

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5号

平成23年1月

| 論文 | 目次 |
|---|--------------------------------------|
| ストレスマネジメント教育を生かした健康教育に関する研究 —小学校高学年での実践を通して— | 藤岡 智江・下田 芳幸・石津憲一郎 …… 1 |
| 小学校外国語活動で身に付く英語力 | 岡崎 浩幸 …… 15 |
| 博物館と小学校社会科の連携に関する研究 —富山県小学校への質問紙調査を通して— | 田尻 信壹 …… 23 |
| 富山市立堀川小学校における部会研修の有様とOJTとしての意義 —平成19年度第Ⅲ部会第5学年理科(総合)「てこ」の取組から— | 大町 将史・松本 謙一 …… 39 |
| 聴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・澤柿 教淳 …… 51 |
| 学級適応感を支える要因の検討 —自尊感情, 非排他性, 肯定的フィードバックの観点から— | 松下 良策・石津憲一郎・下田 芳幸 …… 61 |
| 中学生における認知行動療法を生かした心理教育的な授業の効果 —抑うつスキーマおよび自動思考に与える影響について— | 柞野 卓司・石津憲一郎・下田 芳幸 …… 69 |
| 知的障害者に対する健康・運動についての自己意識向上に関する実践研究 | 水内 豊和・熊田 美和・松倉 可奈 …… 85 |
| 高等学校におけるストレスマネジメント教育の試み —「論理療法」を取り入れた健康教育と「保健体育科」の授業実践より— | 奥澤 雅恵・下田 芳幸・石津憲一郎 …… 91 |
| ムーブメント活動による保育士の気分の変化に関する研究 | 阿部美穂子 …… 105 |
| PISA型読解力の育成を目指す中学校社会科歴史的分野の単元開発 —地域の博物館を活用して— | 堀内 和直 …… 113 |
| 限られた派遣期間における小学校のスクールカウンセリングについての一考察 —ある母親面接を通じて— | 川島江美子 …… 123 |
| 保育園における“気になる子ども(特別なニーズを有する子ども)”への特別支援保育 —広汎性発達障害が疑われる男児の事例研究— | 藤井 千愛・小林 真・張間 誠紗 …… 131 |
| 原理が本当に分かったとき, 初めて子どもと分かることの喜びを共有できる —SFT08における「ダイラタンシー」の実践から— | 市瀬 和義・五十嵐由子・田上 翔子・京井 直輝・細岡 友香 …… 141 |
| 報告 美術への「関心・意欲・態度」を高める相互鑑賞 | 本波 葉子・隅 敦 …… 149 |

ストレスマネジメント教育を生かした健康教育に関する研究

—小学校高学年での実践を通して—

藤岡 智江*・下田 芳幸・石津 憲一郎

A Study on Health Education Utilizing Stress Management Education : Through the Practice in the Upper Grades of Elementary School

Tomoe FUJIOKA, Yoshiyuki SHIMODA, and Kenichiro ISHIZU

摘要

本研究の目的は、小学校高学年を対象に健康教育としてストレスマネジメント教育を実践しその効果を検討することであった。研究1の実践から、友だち関係についての分析を進める結果となった。研究2では友だち関係の変化と介入効果の検討のため実験群と統制群に分け、2時間のストレスマネジメントプログラムを実施した。その結果、ストレス反応尺度から「活気」と、「解消行動」に有意な傾向がみられたが、友人関係満足感に変化はみられなかった。

キーワード：小学生，ストレスマネジメント教育，健康教育

Keywords：Elementary Schoolchild, Stress management education, Health education

I 問題と目的

今日の児童生徒を取り巻く社会や家庭環境の変化から心身の不調を訴える子どもが増加している。保健体育審議会の答申（1997）では、世界保健機関（WHO）オタワ憲章（1986）のヘルスプロモーション（「人々が自らの健康をコントロールし、改善することができるようにするプロセス」）の理念に基づいた健康の保持増進が提示され、保健室でのヘルスカウンセリング機能や健康相談活動の充実を求められた。

しかし、自分の考えや思いを表現できない・人とうまくコミュニケーションがとれない等の子どもの増加や対人関係調節能力の低下が深刻化し、「キレる」行為や「引きこもり」「不登校」などが、依然として心身の健康課題としてあげられている。保健室に来室する児童は増え続け、来室の背景要因は「体の問題や悩み」より「心の問題や悩み」が多く（財団法人日本学校保健会，2002）、小学校高学年でのストレス実態が高まっているとする調査結果（秦，1993）がある。

学校でのヘルスプロモーションは、子どもが主体となって、自分たちの健康問題を解決するプロセスを通して望ましいライフスタイルを習得させる活動である。すでにWHOは、青少年の健康増進をめざす中核スキルの中で、「意思決定」「問題解決」「効果的コミュニケーション」「対人関係スキル」「情動への対処」「ストレスへの

対処スキル」等をあげ、好ましい健康行動や人間関係、そして心の健康につながる能力を育てるライフスキル教育を提唱している。

2009年4月、従来の学校保健法が改正され学校保健安全法として施行された。本法律の礎となった中央教育審議会答申の中で、近年の社会状況や人々の生活変化の中で、ストレスによる心身の不調などメンタルヘルスに関する課題を抱える子どもの健康課題の解決が求められ、子どもの現代的な健康課題としてストレスに適切に対応していくことの必要性があげられている。

大野（2005）は、ストレスは生きていく上で次々と現れる心理的及び生理的現象であり、ストレスに対処するための方策づくりは幼少から高齢者に至るまでの課題であると指摘した。子どもの持つコーピングの種類は少なく、心身の未熟さや経験不足からストレス耐性が低いことも示唆している。

これらから、ストレスマネジメント教育（以下「STM教育」と略記）を通して、ストレスを生じさせている原因を理解することやストレス対処法を習得して日常生活での実践化を図ることは、心身の健康を保持増進していくために重要であると考えられる。

本研究では、ストレスマネジメントスキルを取り入れた実践授業の効果を検討し、STM教育を取り入れた健康教育のあり方について究明することを目的とする。

* 安曇野市立穂高西中学校

II-1 研究1：保健室におけるSTM教育の実践

1. 目的

実践対象となった、山間部に位置する小規模校においては、1学年単級のために小学校での6年間は人間関係が変化することは少なく、固定した人間関係の中での学校生活や学習面、友人や先生との人間関係等のストレスが高いと推察される。友人関係では、強い自己主張を避け、周囲に同調したり、特定の子どもに関しては、その子に合わせてトラブルが起こらないように対応を変えたりして人間関係のバランスを取っている姿が見られた。

また、高学年になるに従い自分の持つ力と関係なく責任の伴う仕事を任されることで、疲労感や不安定な姿が見られたり、自分のストレスに気づかずに心身の不調を起こしたりする児童もみられた。

平成20年1月に対象校において実施した生活調査の結果では、毎日「元気」だと回答した高学年児童(35.0%)が、低学年児童(73.1%)の1/2以下であった。「元気」でないと回答した子どもたちは、「何となく疲れている。」を理由にあげ、生活リズムを乱したり気持ちが不安定になったり、自分のストレスに気づかずに心身の不調で欠席する児童がみられた。これらの実態から、子どもたちの疲れの一要因が日常生活の中で抱えるストレスに対処できていないのではないかと推察し、ストレスと上手に付き合うための、「ストレスに対する自己コントロール能力」を育成することが重要であると考えた。

そこで、小学校高学年でのSTM教育を、健康教育として特別活動や保健学習を利用したクロスカリキュラムとして実践し、その効果を探ることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査協力者：長野県Z市内小学校高学年25名(5年生11名・6年生14名)。山間部に位置する、1学年1

クラスの小規模校であった。

(2) 調査内容

①ストレス反応尺度：ストレスマネジメント教育実践研究会(以下PGS)(2003)を使用した。本尺度は高学年用で15項目5件法からなり、ストレス反応として、身体的反応、抑うつ・不安感情、不機嫌・怒り感情の下位尺度から構成されている。

②DSS-K健康調査票：ストレスに関する包括的な尺度であるDSS小学生版(PGS, 2003)を使用した。本尺度は、日常的な苛立ち事(Daily hassles scale)12項目4件法、心身の状態(Stress reactions scale)12項目4件法、ストレスマネジメント自己効力感(Stress management self-efficacy scale)10項目4件法から構成されている。

また、ワークシート形式での自由記述も求めた。

(3) 調査時期：2008年9月～2009年1月

①ストレス反応尺度 2008年9月

②DSS-K健康調査票：2008年9, 10, 11, 2009年1月

(4) 授業プログラム

山中(2000)は、ストレスマネジメント能力は学習によって身につけることができ、第1段階から第4段階までの指導内容が工夫され、配慮されなければならないとしている。このことから、STM教育の4段階の内容(第1段階；ストレスの概念を知る 第2段階；自分のストレス反応に気づく 第3段階；ストレスの対処法を習得する 第4段階；ストレス対処法を活用する)を指導計画に入れた。

3. 結果と考察

(1) ストレス反応尺度の結果

9月に行ったストレス反応尺度の分布は図1のとおりである。平均値30.0(SD = 11.40)を基準に群分けを行った。各群のストレス反応の得点は、高群(N = 10)が平

表1 授業プログラムの構成と内容

| 目的と内容 | |
|-----------------------------|---|
| ストレスの理解(第1時) 2008、9月実施 | |
| ストレスって何だろう? | ○ストレッサー・ストレス反応・ストレスマネジメントの用語について理解する。 ○ストレスや「良いストレス」「悪いストレス」を知ることによって毎日の生活を快適に過ごすことを理解する。 |
| (第1・3段階) | ○すぐにできるリラクゼーション法を知る。 |
| コーピングの理解(第2時) 2008、10月実施 | |
| 自分のストレスを知る | ○日常生活の中にストレッサーがあることを知り、心と体の状態が相互に関連していることを理解する。 ○自分のストレスの原因について気づく。 ○良いコーピングを行うことが大切なことを理解する。 |
| (第2・3段階) | ○呼吸法や筋弛緩法を体験し、具体的な方法を習得する。 |
| リラクゼーションの習得(第3時) 2008、11月実施 | |
| リラクゼーションの説明 | ○自分のストレスについて考え、気分の変化や心の動きを知る。 |
| 脈拍の計測 | ○体をリラックスすることで心もリラックスすることを理解する。 |
| 1人で、ペアで、みんなで | ○リラクゼーションの前後で脈拍を測定する。 |
| リラクゼーションの実施 | ○日常的な運動で気分が変わることに気づき、生活の中で実践する意欲を持つ。 |
| (第2・3・4段階) | |

均値40.9 (SD = 9.98), 低群 (N = 15) が平均値22.7 (SD = 4.15) であった。

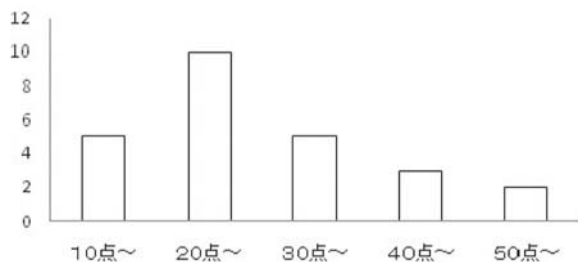


図1 ストレス反応得点の分布 (N=25)

ストレス反応低・高群別の各尺度の平均値と標準偏差は表2の結果となった。

表2 ストレス反応の高低群での各下位尺度の標準偏差

| | N | 身体的 反応 | 抑うつ・ 不安感情 | 不機嫌・ 怒り感情 |
|----|----|----------------|----------------|----------------|
| 高群 | 10 | 13.4 (3.31) | 13.1 (4.75) | 14.4 (5.04) |
| 低群 | 15 | 7.5 (2.33) | 7.3 (1.71) | 7.9 (2.02) |

() 標準偏差

低群・高群ともに「不機嫌・怒り感情」の平均が高く、次いで「身体的反応」「抑うつ・不安感情」の順であった。高群の平均値は、いずれも低群の倍近い結果であった。標準偏差では、ストレス反応高群の「不機嫌・怒り感情」が高かった。

(2) DSS-K健康調査票の結果

DSS-K健康調査票を「ストレス」「ストレス反応」「自己効力感」別の平均得点を用いて比較したところ次のような結果となった。

①ストレスの継続的变化について (図2-1)

低群は、10月に若干増加したが、大きな変化はなかった。高群のストレスは10月に増加したが、その後順次低下した。

9月は運動会・10月は音楽会といった学校行事があることから、それらがストレスとなっている可能性も推測される。

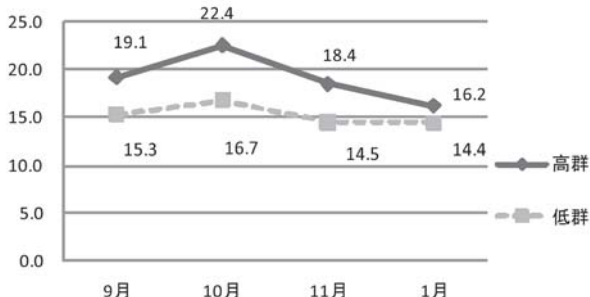


図2-1 ストレスの継続的变化

②ストレス反応の継続的变化について (図2-2)

低群は大きな変化がなく、高群は、10月に増加がみ

られ、以後減少していった。いずれの月においても低群よりストレス反応が大きかった。

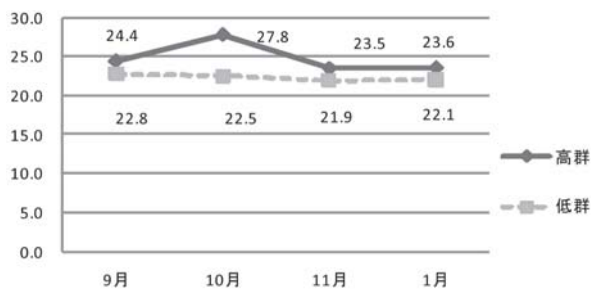


図2-2 ストレス反応の継続的变化

③自己効力感について (図2-3)

低群の学習前の自己効力感が高群より低かったが、学習後の自己効力感は上昇した。

高群は10月に低下したが、学習前後では微増した。

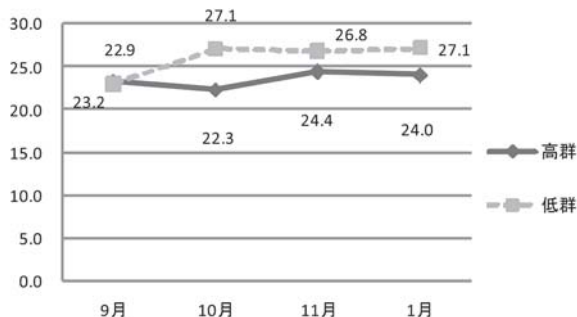


図2-3 自己効力感の継続的变化

④自己効力感因子別の平均の変化について

表3は、学習開始時の9月と学習終了後の1月における自己効力感因子別平均値を群別に比較したものである。

高群の平均値は低群より低く、特に「みんなに思ったことをキチンという」「相談相手を作る」は、高群と低群の差がはっきりと現れていた。また、低群は「腹がたっても我慢できる」は、学習後に低下した。低群は、学習前後の平均値は増加した。中でも、「相談相手を作る」は変化がみられた。

表3 ストレスマネジメント自己効力感の項目別平均値

| | 尺度全体の平均 | 項目別平均値 | | | | | | | | | | |
|----|---------|-------------|------------------|-----------------|-------------------|------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------|----|
| | | 嫌なことでもガマンする | みんなに思ったことをキチンという | 自分で楽しいことを見つけられる | 嫌なことがあっても良いように考える | 落ち着いて考えられる | 心配しない、くよくよしない | 外で遊んで嫌なことを忘れる | 体を動かしてスカッとする | 腹がたってもガマンできる | 相談相手を作る | |
| 高群 | 9月 | 23 | 30 | 23 | 25 | 19 | 22 | 20 | 11 | 27 | 25 | 20 |
| | 1月 | 24 | 27 | 19 | 27 | 25 | 22 | 26 | 24 | 28 | 25 | 17 |
| 低群 | 9月 | 23 | 25 | 23 | 26 | 19 | 21 | 23 | 25 | 22 | 25 | 20 |
| | 1月 | 27 | 29 | 23 | 27 | 25 | 27 | 29 | 27 | 27 | 29 | 27 |

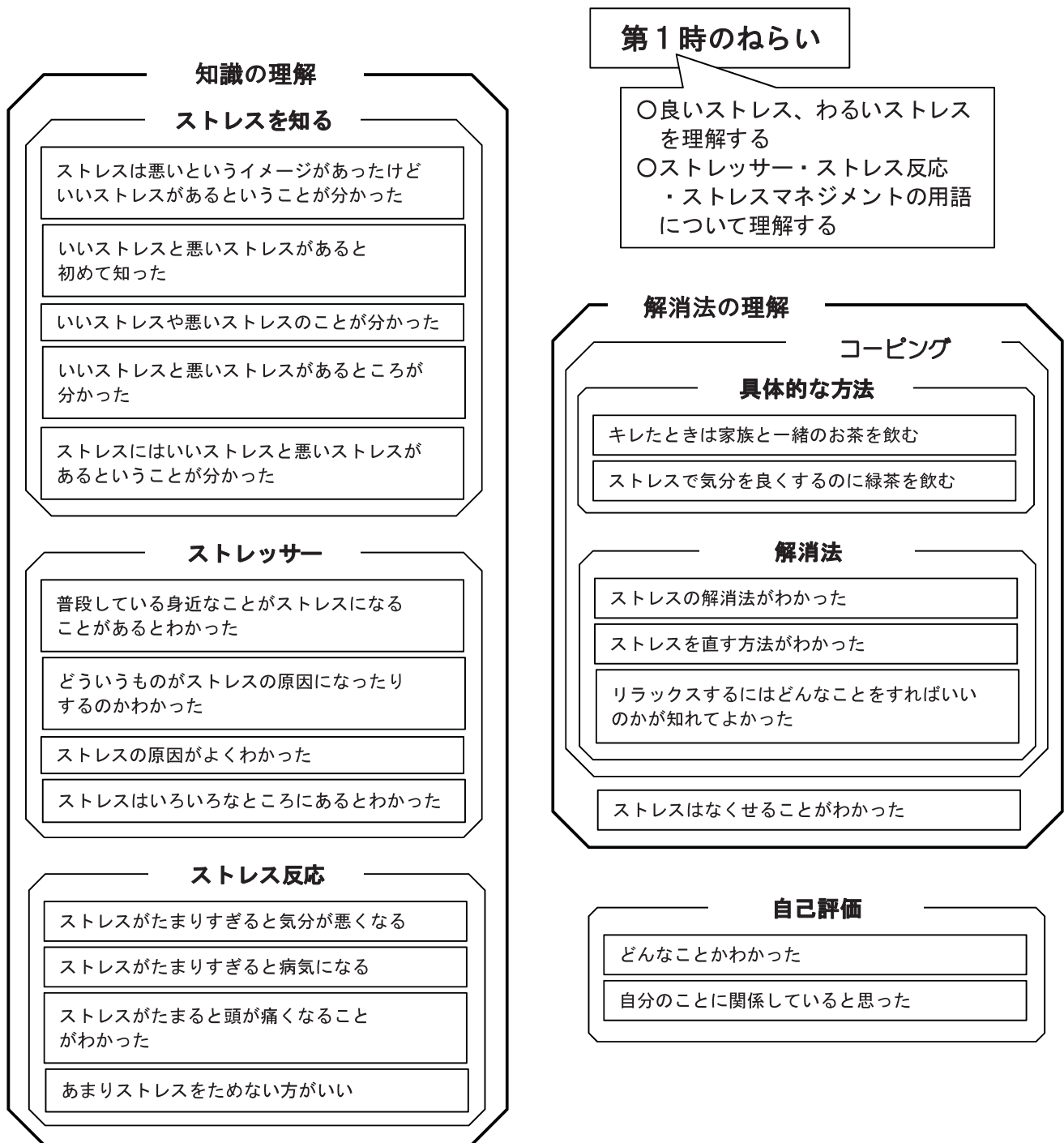


図3-1 KJ法による授業後の感想（研究1 第1時）

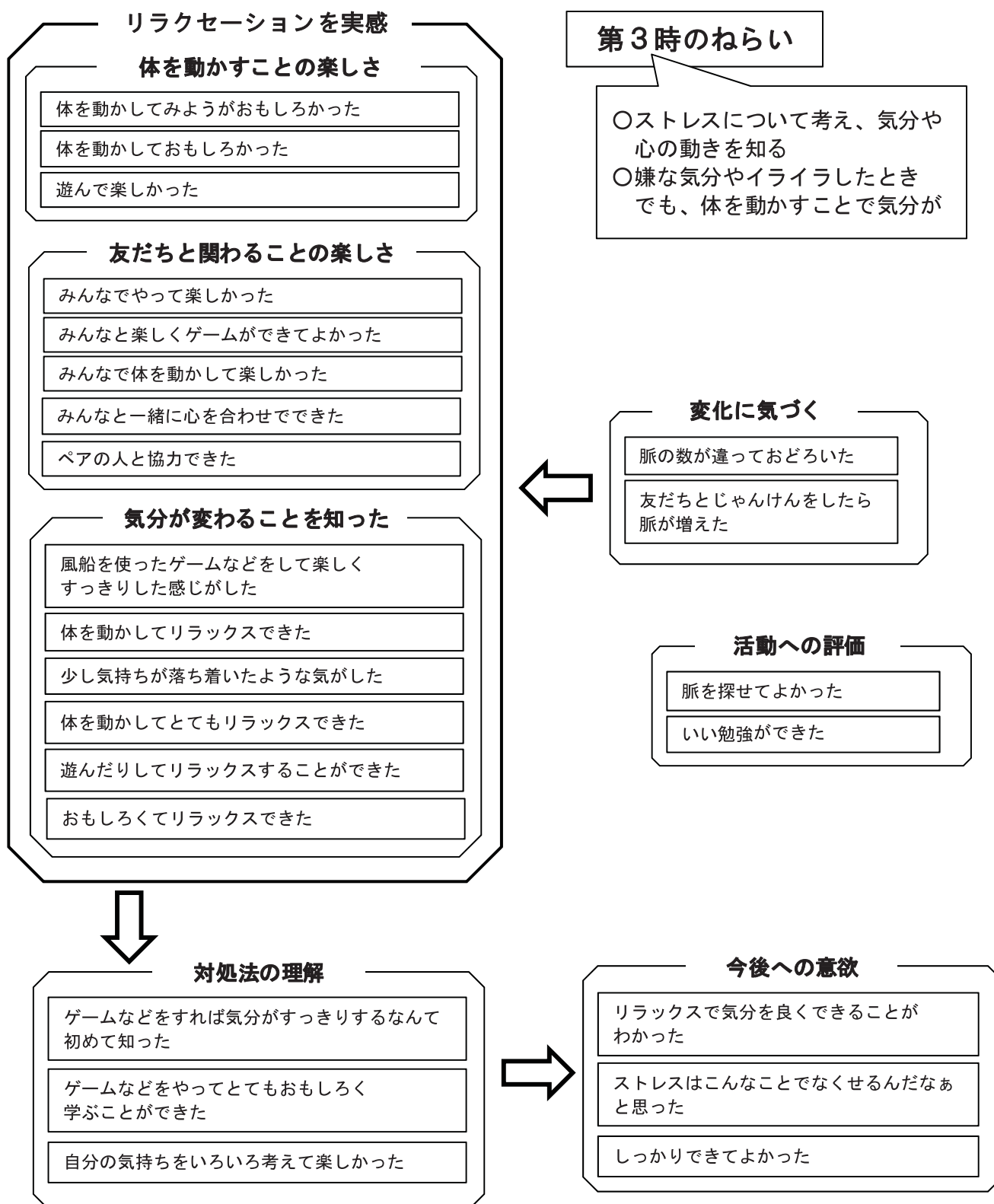


図3-2 KJ法による授業後の感想（研究1 第2時）

(3) 授業後の感想

授業終了時に児童が記入した自由記述の感想を、KJ法で分類しまとめた。

①第1時(2008年9月実施) 感想のまとめ

第1時の感想は、6つの小カテゴリと3つの大カテゴリにまとめられた(図3-1)。カテゴリの内容から、授業のねらいはおおむね達成されたと考えられる。

②第3時(2008年11月実施) 感想のまとめ

第3時は、7つの小カテゴリに分けられ、5つの大カテゴリにまとめられた(図3-2)。カテゴリの内容から、授業のねらいをほぼ達成されたと考えられる。

II-2 研究2:6年生におけるSTM教育授業の効果の検証

1. 目的

研究1では、ストレス反応の平均値を低群と高群に分類し比較をしたところ、低群の学習後の自己効力感尺度得点は上昇したが、高群は変化がみられなかった。

さらに因子別に比較したところ、低群は「相談相手をつくる」因子得点が増加していたが、高群は「みんなに思ったことをキチンという」「相談相手をつくる」「腹がたっても我慢できる」など人とかかわることに関しての得点に変化がみられなかった。

これらのことから、高群と低群では人間関係作りにおいて差が見られた。

嶋田(1998)は、知覚されたソーシャルサポートが高い児童生徒ほど、ストレス反応が低いとし、STM教育が児童生徒の自己効力感や学校生活に肯定的な影響を与えているとしている。

そこで研究2では、STM教育の効果を検討するとともに、友達とかかわりあうコーピングを取り入れた授業実践によるストレスに対する自己コントロール能力の育成が、友人関係において満足感や学校生活適応感に及ぼす影響を検証することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査協力者

STM教育実施条件:長野県Z市内小学校6学年1クラス23名(男子13名・女子10名)。対象校は、郊外に位置する比較的小規模な学校であった。

統制条件:長野県Z市内小学校6学年、1クラス27名(男子16名・女子11名)。STM教育実施校と同様、郊外に位置する比較的小規模な学校であった。

(2) 調査内容

本研究では、富山県総合教育センター(未公開)作成の尺度を用いて、教育効果を測定した。

①ストレス尺度(高学年用12項目4件法)。小学生が日常的に体験するストレス(ストレス因)を測定するものであった。

②ストレス反応尺度(高学年用24項目4件法)。嶋田

ら(1992)の研究内容を参考に作成された尺度で、下位尺度は無気力、抑うつ・不安、身体的反応、不機嫌・怒り、活気であった。

③ストレスコーピング尺度(高学年用19項目4件法)。嶋田ら(1993)の研究内容を参考に作成された尺度で、下位尺度は解消行動、サポート希求、積極的対処であった。

④友達関係満足感尺度(高学年用9項目4件法)。富山県総合教育センターが作成した尺度で、児童の学校における友人関係に関する満足感を問うものであった。

(3) 手続き

①STM教育事前研修会(平成21年11月下旬)

STM教育実施前に、調査協力校学級担任との打ち合わせ会を実施した。

②事前調査(プレ)(①と別日)

調査協力校において、STM教育実施前の児童のストレス、ストレス反応、コーピング、友達関係満足感を測定した。回答時間はおおむね15分～25分であった。

③STM教育授業実施

・第1時:平成21年12月上旬

・第2時:平成21年12月上旬(第1時から2日後)

調査協力校の学級担任によるSTM教育を2時間実施し、各回の授業後に児童に対して振り返りカードへの記入を求めた。

さらに、STM教育実施後の冬期休業明けにおいて、1日の生活の中でリラクゼーション(呼吸法)を継続して実施することを求めた。

④事後調査(ポスト)平成21年12月上旬(③と別日)

事前調査と同様の方法で実施した。

⑤追跡調査(フォロー)平成22年1月下旬

事前調査と同様の方法で実施した。

(4) 授業プログラム

授業は、ストレスマネジメント実践研究会(2005)、山中・富永(2000)、嶋田・鈴木(2004)、富山県総合教育センター(2008)を基に、「心理教育」「リラクゼーション」「リラクゼーション技法」「体ほぐし」を参考にして全2時間のプログラムを作成した(表4)。

3. 結果

事前調査と授業実施日及び事後調査日の欠席者と記入漏れの児童をのぞく50名(実施条件23名(男子13名・女子10名)統制条件27名(男子16名・女子11名))を分析対象とした。

(1) 群別ストレス反応得点の変化

11月下旬実施のストレス反応尺度の尺度得点を基に、因子ごとにストレス「高群」「低群」の2群に分類し、それぞれの群が、プレ、ポスト、フォローでどのような差異があるか、3要因(介入、肯定、時期)の分散分析を行った。群別のSTM教育実施の前後における児童の

表4 授業プログラムの構成と内容

| プログラム名 | ねらい | 内容 |
|-----------------------------|---|--|
| ストレスって何だろう (第1時：学級活動) | <ul style="list-style-type: none"> ・ ストレスの概念を知る ・ 自分のストレス反応に気づき、ストレスが心と体に影響を与えていることを知る ・ 対処法を考え、リラクゼーションを体験する | <ul style="list-style-type: none"> ・ 生活の場面から、自分のストレスサーに気づくとともに、ストレスを感じた時、心や体にいろいろな変化が起こることを知る ・ 自他のストレスサーを知ることを通してストレスと付き合いしていくことの大切さを知る ・ 一人で行うことのできる呼吸法や動作法を知る |
| ストレスと上手につきあおう (第2時：学級活動) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の体の状態や心の状態を知り、仲間の体や心の状態に気づくことができる ・ ストレスを感じたときのいろいろな対処法があることを知る ・ ペアリラクゼーションを体験し、友だちに支えてもらう感じを味わう | <ul style="list-style-type: none"> ・ 生活の場面から、自分のストレスサーに気づくとともに、他の人のストレスサーを知ることを通して、ストレスと付き合いしていくことの大切さを知る ・ 友だちの力を借りて、リラックスすることを知る ・ 体育の体ほぐしを利用して、日常生活の中で友人と関わり合ってリラックスできる方法を体験する |

表5 ストレス反応の実験群・統制群別得点の変化と分散分析結果

| 下位尺度 | 群 | N | 実験群 | | | N | 統制群 | | | F値 | | |
|--------|----|----|--------|--------|--------|----|--------|----------|--------|-------|-------|-------|
| | | | プレ | ポスト | フォロー | | プレ | ポスト | フォロー | | | |
| 身体的反応 | 高群 | 7 | 10.00 | 7.80 | 8.60 | 8 | 9.80 | 8.90 | 8.10 | 介入 | 0.64 | n. s. |
| | | | (2.45) | (4.08) | (4.61) | | (2.19) | (2.64) | (3.68) | 高低 | 42.98 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 2.76 | + |
| | 低群 | 16 | 6.10 | 5.20 | 6.10 | 19 | 5.50 | 5.80 | 5.50 | 介入×高低 | 2.76 | + |
| | | | (0.68) | (2.64) | (2.00) | | (0.70) | (1.13) | (0.84) | 介入×時期 | 1.91 | n. s. |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 2.39 | + |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 0.03 | n. s. | | |
| 抑うつ・不安 | 高群 | 9 | 8.30 | 5.30 | 6.10 | 6 | 9.80 | 8.70 | 7.70 | 介入 | 4.82 | * |
| | | | (1.12) | (2.65) | (1.27) | | (3.25) | (3.98) | (5.13) | 高低 | 34.13 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 7.74 | ** |
| | 低群 | 14 | 5.52 | 5.10 | 5.40 | 21 | 5.20 | 5.40 | 5.10 | 介入×高低 | 5.68 | * |
| | | | (0.43) | (1.82) | (0.94) | | (0.44) | (0.86) | (0.48) | 介入×時期 | 0.65 | n. s. |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 8.64 | * |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 0.65 | n. s. | | |
| 不機嫌・怒り | 高群 | 15 | 8.10 | 4.30 | 5.10 | 7 | 7.30 | 4.80 | 4.50 | 介入 | 0.66 | n. s. |
| | | | (2.34) | (2.05) | (1.81) | | (2.21) | (1.12) | (1.00) | 高低 | 34.02 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 1.34 | n. s. |
| | 低群 | 8 | 4.40 | 6.40 | 6.10 | 20 | 4.40 | 6.60 | 6.40 | 介入×高低 | 0.00 | n. s. |
| | | | (0.52) | (2.53) | (2.42) | | (0.60) | (1.40) | (2.07) | 介入×時期 | 0.12 | n. s. |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 5.41 | n. s. |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 1.33 | n. s. | | |
| 無気力 | 高群 | 12 | 5.30 | 6.30 | 5.80 | 11 | 4.60 | 5.40 | 4.90 | 介入 | 4.29 | * |
| | | | (1.78) | (2.96) | (2.09) | | (1.03) | (1.36) | (1.45) | 高低 | 29.89 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 22.74 | ** |
| | 低群 | 11 | 3.00 | 4.30 | 4.30 | 16 | 3.00 | 4.30 | 4.30 | 介入×高低 | 2.62 | n. s. |
| | | | (0.00) | (1.85) | (0.47) | | (0.00) | (0.77) | (0.58) | 介入×時期 | 1.49 | n. s. |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 2.19 | n. s. |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 0.13 | n. s. | | |
| 活気 | 高群 | 12 | 12.30 | 10.20 | 12.00 | 18 | 13.80 | 13.40 | 12.90 | 介入 | 0.01 | n. s. |
| | | | (1.15) | (3.93) | (1.86) | | (1.89) | (2.71) | (1.88) | 高低 | 73.73 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 1.20 | n. s. |
| | 低群 | 11 | 8.20 | 7.90 | 11.10 | 9 | 7.10 | 8.30 | 8.10 | 介入×高低 | 8.95 | ** |
| | | | (0.87) | (2.98) | (2.70) | | (1.96) | (3.24) | (3.52) | 介入×時期 | 2.87 | + |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 4.64 | ** |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 0.18 | n. s. | | |

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

尺度得点の平均値、標準偏差値、F値を表5に示した。

①因子別にみた得点の変化

ストレス反応は、「身体反応」「不機嫌・怒り」「抑

うつ・不安」「無気力」の各因子の合計得点を合計し算出をした。実験群低群高群ともに、身体的反応、抑うつ・不安、活気において、プレーポスト間で反応が

表6 コーピングの実験群・統制群別得点の変化と分散分析結果

| 下位尺度 | 群 | N | 実験群 | | | 統制群 | | | F値 | | | |
|------------|----|----|--------|--------|--------|-----|--------|----------|--------|-------|-------|-------|
| | | | プレ | ポスト | フォロー | N | プレ | ポスト | | | | フォロー |
| サポート 希求 | 高群 | 14 | 8.50 | 7.40 | 9.50 | 12 | 8.30 | 8.00 | 7.80 | 介入 | 1.91 | n. s. |
| | | | (2.18) | (4.36) | (3.67) | | (2.01) | (2.86) | (2.59) | 高低 | 96.62 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 1.08 | n. s. |
| | 低群 | 9 | 17.70 | 17.30 | 17.60 | 15 | 16.40 | 15.10 | 15.30 | 介入×高低 | 0.73 | n. s. |
| | | | (4.27) | (4.64) | (5.77) | | (2.53) | (2.75) | (4.82) | 介入×時期 | 0.81 | n. s. |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 0.40 | n. s. |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 0.66 | n. s. | | |
| 積極的 対処 | 高群 | 14 | 11.80 | 12.00 | 13.30 | 6 | 9.80 | 10.70 | 10.40 | 介入 | 0.81 | n. s. |
| | | | (1.85) | (4.51) | (4.76) | | (3.25) | (4.33) | (4.43) | 高低 | 30.71 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 2.17 | n. s. |
| | 低群 | 9 | 19.10 | 15.20 | 16.80 | 21 | 5.20 | 17.60 | 15.10 | 介入×高低 | 0.80 | n. s. |
| | | | (2.76) | (6.70) | (4.60) | | (0.44) | (4.30) | (5.32) | 介入×時期 | 2.88 | + |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 4.50 | n. s. |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 1.02 | n. s. | | |
| 解消 行動 | 高群 | 14 | 20.00 | 18.60 | 19.80 | 15 | 19.70 | 19.30 | 18.10 | 介入 | 0.19 | n. s. |
| | | | (2.91) | (6.38) | (4.77) | | (2.91) | (3.75) | (5.32) | 高低 | 95.13 | ** |
| | | | | | | | | | | 時期 | 1.04 | n. s. |
| | 低群 | 9 | 11.10 | 10.70 | 11.20 | 12 | 11.50 | 10.30 | 10.20 | 介入×高低 | 0.00 | n. s. |
| | | | (3.44) | (4.50) | (2.64) | | (1.68) | (2.64) | (3.01) | 介入×時期 | 0.99 | n. s. |
| | | | | | | | | | | 高低×時期 | 0.00 | n. s. |
| | | | | | | | | 介入×高低×時期 | 0.28 | n. s. | | |

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

低下し、ポスト-フォロー間で上昇した。実験群高群は、身体的反応、抑うつ・不安、不機嫌、活気において、プレ-ポスト間で反応が低下し、ポスト-フォロー間で上昇がみられた。無気力では、プレ-ポスト間で増加しポスト-フォロー間で減少した。

活気において分散分析を行った結果、高・低群×実施時期の交互作用が有意であり (F (2,88) =4.94, p<.05), 介入×実施時期の交互作用において有意な傾向がみられ (F (2,88) =2.87, p<.10), 実験群に時間の効果があったことが示された。実験群の得点はフォローで上昇したが、統制群の得点は低下した。

(2) コーピング得点の変化

表6は、プレ、ポスト、フォローにおける群別コーピング得点の平均値、標準偏差を示したものである。

サポート希求では、実験群統制群ともに低群の反応が高く、高群の反応が低い。実験群低群の反応はプレ時よりフォロー時で変化をしている。

表7 実験群と統制群における友人関係満足感の変化

| 群 | N | プレ | ポスト | フォロー |
|-----|----|--------|--------|--------|
| 実験群 | 高群 | 23.4 | 21.7 | 23.2 |
| | | (2.95) | (3.80) | (4.78) |
| | 低群 | 14.8 | 14.2 | 19.3 |
| | | (2.98) | (6.88) | (4.68) |
| 統制群 | 高群 | 23.5 | 23.4 | 21.9 |
| | | (2.20) | (3.09) | (3.54) |
| | 低群 | 16.1 | 17.3 | 19.4 |
| | | (3.66) | (5.32) | (7.09) |

() 標準偏差

積極的対処については、分析の結果いずれも有意でなかった。

解消行動について分散分析を行った結果、介入×時期の交互作用における単純主効果が有意傾向であった (F (2,92) =2.89, p<.05)。

(3) 友人関係満足感得点の変化

①因子別にみた得点の変化

表7は、プレ、ポスト、フォローにおける児童の友人関係満足感得点の平均値標準偏差を示したものである。分析の結果、いずれについても、有意差はなかった。

②ストレス反応総得点の群別にみた得点の変化

STM教育実験群の追跡調査において、ストレス反応の「減少群」と「増加群」に分類した場合の、友人関係満足感得点の変化を検証した。表8は、プレ、ポスト、フォローにおける群別の友人関係満足感得点の平均値と標準偏差を示したものである。分析の結果、いずれも有意でなかった。

表8 ストレス反応の増減による友人関係満足感の変化

| 群 | N | プレ | ポスト | フォロー |
|---------------|----|--------|--------|--------|
| ストレス反応 減少群 | 11 | 18.3 | 16.9 | 20.3 |
| | | (4.45) | (6.79) | (4.96) |
| ストレス反応 増加群 | 12 | 18.8 | 18.0 | 21.7 |
| | | (6.08) | (7.05) | (5.19) |

() 標準偏差

③コーピング得点と友人関係満足感得点の変化

STM教育実験群の追跡調査において、コーピング

表9 コーピングの増減による友人関係満足感の変化

| 群 | N | プレ | ポスト | フォロー |
|--------------|----|----------------|-----------------|----------------|
| コーピング 減少群 | 15 | 17.7 (5.05) | 163.5 (5.76) | 19.2 (4.76) |
| コーピング 増加群 | 8 | 20.0 (5.63) | 19.3 (8.55) | 24.4 (3.66) |

() 標準偏差

得点「減少群」と「増加群」に分類した場合の、友人関係満足感得点の変化を検証した。表9は、プレ、ポスト、フォローにおける群別の友人関係満足感得点の平均値と標準偏差を示したものである。分析の結果、いずれも有意でなかった。

(4) 感想カードからの考察

①第1時の感想のまとめ

ア. 授業後の感想カードの自由記述を集計し、KJ法を用いて分類した(図4)。

授業のねらい

ストレスの概念を知る

- ストレスがどんなことか分かってよかった(9)
- ストレスを感じている人が多いのにおどろいた(8)
- ストレスやストレッサーが分かってよかった(6)
- ストレスを感じたときはリラックスすることが大切だと分かった(2)
- ストレスの発散の仕方やいろいろなことでストレスがたまるということがよくわかった

自分のストレスに気づく

- 自分にも悩みがあったり、イライラしたりするから、ストレスのことがよく分かった(3)
- 自分の思っている以上にストレスは多くたまっていると思った

リラックス体操を体験して

- リラックス体操はリラックスできて効果があると思った(6)
- リラックス体操をしてからだが軽くなったような気がした(4)
- リラックス体操で、とても気持ちが軽くなった(4)
- リラックス体操のやり方を教えてもらってためになった(2)
- リラックス体操で眠くなった(2)
- リラックス体操をやって、頭もさえてすっきりしたような感じだった
- リラックス体操は楽にできてすごいなと思った
- 自分がリラックスできたのが分かった
- 自分にあったリラックス体操が分かった
- リラックス体操をすると、眠くなるのが不思議だった

ストレスへの対処

ストレスのコントロール

- ストレスがたまらないように気をつけたい(2)
- これからは友だちと仲良くして、ストレスがお互いにたまらないようにしていきたい
- たまったストレスを自分なりに出してみようと思った

ストレスのコントロール

- もしもイライラしたら、リラックス体操をしてみようと思った(2)
- 友だちの意見を聞いて、友だちの方法で心や体を楽にしてみようと思った
- 体操の後眠くなったので、寝る前にもやってみたい
- リラックス体操を家族に教えたいと思った

図4 KJ法による授業後の感想(研究2 第1時)

第1時の感想では、5つの小カテゴリに分けられ、授業のねらいにかかわる2つの大カテゴリにまとめられた。各カテゴリの内容は、リラクゼーションに関する効果の記述や、ストレスの理解、今後の行動化へつながる意欲等の記述がみられ、否定的な意見はみられなかった。

イ. 振り返りカードについて児童の反応を集計した。
【Q1：ストレスを感じたとき、だれでもイライラしたりどきどきしたり心やからだに変化が起こることがあったか？】

児童の感想は、「とても」48%「まあまあ」52%で占められていた(図5-1)。

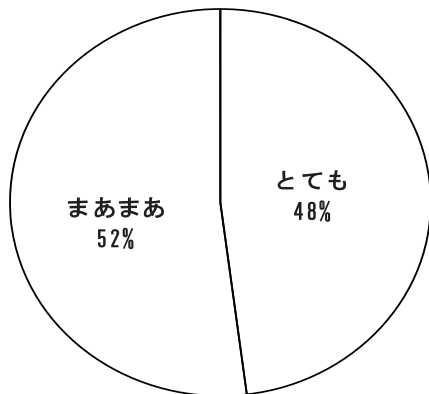


図5-1 第1時振り返りカードQ1

【Q2：リラックス体操で心や体がすっきりしたか？】

児童の感想は、「とても」36%と「まあまあ」48%を合わせ84%であった(図5-2)。

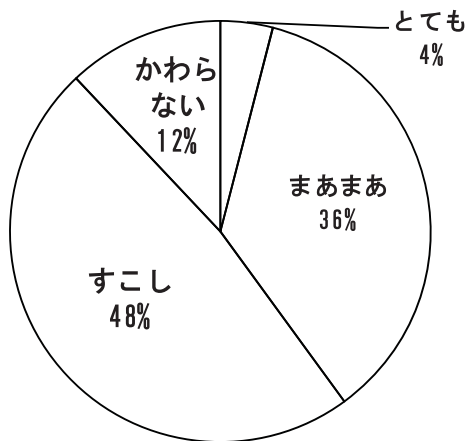


図5-2 第1時振り返りカードQ2

②第2時の感想のまとめ

ア. 授業後の感想カードの自由記述を集計し、KJ法を用いて分類した。第2時の感想では、7つの小カテゴリに分けられ、5つの中カテゴリにまとめられ、さらに「授業のねらい」と「リラクゼーションの今後の活用」の2つの大カテゴリにまとめられた(図6)。

各カテゴリの内容をみると、『自分の状態に気づく』では「気持ちよくなった」「気持ちが落ち着いて楽になった」という気分の変化や、「体が軽くなって、体

が変わるということがわかった」「体が温かくなった」などの体の変化を実感したものであった。『仲間と一緒に』では、ペアリラクゼーションを通して「肩が軽くて楽になった」「肩がすっきりして気持ちよくなった」、体ほぐしを通して、「みんなで取り組むと楽しくすっきりした感じがした」「友達が手伝ってくれてリラックスできた」といった友達とのかかわりによる肯定的な感情体験に関する記述や、「家の人とやってみよう」「またやりたい」といったSTM教育プログラムに対する肯定的な感想等に分類できた。否定的な記述はみられなかった。

イ. 振り返りカードについて児童の反応を集計した。
【Q1：ストレスを感じたとき、心や体を楽にするいろいろな方法があることがあったか？】

児童の感想は、「とても」(48%)「まあまあ」(44%)を合わせ92%であった(図7-1)。

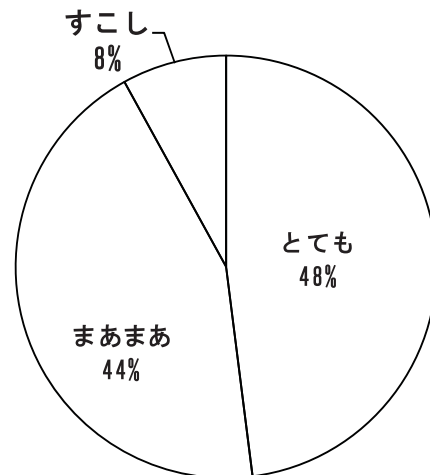


図7-1 第2時振り返りカードQ1

【Q2：友達とのリラックス体操で、心や体がすっきりしたか？】

児童の感想は、ペアリラクゼーションや体ほぐしを体験して「とても」(61%)「まあまあ」(31%)と回答していた(図7-2)。

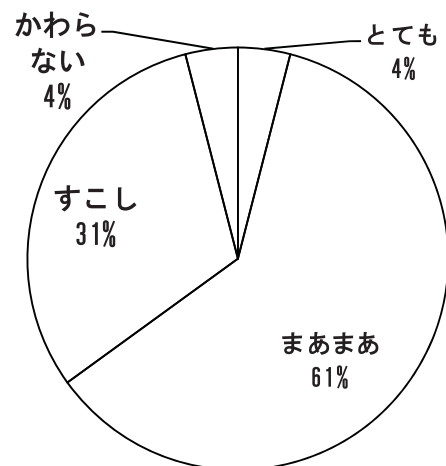


図7-2 第2時振り返りカードQ2

| | |
|--|---|
| 授業のねらい | |
| 自分の状態に気づく | |
| 気分の変化 | からだの変化 |
| 体が楽になったり、心が軽くなった (6) | 体が軽くなってからだが変わるということがわかった (4) |
| 心が落ち着いたようにすっきりしている (5) | 体が重く感じていたけど、体操をしたら軽く感じた (2) |
| 気持ちが落ち着いて楽になりすっきりした感じがする (2) | 疲れがとれて元気になった (2) |
| 気持ちよくなった | 最初は緊張気味だったけど、授業をやって体がほぐれてよかった (2) |
| 気持ちと体全体がすっきりした | 体が自然と軽くなったように感じた |
| 気分が楽になった | 私は体が温かくなってすごくよかった |
| 仲間と一緒に | |
| ペアリラクゼーションをやって | 体ほぐしをやって |
| 一人でやるより二人の方が楽しく楽になった (4) | みんなで協力してやったから楽しかった (3) |
| 肩が温かくて楽になった (3) | みんなでやる体操は一人でやるより楽しかった (2) |
| 頭がすっきりして気持ちよかった (2) | みんなでやる体操はで体全体がすっきりした (2) |
| 肩の上げ下げでからだ楽になった | 体ほぐしや体操でリラックスできるのか半信半疑だったけど、やった後楽になった |
| | 友だちが手伝ってくれてリラックスできた |
| | いろんなリラックス体操ができて楽になった |
| リラクゼーションの活用 | リラクゼーションの効果 |
| イライラしたときや緊張しているときは友だちに協力してもらったりしてリラックスしていきたい (2) | リラックス体操の効果はすごいと思った (2) |
| 気分が暗くなったりしたときに試してみたい | ストレスがなくなったような気がする |
| これからつらくなったらやってみたい | |
| 家の人とやってみたい | 友だちに支えてもらう |
| またやりたい | 友だちと一緒にリラックスできると分かった (5) |
| 悩んでいるときや一人でいたい時は方法を選べる | どうすればストレスを解消できるのかわかった (4) |
| 気持ちが落ち着かないときは、体操を試してみたい | ストレスを感じる事がなかったのに友だちとやって、体と心がすっきりしたので不思議な感じがした (2) |
| 1時間目のリラックス法を家でやってみた。気持ちよかった | 友だちと楽しくストレスが発散できるのはいいと思った (4) |

図6 KJ法による授業後の感想 (研究2 第2時)

4 考察

研究2の授業実践では、「活気」と、「解消行動」の得点の変化に有意な傾向がみられたが、友人関係満足感に変化はみられなかった。

この要因として、次の3点が考えられる。

1つは、授業の間隔についてである。今回は実施校の都合で、第1時から第2時までの授業の間隔が短かった。そのため、自分のストレスに気づき、呼吸法や動作法を生かした経験をすることが十分に体験できずに、第2時のプログラム実践となり、日常生活で活用するに至らなかったと考えられる。自分の体や心の状態を知ることから、仲間の体や心の状態に気づくことができ、その上で他者とかかわり合いながら行うリラクゼーションに効果があらわれたり、生活の中でいかしていこうとする意欲につながったりすると考えられる。プログラムの適切な実施時期や介入の間隔についての検討が必要だといえる。

2つ目は、ポストとフォローまでの間隔が長かったことがあげられる。

実施の都合で調査の間に冬休みを挟んだため、2か月間の間が空いてしまった。これについても、適切な時期をいつにするのか検討をする必要があるといえる。

3つめの要因として、学級担任との連携についての課題があげられる。今回のプログラムについての事前打ち合わせを学級担任と行ったが、プログラム後の般化のための支援に関することは不十分であった。学級担任による児童へのこまやかな配慮や取り組みは、授業場面のみならず日常の教育活動全般において、より有効に働くことから、STM教育についても十分な共通理解と支援体制を進めていくことが重要であったと考えられる。

竹中(1997)は、小学生を対象にした腹式呼吸、漸進的筋弛緩法の習得を目的とした授業実践で、「緊張」「混乱」得点が減少し、「活気」得点が増加するという結果を報告している。実験群の男児の中には、『少年野球の試合の緊張場面で呼吸法を用いてリラクゼーション』を実施した感想が寄せられ、生活場面で活用している姿がみられた。活動に対する意欲やエネルギーの増加につながっていったようである。

今回有意な結果はでなかったが、プレーポスト間の尺度得点は低下した。このことは、動作法・肩の上下・呼吸法といったリラクゼーションを日々繰り返すことで、その効果を高めていかれるのではないかと考える。効果を持続させていくために、リラクゼーションを継続することの必要性は高く、朝の会や帰りの会など日常生活の中にどう取り入れ位置づけていくかも課題となる。

富山県総合教育センター(2006)は、ストレス反応の軽減やコーピングスキルの向上が、友人関係満足感得点が向上し、児童の学校生活における適応感に対して肯定的な影響を及ぼすとしている。

嶋田ら(1998)は、ソーシャルスキルトレーニングが、

小・中学生のSTMに有効であると指摘していることや、太田ら(1999)が、小学生を対象に友人関係のストレスサーに対するコーピングスキルを高めることをねらいとして、「自分の意見をはっきりいう」「上手に断る」などの主張性の授業を行い児童の主張性スキルが向上すると、ストレス反応が軽減することを明らかにしていることから、心理教育・リラクゼーションに加えて、コーピングスキルやソーシャルサポートを高めるためのトレーニングを組み合わせ、包括的な授業プログラムを実践することが望ましいとしている。

研究2は、1回目の介入では、小学5年生時の保健と関連づけてストレスの話題が提供された。既習によりストレスについての理解がされており、教科や領域でストレスについての学習がつながることの大切さを感じた。2回目の介入では、体育の時間を中心に行われている体ほぐしの中から、ペアリラクゼーションを通して相手に体を預ける活動や、グループで関わり合い、男女別に分かれた活動を扱った。自己コントロール能力を高めるためには、ある一定の期間での授業実践だけでなく、年間計画の中に位置づけたプログラムを実践したり、定期的に繰り返したりすることが必要である。また、心理教育やリラクゼーション、SSTやアサーションを含めた包括的プログラムの利用とともに、スキルを高めるための手だてとして、上手な話し方や聞き方であれば、国語、道徳、学級活動などいろいろな学習活動と関連づけて進めていくことも重要になってくる。

今回の実践から、学習内容の定着を図るために、授業実施の時期をいつにするのか、授業内容をどう精選するのが重要になってくるのがわかった。これらについて検討をすることで、学習指導要領の中で関連させていくことができ、健康教育として教科・領域におけるクロスカリキュラムも考えられる。

クロスカリキュラムについては、新小学校学習指導要領(文部科学省,2008)の各学年の内容から抜粋すると、今回からだほぐしを引用した体育科の『A体づくり運動』の中の体ほぐしの運動、音楽科では、『A表現』の中の呼吸及び発音の仕方、家庭科では『D身近な消費生活と環境』の中の環境に配慮した生活の工夫、国語科では『A話すこと・聞くこと』の中の目的や意図に応じて事柄を明確に伝えたり、場に応じた言葉遣いで話したりすること、道徳では、『2主として他の人とかかわりに関すること』等があげられる。

すでに学校で行われている、環境教育や性に関する教育、食教育といったクロスカリキュラムを参考に、これらの教科の内容と関連を図って、STM教育を編成することが可能であろう。

III 総合考察

「いらいらする」「自分に自信が持てない」「楽しくな

い」といった子ども達の心の健康が問題となって久しい。それは、山間小規模校の静かな学校においても都市部の学校においても、子ども達に生じている。

学校や日常生活の中から、ストレスを排除することは不可能であり、子ども自身の「ストレス耐性」を高めるという視点が重要（三浦ら，2003）になってくる。学級担任と連携してSTM教育を展開する中に、保健室でとらえた子どものサインをすくうことで、個の問題が学級全体の問題につながったり、人間関係づくりに発展したりするであろう。また、トラブルを抱えた子どもの個別支援にも有効になってくる。

そのためには、学年別にSSTやアサーション、社会的スキル訓練などを含めた包括的なSTM教育プログラムの作成を基に、全校体制で取り組んでいくことが必要である。

「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する実態調査（文科省，2000）」によると、心の健康状態と生活習慣との間には、ある程度の相互関連性があることが明らかとなった。小学生の時期こそ心の健康と生活習慣の育成が重要であると示唆している。STM教育は、学童期の心の健康づくりのために、重要な教育だと考えられる。

IV. 今後の課題

STM教育を含む心理教育を学校で実践していくためには、学校職員の共通認識や理解を図る手立てが必要である。STM教育の有効性という根拠を持ち、保健室から見た子ども達の実態や課題を心と体の健康教育につなげていくための情報発信を工夫していくことが、大切だといえる。

今後は、子どもの実態として、発達の特性や個性、呼吸のコントロールがうまくできない、人とかかわることが苦手等への具体的な支援方法も考慮して、SSTやアサーショントレーニングといった授業内容も含めた、クロスカリキュラムを、1年間の健康教育として考えていきたい。

謝辞

これまでともに授業実践に御協力いただきました皆さまと、御指導を頂いた長野県松本市立会田小学校校長斎藤慎一先生をはじめ、当該小学校の先生方に深く感謝を申し上げます。

文献

秦 政春 (1993). 小学生のストレス「教育ストレス」

に関する研究IV 日本教育社会学会第45回大会発表要旨集録, 204-205.

梶原 綾・藤原有子・藤塚千秋・小海節美・米谷正造・木村 一彦 (2009). H10年度改訂学習指導要領下の「保健」授業におけるストレスマネジメント教育に関する研究 川崎医療福祉学会誌, 18, 415-423.

片野智治 (1999). サイコエデュケーションとは何か 図書文化

文部科学省 (2008): 小学校学習指導要領

宮原英昭 (2004). 教職員に対するストレスマネジメント教育の浸透のためにどのような工夫を行うか ストレスマネジメント研究, 2, 31-35.

中川邦明・小暮陽介・柴田淳子・宝田幸嗣・佐藤美和子・前田 保 (2005). 児童生徒のストレスマネジメント教育に関する調査研究(第1報), 富山県総合教育センター研究紀要, 24, 79-104.

嶋田洋徳 (1993). 児童の心理的ストレスとそのコーピング過程: 知覚されたソーシャルサポートとストレス反応の関連 ヒューマンサイエンスリサーチ, 2, 27-44.

嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房

嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 (1992). 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連 健康心理学研究, 5 (1), 7-19.

ストレスマネジメント教育実践研究会 (PGS) 編 (2002). ストレスマネジメントテキスト 東山書房

ストレスマネジメント教育実践研究会 (PGS) 編 (2003). ストレスマネジメントフォキッズ 東山書房
竹中晃二 (2005). ストレスマネジメント成功のキーはコラボレーションと習慣化 心と体の健康, 94, 9.

富永良喜 (2007). ストレスマネジメント教育の理論(第1回) 心と体の健康, 110, 76-79.

富永良喜 (2009). 学校でのストレスマネジメント教育と心の健康教育 子どもの心と学校臨床, 1, 50-69.

富永良喜・山中 寛 (編著) (1999). ストレスマネジメント教育一展開編 北大路書房

富岡淑子 (2005). リラクセーションを中心としたストレスマネジメント教育の実践 心と体の健康, 94, 18-24.

山中 寛・富永良喜 (編著) (2000). ストレスマネジメント教育一基礎編 北大路書房

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

小学校外国語活動で身に付く英語力

岡崎 浩幸

The Acquired English Proficiency of Elementary School Foreign Language Activities

Hiroyuki OKAZAKI

摘要

本実践研究は、K市の国際化特区成果検証事業の一環として実施された面接によるスピーキングテストで得られたA小学校6年生のデータを分析し考察を行ったものである。研究の目的は、小学校生が65-95時間の英語活動によってどの程度の英語力を身につけるのか、また発問に対する反応として表出される英語にはどのような特徴があるのか調査することである。このような評価テストの計画・実施が指導者にどのような影響を与えるのかについても調査した。70～80%の児童が簡単な質問を理解し、応答できるようになっていた。発音に関しては予想以上にカタカナ英語は少なく、おおむね英語らしい発音で応答できていた。さらに、方略的能力が身につけている児童もいた。またスピーキングテストによる評価の計画・実施が、指導者（ALT, JAT）の授業見直しや改善に影響を与えることも明らかになった。

キーワード：小学校外国語活動 スピーキングテスト 英語力

Keywords : elementary school foreign language activities speaking test English language proficiency

I. はじめに

2011（平成23）年度から必修化される外国語活動（英語活動）は、言語文化の体験的理解を深めること、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、音声や表現に慣れ親しませることを目標として、基本的な表現の習得やスキルの向上のみを目標としていない（cf. 文部科学省, 2008）。しかし、2年間70時間の英語活動を体験して、英語力が身につかないはずがないであろう。金森編（2003）は「スキルや知識を育てることだけが中心になってはいけませんが、スキルや知識の習得は『関心・意欲・態度』の表れであると考えますとスキルや知識がまったく身につかない学習は存在しないことになる」と主張する。また目標に掲げられていないから、英語力を測定する必要はないということにもならないだろう。

評価のない外国語指導などない（湯川・高梨・小山・川中, 2009）と言われるように、到達目標、指導方法、教材を改善していくために、指導内容の成果を測っておくことは、評価の重要な要素であることに異論はないであろう。しかしながら、小学生にスピーキングテストなどの評価ツールを用いて、聞くこと話すことに関する能力を直接測定した例は、筆者の知る限りでは非常に少ない。

文部科学省が実施した小学校英語活動実施状況調査結果（2005年度、2006年度、2007年度）によると、全国の

93.6%（2005年度）、95.8%（2006年度）、97.1%（2007年度）の公立小学校が英語活動を実施している状況で、小中英語教育連携の重要性が強調されながら、小学校の英語活動でどのようなことが行われているのか、どのような力が身に付くのかなどについて状況を把握し、関心を抱いている中学校英語教員は少ない（Benesse, 2007；高木, 2006）。また、中学校教員には成果が見えにくく、実際のところ、身についた力を中学校で継続的に生かす試みはまだほとんど進んでいない（湯川・高梨・小川, 2009）。小学校英語の成果を活かし、より発展した指導を継続していくためには、英語活動でどのような内容が扱われ指導が行われていたのか、またそれによってどの程度の英語力が身につけているのかに関する情報は中学英語教員にとって、ますます重要になることが予測される。

本稿は、小学生が2～3年（65～95時間）の英語活動でどの程度の英語力を身につけるのか、小学生が発する英語の表現や発音にはどのような特徴があるのか調査することを目的とする。さらに、小学生の英語力を直接評価する試みは指導者の意識や指導にどのような影響を与えるのかも明らかにしたい。

2009～2010年度は移行措置期間であり、ほぼ全小学校で英語活動が実施されている。今後さらに検討・整備が必要となる小学校英語教育の向上のために本事例が一助となれば幸いである。

Ⅱ. 先行研究

小学生の英語力について一般に公開された調査報告は非常に少ない。筆者の知る限り、スピーキングテストを使用した報告は白畑 (2009), 湯川・高梨・小山・川中 (2009), 湯川・高梨・小山 (2009) のみである。

白畑 (2009) は、静岡市内のB小学校に在籍する5年生42名と6年生31名を対象に英語力を調査した。対象児童は、担任とALTの2人体制でALTを中心とした形態で3, 4年間 (140, 210時間) 英語の授業を受けてきた。調査は、1対1の面接方式で授業で扱った表現を発問して応答及び行動で反応させて行われた。20項目中、90%以上の正答率を示した質問が11項目あり、80%以上の正答率を示したものが15項目あった。5年生から6年生にかけて英語力は上昇しており、質問別困難度においても、5, 6年生はほぼ同様の傾向を示した。英語能力を第一義的目標としない授業形態を採っていても、週1時間を3, 4年間継続すると、扱った項目に関する英語能力が身につくことが示された。

湯川・高梨・小山 (2009) は、私立小学校3校と、教育特区として英語を教科として教えている公立小学校1校、計4校の6年生 (236名) の英語力を調査した。対象児童は、1年週1時間、2年から6年次まで1時間から2時間程度の授業を受けてきた。授業形態は学校によって異なり、ALT, 担任の2人の場合、ALT, 担任, JTE (日本人英語教員) 3人の場合がある。評価方法は「足場」のあるスピーキングテスト¹を使用し、発音、語彙・文法、集中力、表現力、会話統制力の5つの観点で1から4のレベル (4が最高) で英語力を評価した。結果はどの観点についても平均以上で2.84～3.83であった。全員がおおむね英語らしい発音で応答できおりカタカナ英語はまれであった。「文法・語彙」も平均以上 (2.84) であったがばらつきが大きく個人差があった。言語的、また非言語的能力を駆使して表現に成功したかどうかを評価する「表現力」は平均3.06で比較的高く、3分間の楽しい会話を何とかこなせるだけの「表現力」は持ち合わせていた。「会話統制力」は2.87で、おおむね対話をスムーズに運ぶことができるが個人差がもっとも大きかった。

以上から、英語の語彙や文法の未熟な小学生でも、恐怖感やストレスが少ない状況で適切なタスクとして与えれば、自分の持ち合わせている様々な工夫を凝らして英語でコミュニケーションができることが明らかになった。最後に、我が国の早期英語教育が目指すべきコミュニケーション能力とは、文法力や語彙力、音声能力、語用論及び社会言語学的な能力などの言語能力を基盤とし、対人コミュニケーションを円滑かつ効率よく行うため、また文法・語彙力が乏しいときに必要とされる方略的能力²を含めた、複合的なものであると結んでいる。

さらに、湯川・高梨・小山・川中 (2009) は、上述し

た4校と比べて全般的に英語熱も低い小学校6年生48名を対象に英語力を調査した。対象児童は2年次に年間5時間程度、3～6年次にはおおよそ週1時間程度英語活動の授業を受けてきた。授業形態はALTやJTE主導以外に担任のみで行う場合もある。評価方法は上述と同じ「足場」のあるスピーキングテストを用い、観点、評価方法も同じものを採用した。結果は、発音以外、他の4観点すべてにおいて4校よりも平均は低かった (2.27～2.75)。会話としてスムーズに運ぶための工夫など不十分な箇所は多々見られたが、初対面のネイティブスピーカーとの会話をどのペアも3分間会話を継続できた。また、指導者である担任2名から、この評価で児童の英語力の伸びがよく理解でき、今後の授業の課題を明確にすることができたという肯定的なコメントが得られた。

Ⅲ. 目的

今回調査する英語力は、「質問者の発する英語を聞いて、その英語内容を理解しかつ相応の反応ができる能力。または質問に対し適切な行動で反応することができる能力」(白畑, 2009) を意味する。小学校の英語の授業で触れた英語表現を指導者 (面接官) が発問し、その意味を理解し、相応の反応および適切な行動で反応できるか調査する。

本研究は、小学生が65～95時間の英語活動でどの程度の英語力が身に付くのか、また、児童が表出した英語にどのような特徴があるのかも調査する。さらに、このような評価を計画・実施することは、指導者にどのような影響を与えるのかについても明らかにする。

研究課題は以下の通りである。

- RQ 1 65～95時間の英語活動によってどの程度英語力が身に付くのか?
- RQ 2 スピーキングテストを通して小学生が表出する英語にはどのような特徴が見られるか?
- RQ 3 スピーキングテストの計画・実施は英語活動指導者にどのような影響を与えるか?

ただし、本研究の結果がすべての小学校英語の取り組みや成果と一致するということではない。調査対象となるK市小学校は「特区」認定³を受けているため、指導体制や時間数は異なるので結果から示唆を得る際は注意を要する。しかしながら、K市の英語活動の目標⁴が、2011 (平成23) 年度から必修化される外国語活動の目標と共通点が多く見られること、またK市で扱われている英語表現やテーマが英語ノート⁵で扱うことになっているものとほぼ同じである点を考慮すると、特区成果検証事業で得られたデータ分析や考察が2011年度から完全実施される小学校英語活動の成果の把握や向上のために、一考の価値があると思われる。

IV. 研究方法

1. 研究対象校ならびに対象児童

A小学校が位置するK市は、「特区」認定を受け、2006（平成18）年度から教科として英会話科を設置し、独自のカリキュラムで英語の授業を実施してきた。小学1, 2年生は月1回, 3～6年は週1回英会話科の授業を受けている。授業はHRT（担任）、ALT、JAT（日本人英会話講師）の3人体制で実施されている。

A小学校の対象児童は計77名で、英語活動時間の内訳は以下の通りである。2007年度65時間、2008年度95時間で、2011年度から全国で実施される70時間（5年次35時間+6年次35時間）と一致していないが、2007年度調査はおおよその目安となる時間数である。

| | |
|------------------------------|-----------|
| 2007年度調査 (2008年2月1日実施) | 対象：6年生35名 |
| 活動時間：計 65時間＝5年次35時間, 6年次30時間 | |

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| 2008年度調査 (2008年12月8日実施) | 対象：6年生42名 |
| 活動時間：計 95時間＝4年次35時間, 5年次35時間, 6年次25時間 | |

2. 英語力測定

(1) 方法

評価方法として、1対1の面接によるスピーキングテスト⁶を用い、質問に対する児童の応答を調べた。面接によるスピーキングテストは6年生の児童を2グループに分けて別々の部屋で実施した。面接官は同児童を教えているALTとJATが務め、同時に採点も行った。もう一人採点者として、それぞれの部屋に筆者と元中学英語教員経験者が加わり、各部屋2名で行われた。

(2) 採点方法

面接の様子はすべてビデオに録画された。児童の英語能力を「質問者の発する英語を聞いて、適切な英語で応答できる能力および適切な行動で反応できる能力」(cf. 白畑2009)と定義し、以下の基準で採点した。ただし、Q2は動作を伴う回答だったため、動作が適切な場合2点、動作が適切でないか、動作が生じない場合0点とした。

| | |
|----|--|
| 2点 | 応答にほとんど問題なしの場合 |
| 1点 | 応答としてはほとんど問題ないが約5秒以上を要する、あるいは表現等に不適切な箇所がある場合 |
| 0点 | 沈黙あるいは応答として成立していない場合（日本語で応答した場合も含む） |

(3) 質問内容

質問数は、両年度とも5問（表1）であった（2008年度は第4問の応答に対してWhy?と聞いているのでそれを含めると6問）。質問項目（表1）および期待される応答はすべて授業で学習した内容である。ALTとJATが児童の学習状況を考慮し、妥当であると判断して、質問を5個に絞った。

Q1, 2, 3, 5は両年度同じ質問であるが、Q3の期待される応答は、2007年度ではカナダ国旗の色「red and white」であったが、2008年度は「brown」に変更した。Q4は、2007年度「将来なりたい職業」を尋ねたが、応答にかなり時間を要したことや壁に貼ってある絵にない職業になりたい児童が戸惑ったことから、2008年度はDo you like English?の質問に変更し、さらにYes/Noの応答直後に、その理由（Why?）を尋ねた。Q2は、応答を期待する質問ではなく、面接官の英語を理解し、対応するカードに手で触れることができるかどうかを調べるものである。

3. 指導者へのアンケート

スピーキングテスト後、面接官を担当したALT2名（2007年度カナダ人ALT、2008年度アメリカ人ALT）と日本人英会話講師（両年度とも担当）1名に、自由回答方式のアンケートを送付して全員から回答を得た。以下は質問内容である。

- 質問1 スピーキングテストの計画・実施から何を学びましたか（気づいたことや発見）？
- 質問2 スピーキングテストの実施や結果がその後の指導にどのような影響を与えましたか？
- 質問3 スピーキングテストをどのように改善すべきだと思いますか？

V. 結果

1. スピーキングテスト結果

スピーキングテストの結果は、表2, 3の通りである。図1は年度別に正答率を表したものである。年度別の採点者間信頼性係数はそれぞれ2007年度 $r = .87$, $r = .89$, 2008年度 $r = .80$, $r = .95$ であった。

表2, 3から分かるように、2007年度においてQ4以外の正答率(Q1 = 88.6%, Q2 = 95.7%, Q3 = 80.0%)が80.0%～95.7%の範囲にあり高い定着率を示している。2008年度もQ3以外の正答率(Q1 = 98.8%, Q2 = 79.8%, Q4 = 84.5%, Why? = 70.2%, Q5 = 91.7%)が70.2%～98.8%の範囲にあり高い定着率を示した。表4には、児童の発話した英語の特徴を調査するために、質問に対する発話が質問ごとに分類し、載せてある。()内の数字は完全な文で応答した人数を表している。Q2では、行動で反応することが期待されていたために、英語の発話は存在しない。

2. 指導者へのアンケート結果

表5は3つの質問に対する回答文を要約して記載した

ものである。ALTの回答は筆者が日本語に翻訳して載せた。

表1. 質問項目

| 2007年度 | 2008年度 |
|--|--|
| Q1. Hello! How are you? (机上に並べられた各教室の絵カードを見せながら) | Q1. Hello! How are you? (机上に並べられた各教室の絵カードを見せながら) |
| Q2. Please touch the nurse's office. (カナダの国旗を見せながら) | Q2. Please touch the nurse's office. (茶色のカードを見せながら) |
| Q3. What color do you see? (壁に貼ってある様々な職業を表す絵を見せながら) | Q4. I like English. Do you like English? Why? |
| Q4. I am a teacher. I like this job. What do you want to be? | Q5. What time do you go to bed? |
| Q5. What time do you go to bed? | |

表2. 2007年度 平均値と標準偏差

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | 正答率 (%) |
|----|----------|-----------|---------|
| Q1 | 1.77 | 0.60 | 88.6 |
| Q2 | 1.91 | 0.37 | 95.7 |
| Q3 | 1.60 | 0.69 | 80.0 |
| Q4 | 0.94 | 0.87 | 47.1 |
| Q5 | 1.46 | 0.78 | 72.9 |

表3. 2008年度 平均値と標準偏差

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | 正答率 (%) |
|------|----------|-----------|---------|
| Q1 | 1.98 | 0.15 | 98.8 |
| Q2 | 1.60 | 0.73 | 79.8 |
| Q3 | 1.02 | 0.96 | 51.2 |
| Q4 | 1.69 | 0.72 | 84.5 |
| Why? | 1.40 | 0.86 | 70.2 |
| Q5 | 1.83 | 0.49 | 91.7 |

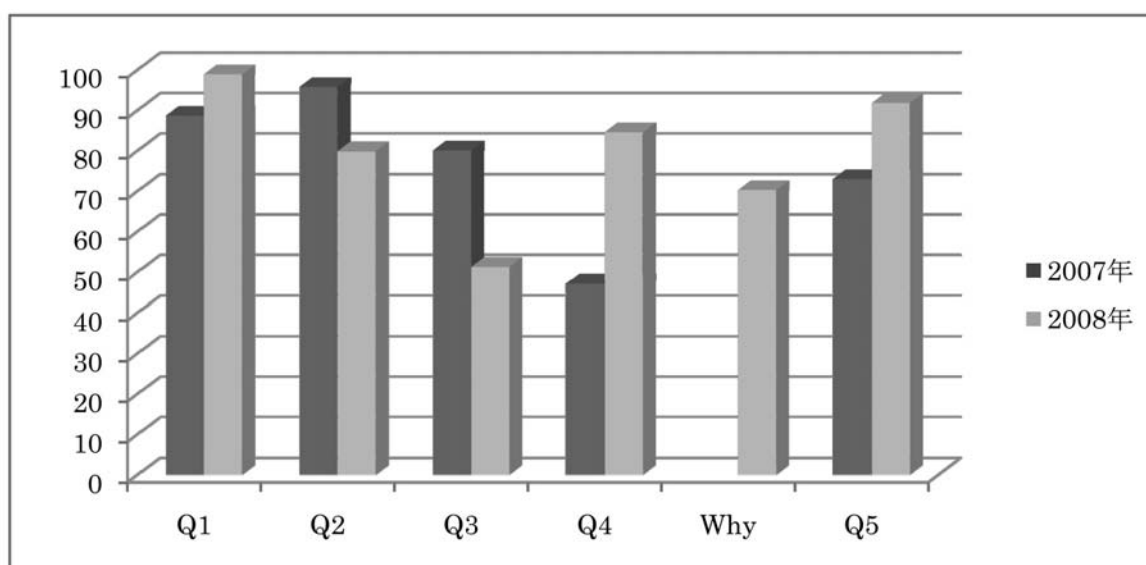


図1. スピーキングテストの年度別正答率

表 4. 質問に対する発話一覧

| 質問 | 2007 年度 65 時間体験児童 (n=35) | | 2008 年度 95 時間体験児童 (n=42) | |
|----|---|--|--|---|
| | 児童の発話 | 頻度 | 児童の発話 | 頻度 |
| Q1 | Fine./ Fine, thanks. And you. I have a cold. My name is... Please help me. その他 沈黙 | 27 1 1 1 4 1 | I'm great./ Great. I'm fine, thank you. Sleepy. Cold. Good./ So so. 解答後 How are you? と聞き返す | 19 10 5 4 4 12 |
| Q3 | (I see) red and white. Red white. Red <u>o</u> whit <u>o</u> (カタカナ発音) Red. Please help me. その他 | 24(12) 4 3 1 1 2 | (I see) brown. 日本語で「ちゃいろ」 No, I don't. Please help me. その他 沈黙 | 18 (9) 4 1 1 6 12 |
| Q4 | I want to be a ... 職業名 . soccer player 4 piano teacher, nurse teacher, teacher 4 baseball player 3 wrestler 2 baker, patissier, cameraman , scientist volleyball player, carpenter 各 1 名 日本語で「職業名」 日本語で「まだ決まっていない」 その他 Please help me(2) 沈黙 | 19 (4) 3 2 4 7 | Yes. / Yes, I do. I like English. No. Help, please. その他 沈黙 追加質問 why? Fun./ It's fun. Because it is fun. / Because it is not fun.(1) Interesting./ easy. その他 沈黙 | 33 1 2 1 5 19 10 2 6 5 |
| Q5 | (I go to bed) ten, ten thirty etc. その他 (thirty の発音に問題あり 1 名) 沈黙 | 27(10) 4 4 | (I go to bed) ten, ten thirty etc. 沈黙 | 40(16) 2 |

表 5. アンケート結果要約

| | JAT(2007, 8 年度) | ALT(2007 年度) | ALT(2008 年度) |
|---------------------------------------|--|---|---|
| 質問 1 スピーキングテスト計画・実施から何を学びましたか？ | <ul style="list-style-type: none"> 初めて児童の英語力を測ることができた。 Q1に対して本当の気持ちを伝えることができたり、面接者に逆に聞いてくる児童もいたりして驚いた。 どのような発問が適切なのかを学んだ。 | <ul style="list-style-type: none"> 個々にやりとりができたことで児童の応答や反応の仕方について学ぶことができた。 実際に教えたことが定着しているかどうかわかった。 支援をしてしまったが個々に関わることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> 児童が教えたことの多くを覚えていることがわかった。 指導の成果と改善点がわかった。 |
| 質問 2 テストの実施や結果がその後の指導にどのような影響を与えましたか？ | <ul style="list-style-type: none"> どのトピックに、どのくらいの時間をかけるべきかわかってきた。 児童への発問の仕方が変わってきた。 | <ul style="list-style-type: none"> テストの結果を参考にして、児童のレベルに合ったように内容を調整している。 個々の児童の定着度がわかってきたので、個々への関わり方が変わってきた。 | <ul style="list-style-type: none"> 復習の大切さがわかったので、毎回新しいレッスン前に復習に時間を割いている。1時間を復習にあてることもある。 教える前に生徒が何を知っているのかを調べてから授業を始める。 |
| 質問 3 テストをどのように改善していくべきか？ | <ul style="list-style-type: none"> 同じ児童に5, 6年と縦断的に調査すべき。 | <ul style="list-style-type: none"> 質問の順番が自然な流れになるように改善すべき。 | <ul style="list-style-type: none"> 質問がもっと個人的かつ自然な流れになるように改善すべき。もっと多くの質問があれば実態をより詳しく把握できる。 |

VI. 考 察

RQ 1, 2 に沿って、質問ごとに考察を行う。

1. 英語力と英語の特徴

(1) Q1. How are you?

Q 1 は授業で毎回行われている挨拶ができるかどうかを測るものである。表 2, 3 からわかるように、2007年度は 9 割近く、2008年度はほとんどの児童 (98.8%) が How are you? に何らかの応答ができるようになっていく。2008年度が 5%水準で有意に高いことが認められた。この結果は白畑 (2009) の結果と類似している (5年生 97.6%, 6年生 100%)。普通の小学校でも毎日挨拶は実施しているので、ほぼ同じ割合でできるようになることが予想される。英語の特徴をみてみると (表 4), 2007年度よりも2008年度の児童は発話の表現が豊かになっていることから、一つの言い方を暗記しているのではなく、そのときの自分の気持ちに応じて応答できるようになってきている。表 5 の質問 1 に対する JAT の回答からも分かるように、面接官に How are you? と聞き返してくる児童が半数もいたことや単なる挨拶でなく児童の本当の気持ちを伝えることができるようになっていくことは、指導者の期待以上の成果だったと考えられる。

(2) Q2. Please touch the nurse's office.

Q 2 は理解力のみを測る質問で、2007年度 9 割以上、2008年度は約 8 割の児童が理解できていたが不思議なことに2008年度の方が低く、年度間に 5%水準で有意な差があった。理由を JAT に聞いたところ、2008年度はテスト前に十分な時間がなく、校内の「部屋の名前」というテーマについて 1 回しか指導できなかった、一方2007年度はカナダ出身 ALT の友人の勤務する高校へ、A 小学校の部屋を紹介する DVD を送付することを目標に掲げていたため、3 回指導したとのことであった。このことから、テスト間際に活動を 1 回実施するよりも何回かに分けて指導を行うことの大切さがわかる。さらに、カナダの高校生に自分たちの学校を紹介したいという英語でコミュニケーションする目的が明確な場合に、効果が上がる可能性を示唆している。今年度、英語ノートを使用した指導が全国で行われているが、毎回ノートに沿って活動をこなしていくような指導ではなく、英語を使用する目的を明確にして、場面や活動を変えて同じテーマで何回か指導する方が英語の表現等が児童の記憶に残る可能性も高まると考えられる。

(3) Q3. What color do you see?

Q 3 について、両年度の質問は同じだが期待する解答は異なった。2008年度は、ALT の提案で red and white は簡単すぎるので、別の色に変更することが提案され brown のカードを採用した。しかし正答率は一番低くな

り、ばらつきも一番大きくなった (表 3)。質問を理解していたと判断できる児童を確認したところ、約 9 割であった。つまり、大半の児童は質問を理解していたが brown という単語が思い出すことができず応答しなかったものと推測される。(2) Q 2 で指摘したように、新しい語彙を 1 回提示すれば定着させられると考えず、何度も触れる機会を与えることの必要性がここでも再確認された。

表 4 の2007年度の発話にカタカナ発音 (典型的な日本人英語) がみられたが少数 (3 名) であった。Q 3 以外でもカタカナ発音に近いものはあったが発音はおおむね通じる範囲で、コミュニケーションに支障をきたすようなものはほとんど見られなかった。湯川・高梨・小山・川中 (2009) と湯川・高梨・小山 (2009) でも同様の結果を得ているが、小学生にこのような実践を 2~3 年継続すると、発音に関してはコミュニケーションに支障をきたさない程度の効果を期待できると考えられる。

(4) Q4. What do you want to be? (2007) / Do you like English? Why? (2008)

Q 4 は、年度によって質問が異なっている。2007年度は「将来の職業」を尋ねる質問で正答率は 47.1% (表 2) だったが、なりたい職業を英語で言えないために日本語で答えたり、なりたい職業が決まっていなかったり、なりたい職業はあるが壁に張ってある絵の中になかったために解答できなかった児童が多くいた。質問を聞き取れていたと認めることができる児童は約 7 割いた。このような職業を問う内容は中学校 2 年でも扱うことを考慮すると、児童の半数が応答できたことは正答率が低いとは言えない。

表 4 から分かるように、I want to be a... のあとに、なりたい職業をあらわす単語が幅広く使われていることから、本当に児童が言いたいことを述べようとしていることが窺われる。このような自己表現を大切にしたい指導が中学校でもさらに維持・発展されていくことが望まれる。

2008年度は英語の好き嫌いを問い、続けてその理由 (Why?) を尋ねた。約 85% が Yes/No で応答でき、その理由を約 7 割が適切に答えているのは驚きに値する。さらに、Why? に対して It's fun という応答が多かったものの、interesting, easy などの形容詞を使う児童もいた (表 4)。また、約 25% の児童は because を使うこともできた。中学校において、Why? の質問に答えられるように、教師が苦勞していることを考えると、この結果は予想以上の成果であり、中学教師が今後どのように維持・発展させていくかという点で、大いに参考なると思われる。

(5) Q5. What time do you go to bed?

Q 5 は、就寝時間を尋ねた質問で、身の回りの生活について語るができるようにする目的でよく用いられる。初年度 72.9% (表 2)、翌年 91.7% (表 3) と順調に伸びて、年度間に 1%水準で有意な差が認められた。中

学1年でほとんどの疑問詞が指導されることになるので、小学校のうちに音声として慣れ親しんでおけば、中学生の負担と指導者の負担を少しは軽減できる可能性がある。

2. 指導者へのアンケート結果からの考察

3名の指導者の結果から一般化することは難しいが、3名に共通した記述をまとめて考察を行いたい。まず今回のテスト実施から指導者としてどのような情報を得たのかについては、湯川・高梨・小山・川中（2009）でも指摘されているように、自分たちの指導の成果を振り返ることができ、どのような表現が身に付いていて、何が身に付いていないのかについての情報が得られたことは価値があったと指導者は考えていたようである。児童がうまく応答できなかった箇所については、なぜそうなったのかその原因を考察し、次回に活かそうとする態度が読み取れる。また一人ひとりの生徒と面接する機会を得て、個々の児童のコミュニケーションに取り組む態度や英語力理解につながったのではないかと思われる。さらに、表5 質問2のJATやALT（2007）の回答から窺えるように、テスト形式については面接官から一方的に質問する形式でなく、コミュニケーションの一環として、相互のやりとりを評価する形式や教師が児童の発話を支援しながら続けていく形式の導入を検討する必要がある。

その後の指導にどのような影響を与えたかに関して、個々の児童との関わり方が変わったなどの回答から、意識の変化が読み取れる。Q3でbrownのカードに変更を提案したALT（2008年度）は、児童がbrownという単語を思い出せなかったことから、1度だけの活動で終わらず、何回か反復（復習）することが児童には必要なことを学んだようである。

質問の順序について、両ALTはHow are you?の後に、Please touch the nurse's office.が続く不自然な流れのために児童が戸惑った場面があったとして、テストの改善を求めている。自然な会話になるように一方的な質問形式でなく、インタラクションが含まれる活動になるよう改善していく必要がある。

VII. まとめ

本実践研究の目的は、小学生が65～95時間の英語活動によって、どの程度の英語力を身につけるのか、またどのような英語表現を使っているのかその特徴について調査することであった。A小学校は特区指定を受けているので、普通の公立小学校とは授業形態や時間数は異なるが、本研究から得られた知見は、2011年度から必修化される小学校外国語（英語）活動の成果を予測し指導に役立つであろう。研究課題に沿って、本実践研究から得られた知見をまとめる。

RQ1について、一部の表現を除いて、70時間程度の

英語活動を行えば、70～80%の児童が簡単な質問を理解し、応答はできるようになることが予想される。質問を理解する力はさらに高まるだろう。ただし、1回のみの活動では効果が薄く、中学校に進む頃にはほとんど記憶に残らないことが予想される。場面を変えて何度も触れる機会があれば、中学校での生徒の学習負担が軽減されることになるだろう。

RQ2について、英語の特徴としては単なる暗記ではなく、意味を理解して自分の意図や自分のことを伝えることができるようになってきている。またどの質問項目でもPlease help meなどが用いられていることから、相手の質問が分からない場合でも簡単に諦めず、コミュニケーションを継続していこうとする態度も身につけている。いわゆる方略的能力を保持していると思われる児童もいる。湯川・高梨・小山（2009）は方略的能力を我が国の早期英語教育の目指すべきコミュニケーション能力の重要な側面であると主張している。本研究においてもその重要さが再確認された。この能力は中学校でも継続して伸ばしていくことが望まれる。

発音に関しては予想以上にカタカナ英語は少なく、おおむね英語らしい発音で応答できている。この結果は、湯川・高梨・小山（2009, p.111）のスピーキング結果とも一致している。中学校で発音指導を適切に行えば、小学校の担任が心配しているほど深刻な問題にはならないだろう。

RQ3については、テストの計画・実施が指導者に影響を与えていると言える。本テストは指導者が児童の英語力を検証することにより、自分の指導を見直し改善することを目的として2年前から実施されてきた。その意図した通り、指導の見直しや改善に影響を与えることがわかってきた。スピーキングテストを通して、個々の児童の発話や児童のコミュニケーションを図ろうとする態度が観察でき、自らの指導の成果や課題を把握できる。さらに児童一人ひとりと面接することで、成長の度合いを理解できただけでなく、個々の児童に必要な支援方法を見直す貴重な機会となった。

最後に、今回の評価活動では、担任を含めずスピーキングテストを行ったことが大変悔やまれる。今後は、支援者や採点者としての参加を考慮すべきである。担任にとって、個々児童の積極的にコミュニケーションに取り組む態度を間近に観察できる貴重な機会となる。さらに、児童がどこで躓くのか、どのような支援が必要なのかを担当が知ることは、今後の指導に欠かせない情報となるであろう。

謝辞

本調査はK市ならびに佐竹康子先生、松田敏宏先生の全面的な協力を得て行いました。関係の先生方には心から感謝申し上げます。

注

- 1 湯川・高梨・小山が開発したYTKスピーキングテスト（「足場」のあるスピーキングテスト）は、1人の初対面のネイティブスピーカーを前に児童2人が自己紹介や相手に対する質問など、3分間おしゃべりするタスクである。その間分からなければ、問い直すことや2人で相談すること、日本語にスイッチすることもよいという「足場」のあるタスクである（湯川・高梨・小山・川中，2009）。その3分間の会話を5つの観点（発音，語彙・文法，集中力，表現力，会話統制力）で1から4のレベルで評価する。
- 2 Canale & Swain (1980) は、方略的能力を「言語を運用する中で起こる様々な状況や，不十分な言語知識に起因するコミュニケーション上のbreakdown（中断）を修復する力」と定義している。小学生の言語知識（文法，語彙など）は限られているので，コミュニケーションを継続するためにこの能力が必要となる場合が多い。
- 3 構造改革特区制度「特区」の認定を受けると小学校で英語を教科として教えることができる。
- 4 K市小学校英会話科の目標は「初歩的な英語学習を体験することや外国の人とのふれあいなどを通して，外国の言語や文化に対する興味や関心，親しみをもたせ，よき国際人としての素地を養うとともに，英語による実践的なコミュニケーション能力の基礎を培い，進んでコミュニケーションをしようとする態度を育てる」である（筆者が学習指導要領の示す目標と類似していると思われる箇所に下線を引いた）。
- 5 英語ノートは5年用，6年用がある。文部科学省が作成して2009年4月，すべての小学校に配布した。英語ノートは教科書でないので法的に使用義務はないがほとんどの小学校で使用されている。富山県では2010年度K市を除くすべての小学校が英語ノートを使用して外国語活動を実施している。その使用方法を学ぶための講座も県主催で開催されている。
- 6 面接によるスピーキングテストは，K市の国際特区成果検証事業の一環として実施されたものであって，本実践研究のために実施されたのではない。趣旨は「英会話科で慣れ親しんだ英語表現を用いて1対1による面接を実施し，児童がどの程度反応できるかを検証し，今後の英会話科の指導に生かす」ことである。

引用文献

- Benesse (2007).「第1回 小学校英語に関する基本調査」『研究所報』, 41.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- 金森強編 (2003).『小学校の英語教育—指導者に求められる理論と実践』. 教育出版.
- 白畑知彦 (2009).「小学生の英語熟達度調査」.『中部地区英語学会紀要』第38号, 173-180.
- 文部科学省 (2005)「小学校英語活動実施状況調査（平成17年度）結果概要」
- 文部科学省 (2006)「小学校英語活動実施状況調査（平成18年度）結果概要」
- 文部科学省 (2007)「小学校英語活動実施状況調査（平成19年度）結果概要」
- 文部科学省 (2008).「新学習指導要領 小学校学習指導要領解説：外国語活動編」2009年9月10日検索 Available:http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf
- 高木亜希子 (2006)「小学校の英語活動と中学校の英語授業の連携—公立中学校教員を対象とした意識調査—」.『英語授業研究学会紀要』第15号, 21-31.
- 湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 (2009).『小学校英語で身につくコミュニケーション能力』.三省堂.
- 湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春・川中尚 (2009).「小学校英語活動における評価ツールの活用」.『小学校英語教育学会紀要』第9号, 55-62.

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

博物館と小学校社会科の連携に関する研究

—富山県小学校への質問紙調査を通して—

田尻 信壹

An Investigation into Cooperation Between Museum and Social Studies in Elementary School
:Through the Questionnaire Survey in the Elementary Schools in Toyama Prefecture

Shin-ichi TAJIRI

概要

本稿では、筆者が2009年11月に富山県の全小学校200校を対象に行なった質問紙調査を通して、博物館と小学校、特に社会科との連携について検討する。2008年3月、小学校の新しい学習指導要領が告示され、それに基づく新教育課程が2011年4月から全面的に実施される。そこでは「総合的な学習の時間」ばかりでなく、社会科、理科、図画工作科などの教科においても、博物館などの社会教育施設の積極的活用が推奨されることになった。人口100万人あたりの博物館数では、富山県は長野県、山梨県に次いで全国第3位を誇るなど、学校が博物館を活用する上で恵まれた環境にある。本稿は、前述の質問紙調査の分析を通して、県内の小学校では博物館が学校教育全般や社会科の授業でどのように活用されているのか、また、その活用にあたってどのような課題を抱えているのか等を検討し、小学校社会科における博物館の有効な活用方法について提案することを目的とする。

キーワード：博物館、小学校社会科、学習指導要領、質問紙調査

Keywords : Museum, Social studies in Elementary School, Course of Study, the Questionnaire Survey

はじめに

小学校では、1998年告示の現行学習指導要領の下での「総合的な学習の時間」の新設に伴い、学校と博物館の連携が提唱され、学校による博物館の積極的な活用が推進されることになった⁽¹⁾。また、2008年3月には、小学校の新しい学習指導要領が告示され、それに基づく新教育課程が2011年4月から全面実施される。そこでは「総合的な学習の時間」ばかりでなく、社会科、理科、図画工作科などの教科においても、博物館などの社会教育施設の積極的活用が推奨されることになった⁽²⁾。

人口100万人あたりの博物館数を見てみると、富山県は長野県、山梨県に次いで全国第3位を誇る⁽³⁾。県内の博物館数は123施設に及び⁽⁴⁾、また、その分布は富山市を中心としてほぼ全県的に分散している。博物館の種類も、歴史、自然、美術、科学に関わるもの他に、地場産業、観光、出身作家の顕彰、公害や公害訴訟運動、交通安全、町おこしに関わるものまで多岐に及んでいる(富山県博物館協会1998:11)。富山県は、学校教育、とりわけ小学校において博物館を活用する上で恵まれた環境にあると言える。

そのため、本稿では、学習指導要領改訂の趣旨や富

山県の実態を踏まえて、小学校による博物館活用の状況について、社会科での活用を中心にした質問紙による調査を、富山県内すべての小学校(200校)を対象に、2009年11月に実施した。そして県内の小学校では、博物館が学校教育全般や社会科の授業でどのように活用されているのか、また、その活用にあたってどのような課題を抱えているのか等について分析し、富山県内の小学校における博物館活用の有効な方法について検討し、提案する。

1. 博物館と新学習指導要領

「はじめに」で言及したように、小学校では、新学習指導要領の下で、「総合的な学習の時間」や教科での博物館の一層の活用が求められることになった。ここでは、博物館と小学校の連携についての議論に先だって、以下の二点について検討する。第一に、博物館とはどのような施設であるのか、博物館法に照らして整理する。第二に、博物館が小学校の学びの中にどのように位置付けられるべきか、新学習指導要領を基にして整理する。

(1) 博物館の定義と種類、施設数

まず最初に、博物館の定義と種類、全国及び富山県における施設数等について整理する。博物館は経営主体や規模、種類が多様である。また、世人の抱く博物館像も一様でない。そのため、博物館とはどのような施設なのか、その定義をすることから始める。

博物館法で言う博物館とは、「博物館」・「博物館相当施設」の2施設のことである。まず「博物館」とは、博物館法第2条によれば「歴史、芸術、民俗、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管（育成を含む。以下同じ。）し、展示して教育的配慮の下に一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究をすることを目的とする機関（社会教育法による公民館及び図書館法（昭和25年法律第118号）による図書館を除く。）のうち、地方公共団体、一般社団法人若しくは一般財団法人、宗教法人又は政令で定めるその他の法人（独立行政法人（独立行政法人通則法（平成11年法律第103号）第2条第1項に規定する独立行政法人をいう。第29条において同じ。）を除く。）が設置するもので次章の規定による登録を受けたもの」⁽⁵⁾を言う。

また、「博物館相当施設」とは、博物館法第29条による「博物館の事業に類する事業を行う施設で、国又は独立行政法人が設置する施設にあっては文部科学大臣が、その他の施設にあっては当該施設の所在する都道府県の教育委員会が、文部科学省令で定めるところにより、博物館に相当する施設として指定したもの」とのことである。

「博物館」、「博物館相当施設」には該当しないが、これらの施設と同種の事業を行っている機関として、「博物館類似施設」がある。「博物館類似施設」とは、登録や指定を受けていないが、「博物館」、「博物館相当施設」と同等以上の規模の施設に該当するものを言う⁽⁶⁾。

学校や教員が博物館を活用する場合には、「博物館」・「博物館相当施設」と「博物館類似施設」を明確に区別して利用している訳ではない。むしろ一般には、「博物館」・「博物館相当施設」と「博物館類似施設」を区別せず、それらをすべて博物館として認識している。そのため、本稿では、「博物館」・「博物館相当施設」と「博物館類似施設」の3施設を一括して博物館として取扱うことにする。

では、全国には、博物館はどのくらい設置されているだろうか。2008年10月現在、全国の博物館の総数は、5775施設である（文部科学省による平成21年度[2009年度]「社会教育調査」<http://www.mext.go.jp/bmenu/toukei/chousa02/shakai/> 2010年8月10日確認。以下、「社会教育調査2009」と略記する。）。また、その内訳は「博物館」・「博物館相当施設」1248施設、「博物館類似施設」4527施設となる。富山県の場合は123施設で、その内訳は「博物館」・「博物館相当施設」35施設、「博

物館類似施設」88施設である。全国および富山県において、博物館の数は一貫して増加傾向にある。とくに、「博物館類似施設」については、調査対象となった1987（昭和62）年度と比較して、全国では、約3倍に増加した（「社会教育調査2009」）。

また、博物館は、その展示内容によって様々な種類に分けることができる。現在、総合博物館、科学博物館、歴史博物館、美術博物館、野外博物館、動物園、植物園、動植物園、水族館などの諸施設に分類される。博物館の内で最も多いのが歴史博物館（「博物館」・「博物館相当施設」34.9%、「博物館類似施設」63.9%、以下同じ順で示す。）で、続いて美術博物館（36.0%、14.4%）、総合博物館（11.9%、6.2%）、科学博物館（8.4%、8.4%）の順となっている（「社会教育調査2009」）。

(2) 小学校の新学習指導要領における博物館の取扱い

今次の学習指導要領改訂では、教育基本法や学校教育法の改正に伴い、知識基盤社会に対応した「生きる力」の育成を目指して、基礎的、基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力、学習意欲を重視し、これらを調和的に育むことが必要である旨が明示された。これらの力を育成していくためには、体験的な学習や問題解決的な学習の充実を図るとともに、児童による自主的、自発的な学習を促すことが肝要となる。そのため、学校教育における学びの形態として、学校と博物館などの社会教育機関との連携の重要性が認識されるとともに、博学連携の下で学校教育による博物館の積極的活用が提案された。そして、「総合的な学習の時間」や各教科において、博物館の活用が「指導計画の作成と内容の取扱い」の留意事項として取り上げられることになった。

では、新学習指導要領における博物館活用に関する記述について、以下に挙げる。

○総合的な学習の時間

2（6）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の工夫を行うこと（文部科学省2008：111）。

○社会

1（3）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（同上：41）。

○理科

1（3）博物館や科学学習センターなどと連携、協力を図りながら、それらを積極的に活用するよう配慮すること（同上：70）。

○図画工作

2（5）各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児

童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用したり、連携を図ったりすること（同上：87）。

新学習指導要領のもとで、「総合的な学習の時間」ばかりでなく、社会科、理科、図画工作科などの各教科での博物館の積極的活用が求められることになった。

2 小学校での博物館活用に関する調査

ここでは、博物館と学校教育の連携に関する調査の先行事例について整理する。筆者の管見では、近年実施された全国規模の調査として、財団法人・河川情報センターによる『博物館の教育的利用に関する調査報告』（1998）と、財団法人・日本博物館協会による『博物館総合調査』（2005）がある。

（1）河川情報センターによる調査

河川情報センターによる『博物館の教育的利用に関する調査報告』は、「全国博物館総覧」から無作為に抽出した100施設に対して、1997年に実施したものである（回収率83%）。同調査は、「博物館の学校教育への利用協力体制」「児童・生徒が博物館を利用した場合の対応」「過去の児童の訪問時のこと」「博物館の説明員・学芸員等」「博物館の展示内容」「博物館の学習用資料等」「博物館の施設等」「博物館の特別展示」「博物館の運営全般」に関する内容（52項目）から構成されていた。同調査では、61%にあたる博物館が「学校と社会との教育機能としての連携、協力体制の強化」を要望し、「学校カリキュラムとの連携」を願っていることが分かった（河川情報センター1998：5）。また、66%に当たる博物館が学校教育面への支援として、特別の出版物、印刷物、パンフレット、ワークシート等の準備をしているとのことであった（河川情報センター1998：14）。筆者の管見でも、近年、博物館による児童・生徒用ワークシート等の研究や作成が数多く見られるようになってきた⁽⁷⁾。

（2）日本博物館協会による調査

日本博物館協会による『博物館総合調査』は、文化庁の委嘱事業（博物館振興施策に関する調査事業）として、1974年から2004年まで7回に渡って実施されてきた。直近の調査である2004年の場合には、全国3930施設に調査票を送付し、2030施設から回答があった（回収率51.7%）。同調査は「総論」と「特論」の二部構成・24項目から構成されており、「総論」では、「博物館の組織と経営」「博物館経営の経済的基盤」「博物館経営の社会的基盤」「展示と教育普及活動」など、また「特論」では、「総合博物館」「郷土博物館・歴史博物館」「美術館」など館種ごとの調査が行われている。同調査によれば、博物館の活動として、相変わらず「展示活動」が中心であるが、近年は活動の重点を「教育普及活動」に置く傾向が強まっ

ている（日本博物館協会2005：8-9）。また、「博物館の学校教育との連携・協力」の例（表1「2004年調査 学校との連携・協力の状況—前回（1997年）調査との比較—」を参照）としては、「遠足・修学旅行等行事来館」「授業の一環としての来館」する形態が大半である。さらに、近年では、「行事として学校が団体に来館すること」が減少し、「学芸員が学校に出向いて児童・生徒を指導すること」「教員対象の講座や講習会を開くこと」の割合が増加している。

表1 2004年調査 学校との連携・協力の状況—前回（1997年）調査との比較—
（単位 %）

| 学校との連携・協力 | 1997年 | 2004年 | 差 |
|----------------------------|-------|-------|------|
| 行事として学校が団体に来館すること | 84.7 | 80.8 | -3.9 |
| 授業の一環として児童や生徒が来館すること | 92.6 | 94.3 | 1.7 |
| 学芸員が博物館で児童や生徒を指導すること | 50.1 | 55.7 | 5.6 |
| 学芸員が学校に出向いて児童や生徒を指導すること | 16.5 | 33.0 | 16.5 |
| 教師に来館のための事前オリエンテーションをすること | 38.8 | 38.5 | -0.3 |
| 教員対象の講座や講習会を開くこと | 15.0 | 22.3 | 7.3 |
| 学校に資料や図書を貸し出すこと | 34.2 | 34.4 | 0.2 |
| 特定の学校と博物館を利用した教育実践の研究をすること | 7.2 | 11.0 | 3.8 |
| 学校週5日制土曜日に対応する事業をすること | 23.1 | 25.3 | 2.2 |

*1997、2004年の数字は、学校との連携・協力が「よくある」ないしは「時々ある」博物館の割合。

*出典：日本博物館協会編『博物館総合調査』、2005年、12頁（一部改変）

前述の2調査は、実施者と調査対象者がどちらも博物館であり、「博物館側から見た調査」であると言える。今回、筆者が実施した調査は教育関係者（教員）による小学校（及び教員）を対象にした調査であり、前述の2調査とは調査実施者及び調査対象が異なり、「学校側から見た調査」である。そのため、筆者の調査と前述の2調査は、相互に補完する関係にある。まさにこの点において、本調査を実施する意義を見い出すことができる。

3 博物館を活用した小学校社会科の実態

～授業での活用の現状と課題に関する分析～

筆者は、富山県における博物館を活用した小学校の活動、特に社会科授業の実態を把握するために、2009年11

月に、県内の全小学校200校を対象に、質問紙による調査「博物館を活用した社会科授業の調査」を実施した。
本調査の方法と内容については、以下の通りである。

(1) 質問紙の項目と内容

まず、質問紙の項目の内容と方法を以下に示す。

質問1 学校名および回答者のお名前をご記入下さい。

質問2 勤務校では、ここ一年間(2008年11月～2009年10月)に博物館を活用したことがありますか。

- a.ある b.ない

質問3 「質問2」で「ある」と答えた方にお聞きします。

質問3-ア その施設はどこにありますか(富山市の学校の場合は、bcについてはcをお選び下さい)。また、該当する場所が複数ある場合には、すべてあげて下さい。

- a.学区内, b.郡市内(市町村内), c.富山市,
d.富山市を除く県内, e.県外

質問3-イ その博物館は次のうちのどの施設ですか。複数ある場合には、すべてあげて下さい。

- a.富山県立近代美術館, b.富山市郷土博物館(富山城),
c.富山県埋蔵文化財センター, d.広貫堂資料館,
e.水墨画美術館, f.清流会館, g.水橋郷土資料館,
h.魚津埋没林博物館, i.魚津歴史民俗博物館,
j.滑川市立博物館, k.ほたるいかミュージアム,
l.立山カルデラ砂防博物館, m.高岡市立博物館,
n.高岡市万葉歴史館, o.新湊市博物館,
p.氷見市立博物館, q.小矢部ふるさと博物館,
r.砺波郷土資料館, s.チューリップ四季彩館,
t.井波歴史民俗資料館, u.五箇山民俗館・硝煙館,
v.石川県立歴史博物館(金沢市),
w.その他(具体的に名称をあげて下さい)

質問3-ウ それは、どんな目的で利用されましたか。

- a.遠足, b.社会見学, c.社会科の授業,
d.総合的な学習の時間, e.その他(具体的に)

質問3-エ 今までに社会科の授業の中で利用したことがありますか。

- a.ある, b.ない

質問3-オ 今後、社会科の授業の中で利用する予定がありますか。

- a.ある, b.ない

質問3-カ 「質問3-エ」で「ある」と答えた方にお聞きします。何年のどの単元で利用しましたか。

- a.3・4年の地域学習(具体的に)
b.5年の産業学習(具体的に)
c.6年の歴史学習(具体的に)
d.6年の国際理解学習(具体的に)

質問3-キ 「質問3-オ」で「ある」と答えた方にお聞きします。何年のどの単元で利用しますか。

- a.3・4年の地域学習(具体的に)

- b.5年の産業学習(具体的に)

- c.6年の歴史学習(具体的に)

- d.6年の国際理解学習(具体的に)

質問3-ク 「質問3-エ」で「ある」と答えた方にお聞きします。どのような方法で実施しましたか。

- a.教師が引率して、児童に見学させた。
b.教師のみが見学し、教材研究に利用した。
c.児童のみが見学した。
d.博物館の出前授業等を利用した。
e.その他(具体的に)

質問3-ケ 「質問3-エ」で「ある」と答えた方にお聞きします。見学によってどのような効果が見られましたか(自由表記)。

質問3-コ 「質問3-オ」で「ある」と答えた方にお聞きします。どのような方法で実施される予定ですか。

- a.教師が引率して、児童に見学させる。
b.教師のみが見学し、教材研究に利用する。
c.児童のみが見学する。
d.博物館の出前授業等を利用する。
e.その他(具体的に)

質問4 「質問2」で「ない」と答えた方にお聞きします。博物館などの見学に代わる学習として、どのような学習方法の工夫をしておられますか。具体的にお書き下さい(自由表記)。

質問5 博物館を利用する上で問題がありましたら、具体的にお書き下さい(自由表記)。

(2) 調査の方法

上記3(1)に示した質問票を郵送し、回答の上返送(郵送)して頂いた。学校に関わる質問については、回答者に学校の状況を調べて回答するようにお願いした。

(3) 調査の期間

調査の期間は、2009年11月1日から11月20日までの20日間とした。

(4) 調査数と回収数(回収率)

2009年度における富山県内の全小学校200校を対象に実施した。期日(2009年11月20日)までの回収数(回収率)は143校(71.5%)であった(「表2」参照)。

本調査は小学校を対象に実施した調査であり、児童の生活や学習活動の範囲が居住する学区や市町村であることを考慮し、集計結果の分析にあたっては、全県的な傾向と小学校が所在する郡市ごとの特色の双方について分析ができるようにするために、「県全体」及び「郡市別」に分けて集計を行うことにした。

表2 (質問1) 調査校数と回答数・回収率

| | 郡市別 | 学校数(校) | 回答数(校) | 回収率(%) |
|----|------|--------|--------|--------|
| 1 | 下新川郡 | 9 | 6 | 66.7 |
| 2 | 黒部市 | 11 | 7 | 63.6 |
| 3 | 魚津市 | 13 | 11 | 84.6 |
| 4 | 滑川市 | 7 | 6 | 85.7 |
| 5 | 中新川郡 | 16 | 12 | 75.0 |
| 6 | 富山市 | 64 | 37 | 57.8 |
| 7 | 射水市 | 16 | 14 | 87.5 |
| 8 | 高岡市 | 27 | 22 | 81.5 |
| 9 | 氷見市 | 14 | 12 | 85.7 |
| 10 | 小矢部市 | 5 | 4 | 80.0 |
| 11 | 砺波市 | 8 | 6 | 75.0 |
| 12 | 南砺市 | 10 | 6 | 60.0 |
| | 県全体 | 200 | 143 | 71.5 |

(5) 調査の集計と分析

本調査の集計と分析に当たっては、13の項目(学校名と回答者名について伺った「質問1」を除く。「質問2」から「質問5」までの各項目)を、①富山県における博物館活用の実態、②社会科での博物館活用の実態と今後の計画、③小学校で博物館を活用する上での課題の、三つの内容に分けて分析することにした。

①富山県における博物館活用の実態について

質問2 勤務校では、ここ一年間(2008年11月～2009年10月)に博物館を活用したことがありますか。
a.ある b.ない

表3 (質問2) 県内小学校のここ一年間の博物館活用状況

| | 郡市別 | 回答校 | ある | ない | 「ある」の割合 |
|----|------|-----|-----|----|---------|
| 1 | 下新川郡 | 6 | 5 | 1 | 83.3 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 7 | 0 | 100.0 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 11 | 0 | 100.0 |
| 4 | 滑川市 | 6 | 2 | 4 | 33.3 |
| 5 | 中新川郡 | 12 | 11 | 1 | 91.7 |
| 6 | 富山市 | 37 | 35 | 2 | 94.6 |
| 7 | 射水市 | 14 | 12 | 2 | 85.7 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 22 | 0 | 100.0 |
| 9 | 氷見市 | 12 | 12 | 0 | 100.0 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 4 | 0 | 100.0 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 6 | 0 | 100.0 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 6 | 0 | 100.0 |
| | 県全体 | 143 | 133 | 10 | 93.0% |

「ある」と回答した小学校は133校(93.0%)であり、県内のほとんどの小学校でここ一年間に博物館を活用した活動を行っていた。「はい」と回答した教員が必ずしもその学校で博物館を活用したということではないが、全県で9割を超える小学校で博物館を活用した活動が行われていることは、富山県における博物館教育の普及の広がり示すものと言える。とくに県西部の郡市(高岡市、

氷見市、小矢部市、砺波市、南砺市)では、回答したすべての小学校が博物館を活用した活動を行っていた。

続いて、質問2で「ここ一年間(2008年11月～2009年10月)に博物館を活用したことがある」と回答した小学校に対して、以下の質問(質問3-アから質問3-ウ)を行った。

質問3-ア その施設はどこにありますか(富山市の学校の場合は、bcについてはcをお選び下さい)。また、該当する場所が複数ある場合には、すべてあげて下さい。
a.学区内 b.郡市内 c.富山市
d.富山市を除く県内 e.県外

表4 (質問3-ア) 小学校が活用した博物館の所在地(複数回答有り)

| | 郡市別 | 回答校 | 学区内 | 郡市内 | 富山市 | 富山市を除く県内 | 県外 | 計 |
|----|------|-----|-----|-----|-----|----------|----|-----|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 7 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 13 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 1 | 10 | 1 | 4 | 1 | 17 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 1 | 7 | 6 | 2 | 0 | 16 |
| 6 | 富山市 | 35 | 3 | — | 27 | 13 | 3 | 46 |
| 7 | 射水市 | 12 | 1 | 6 | 9 | 6 | 0 | 22 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 4 | 13 | 14 | 6 | 4 | 41 |
| 9 | 氷見市 | 12 | 0 | 9 | 2 | 0 | 3 | 14 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 10 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 1 | 5 | 2 | 0 | 3 | 11 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 11 |
| | 県全体 | 133 | 15 | 60 | 70 | 41 | 26 | 212 |

図1 富山市内の小学校が活用した博物館の所在地

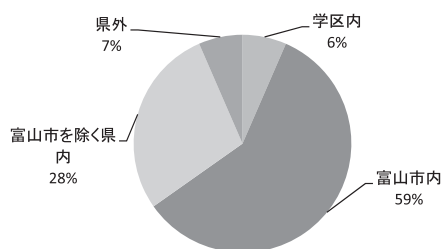
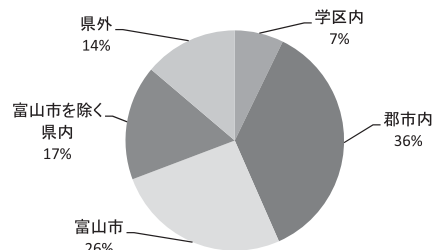


図2 富山市を除く県内の小学校が活用した博物館の所在地



県全体でみると、活用した博物館の所在地として、調査校のある「学区」内が15校(7.1%)、「郡市内」が60校(28.3%)と、県内の代表的な博物館が集中する「富山市」内が70校(33.0%)となり、これらの地域で、全体のほぼ7割を占めた。また、「県外」の利用は26校(12.2%)であった。

郡市別でみると、富山市の場合は「学区」内と「富山市」内を併せると65%である(「図1」参照)のに対して、富山市を除く郡市の場合は「学区」内・「郡市」内で43%であった(「図2」参照)。富山市を除く地域の小学校が博物館を活用する場合には、学校がある市町村から富山市などへ出かけなければならない実態が明らかになった。また、県外の博物館については、県西部の小学校を中心に利用されていた。

では、県内の小学校が利用している博物館として、どんな施設があげられるだろうか。

質問3-イ その博物館は次のうちのどの施設ですか。複数ある場合には、すべてあげて下さい。
～選択肢は省略～

表5 (質問3-イ) 県内の小学校が活用した博物館(複数回答有り)

| 博物館の名称 | 所在地 | 回答数 |
|-------------------|------|-----|
| a. 富山県立近代美術館 | 富山市 | 9 |
| b. 富山市郷土博物館(富山城) | 富山市 | 10 |
| c. 富山県埋蔵文化財センター | 富山市 | 30 |
| d. 広貫堂資料館 | 富山市 | 3 |
| e. 水墨画美術館 | 富山市 | 1 |
| f. 清流会館 | 富山市 | 3 |
| g. 水橋郷土資料館 | 富山市 | 0 |
| h. 魚津埋没林博物館 | 魚津市 | 1 |
| i. 魚津歴史民俗博物館 | 魚津市 | 13 |
| j. 滑川市立博物館 | 滑川市 | 2 |
| k. ほたるいかミュージアム | 滑川市 | 4 |
| l. 立山カルデラ砂防博物館 | 中新川郡 | 39 |
| m. 高岡市立博物館 | 高岡市 | 9 |
| n. 高岡市万葉歴史館 | 高岡市 | 5 |
| o. 新湊市博物館 | 射水市 | 4 |
| p. 氷見市立博物館 | 氷見市 | 10 |
| q. 小矢部ふるさと博物館 | 小矢部市 | 4 |
| r. 砺波郷土資料館 | 砺波市 | 4 |
| s. チューリップ四季彩館 | 砺波市 | 4 |
| t. 井波歴史民俗資料館 | 南砺市 | 2 |
| u. 五箇山民俗館・硝煙館 | 南砺市 | 3 |
| v. 石川県立歴史博物館(金沢市) | 石川県 | 29 |
| w. その他 | | 70 |

「w.その他」としてあげられた施設を以下に挙げる。博物館名に付記された()内は、博物館所在地の郡市名(富山県外については県名)と回答数を示す。

[富山市]回答数: 39

富山市民俗民芸村(富山市・18)、富山市科学文化センター(富山市・11)、富山県交通公園交通安全博物館(富山市・1)、北前回船問屋「森家」(富山市・1)、越中八尾観光会館(富山市・1)、山田村歴史民俗資料館(富山市・1)、大山町歴史民俗資料館(富山市・1)、八尾おわら資料館(富山市・1)、八尾和紙館(富山市・1)、北日本新聞社越中座(富山市・1)、越中八尾曳山展示館(富山市・1)、自然博物館ねいの里(富山市・1)。

[富山市を除く県内]回答数: 23

沢スギ自然館(下新川郡・1)、入善町農村資料館(下新川郡・1)、うなづき友学館(黒部市・1)、魚津水族館(魚津市・1)、富山県[立山博物館](中新川郡・8)、弓の里歴史文化館(中新川郡・1)、新湊みなと交流館(射水市・1)、イクリの里(射水市・1)、海王バードパーク(射水市・1)、下村民俗資料館(射水市・1)、高岡市美術館(高岡市・1)、獅子舞ミュージアム(氷見市・1)、五箇山和紙の里(南砺市・1)、荘川町水資料館(南砺市・1)、瑞泉寺宝物館(南砺市・1)、平村和紙工芸館(南砺市・1)。

[富山県外]回答数: 8

金沢伝統工芸産業館(石川県・1)、金沢21世紀美術館(石川県・1)、藩老本多蔵品館(石川県・1)、九谷焼資料館(石川県・1)、コスモアイル羽咋(石川県・1)、白川郷野外博物館(岐阜県・1)、高山陣屋(岐阜県・1)、高山市郷土資料館(岐阜県・1)。

今回の調査では、富山県内の小学生が活用した博物館としては、58施設(富山市19、富山市を除く県内30、県外9)があげられた。これらの施設の内、10校以上の小学校が活用していた博物館は、以下の8施設であった。8施設を種類(館種)別に分けると、歴史博物館が6施設、科学博物館が2施設であった。

- ・立山カルデラ砂防博物館(中新川郡立山町)39校
- ・富山県埋蔵文化財センター(富山市)30校
- ・石川県立歴史博物館(金沢市)29校
- ・富山市民俗民芸村(富山市)18校
- ・魚津歴史民俗博物館(魚津市)13校
- ・富山市科学文化センター(富山市)11校
- ・富山市郷土博物館(富山城)(富山市)10校
- ・氷見市立博物館(氷見市)10校

富山県内の小学校が最も活用している立山カルデラ砂防博物館⁽⁸⁾は、立山カルデラの大自然と砂防をテーマとする博物館で、屋内展示館と立山カルデラを観察できる野外ゾーンから構成されている。同町には、13ヘクタールの敷地をもつ広域分散型の博物館で、立山信仰と立山

の自然を紹介した富山県〔立山博物館〕もあり、こども8校が活用していた。両方の博物館には、延べ47校の小学校が活用していた。富山県の小学校の多くが夏季に立山登山を行っていることもあり、登山と立山カルデラ砂防博物館博物館、富山県〔立山博物館〕の見学をリンクした計画を立てていることがその背景にあると考えられる。立山カルデラ砂防博物館と富山県〔立山博物館〕は、富山県を代表する二大博物館であり、どちらも館内展示と野外ゾーンを併せ持っている。そのため、文化と自然の学習が可能であることから、多くの小学校によって利用されている。

富山県埋蔵文化財センター⁽⁹⁾については、「ふるさと考古学教室」「考古学キッズ」などの各種講座や「出前授業」「来館授業」など多彩な教育普及活動を行っていることがその理由と考えられる。

石川県立歴史博物館（金沢市）⁽¹⁰⁾については、歴史・民俗に関する総合的展示が行われており、同館に匹敵する規模の歴史博物館は富山県には存在しない。同館では、児童のための「歴史体験コーナー」が設置されており、各時代を代表するテーマを選択して、実物資料を実際に手に触れることができるなどの工夫が見られることも大きな魅力である。



石川県立歴史博物館（金沢市）
（2009年1月19日撮影）



実際に着用できる甲冑（石川県立歴史博物館）
（2009年1月19日撮影）

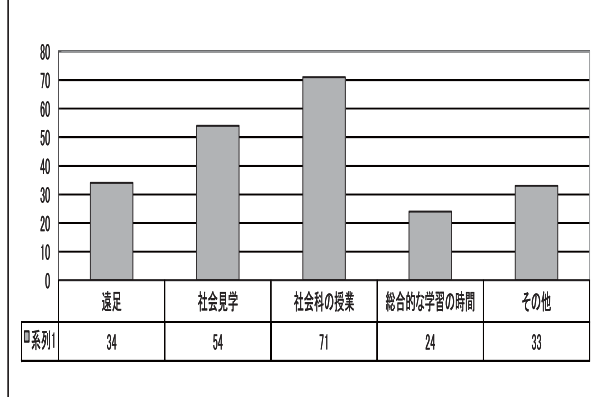
では、小学校は博物館をどんな目的で利用したのか。

質問3-U それほどどんな目的で利用されましたか。
a. 遠足 b. 社会見学 c. 社会科の授業
d. 総合的な学習の時間 e. その他（具体的に）

表6（質問3-U）小学校が博物館を活用した目的（複数回答有り）

| | 郡市別 | 回答校 | 遠足 | 社会見学 | 社会科の授業 | 総合的な学習の時間 | その他 | 計 |
|----|------|-----|----|------|--------|-----------|-----|-----|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 4 | 0 | 3 | 0 | 3 | 10 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 4 | 3 | 9 | 2 | 0 | 18 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 1 | 5 | 6 | 4 | 4 | 20 |
| 6 | 富山市 | 35 | 3 | 20 | 20 | 10 | 9 | 62 |
| 7 | 射水市 | 12 | 7 | 8 | 6 | 3 | 3 | 27 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 5 | 10 | 7 | 0 | 9 | 31 |
| 9 | 氷見市 | 4 | 2 | 2 | 7 | 1 | 2 | 14 |
| 10 | 小矢部市 | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 1 | 2 | 5 | 2 | 0 | 10 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| | 県全体 | 133 | 34 | 54 | 71 | 24 | 33 | 216 |

図3（質問3-U）小学校が博物館を活用した目的（県全体）



博物館活用の目的として、「社会科の授業」が71例と最も多く、「社会見学」54例、「遠足」34例と続いた。「社会科の授業」での活用が多いことについては、県内の小学生が活用した博物館として、富山県埋蔵文化財センター、石川県立歴史博物館などの歴史博物館が多数を占めたことから頷ける（「表5」参照）。反面、「総合的な学習の時間」での活用は24例と少なく、現行学習指導要領の下で博物館等との連携や積極的な活用が提唱されたが、富山県内では、利用がそれほど進んでいない状況が浮き彫りになった。また、「その他」と答えた33例の目的については、「社会科以外の教科」が19例（その内訳は、理科6例、国語科1例、図画工作科5例、「ものづくりデザイン科」7例である。）と多く、続いて「宿泊合宿」12例、「出前授業」1例、「教員研修」1例であった。「ものづくりデザイン科」⁽¹¹⁾とは、高岡市が市内の

児童・生徒が地域の伝統産業を体験的に学習させることを目的に、市独自に設置した科目である。

小学校では、博物館活用の目的として、社会科などの教科での活用が全体の41.7%（90例）を占めており、「遠足」などの学校行事での活用は15.7%（34例）であった。現行学習指導要領で博物館活用の中核に位置付けられている「総合的な学習の時間」の活用は11.1%（24例）にすぎなかった。今回の調査では、小学校での博物館の活用は教科中心であることが分かった。

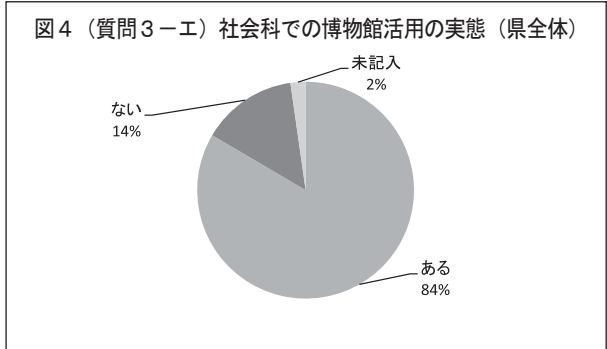
②社会科での博物館活用の実態と今後の計画について

ここでは、小学校における博物館の活用の実態と今後の計画について、社会科に焦点を当てて分析する。質問2で「ここ一年間（2008年11月～2009年10月）に博物館を活用したことがある」と回答した小学校に以下の質問（「質問3-エ」から「質問3-コ」まで）を行った。

質問3-エ 今までに社会科の授業の中で利用したことがありますか。
a. ある b. ない

表7（質問3-エ）社会科授業での博物館活用の実態

| | 都市別 | 回答数 | ある | ない | 未記入 |
|----|------|-----|-----|----|-----|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 4 | 1 | 0 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 5 | 2 | 0 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 9 | 2 | 0 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 9 | 1 | 1 |
| 6 | 富山市 | 35 | 31 | 4 | 0 |
| 7 | 射水市 | 12 | 9 | 2 | 1 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 18 | 3 | 1 |
| 9 | 氷見市 | 12 | 10 | 2 | 0 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 4 | 0 | 0 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 6 | 0 | 0 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 5 | 1 | 0 |
| | 県全体 | 133 | 111 | 19 | 3 |



質問2で「はい」と回答した教員の中で、84%が今までに社会科の授業で博物館を活用したことが「ある」と回答した。「質問3-ウ」でも、博物館活用の目的として、

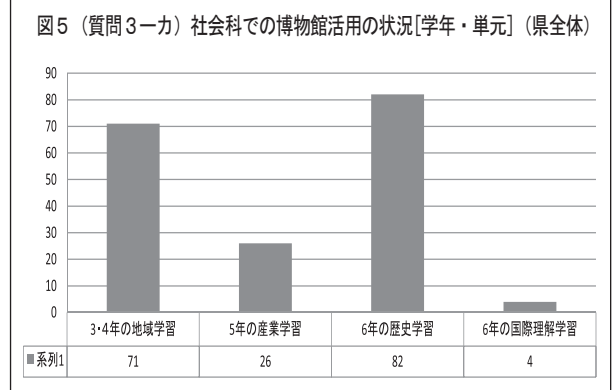
「社会科の授業」が最も多かった（「図3」参照）。このことから、小学校での博物館活用においては、社会科の授業がその中核を占めてきたと言える。

では、社会科の授業では、博物館はこれまでにどのように活用されてきたのだろうか。「質問3-カ」で実施した学年と単元について、聞いてみた。

質問3-カ 「質問3-エ」で「ある」と答えた方にお聞きします。何年のどの単元で利用しましたか。
a. 3・4年の地域学習（具体的に）
b. 5年の産業学習（具体的に）
c. 6年の歴史学習（具体的に）
d. 6年の国際理解学習（具体的に）

表8（質問3-カ）社会科での博物館活用の状況（学年・単元）（複数回答有り）

| | 都市別 | 回答校 | ある | a | b | c | d |
|----|------|-----|-----|----|----|----|---|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 4 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 5 | 3 | 2 | 5 | 0 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 9 | 6 | 1 | 8 | 0 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 9 | 4 | 1 | 5 | 0 |
| 6 | 富山市 | 35 | 31 | 21 | 7 | 27 | 2 |
| 7 | 射水市 | 12 | 9 | 6 | 4 | 6 | 0 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 18 | 11 | 7 | 11 | 1 |
| 9 | 氷見市 | 12 | 10 | 6 | 3 | 5 | 1 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 4 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 6 | 4 | 0 | 3 | 0 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 5 | 3 | 1 | 5 | 0 |
| | 県全体 | 133 | 111 | 71 | 26 | 82 | 4 |



社会科の博物館活用の学年と単元は「3・4年の地域学習」（71例）と「6年の歴史学習」（82例）に集中した。それに対して、「6年の国際理解学習」はわずか4例にすぎなかった。

「3・4年の地域学習」では、「昔の暮らしと古い道具」、「きょう土をひらく」、「きょう土に伝わるねがい」などの単元で博物館を活用する事例が目立った。洗濯板などの「古い道具」に触れることで「昔の暮らし」が身

近に感じられ、学習への関心が高まるとともに、昔の生活や仕事に対する理解の深まりと現在の自分たちの生活を振り返る契機となるなどの効果が指摘された。また、椎名道三⁽¹²⁾や石黒信由⁽¹³⁾などの地域の発展に貢献した先人の事跡を学ぶために博物館を訪問したり、地域の生活や労働を体験するために、児童が生活している学区内や郡市内の博物館を活用するなどの例が見られた。

「5年の産業学習」では、「水産業と私たちの生活」「山間部の暮らし」などの単元でその地域に根ざした産業や生活を調べたり、「鱒の鮓」や「売薬」などの地場産業やイタイイタイ病など公害の実態や反公害の運動について学習したりする事例が挙げられていた。また、自然や環境の学習に役立たせるなどの試みもみられた。

「6年の歴史学習」は、「3・4年の地域学習」と並んで、原始から現代までの歴史に関する多くの多様な活動や事例が紹介されていた。火おこしや土器・勾玉づくりなどを通じての体験学習、児童が生活している学区内や郡市内の博物館展示や史跡（例えば、古墳など）見学を通じての郷土史学習は、児童にとって、歴史への関心や興味を促すなどの効果が期待できる。

「6年の国際理解学習」で活用したのは、4例にすぎなかった。具体的な内容についても、示されていない。しかし、県内には、国際理解教育に活用できる博物館が決してないわけではない。以下に、国際理解教育に活用できる博物館を紹介しよう。南砺市には、日中友好に貢献した政治家・松村謙三の記念館（松村記念会館，南砺市福光5260）があり、氏の記念館の展示を教材に国際理解について扱うことができる。また、富山市の富山県教育記念館（富山市千歳町1-5-1）には、戦前に米国から日本各地の学校に送られた「青い眼の人形」が展示されており、国際交流を扱う際の有効な教材である。近年の国際理解教育では、ユネスコを中心に「世界遺産教育」が提唱されている。1995年には、富山県、岐阜県にまたがる「白川郷五箇山の合掌つくり集落」が世界遺産に登録された。五箇山の相倉民俗館（南砺市相倉）等の合掌つくり集落を題材に授業を行うことが可能である。このように、富山県には国際理解教育の教材となりえる博物館があるので、今後の有効な活用が望まれる。

次に、博物館の活用は、どのような方法で実施されていたのか、見てみよう。

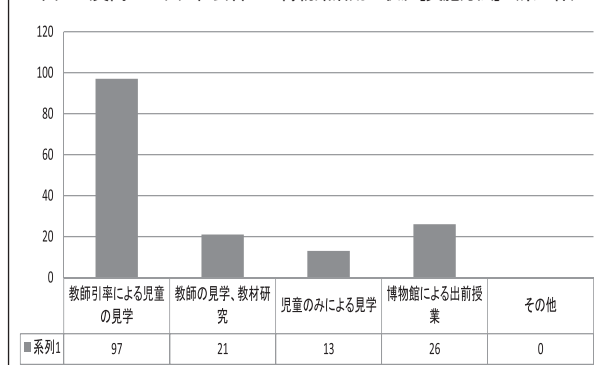
質問3-1「質問3-1エ」で「ある」と答えた方にお聞きします。どのような方法で実施しましたか。

- a. 教師が引率して、児童に見学させた。
- b. 教師のみが見学し、教材研究に利用した。
- c. 児童のみが見学した。
- d. 博物館の出前授業等を利用した。
- e. その他（具体的に）

表9（質問3-1ク）社会科での博物館活用の状況（実施方法）（複数回答有り）

| | 都市別 | 回答校 | ある | a | b | c | d | e |
|----|------|-----|-----|----|----|----|----|---|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 5 | 6 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 9 | 8 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 9 | 7 | 1 | 1 | 3 | 0 |
| 6 | 富山市 | 35 | 31 | 26 | 8 | 2 | 9 | 0 |
| 7 | 射水市 | 12 | 9 | 10 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 18 | 16 | 3 | 1 | 5 | 0 |
| 9 | 氷見市 | 12 | 10 | 6 | 4 | 2 | 2 | 0 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 4 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 6 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 5 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | 県全体 | 133 | 111 | 97 | 21 | 13 | 26 | 0 |

図6（質問3-1ク）社会科での博物館活用の状況[実施方法]（県全体）



活用方法としては、「教師引率による児童の見学」が97例と、全体の6割を占めた。この方法は、遠足、校外活動や社会科などの教科指導の一環として、実施されてきたオーソドックスな活用方法である。このような形態の利用は、教員の事前準備や引率指導での負担が大きい。また、効果的な利用のためには、学芸員による指導や小学生用のガイドブック、ワークシート等の作成など博物館側の教育支援体制の充実が不可欠である。

この面での、富山県「立山博物館」の取り組みは、大変参考になる⁽¹⁴⁾。同館は、その敷地内に展示館のほか、



富山県「立山博物館」(2010年7月28日撮影)

定重要文化財)、有馬家(町指定重要文化財)、かもしか園などの施設が点在する広域分散型の博物館である。同博物館のホームページには、訪問時間等に

わせて、13の見学モデルコースが公開されている。また、学校が見学する際の手引きや施設紹介のために、見学手引き『「たてはく」へ行こう!』(全28頁)を刊行している。内容は「施設紹介」(7頁)、「見学手引き」(4頁)、「見学方法」(4頁)、「ワークシート」(8頁)、「参考資料」(3頁)から構成されており、見学の際の計画を立てたり、それぞれの学校の児童の実態に応じた学習ができるように配慮されている。

続いて、「博物館による出前授業」が26例(16.6%)



富山県立埋蔵文化財センター
(2010年6月4日撮影)



出前授業に使うキット
(富山県立埋蔵文化財センター)
(2009年6月30日撮影)

となった。博物館によるこのような試みは、近年、増加している形態である(日本博物館協会、2005、12頁)。ではその例として、富山県埋蔵文化財センターの取組みを紹介する⁽¹⁵⁾。同センターでは、小学校向けの出前授業の利用案内リーフレットを作成し、県内の学校に配布している。また、実際の出前授業では、講話のほか、ハンズオン、体験などのメニューが用意されている。また、当日、依頼校周辺の遺跡からの出土品を持参し、学区内の遺跡等を取り上げるなどの工夫に努めている。その結果、2003年から始まった出前授業の利用学校は、2009年までの7年間に延べ135校に達している。昨年の「出前授業」参加学校は37校、参加生徒・児童数は1950名であった。

また、「教師の見学、教材研究」は21例(13.4%)であった。教員の授業づくりを支援していく上で、この方法は大変有効な手段であると言える。

博物館を活用したことによる効果について、伺った。

質問3-ケ 見学によってどのような効果が見られましたか。

代表的な意見を以下に挙げる。

- a. 出土品から当時の人々の暮らしについて、イメージを膨らませることができた。学芸員からの専門的

な歴史解説や資料紹介は子どもの好奇心を刺激し、本気にさせることができた。

- b. インターネットやパンフレットなどの資料から調べたことが、実際に見学することで調べたことを確かめることができ(「実際に見学することによって確認することができる」の意味か。筆者挿入)、理解が深まった。
- c. 実際に県内で出土した土器に触ることができ、写真や文章などでは分からない質感や重量感が実感できた。また、自分たちの身近な場所の大昔の生活について知ることができ、地域の歴史への関心が高まった。
- d. 実際に火起こしやまが玉づくりを体験することによって大昔の生活を体感することができ、体験を通しての実感のある理解が深まった。

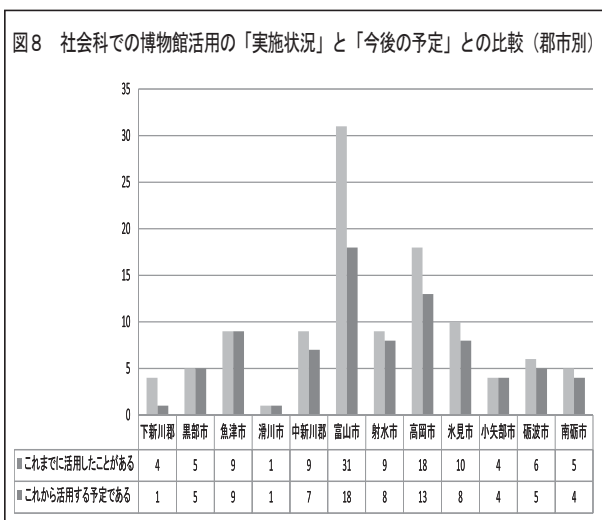
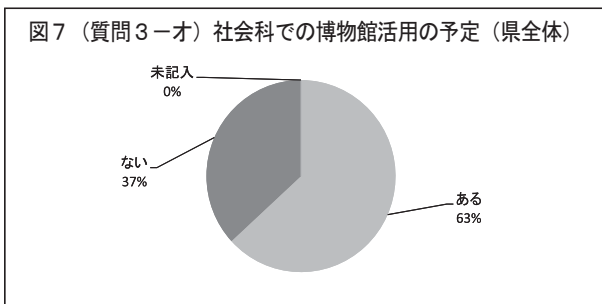
博物館を活用した学習上の効果として、実際に実物を見られることや、博物館の中には展示品に触れたり操作したりすることができるところもあり、リアリティのある理解が可能になったことがあげられた。多くの博物館で体験を通して楽しく学習することができるようになり、学習への興味・関心を高めることが可能となっているとの指摘もあった。また、地域史に関する学芸員の専門的解説や地元出土の考古資料に基づく情報は、児童が生活する身近な地域の理解を図る上での貴重な体験となっており、子どもたちの好奇心を刺激し、学習への動機付けとなったとの指摘も寄せられた。

社会科の授業における博物館活用の今後の予定については、どうであろうか。

質問3-オ 今後、社会科の授業の中で利用する予定がありますか。
a. ある b. ない

表10(質問3-オ) 社会科授業での博物館活用の予定

| | 郡市別 | 回答校 | a | b | 未記入 |
|----|------|-----|----|----|-----|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 1 | 4 | 0 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 5 | 2 | 0 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 9 | 2 | 0 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 7 | 4 | 0 |
| 6 | 富山市 | 35 | 18 | 16 | 0 |
| 7 | 射水市 | 12 | 8 | 4 | 0 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 13 | 8 | 0 |
| 9 | 氷見市 | 12 | 8 | 4 | 0 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 4 | 0 | 0 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 5 | 1 | 0 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 4 | 2 | 0 |
| | 県全体 | 133 | 84 | 49 | 0 |



社会科で博物館を今後、活用する予定が「ある」との回答は84人(63%)であった(「図7」を参照)。これまでの社会科の授業で博物館を活用したことが「ある」との回答が111人(84%)であったこと(「質問3-エ」を参照)と比べると、27人の減少である。博物館を「活用したことがある」(「表7」参照)と「活用する予定である」(「表10」参照)を郡市ごとに比較してみると、「黒部市」「魚津市」「小矢部市」を除く9郡市で博物館を「活用する予定がある」との回答が「活用したことがある」を下回った(「図8」参照)。この結果は、調査が年度途中の11月に実施されたため、来年度の予定がまだ立っていない状況であったことが要因として考えられる。また、富山市、高岡市などの市部での減少の幅が大きいことから、近年、市部の教員を中心に見られる校務の多忙感がその背景にあると思われる。

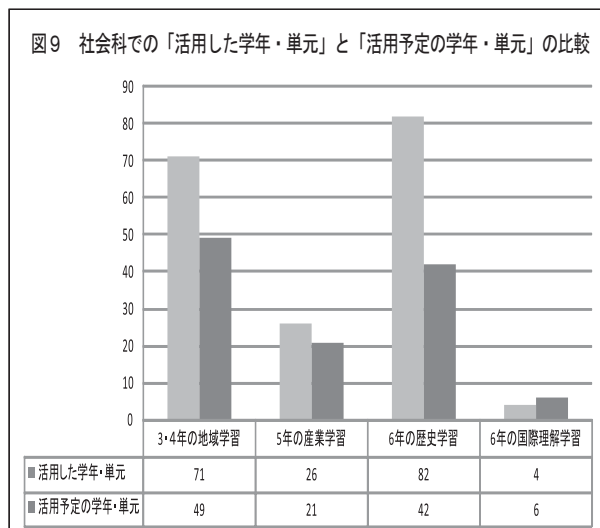
次に、社会科で実施する予定が「ある」と回答した方に、実施予定の学年と単元について聞いてみた。

質問3-キ 「質問3-オ」で「ある」と答えた方にお聞きます。何年のどの単元で利用しますか。

- a. 3・4年の地域学習(具体的に)
- b. 5年の産業学習(具体的に)
- c. 6年の歴史学習(具体的に)
- d. 6年の国際理解学習(具体的に)

表11 (質問3-キ) 社会科での博物館活用の予定(実施学年・単元)(複数回答有り)

| | 都市別 | 回答校 | ある | a | b | c | d |
|----|------|-----|----|----|----|----|---|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 5 | 4 | 3 | 3 | 0 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 9 | 7 | 2 | 6 | 1 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 7 | 2 | 2 | 3 | 0 |
| 6 | 富山市 | 35 | 18 | 10 | 3 | 10 | 2 |
| 7 | 射水市 | 12 | 8 | 5 | 4 | 4 | 1 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 13 | 6 | 3 | 5 | 0 |
| 9 | 水見市 | 12 | 8 | 6 | 4 | 3 | 2 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 4 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 5 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 4 | 3 | 0 | 2 | 0 |
| | 県全体 | 133 | 84 | 49 | 21 | 42 | 6 |



「6年の歴史学習」で博物館を利用する予定であるとの回答は42例である。「6年の歴史学習」で活用したことがあったとの回答が82例であったのと比べると、半減している(「図9」を参照)。また、「3・4年の地域学習」においても、以前に博物館を活用したことがあったとの回答が71例であったが、今後、活用する予定であるとの回答が49例に減少するなど、教員の間で博物館の活用を敬遠する傾向が高まっている。「5年の産業学習」と「6年の国際理解学習」については、回答した数も少なく、大きな変化はない。新学習指導要領では、博物館の活用が社会科の授業で推奨されていることを考えると、今回の調査に見られる結果は深刻な状況であると言える。

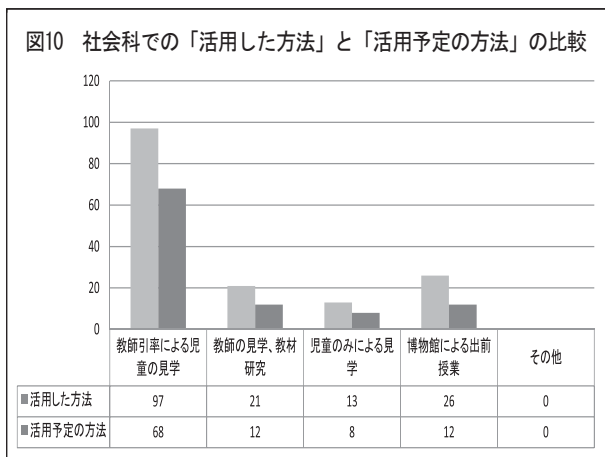
最後に、博物館の活用にあたって、どのような方法で実施するのかを聞いてみた。

質問3-コ「質問3-オ」で「ある」と答えた方にお聞きします。どのような方法で実施される予定ですか。

a. 教師が引率して、児童に見学させる。
 b. 教師のみが見学し、教材研究に利用する。
 c. 児童のみが見学する。
 d. 博物館の出前授業等を利用する。
 e. その他（具体的に）

表12（質問3-コ）社会科での博物館活用の予定（実施方法）（複数回答有り）

| | 都市別 | 回答校 | ある | a | b | c | d | e |
|----|------|-----|----|----|----|---|----|---|
| 1 | 下新川郡 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 黒部市 | 7 | 5 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 魚津市 | 11 | 9 | 7 | 1 | 1 | 4 | 0 |
| 4 | 滑川市 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 中新川郡 | 11 | 7 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 6 | 富山市 | 35 | 18 | 15 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| 7 | 射水市 | 12 | 8 | 7 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | 高岡市 | 22 | 13 | 11 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| 9 | 氷見市 | 12 | 8 | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 10 | 小矢部市 | 4 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 砺波市 | 6 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 南砺市 | 6 | 4 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| | 県全体 | 133 | 84 | 69 | 12 | 8 | 12 | 0 |



博物館活用の実施方法については、実際に「活用した方法」と今後の「活用予定の方法」とも、最も多かったのが「教師引率による児童の見学」で、回答数の3分の2を占めた。近年、その割合が増加している「博物館による出前授業」や「教員対象の講座や講習会」に関して、実際に活用した時よりも活用予定の方が減少している。富山県の場合、比較的小規模な博物館が多いため、博物館による「出前授業」や「教員対象の講座や講習会」などの教育普及活動を実施できない状況がある。また、富山県埋蔵文化財センターなどの博物館では「出前授業」

を積極的に実施しているが、小学校現場では、まだまだそのことが周知されていない。

③小学校で博物館を活用する際の課題について
 授業で博物館を活用しない（できない）場合には、それに代わる方法として、どのような工夫を行っているのか、聞いてみた。

質問4 「質問2」で「ない」とお答えになった方にお聞きします。博物館などの見学に代わる学習として、どのような学習方法の工夫をしていらっしゃいますか。具体的にお書き下さい。

学習上の工夫としてあげられた主な意見を、以下に列挙する。

- a. インターネットなどでの調べ学習を行う。道具・資料などを借り、教師が中心となって行う。
- b. ビデオなどを利用した。
- c. 工場や会社の見学。実物（自動車の部品や昔の道具など）を持ち込んだ授業を行った。
- d. 教科書、地域の副読本で調べたり、家族から聞く。地域の方を学校に呼んで出前授業をしてもらう。インターネットを使っての学習、社会科学習ソフトを使っての学習を行った。
- e. 図書館、情報学習室での調べ学習、講師を招いての講話、インタビューを行った。
- f. 写真等実物でない物で代用している。本当は見学を行って施設の方にお話を聞いた方が良いと分かっているのだが、時間や費用の面で難しい。

博物館を活用した学習の代替として、インターネット、ビデオ、社会科学習ソフトの活用、写真、実物等の教室内への持込みをあげられた。また、講師（ゲストスピーカー）を学校（教室）に招いての講話や工場・会社への訪問などもあった。インターネットやビデオなどの活用は、時間的地理的な問題で博物館を活用できない学校の場合には、モノのイメージを具体的に認識する上で大変有効な方法であると言える。博物館の中には、学校への写真や所蔵品（実物）の貸し出し（アウトリーチ）や講師派遣を行っている機関もあるので、それらの制度を有効に活用する必要がある。

最後に、小学校で博物館を活用する上での課題について聞いた。

質問5 現在の博物館を利用する上で学習面の問題がありましたならば、具体的にお書き下さい。

博物館を利用するに当たっての学習上の問題としてあげられた意見として、主なものを以下に列挙する。

- a. 授業内容や授業、行事等で学習が過密になっており、なかなか遠くに行ってみ学できる余裕がない。

見学のための準備に時間がとられるので、見学に割ける時間が確保できない。

- b. (子供の育ちの変化から) 博物館の訪問のためのマナー指導、届け出書類作成が年々重要性を増してきていること。
- c. 教師自身が博物館について十分に分かっていない。学習に生かすための事前の準備の時間がなかなか取れない。博物館に行くための交通手段の確保が難しい。
- d. 中世・近世の資料をそろえ、子供たちに対応した施設が県内にない(福井、石川、新潟にはいずれもすばらしい県立の博物館がある)。
- e. 博物館展示の表記や表現方法が小学生には難しすぎるものが多い。解説者の言葉も難解で小学生には理解しにくい場合が多い。
- f. 実際に手に触れたり、体験したりすることができない(実際に触れることができれば、より理解が深まる)。博物館まで遠く、気軽に何度でも足を運べない。
- g. 出前授業がない場合、日頃、予算面での制約がある。もっと活用したいが、学区内にない場合は、計画できず、残念に思っている。出前授業を増やしてほしい。
- h. 学習効果を高めるためには、学芸員の皆さんと十分に打ち合わせしたいが、なかなか時間がとりにくい。日頃より、博物館の発行する広報誌、パンフレット、ホームページをチェックし、情報収集をしておく必要がある。また、利用後は、成果を確認したり、教育現場の要望や利用についての感想を伝えたり、博物館側の意見を伺ったりして、相互に意見交換につとめ、人的ネットワークをつくっていけるとよい。
- i. 学習の進度と見学の時間を一致させるのが難しい。春先は学校行事が多いので、都合がつきにくいところがある。また、教師が事前に下調べに出かける時間がとりにくい。
- j. 校外に出る時間が十分にとれないため、資料の借用などの工夫が必要である。学校近くに博物館・資料館がなく、見学に行くにしても、バス代等の負担や時間が必要以上にかかってしまうなど、何回も見に行くことなどが出来ない。保護者のバス代や入館料の負担が大きい。

学校や児童に関わる問題として、博物館の展示説明(表記や表現方法)が小学生には難しすぎることや、カリキュラムの進度に合わせて適切な時期に博物館訪問の時間を確保するのが困難であることがあげられた。また、日常の授業が過密であるため、多くの学校では、博物館訪問などの校外活動に時間を費やすほどの余裕がないとのことであった。

また、教員側の抱える問題として、多忙な校務のため

博物館側との連絡調整や博物館訪問の事前準備や事後学習の時間が十分に確保できない状況が指摘された。

博物館の訪問に際しての問題点としては、学区内に適切な博物館がなく、そのため富山市や県外の博物館へ行かざるを得ず、その結果、博物館への交通手段が確保できなかったり、バスのチャーター代や交通費などの経済的負担が大きいことがあげられた。また、校外活動に伴う児童に対するマナー指導や、関係機関への提出書類の準備が大変なことも指摘された。

おわりに

小学校では、2011年度から新学習指導要領に基づく新教育課程に全面的に移行する。新教育課程の下では、知識基盤社会に対応した「生きる力」の育成を目指して、体験的な学習や問題解決的な学習の充実を図るとともに、児童による自主的、自発的な学習を促すことが求められる。そのため、学校教育における学びの形態として、学校と博物館などの社会教育機関との連携の重要性が認識された。その結果、「総合的な学習の時間」ばかりでなく、社会科、理科、図画工作科などの教科においても、博物館などの社会教育施設の積極的活用が推奨されることになった。また、富山県内には、多くの博物館が設置されており、教育資源としての有効活用が大いに期待されている。

本稿では、新学習指導要領改定の趣旨や富山県のこのような状況を踏まえて、小学校による博物館活用の状況について、社会科での活用を中心に、富山県内すべての小学校に対して、質問紙による調査を実施した。

本調査では、富山県内の9割を超える小学校で、社会科などの教科を中心として博物館を活用した活動が行われていることが分かった。しかし、博物館の活用の中核となることが期待されている「総合的な学習の時間」での博物館活用の例は少ないことが判明した。

社会科での博物館活用は、「3・4年の地域学習」と「6年の歴史学習」に集中しており、「6年の国際理解学習」の実践はほとんど見られなかった。また、活用方法は「教員引率による博物館訪問」が中心であり、教員は訪問に当たっての事前準備や児童の指導に困難さを感じており、博物館への移動のための時間的・経済的負担も大きい。そのため、多くの学校では、博物館を「第二の教室」として頻繁に活用できる状況にない。

また、社会科における博物館の今後の活用予定についての調査では、これまでの活動の実績を下回る結果となった。その理由として、本調査が年度途中の11月に実施されたため、来年度以降の予定がまだ立っていないと言う事情が想像される。また、富山市、高岡市などの市部での減少の幅が大きいことから、市部の教員を中心に見られる校務の多忙感もその理由として考えられる。

以上、博物館を小学校の教育全般や社会科の授業で

のように活用されてきたのか、また、その活用にあたってどのような課題を抱えているのか等について整理し、分析した。博物館を「第二の教室」として有効に活用していくためには、「教員引率による博物館訪問」に偏る活用を見直していく必要がある。そして、小学校の教育活動全般、とくに社会科の授業で博物館を効果的に活用するための方法として、以下の二点を提案して、本稿の結語とする。

第一に、学校（教員）と博物館（学芸員）との連携を図り、両者の協力・連携の下で児童の発達段階や学校カリキュラムに対応した展示解説・ワークシートの作成を進め、博物館を体験的学習、問題解決的学習の場とするシステムの構築を目指す。

第二に、博物館による写真・レプリカを含む展示品の学校への貸し出し（アウトリーチ）や学芸員による出前授業などを充実させ、博物館に頻繁に行けなくとも、学校（教室）で博物館の学習を体験できるようにし、日常の授業改善と活性化に博物館での学びを活用することを旨とする。

註

- (1) 「総合的な学習の時間」での博物館の活用については、現行学習指導要領の下で「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」（小学校学習指導要領「総則」1998年告示、2003年一部改正）と規定された。
- (2) 小学校の新学習指導要領（2008年告示）での「総合的な学習の時間」、社会、理科、図画工作における博物館等の取扱いについては、本稿「1. 博物館と新学習指導要領」の該当箇所を参照のこと。
- (3) 「100の指標統計から見た富山＜平成21年度版＞」（<http://www.pref.toyama.jp/sections/1015lib/shihyo>. 2010年8月10日確認）によれば、2008年10月現在の富山県の博物館数は35施設（出典：文部科学省「社会教育調査報告書」）であり、人口100万人あたりの博物館数で見ると、長野県の37.8施設、山梨県の33.3施設に次いで、富山県は31.8施設（全国第3位）である。なお、全国の平均は9.8施設である。
- (4) 2010年3月現在、富山県内の博物館数は、「博物館」32施設、「博物館相当施設」3施設、「博物館類似施設」88施設の、計123施設である（2010年8月9日、富山県教育委員会への照会）。「博物館」「博物館相当施設」「博物館類似施設」については、本稿「1. 博物館と新学習指導要領」の該当箇所を参照のこと。
- (5) 博物館の登録については、博物館法第2章を参照のこと。
- (6) 「博物館類似施設」の規定については、文部科学省による平成21年度「社会教育調査」「I. 調査の概要」（http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa02/shakai/. 2010年8月10日確認）の博物館調査の規定に基づく。
- (7) 博物館による児童の活動のためのワークシートに関する研究としては、青木正邦「博物館と学校教育との連携—ジュニアワークシートを利用した小学校の実践を通して」・「博物館と学校教育との連携Ⅱ」（『富山県〔立山博物館〕研究紀要』第2・3号、1995・1996）、小島道裕「ワークシートによる家族向け教育プログラム—『れきはく親子クイズ』の実践結果から—」（『国立歴史民俗博物館研究報告』第108集、2003）、佐藤哲・長坂喜郎「小学生のための見学ワークシートの作成とその活用」（『千葉県立現代産業科学館研究報告』第10号、2004）などがある。
- (8) 立山カルデラ砂防博物館のホームページを参照（<http://www.tatecal.or.jp/haku-1.html>. 2010年8月24日確認）。
- (9) 2010年6月11日に実施した富山県埋蔵文化財センター企画調整課への聞き取り調査に基づいて記述した。「ふるさと考古学教室」は、夏休みに、小学4年から中学生と保護者を対象に同センターで行われる。このワークショップでは、勾玉、ガラス玉作り、アンギン・アジロ編み、遺跡発掘、縄文土器作り、縄文食づくりなどに挑戦し、古代人の知恵と技を体験するものである。「考古学キッズ」は、夏休みに同センターで小学4年から中学生を対象に実施するもので、前述の「ふるさと考古学教室」活動に講義を加えた体験学習教室である。また、「出前授業」のために、同センターでは、小学校向けの出前授業の利用案内リーフレットを作成し、県内の学校に配布している。実際の出前授業では、講話、ハンズオン、体験などのメニューが用意されている。同センターがまとめた「平成21年度文化庁埋蔵文化財保存活用整備事業報告」によれば、「ふるさと考古学教室」参加者は延べ707名、「考古学キッズ」参加者は延べ58名、「出前授業」参加学校37校1950名、「来館学習」参加学校37校2050名であった。
- (10) 2009年1月13日に実施した石川県立歴史博物館普及課への聞き取り調査に基づいて記述した。2007年度の石川県立歴史博物館への富山県からの入館者は、小学校43校3045名、中学校50校2724名、高校7校314名の100校6083名に達する。富山県からの小・中・高校生の入館者は同博物館に入館した小・中・高校生のほぼ3割にあたる（『石川県立歴史博物館年報（平成18・19年度版）』石川県立歴史博物館、2008年、43頁）。
- (11) 高岡市が、学校教育法施行規則55条2の規定に基づいて、2006年度から小学校5・6年と中学1年に独自に置いた科目である（高岡市教育委員会、2010年8月25日取材）。また、同科目は地域の伝統産業を体験的に学習することを目的としている。

- (12) 椎名道三 (1790～1858) は十二貫野 (黒部市) などの用水開削, 新田開発に従事した人物で, 十二貫野用水の谷越えに用いた石製導水管 (石管) が魚津歴史民俗博物館 (魚津市小川寺天神山1070の甲) に所蔵されている (魚津歴史民俗博物館, 2010年9月19日取材)。
- (13) 石黒信由 (1760～1836) は和算家・測量家で, 加賀藩の命を受けて, 現在の富山県 (越中)・石川県 (加賀・能登) の測量を行い, 精密な地図を制作した人物である。新湊市博物館 (射水市鏡宮299) には, 石黒信由のコーナー (高樹文庫) が設けられており, 彼の製作した地図 (「加越能三州郡分略絵図」など) や当時の様々な測量器具 (復元を含む) が数多く展示されている (新湊市博物館, 2010年9月19日取材)。
- (14) 2010年7月28日に実施した富山県[立山博物館]学芸課への聞き取り調査を行った。同博物館は, 博物館での滞在時間に併せて, 13の見学モデルコースが準備されている。また, 博物館では, 小学生を対象とした博物館ツアー「たてはく探検隊」を毎年企画したり, 県内の小・中・高校への出前講座等を実施している。富山県 [立山博物館] の学校による利用状況については, やや古いデータであるが, 同博物館がまとめた「平成16年度利用団体一覧」によれば, 2004年度の利用団体数 (見学者数) は, 小学校60校 (3989名), 中学校10校 (752名), 高校3校 (104名), 特別支援学校 (当時は養護学校) 1校 (9名) の74校 (4854名) であった。

- (15) 富山県埋蔵文化財センターの「出前授業」については, 註 (9) を参照のこと。

引用文献

- ・財団法人河川情報センター (1998) 『博物館の教育的利用に関する調査報告』
- ・財団法人日本博物館協会 (2005) 『博物館総合調査』
- ・富山県博物館協会 (1998) 『とやまの博物館をたのしむ』 楓工房
- ・文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領』 東京書籍

写真

掲載した写真は, すべて筆者が撮影したものである。

付記

本稿は, 2008年度～2010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。

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

富山市立堀川小学校における部会研修の有様とOJTとしての意義

—平成19年度第Ⅲ部会第5学年理科（総合）「てこ」の取組から—

大町 将史*・松本 謙一

The Significance of Departmental Meetings as OJT in Horikawa Toyama Municipal Elementary School: Using the Fifth Grade Science Lessons About the “Lever” in the Third Departmental Meeting

Masafumi OHMACHI・Ken-ichi MATUMOTO

キーワード：富山市立堀川小学校，ひとり追究，集団学習，部会研修，OJT

Keywords：Horikawa Toyama Municipal Elementary School, One inquiry, Group study, Departmental meeting training, OJT

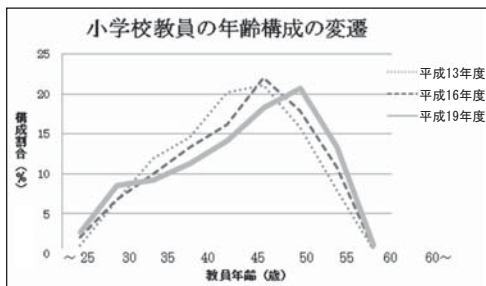
I 研究目的

近年、「教員免許更新制度」や「大学・大学院における教員養成推進プログラム」など、現職教員の資質能力の向上を図る取り組みが活発に行われている。

その背景として第一に、今後おとずれる熟練教員の急激な退職があげられる。表1は文部科学省(2007)⁽¹⁾「平成19年度学校教員統計調査（中間報告）」を手がかりに、筆者らが作成したものである。表1から、今後10年間に急激に退職者が増えることが予測される。中央教育審議会答申（2005）⁽²⁾においても「現在の教師の年齢構成を見ると、大量採用期の40歳代から50歳代前半の層が多くなっており、今後、この世代が退職期を迎えることになることから、量及び質の両面から優れた教師を養成・確保することに十分留意する必要がある。」とあり、「教員養成・採用」の改善の要請について指摘している。

筆者らはさらにこのことが今後の教員の能力・資質の低下を生み出すのではないかという懸念を抱いており、今後経験の少ない教員が増加していく中で、教職員の能力・資質を確実に身につけていくためには、熟練教員から経験の浅い教員への教育の必要性がより高まってくると考えている。

【表1 小学校教員の年齢構成の変遷】



二つ目に、たとえば中央教育審議会答申「(2006)⁽³⁾において「社会の大きな変動に対応し、国民の学校教育に対する期待に応えるためには、教員に対する揺るぎない信頼を確立し、(中略)教員に求められる資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっている。」とあるように、子どもを取り巻く環境の変化に対応していくためにも現在教員自身の資質能力の向上が求められていることがあげられる。

これらに対して、教員の資質能力の向上を図る上で何が必要であるか考えてみたとき、まず、中央教育審議会答申(2002)⁽⁴⁾において「教員の資質能力の向上にとって、日々の職務を通じた校内研修は特に重要であり、校長のリーダーシップの下、各学校において、教授技術、教材研究、各学校や地域の具体的な教育課題等について、各教員が相互に評価し合うことなどが必要である。」とある。つまり、「日々の職務」を「相互に評価し合う」、企業で言うところの“OJT (On the Job Trainingの略)”として取り組みが教員の資質能力の向上のカギなのではないだろうか。

そこで本研究では、「日々の職務」として「授業」に、「相互に評価し合う」場として「校内研修」に着目し、その研究対象として富山市立堀川小学校に注目した。富山市立堀川小学校に着眼した理由は、この学校では「校内研修」導入後一貫して特徴的な授業の展開が全学級・教科で共通して行われているからである。学校全体として共通性があることから、その背景に充実したOJTがなされているのではないかと考えることができる。そこで、富山市立堀川小学校の部会研修を参与観察し、分析・考察を行うことから、その有様と意義を明らかにしていくことを研究の目的とする。

* 上市町立上市中央小学校

II 研究の内容と方法

1 研究内容

- (1) 富山市立堀川小学校における中間授業研究（部会研修）の部会研修の様子を分析しその有様を明らかにする。
- (2) 富山市立堀川小学校における OJT の特徴をまとめ、その意義について考察を行う。
- (3) 富山市立堀川小学校における OJT を通して、教員の資質能力の向上、また学校文化の継承などの観点からその意義について考察を行う。

2 研究方法

【研究対象】

- ・富山市立堀川小学校平成19年度中間授業研究第Ⅲ部会
- ・授業研究単元：第5学年理科(総合)「てこ」(全40時)

【研究時期】

部会 50回 [8月～3月] (うち38回を大町が参観)
単元 40時 [11月～3月]

【研究方法】

- (1) 富山市立堀川小学校中間授業研究第Ⅲ部会における部会研修及び授業を大町と松本が参与観察し、その様子の録音・録画を行う。
- (2) 部会・授業の記録から、富山市立堀川小学校の部会研修の分析を行い、その有様の特徴を明らかにする。
- (3) 分析結果から、富山市立堀川小学校の部会研修について OJT としての意義について考察を行う。

III 富山市立堀川小学校における教育方針と研修体制の特徴

1 富山市立堀川小学校における教育方針の特徴

富山市立堀川小学校の教育について調べていくと、以下に示すように他の小学校ではあまり見られない様々な特徴が見られた。

その一つ目は、「個が育つ教育経営」という実践主票を1988年から20年以上一貫して掲げ続けており、また教頭や校長といった管理職のほとんどが富山市立堀川小学校の元教員が務めることである。この2つがこの学校の教育方針を揺るぎないものにしていてと考えられる。

二つ目は、ひとりひとりの子どもの育ちや自己実現を保障するためのカリキュラムの工夫として、

- ・朝活動
- ・くらしのたしかめ
- ・追究学習
- ・自主学习

という4つの取り組みを4本柱として教育課程に組み込み、組織的、継続的に教育活動を展開している。その中でも特に「追究学習」(授業)において、この学校で

は特徴的な授業展開が全学級・教科共通で行われている。では実際にどのような授業が行われているのかについて述べる。

2 富山市立堀川小学校の授業の特徴

富山市立堀川小学校の学習指導は、個の学びを中核に据えた単元学習であり、大きく「ひとり追究」と「集団学習」の二つの学習形態から成り立っている。以下にこの二つの活動について説明を行う(富山市立堀川小学校1994)⁽⁶⁾。

・「ひとり追究」とは・・・

→ 子どもが対象にであったとき、自分が生きてきた環境や体験から自己の内に形成されている感性や理論に照らし、あるいは技能を駆使する中で、自らの課題(めあて)を見つけ、その解決の方法を生み出し、自分のペースで自らの納得を求めて対象にはたらきかけていく。そして、教材のしくみを明らかにするとともに、自分のものの見方や考え方、感じ方を深めていく。富山市立堀川小学校ではこのような過程を「ひとり追究」とし、子どもの学習の本質であると考えられている。

・「集団学習」とは・・・

→ 子ども達が問題や課題に対し、精一杯自分の力で取り組み考え抜いたとき、自分の考えのよさやおもしろさを感じて、それを友達に紹介してみたいと思うことがある。また、自分の力では解決できない問題状況に立ち至ったときや自分の考えに不安を抱くときには、友達はどうか考えているのか気になることもある。

一方、教師の側からみれば、子どもが自分の考えに安易に安定したり、ひとりよがりな考え方に陥ってしまったりして、追究の深まりが期待できないと感じることがある。

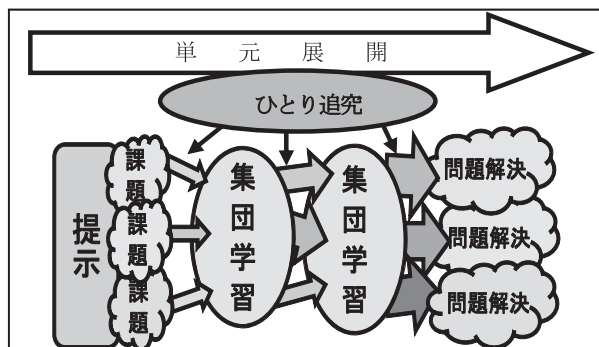
富山市立堀川小学校ではそのような動きをとらえて、子どもたちが他とかかわりがもてる場として「集団学習」を設け、自他を比べることによって自己を見直そうとするきっかけづくりをしているのである。

このような学習形態で、単元展開を行ったとき、「集団学習」の中では、個性的で多様な追究を行う子どもに教科の内容についての話し合いをしても関係のない子どもは話しを聞けなくなってしまうことが危惧される。そのため「集団学習」では「追究する子どもの姿」を教材とし、その思いや考えを共有することで授業をすすめていく工夫がみられる。子どもの思いや考えを話し合う場で中核となる発言をする子どもを「第一発言者」と呼び、教師は子どもの必要に応じて適当な子どもを設定して授業に臨む。図1に集団学習の流れをモデル化した図を示す。



【図1 集団学習モデル】

次に単元全体の流れとして、まず単元の導入において子ども一人一人が自ら課題をもって意欲的に追究を行えるような「提示」を行う。その後、子どもはそれぞれ自分の課題の解決を目指して「ひとり追究」を行っていく。そして、それぞれが追究を進めていく中で教師が必要に応じて学級全体での話し合いの場つまり「集団学習」の時間を設けるのである。集団学習を通して子どもは自分の追究を振り返ったり確かにしたりし、またそれぞれの追究へと返っていく。このように「ひとり追究」と「集団学習」のサイクルを繰り返し行いながら子どもたちはそれぞれの追究を深め、个性的に問題解決を行っていくのである(図2)。



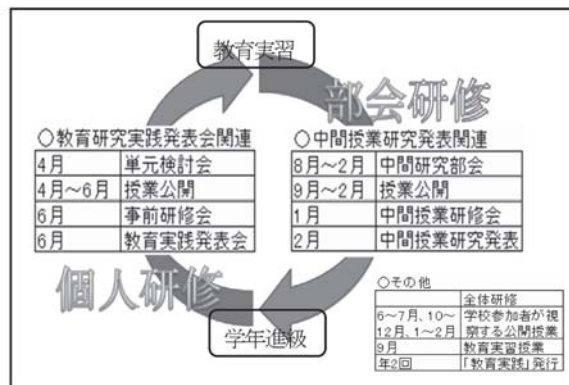
【図2 単元展開モデル】

富山市立堀川小学校ではこのような特徴的な単元展開の仕方が、全学級・教科において実践されている。

では、どのようにしてこのような共通した授業の仕方を身に付けているのか。富山市立堀川小学校の校内授業研修体制を調べていくことを通じて明らかにしていく。

3 富山市立堀川小学校の校内授業研修の概要と特徴

図3に一年を通しての富山市立堀川小学校の校内授業研修モデルを表す。



【図3 校内研修体制モデル】

富山市立堀川小学校の校内研修を年間を通して見ていくと、5月下旬ないし6月上旬に毎年、教師全員が授業者となり、校外から50人近い指導者・助言者を招き、2日間に渡って授業が公開される「教育研究実践研究発表会」が行われる。この研究発表会では学年・教科によって分けられた10以上の部会ごとに研究協議が行われる。4月～7月は、この研究会を中心に、それぞれの教師が継続的に実践研究(個人研修)を行っているのである。

その後夏休みをはさんで9月の1ヶ月間は教育実習がある。その一方で8～2月にかけては教師全員が3つの部会に分かれ、各部に責任者を置き、授業者を決めて半年間にわたって授業研究を行う「中間授業研究」(部会研修)が行われる。この部会研修では、授業者の学級の数人を観察対象児童とし、全ての教師が必ず一人を担当し、行動や発言を追い続ける。

そして春休み、学年進級をはさんでまたこれを繰り返すという、1年を通して個人研修と部会研修がサイクルで行われており、このような研修体制が少なくとも現在の実践主票がたてられた頃から20年続けられているのである。また教師一人当たり年20回近くの授業公開を行い、互いの授業を見合うことで互いの良いところをどんどん取り入れていこうとする取り組みもされている。

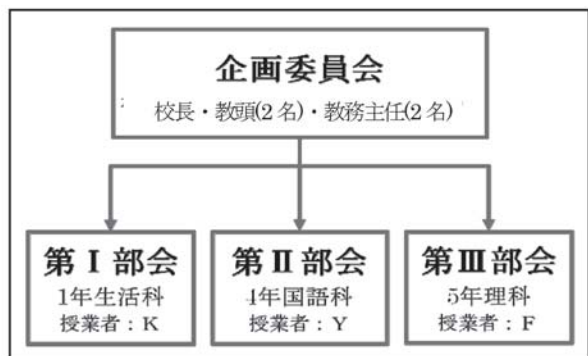
ところで、富山市立堀川小学校で行われている研修サイクル(図3)と、同小学校における授業スタイルを比較したとき、一つの共通点を見出すことができる。つまり、この研修における「個人研修」が授業における「ひとり追究」に当たり、同様に「部会研修」が「集団学習」に当たると考えることができる。つまり、富山市立堀川小学校では子どもと同じように教師自身も研修を通して自己実現をしているのである。

IV 中間授業研究(部会研修)の分析と考察

1 研究対象(中間授業研究第Ⅲ部会)の概略

中間授業研究を行うに当たり、まず校長・教頭・教務主任で構成される企画委員会が教師全員を3つの部会に分け、それぞれの部会の責任者と研究授業を提案する授

業者を決める(図4)。このことから、部会研修はあくまで、学校目標達成に向けて、校長のリーダーシップのもと行われていることが分かる。



【図4 平成19年度中間授業研究部会組織図】

本研究の対象は、その第III部会に当たり、理科の学習を研究対象とする。この学級は執筆者の大学3年時教育実習の担当学級でもあり、子どもの実態についても少々ではあるが予備知識もある。そこで平成19年度中間授業研究の第III部会を研究対象とした。

(1) 部員構成

表2に平成19年度第III部会の構成職員一覧を示す。

【表2 第III部会部員構成表】

| | 氏名 | 教師歴 (堀川歴) | 研究 教科 | 担当 学年 | 観察 対象児 |
|------|-----|--------------|----------|----------|-----------|
| 部会主務 | T教諭 | 18年(11年) | 道徳 | 5年 | |
| 授業者 | F教諭 | 15年(11年) | 理科 | 5年 | |
| 部員 | M教諭 | 19年(4年) | 算数 | 6年 | |
| | H教諭 | 17年(2年) | 算数 | 1年 | |
| | S教諭 | 16年(3年) | 理科 | 4年 | |
| | A教諭 | 2年(2年) | 算数 | 2年 | |
| | K教諭 | 2年(2年) | 理科 | 3年 | |
| | N教諭 | (講師) | | | |

表2から、部員構成における特徴を整理すると、以下の3点を見いだすことができる。

- ① 責任者、授業者はある程度堀川歴の長い教員がっている。
- 責任者及び授業者は企画委員が選出する。どちらも堀川歴の長い教員が選ばれるのは、この部会研修や研究授業をより価値の高いものにし、在職経験の短い職員にとってより実りのある研究を行うためであると考えられる。
- ② 部員には、研究教科が授業者と同じか、それに近い者が選ばれている。
- 第III部会では、責任者は少し違うが、他の部員は理科もしくは算数と、近い教科教員が集められている。これによって、より専門性の高い研究授業を考えてい

こうしていると考えられる。

- ③ 担当学年や教師歴(堀川歴)は各部会で均等になるように配置される。

→ 学年・教師歴にばらつきがみられることから、学年の枠にとらわれない見方、熟練・新米が入り混じることにより多様な見方が出来、また新米教師への教育を兼ねた研修になっていると考えられる。

また責任者、授業者以外の部員はそれぞれ観察対象児を一人ずつ担当し、部員はその観察対象児を、単元を通して活動の様子やノートなどを追いつける。この役割によって、部員は授業の中で子どもがどのように育つのかについて子どもの立場から考えていくことが可能となり、どのように成長していくかについて「個」を見つめる目を養おうとしていると考えられる。

(2) 単元の概要

第III部会で研究対象とした単元の概要を以下に示す。

| |
|--|
| 学級; 5年F級(男子16名女子19名 計35名) |
| 教科; 理科総合 単元名「てこ」(全40時) |
| 教師の願い; |
| <ul style="list-style-type: none"> • 一本の棒が、働きかけ方によって、ものを楽に持ち上げたり、逆に持ち上がらなかつたりするおもしろさが、「てこ」に主体的に働きかけていこうとする動きを生む。 • てこのもつ「道具」としての側面が、使いやすさや便利さなど「てこ」を多面的にとらえていこうとする動きを生む。 |

この単元は理科と総合的な学習の時間を合科に扱うことで、全40時という長い時間をかけることを可能にしている。また、自分にとっての課題を決めるのも個々の子どもであり、その問題を解決していくのもそれぞれの子どもである。つまり子どもが学習の主体となるという立場から、到達目標は立てられておらず、子どもが意欲的に追究できるよう、方向目標が教師の願いとして設定されている。もちろん理科としての到達目標は考慮に入れ、単元終了までには、目標が達成できると想定されている。図7に授業者が単元導入時に構想していた単元構想図を示す。

この授業の提示では、まず授業者が単元名「てこ」を提示し、子どもたちに新しい勉強をやっていくことを伝える。次に、てこの実物として《1.1mの丸棒、支点となる木ぎれの支えと図工室のイス、15kgの砂袋》を用意し、実際に子ども一人一人に2回ずつ持ち上げさせた。そして全員が上げ終わった後に「こんな風をやってみたいという人いる?」と聞き、何人かに考えを述べさせた後、最後に、提示で用いたてこセットを全員分用意してあることを伝えて終了した。

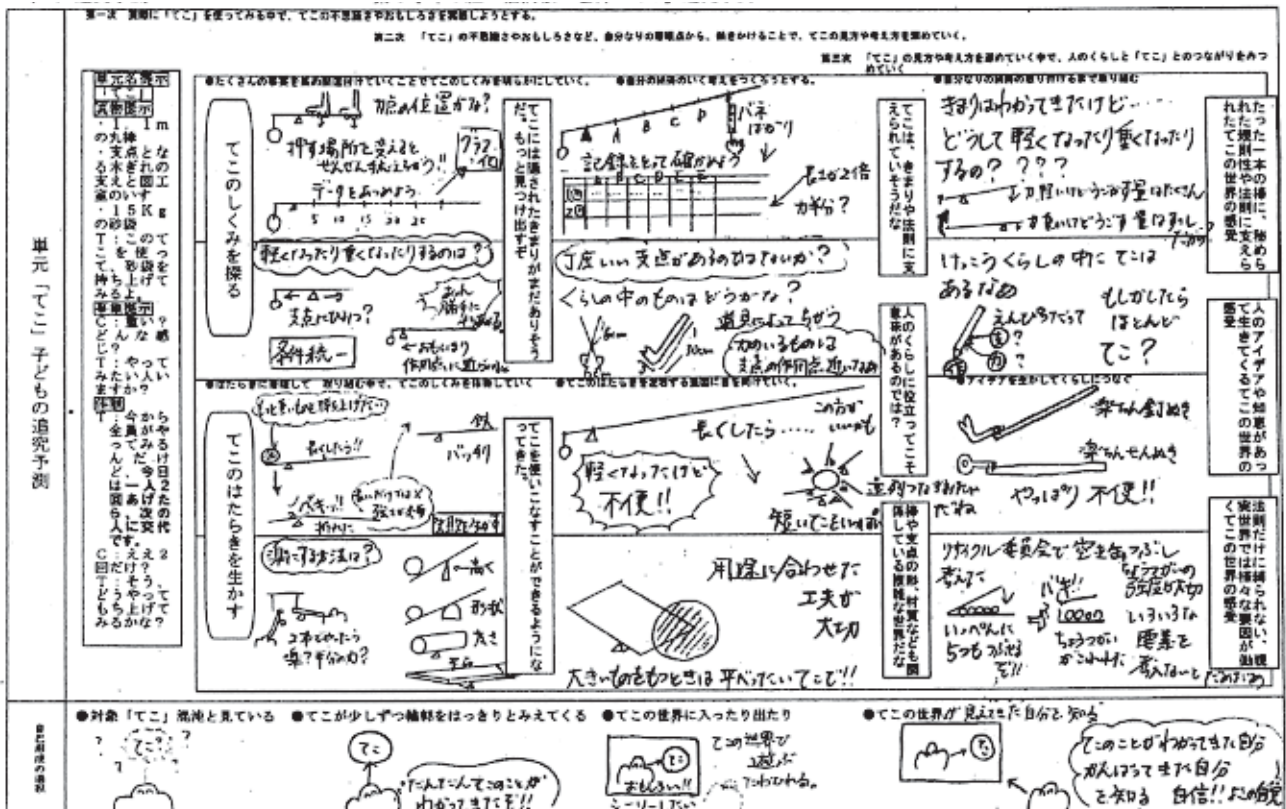
そしてその次の「てこ」の時間にてこセットが配布され、子どもは提示時にもったそれぞれの問題をきっかけにそれぞれが個性的に追究をしていくというものである。



【図5 授業風景1】



【図6 授業風景2】



【図7 「てこ」単元構想図⁽⁶⁾】

| 日付 | 8~10月 | 11/16 | 12/19 | 1/18 | 1/26 | 2/7 | 2/12 | 2/15 | 2/19 | 3/14 | | | | | | | | | |
|------------|-------------|-----------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------------|----------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|-------------|----------|
| 授業の流れ | | （提示） 集団1 | 集団2 | 冬休み | 集団3 | 集団4 | 一人追究 集団5 | 集団6 | 集団7 | 集団8 | 集団9 | | | | | | | | |
| 部会の流れ | 単元構想 | 集団1へ向けて 授業分析 | これからの 支援の方向 集団2へ向けて | 授業分析 集団3へ向けて | 授業分析 集団4へ向けて | 子どもの単元に おける出口 集団5へ向けて | 授業分析 集団6へ向けて | 授業分析 集団7へ向けて | 授業分析 集団8へ向けて | 発表へ 向けて 発表表 中間授 | 集団9へ向けて | | | | | | | | |
| 部会 (回数) | 1~12 12回 | 13~19 7回 | 20 1回 | 21 1回 | 22~26 5回 | 27 1回 | 28 1回 | 29~30 2回 | 31 1回 | 32~35 4回 | 36 1回 | 37 1回 | 38~40 3回 | 41 1回 | 42~43 2回 | 44 1回 | 45~47 3回 | 48~49 2回 | 50 1回 |

【図8 部会と授業の実際の展開】

(3) 部会と授業の展開

第Ⅲ部会における部会と授業の展開の概略をまとめた表を示す(図8)。

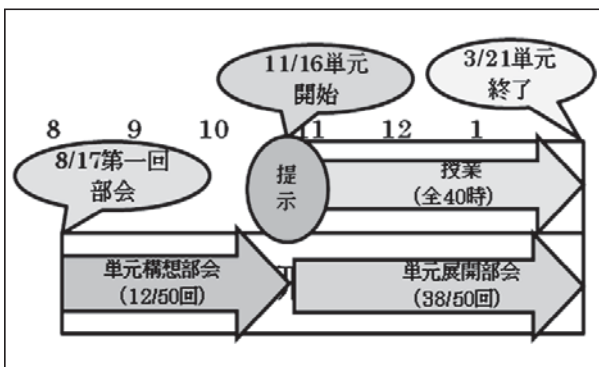
8月21日に第一回が行われる。その後およそ3ヶ月間、12回にわたる部会研修で単元構想について明確化、そして具体化が繰り返された。単元構想について、部会でどのような単元にするか話し合わせ部員が了解できる案ができた段階で、企画委員と合同で単元検討会が設立される。そしてそこで校長に認められて初めて単元が決定される。その後、提示の構想について単元検討会での指摘をもとに単元構想を修正するための何回かの部会を経て、11月16日、単元「てこ」が開始された。その後、子どもたちは各自の願いに向かってそれぞれ追究をしていき、合間に集団学習の時間を挟みながら授業を展開していく。部会も授業と同時進行で展開していくが、2月に中間授業研究発表という、研究授業で得られた成果を発表し合う場があるため、それが近づくと、授業と一緒に、何を発表するかも同時に考えていくことになる。そして発表を終え、3月12日に部会全50回、3月21日に「てこ」全40時が終了したのである。

2 第Ⅲ部会における部会運営の分析

(1) 授業づくりと部会のもち方

一般的な小学校では一時間(普通45分間)の授業に焦点を当てて本時の展開を中心に研究していくのに対し、この中間授業研究部会では、単元全てを通して約半年間を部員全員で研究していくという長丁場である。

また、この部会全50回を通して見たところ、単元開始前と開始後で部会の内容、展開の仕方が異なることが分かった。それら2つをそれぞれ【単元構想部会】と【単元展開部会】と名付け(図9)、以下にこれらの2つの部会の有様について分析していくことにする。



【図9 単元構想部会と単元展開部会の位置】

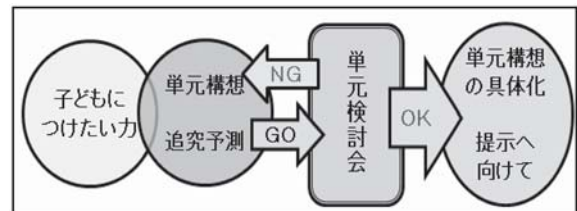
①【単元構想部会】の分析

まず、この第Ⅲ部会における単元構想部会の一つ目の特徴として、単元構想に約3ヶ月、全50回中12回もついやされていることである。単元と子どもを会わせる前にかかなり多くの時間をかけていることが分かる。一旦単元を子どもに提示すると、構想の主体である教師から、

学習の主体である子どもへと、主体の逆転が起こることを前提に、子ども主体の学習がどんなふうに行われても、価値がある学びがどの子にも保障できるように、構想を綿密にしておこうとする構えの表れと考えることができる。

単元構想では、次の3点の内容で部会が進められている(図10)。

- 1, 前単元での子どもの様子から、子どもにどれくらいの成長が見られているか、またそこから今回何を育てたいのか(ねらい)を話し合う。
- 2, どのような流れの単元にするか、またその単元で子どもがどのような追究をしていくことが想定できるか、その結果どのような育ちを期待できるかなど、綿密な追究予測を行う。
- 3, 単元検討会において、その単元が研究授業として適切であるか話し合う。その後の単元検討会で校長からの許可が下りればその単元で具体化をはかり、おりなければ許可がおりるまで部会で単元構想を練り直す。

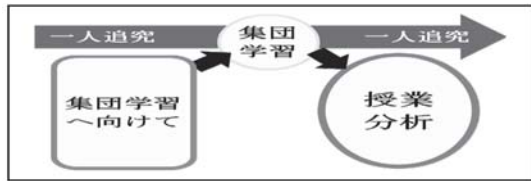


【図10 単元構想部会モデル】

このようにして、単元構想では慎重に、多くの時間をかけて単元構想を練っていく。その背景にあるのは、単元を構想する主体は教師であるが、単元開始とともに授業の主体は子どもとなるということである。単元開始後は教師からは子どもの意に反した指示を出すことは極力避けるため、単元構想時に教師が、子どもにとって価値のある授業になるにはどうしたらいいのか、綿密に話し合う必要があるのである。

②【単元展開部会】の分析

図8から、単元展開部会では主に、次の「集団学習へ向けて」と、行われた集団学習についての「授業分析」の二つの内容で話し合いが進められていることが分かる(図11)。つまり、授業では子どもは一人追究を行っているものの、教師集団が研修する部会では、常に集団学習を中核に置いて研修がされている。このことは、それぞれ個性的にひとり追究している子どもに確かな学びを保障する上で、集団学習が、教師が意図的に行うことができる大きな働きであると考えているからではないかと思われる。また、単元展開部会を通して見ると、「集団学習へ向けて」→「集団学習」→「授業分析」を一つの核として、9回のサイクルで行われたことがわかる(図8)。



【図11 集団学習サイクルモデル】

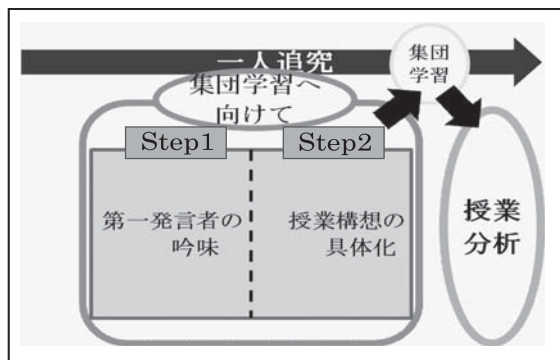
このことから、富山市立堀川小学校の部会研修では集団学習を重視し、「集団学習」と「ひとり追究」を繰り返して単元を展開していく考え方をOJTによって身に付けようとしているのではないかと考えられる。

そこで、ここではさらにこの集団学習を核とした部会内での話し合いを分析し、富山市立堀川小学校におけるOJTがどのようにして行われているのか、部会の様相を明らかにするため、さらに詳細な分析を行うことにする。

(2) 集団学習を核とした部会のもち方

① 集団学習へ向けての部会における話し合いの様相

集団学習を核としたサイクルを分析してみると、「集団学習へ向けて」の部会の中でもある決まった手続きを経て話し合いが進められていることがみえてきた(図12)。



【図12 「集団へ向けて」の話し合いの手続き】

図12のように、集団学習へ向けての話し合いでは大きく分けて2段階の話し合い(図12のStep1とStep2)が行われている。各集団学習によって行われた部会の回数や話し合いの内容に多少違いはあるが、ほぼこの話し合いの順序で集団学習の構想が練られていた。以下にその内容を示す。

Step 1：第一発言者の吟味

集団学習を考える過程で最初に話し合われるのは、今子どもたちにどのような話し合いが必要なのか、またそのためには誰を第一発言者にすべきかについてである。

先にも述べたように、富山市立堀川小学校の授業では、一人一人の子どもを課題を重視した展開がされているため、集団学習において話し合われる内容は教育内容ではなく、追究をしている子どもの姿そのものとなる。つまり追究対象ではなく、追究している仲間の姿が教材としての意味をもつのである。そのためどの子どもを第一発言者にすることで価値ある話し合いがなされるかについて

まず話し合われるのである。

Step 2：授業構想の具体化

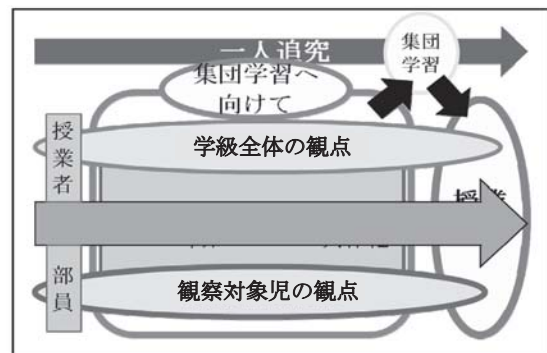
集団学習において、第一発言者を指名するところまでは教師が主導権をもつが、その後の展開は子どもにゆだねられ、教師が意図的に方向を定めることは少ない。そのため第一発言者が発言した後、他の子どもたちがどのように内容に揺り動かされ自らの意思で発言しようとしてくるのか、またその話し合いで聞き手の子どもたちは何を感じるのかを予想することで、その授業の展開を構想する。構想をしっかりと練ることによって、教師は集団学習に対する心構えをもち、子どもの発言の意味をしっかりと捉えられるようにそなえるのである。

授業後、授業記録やノートを素材として、集団学習の構想の妥当性や子どもが感じとったことなどについての授業分析を行う(図12の右側：授業分析)。そしてそこから得られたものを糧に、また次の集団学習について考えていく。

② 集団学習に向けての部会における部員の立場

集団学習に向けての部会の際、学級担任である授業者は当然学級全体のどの子どもにとっても価値のある話し合いにするにはどのようにすればよいのかを常に考えていく。

その授業者の考えに対し、観察対象児を受けもっている部員はそれぞれが担当し、活動やノートの様子を追い続けている子どもの立場に立って、その子どもにとって授業者の構想している話し合いが本当に価値ある話し合いになるのか、その子どもならどのように考え、発言してくるのかを詳細に予測していく。



【図13 部員の立場】

このように、授業者と部員が「全体と個」二つの立場から互いに話し合うことで本当の意味で子ども一人一人にとって価値のある集団学習をつくらうとしているといえる。

では、実際の部会内ではどのように話し合いが進められているのか。集団学習3について話し合われた部会(第28～32回)を例に分析していく。

(3) 単元展開部会における部員のかかわりの実際とその分析 (部会第28回～第32回より)

この部会の分析に移る前に、これまでの流れを簡単に説明する。まず11 / 16に第1回目の集団学習(提示)

の授業が行われ、その後子どもたちはそれぞれ一人追究を行ってきている。その後12 / 19に第2回目の集団学習が行われた。そして冬休みを挟み、3学期はじめての集団学習へ向けてどのような構想で授業を行うかについて考える部会が開かれることになった。

① 第一発言者の吟味 (第28～29回部会)

第28回目の部会では、まず授業者であるF教諭から第一発言者候補として考えているN, M, Fの3人が挙げられた。それから、それぞれの子どもを第一発言者を選ぶ理由として、3人の子どもの追究状況や、今学級全体の子どもたちにとってどのような集団学習が必要なのかなど、授業者としての考えが示された。

次に、授業者の授業展開についての想定具体化や、第一発言者候補の子どもがどのような追究をしているかなどを具体的に示しながら、授業者としての授業構想を部員全員で共通理解していった。

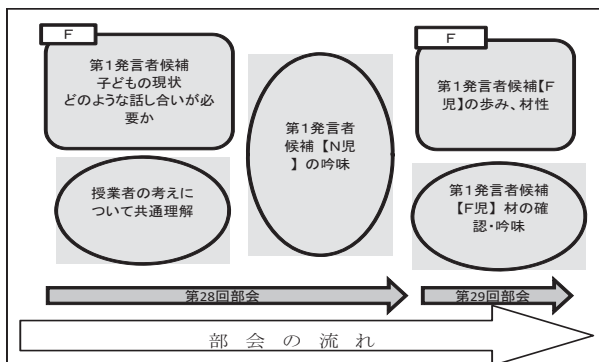
その後、まずは第一発言者候補Nを中心に、部員全員でどのような話し合いになることが理想的なのか、そう考えたとき第一発言者候補Nは妥当であるといえるか(Nの材性)などについて、話し合いが深められた。

第29回の部会では、第28回の部会によるNを第一発言者として想定したときの話し合いから、第一発言者候補をFへと変えて話し合われた。

まずF教諭から、Fの材性が話された。そしてFのこれまでの追究を振り返ったり他の子どもたちの追究と比較したりしながら、Fの材性を確認し、第一発言者としての妥当性を吟味していった。

多くの部会ではまずこのように授業者が自分の考えやどのような集団学習にしたいかについて、最初に語り、授業者の考えを共通理解することから始まる。そうすることで、あくまで授業者の考えを基盤にして尊重しながら授業を考えていこうとしているのである。

以下に、第28, 29回の部会の内容を簡略にし、モデル化したものを示す(図14)。



【図14 第28, 29回部会モデル】

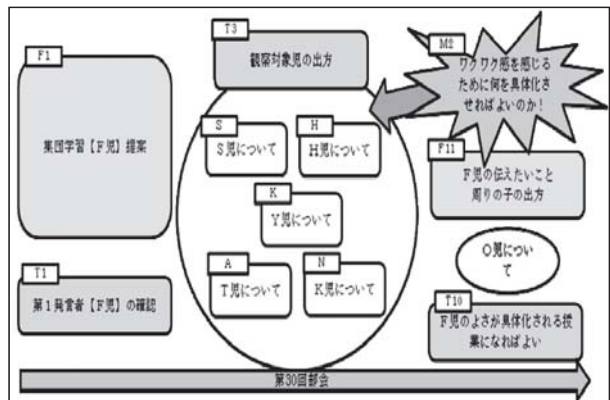
② 授業構想の具体化 (第30回部会)

第30回の部会を表3に示し、そのモデルを図15に示す。

第30回の部会では、①での話し合いから、第一発言者をFに決めたことを受けて、授業者より、より具体的に学習展開を想定した本時案が提案された(表3:F1)。

その本時案から、まず第一発言者Fに対する確認が行われた(表3:T1～S1)。

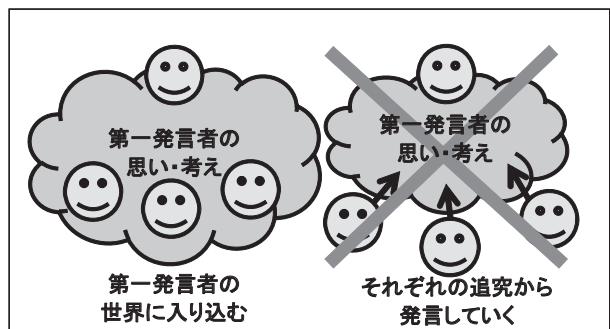
その後、その集団学習でそれぞれが受けもっている観察対象児がどのような反応・出方をしてくるのか、担当部員がその子どもの立場となって言う(表3:T3～F10)。その内容としては、主にそれぞれの子どもからの追究から、Fの話にヒントを得たり、逆にそれぞれの子どもがしている追究の中で見つけたことを教えてきたりして行くのではないかと話の主がされていた。



【図15 第30回部会モデル】

そこで、話を聞いていたM教諭が、「理料的な話ばかりをしてもわからない。それよりももっとワクワク感を感じるために何を具体化させればよいのか。」という発言をしてきた(表3:M2)。これはつまり、それぞれ子どもたちが自分の話を持ち出して来るのではなく、もっとFの話に共感していくことが大切であるということ、そのためにFの材性である「ワクワク感」をもっとしっかりと具体化し、Fの世界に子どもを入れようとするのが大切なのではないか、という発言であるととらえることができる。

前述でも述べたように、一人一人が個性的に課題を設定して活動している、つまり一人追究を行っている子どもたちに、共通の内容の話し合いを設定しても、自分の追究に関係のない内容の子どもは、他者の話を聞こうとしない。追究内容ではなく、むしろ「追究する仲間の姿」そのものを教材とすることで、第一発言者に共感し、その世界に入り込んで話し合うことができる。そして、そうすることで子どもたちはそれぞれ自分の追究を振り返り、自己を見つめなおすことができるのである(図16)。



【図16 集団学習の考え方】

富山市立堀川小学校における部会研修の有様と OJT としての意義

【表3 第30回中間Ⅲ部会発言 H20.1.17】

| 発言者 | 発言 | 項目 | |
|-----|---|---------------------------|------------------------|
| F1 | F君のアイディアは①太い棒②でっかいささえ③コンクリートのいす。 F君はここで車（モンスタートラック）を上げているTV番組を見ている。車を上げようとしているのはそれが理由ではないか。 できそうだなと考えはじめたのは140kgを持ち上げたとき。 F君はN君に真似されたと考えている。 | 提案授業の共通理解 第一発言者の思考、歩み | |
| T1 | F君とN君の違いは？ | 第1発言者と似たことをしている子どもとの違いを確認 | |
| F2 | やっていることは同じ。F君は長くすれば長いほうがいいと感じている。N君は長いとたわむのではないかと考えている。 | | |
| T2 | 二人は同じように支点を作っている。 | | |
| F3 | 二人はいつから一緒に活動しているのか。 | | |
| K1 | F君が長い角材をもちこんできてから。 | | |
| K1 | N君は短くて太いほうがしならないからいいと思っているのか。 | 第1発言者の具体化の仕方 | |
| F4 | F君は140kgが持ち上がったから、次はそれ以上もち上げたいと考えている。 | | |
| S1 | F君は手段さえしっかりしていれば車は持ち上がると考えているのか。使っている棒を長くしたり太くしたりする中に、どんなてこに対する見方があるのかを明らかにできればよい。てこのイメージ。Fはこう。じゃあ皆は？ | | |
| T3 | 似たことをしている子どもたちに、F君がしている活動を気にかける動きも生まれてくる。では、観対児についてなんですけど、まずS児からどうぞ。 | | 他の子どもたちの反応、どんな影響を受けるか。 |
| S2 | 秤を本の通りに作っている自分。実際に重いものを持ち上げようとしているのを見て、S児が何かを感じ取ってくればよい。Fの活動を気にはしている。 | | S児の授業への反応、影響 |
| T4 | S児は進んで手を上げないだろうが、表情を変える瞬間が見えるかもしれない。 | てこの教材性。見方 | |
| F5 | てこは定量的に見てはいけないのかも。もっと大きな桁で見ないと見えてこない。T児だけは違っていて、細かくデータをとっている。 | | |
| T5 | H児は？ | | |
| H1 | 体重によって支点の位置が決まると思っていた。しかし、実験する中で力も関係あることが分かった。力なしで測る方法を悩んでいる。 | | H児について |
| F6 | 彼はてこの仕組みを説明しようとしていると思っていた。しかし、一度実験が予想通りいかなかったことから、その原因を重さではなく「力」と考えた。 | | |
| T6 | F君の話はどう聞くのか？ | F児について | |
| H2 | Fの話聞いたO児の話から、力点におもりをつけるという点で影響を受けるのでは。 | | |
| F7 | 自分の体重よりもはるかに重いものを持ち上げるのは不可能ではと考える。 | | |
| K2 | F児は支点ではなく支えの方を気にしている。そこで立ち止まっているように思える。そこがはっきりしない支点の話には入ってはいけないのでは。 | | |
| T7 | そこについてどういう支援をしていかなければいけないか。また考える必要がある。T児は？ | | |
| A1 | 支点・力点・作用点の関係を調べている。いろんなことを、大体ではなくcm刻みで手ごたえをつかんでいる。スケールの大きなF君に感じていくだろう。 | T児について | |
| T8 | 具体的には？ | | |
| A2 | T児は軽くなる方法を探している。Fに対して、自分の迫り方や、見つけた方法を言うてくるのではないだろうか。 | | |
| F8 | F君は手応えだけで探り当てるような感じ。T児はデータをもとに手応えをつかんでいる。T児が見てくるのは支点ではないか。 | | |
| S3 | 軽くなるということ、重いものを持ち上げることがT児には同じに見えるのか。これが同じだと分かれば、子どもたちもすっきりする。 | | |
| M1 | 支点から作用点の位置などをF君は工夫と感じているのか。 | K児について | |
| F9 | 計算されるものよりは、重い長い棒では折れるなど実感を大切に活動している。 | | |
| H3 | 支点から作用点の位置などしくみについては工夫と感じていないのでは。 | | |
| N1 | F君はなぜ支えがイスだと弱いと感じたのか。支点に大きな力がかかっていると感じた瞬間が今まであったのか。 | | |
| F10 | K児が一番自信をもって話をするのができるのは、棒の重さがこの力を強くしていること。太い棒にしたら持ち上げられるのは棒の重さが関係していることも考えられる。 | | |
| M2 | 理科的な話ばかりをしても分からない。それよりももっとワクワク感を感じるために、何を具体化させればよいのか。 | 内容よりも具体化の仕方から F授業の具体化 | |
| F11 | F君は今までできそうにないと思っていたことができそうだと感じてきたワクワク感を伝えようとしている。多くの子どもたちは分かるような気がする。F君の夢を共有しようと、周りの子どもたちは自分のアイディアを伝えていくのでは。 | | |
| T9 | Oさんはどう聞くのか。 | | くらし視点への影響 |
| F12 | Oさんは、「てこは人の役に立って初めて意味があるのではないかなあ」と思っている。提示では軽いものを持ち上げられない場合のでこ現象として見てしまった。砂袋を持ち上げることに意味があるのかという疑問も持っている。 | | |
| S4 | 小さい力で大きなものをもてるということが役に立つこととつなげて考えられたらよい。 | | |
| F13 | Oさんにとって役立つとは合理的なものでなければいけないのか。 | | |
| N2 | てこセットにしばられた岡本さんにとってF君の話は考えを広げる機会になるのでは。 | | |
| T10 | F君のよさが具体化される授業になればよい。 | | |

発言回数(T10、F13、M2、S4、H3、A2、K2、N2 全38回 3h)

ところで、この部会でのM2の発言に注目すると、部会の運営の仕方と、集団学習での子どもの出方との共通点を見出すことができる。つまり、それまでの部会の流れが追究内容にかかわる視点からばかり議論されてきたことに對し、それだけではないと考えていたM教諭が、いてもたってもおられなくなり、M2の発言をしてきたのである。この出方は、仲間（特に第一発言者）の発言を聞いて、それぞれの聞き手が、感じたり考えたりして話したくなってきたことを重視して、集団学習を展開していこうとするものと、よく似ているのである。

このように考えると、「内容」ではなく「話したくなる子ども」を重視した集団学習を支えているのは、教員が子どもと同じように追究者として主体的にかかわり合う部会研修の運営法そのものであると考えることができるのである。

このようにして、集団学習を構想するということはどういうことなのか、どの子にとってもより価値のある話し合いにするためには何を大切にすべきなのか、ということ部会を繰り返しながら話し合い、よりよい研究授業を部会でつくり上げるとともに、部員一人一人の授業観、子ども観を高め合っているのである。

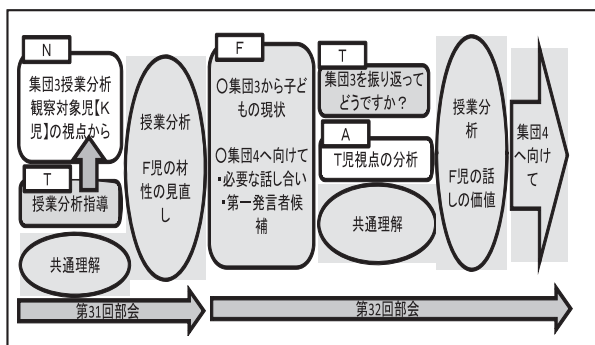
③ 授業分析（第31～32回部会、図17）

集団学習3を終えた後、今度は部会によって授業分析が行われる。

授業分析では、授業を録画したビデオから子どもの発言や様子などを一言一句、仕様まで詳細に書き起こした資料を用意し、実際の発言など、事実を手がかりに授業を振り返る。

第31回の部会では、まずN教諭が自分の担当観察対象児であるK児の視点からの授業分析を行った。その合間には、授業分析とはどのようにして行うものなのか、部会責任者であるT教諭からの説明も入りながら、N教諭がK児をどう捉えたのか、またその証拠は何なのかを明らかにしながら分析について話し合われた。

その後、その話からF教諭の第一発言者Fに対する材性の見直しや、授業の分岐点はどの発言の受け止めであったかなどについて話し合われた。



【図17 第31, 32回部会モデル】

第32回部会では、間に一回一人追究の時間をはさみ、集団学習3の授業分析と集団学習4へ向けての話し合いが行われた。

まず、授業者から、集団学習3から、今子どもたちが何を考えているか、またそこから次はどのような集団学習を設定するか、第一発言者候補を誰で考えているか、ということが話された。

その後、T教諭から集団学習3を振り返りたいという議題がもちかけられ、それを受けて授業分析が行われた。

授業分析では、まずA教諭からA教諭の担当する観察対象児T児の視点で授業分析された結果について話され、そこからF児の話子どもがどう受け取ったのか、その話し合いにどのような価値があったのか話し合われた。

そして、その話し合いをもとにしながら次の集団学習についての話し合いが行われたのである。

このように、第Ⅲ部会では、集団学習を考える→行う→分析する→そしてまた次に活かすというサイクルを、9回にわたって繰り返しながら、より価値のある集団学習の場を子どもに提供するために話し合ったのである。また、この話し合いによって、教員同士の高め合いや、新任教師に集団学習の考え方・分析の仕方の指導をしていくなどのOJTを行っていったととらえることができる。

V 議論：富山市立堀川小学校におけるOJT

1 富山市立堀川小学校におけるOJTの特徴

これまで富山市立堀川小学校の校内研修を、中間授業研究部会を中心に分析を行ってきた。そこから、富山市立堀川小学校においてどのようなOJTが行われているのか。その特徴を整理すると、以下の3つにまとめることができる。

(1) あくまで「個の育ち」を中心に考えて教育活動を展開する教師の構えを身に付ける

第一の特徴として、富山市立堀川小学校の研究主題である「個が育つ教育経営」のもとに、富山市立堀川小学校では徹底して「個の育ち」を中心に据えてOJTが行われている。その具体的なものとして、以下の4点があげられる。

- ① 富山市立堀川小学校全体では子ども一人一人の自己実現の保障の場として「朝活動」「自主活動」「追究学習」「くらしのたしかめ」という4本柱を教育課程の中心に組み込み、組織的に行っている。
- ② 中間授業研究において、一つの授業だけではなく、約半年間かけて全単元を通して子どもの育ちや姿を部会で研修していく。
- ③ 部会において、各部員が一人ずつ観察対象児を担当し、その子どもを、単元を通して活動やノートなどの様子から追い続ける。そうすることで各部員の子ども

を見る目を養い、鍛えていく。

- ④ 集団学習を考える際、授業者は全体視点で考えるが、部員は観察対象児の視点から考え、どの子どもにとっても価値のある授業をつくろうとしている。

このように、自校の実践主票にのっとって教育課程を組織し、また校内研修においても教員自身が個人研修と部会研修を繰り返し行っている。そして教員一人一人の資質能力を高めようと努めながら「個の育ち」を考えたり捉えたりする力をつけられるような内容のOJTが行われているといえる。

(2) 共通課題のない中で行われる集団学習をどの子どもにも価値のあるものとして指導できる教師を育てる

次の特徴として、富山市立堀川小学校の中間授業研究部会では、単元開始後は集団学習を考えるための部会が主に行われており、集団学習を考えることを身に付けようとしていることがわかった。これは平成19年度の富山市立堀川小学校の研究主題においても「子どもの自己形成と授業」(この主題中の「授業」は集団学習にあたる)⁽⁷⁾をテーマにしており、集団学習に焦点をあてたテーマになっていることが分かる。その部会内でも、先に述べたように、

- ① 第一発言者の吟味
- ② 授業構想の具体化

というように、集団学習を考えていく手続きもほぼ決まっている。①は第一発言者の重要性を意味し、②は授業はあくまで子どもが主体で行うことの徹底、また集団学習で話し合うのは教科としての内容ではなく、追究する子どもの姿を教材にすることで「仲間理解を通して自分の追究を見直す場である」ことを中間授業研究部会におけるOJTの中で徹底して学んでいこうとしていることが分かる。

(3) 授業(部会)は聞き手(受けて)が主体となって展開する

第3の特徴として、富山市立堀川小学校では、授業においても部会においても、まず第一発言者や授業者から話が始まり、その後の展開は聞き手もしくは受け手がそれぞれの思いによって展開していく。

まず単元全体を通して見てみると、単元開始前は教師が主体となって今の子どもに必要な育ちは何なのか、またそれを叶えるためにはどのような単元にすればよいのかから話し合う。そしてその単元にすることで学習の主体である子どもはどのような願いをもち、どのように追究し、最終的にはどのような育ちが見えるのか、という追究予測を立て、さらに単元検討会によって話し合われ認められて初めて取り上げる単元が決定する。その後も教材研究や提示をどのように行うか、最終的には提示の模擬授業を行うなどし、およそ3か月もかけて慎重に慎重を重ねて単元を練っていくのである。それを受けて、

提示後の展開は子どもが主体となってそれぞれに課題をもち、自ら主体的に追究を行っていく。

集団学習においても、第一発言者が自分の思いや考えを発言した後は、学級全体で共通理解をしながら、その思いに触れた子どもたちによって話し合いが展開していく、教師の方から話の方向性を定めたり、話し合いの内容を絞ったりすることはしない。第一発言者への感じ方は子どもによって異なり、発言のどの部分に共感するかもそれぞれ子ども次第である。そのため、話し合いの展開を聞き手に任せ、第一発言者の思いを共通理解していくことで、子ども一人一人が考え、自己を振りかえられるようにしている。そして、その集団学習がより一人一人の子どもに価値がある話し合いにするために、教師は子どもの現状に応じて第一発言者を吟味し、その集団学習がどのように展開するのかの構想を十分に練り、集団学習への心構えをしていくのである。

この集団学習での考えは、部会における話し合いにおいても同様なことがいえる。部会では、先も述べたように授業者がまず自分の考え等を語る。その後その考えを共通理解し、第一発言者の吟味や、それぞれの担当する観察対象児の視点から授業構想の具体化をしていく。その部会での話し合いから授業者は自己を振り返り、自分の考えを確かにしたり、考えなおしたりしていく。このようにして、あくまで授業者の考えを基に共通理解しながら多様な価値観で話し合い、集団学習を考えているのである。

このように、富山市立堀川小学校では単元全体を見ても集団学習を見ても、また部会での話し合いにおいても一貫して聞き手(受けて)が主体となって展開していくのである。

2 OJTとしての意義

以下に富山市立堀川小学校における部会研修の分析を通して見えてきたOJTの意義を考察する。

(1) 学校教育目標に向けての教職員の一体化

研究の目的において教員の資質能力の向上の必要性とOJTについて述べたが、この富山市立堀川小学校では、中間授業研究における半年間の部会研修によって、単元全てを部員全員で話し合い考えていくことや、授業公開を日常的に行い互いに授業を見合い、意見し合うことによって、同僚同士の話し合いの場の充実がなされ、OJTの充実が図られていることが分かった。このようにOJTが日常的に行われることで、教員は日々切磋琢磨し、互いの授業をよりよいものにしていこうというモチベーションが獲得でき、さらに教員同士の一体感が生じて、学校教育全体の向上につながるのではないかと考えた。

(2) 学校文化の継承

学校文化の継承について、富山市立堀川小学校では、

20年間一貫して続けてきた実践主票をもち、また教頭や校長などの管理職も富山市立堀川小学校において教壇に立った経験のある者が行うことで教育方針を揺るぎないものとし、さらに中間授業研究部会などにより新任の教員へ富山市立堀川小学校における授業の考え方などの教育も充実している。このようにして学校文化の確立と継承を確実にしていくことから、特色ある学校文化が形成されていくのではないだろうか。

ただし、一つの考えに凝り固まるのではなく、他の学校との交流や連携を通して、様々な視点から、より学校文化を深くしていくことが必要であり、富山市立堀川小学校では教育研究実践による個人研修や校外への授業公開を通してそれを図っている。

VI まとめ

1 結論

富山市立堀川小学校では、実践主票「個が育つ教育経営」を基盤とした授業づくりのOJTが部会研修を通して徹底して行われている。部会研修が単元構想や集団学習を重視した形で行われているが、そこには、

- ① 単元構想→単元展開（単元構想）
- ② 第一発言者の設定→話し合いの流れ（集団学習）
- ③ 部会の提案→部会の流れ（部会運営）

において、あくまで子ども（部員）が学びをつくることを前提に教師（部会責任者）は、場を整えることに徹していくという共通点がある。

このことから富山市立堀川小学校では、実践主票を、教員の資質能力及び学校教育の組織としての向上、学校文化の確立・継承に生かしていると考えられることができる。

研究主題や教育方針はそれぞれの学校によって違いがあり、それによって研修体制も当然変わってくる。重要なことはその学校の教育方針に則って教員同士がかかわり合い、高め合いながらその目標へと進んでいくことである。

2 残された問題

- (1) 今回の研究では一つの部会のみ分析を行ったが、複数の部会を研究対象とし、信頼性を高める必要がある。
- (2) 本研究において授業研修におけるOJTは分かったが、学級・学年経営においてどのようなOJTが行われているのか。さらに調べていく必要がある。

※ 謝辞

本研究のために授業や部会への参与観察、資料の提供等、多くのご協力をいただき、深く感謝いたします。富山市立堀川小学校の前校長大岩久七先生、授業者の福満弘信先生をはじめ、中間授業研究第Ⅲ部会の先生方受け入れていただき、情報、資料の提供において大変お世話になりました。

心より感謝申し上げます。

【引用文献】

- (1) 文部科学省(2007)「平成19年度学校教員統計調査(中間報告)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/002/2008/index.htm)
- (2) 文部科学省(2005)中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する」第2部 第2章
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601.htm)
- (3) 文部科学省(2006)中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度に在り方について」Ⅰ. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm)
- (4) 文部科学省(2002)中央教育審議会答申の要旨「今後の教員免許制度の在り方について」4(2)-②
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202/020202g.htm)
- (5) 富山市立堀川小学校(1994)「自己実現をはかる授業」p71,101
- (6) 富山市立堀川小学校(2009)平成19年度中間研究発表会資料 第Ⅲ部会 第5学年福満級理科(総合)「てこ」資料編(手記)
- (7) 富山市立堀川小学校(2009)平成19年度研究紀要「個が育つ教育経営」

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

聴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・澤柿 教淳*

Implementation of Classes for Promoting Understanding of Hearing Impairments in Elementary Schools: Structuring Effective Educational Models for Understanding Handicaps

Arisa NISHIDATE, Kyojun SAWAGAKI

摘要

本実践は「耳の聞こえない人について知ろう—どんな風にお話したらいいの？耳が聞こえないってどんな気持ち？—」をテーマに行った。対象児は、小学校3年生であった。実践は、資料を読んで聴覚障害者の存在に気づき、その状態について考えることを促す事前学習と、総合的な学習の時間を活用して聴覚障害に関する知識化を図ることを目的とした授業から成る。授業においては、子どもが聴覚障害者とさまざまな手段や方法を用いてコミュニケーションをとることができるようになるために、筆談や口話、ジェスチャー、手話などについて扱った。また、補聴器をつけていれば会話の内容がわかると誤解する可能性があったことから、補聴器をつけていても会話の内容がわからない場合があることを、具体例を用いて説明した。

キーワード：障害理解教育, 聴覚障害, 学校教育, 小学校

Keywords : Education for understanding handicaps, Hearing impairment, School education, Elementary school

I. はじめに

視覚障害や肢体不自由がvisibleな障害であるのに対して、聴覚障害は外見上では障害の有無がわかりにくい障害である。また、聴覚障害によるコミュニケーションの問題は、聴覚障害の状態や特性を知っていなければ、正しくとらえることは難しい。多くの人は、聴覚障害者は文法の理解に苦勞することや、敬語をうまくつかいこなせない場合があること、補聴器を使用しても会話の内容がうまく聞き取れないことがあることなどを知らないの、コミュニケーションにおいてさまざまな誤解やすれ違いが生じ、結果として関係がこじれたり、職場などにおいてトラブルが生じたりすることになっている(水野, 2007)。

市民は聴覚障害についてどのような認識や態度を身につけておく必要があるのだろうか。白澤(2005)は、自分に話しかけてもらえずに不快な思いをした経験のある聴覚障害者がいることから、健聴者には聴覚障害者と直接コミュニケーションをとろうとする姿勢が必要であると述べている。また、集団での会話において聴覚障害者が疎外感をもたないように、話がわかるような手がかりを与えたり、会話に入るきっかけをつくったりするな

どの配慮が必要であるとしている。さらに、聴覚障害者が求めなくても、積極的に情報を伝えたり、確認をとったりする必要性を指摘している。これらのことから、健聴者が聴覚障害者とのコミュニケーションにおける不安を低め、積極的に関わろうとする姿勢をもつこと、聴覚障害者に伝わる形でコミュニケーションをとる技術を身につけることが、聴覚障害者が住みやすいコミュニティを作る上で重要であると言える。

聴覚障害者とのコミュニケーション手段について、学校教育においては手話のみが取り上げられて終わってしまう実践が少なくない。しかし、手話を使わない聴覚障害者は多いため、教育において手話しか取り上げられないのは不適切である。また、手話を強調することで、手話ができなければ聴覚障害者とコミュニケーションがとれないという学習者の不安を高める可能性にも留意が必要である。

これらのことをふまえて、小学校における聴覚障害理解教育のモデルを作成するために、小学校3年生を対象に聴覚障害理解教育の実践を行った。聴覚障害はvisibleな障害ではない。そのため、子どもたちが聴覚障害者の存在に気づき、その状態や特性がいかなるものかについて考える機会を授業実践の前に設け、その上で聴覚障害

* 富山大学人間発達科学部附属小学校

に関する知識化を図る必要があると考えた。そこで、まずは子どもが聴覚障害者の存在に気づき、その状態について考える機会として、聴覚障害児が登場する児童書の一部を読ませる事前学習（実践1）を10月に行った。次に、翌月の11月に聴覚障害者の状態や特性、聴覚障害者への対応法について学ぶ授業（実践2）を行った。本稿では、この二つの実践の内容と、それらを通して得られた効果および課題について報告する。

II. 実践

1. 対象者

T小学校の第3学年の児童40名（2クラスのうちの1クラス）を対象とした。

2. 方法

実践1（事前学習）においては、20XX年10月に、児童書『耳の聞こえない子がわたります』（マーリー・マトリン作、日当陽子訳、フレーベル館、2007年初版）の一部抜き出しを子どもたちに読んでもらい、3項目の設問に回答してもらった。質問紙への回答後には、資料の解説文を配布した。

実践2（授業）は、20XX年11月に、総合的な学習の時間（1時間分=45分）を活用し、教室内において行った。講義者は大学教員1名と大学生3名（1名は聴覚障害者）であった。

実践1、実践2の終了後に、授業を受けた子どもに対して無記名式の質問紙調査を実施した。質問紙の回収部数は40部であった（回収率100%）。質問紙は担任より直接配布、回収された。質問紙の構成は「回答者の所属」に関する2項目、「補聴器の名称および使用者の特性」2項目、「聴覚障害者とのコミュニケーション方法」4項目、「生活上の工夫」1項目、「授業の感想」2項目の計11項目である。

3. 実践1：事前学習

(1) 資料の概要（資料1）

配布した資料は、聴覚障害のある少女ミーガンがシンディという少女と出会い、友だちとのつきあい方や自らの障害のとらえ方などを学んでいく物語の一部である。子どもたちにミーガンの状態について考えてもらうため、ミーガンの耳は聞こえないという説明が載っていない部分を引用し、一部改変して資料を作成した。資料の概要は以下の通りである。

ミーガンは、自分の近所に引っ越してきた少女シンディに声をかけ、友だちになろうと呼びかける。しかし、ミーガンの話し方は普通と異なるため、シンディは驚いたような表情を見せる。ミーガンはシンディに名前を尋ねるが、シンディはうつむいたまま小さな声で答えるの

で、ミーガンには聞こえない。ミーガンは自分の補聴器をいじるが、シンディの話す内容がわからず、シンディに「何を言っているかわからない」と告げる。

(2) 資料に関するアンケートの集計結果

資料に記されていた「ほちょうき（補聴器）」という言葉聞いたことがあるかを尋ねたところ、聞いたことがあると答えた子どもは55%（40名中22名）であった。また、補聴器を使用する人はどのような人かについて自由記述式で尋ねたところ、耳の不自由な人であると正しく答えた者は全体の73%（29名）であった（図1）。それ以外の回答には、元気な人（5%、2名）、病院にいる人（5%、2名）、わからない（15%、6名）などがあった。

補聴器という言葉聞いた記憶がないにもかかわらず、補聴器の使用者は聴覚障害者であると正しく答えた子どもがいた。これは、資料の内容から補聴器をつけている少女の耳は聞こえないと推測したことによると考えられる。

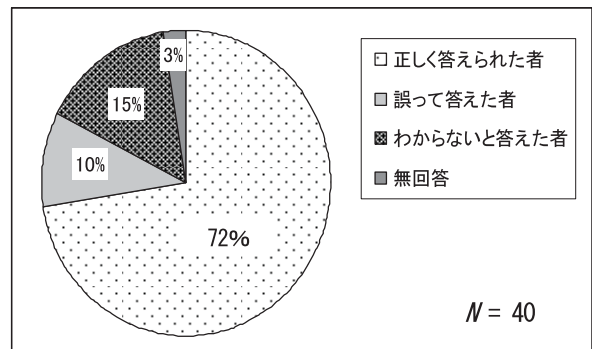


図1. 補聴器はどのような人が使うものか

表1. 少女ミーガンはなぜアニメのような声だと言われるのか N = 40

| | |
|------------|----------|
| 言語訓練を受けたから | 20%（8名） |
| 耳が不自由だから | 10%（4名） |
| 声大きい | 10%（4名） |
| 生まれつき | 8%（3名） |
| その他 | 30%（12名） |
| わからない | 27%（11名） |

資料に登場する少女ミーガンは、なぜ周囲からアニメのような声と言われるのかについて、自由記述式で尋ねた（表1）。耳が不自由であるためと正しく答えた者は全体の10%のみであった。それ以外には、資料の文脈から、言語訓練を受けたからと答えた者（20%）や、声が大きいためである（10%）、生まれつきである（8%）などと答えた者がいた。

少女ミーガンの声や話し方が普通と異なる原因が、聴覚障害にあるとわかった子どもはわずか1割であった。補聴器を使用しているのは耳の聞こえない人であると答えた者は7割を超えたことから、少女ミーガンに聴覚障

害があるとわかった子どもは7割を超えるはずである。それにもかかわらず、聴覚障害が発音、発話にも影響するという理解できていないと思われる子どもが多かった。

(3) 資料の解説文(資料2)の配布

資料を読んでミーガンの状態を考えただけでは、聴覚障害者の存在への気づきにつながらない場合がある。また、聴覚障害の状態や特性について考えを進めるためには、資料の内容の解説が必要である。そこで、資料の解説文を作成し、配布した。

解説文の内容は、1) ミーガンは耳が聞こえないため、補聴器を耳につけている、2) 補聴器をつけても音は少ししか聞こえない、3) ミーガンはことばを覚えるのに特別な訓練(言語訓練)を受けた、4) ミーガンは自分や周りの声を聞くことができないので話し方が普通の人とは少し違っている、であった。

4. 実践2: 総合的な学習の時間を活用した授業

(1) 授業テーマの設定

授業のテーマは「耳の聞こえない人について知ろう」であり、「どんな風にお話したらいいの? 耳が聞こえないってどんなきもち?」を副題に付けた。

(2) 扱う題材の選定

白澤(2005)の指摘を参考に、子どもが聴覚障害者とのコミュニケーションに積極的な姿勢をもてること、聴覚障害者に伝わるようなコミュニケーション技術を生身につけることを目的として内容を選定した。具体的には、聴覚障害者の聞こえの状態や特性、呼びかける際の配慮、コミュニケーションの手段と方法を扱うことにした。

また、授業の実践で扱う内容を選定する際の参考とするため、実践2の前に、聴覚障害者に質問したいことを自由記述式で尋ねた(表2)。その結果、困ること・不便なことは何かが35%と最も多く、自分の声は聞こえるか(18%)、聴覚障害の原因は何か(10%)、聞こえるようになりたいか(8%)、言語訓練は大変か(8%)などが次いだ。その他の回答には、声が聞こえないのにどうして言葉がわかるのか、耳が不自由だと何をして遊ぶのか、耳が不自由な人は目がよいと聞くが本当か、耳が悪いと自分を嫌いになるか、耳が聞こえないことを友だちにばかにされたことがあるか、ひとの声を聞きたいと思うか、などがあった。

聴覚障害者が感じる困難とは何かについて疑問を抱いた子どもが3割を超えた。また、自分の声は聞こえるかについて疑問を持った子どもが7名おり、聞こえないという状態を具体的に知ろうとしていることがうかがえた。さらに少数ではあったが、自分を嫌いになるか、ばかにされたことはあるかなど、聴覚障害者の心情を知りたいと考える子どもがいた。

そこで、これらの疑問のうち、困る・不便なことは何か、自分の声は聞こえるか、聴覚障害の原因は何か、聞

こえるようになりたいか、自分を嫌いになるか、友だちからばかにされたことはあるか、などについて扱うことにした。さらに、子どもが聴覚障害者は身近にいると感じられるように、導入において、国内には多くの聴覚障害者がいることを伝えることにした。

表2. 耳の聞こえない人に質問したいこと N = 40

| | |
|-----------------|-----------|
| 困ること・不便なことは何か | 35% (14名) |
| 自分の声は聞こえるか | 18% (7名) |
| 聴覚障害の原因は何か | 10% (4名) |
| 聞こえるようになりたいか | 8% (3名) |
| 言語訓練は大変か | 8% (3名) |
| 補聴器がなかったらどうするのか | 5% (2名) |
| その他 | 40% (16名) |

(3) 授業の内容

授業の流れを表3にまとめた。授業は、導入、展開1、展開2、展開3、展開4で構成された。授業の担当は、導入から展開3までが大学生3名、展開4が大学教員であった。大学生3名は司会者、説明者、演者を分担して授業を進めた。

① 導入

聴覚障害は見た目にはわかりにくい障害であると気づかせるため、授業者3名のうち耳の聞こえない人は誰か、と子どもに問いかけた。その後、授業者が順に自己紹介を行い、再び同じ質問を子どもに投げかけた。聴覚障害者は発音に不明瞭なところがあるため、自己紹介で声を発することにより、子どもたちは聴覚障害者が誰であるかに気づくことができた。

また、聴覚障害者と出会う可能性があるという実感をもってもらうため、国内の聴覚障害者数(約30万人)を、富山市や高岡市の人口と比較しながら伝えた。

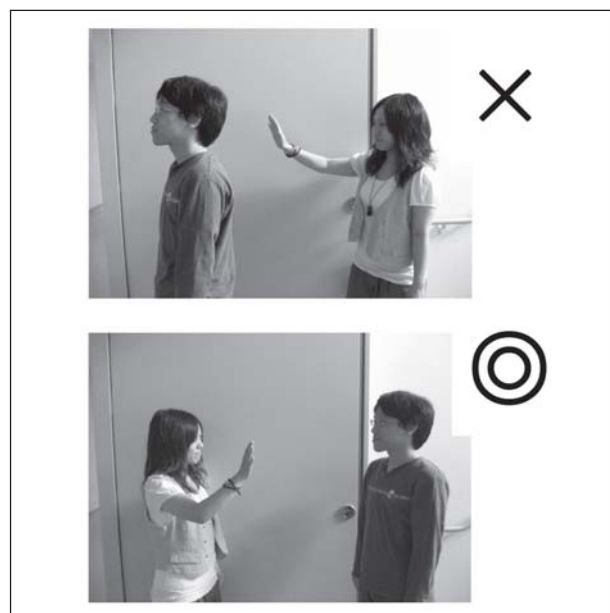


図2. 聴覚障害者に呼びかける際の悪事例と好事例

表 3. 授業の流れ（総合的な学習の時間 1 時間分＝ 45 分）

| | ねらい | 授業者の活動 | 子どもの活動 |
|--------------|--|---|---|
| 導入 (五分) | <ul style="list-style-type: none"> 聴覚障害は見た目にはわかりにくい障害であると気づく 聴覚障害者が国内にどのくらいいるのかを知る | <ul style="list-style-type: none"> 司会者は、授業を行う 3 人のうち耳が聞こえないのは誰かと問う 授業者 3 名が声を出して自己紹介をする。 国内の聴覚障害者数について、富山市や高岡市の人口と比較して伝える。 | <ul style="list-style-type: none"> 授業者 3 名のうち聴覚障害者は誰かをあてる。 |
| 展開① (五分) | <ul style="list-style-type: none"> 補聴器を使用した聞こえの状態や特性を知る | <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちに、「耳が聞こえないとはどういうことか」を問う。この時、子どもたちには考えてもらうだけで答えは求めない。 補聴器の機能や補聴器をつけた聴覚障害者の音の聞こえ方について説明する。（補聴器をつけても音がゆがんだりひずんだりするので、話の内容がわからないことがある。また、うるさい場所と静かな場所では聞こえ方が変わる） | <ul style="list-style-type: none"> 個々に考えながら話を聞く。 |
| 展開② (十五分) | <ul style="list-style-type: none"> 聴覚障害者との多様なコミュニケーションのとり方を知る | <ul style="list-style-type: none"> 聴覚障害者を呼びかける時に、後ろから呼ぶという悪事例を示し、どうしたら聴覚障害者に気がついてもらえるかを子どもに考えさせる。その後、聴覚障害者の視界に入る場所に立って呼ぶという正しい方法を演じる。 聴覚障害者との会話の仕方について、聴覚障害者に伝わらない方法で話しかける悪事例を示し、子どもにどうしたら伝わるかを考えさせる。その後、筆談やジェスチャー、口話を用いて伝える方法を演じてみせる。また、口話を用いる場合でも大切なことは筆談で確認すべきであることをミニ劇を見せながら説明する。 | <ul style="list-style-type: none"> 司会者の問いかけに答える 聴覚障害者の呼び方について考える。 司会者の問いかけに答える 聴覚障害者との会話の仕方について考える。 |
| 展開③ (十分) | <ul style="list-style-type: none"> 授業前に疑問に感じた内容について知識を身につける 聴覚障害を補う工夫を知る | <ul style="list-style-type: none"> 授業前のアンケートにおいて子どもから挙げられた疑問について、司会者が聴覚障害者にインタビューする形で回答する。インタビューの内容は、聴覚障害の原因は何か、困ること・不便なこととは何か、言語訓練は大変か、朝はどのように起きるか、授業やテストはどのように受けているか、いじめられたことはあるか、自分を嫌いになるか、耳が聞こえるようになりたいかである（表 4）。 | <ul style="list-style-type: none"> インタビューの途中で、聴覚障害者から出されるクイズに答える |
| 展開④ (十分) | <ul style="list-style-type: none"> 授業時の子どもの反応を見て、補足説明やフォローアップを行う | <ul style="list-style-type: none"> すべての聴覚障害者が手話を使うわけではないことを伝える。 子どもからの質問に答える。 | |

②展開 1；補聴器を使用した聞こえの状態

子どもには、耳が聞こえないとはどういうことかについてこれから考えていこう、と呼びかけた。まず補聴器の写真を見せ、これが“ほちょうき”という機器であり、音を大きくする機能があることを説明した。また、聴覚障害者は補聴器をつけていても、音がゆがんだりひずんだりするために、会話の内容がわからないことがあること、うるさい場所ではいつもより音が聞こえにくくなることを伝えた。なお、音がひずむという表現では子どもに伝わりにくいと推測されたことから、授業時には「音

がぐにゃぐにゃとゆがむ」と表現した。

③展開 2；コミュニケーションのとり方

まず、聴覚障害者に呼びかける際の悪事例として、演者が聴覚障害者の背後から声をかける様子を子どもに見せ、どのようにしたら聴覚障害者がこちらの呼びかけに気づいてくれるかを考えさせた（図 2 の×）。子どもたちから回答が挙がった後に、演者は聴覚障害者の視界に入る位置に立って呼びかけるという好事例を演じてみせた（図 2 の◎）。

次に、聴覚障害者との会話の仕方（筆談、口話、ジェ

表 4. インタビューで質問した内容とその回答

| インタビュー項目 | 聴覚障害者の回答（一部、説明者が補足） |
|---------------------|---|
| 聴覚障害の原因は何か | ぼくの場合は、お母さんのお腹の中にいたときに、病気になったんだよ。 |
| 困ること・不便なことは何か | 自動車や自転車がぼくの後ろに来ててもわからないことが困るよ。 説明者の補足；ベルを鳴らしても気がつかない人がいたら、耳が聞こえない人かもしれないね。そういうときは、みんなが避けるようにしよう。 |
| 言語訓練は大変か | ぼくがとても小さかった時に訓練をしたから、あまり覚えていないな。 説明者の補足；言語訓練はお話をするための練習のことだよ。ストローで息をふーっと吹く練習をしたり、舌を使う練習をします。 |
| 朝はどのように起きるか | ぶるぶると震える目覚まし時計を使っているよ。 説明者の補足；みんなのお父さんやお母さんは携帯電話の音を消して、ブルブル震えて知らせるようにしていないかな？電車の中など、音を出してはいけないところでは、このようにすると電話が鳴っていることがわかって便利だね。今日はブルブル震えたり光ったりして知らせてくれる タイマーを持ってきたよ（実演してみせる）。このような工夫があると、音が聞こえなくてもいろいろなことがわかるね。 |
| 授業やテストはどのように受けているか | ぼくは、耳が聞こえない子どものための学校に通っていたよ。先生は、黒板に書いたり手話を使ったりして、授業をしてくれます。授業の始まりと終わりは、チャイムではなくて、ピカピカ光るランプが教えてくれるよ。ところで、テストを受けているとき、ぼくたちは先生が「終わり」と言っても聞こえない。ではクイズです。先生はぼくたちに、どのようにして「終わり」を伝えてくれると思う？ では、実際にやってみよう（こどもがテスト用紙に文字を書いているふりをしていて、教室の電気を消してみせる）。こうすれば、ぼくたちにもテストの時間が終わったことがすぐにわかるね。 |
| いじめられたことはあるか | ぼくはないよ。 説明者の補足；私が知っているお友だちは、からかわれて嫌な気持ちになったと言っていたよ。 |
| 耳が聞こえないことで自分を嫌いになるか | そんなことはないよ。 |
| 耳が聞こえるようになりたいか | ぼくは生まれた時から耳がよく聞こえないから、これが普通です。もしも、耳が聞こえるようになったら、いろいろな音を聞いてみたいかな。 |

スチャー、手話）について伝えた。まず、「雨が降っている。傘を持っている？」という内容を聴覚障害者に口述のみで早口に伝えるものの、うまく伝わらないというミニ劇を子どもに見せ、どうしたら聴覚障害者に伝わるかを考えさせた。子どもからは「手話」という回答が真っ先に挙がった。司会者は「お姉さんは手話が使えないみたいだよ」と答え、子どもにさらに考えるように促した。子どもから「紙に書く」という回答が挙がったことを受け、演者は書いて伝える方法を実践して見せた。また、司会者は「紙に書くだけでなく、ジェスチャーなどをつけるともっとわかりやすくなる」と説明し、演者はジェスチャーを加えて伝える方法を実践して見せた。さらに、司会者は「話す時の口の形を見せることで、伝える方法もある」と説明し、演者は口話の実践をして見せた。ただし、口話についてはこの方法のみを用いた場合に話の

内容が誤って伝わる可能性がある。このことを伝えるため、演者が口話で「りんご買ってきて」と聴覚障害者に伝えたところ、誤って「いちご」を買ってくるというミニ劇を子どもに見せた。司会者は、「りんご」と「いちご」は口の形が同じなので違いがわからないこと、正しく伝えるためには口話に加えて、筆談を用いなくてはならないことを伝えた。

④展開3；子どもの疑問への回答

司会者が聴覚障害者にインタビューするという形で、事前調査において子どもから挙がった疑問に回答した。聴覚障害者による回答は、本人が語るだけでなく、文章にしてスクリーン上に示した。インタビューの項目は、聴覚障害の原因、聴覚障害があることによる困ること・不便なこと、言語訓練の内容、時間の確認の仕方、授業やテストの受け方、いじめの経験の有無、聴覚障害者の

気持ち（耳が聞こえないことで自分を嫌いになるか、聞こえるようになりたいか）などであった。それぞれの項目に対する聴覚障害者の回答と説明者による補足の内容を表4に示した。

時間の確認の仕方や授業の受け方について説明する際には、震えて知らせるタイマーの実物を見せる、授業の開始や終了を光って知らせるランプの写真を見せるなど、視覚的な情報を加えながら説明を行った。

いじめの経験の有無や聴覚障害者の気持ちについてふれる際に、インタビュアーは、突然にいじめられた経験などについて質問をすることは失礼なことであるが、今回は特別に答えてもらうということを伝えた上で、聴覚障害者にこれらの内容について尋ねた。

⑤展開4：授業の補足とフォローアップ

大学教員が授業時の子どもの反応を見て、補足説明を行った。具体的には、手話に関する子どもの関心が高いことを受けて、すべての聴覚障害者が手話を使えるわけではないことを説明した。また、子どもが知りたかった手話を使ったあいさつなどを紹介した。

5. 実践の効果に関する質問紙調査の結果

補聴器をつけている人の写真を示して、機器の名称を自由記述式で尋ねたところ、正しい名称を答えることのできた者は95%であった。残りの2名は「わからない」と回答した。授業前に行った知識テストにおいて「ほちょうき」という言葉を聞いたことがあると答えた者は全体の55%であったことから、今回の授業によって補聴器という言葉を知った者が増えたと言える。

聴覚障害者が補聴器を使っても話の内容を聞き取れないことがある理由について自由記述式で尋ねた（表5）。授業では、「音がぐにゃぐにゃとゆがんで聞こえることがあるので、話の内容がわからないことがある」と説明していた。「音がゆがんで聞こえる」と回答した子どもは28%であった。その他の回答には「もともと耳が聞こえない」が28%、「相手の声が小さい」20%などがあつた。聴覚障害という表現は子どもには伝わりにくいいため、質問紙においては「耳の聞こえない人」という表現を用いていた。しかし、子どもはこの言葉を受けて、補聴器を使っても聞こえなかったのはもともと耳が聞こえないためではないかと考えた可能性がある。また、「相手の声が小さい」と答えた子どもについては、授業において補聴器が音を大きくする機器であると伝えていたために、相手の声の大きさに問題があると考えた可能性がある。

聴覚障害者のコミュニケーション方法を自由記述式で尋ねたところ、筆談95%、手話83%、口話83%、ジェスチャー68%であった（図3）。これらのうち3つ以上の手段を挙げた者が8割を超えたことから、多くの子どもが手話に偏らず、多様な手段について知識を身につけることができたと言える。

表5. 補聴器を使っても話の内容を聞き取れないことがある理由 N = 40

| ある理由 | N = 40 |
|-------------|-----------|
| もともと耳が聞こえない | 28% (11名) |
| 音がゆがんで聞こえる | 28% (11名) |
| 相手の声が小さい | 20% (8名) |
| その他 | 13% (5名) |
| わからない | 15% (6名) |
| 無回答 | 5% (2名) |

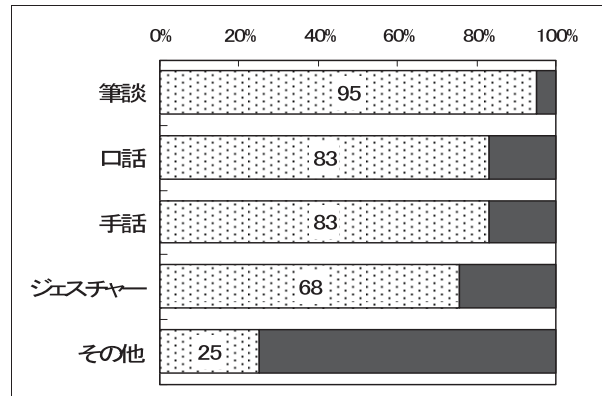


図3. 聴覚障害者のコミュニケーション手段 N = 40

授業で扱った生活上の工夫点について覚えていることを自由記述式で尋ねたところ、テストが終わったら電気を消して知らせることを挙げた者が最も多く（55%）、次いで、光ったり震えたりする時計やアラームを使う（40%）、授業の開始や終了は光るランプで知らせる（10%）などであった（表6）。

いずれも授業で実際に行ったり、実物や写真を見せたりしていたため、子どもの記憶に残りやすかったと考えられる。また、子どもの日常生活に近い内容であったことも影響していると考えられる。

聴覚情報を、光や振動などの視覚、触覚で受け取ることのできる情報に換えることにより、聴覚障害による困難を解消することができる。子どもはこれらのことを知る中で、聴覚障害者は工夫をすれば自立して生活することができることに気づいていくと考えられる。授業においてそうした工夫の具体例を複数挙げていたことから、授業を受けた子どもの93%（40名中37名）がそれらの工夫点を覚えていると回答した。この知識を子どもがどの程度持続して記憶に留めておけるか、この知識を身につけた子どもが、聴覚障害者をどうとらえるかについては追跡調査を行い、確認する必要がある。

授業を受けて驚いた点を自由記述式で尋ねたところ、聴覚障害者の話し方が不明瞭であったことを挙げた者が18%いた他、聴覚障害者は声や音がゆがんで聞こえる（13%）、小さい頃から言語訓練を受ける（10%）、テストが終わった合図として電気を消す（8%）、聴覚障害者は自分が想像していたよりも多くいる（8%）、聴覚障害者が存在している（8%）、聴覚障害者の全員が手

話を使えるわけではない（5%）など、さまざまな事柄が挙げられた（表7）。

聴覚障害者の話し方が不明瞭であることや、聴覚障害者は声や音がゆがんで聞こえることに驚いたと答えた子どもがいた。これらの気づきは、聴覚障害があることによる困難を理解する上で欠かせないものである。驚きをもって受け止められたこれらの内容は、子どもの記憶に残りやすいと考えられる。この点についても、継続的に教育効果を検証することにより、確認していく必要がある。

授業を聞いてもっと知りたいと思った点を尋ねたところ、手話と答えた子どもが28%、聴覚障害者の生活と答えた子どもが10%であった（表8）。その他には、テレビを見ていて不便に思うのはどのようなところか、火事になったら火災報知機の警報が聞こえなくて困らないか、自転車や車が来たらどのように対応しているか、寝ているときも補聴器をつけているのかなどの回答があった。

表6. 授業で扱った生活上の工夫点について覚えていること N = 40

| | |
|----------------------|-----------|
| テスト終了は電気を消して知らせる | 55% (22名) |
| 光ったり震えたりする時計やアラームを使う | 40% (16名) |
| 授業開始等は光るランプで知らせる | 10% (4名) |
| その他 | 20% (8名) |
| わからない | 3% (1名) |

表7. 授業を受けて驚いた点 N = 40

| | |
|-----------------------|----------|
| 聴覚障害者の話し方が不明瞭であった | 18% (7名) |
| 聴覚障害者は声や音がゆがんで聞こえる | 13% (5名) |
| 聴覚障害者は小さい頃から言語訓練を受ける | 10% (4名) |
| テスト終了の合図として電気を消す | 8% (3名) |
| 聴覚障害者は30万人もいる | 8% (3名) |
| 聴覚障害者が（存在して）いる | 8% (3名) |
| 聴覚障害者の全員が手話を使えるわけではない | 5% (2名) |
| その他 | 23% (9名) |
| 特にない | 5% (2名) |
| 無回答 | 10% (4名) |

<その他の回答例>

- ・聴覚障害者は言語訓練を受けて、上手に話している
- ・聴覚障害者は言葉を話す以外の工夫をして（コミュニケーションをとって）いる
- ・聴覚障害があっても自分を嫌いにならない
- ・聴覚障害があっても楽しい生活を送っている
- ・耳が聞こえなくてもよいと思っている

表8. 授業を聞いてもっと知りたいと思った点 N = 40

| | |
|----------|-----------|
| 手話 | 28% (11名) |
| 聴覚障害者の生活 | 10% (4名) |
| その他 | 33% (13名) |
| 特にない | 18% (7名) |
| 無回答 | 18% (7名) |

<その他の回答例>

- ・テレビ視聴で不便に思うのはどのようなところか
- ・火事になったら火災報知機等の警報が聞こえなくて困らないか
- ・自転車や車が来たらどのように対応しているのか
- ・寝ているときにも補聴器をつけているのか
- ・がんばったら普通の生活はできるのか

手話に関する子どもの興味、関心は高いことが確認された。子どもが聴覚障害者とのコミュニケーション手段のひとつである手話に興味をもつことは悪いことではない。ただし冒頭で述べたように、手話のみが聴覚障害者とのコミュニケーション手段であるととらえ、手話ができないからといって子どもが彼らと向き合うことに消極的になることは避けなければならない。手話だけでなく、ジェスチャーや筆談などを使って、話の内容が相手に伝わる喜びを得られるような活動を行い、子どもが聴覚障害者とのコミュニケーションに積極的な姿勢をもてるように導いていくことが、この次の教育において必要である。

子ども1名より、火事になったときに聴覚障害者は困るのではないかという感想が挙がった。このことは重要な気づきである。秋山（1997）は聴覚障害者が災害に関する情報入手について不安を感じている者が多いことを指摘している。実際に大地震で被災した聴覚障害者に調査した坂井（2005）は、避難所でさえも障害者にとっては不便なところであったことを明らかにしている。一方、矢部・原口・友保・邊見・伊藤（2007）は、地震で被災した聴覚障害者の多くは近所の人から情報を得ていたことを明らかにしている。災害時には状況を把握するために迅速に情報を入手する必要があるが、情報バリアのある障害者は、必要な情報を得ることができないケースが多い。それだけに、周囲の市民が情報バリアのある障害者の困難に気づき、適切に対応できることは重要である。したがって、子どもの「火事になったらどうするのか」という疑問や気づきは、実践的な学びにつなげていくひとつのきっかけとなるととらえることができる。

Ⅲ. まとめ

本実践の特徴は、事前学習において聴覚障害について考える機会をもった点にある。また、教育の必要性の高い内容と、子どもが興味・関心をもった内容の双方を考

慮して、扱う内容を選定している点も特徴として挙げられる。

授業時には、子どもに伝わるように、かつ子どもが楽しんで参加できるように、ミニ劇やクイズなどを行った。また、補聴器やその他の支援機器については実物や写真を見せるようにした。

聴覚障害者が耳につけている機器は「ほちょうき」であると答えることのできた子どもが授業後に9割を超えた。また、聴覚障害者のコミュニケーション手段についても、多様な手段があることを知った子どもが多かった。聴覚障害者との会話には手話だけでなく、口話、筆談、ジェスチャーなど、さまざまな手段があると知ること、彼らとのコミュニケーションに前向きな姿勢を身につける上で必要であると考えられる。ただし、子どもたちがこのような姿勢を安定して持ち続けるためには、今回の実践に継続して、話の内容が伝わる喜びを実感できるような活動やコミュニケーション手段を用いる技術を身につける活動を行う機会を設ける必要があると考えられる。

一方、音のひずみやゆがみによる聞こえにくさや、聴覚障害が発声・発話に及ぼす影響など、聴覚障害の状態や特性については、子どもたちの気づきを促すことはできたものの、これらに関する理解が十分に進んだとは言えない。この点の教育の難しさについては、先行研究においても指摘されているところであり (Cambra, 1997; Lynas, 1997; 佐藤・鷺尾・菅原, 2000), 適切な理解を促す教育内容や方法の開発は、今後の課題であると言える。

そこで今後は、聴覚障害の状態や特性の理解の促進を目的とした教育内容および方法の開発に努めたい。また、今回の授業で扱った内容を子どもがどの程度記憶にとどめておくことができるかについて追跡調査を行い、実践の効果の持続性について確認する。さらに、子どもの気づきが、聴覚障害を適正にとらえることにつながるのかどうかについても、確認していくことを考えている。

謝辞：授業案は総合演習『障害理解教育』の時間内に学生3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真田さん、浪川君、森さんに厚くお礼申し上げます。

文献

秋山隆志郎 (1997) 聴覚障害者と災害情報—聴覚障害者対象調査による分析—, 経営情報科学, 9 (1), 1-14.
Cambra, C. (1997). The attitude of hearing students

toward the integration of deaf students in the classroom. *Deafness and Education*, 21, 2, 21-25.

海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・埜 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.

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.

Lynas, W. Lewis, W. & Hopwood, V. (1997). Supporting the education of deaf children in mainstream schools. *Deafness and Education*, 21, 2, 41-45.

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.

水野映子 (2007) 聴覚障害者の職場におけるコミュニケーション—聴覚障害者・企業対象の調査にみる現状と課題, ライフデザインレポート, 182, 4-15.

中瀬浩一 (2002) 聴覚障害理解のための授業教材の現状と課題, 聴覚言語障害 31(2), 57-66.

坂井純二・鶴田美律・大山孜郎 (2007) 音声言語を主なコミュニケーション手段とする青年聴覚障害者の職場環境の現状と課題, *Audiology Japan*, 50(5), 347-348.

坂井律子 (2005) 障害者に災害情報は届いたか—中越地震被災の視覚障害者・聴覚障害者聞き取り調査から—, 放送研究と調査, 55 (9), 16-25.

佐藤正幸 (2002) 聴覚障害理解の授業に関する調査, 国立特殊教育総合研究所紀要, 29, 81-89.

佐藤正幸・鷺尾純一・菅原廣一 (2000) 聴覚障害児におけるコミュニケーションのハンディキャップ, 聴覚障害, 55 (9), 14-20.

白澤麻弓 (2005) 一般の人が何をどこまで理解したらよいか2—聴覚障害—, 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, 138-143.

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.

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.

矢部多加夫・原口義座・友保洋三・邊見 弘・伊藤 篤 (2007) 鳥取西部地震における聴覚障害災害時要援護者の調査研究, 日本集団災害医学会誌, 12 (2), 214-219.

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

資料1：事前学習において配布した資料

おはなしを よんでみましょう。

小学生の女の子ミーガンのいえのとなりに、女の子がひっこしてくるようになりました。ミーガンのいえのちかくにすんでいるのは男の子ばかりだったので、ミーガンは女の子がひっこしてくるのをたのしみにしていました。その日もあさからずっと、ミーガンは外で まっていたのです。おや、むこうから車がやってきましたよ。

ミーガンはくるまにむかってかけだした。

「こんにちは！」

おおごえであいさつすると、女の子はとびあがった。

「あたし、ミーガン。四けん となりにすんでいるの。^{しんゆう}親友になろうよ」

じぶんのこえがふつうとちがうのは知っていた。

はこの中ではなしているみたいとか、アニメのこえのまねをしているみたい (1)といわれる。でも、なれば、なにをいっているか わかるようになるよ。

まるで まばたきをするのをわすれたように、女の子は目をみひらいた。まんがで見た、オオカミの目がとびだしてあごがはずれたシーンを思いだし、ミーガンはくすつとわらった。3さいで“げんごくんれん”をうけはじめてから、ずっとこのはなしかただから、このあたりではもうだれも、この子のようにはおどろかない。

「こんにちは」

女の子はついにことばをはった。はずかしそうにうつむいている。

「こんにちは！あたしのなまえはミーガン。あなたは？」

ミーガンはおなじようにいったが、こんどは女の子もさっきよりわかったみたい。

「シンディ」

女の子は小さなこえで こたえた。まだ、下をむいている。

「ええ？」

きこえない。ミーガンは“ほちょうき”をいじた。

「シンディ」

今度は、シンディも大きなこえでいったが、まだ かおを上げない。

「何をいっているかわかんないよ！」 (2)

ミーガンはどなった。

ミーガンのおはなしについて

ミーガンは、じつは、みみがきこえません。ミーガンは“ほちょうき”をみみにつけています。それで、すこしだけなら音がきこえます。でも、きこえるのはほんのすこしです。シンディがおおきなこえで「シンディ」といっても、ミーガンにはわからなかったくらいです。

ミーガンは生まれたときからみみがきこえません。みんなはどのようにしてことばをおぼえましたか？きっとあかちゃんるときから、まわりの方がはなしているのをきいて、すこしずつおぼえたのですね。ミーガンはあかちゃんるときからまわりの方がはなしているのをきくことができませんでした。ですから、おはなしをするために、とくべつなくんれん（“げんごくんれん”といいます）をうけました。でも、じぶんがおはなしするこえを、じぶんできくことができません。だから、はこの中ではなしているみたいなこえや、アニメみたいなこえになります。

さて、みみがきこえないって、どういうことでしょうか。

みんなは、そうぞうできますか？

みみのきこえない人に、しつもんしてみたいことを書きましょう。

学級適応感を支える要因の検討

—自尊感情、非排他性、肯定的フィードバックの観点から—

松下 良策*・石津 憲一郎・下田 芳幸

Factors Affecting the Feeling of School Adjustment Among Junior High School Freshmen
: From the Aspects of Self-Esteem, Anti-Exclusion, and Positive Feedback

Ryosaku MATSUSHITA, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：学級適応感 肯定的フィードバック 自尊感情 非排他性 中学生

Keywords : School Adjustment, Positive Feedback, Self-esteem, Exclusion, Junior High School Students.

1. 問題と目的

自己肯定感、自己受容という言葉は使便利であるが、定義が難しい。定義以上に本来的にそれが備わっている人を探すのは難しいように思われる。孔子の『論語』にある、「君子」やソクラテスの言う「無知の知」といった人間の真理に近いニュアンスがある。例えば、自己肯定感とは自分を肯定的に受け容れることである。自己肯定感の究極は自己受容である。自己受容は自分の良いところ悪いところそのものを受け容れることである。自己受容は自己概念の確立や自己の同一性がなされることと深く関わる。吉岡（2002）は“自己受容”ができると、他者に対しても受容的になり、積極的で良好な対人関係が構築しやすくなるため“友人関係の満足感”が高くなるのではないかと述べ、確固たる自己概念をもち自己受容ができてくると、他者受容の態度ももてるようになる。しかし、思春期の他者からの関係から自己を探っていく、自己概念を今から作り上げていこうとする中学生の段階で、自分の弱さを素直に受け容れるのは困難である。沢崎（1993）は、自己受容はそれぞれの段階においてその課題が異なるに伴って、その様相も異なることを指摘している。思春期にいたって、背伸びしたり、他者を批判することで自己の存在を確認したり、もしくは、自己の存在を顕在化したりすることは十分に考えられる。しかし、いつしか、それは歪んだ人間関係を作る引き金になることも考えられ、自己受容の素地や形成に寄与するノウハウを身に付けさせるのはやぶさかなことではないが、自己をまだ客観的に見つめられない中学生に、自己受容そのものを求めるのは酷かもしれない。

自己肯定感、自己受容は自己概念が堅固であり他者からの影響を受けにくいと考えられる。一方、自尊感情は

堅固なものではなく、相対的に不安定なものである。自己像がまだ不安定であったり、自己概念が未完成である子どもたちにとって、自己受容はまだ先の課題とも言えよう。そのためには様々なイベントによって揺れる自尊感情とどのように向き合うのかこそが発達の課題となる。それでも、より安定的な自己像を作る援助をし、未完の自己概念に他者からの評価を受けることが自尊感情を高めることになることも推察される。また、自尊感情は学級適応感やスクールモラル、学校享受感、学校適応感と正の相関と想像され、この自尊感情を動かすことによって、学級適応感や非排他的（な雰囲気になる変化を与えることができるのではないだろうか。

では、自尊感情を高めるための効果的な方法はどのようなものであろうか。中学生の世代は児童期から思春期へと向かう。古市・玉木（1994）は学校生活の楽しさに強い影響を及ぼしているのは1～3年の男女のどの群においても級友適応であることを見出した。小学生の世代と中学生の世代の違いは人間関係、特に友人関係の影響力が大きくなっていくことでもある。友人関係は不安も引き起こすが、学校の満足感に友人関係に大きな影響を受けているといえる。

吉岡（2002）によれば、友人から必要とされていると感じることができる、あるいは、友人と接するなかで、自分の存在価値を感じることができると、“友人関係の満足感”は高くなる。友人から承認される、褒められる、信頼される、能力を認められる、頼られる、あいさつをして返されるような小さなことの繰り返しは自尊感情を高めるのに影響は大きいと考えられる。「あいさつをして返される」ような、日常的に確認できることは直接的にフィードバックされる。しかし、彼らは日々心配している。自分は承認され、褒められ、信頼され、能力を認

* 富山市立呉羽中学校

められ、頼られているのだろうか。直接のフィードバックを受けるものは救われるが、直接聞けなくて、自己防衛と不安から負の行動化をしてしまう場合もあるのではなかろうか。

上述したように、自尊感情は変動性がある。他者からの評価が受けられないと、自己概念が確立せず、自己受容までまだ遠い位置にいる子どもたちはいろいろな意味でもがくことになる。それ自体は成長過程の中で望ましいことであるとも考えられる。その自尊感情を高める技術は必要である。適度に人間関係に悩み、適度な自尊感情という“保険”を手に入れ、もしくはエネルギーを手に入れる、充填することによって、新たな人間関係を模索することができるのではないだろうか。

この研究では、自尊感情を高めるための効果的な方法として、クラスメートからの肯定的なフィードバックと自尊感情との関係を検討し、それが、非排他的な学級の雰囲気や学級適応との関連を見出すことを目的とする。

Cooley (1902) は、自己概念を鏡映的自己 (looking-glass self) とした上で、以下のように述べている。すなわち、ここで言う、鏡映的自己とは、①他者に対して我々がどう見えているかと言うことに関する想像、②それに対する他者の判断に関する想像、③誇りとか屈辱とかいうある種の自己感情などの基本的要素を含むものである。また、遠藤・井上・蘭 (1992) は、肯定的な自己概念、自己評価や自尊感情の形成は、社会的適応行動や建設的な行動を促進しやすいとし、そのような自尊感情を高めるためには、学級内の重要な役割を担当することによる、子どもたちの自己概念の高揚や、成功的役割遂行から生まれる自信と友だちからの受容・容認による安定感の獲得が必要だとしている。同じように、Ziller (1973) も自尊感情を、自分の価値についてのその人の認知であり、それは自己と他者との比較または社会的文脈から生ずることを指摘した。つまり、自尊感情は他者評価を加味した自己概念の個人内の自己評価であり、自尊感情は個人的評価であって、その評価は他者によって変動するものである。

一方で、個人的評価である自尊感情を高め、自分自身を肯定的に捉えることで心に余裕がもて、周りを肯定的に見られ、さらに自分自身を客観視できるようになると、自尊感情を守るために、周りに対して自己防衛的な防衛線を張る必要がなくなる。そして、そのような雰囲気のある中で、あるがままの自分でいられることが、自己の能力を本当に発揮することにつながる。

このことを学級や集団、共同体において考えると、George G. Bear (2005) は、教師や仲間から支えられていると感じる子どもたちは学校共同体に帰属しているという感覚を体験するというOsterman (2000) の言葉を引用し、子どもは他者から思いやりを感じるだけでなく、彼らもまたその共同体の中において他者を思いやることによって、それに応じた行動をすることで報いる傾向が

あると述べている。また、Dreikurs (1972) やGlasser (1969) は、社会に帰属しているという感覚を経験できなかった子どもは、劣等感や自分の価値が低いという感情を抱き、その結果、非適応的で破壊的な行動を示す可能性が高いことを指摘している。

すなわち、集団生活あるいは、集団活動に帰属し、満足感を得るには、肯定的な自己概念をもち、自分が集団にとって有用であるという認知が必要である。これを滝充 (2009) は「有用感」と呼び、自尊感情という用語を使わずあえて自己有用感という言葉を使えてつづ異年齢交流を推奨している。このことは、自己効用感が他者に対する貢献によって培われて、結果的に、他者からの肯定的評価が自己有用感を高めていくと、捉えることができるだろう。

そこで、本研究では自尊感情を、自己有用感の要素を加味して他者評価によって支えられている個人的評価と定義づける。「自尊感情＝個人的要因」と考えるとすれば、「周囲からの肯定的フィードバック＝社会的要因」と考えることができる。

筆者は、これまで、さまざまな取り組みの中で、肯定的フィードバックを他者に伝えるエクササイズを取り組んできた学級の方が子どもたちの学級適応感が高くなるという実感をもってきた。このことはどのようなことが要因として考えられるのであろうか。吉岡(2002)は、「他者へ貢献」している自分を受容することと友人関係への満足度との間に正の関連を見出している。また、大出ら (1988) は、自己受容を構成する因子に「他者への貢献」を見出した。質問項目としては「私は、人から必要とされている。」「私は、何か人のために役に立っている。」「私は、誰からも必要とされていない (逆転項目)。」「私は、自分が存在していること自体、意味があると思う。」の4つである。自己受容的である者は他者から受容されていると高く感じることを明らかにしており、他者からの受容を強く感じることによって、自己受容性が高まると述べている。他者からの受容は良好な対人関係の構築や維持に必要な要因であると言える。そして、友人関係の影響の大きさについてRubin, Bukowski, & Parker (1998) は、青年期に親友を持つというポジティブな経験が、親友からの配慮や思いやりによって自己承認の機会を与えられ、それ以前に家庭で経験したトラウマを克服できるほど強力であると述べている。親と過ごす時間が少なくなる青年期の中学生にとって、仲間や友人がより重要な位置を占め、友だちからの承認、評価が青年の自己評価に反映されるようになってくる。

このような「友だちからの承認」、「仲間意識」、「他者への貢献」、「自己確信」を与えてくれる友だちからのフィードバックを本研究では肯定的フィードバックと定義づける。

そこで本研究では、質問用紙調査を用いて、この肯定的フィードバックと自尊感情を軸にして、非排他的な学

級の雰囲気と学級適応感について研究することで、効果的に自尊感情を高め、さらに学級適応感、学校適応感を高めていくために、他者からのポジティブ（肯定的）な評価（フィードバック）の与え方や評価の頻度を考える、「フィードバックの方法」を検討していく。また、次のような構成概念のモデル（Figure1）を作り、それについて質問紙によるアンケートによって因果関係モデルの適合度を検討する。そして、自尊感情を高めるための効果的な方法として、クラスメートからの肯定的なフィードバックと自尊感情との関係を検討し、それと、非排他的な学級の雰囲気や学級適応との関連を見出すことを目的とする。

これまで述べてきたように、他者からの肯定的評価は自らの価値を高め、周囲に対して自己防衛的にならずにより自然に生活を送ることができると思われる。また吉岡（2002）や筆者が行ってきた実践を勘案した本研究の仮説は以下のとおりである。

仮説1 周囲からの肯定的なフィードバックを受けている者は、排他的にならず、自尊感情が高まる。

仮説2 また、肯定的なフィードバックを受けている者は、学級適応感（学校適応感）を高める。

2. 方法

2-1. 調査協力者

北陸地方のX中学校に所属する1年生（男子144名、女子168名）の計312名を分析対象者とした。平均年齢は12.47歳、標準偏差は.50であった。

2-2. フェイスシート

クラス、出席番号、年齢、性別を尋ねた。学校の先生が回答を見ることはないこと、成績等にも関係しないことを明記し、回答する上での不安を低減させるよう配慮した。

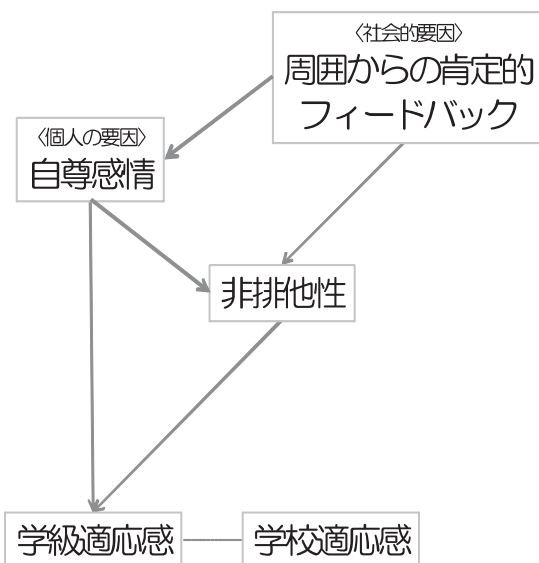


Figure 1 研究計画（想定する関係モデル）

2-3. 各尺度について

- ①自尊感情尺度：（山本ら, 1982）10項目5件法。
- ②肯定的フィードバック尺度：学級における自尊感情に影響を与える肯定的フィードバックとして考えられる状況から質問項目を作成した。作成された項目は内地留学にきている6名の先生によって一つずつ検討され、項目内容と尺度の名称とがおおむね一致し、その概念を正しく測定できているかという内容妥当性が検討された。12項目5件法。（Appendix 1）
- ③他尊感情尺度：非排他性を見るために、石川（2005）による他尊感情尺度を使用する。11項目5件法。
- ④学級適応感尺度：今回は学級内での事象を検討するため、河村（1999）による学級適応感尺度を使用した。10項目5件法。

2-4. 手続き

調査は富山県にある公立中学校で2009年9月上旬に実施された。回答はすべて無記名で行われた。また、クラスの担任が学級活動の時間に、調査用紙を配布し、記入を求めて回収した。回答は封筒に入れ封をしてもらい匿名性の保持に努めた。

3. 結果

3-1. 肯定的フィードバック尺度の項目分析

「肯定的フィードバック尺度」の各項目の平均値、標準偏差をチェックし、天井効果やフロア（床）効果がある項目がないかどうかを検討した。「1, 3, 5, 10」の項目が、天井効果の可能性はある。ただし、「1, 3」はそれぞれ、5.02, 5.05と微妙な値になっていることと、「5, 10」については、項目内容が実態に即していると考えられるので、今回はこの項目も含めて分析を行うこととした。「肯定的フィードバック尺度」の項目と平均点、標準偏差および平均±SDの値をTable1に記す。

肯定的フィードバック尺度を主因子法プロマックス回転による因子分析を行ったところ、解釈可能な因子パターンが2つ示され2因子と3因子のどちらも解釈可能であった。

そこで、AMOS17.0を用いて、確認的因子分析を行ったところ、2因子解の適合度は、GFI=.869, CFI=.907, AIC=324.515であったのに対し、3因子解の適合度はGFI=.889, CFI=.925, AIC=284.301であった。どちらも解釈可能ではあるが、適合度の観点から本研究では3因子解を採用した。因子分析の結果をTable2に記す。

第1因子は、「4自分がいることに意味があると感じる。」「6クラスメートから頼りにされていると感じることがある。」「8自分の役割をまかされていると感じることがある。」「9自分の発言が認められていると感じることがある。」「12自分がなにかしらの役に立っていると感じる。」の5項目からなることから、

Table1 肯定的フィードバック尺度の項目の得点と標準偏差

| 項 目 | 平均値 | 標準偏差 |
|------------------------------------|------|------|
| 1 クラスメートの中には少なくとも何人かは自分を認めてくれている。 | 4.05 | 0.97 |
| 2 クラスメートの中の少なくとも何人かは自分を必要としてくれている。 | 3.63 | 1.00 |
| 3 なにかあればあなたに感謝の言葉をかけてくれるクラスメートがいる。 | 4.02 | 1.02 |
| 4 自分がいることに意味があると感じる。 | 3.58 | 1.05 |
| 5 あなたのことはあげましてくれるクラスメートがいる。 | 4.11 | 1.04 |
| 6 クラスメートから頼りにされていると感じることがある。 | 3.43 | 1.04 |
| 7 あなたのことを信頼してくれているクラスメートがいる。 | 3.79 | 1.05 |
| 8 自分の役割をまかされていると感じることがある。 | 3.61 | 1.06 |
| 9 自分の発言が認められていると感じることがある。 | 3.42 | 0.95 |
| 10 あいさつするとあいさつを返してくれるクラスメートがいる。 | 4.44 | 0.90 |
| 11 何かあればあなたに悩み事を相談してくるクラスメートがいる。 | 3.74 | 1.23 |
| 12 自分がなにかしらの役に立っていると感じることをある。 | 3.42 | 1.02 |

Table2 肯定的フィードバック尺度の因子分析結果（主因子法プロマックス回転）

| | I | II | III |
|------------------------------------|------|------|------|
| (効用感) | | | |
| 9 自分の発言が認められていると感じることがある。 | .83 | .08 | -.15 |
| 12 自分がなにかしらの役に立っていると感じることをある。 | .75 | .05 | .07 |
| 8 自分の役割をまかされていると感じることがある。 | .67 | .01 | .09 |
| 4 自分がいることに意味があると感じる。 | .55 | -.07 | .29 |
| 6 クラスメートから頼りにされていると感じることがある。 | .47 | -.05 | .45 |
| (仲間感) | | | |
| 10 あいさつするとあいさつを返してくれるクラスメートがいる。 | .05 | .88 | -.25 |
| 5 あなたのことはあげましてくれるクラスメートがいる。 | -.06 | .71 | .20 |
| 3 なにかあればあなたに感謝の言葉をかけてくれるクラスメートがいる。 | -.01 | .55 | .34 |
| 11 何かあればあなたに悩み事を相談してくるクラスメートがいる。 | .09 | .54 | .12 |
| (信頼感) | | | |
| 2 クラスメートの中の少なくとも何人かは自分を必要としてくれている。 | .08 | -.05 | .94 |
| 1 クラスメートの中には少なくとも何人かは自分を認めてくれている。 | -.02 | .09 | .78 |
| 7 あなたのことを信頼してくれているクラスメートがいる。 | .21 | .23 | .50 |
| 因子相関 I | | | |
| | 1.00 | .63 | .79 |
| II | | | |
| | | 1.00 | .69 |
| III | | | |
| | | | 1.00 |

Table 3 各尺度の基礎統計量

| | 自尊感情 | 他尊感情 | 学級享受感 | 肯定的フィードバック | | |
|----------|-------|-------|-------|------------|-------|-------|
| | | | | 効用感 | 仲間感 | 信頼感 |
| 平均値 | 29.51 | 43.68 | 32.40 | 17.46 | 11.88 | 11.47 |
| 標準偏差 | 6.48 | 7.54 | 6.05 | 4.23 | 2.78 | 2.72 |
| α | .839 | .874 | .885 | .882 | .830 | .885 |

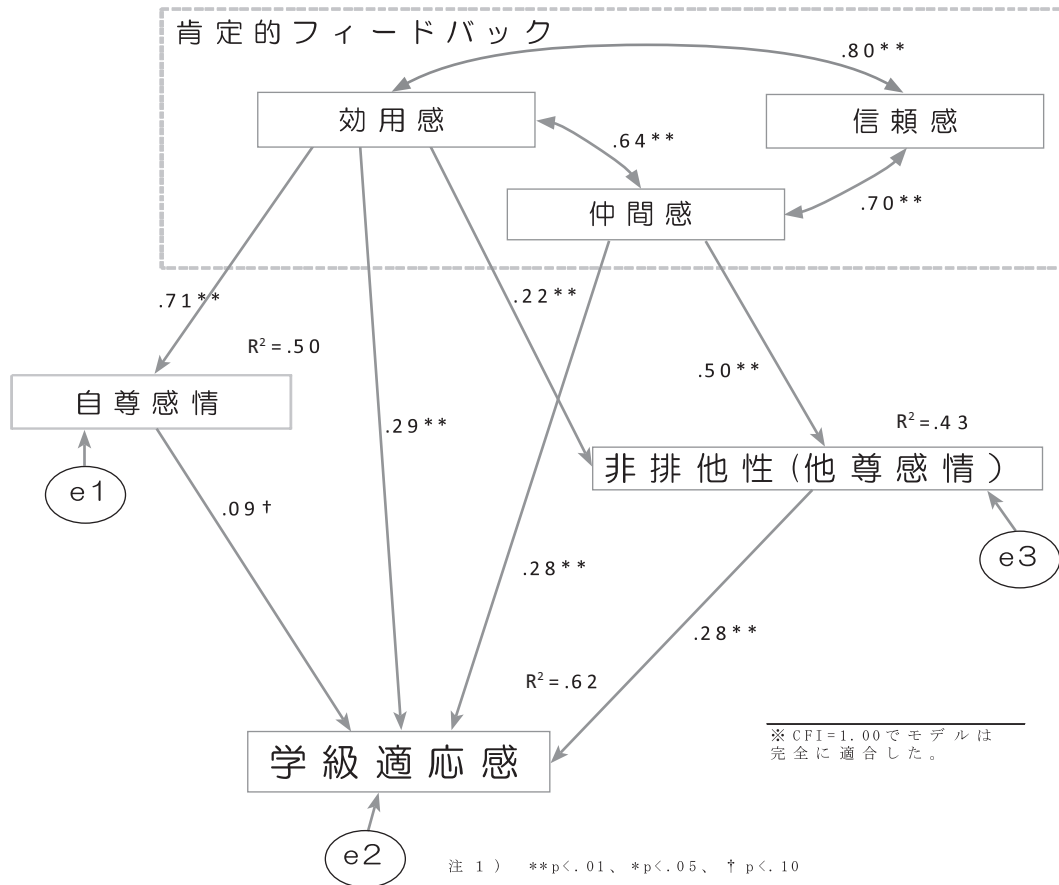


Figure2 肯定的フィードバックが自尊心、非排他性、学級享受感に与える影響

「役に立つ」、「役割をまかせられる」、「頼りにされている」や「発言を認められている」など、今までの積み重ねてきた成果を他者が認証している感覚を得られるフィードバックであり、また、第3因子よりもより具体的な内容をもった、「他者への貢献」や「効用感」を感じさせるフィードバックであり、直接的に自己の「自信」につながるものと考えられる。そこで、「効用感・他者への貢献を感じさせるフィードバック」=「効用感」と命名した。

第2因子は、「3 なにかあればあなたに感謝の言葉をかけてくれるクラスメートがいる。」、「5 あなたのことははげましてくれるクラスメートがいる。」、「10 あいさつするとあいさつを返してくれるクラスメートがいる。」、「11 何かあればあなたに悩み事を相談してくるクラスメートがいる。」の4項目からなる。自己の働きかけに対する、第1因子よりもさらに具体的な、他者からのフィードバックと解釈される。「あいさつを返してくれる」、「感謝の言葉をかけてくれる」、「はげましの言葉をかけてくれる」など直接的な刺激となる、「言葉」を媒体とするフィードバックである。それは、「呼応」や「反応」など、「仲間意識」を向上させる因子と捉え、「仲間感」と命名した。

最後に、第3因子は、「1 クラスメートの中には少な

くとも何人かは自分を認めてくれている。」、「2 クラスメートの中の少なくとも何人かは自分を必要としてくれている。」、「7 あなたのことを信頼してくれているクラスメートがいる。」の3項目からなり、他の因子から見ると、抽象的で漠然とした大まかな雰囲気として捉えられる。ただ、項目のキーワードから「信頼・承認」=「信頼感」と命名した。

各因子の内的整合性は第1因子から順に、 $\alpha = .882$, $\alpha = .830$, $\alpha = .885$ であり、各因子の内の一貫性が確認された。また、各尺度の基礎統計量をTable3に記す。

3-2. 肯定的フィードバックと各概念を用いた関連モデル

続いて、各変数間の関連性を検討するため、共分散構造分析によって、モデルを作成した (Figure2)。モデルの適合度はCFI=1.00であり、完全に適合した。

単方向の矢印の数値は、標準化された関連係数を、双方向の矢印の数値は相関係数を表す。いずれも有意傾向以上のもののみパスと数値を記す。

まず、「肯定的フィードバック」の下位因子の3つ「効用感」、「仲間感」、「信頼感」の相関関係を見てみると、「効用感」と「信頼感」、「信頼感」と「仲間感」の間に強い

相関関係が見られた。また「効用感」と「仲間感」の間に中程度の相関関係が見られた。次に、「肯定的フィードバック」の各下位因子が従属変数へ与える影響を検討した。その結果、「効用感」は「自尊感情」、「非排他性（他尊感情）」、「学級適応感」に正の影響を与えていた。また、「仲間感」は「非排他性（他尊感情）」、「学級適応感」に正の影響を与えていた。しかし、「信頼感」は有意な影響は与えていなかった。つまり、「効用感」は「非排他性（他尊感情）」を媒介し、「学級他性（他尊感情）」を媒介せず、直接「学級適応感」を規定するパスとなっていた。「信頼感」は肯定的フィードバック内での相関は認められたが、他の構成概念を直接規定するものではなかった。

続いて、「自尊感情」が従属変数へ与える影響を検討した。その結果、「学校適応感」へは $\beta=.09$ ($p<.10$) という非常に弱い影響しか見られなかった。

さらに、「非排他性（他尊感情）」が従属変数へ与える影響を検討した。その結果、「非排他性（他尊感情）」が「学級適応感」に正の影響を及ぼしていた。

4. 考察

本研究の目的は「肯定的フィードバック」の尺度を作成し、自尊感情や学級の「非排他性」、さらに学級適応感にどのような影響を与えるか、モデルを作成することで、今までの取り組みを理論的に顧み、今後の活動に知見を得ることが目的であり、仮説に近いモデルを作成することができ、一定の知見を得ることができた。

4-1. 肯定的フィードバックが自尊感情に与える影響

「肯定的フィードバック」の因子である、「効用感」が「自尊感情」に正の影響を与えていたことは「他者への貢献」を概念の中心に据え、肯定的フィードバック尺度を作成した段階での仮説に沿うものであった。しかし、肯定的フィードバックの因子である「仲間感」と「信頼感」の2因子とは無相関であったのは意外であった。その理由として、「自尊感情」が個人間で醸成される感情であることに起因していると考えられる。つまり、「効用感」は自分の他者に対する貢献の度合いに対する自己評価であり、それ自体が大きいか小さいかは個人的評価に左右される。つまり、より主観的な評価として処理できる。一方、「仲間感」は直接的な他者からの言語等によるフィードバックであり、個人的評価に左右されるものではない。また、「信頼感」は他の2つのフィードバックとは様相を異にしており、抽象的でどちらかという、雰囲気とでも言えるものであり、直接「自尊感情」への影響を与えていないのではないかと考えられる。

ただし、3つの因子は中から強めの相関関係をもって

おり、直接のパスがない「信頼感」、「仲間感」についても「効用感」を媒介として正の影響を与えていると考えられ、肯定的フィードバックが、自尊感情に対して影響を与えていると考えられる。

4-2. 肯定的フィードバックが非排他性に与える影響

肯定的フィードバックの下位因子である「効用感」と「仲間感」から直接非排他性へ正の影響を与えていた。肯定的フィードバックを与えられることが非排他性の雰囲気や学級に与えていると考えられる。この点も仮説の考えに沿うものであった。肯定的フィードバックを感じられることが、他者に対しての肯定的評価をすることに関連していると考えられる。

すなわち、肯定的フィードバックが、他者評価を高め、それが、学級の非排他性を高めると考えられる。非排他性を雰囲気としてもつ学級環境は、人間関係をもって成り立つ学級適応感を高めることは、予測に難くない。

4-3. 自尊感情が学級適応感に与える影響

自尊感情の学校適応感への影響は有意傾向だが($\beta=.09$)非常に小さい影響であったのは、自尊感情が個人的評価であり、それ自体が人間関係の上に成り立つ学級適応感とは直接結びつかなかったのではないだろうか。

Maslow (1962) は、自尊感情は高いのに安定性が低いという人は他の人からの不断の賞賛を必要とするし、他人に敵意を持ちながら依存しているし、さらにはひどく非常な振る舞いを示すこともあるとしている。遠藤 (1981) も、低すぎる自尊感情を有する人と同じように高すぎる自尊感情を有する人も適応上、何らかの問題をもつのではないかと自尊感情の高い者が適応的であるとは言い難いことを言及している。その点で、自尊感情が高い者全てが、適応感が高いとはいえないという知見とも関連が考えられる。また、Argyle (1967) は、劣等感という基本的感情の補償として必要以上に高い自尊感情をもつに至る人がいることを指摘している。つまり、高い自尊感情を保つために、また、自尊感情を守るために、自己防衛的に現実を歪曲して自己を高く評価したり、それに伴って、他者の価値を低く見積もったりすることも考えられるが、それ自体適応的とはいえないし、その他、防衛的なセルフ・ハンディキャッピング等も行われることを考慮すれば、自尊感情自体を高めることが、直接、学級適応感を高めることにはつながらないことも考えられる。

4-4. 肯定的フィードバックが学級適応感に与える影響

定的フィードバックは学級適応感に対して有効であ

り、肯定的フィードバックが学級適応感を高めていく鍵となる。一方、自尊感情と学級適応感との強い関連性が見られないことは、個人的評価である自尊感情を高めることよりも、まず、肯定的フィードバックを用いて、非排他性を高め、それが直接的、間接的、学級適応感を高めていく。すなわち、学級適応感が人間関係に大きく影響され、温かな人間関係、受け入れられる雰囲気をもつ学級であればあるほど、学級適応感、さらには適応感が向上する。また、肯定的フィードバックは自尊感情にも直接寄与する。

4-5. 非排他性と学級適応感

非排他性は他者を慮る感情である。他者を尊重するためには、心に余裕がなければならぬ。心の余裕は他者から認められている、承認されている、仲間意識を感じられることに尽きるのではないかと思う。そのような雰囲気、学級環境は自分の居場所としての教室に安心感をもたらす。そのことが、学級適応感と結びついているのではないかと思われる。また、漠然としたもの、抽象的なフィードバックではなく、直接的なもの、言語によるものが非排他性を高めるのに有効であると推察される。

5. 本研究のまとめと今後の課題、援助の方策

5-1. 研究のまとめ

冒頭の問題と目的にて設定した本研究の仮説は以下の通りであった。

仮説1 周囲からの肯定的なフィードバックを受けている者は、排他的にならず、自尊感情が高まる。

仮説2 また、肯定的なフィードバックを受けている者は、学級適応感(学校適応感)を高める。

実際に、共分散構造分析によって肯定的なフィードバックが自尊感情、非排他性、学級適応感を高める大きな要素であるという知見が得られ、仮説は検証された。

しかし、自尊感情と非排他性との関連が見られなかったが、このことは、どの側面に絞って学級経営や個人へのアプローチをしていけばよいかの示唆を含んでいると思われる。つまり、自尊感情を高めるアプローチよりも、肯定的フィードバックを与えるタイミングや、与え方を考えていくアプローチの方がより効果的であり、非排他性や学級適応感を高めていくことができることが本研究で明らかになったといえる。

5-2. 今後の課題

阿久根(1979)は、学校教育の主要な目的の一つとして、児童生徒が自分自身の価値ある側面や自信のもてる面を自覚することができるようことや、他者のポジティブな側面を積極的に指摘し、それを激励したり、支持し合う人間関係を樹立することをあげている。子どもが本

来的に持つ能力を発揮させることが教育の目的の1つであるとするならば、本来の能力を十分に発揮できる、学級環境を模索していくことが学級担任として腕の見せ所である。子どもはいろいろなことに悩み、失敗し、乗り越え成長していく。そのとき、老婆心で先にある障害物を失敗しないように取り除き健やかな成長を促すことも必要な場面もあるが、それが常に正しいとは考えられない。それよりも、学級担任として、失敗してもそれを茶化したりしない、寛容で温かく見守ってくれる、失敗を許される環境であり、自分を高く見積もらないとやっていけない環境でなく、ありのままの自己を受け容れてくれる他者の存在のある安心できる居場所として認識できる学級環境を目指す必要があるだろう。そのために、この非排他性に影響力をもっている肯定的フィードバックを操作していくことは、人間関係を構築する前段階として、軌道にのるまでのアプローチとして効果的だと思われる。

また、小学6年生から中学1年生で不登校生徒がおおよそ3倍になる(文部科学省, 2010)ことも念頭に置いておかなければいけない。中学生は、児童期から思春期、青年期への移行という難しい時期である。身体的にも精神的にも劇的な変化が生じ、不安定になりやすい。保護者の庇護から社会的人間関係が大きな影響を与える時期に移行する中で、友だちの果たす役割は大きく、親子関係からの離脱している思春期の子どもにとって、仲間からの離脱は社会的孤立を意味する。それゆえ、友人関係は、児童期とは異なった重要な意味をもつようになる。友人関係の安定が学級適応感との関連をもっているのもうなずける。本来なら心から許せる「親友」の存在がより安定感をもたせると考えられるが、友人関係を築くのを不得手としている子どもたちもたくさんいる。まず、友人関係を築く第一歩として、他者を肯定的に捉えることができることが大事である。

思春期という時期を勘案した場合、中学生においては、教師からだけのPositive Focusだけでは効果が上がらない可能性がある。もちろん、子どもたちにとって学級担任からその存在価値を認められることはもちろん重要なことであるが、クラスの仲間から積極的な支持や激励を得ることを達成するためにも、Positive Focusはその機能を備えているとする阿久根(1979)の知見は、今後の実践の指標ともなり、また、本研究の知見とも合致する。

5-3. 援助の方策

子どもたちは、常に自己にも他者にも肯定的な感情をもてる、安定した人間関係を構築する必要がある。その点でも肯定的フィードバックの価値は高い。また、ポジティブな感情は、健全な個人だけでなく健全な学校であることの構成要因であるとしたGeorge G. Bear(2005)は、次の6つの方略を挙げている。

- 方略1：ポジティブな感情、責任、自己調整のさまざまなモデルを提供する。
- 方略2：ポジティブな感情や道徳的感情、感情調整を示した場合に、子どもをほめたり報酬を与えたりする。
- 方略3：ポジティブな感情や責任、感情調整を具体的に教え、奨励する。
- 方略4：ポジティブな自己概念を経験し、共感、責任ある行動、感情の調整を練習する機会を子どもに与える。
- 方略5：規律の指導時に自分自身の行動に対する責任感を促進させる。
- 方略6：子どもがストレスや統制がほとんどできていない状況に対処する手助けをする。

今後はこれらの方略を参考に肯定的フィードバックに関する効果的で具体的な方法を検討することが課題であろう。また、方略1～4に関しては本研究やこれまでの活動と合致するところも多く、学校生活のさまざまな場面で展開していくことが可能である。こうした実践に関する研究も蓄積されていくことが期待される。

6. 引用文献

- 阿久根 求 1979 Positive Focusの効果 大分大学研究紀要, 5, 107-119.
- Argyle, M. 1967 *The psychology of interpersonal behavior*. (Penguin Book) (辻正三・中村陽吉訳 1972 対人行動の心理 誠信書房)
- Cooley, C. H. 1902 *Human nature and the social order*. New York:Scribner's
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽 1992 セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求 ナカニシヤ出版
- 遠藤辰雄 1981アイデンティティの心理学 ナカニシヤ出版
- Dreikurs, R., & Cassel, P. 1972 *Discipline without tears:What to do with children who misbehave*. New York : Hawthorn Books.
- Glasser, W 1969 *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- George G. Bear 塩見邦雄監訳 2005 子どものしつけと自律 風間書房
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2) スクール・モラル尺度(中学生用)の作成 カウンセリング研究, 32, 283-291.
- Maslow, A. H. 1962 *Toward a psychology of being*. Princeton:Van Nostrand (上田吉一訳 1964 完全なる人間 魂のめざすもの 誠信書房)
- 文部科学省 2010 平成21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
- 大出 美知子, 沢田 秀一 1988 自己受容に関する一研究—様相と関連要因をめぐって— カウンセリング研究 20, 128-137.
- Osterman 2000 Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Rubin K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. 1998 *Peer Interactions, Relationships, and Groups*. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *The handbook of Child Psychology, Fifth Edition, Vol.3:Social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons, Inc. pp619-700.
- 滝 充 2009 友だちを大切に思う心 児童心理 898 46-52.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 吉岡和子 2002 友人関係の理想と現実のズレ及び自己受容から捉えた友人関係の満足感 青年心理学研究, 13, 13-30.
- Ziller, R. C. 1973 *The social self*. Pergamon Press.

Appendix1

「肯定的フィードバック尺度(5件法12項目)」

あなたはクラスメートと自分の関係をどのように感じているのでしょうか。クラスでの様々な場面を思い浮かべて、各項目について、どれくらいそう思うかを考えて答えて下さい。(以下の項目はあなたとクラスメートとの関係をどのように感じているかを尋ねるものです。)

- 1 クラスメートの中には少なくとも何人かは自分を認めてくれている。
- 2 クラスメートの中の少なくとも何人かは自分を必要としてくれている。
- 3 なにかあればあなたに感謝の言葉をかけてくれるクラスメートがいる。
- 4 自分がいることに意味があると感じる。
- 5 あなたのことはあげましてくるクラスメートがいる。
- 6 クラスメートから頼りにされていると感じることがある。
- 7 あなたのことを信頼してくれているクラスメートがいる。
- 8 自分の役割をまかされていると感じることがある。
- 9 自分の発言が認められていると感じることがある。
- 10 あいさつするとあいさつを返してくれるクラスメートがいる。
- 11 何かあればあなたに悩み事を相談してくるクラスメートがいる。
- 12 自分がなにかしらの役に立っていると感じることはある。

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

中学生における認知行動療法を生かした心理教育的な授業の効果

—抑うつスキーマおよび自動思考に与える影響について—

柞野 卓司*・石津 憲一郎・下田 芳幸

Effectiveness of Cognitive Behavioral Psycho-Education for Depressive Schema and Automatic Thoughts Among Junior High School Students

Takashi HOUSANO, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：心理教育 認知行動療法 自動思考 抑うつスキーマ 不安

Keywords：Psycho-Education, Cognitive Behavioral Intervention, Automatic Thoughts, Depressive Schemata, Anxiety.

I 問題と目的

子どもの学校適応と心身の健康の関連は深い。思春期の学校場面では、学業や友人関係に加え先輩や後輩といった縦の人間関係も大切になり、学校適応は児童期のそれとはやや質が異なる。それゆえ、思春期における学校適応はそれまでよりも困難さが増大している。実際に、平成19年度における年間30日以上欠席者数は小学校6年生と比べて中学校1年生は約3倍になることが明らかとなっている（文部科学省, 2008）。また、学校場面における苦戦だけではなく、子どもの精神疾患を含むメンタルヘルス上の問題に関しても、子どもから大人への過渡期である思春期に、その数は激増する。

今日、世界的に子どもの抑うつ問題は大きな関心を集めている（Weering & Brent, 2006；佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤, 2009）。これは、子どもの精神疾患の中でも、うつ病のリスクが非常に高いことも関連する。本邦においても、子どもの抑うつに関する疫学的な調査が行われ、小学生の7.8%～11.6%が抑うつのカットオフ得点を上回り（村田・清水・森・大島, 1996；佐藤・永作・上村・石川・本田・松田・石川・坂野・新井, 2006）、同様に中学生も20.1%～22.8%がカットオフ得点以上であった（佐藤ら, 2006；石津・安保, 2007）。

こうした子どもの抑うつに対する対策としては、抑うつリスクをある程度有している子どもに対するものと、全ての児童・生徒を対象としたものに大別でき、集団を対象としたプログラムは認知行動療法のエッセンスを取り入れたものが多い。例えば海外では思春期を対象としたRandomized Placebo-Controlled Trial（無作為割付介入研究）も行われ、13歳から15歳の322名を対象とした研究ではプラセボ群よりも実験群のほうが、抑うつ傾向が有意に減少することも明らかとなっている

（Merry, McDowell, Wild, Bir, & Cunliffe, 2004）。しかし、Spence, Sheffield, & Donovan（2003）のように、ハイリスクの対象者を除くと統制群と実験群に明確な差が見られないという研究もあり、ユニバーサルタイプの予防的介入はある程度の予防効果が見られているものの、一貫した結果は見られていない（石川・戸ヶ崎・佐藤・佐藤, 2006）。また、複数の予防的介入研究をメタ分析した研究によると、子どもの抑うつに対する効果はそれほど大きいものではなかったが、ハイリスクの子どもや女性、思春期後期、短い期間のホームワークを含む方法、専門家による介入が介入効果を高めることが示されている（Stice, Shaw, Bohoc, Martin, & Rohde, 2009）。

本邦においても、全ての児童・生徒を対象としたプログラムの実証研究が複数行われている。例えば、佐藤ら（2009）は小学5～6年生310名を対象とした実践を行い、統制群に比べ実験群において、抑うつ得点や、社会的スキル、ネガティブな認知、学校不適応感が有意に改善されたことを示している。その一方で上村・石川（2009）によれば、小学校5～6年生を対象とした抑うつ防止プログラムの効果が2時間の介入だけでは十分に見られないことを示している。中学生を対象としたプログラムの報告はあまり多くないが、小関・高橋・山口・丹野・石垣・角・佐々木・嶋田（2009）は、中学生に対しても認知的心理教育を行うことで抑うつ得点を減少させることのできる可能性を示している。また、戸ヶ崎・石川・尾形・佐藤・佐藤（2009）は、中学生120名を対象とした研究において、抑うつ予防プログラムが効果的に作用する可能性を示している。しかし、これら両研究は統制群を設けていないことから、統制群を設定した研究が蓄積されていく必要もある。

以上のように、認知行動療法を用いた抑うつ予防効果や低減効果、不安や学校適応に関する報告は、本邦に

* 富山市立雄山中学校

においても少しずつ蓄積されているものの、中学生の集団を対象としたものは多くない。そこで本研究では、中学3年生における学級集団を対象とした認知行動療法のプログラムが、抑うつスキーマ得点や自動思考得点に好影響を与え、さらには状態不安に効果を及ぼす可能性について検討することを目的とする。

II 方法

(1) 調査協力者

北陸地方の公立中学校に在籍する3年生計294名のうち、抑うつスキーマ得点と自動思考得点（詳細は以下の通り）が比較的高かったIクラス37名を実験群に、その他の生徒を統制群とした。実験群には合計2時間の認知行動療法に基づく心理教育的アプローチをクラスで実施し、統制群ではそうした介入を行わなかった。

(2) 調査および介入時期

アンケート調査時期：

平成21年6月3日（水）…1回（pre）

平成21年7月9日（木）…2回目(post)

授業実践:O中学校3年生 1クラス 37名

時期：平成21年6月18日（木）…1回目の介入

平成21年7月9日（木）…2回目の介入

(3) 効果指標

①抑うつスキーマ尺度 (DSS)

家接・小玉(1999)による抑うつスキーマ尺度を用いた。この尺度は高達成思考、他者依存、失敗不安の下位尺度から構成されている。抑うつスキーマは、自動思考に影響を与えうる、深層的な信念体系である。本尺度は、抑うつそのものを高める自動思考に影響しうる要因として、この尺度の21項目を4件法で尋ねた。

②自動思考尺度 (ATQ - R)

小玉・片柳・嶋田・坂野(1994)による自動思考尺度を測定した。自動思考はストレスに遭遇した際の瞬間的に頭に浮かぶ志向であり、それが抑うつ傾向に大きく影響することが示されている。肯定的思考、自己非難、将来否定の3つの下位尺度から構成された21項目を4件法で回答を求めた。

また、上記のそれぞれの尺度は中学生にも理解できると思われたが、より理解を容易にするために、1項目ずつ表現を一部変えて実施した。

③子ども版状態不安尺度 (STAIC-S)¹

曾我(1983)による子ども版状態不安尺度20項目(3件法)を実施した。本尺度は合計得点をそのまま不安得点として使用した。

④自由記述による調査

実験群においては、それぞれの授業終了後に、自由記述による感想を求めた。

(4) プログラム

授業の内容は、1時間目が、認知のしくみを知り、自分の考え方のくせ(自動思考)を見出すことをねらいとするプログラムを行った。2時間目は、ネガティブな考え方から柔軟な考え方に変えること、バランスのよい考え方をすることをねらいとした。授業の流れは、Appendix1に、授業で用いたワークシートについては、Appendix2に示す。

(5) 手続き

2回のアンケート調査は、8クラスの各担任が、「帰りの会」時に約15分程度時間を確保し、アンケート用紙を配布し、その場で回答を求めた。また、2回の心理教育プログラムは、第一筆者が担当し、共に6時限目に実施した。

III 結果

抑うつスキーマ得点の変化

実験群に認知行動療法を取り入れた授業を学級活動として2時間行い、抑うつスキーマ尺度得点の変化を調べた。その際、もともと抑うつスキーマ尺度得点の高い生徒と低い生徒の結果に差があるかどうかを明らかにするために、1回目のアンケート調査の各下位尺度の平均値からそれぞれ高群、低群に分けた。つまり、抑うつスキーマの3つの下位尺度はそれぞれ高達成思考、他者依存、失敗不安であり、それぞれの平均点よりも高い被験者を高群、低い被験者を低群とした。そして、それぞれの群が授業前と後でどのような差異があるかを3要因(2介入)×2(高低)×2(pre/post)の分散分析を下位尺度ごとに行った。平均値、標準偏差及び分散分析結果をまとめたものをTable1とFigure1～3に示す。

まず、「高達成思考」において、高低×前後の交互作用に有意差が見られ($F(1,242)=7.89, p<.01$)、高群では、授業前より授業後の方が低くなったが、実験群と統制群との間の差異は見られなかった。

「他者依存」において、高低×前後の交互作用に有意差が見られた($F(1,242)=12.27, p<.01$)。高群では、授業前より授業後の方が低くなり、低群では、授業前より授業後の方が高くなった。しかし、実験群と統制群における差異は見られなかった。

1 状態不安尺度の測定に関しては、実験群の7月9日(2回目)の授業の前後のみで測定し、また統制群では実施しなかった。これはリラクゼーションを含む授業の効果を不安の側面から検討するためであった。したがって、統制群を含まない不安得点のpre/postの変動の解釈は注意が必要であると思われる。

Table 1 抑うつスキーマ尺度得点の下位尺度得点の平均値、標準偏差および分散分析結果

| | 実験群 | | | | 統制群 | | | | F 値 | |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|------------|------------|
| | 高群 | | 低群 | | 高群 | | 低群 | | | |
| | 授業前 | 授業後 | 授業前 | 授業後 | 授業前 | 授業後 | 授業前 | 授業後 | | |
| 高達成思考 | 14.5 | 13.21 | 8.41 | 8.82 | 14.28 | 13.6 | 8.65 | 9.39 | 介入の主効果 | 0.34 n. s. |
| | (2.26) | (2.48) | (2.22) | (2.62) | (2.23) | (3.12) | (2.05) | (2.77) | 高低の主効果 | 152.90 ** |
| | N=14 | N=14 | N=17 | N=17 | N=98 | N=98 | N=117 | N=117 | 前後の主効果 | 0.52 n. s. |
| | | | | | | | | | 介入×高低 | 0.15 n. s. |
| | | | | | | | | | 高低×前後 | 7.89 ** |
| | | | | | | | | | 介入×前後 | 0.72 n. s. |
| 他者依存 | 15.06 | 13.94 | 8.93 | 10.07 | 14.27 | 13.39 | 8.43 | 9.28 | 介入×高低×前後 | 0.06 n. s. |
| | (2.49) | (3.51) | (1.65) | (2.77) | (2.13) | (3.58) | (2.40) | (3.55) | 介入の主効果 | 1.76 n. s. |
| | N=16 | N=16 | N=15 | N=15 | N=104 | N=104 | N=111 | N=111 | 高低の主効果 | 100.67 ** |
| | | | | | | | | | 前後の主効果 | 0.00 n. s. |
| | | | | | | | | | 介入×高低 | 0.00 n. s. |
| | | | | | | | | | 高低×前後 | 12.27 ** |
| 失敗不安 | 11.11 | 11.67 | 5.77 | 6.62 | 10.1 | 9.47 | 4.71 | 5.72 | 介入×前後 | 0.00 n. s. |
| | (2.77) | (3.65) | (1.53) | (3.65) | (2.18) | (3.05) | (2.10) | (2.70) | 介入×高低×前後 | 0.21 n. s. |
| | N=18 | N=18 | N=13 | N=13 | N=103 | N=103 | N=112 | N=112 | 介入の主効果 | 8.64 ** |
| | | | | | | | | | 高低の主効果 | 123.48 ** |
| | | | | | | | | | 前後の主効果 | 2.91 + |
| | | | | | | | | | 介入×高低 | 0.52 n. s. |
| | | | | | | | | 高低×前後 | 3.43 + | |
| | | | | | | | | 介入×前後 | 0.96 n. s. | |
| | | | | | | | | 介入×高低×前後 | 1.67 n. s. | |

() 内は標準偏差、** $P < .01$ + $P < .10$

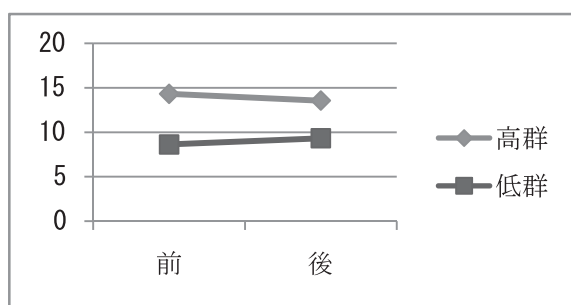


Figure 1 「高達成思考」の前後変化

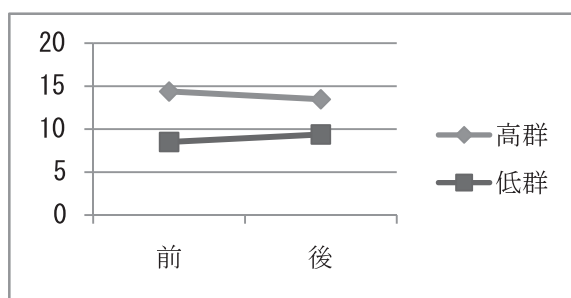


Figure 2 「他者依存」の前後変化

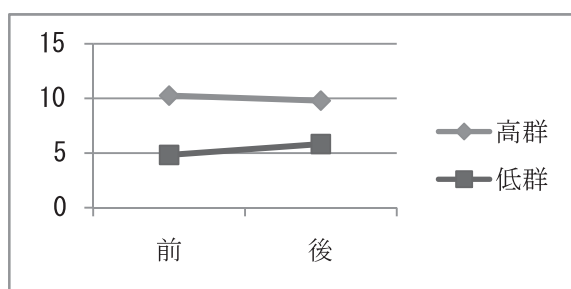


Figure 3 「失敗不安」の前後変化

「失敗不安」において、高低×前後の交互作用に有意傾向が見られ($F(1,242)=3.43, p < .10$)、低群では、授業前より授業後の方が高くなったが、実験群と統制群の差は見られなかった。

自動思考得点の変化

自動思考尺度得点の変化を調べるために、上記の抑うつスキーマ尺度同様、児童志向尺度の3つの下位尺度(肯定的思考、自己非難、将来否定)を高群、低群に分けた3要因分散分析を行った。平均値、標準偏差及び分散分析結果をまとめたものをTable2とFigure4～7に示す。なお、自動思考尺度の性質上、肯定的思考だけは、得点が高い方が良好であることを示し、他の2つの下位尺度得点とは、反対になっている。

「肯定的思考」において、高低×前後の交互作用に有意差が見られ($F(1,242)=13.66, p < .01$)、低群では、授業前より授業後の方が高くなった。また、介入×前後の交互作用には、有意傾向が見られ($F(1,242)=3.78, p < .10$)、実験群では、授業前より授業後の方が高くなることが示された。

「自己非難」において、介入×高低×前後の交互作用に有意差が見られた($F(1,242)=15.43, p < .01$)。実験群において、高群では、授業前より授業後の方が低くなり、低群では、授業後の方が高くなった。また、統制群において、高群では、授業前より授業後の方が低くなった。さらに、授業後の高群では、実験群より統制群の方が高く、低群では、逆に実験群より統制群の方が低かった。

Table 2 自動思考尺度得点の下位尺度得点の平均値、標準偏差および分散分析結果

| | 実験群 | | | | 統制群 | | | | F 値 | |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|------------|------------|
| | 高群 | | 低群 | | 高群 | | 低群 | | | |
| | 授業前 | 授業後 | 授業前 | 授業後 | 授業前 | 授業後 | 授業前 | 授業後 | | |
| 肯定的思考 | 12.67 | 12.4 | 7.44 | 9.88 | 13.3 | 12.55 | 7.7 | 8.42 | 介入の主効果 | 0.05 n. s. |
| | (1.66) | (3.16) | (2.42) | (1.80) | (2.11) | (3.14) | (2.16) | (3.30) | 高低の主効果 | 100.10 ** |
| | N=15 | N=15 | N=16 | N=16 | N=117 | N=117 | N=97 | N=97 | 前後の主効果 | 3.63 + |
| | | | | | | | | | 介入×高低 | 1.26 n. s. |
| | | | | | | | | | 高低×前後 | 13.66 ** |
| | | | | | | | | | 介入×前後 | 3.78 + |
| 自己非難 | 16.25 | 11.75 | 8.47 | 10.67 | 15.07 | 13.84 | 8.28 | 8.9 | 介入×高低×前後 | 1.21 n. s. |
| | (3.23) | (3.58) | (2.06) | (3.28) | (2.31) | (3.63) | (2.26) | (3.11) | 介入の主効果 | 0.29 n. s. |
| | N=16 | N=16 | N=15 | N=15 | N=108 | N=108 | N=107 | N=107 | 高低の主効果 | 118.51 ** |
| | | | | | | | | | 前後の主効果 | 5.55 * |
| | | | | | | | | | 介入×高低 | 2.29 n. s. |
| | | | | | | | | | 高低×前後 | 48.19 ** |
| 将来否定 | 14.33 | 11.27 | 7.13 | 11 | 13.15 | 12.06 | 6.66 | 7.31 | 介入×前後 | 1.89 n. s. |
| | (3.99) | (3.38) | (1.58) | (2.96) | (2.67) | (3.71) | (2.06) | (3.20) | 介入×高低×前後 | 15.43 ** |
| | N=15 | N=15 | N=16 | N=16 | N=93 | N=93 | N=122 | N=122 | 介入の主効果 | 5.75 * |
| | | | | | | | | | 高低の主効果 | 98.02 ** |
| | | | | | | | | | 前後の主効果 | 0.08 n. s. |
| | | | | | | | | | 介入×高低 | 3.97 * |
| | | | | | | | | 高低×前後 | 44.62 ** | |
| | | | | | | | | 介入×前後 | 0.92 n. s. | |
| | | | | | | | | 介入×高低×前後 | 16.08 ** | |

() 内は標準偏差、** P<.01 * P<.05 + P<.10

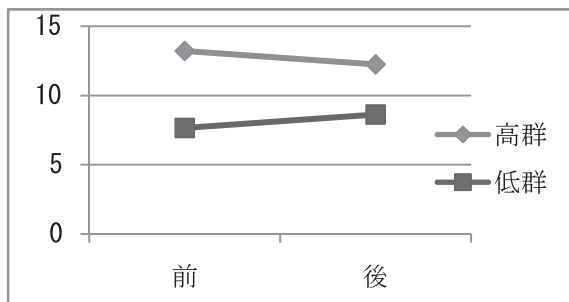


Figure 4 「肯定的思考」高低群の変化

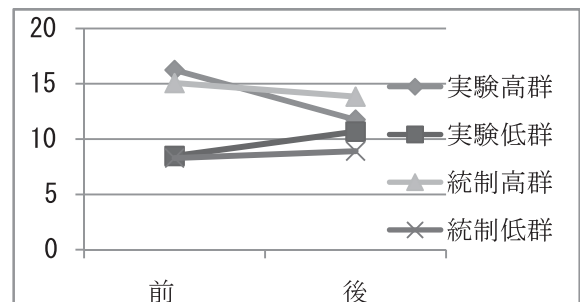


Figure 6 「自己避難」各群の変化

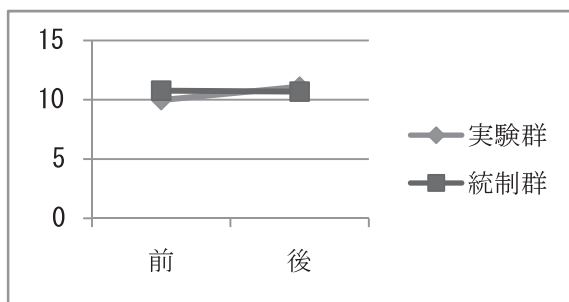


Figure 5 「肯定的思考」実験／統制群の変化

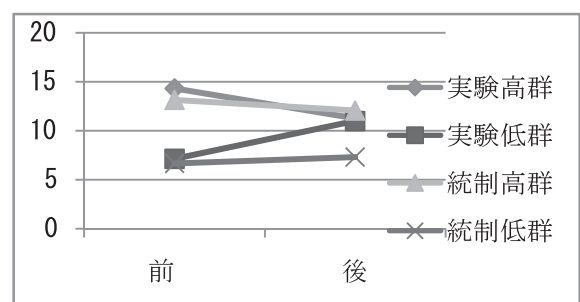


Figure 7 「将来否定」各群の変化

Table 3 状態不安尺度の分散分析結果

| | 高群 | | 低群 | | F 値 | |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | 授業前 | 授業後 | 授業前 | 授業後 | | |
| 状態不安 | 22.53 | 13.29 | 8.78 | 6.83 | 高低の主効果 | 47.71** |
| | (5.84) | (6.38) | (3.64) | (5.08) | 前後の主効果 | 24.37** |
| | N=15 | N=15 | N=16 | N=16 | 高低×前後 | 10.36** |

() 内は標準偏差、** P<.01

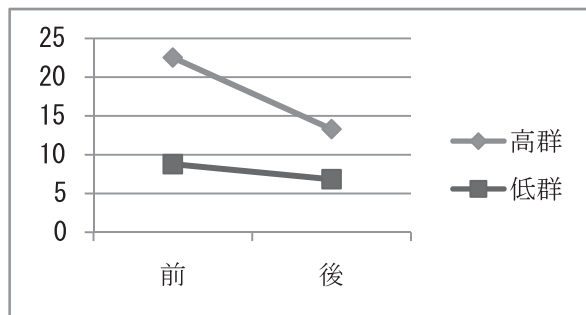


Figure 8 「状態不安」の前後変化

「将来否定」において、介入×高低×前後の交互作用に有意差が見られた($F(1,242)=16.08, p<.01$)。実験群の高群では、授業前より授業後の方が低くなり、低群では、授業後の方が高くなった。また、統制群の高群では、授業前より授業後の方が低くなった。さらに、授業後の低群では、実験群より統制群の方が低くなった。

不安得点の変化

不安得点に関して、認知行動療法を取り入れた2時間目(2回目)の授業の前後で、状態不安尺度の得点の変化を調べた。授業前の状態不安得点の平均値を算出し、平均点より高い被験者を高群、低い被験者を低群とし、2群間の授業前後の差異を2(高低)×2(前後)の分散分析を行って調べた。欠席者を除く35名のデータを分析の対象とした。平均値、標準偏差及び分散分析結果をまとめたものをTable3, Figure8に示す。分析の結果、時期と高低の有意な交互作用が見られ($F(1,33)=10.36, p<.01$)、高群では、授業前より授業後の方が、得点が低くなった。低群では、有意な差は見られなかった。

自由記述の分析

自由記述によるアンケート結果を分析するため、実験群36名(うち2名は1時間目か2時間目のどちらかのみ参加)のデータ(自由記述による感想)を分析の対象とした。1時間目の授業の感想と、2時間目の授業の感想をそれぞれKJ法を参考にして、分類・分析した結果をTable4, 5に示す。

1時間目は「自分の考え方を知ろう」という内容での学習であったが、その感想として出来事に対する受け止め方(考え方や感情)が人それぞれに違いがあることを挙げている生徒が18名と一番多かった。次に、感情と思考との関係や自動思考などについて興味もった生徒が12名いた。出来事に対する自分自身の受け止め方(考え方や感情)に気づいたり、気持ちに素直に向き合えたりした生徒が11名いた。学習したことに対して、前向きな感想や捉え方をしている生徒が多かった反面、授業内容を理解できなかったと書いている生徒が4名いたことは気がかりであった。

2時間目は「バランスのよい考え方をしよう」という

内容の授業であったが、その感想には出来事に対してポジティブに受け止める考え方(思考)を取り入れたいと考える生徒が18名いた。また、ポジティブ思考がしやすいように取り入れたリラクゼーション法に興味・関心を示した生徒が17名いた。また、実際に気持ち became 楽になったり、前向きな気持ちになったと書いた生徒も数名いることが示された。

IV 考察

結果の外観と全体的考察

本研究の結果から、認知行動療法を取り入れた授業を行った実験群には、自動思考尺度得点に影響が見られた。下位尺度の一つである「肯定的思考」得点は、実験群において高くなる傾向を示したことから多少なりとも授業効果があったと考えられる。これは、自分の考え方(自動思考)が気分や感情に影響することを学習したことや、出来事を必要以上にネガティブに捉えることを変化させる練習をしたことで、物事を柔軟に捉えようとする気持ちが出現したことによるのではないかと考えられる。

また、「自己非難」と「将来否定」の得点は、実験群の高群が有意に低くなったことから、自己非難や将来否定を強く感じている高群の生徒には、授業の効果があったのではないかと考えられる。しかし、もともと自己非難や将来否定の意識があまりない低群の生徒においては、得点を上げる結果となってしまった。一つは、それらの得点が最初から低い子どもに関しては、逆効果になってしまう可能性が考えられる。または、こうした自動思考の得点に関して最適帯域があるとすれば、低すぎることもまた自己愛的な問題を内包しうるかもしれない。今後は、こうした側面に関しても検討が必要と推察される。

一方、3つの抑うつスキーマの下位尺度は、高群、低群それぞれにおいて、それぞれ上がり下がりは見られたものの実験群と統制群の有意な差異は見られなかった。これは、『抑うつスキーマ』が、心の深層にあって潜在的で、安定しており、変化しにくい認知構造であること(Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979)と関連していると思われる。その結果、自動思考の有意な変化の一方で、スキーマの変化までは促せなかったのだと思われる。スキーマの変化まで到達するためにはもう少し授業時間が必要であると思われるし、また必要に応じては個人的なセッションの必要もあるかもしれない。

状態不安尺度の変化については、実験群のみの検討であり、その点に限界があるが、リラクゼーショントレーニングを含めた授業の前後で大きくその得点に変化することが示され、意識的に子どもの生活の中にこうしたトレーニングを取り入れることで、子どもが自分の不安とうまくつきあえるようになる可能性が示唆された。

1時間目の学級活動は、認知行動療法の基礎理論と

Table4 1時間目の授業（自分の考え方を知ろう）後の感想の分類

| 分類1 | 度数 | 分類2 | 度数 | 分類2の具体例 |
|-------------|----|---------------|----|---|
| I 他者への気づき | 18 | 1 さまざまな考え方 | 9 | 「人それぞれいろいろな考え方がある。」 「人それぞれ出来事に対して、決まった考えが浮かぶんだなあ。」 「たった一つのことでもひとりひとり違う考え方をしてるんだなあ。」など |
| | | 2 さまざまな感情 | 3 | 「同じ状況でも、人それぞれ感情が違う。」など |
| | | 3 さまざまな考え方と感情 | 3 | 「考え方と感じ方は、人それぞれ違う。」など |
| | | 4 他者の理解 | 3 | 「人の意見を聞き、こんな考え方もあるんだとびっくりした。」 「いろいろな場面で、みんながどう思うか分かった気がした。」など |
| II 認知構造の興味 | 12 | 1 感情と思考 | 7 | 「ひとつの出来事に対して、いろいろな感情がまざっている。」 「自分がどう考えるかで、気持ちが変わるなんておもしろい。」 「感情が生まれるときは、自然に考えが浮かんでいることがわかった。」など |
| | | 2 自動思考 | 3 | 「自動思考は、人によって決まっていることが不思議だ。」 「自動思考というものを知り、ためになった。」など |
| | | 3 コントロール | 2 | 「自分の思考パターンを理解して、コントロールしてみたい。」など |
| III 自分への気づき | 11 | 1 自分の思考と感情 | 8 | 「普通の生活の中で、自分がどんなことを考えていたのかなど、あまり意識しないことをわかることができた。」 「自分の考え方がわかってきたような気がする。」 「一瞬間にたくさんの感情が出てくることに驚いた。」など |
| | | 2 自分に向き合う | 3 | 「『むかつく』『腹立つ』など面と向かって言えないことが、素直に表現できたので楽しかった。」など |
| IV 授業への感想 | 8 | 1 理解度 | 4 | 「少し、難しかった。」 「わけがわからなかった。」など |
| | | 2 興味 | 2 | 「面白かった。」など |
| | | 3 その他 | 2 | 「自分の意見が言えて良かった。」など |

Table5 2時間目の授業（バランスのよい考え方をしよう）後の感想の分類

| 分類1 | 度数 | 分類2 | 度数 | 分類2の具体例 |
|--------------|----|--------------|----|--|
| I 思考（考え方） | 18 | 1 ポジティブに考えたい | 11 | 「ネガティブに考えるのでなく、小さなことでもポジティブに考えることはよいことだと思う。失敗してもポジティブに考え、やる気を出していきたい。」 「ポジティブに考えて、明るく過ごそう。」 「いやな気持ちでも、良い方向に考えれば、行動もよくなっていくのだと思った。」 「ポジティブな考え方をすれば、またちょっと違う気持ちになれると思った。」など |
| | | 2 ポジティブ思考は大切 | 5 | 「ネガティブな考えをポジティブに変えるだけで気持ちは大きく変わると思う。」 「ポジティブに考えることが大切だ。」など |
| | | 3 いつもネガティブ | 2 | 「わたしは、ずっとネガティブ思考。どうすればいいんでしょうかねえ。」 「ポジティブな考えを日常生活ではしないので、今回いい授業だった。」 |
| II リラクゼーション法 | 17 | 1 活用 | 9 | 「リラクゼーション法を部活にも取り入れたい。」 「リラクゼーション法を毎日やってみようかな。」 「今日ならった呼吸法をつらいときに使ってみたい。」 「リラクゼーション法を活用したい。」など |
| | | 2 実感 | 2 | 「今日リラクゼーション法をやって、とてもリラックスした気持ちになった。」など |
| | | 3 学習 | 2 | 「リラクゼーション法を教えてもらい、とても勉強になった。」など |
| III 授業への感想 | 7 | 1 満足 | 5 | 「とてもためになることを学べて、よかった。」 「この授業が受けられて良かった。」など 「またこの授業をやってみたい。」 |
| | | 2 興味 | 2 | 「初めてわかったことがいろいろあり、おもしろかった。」など |
| IV 授業での実感 | 5 | 1 リラックスの実感 | 4 | 「授業で力が抜けて、リラックスできた。」 「授業前よりリラックスできた。」など |
| | | 2 前向きな気持ち | 1 | 「授業の前まで、テストのことでとても不安な気持ちだったが、いろいろと学び、今は、とても前向きな気持ちです。」 |
| V 発見 | 2 | 1 考え方 | 1 | 「他の班の考え方を見ると自分と違い、新たな考えができてよかった。」 |
| | | 2 気持ち | 1 | 「自分の気持ちはいろいろな感情があるんだなあと思った。」 |
| | | 1 疲労 | 1 | 「感情とか分かって疲れた。」 |

なっている認知のしくみについて学習し、出来事に対して無意識のうちにも同じような考え方(思考)をしている自分について、他者の考え方にも触れることで、自分の考え方(思考)における癖に気づくことが目標であった。他者の考え方の多様性や自分への気づきについて、記述している生徒が多かったこと、また、認知構造や認知のしくみについて興味を示し、“自動思考”をきちんと理解していると思われる生徒も3分の1程度いたことは、学習内容が生徒に正しく理解されたことを示していると思われる。

2時間目は、認知行動療法の認知的アプローチの中心ともなる推論の誤りからくる自動思考を、より柔軟な考え方に変えてみるという学習活動であった。生徒の感想の中には、「ポジティブに考えて、明るく過ごそう。」や「ポジティブに考えることが大切だ。」などと捉えている生徒が半数近くいたが、必ずしも浸透しているとは言い難い。表面的にはポジティブ思考は大切だと分かっていても、実際に自分に起こった出来事に対してその場面でどう捉えることができるかが本来は重要である。今回の学習では、例題を用いた考え方の練習にとどまったので、今後は自分に起こった出来事(ネガティブなライフイベント)に対してどのような考え方ができるかを練習する方法が必要と思われる。

一方で、授業の終わりの方で取り入れた2つのリラクゼーション法については学習効果を実感する声や今後もやってみたいという感想が半数近くの生徒から得られたことから有効であったと考えられる。生徒がリラックスした気持ちを実感することで、より落ち着いて、前向きな考え方ができるように対処することが望まれる。自分の気持ちや感情に気づいたり、今後の生活に好影響をもたらされた生徒も数名おり、授業そのものの何らかの効果はあったものと考えられる。

本研究の成果と今後の課題

本研究の結果から、認知行動療法のエッセンスを取り入れた活動が全ての子どもに有効に作用するとは断言できないが、もともと高い自動思考得点を持っていた子どもの方がはその改善が促される傾向が示された。これはSpence et al (2003)が指摘したように、ハイリスクの子どもに対しての方がこうした集団を対象とした介入は効果的であることを意味していると思われる。ただし、本研究は1つの学級集団のみを実験群としており、その点は本研究の限界であろう。また、すべての子どもたちに対する早急な効果とはいかないまでも、認知行動療法を取り入れた授業を学級集団に行うことは、子どもたちが将来的に、自らの悩みを状況(出来事)、気分(感情)、思考(考え)の観点から捉え、より適応的な思考をし、バランスのよい考え方を見出していくための第一歩となれるかもしれない。今後はより長期的な視点から見た研究も必要だと思われる。

V 引用文献

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. 1979 *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press. (ベック・ラッシュ・ショウ・エメリイ 坂野雄二(監訳) 1992 うつ病の認知療法 岩崎学術出版社)
- 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」(小中不登校) について
- 家接哲次・小玉正博 1999 新しい抑うつスキーマ尺度の作成の試み 健康心理学研究, 12, 37-45.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 2006 児童青年に対する抑うつプログラム —現状と課題— 教育心理学研究, 54, 5 72-584.
- 石津憲一郎・安保英勇 2007 中学生の抑うつ傾向と過剰適応 —学校適応に関する保護者評定と自己評定の観点を含めて— 東北大学大学院教育学研究科年報, 55, 271-288.
- 小玉昌久・片柳弘司・嶋田洋徳・坂野雄二 1994 大学生におけるストレスコーピングと自動思考、状態不安、および抑うつ症状との関連 ヒューマンサイエンス, 7, 14-26.
- 小関俊祐・高橋史・山口真実・丹野恵・石垣久美子・角沙織・佐々木和義・嶋田洋徳 2009 中学生を対象とした抑うつ低減プログラムの実践 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 185.
- Merry, S, McDowell, H., Wild, C. J., Bir, J., & Cunniff, R. A. 2004 Randomized Placebo-Controlled Trial of a School-Based Depression Prevention Program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43, 538-547.
- 村田豊久・清水亜紀・森陽二郎・大島祥子 1996 学校における子どものうつ病 —Birlersonの小児期うつ病スケールからの検討— 最新精神医学, 1, 131-138.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57, 111-123.
- 佐藤寛・永作稔・上村佳代・石川満佐育・本田真大・松田侑子・坂野雄二・新井邦二郎 2006 一般児童における抑うつ症状の実態調査 児童青年精神医学とその近接領域, 47, 49-57.
- 曾我祥子 1983 日本版STAYC標準化の研究 心理学研究, 54, 215-221.
- Spence, S. H., Sheffield, J. K., & Donovan, C. L. 2003 Preventing adolescent depression: An evaluation of the problem solving for life program. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71, 3-13.
- Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C. N., & Rohde,

- P. 2009 A Meta-Analytic Review of Depression Prevention Programs for Children and Adolescents: Factors That Predict Magnitude of Intervention Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 486-503.
- 戸ヶ崎泰子・石川信一・尾形明子・佐藤正二・佐藤容子 中学校における学級規模の抑うつ予防プログラムの効果（1）日本教育心理学学会総会発表論文集, 51, 598.
- 上村有香・石川信一 2009 児童に対する学級ベースの抑うつ防止プログラム —認知的再体制化を中心としたプログラムの試行— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 83-97.
- Weersing, V. R., & Brent, D. A 2006 Cognitive behavioral therapy for depression in youth. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 15, 939-957.
- (2010年8月31日受付)
- (2010年10月6日受理)

- 1 内容 自分の考え方(自動思考)を知ろう
- 2 本時のねらい
 - ・ 認知行動療法における認知のしくみや簡単な理論について知る。
 - ・ 例題を用いて、自分の自動思考を見いだすことができる。
- 3 本時の展開

| 学 習 活 動 | 指 導 上 の 留 意 点 |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 できごとに対する、自分や他人の受け止め方(気持ち)の違いを理解する。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「夜中の1時過ぎになっても、明日までの宿題が終わらない。」ときの気持ち、感情を考える。 ・ それぞれの気持ちを発表する。 2 認知のしくみや自動思考について知る。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 状況(出来事)に対して、感情(気分)が起こるのはそのときの考え方(思考)に影響を受けることを理解する。 ・ 例題(できごと)に対する考え方の違いで感情が変わることを発見する。。 ・ 認知や自動思考について、説明を聞く。 3 自分の自動思考について考える。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 例題に従って、その状況(出来事)に対する感情や自動思考を考える。 ・ ワークシートに記入する。 ・ グループ内で、他の人の感情や自動思考を確認しあう。 ・ 思考を変えることが、自分の感情や行動をコントロールすることにつながることを見いだす。 4 本時のまとめをする。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 状況に対する、自動思考や感情の関係について、今日の授業についてまとめを聞く。 ・ 本時の感想を書く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒を指名し、何人かの意見を聞き、いろいろな感情があることを互いに知るようにする。 ・ ワークシート1について説明する。 ・ 板書により、認知のしくみを明確にする。 ・ ワークシート2を参照し、実際に例題を行うように促す。実施後、挙手による確認をする。 ・ ワークシート3の例題1、2の状況に対しては、複数の感情があってもよいことを伝える。 ・ 感情表現が思い浮かばない場合は、ワークシートの感情リストを参考にしてもよいことを示唆する。 ・ 人による違いを認め、互いに発表しあう。 ・ 感想は自由に書くように示唆する。 |

1 内容 バランスのよい考え方をしよう

2 本時のねらい

- ・ 状況(出来事)に対するネガティブな思考について、問題点を見つけることができる。
- ・ 状況(出来事)に対してポジティブな思考をしたり、友達の意見から新たなポジティブな思考を発見したりすることができる。

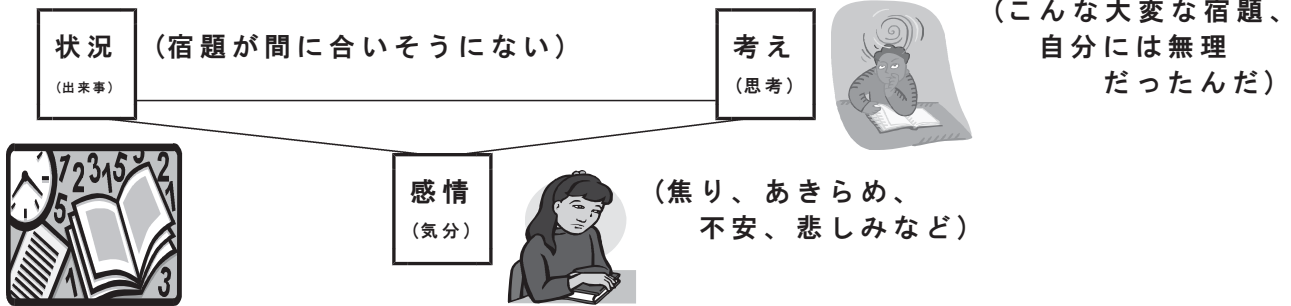
3 本時の展開

| 学 習 活 動 | 指 導 上 の 留 意 点 |
|---|--|
| <p>1 不安尺度によるアンケートを記入する。</p> <p>2 前時の復習をする。(5分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 思考(自動思考)について、振り返る。 <p>3 ネガティブな思考(認知の歪み)について例題を用いて、考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ～すべき。～しなければならない。～に違いない。などの考え方が認知の歪みであることを認識する。 <p>4 例題の状況(出来事)に対して、感情や自動思考を考える。</p> <p>5 4の状況に対して、ポジティブな考え方をするとしたらどんなことがあるか、個人やグループで考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 検討して、いいものをグループの考えとして一つ選択する。 ・ その考えの場合どんな感情(気分)になり、今後どのような行動につながるかを考える。 ・ 代表者が発表する。 <p>6 ポジティブな思考をすることの大切さを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ネガティブな思考からポジティブな思考に変わること、感情や行動がどう変わるか。 <p>7 リラクゼーション法を体験する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 10秒呼吸法 ・ 漸進筋弛緩法 <p>8 不安尺度によるアンケートを記入する。</p> <p>9 抑うつスキーマ尺度、自動思考尺度によるアンケートを記入する。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業前の自分の気持ちを素直に記入するように促す。 ・ 出来事、感情、自動思考の関係について、思い出すように板書をする。 ・ 前時の授業後の生徒の感想に答えるために、認知の歪みやスキーマについても触れるが、育ってきた環境を悲観しないようにするため、あまり深入りしない。 ・ ネガティブな考え方が、すべてだめではなく、それによって、奮起する力や意欲につながることは、よいことであることも伝える。 ・ 時間に余裕があれば、ワークシートの2(練習問題)をやる。 ・ ポジティブな考え方を身に付けることは自分の感情や行動をコントロールし、うまくいくこともあることを示唆する。 ・ 2つのリラクゼーション法について、教示をし、ふざけないように行うことを促す。 ・ 体験後、リラクゼーション法のプリントを配布し、受験勉強の合間や気持ちが落ち着かないときやってみることを促す。 ・ 授業前と同じアンケートを行う。 |

自分の考え方を知ろう

組 番

1 人は、なぜいろいろな感情(気分、気持ち)になるのだろうか。



このように、感情(気分)は、状況(出来事)に対して、どのように考えるかで決まってくる。
 しかし、同じ状況(出来事)でも、その受け取り方によって、感情(気分)が違って来る。

2 考え方と感情の関係を見てみよう。



本屋で友達に会ったが、友はあいさつもしないし、視線を合わせようもしない。



※こんな場面を思い浮かべてください。

次の1～4のような考えが頭に浮かんだ場合、どのような感情(気分)になるか考えて○をつけてみよう。

- 1 考え：「あの人を怒らせるような何かをしたんだろうか。」
 感情： ア 怒り イ 悲しみ ウ 不安 エ 気遣い
- 2 考え：「誰も自分のことなんか気にかけてくれないんだ。」
 感情： ア 怒り イ 悲しみ ウ 不安 エ 気遣い
- 3 考え：「あいさつくらいしてくれてもいいのに、ひどい人だ。」
 感情： ア 怒り イ 悲しみ ウ 不安 エ 気遣い
- 4 考え：「ずいぶん忙しそうだな、大丈夫かな。」
 感情： ア 怒り イ 悲しみ ウ 不安 エ 気遣い

自分だったら、1～4のどの考え方をするだろうか。
 人によって、考え方は違いますよね。

このように自分の頭に自然と浮かんでくる考えを自動思考という。

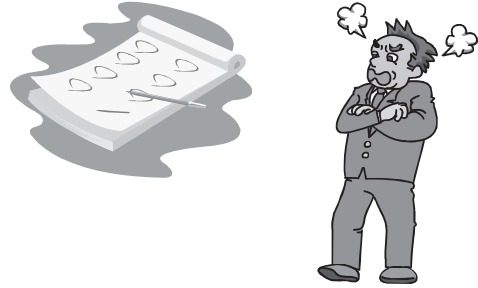
Appendix2-2

3 次の状況(出来事)に対して自分はどのような感情(気分、気持ち)になるだろうか。そして、そのときの自動思考はどんなものだろうか。

例1 次の状況を思い浮かべてみよう。

宿題を提出期限より、遅れて出したので先生に叱られ、受けとってもらえなかった。

この状況での自分の感情(気分、気持ち)は？



その感情になったのは、どんなことが頭に浮かんだからだろうか。自動思考を書いてみよう！



※ 他の人は、どんな感情で、どんな自動思考だったのだろうか。

例2 次の状況を思い浮かべてみよう。

友だちにメールをしたが、返事がこなかった。



このときの自分の感情は？

このときの自動思考は？



私たちはいろいろな状況(出来事)に対して、いつも決まった自動思考が浮かんでくる。自分の思考パターンを理解することは、とても大事で、その思考をコントロールすることで、自分の感情(気分、気持ち)を変えることができるのだ。そうすれば今までとは違う行動にもつながる。

【参考】

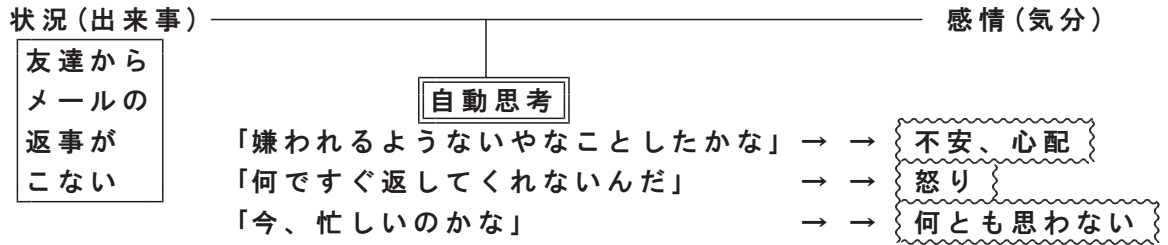
感情表現の言葉リスト

悔しい、つらい、不安、いやだ、悲しい、嫌い、罪悪感、うらめしい、無力感、不信感、とまどい、失望、自己嫌悪、迷い、軽蔑、後悔、失意、腹立たしい、不満もどかしい、切ない、面倒くさい、むかつく、さびしい、苦しい、ねたましい、残念、怒る、憎い、つまらない、情けない、怖い、憂鬱、戸惑い、恥、おびえ、いらだち、心配、パニック、侮辱された、神経質、つまらない、困った、失敗したなど

バランスのよい考え方をしよう

| | |
|---|---|
| 組 | 番 |
|---|---|

1 前回の振り返り



なぜ、自動思考が起こるか。

「スキーマ」と呼ばれる、絶対的な価値観(過去の体験、育った環境による)が、私たちの頭の中にあるから。これが、『否定的な予測』や『~すべき』などの考えを引き起こす。

2 ネガティブな考え方から、ポジティブな考え方に変えてみよう。

次の例1の状況(出来事)を思い浮かべてみよう。

例1

いつもより、いっしょうけんめい勉強したつもりなのに返されたテストの点数が悪かった。



あなたの感情(気分、気持ち)は？

そのとき頭に浮かんだ自動思考は？

この考え(思考)をポジティブな考え(思考)に変えたとしたら、どうなるかな？

まず、自分だったらどう考えるか、グループ内で互いの考え方を出し合おう。

※全員の考え方を下の欄に記入しよう。(最低でも一人一つのアイデアを出すこと)

ポジティブな考え方

| | | |
|-----------|--|--|
| 自分の 考え | | |
| 班で決めた考え | | |

そのときの感情(気分)

Appendix2-4

こんな考え(思考)や感情(気分)が起こったら、どんな行動ができそうかな。

3 ポジティブ思考のための練習をしよう。

次の例2の状況(出来事)を思い浮かべてみよう。

例2



家で、メールやゲームばかりしていたら、「勉強をなさい。」と、親に叱られた。



この状況(出来事)に対して、1で、練習したようにポジティブな考え(思考)をしてみよう。すると、感情(気分)やその後の行動はどうなるかな？

ポジティブな考え

そのときの感情(気分)



その後の行動



いつも、ポジティブな考え(思考)ができないかもしれないが、これまで練習してきたことを少しでも意識して今後生活できたら、きっと良い結果につながると思いますよ。

「そんなことできるわけない！」と考えてしまうことも、あなたのネガティブな自動思考ですよ。

受験勉強などでイライラしたときや疲れたときにリラックスをすることで、気持ちが落ち着き、ネガティブな思考を回避できることがある。そこでリラックス法を最後にちょっとやってみよう。

4 リラクゼーション法を体感しよう。

(1) 呼吸法

(2) 漸進筋弛緩法(ぜんしんきんしかんほう)

※ やり方は、別紙

【参考】

感情表現の言葉リスト

悔しい、つらい、不安、いやだ、悲しい、嫌い、罪悪感、うらめしい、無力感、不信感、とまどい、失望、自己嫌悪、迷い、軽蔑、後悔、失意、腹立たしい、不満、もどかしい、切ない、面倒くさい、むかつく、さびしい、苦しい、ねたましい、残念、怒る、憎い、つまらない、情けない、怖い、憂鬱、戸惑い、恥、おびえ、いらだち、心配、パニック、侮辱された、神経質、つまらない、困った、失敗した

知的障害者に対する健康・運動についての自己意識向上に関する実践研究

水内 豊和・熊田 美和*・松倉 可奈**

Practical Study of the Teaching Self-Awareness About Own Health for Persons with Intellectual Disabilities

Toyokazu MIZUUCHI, Miwa KUMADA & Kana MATSUKURA

摘要

地域生活を送る知的障害者は、運動機会が乏しくまた生活習慣の観点からも健康的ではないという生活実態が報告されている。本実践では、4名の知的障害者に対して、健康・運動面の自己意識を高めるために、定期的な運動機会としてのスペシャルオリンピックス(SO)に加えて、万歩計装着による日常的な運動への動機付けを高める支援と、食を中心とした健康に関する指導を行った。その結果、障害特性に起因する自己意識・自己理解の弱さの側面が見られたものの、本指導実践により、日々の生活の中で自分の健康について意識し、また日常的な軽運動が定着する者も見られた。

キーワード：知的障害者，健康，運動，自己意識，スペシャルオリンピックス

Keywords : persons with intellectual disabilities, health, self-awareness, physical activity, special olympics

I. はじめに

水内らは2007年に富山県内における地域で生活する知的障害養護学校卒業生(軽度知的障害者、発達障害者を含む)に卒業後の生活実態を探ることをねらいとする「生活実態アンケート」を実施した。その結果、知的障害者の生活実態として、養護学校(現特別支援学校)卒業後は、学校段階までに獲得してきた様々な運動の取り組みや健康に対する習慣が維持されているとは言い難い状況であった。具体的には、食生活においては高カロリーな間食が習慣化されていること、余暇の面ではテレビ観賞などの静的・受動的な活動が多く、運動・スポーツなどの動的・能動的な活動はほとんどなく、余暇活動が単調なものになっている傾向があること、そして、運動・スポーツでは特に家庭における運動・スポーツの習慣が確立されていないことが明らかとなった(武蔵・水内, 2009)。

そこで本論では、スペシャルオリンピックスに参加している、肥満体型のアスリート4名に対し、定期的な体重測定や万歩計測定、生活振り返りシートの自己記入、支援者による健康指導などを行い、自分の体型や普段の生活を振り返ったり、健康に関する学習をしたりすることで本人の運動や健康への意識を向上させた実践を報告する。そして、保護者や支援者から言われるのではなく、本人が自ら食事面や運動面などにおいて健康的な生

活を求められるようになるにはどうすればよいのか考察した。

II. 方法

スペシャルオリンピックス(以下SO)の夏季プログラムである卓球(全8回+競技会)に参加しているアスリート4名に対し、毎回プログラム前の約20分間を利用して、筆者と学生とが健康意識を高める特別な指導を行った。指導の実施過程について表1に示す。

1. 対象者

T県のSOに所属している、養護学校高等部卒業以上で平成X年度夏季プログラムの卓球に参加しているアスリート4名を対象者とした。対象者の選定に際しては、学業期を終えていること、小集団の形態で一斉指導による指導が行える能力を有すること、本指導実施について保護者の了承を得られることを基準とした。

・A男(男性, 18歳, 知的障害)

BMI指数は31.0でこれは「2度の肥満」(標準は18.5~24)、体脂肪率は30.1%でこれは「太め」(男子の標準は13~17%)にあたる。今までの参加プログラムはボウリングとフロアホッケーである。積極的にプログラムに参加しており、活動的に動いている姿が目立つ。活動

* 社会福祉法人セナー苑

** 富山県立ふるさと支援学校

表1 指導スケジュール

スペシャルオリンピックス富山の夏季プログラムである、卓球プログラム(約4か月間、全8回)時に行う。

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | 競技会 | |
|----------|------|-----|------|-----|------|------|------|------|---------------|-------|
| | 6/15 | 7/6 | 7/13 | 8/3 | 8/10 | 8/24 | 9/14 | 9/28 | 10/5 | 11/15 |
| | 第1期 | | 第2期 | | | 第3期 | | | 第4期 | |
| 体重・体脂肪測定 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 万歩計 | ←→ | | ←→ | | | ←→ | | | ←→ 11/29まで | |
| 運動や食事の指導 | | ○ | | | | ○ | ○ | | | ○ |
| インタビュー | ○ | | | | | | | | ○ | |

時間の長いゲーム等の際には最後まで体力が続かないことがある。高等学校在学時に卓球部に所属しており、今回新しく卓球プログラムが始まることをとても楽しみにしている様子である。

仕事は会社で食材の下処理の仕事をしており、自家用車を運転して通っている。仕事から歩くことが多く運動量はある程度確保されている。勤務体制は3日勤務して1日休暇というようになっているため、土曜日、日曜日に必ず休めるわけではない。そのためSOプログラムの出席回数はプログラム全8回中3～4回である。

・B男(男性, 24歳, 知的障害)

BMI指数からみると24.8で「普通」ではあるが、体脂肪率は19.3%であり「すこし太め」に属する。今までの参加プログラムは陸上、サッカー、ボウリング、フロアホッケーである。SOのアスリートの中ではリーダー的な存在で、積極的にプログラムに参加している。能力が高く、陸上プログラムでは人より多く走るなど運動量の多い活動を好む傾向がある。

仕事はリサイクル資源の回収をしており、仕事から歩き回ることが多く運動量はある程度確保されている。勤務体制は週休2日制で土曜日、日曜日が休みである。

・C子(女性, 26歳, ダウン症)

BMI指数からみると25.8で「1度の肥満」(標準は18.5～24)、体脂肪率は31.2%で「太め」(女子の標準は17～25%)に属する。今までの参加プログラムはボウリング、バスケットボール、陸上、フロアホッケーである。人懐こく、明るい性格である。運動への意欲はあるが、俊敏性が低く、練習のウォーミングアップ時に行うジョギングの際に歩いてしまうなど、体力も少ない。

仕事は作業所で箸入れや箸の袋の糊づけ、箱折を行っている。通勤時は月に1、2回バスで通うこともあるが、母親に車で送迎してもらうことが多く、仕事では座っての作業が多いため普段の生活で歩く場面が少ない傾向がある。勤務体制は週休2日制で土曜日、日曜日が休みである。

・D子(女性, 25歳, 自閉症)

BMI指数は33.4でこれは「2度の肥満」、体脂肪率は37.9%でこれは「太め」にあたる。今までの参加プログ



図1 体重変化を記すグラフ



図2 体脂肪率変化を記すグラフ

ラムはボウリング、バスケットボール、フロアホッケーである。運動への意識は割と高く、率先して練習に参加している場面が見られるものの、俊敏性が少し低い。また運動量が高くかつ長時間続くような試合の場面などでは体力が続かずとまってしまうことが多く見られる。現在、肥満のため定期的に病院に通っており、脂肪肝の疑いがあるため、SOのほかに、ほぼ毎日フィットネスクラブへ行き30分程運動を行っている。仕事はパン屋に勤務しており、勤務体制は週休2日制で土曜日、日曜日が休みである。仕事場へは徒歩や自転車通勤しているため、日常的にある程度の歩数は歩いている。

2. 体重・体脂肪率測定

体重や体脂肪率を継続的に測り、本人が記録し変化を見ることでそれらの値を目安に健康を意識できることを目的に、毎回の卓球プログラム時の練習前に測定と記録を行った(図1・2)。測定器にはOMRON社の体重体組成計「カラダスキャンHBF-362」を用いた。この測定器では一度の測定で体重、体脂肪率が測れ、体のどの部位にどのくらい脂肪が多く付いているかも分かる上、骨格筋量、皮下脂肪率、体年齢なども測ることができ、さまざまな側面から体について知ることができる。測定後



図3 「今日は何歩けえ？」

には後述する「今日は何歩けえ？」のファイルに綴じてある表に、体重と体脂肪率の測定値を各々折れ線グラフで記入し変化を自分で意識させた。なお、書き方が分からない対象者には筆者や対象者と仲の良い学生ボランティアコーチがサポートに入り一緒に値の増減を確認した。

3. 万歩計測定・生活振り返りシート「今日は何歩けえ？」

普段、運動というものは数値として見る事ができないが、万歩計を使うことで運動量のひとつの指標として数値で見ることが可能となる。万歩計にはKONAMI社の「e-walkylife2」を用いた。これは、365日分の記録（総歩数、歩いた歩数、走った歩数、消費カロリー）を自動的に保存する上に、本体そのものがUSB形状のため、PCにつなぐとこれまで保存されているデータを表としてみる事ができる機能が付いている。またこの万歩計単体でも、本体の画面では14日分の記録を毎日見ることができ、毎日紙と鉛筆を用意して書きとらなくてもよいため、本人は装着するだけで気楽にウォーキングに楽しく取り組めると考えこの万歩計を選んだ。指導中の2週間～3週間のうちの火・木・日曜日に万歩計の測定を行った。それと同時に、期間中に本人が自分の生活のなかで、どれくらい運動をしているか、どれくらい食事や間食をしているかなどを振り返るために、「今日は何歩けえ？」という生活振り返りシート（図3）に、その日一日何をしたか、何を食べたかを本人に記録してもらっ

た。その際、記入があまり負担にならないように「起床、就寝、食事、間食、運動、仕事」という毎日あるライフイベントに関しては筆者が作成したシールをはるという形式にしている。万歩計測定および一日の記録に関しては、プログラム第1回から第2回、第4回から第5回、第7回から第8回、プログラム終了後の2週間（11月15日から11月29日まで）の計4回行った。

4. 食事・運動指導

卓球プログラム①第2回、②第6回、③第7回の時に健康についての指導を以下のような内容で計三回行った。練習前の約20分間に対象者4人に対しパワーポイントを用いてクイズを多く取り入れて、みんなで楽しんで学べるようにしている。

- ①理想的な歩数・体脂肪率 ～自分のからだを知ろう～
- ②摂取カロリー ～発見！太りにくいおかし～
- ③消費カロリー ～体を動かし脂肪をもやせ！～

(1) 理想的な歩数・体脂肪率 ～自分のからだを知ろう～

2週間の万歩計測定および生活振り返りをした後、第1回目の健康指導を行った。歩数と体重・体脂肪率の二つを主なテーマとし、現在の本人の状況を振り返った上で理想的な数値を知り、目標を立てるという流れで指導を行った。歩数については自分の一日の歩数はどれくらいだったかについて表に書き、次に健康であるために一日に歩いたらよい歩数を支援者と一緒に考え、一日の目標歩数をそれぞれ決めた。その際目安として各自の普段の一日の平均歩数に約2,000歩足した歩数を提示した（表2）。

体重・体脂肪率については、初めに体脂肪率という言葉の意味を学び、それから体脂肪率によって「やせ・ふつう・すこし太め・太め」の4段階に分かれている表を見て、自分がどの段階にいるのかを確認した。ただし数値だけではどのくらいで何段階なのかイメージしにくいと考え、筆者や対象者全員が知っているコーチを例に出し、「○○コーチはふつう」、「△コーチはすこし太め」というように大体のイメージを持てるようにした。その後本人の体重と体脂肪率の数値をそれぞれ折れ線グラフに書き、これから毎回変化を見ていくことを伝えた。

表2 対象者の日常歩数と目標歩数

| | 日ごろの歩数 | 目標歩数 |
|----|-------------------|-------------|
| A男 | 12000～13000 | 14000～15000 |
| B男 | 平日：5000, 休日：12000 | 休日：7000 |
| C子 | 5000～6000 | 7000～8000 |
| D子 | 5000～6000 | 7000～8000 |

(2) 摂取カロリー ～発見！太りにくいおかし～

対象者は全員家族と同居しており食事は母親がつくっ



図4 摂取カロリーの指導の一例



図5 消費カロリーの指導の一例

ているという現状の、食事について制限するには保護者の協力が必要となる。今回は本人が他の協力を得ないでやろうと思えば本人のみで行える食事指導ということで「お菓子」に焦点をしばって指導を行った。図4に指導教材の内容例を示す。はじめに「カロリー」とは何かについて実際にある市販のお菓子を取り上げ、どこにカロリーが表示されているのか、その数値が高いと太りやすいのだということを勉強するとともに、高カロリーのお菓子や低カロリーのお菓子を紹介し、太らないためにはどんなお菓子がお勧めか、またどういった食べ方をするとよいかについて指導し、第6回目のプログラムのあったその日を合わせ計4回、一日のお菓子についての記録を各自で行った。

(3) 消費カロリー ～体を動かし脂肪をもやせ！～
「消費カロリー」とは何かについて学んだ後、同じ運動でも続ける時間が長いほうが消費カロリーが高いこと、また似たような運動の場合は同じ時間でも、より激しい運動の方が消費カロリーが高くなることを学び、普段の生活の中ではどのようにして消費カロリーを高めることができるかいくつかの例を提案した。図5に指導教材の内容例を示す。C子は、この図5の設問の選択肢の

うちで体脂肪率のことを、字義通りに本気で「からだか死亡(しばう)すること」と捉えていた。

Ⅲ. 取り組みの結果と考察

1. 各対象者の変化

(1) A男

プログラム初回時に90.6kgだった体重が競技会時には88.3kg(−2.3kg)になり、30.1%だった体脂肪率が29.9%(−0.2%)になり体重・体脂肪率ともに減少するという結果となった。初めは万歩計の歩数をB男と見せ合うなど興味を示していたが、段々とつけ忘れることが多くなり、興味が長く続かなかった様子であった。仕事が忙しいという理由から「今日は何歩けえ？」ファイルについては負担となってしまった様子であった。本人が自ら書きたいと思えるよう、内容やチェック方法や特典を工夫したり、ファイルへ記入する必要性を感じさせるような健康指導を行ったりするなどして改善する必要がある。

歩数において、平日は十分な運動量があるので、休日の余暇を充実させ運動量をあげることが望まれる。A男の場合3日勤務して1日休みがあるというように休日の曜日が決まっていないため、SOへの参加も8回のプログラム中3回〜4回ほどであった。そのため、SOの活動だけでなく個人で取り組むことのできる軽運動を見つけられればと考える。

(2) B男

プログラム初回時に78.6kgだった体重が競技会時には78.2kg(−0.4kg)になり、19.3%だった体脂肪率が20.4%(+1.1%)になった。体型に大きな変化はなかったといえる。今回の取り組みでは対象者の中で最も万歩計に興味を示しているようであった。つけ忘れることもなく、筆者と会うと毎回歩数についての話題が彼の方から出た。これは対象者の中や同時期に万歩計をつけていた筆者や学生ボランティアの中で飛びぬけて歩数が多く(平均20,000歩以上、時に30,000歩以上)、賞賛される機会が多かったこと、歩数を言い合うことによってゲーム感覚で取り組めたことがよかったのではないかと考える。また他の対象者よりも知的レベルが高いこと、機械の操作に慣れていることも要因として考えられる。

研究期間を終え、データを確認して万歩計をB男に返したところ「待ってました」と喜んでおり、筆者が「また3万歩いったら教えてね」というと、「いいよ、毎回教えるね」と言っていた。今後もB男が気に入った万歩計というツールを通して、自分の運動量を数字で見ることで健康を意識できればと考える。

(3) C子

プログラム初回時に62.9kgだった体重が競技会時には64.1kg(+1.2kg)になり、31.2%だった体脂肪率が30.9%(−0.3%)になった。万歩計測定やファイル記

表3 健康・運動についての意識の変化

| 質問 | 卓球1 6/15 | 卓球・競技会 10/5 |
|--|----------------------------------|-------------------------------|
| 1 スペシャルオリンピックスの卓球に参加するのは楽しみですか？ | 初めてだけけど楽しみ。 | 楽しかったです |
| 2 どんなことが楽しみですか？ | 練習 | 練習するのが |
| 3 運動するのは好き？それとも嫌い？ | 日常的に仕事もしてるし、好き、やや好き。 | 好きです |
| 4 どうして運動するのが好きなの？(嫌いな？) | 医者から脂肪肝の、糖尿病のつたがいがあるので、すすめられている。 | よく、フィットネスに通ってるから。卓球も楽しい。 |
| 5 Oちゃん(くん)は、自分のことを太っている方だと思う？やせている方だと思う？ | 中間くらい。(ピンクの線(やや太っている)) | ピンクの真ん中 |
| 6 これからどうなりたい？ | ふつう(オレンジ(ふつう)) | ふつうに |
| もしOちゃん(くん)が今より太っていたら、どんな悪いことがある？ | 医者から強制入院させられる。(こわいですか?)はい。 | 病気とか |
| 8 逆に、太っていて、良いことはある？ | ないです。 | ない、やせてる人に邪魔とか、勝手にいことたくさん食べるとか |
| 9 もしOちゃん(くん)が今よりやせていたら、どんな悪いことがある？ | 運動して倒れる。骨折とか。 | ないです、筋肉が弱くなる |
| 10 逆に、やせていて、良いことはある？ | 筋力つけたいからです。わかりません。 | 新しいからだが入る |

入については保護者の声掛けがないと取り組めないような様子であった。健康指導では数字の理解が曖昧であること、話を理解するのに時間がかかることから指導中は控えめな様子で、また普段よりも静かであった。第4期を終えた後に渡した筆者らの自作の軽運動(ダンス)のDVDは毎日取り組んでいるとのことであったため、活動に楽しみを見出しやりたいという気持ちにさせることができれば、継続的に家庭でも軽運動を行えるのではないかと考えられた。

(4) D子

プログラム初回時(6/15)に96.3kgだった体重が競技会時(10/5)には92.0kg(-4.3kg)になり、38.8%だった体脂肪率が38.0%(-0.8%)になっていた。D子はSOの運動プログラム以外にもフィットネスクラブへ定期的に通っていたため、体重の減り幅が大きく出る結果となったと思われるが、こうして運動の結果を数値とグラフで本人にわかりやすく示すことでD子は理解しとでもうれしそうであった。また、今回の取り組みでは対象者の中では、最もファイルへの記入し忘れや万歩計つけ忘れなどをすることなく正確に取り組んでいた。健康指導の内容については、高カロリーのお菓子を控えるといったように普通の生活で実施できている様子もうかがえ、知識として知ったことを実行できていた。

ファイル記入に関しては保護者の支援も一切うけておらず、本人一人で取り組んでいた。ただし、長期的にみていくと本人のみで続けられれば最も良いことではあるものの、間食だけでなく、食事にかかることすべてを変えようとなると同居の場合には保護者の協力が欠かせない。今後、食事面を含めて指導していくときは保護者のコメント欄やチェック欄などを作って、保護者が目を通す機会をつくる必要もあるだろう。

なお、D子については、指導初回と最終日に運動や健康についての意識を問う10項目の質問をしたところ、指導前後で大きな変化はなく概して正しい理解をしていた(表3)。また、このうち質問5と6は、単にことばによる質問ではイメージがしにくいいため、図6に示すシート

を用いて指差しで回答してもらった。実はこのボディイメージを問う質問については対象者全員がゆがんでおり実際よりも自分をやせていると認識する傾向にあったが、指導後においては正しい認識を持てるようになっていた。

行動面では、D子は健康指導において学んだ「おやつは300kcal以下」という約束を守り、「ポテトチップス」(500kcal)から「じゃがりこ」(302kcal)に間食を変えていた。また、学生スタッフと遊びに出かけた際、コンビニでじゃがりこを買うときに「半分に分けよう」と提案していた。さらに、日々の生活の中で、「エスカレーターではなく階段を使います」、「コーラはゼロに変えました」などと、望ましい変化が数多く見られるようになった。

2. それぞれの取り組みの成果

(1) 体重・体脂肪率測定

毎回のプログラムで体重・体脂肪率を測定することで、特に体重が重くなっているかどうか各々で意識している様子がうかがえた。一般に、体重を測るだけでもそれを意識するようになることから、よいダイエット方法であるといわれるが、折れ線グラフにより自分の体重の変化をみることでよりいっそう意識することができたと考えられる。今回は、筋肉と脂肪とでは比重が異なり筋肉量が多く代謝の良い体を作るためには体重が一時的に増えることがあることを考慮し、体重の増減にはあまり注目せず体脂肪率に注目して評価を行った。そのため体脂肪率が減った時に褒めるようにし、増えた時には特に指摘はしなかったが、増えた時にどのようなことに気をつければよいかなどを提案できれば、より運動の必要性を感じて健康的な生活に近付けられる機会とできたと思われる。

(2) 「今日は何歩けえ？」ファイル・万歩計測定

自分の生活を振り返り、食べたものや運動量について考える機会として、また対象者の生活の変化をみる資料として本人によるファイル記入を行った。楽しんで取り組めるよう、1日の様子をファイルに記入したら写真の一部分を貼っていき、期間中すべてのファイルに記入すると対象者にとって好きなものが写っている(たとえば好きなタレントなど)一枚の写真ができるようにした。また負担が大きくなるようにするために、生活の中で毎日あるイベントである「起きた時間」「寝た時間」「ごはん」「おやつ」「運動」に関してはシールを用意し、記入が困難であるようならばシールを貼るだけでもよいこととした。歩数に関しては目標値を超えていた時は花丸をし、賞賛を与えると喜んでいる様子が見られた。しかし生活の振り返りについては、食事や運動についてそれが少ないのか多いのか、よいのか悪いのか、対象者と筆者とで振り返る時間をあまりとれず、振り返った記録を十分には活かしきれなかった。

万歩計の導入に関しては、万歩計は運動量を数字とし

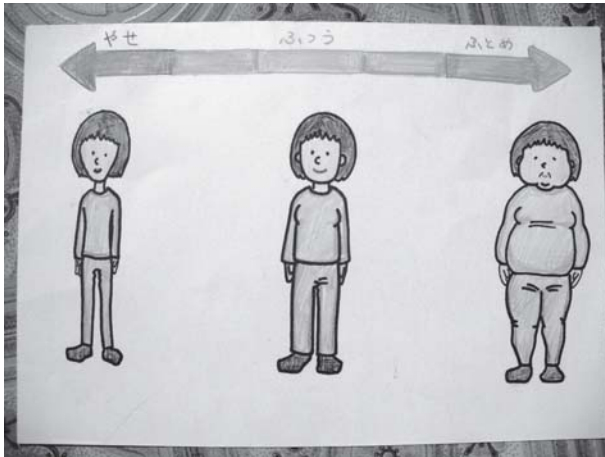


図6 ボディイメージを確認するシート

て目に見える形であらわすため、運動量をはかったり、歩数を目標にして運動する機会をふやしたりすることをねらいとして取り入れた。同時期に対象者4名と筆者、対象者が参加している卓球プログラムに参加している学生ボランティア2名が同じ万歩計をつけており、お互いに歩数を言い合えたことはとても効果的であった。一人では誰も歩数の話を共有することはできず、段々と飽きてしまうが、同時期に複数名で万歩計をつけることで互いの歩数を聞いたり、負けたくないという意識をもったりとゲーム感覚で楽しむことができたと考えられる。対象者の保護者の中には同じ万歩計を購入し付けている者もあり、家庭でも歩数の話題を共有できるという良い傾向もみられた。

(3) 健康指導

健康指導を第1回目は「理想的な歩数・体脂肪率～自分のからだを知ろう～」、第2回目は「摂取カロリー～発見！太りにくいおかし～」、第3回目は「消費カロリー～体を動かし脂肪をもやせ！～」という内容でパワーポイントを用いてクイズ形式で対象者全員に対し一斉に行った。これはTVが好きな対象者が多かったため、「おもいきりテレビ」のような要領で3択問題を多く取り入れたことにより、全体的に楽しんで取り組んでいる様子がみられた。

また、生活の随所に、健康を意識している様子うかがえるようになった。第2回目の健康指導で行った「300kcal以下のお菓子を選ぼう」という言葉が定着しており、それ以来300kcal以上のお菓子を控えているとD子から報告してきており、この時もじゃがりこ（300kcal以上）を我慢しているようであったが、筆者から「スナックは一人で食べるなら却下、二人で食べるなら？」と言

うと、「賛成！！」というように答えており、健康指導で学んだことを実践することができた。また、カロリーを普段の生活から気にするようになっており、指導が生活に定着している様子うかがえた。

IV. おわりに

今回の健康指導を終えて、より効果的な指導は次のようなものだと考えられる。すなわち、わかりやすく、興味を持てるようにするために、言葉よりも絵や写真を多く用いること、また、抽象的な話よりもより生活に沿った具体的な話をする事、指導を行った後にすぐ取り組めるような課題を明確にすることが大切であると再認識した。

内容的には、軽運動や間食についてなど、本人が一人でもできることを中心に指導内容を考え、どんなことをしたら良いかを提案してきた。しかし、そもそも本人がなぜしなければならないかという部分を自覚することのできるような指導がより一層求められると考える。たとえば、太ると体にどのようなことが起こるのか、食べ過ぎると体はどうなるのかなど、自分のこととして健康を意識する必要性を考えられるような内容を取り上げていく必要がある。

そして、こうした健康・運動意識が、支援する人が変わっても場所が変わっても、維持・継続して取り組めるように、地域生活を送る上でどのようなサポートを活用できるか、改めて本人を中心としたオーダーメイドの支援を考えていく体制づくりのあり方について検討していく必要があるだろう。

附記

本論を執筆するにあたり、A男、B男、C子、D子さん本人と保護者、そしてスペシャルオリンピックス日本・富山に協力をいただいた。ここに記して感謝申し上げる。

引用文献

武蔵博文・水内豊和（2009）知的障害者の地域参加と余暇活用に関する調査研究。富山大学人間発達科学部紀要, 3(2), 55-61.

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

高等学校におけるストレスマネジメント教育の試み

—「論理療法」を取り入れた健康教育と「保健体育科」の授業実践より—

奥澤 雅恵*・下田 芳幸・石津 憲一郎

Stress Management Education for High School Students

Masae OKUZAWA, Yoshiyuki SHIMODA, Kenichiro ISHIZU

キーワード : 高校生, ストレスマネジメント教育, 健康教育, 保健体育, 論理療法

Keywords : High School Students, Stress Management Education, Health Education, Health and Physical Education, Rational Emotive Behavior Therapy

I 問題と目的

ストレスは誰もが経験することであり、児童生徒もその例外ではない。最近の不登校やいじめ、暴力や非行などといった児童生徒の問題行動は社会的にも大きな関心を集めており、その原因の1つとして、学校や家庭で経験するストレスが取り上げられている。

文部省「国民の健康・スポーツに関する調査」(1998)では、いらいらしたり、むしゃくしゃしたりすることが「日常的によくある」と回答した児童生徒の割合は、小学6年生、中学3年生、高校3年生のいずれにおいても2割に達している。本研究の対象校においても、平成20年度の保健室来室者の8割近くが心因性の内科的疾患(腹痛、頭痛、悪心、体調不良・倦怠感、過呼吸、精神的なもの)を訴えての来室であった。

しかし、ロマーノ(Romano, 1992)は、学校教育場面は児童生徒に対してある程度のストレスを経験させる場所でもあるため、同時にストレスを効果的にコントロールし、心身の健康を高めるための方法を子どもに教える必要があると述べている。加えて学校生活の中からも、ストレスをいっさい排除することは不可能である。さらに、さまざまなストレス場面を乗り越えることによって、子どもが成長していくことも事実である。したがって、子ども自身の「ストレス耐性」を高めるという視点が重要である(三浦・上里, 2003)。

子どもたちが経験している「ストレス」によって生じるであろう様々な問題を未然に防ぐために、「ストレス」を自ら軽減できる力を学校教育の中で養わせることが求められているが、学校5日制の中で、ストレスを自己コントロールする力を身につけさせる、いわゆる“ストレスマネジメント教育”をどう展開させていくかは、大き

な課題である。

ところで、世界保健機関(WHO)のオタワ憲章(1986年)において「人々が自らの健康をコントロールし、改善することができるようにするプロセス」として表現されたヘルスプロモーションの考え方は、20世紀の後半以降、世界的に広まっている。ヘルスプロモーションの考え方においては、人々が自らの健康課題を主体的に解決するための技能を高めるとともに、それらを実現することを可能にするような支援環境づくりもあわせて重要であることが示されている。学校教育においてもこのヘルスプロモーションの考え方が取り入れられており、現行の学習指導要領の総則において、体育・健康に関する指導は学校教育活動全体を通じ適切に行うものとしている(文部科学省, 2008)。

さらに小学校の体育、中・高等学校の保健体育の学習指導要領においては、生きる力や心の教育、新しい健康観(ヘルスプロモーション)を受け、「心と体を一体としてとらえ、」という言葉が教科目標に掲げられている。ここにストレスマネジメント教育のねらいと相通ずるものがあることが確認できる。「体育」では心と体のリラクゼーションを図る「体ほぐしの運動」が取り入れられ、運動の心と体への効果や健康、特に心の健康が運動に密接に関連していることなどを「体ほぐしの運動」を通して理解できるようにすることを目指している。また、高等学校指導要領の「内容の取扱い」においてはこの「体ほぐしの運動」は、高等学校保健分野「精神の健康」単元との関連を図って指導するように示されており、この教科教育の実践の成果には、まさにストレスマネジメント教育のねらいと相通ずるものがある。したがって、学校教育の中でストレスマネジメント教育をいかに展開していくか、「体育」、「保

* 富山県立呉羽高等学校

健体育」といった教科がその可能性に極めて多大に寄与するといっても過言ではない。しかしながらこれまでのところ、高校生を対象としたストレスマネジメント教育の報告自体が少なく、「保健体育」等における実践は皆無な状況である。

そこで本研究では、学校においていかにストレスマネジメント教育を展開していくか、その可能性を探るため、対象校において昨年度から実施されている「論理療法」を取り入れた健康教育（学年統一ホームルーム）と体育授業（ダンス領域）において、ストレスマネジメント教育の実践を行い、学校の教育場面におけるストレスマネジメント教育の効果を検討する。

なお本研究の仮説は以下のとおりである。

- 1) 「論理療法」を取り入れた健康教育の実施により、生徒が自己の不合理的思い込みに気づき、それを自ら変える方法について知ることができる。
- 2) 体育授業（ダンス領域）において、リラクゼーション技法を取り入れた「体ほぐしの運動」を行うことで、ストレス反応を軽減することができる。
- 3) 体育授業（ダンス領域）は「心と身体を一体として捉え、仲間と関わり合いながら心を解放し、認め合うこと」を学習のねらいとするとともに、音楽を使用するという授業形態から、ストレスマネジメント教育、特にリラクゼーション技法を導入しやすく、よりリラクゼーション感を高めることができる。

II-1 研究1：「論理療法」を取り入れた健康教育の実施効果の検証

目的：保健委員によるピア・エデュケーションによって論理療法を取り入れた健康教育を学年統一ホームルームで実施し、その効果を検証する。

方法

- (1) 対象：Z高校2学年191名（男子55名、女子136名）
- (2) 時期：2009年6月上旬
- (3) 調査材料：心理的ストレス反応測定尺度（鈴木ら、1997）
- (4) 手続き：松木・宮脇・高田（2004）などを参考に、健康指導部教諭により、論理療法を取り入れた統一ホームルームの指導案を作成した。その後、各クラス男女保健委員2名を対象に、放課後の時間を利用して、健康指導部教諭による事前指導が2回ずつ行われた（付録1～3参照）。そして、事前指導を受けた各クラス男女保健委員2名が司会進行を務めて、統一ホームルームが実施された。調査材料は、統一ホームルームの実施前後の別の時間を利用して、クラス単位で一斉に実施し、回収した。

結果と考察

統一ホームルームへの欠席、あるいは調査材料への記入漏れの生徒を除く155名（男子42名、女子113名）を分析対象とした。

ストレス反応尺度の変化：実施前のストレス反応得点で効果に差がみられることが予想されたことから（三

表1 心理的ストレス反応の高群・中群・低群における平均値と分散分析の結果

| 因子 | 群 | N | Mean | (SD) | F値 | | | |
|--------|--------|-----|------|---------------|----------------|---|----------------|---|
| 抑うつ・不安 | 低群 | 前後 | 74 | 1.10 1.30 | 1.18 1.68 | 群の主効果 221.55 **** 高>中>低 前後の主効果 16.36 **** 前>後 群×前後 12.08 **** 高:前>後 | | |
| | | 前後 | 58 | 5.24 4.74 | 2.08 2.54 | | | |
| | 中群 | 前後 | 23 | 11.78 9.52 | 3.41 4.47 | | | |
| | | 前後 | 74 | 1.08 1.19 | 1.36 1.85 | | | |
| | 不機嫌・怒り | 低群 | 前後 | 58 | 4.45 4.57 | | 2.21 2.69 | 群の主効果 112.09 **** 高>中>低 前後の主効果 1.60 n.s 群×前後 3.06 * 高:前>後 |
| | | | 前後 | 23 | 8.74 7.61 | | 4.22 4.03 | |
| | | 中群 | 前後 | 74 | 2.15 2.18 | | 1.99 2.52 | |
| | | | 前後 | 58 | 6.83 6.02 | | 2.55 3.38 | |
| | | 無気力 | 低群 | 前後 | 23 | | 12.13 10.57 | |
| 前後 | | | | 74 | 2.15 2.18 | 1.99 2.52 | | |
| 中群 | | | 前後 | 58 | 6.83 6.02 | 2.55 3.38 | | |
| | | | 前後 | 23 | 12.13 10.57 | 3.01 4.19 | | |

* $p < .05$, *** $p < .005$, **** $p < .001$

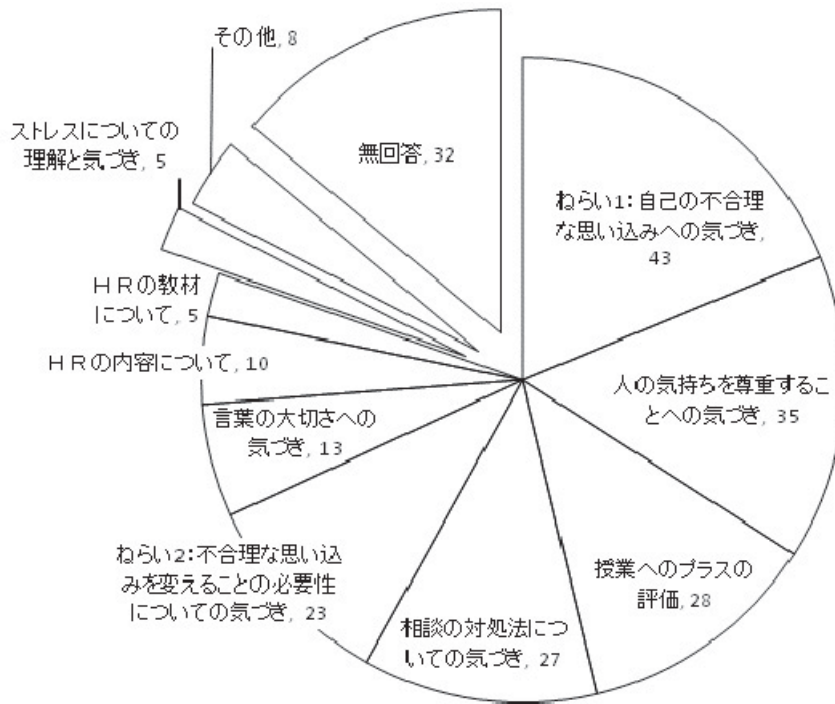


図1 生徒の感想記述の分類

みられた半面、「確かに、言い方や考え方次第でストレスが減るものだと思うが、責任ある仕事は、『するに越したことはない』ではだめで、またその責任の大きい仕事がたくさんあると、ストレスはたまるものだと思う。その場合どうすればいいのですか？(女子)」という感想も見られた。こういった生徒はクラスまたは部活動等でも責任ある役割を任されている可能性が考えられる。このような場合への対応や内容の修正を行いつつ、生徒を中心としたストレスマネジメント教育システムを整備すること(坂野ら, 2004)が必要だと考えられる。

浦・上里, 2003), 事前のストレス反応尺度得点をもとに生徒を「高群」「中群」「低群」の3群に分類し, 群別に統一ホームルーム前後の各尺度得点の変化について分析を行った。表1は, 群別の統一ホームルーム前後における生徒の尺度得点の平均値, 標準偏差値を示したものである。

分析の結果, 抑うつ・不安得点および不機嫌・怒り得点に関しては, 高群において得点が有意に減少していた(順に $F(1,152) = 38.343, p < .001$; $F(1,152) = 7.563, p < .01$)。無気力得点に関しては, 中群において得点の減少が有意傾向($F(1,152) = 3.706, p < .10$), また高群の得点が有意に減少していることが示された($F(1,152) = 38.343, p < .001$)。

以上の事からストレス高群においては, 特にストレス反応を高く表出していた生徒のストレス反応の軽減に有効であることが確認できた。

統一ホームルーム後の生徒の感想: 統一ホームルーム後の生徒の自由記述による感想を収集したところ, 総数229の反応が得られた。KJ法を用いて内容の類似性から分類したところ, 9のカテゴリーに分類された。感想のほぼ3割が, 「自己の不合理的な思い込みに気づく」「不合理的な思い込みを自分で変えようとする事ができる」に関わる感想であったことから, 今回の統一ホームルームのねらいは概ね達成されたことが示された(図1参照)。

授業後の自由記述による感想では「今日のHRで考え方を少し変えるだけで違った思考になるなと思いました(女子)」など自己の不合理的な思い込みを変えることの必要性についての気づきに触れた生徒の感想が

II-2 研究2: リラクゼーション技法を取り入れたダンス授業の指導案立案と授業効果の検証

目的: リラクゼーション技法を取り入れたダンス授業の指導案を立案・実施し, その効果を検証する。

方法:

- (1) 対象者: Z高校2学年女子136名
- (2) 実施時期: 2009年6~7月
- (3) 調査材料: 心理的ストレス反応測定尺度(鈴木ら, 1997), 子ども版状態不安尺度STAIC-S(曾我, 1983)
- (4) 手続き: リラクゼーション技法を取り入れた体育ダンス授業の指導案は, 藤原(2006), ストレスマネジメント教育実践研究会(2002), 坂野ら(2004), 山中・富永(2000), 静岡県総合教育センター(2001)及び富山県総合教育センター(2008)を参考に「心理教育」「リラクゼーション技法」などを組み合わせて立案した。なお対象生徒は1年次に, 保健授業の単元で, 既にストレスについて学んでいる。この学習を踏まえ, ストレスマネジメント教育の一般的な流れである「ストレスの概念を知る」「自分のストレスに気づく」「ストレス対処法を知る」「ストレス対処法を活用する」(山中・富永, 2000)に基づき, 授業を構成した。リラクゼーション技法は, 生徒にとって簡便に習得可能なものという観点から10秒呼吸法を実施した。10秒呼吸法は, 誰でも簡単に身につけられ, いつでも, どこでも, 1人で活用できる呼吸法である(藤原, 2006)。ダンスの授業の中で, 抵抗なく取り組むことができるよう

表 2 高群・低群における状態不安の平均値と分散分析の結果

| 群 | N | 1回目 | | 2回目 | | F値 | |
|----|----|------|-------|-------|-------|-------|--|
| | | 前 | 後 | 前 | 後 | | |
| 低群 | 66 | Mean | 8.83 | 3.85 | 9.52 | 4.59 | 群の主効果 103.72 **** 高>低 前後の主効果 105.80 **** 前>後 群×前後 19.05 **** 高:前>後,低:前>後 |
| | | (SD) | 4.35 | 3.84 | 7.50 | 5.64 | |
| 高群 | 50 | Mean | 23.58 | 10.58 | 19.32 | 10.90 | |
| | | (SD) | 5.02 | 6.71 | 8.91 | 8.07 | |

****p<.001

に、授業の導入時は友達とのコミュニケーションを図るためペアで行い、まとめ時には1人でクールダウンとして行った。体ほぐしの運動のねらいは、いろいろな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、自分や仲間の身体や心の状態に気づいたり、体の調子を整えたり、仲間との交流を豊かにすることである。また、このような運動で体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、精神的なストレスの解消に役立つようにして体と心の安定を図ること(文部科学省, 1999)になる。今回のダンスの授業では、1時間目は体ほぐしの運動の中でも「リラックスできる運動」を取り入れ、2時間目には、「活動的な運動」を取り入れた授業内容とした(付録4, 5参照)。

STAIC-S(曾我, 1983)は、2回の授業の前後に、ストレス反応尺度(鈴木ら, 1997)は、ストレスマネジメント教育の前後と、フォローアップとして1カ月後に実施した。なお事前のデータは研究1と同じである。

結果と考察

(1) 状態不安得点の変化：授業を欠席した者を除く、女子116名を分析対象とした。

授業実施前のSTAIC-Sの総得点をもとに、生徒を状態不安「高群」「低群」の2群に分類し、群別に各回の授業前後の状態不安得点の変化を分析した。表2は、群別の各回の授業前後における生徒の得点の平均値、標準偏差値を示したものである。

分析の結果、高群、低群ともに、授業の前後で状態不安が有意に低減していた。

また、授業実施前の1回目と2回目間の得点について、低群では有意な得点の変化は示されなかったが、高群では2回目が有意に得点が低かった。

以上の事から1回目、2回目ともに授業の実施後、ストレス低群、高群のいずれにおいても有意な得点の減少が示さ

れており、このことから、リラクゼーション技法を取り入れたダンス授業の実施は、生徒の状態不安の軽減に有効であることが確認できた。

また、今回の調査においては2回のみ授業前後の状態不安得点の変化を分析したが、1回目と2回目の授業前の状態不安得点においては、ストレス高群において有意に得点が減少したことから、リラクゼーション技法を取り入れたダンス授業を今後も継続的に実施することにより、ストレス高群においてはさらなるストレス症状の軽減の可能性も期待できるものと推測される。この点は、今後の検討課題である。

(2) 授業後の生徒の感想：1回目の授業後の生徒の自由記述による感想を収集したところ、総数268の反応が得られた。

KJ法を用いて内容の類似性から分類(図2)したところ、13の小カテゴリーと4つの大カテゴリーに分類された。「教材の意義(気分の高揚についての記述も含まれる。」「マイナスの感想」と「その他」の感想を除く、全体の81%の感想が、「気分の高揚」「腹式

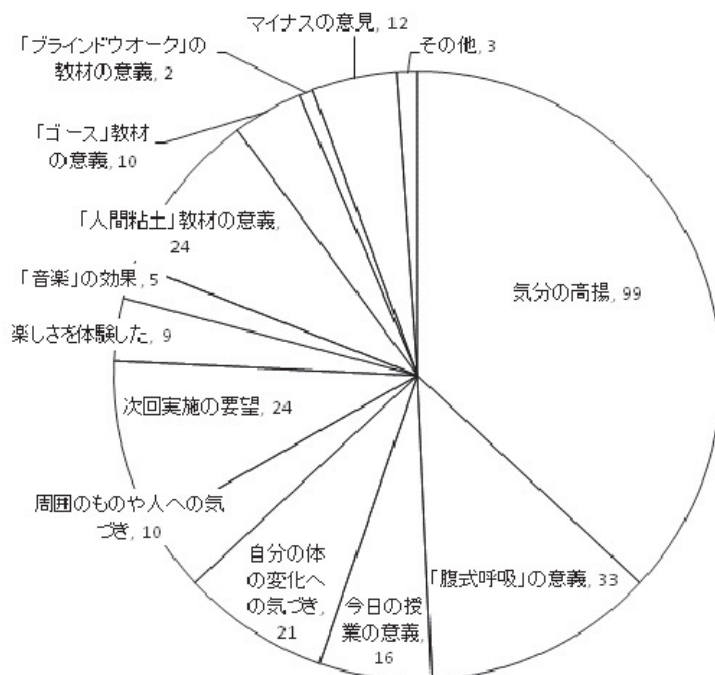


図 2 1回目の授業後の生徒の感想

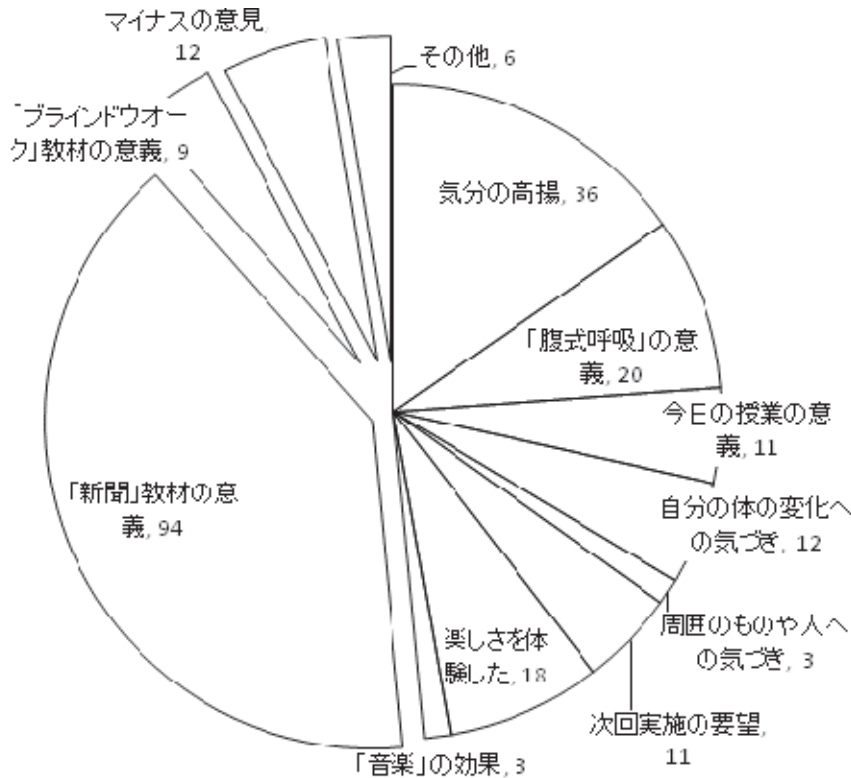


図3 2回目授業後の生徒の感想

呼吸の意義」「自分の体の変化への気づき」「周囲のものや人への気づき」など「授業のねらい」に関わる感想であったことから、本時の授業のねらいは概ね達成されたことが示された。

また「楽しかったし、いろんな人と背中を合わせたり、腹式呼吸をしていたらすごく落ち着いてきたのを体で分かることができた。」「背中を合わせると、安心した気持ちになった。人と触れ合うことで、気持ちが楽になるのだなあと思った。」など体ほぐしの運動のねらいである「体への気づき・体の調整・仲間との交流」やダンス・セラピーのペアでの「背合わせ」の活動についての感想が得られたことや、「自分の呼吸を感じたり、ゆったりした曲を聴いていると、落ち着いた気持ちになりました。」など音楽の効果についての感想を得られたことは、今回の授業が体ほぐしの運動を取り入れた体育（ダンス領域）授業でのストレスマネジメント教育であったからだと考えられる。

さらに、「布をみんなでピンと張らせたりゆるめたり楽しかった。」「友達にマッサージをしてもらったのが気持ちよかった。」など「教材についての感想」や、「10秒呼吸法を暇な時などにやってみたいです。」などの「次回実施への要望」の感想が得られたことは、生徒にとって授業内容が興味・関心のあるものであったことがうかがわれる。

続いて、2回目の授業後の生徒の自由記述による感想を収集したところ、総数235の反応が得られた。

KJ法を用いて内容の類似性から分類（図3）したところ、12の小カテゴリーと4つの大カテゴリーに分類された。全体の49%の感想が「気分の高揚」「腹式呼吸の意義」「自分の体の変化への気づき」「周囲のものや人への気づき」など「授業のねらい」に関わる感想であったことと、本時の授業の中心技法とした体ほぐしの運動の『「新聞紙」教材の意義』に関わる感想が全体の感想の40%を占めたことから、本時の授業のねらいは概ね達成されたことが示された。

感想は「前回のようにリラックスするのよかったけど、新聞を使ってワーッ！！って、体を動かしても、良い心のリフレッシュになった。」「新聞はとても楽しめた！音も感触もやっていてスカッと

した！！」など、「『新聞紙』教材の意義」についてのものが圧倒的に多かった。新聞紙教材は、ダンス学習の教材として開発されたものであり、動きも大きく、遊び感覚で体ほぐしと心ほぐしができる優れた教材である。体ほぐしの運動に「リラックスする運動」を取り入れた前回の授業と違い、今回の授業では、「活動的な運動」として「新聞紙教材」を取り入れたことが効果的であったと思われる。

(3) ストレス反応得点の変化：事前調査日と統一ホームルーム実施後の調査日及び2回のリラクセーション技法を取り入れたダンス指導を欠席した生徒を除く女子98名を分析対象とした。

ストレス反応尺度の事前の合計得点をもとに、生徒をストレス「高群」「中群」「低群」の3群に分類し、群別に統一ホームルーム前後及びリラクセーション技法を取り入れたダンス授業後の各尺度得点の変化について分析を行った。表3は、群別の統一ホームルーム前後及びリラクセーション技法を取り入れたダンス授業後における生徒の尺度得点の平均値、標準偏差値を示したものである。

抑うつ・不安得点は、低群・中群においては有意な変化は確認できなかったが、高群において得点が有意に減少した ($F(2,190) = 11.602, p < .001$)。不機嫌・怒り得点は、低群・中群・高群において有意な変化は確認できなかった。無気力得点は、低群で得点が有意に増加した ($F(1,190) = 4.960, p < .01$)。

表3 心理的ストレス反応の高群・中群・低群における平均値と分散分析の結果

| 下位尺度 | 群 | 実施時期 | N | Mean | (SD) | F値 | | |
|--------|----|-----------|----|-------|--------|---|---------------------------------------|--|
| 抑うつ・不安 | 低群 | Pre | | 1.36 | (1.25) | 群の主効果 127.47 ** 時期の主効果 5.41 ** 群×時期 4.38 ** | 高>中>低 Pre>Post>FU 高:Pre>Post>FU | |
| | | Post | 42 | 1.26 | (1.60) | | | |
| | | Follow-Up | | 2.07 | (2.04) | | | |
| | 中群 | Pre | | 5.32 | (1.96) | | | |
| | | Post | 38 | 4.76 | (2.40) | | | |
| | | Follow-Up | | 4.34 | (2.93) | | | |
| | 高群 | Pre | | 11.61 | (3.20) | | | |
| | | Post | 18 | 9.33 | (4.73) | | | |
| | | Follow-Up | | 9.06 | (4.93) | | | |
| 不機嫌・怒り | 低群 | Pre | | 1.24 | (1.53) | 群の主効果 69.36 ** 時期の主効果 0.65 n.s. 群×時期 1.81 n.s. | 高>中>低 | |
| | | Post | 42 | 1.10 | (1.51) | | | |
| | | Follow-Up | | 1.62 | (1.99) | | | |
| | 中群 | Pre | | 3.84 | (1.73) | | | |
| | | Post | 38 | 4.29 | (2.54) | | | |
| | | Follow-Up | | 3.53 | (3.17) | | | |
| | 高群 | Pre | | 8.00 | (3.61) | | | |
| | | Post | 18 | 6.83 | (3.73) | | | |
| | | Follow-Up | | 6.94 | (3.75) | | | |
| 無気力 | 低群 | Pre | | 1.95 | (1.70) | 群の主効果 88.75 ** 時期の主効果 2.88 † 群×時期 3.75 ** | 高>中>低 Pre>Post<FU 低:Pre・Post<FU | |
| | | Post | 42 | 1.83 | (2.08) | | | |
| | | Follow-Up | | 3.67 | (2.69) | | | |
| | 中群 | Pre | | 7.05 | (2.70) | | | |
| | | Post | 38 | 6.26 | (3.43) | | | |
| | | Follow-Up | | 6.13 | (3.30) | | | |
| | 高群 | Pre | | 11.94 | (2.70) | | | |
| | | Post | 18 | 10.22 | (4.37) | | | |
| | | Follow-Up | | 10.39 | (5.39) | | | |

† p<.10 **p<.01

以上の結果から高群においてのみ「論理療法」を取り入れた健康教育の実施とダンス授業実施の経時的変化において、「抑うつ・不安」得点が有意に減少したことが確認された。今回の「論理療法」を取り入れた健康教育と「リラクゼーション技法」を取り入れたダンス授業の実施は、生徒の「抑うつ・不安」反応の軽減に有効であったことが示された。

しかし、低群における経時的変化においては、ダンス授業の実施後に無気力得点の有意な増加が確認された。これは、調査時期が大きく影響していると考えられる。ダンス授業を行った7月は、1学期末考査直後であり、テストが返却された時期であった。先行研究では、学業は無気力的認知・思考と高い相関を持っている(岡安ら, 1992)ことやテスト後では落胆感情の表出が高まる傾向にある(三浦・嶋田・坂野, 1997)ことが明らかにされている。また、生徒の授業後の「授業前はテストの結果のことで、イライラしていたのにこの授業でだいぶ楽になった。」「授業の最初は、テストや勉強部活動の事でイライラしたり、不安な気持ちになっていたけど、授業が終わったら、とても安心した。」「最近、部活の事やテストの事でストレスがたまったりしていたので、すこしリラックスできてよかつた。」などの感想から、元来、ストレス反応の表出が少なかった低群において、考査による影響が顕著に表れたものと推察される。

本研究においては、比較対象となる群を設定できなかった。よって今後は、ストレスマネジメントを実施しない統制群や、他の取り組みを行う対照群などを設定するなどして、効果に関する詳細な検証を行う必要があるだろう。

III 全体的考察

本研究の目的は、高等学校でいかにストレスマネジメント教育を展開していくか、ストレスマネジメント教育実施の可能性を探ることであった。以下では、得られた結果について考察し、今後の課題についてまとめる。

1) 「論理療法」を取り入れた健康教育の実施

対象校においては、論理療法を取り入れた健康教育は昨年度から実施されているが、今回初めてストレス反応尺度(鈴木ら, 1997)を用い、教育効果を測定した。尺度調査の結果からは、ストレス高群については健康教育が効果的であることが示された。

また、研究仮説1「『論理療法』を取り入れた学年統

一ホームルームの実施により、自己の不合理な思い込み
に気づき、不合理な思い込みを自分で変える方法につ
いて知ることができる。」については、生徒の感想から、
一定の成果をあげたことが確認できたものと思われる。

なお、今回は保健委員によるピア・エデュケーション
によって「論理療法」を取り入れた健康教育を行ったが、
2回の事前指導が行われる中で、保健委員と指導教諭
との和やかな打ち合わせの様子や、ホームルームの司会
進行に責任を持って取り組む生徒の姿が印象的だった。
滝(2004)は、「他の人の役に立つ体験」を上手くやり
遂げられたなら、「自己有用感」を獲得することができ、
他者と関わることへの意欲や関心を自ら育ていけるよ
うになる、と述べている。学校全体の協力のもとに今後
も生徒にこのような機会を提供していくことは、意義の
あることだと考える。しかし、その反面、集団介入を行
う場合には、ストレスマネジメントや社会的スキル訓練
を必要としない生徒もいるはずであり(坂野ら, 2004)、
ホームルームのねらいをはっきりさせ、できるだけ多く
の生徒にとって有為な内容にすることが大切であろう。

さらに、今後統一ホームルームの指導計画を立案する
際の課題も確認された。1つは保健委員のリーダーシッ
プの有無であり、1つは「論理療法」の資料として使用
した漫画の意図を正しく把握できなかったことである。
保健委員が人前で話すことに慣れていない場合もあるの
で、ホームルーム指導教諭が司会進行をどう助け援助す
るかが大きな課題として浮かび上がった。

2) 「リラクゼーション技法」を取り入れたダンス授業の 実施

指導案を作成し、体育(ダンス領域)での実践を行い、
その教育効果を検討した。子ども版状態不安尺度(曾我,
1983)を用いた結果からは、研究仮説2「体育(ダンス
領域)授業において、リラクゼーション技法である10秒
呼吸法と、音楽療法およびダンス・セラピー(ダンスムー
ブメント)、エンカウンターショートエクササイズワーク
を取り入れた『体ほぐしの運動』の授業を行うことで、
生徒のストレス反応を軽減することができる。」につ
いては、成果をあげたことが確認できた。

また、研究仮説3「体育(ダンス領域)授業でのスト
レスマネジメント教育は、『心と身体を一体として捉え、
仲間と関わり合いながら心を解放し、認め合うこと』を
学習のねらいとしたダンス領域の授業の特徴や、音楽を
使用するという授業の形態から、よりリラクゼーション
感を高めることができる。」については、授業後の感想
より、教材や音楽の効果、踊るという活動に対してのス
トレス反応軽減の効果を確認することができた。

よって今後、ダンス領域以外の領域でも10秒呼吸法を
実施することで、リラクゼーション効果を比較したい。

本研究では、高等学校におけるストレスマネジメント
教育として、論理療法を取り入れた健康教育と保健体育
科の体育授業における実践を報告した。調査研究と生徒

の感想から仮説1, 2については、支持されたが、仮説
3については、高群では支持されたものの低群では逆の
結果が示されるなど、今回の研究では十分に明らかにす
ることはできなかった。今後、ダンス領域以外の領域で
10秒呼吸法を実施し、リラクゼーション効果を比較する
ことで、仮説3を検証することができると思う。

ストレスを知り、その対処法を学ぶということは、ス
トレスに対する予防措置としてだけではなく、人生を豊
かに生きるためにも重要なことである。今回のストレス
マネジメント教育の試みを足掛かりに、今後は、保健の
授業や学年行事などでのストレスマネジメント教育の実
践を試みてみたい。

文献

- 藤原忠雄(2006). 学校で使える5つのリラクゼーション
技法 ほんの森出版
- 松木 繁・宮脇宏司・高田みぎわ(2004). 教師とスク
ールカウンセラーでつくるストレスマネジメント教育
あいら出版
- 三浦正江・上里一郎(2003). 中学校におけるストレス
マネジメントプログラムの実施と効果の検討 行動療
法研究, 29, 49-59.
- 三浦正江・嶋田洋徳・坂野雄二(1997). 中学生におけ
るテスト不安の継時的変化 教育心理学研究, 45,
31-40.
- 文部科学省(1999). 高等学校学習指導要領解説 保健
体育編 保健編
- 文部科学省(2008). 中央教育審議会答申「子どもの心
身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全
体としての取組を進めるための方策について」
- 文部省(1998). 国民の健康・スポーツに関する調査
中川邦章・小暮洋介・谷内口まゆみ・網 功治・石黒光
弘・松井 均・山端将介(2008). ストレスと上手に
つき合っていく力の育成(第3報) 富山県総合教育
センター調査研究
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・神村栄一・山野美樹・坂野雄二
(1992). 心理的ストレスに関する調査研究の最近の動
向 早稲田大学人間科学研究, 5, 149-158.
- Romano, J.L (1992). Psychoeducational interventions
for stress management and well-being. *Journal of
Counseling and Development*, 71, 199-202.
- 嶋田洋徳・鈴木伸一(編著)(2004). 学校、職場、地域
におけるストレスマネジメント実践マニュアル 北大
路書房
- ストレスマネジメント教育実践研究会(編)(2002). ス
トレスマネジメント・テキスト 東山書房
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力
也・坂野雄二(1997). 新しい心理的ストレス反応尺
度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討 行動

医学研究, 4, 22-29.

曾我祥子 (1983). 日本版STAIC標準化の研究 心理学研究, 54, 215-221.

滝 充 (編著) (2004). ピア・サポートではじめる学校づくりー中学校編 金子書房

内田秀明 (2001). 保健体育科における「ストレスマネジメント学習」 静岡県総合教育センター長期研修報

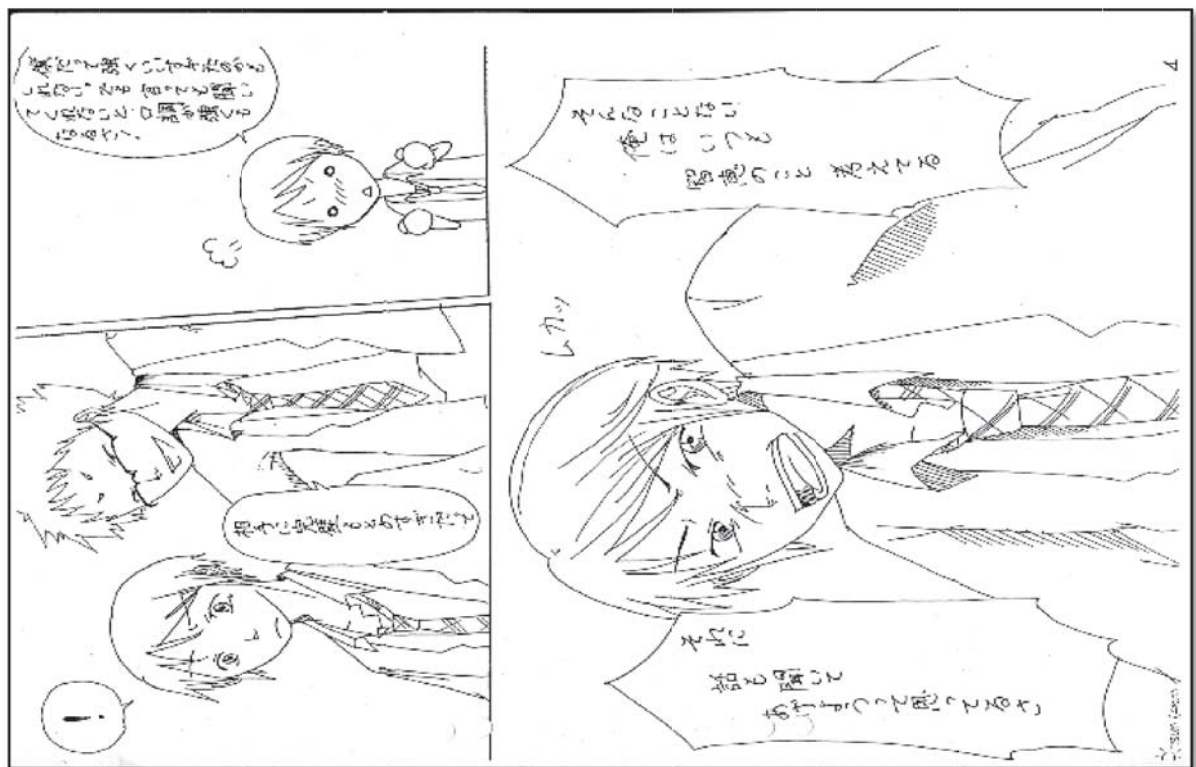
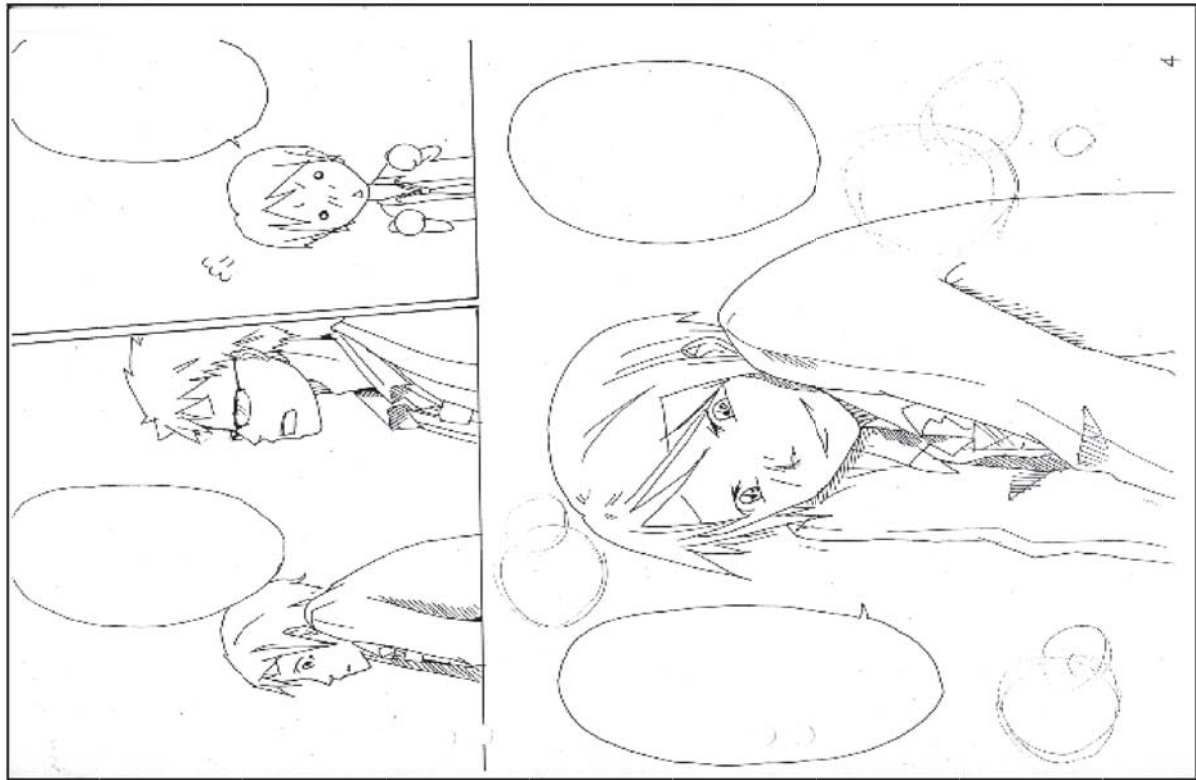
告書, 133-167.

山中 寛・富永良喜 (編著) (2000). 動作とイメージによるストレスマネジメント教育ー基礎編 北大路書房

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

付録1 学年統一ホームルーム資料（対象校の生徒が描いた論理療法の統一ホームルーム用の漫画）








| 保健委員のHRすすめかた | |
|--|---|
| HRの流れ、委員の動き | 委員の説明、留意点 |
| HR始まる前に黒板に書く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・『4～5人のグループを作りますので準備しておいて下さい』と書いておく。 ・プリントを職員室のなかにあるクラスボックスからもらってきて配布しておく。 |
| HRの説明をする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・『今から保健委員による統一HRをおこないます』 ・『4～5人のグループを作っておこないます』 ・内容は『同じできごとが起きても、それをストレスと感じ落ち込む人もいれば、ぜんぜん気にならない人、それをステップに頑張っていく人、いろいろいます。この違いは考え方、とらえ方の違いからきます。今日のHRは、この考え方、とらえ方についてです』 |
| 性格診断テストをする。 (2～3分) | <ul style="list-style-type: none"> ・『まずは心理学を利用した性格診断をおこないます。素直な気持ちでやってみて下さ』 |
| 書き終わった様子がみられたら各タイプごとに挙手してもらい、人数を黒板に書く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・『このタイプを選んだ人は、手をあげてください。○人ですね。このタイプになった人は、かならずではないかもしれませんが、こんな考え方や受け取りかたのくせがあります。』といいながら、ゆっくりと説明していく。 |







付録3 学年統一ホームルームの進め方（担任への配布資料）

| <p>H担任へ 保健委員はこのようにHRを進める予定です。よろしくお願いします。</p> | | |
|--|---|---------------------------|
| 主題 | 「思いこみに気づき、自分の考えを変えるきっかけをつくろう」 | |
| 主題設定の理由 | <p>現在の情報化、少子化、社会環境や生活行動の変化は、生徒に不安や過剰なストレスを与えている。保健室にもこの不安やストレスに対応できない生徒の来室が非常に多くなってきている。生徒一人々をみると、ストレス対応能力、自己表現の未熟さ、コミュニケーション能力の低さなどが見受けられる。</p> <p>そこで今回のテーマを実施することにより、ストレスの原因の中には自分の思いこみから起きるものがあることに気づかせるとともに、思いこみを変えることによって、ストレス軽減に繋げたい。</p> | |
| ねらい | <ul style="list-style-type: none"> ・自己の不合理的思いこみに気づく。 ・不合理的思いこみを自分で変えようとすることができる。 | |
| 学習内容 | 指導の要点 | 資料 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 4～5人のグループをつくる。 2. チェックテストを行う。 3. あたりまえに（合理的）考える方法を知る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・4～5人のグループをつくる。 ・テストの結果を説明する。 ・説明から自分の考え方や物事を受け取り方の「くせ」を知る。 ・論理性のない悩みをあたりまえ（合理的）に考える方法のポイントを説明する。 ・練習問題を通してあたりまえに（合理的）考える方法を知る。 ・グループで、ケースAのことを黒田君から相談を受けたらどのような助言をするかを考え、吹き出しに言葉を入れる。 ・いくつかのグループに発表してもらいながら、保健委員が用意した例を紹介する。 | <p>チェックテスト</p> <p>資料1</p> |
| <p>間違った思いこみに気づき、受け取り方を変えることができないだろうか。</p> | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 4. 誤った思いこみに気づく。 5. 誤った思いこみの直し方を知る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・友達の相談内容を読み、間違った思いこみでないかと思われる箇所に線を引く。 ・グループで、あたりまえ（合理的）に考えていくには、どんなアドバイスをしていけばよいかを、考え吹き出しに言葉をいれ、会話を仕上げる。 ・相談を受けているあなたの表情、あつし君の表情にぴったりの言葉を入れ、最後にあつし君が『そうだよな～』の言葉がでるようにする。 ・改善した会話を2～3のグループにロールプレイ形式で発表してもらおう。 ・他の生徒の感想を聞く。 ・保健委員が用意した例を演じる。 ・保健委員は「自分の考え方の『くせ』に気づきいつもよい受けとり方をしていきましょう」といって終わる。 | <p>資料2</p> <p>資料3</p> |

付録4 リラクゼーションを取り入れた体育ダンス授業指導案（第1時）

| 「リラクゼーション技法」を取り入れた体育ダンス授業 授業実践指導案[第1時] | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | | 2年生 女子 | | ①1・2組 69名 ②3組 19名 ③4・5組 48名 |
| 1 内容 | ・ストレスの概念を知り、呼吸法に挑戦しよう。 | | | |
| 2 学習の中心となる技法 | ・ストレスマネジメント心理教育 ・リラクゼーション「10秒呼吸法」 | | | |
| 3 ねらい | ・ストレスの概念を知るとともに、ストレスが心と体に影響を与えていることを知る。 ・自分や相手の体に意識をむける。(気づき・調整・交流) ・リラクゼーションを体験する。 | | | |
| 時間 | 学習活動 | 技法 | 指導上の留意点 | 準備物 |
| 10分 | 出席点呼 1. ストレスの概念を知る。 ●ストレスとストレス反応の関係を理解する。 ●個人差・個人内変動があることを知る。 ●ストレス対処法(コーピングの方法)を知る。 2. 自分のストレスに気づく。 ●今の自分の状態を知る。 | ストレスマネジメント心理教育 | ○「ストレス反応」は、「ストレス」によって現われている「体や心の変化」であることを説明する。 ○ストレスに対する個人の価値観・構え・体調などがストレス反応に影響することを説明する。 ○「STAIC-S状態不安調査用紙」を記入させる。 ○脈拍を測らせる。 | ホワイトボード マグネット資料  ストップウォッチ 筆記用具 STAIC-S状態不安調査用紙 |
| 7 | 3. リラクゼーション呼吸法「10秒呼吸法」を行う。  | リラクゼーションダンス・セラピー | ○近くの人と2人組で背中合わせになり、呼吸法を行わせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">腹式呼吸123で鼻から吸って、4で軽く止めて5678910でゆっくり口から吐きます。</div> ○違う人と2人組で背中合わせ(パートナーチェンジ)になるよう指示する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">・相手の体温、暖かさ? ・相手の背中のはどうですか?</div> | BGM♪ 「どんな夢をみているの?」 |
| 8 | 4. 人間粘土・寝による  | 体ほぐしの運動 ダンスセラピー | ○手のマッサージから始め、「タッピング」や「さんまの身はがし」「うどんこねこね」「寝による」を行わせる。 ○マッサージを行う者は、相手に言葉で確認しながら行わせる。 | BGM♪ 「THRILLER」 「We are the world」 |
| 7 | 5. ブラインドウォーク <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;">・移動のスピードを工夫しよう!・・・ゆっくり、速く ・移動の空間と軌跡を工夫しよう! ・・・円を描いたり、移動の方向を変えたり ・・・移動の高さも高く、低く など</div> | 体ほぐしの運動 SGEショートエクササイズ ダンス・セラピー | ○後ろの人は目を閉じ、前の人リードで、体育館を移動させる。 ○リーダーの好きなリズム、速さで自由に移動させる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 10px auto;">・肩においた手の感覚はどうですか? ・相手のリードはどうですか? ・感覚を研ぎ澄ませよう!</div> | BGM♪ 「THE WIND IN YOUR HAIR」 |
| 7 | 6. ゴース  | 体ほぐしの運動 音楽療法 | ・仲間とタイミングを合わせて、布を弾ませるように指示する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 10px auto;">・呼吸を合わせよう! ・どんな感じ? ・呼吸と布の引きのタイミングを合わせて、布のドームをつくらう!</div> | BGM♪ 「波乗りジョニー」 |
| 5 | 7. リラクゼーション呼吸法「10秒呼吸法」を行う。 | リラクゼーション | ○1人で床に仰向けで寝て、呼吸法を行わせる。 | BGM♪ 「暖かい記憶」 |
| 6 | 8. 今の自分の状態を知る。 9. 集合 挨拶・解散 |  | ○「STAIC-S状態不安調査用紙」を記入させる。 ○脈拍を測らせる。 | ストップウォッチ 筆記用具 STAIC-S状態不安調査用紙 |

付録5 リラクゼーションを取り入れた体育ダンス授業指導案（第2時）

| 「リラクゼーション技法」を取り入れた体育ダンス授業 授業実践指導案[第2時] | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | 2年生 女子 | ①1・2組 ②3組 ③4・5組 | 69名 19名 48名 |
| 1 内容 | ・リラクゼーション法を活用しよう。 | | | |
| 2 学習の中心となる技法 | ・体ほぐしの運動「新聞紙」 ・リラクゼーション「10秒呼吸法」 | | | |
| 3 ねらい | ・自分や相手の体に意識をむける。(気づき・調整・交流) ・リラクゼーションや新聞紙を使つての体ほぐしの運動を体験し、ストレス反応に対するコーピングにはさまざまな方法があることに気づく。また、今後の自分の生活の中での実践に向けての意欲を高める。 | | | |
| 時間 | 学習活動 | 技法 | 指導上の留意点 | 準備物 |
| 13分 | 出席点呼 1. 今の自分の状態を知る。 2. パースデーライン  | SGEショートエクササイズ | ○「STAIC-S状態不安調査用紙」を記入する。 ○脈拍を測る。 ○1組と2組に分かれ、誕生日順に一重円をつくる。 ○「一言もしゃべらないで並ぶ」というルールを確認する。 ○誕生日の早い者から、誕生日を順に聞いていく。間違いのあった場合は正しい場所へ誘導する。 | ストップウォッチ 筆記用具 STAIC-S状態不安調査用紙 |
| 5 | 3. リラクゼーション呼吸法「10秒呼吸法」を行う。 吸う息の倍の時間をかけてゆっくり吐き出すこと。そして、吸う息よりも吐き出す息に注意を向けて、吐くときに緊張や不安が身体の外に出ていくようにイメージする。 | リラクゼーションダンス・セラピー  | ○1組と2組の円を合わせて二重円をつくり、2人組をつくる。背中合わせになり、呼吸法を行わせる。 腹式呼吸123で鼻から吸って、4で軽く止めて5678910でゆっくり口から吐きます。 ・相手の体温、暖かさ？ ・相手の背中への感じはどうか？ | BGM♪ 「どんな夢をみているの？」 |
| 3 | 4. ストレッチ | 体ほぐしの運動 | ○2人組のままで、ストレッチを行わせる。 ・背中合わせて伸びる・縮む ・向かい合わせで、手をつないで、かけ声で同時に立ち上がります。どんな感じ？ | |
| 5 | 5. ブラインドウォーク&ダンス  | 体ほぐしの運動 SGEショートエクササイズ ダンス・セラピー | ○後ろの人は目を閉じ、前の人のリードで、体育館を移動させる。 ○リーダーの好きなリズム、速さで自由に移動させる。 ・感覚はどうか？ ・感覚を研ぎ澄まそう！ ・慣れてきたら、見えない前の人の動きを感じて一緒に動いてみよう！ ex.揺れる、その場で足踏み、しゃがむ、はずむ | BGM♪ 「THE WIND IN YOUR HAIR」 |
| 13 | 6. 新聞紙で動く。 ●ミラーリング ●新聞紙を破く。 ●破いた新聞紙を持って踊る。  | 体ほぐしの運動 ダンス・セラピー 音楽療法  | ○指導者が行う新聞紙を使った動きを真似させる。 ・動きがはっきり分かるように大きく動こう！ ・じゃあ、今度は2人組でリーダーを決めて、ミラーリングをしよう！ ・リーダーは、高さ・方向・動きの速さを意識して変化をつけて動こう！ ex.回る、転がる、這う、揺れる、新聞の音を出す、新聞を投げける、新聞を畳む ○自分の周りにある新聞紙を、音楽に合わせてながらどんどん破かせる。 ・リズムに乗って楽しく動こう！音にも意識を向けよう！ピリピリ・・・カサカサ ・破いた新聞紙をみんなで集めて、天上に投げあげよう！ ・じゃあ、今度は破いた新聞紙を両手に持って、踊ろう！ ・先生の動きについてきてね。 | BGM♪ 「波乗りジョニー」 BGM♪ 「Ho! サマー」 BGM♪ 「ゴリエのペコリNight」 |
| 5 | 7. リラクゼーション呼吸法「10秒呼吸法」を行う。 | リラクゼーション | ○1人で床に仰向けで寝て、呼吸法を行わせる。 | BGM♪ 「暖かい記憶」 |
| 6 | 8. 今の自分の状態を知る。 9. 集合 挨拶・解散 |  | ○「STAIC-S状態不安調査用紙」を記入させる。 ○「ストレス反応尺度SRS-18」を記入させる。 ○脈拍を測らせる。 ○10秒呼吸法についての資料を配布する。 | ストップウォッチ 筆記用具 STAIC-S状態不安調査用紙 プリント資料 |

ムーブメント活動による保育士の気分の変化に関する研究

阿部 美穂子

Movement Activities to Change the Mood of Childcare Providers

Mihoko ABE

摘要

ムーブメント活動の体験が保育士の気分にどのような変化をもたらすかを調べるため、保育研修会に参加した100人の保育士を対象に、実際に50分程度のムーブメント教育プログラムを提供し、活動の体験の前後で気分調査票を用いてアンケート調査を行い、得られた得点を比較検討した。その結果、保育士の年代、経験年数を問わず、活動の前に比べて、活動後は有意な差をもって「爽快感」が高まり、「疲労感」「抑うつ感」「不安感」が減少したことが分かった。このことから、ムーブメント活動を取り入れて保育を実践することは、保育士自身の気分にも変化をもたらすものであり、本来の子どもの発達支援方法として開発されてきたムーブメント活動が、保育士自身の精神的な健康増進にも役立つ可能性が示唆された。

キーワード：保育士 ストレス 精神的健康 ムーブメント教育 気分

Keywords : Childcare providers, Stress, Mental health, Movement education, Mood

I. 目的

今日、保育ニーズの多様化に伴い、幼稚園や、保育所など、就学前の子どもとかわる機関では、様々な、質の高い保育サービスの提供が求められている。そのため、幼稚園教員や保育士（以下、保育者）の負担度も増加していると考えられる（村山・渡邊・逆井・稲川，2003）。保育者は保育サービスの直接の提供者として、心身共に健康であることが望ましいが、実際には先行研究から多くのストレスを抱えていることが示唆されている。村田（1996）は、首都圏を中心に幼稚園77名、保育所158名、計235人の保育者から得たアンケートの回答結果を分析し、保育者の約50%近くがストレス状態にあることを明らかにした。特に20代、30代の保育者が他の年代に比べてストレスが高く、また保育経験年数が5年以下の保育者がストレスが高い傾向にあり、年齢の若い保育者、経験年数の少ない保育者が高ストレス状態にあることを示し、その原因として、人間関係での不快な関係や保育技術の不安、無力体験や子どもに対する負のイメージを挙げている。一方、上村・七木田（2006）は、222人の保育士を経験年数5年未満、5年以上20年未満、20年以上の3群に分けて、アンケート調査によるストレス得点の平均を比較したところ、経験年数が増えるに従いストレス得点は減少しているが有意差はなかったことを示し、経験年数を経ても一定のストレスは感じるようだと述べている。

このように保育者にとってストレスの高い状態が継続

することは、保育者の精神的健康に影響を与え、さらに保育の質にも影響することが懸念される。保育士が、自分自身も望んでおり、また周りからも期待されている質の高い保育サービス機能を十分果たすためには、まず、保育士の心の健康が保たれていることが必要であろう。

保育者の精神的な健康の維持やストレスの解消については、保育者がソーシャルサポート源をもつこと（田中，1999）や心理療法の効果（下田・碓井，1997）が示されている。これらはいずれも保育者が毎日行う保育活動から感じるストレスを外的なサポートで軽減しようとするものである。しかし、もし保育者にとって、保育活動自体が楽しいと感じられ、保育活動を実践することが保育士自身の気分を改善するならば、保育者にとって、保育活動を実践することそのものがストレスを低減し、精神的健康の保持増進につながると考えられる。

ところで、保育活動の一つに、ムーブメント教育がある。ムーブメント教育は、様々な遊具環境や音楽を活用し、楽しい身体運動を目的的にプログラムして子どもの多様な側面の発達を促そうとする教育方法であり、Frostigにより体系化された。子どもの身体的総力と運動とが、認知能力やコミュニケーション能力などの心理的諸機能や、情緒と密接不可分な関係にあり、前者を促進させることによって後者の発達をも促すことができるという考えに立つものである（小林，1987）。このようなムーブメント教育は、発達支援教育の方法として、保育や幼児・障害児教育において導入され、実践が積み重ねられてきている。原田・谷田部・小林（2008）は、このムー

ブメント教育プログラムによる活動が、小学校の教職員の気分変化をもたらすことを報告している。それによると、教職員164人にムーブメント活動を行い、その活動の前後にPOMS短縮版による気分調査を実施したところ、有意な差をもって「緊張・不安」「抑うつ・落ち込み」「怒り・敵意」「疲労」「混乱」の項目について活動後に得点が下がり、「活気」について活動後に得点が高まるという結果が見られた。Frostig (1970, 小林 (訳), 2007) は、ムーブメント教育の中心的な目標は、健康と幸福感を高め、感覚-運動の諸技能や自己意識を発達させることであり、子どもの情緒的健康は、運動を行うときの子供の無邪気な喜びや運動の諸技能の学習が進歩するときに伴う習得の感情によって高められると述べている。原田らの研究から、ムーブメント活動を行うことは、児童だけでなく教職員自身も気分が向上し、精神的な健康増進につながる可能性が示された。一方、阿部 (2009) は、障害児療育に携わる保育士・指導員ら37人、統合保育に携わる保育士85人に対し、ムーブメント活動を体験してもらい、自らの保育にムーブメント教育によるプログラムを取り入れたいと思う程度とその理由についてアンケート調査を行った。その結果、90%以上が取り入れたいと答え、その理由として、保育者自身が楽しめるからという回答が、前者で4.7%、後方で4.4%含まれていた。このようにムーブメント活動は、保育活動に取り入れやすく、子どもだけでなく、保育者自身に楽しいという感情を引き起こす活動であることが示唆された。

以上のことから、ムーブメント活動を行うことは、保育者についても気分の改善をもたらすし、ストレス軽減に寄与する可能性が考えられる。

そこで、本研究では特に保育所に勤務する保育士にムーブメント活動を体験してもらい、活動の前後で気分がどのように変わるかを調べる。これにより、保育士らの精神的健康の増進に関するムーブメント活動の有効性について検討するものとする。

II. 方法

1. 対象

T県内の22か所の保育所に勤務する保育士で、保育研修会に参加した136人を対象にアンケート調査を実施し、そのうち、データに欠損値等の不備がない100人を分析対象とした。年齢構成は、20代37人、30代20人、40代10人、50代以上33人、また、保育士としての経験年数別構成は、5年未満：30人、5年以上10年未満：15人、10年以上20年未満：18人、20年以上30年未満：9人、30年以上：28人であった。また、全員女性であった。

2. 調査方法

保育研修会の場で、筆者が理論40分、実技50分、合計1時間半程度のムーブメント教育プログラム体験活動を提供した。研修の機会は2回あり、分析対象者のうち、そ

れぞれの回に複数の保育所の異なる保育士が、9保育所から46人と、13保育所から54人参加した。いずれも活動前後に「気分調査票」(坂野・福井・熊野・細江・川原・山本・野村・末松, 1994) を配布し、その場で記入を求めた。質問紙は、「緊張と興奮」「爽快感」「疲労感」「抑うつ感」「不安感」の5下位尺度からなり、各下位尺度8項目ずつの質問について、アトランダムに提示し、「全くあてはまらない・あてはまらない・あてはまる・非常にあてはまる」の4件法で問う構成である。各下位尺度の得点範囲は8～32である。記入時間は約5分であった。質問紙の内容を表1に示す。

表1 質問項目

| 因子 | 質問項目 |
|--------------|-----------------------|
| 緊張と興奮 | 興奮している |
| | 気分が高ぶってじっとしてられない |
| | 緊張している |
| | そわそわしている |
| | 怒っている |
| | いてもたってもいられない |
| | 焦っている |
| | いらいらしている |
| 爽快感 | 心静かな気分だ |
| | 頭の中がすっきりしている |
| | 物事を楽にやることができる |
| | くつろいだ気分だ |
| | 生き生きしている |
| | 気持ちが引き締まっている |
| | 元気いっぱいである |
| 充実している | |
| 疲労感 | 何もしたくない |
| | 面倒くさい |
| | しらけている |
| | 物事に気乗りしない |
| | わけもなく疲れたような感じがする |
| | 集中できない |
| | ぐったりしている |
| | 誰にも話しかけられたくない |
| 不安感 | 将来のことをあれこれ考えてしまう |
| | 何となく不安だ |
| | いろんな思いが心をよぎる |
| | 自分のことが気になる |
| | とまどいを感じている |
| | 自分の考えがまとまらない |
| | 何か具合の悪いことが起こりはしないか心配だ |
| 何か物足りない | |
| 抑うつ感 | 気持ちがめいっている |
| | 気分が沈んでゆううつである |
| | みじめだ |
| | がっかりしている |
| | 気が重い |
| | つらい |
| | むなしい |
| 一人きりのようでさみしい | |

出典：「気分調査票」(坂野・福井・熊野・細江・川原・山本・野村・末松, 1994)

3. ムーブメント活動の内容

研修で取り上げたムーブメント教育に関する理論研修の内容を表2に、体験用を実施したムーブメント活動の内容を表3に示す。

III. 結果

ムーブメント活動の前後で気分調査票に記入された、両グループ合わせて100人分のデータについて下位尺度得点をそれぞれ算出し、単純集計により比較し、JavaScript-STAR 5.1.0j (2009) を用いて統計的手法により分析した。

1. 保育士の年代別の結果

保育士の年代別の下位尺度得点の平均値とSD、さらにムーブメント活動の前後(2)×年代(4)の2要因で、混合計画による分散分析を行った結果を表4に示す。また、活動の前後における各下位尺度得点(平均値)の変化を図1～5に示す。

「緊張と興奮」では、年代による主効果、活動の前後による主効果のいずれも見られず、交互作用もなかった。他の4つの下位尺度については、年代による主効果はなく、いずれも活動の前後による主効果のみが有意であった(「爽快感」 $F(1,96)=43.78, p<.01$, 「疲労感」 $F(1,96)=66.68, p<.01$, 「抑うつ感」 $F(1,96)=52.70, p<.01$, 「不安感」 $F(1,96)=74.64, p<.01$)。交互作用も見られなかった。

2. 保育士の経験年数別の結果

保育士の経験年数別の下位尺度得点の平均値とSD、さらに保育士としてのムーブメント活動の前後(2)×経験年数(5)の2要因で、それぞれ混合計画による分散分析を行った結果を表5に示す。

また、活動の前後における各下位尺度得点(平均値)の変化を図6～10に示す。

その結果、年代別の結果と同様に、「緊張と興奮」では、経験年数による主効果、活動の前後による主効果のいずれも見られず、交互作用もなかった。他の4つの下位尺度については、経験年数による主効果はなく、いずれも活動の前後による主効果のみが有意であった(「爽快感」 $F(1,95)=56.29, p<.01$, 「疲労感」 $F(1,95)=67.97, p<.01$, 「抑うつ感」 $F(1,95)=58.43, p<.01$, 「不安感」 $F(1,95)=86.25, p<.01$)。交互作用も見られなかった。

表2 研修で取り上げたムーブメント教育理論

| テーマ | 主な内容 |
|-------------------|-----------------------------|
| 子どもの発達と発達支援について | 発達の各領域と、発達を促進する支援のあり方の説明 |
| ムーブメント教育プログラムについて | 発達段階別ムーブメント教育プログラムの主な内容の説明 |
| 実践のコツ | ムーブメント教育プログラムを実践する際のポイントの説明 |

表3 研修で体験したムーブメント活動

| テーマ | 主な内容 |
|------------------|--|
| ① 音を聞いて動こう | <ul style="list-style-type: none"> ・打楽器やピアノの音に合わせて、様々なスピードで動く。 ・さまざまな方向に動き、移動の途中で打楽器が鳴ったら、音源の方に移動する。 ・上記と同様に、音源がなかったら音源を持った方向に注目し、その場所で示されたポーズをまねる。最初は、一人で、次は二人組になってポーズする。 ・番号を付けて複数のポーズを記憶し、移動の途中で番号を示されたらそのポーズをする。 |
| ② ムーブメントスカーフを使って | <ul style="list-style-type: none"> ・ムーブメントスカーフを体に巻きついたり動かしたりして、自由に何かに見立てて変身する。最初は一人で行い、次は複数で協力し、テーマを決めて変身する。 ・ムーブメントスカーフを飛ばして、なるべくたくさん手を叩く方法を考える。 ・二人組になり、スカーフを投げて、相手が手以外の身体部位で受け取る。 ・二人組になり、スカーフで風船をつく。 ・隣組と風船を移動させる。さらに、複数の組で、声を掛け合って同時に風船を移動させる。 |
| ③ フラフープを使って | <ul style="list-style-type: none"> ・筆者が指定した色のフープの中に入る。 ・筆者が言った言葉のイメージで連想する色のフープに入り、なぜその色を連想したのかを説明する。 ・二人組になり、フープを転がし合う。最初は1本で行い、続いて2本でお互い同時に行く。 ・フープをくぐる。 ・二人組でフープを滑らせて、お互いの距離の真ん中で合わせる。 ・指定された色や数に応じてフープの道を渡る。また、ほかの人と協力して渡る。 |
| ④ パラシュートを使って | <ul style="list-style-type: none"> ・音楽に合わせて、全員で上下させる。 ・中をくぐる。 ・タイミングに合わせて飛ばす。 |

IV. 考察

実践の結果、ムーブメント活動の体験により、保育士自身の気分が有意な差をもって変化することが分かった。

変化が見られたのは、「爽快感」「疲労感」「抑うつ感」「不安感」の4下位尺度であり、「爽快感」が増加、「疲労感」「抑うつ感」「不安感」が減少し、いずれも保育士の精神的健康を促進する方向に気分が変化している。参加した保育士の体験後の感想からも、「まず保育士自身が楽しむこと」「気になることがあり気分が沈んでいたが、明るくなった」「時間に追われる毎日を反省し、子どもと

表4 ムーブメント活動体験の前後における、年齢別気分下位尺度得点及び、混合計画による分散分析を行った結果

| 下位尺度 | 年齢 | 人数 | 前 | | 後 | | 主効果 (F 値) | p 値 | 交互作用 |
|-------|-------|----|------|------|------|------|--------------|-------|-------|
| | | | M | SD | M | SD | | | |
| 緊張と興奮 | 20代 | 37 | 14.9 | 2.89 | 14.7 | 2.65 | 年代 0.79 | n. s. | n. s. |
| | 30代 | 20 | 15.6 | 3.57 | 14.9 | 2.93 | | | |
| | 40代 | 10 | 14.2 | 3.28 | 14 | 3.07 | 前後 0.51 | n. s. | |
| | 50代以上 | 33 | 15.2 | 3.73 | 15.2 | 2.59 | | | |
| 爽快感 | 20代 | 37 | 17.4 | 2.94 | 20.1 | 2.91 | 年代 0.71 | n. s. | n. s. |
| | 30代 | 20 | 17.9 | 2.55 | 21.5 | 2.2 | | | |
| | 40代 | 10 | 18.6 | 2.84 | 20.6 | 2.76 | 前後 43.78 | <.01 | |
| | 50代以上 | 33 | 18.1 | 2.91 | 20.7 | 3.03 | | | |
| 疲労感 | 20代 | 37 | 17.1 | 3.34 | 13.8 | 3.86 | 年代 0.49 | n. s. | n. s. |
| | 30代 | 20 | 18.2 | 2.52 | 14 | 2.73 | | | |
| | 40代 | 10 | 16.7 | 2.57 | 13.9 | 3.33 | 前後 66.68 | <.01 | |
| | 50代以上 | 33 | 17.7 | 3.71 | 14.7 | 2.67 | | | |
| 抑うつ感 | 20代 | 37 | 15.7 | 3.48 | 12.7 | 3.51 | 年代 0.60 | n. s. | n. s. |
| | 30代 | 20 | 15.8 | 3.04 | 12.5 | 3.61 | | | |
| | 40代 | 10 | 14.5 | 3.67 | 12.4 | 3.69 | 前後 52.70 | <.01 | |
| | 50代以上 | 33 | 16.5 | 3.96 | 13.1 | 3.48 | | | |
| 不安感 | 20代 | 37 | 18.3 | 4.22 | 14.2 | 3.91 | 年代 0.89 | n. s. | n. s. |
| | 30代 | 20 | 18.8 | 3.81 | 13.8 | 2.99 | | | |
| | 40代 | 10 | 16.6 | 3.47 | 13.1 | 3.02 | 前後 74.64 | <.01 | |
| | 50代以上 | 33 | 18.2 | 3.77 | 13.6 | 3.44 | | | |

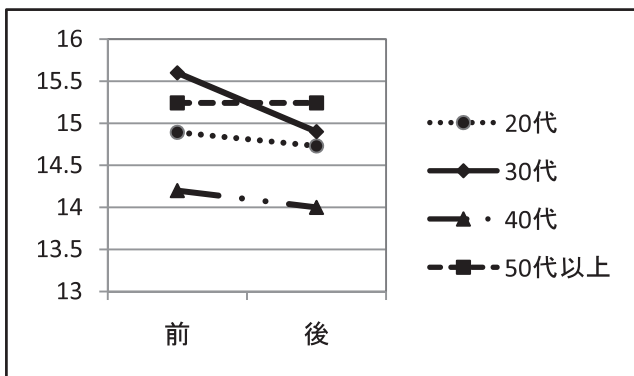


図1 年代別「緊張と興奮」の下位尺度得点 (平均値) の変化

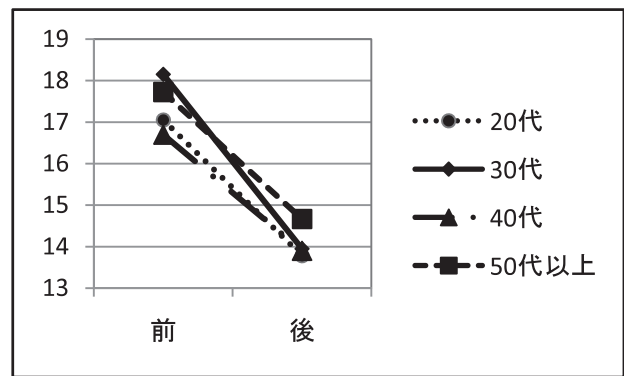


図3 年代別「疲労感」の下位尺度得点 (平均値) の変化

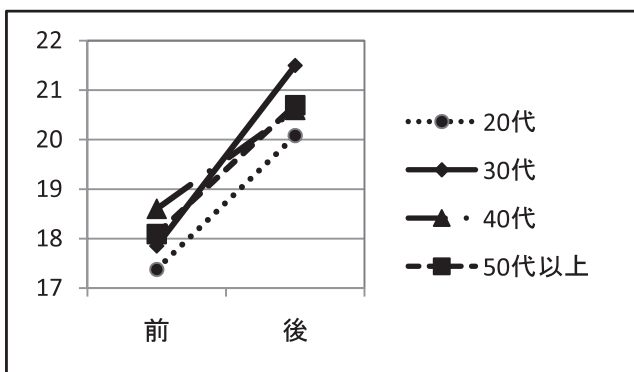


図2 年代別「爽快感」の下位尺度得点 (平均値) の変化

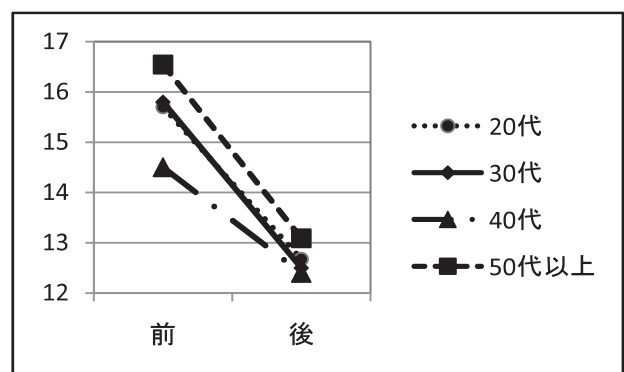


図4 年代別「抑うつ感」の下位尺度得点 (平均値) の変化

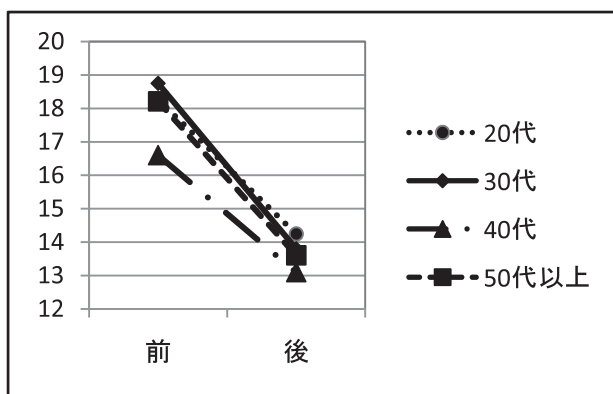


図5 年代別「不安感」の下位尺度得点（平均値）の変化

表5 ムーブメント活動体験の前後における、経験年数別気分下位尺度得点及び、混合計画による分散分析を行った結果

| 下位尺度 | 経験年数 | 人数 | 前 | | 後 | | 主効果 (F 値) | p 値 | 交互作用 |
|-------|-------------|----|------|------|------|------|--------------|-------|-------|
| | | | M | SD | M | SD | | | |
| 緊張と興奮 | 5年未満 | 30 | 14.4 | 3.03 | 14.1 | 2.74 | 経験 | 0.72 | n. s. |
| | 5年以上 10年未満 | 15 | 15.9 | 3.07 | 15.5 | 2.92 | | | |
| | 10年以上 20年未満 | 18 | 15.3 | 3.57 | 15.3 | 2.62 | 前後 | 0.62 | n. s. |
| | 20年以上 30年未満 | 9 | 15.5 | 2.13 | 14.3 | 2.36 | | | |
| | 30年以上 | 28 | 15.2 | 3.95 | 15.2 | 2.65 | | | |
| 爽快感 | 5年未満 | 30 | 17.8 | 2.97 | 19.9 | 2.80 | 経験 | 0.55 | n. s. |
| | 5年以上 10年未満 | 15 | 17.4 | 2.92 | 20.5 | 2.50 | | | |
| | 10年以上 20年未満 | 18 | 17.9 | 2.82 | 21.9 | 2.31 | 前後 | 56.29 | <.01 |
| | 20年以上 30年未満 | 9 | 17.4 | 1.71 | 20.9 | 2.85 | | | |
| | 30年以上 | 28 | 18.1 | 3.04 | 20.5 | 3.12 | | | |
| 疲労感 | 5年未満 | 30 | 16.8 | 3.40 | 13.0 | 3.57 | 経験 | 0.73 | n. s. |
| | 5年以上 10年未満 | 15 | 17.2 | 2.69 | 15.0 | 3.76 | | | |
| | 10年以上 20年未満 | 18 | 18.2 | 2.67 | 14.2 | 2.71 | 前後 | 67.69 | <.01 |
| | 20年以上 30年未満 | 9 | 17.6 | 2.79 | 14.4 | 3.06 | | | |
| | 30年以上 | 28 | 17.8 | 3.78 | 14.6 | 2.57 | | | |
| 抑うつ感 | 5年未満 | 30 | 15.6 | 3.61 | 12.1 | 3.34 | 経験 | 0.50 | n. s. |
| | 5年以上 10年未満 | 15 | 15.9 | 3.16 | 13.7 | 3.87 | | | |
| | 10年以上 20年未満 | 18 | 15.3 | 3.37 | 12.8 | 3.40 | 前後 | 58.43 | <.01 |
| | 20年以上 30年未満 | 9 | 15.3 | 2.21 | 12.0 | 3.62 | | | |
| | 30年以上 | 28 | 16.7 | 4.23 | 13.1 | 3.48 | | | |
| 不安感 | 5年未満 | 30 | 17.9 | 4.50 | 13.7 | 3.73 | 経験 | 0.53 | n. s. |
| | 5年以上 10年未満 | 15 | 18.8 | 2.95 | 15.2 | 3.71 | | | |
| | 10年以上 20年未満 | 18 | 18.3 | 4.36 | 13.8 | 2.99 | 前後 | 86.25 | <.01 |
| | 20年以上 30年未満 | 9 | 18.3 | 2.11 | 12.8 | 2.94 | | | |
| | 30年以上 | 28 | 18.0 | 3.98 | 13.6 | 3.46 | | | |

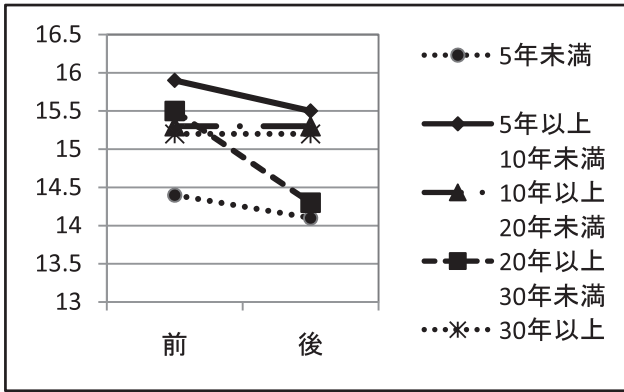


図6 経験年数別「緊張と興奮」の下位尺度得点(平均値)の変化

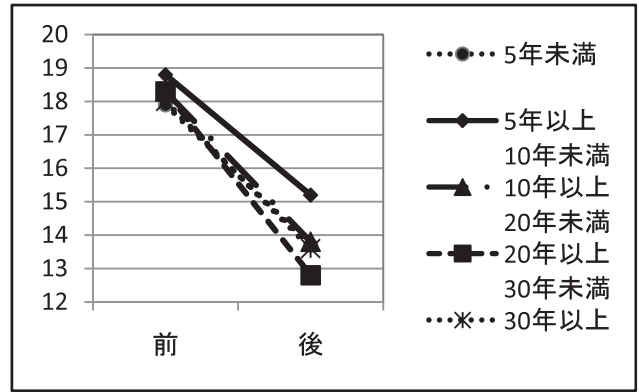


図10 経験年数別「不安感」の下位尺度得点(平均値)の変化

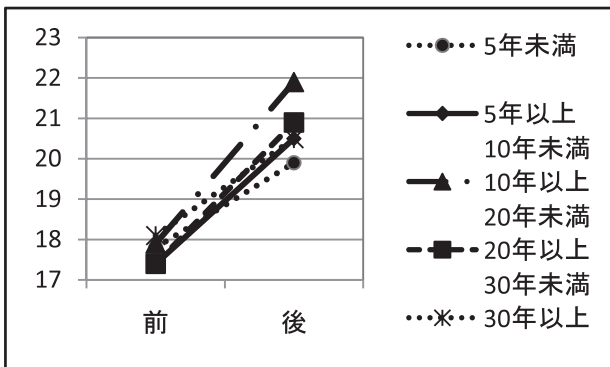


図7 経験年数別「爽快感」の下位尺度得点(平均値)の変化

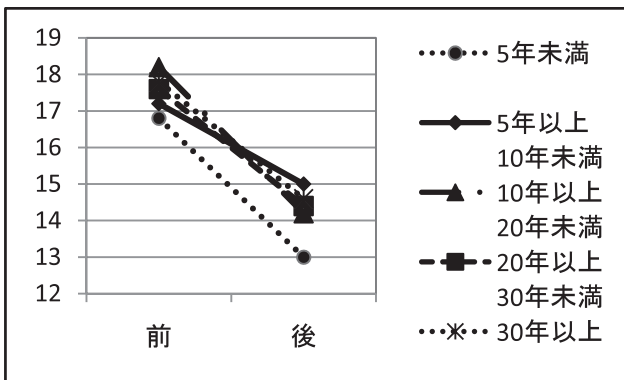


図8 経験年数別「疲労感」の下位尺度得点(平均値)の変化

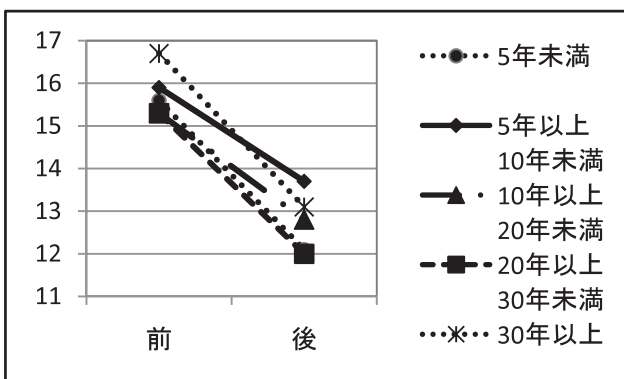


図9 経験年数別「抑うつ感」の下位尺度得点(平均値)の変化

ともにリラックスして充実感、達成感を味わっていきたい」等、アンケート結果を裏付ける報告が確認された。

また、この変化は、保育士の年代や保育士としての経験年数と関係なく得られることも分かった。冒頭に示したように先行研究から年齢や経験年数と保育士のストレスとの関係についての知見は様々であるが、いずれにしても年代や経験年数を問わず精神的健康を促進する方向に気分が変化することは、ムーブメント活動が、幅広い年代の保育士にとって、受け入れやすい特質があるものと考えられる。本実践でのムーブメント活動の体験は、あくまでも保育研修の一環としての文脈で実施しており、対象となった保育士達は、ストレス解消を意識して参加したものではない。にもかかわらず上記のような結果が得られたことから、ムーブメント活動を保育に取り入れることは、保育士が日々の保育活動そのものを楽しみ、精神的健康を維持するプラスの循環を生み出すことにつながると思われる。

一方、「緊張と興奮」については、保育士の年代や保育士としての経験年数にかかわらず、変化が見られなかった。「緊張と興奮」の質問項目には、「怒っている」「焦っている」「いらいらしている」「興奮している」「気分が高ぶって、じっとしてられない」など、どちらかという気分的に強い高ぶりを示す項目が含まれており、研修の場に参加している保育士にとって、他の4下位尺度のように慢性的に感じている気分とは、質的に異なった印象がある。表4、5に見るように、活動前の下位尺度得点も、「緊張と興奮」については、どの年代、どの経験年数でも他の下位尺度に比べ総じて低い状態となっている。このことから、「緊張と興奮」については、有意な変化が見られなかったものと考えられる。

以上のことから、ムーブメント活動は、子どもの発達支援方法としてだけでなく、保育士自身の精神的な健康増進に役立つ支援方法として活用できる可能性が示唆された。今後、検討すべき課題として以下のことが挙げられる。今回の研究では統制群を設定していないことから、ムーブメント活動を体験していない条件との結果比較ができなかった。そのため、ムーブメント活動の体験が及

ばす効果については、今後、調査対象の条件を整え、統制群を設けた上で詳細な検討を行い、検証していく必要がある。また、今回のアンケート調査は、ムーブメント活動の終了直後に実施したものであり、得られた気分の変化をその後どの程度維持していけるのかについては追跡調査を行っていない。ムーブメント活動を精神的な健康増進に役立てるためには、そこで得られた気分変化のその後の状態を確認し、長期的な実践に基づくストレス軽減の効果などについて、さらなる検討が必要である。併せて、実践プログラムに含まれる要素や展開方法の違いが効果に及ぼす影響についても、検討していく必要がある。

謝辞

本研究に取り組むにあたり、アンケート調査に回答くださった保育研修受講者の保育士の方々に、並びにデータ入力と参加者感想の収集について本学部卒業生の越石真衣さん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 (2009) 障害幼児の療育や統合保育におけるムーブメント教育・療法の活用の可能性の検討 —保育士・指導員へのアンケート調査から—。とやま特別支援学年報 3, 3-11.

原田智佳子・谷田部かなか・小林芳文 (2008) ムーブメント教育による心の健康増進を目指した実証的研究。日本特殊教育学会第46回大会発表論文集, 350.

小林芳文 (1987) ムーブメント教育。障害児のための指導技法ハンドブック, コレール社 88-93.

Marianne Frostig (1970) Movement Education : Theory and Practice. 小林芳文 (訳) (2007) フロスティグのムーブメント教育・療法—理論と実際—。日本文化科学社.

坂野雄二・福井知美・熊野宏昭・堀江はるみ・川原健資・山本晴義・野村忍・末松弘行 (1994) 新しい気分調査票の開発とその信頼性・妥当性の検討。心身医学 34, 629-636.

田中昭夫 (1999) 保育者の蓄積的疲労徴候に及ぼす諸要因の効果。日本保育学会大会研究論文集52, 124-125.

村田務 (1996) 保育者のストレス状況とその要因。白梅学園短期大学紀要 32, 135-147.

村山祐一・渡邊保博・逆井直紀・稲川登史子 (2003) 「規制緩和政策」下での保育所の実態 (1) : 保育時間と保育士の仕事への実感を中心に「保育所の条件・保育士意識調査」より。日本保育学会大会研究論文集 (56), 184-185.

下田好行・碓井幸子 (1997) 保育者実践的力量形成の試み (1) : 保育のストレスと問題解決療法の枠組み日本保育学会大会研究論文集 (50), 794-795.

上村眞生・七木田敦 (2006) 保育士が抱える保育上のストレスに関する研究 —経験年数及びソーシャルサポートとの関連からの検討— 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 55, 391-395.

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

PISA型読解力の育成を目指す中学校社会科歴史的分野の単元開発

—地域の博物館を活用して—

堀内 和直*

Constructing History Lesson Unit in Junior High School to Develop PISA Model Reading Literacy: Using Regional Museums

Kazunao HORIUCHI

概要

2000年PISA調査の問題を分析すると、PISA型読解力の中でも、日本として育成を目指すべき苦手とするものの1つは、字数1300字程度の連続型テキストで、理由を問う自由記述の問題であると言える。

社会科においては、単元全体として、連続型テキストとともに写真や実物を教材とした学習活動を展開する必要がある。そこで、社会科歴史的分野におけるPISA型読解力の育成を目指すには、連続型テキストと写真や実物を備えるとともに、専門家としての学芸員がいる博物館の活用が有効である。

そこで地域ゆかりの人物である足利義材を取り上げ、射水市新湊博物館の展示室解説を活用することで、PISA型読解力の育成を目指す授業実践が可能であることが分かった。しかし、熟考・評価のプロセスを問う問題を取り上げた単元を開発することなどの課題が残った。

キーワード：PISA型読解力、中学校、歴史教育、博物館

Keywords：PISA Model Reading Literacy, Junior High School, History Education, Museum

I. はじめに

本稿の目的は、地域の博物館を活用してPISA型読解力の育成を目指す中学校社会科歴史的分野の単元開発を行うことである。まず、先行研究や2000年PISA調査⁽¹⁾の問題を分析し、テキストと社会科の授業との関係や博物館の活用の意義を考察したい。そして、地域の博物館を活用した中学校社会科歴史的分野の単元を開発したい。

II. 方法

(1) 先行研究の分析

先行研究から社会科における読解力育成の課題を考察した。

(2) PISA 調査の問題の分析

2000年PISA調査をもとに、詳細な分析が可能な公表されている問題のみを分析の対象とした。PISA型読解力の中でも、日本として育成を目指すべき苦手とするものを、読解力問題の正答率及び無答率について、日本とOECD平均を比較し、日本の方が5ポイント以上低い及び高い小問であると考え、これを抽出した。次に抽出した小問について、テキストの形式、プロセス、出題形式

を分析した。またテキストの情報量、小問のプロセスの詳細を分析した。

(3) テキストと社会科

テキストと社会科の授業との関係を考察した。

(4) 単元開発と博物館

本稿における単元の開発と博物館との関係を考察した。

(5) 地域の博物館を活用した中学校社会科歴史的分野の単元開発

射水市新湊博物館を活用した小単元「戦国時代のはじまり」を開発した。

(6) 授業実践

以下の対象者及び実施期間、実施場所で行った。

- ・対象者 2009年度富山大学人間発達科学部附属中学校第1学年3組40名
- ・実施期間 2009年12月～2010年1月
- ・実施場所 第1学年3組教室

III. 結果

(1) 先行研究の分析

これまで、読解力の育成を目指す社会科の先行研究は

* 富山大学人間発達科学部附属中学校

いくつか見られる。成果としては、社会科あるいは歴史学習における読解力を定義し、定義に基づいた授業実践を行っている。⁽²⁾しかし、課題としては、読解力に関する詳細な調査が行われた2000年PISA調査の問題分析がほとんどなされていない⁽³⁾ため、行われた授業実践が国際的な視野から見て、日本が苦手とする読解力を育成するものかがはっきりしない。

(2) 2000年PISA調査の問題分析

①日本とOECD平均の正答率と無答率の比較

2000年PISA調査で公表されている読解力問題は全部で44問ある。これらの問題の正答率及び無答率について、日本とOECD平均を比較し、日本の方が5ポイント以上低い及び高い小問を抽出すると、資料1～3のようになる。

まず正答率(資料1)については、日本の方が5ポイント以上低い小問は4問ある。テキストの形式はすべて連続型、プロセスはすべて解釈、出題形式は選択肢と自由記述がそれぞれ2問ずつある。

次に無答率(資料2)については、日本の方が5ポイント以上高い小問は11問ある。テキストの形式は連続型が9問に対して非連続型が2問であり、圧倒的に連続型が多い。プロセスは熟考・評価が7問に対して、解釈が4問で、熟考・評価がやや多い。出題形式はすべて自由記述である。

②テキストの分析

資料1・2からも分かるように、日本が苦手とする小問に関係するテキストは、「警察」「インフルエンザ」「贈り物」「落書き」「新しいルール」の5つである。5つのテキストについて、情報量にあたる字数を分析すると、字数の少ないものから、903字(「落書き」)、915字(「インフルエンザ」)、1318字(「新しいルール」)、1558字(「警察」)、4419字(「贈り物」)となっている。平均すると1822.6字であるが、贈り物だけが字数が大幅に多く開きがあるため、中央値をとると、1300字程度となる。生徒が使用している教科書では、本稿に関連するある見開き2ページの本文を見ると、文字数は845字である。⁽⁴⁾見開き2ページというのは、通常1時間(50分)の授業で進む程度の分量である。ということは、テキストの情報量は、少なくとも1時間の授業で使う教科書の字数以上のかかなり多めの字数のテキストを使う必要があると言える。

③小問の分析

資料3を見ると、日本の方がOECD平均より正答率が5ポイント以上低く、なおかつ無答率も5ポイント以上高い小問は2問あり、2問とも解釈のプロセスを問う問題となっている。解釈とは、書かれた情報がどのような意味を持つかを理解したり推論したりすることである。⁽⁵⁾熟考・評価も日本が苦手とするプロセスであるが、これについては別稿に譲り、本稿では正答率・無答率両方から日本が苦手とする解釈のプロセスを問う

小問のみを取り上げる。

無答率の高い順に解釈のプロセスを問う小問を紹介すると、以下の通りである。

- 「この物語では、この女性がヒョウに食べ物を与えた理由を暗示しています。それは何ですか。」(「贈り物」問5)
- 「ソフィアが広告を引き合いに出している理由は何ですか。」(「落書き」問2)
- 「子の冷凍受精卵の着床の例にあるように、新しい技術によって、どのようにして新しいルールが必要となったかを説明している実例を、この社説の中から二つ挙げてください。」(「新しいルール」問2)
- 「物語の後半で起こったことを考えると、著者はヒョウを登場させるにあたって、なぜこういう書き方をしたのでしょうか。あなたの考えを述べてください。」(「贈り物」問3)

全4問のうち、「贈り物」の2問と「落書き」の1問の計3問は、理由を問うている。

④日本として育成を目指すべき苦手とする問題

上記の①～③から、PISA型読解力の中でも、日本として育成を目指すべき苦手とするものの1つは、字数1300字程度の連続型テキストで、理由を問う自由記述の問題であると言える。

(3) テキストと社会科

①連続型テキストと社会科

新学習指導要領では、中学校社会科の各分野の目標に様々な資料を活用することが明記されている。例えば、歴史的分野では、「身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に関する興味・関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。」⁽⁶⁾とある。この趣旨を踏まえて社会科各分野では、様々な図表や地図、グラフなどの非連続型テキストを主たる教材として学習活動が展開される。⁽⁷⁾

そのためか、読解力向上に関する指導資料⁽⁸⁾には、中学校社会科の指導例が3つ紹介されているが、テキストは、すべて非連続型である。

しかし、PISA型読解力の中でも、日本として育成を目指すべき苦手とするものの1つが、連続型テキストを使ったものであることから、社会科でも連続型テキストを教材とした学習活動をもっと展開していく必要がある。⁽⁹⁾

②社会科と社会認識

ただし、社会科で連続型テキストを教材とした学習活動をもっと展開するというのは、連続型テキストだけを数多く教材として使って学習活動をするということではない。なぜなら、それだけでは社会科の目的の1つである社会認識を十分に育成できないからだ。⁽¹⁰⁾

社会認識を育成するとは社会について知るはたらきを持たせる⁽¹¹⁾ことであり、社会についての記号を多くの

対象を指し示すものとして解釈させることである。⁽¹²⁾

宇佐美氏は、記号とはそれ以外の何ものかを解釈者に知らせるものであり、実物である非人工物と、ことば、写真のような人工物に分かれる。前者を信号、後者を象徴という。象徴はさらに、写真のように物理的性質を共有し、指示対象である実物に似ている現示的象徴と、ことばのように実物に似ていない論述的象徴に分けられる、という。⁽¹³⁾

あることばが解釈されるためには、そのことば以外の情報が必要であり、その情報が別のことばである場合でも、そのことばが解釈されるためにはさらに別の情報といったように、どこかで、ことばでない経験から情報を得ることが必要である。⁽¹⁴⁾つまり、どこかの部分で写真のような現示的象徴や実物のような信号から情報を得ることが必要であるということである。

だから、「戦国時代」のようなことばを解釈させる場合、「戦国時代」ということば以外の情報が必要であり、どこかで、ことばでない経験からの情報が必要となる。もし、写真や実物があれば、ことばの解釈はより容易になる。

ということは、連続型テキストを教材とした学習活動だけでは、ことば以外の写真や実物から情報を得ることができない。となると、「戦国時代」のようなことばを十分に解釈することができないので、社会科の目的である子どもの社会認識を育成するには十分とは言えなくなる。

このように社会科としてPISA型読解力の育成を目指す単元開発を行うためには、連続型テキストだけでなく、写真や実物を教材とした学習活動を展開する必要がある。だから、日本として苦手とするPISA型読解力の育成を目指すためには、字数1300字程度の連続型テキストを用いた学習活動を行う必要があるものの、単元全体としては、社会認識を育成するために、テキストを補う写真や実物を準備する必要があると言える。

(4) 単元開発と博物館

新学習指導要領は、社会科でテキストとして活用する資料に、地図、年表、新聞、読み物、統計を挙げているが、この中で連続型テキストは新聞、読み物である。⁽¹⁵⁾

社会科歴史的分野での学習活動として考えた場合、新聞は古い新聞、読み物は人物の伝記といったふうに連続型テキストとして活用することは可能である。

しかし、新聞や読み物を連続型テキストとして社会科の単元開発を行った場合、写真や実物を準備する必要がある。また、連続型テキストや関連する写真や実物といった教材の学問的なことについて専門的に確認する機会も必要となるが、専門的な知識がない教員だけでは確認が困難である。そこで、本稿では、連続型テキストと写真や実物を備えるとともに、学芸員により教材の学問的なことについて専門的に確認することが可能な博物館を活用した単元開発を提案したい。

博物館とは、「歴史、芸術、民俗、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管（育成を含む）し、展示して教育的配慮の下に一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究をすることを目的とする機関」である。⁽¹⁶⁾

展示は、一次資料としての実物資料だけでなく、それを説明する解説（キャプション）、写真、模型、複製（レプリカ）、映像など様々な二次資料によって構成される。特に、歴史展示の場合は、歴史を語る物的証拠としての古文書や絵画などの一次資料を並べただけでは、よほどの専門家でない限り、その資料が持つ歴史的意味や価値がわからないので、説明文やその他補足する二次資料が必要になってくる。⁽¹⁷⁾そのため、一般の人が分かるように教育的配慮がなされた展示室解説が作られている。

このように、博物館は、教育的配慮がなされた展示室解説が連続型テキストとして活用できるだけでなく、写真や実物を準備しやすい。

また多くの博物館には学芸員が配置されており、学問的なことについて専門的に確認することが可能である。こういったことから、社会科歴史的分野におけるPISA型読解力の育成を目指した単元開発には、博物館の活用が有効であると言える。

(5) 地域の博物館を活用した中学校社会科歴史的分野の単元開発

①射水市新湊博物館の概要

射水市新湊博物館は、本校のある富山市に隣接する射水市の博物館で、国指定重要文化財の「高樹文庫」資料を中心に地域の歴史、芸術文化、生活などに関わる資料を保管・展示している。かつて越中の守護所が置かれた放生津（現射水市）の歴史や民俗も紹介している。本校からかなり離れており交通の便も悪いため、生徒が授業時間中に博物館へ行って調査することは難しい。

②足利義材⁽¹⁸⁾と戦国時代のはじまり

足利義材は室町幕府第10代将軍で、1493年に部下である守護の細川政元が起こした明応の政変によって事実上京都から追放されて越中の放生津に逃れ、以後5年間越中に滞在した歴史上の人物である。詳しい資料はほとんど残っていないが、足利義材の様子については、博物館では展示パネルや展示室解説によって紹介されている。

上記の明応の政変は、幕府体制の解体の画期をなすものであり、同年には、北条早雲の堀越公方御所攻略事件も起きていることから、この1493年が政治史上の戦国時代のはじまりの年とされている。

③テキストと問い

テキストは、連続型である足利義材についての博物館の展示室解説を用いた。テキストの字数は1397字と、日本が育成を目指すべき苦手とする字数に近い。難しい漢字にはルビもあり、内容も一般の人がわかるよう教育的配慮が施されている。

問いは、「10代将軍足利義材が富山にいたのはなぜか」とし、理由にあたる部分に線を引かせるとともにそこに引いた理由を答えさせた。最後には自由記述の形式になるよう2文にまとめるようにした。

④写真

足利義材の銅像が写っているパネルを準備した。この銅像は射水市内に置いてあり、パネルは射水市新湊博物館からお借りした。導入でこのパネルを見せることで、まず生徒に地域ゆかりの身近な人物であることを実感させた。そして、武器を持ち、馬に乗っている勇ましい将軍の姿をより具体的にイメージさせ、そんな人物が部下によって追放されたことを文書で確認させることで、戦国時代のはじまりと結びつけるようにした。

⑤単元開発

ア 小単元名「戦国時代のはじまり」

イ 小単元の目標

- ・10代将軍足利義材が富山にいたことに興味をもつ。
- ・資料をもとに10代将軍足利義材が富山にいた理由を考えることができる。
- ・嘉吉の乱・応仁の乱では、将軍の権威を認めていたことを読み取ることができる。
- ・明応の政変によって将軍の権威が無視され、戦国時代がはじまったことを理解する。

ウ 授業展開

第1次 10代将軍足利義材が富山にいたのはなぜか、資料をもとに話し合い、まとめる。(第1・2時)

第2次 足利義材の追放が戦国時代のはじまりといわれるのはなぜか、資料をもとに話し合い、まとめる。(第3時)

(6) 授業実践の概要

第1時では、銅像が写っているパネルを見せ、生徒が持っている資料集で射水市に置いてある10代将軍足利義材の銅像であることを確認した。生徒は、将軍が富山にいたことをはじめて知り驚いていた。そして、足利義材が5年間富山にいた理由を予想した。予想では、追放された、鎌倉時代と同じように朝廷と対立していた、富山に親しくしている部下がいるなどの意見が出た。

第2時では、射水市新湊博物館の展示室解説をもとに、理由にあたる部分に線を引き、その理由を答えた。そして、2文以内にまとめてワークシートに書いた。書いたものを皆で出し合い、クラスで検討しあった。最後に、2文で「義材と仲が悪かった細川政元に攻められ、京都に幽閉されたが脱出した。その後、力をたくわえ、政権を回復するために、義材が将軍になるのに助けを得た越中守護畠山政長の有力家臣のいる富山にやってきたから。」だということを確認した。

第3時は、まず1441年の嘉吉の乱は、将軍権力の強化をめざし、有力守護を相次いで殺害した6代将軍義教が、処罰を恐れた部下の有力守護赤松氏により殺害されたで

きごとであること、赤松氏による義教の殺害は、赤松氏の個人的なうらみから偶然発生したものであり、赤松氏が将軍の権威を無視する気はなかったことを確認した。

次に1467年からの応仁の乱は、9代将軍や有力守護大名の後継ぎをめぐる争いであること、東軍は、将軍邸を占拠して義政・義尚・義視の身柄を確保したため、戦いを有利に展開したこと、将軍は東軍にもりたてられながらも、超越的地位を誇ることができ、西軍は将軍の敵であるということひげめを感じていたことを確認した。そして上記の2つの出来事では、少なくとも将軍の権威は認められたことを読み取った。

しかし、1493年の明応の政変では、部下の細川政元には将軍の権威を無視する気持ちが生まれており、義材は京都を事実上追放された。このように、これまで認められていた将軍の権威が、明応の政変では無視され、下の者が上の者を実力で倒していこうとしている。このことから、将軍の権威を無視した部下の細川政元による足利義材の追放が、下の者が上の者を実力で倒していこうとする戦国時代のはじまりであると言えることを理解した。

なお、第1時で使った足利義材の銅像が写っているパネルとPISA型読解力の育成に関わる第2時の黒板の写真を資料4、展示室解説を資料5、第2時の授業記録を資料6に示す。

IV. 成果と課題

成果としては以下の4つが挙げられる。

1つ目は、2000年PISA調査の分析により、PISA型読解力の中でも、日本として育成を目指すべき苦手とされるものは、字数1300字程度の連続型テキストで、理由を問う自由記述の問題であることが明らかになったことである。今回開発した歴史的分野に限らず地理的分野や公民的分野でも十分に応用できる。

2つ目は、社会科教育学や記号論の分析から日本として育成を目指すべき苦手とするPISA型読解力の育成を社会科で行う場合、社会科の目的を踏まえ、連続型テキストだけでなく、写真や実物を教材とした学習活動も展開しなくてはならないことが明らかになったことである。社会科としてPISA型読解力の育成に特化した学習活動に陥ることなく、社会科の目的を踏まえ、社会認識を育成していく必要がある。

3つ目は、新学習指導要領や博物館学の分析により、社会科歴史的分野におけるPISA型読解力の育成を目指す単元開発には、連続型テキストと写真や実物を備えるとともに、専門家としての学芸員がいる博物館の活用が有効であることが明らかになったことである。PISA型読解力と博物館との関係が明らかになったことで、重要性が指摘されている博物館の活用⁽¹⁹⁾が今後ますます期待できる。

4つ目は、授業実践をしたことにより、博物館の展示室解説を活用することで、PISA型読解力の育成を目指す授業実践が可能であることが明らかになったことである。展示室解説は、博物館側が特に中学生を対象に作成したものではないが、中学生でも十分に読解が可能な教材となった。

課題としては以下の4つが挙げられる。

1つ目は、2000年PISA調査の分析で日本が苦手とするものが明らかになったものの、本稿ではできなかった熟考・評価のプロセスを問う問題を取り上げた単元開発を行うことである。熟考・評価とは、テキストに書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけることである。⁽²⁰⁾ 社会科の目的も踏まえ、開発を行っていききたい。

2つ目は、上記の成果の1つ目でも取り上げたが、地理的分野や公民的分野での単元開発を行うことである。新学習指導要領で挙げられている新聞や読み物を活用した開発が考えられるが、他の教材も探してみたい。

3つ目は、展示室解説の活用について、本稿では射水市新湊博物館のものしか取り上げていないことから、他の博物館の展示室解説を活用した単元開発を行うことである。またその際、博物館の学芸員とも協力しながら展示室解説そのものを開発することもできると思われる。このことによって、社会科における博物館の活用もますます盛んになることが期待できるだろう。

4つ目は、時代の特色をつかむ学習活動にどう結びつけていくかである。新学習指導要領では、中世や近世といった大きな時代の特色をつかむ学習活動を展開するよう求めているが、⁽²¹⁾ 今回開発した単元がどう結びつくのかを明らかにしていく必要がある。

今後の課題としたい。

謝辞

小単元の導入で使ったパネルをお貸しいただき、丁寧な助言をいただいた射水市新湊博物館の松山充宏学芸員はじめ博物館の関係者の方々には、この場を借りて御礼申し上げます。

【注】

- (1) 国立教育政策研究所編 (2002) 『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000年調査国際結果報告書』株式会社ぎょうせい
- (2) 以下のものが挙げられる。
 - ・青山雄一郎 (2009) 「社会科学習における『読解力』の意義と役割—公民的分野『国際問題と地球市民』の授業実践をふまえて—」埼玉大学社会科教育研究会『埼玉

玉社会科教育研究』No.15 11～27頁

- ・馬野範雄・井上伸一 (2008) 「社会的読解力を育成する社会科授業の構想」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号 1～9頁
- ・關浩和・原田智仁・米田豊・吉水裕也・小寺研・高山宗寛・新宮真也・戸出彰男 (2010) 「社会科固有の『読解力』形成のための授業構成と実践分析 (I) —関係性を重視したマップ活用の視点から—」『学校教育学研究』第22巻 63～75頁
- ・寺尾健夫 (2008) 「出来事を社会的に読み解く力を育成する歴史授業」『福井大学教育実践研究』第33号 41～52頁
- (3) 鈴木氏は、調査問題のテキストを分析しているものの、2003年のものを使用している。鈴木雄治 (2006) 「読解力を高めるための表現力育成の課題—中学校社会科地理的分野『身近な地域』における地図の読図と作図を手がかりに—」東京学芸大学社会科教育学会『学藝社会』第22号 29～44頁。2003年PISA調査については、国立教育政策研究所編 (2007) 『生きるための知識と技能 2 OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003年調査国際結果報告書』株式会社ぎょうせい 参照
- (4) 「全国が分裂した戦国時代」黒田日出男他編 (2006) 『社会科 中学生の歴史』帝国書院 72～73頁
- (5) 前掲書 (1) 30頁
- (6) 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 社会編』68頁
- (7) 吉開潔 (2009) 「PISA型「読解力」向上への取組 中学校・社会科の実践の在り方〈成果と課題〉」田中孝一監修『中学校・高等学校PISA型「読解力」—考え方と実践—』明治書院 76頁 参照
- (8) 文部科学省 (2008) 『読解力向上に関する指導資料—PISA調査 (読解力) の結果分析と改善の方向』東洋館 参照
- (9) 吉開氏は、社会科と国語科がより緊密に連携してPISA型読解力を高めていくことを期待し、社会科において連続型テキストの一層の活用を求めている。前掲書 (7) 78頁 参照
- (10) 片上宗二 (2006) 「社会科の目的」森分孝治 片上宗二編集『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書 110頁 参照
- (11) 知るはたらきだけでなく、その結果としての知識も含まれる。岩田一彦 (2006) 「社会認識」同上 26頁 参照
- (12) 宇佐美寛 (1988) 『思考指導の論理』明治図書 28頁 参照
- (13) 同上 17～18頁 参照
- (14) 前掲書 (12) 34頁 参照
- (15) 前掲書 (6) 46頁 参照
- (16) 博物館法第2条、石森秀三 (1999) 『博物館概論』

(財) 放送大学教育振興会 12頁

(17) 竹内有理 (2008) 「博物館教育の実践①：展示へのアプローチ」佐々木享他『博物館経営・情報論』(財) 放送大学教育振興会 148頁 参照

(18) 展示室解説の題名の人物名は「足利義材」だが、他に義尹、義植と改名しているため、どの時点の名前を採用するかで、人物名が異なっている。生徒の発言にも義材と義植の両方が見られ、資料4の黒板にも義植と書かれているが、本稿では、混乱を避けるため義材に統一した。

(19) 前掲書(6) 90～91頁 参照

(20) 前掲書(1) 30頁

(21) 前掲書(6) 11～14頁 参照

【授業内容に関して参照した文献】

- 新湊の歴史編纂委員会 (1997) 『しんみなとの歴史』新湊市
- 富山県 (1984) 『富山県史通史Ⅱ中世』
- 勝俣鎮夫 (1996) 『戦国時代論』岩波書店
- 鈴木良一 (1974) 『応仁の乱』岩波書店
- 五味文彦・本郷和人編 (2004) 『中世日本の歴史』(財) 放送大学教育振興会
- 佐藤信他編 (2009) 『詳説日本史研究』山川出版社
- 帝国書院編集部編 (2009) 『中学校スタンダード歴史資料－富山県版－』帝国書院

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

資料1 日本の正答率がOECD平均より5ポイント以上低い小問

| 問題の名称 | 小問 | テキストの形式 | プロセス | 出題形式 | 正答率全体 | | |
|---------|----|---------|------|------|-------|--------|---------|
| | | | | | 日本 | OECD平均 | 日本-OECD |
| 警察 | 問3 | 連続型 | 解釈 | 選択肢 | 50.4 | 80.5 | -30.1 |
| インフルエンザ | 問3 | 連続型 | 解釈 | 選択肢 | 38.8 | 53.9 | -15.1 |
| 贈り物 | 問5 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 42.6 | 56.6 | -14.0 |
| 落書き | 問2 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 42.2 | 53.4 | -11.2 |

資料2 日本の無答率がOECD平均より5ポイント以上高い小問

| 問題の名称 | 小問 | テキストの形式 | プロセス | 出題形式 | 無答率全体 | | |
|------------------|----|---------|-------|------|-------|--------|---------|
| | | | | | 日本 | OECD平均 | 日本-OECD |
| 贈り物 | 問5 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 38.8 | 12.5 | 26.3 |
| インフルエンザ | 問2 | 連続型 | 熟考・評価 | 自由記述 | 41.9 | 21.6 | 20.3 |
| 贈り物 | 問7 | 連続型 | 熟考・評価 | 自由記述 | 40.7 | 20.8 | 19.9 |
| 落書き | 問2 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 28.8 | 10.2 | 18.6 |
| 落書き | 問4 | 連続型 | 熟考・評価 | 自由記述 | 27.1 | 13.9 | 13.2 |
| 新しいルール | 問2 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 47.7 | 35.8 | 11.9 |
| 贈り物 | 問3 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 29.6 | 18.1 | 11.5 |
| インフルエンザ | 問4 | 連続型 | 熟考・評価 | 自由記述 | 22.9 | 12.3 | 10.6 |
| プラン・インターナショナル(※) | 問2 | 非連続型 | 熟考・評価 | 自由記述 | 39.8 | 29.7 | 10.1 |
| 落書き | 問3 | 連続型 | 熟考・評価 | 自由記述 | 15.2 | 6.8 | 8.4 |
| チャド湖 | 問3 | 非連続型 | 熟考・評価 | 自由記述 | 24.7 | 17.9 | 6.8 |

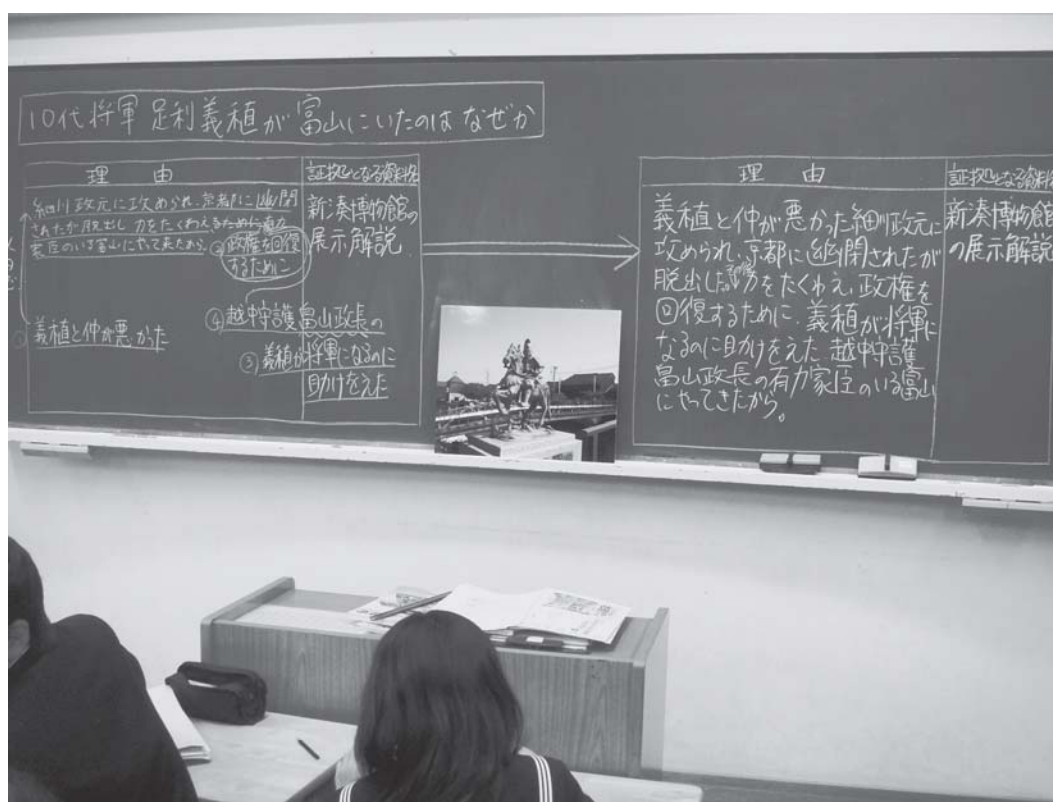
※プラン・インターナショナルの問1も公表されているが、問2と組み合わせて採点されているため、単独のデータはない。

資料3 資料1・2の両方に当てはまる小問

| 問題の名称 | 小問 | テキストの形式 | プロセス | 出題形式 | 正答率全体 | | | 無答率全体 | | |
|-------|----|---------|------|------|-------|------|---------|-------|------|---------|
| | | | | | 日本 | OECD | 日本-OECD | 日本 | OECD | 日本-OECD |
| 贈り物 | 問5 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 42.6 | 56.6 | -14.0 | 38.8 | 12.5 | 26.3 |
| 落書き | 問2 | 連続型 | 解釈 | 自由記述 | 42.2 | 53.4 | -11.2 | 28.8 | 10.2 | 18.6 |

資料1・2・3とも、国立教育政策研究所編(2002)『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2000年調査国際結果報告書』株式会社ぎょうせい より作成。テキストの形式、プロセス、出題形式で使っている用語については、左記の文献のものをそのまま用いた。なお、出題形式について、「自由記述」は、2000年調査では「論述形式」となっている。2003年、2006年では、「自由記述」という名称が使用されていることから、「自由記述」とした。

資料4 足利義材の銅像のパネル（上）と第2時の黒板の様子（下）



資料5 展示室解説

博物館資料 No22

展示室1 解説 放生津にきた室町幕府10代将軍 足利義材

展示室1に入ると、戦国時代の放生津に5年間滞在した将軍 足利義材を紹介するコーナーがあります。義材は「銀閣」を立てた8代将軍足利義政の甥です。

義材は、文正元(1466)年7月30日に生まれました。当時、幕府内は大名による主導権争いが続いていました。そして、8代将軍義政の後継ぎをめぐり、義政の子義尚と義政の弟義視をそれぞれ推す大名たちが対立し、応仁元(1467)年から11年間にわたり、京都周辺で合戦が続きました(応仁の乱)。その後、9代将軍となった義尚が早世したため、延徳2年(1490)7月5日に義視の子である義材が、越中の守護大名である畠山政長の助けをえて10代将軍となりました。

しかし、義材や政長と仲が悪かった丹波(京都府)守護細川政元は、明応2年(1493)4月に反乱を起こし、義材のいとこを将軍に立てました。政元は河内(大阪府)にいた義材と政長を攻め、政長は自害、義材は捕らわれて京都に幽閉されました。ところが6月に義材は京都を脱出し、越中(富山県)の放生津へやって来たのです。放生津には、政長の有力家臣である神保長誠がいました。長誠は寺を改装して将軍御所としました。御所には能登(石川県北部)の畠山氏、加賀の富樫氏(石川県南部)、越前(福井県東部)の朝倉氏、越後(新潟県)の上杉氏ら守護たち、奉公衆・奉行人などの幕府の役人約70人、将軍と朝廷の間を取り持つ公家衆、宗教行政や財政に関わる禅僧が集まりました。越中武士の遊佐氏、椎名氏、土肥氏らも義材を助けました。人々に支えられ、義材は引き続き将軍として振る舞い、幕府の命令を伝える公文書を発し、義材の幕府政権は、越中御所・越中公方と呼ばれました。

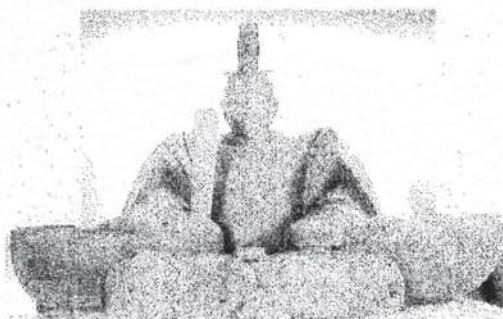
東山文化のリーダーである室町将軍を迎えた放生津は、空前絶後の繁栄を迎え、陸奥(福島県)の有力大名である白河結城政朝ら各地の武士、飯尾宗祇など多くの文人も訪れました。その様子は、宗祇の句集や義材に同行した歌人伊勢貞仍の歌集「下総集」に書きとどめられています。

放生津で力を蓄えた義材は、細川氏に政権を返すよう交渉するため、明応7年(1498)越前へ移りました。しかし交渉は失敗し、義材は京都を攻めます。しかし義材は破れ、周防(山口県)の守護大内氏を頼りました。永正5年(1508)6月、義材は大内氏と京都に攻め込み、政権を回復しました。その後、義材は政争に巻き込まれて大永3年(1523)4月9日、阿波(徳島県)で亡くなりました。墓所は阿南市の西光寺にあり、子孫は平島公方と呼ばれ、文化2(1805)年に京都へ移るまで同地に留まり、儒学者や僧侶など文化人が集まる名家として栄えました。

義材は、諸国を巡る旅で出会った人々を思い出し、慈悲の心を反映した政治を目指したこと(『塵塚物語』)や、将軍御所を襲った賊を自ら太刀をとり撃退した(『実隆公記』永正6年10月条)などの逸話が残されています。

富山県内には、義材が政権回復を祈り修築させた雄山神社前立社壇本殿(立山町岩峯寺・国指定重要文化財)、雄山神社中宮祈願殿若宮社殿(同町芦峯寺・同町指定文化財)、義材が持参した天神像をまつる天神山(魚津市)、義材が2カ月滞在したという小川寺(魚津市)などがゆかりの地として知られています。

なお、義材は、越中を去った後、義尹、ついで義禎と改名しています。



足利義材(義禎)像(京都府 等持院 蔵)



足利義材の花押

射水市新湊博物館

〒934-0049 富山県射水市鏡宮 299

Tel:0766(83)0800 Fax:0766(83)0802

資料6 小単元「戦国時代のはじまり」の授業記録

1 実施 富山大学人間発達科学部附属中学校 第1学年3組

2 展開 (小単元全3時間中2時間目のみ)

| 主な指示・発問 | 生徒の反応 |
|---|---|
| 1 10代将軍足利義材が富山にいたのはなぜか、新湊博物館の展示室解説を参考に考えてみよう。 | |
| 2 課題の答えだと思われる部分に線を引いてみよう。 | |
| 3 どこに引いたかな。～段落、～行目かと引いた理由を教えてください。 | T・M「しかし、義材や政長と仲が悪かった丹波(京都府)守護細川政元は、明応2年(1493)4月に反乱を起こし、義材のいところを将軍に立てました。政元は河内(大阪府)にいた義材と政長を攻め、政長は自害、義材は捕らわれて京都に幽閉されました。ところが、6月に義材は京都を脱出し、越中(富山県)の放生津にやって来たのです。放生津には政長の有力家臣である神保長誠がいました。」に線を引きました。細川政元と仲が悪く、政元に攻められ京都に幽閉されたが、有力家臣が越中の放生津にいたからです。 |
| 4 引いたのは全部で7文です。これを2文以内にまとめてワークシートに書いてみてください。 | S「越中の守護大名である畠山政長の助けをえて10代将軍となりました。ところが、6月に義材は京都を脱出し、越中(富山県)の放生津にやって来たのです。放生津には政長の有力家臣である神保長誠がいました。」「越中武士の遊佐氏、椎名氏、土肥氏らも義材を助けてました。」に線を引きました。神保氏だけでなく、他の武士も義材を助けたから富山にいたと思いますからです。 |
| 5 I君、黒板に書いてください。 | Y「放生津で力を蓄えた義材は、細川氏に政権を返すよう交渉するため、明応7年(1498)越前に移りました。」に線を引きました。富山で力を蓄えることができたから。 |
| 6 これでいいですか。 | I 黒板に「細川政元に攻められ、京都に幽閉されたが脱出し、力を蓄えるために、有力家臣のいる富山にやってきたから。」と書く。 |
| 7 力をたくわえ、になるよね。 | K 有力家臣の前に政権を回復するためにを入れた方がよい。 |
| 8 細川政元に攻められたのはなぜ。 | K はい。 |
| 9 有力家臣って誰の。 | M 義材と仲が悪かったから。 |
| 10 なぜ畠山政長の有力家臣のところへ行くの。 | T・K 越中守護畠山政長の。 |
| 11 なぜ一緒に攻撃されたところに行くの。 | T・K 義材と一緒に細川政元に攻撃されたから。 |
| 12 じゃー、この順になるね。(赤字で数字を書いて線を引く。) | I 義材が将軍になるのに、畠山政長の助けを得たから。 |
| 13 こちらにまとめてみるね。どうか。 | T・K 長い。 |
| | T・N「脱出し」後に「た。その後」と加えれば。 |

限られた派遣期間における小学校のスクールカウンセリングについての一考察

—ある母親面接を通じて—

川島 江美子

A Study of Elementary School Time-Limited Counseling : Through Psychotherapy for a Student's Mother

Emiko KAWASHIMA

摘要

本研究は、限られた派遣期間における小学校のスクールカウンセリングのあり方について、母親面接の事例を取り上げ、時間制限カウンセリングやブリーフセラピーの視点から考察をした。その結果、母親面接で留意する点として、①SCの派遣期間と1回のカウンセリング時間を明確にしておくこと、②関係性の構築と、構築した上で技法をどのように使っていくか、③クライアントの成長力を信頼すること、の3点が考えられた。また、学校組織の一員としてSCが留意する点としては、本事例のような母親自身の相談の場合、担任や学校との連携をいかにしていくかを考える必要があった。

キーワード : スクールカウンセリング, 限られた面接回数, 母親面接, 時間制限カウンセリング, ブリーフセラピー

Keywords : school counseling, limited times of psychotherapy, mother's psychotherapy, time-limited counseling, brief therapy

I. はじめに

平成7年度から、文部科学省の調査活用研究事業としてスクールカウンセラー(以下、SCと記す)が、小学校・中学校・高等学校へ配置された。そして、文部科学省は平成13年度から全中学校配置を打ち出し、平成17年度に、全国すべての公立中学校でSCによる相談活動が可能となった。平成16年度以降は、各都道府県が主体となってSCの活用が検討され、小学校や高等学校、さらには幼稚園での相談活動も充実してきている。ただ、各都道府県は、限られた予算の中でどの校種へ何時間派遣するかについて学校の実情に合わせて決定しているが、できるだけ多くの学校へSCを配置して教育相談活動の充実を図りたいという意向を持っている。したがって、各教育委員会では、SCの派遣校や勤務時間を柔軟に変更できるような配置を模索しながら、スクールカウンセリング事業をおこなっている現状がある。

筆者が所属している富山県においても、平成20年度から小学校への配置拡大を目的として“教育事務所管理カウンセラー”という名称のSCが新たに加わった。これは、学期ごとに派遣校が見直され、また1校当りの勤務時間を週あたり2時間から6時間とするなど、問題を抱えた学校へ臨機応変に派遣できるようにしたSCである。こうした派遣期間や勤務回数が限られたスクールカ

ウンセリング活動が、今後ますます求められると思われる。

派遣期間や勤務回数が限定されたスクールカウンセリング活動のあり方について、これまで論じられてきていない。ただ、時間制限カウンセリングやブリーフセラピーを学校に適応させた知見はこれまで多くみられており、これらを参考にすることは有効ではないかと考えられる。例えば、時間制限カウンセリングでは、初回面接でカウンセリングの回数や1回のカウンセリングの時間を、カウンセラーとクライアントが決めて行っているが(上地, 2001)、派遣期間が限られている場合も回数が限定されることや、1回当りのカウンセリング時間を設定していくことも必要となってくると予想される。また、ブリーフセラピーの“より短期間に、効率的、効果的な援助”という考え方や技法を使っていくことで、早期の支援につながっていくと思われる。

別の角度から、限られた派遣期間や回数におけるスクールカウンセリング活動について考えた時、小学校という校種の特徴も考慮すべきである。小学校は、義務教育のはじまりであり、子どもにとっても親にとっても期待とともに不安も大きく生じる時期である。特に発達の問題については個人差が大きく、集団の中での比較によって“問題”とみなされ、不安を大きくする保護者も少なくない(阪, 1999)。また保護者の子育てへの関心が高い

貴重な時期でもあるため（岡本，2008），保護者がカウンセリングに自主的に来談するという傾向があるのも特徴である（伊藤，2008）。つまり，保護者自身が他の子どもとの比較において我が子に何らかの問題を感じ，同時に自分自身の子育てを振り返り，どうすればよいか悩み，身近な相談できる場としてスクールカウンセリングを利用するといった事例が小学校では多く見られるのではないだろうか。また，子どもの問題を通じて，自分自身についての相談へも及んでいく傾向が母親面接で見られることから（橋本，1998），小学校での相談は，子どもへの心配に加えて母親自身の問題についても同時に扱っていくことが多くなると思われる。

また小学校は，担任が1日ほぼずっとクラスの子ども達と関わっているため，SCは担任との連携は欠かせないが（田村，2008），担任との連携のあり方についても検討していく必要がある。

本研究では派遣期間の限られている小学校で出会った事例を提示する。この事例は，母親が担任の勧めで来談し，子どもの発達についての話題から，母親自身の子育て，さらには家族関係について振り返り，整理していったものである（全4回）。本事例を通じて，限られた派遣期間における小学校のスクールカウンセリング活動のあり方について，時間制限カウンセリングやブリーフセラピーに基づいて検討することを研究の目的としたい。

以下，母親の発言を「」，Aくんや家族の発言を〔〕SCの発言を<>，教職員の発言を≪≫で示す。

II. 事例

1. 事例の概要

【クライアント】小学校2年生（男）Aくんの母親

【家族構成】父親，母親，Aくん（小2），弟（1），父方祖母，父方祖父の6人

【家族の状況】母親：医療関係の交代制勤務。父親：運輸関係の交代制勤務。祖父母は無職。弟：保育園。

一軒家の1階が祖父母，2階が家族4人の生活スペース

【来談までの経過】

担任からの紹介。7月中旬の保護者懇談会で，母親が子どもの心配な行動を担任へ相談をしたが，途中から涙がこぼれて「私は子どもと関われない」，「子育てができない」と話したため，担任は子育てへの不安が大きいのではと考え，夏休み後にSCと相談してはどうかと母親へ勧めた。

【SCの勤務状況】

4月から週4時間，1学期は10回の勤務。2学期は12回の勤務も決定していた。しかし3学期も派遣が継続するかは未定であった。

【担任からの情報】

Aくんについて，担任は≪これまで気になる子として

意識していなかったです。算数や国語で苦手なところがあるけれど，個別に指導すればできます。集団行動もできていて，対人関係も良好です≫とのことで，≪母親が子育てで悩んでいる様子で。詳細は立ち入って聞いていないが，つらそうでした≫と話した。SCは<母親のつらい部分をまず伺ってみます。カウンセリングの後，今後のことを考えましょう>と伝えた。

2. 事例の経過

#1 X年9月末

学校の玄関でインターホンを押していた母親に，偶然通りかかったSCが気づき，ドアを開けて母親へ挨拶をした。この時の母親の表情は硬く，SCは相談室へ案内したが，いったん退室したあと再び来室し，母親へ挨拶をした。母親は「今日は何時まで相談できますか」とたずねたため，50分くらいであることを伝えると，少し安心した表情となった。母親の印象は，明るい感じでカジュアルな服装であった。

主訴を聞く前に，もう少し別の話題で母親との関係を作っていく必要を感じたため，<今日はお忙しい中，お越しいただいたのではないのでしょうか。お仕事などされていていらっしゃいますか？>と質問をした。すると，母親は正規職員として病院勤務をしていること，今日は仕事が休みだったので来ることができたこと，勤務体制について簡単に説明をした。その流れで家族構成について質問をしたところ，父親も交代制勤務であること，子どもが2人，父方の祖父母と同居していることなどを話した。そしてAくんは1歳までは母親が育休をとり，2歳までは祖母が面倒を見た後，保育所で生活していたと加えた。一通り話した母親は「私がこんな風に仕事ばかりしているから悪いのかな，でも仕事は好きでやっているから，やめられないし」とぼつりと語り<大変なお仕事だけど，やりがいもあると感じますよ>と投げかけると，うなずき，しばらくしてから「仕事は好きだし，楽しいです。仕事で子どもと関わってもかわいいと思う。でも自分の子どもがかわいいとは思えない，はっきりいってかわいくないんです。どうして？>と思う」と目に涙をためて，ハンカチを出した。<そう思うお母さんのお気持ち，親としてとてもつらいと思います。そう思う理由は，どんなことですか？>とたずねると，Aくんの心配な点をいくつか挙げた。

勉強の心配としては，母親が「連絡帳に書いてある宿題で例えば，調べてくるものなどは，どうやってすると先生が言ってた？」とたずねると「わからん」「しらん」と答えるという。国語の漢字の覚えがわるく，文の理解もできない，算数の文章題も理解できていない，両親が居ないときには祖父母が宿題を見ているが，祖父母も「Aは言っても分らない」と言っていること。生活では時間が守れない，夕方5時，夜9時になったら何をする時間かわからない，下の子へもやさしくできない，などを一

気に述べた。「これに対して私は、上手に言ってやれない。いつもAに罵声を浴びせてばかりで。どうしてできないの？と責めるばかり。ほめることもしないから、怒ってけなしてばかりで。どうしてあげたらいいのかわからない」<どうしたらいいのかわからないのか、本当はもっとほめたりしてあげたいけど、うまく言えない？>「(うなずき) と言ったらいいのかわからないんです。何についてほめてあげたらいいのかわからないのか」、「私は抱きしめてあげることもできないんです。向こうがくっついてきても、来ないで、って思う。本当はぎゅっと抱きしめてあげたらいいんですけど、できないんです。下の子にはできるけど、Aにはできない」<その理由は？>「自我が出てきた3歳くらいから、子供がかわいいと思えない。「私が悪いのは分っています。なんでこんなにかわいくないんだろうって思う(涙)」。

S Cは自責感でいっぱいな母親の気持ちにどう寄り添うか考えたのち、一緒に涙を流し、目頭を押え<そう思うお母さんが一番つらかったのではないですか？>と伝えた。母親は涙を拭きながら「ふっ」と大きく息を吐いた。<こんな風に思っていることは、これまで誰かに聞いてもらって？>「いえ、言えなかったです。夫も基本は子どもがかわいくないと思っているし、Aがこんなに理解できていないことも気が付いていないと思う。実家の母親に、仕事ばかりに目が向いているのがいけないのかなって言ったら、みんながそれでも子育てしている、と言われた。そうだと思った。祖父母から、この子はわかっていないとか、理解ができていないとか、言葉遣いが悪いとか言われ、その度に私のせいだって思ってきた」<1人で悩んでいらっしたんですね。みんなも頑張っているから自分もって。私からすれば、1歳のお子さんもいらっしたる中、よく正規職員としてやっていらっしたると思います。職場の方、みなさんそうなんですか？>「(少し考えて) いえ、ほとんど小さい子がいる人はパートです。日勤だったりして。夜勤に入っているのは私だけかも。職場の人に、家が大変だ、とはいえないけど。そういえば、他の人はお子さんが大きくなって、時々大変だといわれる。そうですね、わたしだけです。でも、仕事もずっとこれでやってきているし、職場の上の人でも大丈夫だと思って思う」<お母さんだけ子どもが小さいのにお仕事にやりがいを感じてやってこられた。でもまだ手のかかる子どものことが心配だし>と投げかけると、母親はうなずいていた。<いろいろとお母さんが悩んでいらっしたることはよくわかりました。また聞かせていただけますか。そして一緒に考えて、少しでも方向性が見つかればと思っています。が、私の勤務は学期ごとで12月中頃までですが、いかがでしょうか>「なんか私の相談ですね」と言いながら母親は勤務のシフト表を出して、次の面接の日程を決めた。最後に母親が「ちょっとほめてやらないといけないですね」と話したので<無理されないように>と返して、

面接を終えた。

【担任とのコンサルテーション】

S Cは<先生が、母親が子育てに不安を感じていると理解して、S Cとのカウンセリングを勧めた見立ては、当たっていたと思います>と述べると、少し安心したように<泣かれていたので、抱えているものが大きいと感じたので>と述べた。

担任へは<母親自身が“私の相談”としてカウンセリングを継続していくと思います。母親の気持ちの整理を限られた勤務の中でやっていきたいと思っています>とカウンセリングの内容の詳細は伝えなかった。そして<担任の先生や学校でできる支援は今のところ見当たらないので、とりあえず温かくAくんやお母さんを見守っていただきたいのですが>とお願いした。担任はうなずき<わかりました。Aの様子は観察しておきますし、またS Cもどんな感じの子か教室へ見に来てください>と了解し、支援を進めていくことにした。

2 X年10月中頃

母親は、前回よりも表情がやわらかい。すぐ最近の様子について話し始めた。

「ほめるのは難しかったので、やってくれたら助かるわ、っていったら、本人がますます調子にのってやって、私にくっついてくるので、わーっ離れて、と思った」と明るくジェスチャーを交えながら話した。<そうだったんですね。Aくんへの対応を考えられたんですね>「子どもってすぐ調子に乗るって言うか、そのペースについていけなくて」<子どものペースに合わせるのは大変ですよ。けれどもお母さんはお子さんのそういった様子をよく見ていらっしたんですね>と子どもへ目が向いている母親を肯定的に評価した。

S CはさらにAくんへの対応方法について質問をした。母親は深夜に帰宅しても、連絡帳をチェックして持ち物などを確認し、Aくんが準備していない物があれば、整えていて「これは最低でもしないといけないことだと思う」と話した。<疲れて帰っていらっしたるでも毎日きちんとやっていらっしたるんですね>「祖父母は当てにならない。最後までやってくれない。私が毎日見てやれないからダメですけどね。任せるなら任せたらいいのだけど、最後までやってくれないから、任せられなくて」と祖父母への不満を述べた。S Cが<そういう気持ちって、どうしていらっしたるんですか？>とたずねると「時々、言っていますよ。ここのところができていなかったから、もうちょっと見てやって、お願いね、とか」<そしたら？>「わしら、みとるけど、Aがわからんって言うから、とか言っている」<そういわれたら？>「Aが、ちゃんと理解して帰ってこないのがどうしてなのかと心配になる。これをどうにかしないとけない」と母親は考えていた。

母親や父親の勤務状況についても質問をした。母親は3交代の勤務だが、緊急時の対応もあって時間通りに帰宅できないこともあるようだ。父親は深夜の勤務が多く、夕方家を出て、次の日の夕方帰宅し、日曜日は休みであるという。父親が夕方家にいるときには、子ども達を風呂に入れてくれるが、疲れていることもあって、宿題や学校の準備はしない。母親と父親が家にいない時は、祖父母が子ども2人を見ることがになっており、保育園の迎え、ご飯、お風呂、宿題、寝かしつけまでしているという。夜寝るのは、母親と6割、祖母と4割くらい。祖父母は子どもに関しても、家事の掃除や皿洗いなども大雑把なため、母親は帰宅してから必ず家の片づけもしている、と述べた。「私が毎日一緒にお風呂、宿題、毎日一緒に居てやれていないから、こんな風に宿題も学校の準備も家のことも、いい加減。こんな状態が続くのはいけないと思う」<毎日居てやれないからって思うんですか？>「そうです。だからせめて帰ってから宿題はできないにしても、持ち物のチェックだけはしている。それしかできなくて。でも、どうにかしないと、と思って。それで、この間に実は夫とも、職場とも話をしたんです」<そうなんですか！それで？>と話を進めた。

母親は、父親が日曜日は休みなので、母親も土日は働かないようにして、日曜日に家族で出かけたいことを父親へ勇気を出して相談したところ、父親は「急にどうしたの？」と驚き、母親が「子どものことが気になっているから」と伝えると「そうか」との返事だったようだ。職場にも思い切って勤務の変更をお願いしたら、上司は小さい子供がいて大変だろうと、土日の休みを了解してくれたようだ。「結構わかってくださって、でも言うのにとっても勇気がいった。これで断られたら、パートか退職かと考えていたけど、とりあえずAや下の子と触れ合い、宿題や勉強をみてやる時間を週末に持ってみたいと思う」と述べた。SCは子どものことを考えて決めたこと、そして勇気を出して相談できたことについて評価した。

その後、母親が帰り道に見かけたAくんと友達とのやり取りについて話題にし、Aくんの友達への話し方が母親に似てきつい言い方であったことから、母親自身反省し、直すように心がけていきたいと語った。そして「Aに対しては、どうしてそんな風にするの、と追求し責めて終わりです。そういってもAは直っていないから、どう言ったらいいのかわからなくて」と具体的な対応について悩んでいた。<難しいですよ。例えば、こうしてみたら、って具体的にお母さんが良い例をやってみるのはどうでしょう。例えば、ごめんね、とこんな風におじきをして言うとか>と伝えると、母親は「そうか、そうですね。じゃああの時も、悪いこととしてごめんね、こう言えばよかったですね」<そうそう、それならわかりやすいと思います>「早速やってみます」とすっきりとした表情で次の予約を決めた。

【Aの授業参観と担任とのコンサルテーション】

SCはこの間、Aくんの様子を教室で観察した。授業中は、担任の指示に従って活動をしていた。まわりの子と上手に関わっていると感じた。

担任からは、様子は特に変わらないとのことだった。SCからは「母親がAくんと時間を持つように意識し始めています」と伝えた。そして、変わらず見守っている担任へ「いつも見守っていただいております」とお礼をすると、「それくらいしかできませんから」と返した。

#3 X年10月末

母親は、土日が休みになり、月曜日から金曜日は日勤と夜勤で慌しくなって、子どもと関わる時間は減ったようだ。しかし、週末に家族4人で外出したことや、勉強を一緒にしたことで「接する時間が持ったことで、少し満足した」と感想を述べた。

この間、学校の参観日があった。「Aだけ遅れていると思いきや、Aの今のペースでいいのかなと思った」<Aくんが授業に取り組んでいる姿を見ることができて、よかったですね>「ホッとしました」。そして「できるようになったことにも目が向くようになったんです」と、時間割、体操服などの準備物、やるべき宿題などができるようになってきたと、うれしそうだった。<このようにできるようになったのは、お母さんが関わって取り組んでいらっしゃるからでしょうか？>と伝えると、「そうだといいんですけど」とほほえんだ。

しかし、宿題に関しては、週に2回くらい祖父母がさせてくれないこと、宿題で間違えているところは直させてほしいのにそのままになっているため、祖父母に対してイライラしていると話した。祖父母へ「確認してほしい」と言ったら「やらせるだけで大変」との返事。「それなら私がどうにかしなければいけないですよ」と、Aくんが帰宅してから夜勤へ出かけるまでの30分から1時間の間に、宿題を見るようにしているとのこと。「でも、週のほとんどは祖父母にお願いしているので、どうしたらいいのか。私の対応にも限界があるし。祖父母が精一杯といっているのに、これ以上何も言えないし」<難しい問題ですね。なかなかお母さんの思うようにいかないですね>と伝えると「本当に。思うようにいきません」<また一緒に考えていきましょう>とSCは伝えつつ、次のカウンセリングの予約を母親と確認したところ、母親は土日の休みが増えたことで、SCの勤務日の平日の休みが減っていた。そして、1か月後にカウンセリングを決めた母親へ「3学期の勤務次第ですが、次回が最後になるかもしれませんね」と伝えると「ああ、そうですね。わかりました」と自分のシフトとカウンセリングの予定を確認した。

SCは最後に「今日話したいことは他にはなかったでしょうか？他になにか話しておきたいことはありましたか？」と確認した。

か?>と質問をしたところ「特にはないです。だいたい話したと思います」とのこと。加えて「ここで話したいことは、話せていますか?>とたずねると「はい、聞いてもらえて、気持ちが落ち着いてきているのと、整理できてきている感じです」と答えた。

【担任とのコンサルテーション】

担任は、Aくんの様子について「変わらず元気になっています。特に気になることはなく、友達と楽しそうにしています」と報告した。「カウンセリングは次回が最後になるかもしれないけれども、母親がAくんと関わろうとする気持ちを尊重しながら対応しています」と伝えると、担任はこれまで同様に見守っていく姿勢を示した。

4 X年11月末

SCの派遣期間も2学期までと決まり、今日でカウンセリングが最後になることを確認すると、母親は「そうなんですね。残念ですが。この間いろいろとあって、それを今日は聞いてもらわない」と話し始めた。

まず、母親なりに考えて担任へ宿題についてのお願いの手紙を出したと報告した。その内容は、調べてくる宿題はAくんが何に書けばよいかわからないので、口頭だけの説明ではなく、連絡帳に何に書いてくるかを書かせてほしいというものだった。同時に母親からもAくんへ何に書いてくるかを忘れずに書いて帰るように毎日伝えはじめていた。

その後、「それと同じ時期に、実は家族会議をしたんです。もう大変でした」と話し出した。母親とAくんは習い事の時間までに宿題をしておくことを約束しているが、ある日、母親が夜勤明けで戻ってきた時、習い事があるのにAくんは宿題をしていなかったとのこと。母親は「宿題をしないと、習い事には行くことはできない」と叱り、「一緒に宿題をしよう」と誘ったが、それでもやらないAくんに対して、ますます大きな声で叱ったという。その母親の叱る声を聞いていた祖父母が「別に行かせてもいいんじゃないか」と口を挟んだため、母親は「いけません、宿題が優先です」と言ったら、祖父母はこれまで我慢していたことが噴き出したかのように、母親に対しての不満を述べたようだ。「そんな言い方じゃあ、子供が宿題をしない。もっとやさしくいえないのか。私たちにもきつい言い方しかできないし、とか、うちらにも宿題を責任持ってほしいって言うなら、自分が仕事を4時に終わって帰って見てやったらいい、夕方家にいて見てやってほしい、母親しかできない、といわれて。私はそんな風にならずと思われてきていたんだと思ったら、自分がいけなかったのかなって思った」と母親は涙を見せず、SCの顔を見てしっかりと話した。そして「これはもう限界だ、と思って、次の日実家に行って母親に話を聞いてもらったら、あんたが不器用すぎるからできないのだと。不器用かもしれないけど、結局実家で

も私が責められて、どうしていいかわからなくて。でもやっぱりもうこれは仕事をやめるしかないと思った。だから職場の上司へ、家がこんな状況だからこのままで仕事を続けることはできないと相談して。できればパートで働きたいと言った。上司には、もしパートなら代わりの人を探さないといけないから、それまでは今のままで、と言われた。しかし、辞める覚悟もできていることも伝えました」と涙を見せずに語る母親に対して「大きな決断だったと思いますが、お母さんの気持ちは大丈夫ですか?>ととても心配そうにたずねた。すると母親は「仕方がないです。言ってすっきりしました。いろいろあったけど、やっぱり自分が変わらないと思って思ったから大丈夫です」ときっぱりと答えた。SCは再度「本当に短い期間にいろいろなことを決めたり、変えていったり、大変でしたね」と伝え、母親は「こうやって聞いてもらえて、自分が何をしないといけないのかって分かってきました。祖父母と言い合いになった時はつらかったけど、知った以上はこうするしか選択肢がないと思ったから。いずれこうなったと思います」と自分が決めた現状を受け入れている様子であった。最後に「今まで子どもに対してやってこなかったことをしていきたいと思います」と述べて、面接を終えた。

【担任とのコンサルテーション】

担任へは# 4の面接で母親が決めた方向性について簡単に伝えると「母親自身が悩んでいたことが、ちょうどよいタイミングで話せる場があってよかった」とコメントをした。

この先、母親とAくんに対して、担任ができる支援とともに考えた。母親がAくんの心配として一番に考えていることは、担任への手紙に書いてあったように、調べ物の宿題を何にどのようにすればよいかであることを共有した。担任はAくんに連絡帳に書いて帰るように声をかけて、連絡帳に書いたか確認するようにするとのこと。SCはその考えに大いに賛成し、お願いをした。加えて、母親と出会う時に担任からさりげなく声をかけて欲しいとお願いすると、担任は快く了解した。

Ⅲ. 考察

事例から、①母親面接で留意する点について、②学校組織の一員としてSCが留意する点について、時間制限カウンセリングとブリーフセラピーの視点を踏まえて、考察を進めていきたい。

1. 母親面接で留意する点

1) SCの派遣期間と1回のカウンセリング時間の明確化
時間制限カウンセリングでは、クライアントとカウンセリングの目標設定をし、面接回数や1回の時間を決定しているが、目標を達成するために、カウンセリングに

においてはカウンセラーとクライアントの積極的な相互の関与とカウンセリング内容の活性化が求められるという(上地, 1999)。これは母親面接においても同様であり、カウンセラーとクライアントの相互のやりとりが活性化することで、限られた回数でも効果的な支援が可能であることを野田ら(1999)が明らかにしている。

本事例では、学校からSCの勤務の案内が配布されていたこともあり、母親はSCの派遣期間と勤務回数を理解していた。また#1のはじめ、母親が1回の面接時間についての質問をしたため、SCが50分であることを伝え、ほっとした表情となった。時間制限カウンセリングのようにクライアントと話し合って面接時間を決めただけではなく、SCから面接時間を提示したが、結果として母親にとって納得できた時間であったのではないかと考えられる。カウンセリングの目標については、子どもへの対応というより、母親自身の気持ちの整理をしていくこととなったが(#1)、面接回数については、初回面接に決定して進めていくことはできなかった。その理由は、母親の勤務予定が見通せなかったためであった。したがって、各回に次回の日時を決定し、同時にSCの勤務予定を確認していった。#3では派遣期間が2学期までならば、次が最後となることも伝え、#4のはじめには正式に今日で最後となることを母親と確認した。このように面接回数は#1に決定できなかったとしても、面接時間と回数、SCの派遣期間という現実的な枠組みを母親と毎回共有したことで、「今日はこれを聞いてもらわないと(#4)」と、母親が話したい内容や順番を考えながら積極的にカウンセリングで語ることができたのではないかと考えられる。

2) 関係性の構築と技法

#1の最初の母親の緊張した表情から、母親が思い切ってカウンセリングに訪れたと感じられた。しばらくその緊張をほぐすための会話を進めていくと「私がこんな風に仕事ばかりしているのが悪いのかな」とぼつりと語った。SCはこの発言から、母親が仕事と子育てに悩んでいるかもしれないと見立てた。その後、少し詳しい状況を聞いていくと「Aにできていないことがあるのは、自分が悪いからだ。だから自分がどうにかするしかない。けれども子どもに関わる時間はない」と仕事と子育ての両立の難しさの中で母親は混乱し、その後「Aがかわいいとは思えない」と考えるに至り、涙を流したのではないかと感じた。SCも母親がこれまで溜め込んできた気持ちに合わせ、ともに涙を流したが、こうすることで母親の自責感を軽減するとともに、どうしてよいかのわからない混乱した気持ちをゆるませ、安心してカウンセリングで語れるようになるかもしれないと考えた。

ブリーフセラピーでは、初回面接においてクライアントの非言語を含めた気持ちに能動的に合わせ、関係を構築していくことを重要視している。特に学

校現場は何回面接が継続するか見通せないため、いかに初回面接で相手に合わせられるかで、その後のブリーフセラピーの技法が有効になるかが決まってくる(黒沢, 1999; 村田2003)。

本事例でも、母親の涙に合わせた後、いくつかの技法を用いながら、問題解決へ向けて支援をおこなった。まず、<1人で悩んでいらっしたんですね。みんなも頑張っているから自分もって。私からすれば、1歳のお子さんもいらっした中、よく正規職員としてやっていらっしたと思います>とエンパワメントした。そして母親の「みんなが頑張っているから、自分も頑張るのは当然」という認識の変換をはかるために、職場の人と母親との状況が一致しているかどうかをたずねた。すると母親は自分のように小さい子どもがいて正規職員で働いているのは自分だけであることに気がつき、自分の頑張りへと目を向けた。その仕事への頑張りについて、<やりがいを感じている母親>としてリフレーミングし、仕事ばかりして子どもに目が向いていないのではなく、やりがいのある仕事を頑張っているという見方を母親へ伝えた。#2以降では、母親が家族関係や仕事と自分、そして子どもと自分の関係についてひとつひとつ解決していく過程を見守りながら、さらに母親をエンパワメントしていった。#3の最後には、<母親がカウンセリングで話したいことは他にないか、話したい内容を話せているか>と質問した。これは母親がカウンセリングに積極的に関わっていくことを促すとともに、「母親の気持ちの整理」というカウンセリング目標に向けてどのくらい達成できているかを確認するためでもあった(栗原, 2001)。

このように関係性を構築し、適切な介入として技法を導入していくことで、母親の面接に対するモチベーションは高くなり、面接の効果や効率が増したのではないだろうか(宮田, 1999)。それが本事例のような4回という面接回数での支援へつながったのではないかと考えられる。

3) クライアントの成長力を信頼すること

本事例で反省すべき点として、カウンセリングの回数が限られているといった枠組みにSCが捕らわれすぎていたことである。そのため、より正しい介入や効果的な援助を考えすぎるあまり、時間制限カウンセリングやブリーフセラピーの特徴でもある“クライアントの自己成長力を信頼し支援する”という姿勢に欠けていた。

例えば#4で、母親が「仕事を正規職員からパートまたは辞めると決めた」と語ったが、この決定を聞いてSCは大きく動揺した。その理由は、「母親の相談」としてカウンセリングを進めていったため、母親へ「自分がどうにかしなければ」という気持ちを強めてしまったのではないかと感じたからである。母親はこれまで悩んでいたことを決めることができ、スッキリとした表情をしていたが、SCは母親が無理をしているのではないかと

感じ、SCの心配している気持ちを母親へ伝えてしまった。後で振り返ると、仮に母親がいったん仕事から離れてしまっても、医療の専門職という立場で再び働くことができる可能性が高いため、母親の決断を応援する言葉を伝えるべきであった。さらに、短い期間で真剣に自分と向き合い、多くの問題を整理していった母親を評価すべきであった。

また限られた派遣期間では、SCはその後のフォローができないため、時間制限カウンセリングでおこなっている予後面接や、その後のクライアントの様子を知ることができない。よって、万が一何かあった場合に、どうしたらよいのか、どうしていきたくかについて母親へ投げかけ、ともに考えておくべきであったことも反省点である。

2. 学校組織の一員としてのSCが留意する点

小学校は担任が子どもや保護者の様子を一番よく知っている存在であるため、担任との連携は欠かせないことは先にも述べた。ただ、本事例のように、担任および学校では問題として特に意識されていない子どもでもあり、保護者の相談としてカウンセリングを利用している場合、担任とどのように連携し、母親支援を進めていくか、検討する必要がある。

本事例は、担任からの紹介で母親とのカウンセリングがスタートした。担任は「子育ての不安が大きいのでは」と見立てており、担任の立場で母親と関わることは難しいだろうと判断していた。この担任の見立て通り母親は母親自身のことを相談した。したがって、#1後の担任とのコンサルテーションにおいて、SCは担任が求める内容や必要な情報以上を提供せず、担任の立場として日々関わっているAくんにできそうなことをともに考えていった(金丸, 1999)このように、SCと担任の役割分担をしながら事例に取り組んでいったことが、結果として短期間で効果的な母親支援へつながったのではないかと考えられる。

本事例ではスムーズにSCと担任の役割が明確化されたが、反対に、担任や学校が母親面接の内容について、学校における相談という責任上、知っておきたいと希望する場合も考えられる。したがって、学校ごとに情報の共有の仕方や期待されるSCの動きを把握しておくことが必要であり、それに応じた情報提供の仕方を工夫すべきであろう。さらにその流れが母親への支援全体にどう影響するかについて見通しておくべきだと考えられる。

IV. 結論

本論は、小学校のSCとして派遣期間が限られた中で、どのような活動ができるのかについて、ある母親面接を時間制限カウンセリングとブリーフセラピーの視点から

検討した。その結果、留意する点として、以下の3点が挙げられた。①SCの派遣期間と1回のカウンセリング時間を明確にしておくこと、②関係性の構築の仕方と技法をどのように使っていくか、③クライアントの成長力を信頼することであった。また、学校組織の一員としてSCが留意する点として、本事例のような母親自身の相談の場合、担任や学校との連携のあり方も検討する必要があった。

今後SCの勤務形態は多岐に渡ると予想される。本論はあくまでも一事例からの検討であるが、今後多くの事例を通じてSCの活動のあり方が検討されることが望まれる。また、小学校に限らず、中学校、高校においても、限られた派遣期間の中でのSCの活動についての研究が展開されることを期待したい。

謝辞：

本論文の事例は、富山県臨床心理士会学校臨床心理士研修会で発表したものを加筆・修正したものです。研究会にご参加いただいた先生方から多くの学びをいただきました。感謝を申し上げます。

文献

- 橋本やよい (1998)：母親面接の Narrative について 心理臨床学研究, 15 (6), 623-634.
- 伊藤美奈子(2008)：学校で役に立つスクールカウンセラーとは 児童心理, No.876 (スクールカウンセラー 小・中学校での役割と実践), 2-11.
- 金丸慣美 (1999)：コンサルテーション 吉川悟 (編) システム論からみた学校臨床 金剛出版 47-57.
- 栗原慎二 (2001)：ブリーフセラピーを生かした学校カウンセリングの実際 短期学校カウンセリング5段階の提案 ほんの森出版
- 黒沢幸子 (1999)：子どもや親との関係作り 宮田敬一 (編) 学校におけるブリーフセラピー 金剛出版 55-69.
- 宮田敬一 (1999)：ブリーフセラピーの学校での適応 宮田敬一 (編) 学校におけるブリーフセラピー 金剛出版 9-23.
- 村田武司 (2003)：学校現場における独断的ブリーフセラピーの実際 ブリーフサイコセラピー研究, 12, 51-55.
- 野田暢子・上地安昭 (1999)：いじめ・不登校生徒の母親の時間制限カウンセリング—怒りを静めた母親が再生に向かった事例— カウンセリング研究, 32, 311-319.
- 岡本淳子 (2008)：小学校におけるスクールカウンセラー 児童心理, No.876 (スクールカウンセラー 小・中学校での役割と実践), 21-27.

阪幸江 (1999) : 小学校低学年での事例 吉川悟 (編)
システム論からみた学校臨床 金剛出版 114-126.
田村節子 (2008) : 連携の考え方・進め方のコツ 児童
心理, N o.876 (スクールカウンセラー 小・中学校
での役割と実践), 76-84.
上地安昭 (2001) : 時間制限カウンセリングの実践モデ

ル 上地安昭 (編) 学校の時間制限カウンセリング
ナカニシヤ出版 73-86.

(2010年 8月31日受付)

(2010年10月 6日受理)

保育園における“気になる子ども（特別なニーズを有する子ども）”への特別支援保育

—広汎性発達障害が疑われる男児の事例研究—

藤井 千愛*・小林 真・張間 誠紗**

Special Support Care in Nursery School for Children with Special Needs :
A Case Study for a Boy suspected High-Function Pervasive Developmental Disorder

Chiaki FUJII*, Makoto KOBAYASHI and Misa HARIMA**

要約

保育園で、担当保育士が“気になる”と評価した子どもに対して、通常の保育活動の中で支援を行った。事前観察や保育士からの聞き取りにより、対象児は高機能広汎性発達障害と似た特徴を持つ子どもだと判断された。そこで、広汎性発達障害児に対して有効だと思われる4つの方法で支援を試みた。そのうち3つの方法で支援の効果が示された。したがって、保育現場では、仮に発達障害の診断を受けていなくても、発達障害と共通する特徴を有する子どもには、発達障害を想定した支援を行うことが有効だと考えられる。

キーワード：幼児、発達障害、環境の構造化

Keywords : young children, developmental disorders, structurize of environment

問題と目的

文部科学省（2002）の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によれば、通常学級で学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が約6.3%存在している。したがって、幼稚園や保育所などの保育現場にも、知的障害児以外に発達障害児や、その疑いのある幼児が同程度の割合で在籍していると推測される。しかし、発達障害やその疑いのある子どもを受け入れた場合にどのように保育を展開すればよいかについては、まだ方法論が十分に確立されていない。

近年、保育現場では保育者から“気になる”と言われる子どもたちがいる。平澤・藤原・山根（2005）の実態調査では75.8%、井口（2000）の調査では約半数の保育者が、障害の診断はないが保育上何らかの問題を抱えている子どもが存在していると回答している。また斎藤・中津・粟飯原（2008）の調査によれば、96.6%の保育者が「気になる子ども」の保育を担当したと答えている。池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾（2007）は、68.5%の保育者が「気になる子ども」について問題や悩みを抱えていると述べている。

しかし「気になる子ども」の定義については一貫していない。本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島（2003）は「調査時点では何らかの障害があるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」であるとしている。またさらに日高・橋本・秋山（2008）は、「発達障害児を含めた、保育現場で保育者が気がかりになる子」と定義している。藤井・小林（2010）によれば、保育者が「気になる子ども」として特定した子どもの多くに、発達障害の特徴が認められたという。

そこで本研究では、気になる子どもを以下のように定義する。気になる子どもとは、「発達障害と共通した特徴が認められるが、はっきりとした診断がついておらず、保育者がその子どもに対してどのように関わってよいか戸惑う」子どもである。本研究では、保育者が「気になる子ども」とみなした子どもに対して、保育補助者が保育現場に参加し、日常の保育の中で子どもの特徴を観察したり、実際に支援を行ったりする。こうした参与観察の過程を通して、「気になる子ども」に対する保育のあり方を検討する。

* 砺波市立北部幼稚園

** 輪島市立松風台保育所

事例研究

1. 保育園の概要

(1) クラス編成

本研究を実施した保育園は、3歳未満児クラスが0歳児・1歳児・2歳児各1クラス、3歳以上児は縦割り保育の3クラス（以下、A組、B組、C組と表記する）からなる。全般的な生活は縦割りの組で行うが、活動によっては年齢別クラスで行う（以下、5歳児：aクラス、4歳児：bクラス、3歳児：cクラスと表記する。）

(2) デイリープログラム

3歳以上児の保育園での1日の生活の流れ（デイリープログラム）をTable1に示す。8時30分頃に登園し、シール貼りなど朝の活動を行う。a・bクラスの子どもの中で当番が割り当てられており、当番の活動（出席確認など）も朝の活動に含まれる。その後、保育室や園庭で自由に遊ぶ。10時頃から組別または年齢別で「おあつまり」と呼ばれる集団での活動がある。原則として曜日によって組別か年齢別が決められているが、行事がある日は随時変更される。集まりのあとに時間がある際には再び自由遊びをし、給食がある。給食後に年齢別クラスごとの集まりがある。この時間帯に夏期（7・8月）は午睡が行われている。その後自由遊び・おやつ・自由遊びがあり、帰宅準備の後は迎えが来た子どもから帰宅するという流れである。

Table 1 3歳以上児のデイリープログラム

| | |
|-------|---------------------------------------|
| 8:30 | 登園・健康観察・自由遊び |
| 10:00 | 集合（おあつまり）・自由遊び等 |
| 11:45 | 片付け・昼食の準備 |
| 12:00 | 食事（終了後、自由遊び） |
| 13:15 | 年齢別保育（夏期は午睡） （3歳児：7～9月、4・5歳児：7～8月） |
| 14:00 | 自由遊び |
| 15:00 | おやつ |
| 16:00 | 自由遊び |
| 16:30 | 帰宅の準備 （家族の迎えに応じて順次帰宅） |

(3) 保育環境

3歳以上児の保育室は全てオープンクラスになっており、廊下でつながっている。また、保育室の外にはウッドテラスがある。テラスには木製のテーブルや椅子、外遊び用の靴箱が設置されており、ここから園庭へ出て行くことができる。園庭・グラウンドには、固定遊具の他に小川や築山があるなど起伏に富んだ作りになっている。3歳以上児の活動する範囲の概略図をFigure1に示す。

2. 事例の概要

対象児 保育園から“気になる子ども”と報告された年長男児2名を対象児とした。そのうち、本研究では第1著者が中心となって支援を行った1名について報告する（以下、A男と表記）。A男はB組に在籍しており、支援開始時CA＝5：6であった。



Figure 1 3歳以上児の保育環境

実施期間 200X年6月下旬～12月上旬にかけて、事前観察・保育に参加しながらの支援・事後観察を実施した。観察および支援は、概ね週1回程度、計24回実施した。なお、日常の保育日に限らず、運動会、園外保育、生活発表会など園行事の日を含んでいる。本研究の実施スケジュールをTable2に示す。

Table2 本研究の実施スケジュール

| | |
|-------|-----------------|
| 事前観察期 | 6月下旬～7月中旬（5回） |
| 支援期 | 7月下旬～11月下旬（17回） |
| 事後観察期 | 12月上旬（2回） |

アセスメント・支援方針の立案 事前観察では、対象児の様子や支援者の関わりの内容をその場でメモ書きし、支援終了後に第1著者と第3著者で協議しながら加筆・整理を行った。対象児について得られた情報をエピソードの形で記録した。

事前観察期間が終了した後、保育園において、3人の著者と管理職、3歳以上児担当保育士によるカンファレンスを3回実施した。

(1) 事前観察で得られたA男の特徴

事前観察記に見られた典型的なエピソードを、以下に挙げる。なお、事例の中の登場人物については、個人が特定されないようにアルファベット等で表記してある。^{注1)}

・エピソード1 苦手な運動で、集団に参加できなかった場面（6月下旬・体操教室）

外部講師による体操教室の際に、A男は準備体操は列の後ろで一緒にしたが、ゲームのチーム分けをする時

注1) 本研究の素データ（エピソード記録）では、A男以外の子どもが登場するたびにB男・C男・D子…というように子どもに順番にアルファベットを割り振った。しかし本論文では、誌面の都合で素データの一部のみを掲載した。そのため、子どものアルファベットは必ずしも連続していない。

ら集団の輪を離れ遊戯室の隅に座り込んだ。保育者が数回声掛けをして誘うが、A男は保育者から逃げるようにして拒んだ。ゲームの途中ふらふらと立ち歩き、カーテンに隠れた際に他児と一緒にふざけ始めたため、保育者Aは「遊ぶのは違う」と声掛けし、列の後ろで座って見ているよう促した。しかし、その後もA男は台の上に登ったり、テラスにつながるガラス製のドアを叩いたりしたため、保育者Aは「登りません」「見ている人は“お山すわり”」と数回注意した。A男はその間、他児がゲームをしたり鉄棒に取り組んでいた様子を見つめて、数回笑った。

体操教室が終わり、他児が保育室に戻ったところで保育者AがA男に声掛けし、遊戯室に連れてきて鉄棒をやってみよう働きかけると、A男は2回鉄棒に取り組んだ。

・エピソード2 自分の感情・考えを言語で説明することが困難だった場面（6月下旬・給食後の自由遊び）

テラスで男児3人とブロック遊びをしていた。A男は「赤、青色、黄色～」と言いながら楽しそうにブロックで車を作った。ブロックはいくつかの箱に分かれて置かれており、近くでC男が大きな乗り物を作っていた。遊びの途中、急に3人の男児が「おれ、C男ちゃんの仲間になる」と言ってA男から離れた。するとA男は無言で遊びをやめ、遊戯室へ行ってしまった。男児らが遊戯室に行きA男に向かって「おれらのせいじゃない？」と言うと、A男は「うん」と頷いた。A男はその後も遊びに戻ることはなく、遊戯室にあるトランポリンの裏に入ったところを保育者Fに注意されて保育室へ行った。

その後、廊下や保育室をフラフラと移動し、絵本コーナーで絵本を読み始めた。そこへ保育者Cが来て「テーブルの上が汚れているから拭いて来て」と言った。

A男：「おれじゃない！」

保育者C：「じゃあ他に誰と食べていたの？」

A男：「・・・」

保育者C：「汚したのがA男君じゃなくても、A男君が食べていたテーブルなんだから拭いてくれない？」

A男：「おれじゃないんだってば！」

保育者C：A男をテーブルに連れて行った。

A男：「やだ！」と言いながらテーブルをガタンガタンと激しく揺らし始めた。

そこへ、通りかかった保育者DがA男をその場から離れた。

保育者D：「何があったの？」

A男：「おれじゃない！」

その間に、テーブルを汚したD男が来て保育者Cと一緒にテーブルを拭いた。A男は保育室から遊戯室へと飛び出して行き、巧技台に座って怒っていた。

・エピソード3 不注意・活動の切り替えの困難さがみられた場面（7月下旬・給食時）

配膳時にA男はお茶と箸を取り忘れたことに気付か

いま席についた。しばらくして、周りの園児の様子を見て、自分が忘れたことに気付き、慌てて取りに戻った。

食後、片付けのためにお盆を取りに行く途中、A男はカブト虫のケースの前に立ち止まり、そのまましばらくケースを揺するなどして遊んでいた。支援者1が席に座ったまま「お盆取ってきてね」と声をかけるがA男は動かないままなので、A男の側まで行って再度声をかけた。するとA男が支援者1に向かって「何回も言わないで」と怒った口調で言った。

・エピソード4 年下の子どもに対して感情的になった場面（7月中旬・朝の自由遊び）

テラスでCクラスの子ども数人がブロック遊びをしており、その近くにA男がいた。片付けの時間になったため、支援者1がCクラスの子どもに声掛けをしていたところにA男が近付き支援者1を見つめて立っていた。

支援者1：「A男君、片付け手伝ってくれる？」

A男：立ちすくんだまま動かない。

支援者1：「A男君、手伝ってくれるの？」

A男：首を横に振った。

その時、Cクラスの男児が大きいブロックを小さいブロックのケースに入れたのを見て、A男が「違う！」と言って激しく突き飛ばした。

・エピソード5 一人遊びをしていた場面（7月上旬・朝の自由遊び）

遊戯室でA男は男児数人と遊んでいた。A男の周囲にいたのは大部分が年下の子ども（b・cクラス）であった。子どもたちは近くにはいるが、それぞれが別の遊びをしていた。A男は一人で何かになりきって、ピアノに向かって戦いごっこをして遊んでいた。

(2) カンファレンスにおいて得られたA男の特徴

保育者とのカンファレンスの中で、管理職や担当保育士からA男について次のような特徴が示された。

- ・集合すること自体に問題はないが、制作、合奏、体操、集団でのゲームなど、初めて行う活動に全く参加しない。
- ・ごっこ遊びで限度が分からず、本気で他児を蹴ったり嘸んだりする。
- ・左右があまり理解できていないように思われる。
- ・年中児の時はあまり気にならなかったが、年長になってからは口調が怖いと感じられる。
- ・好きな遊びは絵を描くことで、描画等の様子を見る限り不器用ではない。

(3) 支援方針の立案

A男は発達障害の診断を受けておらず、実際に行動を見ていても診断基準を満たしているとは思われない。しかし、事前観察とカンファレンスで得られた情報から、A男は見通しが持てない状況で不安になること、動作や口調などの対人行動がじょうずではないこと、などの特徴が示された。

これらの特徴から、A男の気になる様子は高機能広汎

性発達障害児の特徴に似ていると思われる。したがって、広汎性発達障害児に対して有効だと思われる支援を行うことで、A男の保育園生活がより楽しく、苦痛の少ないものに変化できるのではないかと考えられる。特に、苦手意識の高い活動を避けようとするため、どうしても注意・叱責を受けることが多くなる。こうした悪循環を断ち切ることが、A男の健全なパーソナリティ形成にも必要であろう。そこで、以下のような支援方針を立案した。

①様々な活動に自発的に取り組めるように促す

普段からA男に声を掛け、本人のよいところを賞賛する。また、注意・叱責を控えて、本人がやる気になるまでできるだけ待つ。そして、本人が活動に取り組めた場合には賞賛する。

②次の活動にスムーズに移行できるように促す

A男が参加を拒むことが考えられる活動がある際には、事前にその内容を説明し、スケジュールや活動についての見通しを持たせる。

③指示の聞き漏らしがないように個別に配慮する

全体への指示を聞き漏らすことへの配慮として、全体の後で個別に声掛けを行う。

④他児（特に年下の子ども）との関わり方を教える

保育園での生活や友だちとの関わり方を絵と文章によって示した教材（ストーリーブック）を用いることで、感情の制御や年下の子どもとの関わり方を教える。

なお、ストーリーブックはGray（2000）の「ソーシャルストーリー™」を参考に作成した。^{注2）}ストーリーは3部構成であり、第1部はA男の紹介、第2部・第3部は標的行動であった。Gray（2000）の考え方にに基づき、ストーリーの半分以上はA男を賞賛する内容であった（末尾の資料を参照）。

3. 支援

実施方法 午睡が行われる夏期は概ね9:30-13:15の時間帯に、それ以外の期間は9:30-15:30の時間帯に、第1著者（以下、支援者1と表記）と第3著者（以下、支援者2と表記）の2名が保育補助者という形態で参与観察を行った。この時間帯は、担任の保育者から支援の要請があった時間帯である。Table1に示したように、この時間帯は朝の集合の前から午睡まで、またはおやつまでというプログラム内容である。

参与観察では、2人の支援者は遊びの時間にはなるべく対象児と一緒に遊ぶようにした。しかし事前観察期と事後観察期は対象児との関わりを最小限にとどめた。そして、支援期には先に述べた支援方針を念頭に置いて関わりを多く保った。しかし、通常の保育活動の中で支援を行うため、対象児のみを抽出して支援することは不可能であった。そこで必要に応じて他の園児とも関わりながら、観察記録を収集し、対象児への支援を行った。

注2）ソーシャル・ストーリー™（Social Story™）はCarrol Grayの登録商標である。

保育士との連携 支援中に担当保育士と情報の共有・支援方法の一貫性を図るため、以下の2つの点を実施した。

(1) 連絡帳による情報の共有

支援者が観察してわかったこと、エピソードについての解釈などを連絡帳に書き、主任保育士に渡した。保育者の負担を考え、保育者からのコメントは求めなかった。

(2) 保育士との協議

事前観察期終了後に対象児担当保育士と主任保育士、支援者2名で打ち合わせの時間を設けた。内容は対象児の様子や、支援者の保育補助のあり方の確認であった。また、保育中にインフォーマルな聞き取りを随時実施した。

4. 支援の経過

支援の経過 支援の内容ごとに、特徴的なエピソードを挙げる。記録中の下線部は、支援者および保育士による実際の支援をさす。

①様々な活動に自発的に取り組めるように促す

・エピソード6 スイカ割りに参加しなかった場面（7月下旬）

3歳以上児の行事で『スイカ割り』が園庭で行われた。スイカ割りの場所に整列した時点ではA男は列に加わっていた。しかし、保育者の見本を見るためにaクラスは一旦園舎の階段に移動することになった。

スイカ割りが始まり、aクラス男児の順番になったので所定の位置に移動したが、A男はその場を動かず、隣に座っていた支援者1にもたれかかっていた。

支援者1は、スイカ割りの男児の列の中にいた保育者Cに、A男がまだ移動していないことを視線で訴えた。保育者CがA男を迎えに来て参加を促したが、A男は動かないままであった。A男は、b・cクラスの子どもたちがいなくなったらスイカ割りをすると主張した。保育者たちは、もしそのような状況が作れなかったら、A男にはスイカ割りを強要しないことにした。A男は、他児がスイカを割っている様子を眺めていた。

A男：スイカ割りをしている男児を見ながら「（もっと）右！右！前！前！」と声を出した。

支援者1は、他児がスイカを割ろうとしているときに、A男に尋ねた。

支援者1「（振り上げる場所は）ここでよかった？もっと右だったかな。」

A男：「もっと左！前！左前！」

A男は男児の動きに注目しながら言った。

A男が他児のスイカ割りに注目しなくなったときに、支援者1は、保育者Fがスイカ割りに挑戦することを伝えた。A男はスイカ割りの方を振り向き、保育者Fの動きに合わせて「1 2 3！右！右！前！前！」と大声を出していた。

保育者Fの棒はスイカをかすったが割れず、A男は残念そうな顔をした。保育者Fが、A男の近くへ来た。

支援者1：「A男君が大きい声で応援してたの聞こえましたか？」

保育者F：「聞こえたよ！先生割れなかったからA男に頼む！一緒にいてあげるから！」

保育者Fの誘いで、A男はスムーズにスタート場所へ移動した。しかし、スタートの合図がかかってもA男は自分から動こうとしなかったため、保育者Fが後ろから押して進み、スイカの前で合図をした。A男が振った棒はスイカに当たったが一度では割れず、その後何度もうれしそうに棒を振り、最後にはきれいに割れた。

その後、A男は「おれスイカ割った！」とうれしそうに話して回った。その場にいなかった保育者Eからは「すごいね！」と言いながら抱いてもらい、A男は一層うれしそうな表情をした。

・エピソード7 鼓笛隊の練習に参加を渋った場面（9月上旬・運動会の練習）

Aクラスで集まり、運動会の鼓笛練習へ移るときに、A男は行きたがらず保育者Cに説得されていた。そのすぐ側で女兒に遊びに誘われた支援者1が「鼓笛の練習見ってくるから（その女兒とは遊べない）」と話していた。保育者Cが「ほら、支援者1先生見てくれるって！」と言うと、A男は支援者1を見つめてきた。気付いた支援者1が「そうだよ！A男君のかわいさを見に行くんだから！」と言うと、A男はグラウンドに出て行きその日の練習に参加した。練習中、階段で支援者1が近くの女兒と話しているとA男は「見てないじゃないか！」と叫んだ。A男は不安そうにしながら、周りの様子を見て合わせながら動いていた。

この2つのエピソードでは、A男が自発的に活動に参加しないときでも注意せずに待った。そして、友だちを応援するなど“部分的に参加”する行動も賞賛した。そして、A男に期待していることを伝え、活動に参加できたときには賞賛した。

②次の活動にスムーズに移行できるように促す

・エピソード8 片付けを渋った場面（8月上旬・自由遊び）

多数の子どもたちが園庭で遊んでいた。ほとんどの園児が保育室に戻ったあとも、男児数人はなかなか片付けを始めず遊び続けていた。A男は再び小川の頂上に登って行った。支援者1や保育者が「もう片付けだよ。」と言って回るうちに他の男児は保育室に入ったが、A男は1人で園庭に残った。

支援者1は砂場用のじょうろをいくつか持ってA男に近づいた。

支援者1：「このじょうろ、どこに片づけるか教えて」

A男：（小川で遊びながら）「あそこ！」（と倉庫を指差す）

支援者1：「わからないから一緒に来て！それもってきてね！頼むわ！」

支援者1はじょうろを2つ残して倉庫に向かった。

A男：「やだ。」と言いながらも、じょうろを持って支援

者1に付いてきた。そして、無言でじょうろをかごの横に置いた。

支援者1：「ここでいいの？」

A男：「うん。」

支援者1：「ありがとう！すごく助かったよ！」

・エピソード9 泥団子作りへの参加（10月下旬）

園庭で一斉に泥団子作りを行う日の朝に、友だちと遊んでいたA男は支援者1を見つけると「こっち来て！」と誘い、遊具で遊ぶ様子を見せた後に保育室に入った。A男は数字の練習をしたプリントを見せ、「これ練習する。」と言ってさらにプリントに取り組み始めた。

支援者1は外にいた保育者AにA男の所在を知らせた。しばらくすると保育者Aが部屋の中に入ってきた。保育者A：「練習してたの？今から泥団子作るから来てね。これ終わったら来る？待ってるよ。」と言って出て行った。

その後、弟とbクラスの男児が部屋に入って来て絵本を読もうとした。

A男：「オレ読んであげる」と言って本を読み始めた。

一通り読み終わると、A男は「オレ泥団子作らんから」と言って素早く外へ出て泥団子作りに参加した。

エピソード8では、片付け始めないA男を注意するのではなく、どのように片付ければよいかA男に尋ねた。そうすることで、今は片付けの時間であることをA男に伝え、片付けたA男を賞賛することができた。またエピソード9では、保育者が外で泥団子作りをしていること、A男が今取り組んでいる活動が終わったら作りに来て欲しいことを伝えた。このように先の見通しを持たせ、子どもに時間を与えることでA男は泥団子作りに参加することができた。

③指示の聞き漏らしがないように個別に配慮する

・エピソード10 鼓笛隊の練習（9月中旬・年齢別の活動）

A男はテラスで男児2人とブロックで遊んでいた。aクラスの手遊びが始まり、男児2人は保育室の中に入ったがA男はまだテラスで遊びを続けていた。支援者1はA男の隣に座っていた。

保育者A：「すごい！今日はaクラスさんみんないるね！」

女兒：「A男がいないよ」

保育者A：テラスを覗き、「A男君、待ってるよ！」

支援者1：A男に向かって「ほら、（保育者A）先生呼んでるよ！」

その後、保育者Aは全体に向けて話し始めた。

支援者1：「ここだとお話聞こえないなあ」

A男：「まだできないんだよ。これをこうして・・・」とブロックを組み立てている。

支援者1：「何作ってるの？」

A男：「くわがた」「あ、今おれ、（保育者の話が）ちょっ

と聞こえた」

ブロックを組み終えた瞬間、「よしできた！」と言って立ち上がり、靴棚の上にブロックを乗せた。支援者1は「よし！」と言って、先に保育室の入口へ行った。するとA男も保育室に入った。

このエピソードでは、担任保育士が話している方にA男の注意を促したり、支援者がモデルとなって次の行動を促したりした。

④他児（特に年下の子ども）との関わり方を教える

・エピソード11 ストーリーブックの導入（11月上旬・年齢別活動）

A組の保育室に年長児が集めた後で、遊戯室へ移動する際にA男はテラスへ行ってしまった。支援者1が覗くとA男はテーブルの下に潜り込んで支援者1を見つめてきた。支援者1と支援者2はA男の近くに行った。

支援者1：「じゃあさ、(aクラスの活動を)やらないんだったら、絵本作ってきたから読まない？」

しかしA男の反応はなかった。そこで支援者2がストーリーブックを見せようとする、A男は目を閉じ、支援者2が本を読み始めると耳を塞ぎ、そのまま柵に登ってしまった。支援者2がそのままストーリーを読み始めると、A男は耳を塞いだままテラスを走って部屋へ行ってしまった。

・エピソード12 ストーリーブックの導入（エピソード11の翌日・設定保育中）

支援者1：「もう一回言うけど、この前持ってきた絵本だけど、ちょっと見てみない？」

これに対してA男は首を横に振った。

支援者2：「そうなの？」

A男：「オレもう小学校なるから（小学生になるから）。そういうの読まない。」

支援者1：「・・・そっか」

2日間続けて、A男はストーリーブックを一緒に読むことを拒否した。そこで、絵本の柵にこの本を置き、A男の気が向いたら読むことにして、無理強いしなかった。

5. 対象児および保育者の行動の変化

(1) A男の変化

支援期後半及び事後観察期に得られたA男の姿を以下に示す。

①様々な活動に自発的に取り組めるように促す

- ・「1回だけ」「途中参加」「最後にする」など『参加の仕方』の幅が広がった。
- ・言葉で自分の思いを話すようになった（自分から「最後にやるから！」などと主張する）。

②次の活動にスムーズに移行できるように促す

- ・時間はかかるが、自分の中で気持ちに整理をつけて活動できるようになった。

③指示の聞き漏らしがないように個別に配慮する

この点については、(3)の項で保育者自身がどのように変化したかを述べる。

④他児（特に年下の子ども）との関わり方を教える

- ・一人遊びが少なくなり、集団で遊ぶようになった。その際に自分から友達を誘うことが増えた。（A男：「ねえ〇〇ごっこしよう！」等）
- ・遊びをリードするようになった。しかし、自分勝手にルールを変える姿がよく見られるようになった。（A男：「やっぱりバナナおににしよう！」等）
- ・他児の遊びに興味をもつようになった。（A男：園庭でAクラス数人がはなないちもんめをしているのをじっと見て笑っている。）

ただし本研究では、A男がストーリーブックを読むことを拒んだ。そのため、A男に見られた他児との関わりの変化は、ストーリーブックによる効果ではない。

(2) 保育者からの評価

支援の内容に関して社会的妥当性を検討するために、支援期間の終了後に保育者に自由記述式のアンケートを実施した。対象はA男と関わりが多い3歳以上児担当の保育者であった。質問の内容は、①A男について、②支援者が保育現場に入ったことについて、③保育者自身についての3点である。以下に自由記述で得られた回答を示す。

①A男について

○支援開始時と比較して成長したと感じる点

- ・活動に参加していなくても、保育士が声をかけると少しずつ参加できるようになった。
- ・以前と比べ、自信がついてきたのか当番やゲーム進行などでリーダーシップをとろうとするようになってきた点。
- ・声掛けすると行動出来るようになった。
- ・aクラスの行事（運動会・生活発表会）の練習に、自分の気が進まない活動にも、以前よりは練習しないまでも部屋にいることが多くなってきている。
- ・弟以外の年下の幼児に優しく接してくれるようになった。

○支援開始時はできていたが、できなくなったと感じる点

- ・b・cクラスに対し、支配的になったように思う。

②支援者が保育現場に入ったことについて

○支援者が入ったことによって良かった点（対象児に関して）

- ・いつも関わっている保育士とは違い、また違った視点での関わりで、新鮮だったと思う。
- ・自分を見てくれる、認めてくれる存在がいることで、安心して少しずつ自信を持って行動できるようになってきたのではないかと思う。
- ・担任の他にも自分と多く関わり、自分を認めてくれる人の存在が出来たことにより、その支援者にいいところを見せたいという気持ちが芽生えていた。

- 支援者が入ったことによって、良くなかった点
 - ・何か活動をしたい時に、本人たちも嬉しかったり、興奮したりして集中できなくなることもあったように思う。
 - ・対象児の対応をしている時、支援者の方が見ておられて（保育士が）緊張する事があった。

(3) 保育者の変化

事後アンケートのなかで、以下の項目を尋ねた。

①支援者が保育現場に入ったことについて

- 支援者が入ったことによって良かった点（保育者自身に関して）
 - ・改めて対象児に対しての関わり方を考えたり、支援者の毎日の日誌（連絡帳）や報告などから、今までと違う視点で子どもを見るきっかけとなった。
 - ・日頃、自分が見落とししてしまいがちな子どもの様子や気持ちを聞くことができ、とても勉強になった。
 - ・客観的に見られるので、私たちが質問されるたびに初心に返らされた。
 - ・様々な問題点を投げかけてもらうことにより、新しい発見があったり、反省点やよりよい関わりが見えてきたように思う。
 - ・対象児との関わりだけでなく、他児との関わりを考えるきっかけとなった。「しなさい！」の強制をせず、待つことの大切さを感じられた。

- 支援者が入ったことによって、良くなかった点
 - ・支援者と保育者の関わり方の連携をもっと深めていけば、もっといい関わり方が出来ると思う。

②保育者自身について

- 対象児と関わる際に気をつけるようになった点
 - ・気持ちを聞いたり、意欲を持てるような言葉掛けをするよう心がけるようになった。
 - ・以前よりも、見通しを持って子どもと関わったり、伝えるようになった。
 - ・話し合いで出た課題などが頭に入っているの、深く関わろうとしたり、よく声をかけるようになった。
 - ・無理矢理させるのではなく本児がやりたいと思うまで待つようになった。
 - ・「～しない」「～はダメ」などの禁止語はもっと意識して使わないようにし、「～した方がよい」という好ましい事を具体的に分かりやすい方法で提示する。
 - ・マイナス面で見ない。「できない」「しない」といった否定で捉えない。いいところ探しをする。
 - ・集まりに参加する事が絶対ではないと思え、対象児の気持ちも尊重出来るようにしたい。
- “気になる子”を見る際の捉え方や視点で変化したと思われる点
 - ・1つの答えでなく、いくつかの選択肢を提供出来るようになった。
 - ・話し合いで出た課題などが頭に入っているの、ちょっとしたつぶやきにも耳を傾けてあげられるよう

- 支援者が入ったことによって、良くなかった点
 - ・短く、分かりやすい指示を出したり、その子だけ後からもう一度一対一で伝えるようにしている。
 - ・気になる事は“いつ”“どんな時に”なのか、そうではないときはどうなのかと、気になる行動について自分なりに捉えてみようとするようになった。
 - ・関わり方を変えたり、日々の体験を通して、気になる点も良くなる可能性がある。
- 子どもとの関わり方（例：一斉保育時などの指示の出し方）で変化した点
 - ・次の活動、これからの活動をしっかり事前に知らせておく。
 - ・集団からはみ出た子を無理矢理連れ戻すのではなく、声（子どもの意見の意）を聞いたり時には見守り、待てることも増えた。
 - ・流れを子どもと一緒に確認することを忘れないよう気を付けるようになった。

考 察

1. 本研究における支援の効果

本研究では、アセスメントの結果4種類の支援を行う方針を立てた。しかし、ストーリーブックについては本人が読むことを拒否したため、実施できたのは3種類の支援であった。そこで、支援方法ごとにその効果を検討する。

(1) 自発的な参加を促す取り組み

本研究において、支援者1はA男が集団活動への参加を拒むことに対して、参加を強要せずA男の気持ちに寄り添うという立場をとった。A男を受容する言葉かけや、A男が自発的に行動を開始するまで待つ、などの対応を行った。こうした対応は、保育士の行動の変化も生み出した。その結果、A男は少しずつ活動に参加することができるようになった。

(2) 次の活動へと促す取り組み

次の活動の見通しを持つこと（保育環境の構造化）は、広汎性発達障害児に対して有効な支援である。実際に支援者や保育士が「次は〇〇をするよ」「××が終わったら来てね。待っているよ。」などの言葉かけをしたことは、A男に対して次の活動の見通しを持たせ、参加する意欲を高めることにつながった。保育者の事後アンケートの中に、「参加することが絶対ではなく、子どもの気持ちを尊重したい」「次の活動、これからの活動をしっかり事前に知らせる」という回答があった。このように、活動の切り替えが困難な子どもに対して見通しを持たせることは、通常の保育の中で大切な支援である。

(3) 不注意に対する個別配慮

保育士の事後アンケートの中に、「短くわかりやすい指示を出したり、その子だけ後から一対一で伝える」「（活動の）流れを子どもと一緒に確認する」という回

答があった。このように、保育士が指示の出し方を配慮したり、子どもに後から確認するなど、ちょっとした配慮をすることで、子どもがスムーズに園生活を送れるようになるといえる。

2. 気になる子どもを保育する際の留意点

先行研究や本研究の事例から、気になる子どもを保育する際の留意点が明らかになったので以下に示す。

(1) 賞賛する・認めること

A男のみならず、保育現場で“気になる子ども”の多くは、保育者から叱責されることが多く、賞賛されることがほとんどない。保育の中で誉められることより注意されることの方が多いと、子どもは自分を認めて欲しいという欲求が強くなると考えられる（江上・佐々木, 2009）。こうした子どもたちは、賞賛・承認されることによって、自発的・意欲的に行動することが増えると考えられる。

また、保育者や支援者が常にその子どものことを“見守っている”という状況が、気になる子どもに安心感を与えることができる。郷式（2006）は、子どもの行動を観察する中で「測定（行動観察）という常に他者から注目されている状況になったため、攻撃行動によって他者の注目を集める必要がなくなった」と報告している。このように、注目を獲得するための問題行動をとる必要がなくなると、叱責されることが減少し、結果的に適切な行動の増加につながる。したがって、何でもない普通の場面で子どもに注目することが大切である。

(2) 集団活動への支援

集団活動への参加を拒む子どもに対して、参加を強要せず子どもの気持ちを受容するという態度は、保育現場でどの程度有効なのであろうか。

本研究においては、A男は支援者を信頼し自分の感情について話してくれるようになった。また支援者がそばにいた状況で、保育士に対して自分の思いを伝えることができるようになってきた。

結城（2006）は、日々の保育の流れの中で『参加の枠組み』をどれだけ拡張していけるかが重要だと述べている。活動そのものに参加することが全てではなく、“同じ部屋の中にいる”“他児の活動を見ている”“応援している”等の行動も「参加」として認める柔軟性が必要であると思われる。

(3) 他児との関わり（遊び）への支援

気になる子どもの多くは、その認知的・行動的特性のために、集団の中から排斥されたり孤立してしまうことが多い。佐藤（2009）は、幼稚園で“気になる子ども”を含んだ学級全体に対し、向社会的行動を育てることを狙ったソーシャルスキル教育を実施した。その結果、仲間が感情的になって強い言い方をしたときにそれをたしなめたり、「そんなときは〇〇って言えばいいよ」と教えあうなど、子ども同士で適切なコミュニケーションを考える習慣が芽生えたことを報告している。

また飯島（2008）は、気になる子は遊び場面では他児と遊びを共有できないと述べている。本研究でも、支援開始時のA男は、1人でブロックを使った構成遊びや何かになりきった遊び（劇的遊び）をしていることが多かった。その際に、対象児の遊びのイメージを周囲の子どもとの遊びとつなげて、イメージが共有できるように保育者が援助する必要がある。本研究のA男も、徐々に他児とのごっこ遊びを望むようになった。

保育園では、保育士の関心は子どもの安全管理や保育の内容に向かいがちである。しかし竹内・上野・前田・玉村・越野（2009）は、子どもと一緒に楽しもうという保育者の素朴な姿勢が大切であると述べている。幼児教育は遊びを通じて子どもの全面的な発達を促す行為であり、保育者が遊びに参加し、子ども同士のイメージ共有を促す支援が欠かせないのである。

引用文献

- 江上園子・佐々木奏恵 2009 幼児教育課程の学生と保育現場との相互的な関係を探る—“ちょっと気になる子ども”の観察を通して—。北海道教育大学紀要（教育科学編），60（1），165-177.
- 藤井千愛・小林真 2010 保育者による「気になる子ども」の評価—「気になる子ども」と発達障害との関連性—。とやま発達福祉学年報，1，41-48.
- 郷式徹 2006 衝動性が高い保育園年長児に対する保育現場での行動支援の事例。静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学篇，56，229-242.
- グレイ，キャロル & ホワイト，アービー（編著）2000 安達潤（監訳）マイソージャルストーリーブック。スペクトラム出版社.
- 日高希美・橋本創一・秋山千枝子 2008 保育所・幼稚園の巡回相談における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用。東京学芸大学紀要総合教育科学系，59，503-512.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 2005 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究—障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から—。発達障害研究，26（4），256-267.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 2003 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究。発達障害研究，25，50-61.
- 井口均 2000 保育者が問題にする「気になる子」についての傾向分析。長崎大学教育学部紀要—教育科学—，59，1-16.
- 飯島典子 2008 「気になる」子どもの遊びの共有と社会性の発達—遊びタイプの分類—。発達研究発達科学研究教育センター紀要，22，151-162.

池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子 2007 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究. 小児保健研究, 66 (6), 815-820.

文部科学省 2002 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査. 今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ)

斎藤愛子・中津郁子・栗飯原良造 2008 保育所における「気になる」子ども保護者支援—保育者への質問紙調査より—. 小児保健研究, 67 (6), 861-866.

佐藤友子 2009 通常学級における“気になる子”に対する支援の在り方. 平成20年度富山大学教育学部幼児教育専攻特別研究論文.

竹内範子・上野由利子・前田喜四雄・玉村公二彦・越野和之 2009 特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援—感情の起伏が激しく気持ちのコントロールがしにくい幼児を支える集団づくりの実践を通して—. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 18, 157-163.

結城孝治 2006 「気になる子ども」の発達支援に向けて—一障害児保育巡回指導における保育的観点からのアドバイス—. 國学院短期大学紀要, 23, 115-136.

付記

本研究は、第1著者（藤井）が平成21年度に提出した富山大学教育学研究科修士論文と、第3著者（張間）が平成21年度に提出した富山大学人間発達科学部特別研究論文を基に、第2著者（小林）が改稿したものである。

謝辞

プライバシー保護のために、保育園名をあげることはできませんが、研究に協力して下さった保育園の皆様 に心より感謝いたします。

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

資料 本研究で用いたストーリーブック（一部）



ほくはA男です。
ほくは OOほいくえんのBぐみです。
ほくには XXという おとうとがいます。
XXも Bぐみです。



なつには おがわに はいって あそびます。
かわに はいると つめたくて きもちいい です。

ぺっとほとるに みずを 入れて あそぶのも たのしいです。



でも、Bぐみのおともだちは、うまく みずを
いれることが できません。
ほくは、「や、てあげようか?」と こえを かけて、
かわりに や、て あげます。

Bぐみのおともだちは、とっても うれしい です。

原理が本当に分かったとき，初めて子どもと 分かることの喜びを共有できる

—SFT08における「ダイラタンシー」の実践から—

市瀬 和義・五十嵐 由子*・田上 翔子*・京井 直輝*・細岡 友香*

Children's Shared Joy of the Real Understanding of Experiments with Teachers : A Case Study from “Dilatancy” Booth in SFT08

Kazuyoshi ICHINOSE, Yuko IGARASHI*, Shoko TAGAMI*, Naoki KYOI* and Yuka HOSOOKA*

概要

本報告は、2008年9月27日(土)～28日(日)に魚津市の新川文化ホールで行われた「'08青少年のための科学の祭典」魚津大会・第15回「おもしろ科学実験in富山」(SFT08)において「ダイラタンシー」ブースを担当した学生たちが、先ず自分自身が本当に分かっているならば、子どもたちにきちんと現象の理解をさせられないこと。そして、本質が分かっているならば、子どもと共に「本当に分かった」という喜びを共有できないのではないかと考え、それを見事に実践し、成功裏に終わった実践報告である。かくも学生たちが追求を自ら始め、様々な困難を乗り越え、その先に子どもとその喜びを共有できた実践は今までにあまり例がない。賞賛し尽くせないこの実践から、我々は多くのことを学ぶべきと考え、その詳細を記述する。

キーワード : 本当に分かる, 実験の原理, 喜びの共有, SFT08, ダイラタンシー

Keywords : real understand, principle of experiment, pleasure coexist with children, SFT08, Dilatancy

1. はじめに

(1) 日本における最初の科学実験講座:

1991年「日本における理科離れ」を最初に憂え、最初に「科学実験講座」を始めたのは、当時の文部省(現在:文部科学省)でもなければ、著名な大学の理科教育研究者でもなかった、一介の理科教師、当時工学院大学高校の理科教員であった後藤道夫が仕掛け人である¹⁾。全てはここから始まったと言っても過言ではない。後藤は前年、即ち1990年に東京の科学技術館で開かれた第1回「青少年のための英国公開実験講座」に深く感銘を受け、この最終日に集まった人たちにこう語ったという。「今日のこの感動を160年間も伝え続けたことが、イギリスの近代科学を育てたのだ。私たちは今日を限りに、子どもの理科離れの責任者探しはもう止めよう。日本式のやり方で日本に新しい理科教育の伝統を作ろう。“子どもにも大人にも楽しい科学”が基本理念だ。みんな協力して欲しい」後藤はきっぱりとそう宣言したという¹⁾。翌1991年8月3日、後藤は新宿の工学院大学を会場にして第1回「中学・高校生のための科学実験講座」を開いた²⁾。これが現在の「青少年のための科学の祭典」の魁けである。この講座は全国から集まった多くの理科教師

たちが、それぞれ自分の得意とする実験コーナーを開いて、子どもたちに実験の体験をさせる一方、第一線の科学者や技術者が講演する、というものであった。これ以後、この形式が「日本式科学実験講座」の基本スタイルとなった。この記念すべき第1回大会は、たった1日の開催ではあったが、数千人の来場に会場は押すな、押すなの大盛況であった。

(2) 「青少年のための科学の祭典」開始:1992年

翌1992年、工学院大学は改装のため使用できないこととなった。そのため、主催を科学技術振興財団が引き受け、東京北の丸にある科学技術館を主会場として、名前も「青少年のための科学の祭典」となって、本格的な祭典が動き始めた。こうして毎年、夏休みに東京で開催される科学の祭典は、今年2010年で19回目を迎えるに至った。

現在「青少年のための科学の祭典」は東京会場のみならず、全国各地で行われ、また企業や団体、ボランティアの手による実験講座も数多く見られるようになった。

「学校の枠を飛び出した理科実験」が確実に新しい流れとして定着してきている。

(3) 片手間にできるものではない:後藤の退職1992年

「日本の理科教育の新しい伝統を作るという大事業

* 人間環境システム学科環境社会デザインコース4年

は、教職の片手間にできるものではない」そう後藤は言い、工学院大学での科学実験講座の翌年、すなわち1992年に定年まであと数年を残して工学院高校を退職した。潔い後藤ならではの決断であった。

後藤はその後、この新しい運動の主旨を理解してもらうために、あちこちへの講演を積極的に引き受け、情熱を持った理科教師の発掘に全国を飛び回った。現在も出身地の長野県飯田市を基軸として「子どもに科学の芽を育てよう」と燃えている。

(4) 富山での科学の祭典スタート:1994年が第1回

富山には後藤の考えにいち早く賛同した戸田一郎がいた。戸田の紹介を受け、応用物理学会応用物理分科会³⁾で後藤を知り、彼の強い意志に深い感銘を受けた市瀬は、富山に戻ってすぐ、富山大学で第1回の立ち上げ会を開催した。そこには戸田をはじめ「富山の理科を何とかしたい」と真剣に考える有志が集まり1993年6月19日に「おもしろ科学実験in富山」実行委員会がスタートした。

その後、様々な研修を経て、翌1994年には第1回「おもしろ科学実験in富山」<以下SFT (Science Festival in Toyamaの略)とこの祭典を称す>が富山市立星井町小学校を会場に行われた。爾来、祭典は富山を4地区(新川、富山、高岡、砺波)に分けて輪番に巡り、2010年の高岡市で17回目を数えている⁴⁾。

(5) 富山の祭典が目指したもの:「量よりは質」⁵⁾

富山の祭典は東京大会とは異なるものを維持してきた。それは、後藤が描き、戸田がそれを真っ向から実践せんとした「質の高さ」であった。全国の多くの祭典が「単におもしろい」だけで良い、来場者さえ増えれば良いといった安易な方向に流れる中で、我々富山の祭典は一貫して建祭典の志を常に希求してきた。その姿は今も変わらず脈々と受け継がれている⁶⁾。

(6) We are not guests, We are fellows !⁷⁾

「私たちはお客さんではありません。私たちは仲間です」これが富山の「おもしろ」の合い言葉だ。富山では第1回以降、会場づくりから片付けまで全て自分たちでやってきた。この会では常に全員が自分は何をしたらいいか考え、自らの責任のもとに「新しい祭典を創る」一員たらんとしてきた。ブース出展する人もしない人も皆同じ。どんなに先輩でも若くても、男であろうと女であろうと、学生であろうと社会人であろうと、「科学を希求する人は皆同じ」という視点にたち、皆互いに「さん」付けで呼び合っている。その意味で、皆が【仲間】なのである。

(7) 学生ボランティアの協力と成長⁸⁾

もうひとつ、富山の祭典に欠かせないものがある。それは、教育学部(現:人間発達科学部)を中心とした学生たちの活躍である。このことについては市瀬がすでに2000年にその良さをまとめている(市瀬, 2000)。学生は時には子どもとの対応においてブースの先生をも優る。ただ、やる気はあるものの、前述した「単に楽しい」

だけで子どもと対応してしまうことが多いのもまた事実である。やはり本質的なところで分かっていない。従って簡単な実験のやり方はすぐにマスターするけれど、子どもが難しい質問をし出すと立ちゆかなくなってしまう。このようなジレンマが続く学生や子どもたちを見ていて、あるとき私は、ふと、こう思った。もしも、しっかり準備して学生がその実験の本質をとらえ、その実験の意味づけができるなら、またどんな質問にも答えられる自信が持てたら、どんなに素晴らしいことか。そうすれば子どもにも自信をもって教えられる。子どもも納得して帰る。学生も子どもも「本当に分かって」「腑に落ちる」そして「喜びを共感する」そんな社会が構築されたらいいなと考えたのである。

(8) 本当に分かる

従って本論文では、①学生が本当に分かることができるかという問いかけと、②本当に分かるためにどうすればよいか方策を見出すことと、③もしそうなったら本当に子どもたちと共感できるかの3点が勝負となる。

2. 実践のねらい

<先行研究との関わり>

SFTに呼応する「おもしろ科学実験in富山」の活動と学生たちの動きについては、前述したように、市瀬が2000年に報告している(市瀬, 2000)。学生のボランティア活動でありながら、実際の担当者である教員より、子どもたちへの対応がうまいことや、よく勉強してきていることが明らかにされている⁸⁾。その中で、自分が納得のいくまでブースの実験をした学生の姿も紹介されている。その学生の祭典後の感想は「自分がよく分かったことで、説明もうまくいき子どもたちにもより理解してもらえた」とのことであった。すでにボランティア協力だけでも「分かる」ことの素晴らしさが示されている。

一方、市瀬は2008年に「本当に分かるとは何か」という点を児童の立場から見た場合について、「てこ」の学習でどんな実践が行われたかについて報告している(市瀬, 2008)⁹⁾。この中で市瀬は、「本当に分かる」には教師自身がその実験の基礎概念となる部分についてよく理解し、児童の発言の中にそれと似たことが出た場合、直ちにとり上げられるだけの力量を持っていることが大事だと指摘している。

これら二つの論文から言えることは、①ブースを持つ学生が徹底的に体験し理解していることが、やがて喜びとなるであることと、また、②ブースの基本概念をきちんととらえ、そこを中心にていねいに理解させることが肝要であることの2点である。

従ってまずはダイラタンシー実験の眼目、いわゆる基本概念は何かを考えたい。次にその概念を学年進行に応じて理解させるためにはどうしたらよいか、実験をどう組み立てるのが効率的であるかを考えていきたい。

3. ダイラタンシーとは何か

(1) 水の上を歩く？

「水の上を歩きたい」そう思ったことはないだろうか。ダイラタンシーの最大の眼目は、この願いがあたかも叶った？かのように見えるところにある。だからこそ、不思議で胸がときめくのである。

(2) なぜ「歩ける」の？

従って、ダイラタンシーは「なぜ歩けるか」がすっきり、はっきり分かることが「本当に分かる」こととなることは明白である。水のように「やわらかい液体」では歩けない。歩けるということは、即ち「固い固体」となるわけである。「つまり片栗粉を水で溶かした液体が、なぜ、「歩く（力を加える）」ことによって「固い固体」となるのか、それが最大の問題である。それさえきちんと分かれば、後はそれに付随することで自ら分かってくることである。

(3) 並び方にヒミツ！

ダイラタンシーは、力を加えると固体のようになり、力を弱めると液体のようになる性質を持っている。この原因は粒子の並び方にある。粒子の並び方で、隙間が最も少なくなるピラミッド型を「細密充填」という。

片栗粉を水に混ぜると、この細密充填の詰まり方になる。スーパーのりんごなどは図1のように、崩れないよう、この細密充填で積まれている。

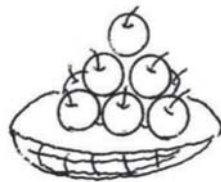


図1. 細密充填で並べられた崩れない山盛のりんご

(4) 水

細密充填になった粒子と粒子の間には水がある。水は潤滑剤（物体間の摩擦を減らし、滑らかに動くようにする物質）の役目をする。その結果、図2のようにダイラタンシーは液体のように流れる。



図2. 水のはたらき

(5) 細密充填と力

細密充填は上からの力に弱く、力を加えると図3のように並び方が変化する。

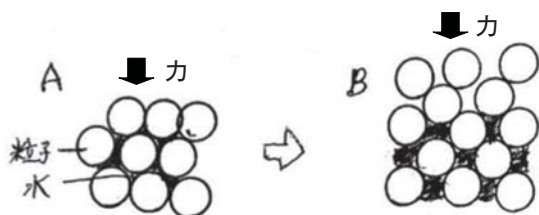


図3. 力を加えたときの並び方の変化

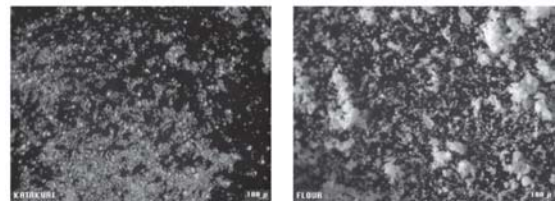
図3でBの並び方は粒子と粒子の間に広い隙間ができるのでAで粒子と粒子の間にあった水が下方に移動する。すると上方では粒子の間の水が少なくなり、粒子が固体のように動かなくなる。

(6) ダイラタンシーと似てる物、違う物

能登半島石川県の千里浜海岸の砂浜ではダイラタンシー現象が見られる。千里浜の砂はきめが細かく、粒がそろっているからである。自動車の力で砂浜が固くなり、自動車で砂浜を走ることができる。

一方、見た目では片栗粉とよく似ている小麦粉は、水を入れても、ダイラタンシー現象はおきない、これは小麦粉にはデンプンだけではなく、他にも粘り気のあるタンパク質が含まれているからである。

片栗粉と小麦粉の電子顕微鏡写真を図4に示す。片栗粉の方が表面を見る限りでは小麦粉に比べて滑らかなのに対し、小麦粉は粗いことが分かる。



片栗粉

小麦粉

図4. 片栗粉と小麦粉の電子顕微鏡写真

4. 実践

- (1) 日時：2008年9月27日（土）～28日（日）
- (2) 場所：新川文化ホール（魚津市）「'08青少年のための科学の祭典」魚津大会・第15回「おもしろ科学実験in富山」（SFT08）会場
- (3) 参加者：魚津市及びその周辺の小学校・中学校・高校の児童・生徒の皆さんとその保護者
- (4) 指導者：2008年当時、富山大学人間発達科学部の2年生及び1年生
- (5) 教材：ダイラタンシーのブース運営
- (6) 指導実践：実際の指導は市瀬が行ったが、ほとんどは学生が押し進めた。市瀬は質問に答えたり、相談にのる程度であった。さほど何もしていない。ただ7月に中間発表の形で「おもしろ科学実験in富山」の合宿研修で発表してもらい、他の先生方から意見をいただいた。その程度である。

5. 実験

(1) 用意するもの

水、片栗粉、割り箸（混ぜ混ぜ棒）、軽量カップ、ボール

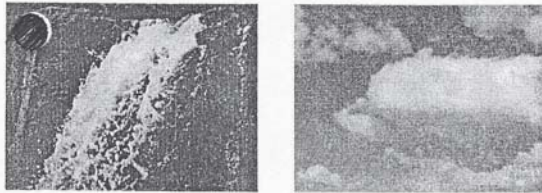
(2) 作り方

- ①片栗粉をカップで400ccはかり、ボールに入れる。
- ②割り箸でよくかき混ぜながら、水200ccを片栗粉に加え、よく混ぜる。この片栗粉と水の比はこの結果を得

ダイラタンシー流体ってなに？ 液体！？固体！？



私たちの身近にある流体

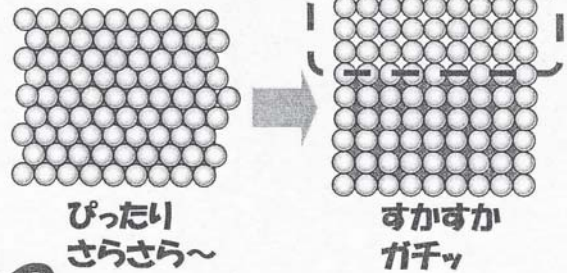


水

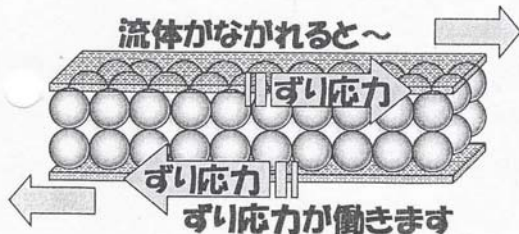
空気

でも、水や空気はさわってもかたくなるかいよ？
なにがちがうの？

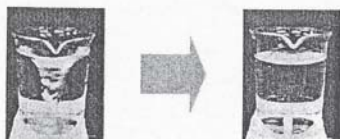
ダイラタンシー流体を、ぎゅっとおすと…！？
水分が奥においやられて表面だけがかたまってしまいます。



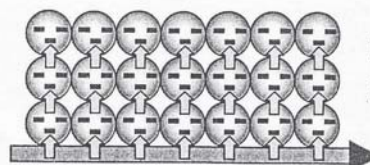
なぜ？



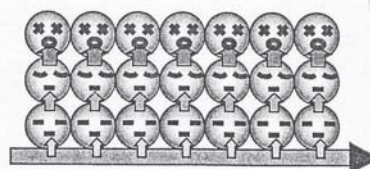
それは…
ずれ応力がダイラタンシー流体のねばり(粘性)をかえてしまうから！！



流れをとめるように働くのが“ねばり”(粘性)！！



水は、ずれ応力がきても知らん顔



ダイラタンシー流体は…
うごけないよ〜…

図6. 学生が配布した自作資料

るまでに時間をかけて教材研究した。

③ダイラタンシーの出来上がり！

(3) 実験の仕方

①ダイラタンシーを割り箸でぐるぐるかき混ぜてみよう。

・水なら混ぜられるはずだけど、ダイラタンシーは？

②手のひらを容器の底までゆっくりとダイラタンシーにつけて、一気に引き抜いてみよう。

・水なら簡単に抜けるけど、どうなるかな？

原理が本当に分かったとき、初めて子どもと分かることの喜びを共有できる

- ③ダイラタンシーのお団子を作ろう。
- ・水だとお団子はできないけどダイラタンシーは？
 - ・使ったお団子を手の平に置いてしばらく待つと？
- 以下図5はこの様子を示す写真である。



図5. お団子を作る子どもたち

- ④大きなたらいにたくさんのダイラタンシーを入れて「歩いて」みよう。

(4) 実際の子どもたちの様子

子どもたちは大声をあげてそれぞれの実験に取り組んでいた。ただ楽しむだけで終わらせないためには上記実験の④「歩いて」から始めてもよかったのではないだろうか。そうすることにより「力が加わる」ことによって

ダイラタンシーの現象が起こることがなお一層明確になるのではないかと。今後検討したい。ともかく実験から入ったので、子どもたちには不思議なことが次々と出てきて「どうして」につながっていった。

5. 自力でやっていく姿

(1) 学生の自作資料

学生たちが配布した資料を前頁の図6に示す。すっきりと書かれており、専門的な「ずれ応力」まで触れている。通常、この種のプリントは「実験の仕方や注意」が書かれているのが一般的である。しかし、この配布資料はそれらとは一線を画すものであった。あるのはただ「ダイラタンシーとは何か」といきなり切り込み、正解を得、大胆にも「なぜ？」と問う形をとっていることである。

(2) 高野さんの1円玉とビー玉による説明を自分たちのものにする

彼女たちは、ダイラタンシーが立方細密充填から面心立方に変わるところの説明に、高野さんのSFT09における説明を用いた。この説明を以下の図7と図8に示す。

(3) 実際には1円玉の方が人気があった。

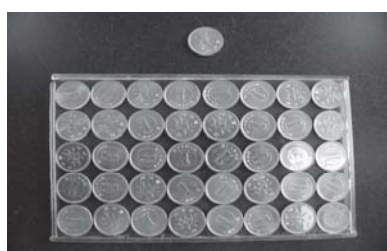
後で聞いた話ではあるが、実際には、ビー玉より1円

1円玉を密に並べる

1円玉40個が隙間なくきちんと並んだ所に、更にもう1個の1円玉を詰めることができるだろうか？ 挑戦してみよう！

<方法>

1. 透明プラスチック板に内枠10cm×16cmになるように枠組みをつける。そこに1円玉を5×8個並べると、ぴったりと収まる。
2. 1円玉を並べ直して、この枠の中に1円玉を更に1個追加できるだろうか。はじめからぎっしり詰まっているので増やして詰めることはできないように思えるができてしまう。この密な構造を「**細密構造**」という。



$$5 \times 8 = 40 \text{ 個}$$

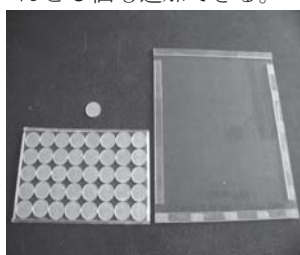
詰める →



$$+ 1$$

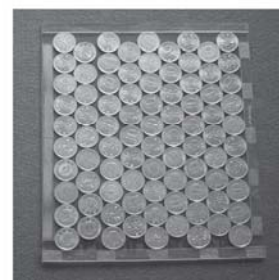
$$5 \times 5 + 4 \times 4 = 41 \text{ 個}$$

3. プラスチック板に前の2倍の面積で内枠20cm×16cmになるような枠組みを載せる。1円玉はこの枠では先ず前の2倍の個数を並べることができる。これを更に密な並べ方をすると、1円玉はいくつ余分に追加できるだろうか？ 2個ではなく、な、な一んと**6個**も追加できる。



$$10 \times 8 = 80 \text{ 個}$$

詰める →



$$+ 6$$

$$10 \times 5 + 9 \times 4 = 86 \text{ 個}$$

図7. 1円玉 配布資料

ビー玉で組立構造

ビー玉を並べた面を重ねていくと、細密構造になる。その面の重ね方には2種類があり、結晶構造へとつながる。

<方法>

1. ビー玉をボンドでできるだけ隙間が小さくなるように並べ、くっつけていくと、菱形の面ができる。これをさらに重ねていくと、菱形の六面体となる。

2. 一辺をビー玉5個の正三角形の面2面、一辺が2個と4個からできる六角形の面2面、および一辺が3個できる正六角形の面をつくり重ねていくと、正八面体となる。

3. 一辺を透明ビー玉4個の正三角形で中心の1個を緑のビー玉にする。また、一辺を緑のビー玉3個の正三角形にしその周りの辺に透明ビー玉を2個ずつくっつける。これらの面を2組つくり重ねていくと、少し小さな正八面体となる。緑のビー玉だけを見ていくと、面心立方構造になっており、一番下の面のビー玉の位置と重ねてみる。一番目の面と三番目の面のビー玉の位置が一致し、2種類の面A、Bの繰り返しとなっている一番上の面のビー玉の位置が一致し3種類の面A、B、Cの繰り返しとなっていることが分かる。

1の菱形の六面体も面A、B、Cの繰り返しとなっている。

4. 一辺が2個の正六角形2面と一辺が2個の正三角形1個を重ねると細密六方構造となる。さらに、その周りに透明なビー玉をくっつけて重ねてみる。一番目の面と三番目の面のビー玉の位置が一致し、2種類の面A、Bの繰り返しとなっている。



図8. ビー玉配布資料

玉の方が人気があった。それは1円玉のほうが思考錯誤できるからだと考えられる。

7. 学生の感想

本論文の著者である以下の学生たちの祭典終了時における感想を下記に示す。ある意味でこの感想には本論文の結論めいたことが書かれている。そこで次には、学生がなぜそのような感想を持つことができたかを、徐々に明らかにし、最終的な結論に結び付けていきたい。

<五十嵐由子>

このダイラタンシーをしようと思ったのは、当時、テレビで引っ張りだこだったでんじろう先生の番組を見たことがきっかけだった。どこの家庭にでもあるものを使用しているけれど、なかなか試すことがないというのがテレビをみている多くの人の印象だったと思う。私もそう考えた一人だった。

その理由を考えた時に、思いついたのはでんじろう先生の実験は一人で試してみてもおもしろくないことがあるのではないのかと考えた。ダイラタンシーを例にとっ

てもその不思議や、力を合わせて挑戦してみるなどその時間を共有するからこそその面白さがある。だからこそ、このダイラタンシーを科学の祭典で行うことで科学のおもしろさを共有できるのではないかと思います、今回のブースはダイラタンシーを行うことにした。

科学の祭典では、同様にダイラタンシーをテーマにしたブースが富山化学工業(株)より出展されていたが、私たちが大学で学んでいることを存分に発揮することで差別化が図れると思います、準備に取り組んでいった。そして準備を進める上で子どもがわかるということに重点を置いた。

分かると思ってもらうために、まずは実際にダイラタンシーを触ってもらい、自分でその感触を確かめてもらう。そして、方眼紙に書いた解説を説明した。それだけではなく、特に子どもの興味を引いたのはダイラタンシーの原理となる最密充填を考えさせるための1円玉のパズルとビー玉のピラミッドである。この両方があったからこそ、私たちのブースに人が訪れてくれたのではないかと考えている。その理由はパズルもピラミッドも大人にとっても難しいということである。大人も真剣に取

り組む姿をみて、子どもはより真剣に取り組んでいた。このような場面においてもわかることを共有することができたのではないかと思う。また子どもだけがわかればいいのではなく、子どもにとっても、科学の不思議を共有したいと思っているのだということを感じた。

最後に、おまけとしてダイラタンシーの作り方をプリントにし、お土産として渡した。これはこの科学の祭典で終わってしまわないようにという今後も科学に興味を持ってほしいという教師を目指す学生の姿があったのではないかと思う。

科学の祭典は準備の期間からのすべての時間がよい経験となっていることに間違いはない。そしてこれをまた多くの人に共有してもらいたいと思う。

<田上翔子>

今回行われた祭典SFT08に参加して感じたのは、子どもたちは実感を伴った理解をさせることが主体的な学習意欲に結びつくということだった。

ダイラタンシーの実験を子どもと共にやっているといういろいろな声が聞こえた。「ママと片栗粉を混ぜたとき、こんな風になったよ」や「田んぼで泥遊びしてる時、こんな手触りになったよ」など、自分の実体験を子どもたちは教えてくれた。そのことは、深く考えてみると、やはり子どもは「何で？ どうして？」と思っていることが分かった。そして、難しい原理でも、知りたいという気持ちで真剣に私たちの話を聞いてくれた。

これらのことから、子どもの実感を伴った理解が主体的な学習意欲にむすびつくのだなということが分かった。私は将来、教員になりたいと思っている。もし教員になれたら、私は、子どもたちに自分の体験からの疑問を真摯に受け止め、解決し、確かな学力をつけられるような教材研究を行っていききたいとそう強く思った。

<京井直輝>

ダイラタンシーは数年前に科学を特集した番組で特集されていたのを観てから興味を持っていた。その番組では「音楽に反応して踊る水」という風に紹介され、またその水を水槽に満たし、素早く足踏みすればその上を歩けるということもやっていた。この番組では一応の種明かしはされていたが、なぜ水にコーンスターチを溶かしただけで、あのような性質になるのか長年疑問に思っていた。そこでこの機会に、なぜこのような現象となるのか学びたいと思い、同時に実験の再現はできないものかと考えダイラタンシーをやりたいと思った。

最初にいろいろな文献で調べて、コーンスターチだけではなく、片栗粉でも可能なことが分かったり、糖の分子が立方細密充填であるということを知って、これらが高校で学んだことで説明できて、とても興味深いものだった。

それらの理論を、参加者の子どもたちにも分かるように解説を組み立てるのはとても難しかったが、ものすごく自分のためになったと感じた。なぜなら、本当にその

理論を分かっていたいなければ分かりやすい解説は作れないからだ。

また、分かりやすい解説だけではなく、子どもたちの興味をひくための演出にも拘った。ちょうど日にちの近いハロウィンをテーマに、ダイラタンシーの入った容器を「魔女の鍋」に見立てたりといったこともした。

今回の経験は教育実習を控える身としてとして、とても自分のためになったと思う。

<細岡友香>

私はSFT08でダイラタンシーについてのブースを出展した。展示の対象が小さな子どもから大人まで楽しめるようにするために、展示内容を何度も考え直した。ダイラタンシーの不思議さ・おもしろさを体感してもらうために、たらいにダイラタンシーを入れた物を用意し、比較のために小麦粉と水を混ぜた物も用意した。

ブースにやってきた子どもたちが真剣な顔でダイラタンシーを手を持って観察している姿がとても印象に残った。保育園の先生からは「材料が食品であるため、安全面も考慮できるので、是非保育園で使いたい」とコメントをいただいた。

中学生以上の来場者に向けてはダイラタンシーの原理について説明した貼り物と模型を準備した。ダイラタンシーの粒子の並びを説明するために、段ボールとビー玉で作った模型は「目で見て原理が分かりやすい」という感想をもらうことができ、作った甲斐があったという達成感を感じることができた。SFT08での経験は教育実習での教材研究などに生かされていると思う。

私は、SFT08の出展を通して、理科の興味深さをいろいろな人に伝える方法を考えることの、おもしろさや難しさを知ることができたと思う。

8. まとめ

- (1) 今回のダイラタンシーは、不安なところは何も無いくらいに学生はよく学び徹底検証した。本当によくわかり、その喜びを子どもたちと共感で来たと思う。
- (2) ただややもすると少しレベルが高い話なので全ての子に分かってもらうのは困難なこともあった。
- (3) ビー玉より1円玉の方が関心が高かった。それは自分で納得してやれる機会が多かったためであると思われる。やはり実験も自分で納得しておこなうときとそうでないときでは大きな差が出るということが分かった。

9. 謝辞

1円玉やビー玉については、高野哲夫さんにいろいろと教えていただいた。ここに感謝申し上げる。

実験については理科専攻の学生の皆さんにいたるところで支えてもらった。この実験ブース運営用プログラムは、

このような多くの人に支えていただいたものであることを付記しておく。

参考文献

- 1) 戸田一郎, 「青少年のための英国科学実験講座」－知られざる「日本での開花」に燃えた男－, 物理教育, 49巻 7号 (2001) pp.21-22.
- 2) 後藤道夫, 第1回「中学・高校生のための科学教室講座」, 物理教育, 第39巻第4号 (1991) pp.296-298.
- 3) 市瀬和義・清水建次, 低温の世界－基礎物理学実験としての試み－, 応用物理学会応用物理教育分科会会誌, Vol.17, No.2 (1993) pp.132-134.
- 4) 市瀬和義, SFT10 ガイドブック, 「おもしろ科学実験in 富山」実行委員会, (2010) p.99.
- 5) 市瀬和義, 単におもしろいだけでいいのか－量よりは質, そして深さを求めて－, 理化学会誌, 第38巻第1号 (1996) pp.129-133.
- 6) 市瀬和義, SFT09ガイドブック, 「おもしろ科学実験in 富山」実行委員会 (2009) p.5.
- 7) 市瀬和義, SFT02ガイドブック, 「おもしろ科学実験in 富山」実行委員会 (2002) p.5.
- 8) 市瀬和義, 子どもとのふれあい体験の事例研究－「おもしろ科学実験in富山」と学生たち, 富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第1号 (2000) pp.9-14.
- 9) 市瀬和義・赤尾秀康, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 第3号 (2008) pp.9-18.

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

〔報 告〕

美術への「関心・意欲・態度」を高める相互鑑賞

本波 葉子*・隅 敦

The Mutual Appreciation to Improve the Interest, Volition, and Attitude Toward Art

Yoko HONNAMI and Atsushi SUMI

摘要

相互鑑賞のあり方を工夫することで、美術への「関心・意欲・態度」を高めるために有効な手段となりうるのではないかを検証する。授業を通して生徒がどのように変容していくかを注目し考察していく。

キーワード：相互鑑賞，関心・意欲・態度

Keywords：mutual appreciation, the interest, volition, and attitude

はじめに

平成20年3月に告示された学習指導要領の美術科基本方針に「創造することの楽しさ」「思考・判断し、表現するなどの造形的な創造活動の基礎的な能力を育てること」とともに「生活の中の造形や美術の働き、美術文化に関心をもって、生涯にわたり主体的に関わっていく態度をはぐくむことなどを重視する」¹⁾と記され、美術への関心・意欲・態度をはぐくむことが重要視されている。

生徒にとって興味が世界を拓くものとなるためのかぎとして、J.S.ブルーナーは、「教えられる教材そのものに固有の興味をますこと、生徒に発見感を与えること、われわれがぜひいいたいことを子どもに適した思考形態に翻案すること」²⁾などをあげる。生徒の実態を把握し、導入段階での課題の提示の仕方を工夫することが、課題への興味を喚起する際によく使われている方法である。しかし、目先の興味・関心を引き起こすというおもしろさを優先したものではなく、教えられる教材そのものに固有の興味をましたり、生徒に発見感を与えたりして、その単元への関心・意欲・態度をはぐくむ必要がある。長瀬荘一は、「学習指導の実際においては、関心・意欲・態度を育てることにより児童・生徒の技能や能力を伸ばす側面と、技能や能力を育てることにより児童・生徒の関心・意欲・態度を育てる側面の両方があることをよく心得ておく必要がある」³⁾と述べ、態度形成と能力形成が互に関連し合っていることを指摘している。

そこで本研究では、制作後の作品鑑賞場面に美術の最終段階で行う相互鑑賞を工夫することによって、関心・意欲・態度を高めることはできないだろうかと考えた。

相互鑑賞によって鑑賞能力を高めることと、相互鑑賞によって生徒に発見感を与えることの両面から、生徒の関心・意欲・態度を育てることができると考える。学習していた単元が終わっても、「生活の中の造形や美術の働き、美術文化に関心をもって、生涯にわたり主体的に関わっていく態度」をはぐくむために、効果的に働く相互鑑賞のあり方を考察したい。

I 美術の評価の観点にみる「関心・意欲・態度」の変遷

学習指導において関心・意欲・態度が重視される理由は、もっとも高い成果を得るために、意欲的な学びが不可欠だからである。評価の観点の中に、関心・意欲・態度が取り上げられるようになったのは、いったいつからだろうか。美術の評価の観点に関心・意欲・態度などの情意面の観点が導入されるまでに、どのような変遷をたどっているのか、昭和24年以降の生徒指導要録⁴⁾よりその変遷をみていく。

(1) 中学校生徒指導要録について（昭和24年）より美術の評価の観点

| |
|---------|
| 美の鑑賞 |
| 基礎技術の理解 |
| 創造的な表現 |

美の鑑賞が、第一の観点にあげられ、次に基礎技術の理解、創造的な表現となっている。美術においては「関心・意欲・態度」の観点はみられない。しかし、中学校の数学、理科、保健体育、家庭の4教科については、「態

* 富山大学大学院教育学研究科

度」に関する観点がみられた。

(2) 中学校生徒指導要録の改訂について（昭和30年）より

美術の観点とその趣旨

| | |
|--------------|---|
| 表現（描画，工作，図案） | （小中）表現技能だけでなく，それぞれにおける創造性を実現し，かっこ内の各項ごとに記入する。 |
| 鑑賞 | |
| 理解 | |

表現が第一の観点に上げられ，描画，工作，図案の各項目について記入することになる。また，理解の観点を別に設け，表現の観点の中にこれまで独立した観点であった表現技能と創造性について合わせて評価することになった。美術においてはこの改訂でも，「関心・意欲・態度」などの観点はみられない。しかし，美術と音楽以外の他の教科には，「興味・関心や態度」といった情意面の評価がみられるようになる。

(3) 中学校生徒指導要録について（通達）（昭和36年）より

美術の観点とその趣旨

| | |
|-----------|--|
| 絵をかく | 美しく創造的に絵（版画を含む。）をかくことができる。 |
| 彫塑を作る | 美しく創造的に彫塑を作ることができる。 |
| デザインする | 作品を味わい楽しみ，よい発想ができ，うまく計画し，提示することができる。 |
| 鑑賞する | 作品を味わい楽しみ，その美しさを感じとったり，また，身近な造形品について批判・鑑賞することができる。 |
| 美術への関心・態度 | 美術に対して積極的な興味・関心を持ち，美術を愛好し，美術を生活に生かし生活を豊かにしようとする。 |

この通達により，これまで設けられていた「理解」についての観点がなくなり，初めて美術に関心・態度の情意面の評価が加えられた。5項目の観点のうちの最後の観点として「美術への関心・態度」が設けられた。音楽にも関心・態度の評価の観点が加えられ，この通達で，すべての教科に情意面の評価がみられるようになった。

前回の改訂では，表現の観点の中で描画，工作，図案の3項目に分けられて評価されていたが，今回の通達により，「絵をかく」「彫塑をつくる」「デザインする」と独立した3つの観点を設けた。その趣旨をみると，表現技能についての記述はなく，「創造的」や「発想」といった創造性に視点を置いた評価となっている。

(4) 中学校生徒指導要録の改訂について（通知）（昭和46年）より

美術の観点とその趣旨

| | |
|----|----------------------------|
| 絵画 | 美しく創造的に絵をかくたり，版画にすることができる。 |
|----|----------------------------|

| | |
|------|---|
| 彫塑 | 美しく創造的に彫塑をつくることができる。 |
| デザイン | よい発想ができ，構想をねって表示したり，作成することができる。 |
| 工芸 | 適切な計画をたて，美的，機能的に工芸の制作ができる。 |
| 鑑賞 | 自然や美術作品の美しさを楽しみ味わい，又生活環境について造形的な関心をもっている。 |

先の通達で初めて美術に関心・態度の観点が加えられたにもかかわらず，この改訂により，「関心・意欲・態度」に関わる項目が削除された。他の教科も同様に，「関心・意欲・態度」に関わる項目が一斉に削除された。わずかに保健体育のみ「実践的な態度」の観点が残された。評価の観点は，絵画を第一番目の観点にあげ，彫塑，デザイン，工芸，鑑賞と個々の領域に分けられ，評価することになった。その趣旨をみると，前回の通達と同じく，「創造的」や「発想」といった創造性に視点を置いた評価となっている。

(5) 中学校生徒指導要録の改訂について（通知）（昭和55年）より

美術の観点とその趣旨

| | |
|-------------|--|
| 表現の能力 | 美しく創造的に絵をかくたり彫塑をつくったり，デザインや工芸を製作したりすることができる。 |
| 鑑賞の能力 | 絵画，彫刻，デザイン，工芸の良さや美しさを味わうことができる。 |
| 美術に対する関心・態度 | 美術を愛好する心情をもち，進んで表現したり鑑賞したりしようとする態度を身につけている。 |

前回の改訂では5領域に分けて評価されていた観点が，表現の中に絵画，彫塑，デザイン，工芸が含まれ一まとまりとなる。変わって，美術に対する関心・態度が復活する形となった。前回の改訂に反して，すべての教科で「関心・意欲・態度」にかかわる項目が一斉に復活している。学習に対する努力や日常の学習状況の記載を求めるなど，情意的領域に関する評価が求められたことが特徴である。

(6) 中学校生徒指導要録の改訂について（通知）（平成3年）より

美術の観点とその趣旨

| | |
|--------------|---|
| 美術への関心・意欲・態度 | 美術に親しみ，主体的に表現や鑑賞の創造活動に取り組み，創造の喜びを味わおうとする。 |
| 発想や構想の能力 | 感じ取ったことや考えたことなどを基に，想像力を働かせて豊かに発想をし，よさや美しさなどを考え，創造的な構想をする。 |

| | |
|--------|---------------------------------------|
| 創造的な技能 | 表現の意図に応じて創造的な技能や造形感覚を生かす。 |
| 鑑賞の能力 | 美術作品などに親しみ、そのよさや美しさなどを感じ取ったり、味わったりする。 |

この改訂では、前回の改訂で復活した「関心・意欲」にさらに「意欲」を加え、一番初めの観点としてあげられた。また、すべての教科の観点に「関心・意欲・態度」が、第一番目の観点にあげられることになる。

また、絵画・彫塑・デザイン、工芸の領域による分け方ではなくなり、前回の改訂の「表現の能力」にあたる観点を「発想や構想の能力」と「創造的な技能」とに分けた観点となった。

(7) 中学校生徒指導要録の改訂について（通知） （平成 13 年）より

美術の観点とその趣旨

| | |
|--------------|---|
| 美術への関心・意欲・態度 | 主体的に表現や鑑賞の創造活動に取り組み、その喜びを味わい、美術を愛好していこうとする。 |
| 発想や構想の能力 | 感性や想像力を働かせて感じ取ったことや考えたことなどを基に、豊かに発想をし、よさや美しさなどを考え、心豊かで創造的な表現の構想をする。 |
| 創造的な技能 | 表現の技能を身に付け、造形感覚や感性などを働かせ、自分の表現方法を創意工夫し創造的に表す。 |
| 鑑賞の能力 | 美術作品や文化遺産などに親しみ、感性や想像力を働かせてよさや美しさを感じ取り味わったり、理解したりする。 |

前回と同じく、「関心・意欲・態度」に関わる項目が第一番目にあげられている。他のすべての教科でも同様である。関心・意欲・態度の趣旨をみると、「主体的に表現や鑑賞の創造活動に取り組み、その喜びを味わい、美術を愛好していこうとする」とあり、前回の改訂の趣旨の「美術に親しみ、主体的に表現や鑑賞の創造活動に取り組み、創造の喜びを味わおうとする」よりも、将来的な「関心・意欲・態度」にまで評価を言及している。今後、「関心・意欲・態度」を高めるために、どのような手立てをとるべきか指導の工夫が求められる。

(8) 美術の評価の観点にみる「意欲・関心・態度」の変遷についての考察

昭和24年の評価の観点と昭和30年の美術の観点とその趣旨には、「関心・意欲・態度」に関する記述を読み取ることができない。

しかし、昭和36年の美術の観点には、「美術への関心・態度」という観点が記述され、その趣旨には「美術に対して積極的な興味・関心を持ち、美術を愛好し、美術を生活に生かし生活を豊かにしようとする」と、具体的に

生活の中に、美術を生かす行動を評価することを明記している。さらに、「デザインする」「鑑賞する」の観点の趣旨にも、「作品を味わい楽しみ」という文が明記され、美術作品への関心・態度を評価するよう求める文が加えられている。

昭和46年の美術の観点には「美術への関心・態度」の観点こそ無くなったものの、「鑑賞」の観点の趣旨の中にはほぼ一致する内容が「鑑賞」の観点の趣旨に見られる。昭和46年の美術の観点の趣旨には、「自然や美術作品の美しさを楽しく味わい、又生活環境についての造形的な関心をもっている」と、昭和36年の「美術への関心・態度」の観点の趣旨と比べ、「生活に生かし」の文言はなくなっている。また、昭和36年の「鑑賞」の観点の趣旨では、「批判・鑑賞することができる」の文言が無くなっている。これ以降、「鑑賞」の観点の趣旨に、「批判・鑑賞することができる」の文言は書かれていない。

昭和55年の美術の観点には、「美術に対する関心・態度」が再び明記された。その趣旨には、「美術を愛好する心情をもち、進んで表現したり、鑑賞したりしようとする態度を身につけている」とある。昭和36年と昭和46年の美術の観点とその趣旨に見られた「生活」に関する記述はなく、表現活動と鑑賞活動に見られる関心・態度を評価する記述である。

平成3年の美術の観点には、「美術への関心・意欲・態度」と「意欲」が加えられ、その趣旨には「美術に親しみ、主体的に表現や鑑賞の創造活動に取り組み、創造の喜びを味わおうとする」とある。昭和55年の趣旨と同じく「生活」に関する記述はなく、授業の「表現すること」や「鑑賞すること」の中で「美術への関心・意欲・態度」を評価するよう述べている。また、「鑑賞の能力」の観点の趣旨に「美術作品などに親しみ」の文が加えられ、「鑑賞」の観点の中でも、美術作品への関心・態度を評価するよう求める文が加えられている。

このように、昭和36年の中学校指導要録についての通達以来、「関心・意欲・態度」に関する評価は、評価する観点こそ変化しているが、継続して評価され続けていることがわかる。また、「関心・意欲・態度」に関する評価が、昭和46年の「鑑賞」の美術の観点に見られるように「鑑賞」の観点と密接に関わっていることもうかがえる。「関心・意欲・態度」を高める手立てとして、平成3年の「鑑賞の能力」の観点の趣旨に「美術作品などに親しみ」とあるように、「鑑賞の能力」の向上をはかる指導の工夫が有効なのではないかと考える。

II 相互鑑賞の必要性和問題点

(1) 相互鑑賞の必要性

かつて、エリオット W. アイズナーは「美術教育におけるカリキュラムの範囲に関して、表現的、批評的、文化的な各領域であり、カリキュラム開発の枠組みと

るものである。また、美術のカリキュラムが教育的に意味をもつようにするためには、一方で生徒の特性を考慮しなければならないが、他方では、美術の授業の特性にも注意を払わなければならない。そこでは、授業の質、授業の進行、授業の効果などが問題となる⁵⁾と、3領域を学ぶことの必要性和授業の計画から実施、評価にわたるあらゆる注意を払うことで、美術のカリキュラムが教育的に意味をもつと述べている。

身近な友達が制作した作品を鑑賞することは、「自分にもできるかもしれない」といった期待感を高める効果や友達から批判されることで、自分だけの思い込みを修正することや表現方法の幅を広げること、鑑賞能力の向上など、批評的、文化的な効果が考えられる。これらのことから、制作後の相互鑑賞にまで注意を払ったカリキュラムによって、教育的効果が上がると考える。

(2) 相互鑑賞の実践例 1

① 授業対象

黒部市立鷹施中学校

1 学年（男子44名，女子47名）

② 授業実施時期

平成21年 7月

③ 題材名

文字とイラストレーション

④ 相互鑑賞の実施方法

完成した作品に題名や工夫点、表現したかったことを予め文章で書き、それを作品に作品鑑賞者にも見やすく掲示して鑑賞させる。鑑賞者は作品からだけではなく、文章で表された作者も考えも参考にしながら、相互鑑賞を行う。

⑤ 相互鑑賞後の文例

<友達の作品から、彩色の工夫に気づく感想>

(生徒 1 の感想)

「背景の黒色が薄くなっていたり、濃くなっていたりして夜黒さと、雪の影響で明るくなっていることが想像できるなぁと思いました。」

(生徒 2 の感想)

「チョコレートを描くのに、少し色の変化をつけて立体的に見せているのがすごいなぁと思いました。背景と文字の色の組み合わせもはっきりしていてすてきだなと思いました。」

<友達の作品から、バランスのよさに気づく感想>

(生徒 3 の感想)

「Mさんの作品は『天真爛漫』という言葉を使って、とてもカラフルに仕上がっていました。Mさんの元気が伝わってくる作品でした。全体のバランスがよく、カワイイ作品です。」

<友達の作品から、筆づかいの工夫に気づく感想>

(生徒 4 の感想)

「周りの色と筆づかいで、草を表現していた。下の方

に石が描かれていて、一層自然の中に蛇がいる様子が伝わってくる。蛇の顔の表情も強そうによく合っている。」

⑥ 考察

これらの感想からは、「彩色の工夫」「バランスのよさ」「筆づかいの工夫」と、友達の表現の工夫に気づいている姿がある。また、「すてきだなぁ」とか「工夫しているなぁ」「カワイイ」といった表現には、友達の表現のよさを賞賛する姿勢がある。B.S.ブルームらによる情意的領域の5カテゴリー⁶⁾によると、「気づき」は、注意と気づきの獲得段階である「受容」であり、情意的領域の中では低次の段階であるとしている。

○情意的領域の5カテゴリー

- ① 注意と気づきの獲得段階である「受容」
- ② 興味と関心の深まり段階である「反応」
- ③ 積極的意欲の高まり段階である「価値付け」
- ④ 実践的態度の高まり段階である「価値の体制化」
- ⑤ 普遍的態度の形成段階である「価値による人格化」

(3) 相互鑑賞の実践例 1 の問題点

より高次の興味・関心・態度の段階である「反応」や「価値付け」となる相互鑑賞にならなかった理由の一つは、友達の作品を見て感想を書くという、一方的な鑑賞で終わっていることである。鑑賞した生徒は友達の作品から、表現工夫に気づくことができたが、自分の作品を客観的に見つめ直す機会が与えられていない。制作した生徒に感想を伝えていないので、反省材料として、生かすことができていない。もう一つは、作品の題名や工夫点が予め記入したものをしているため、作品以外の情報を考慮して、感想を書いていることである。これでは、作品に対して批評的にはなれない。そこで、これらの反省を生かした実践例 2 を検証したい。

その際、次にあげる相互鑑賞授業設定時の3の問題点も考慮した授業を検討したい。

① 美術の授業時間数が少ない。⁷⁾

② 自分の作品を客観的に見つめ直す機会を与えるには、制作した生徒に感想を伝える時間も必要なので、1時間の授業確保が必要である。

③ 相互鑑賞をするためには、すべての生徒の作品が仕上がっている必要がある。生徒の作品完成までにかかる時間に差があるために、相互鑑賞をするための時間設定がしにくい。

Ⅲ 相互鑑賞の実践例 2

(1) 充実した相互鑑賞にするため改善点

相互鑑賞に入る前に、自分の「作品に込めた思い」と「その思いを表現するためにどんな形にしたのか」をプリントに記入する。記入した文章は隠し、友達には見せない。友達から「作品から伝わる思い」と「なぜそう思ったのかその理由」を書いてもらう。5人で1グループに

なり、自分たちのグループ以外のグループの作品を鑑賞する。全員が一つの班の作品を一つ一つ見て回り、伝える思いやその理由を考えて、付箋紙に書いたものをプリントに貼っていく。班員全員が貼り終わったら、自分の作品についての友達の意見を読み、始めに自分が書いた言葉と見比べ、作品を見直し感想を書く。

また、構想や制作にかかる時間を短縮するため、構想してから制作に移るところを試行錯誤しながら、作り変えていけるようにする。そのために形の変更が可能な可塑性のある粘土を使用する。また、乾燥後ひび割れがおきないように紙粘土を用いた。紙粘土には軽量のものもあるが、完成時の安定感や重みをもたせるために軽量ではない紙粘土を使用した。さらに、小さな作品を制作することで制作時間を短縮させる。形成後の着色は行わず、形のみで自分の思いを表現する。

(2) 相互鑑賞の実践例 2

①授業対象

黒部市立鷹施中学校

1 学年（男子44名，女子47名）

②授業実施時期

平成21年 11月，12月

③題材名

彫刻家になろうー思いを伝える形ー

④題材のねらい

- 彫刻作品に興味・関心を抱き、自分の思いを表現しようとしたり、友達の作品に込めた思いを読み取ろうとしたりしている。(美術への関心・意欲・態度)
- 自分の表現したい思いを、形がもつ動きやバランス、肌ざわりなどの材質感を考えて、創造的な構成を工夫することができる。(発想や構想の能力)
- 紙粘土の特質を理解し、表現意図に応じた形をいろいろな角度からとらえ、立体としての量感・塊、動きなどに気づき表現することができる。(創造的な技能)
- 彫刻作品が表している思いを、形や表現方法などから根拠をもって読み取ることができる。(鑑賞の能力)

⑤題材について

この題材では、彫刻作品には作品を見る人に、制作者の思いを伝えるという鑑賞を目的として作られたことを学ぶ。彫刻作品から作者の思いを感じ取ったり、実際に生徒自身も彫刻家となり思いを形に表現したりすることで見る人に思いを伝える。材料は、1年生としては扱いやすい紙粘土を用いる。小さい紙粘土なので、迫力には欠けるが、思いを形にするという体験を手軽に楽しむには、適切な大きさであると考えている。立体としての「形」の表し方については、いろいろな角度から形体をとらえ、立体としての量感・塊・動きなどに気付かせて表現させるようにする。

また、今回の改訂により、1学年においても「作品な

どに対する思いや考えを説明し合う」活動を位置づけている。造形的な視点を豊かにもって対象をとらえるためには、言葉で考えさせ整理することが重要だと考えているからである。言葉を使って他者と意見を交流することにより、自分一人では気付かなかった価値に気付くからである。形から思いを感じ取る能力は、また逆に、形で思いを伝える能力につながっていく。生徒はこれまでの学習で、色のもつ役割について学び、デザインセットの使い方やデザイン、スケッチを通して色のもつ可能性について学んできた。どの学習にも真剣に取り組む生徒が多く表現することを楽しんでいる。

この題材では色のもつ効果には頼らず、あえて形のみで思いを表現する。「形」は私たちの感情にさまざまな影響を与えている。四角い形、細長い形、丸い形と、形によってもたらされる感情を意識してとらえ、発想や構想の能力や創造的な技能、鑑賞の能力などを豊かに働かせることが大切である。そして、身の回りにある彫刻作品に興味・関心を高め、自ら進んで鑑賞する態度を育成したい。

(3) 授業の概要（全 5 時間）

<彫刻作品が置かれた目的を考えよう>（説明 1 時間）

本題材の導入では、身の回りにある彫刻作品に目を向けることから始めた。生活用品として利用されている立体物（テレビや車、家など）ではなく、目を楽しませるために制作された彫刻作品があることを学ぶ。

①身の回りにある立体の中から彫刻作品をさがす。

黒部市にある彫刻作品を思い出してみようと、問いかけたが、意外にも反応が悪かった。黒部市総合公園内にある彫刻を思い出してみようと問いかけてようやく噴水中央の虹色の作品を思い出してした。

②富山市にある彫刻作品を鑑賞する。

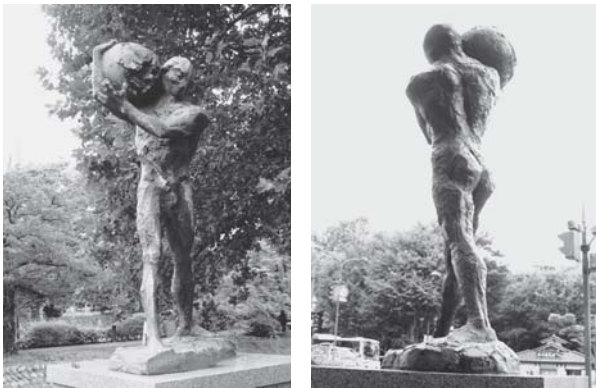
前後の方向から写した写真を用いプレゼンテーションソフトを活用し、生徒に見せることで、彫刻作品は四方八方から鑑賞することを学ぶ。

《富山市の松川べりの彫刻群の中から》

(写真 1, 2 : 女性と鳥がモチーフとなった作品 1)



(写真3, 4 : 男性が球体を持ち上げている作品2)



- ③彫刻作品の表現のおもしろさとは何かを理解する。
- ・いろいろな方向から形を楽しむことができる。
 - ・形の中に作者の思いを表現することができる。
 - ・立体の中に量感・塊・動きを表現することができる。

《彫刻についての説明後の感想》

「彫刻は目を楽しませるものだと思う。見て楽しめる彫刻を私も作りたいと思った。早く粘土で形を作りたい。」

「彫刻作品が美術的な鑑賞を目的に作られていることを知った。僕は、思いをしっかりと形に表現できるように、形を明確にすることができるようになりたい。」

授業後の感想では、上記のように自分も思いを形に表してみたいと彫刻作品制作に意欲を感じた生徒もいたが、ほとんどの生徒は、「彫刻作品はいろいろな方向からみるとということが分かった」「彫刻についてもっと知りたい」「鑑賞を目的に彫刻作品が公園などに置いてあることが分かった」など知識面の感想が多かった。「まだ何を作っているのか分からない」と制作に消極的な感想も多かった。

＜彫刻家になって思いを形に表そう＞（制作3時間）

- ・自分が彫刻で表したい思いは何か考え、形をイメージする。
- ・アイディアスケッチをし、形を工夫する。
- ・紙粘土で考えた形を制作する。

《写真5 : 生徒作品1》



「怒り」を表現するために炎の形を手のように表し、襲いかかろうとしているところを表現した作品。

《写真6 : 生徒作品2》



「協力」を表現するために、手と手をギュと握りしめる形を表現した作品。

＜友達の彫刻作品に込めた思いを感じ取ろう＞（相互鑑賞 1時間）

互いの作品を鑑賞し合うことで、作品の思いに気づいたり、形のもつ感情について理解を深めたりする。作品鑑賞の際には、作品が小さいので、視線を作品の高さに合わせ、作品を多方向から鑑賞するよう指導した。

《授業実践後の生徒の感想》

《相互鑑賞事例1》－友達の意見に驚いている例－

| | 自分の考え | 友達の考え |
|-------|--|--|
| 思い | 希望 | 1 楽しさ 2 不安 3 希望 |
| 考えた理由 | 人はそれぞれに、いろいろな夢があるから、いろいろな形を上へ伸びていくように組み合わせた。 | 1 いろんなところから、形が出ているから。 2 今にも倒れそうだから 3 高くのぼっていきそうな感じだから。 |

相互鑑賞事例1の生徒は、「希望」を細長い直方体、横長の直方体、縦長の直方体を木の枝のようにバランスを取りながら、上に向かってくっつけていくことで「希望」を表現した。友達の考えには、高く上に伸びる形から、「希望」が表現されているという意見が出された。しかし、一方でその不安定な形から「不安」と感じた生徒がいた。いろんな所からいろんな形が出ていることに目を向け、「楽しさ」を感じたという意見も見られた。

《相互鑑賞事例1の作品を制作した生徒の感想》

「自分が『希望』という思いを込めて作った形だったけど、他の人から見たら『不安』や『楽しさ』など違う思いを感じた人もいたので、びっくりした。アドバイスもみんないろいろ考えてくれたので、自分でもなるほどと納得するところもあって参考になった。」

《相互鑑賞事例2》—別の見方を発見した例—

| | 自分の考え | 友達の考え |
|-------|---|---|
| 思い | 雨の日のじめじめした憂鬱な気持ち | 1 一生懸命 2 ゆっくり 3 軟弱 |
| 考えた理由 | 雨の日のじめじめした日に、カタツムリはよくいるから、カタツムリの動きをつけて表現した。 | 1 雨の中を懸命に動いている様子が伝わるから 2 時間がゆっくり進んでいるように感じるから 3 ひよろひよろな形のカタツムリだから |

相互鑑賞事例2の生徒は、「憂鬱な気持ち」を表現するために、かたつむりの姿に動きをつけて表現したのだが、友達はその動きに注目し、「ゆっくり」とか「一生懸命」な姿を表現していると捉えたり、その細く表現された形から「軟弱」と感じ取ったりした。生徒がかたつむりの動く形から表現しようと考えた「憂鬱な気持ち」という意見は書かれなかった。

《相互鑑賞事例2の作品を制作した生徒の感想》

「私は雨の日のじめじめした気持ちをかたつむりで表現しようと思ったけど、みんなは作品を見て、『一生懸命』とか『ゆっくり』『のんびり』と、自分では考えもしなかった見方をしていた。でも、改めて作品を見てそういう見方もあるなぁと感心した。友達の意見を聞くことも、大切だと思った。」

《相互鑑賞事例3》—表現の難しさと楽しさを実感した例—

| | 自分の考え | 友達の考え |
|-------|---|---|
| 思い | おだやかさ | 1 うれしさ 2 よろこび 3 静かさ 4 美しさ |
| 考えた理由 | 金魚の丸みを帯びた形を作り、さらに尾びれの形をひらひらに表し、優雅にくねらせることでおだやかさを表現した。 | 1 金魚の尾びれがヒラヒラしていてうれしそうに見えた。 2 海中を泳いでいる様子がでていて、うれしそうだから。 3 尾びれが音を立てず、ひらひらしているように見えたから。 4 尾びれがとてもきれいな形だから。 |

相互鑑賞事例3の生徒は、金魚の姿を尾びれを極端にひらひらと揺れたように制作することで「おだやかさ」を表現しようとしていた。作品を鑑賞した生徒の意見には「おだやかさ」という言葉はなく、「うれしさ」「よろ

こび」「静かさ」「美しさ」と思い思いの意見が出された。考えた理由には、一様に尾びれのひらひらした形に注目した意見が出された。

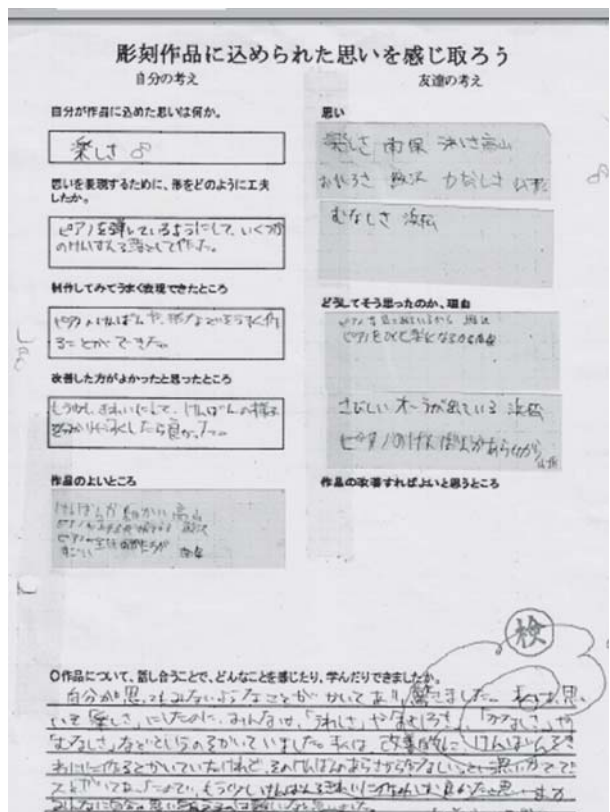
《相互鑑賞事例3の作品を制作した生徒の感想》

「私は、おだやかさを表現したけど、みんなはうれしさとか喜びを表現していると書いていました。改めて自分の作品を見直してみると、確かにおだやかさは出ていないなと思いました。この授業を通して、自分の思いを表現することは難しいけれど、楽しいことだと学びました。」

(4) 相互鑑賞を終えての感想を通して見られる生徒の情意面の変化と考察

相互鑑賞後、自分の考えと友達の考えを比べ、感じたことを感想欄に記入した。生徒の感想を分類すると、6つに分けることができる。

1. 自分の思いが作品を通して相手に伝えることが出来たことを喜んでいる生徒の感想
2. 友達の意見で、自分の表現方法を見直し、改善しようとしている生徒の感想
3. 友達の意見の中から、参考にしたいと感じた意見を選んでいる生徒の感想
4. 友達の意見に惑わされることなく、改めて自分の表現の仕方よさを確信している生徒の感想
5. 思いを形にすることに関心を高めている生徒の感想
6. 相互鑑賞することに関心を高めている生徒の感想



(図1：友達の付箋が貼られたプリント)

< 1. 自分の思いが作品を通して相手に伝わったことを喜んでいる生徒の感想 >

「私は、『喜び』という思いを伝えたいと考えていたら、友達は『喜び』や『うれしさ』という思いを感じてくれていたので、すごくうれしかった。改善点でリボンをもっと大きくすればよかったと思っていたら、友達も同じようにアドバイスに書いてくれていて、同じ考えをもつ人がいて心強く感じた。」

「自分が作品に込めた思いがみんなに伝わっていてよかった。私は、ケーキのクリームのたれ方がどこから見ても違ったように見せることで『楽しみ』を表現したのだが、ケーキを形作ったことで、食べる楽しみとしてもとらえていることが分かった。自分の作品から『好み』という思いを感じてくれていた友達がいていいなと思った。」

これらの感想からは、「すごくうれしかった」「心強く感じた」「いいなと思った」という感情を表す表現から友達の意見に喜ぶ姿が見られる。情意的領域の評価カテゴリ⁸⁾に照らし合わせると、興味と感心の深まり段階「反応」で、(反応の満足)と考えられる。

< 2. 友達の意見で、自分の表現方法を見直し、改善しようとしている生徒の感想 >

「友達の意見を読むと、葉の模様をつければ良いといっている人がいて、私もそう思った。葉脈をつければもっと自分が表現したい悲しみが表現できたと思った。」

「『思いを表現するために、形をどのように工夫したか』という質問に、私は『りんごの中が見えるようにした』と書いたけど、友達の意見は『虫がりんごをおいしそうに食べていた』と書いてくれたので確かにそうだなと思いました。友達の意見で、自分の気付かなかったことに気付くことができた。」

「自分が思ってもみなかったことが書いてあって驚きました。私は『ピアノ』を作ることで『楽しさ』を表現したつもりだったけど、『かなしさ』という意見があって、その理由が『ピアノの鍵盤の作り方が荒々しいから』と書いてあった。もう少し鍵盤をきれいにつくればよかったと思った。」

これらの感想からは、「私もそう思った」「確かにそうだな」「もう少し鍵盤をきれいにつくればよかったと思った」と、友達の意見のよさを見つけて参考にしようとしている。情意的領域の評価カテゴリに照らし合わせると、積極的意欲の高まり段階「価値づけ」で(価値の承認)と考えられる。

< 3. 友達の意見の中から、参考にしたいと感じた意見を選んでる生徒の感想 >

「みんなで作品について話し合うことで、自分の作品の改善点や自分では気付かなかった作品のよいところが多くみつかった。また、アドバイスの中で『作品の表面

をもっときれいにすればいい』というアドバイスが参考になった。」

この感想からは、「アドバイスの中で『作品の表面をもっときれいにすればいい』というアドバイスが参考になった」と、友達の表現の中から参考になる意見を選ぶ姿が感じ取れる。情意的領域の評価カテゴリに照らし合わせると、積極的意欲の高まり段階「価値」づけで(価値の選択)と考えられる。

< 4. 友達の意見に惑わされることなく、改めて自分の表現の仕方のよさを確信している生徒の感想 >

「やっぱり、作品を見ての意見は一人ひとり違うなと思いました。でも、みんなが同じように、猫の顔をつけた方がいいというアドバイスをくれたけど、私は猫の顔の表情をつけない方が、好奇心というテーマを表しやすいと考えたし、私なりにはうまく表せたかなと思う。」

「同じ思いでも、人それぞれに違うように考えていることが分かった。ただ、言葉の表現は違っていたが、自分の表現したかった思いとほぼ同じだった。表現した思いが分かってもらえてよかった。友達から『もっと何か加えればいい』というアドバイスをもらったけど、僕は他の何かを加えると別の雑念が入るので、つくつくのとげの形一筋でいきたい。」

これらの感想からは、「猫の顔をつけた方がいいというアドバイスをくれたけど、私は猫の顔の表情をつけない方が、好奇心というテーマを表しやすいと考えたし、私なりにはうまく表せたかなと思う」「友達から『もっと何か加えればいい』というアドバイスをもらったけど、僕は他の何かを加えると別の雑念が入るので、つくつくのとげの形一筋でいきたい」といった表現には、友達の意見は意見として捉えるが、自分は自分の価値観を認めているという姿勢が感じ取れる。情意的領域の評価カテゴリに照らし合わせると、実践的態度の高まり段階「価値の体制化」の(価値の概念化)と捉えられる。

情意的領域の評価カテゴリ

| | | 関心 | 意欲 | 態度 |
|--------------------|----------------------------|----|----|----|
| ① 受容 (注意と気づきの獲得段階) | ①-1 (感知) ~に気づく。 | ○ | | |
| | ①-2 (積極的受容) ~に注意して~する。 | ○ | ○ | |
| | ①-3 (注意の集中・選択) ~に注意を集中させる。 | ○ | ○ | |
| ② 反応 (興味と関心の深まり段階) | ②-1 (反応の黙認) 言われたとおりに~する。 | ○ | ○ | |
| | ②-2 (自発的反応) 自分からすすんで~する。 | ○ | ○ | ○ |
| | ②-3 (反応の満足) よろこんで~する。 | ○ | ○ | ○ |

| | | | | |
|-------------------------|--|---|---|---|
| ③ 価値付け (積極的意欲の高まり段階) | ③-1 (価値の承認) ~のよさを見つけて~する。 ③-2 (価値の選択) ~のよさを選んで~する。 ③-3 (価値への傾倒) ~のよさを信じて~する。 | ○ | ○ | ○ |
| ④ 価値の体制化 (実践的態度の高まり段階) | ④-1 (価値の概念化) ~の価値を認めて~する。 ④-2 (価値体系の体制化) ~について自分の価値を高めて~する。 | ○ | ○ | ○ |
| ⑤ 価値による人格化 (普遍的態度の形成段階) | ⑤-1 (一般化された構え) ~について普遍的な自分の価値観をつくりあげる。 ⑤-2 (人格化) ~について確固たる自己の価値観をともなつて~する。 | | | |

< 5. 思いを形にすることに関心を高めている生徒の感想 >

「いろいろな思いを形にするのは難しいと思って作り始めたけど、みんなの作った作品を見ると、どれも同じ形がなくて見ていてとても楽しめた。喜びを表現した人が多かったけど、同じ喜びを表現しても、それぞれに違った形のものができるんだと思いました。」

「他の人が自分の作品を見てどう思ったかを知ることができた。もっと自分の伝えたい思いを表現するにはどうしたらいいかも意見を聞いたり、友達作品を見て参考になったりしたので、次に作品を作る時に生かせたらいいなと思った。」

「他の人の作品を見ていたら、いろんな形を作っていてすごいと感心した。見る人によって、何に見えるかも違っていただけでもおもしろいと思った。」

これらの感想からは、「楽しめた」「次に生かせたらいいな」「すごいと感心した」と、相互鑑賞を通して関心を高めている様子が伝わってくる。情意的領域の評価カテゴリーに照らし合わせると、興味と関心の深まり段階「反応」のうち(反応の満足)と捉えられる。

< 6. 相互鑑賞することに関心を高めている生徒の感想 >

「自分が作品に込めた思いは、『わくわく』だったけど、友達が作品から感じた思いは、『夢』だったので、人によっていろんな見方があって面白いと思いました。私は本を開いた形で『わくわく』を表現したけど、『本は夢があって面白いから』という意見と『わくわく』は少し似ているので、同じように感じてもらえているところもあってよかった。」

「一人一人作品に込めた思いが違っていただけでも作品から思いがしっかり感じ取れることがおもしろかった。」

人の作品をじっくり鑑賞することで、新しい見方ができたりや発見ができたりして、すごく不思議だった。」

これらの感想からは、「人によっていろんな見方があって面白い」「一人一人作品に込めた思いが違っていただけでも作品から思いがしっかり感じ取れることがおもしろかった」「新しい見方ができたりや発見ができたりして、すごく不思議だった」と、これまで気づかなかった価値のよさを見つけている様子が伝わってくる。情意的領域の評価カテゴリーに照らし合わせると、積極的意欲の高まりの段階「価値付け」のうち(価値の承認)と考えられる。

IV 本実践から見えてきたこと

美術のもつ役割の一つに形や色を通して、作品を見る人に作者の思いを伝えるという面がある。自分の考えを隠して、相互鑑賞したことで、自分の伝えたいことが見る人に伝わったか、批評的な目で見られるという体験することになった。生徒は作品を客観的な目で見られ、緊張感を味わっていることが、生徒の様子からうかがい知ることができた。自分の予想と友達のことを比べることで、多くの生徒に、「驚き」や「喜び」「発見」といった高次の関心・意欲・態度を感じさせる文章が見られた。制作した作品の技能面を問題とせず、「思いが伝わったかどうか」だけに問題を焦点化したことや粘土に色をつけなかったことも、形について深く考える一因になったと考えられる。

作品を制作しただけでその単元を終わってしまうのではなく、制作した作品が、見る人にどのように受け止められるのかを知ること、これまで自分だけの一方的な見方だったものが広がりをもつことになった。「他の人から見たら『不安』や『楽しさ』など違う思いを感じた人もいたので、びっくりした」といった意見があるように形が表す思いは、一通りのものではない。相互鑑賞の仕方を工夫することで、美術への関心・意欲・態度を高めるために効果的であることが分かった。

また、「新しい見方ができたりや発見ができたりして、すごく不思議だった」という感想を書いた生徒は、作品制作の間、ずっと、細かい表現にこだわっていた生徒である。ところが、相互鑑賞で他の生徒の作品を見ると、ただ石状の塊を組み合わせた作品に自分の作品より迫力を感じ、自分の表現の方向とは違う表現の仕方に新たな価値を見出していた。この生徒にとっては、相互鑑賞が自分とは違う表現方法に気づく機会となった。教師からのアドバイスには聞く耳をもたなかったのに、自ら実感をもって捉えることで、「不思議」な感覚として実感できたようである。

おわりに

本論で明らかになった生徒の相互鑑賞による驚きや不

思議といった情意面の変化が、美術への関心・意欲・態度を高めていることが分かった。しかし、一人ひとりが相互鑑賞を通して感じた思いを一人のものにとどまらせず、学級全体にフィードバックすることで、さらに彫刻作品への関心を高めることができると考える。美術の授業数が現行のままである以上、これ以上授業に組み込むことは難しい。そこで、今後は美術の定期テストの中に生徒の感想を使ったテストを考えていくことはできるのではないかと考える。また、どの単元でもこのように制作者の意図を隠した相互鑑賞が効果的であるわけではないので、その単元に応じた効果的な相互鑑賞の方法を考えていく必要がある。今後も関心・意欲・態度を高めるための研究を深めていきたい。

注

- 1) 文部科学省「平成20年中学校学習指導要領解説 美術編」p.3
- 2) J.S.ブルーナー著「教育の過程」岩波書店1986 p.94
- 3) 長瀬荘一著「絶対評価への挑戦…② 関心・意

欲・態度（情意的領域）の絶対評価」明治図書 2003年 p.54

- 4) 7 図画工作, 美術. [PDF] www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/3-07.pdf
- 5) エリオットW.アイズナー著「美術教育と子どもの知的発達」黎明書房 2003年 p.212
- 6) 長瀬荘一著「絶対評価への挑戦…② 関心・意欲・態度（情意的領域）の絶対評価」明治図書 2003年 p.167
- 7) 昭和52年の学習指導要領の改訂では1年70時間2年70時間3年35時間だった授業時数が、平成元年の改訂で、1年70時間2年35～70時間3年35時間となり、平成10年の改訂では、1年45時間2年35時間3年35時間と縮減されている。
- 8) 長瀬荘一著「絶対評価への挑戦…② 関心・意欲・態度（情意的領域）の絶対評価」明治図書 2003年 p.168

(2010年8月31日受付)

(2010年10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 小川 亮
委員 石津 憲一郎
笹田 茂樹
下田 芳幸
田尻 信壹
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5号

平成23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.5

January. 2011

CONTENTS

Original Articles

- A Study on Health Education Utilizing Stress Management Education
: Through the Practice in the Upper Grades of Elementary School
..... Tomoe FUJIOKA, Yoshiyuki SHIMODA, Kenichiro ISHIZU 1
- The Acquired English Proficiency of Elementary School Foreign Language Activities
..... Hiroyuki OKAZAKI 15
- An Investigation into Cooperation Between Museum and Social Studies in Elementary School
: Through the Questionnaire Survey in the Elementary Schools in Toyama Prefecture
..... Shin-ichi TAJIRI 23
- The Significance of Departmental Meetings as OJT in Horikawa Toyama Municipal Elementary School
: Using the Fifth Grade Science Lessons About the “Lever” in the Third Departmental Meeting
..... Masafumi OHMACHI, Ken-ichi MATUMOTO 39
- Implementation of Classes for Promoting Understanding of Hearing Impairments in Elementary Schools
: Structuring Effective Educational Models for Understanding Handicaps
..... Arisa NISHIDATE, Kyojun SAWAGAKI 51
- Factors Affecting the Feeling of School Adjustment Among Junior High School Freshmen
: From the Aspects of Self-Esteem, Anti-Exclusion, and Positive Feedback
..... Ryosaku MATSUSHITA, Kenichiro ISHIZU, Yoshiyuki SHIMODA 61
- Effectiveness of Cognitive Behavioral Psycho-Education for Depressive Schema and Automatic Thoughts
Among Junior High School Students
..... Takashi HOUSANO, Kenichiro ISHIZU, Yoshiyuki SHIMODA 69
- Practical Study of the Teaching Self-Awareness About Own Health for Persons with Intellectual Disabilities
..... Toyokazu MIZUUCHI, Miwa KUMADA, Kana MATSUKURA 85
- Stress Management Education for High School Students
..... Masae OKUZAWA, Yoshiyuki SHIMODA, Kenichiro ISHIZU 91
- Movement Activities to Change the Mood of Childcare Providers
..... Mihoko ABE105
- Constructing History Lesson Unit in Junior High School to Develop PISA Model Reading Literacy
: Using Regional Museums
..... Kazunao HORIUCHI113
- A Study of Elementary School Time-Limited Counseling
: Through Psychotherapy for a Student’s Mother
..... Emiko KAWASHIMA123
- Special Support Care in Nursery School for Children with Special Needs
: A Case Study for a Boy suspected High-Function Pervasive Developmental Disorder
..... Chiaki FUJII, Makoto KOBAYASHI, Misa HARIMA131
- Children’s Shared Joy of the Real Understanding of Experiments with Teachers
: A Case Study from “Dilatancy” Booth in SFT08
..... Kazuyoshi ICHINOSE, Yuko IGARASHI, Shoko TAGAMI, Naoki KYOI and Yuka HOSOOKA141
- Report**
The Mutual Appreciation to Improve the Interest, Volition, and Attitude Toward Art
..... Yoko HONNAMI and Atsushi SUMI149