370	529	393	359

これらの結果から、4ヶ月間の研修の成果によって、学習すべき知識が増加していることが示された。しかし、知らない用語も2割以上に上っており、研修前の学習、研修プログラムの改善、ならびに研修後のフォローアップの重要性が示されたと言える。

3-2-3. 授業内容の分析

(1) 授業中の説明の程度と用語の重要度

表4で取り上げた10の授業について、授業者3名を対象に、最重要語と重要語の計379語に対して、授業中にどれくらい説明したかを回答してもらった。その結果を整理して、授業中の用語の説明の程度(説明度)を、評定4「2つ以上の授業の中で詳しく説明があった」、評定3「授業中に詳しい説明があった」、評定2「2つ以上の授業の中で触れた」、評定1「授業中に触れた」、評定0「授業中に説明なし」の5段階に分類評価した。この授業説明度と、用語の重要度(最重要、重要)の2つの要因の関係を表9に示した。表9から、最重要の用語でも、授業中にまったく触れられなかった用語が62個あったことが示された。これは最重要語の33.5%にあたる。重要語については67.5%が触れられていなかった。5×2のカイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2=58.28$, $df=4$, $p<0.001$ となり、用語の重要性によって、授業中に説明される程度に差があることが示された。

表 9. 用語の重要度と授業中の説明度の関係

説明度	4	3	2	1	0	合計
最重要	26	51	12	34	62	185
重要	2	28	10	29	143	212
合計	28	79	22	63	205	397

(2) 授業中の説明度と学習の関係

授業中の説明度と被験者の用語の理解の自己評定の関係を見るために、7月時点での自己評価(4段階)の平

均値と標準偏差を、説明度別に示したのが表10である。これをグラフで表したのが図1である。

平均値の差を分散分析で検討したところ、 $F = 11.96$, $df = 4/392$, $p<0.001$ となり、授業中に説明された度合いによって用語の理解の評定に差が生じることが示された。Tukey法による多重比較の結果、授業中に複数回にわたって詳しく説明を受けた用語(説明度4)は、1回だけ詳しく説明を受けた用語(説明度3)や1回だけ触れられた用語(説明度1)、まったく説明を受けなかった用語(説明度0)よりも有意に理解されている度合いが高いことが示された。これに対して、授業中に2回以上触れられた用語(説明度2)の理解にはばらつきがあり、説明度2の用語は、他の4つの群と、いずれも有意差が認められなかった。説明度0の用語は、説明度2以外の3つの群と有意差があり、評価が最も低かった。これらのことから、説明度2以外において、授業中に用語が説明される頻度が上昇することで、学習者の理解の評定が上昇することが分かった。ただし、理解度を高めるためには、複数回授業で詳しく述べることが重要であることが示された。

説明度2の用語の理解度のばらつきについては、授業中に詳しい説明がなくても、複数回提示されることで、授業中に理解できたり、学習者が調べるきっかけになったりする可能性が高まり、その結果、自主的に学習が成立する用語とそうでない用語のばらつきが生じた可能性がある。

一方で、図2のaに示した授業中の用語の説明度と4月段階の理解度の組み合わせのモザイク図(それぞれの

表 10. 授業中の用語の説明度と学習者の用語理解による7月時点での自己評定への影響

説明度	数	平均	標準偏差
4	28	2.2	0.14
3	79	1.6	0.09
2	22	1.7	0.16
1	63	1.7	0.10
0	205	1.3	0.05

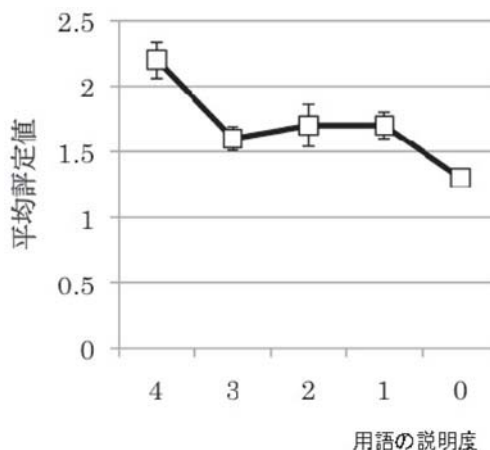


図 1. 説明度が用語の理解評定に及ぼす影響

指標の度数の割合を幅で表現した度数分割図)を見ると、説明度2の用語は、もともと知らなかった(4月の理解度0)人数の比が、説明度4の用語について低いことが分かった。これは、説明度2の用語は事前に理解している度合いが高いことを示している。

また、図2のbに示したのは、授業中の説明度と7月の理解度のモザイク図である。説明度2の用語の理解度は、他の説明度に属する用語と同じように上昇している(理解度3や2が増える)ことが分かるが、説明度4の用語に対する理解度の充実には及ばない。

これらのことから、説明度2の用語の中には、2つ以上の異なる下位集団が混在している可能性が示唆される。授業中の説明の度合いに対する授業者の評価方法の改善や、より詳細な用語の特性記述の必要性が示唆されたと考える。

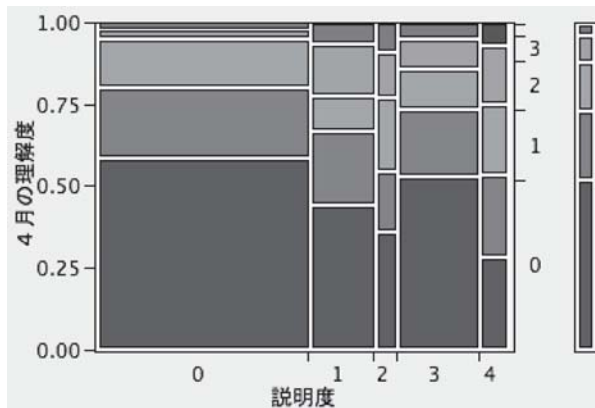


図2 a. 授業中の用語の説明度と4月の理解度の関係

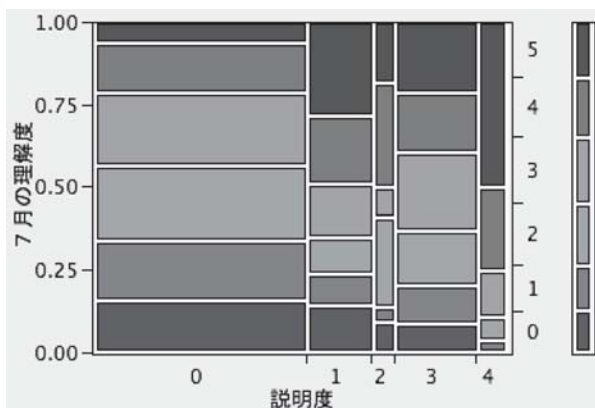


図2 b. 授業中の用語の説明度と7月の理解度の関係

4. 考察

4-1. 研修プログラムで学習する内容について

本研究では、「心理学キーワード辞典」という臨床心理学の専門家・カウンセラーを目指す学習者のための知識を紹介している図書に記述されている用語を手がかりに、研修に参加した教員が、教育現場においてカウンセリング指導員として生徒児童の問題を解決する仕事をすすんで、必要となる知識内容について検討を行った。研

究1において最重要語185語、重要語212語として分類した用語の選定は、最重要語として分類された用語の中でも、重要度評定のより高い用語の方が、事前の理解度が高かったことから、一定の妥当性をもった分類であると考えられる。今後は、研修生が学習すべき知識の内容について、用語の数を絞り込んで厳選したり、優先順位をより細かく設定して用語を小さな塊に分類することで、学習を容易にしたり、学習を支援するWeb教材を開発するなどして、研修中のみならず研修前や研修後の学習を支援できる体制を整えることが必要である。このような対応によって、これまで問題として指摘されてきた、研修生の事前の不安や事前学習の問題に答えることができる。同時に、研修後のフォローアップの問題にも対応できる。

4-2. 研修プログラムの内容について

研修プログラムに参加した4名の研修生は、いずれも知識の理解が充実し、研修が学習に有効に働いたことを示していた。しかし、研修プログラムの内容については、これまでの研修の方法をそのまま引き継いでおり、学習すべき知識内容として今回取り上げた397語を十分にカバーしていないことが示された。また、授業中に重要な用語が説明される頻度も重要な要素であることが明らかとなった。これらのことから、用語の数の絞り込みと、より細かい重要度の設定に合わせて、授業内容を複数の授業者間で調整すること、重要な概念を学習するための特別講義を検討することなどの対応が必要であると考えられる。

謝辞

本研究の実施に際して、平成20年度後期の研修生の安庸貢・米田直子・川瀬貴子の3名の先生方には、研修の改善に関する検討会に参加していただきました。また、平成21年度前期の研修生の柞野卓司・松下良策・奥澤雅恵・藤岡智江の4名の先生方には、事前事後の2回にわたり調査に協力していただきました。高林ひとみ・松下京子・井波恭子・井林優子の4名の先生方には、データの収集に協力していただきました。ここに感謝の意を表します。

文献リスト

大学院入試問題分析チーム(編)2002 心理学キーワード辞典 オクムラ書房
青木紀久代・神宮英夫(編)2009 徹底図解 心理学 新星出版社

(2009年8月31日受付)

(2009年11月6日受理)

学校臨床におけるシステムズアプローチによる合同面接

—システムズ・コンサルテーションの視点から—

川島江美子*

Joint Interview through a Systems Approach in School Counseling

—A viewpoint of A Systems Consultation—

Emiko KAWASHIMA

キーワード：スクールカウンセリング、合同面接、システムズアプローチ、システムズ・コンサルテーション

Keywords：school counseling, combination interview, systems approach, systems consultation

I. はじめに

現在、スクールカウンセラー（以下、SCと記す）が学校現場で活動し、中学校をはじめ、小学校や高等学校へもその配置が拡大されている。それぞれの学校のニーズの違い、また校種の違いにより、SCは面接の仕方やコンサルテーションの仕方など、柔軟に臨機応変に対応していくことが必要となっている。

SCの活動内容の中核となっているのは、児童・生徒・保護者への直接的な個別カウンセリングではあるが、吉川（1999）は、そのカウンセリング活動では、“学校という組織を意識した援助”が求められると述べている。SCも学校組織の一員として、学校の組織を意識し、個々の児童・生徒へ援助することが求められているといえよう。このような学校組織全体を支援の対象として捉えるシステムズアプローチの考え方に基づいた発展的な支援方法として、楢林ら（1994）と吉川（2000）はシステムズ・コンサルテーションを提唱している。システムズ・コンサルテーションは、もともと地域精神保健におけるメンタルヘルス・コンサルテーションの考え方であったが、それを学校というシステムに応用したものである。その目的は、コンサルタント（SC）が教職員と児童生徒・保護者の相互作用に変化をもたらすことである。またコンサルテーションのあり方については、コンサルティである教職員とコンサルタントであるSCとの関係性を重視し、対等で協働的な関係性の中でコンサルテーションをおこない、コンサルタントが事例へ取り組んでいるコンサルティの視点を共有することから始めることが基本となっている（図1）。

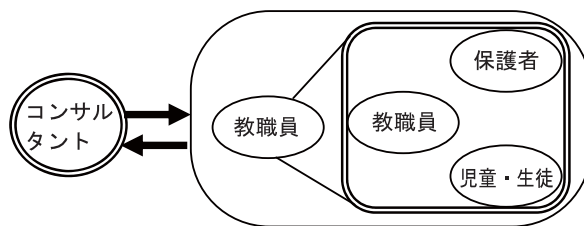


図1 システムズ・コンサルテーションの概念図（吉川，2000）

ところで、SC活動への柔軟性が広まりつつある今日、教職員・保護者・SCの合同面接をおこなった研究も報告されている（山村，2008；佐藤，2006）。これらの研究で面接に参加する3者それぞれがニーズをもっていることで実施可能であり、合同面接の効果については、時間的効率化に有効であること、SCと教職員の互いの理解へとつながっていったことなどを述べている。しかしその研究では、面接の場にいる教職員への支援、ならびに学校システムを視野に入れた合同面接の効果については言及されていない。

田村ら（2003）は、教師・保護者・SCの3者によるコア援助チームを形成し、3者の対等な関係による相互コンサルテーションをすることで、問題解決に取り組んでいる。コア援助チーム形成までの過程の一つに、図2を挙げている。

* 富山大学人間発達科学部附属中学校非常勤講師

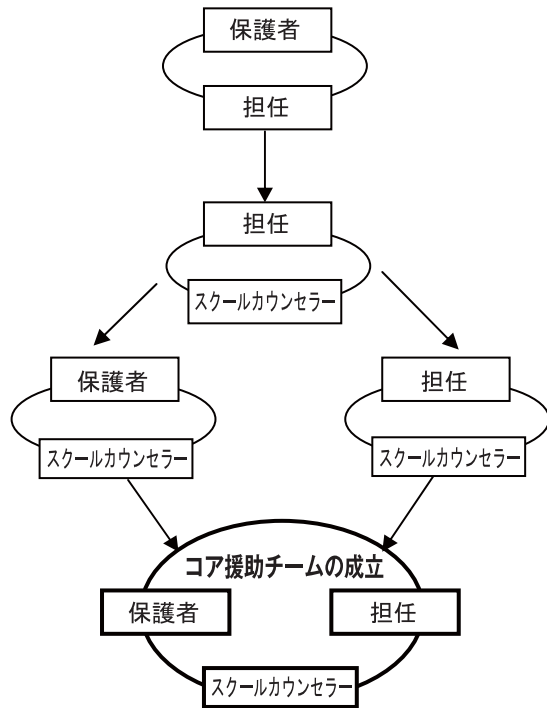


図2 コア援助チームが成立していく過程（田村ら，2003）

コア援助チームが成立するまでの前段階には、SCと保護者がカウンセリングを重ねて、保護者が問題に取り組むモチベーションを回復することがまずは重要であると述べている。これと同時に、SCと教師が情報交換をしながら、コア援助チームを取り入れていくかどうかを検討している。この田村らのコア援助チームを面接に臨機応変に取り入れていくことは有効であるが、コア援助チームにおける教師と保護者との関係性をSCがどのように面接の場で扱いながら支援をしているかという点や、学校システム全体および教師への支援という視点でのコア援助チームのあり方については論じられておらず、この点に関しては今後、検討の余地があると言える。

システムズアプローチによる合同面接の事例報告もいくつかあるが、川島（2007）は、母親・不登校の生徒・担任・SCの合同面接をし、母親と生徒のみならず、担任と生徒、担任と保護者との距離感を変更し、登校へ至ったと報告している。坂本ら（2001）では、母親面接に行き詰まった担任教師からの依頼で、合同面接をおこなった事例を提示しているが、SCは担任が今後の母親との面接が楽しみになるような関係の変化をもたらしている。同じく坂本（2001）は、対立関係にある担任と母親へ、どちらかにSCが肩入れすることなく関係を調整しながら、母親と担任の同盟関係を強化している。このようなシステムズアプローチでの事例報告は、合同面接における担任・保護者・生徒との関係性の変更の仕方については論じられているが、合同面接を用いたことの効果については示唆されていない。

本論は、システムズアプローチによるスクールカウンセリング活動に加えて、吉川らが提唱したシステムズ・コンサルテーションの目的とあり方に基づき、合同面接をおこなった2事例を提示する。そして教職員支援のひとつとしての合同面接の有効性と、教職員とのコンサルテーションに加えて合同面接を取り入れることの意義についても考察したい。

II. 事例

1. <事例1>担任と母親との合同面接

小学校3年生の担任からの相談で、女子児童のA子が最近、友人関係でトラブルになるとのことだった。具体的には、班での話し合いの際に、自分の意見を通すために何度も言い続けたり、自分の意見にならなかったらすねてしまい、その後は黙って話し合いに参加しようとせず、友達が話しかけても、黙ったまま本を読んだり絵を描いたりしているとのことだった。そうすると他の子ども達もA子と言い合いになってしまうので、いつも担任が間に入ってそれぞれの意見を聞きながら仲裁しているとのことだった。また休み時間も一人で読書や、絵を描いて過ごすことが増えており、孤立している様子であった。

このようなA子の様子は、最近特に感じられることで、それまでは今のような友達とのトラブルはなかったようだ。よって担任としては、A子がどうして急にこのような態度になったのか分からない、話を聞いてみてほしいと、SCへA子との面接を希望した。SCは一度A子と会ってみてから、今後の対応を担任と考えていくことを確認した。

【A子との面接】（《>>》は担任、「」はA子、<>はSCの発言を表す）

担任がA子をSCに紹介して、《よろしくお願ひします》とってその場を離れたが、はじめてのところ不安になるようすはなく、相談室にある遊び道具が気になりながらも、椅子にすわった。<担任の先生が、お友達との関係を心配していたけど>と話を切り出すと「話しをしても、みんなが聞いてくれなくて」とA子なりにうまくいかない点を話した。A子はこうしたいという思いが強くあって、それを伝えるために絵を描いてわかりやすく示すことや、計画を立てて友達に伝えていることがわかった。SCはA子の熱心さに感心して、<そういうのは分かってほしいよねえ。でもみんなどうしてそんな風になっちゃうんだろうね>とA子の気持ちを汲みながら、少し友達のことへも目を向けるように促したが「わからない、だから私は分かってもらえなかったら本を読むことにしている。本を読んでいたら友達と話さなくてもいいから」と自分なりに気持ちを抑えるための行動をとっていることがうかがわれた。話をしながら「このこ

とをお母さんには言うの？」と質問をしたので「A子ちゃんはお母さんに言ってほしくないのかな」とたずねると「言ってほしくない、お母さん怒るから」とのことだった。A子によると、母親は心配になると質問を多くするようになり、最後は怒ってしまうとのことだった。<じゃあ担任の先生にも言ってほしくないことを伝えないとね>と、担任へ伝えることをA子は了解した。

面接の後半は、パステックを使って絵を描きたいとA子が希望したので、SCと2人で絵を描いた。A子は色使いを工夫して果物や人物画を書きながら、自分の好きな本のことについて話した。

【担任とのコンサルテーション1】

A子との面接をしたその日に、担任とコンサルテーションをおこなった。SCはA子の気持ちや、A子は自分で意識して本を読むなどの対処法をとっていること、ただしこの対処方法以外で、どうすればよいかA子もわかっていないのではないかという見立てを担任に伝え、担任も<<せめてあの場で一言なにか周りの友達に、A子の気持ちを伝えればいいのに、それもできないので、ますます周りは混乱してしまって。A子にその場で何か言うように伝えてみます>>と話し、担任がこれまで通り仲裁に入りながらも、A子が自分の気持ちを友達に伝え、誤解を招かないように友達関係を調整していくこととした。加えて担任としては、母親にA子の状況を伝えたいと思っていたが、A子が伝えてほしくないために、保留にすることにした。

【担任とのコンサルテーション2】

担任とのコンサルテーション1の2週間後、行事があるため、班での活動が活発となっていて、A子と友人が休憩時間でも言い合いになってしまう場面があるとのことだった。担任が友達との間に入らないと、ますますA子は孤立してしまっているし、イライラしている様子が見られるので、家での様子を知らいたため母親に連絡したいと考えていた。しかしA子が母親に伝えることを嫌がっていたことを考えると、どうしたらいいのか悩んでいた。SCは、一言A子には母親と話したい旨を伝えておくことが必要ではないかと提案した。さらにA子が母親に怒られないような伝え方で、「学校としては心配している」というメッセージとともに、「家ではどのような様子かを教えてください」と、ワンダウンの姿勢で面接をするようにしていくことを提案し、担任も了解した。担任としては、SCも母親との面接に同席し、協力してA子のことについての対応を話し合いたいと希望したため、これを了解した。担任から母親へSCも交えて面接をしたい旨を伝えたと、母親も同意し、1週間後に面接が予定された。

【担任、母親、SC合同面接 #1】(「」は母親、<<>>

は担任、<>はSCを表す)

面接早々、担任とSCは、来校した母親の労をねぎらい、挨拶をした。母親は恐縮し、A子がSCと話したことは聞いていたし、今日学校にいて話をすることも了解していたとのことだった。担任が母親に現在のクラスでのA子の様子を一通り伝えると、母親は「最近あまり学校の様子を教えてくれないので、知らなかったです。うまくいっているのかと思っていたのに」と驚きを表した。SCは母親の驚きとやや落胆した様子から<<お母さん、家でのA子さんの様子はかわりないのでしょうか>>とたずねると「家ではかわりなかったです。A子はとても素直なところがあって、自分の思ったことを言うタイプで。でも小さいころから気が強いところがあったり、人の気持ちを汲んだりするのは難しいところもあった」とA子の性格について良い面も悪い面も分析して語った。その母親の話にSCと担任は熱心に耳を傾け、担任は<<やっぱりお母さんはよくわかっていらっしゃいますね。学校でも素直で裏表もなく、ひととなつっこいところもあったりして。担任の私によく話しかけてきてくれます>>と伝え、SCも<<今のお母さんのお話から、A子さんのよいところを今後生かしていきたいですね>>と加えた。担任と母親とSCで、A子の小さい頃からの家での様子や、学校での友達関係から、A子の良い面と苦手とする面を共有して、その中で苦手な面を“芯がしっかりしている”とか“機転が利く”などと捉えて、A子の特徴を分析した。その結果、母親は担任がA子をよくみて対応していることに感謝の意を述べた。そして担任は<<母親にいろいろと情報が聞けたことで、担任としての対応のヒントになりました。A子も友達とうまく関わりたいと思っているだろうから、そのA子の気持ちがうまく友達に伝わるように担任として配慮していきたいと思っています。今後もお母さんと一緒に考えていきましょう>>と述べ、母親も「家でも、ちょっと対応を考えてみます。私からも学校の様子など話しかけるようにしてみます」とのことだった。そして次回の2週間後も3者で話をすることを約束した。

【#1の後、担任とのコンサルテーション】

担任は、<<最初、母親は学校での様子を理解してくれなくて、どうしようと思っていました。母親がA子のよい面をたくさん話していたのを聞いていると、なるほどと思うところがありました>>と感想を話した。SCは、担任が母親の語りに熱心に耳を傾けていたことや、A子の良いところも伝えたことで、母親の表情がゆるんできたことを評価した。そして<<母親にもなんとか協力していただけるような下地ができたでしょうか>>とたずねると、<<そう思います。クラスでなかなか対応が難しいですが、A子への見方が少し変わって気がします>>と述べて、担任は母親と協力してA子に対応できそうな見通しを持つことができた。

今回の母親との面接では、母親がどのように関わったかと、2週間のA子の様子、そして具体的な対応策について話し合うことを担任と共有した。

【担任、母親、SC合同面接 #2】

母親がA子と学校での友人関係について話し「A子は学校で気を使っているようです。友達と居ると疲れることもあるので本を読んでいると聞いています。自分の気持ちを強く友達に言ってしまうと嫌われると感じ始めてきているようです」と述べた。そして、「友達との関係に悩みはじめている時期」という見方を示した。SCも担任も「成長の過程である」と母親と同様の認識を伝えた。さらに母親が、A子は周りの友達の気持ちがわかっていないことではないかと話した。というのは、ある友達とA子とのエピソードから、A子が間違っただ友達の気持ちへの理解をしていたために、母親が友達はこう思っているのでは、と伝えた。すると、A子は素直に理解して、納得したということだった。担任も、母親のエピソードを聞いて納得する部分があると話したため、SCが学校でも母親がおこなったようなやり方をしてみるとよいかもしいと担任に提案したところ、担任は母親のやり方を取り入れながら、具体的な対応について考えていった。

担任が、学校では少し良い方向に変わってきたと話すと、母親は安心した様子であった。《最近女の子の間で流行っていることについて、A子も仲間に入って楽しそうに話していたことが一番の変化だと思います》と伝えると、母親が「そういえば、最近流行のことについて調べたり、私も一緒に調べたりして、本を学校へ持たせました」と話した。担任は母親の話に納得し、《確かにA子が準備してきた本をみんなが囲んで読んでいた場面を朝見かけましたが、良い雰囲気でした》と述べ、SCと担任は、母親がそのように本を準備してくれたおかげであると、母親の対応を評価した。そして今後も連絡を取り合いながら、対応していくことを確認し、3者での面接を終了した。

【#2の後、担任とのコンサルテーション】

担任は、母親がA子と話をし、時にはアドバイスをし関わったことで、A子も友達とどんな風に関わればよいか分かってきたのではないかと述べた。そして母親と話しやすい関係になって安心したと述べ、その後もSCとのコンサルテーションを継続していった。

2. <事例2>教育相談担当教諭と母親との合同面接

中学校1年生の女子生徒B子は、小学校高学年から不登校傾向を示していた。中学入学後、2か月ほどは登校していたが、その後全欠席となった。担任が中心となって母親と電話で連絡をすることや、家庭訪問をしていた。

そしてB子への連絡帳を友人へ届けてもらうなどの取り組みをしていた。SCは担任と数回コンサルテーションをおこなっており、B子はあまり外出することもなく生活していること、時々クラスの友人が遊びに行っていること、また好きな漫画やゲームがあって、1日それをして過ごしていることが分かった。また、担任が家庭訪問をした際、以前は母親がいなくてもB子と会えたが、最近では母親が居なければ会えなくなっていた。母親は仕事が多忙で、担任も頻繁には連絡がとれない状況でもあった。担任は、母親が欠席していることに心配している様子がないために、母親と連絡が取れたときには、担任として心配しているメッセージを伝えていた。このことが功を奏してか、母親が何か対応をしたいが、どうすればよいかわからないと担任へ伝えるようになった。

ちょうど学校行事である担任と保護者との懇談日が近づいており、その日はSCの勤務日でもあった。教育相談担当教諭が、この機会にB子の母親へSCと面接するよう誘ったらどうかと提案した。そして担任から母親に勧めたところ、担任との懇談後に面接をすることになった。

教育相談担当教諭は、校内の相談室登校生徒への対応をしていることもあって、SCに《私もB子の母親と初対面ですが、挨拶をしたいので、面接に同席させてもらって良いでしょうか》とのことだったので《母親がよければ一緒にお話しをしましょう》と伝えて、同席面接をどのように行うかの打ち合わせをおこなった。

【教育相談担当教諭とのコンサルテーション】

合同面接の1週間前、教育相談担当教諭と面接での目的を確認した。教育相談担当教諭も、担任同様に、まずは学校に登校することが第一歩で、相談室に登校することができればと考えていた。よって、実際に母親に相談室を見てもらい、通っている生徒の情報を伝えたいこと、そして教育相談担当としてできることがないかを探りたいことを、面接の目標として挙げた。SCはその目標で面接を進めるに当たって、母親が登校に向けて考えている枠組みを知ることからはじめ、そのあと相談室の情報を提供していくのがよいのではないかと提案した。教育相談担当教諭も同意し、まずは母親が現在B子に対してどうなってほしいかを聞いてみたいとのことだったので、教育相談担当教諭も自由に母親へ質問をしながら、面接を進めていくこととした。

【教育相談担当教諭、母親、SC合同面接】(「」は母親、<<>>は教育相談担当教諭、<>はSCの発言を表す)

懇談日にあわせて仕事を休んで来室した母親は、教育相談担当教諭の同席も了解し、恐縮した様子で挨拶をした。教育相談担当教諭とSCも、せっかくの休みの中、余分に時間を取っていただいたことへの感謝を伝えて、母親の出勤時間や帰宅時間の話をした。母親は「なかなか

かB子と関われなくて、昼間はひとりでテレビを見たり漫画を読んだり、寝ているようですが、一人で長い時間過ごしているのが心配です。学校へは行きたくないとは言わないけれど、朝起きてこないし、生活のリズムも不規則になっているので、難しいと思います」と話した。

母親の発言をきっかけとして教育相談担当教諭が、母親へいくつかの質問をした。今のB子の生活の様子について、登校へ向けての母親がどう思っているか、母親はどうなってほしいと思っているか、ということだった。母親は、いずれは登校するだろうと思っているが、きっかけが難しいこと、朝起きてこないこともあるので、朝起きるようになってほしいとのことだったが、母親がそのためにB子へどのように接しているかについては、特にならぬとのことだった。

SCが母親へ、B子の好きな漫画やテレビの話質問すると、母親も漫画が好きで一緒に読んでいること、B子は漫画を描くことも好きなこと、好きな漫画のグッズを買いに週末は出かけているとのことだった。教育相談担当教諭とSCは、母親へ興味深く漫画やB子の好きなことについて質問をした。そして母親がB子と出かけていることに対して評価した。〈お母さんもせめて土日くらいは外に出てほしいって気持ちもあって、B子さんを誘っていらっしゃるのではないのでしょうか〉とたずねると「そうです。ずっと平日は一人なので、心配だし、せめて関わってあげないと、と思います」と述べ、母親が忙しいながらB子に関わろうとしていることを教育相談担当教諭とねぎらった。このような母親の“一人で過ごしているB子への心配”についてSCは〈一人で過ごしていることのどんなことが心配でしょうか〉と質問をしたところ「人と話さないと良くないだろうと思って。それに一人で退屈なのか、寝ていることもあるみたいで。その代わり夜私が帰ってきたらよく話します。私がいると安心するのか、夜遅くまで起きていたいみたいなんです」とのことだった。〈ひょっとしてB子さんは昼間退屈しているところもあって。で、誰かと話したいこともあったりして〉「それはありますね。友達が最近来ないときみしそだったりするし、話をするのは好きな子です。好きな漫画のことはよく話します」と母親が述べたことから、SCは教育相談担当教諭へ〈お母さんは、相談室の様子って、知っていらっしゃらないのではないのでしょうか〉と伝えて、教育相談担当教諭から、相談室へ通ってきている生徒について、1日の過ごし方、そして部屋にある物などについての説明をおこなった。母親は自由に過ごすことができ、B子のペースで利用できること、通ってくる生徒が何人かいて、話せそうな生徒もいることは、B子にとって良いと思う、と述べた。SCは〈お母さん、B子さんに、もし相談室のことを伝えたとすると、どんな反応がありそうでしょうか〉とたずねると、「どうでしょうね、わかりませんが、自由に過ごせて、あと美術の作品も作ったりできるなら、気にして

いたので考えてくれるかもしれません」とのことだったので、〈お母さんとしてはどのくらい、B子へ学校に、相談室に、と勧めたいお気持ちでしょうか〉とさらに質問をすると、「学期末でもう夏休みも近いので、ちょっと行って嫌でもまた休みだし、行ってみたらと言おうと思っています」ということだった。教育相談担当教諭とSCは、B子に相談室を勧めてもらうことをお願いし、もしB子が登校するときには、どうやって登校するかについて具体的に話し合った。そして面接の終わりに、教育相談担当教諭が母親に、相談室の入り方について説明し、母親は関心をもった表情で耳を傾けていた。

【母親との面接後、教育相談担当教諭とのコンサルテーション】

母親がB子に登校するよう促すつもりであることや、相談室に関心を示したことから、教育相談担当教諭は見通しが持てそうであると述べた。目標とした面識をもつことと、相談室の宣伝もできたことから、担任と連携をし、時には母親と連絡をとり、家庭訪問をしながら取り組めそうであると考えていた。

合同面接の次の日、B子は久しぶりに相談室へ登校した。夏休みを明けてからは、ほぼ毎日相談室で他の生徒と話をしたり、好きな漫画や絵を描いたりしながら過ごすようになった。このようなB子の様子について教育相談担当教諭と担任とSCがコンサルテーションをしながら対応していった。

Ⅲ. 考察

2つの事例とも、合同面接の前におこなった教職員とのコンサルテーションにおいて、教職員が合同面接を希望し、SCも保護者が同意すれば合同面接を行うこととした。合同面接を行うに当たっての前提についてはじめに考察をおこない、その後、合同面接の有効性について論じていくこととする。

1. 合同面接を行うにあたっての前提と関係性の変更

システムズアプローチを用いた合同面接で重要なことは、教職員と保護者の相互作用を変更していく責任がSCにあることである。これを前提とし、合同面接が実施可能であると考えられる。

事例1では、担任が心配している子どもの様子について、いかに母親に理解してもらい協力をお願いできるか、ということから面接がはじまった。担任と母親の関係が変更した一番のポイントとなったと考えられるのは、#1で、SCがA子の良い点についても話題とし、3者で共有をしたところであった。担任もA子の良い点についていくつか母親に伝えたことで、母親はA子の良いところを知って日々関わっている担任への信頼感を強くし

たのではないかとと思われる。よって母親も、家でA子に話しかけるなどの対応をしたいという意向を述べるに至ったのではないかと考えられる。母親がこのように対応をしたい意向を述べたことで、担任は“協力してくれるかどうか分からない母親”から“母親と協力していけそう”という見通しが持てたのではないかと考えられる。

事例2では、子どもへの心配はしているものの具体的な手だてが思いつかず、不登校が長引いているような状況だった。この事例で、教育相談担当教諭と母親との関係が変更したポイントは、母親がB子を週末外に連れ出すようにしていたことについて、教育相談担当教諭とSCが評価したことであった。母親を評価する以前の流れにおいて、教育相談担当教諭が、母親が現在している取り組みについてたずねたところ、具体的に母親は述べなかった。しかし母親の対応を評価することで、母親が面接で心配している点について話をするにつながり、具体的な登校に向けての打ち合わせへと話題が変わっていったのではないかと考えられる。

2つの事例の変更のポイントとなったところは、いずれもSCが面接の流れや話題を広げたり深めたりしたところであった。それがきっかけとなり、それぞれの関係性や枠組みが変化したと思われるが、このきっかけを面接のどの段階でどんな方向性をもって作っていくのか常に頭に置いておくべきであると考えられる。

2. 合同面接自体の意味の活用

考察1で論じたように、面接での保護者と教職員の関係性の変更をおこないながら、協力関係を築いていくことは重要であるが、黒沢(2002)は子どもの心配について、保護者と教職員が同じ場で話し合うということ自体が解決に向けての一步を踏み出していると捉えることができる。事例1で、母親は担任からの心配であるという連絡に応じて面接に参加した。事例2では、初対面である教育相談担当教諭も交えることを母親が了解し、面接を進めていった。このように保護者が同意し同席することとなった背景には、学校の様子を知っている教職員が我が子のことを心配しているというメッセージが伝わっていたからではないかと推測される。

さらに事例1,2ともに、保護者に対して面接に参加したことへの労をねぎらったが、これについて黒沢は合同面接を実施するにあたり、重要な関係作りのポイントであると述べている。こうすることで、保護者の緊張もやわらぎ、話しやすい雰囲気が作られる。

よって、合同面接の意味を活用し、問題解決の一つの方法として取り入れていくことの効果も期待できると考えられる。

3. 学校システムにおける教職員の役割に応じた支援

システムズアプローチでは、子どもや保護者との相談

という小さなシステムが、学校組織という大きなシステムへどのように影響するか、相互のシステムの影響性について考えている(坂本,2001)。合同面接を行うにあたって同様に、合同面接という小さなシステムが、クラス、学年、学校という階層性の違うシステムへどのように影響を与えるかについても考慮しておく必要がある。

事例1では、小学校の学級担任だったため、子どもと長い時間過ごし、クラスの子ども同士の関係をよく知っていて、子どもへの支援の中心となっていた。保護者も担任を、子どものことをよく知っている身近な存在として捉えていると感じられた。よってSCは、担任と保護者が今まで以上の同盟関係をもつように配慮した。また、合同面接での担任の良かった発言について、コンサルテーションで評価し、エンパワメントした。これは小学校の学級担任は一人で問題を抱えてしまい、自信をなくしてしまうことに対する重要な支援であると考えられる。

事例2の中学校では、教育相談担当教諭が、相談室登校の子ども達への支援や校内の不登校生徒について把握し、担任と協力しながら対応をしていた。合同面接の目的として教育相談担当教諭は、欠席の続いている生徒の母親と顔合わせをし、今後の対応のヒントにしたい意向をもっていった。その意向に沿って、相談室とそれを担当する教諭の存在や人柄を保護者に知ってもらうことを面接の第一の目標と考えた。保護者にとっては、担任以外で校内に頼りになる先生がいることは心強く、校内の不登校の子どもの様子を一番知っている頼れる存在であると思われた。そのため合同面接の中で、教育相談という専門性も身につけている教諭が、保護者や生徒へ支援がしやすいような関係となるよう、配慮した。また合同面接後に、教育相談担当教諭、担任、SCでコンサルテーションを何回かおこなったが、教育相談担当教諭と担任はそれぞれの役割を確認し、保護者への連絡は担任がすべてし、子どもへの日々の対応は教育相談担当教諭がし、お互いが連携をとりながら進めていった。このように、合同面接後に担任が主となって保護者と接するであろうことを見通しながら、合同面接に参加する教職員と保護者との関係を作っていくことも重要である。

また、SCも学校組織の一員として活動しているため、学校内のSCの役割を理解した上で、合同面接を行うかどうか、行うとすれば何回程度行うことが教職員への支援や学校支援、そして保護者の支援に有効か検討すべきであると考えられる。事例1では2回、事例2では1回の合同面接だったが、合同面接に参加した教職員が、その後対応していけそうな見通しを持っているかどうか、実施回数についての第一の判断基準ではないかと考えられる。その他、学校内の教職員が、合同面接に理解を示しているかどうか、またSCの勤務時間や予約の兼ね合いなどの枠組みに関する問題も判断基準として挙げられる。この点について赤津ら(2009)は、教職員がどのよ

うに生徒と関わりたいのかを把握し、学校システム全体をアセスメントする中で、SCの活動を行っていくことが重要であると述べている。よって多様な視点から、合同面接の役割や効果について検討すべきであると考えられる。

IV. 結論

本論においては、システムズ・コンサルテーションの考え方にに基づき、校種や役割の違う教職員を交えた2つの合同面接の事例を提示した。そして保護者と教職員の関係の調整や合同面接自体の意味、そして学校システムにおける教職員支援という視点から有効性について論じてきた。学校という流動的なシステムにおいて、多様な援助方法が用いられている中で、合同面接が時には教職員にとって、保護者にとって、子どもにとって、さらには学校にとっても効果的な支援方法の一つとなりうることを期待するものである。

今後の課題としては、合同面接の構成員について、例えば家族、養護教諭そして外部機関などについての効果を検討することで、さらにSCの対応の幅が広がっていくことを期待したい。

謝辞

本論文の作成にあたって、広島ファミリールーム・村上雅彦先生に多くのご指導をいただきました。こころよりお礼申し上げます。

文献

赤津玲子，吉川悟；システムズアプローチによるSC活動 教師の特徴を生かしたコンサルテーション。日本ブリーフサイコセラピー学会第19回東京大会プログラム抄録集，40，2009。

川島江美子：介入を行うにあたって治療者と家族との距離についての一考察。家族療法研究，24（1）；27，2007。

黒沢幸子：指導援助に役立つスクールカウンセリングワークブック，金子書房，2002。

楢林理一郎，三輪健一，上ノ山一寛，吉川悟，湯沢茂子；学校教育におけるシステムズ・コンサルテーションの可能性—滋賀県での「さざなみ教育相談」の経験から—。家族療法研究，11（2）；3-11，1994。

坂本真佐哉：システムという考え方の有益性。（村上雅彦・吉川悟編）システム論から見た思春期・青年期の困難事例，pp42-60，金剛出版，2001。

坂本真佐哉・和田憲明・東豊：心理療法テクニックのススメ，金子書房，2001。

佐藤仁美：スクールカウンセラーと教師との協働。心理臨床学研究，24（2）；201-211，2006。

田村節子・石隈利紀：教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて—。教育心理学研究，51；328-338，2003。

山村容子：3者合同面接と電子メールを組み合わせた不登校生徒の援助。心理臨床学研究，26（2）；149-159，2008。

吉川悟：学校精神保健のサポート方法としてのシステムズ・コンサルテーション—教育現場の要求するコンサルテーションに向けて—。家族療法研究，17（3）；238-247，2000。

吉川悟：学校と関わるためのシステム理論 システムとの関係形成としてのジョイニング。（吉川悟編）システム論から見た学校臨床，pp.28-46，金剛出版，1999。

（2009年8月31日受付）

（2009年11月6日受理）

子どもにおける遊び種類による遊び能力の差についての検討

姜 信善・滝川 祐子*

A Study on Differences of Playing Ability by Forms of Playing in Elementary School

Sinsun KANG and Yuko TAKIKAWA

キーワード：子ども、遊び能力、遊び種類、遊び相手、遊び場所

Keywords : Children, Playing Ability, Forms of playing, Playmate, Places to play

問題及び目的

遊びは子どもの発達に重要な影響を及ぼす。長谷川(2005)は子どもの遊びに関して次のように述べている。子どもの遊びとは、成人の遊びとは全く性質の違うものであり、仕事からの解放感を求めて遊ぶのではなく、子どもは遊ぶことを目的として遊ぶのであり、活動すること自体を目的として活動すると述べている。そうすることによって、満足感が得られ、またその満足感を求めて活動し、その反復を通して子どもの人格が形成されていくと考えられている。子どもは遊びを通して、人間として成長、発達し、文化創造の力を養っていく。そして、遊びこそ創造的思考を発達させる母胎であり、遊びの本質である自発的活動は、幼児期だけでなく人間一生の学習にとっても必要であり、その意味で、遊びは学習であり、学習は遊びでもあったと考えられる。子どもにとって遊びは、成長していく上で欠かすことのできないものであり、子どもの生活のほとんどは遊びから成り立っていると述べられている(長谷川, 2005)。

さらに、遊びが子どもに及ぼす影響についての研究からは、次のようなことが示されている。

まず、遊具による遊びの種類を分類し、その遊びの子どもへの影響について、長谷川(2005)は、自然の中で遊ぶことによって、自分で考えて工夫して遊ぶことから創造力が養われると述べている。積み木やブロックなどの玩具のようなものを使った遊びでは、その玩具を自分で作ったり、親などに作ってもらったりすることから、玩具そのもののありがたさや親への感謝の気持ちを覚えると指摘し、何より、自分で努力してものを作るという自立性が生まれると述べられている。さらに、子どもは遊びを通して物や物同士の関係だけではなく、人間や人間関係についても学ぶという(KathyHirsh-Pasek& Roberta MichnickGolinkoff & DianeEyer, 2006)。ま

*富山大学教育学部 学校心理学専攻 平成18年度卒業

た、物を使った遊びは、自分でちょっとした実験をし、物に何ができるかできないかを発見する機会が得られ、知能の発達にとって大切であることが明らかとなっている。学校現場において遊びを含めた体験活動を充実させることで、さらに各子どもの能力が高まり、ひいては仲間とのよりよい集団生活ができるものと考えられる。遊びなどの体験活動は、学校のみに限らず、家庭や地域社会の中でも保障する努力が望まれると述べている。

次に、遊び場所により、遊びを分類し、その子どもへの影響に関する研究では、遊びを大きく外遊びと内遊び(室内遊び)とに分類し、外遊びの重要性が示されている(深谷, 1990)。遊びの中で子どもは本来能動的であり、直接体験の中で育っていくものである。好奇心を持ち、発見や創造の楽しみに取り組んで遊ぶのが子どもの遊びの特徴であり、そのような特徴を持つ遊びが戸外での遊びであるとし、外遊びの重要性が唱えられている。

さらに、仲間遊びと1人遊びが子どもに及ぼす影響を比較した研究では(村瀬・落合・矢野, 2005)、小学生を対象に子どもの遊びの状況や生活などを調査した結果、1人で遊ぶことは「室内遊び」を促進することになり、誰かと一緒に遊ぶこと及び自分の家以外で遊ぶことは多くの遊びに親しむことへの促進要因となっていると述べられている。

そして、石田(1998)は、子どもの社会性は遊びの活動を通して身につくと指摘し、特に、集団遊びを通して、他人との好ましい関係作りが重要となると述べている。子どもは楽しい遊びを通して、様々な経験や学習ができ、心身の発達を促進させる。また、子どもは、遊んでいる仲間集団の中で、協力したり対立したりすることによって、子どもの「自己中心性」が、社会的・情緒的にも知的にも克服され、「脱中心化」していくと考えられている。それによって、子どもの認知の枠組みの組みかえが行われ、子どもは遊びを通じて知性、社会性、道徳性を発達

させるという。子どもが、子どもから人間へと徐々に成長していく上で、「脱中心化」したり、規範意識を獲得したり、道徳性を身につけたりするということは、遊びでしか得られないものなのである。子どもが、お互いのかかわり合いの中で成長していくことこそが、遊びの本来の役割であるという（眞下, 2006）。

このような子どもの発達における遊びの重要性から遊び能力という観点での研究がある。まず、遊び能力とは、遊び活動を行うための個人の総合的な能力をさすものである（祐宗, 1994）。この遊び能力は、森・植田・福井（1982）では、子どもの母親と保育者による回答により、大きく3つの能力の計12の評価項目で構成されている。1つめは、子どもがほかの子とお互いにやり取りする際の能力である相互作用能力（能動性・指導力・応答力・協力度・喜悦度）、2つめは、集団遊びの中でうまく行動できる能力である組織的行動能力（役割遂行度・規則遵守度・理解力）、3つめは、遊びそのものやルール及び遊びに関わる道具・道具などを作り出す能力である創造的能力（工夫力・技巧度・発想力・関心度）である。森・植田・福井・西田は、この遊び能力と学校生活における対人関係能力（学級集団内における地位など）との関連を明らかにしている（1984）。また、学校生活態度と遊び能力との関係は高い正の相関がみられ、遊び能力は一般的な生活態度の形成にも深く関与していることが示されている（森・植田・福井・西田, 1985）。具体的には学校生活態度尺度15項目のうち、次の5つの項目で遊び能力との間に相関関係が見られた。1 “しっかりした自分の考えを持ち、意見を発表できる”, 2 “自分で計画をたて、進んで活動することができる”, 3 “自分の言動に責任を持ち、仕事を果たすことができる”, 4 “生活をより良くするために、新しい考えや方法を出すことができる”, 5 “誰とでも仲良くし、力をかすことができる”であった。これらは、遊び能力として培われたものが発展したものと考えられた。すなわち、学校生活態度尺度項目の1及び2は遊び能力の評価カテゴリーのうち、主に「理解力」や「能動性」と関わり、3は「役割遂行度」と、4は「創造的能力」、5は「協力度」と関連が深いと述べている。このように、仲間関係や学校生活を円滑にするために子どもの遊び能力は重要な役割を果たしていることが示されている。

姜・滝川（2007）では、子どもにおける遊び能力の自立性への影響が明らかにされている。具体的には、遊び能力を基本的遊び能力と対人交渉能力の2つの側面から捉え、尺度を作成し、検討を行なった。

まず、基本的遊び能力は、「気遣い・公平」、「創造性」、「自己表出」の3因子構造であることが示された。遊びを楽しくし、友達と仲良く遊ぶためには、周りのことを考え、行動し、自分の考えや意図を相手に伝え、遊びについてのアイデアや遊びへの豊かな創造性が大切であるとみなされた。次に、仲間入り場面での対人交渉能力

は、「思いやり受諾」、「条件付受諾・拒否」、「説明をともなった拒否」の3因子構造であった。対人交渉能力、つまり、仲間に入れてほしいと言われたときの交渉の仕方については、相手の立場から考え、公平な立場になって示すこと、相手や遊びの状況を考えて、受け入れるか否かについて自分自身の明確な判断基準をもつこと、相手の仲間入りを断る場合においても自分の都合や気持ちに偏らず、相手の立場を考え、その理由などをきちんと伝えることが重要なポイントとなってくることが示された。

それでは、遊び能力はどのような環境要因によって育まれるのだろうか。祐宗（1994）によると、遊び能力が育まれるには、時間・空間・遊具・対人関係の4条件が大切であるという。具体的には、1つ目に、時間的、空間的制約から自由な遊び環境である。子どもたちが自由に活動できる「物理的な空間の確保」、「遊び時間の保障」が遊びを進展させる。2つ目に、不確実性の要素を含んでいる可変的な遊び環境である。これには、環境の目新しさや複雑さ、多様性、可変性が含まれている。これらは子どもの好奇心や創造性を刺激し、遊びへの意欲をかき立てるとともに、遊び環境への積極的な働きかけを促進させるものといえる。3つ目に、低構造的な遊び環境である。遊びの材料や遊具といった遊びの対象物の構造的な低環境が大切である。例えば、粘土や砂、水などの構造的な低環境はいろいろな遊びに使用できる自由さ・曖昧さと子どもたちの働きかけに対する応答性を持っている。最後に、許容的・支持的集団風土を持った遊び環境、つまり、人的環境である。親や保育者、仲間が受容し、共感し、援助し、見守ってくれる環境は何より子どもの自立性を育み自由な発想や発言を可能にする。温かい対人関係の中で、子どもはのびのびと自己を表現し、遊びの世界を広げていく。そして、それがその子どもの対人関係のベースとなって蓄えられていくのである。このような遊び環境の下で遊び能力が生まれ、子どもの発達に様々な影響を及ぼしていくと考えられる。

上述の祐宗（1994）で指摘されているような遊び能力が養われる環境要因を考慮に入れ、本研究では、次のように遊びを分類し、遊び能力との関連について、検討を行なうこととする。すなわち、まず、時間的、空間的制約から自由な遊びとしては、子どもが思いっきり遊ぶことのできる外での遊びが考えられ、外遊びか内遊びかという遊び場所による遊び能力の差を検討する。次に、不確実性の要素や多様性があり、構造的な低い遊びについては、子どもにとって自由に行動できる遊びであり、決まりごとや遊具を必要としないような遊びと捉えられた。よって、ルールや遊具を取り入れているか否かといったことによる遊び能力の差を明らかにする。最後に、遊びの人的環境としては、友達などに関わり合い、共に遊ぶことのできる仲間との遊びがよりよいと考えられ、1人遊びか仲間遊びかに

よる遊び能力の差について検討する。

1. 予備調査（研究Ⅰ）

目的

本研究では、遊び環境要因、すなわち、遊び相手の有無、遊び場所、遊具の有無を考慮に入れた上で、遊びを分類し、それらの遊び能力への影響を検討する。そこで、予備調査では、日ごろの子どもの具体的な遊びについて自由記述によって調べることとする。

方法

対象者：T県の小学5,6年生220名（男子：5年生50名・6年生54名計104名；女子：5年生48名・6年生68名計116名）

調査時期：2006年7月中旬

調査内容：子どもが日頃、どのような遊びをしているのか、遊びの具体的な内容を収集するため、「1人有的时候」「友達有的时候」「外で遊ぶとき」の3場面を設け、さらに、その3場面それぞれについて「学校にいるとき」及び「帰宅後や学校が休みのとき」どんな遊びをしたのかを自由記述により回答が求められた。これは、「どのような遊びをするのか」と言う聞き方では、似かよった回答が予想される。そこで、実際の調査に関してはより多くの子どもの遊びの内容の収集のため、普段の遊びだけでなく、子どものやりたい遊びを自由に好きなだけ書くことができ、さらに、複数の回答が予想されることから、「どのような遊びをしたいのか」について回答が求められた。

結果及びまとめ

得られた回答を分析した結果、遊びは次のように分類することができた。

まず、1人遊びか、仲間遊びかの違いにより分類され、さらに、仲間遊びの場合、道具や遊具などの「物」を使うかどうか、ルールがあるかどうか、により分けられた。最終的には5つのカテゴリーに分類することができたが、その詳細については以下の通りである。ここで、遊具やルールを取り入れた場合においても、1人だけで遊ぶものはすべて1人遊びと分類された。

① 1人遊び

1人でする遊びとして、具体的に読書やTV・DVDを見る、TVゲーム、インターネットなどがあつた。

② 仲間遊び

遊具やルールを必要としない、仲間だけでできる遊びであり、具体的におしゃべりやマラソン、外出などが含まれた。

③ 仲間・ルール遊び

仲間と一緒にルールを加えた遊びであり、具体的に鬼ごっこ、かくれんぼなどがあつた。

④ 仲間・遊具遊び

仲間と遊具を介してできる遊びであり、具体的にキャッチボールや鉄棒、自転車、なわとびなどが含まれた。

⑤ 仲間・ルール・遊具遊び

仲間とルール及び遊具を介してできる遊びが含まれ、具体的にボール遊び（サッカー、野球、ドッジボール、バドミントンなど）、TVゲーム、トランプなどに分類された。

なお、「1人遊び」、「仲間遊び」、「仲間・遊具遊び」、「仲間・ルール遊び」、「仲間・ルール・遊具遊び」の5つを遊びタイプⅠと称する。

次に、上述の遊びタイプⅠにおいて、「仲間遊び」、「仲間・ルール遊び」のように、遊具などを取り入れることなく、仲間と遊ぶ場合と「仲間・遊具遊び」、「仲間・ルール・遊具遊び」のように、仲間やルールに、さらに遊具を取り入れた遊びの場合とで、遊びの構構性が異なってくると考えられる。先述の遊びの対象物の構構性が低い環境が大切であるという指摘から、低構構性の遊びの場合、子どもが自由に発想したり、行動したりでき、自ら楽しく遊ぼうと考える力が身につけやすく、それに対して構構性の高い遊びは、テーマや内容が限られるため、遊びに関する多様な案を出したり、考えたりする機会が少ないことが推察される。つまり、「仲間遊び」のように低構構性の遊びと、それに遊具やルールが加わった「仲間・ルール・遊具遊び」のような構構性のより高い遊びとでは、遊び能力において何らかの異なる影響を及ぼすのではないかと考えられ、以下のように分類を行った。

遊びタイプⅠにおいて、遊びに遊具や物を取り入れたか否かによって、再分類を行った。つまり、遊びタイプⅠの「1人遊び」を除いた4つの中、「仲間遊び」及び「仲間・ルール遊び」を『仲間遊び』とし、「仲間・遊具遊び」及び「仲間・ルール・遊具遊び」を『仲間・遊具遊び』と再分類した。この再分類した2つをあわせて、遊びタイプⅡと称する。

2. 遊び種類による遊び能力の差（研究Ⅱ）

目的

遊びの種類によって遊び能力にどのような差を示すのであろうか。ここでは、先述したとおり祐宗（1994）が指摘した遊び能力に関する環境要因を考慮に入れ、遊び種類を遊び相手の有無・程度、遊び場所、遊具・ルールの有無という観点から分類し、遊び能力との関連について、詳しく検討していくことを目的とする。

方法

対象者：T県の7校小学5,6年生計719名（男子：5年生180名・6年生179名計359名；女子：5年生188名・6年生172名計360名）

調査時期：2006年12月上旬

調査内容

(1) 遊び能力に関する測定：姜・滝川（2007）で作成された基本的遊び能力及び対人交渉能力尺度を用いる（Table1-1, 1-2参照）。

Table1-1 基本的遊び能力尺度項目

No	項目内容
第1因子 気遣い・公平	
5	ルールをしっかり守って公平に遊ぶ。
11	自分の都合に合わせず、友達に何をやりたいか聞く。
27	相手がしてほしいことをなるべくやってあげる。
20	遊ぶとき、みんなが遊びに参加できるようにする。
25	遊ぶとき、相手のやりたいことと自分のやりたいことを交互にする。
10	遊ぶとき、ずるや卑怯なことはしない。
24	遊べる時間や場所を考えて遊びを決める。
1	危険がないように、遊具や物を安全にを使って遊ぶ。
第2因子 創造性	
7	自分で工夫して作ったほかにはないような新しい遊びをする。
17	遊んでいるとき、自分たちが楽しめるようにルールを作り変える。
22	学校や家にあるいろいろなものを遊びに使えないか、考えたり、試したりする。
2	遊びに楽しいルールを付け加える。
21	友達を笑わせたり、自分から遊びを盛り上げる。
第3因子 自己表出	
3	何をして遊ぶか話し合うとき、自分の意見を言う。
8	遊ぶとき、自分が知っている遊びを提案する。
18	遊ぶとき、言いたいことがあったら、心に隠しておかず、なるべく言うようにする。

Table1-2 対人交渉能力尺度項目

No	項目内容
第1因子 思いやり受諾	
13	入れなかったら、自分も相手も嫌な気持ちになるから入れる。
7	仲間はずれにしたらいけないので入れる。
1	かわいそうだから入れてあげる。
10	自分が入れなかったら、嫌だから入れる。
4	差別をしないで入れてあげる。
第2因子 条件付受諾・拒否	
8	自分が嫌いな子なら入れない。
11	遊びがつまらなくなりそうなら、入れない。
14	やっている遊びによって、入れるか入れないか決める。
16	人数が足りていたら入れない。
2	悪い態度で言われたら、入れない。
5	遊んでいる子とその子が仲がいいのであれば入れる。
第3因子 説明をともなった拒否	
6	遊びに入れない理由を相手が傷つかないように優しく説明する。
9	断るときは、相手の気持ちも考え、入れない理由を相手に分かりやすく伝える。
15	人数が多すぎるときは「ごめんね」をきちんと言い、今度誘うことを伝える。
12	一緒に遊んでいる子が嫌だといったら、相手に今度一緒に遊ぼうという。
13	まわりの子と相談してだめなときは、謝って今度にしてもらう。

(2) 調査項目：遊び種類に関しては次のように調べられた。

①遊び相手の有無・程度に関する項目

日頃、主に友達と遊ぶのか、1人で遊ぶのか、また、どのくらい友達や1人で遊ぶのかについて調べるために、「友達と遊ぶ」「どちらかといえば友達と遊ぶ」「どちらともいえない」「どちらかといえば1人で遊ぶ」「1

人で遊ぶ」の5段階で回答が求められた。

②遊び場所に関する項目

「あなたはどんな遊びをよくしていますか?」という質問に対して、自由記述による回答が求められた。その回答による遊び内容から遊び場所による分類が行われ、『室内』群、『室外』群、『室内外』群に分けられた。

③遊具・ルールの有無に関する項目

遊具の有無については、上述の予備調査により、遊びタイプⅠ・Ⅱに分類された。

分析手続き：遊び環境(遊び相手の有無・程度, 遊び場所, 遊具・ルールの有無)及び性別(男・女)を独立変数とし、遊び能力の尺度の各因子を従属変数とする分散分析が実施された。分散分析の結果が有意であった場合、下位検定として、LSD法による多重比較を行った。ただし、遊具・ルールの有無による分類である、遊びタイプⅡに関しては各群の男女において人数の偏りが見られたことから、性による差は検討できず、t検定を行なった。

結果及び考察

(1) 遊び相手の有無・程度による遊び能力の差

1人遊びの程度や仲間遊びの程度により、遊び能力にどのような差を示すかを検討するため、次のような群分けを行なった。すなわち、先述の調査項目(2)①の回答から、「どちらかといえば1人で遊ぶ」「1人で遊ぶ」は群内のケースが少なかったため、この2つの群を合わせて、1つの群とした。よって、友達と遊ぶは第1群、どちらかといえば友達と遊ぶは第2群、どちらともいえないは第3群、どちらかといえば1人で遊ぶまたは1人で遊ぶは第4群と称する。

① 遊び相手の有無・程度による基本的遊び能力の差
基本的遊び能力と遊び相手の有無・程度との関連についてみる (Table2-1参照)。まず、第1因子「気遣い・公平」について、遊び相手の有無・程度群及び性において主効果が見られ(順に、 $F(3,670)=15.95, p<.001$; $F(1,670)=25.54, p<.001$)、第1群が最も高く (Mse=26.40, $p<.05$)、女子のほうが男子よりも、得点が高いことが示された。この「気遣い・公平」因子は、遊ぶ相手、つまり、友達に対して思いやりを持って接し、決まりやルールをきちんと守って円滑に遊ぶといった行動や態度を表している。友達とより多く遊ぶ場合、このような行動は自然にできるようになるのではないかと推察される。また、女子は社会的に望ましくあろうとすることから、人との関係を保とうとする特徴がある(姜・大重, 2005)という先行研究の指摘を考慮すると、遊びの場面においても男子より女子は、対人関係を保持する傾向がより強く、それにより友達への思いやりや配慮の気持ち及びその姿勢がより多く表れやすいのではないかと推察される。

次に、第2因子「創造性」及び第3因子「自己表出」のいずれにおいても、遊び相手の有無・程度群においてのみ主効果がそれぞれ見られ(順に、 $F(3,670)$

Table 2-1 遊び相手の有無・程度及び性別による基本的遊び能力尺度の各因子項目の得点の平均とSD及び分散分析の結果

	遊び相手の有無・程度	性別	M(SD)	N	主効果	交互作用	下位検定
第1因子 気遣い・ 公平	第1群 ¹⁾	男	31.96(5.55)	241	$F(3,670)=15.95***$	n. s.	第1群>第3群, 第2群, 第4群 女>男
		女	33.37(4.86)	246			
	第2群 ²⁾	男	27.94(5.41)	63			
		女	31.45(4.57)	65			
	第3群 ³⁾	男	27.90(5.86)	31			
		女	31.11(4.43)	19			
	第4群 ⁴⁾	男	29.80(6.48)	15			
		女	30.77(5.20)	13			
第2因子 創造性	第1群	男	17.86(4.52)	246	$F(3,670)=13.03**$	n. s.	第1群>第4群, 第2群, 第3群; 第2群>第3群
		女	17.02(4.25)	247			
	第2群	男	15.58(4.97)	66			
		女	16.08(3.87)	64			
	第3群	男	13.93(4.59)	30			
		女	15.00(5.19)	19			
	第4群	男	13.50(4.91)	14			
		女	15.38(5.78)	13			
第3因子 自己表出	第1群	男	15.02(3.68)	2	$F(3,670)=16.57***$	n. s.	第1群>第2群, 第3群, 第4群; 第2群>第4群
		女	14.96(3.11)	246			
	第2群	男	13.43(4.05)	65			
		女	13.61(2.88)	66			
	第3群	男	13.03(3.84)	31			
		女	12.84(3.39)	19			
	第4群	男	11.33(4.39)	15			
		女	12.38(4.21)	13			

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

注)第1群¹⁾: 友達と遊ぶ, 第2群²⁾: どちらかといえば友達と遊ぶ, 第3群³⁾: どちらともいえない, 第4群⁴⁾: どちらかといえば1人で遊ぶ・1人で遊ぶ

=13.03, p<.001 ; F (3,670) =16.57, p<.001), 第2因子「創造性」の場合下位検定の結果, 第1群のほうが第4群, 第2群, 第3群よりも得点が高く, 第2群のほうが第3群より高かった (Mse=20.07, p<.05)。第3因子「自己表出」においては, 下位検定の結果, 第1群が最も得点が高く, 第2群のほうが第3群より高いことが示された (Mse=12.09, p<.05)。「創造性」, 「自己表出」因子はそれぞれ遊びについてアイデアを出したり, 遊びを盛り上げたりするために友達を楽しくさせたり (「創造性」), 遊びに関する意見や態度を示したりする (「自己表出」) 内容である。このようなことは, 友達と遊ぶほどより多く示されたが, これについて, 子どもは友達との遊びが多いことにより, 自分だけでなく, 周りの友達も楽しく遊べるように自ら新しい案を出そうとしたり, 遊び方を工夫したりするなど, 相手に自分の考えを伝える機会が多くなり, それにより, 積極的に遊びに関わっていきやすいのではないかと推察され, 本研究の結果はこのことによるものと解釈される。

② 遊び相手の有無・程度による対人交渉能力の差
対人交渉能力と遊び相手の有無・程度との関連に

ついてみると (Table2-2参照), 第1因子「思いやり受諾」, 第3因子「説明をともなった拒否」のいずれにおいても, 遊び相手の有無・程度群の主効果 (順に, (3,678) =4.92, p<.01 ; F (3,678) =3.20, p<.05) 及び性の主効果 (順に, F (1,678) =11.05, p<.01 ; F (1,678) =31.36, p<.001) がそれぞれ見られ, いずれにおいても第1群のほうが第2群, 第3群よりも得点が高く (順に Mse=14.35, p<.05 ; Mse=14.67, p<.05), 女子のほうが男子よりも, 得点が高いことが明らかとなった。友達と多く遊ぶほど, 友達との接し方を自分なりに理解する経験が多くなることが予想され, どうすれば友達と仲良く遊べるか, 遊びを楽しくできるかを自然と考えるようになり, 友達だけでなく他者への思いやりや気配りが育っていくのではないかと推察される。

また, 第2因子「条件付受諾・拒否」については, 性においてのみ主効果が見られ (F (1,678) =7.11, p<.01), 女子の方が男子よりも得点が高いことが示された。このように, 対人交渉能力尺度の3つの因子全てにおいて男子より女子のほうが高い得点が示された。これについては, 女子は遊びを“友達と仲良くなれるもの”と言う人

Table2-2 遊び相手の有無・程度及び性別による対人交渉能力尺度の各因子項目の得点の平均とSD及び分散分析の結果

	遊び相手の有無・程度	性別	M(SD)	N	主効果	交互作用	下位検定
第1因子 思いやり受諾	第1群 ¹⁾	男	19.05(3.90)	243	F(3,678)=4.92**	n. s.	第1群>第3群, 第2群 女>男
		女	19.62(3.64)	245			
	第2群 ²⁾	男	17.21(4.25)	66			
		女	18.87(3.40)	67			
	第3群 ³⁾	男	17.23(3.13)	31			
		女	19.65(3.77)	20			
	第4群 ⁴⁾	男	18.27(3.83)	15			
		女	19.00(3.70)	13			
第2因子 条件付 受諾・拒否	第1群	男	16.85(5.08)	241	F(1,678)=7.11**	n. s.	女>男
		女	17.48(4.40)	244			
	第2群	男	16.66(4.04)	67			
		女	18.28(4.16)	67			
	第3群	男	16.40(4.47)	30			
		女	19.05(4.16)	19			
	第4群	男	16.25(3.75)	16			
		女	16.46(3.48)	13			
第3因子 説明を ともなった 拒否	第1群	男	17.72(4.03)	243	F(3,678)=3.20*	n. s.	第1群>第2群, 第3群 女>男
		女	19.26(3.46)	247			
	第2群	男	16.57(4.38)	67			
		女	18.47(3.32)	66			
	第3群	男	16.56(3.37)	32			
		女	17.65(3.34)	20			
	第4群	男	17.44(3.56)	16			
		女	18.92(4.15)	13			

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

注) 第1群¹⁾: 友達と遊ぶ, 第2群²⁾: どちらかといえば友達と遊ぶ, 第3群³⁾: どちらともいえない, 第4群⁴⁾: どちらかといえば1人で遊ぶ・1人で遊ぶ

間関係作りのひとつとして捉えており、対人的な意味が大きい、男子は“遊びは自己の熱中の対象や暇つぶし”と言う自分を中心とした意味合いが大きい(今野, 2006)という先行研究の結果を支持するものと考えられる。つまり、女子は男子よりも人間関係をより大切にすると考えられることから、「説明をともなった拒否」因子のように、相手の仲間入りを拒否する場合もきちんと言葉で伝え、相手を傷つけず、フォローできるのではないかと予想される。また、「思いやり受諾」及び「条件付受諾・拒否」因子は、仲間に入れるか、否かについてどのように考えているかを問われるだけでなく、どのように言葉や行動で示すかをも問われる内容のものである。すなわち、女子は男子よりも仲間に入れるか、入れないかをより自主的に判断し、その判断により、仲間を入れるか否かを決めていることがうかがえる。このことから、対人交渉場面において、女子は男子より、自分なりのより明確な判断基準を持って行動しているものと解釈される。

(2) 遊び場所による遊び能力の差

遊び能力が遊び場所及び性にどのように関連しているかをより具体的に調べるために、遊び場所に関しては主にどこで遊ぶのかによって、次のような群分けを行ない、検討を行なった。室内で遊ぶ場合を『室内』群、室外で遊ぶ場合を『室外』群、室内及び室外で遊ぶ場合を『室内外』群の3群に分けた。

① 遊び場所による基本的遊び能力の差

基本的遊び能力と遊び場所との関連をみると(Table3-1参照)、まず、第1因子「気遣い・公平」については、遊

び場所の群においてのみ主効果が見られ(F(2,668)=2.69,p<.10),『室内外』群のほうが『室内』群,『室外』群よりも得点が高いことが示された(Mse=27.21, p<.05)。これについては、室内外に偏らず、様々な場所で遊ぶことは、人とかかわりや物の扱いなどにおいて多くの経験が得られることができ、それにより、相手への気遣いや公平な態度・行動が身につくようになるからではないだろうか。

次に、第2因子「創造性」、第3因子「自己表出」についてみると、それぞれ遊び場所群の主効果が見られ(順に、F(2,668)=9.11,p<.001; F(2,668)=8.38,p<.001)、いずれにおいても『室外』群,『室内外』群より『室内』群が低いことが示された(順にMse=20.60, p<.05; Mse=12.42, p<.05)。これは、室内だけに偏って遊ぶことの弊害を示しているものと解釈される。すなわち、「室内」は、遊び場所の範囲が限られるため、遊びの内容も制限され、意見や考えを出すことも少なくなると思われる。その点、「室外」は遊ぶ範囲も広く、友達との関わりも多くなることが考えられ、子どもの考えや意見で自由に遊びを決めることができ、友達と一緒に楽しもうとする意欲がわいてくるのではないかと推察される。室内遊びは、室外遊びほど動き回れる空間でないため、行動範囲は決まってしまう、友達と遊びを楽しむために自由な発想で工夫できる機会が少ないと考えられ、創造性が養われにくいのではないだろうか。また、「自己表出」も室内遊びだけでは身につけにくいと推察される。室内遊びは、ある一定の空間で遊ぶため、様々な物や多くの人との関わりがもちにくく、自分の思いを相手に伝える

Table3-1 遊び場所及び性別による基本的遊び能力尺度の各因子項目得点の平均とSD及び分散分析の結果

	遊び場所	性別	M(SD)	N	主効果	交互作用	下位検定
第1因子 気遣い・ 公平	室内群	男	29.62(5.75)	68	F(2,668)=2.69†	n. s.	室内外群>室内群, 室外群
		女	32.52(5.25)	83			
	室外群	男	29.54(7.02)	24			
		女	36.14(4.10)	7			
第2因子 創造性	室内外群	男	31.50(5.07)	252	F(2,668)=9.11***	n. s.	室外群, 室内外群>室内群
		女	32.83(4.75)	253			
	室内群	男	14.97(4.83)	69			
		女	16.02(4.08)	82			
第3因子 自己表出	室外群	男	17.16(5.15)	25	F(2,668)=8.38***	n. s.	室外群, 室内外群>室内群
		女	20.00(2.16)	7			
	室内外群	男	17.60(4.69)	253			
		女	16.84(4.38)	253			
第3因子 自己表出	室内群	男	12.84(3.67)	70	F(2,668)=8.38***	n. s.	室外群, 室内外群>室内群
		女	14.13(3.25)	83			
	室外群	男	14.88(3.88)	24			
		女	15.86(2.27)	7			
室内外群	男	14.98(3.79)	257				
	女	14.62(3.24)	254				

***p<.001, **p<.01, *p<.05, †p<.10

Table3-2 遊び場所及び性別による対人交渉能力尺度の各因子項目得点の平均とSD及び分散分析の結果

	遊び場所	性別	M(SD)	N	主効果	交互作用	下位検定
第1因子 思いやり受諾	室内群	男	18.12(4.36)	67	F(1, 671)=9.58**	n. s.	女>男
		女	19.47(3.97)	83			
	室外群	男	17.36(4.27)	25			
		女	20.86(2.41)	7			
	室内外群	男	18.86(3.82)	256			
		女	19.45(3.51)	255			
第2因子 条件付 受諾・拒否	室内群	男	16.49(4.32)	69	F(1, 671)=7.61**	n. s.	女>男
		女	18.00(4.50)	82			
	室外群	男	16.54(5.07)	24			
		女	17.86(5.52)	7			
	室内外群	男	16.86(4.95)	253			
		女	17.68(4.30)	254			
第3因子 説明を ともなった 拒否	室内群	男	16.75(3.75)	69	n. s.	F(2, 671)=5.06**	女: 室外群>室内外群
		女	19.27(3.77)	83			
	室外群	男	16.36(4.69)	25			
		女	22.00(2.76)	6			
	室内外群	男	17.73(4.06)	255			
		女	18.84(3.36)	257			

***p<.001, **p<.01, *p<.05, † p<.10

場面が少ない環境になりやすいと考えられる。このことから、室内遊びに偏った場合、遊びについてアイデアを出したり、遊ぶときの自分の気持ちを言葉であらわすという点については、機会そのものが少なくなることが考えられ、遊び能力への負の影響が予想される。

② 遊び場所による対人交渉能力の差

対人交渉能力と遊び場所との関連についてみると (Table3-2参照), 第1因子「思いやり受諾」, 第2因子「条件付受諾・拒否」については, いずれにおいても性の主効果のみ見られ (順に, $F(1, 671) = 9.58, p < .01$; $F(1, 671) = 7.61, p < .01$), 女子のほうが男子よりも得点が高いことが示された。これは, 前述の (1) ②の対人交渉能力と遊び相手の有無・程度においての結果と同様のものではあった。このことから, 女子は男子より人とのかわりや状況判断についての自分自身の基準をよりしっかり持っていると考えられ, 対人交渉場面において, そのことが示されたものと推察される。

第3因子「説明をともなった拒否」においては, 遊び場所と性の交互作用が見られ ($F(2, 671) = 5.06, p < .01$), 下位検定の結果, 性における群の単純主効果のみ有意となり, 女子において『室外』群のほうが『室内外』群より得点が高かったが ($Mse = 11.95, p < .05$), 男子においては有意な結果は得られなかった。上述のように, 遊び相手の有無・程度では, 基本的遊び能力の第1因子「気遣い・公平」及び対人交渉能力の3因子全てに, また, 遊び場所においては対人交渉能力の第1因子「思いやり受諾」, 第2因子「条件付受諾・拒否」において, 男子より女子の方が得点が高いという結果がそれぞ

れ見られた。このように, 室外遊びのほうが多くの人や物と接する機会が多く, それにより, 人間関係や物事についての知識や経験を広く得られることを考えると, 何かトラブルが起こっても, 相手の気持ちや状況を考慮に入れ, 臨機応変に対応できる力が身につくのではないだろうか。本研究では, 女子においてのみこれを支持するような結果が示されたが, これについては, 今後さらなる検討が望まれる。

(3) 遊具・ルールの有無による遊び能力の差

遊具・ルールの有無により, 遊びタイプをI, IIに分類し, それによる遊び能力の差の検討を行なった。ただし, 遊びタイプIにおいては, 「1人遊び」群のケースが少なかったため, 「1人遊び」群を除いた4つの群が検討の対象となった。

① 遊具・ルールの有無による基本的遊び能力の差

遊具・ルールの有無による基本的遊び能力の差について, 遊びタイプIでは, 有意な結果が得られなかったが, 遊びタイプIIについて, 第3因子「自己表出」においてのみ有意差が見られ ($t(322) = -2.21, p < .05$, 両側検定), 『仲間・遊具遊び』群のほうが『仲間遊び』群よりも得点が高かった (Table 4 参照)。『仲間・遊具遊び』は仲間との遊びに遊具を取り入れた, より構造的性の高い遊びであり, 本研究での遊び種類の中で最も構造的性の高い遊びである。そのような遊びの場合, 遊びの目的や内容が明確となることが考えられ, 子どもは遊びについて実感を持ってイメージでき, 遊びについての自分の意見を具体的に示しやすくなることが推察されるが, 本研究はこのことによるものではないだろうか。

子どもにおける遊び種類による遊び能力の差についての検討

Table4 遊びタイプIIによる遊び能力尺度の各因子項目得点の平均とSD及びt検定の結果

	遊びタイプII	M(SD)	N	下位検定	
基本的遊び能力	第1因子	仲間遊び群	31.69(4.68)	58	n. s.
	気遣い・公平	仲間・遊具遊び群	31.35(5.59)	259	
	第2因子	仲間遊び群	15.47(4.29)	59	n. s.
	創造性	仲間・遊具遊び群	16.74(4.79)	262	
	第3因子	仲間遊び群	13.24(3.35)	59	t(322)=-2.21* 仲間・遊具遊び群>仲間遊び群
		自己表出	仲間・遊具遊び群	14.41(3.74)	
対人交渉能力	第1因子	仲間遊び群	19.59(3.15)	59	n. s.
	思いやり受諾	仲間・遊具遊び群	18.81(4.11)	264	
	第2因子	仲間遊び群	17.24(4.36)	59	n. s.
	条件付受諾・拒否	仲間・遊具遊び群	17.81(4.50)	262	
	第3因子	仲間遊び群	18.46(2.91)	60	t(115.28)=2.06* 仲間遊び群>仲間・遊具遊び群
		説明をともなった拒否	仲間・遊具遊び群	17.54(4.00)	

***p<.001, **p<.01, *p<.05, †p<.10

Table5 遊びタイプI及び性別による対人交渉能力尺度の各因子項目の得点の平均とSD及び分散分析の結果

	遊びタイプI	性別	M(SD)	N	主効果	交互作用	下位検定
第1因子 思いやり受諾	仲間遊び群	男	18.00(4.58)	3	n. s.	n. s.	
		女	20.08(3.20)	12			
	仲間・遊具遊び群	男	18.33(1.15)	3			
		女	19.91(4.70)	23			
	仲間・ルール遊び群	男	17.73(2.10)	11			
		女	20.18(3.14)	33			
第2因子 条件付 受諾・拒否	仲間遊び群	男	14.33(2.53)	3	n. s.	n. s.	
		女	18.75(3.91)	12			
	仲間・遊具遊び群	男	14.67(4.16)	3			
		女	18.26(3.96)	23			
	仲間・ルール遊び群	男	17.00(5.16)	11			
		女	17.03(4.33)	33			
第3因子 説明を ともなった 拒否	仲間遊び群	男	14.67(0.58)	3	F(3,313)=3.18*	n. s.	仲間・遊具遊び群, 仲間・ルール 遊び群>仲間・ルール・遊具遊び群
		女	18.92(3.09)	12			
	仲間・遊具遊び群	男	16.67(3.51)	3			
		女	19.70(3.56)	23			
	仲間・ルール遊び群	男	17.91(3.15)	11			
		女	18.82(2.71)	34			
仲間・ルール・遊具遊び群	男	17.17(4.11)	185				
	女	17.93(3.55)	55				

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

② 遊具・ルールの有無による対人交渉能力の差

遊具・ルールの有無による対人交渉能力の差についてみると、遊びタイプI・IIのいずれにおいても(Table4,5参照)、第3因子「説明をともなった拒否」についてのみ、遊びタイプ群の主効果が見られた。下位検定の結果、遊びタイプI (F(3,313)=3.18, p<.05, p<.05, 両側検定)

においては、「仲間・遊具遊び」群, 「仲間・ルール遊び」群のほうが「仲間・ルール・遊具遊び」群よりも得点が高いことが示された (Mse=14.39, p<.05)。遊びタイプII (t(115.28)=2.06) については、『仲間遊び』群のほうが『仲間・遊具遊び』群よりも得点が高かった。つまり、遊びタイプI, IIのいずれにおいてもルールや遊

具が加えられた遊びであるほど「説明をともなった拒否」の得点が低いことが示された。このことについては、次のようなことが考えられる。

遊びに遊具やルールが加わってくるほど、使う遊具やルールにより、遊び方や内容が決まってしまう場合が多く、遊びの対象物の構造的性が高くなるといえる。つまり、遊びの構造的性が高い場合、それによって、直接相手と意見を交わすことが少なくても遊びが成立することが予想される。したがって、「仲間・遊具遊び」や「仲間・ルール遊び」は、遊具またはルールだけしか決まっておらず、遊びの対象物の構造的性がより低いといえる。そのような遊びの場合、遊び活動において、制約が少なくなり、相手と意見や気持ちを話し合うことにより、決めることが多くなると考えられる。また、決まりごとの少ないより単純な遊びの場合、何か予想しない場面も生じやすいことが推察され、その場合、相手の気持ちを考え、きちんと理由を説明したり、謝ったりと相手への配慮を心がけ、対応する機会が多くなるのではないだろうか。本研究の結果はこのことによるものと解釈される。

遊びにルールや遊具を取り入れた場合による遊び能力の差についてのこれらの結果から、構造的性のより低い遊び（例えば遊びタイプⅡにおいての『仲間遊び』など）が多い場合、「説明をともなった拒否」のような対人交渉能力に、一方、構造的性のより高い、ルールや遊具を介した遊び（例えば遊びタイプⅡにおいての『仲間・遊具遊び』）は、遊びの中で自分の意見や態度を示すこと（「自己表出」）にそれぞれ強い関連があることが推察される。

全体的考察

本研究では、遊び能力が育まれる遊び環境要因という観点から、遊び相手の有無・程度や遊び場所及び遊具・ルールの有無により遊びを分類し、それらと遊び能力との関連を調べた。ここでは、主な結果について考察していくことにする。

まず、遊び相手の有無・程度による遊び能力の差については、友達とよく遊ぶ場合、基本的遊び能力がより高いことが示された。友達と遊ぶことによって、人間関係について多く学ぶことができ、友達と楽しく遊ぶためにどうしたらよいのか考えたり、相手を思いやったりする行動が身につくやすくと推察される。それに対して、対人交渉能力においては、友達と遊ぶ程度による3つの群との間には有意差は示されたが、この3つの群と1人でよく遊ぶという第4群との間に有意差が示されなかった。これに関しては、本研究において、基本的遊び能力は、実際遊び場面で子どもがどういうふうに行っているかが問われる項目であるが、対人交渉能力においては、仮想場面による回答が求められ、このような場合、友達と遊ぶ経験が多いほど実際の経験に基づいた回答になりやすいが、1人遊びが多い子どもは仲間入り場面を経験することが少なく、自分の想像や理想が含まれた回答になりやすかったのではないかと推察される。すなわち、友

達と遊ぶ程度による3つの群と1人遊びが多い群との間に対人交渉能力尺度得点において有意差が示されなかったのはこのことによるものと解釈される。

一方、友達と遊ぶ程度による群間では、第1因子「思いやり受諾」、第3因子「説明をともなった拒否」において第1群のほうが第2群、第3群よりも得点が高いことが示された。これは、第4群とは異なり、第2、3群が友達と遊ぶ経験が多くあるため、自分の理想や想像よりも自分が実際行っていることが回答に大きく反映されているのではないかと考えられる。友達と遊ぶことが多い場合は、友達と密接に関わる機会がより多くあることから、相手とのコミュニケーションも増えると考えられ、対人交渉場面においても適切に対応しやすくなるのではないかと予想される。

次に、遊び場所及び遊具・ルールの有無による遊び能力の差についてみると、基本的遊び能力「創造性」、「自己表出」の得点は、『室内』群において最も低く、また、「自己表出」は遊びタイプⅡにおいて、『仲間・遊具遊び』群が『仲間遊び』群よりも高い得点を示している結果が得られた。

本研究での「創造性」、「自己表出」因子は、先述のように遊びそのものについて案を出したり、具体的な意見や態度を示す内容であることを考えると、室内遊びは、遊び場所が限られた空間であることから、様々なものや多くの人との関わりが比較的少ないことが考えられ、それにより、自分のアイディアや意見を示すという経験が少なくなりやすいのではないだろうか。また、この「自己表出」は、構造的性の高い遊びにより多く見られたが、ルールや遊具などを取り入れた場合、遊びのテーマが明確になり、子どもは遊びについての具体的なイメージが浮かびやすいため、遊びそのものについて自分の意見や考えを相手に伝えられる環境になりやすいと思われる。本研究の結果はこれによるものと考えられる。

最後に、対人交渉能力の差については、遊びタイプⅠにおいて、「仲間・遊具遊び」群、「仲間・ルール遊び」群のほうが「仲間・ルール・遊具遊び」群よりも、遊びタイプⅡにおいては、『仲間遊び』群のほうが『仲間・遊具遊び』群よりも「説明をともなった拒否」の得点が高かった。このことから、構造的性の低いより単純な遊びほど、友達と話し合ったり、相手と直接的関わりを持つ機会が多く、そのような経験により仲間入り場面のような対人葛藤が生じやすい場面において、うまく対処していくことができるのではないかと推察される。

今後の課題

まず、本研究では、遊び種類と遊び能力との関連について検討を行なったが、この遊び種類や遊び能力は子どもの自己概念を含めた内面の様々なことにおいても何らかの影響を及ぼすのではないだろうか。今後は、子どもの各発達

の側面に遊びがどのように関連しているかについて、さらに検討していくことが必要であると考えられる。

次に、遊び相手の有無・程度及び性による遊び能力の差においては、基本的遊び能力の第1因子「気遣い・公平」及び対人交渉能力の3因子全てに、また、遊び場所及び性による遊び能力の差については対人交渉能力の第1因子「思いやり受諾」、第2因子「条件付受諾・拒否」において、男子より女子の方が得点が高かった。つまり、遊び能力において男子より女子の方が全体的により高いことが示唆された。このような本研究において示された遊び能力についての性差に関しては部分的に先行研究を裏付けるものとして解釈されたが、男女のそれぞれどのような特性による差であるかについてより明確にすることが望まれる。

最後に、本研究においての遊び能力、特に、対人交渉能力については仮想場面を用い作成された尺度により測定されたが、今後は子どもの実際の遊び場面についての観察や面接調査などを実施することにより、子どもの実態にそった対人交渉能力を見出すことが必要であろう。それにより、子どもの遊び能力についてより明らかにできるのではないだろうか。

これらのことが、課題として残される。

謝辞

本研究を実施するに当たり、質問・調査実施に快くご了承くださいました小学校の先生方より、多大なるご協力をいただきましたことに厚く御礼申し上げます。また、被験者としてご協力をいただきました児童の皆様から感謝申し上げます。

引用文献

- 長谷川 祐子 2005 昔ながらの子どもの遊びの意義—現代の遊びと比較して— 教育学科研究年報 第31号 18
 深谷 和子 1990 子どもの世界の遊びと流行 大日本図書
 今野 洋子 2006 「友達」「遊び」「学習」から見た子

- どもの生活意識—北海道A市の子どもを対象とした調査より— 浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要「生涯学習研究と実践」第9号 121-134
 石田 勢津子 1995 児童の心理学 有斐閣
 姜 信善・大重 絵美里 2005 小学生における関係性攻撃経験が対人関係に及ぼす影響 富山大学教育実践総合センター紀要 第6巻 13-19
 姜 信善・酒井 えりか 2006 子どもの認知する親の養育態度と学校適応との関連 富山大学人間発達科学部紀要 第1巻 第1号 111-119
 姜 信善・滝川 祐子 2007 遊び能力が子どもの自立性に及ぼす影響についての研究 富山大学人間発達科学部紀要 第2巻 第1号 167-178
 Kathy Hirsh-Pasek & Roberta Michnick Golinkoff & Diane Eyer 2006 子どもの「遊び」は魔法の授業 株式会社アスペクト
 眞下 志穂子 2006 子どもの遊びの研究—大人の子どもへのかかわりについて— 教育学科研究年報 第32号
 森 楸・植田 ひとみ・福井 敏雄 1982 幼児の遊び能力形成要因の多重量解析 教育社会学研究第37集 96-105
 森 楸・植田 ひとみ・福井 敏雄・西田 忠男 1984 子どもの遊び能力と学校生活（Ⅰ）～その位置づけと役割～ 日本教育社会学会大会発表要旨抄録 第36号 104-107
 森 楸・植田 ひとみ・福井 敏雄・西田 忠男 1985 子どもの遊び能力と学校生活（Ⅱ）～遊び能力と学力・生活態度との関連を中心に～ 日本教育社会学会大会発表要旨抄録 第37号 64-67
 村瀬 浩二・落合 優・矢野 正樹 2005 子どもの遊びの調査から～子どもの遊びを取り巻く状況～ 横浜国立大学教育人間発達科学部紀要第1号 教育科学 7 15-32
 祐宗 省三 1994 子どもの発達を知る心理学 北大路書房

(2009年8月31日受付)

(2009年11月6日受理)

イギリスにおける博物館教育

—ロンドン帝国戦争博物館を事例として—

田尻 信壹

An Investigation into the Museum Education in the United Kingdom

—A case of the Imperial War Museum London—

Shin-ichi TAJIRI

概要

本稿では、筆者が2008年9月に現地調査を行ったイギリスのロンドン帝国戦争博物館を事例として取り上げ、博物館の展示、収蔵品及び教育プログラムと同国のナショナル・カリキュラムの関係について検討する。ロンドン帝国戦争博物館の教育プログラムは、ナショナル・カリキュラムに対応した講座が準備されており、学校教育への積極的な取組みを見ることができる。日本では、新学習指導要領のもとで知識基盤社会の到来やグローバル化に対応した学習が志向され、生涯学習の奨励や思考力・判断力・表現力の育成が期待されている。新学習指導要領で示されている理念を実現するためにも、イギリスの博物館教育について検討し、その成果を取り入れることは重要なことであろう。

キーワード : イギリスの博物館教育, ロンドン帝国戦争博物館, ナショナル・カリキュラム, 知識基盤社会

Keywords : the Museum Education in the United Kingdom, the Imperial War Museum London, the National Curriculum, the Knowledge-based Society

はじめに

筆者は、2008年9月に、ロンドンの博物館を調査する機会を得た⁽¹⁾。この小論では、筆者が調査したロンドンの博物館の中から、ロンドン帝国戦争博物館 (the Imperial War Museum London) を事例として取り上げ、同国のナショナル・カリキュラムとの関連を通して、同博物館の学校教育への支援活動の在り方について検討する。

21世紀の学校教育の使命は、知識基盤社会 (the knowledge-based Society) の到来やグローバル化の進展を直視し、それに対応できる人間を育成していくことであると言われる。学校と言う場で、地域の教育資源とネットワークを活用した教育を推進するためには、「総合的な学習の時間」のような横断的・総合的な学習や、社会科や地理歴史科 (以下、「地歴科」と略記する) での学習が効果的であると考えられる。実際、「総合的な学習の時間」の配慮事項として、現行学習指導要領のもとで「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること」(現行学習指導要領「総則」, 1999年告示, 2003年一部改正) が明記されており、学校による地域の社会教育施設や社会教育関係団体等との連携や活用が求められていることから裏付けられる。

しかし、今日の学校を取り巻く状況は厳しく、教師

たちは日常の教科指導や生活指導で手一杯であり、博物館等を活用した授業や活動が実施できていないのが実情である (国立教育政策研究所教育課程研究センター 2007 : 199, 259, 319)。日本のこのような現状を考えた場合、イギリスで行われている博物館教育の取組みは参考になる。イギリスの博物館では、近年、アクセシブル accessible (近づきやすい, 利用しやすい, 社会に開かれている) と言うことが強調され、博物館から学校への積極的な働きかけが行なわれている (小島2000 : 3-4)。そのため、イギリスの博物館による学校教育への支援状況について検討することは、学校による博物館等の活用を推進する上からも十分に意味があると考えられる。

1 イギリスの博物館教育と今後の日本の動向

2008年3月に小学校と中学校の、また2009年3月に高等学校と特別支援学校の学習指導要領 (以下、「新学習指導要領」と表記する) が告示された。2008年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」は、学習指導要領改訂の方向性や基本的考え方が示されており、新学習指導要領が示す理念を知る上で参考になる。そこでは、21世紀を新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、知識基盤社会の時代である

と位置付けている（中央教育審議会2008：8-10）。そのため、新学習指導要領では、知識基盤社会に対応した能力を身につけることが求められるようになった。

このような社会の到来に際して、今後、学校教育が果たすべき使命や役割を考える上で、イギリスにおける博物館教育の取組みは興味深い。ヴィクトリア&アルバート美術館（The Victoria and Albert Museum）教育部長のD.アンダーソン（Anderson, David）は、このような社会を「知の成長社会」ととらえ、博物館をそのような社会の牽引車として位置付け、博物館産業の成長に大きな期待を寄せている（塚原・アンダーソン1999：381-389）。そして、D.アンダーソンは、博物館のもつ教育的役割として「カルチャー・リテラシーを高めるミュージアム」、「地域社会のエネルギーを引き出すミュージアム」、「学習活動のデザイナーとしてのミュージアム」等の役割を提起している（塚原・アンダーソン1999：156-167）。このことは、イギリスの博物館の現地調査を行った栗原祐司の論考からも確認ができる（栗原2001）。栗原は、イギリスにおける博物館政策を現地調査し、同国では博物館、図書館、文書館を管理するための単一の委員会が組織され、そこで博物館等が所蔵する資料、文献、公文書、古文書などをまとめ、教育的資源として活用していこうとする試みが実行されていることを紹介している（栗原2001：24）。その結果、イギリスの博物館では、近年、「教育サービス」と言う考え方が強調され、収蔵品を研究の対象とするよりも教育的に活用することが重視されるようになってきたことを指摘している（栗原2001：25）。

イギリスの博物館教育の実態については、小島道裕の研究が詳しい（小島2000, 2001）。小島は、ヴィクトリア&アルバート美術館の取組みを中心にイギリスの博物館教育について、紹介している。ここでは、各種講座、展示解説、子供・家族向けの催し、ワークシートの作成、学校団体への対応など興味深い取組みが行われている（小島2000：12-35）。

学校教育との関連で、イギリスの博物館教育を展望した場合、ナショナル・カリキュラムのもつ意味が大きい。イギリスでは、1988年にナショナル・カリキュラムが学校教育に導入された。博物館等の学校教育への支援の方法として、博物館・美術館・史跡での展示がナショナル・カリキュラムのどの部分に対応し、どのような活動が可能かという説明が求められた。その結果、博物館等では、展示等を学校のカリキュラムに関連付ける取組みが行われることになった（栗原2001：24-25, 小島2001：174）。現在、多くの博物館では、展示や講座の内容が学校カリキュラムのどのキーステージ（Key Stage,

以下、「KS」と略記する）⁽²⁾に該当するかが明示されており、博物館のホームページ上に博物館の展示や講座の内容とナショナル・カリキュラムの関係を示す文書や表が公開されている。ロンドン帝国戦争博物館の場合

も、館内の展示、収蔵品や開設講座とナショナル・カリキュラムとの対照表が同博物館のホームページ上に掲載されている⁽³⁾。同博物館の展示、収蔵品、開設講座とナショナル・カリキュラムとの関係については、本稿の「3-（1）ナショナル・カリキュラムとの関係」の項で扱うことにする。イギリスでは、博物館が生涯教育の場としてだけでなく、第二の教室として、学校教育の場でも活用されている点は注目される。

日本でも、冒頭（「はじめに」）で触れたように、学校教育での博物館等の活用については現行学習指導要領の総則で取り上げられており、また新学習指導要領でも小・中学校社会科及び高校地歴科で博物館の積極的な活用が示されている。新学習指導要領及び新学習指導要領解説の小・中学校社会科、高校地歴科における博物館等の活用に関する記述を整理すると、以下のようになる（「資料1 小・中学校の新学習指導要領社会編及び高校の新学習指導要領地理歴史編における博物館等の記述」を参照）。

資料1 小・中学校の新学習指導要領社会編及び高校の新学習指導要領地理歴史編における博物館等の記述

○小学校学習指導要領第2章第2節 社会

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

- 1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。
(2)博物館や郷土資料館等の施設の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を取り入れるようにすること。（文部科学省 2008a：41）

○中学校学習指導要領第2章第2節 社会

歴史的分野 3 内容の取扱い

- (1) 内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。
カ 日本人の生活や生活に根ざした文化については、政治の動き、社会の動き、各地域の地理的条件、身近な地域の歴史とも関連付けて指導したり、民俗学や考古学などの成果の活用や博物館、郷土資料館などの施設を見学・調査したりするなどして具体的に学ぶことができるようにすること。

（文部科学省 2008 b：38）

○高等学校学習指導要領第2章第2節 地理歴史

第1 世界史A

3 内容の取扱い

- (1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。
イ 年表、地図その他の資料を積極的に活用したり、文化遺産、博物館や資料館の調査・見学を取り入れたりするなどして、具体的に学ばせるように工夫すること。

第2 世界史B

3 内容の取扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

イ 年表、地図その他の資料を積極的に活用したり、文化遺産、博物館や資料館の調査・見学を取り入れたりするなどして、具体的に学ばせるように工夫すること。

第3 日本史A

3 内容の取扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

ウ 年表、地図その他の資料を一層活用させるとともに、地域の文化遺産、博物館や資料館の調査・見学などを取り入れるよう工夫すること。

第4 日本史B

3 内容の取扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

ウ 年表、地図その他の資料を一層活用させるとともに、地域の文化遺産、博物館や資料館の調査・見学などを取り入れるよう工夫すること。

(文部科学省 2009 : 34, 37, 39, 41-42)

*新学習指導要領の文章に付された下線は筆者による。

また、小・中学校の学習指導要領解説社会編⁽⁴⁾では、学校による博物館等の施設活用の意義や方法として、以下のことをあげている(「資料2 小・中学校の新学習指導要領解説社会編における博物館等の記述」を参照)。

資料2 小・中学校の新学習指導要領解説社会編における博物館等の記述

●小学校社会 指導計画の作成と内容の取扱い

地域にあるこれらの施設(博物館等 一筆者挿入)を積極的に活用することによって、児童の知的好奇心を高め、学習への動機づけや学習の深化を図ることができる。また、諸感覚を通して実物や本物に触れる感動を味わうことができる。学校での積極的な活用を通して、これらの施設を自ら進んで利用できるようになる。そのことは生涯にわたって活用する態度や能力の基礎となるものである。

(文部科学省 2008 c : 101-102)

●中学校社会 歴史的分野

博物館や郷土資料館などに収蔵されている文化財を見学・調査することなどを通して、衣食住、年中行事、労働、信仰などに関わる学習を充実させることが望まれる。

(文部科学省 2008 d : 91)

新学習指導要領で博物館の積極的活用が推進されることになった背景には、イギリスの場合と同様に、知識基盤社会(あるいは、知の成長社会)の到来やグローバル化に対応した学習の役割として、生涯学習の奨励や思考力・判断力・表現力の育成が期待されることになったことがあげられる。

2 「戦争博物館」としてのロンドン帝国戦争博物館



ロンドン帝国戦争博物館(外観)

帝国戦争博物館(the Imperial War Museum)は、ロンドン帝国戦争博物館(the Imperial War Museum London)、チャーチル博物館&内閣戦争指導室(the Churchill Museum and Cabinet War Rooms)、ベルファスト号戦争博物館(the HMS Belfast)、ダックスフォード帝国戦争博物館(the Imperial War Museum Duxford)、ノース帝国戦争博物館(the Imperial War Museum North)の各館から構成される⁽⁵⁾。ここでは、これらの施設の内、本館に当たるロンドン帝国戦争博物館を取り上げ、同博物館による学校教育への支援の内容と方法について検討する。

(1) ロンドン帝国戦争博物館の概要

a ロンドン帝国戦争博物館の歴史

ロンドン帝国戦争博物館は、Lambeth Road, London SE 16HZに所在する。まず最初に、同博物館の歴史について概観する(the Imperial War Museum 2000 : 44)。

ロンドン帝国戦争博物館は、第一次世界大戦中の1917年に、大戦に関わる資料を収集し展示するための国立博



1843年当時のベツレヘム王立病院

博物館の設立が政府によって決定され、大戦後の1920年に開館した。1924年から35年にかけて、現在の建物となるベツレヘム王立病院（the Bethlem Royal Hospital）⁽⁶⁾の増改築の工事が行われ、1936年7月に完成した。

第二次世界大戦の勃発とともに、博物館の収集・展示の範囲は第二次世界大戦までの戦争に拡大された。また、1940年9月から1946年11月までは、Blitz（電撃作戦、ドイツ空軍によるロンドン空襲）による焼失を避けるために、同博物館は閉鎖され、その収蔵品はロンドン郊外に移された。その結果、収蔵品の大部分は空襲による焼失を免れた。

また、1953年には、同博物館の収集・展示の範囲が第一次世界大戦以降のイギリス及びイギリス連邦に関わったすべての軍事作戦に拡大させることになり、現在では、第一次世界大戦、第二次世界大戦及び現代までのすべての戦争・紛争をその対象としている。

b 帝国戦争博物館の収蔵品

ロンドン帝国戦争博物館館を含めた帝国戦争博物館では、以下のような膨大な資料を収蔵している⁽⁷⁾。

- ・ 1万9千点の絵画、彫刻
- ・ 1万5千点のポスター
- ・ 1億2千万フィートの映画フィルム
- ・ 1万時間のビデオテープ
- ・ 5万6千時間の音声資料
- ・ 1千万点以上の写真、ネガ、スライド
- ・ 1万5千点を超える未刊の日記、手紙、自叙伝
- ・ 27万冊の書籍、地図類
- ・ 数千点に及ぶ軍服、勲章、小銃類
- ・ 数百点に及ぶ航空機・軍用車両類

c ロンドン帝国戦争博物館の展示構成



ロンドン帝国戦争博物館の一階展示場

ロンドン帝国戦争博物館は、ドーム部分を含め地上五階、地下一階からなっている。各階の展示は、おおよそ以下の通りである（「資料3 ロンドン帝国戦争博物館の各階の主な展示品」を参照）⁽⁸⁾。

資料3 ロンドン帝国戦争博物館の各階の主な展示品

○一階展示場○

- ・ 戦車、航空機、大砲、潜水艦、ロケットなどの兵器類
- ・ 映画コーナー
- ・ インフォメーションディスク

○二階展示場○

- ・ スピットファイア（イギリス）、ゼロ戦（日本）、メッサシュミット（ドイツ）などの第二次世界大戦期の各国戦闘機を含めた軍用機
- ・ フォークランド戦争でのアルゼンチンからの捕獲品である高射砲を含めた兵器類
- ・ 諜報活動に関わる展示
- ・ ヴィクトリア十字勲章、ジョージ十字勲章及びその受章者に関わる展示

○三階展示場○

- ・ 第一次、第二次世界大戦を描いた戦争絵画の展示

○四階展示場○

- ・ ホロコーストに関する展示

○五階展示場○

- ・ 「人類に対する犯罪」に関する展示

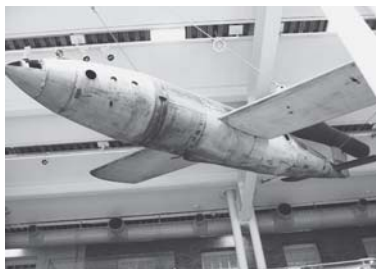
○地下一階展示場○

- ・ 第一次、第二次世界大戦及び1945年以降の戦争・紛争に関わる展示
- ・ 塹壕体験コーナー
- ・ Blitz体験コーナー

e ロンドン帝国戦争博物館における展示の工夫



戦車の内部を覗き込む見学者



ドイツ軍のV1号

ロンドン帝国戦争博物館では、展示に様々な工夫が施されている。展示品の周囲には柵が設けられておらず、第一次世界大戦時に使用されたタンク（戦車）などは、自由にその内部を覗いたりできるようにになっていた。また、V1号やV2号（第二次世界大戦期にドイツ軍が使用したロケット兵器）なども見学者の関心を集めていた。

次に、同博物館の展示を体験型展示と復元型展示に分け、それぞれについて取り上げる⁽⁹⁾。

<体験型展示>

体験型展示とは、展示品を見るだけでなく、実際に



ドイツ軍のV2号

触ったり動かしたりすることが可能な展示のことであり、一般には「ハンズオン (hands on)」と呼ばれている (小島2000:36)。

このような体験型展示として、ロンドン帝国戦争博物館では、防毒マスクの取扱い方を体験させたり、第二次世界大戦期の住宅を復元し (モデルハウス・プロジェクト)、見学者に室内にある日用品を触らせたりするなどの講座 (資料5,6を参照) が用意されている。また、展示場の一角には、「Eyewitness (目撃者)」というコーナーが設置されており、体験者の証言を受話器を通して聞くことができる。



体験者の話を聴く Eyewitness コーナー

厳密な意味でハンズオンとは言えないが、同博物館は、ポスターや写真などの複製や収蔵品のレプリカを数多く制作し、館内のミュージアムショップで販売している。そのようなものの中で「子供たちの戦争 (Children's War)」、「Blitz」、「戦時下の日常生活 (Daily Life in a Wartime)」、「銃後 (the Home Front)」など13種類のレプリカパックが比較的安価 (10ポンド前後) で入手でき、教材としても汎用性が高い。例えば、第二次世界大戦下のイギリスの子供たちの生活を復元した「子供たちの戦争 (Children's War)」というレプリカパックには、8種類のレプリカが入っていた (「資料4 Children's War Replica Pack の中身」と写真を参照)。

資料4 Children's War Replica Packの中身

● **Public Information Leaflet**

空襲時の避難方法などを解説した政府発行の戦時情報冊子

● **School Essay**

疎開体験やガスマスクを付けた体験などを綴った子

供たちの作文

● **Children's Newspaper**

戦時下の子供たちを読者として発行されていた新聞

● **Boy's Own**

戦時下に発行されていた少年誌

● **Miscellaneous Images**

戦時下の子供たちの様子を当時の漫画、写真等で記録したカード類

● **Poster**

第一次、第二次世界大戦期に制作された戦意高揚のためのポスター。このレプリカパックには「志願兵募集」のポスターが入っている。

● **Paperwork**

疎開者が付けていたタグ、乳児へのガスマスク貸与証などの事務書類

● **Food, Glorious Food**

戦時下の子供たちのための料理レシピ集



Children's War Replica Packの中身



<復元型展示>

復元型展示とは、当時のものやそれが使われていた環境を復元して展示するもので、復元図、復元模型、生活空間の復元やコスチューム・ガイドなどの方法がある (小島2001:178-180)。



塹壕から外を監視する兵士 (復元型展示)

復元型展示として、第一次世界大戦時の塹壕を復元した「塹壕体験 (Trench Experience)」と第二次世界大戦時のロンドン空襲体験を扱った「電撃作戦体験 (Blitz Experience)」があげられる。

「塹壕体験」の展示では、第一次世界大戦時の西部戦線における塹壕が復元されており、入館者は塹壕の内部

ロンドン帝国戦争博物館は、イギリスの博物館の中でも、復元型展示が充実していることで有名である。同博物館での



塹壕の内部（復元型展示）

を歩く形で見学する。薄暗い塹壕の中を歩いて行くと、所々に銃を構えた兵士（人形）が配置されており、砲弾の爆発音や火薬の臭いなどもし、入館者は当時の戦場にいるような気分になる。

「電撃作戦体験」の展示では、防空壕と空襲による焼失後のロンドンの町並みが復元されており、防空壕の内部に入ると、爆弾の破裂する音、人々の悲鳴が聞こえて来る。空襲を受けたロンドンの街は煙までが漂っているなど、手の込んだ展示であった。

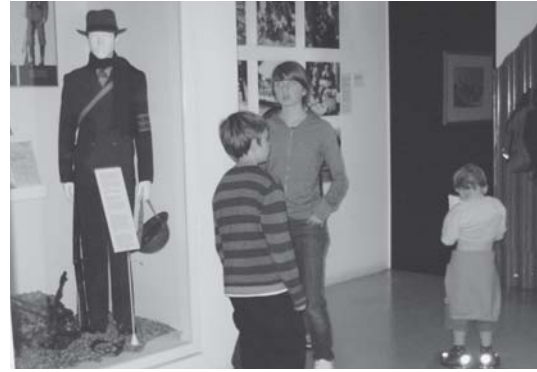
「塹壕体験」と「電撃作戦体験」は、「役者の説明による体験」と言う方法がとられている。これらの講座については、本稿の「3-（2）帝国戦争博物館の開設講座の検討」で詳しく取り上げる。この講座の参加者は、役者による臨場感溢れる解説によって、第一次世界大戦下の兵士や第二次世界大戦下のロンドン市民になったかのような体験が可能となる。これらの展示は映画の一場面を思わせるものであり、第一次、第二次世界大戦の様子を追体験できるものとなっている。

（2）ロンドン帝国戦争博物館の教育的意義と課題

戦争の記憶を伝える記念施設として、戦没者墓地、博物館、資料館、記念碑などがある。博物館に関しては、軍事博物館、戦争博物館、平和博物館などの名称で呼ばれている。ロンドン帝国戦争博物館も、そのような施設の一つである。本稿では、そのような博物館を「戦争博物館」と呼ぶことにする。

博物館の戦争展示と表象の関係を論じているものに、荒井信一（荒井1994）、[記憶と表現]研究会（[記憶と表現]研究会2005）、国立歴史民俗博物館（国立歴史民俗博物館2003、2004）、西田勝・平和研究室（西田・平和研究室1995）、山辺昌彦（山辺2006）などの研究がある。戦争博物館や戦争展示の実態や性格は、兵器などの展示を中心とした軍事博物館的な性格のものから、戦争の実相を記録し平和の尊さを伝える平和博物館的な性格のものまで多種多様な形態がある（荒井1994：2-27）。

博物館の戦争展示と表象の関係については、戦争をどのようにとらえるのかという博物館ごとの解釈の差であり、博物館展示は博物館の設置主体や運営主体の立場を示すものである（国立歴史民俗博物館2004：17-97）。そのため、博物館の戦争展示を観る見学者の姿勢として、「ミュージアムの展示は無色透明で価値中立的なものではない。どんなに中立に見えても、そこにはだれが、何を、どのように展示したのかということが刻印されてい



ワークシートに書き込む少女（右端）

る。展示は、アートと同じ表現行為であるにとらえよう。見る側は、アートを見るのと同じように、そこに制作者はどのような意図をこめているかを見抜かなければならない。」（[記憶と表現]研究会2005：10）ということに十分留意する必要がある。



展示パネルの解説シート

展示にも配慮されており、「戦車や戦闘機などが展示され、一見戦争を賛美しているようですが、平和博物館の役割を一定程度果たしているように思いました。」（西田・平和研究室1995：156）との指摘もあり、児童・生徒たちの平和学習のための施設としても利用価値が高い。

3 ロンドン帝国戦争博物館と学校教育

国立民族学博物館の調査⁽¹⁰⁾によれば、学校現場から国立民族学博物館に対して、教員向けの生徒指導のための補助資料作成の要望が寄せられ、博物館が学校の授業や活動をどう支援していくかが重要な課題となっている（国立民族学博物館民族学研究開発センター2001：5-7）。国立民族学博物館に限らず、日本の他の博物館でも同様な課題を抱えている。この問題を考える上で、イギリスの博物館の取組みは参考になる。イギリスでは、展示、所蔵品及び教育プログラムをナショナル・カリキュラムに関連付けるとともに、学校教育を支援するための取組みが積極的に実施されている。

では、その例としてロンドン帝国戦争博物館を取り上

げ、展示、所蔵品及び教育プログラムとナショナル・カリキュラムとの関係について検討する。

(1) ナショナル・カリキュラムとの関係

小島道裕の研究によれば、イギリスの博物館の学校への対応策として、以下の三つの方法がとられている(小島2000:20-35)。

- ①博物館が直接に生徒を指導する
- ②博物館が情報や資料を提供し、教師が生徒を指導する
- ③(博物館が)学校へ資料セットを送って(貸し出して)学校の教室で使ってもらう(アウトリーチ)



豊富な教材と資料(ミュージアムショップ)

①については、比較的小規模の博物館で実施している場合が多く、②については、大抵の博物館が行っており、教員の活動を支援・指導するために「教員用の資料(Educational Resource Pack)」を制作し、「教員向け講座」を開催している。また、③については、イギリスでは3割ほどの博物館

で実施している。

本稿では、②で取り上げた「教員用の資料集」について取り上げる。「教員用の資料集」の内容は、利用案内、展示の解説、展示の背景となる歴史や文化の解説、学校のカリキュラムとの対応一覧、ワークシート、展示を使った作業の実例、図表・写真などから構成されている。日本の博物館でも、展示案内や展示品カタログが制作され、販売されているが、学校のカリキュラムとの対応や教員向けのガイドブックについては、あまりなされていない。学校教育と博物館の連携を考えると、今日、博物館展示と学校のカリキュラムとの対応を示すような取組みが必要となっている。

軍事博物館は他の一般博物館と比べ、教育や学校への支援や啓発への取組みは弱いとの指摘がある(塚原・アンダーソン1999:176)。しかし、筆者の調査では、ロンドン帝国戦争博物館は、この面で大変充実していた。学校に提供できる学習内容として、同博物館では、以下の四点をあげている(<http://london.iwm.org.uk/server/show/nav.161>, 2009年8月20日取得)。

- ・ハンズオン展示やワークショップに参加し、第二次世界大戦中のイギリスでの生活がどうであったのかを学習できる。

- ・第一次世界大戦における塹壕での生活やその中での状況がどうであったのかを学習できる。
- ・アフリカ、アジア、カリブ海域の(男性、女性を含めた)人々の戦時中の国家への貢献について学習できる。
- ・オリエンテーションやフィードバックのための講座や特別に作成されたオーディオガイドを活用してホロコーストの展示を学習できる。

(2) ロンドン帝国戦争博物館の開設講座の検討

ロンドン帝国戦争博物館では、展示品や収蔵品を活用した学校向けの講座を開設している。これらの講座は、「資料5 ロンドン帝国戦争博物館の2009-2010年の教育プログラム」(<http://london.iwm.org.uk/upload/pdf/EducationProgramme09-10.pdf> 2009年8月20日取得)で示されているように、ナショナル・カリキュラムの各KSに対応している。

資料5 ロンドン帝国戦争博物館の2009-2010年の教育プログラム

講座の種類	学校向け講座名	KS1	KS2	KS3	KS4
通常講座	靴、カバン、上着	●			
	ブリキ製玩具	●			
	銃後の家	●	●		
	銃後の生活		●		
	子供たちの時間		●		
	モデルハウス・プロジェクト		●		
	子供たちの見たもの		●		
	一緒に(Together)		●	●	●
	第一次世界大戦/イギリスと大戦			●	●
	塹壕での戦闘			●	●
	第一次世界大戦期の女性			●	●
	第二次世界大戦/1939年-1945年の銃後			●	●
1933年-1939年のナチス時代のドイツ			●	●	
丹念に見よう 塹壕での戦闘			●	●	
ホロコースト展示	オリエンテーション* フィードバック*			●	●
役者の説明による体験	Blitz体験		●	●	●
	塹壕体験		●	●	●
2009年秋季特別講座	War to Windrush*		●	●	●
	第一次、第二次世界大戦の追悼	●			
	戦時下のクリスマス		●		
2010年春季特別講座	戦争によって障害を負った人々の権利			●	●
	また、食べましょう!!		●		
2010年夏季特別講座	我が家から離れて 疎開		●	●	●
	疎開者 家から離れ独りぼっち!		●	●	●

・資料5は、ロンドン帝国戦争博物館ホームページ掲載の表「Education Programme 2009-2010」を元に筆者が作成した(一部改変)。
 ・資料5中の*印の講座については、資料6では取り上げてない。

これらの講座は、資料5のように「通常講座(Regular Session)」、春期・夏季・秋季のそれぞれ一定期間にのみ開設する「特別講座(Special Session)」、「役者の説明による体験」などから構成されており、大変魅力的な内容構成となっている。また、ロンドン帝国戦争博物館のホームページに掲載されていた各講座について筆者が整理したものが、「資料6 ロンドン帝国戦争博物館の学校向け講座一覧」である(<http://london.iwm.org.uk/server/show/nav.1000>, 2009年8月20日取得)。

資料6 ロンドン帝国戦争博物館の学校向け講座一覧

<Key Stage 1>用の講座

講座の概要	KS 1用		
講座の概要	これらの講座では、一般人の生活や生活様式（ライフスタイル）について学び、過去がどのように描かれているかを示す日用品、絵、写真、文書、音声資料、映像資料などの広範な資料を調べることができる。		
講座の種類	講座名	講座の活動内容	摘要
通常講座	靴、カバン、上着	1940年代（第二次世界大戦）の子供たちの衣服や持ち物は、今日の子供たちが身につけているものや使っているものと比較してみて、どのように違うか。受講者はそのことについて討論したり、手で持ったり、外観を描いたりすることを通して、それらの相違点や類似点について調べ、発見する。 もし受講者が戦争の実際の様子を知りたいと思うならば、この講座では、以下の活動を通してその要望に応えることができるであろう。 ●疎開者のスーツケースの中を調査する ●空襲警報、大気がガタガタ触れえる音や鐘の音など、戦時の騒音を聴く ●さまざまな種類の防毒マスクに触り、その取り扱いを体験する	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前11:00 及び午後1:30 講座時間：45分 該当学年：第1, 第2学年 参加人数：少なくとも大人4人を含む30人(最大) 料 金：一講座につき60ポンド
通常講座	ブリキ製玩具	この講座では、1940年代（第二次世界大戦）に作られた当時の玩具や複製玩具、ゲームを調べる機会を子供たちに提供する。またこの講座では、玩具の素材や使い方、今日の玩具との相違点について考察することが重要な活動となっている。受講者は「Make Do」や「Mend Toys」（1940年代に人気のあった玩具の名称）などの当時の玩具を観察したり、それらの玩具を真似て自分で作ったりする。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前11:00 及び午後1:30 講座時間：60分 該当学年：第1, 第2学年 参加人数：少なくとも大人4人を含む30人(最大) 料 金：一講座につき60ポンド
通常講座	銃後の家	手に持ったり討論したりすることを通して、受講者は1940年代（第二次世界大戦）の家庭にあった日用品やその使い方について学習する。受講者は、当時の家が今日のものとのくくらい似ているのか或いは違っているのか、戦時下のモデルハウスの中を調べる。また、受講者はモデルハウスのそれぞれの部屋がどのように使われていたかについて明らかにしたり、家の中にあるもので自分たちが知っているものについて話しあったりすることを通じて、戦争期のイギリスの様子についての認識を深めることができる。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前11:00 及び午後1:30 講座時間：45分 該当学年：第1, 第2学年 参加人数：少なくとも大人4人を含む30人(最大) 料 金：一講座につき60ポンド
特別講座	第一次、第二次世界大戦の追悼	受講者は、第一次、第二次世界大戦を追悼する活動に参加する。受講者は、当時のものを手に持ったり写真を見たりすることで、第一次、第二次世界大戦中の兵士はどうであったかを調べる。そして、第一次、第二次世界大戦の追悼のしるしとして「ポピー（芥子）の花」を作る。 （*イギリスでは、「ポピー（芥子）の花」を紙などで作ることは戦死者を追悼することを意味する）。	実施時期：11月2日～6日 実施時間：午前10:30 及び午後1:30 講座時間：75分 該当学年：第1, 第2学年 参加人数：最大30人。 同行者として5人の成人が必要であることに留意すること。 料 金：一講座につき90ポンド

<Key Stage 2>用の講座

講座の概要	KS 2用		
講座の概要	ロンドン帝国戦争博物館の所蔵資料は、子供たちが1930年以来イギリスが行ってきた選択を辿る上で適した資料である。また、これらの講座は、第二次世界大戦が当時の一般人の生活に与えた影響について学習したり、20世紀に起こった社会上、技術上の様々な変化を調べたりするための多くの機会を提供するものである。		
講座の種類	講座名	講座の活動内容	摘要
通常講座	銃後の家	KS 1と同じ内容	KS 1と同じ内容
通常講座	銃後の生活	大戦期のイギリスの生活状況は、この講座での相互の話し合いを通して臨場感溢れるものになる。受講者は、疎開、配給制、空襲、市民による防空を含む一連のテーマに関する生活用品、ポスター、写真を調べる。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前11:00 及び午後1:30 講座時間：60分 該当学年：第3～第6学年 参加人数：30人(最大) 料 金：一講座につき90ポンド
通常講座	子供たちの時間	この講座は、日用品、文書、写真を使うことで第二次世界大戦中のイギリスの子供たちの時間がどうであったのかということに対する、受講者の理解を深めることを目的とする。受講者は、第二次世界大戦中に子供たちが国家にどのように協力したのか、空襲や欠乏の危険にどのように対処したのか、また子供たちの楽しみ（娯楽）としてどんなものがあったのかを調査する。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前11:00 及び午後1:30 講座時間：90分 該当学年：第5～第6学年 参加人数：35人(最大) 料 金：一講座につき90ポンド
通常講座	モデルハウス・プロジェクト	1940年代（第二次世界大戦中）にロンドンに住んでいた家族の個人史を明らかにする。戦争が家族の生活にどのような影響を与えたかを調べるために、受講者は、家族のそれぞれが持っていたものを手に持ったり、彼ら/彼女らの写真や書いたものを見たりする。受講者は、モデルハウスの中を調べ、1940年代と今日の生活状況を比較し、その違いを明らかにする。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前11:00 及び午後1:30 講座時間：90分 該当学年：第4～7学年 参加人数：30人(最大) 料 金：一講座につき90ポンド

イギリスにおける博物館教育

通常講座	子供たちの見たもの	受講者は、都市と疎開先の農村での子供たちの日常生活に対する戦争の及ぼした影響を調べる。この講座では、当時の日用品、写真、日記や手紙を調べ、子供たちの目から見た第二次世界大戦中のイギリスの状況についての理解を深めることを目的としている。また、疎開経験者がこの講座に招いて、受講者はその体験を聞く機会をもつことができる。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前11:00 及び午後1:30 講座時間：90分 該当学年：第5～第6学年 参加人数：35人（最大） 料 金：一講座につき 90ポンド
通常講座	一緒に (Together)	アフリカ系、アジア系、カリブ海の人々（男性と女性）の国家や社会に対する貢献は、これまでしばしば無視されてきた。そのため、この講座では、人種、性別が異なる五人の人々を取り上げ、ロンドン帝国戦争博物館の収蔵資料を受講者に分析させ、彼ら／彼女らの個人史や、直面した様々な困難について学習し、彼ら／彼女らの果たした国家や社会への貢献について焦点を当てることにする。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前10:30 及び午後1:30 講座時間：90分 該当学年：第5～第6学年 参加人数：32人（最大） 料 金：一講座につき 90ポンド
特別講座	戦時下のクリスマス	この講座では、第二次世界大戦中のクリスマスを祝う際に生じた問題について調べる。当時、家族は出征や疎開などでばらばらになっており、クリスマスを祝うための食料やプレゼントも欠乏していた。受講者は、クリスマスに必要なものをどのように回収したり再利用したりするかと言うことについて話し合い、クリスマスの飾り付けをする。また、疎開経験者をお招きし、その経験談をうかがう。	実施時期：11月7日～11日 実施時間：午前10:30 及び午後1:30 講座時間：75分 該当学年：第3～第6学年 参加人数：35人（最大） 料 金：一講座につき 90ポンド
特別講座	また、食べましょう！！	受講者は、第二次大戦中に、食糧等の配給がなぜ必要であったのか、人々はそのような状況の下でどのように対処していたのかを調べる。また、この講座では、グループ単位で当時のレシピに基づいてパンを焼いたり、「Food Flash」という寸劇を上演したりする。	実施時期：3月1日～5日 実施時間：午前10:30 及び午後1:30 講座時間：75分 該当学年：第5、第6学年 参加人数：30人（最大） 料 金：一講座につき 90ポンド
特別講座	我が家から離れて疎開	この講座では、当時の日用品やオーラルヒストリー（口述史料）、ポスター、映画の資料を通して、子供たちに疎開について探究するという活動を行う。また、戦時下の子供たちの体験について知るために、これらの活動に加えて、疎開経験者へのインタビューを行う。	実施時期：5月10日～14日 実施時間：午前10:30 及び午後1:30 講座時間：90分 該当学年：第4～第6学年 参加人数：32人（最大） 料 金：一講座につき 90ポンド
特別講座	疎開者 家から離れ独りぼっち！	この講座は、疎開を扱った劇を上演するというプログラムである。疎開を経験した子供の気持ちや体験を追体験することを通じて、受講者は、子供たちの安全のために、家庭や政府によって行われた疎開という選択について学習する。また、受講者は、政府の役人、疎開する子供やその親たちなどの役を通して、当時の人々が第二次世界大戦下で経験した様々な出来事について追体験する。	実施時期：6月14日～18日 実施時間：午前10:30 及び午後1:30 講座時間：75分 該当学年：第4～第6学年 参加人数：35人（最大） 料 金：一講座につき 90ポンド
役者の説明による体験	Blitz体験 (電撃作戦体験)	第二次世界大戦中のロンドンが舞台である。説明を行う人はドイツ空軍による空襲を監視する役人の役で、第二次世界大戦でのロンドン空襲とその時の市内の様子を受講者に語る。この講座では、爆弾の炸裂する音、人々の叫び、火薬の臭いなどの特殊効果が臨場感あふれる体験を演出している。	実施時期：指定された日 実施時間：指定された時間 講座時間：30分 該当学年：第3～第11学年 参加人数：19人（最大） 引率の成人一名を含む 料 金：一講座につき 60ポンド
役者の説明による体験	塹壕体験	第一次世界大戦中のヨーロッパ西部戦線が舞台である。説明を行う人は兵士ないしは看護婦の役で、塹壕内での生活や、西部戦線での戦闘の様子を、受講者に語る。館内に復元された第一次世界大戦時の塹壕の見学も併せて行う。塹壕体験は、爆発や銃撃の音や光、人々の叫び声、火薬の匂いなどの特殊効果が、臨場感あふれる体験を演出している。	実施時期：指定された日 実施時間：指定された時間 講座時間：30分 該当学年：第5～第11学年 参加人数：19人（最大） 引率の成人一名を含む 料 金：一講座につき 60ポンド

<Key Stage 3, 4 >用の講座

KS3・4用 講座の概要	ロンドン帝国戦争博物館は、中等教育段階の様々な教科領域、とりわけ歴史、美術、シチズンシップなどの教科のために、多くの多様な資料を提供している。ロンドン帝国戦争博物館の教授部門は、受講者に、博物館が収集した日用品、文書、写真、映像、口述史料を批判的に評価するための機会を提供している。
-----------------	---

講座の種類	講座名	講座の活動内容	概要
通常講座	一緒に (together)	KS 2と同じ内容	KS 2と同じ内容
通常講座	第一次世界大戦 ／ イギリスと大戦	受講者は、他の受講者と一緒に館内を調査し、収集品の中から第一次世界大戦に関する3つの重要領域である「塹壕での戦闘」、「銃後」、「女性」に関する資料を探し、それを用いて探究する。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前10:30 及び午後2:00 講座時間：90分 該当学年：第9～第11学年 参加人数：32人（最大） 料 金：一講座につき 90ポンド

通常講座	塹壕での戦闘	ロンドン帝国戦争博物館の収蔵品の中から、写真、映画、口述史料、日用品、文書を含む一連の資料を使って、第一次世界大戦中の塹壕の様子がどうであったかについて、調査する。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前 10:30 及び午後 2:00 講座時間：90 分 該当学年：第 9～学 11 学年 参加人数：32 人（最大） 料 金：一講座につき 90 ポンド
通常講座	第一次世界大戦期の女性	第一次世界大戦時に生きた 3 人の女性、Elsie Inglis, Ada Green, Helen Thomas の個人史を学ぶとともに、3 人の女性を比較するために、ロンドン帝国戦争博物館の収蔵資料を活用する。そして、第一次世界大戦が女性の社会進出を進めたことについて考察し、彼女らの人生が戦争によって、どのように変わっていったかについて考察する。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前 10:30 及び午後 2:00 講座時間：90 分 該当学年：第 9 学年 参加人数：32 人（最大） 料 金：一講座につき 90 ポンド
通常講座	第二次世界大戦 ／ 1939年－1945年の 銃後	帝国戦争博物館の収蔵資料を使って、the Phony War（インチキな戦争）、空襲、欠乏、戦争のイギリス国民への影響などについて学習する。 * the Phony War とは、1939 年 9 月の独によるポーランド侵攻から 40 年 5 月までの独と英仏の戦闘が起こるまでの段階の戦争を言う。この間、英仏は独とソ連が戦うことを期待して独への軍事行動を起こさなかったため、ナチス・ドイツの侵略拡大を許すことになった。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前 10:30 及び午後 1:30 講座時間：75 分 該当学年：第 9 学年 参加人数：30 人（最大） 料 金：一講座につき 90 ポンド
通常講座	1933年－39年の ナチス時代のドイツ	この講座では、1930 年代に Howard というアメリカ人の文通相手に熱心に文通していた、ライブチヒの Wemer Lehmann という 10 代の女性について取り上げる。受講者は、彼女の手紙や絵ハガキ、当館が収集したその他の資料を用いて、第二次世界大戦へ突き進む時期のナチス時代のドイツの生活はどうであったのかについて学習する。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前 10:30 及び午後 2:00 講座時間：60 分 該当学年：第 9～学 11 学年 参加人数：32 人（最大） 料 金：一講座につき 60 ポンド
通常講座	丹念に見よう 塹壕での戦闘	この講座では、塹壕で戦った兵士たちに及ぼした第一次世界大戦の影響について、塹壕の観察での成果を元に討論を行う。受講者は、ここの学習を元に第一次世界大戦はどのような戦争であったかについて、解釈する。	実施時期：通常講座の期間 実施時間：午前 10:30 及び午後 2:00 講座時間：60 分 該当学年：第 9～学 11 学年 参加人数：32 人（最大） 料 金：一講座につき 60 ポンド
特別講座	戦争によって障害を負った人々の権利	この講座は、「一日型のワークショップ」である。内容は、ロンドン帝国戦争博物館内での自由で自発的な討論と調査、及び国会の訪問等から構成されている。午前に、ロンドン帝国戦争博物館内で人権や戦争によって障害を負った人々などの権利について学習する。また、そのことについて討論を行い、それらの人々を保護し、救済する法律について学習する。午後に、国会を訪問し、法律がどのように制定されるかを学び、国会議員に会い、質問したり自分たちの要望を伝えたりする。	実施時期：1 月 18～20 日 実施場所：帝国戦争博物館 ・国会教育ユニット 実施時間：午前 10:30-正午 及び午後 1:15-3:45 講座時間：1 日 該当学年：第 9 学年 参加人数：20 人（最大） 料 金：一講座につき 90 ポンド
特別講座	我が家から離れて 疎開	KS 2 と同じ内容	KS 2 と同じ内容
特別講座	疎開者 家から離れ独りぼっち！	KS 2 と同じ内容	KS 2 と同じ内容
役者の説明による体験	Blitz体験	KS 2 と同じ内容	KS 2 と同じ内容
	塹壕体験	KS 2 と同じ内容	KS 2 と同じ内容

・資料 6 は、ロンドン帝国戦争博物館のホームページの内容をもとに筆者が作成した（一部改変）。



教師の説明を聞く高校生の一団
(2008年 9 月 2 日、ロンドン帝国戦争博物館周辺で撮影)



防毒マスクを付けた子供たち
(ロンドン帝国戦争博物館の展示)

「資料6 ロンドン帝国戦争博物館の学校向け講座一覧」から明らかのように、ロンドン戦争博物館では、一年間を通じて各KS毎に講座が準備されている。では、学校教育への支援という面から見た場合、これらの講座はどのように評価できるだろうか。学校教育への支援としての注目点を整理し、以下に列挙する。

第一に、ロンドン帝国戦争博物館の講座は、博物館の収蔵品や展示品を活用しながら、「ロールプレイ」、「討論」、「料理作り」、「玩具作り」、「体験者へのインタビュー」など多様なアクティビティが用意されており、それらを体験できる点が注目される。

第二に、それぞれの講座の活動が、受講生の発達段階に応じて入念に検討されており、KS1からKS4まで段階的・継続的に配置されている点が注目される。

第三に、講座で用いられる資料・教材類として、日用品、手紙、個人写真など身近なものが用意されており、またそこで扱っているテーマも「疎開体験」、「電撃作戦体験（空襲体験）」など、一般市民の視点からとらえられたものであることが注目される。

第四に、講座の中には、「塹壕体験」や「電撃作戦体験（空襲体験）」など極めて精巧な復元展示を活用するものもあり、受講生は、アミューズメントパークでのアトラクションに参加しているような臨場感溢れる体験ができることが注目される。

上記のような注目点は、決してロンドン帝国戦争博物館の場合だけのものではなく、ロンドンの他の多くの博物館においても同様な取組みが行われている（小島2000, 2001）。

また、ロンドン帝国戦争博物館では、講座の他にも、児童・生徒用の博物館見学用ワークシートが作成されており、同博物館のホームページからダウンロードできるようになっている⁽¹¹⁾。これらのワークシートは、各KSのものが用意されており、利用者の年齢や発達段階に応じた博物館見学を可能にしている。ロンドン帝国戦争博物館が作成したワークシートの一部を本稿末に資料として添付する（資料7, 8, 9参照）。

おわりに

知識基盤社会の到来やグローバル化という時代的要請を受け、今日の学校では、基礎的・基本的な知識・技能の習得とそれらの活用が学校教育に求められ、新しい学びの方法が模索されている。その一つの方法として、小・中学校社会科や高校地歴科の新学習指導要領では、博物館等の活用について言及している。イギリスの博物館教育は、日本の学校にとっても学ぶべきところが多い。とくに、博物館の展示、収蔵品及び教育プログラムをナショナル・カリキュラムや学習指導要領と関連付けることで、博物館を第二の教室として位置付け、活用している点は参考になる。

このような観点に立ってロンドン帝国戦争博物館の取

組みを検討するならば、同博物館の展示、収蔵品や講座は児童や生徒の問題意識や学習への関心を刺激するものであり、日本の博物館でもその導入が待たれるものである。また、その導入によって博物館ばかりでなく、学校の学びにも大きな変化をもたらすことが期待できる。

註

(1) ロンドンでの博物館調査は、平成20年度～平成22年度科学研究費補助金の基盤研究(c)「総合的な学習の時間で博物館を活用した国際理解を推進するための教員研修に関する研究」の一環として実施した。

(2) キー・ステージ(KS)の各段階は以下の通りである

(http://www.bbc.co.uk/schools/parents/work/curriculum_guide/key_stages_levels.shtml, 2009年9月30日取得)。

Foundation Stage : 託児所・幼稚園段階(3-5歳)

Key Stage 1 : 第1-第2学年(5-7歳)

Key Stage 2 : 第3-第6学年(7-11歳)

Key Stage 3 : 第7-第9学年(11-14歳)

Key Stage 4 : 第10-第11学年(14-16歳)

(3) 帝国戦争博物館の学習部門(Learning)のURLは、<http://london.iwm.org.uk/server/show/nav.161>である(2009年8月20日取得)。

(4) 本稿が受付された時点(2009年8月31日)では、まだ高校地歴科の新学習指導要領解説は刊行されていなかったため、検討することができなかった。

(5) ロンドン帝国戦争博物館以外の各施設の所在地は、以下の通りである(the Imperial War Museum 2000:44)。

- the Churchill Museum and Cabinet War Rooms : Clive Steps, King Charles Street, London SW1A2AQ

- the HMS Belfast : Morgan's Lane, Tooley Street, London SE1 2JH

- the Imperial War Museum Duxford : Cambridge CB2 4QR

- the Imperial War Museum North : The Quays, Trafford Wharf Road, Trafford Park, Manchester M17 1TZ

(6) ベツレヘム王立病院(the Bethlem Royal Hospital)の歴史は古く、1247年まで遡る。現在、ロンドン帝国戦争博物館になっている建物は1815年に完成し、中央のドーム部分が1846年に付け加えられた。また、東西のウイング部分が1930年代初めに取り除かれ、現在の姿となった(the Imperial War Museum 2000:44)。

(7) ロンドン帝国戦争博物館が所蔵する21万9千点以上の収蔵品の主な内訳は、3万3千点以上の写真、1万1千点の美術品、2万7千点の音声資料、

- 1万4千点の文書資料である (<http://collections.iwm.org.uk/>, 2009年8月20日取得)。
- (8) 筆者の見学記録とロンドン帝国戦争博物館発行のガイドブック (the Imperial War Museum 2000) をもとに整理した。
- (9) イギリスの博物館が行っている展示の工夫の例として、小島道裕は、「体験」、「復元」、「復元+体験」の3類型に分けて、解説している (小島 2000: 36-57)。「復元」型の場合は、同時に体験的要素を含んでいるため、本稿では、「復元+体験」型をあえて独立したカテゴリーとせず、「復元」型に含めて扱うことにし、「体験」、「復元」の2類型とした。
- (10) 国立民族学博物館は、大阪府吹田市千里万博公園内に所在し、民族学・文化人類学を中心とした国内最大級の博物館を有する研究所で、標本資料27万5千点を所蔵している (2009年4月現在)。
- (11) ロンドン帝国戦争博物館のワークシートを掲載している URL は、<http://london.iwm.org.uk/server/show/nav.1140> である (2009年8月20日取得)。

引用文献

- ・荒井信一 (1994) 『戦争博物館 (岩波ブックレット NO.328)』岩波書店。
- ・[記憶と表現] 研究会 (2005) 『訪ねてみよう戦争を学ぶミュージアム/メモリアル (岩波ジュニア新書 510)』岩波書店。
- ・栗原祐司 (2001) 「イギリスにおける博物館政策」『博物館研究』36(4) 日本博物館協会 24-29。
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター (2007) 『平成17年度教育課程実施状況調査 (高等学校) Voll.2 (2/2)ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果』(報告)。
- ・国立民族学博物館民族学研究開発センター (2001) 『学校における博物館の利用方法をめぐって』(報告)。
- ・国立歴史民俗博物館 (2003) 『歴史展示とは何かー歴博フォーラム歴史系博物館の現在・未来ー』アムプロモーション。
- ・国立歴史民俗博物館 (2004) 『歴史展示のメッセージー歴博国際シンポジウム<歴史展示を考えるー民族・戦争・教育ー>』アム・プロモーション。
- ・小島道裕(2000) 『イギリスの博物館でー博物館教育の現場からー』歴史民俗博物館振興会。
- ・小島道裕(2001) 「イギリスにおける博物館の現状」『国立歴史民俗博物館研究報告』90 国立歴史民俗博物館 173-186。
- ・中央教育審議会(2008) 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』(答申)。
- ・中村浩 (2006) 『ぶらりあるきロンドンの博物館』芙蓉書房出版。
- ・西田勝・平和研究室 (1995) 『世界の平和博物館』日本図書センター。
- ・文部科学省 (2008a) 『小学校学習指導要領』東京書籍。
- ・文部科学省 (2008b) 『中学校学習指導要領』東山書房。
- ・文部科学省 (2008c) 『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社。
- ・文部科学省 (2008d) 『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版。
- ・文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』文部科学省。
- ・山辺昌彦 (2006) 「戦後60年と歴史博物館・平和博物館の戦争展示」『季刊戦争責任研究51 (2006年春季号)』64-73。
- ・Anderson, D. (1999) *A Common Wealth :Museums in the Learning Age*. London :The Stationery Office (塚原正彦・デヴィッド・アンダーソン著, 土井利彦訳(2000) 『ミュージアム国富論ー英国に学ぶ「知」の産業革命ー』日本地域社会研究所の第2編「英国の挑戦ーミュージアムがつくる『知の成長社会』」) .
- ・The Imperial War Museum (2000) *Imperial War Museum London Guidebook*. London :The Imperial War Museum.

引用URL

- ・The Imperial War Museum London : <http://london.iwm.org> (2008年8月20日取得)。

写真の出典

本稿に掲載した写真のうち、「1843年当時のベツレヘム王立病院」(53頁), 「Children's War Replica Packの中身」(55頁) の2葉は、The Imperial War Museum Londonのホームページ (<http://london.iwm.org>, 2009年8月20日取得) より転載した。それら以外の写真は、筆者が撮影した。

付記

本稿は、平成20年度～平成22年度科学研究費補助金の基盤研究(c)「総合的な学習の時間で博物館を活用した国際理解を推進するための教員研修に関する研究」(研究代表・田尻信壹, 課題番号20530845) の成果の一部である。

(2009年8月31日受付)

(2009年11月6日受理)

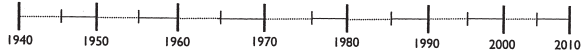


資料7 KS1のワークシート

The 1940s House

Name _____
School _____

- 1 Look on the timeline to work out roughly how old the house is.
(Count in tens to do this) _____ years old
The dotted part shows 5 years.



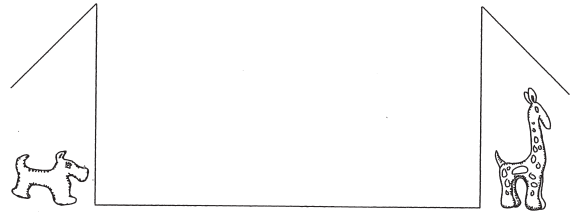
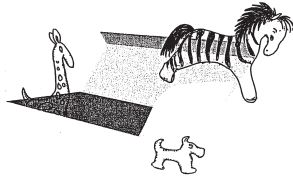
INSIDE THE HOUSE UPSTAIRS

- 2 How many stairs are there? _____ steps
3 Fill in the gaps with 2 of these words:

scary warm cold big small dark

I think that the house is _____ and _____.

- 4 Look in the toy box in the back bedroom.



- 5 Write down 3 things in the house beginning with the letter S.

1 _____
2 _____
3 _____

DOWNSTAIRS

- 6 Complete the drawing of the dog in the living room.



資料8 KS2のワークシート



The 1940s House

Name _____
School _____

The 1940s house is part of The Children's War exhibitions. You will learn about how people lived during the Second World War and discover some of the ways in which the war affected their lives. Not everyone lived in a house like this one.

1. Read the information panel by the entrance to the bedroom.
How many houses were totally destroyed by air raids? _____

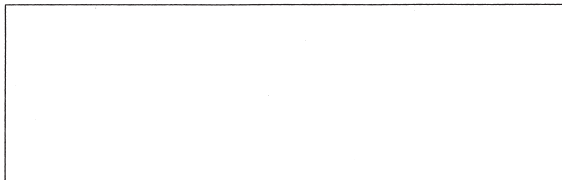
Enter the house via the upper level of The Children's War exhibition.

You will begin in the children's bedroom. As you walk around the house look carefully at what is in the rooms and think about what it feels like to be inside.

2. Find the toy box in the corner of the children's bedroom.
Can you name one toy made from

a. metal? _____ b. wood? _____
c. material? _____ d. paper? _____

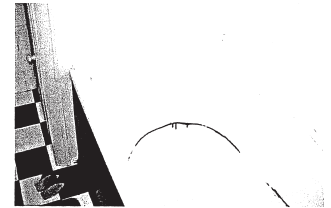
3. Make drawings of 2 of the toys in the toy box below:



4. Now go into the parent's bedroom. Find the china bottle on one of the beds.
What do you think it was used for? _____

5. Why do you think this would have been necessary?
CLUE: (Think how the houses were heated) _____

6. Look inside the bathroom.
Why do you think there is a line drawn inside the bath?



7. What would people have used the stirrup pump for at the top of the stairs?
CLUE: (Look on the side of the bucket)

Now go downstairs

8. Find the basket in the hall with 2 objects in it. What do you think is inside?
CLUE: (Something people carried around with them to protect themselves)

9. Look at the windows of the house. Why is there tape on the windows?

10. Go into the living room. Can you find something people listened to, to find out what was happening in the war?

Look at the kitchen. Compare it to your kitchen at home.

People did not have refrigerators during the war. They had to go shopping nearly every day to buy food as it could not be stored for long.

資料 9 K S 3・4 のワークシート

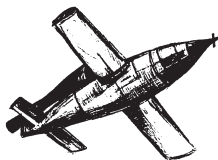
EDUCATION SERVICE **LARGE EXHIBITS GALLERY**
SECOND WORLD WAR



Name _____ School _____

Each war brings with it the need to develop technologically superior military equipment. This can be seen in the large exhibits from the Second World War: a diverse range that bears testimony to a massive scale of conflict.

- 1 Find the V1 and V2 missiles on the left of the gallery and watch the films about them.
 - a What year were these weapons first launched on Britain?
 - b Hitler called these his 'reprisal weapons.' What is the German word for this?
 - c Why do you think they were considered so terrifying?



- 2 You will find the 'Little Boy' atomic bomb towards the back of the gallery. Approximately how many casualties were there when a bomb of this type was dropped on Hiroshima on August 6 1945? (Compare these figures with the 3 killed and 10 injured by the first V2 that fell on London less than a year earlier.)

Killed _____
Injured _____

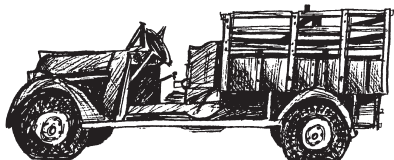
- a Describe the scene shown in the photograph of Hiroshima on the right.
- c Why do you think attitudes towards war could never be the same again?



- 3 Like 'Little Boy' other exhibits have interesting and sometimes affectionate nicknames.
 - a Write down three examples from the exhibits on display.
 - b Why might these have been given such names?



- 8 Take a close look at the LRDG Chevrolet 30 cwt truck in front.



- a Note down the ways in which it has been changed for desert warfare.
- b Why might such a truck have been used rather than a vehicle designed especially for army use?

- 9 Now walk through the fuselage section of the Halifax bomber.
 - a What do you think conditions would have been like when the plane was loaded and in flight?

- b Why do you think this and the neighbouring Lancaster are painted black?

- 10 Look at the cockpit from the Japanese Zero-Sen fighter plane and read the caption.
 - a What is the name given to the particular pilots who flew these planes in suicide attacks against the Allies?

- b With your classmates, discuss how these men would have felt and why they would have agreed to the task. Write down your thoughts.

- 11 Find the remains of Rudolf Hess's Messerschmidt 110 aeroplane.
 - a Who was Hess and what was he hoping to achieve by flying to Scotland?

- b Do you think he deserved to be sentenced to life imprisonment? Explain.

NOW GO UP TO THE TOP FLOOR.

- c You might have noticed that some exhibits have cartoon characters painted on them. Do you think it is good to give military models affectionate nicknames and paint them with such images? Explain your answer.

- 4 Camouflage colours are one way in which you can work out where an exhibit was originally deployed.

- a Why is camouflage so important?

- b Locate two pieces of Second World War military equipment, one used in North Africa and one used in Eastern Europe. Write down their names.

You may wish to look out for different types of camouflage as you go through the exhibition.

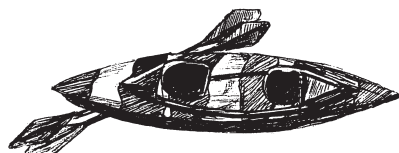
- 5 The red cross jeep is a type of vehicle which was widely used in the Second World War.

- a What kind of modern vehicle does it remind you of?

- b Although this jeep belonged to the British Red Cross, how can you tell from looking inside that it was made in the United States?

- 6 Look at the German one-man Biber submarine and the Italian 'Human Torpedo'. What basic difference is there between the two that would have affected underwater conditions for the crewman?

NOW TAKE THE STAIRS UP TO THE FIRST FLOOR.



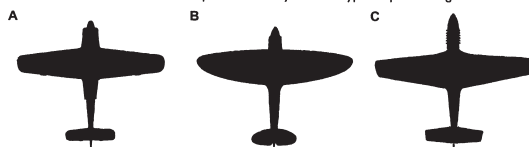
- 7 Hung up on the back wall of the gallery is the Cockle Mark II canoe.

- a Why was it designed to be collapsible?

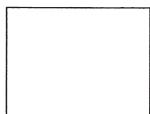
- b Why do you think the 'Cockleshell Heroes' were considered so brave?

- 12 Look at the three prized Second World War fighter planes in front. The British Spitfire is on the left, the German Focke-Wulf 190 on the right and the American P-51 Mustang in the centre.

- a See if you can match the planes above to the illustrations below - these aircraft recognition silhouettes were used to train pilots to identify different types of plane at a glance.



- A _____
 - B _____
 - C _____
- b In addition to camouflage and silhouette recognition, what else did a pilot see that helped him to identify which country a plane came from? Draw an example from one of these three planes.



- c Now read the technical specifications relating to these planes (at the foot of the main caption text). Which three automobile manufacturers made their engines?

- d Which plane would you prefer to pilot and why?

- 13 Use the following check-list to say how well you think the Large Exhibits Gallery, as a whole, reflects the reality of war.

	Good	Fair	Poor	What other kinds of exhibit would you need to see to complete the picture? If you have time, you may wish to look for examples in the Lower Ground Floor displays.
Conditions in battle				
Design and technology				
Production of weapons and vehicles				
Strategies and campaigns				
People's feelings and opinions				
Destruction and loss of life				

〔報 告〕

5年生の体づくり運動の授業実践 —新学習指導要領の改訂に対応した単元の工夫—

阿尾 昌樹*・澤 聡美

Teaching Practice of “Karadatukuri” in the Fifth Grade of Elementary School

Masaki AO* and Satomi SAWA

キーワード：体づくり運動（体ほぐしの運動，体力を高める運動）

Keywords：Communication, Body Awareness, Physical Fitness

I 緒言

現在の子どもたちにおいて、積極的に運動する子どもとそうでない子どもの二極化や体力の低下が深刻な問題となっている¹⁾。

小学校学習指導要領解説体育編²⁾（文部科学省，2008）において、体育科の改訂の要点の1つに「③体力の向上を重視し、『体づくり運動』の一層の充実を図るとともに、学習したことを家庭で生かすことができるようにすること」と明記された。そして、体づくり運動は全ての学年において発達の段階に応じた指導内容を取り上げ指導するものとされた。

体づくり運動は、1999年の学習指導要領の改訂で従前の「体操」領域の名称が体づくり運動に改められ、そして、体づくり運動は体ほぐしの運動と体力を高める運動で構成された³⁾。体ほぐしの運動は、技能の向上や勝敗を競うスポーツではなく、また、体力の向上をめざすトレーニングでもない⁴⁾。手軽な運動や律動的な運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、自分や仲間のからだの状態に気付き、体の調子を整えたり、仲間と交流したりする運動である。

体ほぐしの運動の授業の展開例としては⁵⁾、レクリエーションのゲーム、ダンスウォームアップの運動、基本の運動、野口体操、チャレンジ・ムーブ、チャレンジ運動、プロジェクト・アドベンチャー、からだ気づきなどがあるが、すべての子どもに運動の楽しさや心地よさを味わわせる点が共通している。

また、体力を高める運動の授業の展開例としては⁶⁾、筋力・瞬発力・持久力・柔軟性などを高めるために、ボール運びやサーキットトレーニングなどの種目を取り入れた授業例などがある。このように、体づくり運動の領域にある、体ほぐしの運動と体力を高める運動は、そ

れぞれ独立した単元として扱われている例が多い。また、それぞれの内容は、他領域の準備運動的な扱いとして行われる例がある。

本研究は、1) 1時間の授業を体ほぐしの運動と体力を高める運動を合わせて行う指導過程の工夫、2) 男女が仲良くなろうとする意識を高めるための体ほぐしの運動の指導の工夫、3) 仲間とのかかわりや体力の向上が実感できる話し合いの場の工夫の3点をねらいとした授業実践の報告である。なお、本研究では一般的な研究授業にみられる指導者（教師）と助言者の立場から論文を構成した。

II 研究方法

指導者は、教師歴22年の男性教師である。助言者は体ほぐしの運動を研究している大学教員である。指導者と助言者は単元開始前にクラスの実態と授業の方向性を話し合った。また、単元中、指導者は主に体ほぐしの運動について助言者と9回にわたり、メールと電話で経過と課題を話し合った。

1. 対象者

対象者は、富山県内のI市立D小学校5年1組に在籍する児童36人（男子18人，女子18人）であった。

2. 実施期間

授業は平成21年6月16日～7月9日の間に実施した。

3. 実施内容

（資料1は本授業実践の学習指導案である）

1) 1時間の授業を体ほぐしの運動と体力を高める運動を合わせて行う指導過程の工夫

これまでの体づくり運動では、体ほぐしの運動と体力を高める運動を別単元として年間指導計画に位置づけている場合が多い。しかしながら、「心と体の一体化を目

* 射水市立大門小学校教諭

表1 体ほぐし運動の教材

教材名	方法	ねがい
背中に要注意 ^{7) 8)}	全員が鬼役であり、逃げ役である。30秒の間に背中に触れられたらマイナス1点、触ったらプラス1点として、追いかけて、追いかけてられながら鬼ごっこをする。	体の感覚を敏感にするのに適している。性別や好き嫌いなどにとらわれず、子ども同士楽しく触れあうことも期待できる。
電流鬼ごっこ ^{7) 8)}	鬼役と逃げ役（電流）以外は2人組で腕を組み（電柱）、色々なところに他のペアと離れて立つ。電流が電柱にくっくと、電流が流れて、反対側の人電流にかわる。電流が電柱にくっつく前に捕まると鬼になる。	性別や好き嫌いなどにとらわれず、子ども同士楽しく触れあうことも期待できる。友達の動きを見て感じたことや自分の気づきを知ることが期待できる。
握手で当てよう ^{7) 8)}	3～5人組。お互いの名前を教えあい、全員と握手をしてその感触を確認する。1人が目をつぶり、ランダムに差し出された手と握手をして誰の手かを当てる。全員が当てる役を終えたら感想を話し合う。	一人ひとりの手の感触（温度、柔らかさ、大きさなど）が違うことを実感し、そこから一人ひとり違うということについて感じてほしい。触れ合いを通じて相手を知ることにもつながる。
大根ぬき ⁹⁾	鬼役を決める。鬼以外はしっかりと腕を組み合って円になって座る。鬼は座っている人の足やからだをつかんで引っ張りだす。引っ張り出されないように、各グループで腕の組み方、円の作り方などを工夫する。	子ども同士の触れ合いが期待できる。また、どうすれば引っこ抜かれないか、グループでの工夫が生まれる。無理にひっぱられると痛いので、友達に対する思いやりが生まれることを期待したい。

指す体育」を考えた場合、体ほぐしで気づき・調整・交流の意識を高めることと、体力を高める運動を組み合わせることによって体づくり運動のねらいを効果的に高めることができるのではないかと考えた。そこで、本単元では、1時間の授業の前半15分間で体ほぐしの運動、後半20分間で体力を高める運動（本単元では体力アップ運動と命名する）を行う指導案を作成した（資料1参照）。体力を高めるための目安としては、6月に行った新体力テストの個人データをカードに記入させた（資料2参照）。体力アップ運動としては、なわとび前とび1分間（持久力）、バービー20秒（敏捷性・瞬発力）、片足目かくし立ち（バランス感覚）、ボール移し（柔軟性）、登り綱（筋力・握力）、懸垂ぶら下がり（筋持久力）、シャトルランダッシュ（敏捷性・瞬発力）、20m1分間走（持久力）、ストラックアウト（調整力・握力）の9種目とした。

体力の自己評価表として「楽しく体力アップ」カードを作成した（資料3）。評価の項目は、体ほぐしの運動では、楽しさ（気付き）、気持ちよさ（調整）、仲間とのかかわり（交流）、自分の体へのよさ（気付き）の4項目とし、体力アップ運動では、楽しさ（気付き）、体力アップ（気付き）、仲間とのかかわり（交流）、記録の向上（調整）の4項目とした。評価の方法は、各項目5点満点として、授業の終わりに記入することにした。また、1時

間の授業の満足度（楽しかった、うまくいったなど）を3つの☆の色を塗ることで表現することにした。また、毎時間の授業後、気持ちや思いを自由記述で体育ノートに書かせた。

指導者は2つの内容を融合した形で授業を構成し、その効果を毎時間の授業記録や体育カード、体育ノートで検証した。助言者は楽しさ（気付き）と仲間とのかかわり（交流）について、体ほぐしの運動の内容が体力アップの運動の内容に関連しているのかを明らかにするため、相互作用を解析した。

2) 男女の交流を高める体ほぐし運動の工夫

体ほぐしの運動の教材は、助言者が以前に小学校5,6年生を対象に実践した、教材^{7) 8) 9)}を参考にしたものである。授業の進め方は学校体育実技指導資料7¹⁰⁾を参考にした。教材のねらいとしては、運動ができる、できないにとらわれず、子どもと授業者が教材自体を楽しめること、その雰囲気の中から子どもの気づきが生まれ、クラスの交流も深まることを期待するものであった。

今回は授業者が、1) クラスの実態を鑑みて仲良くなるという目標と、2) 最終的には体力を高めることを大きな目標に上げていたため、助言者は、1) 交流に意識を向けることができるような教材であること、2) なるべく運動量が多い教材であること、

の2つの観点から教材を提案した。その結果、指導者が選んだ運動は「背中に要注意」、「電流鬼ごっこ」、「握手で当てよう」、「大根ぬき」、であった(表1)。

指導者は体ほぐしの運動と男女の交流の高まりとの関連性について児童の話し合いの事例や体育ノートから事例的に考察した。助言者は体ほぐしの運動を通したクラスの交流の深まりについて、指導者とディスカッションした内容および4時間目の授業観察から、指導者と児童の変容を解析した。

3) 仲間とのかかわりや体力の向上が実感できる話し合いの場の工夫

児童は3人組で相談しながら、毎時間自分たちのニーズにあった種目を選択し、記録などを協力して行えるように9種目の活動の場を工夫した(資料4参照)。児童は活動の成果を実感するために、自分の活動を振り返ることが必要である。そのために、体ほぐしの運動が終わった後と体力アップ運動が終わった後に、話し合いの場を設けた。

指導者は、話し合いの場を設定したことが、仲間とのかかわりを深めたり、体力の向上を高めたりすることへの有効性について、児童の話し合いの事例や体育ノートから事例的に検討した。

4) 助言者による授業分析

助言者は、授業の経過とねらいの達成度の関連性を検討するために、単元終了後のアンケート「交流」と各時間の児童の仲間とのかかわり(交流)に対する評価を、相関係数を用いて検討した。また、同様な観点から体力水準との関連性についても検討した。すなわち、体力が高い児童(新体力テストの総合点が平均値より上の群)と体力が低い児童(新体力テストの総合点が平均値より下の群)では交流に対する態度に違いがあるかどうかを検討した。

4. 統計処理

統計的処理は、統計ソフトSPSS17.0Jを用いて行い、 $p<0.05$ を統計的に有意であるとした。体力水準と児童の評価項目との関連性は相関係数から求めた。楽しさと交流を測定変数として、時間(5時間)と内容(体ほぐしの運動と体力を高める運動)を被験者内因子として2要因分散分析を用いて解析した。

Ⅲ 結果と考察

1) 1時間の授業に体ほぐしの運動と体力を高める運動を組み合わせる単元構成について

①指導者の立場から

表2は、授業経過に伴う自己評価の平均値を表したものである。4時間目までに、高まりはみられたものの、5時間目において低下が認められた。4時間目は校内公開授業であったため、児童にも気持ちの高まりが感じられた。これは、ボール運動や陸上運動などの領域にみら

れる、技能の習得や上達に伴い楽しさが高まるという特性とは違うことを示していると考えられる。

OR児は、本学級で一番運動が得意である。硬式テニスを習っており、北信越の15歳以下の大会で優勝するなどの実力者である。6月に行った新体力テストでは、8項目中、7種目まで満点の10点で、柔軟性を表す長座体前屈だけが7点であった。体力項目はトップクラスである。総合判定はAであった。つまり、体が硬いことだけが課題で、この単元のめあても「体をやわらかくする」であった。指導者において、体力に自信のある児童にも、学習意欲を維持向上させることが本単元の課題であった。

表3は本単元におけるOR児の一時間ごとのめあてと満足度の数値である(3点満点)。満足度は2点が2回、2.5点が1回と、この単元ではほぼ満足していたといえる。第3時までは「体をやわらかくする」ことだけが課題であったが、第4時では、他の種目名を書き足したり、最高記録にチャレンジしたりする意欲の高まりが見られた。また、第3時の体育ノートでは、「体ほぐしで、体がほぐれたので、体力アップでは、なんだか体が軽くなって、うまくできました」と書いていた。運動が得意なOR児にとっても、体ほぐし運動は体力アップ運動による影響を与えていることが伺えた。

表2 自己評価の点数の1時間ごとの平均値
N=36

体ほぐしの運動	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時
楽しさ	3.7	4.6	4.2	4.4	3.6
気持ちよさ	3.0	3.9	4.0	4.1	3.3
仲間とのかかわり	3.5	4.3	4.1	4.0	3.3
自分の体へのよさ	3.1	3.6	3.7	4.1	3.5
体力アップの運動	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時
楽しさ	3.3	4.2	4.1	4.4	3.9
体力アップ	3.1	4.1	3.9	4.4	3.9
仲間とのかかわり	3.3	3.8	4.1	4.2	4.9
記録の向上	2.7	3.9	3.5	4.0	3.6

表3 OR児の毎時間のめあてと満足度自己評価

日時	めあて	満足度
第1時 6月18日(木)	体をやわらかくする。	1.5
第2時 6月19日(金)	体をやわらかくする。	2
第3時 6月23日(火)	体をやわらかくする。	1
第4時 6月25日(木)	体をやわらかくする。 バービーをがんばる。	2
第5時 7月9日(木)	最高記録を出す。	2.5

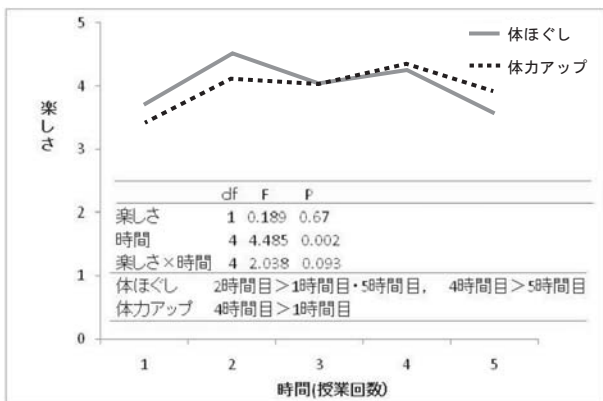


図1 体ほぐしと体力アップの楽しさの変化

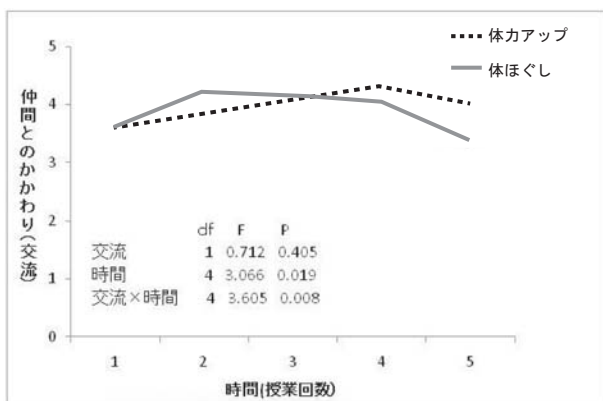


図2 体ほぐしと体力アップの交流の変化

②助言者の立場から

体ほぐしの運動と体力アップ運動を組み合わせることによって、児童の評価に影響があるのかどうかを調べるために統計的な分析を行った。図1は本単元で実施した体ほぐしの運動と体力アップ運動での児童の評価（楽しさ）を測定変数とし、2つの内容・経過時間を被験者内因子とした繰り返しのある分散分析の検定結果である。内容と経過時間の交互作用は認められず、経過時間のみ主効果が認められた。すなわち、楽しさは経過時間によって変化していることが分かった。体ほぐしの運動と体力アップ運動の両方において第2時と第4時で高まりが認められた。指導者とのディスカッションから単元に慣れてきた第2時と児童が熱心に取り組んでいた公開授業の第4時の授業の雰囲気の影響しているものと考えられる。図2は同様に体ほぐしの運動と体力アップ運動での児童の評価（交流）を測定変数とし、2つの内容・経過時間を被験者内因子とした繰り返しのある分散分析の検定結果である。内容と経過時間の交互作用が認められた。体ほぐしの運動と体力アップ運動を組み合わせる行うことによって、児童の評価（交流）は単元を通して体ほぐしの運動において、高まりはみられなかったのに対し、体力アップ運動においては高まりがみられた。また、指導者とのディスカッションにより、楽しさと交流の両方において第5時に低下が認められたのは、第4時終了

から2週間経っていたこと、授業中の友達との関わりの中で態度面への不満（ルール、マナー）があったことも要因と考えられる。児童の評価（楽しさ・交流）は全ての時間5点満点中の3点以上であり、高い。授業経過に伴い評価も高まるのではなく、各時間の授業の雰囲気や友達との関わり方が反映しやすいことも分かった。喧嘩を通して友達との仲が深まることもある。このような児童の経験をどのように評価していくのか、検討していく必要がある。

2) 男女が仲良くなるような体ほぐし運動の導入の工夫 ①指導者の立場から

KT児は、明るくて活発な女子児童だが、小さい頃から女子児童とのトラブルが多く、また、男子児童に対して言い争うこともあり、うまく人間関係が築けないでいる。この体ほぐしの運動を通して、少しでも人間関係が改善することを願っていた。第1時の体ほぐし運動は、「背中に要注意」と「電流鬼ごっこ」を行い、その後の話し合いでは、「友達と仲良く活動できてよかった」と発言した。第2時は2つの運動に加え、男女で手を握らなければならない「握手で当てよう」(図3)を行った。

その時の話し合いでは、「男の人の手はごつい感じがした」と発言した。男子と嫌がることなく握手し、また、男子児童も拒否することなくしっかり握手したことがわかった。



図3 男女仲良く取り組んだ「握手で当てよう」の一例

SN児は、おとなしそうに見え、あまり考えを主張することはないが、芯が強くしっかりした女子児童である。グループは、同じく静かな仲のよい2人の女子と活発な男子3人の6人グループであった。単元の最初の頃は、恥ずかしがってしっかり握手をしないなど、男女がうち解けて仲良く活動することがなかなかできなかった。第4時、体ほぐしの運動に「大根ぬき」を付け加えた。このころになると少しずつ慣れてきたようであった。SN児は、「今日は、初めて大根ぬきをしました。ぬかれそうになってあきらめようとしたらOR君が、私の手を強く握ってがんばっていました。わたしは、そのがんばっ

表4 指導者と助言者のやりとり（6月18日・6月19日）

指導者から助言者へ (第1時終了後6月18日)	助言者から指導者へ(6月19日)
<p>今日、第1時の授業をしました。「背中に注意」大好評でしたが、ぶつかったりして、安全面が難しいなと思いました。続いて「電流鬼ごっこ」はなかなかルールが把握できなかったようです。あと、36人中何人が鬼で何人が逃げる人で、何人が電柱になればいいのでしょうか？今日は鬼が6人、逃げる人12人、電柱18人でしたが・・・。また教えてください。体ほぐしに時間がかかり、体力を高める運動が10分しかできず、子供たちはやや物足りないようでした。時間配分も難しいです。明日は第2時をやります。ほぐしは、今日の2つに「握手で当てよう」と「体センサー」をやってみようと思います。電流鬼ごっこでは全く男女で手を組みませんでした。どうなることやら。また報告しますね。では。</p>	<p>授業お疲れ様です。「背中に要注意」は範囲を狭めて、スキップやホップ、ケンケンなどでやると安全かもしれません。「電流鬼ごっこ」は、基本的に鬼は一人です。2人組の電柱は手を組むのが嫌ならば、電柱だとわかるように手を伸ばして肘をくっつけておくというふうにしてもよいと思います。嫌、恥ずかしいという気持ちを超えて教材を楽しんでくれるといいですね。鬼が電柱の右側についたら電流が流れて左端にいた人が鬼になるということになります。スリル感を出すためにはクラスを2つに分けるといいでしょう。電柱役の時にもみんなの様子をよく観察するように子どもに声かけし、友達は普段と同じ様子なのか、いつもと違った雰囲気(動き)なのかを見るようにすると、友達の事にも関心が向くと思います。「握手で当てよう」は私の経験では、友達や自分の手の微妙な感じ(温かい、冷たい、柔らかい、固いなど)幅広く子どもの気づきが出てくるように「どんな感じ?」「どうだった?」「なんで分かったの?」という問いかけが効果的でした。「体センサー」は、動きを送る人の動きが途中で変化して送られてくる場合があります。手をきゅきゅと握ると伝えたのに、手をくるくると回すと伝わってきたり。目をつぶって体に集中した時、相手に動かされた時の不思議な感じが味わえるといいと思います。体ほぐしの運動はこれに焦点を当てると2つの教材で1時間を使ってしまうこともできるので、1つの教材に絞ってもいいのかもしれません。色々書いてしまいましたが、阿尾先生が楽しめることをやってみてくださいね。それが一番だと思います。</p>

ている姿を見て、わたしもがんばらないといけないと思いました」と書いていた。そして、単元が終わった最後の感想では、「ORくんが握手で当てようで、女子と通じあえたと言っていました。わたしは、それをきいてなんとなく意味がわかってきました。今までを思い出すと男子たちは、やさしくやってくれたと思いました」と述べていた。男女仲良くなったと感じたようだ。

②助言者の立場から

体づくり運動の単元中、指導者と9回にわたり、メールと電話で授業経過を話し合った。助言者は、指導者が、特に前半において体力を高める運動に重点をおいた授業を行いたいのだと感じた。第1時の授業について指導者は「体ほぐしに時間がかかり、体力を高める運動が10分しかできず、子供たちはやや物足りないようでした」とメールしている。指導案では授業の前半15分間が体ほぐしの運動で授業の後半20分間は体力を高める運動が計画されていた。しかしながら、予想以上に前半の体ほぐしの運動に時間がかかったため、指導者は物足りなさを感じたのではないかと感じた。しかし、第3時後の電話で指導者は、「体ほぐしの運動では、ふざけている子ども

の指導をするなど、学習が深まっていない実態と向き合い、教材のルールについて子どもたちの意見を取り入れながら工夫している」と話した。助言者はこの話から、「体ほぐしの教材は子どもたちに受け入れられ、指導者も子どもの意見を取り入れながら楽しんでいる」という印象を受けるとともに、指導者の体ほぐしの運動に対する捉え方が変化しているように感じた。表4は授業経過にもなる指導者と助言者のやりとりの一事例である。

4時間目の授業を観察において、前半の体ほぐしの運動では、チームの一体感や性別に関係なく関わっている子どもの姿を見て、指導者と子どもの距離感や子ども同士の距離感が縮まっているのではないかと感じた。しかし、次から次へと教材が展開されていたため、楽しそうではあるが、子どもたちが何を感じ、何に気づいたのかを問う時間がなかった。気づきを促す言葉かけや子どもたちがどんなことを感じたり考えたりしたのか、振り返る時間を設ける必要があると感じた。後半の体力を高める運動では、3人組で記録し合い、助言し合う姿が見られた。体ほぐしの運動で培った仲間とのかかわりが、後半の体力アップ運動に生かされているのではないかと感じた。

3) 仲間とのかかわりや体力の向上が実感できる話し合いの場の工夫

自分たちの活動を振り返り、運動の高まりや、仲間とのかかわりを実感するためには、話し合いが大きな契機になると考えた。そこで、話し合いの授業記録をとった。

表5は、第1時での授業後の話し合いの記録である。この話し合いを受けて、第2時の「背中に要注意」は速歩きで行った。これは、児童の発言と実態を受け止めて体ほぐしの運動の仕方を工夫したものである。その結果、足の速い児童が有利にならないことで、誰もが楽しめるような教材に変容した。体ほぐし運動の第1時から第2時にかけて、楽しさの数値が上昇したのは、「背中に要注意」で走って追いかけた運動を速歩きにかえたことで、安全になり、また、追いかけられにくくなり、楽しさが増したと推測される。第3時では、さらにスキップで行うことにした。授業の後、KR児は、「足の速いO君にねらわれたけど、うまく逃げることができました」と、その効果を書いていた。第4時から第5時にかけて、楽しさの数値が減少したのは、2週間も授業の間隔が空いたため「握手で当てよう、男子に手をたたかれた。」や「背中に要注意で1点しかとれなくくやしかった。」「背中に要注意で走っている人がいた。」などと体育ノートに書いてあった。つまり、うまく運動に取り組めなかったり、恥ずかしがったりしたことが原因であったと思われる。

AM児は、最初の授業の後、カードに「体ほぐしの運動で初めて知った背中に要注意がすごくおもしろかったので、また、やりたいです」とコメントしていた。そして、第3時の話し合いの後、「背中に要注意をスキップでやりました。走るの、たくさんの人とぶつかっていたけど、スキップだとみんなぶつからなくて、楽しくできたのでよかったなと思いました。でも、次はケンケンパーでやってみたいです。とてもおもしろそうだからです」と体育ノートに書いていた。そこで、第4時の授業前の話し合いで、みんなに伝えると、早速、ケンケンパーで移動する方法で「背中に要注意」を行うことになった。

体力アップ運動後の話し合いでは、記録が伸びた喜びを伝える声が多く上がった。また、「クラスで最高記録を出したいです」という発言を契機に多くの児童が記録に挑戦する意欲を見せた。TS児は、「シャトルランダッシュでは、16秒48と、自分でもけっこうよい記録だと思いました。次はもっと記録が伸びるようにがんばりたいです」とノートに書いていた。

4) 助言者による授業分析

本実践において、指導者はクラスの交流に焦点を当てて単元を構成した。その結果、友達との交流について、児童の毎時間の評価とどのような関連がみられたのかを明らかにするため、「体づくり運動では友達と仲良くなれたように思いますか」という単元終了後のアンケートの項目と毎時間の活動評価(資料4)との関連性を分析した。その結果、3時間目では「体ほぐ

しの運動：楽しさ」($r=.387, p<.05, N=35$)・「体力アップ運動：楽しさ」($r=.379, p<.05, N=35$)・「体力アップ運動：記録の向上」($r=.509, p<.01, N=35$)の項目と有意な関連があり、4時間目では「体ほぐしの運動：楽しさ」($r=.339, p<.05, N=36$)・「体ほぐしの運動：仲間とのかかわり」($r=.356, p<.05, N=36$)の項目と有意な関連があり、5時間目では「体力アップ運動：楽しさ」($r=.413, p<.05, N=34$)・「体力アップ運動：仲間とのかかわり」($r=.404, p<.05, N=34$)の項目とそれぞれ有意な関連が認められた。指導者と助言者とのやりとり(表4)

表5 話し合いの授業記録

第1時	発言
T1	困ったことやうまくいかなかったことはありませんか。
KM児	背中に注意で、走っていて転んで危なかった。
T2	どうしたらいい?
HT児	走らずに、速歩きをすれば危なくない。
IS児	Hさんに反対で、ルールを守らない人がいたら、うまくいかない。
OR児	ルールを守らなかったら退場にすればいい。でも、走らなかったら、楽しくないかもしれない。
T3	とりあえず、速歩きでやってみようか。

や第2時の記録からみると、授業の前半はルールの確認や、身体接触が多いことへの抵抗感があったことなどが、仲間との交流が深まらなかった理由の一つであると思われる。しかし、第2時ではKM児が「背中に注意で走って転んで危なかった」と述べたのに対して、HT児が「速歩きをすれば危なくないかもしれない」という解決案を出したことにより、第3時の背中に要注意が速歩きバージョンで行われるようになった事例がある。その後も、児童の提案により男子は女子を捕まえ、女子は男子を捕まえるというルールや、ケンケンパーで行うなど、様々な提案が教材に反映された。指導者が児童の提案を教材に生かし、実践したことも、楽しさや仲間とのかかわりを促したものと思われる。本単元の内容と仲間との交流の関連は、授業の後半において認められた。

表6は、「体づくり運動では友達と仲良くなれたように思いますか」という最終アンケートの項目と毎時間の活動評価との関連性について体力の高い児童(体力テストの総得点が平均値である56点よりも高い児童)と体力の低い児童(体力テストの総得点が平均値より低い児童)に分けて分析した。その結果、体力の高い子どもよりも低い子どもにおいて、体づくり運動は仲間との交流を促しやすい内容であったと考えられる。

表6 「体づくり運動では友達と仲良くなれたように思いますか」のアンケート項目と有意な相関関係があった項目

体力区分 ¹⁾	時間目	回答項目	相関係数(人数)	
高い児童	3	体ほぐしの運動は楽しかった	.491*(20)	
		体力を高める運動は楽しかった	.502*(20)	
		体力を高める運動は記録の向上につながった	.575**(20)	
低い児童	5	体力を高める運動は仲間とのかかわりがあった	.468*(19)	
		2	体ほぐしの運動は気持ちよかった	.537*(15)
	3	体力を高める運動は仲間とのかかわりがあった	.554*(15)	
		体力を高める運動は記録の向上にむすびついた	.611*(15)	
		体力を高める運動は仲間とのかかわりがあった	.704**(15)	
		4	体ほぐしの運動は楽しかった	.721**(15)
		体ほぐしの運動は気持ちよかった	.577*(15)	
		体ほぐしの運動は仲間とのかかわりがあった	.639**(15)	
		体ほぐしの運動は体へのよさがあった	.639**(15)	
		体力を高める運動は楽しかった	.682**(15)	
体力を高める運動は仲間とのかかわりがあった	.650**(15)			
		体力を高める運動は記録の向上につながった	.618*(15)	

1) 体力テストの総得点が平均値56点より高い児童と平均値より低い児童に区分した。

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

IV おわりに

① 指導者の立場から

単元を通して、子どもたちの体育ノートを見てみるとKM児は、「土曜日、日曜日を使って練習しようと思いました」と書いていた。体づくり運動を行ったことで、運動習慣が生活に根付く手立てとなった。また、SN児は「男子と握手をしたり、女子とも握手をしたり、どんどんきずなが深まり、仲良くなることができました」と書いていた。体を通してふれあうことで、友達とより仲良くなることができたことが実感できた。

「男女仲良く」をテーマの中核にしてこの授業に取り組んだ。その成果として、7月に行った宿泊学習のキャンプファイヤーのフォークダンス練習を5年全クラスで行った。最初に男女交互に並び円を作り、手をつなぐように指示したところ、本学級の児童のみが抵抗なく手をつないでいた。また、宿泊学習のSN児の日記には、「スコアオリエンテーリングの時、とても足が痛くて倒れそうになったとき、男子の応援する声で、がんばらないといけないと思いました。」と書いてあった。男女の仲が深まった様子が見られた。

4月、学級編成を行い、新しいクラスでスタートしたときに本学級の目標の一つとして「男女仲良く」を掲げた。その実現のため、最初の体育の時間に、手つなぎ鬼ごっこを行った。男子は男子同士、女子は女子同士で手をつないだり、鬼が男女になったときはしっかり手をつながらなかったりする姿が見られた。そこで、男子の鬼は女子を、女子の鬼は男子を捕まえることとし、必ずしっ

かり手をつなぐよう指示した。最初はとまどっていたが、次第にしっかり手をつなぐようになった。

金曜日の昼の休み時間は、「運動タイム」として、学級全員で遊ぶことにした。体育係がリレーや鬼ごっこなど企画し、楽しく活動してきた。このような日頃から、男女仲良く活動する機会を設けてきたこともこの授業で男女仲良くが高まった要因の一つといえよう。

しかしながら、一部の男子は、女子としっかり握手をせず、ふざけていたという体育ノートの記述もあった。また、体力を高める運動が、種目が多く、十分活動できたか、本当に児童に効果があったかどうか疑問も残り、まだまだ課題がたくさんある。これからも研鑽に努めていきたい。

② 助言者の立場から

新学習指導要領においては、体づくり運動は全ての学年の領域として取り扱われることとなっている。本研究では、指導者と共にクラスの交流に焦点を当てて体ほぐしの運動と体力を高める運動の2つの内容を組み合わせた単元を試行し、その効果を検討した。2つの内容の組み合わせ方や他領域との関連性について今後はより研究を深める必要があるが、本単元では2つの内容を組み合わせた効果について、一定の検証を試みることができたと思う。体ほぐしの運動と体力アップの運動を組み合わせることによって、後半の体力アップ運動において児童の交流が高まることが分かった。また、体力の高い児童においても、競争や体力向上を目指さない体ほぐしの運動はモチベーションを維持し、楽しめる内容であった。体力の低い児童においては、体力の高い児童よりも仲間

との交流を促すことが分かった。

体づくり運動を行う上で、一つひとつの教材において教師の指導観や教材観を持ちつつ、児童の声を聞き、教材を共に工夫していく熱心な指導者（阿尾先生）の授業に、内容の深まりを感じた。

【引用文献】

- 1) 初等教育資料 2 月号, (通巻 844 号), 東洋館出版社, 2009, p3.
- 2) 文部科学省, 小学校学習指導要領解説体育編, 東洋館出版社, 2008, p5.
- 3) 文部省, 小学校学習指導要領解説体育編, 東山書房 1999, p8.
- 4) 体ほぐしの運動「体育科教育」2003.3 別冊, 大修館書店, 2000, p143.
- 5) 体育科教育学入門, 高橋健夫・岡出美則・友添秀則 岩田靖 編著, 大修館書店, 2002, p175.
- 6) 新学習指導要領を生かした体育科の授業 NO. 1, 小学館, 2000, p90.
- 7) 体ほぐしを楽しもう ① ゆったり イキイキ からだ気づき, 高橋和子, 汐文社, 2002
- 8) 「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, 第 50 巻第 15 号 P.60 -64, 飯國(澤)聡美, 2002.
- 9) からだであそぼう, 久保健 原田奈名子, 草土文化, 2006.
- 10) 文部省, 学校体育実技指導資料 7, 体づくり運動 -授業の考え方と進め方-, 平成 12 年 3 月

(2009 年 8 月 31 日受付)

(2009 年 11 月 6 日受理)

資料1

5年1組 体育科学習指導案

児童数 男子18名 女子18名 計36名
 指導者 教諭 阿尾 昌樹

1 単元名 ホップ・ステップ・ジャンプ ー楽しく体力アップー (体づくり運動)

2 単元について

(1) 児童の実態

本学級は、野球やサッカー、テニス、バドミントンなどのスポーツ少年団に入っていて、運動への関心が高い児童が多く、運動する機会が少なく関心が低い児童は少ない。全体的に体を動かすことが好きな児童が多い傾向にある。

そこで、さらに学級全体が運動好きになり、体力が向上するように、朝や休み時間にマラソンカードを使ってグラウンドを走ることにした。カードを配った日に、グラウンドをもう20周走った児童がいるなど、大変意欲的に取り組んでいる。また、毎週金曜日の昼休みに学級全員で鬼ごっこやドッジボールなどを企画し活動している。しかし、活発な男子児童と控えめな女子児童とでは活動意欲にやや差が見られる。

(2) 単元のねらい

本単元では、体ほぐし運動と体力を高める運動を同時に行う。体ほぐしの運動は、手軽な運動や律動的な運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、自分や仲間の体の状態に気付き、体の調子を整え、仲間と豊かに交流することができるのがねらいである。体力を高める運動は、「多様な動きをつくる運動遊び」や「多様な動きをつくる運動」で身に付けた動きや動きの組み合わせをもとに、体力の必要性や体力を高めるための運動の行い方を理解し、自己の体力に応じて体力づくりが実践できることをねらいとする。

(3) 研修主題とのかかわり

一人一人が主体的に楽しく学習に取り組めるように、体ほぐし運動では、ペアやグループで鬼ごっこ、コミュニケーション運動など、多様な種目を行い、友達とかかわり合いながら、運動の楽しさや心地よさを味わわせたい。

体力を高める運動では、新体力テストの結果をもとに、自分に足りない体力を知り、その体力を高めることを意識させる。そして、カードを使って自分の体力アップの構想を考え、見通しをもって体力づくりに取り組ませたい。体力を高める場では、いろいろな体力項目に合わせて、運動種目を用意し、3人グループで活動する。各種目は、30秒間に何回できるかなど数値で表せるようにする。3人で互いに測定したり、教え合ったりしながら、かかわり合うことを期待したい。また、毎回数値を測定することで、記録に挑戦する意欲が高まり、体力を高めていこうとする思いをもたせたい。

3 単元の目標

- ・運動に進んで取り組み、助け合って運動をしたり、場や用具の安全に気を配ったりすることができるようにする。 (関心・意欲・態度)
- ・自己の体の状態や体力に応じて、運動の行い方を工夫できるようにする。 (思考・判断)
- ・体力を高めるため、工夫して運動に取り組むことができる。 (技能)

4 全体計画 (5時間)

	1	2	3	本時4	5
オリエンテーション ・学習の見通しを持つ。 ・新体力テストの結果をグラフ化し、自分の体力を知る。 ・グループ作りをする。 ・体力向上のめあてをもつ。	[体ほぐしの運動]				
	・ペアストレッチ ・背中に要注意。	・握手であてよう。 ・電流鬼ごっこ	・電流鬼ごっこ ・風船サッカー	・体センサー ・大根ぬき	・マリオネット ・ねことねずみ
	(体力を高める運動) ○いろいろな体力を高める運動に挑戦しよう。 <ul style="list-style-type: none"> ・体の柔らかさを高めるための運動 ・巧みな動きを高めるための運動 ・力強い動きを高めるための運動 ・動きを持続する能力を高めるための運動 				

5 本時の学習 (5/6時)

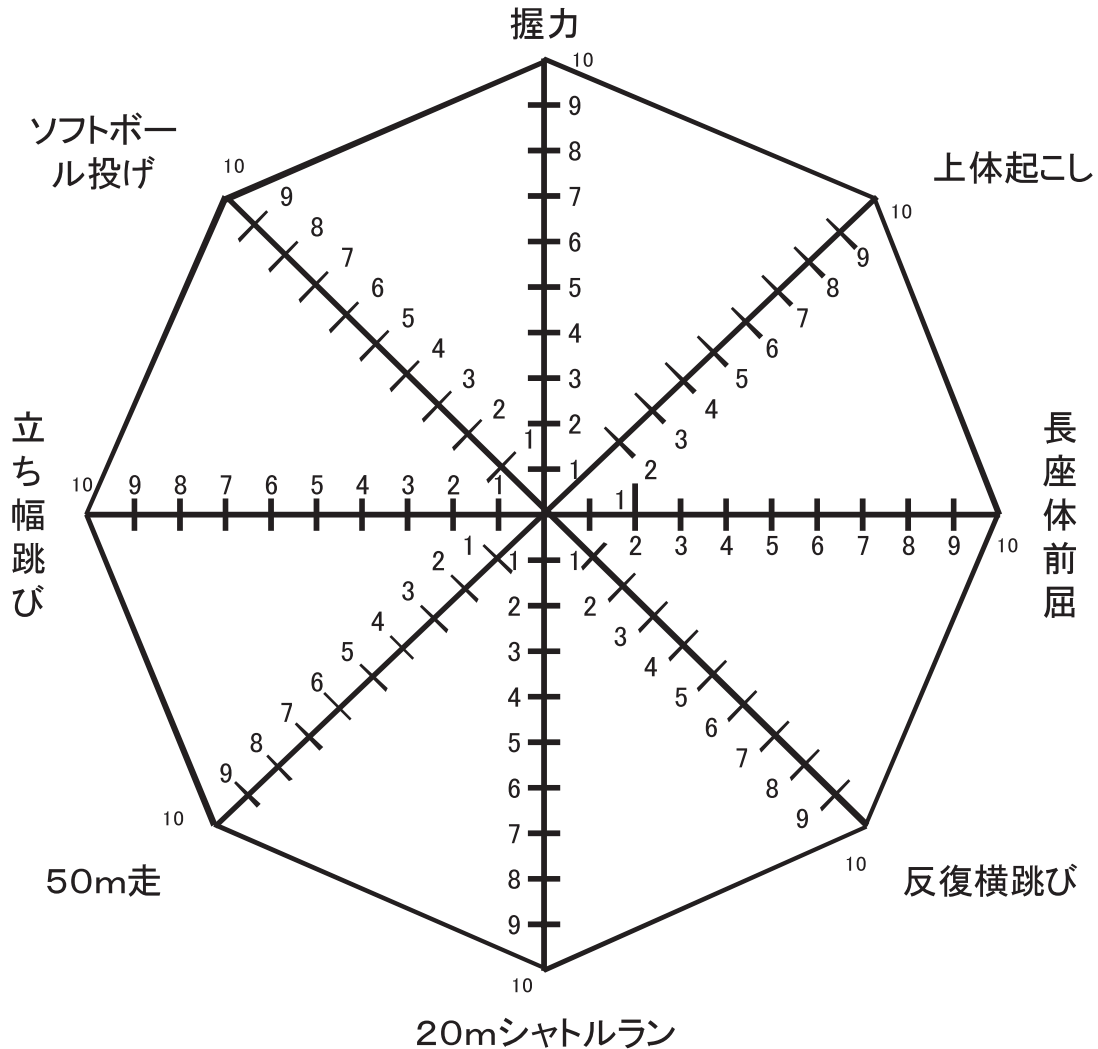
- (1) ねらい ・仲間と協力し合い、励まし合いながら、運動を楽しむことができる。
 ・自分の体力にあった運動を選んで、自己の体力を高めることができる。
- (2) 展開

学 習 活 動	指導上の留意点	評 価	時配
友だちと心地よく活動し、自分の体力をアップしよう。			
<p>〈体ほぐしの運動〉</p> <p>1 楽しく運動をやってみる。 ○みんなで楽しく動く。 ・ペアストレッチ ・グーパージャンプ ・ジョギングステップ ○グループでゲーム的な運動をする。 ・体センサー ・ヒューマンチェアー ・大根ぬき</p> <p>2 話し合い活動をする。 ○体ほぐしが終わった後、感想や気付いたことを話し合う。 ・グーパージャンプが難しかった。 ・引っこ抜かされないように隣の人としっかり腕をくんだ。 ・手を握っただけではなかなか誰だかわからない。 ・友達と活動して、とても楽しかった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ストレッチの時には、開放的な雰囲気になるよう音楽を流す。 ・心地よい気持ちが味わえるコーディネーショントレーニングも取り入れる。 ・教え合い、励まし合いながら、グループで高め合うよう声をかける。 ・仲間と活動して、楽しかったことやうれしかったことなどを発表し合い、やりたいという意欲につなげたい。 ・うまくいかなかったことについては話し合い、解決していく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアの友達と仲よく活動ができたか。 (表情・動きなどの様子) ・友達に協力して楽しく活動できたか。 (表情・動きなどの様子) ・友達の意見をしっかり聞くことができたか (話し合い・発言) 	<p>15</p> <p style="text-align: right;">5</p>
<p>〈体力を高める運動〉</p> <p>3 体力を高める運動をする。 ・体の柔らかさを高めるための運動 ＊ボール運び30秒</p> <p>・巧みな動きを高めるための運動 ＊シャトルランタッチ ＊マットで</p> <p>・力強い動きを高めるための運動 ＊ろくぼくけんすい ＊登り綱</p> <p>・動きを持続する能力を高めるための運動 ＊1分間ランニング ＊なわとび1分間</p> <p>4 学習のまとめをする。 ・登り綱で、前よりも高く上ることができた。 ・友達にアドバイスしてもらってよかった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間と協力して、測定したり、記録したりするよう支援する。 ・意欲的に運動に取り組むよう声をかける。 ・安全に用具を取り扱うよう配慮する。 ・動きの高まりや記録が伸びたこととともに、教え合いなどのよさについても発表し合うように助言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで協力して活動することができたか。 (活動の様子) ・友だちの考えを聞き、次時のめあてに生かすことができたか。 (観察・カード) 	<p>20</p>

- (3) 視点 3人グループで協力して活動したことが、体力の向上に効果的であったか。

資料2

新体カテスト得点グラフ



6月の記録・・・赤い線 9月の記録・・・緑の線 11月の記録・・・青い線

新体カテスト種目	体力の仲間わけ	高めることができる運動
握力	物をつかむうでの力(力強さ)	綱登り ストラックアウト 野球
上体起こし	体を速く動かす力(力強さ・すばやさ)	バービー運動 けんすい
長座体前屈	体をじゅうなんにする力(やわらかさ)	ストレッチ ポール運び
反復横跳び	横に速く動く力(すばやさ)	ダッシュ 鬼ごっこ
20mシャトルラン	長く続けて走る力(ねばり強さ)	ランニング 3分間走
50m走	速く走る力(すばやさ)	ダッシュ 鬼ごっこ
立ち幅跳び	遠くへ跳ぶ力(力強さ)	なわとび バスケットボール
ソフトボール投げ	遠くへ投げる力(力強さ)	的当て ストラックアウト

ホップ ステップ ジャンプ 楽しく体力アップ活動

月 日 () 第1時

今日のめあて

(体ほぐしの運動)



※今日の活動の評価

項目	点	1	2	3	4	5
楽しさ						
気持ちよさ						
仲間とのかかわり						
自分の体へのよさ						

※今日楽しかった運動 (楽しかったわけも書きましょう。)

(体力アップの運動)

※今日の活動の評価

項目	点	1	2	3	4	5
楽しさ						
体力アップ						
仲間とのかかわり						
記録の向上						

※今日うまくできた運動 (うまくできたわけも書きましょう。)

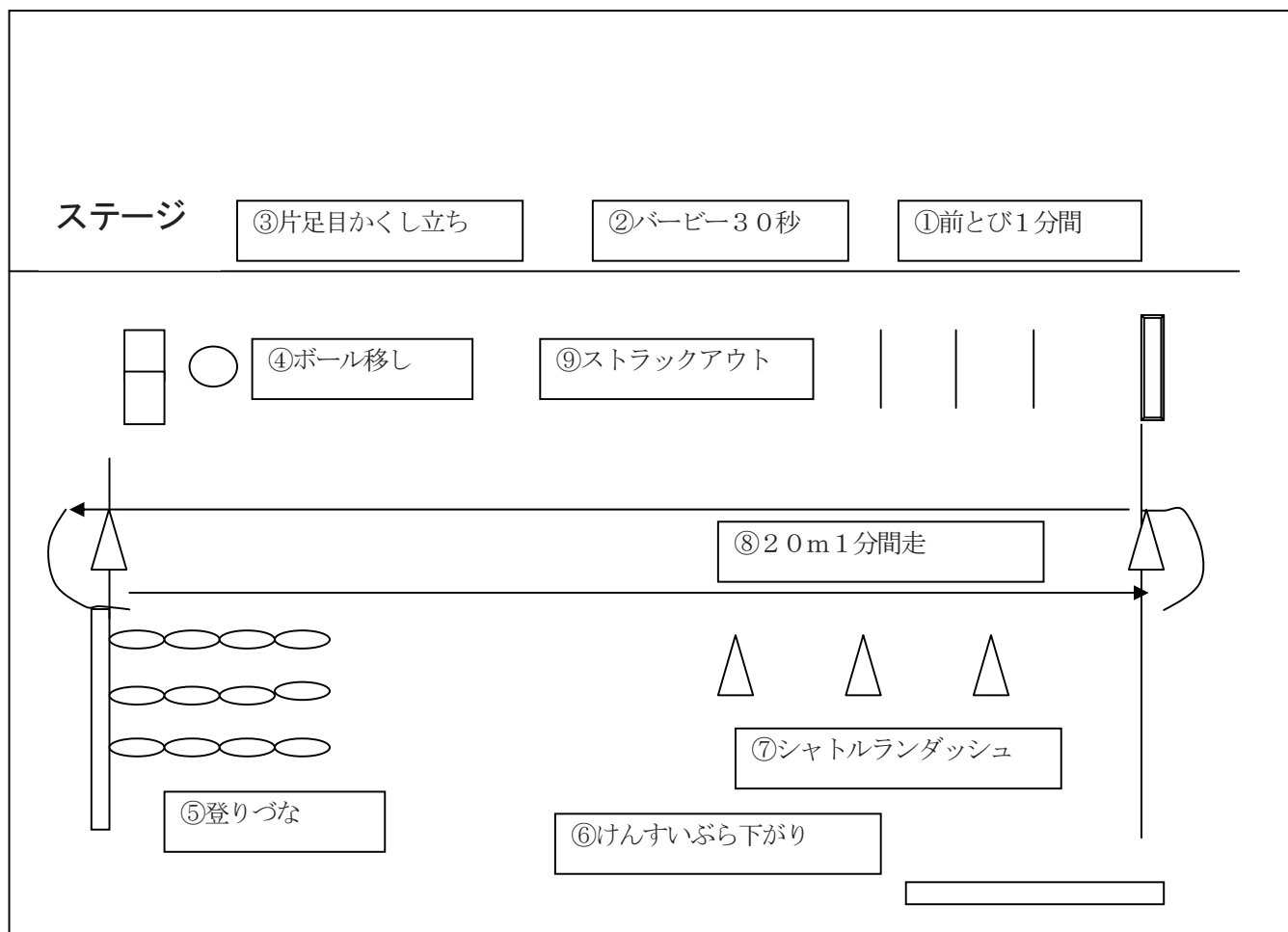
※友達へ一言アドバイス

今日の総合評価 星



資料4

※体カアップエリア 〈3人グループで挑戦しよう!〉



* 9種目の体カアップの場を設けることで、毎時間、3人でどんな力を付けるために、どの種目から挑戦するか話し合い、かかわり合いが生まれる。

〔報 告〕

保健室から現代の学校・社会を問い直す

—保健室登校生徒にかかわり見えてきたもの—

石若 俊子*

A Redefinition of Modern Society and School from a Yogo Teacher's Perspective

—Some Findings Drawn from Students who Stay in School Health room—

Toshiko ISHIWAKA

摘要

「保健室登校は治るのか？」と言われ久しいが、学校と家庭が連携を取りながら、生徒に対し適切な対応をすることで保健室登校から教室へ復帰するケースが確認されている。いつの時代も社会と学校の影響を大きく受ける子どもたちは今、保健室に救いを求めている。保護者と学校、社会を繋ぐミドルリーダー（中間管理職）として、養護教諭がかかわったことからある壁（保健室登校した生徒が、再び教室へ復帰するために調整する際に発生する様々な困難や障壁といったもの）が見えてきた。有能なコーディネーターが存在したならば、この壁を打破し保健室から教室へ復帰させることも可能になると考える。次に挙げた5人の事例を通して、どのような対策で教室復帰ができたか、そして、もう一步すすめたものとして『望ましい対応の在り方』や『予防的対応』についても迫ってみたい。

キーワード：保健室登校、教室復帰、連携の問題点、コーディネーター、学校・社会の壁

Keywords：Stay in school health room, Return to the classroom, Problems of teachers teamwork, Coordinator, A wall of the systems of school and society

はじめに

不登校やいじめから保健室登校をするようになった生徒を教室復帰させるためには、様々な障壁があり、それを一つ一つ解決するためには、大変な努力があった。その壁となるものは何なのか、またその壁を取り除くためには何をしなければならないのかを探っていくことで、保健室としての機能や有効な手だてが見えてきた。そのかかわり方を見出すことは、ひいては不登校や保健室登校を未然に予防することにも繋がると筆者は考えている。

1 不登校

昭和30年代前半から出現したいわゆる『学校恐怖症』は、時代や社会の変化に伴い今後、さらに増加すると言われ、50年を経過しようとしている。文部科学省のデータでは平成3年の不登校の人数は、小中で約7万5千人、平成18年は12万5千人と約1.6倍である。不登校の定義も昭和58年、平成4年に転換され「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」とされた。

身体が無意識のうちに訴えるケースがあることを「身体的」として提示するとともに、登校拒否が個人の心理や情緒にのみ要因があるのではなく、学校や家庭、地域の様々な要因が複雑に絡み合って起こる場合があることを「社会的」という文言で明らかにしていると松田1997⁽¹⁾は述べている。

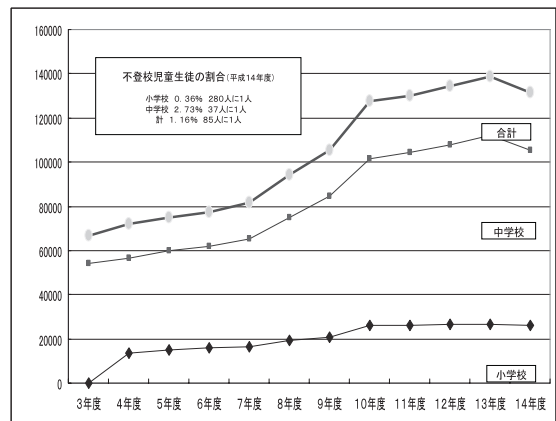


図1 不登校児童生徒の推移 (文部科学省調べ 2009)

* 富山大学人間発達科学部附属中学校

2 保健室登校

- ① 保健室登校は全国的な実態としては平成3年度の日本学校保健会の調査によると小学校23校(7.1%)、中学校75校(23.2%)、高校26校(8.1%)ということである。各校とも1例が大半を占めるが、中学校においては3例以上という学校が全体の約11%を占めているのが特徴である。

保健室登校は子どものニーズに沿って始められ、学習権の保障、学校全体で対応すべき課題であり、時代のニーズに伴い養護教諭が寄り添い対応している。その後から社会がついてきていると岡田2009⁽²⁾はとらえている。また、子供の体と心に生じている現象(子どもの課題)は学校や社会のさまざまな歪のしわ寄せではないか、保健室での課題は現代社会への問いかけではないかとも述べている。筆者自身はその歪みを正すことが、保健室登校生徒を教室復帰させ、さらに予防的対応へと発展させることができると考えている。

3 保健室が果たす役割(保健室の課題)

・・・社会への問いかけ

保健室は閉じられた癒し、受容、共感の場ではなく、現代の学校・社会を問い直し、発信する開かれた場なくてはならないと岡田⁽²⁾は考えている。そのためにも養護教諭が行う健康相談活動は児童生徒の様々な訴えに対し、常に心的な要因やその背景に存在するものを念頭におきながら執務し、問題解決のために関係者との連携をとるなどして心と体の両面に働きかけている。しかし、この相談活動がスムーズに進まないことや関係者との連携がうまくいかないことが、児童生徒が抱える問題解決を滞らせ、生徒がしわ寄せを受けることになる。と考える。

真仁田2000⁽³⁾は『学校カウンセリング その方法と実践』の中で次のように述べている。「学校カウンセリングの発想は、どの児童・生徒にもよりよい成長を期待する心があると捉え、その心に働きかけようとすることに、本質があると考えのだが、そのことにおいて教育の本質と全く軌を一にするものであるとみている。ところが、教育現場においては、必ずしもそのような受け止め方はされていない節がある。」と認知にずれがあることを指摘している。

実際、学校現場では担任や学年、他教職員の無理解から生徒を無条件で受容できず、家庭と対立しているケースもあり、最終的には生徒が犠牲になり、引きこもらざるを得ない状態である。自ら生徒が保健室の戸を叩くか、保護者からスクールカウンセラーが保健室へ依頼にくることから引き受けている状態である。そのため養護教諭がコーディネーターとして、不登校や保健室登校生徒にかかわり、生徒が教室復帰することを目標として、各関係者がお互いの壁を低くしたことで連携を可能にし、目標

を達成している。このような連携を阻む潜在的な学校文化について迫ることで逆に不登校や保健室登校にまで至らない、つまり、予防的対応にも発展するものと考え、ここに提示した。

I 目的

保健室登校生徒の対応において、連携を阻む原因は何なのか、5例の生徒を挙げて比較し検討した。

II 方法

過去18年間に渡り不登校や保健室等の生徒20数名とかがかわってきた事例から、5例挙げて検討した。中でも事例1は、筆者がかかわり方について確立しはじめた頃の生徒であり、後の4例は最近の事例である。

III 結果

1 要因別一覧

登校拒否の要因として 笹島・酒井氏⁽⁴⁾らは

- 1 教師との関係
 - 2 友達との関係
 - 3 学業との関係の3点を挙げている。(1989年)
- 5例の保健室登校生徒をこの3点の要因別に分類してみると下記ようになる。

保健室登校生徒一覧表 1

事例	保健室登校期間	要因	現在の状況
1	H〇. 4～H〇. 7	2 + 1	25才
2	H〇〇. 9～H〇〇.3	2, 3 + 1	高校2年
3	H〇〇. 9～H〇〇.1	2 + 1	高校1年
4	H〇〇. 1～H〇〇.3	2 + 1	中学3年
5	H〇〇.12～H〇〇.3	2 + 1	高校1年

※ +とは当初要因ではないと思われていたが、結果的に付け加わってきた要因である。

2 各事例の概要と指導過程

- 事例1は平成3年、各学校にも少しずつ不登校生徒が出現してきた頃のものである。生徒理解がなかなか進展しなかった時期でもあり、コーディネーターとしてかかわった筆者も、全職員の無理解さから閉口した。

1) 【事例1・・・教室に入れないR子】⁽⁵⁾

小学1年 R子(一人っ子) 両親の3人家族

① 要約

R子は、入学説明会に参加していなかったこともあり、入学式当日は一人だけ、制服ではなかった。そんなこともあってか、翌日から登校を渋った。R子は就学前までは母親と二人だけで生活し、入学を契機に父親と住むことになった。そのためか、他児童とかかわる事も苦手だったり、父が不在だったことから、男性に対する不安感も強かったりした。生徒理解が円滑にいかなかったことも

あり、学校と家庭との調整がうまくいかなくなり、養護教諭がコーディネーターとしてかかわった。運動会では几帳面でがんばりやの性格がみんなに受け入れられ、R子の自己肯定感を高めるチャンスにもなった。その後、いろんな活動に参加し、能力を発揮できるようになった頃には、母親の付き添いがなくても登校可能になり、完全復帰した。

② アセスメント

担任や学年は生徒の現状を理解できずにいることから保護者に対してうまく対応できなかった。

ア 生徒理解

・ 「R子はなぜこうなった」と家庭の責任だけを追及するのではなく、無条件の受容を心がける必要がある。

・ 教室におけるR子の心の支え

イ 学校内での円滑な協力体制

・ 担任はR子の母親代わりとして対応することで教室での活動が円滑に進む。

・ 学年はもとより全職員がR子と廊下ですれ違った時や清掃時等で困っていたり頑張っていたりする時に声をかけてやることで不安は解消される。

ウ 家庭の協力

・ 毎日、欠席しないように生活習慣を確立してもらう。

・ 母は毎朝、R子の登校に付き添い、授業中には教室にいてもらうことで授業に参加させる。

③ 目標

・ 家庭の協力を得ながら人とかかわる事の楽しさや活動することの喜びを味わわせることで、R子の意欲が湧き、教室復帰を目指す。

④ 指導過程

ア 【養護教諭の対応】

・ 全体の流れを把握し、コーディネーター役を務めた。なかなか円滑に生徒理解がされないことからカウンセリング研修会や資料等を配布して、意識改革をした。下記の譜は、まさにR子そのものであることも職員に提示した。

朝顔の蔓が、夜の雨に打たれて、泥だらけに横たわっています。ほらだめじゃないの。ちゃんと立ちなさい。しっかりつかまりなさい。急いで強く引っ張られて、せっかくの蔓の芽は傷つきちぎれてしまう。……しかし、朝顔もうちに力を秘めています。……その朝顔に、屋根の高さにまで届く支え木が静かに黙ってより添いました。……そして、それなりの大きさの、それなりの形のそして、それなりの色の花をいっぱい咲かせました。やがて、実もつきました。

— 養護教諭の実践譜より —

・ 入学式の翌日から玄関で泣くので、「保健室で折り紙でも折ってみる？」と声をかけたところ、即座

に応じてくれて、2週間ほど保健室登校をした。
 <R子が教室へ行こうと思うきっかけとなった会話>

T：筆者の発言 R：R子の発言

T 1：Rちゃん折り紙を折るの上手だね。とってもきれいに折れているし、それにいろんな折り方も知っているしね。すごいね！

R 1：うん、いつもお母さんと折っているから

T 2：そうなんだ！Rちゃん、じゃ、いろんな折り方はお母さんから教えてもらったのかな？

R 2：うん！

T 3：じゃ、お母さんもきっと、折り紙得意なんだね・・・保健室の黒板に貼っておこうね。みんな教えて欲しいって言うね。

R 3：こんな物・・・

T 4：とんでもない。こんなすてきなのに！教室のみんなにも見せたいね。きっとびっくりするね。

R 4：ええっ？・・・びっくりするかな？

T 5：教室のみんなもこの折り方、教えて欲しいって言うかもしれないね。

この会話後、彼女のなかで教室へ行こうと思う気持ちが芽生え、母親が付き添って授業を受けることができるようになった。

・ 常に彼女がおかれている立場を考えながら、どんな対策を取ったらよいかを担任や学年、全職員に示しながら、最終的には学年で動けるような見極めができた頃には徐々に退いていった。

イ 【担任の対応】

・ 担任は女性だったことが幸いし、全面的にR子に寄り添うことで心の安定を図った。

・ R子との信頼関係を徐々に築きながら、最終的には母親や養護教諭からバトンタッチできるような体制を図った。(運動会の練習は、担任が全体指導をするため、養護教諭が付き添って参加させ、担任にはどのようなかわり方がR子によいかを実際に示した。これは学年や全職員には生のカウンセリング研修となったようだ)

・ 完全復帰まで、教室の席は相性のよい女の子か、優しい男子にしたり、入りやすく入り口付近にしたりして環境を整えた。

・ 人前で話をする状況に置かれたときは、教師が寄り添うようにして気持ちを言葉にしてやる。(リフレーミング)

ウ 【保護者の対応】

・ 家庭を非難することをやめ、R子が教室へ復帰できることを共通の課題として、関係者が一丸となって対応にあたった。この時、保護者には問題解決のための援助チーム者として加わってもらう事で連携が円滑に進んだ。(図2)

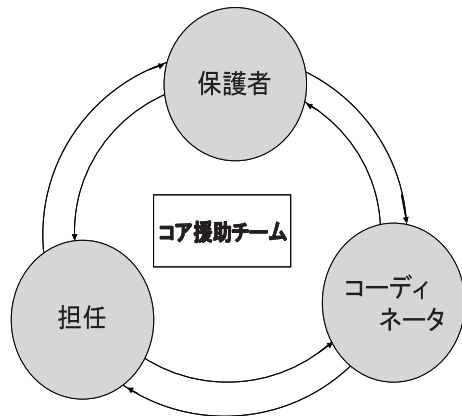


図2 コア支援チーム

(石隈・田村のコア援助チームでの保護者の位置づけを一変更) 2007⁽⁶⁾

- 生活習慣を整え、毎日欠席をしないためにはどうしたらよいかを示しながら、協力をお願いした。
- 毎日、母は教室までR子に同伴し、昼食時には母一人が帰宅するという方法を夏休み頃まで継続してもらった。

⑤ 結果・結論

《事例1での弊害とは》

① 生徒を無条件で受容できない

単にR子はわがままな子で、早く思春期が来て男性を意識しすぎている生徒ではないか。こんな育て方をした母親が悪いとか育った環境が悪いと非難され、一歩進んだ対応がとれなかった。

② 学校内での円滑な体制がとれない

- 誤った育て方をされた生徒に対しなぜ、学校側はこのような苦勞をしないとイケないのか。
- R子を一人だけ特別扱いをすることは他児童への影響が考えられる。
- 担任は一人のためにいるのではない。一人のためにみんなを犠牲にできないと全く協力的体制がとれない。

③ 家庭と学校が背会わせ状態

学校は母への躰の悪さを攻めたことから、学校へも顔を出されなくなり、代わりに父が送ってこられるようになって、さらに連携がとれなくなっていった。



R子は欠席するようになった。

<その対策>

- ① 養護教諭は入学式の翌日から、かかわったという経緯からコーディネーター役を引き受け、学校の体制づくりをした。
 - 生徒の無条件理解
 - 担任の果たす役割
 - 全職員で共通理解
- ② 保護者に対しては協力者としてお願いをした。

R子が一番安定するのは母親とともにいる時であった。登校し友達とかかわる事が楽しいとか喜ばしいとか思えるためにも休まないで登校することが第一であった。それが現実となるためには、保護者の協力は不可欠であった。

<母に付き添いをお願いしている会話>

T：筆者の発言 母：R子の母の発言

T 1：Rちゃんはとても几帳面でがんばりやで、おそらくお母さんが教室へ付き添っていただく授業を受けることができますと思いますよ。幸い、お母さんもおうちにいらっしゃる方なので・・・毎日、大変でしょうがなんとか協力して頂けないでしょうか。

母 1：私は大丈夫ですが・・・

T 2：協力して頂けますか？ Rちゃんは勉強が大好きですからきっと伸びると思いますよ。

母 2：そうですか？ じゃわかりました。やってみます。

T 3：お母さん、ありがとうございます。

この会話の翌日から、毎日、母と集団登校するようになった。

○ 事例2は、いじめを受けてとてもつらい気持ちを周囲が理解してくれないし、対応してもらえなくて不登校傾向になった。しかし、現状を打開したいと考えた本人が自ら保健室登校を願い出てきた例である。

2) 【事例2・・・いじめを理解してもらえないことから登校してこなくなったI男】

中学2年（一人っ子） 両親の3人家族

① 要約

- 中学1年生の時は欠席が多く、中学2年生9月、運動会も終わった頃に、鞆を持ったI男が保健室入り口に立ち「保健室にいさせて下さい」と自ら懇願した。当初は担任から「全くやる気がなく、テスト類も嘘八百書くいい加減な生徒」と聞いていたことから、いかにやる気を出させるかが問題であると考えていた。

<保健室登校を願い出て来た時の会話>

T：筆者の発言 I：I男の発言

T 1：これから毎日何するね。今日は何する？

I 1：漫画を持ってきました。

T 2：そう・・・いいね。今したいことがあるっていいね。読みたい漫画を持ってきてもいいから毎日休まず出てこられるかな。

I 2：たぶん・・・

T 3：うれしいね。休まず出てくるのが今のI君にとって一番やって欲しいことだからね？

I 3：はい

I男とは初対面であったが、明らかに顔の表情からも意欲が消失していることは見て取れた。細身で長身

の体には、不釣り合いな目と目の開き具合がとても気にかかった。しかし、その後、行動が活発になるにつれ顔の表情も変わり、目もきりりとした好青年に変身していった。ユーモラスな性格は多くの生徒に受け入れられていった。

- ・ I男は翌日、漫画を鞆いっぱい詰め込んで、登校してきた。そして1日中漫画を見ていた。担任からは「やる気のない子」とレッテルを貼られていたが、好きなことは頑張ることができた。これを機会に、保健室に遊びに来てくれる級友と会話をしたり、トランプをしたりして、ほぼ一日過ごすことができるようになった。
- ・ 保健室で中学1年の数学から始めたところ、授業へ出る意欲も出てきた。まずは、4教科から始めた。その後、教科を増やしたり、合唱コンクールにも出たりしたことが彼の力となり、中学3年生には見事教室へ復帰することができた。

② アセスメント

ア 生徒理解

朝、登校しても級友から嫌なことをされ、直ちに帰宅を繰り返していたことをしっかり担任や学年は理解し、I男の心に沿いながら彼の本質を把握するように努力する。

イ 学校内での円滑な協力体制

- ・ 毎日給食を運んだり、サポートしてくれたりする生徒を足がかりとして、教室への距離を縮める努力をする。
- ・ 担任はI男との心の隔てを取る努力をする。
- ・ 1学年からの学習の保障を行う。
- ・ 保護者の思いを組んだ対応をする。

ウ 家庭の協力

- ・ 毎日欠席することのないように、生活リズムの確立を図ってもらった。
- ・ 夕食は心のこもった手作り料理でI男の心の安定を図ってもらった。

③ 目標

- ・ 中学1年生から欠席気味だったため、彼のよさを他生徒に知られることもなく、彼もまた、学校生活の楽しさを知らないで今日に至っていた。まずは毎日登校することから始め、体のリズムを作りながら学習を進め、信頼できる友人を得て、3学年には教室へ完全復帰させる。

④ 指導過程

【養護教諭の対応】

- ・ 担任や学年、保護者とのコーディネーターとして調整を図った。
- ・ 学校での生活リズムを作るために、時間割を立てさせ、1日過ごすことができるように働きかけた。
- ・ 小集団で人とかかわることを学んでから大集団へ復帰させた。

【担任の対応】

- ・ I男との心の隔てを除去するためにも、微細な成長を掴んでもらい、彼の良さを理解するように努力した。なかなか当初は理解できずにいた担任も、休まず登校してきたり、1日中保健室で学習や活動したりするI男の変容ぶりに、徐々に対応にも変化が出はじめた。

【母親の対応】

- ・ I男が毎日休まず登校していることや意欲的に活動していることを学年が認めていることやI男が頑張っていることを伝えることで、母の心が安定し、さらなる協力を得ることができた。
- ・ 生活習慣の確立は全てに生きていくことや朝食を食べてきた日とそうでない日の彼の意欲の違いを伝えたり、食事こそが母親として息子に伝えられる唯一の愛情表現であることを理解して頂いたりした。日々の食事の在り方を伝えたことが母の実践意欲を駆り立て、さらにI男は顔の色も良くなり、元気を出せるようになっていった。

④ 結果・結論

《例2での弊害とは》

- ① いじめを理解してもらえない。
登校した途端に筆入れから文房具を取り上げられるため、勝手に早退していたが、「いじめ」と理解されず全く対応してもらえなかった。
- ② 学校内での円滑な体制がとれない。
生徒への理解が変わらないことから、担任や学年とI男について連携を取ろうとするが、袋小路状態であった。
- ③ 両親と担任・学年の意見が平行線を辿っている。
両親が「いじめ」を理解してもらおうと担任や学年主任と面接を繰り返すが不可能状態であった。



不登校状態になった。幸いI男本人が保健室登校を願い出てきた。

<その対策>

- ① 生活改善をしたことで意欲を
毎日I男が欠席をしないで、登校できたり、中学1年からの数学を始めたりしたことで、担任や学年の認識が変化し、I男への理解も前向きになっていった。
 - ② 早い段階で授業参加を
学習を始めたことで、理解ある教科担任の授業にも出ようという意識が芽生えてきた。さらに、教科数を増やし、全教科の授業が受けられるようになっていった。
 - ③ 母の協力
食事改善されたことで顔色も良くなり、全ての点において好感度が増していった。
- 事例3はやや肥満傾向で、自分自身何となくみんな

から邪見にされていることを感じていた時に、合唱に向けての練習中、友達の心ない言葉を受け傷ついたらしく休みがちになった。その後、自ら保健室登校を望んできた。

3) 【事例3・・・合唱練習で級友とトラブルになり保健室登校をはじめたT子】

中学2年（双子の姉妹） 両親, 姉社会人, 弟（小学生）
祖父母の8人家族

① 要約

- 9月中頃、本児が自ら「今日は保健室にいさせて欲しい」と来室してきた。状況もわからないまま対応していたが、ある生徒の心ない言葉に傷ついたことがきっかけだったことが、後で判明した。T子は毎日登校し、差し障りのない授業には出たり、学習面でも自信をつけてくると、保健室登校生徒とも人間関係で問題が発生したりした。保健室でのトラブルで、やめて欲しいことを相手にしっかり伝えられたことはT子にとっては大きな成長と言えた。小集団で学んだことが教室復帰に向けての原動力となり、教室復帰を遂げることができた事例である。学年が変わるときに復帰を目指していたが、この時点（2月上旬）で復帰させた。

② アセスメント

ア 生徒理解

- T子は胸の内を語らず、当初は状況がつかめないままだった。しかし教室でつらい気持ちでいたことを理解し、T子の心に沿う体制づくりをした。
- 担任はT子の心の変化に気づくこともなく見過ごしてきたことから、T子の担任への信頼は消失していたので信頼回復のため努力をした。

イ 学校内での円滑な協力体制

心が安定した頃から学習を始め、可能な教科を選び授業を受けさせる。（教科担任とは共通理解し、発言させることを控えてもらった）

ウ 家庭の協力

- T子は双子で、いつも妹が母親を占領しているところもあったようなので、心が癒えるまでは、極力T子の心の支えになるように対応してもらった。
- 母は以前、学校の講師をしていたこともあり、学習の遅れを補ってやることでT子との親子関係が深まり、成績にも現れることから協力をお願いした。

③ 目標

T子は、人とかかわることを苦手としている面があるので、保健室で傷ついた心を癒しながら、保健室登校している生徒達と、うまくかかわる学習をさせた。小集団の中で人間関係について学ぶことが最終的には教室という大集団で生活するための基礎となっていくと考えた。人とかかわることの喜びや楽しさを感じとれるようになったら教室復帰させる。

④ 指導過程

【養護教諭の対応】

- 当初は保健室登校をするようになった経緯がわからず、困惑した。しかし心が傷ついているのだろうと保健室に居場所を作り対応した。
- 担任や学年、保護者と調整を図り、T子にとって一番望ましい体制を取った。
- 学習の保障としては、他の保健室登校生がやっている学習を自分も望み、毎日学習することで補った。受けられる授業には必ず出ることをT子と話し合い、教室とのつながりを断ち切ることなく継続することができた。
- 他の保健室登校生徒とかかわることが、教室という大きな集団へ戻るときの力となると考え、極力小集団でのかかわりを増やした。（勿論トラブルも発生し、人間関係を学ぶ機会になった）

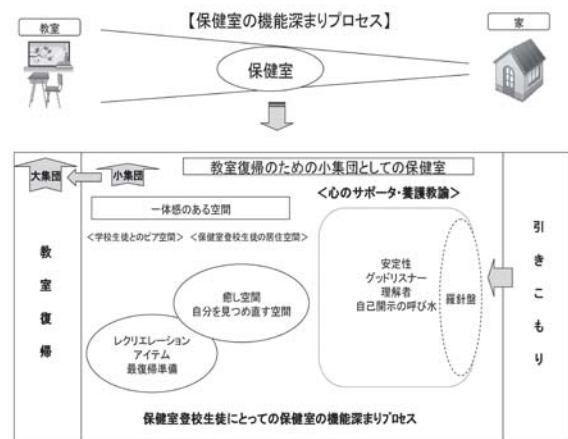


図3 保健室の意味深まりプロセス
(岡田2009年を改変)

【担任の対応】

- 担任も困惑していたが、T子の心に沿うようにかかわり、毎日学級での出来事を話したり、行事にかかわらせたりしてつながりをもたせた。

【母親の対応】

- 毎日欠席しないように生活習慣を整え、家庭でのT子の心の支えとなってもらい力を蓄えることに努力してもらった。
- 学習面でも遅れている部分を補い、教室復帰に向けての準備をしていただいた。

《事例3での弊害とは》

- 生徒を理解できなかった。
担任や学年はT子のおかれている状況を汲みとる事ができない。単にわがままだろうとか甘えているとかと非難され、保健室登校自体を認めてもらえなかった。保健室にいと教室へ無理矢理連れて行かれることになってしまい、休みがちになってしまった。
- 学年内で調整がとれなかった。
生徒の本質を見抜くことができず、いつまでも調整がとれないため、学年での対応は全く無の状態であった。

③ 家族もT子を理解できなかった。

なぜ我が子は保健室登校をするほど、窮地に立っていたのか。なぜ担任は見過ごしていたのか。と問題がすり替っていった。



T子は学校を休みがちになった。

<その対策>

① 生活習慣の確立

保健室登校でもいいから、毎日休まず登校することを約束し、保健室でリズムづくりを始めた。時間割に基づいてT子なりの時間割を毎朝立てた。

② 早い段階での授業への参加

教室以外での授業から出る準備を始めた。その教科担任との調整からなんとか実現することができ、徐々に教科数を増やしていた。

③ 自己肯定感を高める

得意としていた4教科の授業には出ることができたので、教科担任に協力を願い、T子の良い点を評価してもらい、授業を受けることの喜びを感じさせてもらった。

④ 母親の協力

失った意欲を取り戻すためにも、家庭内においても心の支えとして協力を願った。

<納得できない母に理解と協力を求める時の会話>

T：筆者の発言 母：T子の母の発言

T1：T子さんはご家庭の方ではいかがでしょうか。
 母1：はい、T子がこんなことになって初めて感じているのですが・・・以前は感じなかったのでしょうか・・・家でも一人ぼつんとしていることが多い子供だったんでしょうか？妹の方は私にいつもくっついていますが・・・T子は違いましたね。
 T2：はあ・・・そうでしたか。なるほど・・・それがわかっただけでも良かったとしましょう。おそらく寂しい思いをなさっていたのかもしれないね。
 母2：そうなんですか。こっちに来られといってもなかなかこない子です。
 T3：T子さんは恥ずかしがり屋ですからね、自分の方からは、なかなかそんな行動はとれないと思いますね。ここはお母さんから彼女に近づき「お母さんがT子といっしょにしたいから」と伝えられるのもいいかもしれませんね。
 母3：そうですか・・・
 その後、母は家庭で学習をみられるようになり、T子の表情もとても明るくなって、好感が持てる生徒になっていった。T子は絵がとても上手な生徒で、美術の時間に教科担任から賞賛されるようになり、ますます力をつけていった。

○ 事例4は入学後、仲の良かった生徒とうまくいなくなっただけからいじめのような出来事があった。しかし担任は取り合わなかった。母親が個人的にカウンセラーを捜し、面接を受けていた。そのことを告げに来室された翌日から、保健室登校となった。

4)【事例4・・・担任との関係が悪くなり教室へ入れなくなったY子】

中学1年（一人っ子）両親、祖父母の5人家族

① 要約

・ 小学校時代は優等生で、生徒からは勿論、教師からも厚く信頼されていたようだ。中学校に入ってもその調子で学校生活を送っていたところ、入学当初仲良くしていた級友から陰で悪口を言われたり、ズックにいたずらをされたりしはじめた。そのことを担任に訴えたが、本人の行動がいじめを引き起こしたものとして取り合ってもらえなかった事から、Y子は欠席気味になった。

② アセスメント

ア 生徒理解

担任や学年がY子の気持ちを理解し、しっかりと受け止めてやる必要がある。

イ 学校内での円滑な協力体制

・ Y子の学習の保障
 ・ 給食や学校行事に参加させるためにサポートをする生徒を調整する。

ウ 家庭の協力

・ 毎日、登校できるように生活習慣の確立をお願いした。
 ・ Y子は一人っ子であり父親からの期待は過剰気味で、幼い頃から学習をさせていた。Y子との会話にも「勉強なんかもう、したくない」とあり、幼い頃からの父との関係が見て取れた。さらに父は、お婿さんだったことから家庭内でも母親や祖母が中心だったので、両親の絆を太く安定したものにするために協力を願った。

<両親の絆を太くしてもらうための会話>

T：筆者の発言 母：Y子の母の発言

T1：お父さんはY子さんによくかわられる方ですか？
 母1：小学校の時はよく勉強を見たり、遊んでやり取りしていましたね。
 T2：今は？
 母2：娘の方がいやがっていますね。近寄って欲しくない・・・
 T3：そうですか。お父さんは社会の厳しさを教えてくれる人でもありますからね。どんな形だったらかかわっていただけますか。
 母3：これからだったら、夫はスキーがうまいので連れて行ってもらうことはできますね。

T 4：それはいいですね。お父さんの力が発揮できる時でもありますね。どちらで滑られますか。

母 4：土日は県内ですが、春休みに2泊3日ぐらいで出かけようと思っています。スキーは夫がへそくりで買ってやっています。

T 5：ますますすばらしいですね。お父さんのいいところをY子さんに、おおいに伝えてあげてください。そして両親の絆をがっちり太いものにしていただくとY子さんの心も安定しますからね。

これを機会に父娘は学習以外で会話を時々、持つようになったと母は話す。

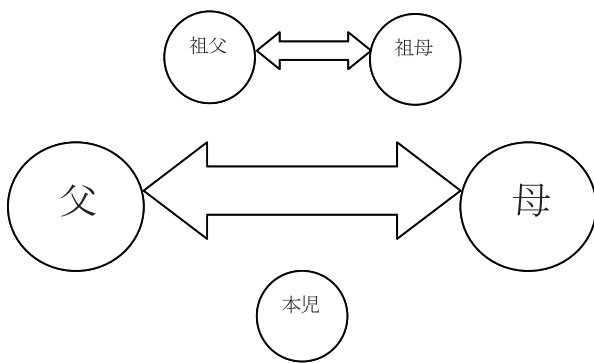


図4 安定した家族関係2004⁽⁷⁾

③ 目標

入学当初から夏休み頃までは、楽しく学校生活を送る事ができていた。(12月中頃から意欲をなくし始めている)傷ついた心に家族や教師が寄り添うことで心の傷は癒えると考えた。保健室で学習を進めながらこじれてしまった担任との関係も修復することで、学年が変わる頃には教室復帰ができると考えた。

④ 指導過程

【養護教諭の対応】

- ・ 担任と面接をしてY子がこのような経過を辿るようになった経緯と関係の修復を目指すための対策を立てた。特にY子が担任に対し信頼する気持ちを抱かせるためには担任としてどうしたらよいかを話し合った。
- ・ 行事は復帰に向けてのチャンスなので、サポートしてくれる生徒と行動させながら、養護教諭も見守る状態で参加させた。この体験は次へのステップとして大変、重要であった。

【担任の対応】

- ・ こじれたY子との関係を修復するため、毎日保健室に来室し、様子をうかがった。そして、Y子のいいところを見つけて会話を進めた。
- ・ 信頼関係を構築した後、遅れた学習の保障として担任が数学をほぼ毎日、見ることでさらなる信頼関係を築くことにした。

【母親の対応】

- ・ 両親が太い絆になるように、そして父親の存在を確かにしながらY子は心の安定を取り戻していった。母は大変、まじめにしっかりと対応される方だったので、めきめきと変容していった。休日には友達と映画を見に行ったり買い物に行ったりして、人とのかかわりを求めるようになった。子供が変容することで、さらなる協力を得られることができた。

⑤ 結果・結論

《事例4での弊害とは》

① 生徒を理解できなかった。

Y子が担任に「いじめ」と訴えたにもかかわらず、「おまえの態度はどんなんや」と逆に避難してしまったことから、担任への信頼は消失してしまった。当初からY子の気持ちをしっかりと受け止めてやればこのような事態を招くことはなかったと考える。ここが学級担任として高い壁を作ってしまう、生徒にしわ寄せがいった。

② 学校内での円滑な体制がとれなかった。

夏頃からY子は友達関係で問題があると把握しているながら、対応することもなく放置していた。また、Y子の訴えについても把握することなく、状態を悪化させた。

③ 保護者は担任への信頼を失っていた。

保護者はY子のわがままで学校に迷惑をかけているという思いはありながらも、担任の対応の悪さに閉口し、私費でカウンセリングを受けられた。



カウンセリングではかなり意欲を失っているといわれ、Y子も休みがちになった。

<その対策>

① 担任との信頼関係を取り戻すことへの対応

- ・ 毎日、保健室へ来室し、信頼関係を回復するために、担任の空き時間を利用し、担当教科を丁寧に教えた。わかる喜びをもたせることが一番の信頼回復となった。そして、担任の授業に出る足がかりとした。

② 学習の保障

- ・ もともと学習面では不安のない生徒だったが、遅れが気になり、授業へ出ることを不安に思った。Y子が信頼できる教科担任の授業から始め、徐々にその教科数を増やしていった。

○ 事例5は、クラスの生徒からいじめに遭い不登校になった。担任や学年主任からカウンセリングを進められ母親が何度か面接を受けた。その後、カウンセラーから保健室登校を勧められた。

5) 【事例5・・・いじめから登校してこなくなったK男】

中学2年（一人っ子）、両親の3人家族

① 要約

- K男は当初、言葉のいじめを受けていたが、それに対し反論すると、さらなるいじめが待っていて、最終的には不登校になった。K男の場合も担任から理解されず、保護者からの申し出も受け入れられず、カウンセラーがかかわって、保健室登校することになった。もともと学習面では優れていたため学習に対する意欲は旺盛であったが、事件をきっかけに意欲を失ってしまった。しかし、最終的には授業を受けることが足がかりとなった。教科担任とのかかわりや良い成績を取ることで自己肯定感を高め、3学年になる時、完全復帰できた。

② アセスメント

ア 生徒理解

授業の前後や休憩時間にいじめが発生するとK男は訴えた。自分を守ってくれる教師はいないと考えていただけに、ことは重大であった。

- 担任や学年はK男の気持ちをしっかりと受け止め、信頼を取り戻す努力をする。

イ 校内の協力体制

学年、教科担任はK男に共感し、早い段階で授業の保障を行うためにも、授業を受ける時、十分に配慮する。

ウ 家庭の協力

- 意欲がなくなっているため、欠席させないように車での送迎をお願いした。（登下校中のいじめを想定して）
- 3人家族ではあるが、K男の心をいやす努力をして頂いた。

③ 目標

教師たちが、K男を守るという姿勢を示しながら、日々の授業を受けさせることで学習面や教室での生活を断ち切ることなく継続させる事ができる。3学年になったらクラス替えをするので、その時、完全復帰させる。

④ 指導過程

【養護教諭の対応】

- K男の気持ちをしっかりと受け止め、保健室は安全な空間であることを認識させ、保護した。
- 意欲が消失していたので、得意なパソコンを使用させ、気持ちの安定を図った。
- 保健室でK男をしっかりと守り、授業に出るときは教室まで送り届け、教科担任が来た時点でバトンタッチした。（休憩時間は自分で保健室へ来る）

【担任の対応】

失った信頼を取り戻すためにK男を絶対保護する体制に出る必要があった。

<担任に信頼を取り戻してもらうため努力を要請している会話>

養：筆者の発言 担：K男の担任の発言

養1：先生どうでしょうね。かなりこじれているようですが・・・

担1：そうですね。

養2：これは担任が全面的に保護に回らなければならないでしょうね。私も何日かK君について教室へ行っていますが、待ちかまえていますね。あれではK君の不安は増しますね。

担2：気にしなければすむんでしょうけど・・・

養3：いや・・・先生は気にならない方だからそうかもしれないませんが・・・気の弱い生徒にしたらいやでしょう。しかも「とにかく僕に声をかけないで欲しい」といっていますね。小学校の頃からいじめに遭っていたようだから、これはまさに「トラウマ状態」でしょうね。だとすると嫌悪感でいっぱいですね。なんとかしてやらなければ・・・

担3：「トラウマ」？

養4：いじめを受けている生徒は脳の構造が変わってしまっていると言われてますから・・・脳の中の海馬と扁桃体が縮むそうです。だから嫌なことからは逃れたいのでしょう。そうなったら教室にも入らなくなりますから、早く手を打ちましょう。

この後、担任が変容し、朝学活には保健室へK男を迎えに来るようになった。

【母親の対応】

- 毎日車で送迎されるので、時々会話をして彼の成長を伝えることで心の安定を図り、同時にさらなる協力をお願いした。

《事例5の弊害とは》

- ① 生徒を理解できなかった。
いじめとはっきりK男が訴えているにもかかわらず、K男も対応が悪いからと取り合わなかった。
- ② 学校内での協力体制がとれなかった。
学年内で意思が統一せず、放置状態であった。
- ③ 保護者は担任への信頼を失っていた。
いじめた方がのうのうと授業を受けていて、なぜ、いじめられた方が不登校にならないといけないのかと母の気持ちはつらいものがあった。

<その対応>

- ① 生徒理解についての共通理解(無条件の受容)
原因は何であれ、いじめを受けた生徒を保護し、授業を受けさせる責務があることを共通理解しながら対応した。
- ② 学校内での円滑な対策
K男のことを理解してくれる教師を増やしていくことで、参加できる授業も増えていった。

③ 保護者の協力

養護教諭が対応していることやK男の変容が保護者の心を変えていった。

<K男の思いを全面的に受け入れたことで母は協力になった時の会話>

T：筆者の発言 母：K男の母の発言

T 1：お母さんの思いはいかがでしょうか
母 1：いじめられた方が授業に出られないとは・・・
T 2：おっしゃるとおりですよ。なんとか私たちも1教科でも多くの授業に出て欲しいので、休み時間は保健室で待機し、授業が始まると、私がついて教室まで行きます。教科担任が来るまでいますよ。授業が終ると同時に、彼は一人で保健室へ戻ってきます。
母 2：先生にそんな迷惑をかけているんですか・・・ありがとうございます。
T 3：いえいえ、お母さんの気持ちを考えると当然のことです。彼はもともと勉強が好きですからね。頑張ってもらいたいです。
母 3：ありがとうございます。
T 4：ですから、欠席だけはしないで欲しいのです。登下校中にいじめられると困るので、大変ですが、送り迎えをお願いしたいのですが。
母 4：わかりました。

母は毎日車で送迎され、休みがちになるK男の心を支えられ、毎日登校できるようになった。

IV 考察

子どもたちの体と心に起きている現象は、『学校、さらには社会の様々な事情や歪みのしわよせではないか』と岡田2009⁽²⁾が考えているように、5例の生徒にも共通したものを感じた。「教育の本質」に迫ることは、社会の高く厚い壁を取り除くことを可能にすると考える。

1 事例から見えてきた対応の共通点

① 研修を積んだコーディネーターの存在

ア 五感を磨く

生徒の微妙な心の変化や動作の変化を読み取ることができる。そして、気持ちを代弁してやれることが大切である。(リフレーミング)

イ 哲学的要素が要求される

関係者と連携を取る時、心に葛藤を抱かないとか、壁を作らないような人格者で、関係者の気持ちに添った対応が要求される。

国分⁽⁸⁾が教育カウンセラー(ここではコーディネーターととらえた)は、実践・指導・研究・マネジメントの4つの局面があり、いずれもが、哲学なしには介入の方針を定められない性質のものだと述べている。

ウ 保護者と信頼関係を保つ

保護者の気持ちに添いながら、保護者もスタッフの一員であるとした考え方にに基づき、連携を円滑にとらなければならぬ。

② 学校全体の協力体制の確立

ア 生徒理解

・ 学級や学年の壁を低くする。さらに一歩進めた対応として壁を作らない。そして、多くの人の意見に耳を傾ける姿勢が必要である。

・ 保健室登校生徒への無条件の肯定的配慮・受容が深まることで、生徒は心を開き自然に行動にも変化が現れる。

イ 友人のサポート

・ 教室復帰をめざすためには数人のサポートが必要になってくる。昼食をともに食べたりゲームをしたりして小集団の中での人間関係づくりをする。

ウ 学習の保障

・ 生徒の気持ちがいろんな活動に対して意欲的になってきたら、徐々に学習に取り組みさせていく。そして、生徒のつまづきの大きい教科から始め、不登校になった以前までさかのぼり、無理のない形でさせていく。

③ 家庭の協力

ア 生活リズムを作る

生活習慣の立て直しをし、欠席をさせない努力をする。

イ 家族関係の構築

・ 家族が一丸となって子供を支える。
・ 愛情のこもった・手作り料理で元気を出させる。

④ 受容の場・リハビリとしてのとしての保健室

・ 心が落ち着く空間であること

・ 初期対応としては、原因はどうであれ「無条件の受容」で対応する。

・ 信頼関係ができた頃から徐々に活動させていく。

(卓球やトランプ、折り紙等と増やしていく)

・ 学習はつまづきの箇所から始める。信頼できる教師や共感してくれる教師に協力を得て、かかわってくれる人を増やしていく。

2 阻むことの共通点

① 生徒理解

・ 生徒を十分に理解できないことから、甘えていってかわがままとかで処理されてしまっている。

・ いじめについては、いじめる側も悪いがいじめを受ける方にも何らかの原因がある。といった考え方が根底にあり、どこまでも平行線を辿っている。

・ 負けを認めることへの抵抗感を強く感じた。

② 円滑な体制ができない

学校内や学年で共通理解されない、体制づくりができない

③ 学校と家庭が連携できない

お互いが自分の言い分だけを述べる。

3 各事例の「個性」から学ぶもの

- ① かなり前だったが、「なぜ学校があるのか？」と数人の生徒から聞かれたことがあった。しかし、その当時、これに対して良い回答を持ち合わせていなかった。しかし、この事例の生徒たちとかがわったことで見えてきたものがあった。おそらく学校という器の中で集団生活を学び、社会という大きな器へ出て行くための「訓練の場」であろうかという考え方に行き着いてきた。
- ② 5例中3人が一人っ子であった。保護者にとっては、おそらく兄弟喧嘩で仲裁した体験もないところに突然、発生した問題であり、かなりの狼狽ぶりだったと思われた。それだけに、学校側は人間関係の調整役をしなければならないのと、保護者にも成長して頂くことへの働きかけもしなければならない時代になったということを実感していかなければならない。

《今後の課題》

問題発生の原因は、5例中4例は友達とのトラブルがきっかけとなっている。しかしその苦しい状況を把握できなかった、あるいはサインを出していたにもかかわらずわからずとしてくれなかった担任へ信頼喪失という形で向けられていた。このような状況から考えられることは、もう少しお互いを思いやり、分かり合えたら起きなかったことではないかと思えてならない。言い換えるとお互いが心の壁を作らない努力をしなければならない。担任と生徒、担任と保護者の壁を最初から作らない努力をしなければならないと考える。そのことは下記の1)と2)で林・岩野2000⁽³⁾が提言してくれているように思える。

1) 担任教師への提言

- ① 子供と時間を共有すること
- ② 遊び心を大切にすること
- ③ 人間としての生き方を語ること
- ④ しなやかな感性を磨くこと

2) 親への提言

- ① 子供の個性を尊重すること
- ② 期待すること、されること
- ③ ゆとりを持って待つこと
- ④ 気持ちを理解し信じること

(筆者としての予防的対応)

3) 生徒の初期サインを把握する保健室の役割

- ① 毎日の健康観察、欠席状況から
- ② 保健室頻り来室者の検討と継続的記録
- ③ 生徒や保護者からの相談

初期サインと思われることや生徒の健康問題と思われることについては、常に担任や学年と連携を取りながら間髪入れない対応が不可欠となってくる。

永瀬2000⁽³⁾は養護教諭が積極的に教育相談、カウン

セリングの素養を身につけていくことが強く期待されていると述べている。生徒の健康問題や健康課題を居ながらにして把握できる格好の場所である保健室で、日々執務している。学校全体の動きも把握できる場所でもある。生徒の問題解決に向けて、学校職員と共感しながらしかも巻き込んでいくミドルリーダーとして活躍できる要素をもっている。

V おわりに

生徒を深く認識し、生徒の良さをうまく生かすことで肯定感を高めることができた。さらには、全職員が心の壁を取り払うことができたことで生徒の将来に向けての解決策を見いだすことができた。

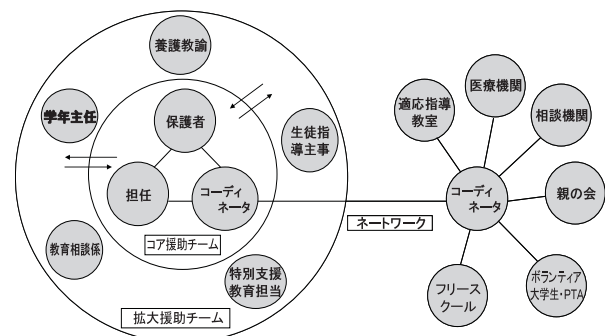


図5 コア援助チーム・拡大援助チーム・ネットワークから援助チーム (石隈・田村による) 2007⁽⁹⁾

故に、全職員の連携は生徒が教室復帰を遂げるためには不可欠であることを強調するものである。今こそ、教育界は図5のような外部の組織からの援助を受けながら、壁を低く、生徒の未来に貢献しなければならないという思いを保健室から積極的に発信することが重要と考える。

謝 辞

最後に、筆者はここに登場した5人の生徒から多くのことを学ばせてもらい、自身が一番成長したように思います。教育の原点ともいえる部分を学ばせていただき、5人の生徒とその保護者の方々に感謝いたします。また、別事例のスーパービジョンで適切な指導をいただいた、水上和夫先生にも感謝いたします。

文 献

- (1) 指導と評価「特集不登校」松田素行 日本図書文化協会 1997年
- (2) 「これからの養護教諭」富山県養護教諭研修会資料 岡田加奈子 2009年
- (3) 「学校カウンセリング」—その方法と実践— 真仁田昭編著 林 博, 岩野宣哉, 永瀬純三

- 金子書房 2000年(初版第5刷)
- (4)「学校教育相談のすすめ方」学校教育経営研究会編
岐阜県教育センター 笹島久・酒井元雄 教育出版
1989年
- (5)教育相談と保健室運営とのかかわり
内地留学報告書 石若俊子 1990年
- (6)教育カウンセラー標準テキスト 上級編
「チーム援助」石隈利紀・田村節子
日本教育カウンセラー協会編図書文化 2007年(初

- 版第5刷)
- (7)家族療法 放送大学教科書 2004年
- (8)教育カウンセラー標準テキスト 上級編
「哲学概論」国分康孝
日本教育カウンセラー協会編図書文化 2007年(初
版第5刷)

(2009年8月31日受付)

(2009年11月6日受理)

〔報 告〕

地球市民的資質を育てる国際理解教育についての考察

—小学校6年生社会科「世界の中の日本」を事例として—

田尻 信壹・荒屋 誠*

A Study about Education for International Understanding for Enhancing Global Citizenship

—A Case of the 6th Grade Unit of Social Studies “*Japan in the World*” in Elementary School—

Shin-ichi TAJIRI and Makoto ARAYA

摘要

これからのグローバルな時代を生き抜いていく子どもたちにとって、地球市民的資質の育成を目指した国際理解教育は必要不可欠なことであり、小学校段階からその基礎を身に付けることはとても大切である。そのために本研究では、①日本の国際理解教育の潮流を整理、②小学校社会科の歴代学習指導要領を整理、③ジグソー学習を取り入れた国際理解教育の可能性の探究を行った。その後、①～③までの研究成果を基に、小学校6年生社会科の単元「世界の中の日本」を開発し、授業実践を試みた。その結果、小学校段階において、地球市民的資質の基礎の育成が可能であることが確認できた。

キーワード：国際理解教育、小学校社会科、地球市民的資質の育成、ジグソー学習

Keywords：Education for International Understanding, Social Studies in Elementary School, Fostering of Ability for Global Citizenship, Jigsaw Method

1 問題の所在

これまで小学校における国際理解教育は、総合的な学習の時間で実施されることが多かった。また、その学習内容については、英語のスキル面を重視した学習や異文化理解の活動などにウェイトが置かれ、真の地球市民的資質の育成を目的としたものになっていない場合が多いことが、2005年に日本国際理解教育学会が行った実態調査¹でも明らかになっている。この事実は、学校現場の教師に国際理解教育の真の目的や、取り組むべき学習内容がよく理解されていないことや、国際理解教育は総合的な学習の時間に行うものと考えている教師が多いことを浮かび上がらせる。現行学習指導要領の小学校社会科の目標では「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的な資質の基礎を養う。」(下線筆者)²と国際理解教育のねらいにもつながることが明記されている。しかし、小学校社会科の学習の場で、国際理解教育を意識した実

践が行われているとは言い難い。

より充実した国際理解教育を行うためには、教科の学習と総合的な学習の時間が両輪となって働く必要がある。そこで、注目するのが教科として社会科の存在である。永井は「国際理解教育は、教育課程の全体にかかわるものであるが、その目標、内容、方法において、非常に社会的である。」[永井滋郎 1989,p6]と述べている。より充実した国際理解教育を行うためには、まずもって社会科という教科の枠の中で、地球市民的資質の基礎を培うことを意識して学習を進めることが大切ではないかと考えた。

そこで、今日までの間に影響を与えた国際理解教育の様々な潮流について分析し、国際理解教育の内容やねらいがどのように変容してきたかを明らかにする。次に、小学校社会科の歴代学習指導要領を分析し、国際理解教育に関連する内容と取り扱いがどのように変化したかについて明らかにする。さらに、国際理解教育をより充実させるための学習方法として「ジグソー学習」に焦点を当て、学習の成り立ち、学習を成立させるための条件や

* 氷見市立湖南小学校

活用方法などについて検討する。これらの研究成果を基礎に「地球市民的資質」を育てることを目指した単元開発と、「ジグソー学習」を取り入れた授業実践を行う。そして、プリテスト・ポストテストを通して、開発した単元の有効性と地球市民的資質の育成の可能性について検証する。

2 日本の国際理解教育の歴史と分類

戦後から1990年までの日本の国際理解教育は、ユネスコの国際理解教育³や日本型の国際理解教育、開発教育⁴、環境教育などが混在した時代であった。そんな中、1974年に日本の国際理解教育の方向を決める大きな選択が行われた。中教審が「国際社会に生きる日本人」の育成を勧告し、ユネスコが「国際教育に関する勧告」を出したのである。日本は中教審の勧告に基づく日本型の国際理解を選択し、異文化理解や外国語教育の推進、海外子女・海外帰国子女教育が国際理解教育の中心に据えられた。その流れは現在にまで受け継がれ、国際理解教育本来の領域や内容の学習を妨げている場合も多く見られる。

1990年代以降にグローバル教育⁵、シティズンシップ教育⁶、ESD⁷などが生まれた。その背景には、グローバル化の進展によって人々の国境を越えた地球規模で移動が顕著になった結果、それぞれの国家の多民族・多人種化が進み、民族・人種構成の変化が国家体制にまで影響を及ぼすようになったことがある。日本も例外ではなく、都市部だけでなく、地方の地域社会においても多文化化が顕著に見られるようになり、人々はこの生活環境の変化に対応していくために、従来のナショナル・アイデンティティを再検討する必要に迫られている。これらの課題を解決していくために必要なのが、地球市民としての資質の育成である。教育現場には、グローバル教育やESDの考え方も取り入れ、地球市民的資質の育成を目指した国際理解教育を着実に行うことが求められている。

3 学習指導要領から見る国際理解教育の変遷

小学校社会科における国際理解教育の学習内容が時代とともに、どのように変化してきたかを明確にするために、小学校の歴代社会科学学習指導要領の国際理解教育に関連する記述内容の変化を捉える。社会科の学習指導要領は、今日に至るまで8回の改訂が行われており、その時代における社会の要請が多く反映されている。

分析に当たっては、歴代の学習指導要領を小林恵氏の時期区分[小林 恵 2007]を参考に、9つの学習指導要領を昭和20年代(昭和22年・昭和23年補説、昭和26年)、昭和30年度版から昭和52年度版(昭和30年、昭和33年、昭和43年、昭和52年)、平成元年度版から平成20年度版(平

成元年、平成10年、平成20年)の大きく3つの時期に分けて分析する。

(1) 昭和20年代の学習指導要領の分析から明らかになったこと

昭和22年度版の学習指導要領から社会科がスタートしたが、当初から学習内容に国際理解教育に関連する内容が位置づけられていた。22年度版は戦後の連合国による占領下という状況もあったが、5,6年生で平和や文化理解について学習が行われていたことが分かった。23年度の補説や26年度版では、22年度版の内容に加えて外国との経済的な相互依存関係の学習も行われるようになっていたことが明らかになった。

(2) 昭和30年度版から昭和52年度版の分析から明らかになったこと

昭和30年度版から52年度版まで、国際理解に関する内容が5,6年生で分けて扱われたり、6年生でまとめて扱われたりした。その際には、国内での工業生産や農業生産と外国との経済的なつながりを区別して扱う傾向が見られるのも特徴である。しかし、何より昭和43年度版で、6年生の目標の第一番目に「国の政治のたいせつなことはたらきや世界の平和に対する人々の願いなどを理解させるとともに、世界の諸地域で特色ある生活が営まれている様子に関心を深め、国際理解の基礎を養う。」と国際理解教育に直結する内容が明記されたことは画期的な出来事と言える。この流れはその後も続き、最新の平成20年度版においても順番は二番目になったが、6年生の目標に国際理解教育に関連する内容が明記されている。

昭和30年度版から52年度版で扱われた国際理解教育に関連する学習内容は、昭和20年代と同じく、経済的な相互依存関係や文化理解、平和の三つを中心に構成されていることも明らかになった。

(3) 平成元年度版から平成20年度版の分析から明らかになったこと

平成元年度版では、国際理解教育に関連する学習で大きな変化が見られた。3年生の内容の取扱いで、「地域の生活が国内の他地域だけでなく、外国ともかかわりがあることを気づかせるよう配慮するものとする。」と記載されたのである。さらに4年生においては、内容、内容の取扱いの両面で外国とのかかわりについて記載されるようになった。これまで、5年生以上でしか見られなかった国際理解教育に関連する学習内容が、地域学習を中心とする3・4年生にまで広がったのである。これは、3・4年生の内容をまとめて弾力的に扱うようになった平成10年度版、最新の平成20年度版においても受け継がれている。

平成元年度版から平成20年度版において扱われている国際理解教育に関連する学習内容は、昭和54年度版まで

の経済的な相互依存関係や文化理解、平和に人権、環境、開発も加えて構成されていることが明らかになった。

歴代の学指導要領の内容の分析を通して、国際理解教育に関連する学習が、初期社会科のころから位置づけられていたことが分かった。また、その学習対象が時代とともに高学年から、地域学習を主とする中学年へと広がったことも明らかになった。さらに、その学習内容が時代の変遷とともに、文化理解や経済的な相互依存関係から領域を広げ、平成20年度版では、ESDとの関連から学習内容の観点を取り上げようとする動きも見られるようになった。グローバル化の影響を受け、学習指導要領の内容もその流れに対応してきていることが見て取れる。小学校社会科における国際理解教育に関連する内容の占める割合が次第に高まってきていることが明らかになった。

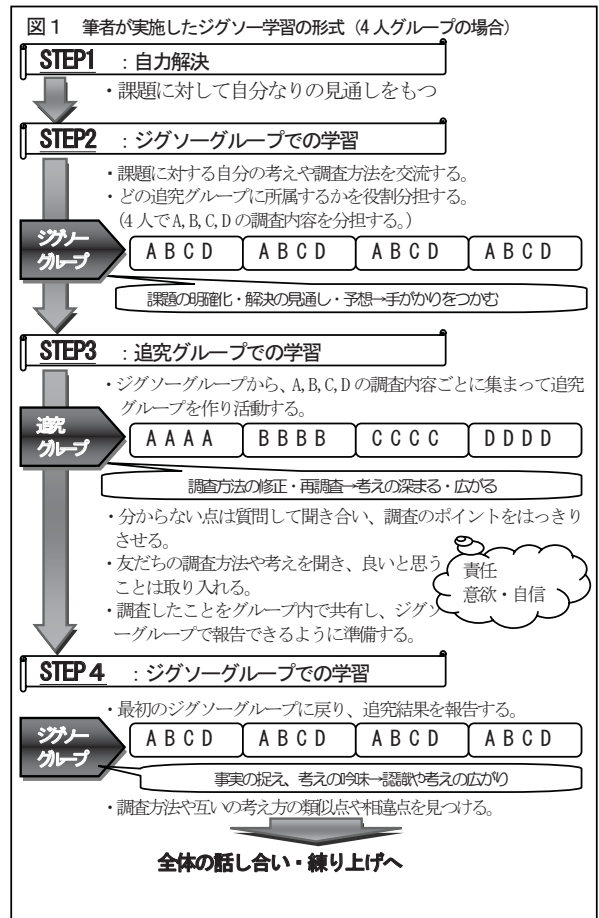
4 ジグソー学習の概要と可能性

子どもたちが主体的に学んでいくためには、学習内容と学習方法が両輪となって働く必要がある。また、「私たちが教育における文化の多様性に関心があり、文化の多様性に言及するカリキュラムをもつならば、教室での学習スタイルやアプローチにも多様性がなければならない」とのセルビー [セルビー, D. 1996, p10]の考えにも基づき、単元の開発にあたっては、「ジグソー学習 (Jigsaw Method)」を取り入れることにした。

ジグソー学習は、1970年頃アメリカで生まれた。当時のアメリカでは民族間や人種間の諸問題が教育の現場に深刻な問題を引き起こしていた。ジグソー学習はそんな中で生まれた協同学習⁸のプログラムの一つで、カリフォルニア大学サンタ・クルズ校の社会心理学者エリオット・アロンソン教授を中心としたグループによって開発された。ジグソー学習のネーミングは、ジグソーパズルからきており、子どもたちが課題別に分かれて調査したことを持ち寄り伝え合うことで、パズルが完成するがごとくより完成された知識や技能を得ることができることからネーミングされた [アロンソン, E. 1986, pp.1-8]。「ジグソー学習」は、アメリカにおいて、教育現場での人種差別問題を解決するために行われた様々な取り組みの中から生まれてきた学習方法の一つといえる。

ジグソー学習にはいくつかの形態があるが、基本的には、ジグソーグループと追究グループ (カウンターパート・グループ) から成り立っている。図1はアロンソンの理論をもとに筆者が作成した最も基本的なジグソー学習の形態である。

ジグソー学習は、生活指導と学習指導の両面を充実させることをねらいとしている。「子どもがお互いを好きになる」、「学校が好きになる」、「自尊心が高まる」、「競争的な感情が減少する」、「他の子どもから学ぶことがで



きるということを信じる」、「学業成績が向上する」、「相手の立場にたって考えることができる」などのメリットがあることがアロンソンの検証から確認されている [アロンソン, E. 1986, pp.99-131]。また、「責任感」、「参画する態度」、「表現する力」を伸ばすということも大富中学校の実践から検証されている [筒井昌博 1999, pp.12-14]。

一方、ジグソー学習を学級に導入するためには前提条件が必要であることも明らかとなっている [アロンソン, E. 1986, pp.25-55]。効果のあるジグソー学習を導入したいなら、多様な人々、グループ構成、チーム作りを援助するとともに、多様な調査活動が可能な学習内容を構成すること。さらに、教師が自分の役割を自覚するとともに、グループ・リーダーの育成・訓練を行うことが必要である。

日本では、本格的にジグソー学習の研究に取り組んだ大富中学校の事例を除くと、小学校、中学校を問わずジグソー学習の実践例はわずかしかない。それは、「授業 (学習活動) の場では、個人の学習が大切にされ、あまり『協力』して学習することが求められてこなかったことが大きな原因ではないだろうか。」 [筒井昌博 1999, p14] と筒井は分析している。さらに小学校では、ジグソー学習を行うことが子どもたちの発達段階から考えて難しい場合もあるため、積極的に取り組まれることが少なかったのではないかと筆者は考える。

現在の日本における教育の問題点として学力の二極化、教室内の構成の多様化、多文化的状況などが上げられている。この現状には、アロンソンがジグソー学習を開発した1970年代のアメリカにおける状況と共通する部分がある。今こそ、ジグソー学習の有効性を再確認し、日本の学校教育の現場に積極的に取り入れる価値があるのではないかと筆者は考える。日本ではグループ学習の伝統があり、集団学習の素地が十分に整っている。しかし、日本でこれまで行われてきたグループ学習は、同じ課題をもつ子どもが集まって調査をしたり、調査したことを話し合ったりする活動が多かった。そのため、活発な子どもがグループ活動をリードする一方で、終始聞き役に徹する子どもたちの存在を生み出していた。ここにジグソー学習を取り入れることにより、だれもが平等に調査したり、発表したりする機会が生まれる。そして、学習の成果をより多くの子どもたちが享受できるようになるのである。教師がその仕組みを理解し、事前の準備をしっかりと行ってジグソー学習を実施すれば、学力の二極化、教室内の構成の多様化、多文化的状況などに対して、大きな成果が期待できるはずである。

5 地球市民的資質を育てる社会科の授業実践

(1) 小学校段階における地球市民的資質とは何か

現代の社会ではトランスナショナルなひとやものの移動がごく自然に行われるようになった。当然のことながら日本もその渦中にあり、多くの国との間で原材料や製品を輸入したり、製造した製品を輸出したりしている。生産拠点を海外にシフトする企業も数多く多く見られるようになった。ひとの移動もより活発になり、多くの外国人労働者（日系人も含む）が来日し、日本国内の多文化化が著しく進展している。世界中の国々が、地球規模で複雑に結びつてきているのである。一方で、地球規模で解決に取り組まなければならない環境問題や戦争・紛争などの問題の存在もある。地球温暖化の問題を例に挙げても、それは一国だけの力では解決することが不可能であることは明らかである。地球を一つの大きなシステムとして捉え、問題の解決に取り組むしかない状況になっており、その前提条件が地球市民的資質の育成である。

地球市民的資質とはどんな資質を指すのであろうか。大津和子はその資質として、ワールド・スタディーズを基に①世界を相互に関連し合うシステムとして理解する、②世界には異なる視点をもつ人々が存在することを考慮する、③人権、公正の観点から社会の問題をとらえ、地球環境にも配慮する、④望ましい変化をもたらすために社会に積極的に参加する、⑤学習においては結果よりプロセスを重視することなどを挙げている(大津和子「地球市民的資質」[大津和子, 溝上泰 編 2000, p 34]。)

小学校の段階で、どのような地球市民としての資質を

育てなければならないのであろうか。大津が述べるところの地球市民的資質を小学校段階の子どもたちに身につけさせることは困難であるが、小学生なりの地球市民的資質を身につけることは非常に大切なことと考える。筆者は大津の考えを基に小学校段階での地球市民的資質を「グローバルな視点で事実をとらえて理解し、身近な地域から取り組みができる態度・能力」と捉えることにする。世界の国々はつながり合っている事実を知り、世界で起きていることは自分の生活とも関係があることを理解することは小学生でも十分に可能である。そして、一人一人が意識して、地道な取り組みを続けることのみ、持続可能な発展が現実のものとなるのである。

(2) 実践に直結する学習指導要領の内容

授業実践では、単元「世界の中の日本」を取り上げることにする。平成10年度(現行)学習指導要領の「目標」、「内容」、「内容の取扱い」で単元「世界の中の日本」について整理すると表1ようになる。

表1 単元開発に直結する学習指導要領の記述 第6学年

<p><目標></p> <p>(2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方や我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。</p>
<p><内容></p> <p>(3) 世界の中の日本の役割について、次のことを調査したり地図や資料などを活用したりして調べ、外国の人々と共に生きていくためには異なる文化や習慣を理解し合うことが大切であること、世界平和の大切さと我が国が世界において重要な役割を果たしていることを考えるようにする。</p> <p>ア 我が国と経済や文化などの面でつながりが深い国の人々の生活の様子。</p> <p>イ 我が国の国際交流や国際協力の様子及び平和な国際社会の実現に努力している国際連合の働き。</p>
<p><内容の取扱い></p> <p>(3) 内容の(3)については、次のとおり取り扱うものとする。</p> <p>ア アについては、我が国とつながりが深い国から数か国を取り上げること。その際、それらの中から児童が一国を選択して調べるよう配慮し、様々な外国の文化を具体的に理解できるようにするとともに、我が国や諸外国の文化や伝統を尊重しようとする態度を養うこと。</p> <p>イ イの「国際交流」についてはスポーツ、文化の中から、「国際協力」については教育、医学、農業などの分野で世界に貢献している事例の中から、それぞれ選択して取り上げ、国際社会における我が国の役割を具体的に考えるようにすること。</p> <p>ウ ウの「国際連合の働き」については、網羅的、抽象的な扱いにならないよう、ユニセフやユネスコの身近な活動を取り上げて具体的に調べるようにすること。</p> <p>エ エ及びイについては、我が国の国旗と国歌の意義を理解させ、これを尊重する態度を育てるとともに、諸外国の国旗と国歌も同様に尊重する態度を育てるよう配慮すること。</p>

※ 平成10年度版学習指導要領をもとに筆者が作成

平成10年度（現行）学習指導要領では、内容(3)は、ア、イの2つの項目から構成されている。そのため、本単元ではアに対応する内容を日本とつながりの深い国について学習する小単元で、イに対応する内容を、世界の平和のために日本が果たすべき役割について学習する小単元内容を構成することにした（なお本章以降、アに対応する小単元を「小単元Ⅰ」、イに対応する小単元を「小単元Ⅱ」と記すことにする）。

(3) 単元「世界の中の日本」の構造

ア 小単元Ⅰについて

小単元Ⅰ（日本とつながりの深い国）について従来行われてきた学習では、子どもたちが調べたい国を決め、国別のグループで調査活動を行い、代表者が調べたことを発表したり、ポスターセッション形式で調べたことを伝えたりして単元を終えることが多かった。しかし、このような学習では、調べる視点が様々で、つながりが見えにくく、自分が調べていない国に対する理解が不十分になることがあった。日本と世界の国々の間にどのようなつながりがあるのかを考えるためには、まず主な国の特徴をしっかりと理解することが大切である。その上で経済的、文化的視点から日本とのつながりを調べたり、これからの関係のもち方について話し合ったりする活動へと学習を発展させることが大切である。

そこで、子どもたちが各国の特徴をしっかりと理解できるように3つの工夫を行う。一つ目は、範例として韓国を取り上げて全員で調べを進め、調査の観点を明確にすることである。視点を知ることで次の調査にそれを生かすことができる。二つ目は、アウトリーチ教材⁹の活用である。実物があることで、日本の生活習慣との比較をしながら、文化や生活様式の共通点や相違点を明らかにすることができる。三つ目は、ジグソー学習の導入である。アメリカ、中国、サウジアラビア、ブラジルの4つの国の中から一つ選び、選んだ国について韓国を調べた経験も生かして一人一人が追究グループで責任ある調査を行う。そしてジグソーグループに戻り調査内容を報告し合う中で、4つの国についての確かな理解の成立が期待できる。これらを基に、つながりが深い国々と今後どのように付き合っていくべきかについて考えを深めていきたい。

イ 小単元Ⅰ「日本とつながりの深い国」の概要（全10時間）

本小単元は三次（全10時間）で構成されている。以下各次の概要について説明する。

<第一次> 韓国ってどんな国（3時間）

日本から近い外国の一つである韓国について知っていることを出し合うことから学習はスタートする。韓国について知らないことも多いことが明らかになった上で、資料や図書室の本、インターネットを活用して詳しく調

査する（その際に調査の視点を子どもたちと確認し、最低限その視点について調べるようにする）。次に、韓国について調べたことをもとに、韓国とはどんな国なのかを話し合う。その際には、アウトリーチ教材の「みんぱく¹⁰」も活用し、実物を通して、日本と韓国の生活や文化の共通点や相違点を確認できるようにする。その後、調査の結果のなどをもとに、韓国は日本とつながりのある国と言えるのかを話し合う。第一次では、調査の観点をしっかりと理解すること、中でも日本と調査対象とする国のつながりを意識できるようにしていくことにウェイトを置く。

<第二次> 日本とつながりの深い国を選んで調べよう（5時間）

第二次では、第一次での経験も生かしてジグソー学習を実行する。はじめに、4人でジグソーグループをつくり、グループ内でアメリカ、ブラジル、サウジアラビア、中国のどの国を調べるか役割分担をする。次に、同じ国を調べる子どもが集まって追究グループをつくり、調査活動を進める。その際には、韓国の調査で使用した調査の視点を活用する。追究グループでの調査活動が一段落したら、調査から分かったことを、もとのジグソーグループで報告することも考えてまとめる。場合によっては報告の練習も行う。その後、ジグソーグループに戻り、追究グループでのまとめを基に、調査内容を報告したり、その内容についての質疑応答を行ったりする。

<第三次> つながりの深い国とどう付き合っていけばよいのだろう。（2時間）

第一次の学習や、第二次のジグソー学習で得た知識をもとに、調査してきた5つの国と日本とのつながりの深さをランキングし、その理由を全体で話し合う。ランキングを通して、5つの国のどの国とも深く結びついていることが明らかになり、順位付けは難しいことが見えてくるはずである。学習の最後の段階では、なぜ、いろいろな国とのつながりを大切にしなければならないのかを考えて学習を終える。

ウ 小単元Ⅱについて

小単元Ⅱ「世界の平和と日本の役割」では、世界規模で問題となっている事柄（グローバルイシュー）を捉え、それらを解決するための国連や青年海外協力隊などの取り組みについて調べて学習を終えることが多かった。

本小単元では、子どもたちがグローバルイシューを明確に捉え、それに対する取り組みを調査を通してしっかりと理解できるように、2つの工夫を行った。一つ目は、単元の最初にグローバルイシューの解決に取り組んでいる組織としてNGO団体「国境なき医師団」を取り上げることである。「国境なき医師団」には日本人スタッフもおり、その活動の中心が紛争・戦争、天変地異などで犠牲となった人々（特に子ども）の命を救うことなので、子どもたちがより身近に活動内容をとらえることが可能

だと考えたからである。二つ目は、ジグソー学習の導入である。グローバル 이슈について調査を行う段階でジグソー学習を取り入れ、調査や報告の活動を通して、すべての子どもたちが主なグローバル 이슈について正しい理解ができるようにする。問題に対する正確な認識があってはじめて、問題の関連性を考えたり、問題の解決に自分は何ができるのかを考えたりすることが可能になるからである。

エ 小単元Ⅱ「世界の平和と日本の役割」の概要（全8時間＋課外）

小単元Ⅱは三次(全8時間＋課外)で構成されている。以下各次の概要について以下各次の概要について説明する。

＜第一次＞ 国境なき医師団とは何だろう（3時間＋課外）

第一次の最初に国境なき医師団が使っている「命の腕輪」を提示し、その役割を考える。次に国境なき医師団の存在を知るとともに、資料を通して活動を理解することに重点を置く。(特に子どもたちの命を守ることを重視していることに目を向けられるようにする。) 次の段階では、資料を通して、国境なき医師団が活動している国々で、子どもたちが命の危険にさらされている理由を考える。その後、地球規模で子どもたちのために活動している他の団体や組織を探して、その活動内容について授業時間だけでなく、放課後や家庭学習(課外)の時間も使って調べる。そして、なぜ地球規模で問題解決に当たらなければならないのかについて考える。

＜第二次＞ 地球規模で解決に当たるべき問題にはどんなものがあるのだろうか（3時間）

第二次では、地球規模で解決に当たらなければならない問題にはどんなものがあるのかを探る場面でジグソー学習を取り入れる。小単元Ⅰと同じように、4人のジグソーグループを作り、調べるテーマの役割分担を決めた後、課題別の追究グループに分かれる。追究する課題は、地球環境の問題、地球温暖化の問題、貧困の問題、戦争や紛争の問題の4つに集約し、追究グループで調査活動やまとめの作業を進める。その後、ジグソーグループに戻って調査内容の報告をするという一連の活動を行う。

＜第三次＞ 地球規模の問題を解決するために何ができる（2時間）

第三次では、はじめにジグソーグループでの調査報告から分かったことを整理したり、疑問について全体で話し合ったりする。地球規模で問題の原因や関連性、現状や対策を明らかにする中で、そんな問題の解決のために自分は何ができるのかを考え、単元をまとめる。

※二つの小単元の詳しい展開については資料1, 2を参照

(4) 単元「世界の中の日本」の分析

単元「世界の中の日本」について平成20年1月に氷見市立湖南小学校6年生を対象に授業を行った。単元「世界の中の日本」の実践を試みた後、子どもたちにどんな変容があったのかをプリテスト・ポストテスト(資料3を参照)を通して分析する。

ア 小単元Ⅰのプリテスト、ポストテストから見る子どもの変容

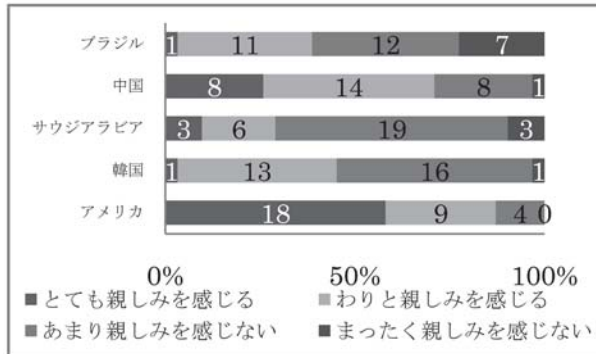
つながりのある国についてどの程度理解しているかを把握するために、「アメリカ・韓国・サウジアラビア・中国・ブラジルの5つの国について人物、歴史、生活など知っていることを自由に書いてください。」という設問を授業級31人の子どもたちに投げかけた。プリテストでは5つの国すべてに書くことができた子どもは10人(32%)、4つの国に書くことができたのは9人(30%)、3つの国に書くことができたのは3人(10%)、2つの国に書くことができたのは5人(16%)、1つの国にしか書くことができなかったのは4人(13%)という結果になった。多くの子どもが知っていることを書くことができたのはアメリカや中国、韓国であった。その記述の内容は、それまでに学習した歴史と関連するものも多かったが、韓国と北朝鮮を取り違えていたり、サウジアラビアは貧しい国と捉えていたりするなど、中途半端な理解のもとで回答しているものも見られた。一方、実践後のポストテストでは、全員が5つの国について知っていることを書くことができるようになった。また、その記述の内容も「サウジアラビアから石油を多く輸入している」、「ブラジルとは100年も前から移民を通してつながりがある」など人のつながり、経済的つながりなど視点から具体的な記述が多くなった。これは、ジグソー学習を行ったことにより、自分が調べた国だけでなく、他の子どもが調べた3つの国のこともよく理解できたからである。

次に、子どもたちに「身の回りの物やできごとなどから外国とのつながりを感じることはありますか。」と問うた。プリテストでは、31人中30人があると答え、ポストテストでは31人全員があると答えた。子どもたちは日々の生活を通して、外国とのつながりを意識していることが明らかになった。しかし、その理由を記述したものを分析してみると、プリテストの段階では、「外国人を見かけるから」、「スーパーで外国産の食品が売られているから」といった漠然としたものが多かった。一方、実践後のポストテストでは、「食品を外国からの輸入にたよっているから」、「ファーストフードなど外国からの文化が日本にもたらされているから」、「ブラジルに多くの移民が行ったり、反対にブラジルから日系人が働きに来たりしているから」といった具体的な記述が多く見られた。小単元Ⅰの学習を通して、外国との相互依存関係を意識できるようになったことが分かる。

最後に、5つの国に対して感じる親しみの度合いを調

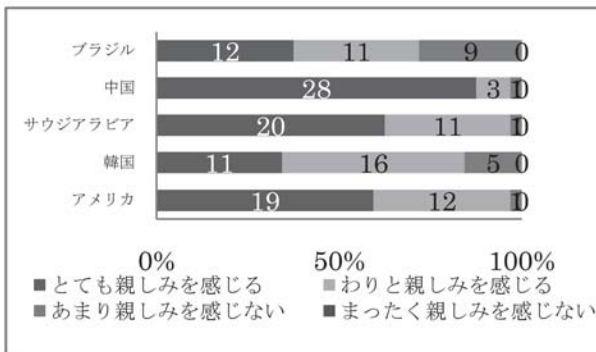
査した。図2はプリテストの結果である。小单元Iの実践前にアメリカや中国に対しては、過半数の子どもたちが親しみを感じていたが、サウジアラビアやブラジルに対して親しみを感じていた子どもが少ないことが分かる。

図2 5つの国に対して感じる親しみの度合い



※ プリテストの結果をもとに筆者が作成

図3 5つの国に対して感じる親しみの度合い



※ ポストテストの結果をもとに筆者が作成

図3は実践後に行ったポストテストの結果である。全体的に見ると、親しみを感じる度合いがアップしており、「まったく親しみを感じない」がどの国においても0%となっている。次に、個々の国で変化が大きかったものを取り上げる。ブラジルに対しプリテストの段階では40%の子どもしか親しみを感じていなかった。しかし、学習から100年以上も前から移民を通したつながりがあったことも分かり、親しみを感じる度合いが70%まで増加した。サウジアラビアに対してプリテストで親しみを感じていた子どもは30%程度で、5か国中最下位であった。しかし、学習を終えた段階ではアメリカ、中国と並んで親しみを感じる子どもが97%と驚異的な増加となった。日本とは生活習慣や文化の面で異なることが多いサウジアラビアであるが、石油を通したつながりの大きさを理解できたことがその背景にある。中国に対しては、調査を通して食品はもちろんのこと、衣類や雑貨など多くの品物が日本に輸出されており、日本の輸入額ではアメリカを抜いて第1位に

なっていることも明らかになった。経済的なつながりに加え、歴史的なつながりも深い中国への親しみの度合いがより高くなったといえる。

以上のことは、それぞれの国の成り立ちや文化、生活習慣、学校の様子、民族間の問題、地理的状况、日本とのつながりなどの事実を正しく理解させることの大切さを物語っている。ジグソー学習を通して、主体的かつ協同的に学習したことで判断材料が増え、総合的な判断をすることが可能となる。また、学習の最後に日本とつながりの深さをランキングを通して考えたことも、蓄積してきた知識を再構築して判断するために有効に働いたのではないだろうか。

イ 小单元IIのプリテスト、ポストテストから見る子どもの変容

世界の国々が協力して解決に当たらなければならない問題とその解決方法を問う設問を出題した。その設問に対する子どもたちの回答結果を整理すると、プリテストでは表2のように、ポストテストでは表3のようになった。

表2 設問に対する回答（プリテスト）☞回答数30

指摘した問題	人数 (複数解答)	おもな解決方法
食品問題	15人	<ul style="list-style-type: none"> もっと検査を厳しく行う。 中国と話し合ってもっと仲良くなるようにする。 中国にやり方を伝え、悪いところをなくす。
地球温暖化問題	10人	<ul style="list-style-type: none"> みんなが協力してCO₂をあまり出さないようにする。 むだなごみを出さないようにする。 みんながエコに取り組む。
資源の問題	3人	<ul style="list-style-type: none"> ガソリンを値下げしてもらうようにたのむ。
戦争・紛争の問題	2人	<ul style="list-style-type: none"> みんなが仲良くする。 わからない
栄養不足の問題	1人	<ul style="list-style-type: none"> 食料を提供したり、食料を買うためのお金を提供したりする。
無答	8人	

※ プリテストの結果をもとに筆者が作成

表3 設問に対する回答（ポストテスト）☞回答数31

指摘した問題	人数 (複数解答)	おもな解決方法
地球温暖化問題	25人	<ul style="list-style-type: none"> 人の考え方から変えていく。 節約することが大切、お金もたまるとし、無駄はいけないと思いがみもださない。まさに地球にやさしい。 日本もCO₂の排出4位だから、協力してなるべくCO₂を排出しないようにする。

貧困問題	21人	<ul style="list-style-type: none"> ・ 貧しい国へ応援に行き、助けてあげる。 ・ ユニセフなどの募金に協力することがよい方法だと思う。 ・ 余っている食料を寄附する。食べ残しをしない。 ・ 戦争や紛争によって貧しくなる国もあるから、戦いをやめるように呼びかける。
戦争・紛争の問題	12人	<ul style="list-style-type: none"> ・ その国のことをみんなでよく知る。 ・ 貧困問題と関係があるので、募金などをして貧困をなくす。 ・ 国連の活動をもっと活発に行う。
砂漠化の問題	10人	<ul style="list-style-type: none"> ・ 植木の活動をする。 ・ 森林資源を大切に、むだに使わない。
森林伐採の問題	10人	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本の木を切って、外国の木をあまり使わないようにする。 ・ 森林が減った国に木を植えて、緑を増やすようにする。 ・ ノートなどの紙は木が材料だから、リサイクルして木を大切に使う。
環境汚染の問題	6人	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一人一人の人間が自然を大切に、動物などの住みかを奪わないようにする。 ・ 日本のような進んだ技術を持つ国が、教えてあげる。
食料問題	3人	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中国から輸入された食品の安全性を守るためにも、しっかりと検査してほしい。
資源の問題	1人	
無答	0人	

※ ポストテストの結果をもとに筆者が作成

表2, 3の内容を分析する。本実践を行おうとしていた平成20年1月には「中国製の冷凍餃子の毒物混入問題」がよく報道されていたためか、プリテストの段階ではそれを指摘する子どもが多く見られた。しかし、実践後のポストテストの結果では、直前に起きた問題を指摘する子どもは減少し、それ以外の多様な問題を取り上げる児童が多くなった。問題を指摘しているのべ人数もプリテストの31人から、ポストテストでは88人と大幅に増加している。さらに、無答者の人数もプリテストの8人から、ポストテストでは皆無となった。また、指摘した問題に対する解決方法について、戦争・紛争の問題を例に挙げると、実践前のプリテストでは「みんなが仲良くすればよい」と具体化するには乏しい解決策を述べていた。しかし、ポストテストの段階では貧困問題など戦争や紛争を引き起こす原因に触れたり、国連の戦争や紛争を解決するための働きに触れたりするなど問題を論理的に分析し、具体的、客観的に対策を記述する子どもが多くなった。これは、実践を通して地球規模の様々な問題の存在に気づき、それらの問題を解決していくことの必要性を

とらえることができたからと解釈できる。また、戦争や紛争が貧困問題の原因となったり、反対に貧困問題が戦争や紛争の原因になったりする場合もあるなど諸問題間の相互の関連性を指摘している記述も見られた。一つの問題を理解するだけでなく、相互の関連にまで目を向けることができたのは、ジグソー学習によって、一人一人が追究グループにおいて情報を集め、ジグソーグループのメンバーにしっかりと伝えることができたからこそといえる。

また、プリテスト、ポストテストの両方に「世界の国々が協力して解決していかなければならない問題に対して自分は何ができるか」という問いを設けた。その回答結果を分析すると、プリテストでは当然のことながら、回答数は少なく「日本の高い技術を世界の国に役立てる」との内容の記述があった子どもが32人中5人にすぎず、残りの子どもたちは無答であった。しかし、ポストテストでの同じ問いに対する回答数は32人中29人に増加した。代表的な回答をまとめたのが表4である。

表4 実践後の自分ができそうなことに対する記述

<ul style="list-style-type: none"> ・ 環境や地球温暖化の問題（森林資源を守ると書いた数も含める）も自分から行動をしなければならぬ。・・・8人 ・ ユニセフなどに寄付をして、同じ人間を助けたい。・・・5人 ・ 小さな心構えだけど、ゴミを分別や、リサイクルに取り組む。・・・5人 ・ 自分のできることや、今の世界の状態を知る。・・・3人 ・ 他の国の状態を知った上で、外国の人と交流する。・・・2人 ・ 将来青年海外協力隊などに参加し、困っている人を助けたい。・・・2人 ・ 電気の無駄遣いをなくし、エネルギーを大切に使う。・・・2人 ・ いろんな問題の原因は一人一人の人間だから、もっと世界のことをよく知って、頭を良くしていかなければならぬ。・・・1人 ・ できるだけのはやり、できるだけたくさん人の命を助けたい。問題を解決するには身近なところからやっていく。・・・1人

※ ポストテストの回答から筆者が集約

まず自分から行動すること（世界の情勢を知ることも含め）の大切さを理解した記述が多い。また、グローバルイシューのことを知りながらも、自分ができることから始めていこうとする態度も読み取ることができる。授業実践を通して、自分の足もとから地球規模の問題を捉え、小さなことでも取り組もうとする子供たちの姿が見て取れる。わずかではあるが、地球市民的資質を身につけることができたのではないと思われる。

(5) 小学校社会科における国際理解教育の可能性

小学校6年社会科で行う単元「世界の中の日本」で、地球市民的資質の育成を目指した単元開発と授業実践に取り組んだ。そして、本単元の目標が達成できたかについて、プリテスト・ポストテストの結果の変容をもとに、本単元の有効性について分析した。その結果、小単元Ⅰでは、5つの国の成り立ちや文化、生活習慣、学校の様子、民族間の問題、地理的状況、日本とのつながりなどの事実を正しく理解することができた。小単元Ⅱでは、グローバルイシューへの解決に向けて自分ができそうな

ことに対する子どもの解答数（クラス成員31人）が、ブリテスト段階では5であったものが、ポストテストでは29に増えるだけでなく、その回答内容も具体的になるなど、子どもたちの行動や態度の面で大きな変化と変容が見られた。ジグソー学習を取り入れた本単元による授業実践は、地球市民的資質の育成に十分に効果があったと言える。さらに、一人一人が責任をもった追究活動を行うことにより、グループ内で協同しグローバルイシュー解決に向けての確かな理解を得ることもでき、知識の定着と活用の面でも大きな成果が確認できた。

グローバル化の進展によって、今日の小学校社会科の学習においても、地球市民的資質の育成が重要性を増してきている。本実践を通して小学校社会科の学習で、国際理解教育の領域や内容にかかわる学習が十分に可能になることが明らかになった。さらに、ジグソー学習の活用で、より充実した学習が可能になることも確認することができた。

6 今後の研究の課題と展望

本研究では、小学校社会科という教科の枠の中で検討を行った。グローバルイシューの解決のために積極的に社会に「参画」していく態度を育てるためには、もう一つの車輪である総合的な学習の時間との関連を図っていくことが必要であることは言うまでもない。今後は、国際理解教育における社会科と総合的な学習の時間をどう関連させたら効果的になるかについても探っていきたい。また、中学校における国際理解教育の取り組みも分析することが必要である。小学校での国際理解教育の内容をいかに中学校での取り組みにつなげていくべきかについても研究を進めたい。さらに、ジグソー学習は本来、学習指導と生活指導の両面を充実させることをねらいとしているが、本研究では「地球市民的資質の育成」を主な目的としたため、学習指導面に重点を置いて活用したり、検証を行ったりした。今後は、生活指導の面も関連させてジグソー学習の可能性を探っていきたい。

世界のグローバル化が、これから一層進展することは明白であり、日本国内においても経済面や環境面、人種・民族構成面など様々な分野でその影響が顕著に表れてくることが予想される。小学校社会科（その基準となる学習指導要領も含め）もそんなグローバル化の進展に対応して、さらにその学習内容を見直していくことが求められよう。特に社会科では、公民的資質の育成がその主たる目標となっているが、公民的資質の中に占める地球市民的資質の割合が高まっている。小学校社会科の中で、国際理解教育を行う素地が整ってきたといえよう。

今、地球市民的資質をもち、主体的に生きていくことのできる子どもの育成が教育現場に課せられた大きな命題といえる。その主たる受け皿になるのが教科としての社会科である。本研究を通して筆者は、まだ不十分であ

るが、社会科学習における地球市民的資質育成の可能性の一端を検証できたと自負している。

註

- 1 日本国際理解教育学会(2006)『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』第2分冊 1-36ページ
- 2 平成10年12月に告示された現行学習指導要領小学校社会科の目標より。
なお、平成20年度版の学習指導用要領では、現行学習指導要領とほぼ同様に、小学校社会科の目標を以下のように記載し、国際社会に必要な公民的資質について取り上げている。
<目標>
社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。
- 3 日本の国際理解教育は、ユネスコ協同学校計画（UNESCO Associated Schools Project, 以後「ASP」と略記する）とともに始まった。日本はASPが始まった1953年当初から計画に参加し、文部省内に置かれた日本ユネスコ国内委員会が中心となってプロジェクトを進めた。当初は実験校と言われ6校からスタートしたが59年には研究校となり参加校は25校、60年からは共同学校と呼ばれるようになり、人権尊重、他国・他地域理解、国連の理解の三つの柱の中からテーマが選ばれて研究が進められた。
- 4 開発教育の概念は、東西冷戦が終結した1960年以降に生まれた。その背景には、長い間植民地支配を受けてきたアフリカ諸国が独立を果たすなかで、それまで抱えてきた貧困や栄養不足、疾病といった問題が一気に表面化したことがある。さらに、プランテーションに代表されるモノカルチャー経済や、独立後も続く元支配国との一方的な貿易関係から抜け出せない状況が、先進国との経済格差をより広げたことなどが挙げられる。
- 5 グローバル教育という用語は、1970年代にアメリカ合衆国で生まれた。それまでの国家中心主義に彩られた従来の教育を見直し、地球的な立場から教育を捉えなおそうとする教育活動である。日本においては、世界が急速にグローバル化する中で、永井滋郎が文化理解的アプローチと問題解決的アプローチに多様な国際理解教育を分類し、統合概念としてグローバル教育を提唱した。
- 6 シティズンシップの教育には様々な解釈が存在するが、共通するのは「自立」、「共生」、「参画」といった個人の成長を基盤にしている点である。開発教育やグローバル教育とはスタート地点がまったく異なってい

るが、目指すところは、共通する部分が多々あることは明白である。

- 7 「国連持続可能な開発のための教育の10年」は、持続可能な開発の実現に必要な教育への取り組みと国際協力を、積極的に推進するよう各国政府に働きかける国連のキャンペーン（2005年～2014年）である。「持続可能な開発のための教育」を表す英語（Education for Sustainable Development）の頭文字をとって「ESDの10年」と呼んでいる。
- 8 ジョンソン, D.W. ジョンソン, R.T. ホルベック, E.J.は協同学習を「自分自身と他の学友たちとの学びを最大にするために、小グループを使って一緒に勉強させる学習指導法のこと」との中で定義している。[ジョンソン, D.W. ジョンソン, R.T. ホルベック, E.J 1998, p.18]
- 9 アウトリーチ教材は、博物館の展示資料である「もの」を遠隔地の小中学校に送付してもらい活用するものである。
- 10 「みんぱっく」は、大阪府にある国立民族学博物館が提供しているアウトリーチ教材である。送られてくる大きなカバンの中には、世界各国、地域の民族衣装や生活の道具などと、それらにまつわる情報や解説がバックされている。現在「ソールスタイル」「アラビアンナイトの世界」などテーマ別に10種類のカバンが用意されている。
<http://www.minpaku.ac.jp/museum/kids/>

minpack/outline.html (H21.10.7情報取得)

文献

- 日本国際理解教育学会(2006)『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』第2分冊 日本国際理解教育学会
- 永井滋郎(1989)『国際理解教育』第一学習社
- 小林恵(2007)『<学習指導要領>の現在』学文社
- セルビー, D著, 菊地恵子訳, 河内徳子監訳 (1996) 日本国際理解教育学会『国際理解教育』VOL2 pp.6-25
- アロンソン, E著, 松山安雄訳(1986)『ジグソー学級：生徒と教師の心を開く協同学習法の教え方と学び方』原書房
- 筒井昌博 編著 (1999)『ジグソー学習入門』明治図書
- 静岡県焼津市立大富中学校 (1996)『<自分>を意識しながら学ぶ生徒』明治図書
- 大津和子・溝上泰編(2000)『国際理解 重要用語の300の基礎知識』明治図書
- ジョンソン, D.W. ジョンソン, R.T. ホルベック, E.J著 杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤 篤 訳 (1998)『学習の輪』二瓶社

(2009年 8月31日受付)

(2009年11月 6日受理)

資料1 小单元I「日本とつながりの深い国」の展開（全10時間）

	教師による指示・発問	期待される子どもの反応
1	1 大韓民国について、どんなことを知っていますか。 ※子どもの発言を調査の視点が明確になるようにまとめる。	<ul style="list-style-type: none"> ・日本から近い国の一つ。 ・飛鳥・奈良時代から日本とのつながりが深い国。 ・焼き肉やキムチなどの食文化がもたらされた。 ・サッカーワールドカップを日本とついに開催した。
2	2 大韓民国について、もっと詳しく調べましょう。 ※調査の視点をランキングし、順番を決めてから調査する。 ＜調査の視点＞ ・地理的条件、国旗の意味、生活習慣、学校生活、日本とのつながり ※韓国の調査のまとめとして、クイズを作ることを子どもたちに知らせる。	<p>＜調査活動＞</p> <p>＜家庭＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちが持っている教科書、資料集、地図帳などをもとに調査の視点によって家庭で調査する。 <p>＜学校＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭での調査の不十分なところを教科書、資料集、地図帳を使って見直す。 ・図書資料（学校図書、市図書館資料、みんパックスの資料など）を活用して調べる。 ・ビデオ、インターネットを活用（インターネットのお勧めサイト一覧を配布）する。
	3 まとめとして調査をもとに、クイズを作りましょう。 ※まとめてつくったクイズを話し合いのきっかけとして活用する。	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国の国旗にはどんな意味があるのでしょうか。 ・韓国の食事をするとき、食器を持ってはいけない。○か×か。 ・韓国の学校も日本と同じ6:3:3制である○か×か。
3	4 韓国について調べたことを発表しましょう。 ＜みんぱっくの活用＞ ※みんぱっくの品物は、この段階で、子どもたちの発表内容を確認するために提示する。 ※どんな方法で調査したかを明確にする。 ※日本と比較しながら調べたことを発表できるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・年上の人を敬う儒教の思想がある。 ・焼き肉、キムチ、チジミなどの食文化が日本にももたらされている。 ・金属の箸、スプーンを使い、器をもち上げないのが韓国の食事のマナーである。 ・朝鮮半島の正装はチョゴリ。 ・韓国の学校は、日本とよく似ている。 ・韓国の小学校では、コンピュータや英語の授業が重視されている。 ・仏教や漢字など大陸文化が韓国から日本へやってきた。 ・韓国を植民地として日本が支配していた時代もあった。
	5 韓国は日本とつながりの深い国だといえますか。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が思っていたより、進んだ国。生活は日本と変わらない。 ・良い意味でも悪い意味でも日本と歴史的につながりが深い国。 ・日本に対して、良いイメージをもっていないことを知ってショックだ。 ・学校の仕組みは日本と似ているが、韓国の受験は日本より厳しいようだ。 ・年上の人を大切にすること、今の日本ではあまり見られない。
4	5 ブラジル、アメリカ合衆国、中国、サウジアラビアから一つ選び、調べましょう。 ＜ジグソー学習＞	<p>※4人のジグソーグループを作り、調査する国を決める。 ※調査の観点や調査方法は、韓国で行ったやり方を活かす。</p> <p>＜ブラジル＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本とは地球の反対側に位置する。世界で5番目に大きい国。 ・南半球にあるので、日本とは季節が反対だ。 ・アマゾン川のジャングルが知られている。 ・ポルトガル語が使われている。コーヒー豆の生産が盛ん。 ・リオのカーニバルが有名。
	6 ※追究グループで調査したことを、ジグソーグループに持ち帰り報告することを確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・1908年以來、合計23万4000人もの人がブラジルへ渡った。日本人（日系人）が最も多く暮らす国。 ・日系二世、三世が日本へ来て働いている。高岡市や射水市では、多くの日系ブラジル人が生活している。
	※追究グループごとに調査を進める。	<p>＜アメリカ合衆国＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国旗のストライプは、独立した時点での州の数、星の数は現在の州の数。 ・世界で3番目に大きい国。農業、工業が盛ん。 ・多くの人種が生活している。 ・アメリカの子どもたちは、ほとんどがスクールバスで学校へ通っている。 ・フライドチキンやハンバーガーなど日本にももたらされている。 ・第二次世界大戦では、日本と戦った悲しい歴史もあるが、戦後の日本に大きな影響を与えた。 ・日本とは貿易を通じて最もつながりの深い国。 <p>＜サウジアラビア＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アラビア半島の大部分を占める。砂漠が多い。 ・気候は乾燥していて、雨があまり降らない。 ・国旗には「アッラーの他に神はなく、ムハンマドはアッラーの使徒なり」と書かれている。イスラム教の教えが、国民の生活に大きな影響を与えている。 ・ラマダンとって、太陽が昇っている間は断食をしなければならない月がある。 ・公立の学校は大学まで授業料が必要ない。 ・日本は最も多くの石油をサウジアラビアから輸入している。

ジグソーグループ
課題の把握
調査内容の決定

追究グループ
調査活動
情報交換
報告準備

		<p><中国></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人口13億人、世界一の人口を誇る。世界で4番目に大きい国。 ・4000年の歴史のある国。日本との歴史的つながりも深い。遣隋使、遣唐使、元寇、日清戦争、日中戦争など。 ・餃子、炒飯など中華料理は、日本でもよく食べる。 ・服や野菜など多くの品物を中国から輸入している。日本から多くい企業が中国に進出している。 ・一人っ子政策が行われている。兄弟がいないなんてさみしいだろうな。 ・中国の子どもたちは、朝から晩まで勉強している。 ・公害が大きな問題になっている。
7	6 追究グループで調べたことをまとめましょう。	<p>※調べたことを項目ごとに分類したり、日本と比較したりしてまとめ、調査した国に対する自分なりのイメージをより確かなものにする。</p> <p>※ジグソーグループに戻り、調査結果のまとめをしっかりと伝えられるように報告の練習をする。</p>
8	7 ジグソーグループに戻り、情報交換をしよう。	<p>※追究グループから、元のジグソーグループに戻り、追究グループで調査したことを報告し、その内容について質疑応答を行い、自分が調べた国ばかりでなく、他の3つの国についても理解できるようにする。</p>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ジグソーグループ 調査結果の報告 報告内容の質疑 </div>	
9	8 これら5つの国と日本とのつながりをランキングしよう。 ※自分の生活とのかかわりから考えている視点を大切にしていこう。	<ul style="list-style-type: none"> ・私が着ている服をよく見ると、Made in China だった。私の生活にも中国が関係していた。スーパーでも、中国産の品物をよく見かける。 ・お母さんがよく見ていた「冬のソナタ」は、韓国でつくられたドラマだ。 ・マクドナルドやケンタッキーフライドチキンなどはアメリカから日本にやって来て、私たちの生活の中に自然に存在している。 ・たくさんの日本人がブラジルに移住していたなんて驚きだ。日本からは最も遠い国だけど、つながりは深いと思う。 ・暖房に使っている石油もサウジアラビアから、輸入されたものだ。
10	9 なぜ、私たちはいろいろな国とのつながりを大切にしなければならないのでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> ・石油なしで私たちの生活は考えられない。サウジアラビアなどの産油国とのつながりは大切だ。 ・アメリカ、中国、韓国、サウジアラビアは日本との貿易額が多い。日本は資源が少ないから、貿易なしでは生きていけない。それらの国とのつながりを大切にしないといけない。 ・日本では、工場で働く人が不足していて、それを日系ブラジル人が補ってくれている。これも、日本の産業にとってはありがたいことだ。 ・いろいろな国と仲良くしていくことが、私たち日本にとって大切なことだと思う。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 相手の国の文化をよく理解して、つながりを大切にしていこうことが日本にとっても大切なことだ。 </div>		

資料2 小単元Ⅱ「世界の平和と日本の役割」の展開（全8時間＋課外）

時	教師による発問・指示	期待される子どもの反応
1	<p>1 「命の腕輪」を提示して、これは何か分かりますか。 ※「命の腕輪」という名前を伝える。 ※国境なき医師団が使用していることを伝える。</p> <p>2 資料をもとに、国境なき医師団の活動を調べましょう。 ※ポスターを見て活動内容を考える。 ＜フォトランゲージ＞ ※パンフレットを配布する。 ※命の腕輪のレプリカを実際に使ってみる。 ※NGOについて説明する。 ※多くの活動が子どもを対象としたものであることに目を向けさせる。 ※地図で「国境なき医師団」の活動場所を確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・数字が書かれている。色分けがある。 ・長さを測るものなのかな。 ・これでどうやって命のことを調べるのかな。 ・国境がないというのは、どういうことなのだろう。 ・どんな活動をしているのだろう。 ・国境なき医師団は、NGO団体で、世界19か所に支部がある。（日本にも） ・世界中から集まる医師や看護師によって活動が行われている。 ・助けを必要とする人々であれば、だれでも差別せず援助する。 ・活動の資金は寄付と公の機関からの資金に支えられている。 ＜活動内容＞ ・診療…病院や難民キャンプの診療所で、けがをした人々の診察・治療を行う。 ・外科手術…最低限の道具や薬だけで処置を行う。 ・栄養治療…栄養失調の子どもをビーナッツペーストを使って救う。 ・予防接種…予防接種を行い（はしか、ジフテリア、破傷風、ポリオ、髄膜炎など）命を守る。 ・心理ケア…子どもたちが心の傷から立ち直ることができるようにする。 ・母子保健…妊娠中や出産直後の母親や赤ちゃんの定期検診を行う。 ・水と衛生…清潔な飲み水を確保できるようにしたり、簡易トイレを設置したりするなど衛生に気を配る。
2	<p>3 なぜ、「国境なき医師団」が活動する国では、子どもたちが命の危険にさらされているのでしょうか。</p> <p>※「世界一番受けたい授業」のプリントを配布する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・戦争や紛争によって食糧や安心して眠れる家がなくなったり、医師や薬が不足し健康な暮らしができなくなったりするから。 ・子どもが兵士となって、戦いに参加し命を失うこともある。 ・飲み水など環境が悪いために、下痢やコレラなどの病気で命を失う子どもが大勢いる。はしかで命を失う子どもも多く存在する。 ・自然災害によって住んでいた場所が失われ、暮らしが成り立たなくなる。 ・感染症が流行しているところ。
	<p>4 なぜ、「国境なき医師団」のような組織が必要なのでしょう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・誰でも人種、宗教、政治的な関わりを超えて差別することなく援助するため。 ・各国からいろんな人が集まって活動しているので、ひとつの国が運営するのは難しいから。

地球市民的資質を育てる国際理解教育についての考察

<p>3 + 課 外</p>	<p>5 「国境なき医師団」の他にも子どもたちのために地球規模で活動している、団体・組織をさがそう。</p> <p>※資料集や教科書を基に調査を進める。 ※国連の組織を確認する。</p> <p>6 なぜ、地球規模で問題解決に取り組まなければならないのでしょうか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ユニセフ…募金活動を通して、世界の子どもの命を守るために、薬を与えたり、予防接種を行ったりしている。 ・ユネスコ…募金活動を通して、世界の子どもたちが学校で学んでいくことができるように活動している。 ・WFP…国連の機関の一つ。慢性的な貧困、紛争などの人為的災害、地震や津波、洪水、干ばつなどの自然災害、ジェンダーの格差、そしてこれらが複合したものなどが原因としての飢餓状態の解消を援助している。 ・その国が戦争状態で、国として問題を解決することが不可能だから。 ・国と国が複雑に関係し、一つの国だけで解決できないことが、多くなってきているから。 ・日本など恵まれた国が、苦しんでいる国の人々を助けることは当然だから。 ・病気の問題など、解決しないと他の国にも悪い影響を与えることが起きているから。
<p>4 5 6</p>	<p>7 今、地球規模で問題の解決に取り組まなければならないことは何か。</p> <p>※問題の把握と、その解決策についてジグソー学習を行う</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>ジグソーグループ</p> <p>課題の把握 追究班の決定</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>追究グループ</p> <p>調査活動 情報交換 報告準備</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>ジグソーグループ</p> <p>調査結果の報告 報告内容の質疑</p> </div> <p style="text-align: center;">これらの問題の原因は、ほとんど人間が作っている。これらの問題にはつながりがある。</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p><地球環境の問題></p> <p>オゾン層の破壊によって、人体に有害な紫外線が降り注ぎ皮膚ガンが増える。熱帯林が木材の輸出のために伐採されたり、農業をするために焼かれたりしてどんどん失われている。CO₂の吸収力の低下にもつながっている。放牧や森林の伐採が原因で、砂漠化が進んでいる。砂漠化の影響を受けているのは貧しい国が多い。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p><地球温暖化の問題></p> <p>地球の平均気温が上昇し、海面が上昇し水没する可能性のある地域や、国があること。その原因としてはCO₂の排出量の増加や、森林伐採などによるCO₂の吸収力の低下などが挙げられている。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p><飢え貧困の問題></p> <p>世界には全ての人々が食べるのに十分な食糧がある。それにもかかわらず、およそ8億5000万人が栄養不良や飢えに苦しんでいる。そのうち3億5千万人以上が子どもたちです。飢えを原因として毎日、5歳未満の子どもも1万8000人を含む、2万5000人が命を落としている。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p><戦争・紛争の問題></p> <p>日本も経験したが、戦争になると多くの罪のない人の命が奪われる。現時点でも世界中で紛争や戦争の状態にある地域が、30か所以上もある。ここでは、子どもたちが兵士として戦いに参加させられ、命を失っている場合もある。</p> </div>
<p>7</p>	<p>8 なぜ4つの問題にはつながりがあるのでしょうか。</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 20px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>外国から多くの物を輸入する私たち日本人の豊かな食生活、石油などのエネルギーの消費がこうした問題と関係がありそうぞ!</p> </div>	<p><環境問題⇔地球温暖化></p> <ul style="list-style-type: none"> ・砂漠化によって緑が失われ、温暖化につながる。 ・地球の温暖化が砂漠化に影響を与えている。 <p><貧困問題⇔戦争・紛争></p> <ul style="list-style-type: none"> ・貧困が戦争の原因になる。(子ども兵の問題) ・戦争によって、住む場所を奪われ、難民となり、貧しい生活をすることになる。 <p><戦争・紛争⇔環境問題></p> <ul style="list-style-type: none"> ・戦争や紛争が大きな環境破壊につながっている。広島・長崎の原爆がよい例だ。 <p><環境問題⇔貧困問題></p> <ul style="list-style-type: none"> ・砂漠化によって農業ができなくなり、貧困につながる。 ・貧しいから、肥料などを買うことができなから、焼畑農業を続けるしかない。 <p><地球温暖化⇔貧困問題></p> <ul style="list-style-type: none"> ・温暖化による災害で土地を失ったり、作物を栽培できなくなったりして貧困になる。
<p>8</p>	<p>9 地球規模の問題を解決するために、自分は何ができるだろう。</p>	<p><地球環境の問題に対して></p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人一人が自分の生活を見直す必要がある。エネルギーの無駄遣いをしないように気をつけることが大切だ。 <p><飢え貧困の問題に対して></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分にも関係のあると考え、募金 NGO などの活動に協力したい。 <p><戦争、紛争の問題に対して></p> <ul style="list-style-type: none"> ・戦争や紛争が貧困や環境の悪化にも関係している。平和の大切さを訴えることが大切だ。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>一つしかない地球のことを考えて、小さなことでもよいから、自分ができることに、取り組んでいくことが何より大切だ。</p> </div>

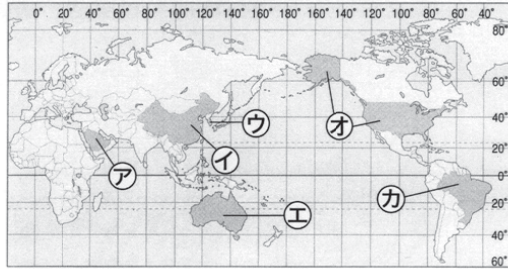
資料3 二つの小単元で行ったプリテスト、ポストテスト

小単元 I 「日本とつながりの深い国」で行ったプリテスト

プリテスト「日本とつながりの深い国」

6年 名前

日本と関係の深い国々について、答えましょう。



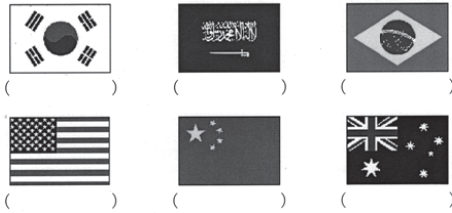
(1) つぎの国は、地図の①～⑤のどこですか。

アメリカ合衆国	大韓民国 (韓国)
サウジアラビア	中華人民共和国(中国)
ブラジル	

(2) アメリカ合衆国・韓国・サウジアラビア・中国・ブラジルの5つの国について人物、歴史、生活など知っていることを自由に書いてください。

国の名前	知っていること
アメリカ合衆国	
大韓民国 (韓国)	
サウジアラビア	
中華人民共和国 (中国)	
ブラジル連邦共和国	

(3) つぎの国旗の表す国の名前を書きましょう。



(4) 自分の身の回りで外国とのつながりを意識することがありますか。

ある ない いずれかに○を付けてください。

選んだ理由を書いてください。

.....

.....

.....

.....

(5) アメリカ合衆国・韓国・サウジアラビア・中国・ブラジルの5つの国について、あなたが感じる親しみの度合を選んで○をつけてください。

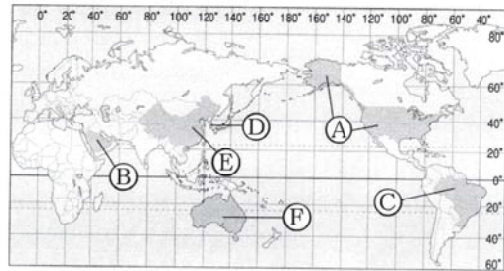
国の名前	親しむ感じる度合			
アメリカ合衆国	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる
大韓民国 (韓国)	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる
サウジアラビア	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる
中華人民共和国 (中国)	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる
ブラジル連邦共和国	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる

小単元 I 「日本とつながりの深い国」で行ったポストテスト

ポストテスト「日本とつながりの深い国」

6年 名前

日本と関係の深い国々について、答えましょう。



(1) つぎの国は、地図の①～⑥のどこですか。

アメリカ合衆国	大韓民国 (韓国)
サウジアラビア	中華人民共和国(中国)
ブラジル連邦共和国	

(2) アメリカ合衆国・韓国・サウジアラビア・中国・ブラジルの5つの国について人物、歴史、生活など知っていることを自由に書いてください。

国の名前	知っていること
アメリカ合衆国	
大韓民国 (韓国)	
サウジアラビア	
中華人民共和国 (中国)	
ブラジル連邦共和国	

(3) つぎの国旗の表す国の名前を書きましょう。



(4) 自分の身の回りの物やできごとなどから、外国とのつながりを感じる場合がありますか。

ある ない いずれかに○を付けてください。

「ある」を選んだ人は、どんな物やできごとからそう考えたのか書いてください。(簡筆書きでよい)

.....

.....

.....

.....

(5) アメリカ合衆国・韓国・サウジアラビア・中国・ブラジルの5つの国について、あなたが感じる親しみの度合を選んで○をつけてください。

国の名前	親しむ感じる度合				その理由
アメリカ合衆国	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる	
大韓民国 (韓国)	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる	
サウジアラビア	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる	
中華人民共和国 (中国)	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる	
ブラジル連邦共和国	とても親しむを感じる	わりと親しむを感じる	あまり親しむを感じる	まったく親しむを感じる	

小単元Ⅱ「世界の平和と日本の役割」で行ったプリテスト

プリテスト「世界の平和と日本の役割」

6年 名前

① 国連について、答えましょう。

(1) 国連の正しい名前を選び○で囲んでください。

- A 国際連盟 B 国際連合 C 国際安全連合会

② 国連について、()にあう言葉を□から選んで書きましょう。

・国連は、第二次世界大戦後に、世界の()と()を守る目的でつくられ、経済や社会、文化などの()を、各国が()して解決していくための組織である。

- 平和・問題・国旗
安全・企業・文化
無視・協力・日本

③ 国連のつぎの機関の働きを、㉔～㉚から選びましょう。

・ユニセフ……………□
(国連児童基金)



教育、科学、文化を通じて、平和な社会をつくることを目的としている。



国連の中心機関で、毎年、すべての加盟国の代表が出席して話し合う。

・ユネスコ……………□
(国連教育科学文化機関)



保健・衛生の向上を通じて、人々の平和で安全な生活の実現をめざす。



戦争や資料不足による飢餓などで、きびしくいらしている子どもたちを助けることを目的としている。

・総会……………□

・WHO……………□
(世界保健機関)

④ 国連以外にも世界の困っている地域の人々のために活動している組織や団体(NGO〔非政府組織〕、NPO〔非営利団体〕)があります。あなたが知っている組織や団体の名前や活動内容を書きましょう。

団体・組織名	活動内容

② 世界の様々な問題について考えましょう。

(1) 問題が起きている国や地域に色を塗りましょう。



② 今、世界中で様々な問題が起きています。みんなで力を合わせて解決していかなければならない問題にはどのようなものがありますか。また、どうやって解決すればよいと考えますか。

問題	解決方法

③ 日本は国際社会の中でどんな役割を果たしていかなければならないと思いますか。

小単元Ⅱ「世界の平和と日本の役割」で行ったポストテスト

ポストテスト「世界の平和と日本の役割」

6年 名前

① 国連について、答えましょう。

(1) 国連の正しい名前を選び○で囲んでください。

- A 国際連盟 B 国際連合 C 国際安全連合会

② 国連について、()にあう言葉を□から選んで書きましょう。

・国連は、第二次世界大戦後に、世界の()と()を守る目的でつくられ、経済や社会、文化などの()を、各国が()して解決していくための組織である。

- 平和・問題・国旗
安全・企業・文化
無視・協力・日本

③ 国連のつぎの機関の働きを、㉔～㉚から選びましょう。

・ユニセフ……………□
(国連児童基金)



教育、科学、文化を通じて、平和な社会をつくることを目的としている。



国連の中心機関で、毎年、すべての加盟国の代表が出席して話し合う。

・ユネスコ……………□
(国連教育科学文化機関)



保健・衛生の向上を通じて、人々の平和で安全な生活の実現をめざす。



戦争や資料不足による飢餓などで、きびしくいらしている子どもたちを助けることを目的としている。

・総会……………□

・WHO……………□
(世界保健機関)

④ 国連以外にも世界の困っている地域の人々のために活動している組織や団体(NGO〔非政府組織〕、NPO〔非営利団体〕)があります。あなたが知っている組織や団体の名前や活動内容を書きましょう。

団体・組織名	活動内容

② 世界の様々な問題について考えましょう。

(1) 今、世界中で様々な問題が起きています。みんなで力を合わせて解決していかなければならない問題にはどのようなものがありますか。また、どうやって解決すればよいと考えますか。

問題	解決方法

② (1)で答えた問題が起きている国や地域に色を塗りましょう。

(例のように国や地域と、起きている問題が分かるように工夫して書いてください)



③ 日本は国際社会の中でどんな役割を果たしていかなければならないと思いますか。

国のレベルで

個人のレベルで

〔報 告〕

視覚障害理解を目的とした授業の実践

—効果的な障害理解教育モデルの構築のために—

西館 有沙・薮波真理子*

Implementation of Classes for Promoting Understanding of Visual Impairments in Elementary Schools

—Structuring Effective Educational Models for Understanding Handicaps—

Arisa NISHIDATE and Mariko YABUNAMI

本実践は「目の見えない人の生活を知ろう」をテーマに、総合的な学習の時間を活用して行った。対象児は、小学校3年生であった。授業の内容については、子どもが視覚障害者を自分とかけ離れた存在であるにとらえないように、子どもが日常的に経験する時間の把握や着替え、移動、食事などについて扱った。また、視覚障害者は常に援助を必要とする「何もできない人」であるという誤った認識形成に至らないように、日常の動作・行為を自立して行うための工夫点や支援機器について説明を行った。加えて視覚障害者の手引き法について解説した。

キーワード：障害理解教育、視覚障害、学校教育、小学校

Keywords：Education for understanding handicaps, Visual impairment, School education, Elementary school

I. はじめに

子どもが障害についてどのような認識を形成するかは、子どもが属する集団がいかなる人権意識や宗教観をもっているか、どのような社会情勢にあるかによって異なる。また、その社会における障害者の立場、大人の障害者に対する態度、障害に関する内容の伝えられ方なども影響していると考えられる（稲葉, 2009；水野・徳田, 2005；望月, 2005；富樫・水野・小宮・徳田, 2001；Tokuda and Mizuno, 2009など）。わが国においては障害者のさまざまな権利を守り、支援しようという取り組みが多くみられる。反面、障害や障害者のことをよく知らないために、彼らの状態や生活状況、もっている能力を誤ってとらえている市民が多い。そのことが、障害者の生活や援助関係の構築に支障をきたすことにつながっている。それゆえ、市民の認識と実際のギャップを埋めるための障害理解教育の実施が不可欠である。

学校教育においては総合的な学習の時間や道徳の時間に障害に関する内容を学ぶことが多い（西館・徳田・水野, 2005；小野・徳田, 2007）。また、最近ではさまざまな教科の教科書において障害に関する内容が取り上げられたり、挿絵に障害者が描かれたりするようになっており、これらについてふれる中で障害について学ぶケースもあると考えられる（水野・石上・西館・徳田,

2003；水野・西館・石上・富樫, 2006）。しかし、扱われている内容に偏りがある、異なる学年で同じ内容が扱われているなど、系統性に欠けているのが現状である。

海老沢・堀尾・徳田・埜（2000）は、大学生がこれまでに受けてきた障害理解教育について調査を行い、彼らが学校の教師から「（障害者と）普通に接しなさい」、「障害者もみんなと同じである」、「ばかにしてはいけない」、「いじめてはいけない」、「仲良くしなさい」などと教わってきたことを明らかにしている。また、小・中学校で受けた障害理解教育によって、彼らの半数近くは自らが健康であることを感謝しており、その他には障害者をかわいそうな人である（23%）、身近な存在ではない（22%）、えらい人である（16%）などと感じたことが確認されている。障害理解とは「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの理念を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成」である（徳田, 2005）。このことから考えると、学習者が自らの身体が健康であることを感謝するにとどまるのでは、本来の教育目標を果たしていないことになる。また、障害者をかわいそうな人である、身近な存在ではない、えらい人であるなどととらえていることから、彼らの多くはこれまでの教育において障害理解を深めることができていると言える。

子どもの発達段階によってどの程度の内容をいかに伝

* 高岡市立万葉小学校

えればよいかを明らかにするために、障害理解教育モデルを作成し、教育を受けた子どもたちがいかなる認識を形成するかについて検証を重ねていく必要がある。本稿では、障害理解に関する先行研究（埜・西館・水野・徳田，2005；石上・徳田，2003；水野，2008；水野・徳田，1999；徳田，2005など）や事前調査をもとに視覚障害理解に関する授業案（45分1コマ）を作成し、授業の実践を行うことで確認できた課題について報告する。加えて、効果的な教育モデルを作成する上でどのような研究を重ねていく必要があるかについて論じる。授業で扱う障害を視覚障害に絞った理由には、子どもが目の見えない状態や援助方法を想像しやすいこと、子どもにとって身近な題材（点字ブロック、盲導犬など）が多くあること、一方で視覚障害者が実際に感じている困難や視覚障害者の能力を誤解する者が多く教育の必要性が高いことなどがある。なお、授業案は小学校3年生を対象に、総合的な学習の時間を使って行うことを想定して作成された。

Ⅱ. 視覚障害理解に関する授業案の作成

（1）授業テーマの設定

徳田（2005）は障害理解の発達段階に配慮した教育の必要性を指摘しており、子どもたちが障害者の存在に気づく段階においては、子どもの気づきを受け止めつつ、その差異にマイナスのイメージをもたせないように、かつ障害や障害児・者に対する親しみをもたせるように教育すべきであると述べている。そこで、子どもたちが視覚障害者の存在に気づき、その存在に親しみをもつことをねらいとして、授業テーマを「目の見えない人の生活を知ろう」と定めた。

（2）扱う題材の選定

扱う題材は対象児（小学3年生）が日常生活において自ら取り組む活動（着替えや屋外の移動、食事など）の中から選定することとした。これは子どもたちが自らの経験と照らしあわせることで、視覚障害者が自分たちとかけ離れた生活を送っているわけではないことを実感させるためである。また、目が見えなくても自立できる工夫を取り上げることで、視覚障害者が介助者に頼りきった生活をしているわけではないことを伝えることにした。

埜ら（2005）が実施した調査より、視覚障害者が盲導犬と歩いていると認識している小学生は84%、白杖を持って歩いていると認識している小学生は80%であること、点字ブロックの機能を正しく認識している小学生は86%であることが確認された。つまり、視覚障害者の移動方法、点字ブロックの機能といった視覚障害に関する基本的な内容を知らない子どもがいずれにおいても2割程度いることがわかる。一方、視覚障害者の円滑な移動環境を整備するという視点からみても、市民が視覚障害者の移動特性や点字ブロックの機能について理解してお

く必要性は高いことが指摘されている（国際交通安全学会，1999；2000）。

これらのことから、時間の把握の仕方、着替えの仕方、視覚障害者の移動方法、点字ブロックの機能、盲導犬の役割、視覚障害者の食事介助の方法、手引きの方法を選定した。

（3）教育方法

子どもが興味・関心をもって授業に取り組むことができるように、講義者が説明する際には絵や写真をスクリーンで示し、視覚障害者役が実演を行う、靴履き実験を行う、クイズを出すなどさまざまな方法を取り入れた。また、子ども数名には介助の体験をさせた。なお、目隠しをする体験（視覚障害シミュレーション体験）は目隠しをしている時間を十分にもたなければ、学習者が恐怖や不安のみを感じただけで終わってしまう可能性がある（小野・徳田，2006）。今回の授業は1時限（45分）という短い時間の中で行われるものであったため、子どもが目隠しをする体験は行わなかった。

（4）授業時に用いる表現の検討

誤解を招く表現を取り除くとともに、説明に不十分な点はないかについて確認する作業を行った。たとえば、「目の見えない人は車や歩行者の動きを聞き分けている」と表現すると、視覚障害者は聴力に優れているという誤解を招きかけないため（徳田，1991）、「目の見えない人は車が動いているか、どちらから車が走ってきたか、自分の側を歩いている人はいるかを、音を聞いて判断している」などのように、細かく具体的に説明するようにした。また盲導犬についてふれる際には、子どもたちが盲導犬の能力を過度に評価することを防ぐため（石上，2005）、「おりこう」、「えらい」、「立派」、「すごい」などの表現を使わないようにした。

澤田（1992）は、あわれみや同情は他者の苦しみや困難に共感することにより生じる感情であり、相手を理解しようとする過程において生じるものであるとしている。このことから、講義者が「かわいそうだね」などと自らの感情を押しつける発言をしないこととした。また、子どもたちから「かわいそう」などの発言が出た場合には、それらについて否定も肯定もせず、その感情を受け止めるのみにとどめることにした。

Ⅲ. 実践前に子どもたちが興味・関心をもった内容の把握

（1）方法

授業を実践する前に、子どもたちが視覚障害者に関わる事柄のうち、どのようなことに興味や関心をもっているかを把握し、彼らから出た疑問について授業中に解説することとした。そこで、「目の見えない人に聞いてみたいこと」（1項目）について自由記述式による質問紙調査を行った。質問紙は無記名式であり、2クラスの担

表1. 「目の見えない人にきいてみたいこと」に対する回答例（自由記述式）

回答者数=40

カテゴリー	人数	具体的な質問の内容
移動	14名	<ul style="list-style-type: none"> ・どうやって歩いていますか ・横断歩道を歩くときはどうしますか ・横断歩道を渡るとき、やさしい人が「青になったからわたっていいよ」と教えてくれますか ・どのように階段を下りていますか ・歩いているときにぶつかったりしませんか ・町を歩くのはこわいですか ・点字ブロックは使っていますか。点字ブロックがどこにあるかわかりますか
視覚障害の原因	11名	<ul style="list-style-type: none"> ・どうして目が見えないのですか
生活全般	10名	<ul style="list-style-type: none"> ・どうやって生活していますか ・普通に生活を送ることはできますか
書字や読字	9名	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強や手紙はどうするのですか。字は書けるのですか ・字を書くときはどうするのですか ・一つ文字を書くのにどのくらい時間がかかりますか。
視覚障害者の気持ち	7名	<ul style="list-style-type: none"> ・目が見えればよいと思ったことはありますか ・目が見えなくてこわいですか ・目が見えなくなったらどんな感じですか ・目が見えないのはつらいですか
食事	4名	<ul style="list-style-type: none"> ・ご飯はどうやって食べますか
風呂	3名	<ul style="list-style-type: none"> ・風呂にはどのように入っていますか
目標や楽しみ	3名	<ul style="list-style-type: none"> ・目が見えなくても楽しいと思うことはありますか ・やりたいことはありますか
その他	21名	<ul style="list-style-type: none"> ・いつも真っ暗なのですか ・目は見えなくても（目を）開けていますか ・盲導犬はいますか ・どのように物を買っていますか。 ・何歳頃から目が見えないのですか

任より配布、回収された。2クラスの児童数は41名であるが、1名の欠席者がいたために回収部数は40部であった（回収率98%）。

（2）結果

調査で得られた結果についてカテゴリー分類を行ったところ（表1）、最も多くの子どもたちが関心を寄せたのは「移動」（14名）についてであった。具体的な記述内容は「どのように歩いているか」、「歩いているときにぶつかることはあるか」、「点字ブロックを使っているか。点字ブロックの場所はわかるか」などであった。これに次いで「視覚障害の原因」（11名）、「生活全般（どのように生活しているかなど）」（10名）、「書字や読字」（9名）、「視覚障害者の気持ち」（7名）、「食事」（4名）、「風呂」（3名）、「目標や楽しみ」（3名）などについて疑問が挙げられた。その他の回答には「いつも暗闇の中にいるのか」、「目は見えなくても開けているのか」などがあつた。

これらの疑問の中から「どうやって歩いていますか」、「点字ブロックは使っていますか」、「ご飯はどうやって食べますか」、「目は見えなくても開けていますか」などについて、授業中に説明を行うことにした。また、書字や読字に関する疑問に対しては授業後に配る資料の中で解説することにした。

IV. 授業の実践

（1）方法

2008年11月に、富山県内のH小学校において3年生の子ども（2クラス41名；女児21名，男児20名）を対象に、総合的な学習の時間を1時間使って授業を行った。場所は教室前のホールであった。ホールには子どもが座るためのいすを並べ、前方には講義者が実演等を行うスペースを設けるとともに、絵や写真を表示するためのスクリーンを設置した。講義者は大学生6名であり、1名が司会と説明、1名が視覚障害者役、1名が視覚障害者の友人役、2名が点字ブロックや盲導犬に関する説明、1名がパワーポイントの操作を担当した。なお、授業にあたり白杖、点字ブロック（誘導ブロックと警告ブロックの2枚）の実物、食事介助の際に使うチャーハンの模型と皿、スープの模型とスープカップ、コップ、レンゲを用意した。

（2）授業の内容

授業は導入と展開1～6から成る（表2）。以下に、それぞれの段階で扱った内容について述べる。

①導入；自己紹介と授業の説明

最初に講義者6名が自己紹介を行った（写真1）。その後、司会者が授業のテーマを紹介するとともに、授業

表2. 授業（45分1コマ）の概要

	内 容	司会者・説明者の活動	演者（視覚障害者役・友人役）の活動
導入	自己紹介と授業の説明（5分）	<ul style="list-style-type: none"> 自己紹介 司会者が本日の授業テーマと視覚障害のある女の子“かつみ”を紹介する 	
展開1	時間の把握の仕方（3分）		<ul style="list-style-type: none"> （かつみのお面をつけて）時間をどのように把握しているかを説明する
展開2	着替えの仕方（2分）	<ul style="list-style-type: none"> 視覚障害者が洋服の裏表や前後をどのように把握しているかを説明する 	
展開3	靴履きの実験（5分）	<ul style="list-style-type: none"> 目が見えなくても靴が履けるかどうかを、担任教員に目隠しをして実験してみせる 	<ul style="list-style-type: none"> 玄関で靴を履くところを実演する
展開4	移動の仕方（10分）	<ul style="list-style-type: none"> 視覚障害者の移動方法には白杖を使用する方法や盲導犬と歩く方法などがあることを説明する 点字ブロックの機能、点字ブロックの上に障害物等を置いてはいけないことを説明する 盲導犬の役割、盲導犬に対してやってはいけない3つの行為について説明する 	<ul style="list-style-type: none"> 白杖の実物を見せて、その使用の仕方について説明する
展開5	食事の介助（10分）	<ul style="list-style-type: none"> クロックポイント（食器の置いてある方向を時計の針が指す時間で伝える方法）の説明を行う 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちに食器のある場所を伝える体験をさせ、その後に正しい介助方法を友人役とともに実演してみせる
展開6	手引きの仕方（10分）	<ul style="list-style-type: none"> 正しい手引きはどれかについて4択のクイズを出す 子どもたちが回答した後に、正答を伝える 	<ul style="list-style-type: none"> 4択のそれぞれの手引き方法を友人役とともに実演してみせる 正しい手引きの仕方を説明する

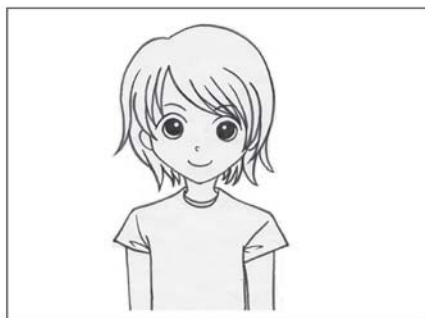


図1. 視覚障害のある女の子“かつみ”の絵
※実際には着色した図を提示した

の中で登場する目が見えない女の子のキャラクター“かつみ”（図1）の紹介を行った（“かつみ”の絵はスクリーンに大きく映した）。司会者は、“かつみ”が生まれつき目が見えない女の子であること、目は開いていても見えないことを説明した。目が開いている絵を用意したのは、事前調査において子どもからこの点に関する疑問（目は見えなくても（目を）開けていますか）が挙げられていたためである。

②展開1；時間の把握の仕方

司会者は子どもたちに「目の見えない人はどのように

して時間を知ることができるか」について問いを投げかけた。「かつみさんに聞いてみよう」という司会者の呼びかけをきっかけに視覚障害者役が“かつみ”のお面をかぶって登場し、声で時間を知らせてくれる時計があること、声で時間等を知らせる携帯電話もあること、普段は秒針に直接触れることのできる腕時計を使って時間を確認していることを説明した

③展開2；着替えの仕方

司会者は「目が見えなくても着替えはできるか。洋服の裏表、前後はどのようにして確認しているか」と子どもたちに問いかけ、スクリーンに映し出されたTシャツの襟元を指し、背面の裏に付けられたタグの位置から裏表や前後を確認できることを説明した。

④展開3；靴履きの実験

視覚障害者役が着替えを済ませ、靴を履こうとするとところまで演じた。司会者は「かつみさんは靴の左右がわかるかな。実験をしてみよう」と伝え、担任教員に目隠しをして片方の靴のみを渡し、その場で履いてもらった。担任教員は目隠しをしたまま靴を間違えずに履いてみせた後、司会者のインタビューに応じ、靴の形を確認すれば見なくても左右がわかる、間違えたとしても足を入れたときの感触で気がつくと話した。

⑤展開4：移動の仕方

事前調査において疑問をもった子どもが多かった視覚障害者の歩行の仕方（白杖、点字ブロック、盲導犬）について扱った。司会者の「目の見えない人はどのようにして移動しているのだろうか」という問いかけに視覚障害者役が応じ、子どもたちに白杖を見せながら、杖の名称が「はくじょう」であること、この杖を左右に振って周りに危ないものがないかを確認しながら歩いていることを説明した（写真2）。

次に、点字ブロック（警告ブロック、誘導ブロックを1枚ずつ）の実物を子どもたちに見せた。説明者が「地面にこの黄色いタイルがあるのを見たことがあるか」と問いかけると（写真3）、子どもたちは「道にある」、「駅にもあった」と口々に答えた。説明者はこのタイルが「てんじぶろっく」という名称であること、目の見えない人はこれを頼りに歩いていること、点字ブロックには2種類（「止まれ」と「進め」）あること、点字ブロックの上や周辺に自転車などを置くと視覚障害者が困ることを説明した。

次いでスクリーンに盲導犬の絵を映し出した。説明者はスクリーンの絵を指さしながら、この犬が「もうどうけん」と呼ばれていること、盲導犬は視覚障害者と一緒に歩く犬であること、盲導犬が視覚障害者と歩いているときには「気を引かない」、「勝手に」さわらない、「えさを与えない」という3つの約束を守る必要があることを説明した。

⑥展開5：食事の介助

司会者は「かつみさんは友達のよしこさんとレストランに来た」と伝えた。視覚障害者役は一人で机に向かって座った。そこにウェイトレス役がチャーハンの盛られた皿、スープカップ、水の入ったコップ、レンゲを持って現れ、机の上にそれらを置いた。ここで司会者が「かつみさんはお皿やコップがどこにあるかわからない。教えてあげよう」と提案し、子どもを一人指名して、視覚障害者役の向かいに座らせた。指名された子どもはどのようにしたら視覚障害者に伝わるかを考えながら介助の体験をした。計2名の子どもに介助体験をさせた後、友

人の「よしこ」役が現れ、正しい介助を実演してみせた。視覚障害者役は、コップ等の場所を伝えるときにはその食器をテーブルに軽く打ちつけ、「ここにコップがある」と伝えてもらうとわかりやすいこと、レンゲ等を渡す場合には「レンゲを渡すから手を出して」などと声をかけてもらうとわかりやすいことを説明した。司会者は「テーブルの上に時計があると仮定して、○時の方向に△△がある」というように説明する方法（クロックポイント）もある」と、スクリーン上に表示した絵を子どもたちに見せながら補足説明を行った。

⑦展開6：手引きの仕方

司会者は「かつみさんとよしこさんは家に帰ることにした。よしこさんがかつみさんを手引きする。これから4つの手引きの方法を見せるので、どの方法が正しいかをあててみよう」と子どもたちに呼びかけた。友人役は視覚障害者役を相手に、1) 視覚障害者役の白杖を引っ張る、2) 視覚障害者役の前に立ち、手を叩いて音を出しながら誘導する、3) 視覚障害者役に肘をつかんでもらって歩く、4) 視覚障害者役の脇に立って背中に手を回し、押しながら歩く、の4つの方法を実演してみせた。

実演後に改めて4つの手引きの方法をスクリーン上に示し、司会者はどの手引きが正しいかについて子どもたちに挙手で回答を求めた。司会者が正答は「視覚障害者の肘をつかんでもらう」であることを発表した後、視覚障害者の友人役が手引きの仕方について説明を行った。具体的には、視覚障害者の真正面に立って声をかけること、介助者の背が低い場合は肘ではなく肩をつかんでもらうこと、介助者が視覚障害者の一歩前を歩くことなどを説明した。加えて、視覚障害者の友人役が視覚障害者役を相手に正しい手引きを実演してみせた（写真4）。

子ども2名を指名し、視覚障害者役を相手に手引きの体験をさせた。体験は視覚障害者役に声をかけるところから始めた。子どもたちは視覚障害者役の真正面に立ち、「何かお手伝いをすることはありませんか」と声をかけ、視覚障害者役の脇に回って自らの肩をつかんでもらい、手引きを行った。



写真1. 導入；自己紹介をしている様子



写真2. 展開4；白杖の説明をしている様子



写真3. 展開4；点字ブロックの説明をしている様子



写真4. 展開6；正しい手引きの仕方を説明している様子

V. 授業によって子どもが得た知識および感想

(1) 方法

子どもたちが授業を受けたことにより正しい知識を身につけることができたか、授業から何を感じ取ったかを確認するために質問紙調査を実施した。質問紙は無記名式であり、2クラスの担任より配布、回収された。回収できた回答済の質問紙は41部（回収率100%）であった。

調査項目は「視覚障害者の手引きの形」1項目、「盲導犬にしてはいけない3つの約束」1項目、「授業の感想」1項目、「視覚障害者のために気をつけようと思う点」1項目の計4項目であった。なお、「視覚障害者の手引きの形」については埴ら（2005）の調査と同様の選択肢を設けた。埴ら（2005）は視覚障害者の手引きの形について4種類の絵（図2；手を引っ張る、白杖を引っ張る、肘をつかんでもらう、背中を押す）を示し、適切な手引きの形を描いている絵を選ばせている。

(2) 結果

①視覚障害者の手引きに関する知識

視覚障害者の手引きの形（4択）について、正しい絵をひとつ選んでもらったところ、全員が正答を選択した。授業時に4種類の視覚障害者の手引き（そのうちの3種は不適切な手引き）を実演してみせ、どの手引きが適切であるかを挙手によって回答させた際には正答選択者が2割に満たなかった（5名）ことから、今回の授業によって手引きに関する知識を身につけた子どもが多くいたと言える。ただし、得られた知識を子どもたちが長く記憶にとどめておけることが重要なのであり、この点を追跡調査によって確認する必要がある。

②盲導犬を見かけたときの配慮に関する知識

授業時には、盲導犬にしてはいけない3つの約束事として「気を引かない」、「さわらない」、「えさをあげない」を挙げていた。この3つの事柄について自由記述式で尋ねたところ、「気を引かない」ことを挙げた者は90%（41名中37名）、「さわらない」85%（35名）、「えさをあげない」83%（34名）であった（表3）。ただし、盲導犬使

用者は移動において援助を必要とすることがあるので、この授業によって子どもが盲導犬とその使用者に近づかないことがよいと誤解することがあってはならない。そこで、授業のフォローアップとして盲導犬使用者が困る場面や状況、援助の方法について説明した資料を作成し、後日に配布した。なお、事前調査において視覚障害者の書字や読字について関心をもった子どもがいたことから、フォローアップの資料には点字や朗読ボランティアに関する説明を載せた。

③授業の感想

授業を受けた感想について自由記述式で回答を求め、37名より回答を得た。授業で得た知識についてふれる記述（15名）や視覚障害者の気持ちを思いやる記述（13名）が多かった。授業で得た知識については「目の見えない人の歩き方がわかった」、「いろいろな道具を使っていると知った」、「ご飯を食べるときの声かけの仕方や音の出し方に納得できた」、「音や言葉で伝えなくてはならないことがわかった」などが挙げられた。視覚障害者の気持ちを思いやる記述には「つらいわけではないけれどたいへんそうだった」、「苦労するのだと思った」、「かなしい思いをしていると感じた」などがあつた。視覚障害者を「すごい」、「がんばっている」などと賞賛した者は3名であった。

④視覚障害者のために気をつけようと思う点

視覚障害者のために気をつけようと思う点について自由記述式で尋ね、36名より回答を得た。視覚障害者の介助についてふれた者が多く（15名）、具体的には「声をかけてから手伝う」、「肩やひじをもってもらう」、「無断で押さない」などと回答された。また、視覚障害者のじゃまにならないようにすると回答した者が8名いた。具体的な記述内容は「点字ブロックの上を歩いていけれど、これからは歩かないようにする」、「目の見えない人のじゃまにならないように、すれ違うときはこちらが避ける」であった。さらに盲導犬に対する配慮について「勝手にさわらないようにする」と回答した者がいた。

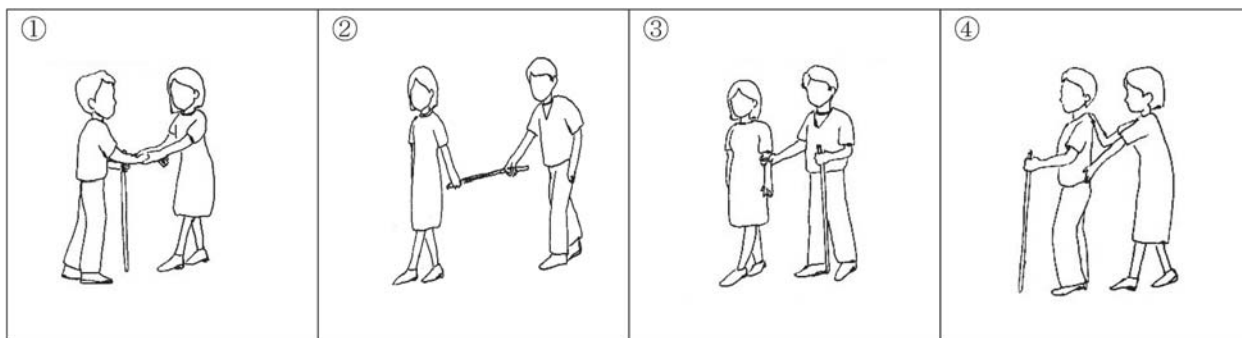


図 2. 視覚障害者の手引きの形に関する 4 つの選択肢

表 3. 盲導犬にはいけない 3 つの事柄 (自由記述式) 回答者数 = 41

気を引かない	90% (37名)
さわらない	85% (35名)
えさをあげない	83% (34名)
その他	7% (3名)
無回答	5% (2名)

注) 自由記述であるため、「気を引かない」と記していなくても、このことを意味していると判断できた表現を含めて分類した。たとえば「おいでと呼ばない」という記述は「気を引かない」に分類した。

VI. 考察

本実践は総合的な学習の時間を 1 時限分 (45分) 使って行われたものである。限られた時間の中で視覚障害者に親近感をもてること、正しい知識を身につけること、子どもの認識に偏りやゆがみが生じないことを目標にすえて内容の選定を行った。授業後の知識テストでは、子どもたちの全員が視覚障害者の手引きの仕方について正しく回答することができていた。また授業の感想文より、視覚障害者がさまざまな支援機器を使っていること、音や援助者の声かけが視覚障害者にとって重要な手がかりとなることなどが子どもの印象に残ったことが確認された。さらに感想文には「目の見えない人を助きたい」というあいまいな記述ではなく、手引きの仕方や視覚障害者のじゃまにならない対応などに関する具体的な記述が多くあった。高木(1997)は援助授与が生起するまでには、問題への気づき、問題の重大性の評価や問題解決能力の査定、援助意思の決定(責任の受容、利得と出費の分析を含む)、援助の実行能力の査定などの過程をふむと説明している。したがって授業を受けた子どもたちは、援助の実行能力の査定において「能力がある」と判断する上で不可欠な援助に関する具体的な知識を身につけたことになる。これらのことから、授業で扱った題材の量や説明の内容、教育方法は概ね適切であったと判断される。

しかし、授業時間が短いために扱う内容が限られてしまったことは否めない。また、授業によって生じた子どもたちの「たいへんそう」、「かなしい思いをしている」、「すごい」といった感情をそのままにしておくと、「障害

者がかわいそうな人である」、「障害者は特殊な能力もっている」などの固定的な見方や偏ったとらえ方に変化していく可能性がある。つまり、本実践のみで子どもが障害に関する適切な認識を形成するとは考えにくいのであり、どのような形で教育に継続性を持たせていくかを検討しなくてはならないと言える。本実践では授業後のフォローアップとして資料を作成して配布したが、これだけでは不十分である。教育の効果を高めるためには、他の授業や活動の時間を活用するなどの工夫が必要であろう。

また、知識テストや感想文だけでは本実践の効果を十分に確認できたとは言えない。現在までに報告されている多くの実践が本実践と同じように、授業を受けた群に対する知識テストや感想文などにより教育の効果を判断しようとしている(久保山・豊田, 2002; 松本・徳田, 1999; 若山, 2007; 山本, 2003など)。しかし実践の効果を評価する際には、子どもが正確な知識を身につけたかに加えて、その知識が授業によって身についたものか、子どもの障害に関する認識や態度にどのような変化がみられたか、学習効果はどの程度持続したかなどの視点が必要である。したがって、教育を受けた群と受けていない群の比較を行う、学習効果の継続性について追跡調査を行う、子どもが得た知識の把握のみならず、子どもが障害に関していかなる認識を形成したかについて尺度等を用いて測定する(青柳・石上・西館, 2003)、授業で得た知識や技術に基づく行動の発現を観察するなど、多様な方法を用いて教育実践の評価を行っていくべきである。

今回の実践に関しては、実践を行った1年後(2009年11月)に追跡調査を実施し、子どもたちが授業で得た知識をどの程度記憶しているか、現時点において視覚障害者のために配慮していることはあるかを確認する予定である。また今後は、総合的な学習の時間を活用した教育モデルの作成と、小学校6年間を通じた系統的な教育プログラムの作成の両方を目指して研究を進める。具体的に、教育モデルの作成においては今回のような実践とさまざまな方法を用いた教育効果の検証を重ねていく。教育プログラムの作成にあたっては、各教科や道徳、総合的な学習などの時間の中で障害理解を促進する内容をいかに扱っていくかを検討する必要がある。そこでまずは、教科書に掲載されている障害に関する内容の分析を行った先行研究(水野・石上・西館・徳田, 2003; 水野・西館・石上・富樫, 2006など)や学習指導要領をもとに教育プログラムの試案を作成する。この試案に基づいて実践と教育効果の検証を重ね、有用なプログラム作成につなげたい。

謝辞

授業案は総合演習『障害理解教育』の時間内に学生6名とともに作成したものです。授業案の作成および授業実践に携わった島田勝彰君、西條貴子さん、長谷川佳範君、細江真由さん、堀江大亮君、山本未央さんに厚くお礼申し上げます。

文献

青柳まゆみ・石上智美・西館有沙(2003)総合的な学習の時間における視覚障害理解プログラム(2)―「盲人能力観尺度」を用いた調査の結果を中心に―、アジア障害社会学研究, 3, 49-56.

海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・塙 和明(2000)大学生が受けてきた障害理解教育の内容―学校における障害理解教育を中心に―、障害理解研究, 4, 1-10.

塙 和明・西館有沙・水野智美・徳田克己(2005)小学生の交通バリアフリーに関する認識, *The Journal of Community Education and Counseling*, 4 (1), 135-149.

稲葉美由紀(2009)「高齢化・障害と開発」のメインストリーミング―国連アジア太平洋経済社会委員会の国際的動向―、九州大学アジア総合政策センター紀要, 3, 39-52.

石上智美・徳田克己(2003)盲導犬に関して一般市民は何を認識する必要があるか―盲導犬使用者に対するヒアリング調査の結果より―、実践人間学, 6, 33-37.

河内清彦(1990)『学生および教師の視覚障害者観』、文化書房博文社.

国際交通安全学会(1999)『視覚障害者の歩行者として

の交通安全ニーズに関する調査研究』、国際交通安全学会.

国際交通安全学会(2000)『視覚障害者の歩行中の交通事故を防ぐための具体的な提言』、国際交通安全学会.

久保山茂樹・豊田弘巳(2002)通級指導教室と通常の学級との協働による「総合的な学習の時間」の展開、国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 43-54.

松本和久・徳田克己(1999)小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果, 障害理解研究, 3, 21-32.

松村みち子・青柳まゆみ・西館有沙(2005)小学校における視覚障害に関する交通バリアフリー教育の実践とその効果, 障害理解研究, 7, 35-43.

水野智美(1999)大学生の視覚障害者(児)に対する態度とその形成要因に関する研究―20年前の結果との比較および接触の質との関係から―、障害理解研究, 3, 33-41.

水野智美(2008)『幼児に対する障害理解指導―障害を子どもたちにどのように伝えればよいか―』、文化書房博文社.

水野智美・石上智美・西館有沙・徳田克己(2003)小学校・中学校の国語の教科書における障害の扱われ方に関する分析―1998年度から2002年度までに使用されていた教科書を対象として―、読書科学, 47 (3), 108-117.

水野智美・西館有沙・石上智美・富樫美奈子(2006)小学校・中学校の検定済教科書における障害の扱われ方―交通バリアフリーに関する内容を中心に―、障害理解研究, 8, 23-35.

水野智美・徳田克己(2005)障害理解と家庭の話題, 徳田克己・水野智美編著『障害理解―心のバリアフリーの理論と実践―』、誠信書房, 30-33.

望月珠美(2005)障害理解とマスコミ, 徳田克己・水野智美編著『障害理解―心のバリアフリーの理論と実践―』、誠信書房, 23-29.

西館有沙・水野智美・徳田克己(2005)小学校及び中学校において実践されている交通バリアフリー教育, 障害理解研究, 7, 27-34.

小野聡子・徳田克己(2005)点字触読シミュレーション体験が視覚障害者の持つ能力の評価に及ぼす影響―障害理解教育の視点から―、読書科学, 49 (4), 125-134.

小野聡子・徳田克己(2006)視覚障害歩行シミュレーション体験が体験者の不安、恐怖心に与える影響―障害理解教育の視点から―、障害理解研究, 8, 37-46.

小野聡子・徳田克己(2007)学校教育における視覚障害シミュレーション体験の実施状況とその内容, 障害理解研究, 9, 83-92.

澤田端也(1992)『共感性の心理学―そのメカニズムと発達』、世界思想社.

- 高木 修 (1997) 援助行動の生起過程に関するモデルの提案, 関西大学社会学部紀要, 29 (1), 1-21.
- 富樫美奈子・水野智美・小宮孝司・徳田克己 (2001) 子どもは車いす使用者を見たときにどのような反応をするのか, 実践人間学, 5, 9-21.
- 徳田克己 (1991) 盲人の持つ能力の評価に関する研究, 視覚障害心理・教育研究, 8, 7-15.
- 徳田克己 (2005) 障害理解と心のバリアフリー, 徳田克己・水野智美編著『障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－』, 誠信書房, 2-10.
- Tokuda K. and Mizuno, T.(2009). Beggars with Disabilities in Asia and Citizens' Views about the Disabled. *The Journal of Disabled Sociology*, 9, 22-32.
- 若山美津彦 (2007) 肢体不自由養護学校中学部と中学校における学校間交流の実践－車いすへの理解を深める活動－, 障害理解研究, 9, 93-100.
- 山本哲也 (2003) 小学校中学年児童を対象とした障害理解教育の実践:「できる」シミュレーションの効果, 研究紀要 (つくば国際大学), 9, 61-81.
- (2009年8月31日受付)
- (2009年11月6日受理)

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 編集委員会

委員長 田 尻 信 壹
委員 石 津 憲一郎
小 川 亮
笹 田 茂 樹
下 田 芳 幸
徳 橋 曜
西 館 有 沙
廣 瀬 信

富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 第4号

平成22年1月25日 発行

編集兼 富山大学人間発達科学部
発行者 附属人間発達科学研究実践総合センター
〒930-8555 富山市五福3190
TEL (076) 445-6380
印刷所 株式会社なかたに印刷
〒939-2741 富山市婦中町中名1554-23
TEL (076) 465-2341

“*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

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

No.4

January. 2010

CONTENTS

Original Articles

- Generalization of Calling Behavior for Child with Severe Multiple Disabilities
—Using “JyuC Switch”—
.....Mihoko ABE 1
- A study on Collaboration with professionals
—Volunteers on Psychological Problems in Education—
..... Mitugi ANYOU, Yoshiyuki SHIMODA 7
- A Study of Support for Enhancing Children’s Image Formation in Art and Handicrafts
..... Takaaki OSHIMA, Atsushi SUMI 17
- The Development of the Training Programs for Teachers as Counseling Leaders (1).
..... Ryo OGAWA, Yoshiyuki SHIMODA, Kenichiro ISHIZU 25
- Joint Interview through a Systems Approach in School Counseling
—A viewpoint of A Systems Consultation—
..... Emiko KAWASHIMA 31
- A Study on Differences of Playing Ability by Forms of Playing in Elementary School
..... Sinsun KANG, Yuko TAKIKAWA 39
- An Investigation into the Museum Education in the United Kingdom
—A Case of the Imperial War Museum London—
..... Shin-ichi TAJIRI 51

Report

- Teaching Practice of “Karadatukuri” in the Fifth Grade of Elementary School
..... Masaki AO, Satomi SAWA 65
- A Redefinition of Modern Society and School from a Yogo Teacher’s Perspective
—Some Findings Drawn from Students who Stay in School Health room—
..... Toshiko ISHIWAKA 79
- A Study about Education for International Understanding for Enhancing Global Citizenship
—A Case of the 6th Grade Unit of Social Studies “*Japan in the World*” in Elementary School—
..... Shin-ichi TAJIRI, Makoto ARAYA 91
- Implementation of Classes for Promoting Understanding of Visual Impairments in Elementary Schools
—Structuring Effective Educational Models for Understanding Handicaps—
..... Arisa NISHIDATE, Mariko YABUNAMI 107

Center of Educational Research and Practice
Faculty of Human Development, University of Toyama
Toyama 930-8555, Japan