

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6号

平成24年2月

目次

論文

「喜びをクイズで表現すること」を中核に捉えた小学校第一学年生活科『がっこうたんけん』の展開
.....森 雅美・松本 謙一 1

2009年度検定小学校教科書における道徳教材
.....広瀬 信 17

環境教育との接合を意識した中学校技術科の生物育成（栽培）の可能性と課題
—生物育成の必修化を迎えて—
.....高橋 満彦・村田 邦雄・増山 照夫 31

中学校を対象とした予防的心理教育研究の実践動向
—ストレスマネジメント教育と集団社会スキルトレーニングに焦点を当てて—
.....下田 芳幸 41

小学校低学年に対するストレスマネジメント教育の試み
—学級活動と体育科における実践的研究—
.....村井 政雄・下田 芳幸・石津憲一郎 53

学校生活意欲とストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルの関連について（1）
—Q-Uの各群間の担任イメージと学校適応—
.....窪田 俊介・石津憲一郎・下田 芳幸 65

中学生の自己概念と過剰適応（1）
—現実自己と理想自己と捉える2つの視点—
.....石津憲一郎 77

欠席の要因と不登校の未然防止
—欠席日数に影響を与える要因—
.....只石 展英・石津憲一郎・下田 芳幸 87

混成競技選手における競技力向上への実践研究
—日本選手権大会入賞者の事例—
.....福島 洋樹 97

小学校の体育授業における教師や仲間の言葉がけと運動有能感との関連
.....梶尾 徹・橋爪 和夫107

小学校教員養成コース学生向けピアノ教材の開発
—大人数クラス授業での使用を前提として—
.....石井 哲夫117

中学生を対象としたQ-Uの活用に関する実践的研究
—教員の意識調査およびQ-Uのデータ分析から—
.....吉田 圭吾・下田 芳幸・石津憲一郎131

「喜びをクイズで表現すること」を中核に捉えた 小学校第一学年生活科『がっこうたんけん』の展開

森 雅美*・松本 謙一

Development of ‘Gakkou-Tanken (School Exploration)’ of the 1st grade Life
Environments studies in Elementary School
: Focusing on ‘Expressing Delight Through Quizes’

Masami MORI・Ken-ichi MATSUMOTO

キーワード：学校探検，クイズ，共感，表現，コミュニケーション

Keywords：School exploration，Quiz，Sympathy，Expression，Communications

I はじめに

生活科の内容(1)「学校探検」は、小学校入学後、初めて学習する生活科の単元として多く取り上げられる(例えば、谷川, 2011⁽¹⁾;片上, 2011⁽²⁾)。確かに、新しい環境である学校で、おもしろそうなもの、興味があるものを発見するという活動は、新生活に夢を馳せる入学したばかりの児童にふさわしい単元であると言える。

これに対して須本(2010)⁽³⁾は「興味のわいた物を発見するぐらいで十分だ」という教師の配慮を前提に、学び方に慣れるということを中心に学校探検を楽しめたいという単元構想を組んでしまいかねない」という教師の教材観に関する問題点を指摘している。この須本の指摘の通り、「学校探検」の位置が小学校一年生の生活科最初の単元であるとはいえ、子どもが願いをもち、願いを達成させていくことを手段として単元を展開させていくことが望ましいと筆者らも考えている。このような考えに立ち、授業実践をくり返す中で、筆者らは次の2つの問題点を見いだした。

一点目は、何をすればよいか分からず活動が停滞してしまう子どもがいるという現実である。「探検」には楽しいイメージがあるものの、子どもたちに「探検」の具体的経験はほとんどない。そのため意欲は高まっているにもかかわらず、見通しがもてないために活動できない子どもが出てくると考えられるのである。

二点目は、探検したことを仲間に伝えようとしても話し手と聞き手のかかわりが難しいという現実である。話し手が自分の発見を伝えようとしているのに、聞き手は同じ活動をしていないために理解できないこともあり、なかなか反応しない。さらに入学直後の時期の子どもは自分の思いを言いたい気持ちが先行してしまうことも、

相手の話を聞くことが難しい状況に拍車をかけていると考えられる。

そこで今回は、先に述べた二つの問題点を克服するため、一年生の入学直後の単元「だいすき こうようしょうがっこう」において「喜びをクイズで表現すること」を中核に据えた単元を構想し、一年間の実践を通して、その効果を検証し、妥当性を考察することを本研究の目的とする。

ところで、学力に関する各種の調査(平成21年に実施されたPISA調査⁽⁴⁾・平成22年度全国学力・学習状況調査等⁽⁵⁾)の結果により、「コミュニケーション能力の育成」が「新成長戦略(平成22年6月18日閣議決定)⁽⁶⁾」で課題としてあげられている。また「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(文部科学省・平成20年1月⁽⁷⁾)においては、思考力・判断力・表現力などを育むために、「体験から感じ取ったことを表現する。(例)・日常生活や体験的な学習活動の中で感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを用いて表現する」ような学習活動が重要であり、このような活動を各教科等において行うことが不可欠であるとしている。そして、新学習指導要領・生きる力 言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】第2章⁽⁸⁾においても「自分の思いや考えを伝えようとするとともに、相手の思いや考えを理解し尊重できるようにすること」が、コミュニケーションに関する指導を行う際に大切であるとしている。

これらはいずれも、表現力、コミュニケーション能力を育てることの重要性を指摘しているものである。これに対して、自分の発見をクイズにより表現するという今回の提案は、具体的な改善への糸口となると考えられるので、このことについても合わせて考察する。

* 富山市立光陽小学校

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

- (1) 「だいすき! こうようしょうがっこう」の学習を一年間に渡って行い、小単元を3回展開することで、子どもがどのように見通しをもって自分の学習をすすめていくかを明らかにする。
- (2) 「喜びをクイズで表現すること」を中核に据えた単元構想を行い、授業の具体を手がかりに、発言者の思いを共有しあうことが子どもの学習にどのように影響するかを、授業実践を通して分析し、考察することから、望ましい授業モデルを提案する。
- (3) 子どもの課題を「伝えること」とすることによる、表現力、コミュニケーション能力の育成に対する効果について考察する。

2 研究の方法

【研究対象】

富山市立光陽小学校1年(30名)

授業研究単元 第1学年生活科

「だいすき! こうようしょうがっこう」

(全28時間)

【研究時期】

平成22年5月～平成23年3月

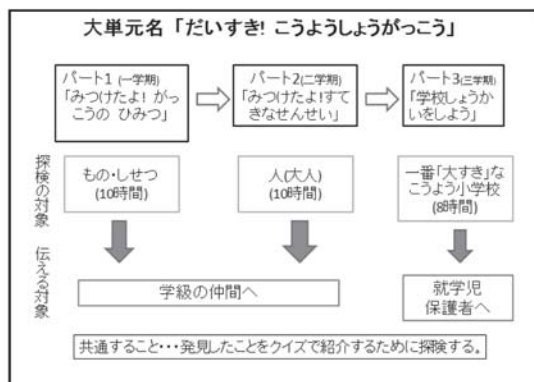
【研究方法】

- (1) 先行研究やこれまでの実践経験を手がかりに、「喜びをクイズで表現すること」を中核に据えた単元構想を筆者らで具体化する。
- (2) 第1筆者が授業実践を行い、VTRや授業記録、ノートを通して詳細な記録を取る。
- (3) 授業実践の結果や記録から、筆者らでその効果を検証、考察する。

III 単元の概要と導入の工夫

1 大単元の概要とねらい

単元名は「だいすき! こうようしょうがっこう」とし、1年間を通した大単元を構想した(図1)。



【図1 「だいすき! こうようしょうがっこう」の大単元構想】

図1に示したように、この単元は3つの小単元から成り、それぞれの小単元を学期ごとに配置した。そして子どもに与える課題は小単元ごとに少しずつ変化させることで、確かな学びとなる状況を整えた。1学期の「パート1 みつけたよ! がこのひみつ」では、対象を「ものやしせつ」を中心として活動を行った。2学期の「パート2 みつけたよ! すてきなせんせい」では、1学期の学びを生かして、対象を「人」に変えて活動した。3学期は、「大すき」という視点から1,2学期の活動を見つめ直す振り返りの活動を行った。また、1,2学期は喜びを伝える対象を「学級の仲間」としていたが、3学期は、「就学児」や「保護者」に変え、表現の仕方の工夫にねらいを置いた。

このように、パートごとに今までの学びを生かし発展させながら学習を進めているが、「発見したことをクイズで紹介する」という子どもの課題は一年間共通している。これは、一貫した課題により、子どもがそれぞれの見通しをもって活動を深めていくことができると考えたからである。

この小単元配列の工夫によって、子どもの次のような成長を期待した。

一点目は、子どもに、これまでの学びを生かしながら活動を自分で発展させていく力が育つことである。学期ごとに調査対象を少しずつ変化させながらも同じ活動を繰り返すことによって、なかなか活動できなかった子どもも次第に自分なりの見通しをもつことができるようになる。そして、前の小単元の経験を生かしながら、今までと違う対象に対して、自主的に活動を発展させながら学習を進めていく姿を期待した。

二点目は、一年間を通しての自分の成長を実感することである。3学期は、喜びを表現する対象を、「学級の仲間」から、就学児や保護者という「他者」に発展させた。それによって子どもたちは、就学児が興味をもち、保護者も納得してくれるような、より分かり易い表現をさらに工夫していく必要に迫られる。一緒に活動している仲間だけでなく、他者から評価を受ける場を設けることで、一年間にいろいろなことができるようになった自分に気付くことを期待した。

2 活動への意欲と見通しをもたせる単元の導入の工夫

子どもが、課題を具体的に把握し、意欲と見通しをもって活動に取り組むことができるように、各小単元の導入を工夫した。ここでは2学期の導入を例として、工夫について紹介する。

はじめに授業者が実際にクイズを出題した。「先生は『ダンスが好きな先生』を見つけたよ。誰かわ

かるかな。」これに対して子どもたちは「どんなダンス?」「□先生だと思うよ。きときと夢体操をのりで踊っていたもの。」と次々に私に質問してきた。それに対して授業者は「とってもすてきなダンスです」「□先生のは体操だよ。まだまだあの程度では問題にならないよ。先生が見つけたのは、もっとかっこいいダンスができる先生だよ。」と、すてきな理由を、子どもたちの質問に応じて具体的に答えていった。「○先生かな。体育の先生だから」「えーっ。わからない。本当にそんな先生がいるの?」と子どもの考えが出尽くしたところで、授業者は自分を指さし、「実は答えは森先生です」と解答した。この答えを聞いた子どもたちは「えーっ」「うそだーっ」と口々に叫び、「踊って踊って」と大騒ぎになった。

その後、「先生は、こんなすてきな先生が光陽小学校にいるということをみんなに知ってもらいたかったのだよ」と、なぜ自分がこのクイズを出題したかを説明した。子どもたちは「先生がダンスを好きだったなんて知らなかった。びっくりした」と反応した。そこで「みんなも、先生が今やってみたいに『すてきな先生』を見つけてクイズで紹介しましょう。」と課題を提示した。

このように子どもたちは、出題した教師の姿を未来(単元展開中)の自分と重ねることで「私も問題を出したいな」「おもしろいクイズを見つけたいな」などと、課題をつかみ、活動の意欲を高めることができた。

・導入の工夫による成長への教師の期待

単元の導入において実際にクイズを出題してみせることにより、何が課題なのかを子どもが具体的に理解できるようにした。それによって子どもが課題を具体的に把握でき、「何をしたらよいかかわからない」という活動の停滞を招くことなく自分の活動に取り組めるという効果を期待した。

また、子どもへの課題を「見つけること」ではなく、「クイズで紹介すること」と提示した。クイズを出題することによって、聞き手が出題者に進んでかわろうとするようにしたのである。これは、入学直後の「相手の話を聞くことが難しい」という発達段階上の問題点を考慮したものである。第1筆者が過去に実践した際に行った「○○を見つけたよ」という話し合いの方法では、話し手は発見した「事実」しか語ることができず、その背景にある思いや自分にとっての意味を伝えにくかった。それで聞き手が反応できず、結果として話し手と聞き手のかかわりが難しかったのである。

聞き手と話し手が互いにかかわり合うためには、話し手が「何を発見して喜んでいて自分なのか」を

聞き手に分かりやすく伝えることができるような手だてを教師が考えなくてはならないのではないかと、それによって、気持ちを共有できる場を設定する必要があるのではないかと考え、今回の方法に踏み切った。話し手がクイズを出題することで、聞き手は、クイズに答えようと必然的に一生懸命話し手の話の聞いたり、なぜそれを問題にしたのかを考えながら質問したりすることになる。それが、仲間の感じ方を分かり合おうとすることにつながり、互いに認め合い高め合うというめざす学級の育ちにつながっていくのではないかと考えたのである。

IV 授業の具体からの考察

1 授業の実際から(事実→考察)

【事例1】1学期「みつけたよ!がっこうの ひみつ」

ここでは、「クイズで自分の発見を表現すること」を子どもに課題として提示した結果、自分なりの目的意識をもって活動する子どもの姿が見られたものの、残念ながら話し合い活動では発言者の思いを共有するに至らなかった事例を紹介する。

「パート1 みつけたよ!がっこうの ひみつ」では、子どもに「学校の中で気になるものをクイズにして、VTRで紹介する」という課題を与えて活動を行った。8/10時を例に考察する。

・洗面所の高さが階によって違うことを紹介した
I児

導入

導入では、まず単元名「みつけたよ!がっこうの ひみつ」を提示した。その後

- 「がっこうのひみつ」を見つけること。
- クイズをつくり、きょうしつのともしちにしようかひすること。
- ビデオでクイズをだすこと。ビデオはせんせい

がとること。
という3つの約束を提示した。子どもたちは、学校中を自由に見て回れることや、クイズを出すという課題にとっても興味をもった様子で、喜んで学校中に移動していった。

I児の活動の様子

I児は始めは友達と共に特別教室や外を見に行き、いろいろな施設を発見して喜んでいて。その活動の際、2階でトイレを使ったI児は足が床につかないことに気付いた。疑問に思ったI児は、階段を登り降りして学校中のトイレを調べて回り、階によってトイレや洗面所の高さが違うことを発見した。「先生、大発見だよ。学校のトイレって大きさが違うんだよ。1階のトイレは私が座っても足がつくけど、2階と3階のトイレは足がつかないの」と

喜んで報告に来たI児。これに対して「すごい発見だね。どうして高さが違うのかな」と教師が聞くと「1年生は背が小さいでしょう。だからトイレが低く作ってあるんだと思う。6年生は背が高いからトイレも高いんだよ。」と得意そうに話をした。I児はこの発見をクイズにすることにしてビデオ撮影を行った。

8/10時の話し合い活動の実際

本単元二人目の出題者として、I児のクイズを紹介することとした。学校施設を使用している時に「あれ、変だな」と思ったことがきっかけで調査活動を始めていることが、一年生の視線で「ひみつ」を見つけることにつながると考えたからである。また、学校中を見てまわったり体をかけて調べたりしているI児の姿が、どのように活動を進めていったらよいか分からない子どもに、活動への見通しをもたせることができるのではないと考えたからである。

・クイズの出題の場面

まずI児がビデオによるクイズを出題した。

〈クイズ〉1階のトイレと2階のトイレは違うところがあります。それは何でしょうか。



【写真1 クイズを出題するI児】

・聞き手がクイズに解答する場面

クイズの出題を聞いて、子どもたちは早速挙手し、答えを当てようと発言し始めた。

- C 1 トイレの部屋の数が違う。
C 2 トイレに飾ってある写真が違う。
C 3 そんなの当たり前じゃないの
C 4 それって女子トイレの話？
I児 男子トイレは分からない。私、男子トイレは入ったことないから。
C 4 じゃ、その問題って女子トイレの話なんだね。そしたらばく分からない。だって女子トイレなんか入れないもん。
C 5 洗面所の高さが、1階は低いけど、2階は高いことだと思います。だって私、それ知っているもん。見たもん。

子どもたちは口々に自分の思っていることを言いながら、それぞれ問題を自分に引き寄せ、クイズの答えを考えていた。

・出題者が思いを語る場面

I児は、「答えは、1階と2階ではトイレの大きさが違います」と解答した。半分ほどの子どもたちは「やった!」「当たった」などと反応したが、半

分ほどの子どもはあまり反応がなかった。答えの意味が理解できなかったと考え、授業者は「Iさん、トイレに行ってみみんなに説明しようか」と促し、全員でトイレに移動して、現場でI児の説明を聞いた。1階と2階を行き来しながら、I児は実際にトイレに座って見せ「1階のいつも私たちが使っているトイレは、座ったら両足がちゃんと床につくでしょう。でも、2階のトイレだと、ほら、足が付かなくてぶらんぶらんになるの。それで測ってみたら、1階のトイレは私の膝くらいの高さだけど2階のトイレはここまで(膝より10センチメートルほど上)の高さなのね。だから2階のトイレが大きいっていうのが答えです。」I児は、自分がなぜトイレの違いに気付いたかを具体的に話しながら、筋道を立ててわかりやすく説明した。聞き手の子どもたちは、自分たちも実際に座ってみて「本当だ。足が付かないよ」と叫んだり、男子トイレを見に行き「男子トイレもそうだったよ。」と報告に来たりして、たいへん活気のある話し合いになったように見えた。

・自分との比較の場面

教室に戻り、授業者は「Iさんのお話を聞いてどうでしたか」と発問した。

- C 6 今までトイレの高さが違っているって知らなかったからびっくりしました。
C 7 男子トイレはどうなのかなと思ったんだけど、男子トイレも同じだったことが分かった。(T 1 それで?) 知らなかったからびっくりした。
C 8 私もトイレの高さが違うことをクイズにしようと思っていたから、あーあと思った。(T 2 何が「あーあ」なの?) だって問題出されちゃったんだもの(涙ぐむ)。
T 3 そうか。C 8さんもトイレのこと知っていたんだね。がんばって調べていたものね。C 8さんの名前もここに書いておくれ。(板書に記名)
C 9 洗面所も高さが違うよ。だってさ、1年生と6年生は背の高さが違うから、1年生用が小さくなっているんだよ。(T 4 それでどう思ったの?) だから高さが違うんだと思いました。

子どもたちは、学年による身長差と学校の施設の造りについて考え、口々に発言した。

【考察】

導入において提示した約束は、1学年の発達段階を考慮し、『平易な言葉で項目も少なく示すこと』に配慮して、授業者が子どもたちに示したものであった。しかし実際の授業では、活動の途中に授業者が「クイズを作るんだよ」「クイズができたらビデオにとってあげるからね」などと、個別に何度も

指導しなくてはならなかった。また、学校中を喜んで見て回っているものの、「どんなことをひみつといえればいいの?」ということに困ってしまった子どもが多く、自分から「みつけたよ!」と宣言する子どもが出て来なかった。これらのことから、「約束」を吟味したとはいえ、掲示物と口頭だけによる提示では、全員の子どもが課題を把握することが難しかったということが言える。

また、クイズを出題する場面では、ビデオによる出題を行った。入学直後の子どもたちがみんなの前で伝わるようにクイズを出題するのは難しいと考えたからである。確かに、子どもたちの反応のよさから、ビデオを使用することによって、学校内の移動できない施設を教室で提示することができたこと、取り直しができるので、みんなの前での発言に慣れない子どもも必要な言葉を落とすことなく出題できることという点では、効果的であったといえる。I児のクイズも、トイレ全体を見渡す角度で撮影したが、具体物が見えるため子どもたちは「トイレ」という話題から外れることなくクイズの答えを考えることができた。しかし、子どもたちの答えは「自分が今までに見たこと」「自分が知っていること」を勝手につぶやいているに過ぎず、「話し手」ではなく「自分が言いたいこと」を発言していた傾向が強い。C4児はI児に質問しているが、「女子トイレの話なら自分は関係ない」と話し合いから抜けてしまいそうな姿勢を見せていることから、クイズに答えることを楽しめないC4児であるといえる。これらのことから、出題者の思いを考え合う場合、I児のクイズの問題がこれでよかったのかということについて考える必要があるといえる。

出題者が自分の思いを語る場面では、実際に現場へ行き、実物を見せながらI児が話をしたことで、子どもたちはI児の話をよく理解した。また「男子トイレはどうなっているんだろう」と、I児の話によって疑問が生じたり、それを解決しようとする姿が見られたりしたことから、新たな視点から環境を見つめ、今後の活動に生かしていくことにつながるという点で効果的であったといえる。どのように活動を進めていったらよいのか分からない子どもに活動への見通しをもたせたいという本時のねらいに迫ることができた時間だったと考える。

しかし、自分との比較の場面になると、I児の話を聞く時間とは全く異なり、挙手が極端に少なくなった。発言も、I児の話を聞いて驚いたという内容に終始した。今までの学校探検の話し合いと似て、友達が発見した事実を聞いた感想であり、I児の話を聞いて自分の活動を見つめ直すことに至っていない。

この原因の一つには、先ほど挙げたI児のクイズの出し方の問題点が挙げられる。ビデオによる紹介

という点については利点があったが、「1階のトイレと2階のトイレは違うところがあります。それは何でしょうか。」という問いかけにはI児の思いが入る余地がない。そのため聞き手の子どもは「トイレの違い」という学校の施設にばかり思いが行きがちで「なぜI児がそれをクイズにしたのか」について考えにくい状況になってしまったと考えられる。I児はノートに、トイレの高さが違うことに気付いたことを記した後に続けて「私たちのことを考えてくれた光陽小学校に、ありがとうございます」と記録していた。このノートから、I児は、トイレの高さが使用者に合わせて作ってあることを発見した喜びと共に、自分たちのことを考えて学校が作ってあることへの驚きや、作ってくれた人への感謝を伝えたかったのではないかと考えられるのである。それを聞き手に伝えるためには、I児と共にクイズの問題を吟味し、「私がトイレで驚いたことは何でしょう」と言葉を変えるなどの、事前段階での個別の支援をI児にしておく必要があったと考えられる。

また、活動の約束の提示の仕方も難しかった。導入時、授業者が例としてあげたのは「学校のエレベーターは何のためにあるのでしょうか」という問題であった。この提示の仕方も、子どもたちは「学校の施設」のみに目を向けがちであった。

学校の施設に対する自分の思いを、入学したばかりの子どもに理解させることは難しい。I児の場合も、果たして「学校を作った人にありがとうございます」というI児の思いを聞き手の子どもたちがどこまで理解できるかについては疑問が残る。

しかし、この「話し手の思い」を理解しなければ、それをもとに自分を振り返ることはできない。1学期の活動は、子どもたちがこの後少しずつ課題を具体的に把握してからはとても活発になったが、それまでは課題の残る実践となった。

【事例2】2学期「みつけたよ! すてきな せんせい」

ここでは、クイズを話し合いの軸にすることで、子どもが互いの思いを分かり合おうと自然に自主的にかかわり合おうとする姿を見せることや、出題者の思いをまず共有しあうことが、子どもに自分の活動を新たな視点から見つめさせ今後の活動に生かしていくことにつながるということが明らかとなった事例を紹介する。

「パート2 みつけたよ! すてきな せんせい」では、活動の対象を人(学校の職員)に変えて活動を行った。7/10時を例に考察する。

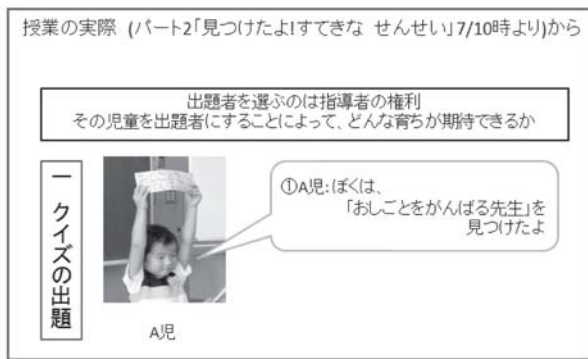
・自分たちのことを考えて一生懸命仕事をしてくださる先生をすてきな先生だと紹介したA児

7/10時は、今まで子どもたちが着目していなかつ

た「仕事」という視点からクイズを作っていたA児を出題者とした。子どもたちが、対象である「先生」を見つめる新たな視点を得ることができるようにしたいと考えたからである。

・クイズの出題の場面

まずA児が「ぼくは、お仕事をがんばる先生を見つけたよ。①」と紹介した(図2)。



【図2 クイズを出題するA児】

・聞き手がクイズに解答する場面



【図3 聞き手がクイズに解答する場面】

すぐにB児が「どこで見つけたの②」と質問してきた(図3)。話し手が誰のことを紹介しようとしているかに興味をもち、自主的にかかわってきたのである。これに対する「学校のいろんなところにいるよ。お外にいることもあるよ③」と話すA児の返事を聞いて、「えーっ、お外にも?」聞き手の子どもたちは、自分が外で会ったことのある先生を口々につぶやき始めた。どの子どもも自分の経験とつなぎ答えを探り始めているのである。

続けてC児が「どんなお仕事をしているの④」と質問してきた。C児は、外でどんな仕事をしているところを見てA児がその先生のことを紹介したくなったのかを考えているととらえることができる。ここでA児は「僕たちのできない、難しいことや力があることを、にこにこしながらやってくれるんだよ⑤」と答えた。「じゃあ、保健の先生かな。いつもにこにこだよ⑥」「力があるのなら男の先生じゃないかな⑦」A児の言葉を頼りに一生懸命考えてつぶやくこれらの友達の様子を、A児はにこにこして

見ていた。A児は、自分の思いを聞き手の子どもたちが理解しようとしていること、そしてクイズを楽しんでいることがとてもうれしかったのだろう。

A児のこの説明は具体的ではないために、A児が紹介したい先生の姿が漠然としていてうやむやになってしまうと考えた授業者は、「Aさん、その先生が何をしておられるところを見たの?」と補助発問をした。A児は「いろいろなことをしている。毎日お掃除をしていて、会ったらにこにこして「おはよう」と言ってくれる。電気も直しているし、花壇をきれいにしているところも、ぼく見たことがあるよ。」と、自分が見つけた先生の姿を詳しく語りはじめた。具体的な姿を聞いて、聞き手の子どもたちの何人かが「分かった。T先生だ」「ぼくも電気を直しているのを見たことがあるよ。」と大きな声で答え始めた。

ここでA児は「僕たちのお世話をたくさんしてくれるから、すてきな先生だと思ったんだよ⑧」と、なぜT先生を紹介したくなった自分であるかを、得意そうに話した(図3)。聞き手の子どもたちは「たくさんお仕事しているよね」「えっ、お世話?」と、思い思いにつぶやいたり頷いたりしながら、A児の話の聞いていた。

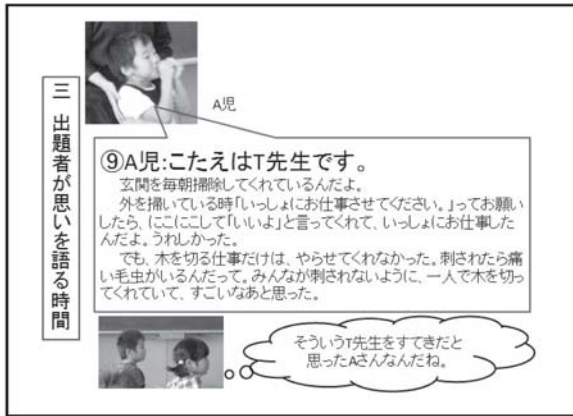
【考察】

注目したいことは、図3の②④⑥⑦の子どもの発言である。この発言は自分の思いだけを語っているものではない。出題したA児が、どの先生のどんなところを「すてきな先生」だととらえたのかを考え、A児の思いを分かろうと質問したり、気持ちを推し量って発言したりしているのである。聞き手である子どもたちの発言は、A児の思いを自分の経験とつなぎながら理解しようとしているものであり、その背景にはまぎれもなくA児に寄り添って考える共感的な思考がある。これらの姿を、自分と重ねながら仲間を理解しようとする自主的にかかわっていかうとする姿であると筆者らは考えた。

・出題者が思いを語る場面

聞き手の子どもたちの発言が一段落したところで、授業者の促しに応じ、A児は「答えはT先生です⑨」と解答した(図4)。「やった!当たった」「えーっ」聞き手の子どもたちは思い思いの反応を示した。その後、A児は、自分がなぜT先生のことを紹介したかったかを話し出した。自分たちができない仕事をにこにこしながらやってくれるT先生のことをすごいと思ったこと、お願いしたら一緒に仕事をやらせてくれてとてもうれしかったこと、自分たちが虫に刺されないように毛虫のいる木をたった一人で黙って切ってくれていたことをA児が話すと、聞き手の子どもたちは、「やさしいねえ」「T先生、大丈夫なのかなあ。」と反応しながら、A児の

話に耳を傾けていた。



【図4 出題者が思いを語る場面】

【考察】

A児が「T先生です」と解答した時、聞き手の子どもたちは「やった!」「えーっ」と大きく反応し、その後静まり返った。このことは、A児の話をしっかりとかきという次の段階に入ったことを意味する。これは、答えがT先生だと思った子どもも違う先生だと思った子どもも、「なぜAさんはT先生のことを「お仕事をがんばっている」と思ったのか」を知りたい、納得したいと願っているからであると考えられる。「みんなでA児のクイズを考える」という過程を通じたことが、「A児の思いを知りたい」という気持ちを必然的に生んできたのである。

A児は「知らないところで、自分たちのことを考えて一生懸命仕事をしてきている」「たいへんな仕事もあるのに、自分にはいつも笑顔でやさしくしてくれる」と、T先生の人柄や姿勢をすてきだと感じたことを語った。A児がT先生の姿を具体的に語ったことは、「何を見てどう思った自分なのか」という自分自身の思いを聞き手に分かりやすく伝えるとともに、聞き手が自分の活動を想起する助けになったと考えることができる。

・自分との比較の場面

授業の後半(図5)では、まずD児が「そうだね、私、毛虫が苦手だからT先生が私たちのためにがんばってくれていることを聞いてびっくりしたよ。すごいなあ⑩」と、自分とつなげて話した。

続けてE児が「お仕事をがんばっているのはT先生だけではないよ。S先生だって、急に雨が降ってきた時、学校中の窓を全部締めて回ったりしていたよ。お外だってほうきで掃いていたよ。他の先生もお仕事をがんばっていると思う⑪」と発言した。

そしてF児は、「私、T先生が毎朝ベランダを通過どこかへ行くのを見たことがある。雨の日はカッパを着ていったよ。どこに何をしに行くのか気になってきた⑫」と発言した。

このように、今まで聞き手だった子どもたちが、

自ら口々に自分の思いを発言してきたのである。



【図5 自分との比較の場面】

【考察】

始めに発言したD児は、A児の「T先生をすてきだと思うよ⑩」という気持ちに共感する発言をしている。D児は、大事に育てていたアサガオに芋虫がついていた時、恐くて水をやれずに泣き出したことがあるほど虫が苦手な児童である。T先生が自分たちのために一人で木を切ってくれていたというA児の話聞き、「えっ、毛虫? T先生大丈夫かなあ。恐くないのかなあ」ととても引きつけられた様子であった。「やさしくお世話してくれる養護教諭」を対象としていたD児だったが、本時の後、T先生に質問に行き、「『長袖を着ているし、軍手をしているから大丈夫だよ』と言われたよ。でも、毛虫にさわってしまうかもしれない。T先生ってすごいなあ」と、自分たちのために仕事をしてくださるT先生の存在を強く意識していった。A児の発言は「自分が知らないところで自分たちのために働いてくれている先生がいた」という驚きを聞き手にもたらしていると考えられることができる。



【写真2 先生に質問する子どもたち】

次に発言したE児は、A児の思いに反論する内容の発言をしている。「答えはT先生です。」という解答を聞いた瞬間「ええっ!」と驚きの声をあげ、怒ったような表情で挙手し続けた子どもでもある。E児は1学期の活動で事務の先生に親切にしてもらい、仲

良くなった経験がある。2学期も事務の先生を対象として活動していたE児は、A児の「おしごとをがんばっている」という出題を強く意識し、T先生だけではなく多くの先生がそれぞれの仕事をがんばっているのではないかという自分の思いを伝えようとした。E児は、「仕事をがんばる先生がT先生だというAさんの考えにはなるほどと思えない。ぼくは全員の先生を調べたい。」と発言し、一貫してA児の話に反論し続けた。本時の後の活動では、学校中の窓を実際に閉めたりT先生といっしょに仕事をしたりと、自分が仕事をするを通して自分の思いを裏付けようと活動をしている。この事実をつないで考えたとき、A児の発言はE児に疑問を生み、E児がその疑問を解決しようと新たな課題をもって活動を進めていくことにつながっていったといえる。

その後発言したF児は、A児の話聞いて自分の経験を想起して問題意識をもった児童である。A児が「すてきだ」と語ったことで、今まで気にしていなかったT先生の姿を自分も毎日見かけていることに気付き、意識し始めることができた。話し合いの後、T先生の後についていき、話をして仲良くなるという活動を進めていった。A児の話は、T児に対して、今まで意識していなかった教職員に目を向けるきっかけとなった。

【事例3】 3学期「学校しょうかいをしよう」

ここでは、1年間の大単元を構想し実践したことを「大すき」という視点で振り返ることを通して、子どもが自分と学校とのかかわりを見つめ直し、自分にとって学校がどんな場所であるのかを意識することにつながった事例を紹介する。

「パート3 学校しょうかいをしよう」では、「大すき こうようしょうがっこう」というテーマのもとに、これまでの活動を「大すき」という視点で見つめ直して活動を行った。学習参観で保護者を対象に出題を行った6/8時を例に考察する。

・自分の教室を「私が学校で一番大すきな場所」と紹介したO児

就学児を対象にしたクイズづくりでは、学校の施設の使い方や教職員の仕事について紹介するクイズが多かった。就学児への学校紹介を強く意識していたのだと考えることができる。そこで、6/8時は、「自分が学校で一番すきな場所」というテーマを直接クイズとしたO児を出題者とした。自分と学校とのかかわりを見つめ直すきっかけとしたいと考えたからである。

・クイズの出題の場面

O児は、友達と参観している保護者に「私が学校で一番好きな場所はどこでしょう」とクイズを出題

した。

・聞き手がクイズに解答する場面

保護者から笑い声起きた。聞き手の子どもたちはいつもと同じように挙手して答えようとしたが、何人かの子どもから「そんなの分かるわけないよ」というつぶやき起きた。

(子どもたち 挙手多数)
 E児 そんなの、分かるわけないよ (つぶやき)。 (どうして分かるわけないの?)
 E児 だってさ、それってOさんの思っていることでしょう。Oさんが好きな場所なんて、ぼくたちが分かるわけないよ。 (保護者から「そうだわ」とささやきの反応)
 O児 Gさん (指名する)。
 G児 その場所がすきなのはどうしてですか。
 O児 友達がいっぱいいるからです。 (わかった。グラウンドだよ) (体育館だって、休み時間にみんな行くよ) (ピロティも一輪車とかできるよ)。

E児のつぶやきに反応した子どもに対し、E児は怒ったように答えた。保護者から「そうだわ」「分からないよね」というささやきが聞こえたが、O児はかまわず、今までの話し合いと同じようにG児を指名した。

【考察】

E児のつぶやきからは、O児のクイズが今までと違い、自分たちが調べてきたことや自分たちが経験したことから、答えを考えることができないことに気付いたといえる。しかしO児は、今までと同じ流れで話し合いを進めていってしまった。今までのクイズとO児のクイズの違いは、保護者には理解できたが、他の多くの子どもたちには難しかったのだろう。

・出題者が思いを語る場面

答えを伝える場面でO児は次のように語った。

O児 答えは1年4組です。(「ええっ」)
 O児 (写真3を見せる。子どもたちが歓声をあげる。保護者からざわめきがおきる。)



【写真3 O児が提示した写真】

O児 これは、私が撮った写真なんだけど、ここに写っているのはいつも一緒に遊ぶ友達です。学校を調べに行っていて写っていない友達もいるんだけど。いつも友達がいっぱいいて、一緒に勉強したり遊んだりできるから。他の場所でも遊ぶことはあるけど。でも教室には私の席があって、朝学校に来たらランドセルとかを置いて、友達と会えるから、私は1年4組が光陽小学校の中で一番好きな場所です。
(ざわめく)

E児 ぼくも1年4組好きだよ。だってさ、友達がいるものね(つぶやき)。

【考察】

子どもたちは「体育館」「図書室」など学校の特別教室を中心に解答していたため、O児の「教室」という解答はとても意外に感じたのだろう。驚いている所にさらにO児が見せた写真3はO児自身が撮影した中から選んだ、生活科の授業中の写真だった。「私が写ってる」「○○ちゃんもいるよ。ピースしてる」と大騒ぎになったのは、子どもたちが「O児の大好きな場所に自分がある」ということを喜びとして感じ取ったからだろう。

O児は一見淡々としているように見えるがそうではない。実はO児は入学当初から、涙ぐんでいる友達に寄って行ってそっと手をつないだり、「だめだよ」と大勢に注意されている友達がいて「でも○○さんは〜だったからこうしたんだよ。」と気持ちを代わりに伝えてあげたりするような子どもであった。そんなO児がゆっくりと言葉を選びながら話し始めたのである。この姿から、聞き手の子どもたちは、O児がどんなに友道を大切に思っているか、一緒にがんばる仲間がいることがどれほどうれしかいということを感じとっていったと考えられる。クイズの正解を求めるのではなく、相手の考えや感じ方に共感する時間として「解答の時間」が大切なことが、「そんなの分かるわけない」と一言も質問しなかったE児が最後につぶやいた言葉から伝わってきた。

・自分との比較の場面

E児の発言から、「私も教室が好き」という発言が続いた。O児に反対する発言はないまま、本時は終了する。

【考察】

本時は、静かな雰囲気の中で終了した。E児は「図書室に本は何冊あるでしょう」という問題づくりをやめ、「ぼくと一番仲良しの先生は誰でしょう」と事務の先生を紹介する問題をつくり始めた。また、その後14名の子どもたちが「私が好きな場所はどこでしょう」「ぼくが一番好きなのは体育館です。それはどうしてでしょう」など、自分と学校とのかかわり

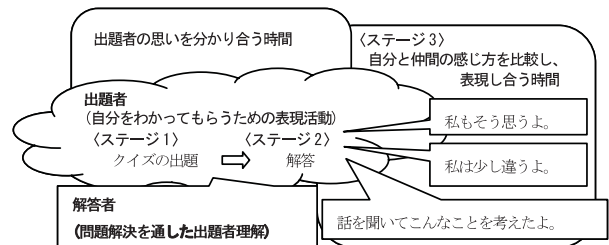
をクイズにした問題を作り始めた。このことから、O児のクイズに答えるという活動を通して子どもたちの学校を見る視点を変えることができたといえる。

2 実践を通して見えてきたこと

(1) 話し合い活動の流れのモデル化

発言者の思いを理解し合い、それを視点として自分の思いを話し合うことが、本時のねらいに迫るために大切だと考える。クイズを話し合いの軸にすることで、子どもは、互いの思いを分かり合おうと、ごく自然に、そして自主的に、かかわり合おうとする姿を見せた。

この3つの事例を整理すると、それらの共通点から次のようなパターンにまとめることができる(図6)。



【図6 話し合い活動の流れのモデル】

・モデル図(図6)についての説明

〈ステージ1〉 話し手による「クイズの出題」からスタートする。聞き手が話し手に質問し、話し手がそれに答えながら、みんなでクイズを考えることを楽しむ段階である。
友達のクイズを考えることを通して、自然に自発的に、仲間が何を考えているのか、何を伝えようとしているのかを推し量り、理解しようとする時間になる。
このステージ1では、話し手が話し合いの中心となる。そのため、話し手は安心して自分の思いを表現することができる。それに対して聞き手は自分の思いを強めるのではなく、まず話し手が何を伝えようとしているのかを一緒に考え、理解しようとする時間になる。

〈ステージ2〉 話し手にとって、なぜこのクイズを出したのか、どんな思いがこのクイズの背景にあるのかを表出する時間である。聞き手は、今まで自分が考えていたこととつなげて、納得したり驚いたりしながら解答を聞く。そして、みんなで、なぜ話し手がそのクイズを作ったのかを理解し合う時間である。

〈ステージ3〉 クイズの解答の後、今度は聞き手が自分の考えや思いを伝え合う場が展開される。話し手の思いや考え方をみんなで理解した上で展開されるので、視点が明確でしかも共通しているため、自分の活動や経験を新たな視点から見つめ直した思いを伝え合い聞き合う時間が展開されることになる。
このように後半部分の話し合いは、出題者と自分の思いを比較しながら、自分とつなげて自分の思いを語ったり、今後の自分の活動についての見通しや意欲を紹介し合ったりする場となる。

※ この中の、ステージ1及びステージ2の話し合いでは、話し手が紹介したいことは何かを軸にして話し合いが展開する。クイズで紹介することで、聞き手の子どもたちは、話し手の考え方や感じ方をわかっていくと自主的にかかわっていく（ステージ1）。そして、解答を必然性をもって聞くことになる（ステージ2）。すなわち出題者理解をすることができるのである。

この大単元で行った話し合い活動の特徴は、この3ステップを常に繰り返していたことである。この繰り返しによってパート1ではなかなか学習の流れを理解できなかった子どもたちが、少しずつ話し合いの方法を理解し、見通しをもって学習に積極的に参加できるようになっていった。それが、一人一人の学びの定着につながったのではないかと考える。



【写真4 話し合い活動の様子】

2 話し合い活動のための教師の支援

話し合い活動には本時のねらいがある。そしてねらいを達成するためにまず、指導者が、今日は『この子ども』を核にして『この問題』について話し合い活動を行おうと構想する。

次に、出題者の児童に個別の支援を行う。聞き手の子どもが理解できるクイズになっているかを確認したり、大きな声で分かりやすく話す練習をしたりする。この支援を、集団としてではなく個別に行うのである。そうすることで出題者の子どもは、本時の自分の活動に見通しをもち、自信をもって出題できるようになる。そして、実際に出題することで、自分が伝えたいことを仲間が分かってくれた、自分もみんなの前で堂々と話ができたと、という成就感を味わうことができるのである。

これらのきめ細かい支援によって、聞き手の子どもたちは問題を確実に理解し、クイズを楽しむことができる。それとともに、聞き手は出題者を『すてき』だと感じ、自分も出題者になってみんなにクイズを出したいという強い願いをもったり、出題者を

モデルとして活動したりすることにつながるのである。この授業では、出題者の子どもの姿が教材となるように、出題者が自分を表現できるように支援しておくことが、ねらい達成のために欠かせないのである。

V 単元全体を通しての考察

1 単元を通しての子どもの育ち

K児の事例

ここでは、継続的に記録してきた観察対象児の中からK児を例に考察する。

(1) 一学期までのK児の育ち

【図7】に、一学期までのK児の育ちを示す。

- ①入学前
人前では全く話さなかった。個別に助言をもらったり一緒に活動してもらったりしながら先生と共に活動していた。遊びでは、仲のよい友達について歩いていた。(母親の話)
- ②第一学年 入学時
一カ月ほどの間は、母親に手を引かれ、涙ぐんで登校していた。隣の席のO児がよく声をかけてくれ、休み時間も手をつないでトイレに連れて行ってもらったり、絵を描いて一緒に遊んでももらったりしていた。自分からはほとんど話をしない。
- ③一学期 5月の連休が終わった頃
笑顔がみられるようになってきたが席替えをしてO児と離れると、再び涙ぐむことが増えた。生活科の「みつけたよ! がっこうのひみつ」の学習に入る。K児はO児の後について歩き、ノートも「みつからない」の記述が続く。
- ④一学期 7月
一学期を通して、挙手して発言することはなかった。指名すると小さい声で話をする。生活科の活動では、「てんじょうにドアをみつけたよ」などと記録することがあったが、O児と同じ記述であった。クイズは作ることができなかった。

【図7 K児の一学期までの育ち】

【考察】

入学前から、集団の中で周囲の人に積極的に働きかける方ではなかったK児。入学後はそれに加え、新しい環境になかなか慣れることができなかった。また、自分から周囲の子どもに働きかけることができないため、新しい友達がなかなかできなかった。隣の席でいろいろと声をかけてくれたO児の存在が学校でのK児の居場所を作っている状態が長く続く。席替えによりO児と席が離れてしまうと、再び一人になってしまったという意識が強くなった。しかしここでも自分から他の友達に声をかけることはなかった。

生活科の学習では、活動の様子から、O児が興味を

もったところを一緒に見て回っている状態であるところとられ、自分の考えや興味があることを対象に働きかけているK児であるとは考えにくい。

パート1の学習が終わった一学期終了時においても、新しい友達は増えなかった。知らない教職員や友達に自分から働きかけることが苦手であることが原因であると考えられる。生活科の学習の課題は把握できているのに、黙って見ているだけなのは、自分から環境に働きかけることができないためだと考えられる。学習時間、指名しての発言で、正確に答えることができるが小さい声で話すのは、自信がないためだと考えられる。

(2) 二学期のK児の育ち

【図8, 9, 10】に、二学期のK児の育ちを示す。

⑤二学期 9月

生活科「みつけたよ！ すてきなせんせい」の学習を開始する。ノートを見ると、始めは対象を固定せずいろいろな教職員を調査しているが、次第に図書館司書の記述が多くなっていく。

9月24日に一度だけT先生を対象に活動し、「水やりがうまい。みんなの学校をきれいにしてくれている。掃除をしている」と記録した。しかし継続せず、次の活動では養護教諭など他の先生を対象とした活動となった。

9月27日の朝、K児は「クイズができたよ」と担任に初めて報告にきた。図書館司書を対象にしたクイズで「パソコンや字がうまい、本を探すのがじょうず」という問題であった。

【図8 話し合いまでのK児の育ち】

【考察】

K児のノートを見ると、対象としている教職員はいつもO児と同じになっている。また図書館司書を対象として作ったクイズは、見た事実をそのまま述べたものだった。この段階でも、自分の問題をもって活動しているというより、O児とともに歩き回り、事実を見て回っている状態のままであると考えられる。

⑥二学期 9月27日

A児を出題者とした話し合い活動を行った(事例2)。自分を振り返って話し合う場面で、E児がA児の考えに反対しているのを聞いていたK児は、多くの参観者に囲まれる中、突然挙手した。そして「T先生がいすを壊しているのを見た。ぼくもAさんと同じで、T先生はすてきな先生だと思う」と発言した。E児が反対意見を述べたがひるまず、24日に見たT先生の姿を具体的に説明しながら「T先生は、僕たちがけがをしないように、壊れた椅子をすてられるようにしていた。ぼくも、Aさんと同じで、T先生はすてきな先生だと思う」と最後まで自分の考えを話した。

【図9 話し合いでのK児】

【考察】

いろいろな教科での授業では「正しく解答しなければならない」という思いをもってしまいがちな1学年の子どもたちにとって、クイズに解答するという場の設定は、答えが当たらなくても失敗ではないという安心感を与え、自分の思いを自由に話す雰囲気を生み出すことができる。緊張感が強いK児も、クイズに正解したいという思いをもって、楽しみながら話し合いに参加することができたと推察される。

K児は、24日に自分が見たT先生の姿を語った後、「ぼくたちのために仕事をしている」と、初めて事実以外の自分の考えを述べている。そして、E児の「他の先生も仕事をがんばっている」という反論に対して「でもT先生も僕たちがけがをしないようにお仕事をがんばっているから、ぼくはすてきな先生だと思う」と、自分が見たT先生のいろいろな姿を話しながら何度もくり返してはっきりとした口調で言い切った。自分が見た事実と同じ事実を見ていたA児が「T先生はすごい先生だ」と語ったことが、K児に、自分の思いを言語化させ、「T先生をすてきだと思った自分」に気付くきっかけになったと考えることができる。K児は、A児の話聞きながら自分が見たT先生の姿を思い起こし、A児と同じ視点でT先生の姿を見つめ直したのだろう。そしてA児に共感したK児は、自分と同じ感じ方をした友達がいるという安心感に支えられて、初めて挙手し自分の思いを伝えたと考えることができる。

⑦二学期 9月27日以降

生活科では、K児は初めてO児と離れ、T先生を対象とした活動を始めた。始めは黙ってT先生の仕事を見ていたが、「その袋はどうするの?」と質問したり「いっしょにお掃除してもいいですか?」とお願いしたりと、他から促されることなく進んで会話することができるようになった。またT先生を対象としている子どもたちとも「すごいねえ」「びっくりした」と笑顔で会話するようになり、表情が豊かになっていった。また、廊下でT先生とすれ違おうと「今から何のお仕事をするの?」「体育でドッジビーをして、ぼくのチームが勝ったんだよ」と話しかけたり、教室の黒板が壊れた時、一人でT先生に「教室の黒板を直してください」と頼みに行ったこともあった。

そして「ぼくもクイズを出したい」と願い、司書の先生を「本のことは何でも知っている先生」として紹介しようと一人で調査に行くなど準備を始めた。話し合い活動では「Yさんの話を聞いて、もっと見つけられるような気がしてきた」と、友達の話を聞いて考えたことを挙手して紹介したり、自分の考えを、友達との異同を明らかにしながら分かりやすく伝えたりするようになった。

休み時間の様子も大きく変化し、友達の側で様子を見て、「今から何するの?」「ぼくもそれ知ってる。おもしろいよね」と話しかけるようになった。男子の友達が増え、サッカーやジャングルジムに自分から友達を誘い集団で遊ぶようになった。「下校後、友達と遊ぶようになった」「学習参観で何度も手を挙げて発表しているのを見てびっくりしました。」と母親もたいへん驚いていた。

【図10 話し合い後のK児】

【考察】

たくさんの人の前で自分の思いを伝え、友達とかかわりあうことができたことは、K児にとって大きな自信になったのだろう。自分が思ったことを相手に伝えることで、同じ思いの友達が共感してくれたり違う考えの友達が反応してきたりして、自分の考えを誰も「間違っている」と攻めないことは、K児に安心感をあたえることにつながったと考えられる。

また、話し合い活動の後、T先生の仕事の様子を見たり手伝いをさせてもらったりすることを通してK児は、T先生と仲良くなったり学校のいろいろなところへ一緒に行ったりと学校中を笑顔で歩き回るようになった。学校という環境に自分から働きかけ、温かくかかわり返される経験を積んだことが、K児に自信と安心感を与えたと考えられる。

(3) 三学期のK児の育ち

【図11】に、三学期までのK児の育ちを示す。

⑧三学期
生活科の活動では、「お金を払わなくても好きな本を家へ持って帰って読める図書室」を、自分が学校で一番驚いたこととして紹介しようとして、一人で準備をしていた。友達と活動しないのか授業者が尋ねると「友達がいたら答えが分かっちゃっておもしろくないから秘密で写真を撮るの。」と笑顔で答えている。司書にも一人で取材のお願いをしたり質問したりしたそうである。就学児に出す問題づくりでは「まだ入学していないから、学校にどんな部屋があるか分からなくて答えられないかもしれない」と、写真による三択クイズを出題することにした。就学児との集会では司会に立候補し、参観者の前でクイズ出題と共に進行を果たしている。

【図11 3学期のK児の育ち】

【考察】

一人で取材活動をしていた背景には、みんなとかかわれないのではなく、「答えを知っていると楽しくない」という気持ちが働いている。また、「就学児が答えられる問題づくり」をしようと、相手の立場を考えたアイデアを出して準備を進めている。こ

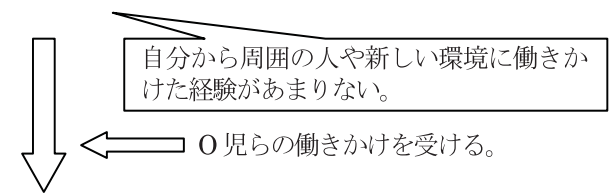
のようにK児は、クイズに答える相手が楽しいと思うように配慮して活動を行っていた。これは、クイズによる話し合い活動を自分が楽しむことができたと共に、クイズを出題する立場と出題される立場の両方を経験したことによって、聞き手が聞きやすいような表現のしかたを工夫しようとする気持ちを育むことができた結果であると考えられる。

(4) 一年間を通してのK児の育ち

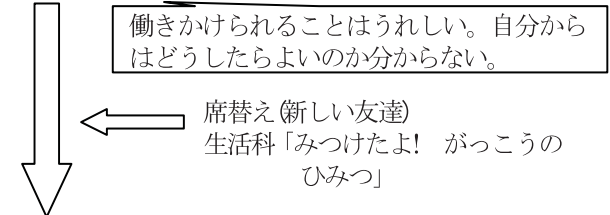
【図12】に、K児の活動の変化をまとめる。

K児の活動の変化

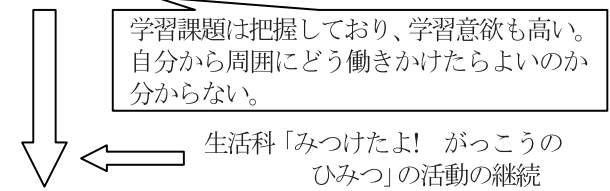
① 集団の中での自主的な活動がほとんど見られない



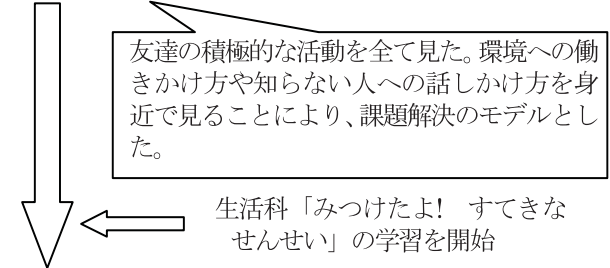
② 周囲からの働きかけを待つ



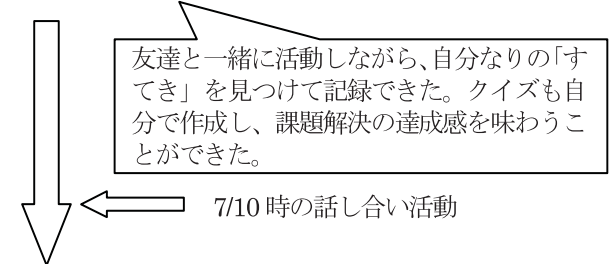
③ 頼りにしている友達についていく



④ 友達と同じ「がっこうのひみつ」を記録する。



⑤ 自分なりの「すてき」を見つける。



- ⑥ 話し合い活動の「自分との比較の場面」で挙手し、出題者と同じ考えだという自分の気持ちを、自分の経験を根拠に具体的に伝えながらはっきりと表現する。反対の考えの子どもともかかわる。

今までの話し合い活動で、「〇〇な先生」と自分の思いを表現するクイズを聞き、表現の方法を理解してきた。今回の話し合いでは、自分が見たことがあるT先生を「お仕事をがんばっている」と表現したA児のクイズが、K児の感情を言語化した。自分もT先生を見たという経験と、A児と自分の思いが同じだという気づきが、K児に自信を与えた。また、クイズという安心感、繰り返し経験した話し合い活動への見通しが、K児の、挙手して自分の思いを表現したいという気持ちを生み出した。

- ⑦ 自分から、周囲の人に働きかけるようになる。

O児と離れ、T先生を対象として自分の考えによる活動を開始した。A児たちと共感したことを笑顔で話し合うことで、友達に自分の思いを表現しそれを受け入れてもらえる喜びを味わうことができた。また、友達に支えられながら年上のT先生に自分から働きかけることもできた。そしてT先生がいつも笑顔でやさしく自分と話をしてくれることで、大人とのかかわりに自信をもつことができ、いろいろな先生と進んでかかわるようになった。友達とも、笑顔で話しかけ笑顔でかわり返される経験を積み、次第に自分から友達を遊びに誘い、楽しく過ごす経験をたくさん積むようになった。

- ⑧ 自分の考えをもち、積極的に活動する。相手の立場を考えて表現方法を変化させたり、積極的に集団を動かそうとしたりする。

自分から働きかけ働き返されるという経験を積んだことで、K児は周囲とかかわることの楽しさを味わった。それが、自分も相手も楽しめるように相手の立場を考え、活動を工夫するという方向に発展していった。

【図12 K児の活動の変化】

【考察】

2人兄弟の長男であるK児は、入学前、家庭でも保育所でも、周囲から働きかけられることが多い子どもだった。自分から働きかけた経験が少なかったことで、どのように自分から周囲に働きかければよいかわからなかったと考えることができる。

入学して周囲が新しい環境や友達に囲まれたときも、K児はどのように周囲とかかわればよいかわ

からず、働きかけに応じて生活している。生活科の学習でも、一学期はO児の後ろをついていく形で活動している。しかしそこでK児は、O児が周囲の人に何と言って話しかけ、どういう会話をし、どのように周囲の人や環境とかかわっていくかをつぶさに見ることになった。自分の考えでの活動ではなかったが、一学期のO児の姿を見ることは、K児にとって活動のモデルを身近に見るという大切な経験となった。

K児にとって転換のきっかけとなったのは2学期の7/10時の話し合い活動である。しかし、それ以前に同じクイズ形式の話し合い活動を何回も経験していたことが重要であったと考えることができる。まずK児は、同じクイズ形式の話し合い活動を何度も経験することを通して、話し合いの進め方について見通しをもっていた。また、話し合いでは、友達が共感してくれること、友達と違う考えを言っても否定されないことも経験していた。また、1学期の経験から活動の進め方も理解しており、2学期は友達の後について行ってはいるものの、自分なりの発見をすることができていた。それが、A児のクイズを考えることを通して、自分と同じ感じ方をした友達がいることに喜びと自信をもち、自分の考えを表現したいという強い気持ちに押されるように自ら挙手したと考えることができる。

この話し合いをきっかけに、K児は自分から進んで周囲に働きかけ、自分の世界を広げていく。自分から働きかけ、働き返される楽しさが、K児の活動を後押ししていった。

3学期の表現する対象を変えた活動でも、K児は相手に合わせた表現を考えたり自分も相手も楽しめるように工夫したりする姿を見せている。

これらの一年間を通してのK児の変容から、「同じ活動をくり返し行うことで、子どもは、活動のモデルを見たり次の活動への見通しをもったりすることができ、安心して自主的に活動を進めていくこと」「クイズを出題するという表現が、話し合いの緊張感を感じさせず、共感と違いを認める気持ちを生むこと」「クイズを出したいという気持ちに支えられ、子どもは聞き手に伝わるように伝え方を工夫していくこと」が明らかになった。

2 学級全体の自己評価から

ここでは、学級全体の育ちを、子どもたちの自己評価を手がかりに考察する。

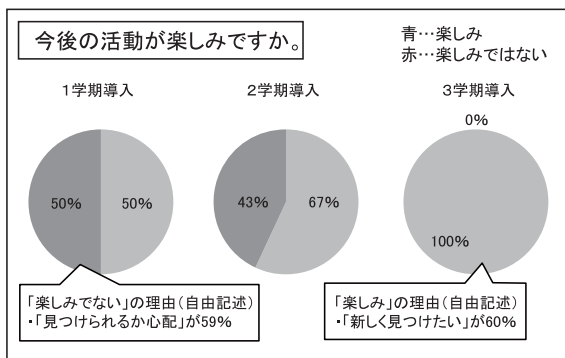
・小単元導入時の自己評価

毎学期、小単元導入時に、「今後の活動が楽しみですか」という自己評価を行った。

【表1 子どもの自己評価】

子どもの自己評価		
1 本単元の学習を楽しむことができたか。		
1学期の自己評価		
	楽しみ・楽しかった	楽しみでない・楽しくなかった
導入	15人	15人
終末	21人	9人
2学期の自己評価		
	楽しみ・楽しかった	楽しみでない・楽しくなかった
導入	17人	13人
終末	21人	9人
3学期の自己評価		
	楽しみ・楽しかった	楽しみでない・楽しくなかった
導入	30人	0人
終末	28人	1人
2 学習が「楽しみ」または「楽しむことができた」理由(自由記述)		
2学期の自己評価		
	見つける(活動)が楽しみ	クイズ(話し合い)が楽しみ
導入(「楽しみ」と答えた児童17名中)	17	1
終末(「楽しかった」と答えた児童21名中)	21	14

【表1】の、単元導入時に「今後の活動が楽しみかどうか」を自己評価した結果をグラフに表したものが【図13】である。

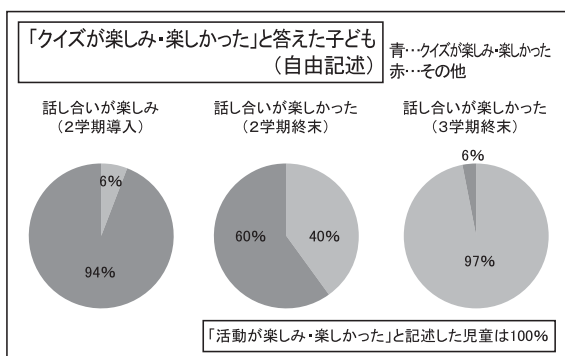


【図13 今後の活動が楽しみな子どもの割合】

1学期初めての学校探検では、活動が楽しみだと答えた児童は半分の15名。しかし、学期を追うごとにその割合は増えていき、3学期導入時には、全員が「学習が楽しみ」と自己評価している。少しずつ変化を付けながらも同じパターンで学習を進めたことにより、活動に具体的な見通しと自信をもつことができ、それが学習への期待となったことが窺える。

・クイズに付いての自己評価(自由記述による。)

【表1】の、クイズについての自由記述をグラフに表したものが【図14】である。1学期は入学直後で自由記述がまだまだまらない状態であるため、2学期以降の自由記述をグラフ化した。



【図14 クイズについての自己評価】

2学期の導入時に「クイズが楽しみ」という記述をした子どもは6%だった(グラフ左)。しかし単元終了後は、40パーセントの子どもが、また、3学期の単元終了後は90%以上の子どもが、「クイズが楽しかった」「もっと話し合いをしたかった」と自己評価している。直接「話し合いをしたい」と訴えてきた子どももいた。クイズをみんながいっしょに考えることにより、自分を安心して表現したり、価値を認め合う楽しさを味わったりすることができたのだと考えることができる。

VI まとめ

1 結論

- (1) 「喜びをクイズで表現すること」を中核に据えた単元を構想し、実践することは、発言者の思いを共有しあうことにつながる。子どもは、「みんなが自分をわかろうとしてくれる」と、安心して自分を表現できる。またそれは、学級の仲間づくりにつながる。
- (2) 「クイズ」という同じパターンによる単元を学期ごとに3回展開することで、子どもは期待と、自分の活動への見通しや工夫への意欲をもって活動でき、それが充実した活動につながる。
- (3) 子どもの課題を「伝えること」とすることによって、子どもは自分を積極的に表現しようとし、紹介の仕方を工夫したり相手によって表現方法を変えたりして、自分の思いをわかりやすく伝え、わかってもらおうとする。また、相手の反応を確かめたり、相手の考えを理解しようとしたりして、進んでコミュニケーションを図ろうとする。その際、導入で、指導者が見本を示すことが効果的である。
- (4) クイズによって自分の思いを表現する話し合い活動を構想する時、出題者の子どもに対して、表現方法などを事前に個別に支援しておくことによって、出題者の子どもは自信をもって自分の思いを表現し、仲間が自分の思いを分かってくれた、みんなの前で堂々と話げできた、という成就感を味わうことができる。また、聞き手の子どもたちも、クイズを楽しみながら、自分も出題者になってみんなにクイズを出したいという強い願いをもったり、出題者をモデルとして活動したりすることにつながる。

2 残された問題点

同じパターンの学習を3回繰り返すことで、今回はこのような学習が成立した。しかし1学期の最初は、「友達の思いを共有する」ことには至らなかった。発達段階を考慮し、1学期は「表現」まで行わ

ず、課題を変えるなど、発達段階を考慮した対応をする必要があるという点で課題が残る。さらに授業実践を通して、改善を試みたい。

【引用文献】

- (1) 谷川彰英 他20名 (2011) 東京書籍「あたらしいせいかつ 上」6-15
- (2) 片上宗二 他18名 (2011) 学校図書株式会社「しょうがっこうせいかつ 上」14-27
- (3) 須本良夫 (2010) 「ごっこ活動における視点を活用した学び ―学校探検 小さな先生登場の事例を通して―」日本生活科・総合的学習教育学会誌『せいかつ・そうごう』第17号, 58-63
- (4) 国立教育政策研究所編 (2010) 「生きるための知識と技能④―OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2009年調査国際結果報告書―」
- (5) 文部科学省 (2010) 「平成22年度全国学力・学習状

況調査」

- (6) 内閣府 (2010) 「新成長戦略」
www.kantei.go.jp/jp/sinseichousenryaku/sinseichou01.
- (7) 文部科学省(2008)「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/200801
- (8) 文部科学省 (2011) 「新学習指導要領・生きる力 言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】」第2章
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/genngo/1301088.htm

(2011年 8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

2009年度検定小学校教科書における道徳教材

広瀬 信

Moral Educational Materials in Primar School Textbooks Authorized by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in 2009

Shin HIROSE

キーワード：小学校教科書 道徳教育

Keywords：primary school textbooks, moral education

はじめに

2008年版小学校学習指導要領は、全教科・全活動の「指導計画の作成と内容の取り扱い」に、「第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、〇〇科（〇〇活動）の特質に応じて適切な指導をすること」という指示を書き込んだ。これは、2006年に全面改定された新教育基本法が、第2条で、「教育は……次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」として、議論をよんだ愛国心条項（「我が国と郷土を愛する」）や「伝統と文化」、「公共の精神」など、5号からなる多数の教育目標（徳目）を定め、さらに第6条で、「法律に定める学校」では「教育の目標が達成されるよう……体系的な教育が組織的に行われなければならない」と定めて、その教育活動を第2条の目標でしぼったこと、これを受けて2007年に改定された学校教育法第21条で、教育基本法第5条に新たに規定された義務教育の目的の具体化として、10号からなる義務教育の目標を法定し、義務教育は、これらの「目標を達成するよう行われるものとする」と、法定目標によるしぼりをかけたこと、2008年版小学校学習指導要領が、「これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする」（総則）として、学習指導要領に掲げる目標が、達成目標であることを明確にしたことの延長線に位置づく、国家主義的道徳教育の強化のための措置である。全教科の中で道徳教育の指導を義務づけるというこの手法は、戦前の国家主義的天皇主義的道徳教育の「聖典」とされた教育勅語の発布（1890年）を受けて、小学校現場に国家主義的天皇主義的道徳教育を徹底させるため、1891年の小学校教則大綱に「徳性ノ涵養ハ教育上最モ意ヲ用フヘキナリ故ニ何レノ教科目ニ於テモ道徳教育国民教育ニ関連スル事項ハ殊ニ留意シテ教授センコトヲ要ス」（第1条）と定めたことに倣ったものである。

2008年2月15日に改訂案が公表されて以降、3月28日告示に至る小・中学校学習指導要領の制定過程で異様な

政治的圧力が加えられたことも指摘しておかなければならない。2008年3月28日付の北日本新聞が「不透明な“土壇場”修正」と報じたように、特定の「政治勢力の介入」によって、2月15日公表の改訂案の「総則」の道徳教育の目標の部分に「我が国と郷土を愛し」の文言が加えられ、小学校音楽で君が代を「歌えるよう」指導すると特記されるなど、愛国心教育をより強化する内容に修正された。記事にはないが、学習指導要領に掲げる目標が達成目標であることを明確にした、「これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする」（総則）の部分も修正された部分である。介入したのは「日本会議」で、副会長（小田村四郎元拓殖大学総長）が、「教基法改正に当たり問題となった『愛国心』とは、帰するところ命を棄てて国を守るといふ国民精神に他ならない」（『日本の息吹』2007年1月号）と公然と主張している団体である。

日本会議機関誌『日本の息吹』2008年3月号によれば、日本会議国会議員懇談会（平沼赳夫会長）の教育刷新委員会（衛藤晟一会長、赤池誠章事務局長）が文科省に、「新教育基本法、学校教育法に定められた教育の目標に基づき、学習指導要領に児童生徒が必ず身につけるべき達成目標としての性格を持たせること」、学習指導要領の改訂は「新教育基本法、学校教育法の教育目標に定められた愛国心や公共の精神、規範意識、宗教に関する一般的な教養などの理念に基づいた改訂とすること」などと申し入れたこと、会員に、2月15日公表の改訂案に対するパブリックコメントとして、文科省に「意見をどしどし送らしましょう」と呼びかけたこと、そして、上記の「不透明な“土壇場”修正」が、日本会議事務局が作成した「学習指導要領改訂にあたり16項目の改善点を提案する」¹⁾（児童生徒が必ず身につけるべき達成目標としての性格をもたせること／全ての学校段階の、全ての教科、道徳、特別活動において「愛国心」を養成することを目標とすべきである／心から国歌を斉唱できるようになることを目標とすべきである）に見事に沿ったものであることを確認できる。2008年版の小・

中学校学習指導要領は、このように右翼的な政治勢力の圧力による修正を経たものとなったのである。

2008年2月、教科用図書検定調査審議会で、教科書検定手続きの改訂の検討が開始され、同年12月に「教科書の改善について——教科書の質・量両面での充実と教科書検定手続きの透明化——（報告）」が出されている。同報告は、「教育基本法や学校教育法の改正で明確に示された教育の理念や目標を達成し、新学習指導要領の総則に示された教育課程編成の一般方針や各教科の目標・内容等を適切に反映した教科書が提供されることが必要である」として、それに沿った義務教育諸学校教科用図書検定基準の見直しを提言するとともに、そのことを教科書発行者に徹底するために、「教科書発行者は、今後の教科書の著作・編集に当たり、教育基本法や学校教育法の改正で明確に示された教育の理念や目標、新しい学習指導要領に示された各教科の目標、内容等を正確に理解することが求められる。また、学習指導要領の記述の意味や解釈などの詳細を説明した『解説』についても十分に理解し、これを活用して、教科書記述に反映していくことが求められる。」とした。

この報告に沿って改訂された義務教育諸学校教科用図書検定基準は、「基本的条件」として、「教育基本法及び学校教育法との関係」（教育基本法第1条の教育目的及び同法第2条に掲げる教育の目標に一致していること。また、同法第5条第2項の義務教育の目的及び学校教育法第21条に掲げる義務教育の目標並びに同法に定める各学校の目的及び教育の目標に一致していること。）、「学習指導要領との関係」（①学習指導要領の総則に示す教育の方針や各教科の目標に一致していること。②小学校又は中学校学習指導要領に示す目標に従い、その内容及び内容の取り扱いに示す事項を不足なく取り上げていること。③学習指導要領に示す目標、内容、内容の取り扱いに照らして不必要なものは取り上げていないこと。）を上げ、厳重にしほりをかけた。

さらにこれを徹底するための措置として、2009年4月1日、教科用図書検定規則実施細則を改訂し、検定申請の際の添付資料として、「編修趣意書」、「学習指導要領との対照表」等を定め、「編修趣意書」では、「編修の基本方針」欄に、教育基本法第2条に示す目標を達成するために編修の基本方針とした点を、「対照表」欄に、教育基本法第2条の第1号から第5号までの各号毎に、その目標を達成するために編修上特に意を用いた点や特色、並びにそれに対応する箇所及び行を、「上記の記載事項以外に特に意を用いた点や特色」欄に、教育基本法第5条に示す義務教育の目的や学校教育法第21条に示す義務教育の目標などを達成するため、編修上特に意を用いた点や特色を、また、「学習指導要領との対照表」には、学習指導要領の内容および内容の取り扱いとの対照について、該当頁及び行を記入させることにした。教育基本法、学校教育法、学習指導要領に定める「道徳心」、

「公共の精神」、「伝統と文化」、「我が国と郷土を愛する」（愛国心）などの国定の徳目をすべての教科書に盛り込ませるため、国家権力が教科書発行者をがんじがらめにしほりつける措置である。

本稿は、このようにして作成され、2009年度の教科書検定に合格した小学校教科書における道徳の扱いがどのようなものとなっているのかを、当該項目が学習指導要領でどのように位置づけられ、「内容の取り扱い」でどのように規制されているのかについても必要に応じてふれながら、調査・分析することを目的とする。その際、①上からの国家主義的道徳教育の押しつけによって教科書がどのようにゆがめられているのかと合わせて、②これらの教科書を使って、民主的道徳教育の立場から教科書における道徳教育をどのように進めればいいのか、その可能性と留意点について、生き方に関わる様々な内容を視野に入れて検討したい。

調査・分析の対象にしたのは2009年度教科書検定に合格したすべての（信濃教育会出版部の理科、生活は除く）小学校教科書の見本本（国語5社、書写6社、社会5社、地図2社、算数6社、理科5社、生活7社、音楽3社、図画工作3社、家庭2社、保健5社）で、富山市教育センターで閲覧した。各教科書発行会社が道徳教育を意識した箇所を知るために、各社のホームページに掲載されている内容解説資料（「検討の観点と特色」等）を参照した。なお、それ以前の教科書と対照するために富山市教育センターで閲覧できた2003年度教科書検定合格本は1教科当たり2、3社に止まった。

1. 国語

国語は、東京書籍（東書）、学校図書（学図）、三省堂、教育出版（教出）、光村図書（光村）の5社である。

道徳教育に関わる学習指導要領の改訂点として、①言語活動の重視、②伝統的な言語文化に関する指導の重視を挙げることができる。

伝統的な言語文化に関する事項（第1学年及び第2学年）では、日本会議などの右派勢力の圧力で、2月公表案の「昔話や伝説など」から、「昔話や神話・伝承など」に修正させられている。「我が国の建国や神話については、社会科にとどまらず国語教育でも取り扱い、建国の由来や神話について我が国の古典を用いて教えるようにすべきである。」（日本会議事務局作成「16項目の改善点」より）という圧力に屈したのである。その結果、「いなばの白うさぎ、やまたのおろち、海さち山さちの紹介」（東書）、「いなばのしろうさぎ」（三省堂、教出、光村）、「ヤマタノオロチ」（学図）などの神話に基づく物語が導入されている。今後、建国神話などにエスカレートさせられていかないか警戒が必要である。

「言語活動の重視」の方は、国語における道徳教育の可能性を広げているように思われる。以下、6項目に分けて、

国語における道徳教育の可能性と留意点を見ていく。

(1) 交流活動

「話すこと・聞くこと」の低学年では、「きのうこんなことがあったよ」(三省堂1上)、「わたしのたからもの」(光村1上)、「とくいなこと」(東書2上)、「いちりん車にのれるようになった」(教出2上)、「おてつだいでいるよ」(学図2上)など、友達に伝えたいことを話し、質問してもらう交流活動が取り上げられている。このような活動が自然な形で行われるならば、クラスの子どもたちが相互理解を深めることを通じて、共感能力など、道徳性の基礎を養うことができる。

「書くこと」でも、「たのしかったことやみつけたことをかいて、ともしやせんせいにつたえましょう」(三省堂1上)、「できるようになったよ」(東書2上)、「友だちのよいところをしょうかいするぶんしょうを書き、みんなで読んで、感想を伝え合う」(光村2下)など、書いて、読み合うことで交流を深める活動が取り上げられている。

4年生では、「二十才のわたしへ」(十年後の自分を想像して、手紙を書き、読み合い、交流する)(三省堂4)、「十さいの思い出」と「二十さいの自分へ」の文章を書き、読み合う(東書4下)、6年生では、「今、わたしは、ぼくは」(十二さいの思いをスピーチで伝えましょう)(例:「将来の夢—看護師」)(光村6)などがある。

みんなに伝えたいことを書いた生活作文として、新しい仕事に挑戦し、やりおえた達成感を書いた「うわばきあらい」(教出1上)、父とぼくといもうとでおふろに入った時のことを書いた「いもうととおふろに入った」(教出1下)、妹が生まれたこと(おかあさんのおなかをさわった、赤ちゃんが動いた、病院で出産後赤ちゃんに直面した)ことを書いた「家族がふえた」(教出3下)、学級レクリエーションの話し合いで心が動いたこと(手術をしたばかりの子のことを考えて、「みんなで楽しめる遊びにしない」と言った提案がやっと理解されて、外と中に分かれて遊ぶことになった)を書いた「伝わった気持ち」(教出4下)などもある。1年間をふりかえって強く心にのこっていることを詩に書く「みんなの思い出」(家族愛をテーマにした「たからもの」がよい)(三省堂2)などもある。

(2) マナー・ソーシャルスキル学習

1年生のあいさつや5年生の敬語などに加え、相手を不愉快にさせない話し方や態度(学図2下)、気持ちを伝える話し方・聞き方(教出3上)、人と話すときのマナー(三省堂3 広げる)、けんかした友達にあやまりたいとき、どのように気持ちを伝えるか(東書5上)、伝えにくいことを伝える(光村6)など、ソーシャルスキルとしての言語技術が取り上げられている。これらを自分なりに身に付けていくことは、道徳的ふるまいを支

える技術として重要である。3,4年生を中心に、願いやお礼の手紙の書き方を学ぶ活動もある。

また、読書指導と結びつけた図書館の使い方のマナー(学図1上,2上,三省堂2,教出2上)、インタビューのマナー(教出3上,光村3上,東書3下,三省堂4 広げる)、電話のかけ方(教出3上)、インターネットエチケット(三省堂5 広げる,教出6上)なども取り上げられている。

(3) 実践活動

実践活動として、異年齢交流(1年生にあそびを教えて、あそび大会をする)(学図2下)、学級活動(レクリエーションの企画を学級会で話し合う)(学図3下)、安全活動(通学路の安全について、どうすればいいか話し合う)(三省堂4)、給食週間の取り組み(調理員さんに感謝の気持ちを伝えるために何をするか話し合う)(東書4下)、学校美化(学校をきれいにするために、自分たちにどんなことができるかを話し合う)(東書6上)、あいさつ運動(学校全体でみんながもっとあいさつをするようになるにはどうしたらよいか話し合う)(東書6上)などがあり、いずれも道徳を意識した教材であるが、本当にこれらの実践に取り組むことが意図されているのかどうか疑念がある。実践するからには、子どもたちの側に内発的動機が必要で、「教科書に書いてあるからやりましょう」というのでは押しつけになる。また、ただ教材として読み取ったり、話し合ったりするだけでは偽善になりかねない。

(4) 調査・広報活動

社会科の町探検や地域調べのような調査活動を行い、調べたことをポスター、リーフレット、新聞、パンフレットなどにまとめて発表する活動が3年から6年にかけて準備されている。これらの活動も、子どもたちが実際に、内発的動機を持って、自分たちの学校や地域に即して実践するのか、それとも教科書教材を読み取って、取材の仕方やまとめ方、レイアウトや表現の技術を形式的に学習させるのかによって、道徳教育的意味あいはいままったく違ってくる。

(5) 社会問題を考える

読み物教材の中に、平和、国際理解、環境問題、自然保護、福祉などをテーマとした説明文や論説文などがあり、それらを深く学ぶことを通じて、子どもたちは、現代社会を生きて行く上で大切な問題についての認識を深め、自分の生き方や道徳的ふるまいの支えにすることができる。

また、討論や意見文を書く活動などで、環境問題(教出6上)、動物保護(三省堂5)、「戦争のない平和な世の中を築いていくためには、どんなことが大事か」(三省堂6)、リサイクル・リユース(東書4上)、ごみ問題

(三省堂6), 自然保護(教出5下), 「くらしやすさ, くらしにくさ」(光村5), ユニセフ募金(東書5上)など, 様々な社会問題が取り上げられている。これらの問題は, 子どもたちにとっても切実な問題(生き方や道徳的ふるまいの基礎にある人類史的道徳的価値に関わる問題)であるだけに, しっかり深く考える取り組みが求められる。しかし, テーマを深めることは棚上げにして, 単に討論のやり方や意見文の書き方, 文章の構成の仕方などのみを学習させる技術主義に流れると, その本来の教育的価値を失ってしまいかねない。

(6) 生き方を学ぶ

読み物教材の文学作品や随筆などには, 平和, 命の大切さ, 友情, 親切, 家族愛, 勇気, 仕事への情熱, 協力, 努力など, 人間の生き方に関わる様々な道徳的価値が含まれており, 子どもたちはそれらの価値を自分なりに学び取ることができる。

また, 伝記(手塚治虫(東書5下, 学図6上), 猿橋勝子(三省堂6), 伊能忠敬(教出6下), 「稲むらの火」のモデルの浜口儀兵衛(光村5))も, 人間の生き方を考える手がかりになる。

以上のように, ①現代社会を生きていく上で大切な問題や②人間の生き方を学ぶことができる読み物教材に加え, 新たに重視された「言語活動」において, ③交流活動を通じた共感能力の形成, ④マナー・ソーシャルスキル学習を通じた道徳的ふるまいを支える言語技術の習得, ⑤調査・広報活動も含めた道徳的実践活動の取り組み, ⑥様々な社会問題を取り上げた討論やスピーチなどの可能性が生まれている。しかし, これらの言語活動が, 子ども側の内発的動機を踏まえない形式的学習になってしまうと, 道徳教育的意味を失い, むしろ偽善になりかねないので注意が必要である。

2. 書写

書写は, 東京書籍(東書), 学校図書(学図), 三省堂, 教育出版(教出), 光村図書(光村), 日本文教出版(日文)の6社である。

書写は表現技術なので, 表現する題材の面で道徳教育と関わりを持つ。がんばりたいこととして, 「なかよくあそぶ」(東書1), 「何にでもチャレンジ」(東書2), 「友達に親切にする」(東書4), 題材として, 「大切な命」(学図5), 「世界平和」(学図6), 「仲間」(三省堂5), 「団結」(三省堂6), 「平和な国」(教出5), 「友情」「温かい心」「アジアの仲間」「思いやり」「日野原重明の『いのちのバトン』より」(教出6), 「仲間」「信念」(光村5), 「友情」「創造」(光村6), 「おはよう」(日文1), 「金子みすず『わたしと小鳥とすずと』」(日文5), 「宮沢賢治『雨ニモマケズ』」(日文6)など, 様々な道徳的価値に関わる題材

が取り上げられている。

学習指導要領の改訂点としては, 「日常生活や学習活動に生かすこと」がより重視されており, いろいろな場面での表現が取り上げられ, 道徳的内容も取り上げられている。各社で取り上げられている①お礼や依頼の手紙, 招待状, お礼の色紙などに加え, ②友達や家族におくる言葉(「おばあちゃんいつまでも元気でいてね」(光村4)), ③目標やめあて(今月の生活目標「下校時こくを守りましょう」, 今月の保健のめあて「外遊びをして体をきたえよう」, 今月の給食のめあて「きれいな食べ物にチャレンジしよう」(学図5), クラス目標「時間を大切に, みんなで助け合う, 友達の話をよく聞く」(三省堂5)), ④ポスター(あいさつ運動啓発ポスター(学図5), 環境問題ポスター(教出5), 美化運動月間ポスター(日文4), リサイクル運動ポスター(日文5)), ⑤日記や生活作文(「きのう, お兄ちゃんと夕食のかたづけをしました」(日文3)), ⑥報告文(「あきかん拾いをして」(教出4), 環境センターの方に聞いた話のレポート(日文6)), ⑦話し合いのメモ(「平和な世界を築いていくために自分たちに何ができるか」の話し合いメモ(三省堂6)), ⑧読書カード(『キュリー夫人伝』を読んで(日文5))など多彩である。これらも, 押しつけになったり, 単なる形式の学習になったりするのではなく, 子どもの内面的要求に根ざした表現になった時に道徳教育的意味を持つことができる。

3. 社会

社会は, 東京書籍(東書), 教育出版(教出), 光村図書(光村), 日本文教出版(旧大阪書籍)(旧大書), 日本文教出版(日文)の5社, 地図は, 東京書籍(東書)と帝国書院(帝国)の2社である。

社会は, 「愛国心」に収斂される国家主義的道徳教育を支えるもっとも重要な教科と位置づけられており, 今回の学習指導要領の改訂でも, 「我が国の国土に対する理解を一層深め, 日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きて行くため」(『小学校学習指導要領解説 社会編』, 2008年8月(以下, 『解説 社会編』とする), 6頁)として, これまで「国土の位置」としていた内容を「我が国の位置と領土」と「改善」して領土問題の扱いを強化したり, 「我が国の歴史や文化を大切に, 日本人としての自覚をもつようにする」(『解説 社会編』6頁)ための「改善」を加えている。

これらに加え, 日本会議などの右派勢力の圧力で, 文科省2月公表案の第6学年の内容の取り扱い(2)のA(「政治の働きと国民生活との関係を具体的に指導する際には, 国民の祝日に関心をもち, その意義を考えさせるよう配慮すること」)の「国民の祝日」が「各々の国民の祝日」に修正されたことも重大である。そもそも「政治の働きと国民生活との関係」を学習する際に, 「国民

の祝日……の意義」を考えさせることが重要だと考える国民はほとんどいないであろう。なぜこのような「指示」が学習指導要領に記載されており、それが上記のように修正されたのか。日本会議事務局作成「16項目の改善点」はその理由を、「現行の学習指導要領では、全ての祝日を教える必要がなく、教科書では建国記念の日や天皇誕生日など皇室にゆかりのある祝日が教えられない傾向がある。祝日法に定められている全ての祝祭日の意義や由来等を取り扱うように義務付け、我が国の歴史と祝祭日に対する理解と愛情を育むべきである」としている。戦前戦中の修身教科書のように「テンチョウセツ」や「キゲン節」を社会の教科書で教えさせようというのである。

その結果、2003年度検定では、各社とも、憲法学習のところで、憲法記念日の意味の説明と合わせて祝日のリストを掲載する程度であったのが、2009年度検定では、国民の祝日に関する法律に基づいて、各祝日の意味を説明する形に修正している。

さて、社会における「愛国心」教育で最も重視されているのは、「国旗・国歌」（日の丸・君が代）教育である。「第3学年及び第4学年、第5学年における国旗にかかわる指導の上に立って」（『解説 社会編』98頁）第6学年の「国旗と国歌の意義」についての指導が位置づけられているとされるように、繰り返し徹底して指導することが学習指導要領で義務付けられている。

第3学年及び第4学年では、自分たちの県（都、道府）と外国との関わりを学ぶところで、内容的には自治体同士の関係なのに、「我が国や外国には国旗があることを理解させ、それを尊重する態度を育てよう配慮すること」（内容の取り扱い）とされているため、各社とも日の丸と周辺国の国旗を掲載し、とってつけたように「国旗の尊重」の重要性にふれている。第5学年では、「我が国の位置と領土」を学ぶところで、「我が国や諸外国には国旗があることを理解するとともに、それを尊重する態度を育てよう配慮すること」（内容の取り扱い）とされているため、各社とも日の丸と周辺国の国旗を掲載し、「国旗の尊重」の重要性にふれている。第6学年では、「つながりが深い国の人々の生活」や「国際交流や国際協力」について学ぶところで、「我が国の国旗・国歌の意義を理解させ、これを尊重する態度を育てる」とされ、特に「国際交流や国際協力」のところで「日の丸・君が代」の由来や歌詞の意味まで詳しく書かれている。

歌詞の意味については、1999年6月29日、国旗及び国歌に関する法律案の審議にあたり示された小淵恵三内閣総理大臣（当時）見解に基づく文科省見解、「国歌『君が代』は、日本国憲法の下においては、日本国民の総意に基づき天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国の末永い繁栄と平和を祈念した歌である」（『解説 社会編』99頁）が基礎にされている。「君が代」は、大日本帝国憲法の天皇主権の下で、「天皇陛下のお治めになる御代は、千年も万年もつづいて、おさかえになりますや

うに」（第五期国定教科書『初等科修身 二』）という意味で歌われたもので、日本国憲法の国民主権とは相容れないため、無理やり主語の部分で「日本国民の総意に基づき天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国」と読み替えたもので、日本語の解釈としては成り立たない。後述の音楽における「君が代」指導と合わせて、歌詞の意味をめぐる問題と、それ故「『君が代』は日本国憲法下の国歌にはふさわしくない」という見解が存在することを教えたい。また、日・独・伊のファシズム3国のうち、ドイツとイタリアは、戦後、国旗や国歌に変更を加えていること²⁾も合わせて教えておきたい。

「つながりが深い国の人々の生活」のところで各社ともアメリカの学校生活を扱っているが、その中で、東書6下、光村6、日文6下は、2003年度検定ではなかった³⁾「国旗に向かっての忠誠の誓い」を取り上げている。これは、移民で構成されてきたアメリカの、世界でも特異な慣行であること、また、日本との戦争中の1943年のパーネット事件最高裁判決⁴⁾以来、国旗敬礼を拒否することも権利として認められていることも合わせて教えておきたい。

その他、「道徳」に関わる問題のある記述として、日文6上の「明治の教育の広まり」の、「教育勅語は、明治時代以降の道徳の規範となりました」という、あたかも、教育勅語が、明治以降、現在まで道徳規範であり続けているかのような誤った記述（これについては、1948年6月19日の衆議院「教育勅語等排除に関する決議」が、教育勅語等の「根本理念が主権在君並びに神話の国体観に基づいている事実は明らかに基本的人権を損なう」として、憲法第98条にしたがい排除した事実を教えるおかなければならない）、同じく日文6下の日本国憲法の説明で、道徳の「きまりを守る」を念頭に、「世の中のすべての活動は、さまざまな決まりごとがあつてなり立っているのです。」「わたしたちの学校で、学校生活に関する決まりが何もなくならどうなるか、考えてみましょう。」と、憲法と学校の決まりを同列に扱っている記述（これでは、日本国憲法は、主権者である国民が、国家権力を制限して国民の権利を保障させるために作ったものであるという立憲主義の原則があいまいになる）を挙げておく。

道徳とのつながりをしめすハートマークを新設して、教科の学習内容と遊離した形で徳目を強調しているのは日文である。昔の子どもはよく手伝いをしたという話を聞いて、「家の手伝いは、すすんでやりましょう」（3・4下）、自動車には人命を守るためのくふうがされるようになったので死者数が減少したというグラフの横に、「事故にあわないように、交通ルールを守りましょう」（5上）、環境レポートのまとめ方の例を示したところに、「自然環境をたいせつにし、公害のないくらしを旨しましょう」（5下）、基本的人権の説明のところで、「思いやりの気持ちにあふれた社会をつくりましょう」と人権

とは異質なモラルを求めている（6下）など、意味のない徳目の強調が横行している。

また、2003年度検定でもあったが、まちたんけんなどの調査活動の際のマナー（あいさつ、めいわくをかけない、交通ルールを守る、お礼、礼状）の注意が教科書上で繰り返し徹底され、3・4年ではやや度を超してしつけ教科的になっている。どこか一箇所にまとめて記述し、教師が実際の場面で指導すれば十分ではないか。

特設道徳設置前は社会が道徳教育を支える中心的教科と位置づけられていたように、社会の学習内容は人間の生き方に関わる多様な題材を含んでおり、民主的道徳教育の立場からも様々な可能性をもっている。以下、10項目に分けて、社会における道徳教育の可能性と留意点を見ていく。

（1）働く人々の姿から学ぶ

第3学年及び第4学年では、地域の「生産や販売」、「飲料水、電気、ガスの確保や廃棄物の処理」、「災害及び事故の防止」、「伝統的な工業などの地場産業」、第5学年では、「農業や水産業」、「工業生産」、「貿易や運輸」、「放送、新聞など」も含めた「情報産業」などを、それらの分野で働く人々から、インタビュー形式で話を聞く形で学ぶ。そこでは、それらの人々が工夫したり気をつけたりしていること、努力や苦勞、仕事にかける思い、やりがいなどが語られるので、子どもたちは、様々な分野で働く人々の姿から、働くことの意味ややりがいなどを学ぶことができる。話にリアリティがあるほど、教育的効果は高いので、子どもたちが実際に取材する活動が最上だが、教科書としては、顔写真入りの固有名詞で登場し、働いている場面の写真もあるもの（特に東書）がインパクトが強い。顔が挿絵になるとかなりインパクトは弱くなる。内容面からは、電力会社社員の「少ない燃料で安定して発電できる原子力を安心して利用できるよう、安全かくほの十分な取り組みに努めています。」（東書3・4下）という発言のように、原発安全神話による子どもの洗脳に手を貸すようなものもあるので見極めが必要である。

（2）地域の人々の様々な仕事・活動から学ぶ

第3学年及び第4学年では、地場産業、伝統産業など、地域で働く人々を扱った教材、地域の自然保護や町並み保存に取り組む人々や地元で伝わる伝統行事、祭りなどを支える人々を扱った教材、地域の発展に尽くした先人の事例を扱った教材があり、地域の中でどのように生きていけばよいのかを考える手がかりを与えてくれる。

（3）社会のバリアフリー化に向けた努力に学ぶ

第3学年及び第4学年の地域探検活動の中で、視覚障害者用音声信号、歩道橋の車いす用エレベーター、点字ブロック、盲導犬、介助犬、聴導犬、点字地図等を、第

5学年では、放送事業の学習の中で、手話放送、字幕放送等を、自動車産業の学習の中で、手足の不自由な人が運転できる自動車等を、第6学年の公共施設の学習の中で、低床車両の路面電車、スロープのある歩道、低い位置の駅の券売機、点字案内図、災害情報伝達ライト、ユニバーサルデザインのトイレ等を学ぶことで、社会のバリアフリー化に向けた様々な工夫や努力を学ぶことができる。

（4）防火・防災についての知識や心構えを学ぶ

第3学年及び第4学年で「災害防止」の、第5学年で「自然災害」の学習が位置づけられ、火災対策や地震（津波）・水害対策などを学習する。「稲村の火」のモデルの浜口梧陵（教科書によって、浜口儀兵衛、濱口梧陵の表記あり＝筆者）も2社（東書5下、旧大書3・4下）が取り上げている。正しい知識や心構えを身に付けておくことが、いざという時に、自分やまわりの人の命を守ることにつながる。

（5）事故・事件について知識や心構えを学ぶ

第3学年及び第4学年で「事故防止」の学習が位置づけられ、交通事故対策や交通マナー、事件にまきこまれないための安全対策を学習する。自分のふるまい方が事故・事件に直結しかねない面があるので、正しい知識や交通マナーを身に付け、安全意識、安全対処能力を高めさせたい。

（6）食の安全について学ぶ

第5学年の「食料生産」の学習の中で、食の安全の学習が位置づけられている。自給率の低下、産地偽装、農薬汚染、減農薬・有機農法、地産地消、フードマイレージなど様々な切り口で学習することを通じて、日々の食生活の安全から、地域、世界における安全な食料生産・供給問題まで、命と健康に関わる問題として考えさせたい。

（7）環境問題を学ぶ

第3学年及び第4学年で「飲料水、電気、ガスの確保や廃棄物の処理」の、第5学年で「環境の保全」の学習が位置づけられ、第6学年では「国際協力」の文脈で地球環境の保全が取り上げられる。水資源（節水）、電力（ガス）資源（節電）、ごみ問題、各地の環境保全の取り組みや自然保護運動、地球温暖化、熱帯雨林の減少、さばく化、酸性雨、大気汚染、オゾン層の破壊などの地球環境問題など、日々の生活習慣から、身近な地域の問題、地球規模の問題まで、実に多面的に環境問題を学習する。正しい知識を身に付け、日々の生活習慣の改善から地球環境の保全まで、これからどう生きて行くべきかを考える機会として生かしたい。しかし、ここでも、原子力発電は地球温暖化の原因の一つとされる「二酸化炭素を出

さない」(東書3・4下)、「原子力は、温だん化の原因とされるガスを出さないことから、見直されてきています」(日文3・4下)などと、原子力発電推進言説が巧妙に持ち込まれているので注意が必要である。

(8) 人権について学ぶ

人権については、第6学年の日本国憲法の所で「国民としての権利及び義務」の学習の中に位置づけられているが、学習指導要領では、「参政権、納税の義務などを取り上げること」(内容の取り扱い)と、「参政権」しか例示されていない。他方で、すべての祝日の「意義を考えさせる」ことを指示するのだから、文科省がいかにも人権の教育を軽視しているかわかる。そのため、教科書においても、「現代における道徳の基礎」⁵⁾に置かれるべき人権の扱いが不十分である。

各社とも、憲法の人権条項のリストは紹介しているが、掘り下げた説明はなく、日文8項目、東書・教出10項目、光村12項目、旧大書13項目と項目数にも差がある⁶⁾。これらの基本的人権が「人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」(憲法第97条)であることを、歴史の学習とも関連づけ、具体的事例を示し(調べさせ)、学ばせることが大切である。旧大書は、5下の工業のところでも、「働く人の問題」として、労働組合、8時間労働、30日間の解雇予告、女性差別禁止、労働安全衛生の問題などにふれている。なお、日文6下が、人権のコラムで、「目には目を歯には歯を」を「他人を傷つけてしまった場合の刑罰基準」と紹介し、「もし、心に傷を負わせてしまったときには、どうつぐなえばよいでしょうか」と、心に傷を与える罰をうながすような記述をしているのには驚いた。

(9) 平和について考える

第6学年の歴史学習、憲法学習、国際連合学習などのところで、各社とも、戦争や平和について考える教材を工夫して配置している。第5学年の地域学習で、沖縄を取り上げて、沖縄戦を扱ったもの(光村5)、沖縄と宗谷地方を取り上げて、沖縄戦・基地問題と北方領土問題を扱ったもの(教出5上)、情報産業の学習で、広島の新聞社の平和問題報道を取り上げたもの(東書5下)などもある。いろいろな箇所ですべて平和について考える機会があるので、積極的に活用したい。

(10) 国際交流・国際協力について考える

第6学年では、「国際交流や国際協力」「国際連合の働き」の学習が位置づけられており、貧困、飢餓、飲み水、医療、災害、環境、地雷処理などに関わる青年海外協力隊、NGO、ユネスコ、ユニセフなどの活動が紹介されている。世界は今のような問題を抱えているのかを学び、自分たちに何ができるのか、将来に向けてどのように関わっていこうとするのかを考える機会としたい。外

国の人々との交流活動にも積極的に取り組みたい。

以上のように、①様々な産業で働く人々や地域で様々な活動に取り組む人々の姿から生き方を学ぶことができるとともに、②「社会のバリアフリー化」「防火・防災」「事故・事件」「食の安全」「環境問題」「人権」「平和」「国際交流・国際協力」などについての学習を通じて、自分たちの生き方を支える知識や心構えを身に付け、考え方や価値観などを形成していくことができる。民主的道徳教育の立場からみた道徳性は、このような力に支えられないといけない。

4. 算数

算数は、東京書籍(東書)、大日本図書(大日本)、学校図書(学図)、教育出版(教出)、啓林館、日本文教出版(日文)の6社である。

算数の教科書を道徳教育に関連させるというのは難題で、教科書発行会社は苦労したようである。各社の解説資料から、どのようなものを挙げたかまず見ておこう。

他者の考えを「公平に検討する」(東書)、「話し合い活動」(大日本)、「社会問題」「生命」「ノーマライゼーション」を題材に(大日本)、「1日の生活の流れや朝食について調べる活動」「生活習慣や手伝いなどまわりへの関わりについて考える場面」「『感謝』『独立』といったキーワード」(学図)、「自律的な学習」「友だちのノートを見合う活動」「共に学び合うこと」「お礼の手紙を書く場面」「車いす用スロープの角度を考察」「ボランティア活動を素材」(教出)、「話し合い」「協力」,素材に人権、ジェンダー、環境問題、伝統文化の尊重、国際理解(啓林館)の他、教材を学習指導要領の徳目に対応させてかなりこじつけたもの(時刻と時間(基本的な生活習慣)、話し合い(友情)、図形の美しさ(畏敬の念)、昔の九九(郷土愛、愛国心)、外国語の数の表現(国際理解)、世界と日本の時刻(愛国心、国際理解)、交通事故データ(礼儀、公德心)、ケーキのレシピ(家族愛)、和算(愛国心))(日文)もある。

これらの中では、道徳教育を意識して、2年生以上の教科書裏表紙見返しで、「すなお」「かんしゃ」「明るい」「せいぎ」「思いやり」「じゅんすい」「友情」「せい実」「独立」「希望」のかぎを順番に手に入れて、最後に未来という宝ものを手に入れるという、算数学習とは無関係な冒険ゲーム的なものを無理に組みこんでいるもの(学図)に違和感があった。

以下、3項目に分けて、算数における道徳教育の可能性を見ていく。

(1) 協同学習

各社が挙げている「話し合い学習」と、それをふまえた友だちからも学ぶノート作りは、数学的な視点から共に学び合う協同学習であり、お互いの考えを尊重しなが

ら、高め合っていく道徳的な生き方につながるといえる。

(2) 公平原理を考える

4人の小学生でジュースを均等配分している絵と、父、兄、妹と私が、やきそばを体格に応じて配分している絵を示して、これらの分け方の違いについて話し合う教材があった(東書3上)。これはまさに公平原理とは何かを考えさせる問題で、興味深かった。

(3) 学んだことを生かす

お休みの1日の生活時間を記録し、生活の反省に生かす(日文1)、ゆうびんの料金表を見て、同じ切手代でおばあちゃんへの手紙に何枚写真をいれられるか計算する(教出3上)、交通事故が起こった時間と原因を表にする(教出4上)、学校で3日間のけがの種類や場所を調査し、注意をよびかけるポスターを作る(学図4下)、市役所や病院の車いす用の坂の角度を調べ、何度がいいのか報告する(教出4下)、米のとぎじる、1ぱいのみそする、大さじ1ぱいの油などをきれいにするのに必要な水の量を計算し、川や海をよごさないためにできることを考える(学図5下)など、学んだことを生活や社会の問題を考えたり、解決したりするのに生かそうとする教材が見られる。また、「環境と福祉フロア」(食品ごみ、石油、地球温暖化、高齢化社会、盲導犬などのデータを示して考えさせる)(大日本6下)や、「地球と算数」(気温と二酸化炭素、海水温度の上昇、北極海の氷の溶解、海面上昇、電力消費と二酸化炭素、木が吸収する二酸化炭素量、二酸化炭素排出量の削減計画、人と自然の共存、中学校への旅立ち)(啓林館6下)のように、環境問題や福祉問題について、算数で学んだことを生かして多面的に掘り下げ、「算数で学んだことを活用すれば、今地球でどんな変化がおきているのか、このままでは未来がどうになってしまうのかを、わかりやすく伝えられることもわかりました。」「生活のしかたを見直すと、ほかにも二酸化炭素を削減する方法はあるかもしれないね。」(啓林館6下)と話し合っているものもある。学んだことを生かす(問題を数学的に分析する)ことで、生き方考える手がかりを得る取り組みである。

以上のように、①共に学び合う協同学習、②原理を扱う学問としての特性を生かした「公平原理」の考察、③諸問題の数学的解明という学問的特性を生かした生活問題、社会問題の解明が、算数における道徳教育の可能性と考えられる。

5. 理科

理科は、東京書籍(東書)、大日本図書(大日本)、学校図書(学図)、教育出版(教出)、啓林館の5社である。

理科は、学習内容そのものに、人間の道徳的生き方を

支える様々な知識分野を含んでいる。以下、マナー的なものも含め9項目に分けて、理科における道徳教育の可能性と留意点を見ていく。

(1) 協同学習

教科書の最初に、「しぜんのふしぎの調べ方」として、「話し合おう」が取り上げられ、「発見したことや、考えたことを、わかりやすく話そう」「そう考えたわけも話そう」(東書3)とされ、各社とも本文中に適宜「話し合おう」マークを入れたりしているが、仮説実験授業のように、話し合いを軸にした授業設計になっているわけではなく、言葉倒れに終わっている。理科でも、話し合いを通じて理解を深めていく協同学習は重要なので、各教員が意識的にそのような授業設計を工夫する必要がある。

(2) 自然愛護に関わる注意事項

自然観察の所には、自然愛護のための注意事項が書かれ、従来の「草や虫などは、むやみにとったり、つかまえたりしないようにしましょう」に、「また、石などを動かしたときは、もとにもどしておきましょう」が追加され、より徹底されている(東書3)。一般的にはこのような注意事項の必要性は理解できるが、「虫などは、むやみにつかまえないで、生きているそのままのようすを観察しよう」(東書4)と、春、夏、秋、冬の季節毎に繰り返されると、理科はしつけ教科かと思えてくる。

ところで、「むやみに」とは具体的にどういうことだろうか。「ひつような分だけにして」(大日本3)と限定されていると少し分かるが、「生きているそのまま」と言われると、教室で飼ったりすることは禁止しなくてはならなくなる。インゲンマメの成長実験の後に「このあとは、花だんに植えかえて育てる」(大日本5-1)と指示があるが、守れるのだろうか。他の生き物の命を、研究・教育のためにある程度犠牲にせざるをえない理科の宿命との調整が図られなくてはならない。

飼育・栽培活動でも、「水やり」「ふんのそうじ」などを「わすれずに世話をし」(学図3)、「大切に育てる」(東書3)ことが強調されている。「観察が終わったら、花のあるところに放そう」(教出3)という指示もある。いずれも大切なことだが、不幸にして枯れたり死んだりしてしまうこともある。学校で飼育している動物が死ぬこともある。そのような場合にどう対処するのか、またそこから何を学ばせるのかも考えておかなければならない。「いのちの循環」を扱った金森俊朗実践⁷⁾が参考になる。

(3) 安全・衛生等に関わる注意事項

理科は、安全に関わる問題が多数あるので、「どくやとげなどをもつ、きけんな生き物に、気をつけましょう」(東書3)、「虫めがねで太陽を見てはいけません」(各社)、

「塩素系漂白剤などに酸性の液体を混ぜると、有毒な塩素ガスが発生して危険」(学図6)などの注意事項が掲載されている。「どくやとげなどをもつ、きけんな生き物」とは何かも含めて、必要な知識を学ばせていくことが大切だ。使えなくなった電池の分別収集も教えられている。「動物にさわった後」(東書4)や「よう虫にさわったあと」(大日本3)は「手をあらう」というのも衛生上身に付けさせておくべき習慣だろう。

(4) 自然保護について学ぶ

生物を扱う理科では、自然保護の問題が随所でふれられており、「外国のカブトムシも、日本の野外ににがしてはいけない」(学図3)、学校で「育てたメダカは野外に放してはいけない」(学図5)など、従来扱われていなかった外来種(飼育種)の扱いの問題が新たに位置づけられている。生物や自然環境を守る活動の地域資料集(啓林館5,6)も取り上げられている。後述の環境問題と合わせて、これからの生き方に関わる大切な問題である。

(5) 命のつながりを学ぶ

第5学年の「生命・地球」の所の「植物の発芽、成長、結実」と「動物の誕生」を合わせて、各社とも、「生命(命)のつながり」や「受けつがれる命」というテーマで扱っている。メダカのたんじょう、人のたんじょう、植物の受粉・結実をつなげて、「今生きているわたしたちや、ほかの生き物の生命は、ずっと昔から長い年月の間、くり返し受けつがれてきた」(教出5)ことを学ばせるもので、口絵にニホンジカとサシバの親子の写真を配し、「生命をつなごう」のタイトルと「受けつがれる生命—生き物は、はるか昔から、親から子へ、子から孫へと生命をつないできました。地球はかけがえのない生命であふれています。」のキャプションをつけた東書5はインパクトがある。本文の人のたんじょうの所で、産婦人科医に「元気な赤ちゃんやお母さんのようすを見ると、新しい生命がたんじょうしたことに、おおきな喜びを感じます。みなさんも、このようにしてうまれてきた、かけがえのない生命なのです。自分が、今生きていることについて、もういちど考えてみてください。」と語らせているのもよい。この単元の難点は、人の「受精に至る過程は取り扱わないものとする」という学習指導要領にしばられ、受精の科学的理解が阻害されていることである。

(6) 防災対策を学ぶ

第6学年の「土地のつくりと変化」を地質学的に扱った社が多いが、大日本6-2は、見開きで、火山や地震による災害予知と防災を取り上げ、「地震などが起きたときにどうしたらよいか、家族でも話し合ってみよう」として、災害時徒歩帰宅支援マップや学校の避難訓練の写真などを掲載している。啓林館6は、「地しんによる大

地の変化と災害」の中で、「稲むらの火」のモデルの濱口梧陵を取り上げた「歴史に残された地しん」と、ハザードマップ、ふん火警報・予報、きん急地しん速報を取り上げた「火山のふん火や地しんに備える」の2つのコラム、「てこの規則性」の中で、1995年の兵庫県南部地しんの際、家などの下じきになった人の救出に救助用ボールが役立ったことを取り上げた「てこで救われた命」のコラムを掲載している。東日本大震災を受けて、他社も防災対策を取り入れる必要がある。

(7) 環境問題を学ぶ

第3学年では、風力発電、太陽熱発電、磁石による空きカンの分別、第4学年では、光電池、燃料電池、発光ダイオード、第5学年では、電磁石による鉄のリサイクル、電気自動車、風力発電など、各学年で環境問題に関わるトピックを取り上げ、6年の最後で、「人と環境」「生き物と環境」などの大項目で環境問題を多面的に取り上げて考えさせ、呼びかけのメッセージも配している。中でも啓林館6は、巻頭から「わたしたちの地球」の写真を配して、「大気の星」「生命の星」「水の星」「緑の星」と押さえ、「これからの1年間、わたしたちが、空気や水、植物や動物と、どのようにかかわり合っているか、考えながら学習していこう」と呼びかけ、インパクトがある。レイチェル・カーソン『沈黙の春』の「今のままの生活を続けていると、人間の活動によって自然にさまざまなえいきょうが出て、野生の生物ばかりでなく、人間もすめない地球になってしまう。今のあなた自身の生活のしかたが、地球の未来を選ぶのです。」の呼びかけもよい。

(8) 科学者等から生き方を学ぶ

啓林館は、「理科から仕事へ」のコラムで、3年では自然写真家今森光彦、4年ではプラネタリウムクリエイター大平貴之、5年では気象予報士河合薫、6年では海洋生物学者レイチェル・カーソンを取り上げて、理科に関わる仕事の世界に誘っている。レイチェル・カーソンの「子どもたちよ、知ることより、感じることのほうがたいせつです。子どものうちに、美しい自然、不思議な自然をしっかりと見て、感じて、一生消えることのないセンス・オブ・ワンダー(不思議さに目をみはる感性)を身につけてください。」というメッセージがよい。

学図は、裏表紙に3人の科学者の言葉(表紙に写真)(3年はエジソン、牧野富太郎、ファールブル、4年は朝永振一郎、アインシュタイン、キュリー夫人、5年はガリレイ、ファラデー、野口英世、6年は湯川秀樹、レイチェル・カーソン、ニュートン)を配している。これをきっかけに、伝記を読んだりすることにつながるとよい。

(9) 自然の情景による情操教育

理科教育そのものではないが、学図は、従来から口絵(一部本文中にも)に美しい自然のカラー写真と詩を配

している。自然の情景による情操教育としてユニークである。

以上のように、①協同学習、②自然愛護や安全・衛生等に関わる注意事項、③「自然保護」「命のつながり」「防災対策」「環境問題」などの理科固有の学習、④科学者等の生き方が、理科における道德教育に関わる主な項目である。①については、教科書上の扱いは十分ではないため、各教員の工夫が必要であり、②は、他の生き物の命をある程度犠牲にせざるをえない理科の宿命を無視した徳目の押しつけに流れているなどの問題をかかえている。③では、単に自然科学的知識として学ぶだけでなく、それらの知識が人間の生き方にどのように関わってくるのかを考えていくことが大切であり、④では、科学者等の生き方を自分の生き方につなげていくことを期待したい。

6. 生活

生活は、東京書籍（東書）、大日本図書（大日本）、学校図書（学図）、教育出版（教出）、光村図書（光村）、啓林館、日本文教出版（日文）の7社である。

生活科の設置を決めた1987年の教育課程審議会答申がその道德教育の項で、「新たに設けられる生活科の中で、児童の具体的な体験や活動を通して基本的な生活習慣を身に付けさせるように指導する」と述べていたように、生活科はその出発点から「第二道德」「しつけ科」⁸⁾と見なされていた。今でも「生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」（学習指導要領の目標）とその位置づけは変わらず、大部分が基本的生活習慣のしつけになっており、それを「教科」で扱うことには賛同できないが、ここではそのことは問題にはしない。

7社の中では啓林館が、「できたことにいろをぬろう」と生活習慣をチェックしたり、「やくそくをまもっていくんだよ」「へやにはいるときや、でるときは、あいさつをしようね」「さわぐとみんなにめいわくをかけるよ」「つちにさわったら、てをあらおうね」など、注意事項満載で口うるさく感じた。

以下、13項目に分けて生活における道德教育の可能性と留意点を見ていく。

（1）あいさつ等の礼儀作法

学校の先生や友達、地域の人々へのあいさつから始めて、お礼や感謝の表現、お礼の手紙、迷惑をかけた時の謝罪、給食の際の「いただきます」や「ごちそうさま」などの礼儀作法を、生活や活動の中で学んでいくことができる。その際、作法の形式だけでなく言葉に込められた気持ちを大切に、相手との関係や交流が深まることを追求していきたい。

（2）様々な場面での行動規範

教室での授業、学校探検、学校図書館の利用、公園での遊び、公共施設の利用、公共交通機関の利用などを通して、場面に応じた行動規範やルールを学んでいくことができる。その際、行動規範やルールを機械的に守らせるのではなく、なぜそのような行動規範やルールが大切なのか理解させることを重視し、「自立」につながるようにしていきたい。

（3）ソーシャルスキル

様々な活動の中で生じるトラブルを題材に、どのような言葉かけや対応をすればよいのかを考えさせたり、学校探検、町探検などを通じて、いろいろな人をお願いしたり、話しを聞いたりする経験を積ませたりすることを通じて、ソーシャルスキルを高めることができる。

（4）交通安全

通学路を歩いたり、町探検をしたりすることを通して、交通ルールや交通事故から身を守る方法を学んでいくことができる。交通ルールの形式的学習に止まらず、自分の命を自分で守る力を形成することを重視したい。

（5）安全・衛生教育

道具や遊具の使用の際の危険、校内や通学路、地域などに隠れた危険（教師が実際に調べないといけない）、不審者対策などの安全教育を通じて、自分で自分の身を守る力の形成とともに、いざという時に人に助けを求め力を形成することも重視したい。

飼育・栽培活動などの際の手洗いや、冬のインフルエンザ対策のうがいなどの衛生教育も取り上げられているが、手洗いの教科書かと思うほど、手洗いマークを連発する（東書）のほどうか。

（6）基本的生活習慣の形成

家庭の条件がそれを許さない場合もあるかもしれないが、家庭の協力も得て、起床から就寝までの日々の生活習慣を自覚的に見つめさせ、基本的生活習慣の形成を追求させたい。

（7）お手伝い

家庭の条件がそれを許さない場合もあるかもしれないが、家庭の協力も得て、お手伝いに取り組みせたい。その際、調理の手伝いや皿洗いなど、家族といっしょにやる仕事と、ごみ出しやお風呂あらいなど、役割を分担する仕事の両方に取り組みさせることが大切である。

（8）交流活動

様々な活動の中で、クラスの仲間との交流はもちろん、学校探検なら教職員と、町探検なら地域の人々と、新しい1年生の招待だと幼稚園の年長さんなどと、様々な年

齢や職業の人達と関わり、交流を行うことを通じて、人間についていろいろなことを学ぶことができる。

(9) 生き物の世話をする意味を学ぶ

飼育・栽培活動では、ちゃんと世話をしないと、枯れたり死んだりしてしまうから、生き物には命があることを学ぶことができる。「まいにちせわをしよう」と教えるだけでなく、枯れたり死んでしまった時に何を学ばせるかを考えておかなければならない。大日本1・2下はザリガニの死を扱っている。

なお、畑や植物、虫などを擬人化するもの（「はたけさんがよるこぶことをしてあげよう」「キュウリさんのおうちをつくってあげたかった」(学図1・2下)、「アサガオさん……ありがとう」(啓林館1・2上)、「たねのきもち」(教出1・2上)、「野さいの気もち、虫さんの気もち」(日文1・2下)には違和感があった。子どもが自分から擬人化するならともかく、教科書が子どもを擬人化の世界に閉じ込めてはならない。

(10) ごみ問題について学ぶ

おもちゃ作りをした後のごみの分別に加え、「ごみへらし大きくせん」として、ごみの3Rを取り上げているもの(日文1・2下、教出1・2下)もあった。

(11) 社会のバリアフリー化について学ぶ

町探検で公園や公共施設など、いろいろなところを調べの中で、障がい者用の施設(てすりの点字、点字ブロック、音声信号、車いす用電話ボックスやトイレ、ノンステップバス等)の学習が位置づけられている。自分たちの地域で、社会のバリアフリー化がどの程度進んでいるか調べることができる。

(12) 自分の生育史を学ぶ

2年生の終わりに、小さいころの様子について、お母さんから手紙をもらったり、幼稚園の先生に聞いたりして、生まれて以降の自分の生育史をふり返る取り組みがある。生活綴方教育の「生いたちの記」実践⁹⁾にも通じる重要な取り組みである。

(13) キャリア教育

「なりたいな、こんな自分」(大日本1・2下)や、「見つけたよあこがれのしごと」(教出1・2下)など、将来、自分はどんなしごとに就きたいのか考えさせ、交流させる取り組みは、生き方を考える、低学年なりのキャリア教育として位置づけることができる。

以上のように、礼儀作法、行動規範、ソーシャルスキル、交通安全、安全・衛生教育、基本的な生活習慣、お手伝いなど、大部分が①「生活上必要な習慣や技能」のしつけとなっているが、大人からの一方的教え込みにならない

ように注意し、子ども自身にその大切さを理解させることを重視し、自立につながるようにしていきたい。様々な活動を通じての様々な人々との②交流活動は、人間についていろいろなことを学ぶ大切な機会となる。③生き物の世話では、生き物には命があることを学び、④ごみ問題や⑤バリアフリー化では、社会的な視野を広げ、⑥成育史や⑦キャリア教育では、自分の成長をふり返り、未来を展望するなど、生きる世界を広げていくことができる。これらはいずれも子どもたちの道徳性の基盤の形成につながるものである。

7. 音楽

音楽は、東京書籍(東書)、教育出版(教出)、教育芸術社(教芸)の3社である。

音楽は、国旗・国歌教育の面で、「愛国心」に収斂される国家主義的道徳教育を支える教科と位置づけられており、2008年版の小学校学習指導要領の「君が代」の部分は、日本会議などの右派勢力の圧力を受けて、2月公表案の「国歌『君が代』は、いずれの学年においても指導すること」から、「国歌『君が代』は、いずれの学年においても歌えるように指導すること」へ修正されている。そのため、教育現場は、在日外国人の子どもにどう指導するのか、子ども本人もしくはその親が「君が代」指導を拒否する場合どう対処するかなどの問題に直面することになる。

学習指導要領のしぼりにより、1年で「ひのまる」、全学年で「君が代」を扱うのは従来通りだが、教芸は、「ひのまる」のところで、「わたしたちのはたをみると、うれしいきもちになりますね」と、新たに、気持ちの誘導に踏み込んでいる。日の丸を見ると肉親を奪った戦争を思い出す戦争被害者もいることも教えておかなければならない。

君が代の歌詞の意味は5年(東書は6年)から掲載され、社会の場合と同様、1999年の小渕恵三内閣総理大臣(当時)見解を基礎とする、日本語の解釈としては成り立たないものになっている。歌詞の意味をめぐる問題点と、それ故「『君が代』は日本国憲法下の国歌にはふさわしくない」という見解が存在することも教えたい。

音楽における道徳教育の可能性としては、①情操教育を基本とするが、合唱・合奏など、作品をみんなで協同して作り上げる②協同活動という面、日本の民謡や伝統音楽に親しむ③地域文化・伝統文化の理解という面、世界の音楽に親しむ④国際理解という面もあり、作品レベルでは、⑤友情、⑥家族愛、⑦自然の美しさ、⑧ふるさとへの思い、⑨平和友好など様々なテーマを扱ったものがある。教出は、4年から口絵に音楽家(元ちとせ、小澤征爾、ヨーヨー・マ)からのメッセージを取り上げている。

8. 図画工作

図画工作は、東京書籍(東書)、開隆堂、日本文教出版(日文)の3社である。

図画工作における道德教育の可能性としては、①情操教育を基本とするが、作品をみんなで協同して作り上げる②協同活動という面、作った作品を通じて子ども同士や地域の人々と交流する③交流活動という面、製作・展示時の④マナー教育、⑤安全教育という面、伝承あそび、伝統玩具、伝統工芸、仏教美術などの伝統文化に親しむ⑥地域文化・伝統文化の理解という面、外国の友だちの絵に親しむ⑦国際理解という面もあり、作品レベルでは、⑧自然、⑨生き物、⑩友だち、⑪ユニバーサルデザイン、⑫環境、⑬平和、⑭成育史、⑮将来像など様々なテーマに関わったものがある。開隆堂は、全巻でいろいろな作家からのメッセージを取り上げている。東書は、安全、後片付け等の注意事項を大幅に増やし、日文は、情報モラルを新設している。

9. 家庭

家庭は、東京書籍(東書)と開隆堂の2社である。

家庭は、本来、衣食住などの生活科学を学問的基礎とする総合的で実践的な教科であるが、2008年版学習指導要領の目標では、「日常生活に必要な基礎的・基本的な知識・技能」と合わせて、「家庭生活を大切にする心情」(1998年版では「家庭生活への関心を高める」)や「家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度」(1998年版では「家族の一員として生活を工夫しようとする実践的な態度」)などの道德主義的目標を設定し、徳育教科的傾向を強めている¹⁰⁾。また、新たに追加された内容項目「楽しく食事をすするための工夫」の中に、「食事のマナー」が位置づけられ、教科書でも食事のマナー教育が新設されたり、教育基本法第2条の目標によるしぼりの影響で、コラム「日本の伝統」が設けられたり(東書)、チャレンジコーナーでふるしきや伝統的保存食などが扱われたり(開隆堂)している。

以下、3項目に分けて家庭における道德教育の可能性と留意点を見ていく。

(1) 家庭生活の見直し

食生活、家族とのふれあい、仕事の分担など、家庭生活の実態をみつめ、そのあり方を考えさせたい。その際、様々な家庭の事情に配慮した援助を行い、「早寝・早起き・朝ご飯」などの押しつけに終わらないように注意する必要がある。また、健康で文化的な家庭生活を阻害している日本の長時間労働や貧困問題などの社会的要因にも目を向けさせたい。

(2) 衣食住、消費生活についての学習を、生活者としての自立と家族との共同生活に生かす

家庭で学ぶ衣食住や消費生活に関する知識・技能を、生活者としての自立と家族との共同生活に生かせるようにさせたい。

(3) 環境に配慮した生活への自覚を高める

家庭で学ぶ環境問題の学習を生かし、環境に配慮した生活への自覚を高めさせたい。

以上のように、①家庭生活、②衣食住・消費生活、③環境問題などの学習を通じて、より自覚的な生活者としての自立を促していくことが課題であり、これは道德的自立にもつながっていく。

10. 保健

保健は、東京書籍(東書)、大日本図書(大日本)、文教社、光文書院(光文)、学研教育みらい(学研)の5社である。

以下、7項目に分けて保健における道德教育の可能性と留意点を見ていく。

(1) 生活習慣・生活環境の見直し

保健で学んだ知識を生かし、健康な生活を過ごすために、自分の生活習慣・生活環境をみつめ、そのあり方を考えさせたい。その際、様々な家庭の事情に配慮した援助を行い、「早寝・早起き・朝ご飯」(東書3・4にはチェックリスト)などの押しつけに終わらないように注意する必要がある。

(2) 思春期の体の発達の学習を通して命の誕生について学ぶ

思春期の体の発達の学習を通して、おとなの体になる準備、新しい生命をつくることのできる体になる準備をしていることへの理解を深めさせ、自分もお母さんの卵子とお父さんの精子から生まれたことを学ばせたい。合わせて、自分が生まれてきた時のことを家族から聞き取り、自分が「よろこびにつつまれて生まれ、大切に育てられてき」た(大日本3・4)ことも学ばせたい。

(3) 思春期の心の発達の学習を通して自己理解を深める

思春期の心の発達の学習を通して、感情、社会性、思考力が発達していくことへの理解を深めさせ、大人らしいふるまいができるよう、成長を促したい。

(4) 思春期特有の不安やなやみへの対処法を学ぶ

思春期特有の不安やなやみを交流し、友達も同じような不安やなやみを持っていることに気づかせるとともに、その対処法を学ばせ、友達とお互いに支え合う力を

形成したい。

(5) 社会的スキルの学習

相手の気持ちを考えて話したり、行動したりすることの大切さを学ぶため、ロールプレイを活用(大日本5・6, 文教社5・6, 学研5・6)して社会的スキルを学習させたい。

(6) けがの防止とけがの手当

事故・交通事故の起こる原因や犯罪の手口, 災害の危険について学習し, 身を守り, けがを防止する力を高めるとともに, 万一に備え, けがの手当の方法や救助法を身に付けさせることが大切である。学校の危険個所のチェック(大日本5・6)などは, 危険予知力や安全意識を高めるのに有効である。

(7) 生活習慣病, 喫煙・飲酒・薬物の害から身を守る

生活習慣病の予防, 喫煙・飲酒・薬物の害の学習を通して, 生涯にわたって自分の健康を守る力を形成させることが大切である。たばこやお酒, 薬物をすすめられた時の断り方をロールプレイで学ぶことにも取り組ませたい。

以上のように, 学んだ知識を生かし, ①生活習慣・生活環境の見直しをはかり, ②思春期の体と心の発達についての理解を深め, ③思春期特有の不安や悩みへの対処法や社会的スキルを習得し, ④けがの防止や手当の力を身に付け, ⑤生活習慣病や喫煙・飲酒・薬物の害から身を守る力を形成させることが課題である。これらはいずれも道徳的自立を支える力となる。

おわりに

2006年の教育基本法の全面改定とそれを受けた2007年の学校教育法改定による教育目標の法定と法定目標による学校教育のしぼり, 2008年改訂学習指導要領による教育目標の達成目標化によって, 国家による教育統制の体制が格段に強化された。教科書に対する統制の仕組みもまさにがんじがらめといえるようなものに強化された。これらの背後には, 教育基本法の全面改定に勢いづく右派勢力の政治的圧力があつた。2008年版学習指導要領による全教科・全活動での道徳指導の義務付けは, 戦前の教育勅語発布後に導入された手法であったことを考えると, 日本国憲法がまだ安泰であることを除けば, 教育の枠組みは戦前のもの(新たに新自由主義的手法が加味されているが)にかなり近づいてきている。

「日の丸・君が代」教育を中心に, 「領土問題」, 「国民の祝日の意義」, 「伝統と文化」など, 愛国心教育に収斂される国家主義的道徳教育は, 今回検討した2009年度検

定小学校教科書においても確実に強化されてきている。教科における道徳指導の義務付けによって, 教科の学習内容と遊離した徳目の押しつけのような事例も一部には見られた。しかし, 全体としては, 日本国憲法の存在と教科書執筆者・編集者の努力に支えられて, 民主的道徳教育の立場から, 教科における道徳教育に取り組む可能性が十分確保されていることも明らかになった。

教科における道徳教育を考える上で, 改めて, 文部省が1978年に出版した『小学校指導書 教育課程一般編』の「各教科, 道徳及び特別活動がそれぞれ固有の目標の達成を目指しながら, その結果として全体として望ましい道徳性を育成することが期待される」(下線筆者)(31頁)という見地¹¹⁾に立ち戻ることが重要である。同年の『小学校指導書 道徳編』も, 「各教科の性質上, それらの内容, 教材を通して道徳教育の効果を上げることにとらわれ過ぎると, かえって各教科の性格をゆがめることにもなりかねない。」(29頁)と警告していた。

重要なのは, 教科の教材を徳目を教え込むための手段にしないこと, 本来の教科教育の中で, 「結果として」学び取るという原則を堅持することである。教科の目標に徳目が入れている場合は特に教材をその徳目を教え込むための手段にしないこと, 第6学年の目標に「国を愛する心情」が入れている社会などは, 偏狭な愛国心の教え込みにならないように注意することが重要である。

もう一つ重要なことは, 教科学習を, 授業や試験など, 学校の世界の中だけに閉じ込められた学習にせず, 子どもたちの生き方につながる学びにしていけることである。教科学習を文字通り「生きる力」につなげていくことが, 教科における道徳教育の課題であろう。

註

- 1) 日本会議事務局作成「16項目の改善点」
 1. 児童生徒が必ず身につけるべき達成目標としての性格をもたせること。
 2. 愛国心育成を全ての教育活動の目標とすること。
 3. 国旗・国歌の由来や意味を教え, 国旗国歌への理解と愛情の念を育むこと。(この項目のなかで, 「心から国歌を斉唱できるようになることを目標とすべきである。」としている)
 4. 神話や建国神話については社会科と国語科双方で教えること。
 5. 天皇に対する理解と敬愛の念を社会科や国語科において育むこと。
 6. 我が国の領土の範囲や, 領土問題での我が国の立場を理解させること。
 7. 国防の意義や自衛隊が我が国と世界の安全に果たす役割について教えること。
 8. 日本人の自然観・宗教観の土台にある神道につい

でも教えること。

9. 近代以降の戦争における当時の我が国の立場や主張についても教えること。
 10. 全ての祝祭日の成立の由来や意義を教えること。
 11. 国語科の目標を我が国の歴史や文化、国語に対する愛情を育むことに置くこと。
 12. 家庭・家族の価値や意義を教え、家族解体思想が入り込む余地をなくすこと。
 13. 保健体育では男女の特性、規律ある生活習慣を重視する教育内容とすること。
 14. 我が国の戦没者への追悼の心を養い諸外国の戦没者を尊重する態度を養うこと。
 15. 社会・公民分野では個と公の調和を図り、国家共同体や公共を重視すること。
 16. 全学校段階における道徳の充実と指導項目を完全実施する手立てを講ずること。(この項目の中で、「必修教科書を用いることや、児童生徒の成長を評価する仕組みを整備する必要がある。」としている)
第14項目と関わって、2008年5月23日、政府は閣議決定で、国公立学校が主催して靖国神社を訪問することを禁じた1949年の文部事務次官通達について「通達は失効している。授業の一環として、歴史や文化を学ぶために靖国神社を訪問してよい」との答弁書を作成した(2008年5月24日付北日本新聞)ことも指摘しておく。
- 2) 王制から共和制に変わったイタリアは、国旗も国歌も変更されている。ドイツ国旗は、ナチス時代のハーケンクロイツ旗からワイマール共和国時代の三色旗に変更され、国歌は、ナチス時代の国歌の歌詞(ワイマール時代制定の1番)には、ナチスの覇権主義を思い起こさせる「世界に冠たるドイツ」という言葉や戦後ドイツ領でなくなった地名が含まれているという理由で、歌詞がワイマール時代制定の3番に変更されている。
 - 3) 逆に2003年度検定では掲載されていたが、今回削除された発展教材に「軍隊をもたない国、コスタリカ共和国」(光村6下)がある。「常設の軍隊をもたないことを憲法で定め」、周辺の国々の国際紛争を、「対話

を通して調停に努め、解決への道をつけていった」ことや、「平和な世界をつくり上げていくためには、未来を生きる子どもたちに平和の大切さを教えることが重要だと考え」「国家予算の20%以上を教育費にあててい」ることなどを教える教材が削除されたことは残念である。経緯は分からないが、改訂された義務教育諸学校教科用図書検定基準(③学習指導要領に示す目標、内容、内容の取り扱いに照らして不必要なものを取り上げていないこと。)によって削除されたのではないか。文科省が何を教えたかよく分かる。

- 4) 鈴木光治「アメリカにおける国旗敬礼拒否事件」(『教育』国土社、1988年11月号所収)を参照されたい。
- 5) 宇田川宏は、「現代における道徳の基礎は人権にある」「道徳を人権に基礎をおくものとし、道徳教育を人間的な願いを育て実現するものとして創造することは、わが国の道徳教育の重要な課題」としている(『道徳教育と道徳の授業』同時代社、1989年、40頁)。
- 6) 「広がる基本的人権」として、日照権、知る権利、子どもの権利条約などにふれているもの(旧大書6下)もある。
- 7) 金森俊朗『いのちの教科書』角川書店、2003年、146-158頁。
- 8) 丸木政臣、中野光、川合章編『子どもと創る生活科』民衆社、1990年、174頁。
- 9) 土佐いく子「生いたちの記」(青木一、碓井岑夫、大麻南編『道徳教育実践の探究』あゆみ出版、1990年所収)。
- 10) この部分の改訂は2月の文科省公表案にすでに含まれており、それ以後の政治的圧力で修正されたものではないが、日本会議事務局作成の「16項目の改善点」の「12. 家庭・家族の価値や意義を教え、家族解体思想が入り込む余地をなくすこと」に見られる近年の右派勢力の要求に配慮した修正といえる。
- 11) これ以降、文部省(文科省)は、「結果として」という見地を放棄している。

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

環境教育との接合を意識した中学校技術科の生物育成 (栽培)の可能性と課題

—生物育成の必修化を迎えて—

高橋 満彦・村田 邦雄*・増山 照夫**

Potentials and Issues of Plant Cultivation in Junior High School's Technology Program from the Perspective of Environmental Education

Mitsuhiko A. TAKAHASHI, Kunio MURATA, Teruo MASUYAMA

摘要

2012年には、2008年に改訂された新しい中学校学習指導要領が全面実施となるが、技術・家庭科では、「生物育成」が必修となる。改訂前の学習指導要領でこれに該当する栽培領域は選択であったためその履修率は低迷していた。栽培は環境教育の観点からも貴重な教材であり、今回の指導要領改訂による栽培の見直しは喜ばしいが、実務上の課題は大きい。先行研究より、栽培の履修率低迷の理由は設備、施設、指導力の欠如にあるとみて、本稿では、教材の条件として、「簡単さ」、「面白さ」、「時季」、「関係性」をキーワードに設け、主要な作物の比較検討及び、若干の教材例の提示をした。

キーワード：栽培，生物育成，技術科教育，環境教育，学習指導要領，農業教育

Keywords : Cultivation, Technology Education, Environmental Education, Courses of Study

1. はじめに

2008（平成20）年3月に新しい中学校学習指導要領（以下「新指導要領」という。）が文部科学省より告示され¹，2012（平成24）年4月から全面実施となる。改訂前の学習指導要領（1998（平成10）年告示，2002（平成14）年実施。以下「改訂前指導要領」²）における技術・家庭科の技術分野（以下，単に「技術科」という。）における指導内容において「A 技術とものづくり」の一部を構成していた「作物の栽培」が，「C 生物育成に関する技術」として独立した内容となった。さらに，改訂前指導要領においては履修方法に関して必修項目と選択項目の区別を設けた上で，「作物の栽培」は選択項目とされていたが，新指導要領では「生物育成」を全生徒が履修することとなった。後述するように「生物育成」は栽培に限定されてはいないが，栽培はその重要な部分である。このような栽培の見直しの理由は，2008年1月の中央教育審議会答申が，「持続可能な社会の構築や勤労観・職業観の育成を目指し，技術と社会・環境とのかかわり，エネルギー，生物に関する内容の改善・充実を図る」こととし，「実践的・体験的な学習活動を通して，材料，加工，エネルギー，生物，情報に関する基礎的な

知識と技術を習得させるとともに，技術と社会・環境とのかかわりについて理解を深め，よりよい社会を築くために技術を適切に評価・活用する能力と態度の育成を重視することとし，次のような改善を図る。（7）現代社会で活用されている多様な技術を，①材料と加工に関する技術，②エネルギーの変換に関する技術，③生物育成に関する技術，④情報活用に関する技術等の観点から整理し，すべての生徒に履修させる」ことを求めたことなどによる³。この変化の背景には，現代社会における技術の役割が，単に社会経済を発展させるだけではなく，自然環境との共生を図り持続可能な社会の形成に寄与するものであるべきだという認識がある。これは経済と環境は対立するのではなく，共存させることができる，という考え方である。したがって，新指導要領の技術科分野では資源や環境に配慮した生活の工夫の必要性が取り上げられ，「生物育成」が必須となったのである。

これからの時代には，環境問題が占める重要性は増大し，各教科の中で環境教育の一部を担う場面が増加してくるであろう。本稿では学習指導要領改訂を契機に，中学の技術科教育における環境教育の可能性を，栽培の実践を中心に考察をしてみたいと思う。まず中学校における環境教育を概観（第II章）し，技術科教育と環境教育

* 富山県下新川郡入善町立入善中学校教諭

** 富山大学人間発達科学部附属農場技術専門職員

の関連性について考えた後、技術科教育における栽培学習に関して行われた履修状況等に関する調査から、改訂前指導要領のもとでの履修状況や教員、生徒の意識等を把握して考察を加え（第III章）、新指導要領の下で有効と考えられる栽培学習について、教材開発等に関し、実践例を交えて考察してみたい（第IV、V章）。

II. 中学校技術科と環境教育

1. 環境教育も担う技術科教育

2006（平成18）年の教育基本法⁴全部改正により、教育の目標の一つとして、「生命を尊び、自然を大切に、環境の保全に寄与する態度を養うこと」（第2条第4号）が掲げられ、これを受けて学校教育法⁵も改正され、義務教育の普通教育において「学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと」が求められ（第21条第2号）、環境教育への取り組みが本格化した。小中学校における環境教育は、独立した教科を構成しておらず、中学校においては総合的な学習の時間のほか、社会科、理科、技術・家庭科等の教科において担われているが、これは環境教育そのものが非常に多岐にわたる内容を含んでいるものであり⁶、一教科の枠に収まりきらないことと、教育基本法にも掲げられた重要な教育目標であることに由来するものである。

技術科教育の歴史は、戦前の実業科や戦後の職業科に始まり、農業教育中心の職業科から工的技術中心の技術科へと時代の変遷に伴い内容を変えながら現代に至っているが、現在は環境教育への取組も盛り込まれるようになってきている。1991（平成3）年に文部省が示した環境教育指導資料（中学校・高等学校編）⁷では、技術・家庭科という教科の特質と環境教育のかかわりは、次のように捉えられている。

「これからの都市・生活型公害問題や地球環境問題に対処できる能力を育成していくためには、単に知識を習得させるだけでなく環境に配慮した生活や責任ある行動がとれることと、環境にやさしい生活様式に変革していくこと、環境や資源に配慮した生活技術を培うことが必要である。技術・家庭科は家庭を取り巻く環境や社会の変化などに対応して生活に必要な知識と技術を実践的・体験的な学習によって学んでいくものであり、こうした基礎によって生活体験を深めていく能力並びに問題解決の意欲・能力を身近な課題から取り組み、具体的に身に付けていくことを目標としている。（中略）したがって、技術・家庭科と環境教育は、科学技術の高度な発達や産業経済の急激な発展が家庭生活や社会生活を充実向上させている反面、資源やエネルギー不足をもたらしたり、生活環境の汚染や環境破壊を引き起こしたりしていること、こうした状況が我々の日常生活と深くかかわっていることを理解さ

せ、こうした問題に対処するための技術を実践的・体験的に学習させ、習得させていくことに重点を置かなければならない。さらに、習得した知識や技術を積極的に活用し、主体的に実際の生活で対応できるように、工夫したり創造したり能力と意欲的な態度を育てることが必要である。」（文部省、1991: 67-8）

上記から読み取れることは、技術・家庭科には環境教育のうちでも極めて実践的な役割を期待されているということである。このような教科の特質の中で、特に、環境に関わる内容としては、「ものづくり」、「エネルギー変換」、「栽培」があるが、本稿では栽培を取り上げる。なぜなら、栽培は学習指導要領の改訂により、大きく変わるからである。

2. 新学習指導要領における栽培の再評価

改訂前指導要領では、技術分野には「A 技術とものづくり」と「B 情報とコンピュータ」の2つの内容に分けられ、各々必修が4項目、選択が2項目の6項目に分けられていた。栽培については、「A 技術とものづくり」の中の選択項目「(6) 作物の栽培」としてあげられている。選択の履修については、合計4項目のうちから1ないし2項目を選択するものとされていた。すなわち、2項目ないし3項目は学習しない項目ができることになる。

一方、新しい学習指導要領では「A 材料と加工に関する技術」、「B エネルギー変換に関する技術」、「C 情報に関する技術」、「D 生物育成に関する技術」の4つの内容に分けられ、全てが必修となった。つまり、現行の「作物の栽培」から代わる「生物育成」は必修となったのである。なお、「生物育成」は植物の栽培に限らず、家畜などの「動物の飼育」や魚介類、藻類などの「水産生物の栽培」なども想定されているが（文部科学省、2008: 28-30）、従来の技術科の実践からすれば、通常の場合は「作物の栽培」を選択することが予想される。

新指導要領の本文には、技術分野の目標として、「技術と社会や環境とのかかわりについて理解を深め」と表記され⁸、新指導要領の解説（文科省、2008: 28）には、「生物育成に関する技術が社会や環境に果たす役割と影響について理解を深め、それらを適切に評価し活用する能力と態度を育成することをねらいとしている。」とある。これは栽培技術の知識や栽培環境を知ることが環境について考えることであるとも考えられたからであり、文部科学省による新指導要領における「環境教育の主な充実例」としても「生物育成」の導入が提示されている⁹。

3. これからの栽培の教育目的

生徒達は地球の生態系をおびやかす温暖化やオゾン層の破壊など、自然環境に対しての多少の不安をもっているが、栽培学習は、人間社会の基盤である食糧生産と環

境との関係や、将来の食糧不足や環境破壊等の問題をより具体的に考える糸口を与えることが可能であろう。環境問題は目に見えないものも多く、ややもすると抽象的で生徒には実感が湧きづらく、不安感のみを募らせるおそれがあるが、栽培のような具体的活動が効果的な環境教育に果たす役割は大きいことは、学校教育法21条が環境教育について、「自然体験活動を促進し、(中略)環境を保全する態度を養う」としている点が示唆的である。

これからの時代においては、不安を募らせるだけでなく、健康に生活し働く「生きる力」を身につけ、自然環境のこれからの総合的に考えていく能力をつけさせたい。そのためには、栽培学習の授業展開の流れを次のとおりにとらえることとしたい¹⁰。

- ・ 計画的に栽培を行うことで、作物の収穫までのイメージをとらえる。
- ・ 栽培技術を身に付けることで、個々の作物の特質を知り、様々な環境に合わせられるように栽培技術を活用しようとする。
- ・ 仲間との助け合いや認め合うことを通して、勤労観を知る。
- ・ 環境問題と栽培の関係や農業について考えることで、地域及びを超えた世界の将来に向けての開かれた視点をもつ。

生物の生育は生徒の心の中にいろいろな関心呼び起こす。植物は動物に比べて静的だが、自分が育てた作物を収穫して、家に持ち帰り、家族から言葉をもらうことは中学生にとってうれしいことだろう。以前から栽培体験が持つ教育的効果が注目され、幼稚園や小学校の生活科などの教科で、情操的效果を狙った栽培活動の展開が行われている。また、「特別活動」や「総合的な学習の時間」で作物栽培を実施し、命の大切さや協力し合う心を育てることを目標とする学校も多い。このことは、現在重要視されている心の教育に通じる部分も多く、学習指導要領の改訂の有無にかかわらず、これらの課題に適切に対応していくことが求められる。中学校で栽培を扱う技術科では、小学校・幼稚園とは異なり、知識・技能の習得が一義的な目標とはなっているが、情操的側面を重要視する指導者も多い。また、福祉や医療における栽培作物を通したふれあひも注目されるようにもなっているため、特に技術・家庭科では、食物領域や食育なども含め、栽培のさまざまな教育的効果が期待されている。

その一方で、実際のところ技術科の「作物の栽培」に関する学習を履修させてきた中学校は少ない。その理由として、授業時数、設備、指導力、生徒の興味・関心による制約があげられる¹¹。とはいえ、中学校でも栽培学習による情操的效果や勤労観を目標に取り組む学校も少なからず存在する。第III章では改訂前指導要領のもので中学校における栽培学習の履修（実施）状況を見て、低履修率に結び付いた要因（課題）について考えてみたい。

III. 技術科教育における栽培学習の履修状況とそこから見える課題

1. 栽培学習の履修状況

改訂前指導要領のもとでの技術・家庭科（技術分野）における栽培学習の履修（実施）率は大変低いものであることが知られている。

改訂前指導要領の一つ前の指導要領（1989（平成元）年改訂）まで遡るが、土屋・梁川（1994）は1989年改訂学習指導要領¹²が完全実施された1993（平成5）年度の全国の平均履修率は27%で、沖縄県が74%の一方、京都府では3%しかないと紹介している。次に、河野（1999）では全国の履修率が1993年の26%から1997（平成9）年には18%に下がり、同年には履修率が10%を下回るものが8府県と紹介している。そして改訂前指導要領の下では、2008年10月に行われたアンケート調査では、栽培の履修率は23%とされている（教育図書株式会社, 2008）。

検証すると、土屋・梁川（1994）では根拠は「私信」としてしか示されていない、河野（1999）では、調査の詳細や出典が示されていない、教育図書株式会社（2008）では、有効回答数142校は全国調査として少ないことと、2008年は新指導要領が告示され、将来「生物育成」が必修化されることが明らかになった後である点にも注意が必要である。このように、どの調査も難点があるが、一般論として、履修率は長期にわたり低迷していたということは確かである。

一方、各都道府県別の履修率については、よりまとまった分析がなされている。1989年改訂の指導要領が実施された1993年度については、秋田県での栽培の履修予定は56%であったと報告されている（佐藤・寺井, 1991）。しかし、1995（平成7）年の鳥取県では、男子18%、女子6%の低履修率であると報告されている（西田, 1997）。改訂前指導要領の下では、完全実施された2002年に富山県で行われた調査において、必修教科として2校、選択教科として履修の4校と合わせて6校（13%）と報告されている（谷保・魚住, 2003）。近年は、大阪府内の中学校240校を対象に行ったアンケートでは、2007（平成19）年度における「栽培」の履修率は6%（大阪府中学校技術・家庭科研究会研究部, 2007）、愛媛県全公立中学校の実態調査をもとに2008年に発表された文献では、履修は5校（3.5%）となっている（西村・篠崎, 2008）。

これらの結果を見ると、都道府県によりある程度の格差はあるものの、農業が比較的盛んな県を含めて全体として履修は低調であることがわかる。確認のため筆者らは、2009（平成21）年に富山大学五福キャンパスの学生1年生から4年生100名を対象に、彼らの中学時代における技術の授業における栽培学習の履修状況をアンケート調査した。調査対象者は、「法律学」、「日本国憲法」という理科や技術科とは無関係の必修に準ずる授業の履修者を主体としている。

アンケートから得られた有効回答数99名中18%が中学時代に技術科で栽培を履修したとの回答を得た。調査対象者らは改訂前指導要領のもとで中学校課程を過ごしており、文献に現れた改訂前指導要領のもとでの栽培学習の指導率の低さが確認できた。

2. 履修率低迷の要因（1）教員側の事情

谷保・魚住（2003）の調査では、富山県内において履修率と同時に技術科教員の意識調査が同時に行われた。改訂前指導要領では「作物の栽培」は選択内容であり、授業時間数も限られているため、教員が技術科の中でも栽培よりも他の学習項目を優先的に選択していることが同調査で示されたが、同時に過去において栽培学習の経験がない教員でも7割は条件次第では栽培学習を実践したいと肯定的な回答を寄せていた（谷保・魚住, 2003）（図1）。

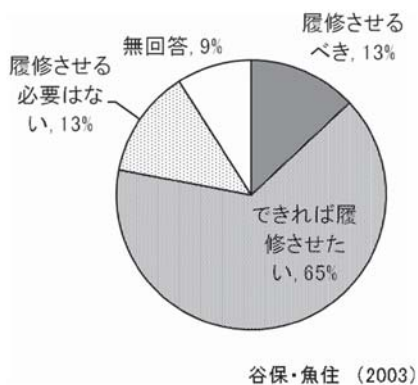


図1 栽培学習の履修に関する教員の意見

教員の意欲は低くないにもかかわらず、実際に授業で取り上げることが少ない状況には、何らかの解決すべき障害があると考えられる。谷保・魚住（2003）では、教員が栽培学習の導入を躊躇する要因として、

- 1 農園などの施設・設備の不足
- 2 他領域・他教科優先
- 3 指導者の課題
- 4 作物の管理が難しいこと

が挙げられている。栽培学習の履修率が6%に止まった大阪府においても、農園、用具、栽培知識の3つの不足が、教員が栽培学習を実施しない理由として挙げられている（大阪府中学校技術・家庭科研究会研究部, 2007）。

しかし、これらの阻害要因は「男子向き」「女子向きカリキュラム」がなくなった当時からすでに指摘されており（佐藤・寺井, 1991）、長年にわたり解決されていない課題である。農園などの施設・設備のハード面の緊急な充実は、予算の面から難しい側面があるが、工夫次第では畑や田がなくとも栽培学習はできる。作物の管理に関しては、様々なアイデアが論文や図書、Webページから入手できるようになった。

また、指導者の課題として、教員の授業実践不足で不安感と収穫までのイメージが湧かないことや、不安があ

ると考えられる。教師自身が小学校から高等学校における学生時代に栽培活動をあまり経験することがなく（大学の栽培実習は技術科教員免許取得の必修だが）、或いは、経験を忘れてしまって今に至っているとも考えられる。栽培の実践は経験に負う部分も多く、指導者の栽培経験の有無や軽重が指導に影響を及ぼすことは否めない。しかし、「生きる力」を高める教育からすれば、生徒とともに試行錯誤する、農家など学校外の専門家の協力を得る、などの発想の転換も必要ではないだろうか。

3. 履修率低迷の要因（2）生徒側の事情

谷保・魚住(2003)は、富山市内の住宅地にあり栽培を履修している某中学校における生徒60名に対する栽培学習に関する意識調査も行っている。その結果では、栽培学習の履修に意欲的な生徒は「とても受けてみたい」12%、「少し受けてみたい」40%を合わせて52%、消極的な生徒は「あまり受けたくない」33%、「全く受けたくない」15%を合わせて48%と、積極消極はほぼ半々であり、栽培学習の履修に関して消極的な意識をもつ中学生の主たる理由として、管理が面倒（14件）、興味・関心がない（8件）、栽培方法が複雑や時間がかかるなどが挙げられている。

なお、先述の筆者らが行った大学生対象の調査においても参考に栽培に関する意識調査を行ったが、栽培をしてみたいと答えた学生は「とても受けてみたい」24%、「少し受けてみたい」49%の合計63%であったが、消極要因としてはやはり、管理が面倒である、興味がない、といった同様の回答が目立った。

谷保・魚住の調査結果から考えられることは、生徒自身の過去の栽培経験があまり楽しいものではなかったことが影響を及ぼしているのではないだろうか。土屋（1996）も指摘しているように、栽培においても魅力的で子供を引き付ける授業が必要である。

例えば、過去に行った苗の植え付けの授業時間は、ただ作業の手伝いみたいな形で終了しなかっただろうか。なぜそのように植え付けを行うかの意味を説明していたらどうか。教員側が学習指導要領や指導計画に追われて形だけの栽培活動になっていなかっただろうか、などである。栽培学習を成功させるためには、指導内容の核心は何かを常に第一に考えつつ、発達段階に応じて、生徒の興味・関心が高めるように指導を行わなければならない。そのためには指導する教員に専門知識があればそれに越したことはないが、むしろ自然を相手に生徒と共に学ぶ姿勢が大事であろう。

4. 今後の課題

技術科における栽培学習は長い歴史を有するものの、その実施（履修）は長年にわたり低迷しており、各学校及び担当教員に指導に関するノウハウや設備が具備されていないのが実情である。技術科教員といえども相当数

の者は大学卒業後、栽培を行っていないという事態もありうる。また栽培のための圃場も新たに作成するのは一担当教員には荷の重い仕事である。しかも、指導要領改訂により2012年度から全面実施されるにもかかわらず、組織的な対応は必ずしも万全とは言えず、相応の試行錯誤が予想される。次章で、栽培学習のスムーズな全面実施を確保するための教材選びについても考えたい。

ところで本稿では、特に有機栽培や無農薬栽培などを前提とした考察は行っていない。環境教育との関連からすれば、有機農法を積極的に取り入れることは推奨すべきであろう。しかし、慣行農法がまだ農業という産業の大半を担っているという現状を踏まえると、農薬や化学肥料の適切な使用を教授することも技術科の役割であるといえる。農法の選択は栽培管理の実際の労力上の問題（圃場が限定された校地では、連作障害や土壌の疲弊を起しやすいため）も含め、各指導者の考えによるべきところだが、いずれにしても農薬や化学肥料の功罪と適切な使用方法については、指導の中で言及することが、技術科の授業として必要である。今後実践例などの蓄積の中で、農薬、化学肥料の使用や有機農法に関する良い指導方法に関する議論が進むことを期待する。

また、中学校では「生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」が求められているが、筆者らは、栽培の学習評価はかなり難しいと考える。生徒達の作った作物のでき具合だけで評価することはできない。なぜならば、偶然に生徒とめぐりあった苗や種子、栽培場所のいかんで、その後の作物の生育が大きく異なり、栽培への努力や技術が必ずしも収穫などの最終結果に反映するとは限らないからである。栽培中に病気や害虫に襲われることもある。それらは生徒や作物個体を選ばない。ある生徒の作物だけ原因不明の生育不良となることもある。栽培の評価は、授業中の生徒の態度や努力、作業にみられる創意工夫、事前・事後の変化などにも十分に目を向けることが大事であると考えられる。さらに、植物の生育は学期をまたぎ長期にわたることが多く、生育段階の過程で進歩の状況を評価しなければならぬ場合も多分に想定できる（特に3学期制の場合）。したがって適切な評価のためのノウハウの蓄積も必要だと考える。最近になり評価規準として国立教育政策研究所から参考資料が示された（国立教育政策研究所、2011）。同資料は指導に大変参考となるが、評価規準としてはやや高度に過ぎる印象がぬぐえない。実践例の蓄積によって、より実務的な「生物育成」の評価手法が編み出されることを期待する。

IV. 実践的な栽培学習の教材について

1. 望ましい教材について

III章で述べたように、施設設備や指導者の経験が乏

しい中で全ての生徒に栽培学習を履修させるには適切な教材（植物）の選択が重要である。そのため筆者らは下記のような条件にあった教材を選ぶことが良いと考える。

①「簡単さ」

－栽培管理が比較的容易にできる教材

施設設備が不十分でかつ、栽培の経験が少ない教員にでも実践できるためには、栽培する作物は、生徒達にとっても教員にとっても栽培管理が容易なものである必要がある。生育途中で枯死したり、衰弱してしまったりと教科の目的が達成できず、指導計画にも狂いが生じてしまうため、失敗が少ない教材であることが望まれる。先行研究でも、担当教員の栽培の教材選択に当たって「育てやすさ」が最も優先順位の高い項目であった（谷保・魚住、2003）。ペットボトルやプランター栽培は便利であり、特に栽培用地が不足する場合には検討すべきである。また、トマトやナスなどの連作障害の強い作物の栽培にもプランターは便利である。

②「面白さ」－生徒の興味・関心を高め、学習意欲を持続できる教材

栽培は継続的活動であり、生徒が飽きずに喜んで取り組める教材が望ましい。特に技術習得にとどまらず、環境教育などの点も考えると、生徒の気づきや自主的な取り組みを期待するには、生徒の興味・関心を呼び起こすことが肝要である。また、情操の効果も発揮されやすいであろう。作物には様々なものがあり、生育が日々観察できて、かつ、収穫まで継続的に楽しめるものから、花卉のように観賞用のものや、野菜でも生育は観察しづらく、収穫も一回ですんでしまうものもある。いずれが面白い一概には言えないが、日々収穫して食べられる野菜の方が生徒の学習意欲を持続しやすいのではないだろうか。

③「時季」－指導計画が立てやすい教材

多くの作物は春に植えて秋に収穫されるが、学校は春に学年が始まるものの、7月8月が夏休みとなるため、夏休み中の管理には課題が多い。また可能であれば夏休み前に一定の成果が出て評価にいかせることが望ましい。ただ、多くの学校が採用している3学期制では6月末に評価を行うことになるため、収穫まで終えて評価をするには工夫が必要である。解決策としては、栽培期間の短い作物を選ぶ、生育途中段階での評価方法を検討するなどの努力が必要である。しかし、2学期制、3学期制を問わず、各種行事等の学年暦やカリキュラムとのすりあわせをきちんとしないと、植え付け時期を逸するなど、せっかくの授業が台無しになってしまうので、細心の注意と計画性が必要なことは言うまでもない。

表1 栽培教材の長所短所

作物名	簡単さ	面白さ	時季	備考
じゃがいも	○	○	◎	1学期中に収穫まで終わられるが、4月初旬に植付けが必要。秋植え付けも可能。連作障害注意。
サツマイモ	◎	△	△	収穫は9月以降
ミニトマト	○	◎	△	収穫は7月から。鉢物は夏休みに持ち帰り可能。連作障害注意。
鉢物ミニトマト(極小)	◎	○	○	
なす	△	○	△	施肥と整枝(3本立て)がポイント。収穫は7月から。連作障害注意。
きゅうり	△	◎	○	棚かけは市販のきゅうりネットを使うと楽。連作障害注意。
枝豆	○	○	○	極早生を使用しないと収穫が夏休みになってしまう。直播は楽だが、収穫率は落ちる。一部の収穫を遅らせて大豆になるところを見せるとよい。
稲	○	△	△	苗から育成。穀類に共通するが、乾燥、脱穀、調整を経ないと食せない。
稲(バケツ)	◎	○	△	
たまねぎ	◎	△	×	苗から育成。6月中旬頃収穫だが、植え付けは前学年。
とうもろこし	×	○	×	虫害が発生しやすい。収穫が夏休み中。冷涼地に好適。
大根(冬)	◎	○	◎	2学期(または後期)に実施
コスモス	◎	○	○	
アサガオ(通常)	○	○	○	
アサガオ(短日)	○	○	◎	

④「関係性」— 社会、環境とのかかわりがある教材

新指導要領では、技術分野の目標として「技術と社会や環境とのかかわりについて理解を深め」ということが強調されている。このため、基礎的な栽培技術の習得にとどまらず、その植物の栽培を通じて、社会や環境の諸問題について考えるきっかけを持たせたい。野菜や穀物は農業、食糧や食育と直結するため、花卉などに比べて社会や環境との関係性を見出しやすい面がある。しかし、野菜でも花卉でも、いずれにしてもストーリー作りが必要であり、選択した教材の意義・動機を提示する能力が教員に求められる。栽培が容易であれば、地域の名産野菜の利用などもよい。

2. 教材の例

上記の1であげた望ましい教材の4条件のうち①から③に注目し、広く栽培され、教材として検定済み教科書などにも登場する野菜、花卉などの作物について検討してみたのが表1である。面白さ、簡単さなどは主観的な事柄であるが、おおよその目安としては参考になると考える。

この表にあげたもののうち、「簡単さ」に着目した教材を三つ紹介する。栽培を初めて導入する学校にとっては「簡単さ」の優先順位が最も高いはずであり、良い教材だと思われる。

① 鉢物用ミニトマト(レジナ)の鉢栽培

・レジナとは

一般のミニトマトは小さい実が多数かつ容易に収穫でき、学校での栽培に適しているが、草丈自体は通常のトマトとあまり変わらず2メートル近くまで生育するため、校庭が狭い学校などでは困難も生じる。しかし、ミニトマトの中でもレジナは丈が短く、およそ30cm～40cm程度にしかならない。このため、支柱を立てたりする必要もなく、小さなプランターや室内(窓辺)でも育てることができ、夏休み中には鉢ごと生徒が家に持ち帰ることも可能である。さらに脇芽(側枝)が大きく伸びると言うこともないので、脇芽かきもあまり必要ないため、管理も簡単で育てやすく、たくさん実をつけるので鑑賞用としても楽しめる。日当たりのいい場所を好み、直径2～3センチぐらいになったら収穫して食べる。寒さには弱いですが、収穫時期が比較的長いので、上手に育てれば秋頃まで収穫できる。

・栽培の実践例(2010年富山県黒部市宇奈月)

5月10日、ポットに播種。日当たりのよい教室におき、新聞紙で被い遮光した。

約1週間で発芽(図2)。

6月初旬に6号鉢に定植。

7月下旬から8月下旬にかけて1株あたり10個～20個収穫(図3,4)。



図2 発芽したレジナ
(2010/5/20 黒部市宇奈月中学)



図3 実が熟する前のレジナ
(2010/7/1 黒部市宇奈月中学)



図4 収穫期のレジナ
(2010/8/17 黒部市宇奈月中学)

(2) アサガオの短日処理

—— 1学期中の開花をめざして

・アサガオについて

日本人に馴染みの深い夏の風物詩，というイメージの強い植物である。大輪アサガオが主流だが，キキョウ咲きや蔓なし，西洋アサガオも楽しい。また，様々な色や仕立て方があり，生徒達はいろいろ工夫できる。小学校1年生で栽培するが，今回は短日処理を行い，1学期中の開花を目指した。

・短日処理をした意味について

通常，開花は7月下旬となり，夏期休業中に家に持ち帰り観察することになる。しかし，夏季休業に入ることで生徒たちの学習意欲の低下も懸念される。1学期中に開花させることによって生徒たちの開花を喜ぶ姿を見ることができる。また，1学期中に成長の記録をまとめることで，教師側は評価を早めることができる。

・栽培実践例（2010年富山県黒部市内）

5月1日に大輪，キキョウ咲き，木立，西洋の各品種を播種。

本葉の1枚目が出たところにダンボール箱で遮光を始めた（図5）。夕方5時頃にかぶせ，朝7時にははずすことを毎日続けた。この作業をつぼみが確認できるまで続けた。



図5 アサガオの遮光
(2009/5/17黒部市内)

開花は品種によって少し異なり，最も早い木立で播種後50日（6月20日），最も遅い西洋で55日目（6月25日）であり，その後続けて開花が観察された。ただ草丈はまだ低いままである（図6）。

対照栽培で植えた通常の栽培は，7月初旬でも開花を確認できていない。通常栽培は80日で開花する。



図6 短日処理で開花したアサガオ
(2009/6/28 黒部市内)

・壁面緑化, 緑のカーテン



図7 校舎の緑のカーテン (アサガオ)
(2010/8/9宇奈月中)

最近では屋内の気温上昇防止や節電効果などを狙って壁面緑化等が注目されており、アサガオやニガウリ（ゴーヤ）が利用されることが多い。アサガオは観賞植物としてはなじみが深いですが、従来は社会や環境との関連は薄かった。しかし、アサガオを壁面緑化に利用することにより、気候変動や電力問題などの社会や環境の問題との接点が見出せる。図7は生徒の部活動が中心となって1階から2階にアサガオの「緑のカーテン」を作った中学校の例である。

(3) 学校敷地の空き地を利用して - コスモス

・コスモスについて

コスモスも近年は単なる観賞用だけでなく、景観植物としての社会的有用性が着目されている。コスモスは病害虫に強く、あまり手が掛からないので、場所があれば学校や幼稚園等に緑を提供することができる。栽培に慣れていない生徒達にも適すると思われる。挿し芽（挿し

木）の学習もすることができる。ただし、コスモスも栽培植物であり、状況によっては生態系の攪乱や外来生物の問題を考慮しなければならない。新指導要領では生物の生育にあたって、「地域固有の生態系に影響を及ぼすことのないよう留意するものと」され、新指導要領の解説にはより具体的に「固有の動植物などの地域に既存の生態系に影響を及ぼす可能性のある外来の生物等を取り扱う場合には、実習中のみならず、学習後の取扱いについても十分配慮する」としている。しかし、ほとんどの栽培植物は外来植物であり、コスモスは比較的野外への逸失のリスクが高いが、栽培場所等に配慮すればよいと思われる。むしろ栽培に付随する環境への配慮や栽培植物と生態系保全の問題を考える教材となりうると思う。

・開花性

コスモスは、種子を播く時期を遅らせると草丈を低く咲かせることができる。早く播いたものも、遅く播いたものもほぼ同じ時期に咲く。アサガオと同じく短日植物なので日長処理で開花時期の調節が可能である。体育大会や文化祭に合わせて咲かせると保護者も一緒に楽しむことができる。

V. おわりに

時代は急速に環境や食の問題に関心を深めており、特に作物の栽培への関心は高まっている。それと呼応して、新しい学習指導要領の技術・家庭科の技術分野において「生物育成」が必須内容になり、その完全実施がされる2012年度には100%の履修率が達成される。「栽培学習」を教育的価値が高いと考えている教員にとっても、履修を期待する生徒や保護者にとっても喜ばしいことである。

技術科は、技術の基礎を教える教科である。現代社会を快適にするのは技術だが、環境問題を起こしているのも技術である。そして、環境問題を解決するのも技術である。そのような技術や知識は頭で覚えることも必要だが、身体で覚えて初めて「生きる力」となって活用できるのではないだろうか。教員自ら実践し、生徒にもたくさん体験させてみる必要があると、筆者らは、そういう場と時間を与えてやるのが担当教員の仕事・役目であると思う。

経験や施設設備面の不足から栽培学習への取り組みを難しいと感じる教員も少なくないと思うが、栽培の教材には様々な材料や手法があり、独創的な技術もある。これまでに挙げてきた課題を解決できるように、育てやすく、手軽に管理でき、面白い作物の栽培法の実践例に関する情報をもっと公表されることを望みたい。その実現には、校種間を問わず、教員同士がお互いの情報を交換できるネットワークの整備も大切であると思う。

謝辞

本研究は筆者村田の富山大学人間発達科学部への内地留学により可能となった。研究を可能にして下さった富山県教育委員会、黒部市教育委員会、宇奈月中学校の先生方、富山大学人間発達科学部に感謝する。また、原稿に対し貴重な御意見を下さった魚住明生教授にも感謝する。

文献

- 大阪府中学校技術・家庭科研究会研究部，2007，「中学校技術・家庭科（技術分野）における「栽培」に関するアンケート調査報告（2007年9月実施）」，全日本中学校技術・家庭科研究会ホームページ，（2011年8月18日取得 <http://ajgika.ne.jp/~pref-osaka/data/saibai.pdf>）。
- 教育図書株式会社，2008，「中学技術・家庭科，アンケート，技術部門第2回結果報告（2008.10.8実施）」，教育図書株式会社ホームページ，（2011年8月21日取得 http://www.kyoiku-tosho.co.jp/juniors/questionnaire/q2_gijyutu_report.php）。
- 河野義顕，1999，「技術科の授業の現状（第1部第2章）」河野義顕・大谷良光・田中喜美（編）『技術科の授業を作る——学力への挑戦』学文社，7-14。
- 国立教育政策研究所，2011，「評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校技術・家庭）」，国立教育政策研究所ホームページ，（2011年8月20日取得 http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyoukahouhou/chuu/0208_h_gika.pdf）。
- 佐藤裕二・寺井謙次，1991，「中学校技術科における栽培学習の諸課題」『秋田大学教育学部研究紀要 教育学部部門』42：1-14。
- 谷保成洋・魚住明生，2003，「技術科教育における栽培学習に関する基礎的研究：新学習指導要領における中学校へのアンケート調査を基にしての一考察」『富山大学教育実践総合センター紀要』4：35-44。
- 土屋英男，1996「子どもを引きつける栽培学習のポイント」日本農業教育学会（編）『学校園の栽培便利帳』農文協，16-17。
- 土屋英男・梁川正，1994，「中学校技術科栽培領域の課題——第1章 技術科栽培領域の履修率低下の要因・背景とその対策」『日本産業技術教育学会誌』36(2)：155-160。
- 西田英樹，1997，「中学校技術科における指導計画の現状と今後の諸課題」『鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報』6:11-18。

- 西村久仁夫・篠崎美幸，2008，「学習指導要領改訂を踏まえた技術・家庭科学習の研究——「活用する力」を高める学習指導の工夫」『教育研究紀要（愛媛県総合教育センター）』75：9-15。
- 向山玉雄，1996，「どこでもできる学校園栽培（1-1）」日本農業教育学会（編）『学校園の便利帳』農文協，8-9。
- 文部省，1991，『環境教育指導資料（中学校・高等学校編）』大蔵省印刷局。
- 文部科学省，2008，「中学校学習指導要領解説—技術・家庭編」，文部科学省ホームページ，（2011年8月19日取得 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_011_1.pdf）。

注

- 1 平成20年文部科学省告示第28号（平成22年文部科学省告示第161号にて一部改正）。
- 2 平成10年文部省告示第176号。
- 3 中央教育審議会「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（平成20年1月17日），下線は筆者による。文部科学省（2008）も参照。
- 4 平成18年法律第120号。
- 5 昭和22年法律第26号。
- 6 環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律では，環境教育とは「環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習をいう」（第2条第3項）と，広範に定義されている。
- 7 現在，新指導要領にあわせて改訂中。
- 8 新指導要領第2章第8節第2-1。
- 9 文部科学省「学習指導要領（平成20年3月）における環境教育の主な充実例」（2011年8月16日取得 http://www.mext.go.jp/a_menu/shisetu/newdeal/kouka/__icsFiles/afieldfile/2010/04/02/1269110_1.pdf）。
- 10 栽培活動の教育的効果につき，向山（1996）が参考になった。
- 11 平成元年文部省告示第25号。栽培はそれ以前の「男子向け」「女子向け」の別カリキュラムにおける事実上の男子必修，女子選択から選択科目となった。
- 12 新学習指導要領第1章第4，2（12）。

（2011年8月29日受付）

（2011年10月25日受理）

中学校を対象とした予防的心理教育研究の実践動向

— ストレスマネジメント教育と集団社会スキルトレーニングに焦点を当てて —

下田 芳幸

An Overview of Studies on Preventive Psycho-Education for Junior High School Students
: Focusing on Stress Management Education and Classroom-Based Social Skills Training

Yoshiyuki SHIMODA

キーワード : 中学生, ストレスマネジメント教育, 集団社会的スキル教育, 心理学的健康教育

Keywords : Junior High School Students, Stress management education, classroom-based social skills training Psychological Health Education

I. はじめに

文部科学省(2010)の報告にあるように、中学校でのいじめや暴力行為といったの学校不適応の件数は増加あるいは高止まりの傾向が続いている。また、スクールカウンセラー配置の大きな要因の一つでもあった不登校児童生徒数は、若干の減少傾向にあるものの、まだ予断を許さない状況にある。

これら学校不適応には、心理面接といった個別の対応とともに、“一次的援助サービス”(石隈, 1999)と呼ばれるような、すべての児童生徒を対象とした予防的な働きかけも重要である。そして、これら学校不適応への学校ストレス(嶋田, 1998)や社会的スキル(戸ヶ崎ら, 1997)の影響を踏まえると、スクールカウンセラーといった学校臨床の専門家は、生徒が学校で経験するストレスの緩和や自己コントロール力の育成を目的として、クラス単位での予防的心理教育として実施されるストレスマネジメント教育(Stress Management Education; 以下SME)や、学級などを実施単位とした集団社会的スキルトレーニング(Classroom-based Social Skills Training; 以下CSST)に際しても、重要な役割を果たすことが期待されるだろう。

だが金山ら(2004)や中本ら(2006)は、この分野の実践研究の数が少ないことを報告している。なおかつ、両者を統合した研究の概観はなされておらず、そのため、予防的心理教育に関する現状や課題が十分に明らかとはいえない。

そこで本稿は、中学生への心理教育の知見を得るため、中学生を対象としたSMEやCSSTの日本での研究を概観し、学校不適応への予防的心理教育に関する実践動向に関する検討を行うことを目的とする。

II. 対象論文の収集

論文検索には、論文データベース・サービスCinii(Citation Information by NII; 国立情報学研究所提供)を利用した。検索は、SMEでは語句を「中学生」と「ストレスマネジメント」、あるいは「ストレス」とし、挙げた論文のうち、実際にストレスマネジメント教育を実践していたもの、CSSTでは、「社会的(またはソーシャル)スキル」と「中学生」とし、挙げた論文のうち、実際に社会的スキルトレーニングを実践していたもの、とした。いずれも、学級など集団での実施がなされていた学術雑誌・大学紀要等の掲載論文¹⁾を対象とした。また、検索結果に示されなかったが、対象論文に引用されていた実践論文も加えることとした。ただし、危機介入など、予防的でない実践は除外した。また、SME、CSST両方に挙げた論文については、キーワードや実践内容により、筆者がいずれに該当するかを判断した。その結果、2011年8月末の時点で、SMEは21編、CSSTは30編の論文が収集された(表1, 2を参照)。

III. 研究の動向と課題

今後の実践および研究の参考となるよう、1)対象者・時期・時間帯、2)実施者・実施内容、3)研究デザイン、4)使用尺度、5)介入の効果、についてまとめる。

1) 対象者・時期・時間帯・実施者: 対象者は、SMEで1年生が9編、2年生が10編、3年生が11編、CSSTは順に18編、9編、5編であった²⁾。時期は、SMEで13編が2学期を含むものの多岐に渡っていた一方、CSSTは1学期を含む実践が21編と最多であった。時間帯は、未記載論文も多かったが、SMEは総合的学習の時間と帰りの会が各3編、CSSTは道徳が11編、学級活

動が6編、総合的学習の時間が5編²⁾であり、学校側の裁量の余地が大きい時間帯での実施が多かった。ただし、保健体育の体ほぐしや理科の自律神経系の学習とリラクゼーション法を関連付ける、あるいは話をする・聞くスキルの習得を国語の中で行うなど、通常の授業科目の中で実施する工夫も、少数ながらみられた。

2) 実施者・実施内容：主な実施者は、SMEでは学級担任などの学校関係者が5編、スクールカウンセラーや大学関係者といった学校臨床の専門家が9編、CSSTはそれぞれ19編と5編であった。CSSTは、ロールプレイの都合でチームティーチング形式が多かった。

実施内容については、SMEの多くで、Lazarusら(1984/1991)を理論的根拠とした上で、ストレスの概念理解などの導入授業を実施していた。そして14編でリラクゼーション法(呼吸法、漸進性筋弛緩法、動作法を応用したセルフまたはペアリラクゼーション法など)を行っていた。その他、ワークシートを用いた認知介入技法が4編あったが、その内容は各研究で異なっていた。一方CSSTの多くは、事前に学校側にニーズ調査をした上で、複数のスキルをターゲットとしていた。ただし「(あたたかい)言葉かけ」と「傾聴」が10編、「上手な断り方」が10編、感情コントロールが8編の研究で実践されていたことから、これらは中学生への一般的なニーズといえるかもしれない。またコーチングに基づき、教示(目標スキルの重要性やポイントの説明)、モデリング(実施者の実演)、リハーサル(ロールプレイによる練習)、フィードバック(ロールプレイ中の言葉かけ)、定着化(宿題などで般化を促す)で1回のセッションを構成していた。

1)、2)から、SMEはストレスの緩和、認知面の変化など幅広い目的で、様々な学年・時期において、そしてリラクゼーション法を帰りの会に継続実施するなど、短時間ながらも長期に実施する傾向にあった。CSSTは特に1年生の1学期に、新たな環境への適応に役立つ対人スキル習得を目的として、1回1～2時間程度の時間を確保した上での実践が多かった。

3) 研究デザイン：統制条件の設定は、SMEは5編、CSSTでは7編でみられた。CSSTでは実施法の比較も2編あった。学校現場では全く介入を行わない統制条件の設定は困難な場合も多いが、尺度得点の変化には単純な時間経過が影響している可能性も否定できないため、可能であれば、実施時期をずらす・介入の順序を変えるといった工夫により、介入効果を検討することが望ましいだろう。

4) 使用尺度：使用尺度は、両分野ともストレス反応が多く、中でも岡安ら(1992)やその短縮版の嶋田(1998)、岡安ら(1999)で計13編となった。SMEでは認知的評価やコーピングなどのストレス関連指標も用いられていたが、使用尺度は各研究で異なっていた。CSSTでは、社会的スキルとして戸ヶ崎ら(1997)が5編、渡邊ら

(2002)が4編あったほか、ターゲットスキルを調査する独自項目を作成・実施したものが7編あった。

なお、感想を自由記述で求めている研究も多かったが、ほとんどが記述例を挙げるにとどまっていた。しかし感想の内容は、これら心理教育が生徒にとってどういった体験であったか、といった、尺度得点の変化では捉えられない質的な側面を知る重要な手がかりとなりえる。よってKJ法などの質的データの分析手法を用いて、体系的に分析していく必要があるだろう。

5) 介入の効果：SME、CSSTともほぼすべての研究で、効果を示唆する肯定的な結果が得られていた。ただし先述のように、統制条件のないことが今後の課題として多く挙げられていた。なお統制条件が設定されたSME 5編、CSST 7編とも、概ね介入効果を示唆する研究結果であったが、今後の知見の蓄積が待たれる。またSMEでは、介入直後のみならず、より長期的な効果検証が必要であること、一方CSSTでは、長期的な効果検証は比較的なされていたものの、スキルの般化・定着化が課題として挙げられる傾向にあった。

なお複数の方法を実施した場合、どの介入が有効であったかが不明なため、内容のスリム化につながりにくい。日本は教育カリキュラムにゆとりが少なく、心理教育に十分時間を割けないことから、個々の方法の有効性を検証することも、今後は必要となろう。

そして“帰無仮説が誤りである際のその度合い”(Cohen, 1988)を意味する効果量(effect size)の報告は、渡辺ら(2009)のみであった。本分野でよく用いられる対応のあるt検定では標準化平均値差(d)が、反復測定デザインの分散分析では一般化イータ二乗(η_G^2)または一般化オメガ二乗(ω_G^2)が代表的な指標とされる(Olejnik et al, 2003; 芝ら, 1990)。効果量の報告は、異なる尺度でも平均値差の程度を比較可能とし(芝ら, 1990)、またわずかな差を過大に評価する危険性も低まることを踏まえると、心理教育分野では、効果量についても、積極的に報告する必要があると思われる。

なお、統制条件と介入条件を別個に分析したり、項目ごとに検定を繰り返すといった、統計手法の初歩的な誤用も散見された。さらに、平均値などの記載がない論文も少なからずあり、基礎的データの提示と適切な統計手法の実施が強く望まれるところである。

IV. おわりに

先述のように金山ら(2004)と中本ら(2006)は、この分野における中学生の実践が少ないことを指摘しているが、その後ある程度の論文が公開されており、そして有効性を示唆する知見が、少しずつ蓄積されつつあるといえる。ただしこういった実践研究には、対象者、学級や学校、地域の特性などの影響が大きいことも考えられるため、統制条件の設定に限らず、多くの実践研究を通

して、有用な知見を蓄積していく必要がある。

不登校が急増する「中1ギャップ」の呼称に示されるように、特定の時期の予防的支援は重要である。だが文部科学省（2010）によると、中学2年生は1年生より1.3万人、3年生は2年生より7千人も不登校生徒が多く、すべての学年にも「ギャップ」が存在しているといえる。学校臨床の専門家は、心理教育を含む多様なアプローチによって、このような「中学ギャップ」への実践的介入と研究報告による知見の蓄積を行っていく必要があるだろう。

<文献>

Cohen J(1988) : *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

出口拓彦・木下雅仁・吉田俊和（2010）：「人間や社会に対する考え方の基礎を養う」授業の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, **58**, 198-211.

江村理奈（2007a）：中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果—上昇群と下降群の比較 広島大学大学院教育学研究科紀要（第三部）, **56**, 293-302.

江村理奈（2007b）：中学生に対するソーシャルスキル教育が仲間受容に及ぼす効果 宮崎女子短期大学紀要, **34**, 25-30.

江村理奈（2008）：中学校におけるソーシャルスキル教育の効果 宮崎学園短期大学紀要, **1**, 37-44.

江村理奈・金山元春・中台佐喜子・新見直子・前田健一（2005）：中学校新入生に対するソーシャルスキル教育の効果 広島大学心理学研究, **5**, 149-159.

江村理奈・岡安孝弘（2003）：中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, **51**, 339-350.

廣岡雅子・廣岡秀一（2004）：中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）, **55**, 75-90.

本田真大・大島由之・新井邦二郎（2009）：不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果—ターゲットスキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討 教育心理学研究, **57**, 336-348.

柘野卓司・石津憲一郎・下田芳幸（2011）：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 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, **5**, 69-83.

飯田順子・石隈利紀（2001）：中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング時—自己効力感がスキル学習に与える影響 筑波大学心理学研究, **23**, 179-185.

飯田順子・宮村まりこ（2002）：中学生のストレス対処スキルの育成の試み 学校心理学研究, **2**, 27-37.

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

岩瀬佳代子・中村道彦（2007）：中学生への「怒りとうまくつきあうための学習」試行とその効果について ストレスマネジメント研究, **4**, 13-17.

金山元春・中台佐喜子・江村理奈・前田健一（2005）：中学校における職場体験学習と連動したソーシャルスキル教育 広島大学心理学研究, **5**, 131-148.

金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一（2003）：中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要（第三部）, **52**, 259-266.

金山元春・小野雅彦（2006）：中学生に対する集団社会的スキル訓練 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **15**, 77-84.

金山元春・佐藤正二・前田健一（2004）学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題カウンセリング研究 **37**, 270-279, 2004-10

木原伸幸・外山敦子・戸ヶ崎泰子・椎葉恵美子（2007）：アスペルガー障害の生徒が在籍する学級でのソーシャルスキル・トレーニングの効果 宮崎大学教育文化科学部紀要（教育科学）, **16**, 153-163.

小林朋子・望月香緒莉・長山隆博・山本尚乃・太田賀子・宮本みずき・鳥山舞衣・佐藤拓弥・江崎 瞳・後藤舞子・田中久穂・渡辺弥生（2010）：中学生を対象とした感情面に焦点をあてたソーシャルスキル・トレーニング（S.S.GRIN-A）の実践 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **18**, 113-120.

小林朋子・大野建樹・尾崎未希・武藤寿彰（2009）：保護者・子どもを対象とした災害によるストレスへの対処プログラムに関する研究—中学生を対象とした予備的实践 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **17**, 81-87.

Lazarus RS, Folkman S（1984）：*Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Company. 本明 寛・春木 豊・織田正美（監訳）（1991）：ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究 実務教育出版

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・岡安孝弘（2011）：中学校におけるストレスマネジメント教育の予備的研究 東京家政大学研究紀要, **51**(1), 105-112.

宮城政也・比嘉依里子・大城邦夫（2005）：中学生におけるストレスマネジメント教育の効果について 琉球大学教育学部紀要, **67**, 87-92.

- 宮崎恵美・益子育代 (1998) : 中学校におけるストレスマネジメント教育の効果 ストレス科学, **13**, 139-148.
- 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
- 森 砂織・百瀬 愛・佐々木和義 (2006) : 中学校新入生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 発達心理臨床研究, **12**, 61-71.
- 永峰純子 (2006) : 中学生のストレスマネジメント能力向上に関する取り組み ヘルスカウンセリング学会年報, **12**, 111-117.
- 中本敦子・井手原千恵・枝廣みずえ・岡田 憲・清水亜子・脇田佑子・三浦正江 (2006) : 学校現場におけるストレスマネジメント研究の動向と課題 広島国際大学心理臨床センター紀要, **5**, 2-16.
- 中村千景・市川真知子・佐光恵子・田村恭子 (2011) : 中学生の社会的スキル獲得に影響する事柄——養護教諭が行う社会的スキルとレーニングを通して 京都女子大大学生活福祉学科紀要, **7**, 37-46.
- 中村真樹 (2011) : 中学生に対するストレスマネジメント教育 純心人文研究, **17**, 113-122.
- Olejnik S, Algina J (2003) : Generalized Eta and Omega Squared Statistics: Measures of Effect Size for Some Common Research Designs. *Psychological Methods*, **8**, 434-447.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1992) : 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, **5**, 23-29.
- 岡安孝弘・高山 巖 (1999) : 中学生用メンタルヘルスチェックリスト (簡易版) の作成 宮崎大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, **6**, 73-84.
- 大平公明・山中 寛 (2006) : 学級における生徒の実態に即したストレスマネジメント教育プログラムの適用——A 中学校の実践を通して ストレスマネジメント研究, **3**, 17-21.
- 大石有里子・中野良顕 (2005) : 社会的スキルの般化と維持を促進する総合的パッケージの開発と適用の試み——中学生用ピア・サポート・プログラムの改良 上智大学心理学年報, **29**, 23-32.
- 大久保千恵・市来百合子・堂上禎子・井村健・谷口尚之・谷口義昭 (2011) : 中学校におけるこころの健康教育とメンタルヘルスリテラシーに関する心理教育とその効果についての研究 奈良教育大学教育実践総合センター紀要, **20**, 79-84.
- 大曲美佐子・内山裕之・今里正博・増田和幸・山下耕三・石丸幸勢・御園文一 (2003) : セルフエスティーム形成に及ぼす社会的スキルの影響——道徳教育における授業開発を通して 人間科学研究, **11**(1), 39-49.
- 小澤永治 (2007) : 思春期における自体感とストレス反応の発達的变化——動作法によるリラクゼーション課題の実践を通して リハビリテーション心理学研究, **33** (2), 25-35.
- 齊藤 剛・山崎勝之 (2003) : 中学生の対人ストレスを低減するための学校教育プログラム——教育プログラムの作成と教育効果の検討 教育実践学研究, **4**, 9-16.
- 桜井美加・J. クスマノ (2003) : 怒りのコントロールプログラムの開発および中学生への適用 上智大学心理学年報, **27**, 31-40.
- 佐野 淳・小泉令三 (2005) : 中学生の学級学習集団に対する社会的スキル教育の有効性——授業場面での「聞く」「発言」スキルに焦点を当てて 福岡教育大学紀要 (第 4 分冊), **54**, 133-143.
- 芝 祐順・南風原朝和 (1990) : 行動科学における統計解析法 東京大学出版会
- 重吉直美・大塚泰正 (2010) : 中学生に対する怒りのコントロールプログラム実施効果の検討 広島大学心理学研究, **10**, 273-287.
- 信田和幸・久保元芳 (2008) : 中学生のストレス対処に関わる実践力育成を目指した保健学習の効果——学習方法に焦点を当てて 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, **31**, 63-70.
- 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
- 下田芳幸 (2008) : 高校受験期のストレスマネジメント教育に関する実践的研究 心理臨床学研究, **25**, 715-720.
- 下田芳幸 (2009) : 高校受験期のストレスマネジメント教育としてのリラクゼーション技法に関する研究——比較を通した三つの技法の特徴についての実践的検討 心理臨床学研究, **27**, 612-616.
- 下田芳幸・塚越克也 (2007) : 中学生の受験期ストレスにおけるペアリラクゼーション法の特徴に関する検討 ストレスマネジメント研究, **4**, 41-44.
- 杉山 崇・伊藤美佳・宮澤正明 (2010) : 中学生の被受容感を育てる心理教育プログラムの作成と検討 人間科学研究年報, **4**, 17-28.
- 高橋 史・小関俊祐・嶋田洋徳 (2010) : 中学生に対する問題解決訓練の攻撃行動変容効果 行動療法研究, **36**(1), 69-81.
- 寺田優子・佐々木和義 (2004) : 中学校におけるリラクゼーションプログラムの効果 発達心理臨床研究, **10**, 53-59.
- 寺嶋繁典・宮田智基・日高なぎさ・田中英高 (2003) : 中学校におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践的研究 (2) ——中学校における実践報告と指導案の改訂に関する検討 関西大学社会学部紀要, **34**(3), 109-128.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997) : 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係 健康心理学研

- 究, 10(1), 23-32.
- 富永良喜・富永典子 (2009): ト라우マティック・ストレスによるいじめ防止プログラム ストレスマネジメント研究, 5, 15-19.
- 坪田 泉・百々尚美 (2004): 3年計画での包括的なストレスマネジメント教育の実践報告——初年度を終えて ストレスマネジメント研究, 2, 65-70.
- 渡邊智子・岡安孝弘・佐藤正二 (2002): 子ども用社会的スキル尺度作成の試み(1) 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集, 93.
- 渡辺弥生・星 雄一郎 (2009): 中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果 法政大学文学部紀要, 59, 35-49.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003): 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果——中学校及び適応指導教室での実践 カウンセリング研究, 36, 195-205.
- 山城幸恵・小泉令三 (2001): 集団を対象とした社会的スキル訓練の実践——中学校新入生の宿泊研修において 福岡教育大学心理教育相談研究, 5, 61-76.
- 世一和子 (2009): 中学生のストレスの軽減を図る指導プログラムの検討 東海学校保健研究, 33(1), 11-21.
- 湯浅清治・平松敦史・増井知世子・高田 悟・久山慎也・

- 磯野美佳・伊賀泰恵・新治 功・後藤美由紀・宮田晶子・前田健一・兒玉憲一・江村理奈・滝下雅子・淡野将太・松田由希子 (2007): 中学校におけるソーシャルスキル教育の効果—クラス単位のSSEと小集団SSEの組み合わせによる効果の検証 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 35, 381-386.
- 湯浅清治・平松敦史・増井知世子・吉田浩一・久山慎一・磯野美佳・伊賀泰恵・新治 巧・溝上直美・前田健一・兒玉憲一・江村理奈・越中康治・滝下雅子 (2006): 中学校で行う集団社会的スキル教育の効果 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 34, 499-506.

<注>

- 1) 学会発表の抄録集や書籍での実践紹介は、十分な検索が不可能であること、内容や水準の差が大きいことから、今回は対象としなかった。
- 2) 未記載であったり、複数学年・複数の時間帯のものがあつたため、収集論文の総数とは異なる。

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

表1 日本における中学生を対象としたストレスマネジメント教育 (SME) 研究の一覧 (1/3)

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
1 宮崎ら (1998)	3年生 178名 (女子校)	#1: 主張訓練 #2: セルフケアカウンセリング (カウンセラーバランス)	苛立ち事, 自己抑制行動, 対人依存行動, 自己価値, 特性不安, 抑うつ, 情緒的支援ネットワーク	<ul style="list-style-type: none"> 苛立ち事が低下 対人依存行動が低下 特性不安が低下
2 三浦ら (2003)	13年生 68名 2)1,2年生 71名	#1: 導入 #2: リラクセーションの実習 (ホームワークを3週間)	ストレス反応, 認知的評価, コーピング	<ul style="list-style-type: none"> 抑うつ, 無気力, 身体反応, 学業ストレスの影響性が低下 [各高群] 友人ストレスのコントロール可能性が 上昇 [低群]
3 斉藤ら (2003)	1年生 実践 73名 統制 71名	<ul style="list-style-type: none"> グループワーク #1: 導入 #2~5: 主張訓練 個人ワーク #1~8: 行動省察 #9: リラクセーション (ホームワーク併用) 	ストレス反応, 主張性 (生徒, 教師)	<ul style="list-style-type: none"> 無気力が低下 身体反応が低下 [女子] 主張性が上昇 [仲間評定; 女子]
4 寺嶋ら (2003)	2年生 18名	#1~4: 知識教育 #5~8: リラクセーション #9~13: 自己理解 #14~20: SST [傾聴3回, 仲間への入り方, 頼み方, 断り方, 各1回], #21~22: 感受性訓練 #23~29: 共同コラージュ #30: まとめ	状態不安, 感想記述, 2事例の考察	<ul style="list-style-type: none"> 状態不安が低減 対人スキルが改善 [事例] 問題行動が減少 [事例]
5 寺田ら (2004)	3年生 実践 71名 統制 35名	#1: 導入; 1回 #2~8: リラクセーション	状態・特性不安, ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> 状態・特性不安, ストレス反応が 低下 [各高群] 状態・特性不安が上昇 [低群]
6 坪田ら (2004)	1年生 36名	#1: 導入 #2: ストレスチェック #3: 復習 #4: リラクセーション #5: フルーツバスケット, 「あなたの特別な場所」 #6: 振り返り	ストレスナー, ストレス反応, ストレスマネジメント自己効力感	<ul style="list-style-type: none"> ストレスナーが上昇 ストレス発散行動が低下 ストレスマネジメント自己効力感が上昇
7 宮城ら (2005)	1年生 実践 35名 統制 30名	#1~7: 実践授業 (内容の記述なし)	ストレス, ストレス反応, ストレスマネジメント自己効力感, ライフイベント	<ul style="list-style-type: none"> ストレスが低下 ストレス反応が低下 自己効力感が上昇
8 永峰 (2006)	全校生徒 774名	#1: 全校集会での説明 #2: 自己カウンセリングシート	抑うつ, 自己抑制行動, 対人依存行動, 自己価値感, ストレスナー	<ul style="list-style-type: none"> 自分のストレスが「よくわかった」 「少しわかった」生徒が約7割

Note. 紙面の都合で, 使用尺度の文献表示は行っていない

実施内容は筆者がまとめたものであり, 引用論文における名称が一致しないこともある

表1 日本における中学生を対象としたストレスマネジメント教育 (SME) 研究の一覧 (2/3)

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
9 大平ら (2006)	2年生 33名	#1: 援助者自身の講話, 身体緊張の気づき #2: リラクゼーション #3: リラクゼーション, 顔の表情のワーク #4: 概念教育とリラクゼーション #5: 振り返り, リラクゼーション #6: 力の発揮の講話, リラクゼーション, メンタルリハーサル #7: 誰もが悩みを持つことの講話, リラクゼーション #8: 身体ゆがみの講話, リラクゼーション #9: 人間関係の講話, リラクゼーション	学級雰囲気, PTSD, いじめの被害加害体験, いじめ認識, ストレス, 学校ストレスサ- , 認知的評価, コーピング, ストレス反応, ソーシャルサポート, 社会的スキル, セルフエフィカシー	<ul style="list-style-type: none"> • 学級雰囲気が上昇 • いじめ被害が低下 • いじめ認識が改善
10 岩瀬ら (2007)	1年生 169名	#1: 怒りの概念教育, 認知行動的介入	怒り感情, 授業理解アンケート	<ul style="list-style-type: none"> • 90%が「授業を理解した」
11 小澤 (2007)	2, 3年生 135名	#1: 導入, リラクゼーション #2: リラクゼーション	ストレス反応, 自他感	<ul style="list-style-type: none"> • 不快情動が低下 • 認知身体反応が低下 • 怒り情動が低下
12 下田ら (2007)	3年生 実践 84名 統制 89名	#1: 導入, リラクゼーション #2 ~: リラクゼーション (週1回×4カ月)	ストレス反応, 認知的評価	<ul style="list-style-type: none"> • 無気力増加を抑制 [低群]
13 下田 (2008)	3年生 200名	#1: 導入, ワークシート #2: 補足, ワークシート	ストレス反応, 認知的評価, コーピング	<ul style="list-style-type: none"> • 8割の生徒の不機嫌が低下 • 7割の生徒の抑うつが低下 • 5割の生徒の無気力が低下 • 全生徒の影響性が低下
14 信田ら (2008)	1年生 57名	#1: 導入, コーピングのブレインストーミング #2: 様々なコーピングの体験 #3: 他者のコーピングへのアドバイス #4: 健康な心や心身症の理解	ストレスマメジメント自己効力感, 領域別セルフエスティーム	<ul style="list-style-type: none"> • 自己効力感が上昇 • 親・友人エスティームが上昇 • 教師・地域の人エスティームが上昇 [女子]
15 小林ら (2009)	全校生徒 119名	#1: 地震発生後の心身の変化, 対処法	授業理解アンケート	<ul style="list-style-type: none"> • ストレス機序の理解が上昇 • 心身の変化の理解が上昇 • ストレス対処への理解が上昇
16 下田 (2009)	3年生 実践 123名 統制 33名	#1: 導入, リラクゼーション #2 ~: リラクゼーション (週1回×1カ月)	ストレス反応, 認知的評価	<ul style="list-style-type: none"> • 漸進性弛緩法: 身体反応が低下 [高群] • ペアリラクゼーション法: 無気力増加が抑制 [低群]

表 1 日本における中学生を対象としたストレスマネジメント教育 (SME) 研究の一覧 (3/3)

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
17 富永ら (2009)	2年生 132名	#1: トラウマ・いじめなどの概念教育, リラクセーション, 絆のワーク	いじめ意識調査票	• 大人への相談, 自分にできること, など複数の項目が肯定的に変化
18 世一 (2009)	1) 1～3年生 92名 2) 1～3年生 101名	#1: 導入, 認知を広げるワークシート #2: 主張訓練 (リラクセーションを適宜実施)	ストレス反応, 担任や養護教諭へのアンケート	• 1) 不機嫌怒り, 無気力が低下 • 2) 抑うつ不安, 無気力が上昇
19 大久保ら (2011)	2年生 150名	#1: 導入, メンタルヘルスリテラシーとは リラクセーション	抑うつ, メンタルヘルスリテラシー に関する独自項目	• 抑うつの低減傾向 • よいストレス対処法の選択増加 • ストレス対処としての医療機関受診の 選択増加
20 三浦ら (2011)	2年生 32名	#1: 導入 #2: リラクセーション #3: ストレス反応の理解 #4: ストレスサッサーの理解 #5: 認知的評価の理解 #6～8: コーピングの理解 #9: 復習	ストレス反応, 認知的評価, コーピング, 授業評価	• 6割の生徒がストレスを理解 • 不機嫌怒りが低下 • その他のストレス反応が上昇 • 影響性評価が低下 • コントロール可能性評価が上昇 • コーピングが上昇
21 中村 (2011)	3年生 32名	#1: 導入, リラクセーション	気分評価	• ネガティブな気分の低下 • ポジティブな気分の上昇

表2 日本における中学生を対象とした集団社会的スキル教育 (CSST) 研究の一覧 (1/3)

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
1 飯田ら (2001)	1年生 94名	#1: 傾聴 #2: 感情の伝え方	学校生活スキル, 自己効力感	• コミュニケーションスキルが上昇
2 山城ら (2001)	1年生 298名	#1: 自己・他者紹介 #2: 誘い方 #3: 感情の共有 #4: トラブル解決策	社会的スキル, ストレス反応, 学校適応	• スキル上昇群; 身体的反応, 無気力が低下 • スキル無変化群; 無気力, 抑うつ不安が低下 • スキル向上群; 学校適応が上昇
3 飯田ら (2002)	1年生 73名	#1: ストレスの概念教育および グループディスカッション #2: リラクゼーション コーピングのワークシート	学校生活スキル ストレス反応	• リラクス方法の知識が増加 • ストレス高群; 情動ストレスが低下
4 桜井ら (2003)	1年生 39名	#1: 怒りの適切な表現	怒り反応コーピング	• 建設的コーピングが上昇 • 非建設的コーピングが減少
5 江村ら (2003)	1年生 133名	#1: 自己紹介 #2: 誘い方 #3: 言葉かけ #4: 協力の求め方 #5: お互いの大切さ #6: 断り方 #7: 感情コントロール #8: まとめ	ストレス反応, 学校ストレス ソーシャルサポート, 社会的スキル, 孤独感, 不登校傾向	• スキル上昇, 高維持群; ストレス反応が低下 • スキル上昇群; 友人サポートが上昇, 孤独感が低下
6 金山ら (2003)	3年生 247名	#1: 挨拶 #2: 傾聴 #3: 言葉かけ	各目標スキルについて, 学校生活満足度	• 挨拶スキルが上昇 • 傾聴スキルが上昇 • 学校生活満足度の被侵害の上昇
7 大曲ら (2003)	1年生 109名	#1~9: 実践授業 (主張訓練, 対人関係スキル, 問題解決スキルなどが例示)	自尊心, 社会的スキル	• 向社会的行動, 引っ込み思案行動が家族の セルフエスティームに影響
8 渡辺ら (2003)	1年生 実践 35名 統制 66名	#1: 自己紹介 #2: 挨拶 #3: 頼み方 #4: 断り方	社会的スキル (生徒, 教師), 自尊心, 行動評定	• 向社会的行動が上昇 (生徒, 教師評定とも) • 社会的場面の不安が低下
9 廣岡ら (2004)	1年生 実践 170名 統制 193名	#1: アサーションの概念教育 #2: 主張の仕方 #3: 傾聴 #4: 頼み方 #5: 断り方	授業理解 (生徒, 観察者), コミュニケーション志向性, 主張性スキル, 社会的スキル	• コミュニケーション志向性の 相手優先タイプ志向性が低下
10 江村ら (2005)	1年生 86名	#1: 自己紹介 #2: 挨拶 #3: 言葉かけ	各目標スキルについて, ストレス反応, 孤独感	• スキルの総得点が増加 • ストレス反応が上昇 • スキル非獲得群; 孤独感が上昇
11 金山ら (2005)	2年生 88名 3年生 87名	#1~3: 頼み方	頼み方について, 相手の行動評定	• 頼み方スキルが上昇 (自己, 相手評定とも)
12 大石ら (2005)	1年生 168名	#1: 導入, 傾聴 #2: 話し方 #3, 4: 傾聴 #5: 感情表現 #6: 感情の伝え方 #7: 頼み方 #8: 認知傾向の気づき #9: まとめ	話す・聴くスキルの遂行・知識, 学級風土, 本実践の評価 (生徒, 教師)	• スキル遂行が上昇 (一部の学級) • スキル知識が上昇 (ほとんどの学級) • 学級風土が上昇 (半数の学級)

表2 日本における中学生を対象とした集団社会的スキル教育 (CSST) 研究の一覧 (2/3)

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
13	佐野ら (2005)	1)2)とも #1: 傾聴 #2: 発言 一般化促進の日常実践 3); 1)2)の実践クラスにて #3: 傾聴 #4: 発言 一般化促進 (数学・社会)	いづれも; 各目標スキルについて (生徒評定, 教師評定) 行動評定	1)聞く・発言スキルが上昇 (教師評定) 2)聞くスキルが上昇 (教師評定) 3)聞くスキルが上昇 (教師評定) 統制; 発言スキルが減少
14	金山ら (2006)	#1: 導入 #2: 挨拶 #3: 心に残る傾聴 #4: 積極的傾聴	各目標スキルについて	• 挨拶スキルが上昇 • 心に残る聴き方スキルが上昇
15	森ら (2006)	#1: 誘い方 #2: みんなで協力すること	社会的スキル, ストレス反応, 学校ストレスサー, ソーシャルサポート, 学校生活享受感	• 関係参加と関係向上行動が低下 • 友人ストレスサーが上昇 • 学校生活享受感が上昇 • スキル高維持群; 友人からの サポート知覚が上昇
16	湯浅ら (2006)	#1: 導入 #2: 傾聴 #3: 誘い方 #4: 言葉かけ #5: 中間まとめ #6: 断り方 #7・8: 感情コントロール #9・10: まとめ	社会的スキル, ストレス反応 学校ストレスサー, ソーシャルサポート, 孤独感, 不登校傾向	• 葛藤解決スキルが上昇 • 先生との関係スキルが上昇 • 不登校傾向の上昇
17	江村 (2007a)	#1: 導入 #2: 積極的傾聴 #3: 誘い方 #4: 言葉かけ #5: 中間まとめ #6: 断り方 #7: 感情コントロール #8: トラブル解決策	社会的スキル (生徒, 教師), ソーシャルサポート, 孤独感	• 自己評定; 関係向上スキルが上昇 • 教師評定; 引っ込み思案, 攻撃行動が減少
18	江村 (2007b)	#1: 言葉かけ #2: 断り方 #3: 感情コントロール	社会的スキル, 好意性 (ノミネート式)	• 社会的的働きかけスキルが上昇 • 好意性の上昇
19	木原ら (2007)	#1: 言葉かけ #2: 個性尊重 #3: 断り方 #4: 協力の求め方 #5: 感情コントロール #6: 学んだことの活用 #7: 振り返り	人間関係チェックリスト	• 自己評価の低い生徒; 全項目が有意に上昇
20	湯浅ら (2007)	#1: 湯浅ら (2006) の振り返り #2: まとめ	社会的スキル, ストレス反応 学校ストレスサー, ソーシャルサポート, 孤独感, 不登校傾向	• 先生との関係スキルが上昇 • 主張性スキルが上昇 • 教師, 学業ストレスサーが上昇 • 教師からのサポート知覚が上昇 • 孤独感の減少

21	江村 (2008)	1年生 165名	#1: 誘い方 #2: 言葉かけ #3: 協力の求め方 #4: 断り方 #5: 感情コントロール	ストレス反応, ソーシャルサポート 社会的スキル, 孤独感, 不登校傾向	• 仲間強化, 社会的働きかけ, 主張性の各スキルが上昇 • スキル獲得群; 孤独感が減少, ソーシャルサポートが上昇
22	本田ら (2009)	1年生 120名 3年生 108名	#1: 傾聴 #2: 言葉かけ	聴き方スキル (生徒, 教師), 言葉かけスキル (生徒, 教師), 仲間評定 (ノミネット式), 社会的スキル, 学級満足度	• 聴き方スキルが上昇 • 言葉かけスキルが上昇 (仲間評定) • 向社会的スキルが上昇 • 不適応傾向生徒; 仲間評定, 学級満足度の承認が上昇
表2 日本における中学生を対象とした集団社会的スキル教育 (CSST) 研究の一覧 (3/3)					
	著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
23	渡辺ら (2009)	2年生 通常実践 18名 一般化促進 21名	#1: お互いの大切さ #2: 将来展望 #3: コミュニケーション (一般化促進では, 肯定的フィードバック およびチェックシートを実施)	社会的スキル, 自尊感情, 各目標スキルについて	• 一般化促進条件で社会的スキルがより上昇 • 一般化促進条件は他者尊重, 理解スキルが良好
24	出口ら (2010)	1年生 実践 79名 統制 104名	#1: 原因帰属 #2: 印象の変化 #3: グループでの話し合い方 #4: 印象形成 #5: 頼み方 #6: 断り方	私的交流・公的交流のソシオ メトリック・テスト, 友人関係の取り方, 学級適応感	• 友だちへの優しさが上昇 • 友人関係の多様性が上昇 • 友人関係の受容度が上昇
25	小林ら (2010)	全校生徒 585名	#1: 自己紹介 #2: 話し方 #3: 傾聴 #4: 言葉かけ #5, 6: 感情コントロール	授業の振り返りシート	• 高い内容理解, 努力 • 感想記述の増加 • 相手の立場に立った記述の増加
26	杉山ら (2010)	2年生 実践 38名 統制 38名	#1: 感情理解 #2, 3: 言葉かけ #4: 対立の解消	被受容感・被拒絶感, 攻撃行動	• 拒絶感の高低群間の被受容感の 差が縮まる傾向 (実施群) • 拒絶感低群の攻撃性上昇が抑制 (実施群)
27	高橋ら (2010)	2年生 標準型 73名 組合型 110名	#1・2: 解決策の案出訓練 (組合型は呼吸法併用) #3・4: 解決策の評価訓練 (組合型は効果検証訓練併用) #5・6: 復習と日常生活への応用	攻撃行動 (生徒, 教師), 解決策案出カテゴリー数, 解決策評価のカテゴリー数, 怒り感情	• 組合型; 問題解決プロセス, 攻撃行動の改善
28	重吉ら (2010)	1年生 実践 25名 統制 24名	#1: 怒りの概念教育とコントロール法 #2: アサーショントレーニング (それぞれ, 7日間のホームワークあり)	怒り反応, アサーション 社会的スキル	• 怒り表出の低下
29	柞野ら (2011)	3年生 実践 37名 統制 257名	#1: 自動思考の気づき #2: 認知的再体制化	抑うつスキーマ, 自動思考 状態不安	• 肯定的思考の上昇傾向 • 状態不安の低下
30	中村ら (2011)	1年生 111名	(事前課題: 自分の良いところ探し) #1: 話し方・頼み方・断り方 (定着のホームワーク)	内容理解と活用可能性について	• 頼み方は, 理解でき, 実践もできそうな生徒 が比較的多い • 断り方は, 理解できた生徒は多いが 実践できそうと答えた生徒はやや少ない

小学校低学年に対するストレスマネジメント教育の試み

—学級活動と体育科における実践的研究—

村井 政雄*・下田 芳幸・石津憲一郎

Stress Management Education for Lower Grade Elementary School Children
: A Practical Study in Classroom Activities and Physical Education

Masao MURAI, Yoshiyuki SHIMODA, and Kenichiro ISHIZU

キーワード：小学生，ストレスマネジメント教育

Keywords：Elementary School Children, Stress Management Education

I 問題と目的

ストレスフルな子どもたちの姿が浮き彫りにされてから久しい。「国民の健康・スポーツに関する調査」（文部省，1998）で，小学校6年生，中学校3年生，高校3年生の子どもの約20%が「日常的にイライラ・むしゃくしゃしている」と回答しており，「時々ある」を含めると実に約80%の子どもたちがイライラを感じていることが明らかとなっている。加えて，同じ調査において，イライラや不安の大きな原因として，友人関係や学業がその要因となっていることも示されている。

また，近年の学校教育における不登校やいじめ，暴力や非行などといった，学校適応上の諸問題行動への対応が，社会的にも大きな関心を集めているが，これらの原因の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（坂野ら，2004）。

健康に関する指導は，学校，家庭及び地域社会の協力のもとに行われる必要がある。また，学校では，子どもの発達段階に応じて，必要な知識，能力，態度を身に付けさせることを目的として健康に関する教育を実施しており，国民が生涯にわたって健康に関する学習を行っていくための基盤として重要な意義と役割を担っているといえる。文部省（1998）において，保護者や19歳以上の国民からは，「学校で教えてもらいたい健康教育」の内容として，多様な内容が挙げられているが，「ストレスの解消方法」もその中の一つに挙げられ，高いニーズがあるといえる。そして，ストレスの解消法に関係する心理教育として，ストレスマネジメント教育がある。

ストレスマネジメント教育とは，「ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育援助の理論と実践」（山中・富永，2000）と定義される，心理的ストレスに対する予防もしくは介入的な心理教育の総称で

ある。人々の日常生活の中には多くのストレスサーが存在するが，生きていくうえでこれらを完全に排除することはありえない。しかも，ストレスは自己成長につながる側面もあることから（坂野ら，2004）ストレス自体は必ずしも害を及ぼすのみとは限らない。すなわち，人が生活していくうえで遭遇する様々な出来事や状況に対して，それらをどのように受け止めるかという気持ちの持ち方や，生活全般に対する構えが重要である。つまり，日々のストレスと上手につきあい，安心して生活できるように自己コントロールできる力が育成されることこそが重要な視点であり，ストレスマネジメント教育は，その目的に適った有効なアプローチであるといえる。

小学生に対するストレスマネジメント教育は，竹中ら（1994）をはじめ，いくつかの実践報告がみられるものの，いずれも中学年以上の実践であり，特に高学年が主たる対象となっている。思春期の学校不適応問題の状況から考えると，小学校の高学年への対応も重要であるが，一方でストレスに対する自己コントロールの形成は，小学校低学年から継続的に実践していく必要があると思われる。しかしながら，小学校低学年を対象とした実践報告はこれまでのところ見られず，そのため低学年へのストレスマネジメント教育の効果に関する知見は皆無といえるのが現状である。

ところで，文部科学省による小学校学習指導要領の改訂が行われ，平成23年度から全面実施の運びとなった。その中で体育科においては，その教科目標として，「心と体を一体としてとらえ，適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して，生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り，楽しく明るい生活を営む態度を育てる」となっている（文部科学省，2009）。そして，「体づくり運動」領域の中の「体ほぐしの運動」においては，

* 上市町立相ノ木小学校

この特性にふれやすい「心と体のリラクゼーションを図ることが可能な運動種」が多数例示されることとなった。

ストレスマネジメント教育は、その実施時間を確保することが現場の課題の一つであるが（坂野ら，2004），体ほぐし運動の中に、リラクゼーション法を中心とした方法を取り入れていくことで、学校現場においてストレスマネジメント教育を体育科の場面から展開していくことが十分に可能であると考えられる。特に今回の改訂で、体ほぐしの運動は、高学年のみの扱いから、広く全学年にわたって実施することとなり、したがって、小学校低学年を対象にストレスマネジメント教育を実践することが容易な環境が整いつつあるといえる。

なお、体ほぐし運動では、ストレッチングに関する運動種が触れられているが、ストレスマネジメント教育におけるストレッチングを用いた実証的な研究として、高橋ら（2006）が、ストレッチングを用いたストレスマネジメントが小学校高学年のストレス反応を減少させることや、心拍数や血圧などの精神生理学的ストレス反応を減少させることを確認している。

そこで本研究では、小学校低学年に対するストレスマネジメント教育を新たに考案の上実践し、その有効性を検討することを目的とした。なお介入方法としては、リラクゼーション技法のひとつであり、小学校低学年でも理解しやすいと考えられる10秒呼吸法と、ストレッチング（一人、二人組）を中心とした体育科の授業「体づくり運動（体ほぐしの運動）」を用い、学習展開を行った。

II 方法

- 1) 対象者：実践群は公立A小学校2年生1クラス31名（男子15名，女子16名），統制群は同じくA小学校2年生1クラス30名（男子15名，女子15名）であった。
- 2) 期間：X年6月下旬～7月上旬
- 3) 使用尺度：小学生用ストレス反応尺度（嶋田ら，1994）
- 4) 手続き：ストレスマネジメント教育は、学級活動として1回，体育の授業時に3回，週に1回の頻度で計

4回実施した。また，帰りの会で適宜，「リラクスタイム」として呼吸法を実施する機会を設定した。

尺度は，期間前と実施期間の中ごろ，および実施期間終了後の3回実施した。統制群にはストレスマネジメント教育を行わず，通常の授業のみ実施された。

- 5) 本研究で行ったストレスマネジメント教育の内容：ストレスマネジメント教育の内容については，10秒呼吸法と体ほぐし運動を中心とし，高橋ら（2006）や坂野ら（2004）などを参考にしながら，2年生にわかりやすい内容になるよう配慮して作成した。2年生のレベルで興味を持って継続的に取り組めるよう，子どもたちに人気のアニメなどを参考にしながら，「忍者」というテーマで授業案を構成した。また，10秒呼吸法やストレッチングなどのストレスマネジメント技法は「忍法」として提示し，忍法の修行を行うという設定とした。そして4回の授業終了後，忍者の認定証授与を行った。なお2～4回の実施案については，前の回での子どもたちの様子や進捗に応じて適宜修正した（付録A-D参照）。

III 結果

3回の調査の測定いずれも記入ミスのなかった児童と欠席者を除いた57名（実践群28名，統制群29名）のデータを分析の対象とした。ストレス反応の4つの下位尺度得点（身体反応，抑うつ・不安，不機嫌・怒り，無気力）を従属変数とし，2要因の分散分析を行った。平均値，標準偏差を表1に示す。

分析の結果，身体反応得点については，交互作用が有意であった（ $F(2,110)=4.51, p<.05$ ）。単純主効果の検定および多重比較を行った結果，授業前の実践群の得点が高く，また実践群のみ，授業後得点が授業前時点より有意に低下していたことが明らかとなった。

抑うつ・不安得点については，交互作用が有意であった（ $F(2,110)=7.91, p<.01$ ）。単純主効果の検定および多重比較を行った結果，実践群のみ，授業後得点が授業前時点より有意に低下していたことが明らかとなった。

表1 小学生ストレス反応尺度の各下位尺度得点の平均値，標準偏差

	実践群 (N=28)			統制群 (N=29)		
	授業前	授業中	授業後	授業前	授業中	授業後
身体反応	11.1 (4.23)	10.2 (4.28)	9.1 (3.14)	7.3 (2.66)	6.3 (2.31)	7.3 (3.70)
抑うつ・不安	9.9 (3.62)	8.9 (4.18)	7.3 (2.41)	6.4 (2.20)	5.6 (1.47)	6.5 (2.50)
不機嫌・怒り	10.46 (3.99)	9.6 (4.28)	8.0 (3.15)	7.1 (3.27)	6.1 (2.44)	6.4 (2.70)
無気力	9.8 (3.63)	9.2 (4.32)	7.9 (3.37)	7.4 (3.22)	5.9 (1.98)	7.0 (3.77)

() 内は標準偏差

不機嫌・怒り得点については、交互作用が有意であった ($F(2,110)=4.60, p<.05$)。単純主効果の検定および多重比較を行った結果、授業前の実践群の得点が高く、また実践群のみ、授業後得点が授業前時点より有意に低下していたことが明らかとなった。

無気力得点については、交互作用が有意であった ($F(2,110)=4.12, p<.05$)。単純主効果の検定および多重比較を行った結果、授業前の実践群の得点が高く、また実践群のみ、授業後得点が授業前時点より有意に低下していたことが明らかとなった。

IV 考察

分析の結果、実践群には、いずれの下位尺度においても授業の効果がみられた。児童の興味や発達段階を考慮し、リラクゼーション法を選定したり単元の進め方を計画したりしたことで、ストレスマネジメント教育について一定の効果があった可能性が考えられる。しかしながら、実践群のストレス反応の各平均値は、統制群のそれと比べ、当初より高い値を示していた。また、子どものストレス反応得点を個別に確認してみると、全般的に高い反応を示す児童や下位尺度毎に反応の違いがみられる子どもが数人みられた。坂野ら (2004) は、学級集団介入の課題の一つとして、学級集団のメリットを最大限に利用しても、個々の子どもの治療ニーズに応えることができないことがあることを指摘している。特に、個別対応が必要な子どもたちの場合、集団介入の効果がみえないようであれば、速やかに個別介入を導入すべきであり、学級集団介入は予防的、発達の介入を基本としている点を忘れてはならないとしている。学級の子どもたちの実態を確かに見据え、日常の学級経営を基盤とした適切な働きかけを継続していくことが重要であると考えられる。

実践群におけるストレス反応得点は、調査時期が進むごとに低下していた。授業回数に関しては、少ない回数での効果に限界があることが指摘されているが(坂尾ら, 2004)、4回という限られた授業を機会としながらも、帰りの会に「リラクスタイム」を設定するなど、学級担任が日々の学級での取り組みを継続していたが、こういった補足的な取り組みも、効果が得られたことに影響していると思われる。同様に、夏季休業中においても取り組みが可能となるよう、家庭に働きかけたこともあり、子どもたちの生活の中にストレスマネジメントの意識が少しずつ根付いていった可能性が考えられる。

ストレスマネジメントのリラクゼーション法としてストレッチングを用いた高橋ら(2006)は、リラクゼーション法としてのストレッチングは、1回の実施であってもストレス反応を減少させることを示した一方で、今

後の課題として、長期的なプログラムの実施の必要性について示唆している。本研究においても、児童の日常生活の中にストレスマネジメントを意識・習慣付けていくための働きかけがなされており、2か月程度の短期間でも一定の効果が得られた。

なお本研究では、ペアでの活動を意図的に計画し、相手の反応を感じたり相手からの働きかけを肯定的に受け止めたりできるように授業を構成した。子どもたちの感想の中にも、「○○さんに体を揺らしてもらって気持ちよかった」、「二人で活動すると楽しかった」等の記述がみられた。また、日常生活での様子の変化としては、本単元の学習を経験し、リラクゼーション法を継続して行うことで自分の感情に意識を向け、それを言語化して教師や友達に伝えられるといった場面が観察された。具体的には、それまで、比較的「うざっ」という一律の表現で不快感情を表現する傾向にあったものが、「イライラしたから呼吸法をしてみたよ」とより具体的な表現となったり、「私は音楽を聞くとうれしい気持ちになるんだよ」など、感情と行動を結びつけて自分自身について話す、といった変化が観察された。このように本研究で実践したストレスマネジメント教育には、ストレス反応の低下に限らない、多様な効果が考えられる。本研究ではこういった点に関する検討は行っていないが、このような言語的な表現や行動上の変化についても、今後客観的なデータを収集し、分析していく必要があるだろう。

本研究により、小学校低学年にもストレスマネジメント教育は有効である可能性が示唆されたことから、今後も様々な実践を積み重ね、知見を蓄積していく必要がある。

<文献>

- 文部科学省 (2009)：小学校学習指導要領解説「体育編」
 文部省 (1998)：国民の健康・スポーツに関する調査
 坂野雄二・嶋田洋徳・鈴木伸一 (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
 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1994)：小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究, 7(2), 46-58.
 竹中晃二・児玉昌久・田中宏二・山田富美雄・岡 浩一朗 (1994)：小学校におけるストレス・マネジメント教育の効果 健康心理学研究, 7(2), 11-19.
 山中 寛・富永良喜 2001 動作とイメージによるストレスマネジメント教育(基礎編) 北大路書房

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

付録A 本研究で実施したストレスマネジメント教育の活動案（4時間目中の1時間目）

ねらい

- ・日常生活の中で、いろいろな気持ちがあることを知る
- ・リラクゼーション法、忍術「10秒呼吸法」を体験する

準備物

- ・BGM（100%勇気）
- ・健康調査「小学生用ストレス反応尺度」（嶋田ら，1994）
- ・ワークシート「気持ちのアンケート」
- ・振り返り用紙

展開

時間	学習活動と子どもの思い・動き	指導の留意点と教師の支援
5分	「健康調査」を見て、今の自分の体のようすについてチェックする。	ストレス反応尺度を使用。無理のない範囲内で記入するようにする。
10分	最近1週間の出来事やその時の気分について振り返る（気持ちのアンケート）。	よい／よくない出来事それぞれについて、付随する気持ちを書き出すよう促す。なるべく多く書き出せる言葉掛けをする。
15分	日頃の生活の中から、いろいろな気持ちを出し合う（全体での話し合い）。 よくない気持ちに対する自分なりの対処について考える。	以下の4点に留意して、子どもたちの思いを引き出す。 <ul style="list-style-type: none"> ・人は様々な気持ちを持ちながら生活している ・気持ちは体の調子と関連がある ・気持ちの表し方や体への影響には、個人差がある ・言い方や考え方で人との関わり方が変わる
10分	「10秒呼吸法」を紹介し、忍術として練習する。	「すっきり気分に変身できるキラキラ忍者になって、みんなで修業をしていこう」と働きかける。 以下のように場面設定する。 <ul style="list-style-type: none"> ・忍者修行はストレスコーピングの習得体験を意味する ・忍術学園を活動の場として想定する ・教師を学園長と設定する 椅子に座り、教師の教示で行う。 帰りの会でも継続実施する。家庭でも実施するよう促す。
5分	今日の振り返りを用紙に書く。	活動を通して感じることでできた体の感じの変化や気分の変化についてできるだけ多く書けるよう促す。

付録A 本研究で実施したストレスマネジメント教育の概要（4時間目中の1時間目）（続き）

1 / 4時 「いろいろな気持ちを知ろう！ キラキラにんじゃになろう！」

- ・ 日常生活の中で、いろいろな気持ちがあることを知る。
- ・ リラクゼーション、忍術「10秒呼吸の術」を体験する。

■日ごろの生活の中から、いろいろな気持ちを出し合おう！

「最近1週間の出来事やその時の気分について振り返ってみよう。」と呼びかけた。子どもたちは、「気持ちのアンケート」に、思い思いに最近の出来事とその時の気持ちを思いだしながら書いた。（指導資料6「気持ちのアンケート一覧」参照）よい出来事とその時の気持ち、よくない出来事とその時の気持ちに分けて話し合いを行った。

T 毎日、学校や家で過ごしていると、「いいなあ」と思うことがあったり、反対にそうでないことが起きたりすると思いますが、最近、みなさんにどんな出来事が起こったのか、その時、どんな気持ちになったのか、先生に聞かせてほしいなと思います。最近、いいことがあったよっていう人はいませんか？

C 1 誕生日があったので、プレゼントをもらいました。

T それはよかったね。そのときは、どんな気持ちでしたか。

C 1 好きなものだったから、うれしかった。

（ 中 略 ）

T （黒板を指して）こうしてみると、いいことが起こった時は、「うれしい」とか「ありがとう」という気持ちになることがわかるね。反対に、「あせるなあ」とか「おこりたい」とか、「くやしい」なんていう気持ちになることもあるようですね。いつも、こんな気持ちでいたいですか。

C （口々に）いやだ

C 2 いやな気持ちだから、なくしたい。でも、どうやって、きりかえればいいが？

T そうだね。なかなか難しいね。みんなは、どうすればいいと思う？

C 3 （友達に）ちょっかい出さなければいいと思う。

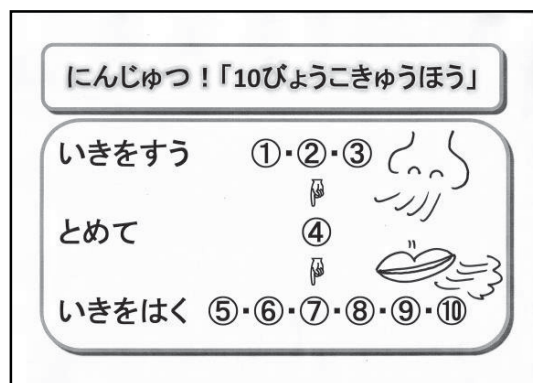
（ 後 略 ）

■忍者になろう！

「忍者になってイライラやドキドキの気持ちを静めて、すっきり気分でキラキラ笑顔の忍者になるための修行をするよ。今から忍者にするからね。エイッ！」教師のこうした呼びかけに対して、子どもたちは大変喜び、目を輝かせた。体育館を走り回る、肋木に登る、床で側方倒立回転をする等、どの子も意欲的に体を動かして忍者になりきって活動した。「キラキラ忍者をめざすのじゃ！」「みんな修行をがんばろう！」「できないことにもいろいろチャレンジするのじゃ！」・・・。どの子どもたちも目を輝かせ、これから始まる、忍者修行の期待に胸を膨らませていた。

■忍術「10秒呼吸法」にチャレンジ！

「イライラやドキドキの気持ちを静める忍術を教えるぞ！その名も忍術「10秒呼吸法」じゃ！子どもたちにとっては、深呼吸という表現を日常的にも使用しており、すぐにイメージできたようだった。「鼻で息を吸い、止めて、口から息をゆっくりと吐く」ということを約束として、教師が数えながら、練習を行った。どうしてよいか分からず戸惑いを見せる子どもたちもみられたが、練習をして上手くなるということや10秒のリズムにこだわらず無理のないように行ってもよいことを伝えると少し安心した表情で取り組むようになった。



子どもたちに示した資料

付録B 本研究で実施したストレスマネジメント教育の指導案（4時間目中の2時間目）

ねらい

- ・工夫次第で、いやな気持ちをすっきり気分に変えたり近づけたりすることを知る
- ・「10秒呼吸法」に加え、忍術「ストレッチング」を体験する

準備物

- ・BGM（100%勇気，3分間リラックス）
- ・提示資料「キラキラ忍者たちの気持ち（アンケート結果）」
- ・振り返り用紙

展開（体育館で実施）

時間	学習活動と子どもの思い・動き	指導の留意点と教師の支援
15分	「キラキラ忍者たちの気持ち（アンケート結果）」を見て、日頃の「気持ちの持ち方」について振り返る。	<p>前回実施の気持ちのアンケートについて、個人が特定されないように留意して、結果を紹介する。</p> <p>学級や家庭での継続した取り組みを引き出し、大いに認め、ほめ、励ます。</p> <p>気持ちのアンケートに書かれた以外にも、気持ちを表す言葉があることを知らせ、日常生活の中に活かせるよう意義付けを行う。</p> <p>前回抑えきれなかった以下のポイントを意識して話し合いを進めさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気持ちと体の調子には関連がある ・気持ちの表し方や体への影響は、人によって個人差がある
10分	体ほぐしの運動を行う（忍者ダンス、しっぽとりおにごっこ、からだいっぱいじゃんけん）。	<p>以下の点に留意する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ルールが理解しやすい ・楽しく心拍数を上げることができる
10分	ストレッチングに関する話を聞き、忍術「ストレッチング」に、修行としてチャレンジする。	<p>扱うストレッチングは以下の通りとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全身の伸び（左右体側の伸びも含む） ・開胸 ・首部の伸び（前後左右） ・首部の回旋
5分	「10秒呼吸法」のポイントを振り返り、修行として行う。	<p>帰りの会でも実施し、家庭でも継続実施するよう促す。</p>
5分	教室に戻り、今日の振り返りを用紙に書く。	<p>活動を通して感じることでできた体の感じの変化や気分の変化についてできるだけ多く書けるよう促す。</p>

付録B 本研究で実施したストレスマネジメント教育の概要（4時間目中の2時間目）（続き）

2/4時 「気づく すっきり気分に変身！ 忍法『ストレッチング』にチャレンジ！」

- ・ 工夫次第で、いやな気持ちをすっきり気分に変えたり近づけたりできることを知る。
- ・ 忍術「10秒呼吸法」に加え、新しく、忍術「ストレッチング」を体験する。

■「キラキラにんじゃたちの気持ち（アンケート結果）」を見てみよう！

子どもたちには、前回実施した「気持ちのアンケート」について、その結果を紹介した。アンケートからは、「よい気持ち」として、うれしい、たのしい、楽しみ、ありがとうの4種類、「いやな気持ち」として、くやしい、おこられそう、おこりたい、あせる、むかむか、つらいの6種類がみられた。また、その他「気持ちを表す言葉」として、ほっとする、あんしん、おちつく、さわやか、さっぱり、すっきり、いらいら、ひやひや、うっとおしい、かなしい、さみしい、うらめしいの12種類があることを知らせ、日常生活の中での感情表現として使用できることを紹介し、意識づけた。子どもたちは、いい気持ちは何回あってもよいが、いやな気持ちはなくしたいということやいやな気持ちをなくしたり少なくしたりする方法がありそうだとしたことについて話し合った。

■がんばろう！今日のにんじゃしゅぎょう！


体ほぐしの運動、ストレッチング、10秒呼吸法の順に実施した。体ほぐしの運動では多種の例示がなされている（参考資料：「体づくり運動—授業の考え方と進め方—」，文部科学省，2000）が、ルールが低学年児童にも理解しやすいもの、楽しく心拍数を上げることができるものを選定の観点として、「にんじゃダンス」「しっぽとりおにごっこ」「体いっぱいじゃんけん」の3つの運動種を実施した。子どもたちは、それぞれの運動を喜び、汗いっぱいになって取り組んだ。

また、ストレッチングは、今回、一人で行えるものを選定し、①全身の伸び②左右体側の伸び③開胸④首部の伸び（左右）⑤首部の回旋について、一つ一つ説明をしながら行った。

最後に、腹部の膨らみやへこみをポイントとして意識した声かけを行いながら10秒呼吸法を実施した。苦手意識をもつ子どもたちがしばらく戸惑っていた様子であったがスタディーメイトの補助を受けながら行うことで、次第に自信をもって取り組めるようになっていった。

にんじゅつ！「ストレッチング」

- ① せすじ 上のぼし
- ② せすじ 左・右のぼし
- ③ むね ひらき
- ④ くび 左・右のぼし
- ⑤ くび かいてん

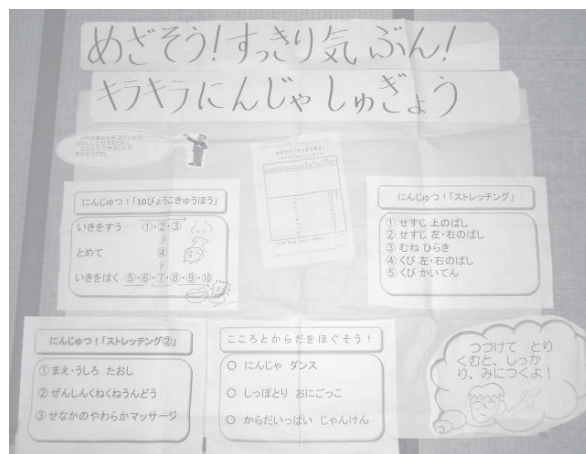


こころとからだをほぐそう！

にんじゃ ダンス

からだいっぱい じゃんけん

しっぽとり おにごっこ



試した「忍術〇〇」を掲示していく

付録C 本研究で実施したストレスマネジメント教育の指導案（4時間目中の3時間目）

ねらい

- ・いやな気持ちの「よいなくし方・弱め方」について知る
- ・「10秒呼吸法」「ストレッチ」に加え、「2人組のストレッチ」を体験する

準備物

- ・BGM（100%勇気，3分間リラックス）
- ・提示資料「いやな気持ちのなくし方・弱め方」
- ・振り返り用紙

展開（体育館で実施）

時間	学習活動と子どもの思い・動き	指導の留意点と教師の支援
7分	いやな気持ちの「よいなくし方・弱め方」を考える。	学級や家庭での継続した取り組みを引き出し、大いに認め、ほめ、励ます。 児童の生活に即して、様々なコーピングの良し悪しについて振り返る。 よりよい人間関係作り（友達を傷つけたりいやな思いをさせない工夫・ものや自分を大事にできる工夫）にポイントをおいて話し合いを進めさせる。
10分	体ほぐしの運動（忍者ダンス，からだいっぱいじゃんけんⅡ）を行う。	以下の点に留意する。 ・ルールが理解しやすい ・楽しく心拍数を上げることができる ・あらかじめ計画された2人組で行う
14分	1人で行うストレッチⅠくに加え，ペアで行う忍術「ストレッチⅡ」に，修行としてチャレンジする。	扱うストレッチは以下の通りとする。 ①1人で行うもの ・全身の伸び（左右体側の伸びも含む） ・開胸 ・首部の伸び（前後左右） ・首部の回旋 ②2人組で行うもの ・体の前屈 ・全身脱力ゆすり ・背中マッサージ
7分	忍術「10秒呼吸法」のポイントを振り返り，修行として行う。	呼吸法のポイント（自分のペースで進める・息を吐くことに重点をおく・気持ちの変化に意識を向ける）を改めて抑える。
7分	教室に戻り，今日の振り返りを用紙に書く。	活動を通して感じることでできた体の感じの変化や気分の変化についてできるだけ多く書けるよう促す。

付録C 本研究で実施したストレスマネジメント教育の概要（4時間目中の3時間目）（続き）

3/4時 「すっきり気分へんしん！パート2 忍法『なかよしストレッチング』にチャレンジ」

- ・ いやな気持ちの「よいなくし方・弱め方」について知る。
- ・ 「10秒呼吸法」・「ストレッチング」に加え、「2人組のストレッチング」を体験する。

■いやな気持ちの「よいなくし方・弱め方」を考えよう！

日頃の児童の生活の中から観察し、選定した結果として、23種のコーピング（気持ちを相手に伝える、だれかに相談する、好きなことをする、落ち着かせる、体を動かす、殴る、ける、悪口を書く、悪口を言う、ものを壊す、押し倒す等）を子どもたちに示した。その上で、「いやな気持ちのなくし方や弱め方はいろいろあるけど、どれがよい方法か選んでみよう」と投げかけ、子どもたちが、それらの善し悪しについて振り返ってみることができるように意図した話し合いの場を設定した。

T 今日、この前、みなさんは「いやな気持ちをなくしたい」とか、「弱くしたい」と言っていたね。それで、先生と一緒に「にんじゃしゅぎょう」をしているね。今日は、いろいろな「なくし方」や「弱め方」を見つけて見たんだけど、どれがいい方法だと思うか、みなさんに選んでみてもらいたいと思います。

C （どう反応すればよいのか分からない様子で掲示を見つめている。）

T 「たたく」というのは、どうですか？

C だめ。（口々に言う）

T 「好きなことをする」というのは、どうですか？

C 1 だめだと思います。（勉強中に）好きなことしたら、かってだから。

T 「体を動かす」というのは、どうですか？

C 2 （勉強中に）動いたら、教室の中歩き回ったりして、だめだから。

T そうか、なるほど、それもそうだね。

（ 後 略 ）

教師の予想としては、殴る、ける等の暴力的な行為については低学年の子どもでも理由付けを確かに行うと考えたが、「好きなことをする」、「体を動かす」に関して、よくない行動だと反応したことには驚いた。子どもの意見から、「好きなことは勝手な行動である」、「体を動かすことは、みんなに迷惑な行動である」という受け取り方があるということが分かり、低学年の子どもたちにはっきりと分かる表現の仕方を工夫する必要性を強く感じた。

■今日のしゅぎょうにチャレンジ！

体ほぐしの運動は、先回同様、「にんじゃダンス」、「体いっぱいじゃんけん」を実施した。また、先回のストレッチに加え、ペアで行う「なかよしストレッチング」の指導を行った。あらかじめ、担任と相談し、ペアリングを行い、「2人組で手をつないだ前屈」、「全身の脱力を伴う揺さぶり」の2種の運動を実施した。子どもたちは、全身の揺さぶり運動に大いに喜び、実施後の感想にも多くの児童が肯定的意見を記している。また、10秒呼吸法では、教師が数えてやる必要のある子どもが大半の中で、自分のペースで行えるようになっていく子どもも増えてきた。学級でも、帰りの会に継続して実施しており、技能が高まっていると考えられる。

にんじゅつ！「ストレッチング②」

① まえ・うしろ たおし

② ぜんしんくねくねうんどう

③ せなかのやわらかマッサージ

付録D 本研究で実施したストレスマネジメント教育の指導案（4時間目中の4時間目）

ねらい

- ・気持ちの持ち方がその人の身体や心，行動に関連していることを知る
- ・前時までの「ストレッチングⅠ・Ⅱ」，「10秒呼吸法」のポイントを振り返って行う

準備物

- ・BGM（100%勇気，3分間リラックス）
- ・呈示資料「いやな気持ちが続くと…」
- ・振り返り用紙
- ・健康調査「小学生用ストレス反応尺度」（嶋田ら，1994）

展開（体育館で実施）

時間	学習活動と子どもの思い・動き	指導の留意点と教師の支援
5分	気持ちと体の関わりについて話を聞く。	学級や家庭での継続した取り組みを引き出し，大いに認め，ほめ，励ます。 気持ちは体の調子と関連があることを抑える。 いやな気分には，体や心，行動に好ましくない影響が出やすいことに気づかせる。
12分	体ほぐしの運動（忍者ダンス，しっぽとりおにごっこⅡ）を行う。	体ほぐしの運動は，これまでに取り組んだものの中から，特に喜んで行っていたもののうち，安全性のあるものを選定する。
13分	忍術「ストレッチングⅠ・Ⅱ」に，修行としてチャレンジする。	扱うストレッチングは以下の通りとする。 ①一人で行うもの ・全身の伸び（左右体側の伸びも含む） ・開胸 ・首部の伸び（前後左右） ・首部の回旋 ②2人組で行うもの ・体の前屈 ・全身脱力ゆすり ・背中マッサージ
7分	忍術「10秒呼吸法」のポイントを振り返り，修行として行う。	呼吸法のポイント（自分のペースで進める・息を吐くことに重点をおく・気持ちの変化に意識を向ける）を改めて抑える。
5分	「すっきり，キラキラにんじゃめんきょしょう」の贈呈式をする。	「キラキラにんじゃめんきょしょう」に記載する言葉は，子どものこれまでの取り組みに応じたものとなるよう留意する。
5分	教室に戻り，今日の振り返りを用紙に書く。	活動を通して感じることでできた体の感じの変化や気分の変化についてできるだけ多く書けるよう促す。

付録D 本研究で実施したストレスマネジメント教育の概要（4時間目中の4時間目）（続き）

4/4時 「すつきき気分へんしん！パート3 忍法『体ほぐしの運動』にチャレンジ！

- ・ 気持ちの持ち方がその人の身体や心・行動に関連していることを知る。
- ・ 前時までの「ストレッチングⅠ・Ⅱ」・「10秒呼吸法」のポイントを振り返って行う。

■気持ちと体の調子の関係について考えよう！

いやな気分には、体や行動に好ましくない影響が出やすいということに気づかせ、気持ちは体の調子と強い関連があることを改めておさえておきたいと考えた。そのため、ドキドキ（血圧の上昇や脈拍の増加）やハラハラ（呼吸が激しくなる）、ヒヤヒヤ（手に汗をかく等の精神性発汗）、ブルブル（武者震いにみられる立毛筋収縮）が日常的にみられることを話題にあげ、そうした「いやな気分・状態」が長く続くと体や心、行動に好ましくない変化がみられるようになる可能性について話をした。2年生の語彙・理解度を考慮し低学年の子どもたちにもなじみのあるやさしい言葉を使って話を進めた。

子どもたちは落ち着いて話に耳を傾け、「自分にもこんなことがあった」等、つぶやく子どもも多くみられた。「心と体は関係があるんだ。」「いやな気持ちは、いつまでももっていたくない。」「できれば自分の力で弱めたりなくしたりしたい。」と各々の気付きをつぶやきとして表現する子どもの姿も数名みられた。

■これまでの修業で身につけた忍術のおさらいをしよう！

体ほぐしの運動として、「しっぽとりおにごっこ」を実施した。時間中、継続して取り組めるように、ルールを工夫した。（一人1本ずつ尾を身に付け、それを取られてしまったら教師に1本分けてもらい再び参加する、また、友達のしっぽを1本取ることができたら教師にそれを渡してからまた参加するという方法で実施）子どもたちは、汗を流しながら時間いっぱい、楽しく活動することができた。

その後、既習のストレッチング（一人から二人組のもの）を行った。子どもたちの中には、やり方を覚えている子どもが多数みられ、必要最小限の教示で進めることができた。その反面、気温が高い日でもあり、進んで行おうとしない子どもが数名みられたが、個別に声をかけ、無理のないように促すと取り組める子どももみられた。激しく心拍数をあげた後のストレッチングであり、脱力の場面（全身くねくね運動）では、気持ちの良い表情をして、今にも眠ってしまいそうな様子の子どもの姿も多くみられた。

■「キラキラにんじゃめんきょしょう」授与式

教師からの評価として、一人一人のよさを記した「キラキラにんじゃめんきょしょう」を担当から手渡した。

担任が「キラキラめんきょしょう」に書いた子どもたちへの言葉

- ・ 友達となかよく修行ができましたね。
- ・ 家でもしてみようと思ったことがすばらしいですね。
- ・ 難しい忍術にもどんどんチャレンジしましたね。
- ・ 活動の約束を正しく守って、友達のよいところを見つけて発表したね。

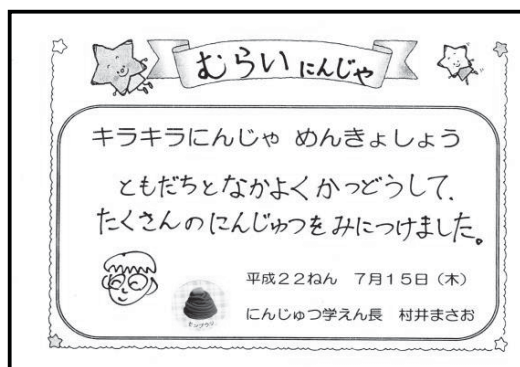
忍術学園長（担任）からのメッセージとして記載

子どもたちは嬉しそうな表情でそれらを受け取り、担任からのメッセージを読み、喜ぶ姿もみられた。

その後、教室に戻り、学習カードに学習を終えた感想を書き記した。

実施時間の関連から、本来は一人ずつのよさを学級全体に広める予定だったが、実施時間の関係上、一人一人に声をかけ、手渡すこととした。

また、夏休みの期間も継続して取り組めるよう、「夏休みにんじゅつしゅぎょうカード」を作成（指導資料7）し、家庭への啓発を促す資料として配布した。



手渡した「めんきょしょう」

学校生活意欲とストレス，ソーシャルサポート，学校生活スキルの 関連について（1）

—Q-Uの各群間の担任イメージと学校適応—

窪田 俊介*・石津憲一郎・下田 芳幸

Relationship Between School Morale, Stress, Social Support and Social Skills (1)

Shunsuke KUBOTA, Kenichiro ISHIZU, Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：学級生活意欲，ストレス，ソーシャルサポート，社会的スキル

Keywords : school morale, stress, social support, social skills.

問題と目的

いじめ，不登校，学級崩壊等が社会問題として大きく取り上げられている。文部科学省「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（2010）」の結果によると，児童生徒の問題行動のうち不登校，暴力行為が依然高い発生件数を示しており，特に中学校においてその傾向が顕著である。このような問題の背景には，社会やライフスタイルの変化，家庭や地域の教育力の低下等の要因が複雑に絡み合っていることが挙げられている。また，厚生労働省「全国家庭児童調査」（2004）によると，不安や悩みを抱えている子どもは全体の約7割と増加傾向にあることが指摘されている。多くの子どもが不安や悩みを抱えながら学校生活を送っており，このことが問題行動に何らかの影響を与えていることが考えられる。また学校現場でも担任教師は不登校や問題行動等様々な生徒指導の対応に追われている。特に対人関係におけるトラブルや学業不振等によりストレスを抱えている生徒が多く，心の不安やイライラが問題行動へとつながっていると予想される。

小学校学習指導要領（2008）では，生徒指導の課題として「日ごろから学級経営の充実を図り，教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに，児童理解を深め，生徒指導の充実を図ること」と定めている。生徒指導を進めていく上で，その基盤となるのは一人一人についての児童生徒理解の深化である。そのためには児童生徒を多面的・総合的に理解していくことが重要であり，広い視野から児童生徒理解を行うことが必要である。しかしながら，学校現場における児童生徒理解の手だては教師による観察や面接などがほとん

どであり，ともすれば，誤った理解や独善的な理解から主観的な児童生徒理解に陥りやすくなる可能性がある。多面的・総合的な理解を目指すには，児童生徒の心の内面に対する問題についても深く検討する必要がある。

そこで，本研究では，心理教育の観点から次の研究を行うこととする。研究1として，「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」の実施，および担任教師への聞き取り調査による実態調査から個人や集団に関しての適切なアセスメントの可能性を検討する。その際，子どもの回答と外的評価としての教師評定にはどの程度のずれが生じるのかも検討し，そうしたずれの生じる可能性について考察する。また，研究2として，「メンタルヘルス・チェックリスト」「学校生活スキル尺度」を用いた実態調査を行い，Q-U各群間の学級生活意欲，ストレス，ソーシャルサポート，学校生活スキルの差について検討する。

石隈（1999）は学校心理学において一次的援助サービス，二次的援助サービス，三次的援助サービスという三段階の心理的教育サービスという考え方を示している。すべての生徒を対象にした，予防的・発達促進的援助サービスを一次的援助サービス，問題を抱え始めている生徒に対して，問題が重大化しないように早期発見・早期介入を目指すサービスを二次的援助サービス，特別な援助を必要としている生徒を対象にしたサービスを三次的援助サービスとし，生徒が必要としている援助のレベルに応じて援助サービスを提供することが重要であるとしている。河村（1999）は学校生活満足度尺度における非承認群・侵害行為認知群にプロットされている生徒は，学校生活で積極的に活動し認められるという経験をもてていないことやクラスメートとの対人関係において

* 高岡市立志貴野中学校

苦戦していることが考えられ、二次的援助サービスを必要とする生徒であると述べている。また、学校生活不満足群の生徒は、学校生活で積極的に活動し認められるという経験をもてず、クラスメート等との対人関係において苦戦していると考えられ、より多くの個別の援助サービスを必要としている可能性が考えられ、三次的援助サービスを必要としていると述べている。このような、二次的援助サービスを必要としている生徒を早期発見・早期介入することが問題を深刻化するのを予防する援助サービスとして重要である。飯田（2003）は二次的援助サービスや三次的援助サービスを必要とする生徒にどのような学校生活スキルの欠如がみられるかを明らかにすることで二次的援助サービスや三次的援助サービスを必要とする生徒のスキルに焦点を当てた援助計画を立てることが可能であるとしている。また、（飯田・石隈、2006）は、学校生活スキルと学校ストレスとの関連について、学校ストレスモデルの学校ストレス、コピーング、ストレス症状という各段階における学校生活スキルの影響を検討している。しかし、学校ストレスと学校生活満足度との関連、およびソーシャルサポートと学校生活満足度との関連については先行研究が行われていない。

そこで、本研究ではQ-U各群間における、学級生活意欲、ストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルを総合的に比較することで、二次的援助サービスや三次的援助サービスを必要としている生徒への援助の在り方をデータに基づき検討することを目的とする。

研究 1

目的

よりよい生徒理解のためには、広い視野から生徒を多面的・総合的に理解することが必要であり、心理面からの理解も検討していかなければならない。そこで、研究 1 では、河村（1994a,b）の「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」や各担任からの聞き取り調査を実施し、心理面における個や集団の適切なアセスメントを行うことを目的とする。

方法

方法 1 「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」によるアセスメント

- (1) 調査協力者
北陸地方 A 中学校 3 年生 7 クラス (242人)
- (2) 調査時期
平成22年 6 月上旬であった。
- (3) 調査内容
「楽しい学校生活を送るためのアンケート (Q-U) 中学校用」(河村, 1994a, b)
「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート (学

級生活意欲尺度 20項目)」と「いごちのよいクラスにするためのアンケート (学級満足度尺度 20項目)」より、生徒の学級生活での意欲と満足度、学級集団での状態を、質問紙によって測定する。学級生活意欲尺度では、友人との関係、学習意欲、教師との関係、学級との関係、進路意識 (各 4 項目) の 5 つの領域において、学校での生活の意欲を個別に理解するためのものである。学級満足度尺度は承認得点 (10項目) と被侵害得点 (10項目) により、生徒個人の学級での満足度を 5 件法より測定し、理解するものである。また、学級級満足度を測定する 2 つの下位尺度の得点からは、子どもたちを質的に「学級生活満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」「学級生活不満足群」「要支援群」に分類することも可能となる¹。

方法 2 担任教師との研修会を通してのアセスメント

- (1) Q-U の利用方法についての勉強会
- (2) 各担任が Q-U 各群の生徒へどのようなイメージをもっているか (聞き取り調査)
- (3) 各クラスの気になる生徒の把握、学級満足度プロット図と学級生活意欲プロフィールでギャップを生じている生徒のリストアップ
- (4) 担任教師へ勉強会についてのアンケート

結果と考察

1. 学級満足度尺度の結果から

7 クラスのうち、あるクラスの学級満足度プロット図を以下に示す (Figure1-1)。また、Q-U の結果から、各担任にクラスの実態に関しての聞き取り調査に協力してもらった (Table1-1)。

このクラスは、すべての群に生徒がプロットされており、リレーションおよびルールの確立ともにやや困難な状況にある。それゆえ「ルールを守らない生徒がいて、他の者の迷惑になっている」という担任の悩みにつながっていると考えられる。Q-U の各群にプロットされているそれぞれの生徒と普段接している担任の生徒理解との間には大きな違いはなかったが、学級生活意欲プロフィールと比較してみると疑問に感じる点が見られた。例えば、A さん (24 番) は服装の乱れやルールを守れないといった不適応行動を起こしているにもかかわらず、満足群にプロットされている。学級生活意欲プロフィールの結果からは、「友達関係」の項目ではほぼ平均的な結果となっているが、その他の「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路関係」のすべての項目において低い意欲の結果となった (Figure1-2)。また、学級不満足群にプロットされている B さん (21 番) は学級生活意欲得点のすべての項目において高い結果となった (Figure1-3)。このように、学校生活への意欲が低く、不適応を起こしていると思われる生徒が満足群にプロット

1 可能な限りこの群を Q-U 各群と呼ぶ。

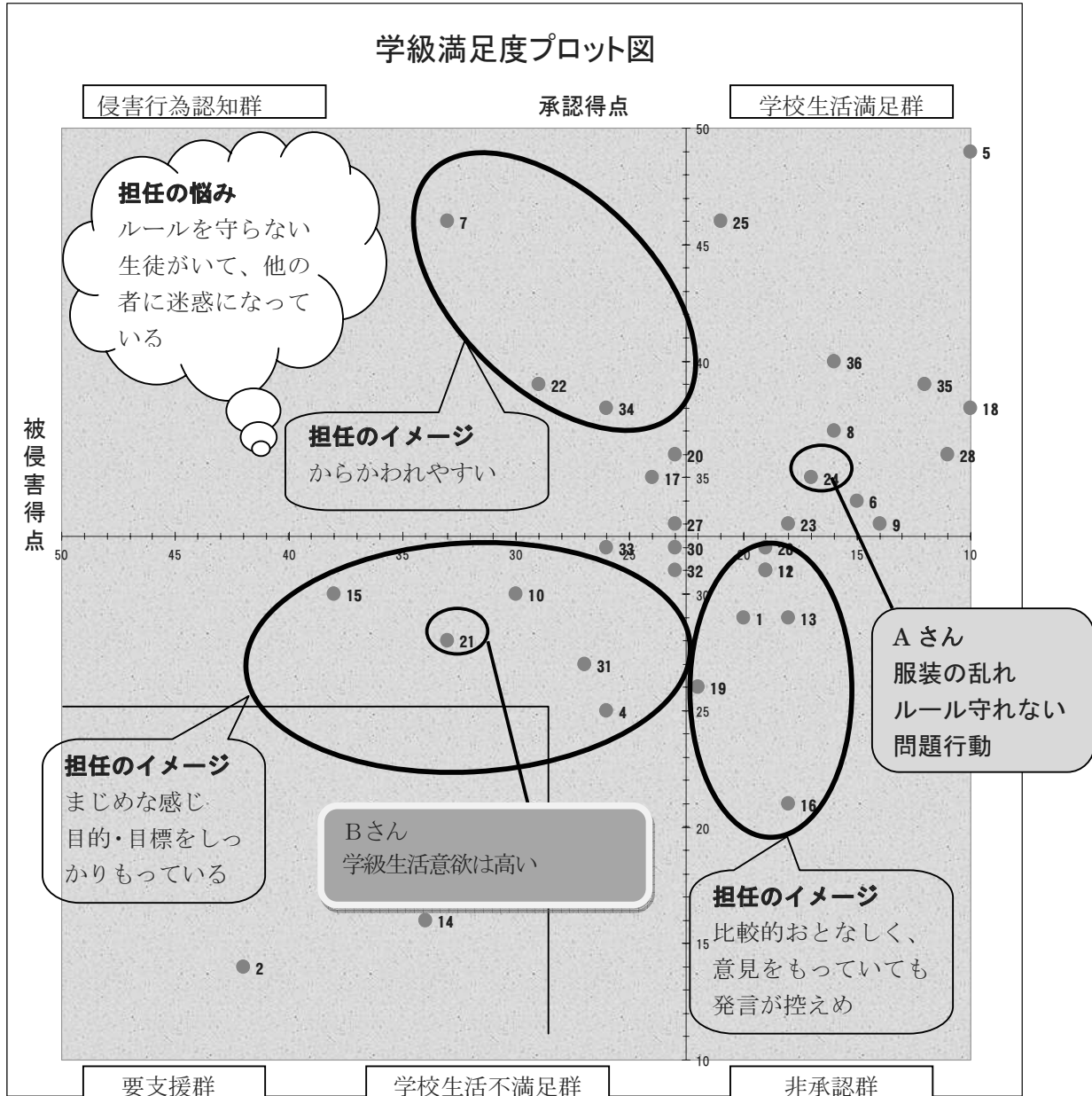


Figure1-1 調査対象の1クラスのプロット図

トされていたり、逆に、学級生活意欲得点は高いが、満足群にプロットされていない生徒がいたりするというギャップが生じていることが示された。

2. 担任教師との研修会を通してのアセスメントより

Q-Uの結果とクラス担任の聞き取り調査から、各クラスのおおまかな実態および支援が必要な生徒の把握ができた。しかし、学級満足度プロット図のうち、不適応を起こしていると思われる生徒が満足群にプロットされていることや、学級では満足そうに見える生徒が満足群にプロットされていないというギャップが生じてきた。この現象はある特定のクラス内だけで起きているのか、あるいは他のクラスでも同様にこのようなギャップが起きているのかを検討するために、クラス担任との研修会

を行った。

聞き取りの調査の結果から、担任がもつ各群のイメージをまとめたのがTable1-2である。どの群も、ほぼ、河村（2006）が提示しているQ-U各群における生徒の特徴に合致していた。しかし、それぞれの群への担任のイメージと河村（2006）が提示している生徒の特徴とに合致しない生徒も存在している。まず、学級生活満足群では、不適応を起こしていると思われる生徒がこの群にプロットされていることが複数のクラスで確認された。また、侵害行為認知群にプロットされた生徒については、河村（2006）は「自主的に活動しているが、自己中心的な面があり、他の子どもたちとトラブルを起こしている可能性が高い子どもたち」と述べているが、担任からの聞き取り調査では、「おとなしくまじめ、消極的な生徒」

Table1-1 クラス担任への聞き取り調査の結果から

問題と感じていること	
ルールを守らない生徒がいて、他の者に迷惑になっている	
学級のリーダーの生徒（番号と簡単な説明）	
8番	学級委員長・・・皆から信頼されているが、強いタイプではない。
33番	学級委員長・・・皆から信頼されているが、強いタイプではない。
学級で影響力の大きく仕切るような生徒とかかわれやすいと思われる生徒（番号と簡単な説明）	
2番, 24番・・・服装の乱れ, ルールを守らない。周囲が言動に気を遣っている。	
7番, 14番, 21番・・・弱いタイプ, からかわれやすい。	
プロットの位置が教師の日常観察からは疑問に感じる生徒（番号と簡単な説明）	
13番・・・日常明るく, 友達とも楽しく過ごしていて, 満足しているのかと思っていたが, 非承認群に入っていた。	
4群にプロットされた生徒に共通する特徴（感想）	
満足群	・・・比較的明るく, 自分の意見が周囲に受け入れられている
非承認群	・・・おとなしく, 意見をもっている, 発言が控えめなタイプ
侵害行為認知群	・・・おとなしく, まじめでからかわれやすい
不満足群	・・・目的, 目標をしっかりとっている, まじめなタイプ
目指す学級像	
明るく協力し合える, 発言しやすい雰囲気のあるクラス	

と考えられている生徒がいることが分かった。さらに、学級生活不満足群の中には、「非常にまじめで責任感が強い」「目的、目標をしっかりとっている、まじめな生徒」と捉えている担任の意見もあり、この群でも河村（2006）の提示する生徒の特徴と合致しない部分があることが分かった。

次に、このようなギャップを生じていると思われる生徒をそれぞれの担任の聞き取り調査からリストアップしてみた。その結果、不適応を起こしていると思われるが満足群にプロットされている生徒数は学年で7名挙げられ、各クラスに約1名程度存在していることが分かった。また、学級生活意欲は高いが、満足群にはプロットされていない生徒は、学年で22名（非承認群7名、侵害行為認知群4名、不満足群8名、要支援群3名）挙げられた。これらの生徒に対しては、個別に別の視点での生徒理解を行う必要があると考えられる。

3. Q-U, 担任からの聞き取り調査による生徒の実態調査を終えて

今回、Q-Uの実施および担任の教師との研修会を通して個や集団のアセスメントを行った。学級生活意欲尺度からはそれぞれの生徒の学校生活に対する意欲を、学級満足度尺度からは学級におけるそれぞれの生徒の満足度が把握でき、生徒の心理面に着目した理解を行うことができた。その中で、学級生活意欲と学級生活満足度との間には関連があり、学級生活に満足している生徒は学校生活に対しても意欲的に取り組んでいることも分かっ

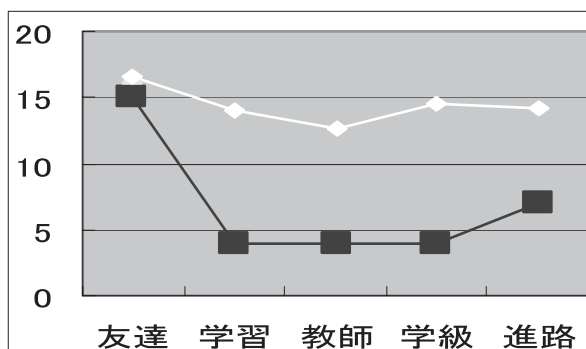


Figure1-2 Aさんの学級生活意欲プロフィール
(ひし形：平均得点 四角：個人得点)

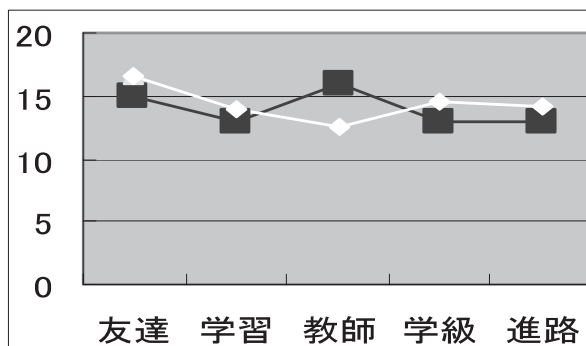


Figure1-3 Bさんの学級生活意欲プロフィール
(ひし形：平均得点 四角：個人得点)

た。しかし、それぞれの群の生徒に対するより深い理解と支援の方法を検討するには、さらに他の尺度との関連を図っていくことが必要であると考えられる。また、各群に

Table1-2 聞き取り調査による担任がもつ各群へのイメージ

<p>学級生活満足群</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・元気に楽しそうに生活している生徒 ・クラスでは明るく元気に過ごしている ・リーダー，ムードメーカー ・おとなしく，自分の意見が取り入れられている ・前向きに過ごしている生徒 ・社交的，友人が多い。質問にきちんと答える。 ・満足群なのに問題を抱えている生徒がいる
<p>非承認群</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・まじめな生徒が多い ・おとなしい生徒が多い ・特定の仲のいい生徒と過ごす ・他のグループからは理解されない ・おとなしく，意見をもっている，発言が控えめ ・返答が乱暴，ぶっきらぼう，無表情
<p>侵害行為認知群</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもっぽい ・からかわれているか，からかわれやすい ・おとなしくまじめ，消極的 ・被害者意識が強い ・人から言われたことを断れない
<p>学級生活不満足群</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・非常にまじめで責任感が強い ・あまり話し相手が少なく，孤立している ・楽しそうな様子が見られないことが多い ・わりと静か，おとなしい ・目的，目標をしっかりとっている，まじめなタイプ ・自己肯定感がいつも低い ・学級で孤立，友人関係をつくれな，バカにされやすい

おけるギャップを感じる生徒に関しても個別に支援していくための方法を探る必要があると考えられる。

そこで，以下の研究2では，各群間の特徴をより具体的に把握するため，学級生活意欲，ストレス，ソーシャルサポート，学校生活スキルの面から比較検討していく。ただし，Q-Uの結果に疑問を感じる生徒（研究1参照）についても学級生活意欲得点を，その群に入っていることに疑問を感じない生徒と比較したが，紙面の都合上，本研究では扱わない。

研究2

目的

本研究ではQ-U各群間における，学級生活意欲，ストレス，ソーシャルサポート，学校生活スキルを総合的に比較することで二次的援助サービスや三次的援助サービスを必要とする生徒への援助の在り方を検討することを目的とする。

方法

(1) 調査協力者

富山県S中学校3年生7クラス（242人）

(2) 調査時期

平成22年6月上旬～7月上旬

(3) 調査内容

① 「楽しい学校生活を送るためのアンケート（Q-U）中学校用」（河村，1994a, b）

「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート（学級生活意欲尺度 20項目）」と「いごちのよいクラスにするためのアンケート（学級満足度尺度 20項目）」より，生徒の学級生活での意欲と満足度，学級集団での状態を，質問紙によって測定する。学級生活意欲尺度では，友人との関係，学習意欲，教師との関係，学級との関係，進路意識（各4項目）の5つの領域において，学校での生活の意欲を個別に理解するためのものである。学級満足度尺度は承認得点（10項目）と被侵害得点（10項目）により，生徒個人の学級での満足度を5件法より測定し，理解するものである。

② 「中学生用メンタルヘルス・チェックリスト」（岡安・高山，1999）

「ストレス症状」尺度，「ストレス因（学校ストレス）」尺度，「ソーシャル・サポート」尺度の3種類の尺度で構成されている。「ストレス症状」尺度は「身体的症状」，「抑うつ・不安」，「不機嫌・怒り」，「無力感」の4つの下位

Table2-1 学級生活意欲の各群の平均得点（標準偏差）及びその分散分析結果

	1 満足群 (N=100)	2 非承認群 (N=52)	3 侵害行為 認知群 (N=24)	4 不満足群 (N=42)	5 要支援群 (N=17)	全体	F値	p	多重比較
友達関係	18.66 (1.57)	16.46 (2.40)	17.42 (1.98)	15.83 (2.65)	13.88 (3.10)	17.20 (2.59)	27.39	**	1,3>4>5 1>2 2>5
学習意欲	15.79 (3.31)	13.25 (3.13)	15.17 (2.76)	13.43 (3.05)	13.00 (3.62)	14.54 (3.39)	8.43	**	1>2,4,5
教師との関係	15.15 (3.60)	12.10 (3.17)	15.88 (2.29)	11.76 (3.18)	12.00 (3.74)	13.71 (3.71)	14.95	**	1,3>2,5,4
学級との関係	17.11 (3.01)	13.90 (2.70)	15.50 (2.75)	12.48 (3.09)	10.00 (3.35)	14.89 (3.71)	34.38	**	1,3>4>5 1>2>5
進路意識	15.03 (3.84)	12.62 (3.65)	16.67 (3.21)	13.19 (3.32)	12.47 (4.24)	14.15 (3.90)	8.10	**	3>4,2,5 1>2

()内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

尺度（それぞれ4項目）、「ストレス因」尺度は「先生との関係」、「友人関係」、「学業」の3つの下位尺度（それぞれ4項目）、「ソーシャル・サポート」尺度は「父親」「母親」「担任教師」「友達」の4つのサポート源（それぞれ4項目）からなり、4件法より測定し、中学生のこのころの健康状態を総合的に査定するものである。

③ 「学校生活スキル尺度」（飯田・石隈，2002）

中学生が学校生活を送る上で出会うことが予測される、発達しつつある個人として出会う発達課題と、学校というコミュニティの中で生活するものとして出会う教育課題に対処する際に役立つ、学校生活スキルを測定する尺度である。「自己学習スキル」（14項目）、「進路決定スキル」（12項目）、「集団活動スキル」（12項目）、「健康維持スキル」（9項目）、「同輩とのコミュニケーションスキル」（7項目）の5因子54項目について4件法で測定するものである。

結果と考察

1. 学級生活意欲とQ-U各群の比較

Q-U各群における学級生活意欲の差について検討するために、各群を要因とする1要因分散分析を行った。学級生活意欲得点の平均得点と標準偏差、および分散分析結果をTable2-1に示す。分散分析の結果、「友達関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」すべてにおいて、群の主効果（それぞれ $F(4,234) = 27.39, p < .01$ ； $F(4,234) = 8.43, p < .01$ ； $F(4,234) = 14.95, p < .01$ ； $F(4,234) = 34.38, p < .01$ ； $F(4,234) = 8.10, p < .01$ ）が有意であった。多重比較の結果は以下、生活意欲の領域ごとに検討する。

① 友達関係における比較

多重比較の結果、学級生活満足群、侵害行為認知群 > 学級生活不満足群 > 要支援群と、学級生活満足群 > 非承認群、非承認群 > 要支援群という結果となった。

認群、非承認群 > 要支援群という結果となった。

学級生活満足群は侵害行為認知群以外のすべての群より有意に高い結果となり、クラスメートと親和的な関係を築くことに意欲的であることが分かった。非承認群と侵害行為認知群には有意な差は見られなかったが、非承認群は満足群と比べると有意な差が見られたのに対し、侵害行為認知群は満足群とは有意な差が見られなかった。このことから、非承認群は満足群に比べ、友達関係を築こうとする意欲に関してやや消極的であるが、侵害行為認知群はそれほど消極的ではないことが分かった。学級生活不満足群は非承認群とは有意な差は見られなかったが、学級生活満足群、侵害行為認知群とは有意な差が見られた。また、要支援群はすべての群と有意な差がみられた。このことから、学級生活不満足群、要支援群とも友達関係を築くことに消極的であるが、特に要支援群ではすべての群よりもその傾向が顕著であることが分かった。

② 学習意欲における比較

多重比較の結果、学級生活満足群 > 非承認群、学級生活不満足群、要支援群という結果が示された。学級生活満足群は侵害行為認知群以外のすべての群と比べ有意に高い結果となり、学習を通して自分を発揮することに意欲的であることが分かった。また、学級生活満足群と侵害行為認知群には有意な差は見られなかった。このことから、侵害行為認知群は学習を通して自分を発揮していく意欲を失っていないことが分かった。

③ 教師との関係における比較

多重比較の結果、学級生活満足群、侵害行為認知群 > 非承認群、要支援群、学級生活不満足群という結果が示された。

学級生活満足群と侵害行為認知群の間には有意な差は見られなかった。しかし、この2つの群は非承認群、要

支援群、学級生活不満足群より有意に高い結果となった。このことから、学級生活満足群および侵害行為認知群は他の群と比べ、教師との親和的な関係を築くことに意欲的であることが分かった。

④ 学級との関係における比較

多重比較の結果、学級生活満足群、侵害行為認知群>学級生活不満足群>要支援群と、学級生活満足群>非承認群>要支援群という結果が示された。

学級生活満足群と侵害行為認知群には有意な差が見られなかった。そして、この2つの群は学級生活不満足群、要支援群より有意に高い結果となった。また、学級生活満足群は非承認群より有意に高い結果が得られたが、非承認群は侵害行為認知群とは有意な差が見られなかった。このことから、非承認群は学級生活満足群よりもクラスでの活動にやや消極的であるのに対し、侵害行為認知群はクラスでの活動をおおむね肯定的にとらえていることが分かった。学級生活不満足群および要支援群は満足群、非承認群、侵害行為認知群より低い結果であったが、要支援群は学級生活不満足群よりも有意に低い結果となったことから、この2つの群は他の群と比べ、クラスでの活動に消極的であるが、要支援群にその傾向が顕著であることが分かった。

⑤ 進路意識における比較

多重比較の結果、侵害行為認知群>学級生活不満足群、非承認群、要支援群、学級生活満足群>非承認群という結果が示された。

侵害行為認知群は学級生活満足群とは有意な差が見られなかったが、その他のすべての群より有意に高い結果となり、職業について考えることに意欲的であることが分かった。また、非承認群、学級生活不満足群、要支援群の間には有意な差が見られず、学級生活満足群、侵害行為認知群と比べると進路についてはあまり意欲的には考えていないことが分かった。以下に、それぞれの群について、今回の結果から考えられることを考察する。

【学級生活満足群】

友達関係、学習意欲、教師との関係、学級との関係、進路関係のすべての面で他の群より意欲的であることが分かる。学級での活躍の場が自分なりに理解できており、対人関係の方法も体得しており良好な人間関係を築くことができていることが学校生活での意欲として表れていると考えられる。

【非承認群】

研究1での担任からの聞き取り調査から、この群の生徒の特徴としては「おとなしく、意見をもっていても発言が控えめな生徒」とイメージされていることが分かった。また河村（2006）はこの群の生徒を「学級内で認められることが少なく、自主的に活動することが少ない、意欲の低い生徒」と述べている。分析の結果から、友達関係、学習意欲、教師との関係、学級との関係、進路関係のすべての面で、学級生活満足群と比べると有意に低

い結果となったことから、担任からの聞き取り調査および、河村（2006）の生徒の特徴と合致していることが分かった。この群の生徒は、周囲から認められているという経験が少なく、自分に自信がもてず学校生活での意欲も低くなっていると考えられる。支援の手だてとしては、周囲から認められる経験を増やす必要がある。教師が学校生活のいろいろな場面において「認め、励ます」声かけを多くすることや、ペアワークやグループワークを取り入れた授業で生徒が互いに認め合う場面を設定していくことが有効であると考えられる。

【侵害行為認知群】

友達関係、学習意欲、教師との関係、学級との関係、進路関係のすべての面で、学級生活満足群と比べ、有意な差が見られなかった。このことから、いろいろな面で意欲的に取り組もうとしていることが分かる。特に、教師との関係の得点が高いことから、授業や学校生活のあらゆる場面において教師からの励ましの声をかけてやるのが有効であると考えられる。

【学級生活不満足群・要支援群】

分析結果から、友達関係、学習意欲、教師との関係、学級との関係、進路関係すべての面で、学級生活満足群と比べ、有意な差が見られた。特に、友達関係と学級との関係では、学級生活不満足群が要支援群と比べ有意に高い得点となっている。このことから、要支援群は、友達やクラスメートと親和的な関係を築くことに対して消極的であることが分かる。要支援群に位置している生徒に対しては、学級における友人関係の把握や個別の支援の方法を考える必要があると思われる。

非承認群と侵害行為認知群との比較

分析結果から、非承認群はすべての項目において、満足群より有意に低い結果になったのに対し、侵害行為認知群はすべての項目において有意な差はみられなかった。このことから、非承認群は河村（2006）が述べているように、周りから認められる経験が少なく、学校生活に対し意欲が低いのに対し、侵害行為認知群はすべての項目において意欲的に取り組んでいることが分かる。特に、「教師との関係」「進路関係」の項目において、侵害行為認知群が非承認群より有意に高い結果となったことから、侵害行為認知群に対しては、学校生活のあらゆる場面における教師からの「認める評価」を積極的に行うことが生徒の意欲につながると考えられる。また、いろいろな場面で自信をもたせることで、自身の進路に対しても積極的に取り組む姿勢が生まれると考えられる。

学級生活不満足群と要支援群との比較

分析結果から学級生活不満足群および要支援群ともすべての項目において満足群と比べ有意に低い結果となった。しかし、不満足群と要支援群では、「友達関係」「学級との関係」の項目で、不満足群が要支援より有意に高い結果となったことから、要支援群は不満足群に比べ、「友達関係」でより苦戦していることが推察される。また、

「友達関係」で苦戦していることが、「学級との関係」にも影響を及ぼしていることが考えられる。要支援群に関しては、日ごろの人間関係を教師がしっかりと観察し把握することや、個別に面談を行うなどして生徒の悩みを理解し、支援してゆく姿勢が求められる。

2. ストレス症状とQ-U各群との比較

Q-U各群におけるストレス症状の差について検討するために、各群を要因とする1要因分散分析を行った。ストレス症状得点の平均得点と標準偏差、および分散分析結果を示したものが、Table2-2である。分散分析の結果、「身体的反応」「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」すべてにおいて、群の主効果（それぞれ $F(4,232)=3.76, p<.01$ ； $F(4,232)=6.11, p<.01$ ； $F(4,232)=4.65, p<.01$ ； $F(4,232)=3.50, p<.01$ ）が有意であった。

多重比較の結果、「身体的反応」「不機嫌・怒り」「無気力」の項目において、学級生活不満足群は満足群と比べ、有意に高い結果となった。また要支援群も「抑うつ・不安」において満足群、非承認群より、「不機嫌・怒り」において満足群より有意に高い結果となった。

分析の結果から学級生活不満足群、要支援群は満足群と比べて、複数の項目で高いストレス症状を示す結果となり、学級に満足できていないという思いがストレス症状として表れていることが考えられる。非承認群、侵害行為認知群については、すべての項目において満足群と比べ有意な差が見られなかったことから、深刻なストレス症状はまだ表れていないと考えられる。

3. 学校ストレスとQ-U各群との比較

学校ストレスとQ-U各群との差について検討するために、各群を要因とする1要因分散分析を行った。学校ストレス得点の平均得点と標準偏差、および分散分析結果を示したものが、Table2-3である。分散分析の結果、「友人ストレス」「学業ストレス」において、群の主効果（それぞれ $F(4,232)=10.21, p<.01$ ； $F(4,232)=2.53, p<.05$ ）が有意であったが、「先生ストレス」については群の主効果が見られなかった。

多重比較の結果、「学業ストレス」の項目では各群における有意差は見られなかったが、「友人ストレス」では学校生活満足群、非承認群と比べて、侵害行為認知群、要支援群が有意に高い結果となった。また、学級生活不満足群は満足群と比べ、有意に高い結果となった。

分析の結果から、学校生活において友達との関係が生徒にとって大きなストレスとして影響していることが考えられる。特に侵害行為認知群、不満足群、要支援群は満足群と比べて友達関係が、かなりのストレスとなって表れていることから、友達関係で苦戦している可能性があると考えられる。また、非承認群は満足群と有意差がなかったことから、友達関係ではさほど苦戦し

ていないと思われる。

4. ソーシャルサポートとQ-U各群との比較

ソーシャルサポートとQ-U各群との差について検討するために、各群を要因とする1要因分散分析を行った。ソーシャルサポート得点の平均得点と標準偏差、および分散分析結果を示したものが、Table 2-4である。分散分析の結果、「父親サポート」「母親サポート」「担任サポート」「友達サポート」のすべての項目において、群の主効果（ $F(4,222)=4.90, p<.01$ ； $F(4,231)=5.90, p<.01$ ； $F(4,232)=5.21, p<.01$ ； $F(4,232)=13.43, p<.01$ ）が有意であった。

多重比較の結果、満足群は「父親サポート」を除くすべての項目で、非承認群、学級生活不満足群、要支援群より有意に高い結果となった。侵害行為認知群は「父親サポート」「母親サポート」「担任サポート」では満足群と有意な差は見られなかったが、「友達サポート」では満足群より有意に低い結果となった。また、不満足群、要支援群はすべての項目において、満足群より有意に低い結果となった。

分析の結果、満足群はすべての項目において不満足群、要支援群と比べ有意に高い結果となっていることから、困ったときにいろいろな人からサポートを得ることができ、問題をその場で解決していくことが学級での満足度につながっていると考えられる。それに対し、不満足群、要支援群は満足群と比べ、困った場面で周りの人からサポートを得ることができず、ストレスを抱えてしまう可能性があることが考えられる。特に、「友達サポート」においては、要支援群は不満足群より有意に低い結果となったことから、不満足群と比べても友達をサポートの対象とは捉えていないことが分かる。このような生徒に対しては、教師がいろいろな場面で積極的に介入して個別に支援してゆく必要があると思われる。また、非承認群も「父親サポート」以外の項目において満足群より有意に低い結果から、困ったときにいろいろな人からサポートを得ることができるように意識させることが、学級への満足度とつながってくると思われる。侵害行為認知群は「父親サポート」「母親サポート」「担任サポート」の項目では満足群と有意な差は見られなかったが、「友達サポート」の項目でのみ、満足群より有意に低い結果となった。

このことから、困ったときに大人へ助けを求めることはできるが、友達にはサポートを求めにくいとされていると思われる。友達関係においてトラブルがあったり、友達を信頼することができない気持ちを抱えていたりすることが予想される。

5. 学校生活スキルと学級生活満足度尺度各群との比較

学校生活スキルとQ-U各群との差について検討するために、各群を要因とする1要因分散分析を行った。

Table2-2 ストレス症状の各群の平均得点（標準偏差）及びその分散分析結果

	1 満足群 (N=100)	2 非承認群 (N=51)	3 侵害行為 認知群 (N=24)	4 不満足群 (N=41)	5 要支援群 (N=17)	全体	F値	p	多重比較
身体的反応	2.31 (2.73)	2.92 (3.09)	3.83 (2.37)	3.88 (3.03)	4.18 (2.53)	3.01 (2.89)	3.76	**	1<4
抑うつ・不安	0.93 (2.11)	1.51 (2.13)	1.96 (2.67)	2.05 (2.25)	3.65 (3.16)	1.56 (2.38)	6.11	**	1,2<5
不機嫌・怒り	1.70 (2.79)	2.49 (3.13)	2.92 (3.37)	3.39 (3.32)	4.65 (3.77)	2.51 (3.20)	4.65	**	1<4,5
無気力	2.45 (2.80)	3.47 (3.13)	3.17 (2.78)	4.17 (3.07)	4.41 (3.47)	3.19 (3.04)	3.50	**	1<4

() 内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

Table2-3 学校ストレス反応の各群の平均得点（標準偏差）及びその分散分析結果

	1 満足群 (N=100)	2 非承認群 (N=51)	3 侵害行為 認知群 (N=24)	4 不満足群 (N=41)	5 要支援群 (N=17)	全体	F値	p	多重比較
先生ストレス	1.26 (2.31)	1.04 (1.79)	1.88 (2.01)	1.49 (2.18)	2.12 (3.14)	1.38 (2.23)	1.16		
友人ストレス	0.43 (1.40)	0.71 (1.22)	2.58 (3.26)	1.80 (2.66)	2.88 (3.60)	1.13 (2.26)	10.21	**	1,2<3,5 1<4
学業ストレス	3.46 (3.26)	4.12 (3.60)	4.92 (4.12)	5.00 (3.56)	5.53 (3.47)	4.18 (3.54)	2.53	*	

() 内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

Table 2-4 ソーシャルサポートの各群の平均得点（標準偏差）及びその分散分析結果

	1 満足群 (N=96)	2 非承認群 (N=50)	3 侵害行為 認知群 (N=22)	4 不満足群 (N=38)	5 要支援群 (N=17)	全体	F値	p	多重比較
父親サポート	10.86 (3.99)	8.92 (4.26)	9.82 (3.67)	8.32 (3.70)	7.59 (3.89)	9.64 (4.10)	4.90	**	1>4,5
母親サポート	12.19 (3.79)	9.68 (3.90)	11.00 (3.87)	10.07 (3.50)	8.88 (4.00)	10.91 (3.95)	5.90	**	1>2,4,5
担任サポート	10.70 (3.76)	8.71 (3.80)	10.96 (3.03)	8.68 (3.73)	7.94 (3.63)	9.73 (3.82)	5.21	**	1>2,4,5
友達サポート	13.40 (2.79)	10.63 (3.89)	11.25 (3.44)	11.07 (3.64)	8.06 (3.31)	11.77 (3.66)	13.48	**	1>3,4>5 1>2

() 内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

Table2-5 学校生活スキルの各群の平均得点（標準偏差）及びその分散分析結果

	1 満足群 (N=99)	2 非承認群 (N=51)	3 侵害行為 認知群 (N=24)	4 不満足群 (N=42)	5 要支援群 (N=17)	全体	F値	p	多重比較
自己学習スキル	40.12 (8.78)	35.47 (7.33)	34.29 (7.92)	35.86 (7.69)	34.35 (7.77)	37.31 (8.43)	5.34	**	1>2,3,4
進路決定スキル	32.88 (7.36)	29.25 (6.94)	32.79 (5.23)	29.98 (7.07)	30.24 (6.68)	31.36 (7.11)	3.11	*	1>2
集団活動スキル	39.78 (6.53)	39.96 (6.31)	37.38 (4.74)	37.57 (4.84)	32.88 (5.79)	38.01 (6.23)	5.79	**	1>5
健康維持スキル	26.95 (5.59)	25.63 (4.33)	25.25 (4.30)	24.26 (4.84)	21.53 (3.63)	25.61 (5.14)	5.50	**	1>4,5 2>5
同輩との コミュニケーション スキル	22.19 (4.27)	19.06 (4.00)	19.54 (2.95)	19.21 (3.97)	15.12 (3.04)	20.18 (4.42)	15.12	**	1>2,3,4>5

() 内は標準偏差 * $p<.05$ ** $p<.01$

学校生活スキル得点の平均得点と標準偏差、および分散分析結果を示したものが、Table2-5である。分散分析の結果、「自己学習スキル」「進路決定スキル」「集団活動スキル」「健康維持スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」のすべての項目において、群の主効果($F(4,232)=5.33, p<.01$: $F(4,232)=3.11, p<.05$: $F(4,232)=5.79, p<.01$: $F(4,232)=5.50, p<.01$: $F(4,232)=15.12, p<.01$)が有意であった。

① 自己学習スキルとの関連

多重比較の結果、学級生活満足群>非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群という結果が示された。学級生活満足群が他の群と比べ有意に高い結果となったが、非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群には有意な差は見られなかった。このことから、学級生活満足群は他の群と比べ、自分で学習を進めるスキルを身につけていることが分かった。

② 進路決定スキルとの関連

多重比較の結果、学級生活満足群>非承認群であった。学級生活満足群が非承認群と比べ、有意に高い結果となった。学級生活満足群と侵害行為認知群、学級生活不満足群、要支援群の間には有意な差は見られなかった。このことから、非承認群は学級生活満足群と比べ、自分の進路決定に関してのスキルが低いことが分かった。

③ 集団活動スキルとの関連

多重比較の結果、学級生活満足群>要支援群であった。学級生活満足群は要支援群と比べ、有意に高い結果となった。しかし、学級生活満足群と非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群には有意な差は見られなかった。このことから、特に要支援群が学級生活満足群と比べ、集団活動に関するスキルが低いことが分かった。

④ 健康維持スキルとの関連

多重比較の結果、学級生活満足群>学級生活不満足群、要支援群、非承認群>要支援群であった。

学級生活満足群は学級生活不満足群、要支援群に比べ有意に高い結果となった。また、非承認群も要支援群より有意に高い結果となった。このことから、学級生活不満足群、要支援群とも満足群に比べ、健康維持のスキルが低いことが分かった。自分の生活習慣を振り返ったり、健康を維持するための自分なりの方法について考えたりさせる機会が必要であると思われる。

⑤ 同輩とのコミュニケーションスキルとの関連

多重比較の結果、学級生活満足群>非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群>要支援群となった。学級生活満足群は他のすべての群に比べ、有意に高い結果となった。また、非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群は要支援群と比べ、有意に高い結果となった。このことから、学級生活満足群は他のすべての群と比べ、同輩とのコミュニケーションスキルが高いことが分かる。また、要支援群は非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群よりも有意に低い結果となったことから、他のすべての群と比べてさらに同輩とのコミュニケーションスキルが低いことが分かった。

今回の分析では、飯田(2003)の分析とほぼ同様の結果が得られたが、自己学習スキルの項目においてのみ、異なる結果がみられた。飯田(2003)の分析からは、満足群が不満足群より有意に高く、侵害行為認知群が非承認群、不満足群より有意に高い結果になっていたのに対し、本研究では満足群が他のすべての群よりも有意に高い結果となった。このことから、この集団では、全体的に自己学習スキルが低い可能性があることが考えられ、このスキルに対しては全体への援助の方法を探る必要があると思われる。

6. 本研究の結果から得られた各群の特徴

【学級生活満足群】

5つのスキルすべてにおいて高い得点を示していること、ほとんどのストレス症状やストレスが低く、サポート得点が高いことが、学級生活での満足度につながっていると考えられる。しかし、担任による聞き取り調査では、ルール遵守の意識が低く、教師の視点ではやや心配な者もこの群に含まれる可能性が示された。こうした者の特徴については今後の検討が必要である。

【非承認群】

自己学習スキル、進路決定スキル、同輩とのコミュニケーションスキルにおいて、学級生活満足群より有意に低い結果であったことから、進路決定スキルや自己学習スキルを高めるためにも、友達や教師、保護者に対して積極的に質問して問題を解決していくスキルを高める必要がある。飯田（2003）は、進路決定スキルが高い生徒は、自分の進む方向に向けて積極的に活動することで自分の強い面や得意な面を把握し、それを学級でも認められていると感じていると述べている。このように、進路決定スキルを伸ばしていくことで周囲から認められているという体験も増えていくものと考えられる。またそうした体験が、ストレスは高くないがサポートも満足群より低いこの群にとっての援助となるかもしれない。

【侵害行為認知群】

自己学習スキル、同輩とのコミュニケーションスキルにおいて学級生活満足群と比べ、有意に低い結果となったが、その他のスキルについては有意な差がなかった。飯田（2003）は満足群と侵害行為認知群は共通点が多く、この2つの群を分けている要素は同輩とのコミュニケーションスキルであると述べている。また、同輩とのコミュニケーションスキルが低い人は、クラスメートにからかわれたり、無視されたりするようなことがあった際に、自分の気持ちをうまく相手に伝えたり、相手に話しかけ事態を改善することが困難であると述べている。侵害行為認知群の生徒も、この同輩とのコミュニケーションスキルの低さから学校生活で苦戦をしていると考えられるため、このスキルを高めるための支援を検討することが、さらに充実した学校生活をおくるために有効であると考えられる。また、学級生活意欲は満足群と有意な差が見られない一方で、友人ストレスは満足群よりも多く、友人サポートは満足群よりも少なかった。こうした点を改善することで、これらの群はより満足群に近づいていくことができると考えることができる。

【学級生活不満足群】

自己学習スキル、健康維持スキル、同輩とのコミュニケーションスキルが学級生活満足群より有意に低い結果となったが、進路決定スキル、集団活動スキルでは有意な差は見られなかった。このことから、自分の生活習慣を見つめ直し、友達との上手なコミュニケーションの取り方についての支援を行うことが有効であると考えられる。

また高いストレス症状を呈していることも心配される。こうした群にはストレスマネジメントのスキルなども必要と思われる。

【要支援群】

集団活動スキル、健康維持スキル、同輩とのコミュニケーションスキルにおいて学級生活満足群より有意に低い結果となった。特に同輩とのコミュニケーションスキルに関しては他のすべての群より有意に低い結果となっているため、友達とのコミュニケーションを上手に図るためのスキルを身につけていないと考えられる。そのため、学校生活のいろいろな場面において、友達とのトラブルも起こりやすくなる可能性があり、教師が個別にかかわりスキルを身につけるための支援が必要であると思われる。また要支援群はサポート得点が非常に低く、このことも対人面で苦戦していることを示している。対人面での苦戦が、他者との関係がうまく取れないという対人効力感にも影響していることが考えられ、個別の支援方法を考えていく必要がある。

総合考察

今回、Q-U各群の差や傾向を把握するために、学級生活意欲、ストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルの点から分析を行ってきた。それぞれの分析結果からの考察を次に述べる。

まず、学級生活満足群に関しては、学級生活意欲、ソーシャルサポート、学校生活スキルのほぼすべての項目において、学校生活不満足群および要支援群より有意に高い結果が得られたことから、学校生活に必要なスキルをしっかりと身につけ、困ったことがあったときには周囲の人にサポートを求めることができることから、学校生活への意欲も高まっていることが考えられる。また、そのようなスキルやサポートを用いて、充実した学校生活を送ることができているので、ストレス症状も低いと思われる。

非承認群は、ストレス症状やストレスという点では、満足群と有意な差が見られなかったが、「父親サポート」を除くすべてのソーシャルサポート値と学級生活意欲のすべての項目で満足群と比べ、低い結果となった。このことから、非承認群の生徒は、ストレスはあまり感じていないが、人から認められているという気持ちが低く、困ったとき周囲の人に頼ったり、自分の力を意欲的に発揮したりする意欲につながっていないのではないかと考えられる。支援の手だてとしては、学校生活のなかで生徒が能力を発揮できる場면을積極的に設けたり、生徒同士で互いに認め合う活動を取り入れたりとすることで、自己効力感が高まり、意欲的に学校生活に臨むことができると考えられる。また、周囲の人が、自分を助けてくれる存在であるということを確認させ、困ったときに支援を求める対象を増やしておくことも必要であると

思われる。

侵害行為認知群に関しては、学級生活意欲、ストレス反応のすべての項目および、「友達サポート」を除くソーシャルサポートのすべての項目で満足群と有意な差が見られなかった。しかし、「友人ストレッサー」において満足群と比べ有意に高い結果となり、「友達サポート」「同輩とのコミュニケーションスキル」においては有意に低い結果となった。このことから、この群の生徒は学校生活には意欲的であり、困ったときには大人に対してサポートを求めていくことができることが分かる。しかし、友達との関係作りがあまりうまくいかず、それがストレッサーとして表れているのではないかと考えられる。河村（2006）が提示しているこの群の特徴としては「自己中心的な生徒」がある。友達とのかかわりが苦手であるが、自分自身の問題については意欲的に取り組んでいるということが、「進路決定スキル」や「進路関係」の意欲が満足群と差がないことから言えるかもしれない。支援としては、意欲的に取り組んでいる姿勢や活躍の場面での「認める」声かけを積極的に行う一方で、友達との「かかわり」の仕方について援助していく必要があると思われる。

学級生活不満足群・要支援群については学校生活意欲のすべての項目において満足群と比べ有意に低い結果となった。また、ストレス症状も複数の項目で満足群より高い結果となったが、ストレッサーに関しては、「友人ストレッサー」の項目のみ高い反応を示していることから、友人関係がストレッサーとなり、学級生活に満足できずストレス症状が高い結果になっていることが予想される。スキルの点から見ると、「同輩とのコミュニケーションスキル」において、満足群よりも低い結果となっているため、友達とのコミュニケーションを円滑に図るスキルが身につけていないことにより、学級での満足度が低いと考えられる。さらに不満足群と要支援群では学級生活意欲における「友達関係」「学級との関係」、ソーシャルサポートにおける「友達関係」学校生活スキルにおける「同輩とのコミュニケーションスキル」の項目においては、不満足群と要支援群には差が見られることから、要支援群は友達関係においてかなり苦戦していることが

予想される。人間関係でトラブルがないかという把握を常に意識して観察する必要がある。また、友達との関係をうまく築いていくためにも、ソーシャルスキルを身につけるための個別の援助や面接等による悩みの把握および、学校内における支援体制をしっかりと確立しておく必要がある。

なお、研究1では担任から見た子ども像と子ども自身の回答した学級生活満足度の群分けとの間にギャップが見られることも示された。こうした子どもたちの特徴については、紙面の都合上ここでは扱うことができなかった。こうした子どものソーシャルスキルや学校メンタルヘルスについては次号にて詳しく扱うこととする。

引用文献

- 飯田順子 2003 中学生における学校生活スキルと学校生活満足度との関連 学校心理学研究, 3, 1-9.
- 飯田順子・石隈利紀 2002 中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度（中学生版）の開発—教育心理学研究, 50, 225-236
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 河村茂雄 1999a 生徒の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.
- 河村茂雄 1999b 生徒のニーズを把握するための尺度の開発（1）—学校生活満足度尺度（中学生用）の作成— カウンセリング研究, 32, 274-282.
- 河村茂雄 2007 データが語る② 子どもの実態 図書文化
- 厚生労働省 2004 全国家庭児童調査
- 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
- 岡安孝弘・高山 巖 1999 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）の作成 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター研究紀要, 6, 73-84.

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

中学生の自己概念と過剰適応(1)

—現実自己と理想自己と捉える2つの視点—

石津憲一郎

Junior High-school Students' Self Concept and Over-adaptation : Two View Points for Ideal Self and Real Self

Kenichiro ISHIZU

キーワード：理想自己，現実自己，重要な他者，過剰適応

Keywords：ideal self, real self, significant others, over-adaptation

問題と目的

学校基本調査速報(文部科学省, 2010)によると, 平成21年度間の欠席者のうち「不登校」を理由とする児童生徒数は, 小学校約2万2千人, 中学校で約10万人であった。小学校および中学校に在籍する児童生徒数は減少の一途をたどりいずれも過去最低の在籍者数となっているが, 不登校生徒の割合はほぼ横ばいである。こうした現状に対し, 本邦においては90年代を中心に学校ストレス研究をはじめとする多くの研究が行われてきており, ストレスマネジメントやSSE(Social Skill Education)といった, 集団単位で実施可能な心理教育的アプローチの実践研究や効果研究も盛んに行われてきた。そしてその効果には一定の評価がなされているが, 不登校の増加傾向に対する決定的な歯止めには至っていない。

秋田県教育総合センター(1998)は, 不登校のタイプを「分離不安型」「よい子の息切れ型」「甘え依存型」といった類型に分類している。また, 小学生に多い「分離不安型」の不登校は中学生や高校生では著しく減少し, 「よい子の息切れ型」が最も多くなることが確認されている。これまで「よい子(いい子)」に関する実証研究として, 「いい子」傾向の中学生のself-controlと対人関係満足度の関連を調べたものに庄司・林田(2003)がある。庄司・林田(2003)は「いい子」傾向を「主張抑制」と「他者迎合」の2因子に分類し, self-control, 社会的スキル, ソーシャルサポート, 対人関係満足度との関連をそれぞれ検討した。その結果, 「いい子」傾向の「他者迎合」が強いほど, 促進的なself-controlを行い, 他者と関わるときに共感・同調し, 否定的行動をとらず, したくないことをする傾向が高くなった。社会的スキルと, 「主張抑制」「他者迎合」との関係は, 「主張抑制」が負の相関を持つのにに対し, 「他者迎合」は正の相関を持つことが明らかにされている。さらにソーシャルサポートとの

関連性では, 「他者迎合」とソーシャルサポートが正の相関を示したのに対し, 「主張抑制」は負の相関を示した。このように「よい子」の社会的スキルや他者に対する共感性は必ずしも低いとは限らず, 学校内で不適応を起こしていると他者から認知されない可能性が考えられる。また, 石津(2006)は「両親や友人, 教師といった他者から期待されている役割・行為に対し, 自分の気持ちは後回しにしてでもそれらに答えようとする傾向」を過剰適応傾向と定義し, 上述のよい子傾向を含む過剰適応尺度を構成した。この尺度は「自己抑制」「自己不全感」「他者配慮」「期待に沿う努力」「人からよく思われたい欲求」の5因子から構成され, 心身の健康との関連が検討されてきた。これまで, 過剰適応傾向の高い中学生は学校適応感が平均値程度に保たれる一方で, 高いストレス反応を示すこと(石津・安保, 2008)や, 子どもが過剰適応的にふるまうことによって客観的(社会的)適応と個人の苦悩とが乖離していく可能性(石津・安保, 2007)が示されている。以上の先行研究からは, 「よい子」や過剰適応の子どもは周囲から, 不適応を起こしているとは捉えられにくく, 突然「息切れ」を起こすと判断されることが想定される。先ほどの「よい子の息切れ型」不登校にみられる苦悩としては, 周囲の期待に沿ったつくられた自我であり, 本来の自我とは異なるために, 周囲からの期待やそれに沿った自己イメージに応じられなくなったことによる不適応であるとされる(秋田県教育総合センター, 1998)。

さて, 現実の自分と理想の自分とに差が大きい者ほど適応が低いとする実証研究は, Rogers(1951)による実証研究を始め多く蓄積されてきた。現実自己(real self: 私は～である)と理想自己(idealself: 私は～になりたい), またその差異(self-discrepancy)をより精緻に調べようとしたのがHiggins(1987)である。Higgins(1987)は, 社会心理学的な立場から, 理想自

己と現実自己の不一致は抑うつを、当為自己（私は～になるべきである）と現実自己の不一致は不安を喚起させることを示した。このHiggins（1987）やMoretti & Higgins（1990）の研究以降、この種の不一致は、自己受容の低下や自尊感情を脅かす要因として、本邦においても多くの研究が行われてきている。近年では、理想自己を正の理想自己と負の理想自己に分類し、「こうありたくない」という負の理想自己と現実自己のズレが自尊感情をより説明することや（遠藤，1992a）、自分にとっての重要な側面における不一致は自尊感情を低下させるが、自分にとって重要でない側面における「不一致」は自尊感情との関連が弱いことが示されている（遠藤，1992b）。また、「不一致」の影響を強める要因として、公的自意識（伊藤，1992）や不合理な信念（新井，2001）などが検討されている。

ところでHiggins（1987）は、「理想自己」「現実自己」「当為自己」の3種類の自己概念に対し、「自己観点」と「重要な他者観点」の2つの視点を設けている。例えば、自己視点の現実自己は“わたしは～な人間である”という自己認知であるのに対し、他者視点の「理想自己」とは“（他者が私に）こうなってほしいと願う像”（Higgins，1987）である。したがって他者視点の理想自己は、実質的には「ある他者から期待されている（と感じる）自己像」ということになる。上述したように、中学生の不登校は、周囲の期待に沿ったつくられた自我と現実自己がそぐわず、そうした自我に現実的に応じられなくなることと関連することが予測されている。しかし、これまで国内外でこの「重要な他者観点」を含めたself-discrepancyの実証研究は多くない。それは自己視点の理想自己を形成する上で、私たちは重要な他者視点を無意識に取り入れているからとも考えられる。それでも、Moretti & Weibe（1999）は、特に女兒において、親の価値観と現実自己が離れていると、内面的苦悩も行動上の問題も増えることを指摘している。また、Harter, Brennick, Bouchev & Whitesell（1997）は、他者が自分に対して抱く視点に過剰に依存しないことが、特に思春期の女子にとっての自尊心や抑うつ傾向に大切であることを指摘している。こうした指摘の一方で、過剰適応傾向が高い者の行動や思考の判断基準には「他者の視点」が常に念頭に置かれており、Harter et al（1997）が指摘する、“他者視点に過剰に依存している可能性”が過剰適応の子どもたちにはあてはまる可能性がある。

それでは、こうした過剰適応の子どもたちは、どのような現実自己と理想自己をもっているのだろうか。これまで本邦において、思春期の子どもを対象とした自己概念に関する理想と現実を扱った研究は多くない。また、現実自己にも理想自己にも、それぞれ「自己視点」と「重要な他者視点」があるとすれば、それぞれの視点の現実と理想自己をどのように認知しているのだろうか。本研究ではこうした過剰適応の子ども理想自己と現実自己

の認知のあり方や、その差異について検討することを目的とする。

方法

調査協力者

調査結果に著しい回答ミスがなかった北陸地方の中学生308名（1年生106名，2年生91名，3年生111名；男子154名，女子153名，不明1名）を分析の対象とした。平均年齢13.54，標準偏差は.97であった。また著しく回答が欠損している者は分析の対象から外したが、データ数を勘案し、以下の分析では欠損値には系列平均値をあてはめてから分析を行っている。

測度

- ①フェイス・シート：学年，年齢，性別を尋ねた。また，回答は無記名で行われ，すべて数値化されて分析されるため，個人を取り上げることがないこと等を明記した。
- ②自己概念：「成績」「運動」「社会性」「暖かさ」「容姿」「勤勉」「従順」についてそれぞれ3項目ずつ作成した。作成に当たっては，まず大学生100名に中学生のころ思い出してもらい，その時に「なりたと思っていた自己像」と重要な他者から「なってほしいと期待されていると感じた像」を自由記述で回答を求めた。それらをKJ法で分類し，最終的に上記の7領域21項目を作成した。今回作成された領域としては，外山・桜井（2001）の5領域（「社交性」「知的能力」「調和性」「誠実性」「身体的望ましさ）や，伊藤（1992）の6領域（「社会性」「情緒安定性」「意欲・強さ」「まじめさ」「敏感性」「理性性」と類似していた。回答は，“自己視点”と“重要な他者視点”についてそれぞれ「現実」と「理想」を5件法で尋ねた。
- ③過剰適応：石津（2006）による青年期前期用過剰適応尺度を用いた。この尺度は「自己抑制」「自己不全感」「期待に沿う努力」「他者配慮」「人からよく思われたい欲求」の5因子から構成されている。回答は5件法で求めた。
- ④学校不適応：ストレス反応と学校ぎらい感情を用いた。ストレス反応は三浦・福田・坂野（1995）と岡田（2000）から身体的反応，怒り，不安，悲哀について4件法で回答を求めた。学校ぎらい感情は，古市（1991）による学校ぎらい感情尺度の12項目を用いた。回答は5件法で求めた。

なお，本研究では，紙面の都合により，②と③について分析し，考察を行うこととする。

結果と考察

1) 尺度の因子分析

まず，今回構成した自己概念を測定する21項目について

て領域ごとに分類可能かを確認するため主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。なお、得点は自己評価の現実自己を用いた。その結果、「親や大人に反抗しない」といった従順にあてはまる項目の因子負荷量が低かったため、これら3項目を除外し6因子解を改めて求めた（Table1）。各因子の α 係数は.75～.90であり、全体の α 係数は.90であった。このことからある程度の内的一貫性が確認された。また、因子の累積寄与率は6因子で64.74%であった。

続いて過剰適応尺度33項目を主因子法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、先行研究と同様の5因子解が得られた。因子は第一因子から順に、「人からよく思われたい欲求」「自己抑制」「自己不全感」「他者配慮」「期待に沿う努力」であった。各因子の α 係数は.79～.83、33項目全体での α 係数は.91であり高い内的一貫性が認められた。

Table1 自己概念の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	共通性
<成績 $\alpha = .90$>							
成績が良い	.89	.01	.00	.04	.05	.13	.82
頭の良い	.84	.13	-.05	.04	.07	.14	.75
勉強ができる	.80	.00	.12	.12	.15	.17	.73
<運動 $\alpha = .86$>							
運動神経が良い	.05	.86	.10	.10	.21	.05	.81
スポーツができる	.03	.82	.22	.13	.25	.18	.83
得意な運動がある	.09	.58	.35	.17	.10	.24	.57
<社会性 $\alpha = .81$>							
誰とでも気軽に話せる	-.04	.23	.77	.13	.09	.19	.70
人とうまくつきあえる	.04	.07	.70	.27	.19	.14	.63
友達が多い	.07	.20	.61	.19	.21	.13	.51
<暖かさ $\alpha = .75$>							
親切である	.18	.08	.15	.69	.19	.10	.58
思いやりがある	.10	.18	.32	.60	.20	.25	.61
素直である	-.05	.12	.19	.56	.11	.24	.44
<容姿 $\alpha = .78$>							
見た目（外見やすがた）が良い	.15	.20	.21	.16	.84	.11	.85
スタイルが良い	.18	.32	.11	.29	.58	.09	.58
おしゃれである	.02	.20	.29	.13	.47	.20	.40
<勤勉性 $\alpha = .75$>							
まじめにがんばれる	.34	.13	.18	.31	.09	.70	.76
けじめをつけられる	.20	.16	.23	.17	.19	.60	.54
努力を続ける	.26	.24	.25	.31	.13	.51	.55
因子寄与率 (%)	13.81	12.20	11.65	9.45	9.16	8.47	

行った¹。その結果、先行研究と同様に4つのクラスタが抽出された。クラスタの特徴は以下に示す。

- CL1(N=58)：内的側面も外的側面も低い「非過剰適応群」
- CL2(N=63)：内的側面も外的側面も高い「過剰適応群」
- CL3(N=104)：内的側面が低く、外的側面が平均程度の「適応群」
- CL4(N=83)：内的側面がやや高く、外的側面がやや低い「適応あきらめ群」

各クラスタの内的側面と外的側面のz得点をTable2に示す。

続いて、各クラスタの現実自己得点に違いがあるかを検討するため、クラスタ群を独立変数、6つの領域の現実自己を従属変数とした分散分析を行った。その際、他者視点の理想自己は実質的には期待される自己像であることから「被期待自己」と記すこととする。

まず、現実自己の6つの領域について、分析を行ったところ、6つの領域すべてにおいてクラスタの主効果が有意であった ($F(3,304)=6.47 \sim 16.87, p<.01$)。Bonferroni法による多重比較を行ったところ、「成績」と「社会性」においてはCL3がCL1、CL2、CL4よりも高かった。また「容姿」「勤勉」についてはCL3がCL1とCL4よりも、「運動」についてはCL3がCL4よりも高かった。「暖かさ」についてはCL2とCL3がCL4よりも高いことが示された。以上から、相対的にCL3が最も高く、CL4が全般的に低く現実自己を見積もっていることが示された（Table3）。

続いて、理想自己の6領域について分析を行った。その結果、6つの領域すべてにおいてクラスタの主効果が有意であった ($F(3,304)=7.05 \sim 15.44, p<.01$)。Bonferroni法による多重比較を行ったところ、「成績」「社会性」「暖かさ」「容姿」「勤勉」において、CL2とCL3がCL1とCL4よりも高く理想を見積もっていた。「運動」においてはCL2がCL4より、またCL3がCL1とCL4よりも高かった（Table4）。

Table2 各クラスタの特徴

	CL1	CL2	CL3	CL4	F値	多重比較 (Bonferroni)
内的側面	-87(.73)	1.23(.67)	-.64(.49)	.47(.55)	188.62**	2>4>1,3
外的側面	-1.43(.64)	1.09(.53)	.36(.60)	-.27(.45)	230.73**	2>3>4>1

2) 過剰適応傾向の高い者の現実自己と理想自己の特徴

まず、石津・安保（2008）に倣い、過剰適応傾向の高い者を抽出するため過剰適応尺度の高次因子の得点をz得点化したうえでK-means法によるクラスタ分析を

¹ 過剰適応尺度の下位尺度のうち、「自己抑制」「自己不全感」はよい子に特徴的な性格特性としての“内的側面”，「他者配慮」「期待に沿う努力」「人からよく思われたい欲求」は他者志向的な適応方略としての“外的側面”となる。それぞれの“側面”は高次因子として確認されている（石津・安保，2008）。

Table3 クラスタ別“自己視点”の現実自己得点

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較(Bonferroni)
現実自己 成績	6.27 (2.36)	6.40 (2.74)	7.80 (2.61)	6.41 (2.46)	6.85 (2.63)	7.28 **	CL3>1,2,4
現実自己 運動	8.67 (3.34)	9.14 (3.55)	9.92 (2.80)	7.98 (2.77)	9.00 (3.14)	6.47 **	CL3>4
現実自己 社会性	9.60 (2.23)	9.24 (3.18)	11.10 (2.21)	8.66 (2.26)	9.78 (2.64)	16.87 **	CL3>1,2,4
現実自己 暖かさ	8.29 (2.20)	9.14 (2.70)	9.39 (1.90)	8.11 (1.77)	8.79 (2.18)	7.41 **	CL3>1 CL2,3>4
現実自己 容姿	6.22 (2.29)	6.78 (2.77)	7.67 (2.17)	6.25 (2.15)	6.83 (2.40)	7.61 **	CL3>1,4
現実自己 勤勉	8.34 (2.76)	8.74 (2.86)	9.82 (2.50)	7.99 (2.11)	8.83 (2.66)	8.89 **	CL3>1,4

** $p<.01$

()は標準偏差

Table4 クラスタ別“自己視点”の理想自己得点

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較(Bonferroni)
理想自己 成績	12.70 (2.51)	14.28 (1.31)	14.06 (1.32)	13.26 (2.29)	13.63 (2.11)	10.15 **	CL2,3>1,4
理想自己 運動	12.75 (2.50)	13.70 (1.65)	13.99 (1.37)	12.63 (2.56)	13.33 (2.11)	9.22 **	CL2>4 CL3>1,4
理想自己 社会性	12.70 (2.24)	14.14 (1.29)	14.08 (1.21)	12.96 (1.77)	13.53 (1.73)	15.44 **	CL2,3>1,4
理想自己 暖かさ	11.93 (2.54)	13.53 (1.65)	13.54 (1.82)	12.30 (2.15)	12.90 (2.14)	12.35 **	CL2,3>1,4
理想自己 容姿	11.40 (2.84)	12.72 (2.43)	12.85 (2.09)	11.57 (2.75)	12.21 (2.57)	7.05 **	CL2,3>1,4
理想自己 勤勉	12.11 (2.46)	13.85 (1.43)	13.79 (1.54)	12.70 (2.04)	13.19 (1.99)	14.69 **	CL2,3>1,4

** $p<.01$

()は標準偏差

他者視点の現実自己（重要な他者が、現在の自分をどう見ていると推測するか（他者自己²⁾）と被期待自己においてもこれまでと同様に、クラスタを独立変数、6つの領域を従属変数とした一元配置分散分析を行った。他者自己では6つの領域すべてにおいてクラスタの主効果が有意であった ($F(3,304)=5.34 \sim 13.83, p<.01$)。また被期待自己においては「成績」を除く5領域においてクラスタの主効果が有意であった ($F(3,304)=4.58 \sim 7.51, p<.01$)。他者視点の現実自己6領域における多重比較の結果、「成績」「社会性」「暖かさ」「容姿」「勤勉」においてはCL3がCL1, CL2, CL4より、「運動」ではCL3がCL4よりも高い得点を示していた (Table5)。被期待自己の5領域では、「運動」「社会性」でCL3がCL4よりも高いことが示された。「暖かさ」「容姿」「勤勉」においてはCL3がCL1とCL4よりも高かった (Table6)。

これまでの結果から、過剰適応群は現実自己における

「暖かさ」は適応群と同じ程度に高く見積もる一方、「社会性」は適応群よりも低く見積もることが示された。他者志向性やよい子傾向を内包する過剰適応群は、「暖かさ」の自己認知は高くなる一方で、他者に合わせ過ぎてしまうために「社会性」を低く見積もっていたと推察できる。また、過剰適応群は「暖かさ」について現実自己は適応群と同等であったが、他者自己は適応群よりも低い値となった。これは、自分で思っているほど他者から「暖かさ」を認めてもらえていないと感じていることを示唆していると考えられる。つまり、過剰適応群の子どもは、自分で思っているよりも他者から評価されていないという感覚をもっていることも推察できる。

²⁾ 「自分にとって重要な他者が自分をどう思っている」と推測するか」は椎野(1966)に基づき、以下「他者自己」と記述する。

Table5 クラスタ“他者視点”の現実自己得点（他者自己得点）

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較(Bonferroni)
他者自己 成績	7.13 (2.81)	6.97 (3.23)	8.77 (2.92)	7.34 (2.84)	7.71 (3.03)	6.98 **	CL3>1,2,4
他者自己 運動	8.60 (3.15)	9.18 (3.93)	9.90 (2.93)	8.10 (2.84)	9.02 (3.24)	5.34 **	CL3>4
他者自己 社会性	9.51 (2.66)	9.09 (2.95)	11.09 (2.42)	8.90 (2.42)	9.79 (2.74)	13.83 **	CL3>1,2,4
他者自己 暖かさ	8.50 (2.34)	8.55 (2.73)	9.81 (2.27)	8.43 (2.11)	8.93 (2.42)	7.27 **	CL3>1,2,4
他者自己 容姿	6.80 (2.18)	7.11 (2.75)	8.22 (2.42)	7.15 (2.53)	7.44 (2.53)	5.50 **	CL3>1,2,4
他者自己 勤勉	8.35 (2.69)	8.32 (3.24)	9.75 (2.79)	7.93 (2.55)	8.70 (2.90)	7.56 **	CL3>1,2,4

** $p < .01$
()は標準偏差

Table6 クラスタ“他者視点”の理想自己得点（被期待自己得点）

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較(Bonferroni)
期待自己 成績	12.95 (2.40)	13.18 (1.89)	13.28 (1.95)	12.60 (2.21)	13.01 (2.11)	1.75	
期待自己 運動	12.20 (2.40)	12.07 (2.06)	12.93 (1.96)	11.80 (2.42)	12.31 (2.23)	4.58 **	CL3>4
期待自己 社会性	12.57 (2.34)	12.93 (2.03)	13.37 (1.81)	12.28 (2.29)	12.84 (2.13)	4.59 **	CL3>4
期待自己 暖かさ	12.41 (2.36)	12.93 (1.98)	13.46 (1.65)	12.24 (2.03)	12.83 (2.03)	6.96 **	CL3>1,4
期待自己 容姿	10.97 (2.72)	11.23 (2.15)	12.14 (2.04)	11.04 (2.34)	11.44 (2.33)	5.11 **	CL3>1,4
期待自己 勤勉	12.79 (2.13)	12.88 (2.14)	13.59 (1.63)	12.22 (2.10)	12.93 (2.03)	7.51 **	CL3>1,4

** $p < .01$
()は標準偏差

また、理想自己を非過剰適応や適応あきらめ群よりも高く見積もっていた過剰適応群と適応群だったが、被期待自己（他者視点の理想自己）では過剰適応群はどの群とも有意な差が見られなかった。過剰適応群は他者の期待に対して敏感であると想定されていたが、他者からの期待そのものが他の群と比べて大きいものではなかった。ただし、他者自己得点は適応群よりも低く、被期待自己と他者自己との間の差異は、適応群と比べると大きくなることも想定できる。以下の分析では、こうした現実と理想、現実と期待の差異について検討を行う。

3) 過剰適応傾群の現実自己と理想自己、および現実自己と被期待自己の差異

自己視点と他者自己を基準とし、理想自己、被期待自己との差異に、クラスタによる違いがみられるかを以下

に検討した。まず、現実自己と理想自己の差異得点（理想自己得点から現実自己得点の差）を算出した。なお、この差異得点がマイナスになる者はいなかった³。クラスタを独立変数、現実と理想の差異得点を従属変数とする一元配置分散分析を行ったところ、「成績」「社会性」「勤勉」においてクラスタの主効果がみられた($F(3,304)=4.12 \sim 9.61, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較の結果、「成績」と「勤勉」ではCL2がCL1とCL3よりも差異得点が大きかった。また「社会性」ではCL2がCL1とCL3よりも、CL4がCL3よりも高い差異得点を示した(Table7)。続いて、現実自己と被期待自己の差異得点を算出した。

³ 理想自己得点と現実自己得点が等しい場合（理想と現実が完全に一致する場合）はあり得るが、理想を現実が上回することは通常考えられない。

Table7 クラスタ別の“現実自己と理想自己の差異”得点

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較(Bonferroni)
現実-理想 成績	6.46 (3.13)	7.92 (3.15)	6.28 (2.91)	6.92 (3.04)	6.82 (3.08)	4.16 **	CL2>1,3
現実-理想 運動	4.25 (3.02)	4.61 (3.32)	4.07 (2.57)	4.67 (2.94)	4.38 (2.92)	.84	
現実-理想 社会性	3.44 (2.38)	4.92 (3.14)	3.00 (2.08)	4.31 (2.35)	3.83 (2.56)	9.61 **	C2>1,3 CL4>3
現実-理想 暖かさ	3.78 (2.53)	4.50 (2.90)	4.20 (2.23)	4.19 (2.23)	4.18 (2.43)	.88	
現実-理想 容姿	5.21 (3.09)	6.01 (3.26)	5.18 (2.85)	5.31 (3.12)	5.39 (3.06)	1.11	
現実-理想 勤勉	3.83 (3.04)	5.30 (3.02)	3.99 (2.69)	4.76 (2.56)	4.44 (2.84)	4.12 **	CL2>1,3

** $p<.01$

()は標準偏差

Table8 クラスタ別の“現実自己と被期待自己の差異”得点

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較(Bonferroni)
現実-期待 成績	6.71 (3.36)	6.82 (3.15)	5.61 (3.05)	6.27 (3.23)	6.24 (3.20)	2.48	
現実-期待 運動	3.73 (2.83)	3.31 (2.64)	3.43 (2.66)	3.97 (3.02)	3.61 (2.79)	.89	
現実-期待 社会性	3.45 (2.34)	3.98 (2.83)	2.68 (2.15)	3.91 (2.62)	3.42 (2.52)	5.32 **	CL2,4>3
現実-期待 暖かさ	4.22 (2.83)	3.99 (2.59)	4.09 (2.14)	4.23 (2.71)	4.13 (2.52)	.15	
現実-期待 容姿	4.76 (3.13)	4.51 (2.32)	4.55 (3.06)	4.81 (3.09)	4.66 (2.94)	.21	
現実-期待 勤勉	4.55 (3.22)	4.36 (2.78)	3.91 (2.56)	4.38 (2.95)	4.23 (2.84)	.67	

** $p<.01$

()は標準偏差

ここでもこの値がマイナスになった者はいなかった。クラスタを独立変数、期待と現実の差異得点を従属変数とする一元配置分散分析を行ったところ、「社会性」のみでクラスタの主効果がみられた ($F(3,304)=5.32 p<.01$)。Bonferroni法による多重比較の結果、CL2とCL4がCL3よりも高い差異得点を示すことが明らかとなった (Table 8)。

現実自己得点、理想自己得点、被期待自己得点においては多くの領域でクラスタの主効果がみられていたが、領域別の差異得点ではそうした主効果の数が少なくなった。ただし、「社会性」では“現実自己と理想自己”、“現実自己と被期待自己”のどちらの差異得点でも、過剰適応群と適応あきらめ群が適応群よりも高い差異得点を示していた。

過剰適応群は相対的に高い「社会性」を理想としていたが、一方で相対的に低く自分の社会性を評価していた。

こうした傾向がこの結果であると解釈できる。現実自己と理想自己の差異では、いずれも適応群や非過剰適応群と、過剰適応群との差がみられていた。適応群は、現実自己も理想自己も他の群と比べ高く見積もっていたため差異得点が低くなる一方、非過剰適応群はどちらもやや低く見積もる傾向があったため、結果として差異得点も低かったと推察できる。石津・安保 (2008) では、どちらも差異得点が低いこれら2つのクラスタをストレス反応と学校適応感の視点から比較している。それによれば、これら適応群と非過剰適応群はいずれもストレス反応が低いことを示している。また、適応群は学校適応感が高い一方で、非過剰適応群は学校適応感が低かった。こうした結果を踏まえた場合、理想と現実や期待と現実の差異が低い者は、ストレスは低いかもしれないが、低い理想自己は学校生活に対する目標を失わせてしまうかもしれない。こうした点は、今後も検討が必要である。

Table9 クラスタ別の“他者自己と理想自己の差異”得点

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較 (Bonferroni)
他者自己-理想 成績	5.57 (3.59)	7.32 (3.66)	5.29 (3.24)	5.92 (3.59)	5.93 (3.55)	4.68 **	CL2>1,3
他者自己-理想 運動	4.41 (3.43)	4.52 (3.69)	4.09 (2.99)	4.53 (3.14)	4.31 (3.26)	.42	
他者自己-理想 社会性	3.19 (3.37)	5.06 (3.24)	2.99 (2.47)	4.07 (2.55)	3.74 (2.94)	7.99 **	CL2>1,3
他者自己-理想 暖かさ	3.43 (3.02)	4.98 (3.37)	3.73 (2.80)	3.86 (2.41)	3.97 (2.91)	3.56 **	CL2>1,3
他者自己-理想 容姿	4.60 (2.85)	5.61 (3.22)	4.63 (3.26)	4.42 (3.21)	4.77 (3.18)	1.97	
他者自己-理想 勤勉	3.75 (3.04)	5.53 (3.90)	4.04 (2.95)	4.77 (2.79)	4.49 (3.19)	4.26 **	CL2>1,3

** $p < .01$
()は標準偏差

Table10 クラスタ別の“他者自己と被期待自己の差異”得点

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較 (Bonferroni)
他者自己-期待 成績	5.82 (3.60)	6.21 (3.60)	4.51 (3.62)	5.26 (3.56)	5.31 (3.64)	3.43 *	CL2>3
他者自己-期待 運動	3.59 (3.13)	2.90 (3.29)	3.04 (3.15)	3.70 (3.30)	3.29 (3.21)	1.15	
他者自己-期待 社会性	3.05 (3.07)	3.84 (2.84)	2.28 (2.82)	3.38 (2.77)	3.04 (2.91)	4.47 **	CL2>3
他者自己-期待 暖かさ	3.91 (2.99)	4.38 (2.92)	3.66 (2.60)	3.81 (2.90)	3.89 (2.82)	.88	
他者自己-期待 容姿	4.17 (2.78)	4.12 (2.78)	3.92 (3.14)	3.89 (3.16)	4.00 (3.00)	.16	
他者自己-期待 勤勉	4.44 (3.13)	4.56 (3.41)	3.84 (3.02)	4.29 (3.20)	4.22 (3.17)	.84	

** $p < .01$, * $p < .05$
()は標準偏差

続いて、他者自己と、理想自己、被期待自己との差異を検討した。他者自己は、“重要な他者が、現在の自分をどう見ていると思うか”という推測する他者視点を通じての自己イメージである。これまでと同様に、クラスタを独立変数、期待と理想の差異得点を従属変数とする一元配置分散分析を行ったところ、「運動」「容姿」以外の領域でクラスタの主効果がみられた ($F(3,304)=3.56 \sim 7.99, p < .01$)。多重比較の結果、有意差がみられたすべての領域で過剰適応群が適応群、非過剰適応群より高い差異を示していた (Table9)。同様に被期待自己との差異も検討したところ、「成績」と「社会性」においてクラスタの主効果がみられ ($F(3,304)=3.43 \sim 4.47, p < .01$) 多重比較の結果、過剰適応群が適応群よりも高

い差異を示した (Table10)。自分の理想や他者からの期待と、他者自己との差異は、特に他者の視線に敏感である過剰適応群で大きいものだった。すでに示されているように、過剰適応群は他者自己の得点が低かったため、期待や理想との差異が他の群と比べて大きくなったのだと推察できる。自己視点の現実自己と、他者自己のどちらが適応に影響するのかは今後の検討が必要であるが、少なくとも本研究では他者視点の現実自己と、理想や期待される自己との差異は適応群や非適応群よりも過剰適応群で大きく、“他者視点に過剰に依存することによる適応のリスク (Harter et al, 1997)”は過剰適応群で顕著になると考えられる。

4) 重みづけをした“現実自己と理想自己”、“現実自己と被期待自己”の差異

これまで、領域別の自己認知を過剰適応の視点から検討してきた。一方、「大事だと思う」「とてもそうになりたい」と思う領域や項目は個人間で異なることが想定される。たとえば、「おしゃれである」ことは重要視しないが「スポーツができる」ことは重要視する個人がいるならば、同じ理想と現実の差異であっても前者より後の方が影響力を持つと考えられる。こうした“重みづけ”の視点は遠藤（1992b）によって検討され、個人にとって重要な項目間での差異はそうでない差異よりも自尊感情と強い関連をもっていた。そこで、ここではこの重みづけの視点を取り入れた差異について検討する。

重みづけをした差異得点を算出する前に、それぞれのクラスター群がどういった項目を重要視しているのかを検討するため、理想自己と被期待自己において「とてもそうになりたい」、「（他者が）とてもそうなってほしい（と思っている）」⁴と回答された上位項目を列挙した。CL1では「スポーツができる」「得意な運動がある」の項目で「とてもそうになりたい」と回答された割合が50%を超えた。同様に、CL2では「成績が良い」「友達が多い」と言った項目などが上位であった。CL3では「友達が多い」「努力を続ける」などが、CL4では「頭の良い」「勉強ができる」などの項目が「とてもなりたい」と回答されたもの上位項目であった（Table11）。また、重要な他者が自分について「とてもそうなってほしい（願っている）」と回答された項目を、クラスター別に列挙した（Table12）。CL1では「頭の良い」「勉強ができる」などが、CL2では「努力を続ける」「頭の良い」、CL3では「友達が多い」「努力を続ける」などが上位項目であった。CL4ではそうした項目が5割を超える項目がなかったが、「成績が良い」などが上位項目に挙げられた。

続いて、遠藤（1992b）に基づき、重みづけのある理想自己と現実自己の差異得点を算出するため、自己視点の理想自己において「とてもそうになりたい」と回答した理想自己の項目得点から現実自己得点を引いた得点の二乗を加算した。さらに、その得点を「とてもそうになりたい」と回答した項目数で除したうえでその平方根を算出し、重みづけのある理想自己と現実自己の差異得点を算出した。この場合、「とてもそうになりたい」と回答した数が個人間でばらつきがある場合でも、個人の重みづけされた差異得点が算出され⁵、個人にとって重要な項目での差異のみが算出されることとなる。同様の方法で、重みづけのある被期待自己と現実自己の差異得点や他者自己

と理想自己、期待自己の差異も算出した。最後に、重みづけのされた現実自己と他者自己の差異も算出した。

重みづけされた差異得点を従属変数、クラスターを独立変数とした一元配置分散分析を行ったところ、期待自己と他者自己の差異以外で、クラスターの主効果が有意だった（それぞれ $F(3,270)=8.18, p<.01$ ； $F(3,223)=4.71, p<.01$ ）。多重比較の結果、理想と現実の差異ではCL2とCL4がCL3よりも高い差異を示していた。また、期待と現実ではCL4がCL3よりも差異が大きかった。また、理想と他者自己においてもクラスターの主効果が有意であり $F(3,70)=9.77, p<.01$ ）、CL3が他のクラスターよりも差異が少なかった。重みづけされた現実自己と他者自己の差異では有意なクラスターの主効果は見られなかった（Table13）。

この結果からも適応群の差異は相対的に低いことが示された。また、過剰適応群は、理想自己と現実自己との差異が適応群よりも大きいことが示された。過剰適応群は他者からの期待に添おうと他者志向的な適応方略を取ろうとするため、被期待自己と現実自己の差異は他の群と変わらないのかもしれない。一方で、他者自己と理想自己との差異は高くなる傾向が示された。他者志向的な行動をとることで期待される自己にはある程度添えたとしても、個人の中の理想と現実の差異が小さくなるわけではなく、このあたりが過剰適応の苦悩と考えることもできるだろう。また、現実自己と他者自己のクラスターの主効果は見られなかったが、椎野（1966）によればここでの差異も社会適応に影響を与えることが示されており、クラスター間の差は見られなくともその影響性は今後検討する必要がある。

本研究のまとめと今後の課題

本研究では、思春期における現実自己と理想自己およびその差異の特徴を、過剰適応の視点から検討した。過剰適応群から見た本研究結果を概観すると、過剰適応群は自己視点の現実自己については「成績」「社会性」以外では適応群と同等であり、理想自己も適応群との得点に差は見られなかった。しかし、「成績」「社会性」「勤勉」での理想と現実の差異得点において、適応群と過剰適応群には有意な差がみられた。また、重みづけのある理想と現実の差異でもこの2つの群に有意な差がみられた。この2つの群の特徴としては、上述したように理想自己と被期待自己の得点には差がみられず、また自己視点の現実自己も「成績」と「社会性」以外での差はない。しかし、この両群には上述した理想と現実の差異に加え、他者視点の現実自己得点にも差がみられていた。つまり、過剰適応群の子どもたちは、自分自身のことをさほど低くは評価していないものの、他者からは低く評価されていると感じていると思われる。中学生以降の不登校で特に増えてくる、「周囲の期待に沿ったつくられた自我と

⁴ いずれの回答も5件法で「5」と回答されたものである。

⁵ この場合、理想自己で「とてもそうになりたい」と回答した項目が0の場合、重みづけされた差異得点は算出されない。

Table11 クラスタ別の理想自己の上位項目

CL1	CL2	CL3	CL4
スポーツができる (4.28, 51.7%)	成績が良い (4.79, 84.2%)	友達が多い (4.75, 80.8%)	成績が良い (4.45, 59.0%)
得意な運動がある (4.27, 50.0%)	努力を続ける (4.75, 81.0%)	勉強ができる (4.69, 73.1%)	友達が多い (4.28, 50.6%)
誰とでも気軽に話せる (4.23, 46.6%)	人とうまくつきあえる (4.74, 79.4%)	努力を続ける (4.69, 73.1%)	スポーツができる (4.25, 50.6%)

()内はその項目の平均値と「とてもそうになりたい」と回答した者の割合

Table12 クラスタ別の被期待自己の上位項目

CL1	CL2	CL3	CL4
頭の良い (4.33, 53.4%)	努力を続ける (4.40, 52.4%)	友達が多い (4.60, 64.4%)	成績が良い (4.29, 45.8%)
成績が良い (4.32, 53.4%)	頭の良い (4.42, 50.8%)	思いやりがある (4.56, 59.6%)	努力を続ける (4.24, 43.4%)
勉強ができる (4.30, 50.0%)	勉強ができる (4.41, 49.2%)	努力を続ける (4.55, 59.6%)	頭の追い (4.16, 38.6%)

()内はその項目の平均値と「とてもそうになりたい」と回答した者の割合

Table13 クラスタ別の重みづけされた差異得点

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F値	多重比較 (Bonferroni)
理想自己と現実自己 の差異	2.23 (.85)	2.43 (.70)	1.92 (.60)	2.38 (.85)	2.20 (.76)	8.18 **	CL2,4>3
期待自己と現実自己と の差異	2.32 (.79)	2.21 (.83)	1.96 (.71)	2.43 (.82)	2.18 (.80)	4.71 **	CL4>3
理想自己と他者自己と の差異	2.31 (.80)	2.40 (.80)	1.84 (.73)	2.36 (.79)	2.18 (.81)	9.77 **	CL1,2,4>3
期待自己と他者自己と の差異	2.08 (.92)	2.06 (.95)	1.81 (.83)	2.20 (.96)	2.01 (.91)	2.36 †	
現実自己と他者自己 の差異	.81 (.55)	.81 (.44)	.76 (.33)	.77 (.49)	.78 (.44)	.24	

** $p < .01$ † $p < .10$

()は標準偏差

現実自己がそぐわない」ということは、周囲の期待を取り込んで作られた理想自己と、他者が自分のことをどのようにみているかというイメージとの間の齟齬を占めているのかもしれない。

さて、伊藤（1992）は同じ理想と現実の差異であっても、もともと差異が大きい者ほどその影響力を受けるこ

とを示している。本研究では、過剰適応の視点から理想、期待、現実それぞれの差異を検討したが、その差異がどのような影響を与えるのかは検討されていない。今後は、本研究結果を踏まえ、残っている項目を分析した上でより包括的に思春期の理想自己と現実自己の意味を探る必要がある。

引用文献

- 秋田県総合教育センター 1998 タイプや状況に応じた不登校児童生徒への対応 総合教育センター研究紀要第30集
- 新井幸子 2001 理想自己と現実自己の差異と不合理な信念が自己受容に及ぼす影響 心理学研究, 72, 315-321.
- 遠藤由美 1992a 自己評価基準としての負の理想自己 心理学研究, 63, 214-217.
- 遠藤由美 1992b 自己認知と自己評価の関係 ―重みづけをした理想自己と現実自己の差異スコアからの検討― 教育心理学研究, 40, 157-163.
- Harter, Brennick, Bouchey & Whitesell 1997 The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835-854.
- Higgins 1987 Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- 古市裕一 1991 小・中学生の学校ぎらい感情とその規定要因 カウンセリング研究, 24, 123-127.
- 石津憲一郎 2006 過剰適応尺度作成の試み 日本カウンセリング学会第39回大会発表論文集, 137.
- 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研究年報, 55, 271-288.
- 石津憲一郎・安保英勇 2008 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.
- 伊藤美奈子 1992 自己受容を規定する理想－現実の差異と自意識についての研究 教育心理学研究, 40, 164-169.
- 三浦正江・福田美奈子・坂野雄二 1995 中学生の学校ストレスとストレス反応の継時的変化 日本教育心理学会第37回大会発表論文集, 555.
- 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」について
- Moretti & Higgins 1990 Relating self-discrepancy to self-esteem; The contribution of discrepancy beyond actual-self ratings. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 108-123.
- Moretti & Weibe 1999 Self-discrepancy in adolescence: Own and parental standpoints on the self. *Merrill-Palmar Quarterly*, 45, 624-649.
- 岡田佳子 2002 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究 ―二次的反応の生起についての研究― 教育心理学研究, 50, 193-203.
- Rogers, C. R. 1951 *Client-centered therapy.; Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- 椎野信治 1966 適応の指標としての自己概念の研究 教育心理学研究, 14, 165-172.
- 庄司一子・林田和恵 2003 「いい子」傾向をもつ子どものself-controlと対人関係 教育相談研究, 41, 49-57.
- 外山美樹・桜井茂男 2001 自己認知と自尊感情ならびに自己意識との関係 筑波大学心理学研究, 23, 161-167.

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

欠席の要因と不登校の未然防止

—欠席日数に影響を与える要因—

只石 展英*・石津憲一郎・下田 芳幸

Factors of Absenteeism and Prevention of School-refusal Students : Some Factors Affecting Days of the Absence from School

Nobuhide TADAISHI, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA

キーワード : 学校生活に対する満足度, 不登校, 対人適応, 中学生

Keywords : School Morale, School Non-attendance, Inter-personal Adjustment, Junior High-school Students.

I 問題と目的

文部科学省の調査(2010)によると、平成21年度の不登校児童生徒数は122,432人となっており、内訳は小学生が22,327人、中学生は100,105人であった。また、全児童生徒に対する不登校児童生徒の割合は小学校で0.32%、中学校で2.77%である。つまり不登校児童生徒は、小学校では、316人に1人、中学校では36人に1人という割合で、データ上中学校では1学級に1人は不登校生徒がいることになる。

それでは、子どもたちはどのようにして不登校になっていくのだろうか。不登校になる原因は1つに特定できないことが明らかになっており、現在も多くの研究が行われている。たとえば、休まず学校に通っている一般の児童生徒の、学校を回避する傾向に対する研究がある。古市(1991)は、学校に行っている児童生徒の学校嫌い感情を測定し、小学生より中学生、女子より男子の方が、学校嫌い感情が強いこと、さらに学校嫌い規定要因として、友人関係上の不適応が大きな影響を与えていることを明らかにした。また、森田(1991)は、多くの子どもたちが休むことなく学校へ通っているのは、「将来のために勉強したい」や「学校が楽しい」のような“引力”が、ストレスなどの学校から離れていく力である“斥力”を上回っているからと指摘している。さらに、本間(2000)は、学校から離れていく力に加えほとんど研究されていない学校に向かう力を射程に入れ、子どもたちの登校を巡る意識の研究を1992年度と1998年度の2度行いその比較から、(1)中学生の学校から離脱していく傾向が高まっていること、(2)不登校生徒への評価意識として「学校に来ないことはよくない」や「腹が立つ」といった批判的な態度を示す生徒は減少した一方で無関心な生徒が増えたこと、(3)欠席願望を抑制する要因は、「対友人適応」

「学習理解」「規範的価値」と複数存在し「学校魅力」が大きな影響を与えていたこと、(4)欠席の抑制要因は登校に対する「規範的価値」に限定されていたことを明らかにした。これらのことから、次のような点が推測できる。例えば、欠席願望が強くても「規範的価値」が高ければ、登校し続けることは可能になる。しかし、強い欠席願望にもかかわらず無理に登校を続けた結果、ついに欠席願望が「規範的価値」を上回り、不登校に陥るような場合には神経症的な症状をしばしば呈する「不安などの情緒混乱型」の不登校となる。また、欠席願望が低くても登校への「規範的価値」が弱ければ、欠席が増加することになる。

さて、これまでの多くの研究は「学校適応感」や「欠席願望」といった子どもたちの主観的な適応傾向を測定することでそれらに影響を与える要因を検討してきた。それはとても意義のあることだと思われるが、いずれの変数も主観的な変数であるという改善点もある。すなわち、子どもの自らの適応に関する主観的な判断に加え、より客観的で主観的なバイアスが入りにくい変数を用いることも意義があるのではないだろうか。

そこで本研究では、不登校件数が急激に増加する中学1年生を対象として欠席日数に影響を与える要因の検討を行う。また、調査対象校で実施している小中連携支援シートで小学校からの申し送りがあった子どもたちとなかった子どもたちをとりあげる。小中連携支援シートは小学校で今後不適応のリスクがあると考えられる子どもたちや、小学校でやや不適応傾向をもっていた子どもたちに関する申し送りシートである。申し送りのあった子どもたちとそうでない子どもたちには、学校適応に差があるのだろうか。また、あるとすればそのことは支援シートの妥当性を示すものと言えると思われるが、具体的にどのようなところに差が見られるのだろうか。さらに、

* 富山市立新庄中学校

申し送りがあった子どもたちの中で欠席が多い子どもたちとそうでない子どもたちの差を比較することで、ある程度リスクをもっていただる子どもの長期的な学校適応の変化を追うことができると思われる。以上の視点を含め、本研究では最終的には中1ギャップの解消ないし、不登校の予防について提言することを目的とする。

II 方法

調査対象者

北陸地方のA中学校1年生221名にアンケートを実施した。11月の時点での調査協力者の平均年齢は12.83歳(SD.38)であった。

調査時期

平成22年の6月と11月の2回実施した。

測度

① 中学生用Q-U (Questionnaire-Utilities)

「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート(学校生活意欲尺度20項目)(河村, 1999a)」と「いごちのよいクラスにするためのアンケート(学級満足度尺度20項目)(河村, 1999b)」により、生徒の学級生活での意欲と満足度、学級集団での状態を測定した。学級生活意欲尺度では、「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」(各4項目)の5つの領域において、学級での生活の意欲を個別に理解するためのものである。学級満足度尺度は、承認得点(10項目)と被侵害得点(10項目)により、生徒個人の学級での満足度を理解するものである。また学級満足度を測定する2つの下位尺度の得点から子どもたちは質的に「学級生活満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」「学級生活不満足群」「要支援群」に分類することも可能である。これらの尺度は中学校から業者に依頼して実施され、その得点を改めて本研究では用いた。いずれの尺度も5件法で回答を求めた。Q-Uは、6月と11月の2回実施した。

② 学校への登校意識と対人適応

本間(2000)による「登校理由尺度(20項目)」「欠席促進理由尺度(20項目)」「不登校生徒への意識尺度(14項目)」「学校での対人適応に関する尺度(8項目)」を用いた。回答はいずれも4件法で求めた。そして、この測度は11月に実施した。

③ 欠席日数

1学期の欠席日数と2学期の欠席日数をそれぞれの学期終わり(7月と12月)に集計した。

III 結果と考察

因子分析

登校理由尺度について、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、因子負荷量の低い1項目を除外して、3因子の抽出が可能であった(表1)。登

校理由の第1因子は、11項目から構成され、「高校に行くため」「勉強しなければいけないから」「将来のため」など、学習の必要性や進路を考えているという気持ちを表した登校理由からなっていたため「学習・進路の引力」と命名した。第2因子は4項目から構成され、「親が行けと言うから」「親に怒られるから」など、ネガティブな感情や姿勢を表した登校理由となっており「ネガティブな引力」と命名した。第3因子は4項目から構成され、「友達と会えるから」「学校が楽しいから」など学校の魅力的な側面に関することが登校理由となっていたため「学校魅力」と命名した。

欠席促進理由尺度についても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、3項目において因子負荷量が低かったためこれらの項目を除外した。因子分析の結果から最終的に4因子の解釈が可能であった(表2)。欠席促進理由の第1因子は5項目から構成され、「疲れている時」「頭やお腹が痛いとき」のような身体的な症状に加え、「何となく行きたくないと思う時」「とても天気が悪い時」のような気分的な理由から構成され、「身体・気分斥力」と命名した。第2因子は5項目から構成され、「出かけたところがある時」「友達と一緒に休もうと言われた」などの項目を含み、「外部要因斥力」と命名した。第3因子は3項目から構成され、「きらいな授業がある時」「テストがある時」など学習に関する項目を含むことから「学習斥力」と命名した。第4因子は4項目から構成され、「いじめる子がいる時」「友達とけんかした時」「宿題や提出物ができていない時」など、本人の不安な状況が理由になっており「不安斥力」と命名した。

表1 登校理由尺度の因子分析結果

登校理由尺度	因子1	因子2	因子3	共通性
第1因子 学習・進路の引力				
⑩ 高校に行くため。	.730	.098	-.066	.465
⑪ みんなと差がつくから。	.665	.206	.53	.412
⑫ 勉強しなければいけないから。	.613	.087	.022	.355
⑬ 勉強が遅れるから。	.607	.083	.019	.349
⑭ 将来のため。	.603	-.055	-.114	.351
⑮ 行くことが当然だから。	.568	-.020	-.060	.310
⑯ 自分でなんでもできる力をつけるため。	.538	-.247	.135	.528
⑰ 学校に行かないのは悪いことだから。	.513	.190	-.090	.212
⑱ 勉強したいから。	.484	-.266	.017	.404
⑲ 当たり前になっているから。	.421	.046	.061	.186
⑳ 自分のことをわかってくれる先生がいるから。	.313	-.198	.104	.224
第2因子 ネガティブな引力				
① 親が行けと言うから。	.039	.775	.087	.563
② (登校しないと)親に怒られるから。	.161	.735	.041	.476
③ 義務教育だから。	.213	.521	-.040	.243
④ なんとなく。	-.237	.460	.142	.312
第3因子 学校魅力の引力				
⑤ 友達と会えるから。	-.054	.129	.863	.689
⑥ 好きな人(男女問わず)がいるから。	-.071	.049	.684	.429
⑦ 学校が楽しいから。	.082	-.258	.472	.390
⑧ 部活動ができるから。	.212	-.102	.352	.264
		因子1	因子2	因子3
	因子1		-.352	.363
	因子2			-.211
	因子3			

表2 欠席促進理由尺度の因子分析結果

欠席促進理由尺度	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
第1因子 身体・気分斥力					
① 疲れている時。	.907	-.113	-.014	.037	.544
③ 頭やお腹が少し痛い時。	.677	-.140	.048	.064	.315
⑨ 眠たい時。	.658	.174	.098	-.220	.610
⑫ なんとなんか行きたくないと思う時。	.484	.216	.033	-.070	.423
⑮ とても天気が悪い時。	.378	-.093	.353	.058	.318
第2因子 外部要因斥力					
⑭ 出かけたところがある時。	-.167	.709	.190	-.021	.339
⑯ 友だちと一緒に休もうと言われた時。	.100	.683	-.080	.010	.424
④ おもしろいTV番組や見たいDVDがある時。	-.117	.513	.281	-.067	.283
⑪ 朝寝坊した時。	.308	.395	-.153	.181	.441
⑩ きらいな先生と会う時。	.264	.318	-.030	.169	.364
第3因子 学習斥力					
② きらいな授業がある時。	.024	.067	.687	.154	.615
① テストがある時。	-.004	.023	.590	.020	.370
⑬ 勉強の科目が多い時。	.219	.239	.441	-.066	.555
第4因子 不安斥力					
⑧ いじめの子がいる時。	-.030	-.156	.090	.751	.522
⑦ 友達とけんかした時。	-.022	-.028	.129	.641	.435
⑤ 先生に強くしかられた時。	.051	.277	-.195	.501	.375
⑥ 宿題や提出物ができていない時。	.001	.151	.106	.324	.191
	因子1	因子2	因子3	因子4	
		.696	.520	.362	
			.485	.304	
				.172	

表3 不登校生徒への意識尺度の因子分析結果

不登校生徒への評価尺度	因子1	因子2	因子3	共通性
第1因子 配慮的関心				
⑥ 助けてあげたい。	.880	-.131	.040	.675
⑫ 心配だ。	.854	-.039	-.006	.704
④ かわいそう。	.669	-.043	.093	.399
⑩ はやく学校に来てほしい。	.654	.090	-.068	.515
③ 関係ない。	-.565	-.041	-.034	.331
⑪ 好きにさせればよい。	-.516	-.244	.064	.438
第2因子 批判的関心				
⑭ 早く学校に来るべきだ。	.116	.694	-.121	.585
① よくないことだ。	-.173	.680	-.053	.389
⑧ なぜ学校に来ないのか不思議。	.133	.508	.149	.347
⑬ 理由を知りたい。	.271	.503	.077	.439
⑤ 腹がたつ。	-.310	.439	.148	.279
⑦ 本人の自由。	-.244	-.336	.088	.261
第3因子 羨望				
② うらやましい。	.060	.057	.893	.778
⑨ 自分も休みたい。	.023	-.087	.869	.749
	因子1	因子2	因子3	
		.429	-.279	
			.013	

表4 学校での対人適応尺度の因子分析結果

学校での対人適応に関する尺度	因子1	因子2	共通性
第1因子 対友人適応			
⑦ 友だちとの会話は楽しいと思う。	.807	-.072	.613
① 仲のよい友達がいる。	.770	-.146	.531
⑧ 相談できる友だちがいると思う。	.747	.122	.640
③ 気持ちをわかってくれる友達がいると思う。	.709	.167	.620
⑤ 友だちは多いほうだと思う。	.576	-.012	.327
第2因子 対教師適応			
⑥ 気持ちをわかってくれる先生がいると思う。	-.069	.947	.853
② 相談できる先生がいる。	-.058	.842	.675
④ 先生との会話は楽しいと思う。		.122	.660
	因子1	因子2	
		.373	

不登校生徒への評価尺度についても、主因子法プロマックス改訂による因子分析を行ったところ、3因子の解釈が可能であった(表3)。不登校生徒への評価の第1因子は6項目から構成され、「助けてあげたい」「心配だ」「早く学校に来てほしい」など、不登校生徒への配慮が感じられる内容であり、「配慮的関心」と命名した。第2因子は6項目から構成され、「早く学校に来るべきだ」「よくないことだ」「腹がたつ」など、不登校生徒を批判しながらも関心をもっている内容であったので、「批判的関心」と命名した。第3因子は2項目から構成され「うらやましい」「自分も休みたい」といった内容からなり「羨望」と命名した。

最後に、学校での対人適応に関する尺度について主因子法による因子分析を行ったところ、2因子の解釈が可能であった(表4)。第1因子は5項目から構成され、「友だちとの会話は楽しいと思う」「仲のよい友だちがいる」「相談できる友だちがいる」など友人とのかかわりに関する内容に限られていたので「対友人適応」と命名した。第2因子は、3項目から構成され「気持ちをわかってくれる先生がいると思う」「先生との会話は楽しいと思う」など、教師とのかかわりに関する内容に限られており「対教師適応」と命名した。

以上に分析を行った因子の下位尺度と6月、11月のQU得点の全体の基礎統計を表5～7に記す。

6月のQU得点の欠席日数に対する予測力

ここでは、6月実施のQ-U(以下6月Q-U)が、1学期の欠席数、2学期の欠席数、1・2学期合計の欠席数をどの程度予測、説明できるかについて、また11月実施のQ-U(以下11月Q-U)が2学期の欠席数1・2学期合

表5 表1～4の下位尺度の基礎統計

学習・進路の引力	平均	31.37
	SD	5.46
ネガティブな引力	平均	8.50
	SD	2.73
学校魅力の引力	平均	11.50
	SD	2.59
身体・気分斥力	平均	12.97
	SD	3.81
外部要因斥力	平均	9.23
	SD	3.13
学習斥力	平均	6.87
	SD	2.40
不安斥力	平均	8.84
	SD	2.77
配慮的関心	平均	14.03
	SD	3.93
批判的関心	平均	14.83
	SD	3.52
羨望	平均	3.44
	SD	1.54
対友人適応	平均	16.74
	SD	2.76
対教師適応	平均	7.67
	SD	2.35

表6 6月のQU得点

友人との関係	平均	17.22
	SD	2.71
学習意欲	平均	15.28
	SD	3.13
教師との関係	平均	13.92
	SD	3.89
学級との関係	平均	14.70
	SD	3.48
進路意識	平均	14.10
	SD	4.38
承認得点	平均	33.92
	SD	7.67
被侵害得点	平均	17.39
	SD	7.80

表7 11月のQU得点

友人との関係	平均	17.03
	SD	3.38
学習意欲	平均	14.57
	SD	3.53
教師との関係	平均	13.80
	SD	4.17
学級との関係	平均	14.25
	SD	3.87
進路意識	平均	13.78
	SD	4.64
承認得点	平均	34.28
	SD	8.42
被侵害得点	平均	17.63
	SD	7.87

計の欠席数をどの程度予測，説明できるかについての判別分析を行った。

まず，被判別係数として1学期の欠席数3日以上生徒を欠席多群，3日未満の生徒を欠席少群とし前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた¹。判別係数を6月Q-Uの7因子である「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」「承認得点」「被侵害得点」として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .956$ ， $(p > .10)$ で有意な判別は行われなかった。

続いて被判別係数として2学期の欠席数3日以上生徒を欠席多群，3日未満の生徒を欠席少群とし，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を6月QUの7因子として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .938$ ， $(p < .10)$ と $Wilks'\lambda$ は有意傾向だった。また，標準判別係数は「6月QUの承認得点」が.720，「6月QUの学級との関係」が.704と相対的に強かった(表8)。この結果は，「2学期欠席数」を判別するには「6月QUの承認得点」が有効で，次いで「6月QUの学級との関係」であることを示している。判別的

¹ 欠席数は1学期と2学期がそれぞれ3カ月半程度であることを踏まえ、この値を取った。

表8 6月QU得点の1学期の欠席日数の予測

6月QU	承認得点	.720
6月QU	学級との関係	.704
6月QU	学習意欲	.421
6月QU	教師との関係	.415
6月QU	友人との関係	.304
6月QU	進路意識	.103
6月QU	被侵害得点	-.015

中率は2学期欠席数の多い群で42.9%，低い群で63.7%，全体で61.0%であった。

さらに，被判別係数として1・2学期合計の欠席数6日以上生徒を欠席多群，6日未満の生徒を欠席少群とし，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を6月Q-Uの7因子として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .922$ ， $(p < .05)$ と有意な値を示した。また，標準判別係数は「6月Q-Uの承認得点」が.728と相対的に強い値を示した(表9)。この結果は，「1・2学期合計の欠席数」を判別するには，「6月Q-Uの承認得点」が最も有効であることを示している。判別の中率は1・2学期の合計欠席数の多い群で43.8%，低い群で68.0%，全体で66.2%であった。

表9 6月QU得点の1、2学期の欠席日数の予測

6月QU	承認得点	.728
6月QU	学級との関係	.394
6月QU	学習意欲	.248
6月QU	友人との関係	.239
6月QU	教師との関係	.231
6月QU	被侵害得点	.105
6月QU	進路意識	.077

11月のQ-U得点の欠席日数に対する予測力

今度は，被判別係数は2学期の欠席数3日以上生徒を欠席多群として，3日未満の生徒を欠席少群として，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を11月QUの7因子として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .967$ ($p > .10$)であり，有意な判別は行われなかった。

最後に，被判別係数に1・2学期合計の欠席数6日以上生徒を欠席多群，6日未満の生徒を欠席少群とし，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を11月QUの7因子として，判別分析を行った。その結果 $Wilks'\lambda = .960$ ($p > .10$)であり，有意な判別は行われなかった。

判別分析の結果から，6月QUの「承認得点」と「学級との関係」から2学期の欠席数と1・2学期合計の欠席数を判別することが可能であることがわかった。このことは，上記の2因子に，早い時期に介入することによ

て、欠席数を減らすことが可能であることを示唆している。

Q-Uに基づく学校生活満足度の分類と欠席日数の関係

ここでは、6月、11月実施のそれぞれのQ-U（以下6月Q-U、11月Q-U）において、「学級生活満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」「学級生活不満足群」「要支援群」に群分けされた生徒群と欠席数に関連があるのかを調べるために、 χ^2 検定を行った。なお、ここでは人数の関係上「要支援群」を「学級生活不満足群」に取り込んで統計的に処理を行った。また、欠席多群と欠席少群の分類は、判別分析の時と同様に行った。

まず、1学期の欠席数に注目して、6月Q-Uの4群から各クロス集計した。その結果、 $\chi^2(3) = 2.95 (p > .10)$ となり有意な人数の偏りは見られなかった。続いて、2学期の欠席数に注目して、6月Q-Uの4群から各クロス集計した（表10）。その結果 $\chi^2(3) = 6.43 (p < .10)$ となり、2学期の欠席数が多い生徒は6月Q-U（で「非承認群」に有意に偏っていた。また、欠席数の少ない生徒は、「学級生活不満足群」に有意に少なく偏っていた。さらに1・2学期合計の欠席数に注目して、6月Q-Uの4群から各クロス集計した（表11）。その結果 $\chi^2(3) = 10.60 (p < .05)$ となり、1・2学期の欠席数が多い生徒は、6月Q-Uで「非承認群」に有意に多く偏っていた。また、欠席数の少ない生徒は「学級生活満足群」に有意に偏り、「非承認群」に有意に少なく偏っていた。

加えて、2学期の欠席数に注目して、11月Q-U（の4群から各クロス集計した。その結果 $\chi^2(3) = 1.40 (p > .10)$

となり、有意な人数の偏りは見られなかった。最後に、1・2学期合計の欠席数に注目して11月Q-U（の4群から各クロス集計した。その結果 $\chi^2(3) = 4.61 (p > .10)$ となり、有意な人数の偏りは見られなかった。

χ^2 検定の結果から、2学期の欠席数が多い生徒は、6月Q-Uで「非承認群」に分類されていた生徒が有意に多く偏っていた。また、1・2学期合計の欠席数が多い生徒は、6月Q-Uで「非承認群」に分類されていた生徒が、有意に多く偏っていたこともわかった。これは、6月Q-Uで「非承認群」に分類された生徒が、2学期に欠席数が増える可能性があることを予測していると言える。しかし、この傾向は11月Q-Uでは見られなかった。このことは、6月Q-Uにおいて「非承認群」に分類された生徒に介入することによって、欠席数を減らすことが可能であることを示唆している。

小中連携シートでピックアップされた子どもの欠席日数

まず生徒を「小中連携支援シート」の対象群（以下「対象群」）と対象外の群（以下「対象外群」）に分類した。続いて、小中連携シートの対象となっているか否かと欠席日数に関連があるかを検討するために、 χ^2 検定を行った。その結果、1学期の欠席日数（ $\chi^2(1) = 4.15, p < .05$ ）、2学期の欠席日数（ $\chi^2(1) = 13.34, p < .01$ ）および、1, 2学期の合計欠席日数（ $\chi^2(1) = 16.98, p < .01$ ）と有意に関連していた。つまり、小中連携シートの対象群は欠席が多い方に有意に偏っていることが示された（表13～表15）。

表10 2学期欠席と6月Q-U群分けのクロス表

		6月QUの分類				合計
		学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群	
2学期欠席少群	度数	105	16	39	25	185
	調整済み残差	1.9	1.0	-2.0	-1.0	
2学期欠席多群	度数	11	1	11	6	29
	調整済み残差	-1.9	-1.0	2.0	1.0	
合計	度数	116	17	50	31	214

表11 1、2学期欠席と6月Q-U群分けのクロス表

		6月QUの分類				合計
		学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群	
1・2学期合計 欠席少群	度数	111	17	41	28	197
	調整済み残差	2.1	1.3	-3.0	-4	
1・2学期合計 欠席多群	度数	5	0	9	3	17
	調整済み残差	-2.1	-1.3	3.0	.4	
合計	度数	116	17	50	31	214

小中連携シートの視点から見たQU得点と登校を巡る意識について

ここでは小中連携シート対象群をさらに欠席多群と欠席少群に、対象外群でもその中で欠席多群と欠席少群に分類し、それぞれの群間で6月Q-Uと11月Q-U、および登校を巡る意識に差があるかを検討した。

まず生徒を対象群と対象外群に分け、6月Q-Uの月Q-U、および登校を巡る意識に有意差があるか7因子についてt検定を行った。その結果、すべての因子において、対象群が対象外群に比べて得点が有意に低いことがわかった(表16)。次に、対象群を1・2学期合計の欠席数をもとに、欠席多群と欠席少群に分け6月Q-U、11月Q-Uのそれぞれ7因子、登校を巡る意識(登校理由3因子、欠席促進理由4因子、不登校生徒への評価意識4因子、学校での対人適応2因子)のそれぞれについて、欠席多群と欠席少群に差があるかを検討した。その結果、6月Q-U、11月Q-Uについては、欠席多群と欠席少群の間に有意な差は見られなかった。登校を巡る意識については、「配慮的な関心」以外の因子で、欠席少群の各因

子の得点の平均は欠席多群のそれを有意に上回っていた(表17)。

数をもとに欠席多群と欠席少群に分け、t検定を行った。その結果、11月Q-Uにおいては欠席多群と欠席少群の間に有意な差は見られなかったが、6月Q-Uについては、「学習意欲」「学級との関係」「承認得点」において欠席少群の各因子の得点の平均は、欠席多群のそれを有意に上回っていた(表18)。また登校を巡る意識については、不登校生徒への評価意識の「配慮的な関心」と「羨望」以外で、欠席少群の各因子の得点の平均は、欠席多群のそれを有意に上回っていた(表19)。

以上の結果から、6月Q-Uの「学習意欲」「学級との関係」「承認得点」だけではなく、登校を巡る意識の中で、不登校生徒への評価意識の「配慮的な関心」「羨望」以外の因子に注目すると、欠席数を減らすための要因や、不登校生徒へのかかわり方のポイントが見つかる可能性があるかと推察できる。これについては以下に考察することとする。

表13 小中連携シートの群と1学期の欠席日数のクロス表

		小中連携シート		
		対象群	対象外群	合計
1学期欠席少群	度数	163	14	177
	調整済み残差	2.0	-2.0	
1学期欠席多群	度数	36	8	44
	調整済み残差	-2.0	2.0	
	度数	199	22	221

表14 小中連携シートの群と2学期の欠席日数のクロス表

		小中連携シート		
		対象群	対象外群	合計
2学期欠席少群	度数	159	18	177
	調整済み残差	3.7	-3.7	
2学期欠席多群	度数	30	14	44
	調整済み残差	-3.7	3.7	
	度数	189	32	221

表15 小中連携シートの群と1,2学期の欠席日数のクロス表

		小中連携シート		
		対象群	対象外群	合計
1・2学期欠席少群	度数	168	9	177
	調整済み残差	4.1	-4.1	
1・2学期欠席多群	度数	33	11	44
	調整済み残差	-4.1	4.1	
	度数	201	20	221

表16 6月Q-Uの各因子における「小中連携支援シート」対象群と対象外群の違い

項目	対象/対象外	N	注1	平均値 (SD)	t値	注2
友人との関係	対象外群	174		17.48 (2.59)	2.935 **	
	対象群	41		16.12 (2.99)		
学習意欲	対象外群	174		15.70 (2.92)	4.169 ***	
	対象群	41		13.51 (3.46)		
教師との関係	対象外群	173		14.18 (3.77)	2.042 *	
	対象群	40		12.80 (4.28)		
学級との関係	対象外群	172		15.10 (3.30)	3.523 **	
	対象群	41		13.02 (3.78)		
進路意識	対象外群	174		14.56 (4.28)	3.240 **	
	対象群	41		12.15 (4.36)		
承認得点	対象外群	173		34.54 (7.21)	2.481 *	
	対象群	41		31.27 (9.08)		
被侵害得点	対象外群	174		16.60 (7.25)	-3.109 **	
	対象群	41		20.73 (9.21)		

注1) 各項目で欠損値がある者は除外しているため合計人数が異なる場合がある。
注2) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

表18 6月Q-Uの各因子における欠席少群と欠席多群の違い（「小中連携支援シート」対象外群）

項目	欠席多群/欠席少群	N	注1	平均値 (SD)	t値	注2
友人との関係	欠席少群	165		17.56 (2.51)	1.673	
	欠席多群	9		16.11 (3.82)		
学習意欲	欠席少群	165		15.82 (2.85)	2.295 *	
	欠席多群	9		13.56 (3.50)		
教師との関係	欠席少群	164		14.28 (3.75)	1.428	
	欠席多群	9		12.44 (3.91)		
学級との関係	欠席少群	163		15.26 (3.21)	2.631 **	
	欠席多群	9		12.33 (3.87)		
進路意識	欠席少群	165		14.57 (4.33)	.085	
	欠席多群	9		14.44 (3.47)		
承認得点	欠席少群	164		34.94 (7.07)	3.160 **	
	欠席多群	9		27.33 (6.31)		
被侵害得点	欠席少群	165		16.67 (7.35)	.536	
	欠席多群	9		15.33 (5.45)		

注1) 各項目で欠損値がある者は除外しているため合計人数が異なる場合がある。
注2) *p<.05, **p<.01

表17 登校を巡る意識の各因子における欠席少群と欠席多群の違い（「小中連携支援シート」対象群）

項目	欠席多群/欠席少群	N	平均値 (SD)	t値	注
学習進路の引力	欠席少群	33	28.97 (6.57)	3.329 **	
	欠席多群	11	17.36 (16.82)		
ネガティブな引力	欠席少群	33	9.67 (3.03)	3.318 **	
	欠席多群	11	5.27 (5.61)		
学校魅力の引力	欠席少群	33	11.27 (2.48)	3.634 **	
	欠席多群	11	6.45 (6.42)		
気分身体斥力	欠席少群	33	13.03 (4.13)	3.972 ***	
	欠席多群	11	6.45 (6.36)		
外部要因斥力	欠席少群	33	10.12 (3.53)	4.168 ***	
	欠席多群	11	4.64 (4.50)		
学習斥力	欠席少群	33	7.48 (2.28)	4.967 ***	
	欠席多群	11	3.09 (3.24)		
不安斥力	欠席少群	33	8.79 (2.55)	3.127 **	
	欠席多群	11	5.09 (5.26)		
配慮的な関心	欠席少群	33	13.61 (3.82)	0.170	
	欠席多群	11	13.36 (4.88)		
批判的な関心	欠席少群	33	14.52 (3.83)	2.249 *	
	欠席多群	11	11.00 (6.13)		
羨望	欠席少群	33	4.00 (1.73)	4.124 ***	
	欠席多群	11	1.55 (1.64)		
対友人適応	欠席少群	33	16.06 (3.46)	3.782 ***	
	欠席多群	11	9.09 (8.92)		
対教師適応	欠席少群	33	7.42 (2.66)	3.358 ***	
	欠席多群	11	3.82 (4.17)		

注) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

表19 登校を巡る意識の各因子における欠席少群と欠席多群の違い（「小中連携支援シート」対象外群）

項目	欠席多群/欠席少群	N	平均値 (SD)	t値	注
学習進路の引力	欠席少群	168	30.64 (7.79)	2.946 ***	
	欠席多群	9	22.11 (17.27)		
ネガティブな引力	欠席少群	168	7.90 (2.95)	1.804 *	
	欠席多群	9	6.00 (5.17)		
学校魅力の引力	欠席少群	168	11.10 (3.38)	2.352 **	
	欠席多群	9	8.22 (6.34)		
気分身体斥力	欠席少群	168	12.51 (4.44)	2.214 **	
	欠席多群	9	9.00 (7.63)		
外部要因斥力	欠席少群	168	8.79 (3.49)	2.655 ***	
	欠席多群	9	5.56 (4.75)		
学習斥力	欠席少群	168	6.56 (2.67)	2.229 **	
	欠席多群	9	4.44 (4.39)		
不安斥力	欠席少群	168	8.54 (3.19)	2.836 ***	
	欠席多群	9	5.33 (5.12)		
配慮的な関心	欠席少群	168	13.93 (3.96)	1.359	
	欠席多群	9	12.11 (2.71)		
批判的な関心	欠席少群	168	14.48 (3.90)	1.978 *	
	欠席多群	9	11.78 (5.72)		
羨望	欠席少群	168	3.21 (1.61)	.974	
	欠席多群	9	2.67 (2.18)		
対友人適応	欠席少群	168	16.24 (4.07)	2.962 ***	
	欠席多群	9	11.78 (8.91)		
対教師適応	欠席少群	168	7.45 (2.67)	2.116 **	
	欠席多群	9	5.44 (4.39)		

注) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

IV 総合的考察

Q-Uデータの活用に関する考察

まず6月Q-Uの「承認得点」と「学級との関係」が低いと、2学期の欠席数が増える可能性があることが明らかになった。また、6月Q-Uの「承認得点」が低いと、1・2学期合計の欠席数が増えることがあることがわかった。また、2学期欠席数の多い生徒と1・2学期合計の欠席数の多い生徒が、6月Q-Uの「非承認群」に群

分けられていることが有意に多いことがわかった。このことから、6月Q-Uにおいて、「承認得点」と「学級との関係」が低い生徒と「非承認群」の生徒に介入すると、欠席数が減ることが考えられる。11月のQ-Uは予測力を失っていた結果をも勘案した場合、少なくとも1年生は早い段階でアンケート等を実施することで、将来的に不適応に陥る可能性のある子どもに早めに介入することが肝要であると思われる。「承認得点」と「学級との関係」は互いに関連しうる概念であり、クラスメートから認め

られにくいと感じている子どもたちの承認場面を増やしたり、また承認されにくい辛さそのものをスクールカウンセリングなどの資源を用いながら支えていくことも必要であろう。

さらに小野寺（2003）は、「非承認群」の生徒は、友人の気分を害さないように配慮をしたり、既存の関係を維持したりするという「配慮のスキル」をある程度発揮できるが、自分から新たな人間関係を形成したり深めたりするという「かかわりのスキル」をあまり発揮できないことを明らかにした。したがって、この群の生徒は、他者への配慮はできるが他者とうまくかかわれないために、学級内で、認められていない状況にあるものと考えられる。これは、この群の特徴である学級内では目立たず無気力な傾向があるか、自己表現の仕方がわからない生徒との指摘（河村、1999）と一致する。

この原因としては、この群の生徒は、予期機能がうまくできないためと思われる。相川（2000）によると予期機能には結果予期と効力予期の2つがある。「対人目標」に応じて「対人反応」が決定されると「感情の統制」過程において、この2つの予期機能が働き、その結果が悪ければ、対人反応の修正や撤回、および対人目標への逆戻りがなされる。つまりこの群の生徒は、自己の言動の結果予測を悪く考えたり、自己への自信がなかったりするために、他者へのかかわりを避けているのではないかと考えられる。

よって、この群の生徒には「感情の統制」過程において、否定的な感情の予期に囚われないためのサポートが、特に必要になると思われる。具体的には「対人目標の決定、対人反応の決定」の過程において行われる行動について、SSTのような、具体的な行動レベルでのかかわりのトレーニングを実施する必要があると考える。例えば、人の話を聞くときには、うなずく、相槌を打つ、相手の目を見る、質問をする、体を向ける等の具体的なソーシャル・スキルと、その組み合わせについて練習させるとともに教師が演示して見せ、その印象を体感するなどの活動である。その中で、自己のソーシャル・スキルや「対人目標」と「対人反応」の決定にも自信をもたせることにより、「感情の統制」過程において否定的な感情に囚われ何度も「対人目標の決定」に戻ってしまうサイクルを断ち切ることができるのではないかと考える。以上のように、「非承認群」の生徒への援助を考察することにより、一部の生徒に行う教育援助である二次的援助の指針を探ってきた。二次的援助には、担任教師等が援助の必要性のある生徒を発見する目をもつことが重要である。

「非承認群」の生徒は担任教師からすると手がかからず、ともすれば、「静かな生徒」程度の認識をされ具体的な援助を一番受けない群になりがちである。よって、日常的な観察だけではなく、調査法を用いたアセスメントも、二次的援助を円滑に行うためには必要と思われる。

また、石隈（1999）は、二次的援助には予防的援助の意義もあると指摘する。よって、担任教師としては援助が必要な生徒の見落としがないかも常にも考慮に入れて、学級全体のSSTや構成的グループエンカウンター等を実施することが必要ではないかと考える。

一方、河村（2006）は学級生活不満足群と判定された子どもたちは、不登校になる可能性が高いことを指摘しており、本研究の結果はそうした指摘とは異なるものであった。これについては、今後いっそうの検討が蓄積される必要がある。

小中連携シート対象群と対象外群の比較検討から見えてくること

小中連携支援シートの対象生徒と対象外生徒の6月Q-Uの結果に、有意差が認められた。また、小中連携シートの対象となる子どもたちは欠席日数が多くなるリスクも示された。このことにより、小中連携支援シートの作成基準のある程度の妥当性が確認され、小中連携が重要であることも確認できたと言える。小泉（1992）が指摘するように、そもそも小学校と中学校では、教科担任制によって授業が行われたり、制服が規定されたりするなど、学校生活を規定している基本的なルールが違う。これによって、中学1年生が新しい環境へ適応することをより困難にしている可能性が指摘できる。さらに大坪・小泉（2003）は、小学校と中学校の接続をスムーズにすることを目標に実践された小中連携事業によって、小学生のもつ、友人に対するネガティブな態度が減少し教師に対するポジティブな態度が増加したこと、また、小学生が抱く中学校生活へのイメージについては、全般的には不安が減少するとともに、過度の期待が修正される様相を示していたことを明らかにした。小泉が行った小中連携事業とは、小中学生の合同授業の実施、小学生とその保護者が参加できる中学校の授業参観、教員交流として中学校からは英語や数学の授業を中心に、小学校からは体育や道徳の授業を中心にした異校種体験研修である。筆者の勤務校では、小学生とその保護者を対象に、年間各1回の授業参観と体験授業に年間2回の学校説明会を行っている。小中連携支援シートとは直接関係ないかもしれないが、連携という意味では授業参加、体験授業と学校説明会の果たす役割は大きいと推察できる。さらに小中連携支援シートの対象生徒を、欠席多群と欠席少群に分けたとき、6月Q-Uと11月Q-Uの結果には有意差が認められなかった。しかしながら、対象群は次第に欠席が増えてくることも確認されている。このことは、対象生徒が短い期間では劇的に変化しないことや、中学校教員の対象生徒へのかかわりが十分ではなかったことが推察される一方で、Q-Uではカバーできないところでこれらの群の差が見られると考えられる。ただし、この2つの群の差は、登校を巡る意識においては見ることができた。

登校を巡る意識についての多くの側面で、支援シート対象群における欠席少群の平均値が欠席多群のそれを有意に上回っていた。同様に支援シート対象外の子どもにおいても、欠席少群の平均値が欠席多群のそれを有意に上回っていた。通常、斥力については、欠席多群が欠席少群よりも高いと考える方が自然かもしれない。なぜなら、斥力とは「学校に行きたくないという思い」に他ならないからである。しかし、その結果はそうした予想と反するものであった。斥力とは「学校に行きたくない」と思うネガティブな気持ちである。その値において、欠席少群が欠席多群を上回っていたことは、換言すれば意外かもしれない。しかし、ネガティブな気持ちを上手に表すことができることの意味を踏まえた場合、欠席が多い子どもたちは日常生活においても、ネガティブな感情から回避している可能性がある。つまりそうした子どもたちは、自分が学校に行きたくない理由を明確にできていないのかもしれない。実際に神奈川県教育委員会（2006）によれば、子どもが学校に行きたくない理由の中には「わからない」や「なんとなく」といった項目が上位に入っている。もし子どもたちがネガティブな気持ちをうまくつかめなくなっているのであれば、自分がなぜ学校に行きたくないのかという理由を見つめることや、行きたくないと思う時に生起するネガティブな感情をつかむことは非常に大切であり、大人は子どもの感情表現を育てていくところから始める必要があると推察できる。つまり、学校に行きたくない気持ちが湧いて出てきたり、学校に行きたくない理由が見つかったりしたときに、その気持ちや理由を抑え込むのではなく、自分にその気持ちや理由があることから目を背けずその気持ちを素直に表現したり自分の中で受容できれば、「ただなんとなく学校に行かないという」行動を葛藤回避的に選ぶのではなく、「実際には学校に行く」という行動ができることになるのかもしれない。

このことから考えると、私たち教師がやるべきことは、生徒のネガティブ感情を受け止め、そして教師自身が、生徒のそのネガティブ感情をある程度抱えるということである。しかし、私たち教師のなかにネガティブ感情を受け止めることが大切だということに気づいている者や、ネガティブ感情を受け止めている教師は実際にはどれくらいいるのだろうか。こう考えると不登校問題は、子どもだけに問題があるわけではないということがよくわかる。不登校問題にかかわることで、私たち教師は変わらなければならない転換期を迎えているといえるかもしれない。不登校に関する問題をいつまでも子どものせいにしてはいけなのだろう。学校という場面を回避しないためには、まずは自分の気持ちや思考から回避しないことも肝要である。そうした回避を促さないために、教師や大人が「人はネガティブな気持ちをもつこともあってよい／そういう気持ちになるのは人間だからあたりまえ」というピリーフをもっていることが大切な

のだと思われる。このように小中連携シートの欠席小群の方が欠席多群よりも斥力を訴えていることは、行動レベルと心理レベルは必ずしも一致しないということだけではなく、ネガティブな気持ちや考えから回避せずにいることの大切さを私たちに訴えているのかもしれない。ただ、こうした欠席小群は、規範意識の高さから登校している可能性もある。今後はより多角的に、連携シートの対象者のような、小学校から申し送りがあった子どもの研究が必要だろう。

結果のまとめ

本研究の結果のまとめとそこから推察できることを以下の4点にまとめた。

(1) Q-Uにおいて「非承認群」に群分けされた生徒、「承認得点」または「学級との関係」が低い生徒に介入することによって欠席数が減り、不登校を未然に防げる可能性がある。

(2) 生徒のもつネガティブ感情を、周囲の大人が受け止め、また本人がその感情を受け入れることは不登校を未然に防げる可能性につながる。

(3) 「小中連携支援シート」の妥当性が確認され、不登校の未然防止の観点から小中連携の重要性も確認された。よって「小中連携支援シート」を通した取り組みが今後不登校の未然防止や中1ギャップの解消において有効であると考えられる。

(4) Q-Uにおいて「学習意欲」「学級との関係」「承認得点」の低い生徒に介入することによって中1ギャップの解消に効果が見られる可能性がある。

V 引用文献

- 相川 充 2000 人づきあいの技術 サイエンス社
 古市裕一 1991 小中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウンセリング研究 24, 123-127.
 本間友巳 2000 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析 教育心理学研究 48, 32-41.
 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
 神奈川県教育委員会 2006 教育に関する学校関係者向け意識調査報告書 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/54538.pdf>
 河村茂雄 2008 学級作りのための Q-U 入門 図書文化社
 河村茂雄 1999a 生徒の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.
 河村茂雄 1999b 生徒のニーズを把握するための尺度の開発 (1) - 学校生活満足度尺度 (中学生用) の作成 - カウンセリング研究, 32, 274-282.
 河村茂雄・小野寺正巳・粕谷貴志・武蔵由佳 NPO 日

本教育カウンセラー協会 2004 Q-U による学級経営
スーパーバイズ・ガイド 中学校編 図書文化社
小泉令三 1992 中学校進学時における生徒の適応過程
教育心理学研究, 40, 348-358.
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
森田洋司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社

大坪靖直・小泉 令三 2003 小中連携が児童・生徒の
適応感に及ぼす影響 福岡教育大学心理教育相談研
究, 7, 31-37.

(2011年 8 月29日受付)

(2011年10月25日受理)

混成競技選手における競技力向上への実践研究

—日本選手権大会入賞者の事例—

福島 洋樹

A Practical Study of Performance Improvement of Combined Events Athletes : Case Study of a Prizewinner in Japan Championship Game

Hiroki FUKUSHIMA

キーワード：混成競技，七種競技，運動学習，文脈干渉効果

Keywords：Combined Event, Heptathlon, Motor learning, Contextual interference

I. 目的

陸上競技の混成競技とは、走運動・跳躍運動・投擲運動から構成される多種目の競技種目を実施し、そこで得られた記録を国際陸上競技連盟が定める得点法に基づき点数に換算し、その合計点数で争う種目である（高島，2005）。発育発達の段階に応じた種目の設定がなされており（Cliff, 2000），日本では，中学生が行う四種競技，高校男子が行う八種競技，成年男子が行う十種競技，高校女子と成年女子が行う七種競技に分かれている。

日本オリンピック委員会は「発育・発達に合わせた一貫指導」のなかで、「強化」の観点に立ったジュニア期での早期専門種目化（一種目専主義）の危険性を指摘しており，ジュニア期ではあくまで「育成」の段階であるべきことを強調している。そこでは「多種目に通ずる才能の育成」と「多種目へのチャレンジの可能性」を推奨している（JOC, 1998）。よって，その後のシニア期において十分な競技力を発揮するためにも，特にジュニア期における混成競技への取り組みは有益であると考えられる。

しかし，日本における混成競技の認知度は低く（高本ら，2004），混成競技を専門とする指導者も少ない。したがって，混成競技に特化したトレーニング事例や研究報告も少ないのが現状である。混成競技は，限られた時間の中で多種目の運動技能の習得が求められる。しかしながら，トレーニングをどのように構成するかは経験則にゆだねられ，一般的な指導方法は確立されていない。

運動学習における練習の編成について，Shea and Morgan (1979) は，1つの動作を連続してから次のパターンに移るブロック練習群（低文脈干渉条件）と，複数の動作を1回ごとにランダムな順序で練習するランダム群（高文脈干渉条件）を設定し，練習後，時間をおいての学

習効果をテストにより比較している。その結果，ランダム群の方が優れていたことを報告している。これは，ランダム群は1回ごとに異なる動作を実施するために，新たな運動プログラムを1回ごとに形成し直さなければならないこと，さらには，前の動作課題との対比により動きの違いが明確になり，より精密な運動の記憶が形成されることがブロック群との違いとして挙げられており，いずれもより複雑な情報処理が求められることから，運動の記憶が忘却されにくいとされている（杉原，2003）。

そこで本稿では，文脈干渉効果（Batting, 1979）を運動学習に応用した上記の研究を参考に，学習効果が高いとされるランダム形式による練習の編成を混成競技のトレーニングに組み込んだ独自のトレーニング構成例を示す。そして，このトレーニング構成に従い4年間にわたりトレーニングを実施してきた選手の競技記録の変遷を調査することにより，この実践例の有効性を検証する。

また，混成競技の選手には，スプリンター型，跳躍型，投擲型など，様々な身体的特徴を有した選手が混在する。このことから，選手個々の特徴に配慮した課題の設定と修正が求められる（渡邊ら，2000）。そこで，本稿で実施したトレーニング内容を一事例として報告することで，同様な身体的特徴を有した混成競技選手の競技力向上へ向けた有益な情報を提供する。

II. 方法

1. 対象者

日本陸上競技選手権大会で入賞を果たした女子七種競技選手1名を用いた。自己最高記録は5403点（2011年日本ランキング3位，日本歴代12位：2011.9現在）であり，陸上競技歴は12年，身長167cm，体重55kg（大学院1

年次)であった。高校時代はやり投を専門としていたが、高校3年次には肘の故障により手術を受けた。リハビリ期間を経て、大学1年次の9月より混成競技のトレーニングに取り組み始めた。

定期的なトレーニングを約3時間、週5回実施し、そのうち2回は筋力強化に特化した内容を実施した。なお、4年間にわたるトレーニング期間中、2週間以上にわたってトレーニングを中断するような大きなスポーツ障害や疾病などはなく、トレーニングを継続することができた。

2. 調査方法

大学1年次の9月から大学院1年次の8月までの4年間にわたるトレーニング日誌を参考に調査を行った。対象者本人の運動内感と外的運動像の変容について、大学入学後から指導にあたった筆者(指導歴14年、元混成競技者)に報告させた。さらに、VTR画像を利用して対象者の運動動作を観察することにより、競技者と指導者の双方からの意見を出し合い、各種目の運動技能に関する課題と改善策を抽出した。

3. 文脈干渉効果を期待したトレーニング構成

抽出された課題ごとに、目標とする動作の筋運動感覚を導き、動作を自動化させることを狙いとした「動作ドリル」を設定し、それらをランダムに実施するように配置した。文脈干渉効果を運動学習に応用した研究(前述: Shea and Morgan, 1979)の結果を反映させるために、一定の動作ドリルを繰り返すことや、1回の練習機会ですべての種目のみを実施し続けることを避けたスケジュールを構成した(表1)。

トレーニング開始時に、走種目、跳躍種目、投擲種目、ハードル種目の動作ドリルをランダム形式で実施し、ウォーミングアップとして兼ねた。その後のメインとなる種目練習では、七種競技の試合での種目の実施順番を考慮して、「スプリント練習」→「跳躍・投擲技術練習」→「ミドルスプリント練習」といった流れを遵守した。なお、各種目の練習時においても、課題をいくつかの部分に分けて練習する分習法の形式で動作ドリルを実施し、最後には全習法によるトライアルを実施して種目練習を終えるように努めた(表1)。

Ⅲ. 結果

1. パフォーマンスの変遷

図1には、七種競技の総合得点の変遷を示した。手術のリハビリ期間となった大学1年次の記録は残っていない。大学2年次には4796点を記録し、翌年の大学3年次には320点の増加を示した。大学4年次にはその記録を上回ることができなかったが、大学院1年次には5403点(現時点の自己最高記録)と得点を伸ばした。最初の七

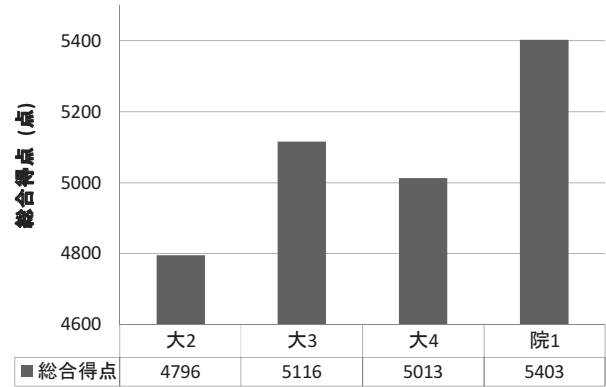


図1. 七種競技の総合記録の変遷

種競技の得点記録(大学2年次)から大学院1年次までの4年間に607点の増加を示した。

図2には、各種目における得点の変遷を示し、図3には、大学2年次と大学院1年次の得点配分を比較して4年間での記録の変容を示した。跳躍種目(走高跳、走幅跳)の得点が大きく増加し、投擲種目(砲丸投、やり投)の得点が停滞した。

2. 目標選手との得点比較

図4には、日本ランキング1位から8位までの選手の各種目の得点平均と、対象者の自己最高記録の得点を比較したものである。その結果、100mハードル走と砲丸投の得点が下回っていた。また、今後のトレーニング戦略を明確化するために、世界選手権の参加標準記録Bである5950点を長期目標として設定し、目標とする上位選手との得点比較を行った(図5)。目標選手は、対象者と身体的特徴、得点タイプが似た選手を取り上げた。

1) Zublin Linda選手(5948点)との比較

目標選手の身長は171cm、体重は57kgであり、本研究の対象者と身体的特徴が似通っている。跳躍種目では対象者の方が記録を上回っていた(走幅跳: +27点、走高跳: +24点)。最も得点差の少ない種目はやり投であったが(-60点)、過去に専門種目としていたことから高すぎる目標設定のレベルではないと考える。しかし、得点差の大きい種目は、砲丸投の-180点、続いて100mHの-169点であった。

3. 各種目における課題と対策(実践内容)

1) 100mハードル走

(1) 課題と対策

【課題①】踏切位置の改善

踏切位置がハードルと近く、身体全体を後傾させながら踏み切らざるを得ない状況にあった。そのために踏切時にブレーキが生じ、ハードルを高く跳び越えてしまうことで、身体重心の水平速度の低下を招いていた。ハードルから遠い位置で踏み切る技術(Ralphら, 2000)の習得を課題とした。

表 1. トレーニング構成例

火 休	水	木	金 休	土 技	日	月
走・スピード ウォーミングアップ	走・スピード ウォーミングアップ	走・スピード ウォーミングアップ	走・スピード ウォーミングアップ	スピード持久力・メンタルアップ ウォーミングアップ	スピード持久力・メンタルアップ ウォーミングアップ	走・スピード ウォーミングアップ
①傾立 ②アニメルウォーク ③ヒップウォーク (→①→②→③) * 2set ④低重心走 ⑤8の字走 ⑥田の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑦内傾一壁踏切り ※ 脚の赤行(頭を獲すこと)を意識 ウェイト・トレーニング	①傾立 ②アニメルウォーク ③ヒップウォーク (→①→②→③) * 2set ④低重心走 ⑤8の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑥田の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑦内傾一壁踏切り ※ 脚の赤行(頭を獲すこと)を意識 ウェイト・トレーニング	①傾立 ②アニメルウォーク ③ヒップウォーク (→①→②→③) * 2set ④低重心走 ⑤8の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑥田の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑦内傾一壁踏切り ※ 脚の赤行(頭を獲すこと)を意識 ウェイト・トレーニング	①傾立 ②アニメルウォーク ③ヒップウォーク (→①→②→③) * 2set ④低重心走 ⑤8の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑥田の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑦内傾一壁踏切り ※ 脚の赤行(頭を獲すこと)を意識 ウェイト・トレーニング	①4-6歩 踏切りドリル ②L1助走メーヅ走 (トラップレインにて) (安定6→加速8→脱力ピッチアップA) (①→②→①→②) ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング (→③→④→①) * 3set 100mH (運動感覚習得→実践)	①ハードル・ドリル(歩またぎ(左右)) ②1歩ハードル(int=6→17→18足:フレキ使用) (→①→②→①) * 2set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング (→③→④→①) * 3set	①傾立 ②アニメルウォーク ③ヒップウォーク (→①→②→③) * 2set ④低重心走 ⑤8の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑥田の字走 (→④→⑤→⑥→⑦) * 2set ⑦内傾一壁踏切り ※ 脚の赤行(頭を獲すこと)を意識 ウェイト・トレーニング
①ミニH(10台) with 牽引チューブ ②フレキH/低(10台) (①→②→①→②) ※ 5RM→3RM→5RM→5RM ※ セット間=投擲の模倣動作ドリル ④トランクツイスト 16回 * 3set/20kg ※ 16回内訳 (捻り左1→右1→側筋左1→右1) * 4 ⑤レッグランジ [(→左3方向→右3方向) * 2] * 3set/(20kg) ⑥フルオーバ 5回 * 5set/(12kg) ⑦ハム固定 [(反動10回+静止25秒) * 左右] * 2set ※ リードレッグがバートと平行	①内傾助走→踏切り ②はさみ跳び ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①内傾助走→踏切り ②はさみ跳び ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①内傾助走→踏切り ②はさみ跳び ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①10歩助走 (6歩+4歩ピッチアップ→踏切り) ②全助走 (→①→②→①) * 2set ③トライアル (→①→②→①→③) * 2set ④アプローチ 5台*1、7台*1 ※フレキH/高を使用	①10歩助走 (6歩+4歩ピッチアップ→踏切り) ②全助走 (→①→②→①) * 2set ③トライアル (→①→②→①→③) * 2set ④アプローチ 5台*1、7台*1 ※フレキH/高を使用	①内傾助走→踏切り ②はさみ跳び ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行
①正面投げ ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法) (→③→④→⑤→①) ※本数多め 自転車エルゴメータ ①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.)	①正面投げ ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①正面投げ ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①正面投げ ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①正面投げ ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①正面投げ ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行	①正面投げ ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③背面跳び (トライアル) ※ リードレッグがバートと平行
①25秒*1set → 15秒*1/(int=1min, 2kp) ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法:トライアル) (→③→④→⑤→①)	①25秒*1set → 15秒*1/(int=1min, 2kp) ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法:トライアル) (→③→④→⑤→①)	①25秒*1set → 15秒*1/(int=1min, 2kp) ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法:トライアル) (→③→④→⑤→①)	①25秒*1set → 15秒*1/(int=1min, 2kp) ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法:トライアル) (→③→④→⑤→①)	①25秒*1set → 15秒*1/(int=1min, 2kp) ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法:トライアル) (→③→④→⑤→①)	①25秒*1set → 15秒*1/(int=1min, 2kp) ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法:トライアル) (→③→④→⑤→①)	①25秒*1set → 15秒*1/(int=1min, 2kp) ②スタンディング投げ (→①→②→①) * 4set ③グライド・ドリル ④グライド→パワーポジション静止→スタンディング ⑤グライド(全習法:トライアル) (→③→④→⑤→①)
①25秒間走 (150mか55m漸増/set int=5min) ②250m*150m (int=4min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①25秒間走 (150mか55m漸増/set int=5min) ②250m*150m (int=4min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①25秒間走 (150mか55m漸増/set int=5min) ②250m*150m (int=4min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①25秒間走 (150mか55m漸増/set int=5min) ②250m*150m (int=4min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①25秒間走 (150mか55m漸増/set int=5min) ②250m*150m (int=4min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①25秒間走 (150mか55m漸増/set int=5min) ②250m*150m (int=4min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①25秒間走 (150mか55m漸増/set int=5min) ②250m*150m (int=4min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)
①200m*150m*100m (int=4min) ②150m* 3set (int=3min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①200m*150m*100m (int=4min) ②150m* 3set (int=3min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①200m*150m*100m (int=4min) ②150m* 3set (int=3min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①200m*150m*100m (int=4min) ②150m* 3set (int=3min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①200m*150m*100m (int=4min) ②150m* 3set (int=3min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①200m*150m*100m (int=4min) ②150m* 3set (int=3min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①200m*150m*100m (int=4min) ②150m* 3set (int=3min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)
①40秒間走 (200mか55m漸増/set int=5min) ②400m→400m→200m (int=5min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①40秒間走 (200mか55m漸増/set int=5min) ②400m→400m→200m (int=5min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①40秒間走 (200mか55m漸増/set int=5min) ②400m→400m→200m (int=5min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①40秒間走 (200mか55m漸増/set int=5min) ②400m→400m→200m (int=5min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①40秒間走 (200mか55m漸増/set int=5min) ②400m→400m→200m (int=5min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①40秒間走 (200mか55m漸増/set int=5min) ②400m→400m→200m (int=5min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)	①40秒間走 (200mか55m漸増/set int=5min) ②400m→400m→200m (int=5min) (①or②を選択、いずれかを隔週で実施)
①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.) ②股関節ドリル ③シャーズ2steps左右 ④3リ足→ニーロック→振り下ろし→ハウンドイング (①→②→③) * 3set	①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.) ②股関節ドリル ③シャーズ2steps左右 ④3リ足→ニーロック→振り下ろし→ハウンドイング (①→②→③) * 3set	①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.) ②股関節ドリル ③シャーズ2steps左右 ④3リ足→ニーロック→振り下ろし→ハウンドイング (①→②→③) * 3set	①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.) ②股関節ドリル ③シャーズ2steps左右 ④3リ足→ニーロック→振り下ろし→ハウンドイング (①→②→③) * 3set	①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.) ②股関節ドリル ③シャーズ2steps左右 ④3リ足→ニーロック→振り下ろし→ハウンドイング (①→②→③) * 3set	①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.) ②股関節ドリル ③シャーズ2steps左右 ④3リ足→ニーロック→振り下ろし→ハウンドイング (①→②→③) * 3set	①15秒(7kp)→6秒(5kp)→7秒(2kp) (int=2min.) ②股関節ドリル ③シャーズ2steps左右 ④3リ足→ニーロック→振り下ろし→ハウンドイング (①→②→③) * 3set

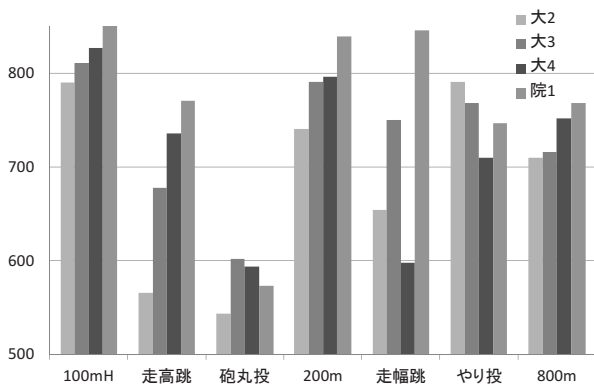


図2. 各種目における得点の変遷

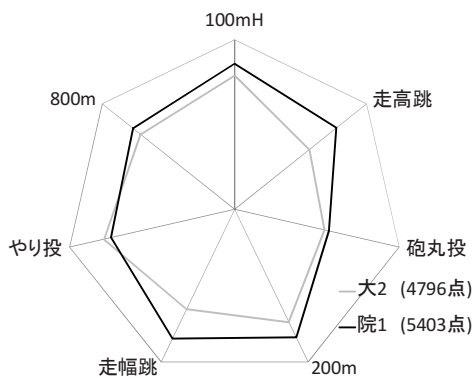


図3. 4年間での得点の変容

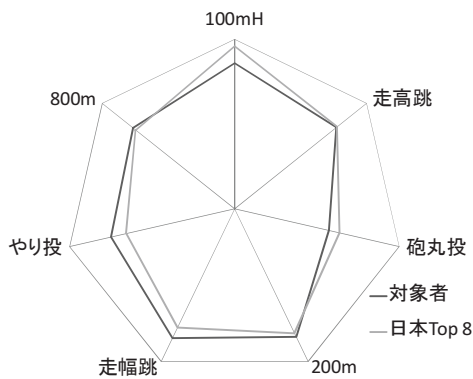


図4. 日本トップ8との得点比較

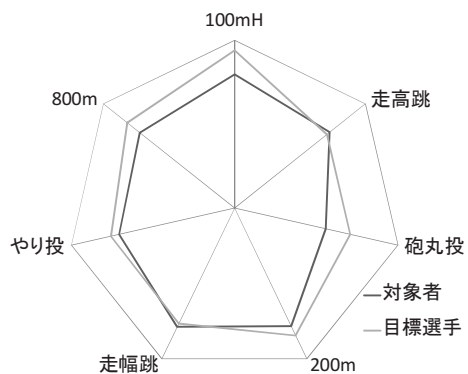


図5. 目標選手との得点比較

【対策】

踏切時の身体とハードルとの位置感覚を改善するために、目標とする踏切位置にマークを置くことで、視覚情報による運動制御を試みた。同時に、ハードルへの恐怖心を軽減するために、ハードル高は低く（中学女子用：76.2cm）設定した。また、ハードル間のインターバル距離を3.0mに設定し、抜き脚が着地した直後に踏み切る「1歩ハードル走」を実施した。1試技ごとにハードル間の距離を漸増させることで、遠くから踏み切る運動感覚を養った。

【課題②】ランニングへの移行

ハードルを越えランニング動作へ移行する局面において、着地によるブレーキングが生じ、水平方向への加速が不十分であった。着地後の動作をよりランニング動作に近づけるために、ハードリングに伴う無駄な動作を省き、ランニング動作の延長にハードリング動作が存在する考え方を重視し、ハードリング動作からのランニング動作への素早い移行（谷川，2010a）を課題とした。

【対策】

ハードル高を低く（小学生用ハードル：70cm）、インターバル距離も短く（中学女子用のインターバル：8m00）設定し、ハードル上においてもハードリング動作を強調せず、ランニング動作をできるだけ維持するように努めた。また、ハードリング直後の着地へ向けて、振り上げ脚と抜き脚の素早い交替動作を強調することでランニング動作を先取る意識で実施した。

【課題③】インターバル間のピッチ獲得

ハードル走の記録短縮には、ハードル間のインターバル走タイムを短縮させる必要がある（柴山，2010）。インターバル間（8.5m）を4回の接地を経て次のハードルへと踏み切ることから、その4回の接地リズム（ピッチ）を高めることを課題とした。

【対策】

正規のインターバル間（8.5m）から50cm～1m短くハードルを設置した。「1.2.3.4」と発声ながら疾走することで、聴覚刺激による運動制御を利用してリズムアップを試みた。

(2) 記録の変遷

大学2年次と自己最高記録を比較した結果、15.40秒から14.87秒へと0.53秒の短縮（+69点）が認められた（図2，図3）。

2) 走高跳

(1) 課題と対策

【課題①】内傾動作の自動化

助走終盤の踏切準備局面において、身体を内傾させる動作への過剰な意識により動作にぎこちなさを生じさ

せ、踏切局面への移行が困難となっていた。そのため内傾を伴う走動作の自動化を課題とした。

【対策】

円の字走や八の字走を動作ドリルとして設定し、頭の位置を変えず、脚の移動が身体よりも先行する動作意識で実施した。踏み切り一步前の過剰なストライド(間延び)を防ぐために、「タ・タン」のリズムに合わせた内傾走からの踏切ドリルを実施した。

【課題②】踏切方向の修正

鉛直方向ではなく、バーの方向へと身体が移動する(流れる)跳躍を改善する必要がある。助走で得られた水平速度を鉛直速度へ変換するために、踏切脚のブロッキング動作(阿江ら, 2010)の習得を課題とした。

【対策】

壁へ向かって5歩の内傾助走を行い、壁に沿って踏み切る動作ドリルを設定した。膝関節を伸展させながら踏切脚を接地するブロッキング動作の獲得に努めた。また、バーを自己最高記録から10cm上の高さに向け、踏切後の腰をバーの位置に合わせる動作ドリルを実施した。

【課題③】空中でのアーチ姿勢の習得

空中において、身体がバーを越えていく過程で作りだされる身体全体のアーチ姿勢の習得を課題とした。

【対策】

踏切後に顎を上げることで身体の背面へのアーチ姿勢を導き、続いて臀部がバーを越えたと同時に顎を引くことで身体の前面への「くの字」姿勢を作り出す姿勢反射を利用したクリアランスに取り組んだ。また、バーを越えたときに積極的に大腿部を身体に引き寄せることで、脚のバーへの接触を防いだ。

(2) 記録の変遷

大学2年次と自己最高記録を比較した結果、1.45mから1.63mへと18cmの向上(+205点)が認められた(図2, 図3)。この種目は最も得点が増加した種目である。

3) 砲丸投

(1) 課題と対策

【課題①】パワーポジション姿勢の獲得

グライドを開始してパワーポジションへと移行する間に、上体が起き上がり、それと同時に投擲方向への上体の回転が開始されていた。そのため、パワーポジション時には上半身と下半身の捻りが少なく、捻りの解放によるエネルギーを投てき物の移動(金子ら, 2003)に利用できていなかった。また、投てき物の移動には脚の伸展動作が主導として開始され、その後、上体が遅れて回転し始めることで、砲丸が加速し投射角に向かって大きな力が伝達される(青山, 2004)。身体重心高が高いパワーポジション姿勢であったため、股関節、膝関節の伸展動

作による脚筋力を利用できなかった。

【対策】

早すぎる上体の起き上がりと捻りの開放を制御するために、2人組になりパートナーが左手をつかんだ状態でのグライド動作ドリル(右投げ)を実施した。パワーポジション姿勢で静止した時に、上半身が先行しないよう上半身を後方へと残すことで、身体全体がCカーブのようなアーチ姿勢を描くよう意識した。

(2) 記録の変遷

大学2年次と自己最高記録を比較した結果、10.22mから10.66mへと44cmの向上(+29点)が認められた(図2, 図3)。

4) 200m走

(1) 課題と対策

【課題①】スタート局面での前傾姿勢

スタート直後に上体が起き上がるため、地面からの反力を水平方向への移動に効率よく利用できず、エネルギー効率の悪い加速を強いられていた。

【対策】

短距離走レースには、スタート局面、加速局面、最大疾走局面および速度維持局面の4局面(Meroら, 1992, Richardら, 1997, Simonsenら, 1985)が存在することを理解し、各局面に適した疾走動作の技能習得に取り組んだ。スタートから20m付近までは目線を3m~5m前方の地面に向け、身体全体の前傾とコーナー曲線を利用した内傾を意識したスタートダッシュを実施した。

【課題②】速度維持局面でのピッチの維持

短距離走の記録短縮には、後半の区間(速度維持局面)においてピッチを維持することが挙げられる(中川ら, 1988)。しかし、全身の力みにより肩が上がり、腕ふりと脚の動作範囲が狭い疾走動作の特徴が見受けられていた。

【対策】

疾走中の力みを軽減させるために、主観的な努力度を70%~90%程度の幅で変化させて疾走するリラックス走を実施した。また、上半身と下半身の連動を意識づけるために、肩甲骨と股関節の連動を利用したアニマルウォークを実施した。さらに、地面反力を身体に受ける運動感覚を獲得するために、スキップ走を実施した。

(2) 記録の変遷

大学2年次と自己最高記録を比較した結果、26.65秒から25.53秒へと1.12秒の短縮(+98点)が認められた(図2, 図3)。

5) 走幅跳

(1) 課題と対策

【課題①】助走の安定性

助走の流れに意味を持たせ、助走のリズムを安定させることで、踏切脚が踏切板に合う確率を高めることを課題とした。

【対策】

助走開始から第1マーク（6歩目）までをフェールを防ぐための安定局面とし、ゆったりと安定した疾走に努めた。そこから第2マーク（助走開始から14歩目）までの8歩を加速局面とし、次第に加速しながら最高速度に達するイメージをもって助走全体を局面分けした。

【課題②】踏切準備局面における力感

助走中盤での非支持時間を長くすることで、踏切準備局面においてピッチを高めた助走（伊藤ら，1999）が求められるが、ピッチを高めながらも余裕を持たせた踏切を実現するために、第2マークを通過してから踏切板までの踏切準備局面（4歩）を「力感なく」疾走することを課題とした。

【対策】

助走の流れを自転車運転のペダリング運動に例え、加速局面（第2マーク）まで漕いできたペダルを、残り4歩の踏切準備局面では足をペダルから離し、そのまま自転車が前方へと移動してしまうイメージを持たせて疾走させた。そのことで踏切準備局面（4歩）でのピッチアップに伴う力感をコントロールし、踏切に備えた助走を実施した。

【課題③】踏切の間伸びを防ぐ

踏切へ向けての過剰なストライド（間伸び）を防ぐために、リズムアップした踏切技術の習得を課題とした。

【対策】

「タ・タン」のリズムに合わせた連続ジャンプや、「1・2・タ・タン」（4歩）→「1・2・タ・タ・タ・タン」（6歩）→「1・2・3・4・タ・タ・タ・タン」（8歩）と連続した流れで踏切動作を行う動作ドリルを実施した。踏切時の前後傾を抑制するように、身体の軸が地面に対して鉛直に維持されることを意識した。

(2) 記録の変遷

大学2年次と自己最高記録を比較した結果、5.34mから5.99mへと65cmの向上（+192点）が認められた（図2，図3）。

6) やり投

(1) 課題と対策

【課題①】「ムチ動作」の獲得

リリース直前の左脚接地時において、ヤリの持ち腕が早すぎるタイミングで投てき方向へと先行していたため、脚筋力からのエネルギーを利用できずに上半身の筋力に頼った「手投げ」となっていた。投てき全般の基本動作である「ムチ動作」を獲得するために、上体とヤリの持

ち腕をできるだけ後方に残す（Harmon, 2000）ことを課題とした。

【対策】

ヤリを身体よりも後方への残す意識で疾走する助走を実施した。リリースへ向けては、下半身の動きから始動し、上半身は胸から先行させ、続いて肩、肘の順番で最終的に腕が遅れて投擲方向へ向かう動作を獲得するために、軽いボールを使ってゆっくりとした動作での模倣動作を実施した。

(2) 記録の変遷

大学2年次と自己最高記録を比較した結果、46.42mから44.12mへと2.30mの低下（-44点）が認められた（図2，図3）。唯一、この種目だけは記録が低下した種目である（図1）。

7) 800m走

(1) 問題と対策

【問題点①】バランス崩しによる疾走

800m走は、技術、体力だけではなく、戦術が不可欠である（Mike, 2000）。このことからレースパターンの設定が必要となる（門野ら，2010）。しかし、主観的な努力度を制御せずに相手のペースに合わせてレースを展開していた。さらに、全身に力みを帯びた疾走動作であったためにエネルギー効率が悪く、レース終盤には筋疲労による疾走速度の減速が大きかった。そこで、少ないエネルギー消費で水平移動を可能にする運動感覚を養うことを課題とした。

【対策】

全身をリラックスさせた状態で、前方へとバランスを崩すだけで身体重心を水平移動させるイメージでの疾走を実施した。また、200m毎の設定タイムを「いかに楽に疾走するか」といったことをテーマに、バランス崩しの運動感覚のみでペースメーカーを追走する練習を実施した。

(2) 記録の変遷

大学2年次と自己最高記録を比較した結果、2分28秒63から2分24秒12へと4.51秒の短縮（+58点）が認められた（図2，図3）。

IV. 考 察

1. ランダム形式によるトレーニング構成の検証

本稿の目的は、運動学習において学習効果が高いとされるランダム練習を混成競技のトレーニングに組み込み、記録の変遷によりその有効性を検証することであった。

対象者の練習環境について、拠点とする陸上競技場が所属チームの施設ではないために、時間的な利用制限(閉

館17:00)がある。さらに、練習の拠点地は積雪が多い地域にあり、鍛錬期にあたる12月～2月にかけては、積雪により屋外競技場でのトレーニングが実施できない(雪日が平均44.9日、気象庁：1981年～2010年の平均)。これらの練習環境を日本トップ8選手と比較しても、明らかにトレーニング時間の制約に縛られていたことが予想される。

しかしながら、大学1年次の9月から取り組み始めた競技種目にもかかわらず、そのわずか2年後の大学3年次には大幅に得点を増加(+320点)させ、日本選手権で7位入賞を果たした。その後の大学4年次には、総合得点を増加させることはできなかったが、それは走幅跳の低迷(598点:5 m14cm)が主な原因として考えられる(図2)。しかし、当シーズンの他の試合では追い風参考記録ながら5 m83cm(798点)の自己記録を更新しており、走幅跳の技能が低迷していたとは考えにくい。よって、運動技能の習得に関しては順当に学習効果が認められていたことが示唆される。翌年の大学院1年次にはそれまでの自己最高記録を大幅に更新(+287点)させ、5403点(日本歴代12位)で日本学生選手権2位、日本ランキング3位の成果を残した。以上のことから、限られた練習時間の中で多種目の運動技能の習得を果たし、日本トップレベルの成果を修めるに至った本稿での実践は、混成競技のトレーニング構成として有効であることが示唆された。

また、跳躍種目(走高跳、走幅跳)の得点が大きく増加し、投擲種目(砲丸投、やり投)の得点が停滞した(図3)。ウォーミングアップ時における動作ドリルの実施回数(表1)に注目すると、跳躍種目が週に3回あるのに対し、投擲種目1回となっている。これは、高校時代に投擲種目を専門としていたこともあり、技能の習熟に劣っていた跳躍種目を重点強化の対象としたこと、さらには投擲種目の記録向上には、技術的な側面よりも体力的な側面の貢献度が高いことを考慮し、判断した結果である。今後は、投擲種目の動作ドリルの配分を増加させることに加え、筋力向上に特化したトレーニング内容の見直しが必要であると考えられる。

2. 今後の重点課題

日本トップ8選手の各種目の得点平均と対象者の得点を比較した結果、100mハードル走と砲丸投の得点が下回っていた(図4)。また、長期目標とする5948点を所持する目標選手との得点比較においても、得点差の大きい種目は、100mハードル走と砲丸投であった(図5)。そこで、100mハードル走と砲丸投を抜粋して今後のトレーニング課題を考察した。

1) 100mハードル走

ハードルへの踏切位置について、世界トップクラスの選手は、ハードルから離れた位置で最も高い身体重心高を出現させ、ハードル上では、上から下へと重力に従い

身体を落下させながらハードルをクリアしている。さらに、その後の着地に向けては、リードレッグの振り下ろしと抜き足の推進方向への移動による両脚の挟み込み動作を早いタイミングで出現させ、ハードリングに伴う一連の動作をよりランニング動作へと近づけている(谷川, 2010a)。しかし、対象者は、ハードルへ向かう踏切局面での減速が大きく、それにより推進方向へのエネルギーが失われていた。さらに、ハードルを越えた後も、着地へ向けての抜き足の移動が遅れることで十分な加速が得られていない。つまり、インターバルランニングからハードルへと踏み切る移行局面と、ハードルを越えた後のランニングへと移行する局面に減速要素が多く含まれていた。今後、この問題を解決するためには、ハードルを上から下に「またぐ」意識でアタックし、①ハードルへの踏み切り角度を小さくすること、②ランニング動作に近い形で着地することが課題として挙げられる。その対策として、下りの傾斜がついた坂にハードルを設置し、上から下方向に身体を前傾させながらクリアし、その後、落下に伴う前方への回転エネルギーに逆らうことなく、「転がる」動作イメージでランニング動作へと移行していく運動感覚を身につけることが一つの対策方法として考えられる(谷川, 2010b)。さらに、その運動感覚を平地での試技で再現させるために、ハードル高を低く設定し、バーの上に落ちる意識をもって、上から下へとハードルを「またぐ」運動イメージでクリアすることが要求される。

また、男子のハードル選手にはピッチ型のインターバル疾走が要求されるのに対し、女子の100mハードル走は、身長比からしてもインターバル距離が長く、スプリント走に近いストライドで疾走することができる。よってスプリント能力がハードル走の記録に大きく左右する(谷川, 2010a)。七種競技者にとってのスプリント能力の向上は200m走の記録向上にもつながる。このことからスプリント能力の向上を重点課題として取り組まなければならない。スプリント能力には、最大疾走速度を発揮する能力と、疾走スピードをなるべく維持するスピード持久力が求められる。近年、乳酸は「疲労物質」ではなく「エネルギー基質」であるという視座にたち、解糖系の代謝能力を高めて乳酸を多く生成する「作られやすさ」と、酸化系の代謝能力を高めて乳酸を多く利用する「使われやすさ」を同時に「イメージ」してトレーニング内容を考案することが推奨されている(森丘, 2008)。この考えに基づき、「ある設定時間内で何mの距離を走ることができるか」といった「秒間走」が採用されている。これは、ある走行時間(秒)を設定し、その時間内に走行すべき距離をセット数が進むごとに漸増させていき、できるだけ多くのセット数(走行距離)の達成を目指す練習である。この種のトレーニングの特徴は、最大疾走速度を発揮する能力、つまり絶対的な「速さ」が疾走に余力をもたせ、それによる努力感の軽減が終盤の「粘

り」を実現させるといった側面も反映されている。よって、「いかに楽に走るか」といった走動作の経済性や、ペース配分の習得といった目的も加味されている。対象者は、高校時代には投てき種目を専門としていたためにスプリント走の練習機会が少なく、スプリント走に要求される技術、体力、レース戦術において未熟な面が多い。これまでは力みを伴う未熟な走動作であったため、出力したエネルギーの割に推進力を得ることがなく、エネルギー効率の悪さから筋疲労を起し、レース終盤における疾走速度の維持が困難となっていた。上記した「秒間走」を取り入れることで、これらの課題の解決につながる事が予想される。

2) 砲丸投

砲丸は「脚で投げる」(小山, 2006) と称されるほど脚筋力からのエネルギー利用が重要な役割を果たす。しかし、投擲物を早く投射方向へと移動させようとする過剰な意識からか、グライド開始からパワーポジションへと移行する局面において、早すぎるタイミングで上体が起き上がりながら、上半身と下半身の捻りの解放が開始されていた。そのため、その後のパワーポジションからリリース局面においては、当然ながら脚筋力が利用されず、上半身の筋力に依存した「手投げ」になっていた。そのため、2人組でのグライド動作ドリルを実施し、パートナーが左手を掴むことで上体を後方へと残し、パワーポジション姿勢で静止した時には身体全体がCカーブのアーチ姿勢を描くことを運動課題として取り組んだ。しかしながら、試合などのトライアルになると再び投げ急いでしまい、理想とするパワーポジション姿勢の安定性に欠いていた。これは、「グライド開始からパワーポジションまで」と「パワーポジションからリリースまで」と局面ごとの分習的な練習を繰り返したものの、この2つの局面を一連の動作として結び付ける全習法による練習が不足していたことも考えられる。さらに、全習法での練習不足は、試技でのファールに気を取られることにもつながり、投てき動作全体をぎこちないものとしていた。今後は、一連の投てき動作の流れを自動化させるために、分習法と全習法を組み合わせることで運動学習を促進させることが課題となるであろう。また、大学から七種競技を始めたこともあり、多種目の技術習得に時間を費やす必要があった。そのため、ウェイト・トレーニングをはじめとした筋力強化への時間が大幅に減少した。実際にベンチプレス、ハイクリーン、スクワット、スナッチの最大挙上重量は、高校時代と比較して低下していた。最大筋力が高い選手は、投擲物の移動に利用できるパワー(スピード×力)も大きい(篠原, 1999)。さらには、筋力の低下は、投擲物を身体で支える努力感を増幅させることから、技術習得に際しても悪影響を及ぼすことが考えられる。このことから、筋力強化のトレーニングの割合を増加させる必要があると考えられる。

<参考・引用文献>

- 阿江通良・永原隆・大島雄治・小山宏之・高本恵美・柴山一仁(2010) 第11回世界陸上女子走高跳上位入賞者の跳躍動作のバイオメカニクスの分析, 日本陸上競技連盟バイオメカニクス研究班報告書: 171 - 175.
- 青山慎一郎・青山利春・岡田雅次・角田直也(2003) 女子投擲選手における競技能力と下肢筋力の関係, 陸上競技研究, 54: 35 - 40.
- 青山利春(2004) 森千夏<女子砲丸投>の4年間~社会人1年(2), 陸上競技研究, 56: 31-39.
- 浅見美弥子(1988) 走幅跳・三段跳における助走速度が跳躍距離におよぼす影響について, 東京女子体育大学紀要, 23: 69 - 75.
- Battig, W.F. (1979) "The flexibility of human memory" in Cermak, L.S. and Craik, F.I.M (Eds.), Levels of processing and human memory, N.J. Hillsdale, Erlbaum: pp.23-44.
- Bill Godina, Ron Backes, 訳: 小山祐三(2000) 砲丸投, コーチングマニュアル: 180 - 204.
- Cliff Rovelto, 訳: 高本恵美(2000) 七種競技, コーチングマニュアル: 232.
- Curtis Frye, 訳: 有川秀之(2000) 100m・200m・コーチングマニュアル: 21 - 35.
- 福島洋樹(2004) ジュニア期における十種競技選手のトレーニング-世界ジュニア・アジアジュニア出場者の事例報告-, 近未来陸上競技研究所紀要, 4: 32 - 37.
- Harmon Brown, Bill Webb, Bob Sing, 訳: 高本恵美(2000) やり投・コーチングマニュアル: 218 - 231.
- 伊藤信之・伊藤章・阿江通良・小林寛道(1999) 一流走幅跳選手の助走の疾走動作の特徴, 日本体育学会大会号, 50: 686.
- JOC 一貫指導システムプロジェクト中央班策定資料(1998)
- 門野洋介・榎本靖士・鈴木雄太・芦澤宏一・法元康二・小山桂史(2010) 世界一流女子中距離走者のレースパターンと走動作, 日本陸上競技連盟バイオメカニクス研究班報告書: 122 - 134.
- 金子今朝秋・秋本純男・青木和浩(2003) 砲丸投の突き出し局面の改善に関する研究, 陸上競技研究, 54: 24 - 34.
- 小山祐三・沢村博・青山清英(1999) 野口安忠選手の砲丸投の動作特性と記録更新に関する研究, 陸上競技研究, 36: 37 - 43.
- 小山祐三(2006) 畑瀬聡の技術改善に関する実践報告, 陸上競技研究, 64: 45 - 47.
- Kyle Tellez, Kathy James, 訳: 植田恭史(2000) 走幅跳, コーチングマニュアル: 152 - 166.
- Mero, A., Komi, P.V. and Gregor, R.J. (1992)

- Biomechanics of sprint running A preview, Sport Med.13 : 376 - 392.
- Mike Poehlein, 訳:佐伯徹郎(2000) 800m ~マイル, コーチングマニュアル: 46 - 56.
- 森丘保典(2008) 血中乳酸濃度をどう活かすか~陸上競技2~, 乳酸をどう活かすか, 杏林書院, 東京: pp.79-92.
- 宮丸凱史(2001) 疾走能力の発達, 杏林書院: 169 - 171.
- 中川保敬・小郷克敏(1988) 短距離走におけるピッチとストライドに関する研究, 日本体育学会大会号, 39B: 564.
- 沼澤秀雄・杉浦雄策・松尾彰文・阿江通良(1992) 第3回世界陸上選手権大会における女子100mハードルレースの時間分析, 日本体育学会大会号, 43B: 781.
- Ralph Lindeman, John Miller, 訳: 安井年文(2000) 110mハードル・100mハードル, コーチングマニュアル: 70 - 79.
- 雷福民(2000) 陸上競技記録の統計的分析, 大阪体育大学紀要, 31: 103 - 113.
- Richard, L. (1997) Physiology and biophysics of the 100m sprit, News. Physiol. Sci., 12: 131 - 136.
- 関岡康雄(1990) 陸上競技の方法, 道和書院: 131 - 138.
- Shea, J.B. and Morgan, R.L. (1979) "Con-textual interference effects on the acquisition, retention and transfer of a motor skill, " Journal of Experimental Psychology : Human Learning and memory, 5: 179 - 87.
- 柴山一仁・川上小百合・谷川聡(2010) 2007年世界陸上選手権大阪大会における男子110mハードル走および女子100mハードル走レース走レースの時間分析, 日本陸上競技連盟バイオメカニクス研究班報告書: 76 - 85.
- 篠原邦彦・阿江通良・藤井範久・小林寛道(1999) 力およびパワーからみた世界および日本一流男子選手の砲丸投, 日本体育学会大会号, 50: 714.
- Sue Humphrey, Karen Dennis, 訳: 青木和浩(2000) 走高跳, コーチングマニュアル: 115 - 136.
- 杉原隆(2003) 運動指導の心理学, 大修館, 東京: pp.71-74.
- Sugita M, Matsuo A, Kobayashi K, Ae Michiyoshi, (1997) Changes of running speed, step frequency and stride length during 800m race : Book of Abstracts, XVIth Congress of the International Society of Biomechanics : 201.
- 高島瑠依・繁田進・有吉正弘・上野祐紀子・持田尚(2005) 七種競技者における体力と競技成績との関係, 東京学芸大学紀要芸術・スポーツ科学系, 57: 187 - 191.
- 高本恵美・尾縣貢(2004) 国内一流女子七種競技者の形態的・体力的特徴に関する事例的研究, 大阪体育大学紀要, 36: 95 - 101.
- 谷川聡・柴山一仁(2010a) 2007年世界陸上競技選手権大会における男子110mハードル走および女子100mハードル走レースの動作分析, 日本陸上競技連盟バイオメカニクス研究班報告書: 86 - 95.
- 谷川聡(2010b) HURDLER'S DRILL 減速知らず! ハードラーのための姿勢&動きづくり, ジャパンライム, DVD.
- 渡邊信晃・高本恵美・真鍋芳明(2000) 国内一流女子七種競技におけるトレーニング期前後の下肢筋力と筋横断面積の変化, 陸上競技研究, 41: 4 - 12.

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

小学校の体育授業における教師や仲間の言葉がけと運動有能感との関連

梶尾 徹*・橋爪 和夫

Relationship of Word of Encouragement from Teachers and Classmates with Exercise Self-efficacy in Elementary School Physical Classes

Tohru KAJIO, Kazuo HASHIZUME

摘要

教師や仲間からの言葉がけと運動有能感との関連について調査した。子どもにとって「運動が楽しい」という授業を行うための教師や仲間からの言葉がけを、「成功時における賞賛」「失敗時における励まし」「技術的助言」「個人内の伸びの指摘」の4つのカテゴリーに分類した。それらの言葉を受けた「経験」やそれらの言葉への「期待」が運動有能感の高い子どもや低い子どもでは、差があるのかを調査した。その結果、教師や仲間から多くの言葉をかけられている子どもほど、運動有能感が高く、さらに言葉がけへの高い期待感を有していることが明らかとなった。子どもの運動有能感を高めるには、まずは、教師や仲間が、賞賛したり、励ましたり、個人内の伸びを指摘したりして、肯定的な言葉がけを多くかけることが大事であることが示唆された。

キーワード：体育授業、言葉がけ、運動有能感

Keywords : physical education class, word of encouragement, exercise self-efficacy

I はじめに

2008年に告示された新学習指導要領において、体育科の目標として、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」ということが示された(文部科学省, 2008)。運動を生涯にわたって継続的に行うには、「運動することが楽しいから参加する」というように、運動に内発的に動機づけられていることが重要である。内発的動機づけについて細田・杉原(1999)は「有能さの認知が低いと、内発的動機づけがより低くなる」ことを明らかにし、「体育の授業場面での生徒への動機づけには、有能さの認知の高低が大きく影響している」と述べている。またWhite(1957)は有能さと同じ意味で「有能感」を「有機体はその環境と効果的に相互作用する能力」と定義し、「子どもが内発的に動機づけられれば動機づけられるほど、子どもの有能感は大きくなる」と述べている。岡澤(1996)は運動場面における自信として「運動有能感」を提唱している。運動有能感は、「自分ではできる」という身体的有能さの認知、「努力すればできる」という統制感、「教師や仲間から受け入れられている」という受容感の3つの因子から構成されている。

運動有能感は指導上の工夫によって高まるとされている。指導の工夫には、題材の工夫やルールの工夫など、様々なものがあるが、どの教材であっても大事なことと

して教師の言葉がけが考えられる。これまでに運動有能感と教師の言葉がけとの関係については、小畑・岡澤(2003)が検証し、「成功場面における賞賛」や、「うまくなっている、進歩している」といった「個人内の伸び」を自覚させるフィードバックを多く与えることによって運動有能感の向上に影響を及ぼすことを明らかにした。高橋(2000)は、授業評価と教師行動の関係について研究し、子どもらから評価が高い授業の教師行動の特徴は「『技能の肯定的フィードバック(賞賛)』『運動技能の矯正的な助言』『励まし』が多い」ことを明らかにした。運動有能感を高め、高い授業評価を受ける体育の授業中の教師や仲間の言葉がけのカテゴリーとして、小畑・岡澤らによる「賞賛」「個人内の伸びの指摘」、高橋による「運動技能の矯正的な助言」「励まし」という4つが考えられる。

そこで、本研究では、「賞賛」「励まし」「個人内の伸び」「技術的な指導」といった、子どもたちがかけられて前向きに捉えられるような言葉と運動有能感との関係を明らかにすることを目的とした。

II 研究方法

1 調査対象

対象者は富山県T小学校の第1学年から第6学年の全

* 立山町立立山中央小学校

児童607名であった(表1)。調査は平成22年11月に行った。一人の調査員(教師)が全ての子どもに対して説明して、回答を得た。尚、調査に際して学校長の許可を得て、学級担任の立ち会いの下で行った。担任と子どもに、調査の趣旨をわかりやすく説明し、誰にも不利益が生じないことを十分に理解させた上で調査した。無記名で学年単位で回収した。したがって、RAWデータから個人や学級が特定されることは回避された。

2 調査内容

1) 運動有能感得点

岡澤ら(1996)によって作成された低学年・高学年用運動有能感測定尺度(3因子各4項目、全12項目)を用いて運動有能感を測定した。(資料1)

「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの5段階による評定を求めた。合計得点は12点~60点に分布する。本研究では、子どもの運動有能感得点から3等分して上中下とし、上位群(有能感の高い群)と下位群(有能感の低い群)に分類し、運動有能感の比較を行った。

2) 言葉がけ「経験得点」

体育授業において、先生や仲間からかけられる言葉の内容(どんな言葉)や場面(どんな時に)が運動有能感とどのような関連性があるかを検討した。前述した4つのカテゴリーの言葉がけの内容を示した質問を提示し、「よく言われる」「たまに言われる」「言われない」の3段階評定で回答を求めた。合計得点は0点~8点に分布する。本研究では、言葉がけ「経験得点」を2等分して上下とし、上位群(言葉が多くかけられた経験を有する群)と下位群(言葉をかけられた経験が少ない群)とした。(資料2)

3) 言葉がけ「期待得点」

体育授業において、先生や仲間から「どんな時に」「どんな言葉」をかけられたいと期待しているかを明らかにするため、言葉がけ「経験得点」調査と同じく4つのカテゴリーの言葉がけの内容を示した質問を提示し、「すごく言われたい」「少し言われたい」「あまり言われたくない」の3段階評定で回答を求めた。合計得点は0点~8点に分布する。(資料2)

3 統計処理

運動有能感と言葉がけの4つのカテゴリーの関連性を解析するために、有能感得点を従属変数、4つのカテゴリーの言葉がけ経験得点を独立変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。運動有能感の上位群・下位群と言葉がけの経験・期待との関連性を検討するために、カイ2乗検定を用いた。統計処理は全てSPSS19を用い、統計的危険率は5%未満とした。

III 結果

表1は、学年別・男女別の運動有能感得点を示したものである。多重比較の結果、1年生はそれ以外の学年の運動有能感と、男女ともに有意差が認められた。しかしながら、2年生以上の学年では運動有能感で有意差が認められなかった。また、いずれの学年においても、男女間に運動有能感に有意差は認められなかった。

表1 学年別・男女別の運動有能感得点

学年	運動有能感得点(点)					
	男子			女子		
	\bar{X}	SD	N	\bar{X}	SD	N
1	53.9	7.0	(50)	53.0	4.9	(45)
2	46.7	8.3	(53)	46.9	7.2	(42)
3	46.9	7.2	(42)	44.7	8.2	(60)
4	45.0	6.6	(54)	42.9	7.0	(51)
5	43.3	8.4	(53)	43.8	8.1	(45)
6	46.9	9.1	(50)	42.9	9.8	(62)

表2は、教師からの言葉がけの「経験得点」と「期待得点」を学年と男女別に示したものである。1~5年生では、男女ともに「経験得点」よりも「期待得点」の方が高かった。6年生の男子だけ、「経験得点」の方が「期待得点」よりも値が高かった。また、男女ともに学年が上がるにつれて、教師への「期待得点」が低くなる傾向にあった。

表2 学年と男女別にみた、教師からの言葉がけの「経験得点」と「期待得点」の平均値

学年	人数	男子				女子			
		経験得点		期待得点		経験得点		期待得点	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1	95	4.1	(2.6)	5.8	(2.6)	4.0	(2.0)	6.0	(1.8)
2	95	2.9	(2.3)	4.5	(2.4)	3.3	(2.2)	5.1	(2.2)
3	102	3.1	(1.8)	4.7	(2.0)	3.0	(2.2)	5.1	(2.2)
4	105	2.9	(2.0)	4.1	(1.7)	3.1	(1.6)	4.5	(1.6)
5	98	2.7	(1.8)	3.9	(2.0)	2.6	(1.8)	4.0	(1.7)
6	112	3.4	(1.8)	3.3	(2.0)	3.2	(1.5)	3.4	(1.6)

表3は、教師と仲間からの言葉がけの「経験得点」と「期待得点」を運動有能感の上位・下位群別に示したものである。全ての値において、有能感の上位群が下位群よりも得点が高かった。

表3 有能感得点の上位群と下位群における、教師や仲間からの言葉がけの「経験得点」と「期待得点」

有能感得点	N	教師からの				仲間からの			
		経験		期待		経験		期待	
		\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
下位群	219	2.5	1.9	3.8	1.9	3.4	1.8	4.4	1.7
上位群	207	4.1	2.1	5.3	2.1	4.6	1.8	5.9	1.7

表4は、教師と仲間からの言葉がけの「経験得点」と「期待得点」を学年別に示したものである。2~6年生では、「教師」よりも「仲間」からの言葉がけ「期待得点」が高かった。1年生だけ、「仲間」よりも「教師」からの「期

期待点」が高かった。また、学年が上がるにつれて、教師や仲間からの言葉かけ「期待得点」が低くなった。

表5は、教師と仲間からの言葉かけにおける「期待得点」を言葉の 카테고리ごとの度数で、運動有能感の上位・下位群別に示したものである。上位群では、全ての 카테고리において、「すごく言われたい」を選択している子どもが多い。下位群では、「たまに言われたい」を選択している子どもが多く、「言われたくない」を選択している子どもも、上位群の子どもよりも多かった。

表6は、子どもの運動有能感を従属変数として、仲間からの言葉かけ、教師からの言葉かけ、仲間と教師の言葉かけを独立変数とした重回帰分析の結果である。仲間からの言葉かけにおいては、「成功時の賞賛・失敗時における励まし・個人内の伸びの指摘」は説明変数であり、「技術的な助言」は除外された。また、教師からの言葉かけにおいては「個人内の伸びの指摘・失敗時における励まし・成功時の賞賛」が説明変数であり、「技術的な助言」は除外された。仲間と教師からの言葉かけをまと

めると、「仲間からの賞賛」「教師からの指摘」「仲間からの励まし」「仲間からの指摘」「教師からの励まし」が説明変数であり、「教師からの成功時の賞賛・技術的助言」、「仲間からの技術的助言」は除外された。

表7は表5の期待度「たまに言われたい」を除いて、有能感の上位・下位群と4つの 카테고리の「言われたくない」「すごく言われたい」との関連性をカイ二乗検定によって解析した結果である。「仲間からの技術的助言」を除いて、全ての 카테고리で有能感の上位・下位群と言葉かけの「言われたくない」「すごく言われたい」について関連があった。

教師からの言葉かけ経験得点の下位群の「運動有能感得点」(43.6±8.4, N=326)と上位群の「運動有能感得点」(48.9±7.9, N=280)の間には、統計的に有意差が認められた。また、教師からの言葉かけ経験得点の下位群の「教師からの言葉かけ期待得点」(3.7±1.9, N=326)と上位群の「教師からの言葉かけ期待得点」(5.4±1.9, N=280)の間には、統計的に有意差が認められた。

表4 学年別にみた、教師と仲間からの言葉かけの「経験得点」と「期待得点」の平均値

学年	N	教師からの言葉かけ平均値		P値	仲間からの言葉かけ平均値		P値
		経験(SD)	期待(SD)		経験(SD)	期待(SD)	
1	95	4.1(2.3)	5.9(2.1)	0.001	3.8(2.1)	5.8(1.8)	0.001
2	95	3.1(2.2)	4.7(2.3)	0.001	4.6(1.9)	5.9(1.8)	0.001
3	102	3.0(2.0)	4.9(1.9)	0.001	3.6(1.9)	5.3(1.7)	0.001
4	105	3.0(1.8)	4.3(1.7)	0.001	4.0(1.7)	4.8(1.7)	0.001
5	98	2.6(1.8)	3.9(1.9)	0.001	3.7(1.7)	4.8(1.8)	0.001
6	112	3.3(1.6)	3.3(1.8)	0.776	4.4(1.8)	4.3(1.7)	0.673

表5 有能感得点の上位群と下位群における、教師や仲間からの言葉を 카테고리別にみた期待度数分布

有能感得点	N	期待度	教師からの言葉かけ				仲間からの言葉かけ			
			賞賛	励まし	指摘	助言	賞賛	励まし	指摘	助言
下位群	219	言われたくない	32	66	45	56	26	34	33	31
		たまに言われたい	139	132	135	113	136	138	136	124
		すごく言われたい	48	21	39	50	57	47	50	64
上位群	207	言われたくない	11	38	21	38	6	19	10	29
		たまに言われたい	79	92	80	91	65	78	80	90
		すごく言われたい	117	77	106	78	137	111	118	89

表 6 運動有能感を従属変数とする重回帰分析の結果

		偏回帰係数(B)	標準偏回帰係数(β)	t値
仲間からの言葉かけ	賞賛	2.949	0.217	4.883
	指摘	2.475	0.193	4.574
	励まし	1.999	0.167	4.006
	定数	38.555		56.681
	調整済みR ² 乗=0.207 除外された変数:仲間からの「助言」			
教師からの言葉かけ	指摘	2.281	0.183	3.792
	励まし	1.704	0.135	3.029
	賞賛	1.819	0.135	2.906
	定数	41.437		71.039
	調整済みR ² 乗=0.133 除外された変数:教師からの「助言」			
教師と仲間からの言葉かけ	仲間からの「賞賛」	2.766	0.203	4.654
	教師からの「指摘」	1.508	0.121	2.778
	仲間からの「励まし」	1.633	0.136	3.295
	仲間からの「指摘」	1.642	0.128	2.934
	教師からの「励まし」	1.376	0.109	2.643
	定数	37.628	0.694	54.197
	調整済みR ² 乗=0.235 除外された変数:教師からの「賞賛」、教師からの「助言」、仲間からの「技術」			

表 7 有能感の上位群と下位群における、教師や仲間からの言葉かけをカテゴリー別にみた「すごく言われたい」「言われたくない」との出現率の比較

有能感	教師からの言葉かけ								
	賞賛		励まし		指摘		助言		
	言われたくない	すごく言われたい	言われたくない	すごく言われたい	言われたくない	すごく言われたい	言われたくない	すごく言われたい	
下位群	32	48	66	21	45	39	56	50	
上位群	11	117	38	77	21	106	38	78	
		$\chi^2(1, N=208)=29.61, p<.001$		$\chi^2(1, N=202)=38.356, p<.001$		$\chi^2(1, N=211)=32.263, p<.001$		$\chi^2(1, N=222)=9.14, p<.003$	

有能感	仲間からの言葉かけ								
	賞賛		励まし		指摘		助言		
	言われたくない	すごく言われたい	言われたくない	すごく言われたい	言われたくない	すごく言われたい	言われたくない	すごく言われたい	
下位群	26	57	34	47	33	50	31	64	
上位群	6	137	19	111	10	118	29	89	
		$\chi^2(1, N=226)=31.802, p<.001$		$\chi^2(1, N=208)=38.356, p<.001$		$\chi^2(1, N=211)=31.669, p<.001$		$\chi^2(1, N=213)=1.688, p<.221$	

IV 考察

1) 言葉をかけられた経験と運動有能感

本研究の目的の一つは、運動場面での「成功時における賞賛」「失敗時における励まし」「技術的助言」「個人内の伸びの指摘」の4つのカテゴリーに分けられた言葉を受けた経験と、運動有能感との関係を明らかにすることにあった。子どもの運動有能感は、仲間からの言葉かけにおいては、「成功時の賞賛・失敗時における励まし・個人内の伸びの指摘」との有意な関連性は認められたが、

「技術的な助言」との関連性は認められなかった。また、教師からの言葉かけにおいても「個人内の伸びの指摘・失敗時における励まし・成功時の賞賛」との有意な関連性が認められたが、「技術的な助言」との関連性は認められなかった。仲間と教師からの言葉かけをまとめると、子どもの運動有能感は、仲間からの「成功時の賞賛」の影響が最も大きい一方で、教師からの「成功時の賞賛」や「技術的助言」、仲間からの「技術的助言」との関連性は小さかった。仲間や教師からの「技術的な助言」は、子どもの運動有能感との間に直接的な関係がないことが

示唆された。体育科の学習において、動きや技能を身に付けることは、大事な目標の一つである。シーデントップ (1988) は、「教師が子どもにとって運動の失敗時にばかり反応を繰り返すことで、『誤りに焦点化された雰囲気』が作り出されてしまう。もし1回の矯正的なコメントに対し、4回の肯定的フィードバックを与えたとしたら、その雰囲気はかなり肯定的なものになるであろう」と述べている。しかしながら、肯定的なフィードバックの言葉かけにおいても、技術的な助言は運動有能感と関連性が低いことを承知して行うべきであることが示唆された。

子どもの運動有能感には、教師の「技術的な助言」よりも「成功時の賞賛・失敗時における励まし・個人内の伸びの指摘」の言葉かけを多くすることや、運動の失敗時にばかり「技術的な助言」を行わないということが重要であると考えられる。以上のことから、子どもの運動技術が向上したり、動きができるようになるための教師からの助言の在り方についての課題が示された。

2) 言葉かけへの期待と運動有能感

本研究の2つめの目的は、「運動有能感の高い子どもと低い子どもでは、教師や仲間からの言葉かけに期待することに差異があるかどうか」を明らかにすることであった。有能感の高い子どもと低い子どもでは、教師や仲間からの言葉かけに関する「経験」も「期待」も違っていることが明らかとなった。即ち、運動有能感の高い子どもたちは、言葉かけにおいても一層多くの言葉かけを期待していたが、運動有能感の低い子どもたちは、現状よりは多く言葉かけられることを期待しているものの、運動有能感の高い子どもほど強く期待してはいなかった。

一方で、運動有能感の下位群において教師や仲間からの「成功時の賞賛」「失敗時における励まし」「個人内の伸びの指摘」「技術的助言」の全てのカテゴリーにおいて「言われたくない」という気持ちを持つ子どもが存在していた。しかも、運動有能感の下位群の子どもは上位群の子どもに比べて「言われたくない」という気持ちを有する子どもの存在が有意に多かった。総務省の調査によれば、学校生活で嫌なことの上位に「運動がががて」という項目が挙げられている(総務省, 1997)。また、三木(2005)は「子どもは、できるようになりたいと思いつつも、どのように動いたらよいかかわからず、『できなくても自分なりに楽しめればいい』と、なかばあきらめているのかもしれない」と述べている。このことから、運動有能感の低い子どもたちは、「運動が苦手だから得意になりたい」という気持ちよりも「運動は苦手だから、どうせできない」という思いを強く持っていることが、言葉かけにもさほど期待していない要因になっていることが考えられる。

一方、これまでに言葉かけられた経験という観点か

ら見ると、教師からの言葉かけ経験得点の下位群の「運動有能感得点」と上位群の「運動有能感得点」の間に有意差が認められ、また、教師からの言葉かけ経験得点の下位群の「教師からの言葉かけ期待得点」と上位群の「教師からの言葉かけ期待得点」の間にも有意差が認められた。運動有能感の下位群は上位群に比べて、言葉かけについての経験が少ないことが示された。このことは、教師から多くの言葉をかけられている子どもほど、運動有能感が高く、さらに言葉かけへの高い期待感を有していることを示している。即ち、運動有能感の低い子どもは、言葉をかけられた喜びを多く味わっていないことが、運動有能感の低さや言葉かけの期待への低さに結びついていることも考えられる。運動有能感の低い子どもには、技術的助言よりも、賞賛したり、励ましたり、個人内の伸びを指摘したりして、肯定的な言葉かけを多くかけることが大事であることが示唆された。

謝辞

研究を進めるにあたり、T小学校の先生方、児童の皆さんに多大な協力を賜りました。心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省, 小学校学習指導要領 (2008), 東京書籍.
- 2) 細田朋美・杉原隆, 体育の授業における特性としての目標志向性と有能さの認知が動機づけに及ぼす影響 (1999) 社団法人日本体育学会, 体育学研究 44 (2), 90-99.
- 3) White, Robert W., "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence.", (1957). Psychological Review 66, 297-333.
- 4) 岡澤祥訓, 運動好きと自己有能感 (2003) 体育の科学 vol53 (社) 日本体育学会編集杏林書院, 905-909.
- 5) 高橋健夫・岡澤祥訓・中井隆司・芳本真, 体育授業における教師行動に関する研究 (1991), 体育学研究 36 (3), 193-208.
- 6) 小畑治・岡澤祥訓, 体育授業における賞賛の場づくりが運動有能感に及ぼす影響 (2004), 社団法人日本体育学会, 日本体育学会大会号 (55), 611.
- 7) 岡澤祥訓, 運動有能感を高める評価法に関する研究 (2003), 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要12, 163-167.
- 8) シーデントップ, 体育の教授技術 (1988), 大修館書店, 132.
- 9) 三木四郎, 新しい体育授業の運動学—子どもができる喜びを味わう運動学習に向けて (2005), 明和出版, 50.

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

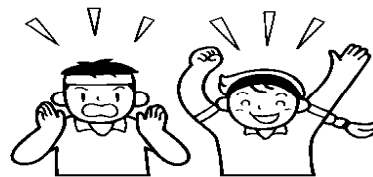
資料 1-① 運動有能感調査 (高学年用)

運動や体育に関する調査

○をつけてください

1・2・3・4・5・6 年

男・女



☆ つぎの文を読み、自分はどれにあてはまるか考え、1～5の番号1つに○をつけてください。

	よくあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない
1 運動能力がすぐれていると思います。	5	4	3	2	1
2 たいていの運動は上手にできます。	5	4	3	2	1
3 練習さえすれば、必ず技術や記録は伸びます。	5	4	3	2	1
4 努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います。	5	4	3	2	1
5 運動をしている時、先生がはげましたり応えんしたりしてくれます	5	4	3	2	1
6 運動をしている時、友達がはげましたり応えんしたりしてくれます	5	4	3	2	1
7 いっしょに運動をしようときそってくれる友達がいます。	5	4	3	2	1
8 運動の上手な見本として、よく選ばれます。	5	4	3	2	1
9 いっしょに運動する友達がいます。	5	4	3	2	1
10 運動について自信をもっているほうです。	5	4	3	2	1
11 少しむずかしい運動でも、努力すればできると思います。	5	4	3	2	1
12 できない運動でも、あきらめないうで練習すればできるようになると 思います。	5	4	3	2	1

(奈良教育大学 岡澤祥訓 作成)

資料1-② 運動有能感調査（低学年用）

うんどうにかんする ちょうさ

○をつけてください

1・2・3・4・5・6 年

男・女



☆ つぎのぶんをよみ、じぶんは どれにあてはまるか かんがえ、1～5のばんごう1つに ○をつけてください。

	すこく おもう	すこし おもう	どちらともいえない	あまり おもわない	まったく おもわない
1 うんどうが よくできるとおもいます。	5	4	3	2	1
2 ほとんどのうんどうは じょうずにできます。	5	4	3	2	1
3 れんしゅうさえすれば、かならずうまくなったり、きろくがのびたりします。	5	4	3	2	1
4 がんばれば、ほとんどのうんどうは じょうずにできるとおもいます。	5	4	3	2	1
5 たいいくをしているとき、せんせいががんばれと おうえんしてくれます。	5	4	3	2	1
6 たいいくをしているとき、なかまががんばれと おうえんしてくれます。	5	4	3	2	1
7 たいいくのじかん、いっしょにしようときそってくれるともだちがいます。	5	4	3	2	1
8 たいいくのじかん、せんせいから うんどうのじょうずな みほんとして、よくえらばれます。	5	4	3	2	1
9 いっしょにうんどうするとともだちがいます。(やすみじかんなど)	5	4	3	2	1
10 うんどうが とくいなほうです。	5	4	3	2	1
11 すこしむずかしいうんどうでも、がんばれば できるとおもいます。	5	4	3	2	1
12 できないうんどうでも、あきらめないでれんしゅうすれば できるようになるとおもいます。	5	4	3	2	1

資料2-① 言葉がけ「経験得点」「期待得点」調査用紙（仲間から）

たいいくのじかんのことをおもいだして かいてください。

〔①～③の中から1つえらんで、○をつけてください。〕

1

じぶんで「うまくいった」とおもったとき、おなじチームのなかまから「ナイス!」「うまい!」「すごい!」などのことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



2

じぶんで「しっばいした」とおもったとき、おなじチームのなかまから「どんまい!」「おいしい!」「きにしないで!」などのことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



3

じぶんでは「うまくいった」とおもっていないときでも、あなたのプレーのよさやうまくなったところをみつけてもらい、おなじチームのなかまから「そうそう!」「うまくなったよ!」「いまのよかったよ!」などのことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



4

どのようにうごいたり（なげたり、けったり）すればいいか、おなじチームのなかまからアドバイスのことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



資料2-② 言葉がけ「経験得点」「期待得点」調査用紙（先生から）



こんども、ボールゲームのしあいやれんしゅうのことをおもい出して、かいてください。しつもんはほとんどおなじですが、こんどは、いわれるあいてが「なかま」ではなく、「せんせい」にかわります。

1

じぶんで「うまくいった」とおもったとき、せんせいから

「ナイス!」「うまい!」「すごい!」などのことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



2

じぶんで「しっぱいした」とおもったとき、せんせいから「どんまい!」「おいしい!」「きにしないで!」などのことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



3

じぶんでは「うまくいった」とおもっていないときでも、あなたのプレーのよさやうまくなったところをみつけてもらい、「そうそう!」「うまくなったよ!」「いまのよかったよ!」などのことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



4

どのようにうごいたり（なげたり、けったり）すればいいか、せんせいからアドバイス のことばをいわれますか?

- ①よくいわれる ②たまにいわれる ③いわれない

では、いわれたいですか?

- ①すごくいわれたい ②すこしいわれたい ③いわれたくない



小学校教員養成コース学生向けピアノ教材の開発

—大人数クラス授業での使用を前提として—

石井 哲夫

Teaching Materials Development for Piano Technique for Students of Elementary School Student Teachers

ISHII Tetsuo

摘要

学部改組に伴うカリキュラム改定で、小学校教員免許取得希望の学生のための音楽実技の授業時間数は半減した。またピアノ実技の指導も従前は1人の担当者が90分で4～5名の学生を担当していたのが、改組後は1人の担当者が90分で40～60名の学生のピアノ実技の指導を行わなくてはならなくなった。このような中では短い練習時間で、かつ独習が可能なピアノ教材が求められる。従前使われていたピアノ教材の長所は残し、短期の履修期間で小学校教員として必要なピアノ演奏技能の開発、ということで、本研究は進められた。

キーワード : 音楽教育, 教員養成, 教材開発, バイエルピアノ教則本, 左手の旋律, 主要3和音による伴奏

Keywords : Education of Music training of teachers develop teaching materials Beyer vorshule im Klavierspiel melodie by lefthand accompaniment by the main trial chordes

0. 序論

2005年10月、本学(旧)教育学部は人間発達科学部に改組され、学部名称だけでなく、学科・コース(専攻)、教育・内容、学生の卒業要件等が教育学部時代のそれとは全く変わった。小学校教員1級普通免許状を取得して卒業するために必要な音楽関連の科目と必要単位数を見ても、教育学部学校教員養成課程だった時代(以下、旧課程という)と人間発達科学部となった現在(以下、新課程という)では以下のような違いがある。

(旧課程)

教科に関する科目としてソルフェージュ(1期・1単位)、ピアノ奏法(1期・1単位)ソルフェージュ、ピアノ奏法両方を習得して「音楽」を習得したものとしていた。尚「音楽」は選択必修科目

教職に関する科目として音楽科教育法(1期・2単位)必修(小学校教諭2級普通免許状のみ取得希望の学生にとっては選択必修科目)

(新課程)

教科に関する科目として音楽(1期・2単位)選択必修科目

教職に関する科目として音楽科教育論(1期・2単位)必修

これでわかるとおり新課程では、小学校教員免許取得を希望する学生に対する音楽(実技・教科教育)の時間は旧課程の50%となっている。しかも、旧課程では実技に関する授業科目でもピアノ実技の授業とソルフェージュ(楽譜の読み書きと平易な音楽理論)の授業があったのに対し、新課程では「音楽」のみでこの両方をカバーしなければならなくなった。そうすると、学生に対する音楽実技指導についても必然的に旧課程時代に比べて効率のよい教材、指導方法が求められてくる。本研究では、その中の教材という点に着目し、小学校教員免許取得希望学生向けの効率の良い音楽実技用教材の開発ということで進められた。今回の発表はその中間報告である。

1. バイエルピアノ教則本再考

旧課程では、小学校・幼稚園・養護学校(現特別支援学校)教員免許取得希望の学生に対するピアノ教材として、主としてバイエルピアノ教則本が使われた。この教則本は100余りの練習曲といくつかの予備練習で成り立っている。譜例1で示すとおり、最初は2本の指を動

かす訓練，同様に3本指，4本指，5本指・・・と系統的に進んでゆく。

第8番（譜例2）では，左手の属音保続の上に，右

手の旋律が乗るという構造の楽曲が出てくる。これはウィーン古典派時代の音楽によく見られた手法（譜例3）である。

右手の練習

左手の練習

譜例1 バイエルピアノ教則本導入部分

譜例2 バイエルピアノ教則本第8番より

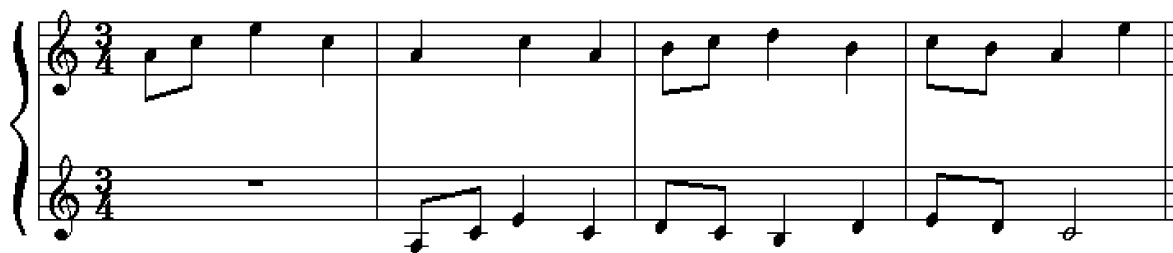
譜例3 M.Clementi Sonation Op.36 No.3 第1楽章より

第60番（譜例4）では、カノンが出てくる。無論これはバロック時代の音楽によく見られた特徴である（譜例5）。尚、この第60番で初めて短調の楽曲が出てくる。

以上は、この教則本の中のほんの一部の例であるが、これらからもわかるとおり、この教則本では、ごく初心

者のうちに古典派時代の鍵盤楽器音楽における楽曲のつくりの典型例が学べるようになっている（下線部は筆者見解）。

旧課程のピアノ奏法では、この教則本の第66番（譜例6）まで習得することをこの科目の単位取得要件として



譜例4 バイエルピアノ教則本第60番より



譜例5 J.S.Bach イギリス組曲第2番 preludeより



譜例6 バイエルピアノ教則本第66番

いた。この教則本では、ここまでは右手主旋律（重音なし、すべて単旋律）、左手伴奏（重音、分散和音、対旋律、3重音はまだ出てこない）という楽曲が並んでいる。小学校教員が音楽の授業を担当するにあたって最小限必要な鍵盤楽器（ピアノ、オルガン等）の奏法は、この教則本のここまでを習得することによって身につけることができる。

ここまで、この教則本の長所をあげてきたが、新しい教材の開発作成にあたっては、従前の教材の長所・短所、両方を見ておかななくてはならないのは当然である。自宅でピアノ教室を主宰しピアノ指導者から聴き取りを行ったり、それらの指導者の公式サイトなどを見ると、この教則本の短所としては以下のようなものがあげられている。（ ）内は筆者注記。

- i) ヘ音記号の初出が遅い（第54番以降）
- ii) ハ長調以外の調の曲の初出が遅い（第60番でイ短調、第70番でト長調）但し、第32番において、調号はハ長調のまま、実際にはト長調に聞こえる曲は出てきている。
- iii) 和声的にT（トニック）、D（ドミナント）のみで出来ている曲が多く、S（サブドミナント）の和音の感覚が身につけにくい。（初出は第49番、本格的に出てくるのは第55番）

iv) 右手主旋律・左手伴奏というタイプの曲が多く、左手の伴奏が主旋律と同等に音楽的意味をもつ楽曲の初出が遅い（第53番、本格的に出てくるのは第67番以後）

以上のように、この教則本ではバロック・古典派の鍵盤楽器音楽のいくつかのパターンは初心者のうちから習得できるようにはなっているが、我々の先人たちが残した財産（音楽作品）の大部分の要素については教則本全体のかかなり後ろの部分に入らないと出てこないことがわかる。ただ、これについては別の側面も考えなくてはならない。このバイエルピアノ教則本は、わが国では長きに渡って、子供のピアノ学習者を対象に用いられてきた。そこで着目したいのは、ピアノを習っている子供が日常家で練習にかけられる時間がどのように変化しているのか、ということである。昭和30年、40年頃とは違って、今はひとりの子供がピアノなどの習い事にどれだけの時間をかけているかについては、この約20年ほどの間に大きな変化がみられる。1人の子供がピアノなどの習い事（学習塾やスポーツ関連のスクールなども含む）を、いくつ同時平行でやっているかということである。昔の子供なら習い事が1つ、多くても3つ程度だったのが、今では日曜日を除き毎日何かの教室に通っているという子供も多くなってきた（図1）。

そうなると、いきおいピアノの練習にかけられる時間

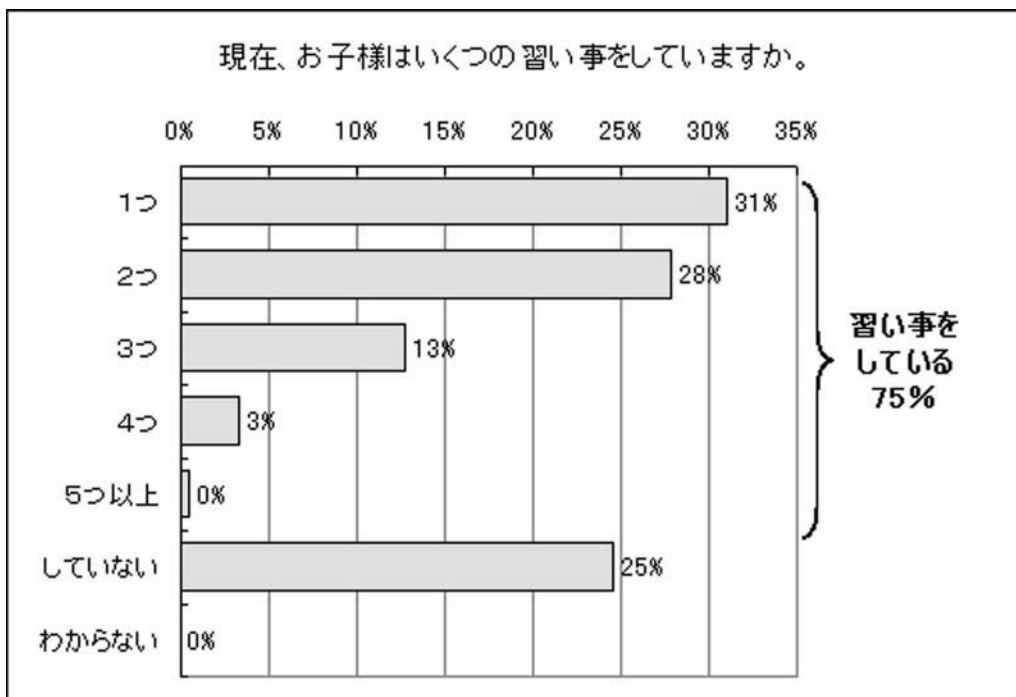


図1 ひとりの子供がいくつ習い事をしているか
gooリサーチと読売新聞社による共同企画調査（2006年11月27日）

は短くなる。その結果、昔のピアノ学習者なら、バイエルピアノ教則本を最初から始めて第66番まで習得するのに半年あれば充分だったのが、今日の子供の学習者の場合、2年～3年を要することになる（音楽の基本的な形を覚えるのにそれだけの年月を要してしまう）。

この問題は、小学校教諭免許の取得を希望する学生向けのピアノ奏法でも同様に発生する。すなわち昭和50年頃のように教員養成系学部において必要な単位を習得し、教育実習に行けば教員免許状が取得できるのならともかく、今日では教員免許状取得のためには介護等体験が必須になっていたり^(*)1)、昨今の教員採用試験合格がますます難しくなっていることから学生には教員採用試験対策に早いうちから多くの時間をかけるような指導をせざるを得なくなっている現状を考え合わせると（ただし、小学校教員採用試験において出題される音楽実技試験のほとんどは鍵盤楽器で伴奏を演奏しながら歌う、いわゆる弾き歌い^(*)2)なのであるが）、学生にピアノの練習のために時間的負担は現状以上にはかけられない。

このように考えて、新しく作成するピアノ教材は以下の点を考慮したものとした。

i) 学生の履修期間は実質15週間（授業が週1回だと

して、授業回数は15回）

- ii) 旧課程のソルフェージュとピアノ奏法の内容の両方を含むものであること
- iii) ピアノ・オルガン等の鍵盤楽器にそれまで一度も触れたことのない学生を対象とすること、
- iv) バイエルピアノ教本の長所はとりいれたものとする
- v) ヘ音記号は初期のうちからとりいれる
- vi) これを使って学生がピアノ奏法の基本を独習できるようなものであること。ただし、学生が鍵盤楽器の練習のためにかけられる時間は1日平均30分以内であることを前提とすること
- vi) 扱う楽曲は学校教育（保育）の現場で即使用可能なものであること
- vii) この授業のあとに続く音楽科教育論で必要とされる音楽実技力に到達可能なものであること

（全授業終了時に、概ね譜例7に示すレベルの楽曲の楽譜が読めてピアノ等の鍵盤楽器で演奏できること）

では以下に、実際に作成中の教材（以下、「本教材」という）を示す。

う み

譜例7 到達目標 うみ（小学校第1学年歌唱共通教材）

2. 導入部分

ここでは、「音楽」の履修者の中にはピアノに初めて向かう、という学生もいる可能性も考え、これに続く練習課題に取り組んでゆくための必要最小限の知識について

では図2のような図や写真を使用し、授業時間以外でもその内容を学生が独習できるものにすることに重点をおいた。(ただし、これは入門者向けのピアノ教則本では殆ど行われていることである)

基本的な指使いについては、教則本によっては図3の

中央八 (真ん中のド)

Do Re Mi Fa Sol La Si (イタリア式)
 C D E F G A B (英米式)
 C D E F G A H (ドイツ式)
 Ut Re Mi Fa Sol La Si (フランス式)
 ハ ニ ホ ヘ ト イ ロ (日本式)

左手

右手

いちばんやさしい指使い 右手 1 2 3 4 5

ド レ ミ ファ ソ ド レ ミ ファ ソ

左手 5 4 3 2 1

図2 導入部 鍵盤と基本的な指使い

右手 1 2 3 4 5

左手 5 4 3 2 1

図3 中央八音を両手とも第1指とする

ように中央ハ音を両手とも第1指，以降右手は高音域に向かって第2，3，4，5指，左手は低音域に向かって第2，3，4，5指と振ってゆくものもあるが^(*3)，本教材では，右手はDo音を第1指とし，以降高音域に向かって第2，3，4，5指，左手はDo音を第5指とし，以降高音域に向かって第4，3，2，1指とするものを採択する。

これは実際，小学校における音楽の授業の場で必要とされるピアノ演奏力は譜例8のように右手で主旋律を弾きながら左手で伴奏する能力を求められるものが多く，こちらの指使いを基本として習得させた方がよいと考えられるためである。

まきばの朝 第4学年歌唱共通教材

おどろう楽しいポーレチケ ポーランド民謡

譜例8 小学校歌唱教材のピアノ伴奏例

3. 平易な旋律を弾く（いちばんやさしい指使いで弾ける旋律）

学生でも一般のピアノ学習者でも入門者にとって困難なことのひとつに左手が思うように動かない、というのがある。そこで本教材では最初にこれに取り組む。方法

としては（おそらくどの学生も知っているであろうと思われる）わが国および諸外国の民謡・童謡等の旋律を用い、同じ曲で少しずつステップアップしてゆくようにした。採択した曲は「ちょうちょ」（スペイン民謡）と「ぶんぶん」（ボヘミア民謡）。以下は「ちょうちょ」の例

ちょうちょ step1

The score is for the first step of the piece 'ちょうちょ'. It consists of two systems of piano notation. The first system has a treble clef staff with a 4/4 time signature and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with fingerings: 5 3, 4 2, 1 2 3 4, 5. The bass staff contains a simple accompaniment. The second system continues the melody and accompaniment with fingerings: 1 3, 2 4, 5 4 3 2, 1 in the treble staff, and 5, 4, 1 3 5, 3 in the bass staff.

譜例9の1 ちょうちょ (step1)

ちょうちょ step 2

The score is for the second step of the piece 'ちょうちょ'. It consists of two systems of piano notation. The first system has a treble clef staff with a 4/4 time signature and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with a single fingering '1' at the beginning. The bass staff contains a simple accompaniment. The second system continues the melody and accompaniment.

譜例9の2 ちょうちょ (step2)

である。右手のみ・左手のみ・両手（ユニゾン）で完全に弾けるようにする（step 1, 譜例 9 の 1），右手の主旋律はそのまま左手は属音（音階の第 5 音）単音による伴奏（step 2, 譜例 9 の 2）。T（トニック）、D（ド

ミナント）のみを用いた 3 和音（trial chord）による伴奏（step 3, 譜例 9 の 3），同, 分散和音による伴奏（step 4, 譜例 9 の 4）と進めることにより少しずつ高度な左手の動きを習得させる。

ちょうちよ step 3

Musical score for 'ちょうちよ step 3'. It consists of two systems of piano notation. The first system shows the right hand playing a melody of quarter notes and the left hand playing a simple accompaniment of chords. The second system continues the melody and accompaniment. Fingerings are indicated by numbers 1, 3, and 5.

譜例 9 の 3 ちょうちよ (step3)

ちょうちよ step 4

Musical score for 'ちょうちよ step 4'. It consists of two systems of piano notation. The right hand melody is the same as in step 3. The left hand accompaniment is more complex, using a broken chord pattern. Fingerings are indicated by numbers 1, 3, 5, and 4.

譜例 9 の 4 ちょうちよ (step4)

「ぶんぶんぶん」のstep 2（譜例10の1）では、左手の伴奏は属音の単音ではなく、少し音に動きがあるものとした。学習者には、この課題に取り組む前に、左手でこの曲の主旋律が完全に弾けるようにしておくことを指

示しておく。

ぶんぶんぶんのstep 3（譜例10の2）では、step 2に加え、一部に左手の重音が出てくる。

ぶん ぶん ぶん step 2

譜例10の1 ぶんぶんぶん (step2)

ぶん ぶん ぶん step 3

譜例10の2 ぶんぶんぶん (step3)

4. 本研究の今後の課題

平成22年度後期の「音楽」の授業では、本教材のここまでの部分を用いて、ピアノ実技の導入部分の授業を行った。その結果、小学校～高校時代までピアノ教室等に通っていたという学生を除き、概ね小学校の音楽の授業で習う鍵盤ハーモニカ程度の技能力はある学生が「ぶんぶんぶん」のstep 3まで到達するのに要した期間は平均で3週間（1回/週の授業3回）、学生の自己申告による1日の練習時間を平均すると75分程度であった。

i) 本教材のこの後

ここまでのところでは基本的な指使い（ポジション移動、1の指くぐり、1の指越え一切なし）で演奏可能な曲しか出てきていない。この後、

- これらの応用的指使いを必要とする曲、
- 短調の楽曲（小学校学習指導要領「音楽」では第5～6学年においてイ短調を教えることになっている^(*)4)
- 調号として \sharp \flat それぞれ1個ずつの範囲の長調と短調（ト長調、ホ短調、ヘ長調、ニ短調）の楽曲（これらは小学校学習指導要領「音楽」で児童に教えなければならないこととしては出てこないが授業を担当する教員として知っておいた方がよいと考えられる）
- 左手伴奏部分に対旋律が現れる楽曲（小学校学習指導要領「音楽」では第3,4学年において副次的旋律を取り扱うことになっている^(*)5)

が続く予定である。

ii) 本教材を用いて行なわれるピアノ実技指導の結果評価

平成22年度後学期の「音楽」でも本教材を部分的に採り入れてのピアノ実技指導は行なってきたが、23年度後学期からは本教材を全面的に用いることとし、一定のステップまでに到達するのに学生が要した時間などのデータを綿密にとり、本教材を用いた授業の結果評価を行なう。その結果に基づき教材に改良を加え、

平成24年度中の完成を目標としたい。

(注)

- * 1 人の心の傷みがわかる教員、各人の価値観の相違が認められる心をもった教員の実現を目的に、平成10年4月1日より、教員免許取得者に義務づけられた。
- * 2 富山県、石川県、福井県、新潟県、岐阜県など。一部の県では初級程度のピアノ曲の演奏を課題としていているところもある。（バイエルピアノ教則本、ブルグミュラー25の練習曲程度）
- * 3 みんなのオルガン・ピアノの本（ヤマハ音楽振興会編纂）など
- * 4 小学校学習指導要領（平成20年文部科学省）第2章第6節音楽第2各学年の目標及び内容 [第5学年及び第6学年] 2内容A表現(1)ア. 範唱を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌うこと。
- * 5 同上, [第3学年及び第4学年] 2内容A表現(2)エ. 互いの楽器の音や副次的な旋律、伴奏を聴いて、音を合わせて演奏すること。

[参考楽譜]

全訳バイエルピアノ教則本（全音楽譜出版社）
教職課程のための大学ピアノ教本～バイエルとツェルニーによる展開（教育芸術社）

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

付録1 ちょうちょ (step4) の完成形

ちょうちょ step 4

5 1 3 1 5 1 3 1

5 1 5 1 5 1 5
※(4 1 5 1 4 1 5)

5 1 5 1 5 1 5
※(4 1 5 1 4 1 5)

※できればこの指使いにもチャレンジしてみよう

左手、和音による伴奏（2）分散和音

左手の予備練習

5 1 3 1 5 1 3 1

前ページver.3の予備練習と同じ要領で、やってみましょう

付録2 ぶんぶんぶん (step3) の完成形

ぶん ぶん ぶん ver.3

The score is written in 2/4 time and consists of three systems of two staves each. The first system has fingerings 1/3, 1/4, 1/5 in the bass and 1/2, 1, 1/3 in the treble. The second system has 5, 4, 3 in the bass and 2, 3, 4 in the treble. The third system has no fingerings.

中学生を対象としたQ-Uの活用に関する実践的研究

—教員の意識調査およびQ-Uのデータ分析から—

吉田 圭吾*・下田 芳幸・石津憲一郎

A Practical Study about Q-U for Junior High School Students

Keigo YOSHIDA, Yoshiyuki SHIMODA, and Kenichiro ISHIZU

キーワード：中学生, Q-U

Keywords：Junior High School Students, Q-U (Questionnaire-Utilities)

I 問題と目的

文部科学省（2010）の調査によれば、平成20年度において、いじめの認知発生件数が、全国において約10万件に及んでいる。校種別にみると、中学校は約4万3千件と全体の半数近くを占めており、発生件数が多くなっていることがわかる。さらに、中学校での年間30日以上欠席した不登校生徒数が約10万人にものぼり、これは、全生徒数の2.9%、34人に1人の割合でいることが明らかになっている。つまり、データ上、1学級に1人不登校生徒を抱えていることになる。また、富山県においてもそのような傾向は強く、平成19年度の調査によると、いじめの発生認知率、不登校の発生出現率とも、小学校、高等学校に比べて、中学校の割合が非常に高くなっている状況である。

では、どうしてこのような状況になっているのであろうか。その背景として、子どもたちを取りまく環境の変化があげられる。学校の小規模化や子どもの少子化が進む中、多くの子どもたちは、限られたせまい人間関係の中で育ってきている。このため、社会性や規範意識の低下が見られ、また、自分の考えや気持ちを上手に相手に伝えたり、相手の気持ちを考えて行動したりするなどの人間関係づくりのうえで大切なコミュニケーションを苦手とする生徒が増えてきている。特に、不登校におちいるきっかけとして、いじめを含む「友達との人間関係のつまずき」が原因となっていることが少なくない。つまり、不登校やいじめも、人間関係の問題と捉えることができるであろう。そしてその結果、従来機能していた学級集団の自治力や教育力が低下し、学級経営が以前と比べて困難になってきていることが現場においても実感される。

学校においてこのような問題に対応するためには、生徒の学校生活の基盤となる学級において、考えや思いが

違っても、生徒同士がお互いに助け合い、支え合うための集団づくりが求められる。そのためには、お互いに信頼できる好ましい人間関係（教師と生徒、生徒同士）を築いていくことが大切である。そして中学校は教科担任制が基本で、教師集団のチームワーク（連携・協同作業）が前提となっており、「学年」を単位とする教育活動が多く見られる。したがって、学級における好ましい人間関係作りに際しては、担任教師だけにこの問題を任せるのではなく、学年の教師のチームワークによる取り組みの方がより効果的であると考えられる。

「楽しい学校生活を送るためのアンケート（Q-U）中学校用」は、生徒の学級生活での満足感と意欲、学級集団の状態を把握するためのものであるが、学級ないし学校適応を促すための人間関係作りに有用であるとして、多くの現場で活用されている。関連する図書も多く出ており（例えば河村，2006；河村ら，2004）、富山県でも多くの小中学校で実施されている。しかしながら、その結果を十分活用しきれていないという現状も一方である。調査などにより具体的に示されたものはないが、筆者らが経験したQ-U実施校では、教師より「データの読み取り方が分からない」、「教師自身が気になる生徒とデータとの関連が分からない」、といった内容の問題点がしばしば聞かれる。しかしながら、これらの課題に関する実態調査あるいは実践報告については、これまでのところ見あたらない。

以上のことから本研究では、Q-Uを毎年、年2回実施しているA中学校を実践例とし、Q-U活用上の問題点として考えられる2つの側面、すなわち①教師がQ-Uの活用の際に抱えている課題や、Q-Uの研修会を通してその課題が解消されるのか、という点（研究1）と、教師が気になる生徒のQ-Uの特徴に関する基礎データを収集すること（研究2）を目的とした。

* 砺波市立出町中学校

II-1 研究1：Q-Uに関する教師の意識調査

1. 目的

これまで報告の見られない、Q-Uに対する教師の意識を調べるため、Q-Uを活用した研修会において、Q-Uに対する意識調査を行った。

2. 方法

1) 調査協力者

公立A中学校1年生の担任8名，副担任4名

2) 調査時期

X年7月上旬

3) 調査内容

(A) Q-Uに対する教師への事前アンケート調査：本研究の目的に合わせて、Q-Uの活用に関する項目を独自に作成した。

(B) 研修会を終えてのアンケート：本研究の目的に合わせて、Q-Uの活用に関する項目を独自に作成した。

4) 手続き

7月上旬に行われた1学年の職員研修の前に、事前アンケートを実施・回収した。職員研修では、事前調査を踏まえたQ-Uの読み取りと活用に関する講義を第一著者が実施した。なお本研究では触れないが、職員研修では、Q-Uの肯定的変化を目的としたエンカウンター・グループについて、クラスの実情に合わせて学級ごとに計画し、後日担任によって計画に沿った実施がなされた。職員研修に関する事後アンケートは、エンカウンター・グループの感想記述を求めた際に合わせて実施した。

3. 結果と考察

まず、Q-Uに対する教師への事前アンケート調査の結果は、以下のようになった。

果は、以下のようになった。

①『Q-Uの読み取りに困っているか?』（担任8名が回答）

- ・「困っている」と答えたのは4名で、いずれも新採や中堅の教師であった

②『Q-Uの読み取りで困っている内容は?』（①で「はい」と答えた人のみ，自由記述）

- ・Q-Uの見方が分からない
- ・Q-Uの結果を生かしてきていない
- ・データの読み方，生徒への具体的な手だての方法が分からない

③『Q-Uで知りたいことは?』

- ・問題のある生徒への具体的な対策
- ・分析結果を学級経営に生かす方法
- ・侵害行為認知群，非承認群，学級生活不満足群の生徒のとらえ方とその対策

以上から、経験年数の少ない新採や、中堅の教師を中心に、Q-Uのデータが意味する内容や、具体的な手だてに関する情報を必要としている可能性がうかがわれた。したがって、1学年の職員研修では、Q-Uのねらいや結果の見方に関する資料を作成し、学年全体に説明を行った。加えて、3名ずつ4グループを作り、資料やデータをもとに、各学級の集団の傾向や気になる生徒の分析、実態把握を行った。さらに、6名ずつの2グループを作り、第一著者と本校のカウンセリング指導員とが各グループでアドバイスを行った。各学級の集団の状態や学級で一番気になる生徒の実態把握から、資料を参考に、今後の支援・対応策を決定した。

研修会を終えてのアンケート結果は、表1の通りであった。

Q-Uの学級満足度尺度は学級集団・個人の実態の把握

表1 「研修会を終えてのアンケート」の結果（担任8名，副担任4名）

「Q-U」の結果の見方や活用の方法が分かりましたか。	よく 6	分かった 6	あまり 0	分からなかった 0
学級満足度尺度の結果は学級集団の理解に役立ちましたか。	大変 4	役立った 8	あまり 0	役立たなかった 0
学校生活意欲プロフィールは生徒理解に役に立ちましたか。	大変 4	役立った 6	あまり 2	役立たなかった 0
学級集団への理解と個人の支援の研修は役に立ちましたか	大変 4	役立った 8	あまり 0	役立たなかった 0
学年全体として研修に取り組むことはよかったですか	大変 11	よかった 1	あまり 0	よくなかった 0
この研修を通して、生徒への見方は変容しましたか	大変 1	変わった 8	あまり 3	変わらなかった 0
この研修を通して、対応方針を思い浮かべることができましたか	よく 2	浮かんだ 8	あまり 2	浮かばなかった 0

に役だった、と感じている教師が高い割合であることがわかった。以前までは、生徒の実態を教師の観察や面接などからの情報をもとに把握するという手法が現場では主流であったが、「生徒への見方は変容しましたか」という質問に3/4の教師が「変わった」と答えていることから、客観的なデータによる実態把握を加味することで、今まで見えてこなかった生徒の別の一面が明らかになったと考えられる。そのため、研修会では、明らかとなった生徒の別の一面をベースに、より具体的な生徒への対応策が話し合わせ、今後の対応の方法がはっきりとした教師も多く見られた。

また、学年での研修という形をとることで、教師が同じ生徒に関する意見を出し合えた。その結果、生徒理解のみならず、教師の学年に対する所属感、凝集性も高まっている様子が見えてきた。

今回の実践例である A 中学校では、毎年 2 回 Q-U を実施しているが、調査をするだけに終わらず、こういった研修の機会をとって結果の分析をしっかりと行うことで、さらなる効果が期待されると思われる。

II-2 研究 2：担任が気になる生徒の Q-U およびソーシャルスキルの各尺度得点の特徴

1. 目的

クラス担任が日常の観察から把握している“気になる生徒”について、Q-U およびソーシャルスキルの得点による特徴を把握する。

2. 方法

1) 調査協力者

公立 A 中学校の 1 年生 8 クラス（男子 126 名、女子 126 名）であった。

2) 調査時期

X 年 5 月下旬

3) 調査内容

(A) 楽しい学校生活を送るためのアンケート (Q-U) 中学生用 (河村, 2006; 河村ら, 2004): 学級満足度尺度 20 項目と学校生活意欲度尺度 20 項目からなる。

(B) ソーシャルスキル自己評定尺度 (相川ら, 2006): ルール遵守, 聴くスキル, 基本的な声かけ, 配慮のスキル, 主張スキル, 誘う・入るスキル, トラブル解決スキルの計 21 項目からなる。

(C) 中学生用社会的スキル尺度 (嶋田 1998): 3 つの下位尺度のうち, 本研究の目的に合わせて, 引っ込み思案行動と攻撃行動の計 15 項目を使用した。

4) 手続き

ホームルームの時間を用いて, 担任により一斉に配布・回収された (記名式)。

3. 結果

1) 担任への学級で気になる生徒の調査

まず, 学級で担任が気になる生徒を複数人挙げてもらった。ついで, Q-U の実践経験が豊富な現職教員 1 名とともに, 生徒の特徴別にカテゴリー化を試みたところ, 以下の 5 群に分けられた。

(A) 自由気まま, 攻撃的, 善悪の判断が弱い生徒 (以下, 奔放群)

(B) 自分の意見がなかなか言えない生徒 (以下, 非主張群)

(C) 周りに合わせすぎる, 周りの視線を気にしすぎる生徒 (以下, 迎合群)

(D) 友達関係がうまくいかない, 孤立・孤立気味の生徒 (以下, 孤立群)

(E) 学級でよくやってくれる, 助けてくれる生徒 (以下, 手助け群)

2) 学級満足度尺度における担任の気になる生徒各群の特徴

担任の気になる生徒の各群の学級満足度得点の特徴について検討するために, 各群を独立変数とする 1 要因分散分析を行った。学級満足度尺度の各群の平均値, 標準偏差をまとめたものを表 2 に示す。

その結果, 承認得点, 被侵害得点それぞれにおいて, 群の主効果が有意であった (それぞれ $F(5,256)=7.26, p<.01$; $F(5,255)=8.97, p<.01$)。

多重比較の結果, 承認得点においては, 奔放群, 手助け群が, 非主張群, 迎合群, 孤立群より得点が高いことが示された。すなわち奔放群と手助け群は, 非主

表 2 学級満足度の各群の平均値, 標準偏差および分散分析結果

	奔放群 (N=11)	非主張群 (N=13)	迎合群 (N=6)	孤立群 (N=11)	手助け群 (N=16)	全体 (N=197)	F 値
承認得点	38.18 (8.29)	30.08 (7.18)	27.50 (12.91)	27.18 (10.23)	41.06 (6.03)	37.25 (8.14)	7.26**
被侵害得点	19.27 (11.46)	23.38 (11.33)	26.17 (12.12)	28.73 (10.03)	19.75 (10.14)	15.78 (7.29)	8.97**

** $p<.01$

表3 担任が気になる生徒各群と Q-U の 4 領域における人数の分布

	満足群	非承認群	侵害行為 認知群	不満足群	合計
奔放群 (人数)	8	0	1	2	11
調整済み残差	2.4	-1.5	-1.0	-0.7	
非主張群 (人数)	2	5	3	3	13
調整済み残差	-2.1	2.9	0.4	-0.3	
迎合群 (人数)	2	0	1	3	6
調整済み残差	-0.4	-1.0	-0.2	1.4	
孤立群 (人数)	1	2	2	6	11
調整済み残差	-2.4	0.4	-0.1	2.4	
手助け群 (人数)	10	1	4	1	16
調整済み残差	2.1	-1.1	0.7	-2.1	
合計 (人数)	23	8	15	15	57

張群, 迎合群, 孤立群よりも級友や先生など周りから認められていると感じていると考えられる。

被侵害得点においては, 非主張群, 迎合群, 孤立群が, 奔放群, 手助け群よりも得点が高いことが示された。すなわち, 非主張群, 迎合群, 孤立群は, 奔放群, 手助け群よりも学級不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けていると感じていることが推測される。

続いて, 担任が生徒各群とQ-U学級満足度の4領域との関連を検討するため, カイ2乗検定を行ったところ, 人数の偏りが有意であった ($\chi^2(12)=26.66, p<.01$)。結果を表3に示す。

分析の結果, 奔放群は満足群に偏る傾向が, 非主張

群は非承認群に偏り満足群に偏らない傾向が, 孤立群は不満足群に偏り満足群には偏らない傾向が, 手助け群は満足群に偏り不満足群に偏らない傾向が示された。

3) ソーシャルスキルの各尺度における担任の気になる生徒各群の特徴

担任の気になる生徒の各群のソーシャルスキル自己評定尺度・中学生用社会的スキル尺度得点における特徴を検討するために, 各群を独立変数とする1要因分散分析を行った。ソーシャルスキルの各尺度得点の平均値, 標準偏差をまとめたものを表4に示す。

その結果, 基本的な声かけ, 配慮, 主張, 誘う・入

表4 学級満足度の各群の平均値, 標準偏差および分散分析結果

	奔放群 (N=11)	非主張群 (N=13)	迎合群 (N=6)	孤立群 (N=11)	手助け群 (N=16)	全体 (N=197)	F 値
ルール 順守	10.82 (1.54)	10.54 (2.40)	10.67 (1.51)	10.82 (1.78)	11.56 (0.89)	11.04 (1.25)	1.06
聞く	7.45 (0.82)	6.46 (0.78)	6.00 (0.89)	6.18 (1.08)	7.00 (1.10)	6.80 (1.28)	1.98
基本的な 声かけ	14.45 (1.44)	10.46 (2.67)	10.00 (3.35)	10.00 (3.10)	14.13 (1.54)	13.32 (2.12)	12.68**
配慮	20.45 (2.95)	18.08 (3.10)	19.00 (4.52)	17.64 (3.47)	21.81 (2.46)	20.55 (3.29)	3.79**
主張	13.09 (1.64)	11.15 (2.64)	12.50 (1.38)	10.82 (3.19)	13.44 (2.42)	13.09 (2.27)	3.77**
誘う・ 入る	10.00 (1.73)	9.08 (2.18)	7.83 (1.47)	6.91 (3.02)	9.69 (1.20)	9.49 (1.89)	4.91**
トラブル解決	5.45 (1.13)	4.85 (1.14)	5.33 (1.37)	4.64 (1.12)	5.31 (1.15)	5.54 (1.50)	1.38
引込思案 行動	12.09 (4.39)	14.85 (5.86)	17.17 (2.93)	22.00 (5.87)	12.88 (4.19)	11.38 (3.75)	17.75**
攻撃行動	14.27 (4.78)	11.85 (2.48)	10.50 (4.32)	11.27 (3.98)	9.94 (2.44)	10.70 (3.42)	2.74**

** $p<.01$

る、引っ込み思案行動、攻撃行動の各スキルにおいて、群の主効果が有意であった（順に $F(5,253)=12.68, p<.01$ ； $F(5,253)=3.79, p<.01$ ； $F(5,253)=3.77, p<.01$ ； $F(5,253)=4.91, p<.01$ ； $F(5,253)=17.75, p<.01$ ； $F(5,253)=2.74, p<.01$ ）。

多重比較の結果、基本的な声かけスキルについては、奔放群、手助け群が非主張群、迎合群、孤立群より得点が高く、奔放群および手助け群は、非主張群、迎合群、孤立群よりも友人に積極的に声かけを行っていることが示された。

次に、配慮スキルについては手助け群が非主張群、孤立群より、奔放群が孤立群より得点が高く、手助け群および奔放群は、孤立群より、そして手助け群は非主張群と比較しても、友人に配慮していることが示唆された。

主張スキルについては、奔放群、手助け群が非主張群、迎合群、孤立群より得点が高く、奔放群および手助け群は、非主張群、迎合群、孤立群よりも友人に主張することが示唆された。

誘う・入るスキルについては、奔放群、手助け群が非主張群、迎合群、孤立群より得点が高く、奔放群および手助け群は、非主張群、迎合群、孤立群よりも友人を誘ったり、自分から仲間に加わったりすることが示された。

引っ込み思案行動スキルについては、孤立群>迎合群>非主張群>奔放群、手助け群という結果であり、孤立群は他の4群より、引っ込み思案で消極的であることが示された。また、奔放群および手助け群は、孤立群・迎合群・非主張群より、引っ込み思案ではないこともうかがわれた。

攻撃行動スキルについては、奔放群が迎合群、孤立群、手助け群より得点が高く、奔放群は、迎合群、孤立群、手助け群よりも攻撃的であることが示された。

4. 考察

教師が気になる生徒は、Q-Uおよび社会的スキルにおいて、以下の特徴を有していると考えられる。

1) **奔放群**：学級生活満足群に高い割合で分類される傾向があることから、学級生活を満足した状態で送っていると考えられる。また、ソーシャルスキルの基本的な声かけ、配慮、主張、誘う・入る、攻撃行動の各スキル得点が高いことから、友人と積極的に関わっているが、その一方で、友人に対するいじめや暴力等の行動の危険性が考えられる。

学級満足度尺度におけるデータ分析の結果は、後述する手助け群とほぼ同じ傾向である。河村(2006)は学級満足度尺度の学級生活満足群にプロットされた子どもの特徴として「不適応感やトラブルが少なく、学級生活・活動に満足し、意欲的に取り組んでいる子ども」と指摘しているが、実際、善悪判断が弱い奔放群のような生徒は、

学級で自分の好き勝手にふるまう一方、トラブルを引き起こすことが多く見られ、担任の見立てとQ-Uからみる生徒の実態にずれがあるといえる。

つまり、学級満足度尺度の各群にプロットされている生徒においては、各群の大まかな特徴を捉えながらも、一人一人の細かい分析が必要になってくるであろう。

また、ソーシャルスキルのデータ分析の結果も手助け群とほぼ同じ傾向ではあるが、奔放群は攻撃性が高いという点において手助け群と異なっていた。河村(2007)は、「規範意識が低い子どもの傾向として、攻撃性と対人積極性が高い」と指摘しているが、今回の分析もこの指摘を支持するものであった。さらに、「そのような子どもは、暴力や身体的ないじめなど攻撃的な非行に陥りやすいといわれている傾向である」とも指摘している。したがって、奔放群に該当するような生徒の実態をしっかりと把握した上で、攻撃行動を弱め、相手の気持ちを理解できるような人間関係づくりに関わるスキルを高めていく支援が必要になってくると考えられる。このような攻撃行動が弱まると、学級においてより活躍する可能性を秘めていると言えるであろう。

2) **非主張群**：非承認群に位置しやすい傾向が示された。すなわち、学級生活であまり認められることがなく、また、意欲も低いことがうかがえる。さらに、ソーシャルスキルの基本的な声かけ、配慮、主張、誘う・入る、の各得点が低く、引っ込み思案行動が高いことから、教師の捉える生徒像と生徒自身の自己イメージが一致しているともいえる。自分の思いを相手に伝えることが苦手で、友達とのかかわりが消極的であると考えられることから、アサーショントレーニングが有効であると考えられる。その中で、少しずつ自分の意見を表明できるようになったり、あるいは教師側が積極的によさを見つけて伝え返したりするなど、学級内で認められる場面を設定することで、学級に認められ、受け入れられている、という実感を積み重ねていくことが有効であると考えられる。この特徴は、担任の見立てとほぼ一致している。

3) **迎合群**：学級満足度尺度の各群に偏りは見られないことから、どの群にもプロットしている可能性が高い。すなわち、学級満足度尺度だけでは、この群の特徴をとらえられないので、生徒一人一人の普段の様子を丁寧に観察する必要があると考えられる。ソーシャルスキルにおいては、基本的な声かけ、配慮、誘う・入る、の各スキルが低く、引っ込み思案行動が高いことから、非主張群と傾向が似ており、一見良好な対人関係を築いているように見えながらも、人とのかかわりが苦手で、消極的であると考えられる。したがって、非主張群と同様に、アサーショントレーニングや努力を認められる体験が有効であると思われる。

4) **孤立群**：不満足群に高い割合で位置する傾向にあることから、学級での生活に不適応気味であり、自分の居場所が見いだせずに苦戦している可能性が高い。ソー

シャルスキルにおいては、基本的な声かけ、配慮、主張、誘う・入る、の各スキル得点が低く、そして引っ込み思案行動が最も高くなっていることから、友人に自分からなかなか話しかけることや一緒に遊んだりすることなどが上手くできず、その結果、周りから孤立していくと考えられる。今後は、苦手としているスキルを高めるための支援や、必要に応じて個別面接を行いながら、具体的に対応していくことが必要であろう。

5) 手助け群：学級生活満足群に高い割合で分類される傾向があることから、学級生活を満足した状態で送っていると考えられる。さらに、ソーシャルスキルの基本的な声かけ、配慮、主張、誘う・入る、の各スキル得点が高く、引っ込み思案行動、攻撃行動の各得点が低いことから、友人と積極的にかかわり、よりよい人間関係を作っていると考えられる。しかし、教師から見ると、やや頑張りすぎているようにも見受けられ、いわゆる過剰適応(石津, 2007, 2008)の状態にあることも考えられる。したがって、生徒自身のがんばりなどは十分認めながらも、必要以上のプレッシャーをかけないように留意した支援が必要であろう。

Ⅲ 本研究まとめと今後の課題

本研究では、Q-Uに関する教師の意識の実態を捉え(研究1)、また教師が普段の観察で直観的に気がかりである生徒の特徴を検討すること(研究2)を目的としていた。今回の実践研究を通して、Q-Uの活用につながる基礎的な資料が提供できたと考えられる。

まず、対象校ではQ-Uを毎年2回実施しているが、教員の意識調査から、得られたデータを十分に生かし切れていない可能性が示唆された。

一方で、今回のQ-Uを活用した学年研修会において、多くの教師がQ-Uの有効性を実感することができたと思われることから、Q-Uの活用においては、概論を記した関連書籍からの情報提供のみでなく、学年の研修会といった機会を通じて情報交換を行うなどの手だても必要であると思われる。さらに今後は、学年だけではなく、学校全体での取り組みへと発展させるようなはたらきかけを提案していく必要があると考えられる。

なお今回の分析にも示された通り、Q-Uの結果と担任の見立てとにズレが生じることもある。したがって、Q-Uの結果から、教師の直観的な生徒理解のみでなく、Q-Uのデータによる生徒理解を合わせ、トータル的に生徒の実態を把握していく必要があると思われる。さらにその際、担任が一人で抱え込むのではなく、学年全体で同じ問題意識を持って取り組むことにより学年の団結力が高まるといった前向きな姿勢が強まることにもつながる。さらに先述のとおり、担任の悩みを周りに話し、教師が集団として対策を考えていくことで、その生徒への共通したかかわりを図ることができる、というメリット

もある。

ただし、今回の対象校は1学年8クラスの大規模校であり、今回の実践研究を通していくつかの問題も見えてきた。1つ目は、全学級の問題の共通理解を図ることに時間がかかること、2つ目は、全員が参加できる研修会の日時を設けにくいことである。現場の教師は多忙を極めていることから、今後は、研修会の時期や内容、時間設定を考え、効果的に行える工夫に関する知見の蓄積が必要である。3つ目は、データの問題である。本研究は1つの学校の実践例であり、かつ研究2の分類では、データサイズの小さい群も見られた。したがって研究知見の一般化に向けた再検討が今後必要である。

なお、本実践研究を通して、教師が直観的に“気になる”としてとらえていた生徒の特徴も浮かび上がってきた。特に、全く違うタイプと感じていた生徒が、Q-Uおよびソーシャルスキルの得点上は共通する特徴を備えていたり、あるいは逆に、同じようなタイプと感じていた生徒にはっきりした違いがみられた。この点もまた、日ごろの様子を観察するのみでは、知り得ない状態を把握できたといえる。よって今後は、各群の特徴をふまえつつ、生徒一人一人の状態を細かく観察しながら、具体的な対応・支援を行っていくことが必要となるであろう。

このような取り組みを積み重ね、Q-Uを有効に活用し、よりよい生徒理解と対応を実践していくことが重要である。

<文献>

- 相川 充・佐藤正二(2006):実践!ソーシャルスキル教育——中学校 図書文化
- 石津憲一郎(2007):中学生の学校環境に対する主観的重みづけと学校適応——心身の適応との関係からカウンセリング研究, 40, 225-235.
- 石津憲一郎・安保英勇(2008):中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.
- 河村茂雄(2001):グループ体験による学級育成プログラム——中学校編 図書文化
- 河村茂雄(2006):学級づくりのためのQ-U入門 図書文化
- 河村茂雄・小野寺正己・粕谷貴志・武蔵由佳(2004):Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド 図書文化
- 文部科学省(2010):平成20年度 生徒指導上の諸問題に関する調査
- 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

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25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

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6号

平成24年2月27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.6

February. 2012

CONTENTS

Original Articles

- Development of ‘Gakkou-Tanken (School Exploration)’ of the 1st grade Life Environments studies in Elementary School
: Focusing on ‘Expressing Delight Through Quizes’
..... Masami MORI, Ken-ichi MATSUMOTO 1
- Moral Educational Materials in Primar School Textbooks Authorized by Ministry of Education, Culture, Sports,
Science and Technology in 2009
..... Shin HIROSE 17
- Potentials and Issues of Plant Cultivation in Junior High School’s Technology Program from the Perspective of
Environmental Education
..... Mitsuhiro A. TAKAHASHI, Kunio MURATA, Teruo MASUYAMA 31
- An Overview of Studies on Preventive Psycho-Education for Junior High School Students
: Focusing on Stress Management Education and Classroom-Based Social Skills Training
..... Yoshiyuki SHIMODA 41
- Stress Management Education for Lower Grade Elementary School Children
: A Practical Study in Classroom Activities and Physical Education
..... Masao MURAI, Yoshiyuki SHIMODA, and Kenichiro ISHIZU 53
- Relationship Between School Morale, Stress, Social Support and Social Skills (1)
..... Shunsuke KUBOTA, Kenichiro ISHIZU, Yoshiyuki SHIMODA 65
- Junior High-school Students' Self Concept and Over-adaptation
: Two View Points for Ideal Self and Real Self
..... Kenichiro ISHIZU 77
- Factors of Absenteeism and Prevention of School-refusal Students
: Some Factors Affecting Days of the Absence from School
..... Nobuhide TADAISHI, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA 87
- A Practical Study of Performance Improvement of Combined Events Athletes
: Case Study of a Prizewinner in Japan Championship Game
..... Hiroki FUKUSHIMA 97
- Relationship of Word of Encouragement from Teachers and Classmates with Exercise Self-efficacy in Elementary
School Physical Classes
..... Tohru KAJIO, Kazuo HASHIZUME107
- Teaching Materials Development for Piano Technique for Students of Elementary School Student Teachers
..... Tetsuo ISHII117
- A Practical Study about Q-U for Junior High School Students
..... Keigo YOSHIDA, Yoshiyuki SHIMODA, and Kenichiro ISHIZU131

Center of Educational Research and Practice
Faculty of Human Development, University of Toyama
Toyama 930-8555, Japan