

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7号

平成25年1月

目次

論文

中学生の自己概念と過剰適応(2) —2つの視点からみた現実自己と理想自己の差異と学校適応—石津憲一郎 1	1
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(2) —主観的評価と担任評価にギャップのある生徒の分析—窪田 俊介・石津憲一郎・下田 芳幸 7	7
小学生における学級風土認知とアサーションとの関連宇田川翔太・下田 芳幸 15	15
中学校教員の不登校支援に関する実態調査高信智加子・下田 芳幸・石津憲一郎 21	21
通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援の在り方 —発達性dyslexia児に対する大学教育相談を通じて—押田 正子・川崎 聡大 27	27
自閉傾向のある重度知的障害児の学級づくりを目指した実践的研究阿部美穂子・種谷麻紗美 33	33
中学1年生から見た小学校外国語活動岡崎 浩幸・西田 幸江 47	47
観察・実験とシミュレーションの一元化を目指す6年理科「月と太陽」石野昌太郎・松本 謙一 57	57
小学生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的スキルトレーニングに焦点を当てて—下田 芳幸 71	71
中学生のネットワーク使用にかかわる家庭でのルールとその効果長谷川春生 85	85
『11ぴきのネコ』劇中歌と原典の関係 —選曲の問題を考えるために—坂本麻実子 93	93
国立大学における特色ある障害者雇用の現状新田 真理・芝木 智美・中島 育美・水内 豊和103	103
障害児のきょうだいに対する家族の意識 —きょうだい, 母親, 父親の三者間の比較から—水内 豊和・芝木 智美・片岡 美彩・関 理恵・高緑 千苗・鶴見真理子・水内 明子115	115
報告 スペインマドリッド自治大学との交流を通して —国際交流の始まりと継続にあたって—隅 敦121	121
小学校教員養成コース学生向けピアノ教材の開発(2) —大人数クラス授業での使用を前提として—石井 哲夫135	135
高等学校における発達障害生徒の大学入試センター試験特別措置の利用に関する現状と課題芝木 智美・水内 豊和143	143

中学生の自己概念と過剰適応（2）

— 2つの視点からみた現実自己と理想自己の差異と学校適応 —

石津憲一郎

How Do Junior High-school Students Perceive Themselves(2):
Two Stand Point to “the Self” and its Relation to School Adjustment.

Kenichiro ISHIZU

キーワード : 理想自己, 現実自己, 重要な他者, 過剰適応, 学校適応

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

問題と目的

Rogers (1951) による, 現実自己 (real self : 私は～である) と理想自己 (ideal self : 私は～になりたい) の差異 (self-discrepancy) が, 不適応と関連するという指摘を踏まえた研究は非常に多く蓄積されてきた。前報 (石津, 2011) では, 中学生の現実自己と理想自己について検討する中で, 「自己視点」と「他者視点」の2つの視点を取り入れた。これは, Higgins (1987) が, 「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からである。具体的には, 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) であるから, 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(と推定する)自己像: 被期待自己」である。中学生は, 発達の的に他者の視点を重要視し, 公的自意識も高まってくる時期である。他者視点を含めた, 理想自己と現実自己の差異もまた検討する意義があると考えられる。

前報では, この自己視点と他者視点の自己概念に, 過剰な他者志向性を内包する概念である, 「過剰適応」の観点を含めた検討を行った。その結果, 過剰適応群と適応群には, 理想自己と被期待自己の得点には差がみられず, 現実自己も「成績」と「社会性」以外での差は見られなかった。過剰適応群は, 自分自身のことをさほど低くは評価していない一方で, 他者からは低く評価されていると感じている傾向があることも示された。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や現実自己と, 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している可能性もある。

なぜならば, 中学生に多く見られるようになる「よい子の息切れ型」不登校にみられる苦悩には, 周囲の期待に沿ったつくられた自我と, 本来の自我との間に齟齬が生じ, 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ることが示されているからである (秋田県教育総合センター, 1998)。

とはいえ, 周囲からの期待と現実の自分や理想の自分との差異が, 常に適応に影響を与えるとは言い切れない。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。過剰適応群は適応群と比較し, 理想自己も現実自己も必ずしも低いわけではないが (石津, 2012), 適応群よりはその差異が大きくなる可能性があった。そのため, 伊藤 (1992) の結果を勘案すれば, 過剰適応群は適応群と比較すると, その差異の影響をより受けやすいかもしれない。

前報では, 過剰適応群の理想自己と現実自己, および, その差異を自己視点と他者視点から検討したが, 差異が学校適応にどのような影響を与えているのかまでは検討されていなかった。そこで本研究では, そうした差異が学校嫌い感情とストレス反応にどのような影響を与えているのかを検討することを目的とする。

方法

調査協力者

第一報 (石津, 2012) と同様の, 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。

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。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。「成績が良い」ことを例にした場合、自己視点の現実自己についてそれに自分がどの程度当てはまると思うかを答えてもらった。重要な他者視点の現実自己（以下、他者自己）ではそうした自己像について、他者からどの程度当てはまって見られていると推測されるかを回答してもらった。同様に自己視点の理想自己では「成績が良い」ことをどの程度理想としているかを回答してもらい、重要な他者視点の理想自己（被期待自己）では、それをどの程度あなたにそうなってほしいと思っているかを推測してもらい回答してもらった。したがって、重要な他者視点の理想自己は、重要な他者からその項目をどの程度期待されていると推測するかという意味になる。
- 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。ここではすべての得点を合計し、「ストレス反応得点」とした。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。

結果と考察

第一報と同様に、今回構成した自己概念を測定する21項目につい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ところ、「従順」因子の因子負荷量が低かったため、この3項目を除外し6領域の得点を用いた。また、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¹をz得点化したうえでK-means法によるクラスタ分析を行った。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」

続いて、遠藤(1992)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した。『重みづけ』とは個人にとって価値の高い理想や被期待を表している。例えば、「お自分のスタイル」はさほど重要視しないが「他者に暖かい」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者の方が影響力を持つと考えられる。

ここでは、理想自己の回答において「とてもそうになりたい」と回答した項目や、被期待自己で（他者が自分に対して）「とてもそうならなってもらいたい」と推測される項目のみでの現実自己との差異を取りあげた。これを重みづけされた差異と呼ぶ。重みづけされた得点の算出には、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。同様に、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。最終的に抽出された差異は以下の5つあった。

- 1) 重みづけされた理想自己と現実自己の差異
- 2) 重みづけされた被期待自己と現実自己の差異
- 3) 重みづけされた理想自己と他者自己の差異
- 4) 重みづけされた被期待自己と他者自己の差異
- 5) 重みづけされた現実自己と他者自己の差異

それでは、個人はどの程度「重みづけされた」領域をもっているのだろうか。それを調べるため、過剰適応の4つのクラスタを独立変数、重みづけされた項目の数を従属変数とした一元配置分散分析を行った。その結果、理想自己および被期待自己の重みづけされた項目数のどちらにおいてもクラスタの主効果が確認された（それぞれ、 $F(3,304)=12.93, p<.01$; $F(3,304)=3.95, p<.01$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、理想自己における重みづけされた項目数は、CL3とCL2がCL1とCL4よりも多いことが示され、被期待自己ではCL3がCL4よりも多かった。つまり、「とてもそうになりたい」と思う項目数では適応群と過剰適応群が共にその他の群よりも多いことが示され、相対的に多くの領域で高い理想をもっ

- 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）。

Table1 クラスタ別の重みづけされた項目数

	CL1	CL2	CL3	CL4	全体	F	多重比較 (Bonferroni)
重みづけされた 項目数(理想自己)	7.16 (6.60)	11.81 (5.44)	11.63 (5.51)	7.83 (6.01)	9.80 (6.18)	12.93**	CL2,3 > 1,4
重みづけされた 項目数(被期待自己)	7.57 (6.74)	6.93 (6.25)	8.98 (6.64)	5.73 (6.44)	7.42 (6.62)	3.94**	CL3 > 4

** $p < .01$

Table2 重みづけのある5つの差異とストレス反応、学校ざらい感情との相関

	ストレス 反応	学校 ざらい
理想自己と現実 自己の差異	.27**	.23**
被期待自己と現実 自己の差異	.21**	.27**
理想自己と他者 自己の差異	.22**	.21**
被期待自己と他者 自己の差異	.16**	.19**
現実自己と他者 自己差異	.06	.02

** $p < .01$

ていることが示された。また、期待される自己の領域では適応群が適応あきらめ群よりも多くの領域で高い期待を受けていると感じていることが示された (Table1)。

高い理想に関する領域が多いということは多くの領域で努力を続けるということにつながると考えられる。また、逆に一つの領域で万が一つまずいたとしても、他にも重要な領域があればそちらの方に切り替えて、以前のつまずきを引かずらなければ個人の心理的負担は現状すると考えられる。しかし、高い理想を掲げる領域が多くと、すべての領域においてうまくやらねばならないと考える者にとっては、その領域の多さが逆に心理的な不適応のリスクとなるかもしれない。石津 (2012) では、重みづけをした現実自己と理想自己の差異得点において適応群と過剰適応群に差がみられていた (過剰適応群 > 適応群)。また、過剰適応群は「運動」「暖かさ」「容姿」「勤勉」の現実自己は適応群と比べて差はなかったことも示されている。逆に「成績」「社会性」では適応群よりも得点が低かった。

このように考えると、高い理想を掲げる領域が多数に

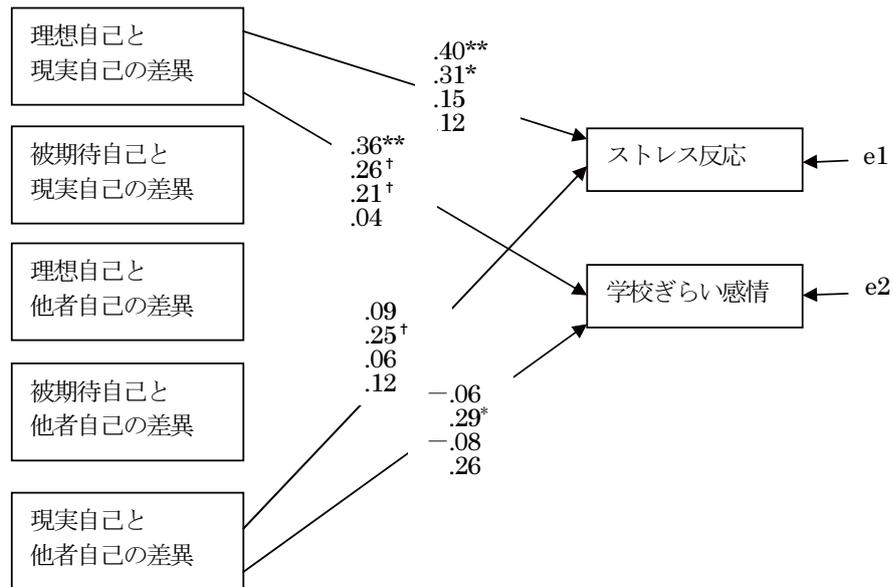
わたる過剰適応群は、自分自身が苦手とする領域でも高い理想を掲げているために、適応群と比べて差異が大きくなっていると推察できる。

続いて、重みづけされた差異とストレス反応、不登校傾向との相関係数を求めた。その結果、“現実自己と他者自己の差異”以外の差異はストレス反応と学校ざらい感情と弱い関連をもっていることが示された (Table2)。椎野 (1966) では現実自己と他者自己との差異は社会不適応と関連を示していたが、本研究では有意な関連は見られなかった。また、被期待自己と他者自己との差異は有意であったが、非常に弱い相関であった。

さて、多くの領域で高い理想を掲げていた適応群と過剰適応群では、こうした重みづけされた領域の差異がどのように適応に作用するのだろうか。伊藤 (1992) は、差異が大きい者ほど差異が小さい者よりも、差異が適応に与える影響力が大きいことをすでに示しており、個人によって差異のもつ意味や影響力は異なることを明らかとしている。ここでは、過剰適応の4つのクラスタを基に、5つの差異がストレス反応と学校ざらい感情に与える影響性を検討するため、4つのクラスタ別の他母集団同時分析を行った。モデルは5つの差異の間に共変量を設け、ストレス反応と学校ざらい感情に与える影響力を算出した。パスの選別には、いずれの群においても有意ではなかったパスを削り、最終的なモデルを構成した (Figure1)。

その結果、まず非過剰適応群と過剰適応群においては理想自己と現実自己の差異がそれぞれストレス反応と学校ざらい感情に有意な正の影響を与えていた。また、適応群もこの差異が学校ざらい感情に (有意傾向の) 正の影響を与えていることが示された。一方、適応あきらめ群では、すべてのパスで有意な影響がみられなかった。最後に、過剰適応群のみで、現実自己と他者自己の差異がストレス反応と学校ざらい感情に対して正の影響を与えることが示された。モデルの適合度は、 $\chi^2(24)=16.41$, $p=.87$, GFI=.98 AGFI=.91 CFI=1.00 RMSEA=.00 であり、適合度は十分であった。

本研究では5つの差異のうち、まず理想自己と現実自己の差異がストレス反応と学校ざらい感情に影響を与え



注1) 上段から順に, CL1 (非過剰適応群), CL2 (過剰適応群), CL3 (適応群), CL4 (あきらめ群)

注2) † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

注3) 5つの差異の間と, e1とe2の間には共変量が設定されていたが省略して示した。

Figure 1 クラスタ別に見た5つの差異が学校不適応に与える影響

ていた。クラスタ別に詳細にみると、適応群と適応あきらめ群ではこの差異はストレス反応には影響を与えず、適応群の学校ぎらい感情は有意傾向であった。適応群は過剰適応傾向における内的側面が低く、平均程度の外的側面をもつ群である。つまり、自己抑制的ではなく、かつ他者志向的な行動を平均程度には行う群である。この群は理想自己と現実自己の差異が最も小さい群であった。この結果は、伊藤（1992）が示すように差異の小さい適応群は差異そのものによる直接的な影響が小さくなるという結果を支持するものであった。一方、適応あきらめ群は適応群よりも現実と理想の差異が大きい群であったが、差異そのものは影響力をもたなかった。これは、この群の他者志向性が低いことと関係があると推察できる。差異は他者に囚われることによっても影響を受けるからである（伊藤，1992）。すなわち差異が大きくても、さほど他者志向的ではない群にとっては、差異は直接的にはストレスや学校ぎらいには影響を与えず、また過剰に他者志向的な過剰適応群は他者に囚われによって、差異の影響力を相対的に強く受けているのかもしれない。しかし、それ以外の適応の指標との関連は調べておらず、今後の検討が必要であろうし、間接的には適応に影響を与える可能性がないと断言はできない。

また、現実自己と他者自己との差異は、過剰適応群のみで、ストレス反応と学校ぎらい感情に正の影響を示していた。この現実自己と他者自己の差異では、それぞれのクラスタ群に得点差は見られていない（石津，2012）。

また、ストレス反応得点と学校ぎらいとの相関係数においても被験者全体では有意な関連は示されなかった。他者自己と現実自己の差異について椎野（1966）は、他者が自分の見ているように（自分のことを）見ていないという知覚は、将来起こるかもしれない障害に対する不安感を引き起こしやすいと述べている。そして、この他者自己は対人関係の存在を前提としている。したがって、他者からどのように思われているかないし、他者の期待や要求に過剰に併せていこうとする過剰適応の者にとっては特に“自分が見ている自分”と“他者から見られている自分”に差異があることが、個人内に不安感や違和感を生じさせていると推察できる。Harter, Brennick, Bouchey & 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の重要性を示していた。過剰適応群は、こうした視点に囚われやすいと考えられるが、そうなった場合には、現実自己と理想自己の差異や、現実自己や他者自己の差異が学校適応を下げるべく作用することになると考えられる。

過剰適応群と適応群はそれぞれ高い理想自己像を持っており、また重要視する理想自己の領域も多いことが示された。しかし、過剰適応群はそうした領域における差異が適応群よりも大きく、また差異の影響も適応群と比較すると受けやすいことが示された。この結果は、伊藤（1992）に沿うものであった。

過剰適応は学校適応を間接的にも減少させてしまう一方で、周囲に自分の抱える辛さや困難を見せること

に抵抗を示す（石津，印刷中）。また，過剰適応群の知覚されたサポート量は決して少なくない（石津・安保，2010）。こうした傾向をもつゆえに，個人の苦悩と周囲からの評価との間にも乖離が生じている可能性がある（石津・安保，2007）。つまり，過剰適応の不応傾向は周囲から気づかれない間に高まっている可能性が考えられている。本研究では，他者の視点に囚われやすい過剰適応群のみが，他者からどう見られているかと，現実自己の差異が，学校嫌い感情とストレス反応に影響を与えていた。適応群と比較すると，適応群も理想自己と現実自己の差異は学校嫌い感情に影響を与えていたが，過剰適応群は様々な差異がこうした感情に影響を与えており，より学校不適応に陥るリスクを抱えていると考えられる。他者の視点に必要以上にこだわってしまい，自分の気持ちや欲求を後回しにしてしまう過剰適応の特徴は，こうした差異にも示されていると考えることができるだろう。他者視点に必要以上にとらわれてしまう自分自身を振り返ることや，他者視点に囚われず，ある程度の自己中心性を持ちながら生活しても，恐れるような事態（見捨てられるのではないかという不安や，だめな人間だと思われないかという心配など）が起これないことを経験していくことも必要だと思われる。

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
- 遠藤由美 1992 自己認知と自己評価の関係 一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 一 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 2012 中学生の自己概念と過剰適応(1) ー現実自己と理想自己と捉える2つの視点ー 教育実践研究, 6, 77-86
- 石津憲一郎 中学生の「自己解決」ピリフと過剰適応の学校適応に対する作用 学校心理学研究, 印刷中.
- 石津憲一郎・安保英勇 2007 中学生の抑うつ傾向と過剰適応 ー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ー 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.
- 石津憲一郎・安保英勇 2010 知覚されたソーシャルサポートと学校ぎらい感情は常に関連するか ー過剰適応の視点からー 学校心理学研究, 10, 73-82.
- 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.
- 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 ー二次的反應の生起についての研究ー 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.

(2012年8月27日受付)

(2012年10月2日受理)

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（2）

—主観的評価と担任評価にギャップのある生徒の分析—

窪田 俊介・石津憲一郎・下田 芳幸

The Relationship between School Morale and Stress, Social Support and Social Skills among Junior High School Students in Japan (2)

Shunsuke KUBOTA, Kenichiro ISHIZU, Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：学校生活意欲，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

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いないことやクラスメートとの対人関係において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。このように，援助サービスを必要としている生徒を早期発見・早期介入することで，問題を深刻化するのを予防することは非常に重要である。

前報 (窪田・石津・下田，2012) では，教員を対象とした研修会での聞き取り調査から，援助を必要としている生徒に対してどのような援助をしていけばよいのかという担任の意見が多く聞かれた。このような問題に対しての研究としては，飯田 (2003) による学校生活スキル

と学校生活満足度との関連がある。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，コーピング，ストレス反応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。一方，前報 (窪田ら，2012) では，Q-Uの分析から，学校生活満足度プロット図と学校生活意欲プロフィールの間にギャップがある生徒がいることが分かった。また，担任への聞き取り調査から，河村 (2006) が提示している生徒の特徴と合致しない生徒がQ-U各群にプロットされていることも明らかとなった。表れているギャップを大まかに捉えてみると下の2つになる。

- ギャップ1 担任から見ても友人やクラスでの活動でやや問題を起こしている生徒が学級生活満足群にプロットされていること
- ギャップ2 担任から見ても元気で明るく，活動に意欲的に取り組んでいるように見えるが，学級生活満足群にはプロットされない生徒がいること

Q-Uなどの質問紙調査を用いた生徒指導や心理教育を行う際には，可能な限り教師の主観を排除し，普段見えにくい子どもの姿をチェックしていくことも可能である。一方で，普段の様子を見ている教師から見て，上述したようなギャップがある生徒には違和感を覚えることもある。子どもの回答と教師の視点のどちらが正しいの

かということではなく、主観的な適応（内的適応）と外部の目から見た適応（外的適応）の両側面から適応を眺めることは重要であると考えられる。

そこで、本研究では、教師から見た子どもの適応と子ども自身の回答にギャップのある生徒とそうしたギャップのない生徒の間にはどのような違いがあるのかを学校生活意欲、ストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルの観点から比較検討することを通して、個に対する適切な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月上旬であった。

(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,1994ab)

「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。学校生活意欲尺度は、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(学校ストレスサー)」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。

また、窪田ら(2012)で実施したQ-Uの結果と各担任からの聞き取り調査から、学級生活満足度プロット図と学校生活意欲プロフィールにギャップを生じている生徒をピックアップした。その結果、不適応を起き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が学年で7名、学校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。これらのギャップのある生徒とそうでない生徒の学級生活意欲、ストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルについて分析し、個に対する支援の在り方を検討する。

結果

(1) ギャップ1 学校生活満足群にプロットされていることが疑問に思われる生徒の分析

河村(2006)は学級満足群にプロットされる生徒の特徴として、「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」と述べている。しかし、Q-Uの結果から、学校のルールを守れなかったり、問題行動等を引き起こしたりするなどの不適応を起きている生徒もプロットされていることが分かった。このような、不適応を起きているしながら満足群に位置する生徒とそれ以外の満足群に位置する生徒の間にはどのような差があるのかを検討するために、学級生活意欲、ストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルの面からt検定を用いた分析を行った。その結果をTable1からTable5に示す。

まず、学校生活意欲では、「友達関係」にはギャップのある生徒とギャップのない生徒の間には有意差は見られなかったが、「学習意欲」($t=4.31, p<.01$)、「教師との関係」($t=1.99, p<.05$)、「学級との関係」($t=5.06, p<.01$)、「進路意識」($t=3.47, p<.01$)においてギャップを感じる生徒を除いた満足群の生徒が、ギャップのある生徒より有意に高いことが示された。

ストレス反応では、「身体的反応」($t=-2.48, p<.05$)、「不機嫌・怒り」($t=-2.31, p<.05$)、「無気力」($t=-3.52, p<.01$)においてギャップのある生徒がギャップのない生徒より有意に高いことが示されたが、「抑うつ・不安」では有意差は見られなかった。

学校ストレスサーでは、「先生ストレスサー」($t=-3.23, p<.01$)において、ギャップのある生徒がギャップのない生徒より有意に高い結果が示されたが、「友人ストレスサー」「学業ストレスサー」においては、有意差は見られなかった。

ソーシャルサポートでは、「父親サポート」($t=2.86, p<.01$)、「母親サポート」($t=2.59, p<.05$)、「担任サポート」

Table 1 学校生活意欲における差の検討（ギャップ1）

	満足群 (N=93)	満足群にいたることが 疑問に思われる生徒 (N=7)	t値	p値
友達関係	18.70 (1.54)	18.14 (1.95)	0.91	
学習意欲	16.15 (2.95)	11.00 (4.24)	4.31	**
教師との関係	15.34 (3.43)	12.57 (5.09)	1.99	*
学級との関係	17.48 (2.49)	12.14 (4.81)	5.06	**
進路意識	15.38 (3.63)	10.43 (3.74)	3.47	**

() 内は標準偏差 *p<.05, **p<.01

Table 2 ストレス反応における差の検討（ギャップ1）

	満足群 (N=93)	満足群にいたることが 疑問に思われる生徒 (N=7)	t値	p値
身体的反応	2.13 (2.61)	4.71 (3.35)	-2.48	*
抑うつ・不安	0.90 (2.15)	1.29 (1.50)	-0.46	
不機嫌・怒り	1.53 (2.67)	4.00 (3.65)	-2.31	*
無気力	2.19 (2.62)	5.86 (3.13)	-3.52	**

() 内は標準偏差 *p<.05, **p<.01

Table 3 学校ストレスにおける差の検討（ギャップ1）

	満足群 (N=93)	満足群にいたることが 疑問に思われる生徒 (N=7)	t値	p値
先生ストレス	1.06 (2.08)	3.86 (3.63)	-3.23	**
友人ストレス	0.44 (1.45)	0.29 (0.49)	0.28	
学業ストレス	3.35 (3.16)	4.86 (4.45)	-1.18	

() 内は標準偏差 *p<.05, **p<.01

Table 4 ソーシャルサポートにおける差の検討（ギャップ1）

	満足群 (N=93)	満足群にいたることが 疑問に思われる生徒 (N=7)	t値	p値
父親サポート	11.18 (3.91)	6.86 (2.80)	2.86	**
母親サポート	12.45 (8.71)	3.64 (4.27)	2.59	*
担任サポート	11.03 (3.64)	6.29 (2.29)	3.39	**
友達サポート	13.40 (2.67)	13.43 (4.32)	-0.03	

() 内は標準偏差 * $p < .05$, ** $p < .01$

Table 5 学校生活スキルにおける差の検討（ギャップ1）

	満足群 (N=92)	満足群にいたることが 疑問に思われる生徒 (N=7)	t値	p値
自己学習スキル	41.18 (8.08)	26.14 (4.98)	4.84	**
進路決定スキル	33.51 (7.03)	24.57 (6.90)	3.25	**
集団活動スキル	40.32 (6.20)	32.71 (7.06)	3.10	**
健康維持スキル	27.30 (5.50)	22.29 (5.09)	2.34	*
同輩との コミュニケーション スキル	22.22 (4.27)	21.86 (4.49)	0.21	

() 内は標準偏差 * $p < .05$, ** $p < .01$

($t=3.39, p < .01$)においてギャップのない生徒がギャップのある生徒より有意に高い結果が示されたが、「友人サポート」において有意差は見られなかった。

学校生活スキルでは、「自己学習スキル($t=4.84, p < .01$)」、「進路決定スキル($t=3.25, p < .01$)」、「集団活動スキル」($t=3.10, p < .01$)、「健康維持スキル」($t=2.34, p < .05$)においてギャップのない生徒がギャップのある生徒より有意に高い結果が示されたが、「同輩とのコミュニケーションスキル」において有意差は見られなかった。

(2) ギャップ2 学校生活満足群にプロットされていないことが疑問に思われる生徒（見逃し群）の分析

満足群以外の群にプロットされた生徒とギャップを生じている生徒の間にもどのような差があるのかを検討するために、学校生活意欲、ストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルの面からt検定を用いた分析を行った。その結果をTable6からTable10に示す。検定の結

果、学校生活意欲、ストレス反応、学校ストレス、ソーシャルサポートにおける関係のすべての項目において、ギャップのある生徒とギャップのない生徒の間に有意差は見られなかった。しかし、学校生活スキルとの関連においては、「同輩とのコミュニケーションスキル」の項目において、「同輩とのコミュニケーションスキル」($t=2.51, p < .05$)においてギャップのない生徒のほうがギャップのある生徒より有意に高い結果が示されたが、それ以外の項目においては有意な差は見られなかった。

考察

満足群にプロットされた生徒の中で、担任が満足群にプロットされていることを疑問に感じた生徒とそれ以外の生徒の差について、学校生活意欲、ストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルの面での考察を以下に述べる。

① 学校生活意欲における考察

学校生活意欲では、「友達関係」において有意差はなかったが、それ以外の「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」のすべての項目で有意差があったことから、満足群におけるギャップがある生徒は、友達関係には意欲的であるが、その他のことについては、他の満足群の生徒と比べると意欲的ではないと考えられる。

② ストレス反応，学校ストレスにおける考察

ストレス反応では、「抑うつ・不安」の項目では有意差は見られなかったが、それ以外の「身体的反応」「不機嫌・怒り」「無気力」の項目で有意差が見られたことから、ギャップを感じる生徒は他の満足群の生徒に比べ、ストレスを抱えていると考えられる。また、学校ストレスでは、「先生ストレス」の項目で有意差が見られたが、「友人ストレス」「学業ストレス」に関しては有意差が見られなかった。このことから、ギャップのある生徒は、教師という存在をストレスとして捉えているが、友人や勉強に関しては、あまりストレスと捉えていないことが分かる。

③ ソーシャルサポートにおける考察

ソーシャルサポートでは、「父親サポート」「母親サポート」「担任サポート」において有意差がみられたが、「友人サポート」にだけは有意差が見られなかった。このことから、ギャップのある生徒にとっては、困ったときに友達に助けを求めることが可能であると考えているが、親や教師という大人に対しては、自分を助けてくれる存在として考えていないと思われる。

④ 学校生活スキルにおける考察

学校生活スキルでは、「同輩とのコミュニケーションスキル」においてのみ、有意差が見られず、その他の「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」の項目すべてにおいて有意差が見られた。このことから、特定の友達関係を維持するスキルに関しては習得しているが、その他の学習や集団活動に関するスキル等については他の満足群の生徒と比べ、身につけていないと考えられる。

⑤ 満足群にプロットされていることにギャップがある生徒の特徴について

分析の結果から、友達関係への意欲が高いことだけで

Table 6 学校生活意欲における差の検討（ギャップ2）

	満足群以外の群の生徒 (N=114)	見逃し群の生徒 (N=21)	t値	p値
友達関係	16.08 (2.74)	16.29 (2.35)	-0.32	
学習意欲	13.52 (3.16)	14.14 (3.20)	-0.83	
教師との関係	12.69 (3.52)	12.43 (2.94)	0.32	
学級との関係	13.16 (3.36)	13.76 (3.05)	-0.77	
進路意識	13.32 (3.81)	14.48 (3.86)	-1.28	

() 内は標準偏差

Table 7 ストレス反応の差の検討（ギャップ2）

	満足群以外の群の生徒 (N=113)	見逃し群の生徒 (N=20)	t値	p値
身体的反応	3.55 (2.89)	3.50 (3.04)	0.07	
抑うつ・不安	1.92 (2.28)	2.65 (3.40)	-1.22	
不機嫌・怒り	2.99 (3.15)	3.85 (4.34)	-1.06	
無気力	3.60 (3.01)	4.60 (3.49)	-1.33	

() 内は標準偏差

Table 8 学校ストレスの差の検討 (ギャップ2)

	満足群以外の群の生徒 (N=113)	見逃し群の生徒 (N=20)	t値	p値
先生ストレス	1.41 (2.14)	1.80 (3.38)	-0.75	
友人ストレス	1.59 (2.66)	2.05 (2.35)	-0.72	
学業ストレス	4.60 (3.67)	5.35 (3.66)	-0.84	

() 内は標準偏差

Table 9 ソーシャルサポートの差の検討 (ギャップ2)

	満足群以外の群の生徒 (N=113)	見逃し群の生徒 (N=20)	t値	p値
父親サポート	8.83 (4.08)	8.00 (3.16)	0.83	
母親サポート	9.89 (3.76)	10.20 (4.09)	-0.33	
担任サポート	9.15 (8.20)	3.80 (3.11)	1.06	
友達サポート	10.66 (3.79)	9.90 (3.61)	0.83	

() 内は標準偏差

Table 10 学校生活スキルの差の検討 (ギャップ2)

	満足群以外の群の生徒 (N=113)	見逃し群の生徒 (N=21)	t値	p値
自己学習スキル	35.39 (7.62)	34.43 (7.24)	0.53	
進路決定スキル	30.13 (6.97)	30.81 (5.26)	-0.42	
集団活動スキル	36.81 (5.88)	36.14 (4.61)	0.50	
健康維持スキル	24.73 (4.77)	24.00 (3.21)	0.67	
同輩との コミュニケーション スキル	19.05 (3.93)	16.76 (3.36)	2.51	*

() 内は標準偏差 *p<.05

満足群にプロットされてしまうことが分かった。これらの生徒の特徴としては、友達関係への意欲は高いが、学習への意欲は低い生徒であると考えられる。河村 (2007) はこのような生徒を、「友人関係偏りタイプ」として捉え、勉強よりも友達関係を大事にし「友達がいるから学校に行く」という傾向があり、身近な友達とつながることで不安を解消していると述べている。このようなタイプの

生徒は一見明るく、楽しそうに学校生活を送っているように見えるが、友人関係には偏りがあり、特定の少人数での友達関係で常に相手に同調しながらの表面的なつきあひしかしていない。そのため、ストレス反応も他の満足群の生徒よりも高い結果となって表れていると考えられる。また、このタイプの生徒は、集団生活を高めるような友達関係というよりは、2～3人の特定の人数だけ

で、自己中心的に楽しむという関係であるため、協調性や社会的なルールを守ろうとする規範意識が身につかないということが、学校生活スキルの「集団活動スキル」や学校生活意欲の「学級との関係」の得点が低いことから示されていると考えられる。さらに、学習に向けられるエネルギーが友人関係を円滑にすることにばかりに向けられていることが、学校生活意欲の「学習意欲」および、学校生活スキルの「自己学習スキル」の低さにつながっていると思われる。勉強よりも友達関係を重視しているため、学業に対する意欲が低く、それが「学業ストレス」の低さにもつながっていると考えられる。

このようなギャップのある生徒に対しては、表面的ではないかかわりの深さを体験させる必要があると思われる。授業の中では小グループから中グループでのグループ学習での話し合いや作業を通して、友人関係の幅と深さを体験させながら取り組んでいける場面設定を教師が介入して行うことが有効であると考えられる。

また、学校生活満足群にプロットされていないことが疑問に思われる者たちについては、分析の結果から、ギャップのある生徒とない生徒における差は、学校生活スキルの「同輩とのコミュニケーションスキル」においてのみでみられた。このことから、ギャップのある生徒は、他の生徒と比べて、自分の友達関係のコミュニケーションスキルを低く捉えている可能性があると思われる。周囲からはあまり問題がないと感じていても、本人は「人間関係をうまく進めていく能力が低い」と感じている可能性があり、友人関係でトラブルが生じたときには対処がうまくできずにストレスを抱えてしまうことが予想される。しかし、飯田・石隈(2002)も述べているように、今回用いた尺度が自己評定法ということから、自分のスキルに対する自己評価が厳しくなっている可能性があることも考慮する必要があると思われる。これらの生徒に対しては、かかわりのスキルを高めるためのソーシャルスキル教育を実践したり、授業の中でペアや少人数での活動を積極的に取り入れたりするなど、友達のかかわりの場を増やす工夫が必要であると考えられる。学校生活のあらゆる場面で、多くの友達とかかわりながら「同輩とのコミュニケーションスキル」を高め、自分に自信をもたせてやるような援助が有効であると考えられる。

研究のまとめ

今回の研究では、Q-Uによるアセスメントベースに他の尺度を用いて、各群間におけるストレス、ソーシャルサポート、学校生活スキルの分析を行い、個や集団への支援の方策を検討した。分析の結果から、二次的援助サービスを必要としている非承認群、侵害行為認知群に関しては、それぞれの群における差がみられ、具体的なアプローチの方向性を探ることができた。また、三次的

援助サービスを必要としている不満足群、要支援群に関してもそれぞれの群における差があり、特に要支援群においては、友達との関係において個別の配慮が必要であることが分かった。

また、各群にプロットされている生徒の中で、担任がもつイメージとギャップがある生徒の分析からも興味深い結果を得ることができた。満足群にプロットされているが不適応を起こしていると想定される生徒と、満足群にプロットされていないことが疑問に思われる生徒のどちらの群においても、友達関係が大きく影響していることが分かった。

河村(2007)は子どもたち同士の関係がギクシャクしていたり、互いを引き下げたりするような非建設的な相互作用に満ちている学級集団ならば子どもたち個人の学習の成果は低下してしまうと述べている。このことから、生徒同士の人間関係を円滑にすることが、生徒の学習意欲向上にもつながると考える。そのためには、対人関係を高めるスキルの獲得を目指したソーシャルスキルトレーニングやアサーション等の取り組み、各教科の授業の中で、友達とかかわりながら互いに認め合う活動を取り入れるなどの工夫が有効であると思われる。

しかしながら、援助における留意点としては友人関係と学習を軸にしたトータルな援助の方法が必要である。河村(2007)は学習意欲も高く、友人関係づくりにも高い意欲をもっている生徒はソーシャルスキルおよび規範意識が高く、対人ストレス対処に優れていると述べている。すなわち、セルフコントロールや向社会性といったソーシャルスキルが高い生徒は、自ら学ぼうとする意欲が高く、社会にも働きかけて、そこから多くの体験学習をしていることが規範意識の向上につながっている。このように、子どもの教育をトータルなものとして捉えるならば、個に対しては、欠けてしまっている部分を補う援助が必要だが、全体への援助としては学習と友人関係の両面における援助を基盤とした考えが大切である。

引用文献

- 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.
- 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.
- 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

窪田俊介・石津憲一郎・下田芳幸 2012 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）富山大学人間発達科学研究実践総
合センター紀要，6，65-76.
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.

（2012年8月27日受付）

（2012年10月3日受理）

小学生における学級風土認知とアサーションとの関連

宇田川翔太*・下田 芳幸

Study about Relationship between Classroom Climate and Assertive Styles among Elementary School Students

Shota UDAGAWA, Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：小学生，学級風土，アサーション

Keywords : elementary school students, classroom climate, assertive styles

問題と目的

文部科学省の調査(2012)によると、国公立の小中学校における不登校児童数は119,891人である。これは前年より2,500人あまりの減少であるとはいうものの、依然として多くの児童生徒が不登校に苦しんでいる、といえる。そして不登校児童の数を学年別に見ると小学5年で5,775人、小学6年で7,433人であるが、中学1年になると22,051人と急増している。このように、中1ギャップと呼ばれるような、小学6年から中学1年に上がった際に多くの子供が不登校に陥っている現状が示されている。

このように今日の教育現場では、不登校をはじめとして、いじめ問題、暴力行為、学級不適応や人間関係の希薄化などが解決すべき課題として挙げられている。こういった教育現場が抱える問題には、個人レベルから社会システムまで多様なものの変化が考えられるが、近年の心理学領域では、これらの原因の一つとして、児童の社会的スキルの要因がよく取り上げられる(相川・佐藤, 2006; 佐藤・相川, 2005)。

社会的スキルとは「人が対人関係を円滑に開始する、あるいは対人関係を維持するために、相手に効果的に反応する際に用いる言語的、非言語的な行動レパートリーのこと」(相川・佐藤・佐藤・高山, 1993)であり、不登校をはじめとした学校不適応との関連についてはいくつかの研究がある。例えば、引込み思案(佐藤・佐藤・高山, 1988)、孤独感(金山・佐藤・佐藤, 2000)、不安(石川・坂野, 2006)や抑うつ(佐藤・石川・新井・坂野, 2005)などとの関連が検討されており、児童の社会的スキルは学校不適応と強い関係があることが明らかになっている。

ところで、社会的スキルに含まれるものは多様であるが、そのうちの言語的行動の一つとして、本研究ではアサーションに着目することとした。

アサーションとは、“自分の気持ち、考え、信念などを正直に、率直にその場にふさわしい方法で表現し、そして相手も同じように発言することを推奨する態度”(平木, 1993)、あるいは“自分の考え、欲求、気持などを率直に、正直に、その場の状況にあった適切な方法で述べること”(園田, 2002)と定義される、適応的な自己主張行動のことである。特に現在では、適応的という側面を強調するため、“さわやかな自己主張”(平木, 2000)といった表現もなされることが多い。そして、適切なアサーションを考えるうえでは、適切でない主張行動も加味することが多く、自分の意見を一方的・攻撃的に主張し、相手を尊重しない「アグレッシブ(攻撃的)」, 相手に配慮しすぎるあまり、自分の意見を主張せずにいる「ノンアサーティブ(非主張的)」, そして、相手にも配慮しつつ自分の意見も主張する「アサーティブ(さわやかな自己主張的)」の3つのタイプに分類して扱われることが一般的である(平木, 1993; 平木, 2000; 金子・中田, 2003)。そして、適切なアサーションを行えることは、児童生徒の学校適応に大きく関わる要因である。

こういったアサーションを捉えるための児童用アサーション尺度がいくつか作られており、国内においては、濱口(1994)が、海外で作成された尺度を整理して主張行動の8つの要素を抽出し、児童用主張性尺度を作成している。その他にも、古市(1995)の児童用主張性検査、塩見・庄田(2004)の児童版アサーション尺度、金・伊藤(2004)の自己表現・主張尺度がある。

このように、アサーションを測定する尺度はいくつか作成されているものの、小学生を対象としたアサーションに関する研究は、大学生など他の世代(例えば安藤, 2006; 安藤・新堂, 2008; 玉瀬, 2002; 玉瀬・馬場, 2003)と比較してかなり少なく、アサーショントレーニングの効果検討という実践的な研究は加藤・前田・西・江村・目久田・森(2004)や西・加藤・森(2004)、松澤・内田・高橋(2009)のようにいくつかあるものの、基礎

*2012年3月卒業

的な研究としては、学校ストレスとの関連を検討した扇子・須貝・吉田・伊藤（2001）や塩見・庄田（2004）の研究、クラスの新密度との関連を検討した内田・松澤・高橋（2009）の調査などが散見される程度である。したがって小学生に関しては、アサーショントレーニングに関する実践はおろか、アサーションと関連する要因に関する知見も不十分であるのが現状といえる。

ところで、アサーションの定義にある“率直にその場にふさわしい方法”（平木, 1993）や“その場の状況にあった”（園田, 2002）という言葉に示されるように、アサーションを考えるうえでは、アサーションを行う際のその場の状況がどのようなものであるのか、であったり、あるいは、そのとき個人が、その場の状況をどのように認識しているか、という「場の認知」が重要な要因であると考えられる。しかしながら、これまでのところこの点に着目した心理学的な研究は見られない。そこで本研究では、小学生が一日の大部分を過ごす、自身が所属する学級を“場”と捉え、学級という“場の認知”が、児童のアサーションにどのように影響するかを検討する。そして、この“児童の学級という場”の認知を捉えるために、学級風土に着目した。

学級風土とは、学級内の児童同士の相互作用や教師から児童へのはたらきかけなど、学級内の多様な要因から構成された結果生じる、個々の学級が持つ独自の性格や雰囲気のことである（伊藤・松井, 1996；Moos, 1979）。Moos（1979）は社会生態学の立場から環境が人間に与える影響について注目し、物理的環境と心理社会的環境を同時に考慮できる、環境研究のための幅広い枠組みを提示している。これによると、環境は①物理的環境、②組織的環境、③関与する人間集団、④社会的風土、の4柱で構成され、さらに④の社会的風土が、他の3つを媒介するものとして位置づけられている。そして、学級風土とは、学級環境を構成する物理的側面や組織的側面、更に教師・児童集団という人的側面から規定される学級の“性格”であるとされる。

このような学級風土は、学校臨床実践において、学級単位の支援を行う際のアセスメントツールとして有用な視点を与えることが報告されている（安藤・安部・中島, 2008；姫島・田嶋, 2005；伊藤・松井, 1996；伊藤・松井, 2001；西田・田嶋, 2000）。また学級風土に関する基礎的研究から、支援的ユーモアは学級風土に肯定的に作用し、それが対人関係を局所的なものから大局的なものに広げる（越・櫻井, 2008）といった知見が得られており、学級風土は学校適応を理解するうえで重要な変数であるといえる。そして、内田ら（2009）の研究から示唆されるように、その場の認知が影響すると想定されているアサーションとの関連を検討することも、有意義であると考えられる。

しかし、先に述べたように小学生に関するアサーションの研究は極めて数が少なく、学級風土との関連を検討

した研究も見当たらない。したがって本研究は、児童を対象にアサーションと学級風土の関連について、小学生の高学年を対象に、児童が行うアサーションの傾向と児童が感じている学級の雰囲気（学級風土）に関連があるか検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

関東地方A県内の公立小学校2校の小学5年生152名（男子80名、女子72名）と小学6年生166名（男子91名、女子75名）であった。

調査時期

調査は、2011年11月中旬から12月上旬にかけて行われた。

手続き

協力を得られた2校において、帰りの会や特別学習の時間を用いて、担任教師を通じて配布・実施し、その場で回収した。なお調査の実施にあたっては、倫理的配慮として、この質問紙はテストではなく任意であること、個人は特定されないことを説明した。

質問紙の構成

学級風土 伊藤・松井（2001）が作成した学級風土質問紙を使用した。この尺度は、関係性領域として「学級活動への関与」（以下、学級関与）、「児童間の親しさ」（以下、児童親和）、「学級内の不和」（以下、学級不和）、「学級への満足感」（以下、学級満足）、「自然な自己開示」（以下、自己開示）の5下位領域、個人発達と目標志向領域として「学習への志向性」（以下、学習志向）1領域、組織の維持と変化領域として「規律正しさ」（以下、規律）、「学級内の公平さ」（以下、学級公平）の2下位領域という、3つの領域の8下位尺度（57項目）からなる。本研究では、このうち各下位尺度にて相関比が高い質問項目として各3項目（学習への志向性のみ2項目）を抜き出し、全23項目の質問紙を作成した¹⁾。

なお、本尺度は中学生を対象としているため、現職の小学校教員2名の協力のもと、小学校高学年でも設問の趣旨が理解できるように平易な表現へと改変し、漢字にはルビを振った。各項目について5件法（1：そう思わない—5：そう思う）で回答を求めた。

アサーション 小学生にも適用可能なものであり、かつ適切性とともな簡便性を備えていると判断された、児童用アサーション尺度（半田, 2007）を使用した。本尺度は、アサーティブ、アグレッシブ、ノンアサーティブの3下位尺度（各5項目）からなる。本尺度はこのうち1項目を除いた²⁾14項目を使用した。各項目について3件法（1：はい—3：いいえ）で回答を求めた。

結果と考察

使用した各尺度の基礎統計について 本研究で使用した

Table 1
本研究で使用した各尺度の基礎統計量と性別の *t* 検定結果

	男子 (<i>n</i> =171)	女子 (<i>n</i> =147)	<i>t</i> 値 (効果量 <i>d</i>)	
学級風土	学級関与	11.9 (2.0)	12.3 (1.9) -2.21 *	
	児童親和	10.7 (2.6)	11.6 (2.3) -3.40 *	
	学級不和	8.6 (2.2)	8.3 (2.3) 1.24 n.s.	
	学級満足	12.3 (2.3)	13.0 (2.1) -2.59 *	
	自己開示	10.9 (2.2)	10.7 (2.6) 0.79 n.s.	
	学習志向	5.9 (2.1)	5.9 (1.8) 0.18 n.s.	
	規律	8.5 (2.5)	8.5 (2.5) 0.19 n.s.	
	学級公平	10.2 (2.6)	10.3 (2.7) -0.53 n.s.	
	アサーション	アサーティブ	11.4 (2.3)	12.4 (1.7) 4.51 *
		アグレッシブ	8.1 (2.7)	6.8 (1.7) -5.92 *
ノン アサーティブ		7.8 (1.3)	8.3 (1.2) 3.52 *	

注) 等分散が仮定できなかったものは自由度の調整を施した。

自己開示 ; *df*=291.12、アサーティブ ; *df*=306.65、
 アグレッシブ ; *df*=307.32 [その他 ; *df*=316]

**p*<.05

各下位尺度得点について、男女別の平均値、標準偏差、*t* 検定の結果、標本効果量 (Cohenの*d*) をまとめたものをTable 1に示す。

分析の結果、学級風土の学級関与、児童親和、学級満足と、アサーション尺度における3下位尺度すべてで有意差が得られた。しかし、有意であった学級風土の各下位尺度の効果量 (*d*) は小さいものであり、概ね男女で同程度であると考えられる。一方、児童親和と学級満足の効果量はやや高いものであり、いずれも女子がやや高いものであった。有倉・乾 (2007) によると、女子は男子より仲間集団が同じクラスにいる割合が高いことから、児童間の親和性やその結果としての学級満足は女子が高くなるのかもしれない。

また、アサーション尺度のうち、アサーティブとノンアサーティブはやや弱い効果量であり、いずれも女子の方が高かった。一方、アグレッシブ得点の効果量は中程度の値を示し、男子の方が高かった。

学級風土尺度とアサーション尺度の関連 次に、学級風土とアサーションとの関連を検討するため、男女ごとに学級風土の各下位尺度とアサーションの各下位尺度の相

関係数を算出した。また、相関係数の値に関する男女間の差を検討するため、相関比も算出した。結果をまとめたものをTable 2に示す。

まずアサーティブに関しては、男女ともに共通して、学級満足とやや弱いあるいは中程度の、正の影響を及ぼしていた。これは、学級の雰囲気を感じている場合、アサーティブの程度が高くなることを示している。本研究は1時点の調査であるため、因果関係は明らかではないものの、アサーションが場の認知によって規定される行動であることを踏まえると、学級の雰囲気を子どもたちが肯定的に捉えていることが、アサーティブな行動につながっていることが考えられる。また、相関比の分析から、男子では特にこの傾向が強いと考えられる。したがって、男子のアサーティブな行動を促す場合には特に、子ども自身が満足できる学級であることが望まれる。

また、学級不和とアサーティブについては、男女ともに弱いながら有意な負の相関を示した。これは学級満足と表裏一体の関係にあると解釈され、学級全体の雰囲気は、アサーティブな行動形成を考えるうえで重要な変数

Table 2
アサーションと学級風土の各下位尺度間の男女別の相関係数および相関比 (z)

	アサーティブ			アグレッシブ			ノンアサーティブ		
	男子	女子	相関比	男子	女子	相関比	男子	女子	相関比
学級関与	.05	.23 *	1.62	-.07	-.16	.80	-.13 *	.02	1.33
生徒親和	.14	.29 *	1.39	-.02	-.13	.98	-.09	.03	1.06
学級不和	-.25 *	-.16 *	.83	.24 *	.07	1.54	-.11	-.07	.36
学級満足	.43 *	.23 *	1.99 *	-.25 *	-.08	1.54	.21 *	.10	.99
自己開示	.03	.35 *	2.95 *	.14	-.04	1.59	-.08	.03	.97
学習志向	-.01	.24 *	2.24 *	-.06	-.07	.09	-.12	.02	1.24
規律	.03	.26 *	2.08 *	-.06	.01	.61	-.09	-.02	.62
学級公平	.09	.07	.18	-.13	-.18 *	-.45	-.09	.01	.88

* $p < .05$

であることが示唆される。

一方女子については、学級関与、生徒不和、学級満足、自己開示、学習志向、規律がそれぞれ弱いまたはやや弱い正の、そして学級不和が弱い負の、それぞれ有意な相関を示した。これは女子の方が、学級風土の多面的な側面がアサーティブな行動に及ぼす影響することを示唆する。河合(1985)や石田・小島(2009)によると、思春期に入るところから友人関係集団の再構造化が進み、凝集性の高い小集団に分化するが、井上(1992)によると、この傾向は特に女子で高い。さらに先述のように、女子は仲間集団が同じクラスにいる割合が高い(有倉・乾, 2007)。これらを総合すると、女子は同じクラス内で凝集性の高い小集団でまどまどすることが多く、学級風土の多様な側面に同性の友人関係が強く反映されていると推測される。したがって、とりわけ小学校高学年の女子に関しては、アサーティブな行動には学級風土が多面的に関わっていることが想定される。

あるいは、男子の場合には自分自身の独自性を主張したり現実的な達成を目的に主張したりする会話が多くの対して、女子の場合には仲間集団の維持を目的とした会話が多くのとされる(Leapers & Smith, 2004)。また小学校高学年の女子は男子より排他的な人間関係を築く傾向にあり(三島, 2004)、小学生女子の学校生活の楽しさの感覚には、主張的なスキルと友人関係が影響していることも明らかとなっている(三島, 2010)。これらの知見を踏まえ、児童のアサーティブな行動形成には雰囲気の良い学級経営が重要な役割を果たすこと、さらにこの傾向は女子で特に顕著であり、したがって、とりわけ女子については、クラス内で肯定的な友人関係を築くことを支援する必要性が示唆される。

次にアグレッシブに関しては、男子では学級不和が弱い正の、学級満足が弱い負の、それぞれ有意な相関を示した。これは先ほどのアサーティブと逆の関連を示している。内田ら(2009)の研究では学級生活に対する満足感が全体的に低い学級では、仲間集団外の児童に対する攻撃的自己主張が増えるとしているが、本研究ではこの知見は支持されなかった。これには調査方法の違いと主

張行動の対象の違いが反映している可能性がある。前者については、9つの場面で3タイプの主張行動のいずれかを選択させる方法を取っており、後者については、仲の良いクラスメイトとそうでない者1名についてそれぞれ回答させている。すなわち、性格特性的な傾向としてのアグレッシブについては、学級風土との関連が低いのかもかもしれない。あるいは、主張行動の相手を特定した場合には異なる結果になる可能性もあることから、今後の検討が必要である。

一方女子に関しては、学級公平との間に弱い負の相関が見られたが、それ以外の相関は有意でなかった。女子は仲間集団に対して平等性を求める傾向が強いという指摘がある(Goodwin, 2006)ことを考慮すると、学級内の公平さが実感されていると、女子のアグレッシブな主張行動は抑制されるのかもしれない。

ノンアサーティブに関しては、男子では学級関与が弱い負の、学級満足が弱い正の、それぞれ有意な相関を示した。自分自身が割球活動へ関与していると認識していれば、非主張的な行動はとりにくくなるものと予想される。一方で学級に対して肯定的な評価をしているとノンアサーティブになる傾向にあるということは、自身の学級への肯定的な評価を崩したくないために非主張的なことと、非主張的でも周囲が察して対応してくれることを期待していることが考えられる。これらの点については、より詳細な検討が必要である。

その一方、女子に関しては、有意な相関は得られなかった。

以上をまとめると、アサーティブ、すなわち自分も相手も尊重する自己主張の仕方は、児童が一日の大半を過ごす学級という場の風土と一定の関連を示していたことから、アサーショントレーニングなどの心理的介入を考えるうえでは、居心地の良い学級であることが必要条件となってくるといえそうである。一方、自分は尊重するが相手にはそうしないアグレッシブな自己主張、あるいは、相手を尊重するあまり自分自身の意見や感情を軽視し抑圧するノンアサーティブなスタイルは、学級風土とほとんど関連せず、したがってこれらの主張行動の理解

や介入に際しては、学級風土とは別の要因を考慮する必要があると思われる。

今後の課題として、先述のように本研究は一時点での調査であるため、縦断的な調査でさらに検証することが必要であろう。また、エンカウンター・グループなど学級の居心地の良さを高める働きかけとアサーション行動との関連を検討するといった方向性も必要であると思われる。

<注>

- 1) 調査協力校との協議の結果、回答時間および児童への負担軽減を図るために取られた措置である。なお、「学習への志向性」に関しては、児童への影響に配慮して、2項目のみ実施することとなった。
- 2) 調査協力校との協議の結果、「あなたは先生からほめられておれいを言いたいとき、おれいを言う」が削除された。

引用文献

相川 充・佐藤正二 (2006). 実践! ソーシャルスキル教育〈中学校〉—対人関係能力を育てる授業の最前線— 図書文化社

相川 充・佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1993). 孤独感の高い大学生の対人行動に関する研究—孤独感と社会的スキルとの関係— 社会心理学研究, **8**, 44-55.

安藤有美 (2006). 場面特性・社会的視点取得能力及ばずアサーションスタイルへの影響 日本青年心理学会大会第14回大会発表論文集, 40-41.

安藤 徹・安部順子・中島義実 (2008). 学級風土を活用した学級アセスメントに関する基礎的研究—学級風土類型の提案— 教育実践研究 (福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター), **16**, 123-130.

安藤有美・新堂研一 (2008). アサーションスタイルに関する心理学的研究 (7)—Assertion Scale における一般大学生と非行少年との比較— 日本パーソナリティ心理学会第17回大会発表論文集, 124-125.

有倉巳幸・乾 丈太 (2007). 児童・生徒の友人関係の排他性に関する研究 鹿児島大学教育学部紀要 (教育科学編), **58**, 101-107.

古市裕一 (1995). 児童用主張性検査の開発 日本精神衛生学会誌, **10**, 69-76.

Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. New Jersey: Blackwell Publishers Inc.

濱口佳和 (1994). 児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究, **42**, 463-470.

半田将之 (2007). 児童用アサーション尺度作成の試み

創価大学大学院紀要, **29**, 239-255.

姫島源太郎・田嶋誠一 (2005). 学級風土による学級の類型化と特徴記述の試み 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 634.

平木典子 (1993). アサーショントレーニング—さわやかな自己表現のために— 日本精神技術研究所

平木典子 (2000). 自己カウンセリングとアサーションのすすめ 金子書房

井上健治 (1992). 人との関係の拡がり 木下芳子 (編) 対人関係と社会性の発達 金子書房 pp.3-28.

伊藤亜矢子・松井 仁 (1996). 学級風土研究の経緯と方法 北海道大学教育学部紀要, **72**, 47-71.

伊藤亜矢子・松井 仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, **49**, 449-457.

石田靖彦・小島 文 (2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連—仲間集団の形成・所属動機という観点から— 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **58**, 107-113.

石川信一・坂野雄二 (2006). 自己評定による児童の社会的スキルと不安症状の関連 カウンセリング研究, **39**, 202-211.

金山元春・佐藤容子・佐藤正二 (2000). 児童の社会的スキルと孤独感 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, **7**, 73-81.

金子幾之輔・中田久美子 (2003). アサーションに関する研究 桜花学園大学人文学部研究紀要, **5**, 49-54.

河合芳文 (1985). ソシオメトリー入門 みずうみ書房

加藤佳子・前田健一・西 敦子・江村理奈・目久田純一・森 敏昭 (2004). 家族成員の相互関係と児童の自尊感情との関係—家庭科「家庭生活と家族」の領域におけるアサーション・トレーニングの効果— 学習開発学研究, **2**, 39-49.

金 慶美・伊藤義美 (2004). 日常場面における児童用「自己表現・主張尺度」の作成 情報文化研究, **18**, 123-131.

越 良子・櫻井弥生 (2008). ユーモアが学級内の局所的及び大局的対人関係と学級風土に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, **27**, 73-83.

Leeper, C., & Smith, E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental psychology*, **40**, 993-1027.

松澤裕子・内田智美・高橋知音 (2009). 児童の自己主張行動について (2)—児童の自己主張行動アセスメントに基づいたアサーショントレーニングの効果— 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 594.

三島浩路 (2004). 友人関係における親密性と排他性—排他性に関連する問題を中心にして— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心身発達科学), **51**, 223-231.

- 三島浩路 (2010). 小学生の社会的スキルと友人関係における排他性・学校適応感との関連 中部大学現代教育学部紀要, **2**, 49-55.
- 文部科学省 (2012). 平成 22 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 (確定値・訂正值反映). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/1315950.htm (2012 年 7 月 25 日取得)
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environment. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.*
- 西 敦子・加藤佳子・森 敏昭 (2004). 小学生の自尊感情に関する研究—アサーショントレーニングの効果— 日本教育心理学会第 46 回総会発表論文集, 130.
- 西田純子・田嶋誠一 (2000). 中学校の「学級風土」に関する基礎的研究—「教師項目」を含む尺度作成の試み— 九州大学心理学研究, **1**, 183-194.
- 扇子幸一・須貝京子・吉田耕一郎・伊藤則博 (2001). 小学生の学校ストレスと自己主張性 北海道教育大学紀要 (教育科学編), **52** (1), 231-242.
- 佐藤正二・相川 充 (2005). 実践! ソーシャルスキル教育〈小学校〉—対人関係能力を育てる授業の最前線— 図書文化社
- 佐藤 寛・石川信一・新井邦二郎・坂野雄二 (2005). 児童の抑うつ傾向と教師によって評価された学校場面における社会的スキルとの関連 カウンセリング研究, **38**, 226-234.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1988). 拒否される引込み思案児の社会的スキル 日本教育心理学会第 30 回総会発表論文集, 48-49.
- 塩見邦雄・庄田明子 (2004). 児童のアサーションと学校ストレスの関係についての研究—新しい「児童版アサーション測定尺度」を用いて— 兵庫教育大学研究紀要 (第 1 分冊), **24**, 59-73.
- 園田雅代 (2002). 概説: アサーション・トレーニング 教育学部論集 (創価大学), **52**, 79-90.
- 玉瀬耕治 (2002). アサーションと場の認知 日本教育心理学会第 44 回総会発表論文集, 269.
- 玉瀬耕治・馬場弘美 (2003). アサーションに及ぼす場の認知の影響に関する研究 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **12**, 43-50.
- 内田智美・松澤裕子・高橋知音 (2009). 児童の自己主張行動について (1) —クラスメイトとの新密度による自己主張の行動差と学級生活への満足感との関連— 日本教育心理学会第 51 回総会発表論文集, 593.

(2012年 8 月28日受付)

(2012年 9 月21日受理)

中学校教員の不登校支援に関する実態調査

高信智加子*・下田 芳幸・石津憲一郎

Research about the Teacher Support Systems for Junior High School Student with Non-attendance

Chikako TAKANOBU, Yoshiyuki SHIMODA, Kenichiro ISHIZU

キーワード：不登校，中学校，教員

Keywords：non-attendance at school, junior high school, teacher

問題と目的

文部科学省の調査（2012）によると、平成22年度の中学生の不登校生徒数は97,428人であり、4年ぶりに10万人を下回ってはいたものの、依然として高い数値であると言わざるを得ない状況である。出現率は2.73%であり、37人に1人の割合である。これは、通常学級1つにつき1人存在するという計算になり、学校における不登校問題は現在でも大きな課題であるといえる。

このような中、学校現場においては、1995年からスクールカウンセラーの配置がなされ、現在では全校配置となっている。さらに2008年からスクールソーシャルワーカーが設置されるようになり、それぞれについて様々な支援に関する報告がなされている（レビューとして有賀・鈴木・多賀谷，2010；井上，2008；井上・窪島，2008；若本・山下・下舞，2009）。

しかし、このような現状の中で、中学校の教師自身が不登校状態の生徒や保護者に対してどのような支援を行っているのか、という点については、少数の事例を考察するタイプの研究は散見されるものの、実態を幅広く調査し分析したものは多くない。このような現状の中で教師の支援の実態を調査したものとして、例えば山本（2007）は小中高の教員を対象とした調査において、不登校状態を捉える尺度を作成して支援方法との組み合わせを検討し、自己主張ができない場合は学習指導・生活指導とともに家族支援が有効である、といった対応関係について考察している。また岸田（2012a）は小中学校の教員を対象に調査を行い、教師がうまくいったと認識している支援方法として、家庭との連携や心理面への支援が上位に来ることを報告している。

ただしこれらの調査は、小中高といった様々な学校段階が含まれている。しかし、不登校は学校段階で出現率が異なっており（文部科学省，2012）、また教科担任制といった制度の違いや発達段階の視点から考えても、各

学校段階における不登校の状態像や教師に求められる支援方法は異なることが考えられる。

以上のことから本研究では、不登校の出現が最も多い中学校の教師を対象とし、不登校生徒に対する教師の支援がどのように行われているかを調査し、効果のある支援のあり方について検討することを目的とする。

方法

調査協力者

富山県の公立中学校7校に勤務する教師のうち、協力が得られた139名の回答を分析の対象とした。男性は67名、女性は72名である。調査協力者の平均年齢43.6歳、標準偏差は9.9歳であり、管理職、養護教諭も含まれる。

調査方法と時期

各学校への留め置き法による質問紙調査を、平成23年12月から平成24年1月にかけて行った。

調査手続き

電話連絡で各中学校の管理職に調査の概要について説明の上で協力を求め、協力が得られた学校に対して、教職員にアンケート用紙の配布を依頼した。回答は回答者自身で封筒に入れて封をし、学校単位で回収された。

調査内容

これまでの教員生活の中で関わったことのある不登校生徒一人を思い浮かべるよう指示し、その生徒に関する下記の内容について回答を求めた。

- ①生徒について（学年，性別）
- ②関わった人物について（SCやSSWを含む校内の教職員について；複数回答）
- ③教師からの支援について（支援項目については、山本（2007）の「不登校状態に有効な教師による支援」の11項目の支援方法を参考に19項目作成；複数回答）
- ④支援内容について（有効だったと思われるもの／うまくいかなかったと思われるもの）
- ⑤学校以外の関係機関の利用について

* 射水市立小杉中学校

結果と考察

①生徒について

関わった時点での学年、性別、生徒の友人関係（孤立傾向／数名以上）、学業水準（低い／中程度以上）および進路意識（低い／中程度以上）について回答を求めた。学年と性別をまとめたものをTable 1に、友人関係をまとめたものをTable 2に、学業水準をまとめたものをTable 3に、進路意識をまとめたものをTable 4に示す。

想起された生徒の内訳についてカイ二乗検定を行ったところ、5%水準で非有意であった ($\chi^2(2)=0.901, p>.05$)。文部科学省の調査(2012)では、学年が上がるごとに人数も増加するというものであったが、本研究では学年、性別ともまんべんなく想起されたようである。

次に友人関係について、Benjamini & Hochberg法による有意水準の調整を施して各層の検定（Fisherの正確検定）を行ったところ、観測値の偏りは示されなかった（いずれも $p>.05$ ）。この結果から、今回想定された生徒については、孤立気味の生徒も、数名以上の友人がいるケースも同程度の人数であったといえる。これがそのまま不登校生徒の実態と結論付けることはできないが、不登校生徒が必ずしも孤立しているばかりでない可能性が示唆される。したがって、数名以上の友人がいる場合は、それらの関係が途切れないような配慮を行ったうえで、状況に応じて友人を通じた登校刺激を検討することも有効であると思われる。

次に学業水準について、Benjamini & Hochberg法による有意水準の調整を施して各層の検定（Fisherの正確検定）を行ったところ、観測値の偏りは示されなかった（いずれも $p>.05$ ）。

したがって、今回想定された生徒には、学力が低いと判断されたケースと同程度に、中程度以上と判断された生徒もいたと理解される。学業不振は不登校のきっかけの一つとしても挙がっているが（例えば文部科学省、

Table 1
想起された不登校生徒の内訳

	男子	女子
1年生	20	14
2年生	23	24
3年生	29	29

Table 2
想起された不登校生徒の友人関係

		男子	女子
1年生	孤立気味	9	4
	数名以上	10	10
2年生	孤立気味	8	12
	数名以上	14	11
3年生	孤立気味	12	9
	数名以上	17	20

2012)、今回想定された学力が低い生徒については、不登校のきっかけに学業不振がある場合と、不登校状態が長期になるにつれて学習の遅れが顕著になった場合とが考えられる。しかしいずれの場合についても、不登校生徒への学習補助が、学校復帰や高校進学を含めた予後に際しても重要である、ということに加えて、学業成績や意欲の低下は、無気力をはじめとするストレス反応にもつながることが明らかとなっている（岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992）。したがって、教師が学業に対しても様々な対処を講じるということが、不登校に対する包括的な支援につながる、ということを意識したうえで対応することが、重要であるといえるだろう。一方、中程度以上の学力を有する生徒については、学業意欲が維持されたり、学習への意欲が進路や日常生活に対する意欲へ発展するような働きかけを検討することが、有効であると思われる。

次に、進路意識について、Benjamini & Hochberg法による有意水準の調整を施して各層の検定（Fisherの正確検定）を行ったところ、観測値の偏りは示されなかった（いずれも $p>.05$ ）。したがって進路意識についても、今回想定された生徒には、高く持っていない場合と同程度に、一定程度の意識を有する生徒がいると考えられる。なお、中学生の不登校における進路意識に関しては、高校進学といった喫緊の課題が中心となるケースが多いと推測されるが、進学問題のように間近に迫ったものでは、不安や緊張を高めるなどして、不登校状態の改善に悪影響を及ぼすリスクが高い。そのため、少し先の未来についてのイメージアップを図ることが、結果として高校進学といった進路意識を高めるとされる（黒沢, 2008）。実際の支援に際しても、このような配慮が求められよう。

Table 3
想起された不登校生徒の学業水準

		男子	女子
1年生	中程度以上	3	7
	低い	16	7
2年生	中程度以上	6	7
	低い	17	17
3年生	中程度以上	9	10
	低い	20	19

Table 4
想起された不登校生徒の進路意識

		男子	女子
1年生	中程度以上	4	5
	低い	15	7
2年生	中程度以上	5	6
	低い	15	15
3年生	中程度以上	9	10
	低い	19	19

②関わった人物について

支援の過程で携わった教職員の人数と、不登校生徒数に対する割合についてまとめたものを、Table 5に示す。なお、カ指（カウンセリング指導員¹⁾）とSSW（スクールソーシャルワーカー）については、平成23年度現在で富山県の公立中学校に全校配置となっていないため、回答者が想定した不登校生徒の在籍校にいない場合もある。

Table 5を見ると、関わった割合として、担任が最も高く、ほぼ全事例といえるほどの割合となっていることが分かる。これには、今回想定した生徒について、教員自身が担任していたときのクラスでの事例であった影響も考えられるが、担任が自身のクラスの不登校生徒に関わらないことは通常考えにくく、実態に即した結果であるといえる。

また、学年主任や学年担当をはじめとして、学校内の多様な立場の教員が関わっていることもうかがわれた。これには、校内での支援会議や情報交換といった場で間接的に関わったと判断されたものも少なくないと推測されるが、近年、不登校対応に際しては、学校組織全体として対応することが求められ（例えば国立教育政策研究所、2005）ているが、現場にもそのような対応が定着しつつある（実態報告として西松・坂上、2007）。

今回の調査のみだけでは確定的なことは言えないが、富山県内の実態もこういった流れに即している可能性が考えられる。

③教師からの支援について

支援の過程で行った教師からの支援方法について、実施し、有効だった／実施したが効果が疑問について、不登校生徒に対する回答割合をまとめたものをTable 6に示す。

その結果、有効と回答したものについて、家庭訪問（本人／保護者）はほぼすべての学年で割合が高かった。一方の電話連絡は効果に疑問と回答した割合が相対的に高かった学年が多いようである。小中校の教員に調査を行った西松・坂上（2007）によると、電話をかける支援はあまり多くなく、その理由としてあまり有効でないことが指摘されている。また、不登校の家庭訪問について論じた田嶋（2001）やかしま・神田橋（2006）は、電話でのやり取りはあくまで補助的な位置づけとし、実際に出向き、顔を合わせることが重要であるとしているが、今回の調査結果もこれらの指摘と整合的なものであるといえるかもしれない。

昨今は保護者・地域対応の増加をはじめとして、中学校教師の多忙化・多忙感の増加が指摘されているが（北上・高木、2007；高木・北上、2007）、不登校生徒への家庭訪問を可能にする体制作りも重要であると思われる。また、効果に疑問を感じている、とした回答も一定数が見られることから、家庭訪問を形式的に実施するのではなく、何を目的とし、どのような関わりを目指すのかを、中長期目標と短期目標といった視点を踏まえることで明確化する、といったことも必要であろう。

さらに、不登校状態の生徒自身にとっても、電話や家庭訪問を望まないとする回答が多い（笠井、2001）。こ

れには、教師からの過剰な登校刺激や教師に対する不信感や不安感が影響していることが多いことから、こういった生徒の心情に対して十分に配慮することが、家庭訪問支援実施の前提条件である（かしま・神田橋、2006；田嶋、2001）。

ところで、生活指導（本人／保護者）については、効果に疑問を感じるという回答が比較的多かった。生活指導の内容は、起床や就寝、食事の時間帯や家での過ごし方に関するものであるが、こういった指導が直接的な改善に結びつきにくいことがうかがわれる。したがって、不登校生徒の状況を考慮し、場合によっては行動の直接的な改善を促すのではなく、気持ちへの傾聴や雑談を中心とした、カウンセリング的な関わりをメインにすることも有効であるのかもしれない。ただし気持ちへの傾聴も、3年生に対しては効果に疑問を感じる教員も少なくないようである。したがって、学年の特徴に即した働きかけを多く工夫していく必要

Table 5
想起された生徒に関わった教職員の割合 (%)

	1年生		2年生		3年生	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
担任	95	100	96	100	93	100
学年主任	80	79	74	67	66	66
学年担当	50	50	30	25	28	31
副担任	35	36	26	13	3	14
教科担任	15	14	26	0	3	10
管理職	25	36	30	21	7	10
生徒指導	25	7	13	17	17	17
カ指	10	21	43	33	31	28
養護教諭	20	21	22	50	7	38
特支関係	20	7	0	21	7	10
部活顧問	15	43	22	17	10	14
SC	45	36	39	46	24	41
SSW	10	14	22	0	7	21
その他	25	7	0	13	0	14

注) カ指；カウンセリング指導員、
特支；特別支援教育コーディネーター
SC；スクールカウンセラー、
SSW；スクールソーシャルワーカー、の略である。
その他には旧担任やボランティアなどが含まれた。

Table 6

教師からの支援として実施し、有効であった／効果に疑問が残った、とされた回答の割合 (%)

	1年生				2年生				3年生			
	男子		女子		男子		女子		男子		女子	
	有効	効果に 疑問	有効	効果に 疑問	有効	効果に 疑問	有効	効果に 疑問	有効	効果に 疑問	有効	効果に 疑問
家庭訪問(本人)	60	25	50	21	57	13	63	17	69	21	69	17
家庭訪問(保護者)	50	40	50	21	43	17	54	21	55	28	52	17
電話連絡	25	45	29	36	43	26	50	29	34	41	66	21
保護者面談	40	30	57	7	22	17	54	17	24	28	24	21
SC, SSW, カ指導携	55	20	36	21	43	13	71	13	38	14	76	3
ボランティアの活用	15	0	7	7	0	0	13	8	3	3	14	0
別室登校支援	30	10	21	14	22	17	54	8	10	21	48	3
趣味や進路の話	30	30	36	7	43	22	50	17	72	17	62	21
気持ちへの傾聴	25	30	43	7	61	22	50	29	34	34	34	41
友人関係調整	5	45	57	7	61	9	33	21	38	28	41	21
教師関係調整	30	15	43	0	35	17	42	4	28	14	52	14
家族関係調整	20	25	29	7	26	26	46	17	28	21	21	21
担任が迎えに行く	15	15	14	14	13	22	17	0	14	31	3	7
保護者の送迎	20	10	14	14	17	13	33	0	14	28	28	10
学習指導	25	20	29	7	22	9	38	8	41	17	31	10
生活指導(本人)	10	40	29	14	13	39	42	21	41	34	17	34
生活指導(保護者)	5	35	14	14	26	26	38	13	28	34	10	28
関係機関との連携	15	20	21	14	13	22	29	13	10	17	24	14
校内連携	15	5	36	7	17	26	38	4	14	17	21	14

注) 家庭訪問(本人)は家庭訪問をして本人に合う、同じく(保護者)は保護者に合う場合である。

生活指導問(本人)は本人への生活指導、同じく(保護者)は本人への生活指導への助言を保護者に合う場合

SC: スクールカウンセラー、SSW: スクールソーシャルワーカー、カ指: カウンセリング指導員

があると思われる。

全体としては、有効であると回答されたものは多岐に渡っていたことから、家庭訪問を中心としながらも、多面的アプローチ(田嶋, 2010; 徳田, 2001)を念頭に支援を行っていくことが有効であるといえそうである。

④学校以外の関係機関の利用について

学校以外の関係機関を「利用している」とした回答をまとめたものをTable 7に示す。カイ二乗検定を行ったところ、各セルに含まれる人数に偏りは示されなかった($\chi^2(2)=4.02, p>.05$)。利用されている関係機関の内訳は、最も多いのは適応指導教室32名(54%)、次いで病院13名(22%)であった。西松・坂上(2007)の調査でも、適応指導教室が連携先のトップに挙がっていたことから、適応指導教室は不登校支援において重要な連携先であることが改めて確認されたといえる。

また、関係機関について「利用してよかった点」を自由記述で回答を求めた。適応指導教室に関するものがほとんどであったため、主だったものを以下に挙げる。

- ・本人保護者とも通級を希望され通いながら、学習環境を保障することができた。
- ・SSWの連携をとり、こまめな電話連絡や面談をしてもらうことにより、親の不安を取り除けた。
- ・学校では、個別指導、一斉指導が難しいため、適応でおしえていただけるのはありがたい。

Table 7

関係機関を利用していた生徒数

	男子	女子
1年生	6	4
2年生	9	7
3年生	6	15

- ・人数が少なく、本人のなれた人しかいないため体調を崩さず通級できる。
- ・適応指導教室の先生方に、ゆっくり丁寧に話を聞いていただいた。
- ・楽しい活動をたくさんしていただき喜んでた。
- ・保護者の相談相手になってもらえた。

以上の記述からは、時間をかけた個別対応、多様な活動の体験、保護者支援といった点で適応指導教室の活用が有効であることがうかがわれる。

また病院については1つだけ回答が得られたが、教育的アプローチで改善が見られず、医療的アプローチが必要と思いつなげたところ、医学的なアドバイスがもらえてよかった、といった内容であった。多様な視点からの支援は関係機関の活用という点でも重要であるということを示唆する記述である。

次に、関係機関を利用しなかった理由の自由記述で主だったものを挙げる。

- ・本人や保護者が説明をしたが、あまりのり気ではなかったため
- ・学年内で話をしたが、特段利用しなくてもよいだろうという結論に至った。
- ・カ指、SCの先生方に相談し、支援方法に効果が見られたから
- ・保護者と連絡がとれないことが多く、そういう話をする機会がなかった。
- ・まだそのような受け入れ体制が整備されていなかった。

この中でも特に、本人や保護者が望まないというものが最も多く、このことが、結果として外部の関係機関の利用に至らなかった、と理解できる。この要因の一つとして教師と本人・保護者の認識やニーズにずれがあったためと推測される。関係機関の活用を提案するに当たっては、状況の分析や本人・保護者のニーズの把握などを踏まえて、丁寧に行うべきであると推測される。

以上をまとめると、中学校教師はいずれの学年においても不登校状態の生徒に接し、多様な働きかけを行っていること、そして、それらの多くが一定の成果を実感させている一方、効果に疑問を持つ場合も少なくないこと、そして担任のみならず、様々な立場の教員が関わっていることが明らかとなった。したがって不登校支援に際しては、関わる教員やカウンセリング指導員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが、このような教員の関わりを認識・尊重しつつ、生徒へのよりよい支援に向けての協力体制を図っていくことが重要であるといえる。

なお本研究では、不登校のきっかけについての調査を行えなかったが、幼稚園から高校までの教員を対象に調査を行った岸田(2012b)によると、教師の視点からは、友人関係・親子関係・教師との関係といった人間関係を中心とした複合的な要因と理解されている。また、不登校支援の決定には、教師自身の信念や個性も重要な要因であることが示唆されている(岸田,2010)。したがって、不登校生徒への支援に関する研修では、具体的な支援方法に加え、教師が行う意義や必要性といった、教師の信念に働きかける内容も重要であろう

今後はこれらの点に関する検討も加えつつ、不登校支援に際して、何がうまく作用し、何が改善点なのかを丁寧に把握することで、よりより方策の発展につなげることが望まれる。

<注>

1)富山県独自の呼称であり、教育相談に関する専門的な研修を受けた教員が教育相談専任として当たる役職名である。学級や学年は担当せず、部活動も原則指導しない。

<付記>

本論文は、第一著者が第二・第三著者の元で行った富

山県派遣(教員カウンセラー養成事業)の平成23年度後期内地留学における研修の一部をまとめたものである。内地留学中に助言を頂いた、実践センター長の小川先生と客員教授の寺西先生に感謝いたします。

引用文献

- 有賀美恵子・鈴木英子・多賀谷 昭(2010). 不登校傾向に関する研究の動向と課題 長野県看護大学紀要, **12**, 43-60.
- 井上知子(2008). 不登校に対する心理学的対応について—文献的検討— 追手門学院大学心理学部紀要, **3**, 11-26.
- 井上善之・窪島 務(2008). 発達障害に背景をもつ学校不適応に関する研究—不登校についての文献的検討— 滋賀大学教育学部紀要 (I教育科学), **58**, 53-61.
- 笠井孝久(2001). 不登校児童生徒が期待する援助行動 千葉大学教育学部紀要 (I教育科学編), **49**, 181-189.
- かしまえりこ・神田橋條治(2006). スクールカウンセリングモデル100例—読み取る。支える。現場の工夫。— 創元社
- 岸田幸弘(2010). 教師が行う不登校児童生徒への支援—小中学校教師へのインタビューから— 学苑(昭和女子大学), **No.836**, 50-62.
- 岸田幸弘(2012a). 不登校児童生徒への支援に関する教師の意識調査 学苑(昭和女子大学), **No.856**, 28-36.
- 岸田幸弘(2012b). 不登校のきっかけと教師による支援 学苑(昭和女子大学), **No.857**, 34-45.
- 北神正行・高木 亮(2007). 教師の多忙と多忙感を規定する諸要因の考察 I—戦後の教師の立場と役割に関する検討を中心に—岡山大学教育学部研究集録, **No.134(1)**, 1-10.
- 国立教育政策研究所(2005). 中1不登校の未然防止に取り組みのために—平成13—15年度「中1不登校生徒調査」から—
- 黒沢幸子(2008). タイムマシン心理療法—未来・解決志向のブリーフセラピー— 日本評論社
- 文部科学省(2012). 平成22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(確定値・訂正值反映) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/1315950.htm (2012年8月1日取得)
- 西松秀樹・坂上豊史(2007). 教師による不登校児童生徒への支援 滋賀大学教育学部紀要(教育科学), **57**, 7-14.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美(1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, **63**, 310-318.
- 田嶋誠一(2001). 不登校・引きこもり生徒への家庭訪

問の実際と留意点 臨床心理学, 1, 202-214.

田嶋誠一 (2010). 不登校の心理臨床の基本的視点—密室型心理援助からネットワーク活用型心理援助へ—
田嶋誠一 (編) 不登校—ネットワークを生かした多面的援助の実際— 金剛出版, pp.28-57.

高木 亮・北神正行 (2007). 教師の多忙と多忙感を規定する諸要因の考察Ⅱ—教師の多忙感としてのストレスの問題を中心に—岡山大学教育学部研究集録, No.135(1), 137-146.

徳田仁子 (2001). スクールカウンセリングにおける多面的アプローチ 臨床心理学, 1, 142-146.

若本純子・山下みどり・下舞久恵 (2009). 国内における不登校研究の概観—1990-2007年における雑誌論文・記事による研究動向の検討および不登校に対する重要な援助資源である教師・家族に焦点をあてた概観—
鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 4, 3-17.

山本 奨 (2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究, 55, 60-71.

(2012年 8月28日受付)

(2012年10月17日受理)

通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援の在り方

—発達性dyslexia児に対する大学教育相談を通じて—

押田 正子*・川崎 聡大

The Support System for Developmental Dyslexic Children in Regular Elementary Schools
: Through the Education Consultation with a Dyslexic Child

Masako OSHIDA*, Akihiro KAWASAKI

摘要

近年、特別支援教育に対する学校現場での関心が高まっているが、学習障害児に対する効果的な指導や支援は、ほとんど行われていない現状がある。本研究では、通常の学級に在籍する読み書きに困難さがみられた小学校3年生A児に対して、大学教育相談にて認知神経心理学的評価に基づき個別支援を行った。支援の経過および変化から通常小学校における学習障害児の支援の在り方について検討を加えたので報告する。対象児の個別支援では、まず書き困難に対する支援の第一段階として、本人の認知機能障害の把握と、カタカナ書字正確性をターゲットとした機能的再編成法による指導を行った。A児は、全般的知能発達遅滞は認めず、年齢相応の語彙力や漢字の読みの正確性を維持していたにもかかわらず、書き到達度は小学校1年生程度と2学年の乖離を認めた。また「繰り返し書いて覚える」書き指導を受け続け、失敗経験蓄積の結果、本学教育相談来所時には学習場面からの逃避行動も散見される現状であった。本学教育相談において、1)書き困難の背景として視覚性記憶の再認の弱さ(視覚情報処理障害)が存在する。2)語彙力、漢字音読力(正確性)と音声言語の長期記憶力は保たれていることが明らかとなった。その結果、良好に保たれた学習経路である音声言語の長期記憶力をバイパス経路とした機能的再編成法によって、短期間で困難であったカタカナ書字の正確性を向上させることが可能となった。

キーワード : 発達性ディスレクシア, 視覚情報処理障害, 認知特性, 学業不振

Keywords : Developmental Dyslexia, Visual Processing Disorder, Cognitive Characteristic, Underachievement

I. はじめに

近年、学校現場においても、特別支援教育に関する関心やニーズが高まっている。特に通常学級に在籍する軽度発達障害の子どもに対する関心が高まり、「広汎性発達障害」や「学習障害」といった言葉は、よく耳にされるようになった。広汎性発達障害については、障害特性や効果的な指導法や支援についての研修が進んでいる学校も多い。けれども、学習障害については、原因や効果的な手立てなどの理解は、まだ広まっていないのが現状である。SPECTやf-MRIなどの機能画像研究が進展する2000年頃までは学習障害は「言語性LD・動作性LD」といったMyclbust (1975)らの提唱する疾患概念が中心であり、その障害機序は「微細脳機能不全(MBD)によって生じる」とされており、多くの発達障害や軽度知的発

達遅滞を包含しているのが実態であった。また現在LDと診断されるべき人は、「学業不振児」と判断された場合が多く、「本人の努力不足によって学習不振に陥った」というとらえ方がされ、症候の理解も直接的な支援も一切受けられないままであり、結果として二次的な問題である自己肯定感、自己効力感の低下を重篤化させ、より一層、心理的課題との鑑別を困難にし、一次的な問題と二次的要因がすりかえられる事例も数多く存在した。現在でも、「板書を写すのに時間がかかる」、「漢字をなかなか覚えられない」、「文を読むのが苦手」といった児童がいた場合、本人が集中していないから、本人の練習がたりないから、といったとらえ方をされることが多い。適切な手立てがされないまま、「なぜ書けないのか、読めないのか」について合理的かつ客観的な背景要因を検討されないまま失敗を繰り返す児童も依然少なくない。

*滑川市立田中小学校教諭

本研究の対象児（以下A児）の主訴は、読み書き困難であった。書字練習を繰り返すだけでは漢字を正しく覚えることができず、失敗経験が重なり、文字を書くことに大きな抵抗感を示すようになっていた。

小学校における漢字指導では、漢字を覚えることが苦手な児童に対しては、ほとんどの場合「繰り返し書く」という書くことを主要な学習手段とする指導が行われている。読み書き障害などで書くことに大きな負担を感じる児童、書くことが学習効果を生みださない児童、がいを認識されていない場合が多いためであろう。その結果、在籍校ではなく、A児のように大学等の専門機関において支援をしてもらうケースが多いことは、看過してはいけない現状である。小学校現場でこういった児童への適切な支援が行われるようになるために、特別支援学級担当教員等が小学校において行えるような、学習障害児の認知特性を把握するためのアセスメントの方法と、それに基づいた支援の工夫について検討を行った。

II. 方法

1. 対象児

1) 教育相談来所までの経過：A児は指導開始時、通常学級に在籍する小学3年生の右利き男児8歳である。明らかな視力や聴力の異常は認められなかった。

生育歴、指導・教育歴：乳幼児期の発達に特記事項は無い。年長児に「ともだちと遊べない」との主訴で富山県内小児科精神科医院にて小児精神科専門医により「アスペルガー症候群」「AD/HD」の診断を受けている。小学校1年次、近耳鼻咽喉科言語外来受診時に「言葉の遅れ」を指摘され1/2Wの頻度にて言語聴覚療法開始となる。言語機能の精査を目的に本大学教育相談を照会され、平成24年5月7日より教育相談開始となった。

2) 支援（介入）開始前の学習の様子：字の形態を正しく覚えて書くことができなかった。漢字テストに向けて練習をしても、形態を間違えた字を乱雑に書くことが多いが、本人は正しい字との識別ができず、練習をしても覚えられないという意識をもち、書くことへの強い抵抗感をもちようになっていた。読みに関しても、初めて読む文章は読むのに時間がかかり、教科書以外の読書は、文字数が少なく、絵がたくさん書かれたものでないと抵抗を示し、自分で読もうとしなかった。

3) 相談開始時神経心理的検査及び所見

(1) 全般的知能検査や認知発達に関するもの：本学部教育相談受診に先駆けて行われた全般的知的機能(WISC-III)、言語学習能力検査(ITPA)、認知処理尺度(K-ABC)の検査結果を以下に示す。尚、各検査の施行時期(実施時CA)はWISC-IIIがCA5:4、ITPAがCA5:10、K-ABCがCA7:3である。

WISC-IIIは、FIQ92(VIQ89, PIQ97)、群指数がVC91, PO100, FD82, PS89となり、明らかな知能の低下は認めず、言語性と動作性、群指数間の乖離は認め

られなかった。

ITPAは、言語学習年齢5:3、下位検査では、ことばの理解SS44(8:1)と比較的良好であったが、形の記憶SS27(4:0)、絵の類推SS26(4:1)、動作の表現SS27(3:5)は低下を認めた。非言語性知能検査であるレーヴン色彩マトリックス検査(RCPM)を追加実施した。結果は30/36(正答数)であり、当該学年母集団の標準誤差範囲内であった(31±2.7)。この結果はWISC-III動作性検査と相応する結果であった。

K-ABCは、習得度106±5、認知処理尺度109±6、継次処理尺度117±8、同時処理尺度100±7で、尺度間に有意差は見られなかった。数唱44(+1.3SD)、語の配列14(+1.3SD)、模様の構成16(+2SD)で比較的良好であったが、絵の統合7(-1SD)、視覚類推6(-1.3SD)は低下を認めた。

(2) 掘り下げテスト：本児の苦手とする「書字・読字」行為について①各学習モダリティへの到達度を明らかとし、②その苦手さの背景となる要素的な認知機能障害を特定することを目的として以下の検査を実施した。

絵画語彙発達検査(PVT-R)は、生活年齢8歳2か月に対して語彙年齢8歳4か月、抽象語理解力検査(SCTAW)でも、正当数15/32(小学3年生平均17.3, SD4.8)の標準偏差内で、抽象語理解に遅れは認められなかった。

読み・書きの到達度を精査することを目的として、読み書きの正確性の評価が可能である「小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)」を行った。結果は、読みについては、ひらがな1文字20/20、カタカナ1文字20/20、漢字19/20正答であり、書きについては、ひらがな20/20、かたかな18/20、漢字17/20正答で、いずれも、8歳児の平均値標準偏差内であった。正確性は保たれていたが、流暢性が低下しており、STRAWでカタカナ書字遅延反応7つ、50音表書字の所要時間とカタカナ書きの流暢性が低下していた。

読みの流暢性を確かめるために、特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドラインを行った。結果は、単音の読み誤り5、読み飛ばし1、音読時間43秒(小学3年男子平均32.8秒、標準偏差が7.7)、有意味語は、SC3、読み誤り3、音読時間62秒(小学3年男子平均24.8秒、標準偏差4.3)、無意味語は、SC6、読み誤り5、音読時間112秒(小3男子平均49.0秒、標準偏差10.8)であった。3課題とも音読時間が標準偏差を2SD～9SD上回っており、読みの流暢性の困難さが認められた。

視覚処理能力を確かめるために、Reyの複雑図形模写(ROCF)を行った。結果は、模写33/36、直後再生8.5/36、遅延再生6.5/36であった。模写は、ほぼ正確にできており、視覚認知に問題はないようであった。直後再生の時点でかなり想起が難しく、視覚的記憶の保持と再生に困難さが認められた。

音韻情報処理能力をはかるため、音韻分解課題と音韻

削除課題を行った。音韻分解課題は、正答数 8/10 (小3 標準8.956SD1.476)、音韻削除課題は、正答数 9/10 (小3 標準7.724SD3.897)復唱までの平均時間は、4 拍2.6秒(標準平均3秒) 5 拍2.8秒(標準平均3.5秒)であった。音韻分解課題では、促音でつまずきが見られた。「っ」の部分に拍をあてはめて机をたたいたり、「っ」を「え」と置き換えて発音したりした。音韻削除課題では、5 拍の単語で不可が1つ、6秒要したものが1つあった。両課題とも、小学3年生の平均正答数の標準偏差内ではあるが、上記の点から、音韻情報処理能力は高くないと思われた。

単語の復唱・逆唱、非語の復唱では、単語の復唱4/4、単語の逆唱2/4、非語の復唱6/7であった。逆唱は、正答数2/4 (小学3年生平均3.5±1.3)のうち1つは自己修正、1つは遅延であった。4モーラの言葉になるとわからなくて混乱を示した。これらのことから、音韻操作に苦しさがあると思われた。非語の復唱では、正答数6/7 (小学3年生平均5.4±1.3)で、聴覚的短期記憶に問題はないと思われた。聴覚情報記憶力をはかるため、Auditory-Verbal Learning Test (AVLT)を行った。初頭再生数3、最大再生数15、遅延再生14で、聴覚記憶力が優れていた。

自動化能力をはかるため、Rapid Automatized Naming (RAN)を行った。結果は、1回目18秒47、2回目17秒25 (SC1)、3回目18秒37 (SC1)、3回平均18秒16であった。小学校3年の平均所要時間は12.9秒±2.0であり、A児の結果は小学1年の平均時間で、自動化能力に遅れが見られた。

よって、本児は全般的知的発達には保たれており、知的発達相応の語彙力を認めていたが、読み書きは、書きはカタカナの流暢性の低下が明らかであり、カタカナ書字の正確性も怪しい。読みは、正確性は保たれていたが、読みの流暢性は著しく低下しており、教科学習の根幹である「本をスムーズに読む」ことにも問題をきたしていることが明らかとなった。

Ⅲ. 方法及び経過

1) 期間

2012年5月～2012年7月までの期間に、2週間に1回程度の頻度で、書字支援を実施した。1回の支援に要した時間は1時間程度で、期間内に全5回の支援を実施した。

2) 方法

A児に対する書字支援では、本人が苦手とする書字活動はあまり行わず、得意な能力である音声情報をバイパスとする方法を取り入れた。

第一回目の教育相談で、カタカナ五十音書字を行った。所要時間は、3分40秒であった。途中、タ行をとばしてしまい、指摘されて書き足した。その後、「マ行」「ラ行」「ネ」「ユ」「ヨ」を思い出すのに時間がかかっていた。

それぞれの形は、ほぼ正確に書けていた。

第二回教育相談で、かたかな書字の流暢性を高める手立てとする五十音の音韻系列音声情報による課題を宿題として課した。五十音表を「あ、あいうえお。あか、かきくけこ。あかさ、さしすせそ。・・・あかさたなはまやらわ、わいうえを」という読み方で、一日2回ずつ言うことを宿題とした。

第三回教育相談で、五十音再生「ア、アイウエオ、アカ、カキクケコ、アカサ、サシスセソ・・・」を5回行った後にかたかな五十音書字を行うと、所要時間が2分17秒と初回時よりも1分23秒短縮されていた。

書字の際、「ヌ」の形を思い出せず、先に「ネノ」を書き、「ネノ」も少し考えてから書いた。「ハヒフエオ」と書き、「エ」を「ヘ」だと指摘されると「オ」を「ホ」と書き直した。「マキムメモ」「ワオン」と書いた。「ミカン」を書いてみるように言われると正しく書くことができていた。

「ヘ」と「ミ」は指摘されてすぐに正しく書けたが、「ヌ」と「ヲ」は形態自体を覚えていないようであった。そのため、「ヲはフに横ぼう」「ヌは横ぼう書いてメ」というフレーズを作って練習させた。それぞれ5回ずつ言う練習をして書字させた。

宿題として、「ヌ」「ヲ」のフレーズ練習、五十音書字プリント4枚を出した。家での書字所要時間は、1枚目4分59秒、2枚目1分50秒、3枚目2分10秒、4枚目1分29秒とタイムが速くなっていった。

読みの流暢性をはかる検査を行った際、特殊音の読み誤りが多く、特殊音の表記の決まりが定着していないようであった。かたかな五十音書字の流暢性が高まってきたので、第四回教育相談で、特殊音書字における支援を行った。

特殊音の表記を分解して口頭で答える課題を行った。指導者が「ぎは？」と尋ねると、「きと点々」と答える。3秒たっても言えない場合は、「ぎは、きと点々」などと言って復唱させた。「ぴゃは？」「ひとまとや」などと、ランダムに早く聞いて答えさせた。

特殊音の約3分の1について、表記の決まりを覚えられていないことがわかった。1回目は10分間、5分間の休後8分間、ランダムに繰り返した。最終的には、「にゅ・びゅ・じゅ」以外は、正しく分解して答えられるようになった。

続いて、指導者が言った2～3語の文をひらがな、かたかな、漢字まじりで書き、それを全てかたかなに直して書かせた。「トモダチニテガミヲカイト」「キュウシヨクヲタベル」「マッカナルビーヲミツケタ」「イヌガパンダヲアラッテイル」の4文をわりとスムーズにカタカナに直して書くことができたが、「ル」を書く際に形を想起できなかった。「ルはノかいてレ」というフレーズ練習をした。

宿題として、「特殊音の表記をすばやく答える」「2～

3 語文をカタカナで書く」のどちらかを毎日する、を課した。

第五回教育相談では、前回と同様な方法で、特殊音の表記の分解を行った。最初は、6音でまちがいが見られたが、すぐに修正して復唱させ、他の音についてもランダムに答えていくうちに、すべて正しく分解して言えるようになった。

次に、絵カードを見て、ひらがな、かたかな、漢字まじりで文を書き、それをかたかなに直す課題を行った。「オンナノコガキカラオチタ」(25秒)「オトコノコガオフロニハイル」(30秒)「オトコノコガカイダンヲノボル」(25秒)「イヌガパンダヲアラウ」(19秒)「オンナノコガブランコカラオリル」(20秒)「オカアサンガカイモノニイク」(17秒)

カタカナ書字の際は、1字1字思い出しながら書いていたが、文字の形態を思い出すことは以前よりもスムーズにできるようになり、抵抗感を示さずに書字をする様子が見られた。

IV. 考察

1) 本児の経過から

本人の認知特性を把握し、それに応じた支援方法を見つけたために、下記の検査を行った。いずれの検査も、実施及び結果算出までの手続きが簡便である。

まず、読み書き障害であるのか、全体的な知的発達の遅れがあるのかを判断するために、RCPMを行った。この検査は、WISCに比べると方法も簡単で、短時間で実施することができるという利点がある。

音韻操作能力、自動化能力、視覚情報処理能力、語彙力、は読み書きに大きく影響を与えるとされているので、音韻操作課題、RAN、ROCFT、PVT-R、AVLTを実施した。認知特性を把握するために、これらの検査を行うことは必要であると思われる。

A児は、音韻操作能力、自動化能力、視覚情報の保持・再生に困難が見られたが、優れた聴覚記憶力を生かして、生活年齢程度の語彙を習得できていたと思われる。読み書きの正確性を確かめるために「STRAW」を実施した。本検査では、結果が当該学年の標準偏差内で、読み・書きの正確性に問題がないかと思われた。けれども、読み書きの流暢性を確かめる「稲垣課題」では、読みの正確性・流暢性に遅れが見られた。このことは、学校における指導でも、正確性だけでなく、流暢性にも目を向ける必要性を示唆している。

また、学校での漢字テストでは、「矢」の横画が1画多かったり、「通」のマの部分の形を間違えていたり、といった間違いが見られた。ROCFTの結果から、視覚情報の保持と再生に困難が見られ、だいたいの形は記憶しているが、正しく思い出せないことが原因であると思われた。

表記された文字と対応する音が特殊である文字の定着

もできておらず、書字における記憶の再認にも困難が見られた。読み書きの困難さを軽減するために、これらの点を改善していく方策を考えることとした。

かたかな書字は、五十音の音韻系列がしっかりと頭に入ることで、いろいろな文字がばらばらに頭の中に入った状態から、整理された辞書のような状態になって、音と文字を組み合わせて想起することができるようになったと思われる。しかし、文字の形態がきちんと入っていなかった文字「ヌ、ル、ヲ」については、フレーズを作って、聴覚情報から形態を想起させる方法が効果的であった。表記の決まりがしっかり入っていなかった特殊音についても、口に出して音声情報と一緒に覚えることで、スムーズに想起して書けるようになった。

カタカナ書字は、小学1年生で指導するが、その後、正確かつ流暢に書けているかどうかの確認は、2年生以降ほとんど行われないうのが現状である。カタカナは漢字の構成要素になるものが多いため、カタカナをスムーズに書けることは、漢字学習の基礎として欠かせない要因である。

また、書くことに苦手意識がある子には、漢字より総数が少ないので、比較的短期間で達成感を感じることができる課題でもある。読み書き障害で書くことに困難さを感じるA児に、まず、かたかな書字で、本人の認知能力に合った学習方法を活用することで、自信をもち、書くことへの抵抗感を減らすこともできた。

A児は、文字の形を覚えにくい、正しく書けない、などと、いった失敗経験を積み重ね、メタ認知力までも低下していた。RAVLTで遅延再生も好成績であったこと、カタカナ五十音の書字が1か月で速くなったことを伝えても、喜びを示さなかった。書く作業への本人の抵抗感の大きさが感じられた。けれども、2か月经過時には、かたかな書字が早くなったことを称賛すると、喜びを示した。こういった二次障害的な症状を起こさせないためにも、早期に適切な指導・手だてを講じていく必要がある。

2) 教育現場での学習障害とその対処

学習障害は、文部科学省の定義では、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」とされている(1999)。

また「学習障害」の約80%を「発達性読み書き障害(developmental dyslexia)」が占めると言われている(Uno, 2006)。しかしながら小学校現場においては、小学校低学年では読みと書きといった基礎スキルは「一過性にできていない」や「(みんなできるから・できる子も多いから)そのうち」と判断されやすい現状がある。すなわち、検出が発達の要因に隠れやすく困難であるの

が現状である。

この学習障害の中核である「発達性Dyslexia」は次のように定義される。「神経生物学的原因に起因する特異的障害である。その基本的特徴は、文字や単語の音読や書字に関する正確性や流暢性の困難さである。こうした困難さは、音韻情報処理過程や視覚情報処理過程などの障害によって生じる。また、他の認知能力から予測できないことが多い。二次的に読む機会が少なくなる結果、語彙の発達や知識の増大を妨げることが少なくない。さらに、失敗の経験が多くなり、自己評価が低く自信が持ちにくくなる場合もまれではない。この障害は1999年の文部科学省の定義における学習障害の中核と考えられる。」(宇野・春原・金子, 2006)。この定義から、①読み書きの困難さは特定の認知機能障害に起因する②正しく(正確性)読み書きできることだけでなくスムーズに読み書き(流暢性)が必要③二次的に語彙力が落ちる④さらに「二次的に」自己肯定感の低下につながる。と重要なポイントをピックアップすることができる。

小学校現場の現状を鑑みると、②については主に正確性の評価が学校では主となっており、「(正しく)読めているから支援はおしまい」となり、二次的な学習到達度を落とす結果となっている。③については読みと語彙の関係性を考慮した教科指導が構築されていない。④についても特定の認知機能障害であれば同じ要素をもった別の課題が困難になることまで留意されないため、失敗経験が増えやすく、結果として「書けないから簡単な文字から繰り返し段階的に書く」といったスモールステップトレーニングを助長させている。学習障害の原因は、要素的な認知機能障害によって生じているので、情報処理過程の特性を十分検討し根拠に基づいた配慮と働きかけが必要とされる。

こういった児童の教育効果を引き出すためには、まず「できないこと」の背景を掘り下げる役割をことばの教室担任や特別支援教育コーディネーターが各学校で有機的に機能として担う学校環境とシステムが必要である。そのうえで、各教諭(特に低学年担当)には検出や到達度に関する知識研修を、中高学年では心理課題との鑑別、すなわち一次要因と二次要因を見分ける力を学校全体でつけていく必要があると思われる。よって、ことばの教室や学習障害通級指導教室などが中心となって、各通常小学校の「センター機能」を担うべく、医療関係・大学関係専門家と連携をとり、「学校でできる評価と指導のフォーマット」を作成していくことが望ましいと感じた。

<STRAW結果>

- ・読み課題における特殊音の読み誤り
ちゅ→ちよ、ひゅ→びよ、びゃ→びゃ、びゃ→にゃ、
ぐ→く、しょ→そ、じゅ→じゃ、しゅるい→しよるい
- ・書字課題における誤答
くるま/クルマ/東

※かたかなの「マ」と書いて「モ」と書いたのかも
と自分で混乱。漢字は、形が似た漢字と間違えて
想起

ゆうだち/ユウダチ/夕

※かたかな想起に時間がかかる。「夕立」の「立」
がわからない。

まち/マチ/町 ※「町」の想起に時間がかかる

しょうがつ/シュウガツ/正月

※「ショ」を「シュ」と書き間違える

せんせい/センセイ ※「先生」の字を思い出せない

かざん/カザン/山

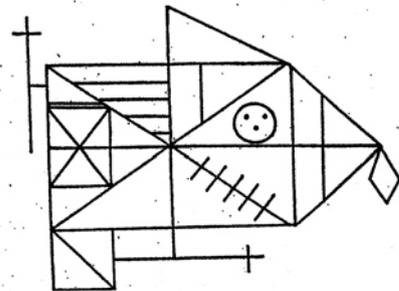
※ひらがなの「ざ」を書くときに少し考える

にっぽん/ニッポン/日本

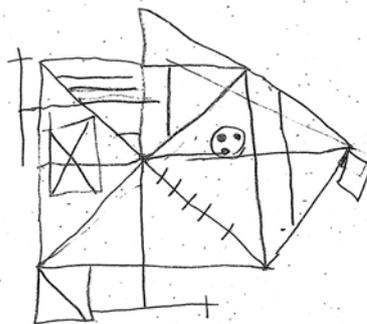
※「ぼ・ポ」の想起に時間がかかる

<ROCFTの結果>

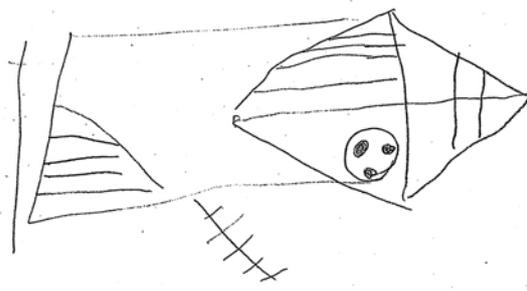
見本図形



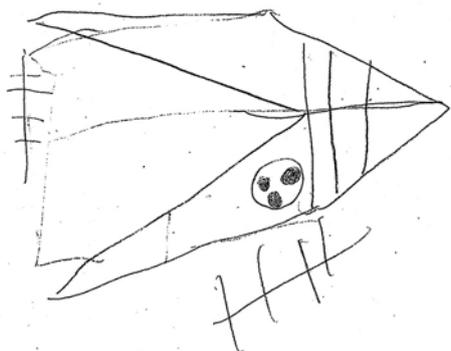
模写



直後再生



遅延再生



<特殊音分解課題の結果>

ば 〇〇/〇	ば 〇〇	だ 〇	ざ 〇/〇	が 〇/〇
び 〇	び 〇/〇	ぢ 〇	じ 〇/〇	ぎ 〇
ぶ 〇〇〇	ぶ 〇/〇	づ 〇	ず 〇〇/〇	ぐ 〇/〇
べ 〇/〇〇	べ 〇/〇	で 〇	ぜ 〇	げ 〇
ぼ △〇/〇	ぼ △/〇	ど 〇/〇	ぞ 〇	ご 〇/〇

りゃ △/〇	みゃ △/〇	ひゃ ×〇	にゃ 〇〇/ 〇	ちゃ 〇/〇	しゃ 〇〇	きゃ 〇
りゅ 〇/ 〇	みゅ 〇〇	ひゅ ×/ 〇	にゅ 〇〇/ 〇	ちゅ 〇〇/ 〇	しゅ 〇/〇	きゅ △/ 〇〇
りょ 〇×△ /〇	みょ ×〇	ひょ 〇	にょ 〇△/ ×	ちょ 〇〇/ △〇	しょ 〇	きょ 〇

びゃ ×××/〇	びゃ 〇/〇	じゃ 〇/〇	ぎゃ 〇/〇
びゅ △/〇	びゅ 〇×/×	じゅ △×/×	ぎゅ ×/×〇
びょ ××〇/〇	びょ ×/〇	じょ △〇/〇〇	ぎょ ×〇/〇

1回目(10分間実施) / 2回目(5分休憩後8分間実施)
 〇すぐに言えた △2, 3考えて言えた ×まちがえた

謝辞

本研究の実施に当たり、対象児のAくん、保護者の方、

研究室の学生の皆さんに多大なるご協力をいただきました。ここに心より感謝申し上げます。

引用文献・参考文献

- (1) Jonson, D.J., Myklebust, H.R, 他「学習能力の障害—心理神経学的診断と治療教育—」日本文化科学社, 1975
- (2) Uno A, 他「Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary school children:normal readers versus poor readers(dyslexics)」Reading and Writing, 2(7)755-789, 2009
- (3) 上野一彦, 他:「LDI-R LD 診断のための調査票 手引き」日本文化科学社, 2005
- (4) 宇野彰, 他:「小学生の読み書きスクリーニング検査」インテルナ出版, 2006
- (5) 春原則子・金子真人:「標準抽象語理解力検査」インテルナ出版, 2002
- (6) 稲垣真澄:「特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン」診断と治療社, 2010
- (7) 杉下守弘, 他:「日本版レーヴン色彩マトリックス検査手引き」日本文化科学社, 1993
- (8) 宇野彰, 他:「レーヴン色彩マトリックス検査—学習障害児や小児失語症児のスクリーニングのために—」音声言語医学 46:185-189, 2005
- (9) 宇野彰, 他:「学習障害児に対するバイパス法の開発—機能障害に関するデータに基づいた治療教育—」発達障害研究, 24, 348-356. 2003
- (10) 金子真人, 他:「仮名と漢字に特異的な読み書き障害を呈した学習障害児の仮名書字」音声言語医学, 39:274-278, 1998
- (11) 金子真人, 他:「就学前6歳児における rapid automatized naming(RAN) 課題と仮名音読成績の関連」音声言語医学 45:30-34, 2004
- (12) 金子真人, 他:「日本語話者における RAN 課題の予測可能性と限界について—縦断的研究から—」音声言語医学 50(1):71-71, 2009
- (13) 青木真純・勝二博亮:「聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援」特殊教育学研究, 46(3), 193-200, 2008
- (14) 野口法子:「音韻意識に困難を持つ発達性読み書き障害児の指導方法に関する研究—K S の指導プロセスの分析を通して—」滋賀大学大学院教育学研究科論文集第 12 号, pp67-79, 2009
- (15) 文部科学省学習障害調査研究協力者会議:「学習障害児に対する指導について(報告)」, 1999

(2012年 8月30日受付)

(2012年10月 1日受理)

自閉傾向のある重度知的障害児の学級づくりを目指した実践的研究

阿部美穂子・種谷麻紗美

A Practical Study of the Classroom Management of Students with Severe Intellectual Disabilities and Autism

Abe MIHOKO, Tanetani MASAMI

摘要

本研究では、特別支援学校において自閉傾向と重度知的障害のある中学生3名に対し、個の力が生かされる学級づくりのための授業の在り方を探ることを目的に実践を行った。実践の結果、対象児の行動上の問題が低減し、3名相互の自発的なかかわり行動が増加した。さらに、学習態度、指示理解、表出性コミュニケーション等の個々の能力が向上したことが確認された。実践から、集団の機能が生かされる支援と個の力を伸ばすための支援を連動させ、かかわりを成功体験として積み上げる授業展開が、人とのかかわりに弱さを持つ自閉傾向のある重度知的障害児において、安心してかかわり合い、自らの力を発揮し合う学級づくりを促進できると考えられた。

キーワード：重度知的障害、自閉症スペクトラム、授業研究、学級づくり、集団参加

Keywords：Severe intellectual disability, ASD, Lesson study, Classroom Management, Group participation

I. 目的

今日、特別支援教育においては、障害の重度・重複化と多様化に伴い、個々の児童生徒に応じた指導の充実が一層促進されてきているところである（文部科学省、2003）。平成21年3月に告知された特別支援学校学習指導要領においても、個別の指導計画の作成に基づく個々の児童生徒の実態に応じたきめ細やかな指導が求められている（文部科学省、2009 a）。ここで求められている「個に応じる」ということは、個別指導を重視することと同義ではない。児童生徒たちは、学校教育の場で集団を形成し、その中の一員として多様な個人的経験をして成長するのであり、対教員のみならず、同年代の集団における相互のかかわりが必要不可欠となる。その場合、児童生徒にとってコアとなる集団がクラスルーム（学級）である。この学級については、「一人一人の児童生徒にとって存在感を実感できる場としてつくり上げることが大切」（文部科学省、2009 b）とされる。具体的には、「相手の身になって考え、相手のよさを見付けようと努める学級、互いに協力し合い、自分の力を学級全体のために役立てようとする学級」を作ることであり、「集団の一員として、一人一人の児童生徒が安心して自分の力を発揮できるよう、日ごろから、児童生徒に自己存在感や自己決定の場を与え、その時その場で何が正しいかを判断し、自ら責任をもって行動できる能力を培う」場として示されている（文部科学省、2009 b）。すなわち、特別

支援学校において、教員は個々の児童生徒の多様な実態を踏まえ、児童生徒同士が安心してかかわり合い、自らの力を発揮し合い、協力し合う関係性を育てながら、個に応じた教育を実現する場としての学級を構築することが求められていると言える。

しかしながら、特別支援学校の多くの学級では、社会的な適応行動に弱さをもつ知的障害児や自閉症児が多く存在し、特に重複学級に在籍する児童生徒の場合は、重度の知的障害と自閉的傾向を有するケースがほとんどである。他者視点の獲得や相互交渉スキルの獲得に困難があることが多いので、かかわり相手は教員等の支援者を中心となりやすく、同じ場を共有していても、相互に交渉したり、協力したりする機会が持ちにくい状況である。このような児童生徒が、学級集団の一員として、自らクラスメートとかかわり、個々の力を伸ばしていくことができる学級づくりは、どのように進めていけばよいのであろうか。新井ら（2011）は、「自閉症児を含む学級づくりは、さまざまな出来事を学級のすべての子どもたちが共有することによって、できあがる」ものであり、「教員が手づくりし「仕組む」ことによってつくと述べている。すなわち、自然発生的なかかわりを見守るのではなく、むしろ積極的に教員が場を作り、かかわりをつくり出し、出来事を共有するための仕掛けづくりが必要なのである。教員にとって、この仕掛けとは、まさに授業そのものであろう。学級集団で取り組む授業が、個々の児童生徒にとって存在感を実感できるかかわり合いを生

* 富山県立高岡支援学校教諭

みだすことを意図して実践されるなら、それこそが学級づくりであると言える。しかし、重複障害を有する児童生徒の学級で、それがどのような授業に実現されるかについて、これまで実践が充分積まれてきたとは言えない。

翻って、このような学級づくりを目指した授業における、個に応じた指導とは、どのように組み立てられる必要があるだろうか。個々の児童生徒の知的な能力、対人関係能力やコミュニケーション能力の状態や、行動の特性を把握した上で、どの児童生徒も同じようにはなく、それぞれの良さを発揮しながらかわり合う過程で、最終的に個の力が確実に伸長したことを確認できる仕組みを授業の中に作る必要がある。教員が集団の中で、個別について支援を行うことによって個に応じるのではなく、集団の関係性を作り上げていくことで、個の力を伸ばしていく授業を実現することが求められているのである。

そこで、本研究では、実際に重度の知的障害と自閉的傾向を有する生徒を対象に学級づくりを目指した授業を計画し、実践する。その結果、各生徒の行動や生徒相互のかかわりがどのように変化したかを確認する。そして、実践に基づき、重複障害のある生徒に対する、個の力が生かされる学級づくりのための授業の在り方を探る。

II. 方法

1 対象児

Z知的障害特別支援学校中学部1年重複学級在籍生徒3名。各生徒の実態は表1のとおりである。

表1 対象児

	A (男)	B (男)	C (男)
障害の状況と行動の特徴	・重度知的障害 (自閉的傾向)	・重度知的障害 (自閉的傾向)	・重度知的障害 (自閉的傾向)
	・単語で簡単な要求や気持ちを伝える。	・発語なし。	・発語なし。
	・言葉の意味理解が曖昧である。	・日常生活の簡単な指示が理解できる。	・日常生活簡単な指示が理解できる。
	・たたく、つねる、蹴る、走り出す、寝ころぶ、叫ぶ、物を投げる 大きなパニックなどの行動を頻繁に起こす。	・大きな声や音が苦手でその場にいられなくなったりパニックになったりする。 ・パニックになると近くにある物や人を強く叩いたり泣き叫んだりする。顔洗いやトイレの回数が多くなる。	・大きな声や音が苦手で、耳を押さえて泣き出したり、人をたたいたりする。 ・手に持った物をひらひら動かしたり、体を揺さぶったりしていることが多い。

年度当初、Aには、頻繁に他害(つねる、たたく、かむ、蹴る等)や大きなパニック(物を投げる、大声を出す、走り回る、寝ころぶ、走り出す等)が見られた。そのため、BやCには、Aに対する恐怖心と不安感が生じ、教室に入れられない日が続いた。

2 学級づくりに向けた支援の方針

Aの行動上の問題がB、Cに影響し安心して過ごせる学級の状況とは言えない現状である。そのことから、まず、Aが落ち着いて過ごせるような支援を最優先し、それによって、B、Cも安心できる学級となるように支援の流れを組み立てることとした。

(1) 個に視点を合わせた支援方針

A, B, Cそれぞれのもっている良い力を生かすため、「自閉症教育実践マスターブック」(国立特別支援教育総合研究所, 2008)のキーポイントチェックリストを用いて、3人それぞれのもてる力の把握を行った(表2)。

その結果、Aは、自ら模倣して、気づいたり学んだりする力〈模倣〉3/6, 自ら課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力〈注視物の選択〉3/6, Bは、自ら自己を管理する, 調整する力〈セルフマネジメント〉3/6, Cは自ら模倣して、気づいたり学んだりする力〈模倣〉2/6となり、それぞれの得意な能力が把握できた。

表2 7つのキーポイントにおける対象児の評価(満点は6点)

キーポイント	A	B	C
学習意欲	1	1	1
指示理解	0	2	2
セルフマネジメント	2	3	0
強化システムの理解	2	2	1
表出性のコミュニケーション	2	2	1
模倣	3	2	2
注視物の選択	3	2	2

以上の結果から、特にAについては、〈模倣〉〈注視物の選択〉が得意な力であること、言葉の理解に困難さがみられることが分かった。このことから、Aへの支援は、視覚からの情報を多く取り入れられるようにする(簡単な言葉にシンボルやマーク、写真等を合わせて示す)ことが有効な方法であると思われた。また、Aのもてる力は、クラスのリーダーに求められる、周りの状況を見て自ら判断して行動することができるために欠かせない要素である。Aの行動における問題を整理することで、これらの力がより発揮され、学級の仲間を引っ張る存在に成長する可能性が高い。そこで、Aには、「簡易型機能的アセスメントパッケージ」(阿久津・加藤, 2007)を用いて行動の機能分析を行い、代替となる行動を獲得させるための手がかりとした。Aがもっている〈模倣〉のもてる力を生かし、周囲の教員をモデルにして望ましい行動を習得し、そのことが望ましい行動につながるような支援を組み込んだ授業を行う必要があると考えられた。Aの行動上の問題が改善されることは、B、Cの積極的な参加の場を増やすことにつながると考えた。

(2) 学級集団参加に視点を合わせた支援方針

日々の授業を通して、仲間や教員と楽しさを共有する体験を繰り返すことが、学級集団への参加を育むことにつながると考え、まず、3人が同じ空間を共有し楽しめる活動を授業に組み込むこととした。

次に、学級の仕組みづくりとして、学級内のルールを示すこと、教員と個々の生徒との関係を築くことに取り組みむこととした。ルールを守り行動することは、着席して話を聞いたり、教員の支援を受け入れたり、学習や生活のルールに従って友達と協力し合ったりすることの基

盤となる。また、教員と個々の生徒との間で築いた関係は、いずれ、教員が仲立ちとなって、生徒同士の関係へと発展させる足がかりとなる。

また、授業の流れの中で、必然的にかかわり合っ活動したり、自分の役割を果たしたりする活動を組み込むこととした。これにより、集団への参加が促進されると考えた。

(3) 授業づくりの原則

以下の3つのキーワードに基づいて、学級づくりを目指す授業を構成することとした。

① 「できる」チャンスを増やす

教員と一緒にできる、友達と一緒にできる、ヒントや手掛かりがあればできる、自分一人でもできるなど「できる」経験をなるべく多く組み込む。

② 他者とのかかわりをスモールステップで組み込む

みんなで「一緒にする」「息を合わせてする」「周囲を意識してする」など、まず教員が生徒を相手にやって見せ、次に、教員が仲立ちとなり、生徒が教員の支援を受け入れて生徒同士かかわることができるように促していく。

③ ほめられる機会を増やす

授業の中に、教員や仲間から賞賛を受ける機会を数多く作る。できるかできないかではなく、努力したことを認められたり、感謝されたりする機会を重ねることで、心が安定し、本人の居場所に気づけるようにする。また、自分が認められることで、自己肯定感を高め、仲間を認めることにつながると考えた。

3 支援場面

2の方針に基づき、まずAの行動上の問題に対する支援については、後述するように学校生活全般におけるアセスメントによって指導場面を絞り込み、給食時を中心に、代替行動の獲得に向けて支援を行うこととした。

併行して、学級づくりの中心となる集団での支援実践場面として、「日常生活の指導」の授業を取り上げることとした。できる、ほめられる機会を増やすためには、対象児らにとって、授業の流れに見通しをもちやすくする必要があったと考えた。それには、「繰り返し行う活動」「決まった流れがある活動」であることが適していると考えられた。また、参加を促すためには、3人の実態に応じた個々の役割があることが必要である。さらに、「一緒にする・意識してする」体験が数多くできるように、「関わりながら活動」「仲間と活動した実感」ができることが必要である。以上のことから、日常生活の指導「朝の会」を実践の中心となる授業に設定した。「朝の会」は、毎日実施した。

さらに、「朝の会」を通して獲得した力を活用する場として、「自立活動(ムーブメント活動)」「生活単元学習」等の授業で学級集団で取り組む単元を設けた。

4 生徒の変容の評価方法

(1) Aについて

問題となっている「つねる」行動と「走り出す」行動

について、生起数を調べた。調査期間は、支援開始前の4月末から、1学期終了時の7月中旬のそれぞれ約2週間である。

(2) A, B, Cについて

前述のキーポイントチェックリストを用いて、各対象児の得点変化を調べた。調査時期は、支援開始時の4月と終了時の12月である。また、「朝の会」の様子をVTRに撮影し、活動中での相互交渉を教員と生徒のやり取り、生徒同士のやり取りに分けて生起回数を調べ、その変化を確認した。調査時期は、4月、10月、11月、12月に1回ずつである。

5 支援期間及び支援者

支援機関は、20XX年4月～12月の長期休業を除く8か月間である。対象児への直接支援、並びに観察・評価は担任である第2筆者、副担任、及び学級にかかわる教員(1名)が実施した。

III. 支援の実際、及び結果

1 Aの行動上の問題に対する支援について

(1) 支援開始時の行動上の問題の状況と機能分析

「つねる」行動と「走り出す」行動について、支援開始時の生起数を表3～5に示す。

表3 時間帯別のAの行動の生起数(4月末2週間)

	国語	数学	体育	自立活動	音楽	美術	日常生活	学級生活単元	行事生活単元	作業学習	総合的な学習	朝の会	体力作り	帰りの会	給食	学級活動
つねる	0	1	8	6	5	3	0	9	57	2	8	0	28	20	36	3
走り出す	0	0	2	0	1	0	0	0	3	2	0	0	3	5	0	0
合計	0	1	10	6	6	3	0	9	60	4	8	0	31	25	36	3

表4 活動別のAの行動の生起数(4月末2週間)

	朝の会	1限	2限	3限	4限	給食	5限	6限	帰りの会
つねる	0	30	48	42	24	36	25	8	9
走り出す	0	3	24	23	24	0	2	2	5
合計	0	33	72	65	48	48	27	10	14

表5 Aの行動が起こる直前のきっかけ(4月末2週間)

	触れる	ジャンプ・走る	移動	カード	言葉かけ	目に入る	首ふり	指さし	非対応	母
つねる	26	17	1	33	59	10	2	10	8	50
走り出す	2	0	5	3	6	0	0	1	0	0
合計	28	17	6	36	65	10	2	11	8	50

時間帯別にみると、2,3限に多く、活動別では、学校集会、学年集会、運動会練習等の行事の生活単元学習、体力づくり、給食に多く、国語、数学、朝の会では少なかった。このことから、見通しの持ちにくい授業の時間帯に多いことが分かった。直前のきっかけでは、言葉掛けがきっかけになることが多かった。言葉かけの種類は問わず、「だめ」「止めて」等の注意だけでなく、「いいよ」や「すばらしい」という賞賛にも「つねる」が毎回のように見られた。また、活動場面と合わせてみると、給食時は、おならを注意された時につねる行動が顕著で

あった。体力作りは、他者とからだに触れた時であった。体が触れたことを攻撃されたと勘違いして、仕返しの意味でつねっているようであった。また、体力作りのジャンプ・走る等のきっかけで、奇声を発し、気分が高揚した時にもつねる行動が顕著になった。このことから、「つねる」「走り出す」行動には、主として、嫌悪刺激からの逃避機能があり、感覚刺激の獲得の機能も加わっていると予想された。支援にあたっては、活動の流れをAに分かるように明確にすること、からだがかぶつからないように活動環境を整理すること、言葉かけでなく、シンボルや表情を使うことなどが有効と考えられた。

(2) 行動上の問題に対する支援計画

「つねる」の原因が「おならを注意されたこと」であることが明確な給食の時間を支援場面に引き上げることにした。注意されると「つねる」が毎回見られたので、その場にいる全員が落ち着いて食事できない状態だった。給食は毎日あり、継続した支援が可能になると考えた。

Aがおならをするのは、食事が終わった後の待ち時間に見られることが多い。待ち時間が長くおならを我慢することが困難と思われたので、おならをしたくなったら、「行きます」カードを示し、所定の場所でおならをすることを代替行動とし、食後の活動の流れを明確にするために、給食時の望ましい行動を表記した約束カード、待ち時間を示すタイマー、席を立つ際に使う「行きます」カードを毎回確認してから給食を食べ始めた。いずれもAが常に意識しやすいようAの目に入るところに置いた。できた場合は、Aの好むアンパンマンシールをもらえるようにした。

(3) 支援結果

図1に示すように、「行きますカード」を導入してから6日目で代替行動が初成功、8日目で完全成功した。8日目以降、「つねる」の回数が大幅に減った。代替行動が定着し、食事中に人前でおならがなくなった。給食中の「つねる」は見られなくなった。その他の授業でも、「行きます」といっておならを所定の場所でする様子が見られた。また、図2に示すように、おならの代替行動が完全に成功した5月9日以降、一日を通しての「つねる」「走り出す」が減った。

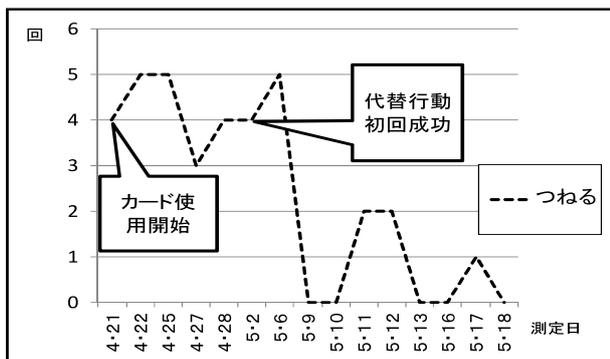


図1 給食時における「つねる」行動の生起数

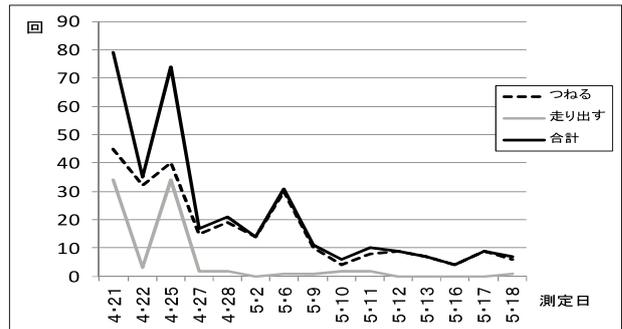


図2 活動中の「つねる」「走り出す」行動の生起数

7月における「つねる」行動と「走り出す」行動の生起数を表6～8に示す。

表6 時間帯別のAの行動の生起数（7月中旬2週間）

	朝の会	1限	2限	3限	4限	給食	5限	6限	帰りの会
つねる	0	0	0	17	0	4	25	2	11
走り出す	0	0	0	11	0	0	24	1	11
合計	0	0	0	28	0	4	49	3	22

表7 活動別のAの行動の生起数（7月中旬2週間）

	国語	数学	体育	自立活動	音楽	美術	日常生活	学級生活単元	行事生活単元	作業学習	総合的な学習	朝の会	体力作り	帰りの会	給食	学級活動
つねる	0	0	0	11	0	3	0	2	14	3	0	0	0	11	4	0
走り出す	0	0	0	11	0	2	0	1	12	1	0	0	0	11	0	0
合計	0	0	0	22	0	5	0	3	26	4	0	0	0	22	4	0

表8 Aの行動が起こる直前のきっかけ（7月中旬2週間）

	触れる	ジャンプ・走る	移動	カード	言葉かけ	目に入る	首ふり	指さし	非対応	母
つねる	27	0	0	0	4	0	0	0	0	2
走り出す	17	0	0	0	0	0	0	0	0	1
合計	44	0	0	0	4	0	0	0	0	3

支援開始時の4月末に測定した表3～5の結果と比較すると、まず、時間帯別で行動が減少した。7月の3・5限帯に多いのは、他児がパニックになり、突然Aが叩かれたことによって発生したものである。活動別でも問題行動が減少した。自立活動、行事の生活単元学習に多いのは、時間帯による変化の比較で述べたように、友達がパニックになり叩かれたことで発生したものである。いずれも、収束までには時間がかからなかった。直前のきっかけについては、言葉かけがきっかけになることは、大幅に少なくなった。声かけの支援を減らしたこともその要因ではあるが、次項に述べる授業における取り組みにより、「いいよ」「すばらしい」といった言葉の意味を理解し、ほめ言葉として受け入れられるようになったことで、「つねる」行動につながらなくなったことが要因であると考えられた。給食時間に「行きますカード」を使い約束を守り行動できるようになってから、他の行動上の問題（寝ころぶ、叫ぶ）も少なくなったことが、教員の観察から報告された。

2 「朝の会」における授業実践

(1) 単元目標の設定

Aの行動上の問題に対する支援を併行しながら、学級づくりを目的として「朝の会」の授業を実践した。単元名を「関わり合って取り組もう！一緒に進めよう！朝の会」とし、①友達の様子を感じたり、友達のペースに合わせてたりしながら、「朝の会」を行うことができる。②3人で簡単な伝え合いや物のやり取りをしながら「朝の会」を進めることができる。③自分の役割を理解し、分からないときは手掛かりを探したりしたり、援助を求めたりして、主体的に自分の役割を果たすことができるの、3つの集団の単元目標を設定した。さらにこの目標を時期を追って、4段階の目標にスモールステップ化した(表9)。

また、「個別の教育支援計画」及び「年間指導計画」の指導目標と4月に行った「自閉症教育7つのキーポイント」のチェック結果を照らし合わせ、個人目標を設定した(表10)。さらに集団目標と同様に時期を追って、4段階の目標にスモールステップ化した。

(2) 授業の構成と配慮点

前述した支援方針と授業づくりの原則に従い、以下の点を取り入れて、授業を構成した。

1) 活動内容に関すること

- ①決まった流れを作り、見通しをもちやすくした。
- ②すべての活動で、全員が関わり合う場面が設定できるように、活動の順番や内容を考慮した。
- ③個々の対象児の意思の表出方法や物を操作する力など、特性を考慮して、役割を設定し、集団活動が円滑に進められるように役割を分担した。
- ④「じゅんび」「かたづけ」の項目では、「朝の会」の始まりや終わりが理解できるように、机や椅子、教材、教具などの準備や片付けを取り入れ、集団で活動することの実感がもてるように、全員で取りかかるようにした。
- ⑤「健康観察」や「今日の予定」の時間を設け、形式的な健康状態の確認や日課発表ではなく、生徒が興味をもち、活動の意味が理解できるように「握手する」や「給食メニューの発表」などを取り入れた。

2) 物理的支援環境に関すること

- ①集団としての状況やねらいに応じて、座席の配置を変えた。
- ②不要な物はなるべく教室に置かず、必要な物に注目できるようにした。
- ③一つ一つの行動が連鎖し、活動がスムーズに進められるように、自然に次の行動の手掛かりに気付けるように教材等を配置した。
- ④生徒個々の活動の準備や片付けがスムーズに行えるよう、動線が重ならないように物の配置や活動の流れを配慮した。
- ⑤生徒同士の伝え合いや物のやり取りがスムーズに行えるように、全員が注目できる『写真入り進行カー

ド』や「あいさつ」で使う『色カード』、「健康観察」や「今日の予定」で使う『数字カード』など、視覚の手掛かりを活用した。

表9 スモールステップ化した集団の単元目標

目標	4月	10月	11月	12月
①	空間を共有することができる。	Tの「せーの」に合わせて「あいさつ」したり、友達と握手したりすることができる。	Tが生徒の様子を「まってね」「どうぞ」「ありがとう」などと言葉を添えて伝えることで、友達を意識したり友達のペースを感じたりすることができる。	友達の様子を感じたり友達のペースに合わせてたりしながら、「朝の会」を行うことができる。
②	Tの言葉掛けや教師が示す手掛かりを受け入れて行動することができる。	Tの見守りを受けて、3人で物のやり取りができる。	3人で簡単な伝え合いや物のやり取りができる。	3人でやり取りをしながら「朝の会」ができる。
③	Tと一緒に係の仕事に取り組むことができる。	自分の係を理解し、仕事に見通しをもって、教師と一緒に最後まで仕事に取り組むことができる。	Tや友達からの合図や支援を手掛かりにして、係の仕事に最後まで取り組むことができる。	自分の役割を理解し、分からないときは手掛かりを探したり、Tに援助を求めたりしながら主体的に役割を果たすことができる。

※ T=教員

表10 個人別単元目標

目標	A	B	C
①	1 友達の号令に合わせて「おはようございます」と挨拶することができる。	1 友達と一緒に号令に合わせて、起立や気を付け、礼などの挨拶を動作で行うことができる。	1 友達と一緒に号令に合わせて、起立や気を付け、礼などの挨拶を動作で行うことができる。
②	1 全員に呼びかけながら、朝の会を進め、役割の確認や取りかかきのきっかけを促すことができる。	1 手掛かりを出す友だちに注目することができる。	1 手掛かりを出す友達に注目することができる。
	2 『色カード』や『数字カード』を使ったり、状況に応じて、言葉掛けや指さし等も用いたりして、友達の活動に手掛かりを示すことができる。	2 VOCAを操作し、合わせて動作することで相手に伝えることができる。	2 VOCAを操作し、合わせて動作することで相手に伝えることができる。
	3 活動の中心となる友達に注目することができる。	3 活動の中心となる友達に注目することができる。	3 活動の中心となる友達に注目することができる。
	4 質問に言葉や動作で応えることができる。	4 質問に発声や動作やうなずきで応えることができる。	4 質問に発声や動作やうなずきで応えることができる。
③	1 『進行表』を手掛かりにしたり、困ったときには教師に援助を求めたりしながら朝の会を進めることができる。	1 『数字カード』を手掛かりにVOCAを操作し、係の仕事に取り組むことができる。	1 『色カード』を手掛かりにVOCAを操作し、係の仕事に取り組むことができる。
	2 役割に沿って、準備や片付けをすることができる。	2 役割に沿って、準備や片付けをすることができる。	2 役割に沿って、準備や片付けをすることができる。

3) 人的支援環境に関すること

- ①状況やねらいに応じて、教員の立ち位置を変え、注目しやすい動きをするようにした。
- ②ティームティーチング体制で、リーダーとなる教員(T1)は全体を把握し、もう一人の教員(T2)は生徒たちの状況に応じて活動の手掛かりに気付かせるような支援をする等、役割分担をした。

朝の会(4月)						
支援環境			<p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 安心、安定した空間を作るために、生徒の座席は横一列とし、それぞれの座席の間に空間を設け、座席が接近しすぎないようにした。 不要な物はなるべく教室に置かず、必要な物に注目できる 		<p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は、生徒全体を見渡し指示が出せるように、また、Aの状況を見て動けるように教室の中央に位置した。 T2はBとCの安全と安心感を保つ支援ができるようにBとCの間に位置した。 	
	学習活動と個々の生徒の活動	A	B	C	T	
①「じゅんぴ」をする。					<ul style="list-style-type: none"> 番席を促す。 タイマーが鳴ったら、『進行表』をAの机上へ置く。 	
②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 	<p>〈めくり式進行表〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動内容の理解を促すためにシンボルと単語を併用した。 活動の流れや終わりが理解しやすいようにめくり式にした。 活動のきっかけがつかみやすいようめくり式にした。 	<ul style="list-style-type: none"> Tが示した『色カード』を手掛かりに、VOCA1で号令をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> Aへ合図を出す。 Cの机上へVOCA1を置く。 Cに『色カード』を示す。 言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 言葉掛けで挨拶のタイミングを知らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1をCの机上より戻す。 	
③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「健康観察です。Bくんお願いします。」と進める。 Bと握手する。 	<p>〈色カード〉</p> <ul style="list-style-type: none"> Cが目しやすいうようにめくり式にし、色のマッチングでVOCA1を操作するようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> Tが示す『色カード』を手掛かりにして健康観察を進める。 赤：これから健康観察を始めます。 青：Cくん元気ですか。 黄：BとCは握手する。 桃：分かりました。 白：Aくん元気ですか。 黄：BとAは握手する。 白：これで健康観察を終わります。 	<ul style="list-style-type: none"> Bと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。 Aへ合図を出す。 VOCA1をBの机上へ置く。 Bに『色カード』を示す。 BとCの手を取って握手する。 AとCの手を取って握手する。 	
④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「今日の予定です。先生お願いします。」と進める。 		<p>〈VOCA1〉</p> <ul style="list-style-type: none"> BとCは、色カードのマッチングによってVOCA1を操作し、係の仕事に取り組むこととした。 	<ul style="list-style-type: none"> Aへ合図を出す。 「今日の予定」の確認を進める。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1をBの机上より戻す。 	
⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。」と進める。 挨拶する。 		<ul style="list-style-type: none"> Tが示した『色カード』を手掛かりに、VOCA1で号令をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。 Aへ合図を出す。 Cの机上へVOCA1を置く。 Cに『色カード』を示す。 言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 言葉掛けで挨拶のタイミングを知らせる。 		
⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 『進行表』を所定の場所に戻す。 	<p>〈めくり式進行表の片付け〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 片付けをして活動が終わることの理解を促すために、進行表をVOCA1の上に置いて終わりを示した。 		<ul style="list-style-type: none"> Aへ合図を出す。 VOCA1をCの机上より戻す。 		

〈VOCA1の音声〉 第1期 第2期

(チャンネル1)	(チャンネル2)
赤：起立	赤：これから健康観察を始めます。
青：気を付け	青：Cくん元気ですか。
黄：礼	黄：分かりました。
桃：番席	桃：Aくん元気ですか。
	白：これで健康観察を終わります。

図3 第1期の授業展開

図中のT1は、担任または副担任で、T2は、学級に関わる教員である。また、網かけ部分は、前期より増えた活動を示している。以下同様。

朝の会(10月)					
支援環境					
	<p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動に3人のやり取り場面を組み入れ始めた。お互いが意識できるように、お互いの顔や様子が見える座席の配置に変更した。 		<p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は、全体を見渡し指示が出せるように、また、Aへの支援がしやすいように、正面に立たず横に位置した。 T2は、BやCへ手を添えながら、やり取りへの支援を行えるように、BとCの間に位置した。 		
学習活動と個々の生徒の活動		A	B	C	T
	①「じゅんぴ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・タイマーの音を合図にタイマーを所定の場所へ戻し、「朝の会を始めます。」とTへ報告する。 ・『進行表』とVOCA1を持って番席する。 	<p><タイマー></p> <ul style="list-style-type: none"> ・アラーム音→所定の場所へ報告(朝の会の始まり)の流れが理解しやすいように、タイマーを所定の場所に戻す動線近くにT1が位置した。 		<ul style="list-style-type: none"> ・「お願いします。」と開始の合図を出す
	②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・『進行表』を手掛かりにして「挨拶をします。Cくんお願いします。」と言う。 ・VOCA1をCの机上へ運び、手渡す。 ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・AよりVOCA1を受け取る。 ・Tが示す『色カード』の色を手掛かりにしてVOCA1で号令をかける。 ・挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 ・Cに『色カード』を示す。 ・声掛けて挨拶のタイミングを知らせる。 ・VOCA1をCの机上より戻す。
	③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「健康観察です。Bくんお願いします。」と進める。 ・Bと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・TよりVOCA1を受け取る。 ・Tが示す『色カード』を手掛かりにして健康観察を進める。 赤：これから健康観察を始めます。 青：Cくん元気ですか。 <ul style="list-style-type: none"> ・BとCは握手する。 黄：分かりました。 桃：Aくん元気ですか。 <ul style="list-style-type: none"> ・BとAは握手する。 黄：分かりました。 白：これで健康観察を終わります。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Bと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・VOCA1をBへ手渡す。 ・Bに『色カード』を示す。 ・BとCの手を取って握手する。 ・BとAの手を取って握手する。 ・VOCA1をBの机上より戻す。
	④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「今日の予定です。先生お願いします。」と進める。 			<ul style="list-style-type: none"> ・「今日の予定」の確認を進める。
	⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tが示す『色カード』を手掛かりにVOCA1で号令をかける。 ・挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・Cの机上へVOCA1を置く。 ・Cに『色カード』を示す。 ・言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 ・言葉掛けて挨拶のタイミングを知らせる。
	⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Cの机上よりVOCA1を所定の場所へ片付ける。 ・日課黒板をホワイトボードへ移動する。 	<p><日課黒板></p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aには、朝の会が終わり、次の授業に取りかかることへの理解を促すため、片付けに日課黒板を所定の場所に戻すこと追加した。 		

図4 第2期の授業展開

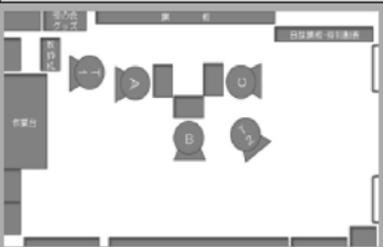
朝の会(11月)						
支援環境			<p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動に、3人での物のやり取りや伝え合いの場面を組み込んだ。番座したまま、物を移動することや握手することを考えて座席の配置を変更した。 	<p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は、全体を把握できるように、また、Aへ友達との関わり方の支援ができるようAの後ろに番席した。 T2は、Aからの合図や手掛かりに、BやCが気づけるように支援するため、BとCの間に番 		
学習活動と個々の生徒の活動	①「じゅんぴ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・タイマーの音を合図にタイマーを所定の場所へ戻し、「朝の会を始めます。」とTへ報告する。 ・『進行表』とVOCA1をもって番席する。 			<ul style="list-style-type: none"> ・「おはようございます。」と開始の合図を出す。 	
	②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 ・Cの番席を確認する。 ・Cへ『色のカード』を示し、号令のきっかけを作る。 ・教師の言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Aの「Cくんお願いします。」を合図に、VOCA1を取りに行き番席。 ・Aが示す『色カード』の色をきっかけに、VOCA1で号令をかける。 ・挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Cへ移動の合図を出す。 ・BとCへ言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 ・Aへ言葉掛けて挨拶のタイミングを知らせる。 ・VOCA1をCの机から移動 	
	③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「健康観察です。Bくんお願いします。」と進める。 ・机上のVOCA1をBに手渡す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・AよりVOCA1を受け取る。 ・Tが示す『数字カード』を手掛かりに健康観察を進める。 	<p>〈色カード〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aがカードを示しやすいように、カードを机にマジックテープで留め、取り外し式にした。 ・Cが係の活動を自分のペースで主体的に進められるよう、始まりのボタンの色のみを示すことに変更した。 	<p>〈VOCA1〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Bの手掛かりを『色カード』から『数字カード』に変更したので、VOCA1のボタンに数字シールを追加。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・Bに『数字カード』を示す。 ・BとCに合図し、握手を促す。 ・BにVOCA1を移動させるように促す。
	④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・『進行表』を手掛かりに「今日の予定です。」と進める。 	<ul style="list-style-type: none"> ①これから健康観察を始めます。 ②Cくん元気ですか。 ・BとCは握手する。 ③わかりました。 ④Aくん元気ですか。 ・BとAは握手する。 ⑤わかりました。 ⑥これで健康観察を終わります。 ・健康観察が終わったらVOCA1をAへ手渡す。 			
	⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 ・Cの番席を確認する。 ・Cへ『色のカード』を示し、号令のきっかけを作る。 ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Aの「Cくんお願いします。」を合図に、VOCA1を取ってきて番席する。 ・Aが示す色カードの色をきっかけにして、VOCA1で号令をかける。 ・挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・Cへ移動を促す。 ・BとCへ言葉掛けや指さして挨拶の動作を知らせる。 ・Aへ言葉掛けて挨拶のタイミングを知らせる。 	
	⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・所定の場所にVOCA1が戻ったことを確認する。 ・朝の会グッズの後片付けをする。 ・日課黒板を移動する。 		<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1を所定の場所へ片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Cへ片付けを促す。 	

図5 第3期の授業展開

朝の会(12月)						
支援環境			<p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動の主となる友達へ注目したり、自分の役割を主体的に進めたりできるように、座席と係活動席を別にした。 スムーズに移動できるように、手掛かりへ注目しやすいようにBとCは椅子のみでの参加とした。 	<p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は全体が把握できるように、また、Aが援助を求めやすいように、Aの後ろに着席した。 T2は必要な時に支援ができるように、離れた場所で着席した。 		
学習活動と個々の生徒の活動	①「じゅんぴ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 朝の会グッズ(係活動席、進行席、写真入り進行表、数字カード)を所定の場所にセットする。 タイマーの音を合図にタイマーを所定の場所へ戻し、「朝の会を始めます。」とTへ報告する。 Tの「お願いします」を合図に、進行席へ移動し、『写真入り進行表』をめくり「準備をします。」と進める。 B、Cの準備を手伝う。 	<p>(場所カード)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aの準備物が増えたため、置き場所を示す手掛かりを設置した。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「準備をします。」を合図に机を教室の隅に移動し椅子に座る。 Aの「準備をします。」を合図に机を教室の隅に移動し椅子に座る。 	<p>「お願いします」と開始の合図を出す。</p>	
	②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> B、Cの着席を確認する。 進行席に移動し『写真入り進行表』をめくり「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進め(Cが移動しない場合は、進行表を示して促す)、自分の席に座る。 Cの着席を確認する。 Cへ『色カード』を示し、号令のきっかけを作る。 Cの号令に合わせて挨拶する。 進行席に移動し、「ありがとうございました。」とCに伝え、軽く触れて移動のきっかけを作る。 	<p>(写真入り進行表)</p> <ul style="list-style-type: none"> 係活動席に置き、全員が目に見えるように立つタイプに変更 活動の中心となる人が分かるように写真入りに変更。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Cくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動し着席する。 Aが示す『色カード』をきっかけに、VOCA1で号令をかける。 挨拶する。 Cの「ありがとうございました。」をきっかけに、自分の席へ戻り座る。 	<ul style="list-style-type: none"> BとCに言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 	
	③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> Cの着席を確認する。 進行席に移動し、『写真入り進行表』をめくり、「健康観察です。Bくんお願いします。」と進め(Bが移動しない場合は、進行表を示して促す)、自分の席に戻る。 Bの着席を確認する。 Bへ『数字カード』を示し、健康観察の手掛かりを作る。 	<p>(数字カード)</p> <ul style="list-style-type: none"> AがカードをBに示しやすいように、1つの動作一枚とし、一枚ずつ取り外しができるように変更。 Bが数字に注目しやすいように数字をカードの端に表示した。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Bくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動する。 Aの示す『数字カード』を見てVOCA1で健康観察を進める。 ①これから健康観察を始めます。 ②Cくん元気ですか。 ・BとCは握手する。 ③分かりました。 ④Aくん元気ですか。 ・BとAは握手する。 ⑤分かりました。 ⑥これで健康観察を終わります。 健康観察がったら、自分の席に戻る。 	<ul style="list-style-type: none"> Bと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。
	④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> Bの着席を確認する。 『写真入り進行表』をめくり「今日の予定です。」と進め、自分の席に戻る。 Tと一緒に月日、曜日、天気を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> Tと一緒に月日、曜日、天気を確認する。 Tの「みなさんお願いします。」を合図にして、係活動席へ移動する。 Aの示す数字カードを手掛かりにしてVOCAで担当の役割(O時間目 	<ul style="list-style-type: none"> Tと一緒に月日、曜日、天気を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。 月日、曜日、天気を確認する。 Bに『写真入り進行表』を 	

図6 第4期の授業展開

	<p>作りながら、担当の役割（授業名係）を行う。</p> <p>①のカード→1時間目「日生・体力作りです」</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> 担当の仕事が終わったら、進行席へ移動し「Bくんありがとうございました。」とBに伝え、軽く触れて移動のきっかけを作る。 Bが着席したを確認する。 係活動席のVOCA1と『給食発表セット（VOCA2を含む）』を取り替える。 進行席に移動し、『写真入り進行表』をめぐり「給食ですCくんお願いします。」と進め（Cが移動しない場合は、進行表を示して促す）、自分の席に戻る。 Cが発表するメニューを読み、書き取る。 進行席へ移動し「ありがとうございました。」と伝え、軽く触れてCへ移動のきっかけを作る。 	<p>係）を行う。</p> <p>①1時間目 ②2時間目 ↓</p> <p>⑦今日の給食です。</p> <ul style="list-style-type: none"> Aの「ありがとうございました。」を合図に自分の席へ戻り座る。 <p>〈給食発表セットVOCA2〉</p> <ul style="list-style-type: none"> AがVOCAの交換をしやすいようにグッズをまとめた。 Cが一つずつマッチングできるように、『食材カード』をかごの中から取り出す形式にした。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Cくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動し、『給食発表セット（VOCA2）を含む』で給食のメニューを発表する。 C「ありがとうございました。」をきっかけにVOCA2を所定の場所へ返し、VOCA1に係活動席に置き自分の席に戻る。 	<p>示し「みなさんお願いします。」と伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> Cに活動の支援をする。 Aに書き取り用紙を手渡す。
⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> Cの着席を確認する。 『写真入り進行表』をめぐり「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進め（Cが移動しない場合は、進行表を示して促す）。 Cの着席を確認する。 Cへ『色カード』を示し、号令のきっかけを作る。 <p>・Cの号令で挨拶する。</p>	<p>〈給食聞き取り〉</p> <ul style="list-style-type: none"> AにはCが発表する給食の食材を読み取り、メモする活動を追加した。 <p>・Cの号令で挨拶する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Cくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動する。 Aが示す『色カード』をきっかけにVOCA1で号令をかける。 挨拶する。 係活動席に座る。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。
⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> Cの着席を確認する。 進行席に移動し『写真入り進行表』をめぐり「片付けをします。」と進める。 朝の会グッズを片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「片付けをします。」を合図に自分の机を所定の位置へ戻す。 <p>〈日課黒板〉</p> <ul style="list-style-type: none"> Cが主体的に片付けを進められるように「VOCAを片付ける→給食カードを日課黒板にはる→日課黒板をホワイトボードへ移動させる→自分の机を移動させる」の順で、行動が連続しやすいよう物の位置を工夫した。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「片付けをします。」を合図にVOCA1を所定の場所へ戻す。 給食カードを日課黒板に貼る。 日課黒板を黒板よりホワイトボードへ移動する。 自分の机を所定の位置へ戻す。 	<ul style="list-style-type: none"> BとCに片付けを促す。

〈VOCA1の音声〉 第3期…チャンネル1、チャンネル2 第4期…チャンネル1、チャンネル2、チャンネル3



(チャンネル1)
赤：起立
青：気を付け
黄：礼
桃：着席

(チャンネル2)
①：これから健康観察を始めます。
②：Cくん元気ですか。
③：分かりました。
④：Aくん元気ですか。
⑤：分かりました。
⑥：これで健康観察を終わります。

(チャンネル3)
①：1時間目
②：2時間目
③：3時間目
④：4時間目
⑤：5時間目
⑥：6時間目
⑦：今日の給食です。

〈VOCA2の音声〉



パンです ご飯です お魚です お肉です
牛乳です 汁物です 野菜です 果物です

図6 第4期の授業展開（続き）

(3) 授業の展開

第1期(4月), 第2期(10月), 第3期(11月), 第4期(12月)における授業の展開を図3~図6に示す。

(4) 支援結果

1) やりとりの変化

各月の「朝の会」のやり取りの全回数を調べたところ、4月が30回、10月が31回、11月が40回、12月が98回となった。全回数を100%としたときに、教員と生徒、生徒同士のやり取りが占める割合を図7及び、表11に示す。教員と生徒のやり取りを示す割合が減ってきて、生徒同士のやり取りを示す割合が増えてきている。4月と12月を比較すると、教員と生徒のやり取りを示す割合が72%から20%へ、生徒同士のやり取りを示す割合が28%から80%へと大きく変化した。このことから、教員と生徒のやり取りが多い「朝の会」から生徒同士のやり取りの多い「朝の会」に変化したことが伺える。

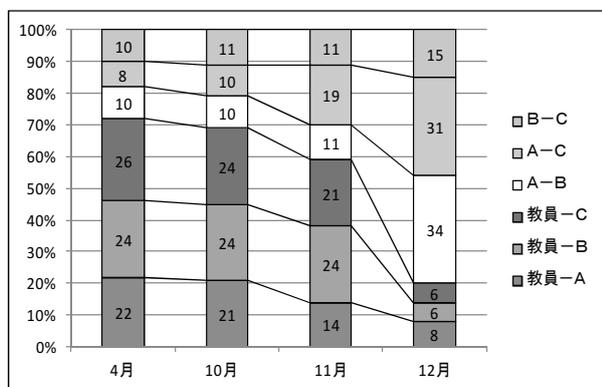


図7 各月の「朝の会」のやり取りの回数と内訳

表11 各月の教員と対象児間、対象児同士のやりとりの割合

月	教員と対象児のやり取り	対象児同士のやり取り
4月	72%	28%
10月	69%	31%
11月	59%	41%
12月	20%	80%

さらに、対象児3人のやり取り回数の変化を表12に示す。12月から活動④「今日の予定を確認する」を3人の共同作業として進める流れに移行したことで、対象児同士のやり取りの総回数が、12月は4月の約3倍に増えた。特に、12月のA-B, A-Cのやり取り回数が4月の約4倍となった。さらに、12月の「朝の会」での対象児同士のやり取りを詳しく見ると、やり取り総回数98回中80回Aが関わっていた。活動②、⑤の「あいさつをする」は、担当がCであり、A-Cのやり取り回数が多かった。活動③の「健康観察をする」は、担当がBであり、A-Bのやり取り回数が多かった。活動④の3人で行う活動では、A-B, A-Cのやり取りが多くなっていた。このようにAがB, Cに働きかけ、活動を進めていることが分かった。以上のことから、Aが「朝の会」全体の進行

に大きく関わっており、BやCは、Aのリードを手掛かりに3人が助け合って「朝の会」を進めるようになったことが分かった。

表12 対象児らのやり取り回数の内訳

	A-B				A-C				B-C			
	4月	10月	11月	12月	4月	10月	11月	12月	4月	10月	11月	12月
①準備をする	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0
②あいさつをする	1	1	1	2	5	6	8	10	4	4	4	4
③健康観察をする	7	7	8	15	1	1	1	2	5	5	5	5
④今日の予定を確認する	1	1	1	20	1	1	1	16	0	0	0	7
⑤あいさつをする	1	1	1	1	2	2	7	6	2	2	2	2
⑥後片付けをする	0	0	0	2	0	0	1	2	0	0	0	0
合計	10	10	11	42	9	10	18	38	11	11	11	18

2) 単元の目標に関する評価

単元における個人目標の達成度を表13に示す。

表13 単元目標の達成度

目標	目標に関する行動	A		B		C	
		10月	12月	10月	12月	10月	12月
①	号令に合わせて姿勢を変えたり、あいさつしたりする。	△	◎	X	△	X	△
	友達のペースに合わせて進行する。	X	◎	/	/	/	/
②	全員に呼びかけながら、朝の会を進め、役割の確認や取りかきのきっかけを促す。	X	◎	/	/	/	/
	『色カード』や『数字カード』を使ったり、状況に応じて、言葉かけや指さし等も用いたりして、友達の活動に手がかりを示す。	X	◎	/	/	/	/
	活動の中心となる友達に注目する。	X	△	X	△	X	△
	質問に言葉や動作で応える。	△	◎	△	○	△	◎
	VOCAsを操作し、併せて動作することで、伝える。	/	/	X	○	X	○
	友達の出す手がかりに注目する。	/	/	△	◎	△	◎
③	『進行表』を手掛かりにしたり、困ったときは教師に援助を求めたりしながら朝の会を進める。	X	◎	/	/	/	/
	『色カード』や『数字カード』を手がかりにVOCAsを操作し、係りの仕事に最後まで取り組む。	/	/	X	◎	△	○
	役割に沿って、準備や片付けをする。	△	◎	X	○	X	△

◎:一人できる、○:手がかりがあればできる、△:教員と一緒にできる、X:できない、斜線:していない

どの対象児も、個人目標が達成に近づいた。3人とも、「朝の会」の流れに見通しをもって活動できるようになったことで、集団全体の活動としての「朝の会」が、個々の対象児に安心して取り組めるものとなり、かかわりが促進された結果であると考えられる。

教員は、Aに対しては、まず自分の行動を評価できるように、適切な行動に対して、丁寧に「よし」「すばらしい」「いいよ」と即時賞賛を繰り返しながら行動の定着を図った。次に、「ありがとう」「助かったよ」「うれしいな」などの言葉を用いながら賞賛し、Aの行動が人の役に立っている意識を高めるようにし、かかわり方法を伝えた。12月には、「どうしてよかったのか」「なぜ褒められているのか」「なぜ感謝されているのか」が分かるように、内容を簡単な言葉や動作を使って明確に示しながら賞賛するようにした。その結果、一人でできる行動が増える

ことにつながったのではないかと考えられた。

3 他の授業での実践

「朝の会」を通して獲得したかかわりのスキルを活用する場として、複数の授業場面で学級集団のかかわり合いを意識した単元を設け、活動の様子を観察した。「自立活動（ムーブメント活動）」では、全員でパラシュートを音楽に合わせて、タイミングよく揺らしたり、上下に動かしたりする活動、スカーフを協力して持ち、その上にビーンズバッグを乗せて落とさないように運ぶ活動、ビーンズバッグを投げてキャッチする活動などを行った。また、「生活単元学習」では、ピザトースト作りの作業を分担して、作り上げる活動などを行った。

対象児らは、それぞれ自分の役割を意識して、声をかけ合ったり、タイミングを合わせたりして、楽しみながら活動を進める様子が確認できた。

4 キーポイントチェックリストにおける変容

支援終了時の12月における行動観察を基に、キーポイントチェックリストの再評価結果を表14に示す。

表14 7つのキーポイントにおける対象児の評価（満点は6点）

キーポイント	A	B	C
学習意欲	3	3	3
指示理解	4	3	3
セルフマネージメント	3	3	2
強化システムの理解	3	2	1
表出性のコミュニケーション	4	3	3
模倣	3	2	2
注視物の選択	3	3	3

どの対象児も、4月の評価に比べて1段階から4段階の向上がみられた。まず、3人とも学習意欲が2段階向上した。また、Aは、指示理解が4段階向上した。Aの行動上の問題への対応を経てAの本来もっている力が発揮され、学級づくりを目指した授業での経験や体験が力の向上につながったのではないかと考える。B、Cも指示理解が向上している。安心できる環境の中で、授業に取り組んだことで学習意欲が向上し、分かりやすい活動の流れと手がかりを活用することで、指示理解の力の向上につながったと考える。また、表出性のコミュニケーションの力も3人とも向上している。AとCは2段階向上した。BとCは限定された場面ではあるがV O C Aを使い、伝えることができるようになった。コミュニケーションを図る対象が身近な教員からクラスの友達へ広がり、「伝えよう」「伝えたい」と相手を意識し、伝える意欲が高まったものと考えられる。

行動観察のエピソードとしては、Aは、「すばらしい」「いいね」といった賞賛の言葉や「ありがとう」「助かったよ」といった感謝の言葉への理解が進んだ。それに伴い、友達へも「Bくん手伝って」や「Cくんありがとう」

と言葉での表出も観察されるようになった。また、「Bくん〇〇だよ」「Cくん〇〇だよ」と言葉を掛けて促したり、「はい、やるよ」と仕事を手伝ったり、言葉と動作を使って目的をもって関わる場面が増えてきた。

Bは、苦手な友達からの関わりや突発的な出来事で、不安定になり、気持ちが混乱したときでも、クラスメイトとなら落ち着きを取り戻して活動がする様子が確認できた。また、Aからの働きかけを受け入れて一緒にテーブルを運んだり、Cの手を取って移動したりする様子も見られるようになった。

Cは、AやBに自分からかかわりを求めたり、Aの様子を手がかりにして、一緒に行動しようとしたりする姿が見られるようになった。

IV. 考察

本研究の結果、実際に重度の知的障害と自閉的傾向を有する生徒について、行動上の問題が低減し、学級集団としてのかかわりが形成されたことが確認できた。実践に基づき、重複障害のある生徒に対する、個の力が生かされる学級づくりのための授業の在り方について、考察する。

学級づくりについては、集団の機能が生かされる支援と個の力を伸ばすための支援の2つの視点から、授業を組み立てることが有効であった。この2つの視点から、支援のポイントを整理する。

1 集団の機能を生かすための支援

支援の第1のポイントは、環境づくりにある。4月の学級の様子から、環境づくりは、まず、安心できる空間を作ることから始まった。その時々集団の状況に応じた目標やねらいに基づいて、机や椅子の配置、活動や課題に取り組みやすい物の配置、教師の位置など、生徒たちが目的とする行動を達成しやすい環境になるように変化させてきた。このようにして取り組んだ「朝の会」は、全員が安心感をもてる場となった。また、安定した空間での「朝の会」は、それぞれの生徒にとって、個の課題にじっくりと取り組める場ともなった。

第2のポイントは、対象児らの特性を生かした役割を設定し、個々の力を発揮して必然的にかかわって役割を果たす活動を繰り返すことである。実践では、毎日繰り返される「朝の会」の流れの中に少しずつ変化を加え、各対象児が係の役割を果たせるようにスモールステップで活動をすすめた。これにより、対象児らは分かりやすい文脈の中でかかわり体験を積み重ねることができ、その結果、自らやりとりをする回数が増えた。

第3のポイントは、集団の中で役割を果たす喜びを感じられる授業展開を組み立てることである。「できる」「分かる」と感じ、友達と「一緒にする」「意識する」など仲間と関わり合いながら活動し、「ありがとう」と感謝されることを数多く設けた授業により、対象児らは、身近な教師や友達との関係形成を好ましいと感じ、それを

志向するようになった。また、他の授業でも同じように、かかわりながら楽しんで活動することができる機会をもうけることで、対象児らは、集団に参加することによって得られる達成感や満足感を体験し、特定の活動に限らず、集団活動への参加への意欲を高めることができたと考えられた。

2 個の力を伸ばすための支援

支援の第1ポイントは、まず個々の対象児のもてる力をアセスメントし、その力を集団の中で発揮できるためのツールや手立てを個別に準備することである。本研究では、VOCAや各種カード等のコミュニケーションツールやカード等の視覚的手がかりを個々の実態に応じて準備するとともに、それを使うことが活動の中で役割を果たす成功体験に結びつくように流れを仕組んだ。対象児らは、これにより、毎日、確実に「できる」「分かる」体験を繰り返すことができた。それが、次の課題に取り組む意欲となり、課題が追加されたり、内容に変化があったりしても、意欲をもって取り組むことにつながった。そして、最終的には主体的に求められた役割を果たすため動くようになった。

支援の第2ポイントは、Aの例にみるように、集団の中でもてる力を発揮するための妨げとなる行動上の問題に対する対応を併行することにより、集団参加に対する負担度を軽減することである。重複障害のある生徒の行動上の問題は、本人にとって分かりにくい集団環境の中で、目的を果たすためにやむを得ず学習したものであり、その結果、ますます集団参加が妨げられるという悪循環に陥ってしまっていると言える。このような場合に、単に集団への参加を促すだけの支援は、ますます混乱を招くことになりかねない。機能的なアセスメントに基づく、適切な代替行動の導入、及び定着のための支援と、集団参加における参加の成功体験を保障する支援を併行して行うことによって、集団の中で持てる力を発揮できる基盤ができると考えられる。

以上のように、集団の機能が活かされる支援と個の力を伸ばすための支援を連動させ、かかわりを成功体験として積み上げる授業展開は、人とのかかわりに弱さを持つ自閉傾向のある重度知的障害児において、安心してかかわり合い、自らの力を発揮し合う学級づくりを促進できると考えられた。

V. 今後の課題

本研究で得られた学級づくりの知見は、3人の小規模

学級における実践に基づくものである。重複障害のある児童生徒の学級づくりの取り組みについては、多様な実態と規模の児童生徒集団において、さらに実践を重ねて検討されていく必要がある。特に、集団の機能が活かされる支援と個の力を伸ばすための支援を連動させ、かかわりを成功体験として積み上げる授業の構築については、具体例の収集を積み重ね、どんな実態の児童生徒であっても、かかわる喜び、自らの役割を果たす喜びを感じられる授業の在り方をさらに追及し、明らかにしていくことが求められる。

謝辞

本研究に取り組むにあたり、協力くださった対象児の皆さんと実践にかかわってくださったZ支援学校の教員の方々に感謝申し上げます。また、本稿は、富山大学と富山県の連携事業の一環として、第1筆者が富山県総合教育センター客員教授として第2筆者と連携し、同センターにおいて実施した定日研修内容報告の一部を基に、許可を得て、再構成したものです。関係研究主事の皆様に御礼申し上げます。

文献

- 新井英靖 高橋浩平 小川英彦 広瀬信雄 湯浅恭世 吉田茂 孝編 (2011) 自閉症児のコミュニケーション形成と授業づくり・学級づくり. 黎明書房.
- 阿久津裕美・加藤哲文 (2007) 簡易型機能的アセスメントパッケージを利用した行動コンサルテーションが問題行動のある児童を担当する教師に及ぼす効果. 日本LD学会第16回大会発表論文集, 702-703.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008) 自閉症教育実践マスターブッケーポイントが未来をひらく-. ジアース教育新社.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- 文部科学省 (2009a) 特別支援学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部).

(2012年8月31日受付)

(2012年10月22日受理)

中学1年生から見た小学校外国語活動

岡崎 浩幸・西田 幸江*

Junior High School First-Year Students' Perceptions about Elementary School Foreign Language Activities

Hiroyuki OKAZAKI, Yukie SAIDA

キーワード : 小学校外国語活動, 中学1年生の認識, 中学校英語学習

Keywords : elementary school foreign language activities, junior high first-year students' perceptions, English learning in junior high school

I はじめに

3年前に実施された旺文社の調査「小学校の英語活動に関するアンケート」(2009年1月)によれば,小学校英語活動(外国語活動)には「課題があり,導入に不安が残る」と回答した小学校は52.5%であった。この報告から分かるように,導入のための準備が十分でないことが明らかであったが昨年度(2011年度),小学5,6年生を対象に外国語活動が必修化された。既に1年が経過した。T県では移行期間であった2010年度から,外国語活動を全小学校で導入していたため,今年度入学の中学1年生は,小学校5,6年時に外国語活動を2年間経験してきたことになる。さらに,文部科学省が外国語活動の目標を具現化して作成した『英語ノート1・2』(2008)を2年間使用してきた。

中学1年生の視点から外国語活動を振り返り,今後の改善に何が必要なのかを調査し探求することは極めて重要なことであろう。本研究は小学校教員,中学校英語教員にとって以下の点で意義があると考えられる。

小学校教員にとっては,児童の視点からの改善点や支援方法などが見えてきて,今後の指導に不可欠な情報となるであろう。中学校英語教員にとっては,「中学校の指導計画を作成の時には,地域の小学校における外国語活動の指導において,どの程度の素地が養われているのかを十分に把握すること」と中学校指導要領解説(文部科学省,2008)に明記されているように,小学校での生徒たちの体験や思い,意欲を知ること,中学校で継続すべきことや今後の指導についての留意点を得ることができる。また中学校英語指導にこれまでとは異なる視点や配慮を組み込んでいくこともできると考える。

本稿が,今後さらに検討・整備が必要となる小学校及び中学校英語教育発展の一助となれば幸いである。

II 調査目的

本研究は次の2つの目的で行った。一つは外国語活動を2年間(70時間)体験してきた中学1年生がその経験をどのように捉えているのかを明らかにすることである。二つ目はその経験が現在の中学校英語授業への取り組みや学習にどのような影響を与えているのかを調査することである。

研究課題として「中学1年生が外国語活動の体験をどのように捉えているか」と「小学校外国語活動の経験が中学校英語学習にどのような影響があるのか」の2つを設定する。それぞれを解明するための具体的な研究課題を以下に示す。2つめの「中学校英語学習への影響」は中学校英語授業をどのように捉えているのかを明らかにすることで,中学校英語学習に及ぼす影響を探究したい。

1. 中学1年生が外国語活動をどのように捉えているのか。
 - 1.1 外国語活動を楽しんでいたのか。
 - 1.2 外国語活動の楽しさの要因は何か。
 - 1.3 外国語活動を楽しめなかった要因は何か。
 - 1.4 外国語活動で体験したことが中学校英語授業で役立っていると感じているのか。
 - 1.5 外国語活動の体験が中学校英語授業のどのような場面で役立っていると感じているのか。
 - 1.6 小学校外国語活動で望んでいたことは何か。
 - 1.7 小学校外国語活動で難しさを感じていたことは何か。
2. 外国語活動の経験が中学校英語学習にどのような影響を与えているのか。
 - 2.1 中学英語授業を楽しんでいると感じているのか。
 - 2.2 楽しいと感じる要因は何か。
 - 2.3 楽しいと感じられない要因は何か。
 - 2.4 中学英語学習で難しさを感じていることは何か。

* 射水市立大門中学

2.5 中学英語教科書の内容をどの程度理解しているか。

Ⅲ 研究方法

アンケートを用い中学1年生を対象に、2年間体験してきた外国語活動と中学1年の英語学習（6月時点）をどのように捉えているのか調査した。

1 調査協力者

2012年（平成24年）6月に、Z市の7中学校の中学1年生を対象にアンケート調査を実施した。著しい回答ミスがなかった899名を分析の対象とした。表1は各中学校の中学1年対象人数と生徒の出身小学校数を示している。Z市には15校の小学校があり、全小学校で5、6年時に週1時間外国語活動を計70時間実施してきた。授業形態は、担任とALT、あるいは担任とJTE（日本人英語講師）のいずれかであり、教材には『英語ノート1・2』（文部科学省、2009）を主に使用していた。

表1 アンケート対象者内訳

中学校	1年人数	主な出身小学校数
A	246	5校
B	242	4校
C	123	3校
D	121	3校
E	71	5校
F	59	1校
G	37	1校
計	899	15校

2 アンケート内容

上述の研究課題を解明するために、12個のアンケート項目を設定し、以下に示した（詳細はAPPENDIX参照）。自由記述回答を多く用いたのは、生徒の体験からの生の声をできるだけ多く回収・分析し、今後の改善に活用したいという趣旨からである。

- 1 外国語活動に対する満足度（5件法）
- 2 満足要因（自由記述）
- 3 不満足要因（自由記述）
- 4 外国語活動の有用感（5件法）
- 5 外国語活動の有用感を感じる場面（複数選択可）：
大城、横山（2008）を筆者が一部修正して用いた。
- 6 外国語活動への要望（自由記述）
- 7 外国語活動の困難さ（自由記述）
- 8 中学英語授業に対する満足度（5件法）
- 9 満足要因（自由記述）
- 10 不満足要因（自由記述）
- 11 中学英語学習の困難さ（自由記述）
- 12 中学英語教科書内容の理解度（5件法）

3 分析方法

5件法の項目については、平均値、標準偏差、平均との差、百分率を算出し分析を行った。

自由記述方式の回答は内容分析しカテゴリー化した。筆者2名で回答文中のキーワードや重要要素を基にカテゴリーを作成した。各カテゴリーに該当する度数を調査した。1文に2つの要素が含まれている場合は両方のカテゴリーに分類した。例えば、「単語のつづりを書きかかった」の場合、「単語」「書くこと」のカテゴリーにそれぞれに分類した。

Ⅳ 結果・考察

上述の研究課題に沿って、結果を検討していくことにする。

1.1 外国語活動の満足度（楽しさ）

図1から分かるように、「5大変楽しかった」「4楽しかった」を合わせて61%、さらに「3ときどき楽しかった」を含めると80%の生徒が小学校での外国語活動は楽しかったと回答している。

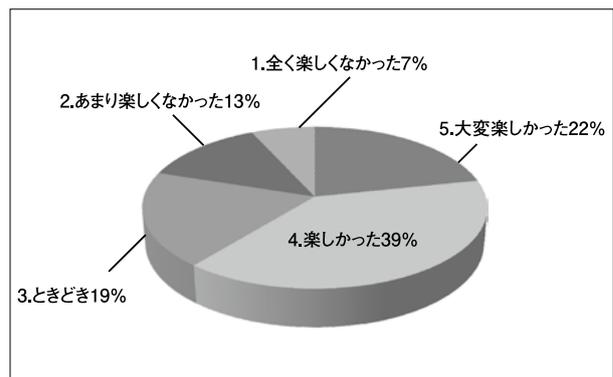


図1 外国語活動の満足度（楽しさ）

まだ導入されて2年、わずか70時間の外国語活動の体験を考慮すると、8割の生徒（児童）がある程度楽しいと感じているのはかなり高い数値であると考えられる。また、Benesse教育研究開発センター（2011）の調査では外国語活動が「好き」だったと回答した中学1年生は62.9%、一方「嫌い」だったと回答した生徒36.2%であった。この数値と比較すると、本調査の20%（1.7%と2.13%の計）はかなり低い数値であろう。

表2から分かるように、学校によって平均値にかなり大きな差が出ている（±0.71）。特に、D校は平均との差が-0.58でF校は+0.71の差がある。出身小学校による指導の違いからこの差が生じた可能性が考えられる。F校の出身校は1校のみで標準偏差も他校より低くなっている。児童の満足度がかなり高いので生徒が楽しいと感じる活動のために準備や指導の工夫を凝らすなど、指導が行き届いていたのではないかと推測される。

表2 外国語活動満足度の記述統計

中学校	平均	標準偏差	平均との差
A	3.22	1.23	-0.34
B	3.85	1.03	0.29
C	3.71	1.05	0.15
D	2.98	1.23	-0.58
E	3.72	1.06	0.16
F	4.27	0.72	0.71
G	3.84	1.00	0.28
全校計	3.56	1.16	

1.2 外国語活動に対する満足要因

外国語活動に対して満足（5, 4, 3を選択）を表明している生徒は719名で、満足の理由を記述した生徒数は691名（回答率96.1%）であった。カテゴリーの内訳は表3の通りである。予想通り、上位には「ゲーム」「会話」「歌」といった楽しみながら英語に親しめる活動などが抽出された。

表3 外国語活動に対する満足要因

カテゴリー	度数	百分率
ゲーム	484	53.8
歌	51	5.7
会話	46	5.1
発表、劇	28	3.1
リズム	20	2.2
単語、発音	18	2.0
友人との活動	16	1.8
ジェスチャーなど	15	1.7
その他	66	7.3

小学校ではゲーム等を通して楽しみながら英語に「慣れ親しん」でいたことがわかる。外国語活動の目標¹に沿って活動が行われていた成果であろう。また「会話」や「友人との活動」のカテゴリーから分かるように、外国語を通して人と関わることの楽しさも感じている児童がいることが窺える。日本語とは異なるツールを使ってコミュニケーションをする楽しみを感じている生徒がいると考えられる。中学校でもこのような人との関わりを大切にした指導の継続が望まれる。

1.3 外国語活動に対する不満足の原因

不満足（楽しくなかった）を表明した180名（20%）の内、不満足の理由を記述した生徒数は148名で回答率は82.2%であった。表4に示されているように、カテゴリーの百分率は全体的に低い。上位の「理解困難」は、「英語で何が言われているのか、わからなかった。聞き取れなかった」「何をやっているのかわからなかった」などの記述が散見された。

外国語活動では習得や定着を主目標にしていなかった

め、週1回では前回のことを覚えていない状況のまま新しいことが追加されて「分からない」と訴える児童がいると考えられる。『英語ノート』は教科書でなく、学校の実態に応じてアレンジして使うことを勧められているが『英語ノート』を教えさえすればよいとする風潮（金森, 2012）からか、『英語ノート』をすべてやり終えなければいけないという義務感を感じている教員もいる。教員が焦って『英語ノート』をこなすことで児童の理解困難が引き起こされることも原因の一つと考えられる。

表4 外国語活動に対する不満足要因

カテゴリー	度数	百分率
理解困難	49	5.5
簡単すぎ（退屈）	22	2.4
興味のなさ	15	1.7
教師との相性の悪さ	10	1.1
その他	52	5.8

1.4 外国語活動に対する有用感

中学1年生に、昨年まで体験していた外国語活動は中学校で役立っていると感じているかを問う質問（APPENDIX）に対して、「5よくある」18%、「4かなりある」15%を合わせて33%、「時々ある」を含めると72%になる。一方「2あまりない」「1全くない」を合わせると28%となっている（図2）。表5から、満足度の数値の低かったD校がここでも平均値を下回っているが学校間差は満足度（1.1）ほど大きくはない（±0.38）。

約7割の中学生が外国語活動に対して有用感を感じているのは評価に値する。さらに、満足度と有用感の間に中程度の相関関係（ $r=0.51$ ）を示していることから、満足度が高くなれば中学校での有用感はさらに高まることになるであろう。課題として、有用感を感じていない28%の生徒への対策を今後考えていかなければならない。

表5 有用感の記述統計

中学校	平均	標準偏差	平均との差
A	2.86	1.15	-0.27
B	3.26	1.13	0.13
C	3.33	1.22	0.20
D	2.75	1.17	-0.38
E	3.37	1.16	0.24
F	3.68	0.95	0.55
G	3.34	1.24	0.21
全校計	3.13	1.18	

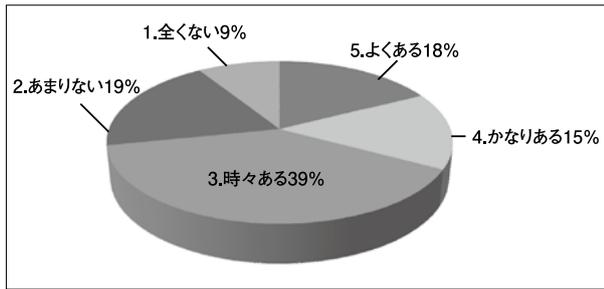


図2 外国語活動に対する有用感

1.5 外国語活動有用感の場面

中学校の授業において、外国語活動の有用感を感じる場面は、表6に示されているように、上位には「小学校で習った単語・表現を使うことができたとき」(51.1%)、「小学校で習った会話を中学校でいかせたとき」(41.8%)、「単語のつづりが読み書きできたとき」(36.6%)が挙げられている。

上位を占めている場面に通じているのは外国語活動で慣れ親しんだ単語や表現、会話などが中学校の教科書で再び異なる場面設定で出会う場合や音の塊で覚えていた文章が、文字を見ることでいくつかの単語から構成されていることに気づいたりした場合のようである。また、オは単語の記憶に関連している項目である。外国語活動では単語などを覚え込ませることを目標にしていけないので、たまたま覚えていた単語や表現が役に立ったと感じているようである。今後小中連携を考えていく場合、このような定着面をどのように扱っていくのか大きな課題である。ウ、キは人との会話が成り立った経験で英語による意思の疎通ができたときに役に立ったと感じている。よって外国語活動でもそのような意思の疎通ができた体験を多く持つせることが今後ますます大切になってくる。

表6 外国語活動有用感の場面

中学校で有用感を感じる場面	度数	百分率
ア. 小学校で歌った歌や活動があるとき	247	27.5
イ. 小学校で習った単語・表現を使うことができたとき	459	51.1
ウ. ALTや先生の英語が聞き取れたとき	227	25.3
エ. 小学校で習った会話を中学校でいかせたとき	376	41.8
オ. 単語のつづりが読み書きできたとき	329	36.6
カ. ALTの先生と英語で話できたとき	76	8.5
キ. 友達や英語の先生と英語で話できたとき	211	23.5
ク. テストで良い点がとれたとき	233	25.9

1.6 外国語活動への要望

「外国語活動への要望」を記述した生徒数は644名で全

体の71.6%であった。「書くこと」「単語」「会話」「ゲーム」の категорияが上位を占めている。

表7 外国語活動への要望

カテゴリー	度数	百分率
1 書くこと	276	30.7
2 単語	209	23.2
3 会話	50	5.6
4 ゲーム	41	4.6
5 発音	17	1.4
6 中学校の予習	13	1.9
7 テスト	8	0.9
8 回数増加	7	0.4
9 歌	4	0.8
その他	64	7.1

*複数回答有 (回答者総数644人)

「書くこと」「単語」の指導を望んでいる理由は二通り考えられる。一つは後述の2.4「中学英語学習の困難さ」の上位を「書くこと」「単語」の категорияが占めていることから、中学校で困難を感じているために小学校からの指導を望んでいると考えられる。もう一つの解釈は後述の2.2「満足要因」で「書くこと」がトップに位置していることから書くことの楽しさを小学校から体験したいという要望と捉えることもできる。

「会話」「ゲーム」は、「もっと英語を話す機会がほしかった」という要望であると解釈できる。週1回では十分に話す機会が保障されていないことのも表れであろう。

1.7 外国語活動の困難さ

外国語活動に対する不安や戸惑いを記述した生徒数は501名で55.7%である。表8に示されているとおり、上位を占めているカテゴリーは「単語」「発音」「聞き取り困難」「発表」「書くこと」「文字」である。

自由記述によれば、単語について「発音」「つづり」「文字」がわからないことに不安を感じている生徒が多い。外国語活動の目標は「慣れ親しむ」ことが目標で習得を狙っていないことを教員側が理解していても、生徒にとってはわからないことやできないことは不安を感じるのは自然なことである。また「聞くこと」に困難を感じているのはほとんど英語で進められて理解確認の場が不十分であることが原因の一つではないかと考えられる。

表8 外国語活動の困難さ

カテゴリー	度数	百分率
1 単語	98	10.9
2 発音	96	10.7
3 聞くこと	96	10.7
4 発表	47	5.2
5 書くこと	23	2.6
7 文字	10	1.1
8 覚えること	8	0.9
その他	110	12.2

複数回答有 (回答者総数501人)

2.1 中学英語授業に対する満足度（楽しさ）

図3から分かるように、「5大変楽しい」「4楽しい」を合わせて63.2%、「3ときどき」を加えて84.7%の生徒が授業に満足している。表9から、学校間差は平均との差が±0.34で低い。

満足度について、外国語活動の満足度（80%）より高い数値を示していることから、全体的に中学校の指導がスムーズに実施されていると考えられる。学校間の差については±0.35に収まっているので大きな差はない（表10）。外国語活動の満足度では学校によって大きな差（±0.71）が存在していたが中学校で差が縮小された。6月の時点では中学校の指導によって、小学校の満足度を維持していると考えられる。

表9 中学英語授業満足度の記述統計

中学校	平均	標準偏差	平均との差
A	3.56	1.11	-0.12
B	3.80	0.95	0.12
C	3.62	1.08	-0.06
D	3.60	1.01	-0.08
E	3.82	1.06	0.14
F	4.02	1.01	0.34
G	3.92	1.01	0.24
全校計	3.68	1.05	

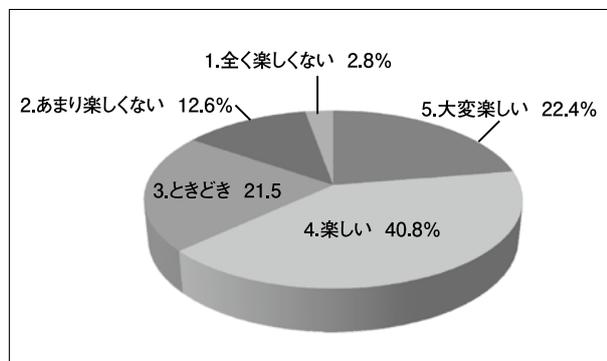


図3 中学英語授業に対する満足度

表10 中学校で満足に変容した要因

カテゴリー	度数
楽しい授業, ゲーム	39
書くこと	22
単語	16
話せる	11
分かる	11
先生	11
覚える	11
その他	9

一方、「2あまり楽しくない」「1全く楽しくない」を合わせて15.4%の生徒が不満足を表明している。前述1.1

における「外国語活動に対する不満足」の20%と比べて、減少しているのは意外であった。仮に外国語活動で不満足を表明していても中学校の指導次第で克服できることを示した例である。

さらに外国語活動で不満足（2, 1選択）を表明していた生徒のみを抽出して中学校英語授業についての満足度の変容を調べたところ、5, 4, 3を選択している生徒が65%いることが分かった。65%中の満足の主な理由を調べた結果（表10）、「授業やゲームが楽しい、おもしろい」「書くのが楽しい」「単語を書くことができた、覚えることができた」などが上位を占めた。ここから分かることは授業そのものが楽しく進められていることで満足度がより高まったということであろう。また「書くこと」は初めての新鮮な体験であるため楽しんで取り組んでいることが原因であると考えられる。単語についても同じ理由からであると推測できる。

2.2 中学校英語授業に対する満足要因

満足（5, 4, 3選択）を表明した生徒数760人中、理由を記述した生徒数は716名であった（94.2%）。表11に示されているように、上位に「書くこと」「ゲーム」「理解できること」「話すこと」「新たな発見」「読むこと」のカテゴリーが占めている。「新たな発見」は「新しい単語の言い方や意味がわかったとき」「知らなかったことを知って日常でも使える」など小学校時代に会っていない単語、表現、文法を学ぶことの喜びを表すカテゴリーである。

表11 中学校英語授業に対する満足要因

カテゴリー	度数	百分率
書くこと	114	12.8
ゲーム	108	12.1
理解できること	95	10.7
話すこと	90	10.1
新たな発見	65	7.3
読むこと	48	5.4
先生の面白さ	42	4.7
友達との会話	41	4.6
詳しく教えてくれる	14	1.6
A L Tとの触れ合い	9	1.0
その他	68	7.6

上位を占める「書くこと」「話すこと」「話すこと」「理解できること」から新学習指導要領で強調されている「4技能がバランスよく指導されていること」²が窺える。特に、「書ける」「読める」が上位にきているのは小学校でほとんど体験していない新鮮な活動に興味関心を示し意欲的に取り組んでいることが原因であろう。

また外国語活動の満足要因でも上位に位置していた「ゲーム」「会話」が中学校でも継続されているようである。さらに、「理解できること」「新たな発見」から、文

字を通しての新たな理解と発見に満足（楽しみ）を感じていると考えられる。「話すこと」「友達との会話」を同類のカテゴリーとして統合した場合に、度数が132になり、満足要因のトップになる。これは外国語活動で培った「伝えようとする意欲」（三浦，2012）が引き継がれていると考えることもできる。

2.3 中学校英語授業に対する不満足要因

不満足を表明した生徒138人中、理由を記述した生徒数は118名(85.5%)であった。表12に示されているように、「理解困難」「楽しいことがない」「書くこと」「覚えることができない」のカテゴリーが上位を占めている。

表12 中学校英語授業に対する不満足要因

カテゴリー	度数	百分率
理解困難	49	5.5
楽しいことがない（退屈）	15	1.7
書くことが多い	12	1.3
覚えにくい	9	1.0
読めない	7	0.8
教師との相性の悪さ	4	0.4
進度が速い	3	0.3
その他	17	1.9

どのカテゴリーも中学校の英語で問題となって挙がってくる項目であるが数値はまだ低いので深刻な問題ではないと考えられる。もちろん今後この数値が増えないように理解を助ける工夫が必要となる。4時間をどのように有効に活用していくか今後検討が必要であろう。「楽しいことがない」(1.7%)は小学校のゲーム中心の授業の影響で心配されているが、現時点ではそれほど深刻ではないようである。書くことへの抵抗感（三浦，2012）も指摘されるがこの時点では、特に問題はないと考えられる。

2.4 中学英語学習の困難さ

中学校の英語学習に対して困っているや戸惑っていることについて自由記述で回答を求めたところ、623人(69.3%)から回答が得られた。頻度順位が上位のカテゴリーには「単語」「書けない」「覚えられない」「読めない」などがある。

今年度から学習指導要領の改訂に伴って指導する語数が900語から1200語に増加したこともあって、単語の多さ、単語を書くこと、単語を覚えることに困難を感じているようである。

2.2の満足要因には「書くこと」がトップにきていたが、苦手意識をもっている生徒にとっては書くことに困難を感じはじめているようである。

表13 中学英語学習の困難さ

カテゴリー	度数	百分率
単語	235	26.1
書くこと	114	12.7
覚えること	94	10.4
読むこと	59	6.6
文法	49	5.4
聞くこと	40	4.4
発音	39	4.3
早い進度	20	2.2
発表・会話	18	2.0
その他	93	10.3

(複数回答有)

2.5 中学英語教科書内容の理解度

表14、図4が示しているように、全体の平均値は3.85で、学校ごとの平均値との差は±0.25に収まっているので学校間差は小さいと判断できる。教科書の内容の理解度「5. 約100～80%」を選択した生徒が34%、「4. 約79～60%」は36%、二つ合わせて70%になっている。「2. 約39～20%」を選択した生徒は10%、「約19～0%」は5%で両方合わせて15%であった。

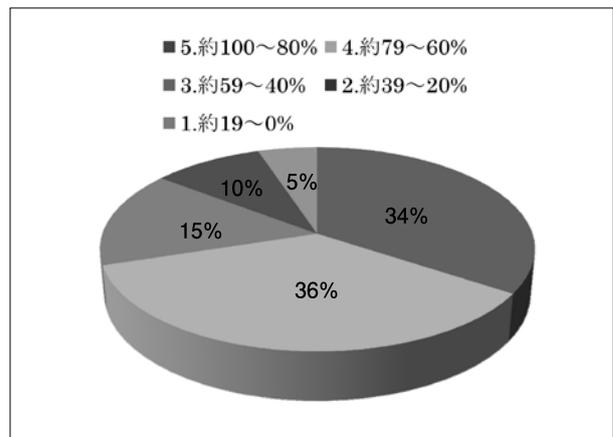


図4 中学校英語教科書の理解度

教科書内容の理解度70%は概ね良好な数値であると考えられる。2.1の「中学英語授業に対する満足度」と「教科書内容の理解度」間の相関関係を確認したところ、相関係数0.53で中程度の相関を示した。授業への興味関心と授業の理解度が関連していると考えられる。小学校での外国語への興味関心を知的なレベルへと引き継いでいくことが望まれている。

表14 中学校英語教科書の理解度記述統計

中学校	平均	標準偏差	平均との差
A	3.60	1.26	-0.25
B	4.06	1.02	0.21
C	4.02	1.04	0.17
D	3.65	1.20	-0.20
E	3.93	1.18	0.08
F	3.89	0.98	0.04
G	4.00	1.21	0.15
全校計	3.85	1.15	

3 まとめと教育的示唆

最後に、本研究から得た知見をまとめて今後の外国語活動と中学校英語指導への示唆を述べたい。

2年間の外国語活動に対して中学1年生は、学校間差は若干あるものの、概ね満足しているようである。ゲームや場面設定された会話に楽しく取り組んでいる(1.1外国語活動の満足度, 1.2外国語活動に対する満足要因)。しかし聞くことに困難を感じている生徒や、幼稚な内容のために意欲が湧かないと不満を表明する生徒もいる(1.3外国語活動に対する不満足要因)。外国語活動では、主に音声で意味を理解しているので視聴覚教材など他の手だても十分活用して指導することが重要である。内容については小学5, 6年生の発達段階に適した教材の開発や『Hi, friends!』の効果的な活用方法の工夫が今後望まれる。

約7割の中学1年生が2年間の外国語活動の経験が中学校英語学習に役立っていると感じている。特に、外国語活動で扱った単語や表現に出会ったり使ったりする場面がある場合である(1.4外国語活動に対する有用感, 1.5外国語活動有用感場面)。今後、スキル面での有用感だけでなく、小学校で培ってきたコミュニケーションを通しての豊かな人間関係づくりの面で有用感が一層高まるような連携が望まれる。

約1割の生徒が「単語」「発音」「聞くこと」に困難さを感じている(1.7外国語活動の困難さ)。外国語活動の目標の「慣れ親しむ」だけでは十分でなく、不安を感じたり、戸惑ったりしている表れであろう。外国語活動では単語の定着や発音の正確さは強調されていないが、生徒は単語の定着や、発音の正確さを求めている傾向にある。しかし、現状のように週1回の実施や指導者が専門の英語教師でないことの現状を考慮すれば、定着やスキルを重視した指導への転換には慎重を期する必要がある。

中学校で重要なことは、小学校で苦手意識を持ってしまった生徒へ再チャレンジの機会を与えること(金森, 2012)ができるように十分な配慮がすることである。再度音声に馴染ませ、文字を利用して定着を図ることが望まれる。

約85%の中学1年生が中学の授業に対して肯定的に評

価している。また英語学習への満足度や教科書内容の理解度において学校間差が縮小している(2.1中学英語授業に対する満足度)。各小学校で実施されてきた外国語活動の実態、成果、課題を十分に理解して中学校で指導を行えば、外国語活動で培った生徒のコミュニケーションに取り組む意欲や態度を継続しつつ、小学校間の指導のばらつきを解消できると考えられる。

中学1年生は書くことについて2つの捉え方をしていると考えられる。一つは書くことに苦手意識を持ち始めているグループ、もう一つは、書くことを初めての新鮮な体験と捉え、新たな技能に取り組む充実感や自分の思いを書くことで伝えることができた達成感を得て、意欲的に取り組んでいるグループである(2.2中学校英語授業に対する満足要因, 2.3中学校英語授業に対する満足要因, 2.4中学英語学習の困難さ)。中学校では書くことへの難しさを十分配慮しつつも「書くこと」や「読むこと」への期待や意欲を活かした指導が望まれる。意欲的な態度を継続させていくには、英単語を単に10回書き写すなどの機械的な練習だけでなく、自分の書いたものを読んでもらえる読み手を意識した指導の工夫が欠かせないであろう。あるいは書いたものを基に簡単なスピーチを作成させ、スピーチ内容を班あるいはクラス全体に伝えるという明確な目標をもったライティング指導が望まれる。

最後に、外国語活動で培ったものとは、英語を通して人と関わることの大切さや喜び、音声を通しての理解や伝達、音声のみで理解してきた耳の慣れ、音声と表情などのみで自分の意図を伝えた経験であろう。これらを無駄にすることなく、それらの経験を中学校で認め、その体験をもとに中学校では文字を徐々に導入して、外国語活動で培ったものを一層伸ばしていくことが何よりも大切なこととなる。そのことが中学校の英語苦手生徒の減少に寄与するものと考えられる。

注

- 1 外国語活動の目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」である。
- 2 新学習指導要領では、4技能を総合的に育成する指導を重視する(4技能をバランスよく指導する)ことを強調している。

引用文献

- 大城賢, 横山純子(2008)「小学校英語が中学校英語へ与える影響と効果」『Jr. STEP NEWS』5月号, 財団法人日本英語検定協会
- 金森強(2012)「小学校外国語活動に求められるものは何か」『英語教育』大修館, Vol.60 No.11

小泉仁 (2011) 「小学校で英語を学習することで何が変わるか」『英語教育』大修館, Vol.59 No.11

Benesse 教育研究開発センター (2011) 「小・中学校の英語教育に関する調査—中学1年生の目から見た英語教育とは—」 http://benesse.jp/berd/center/open/report/syochu_eigo/2011/soku/pdf/soku_all.pdf

三浦孝 (2012) 「小学校英語活動導入を踏まえた中学校英語授業のあり方」『静岡大学教育学部研究報告』(教科教育学編) 第43号, 25-40.

文部科学省 (2008) 『中学校指導要領解説 外国語編』

文部科学省 (2009) 『英語ノート1』

文部科学省 (2009) 『英語ノート2』

文部科学省 (2012) 『Hi, friends! 1』

文部科学省 (2012) 『Hi, friends! 2』

(2012年8月31日受付)

(2012年10月17日受理)

APPENDIX

1年組 番 名前

出身小学校名：()

1. 小学校の英語活動の授業は楽しかったですか。次の番号を○で囲んでください。

5 4 3 2 1
 大変楽しかった 楽しかった ときどき あまり楽しなかった 全く楽しなかった

2. 1の質問について、5、4、3を選んだ人はどんなことが楽しかったですか。1、2を選んだ人はその理由を書いてください。

--

3. 中学校で英語を勉強していて「小学校で英語をやっておいてよかった」と思うことがありますか。

5 4 3 2 1
 よくある かなりある 時々ある あまりない 全くない

4. 中学校で英語を勉強していて「小学校で英語をやっておいてよかった」と思うときはどんなときですか。次のものであてはまるものをすべて選び、ア～ケに○をつけてください。

- ア 小学校で歌った歌や活動がおこなわれたとき
- イ 小学校で習った単語・表現を使うことができたとき
- ウ ALTや英語の先生の英語が聞き取れたとき
- エ 小学校で習った会話を中学校でいかせたとき
- オ 単語のつづりが読めたり書けたりしたとき
- カ ALTの先生と英語で話ができるとき
- キ 友達や英語の先生と英語で話ができるとき
- ク テストでよい点が取れたとき
- ケ その他 ()

5. 小学校英語活動でもっとやってほしかったことや学びたかったことは何ですか。

--

6. 小学校英語活動で、困ったことやむずかしいと感じていたことは何ですか。

--

7. 中学校の英語の授業は楽しいですか？番号を○で囲んでください。

5 4 3 2 1
 大変楽しい 楽しい ときどき あまり楽しくない 全く楽しくない

8. 7の質問について、5、4、3を選んだ人はどんなことが楽しいですか。1、2を選んだ人はその理由を書いてください。

--

9. 中学校での英語の勉強が始まって困ったことやとまどったことは何ですか？

--

10. 英語の教科書の内容をどの程度理解できていますか。番号を○で囲んでください。

5 4 3 2 1
 約 100~80% 約 79~60% 約 59~40% 約 39~20% 約 19~0%

観察・実験とシミュレーションの一元化を目指す6年理科「月と太陽」

石野昌太郎*・松本 謙一

Unification of Observation and a Simulation for Science "Moon and Sun" in 6th Grade.

Shotaro ISHINO, Ken-ichi MATSUMOTO

摘要

一般に行われている小学校第6学年理科「月と太陽」の学習指導過程に、子どもに発見させたい単元の本質を授業の始めで教えてしまっていることと、意欲も高めていない状況で長期的観察を子どもにさせようとしていることという2つの問題点を見だし、月と太陽の単元を扱う意義について再考した。そして、単元展開において子どもが問題意識をもつきっかけづくりとして、シミュレーションソフトを扱うことを提案し、授業実践を通して、その効果について検証した。

その結果、球としての月を認識させた後に、シミュレーションソフトを用いた学習過程を工夫することにより、子どもは月の形の見え方は太陽との位置が関係していることに気づくとともに、新たに問題を見だし、月の形の見え方と太陽の位置関係について問題解決的に取り組むことができた。

キーワード：シミュレーション、月、太陽、モデル実験、観察

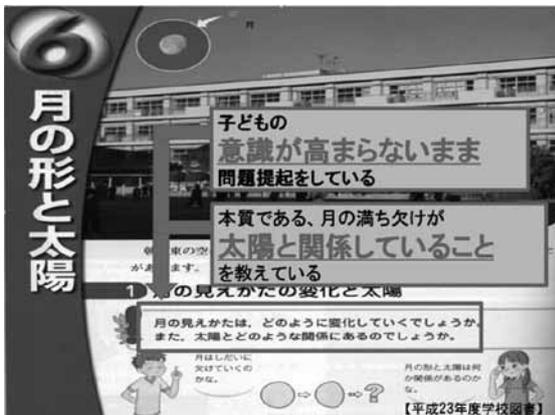
Keywords : Simulation, Moon, Sun, Model experiment, Observation

I. 研究の目的

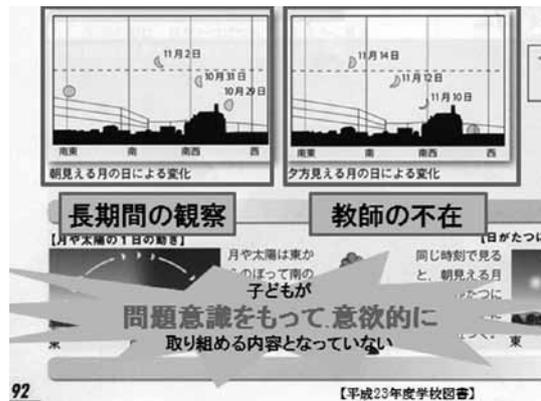
筆者らはまず、月と太陽の単元が教科書中でどのように扱われているかを検証した(学校図書^①・東京書籍^②・啓林館^③)。すると、例えば平成22年度版学校図書(2010)では、単元の始まりに『月の見えかたは、どのように変化していくでしょうか。また太陽とどのような関係にあるのでしょうか』と子どもに投げかけ、子どもの意欲が高まらないまま、単元の本質である月の形の見え方と太陽との関係性についてすでに教えてしまっていることが明らかとなった(図1)。

これでは、4年生時に月の形の見え方は学習しているものの、子どもが問題意識をも高め意欲的に授業に取り組むことはできないのではないだろうか。

また、教科書中では朝と夕方に合計2週間の観察を行っている。この2週間の観察のうち、特に夕方は教師が不在な中、子ども一人で観察を行わねばならず、継続的な観察を意欲的にに行いにくいと考えられた(図2)。



【図1 教科書中の本単元の扱いについて】



【図2 教科書中の本単元の扱いについて2】

* 射水市立小杉小学校

そこで筆者らはまず、教科書がなぜ始めに、そのような本質的な部分を教え、すぐに長期的な観察を子どもにさせようとしているのか、その要因について分析した。

その結果、要因の1つとして、たとえ朝と夕方に観察を行っても、子どもがなかなか月の満ち欠けが太陽と関係していることに気づけないということが考えられた。栗原(2009)⁽⁴⁾も本単元が抱える問題点に対して、『時間や天候の制約を受けるため、月や太陽を観察させにくい』、『地学分野は、天体や地層などが観察・実験の対象となるため、授業時間内で実施することが難しい』と指摘しているように、現実問題として授業時数の問題等から、朝と夕方の観察はそれぞれ1週間ほどしか時間を取ることができない。また、天候不良の可能性も含めると観察記録はとれても10日分ほどであろう。事実、白木(2010)⁽⁵⁾の実践においても、10日間の観察期間を用いているにも関わらず天候不順で4日分の観察記録しか得られていない。

これらのことから、限られたサンプル数で月の形の変化が太陽との位置関係に起因するものであると考えさせること自体に無理があると考えられる。

また、月の形の見え方について規則性を求めるために、子どもがもう一度夕方時に東の空に満月の月を見たいと思えば、約1ヶ月待たなければいけないのである。しかし、月と太陽の単元のみ時間を長くかけることはできない。つまり、子どもが月の形の見え方の規則性を見つけるためには長期間の観察が必要であるが、教師としては他の単元との折り合いもつけなければいけないのである。教師側としては与えられた授業時数で単元をこなさなければいけないしほりもある。そこで、教科書においても上記の問題点を解決するために、苦肉の策として図1のような問いかけをしていると考えられる。

しかし、そのような問いかけは当然本質を見失った授業になる可能性が高いものであり、何よりも子どもの問題意識を奪ってしまう授業となる可能性も高い。

これに対して、筆者らは、学習過程の工夫と、シミュレーションソフトの活用でこれらの問題点を解決することができるのではないかと考えた。そこで、実際に行う「観察」と疑似体験である「シミュレーション」の一元化を目指し、子どもが問題意識をもって意欲的に学習できる単元展開を提案することを研究の目的とする。

II. 研究の概要

1. 研究内容

存在意義に合う単元展開を提案する。

- (1) 新教材・単元展開の開発を行う。
- (2) 単元を通して授業実践を行う。
- (3) 提案する学習過程の可能性と問題点を考察する。

2. 研究方法

- (1) 問題点を明らかにし、改善の方法を提案する。
- (2) 富山大学人間発達科学部附属小学校6年1組にて教科担任が実践を行う。授業は、石野と松本が参与観察しビデオに記録する。
- (3) ビデオ記録やワークシートの記述などから、提案した単元展開の可能性と問題点を考察する。

III. 研究の目的に迫る処方

まず、存在意義に合う新たな単元展開を提案する。

1. 今回提案する授業のポイント

今回筆者らは、以下のポイントを重視することで、上記の2つの問題点を解消できるのではないかと考えた。

- (1) シミュレーションソフトを子どもが問題意識をもつきっかけづくりとして活用し、また直接の観察日数を減らすことで、授業時数を従来の教科書指導書と同等の約8時間程度とすること。
- (2) 一般的に行われる単元展開とは逆の順序で、まず始めに月が球の形をしていることを学び、その後には月の形の見え方と太陽の位置関係について学習を進めていくこと。

2. 実践を可能にする手だて

以下に、上記で提案した実践を可能にする手だてについて説明する。

(1) シミュレーションソフトを用いること

まず、今回この授業を可能にする要素としてシミュレーションソフトの活用に着目した。以下に今回使用したシミュレーションソフトの概要と、ソフトの活用方法、ソフトを用いることのメリットについて説明する。

① 今回の実践で使用した教材

【ソフト名】つるちゃんのプラネタリウム for windows
【種類】フリーソフト

この教材はNHKの教育番組でもこのソフトが使用されたことがあり、ソフトウェアとしてのシミュレーションの内容の信頼性が高いと考えられる。

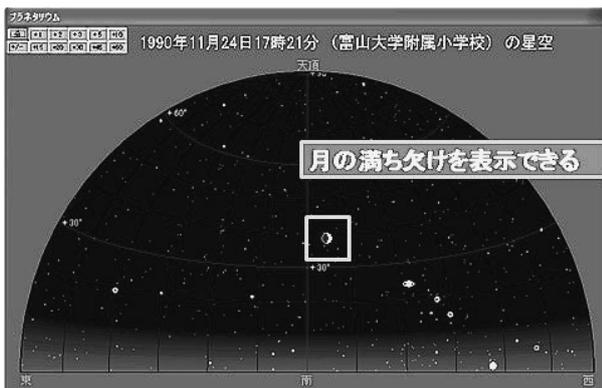
② 今回使用するソフトの特徴について

今回使用したソフトウェアを選んだ理由として、インターフェースが簡略化されており子どもが操作しやすいという点が挙げられる(図3)。



【図3 ソフトを起動したときに表示される画面】

また、日時を西暦1900年1月1日から西暦2100年までの間であれば日時を自由に設定できること、ボタン一つでその日の日の出・日の入りの時刻に合わせることができること、観測地点を任意に設定できることが利点として挙げられる。また、表示される月の形も月齢に合わせて変化していく(図4)。



【図4 シミュレーション時に表示される画面】

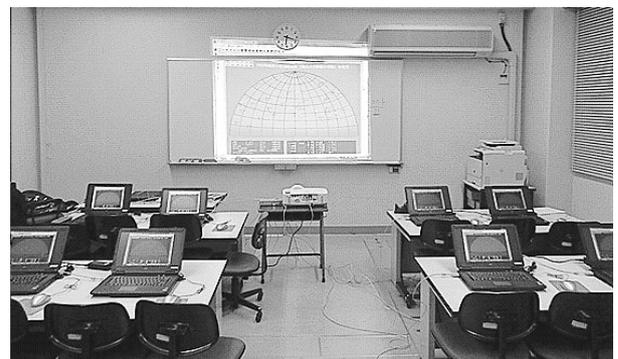
③ ソフトウェアの活用方法について

今回使用するソフトウェアを、子どもが月の形の見え方の規則性について問題意識をもつ場面に活用していく。

またモニタ分配機とプロジェクターをつなぎ(図5)、子どものモニタをホワイトボードに映せるようにしておく。そして、ホワイトボード上には模造紙が貼り付けられており、大判紙に映し出された月をプロットできるようにしてある(図6)。

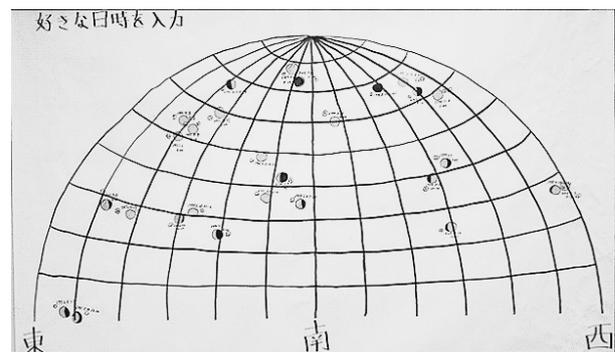


【図5 モニタ分配機(左)とプロジェクター(右)】



【図6 コンピューター室の様子】

モニタ分配機には最大で8台までパソコンをつなぐことができるので、付属のリモコンを使いながら順次モニタを切り替えることが可能となり、効率良く月を大判紙にプロットしていくことができる。子どもたちはこれらの機械を用い、時刻を自由に入力してプロットしたり、時刻を日没に固定したりして月のプロットを行う(図7、8)。



【図7 実際に月をプロットした大判紙の記録結果】



【図8 月が見えなかったときの記入欄】

④ このソフトを使うことのメリットについて

ア 観察日数を必要最小限で抑えられることができる

従来の授業では、月の観察を行うことで、月の形の見え方の規則性を見だしていたために連続した観察が必要となり、そのことを補うために先述の教科書⁽¹⁾では朝夕で約2週間もの期間を必要としてきた。

しかし、2週間程度の観察では子どもが問題意識をもつには不十分であり、そのひずみとして、教科書中では授業の冒頭で月の形の見え方が太陽と関係していることを説明してしまっていることについては先ほど説明した。

今回の実践における月の観察の目的を以下に2つ示す。

- ・ 理科の基本である実物を見せるため。
- ・ シミュレーションソフトを用いる際に、シミュレーションソフトの信頼性を高めるために、観察結果をシミュレーション結果と対応させるため。

つまり、従来のように規則性を見つけるために観察を行うわけではないので、観察は必要最小限に抑えることができるのである。

イ シミュレーションソフトを、子どもが問題意識をもつきっかけづくりとして活用することができる

シミュレーションソフトを用いることで、様々な日の月の形の見え方をソフトウェア上で瞬時に観察することができる。そして、時刻を自由に入力してみたり、時刻を日の出や日の入りに固定したりすることで、月の形の見え方の規則性に気づくことができる。

シミュレーションを用いることによって、実際の観察に比べ月のサンプル数を大幅に増やすことができること、しかも同時に見ることができることの2つが最大のメリットである。

ところで、月の形の見え方の規則性に子どもが気づくためには何が必要だろうか。例えば、時刻を日没時に固定して月を観察するのであれば、満月は東よりの空に見えて、半月は南の空に見えて、三日月は西の空

に見えるという規則性を見つけ出すことが可能であろう。しかし、実際の観察において日没時には満月は東の空にあるということを子どもが発見するためには、満月が東の空にあるという事実を少なくとも2回以上確認する必要がある。けれども、実際にそれを観察しようとする、前の月を観察してから約1ヶ月も待たなくてはならないのである。

しかし今回提案するシミュレーションソフトを用いた展開は、1ヶ月も待つ必要はなく、さまざまな日の日没時に、東の空に見える満月を大判紙上で比較しながら見ることができるのである。

そして、シミュレーションソフトを用いて時刻を自由に入力したときと(図9)、時刻を日没に固定したとき(図10)に現れる月の見え方の比較を行うことで、子どもは月の形の見え方の規則性に驚きをもちながら気づいていくと考えた。



【図9 時間を自由に入力したときに見える月の並び方】

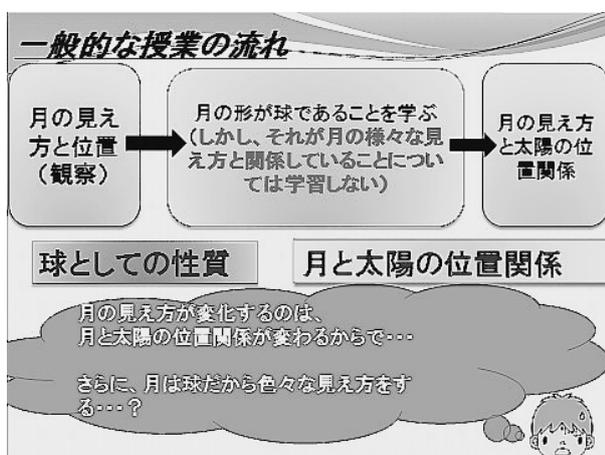


【図10 時間を日没に固定したときに見える月の並び方】

(2) 授業の順序（球としての性質・月と太陽の位置関係）を一般的な授業と入れかえること

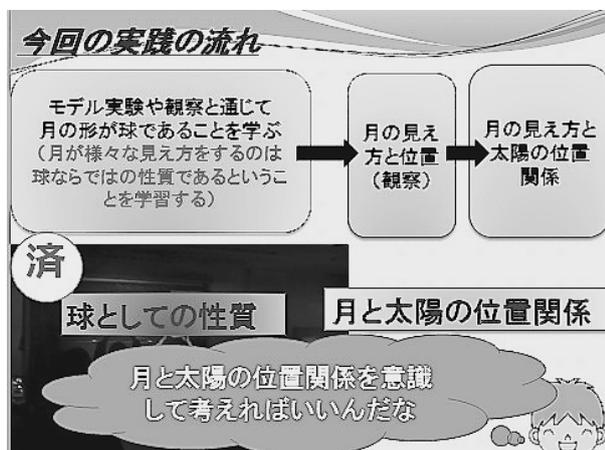
一般的な授業の流れでは、まずはじめに月の観察を行い、月と太陽の位置関係について学んだ後に、月が球であるということを学習する扱いが多い。しかも月が球であることを学ぶ際も「月が球であるということと、それが様々な月の見え方と関係している」ということと関連した学習はしない場合が多い。そして、単元の終末段階において、月の形の見え方と太陽の位置関係について学習していく。

このような単元展開では、単元の終末段階において、子どもは「球としての性質」そして「月と太陽の位置関係」を同時に考えねばならず、子どもの思考が非常に複雑になってしまうという問題点が考えられる（図11）。



【図11子どもの思考が複雑になる一般的な授業の流れ】

しかし、今回の実践では、まずはじめに月が球であることを学習した後に単元の終末段階に向かっていく。すると、球としての性質はすでに学習済みなので、単元の後半でも子どもは月と太陽の位置関係のみに着目して考えればよく、子どもの思考がスムーズになると考えられる（図12）。



【図12 子どもの思考に沿った今回の実践の流れ】

(3) 月が球であることを先に学習することの意味

本実践では、月が球であるということを先に学習すると述べた。そして、月が球であることを先に学習することで思考がスムーズになるとも述べた。このように、なぜ球であることを先に学習することで思考がスムーズになると考えられるかという点、月が球であることを学習することが「月の満ち欠けの仕組み」に気づくための、下地になると考えたからである。

月の形の見え方が変化していくのは、月が球という物体の性質をもっているからである。小学校学習指導要領解説 理科編における『月の形の見え方は、太陽と月の位置関係によって変わる。』について子どもが科学的に学習していくためには、その球の性質について学習しておく必要がある。

つまり、「月の満ち欠けは太陽との位置関係によって変わる」という表面上の理解の背景には、「月は球の形をしており、球の形をしているからこそ太陽光の当たる角度によって、見え方が異なってくる」という科学的な裏付けが、子どもの思考段階において必要であると感じたからである。

IV. 実践の概要

1. 小学校での授業実践

実施日：平成23年11月10日（木）～12月5日（月）全8時間

対象：富山大学人間発達科学部附属小学校6年1組（40名）

授業者：理科専科教員（橋本大一郎教諭）

単元名：月と太陽

2. 単元の全体計画

全体計画について図13に示す。

第1次では、物質としての月の性質について学習した。ここでは、月は球であり、球であることによって、様々な月の形の見え方ができることを学習する。

第2次では、シミュレーションを用いた授業を行った。まず始めに時間を自由に入力させシミュレーションを行い、次に時刻を日没に固定しシミュレーションを行う。

3. 授業の実際

(1) 第1時：単元との出会い・課題提示

最初に、子どもに「月の形はどのような形をしていますか?」と問いかけた。すると、月は「丸い形」という言葉が返ってきた。そこで、「丸い」という言葉には「円」と「球」の意味が含まれるが、どちらの意味として使っているか聞くと、全員の子供が「球」の意味として使っていると答えた（写真1）。



【写真1 円と球のモデルを提示している場面】

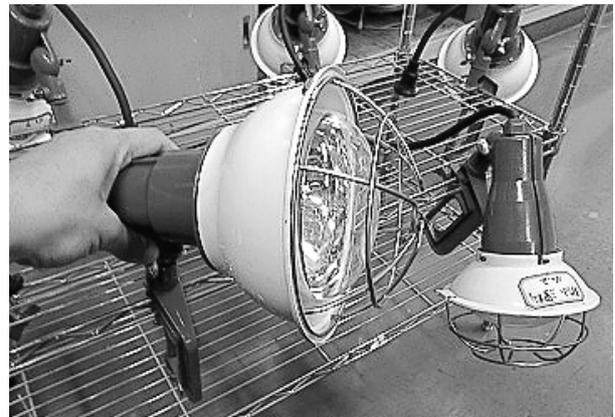
そして、教師が、楽曲中で「盆のような月が〜♪」と歌われていることや夜に月を見上げたときに平面的に見えることなど、具体例を提示しながら、月は円の形でもいいのではないかと揺さぶりをかけた。すると、子どもはなぜ月が球だと言い切れる理由を考え始めた。そこで、課題1「月が球である証拠を集めよう」を提示した。

子どもからは、「常識中の常識」という意見や「本やテレビでそう言っていた」という意見が出た。一方では、月が円であるならば、月の端には立てないという考えや、円では満月か新月しか見えず半月が見えないのではないかといった意見が出た。そして、モデル実験と月の観察の2つの方法で解決していく方向にまとまった。

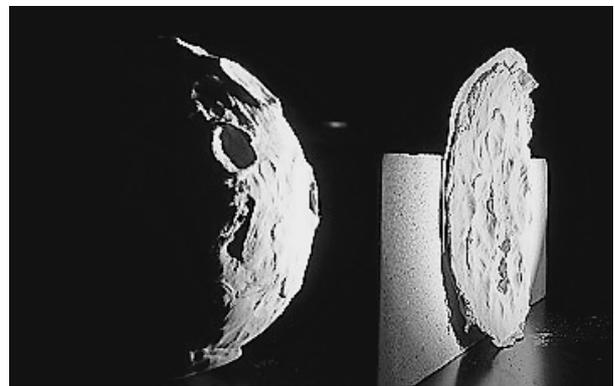
そこで、まず本時では円と球のモデルに、光源装置（写真2）を用いて光を当てて、それぞれがどのように見えるか確認することにした（写真3）。

そして、球のモデルでは満月や半月が見えたのに対し、円のモデルでは満月しか見ることができず、半月が見え

なかったことから、月が球の形をしている1つの証拠を確認した。



【写真2 今回使用した光源装置】



【写真3 円(右)と球(左)のモデルに光りを当てたときの様子(3時の方向から光りを当てている)】

単元の概要				
学習活動の流れ(全8時間)				
＜第1次:2時間＞ 共通課題1「月が球と分かる証拠を集めよう」				
	導入-実験①(1h)		観察①②-話し合い①(1h)	
学習内容	・光源装置を用いて円と球のモデルに光を当てて、それぞれのモデルの見え方を比べる		・天体望遠鏡を使って月を観察する ・月は円なのか球なのか、考えをまとめる	
学びの意味	・光が当たったときの、円と球の見え方の性質の違いについて学習する (物理的意味をもつ学習)			
＜第2次:6時間＞ 共通課題2「月の形の見え方は太陽と関係しているのだろうか」				
	シミュレーション①(1h)	シミュレーション②(1h) 話し合い②(1h)	シミュレーション③(1h) 話し合い③(1h)	実験②-まとめ(1h)
学習内容	・ソフトウェアを用いて様々な月を見る(時間を固定しない)	・ソフトウェアを用いて様々な月を見る(時間を日没に固定) ・2つの結果を比較話し合いを行う	・ソフトウェアで、日の出や真夜中に固定して月の見え方を調べる	・月の形の見え方が変化する理由を理解する
学びの意味	・月の形の見え方が、月と太陽の位置関係によって変化することを学習する (地学的意味をもつ学習)			

【図13 単元の概要】

(2) 第2時：話し合い①

月が球である証拠を集めるために、天体望遠鏡で月の表面を観察したいという意見を手がかりに、第2時に入るまでに朝の時間を使い下弦の月の観察を2回行った(写真4)。観察結果はワークシートに記入した。

天体望遠鏡を用いて月の表面の様子を観察したり(写真5)、月がどのような位置に見えたかワークシートに記入した。

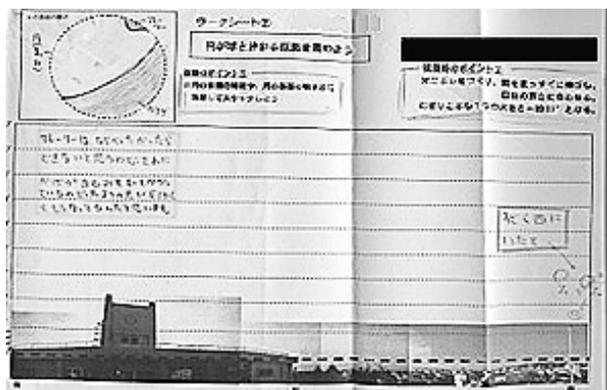


【写真4 天体望遠鏡で上限の月を観察した】



【写真5 天体望遠鏡で観察できた月表面の様子】

観察の工夫として、あらかじめワークシートにパノラマ写真を貼り付け、月の位置の把握を行いやすいようにしておいた(図14)。



【図14 観察に用いたワークシート】

また、観察地点のずれをなくすため、地面に目印を作り、その位置から観測させるようにした。

第2時ではモデル実験と観察結果から、月の形は円であるか球であるか、まとめを行った。月を観察した結果から、月のクレーターは正面から見ると円の形をしているのに、月の端にあるクレーターは楕円形のように見えることや、月の端の一部がクレーターによって盛り上がっていることなどを、月は球の形をしていることの証拠として挙げていった(写真6)。



【写真6 話し合いの様子】

そして、月の形が球であるということを学習したところで、教師からシミュレーションソフトを初めて提示した。

シミュレーションソフトを使用することで、今まで観察した月がシミュレーションソフトでも再現できることを説明すると、子どもからはぜひ使ってみようという声があがった。

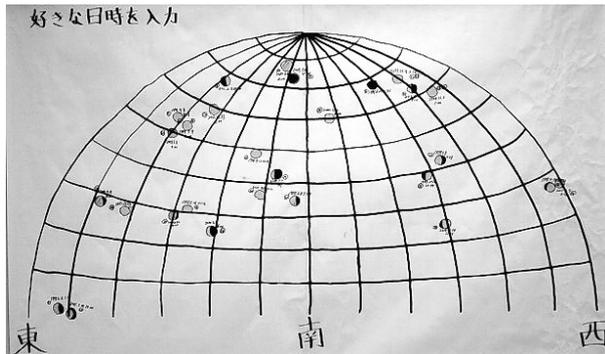
そこで、コンピューター室に移動しソフトの基本的な使い方を学習した。さらに、この時に2日分の観察結果とシミュレーションの結果を比較し、シミュレーションソフトの信頼性を確認した。

(3) 第3時：シミュレーション①

シミュレーションソフトを使って、それぞれの子どもが入りたい日時を自由にいくつも入力し、シミュレーションを行った(写真7)。ホワイトボードに模造紙を貼り、その上にプロジェクターを用いて子どものモニターを映し、子どもがその上から月のプロットを行った(写真8)。

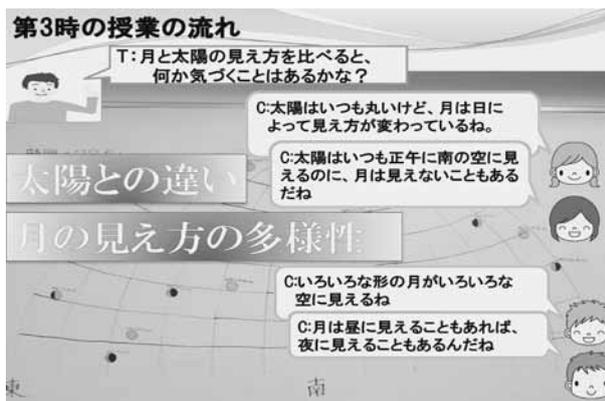


【写真7 シミュレーションソフトを活用している様子】



【写真8 時間を自由に入力して月をプロットした結果】

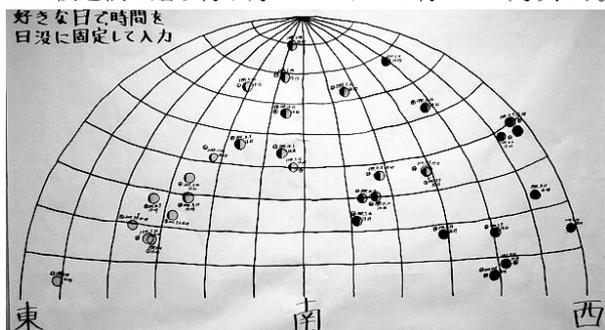
その後、教師から「月と、太陽の見え方を比べると何か気づくことはあるかな?」と問いかけた。すると子どもから「太陽はいつも丸いけど月は日によって見え方が違う」「太陽はいつも正午に南の空に見えるけど、月は見えないこともある。」また「いろいろな形の月がいろいろな空に見える、ということや、月は昼にも夜にも見ることがある」など、子どもは太陽との違い、そして、月の見え方の多様性について確認した(図15)。



【図15 月と太陽の動きの比較場面】

(4) 第4時：シミュレーション②

ここではまず、教師からの「今日は時刻を『日没』に固定してシミュレーションをしてみよう」という投げかけから始まった。子どもたちは、シミュレーションソフトを使って、時刻を日没に固定し、いくつもシミュレーションを行った。具体的には、前時と同様にホワイトボードに模造紙を貼り付け月のプロットを行った(写真9)。



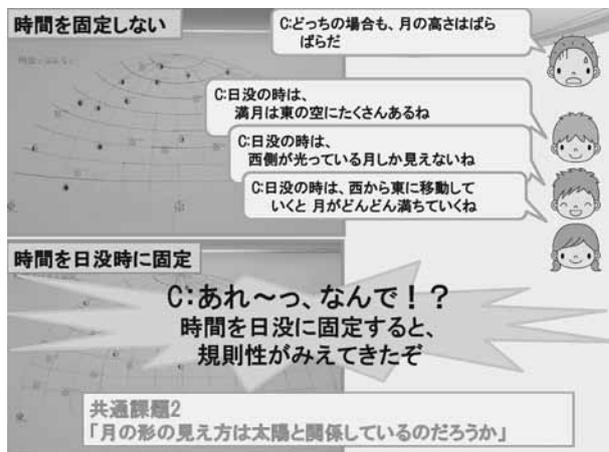
【写真9 時間を日没に固定して月をプロットした結果】

(5) 第5時：話し合い②

この時間では、シミュレーションソフトを使って得られた、自由に時間を入力した結果(前々時)と時間を日没に固定したときに得られた結果(前時)との比較を行った。

はじめに、2つの結果を見せどのようなことに気がついたかワークシートに記述をさせ、その後話し合いを行った。

その結果、子どものお大半が日没の場合に規則性が見られることに着目していた。子どもが気づいたこととして、日没の時は西側が輝いている月しか見えない、月は東から西に移動するにつれて欠けていっているなどの発言があった。ここで、課題2「月の見え方は太陽と関係しているのだろうか」を提示した(図16)。



【図16 子どもの問題意識を生まれる場面】

そして、今後どのようなことをしていきたいか子どもに意見を求めた。その結果、シミュレーションをもっと活用したい子ども、モデル実験を行いたい子どもなどがいた。

シミュレーションを使いたい子どもは「時間を日の入りにしたらどうなるのかな」「真夜中にしたらどうなるのかなど」などと考え、時刻を変えて固定し、そこでの月の見え方と位置の関係を調べていこうとする動きがうまれてきた。モデル実験の子どもは、日没の状況を再現し、シミュレーションと同様の結果が得られるか確認しようとしていた。

(6) 第6時：シミュレーション③

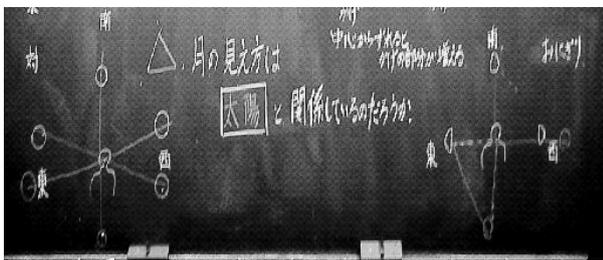
前時の話し合いより、シミュレーションを使って、真夜中や日の入りなど、日没と同様に太陽の位置を固定して、月がどのように見えるか各班ごとに条件を設定し確認した。

今回は2つのシミュレーションを行うので時間の都合上とソフトの使用に子どもが慣れてきたことを考慮して、模造紙にプロットは行わず、それぞれのワークシートにシミュレーションの結果を記録した。

(7) 第7時：話し合い②

日の入りと真夜中のシミュレーションを行った結果を報告しあった。日の入りでは、満月が東の空に三日月が西の空に見えること、真夜中では満月は南の空に見えて東や西の空には、半月が見えることに子どもが気づいていった。

そして、この時に、日没・日の入り・真夜中の結果の比較から、満月は地球を中心として、太陽と地球と月が一直線になること、半月は太陽と地球と月が三角形の関係になることに気づいた(写真10)。そして、子どもは、月の形の見え方は太陽と関係していることに確信を持ち始めた。そして次時は、実際にモデル実験を行うと本当にそのように見えるのか確認することにした。



【写真10 話し合いの結果】

(8) 第8時：モデル実験・まとめ

第8時ではモデル実験を行った。今回行った実験では子どもが月と太陽の位置関係を把握しやすいように、方角板を用いた(写真11)。

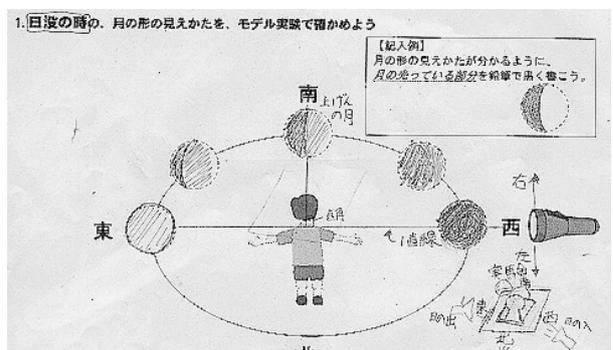


【写真11 今回の実践で用いた方角板】

そして太陽にみたてた光源装置を用いて、月にみたてたボールに光りを当てた(写真12)。シミュレーションを行ったときと同様に、満月では地球を中心として月と太陽が一直線になることや、半月では三角形の関係になることを確認した。そして、月の形の見え方は太陽との位置関係によるものであることを確認した(図17)。



【写真12 モデル実験の様子】



【図17 モデル実験用ワークシートから】

V. 考察

ここでは、本実践を以下の4つに分類し、授業の考察を行っていく。そして最後に、単元全体について考察する。

- 1 必要最小限の観察時間で、月が球であることを学び、子どもが信頼感をもってシュミレーションソフトへ移行していく場面
- 2 子どもたちが追究したい問題意識を見いだしていく場面
- 3 子どもが先行経験を駆使して問題意識を解決していく場面
- 4 単元全体の流れから(全体を通しての考察)

1. 必要最小限の観察時間で、月が球であることを学び、子どもが信頼感をもってシュミレーションソフトへ移行していく場面

(1) 月が球であることを学ぶこと

本実践では、まず始めに月の形は円か球か問う所から始まった。第1時での「月はどのような形をしているか?」の問いに対し、40名中40名(100%)の子どもが

月の形は球であると答えたが、月の形が球である証拠まで答えられていたのは40名中15名（37%）であった。ここにまず一つ、「事実を知っているが理由は知らない」という子どもの実態が見えてくる。

そこで、円と球のモデルに光を当て、それぞれの見え方を比べる実験を行ったり、天体望遠鏡で月の表面の様子を観察したりすることで、第1次のまとめである第2時では、月が球である理由について、39名中39名の子どもがワークシートに記述することができた。

ここに、「事実を知っているが理由は知らない」という子どもの姿から「事実を知っており、理由も知っている」という姿への変化が伺える。

このことを第1次で扱っておくことで、3-(2)でも述べるように、月が球であるということを学ぶことが、『月の形の見え方は、太陽と月の位置関係によって変わる』という事実だけの理解に留まらず、「月の形は球であり、球形であるからこそ、太陽光の当たる角度によって様々な月の形の見え方がある」という科学的裏付けによる実感を伴った理解につながる。

(2) 月を「観察」から「シミュレーション」していくこと

今回は月の観察を2日間行っている。そして、シミュレーションソフトを子どもが信頼できるように、月の観察結果とシミュレーションの結果を比較した。

子どもは1日目の観察結果とシミュレーション結果との比較ではあまり驚きを示さなかった。しかし、2日目の月の動きをシミュレーションソフトで明日の月の位置と形を予測し、観察結果と同じようになったときは「すごい！」や「やっぱりね」などととても驚いた子どもがあちこちでみられた。

ここに、月の観察を1日だけでなく、2日にしたことの意味があると考えられる。つまり、月を1日観察しただけでは、それをシミュレーションと比較しても何も分かることはない。しかし、2日間観察したことで、シミュレーションで予測した結果と同じように、実際の月も1日経つと東にずれたことから、子どもは初めてシミュレーションに対して信頼をもつことができたのだと考えられる。

2. 子どもたちが追究したい問題意識を見いだしていく場面

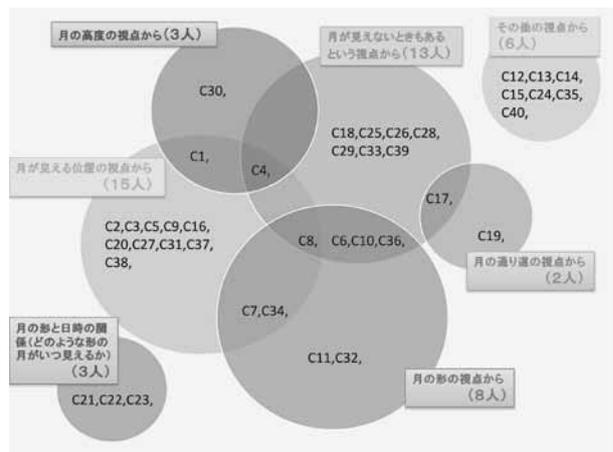
(1) 全員の結果を1つにまとめて見られるようにしたこと

本実践では、児童がシミュレーションソフトで出した月を、写真8や写真9で示したように、1枚の紙にプロットできるようにした。そのことで、自由に時間を入力して月をプロットしたときには「満月がいろんな空にあってバラバラだ」という発言や、時刻を日没に固定した場合には「東から西に移動するにつれて月が欠けていっ

ている」などの意見が聞かれた。これらのことは、それぞれの条件下におけるシミュレーションの結果を比較しやすくした結果であると考えることができる。

(2) 時間を自由に入力し月をプロットした場合

第3時では、時間を自由に入力して月をプロットしている（写真8）。そして、この写真を見て子どもたちが考えたことを子どものワークシートを手がかりにまとめると、次のような図になった（図18）。

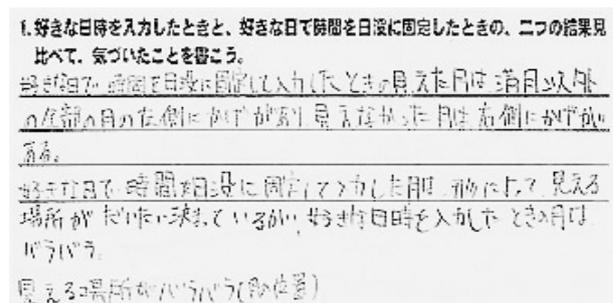


【図18月をプロットした後、その結果を児童がどのような視点から分析、解釈を行ったか分類した】

図18を見て分かるように、子どもはさまざまな視点からシミュレーションの結果を多面的に考察していることが伺える。しかし、この時点ではまだ、子どもの意識は月の形の見え方の規則性には向かっていないことも分かる。

(3) 日没に固定（第4時—第5時）

第4時では、好きな日で時間を日没に固定して月をプロットした。そして、第4時の終わりに、時間を日没に固定して月をプロットしたものを見て、気づいたことをワークシート書かせた。すると、40名中12名（30%）はC27の記述のように、「好きな日で、時間を日没に固定して入力したときの見た月は、満月以外の全部の月の左側にかげがあり、見えなかった月は右側にかげがある。好きな日で、時間を日没に固定して入力した月は、形によって見える場所がだいたいまっている」と、日没に固定したときに規則性が見られることに気づいている（図19）。

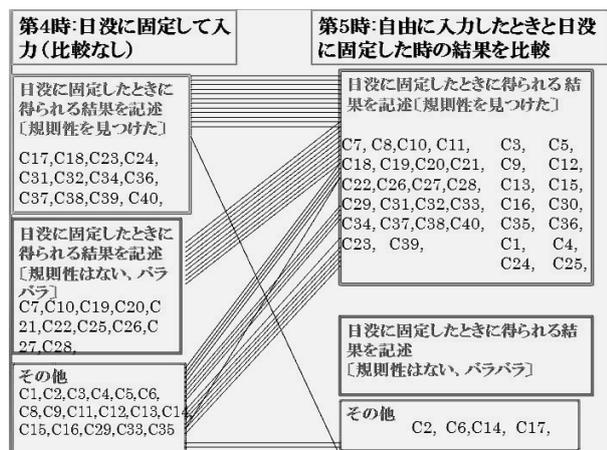


【図19 子どものワークシートの記述より】

一方で、時間を日没に固定した場合でも規則性が見られなかったという記述が40名中10名（25%）、その他の記述が40名中18名（45%）であった。

ここから考えられることは、事実を単独で提示するだけでは、子どもは規則性についてなかなか気づきにくいということである。月の並びかたの規則性に子どもの意識が向かうには、比較すべき対象が必要だということが考えられる。

そこで、第5時では、時間を自由に入力した結果と、時間を日没に固定した結果を比較させた。すると、40名36名（90%）と子どものほとんどが、時間を日没に固定したときに規則性が見られることに気づいた（図20）。



【図20 比較前後のワークシートの記述内容の変化】

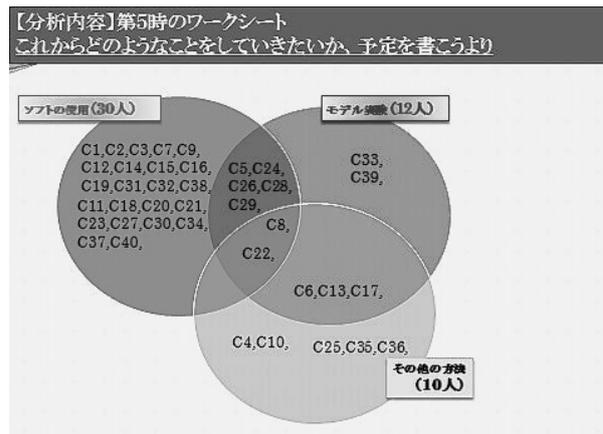
図20から、時間を日没に固定した場合でも規則性が見られなかったという記述が40名中0名（0%）、その他の記述が40名中4名（10%）であった。

やはり、比較を行うことによって、時間を自由に入力した場合や、時間を日没に入力した場合の結果の特徴がより鮮明になり、子どもの意識も月の並び方の規則性に意識が向かったと考えられる。

3. 子どもが先行経験を駆使して問題意識を解決していく場面

(1) 真夜中・日没に固定（第6時～第7時）

また第5時の授業の後半で、これからどのようなことをしていきたいか子どもに投げかけた。すると、ソフトウェアを活用して日の入りや真夜中などの条件でも月の見え方などを調べたいという子どもが40名中30名（75%）、モデル実験をしてみたいという子どもが40名12名（23%）、その他の方法が40名中10名（23%）いた（図21）。



【図21 今後していきたいことについての学級全体の動き】

ここで注目した点は、ソフトウェアを活用したい子どもが30人と多かったことである。筆者らはこのまま、子どもはモデル実験へと移行していくと考えていたが、ソフトウェアで日の入りや真夜中の場合ではどのように見えるのか条件を変えて調べたい子どもが多くいたのである。

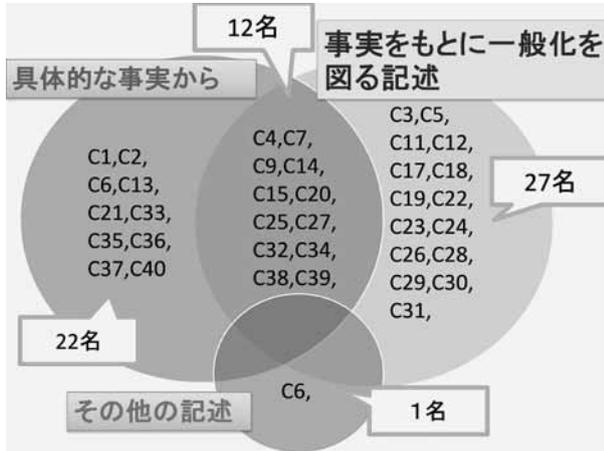
ここから考えられるのは、子どもは1つの結果だけで満足するのではなく、様々な条件で比較を行いたい欲求が生み出されてきているということである。また、子どものそのような発想を可能にしたのも、今回の実践でシミュレーションソフトの存在があったからではないかと考えられる。科学的思考を高めるためには、「実証性・再現性・客観性」を大切にしなければいけない。今回の実践においても、日没で規則性が見られたのだから、他の条件ではどのように見られるのか子どもたちが関心をもち、それらを総合的に考え、実証的に考え進めていこうとした子どもの育ちは望ましい姿であると考えられる。このように、子どもは様々な比較を行う中で、自分の考えを深めていくことができるのではないだろうか。

そして、第7時では、日没、日の入り、真夜中の3つのシミュレーション結果をもとに話し合いが行われた。子どもたちは、授業中の話し合いの中から、日没の場合でも日の入りの場合でも真夜中の場合でも、満月の時は地球を中心として月と太陽と地球が一直線になり、半月の場合では、三角形の関係になることを見つけ出した。そして、月の形の見え方は太陽との位置関係によって決まることを見つけ出した。つまり、比較条件を多く提示することによって、月の形と太陽の位置関係の規則性を推論することができた。そして、終末段階におけるモデル実験は、推論の正しさを証明するという位置づけとなった。つまり、教師だけでなく子どもも見通しをもって活動することができたと考えられる。

(2) モデル実験とまとめ（第8時）

授業のまとめである第8時では、月の形の見え方と太陽の位置関係の規則性について、40名中27名の子ども

ちが、シミュレーション結果からや第2次でのモデル実験などの具体的な事実から規則性について述べている児童が40名中22名おり、また、第1次で学んだ球であることの科学的裏付けを踏まえて説明することができている児童は40名中27名いた(図22)。

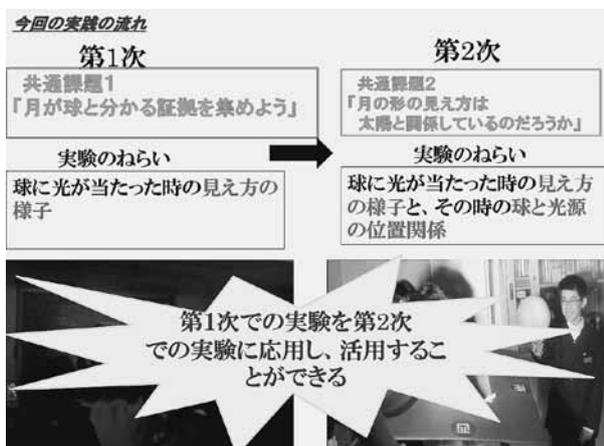


【図22 ワークシート「月の形の見え方と太陽の位置関係について分かったことを書こう」より】

つまり、第1次で月の形が球であることを学んだことで、小学校学習指導要領解説 理科編の学習目標にある『月の形の見え方は、太陽と月の位置関係によって変わる』という事実だけの理解に留まらず、「月の形は球であり、球形であるからこそ、太陽光の当たる角度によって様々な月の形の見え方がある」という科学的裏付けをもって理解することができたと考える。

第1次で行った、円と球のモデルに光を当てる実験では、実験の焦点を「円と球では、それぞれどのような形の月が見えるか」に絞った。

第2次では、シミュレーションソフトを使って月の形について問題意識を高めた後、ボールと光源装置を用いて月の形の見え方を調べるが、この実験の焦点は「球に光が当たった時の見え方の様子と、その時の球と光源の位置関係」である。ここに、第1次から第2次への実験内容の高まりが見られる。(図23)



【図23 第1次と第2次のそれぞれの実験のねらい】

単元全体から考察するに当たり、子どもの意識の流れと観察・実験・シミュレーションの関係をまとめたものを図24に示す。

(1) 子どもの意識から

まず始めに単元全体を通して、子どもの意識がどのように変化していったのかについて考察する。

第1次での子どもたちの意識は、月の形が円か球か明らかにすることに向かっている。次に、第2次の前半では、月の見え方の規則性に子どもの意識が向かい、満ち欠けの規則性を明らかにしていこうとしている。そして、第2次の後半では、自分たちで推論した月の見え方の規則性を、モデル実験によって一般化を図ろうとしている。

第1次と第2次の間には、第1次でワークシートを用いたことにより、物体としての月から、天球上の月へとつないだり、シミュレーションソフトを導入したりして、シミュレーションソフトへの世界へと子どもをいざなってはいるものの、子どもの意識は連続している訳ではない。第1次、第2次とそれぞれ閉じた形で子どもは問題解決を行っていると言える。

(2) 子どもの問題解決における、観察・実験・シミュレーションのはたらきについて

① 子どもの意識と観察のかかわりから

第1次の課題から、子どもたちは天体望遠鏡で月を観察することで、月が球である証拠を集めようとした。ここには、「本物を実際に見て確かめる」という、直接的な手段から自分が納得できる根拠を得ようとする子どもの意識が伺える。

また一方で、第1次では、月表面の様子を観察しようとする子どもの意識とは別に、教師の意図として、月が天球上でどの位置にあるのかも観察させた。これは、子どもたちの意識が第2次の天球上の月の見え方に問題意識が向かっていくようにするためである。

そして、第2次においては、月の見え方の規則性が分かり「太陽と月の位置さえ分かれば見え方を予測できる」という意識が芽生え、このことが月の位置や見え方を予測しながら観察するという、観察の日常化へと繋げることになった。

② 子どもの意識と実験のかかわりから

第1次では月が球であることを明らかにするために、円と球のモデルに光を当てて見え方を比べようとする子どももいた。ここには、本物の月をモデルに置き換えて実験を行うことで、間接的に月が球である証拠を集めようとする子どもの意識が伺える。

そして、第2次後半では月と太陽の位置関係を明らかにするためにモデル実験を行おうとしている。

第1次では、光源装置(太陽)が移動したのに対し、第2次後半では球(月)が移動していることを扱っている。ここに、第1次の実験経験が第2次に活用されている。

	1次『物体としての月の形と見え方の学習』	(前半) 2次『天球上の月の位置と見え方の学習』	(後半)
ねらい	月が球であることを学ぶ	月の形の見え方は太陽と月の位置関係によってきまることが学べる	月の形の見え方は太陽と月の位置関係によってきまることが学べる
子ども の 意識	共通課題1「月が球と分かる証拠を集めよう」 月の形は球にきまっているよ！ 実験で円と球のモデルに光を当ててみよう！ 月を観察したら分かるかな？ クレターに陰が見えるぞ！ どんな時にどんな形の月が見えるのかな？	共通課題2「月の形の見え方は太陽と月の位置関係とどう関係しているのか？」 日が出や真夜中に固定するとどうなるのかな？ 月の見え方は太陽の位置にどう関係しているのかな？	共通課題2「月の形の見え方は太陽と月の位置関係とどう関係しているのか？」 日が出や真夜中に固定するとどうなるのかな？ 月の見え方は太陽の位置にどう関係しているのかな？
観察	観察した月の見え方を、シミュレーションソフトを使って表すことができるよ。 次の日の同じ時刻に、月はどこに見えるかな？ ソフトでこれからの月の動きを予想できそうだ！(日時・位置・形) 〈シミュレーションソフトへの信頼をもつための、観察とシミュレーションの同一化を計る場面〉	好きな日時を入力してみよう。 色々な月が色々な空にあるんだな...太陽と違ってバラバラだ... 今度は時刻を日没に固定して入力してみよう。 日没に固定すると、月の並び方に規則性が見えてきたぞ！？ どうしてかな？ 〈ソフト活用ならではの問題意識が生まれる場面〉	月と太陽の位置が分かれば、見え方を予想することができるぞ！！ 〈学習内容が日常生活へ還元される場面〉 ソフトならではの様々な条件設定が可能にする、探究的な学びの場面 日の出・真夜中に固定したときでも異なる規則性を見出してみよう！ 日没 真夜中 日没 満月が見えるときは、地球を中心として、月と太陽が一直線。半月の時は、三角の関係になるんだね。
シミュレーション ソフト	ソフトでこれからの月の動きを予想できそうだ！(日時・位置・形) 〈シミュレーションソフトへの信頼をもつための、観察とシミュレーションの同一化を計る場面〉	好きな日時を入力してみよう。 色々な月が色々な空にあるんだな...太陽と違ってバラバラだ... 今度は時刻を日没に固定して入力してみよう。 日没に固定すると、月の並び方に規則性が見えてきたぞ！？ どうしてかな？ 〈ソフト活用ならではの問題意識が生まれる場面〉	日没 真夜中 日没 満月が見えるときは、地球を中心として、月と太陽が一直線。半月の時は、三角の関係になるんだね。
実験	円と球に光を当てた、見え方の工夫(月の位置を固定) 三日月の形は球のモデルで見ることができないね！ 光源装置 観察者 移動 月(円・球)	1次でのモデル実験を第2時で活用 光源装置 観察者 月 月(球)	月の見え方と太陽の位置関係と明らかにする実験の工夫(太陽の位置を固定) 光源装置 観察者 月 月(球)

【図24 単元全体における子どもの意識と観察・実験・シミュレーションの関係】

ることが出来る。さらに、シミュレーションソフトで太陽の位置を固定して月の動きを調べたように、第2次の実験でも光源装置（太陽）を固定して球（月）が移動させる実験を行っており、同じ条件で月の満ち欠けを調べるといふ、シミュレーションソフトでの学びを、モデル実験にも活かすことができたとも考えることができる。

③ 子どもの意識とシミュレーションソフトのかかわりから

第1次の課題においてのシミュレーションソフトの役割は、子どもの信頼を得ることである。ここでは、実際の観察結果とシミュレーション内容を比較し総合的に考えることで、ソフトに対する信頼を得た。ここに、観察とシミュレーションソフトの一元化を図ることができたと言える。

第2次の前半では、太陽の位置を固定しない場合と、固定した場合を比較することで、子どもたちは問題意識をもつことができた。ここでは、シミュレーションソフトを用いることで、多くの月の見え方を調べることができ、さらに全員のシミュレーション結果を一枚の紙に共有できるようにした。ここに、従来のような時間的制約を受けないシミュレーションソフトのよさが生きたと考えられる。

また、第2次の後半にかけては様々な条件でシミュレーションを行い、月の見え方の規則性が太陽の位置と関連していることに気付いていった。

子どもは、シミュレーションソフトで得た結果を基にそれらの規則性が起こる原因を推論し、第1次でのモデル実験を活用しながら自分の考えた規則性を立証していった。ここに、子どもの問題解決における、観察からシミュレーションの同一化を図ることができたといえる。日常的に月の位置と形を予測しながら観察していくことでさらには実験とシミュレーションの一元化につなげることができる。

(3) 全体からの考察

物体としての月の形について先に扱い、図24に示した子どもの意識、そして観察・実験・シミュレーションの働きを効果的に活用することで、今回の授業実践では以下の3つの要素を改善することができたと言える。

- ① 子どもの意識が高まらないままの長期間の月の観察を解消することができる。(第1次)
- ② 月の見え方と太陽の位置との関係を、子どもが自らの問いとして見いだすことができる。(第2次前半)
- ③ 月の位置・見え方と太陽の位置関係について問題解決的な学習ができる。(第2次)

VI. まとめ

1. 結論

シミュレーションソフトを用い、比較を行うことで子どもは問題意識をもつことができた。そして、様々な条件の比較を行うことで、月の形の見え方と太陽の位置関係について子どもたちは推論することができた。

以上より、小学校第6学年「月と太陽」の単元において、シミュレーションソフトを活用していくことは有用であると結論づける。

2. 今後の課題

第5時の話し合い（自由に時間を入力した場合と日没に固定した場合との比較）に問題意識をもてなかった子どもの意識を高めるための手立てを考える必要がある。

また、単元展開において、月の観察を減らしたことが、単元終了後の月の観察の日常化に対して、どれほどの影響があったのか検討する必要がある。

【謝辞】

本研究を行うにあたり、ご協力くださいました富山大学人間発達科学部附属小学校校長岡崎誠司先生、授業を実践していただいた理科専科教員橋本大一郎先生、学級担任の沼崎信行先生、そして、共同プロジェクトの理科研究グループの先生方に深く感謝いたします。

そして、同じ研究室の仲間たちと内地留学の先生方には多くの助言や励ましの言葉をいただき、お世話になりました。

ありがとうございました。

【引用文献】

- (1) 平成22年度用補助教材 学校図書
みんなと学ぶ小学校理科6年 88-101
- (2) 平成22年度用補助教材 東京書籍
新しい理科6 74-87
- (3) 平成22年度用補助教材 啓林館
わくわく理科6 82-91
- (4) 栗原淳一（2009）小学校理科「月と太陽」の理解を深める工夫 群馬県総合教育センター 1
- (5) 白木克郎（2010）継続観察とモデル実験を関連させた第6学年「月と太陽」の学習 理科の教育 日本理科教育学会 vol.59 No.693 28-31

(2012年8月31日受付)

(2012年10月2日受理)

小学生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的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 Psycho-Education for Elementary School Students.
: Focusing to Stress Management Education and Classroom-Based Social Skills Training

Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：小学生，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：Elementary School Students, Stress management education, classroom-based social skills training, Psychological Health Education

問題と目的

文部科学省の報告(2012)によると、平成22年度の小学校における暴力行為の発生件数は7,092件で、前年度より20件ほど減少したものの4年前と比較しても2倍以上の発生件数である。またいじめ問題に関しては、36,909もの認知(発生)件数となっている。これは4年前と比べると4割ほど減少しているが、いまだ高い数値にあるといえる¹⁾。そして不登校生徒数は、ここ数年は2万2-3千人台を推移しており、減少傾向にあるとは到底ない状況にある。なお小学6年生で7千人台である不登校生徒数は、中学1年生になると2.2万人台と急増しており、いわゆる中1ギャップと呼ばれる特徴的な現象が見られる。この中1ギャップに関連して、国立教育政策研究センター(2003)が不登校生徒に行った追跡調査によると、中学1年生で不登校状態に陥った生徒のうち約8割には、小学校時代に欠席や遅刻といった不登校の兆候が示されている。

このことから、小学生に対しても、学校不適應の改善や予防のため、心理面接(カウンセリング)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、心理学的な立場からの予防的・成長促進的な働きかけも、極めて重要であると思われる。不登校やいじめ、暴力行為といった学校不適應には、学校ストレスの影響や(嶋田, 1998)、社会的スキルの獲得不足(戸ヶ崎・岡安, 坂野, 1997)が指摘されていることを踏まえると、スクールカウンセラーをはじめとする学校臨床の専門家には、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、適応的な社会的スキルの獲得を目的とした、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と略記)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と略記)といった予防的な心理教育に関する知識や実践力が期待されるだろう。

そこで本稿は、これら心理教育の小学生への適用に関する現在の動向を把握してまとめた知見を提供することを目的に、小学生を対象としたSMEとCSSTの日本での研究を概観して整理することで、学校不適應への予防的あるいは成長促進的な心理教育に関する実践動向に関する検討を行うこととした。

対象論文の収集

論文検索には、論文データベース・サービスのCinii(Citation Information by NII; 国立情報学研究所)と、メディカル・オンライン(株式会社メテオ)の2つの検索サイトを利用した。検索に際し、SMEでは語句を「小学生」と「ストレス」および「マネジメント」あるいは「教育」、CSSTでは、「小学生」と「社会的(またはソーシャル)スキル」、あるいは「アサーション(トレーニング)」と、「教育」とした。

検索結果に挙げた、心理学・精神医学系の学術雑誌・大学紀要等の掲載論文²⁾の中で、危機介入などではなく予防的な位置づけで実施されていること、個別児童ではなく学級など集団で実施がなされていること、データを体系的に収集し、統計的あるいは質的手法を用いて系統立てて分析していること、を基準に選定を行った。なお検索結果に示されていないものの対象論文に引用されており、上記基準に該当する論文も加えることとした。なお、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、著者がいずれに該当するかを判断した³⁾。

また、今回の小学生の結果と比較するために、中学生を対象とした同様の実践研究について、下田（2012）が報告した以降に発表されたもの、あるいは検索ワードの追加による再検索によって検索結果に挙がった論文を収集した。収集方法は小学生の場合と同様であり、対象者を中学生に変更して行った。

結果と考察

対象論文については、2012年8月20日の時点で、SMEについては22編、CSSTについては33編の論文が収集された（表1、2を参照³⁾）。現時点では、小学生を対象とした心理教育の報告として、CSSTがやや多いといえそうである。これには、SMEやCSSTの普及の程度や現場での実践のしやすさ、あるいは実践者の論文化への意欲など様々な要因が関連していると思われるが、今後さらなる論文による報告が期待される。

また中学生に関する追加収集の結果、SMEが5編、CSSTで3編が追加収集された（表3を参照）。下田（2012）と併せると、SMEは25編、CSSTで33編となる。小学生とほぼ同じ程度の報告数であるといえ、小中学生ともに、ある程度の実践が積み重ねられてきているといえそうである。

今後の実践および研究の参考となるよう、中学生を対象とした研究をレビューした下田（2012）に合わせて、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。なお、1つの論文で複数回カウントされるものもあることから、延べ数となる。

1) 対象者・時期・時間帯・実施者：対象者は、SMEで1年生での実践は見られず、2年生1編、3年生2編、4年生4編、5年生12編、6年生11編であった。高学年になるほど実践が多くなる傾向にあったが、これは、小学校高学年でストレス反応が高まるという報告（嶋田、1998など）に関連しているのかもしれない。一方のCSSTは1年生が1編、2年生が3編、3年生が10編、4年生が9編、5年生が11編、6年生が6編であった。CSSTに関しては、主に中学年が中心ではあるものの、低学年も含めて幅広い学年で行われているといえそうである。

次に実施時期については、記載のない論文も多かったが、記載がある中で多かったものについてまとめると、SMEは1学期後半（6—7月）が7編、9月が3編あり、一方のCSSTでは、1学期後半（6—7月）と2学期後半（11—12月）が多い傾向にあった（それぞれ5編）。SMEは夏休みの前後という時期であることから、気の緩みややすさへの対応、あるいは様々な行事が行われる2学期が始まるにあたっての、不適応に対する予防的対応が意図されているのかもしれない。一方のCSSTについては、学期の活動が充実した展開を迎えていると想像される学期の後半に行われることで、より望ましい効果が

得られやすいことなどが考えられる。

次に実施の時間帯についてであるが、これについても、記述のない論文が多かったが、記述がある中で多かったのは、SMEは体育6編、総合的学習5編であり、CSSTは学級活動／特別活動が5編、道徳が4編であった。中学校と比べて多様な時間帯で行われているようであるが、これについては、小学校は教科担任制ではないため比較的時間の工夫がしやすいこともあるだろう。その一方で、体育や道徳などの教科学習の中に取り入れる工夫も多くなされているようである。

2) 実施者・実施内容：主な実施者についても記載のないものが多かったが、記載がある中で多かったものとして、SMEは研究者8編（大学で長期研修中の教員も含まれる）、担任5編であり、CSSTは研究者（含トレーナー）13編（SME同様、研修中の教員も含まれる）、担任12編が挙げられる。いずれもやや研究者主体の実践が多いことから、これら心理教育の実践方法が現場に普及し、教員自身が実践できるようになることが課題であると思われる⁵⁾。またCSSTは、学生（主に大学院生）やサブトレーナー数名が補助参加することが多い傾向にあった。社会的スキルのモデル提示であったり、ロールプレイ中の即自的フィードバックをきめ細やかに行うためには多くのスタッフが必要であるため、と推測される。このことから、CSSTの実践に際しては、こういった一定の専門知識を有した人員を一定数確保する、ということも、現場への普及や実践の定着を考えるうえでの課題になることが予想される。

なお実施について、SMEでは多くの研究で、ストレスの概念や心身とストレスとの関連に関する理解といった導入授業を実施していた。その後の実践内容としては、呼吸法5編、ABC理論を用いたワークなど認知的側面に働きかけるもの6編、漸進性弛緩法とペアリラクゼーション法がそれぞれ3編あった⁶⁾。リラクゼーション法関連の実践が多いのは、中学生と共通した特徴といえる。リラクゼーションの各技法は比較的習得しやすく、個人での実践も容易であることから、SMEにおいては今後も重要な役割を担うと予想される。また、認知面への働きかけも少なくないことから、こういった介入技法に関する知見の蓄積や介入方法の洗練が期待されるところである。

一方CSSTの多くは、事前に学校にニーズを調査した上で、ニーズに即した複数のスキルをターゲットに設定するものが複数見られ、これも中学校の場合と同じであるといえる。ターゲットスキルとして多かったものは、「言葉かけ」と分類できるものが20編、「傾聴」に関するものが14編、「上手な断り方」に関するものが12編あり、これも中学生と共通した傾向である。このことから、これらの言語的な活動を伴う社会的スキルは、小中学生に共通した、幅広く一般的なニーズといえるかもしれない。なお多くの論文において、コーチング論（Oden &

Asher, 1977) に基づき、導入・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)という構成がなされており、これも中学生と共通した特徴であった。こういったステップを丁寧に行っていくためにも、一定数のスタッフが必要となるのであろう。

3) 研究デザイン: 統制条件の設定は、SMEは14編、CSSTは19編といずれも多く、効果を客観的に検証するデザインが採用される傾向にある、といえそうである。これは、統制群や対照群の設定が少ない傾向にあった中学生での実践とは対照的な結果である。これには、中学校では学年全体で実践を統一する傾向にある一方、小学校では相対的に教育実践や教育内容に担任の独自色を出しやすいため、SMEやCSSTといった心理教育を担任の判断で実施しやすい、といった学校現場の要因が影響しているのかもしれない。

4) 使用尺度: 使用尺度は、SMEでは嶋田が一連の研究で開発したストレス反応尺度(嶋田, 1998; 嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994など)が最も多く10編で使用されており、また、反応内容についてより焦点化した尺度として、抑うつに関するものとしてDSRS(村田・清水・森・大島, 1996)が4編、不安に関するものとしてSTAIC(曾我, 1983)が3編であった。

一方CSSTは嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)が作成した尺度最も多く6編であり(嶋田, 1998を含む)、次いで藤枝・相川(2001)のものが4編、渡邊・岡安・佐藤(2002)のものが3編であった。なおCSSTでは、ターゲットスキルそれぞれについての独自項目を作成・実施したものが8編あり、これは中学生での実践と同様の傾向を示した。したがって、研究ごとに尺度(項目)が作成されるというのもCSST研究独自の特徴といえそうである。ただし、使用された項目の違いが結果の差異に反映される可能性もあることから、結果の解釈には慎重を要する場合もあるだろう。

ところで、中学生での実践と同じく、実践に関する感想を自由記述で求めている研究も多かったが、結果や考察に反映していないか、あるいは記述の例をいくつか挙げるといった程度にとどまっていた。しかし感想記述は、心理教育の効果のうち、尺度得点の変化で捉えられない側面を知る上で重要な手がかりであるといえる。したがって、KJ法といった質的データの分析手法を用いるなどして、体系的に分析し、得られた結果を報告していくことが有用であると思われる。

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たという報告が多かった。したがってSME, CSSTともに、一定の成果を挙げていると考えられる。ただし、SMEでは、介入直後のみならず長期的な効果検証が必要であることが課題

として指摘されており、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。これも中学生の場合と同様である。

なお効果量(effect size)の報告は、安藤(2008)のみ確認できた。安藤(2008)では分散分析を用いていることから、 η^2 と検定力(1- β)が報告されていた。また、川井ら(2006)は、効果量を読者が計算できるように、分散分析結果において誤差項の平均平方も報告していた。しかし、効果量の報告は中学生でも1編しか確認できなかったことから、心理教育分野ではまだ普及していないといえそうである。だが効果量の報告は、異なる尺度間でも平均値差の程度の比較を可能とすること(芝・南風原, 1990)、あるいは、わずかな差を過大に評価する危険性も低まる、といったことを踏まえると、特に教育的介入がどの程度効果的であったかに関心がある心理教育分野では、効果量も積極的に報告する必要があると思われる。

また、群や性別といった要因を別々に分析していたり、項目ごとに検定を繰り返したり、設定されていた統制群が分析に用いられていなかったりするといった、統計手法の初歩的な誤用についても散見され、これも残念ながら中学生対象の場合と同様の傾向であったと言わざるを得ない。よりより心理教育への知見を蓄積するためには、研究計画に見合った統計手法の選択が望まれる。さらに、平均値などの記載がない論文も少なからずあったが、効果量の算出やメタ分析といった発展的な研究の視点からも、基礎的データの提示もまた強く望まれるところである。

小学生に関しても、SME, CSSTともある程度の研究が報告されており、有効性を示唆する知見も蓄積されつつあると思われる。ただしこういった実践研究には、対象者や実践者の特徴、学級や学校の風土、地域の特性といった様々な要因の影響が大きいことが予想される。したがって、統制(対照)条件の設定にとどまらず、多くの実践研究を積み重ねていくことで、より有用な知見を蓄積し、児童生徒へのよりよい支援方法を確立していくことが望まれる。

〈注〉

- 1) ただし文部科学省の担当者は、数値の減少は実態に即しておらず、学校現場の関心の低下である可能性がかなり高い、として、強い懸念を表明している(平成24年8月に行われた、第17回全国学校臨床心理士全国研修会における文部科学省担当者の基調講演での発言)
- 2) 学会発表の抄録集や書籍における実践紹介は、十分な検索が不可能であること(学会によって検索サイトへの登録がなされていない場合もある)と、内容や学術的な水準の差が大きいことから、今回は対象としな

かった。

- 3) 例えば抑うつ防止に関する心理教育はSMEやCSSTいずれの条件でも検索結果に挙がらない場合があったが、抑うつ防止の心理教育は認知行動療法の枠組みで行われていることが多い。そして、Lazarusらのストレスモデルも認知行動療法の一つに位置付けられたり、抑うつはストレス反応の連続線上でとらえられることも多いことから(山中・富永, 2000)、タイトルやキーワードに社会的スキルが含まれていない場合は、SMEに分類した。また、その他の心理教育(例えば自尊感情の向上を目的としたもの)に関しては、内容や使用尺度などから判断した。
- 4) 頁数の都合で使用された尺度に関する文献の引用は行っていない。また、実施内容や主な結果は著者がまとめたものであるため、引用論文内のものと、表現が異なる場合がある。さらに、研究1・2と分かれているもの(主に研究1として調査研究がなされているもの)については、実践に直接関係しない部分を、スペースの都合で割愛している。その上、スペースの都合上、主な結果についても、結果が多岐に渡るものについては、代表的と判断されたものについてのみ、概要を記している。詳細な内容については、各論文に当たられたい。
- 5) ただし、論文化という作業の特徴を鑑みると、結果として研究者主体の報告が多くなっていることも当然考えられる。
- 6) リラクゼーション法(あるいはリラクセス法)として記載されておらず、実施内容が不明な論文も散見された。実践結果を検討して系統的に知見を蓄積するためには、可能な限り内容について詳細を記載すべきと思われる。また一部文献に“リラクゼーション”という表記が見られたが、正しくはリラクゼーションであり、“(リラクゼーションという言葉を使う人は)専門的な検討を行っていない”(笠井, 2008)という指摘があることにも留意する必要があるだろう。

引用文献

- 相川 充 (2008). 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究—攻撃性の分析を通して— 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), **59**, 107-115.
- 安藤美華代 (2008). 小学生の情緒的および行動上の問題を予防するための心理教育的アプローチ 岡山大学教育実践総合センター紀要, **8**, 89-98.
- 安藤美華代 (2010). 中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセスフル・セルフ2”のアウトカム評価研究— 岡山大学大学院教育学研究科研究収録, No.144, 27-37.
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二 (2007). 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, **33**, 133-144.
- 在原理沙・古澤裕美・堂谷知香子・田所健児・尾形明子・竹内博行・鈴木伸一 (2009). 小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響 行動療法研究, **35**, 177-188.
- 浅本有美・国里愛彦・村岡洋子・在原理沙・堂本知香子・田所健児・伊藤大輔・伊藤有里・佐々木美保・尾形明子・鈴木伸一 (2010). 小学校1年生に対する集団社会的スキル訓練の試み—取り組みやすく、動機づけを高める集団SSTプログラム— 行動療法研究, **36**, 57-68.
- 遠藤俊郎 (2002). 小学生に対するストレスマネジメント教育の効果に関する研究 山梨大学教育人間科学部紀要, **3**(2), 51-61.
- 繪内利啓・杉山 愛・馬場恵子・丸峯良子・水嶋由紀・高原香織・井上寛子・田中栄美子・馬場広充 (2006). 小学校小規模学級におけるSSTの実践 香川大学教育実践総合研究, **13**, 33-46.
- 藤枝静暁 (2006). 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練および行動リハーサル増加手続きの試み カウンセリング研究, **39**, 218-228.
- 藤枝静暁・相川 充 (1999). 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要(1部門), **50**, 13-22.
- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, **49**, 371-381.
- 藤岡智江・下田芳幸・石津憲一郎 (2011). ストレスマネジメント教育を生かした健康教育に関する研究—小学校高学年での実践を通して— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, **5**, 1-13.
- 後藤吉道・松田 純・佐藤 寛・佐藤正二 (2009). 児童における集団社会的スキル訓練の維持効果—1年間のフォローアップによる検討— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, **17**, 137-149.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 (2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, **26**, 15-24.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖 (2001). 児童に対する集団社会的スキル指導の効果 カウンセリング研究, **34**, 127-135.
- 萩原真菜・上原香織・佐藤容子 (2012). 児童の自尊感情と抑うつに及ぼす集団SSTの効果の検討 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター紀要, **20**, 93-100.
- 日比野 愛 (2005). 小学生に対するストレスマネジメント教育に関する実践的研究—体験的に学ぶことの効果— 愛知新城大谷大学研究紀要, **2**, 61-73.
- 平林直子・中谷素之 (2007). ストレスマネジメント実践教育が児童の自尊感情・自己効力感および学級満足度に及ぼす影響 カウンセリング研究, **40**, 146-157.

- 細田幸子・三浦正江 (2011). 児童を対象としたストレスマネジメント教育の実践と効果の検討—日常生活への定着に焦点を当てて— 東京家政大学研究紀要, **51**(1), 97-103.
- 堀 明人・嶋田洋徳・佐々木和義 (2004). 学級単位による集団社会的スキル訓練のストレス反応低減効果 発達心理臨床研究, **10**, 25-31.
- 井坂美香・窪田辰政・宗像恒次 (2004). SAT 技法を用いた中学生ストレスマネジメント教育介入に関する研究 メンタルヘルスの社会学, **10**, 28-46.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 (2007). 中学生に対する抑うつ予防プログラムの試行 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター紀要, **15**, 37-51.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 (2009). 中学生に対する学校ベースの抑うつ予防プログラムの開発とその効果の予備的検討 行動医学研究, **15**, 69-79.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤 寛・佐藤正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, **58**, 372-384.
- 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
- 岩瀧大樹 (2009). 役割演技およびソーシャルスキルトレーニングを取り入れた道徳授業に関する研究—小学校5年生を対象とした検討— 学苑 (昭和女子大学), **No826**, 42-53.
- 門野明子・富永良喜 (2009). 小学校におけるストレスマネジメントを活用したいじめ防止教育 ストレスマネジメント研究, **5**, 21-26.
- 笠井 仁 (2008). リラクゼーションとイメージ技法を学ぶ (連続講座 認知行動療法を学ぼう) 臨床心理学, **8**, 895-901.
- 貝梅江美・佐藤正二・岡安孝弘 (2003). 児童の引っ込み思案行動低減に及ぼす集団社会的スキル訓練の効果—長期維持効果の検討— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター紀要, **10**, 55-67.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 (2000). 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **26**, 83-96.
- 加藤佳子・前田健一・西 敦子・江村理奈・目久田純一・森 敏昭 (2009). 家族成員の相互関係と自動の自尊感情との関係—家庭科「家庭生活と家族」の領域におけるアサーション・トレーニングの効果— 学習開発学研究, **2**, 39-49.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮本博章・山中一英 (2006). セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究—ネガティブな事象に対する自己否定的な認知への反駁の促進— 教育心理学研究, **54**, 112-123.
- 古角好美・水野治久 (2009). 小学生を対象としたストレスマネジメントプログラムの実施と長期的効果の検討—コーピングスキル訓練を通して— 大阪教育大学紀要 (第IV部門), **57**(2), 157-169.
- 国立教育政策研究センター (2003). 中一不登校生徒調査 (中間報告)
- 小関俊祐・木村泰博・山口真実・高橋 史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2009). 集団社会的スキル訓練の抑うつ低減効果—ターゲットスキルの設定に焦点をあてて— 兵庫教育大学教育実践学論集, **10**, 39-44.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007). 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつの低減効果の検討 行動療法研究, **33**, 45-57.
- 小関俊祐・高橋 史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2008). 小学3年生を対象とした認知的心理教育の授業効果—抑うつ症状と自動思考に及ぼす影響— 発達心理臨床研究, **14**, 9-16.
- 小関俊祐・高橋 史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2009). 学級アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **35**, 245-255.
- 倉掛正弘・山崎勝之 (2006). 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討 教育心理学研究, **54**, 384-394.
- 宮田八十八・石川信一・佐藤 寛・佐藤正二 (2010). 児童における社会的問題解決訓練用尺度の開発と訓練の効果 行動療法研究, **36**, 1-14.
- 水谷拓也・岡田守弘 (2007). 集団社会的スキル訓練が児童および学級集団に及ぼす効果の検討—多層ベースライン法の利用, および集団変容が個人に及ぼす影響と学級集団規範の形成に着目して— 横浜国立大学教育人間科学部紀要 (I 教育科学), **9**, 1-22.
- 文部科学省 (2012). 平成 22 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 (確定値・訂正值反映) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/1315950.htm (2012 年 8 月 1 日取得)
- 村井政雄・下田芳幸・石津憲一郎 (2012). 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— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, **6**, 53-63.
- 村田豊久・清水亜紀・森 洋二郎・大島祥子 (1996). 学校における子どものうつ病—Birleson の小児期うつ病スケールからの検討— 最新精神医学, **1**, 131-138.
- 西岡慶樹・坂井 誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討— 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **56**, 37-45.
- Oden, S. & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, **48**, 495-506.

- 岡田圭代・古橋啓介 (2009). 小学生の対人交渉方略に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果 福岡県立大学人間社会学部紀要, **17**(2), 33-46.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2010). 小学生の学校生活における心理社会的スキルと心理教育的アプローチ 岡山大学教育実践総合センター紀要, **10**, 11-20.
- 大久保千恵・市来百合子・常上禎子・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研究紀要, **20**, 79-84.
- 大西 良・藤島法仁・占部尊士・島崎昇平・白石 央・辻丸秀策 (2009). 中学生に対するアンガーマネジメントプログラムの実施とその効果の測定—POMS 短縮版を用いた気分変化の検証を中心に— 久留米大学健康・スポーツ科学センター研究紀要, **17**, 55-60.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル、仲間からの受容、主観的學校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, **36**, 43-55.
- 佐藤 寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, **57**, 111-123.
- 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
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, **22**(2), 9-20.
- 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), 45-58.
- 下田芳幸 (2012). 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— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, **6**, 41-51.
- 塩見邦雄・芥川次郎 (2002). 小学校における精神集中法 (コテンション) によるストレス低減の効果 兵庫教育大学研究紀要, **22**, 23-35.
- 曾我祥子 (1983). 日本版 STAIC 標準化の研究 心理学研究, **54**, 215-221.
- 多賀谷智子・佐々木和義 (2008). 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, **56**, 426-439.
- 高橋高人・百々尚美・大澤香織・金井嘉宏・坂野雄二 (2006). 児童におけるリラクゼーションを用いたストレスマネジメントの効果 ストレスマネジメント研究, **3**, 35-40.
- 高橋高人・坂野雄二 (2010). 児童に対するコーピングの多様性に焦点を当てたストレスマネジメントの効果 ストレスマネジメント研究, **7**, 25-31.
- 高尾春香 (2004). 他者のいじめ克服体験の視聴効果に関する心理臨床的研究—中学生への適用— 福岡教育大学心理教育相談研究, **8**, 51-60.
- 竹中晃二・小玉昌久・田中宏二・山田富美雄・岡浩一郎 (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.
- 竹内吉哉・濱口佳和 (1998). 子どもの社会的適応力を育てる教育活動—社会的スキル訓練による認知—行動的アプローチの結果— 千葉大学教育実践研究, **5**, 179-189.
- 田中あゆみ・安里勝人・川島一夫 (2003). 小学校における社会的スキル訓練に基づく社会的スキルの獲得 信州大学教育学部紀要, **No.109**, 85-96.
- 谷尾千里・村松常司・吉田 正・佐藤和子・村松園江・金子修己・平野嘉彦 (2003). 小学生のストレス対処に関する実践教育の効果 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, **28**, 9-16.
- 田嶋敏昭・坂本和子 (2002). 小学生に対する社会的スキル訓練の効果 佐賀大学教育実践研究, **19**, 131-148.
- 田代輝浩・古橋啓介 (2007). 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—攻撃行動の改善を目指して— 福岡県立大学人間社会学部紀要, **16**(1), 143-156.
- 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.
- 上地広昭・田中祐二・長岡聖子 (2008). 小学生におけるストレス・マネジメント行動を獲得させるための試験的試み—リラクゼーション技法とアクティベーション技法を比較して— 健康心理学研究, **21**(1), 31-38.
- 上村友香・石川信一 (2009). 児童に対する学級ベースの抑うつ防止プログラム—認知的再体制化を中心としたプログラムの試行— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, **17**, 83-97.
- 宇都宮祐子・大野博之 (2012). 小学生のストレスマネジメントに関する研究：ひとりサートの適用 臨床心理学 (福岡女学院大学大学院紀要), **9**, 11-17.
- 渡邊朋子・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 (2005). 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム—VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用— 法政大学文学部紀要, **50**, 87-104.
- 山中 寛・富永良喜 (編著) (2000). 動作とイメージによるストレスマネジメント教育—基礎編— 北大路書

房

吉田和樹・大谷哲朗・古谷嘉一郎 (2012). 学級集団を対象とした集団社会的スキル訓練が児童の社会的スキルに及ぼす影響 応用教育心理学研究, **28**(2), 31-39.
吉澤寛之・吉田俊和 (2007). 社会的情報処理の適応性

を促進する心理教育プログラムの効果—中学生に対する実践研究— 犯罪心理学研究, **45**(2), 17-36.

(2012年 8月31日受付)

(2012年 9月21日受理)

表I-1 日本における小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

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
1 竹中ら (1994)	3年生 実践A: 26名 実践B: 26名 統制26名	実践A: 導入・腹式呼吸 実践B: 導入・リラ	状態不安	・不安が低減
2 速藤 (2002)	6年生62名	#1: 導入 #2-10: 腹式呼吸・リラ	ストレスチェックリスト 心拍数 (一部児童)	・社会的ストレスが低減
3 塩見ら (2002)	6年生 実践61名 統制53名	#1-6: 集中法	状態/特性不安 集中に関する項目	・尺度得点上の肯定的結果は得られず
4 谷尾ら (2003)	5-6年生237名	#1-2: リラ #3: 腹式呼吸 #4: マッサージ	状態/特性不安	・女子の特性不安低減
5 日比野 (2005)	1) 4年生 実践34名 対照33名 2) 4年生 実践31名 対照32名	1) #1: 導入 #2: ペアリラ (実践群のみ) 2) #1: 導入 (実践群のみ) #2: ペアリラ	ストレス反応	・一部ストレス反応が低減
6 川井ら (2006)	5-6年生 実践A59名 実践B61名	#1-4: 自己否定的な認知パターン変容 (実践Aは解説と演習、実践Bは解説のみ)	ネガティブ事象への信念、 自己効力感、自尊感情	・ネガティブ事象への否定的信念が改善 ・自己効力感が上昇 ・自尊感情も上昇
7 高橋ら (2006)	5-6年生 実践A64名 実践B43名 統制57名	実践A; #1-2: 導入・ストレッチャ 実践B; #1-2: 漸進性弛緩 (その他5日間連続実施)	ストレス反応 心拍/血圧	・ストレッチャで一部ストレス反応低減 ・ストレッチャで心拍/血圧が肯定的変化
8 倉掛ら (2006)	5年生 実践31名 統制75名	#1: 導入 #2-3: アサーション #4-5: 認知的ワーク #6: アサーション #7-9: 認知的ワーク #10: コーピング学習 #11: リマインダー法 #12: 相談スキル	抑うつ (自己/他者) 努力帰属・怒り抑制・抑うつ抑 制・アサーティブの他者評定	・抑うつ仲間評定が改善 ・怒り・抑うつ抑制, アサーティブが改善
9 小関ら (2007)	5年生 実践39名 統制79名	#1-2: 認知的心理教育 (ABC理論)	抑うつ, 自動思考, ネガティブスキーマ	・フォローアップで抑うつ, 自動思考の 多く, ネガティブスキーマが改善
10 平林ら (2007)	5年生 実践68名 統制37名	#1: 導入・腹式呼吸 #2-3: 腹式呼吸, 解決イメージ	自尊感情, 自己効力感 ストレス反応, 学級満足度	・ストレス高群の学級満足度が改善

注) ペアリラ: ペアリラクゼーション法, リラ: 呼吸法以外のリラクゼーション
実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

表1-2 日本における小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

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
11 安藤 (2008)	4年生51名	#1:目標のイメージ #2-3 #4:ストレス理解	情緒・行動上の問題、いじめ、 学校適応、友人、衝動性、 自己効力感	・衝動性が低下 ・自己効力感の一部が改善
12 小関ら (2008)	3年生37名 6年生	#1-2:認知的心理教育 (ABC理論) #1-2:導入・腹式呼吸・漸進性弛緩 (リラ) 導入・体ほぐし運動的遊び (アク)	抑うつ, 自動思考 STM行動変容ステージ ストレス反応	・尺度得点上の肯定的結果は得られず ・リラ群に行動変容の改善効果
13 上地ら (2008)	リラ35名 アク35名 統制34名	#1-2:いじめの概念教育 #3:ストレスの概念教育 #4:リラ #5:アサーション #6:傾聴 #7:自己開示 #8:まとめ	災害後ストレス反応 いじめ加害/被害	・尺度得点上の肯定的結果は得られず
14 門野ら (2009)	4年生 実践26/28名 統制27/22/23 名	#1-2:導入 #3-4:計画スキル #5-11:概念学習 #12-15:コーピング学習 #16-17:論理的思考 #18:リラ #19:概念学習 #20:まとめ (#12以降は実践Aのみ)	コーピング ストレス反応	・実践Aの実施直後に 肯定的認知が改善
15 古角ら (2009)	5年生 実践A23名 実践B22名	#1:感情の概念学習 #2:認知的再体制	不安, 自己陳述, 認知の誤り 怒り, 抑うつ	・不安や自己陳述の一部が改善 ・認知の誤りや怒りが改善 ・男子のみ攻撃行動が改善 ・一部指標にはネガティブな変化あり
16 上村ら (2009)	5-6年生212名	#1:自己理解 #2:問題解決 #3:肯定的イメージ #4:アク	学校ストレス コーピング ストレス反応	・尺度得点上の肯定的結果は得られず
17 岡崎ら (2010)	5年生 実践27名 統制28名	#1-3:コーピング学習	コーピング ストレス反応	・ストレス反応の多くが低減 ・コーピングが改善
18 高橋ら (2010)	1)5-6年生25名 2)6年生 実践50名 統制62名	1) #1:導入 #2:コーピング学習, 呼吸法 #3:リラ 2) #1:導入, リラ #2:概念教育, ペアリラ	1) ストレス反応, 日常苛立ちごと 自己効力感 2) ストレスサワー, ストレス反応 コーピング, 友人関係満足度	1)・低群の自己効力感が改善 2)・ストレス反応の一部が低減
19 藤岡ら (2011)	実践23名 統制27名	ペアリラ: ペアリラセッション法, リラ: 呼吸法以外のリラクゼーション, アク: アクティベーション		

注) ペアリラ: ペアリラセッション法, リラ: 呼吸法以外のリラクゼーション, アク: アクティベーション
実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

表1-3 日本における小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

著者 (発表年)	対象者	実施内容	使用された尺度	主な結果
20 細田ら (2011)	6年生 実践80名 統制81名	#1-2: 導入, 概念教育, 漸進性弛緩	ストレス反応, コーピング	・ コーピングの一部が変化
21 村井ら (2012)	2年生 実践31名 統制30名	#1: 導入, 呼吸法 #2: ストレッチ, 呼吸法 #3: ストレッチ (ペア), 呼吸法 #4: ストレッチ (ペア), 呼吸法, まとめ	ストレス反応	・ ストレス反応の一部が低減
22 宇都宮ら (2012)	2年生 実践32名 統制32名	#1-: サート (主動型リラクゼーション) (回数記載なし; 毎朝10分×1か月間)	ストレス反応 動機づけ	・ ストレス反応が低減

注) ペアリラ: ペアリラクゼーション法, リラ: 呼吸法以外のリラクゼーション
実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

表2-1 日本における小学生を対象とした集団社会的スキルの教育(CSST)研究の一覧

著者 (発表年)	対象者	実施された主な内容	使用された尺度	主な結果
1 竹内ら (1998)	3年生36名 5年生36名	#1-4:応答(5年生#4のみ主張)	自由記述の発言数と内容	・発言数が増加 ・共感的な内容が増加
2 藤枝ら (1999)	3-6年生183名	#1:傾聴 #2:伝え方 #3:共感 #4:断り方 #5:自己コントロール #6:問題解決	社会的スキル(児童/教師), 各標的スキル(教師)	・スキル(教師評定)が改善 ・標的スキルの一部が改善
3 後藤ら (2000)	低学年 実践38名 統制38名	#1:傾聴 #2:言葉かけ #3:感情共有	社会的スキル(児童/教師), 好意性	・スキル(児童/教師)が概ね改善 ・好意性が改善
4 金山ら (2000)	3年生 実践33名 統制30名	#1-2:参加 #3-4:言葉かけ #5-6:規律 #7:感情共有 #8:まとめ	社会的スキル(児童/教師), 孤独感	・スキル(児童/教師)が概ね改善 ・孤独感が減少
5 藤枝ら (2001)	4年生 実践37名 統制38名	#1-2:参加・誘い方 #3-4:言葉かけ #5-6:思いやる #7-8:頼み方 #9-10:断り方	社会的スキル 各標的スキル(児童/教師)	・標的スキルの一部が改善(児童/教師)
6 後藤ら (2001)	1)2年生 実践37名 統制38名 2)2年生 実践37名 統制38名	1)#1-2:傾聴 #3-4:言葉かけ #5-6:共感 2)#1:傾聴 #2:言葉かけ #3:共感	1)社会的スキル 2)社会的スキル(児童/教師)	1)・スキルの一部が改善 2)・スキル(児童/教師)の一部が改善
7 田崎ら (2002)	4-6年生 実践153名 統制584名	#1:自己・他己紹介 #2:参加 #3:感情共有 #4:断り方	社会的スキル, 社会的距離	・スキル改善が見られた生徒の割合が多い
8 貝梅ら (2003)	3年生 実践35名 統制34名	#1-3:傾聴 #4-6:参加 #7-9:言葉かけ	社会的スキル(児童/教師)	・スキル(児童/教師)の一部が改善
9 田中ら (2003)	4年生38名	#1:仲裁 #2:言葉かけ	社会的スキル(児童/他者)	・スキル(他者)の一部が改善
10 堀ら (2004)	3年生 実践28名 統制54名	#1:傾聴	積極的な聞き方, 社会的スキル, ストレス反応	・向社会的スキルが改善
11 渡辺 (2005)	3年生 実践36名 統制36名	#1:VLF(Voice of Love and Freedom)	社会的スキル, 共感性	・スキル改善が見られた生徒の割合が多い
12 繪内ら (2006)	5年生9名	#1-4:協力 #5:トラブル解決	社会的スキル(教師)	・一部のスキルが改善

注) 実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

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

著者 (発表年)	対象者	実施された主な内容	使用された尺度	主な結果
13 藤枝 (2006)	4年生 実践A30名 実践B29名	#1-2:傾聴,話し方 (実践A:学級と家庭で行動リハサール)	標的スキル(児童/教師/他者/家族)	・実践Bのスキル自己評定が改善 ・実践Aのスキル教師/他者/保護者評定が改善
14 荒木ら (2007)	3年生 実践A28名 実践B26名	#1:傾聴 #2:誘い方 #3-5:言葉かけ #6:頼み方 #7:断り方 (実践Aはモニタリングとトークン併用)	社会的スキル(児童/教師), 対人的自己効力感	・スキル(児童/教師)が概ね改善 ・維持促進群は3か月後も効果が維持
15 水谷ら (2007)	3年生117名	#1:傾聴 #2:言葉かけ (朝の会での般化促進)	社会的スキル, 標的スキル 学級満足度	・非社会的スキルの一部が改善 ・標的スキルの一部が改善
16 西岡ら (2007)	4年生 実践40名 統制39名	#1:傾聴 #2:言葉かけ #3:頼み方 #4:断り方	被社会的スキル ストレス反応	・向社会性スキルが改善 (Fu時も)
17 田代ら (2007)	1)5年生 実践28名 統制28名 2)5年生 実践24名 統制28名	1)#1:感情コントロール, #2:断り方 #3:問題解決 2)#1:導入, 呼吸法 #2:感情コントロール #3:断り方 #4:言葉かけ #5:問題解決 #6:まとめ	ストレスサー, 社会的スキル コーピング, ストレス反応	1)・統制の男子のスキルが改善 ・実践のコーピングが低下 2)・社会的スキルが改善 ・ストレス反応が低下
18 相川 (2008)	4年生39名	#1-2:傾聴 #3-4:共感 #5-6:感情コントロール #7-8:頼み方 #9-10:言葉かけ	社会的スキル(児童/教師/他者) 攻撃性, セルフコントロール(児童/教師)	・スキル(児童/教師/他者)が改善 ・セルフコントロール(児童)が改善 ・セルフコントロール(教師)が低下
19 多賀谷ら (2008)	4年生 実践29名 WL29名	#1-11:言葉かけ, 傾聴, 自己コントロール (通常授業中1回約10分の機会利用型)	社会的スキル, 自己効力感 SCT, 好意性被指名数 教師の指導類型	・WLのスキルの一部が低下 ・SCTの友人の肯定的理解/関わりの記述が増加 ・好意性指名が改善
20 在原ら (2009)	4年生 実践21名 統制21名	#1-2:言葉かけ #3:謝罪 #4:まとめ	社会的スキル 対人的自己効力感 学級生活満足度	・社会的スキル, 対人的自己効力感, 被侵害が改善
21 後藤ら (2009)	5年生 実践31名 統制59名	#1-2:傾聴 #3-4:共感 #5-6:感情コントロール (#2,4,6:朝自習時のゲーム遊び的实践)	社会的スキル(児童/教師) 対人的自己効力感	・社会的スキル(教師)はすべて改善 ・社会的スキル(児童)は実施直後にいくつかが改善
22 岩瀧 (2009)	5年生87名	#1:誘い方 #2:言葉かけ	道徳的实践力(児童/教師)	・道徳的实践力の項目の一部が改善
23 加藤ら (2009)	5年生38名	#1-2:アサーションの概念理解 #3-4:アサーショントレーニング #5:まとめ	家族/他者における自己表明 家族/他者における自尊感情	・家族における自己表明の一部が改善 ・自尊感情の一部が改善

注) 実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

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

著者 (発表年)	対象者	実施された主な内容	使用された尺度	主な結果
24 小関・木村ら (2009)	6年生 実践108名 統制85名	#1:誘い方 #2:断り方	社会的スキル、抑うつ	<ul style="list-style-type: none"> 社会的スキルが概ね改善 抑うつが低減
25 小関・高橋ら (2009)	2年生 実践A32名 実践B33名	#1:言葉かけ (実践A:モナタリングシート併用)	社会的スキル、ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> 両群とも社会的スキルが概ね改善 両群ともストレス反応が低減
26 岡田ら (2009)	5年生 実践28名 統制31名	#1:他者視点 #2-3:葛藤処理	社会的スキル、対人交渉方略、 学校適応	<ul style="list-style-type: none"> 対人交渉方略の一部が改善
27 佐藤ら (2009)	5年生 実践150名 統制160名	#1:導入 #2:言葉かけ #3:頼み方 #4:断り方 #5-7:認知的再体制 #8:応用学習 #9:まとめ	抑うつ、社会的スキル ネガティブ認知、学校不適応	<ul style="list-style-type: none"> 抑うつが低減 複数のスキルが改善 ネガティブな認知、学校不適応が改善
28 浅本ら (2010)	1年生30名	#1-2:言葉かけ	標的スキル(児童/教師) 社会的スキル(教師) 学級満足度	<ul style="list-style-type: none"> 標的スキルの一部が改善(児童/教師) 社会的スキルの一部が改善
29 石川ら (2010)	3年生 実践114名 待機75名	#1:傾聴 #2:言葉かけ #3:頼み方 #4:断り方	社会的スキル、抑うつ	<ul style="list-style-type: none"> 社会的スキルが概ね改善 抑うつが低減
30 宮田ら (2010)	5-6年生 実践43名 統制45名	#1-3:問題解決	問題解決スキル 対人自己効力感	<ul style="list-style-type: none"> 問題解決スキルが概ね改善 対人自己効力感が改善
31 大対ら (2010)	3年生 実践37名 統制35名	#1-2:感情理解 #3:頼み方 #4:断り方	感情理解への回答傾向 標的スキル(児童/ビデオ) 好意性被指名数 学校適応感	<ul style="list-style-type: none"> 標的スキルの一部が改善 学校適応感の低い児童の学校適応感が改善
32 萩原ら (2012)	6年生 実践85名 統制155名	#1-6:言葉かけ	向社会的スキル、自尊感情 抑うつ	<ul style="list-style-type: none"> スキルが改善 抑うつが低減
33 吉田ら (2012)	6年生 前半実施67名 後半実施65名	#1-2:断り方 #3-4:伝え方	社会的スキル	<ul style="list-style-type: none"> 配慮、主張スキルともに改善

注) 実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

表3-1 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)の追加分

著者 (発表年)	対象者	実施された主な内容	使用された尺度	主な結果
1 井坂ら (2004)	(学年未記載) 実践A59名 実践B72名	実践A:#1:ストレスカウセンシング、 #2:アサーショントレーニング (実践Bは逆順)	自己価値観、自己抑制行動、 ソーシャルサポート、対人依存行動、 不安、ストレスレッサー、社会的スキル	・自己価値観の一部が改善 ・自己抑制行動の一部が改善
2 高尾 (2004)	1年生 実践22名 統制20名	#1:いじめの乗り越え方の 話し合いビデオを視聴	気分	・気分の一部が改善
3 大西ら (2009)	1-3年生32名	#1:概念教育 #2:怒りの気づきと表現 #3:怒り鎮静 #4:アサーショントレーニング	気分	・気分の一部が改善
4 安藤 (2010)	1年生 実践A86名 実践B41名	A群:#1:成功イメージ #2-3:自己他者理解 #4-5:女たち関係 B群:#1:成功イメージ #2-3:トラブル解決 #4:ストレス理解	いじめ、学校適応、友達関係、 自己コントロール、自己効力感、 社会性、気分	・両群ともいじめ、友人関係、学校適応、 気分の一部が改善 ・B群は社会性、気分の一部が改善
5 大久保ら (2011)	2年生150名	#1:ストレスやメンタルヘルスの概念理解と 腹式呼吸法	抑うつ、メンタルヘルスリテラシー	・抑うつが改善傾向 ・メンタルヘルスリテラシーを理解した 生徒が増加

注) 実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

表3-2 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)の追加分

著者 (発表年)	対象者	実施された主な内容	使用された尺度	主な結果
1 石川ら (2007)	1年生54名	#1-2:環境調整への気づき #3:伝え方 #4:頼み方 #5:感情コントロール #6:葛藤解決 #7-8:認知的再体制化	ストレスラー、社会的スキル、抑うつ	・教師ストレスラーの低下 ・仲間関係スキルの低下
2 吉澤ら (2007)	1年生213名	#1:物の見方 #2:原因帰属 #3:他者視点 #4:認知的歪曲 #5:社会的視点	認知的歪曲、社会的逸脱、	・認知的歪曲の一部が改善 ・社会的逸脱の一部が上昇
3 石川ら (2009)	2年生 実践22名 統制44名	#1-2:環境調整への気づき #3:伝え方 #4:頼み方 #5:感情コントロール #6:葛藤解決 #7-8:認知的再体制化	ストレスラー、ソーシャルサポート 社会的スキル、認知の誤り、抑うつ	・抑うつが改善

注) 実施内容は著者がまとめたものであり、論文中の表記と異なる場合がある

中学生のネットワーク使用にかかわる家庭でのルールとその効果

長谷川春生

Rules Regarding Internet Usage by Junior High School Students at Home and Their Effectiveness

Haruo HASEGAWA

摘要

中学生を対象に、ネットワーク使用にかかわる家庭でのルールとネットワーク使用の実態を調査した。ネットワーク使用にかかわる家庭でのルールは、使用時間等の制限に関するものが最も多く、トラブル発生時に保護者に相談するなどネットワーク使用時の保護者とのかわりに関するものは少なかった。家庭でのルールの有無によって分けた、ルールあり群とルールなし群との比較では、1日当たりのネットワークの使用時間、目的別のネットワーク使用頻度に有意な違いはなかった。また、ネットワークの使用における嫌な経験の有無についても有意な違いはなかった。今後、家庭でのルールがある場合について、ルールを実際に守っているかどうかによって分類した上で再度分析を行うなど、ネットワーク使用にかかわる家庭でのルールの意義や有効性の検討をさらに進める必要がある。

キーワード：携帯電話，インターネット，中学生，保護者，ルール

Keywords：mobile phone, Internet, junior high school students, parents, rules

I はじめに

ネットワークについての知識がないために高額請求をされたり犯罪に巻き込まれたりするトラブルや事件、ブログ・プロフ・SNS等における誹謗中傷や無責任な書き込みなど、子どもたちのネットワーク使用にかかわる問題が多発している（唯野2006，加納2009）。

これらを防ぐためには、ネットワークの正しい使用法を身に付けさせる必要がある。そのため、小・中学生を対象とした学校用指導資料も作成され（日本教育工学振興会2007）、学校でも情報モラルに関する指導を行うようになってきている。しかし、トラブルや事件等は減少せず、さらに、ネットいじめやケータイ依存等の新たな問題も発生している（荻上2008，鶴田2009）。

このような状況の中、家庭での取組が注目され、子どもと保護者のルール作りの重要性を指摘し、ルールの具体例を紹介した書籍も発刊されるようになってきている（藤川2009，加納，加藤2008）。

このように家庭での子どもと保護者のルール作りが進められていることが考えられる。しかし、実際に子どもと保護者がネットワークの使い方についてルール作りをしているか、また、その具体的なルールがどのようなものであるかについての実態は十分には明らかになっていない。

家庭での子どもと保護者のルールについては、子どもの携帯電話等の利用に関する調査（文部科学省2009）があるが、数種類のルールの例についてその有無を問うものであり、具体的な状況が明らかになったとは言えない。

また、ルールの具体例を紹介した書籍で述べられている、トラブル発生時には家の人にすぐに連絡・相談すること等、事前に取り決めておくルールだけでなく、いざというときの対応にかかわるルールの有無についても十分には調査されていない。さらには、家庭のルールがあることによって子どもたちのネットワーク使用の実態に違いがあるかどうかについての詳細も調査・検討されていない。

家庭でのネットワーク使用にかかわる具体的なルールの現状を調べ、そのルールによって子どもたちがネットワークを適切に使用できているかを調査・検討できれば、保護者や学校のそれぞれが果たすべき役割を検討するための有用な情報になると考えられる。

II 目的

中学生を対象に、携帯電話やパソコンによるネットワーク使用にかかわる家庭でのルール、また、生徒のネットワーク使用の実態を調査する。そのことにより家庭でのルールの具体的内容、またルールの有無によるネットワーク使用実態の違いを明らかにする。

III 方法

1 対象

対象は、北陸地方の公立A中学校生徒478名である。調査日に欠席した生徒、回答に不備があった生徒、家庭での携帯電話やネットワークに接続されたパソコンの使用がない生徒を除いた次の437名を分析の対象とした。

1学年男子82名，女子63名，計145名

2 学年男子80名, 女子63名, 計143名

3 学年男子82名, 女子67名, 計149名

調査実施校では、技術・家庭科技術分野「情報に関する技術」の授業等で、1年時を中心に、著作権や発信した情報に対する責任を知り、情報モラルについて考える学習を行っているが、ネットワーク活用にかかわる家庭での具体的なルールに関する指導は行っていない。

2 調査日

調査は、2012年6月下旬に行った。

3 調査内容

家庭での携帯電話・ネットワークに接続されたパソコンの使用の有無、使用時間、使用内容、ネットワーク使用における嫌な経験の有無、ネットワーク使用にかかわる生徒と保護者とのルールの有無についてマークシート方式により調査した。また、保護者との具体的なルールやネットワーク使用における嫌な経験については記述式で調査した。

IV 分析結果と考察

1 ネットワーク使用にかかわる家庭でのルール

(1) ルールの有無

分析対象の437名のうち、ネットワーク使用にかかわる家庭でのルールがあると答えた生徒は302名(69.1%)、ルールがないと答えた生徒は135名(30.9%)であった。

(2) ルールの分類

ルールがあると答えた生徒302名のうち、その内容について記述があった生徒は235名(77.8%)であり、具体的なルールの内容はこれらの記述を分析した。生徒の記述を分類したものが表1である。235名の記述内容を分類した結果、ルールの合計は343となり、1人当たりの平均は1.46であった。

ルールについては、1 ネットワーク使用全般にかかわる事前のルール(254)、2 使用目的別の事前のルール(61)、3 使用時の保護者への連絡・相談に関するルール(28)の3つに分類した。

このうち1と2はネットワーク使用前にあらかじめ決めてある事前のルールであり、その合計は315であった。3は、毎回のネットワーク使用時の保護者への連絡や確認、トラブルや事件発生時の保護者への相談等、使用するたびの保護者とのかかわりに関するルールであり合計は28であった。この2つのルール数は有意な違いが見られた(直接確率計算, $p=0.000$ (片側検定))。

また、事前のルールである、1 ネットワーク使用全般にかかわる事前のルール数254と、2 使用目的別の事前のルール数61の間にも有意な違いが見られた(直接確率計算, $p=0.000$ (片側検定))。

(3) ルールの分類別内容

① ネットワーク使用全般にかかわる事前のルール

ネットワーク使用全般にかかわる事前のルールについては、使用時間等の制限に関するルールが121と最も多

く、半数近くを占めた。使用時間等の制限について、さらに詳しく分類したものが表2である。使用時間の制限については、長時間使用の禁止にかかわるものが最も多く、全体の半数以上となった。長時間使用の禁止に関するルール63のうち、具体的な制限時間がはっきりしているものが46、「やり過ぎない」等、制限時間がはっきりしていないものが17であった。

夜間や食事中の使用禁止にかかわる33のルールについては、主に夜間の使用を禁止するものが27、食事中の使用を禁止するものが6であった。

使用場所等の制限は、子供部屋での使用を禁止してリビングのみ許可する等のルールが34、子供部屋で使用させないため保護者が携帯電話を保管するというルールが4であった。

不適切サイトへのアクセス禁止にかかわるルール13のうち、具体的にどのサイトが禁止であるかはっきりしているルールは2であり、残りの11は「怪しいサイトにはアクセスしない」など抽象的なものであった。

ネット上で他人の悪口を言わないなどの、他人に迷惑をかけないことに関するルールは3である。これらは、一般にネットワーク上のエチケットとして重要とされていることであるにもかかわらず、非常に少ないことが分かる。

ネットワーク使用全般にかかわる事前のルールに関しては、使用時間等の制限にかかわるルールも、不適切サイトへのアクセス禁止にかかわるルールも、抽象的なものが多いように思われる。中学生の発達段階から考えると、生徒の主体性を大切にするために保護者がそれを具体的に示さず生徒自身に考えさせることも大切であると思われる。しかしながら、不適切サイトへのアクセス禁止について、「怪しいサイトにはアクセスしない」というようなルールが見られることを考えると、保護者がネットワークの実態等を十分に理解できていない可能性も考えられる。

② 使用目的別の事前のルール

使用目的別の事前のルールは61で、その中で最も多いのはメールの禁止・制限にかかわるルールであった。これは使用目的別のルールの3分の2以上を占めていた。この内訳は表3のとおりである。その中では、最小限の使用のみ許可するという内容のルールが20と最も多かった。また、メール相手を親や限られた友達だけに限定するメール相手の制限についてのルールが9、夜間や食事中の使用を禁止するメール禁止の時間帯設定についてのルールが9であった。

メール以外では、ネットゲームの禁止・制限にかかわるルールが7、ユーチューブ等の動画サイト視聴の禁止・制限にかかわるルールが5であったが、メールの禁止・制限にかかわるルールに比べると少なかった。

これは、後述の表6のようにメールを使用する生徒が多いため、それに関係したルールが多くなっていると考

えられる。しかしながら、後述の表5のようにネットゲーム、動画視聴、ブログ・プロフ・SNS等も、相当数の生徒が行っているにもかかわらず、これらに関するルールが少ないのは、生徒のネットワーク使用の具体的な内容等について保護者が十分に理解していない可能性がある。

③ 使用時の保護者への連絡・相談に関するルール

使用時の保護者への連絡・相談に関するルールは28で、その中で最も多いのは、保護者に使用内容を連絡してから使用することに関するルールの14であり、半数を占めた。保護者立ち会いの下で使用するというルールも6あった。そして、トラブル発生時は保護者に相談するというルールが5、よく分からない時、迷った時は保護者に相談というルールが3であった。

保護者に使用内容を連絡してから使用するというルールがあれば、使用内容に保護者が不安や疑問を感じた場合、そのサイト等を一緒に見て内容を確認したり、使用を止めさせたりすることもでき、ネットワークの安全な

使用のために効果があると思われる。しかし、そのようなルールは全体で14であり、多いとは言えない。さらに、トラブル発生時に保護者に相談するというルールが5、よく分からない時、迷った時は保護者に相談するというルールが3と非常に少なかった。事前に決めてあるルールだけを基に、生徒だけでネットワーク上のトラブルに対応することは、トラブルが解決できなかつたり、事件に巻き込まれたりする可能性が高く、大きな問題と思われる。

2 ルールの有無とネットワーク使用の実態の関連

分析対象者437名を、生徒と保護者の間の家庭でのルールがある群(n=302)と、ルールがない群(n=135)に分け、分析を進めた。以下、前者をルールあり群、後者をルールなし群とする。

(1) ルールの有無とネットワーク使用時間の関連

1日当たりのネットワークの使用時間について、2つの群を比較した結果が表4である。カイ二乗検定を行った結果、どの使用時間についてもその分布に有意な差は

表1 ネットワーク使用にかかわる家庭でのルール

分 類	小 分 類	ルール数	
1 ネットワーク使用全般にかかわる事前のルール	使用時間等の制限	121	
	使用場所等の制限	38	
	有料コンテンツの禁止・制限	36	
	携帯電話のネット接続禁止・制限	22	
	不適切サイトへのアクセス禁止	13	
	個人情報の入力禁止	7	
	ダウンロードの禁止・制限	4	
	よく考えて行動する	4	
	他人に迷惑をかけない	3	
	その他	6	
	小 計		254
	2 使用目的別の事前のルール	メールの禁止・制限	46
ネットゲームの禁止・制限		7	
動画視聴の禁止・制限		5	
ネットショッピング禁止		2	
SNS等の禁止		1	
小 計		61	
3 使用時の保護者への連絡・相談に関するルール	保護者に使用内容を連絡してから使用	14	
	保護者立ち会いの下での使用	6	
	トラブル発生時は保護者に相談	5	
	よく分からない時、迷った時は保護者に相談	3	
	小 計		28
合 計		343	

表2 使用時間の制限等にかかわるルール内訳

内 訳	ルール数
長時間使用の禁止	63
夜間や食事時の使用禁止	33
学習等優先で残った時間のみ使用可	22
目が疲れたら止める	3
合 計	121

表3 メール禁止・制限にかかわるルール内訳

内 訳	ルール数
最小限の使用のみ許可	20
メール相手の制限	9
メール禁止の時間帯設定	9
メールの禁止	2
メールの件数制限	2
その他	4
合 計	46

見られなかった。

上述のとおり、家庭でのルールの具体的内容について分類した結果、一番多かったのは使用時間に関するもので、全体の3分の1以上を占めていた。しかし、その使用時間について、ルールあり群とルールなし群で有意な違いはなかった。

このことについては、さらに分析・検討が必要と考えられる。使用時間に関するルールがあったとしても、そのルールを守っているか、守っていないかで使用時間の状況は異なってくる。今後、実際にルールを守っている群と守っていない群に分けて分析するなどの必要があると考えられる。

(2) ルールの有無と目的別のネットワーク使用

目的別のネットワーク使用について、ルールあり群とルールなし群で比較したものが表5である。

ネットゲーム、ブログ・プロフ・SNS等、音楽のダウンロード、動画サイト、その他のホームページの閲覧について、しない、たまにする、週2、3回以上するの3つに分けたものを、ルールあり群とルールなし群で比較した。カイ二乗検定の結果、どの使用目的についても2

つ群の間でその分布に有意な違いは見られなかった。

使用時間についての比較同様に、目的別のネットワーク使用についてもルールあり群とルールなし群に違いは見られなかった。家庭でのルールで一番多いものが使用時間の制限に関するものである以上、そのルールを守っていただければ、使用目的別の使用頻度にも違いが出てくる可能性が高い。また、使用目的別の事前のルールでは、これらの使用目的別の内容について禁止や制限をするルールも合計61あり、そのルールを守っていただければ、使用頻度にも違いが出る可能性が高い。しかしながら、2つの群の間に違いは見られなかった。

このことから、今後、家庭でのルールの有無による分析だけでなく、実際にルールを守っている群と守っていない群に分けて分析するなどの必要があると考えられる。

(3) ルールの有無とメール使用の関連

表6は、1日のメール送受信件数について、ルールあり群とルールなし群を比較したものである。カイ二乗検定と残差分析の結果からは、ルールあり群はメールを使用していない割合が低く、ルールなし群はメールを使用

表4 1日当たりのネットワークの使用時間

	30分未満	30分以上 1時間未満	1時間以上 2時間未満	2時間以上 4時間未満	4時間以上	
ルールあり群(n=302)	度数 124 (41.1%)	88 (29.1%)	57 (18.9%)	24 (7.9%)	9 (3.0%)	$\chi^2_{(4)}=1.855, ns$
ルールなし群(n=135)	度数 55 (40.7%)	38 (28.1%)	27 (20.0%)	8 (5.9%)	7 (5.2%)	

表5 目的別のネットワーク使用

	しない	たまにする	週2,3回以上する	
ネットゲームをどれくらいするか				
ルールあり群	度数 157 (52.0%)	84 (27.8%)	61 (20.2%)	$\chi^2_{(2)}=0.684, ns$
ルールなし群	度数 67 (49.6%)	36 (26.7%)	32 (23.7%)	
ブログ・プロフ・SNS等をどのくらいするか				
ルールあり群	度数 245 (81.1%)	43 (14.2%)	14 (4.6%)	$\chi^2_{(2)}=4.172, ns$
ルールなし群	度数 112 (83.0%)	12 (8.9%)	11 (8.1%)	
音楽のダウンロードをどのくらいするか				
ルールあり群	度数 184 (60.9%)	96 (31.8%)	22 (7.3%)	$\chi^2_{(2)}=0.352, ns$
ルールなし群	度数 80 (59.3%)	43 (31.9%)	12 (8.9%)	
動画サイトをどのくらい見るか				
ルールあり群	度数 36 (11.9%)	156 (51.7%)	110 (36.4%)	$\chi^2_{(2)}=1.051, ns$
ルールなし群	度数 14 (10.4%)	65 (48.1%)	56 (41.5%)	
ホームページ(上の使用法や学習 目的を除く)をどのくらい見るか				
ルールあり群	度数 58 (19.2%)	134 (44.4%)	110 (36.4%)	$\chi^2_{(2)}=3.752, ns$
ルールなし群	度数 16 (11.9%)	68 (50.4%)	51 (37.8%)	

ルールあり群:n=302, ルールなし群:n=135

表6 1日のメール送受信件数

	メールを使用しない		10件未満		10件以上 30件未満		30件以上 50件未満		50件以上	
ルールあり群(n=302) 度数	58	(19.2%)	149	(49.3%)	62	(20.5%)	11	(3.6%)	22	(7.3%)
調整済み残差	-3.68	**	2.10	*	1.61		-2.27	*	1.77	+
ルールなし群(n=135) 度数	48	(35.6%)	52	(38.5%)	19	(14.1%)	12	(8.9%)	4	(3.0%)
調整済み残差	3.68	**	-2.10	*	-1.61		2.27	*	-1.77	+

$\chi^2_{(4)}=22.562, p<.01$ + $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

表7 メールの手相手

	友達と家族の両方		友達とだけ		家族とだけ	
ルールあり群(n=244) 度数	175	(71.7%)	58	(23.8%)	11	(4.5%)
調整済み残差	5.06	**	-4.84	**	-0.87	
ルールなし群(n=87) 度数	36	(41.4%)	45	(51.7%)	6	(6.9%)
調整済み残差	-5.06	**	4.84	**	0.87	

2群ともメールを使用している者のみを対象とした $\chi^2_{(2)}=26.079, p<.01$ ** $p<.01$

していない割合が高いことが分かる。メールの送受信件数では、10件未満についてルールあり群の割合が有意に高く、30件以上50件未満についてルールなし群の割合が有意に高い。また、50件以上については、ルールあり群の割合が有意に高い傾向がある。

1日のメール送受信件数が30件以上50件未満の割合がルールあり群の方が低いことは、メールの禁止・制限に関するルールの効果が出ている可能性がある。ただし、50件以上の割合は逆にルールあり群の割合が有意に高い傾向があり、ルールの効果が出ているかを判断することは難しい。

ルールあり群の方がメールを使用する割合が高く、ルールなし群の方がメールを使用する割合が低いことから、メールを使用し過ぎると生活習慣の悪化などが予想されるため事前にルールを設定した、あるいは、メールを使用し過ぎたためルール設定をしなければならなくなったことなどが考えられる。今回の調査はルールの具体的な内容のみを記述させるものであり、どのような経緯でルールを設定したかは分からない。家庭でのルールをより深く検討するためには、このような点についても、今後調査・検討の必要がある。

使用目的別の事前のルールでメールに関するものが一番多かったことから、保護者はメールに関するルールについて意識が高いと考えられる。確かにメールのやり過ぎは生活習慣の悪化などとも関連が深く、大きな問題である。メールの禁止・制限にかかわるルール内訳で、最小限の使用のみ許可が多かったことから保護者がこのようなことに注意を払っていることが予想される。

しかし、表5のとおり、メール以外のネットゲーム等の使用の実態では、ルールあり群とルールなし群に有意な差はない。トラブルが起きるのはメール使用の際だけでなく、ネットゲーム等でも同様である。それにもかか

わらず、保護者のルールに対する意識がメール中心であることから、メール以外も含めたネットワーク使用の実態について十分に理解していない可能性があると考えられる。

表7は、メールの手相手について、ルールあり群とルールなし群で比較したものである。メールの手相手を、友達と家族の両方、友達とだけ、家族とだけの3つの中から選択させた結果を示している。なお、親戚は家族に含むものとして答えさせた。

カイ二乗検定と残差分析の結果、ルールあり群のメールの手相手は友達と家族の両方と答えた割合が有意に高いのに対して、ルールなし群のその割合は有意に低い。反対に、ルールあり群で、メールの手相手が友達とだけと答えた割合が有意に低いのに対して、ルールなし群ではその割合が有意に高い。

ルールなし群の生徒は、ルールあり群に比べて友達とだけメールのやり取りをする割合が高い。このことから、ルールなし群の保護者は、生徒の日ごろのメール使用の実態を把握しにくい可能性もある。ルールもない上に、実態を把握しにくい状況であるとすると、メールの使用は生徒のみの判断で行われることになり、トラブルや事件の可能性が高まったり、そのようなことが起きた場合の対応が不適切になったりする可能性があると思われる。

(4) ルールの有無とネットワーク使用時の嫌な経験の関連

表8は、ネットワークの使用における嫌な経験等について、ルールあり群とルールなし群を比較したものである。ルールあり群とルールなし群で、嫌な経験をした生徒数について、母比率不等の直接確率計算によって比較したが、すべての項目で有意な差は見られなかった。

表8の中で、上の2つ以外で、メールで嫌な思いをし

表8 ネットワークの使用における嫌な経験等

	ルールあり群	ルールなし群	直接確率計算 (母比率不等, 片側確率)
なりすましメールを受け取ったことがある	20 (8.2%) (n=244)	9 (10.3%) (n=87)	p=0.3452 ns
チェーンメールを受け取ったことがある	139 (57.0%) (n=244)	41 (47.1%) (n=87)	p=0.1626 ns
上の2つ以外で、メールで嫌な思いをしたことがある	21 (8.6%) (n=244)	10 (11.5%) (n=87)	p=0.2832 ns
ネットゲームをしていて、嫌な思いをしたことがある	11 (7.6%) (n=145)	4 (5.9%) (n=68)	p=0.4502 ns
ブログ・プロフ・SNS等で、嫌な思いをしたことがある	7 (12.3%) (n=57)	2 (8.7%) (n=23)	p=0.4966 ns

メール、ゲーム等、それぞれを実際に使用をしている者を対象とした

たことがあるという項目の具体的内容としては、迷惑メールがたくさん届く、友人関係が悪くなって親に相談したなどの記述が見られた。

ネットゲームをしていて、嫌な思いをしたことがあるという項目の具体的内容としては、書いたコメントを自分とは違う解釈をされていきなり怒られた、悪口を書かれたなどの記述が見られた。

ブログ・プロフ・SNS等で、嫌な思いをしたことがあるという項目の具体的内容としては、チャットのサイトで、人を傷付ける文章を書いてけんかになってしまったことがあった、コメントに悪口があった、中傷コメントがあったなどの記述が見られた。

家庭でのルールには、よく考えて行動する、他人に迷惑をかけないなどのネット上の行動に関するルールも見られたが、このようなルールを作っている家庭は少ないこともあり、ルールあり群とルールなし群での嫌な経験等には差が出なかったことが考えられる。また、上の具体例を見ると、ルールがあったとしてもトラブル等を防げなかった可能性もある。

上の具体例の中で、深刻なトラブルや事件に発展したものはなかった。深刻なトラブルや事件に発展しなかった理由は、中学校において発信した情報に対する責任等について学習をしていたことも関連している可能性がある。しかし、中学校において指導が行われているとしても、トラブルや事件に巻き込まれる可能性はあり、その場合の初期対応は重要と思われる。トラブル等が発生した時点で保護者に相談するといったルールを作り、そのルールが機能するようしておくなど、トラブル等を未然に防いだり、最小限に抑えたりするための方法を今後十分に検討していく必要があると思われる。

V まとめ

1 家庭でのルールの現状から

ネットワーク使用にかかわる家庭でのルールは、ネットワーク使用全般にかかわる事前のルール、使用目的別の事前のルールなど、ネットワークの使用についてあらかじめ生徒と保護者が決めておくルールが大部分であることが分かった。これに対して、毎回のネットワーク使用時の保護者への連絡や確認、トラブル発生時の保護者への相談等、ネットワークを使用する場面での保護者と

のかかわりに関するルールは少なかった。

一度作った後は生徒の自主性に任せるようなルールだけでなく、保護者とのルール作りの重要性を指摘する書籍でも述べられているように、トラブル発生時の保護者への連絡・相談など、ネットワーク使用時の生徒と保護者のかかわりを重視したルールを作り、それが機能するようにしていく必要があると考えられる。

ルールの具体的な内容については、時間の制限等、ネットワークを使い過ぎないようにするルールが多かった。それに対して、適切なネットワークの使用に関するルールは少なかった。ネットワークの使い過ぎは、学習が疎かになったり、健康を害したりする危険があり望ましくない。しかし、このような制限を加えるだけでなく、ネットワークを正しく使うためのルールが多くなり、それが守られていくようになっていくことが望ましいと考える。

このようなネットワークを正しく使うためのルールを家庭で作るには、保護者がネットワークの現状を十分に把握し、その上で生徒と話し合い、両者が納得した上でルールとすることが必要ではないかと考える。しかし、保護者はネットワークの現状を十分に理解しているとは限らない。このような現状から、保護者を対象としたインターネットの解説書なども作られるようになってきている(インターネットユーザー協会編2012)。今後、学校では、保護者にネットワークの現状等を理解してもらうための機会を設けることがより一層求められるようになると思われる。現在も保護者を対象とした講演会等を行うことが多くなっているが、これだけでなく様々な形で伝えていく必要があると思われる。

2 家庭でのルールの有無とネットワーク使用の実態との関連から

ネットワークの使用にかかわる家庭でのルールの有無を基に、生徒をルールあり群とルールなし群に分け、ネットワーク使用の実態を比較した。その結果、1日当たりのネットワークの使用時間も、ネットゲーム、SNS、動画サイト等の使用頻度も、ルールあり群とルールなし群の間で有意な違いは見られなかった。家庭でのルールで最も多かったのは使用時間の制限に関するものであるにもかかわらず、ルールあり群とルールなし群で、使用時間や使用頻度に有意な違いがなかった。このことから、

ルールを作るだけではその効果が上がるとは限らないことが分かる。

今後は、家庭でのルールがあり、それを守っている生徒と、家庭でのルールはあるが、それを守っていない生徒に分けるなどし、それぞれのネットワークの使用時間や使用頻度を比較するなど、さらに分析を進める必要がある。そして、どのようにしたらルールが守られ、実際に機能するルールとなるのかを明らかにしていく必要がある。

メールの使用に関するルールあり群とルールなし群の比較においては、ルールなし群でメールを使用しない生徒の割合が有意に高いことが分かった。このことから、メールを使用するかどうかルール作りと関係していることが考えられる。また、使用目的別のルールでは、メールの禁止・制限に関するものが一番多かったことから考えても、現状ではメールの使用に保護者の意識が高く、メールの使用を中心に家庭でのルールを決めている可能性が高い。今後、この点についてもさらに調査等を行い、詳細を検討していきたい。

さらに、ネットワーク使用における嫌な体験の具体例からも分かるとおり、ネットワーク使用に関するルールはメールについてのみあればよいものではないと思われる。ネットゲーム、SNS、動画サイト等のネットワーク使用における嫌な経験等についても、ルールあり群とルールなし群で差は見られなかった。現状のようなメールの使用を中心としたルールだけでは、ネットワーク上のトラブルを防ぐためには不十分であると考えられる。今後はまず、調査が不足していた部分について再度調査をしたり、ルールあり群を、実際にルールを守っているかどうかで分類したりして、さらに分析を進めたい。その上で、適切なルールの内容、そして、そのルールが機能するための方法、それらのことを保護者に理解してもらうための方法等について研究を進めていきたい。

参考文献

- 唯野司 (2006) ネット犯罪から子どもを守る 被害者にも加害者にもしないために親がすべきこと. 毎日コミュニケーションズ
- 加納寛子, 加藤良平 (2008) ケータイ不安 子どもをリスクから守る 15 の知恵. NHK 出版
- 藤川大祐 (2009) 本当に怖い「ケータイ依存」から我が子を救う「親と子のルール」. 主婦の友社
- インターネットユーザー協会編 (2012) 保護者のためのあたらしいインターネットの教科書 おとなの知らないネットの世界. 中央経済社
- 日本教育工学振興会 (2007) すべての先生のための「情報モラル」指導実践キックオフガイド. 日本教育工学振興会
- 加納寛子 (2009) 子どものケータイ・ネット世界を取り巻く様々な危険と問題. 即レス症候群の子どもたちーケータイ・ネット指導の進め方ー. 日本標準, pp.11-58
- 文部科学省 (2009) 子どもの携帯電話等の利用に関する調査. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/05/1266484.htm (参照日 2012/8/31)
- 荻上チキ (2008) ネットいじめ ウェブ社会と終わりのなき「キャラ戦争」. PHP 研究所
- 鶴田敏郎 (2009) ケータイ依存・ネットいじめから見る子どものケータイ危機. ケータイ社会と子どもの未来ーネット安全教育の理論と実践ー. メディアアイランド, pp.2-23

(2012年 8月31日受付)

(2012年10月10日受理)

『11ぴきのネコ』劇中歌と原典の関係

—選曲の問題を考えるために—

坂本 麻実子

The Relationship between Songs within the Play of “Ju-ippiki no Neko” and the Original Book and Script : For the Purpose of Selecting Songs to Perform

Mamiko SAKAMOTO

摘要

ミュージカル『11ぴきのネコ』（井上ひさし作詞，青島広志作曲）を小学生が学習発表会等で上演する場合，上演時間の制約から発生する選曲の問題について，劇中歌と原典の絵本および台本との対応関係を検証し，原典研究の観点から選曲の指針を示す。

キーワード：11ぴきのネコ，井上ひさし，青島広志，馬場のぼる，ミュージカル

Keywords：Ju-ippiki no Neko, INOUE Hisashi, AOSHIMA Hiroshi, BABA Noboru, musical

1. 『11ぴきのネコ』上演時の選曲について

ミュージカル『11ぴきのネコ』（井上ひさし作詞，青島広志作曲）はお腹を空かせたノラネコたちが旅に出て大きな魚を仕留めるといふ冒険物語で子どもたちに人気があり，小学校音楽科教材としても上演されている⁽¹⁾。『11ぴきのネコ』の原典は，馬場のぼる（1934-2001）の絵本『11ぴきのねこ』（馬場，1967）を井上ひさし（1934-2010）が舞台用に脚色した『十一ぴきのネコ—子どもとその付添いのためのミュージカル—』（2幕。1971年4月テアトル・エコー初演；以下『十一ぴきのネコ』と略す）である。『十一ぴきのネコ』の劇中歌はすべて井上が作詞し，宇野誠一郎（1927-2011）が作曲した。『十一ぴきのネコ』は戯曲集『道元の冒険』（井上，1971）に収録され，のちに『井上ひさし全芝居 その一』（井上，1984）に収録されたが，劇中歌は歌詞のみの掲載で，音楽教育に欠かせない楽譜は未出版である⁽²⁾。その『十一ぴきのネコ』のジュニア版と言えるのが『11ぴきのネコ』である。『11ぴきのネコ』の初演は1972年2月で，当時玉川学園高等部2年生だった青島広志（1955-）が同校演劇部のために『十一ぴきのネコ』の井上の歌詞に曲をつけた。今日では『11ぴきのネコ』は子どものためのミュージカル作品として定着し，楽譜（青島，1985）やDVD（青島，2001）も入手できる。ちなみにタイトルの表記を見ると，馬場の絵本は「11ぴき」の「ねこ」，井上・宇野版は「十一ぴき」の「ネコ」，井上・青島版は「11ぴき」の「ネコ」であり，漢字，ひ

らがな，カタカナで区別されている。

ところで『11ぴきのネコ』の上演方法は音楽も演技も当事者に任せられる部分が多い。作曲者の青島は楽譜に次のように指示している（青島，1985）。

- ① この曲集におさめられているうたは，単独でも，自由に組み合わせても演奏できる。
- ② ただし，原曲どおりの配列によっているので，ナレーションなどを加えながら物語を追っていくのも望ましい。
- ③ かんたんな演出や振付を加えて，視覚化すると効果が増す。
- ④ どの形態の合唱（独唱・重唱）でも演奏できる。児童・女声・男声はこのままで，混声の場合は原則的に上が高声，下が低声だが，曲によって男女をわけたり，曲の一部だけを同声合唱にするのもおもしろい。
- ⑤ ソロなどの指定はすべて任意である。伴奏形態も自由である。
- ⑥ 以上のことはすべて，指導者あるいは演奏にたずさわるすべての人が考えて決めるのが望ましい。

『11ぴきのネコ』を小学生が学習発表会等で上演する場合，早々に「考えて決める」必要があるのは上記の①の選曲についてであろう。すなわち劇中歌をいくつか歌うのか。②以下の音楽や演技に関する問題もすべて選曲してからの話である。実は『11ぴきのネコ』の劇中歌は17曲もある（表1参照）。学習発表会等で小学生が全

表 1. 『11ぴきのネコ』と『十一ぴきのネコ』の劇中歌対照表

『11ぴきのネコ』劇中歌 (青島広志作曲)	『十一ぴきのネコ』劇中歌 (宇野誠一郎作曲)
①にゃあごろソング	①にゃあごろソング
②ノラネコ暮らしの是非についての問答歌	②ノラネコ暮らしの是非についての問答歌
③ネコの大漁唄い込み	③ネコの大漁唄い込み
④お腹が空いたのブルース ※A(合唱)、B(斉唱)の2種類あり	④ <u>お腹が空いたのブルース</u>
⑤オーケストラ・ソング ※旋律はベートーヴェン作曲「歓喜の歌」	⑤「ラララ…ヴァイオリンのパスセージが」
⑥のんだくったマーチ	⑥ <u>のんだくったマーチ</u>
⑦こңどうまれてくるときはのレクイエム	⑦こңどうまれてくるときはのレクイエム
⑧地上最低空前絶後の悪口唄	⑧地上最低空前絶後の悪口唄
⑨十一匹のネコが旅に出た	⑨十一匹のネコが旅に出た
	シェイクスピア全作品
	「島で生まれて十三七つ」
	「戦に行かなくても済むように」
	「男になろう」
⑩なのだソング	⑩ <u>なのだソング</u>
	国境の春 ※岡春夫のヒット曲
	あこがれのハワイ航路 ※岡春夫のヒット曲
⑪雲においつけ	⑪雲においつけ
⑫魚見えたか節	⑫魚見えたか節
⑬ネコの英雄にゃん太郎への讃歌	⑬ネコの英雄にゃん太郎への讃歌
⑭都会は優しい毒薬のロック ⑭青島の表記に従う	⑭都会は毒薬の優しいロック
⑮動物づくしによる軀をきたえようソング	⑮動物づくしによる軀をきたえようソング
⑯魚の子守唄	⑯魚の子守唄
⑰ノラネコ天国ソング	⑰ノラネコ天国ソング

備考：青島（1985）、井上（1971）より作成。『十一ぴきのネコ』の下線は太字タイトルの歌を示す。
歌詞のみ記載の歌は「」内に歌い出しを記す。

曲を歌うのは現実的とは言えず、指導者は上演時間や出演者の歌唱力を考慮して選曲を迫られる。実際、青島はDVDに収録された公演では13曲を選んだが(表4参照)、これでも学習発表会の限られた時間内では多すぎるだろう。ただし、何曲選ぶにせよ出演者の好き嫌いだけで歌を選ぶのは論外で、『11ぴきのネコ』という物語が成立するために必要な歌をはずしてはならない。それには原典である井上の台本『十一ぴきのネコ』、そして馬場の絵本『11ぴきのねこ』の作品研究が欠かせないが、『11ぴきのネコ』が上演される機会が多いわりには原典の研究が進んでいないのは残念である⁽³⁾。そこで、『11ぴきのネコ』の劇中歌とその原典である『十一ぴきのネコ』の劇中歌の対応関係を検証し、さらに『十一ぴきのネコ』の劇中歌とその原典である『11ぴきのねこ』の対応関係も検証して小学生の『11ぴきのネコ』の上演には避けることができない選曲の問題について原典研究から一つの指針を提示したい。

2. 『11ぴきのネコ』劇中歌と『十一ぴきのネコ』劇中歌の対応関係

『11ぴきのネコ』の楽譜(青島,1985)を見ると、青島が曲をつけた井上の歌詞の出典は1971年出版の『十一ぴきのネコ』(井上,1971)である。『十一ぴきのネコ』では井上は劇中歌の記載を3通りに書き分けていた。すなわち、タイトルと歌詞を記載する歌、タイトルと歌詞を記載しタイトルを太字にした歌、歌詞のみを記載する歌である。内容的に見て、太字タイトルの歌は物語の展開に直接かかわる歌である。タイトルと歌詞を記載した歌と歌詞のみ記載した歌は個々のネコの境遇や性格を明らかにする歌である。実は、井上は馬場の『11ぴきのねこ』をまず人形劇に脚色し、次いで舞台用に脚色した。『11ぴきのねこ』ではノラネコたちに雌雄の別はなく、背格好は同じで個性も与えられていないが、井上は人形劇では「主人公のちゃん太郎(筆者注。『11ぴきのねこ』のとらねこたいしょうに該当する)に対抗するちょいとした十一の悪役を作り出し」、舞台版では「ネコの集団を書き分けることに重点を置いた」という(桐原,2001:237)。その結果、『十一ぴきのネコ』のノラネコたちはすべて雄ネコで「ネコの集団を書き分ける」ための一つの方法として歌を与えられた。

表1に示すのは『11ぴきのネコ』劇中歌と原典の『十一ぴきのネコ』劇中歌の対照表である。青島は物語の展開にかかわる太字タイトルの歌(表1では下線をつけた)にはすべて曲をつけ、オープニングの①にゃあごろソングからフィナーレの⑩ノラネコ天国ソングまで全部で16曲ある。一方、ネコの集団を書き分けるための歌には井上が好むシェイクスピア芝居や日本の大衆演劇や歌謡曲を取り入れたり、1960年代の日本の世相を盛り込んだりして井上の独自色が強く出ているが、そのような歌を青島は採用しなかった。唯一の例外が楽器のオノマ

トペを生かした「ラララ…ヴァイオリンのパスセージ」であり、青島は「オーケストラ・ソング」というタイトルをつけて⑤として採用した。ただし、その旋律にはベートーヴェン作曲交響曲第9番第4楽章の「歓喜の歌」を使用した。したがって『11ぴきのネコ』は『十一ぴきのネコ』の歌詞を用いるが、内容的には『11ぴきのねこ』を踏まえてミュージカル化した作品と言える。

なお、『十一ぴきのネコ』の劇中歌のうち「シェイクスピア全作品」は1971年版では太字タイトルの歌ではなかった(井上,1971:163)青島は曲をつけていないが、『井上ひさし全芝居 その一』では太字タイトルの歌になっている(井上,1984:286)。しかし、「シェイクスピア全作品」はにゃん太郎が元はシェイクスピア学者の飼いやネコだったと仲間に明かす歌なので、1971年版の記載の仕方が適切と考える。

3. 『十一ぴきのネコ』劇中歌と『11ぴきのねこ』の対応関係

次に『十一ぴきのネコ』とその原典である『11ぴきのねこ』の対応関係を検討する。実は『11ぴきのねこ』でも表2に示すように「ねんねこさっしゅれ」と「たいりょうぶし」という2つの歌が出てくる。「ねんねこさっしゅれ」は大きな湖に住む大きな魚の愛唱歌で、1回目は大きな魚が歌う。2回目はノラネコたちが歌って大きな魚を眠らせ、生け捕りにする。そしてノラネコたちは帰り道で「たいりょうぶし」を歌い、続けて3回目となる「ねんねこさっしゅれ」を歌う。このときノラネコたちが眠らせる相手は自分以外のネコたちで、夜の闇に乗じてそれぞれのネコが大きな魚を盗み食いをする。朝になると大きな魚は骨だけになっていた。

表2. 馬場のぼる『11ぴきのねこ』の歌

歌う場所	タイトル
湖	①- (1) ねんねこさっしゅれ (1回目)
湖	①- (2) ねんねこさっしゅれ (2回目)
湖	②たいりょうぶし
湖	①- (3) ねんねこさっしゅれ (3回目)

備考：馬場(1967)より作成。歌詞の記載はない。

井上は『11ぴきのねこ』の歌を重視して「ねんねこさっしゅれ」を「魚の子守歌」、「たいりょうぶし」を「魚見えたか節」というタイトルに改めて歌詞を書き下ろし『十一ぴきのネコ』に取り入れた。この2曲にとどまらず、井上が『11ぴきのねこ』のストーリーに合わせて次々と歌を加えた結果が表1に示した太字タイトルの16曲であった。そこで、太字タイトルの16曲は『11ぴきのねこ』のどの部分を歌曲化したのかを確認しておこう。以下、○で囲んだ数字は表1の『11ぴきのネコ』および

『十一ぴきのネコ』の劇中歌の通し番号に対応する。♪印は歌い出し、()内の数字は『11ぴきのねこ』のページを示す。

① じゃあごろソング

♪あっちのほうでじゃあごろ こっちのほうでじゃあごろ

→11ぴきののらねこがいました。(1頁)

『十一ぴきのネコ』のオープニングは会場のあちこちにひそんでいたノラネコたちがニャーニャー鳴きながら舞台(都会のゴミ捨て場という設定)に上がり「じゃあごろソング」を歌う。これは『11ぴきのねこ』の冒頭部分に対応する。

② ノラネコ暮しの是非についての問答歌

♪(にゃん太郎)無理矢理首に鈴をつけられることはない/(10匹)だけどいつもハラペコ!

→11ぴきは、いつもおなかがぺこぺこでした。

(1頁)

ノラネコたちの旅の動機となる「空腹」について、ノラネコ暮しの肯定派のにゃん太郎と否定派の10匹(にゃん次からにゃん十一まで)が歌で応酬する。

③ ネコの大漁唄い込み

♪(にゃん太郎)やさほやさほと力いっぱい引けや/(10匹)エンヤコーラ

→「あっ、さかながおちている。」「さかなださかなだ。」ニャゴニャゴニャゴニャゴ

ノラネコたちが餌をとる。『11ぴきのねこ』ではたまたま地面に落ちていた魚を拾うが、『十一ぴきのネコ』では池の魚を釣る設定に改め、ノラネコたちは魚釣りをしながら歌う。にゃん太郎が音頭をとり、10匹が合いの手を入れる。

④ お腹が空いたのブルース

♪お腹が空いたペコペコだ

→とらねこたいしょうが、ちいさなさかなをこまかくわけました。(4頁)

ノラネコたちの釣果は『11ぴきのねこ』では小さな魚1匹、『十一ぴきのネコ』ではメダカ1匹だった。にゃん太郎が十一等分して食べたものの、ノラネコたちの空腹感がかえって大きくなった。

⑥のんだくったマーチ

♪のんだくったのんだくったのんだくったよ

⑦ こんどうまれてくるときはのレクイエム

♪こんどうまれてくるときはこの雪のように白いペルシャ猫よ

⑧ 地上最低空前絶後の悪口唄

♪おまえらのツラは目は猿まなこ

⑥⑦⑧の3曲は『11ぴきのねこ』には直接対応する部分を見い出せないが、④の歌の内容をふくらませ、ノラネコたちの空腹をさらに強調する。ネコたちは⑥を歌って空腹を紛らわせようと試みるが挫折する。にゃん太郎をのぞく10匹は絶望のあまり⑦を歌って自殺しよう

とするが、にゃん太郎が⑧を歌って10匹を怒らせ、結果的に自殺を思い止まらせた。

さて『11ぴきのねこ』ではじいさんねこが登場して大きな魚の話をする(6頁)。『十一ぴきのネコ』でも⑧の歌が終わるとにゃん作老人が登場する。にゃん作老人も大きな魚の話は歌ではなくせりふで語る。

⑨—(1)と(2)十一匹のネコが旅に出た(1回目, 2回目)

♪十一匹のネコ 十一匹のネコ 十一匹のネコが旅に出た

→11ぴきのねこはでかけました。(9頁)

ノラネコたちはにゃん作老人から聞いた大きな魚を求めて北の湖を目指す。2回歌って舞台は都会から旅へ移ることを示唆する。

⑩—(1)と(2)なのだソング(1回目, 2回目)

♪雄々しくネコは生きるのだ ひとりでネコは生きるのだ

→やまをこえ、のをこえて、どんどんいくと、はるかむこうにみずうみがみえました。(9頁)

⑩は⑨の姉妹曲と言える歌で、ノラネコたちが⑩を歌いながらなおも旅を続ける。『十一ぴきのネコ』では第1幕のフィナーレと第2幕のオープニングの2回歌って長旅を暗示する。

⑪ 雲においつけ

♪雲においつけスーススー

→11ぴきのねこは、いかだをつくりました。ほばしらにはほをはりました。ドラムかんやなわもつみました。そして11ぴきは、みずうみにのりだしたのです。

ノラネコたちはいかだを作り、大きな魚が住む湖を目指す。『十一ぴきのネコ』ではネコたちは大きく息を吸ったり吐いたりしながら風を起こし、いかだを走らせるという演技をしながら歌う。

⑫—(1)魚見えたか節(1回目)

♪(にゃん太郎)魚見えたか 見えたか魚/(見張り2匹)ハア ニャンニモ ニャンニモ(中略)

(漕ぎ手8匹)ニャンコラセのヤッコラサ

魚いるかよ いるかよ魚/ハア…ハア…

→おおきなさかなは、まるで見つかりません。(中略)あるひ、いきなりとびだしたのです。「出たあっ。」(11~12頁)

ノラネコたちはいかだに乗って大きな魚を探す。井上は『11ぴきのねこ』でノラネコたちが帰路に歌っていた「たいりょうぶし」を「魚見えたか節」に改め、往路で歌わせた。「魚見えたか節」は「11ぴきのねこ」の絵(9頁)に基づき、船頭のにゃん太郎が歌い、見張り2匹と漕ぎ手8匹が交替で合いの手を入れていく。合いの手の「ニャンニモ」は「何にも(見えない)」の意味で、やがて「ハア…ハア…」に変わり、ノラネコたちが大きな魚と遭遇して驚く様子をあらわす。

⑬ ネコの英雄にゃん太郎への讃歌

♪格好いいじゃないの にゃん太郎さん

→まるではがちませんでした。(17頁)

ノラネコたちは大きな魚に飛びかかるが、全く相手にされない。井上はにゃん太郎が体当たりを試みるというエピソードを加え、10匹が⑬を歌って勇気をたたえる。

⑭ 都会は毒薬の優しいロック

♪田吾作はいやさ ドン百姓はイモさ スマートに生きてえのさ

→「ざんねん またやられた。」「やっぱり だめだあ。」(23頁)

失敗続きで消沈するノラネコたちの様子をふくらませ、井上は大きな魚を諦めて都会に帰ろうかと思案する歌を作った。

⑮—(1)動物づくしによる軀を鍛えようソング(1回目)

♪からだをきたえよう 強いからだを

→「もっと からだをきたえよう。」(19頁)

ノラネコたちは再び立ち上がり、まずは体力をつけようと体操をする。

井上は⑮の歌にさまざまな動物の真似る動作を取り入れた。

⑯—(1)魚の子守唄(1回目)

♪ねんねこさっしやませ おとなしく

→おおきなさかなは、みずうみのうえにかおをだして、うたをうたっていました。むかしおぼえた“ねんねこさっしやれ”のうたでした。(20頁)

ノラネコたちが見張っていると、大きな魚が大好きな子守唄を歌っていた。井上は『11ぴきのねこ』の「ねんねこさっしやれ」を「魚の子守唄」というタイトルに改め、歌詞を書き下ろした。

⑮—(2)動物づくしによる軀を鍛えようソング(2回目)

♪からだをきたえよう 強いからだを

→「なにかいいさくせんはないか？」(19頁)

ノラネコたちは体操を続けるうちに歌という「最上最良の武器」を使うことを思いつく。

⑯—(2)魚の子守唄(2回目)

♪ねんねこさっしやませ おとなしく

→おおきなさかなはねむっています。11ぴきのねこは、そのまわりをまわりながらうたをうたいました。“ねんねこさっしやれ”のうたでした。(26頁)

ノラネコたちは子守唄を歌って大きな魚を眠らせ、油断させる作戦に出る。

⑰—(2)魚見えたか節(2回目)

♪魚見えたか 見えたか魚／ハア ニャンニモ ニャンニモ (中略)

魚出たかよ 出たかよ魚／はぁむしゃむしゃむしゃ

→おおきなさかなは、いかにひかれていきました。11ぴきのねこは、みんなよだれがでてくるのをがまんしていました。がまんをしながら、みんなで“たいりょうぶし”を、うたいました。それから“ねんねこ

さっしやれ”をうたいました。そして、ちらっちらっとうしろをみました。(32頁)

ついに大きな魚を生け捕りにしたノラネコたちは本当はすぐにでも食べたいのだが、お腹を空かせた朋輩たちにも食べさせよう、それまでは食べないと約束する。大きな魚をなわでぐるぐる巻きにし、筏の後ろにつないで帰途に就く。帰り道、『11ぴきのねこ』ではノラネコたちは「たいりょうぶし」を歌い、続けて「ねんねこさっしやれ」を歌って仲間を油断させ、闇に紛れて盗み食いを働く。一方、『十一ぴきのネコ』では往路で歌った「魚見えたか節」を帰路でも歌い、「魚の子守唄」は歌わない。ただし「魚見えたか節」の合いの手を「ハア ニャンニモ ニャンニモ」から「はぁむしゃむしゃむしゃ」に変化させ、ノラネコたちの盗み食いを暗示する。

⑱ ノラネコ天国ソング

♪ここを野良ネコの国にしよう

『11ぴきのねこ』では骨だけになった大きな魚とため息腹でひっくり返っているノラネコたちを対比させて終わるが、『十一ぴきのネコ』ではノラネコたちが大きな湖に住み着き、ノラネコのユートピアを建設するという設定にしており、⑱を歌ってフィナーレとする。

⑲—(3)十一匹のネコが旅に出た(3回目)

♪歌うべき歌詞の指定なし

井上は『十一ぴきのネコ』のエピローグとしてノラネコ天国の10年後のエピソードを加えた。繁栄を続けていたノラネコ天国に陰りが見え始め、危機感をもったにゃん太郎は繁栄の恩恵に浴している仲間たちに撲殺される。唯一、撲殺に加わらなかったにゃん十一は10年前は希望の歌だった「11匹のネコが旅に出た」を歌いながらノラネコ天国を立ち去る。ただし、どの部分を歌うか、どのくらいの分量を歌うかは役者に任されている。

以上、『十一ぴきのネコ』は都会、旅、湖の3つの場所で物語が展開し、それぞれの場に歌が配分されている。『11ぴきのねこ』では湖の場で2曲歌われるだけであった(表2)。井上はこの2曲に加えて『11ぴきのねこ』から14曲の歌を作り、都会に8曲、旅に4曲、湖に10曲の歌を挿入した。さらに個々のネコたちのエピソードも歌曲化し、都会に1曲、旅に6曲の歌を挿入した。エピソードの歌が旅の場所に多いのは、ノラネコたちが野営時に互いの身の上話をする設定だからである。表3には『十一ぴきのネコ』のすべての劇中歌を演奏順に示すとともに原典である『11ぴきのねこ』との関連の強弱も示した。

4. 1つの歌を2回以上歌わせる手法

表2と表3を見ると『11ぴきのねこ』でも『十一ぴきのネコ』でも物語の核心に触れる歌は3回も歌わせていることに気づく。すなわち『11ぴきのねこ』の「ねんねこさっしやれ」と『十一ぴきのネコ』の「十一匹のネコが旅に出た」である。

『11ぴきのねこ』はノラネコたちの冒険物語であるが、作者の馬場のぼるは井上との対談で「昔お母さんに教わった子守唄なんかをノンビリ歌っている」大きな魚が「何らネコどもに敵対意識を持っていない」のに「突

如襲われて喰われてしまうような現実が、人間の世界にも大いにある」ことを絵本で覚らせるのも大事ではなからうかと言っており、井上は「むしろ魚に焦点を合わせられたわけですね」と応じている⁽⁴⁾。したがって『11

表3. 『十一ぴきのネコ』の劇中歌（演奏順）

場面	歌う場所	タイトルまたは歌い出し	『11 ぴきのねこ』との関連
I-1	都会	①にゃあごろソング	○
I-2	都会	②野良猫暮しの是非についての問答歌	○
I-3	都会	③ネコの大漁唄い込み	○
I-4	都会	④お腹が空いたのブルース	○
I-5	都会	⑤「ラララ…ヴァイオリンのパッセージが」	×
I-5	都会	⑥のんだくったマーチ	×
I-6	都会	⑦こんどうまれてくるときはのレクイエム	×
I-6	都会	⑧地上最低空前絶後の悪口唄	×
I-6	都会	⑨- (1) 十一匹のネコが旅に出た (1回目)	○
I-7	旅	⑨- (2) 十一匹のネコが旅に出た (2回目)	○
I-7	旅	シェイクスピア全作品	×
I-7	旅	「島で生まれて十三七つ」	×
I-7	旅	「戦に行かなくても済むように」	×
I-7	旅	「男になろう」	×
I-7	旅	⑩- (1) なのだソング (1回目)	○
II-1	旅	⑩- (2) なのだソング (2回目)	○
II-2	旅	国境の春	×
II-2	旅	あこがれのハワイ航路	×
II-2	旅	⑪雲に追いつけ	○
II-3	湖	⑫- (1) 魚見えたか節 (1回目)	○
II-4	湖	⑬ネコの英雄にゃん太郎への讃歌	×
II-4	湖	⑭都会は毒薬の優しいロック	×
II-5	湖	⑮- (1) 動物づくしによる軀を鍛えようソング (1回目)	○
II-6	湖	⑯- (1) 魚の子守唄 (1回目)	◎
II-6	湖	⑮- (2) 動物づくしによる軀を鍛えようソング (2回目)	○
II-7	湖	⑯- (2) 魚の子守唄 (2回目)	◎
II-7	湖	⑫- (2) 魚見えたか節 (2回目)	◎
II-8	湖	⑰ノラネコ天国ソング	×
エピローグ	湖	⑨- (3) 十一匹のネコが旅に出た (3回目) ※台本に歌う部分の指定なし	×

備考：井上（1971）より作成。場面欄のローマ数字は幕、アラビア数字は場を示す。○印は『11ぴきのねこ』と関連が認められる歌、◎印は『11ぴきのねこ』でも歌う記述のある歌、×印は『11ぴきのねこ』との関連は薄い歌を示す。

『11ぴきのねこ』で「ねんねこさっしゅれ」の歌のもつ意味は大きく、1回目は大きな魚が慰みに歌う。2回目はノラネコたちが大きな魚を騙し討ちにするために歌う。3回目は食い意地の張ったノラネコたちが仲間を騙すために歌う。こうして大きな魚は自分の愛唱歌によって襲われ、食べられてしまう。「ねんねこさっしゅれ」は1回目よりは2回目、2回目よりは3回目と繰り返すたびに悪用の度を強め、「悪くもないのにやられてしまう」という理不尽な現実を強烈に印象づける。

一方、『11ぴきのネコ』の作者の井上は、前述の馬場との対談で今や伝説化した戦後日本の経済成長と食べたい一心で行動するノラネコたちの姿が重なると言う。「十一匹のネコが旅に出た」はまさに『11ぴきのネコ』の主題歌である。1回目と2回目は大きな魚が住む湖を目指して長い旅をするノラネコたちに歌わせた。3回目はかつては仲間だったネコたちに殺されたにゃん太郎を弔ったのち、ノラネコ天国から再び旅に出るにゃん十一が歌う。「11匹のネコが旅に出た」以外にも『11ぴきのネコ』では「なのだソング」、「魚見えたか節」、「動物づくしによる軀を鍛えようソング」が2回歌われていた。この3曲が2回歌われるのは物語の時間の経過を示すためであり、「十一匹のネコが旅に出た」は物語の主題と結びついている点でより重要である。

また、井上は都会の生活に見切りをつけ、ついにユートピアを建設した11匹のノラネコたちは「周囲となじめないなら、ひとつ同志で力を合わせて自分たちのなじめない新しい場所を作り出そうではないか」という、困難だが雄々しい生き方を提示しているとも言っている(井上, 2011:443)。「十一匹のネコが旅に出た」とネコたちに繰り返し歌わせることで、井上は現実世界で周囲となじめず、苦しみながら生きている者たちに一つの方向性を示唆し、エールを送っているのだろう。

『11ぴきのネコ』の原典『11ぴきのネコ』、そして『11ぴきのねこ』の原典『11ぴきのねこ』にはそれぞれの作者が意図して繰り返し使用する歌があった。この点については、劇中歌を初出順に掲載しているだけの『11ぴきのネコ』の楽譜からは情報が得られない。しかし、原典にあたって繰り返し使用される歌の存在を知れば、『11ぴきのネコ』の劇中歌全17曲の中に軽重の差が見えてくる。原典での繰り返し使用という視点を『11ぴきのネコ』の選曲に生かせないだろうか。原典にこめられた作者たちの意図を尊重し、1つの歌を2回以上歌うという選択肢があってもよいのではないか。

5. 原典研究からみたDVD版『11ぴきのネコ』の選曲について

『11ぴきのネコ』の選曲の具体例としてDVD版『11ぴきのネコ』(青島, 2001)を取り上げよう。選曲にあたり、青島は都会→旅→湖の3つの場面で「ノラネコたちの空腹、旅に出る動機、大きな魚との戦いという状況

が描かれていなければならない」と条件を付けた。さらにミュージカルは物語の筋を追うだけでなく歌や踊りも見所なので「筋そのものからは枝葉の部分と思われても、音楽の見地から数曲加える(とくにははじめと終わりは派手な曲が必要)」とも言う。こうして選曲したのが表4に示した13曲である。表1に示した『11ぴきのネコ』劇中歌全17曲のうち、DVD版はオープニングの①にゃあごろソングとフィナーレの⑱ノラネコ天国ソングを採用する一方で、⑤オーケストラ・ソング、⑧地上最低空前絶後の悪口唄、⑩なのだソング、⑪雲においつけ、の4曲をカットして13曲を選曲した。この13曲は楽譜の掲載順に1回ずつ歌っていく。歌と歌との間は短いセリフを入れ⁽⁵⁾、ストーリーを説明する。なお、作曲者の青島はピアノ伴奏のほか、にゃん作老人を演じている。

DVD版では①にゃあごろソングで登場した都会のノラネコたちの空腹は、②ノラネコ暮しの是非についての問答歌、③ネコの大漁唄い込み(釣りの演技や踊りも見所である)、④お腹が空いたのブルース、⑥のんだくったマーチ、⑦こんど生まれてくるときはのレクイエム(スローテンポのバラード。独唱力を要す)、の4曲で描かれる。オリジナル版の⑤オーケストラ・ソングと⑧地上最低空前絶後の悪口唄の2曲はカットされた。

表4. DVD版『11ぴきのネコ』で選曲された劇中歌(演奏順)

歌う場所	タイトルまたは歌い出し
都会	①にゃあごろソング
都会	②ノラネコ暮しの是非についての問答歌
都会	③ネコの大漁唄い込み
都会	④お腹が空いたのブルース・B ※A(合唱)、B(斉唱)のうちBで歌う
都会	⑥のんだくったマーチ
都会	⑦こんど生まれてくるときはのレクイエム
都会 →旅	⑨十一匹のネコが旅に出た
湖	⑫魚見えたか節
湖	⑬ネコの英雄にゃん太郎への讃歌
湖	⑭都会は毒薬の優しいロック
湖	⑮動物づくしによる軀をきたえようソング
湖	⑯魚の子守唄
湖	⑱ノラネコ天国ソング

備考：青島(2001)より作成。表1『11ぴきのネコ』全17曲のうち⑤オーケストラ・ソング、⑧地上最低空前絶後の悪口唄、⑩なのだソング、⑪雲においつけ、の4曲をのぞく13曲が選曲されている。

旅に出る動機は、⑦の歌の後で登場し、大きな魚の話をするにゃん作老人のセリフで説明される。その後、ノラネコたちは⑨十一匹のネコが旅に出たを歌いながら出発する。舞台から客席において練り歩きながら長旅を表現し、再び舞台上がると湖に到着する。DVD版では旅の場は⑨の歌1曲ですませ、オリジナル版の⑩なのだソングと⑪雲においつけの2曲はカットされた。

大きな魚との戦いは次の6曲で描かれる。ノラネコたちは⑫魚見えたか節で湖に漕ぎ出すと（筏を漕ぐ動作を伴うために船頭のにゃん太郎役には力強いソロが要求される）、大きな魚と遭遇する。⑫の歌が終わると、大きな魚は舞台を横切り、ノラネコたちをなぎ倒す。にゃん太郎は体当たりを試み、10匹は⑬ネコの英雄にゃん太郎への讃歌を歌って応援するが失敗する。ノラネコたちは気弱になり「都会の生活——。いわれてみればあれでなかなか結構な生活でしたねえ。」というセリフを入れて⑭都会は毒薬の優しいロックを歌う（「退廃的な」振付で踊り、最後は舞台中央に集まってポーズを決める）。しかし、⑮動物づくしによる軀を鍛えようソングを歌って仕切り直す（⑭とは逆に力強く体操しながら歌う。前奏には「ラジオ体操第二」を使う）。ノラネコたちは大きな魚には力では負けるので頭を使おうと⑯魚の子守唄を歌っておびきだし、油断させる作戦を立てる。夜になり、ノラネコたちの歌に誘われて大きな魚が姿を現す。ノラネコたちは闇の中で大きな魚を歌であやすふりをしながらしっかりとつかみ、一口、また一口と食べていく。歌い終わると朝が来て、ノラネコたちは大きな魚が骨だけになっているのに気づく。「なーんだ、みんなでたべちゃったんじゃないか」というセリフを入れて笑い合い、大きな湖に住み着くことに決め、フィナーレの⑰ノラネコ天国ソングを歌う。

DVD版『11ぴきのネコ』は、都会と旅の場ではオリジナル版の劇中歌を2曲ずつカットしたが、物語に大きな影響は出ていないと思う。それに対して大きな魚との戦いの場では、オリジナル版の劇中歌を1曲もカットしなかったにもかかわらず、話を急いだような物足りなさが残る。その最も大きな要因は「魚の子守唄」を原典とは異なり1回しか歌わない点にある。そもそも『11ぴきのネコ』自体に「魚の子守唄」を繰り返し歌うという発想がなく、DVD版もそれに倣ってノラネコたちが1回だけ歌う。歌の最中に大きな魚が現れ、ノラネコたちに食べられてしまう。これではなぜノラネコたちが「魚の子守唄」を歌うのか、なぜ大きな魚は「魚の子守唄」に騙されるのかがわかりにくい。しかもノラネコたちは「魚の子守唄」を歌いながら大きな魚を食べ尽くしたので、原典の『十一ぴきのネコ』や『11ぴきのねこ』のように都会に戻る理由がなくなった。したがって『11ぴきのネコ』では湖からの帰り道、ノラネコたちが歌で仲間を騙して盗み食いするの部分が欠落しており、みんなが大きな魚を食べたとわかれば早々に「ここ（＝湖）

に住みついちゃうわい？」「賛成！」というセリフを入れ、「ノラネコ天国ソング」を歌って幕となる。これは『11ぴきのねこ』や『十一ぴきのネコ』と比較すると、いかにも唐突なフィナーレである。原典研究の立場からは「魚の子守唄」は1番だけでも2回は歌ってほしい。1回目は大きな魚が歌い、2回目はノラネコたちが歌って『十一ぴきのネコ』は大きな魚とノラネコたちの2つの価値観が衝突した物語であることを示唆するべきであろう。さらにフィナーレも「ノラネコ天国ソング」に続けて主題歌の「十一匹のネコが旅に出た」をワンフレーズだけでも付け加えればより充実するのではないだろうか。1つの歌を繰り返し歌うことは時間の無駄使いではない。繰り返すのは単なるコピー作業ではなく、表現の密度を高めるためなのである。

6. 『11ぴきのネコ』小学校低・中学年向け台本案

最後に『11ぴきのネコ』の選曲のための一つの指針として小学校の学習発表会等での上演を想定した台本案を提示する。筆者は2012年度前期金沢大学大学院教育学研究科において非常勤講師として担当した「音楽科教育内容研究特論E」の演習で『11ぴきのネコ』の原典研究とその成果に基づいた台本作りを指導した⁽⁶⁾。対象は小学校低・中学年の児童、上演時間は20分と設定し、一幕ものとした。配役は11匹のノラネコ（児童数によって交替可）、にゃん作老人、大きな魚にナレーターを加えた。選曲にあたっては、原典の『11ぴきのねこ』や『十一ぴきのネコ』を踏まえて繰り返し使用する歌を含むこととし、また『十一ぴきのネコ』を作曲した青島の指示に従って歌と歌の間にはセリフを入れ、物語と音楽の両方を楽しめる作品になるように留意した。「音楽科教育内容研究特論E」での成果に基づき、最終的に筆者が修正を加えて作成した『11ぴきのネコ』の台本案が表5である。

表5の台本案では、表1に示した『11ぴきのネコ』全17曲のうち、②ノラネコ暮しの是非についての問答歌、⑨十一匹のネコが旅に出た、⑫魚見えたか節、⑯魚の子守唄、の4曲を厳選した。この4曲はDVD版でも選曲されており、『11ぴきのネコ』という物語が成立するためには必要不可欠な歌と言える。②は物語の核となる「空腹」が具体的に歌われ、掛け合いという歌唱形式も面白いので選んだ。⑨は物語の主題歌として選び、歌うのはノラネコたちが旅するときとカーテンコールの2回である。⑫は湖への旅の往路と帰路を表現するのに最適な歌で2回歌う。往路では日中に筏を漕ぐ演技をしながら歌い、帰路では闇夜に大きな魚を盗み食いする演技をしながら歌って変化をつける。⑯は物語のクライマックスを作る歌として選び2回歌う。台本案では唯一のスローテンポの歌であり最も歌唱力が求められ、1回目は大きな魚のソロで朗々と歌い、2回目はノラネコたちの

『11ぴきのネコ』劇中歌と原典の関係

表5. 『11ぴきのネコ』小学校低・中学年用台本案（上演時間：20分）

歌またはセリフ	歌またはセリフの説明
ネコの鳴き声	オープニングの①にゃあごろソングに代えて、会場のあちこちに隠れていたノラネコたちがニャーニャー鳴きながら舞台上がり、舞台の上でもさまざまな鳴き声や動作をする。
セリフ	ノラネコたち。「お腹が空いたよー」「何か食べたいよー」などと口々に言う。 ナレーター「11匹ノラネコがいました。いつもお腹がペコペコでした。」
歌1	②ノラネコ暮しの是非についての問答歌
セリフ	にゃん作老人登場。「ネコたちや、そんなにハラペコなのか。大きな魚が食べたいか。北の湖に大きな魚が住んでいる。勇気があるなら行ってごらん。ゴホッゴホッゴホッ」 ネコたち「そんな大きな魚ならお腹いっぱい食べられるぞ。みんなで力を合わせればつかまえられるぞ、ぜったいに！ニャゴニャゴニャゴ」
歌2-(1)	⑨-(1)十一匹のネコが旅に出た(1回目) ※歌いながら練り歩き、都会から旅への移行をあらわす。
セリフ	にゃん太郎「あつ、あそこに湖が見えるぞ。」 ネコたち「ひろいなあ。おおきいぞ。海みたいだ。」 ナレーター「11匹のネコたちはいかだを作りました。そしていかだにのって大きな魚を探しにいきました。」
歌3-(1)	⑫-(1)魚見えたか節(1回目) ※いかだを漕ぐ動作を伴って歌う。
セリフ	にゃん太郎「であつ。大きな魚だ。」大きな魚が登場。 ネコたち「それっ、とびかかれ。ニャゴニャゴニャゴ。ゴロニャーン」 ネコたち、大きな魚に次々と倒される。「ざんねん。やられたー。」 ナレーター「ネコたちは大きな魚を捕まえようとしたのですが、まるで歯がたちませんでした。」
歌4-(1)	⑯-(1)魚の子守唄(1回目)※大きな魚が歌う。
セリフ	ナレーター「夜になりました。」(うす暗くなる) にゃん太郎「おやっ、大きな魚が眠っているぞ。敵は油断している！」
歌4-(2)	⑯-(2)魚の子守唄(2回目)※眠っている大きな魚の周りをまわりながらネコたちが歌う。大きな魚はいびきをかき始める。
セリフ	にゃん太郎「いまだ！かかれーっ」ネコたち「ギャオー、ゴロニャーン」 ナレーター「ネコたちはどっととびかかりました。」大きな魚「ウギャーア」 にゃん太郎「諸君！われわれはついに大きな魚をつかまえたぞ。」10匹「おー！」 にゃん太郎「早く帰ってみんなに見せてやろう。」10匹「さんせーい。」
歌3-(2)	⑯-(2)魚見えたか節(2回目)※帰路、闇の中でネコたちは大きな魚を食べる動作をしながら歌う。1番は遠慮がちに、2番は開き直って勢いよく歌う。
セリフ	ナレーター「朝になりました。」(明るくなる。大きな魚は骨だけになっている。) ネコたち、全員が大きな腹を見せてひっくり返っており、ゲップを繰り返しながら眠る。 にゃん作老人登場。「ネコたちや。みんなで力を合わせれば何でもできるのじゃ。おや、魚は骨だけになってしまったのう。やれやれ…」(幕が下りる。)
歌2-(2)	⑨-(2)十一匹のネコが旅に出た(2回目)※カーテンコール。出演者全員が舞台上に立って歌い、観客にこたえる。歌の途中から出演者は少しずつ退場していき、最後ににゃん太郎が退場する。ただし歌はにゃん太郎が退場を完了するまで続ける。

備考：2012年度前期金沢大学大学院教育学研究科「音楽科教育内容研究特論E」（坂本麻実子担当）での成果に基づき、最終的に坂本が修正を加えて作成。表1『11ぴきのネコ』全17曲のうち②ノラネコ暮しの是非についての問答歌、⑨十一匹のネコが旅に出た(2回歌う)、⑫魚見えたか節(2回歌う)、⑯魚の子守唄(2回歌う)、の4曲を選曲した。

斉唱で優しくあやすように歌う。

なお、青島は賑やかなオープニングとフィナーレを求めているが、台本案では上演時間が短いことからオープニングは①にゃあごろソングを歌うのではなく、ノラネコ役の児童たちがネコの鳴き声を真似ながら舞台上に登場する形にした。フィナーレも上演時間が短いことから⑩ノラネコ天国ソングを使わず、2回目となる⑨十一匹のネコが旅に出たを歌い、カーテンコールに使用した。

台本案では幕切れが『11びきのネコ』とは異なる。『11びきのネコ』の幕切れは『十一びきのネコ』と同様にノラネコたちが湖に住み着いてユートピアを建設するが、これは井上のアイデアである。『11びきのねこ』は「ああ！のらねこたち！たべちゃった！11びき みんな みんな たぬきのおなか。」(馬場,1967:39)という文で結んでおり、大きな魚との戦いに勝ったノラネコたちも所詮は空腹に負けてしまったという落ちがついている。そこで、台本案では上演時間の制約から⑩ノラネコ天国ソングをカットしたのに合わせ、オリジナルの幕切れを創作した。すなわち、にゃん作老人を再登場させ、大きな魚を食べ尽くして眠っているノラネコたちに向かって、「ネコたちや。みんなで力を合わせれば何でもできるのじゃ。おや、魚は骨だけになってしまったのう。やれやれ…」というセリフを語らせ、『11びきのねこ』がもつ大らかな笑いの世界を舞台上に再現してみた。そして一度幕を下ろしたのち、前述のようにカーテンコールで出演者全員が⑨十一匹のネコが旅に出たを歌う。

参考文献

- 青島広志 (1985) 『11びきのネコ 合唱版』(楽譜) 東京：音楽之友社
- 青島広志 (2001) 『11びきのネコ』(DVD) Victor VIBS-132
- 井上ひさし (1971) 『十一びきのネコ—子どもとその付添いのためのミュージカル—』(『道元の冒険』所収) 東京：新潮社
- 井上ひさし (1984) 『十一びきのネコ—子どもとその付添いのためのミュージカル—』(『井上ひさし全芝居 その一』所収) 東京：新潮社
- 井上ひさし (2011) 「はみだした主人公たち」(『馬場のぼる こどもまんが集』解説 (初出は1970) 東京：こぐま社
- 井上ひさし (2012) 『十一びきのネコ』(CD) 東京：こまつ座、ホリプロ
- 桐原良光 (2001) 『井上ひさし伝』東京：白水社
- 小森陽一 (2012) 「余白のある幕切れ 劇評井上ひさし『十一びきのネコ』」『すばる』34(5), 5月, 236-243頁
- 馬場のぼる (1967) 『11びきのねこ』東京：こぐま社

注

- (1) 筆者は2006年6月22日、富山市立堀川小学校第77回教育研究実践発表会において2年生による『11びきのネコ』上演の助言指導を行った。
- (2) 最近になって『十一びきのネコ』の劇中歌は2012年1月こまつ座&ホリプロ公演のライブ録音でCD化され(井上, 2012), 音源だけは入手できるようになった。
- (3) 『十一びきのネコ』についても劇評はあるが(小森, 2012), 『十一びきのネコ』からの原典研究は進んでいない。
- (4) 1971年4月『十一びきのネコ』初演時の対談。『十一びきのネコ』2012年1月こまつ座&ホリプロ公演パンフレット所収。
- (5) 青島はDVD版『11びきのネコ』に添付された台本・楽譜集の中で「曲間はすべてセリフでつなぐのが良く、そのセリフは(中略)あらすじから作り出せるであろう」(2頁)と述べている。
- (6) 2012年度前期「音楽科教科内容研究特論E」の履修者は連桃季恵(修士1年), 村田敦美(同), 黒川たまみ(科目等履修生)である。

(2012年8月31日受付)

(2012年10月16日受理)

国立大学における特色ある障害者雇用の現状

新田 真理*・芝木 智美**・中島 育美***・水内 豊和

Report of Employment of People with Disabilities at National Universities

Mari NITTA, Tomomi SHIBAKI, Ikumi NAKAJIMA and Toyokazu MIZUUCHI

要旨

わが国における障害者の雇用に関することは、「障害者の雇用の促進等に関する法律」で定められ、民間企業、国、地方公共団体にはそれぞれの法定雇用率に基づく一定人数以上の障害者の雇用が義務付けられている。国立大学においては、現在、約7割が法定雇用率を達成しているが、約3割の大学が未達成の状況である。筆者らが平成23年度に実施した全国立大学を対象とした「計画的な障害者雇用」に関するアンケート調査の結果から、特色のある障害者雇用をおこなっている大学を抽出し、3大学を対象に視察調査を実施した。3大学それぞれに、学内の機関と連携し、業務を創設したり、障害のある職員の支援をおこなったりといった大学としての機能や資源を活かした特色ある雇用を実施していた。本事例にとりあげたように各大学の有する学内機関との連携や教員などの人的リソースの活用によって、一般企業とは異なる障害者雇用を実現できると考える。

キーワード：国立大学、障害者雇用、計画的な雇用

Keywords : National University, Employment of the People with Disabilities, Well-Planned and Sustainable Employment

I. はじめに

障害者の雇用については、平成24年度現在、国立大学には2.1%、私立大学には1.8%の法定雇用率が定められている。原・金澤・松田¹⁾は、「大学には障害者の特性に見合った業務内容が多く存在する」ことを指摘しているものの、時代の要請に対して大学がどのように答えることができるのかというような、大学における障害者雇用の実態とあり方を分析した研究はほとんどない。たとえば、吉川⁹⁾、梅山・北瓜・松田・金澤⁷⁾は、大学の資源を活かした障害者雇用について取り上げているが、どれも試行的に短期雇用した実践について紹介したものにすぎず、現在、各大学でおこなわれている障害者雇用の現状について把握するには不十分である。また、磯部²⁾や碓井⁸⁾、高野⁶⁾は、障害者雇用に関する法律やすでに行われている障害者雇用の概況調査結果から大学の社会的責任について述べているものの、具体的な大学における障害者雇用のあり方は述べられていない。

国立大学は2.1%の法定雇用率であることに加えて、従来40%であった除外率は、平成22年の法律の改正により10%引き下げられ、現在30%となっている。さらに、この除外率制度は段階的なものであり、いずれは廃止さ

れる方向である。

また、内閣府の「障害者白書」においても「国及び地方公共団体の機関については、民間企業に率先垂範して障害のある人の雇入れを行うべき立場にある」(内閣府、2011)⁴⁾ということが言われている。これは、国や地方公共団体と近い性質を持つ独立行政法人である国立大学においても同じことが言える。しかし、除外率引き下げ前の平成22年度の法定雇用率算定の時点では、77.8%と約8割の国立大学が法定雇用率を達成している一方で、約2割の達成できていない国立大学があった。さらに、除外率の引き下げがおこなわれたことにより、平成23年度では法定雇用率を達成している国立大学は65.5%で約7割と大きく減少した。1.8%の法定雇用率が課せられている民間企業(56人以上規模の企業)では、平成23年度に達成している機関が45.3%と半数にも満たないことからわかるように、国立大学の約7割という法定雇用率達成状況は一般の民間企業と比べて高い割合であるといえよう。しかし、法定雇用率を達成できていない大学がまだまだ約3割あることに加え、達成している大学であっても法定雇用率達成の維持と継続が必要である。

このようなことから、障害者の増減を見越して計画的に採用したり、それと同時に、学内でこれまでになく

* 滑川市立寺家小学校

** 富山大学大学院医学薬学研究部・特命助教

*** 立山町立北部小学校

しい業務を創設したり現行の業務を移行したりして、障害者の雇用の場を創出する「計画的雇用」が必要になってくることが考えられる。

水内らの国立大学を対象におこなったアンケート調査³⁾の結果からわかるように、大学における障害者雇用の取り組み方や進行の程度はさまざまである。こうした大学としての機能や資源を活かして特色ある雇用をおこなっている大学の具体的な知見を得ることは、大学における障害者雇用のあり方を考える上で大変有意義なものであると考える。

そこで本研究では、実際に大学でおこなわれている障害者雇用の様子を視察し、その業務内容や障害者雇用に活用している学内の資源や活用の仕方などを明らかにし、企業とは異なる大学だからこそできる特色のある障害者雇用のあり方について検討する。

II. 方法

1. 対象

視察調査の対象となる大学法人は、以下の3つとした。

- ・国立大学法人 岡山大学
- ・国立大学法人 東京大学
- ・国立大学法人 富山大学

対象の選定にあたっては、水内ら³⁾の国立大学を対象におこなったアンケート調査の回答を参考に、以下の条件1を満たし、条件2を概ね満たす大学を「特色ある障害者雇用をおこなっている大学」として対象の候補とした。その上で、候補となったいくつかの国立大学法人担当部署職員に対し、研究の趣旨説明と視察調査の依頼をおこなった。依頼に承諾した以上3つの大学法人を視察調査の対象とする。

条件1 計画的な雇用をおこなっている

- 条件2
- ①学内に障害者雇用の促進を図る担当組織がある
 - ②各障害種の業務内容として他大学にはみられないものをもつ
 - ③障害者雇用の促進や充実に向け、学内の教員や学内の機関などと連携をしている

視察調査にあたって、大学の規模や所有する機関等が各大学での障害者雇用の取り組みに深く関係があると考えことから、表1に対象とする3大学の基礎情報を示す。

視察調査は、平成23年10月～12月に実施した。

2. 内容

対象となる大学の障害者雇用の促進を図る組織の職員を訪問し、障害者雇用を進めてきた経緯や業務内容、学内における連携などについてインタビューをおこなう。

また、障害のある職員や支援者などの働く様子、職場環境について視察をおこなう。

III. 結果と考察

1. 岡山大学

(1) 障害者雇用の促進を図る組織と障害者雇用の経緯について

岡山大学では、平成21年1月「ダイバーシティ推進本部」を立ち上げ、性別、国籍、年齢、障害の有無に関する構成員の多様性を高めるため男女共同参画室、次世代育成支援室、障害者雇用推進室、高齢者雇用安定室を設置した。

「岡山大学の理念である『高度な知の創成（研究）』には、偏見や差別に左右されない能力主体の人材登用・育成をもってあたり、常に新たな知識基盤を構築していくために、発想の多様性を活用していく。『的確な知の継承（教育）』には、教育の場において、多様な構成員から成る学びの空間で、異なる文化・価値観を尊重する精神を育み、さまざまな職員の発想を活かして多岐に渡る学生のニーズに対応していく。さらに、社会貢献の一端として、学内の就業機会を社会参加の道として提供し、加齢や障害の有無等に関わらず幅広く社会の構成員の力を活用する。」（岡山大学ダイバーシティ推進本部HPより引用）というダイバーシティポリシーのもと、ダイバーシティ文化の醸成に努めている。

障害者雇用推進室では、障害者雇用数の増加、雇用障害者の就業支援などの業務をおこなうとともに、法定雇用率を達成するための施策の一環として、平成21年4月に「グッドジョブ支援センター」を設置した。このグッドジョブ支援センターでは、障害者雇用推進のためセンター長、総括リーダー、サブリーダー、支援員、作業員、作業補佐員などの職員を配置し、雇用障害者の就業支援に必要な施策および職務設計の計画及び立案、その他障害者雇用の推進に必要な施策の計画及び立案などの取り組みを進めている。平成23年6月時点では、障害のある職員33名、支援員11名（障害者を3名含む）を雇用し、法定雇用率を達成し、実雇用率は2.16%に達している。

大学本部のある津島キャンパスを中心に各業務をおこなっている。学内の外注している業務から障害者雇用へ、また通常職員がおこなっている業務から障害者雇用への移行が可能な業務の切り出しを積極的に進め、職域開拓を随時おこなっている。これによって、多種多様な業務を多様な特性や障害のある職員（以下スタッフ）が仕事として日々取り組むことを可能にしている。

(2) 障害のある職員や支援員について

障害のあるスタッフは、ハローワークや附属特別支援学校、地域の特別支援学校を通じて雇用されている。スタッフは、非常勤職員として採用され、契約期間1～3年、契約更新の上限が6年とされている。担当業務については、面談を通して業務に対する希望をとり、採用決

精神障害のあるスタッフが担当している。農場業務は、グッドジョブ支援センターが設置される以前から農場専門の非常勤職員らによっておこなわれていたが、グッドジョブ支援センターの職員と協働するようになって、野菜の種類が豊富になり、これまで以上に安くて、新鮮な野菜を提供できるようになったこともあり、学内販売では学生や地域の方々に好評となっている。

一つ目の業務は、畑全般の農作業である。勤務時間は、8:30～15:30の6時間勤務であり、朝のミーティングで時期や天候、作物の状態などから業務を決定している。畑の作業は、雨天の場合も基本的にカッパを着て農作業を行う。具体的な作業として、種まき、定植、調整、収穫などがあるが、農作業を担当するスタッフの中でも、本人の理解度や体力等に合わせて作業を分担している。二つ目の業務は、出荷準備である。野菜や花卉の収穫、洗浄、計量、袋詰め、陳列などを行う。計量の作業では、野菜の形や大きさによって重さが異なるため「ネギ〇本」などと示せず「大体〇〇グラム」などの曖昧さが求められる。障害特性としてそのような認識が難しいスタッフもいるため支援員が適宜サポートに当たっている。また、旧来型の針で重さを示す秤では、みる位置によって重さが異なってみえるため、デジタル表示がされる電子秤への移行が進められている。計量ではグラム数の幅を固定(100g=100～110g)したり、出荷ケースの入れ方や数を統一したり、単発的なものや複雑な選別や計算は支援員がフォローするなど、臨機応変に対応できるように工夫している。

三つ目は、学内販売業務である。農場で収穫された作物は、学内の生協に卸したり、出荷場に隣接する販売所で販売したりしている。販売所での販売は実に盛況で、平日の10:40～11:40の1時間だけの販売にもかかわらず学生や近所の方々が行列を作るといふ。また、週に一度農学部前でも販売している。業務としては、野菜の搬入搬出や陳列、販売である。販売は、現在は農学部前での販売のみ担当しているが、将来的には販売所の販売業務も担当できるように進めている。また、冬場の作物が少なくなる時期などには、畑周辺の環境整備として除草や石拾い、溝掃除などもおこなっている。

平成24年3月には、出荷準備、販売業務の仕事を行う場をよりスタッフたちが働きやすくするために改修が進められる予定である。現在、出荷準備などを行うのは出荷場の中央あたりの開けた場所である。他の農場関係職員や教員、農場体験の子どもなどさまざまな人が行き来することもあり、作業に集中しにくいというスタッフの声から改修が決定した。販売所の近くに出荷準備を行えるスペースを確保しスムーズに搬入などが行えるようにし、パーテーションなどで空間を区切って仕事に集中できる環境をつくっていくということであった。改修後には、地元メディアの取材にも応じ、学外に向けたアピールもおこなっていく予定である。

(4) 学内の教員や機関との連携について

岡山大学のグッドジョブ支援センターにおける障害者雇用には、大学内のさまざまな機関との連携の様子がみられた。まず、農場業務や図書館での業務を開始するにあたり、従来職員がおこなっていた多くの業務の中から、障害のあるスタッフに対応が可能な業務を切り出し、スタッフらの業務を確立してきた。各学内機関の職員には、業務の切り出し作業をはじめとして、実際に一緒に仕事をすることでも理解や協力が求められるが、理解を得て各所での業務を実現している。

次に、保健管理センターとの連携があげられる。具体的には、学内にある保健管理センターの精神科の医師や臨床心理士らと連携し、スタッフのカウンセリングをおこなったり、保健管理センター職員がスタッフ・支援員に向けて健康維持に関する講座をおこなったりするというものである。カウンセリングは、現在、特に知的障害と精神障害のあるスタッフを中心に採用前の面接時に一度おこなうようにしており、保護者や障害者就業生活支援センターの職員などの立ち会いのもと本人の特性を捉えることなどに役立っている。また、同センターによる調査⁵⁾では、採用前の面談を行った後、約半年間は安定して仕事をおこなっているが、半年を過ぎたころから相談に訪れるスタッフが増加したということもあり、「就労前面談の次に、就労6ヶ月後の面談を実施するのが有効」であることが明らかとなった。このことから、グッドジョブ支援センターではカウンセリングの機会を設けることを重要視している。定期的に臨床心理士へ相談に訪れる発達障害のあるスタッフもおり、本人たちの仕事上での不安の軽減や働きやすさの向上に役立っている。このような連携から、途中退職者はほとんど出ていないということである。

学内からのグッドジョブ支援センターへの業務依頼も、障害者雇用を実現、継続する上での重要な要素であるといえる。シュレッダー業務への各教員や各部局からの依頼は、先に述べたように毎日平均して段ボール箱に5箱程度であり、時にはトラックの荷台がいっぱいになるほどの機密書類が運び込まれることもあるというほどに多く、積極的にグッドジョブ支援センターを活用している実態がある。また、資料セットの業務についても、部局、教員、保健管理センター、附属特別支援学校などから依頼を受け、業務を請け負っている。

大学という教育・研究の場ということを活かした連携として、学生に向けて障害者雇用や大学でのグッドジョブ支援センターの取り組みの紹介などを講義の中でおこなっている。たとえば、農場業務で連携している農学部の学生を対象とした講義の中で、「農と福祉」というテーマで年に数回おこなわれ、障害者福祉や障害者雇用に関する理解啓発などを進めている。講義を受けた学生たちの中には、グッドジョブ支援センターでの作業に興味を示す者が多く、将来的に学生ボランティアと連携し業務

を進めたり、全学的に学生に向けてアピールしたりすることも考えているという。

(5) 小括

岡山大学におけるグッドジョブ支援センターでの障害者雇用の取り組みは、学内のリソースを有効に活用した多様な業務内容を実現させ、障害者自身が働きがいや働く意識をもって働ける場をつくっている先進的なものであった。図書館業務や農場業務、文書集配業務など他大学にはない多様で多彩な業務があり、障害のあるスタッフにも対応可能でかつ本人の特性を生かして働くことができる業務を学内の機関との連携協力の上で確立している。多くの大学では「新たな職域の開拓」を障害者雇用における課題としてとらえているが、岡山大学ではグッドジョブ支援センターの総括リーダーや各業務につく支援員のアイディアのもと積極的に学内の機関に掛け合い、各機関や利用者にとってもメリットのある業務を生み出してきた。大学として障害者雇用を推進しようとする意識をもち、組織を設置していることもあり、学内での理解が広がり、業務遂行に必要な環境設定などにも大学側が協力的であることも多様な業務の確立を後押しした要因の一つと考えられる。また、各業務の実現にあたり、多様な業務に対応するため偏りなく身体障害、知的障害、精神障害のある方の能力や特性を見極めて雇用していることや、サブリーダーや支援員に身体障害のある方を採用するなどの雇用のあり方も重要な視点といえる。

学内の連携については、業務に関する連携だけでなく、障害のあるスタッフのサポートをおこなうという点から保健管理センターの医師や臨床心理士によるカウンセリングがとて特徴的であった。発達障害を含め精神障害のあるスタッフの雇用を促進する上で、このようなサポートは重要であり、他大学も参考にすべき方策といえよう。

他のいくつかの大学と同じように障害のあるスタッフの採用に関して、契約更新の上限が6年に設定されていることが岡山大学においても課題として考えられているが、就労の継続と定着という点に重点を置き、上限の撤廃に向けて学内制度の見直しを前向きに検討している。加えて、働きやすい環境づくりとして、グッドジョブ支援センターのスタッフや支援員の利用する今年度新設された建物内に個人の席が用意されているため所属意識が高まったり、ボウリング大会やカラオケ大会、忘年会等が開催され支援員やスタッフ同士の交流の場を設けることで仕事でも関わりやすくなったりするような工夫がされていた。

岡山大学における、障害者雇用の取り組みは他大学と比較しても、とても先進的なものであるが、さらなる職域開拓や業務の拡大などの明確なビジョンをもち、法定雇用率の達成を目的とした障害者雇用だけでなく、本人たちの働きがいや大学内での有用性を高めるような姿勢

が感じられるものであった。

2. 東京大学

(1) 障害者雇用の促進を図る組織と障害者雇用の取り組みの経緯について

東京大学では、障害者雇用に関することを学内の重要課題の一つととらえ、大学本部や各部局でさまざまな取り組みをおこなっている。東京大学における障害者雇用に関する取り組みは、国立大学が法人化され、各国立大学法人に課せられている法定雇用率が基準値に満たないことを受けて、平成17年より積極的に展開されてきた。

平成17年、障害のある学生や教職員の支援を行うバリアフリー支援室が中心となり、障害者雇用推進プロジェクト会議を開催した。この会議で、先行して障害者雇用に取り組む部局の選定、財政的支援に関する枠組の構築等をおこない、障害者雇用に向けた学内環境の整備が進められた。こうして、平成18年度には雇用実績のなかった知的障害のある者を、ある部局の事務補佐員および本郷キャンパスの環境整備チームのメンバーとして雇用した。また、駒場キャンパスにおいて視覚障害のある者を2名採用し、教職員などが利用するマッサージ業務を創設した。これらの取り組みは、同学の革新的な障害者雇用の施策であり、この成果として実雇用率が1.4%から1.85%にまで上昇した。しかしながら、各業務の全学的な広がりは見られず、特に事務補佐の業務に関しては、理解ある教職員のもとでのみ就労が可能であるという点などが課題として挙げられていた。

そこで平成22年10月に「障害者集中雇用プロジェクトチーム」を立ち上げ、業務の確保や労働環境の整備などをおこない、障害者を集中的に雇用するという取り組みをすすめている。平成23年4月に、知的障害のある者10名、聴覚に障害のある者4名を新たに雇用するに至った。また、身体障害があり通勤の困難な者を雇用する在宅就労制度を新設し、身体に重度障害のある者の雇用も進めている。各業務には、コーディネータを配置することで障害のある職員へのきめ細かな対応や業務指導などをおこなっている。

平成23年6月時点では、全学において135名の障害者を雇用し、法定雇用率2.1%を達成し、実雇用率は2.14%に達している。東京大学における障害者の雇用は、「障害者集中雇用プロジェクトチーム」での雇用にとどまらず、各部局ごとにも進めている。各部局内で業務の創出、就労環境の整備などをし、その部局の実情やニーズに応じた業務内容を設定し障害者の雇用を実現している。

(2) 障害のある職員や支援員について

障害のある職員の勤務時間は、月曜日から金曜日の10時から16時である（在宅就労のものは含まない）。建物清掃班の知的障害のある職員は、ハローワークや特別支援学校、支援機関を通して非常勤職員として雇用された。データ入力・印刷班の知的障害のある職員4名（軽度知的障害）は、全東京都内私立高等専修学校の卒業生であり、

ハローワークを通して非常勤職員として雇用された。全員が専修学校の情報コースでコンピュータの技術を習得している。建物内清掃班、データ入力・印刷班の職員は、契約期間が1年間、契約更新の上限が5年と定められている。

建物清掃班のコーディネータは、定年を迎えた大学職員を再雇用する形で採用している。また、データ入力・印刷班のコーディネータは、元人事関係職員でコンピュータの扱いに精通しているものを採用している。

業務終了時のミーティングは、一日の業務の最後に毎日おこなわれている。月曜日から木曜日までは各班で、金曜日は建物清掃班とデータ入力・印刷班が合同でおこなう。スタッフの1名が進行役となり、各職員のその日一日の振り返り（金曜日は一週間の振り返り）、コーディネータからの話という順で進め、最後に全員で一本締めをしてミーティングを締めくくる。障害のある職員の振り返りでは、建物清掃班からは「ごみがたくさんあって大変だった」、「ゆっくり丁寧にしてくれなくなった」など作業時の状況や作業場所が、データ入力・印刷班からは「入力の間違いがあったのでなくしたい」、「今週は半分まで入力が終わったので、来週は確認作業に入れるようにしたい」など作業の進行状況や思いが語られていた。コーディネータの話では、その日に備品の数のチェックミスがあったことから「備品は命の次に大切」と言葉がかけられ、働くうえで大切なことを両班の職員に語った。

また、ミーティング終了後には「私の記録・日誌」という日誌を記入する。この日誌に一日の作業内容や感想を各自で記入した後、コーディネータが業務の様子や注意点、連絡事項を記入する。加えて、各家庭や支援機関が記入する欄も設けられており、職場だけでなく職場外とも仕事の様子を共有することができるようになっている。

(3) 業務内容について

①建物清掃班

建物清掃班では、学部棟の講義室清掃業務を主な業務としており、現在7名（男性6名、女性1名）の知的障害のある職員と2名のコーディネータが勤務している。学部棟の講義室清掃業務は、講義室の机・椅子の拭き掃除、床掃除、黒板清掃、窓拭きなどの作業を行う。作業は、知的障害のある職員3名もしくは4名とコーディネータ1名から構成される2班に分かれ、一講義室につき30分程度で1日4部屋を目安におこなっている。作業場面では、各自が担当する作業を手際よくかつ丁寧にこない、必要な場面では知的障害のある職員がコーディネータに質問したり、コーディネータがやり方の見本を示しアドバイスしたりする姿もみられた。

また、建物清掃班が清掃を担当する学部棟の廊下などには、建物清掃班の写真入りの張り紙が掲示され、学生や教職員にも業務を紹介するような工夫がされていた。

②データ入力・印刷班

データ入力・印刷班では、データ入力業務、名刺印刷業務、事務サポート業務を主な業務としており、現在4名の知的障害のある職員と2名のコーディネータが勤務している。

データ入力業務では、統計やアンケート、学生名簿、その他各種データ入力業務をおこなっている。入力作業は、2人一組となり、ペアごとに同時に同じデータを入力し、それらをすり合わせたものをコーディネータが確認するという手順で進められる。このような手順により、入力ミスは全体で5%程度にとどまっている。さらに、入力ミスがある場合、直接本人に指摘し、修正するよう指導している。データ入力・印刷班では、日ごろから入力ミスなどのないよう「ゆっくり丁寧に作業すること」を心掛けているという。今後は、ミスをさらに減らし、データの入力に加えて内容の確認も各自でおこなえることを目指している。名刺印刷業務では、名刺を印刷し、カットする作業をおこなう。一部の部局において先行的に実施しており、現在40～50名の職員の名刺の作成を担当している。事務サポート業務では、資料コピーやシュレッダー、会議準備作業、その他事務サポート業務をおこなっている。毎週木曜日の午後は、シュレッダーの作業を別室でおこなっている。

③駐輪場整理班

駐輪場整理班の業務は、聴覚障害のある職員3名とコーディネータ1名でおこなわれている。コーディネータは、手話を用いてコミュニケーションをとり業務を進めている。大学構内の駐輪場をみてまわり、歩道が確保されるよう自転車を整頓したり、路上に止められている自転車を駐輪場へと移動させたりする。1週間かけて本郷キャンパスすべての駐輪場の整理をおこなう。広い大学構内を移動するために自転車を利用する人が多い東京大学にとって、駐輪場整理業務は構内環境整備の一環として重要な業務となっている。雨天時は屋内でデータ入力などの業務をおこない、9月ごろからは落ち葉はきなどの環境美化業務が加わる。

スタッフのユニフォームには、駐輪場整理班であることとスタッフは耳が不自由であることが書かれている。これは学生や教職員がユニフォームをみることで、スタッフが業務として自転車を移動させていることや声をかけられても気がつかないことがあるということを理解できるようにするためである。このユニフォームのデザインはスタッフが案を出し合ったものであり、「I love you」をあらわす手話の絵もかかれている。

④マッサージ業務

マッサージ業務は、駒場キャンパスにおいておこなわれており、視覚障害のある職員2名がマッサージのサービスを提供している。30分500円程度の料金で気軽に利用できることから、教職員や学生で常時予約が埋まっている状況である。今回の視察では、実際に見学すること

はできなかったが、他大学にはない業務であった。

(4) 学内の教員や機関との連携について

「障害者集中雇用プロジェクトチーム」を中心として、複数のキャンパスをもちながらも、学内の各部局での障害者雇用に関する共通理解を図っている。そして各部局独自の職域開拓や雇用を行うという学内のシステムが構築されていることによって、各部局の現状に合った業務や必要な業務を創出することができている。障害者雇用の実施が各部局に委ねられていることから、部局間での障害者雇用に関する意識の差が現れてきているという課題もある。このような現状を踏まえて、「障害者集中雇用プロジェクトチーム」が中心となり学内広報誌で障害者雇用の記事を掲載し周知を図るとともに、新規採用職員研修の一環として、1日障害のある職員とともに清掃業務を体験するなどの取り組みもおこなっている。

(5) 小括

東京大学における障害者雇用の取り組みは、国立大学法人に課せられた法定雇用率の達成という目的にとどまらず、障害者の能力を大学全体の環境美化などに貢献するものとしての視点をもつ、先進的なものであった。「障害者集中雇用プロジェクトチーム」のもとで、ある業務での集中的な雇用に加え、全学的な共通理解のもと各部局での独自の雇用もおこなわれており、多様な形態での障害者雇用が進められている。また、障害のある職員とコーディネータが日々の業務やミーティングでコミュニケーションをとることや、家庭、支援機関などと連携することによって、障害のある職員のやりがいや働きやすさを生み出すことが可能となっている。このように雇用を学内に拡大しやすい構造の中で障害者雇用を推し進めている大学は日本ではほとんどない。職域開拓が進まず、障害者雇用に多くの課題を抱える多くの他大学との意識の違いを感じた。

しかしながら、他大学と同じように雇用期間の上限の問題や雇用期限の終了を迎える職員に対する再就職先の支援がない点については、課題が残されている。知的障害者の再就職の難しさなど障害特性を考慮した雇用を継続させることは、「大学」で働くということが障害のある職員の社会的自立を支えるということを目指すうえで重視していかなければならない点である。

東京大学での障害者雇用の取り組みは、さまざまな研究教育機関をもつ大学における各部局の特色を活かした業務内容の創出、コーディネータによるきめ細やかな支援、障害のある職員の働きやすい環境を実現しつつあるものである。障害者雇用に関する学内のシステムや意識、業務内容などは、他大学においても、障害者雇用の推進に寄与するものとして参考となろう。

3. 富山大学

(1) 障害者雇用の促進を図る組織と障害者雇用の経緯について

富山大学では、平成21年1月に富山大学障害者雇用推

進室を設置し、障害者の積極的かつ計画的な雇用を進めている。推進室では、理事をはじめ人間発達科学部附属特別支援学校副校長、人間発達科学部特別支援教育専門教員、人事課職員、支援員の長などを室員として配置し、障害者雇用に係る企画・立案、職場環境の改善に取り組んでいる。法定雇用率達成に向けて平成21年4月「富山大学キャンパスクリーンスタッフチーム」を設立し、知的障害のある職員を5名雇用し、業務の支援をおこなう支援員2名を雇用した。現在（平成23年6月時点）は、知的障害のある職員14名、支援員6名を雇用し法定雇用率を達成している。

外注していた学内の清掃業務の一部を障害者雇用の業務として移行し、富山大学のメインキャンパスである五福キャンパスを中心に、附属特別支援学校のある五艘事業所においても業務をおこなっている。

(2) 障害のある職員や支援員について

知的障害のある職員（以下、クリーンスタッフ）は、ハローワークや附属特別支援学校、地域の特別支援学校を通じて雇用されている。非常勤職員として雇用され、契約期間1年間、契約更新の上限が3年と定められている。

支援員については、大学職員の再雇用もしくはハローワークを通して雇用されている。クリーンスタッフと同様、非常勤職員としての雇用で、契約期間1年、契約更新の上限は5年と定められている。支援員は、障害者福祉などに関する知識や専門性のない職員であるが、再雇用として雇用された者が多いため、キャンパス内の環境をよく知り、学内の関係者と連絡調整しやすいという点を業務の円滑な遂行に役立てている。

クリーンスタッフと支援員は、朝の朝礼や昼休憩、帰りのミーティングなどでコミュニケーションを取り合い和やかな雰囲気の中仕事をおこなえる環境にある。一日の業務の決定は、支援員とクリーンスタッフの話し合いによっておこなわれ、自分たちの仕事を考え、自覚し責任をもって取り組んでいる。支援員の言葉がけは、クリーンスタッフの思いや気持ちを尊重したものが多く、「働くとは、どういうことなのか」、「社会人としてのあるべき姿」など職員の様子に合わせて伝えるということが日常的におこなわれている。

(3) 業務内容について

①清掃・環境美化業務（富山大学五福キャンパス）

富山大学五福キャンパス内の清掃・環境美化業務は、学部棟内の廊下・階段の清掃業務、学部棟内のゴミ収集・分別業務、屋外環境美化業務に大きく分けることができる。これらの業務は、平成21年度の富山大学キャンパスクリーンスタッフチーム設立時からおこなわれており、業務をおこなう学部としては推進室の室員も所属する人間発達科学部から開始された。そして、平成22年度には経済学部、平成23年度には理学部、人文学部へと業務を拡大していった。

学部棟内の廊下・階段の清掃業務は、クリーンスタッフ2・3名もしくはメンバーの能力に合わせて支援員1名を加えたチームでおこなっている。担当する学部棟の廊下・階段を掃き掃除し、モップ掛けをおこなう。年間を通して担当する学部が固定されているため、各学部での清掃業務は要領を得てクリーンスタッフのみでもおこなうことが可能となっている。また、知的障害のあるクリーンスタッフ同士チーム内で担当を決めたり、アドバイスし合ったりしながら業務をおこなっている様子が見られた。

学部棟内のゴミ収集・分別業務は、学部棟内の清掃と同時進行で各学部担当のチームがおこなっている。廊下に設置された燃えるゴミ、ペットボトル、カン、ビンのゴミ箱の中身が分別されているか確認し、適宜分別しながら回収していく。ペットボトルなどの飲料の飲み残しなどがあれば中身を処分して回収し、講義室周辺での作業は、雑音などにより講義の妨げにならないよう道具の扱いやゴミの扱いに注意するなどきめ細かい配慮がされている。

屋外環境美化業務は、季節やその日の天候、キャンパス内の状況に合わせておこなわれている。年間を通しておこなわれているのは、キャンパス内の落ち葉はきである。それぞれの能力に合わせて、熊手や竹箒、落ち葉掃除機を使い分けているということであった。季節によっては、学内の植木の剪定や除草、除雪などをおこなう。降雪量の多い富山では、学内の除雪が学生や教職員の通勤通学、学内の移動に大きく役立っている。屋外環境美化業務は、作業の内容や範囲などによって全員でおこなったり、数名で分担したりとさまざまである。

②清掃・環境美化業務（五艘事業所 附属特別支援学校）

富山大学五艘事業所内の附属特別支援学校における清掃・環境美化業務は、平成21年度の富山大学キャンパスクリーンスタッフチーム設立時からおこなわれており、現在はクリーンスタッフ2名、支援員2名が業務を担当している。業務内容は、附属特別支援学校の屋内外の清掃・環境美化であるが、本論では紙面の都合上割合する。

(4) 学内の教員や機関との連携について

富山大学のキャンパスクリーンスタッフチームにおける障害者雇用には、大学内の教員などとの連携の様子がみられた。まず、人間発達科学部特別支援教育専門教員の学部生受講対象の専門教科の講義の中で、学生がキャンパスクリーンスタッフチームの業務を体験し、クリーンスタッフらと交流を図るというものである。授業の前半部で、大学での障害者雇用についての概要を学び、後半部でクリーンスタッフとともに清掃・環境美化業務の体験をおこなう。クリーンスタッフは、3・4人の学生に対し、普段おこなっている学部棟内の清掃業務について道具の使い方やゴミ収集の決まり、自分たちが普段心がけていることなどを説明しながら作業をおこなう。そ

して、学生はクリーンスタッフの終礼にも同席し、クリーンスタッフに業務や働きがいなどについて質問をし、彼らの仕事にける思いなどを知る機会としている。また、この講義を受講する学生には、クリーンスタッフ宛てに感想文を書くことが課せられている。

この講義は、クリーンスタッフが自分たちの仕事を大学の構成員である学生に直接自分たちで伝える機会をもつことができ、学生は障害者雇用について体験的に学び、知的障害のある方々の就労の様子や可能性を知る機会となっている。また、クリーンスタッフは、学生が書いた感想文を読み、自分たちがおこなっている業務が大学を利用する構成員などの役に立っていることや学生からの感謝の気持ちを改めて知ることができる。こうしたことが、その後の仕事のやりがいや意欲を掻き立てるきっかけにもなっている。

次に、医学薬学研究部教員による支援員を対象とした「てんかんについての講座」がある。この講座は、クリーンスタッフの中に複数名てんかんをもつ方がおり、支援員らが発作への対処法などに不安を抱えていたことがきっかけで実現した。てんかんという病気そのものに関する説明やクリーンスタッフ個人への対処法の紹介、個人向けに対処法を記したカードの配布などがおこなわれた。支援員からは、作業中のけがや急病の対処への不安やその対処法などについても質問があった。今後も、支援員に向けてクリーンスタッフの支援に役立てる講座をおこなっていくという。

(5) 小括

富山大学におけるキャンパスクリーンスタッフチームとしての障害者雇用の取り組みは、知的障害のあるクリーンスタッフの能力や特性を見極めて業務内容、担当チームを設定し、学内の広範囲を手掛けるという先進的なものであった。本人の能力や性格、人間関係などを考慮したチーム設定により、クリーンスタッフのみでの業務遂行を可能とし、少人数で効率よく複数の学部棟の清掃をおこなっている。また、このようなチーム設定によってクリーンスタッフ同士での関わりが増え、チームワークが生まれ、互いに影響を与え合う人間関係の構築に役立っているとも考えられる。一日の業務決定にクリーンスタッフ自身が関わったりすることで、一日の見通しをもって業務にあたり、責任感や自覚をもって働ける環境ができているといえる。このような、業務隊形や支援のあり方は他大学での障害者雇用においても参考にされてもよい点である。

学内との連携に関しては、教育・研究の場である大学の機能を活用して、講義で体験的に学生への理解や周知を広げる取り組みがなされていた点が特徴的であった。また、支援員への講座は、普段の業務の中で活かせる情報を得て、不安なくクリーンスタッフの支援をおこなっていけるような連携であり、講座に限らず教員などとの日常的な情報交換がおこなわれているという点において

も、学内の人的な資源を活用して障害者雇用を実現し継続していく上で必要なものであると考える。

富山大学における障害者雇用の取り組みは、雇用人数や障害種などの規模としては先の2大学よりも小さい部分もあるが、その内容的な部分、たとえば支援のあり方や学内の連携などに焦点を当てるととても質の高いものであった。また、雇用の拡大に向けて五福以外の杉谷・高岡両キャンパスでのキャンパスクリーンスタッフチーム設立や他の障害種の雇用等のビジョンも掲げており、学内でのさらなる障害者雇用の発展が期待される。

IV. まとめ

ここでは、本調査でとりあげた3大学と同じ「大学」という機能を持つ他の大学においてもさらなる障害者雇用の充実や拡大に向けた取り組みに寄与し得る視点として、「3大学の障害者雇用にみられるオリジナリティについて」、「大学における障害者雇用に活用できる学内の資源について」という2点から考察する。

1. 3大学の障害者雇用にみられるオリジナリティについて

(1) 障害のある職員の採用や業務の決定方法について

①障害のある職員の採用について

視察調査をおこなった3大学での障害のある職員の採用の形態は、結果的に二つに分類することができた。一つは、障害者雇用の促進を図る組織の下で業務を設置し障害のある職員を採用することに加え、障害者雇用の促進を図る組織が各部局に障害のある職員の採用を呼び掛けるというものである。このような採用の形態をとるのは、東京大学であった。東京大学では先にも述べたように、各部局内での法定雇用率達成を呼び掛け、部局担当者を集め研修会などを実施していた。

もう一方は、障害者雇用の促進を図る組織が全学を中心となり障害のある職員の採用を行うというものである。このような形態をとるのは、富山大学と岡山大学であった。

このような採用の形態の違いには、大学の規模が関係しているのではないかと考える。東京大学は、法定雇用障害者数の算定の基礎となる労働者数が5,000人を超える国立大学の中でも大規模の大学である。算定の基礎となる労働者数が多い、つまり法定雇用率を達成する際必要となる障害者数（法定雇用障害者数）も大きくなるということである。東京大学の、法定雇用障害者数は100人を超えている。一方、富山大学は法定雇用障害者数の算定の基礎となる労働者数が約2,000人、岡山大学は約3,000人と法定雇用障害者数の算定の基礎となる労働者数が5,000人未満であった。したがって、法定雇用障害者数は、いずれも100人未満である。

「平成23年 障害者雇用状況の集計結果」（厚生労働省,2011）の雇用障害者数のうち、「II. 国立大学法人における障害者の雇用に関する実態調査」の結果で得た3

大学の計画的に雇用している障害者数の占める割合をみると、東京大学40%、富山大学31%、岡山大学45%であり、割合としての差は大きくはみられなかった。しかし、計画的に雇用している人数以外の障害者数は、富山大学、岡山大学が30人程度であるのに対して、東京大学は115人と実数として大きな数を示した。東京大学は、この実数を現職の教職員の中から照会して確保できる人数としては多いものと考え、積極的に各部局への呼びかけなどをおこなっていると推察される。

このことから、東京大学のような大規模な大学では、障害者雇用の促進を図る組織の下で採用可能な人数のみに頼るのではなく、各部局を活用して全学的に障害者雇用に取り組む必要性を感じていると考えられる。当然ながら各大学は、大学の規模に合った障害のある職員の採用の形態をとっている、あるいはとらざるを得ないということができる。

②障害のある職員の業務の決定方法について

視察調査をおこなった3大学での障害のある職員の業務決定方法は、業務に合う人材を採用する方法であった。この方法は、業務に必要な能力などを把握した上で本人の特性や能力を見極めて採用している。このため、本人が業務に意欲や自信をもって取り組み、経験を積んでやりがいや達成感をもつ機会を生むことにつながるということが推察される。また、富山大学は障害のある職員の人数に対する支援員の人数が今回の調査で得られた平均の人数を下回っていた。しかし、このように支援員が比較的少ない環境であっても、障害のある職員のうち経験が豊富であったり、リーダーシップがあったりする人材を活用して、障害のある職員のみで構成するチームによって業務をおこない、その質や量を保持していくことも可能だろう。

以上のように、各大学における障害のある職員の担当業務の決定は、各大学の障害者雇用の促進を図る組織等の考え方が反映されているとともに、業務の遂行や大学で働くことへの本人たちの意欲づけなどにも影響を及ぼしていると考えられる。

(2) 学内における障害者雇用の拡大について

視察調査を行った3大学では、いずれも障害者雇用があるキャンパスや部局等の単独ではなく、複数のキャンパスや部局等でおこなっていた。東京大学では、あるキャンパスを中心として他のキャンパスにおいても障害者雇用の支所を設置し、随時雇用の拡大をおこなってきた。岡山大学では他のキャンパスへの拡大を視野に入れながら、平成23年度は中心となるキャンパスから他のキャンパスへ出向し業務をおこなうという方法をとっている。また、富山大学では中心となるキャンパスに加え、附属特別支援学校という大学内の他の地区にある部局においても雇用をおこなっている。

以上のように、各大学において複数のキャンパス等で障害者雇用をおこなうことが、学内における障害者雇用

拡大の一つの方策となると考えることができる。複数のキャンパス等で障害者雇用を進めることで、より効率的に法定雇用率達成を実現しやすくなり、計画的に達成・維持することが可能となる。東京大学のように他キャンパスにおいても同様に雇用を進めるにあたっては、障害者雇用に関する全学的な共通理解が必要となると推察される。また、障害者雇用の促進を図る組織の学内的な位置も影響を与えていると考えられる。先にも述べたように、東京大学、岡山大学における障害者雇用の促進を図る組織は、全学的な組織の中に位置づけられている。

以上のように、複数のキャンパス、複数の附属学校や研究センターなどを所有するという大学の特に総合大学ゆえの多様な機能を活用することで、障害者雇用の拡大をより円滑に進めることができると考える。

(3) 障害のある職員の雇用年限に関する課題について

視察調査を行った3大学では、いずれの大学においても計画的に雇用した障害のある職員は、非常勤職員として採用され、契約の更新年限が設けられていた。この雇用年限によって、大学側は雇用人数の減少に直面し、新たに障害のある職員を雇用する必要が出てくる。また、障害のある職員は職を失うこととなり、知的障害者のように、就労の継続や定着に難しさのあるといわれている人々にとっては生活上の大きな問題となり得ると考えられる。

この課題に関して、岡山大学では平成23年度時点では、6年という全国の中でも比較的年数の長い雇用年限を設定しているが、さらに現在雇用している障害のある職員が6年目を迎えるまでに、雇用年限の撤廃を実現させる方向で学内制度の見直しを考えているという。

すでに平成23年度末に3年の雇用年限を迎える職員を抱えている富山大学では、障害のある職員が3年間で培った清掃業務のスキルや社会的なスキル等を個人の強みとしてアピールし、一般企業などの地域での就労につなげられないか検討している。大学での有期雇用をネガティブなものにとらえるだけではなく、大学での在職経験が一般企業就労へのステップとなるような場へと考えて日々の業務にあたっていることは、他の大学にはない特徴的なものであり、その成果が問われる時期に来ている。

以上のように、雇用年限に関する課題については、各大学の学内制度の調整や大学周辺の地域とのつながりなどを生かした対応策を考えていかななくてはならないだろう。

2. 大学における障害者雇用に活用できる学内の資源について

(1) 業務の創出に活用できる資源について

視察調査をおこなった3大学では、学内の業務の創出や拡大に学内の数多くの機関が関わっていることが分かった。特に学内のさまざまな機関を業務の創出などに活用していた岡山大学をとりあげると、大学が有する農

場、図書館を中心に数多くの業務の切り出しに成功していた。また、本部棟を中心に各部局、教員などつながり、シュレッダーや文書集配等細かな業務を切り出している。さらには、以下の「(2) 障害のある職員の支援に活用できる資源について」でとりあげるような保健管理センターとの連携の中から業務の理解を得て仕事の依頼を受けているという。

以上のように、各大学が所有する学部、図書館、農場、研究センター、附属学校、保健管理センターなどさまざまな機関は、どれも障害者雇用の業務創出の資源になり得るものと考えられる。各大学がすでにおこなっている業務の拡大を検討する際などにも、以上の機関を候補とすることがどの大学においても想定される。

(2) 障害のある職員の支援に活用できる資源について

視察調査をおこなった岡山大学、富山大学では、学内資源による障害のある職員への直接的な支援、および障害のある職員と関わる支援員への支援による間接的な支援をおこなっていた。この支援に活用されていた学内の資源には、保健管理センターや教員養成系学部の特別支援教育専門の教員などが挙げられていた。保健管理センターによる、障害のある職員に対するカウンセリングは、専門医や専門家による信頼できるものであり、本人が大学で働くということを精神的にも身体的にも支えるものである。また、岡山大学の例にあった「熱中症対策講座」は、障害のある職員が働く自分自身の健康を管理することで、知識を得、理解を深める機会となっていた。学生をはじめとする構成員の健康維持の支援を行う保健管理センターは、障害のある職員が健康に勤務することを支えるという点で活用できる一つの重要な資源と考えることができる。

富山大学のような教員養成系学部の特別支援教育専門の教員や医薬学研究部の教員による、障害特性に合わせた支援環境作りに関する助言や「てんかんに関する講座」は、日々障害のある職員と関わる支援員の障害に対する知識理解を深め、業務上の支援に役立てることが可能な資源と考える。障害者支援や福祉に関して専門的知識を持たない支援員らにとっては、普段から学内で顔を合わせることが可能な教員等との関わりも生まれ、その後の障害のある職員の支援に関する相談や連携などにもつながるものと言えよう。このように教員などの大学内に所属する専門知識をもつ人物、機関は、直接的、もしくは間接的に障害のある職員の業務や就労を支援する資源として考えることができ、これも大学ゆえにできることとして積極的に活用し、より一層推し進めるべきであろう。

附 記

本論をまとめるにあたり、実地調査時ならびに原稿執筆時において、実名による大学の情報公開について、各大学の関係当局より承諾を得ている。

本研究は、平成23年度富山大学大学院研究推進事業「障

害とその代償性潜在能力の生命融合科学研究」ならびに『東アジア「共生」学創成の学際的融合研究』の一部としておこなわれた。

謝 辞

本調査では、国立大学法人岡山大学総務企画部・人事課グッドジョブ支援センター総括リーダー鈴木照明様、サブリーダー大塚恵様、国立大学法人東京大学各班の担当者の皆様、国立大学法人富山大学担当者の皆様をはじめとする多くの大学関係者の皆様から多大なるご協力を賜りました。心より御礼申し上げます。

参考文献

- 1) 原美智子・金澤貴之・松田直 (2008) 大学の資源を活用した障害者雇用に関する一考察. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 57, 141-150.
- 2) 磯部作 (2010) 大学などにおける障害者雇用の状況. 人権 21, 207, 41-43.
- 3) 水内豊和・芝木智美・新田真理・中島育美 (2013) 国立大学における計画的な障害者雇用の現状と課題—国立大学に対する質問紙調査から—. 富山大学人間発達科学部紀要, 7(2), 頁未定.
- 4) 内閣府 (2011) 障害のある人の雇用の場の拡大. 平成 22 年版障害者白書, 58-69.
- 5) 清水幸登・仁科舞子・見山志保美・大西勝・河原宏子・黒木清美・内藤恵子・絹見佳子・古賀光・岩崎良章・小倉俊郎 (2011) 岡山大学における雇用一障がい者の就業支援への工夫. CAMPUS HEALTH, 49(1), H-2-6.
- 6) 高野仁 (2006) 大学における障害者雇用問題を考える. 大学時報, 55(311), 94-99.
- 7) 梅山貴美子・北爪麻紀・松田直・金澤貴之 (2007) 大学における障害者の雇用に関する一考察—「シュレッター作用」と「書棚整理」の試み—. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 56, 217-227.
- 8) 碓井敏正 (2010) 大学は本当に社会的責任を果たしているか. 人権 21, 208, 33-36.
- 9) 吉川雅博 (2007) 障害者を対象とした大学での短期雇用の試み. 愛知県立大学文学部論集 (社会福祉学科編), 56, 139-152.

(2012年 8 月31日受付)

(2012年10月 4 日受理)

表1 3大学の基礎情報

	岡山大学	東京大学	富山大学
キャンパス数 (校)	7	7	3
学部数 (学部)	11	10	8
研究センター等 (機関)	23	29	20
附属学校 (校)	4 (幼稚園、小学校、 中学校、特別支援学校)	1 (中等教育学校)	4 (幼稚園、小学校、 中学校、特別支援学校)
教職員数 ^{注1} (人)	3,075	9,109	1,928
学生数 (人)	13,560	28,798	9,359

注1) 教職員数は、平成23年度厚生労働省「平成23年 障害者雇用状況の集計結果」の独立行政法人等を引用し、法定雇用障害者数の算定の基礎となる労働者数を表している。

障害児のきょうだいに対する家族の意識

—きょうだい，母親，父親の三者間の比較から—

水内 豊和・芝木 智美*・片岡 美彩**・関 理恵**・
高緑 千苗**・鶴見 真理子**・水内 明子***

The Perception of Parent about Their Children without Disabilities who Have Sibling with Disabilities:
Compare with Siblings, Mothers and Fathers

Toyokazu MIZUUCHI, Tomomi SHIBAKI, Misa KATAOKA, Rie SEKI, Chinae TAKAMIDORI,
Mariko TSURUMI & Akiko MIZUUCHI

要旨

近年わが国では、障害児・者の保護者にとどまらず家族全体への支援が必要と考えられるようになり、障害のある同胞の「きょうだい」も支援の対象と考えられている。しかし、きょうだい達になぜ精神的負担が生じるのか、同胞に対して抱く感情などのメカニズムについては実証的に明らかにされていない。そこで、本研究は、同胞に対するきょうだいの感情を、きょうだい自身、母親、父親の三者に問うことで、家族間の認識の共通点と相違点について明らかにすることを目的とし、三者に質問紙調査をおこなった。きょうだい・母親・父親へのアンケート調査の結果から、三者間の“きょうだいの悩み”、“きょうだいへの責任”、“きょうだいへの支援”という、きょうだいに関する認識について、三者の共通点と相違点が明らかとなった。

キーワード：障害児，きょうだい，父親，母親

Keywords : children with disabilities, sibling, father and mother

I. 問題と目的

まずはじめに、本論では、障害のある当事者のことを「同胞」とし、またその兄弟姉妹のことを「きょうだい」と区別する。

この、きょうだいは、親と同じくらい同胞と時間を共にし、さらに親亡き後を考えると、親以上に同胞と時間を共有することとなる可能性が高い。さらに西村ら(1996)⁴⁾によると、同胞にばかり親の目が行き、他のきょうだい達への世話の時間や目をかける深さを削ることや、同胞の世話や家事を手伝うことが要請され、家族内での役割が一般的な兄弟姉妹とは異なること、家族のために自分の時間を割かなければならないことなどが生じるため、子どもの認知や社会性、それに情緒の能力の発達を促進する家族外での経験を少なくしてしまうことが指摘されている。こうした状況に対して、きょうだいへの支援は、同じ立場にあるきょうだいたち同士が交流する場を設け、彼らの不安や悩みを緩和することを目的とした心理社会的な支援が主に実施されてきた。わが国では、特に「全国障害者とともに歩む兄弟姉妹の会」や「ア

スぺエルデの会」といった親の会のような団体が、きょうだいへの支援を行う中心的な組織として活動をしているほか、各地でも大学が支援プログラムの意義と効果について検討することを目的におこなうような取り組みが散見されるようになってきている。

障害のある同胞のきょうだいに関心が向けられるようになったのは、比較的最近になってのことである。1970年ごろより、障害児をもつことがその家庭にどのような影響を与えているかについて、とりわけ障害児の保護者が受けるストレスとそのソーシャルサポートを研究の中心的関心事として多く検討されてきた。それが今日では、石川(1998)³⁾が述べるように、その支援の対象を保護者、特に母親ばかりに限定するのではなく、きょうだいを含めた家族全体を対象とした研究にシフトしてきている。たとえば、西村ら(1996)⁴⁾は、きょうだいが家族の中で重要な役割を担うことは、能力や自尊心に対するきょうだい達の感覚を拡大するとともに、人格の成熟を早め責任感を生むプラスの効果を持つと述べている。加えて、同胞の世話をすることはきょうだい達にとって、親の役割を学ぶ社会化の良い機会となると指摘している。さらに、同胞ときょうだいの関係を遊び場面で見られる相互作用の特徴から分析した石川(1998)³⁾の研究では、きょう

* 富山大学大学院医学薬学研究部・特命助教

** 富山大学人間発達科学部・学部学生

*** 富山市スクールサポーター

うだいは同胞に対する態度・役割・同胞に対する感情のいずれも、対照群（定型発達児の兄弟姉妹）と比較して肯定的に捉えているきょうだいが多いという結果を示している。このように、きょうだいが同胞に対し否定的な感情を抱くだけでなく、肯定的に捉える側面もあるということも分かってきている。

しかし、柳澤（2007）⁹⁾も指摘するように、きょうだいに對する心理・社会的な側面への支援の必要性、とりわけ心理面への支援アプローチに基づいた心理教育プログラムの提供が重視されているものの、きょうだい達になぜ精神的負担が生じるのか、何が否定的に影響するのかといったメカニズムについては実証的に明らかにされていない。さらに同胞に対して抱く感情は、同胞との生活から直接的に影響されるものだけでなく、保護者からの直接的・間接的影響も少なくないことは想像に難くない。しかし、これまで同胞に対する感情について保護者ときょうだいとの関係を考慮した研究はあるものの、そこでいう保護者はほとんどにおいて母親であり、父親がどのような感情を持っているのかという視点での検討はみられない。

そこで本研究は、同胞に対するきょうだいの感情を、きょうだい自身、母親、父親の三者に問うことで、家族間の認識の共通点と相違点について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象と手続き

2012年2月5日に富山県内で筆者らが協力して開催した、障害者とそのきょうだいを題材とした映画の上映イベントの際に、会場にて質問紙を配布し、終了後出口にて回収した。イベントの開始時に、アンケートは本研究の目的に沿っておこなわれること、無記名式でありデータは統計的に処理されること、回答は任意であることを伝えた。このイベントの参加者は約500名であり、331名から回答を得た。そのうち、親以外の家族・親戚、障害のある当事者、支援者、その他を除いた、きょうだい、障害のある子を持つ母親、父親の3者の回答（計147部）を本研究における分析の対象とした。対象者の属性を表1に示す。

なお、今回の検討に際しては、回答者の家族の障害として知的障害、発達障害、聴覚障害、肢体不自由がみられた。知的障害、発達障害の人数は割合としては多かったものの、分析する上で十分とは言えないため、障害の種類ごとに分けて検討はしていない。また、同胞の性別ならびに年齢も同様の理由から考慮せず一括して検討することとした。

2. 内容

質問紙は、①属性として、回答者の立場・性別・年齢、障害のある同胞の性別・年齢・障害の種類（きょうだい以外は回答不要）、②きょうだいの悩みについての考え

	きょうだい	母親	父親
人数	23	97	27
性別	男 4 (17%)		
	女 18 (78%)		
年齢	10代 8	0	0
	20代 9	0	1
	30代 3	18	4
	40代 2	55	9
	50代 1	18	7
	60代以上 0	6	6

（15項目、5件法）、③きょうだいへの思いに関する2つの自由記述式の質問（「きょうだいは、障害のある兄弟姉妹に対して責任があると思いますか？お考えがあればお書きください」、「きょうだいへの支援は必要だと思いますか？またその場合、どのような支援が必要だと思いますか？」）から構成された。

III. 結果と考察

1. きょうだいの悩みについての考え

15項目からなるきょうだいの悩みについての質問項目に対し、きょうだい、母親、父親の三者間で考え方が異なるかを検討した。各項目について、「そう思わない（1点）」「どちらかといえばそう思わない（2点）」「どちらともいえない（3点）」「どちらかといえばそう思う（4点）」「そう思う（5点）」として結果を処理した。

平均得点について分散分析による差の検定をおこなった（表2）。

(1) 家族や親に関する項目

家族や親についてたずねる項目1～4について検討した結果、「4. きょうだいの悩みには親の養育態度が関係している」において家族の立場による主効果が認められた。Fisherの最小有意差法（以下同じ）による多重比較の結果、父親よりも母親のほうが強くそう思っていることが示された。

(2) きょうだい自身に関する項目

きょうだい自身についてたずねる項目5～9について検討した結果、「6. きょうだいの悩みにはきょうだいが男性か女性かということが関係している」ならびに「7. きょうだいの悩みには兄弟・妹弟という出生順が関係している」といったきょうだいと同胞の性別や出生順といった構成を問う項目において、家族の立場による主効果が認められた。多重比較の結果、性別についてはきょうだいよりも母親が、出生順については父親よりも母親がより強くそう思っていることが示された。

(3) 同胞の障害に関する項目

同胞の障害に関する項目10～13について検討した結果、「11. きょうだいの悩みには障がいの種類が関係している」、「12. きょうだいの悩みには障がいの程度が関係している」、「13. きょうだいの悩みには障がい

表 2

質問項目	きょうだい	母親	父親	F 値	P 値	検定
	(上段)平均得点 (下段)標準偏差					
1 きょうだいの悩みには 家族関係 が関係している。	4.000	3.959	3.852	0.1309	0.8774	n.s
	1.128	1.070	1.231			
2 きょうだいの悩みには 家族の経済状況 が関係している。	3.348	3.320	3.259	0.0334	0.9672	n.s
	1.434	1.238	1.318			
3 きょうだいの悩みには 親の性格 が関係している。	3.739	3.701	3.556	0.1975	0.8210	n.s
	1.389	1.110	1.188			
4 きょうだいの悩みには 親の養育態度 が関係している。	3.609	4.010	3.481	3.3081	0.0394	*
	1.469	0.930	1.122			
5 きょうだいの悩みには きょうだいの年齢 が関係している。	2.826	3.330	3.148	1.4043	0.2489	n.s
	1.370	1.281	1.406			
6 きょうだいの悩みには きょうだいが男性か女性かということが関係している。	2.261	3.021	2.815	3.2371	0.0422	*
	1.287	1.299	1.272			
7 きょうだいの悩みには 兄姉・妹弟という出生順 が関係している。	3.000	3.371	2.815	2.5280	0.0834	+
	1.314	1.219	1.241			
8 きょうだいの悩みには きょうだい自身の性格 が関係している。	3.696	3.794	3.556	0.5272	0.5914	n.s
	1.295	0.999	1.188			
9 きょうだいの悩みには きょうだい自身の交友関係 が関係している。	3.174	3.392	3.185	0.5372	0.5855	n.s
	1.466	1.123	1.075			
10 きょうだいの悩みには 障がいのある兄弟姉妹の問題行動への対処などの対応の難しさが関係している。(例)障がいのある兄弟姉妹がパニックを起こした時にきょうだい がどう対応すればよいのかわからない、など。	3.522	3.876	3.593	1.3544	0.2614	n.s
	1.563	1.003	1.047			
11 きょうだいの悩みには 障がいの種類 が関係している。	3.087	3.825	4.000	4.5330	0.0123	*
	1.311	1.164	1.038			
12 きょうだいの悩みには 障がいの程度 が関係している。	3.261	4.010	4.074	4.0344	0.0197	*
	1.484	1.150	1.035			
13 きょうだいの悩みには 障がいのある兄弟姉妹の自立具合 が関係している。(例)障 がいのある兄弟姉妹がでかける際に付き添わなければならない、など。	3.522	4.082	3.815	2.5766	0.0795	+
	1.504	1.007	1.111			
14 きょうだいの悩みには 社会との関わりの不足 が関係している。(例)障がいのある兄 姉姉妹の参加できる育児サークルが少ない、など。	3.696	3.907	3.630	0.8701	0.4211	n.s
	1.428	0.990	1.115			
15 きょうだいの悩みには 社会一般の障がいの理解 が関係している。	3.957	4.588	3.963	7.9693	0.0005	**
	1.331	0.747	0.980			

**：1%有意 *：5%有意 +：有意傾向

のある兄弟姉妹の自立具合 が関係している」といった障害のある同胞の状態に起因する悩みを問う項目において、家族の立場による主効果が認められた。多重比較の結果、どれも父親・母親と比較してきょうだいの得点は低く、障害のある同胞の状態はきょうだいにとって、両親が思うよりも悩みの影響因となっていないことが示された。

(4) 社会資源と社会一般の理解度に関する項目

社会資源と社会一般の障害理解に関する項目14～15について検討した結果、「15. きょうだいの悩みには 社会一般の障がいの理解 が関係している」においても家族の立場による主効果が認められた。多重比較の結果、きょうだいならびに父親よりも母親のほうが、社会一般の障害(者)への理解が関係していることが示された。

2. 三者から見たきょうだいへの思い

三者から見たきょうだいへの思いについて、より詳しく意識を検討するため、①「きょうだいは、障害のある兄弟姉妹に対して責任があると思いますか？お考えがあればお書きください」、②「きょうだいへの支援は必要だと思いますか？またその場合、どのような支援が必要だと思いますか？」という2つの自由記述式の質問から得られた回答は、それぞれ筆者らによりKJ法による分析をおこなった。

(1) きょうだいの同胞への責任について

a. きょうだいが考える責任

記述総数のうち36%が親亡き後の責任を感じており、「親が亡くなった後はきょうだいが支えてあげないといけないと思います。(10代)」「親が亡くなったりしたときは自分も何かなくてはと思うこともありますが、…」など親の代わりとして責任があるという考えがあった。次いで19%が家族としての責任を感じており、「きょう

だいに責任はないと思うけど、協力して生きることは大切だと思う。(10代)「責任はないけれど、実際には避けられないものであり、自分のきょうだいも暮らしていけないとなれば助けたいと思うことは当然。自分の幸せは家族の幸せとは切り離せないものだから。(40代)」など、同胞の障害の有無に限らず、家族は助け合うものという意見も多くあった。さらに、「責任は感じています。お父さんとお母さんだけじゃ無理がある。でも自分の人生も大切で、複雑です。(20代)」 「責任…というか運命なので、(省略)。(20代)」など責任を実感しており、20代という年齢にもかかわらず、既にきょうだい自身が親亡き後の不安や心配をしていることが分かる。

b. 母親が考える責任

母親が考える責任については、きょうだいと同様、自分が亡くなった後(親亡き後)責任があるという回答が15%と最も多く、具体的には「親が死んだ後の生活(経済的な面、日常生活)の世話など。(30代)」 「両親が亡くなった後は、最小限の援助はしてほしい。(30代)」などがあった。他には、きょうだいと同様、同胞の障害の有無に限らず、家族として責任があるのではないかという意見が12%であった。「家族なので、責任はあると思います。(40代)」 「家族である以上、助け合うのが必要。(40代)」 また、9%が家族としての責任とまではいえないが、きょうだいとして「支え合ってほしい」「見守ってほしい」など親としての願いのような考え方もあった。また、親が責任ある・ないと判断するのではなく、「きょうだい本人が判断するもの」「自分の人生を優先してほしい(50代)」などきょうだいが決めるものと考えている意見もあった。

c. 父親が考える責任

父親が考える責任については、父親は母親に比べると母数も少なく回答の割合は少数であったが、母親と同様に親亡き後の責任を19%が挙げており、「親亡き後は、きょうだいが見る、見ればいい。(50代)」などの回答があった。また同じ19%で「頼れるのはまず、血縁者である。これは逃れようのない事実。(50代)」などの意見があった。また、「少しでも金は、残してやりたいです。(60代)」など親としての責任を感じている意見も19%であった。

(2) きょうだいへの支援の必要性について

a. きょうだい考える支援

「同じ境遇の方がクローズアップされることは少ないので、集まれる場所があればと思います。(20代)」 「サークルのようなもの?自分が子どものとき、そのようなものがあつたら参加したかった。むしろ、今からでも。(30代)」 などきょうだい会のようなきょうだい同士が集まれる場を幼少期から現在に至っても必要としている人が20%いた。きょうだい会に限らず「話し相手(20代)」 「コミュニケーションをかわすこと」など他者と交流することを求める意見も20%と多かった。次いで、きょうだい会と似たような意味を持った「相談できる第三者(20代)」

が16%であった。なお「相談できる第三者」とは、家族以外の存在や自分の思いを言える大人などが挙げられ、具体的には家族や教師、専門家・専門機関などに相談するという意見は皆無であった。

b. 母親が考える支援

母親が考える支援では、きょうだいと同様に「きょうだい会」が24%と最も多かった。さらに、「やはり親以外に話を聞いてくれて、支えてくれるところがあれば。(40代)」 など「相談できる場所・人」が11%と続いた。また、「幼少期からの支援の必要性(40代)」を述べた回答や“きょうだいへの社会資源や障害の説明といった情報の提供”や“きょうだい同士の情報の共有などができるようなサポート”などの「情報面での支援(50代)」がそれぞれ10%挙げられていた。

c. 父親が考える支援

父親が考える支援では、漠然と「話し相手、相談相手としての支援(60代)」 「障害のある兄弟姉妹への関わり方や悩み相談(40代)」などの「相談できる人」という項目が24%と多かった。父親ではきょうだいや母親において多く挙げられた、きょうだい会といった具体的な意見はみられなかった。次いで、17%が「就業、生活支援(60代)」といったきょうだいへの支援というより同胞への支援としての「生活面のサポート」が挙げられていた。父親は、きょうだいへの支援という視点より、同胞への支援の必要性を訴える意見が多くみられた。また、11%が「家族だけでなく、社会全体で支える仕組み作りが必要。(40代)」など社会資源の整備や社会の意識などの社会の仕組みそのものに対する意見もみられた。

IV. 総合考察

今回、きょうだい・母親・父親へのアンケート調査の結果から、三者間の“きょうだいの悩み”、“きょうだいへの責任”、“きょうだいへの支援”という、きょうだいに関する認識について、三者の共通点と相違点が明らかとなった。

1. きょうだいの悩みに関する認識

きょうだいの悩みに関しては、親の養育態度といった“家族関係”や“社会一般の障害の理解”が三者間で共通してきょうだいの悩みとの関係をしているという認識であった。高野ら(2011)⁶⁾も指摘するように、きょうだいの問題を考える上で、きょうだいをめぐる家族の関係性が、重要な視点になってくるということをきょうだい・母親・父親いずれも認識しているということが分かる。また、山本ら(2000)⁸⁾は、障害者に対する偏見や差別も多かれ少なかれきょうだいに影響を与え続け、それは家族全体の問題にも繋がることがあると指摘しており、実際に今回のアンケートからも社会の障害に対する認識の程度がきょうだいの悩みと関係していると三者が共通して感じていた。他にも、“親の性格”、“親の養育態度”、“きょうだい自身の性格”、“同胞の問題行動への

対処”，“同胞の自立具合”，“社会との関わり”など共通してきょうだいの悩みとの関係を認識していた。この三者間の共通点がきょうだい支援を考えていく上で、重要なものとなるだろう。三者間で同様にきょうだいの悩みと関係していると認識しているということは、家族全体がきょうだいのことだけを考えた支援ではなく、家族全体への支援として望んでいるものであると考えられる。それは、検討2のきょうだいの「自分の幸せは家族の幸せとは切り離せない。」という回答からもうかがえるように、きょうだい genuinely 必要としている支援を考える上でも、重要な視点と考えられる。一方、三者間の相違点では、“きょうだいの性別”，“障害の種類”，“障害の程度”に関しては、きょうだいと母親・父親において認識の違いが明らかとなった。今回のアンケートに限ってみれば、きょうだい自身は“きょうだいの性別”，“障害の種類”，“障害の程度”を母親・父親ほど深刻にきょうだいの悩みとの関係を意識していないということがうかがえる。しかし，“母親ときょうだい”に生じる認識の違いについては、これまでもいくつか報告されている（高野ら，2011）⁶⁾が、さらに今回のアンケートでは“父親ときょうだい”，“父親と母親”のそれぞれの間での認識の違いが明らかとなった。父親はきょうだいへの支援のあり方をたずねた質問においても、きょうだいへの直接的な支援である、きょうだい会、情報の提供など具体的な記述はみられず、むしろ同胞への支援に関する記述が多くみられた。このことは、父親は、同胞を支援することできょうだいへの負担を減らそうと考える傾向がうかがえると言える。

2. きょうだいの責任と支援に関する認識

検討2においては、きょうだい・きょうだいへの思いを分析する中で、単に同胞への責任があるかないかという視点だけではなく、きょうだい genuinely 責任を感じているのかなど“現実的状况を述べたものか、願いや思いを述べたものか”という視点での分析も加えた。同様に支援に関しても、支援の必要性があるかないかという視点だけではなく、きょうだいへの直接的支援か間接的支援かということも同時に考慮し、“必要があるか、ないか”“直接的支援か、間接的支援か”という2つの視点で検討した。この多元的な視点に立って三者の共通点と相違点について考察する。なお、ここでいう直接的支援とはきょうだいに直接おこなう支援のことを指す。

(1) きょうだいの責任について

きょうだい・母親・父親の三者の共通する項目としては、“親亡き後”がそれぞれ割合的にも最も多く、やはり両親亡き後も支えとなる存在は、やはり家族であると考えられる。しかし、“現実的状况を述べたものか、願いや思いを述べたものか”という視点でみると、きょうだいは比較的現実的状况を述べた回答の割合が多く、約半数となっている。さらに「現実的に責任を感じている」という記述はきょうだいに多く、同様に母親でも

「きょうだい自身は感じているのではないか」という意見もみられた。一方、きょうだい自身の思いに言及するような回答は父親にはみられなかった。今回の調査で、父親の回答数は絶対的にも、相対的にも少数であったが、先行研究ではみられなかった父親の回答が得られ、きょうだいの思いに言及するような回答が父親のみなかったことも特徴的であった。田倉（2008）⁷⁾によれば、きょうだいは、母親の障害児受容と類似する過程が存在するとも考えられ、きょうだいは現在の状況を肯定的に捉える一方で、普通の兄弟姉妹関係を望む気持ちは存在し続けることが示唆されている。比較的、客観的に家族に関して捉えることができるきょうだいだからこそ、現実的に考える傾向がみられたのではないだろうか。

(2) きょうだいへの支援について

きょうだい・母親・父親の共通する項目としては、「相談できる人・場所」といった意見が多かった。

さらに、相談できる人として母親・父親という記述はなく、具体的に「第三者・話せる大人」が挙げられていた。主に小学生のきょうだいを対象としたきょうだいを受けるサポートについてアンケート調査によって明らかにした阿部ら（2011）¹⁾の研究においても、きょうだいの悩みは一番目に「母親」、2番目に「その他（友人・先生）」、3番めに「父親」という結果となっていることから分かるように、きょうだいは悩みを家族に話すだけでなく、家族とはまた別の相手も必要としていることが今回のアンケートからも示唆されたと言える。今回のアンケートの回答者としてのきょうだいは主に20代以上が多く、きょうだいのライフステージを考慮すると「その他（友人・先生）」といった相談相手の割合が母親よりもより多くなっていることは容易に推察できる。さらに、“直接的支援か間接的支援か”という視点でみると、きょうだい genuinely 上げる間接的支援は“経済的支援”のみであり、“情報面での支援”や“(同胞への)生活面のサポート”とする母親・父親とは異なる結果が出た。“きょうだい会”や“話し相手”などは母親や父親にもみられる回答であったが、きょうだいは親以上にきょうだい自身にとって身近で直接的な支援を必要としていることが分かる。きょうだいの心理的特徴に関係していると思われる項目に関する三者間の認識の違いが、支援内容の違いへとつながったのではないかと考えられる。

V. おわりに

今回のアンケート調査からは、検討2の支援を必要としているかどうかについて、きょうだい自身は支援を必要としていないという意見が4%みられた。成人のきょうだいを対象とした先行研究においても、きょうだい自身が支援の必要性を語らなかった（圓尾ら，2010）²⁾という記述もみられる。このように、支援を必要としていないきょうだいもいるということが分かる。この結果は、きょうだいのライフステージと関係していると考えられ

る。今回のアンケート調査における回答者のきょうだいは20代以上が多く、学齢期に比べると悩みの質が異なることが支援を必要としないという回答が得られたことに繋がると考えられる。しかし、大瀧（2011）⁵⁾も述べるように家族の中で混乱が生じた場合、家族関係の混乱はそれ自体がきょうだいへの支援を必要とすることを示すのではなく、きょうだいが家族関係の混乱を重荷と感じた場合に、周囲から手が差し伸べられる枠組みが整っているとよいと考えられ、今回の結果からは支援を必要としないとまでは言い難く、支援は必要か／必要ないかという極端な議論に結びつけることはできないと言える。また、きょうだいの悩みやそのほかの思いなどといった心理的特徴には様々な要因が関係しており、同じ要因について調べた研究でもさらに様々な別の要因の影響を受け、結果が一致しないこともあると指摘されている（高野ら、2011）⁶⁾。さらに、今回のアンケート調査においても、きょうだいへの支援のあり様については様々な意見がみられた。そこで、きょうだいへの支援においては個別性の高い支援が望ましいと考えられる。さらに、年齢や発達段階を考慮した支援も必要となってくるだろう。なお、本研究では、障害のある同胞の性別や年齢、そして障害の種類を変数として考慮していないが、今後はこの点についてより詳細な検討を行なう必要がある。

引用文献

- 1) 阿部美穂子・神名昌子(2011)障害のある子どものきょうだいを育てる保護者の悩み事・困り事に関する調査研究. 富山大学人間発達科学部紀要, 6(1), 63-72.
- 2) 圓尾奈津美・玉村公二彦・郷間英世・武藤葉子 (2010) 軽度発達障害児・者のきょうだいとして生きる：気づきから青年期の語りを通して. 教育実践総合センター研究紀要, (19), 87-94.
- 3) 石川清美 (1998) 障害児のきょうだい関係と養育態度との関連性：遊び場面に見られる相互作用の分析から. 広島県立保健福祉短期大学紀要, 3(1), 11-19.
- 4) 西村辨作・原幸一 (1996) 障害児のきょうだい達 (1). 発達障害研究, 18(1), 56-67.
- 5) 大瀧玲子 (2011) 発達障害児・者のきょうだいに関する研究の概観：きょうだいが担う役割の取得に注目して. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 235-243.
- 6) 高野恵代・岡本祐子 (2011) 障害者のきょうだいに関する心理学的研究の動向と展望. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 教育人間学関連領域, 60, 205-214.
- 7) 田倉さやか (2008) 障害者を同胞にもつきょうだいの心理過程：兄弟姉妹関係の肯定的認識に至る過程を探る. 小児の精神と神経, 48(4), 349-358.
- 8) 山本美智代・金壽子・長田久雄 (2000) 障害児・者の「きょうだい」の体験：成人「きょうだい」の面接調査から. 小児保健研究, 59 (4), 514-523.
- 9) 柳澤亜希子 (2007) 障害児・者のきょうだいが抱える諸問題と支援のあり方. 特殊教育学研究, 45(1), 13-23.

謝辞

本研究をすすめるにあたり、質問紙調査の作成と実施に際して、イベントの実行委員長である金山敦氏に快く許可をいただきました。また、回答結果の分析に際しては、立山町立立山北部小学校教諭の中島育美さんの協力を得ました。ここに記して感謝申し上げます。

附記

本研究は、平成23年度富山大学大学院研究推進事業「障害とその代償性潜在能力の生命融合科学研究」により行われた。

(2012年8月31日受付)

(2012年10月10日受理)

〔報 告〕

スペインマドリッド自治大学との交流を通して

—国際交流の始まりと継続にあたって—

隅 敦

Artistic Exchanges with the Autonomous University of Madrid (Universidad Autónoma de Madrid) : In the Beginning and Continuation of International Exchange

Atsushi SUMI

摘要

筆者は、平成20年度（2008年度）以来、スペインのマドリッドの研究者と交流を行ってきた。本年度で5年目に当たることから、今後どのような展開が期待できるのか、これまでの交流を通して得た成果を一旦整理し、まとめておきたいと考えた。

キーワード：マドリッド自治大学，スペイン，交流，公立小学校

Keywords：Madrid Autonomous University, Spain, Interaction, Public Elementary School

はじめに

大学に勤務する教員が中心になる国際交流には、主として互いの研究内容に関わる交流が中心になる。筆者とスペインマドリッドの研究者との交流ももちろん最初は、美術教育研究からスタートしている。しかし、互いに教員養成を行っている学部には籍をおいていることから、学校教育の場における交流や美術文化の教育に関わる交流等しだいに幅が広がってきた。本報告では、主として研究以外に関わる内容について、現時点における成果をまとめておきたい。

第1章では、交流のはじまりについてマドリッドの研究者との出会いを振り返る。第2章では、現地の学校等で行ってきたワークショップについてその内容を整理する。第3章では、筆者の現地での講演等について報告する。第4章では、現地における主な訪問先について紹介する。第5章では、マドリッドを訪れた際に訪問してきた美術館および世界遺産等について紹介する。そして、第6章では訪問に参加した学生たちの感想を項目ごとに整理し直して掲載する。

1 交流の始まり

(1) InSEA World congress 大阪大会において

本交流は、平成20年8月に「InSEA World congress 大阪大会」に参加しマドリッド自治大学大学准教授パブロ・ロメロ氏の研究発表を聞いたことをきっかけに始まった。それは、日本のアニメやマンガなどの影響が、スペインの子どもが描く絵にも現れているという内

容だった。もちろん、その事実は知っていたが、筆者の想像以上に日本のマンガやアニメが彼の地の子どもの絵画表現に影響を与えていることに驚かされた。そこで、発表終了後、簡単な感想を述べて名刺を代表発表者のロメロ氏に渡した。彼は、「Thank you. Could you corroborate with us?」と言ったので、軽く「O.K.」と答えておいた。当然、何か連携を行うと言っても、今後Eメールで情報のやりとりをするのだろうと軽く思っていた。そして、ほとんど発表者の顔も忘れかけた3ヶ月後の11月18日の朝、「Collaboration with UAM University」とタイトルされた大量のテキストとワードの添付ファイルがEメールで届いた。その内容は、「12月の中旬に富山に行くので、ぜひ、小学校と中学校で、描画の資料を集めるための機会を設定して欲しい。そちらが望めば富山大学でのレクチャーも可能だ」とあった。それから大急ぎで、まず、自分の講義や出張や会議の予定を確認し、附属小・中に連絡を行い、協力をいただけるという返事をいただき、何とかメドがついたので、3日後の21日には返信のメールを送った。その後、遠くスペインと毎日のようにメールのやりとりをしながら予定を詰めていった。

(2) ロメロ氏の再来日

1ヶ月後の12月14日、本当にロメロ氏が富山にやって来られた。そして、その日から17日までの4日間滞在され、日程を無事乗り切ることができた。

ロメロ氏が提案された授業は、日本の有名な詩である「短歌」「俳句」を元に子どもたちが連想した絵を描かせるという内容と、自分のお気に入りのものを描かせる内

容であった。

附属小学校の5年生のクラスをお借りして筆者が藤原敏行の「秋来ぬと目にはさやかに見えねども風の音にぞおどろかれぬる」という短歌を元に線描をさせた。5年生ということで、社会科で歴史を学習しておらず、かえってその方が、心に浮かんだ情景を制約なく描けるのではということになった。実際に児童が描いた絵からは、歴史的な背景よりも、自分たちの心象風景的な表現が多く見られた。

附属中学校では、3年生での授業を急遽お願いし、同じ内容で絵を描かせた。こちらは、歴史をすでに習っているので、表現の中にその時代を意識させるものも見られた。

大学では筆者の担当する講義「図画工作」において大阪での発表と同じ内容で講演をしていただいた。学生たちは、日本のアニメやキャラクターが、スペインの子



もたちの絵画に影響を与えていることについて驚くと共に、国を超えてこうした研究をしておられる学者の存在にも心を動かされたようだった。

(3) 最初の渡航中止

こうした縁ができたことで、次はこちらからスペインに渡って向こうの美術教育の事情も把握したいと思うようになった。そこで、学部の国際交流基金の申し込みを申請したところ無事通過し、6月にマドリッドに行く予定を立てた。さらに、筆者が指導している図画工作科ゼミの3人の学生も自費で参加を希望し、着々と準備を進めていった。学生たちはあまり資金がないので、大学のドミトリーを借りることはできないかとメールを送ると、自宅にホームステイをさせることができるから心配するなと書いてこられた。

しかし、その年、新型インフルエンザの世界的流行が始まり、特にメキシコで最初の患者が出たことから、大学当局から同じ言語圏であるスペイン国内へ渡航禁止の通達がなされ、ロメロ氏にお断りのメールを送ることになった。受入の綿密な計画を立ててくれていたマドリッド側に対しても申し訳ない気持ちで一杯だったが、事情をきちんと理解してくださった。

そして、新型インフルエンザの流行が落ち着いた3月の中旬に筆者が単独で渡航し、毎年マドリッドに出向いて交流を続け、翌22年度からは、図画工作科ゼミの学生を中心に本学部学生および院生の参加希望者を募って訪問を行ってきた。

2 ワークショップの実施について

最初に筆者が単独で訪問したときから、相手側に要請されて現地で美術教育に関わるワークショップを行ってきた。その内容は、最初の2年間は、相手方に請われた内容を実施してきたが、昨年度から、こちらから内容を提案して実施することとなった。以下、その概要について紹介する。

(1) 平成21年度(2010年度)

①インファンタ中等学校(Galapagar “Infanta Elena”)における絵画指導

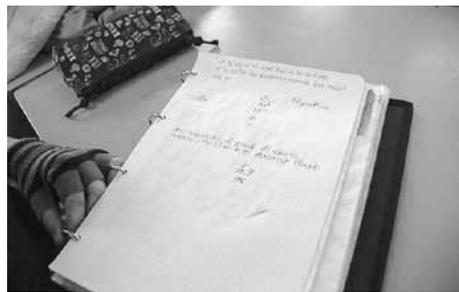
対象：中等学校4年生生徒

内容：藤原敏行及び良寛の和歌からイメージした絵画

この学校で行う授業は良寛と藤原敏行の和歌からイメージした絵を描くというもので、前年にロメロ氏が来日した際に本学の附属小・中で実践したものだだった。

「秋来ぬと目にはさやかに見えねども風の音にぞ驚かれる」藤原敏行

「山かげの岩間を伝う苔水のかすかに我はすみわたるかも」良寛



筆者が、ホワイトボードにこれらの和歌を書いて英語で説明をし、それをロメロ先生

がスペイン語に訳して、生徒に描かせるという方式だった。おもしろいことに筆者のへたな日本語の文字に興味を示して、それを書き写そうとしている生徒が2、3人



いた。彼等はこの文字を線で書く文字というよりも、むしろ絵画のように捉えているよう

で、まるでデッサンをする時のようなタッチで鉛筆を動かして描いている女子生徒もいた。この日本語の漢字や平仮名をマークのように認識してその形を愛でるという行為は、その他の場面でも多く経験した。

自然環境の状況が日本と全く違うので、完成する絵に興味があった。マドリッド近郊にはあまり小さな山がなく、しかも、ある山の風景が日本とは全く異なる荒涼とした山なので、良寛の和歌の絵は、木の生えていない切り立った山から青い水が流れている様子を描く学生がほとんどだった。一方、敏行の和歌に対しては、さまざまな、叙情的な絵を描いている学生もいた。中には日本の女子高生のようなセーラー服の美少女が風に吹かれてい

る様子を描いた者もいた。

興味深かったのは、定規を使って描いたり、下描きの線に蛍光灯を使って下から光を当てるトレース台で写して画用紙に描いたりとは日本では指導しない手法を用いていることだった。この手法は、彼等が使っている教科書にも出ており、手本を写して描くことは、スペインの美術において指導する内容であると分かった。

②ペラレホ小学校 (Alpedrete "Peralejo") における絵画指導

対象：小学校5年生児童

内容：良寛の和歌からイメージした絵画

ここでの授業は、良寛の和歌から一つ選んでそれを絵にするというものである。まず、筆者が黒板に「子供らと手たずさえて春の野に若菜をつめば楽しくあるかな」と書き、それをロメロ氏がスペイン語に訳された。中等学校の生徒のように日本語そのものに興味を持っている印象はなかった。

子どもたちの描く絵は、日本の同年代のそれと比べて、2,3年幼い感じではあったが、変にかっこうをつけない



分りやすい絵だった。あまり、日本のマンガやアニメーションの影響を受けている

様子は見られず、絵画の発達段階を踏まえているような素直な表現だった。ただし、作品の世界をイメージさせるため思い切って前に座っていた女兒二人を伴って教室の中央で動作化したことで、筆者や子どもをそのまま絵の中に登場させた者もあり、和歌だけを聞いて想像した内容を絵に描くという主旨から離れてしまった。

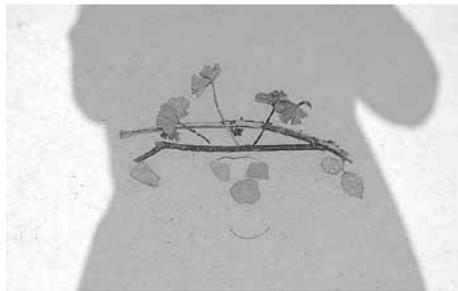
③ペラレホ幼稚園 (Alpedrete "Peralejo") における造形遊び

対象：幼稚園年長児

内容：自然物を用いた造形遊び



小学校と同じ敷地に併設された幼稚園でのワークショップは、ロメロ氏の妻であり、マドリッド自治大学教育学部教授であるエスティファニア・サンズ・ロボ氏が、筆者の論文に興味を抱いた自然物を用いた造形遊びを行って欲しいという要望で行った。



場所は、小学校に隣接する公園であり、広くてきれいで、気温が20度近くまで上昇した

当日は非常に気持ちよかった。しかし、つい一週間前に約15cm雪が積もったということで、草花は少なく、木々は芽吹いていなかった。

まず、公園の中央にあるコンクリートで固めたスペースで園児たちに、できるだけシンプルな英語で自然物を集めてそれを組み合わせることを提案した。エスティファニア氏が、それをゆっくりとスペイン語に通訳し、最後に筆者が「レッツ トライ！」と叫ぶと、彼女がそれを訳し終えない内に園児たちは一斉に散らばって行った。そして、あちこちで石や小枝を集め始めた。

あまり葉っぱや草がなかったが、園児たちは主に顔を小石や小枝でつくっていた。自分とそっくりな顔をつくって満足そうにしている子がいるかと思えば、中には景色をつくっている子がいて驚かされた。途中で筆者を呼んで「どう！」と、自慢そうに見せてくれる子もいた。寝転んで作っている子もいて楽しい雰囲気だった。この様子をビデオやカメラに記録しながら、国は異なっても子どもの基本的な造形表現には大差がないことを確認できた。

(2) 平成22年度 (2011年度) の実践

①マドリッド自治大学 (Universidad Autónoma de Madrid) における「墨 (sumi) ワークショップ」

対象：幼児教育学科学生

内容：墨を用いた書写

エスティファニア氏が受け持つ幼児教育学科の学生約60名を対象に、墨を用いた書道と水墨画の実習を行った。

そもそもこのワークショップは、日本では「Syodo」が美術の範疇であり、美術教育の中で教えられていると



いう認識を相手大学側がもっていたので、依頼されたものだった。

したがって、プレゼンテーションで、日本の義務教育においては、書道は国語の中で指導される内容であることを押さえた。欧米では日本の書道に当たるカリグラフィーがアートの中に位置づけられていることからの誤解かもしれない。しかし、高等学校以上の学校



では、書道が芸術分野で指導されることも紹介した。

また、現在の日本ではアーティストが書道のパフォーマンスを行ったり、マンガ家の表現の試みとして墨と筆を用いた表現があったりすることを紹介した。実習として学生には、「一、二、三、」等の数字および「大、小」の練習をさせ、その後「へのへのもへじ」の顔文字を書かせ、意味はないがこうした文字で遊ぶ文化が日本には昔からあったことを知らせた。この過程では、本学の学生がそれぞれ補助について、筆の持ち方や筆の運び方等、書写の基本を教えた。

以下、現地学生のワークショップに参加しての感想¹を紹介する。

以下、現地学生のワークショップに参加しての感想¹を紹介する。

- We found it very interesting, unusual. This should not have done if they had not been here.
- We have approached a little to Japanese culture
- We found little time, maybe next time it could be done in two sessions.
- Calligraphy is an art: we must take into account many factors and it is great to study the line and form in this way
- It seemed like a good way to learn a kind of artistic expression, he served as an exchange of language and to learn more their about their way of teaching
- We found it was a very interesting workshop to learn and discover things very different to which we are used to do and see
- It was very interesting to learn the techniques used and the fact that they considered calligraphy as an art
- I found it very interesting and very well explained by both the teacher and by students
- They communicate the Japanese artistic culture in a simple, fun and practical way
- It was very interesting what they explained. They were very friendly and helped us with everything we need
- I found a very fun class.
- We liked the workshop, especially the fact that the japanese teacher and the students involved in helping us to get the brushes, how to trace, and so on. It was very interesting and the professor made it very enjoyable
- We were surprised how is education in Japan and how important is this activity (syodo) there.

③ペラレホ小学校 (Alpedrete "Peralejo") における「書道ワークショップ」

対象：小学校1年生児童

内容：墨を用いた書写

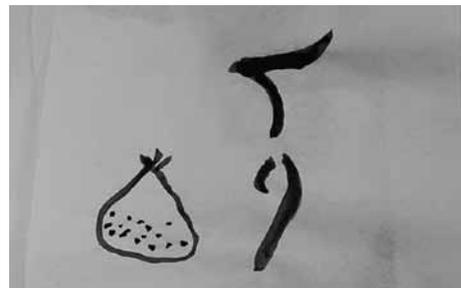
この年は、当時の幼児が進級した小学校1年生二クラス



17人と18人を対象にした。事前に、同時に二クラスを担当するということを聞いてい

なかったので、急遽、筆者が行きさして指導するというスタイルで、学生を2グループに分けて、補助をさせるというスタイルをとった。

まず、簡単な線や曲線、○や×を筆で書く練習をさせた後、ちょうどその頃スペインの食料品店で販売されている栗を平仮名と簡単な墨絵で描かせることにした。まず、その形を筆で描き、その名前Casta noを当てさせて、「くり」という平仮名を栗の墨絵と共に書かせた。その後、梨の墨絵を描きその名前Perasを言わせた後、「なし」と平仮名で書かせた。



日本では1年生で習字は教えないので、事前にメールでお願いしていたように古新聞で

机を覆い、エプロンや汚しても構わない服装をしておくなどの準備がなされていた。

最終的には、用意していった習字用半紙がなくなるぐらい子どもたちはたくさんの文字を書くことができた。

(3) 平成23年度 (2011年度) の実践

この年は、和紙を用いた紙工作を実施する計画を予め立てて、マドリッド側に打診し、準備を行っていった。また、昨年度と異なり、対象が大学の小学校教員養成課程の学生と現地の小学校2年生の児童ということで、日本の図画工作科の教科書題材を実施することにした。

①ペラレホ小学校 (Alpedrete "Peralejo") における「和紙ワークショップ」開催

対象：小学校2年生児童

内容：和紙を用いた吊す飾りをつくる内容

ワークショップは、昨年と同じ子どもたちが2年生になったクラスにおいて実施した。担任の先生も昨年度と同じ先生であった。今回は同時にワークショップができるように、提示物や材料を分けて用意していた。

題材は、「みんなでかざろう」という1年生用の題材



を行ったが、ワークショップのタイトル名が「和紙ワークショップ」であること

から、材料に和紙を用いることと、折り紙を組み合わせて吊す飾りをつくる内容にした。今回は学生たちが予め提示用の見本を作っておいたので、画用紙を用いて大きめの折り紙で、分かりやすく見本を作成していた。

現地児童は折り紙の作成については、ほとんど経験がないようで、学生たちが予め作成しておいた見本を見ながら、丁寧に作品をつくっている様子が伺えた。

②マドリッド自治大学 (Universidad Autónoma de Madrid) における「和紙ワークショップ」

対象：小学校教員養成課程学生

内容：和紙等を用いた吊す飾りをつくる内容

小学校教員養成課程の美術の講義に参加して、ワークショップを開催した。最初に、日本の和紙を使った伝統文化について筆者が講義を行い、その後、学生が中心に



なって英語で「みんなでかざろう」を実施した。前半の講義部分では、元々

中国から伝わった紙の製法が日本で広まり、文字を書くだけでなく、武士の兜や衣服まで用いられてきたことにも触れて、「和紙」が日本で果たしてきた役割を紹介した。

小学校では折り紙の鶴は学生が予め折ったものを使ったが、大学生には、折り紙を全部折らせる内容にした。当方の学生6名が分担してグループごとに指導にあたり、和気あいあいとした雰囲気の中で、作業を進めさせることができた。



最後に、完成させた吊す飾りは、日本の小学校の1年生の教科書に掲載されている題材であり、将来教師になった際には、本日の経験を生かして欲しいと伝えた。

3 講演その他の開催について

(1) 平成21年度 (2010年度)

マドリッド自治大学 (Universidad Autónoma de Madrid) 学生対象講演

約100人の教育学部の学生たち相手に「Educación Artística en Japón hoy (日本の美術教育の今)」と題した講演を依頼されていた。講演内容は、筆者が小学校教員時代に行った事例を紹介しながら、日本の学習指導要領や評価の方法などを具体的に提示した。



筆者が英語でプレゼンの文字を読みながら、それを通訳の方がスペイン語に訳す方式

をとった。しかし、専門知識のほとんどない彼女は時に翻訳に窮し、隣に座ったロメロ氏が、それをフォローするという方式に変わっていった。そもそも、今回の発表の内容は、来日したロメロ氏に、自然素材を用いた造形遊びの画像を見せ、その際、彼に筆者の関係論文を差し上げたことに始まる。小学校の低学年や幼児の造形活動について指導を行っているエステフィニア氏が、論文の英文のタイトルと本文に付け加えられた画像を見て筆者に依頼されたということだった。

ただ、言語による伝達はあまり当てにならない状況だったが、プレゼンテーションで見せた画像の印象は強かったらしく、思ったより反応がよかった。特に水を使った造形遊びの画像を見せたときには、かなり感嘆めいた声が聞こえた。美術の分野は、見るだけで理解し合える点においては万国共通であると確信した。

約1時間、プレゼンを見せながら講演をした後、質問タイムを設けた。

その際の質問と回答の一部を次に紹介する。

Q 「花やはっぱをならべて」の授業でも、評価をするのか？

A 当然だ。4つの観点があるのでできる。アビリティがついているのかどうかを、確認しなければならない。

Q 評価を実際にするためにどうするのか？

A 造形遊びは基本的には作品が残らないので、ビジュアルの記録をカメラやビデオできちんと残していくことが大切である。実は、今日見せたプレゼンで使った画像には、まだ、デジタルカメラの性能がよくなかった頃のものもあり、それはフィルムカメラで撮影したものをデジタル化して使っている。きちんと記録していれば評価に利用できる。

Q 造形遊びをすると衣服が汚れることが予想されるが、そのことで親からクレームはないのか？

A 極端に汚れることもあるかも知れないが、日本では、体育用のユニホームがあるので、それに着替えてやることもある。

Q 一人でやる子や友達といっしょにやる子が一つの授業の中にいて大丈夫か？

A それは自由にしている。一人でやっている子が友達とやっている子と一緒にいってしまう場合がある。反対に友達とやっても離れていく場合もある。これが造形遊びのよいことのひとつである。確かに心配な問題が発生する場合もあるが、これは他の教科も一緒ではないか。

Q 美術は独立した教科なのか？（ちなみにスペインでは、芸術として音楽と同じくくりになっている）

A そうだ。独立している。

Q 日本の小学校では美術の専門家の先生が、美術の授業をすることがあるのか？

A もちろんたまにはある。しかし、多くの場合は専門家ではない。

Q 日本の図画工作科の授業時数が減ったことを示したプレゼンをもう一度見せて欲しい。週に何回から何回になった計算か？

A 以前は週に2回あったが、今は1回ないしは2回、そして、0回である。

その後、この講演を聴いて、学生や先生方が挨拶に来られ、しばらく彼等とやりとりすることになった。中でも日本の美術教育の評価に観点が4つもあることが素晴らしいと言った博士課程の学生²が印象的だった。

(2) 平成22年度 (2011年度)

リサーチミーティング

内容は、エスティファニア氏からの要望で、昨年学生相手に行った講演「日本の美術教育の今」の中身から「Natural Materials for Art Education in Elementary School, in Japan」と題した自然素材を用いた図画工作科の題材事例の発表を中心に行った。主に日本の「造形遊び」の題材で事例を紹介したこともあり、発表後、その指導方法について詳しく聞かれた。小学校や中学校で行われる美術の内容が、スペインでは、手本をそっくりに描き写したり、塗り絵をしたり、型紙を切って工作をするという内容がほとんどなので、でき上がる作品が個別に異なるという授業は、相手側にとってかなり興味が沸いたようである。

(3) 平成23年度 (2011年度)

リサーチセミナー

修士課程の学生も参加する予定であったが、ストライキをして授業に参加できない（経済危機にあるスペインの現状を反映したもので、事務系の職員のストライキに同調した修士の学生が参加したらしい）ということだったので、数人の教員と学部生を相手に行った。タイトルは「Development of a System Minimizing Elementary School Teachers' Sense of Difficulty in Arts and Handicrafts Subject Evaluation」（小学校

教員のための図画工作科評価の困難意識を低減するシステムの開発）であり、6月にブタペストで行われたInSEAヨーロッパ大会で発表した内容を行った。

小学校の美術非専門教員対象として手軽に、しかも、児童・生徒の造形行為をできるだけ正確に評価するシステムを、スケッチブックや教科書そのものをポートフォリオとして評価に活用していく方法として発表した。

学部学生から出た質問では、スケッチブックのポートフォリオを教科書に用いたものに変更した理由について聞かれ、もちろんスケッチブックを利用してもよいのだが、保管する場所の問題が必ず出てくることなど、日本の実情について答えた。

4 これまでに訪問した学校及び大学について

(1) マドリッド自治大学

マドリッド自治大学は、1968年に設立された、教育学部から医学部までもつ総合大学である。

広大な敷地に学部が点在しており、筑波大が現在の広島大以上の広さである。マドリッド中心のチャマルティン駅³から、Cercanías（マドリッド近郊線）で、2駅目に立地し交通の便のよいところにある。周囲は、馬や羊の放牧地で背の低い灌木がまばらなこの大学は学部ごとに校舎の外壁の塗装が異なり、教育学部はグリーン系である。スペインではいろいろな学校で、教育にふさわしい色として校舎内外にグリーンが使われることが多いということだった。

校舎内は、直方体を互い違いに組み合わせたようなつくりをしており、階段を上がったたり、下がったりして目的の教室にたどり着くというイメージがある。エス



ティファ氏は「まるでラビリンスであり、決してバリアフリーではない」と言われるように

に、慣れるまでは、目的の教室にたどり着けないこともある。なぜ、このようなつくりなのかと質問したところ、学生運動が激しかった頃に建設したので、わざと、学生が校舎内を走り回ったりできないようにしたということだった。当時のフランコ政権のことを考えると、当然だという言い方をされていた。

(2) インファンタ中等学校 (Galapagar “Infanta Elena”)

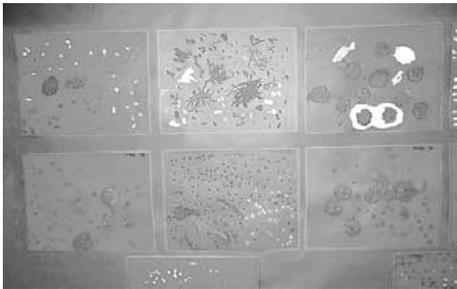
平成21年度当時ロメロ氏の所属は基本的には大学だが週に3回勤めていた4年制の中等学校（日本での中学校3年間と高等学校1年間にあたる学年が通う学校）。この学校は南米やモロッコなどの国からの移民がいたり、低所得層の子供たちが来ていたり指導上大変なことが



多いということだった。実際トイレに入ると、便器に吸ったばかりの煙草が捨ててあったり、校舎内にも落書きがあったりした。ただ、美術室に入った筆者に対して生徒達はちらっとちょっと恥ずかしそうに視線を向けてきたので、どこの国の若者も似たようなものだと思った。確かに、髪の毛を隠したイスラム教の女性徒もいたし、ウクライナからやってきたという生徒、アルゼンチンから移民の生徒等、さまざまな民族がいることが分かった。しかし、筆者自身の自己紹介の時に、どんな日本のマンガを知っているかと聞くと一斉に「NARUTO」⁴という声が返ってきた。普通に日本のサブカルチャーが広まっている現実を知らされた。

(3) ペラレホ幼稚園 (Alpedrete "Peralejo")

小学校と同じ敷地の並びにある幼稚園。途中の廊下には園児が描いたジャクソン・ポロック風の作品がたくさん掲示してあり、結構マチエールに凝ったものもあった。ミロやダリの絵を貼り絵で表した大き目の共同制作風の



作品もあった。エステファニア氏に聞けば、筆者がワークショップを行うクラスの担任はこの幼稚園のアートエデュケーションのディレクターだったそうだ。その先生は、エステファニア氏の教え子で博士号をもっているとのことだった。どうりで小学校の教科書とはかけ離れた意欲的な造形遊びの実践が多いはずだった。

筆者の行ったワークショップの場所である広場に移動



する際にはきちんと1列に並んで、前の子どもの衣服の裾を持って移動し、返りも後には、きちんと先生の指示で、みんなで片付けて元の部屋の中に入っていた。こうした躰は、どこの国でも一緒であると感じた。先生が今日は何をつくったの?と質問したら、それに答えていた。こうした造形遊びでも、やりっ放しではなくまとめの時間を設けているところに感心さ

せられた。

他の園児達の作品としてプラド美術館に鑑賞に行くと、その中の何枚かの絵を思い出させて描かせた実践もあり、マドリッドの子どもたちにとって、身近な存在であることも意識させられた。

(4) ペラレホ小学校 (Alpedrete "Peralejo")



学校の周囲は高い塀で囲まれ入校する際には、監視カメラから観察され、解錠してもらわなければ入れない。基本的には通学は親が車で行くことが前提のようであり、朝は学校



の周りが車のラッシュになる。この学校の教室の掲示物や内装の色遣いはいわゆるパステルカラーと呼ばれる淡い色で統一されていて明るい。前述した淡いグリーンも多用されていた。

少し驚かされたのは、いつ行っても校長先生の服装はブルージーンズとカーキ色の長袖Tシャツといういでたちであることである。実はこの服装は、午前中に約30分ある教師たちの休憩の時間に、校長として運動場で遊ぶ子どもたちの面倒をみるためだということだった。反対に先生達の休憩タイムは、クロス敷かれたテーブルのある食堂にコーヒー、紅茶、牛乳、オレンジジュースなど飲み物各種、クッキーや菓子パン、パン、オレンジやバナナなど果物各種があり、自由にとって食べてよいという自由なもので、なかなか休憩時間もとれない日本の実情とはかけ離れていた。この小学校では常勤で約30名の教師がクラス20名ぐらいの児童を受け持っており、この点もうらやましいと感じた。

5年生の教室の後ろに「English for us」という掲示コーナーがあり、英語の時間もあるので、担任の教師も英語でどんどんいろいろ説明して下さった。ワークショップの途中で教室に肢体不自由の男児が車椅子に乗せられて入ってきた。その子の席は最初から空けてあったので、普段は特別支援学級にいて、こうした美術や音楽の授業など参加可能な場合は、交流学級に入ってくるようになっていた。

校内は至る所に児童の手による掲示物が多く見られ、平成21年度に訪問した際は、そのクラスではイースターのお祭りの卵をモチーフにしたつくりかけの掲示物が準



た掲示物がつくられていた。また、ピカソの「ゲルニカ」を模写した大きな共同作品が毎年のように掲示され



ており、昨年度は、その絵を見学している児童のモノクロ写真と一緒に、掲示物のほぼ実物大の複製画を合わせた展示もされていた。ここでもマドリッドの子どもたちが地元の美術館に訪れる体制があることを知らされた。

5 美術館および世界遺産等の見学について

マドリッドを訪問した際には毎年、美術館及び世界遺産等の見学を行うことにしている。以下、主要な4カ所について紹介する。

(1) Museo del Prado (プラド美術館)



世界有数のコレクションを誇る美術館であり、ベラスケスやゴヤの作品が見られる。

所蔵作品が多く、ある程度焦点を絞らないと満足に作品鑑賞を行うことができないほどである。筆者がロメロ氏に案内されて訪れた平成21年度は、入館料が無料になる17時以降に入館したが、22年度と23年度は、国際学生証を提示すれば学生たちの入館料が無料になることから、大学等の訪問の予定のない時期に見学を計画した。

プラド美術館での鑑賞は、入館するためには必ず、外で行列に並ばなければならないが、午前中約2時間以上かけて行うことにしている。平成23年度の訪問前には予め画集や旅行ガイドなどで展示作品を下調べさせておいたので、実物を前にした際にその作品に対する印象は強かったようである。

特に、実物を見ることで、そのサイズを体感できる意味は大きい。図録に掲載された作品は印刷するためにその大きさを統一してあり、イメージしたサイズよりも大

きかったり、小さかたりする。

その一方で、単に有名作品だから、鑑賞者が多く、人だかりができていっているわけではなかったりと、図録やネットなどの画像では確認することのできない詳細な事実についても把握することができる。

(2) Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (ソフィア王妃芸術センター)

元は病院の建物を美術館に改装した建築で、正面に2基あるガラス張りのエレベーターのデザインが、古い石造りの建物とマッチしており外観が美しい。

この美術館では、ミロやダリをはじめとしてスペインの近代の作家の作品を鑑賞することができる。特に小学校の図画工作科の教科書⁵に掲載されているピカソの



「ゲルニカ」も見ることができることは意味がある。見学すると教科書では分からないその

大きさに驚くと同時に、ディテールを間近に見てその迫力に圧倒される。

毎年、マドリッドの美術館では、たくさんの小学生や園児たちに会う。大体一つのグループごとに20人前後の子どもがおり、教員が3名引率に当たっている。そして、その中の一人が必ず作品の説明をしており、美術館の学芸員任せにされていない様子がよくわかった。もっともあれだけの数の子どもを連れた団体が訪れたら学芸員が対応できないのは当たり前であるが、このような見学が日常的に行われていることに、世界的な有名な美術館を有する国の自国の文化に対する教育における対応の素晴らしさを感じる。

(3) Museo de Arte Thyssen-Bornemisza (ティッセン・ボルネミッサ美術館)

元々は、ティッセン＝ボルネミッサ男爵家の個人コレクション。平成23年度は初めてこの美術館を見学した。ちょうど、マルク・シャガール展を企画展として行っていたので、常設展との共同のチケットを購入し、双方の美術作品を鑑賞した。

常設展は、14世紀からのスペイン絵画を見ることができたが、特に近代以降の作品コレクションは、富山県立近代美術館の常設展示作品と作家がダブっており、反対に近代美術館の所蔵作品の充実ぶりを改めて確認させられた。

(4) Segovia (セゴビア旧市内)

チャマルティン駅から高速鉄道で約30分の距離にある、中世の都市がそのまま保存された世界遺産の街。ローマ時代につくられた水道橋やディズニーの白雪姫の城のモデルにされたというAlcázar (アルカサル) 城は特に



美しい。エステファニア氏の故郷ということで、お二人の案内で旧市街地を歩いたことで、昨年よりもより詳しく街の盛衰の歴史や、現在も中世の建築物がどのように生かされ残されているのかについてお聞きすることができた。ローマ時代の水道橋はもちろん、中世の門がいつのまにか建物に組み込まれている光景など、指摘されなければ気がつかないようなさまざまな説明が受けられた

(5) Monasterio de El Escorial (エル・エスコリアル修道院)

マドリッドから約50キロ離れた位置にある中世の修道院。1561年、スペイン王フェリペ2世により建造された。1584年には日本の天正遣欧少年使節が訪れている。

ペラレホ小学校から車で30分の距離にあることから、毎年小学校の訪問の後、ロメロ氏とエステファニア氏の車で案内してもらっている。ちょうど、平成23年度はこの修道院の建築に関わる企画展が行われており、前年度の見学時では見る



ことにできなかった建築資料や当時の建設機械の模型などを見ることができた。こうした歴史的建造物は、石材でつくられており、日本の明治以前の伝統的建築物のほとんどが木材であることを考えれば、同じ世界遺産として登録してある宗教に関わる建造物が全く異なる歴史や風土の中で、残されてきた意義が良く理解できる。建築デザインも、図画工作や美術の教科書にも掲載されている事実を学ぶことができる。

6 学生レポートから

帰国後、訪問に参加した学生が各自の印象に残った点をレポートにまとめた。その内容は、多岐にわたり、学

生たちの訪問が意義のある内容であったことが伺える。抜粋して整理し直し、一部を以下に紹介⁶する。

(1) 平成22年度(2011年度)

①ペラレホ小学校(Alpedrete "Peralejo")における書道ワークショップ

「パレレヨ小学校での小学校一年生向けのワークショップは、小学生の無邪気さや素直さが見て取れるものだった。書くものとして、大学生を相手に行ったときには漢字やひらがな、カタカナといった文字を書いていたが、小学生のときには様々な形を書いた後に『くり』という文字とその絵を描くことによって意味づけを行った。子どもたちの中で意味を持たない絵や図が意味を持ったことや、初めての筆と墨の感触は、驚きと楽しさの発見につながったらしい。半紙に大きく『くり』と書いて、『くり!くり!』と私たちに自慢



げに見せてくる姿や、早く早くと紙を求める姿はとても微笑ましかった。あまりにも子どもたちの書くスピードが速いのであつという間に紙はなくなってしまったが、それでも書き終わった紙の余ったところを探して書いている姿は、見ていてとてもうれしい気持ちにさせてくれた。子どもたちが日本の『習字』を楽しんでいる姿は、やはり学生と一緒にいったときにも感じたように私自身も楽しみながら行うことが出来た。(竹岸綾希・学校教育コース3年)

②マドリッド自治大学(Universidad Autónoma de Madrid)における書道ワークショップについて

「マドリッド自治大学では、学生向けの『習字』のワークショップを行い、スペインの学生に日本の習字とはどう



いうものなのかを知ってもらった。スペインにおいて、日本の習字が美術教育で取り扱われていると考えられていると聞いたとき、素直に驚いたことを覚えている。だからなのか、どの学生もワークショップの中で姿勢や筆の持ち方についての注意をしていることに驚いているようだった。また、準備されているものの中には絵筆なども混ざっていたため、学生が美術教育としてこのワークショップに臨んでいたことが窺い知れ

た。」(竹岸綾希・学校教育コース3年)

③マドリッド自治大学(Universidad Autónoma de Madrid) 学生との交流について

「学生に学内を案内してもらったり、授業を一緒に受けさせてもらったりと学生と触れ合う機会をいただいた。学生たちと話していると、さまざまな年齢の人が同じ講義を受講していることがわかった。彼らの中には、科学などを専門的にほかの学部で学んでから教員養成系に進んでいる人も多くいるようだった。一人ひとりが専門性を持ち、それぞれがはっきりとした目的意識をもって授業に挑んでいるからか、参観させていただいた授業はどれも活発だった。休憩時にはカフェテリアやテラスでゆっくりしている様子もみられ、日々の生活にメリハリがあるように感じられた。」(谷川瞳・大学院教育学研究科1年)

「Work Shop後の学生との談話の中で、どの学生も“先生になる”という強い目標を明確に持っており、そのために自分のすべきことやビジョンを持っており、大変感心した。私が仲良くなった学生は、小学校の教員になるために、英会話、ピアノ、ダンス、絵画など、マルチに活躍できるよう、自主的に行っていると話していた。また、規則があるわけではないが、特別な理由がない限り、ほぼ全ての学生が教員になるための試験を受けると聞いて驚いた。富山大学では、人間発達科学部に所属していても、全員が教員採用試験を受けるわけではなく、それぞれ自分の選んだ職種で就職していく。それぞれに良い面・悪い面があり、どちらが良いといったことではないが、教育学部に属する学生のほとんどがここまで教師になりたい願望が強いのは、学部やスペインの教育制度に何か関係があるのかと思った。」(渡辺みなみ・人間発達科学部学校教育コース3年)

④教員養成のあり方について

「学部の教授方とスペインと日本の教育について話し合う時間が設けられた。ここで聞いたことは、日本の様子とあまりにも異なっていて驚きの連続であった。スペインの教育実習の期間は、1年生の場合は1ヶ月、2年生の場合は2ヶ月と学年の数字毎に上がっていく。協力校に関しては、富山大学(小学校の場合)は、2校だが、マドリッド自治大学では50から60校の協力校がある。1校に1人の実習生が入り、1人の実習生につき1人の教授がつくというきめ細やかなサポートがあるそうだ。そのようなサポートがあると、実際に教職現場に出た時に即戦力になることのできる人材を育成できるのではないかと感じた。また、学生のモチベーションを常に高く維持することもできるのではないかと考えた。」(渡辺みなみ・人間発達科学部学校教育コース3年)

「スペインでは大学と協力校の協力の下数ヶ月にわたる教育実習を行い、それぞれのポートフォリオを作成するそうです。日本は大学で基礎を学び、現場に出てから教員としてのスキルを磨いていくイメージですが、スベ

インでは大学生のうちから教員としてのスキルを実践的に学んでいるのだとわかり驚きました。そうした心構えは是非学ぶべき所があると感じました。」(角間葉子・学校教育コース3年)

⑤美術館等訪問について

「プラド美術館やソフィア王妃芸術センターに行き、多くの名画を鑑賞してきた。有名な作品は今まで教科書ぐらいしか見たことがなかった。しかし実際に近くで見ると筆のタッチの細かさ、ゲルニカの大きさの迫力、ピカソの鮮やかな青色の色彩など多くの新しい発見ができた。近距離での名画の鑑賞は細かい技術を見ることができ、幸せな時間だった。鑑賞して改めてピカソ、ベラスケスなどの芸術家たちの凄さを実感した。また、世界遺産のエル・エスコリアル修道院にも行った。天井に昇天する天使や神様、人間の描写が細かく大きなスケールで描いてあり、天井を見た瞬間、息を呑んだ。宗教にも美術が存在しており、スペインでの美術の存在の大きさを実感した。」(中島由貴・学校教育コース3年)

「美術館に行ってもまず驚いたことは、学割の充実である。プラド美術館では、チケットを購入する際、学生証を提示すると入場料が半額になった。翌日訪れたソフィア美術館は、学生は無料だった。日本にも美術館での学割はあるが、ここまでの優遇を経験したのは、私は初めてだった。さらに、美術館に入ると、子どもたちの姿が多いことに驚いた。小学校低学年ほどの子どもたちが、絵画の前に座り込み、学芸員らしい人の話を聞いたり、模写をしたりしているのである。これが特別なことではなく、よくある光景であるというのだ。このようにマドリッドは、美術館と学生、子どもとの距離が近く、美術に触れる機会を得やすい環境が整っていると感じた。」(谷川瞳・大学院教育学研究科1年)

⑥文化の相違点について

「スペインにいてまず強く感じたことは日本との文化の大きな違いです。特にスペイン特有のシiestaタイムには大変驚かされました。個人営業の店のほとんどは2時から4時の間は店のシャッターを下ろし、お昼休憩をとるので、その間町はとて静かで寂しいものを感じられました。年中無休が一般的、24時間営業もそう珍しくない日本の店とは全く対照的で、異国の文化を肌で感じる事がとても多かったです。またトイレの設備や味付けのバリエーションなど些細な部分で日本の文化のきめ細かさに気づくことができました。」(角間葉子・学校教育コース3年)

「まず驚いたことが食文化だった。スペインは14時に昼食がある。だから空腹時にオリーブオイルの料理を多く食べた時は辛かった。しかし2日目になると、自分の最適な量、空腹感に慣れて味を楽しむ余裕が出てきた。この食文化に慣れるまで辛かったが、異文化において、体で慣れることは必要だと思った。」(中島由貴・学校教育コース3年)

⑦まとめ

「今回は大学訪問や小学校訪問、ワークショップなど個人で旅行した場合には見ることでできない異国の文化、考えに触れることができたと思います。他の国を知ることにより日本という国を客観的に見られるようになった気がします。日本の素晴らしさを再度実感できたと同時に、日本はまだ他国に学ぶことがたくさんあると感じました。今回の研修で感じたことを生活の中で生かして行けたらいいと思います。」(角間葉子・学校教育コース3年)

(2) 平成23年度(2011年度)

①ペラレホ小学校(Alpedrete "Peralejo")における和紙ワークショップ

「私は、ペラレホ小学校とマドリッド自治大学を訪問し、校舎の見学をしたり、授業に参加したり、ワークショップにおいて多くの人と交流をしたことが最も心に残っています。小学校の校舎には、至る所に児童の作品が展示してありました。地下鉄に見立てた廊下や、色セロハンで作られた木、材料の色を揃えて制作したものなど、児童一人ひとりの思いや先生方の工夫により、廊下や教室の雰囲気明るく楽しいものになっていたように感じ、何枚も写真を撮りました。ただ並べて飾るのではなく、目をひくような掲示の仕方にするので、つくったもので周囲を明るくしたり、大切にしたり、友達の作品を楽しく見る目が養われたりするのではないかと思います。」(中西未来 学校教育コース4年)

「ロメロ夫妻に、ペラレホ小学校まで案内していただき、メルセデス先生や校長先生とあいさつを交わしました。お二人とも本当に明るく、親しみやすい先生でこの国でも小学校の教師の雰囲気は変わらないなと思いました。校内には、様々な装飾(子どもたちが造ったもの)がなされていて、日本の小学校とは全く違う雰囲気でした。廊下の壁にマドリッドの街並みを造る予定だといっていました。様々な教室を案内していただいた後、子どもたちの休み時間となり、日本語で名前を書いてくれと多くの子どもに頼まれました。そのあと、2年生のクラスでワークショップを行いました。思ったよりスムーズに進みませんでした。子どもたちは初めて触る和紙の感触に感動したり、折り紙を楽しそうに折っていたりしたので、よかったなと思いました。スペインの小学2年生は日本の小学2年生とほとんど変わらないなと思いました。」(岡崎楓・学校教育コース3年)

「日本の教科書教材をもとにしたワークショップでは、言語が通じない中でどのように子どもたちに折り紙のおり方を教えたらよいか、そしてうまくいくのかとても不安だった。日本の小学校2年生に比べ、スペインの子どもたちは折り紙を折るということに慣れていないため、実際に教えてみると思ったように活動が進まないことが分かった。折り紙の角をきちんとそろえて折ることだったり、真っ直ぐ折ることだったりと私が予想していな

かったところでつまづく子どもたちがいた。一対一ならば教えることはできても、何人もの子どもたちに同時に伝えることはとても難しく苦労した。これは日本で子どもたちに教えるときにも共通して感じることである。子どもたちにも見通しを持たせ、活動の目標をしっかりと示す必要があったと反省している。しかしそんな中、先にできた子がまだできない子に教えてあげるという場面もあり、子どもたちの共に学び合う姿は日本の子どもと同じであることを感じた。また、折り紙が完成するたびに『できた』という喜びを感じている様子も見られてとても嬉しかった。1つ1つの工程をみんなで確認しながら折ったり、飾りを切ったりしたので時間がかかってしまい、完成の一手手前までしかできなかったのが心残りであるが異国の子どもたちの前に立ち、『教える』という機会をもてたことは自分にとって学びが多かった。」(島千明・学校教育コース3年)

②マドリッド自治大学(Universidad Autónoma de Madrid)における和紙ワークショップについて

「学生を対象としたワークショップでは、八尾の和紙を用いて、日本の1学年の教科書題材を行った。言葉はあまり通じないが、和紙の手触りや色合いを楽しんでいる様子や折り紙が完成したとき、切った折り紙を広げたときに上がる歓声から、日本の文化を楽しんでもらえていることが感じられた。完成した作品を手に喜ぶ姿は、大人も子どもも、日本人であれスペイン人であれ変わらないもので、図画工作のよさを改めて感じさせられた。ワークショップを行ったのはたったの2時間だったが、一緒にものを作り上げることで、学生との距離が縮まったように思う。」(谷川 瞳・大学院教育学研究科2年)

③マドリッド自治大学(Universidad Autónoma de Madrid) 学生との交流について

「マドリッド自治大学の学生との交流を通して、学生たちが折り紙や日本の文化に対して興味を持つことに驚いた。日本の大学生で、同じように外国文化に触れるワークショップを行ったとしても、熱心に取り組む学生は少ないのではないかな。あのように熱心に学ぼうとする学生の姿を見て、同じように教職を目指す自分の取り組みについて、改めて考えさせられた。また、スペインの学生たちは熱心に活動に取り組むだけでなく、「日本のよいところはどこ?」「スペインではどこにいったの?」など積極的にコミュニケーションを取ろうとしてくれた。あちらの学生も、わたしも英語は拙かったが、様々な話をすることができた。言葉は通じなくても、関わろうとしていくことが大切なのだと感じた。」(石井綾乃・学校教育コース3年)

「ワークショップの後に、学生と芝生でたくさんのお話をしました。私は、ほとんど英語が話せないのですが、聞いているばかりでしたが、スペインの学生が日本に興味をもっており、日本のファッションや学校の制度など、私たちと同じようなことに興味があるのだということがわ



かりました。文化は違えど、同年代の人の思うこと、興味を持つことは同じなのだと思

て実感しました。」(岡崎楓・学校教育コース3年)

④教員養成のあり方について

「マドリッド自治大学において参加させていただいたのは、小学校教員養成課程の学生対象の音楽の講義だったが、先生も含めて全員がとても積極的で、その上とても楽しそうに講義に参加していたのが印象的だった。教員になるという意識が高く、それが授業態度に表れているようだった。講義の流れは、そのまま小学校の授業に使える技がたくさん含まれており、授業づくりに大変参考になった。体全体をつかって楽しみながら音楽に触れられる講義だった。」(谷川瞳・大学院教育学研究科2年)

「大学では、音楽の講義に参加しました。学生の、子どもに見せるための歌や踊りを練習しているところを見学した際には、一人ひとりが恥ずかしがったり手を抜いたりせず、楽しんだ表情で思い切り表現をしている姿が印象的でした。これまで自分が受けてきた授業では、誰かがふざけたり、照れて表現をためらったりすると、周りもつられてしまい、真剣に取り組むことがどこか恥ずかしいことのように思える雰囲気になってしまっていたように思えます。マドリッド自治大学の学生の皆さんは、この練習が何のために必要であるのか、自分が何をしたらよいかを全員が理解した上で、真剣に取り組んでいるようでした。先生のご指導が厳しそうな様子でしたが、学生は先生に注意されないようにと構えたり、消極的に活動するのではなく、グループで輪になっている際にお互いの目を見て笑ったり、動きや声に変化をつけて自主的に工夫を図ったりと、積極的に授業に参加していました。活動の様子は手本にすべき姿でした。」(中西未来・学校教育コース4年)

⑤美術館等訪問について

「異国の美術館に行くことは初めての経験で、また世界的に有名な画家であるパブロ・ピカソやサルバドル・ダリなどの作品を目の前にし、とても感動した。美術に関して私はあまり知識もなかったが、今回のプログラムを通して興味を持ち、美術の美しさを感じることができた。また絵画や世界遺産、さまざまな建造物などからスペインの歴史や文化も学び、自分の国のことをもっと知らなければならぬと感じるきっかけとなった。」(島千明・学校教育コース3年)

「今回の訪問では、プラド美術館とソフィア王妃芸術センターを訪れた。両美術館ともに、国際学生証を提示することで入館料が無料になった。学ぶ意欲のある学生



に対する保証が確立している。私たちがソフィア王妃芸術センターを訪れていたとき、

ちょうど幼稚園児も来館していた。子どもたちは、小さな頃から芸術に触れる機会が与えられており、しかし、それは高尚な『鑑賞』ではなく、作品の前で色塗りをしたり、ダリのように顔にひげを描いたり、子どもたちの発達段階にあった、とても身近で楽しく、親しみがもてるものであるようだった。」(谷川瞳・大学院教育学研究科2年)

⑥文化の相違点について

「日本以外の国が初めてだったため、日本と違うことばかりで全てに驚いたといっても過言ではありません。そのなかでも、食事について、一日の生活について大変驚きました。朝食を2回とり、小学校ではスナックタイムが存在しました。サンドウィッチを片手に休み時間を過ごす子どもたちに違和感を抱きました。また、先生方の優雅なお茶の時間も不思議な感覚でした。2時頃から始まる長い昼食も、そのゆったりした時間の使い方や、ボリュームに驚かされました。また、スペインの街を歩いていると、パントマイムをしている人、着ぐるみを着ている人、カップを持ってお金を求めている人に出会いました。日本ではあまり見かけない光景です。仕事も無く、貧しい人たちが生活のためにやっているということも知りました。文化も違えば、貧しさや、仕事も違うということも感じました。美術館に行くと、たくさんの方が美術館内で働いていました。監視している人だけでも、どれほどいるかわかりません。その国の歴史や文化が、今を生きる人に大きな影響を与えることもわかりました。」(吉川奈々・人間情報コミュニケーションコース3年)

「マドリッドの街中には、キティちゃんや日本生まれのお菓子、漫画のキャラクター商品など、見覚えのあるものを何度も見ることができました。逆に、子どものころから馴染みのあるキャンディーが、実はスペインからきていたことや、どの国にもあるお菓子があることを初めて知り、驚きました。ものが国を行き来しながらその国に合うように馴染んでいくように、良いと思ったものや方法をどんどん吸収しながら、自分の実践や考え方に応用させていくことで、柔らかい頭で様々な視点から物事を考えられるようになるのではないかと改めて感じた、素晴らしい滞在でした。」(中西未来・学校教育コース4年)

「スペインの古都であるセゴビアは、中世のヨーロッパを物語る建造物が立ち並んでいた。古城のアルカルサ

ル、水道橋は、見るだけでも圧倒され、見るだけでは分からない裏の話も現地の方から聞くことができた。しかし、そのような建造物にも、日本でも見られるような落書きがしてあり、とてもショックを受けた。これまで私は、スペインやヨーロッパに対して憧れの目で見ていた。しかし、実際には憧れる部分だけではなく、現実的な部分の多くあることが分かった。本やテレビだけでは分からない部分を、実際に行くことで見ることができ、現実を少し知ることができたように感じた。」(石井綾乃・学校教育コース3年)

おわりに

以上、スペインマドリッド自治大学との美術教育に関する研究レベル以外での交流について振り返ってきた。

こうした国際交流で得た成果は大きく、まさに充実した国際交流が行われてきたことを実感できる。もちろん交流で得た知見は日々の大学での教育で生かすことにしている。例えば、講義の中でプレゼンを作成する際に、マドリッドで撮影した風景の画像を使用したり、現地の子どもの作品を紹介したりと、自分が経験した事実を学生たちに伝えるようにしたりしている。実際、日本の漫画等サブカルチャーに類する視覚文化の彼の地での浸透具合を話すと学生たちは本当に驚いている。

また、国は違っても本質的に子どもたちは変わらないし、その子どもたちをきちんと教えて育てて行こうとする教師の姿もあった。教員養成や現職教育に関わる大学では、その営みをいかにサポートしていくかに心を砕いている現状も似ている。

一方、明らかにこちらが教えさせられる内容もある。例えば、スペインの自国の美術作品に対する教育がごく普通に行われている実情を目の当たりにする。振り返って日本の伝統的な美術をどのように教育の中で生かしていくかについては、スペインの美術教育に学ばなければならない点である。

さて、昨年度から子どもたちの作品の交流という新しい企画もスタートした。この年は、射水市立大島小学校の児童作品をマドリッドに送り、大学構内で展示会も開催してもらった。1年生から6年生までの教科書題材を中心にした作品を展示したことで、日本の初等教育段階における指導についても理解を得たのではないかと思っている。

今回の報告では、十分に紹介することができなかった絵画における日本とスペインの子どもの表現の違いについても、いずれ別の機会に論文としてまとめる予定である。

最後にこれまでの訪問でお世話になった現地の方々のお名前を記して感謝の気持ちを表したい。

* Estefania Sanz Lobo
(Profesora Titular Escuela Universitaria / Dpto.de

Educacion Artistica, Plastica y Visual) 教授・学校教育学科長・美術教育

* Pablo Romero Gonzalez

(Profesor Asociado de Universidad / Dpto.de Educacion Artistica, Plastica y Visual) 准教授・美術教育・教育学部

* Cintia Rodriguez Garrido

(Vicedecana de Investigacion e Innovacion) 研究新規開発担当副学部長・教育学部

* Asuncion Martinez Cebrian

(Vicerector for International Relations) 国際関係担当副学長

* Angeles Saura

(Artista Visual / Titular del Dpto. de Educacion Artistica, Plastica y Visual) ビジュアルアーティスト・美術教育学科長・美術教育・教育学部

* Ana Mazoy Fernandez

(Vicecana de Extension Universitaria / Cooperacion y Cultura) 地域連携担当副学部長・文化協力・教育学部

* Teresa Bordon Martinez

(Vicedecana de Relaciones Internacionales) 国際交流担当副学部長・教育学部

* Ana Rodriguez Marcos

教授・教育学(教授学・教育方法学)

* Feli Gregoris

(小学校担任教諭 Peralejo School)

* Mercedes Hernandez

(小学校担任教諭 Peralejo School)

* Inmaculada Gonzalez

(幼稚園教諭 Peralejo School)

注

- 1 帰国した後で、エスティファニア氏がスペイン語と英語の学生の感想を送ってくださったもの
- 2 2011年6月に行われた InSEA 世界大会(ブカレスト)において、メキシコの大学教員になっていた彼に再会した。
- 3 平成22年度からマドリッド滞在中のホテルは、「ウサ・チャマルティホテル」にしている。チャマルティン駅という国鉄や地下鉄が集まったマドリッドの大きな駅の一つで、マドリッドバハラス空港から近郊線が直通であり、また、マドリッド自治大学へも向かう列車も発着している。
- 4 岸本齊史による人気のある忍者漫画、1999年から集英社の「週刊少年ジャンプ」に連載されている。海外でもアニメ放映されている。
- 5 表現にこめた思い、日本美術研究会「図画工作科5・6下」日本文教出版、p18
- 6 所属コース学年は訪問時のものである。掲載の確認については、レポート作成の指示を行った際に、行っ

ている。なお、基本的にはこうしたレポートを訪問先に送付することが前提であるが、これまでは、簡単な英語文の礼状を大学の関係者にEメールで送信するにとどまっている。今後は、できれば学校等にダイレク

トに礼状を送付できるようにしたい。

(2012年8月31日受付)

(2012年10月19日受理)

〔報 告〕

小学校教員養成コース学生向けピアノ教材の開発（2）

—大人数クラス授業での使用を前提として—

石井 哲夫

Development Teaching Materials for Piano Technique for Students of Elementary School's Teacher(2) : on the Assumption that Use in Mass Class

Tetsuo ISHII

摘要

昨年制作した表題の教材（*1、以下「本教材」と略記）を用いて、実際に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（以下「本授業」と略記）を行なったところ、いくつかの問題が浮上した。最も大きなものは授業履修開始以前のピアノ経験の有無である。15週の授業期間中に最終目標である「主要3和音を用いた簡単な伴奏付け」まで到達できる学生、できない学生の差が大き過ぎることである。この問題を解決するため、本教材に、初めてピアノに触れる学生向けに視聴覚媒体を付加すること、内容を、コードネームによるピアノ伴奏ができることに向けたものにする、を念頭に置き、改良を加えた。改良を加えた教材は2012年度後期開設の音楽A・音楽Bで使用予定であるが、その前に2012年8月に試用する機会を得た（*3）。

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 chords

0. 序論

ピアノ実技の授業の場合、学生のそれまでの音楽経験（とくに幼少時から習い事としてピアノをやっている、すでに他の音楽関連の授業でピアノに触れているなど）が、本授業の目標達成に大きく影響することは容易に想像できる。そこで最初に本授業開始前に、個々の学生のピアノ経験を調査し、その結果と授業終了時における到達度の関連を調べることにした（資料1）。尚「音楽」の授業は、小学校教諭の免許状取得が卒業要件になっている学校教育コース向けのクラス（Aクラスと略記）とそれ以外のコース向けのクラス（Bクラスと略記）に分けて実施されている。資料1に掲載した初期調査のねら

いであるが、Ⅲ. は楽譜についての知識、最小限ハ長調の楽譜が読めるかどうかと、拍子、1小節の中に入る音符・休符の長さなど、楽譜に関する約束事の知識があるかどうかをみるためのものである。

Ⅳ. はピアノ用の楽譜と鍵盤上の位置を答えさせるもので、大譜表、へ音記号、黒鍵を入れることにより、ピアノなど鍵盤楽器の経験の有無がわかると考えた。そして、この調査結果と授業終了時点での、学生の課題到達度を照合することにより、本教材及び指導方法の問題点を明らかにする。

この初期調査の結果と、授業終了時における到達度の関連を表2に示す。

資料1)「音楽」授業開始時に行なった初期調査(抜粋)

Ⅲ. 次の楽譜を見て、下の問いに答えなさい。

ア イ ウ エ オ

カ

ブラームス 交響曲第1番第4楽章より

(1) (ア) ~ (オ) の各音の階名を答えなさい。(カタカナ表記で可)

(ア) (イ) (ウ) (エ) (オ)

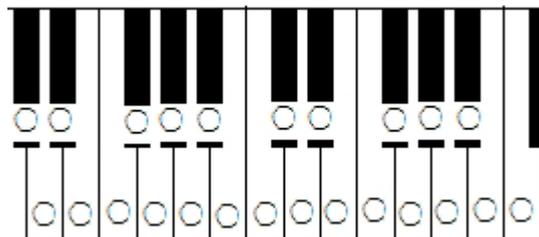
(2) カの空欄に入るものとして適切なものは次の中のどれか。

A B C D

Ⅳ. 次の楽譜を見て後の問いに答えなさい。

a b c d e f

1) 楽譜中のa. ~ g.の音は鍵盤上でどこになるか示しなさい。



2) この曲は何調かを答えなさい。 _____

資料2) 初期調査（附録1）の実施結果と授業における到達度

(Aクラス, 24名)

初期調査結果	「ちょうちょ」step4到達者数	「ぶんぶんぶん」step3到達者数	「ちゅうりっぷ」到達者数	「コードネームによる伴奏」到達者数
△ 6 (25%)	6 (100%)	6 (100%)	2 (33%)	0 (0%)
○ 10 (42%)	10 (100%)	9 (90%)	5 (50%)	2 (20%)
◎ 8 (33%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	8 (100%)

(Bクラス, 73名)

初期調査結果	「ちょうちょ」step4到達者数	「ぶんぶんぶん」step3到達者数	「ちゅうりっぷ」到達者数	「コードネームによる伴奏」到達者数
△ 18 (25%)	16 (89%)	8 (44%)	0 (0%)	0 (0%)
○ 26 (35%)	26 (36%)	19 (73%)	14 (54%)	6 (23%)
◎ 29 (40%)	28 (97%)	28 (97%)	28 (97%)	20 (69%)

初期調査の結果

- △ ピアノ経験・楽譜に関する知識がほとんどない、と思われる学生
- 楽譜は少々読めるもののピアノ経験はほとんどない、と思われる学生
- ◎ ピアノ経験・楽譜に関する知識共に充分ある、と思われる学生

初期調査の結果欄の％はクラス全体の中での割合

各課題到達者数欄の％は到達者数／初期調査でそのレベルに達していた学生の人数

1. 初期調査の結果と到達度の考察

この授業の単位認定は本教材の「ぶんぶんぶん」(step3)まで到達することを条件としている、Aクラスではほぼ全員がクリアできているのに対し、Bクラスでは全履修者の75%（到達者合計／全履修者）しか到達できていない。

さらに、最終課題の「コードネームによる伴奏」（譜例1のような単旋律のみ書かれた楽譜を見て、即興で伴奏づけを行なう*2）まで到達できた学生は、Aクラスでは42%、Bクラスでは36%だった。

さらに、数値では表せない問題として、集団授業において本教材を用いてピアノ実技指導を行なった場合、

- 1) 完全な初心者（△印の学生）には運指をはじめとするピアノ演奏のための基本が身につみにくい

- 2) 全部の課題を前半の数回の授業でクリアできた学生にとっては、後半の数回の授業は退屈なものとなる

などがある。これらについての対策は、AクラスとBクラスではかなり違ってくる。Aクラスの場合、履修者が24名と比較的少ないため、1回の授業で学生1人あたり4～5分の個別指導が可能であるが、Bクラスの場合は可能な個別指導は学生1人あたり1～2分程度である。

2. 本教材の改良すべき点

これらの問題を教材側から解決するためには、本教材に次のような改良が必要と考えられる。

子犬のマーチ



こぎつね



譜例 1 単旋律のみの楽譜

- 1) 「ちょうちょ (STEP1)」に入る以前に、基本的な運指の練習課題を付加すること
 - 2) 「ぶんぶんぶん (STEP3)」までクリアした履修者向けに、応用的な課題を付加すること
 - 3) 「コードネームによる伴奏」に必要な基礎的知識と技能を習得する課題を付加すること
 - 4) 特に、1) については履修者が授業時間外に自習する場合の助けとなるような視覚的補助教材を付加すること
- 以上の点を踏まえて教材の改良を行なった。

3. 基本的な運指の練習課題

1) (右手)

(左手)

2)

3)

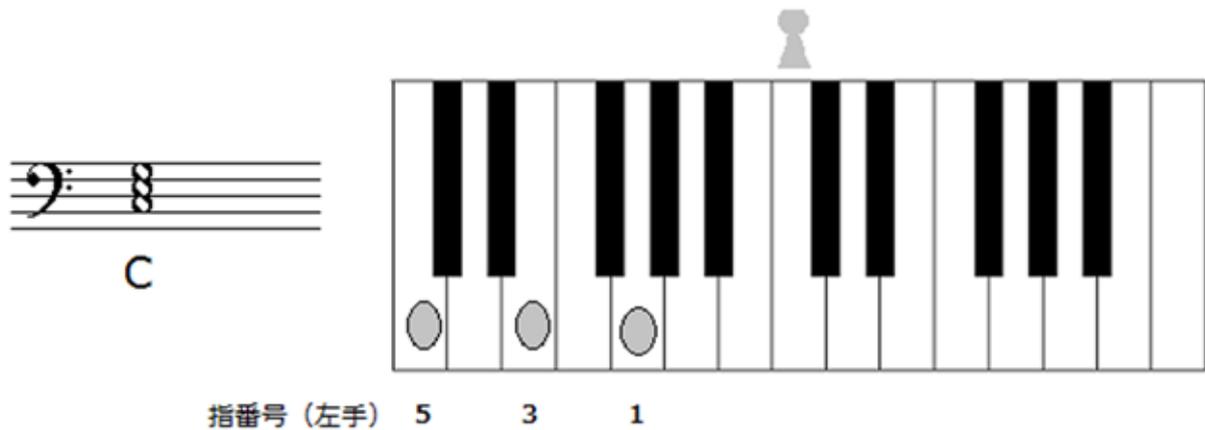
譜例 2 基本的な運指の練習課題

譜例 2 の1), 2) は指が滑らかに動くようになるための練習, 3) は分散和音による伴奏のための予備練習を意図したものである。これらは視聴覚補助教材に収録した。

を左手で弾くことにより, 左手が自由自在に動くための練習とコードネームによる伴奏の基礎的知識を身につけさせることを意図した(譜例 3)。同様に G (G/B), F (F/C) の練習も付加した。これらも視聴覚補助教材に収録した。

4. コードネームによる伴奏のための基礎課題

ここではC基本形のみを用いて様々な伴奏のパターン



1

2

3

4

5

譜例 3 コードネームによる伴奏のための基礎課題

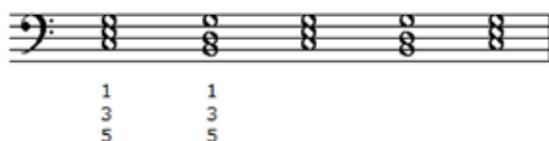
5. コードネームによる伴奏の実際

コードを2つ (C, G/B) を習得したところで、この2つだけで伴奏できる曲を例にとって、コードネームによる伴奏を実際にやってみる課題が譜例4である。こ

こでは左手のコードチェンジの練習のみ視聴覚補助教材に収録した。

左手) コードチェンジの練習

1) C G (G/B)



ちょうちょのコードネーム譜にチャレンジ

譜例 4 コードネームによる伴奏の実際

6. 本研究の今後の課題

今回、改良した本教材を、平成24年度富山県11年次教員研修の講座「コードネームによるピアノ伴奏」で実際に使ってみた。受講生は6名（すべて小学校教員、内2名はピアノが不得手と思われる）で、講習時間は正味6時間。補助教材はDVD化して配布した。この人数と時間であれば全員が譜例1の課題（単旋律のみの楽譜を見て、自分でコードを考えて伴奏する）まで到達した。

このことから、本研究は今後、教材の改良に加え、大

人数のクラス授業で、いかに効率良く、小学校教員として必要なピアノ演奏力を身に付けさせるか（方法論）へと向かうべきではないか、と確信した。また視聴覚補助教材は現状ではDVD媒体での配布を前提としているが、学生が授業の課題を練習する施設等の環境や受講者がさらに増えたときのことを考えると、インターネット上にこれを置き、パソコン、携帯電話（多機能携帯電話）などから視聴できるようにするなど、教材の提供方法についても再考する必要がある、と思われる。

(注)

- * 1 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117-129頁）
- * 2 小学校教員が「音楽」の授業を担当するにあたり、
求められる鍵盤楽器演奏能力で最も重要なのが、こ
れであると考えられる
- * 3 平成24年度11年次教員研修（富山県）中の講座
「コードネームによるピアノ伴奏」

[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）

（2012年8月31日受付）

（2012年9月20日受理）

〔報 告〕

高等学校における発達障害生徒の大学入試センター試験 特別措置の利用に関する現状と課題

芝木 智美*・水内 豊和

The Present and Issues about Relating the Reasonable Accommodation in the National Center Test for University Entrance Examinations at High School

Tomomi SHIBAKI, Toyokazu MIZUUCHI

キーワード：発達障害，高等学校，大学入試センター試験特別措置，合理的配慮

Keywords : Developmental Disability, High School, the National Center Test for University Entrance Examinations, Reasonable Accommodation

I. はじめに

高等学校においても特別支援教育の推進が求められているが、文部科学省が毎年調査し報告をしている「特別支援教育体制整備状況調査結果」では、小・中学校と比較して幼稚園・高等学校の体制整備に遅れがみられている（文部科学省，2011）。しかし、全般的知的発達に大きな遅れのない発達障害生徒が高等学校に多数進学しているものと思われる。2009年に文部科学省が示した「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ，2009）では、高等学校における発達障害等の困難のある生徒の在籍は約2.2%と報告されている。さらに、特に医師による発達障害の診断のある生徒数に限定した調査としては、長野県教育委員会特別支援教育課（2011）によれば在籍は0.48%、鳥取県教育委員会高等学校課（2009）においては0.6%であった。このように診断のある生徒、ならびに診断はないものの発達障害が疑われる生徒は確実に存在していることは明らかであり、高等学校段階での特別支援教育の充実が求められよう。

発達障害生徒の高等学校から高等教育機関への進学に目を向けると、平成23年度から大学入試センター試験における特別措置申請の障害区分に「発達障害」が追加された。このことから、発達障害生徒の進学にむけた支援体制が整備されてきたことがわかる。さらに、近年の初等中等教育での支援児童生徒数を踏まえると、今後利用する学生は増加すると考えられている（立協，2012）。しかし、これまでの大学入試センター試験の発達障害区分における特別措置に関する検討は、特別措置利用の現状把握や特別措置制度の課題等にとどまっている。

以上のことより、大学入試センター試験特別措置利用に関わる高等学校側の現状把握を含めて発達障害生徒の高等教育機関への進学支援について考えていく必要があるだろう。そのため、本研究では、高等学校を対象として、発達障害生徒の特別措置利用の状況に加え高等学校教員が考える課題について明らかにすることを目的に質問紙調査を実施した。

II. 方 法

1. 対象

調査対象は、全国の高等学校、普通科と専門科、合計794校である。なおここでいう専門科とは、工業、商業、農業など主に職業教育を中心に行っている学科である。高等学校の選定にあたっては、東北地区を除く（東日本大震災の影響を考慮し除外した）すべての国公立学校を科別にリスト化した上で、県ごとの総高等学校数に対して、すべて同じ割合の数を採択するようランダムに選択した。

2. 手続き

対象校に、調査用紙と返信用封筒を同封し郵送にて回収した。調査実施時期は、平成23年7月であった。回答は、各校の特別支援教育コーディネーターなど特別支援教育もしくは進路指導の担当者に依頼した。128校から回答があり、回収率は、16.2%であった。

3. 内容

質問項目は、①平成23年度大学入試センター試験から発達障害生徒への特別措置が実施されたことを知っているか（選択式調査）、②特別措置の利用状況（利用のプロセス、適用した特別措置、利用した本人や保護者の思

* 富山大学大学院医学薬学研究部・特命助教

いなどについて、多肢選択式調査)、③高等学校教員が考える特別措置制度の課題(自由記述式調査)であった。

Ⅲ. 結果

1. 発達障害生徒への特別措置実施の認知について

今回、回答があった128校の回答者が、平成23年度大学入試センター試験から発達障害生徒への特別措置が実施されたことを知っていたかという問いに、「知っていた」と回答したのは65名(50.1%)であった。「知らなかった」と回答したのは47名(36.7%)で、「無回答」が16名(12.5%)であった。大学入試センター試験における発達障害生徒への特別措置実施の理解度について、図1に示す。

2. 発達障害生徒の特別措置の利用について

平成23年度大学入試センター試験を受験した生徒の中に特別措置が必要な発達障害生徒がいたか尋ねたところ、「該当者があり、特別措置を利用した」と回答したのは3名(2.3%)、「該当者がいたが、利用しなかった」と回答したのは5名(3.9%)であった。「該当者がいなかった」と回答したのは66名(51.6%)、「無回答」が54名(42.2%)であった。平成23年度大学入試センター試験で特別措置が必要であった発達障害生徒の有無について、図2に示す。

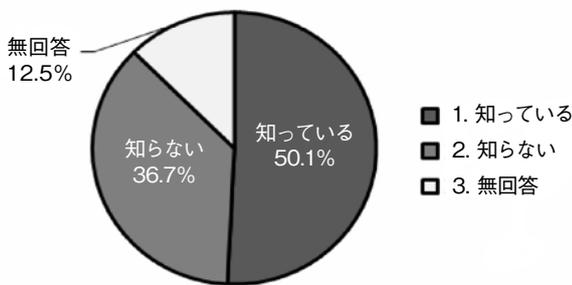


図1 大学入試センター試験における発達障害生徒への特別措置実施の理解度について

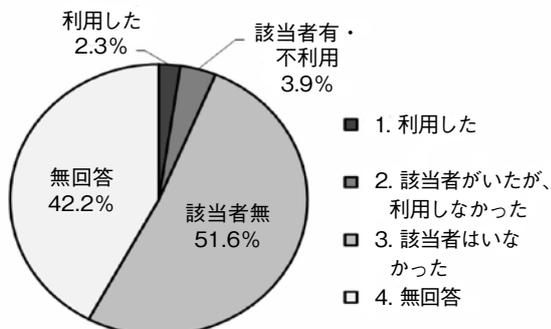


図2 平成23年度大学入試センター試験で特別措置が必要であった発達障害生徒の有無について

特別措置を利用した発達障害生徒がいたという高等学校については、本生徒が特別措置を利用するに至った経緯を尋ねたところ、「学校側が本人に提案した」や「本人が学校に申し入れた」、「保護者が学校に申し入れた」という回答があった。

また、適用した特別措置については、「試験時間の延長」や「別室の設定」、「試験室入り口までの付添者の同伴」、「トイレの近い試験室での受験」、「英語のリスニング音声での配慮」などであった。

特別措置を利用した発達障害生徒や保護者が、利用に関してどう思っていたか尋ねたところ、「別室受験で落ち着け、助かった。」や「本人・保護者とも良い制度だと思っていた。」という回答があった。

3. 高等学校教員が考える特別措置に関する課題について

今回得られた記述による回答は、以下の3つのカテゴリに分けることができた。

(1) 発達障害生徒への特別措置制度に関する周知

発達障害生徒が利用できる特別措置について、学校や教員、保護者にむけてより積極的に周知していくことの必要性が挙げられた。「(発達障害区分の特別措置制度を)知らない教員がほとんど、…特別措置が必要な生徒に届かない恐れがある。」といったように、制度そのものについて学校・教員に周知することの必要性を訴えるものと、「特別措置の申請に必要な高等学校における特別支援の具体的な内容を周知すべき。」のように特別措置の利用を見据え具体的な内容の周知を訴えるものがあった。

また、保護者に対する周知としては「保護者の理解が得られなければ実施できないため。」「診断書の提出が必要なことなども伝え保護者からの申し入れを待ったため…」といった回答が得られた。実際の利用に向け、制度自体や発達障害への理解啓発も含めた意味での周知を課題として挙げていた。

(2) 特別措置の利用に向けた取り組み

特別措置の利用を考える際の高等学校側の準備体制に関する課題が挙げられた。具体的には、「特別措置を受けられるだけの高等学校側の準備ができるかが心配。」や「定期考査で特別な配慮をおこなっているが、…(教員の)多忙化などにより、教員の協力が得にくい。」というものであった。このように、特別措置の利用に向けた取り組みの進行状況によって異なる課題が挙げられていた。

(3) 特別措置の内容等についての要望

発達障害生徒が利用できる特別措置の内容については、「PCの使用、受験する教科について個別対応の充実を図る」や「能力が正しく評価されるような実施」「不公平で過保護にならない措置」「(障害特性の)多様化への対応ができるのか不安」といった回答があった。ま

た、特別措置利用までの過程で「事前個別面談を実施し、特別措置をきめ細やかに実施するべきである」という意見もみられた。

IV. 考 察

今回の全国の高等学校における質問紙調査から、発達障害生徒の進路選択に大きな影響を与えるであろう大学入試センター試験での特別措置に関する教員の認知と利用の関係について検討する。

今回回答が得られた128校の回答者である特別支援教育コーディネーターなど特別支援教育もしくは進路指導の担当者のうち、平成23年度大学入試センター試験から発達障害生徒への特別措置が実施されたことを知っていたと回答したのは、50.1%であった。各校における特別支援教育の中心となる、もしくは進路指導に携わる担当教員であっても半数にしか満たないことが明らかとなった。高等学校教員の特別措置に関する周知がまだまだ十分ではないことについては、教員が考える課題でも多く挙げられていた。特別支援教育になじみのない高等学校教員においては、特別措置の実施についてさらに知られていないことが推察される。

また、平成23年度大学入試センター試験を受験した生徒の中に特別措置が必要な発達障害生徒がいたかという項目に、「該当者がいたが、利用しなかった」と回答した高等学校は少数であるが存在した。利用しなかった理由には様々な要因が考えられるが、一つには高等学校における日常的な支援の不足が挙げられるだろう。さらに、「該当者がいなかった」と回答した高等学校は約半数を占めていた。先行研究から高等学校にも発達障害生徒が約2.2%在籍すると言われていたりことや質問紙調査の自由記述で3つのカテゴリに分類されなかった「その他」に含まれる「発達障害生徒のアセスメントがまず課題。高等学校教員では判断できない人が多数」などの回答からも、これは、単に該当者がいなかっただけでなく実際には発達障害生徒の存在を把握しきれていない現状ともいえるのではないかと考える。日常的に生徒と関わる教員が特別支援教育に理解を示し、生徒の適切な実態把握をおこなっていくことが求められる。

特別措置利用の申請の際には、普段の高等学校での授業計画や授業における措置を状況報告・意見書として提出しなければならない。発達障害生徒の実態把握に加え、生徒のニーズに応じて適切な日常的な支援をおこない、ひいては大学入試センター試験での適正な特別措置を利用できるような支援が高等学校で求められているのではないだろうか。

V. おわりに

大学入試センター試験における特別措置申請のための「発達障害」区分の設置は、発達障害生徒の大学進学を後押しする第一歩となったと同時に、高等学校段階に

における特別支援教育の更なる充実を推し進めるきっかけとなるのではないかと考える。特別支援教育がはじまり高等学校においても発達障害生徒の存在が確認されつつも、支援体制が十分に整っていなかったり、教員間での意識の差が表れていたりすることは、先行研究や本調査の結果からもみてとることができる。このような中で、今後はトップダウンで教員研修の実施や発達障害生徒の適切なアセスメント、教育的支援の実施などを推進していくことも一つの方策なのではないかと考える。また、大学での障害学生支援をもとに高等学校における発達障害生徒への支援を考えるなどして、高等教育機関との接続を見越して生徒たちに適切な支援を講じていくことも必要となってくるだろう。

最後に、今回の調査では回答数が少なく、また回答は匿名で地域が判別できなかったため全国的な傾向が捉えられたとは言い難い結果であった。しかし、本調査によって特別措置制度を利用する生徒と密接に関わる高等学校教員の現状の把握や意見を得られたことは、今後の特別措置制度の展開を考える上で有意義な示唆となろう。今後は、地域を限定し、その地域における特別支援教育の施策などと照らしあわせながら正確な現状把握をおこなっていく必要がある。また、今回は回答数の関係上結果は普通科、専門科合わせて示したが、普通科と専門科では発達障害生徒の在籍割合の違いや大学入試センター試験の受験状況も大きく異なると考えられることなども考慮し、調査を進めていくべきであろう。

参考文献

- 文部科学省 (2011) 特別支援教育体制整備状況調査結果. 文部科学省, 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ (2009) 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果.
- 長野県教育委員会特別支援教育課 (2011) 高等学校における発達障害に関する実態調査の結果について.
- 鳥取県教育委員会高等学校課 (2009) 発達障がいのある生徒数の現状.
- 立脇洋介 (2012) 高等教育における発達障害学生の支援 ②平成24年度センター試験について. 日本LD学会会報, 第81号, 12-13.

付記

本研究は、平成23年度富山大学大学院研究推進事業「障害とその代償性潜在能力の生命融合科学研究」によりおこなわれたものの一部である。

(2012年8月31日受付)

(2012年10月16日受理)

た、特別措置利用までの過程で「事前個別面談を実施し、特別措置をきめ細やかに実施するべきである」という意見もみられた。

IV. 考 察

今回の全国の高等学校における質問紙調査から、発達障害生徒の進路選択に大きな影響を与えるであろう大学入試センター試験での特別措置に関する教員の認知と利用の関係について検討する。

今回回答が得られた128校の回答者である特別支援教育コーディネーターなど特別支援教育もしくは進路指導の担当者のうち、平成23年度大学入試センター試験から発達障害生徒への特別措置が実施されたことを知っていたと回答したのは、50.1%であった。各校における特別支援教育の中心となる、もしくは進路指導に携わる担当教員であっても半数にしか満たないことが明らかとなった。高等学校教員の特別措置に関する周知がまだまだ十分ではないことについては、教員が考える課題でも多く挙げられていた。特別支援教育になじみのない高等学校教員においては、特別措置の実施についてさらに知られていないことが推察される。

また、平成23年度大学入試センター試験を受験した生徒の中に特別措置が必要な発達障害生徒がいたかという項目に、「該当者がいたが、利用しなかった」と回答した高等学校は少数であるが存在した。利用しなかった理由には様々な要因が考えられるが、一つには高等学校における日常的な支援の不足が挙げられるだろう。さらに、「該当者がいなかった」と回答した高等学校は約半数を占めていた。先行研究から高等学校にも発達障害生徒が約2.2%在籍すると言われていたりことや質問紙調査の自由記述で3つのカテゴリに分類されなかった「その他」に含まれる「発達障害生徒のアセスメントがまず課題。高等学校教員では判断できない人が多数」などの回答からも、これは、単に該当者がいなかっただけでなく実際には発達障害生徒の存在を把握しきれていない現状ともいえるのではないかと考える。日常的に生徒と関わる教員が特別支援教育に理解を示し、生徒の適切な実態把握をおこなっていくことが求められる。

特別措置利用の申請の際には、普段の高等学校での授業計画や授業における措置を状況報告・意見書として提出しなければならない。発達障害生徒の実態把握に加え、生徒のニーズに応じて適切な日常的な支援をおこない、ひいては大学入試センター試験での適正な特別措置を利用できるような支援が高等学校で求められているのではないだろうか。

V. おわりに

大学入試センター試験における特別措置申請のための「発達障害」区分の設置は、発達障害生徒の大学進学を後押しする第一歩となったと同時に、高等学校段階に

における特別支援教育の更なる充実を推し進めるきっかけとなるのではないかと考える。特別支援教育がはじまり高等学校においても発達障害生徒の存在が確認されつつも、支援体制が十分に整っていなかったり、教員間での意識の差が表れていたりすることは、先行研究や本調査の結果からもみてとることができる。このような中で、今後はトップダウンで教員研修の実施や発達障害生徒の適切なアセスメント、教育的支援の実施などを推進していくことも一つの方策なのではないかと考える。また、大学での障害学生支援をもとに高等学校における発達障害生徒への支援を考えるなどして、高等教育機関との接続を見越して生徒たちに適切な支援を講じていくことも必要となってくるだろう。

最後に、今回の調査では回答数が少なく、また回答は匿名で地域が判別できなかったため全国的な傾向が捉えられたとは言い難い結果であった。しかし、本調査によって特別措置制度を利用する生徒と密接に関わる高等学校教員の現状の把握や意見を得られたことは、今後の特別措置制度の展開を考える上で有意義な示唆となろう。今後は、地域を限定し、その地域における特別支援教育の施策などと照らしあわせながら正確な現状把握をおこなっていく必要がある。また、今回は回答数の関係上結果は普通科、専門科合わせて示したが、普通科と専門科では発達障害生徒の在籍割合の違いや大学入試センター試験の受験状況も大きく異なると考えられることなども考慮し、調査を進めていくべきであろう。

参考文献

- 文部科学省 (2011) 特別支援教育体制整備状況調査結果. 文部科学省, 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ (2009) 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果.
- 長野県教育委員会特別支援教育課 (2011) 高等学校における発達障害に関する実態調査の結果について.
- 鳥取県教育委員会高等学校課 (2009) 発達障がいのある生徒数の現状.
- 立脇洋介 (2012) 高等教育における発達障害学生の支援 ②平成24年度センター試験について. 日本LD学会会報, 第81号, 12-13.

付記

本研究は、平成23年度富山大学大学院研究推進事業「障害とその代償性潜在能力の生命融合科学研究」によりおこなわれたものの一部である。

(2012年8月31日受付)

(2012年10月16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
長谷川 春生
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7号

平成25年1月31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.7

January. 2013

CONTENTS

Original Articles

- How Do Junior High-school Students Perceive Themselves(2)
: Two Stand Point to “the Self” and its Relation to School Adjustment.
..... Kenichiro ISHIZU 1
- The Relationship between School Morale and Stress, Social Support and Social Skills among Junior High School Students in Japan (2)
..... Shunsuke KUBOTA, Kenichiro ISHIZU, Yoshiyuki SHIMODA 7
- Study about Relationship between Classroom Climate and Assertive Styles among Elementary School Students
..... Shota UDAGAWA, Yoshiyuki SHIMODA 15
- Research about the Teacher Support Systems for Junior High School Student with Non-attendance
..... Chikako TAKANOBU, Yoshiyuki SHIMODA, Kenichiro ISHIZU 21
- The Support System for Developmental Dyslexic Children in Regular Elementary Schools
: Through the Education Consultation with a Dyslexic Child
..... Masako OSHIDA, Akihiro KAWASAKI 27
- A Practical Study of the Classroom Management of Students with Severe Intellectual Disabilities and Autism
..... Abe MIHOKO, Tanetani MASAMI 33
- Junior High School First-Year Students’ Perceptions about Elementary School Foreign Language Activities
..... Hiroyuki OKAZAKI, Yukie SAIDA 47
- Unification of Observation and a Simulation for Science “Moon and Sun” in 6th Grade.
..... Shotaro ISHINO, Ken-ichi MATSUMOTO 57
- An Overview of Studies on Psycho-Education for Elementary School Students.
: Focusing to Stress Management Education and Classroom-Based Social Skills Training
..... Yoshiyuki SHIMODA 71
- Rules Regarding Internet Usage by Junior High School Students at Home and Their Effectiveness
..... Haruo HASEGAWA 85
- The Relationship between Songs within the Play of “Ju-ippiki no Neko” and the Original Book and Script
: For the Purpose of Selecting Songs to Perform
..... Mamiko SAKAMOTO 93
- Report of Employment of People with Disabilities at National Universities
..... Mari NITTA, Tomomi SHIBAKI, Ikumi NAKAJIMA and Toyokazu MIZUUCHI103
- The Perception of Parent about Their Children without Disabilities who Have Sibling with Disabilities
: Compare with Siblings, Mothers and Fathers
..... Toyokazu MIZUUCHI, Tomomi SHIBAKI, Misa KATAOKA, Rie SEKI,
Chinae TAKAMIDORI, Mariko TSURUMI & Akiko MIZUUCHI115

Report

- Artistic Exchanges with the Autonomous University of Madrid (Universidad Autónoma de Madrid)
: In the Beginning and Continuation of International Exchange
..... Atsushi SUMI121
- Development Teaching Materials for Piano Technique for Students of Elementary School's Teacher(2)
: on the Assumption that Use in Mass Class
..... Tetsuo ISHII135
- The Present and Issues about Relating the Reasonable Accommodation in the National Center Test for University Entrance Examinations at High School
..... Tomomi SHIBAKI, Toyokazu MIZUUCHI143