

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9号

平成26年12月

目次

論文

大学におけるコミュニケーションスキル教育の開発研究
.....宮城 信・文 智暎 1

知的障害児童のキャリア発達の促進を目指した実践研究
—係活動を軸に「役割の理解と実行」能力を育てる—
.....阿部美穂子・定村 富子・五十嵐勝義 13

「地理的な見方・考え方」を育成させるESD教材の内容開発
—中学校社会科地理的分野「日本の資源・エネルギー問題」を通して—
.....龍瀧 治宏・岡崎 誠司 25

特別支援学校における生徒指導の実践動向と今日的課題
.....阿部 正一・阿部美穂子 41

高機能広汎性発達障害のある男児に対する支援的な保育
—ルールのあるゲーム遊びを通じたクラス集団への介入を通して—
.....小松 昌代・小林 真 51

家庭学習と授業をつなぐ英語教材の企画開発を通じた多面的知識の実践的理解について
.....楽山 進・井口 亮介・鬼澤美保子・森本 翔・上山 輝 61

総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成3
—視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して—
.....西館 有沙・阿久津 理・鼎 裕憲 75

CAN-DOリストに基づいた英語授業実践に関する高校生の意識調査
—拠点校2年目の指導改善の取組—
.....岡崎 浩幸 83

通信制高校の教育相談における外部機関との連携の在り方についての検討(2)
—他機関との連携について—
.....小川 徳重・石津憲一郎・下田 芳幸 97

非行傾向行為の抑止要因としてのセルフコントロールと家族関係に対する居場所感についての検討
.....荒居 知佳・石津憲一郎113

ネガティブな反すうと自尊感情および自尊感情の変動性との関連
.....綿谷日香莉・石津憲一郎125

大学におけるコミュニケーションスキル教育の開発研究

宮城 信・文 智暎*

Research of Communication Skill Teaching for University Students

Shin MIYAGI, Jee young MOON

摘要

近年、小学校から大学初年次まで、すべての校種でコミュニケーション教育が取り上げられるようになった。しかしながら多くはプレゼンテーションやディスカッション演習といった、狭義の意味での公的な場を意識したコミュニケーション学習が中心となっている。正確性や聞きやすさ以外に、聞き手の気持ちや立場に配慮する必要があるとすれば、これらの形式的な学習だけでは、総合的なコミュニケーション力の涵養には不十分である。

本研究で著者らは、「感謝する」や「頼みごとをする」といった、日常の場でのコミュニケーションの場を取り上げ、スキル育成のための教材の開発と指導法の実践研究を行う。「説明する」「話し合う」など課題ごとに独立した教材を作成し、一回90分で完結する形式の学習法を提案する。学習内容は、前半では問題のある会話例を検証して、不適切なコミュニケーションのあり方を指摘し、自分なりの改善例を考える課題であり、後半ではコミュニケーションスキルの理論化を行う課題である。まとめとして、先の課題の考察を踏まえたロールプレイ演習を行う。本稿では、この概要を示し、教材と実践例を紹介する。また、指導法のポイントや事後アンケートに基づき学生の変容などについても述べる。本研究は、従来のコミュニケーションスキル教育を効果的に実施するための基礎的な力の育成を目指したコミュニケーションスキル教育の開発研究と位置づけることができる。

キーワード：コミュニケーションスキル・トレーニング、ロールプレイ、問題のある会話、教育実践

Keywords：communication skill training, role play, communication of failure, educational practice

I. 目的

1.1 日常のコミュニケーション力

コミュニケーション力は、基礎段階での語彙を中心としたものから、公的な場における運用まで、次の図1のように階層的な連続体を成していると考えられる。

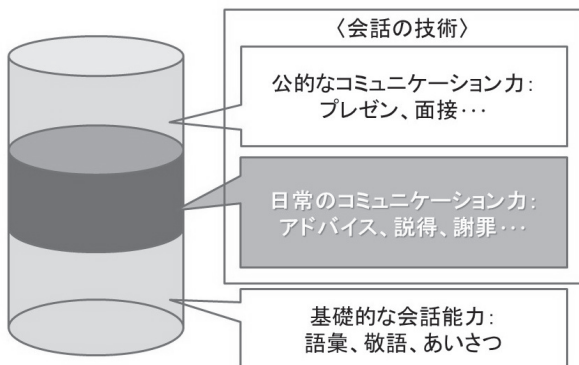


図1 コミュニケーション力の階層図

(宮城 2013 より抜粋)

3層の関係を概説すると、まず「基礎的な会話能力」は、会話での挨拶などの形式的な受け答えや、敬語や伝えたいことを表現できるだけの基礎的な語彙力を指す。次に「公的なコミュニケーション力」は、公的な場でのプレゼン（テーション）やディスカッション、就職試験の面接などでの受け答えを円滑に行うことができる能力である。最後に、本研究で育成を目指している「日常のコミュニケーション力」であるが、前者の知識を後者に活用するための力と捉えている。すなわち、聞き手の気持ちや立場に配慮した適切な発言（ある意味では方略的な発言）ができる能力である。この能力が生かされるのは、謝ったり、頼みごとをしたりする、まさに日常の生活の場で、正確に伝わったかどうかはもちろんのこと、聞き手が話し手の発言をどのように受け止めたのかを推察できることが重要になる。聞き手に対する配慮が不足していると、思いの外結果が不調に終わることがある。理詰めで説明しても聞き手を説得できるとは限らない。さらに、実際のコミュニケーションの場面では、声のトーンや身振りなどにも気をつかうことが要求される。

「聞き手の心を動かす伝え方について考える」ことが

* 聖学院大学 非常勤講師

日常のコミュニケーション力の本質である。そして、本研究では、それらのコミュニケーション力を裏支えている技術が「日常のコミュニケーションスキル」であると位置づけている。

本実践では、様々な状況での課題を取り上げることによって、学生に聞き手に配慮する意識とそれを実際に言葉にして表現する能力、すなわち日常のコミュニケーションスキルを身につけさせることを目的としている。

1.2 大学生のコミュニケーション力の現状

近年、校種の違いを問わず教育の現場では、プレゼンやグループディスカッション演習など様々なコミュニケーションスキル育成の取り組みが実施されている。例えば、中高の国語科の授業でも、言語单元、または教材の一つとして、オーラルコミュニケーションの教材が取り上げられている。教員間で連携や様々な取り組みがなされ、大学も高学年になると、多くの学生たちにプレゼンや面接の場に応じた、公的な場でのコミュニケーションスキルが身につけているように見える。

しかしながら、著者らの見る限り、公的な場でのコミュニケーションスキルが身に付きつつある一方で、私的な日常の場でのコミュニケーションスキルの運用では、未だ学生にいささかの不安が残る。例えば、友だちに仕事を依頼するときの言葉遣いや態度、自分の過失への謝罪の仕方、友人から相談されたときの応答や、落胆している仲間への激励の仕方など、脇で聞いていて言い方を考えれば、もっとうまくいくのに・・・と思わず口を出してしまうこともある。教師に対する言葉遣いにも問題が少なくない（学生自身は配慮すること自体に意識が向いていないように見受けられる）。

授業初日のガイダンスで、著者らは「これまで、たとえば高校までの国語の授業で、どのようにコミュニケーションの技術について学んできたか」と、かならず問うことにしている（複数回答可）。実践（富山大学）では、「ほとんど記憶にない」（45人中26人 58%）、「ディスカッションをやったことがある」（同14人 31%）「意見発表の指導を受けたことがある」（同4人 9%）「そもそもどのようなことを学ぶのかわからない」（同6人 13%）などの回答がよせられた（授業実践の詳細については、IVを参照のこと）。

1.3 大学における教材化の意義

大学の授業で、日常のコミュニケーションスキル教育を行うことには、次のような意義が認められる。

① 日本語を見直す

多くの学生は、これまでの学校教育の中でコミュニケーションスキルを含め言葉の使い方や伝え方について深く考える機会が少なかった。本実践を通して、コミュニケーションのあり方はもちろんのこと、

母語である日本語そのものを見つめ直す契機を得ることができる。

② 実践的なスキルを身に付ける

これまで、学生たちは様々な経験をしてきているので、コミュニケーションの失敗やスキルの必要性を実感したことがあり、自分の経験を踏まえて具体例をあげ、議論をすることができる。また、部活動の指導者や学園祭実行委員など責任ある立場で、習得したスキルを実践で磨くことができる。

③ 学術的な視点から考える

高校までの言語教材や言語单元と異なり、コミュニケーションスキル教育を主題に据えることによって、独立した科目として十分な時間を確保することができ、知識や技術を学術的に分析し、体系的に学習することができる。

④ 「生きる力」を身に付ける

多くの者にとって、大学は社会に出て行く学習の最終段階である。この段階で社会生活に適応するための十分なコミュニケーション力を身につける必要性（学習の必然性）がある。また本実践における自らのコミュニケーションのあり方を内省する経験は、学生たちの自ら学び考える力の育成に資することが期待される。

II. 教材の概要

2.1 教材・指導法開発の経緯

本研究は、2010年頃から開始され、初期段階では、中学・高校生の学齢の生徒を対象としたロールプレイを応用した日常のコミュニケーションスキルの育成を目指した国語の投げ込み的に利用できる言語教材（または言語单元の補助的な教材）として、開発が進められてきた。著者らによって数年に亘り研究が積み重ねられ、教材の開発・改訂と実践が進むうちに、様々な日常のコミュニケーションを取り込んだまとまった形になり、独立した言語单元として利用できる内容に整ってきた。それに合わせて、高専の国語表現の授業や大学の基礎演習などでも実践が繰り返され、数度の改訂を経て、大学の半期または通年の授業で利用できる教材となった（詳細は、宮城2013などを参照のこと）。

2.2 これまでの授業実践

本教材は著者らによって、2011年～2014年の期間で、以下の2校種4校で実践された。

小山工業高等専門学校（国語表現：高専3年生）

聖学院大学（言語学：大学2, 3年生）

学習院女子大学（日本文化基礎演習：大学1～4年生）

富山大学（日本語運用基礎論：大学2～4年生）

なお、本教材は、演習形式にしたり、投げ込み教材として使用したりと若干の修正を加えて各校の授業形態に合わせて使用された。実践の概要は以下のようになる。

表1 授業実践の概要

	各年度の授業時数	実施時期	授業内容
小山高専	5	2011-2013	「はげます方法を考える」など5例
聖学院大学	3	2013, 2014	「伝わる説明をする」など3例
学習院女子大学	15	2014	全15例 (3-1を参照のこと)
富山大学	15	2014	全15例 (3-1を参照のこと)

2.3 改訂作業

各校での実践後、繰り返し検討を行い、設問の形式や構成などに相当の修正をほどこした。問題のある会話例については、受講した学生にありそうな会話であるか意見を求めながら、言葉遣いや応答の仕方など、問題のある会話例として、真実味がある内容に近づけるよう大幅な修正を行っている。また、本稿の富山大学での実践(および学習院女子大学での実践)にあたり、これまで作成した課題を、受講する学生が系統性をもってスキルの習得を行えるように配慮して、配置し直した。

Ⅲ. 日常のコミュニケーションスキル教育教材

3.1 概要と各教材の位置づけ

本実践での課題は、全15回の授業で以下のように配置される。

- 第1回 ガイダンス
- 第2回 自己紹介をする
- 第3回 説明をする
- 第4回 報告をする
- 第5回 質問をする
- 第6回 話し合う
- 第7回 謝る・感謝する
- 第8回 励ます
- 第9回 薦める・誘う
- 第10回 頼みごとをする
- 第11回 頼みごとを断る
- 第12回 説得する
- 第13回 間をつなぐ(雑談をする)
- 第14回 面接を受ける
- 第15回 まとめ

各課題の学習目標や意義は、以下の通りである。

- ① 思っていることや考えを表現する …… 第1回～第4回*1
- ② 聞き手へ配慮して表現する …… 第5回～第7回
- ③ 聞き手の気持ちへはたらきかける …… 第8回～第12回

課題は、①～③へと順に難易度が上がっていき、受講者が段階的にコミュニケーションスキルを磨いていくことができるように配置してある。

- ④ 間をつなぐ(雑談をする) …… 第13回
あまり親しくない人とどうやって話しをすればよいのかや、友だちと話すと何か自分だけ浮いているような気がするのどうしたらよいのか、という要望に応じて設けることにした。間のつなぎ方を理論的に分析し、具体的な方略を一緒に考えていくことによって、学生の雑談をすることに対する苦手意識を多少なりとも解消できたようである。

- ⑤ 面接を受ける …… 第14回
本稿の位置づけでは、公的な場でのコミュニケーションスキルに属するが、学生生活において、アルバイトや就職試験などで面接を受ける機会が多数あることから、発展的な課題として取り上げることにした。

第15回は、学生たちと学習と実生活の場面での活用についての意見を述べ合い、「学習の振り返り」とした。全15回終了後に、以下の2つの事後課題を課した。(事後課題の詳細についてはVを参照のこと。)

- ・授業内容に関するアンケート
- ・日常のコミュニケーションスキルを題材としたレポート

3.2 教材の構成

各回、課題プリントが配布される。プリントは、①レッスン×3 + ②ロールプレイ課題 + ③その他コラムなど、で構成されている(末尾の資料に一回分の課題プリントのを示した)。

① レッスン課題

課題によって多少異なるが、レッスン1, 2は問題のある会話例を提示して、「何が問題なのか(問題発話と理由の指摘)」や「自分ならどう気持ちを伝えるのか(適切な表現の考察*2)」を自分なりに考えていくという課題である。レッスン3は、各課題の解決法を理論的に分析し、具体的な方略を示しながら、コミュニケーションスキルの育成していく。

剛くん：いーなー，自分どうしたらいいんスカね。
 直樹くん：まー困ったらオレに相談しろよ。ともかくライブは行こうぜ，めっちゃ盛り上がるからさ。
 剛くん：はあ。

IV. 実践

本稿では，最新の実践である2014年前期「日本語運用基礎論」(富山大学)をケーススタディとして取り上げる。授業の受講者と実施時期は以下の通りである。

受講者：富山大学 人間発達科学部の学生2～4年生 (45名)

実施時期：2014年4月～7月

個人課題，グループ課題，ロールプレイの順で，Ⅲで示したスケジュール通りに全15回の授業実践を行った。毎時間，課題の内容に即したプリントを配布し，個人課題，グループ課題ともに記入欄を設け，そこに書き込む形式とした。また，受講者には，プリントに課題の回答以外にも，自由に書き込んでよいことを伝えた。

以下に，学生の記入例の一例を示す。

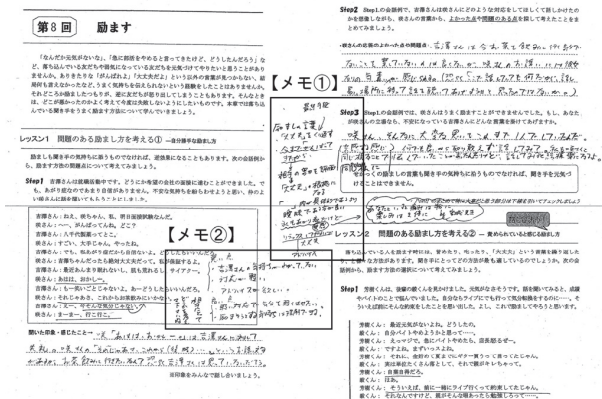


図3 「第8回 励ます」のプリント記入例*4

図3の【メモ①】，【メモ②】のように，学生たちは，問題のある会話例に傍線を引いたり，コメントを書き込んだり，授業者の授業内容への意見や気がついたことを欄外メモしている。以下，図4，図5に学生のメモの当該箇所を抜粋拡大した。

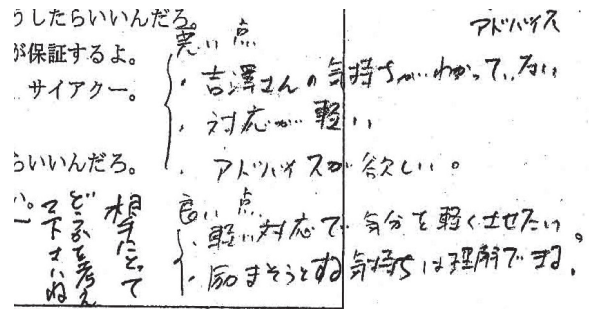


図4 「第8回 励ます」の【メモ①】

図4には，問題のある対応について，学生から出た意見や話し合ったことについてのメモが記されている。

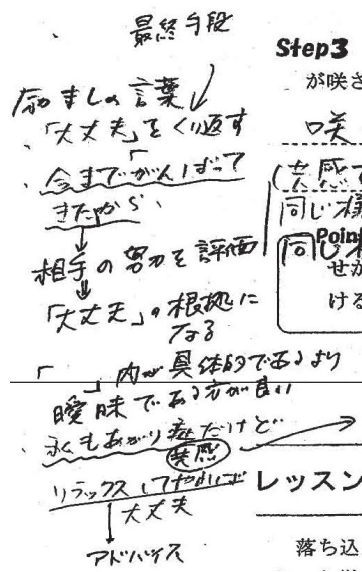


図5 「第8回 励ます」の【メモ②】

図5には，励まし方の方略や注意点などが，矢印や傍線などを使用して，整理され，授業内容や話し合いの結果が自分なりのまとめとして記されている。このような1例を取っても，このプリントが，設問に回答するだけの教材ではなく，備忘録を兼ねた学習のまとめとして活用されていることが確認できる。毎時間授業終了時にプリントを回収し，授業者が点検した後に返却するようにしている。その際，必要に応じて，課題を解決するための方略や分析についてのフォローアップインタビューを行っている。多くの学生がプリントをファイリングして，気になったところを見直したり，自らのメモを確認したりするなど，ポートフォリオ的な使い方をしているようである(次節「Vの5.1 アンケート調査」を参照のこと)。

V. 評価

授業内容について調査する目的で，当該クラスにおい

て、「事後のアンケート」「レポート課題」を課した。

5.1 アンケート調査

5.1.1 実施状況

全15回の授業終了後に、次のような項目でアンケート調査を行った*5。

アンケート調査用紙の設問

1. 受講してみて、興味をひかれたテーマを3つ選んで記号を書いてください。

ア. 分かりやすい説明 イ. 謝る・感謝する
ウ. 報告する エ. 質問する オ. 話し合う
カ. 励ます キ. 薦める・誘う
ク. 頼みごとをする ケ. 頼みごとを断る
コ. 説得する サ. 間をつなぐ シ. 面接を受ける
2. もっとも発見があったテーマはどれですか（1と重複してもよい）。
3. それはどのような発見ですか、簡潔に書いてください。
4. この演習のよかった点を簡潔に書いてください。
5. 前期の授業を受けて、「質問の仕方」や「断り方」などの日常のコミュニケーションに対する考え方や技術の変化があったと思いますか（具体的に教えてください）。
6. この演習で不満があった点を簡潔に書いてください。

質問1, 2で学生が選択した課題の内訳は、次の通りであった（表中の番号は、3.1の各回に対応、以下同様）。

表2 興味・発見があった課題

課題名	興味をひかれた	発見があった	計
3. 説明する	12	3	15
4. 報告する	12	3	15
5. 質問する	9	1	10
6. 話し合う	2	0	2
7. 謝る・感謝	9	0	9
8. 励ます	5	1	6
9. 薦める・誘う	11	1	12
10. 頼みごと	7	7	14
11. 断る	13	2	15
12. 説得する	27	12	39
13. 間をつなぐ	12	4	16
14. 面接	16	10	26

興味をひかれた課題では、3題を選択としたため、大きな偏りは見られなかったが、45人中27人（60%）が

「12. 説得する」をあげる結果となった。同様に発見があった課題では、やはり「説得する」をあげる学生が比較的多く（27%）、また「14. 面接（を受ける）」をあげる学生もいた（23%）。質問1, 2の結果を合計すると、先の2課題に注目が集まっていることが分かる。以下、自由記述欄の回答を詳細に見ていく*6。

5.1.2 質問3について

「発見があったこと」の内容については次のような回答があった。

① これまでの自分に対する気づき

- ・ただ、「お願い」と連呼するだけではないということがよくわかった（説得する）
- ・今まで説得する場面は数多くあったが、その中には失敗例のようなものもあった（説得する）
- ・説得するのは非常に難しいということ（説得する）
- ・雑談は、討論や議論ではない、という言葉が頭に残っている（間をつなぐ）

傍線部のように、これまでの自分のコミュニケーションの仕方を振り返り、問題意識を深めたことが窺える内容の回答が多く見られた。

② 新たに学習したこと

- ・相手の様子をみながら説明すること（説明する）
- ・聞き手に対する共感の必要性（励ます）
- ・相手に不快感を与えないようお願いの仕方（頼みごと）
- ・ラブレターを書くように言葉を選ぶということ（頼みごと）
- ・相手が気持ちの良いこと（頼りにされること）は、相手の能力を認めていることでもあるので、良い交友関係を気づくのに役立つ（頼みごと）
- ・こんな言い方があったんだという発見（説得）
- ・何でもまじめなまほうどおりの解答ではいけないこと（面接を受ける）

授業で学習した、具体的な言い回しやコミュニケーションスキルについての回答が多く見られた。また、傍線部のように課題を達成するためのもっとも基本となる、聞き手への配慮についての回答も見られた。

5.1.3 質問4について

「演習でよかった点」については次のような回答があった。

① 教材に関するコメント

- ・悪い例があることで対比ができて、何が良いのか悪いのかがわかりやすかった

- ・普段の一見、何気ない会話を詳しくみていくことで、新たな発見につながった
- ・もっとプリントを見直してみたいと思う

分かりやすい教材であるという回答が多く見られた。また、傍線部のようにプリントが授業の一課題として終わらず、知識を定着させるために活用されていることを窺わせる記述が散見された。

② 学習内容に関するコメント

- ・実際に使うことで使える知識になった点
- ・日常でよくある場面で、応用（実際に）できた
- ・問題があったときに授業の内容を思い出して解決できたとき
- ・今までコミュニケーションと言え、言葉遣いや態度ばかり注目され、指導されてきたが、コミュニケーションのそれぞれにどのような目的・意義があり、そこからどうあれば良いかを考えられた点が良かった
- ・しっかりと学ぶ機会が与えられてこなかった日本語の使い方を改めてしっかりと学ぶことができた点
- ・自分達で実際にロールプレイした点
- ・人に教えたくくなるような面白い知識がたくさん詰まっている点

実用性の高さをあげる回答が多く見られた。また、傍線部のようにこれまでのコミュニケーション教育の問題についての意見も述べられた上で、二重傍線のように学習内容そのものへの肯定的な評価もあった。

③ 授業の進め方に関するコメント

- ・じぶんで考える時間を与えられた点
- ・いろいろな人の発表を聞いて、人によって注目するところが違い学びが多かった
- ・意見を出して、先生と一緒に深める点

傍線部のように個人からグループ、そしてクラス全体の討議へと展開していく授業のそれぞれの段階への肯定的な評価が多く見られた。

5.1.4 質問5について

「考え方や技術の変化」については次のような回答があった。

① 意識の変化

- ・相手の発言の意味などを深く掘り下げようになった
- ・日常のコミュニケーションツールで相手のコミュニケーションとしておかしい、不自然な所ばかりが目が向く様になってしまった
- ・大きな変化はないが、会話の中で“ここはこうした方がよかったのでは”と考えるようになった

- ・ふとした時に思い出して、気にしながら話すようになった
- ・友達と話している時も相手にどの様に伝わっているのだろうと考えるようになった
- ・説得する時、いつも理論立てて話して、それが良いと思っていたが、もっと相手によりそった言い方が良いと気づいた

意識の面でもっとも多く見られたのは、傍線部のような言葉遣いや言い方に注目するようになったという回答である。「～考えるようになった」「気にしながら話す」「もっと相手によりそった言い方」などの記述から、学生たちにおさなりな会話の仕方ではなく、考えながら話すという姿勢が身につけてきたことが分かる。

② 技術の変化

- ・自分の発言についてNGワードが含まれていないか、気をつけるようになった
- ・今まで一方的に話すことが多かったけれど、相手の話も聞けるようになった
- ・あったと思う。断る際により具体的な予定や理由を出すようになった
- ・きつく断るのをやめ、理由などを言ったり考えたりするようになった

技術の面では、傍線部のように各課題ごとにより具体的なコミュニケーションの方略が示され、本学習の内容が知識の習得に終わらず、学生たちが生活の中で実際に使うことができるコミュニケーションスキルとして定着していく変化が見られた。

5.1.5 質問6について

「不満があった点」については次のような回答があった。

- ・突然当たるので気がぬけない
- ・人数が10人未満だったら、会話を弾ませながら、より演習らしく取り組めたのではないかと
- ・当てられる人と当てられない人の差が大きい

今回の実践は、これまで最大の受講者数で実施された。多くはなかったが、不満があった点のほとんどが受講者の人数について言及していた。これまでの実践を鑑みると、この授業は、10～20人程度で実施されるのが理想的であると考えられる。

5.2 レポート課題

5.2.1 実施状況

評価課題として、授業で学習したことの理解度を評価し、学生たちにどの程度のコミュニケーションスキルの

向上が見られるのかを確認するため、次のような事後課題を課した*7。

レポート課題の設問

以下のア～シの中から、課題を2つ選択し、①～③の設問に答えなさい。

- ア. 分かりやすい説明 イ. 謝る・感謝する
ウ. 報告する エ. 質問する オ. 話し合う
カ. 励ます キ. 薦める・誘う
ク. 頼みごとをする ケ. 頼みごとを断る
コ. 説得する サ. 間をつなぐ シ. 面接を受ける

- ① 選択した課題に関して、問題のある会話例（失敗例）を考えなさい。
② それを修正した成功例を考えなさい。
③ この項目のポイント、および自分が失敗例・成功例で伝えなかったことをまとめなさい。

学生が選択した課題の内訳は、次の通りであった。

表3 事後レポート課題選択状況

課題名	課題選択数
3. 説明する	3
4. 報告する	12
5. 質問する	4
6. 話し合う	2
7. 謝る・感謝	4
8. 励ます	7
9. 薦める・誘う	9
10. 頼みごと	12
11. 断る	11
12. 説得する	14
13. 間をつなぐ	6
14. 面接	0

レポートはこれまでの学習内容から2つ選択して、課題（失敗例と成功例）を作成するというものである。

5.2.2 考察と事例

レポートを集計すると、「4. 報告する」「10. 頼みごとをする」など4つの課題が比較的多く選択されるという結果になった。「14. 面接」は、先のアンケート調査では、学生にとって興味があり発見がある課題ではあったが、関連する経験が乏しく、課題作成には適さなかったようである。提出されたレポートのほとんどで学習内容を踏まえての失敗例（あるいは成功例）が作成できており、本実践の学習内容が学生にアウトプット可能な知識としてある程度定着していることを窺わせる結果となった。

もっとも選択者が多かった「12. 説得する」の中から、学生が作成した課題の一例を以下に紹介する。

学生が作成した「12. 説得する」の会話例

ア. 失敗例

- D君「なあE君明日提出の数学の宿題でわからない部分があるから今日の放課後教えてよ。」
E君「僕も今日はやらなきゃいけない勉強があるし…」
D君「そんなこと言わずにさ。こんなこと頼れるのは頭のいいEだけなんだよー。だからお願いい!」
E君「そんなこと言われても…君の宿題を教えるメリットなんて僕にはないからなあ。」
D君「一生のお願いだから! お願いします!!」
E君「えー」
D君「ケチだなー。こんなにお願いしてるんだからちょっとは教えてくれてもいいじゃないか。」

イ. 成功例

- D君「なあE君明日提出の数学の宿題でわからない部分があるから今日の放課後教えてよ。」
E君「僕も今日はやらなきゃいけない勉強があるし…」
D君「そうだよなーEも忙しいよなー。じゃあさ明日の朝学校で教えてよ。それが無理だったらメールでわからないところ送るからちょっと返事くれないかな? 時間はそんなにかけさせないようにするよ。」
E君「そこまで言うなら明日の朝学校で教えてあげるよ。」
D君「わーい。ありがとう。やっぱりEは頼りになるよ!」

ウ. ポイント・例で伝えなかったこと

実は説得をする場合お願いを繰り返すだけではそれほど効果はない。失敗例ではD君は自分の都合しか考えていなくて、E君はお願いを聞いてあげようという気持ちには到底ならないだろう。しまいにはE君に対して悪口を言っている。成功例では相手の気持ちを考えて「そうだよなーEも忙しいよなー。」という言葉を使っている。そのことによりE君はD君が自分の都合も考えてくれているのだと思う。さらにD君がE君に選択肢を与えることによりE君は自分で決めているつもりになる。しかし、実はE君はD君に範囲を決められ選ばれているのだ。その上、一回説得を断っていることから罪悪感が心に残っており二回目の説得は成功しやすくなる。相手が出来る範囲での依頼をすることが説得するうえで大切である。

傍線部のように、話例の中に、様々なコミュニケーション

ンの問題（主に聞き手に対する配慮や会話の方略に関するもの）がうまく取り込まれている。また、日常生活の中で実際に遭遇しそうな状況が描かれており、まさに本研究で注目している日常のコミュニケーション力が問われる場面である。次に成功例を見てみると、波線部のようにどのような表現で応答するとよいのか、具体的に述べている。さらに、この会話例では、二重傍線部の記述から窺われるように学習した言い回しを形式的にたまたまかけているのではなく、聞き手の心情を察しながら会話を組み立てていることが分かる。ここで指摘されているスキルは、授業で取り扱ったものが多いが、特に二重傍線部の内容については、詳しい解説はしていない。これは、習得したコミュニケーションスキルを実際の場面で使用するとどのような効果が期待されるのかについて述べたものであり、これらの記述から、この学生が失敗例および成功例を創作する過程で、聞き手がどのように話し手の発話を受け止めるであろうかということに配慮した結果、すなわちコミュニケーションの中で明確な聞き手意識を有していることの証左とすることができる。

VI. おわりに

6.1 学生の変容

授業に対する学生たちの意見の述べ方や、ロールプレイでの発話や態度など、また、事後課題の内容を著者ら分析・整理した結果、全15回の授業が終了した後の学生のコミュニケーション力について技術や考え方に以下のような変容があったと考えられる。

① 発話形式レベルでの変容

授業を通して、またはグループやクラス全体での討議の中で、これまでの抽象的な指導に代わって状況に対応できる様々な具体的な表現を学習することができた。

② 発話意識レベルでの変容

問題のある会話例の考察や、ロールプレイ演習を繰り返すことによって、自然に配慮や察しなどの聞き手意識をもつことができるようになった。

③ 会話の方略レベルでの変容

事後のレポート課題を作成することによって、会話全体を俯瞰的に見るメタ的な視点を経験し、コミュニケーションスキルを活用することによって、おぼろげながらも会話の展開をコントロールしようとする意識を持てるようになった。

これらの日常のコミュニケーションスキルが順調に熟達していけば、本稿の教材で課題として取り上げられなかった困難な状況に陥ったとしても、学生達が適切な応答ができるようになることが期待される。

6.2 今後の課題

本稿での実践では、本研究が志向する日常のコミュニケーションスキルを育成するという目的を十分に達成することができたと評価できる。ただし、学習による学生の変容の評価に関しては、十分に客観的な検証がなされていない部分もあり、測定の方法に関しても改善が必要である。そして、本研究で使用したテキストは、継続的に修正を行い、完結したコミュニケーションスキル育成教材としての完成を目指していく。今後は、図1で示した下層の語彙的な会話能力をどのように取り込み、そして上層の公的なコミュニケーション力のさらなる熟達へと連絡していくのが喫緊の課題となる。

文献

- 生田少子 (1997) 「ボライトネスの理論」『言語』26-6, pp.66-71, 大修館書店
- 井出祥子 (2006) 『わきまへの語用論』大修館書店
- 大淵憲一 (2010) 『謝罪の研究 釈明心理とはたらき』東北大学出版会
- 岡本真一郎 (2010) 『ことばの社会心理学』第4版, ナカニシヤ出版
- 岡本真一郎 (2013) 『言語の社会心理学』中公新書
- 熊谷智子 (1995) 「依頼のしかた 一国研岡崎調査のデータから」『日本語学』14-10, pp.22-32, 明治書院
- 出口知史・伊東明 (2011) 『「困った人」の説得術』日本経済新聞出版社
- 野田尚史・森口稔 (2004) 『日本語を話すトレーニング』ひつじ書房
- 堀田秀吾 (2014) 『なぜ、あの人の頼みは聞いてしまうのか? 一仕事に使える言語学』ちくま新書
- 宮城信 (2013) 「ロールプレイを応用した国語表現の授業 一うまいアドバイスの仕方を考える」『言語教育実践 イマ×ココ』創刊号, pp.34-39, ココ出版
- 宮城信・文智暎(未刊)「聞き手へ配慮した日常のコミュニケーションスキル育成テキスト」
- 三宅和子・野田尚史・生越直樹 (2012) 『「配慮」はどのように示されるか』ひつじ書房
- 武藤清栄 (2003) 『誰とでも無理なく話せる雑談力』明日香出版社
- 森篤嗣・牛頭哲宏 (2010) 『小学生のための会話練習ワーク』ココ出版
- 森篤嗣・豊田誠 (2010) 「日本語教育の方法を応用した話し言葉教育の試み 一ロールプレイを用いた高等学校国語科の授業一」『教育実践学論集』11, pp.97-106, 兵庫教育大学
- 森山卓郎(1990)「断り」の方略 一対人関係調性とコミュニケーション」『言語』19-8, pp.59-66, 大修館書店
- 山田敏弘 (2013) 『その一言が余計です 一日本語の「正しさ」を問う』ちくま新書

註

- *1 第2回～第5回については、松崎史周氏（日本女子体育大学）が作成した教材である。他の回とバランスを取るため、一部修正して実践に使用した。
- *2 もちろん適切な表現を一つに限定することはできない。自分なりに理由を明確にした配慮が見られる発言を考えると課題である。当然教師の評価もそれに従う。
- *3 ロールプレイ実践については森・豊田 2012 や宮城 2013 を参照のこと。特に宮城 2013 は本実践の教材を利用した実践で、実際の授業の様子や学生の反応などが示されている。本研究の趣旨をより深く理解する助けとなる。
- *4 図3の【メモ①】、【メモ②】は、後の説明のため、著者ら書き加えた。全4頁のプリントには、その他にも多数のメモや図などが書き加えられていた。
- *5 回答者1名が質問2を空欄で提出したため、選択数

の合計が44となっている。

- *6 以下、学生がアンケートで回答した内容は、誤字・脱字、文の乱れも含めてそのまま引用した。また、以下の引用例の傍線類は、著者らが便宜的に附した。
- *7 受講者45名中未提出者が3名いたので、5.2の分析は42名分のデータで行った。

付記

本稿は、科学研究費学術研究基金助成金（平成25～27年度 挑戦的萌芽研究「問題例の評価から始める発展的なコミュニケーションスキル指導法の研究」：課題番号25590276、研究代表者：宮城 信）の研究成果の一部である。

（2014年9月1日受付）

（2014年10月8日受理）

資料「第10回 頼みごとをする」の課題プリント(表)

第10章 頼みごとをする

簡単な仕事だからと友だちに気軽に頼んだら、そっけなく断られたことはありませんか、そんなときは、頼み方にもうひと工夫必要なのかもしれません。本章では聞き手が引き受けてくれやすい頼み方について学んでいきましょう。

レッスン1 問題のある頼み方を考える① 一目上の人に頼みごとをする

大学では先生など目上の人に頼みごとをする機会が少なくありません。そんな時は、どのように頼めばよいのでしょうか。皆さんもすぐに社会人になるのですから、失礼のない頼み方を身に付けていきましょう。

会話例

(状況) 吉沢さんは田中先生にレポートの内容について質問をしたいと思っています。先生は「質問のあるときはいつでも聞きに来ていいですよ」とおっしゃっていたので、さっそく先生のところへ質問に行きました。

- 吉沢さん: 田中先生、こんにちは。吉澤です。
- 田中先生: ああ、こんにちは。どうしました。
- 吉沢さん: レポートのことです。
- 田中先生: ……ああ、「日本語学概論」のレポートですか。
- 吉沢さん: はい、実はレポートを書くことかと思ったんですけど……
- 田中先生: ちょっと待ってください、これから会議があるので明日の午後にまた来てくれますか。
- 吉沢さん: えっ、明日はバイトがあるので無理です。ちょっとだけいいのでお願いします。
- 田中先生: 分かりました。では5分だけ。どんなことですか。
- 吉沢さん: レポートの資料としてどのような本がお薦めですか。
- 田中先生: 前回の授業の始めに3冊紹介しましたよ。
- 吉沢さん: すみません、遅刻したので聞いていないんです。今週中にレポートを仕上げたいので、今教えてもらえませんか。

Step1 聞いた印象、気づいたことをまとめましょう。

.....

.....

※ 印象をみんなで話し合います。

Step2 吉沢さんの言葉には、どのような問題があると思いますか。気になる言葉を抜き出し、問題点を整理しましょう。

- ・(言葉) → (問題点)
- ・(言葉) → (問題点)
- ・(言葉) → (問題点)

資料「第10回 頼みごとをする」の課題プリント(裏)

ちよっぴー君 頼みごとをするときに一番大事な言葉

「あなただから頼んだ」とか、「手助けがなければ困る」と言われると、聞き手は少し照れくさいですが、良いことをしたという充実感が得られるでしょう。頼みごとをするときは、聞き手の助けがどれほど役立つかを伝えることも大事です。

Practice 次のような頼みごとをしたいと思います。引き受けてもらえるよううまく頼みましょう！

1. 友だちに「テストに遅刻しないように、明日の朝電話で起こしてほしい」と頼む。
2. 後輩に「午後から一緒に新歓コンパの買い出しにつき合ってほしい」と頼む。
3. 先生に「すでに締め切った授業のレポートを受け取ってほしい」と頼む。

Point!

仲の良い友だちでも気を付けて、自分勝手な頼みごとをしていないか、もう一度考えましょう。

→ Point! のまとめで特に大事だと思う部分をチェックしましょう。

レッスン3 頼みごとが受け入れられやすくなる表現

頼みごとをするときは、たとえ簡単な手伝いであっても聞き手に軽くはない負担をかけることになります。聞き手の心の準備をうながす前置きや、手伝ってくれた後の感謝など、言葉にして伝えることを忘れないようにしましょう。

会話例

(状況) 映さんに引越しの手伝いを頼まれた直樹くんは、さっそく雄二くんと一緒に手伝いに行ってくれるように、頼みに行きます。でも、やはり雄二くんはどこか納得していないようです。

1. 直樹くん: あっ、雄二。ちょうどよかった。明日の夕方、映んちの引越しを手伝うことになってさ。
- 雄二くん: えっ、夜、僕んち来るって言ってなかったけ。
- 直樹くん: だからさー、2人で一緒に引越し手伝いに行こうって。
- 雄二くん: えー、僕もやることになってるの。なんでやらなきゃいけないの。
- 直樹くん: その場のノリで、そうなったんだ。雄二も映に頼まれたら断れないだろ。
- 雄二くん: まあ、映ちゃんに頼まれたら断りにくいけど……。
- 直樹くん: じゃ、いいいな。明日5時に映んち集合な。

会話例1では、雄二くんは十分に納得してくれませんでした。それに対して、直樹くんが次の会話例2のように頼めば、雄二くんは気持ちよく引き受けてくれるのではないのでしょうか。

2. 直樹くん: あっ、雄二。ちょうどよかった。実は、①明日のことで頼みがあるんだけど。
- 雄二くん: えっ、明日は僕んち来るでしょ。
- 直樹くん: それなんだけど、雄二の家に前に行く、時間空いてない?
- 雄二くん: うーん、ちょっとくらいならなんとかなるかな。
- 直樹くん: 実はさ、映に引越しの手伝い頼まれちゃってさ。悪いんだけど一緒に行ってくれないかな。
- 雄二くん: えー、引越しの手伝い、まあ、映ちゃんに頼まれたら断れないよな。仕方ないか。
- 直樹くん: やった、サンキュー。②ほんとおかかったよ、今度なんかあったら必ず手伝うからさ。
- 雄二くん: まあ、いいよ。どうせマダシ。
- 直樹くん: じゃ、明日5時に映んち集合な。

Point!

目上の人に頼みごとをするときは、時間や相談内容を明確に伝えて都合を先に確認するようにしましょう。

→ Point! のまとめで特に大事だと思う部分をチェックしましょう。

話し合おう!

レッスン2 問題のある頼み方を考える② 友だちに頼みごとをする

日常生活では、よく友だちにちょっとした頼みごとをすることがあると思います。仲の良い友だちだからといって、なんでも気軽に頼んでいませんか。

会話例

(状況) 映さんは、明日引越します。自分たちだけでやろうと思い、手伝ってくれる友だちを探していました。ちょうどそこに直樹くんが通りかかったので、さっそく手伝いを頼みました。

- 映さん: 直樹さー、明日夜ヒマあるよね。
- 直樹くん: まあ、ヒマっちゃヒマだけど。
- 映さん: 明日さ、私、引越しすんの。手伝ってよ。
- 直樹くん: ……まあ、行けたら行くわ。
- 映さん: ありがとね。じゃ明日あたしんち集合で。
- 直樹くん: あと、誰が来るの。
- 映さん: えっ、直樹と吉澤ちゃんだけでよ。重い家具とかお願いね。
- 直樹くん: えっ、それってオレ結構辛くね。
- 映さん: まー、そう言わず来てよ。夕ごはん作るからさ。
- 直樹くん: 仕方ねえなあ。
- 映さん: 5時集合でいい?
- 直樹くん: えっ、その時間、雄二の家に行く約束してるんだけど。
- 映さん: ラッキー。じゃ、雄二も連れてきてよ。
- 直樹くん: えっ、マジで。
- 映さん: うん。じゃ、よろしく!

Step1 会話例の映さんの頼み方には、いろいろな問題があります。言葉や内容にどのような問題点があるのか、近くの人と話し合って、考えをまとめましょう。

(話し合いメモ)

○ 映さんの頼み方の問題点

Step2 どのような言葉で頼めば、引き受けてもらえると思いますか。映さんの立場で、具体的な言葉を考えながら、まとめましょう。

Step1 会話例2では、直樹くんの言葉から雄二くんの心の負担を軽くするような配慮が感じられます。①前置きの言葉と②感謝の言葉それぞれのはたらきについて考えをまとめましょう。

① 前置きの言葉のはたらきについて

② 感謝の言葉のはたらきについて

Point!

頼みごとをするときは、聞き手の心の負担を減らせるよう、前置きや感謝の気持ちを言葉にすることを忘れないようにしましょう。

→ Point! のまとめで特に大事だと思う部分をチェックしましょう。

レッスン4 ロールプレイに挑戦!

では、次の①～③のような状況で、引き受けてもらえるように頼んでみましょう。

(ロールプレイ①)

A: あなたは喫茶かえでバイトをしています。明日の夜、郷里の幼なじみがこちへ出てきます。もう3年ぶりなので是非会いたいと思います。しかし、明日は17時から22時までバイトのシフトが入っています。バイト仲間のBさんに、バイトのシフトを変わってくださるように頼んでみましょう。

B: バイト仲間のAさんにバイトのシフトを変わってくださるように頼まれました。予定を確認すると、明日の夜は姉と買い物に行くことになっています。断ろうかと思いましたが、それほど急ぎの用事ではないので、無理をすれば延期することもできそうです。

(ロールプレイ②)

A: あなたが語学研修でお世話になったオーストラリアの友人が日本に遊びに来ます。日本では、日光東照宮や華厳滝を見学したいそうです。ところが、あなたは一度も日光へ行ったことがなく、調べると車の方が便利そうです。誰か、友だちのBさんが日光へ行ったことがあると言っていました。Bさんに案内を頼んでみましょう。

B: 友だちのAさんから、車で友だちの日光の案内をしてほしいかと頼まれました。ドライブが好きなんで、引き受けてもかまわないと思いますが、3年前のことなので道をはっきりとは覚えていません。しかも、その時は波瀾に巻き込まれ、ヘトヘトになって帰宅したことを覚えています。もうあんな思いはしたくありません。

知的障害児童のキャリア発達の促進を目指した実践研究

—係活動を軸に「役割の理解と実行」能力を育てる—

阿部美穂子・定村 富子*・五十嵐勝義**

Practical Study to Promote Career Development of the Children with Intellectual Disabilities
—Developing their Competency in "Understanding and Practicing the Roll" through the Responsible work given in the classroom—

Mihoko ABE・Tomiko JOMURA・Katsuyoshi IGARASHI

摘要

本研究では、特別支援学校小学部に在籍する知的障害のある児童を対象に、そのキャリア発達を促進することを目的とした支援を実践した。特に、「キャリアプランニング能力」の要素のひとつである「役割の理解と実行」能力に着目し、係活動を軸にその能力の育成を目指した。実践にあたっては、①：対象児の「役割の理解と実行」能力に関する「実態把握シート」の作成、②：育てたい力の具体化と設定した達成基準に基づく、実践中・後の対象児の行動評価、③：「役割の理解と実行」に関する対象児の意識、価値観などの変容に関する聞き取り評価、④：評価に基づく支援方法の改善と再実践の、4ステップからなるPDCAサイクルを実行した。実践の結果、対象児にねらいとした「役割の理解と実行」能力の獲得が確認された。実践から、知的障害児の「役割の理解と実行」能力を育てるための有効な支援方法を明らかにするとともに、行動の客観的な評価と、内的動機付けや意欲、自己意識などの主観的評価の仕組みを組み込んだcompetency-basedのキャリア発達支援の在り方を考察した。

キーワード：キャリア発達、係活動、PDCAサイクル、知的障害児、コンピテンシーベースドプログラム

Keywords : Career development, Work given in the classroom, PDCA cycle, Child with Intellectual disabilities, Competency-based-program

I. 研究の背景と目的

知的障害のある児童生徒の教育における今日的課題のひとつにキャリア教育があげられる。キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」(文部科学省, 2011)と定義される。この場合、キャリアとは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていき連なりや積み重ね」であり、キャリア発達とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」のことである(文部科学省, 2011 前出)。このキャリア発達については、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2002)によれば、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4領域にわたる8つの能力が、幼児期から小・中・高の学齢期を通じて段階的、発展的に伸ばしていくものとされる。特に障害のある児童生徒のキャリ

ア発達については、国立特別支援教育総合研究所(2010)が、「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」において、上述の4領域8能力の発達モデルを示している。その後、これらの能力は、分野や職種にかかわらず、社会的・職業的に自立するために必要な基盤となる、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの「基礎的・汎用的能力」に再構成され、提示されている(文部科学省, 2011 前出)。

このようなキャリア発達にかかわる諸能力の中で、筆者らは、特に「はたらくよろこび(自分が果たす役割の理解と実行)」(国立特別支援教育総合研究所, 前出)に着目した。これは、上述の「基礎的・汎用的能力」の中の「キャリアプランニング能力」に関連する能力である。文部科学省(2006)では、D・E・スーパーの生涯における役割(ライフ・ロール)の分化と統合の過程を例に、「その時々自分にとっての重要性や意味に応じて」、「社会における自己の立場に応じた役割を果たしていこうとする」過程をキャリア発達として詳述している。さらに、

* 富山県立となみ総合支援学校

** 富山県立となみ東支援学校

渡辺（2010）が述べているように、「キャリアとは、社会の中の役割の連続」であり、「すべての人が生きていく限り、役割があるという前提に立って、子どもたちが自分の役割、他の人の役割というものと共存していくというのが、キャリアという言葉に含まれる」ことから、「役割の理解と実行」は、キャリア発達の中核的概念をなす能力のひとつであると言える。

それでは、知的障害特別支援学校においてこの能力を育てるための教育実践とは、どのようにあればよいのであろうか。これについて、木村・菊池（2011）は、「キャリア教育における教育課程は、competency-based-program である点に留意する必要がある。」と指摘する。すなわち、「個々の授業によって獲得されていく具体的な能力（知識やスキルなど：筆者補足）だけでなく、これらの積み重ねによって形成されていく能力（物事に対する姿勢、考え方、価値観など：筆者補足）（記録方法も含め）の在り方をより明確にし、関係者によって共有していく取組が重要である」としている。この視点を含む取組として、阿部・吉田・山川・森（2014）の報告が上げられる。阿部らは、児童福祉施設併設特別支援学校の中学部段階にある知的障害生徒を対象に、「働く喜びを知り、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知る力」を伸ばすための授業の在り方を実践を通して明らかにした。それによれば、生徒らが「グループの仲間」「見える他者」「見えない他者」の3つを段階的に意識して役割を継続的に実行できるように活動を設定し、自己評価を組み込んだ授業を実践した結果、対象児らに質の高い仕事を成し遂げるため、自ら役割を果たそうとする行動が見られるようになり、併せて対象児らの自己有用感が高まったことが確認された。すなわち、他者との関係で期待される役割を果たすことの価値とそのスキル、さらに自分にそれができるとする有能感を、具体的な役割行動の実行と自己評価記録の積み重ねによって獲得させた実践例である。

それでは、キャリア発達において、さらに前段階にあると考えられる小学部在籍の知的障害児の場合、他者との関係で自己の立場に応じた役割を理解し、実行する具体的な能力（スキル）と、それを果たそうとする姿勢や価値観を獲得するためには、どのような支援が必要なのであろうか。さらに、支援に取り組むにあたり、キャリア発達を促すための、いわゆる PDCA サイクルによる支援のブラッシュアップを、記録方法（評価方法）も含め、どのように推進するのがよいのであろうか。

そこで、本研究では、上記の2つの問題について実践に基づき、解明することを目的とする。具体的には、小学部在籍の知的障害児を対象に、特別活動（日々の係活動）を取り上げ、「役割の理解と実行」能力の獲得を目指して、約半年間にわたって支援実践を行う。そして、実践によって得られた対象児の変容と、それをもたらした有効な支援方法を明らかにする。また、支援計画の

立案、実行にあたり、PCDA サイクルを実現するため、以下の4ステップからなる枠組みを構築する。まず、①：キャリア発達の視点から対象児の「役割の理解と実行」に関して育てたい力を明確化するため「実態把握シート」を作成する。次に、②：育てたい力を達成課題として具体化し、併せてその達成基準を設けて、対象児の行動を観察記録し、達成度を評価する。併せて、③：対象児の役割理解や実行に対する意識、価値観などの変容を対象児の発言や態度から記録・評価する。そして、④：②、③に基づき、支援方法の改善を図り、再度実践に取り組む。以上により、知的障害のある児童の「役割の理解と実行」能力の獲得を促進する支援の在り方について考察するものとする。

II. 方法

1. 対象児童

Z 特別支援学校に在籍する A 児（小学部 6 年男子）である。知的障害があり、諸検査の結果は、WISC - III（小学部 1 年時実施）では、VIQ51、PIQ41、FIQ41、実践開始時の S - M 社会生活能力検査では、CA 11 : 11、SA 5 : 4、SQ 44（身辺自立 6 : 6 移動 4 : 8 作業 5 : 10 意志交換 4 : 3 集団参加 5 : 5 自己統制 5 : 8）であった。

2. 「はたらくよろこび（役割の理解と実行）」に関する実態把握シートの作成

キャリア発達の視点から児童の「役割の理解と実行」に関して育てたい力を明確化するため、児童の「はたらくよろこび（役割の理解と実行）」に関する実態把握シートを作成した（以下、実態把握シート）。実態把握シートは、A 手伝い・役割の基礎（5 項目）、B 自分の役割の理解と実行（2 項目）、C 他者を意識した役割の実行（6 項目）の3つの観点、計 13 項目から対象児の日常生活行動のエピソードを抽出して整理し、そのエピソードをもたらしたと推測される対象児の気持ちや要因を分析し、それに基づいて対象児に育てたい力を絞り込んでいくものである。実態把握シートの観点と項目を表 1 に示す。

3. A 児の「はたらくよろこび（役割の理解と実行）」に関する実態と育てたい力

A 児の実態把握シートの抜粋を表 2 に示す。実態把握シートから以下の A 児の実態が明らかとなった。まず、観点 A（手伝い・役割の基礎）については、教師の指示や支援があれば、簡単な係活動を行うことができた。しかし、途中で注意が他のものに向くと、活動を中断してしまうことが頻繁に見られた。次に、観点 B（自分の役割の理解と実行）では、係活動の内容を理解することに時間がかかることや、やりたい仕事を自分で選ぶ機会が少ないことが挙げられた。一方、自分が頼りにされていると思える係活動は、教師の支援により決められた手順に従って最後まで行うことができた。反面、日常的に繰り返される係活動への取り組みは、丁寧さや継続性に欠ける姿が見られた。さらに、観点 C（他者を意識

表1 「はたらくよこび（役割の理解と実行）」に関する実態把握シートの観点と項目

観 点	項 目
A 手伝い・役割の基礎	a 教師と一緒に準備や後片付けをする。 b 自分の使ったものを片付ける。 c 教師と一緒に、簡単な係活動をする。 d 教師の支援を受けて、簡単な係活動をする。 e 教師の指示を受けて、簡単な係活動をする。 ※簡単な係活動とは、号令、台拭き、他の教室へ物を届ける等が考えられる。
B 自分の役割の理解と実行	a 簡単な係活動の内容を理解し、やりたいものを選ぶ。 b 決められた手順に従って、教師と一緒に自分の役割を果たそうとする。 c 決められた手順に従って、自分の役割を果たす。 ※このエリアでは、自分が分担した仕事の内容を理解し、実行することを示す。
C 他者を意識した役割の実行	a 係や当番の活動が人の役に立っている事が分かる。 b 互いの役割や役割分担について理解する。 c 自分の役割が人の役に立っていることを理解し、最後まで行う。 d 自分の役割が人の役に立っていることを理解し、最後まで丁寧に行う。 e 自分の役割が人の役に立っていることを理解し、継続的に行う。 ※このエリアでは、自分のやっていることが他者の役に立っていることを理解し実行することを指す。

表2 実態把握シートにおけるA児の実態（抜粋）

観点	項目	A児の姿（エピソード）	推測されるA児の気持ち・要因	育てたい力
A 手伝い・役割の基礎	a	○教師と一緒に準備や片付けをするが、途中で他のものが気になる。 ・教師の見守りや言葉かけで、体育の時間などに道具の準備・片付けをする。途中で他の物が気になったり遊びになったりする。	・自分の気持ちを優先し、達成することに対する目的意識が弱い。 ・途中で見えたものに気が散ってしまう。	簡単な係活動や手伝いなどの仕事を最後まで行う。
	b	○教師と一緒に自分の使ったものを片付けることができるが、途中で片付けることを忘れることがある。 ・教師の見守りで、使った椅子を片付ける。・持ち物の片付け忘れが多い。	・片付けの必要性を感じていない。 ・他のことに気をとられて、仕事内容を忘れてしまう。	
	c	○意欲があるときは、教師の支援で簡単な係活動ができる。 ・号令を掛ける。・朝の会で日付天気を発表する。 ・登校後、自分の学級の健康観察表を自分の教室まで運ぶ。頼まれてもすぐに行なわなかったり途中で逸脱したりすることがある。	・経験と自信のあることは取り組める。 ・係活動より他のことが気になることがある。	
	d	○意欲があるときは、教師の依頼を受けて簡単な係活動をすることができる。 ・教師の依頼に応じて音楽の授業中に用具を集配したり、椅子の片付けをする。 ・「Aさん、お願いします」「助けてほしいな」など、教師から丁寧な依頼を受けると体育の後の道具の片付けなどに前向きに取り組むことができる。 ・取り組み意欲にむらがある。	・依頼されると嬉しい。 ・そのときの気分で仕事を放り出す。	
	e	○簡単な係活動の内容を理解することに時間がかかり、やりたいことを選ぶ機会も少ない。 ・与えられた役割の種類が複数ある場合、自分のやりたいことを選び取る姿はあまり見られない。	・教師の提示を聞いたり見たりして理解することに時間がかかる。 ・やり遂げられるか不安を抱き、自信のあることをしたいと思う。	
B 自分の役割の理解と実行	a	○特別な感ある係活動は、決められた手順に従って最後まで継続的に教師と一緒に役割を果たそうとする。 ・保健室前で健康観察表を学級毎のフックに掛ける仕事は、教師の見守りの支援で、前年度一年間継続し、手順に従って最後まで行えた。 ・掃除のとき、年下の児童から掃除完了の報告を受ける係は意欲的に取り組む。	・特別な仕事、誇りのある仕事をしたい、できるとうれしい。 ・机上での課題は集中してできる。 ・何度も練習して自信があることは、積極的になれる。	提示された仕事の内容を理解し、自ら選択できる。
	b	○日常的な簡単な係活動は、丁寧さや取り組みの継続性に欠ける。 ・教室掃除は集中させる言葉かけがあれば、最後まで行なうことができる。 ・登校後、自分の学級の健康観察表を自分の教室まで運ぶ。ただし、すぐに行なわなかったり途中で逸脱したりすることがある。	・他のことに気をとられる。 ・毎日の活動の繰り返しに飽きてしまい、継続が難しい。	
	c	○感謝を伝えられると、笑顔になる。 ・「A児のおかげで…ありがとう」と言う、にこにこしている。	・自分がしたことを褒められて嬉しい。	
C 他者を意識した役割の実行	a	○他児との分担を大体理解しているが、好きなことだけ行ったり、自分の分担でなくても、したいと思ったら了解を得ずに行ったりする。 ・下級生にやり方を教える（音楽、体育） ・興味をもつと、他の児童の仕事だと伝えても頑として行おうとする。	・経験があり、自信をもっている。 ・下級生に教えてあげたい。 ・他児との役割分担意識が弱い。	役割を果たすことで自分の仕事が相手に役立っていることに気付く。
	b	○褒めてもらおうと笑顔になるが、褒めてもらおうと実行することは少ない。	・他者に認められたい意欲が弱い。	
	c	○特定の好きな教師や年下の児童の手伝いをしようとする。 ・好きな教師のために、進んで荷物運びや、片づけを手伝うことがある。 ・教師に頼まれて、下級生の見本となって移動や整列することができた。 ・年下の児童から掃除のチェック表の報告を受け、点検する。 ・掃除のとき、自分の分は終わっていないが下級生の机を運んでくれた。	・好きな先生のそばにいたい。 ・先生のまねをしたい。 ・6年生は、年下の児童を助けたり、お手本になったりするものであるという自覚がある。	
	d	○継続して他者の役に立とうと意識している様子が見られない。 ・下級生の手伝いをする際、下級生がどのような気持ちでいるか関心がない。	・自分に任された役割を果たすことが、他者に及ぼす影響を理解することが難しい。	
	e			

した役割の実行)では、相手から感謝の気持ちを伝えられたり褒められたりすると笑顔になるが、なぜ感謝されたのかを理解していない様子であった。また、人の役に立とう、褒めてもらおうと意識して取り組む言動は見られなかった。他児との仕事分担では、気に入ったことだけ行ったり、自分の担当以外のことでも興味をもてば了解を得ずに行ったりする様子も見られた。

以上のことから、A児は時間がかかるものの、教師から依頼される手伝いや係活動の内容とそれをやり遂げる方法を理解する力を持っていることが分かった。また、褒められることが嬉しく、仕事を任されたことを喜ぶ気持ちがあることも分かった。しかし、途中で仕事を放棄してしまったり、さらに感謝された理由が分からず、自分がしたことが他者の役に立っているという意識も弱いことから、自分が仕事をするとは、他者との関係でどのような役割を果たすことであるのかという、意義の理解が難しいと考えられた。そのため、役割を果たすことへの積極性も乏しい状態であることが分かった。

そこで、観点A(手伝い・役割の基礎)から、「簡単な係活動や手伝いなどの仕事を最後まで行う。」、観点B(自分の役割の理解と実行)から、「提示された仕事の内容を理解し、自ら選択できる。」、観点C(他者を意識した役割の実行)から、「役割を果たすことで、自分の仕事が相手に役立っていることに気付く。」の3つを育てたい力として設定した。

4. 支援計画

(1) 支援実践場面とA児の達成課題

A児が取り組みやすい役割を選定し、それを果たす過程で、A児が自分の役割にどのような意義があるのかを理解して使命感をもって取り組み、その結果、他者との関係で期待される役割を果たす成就感や達成感、満足感を得ることができるための実践を計画した。

そこで、実践場面として、特別活動(日々の係活動)で、①水やり係、②健康観察表掛け係、③タオル集配係の3つを設定した。A児は自分が頼りにされていると思える係活動には意欲的に取り組む傾向があること、自分の仕事の成果が役に立つという意識が薄いこと、自信をもてないとスムーズに取り組まれない面があることなどを考慮して選定した。

水やり係は、毎朝、指定された植物の水やりを行う仕事である。A児はトマトの栽培を前年度も経験しており、水やりの仕事の内容が分かりやすく、植物が成長する様子などから水やりの必要性や有用性に気付きやすいと考えた。また、学級の代表として水やりを行うこととし、自分が頼りにされていると思えるようにした。

健康観察表掛け係は、全校児童生徒が保健室に提出した健康観察表を整理して、保健室前の学級ごとのフックに掛ける仕事で、A児が所属している保健・ボランティア委員会の活動の一つである。全校児童生徒の朝の活動に関わる仕事であり、A児は昨年度教師と一緒にこの

活動をした経験があり、その際、高学年として誇りに思える仕事と捉えている様子が見られた係活動である。A児にとって、活動内容や仕事の必要性が分かりやすいと考えた。

タオル集配係は、小学部の児童が学級で使用しているタオルを週の初めに各学級に配布し、週末に回収する仕事である。この仕事も、A児が所属する保健・ボランティア委員会の仕事であり、各学級に配ったり集めたりする単純な仕事であるので、A児にとって見通しがつきやすく、やり遂げやすい仕事である。集配先の相手と関わる場面があることから、他者に役立つことを直接意識できる機会を得やすいと考えた。

それぞれの係活動におけるA児の達成課題を以下のように設定した。

① 水やり係

- ・進んで仕事に取り掛かる。
- ・時間内に一人で仕事をやり終える。
- ・各学級の教師や児童に感謝されることで、役立っていることに気付く。

② 健康観察表掛け係

- ・自分から進んで保健室前へ行き健康観察表の仕分けをして学級ごとにフックに掛ける。
- ・やり終えたら小学部1組の教室に戻る。

③ タオル集配係

- ・最後まで一人で行うことができる。
- ・目標時間(2分)内に終わることができる。
- ・集配のとき、決められたせりふを言うことができる。
- ・各学級の教師や児童に感謝されることで、役に立っていることに気付く。

(2) 支援の方針

上記の3つの係のうち、①、②については毎日、③については週明けと週末に実施し、活動内容や支援方法について見直しを行いながら①、②については7月より12月まで、③については4月より11月まで継続して実施した。継続することで、A児が仕事を最後までやり遂げる経験を積むことができ、他者の役に立てるという気付きや自信につながると考えた。直接の支援は、A児の担任、副担任、他5名の7名の教師がローテーションで、毎回個別に実施した。教師の支援については、以下の3つのカテゴリーを想定した。またその具体的な内容は図1～3中の「支援の方法」に示したとおりである。

1) 活動への集中を図るための支援

活動の途中で注意がそれてしまうA児の実態を踏まえ、分かりやすく、見通しを持ちやすくなるための支援を加えた。例としては、活動内容を明確にするための視覚的な手がかりや仕事の手順、動線の見直しによる活動の簡略化などである。

2) 意欲の向上のための支援

活動に取り組み、やり遂げることがA児の楽しみにつながるように配慮した。たとえば、活動の前後にリラッ

【目標と評価の観点】

達成課題	ア) 進んで水やりの仕事に取り掛かることができる。	イ) 時間内に一人で仕事をやり終える。	ウ) 教師や児童に感謝されることで、役立っていることに気付くことができる。
評価の観点	◎ 自ら行えたとき	時間内に行えたとき	表情や発言などの様子より
	○ 言葉掛けで行えたとき	言葉掛けを受けて時間内に終えたとき	
	△ 言葉掛け以外の支援が必要だったとき	時間内に終えることができなかったとき	

【指導経過】 一下線部分は改善点


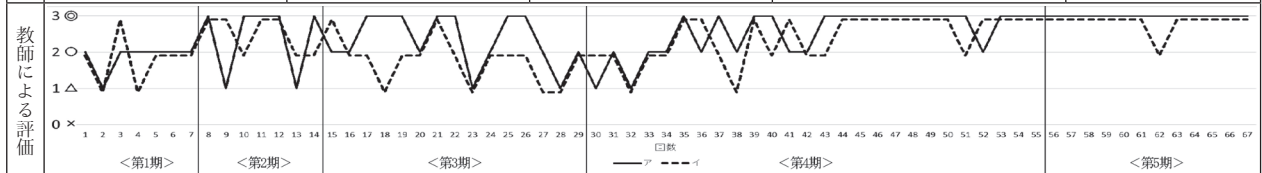
期間	第1期(7/1~7/9)	第2期(7/10~7/19)	第3期(9/2~9/27)	第4期(10/1~11/15)	第5期(11/20~12/6)
活動内容	活動の提示 (トマト5鉢) ①じょうろで水をやる。 ②グリーンカーテンの虫を払う。 (小学部3クラス分) ③チェック表に終了印を押す。	ベットボトルを用いて手順を簡略化 (トマト5鉢) ①ベットボトルで1鉢に1本分(500cc)の水をやる。 ②グリーンカーテンの虫を払う。 (小学部1クラス分のみ) ③チェック表に終了印を押す。	コスモスの栽培を追加 (トマト5鉢, コスモスの苗床二つ) ①ベットボトルで1鉢1本分の水をやる。(トマト500cc, コスモス350cc) ②グリーンカーテンの虫を払う。 ③チェック表に終了印を押し、自己評価(◎, ○, △)を記入する。	コスモスを飾る場を設定 (トマト5鉢, コスモスのプランター1個) ①ベットボトルで水やりをする。(トマトは、1鉢につき500cc1本分, コスモスは350cc2本分) ②チェック表に終了印を押し、自己評価(◎, ○, △)を記入する。(グリーンカーテンは取り外されたため終了した。)	室内の活動に変更 (ヘデラ2鉢, こけ玉1鉢) ①ヘデラにベットボトル(500CC)1本分の水やりをする。 ②霧吹きでヘデラの葉の部分とこけ玉に水を噴霧する。
支援の方法	《活動の明確化》 ◇手順表を提示する。 《活動の簡略化》 ◇じょうろに水を汲んで手渡す。じょうろの水がなくなると再度水を汲んで手渡すようにする。 《動機付け・大人との関わり》 ◇活動が途切れそうなときに、活動終了後のお楽しみを提示する。 《動機付け》 ◇チェック表の押印は、A児の興味を引くように大人が使用する印鑑を用いる。	《活動の明確化》 ◇手順表を着脱式のカードに替え、次に何をやるのかを分かりやすくする。 ◇どの鉢に水をあげたかが分かるように、各鉢とベットボトルに共通の名札を付ける。 ◇タイマーを使用する。 《活動の簡略化》 ◇トマトの鉢を集めて配置する。 ◇水やりの道具をベットボトルに替える。 ◇ベットボトルに事前に水を入れておく。 ◇虫払いは小学部4組分のみとした。	《活動の簡略化》 ◇トマトの鉢とコスモスの苗床を集め配置する。 《活動内容の変化》 ◇コスモスの苗床への水やりの活動を加える。 《自己評価》 ◇チェック表に自己評価欄を加える。 	《活動内容の変化》 ◇コスモスの苗床からプランターに植え替える。 《動機付け》 ◇学習発表会に飾り見ってもらうことを励みにする。 《成果の発表の場(他者評価)・自己決定》 ◇コスモスのプランターに「ぼくが育てたコスモスです」という顔写真付きのカードを付け、どこに置かかを選ぶように促す。 《動機付け・大人との関わり》 ◇活動前に活動後の「お楽しみ課題」をA児と決め、活動後は教師と一緒に苦手な児童のいない図書コーナーで過ごす。	《活動内容の変化》 ◇室内の観葉植物の水やりに活動を変更する。 《動機付け》 ◇A児の好みそうな霧吹きの活動を取り入れる。 《活動の簡略化》 ◇植物は教室の黒板に配置し、教室内ですぐに行えるようにし、活動量も少なくする。
A児の様子	・じょうろを上手く使いこなせず、水遊びに移行しがちであった。 ・水の量の判断が難しかった。 ・仕事の途中で、玄関に来た車や他の教室を見に行くことが多かった。	・登校直後に水やりをするということが定着してきた。逸脱行動も減少してきた。 ・トマトの収穫時期が過ぎると、意欲が低下してきた。	・言語的賞賛だけでは意欲が上がらなかった。 ・時間内に終わらなくても、自己評価では◎を付けていた。	・プランターへの植え替えは意欲的だった。 ・皆に見てもらいやすい生徒玄関横にカードを付けたプランターを置くことを選んだ。その後、意欲が高まった。	・作業内容が格段に簡略化され、手順表の必要がなくなった。 ・霧吹きでの活動を好み意欲的に活動に取り組むことができた。
教師による評価					

図1 水やり係の実践の経過と課題の達成状況

クスできる環境や楽しみな活動を取り入れたり、大人との関わり場を設けたりすることである。また、A児の状態や、季節、行事等に応じて、活動内容を変化させたり、A児自身の自己決定の機会を設けたりすることである。

3) 役立ったことに気付くための支援

自分が係の仕事をやリ遂げることによって、他者がどのように感じているかを意識できるように配慮した。例としては、賞賛や感謝の言葉かけを多くするとともに、仕事の成果を見てもらえる場や報告の場を意図的に設けることなどである。

(3) 評価

(1)で示した各係活動の達成課題について、それぞれ◎, ○, △の達成基準を設け、毎回の活動ごとに直接支援した教師が評価し、経過を確認した。さらに、A児が比較的落ち着いている、主に授業前や休み時間に、A

児から係活動についての心情を聞き取り記録した。聞き取りは、本実践においてA児の支援に直接かかわっておらず、過去にA児を担任したことがあり、A児が安心して話すことができる教師1名が個別に行った。7月~11月の間に全体で6回実施し、そのうち、各係活動別にA児の心情を4回分ずつ聞き取ることができた。そこで、内容を時系列に整理し、11名の教師で協議し、係活動ごとにA児の意識の変容を読み取った。

Ⅲ. 結果

1. 水やり係の取り組み経過

実践の経過と課題の達成状況を図1に、心情の聞き取り記録を表3に示す。

(1) 第1期(7月上旬)

活動の提示を中心とした本時期では、A児はまだじょうろをうまく使えず教師の手助けを必要としていた。活動への集中も低い状態であった。心情の聞き取りでは、A児は水やりをしなければいけないと感じているが、教師に促されるまで忘れていた「芽生え期」であった。

(2) 第2期 (7月中旬)

じょうろをペットボトルに変え、活動内容を減らして簡略化し、手順表を着脱式カードに変えて分かりやすくすると、課題の達成度において、徐々に◎評価が増加した。しかし、継続せず不安定であった。

心情の聞き取りでは、水やり係の手順を覚えて正しく説明できるようになり、A児が、水やりを自分の仕事であると認識し、「定着期」となった。

(3) 第3期 (9月)

第3期では、これまでのトマトの水やりにコスモスを加え、さらにA児の自己評価活動を加えた。言語的な賞賛を積極的に行ったが、A児の意欲は高まらず、課題の達成度は安定しなかった。水やりの動作そのものはスムーズにできるようになり、心情の聞き取りでは、自分が水をやる様子を「見せてあげたい」とうまくできる自分に自信や満足感をもっていることが分かった。一方、教師の質問に対し、水やりをしたら「みんなありがとう」といってくれるので「嬉しい」と言うものの、態度は淡々としており、形式的な応え方に終始した。このように技術的には完成したものの、意欲が低い状態の「技術完成期・マンネリ期」となった。

(4) 第4期 (10月～11月中旬)・第5期 (11月中旬～12月)

第4期では、コスモスを苗床からプランターに移植し、「A児が育てた」という顔写真付きプレートを付けた。学習発表会で飾りつけることとし、飾る場所もA児が選択するようになったところ、本時期後半から、◎の評価が安定して見られるようになった。

この時期の心情の聞き取りでは、教師の「(あなたは)仕事、頑張っていますか? 仕事は何ですか。」との問いに、水やりなどの係活動の内容をすばやく、自信ありげに答えた。さらに、仕事は「難しくない」、水やりをしたコスモスが咲くことで、「みんなが喜ぶ」と嬉しそうに回答した。このように、実践の終盤では、A児は、水やりを自分の仕事と意識して主張し、それは他者も自分も「みんな」が喜ぶための仕事であると理解でき、「完成期」を迎えた。

第5期では、冬季になって室内での水やり活動に変更すると、室内用の水やりに使う霧吹きに興味をもち、継続して◎評価が見られた。

2. 健康観察表掛け係の取り組み経過

実践の経過と課題の達成状況を図2に、心情の聞き取り記録を表4に示す。

(1) 第1期 (7月)

活動は昼休みに行うため、まずA児が安定した情緒

で取りかかれるように、苦手とする児童と出会わない小学部1組で昼休みを過ごせるようにし、そこから保健室に行くようにA児を促した。しかし、保健室に入り込み、係活動に取り掛からずに養護教諭と話したり、遊び始めたりする行動が見られるようになり、活動の遂行に教師の助けと励ましが必要であった。

この時期の心情の聞き取りを見ると、自分の仕事であると自覚し、「やらないと先生に怒られる」反面、「楽しい」とも言い、義務感とともに意欲も感じているようであった(「芽生え期」)。しかし、その後、係活動を「しなければいけない」と感じているが、実際にはやり忘れてしまう時期が続き、「できない自分」に気付いて、そのことを正直に伝える「自己反省期」を迎えた。

(2) 第2期 (9月)・第3期 (9月下旬～10月)

第2期では、保健室に入り込むことを避けるため、集まった健康観察表の入ったかごを廊下に置き、A児が係活動をしたらシールを貼る自己評価、活動後の報酬(楽しみ活動・VTR視聴など)を加えた。活動後の「お楽しみ活動」を提示すると短時間で係活動を終わらせることができることもあったが、保健室に行くことと相変わらず養護教諭に補助を求め、課題の達成度は安定しなかった。そこで、第3期では活動内容を2つに分け、かごの中の健康観察表の仕分けは給食前に、フックにかけるのは給食後に行うこととして、1度に行う活動負担感を減らした。フック掛けの操作はスムーズにできることが増えたが、意欲的であったのは手続きを変更した初期のみで、後半には意欲低下が見られた。

この時期の心情の聞き取りで、A児は「やる気が出ない」と話した。「好きな教師とならばやる気が出る」とも言い、仕事を続けるために自分なりの方法を見つけ出そうとしているようであった。係活動をやり終えて賞賛されるより、行っている最中に人と関わってほしいという気持ちの方が強く、「みんなのためにやっている」とは言うものの、「みんな」のイメージも曖昧で、係活動を行う意義を感じられないようであった(「マンネリ・スランプ期」)。

(3) 第4期 (10月下旬～12月)

第4期では、係活動を昼休みではなく、給食前の短い時間帯にすべて済ませることをA児自身が決めた。そして、昼休みは、ゆっくり教師と話をする時間とした。これにより、活動への意欲が高まり、安定して◎評価が見られるようになった。

この時期の心情の聞き取りでは、A児は健康観察表掛け係を一番好きな仕事として挙げ、仕事を効率的に行う方法(給食前に仕事を終わる方が行いやすいこと)に気付き、自分で決めて実行したと話した。また、「言われたことはちゃんとやっている」と、教師の期待通りに行っていると、自信をもっていることが伺えた。

3. タオル集配係の取り組み経過

実践の経過と課題の達成状況を図3に、心情の聞き取

【目標と評価の観点】

達成課題	ア) 進んで、保健室前へ行き健康観察表の仕分けをして学級ごとのフックに掛ける。	イ) 仕事を終えたらスムーズに小学部1組に戻ることができる。	ウ) 教師や児童に感謝されることで、役立っていることに気付くことができる。
評価の観点	◎ 自ら行えたとき ○ 言葉掛けて行えたとき △ 促しや言葉掛けが繰り返し必要だったとき	一人で戻ることができたとき 言葉掛けを受けて戻ることができたとき 促しや言葉掛けが繰り返し必要だったとき	表情や発言などの様子より

【指導経過】 一下線部分は改善点

	第1期 (7/10～7/19) 昼休みの活動場所の配慮	第2期 (9/2～9/26) 保健室の入室を省略(かごを廊下に設置)	第3期 (9/30～10/28) 活動場面を分け、負担感を軽減	第4期 (10/29～12/6) 給食前に行くことに自分で変更
活動内容	(給食後) ①保健室に行く。 ②健康観察表の入った籠を廊下に出す。 ③健康観察表を1枚ずつ各学級のフックに掛ける。 ④小学部1組に戻る。	(給食後) ①保健室前廊下に行く。 ②健康観察表を1枚ずつ各学級のフックに掛ける。 ③自己評価表にシールを貼る。 ④小学部1組に戻る。	(4限終了後) ①保健室からかごを小学部1組に持ってくる。 ②健康観察表を各学級ごとに仕分ける。 (給食後) ③かごを持って保健室前廊下に行く。 ④各学級のフックに掛ける。 ⑤自己評価表にシールを貼る。 ⑥小学部1組に戻る。	(4限終了後) ①保健室前廊下に行く。 ②健康観察表を1枚ずつ各学級のフックに掛ける。 ③自己評価表にシールを貼る。 ④小学部1組に戻る。
支援の方法	《環境の調整》 ◇昼休みに過ごす場所を苦手な児童のいない小学部1組にした。 《言葉掛け》 ◇係の仕事の思い出せるような言葉掛けや励ましの言葉掛けを行う。 《見守り・促し》 ◇離れた位置から見守るが、スムーズに取り掛からないときには近くでの見守りや言葉掛けをする。 《他者評価》 ◇感謝や称賛の言葉を掛ける。	《活動内容の変化・活動の簡略化》 ◇健康観察表の入ったかごを廊下に置き、保健室からかごを出す手順を省く。 《活動内容の変化》 ◇自己評価表にシールを貼る活動を追加する。 《動機付け》 ◇係活動後の具体的な「お楽しみ活動」を提示し、「終わったら楽しいことしようね」と伝える。 《自己評価・他者評価》 ◇自己評価表を健康観察表が掛かっている横に常設する。	《活動内容の変化・活動の簡略化》 ◇活動場面を二つに分け、仕分けの活動を給食前に行う。 《活動の簡略化》 ◇小学部1組から健康観察表のかごを持って保健室に向かうことで目的意識を持続できるようにする。また仕分けとフック掛けを別々に行うことで活動への負担感を軽減する。 《大人との関わり》 ◇仕分けの活動時は教師が側で見守り、励ましや賞賛の言葉かけを行う。 《他者評価》 ◇終了時刻を記録し、励ましや賞賛をする。	《自己決定》 ◇給食前に係活動を済ませた方がよいと自ら考えたことを承認する。 《大人との関わり》 ◇保健室への行き帰りの際、廊下ですれ違う際に感謝や称賛の言葉を掛ける。 ◇お昼休みは教師とのやり取りを充分に行い、本児のペースで楽しめるようにする。
A児の様子	・昼休みに過ごす場所を変えたことで移動がスムーズになった。 ・当初は少し言葉掛けで行うことができたが、徐々に活動から逸脱することが増え、言葉掛けや促しが頻繁に必要になった。後半、仕事の途中で保健室に入って遊び始めるようになった。	・活動後の「お楽しみ活動」で、好きなVTRの視聴を提示すると、短時間でやり終えることもあった。 ・保健室への出入りはなくならず、養護教諭に作業を手伝ってもらうことが続く。大人との関わりを求めている。大人に手伝ってもらえないと他に注意が向き、なかなか活動が進まなかった。	・変更当初は意欲の高まりが見られたが徐々に低下した。 ・給食前の仕分け活動は意欲的に行った。 ・どの活動場面においても大人に寄り添って欲しいという思いが強くなり、自ら関わりを求めていく。 ・見たものや聞いたものに興味をもち、途中で中学部の教室に入ってしまうこともあった。	・学習発表会後に、自分から「こっちの方が早い」と給食前に活動をするようになり◎が続く。 ・移動中や活動中に通りかかった大人と自ら関わり、楽しみになっている。
教師による評価				

図2 健康観察表掛け係の実践の経過と課題の達成状況

り記録を表5に示す。

(1) 第1期 (6月～7月)

タオル集配は週明けと週末の2回のみ行うため、活動の手順と内容を十分理解するまでに時間を要し、第1期では常に教師の言葉かけを必要とした。その結果、教師の見守りがあれば、最後まで集中してタオルの集配ができるようになった。

心情の聞き取りでは、6月には、タオル集配係についてまったく意識が向いていない「無関心期」であった。

7月になると、「教師の指示に従わなければならない」「やらないと叱られる」と感じて、タオル集めのやり方

を忠実にしようとしている「義務期」を迎えた。この時期には、「タオル配りしなかったらどうなるの?」という問いに、「…怒られるか、…ちゃんとしなさいと言われるか…分からない」と言い、係の仕事をやり返げる意義をつかみあぐねている様子であった。

(2) 第2期 (9月～11月)

第2期に入り、活動の定着と質の向上を目指し、自己評価表を作成した。A児がまず手順と目標を確認して取り組み、終わってから自己評価するようにし、それに教師が賞賛と感謝を加えた。さらにタイムタイマーで活動時間を意識させ、係として決められたせりふを相手に

表3 水やり係の経過に伴う心情の聞き取り記録 (Q:教師 A:A児)

時期	第1期7月上旬	第2期7月中旬	第3期9月中旬	第4期11月中旬
カテゴリ	自分の仕事だと思い始めた時期	係を自分の仕事と認識した時期 手順が自分に合っていると感じている時期	水やりの技術が完成した時期 意欲が低い時期	自分の仕事と主張している時期 みんなが喜ぶためにと自覚する時期
	芽生え期	定着期	技術完成期・マンネリ期	完成期
会話記録	<p>Q:朝、なにかしてないの?</p> <p>A:きのう、月曜日に、明日の…えーと、…健康観察して1組で遊ぶ。</p> <p>Q:朝、水やりしてなかった?</p> <p>A:あー、あー、(そうだった)あー、あー、水やりしてる。</p> <p>Q:どうやってしているの?</p> <p>A:忘れた。</p> <p>Q:もしやらなかったら、どうかな?</p> <p>A:怒る、Nさんも怒る、A先生もちょっと怒る。I先生も…</p>	<p>Q:係の仕事は?</p> <p>A:忘れた。</p> <p>Q:今日水やりしたの?誰としたの?</p> <p>A:H先生とした。金曜日はT先生、火はI先生、月はO先生、水はK先生と、順番にやっている。</p> <p>Q:気を付けていることありますか?</p> <p>A:あまりない。Sちゃん(下級生の児童)のやつ、2組で、なんでかね?初め2組に置いてあったの。水やりやっていた。しょうろでいつもやっている、交代したんだよ。しょうろとペットボトルと交代したんだ。ペットボトルに名前書いてあって、RちゃんとRちゃん、T君(同じ学級の児童)ならT君のところに水をあげるの。</p>	<p>Q:外で遊んだ?遊んだじゃなくて、お仕事を外でしていることなかったかな?</p> <p>A:んー、そーだね。</p> <p>Q:(ヒントを言う)朝、来て…</p> <p>A:水やりか。</p> <p>Q:どんな水やりしているの?</p> <p>A:コスモス、トマトとか水やりしてる、算数終わったら、見せてあげようか?</p> <p>Q:水やりしたら、他の人は何か言ってくれる?</p> <p>A:みんな、ありがとうと言ってきて、学校の先生とか学園の先生とか言う。</p> <p>Q:Bちゃんはどんな気持ち?</p> <p>A:うれしい気持ち(別の事をしながら、淡々と答える。)</p> <p>Q:水やりしなかったらどうなる?</p> <p>A:枯れる、死ぬ、爆発する、木が消えてしまう(いい加減に答えている様子)。</p>	<p>Q:お仕事、がんばっていますか?お仕事何ですか?</p> <p>A:コスモスの水やり、菊の水やり、健康観察、タオル集め、月曜日はタオルのやつをやっている。(即、話す。自信をもって答える。)</p> <p>Q:難しい仕事ある?</p> <p>A:なーん。</p> <p>Q:コスモス咲いてどう思っているのかな?</p> <p>A:うれしいと思う。</p> <p>Q:誰が喜んでると思う?</p> <p>A:みんなでしょ。先生も、みんな。(にこにこしながら教師を見て答える。)</p>

表4 健康観察表掛け係の経過に伴う心情の聞き取り記録 (Q:教師 A:A児)

時期	第1期7月上旬	第1期7月中旬	第2期9月下旬	第4期11月中旬
カテゴリ	自分の仕事だと思い始めてきた時期	「しなくてはいけない」と感じているが、やり忘れてしまう時期	「やらなくてはいけない」と思っているが、やりたくない時期	「僕の仕事です」と主張している時期
	芽生え期	自己反省期	マンネリ・スランプ期	完成期
会話記録	<p>Q:係の仕事は何ですか?</p> <p>A:健康観察と図工と…えーと…何だったかな?…忘れた。</p> <p>Q:健康観察はどんなお仕事ですか?</p> <p>A:…無言</p> <p>Q:いつ、するの?</p> <p>A:掃除が終わった後。違った…休み時間に1組に行くと、その後保健室に行く。</p> <p>そうしたら、終わったら、また帰りの会する…</p> <p>Q:保健室へ行って、何をしているの?</p> <p>A:F先生に「できました」と言って、四角のはんこを押してもらって「いいですよ」と言えば「終わりました」と言う。</p> <p>Q:健康観察の何をしているの?</p> <p>A:みんなの健康観察を、みんなのやつを掛けている。</p> <p>Q:みんなの、やっているの?みんなのやつ、やらなかったらどうなるの?</p> <p>A:怒られる</p> <p>Q:誰に?</p> <p>A:I先生に。</p> <p>Q:いつからしているの?</p> <p>A:毎日、健康観察掛けに行くと、楽しいかなと思う。みんなのやつ掛けていて、それ終わった後に、1組行く。</p>	<p>Q:健康観察の仕事はどうですか?</p> <p>A:ご飯食べ終わった後に1組行く前に忘れるんだ…それがね…</p> <p>たまーに、忘れるんだよ。</p> <p>Q:忘れたときあったの?</p> <p>A:I先生るとき。</p> <p>Q:仕事、忘れたら、○?△?×?</p> <p>A:たぶん×。</p>	<p>Q:給食終わったら何するの?</p> <p>A:健康観察</p> <p>Q:何のためにやっているの?</p> <p>A:みんなのために。</p> <p>Q:みんなって誰?</p> <p>A:……</p> <p>Q:最近どう?</p> <p>A:最近やる気がちょっと…でないんだ。</p> <p>やる気がでないんだ。</p> <p>Q:どうやったら、やる気がでるかな?</p> <p>A:F先生に渡してもらって一緒にやったら、やる気がでるんだ。</p>	<p>Q:お仕事、がんばっていますか?お仕事何ですか?</p> <p>A:コスモスの水やり、菊の水やり、健康観察、タオル集め、月曜日はタオルのやつをやっている。(即、話す。自信をもって答える。)</p> <p>Q:難しい仕事ある?</p> <p>A:なーん。</p> <p>Q:一番好きな仕事は?</p> <p>A:健康観察でしょ。</p> <p>Q:一人でやっているの?</p> <p>A:うん。</p> <p>Q:いつやっているの?</p> <p>A:給食行く前、給食行く前にやっておかないといけないの。</p> <p>Q:決まっているの?誰、決めた?</p> <p>A:自分で決めた。先生に言われたことは、ちゃんとやっているから。</p>

表5 タオル集配係の経過に伴う心情の聞き取り記録 (Q:教師 A:A児)

時期	第1期6月上旬	第2期①7月中旬	第2期②9月中旬	第2期③11月中旬
カテゴリー	全く関心がない時期 無関心期	やらなくてはいけないと感じている時期 やらないと叱られると思っている時期 義務期	やらされ感はあるが、仕事に対して自信が付いてきた時期 自信の芽生え期	自分の仕事と主張している時期 自信がついた時期 完成期
会話記録	Q:係は? A:ゲーム係とビデオ係。 Q:朝起きて? A:うん。 Q:あまり覚えていないのかな? A:うん。 Q:学校帰るときは? A:ゲームとか…学園でしょ?うん、そうやったあと運動やった、学園で、本を見て…あ、本係だった。 Q:委員会、保健委員会じゃなかった? A:あ、そうだった。 Q:3組ではどう? A:あんまり…ないなあ。	Q:タオル配り、毎日しているの? A:うん。 Q:誰に報告するの? A:誰に報告するかというと、T先生に報告して「もういいよ」と言われたら… Q:タオル配りしなかったらどうなるの? A:誰かさんに怒られるか、みんなにちゃんとしないと言われらるか、それが分からないんだ。	Q:ありがとうございます。その他もう1つ(係の仕事)していない? A:…分かんない。 Q:委員会で、月曜日と金曜日に何かしてない? A:そーだー… Q:(ヒント)…月曜日の朝「お願いします」と言って…「タオル」のつくもので… A:「タオル、集めに来ました」かな?「お願いします、失礼します。」 Q:覚えているんだね。その後は? A:先生に、「終わりました」と報告するの。 A:よく、偉い子だよ。(にこにこして言う)(繰り返す) Q:「終わりました」と言ったら、偉い子になるの? A:うん。 Q:先生は何か言ってくれるの? A:「いいよ」と言ってくれる。「(係の)仕事終わったら体育行っていくよ」と言うよ。 Q:どんな気持ちになる? A:うれしい。	Q:お仕事、がんばっていますか?お仕事何ですか? A:コスモスの水やり、菊の水やり、健康観察、タオル集め、月曜日はタオルのやつをやっている。(即、話す。自信をもって答える。)

【目標と評価の観点】

達成課題	ア) 最後まで一人で言うことができる。	イ) 目標時間(2分)内に終わることができる。	ウ) 集配のときに決められたせりふを言うことができる。	エ) 役に立っていることに気付く。
評価の観点	◎ 一人で行えたとき ○ 言葉かけで行えたとき △ 言葉かけ以外の支援が必要だったとき	時間内にできたとき 言葉かけで時間内に行えたとき 時間内に行えなかったとき	一人で行えたとき 言葉かけで行えたとき 言葉かけ以外の支援が必要だったとき	表情や心情の聞き取りの際の発言などの様子より

【指導経過】 一線部は改善点

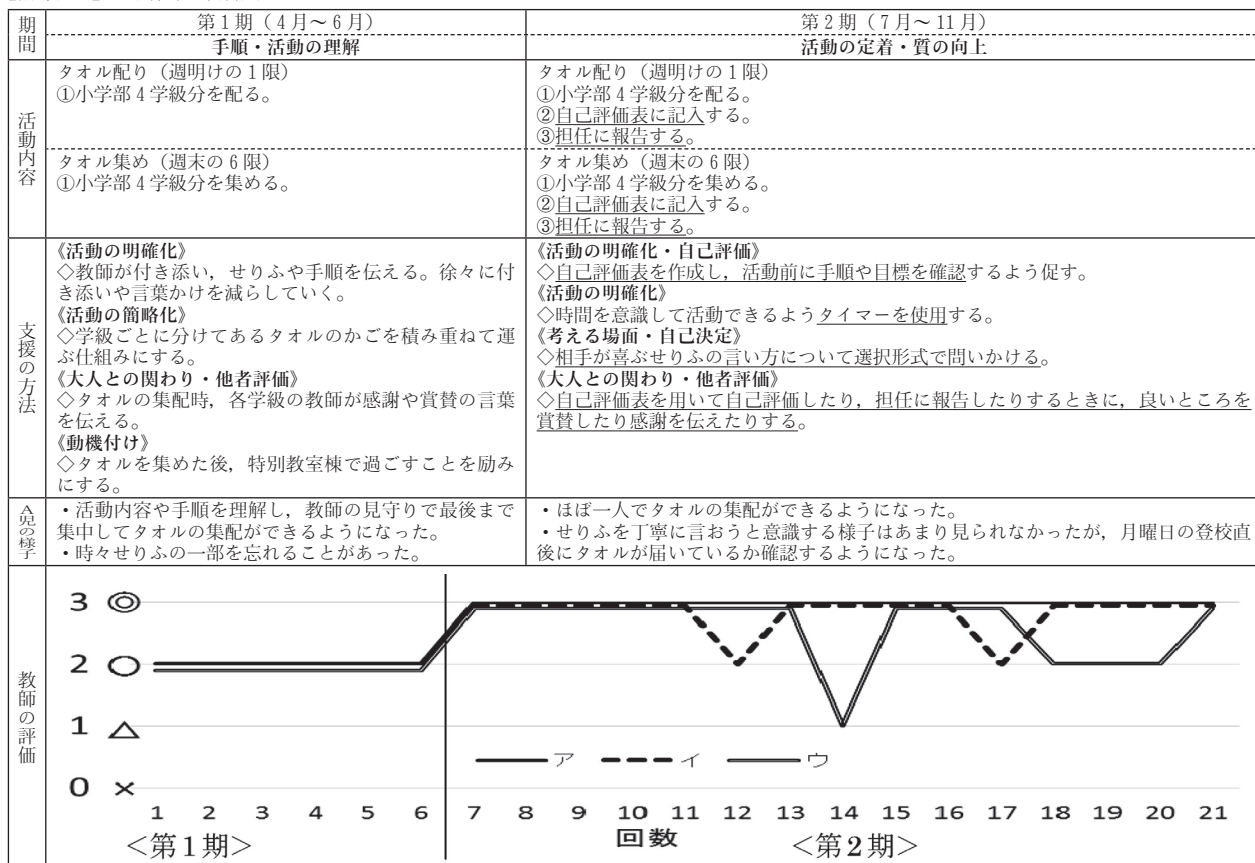


図3 タオル集配係の実践の経過と課題の達成状況

喜ばれるように、言い方を A 児自身が考えて言うようにした。これらの支援の結果、「決められたせりふを言う」課題の達成度についてはむらがあったものの、「最後まで一人で行う」と「目標時間内に終える」の課題については、ほぼ安定して◎評価が見られるようになった。特に、月曜日の登校直後に自分からタオルが届いているか確認する姿が見られるようになった。

心情の聞き取りでは、9月には、タオル集めのせりふを明快に教師に言って見せ、「自信の芽生え期」を迎えたことが分かった。教師から言われたように行うのが「偉い子」と感じており、やり遂げて教師から認められることを誇らしく思っている様子が伺われた。11月になると、他の係同様、タオル集配が自分の専任であることを明確に述べ、自信を持って係活動に取り組んでいる「完成期」を迎えたことが確認できた。

IV. 考察

1. A 児の変容とそれをもたらした支援のポイント

実践の結果、A 児の達成課題は、いずれも安定して達成されるようになり、係活動において当初3つの観点から設定した育てたい力が、いずれも実践開始から6か月後までには獲得できたと判断された。また、係活動以外の場面でも、A 児の変容が確認された。たとえば、掃除の時間では、支援開始当初の6月には、途中で気になることがあると頻繁に持ち場を離れてしまい、教師の促しや直接援助を必要としていたが、支援終了時の12月になると中断することが減少したことが報告された。また、音楽など集団で多くの器具を用いて行う授業では、自ら困っている他児の援助を申し出て、授業後の片付けも進んで手伝う姿が増えてきていることが報告された。

A 児におけるこのような「役割の理解と実行」能力の獲得をもたらした支援のポイントについて、実践の経過に基づき考察する。

当初 A 児の係活動に対する意識は低かった。教師が主導して活動を繰り返すことで、係活動をすることが自分の役割であることを意識し始めたものの、忘れてしまうことも多かった。この時期の A 児の発言を見ると「(もしやらなかったら)怒られる」「忘れたら×」などと、できずに否定される自分のことを想定しており、役割を積極的に果たす自己イメージを持っていないことが見て取れる。また、「誰かさんに怒られるか、みんなにちゃんとしなさいと言われるか、それが分からない。」とも述べ、できない自分とそれを責める他者との関係を意識して義務感や不安感を感じていることが分かる。このような段階で、A 児に対し、まず必要であったのは、役割を果たすための方法とゴールに対する見通しの明示であった。A 児の課題達成度を確認しながら、繰り返し活動展開を見直して、活動の明確化と手順の簡略化を図り、A 児が役割を果たすための技術の獲得を目指し、「で

きる」自分を意識させるための支援を探った。この場合の活動の明確化とは、活動の始点から終点までを A 児が把握できるステップに分けて示し、手順表やタイマーの活用により、「いつから始めいつまでするのか」「どこでするのか」「どのようにするのか」を見通すことができるための支援であった。また、手順の簡略化とは、A 児にとって過重な負担感を感じないレベルまで活動量を調整するとともに、活動状況に応じて能率のよい活動手順を追求する支援であった。加えて、教師が役割をやり遂げたことに対する感謝や賞賛を行うことで、他者は A 児を責める存在ではなく、承認しプラスの評価を与える存在であると感じられるように継続して支援した。

このようにして A 児は役割を果たす手順を理解し、そのための技術を獲得した。しかし、その後も A 児の意欲にはむらが見られ、課題達成度も安定しない時期が続いた。「マンネリ期」と名付けたように、与えられた役割を手順どおりに果たし、それを褒められるだけの活動展開では、役割理解とその実行への意欲を継続できないことが明らかになった。この段階の支援としては、以前から取り入れていたやり遂げることが A 児の楽しみにつながるための報酬や他者からの賞賛などに加え、A 児自身の活動への自己評価や、活動に新奇性を感じられるような変更を加えた。それらの支援は、取り入れた際には功を奏したが、結果として一時的な効果に終わってしまう傾向が見られた。

しかしながら、最終的には A 児は安定して課題を達成できるようになった。そのきっかけとなったのは以下の2つの支援であった。

ひとつは、他者から褒められるという受動的意識ではなく、A 児自身が他者を喜ばせることができるという能動的な他者とのかかわり意識の転換を促す支援である。「水やり係」の第4期で、学習発表会に自らの名札の付いたプランターを飾る機会を設けたことで、A 児は教師の聞き取りにおいて、「(自分が育てたコスモスが咲いて) みんなが喜んでいる。先生もでしょ。」と嬉しそうに話し、その前段階の第3期で「みんな、ありがとうといってくれる。うれしい。」と淡々と応えた様子とはまったく異なった姿を見せた。第3期には他者から賞賛や感謝を「受ける」視点しかなかったものが、第4期では喜びを「与える」側の視点を獲得したことが見て取れた。この変化は A 児が、役割を果たす意義は、自分のためだけでなく、他者のためでもあり、それを実行することは自分自身の有用感や満足感につながると理解したことを示していると考えられる。このように、A 児は実践を通して、他者との関係を「役割を実行しないと他者から責められる」から、「実行すると他者から褒められる」、そしてさらに、「実行すると他者を喜ばせることができる」というように、能動的に変容させたことが分かった。

2つ目は、役割の実行に際し、A 児の自己選択・決定

を保障する支援である。「健康観察掛け係」において、A児は第1, 2期の教師の聞き取りでは、「忘れる」「やる気が出ない」と述べ、実際に課題の達成度は安定しなかった。しかし、第4期になると、「一番好きな仕事は健康観察」「いつやるか、自分で決めた」と述べ、係活動を遂行しているのは自分自身であり、それをうまくやれるのは、自分が工夫したからだと自負している様子が見て取れた。それ以前、第2期9月下旬でマンネリ・スランプ期に陥ったとき、A児は「先生と一緒にやってもらったら、やる気がでる」と、自分の意欲を引き出す要因が教師とのかかわりにあることを自ら分析していた。それを踏まえて、第4期では、自分にとって楽しみな教師とのかかわりを保障するための手順の工夫を生み出したことが分かる。また、タオル集配係でも、第2期9月に、集配の際の決められたせりふの言い方に、集める相手が喜ぶ工夫をA児が決めて加えることで、すらすらと言えるようになり、最後までやれる自分を「偉い」と評価している。このように、A児の自己選択・決定は、それまでの手順の簡略化やゴールの明確化、活動後の報酬の工夫などの支援の積み重ねの中で、A児が自分の求める報酬や、自分にできる工夫を選択できるように育ってきたことが基盤となって実現したと考えられる。

以上の支援の結果、当初、自分が期待される役割を果たすことができると感じておらず、役割を果たす喜びも感じていなかったA児であったが、各係の「完成期」には、「むずかしい仕事はない」「一人でやっている」「先生に言われたことはちゃんとやっている」と応えるまでに自信を持ち、役割を果たす喜びを得たことが分かった。

2. 「役割の理解と実行」能力の獲得を促進する competency-based の PDCA サイクル

本実践では、「研究の背景と目的」で述べたように、4つのステップからなる支援実践の枠組みを構築することにより、支援における PCDA サイクルの実現を目指した。この4つのステップは、木村・菊池（前出）の言う、competency-based-program の具現化に寄与するものであると考える。competency とは、人間の表面に現れる「行動」だけでなく、個人の内側にある動機付けや知識・人格等を含む包括的な概念を指す(岩崎, 2008)とされる。本研究で構築した支援の枠組みは、A児の目に見える行動を客観的に評価する仕組みと、内的な動機付けや意欲、自己意識などの見えない能力を評価する仕組みを内包しており、実態把握シートの活用から育てたい力の設定、評価、再実践に至る PDCA サイクルの全過程において、「役割の理解と実行」という視点から competency の高まりと、よりよい発現を志向するものであったと言える。すなわち、この枠組みをもつことで、本実践においては、A児のキャリア発達について、competency-based の支援が可能となったと考えられる。

また、本実践においては、支援の場を特別活動（日々

の係活動）とし、継続的な支援を行った。係活動は、特別支援学校学習指導要領（2009）の小学部教科「生活」において「集団活動に参加し、簡単な係活動をする」「日常で簡単な手伝いや仕事を進んでする」などの項目として位置づけられているものである。小田島(2013)は、「キャリアプランニング・マトリックス（学習指導要領記載版）」の開発にあたり、係活動を「キャリアプランニング能力」の「はたらくよろこび」に位置づけている。このように、係活動を「役割の理解と実行」能力の獲得を促す支援の軸とすることは、小学部段階にある知的障害児の支援においては、妥当な活動であると考えられる。しかし、これまでの実践では、この係活動をどのように展開すれば、「役割の理解と実行」能力の獲得を実現するに至るか、その枠組み作りについての検討は、まだ十分積み上げられていない状況であった。本実践においては、それを実現するための、PDCA サイクルシステムの具体例を示すことができたと考える。

V. 本研究の限界と今後の課題

本実践研究は、一人の知的障害児を対象になされたものであり、本研究の成果は、更なる対象の拡大と実践の積み重ねを経て、検証される必要がある。また、本研究で取り上げた「役割の理解と実行」能力は、キャリア発達の中核的能力ではあるものの、全体から見るとその一部分であることも確かである。キャリア発達はこれまで整理してきたように全人的な視点に立つものであり、さらに competency に関する概念も多様である現状を踏まえるなら、本研究については、今後開発が進められるキャリア教育を展望するとき、そのパイロット的役割にあると認識している。今後更なる実践により、本研究の成果を発展させたいと考える。

謝辞

本稿は、Z支援学校小学部の学部研究として2年間にわたり取り組んだものの一部を筆者らが再構成したものです。本研究を実施するにあたり、林幸子、平野香代子、宮崎順子、砂田靖子、青山恒也、小川真由子、高波真紀子、岡明佳、北村満の各先生方のご尽力下さいました。本研究で得られた成果は、これらのスタッフ全員の力によるものです。さらに、多大なご協力をいただきましたZ支援学校の対象児童と、島崎俊哉前校長先生、米萩欣二現校長先生、川腰桂子教頭先生はじめ多くの先生方に心より感謝申し上げます。

引用文献

阿部美穂子・吉田彩子・山川俊幸・森光康（2014）児童福祉施設併設特別支援学校知的障害生徒のキャリア

力を育てる授業実践－役割を果たし、自己有用感を高めることを目指して－. とやま発達福祉学年報, 5, 3-13.

岩脇千裕 (2008) 日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈. 独立行政法人労働政策研究・研修機構ディスカッション・ペーパー, 5, 113-147.

木村宣孝・菊地一文 (2011) 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス (試案)」作成の経緯. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 8, 3-17.

小田島利紀 (2013) キャリア発達の促しを意識した本校版「キャリアプランニング・マトリックス」の作成と学習活動への活用. 職業能力開発技術誌「技能と技術」, 24, 24-30.

国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002) 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書).

<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/1hobun.pdf> 2014年8月27日アクセス

国立特別支援教育総合研究所 (2010) 特別支援教育充実

のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社. 文部科学省 (2006) 小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引－児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために－.

<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/21career.shiryu/honbun/koumoku/1-05.pdf> 2014年8月27日アクセス

文部科学省 (2009) 特別支援学校小学・中学部学習指導要領. 海雲堂出版.

文部科学省 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について. 中央教育審議会答申, ぎょうせい.

渡辺三枝子 (2010) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第4回) 議事録.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryu/1298919.htm 2014年8月27日アクセス

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

「地理的な見方・考え方」を育成させる ESD 教材の内容開発

—中学校社会科地理的分野「日本の資源・エネルギー問題」を通して—

龍瀧 治宏*・岡崎 誠司

A Development of the ESD Lesson Plan to Develop Geographical “MIKATA-KANGAEKATA”
(Perspective-Thinking Skills Using Basic Geographical Concepts) :
A Case Study of “The Problem of Natural Resources and Energy in Japan”
for Junior High School Geograpy Classes.

Haruhiro RYUTAKI・Seizi OKAZAKI

キーワード：地理的な見方・考え方，持続発展教育，資源・エネルギー問題，社会参画力

Keywords：Perspective-Thinking Skills Using Basic Geographical Concepts, ESD, Problem of Natural Resources and Energy, Social Participation

I. 本稿の目的と背景

2011年3月11日，東日本大震災による福島第一原発事故が起きて以来，全国の原子力発電所が次々に停止になった。それに伴って電力不足が生じ，エネルギー政策に関して，「日本経済のために即刻原発を再稼働すべき」，「経済よりも安心・安全な暮らしが最優先なので脱原発すべき」など対立する価値観が顕在化した。国民には，多様な価値観が存在するが，いずれにせよ持続可能な社会に向けて国民一人一人がエネルギーの供給と利用のあり方を含む「持続可能な社会」像を考え直さなければならない状態・時期となっている。

さて，中学校地理的分野において資源・エネルギー問題に該当するのは，「資源・エネルギーと産業」(2)イ(ウ))¹⁾であり，これまで，様々な実践が報告されている。しかし，それらは，東日本大震災以前の実践なので原発事故及び電力不足の状況を想定しておらず，教師や生徒にとっては，どこか人ごとの授業で終わっていただろうか。それらの実践は，生徒のエネルギー政策に関する知識の深化や持続可能な社会の構築への意識や価値観にどれほど寄与することができていたであろうか。

「持続可能な社会」に向けて，2002年，日本政府は国連総会で「持続可能な開発のための教育の10年」を提案し，採択されている²⁾。『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画(ESD実施計画)』の1.序で，「2011年3月11日に発生した東日本大震災及びそれに起因する原子力発電所事故，電力不足の状況等は，我が国におけるESDの実施のあり方に

も大きな影響を及ぼすものです。(中略)我が国は被災地を中心として復旧にとどまらない，新しい地域づくり，社会づくりを日本全体で構想していくこととなりますが，「持続可能な社会」はその際の柱となる考え方の一つとなると思われます。³⁾」と述べられており，ポスト3・11の日本社会において，「持続可能な社会」の実現に向けて資源・エネルギー問題を生徒自身，電力需要者側の切実な問題として捉え直し，授業を構成しなければならないだろう。

さらに，2008年，中央教育審議会は，新学習指導要領改善の方針において「持続可能な社会の実現を目指すなど，公共的な事項に自ら参画していく資質や能力を育成する」よう指示した。これを受けて，中学校社会科では，公民的分野の最終まとめ単元として「持続可能な社会を形成するという観点から，私たちがよりよい社会を築いていくために解決すべき課題を探究させ，自分の考えをまとめさせる」活動が設定され，社会科全体の総まとめとして「持続可能な社会」のあり様について探究する活動がおかれることになった。よって，社会科カリキュラムは，この「持続可能な社会」の実現に向けた学習として組織される必要がある。

しかし，平成20年版学習指導要領において「持続発展教育」(以後ESD)として考えられているのは東日本大震災前の改訂もあってか，「公民的分野(4)私たちと国際社会の諸課題 イ よりよい社会を目指して」と「地理的分野(2)日本の様々な地域 ウ.日本の諸地域」の2カ所だけである。資源・エネルギー問題に大きく関係する「資源・エネルギーと産業」の単元は，ESDの内容として考えられていない。3.11以降の社会状況を

* 富山大学人間発達科学部附属中学校教諭

考えると「資源・エネルギーの産業」は、ESD 教材として開発する必要があるのではないか。

また、資源・エネルギー問題は、多くの知識を確認して概念を習得し、価値的知識を生かして合理的な意思決定ができる⁴⁾ようになるための手立てとして有効であり、それは主に公民的分野で扱われてきた。しかし、地理的分野における諸課題学習は、公民との内容重複を避けるために、資源の分布やエネルギーの種類などを教えて終わりということになっている。このことは資源・エネルギー問題の原因追及や解決策についての議論は、公民的分野のみで実施され、地理的分野では、生徒は事実を知識として獲得するにとどまっていることを意味している。地理的分野でも資源・エネルギー問題の原因追及や解決策についての議論が、中学校学習指導要領解説社会編に述べられている「地理的な見方や考え方」⁵⁾を把握し育成するために必要なのではないか。

このような問題意識から、本研究では、これまでの資源・エネルギー問題の授業の課題を明らかにし、それらを克服することができる「地理的な見方や考え方」の育成を可能にする ESD 教材の内容を開発したい。

II. ESD とは何か

1 「持続発展教育 (ESD)」 とは何か

「持続可能な開発」とは「将来の世代ニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代ニーズを満たすような社会づくり」のことを意味する。すなわち、環境の保全、経済の開発、社会の発展を調和的に進めていくことを意味する。「持続可能な開発」のためには、一人一人が世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを認識し、行動を変革することが必要とされており、そのための教育が、「持続可能な開発のための教育」である⁶⁾。「持続可能な開発のための教育」は Education for Sustainable Development の日本語訳だが、日常的に使用するには長すぎる上、「開発」では意味が限定されてしまう。したがって、これを「持続可能な発展のための教育」と改め、さらに教育現場においてよりわかりやすく使いやすい表現にするため、日本ユネスコ国内委員会では、「持続発展教育」と略称して、その概念の普及促進を提言している。

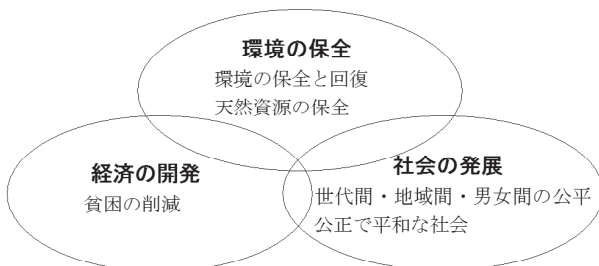


図 1 ESD のモデル図 (著者作成)

2 ESD の目標

ESD の目標は、『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画 (ESD 実施計画)』によると、すべての人が質の高い教育の恩恵を享受し、また、持続可能な開発のために求められる原則、価値観及び行動が、あらゆる教育や学びの場に取り込まれ、環境、経済、社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすことであり、その結果として持続可能な社会への変革を実現することである⁷⁾。

3 ESD の範囲

ESD は、環境、福祉、平和、開発、ジェンダー、子どもの人権教育、国際理解教育、貧困撲滅、識字、エイズ、紛争防止教育など多岐にわたる⁸⁾。よって ESD は何から始めればよいのか。『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」』によれば、「先進国においては、環境保全、人権や平和などの社会的な課題、貧困などの経済的課題について取り組んでいくことが必要です。…これらの中でも優先的な課題として、資源の過剰利用の抑制や環境保全等が挙げられ (下線部筆者)⁹⁾」ると述べている。したがって、本研究の提案は、ESD が求める内容であるといえる。

4 ESD の学習指導要領上の位置付け

表 1 新学習指導要領と同解説における「持続可能な社会」の記載件数

	学習指導要領	同解説
小学校		社会 6
		その他 13
	合計 0	合計 19
中学校	社会 2	社会 14
	理科 2	その他 33
	合計 4	合計 47
高等学校	地理歴史 4	地理歴史 28
	公民 2	公民 43
	その他 12	その他 74
	合計 18	合計 145

中尾敏朗「持続可能な社会とこれからの歴史学習」日本社会科教育学会編『社会科教育研究 No.113』より作成

注 1：小・中・高等学校それぞれの新学習指導要領およびその解説における「持続可能」の語の使用箇所数 (単純出現回数)

注 2：「その他」は、社会科 (社会、公民、地理歴史) 以外の教科・科目

平成 20 年度版学習指導要領が改訂され、その中で、持続可能な社会の考え方はどのように反映されているのか。

表 1 は、新学習指導要領と同解説における「持続可能な社会」の記載件数である。社会系教科の ESD 関連の

内容は、教科等の全体の中の三分の一から二分の一ときわめて高い割合であることが分かる。これは、ESDの推進にかかわって社会科の重要な役割を期待されていることの表れである。

鈴木(2011)¹⁰⁾は、その役割を以下のように述べている。「新学習指導要領における社会科、地理歴史科・公民科のカリキュラム構造を検討し、社会科は「持続可能な社会」の実現を究極の目標として、再編成されなくてはならない。(筆者中略)2008年、中教審は、新学習指導要領改善の方針において「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事項に自ら参画していく資質や能力を育成する」よう指示した。これを受けて、中学校社会科では、公民的分野の最終まとめ単元として「持続可能な社会を形成するという観点から、私たちがよりよい社会を築いていくために解決すべき課題を探求させ、自分の考えをまとめさせる」活動が設定され、社会科全体の総まとめとして「持続可能な社会」のあり様について探求する活動がおかれることになった。よって、社会科カリキュラムは、この「持続可能な社会」の実現に向けた学習として組織される必要がある。」

5 「持続可能な社会」に関する内容を中心とした新学習指導要領のカリキュラム構造

日本は、資源・エネルギーに乏しいので、22世紀に向かって「持続可能な社会」の実現は、克服しなければいけない課題である。先にも述べたが、中央教育審議会は、新学習指導要領改善の方針において「持続可能な社会の実現を目指す」よう指示しており、カリキュラムは、「持続可能な社会」の実現に向けた学習として組織される必要がある。

しかし、前述したように平成20年版学習指導要領においてESDとして考えられているのは東日本大震災前の改訂もあってか、「公民的分野(4)私たちと国際社会の諸課題 イ よりよい社会を目指して」と「地理的分野(2)日本の様々な地域ウ、日本の諸地域」の2カ所だけであり、資源・エネルギー問題に大きく関係する「資源・エネルギーと産業」の単元は、ESDの内容として考えられていない。このようなカリキュラムでは「持続可能な社会」の実現を目指すことはできないと考える。したがって筆者は、図2のように地理的分野において「資源・エネルギーと産業」を「地理的分野(2)日本の様々な地域 ウ、日本の諸地域」に並行して組み込むように編成すべきであると考え。地理的分野で「日本での持続可能な社会のための学習」を行う。そして、その学習を踏まえて、公民的分野において「発展途上国の持続可能な社会の構築のために関心をもち、協力するための学習」を行うよう系統性をもつようにする。以下にその理由を四つ述べる。

一つ目は「本稿の目的と背景」で述べたように、「持続可能な社会」の実現を目指すにあたり、『我が国にお

ける「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』の1.序で、「2011年3月11日に発生した東日本大震災及びそれに起因する原子力発電所事故、電力不足の状況等は、我が国におけるESDの実施のあり方にも大きな影響を及ぼすものです。・・・東日本大震災及びそれに起因する原子力発電所事故、電力不足の状況等に直面することにより、多くの人々がエネルギーの供給と利用のあり方を含む「持続可能な社会」像を考え直さなければならない」と述べられていることである。震災後の日本の状況を考えた場合、「持続可能な社会」の実現に向けて資源・エネルギー問題を生徒自身、電力需要者側の切実な問題として捉え直し、授業を構成しなければならないことは待たなしの状況といえる。

二つ目は、これまでの中学校社会科の構成では、ESDの目標を達成できないからである。『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』は、価値判断力や行動力を身に付けるための知識・理解、技能、態度を学習するためのテーマを、先進国と途上国とに分けて明示している。中山(2011)¹¹⁾は、ESDは、途上国の持続的発展なくして、先進国の持続的発展もないという視点を重視すること、つまり、発展途上国側では、先進国の開発協力なくしては、持続的成長は実現できないこと、その関係性を学習することが重要である、と述べている。さらに中山は、日本での持続可能な社会の学習が、日本社会の持続的発展のための知識・理解、技能、態度の習得と同時に、発展途上国の持続可能な社会の構築に、どのように関心をもち協力できるか、そのための知識・理解、技能、態度の学習も付加することが大切になる、先進国と途上国の学校教育で、それぞれが持続可能な社会の構築を目指す固有の教育を実践することではない、と付け加えている。よって、図2のように地理的分野に「資源・エネルギー」の内容を追加しないと、日本での持続可能な社会の認識が浅いものになってしまうのである。そして、地理的分野に「資源・エネルギー」の内容を追加して日本での持続可能な社会の認識が深くなることで、3年の公民的分野で、発展途上国の持続可能な社会の構築に、どのように関心をもち協力できるかの学習が生きてくると考えられるのである。

四つ目は、後述するが、「地理的な見方や考え方」の「地理的な見方」が育成できず、「地理的な考え方A、B」につながらないと考えるからである。

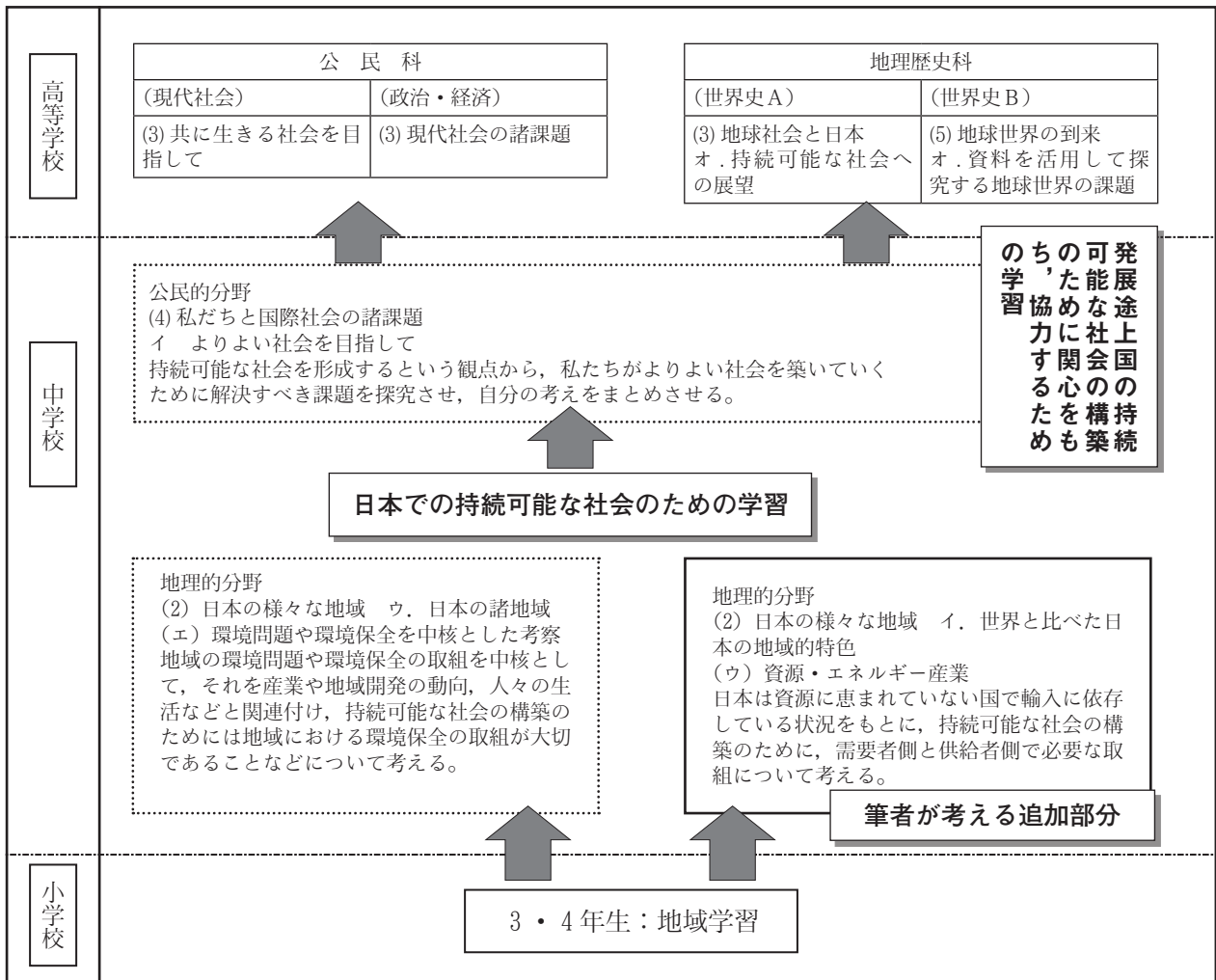


図2 「持続可能な社会」に関する内容を中心とした新学習指導要領のカリキュラム構造（中学校社会科部分のみ）

※鈴木隆弘「持続可能な社会」のための教育に向けて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.113, 2011年, p65を参考に筆者作成

注1：学習指導要領を参照。高等学校は必修科目のみ示す。

Ⅲ. 地理的な見方や考え方

中学校社会科地理的分野においては、教師の講義形式による知識注入型が従来から問題とされてきた。講義形式の学習では、羅列的な地理的知識は習得されるが、生徒が主体的に地理的事象を追究していく問題解決能力は育成できない。現代社会では、ある社会事象について社会的な判断を迫られる際に、その判断の基盤となる知識や、さまざまな情報を批判的に分析し、解釈する能力が必要となってくる。その能力が社会的な見方や考え方である。

中学校学習指導要領社会科には、二つの「社会的な見方や考え方」が併存している。地理的分野における「地理的な見方や考え方」と公民的分野における「政治や経済についての見方や考え方」である。本稿では、地理的分野における「地理的な見方や考え方」について明らかにしたい。

1 学習指導要領における「地理的な見方や考え方」

昭和33年版では、「1目標（5）」の解説部および「内容（1）郷土」の本文・解説部において、地理的な見方や考え方の用語が初出し、郷土の学習および地理学習全般においてその意義や方法が初めて示された。また、人々の生活、地方的特殊性と一般的共通性、地域相互の関係、自然と人間などに関する記述が、社会科目標（2）から結びつく地理的分野目標（1）～（4）に見られ、現在の地理的な見方や考え方に関する具体的な目標につながっている。「地理的な見方や考え方」ということばが学習指導要領に定着したのは昭和33年版（中学校社会編）である¹²⁾。

平成20年版と平成10年版における「地理的な見方や考え方」は、地理的分野目標の中核を担い、その内容構成や構造的性が説明されている。地理的分野の目標（1）は、社会科目標につながる基本的な目標であり、目標

(2)(3)は、目標(1)の具体的なねらい、目標(4)は地理的分野の学習を通して身に付けさせる能力と態度になっている。この中で、「地理的な見方や考え方」は、目標(1)の一部に明示され、目標(2)(3)においてそれを構成する基本的な概念と関連付けて示されている。この目標(2)(3)の内容は、さらに5項目の地理的な見方や考え方の内容構成に整理され、「地理の見方の基本」「地理的思考の基本」「地理的思考を構成する3本柱」などの意味付けからその構造性が説明されている。

昭和33年版と平成10年版の間の学習指導要領の内容は省略するが、学習指導要領の「地理的な見方や考え方」の内容構成の変遷は、図3のようにまとめることができる。平成10、20年版で、目標(1)の内容の5項目の「地理的な見方や考え方」に対して、地理的事象の捉え方や探究の仕方が一層明示された。特に平成20年版では、⑤「～地域の課題や将来像について考えること」も指示され、どうすべきかという問いにより、社会科の公民的資質の育成につながる価値判断や意思決定が求められることに注目したい(図3)。



—: 新しく派生・付加した内容 □: 以後の直接的なつながりが希薄になった内容
 →: 以後の直接的なつながり ---: 以後に集約されたつながり

図3 戦後学習指導要領「地理的な見方や考え方」の内容構成の変遷

※吉田剛『中学校学習指導要領社会における地理の見方・考え方の潮流』日本社会科教育学会発表資料を参考に筆者作成

2 新しい「地理的な見方や考え方」の定義

これまでに戸井田克己（1999）や大杉昭英（2002）が主張した「地理的な見方や考え方」には、共通して平成20年版学習指導要領地理的分野の目標（1）の内容の⑤「～地域の課題や将来像について考えること」について、どうすべきかというプロセスが欠けており、社会科の公民的資質の育成につながる価値判断や意思決定がなされないことに課題がある。

平成20年版学習指導要領によると、地理的な見方とは、日本や世界にみられる諸事象を位置や空間的な広がりとかかわりで地理的事象として見いだすことであり、地理的な考え方とは、それらの事象を地域という枠組みの中で考察することとすることができる。地理的分野の目標の（2）、（3）を踏まえて地理的な見方や考え方を整理すると、表2ようになる。

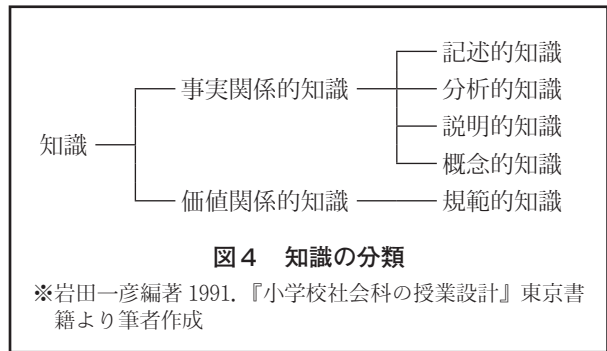
表2 平成20年版学習指導要領にみる地理的な見方・考え方の内容

地理的な見方の基本	どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか、諸事象を位置や空間的な広がりとかかわりでとらえ、地理的事象として見いだすこと。また、そうした地理的事象には <u>どのような空間的な規則性や傾向性がみられるのか、地理的事象を距離や空間的な配置に留意してとらえること。</u>
地理的な考え方の基本	そうした地理的事象が <u>なぜ</u> そこでそのようにみられるのか、また、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとかかわりに着目して追究し、とらえること。

※文部科学省 2008『中学校学習指導要領解説』文教出版より筆者作成（下線部筆者）

以上の地理的な見方や考え方は、地理的分野の学習の全般を通じて培うものである。

ここで「地理的な見方や考え方」の基礎となる知識について整理しておきたい。岩田（1991）は、知識を分類し（図4）、知識の関係を構図化し、問いの種類と習得される知識との関係を分類化している（図5）。地理的な見方の基本の下線部の問い（表2）から、図5と関連させると地理的な見方は記述的知識と分析的知識になる。そして、地理的な考え方の基本の下線部の問い（表2）から、先と同様に図5と関連させると地理的な考え方は、説明的知識（概念的知識）になる。したがって、記述的



問いの種類	習得される知識
① 情報を求める問い (When, Where, Who, What)	記述的知識
①②の中間に位置する問い (How)	分析的知識
② 情報間の関係を求める問い (Why)	説明的知識 (概念的知識)
③ 価値判断を求める問い (Which)	規範的知識

図5 問いと習得される知識との関係

※岩田一彦編著 1991、『小学校社会科の授業設計』東京書籍より筆者作成

知識・分析的知識が「地理的な見方」で①（目標（2）（3）の内容の5項目）に該当、概念的知識・説明的知識が「地理的な考え方」となり②、③、④（目標（2）（3）の内容の5項目）に該当する。また、目標（2）（3）の内容の5項目である⑤では「～地域の課題や将来像について考えること」が指示され、どうすべきかという問いから、規範的知識に支えられていることになる。したがって、これも「地理的な考え方」となる。このように「地理的な考え方」が、二つあるが、前者と後者は、全く内容の異なるものなので、前者を「地理的な考え方A」、後者を「地理的な考え方B（価値判断）」として区別したい。現場の地理の授業では、とかく「地理的な見方」で止まっていることが多く記述的・分析的知識を確認して終えている、もしくは、「地理的な考え方A」で、終えていることが多いのではないか。後者の「地理的な考え方B（価値判断）」は、公民的資質の育成につながる価値判断や意思決定につながるだけではない。ESDの目標である「持続可能な開発のために求められる原則、価値観」を認識させるとともに、「持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらす」という社会参画への動機付けにつながるので、大変重要な考え方であり、必要なものである。したがって、学習指導要領にみる「地理的な見方や考え方」の構成図は図6ようになる。

なお、岩田（1991）は、社会的な見方や考え方を次のように定義している。記述的知識と分析的知識は、社会的見方の材料となる知識であり、説明的知識と概念的知識は、社会的見方である。規範的知識が、社会的考え方である。社会的考え方は、社会的な価値判断を求められた際の合理的意思決定能力と言い替えることもできる。

図6の「地理的な見方や考え方」の構成図は、岩田の

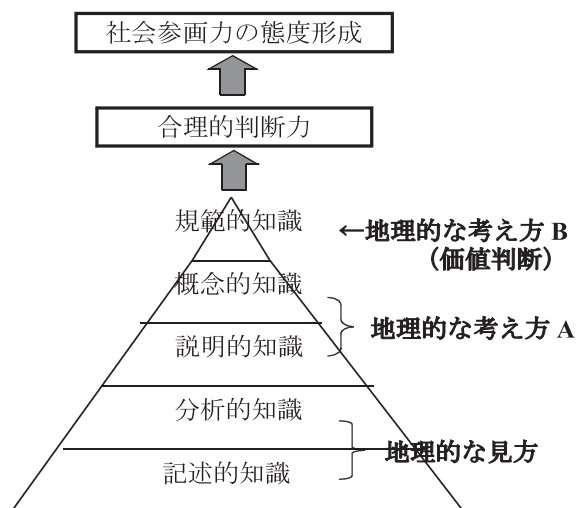


図6 新しい「地理的な見方や考え方」の構成

社会的な見方や考え方の構成図と学習指導要領で規定する「地理的な見方・考え方」¹³⁾を参考にして作成した。

図6の社会参画力については、次のように考える。教育基本法及び学校教育法には「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」と規定されている。これを受けて、中央教育審議会は、平成20年版学習指導要領の改善の答申において、「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る」という改善の基本方針を示している。そして、平成20年版学習指導要領では、「社会参画、様々な伝統や文化、宗教に関する学習などを重視する」とし、「社会参画」を強調している。「社会参画」とは、様々な活動に実際に参加することだけでなく、様々な社会問題に生徒が将来立ち向かっていく方法を熟考することも含むと考えられる。吉田(2013)は、「社会参画力」を「様々な社会的役割の担い手は、何をなすべきか・できるか・なすべきではないかを実施方策も含めて考え得る知識・技能・態度である」¹⁴⁾と定義しており、本論文でも「社会参画力」をそのように定義する。

IV. 先行実践中学校社会科地理的分野の課題

ここでは、中学校社会科地理的分野における授業実践分析を通して、その特徴と問題を整理する。授業事例としては、山口泰宏の実践「資源・エネルギーと産業」¹⁵⁾、小林広和、鈴木真の実践「日本の資源・エネルギーと産業」¹⁶⁾、田中曜次の実践「比べて考える、これからの日本のエネルギー—ヨーロッパのエネルギー事情を通して日本の資源・エネルギー問題を考える—」¹⁷⁾の三つを取り上げる。

1 山口泰宏の実践「資源・エネルギーと産業」の課題

この実践は、工業化の進展が国内のエネルギー需要の拡大と輸入エネルギーの依存をもたらし、エネルギーの安定供給を確保するためのさまざまな努力や新エネルギーの利用などにあらわれる省エネルギー・省資源化への取り組みについて理解させ、日本がそうした方面において高度な技術を持っていることをふまえて課題解決への道を追っている。しかし、本実践は以下の2点で問題がある。第1に、「地理的な見方」でとどまっていることである。本実践は、調査活動で様々な取り組みについて調べているが、それを発表して共有するだけである。その調査結果の内容から記述的知識は習得するが、説明的・概念的知識を習得する追究過程がないため、「地理的な考え方」に成長していない。第2に、現状を解決する合理的判断をしていないことである。本実践では、持続可能な社会の構築に向けて自分たちが何をしていったらよいか考えさせており、ESDの目標である社会参画への態度を形成しようとしている。しかし、学習活動で現状を解決する合理的判断をしておらず「地理的な考え方B」まで成長していないため、社会参画の態度は、常識的な浅いものにならざるを得ない。

2 小林広和、鈴木真の実践「日本の資源・エネルギーと産業」の課題

この実践は、国産のエネルギー資源が乏しい中、エネルギー源の多様化などの方策で我が国の産業や国民生活を支えている電力供給を通して、これからの我が国の資源・エネルギー利用のあり方や課題について考察している。そして、これらの学習を踏まえて、今後も安定して利用するために求められる対策について考えさせている。しかし、この実践は、以下の3点で問題がある。第1に、「地理的な見方」にとどまることである。この実践は、

各発電の現状や長所・短所を習得することになり記述的知識を得て「地理的な見方」は育つ。しかし、各発電についての背景を追究する活動が保障されていないので、説明的・概念的知識を習得する「地理的な考え方A」は育成されてない。第2に、エネルギー政策を考えさせているが「地理的な考え方A」は育成されてないので、合理的判断はできない。この実践は、電源確保と環境保全を目的とした20年後の我が国のエネルギー政策を考えさせるが、各発電の具体的なデータや資料により追究活動をしていないため、客観的ではなく主体的な判断によるものにならざるをえない。よって「社会的な考え方B」の成長も見られない。第3に、社会参画の態度を形成する学習活動がないことである。したがって、この実践は、ESDの目標を達成することができない。

3 田中曜次の実践「比べて考える、これからの日本のエネルギー—ヨーロッパのエネルギー事情を通して日本の資源・エネルギー問題を考える—」の課題

この実践は、ヨーロッパ諸国のエネルギー事情をまとめて各国のエネルギーの現状を認識し、その背景や要因を考える中から各国の独自の課題や問題点を歴史的背景も含めて追究している。そして、この世界的視野を踏まえて、日本のエネルギーの現状が、なぜ問題なのかを追究している。したがって、記述的知識である現状認識を踏まえることで「社会的な見方」を身に付け、なぜ問題なのかを追究することで「社会的な考え方A」を身に付けている。その上で、エネルギー政策の合理的判断を行い「地理的な考え方B」を育成していることで評価できる。しかし、以下の2点で問題がある。第1は、エネルギーの具体的なデータの追究が欠けていることである。この実践は、エネルギーの具体的なデータの追究が欠けているため合理的判断が困難であり、客観性が薄れる。第2に、社会参画の態度を形成する学習活動がないことである。したがって、この実践は、ESDの目標を達成することができない。

VI. 地理的な見方・考え方を成長させるESDの授業構成

1 内容編成の論理

「地理的な見方・考え方」の育成を目指して新たに開発する中学校社会科地理的分野の単元は、「資源・エネルギー問題」である。その開発単元は、学習指導要領では「日本の資源・エネルギーと産業」に該当する。資源・エネルギーについては、東日本大震災による福島原発事故が起きて以来、原発停止に伴う電力不足及びエネルギー供給に関して、対立する価値観が顕在化した大きな問題となっている。図7は、本稿で開発する単元全体の内容編成である。『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』¹⁸⁾に述べられている「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解

決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一連の学習の流れに基づいて、**A**【資源・エネルギー問題への関心・喚起】→**B**【供給者側のエネルギー政策の方法】→**C**【エネルギー政策への社会参画】と構成した。**A**では、東日本大震災による原発事故が起きるまでの日本の資源・エネルギー状況を確認した上で、原発の事故後から将来に向けて今後のエネルギー政策（仮説）を考える。**B**では、**A**で考えたエネルギー政策（仮説）が妥当なのかそれぞれ検証していく。その過程で、ESDの概念を獲得していく。**C**では、それぞれのエネルギー政策の一長一短を理解した上で、エネルギー政策の合理的判断を行う。そして、社会参画として、このエネルギー問題に対して自分は現在、将来にわたってどのように行動していくのかを考える。このように単元全体を構成することで、**A**では、Ⅲ2で説明した記述的知識、分析的知識を把握するという地理的な見方が育成できる。**B**では、Ⅲ2で説明した説明的知識、概念的知識を把握するという「地理的な考え方A」が育成できる。**C**では、同じくⅢ2で説明した規範的知識を把握し、公民的資質の育成につながる価値判断や意思決定につながる「地理的な考え方B」が育成できる。以下に図7と図8～図12との関係について説明したい。

(1) **A**【資源・エネルギー問題への関心・喚起】の内容編成

図8は、図7単元全体図の**A**の部分にあたる。日本は、エネルギー資源のほぼ全量を輸入に依存してきた。しかし、1970年代に石油危機が起き、産業界は大きな痛手を負うことになる。そこで、石油だけに頼ることなく様々なエネルギーを利用していこうとするエネルギーの多様化が進められていく。そして、準国産エネルギーを確保し、地球温暖化防止を進めていくために世界的に二酸化炭素排出を規制する動きに対応して原子力発電が進められていくことになる。原子力発電は、全発電量の3割を供給し、さらにその割合を増やすエネルギー政策をとっていたが、東日本大震災による福島原発事故により、放射能汚染という甚大な被害をもたらすことになった。

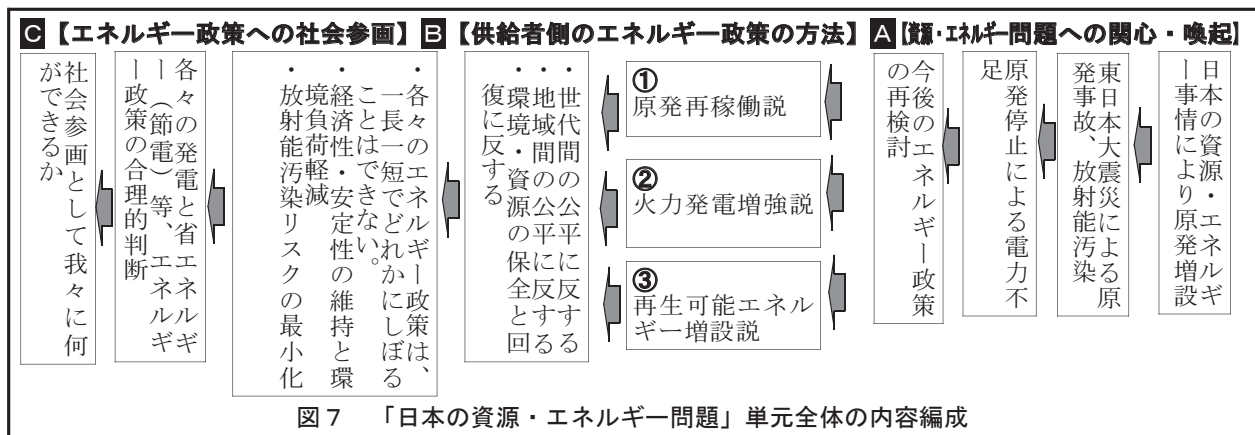
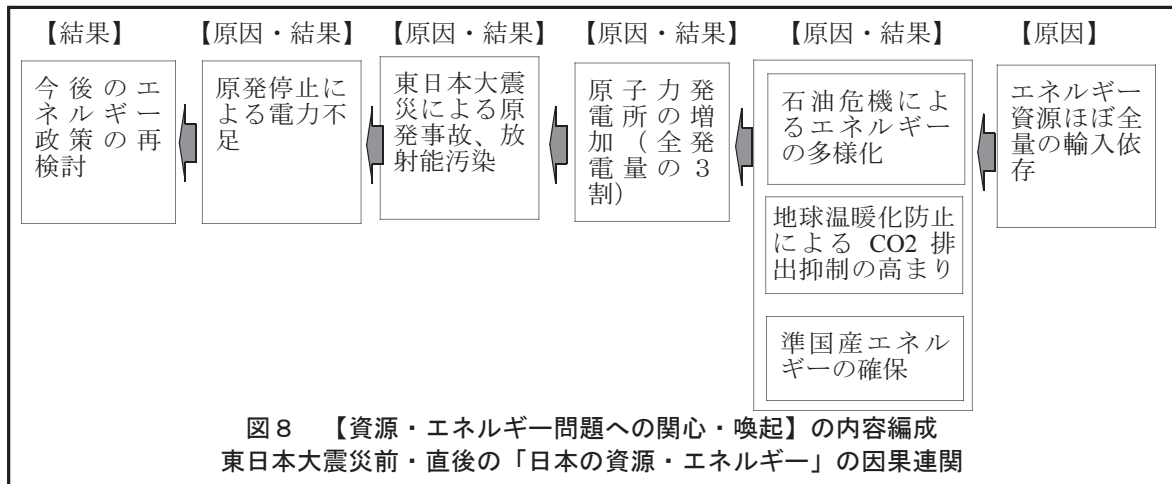


図7 「日本の資源・エネルギー問題」単元全体の内容編成

そのため日本の全原発が停止していき電力不足が危ぶまれる状況に陥る。このような電力不足の状況において、今後の日本のエネルギー政策をどのようにしていかなければ

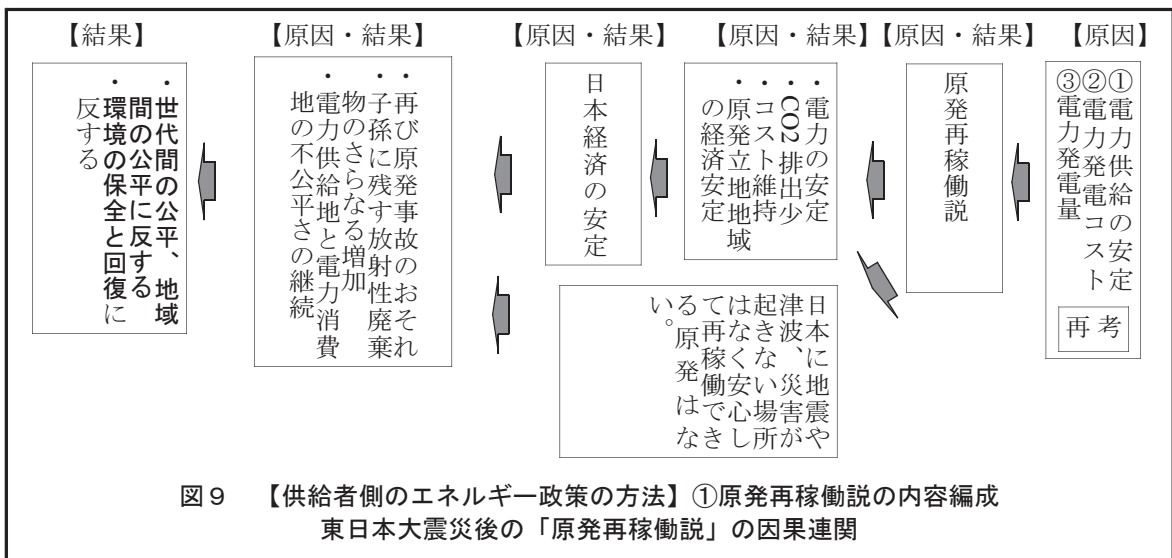
いけないのか、国民の意見を交えて再検討することになった(図8)。



(2) B【供給者側のエネルギー政策の方法】の内容編成 ①原発再稼働説

図9は、図7単元全体図のB①の部分にあたる。原発を再稼働すれば、コストは見直されて上昇したとはいえ相対的に安価であり、電力供給が安定し、日本経済及び国民生活は安定する。さらに、ウランは、一旦輸入すれば長く利用でき、リサイクルも計画されており、資源小国の準国産エネルギーとして貢献できる。しかし、原発再稼働は、再び悲惨な原発事故のおそれが生じ原発立地地域である過疎地域に放射能汚染の危険性をおしつけることになる。対立する価値観は、「都会の電力消費地」

対「過疎地域の電力供給地」である。これは地域間の不公平という概念につながる。ただ、原発立地地域の行政・経済は、主に原発によって支えられており、不安を抱えながらも再稼働してもらいたいという住民の願いがあることも考えなければいけない。また、原発は、何百万年という管理が必要になる高レベル放射性廃棄物をさらに増加させ、それを使用していない将来の世代に代々おしつけることになる。対立する価値観は、「今の世代の利害」対「将来の世代の利害」である。これは、世代間の不公平という概念につながる(図9)。



②火力発電増強説

図10は、図7単元全体図のB②の部分にあたる。現在、我が国は、停止している原子力発電の代替として、火力発電の割合を増やして対応している。現状の火力発電増強政策を維持していけば、電力供給は安定する。しかし、

化石燃料の日本向けの価格が上昇しており、輸入量も増加しているため、貿易赤字に陥っている。それを補うために電気代上昇は免れない。また、化石燃料の全量を輸入に依存しているため、災害や戦争などの緊急事態で供給がいつ停止するかわからない不安があり、再び石油危

機が起きる可能性も大きい。そして、二酸化炭素排出量も増加し、地球温暖化の助長につながる。また、化石燃料の可採年数は限られているので、いずれ枯渇してしまう。ここでの対立する価値観は、「今の世代の利害」対「将

来の世代の利害」,「電力の安定」対「環境の悪化・資源の枯渇」である。これらは、地球温暖化を防止し、次の世代のために天然資源が枯渇しないようにする環境・天然資源の保全の概念につながる(図10)。

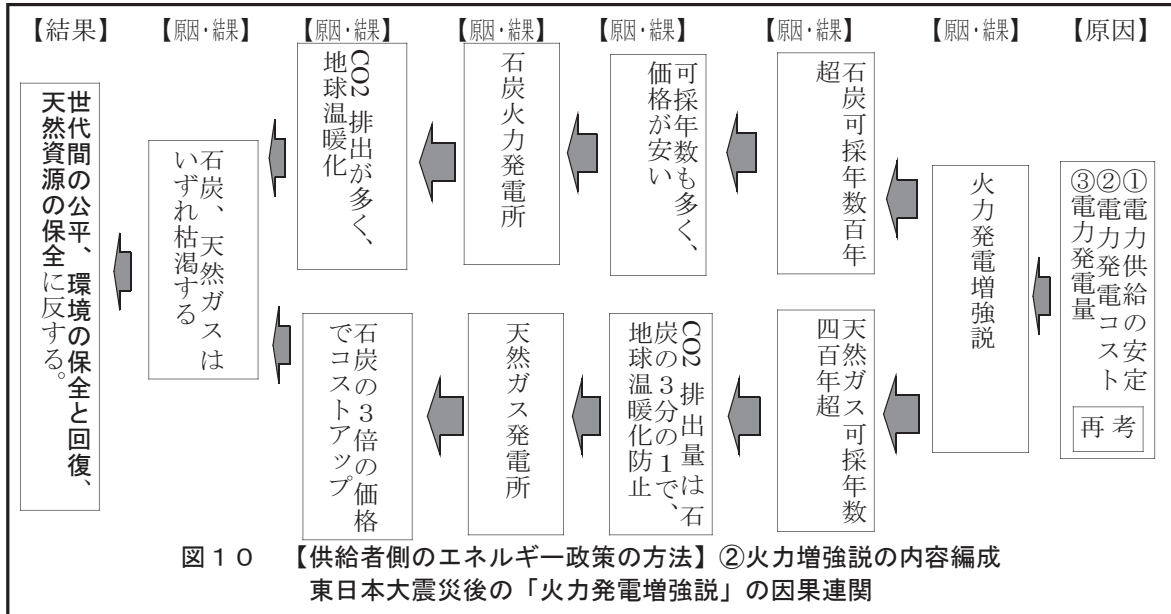


図10 【供給者側のエネルギー政策の方法】②火力増強説の内容編成 東日本大震災後の「火力発電増強説」の因果連関

③再生可能エネルギー増設説

図11は、図7単元全体図のB③の部分にあたる。再生可能エネルギーを増設していくことは、エネルギー源が純国産であり、無尽蔵で、環境に良く、地域環境に応じて発電が可能であり、環境・天然資源の保全になる。しかし、天候に左右されるので発電量が不安定であり、発電量も小さく、発電コストが高い。したがって、市場経済原理では普及が進まないの、政府主導による全量固定買取制度により導入を促進している。導入が進め

ば、火力発電に頼る割合が減少するが、導入が進めば進むほど買取費用は増加し、国民負担は大きくなり電気代は年々上昇していくことになる。再生可能エネルギーの増設は、環境、天然資源の保全は守られるが、産業界には多大な影響を与え、経済的損失が大きくなる。ここで対立する価値観は、「環境・資源の維持」対「経済的損失」である。これも、地球温暖化を防止し、次の世代のために天然資源が枯渇しないようにする環境・天然資源の保全の概念につながる(図11)。

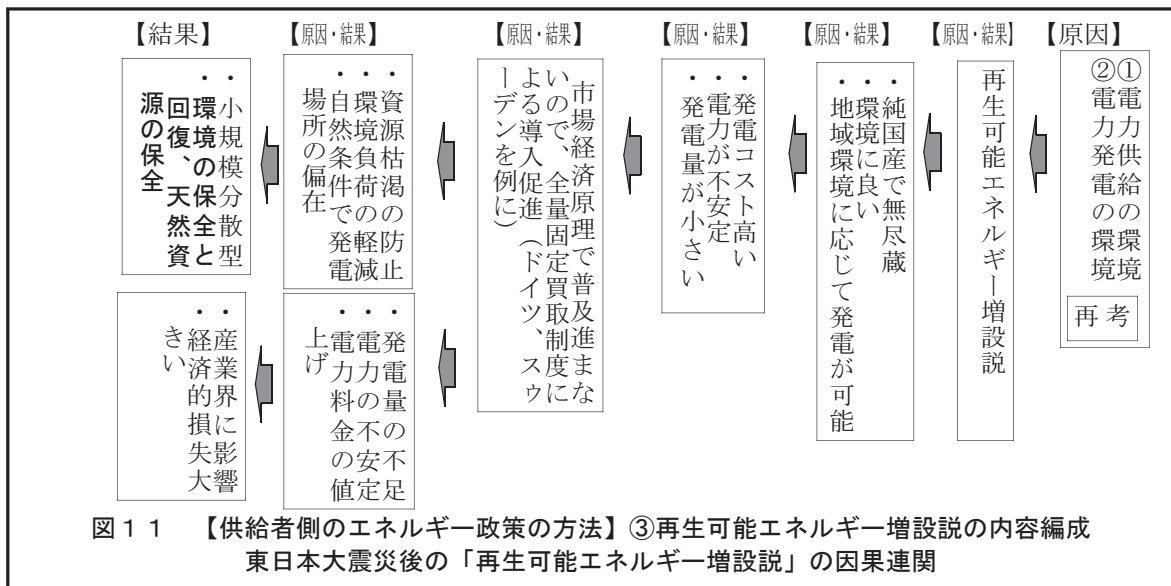


図11 【供給者側のエネルギー政策の方法】③再生可能エネルギー増設説の内容編成 東日本大震災後の「再生可能エネルギー増設説」の因果連関

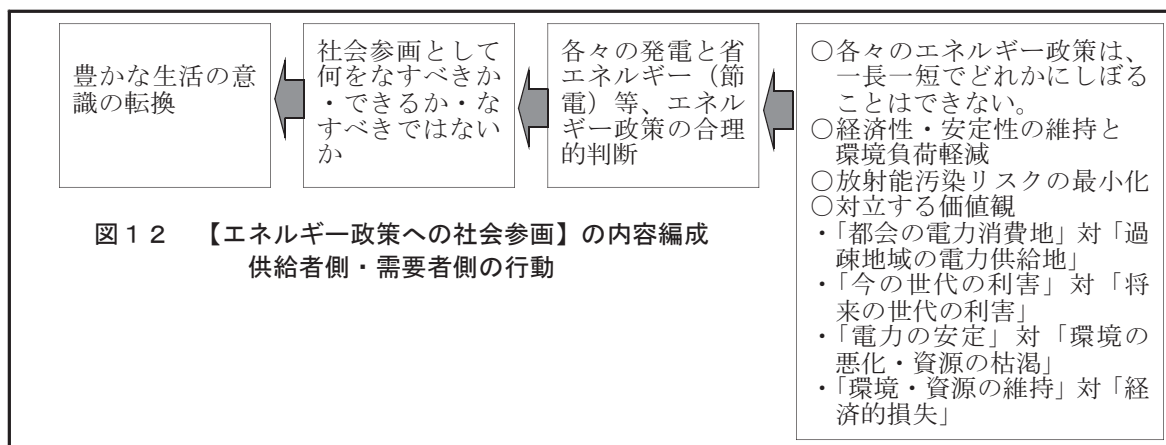
(3) ㉔【エネルギー政策への社会参画】の内容編成

図12は、図7単元全体図の㉔の部分にあたる。㉔で発電方法を探究することによって、それぞれの発電方法には長所と短所があり、エネルギーを消費しながら持続可能な社会を実現することの難しさが見えてくる。

本問題を巡って対立する価値は、「都会の電力消費地」対「過疎地域の電力供給地」、「今の世代の利害」対「将来の世代の利害」、「電力の安定」対「環境の悪化・資源

の枯渇」、「環境・資源の維持」対「経済的損失」である。その価値観を生み出す概念は、「地域間の公平」、「世代間の公平」、「環境・天然資源の保全」である。

これらの対立する価値を克服するエネルギー政策の合理的な判断をした上で、供給者側・需要者側の両立場からエネルギー不足に対して何をなすべきか・できるか・なすべきではないか、社会参画の方法を考える(図12)。



2 方法原理

「地理的な見方や考え方」を育成するESD教材を開発するための方法原理としては、「資源・エネルギー問題への関心・喚起→仮説であるエネルギー政策の吟味・検証→合理的判断の探究→社会参画の探究」と進める。資源・エネルギー問題への関心・喚起で、生徒が社会問題に関心をもち、その解決策の仮説を立てさせて吟味・検証していく。その吟味・検証をふまえて客観的な根拠をもとにエネルギー政策を合理的に判断し、社会参画への意識変革へとつなげていきたい。これは、中山(2011)¹⁹⁾や桑原(2011)²⁰⁾らが主張しているように『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』に述べられている「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一連の流れの学習や、岡崎氏が提議している「仮説吟味学習²¹⁾」、「『If—then』の発問²²⁾」が必要であると思われるため、これらを参考にしていく。

(1) 資源・エネルギー問題への関心・喚起(図7A, 図8)

図7単元全体図のAの部分、及び図8は、生起している問題の事実を確認し、生徒の関心を喚起する過程である。東日本大震災前はどのような状況だったのか、東日本大震災後、どのような問題が生起し、どのような影響が起きていたのか、「世界的視野」²³⁾から、このようなことを確認する過程が探究過程のはじめに位置づく。ここでの基本的な問いは、「どのように」である。ここで、

「地理的な見方」を育成する。

生徒が生起している問題の客観的事実から価値を選択し、エネルギー政策の合理的判断・意思決定できる「社会的な考え方B」を最終的に育成するために、個人の感情の部分による判断ではなく、客観的かつ合理的に判断する能力を身に付けさせたい。そのため、エネルギー政策を選択するまでに政策を生徒に批判的に捉えさせ、吟味していく学習過程を取り入れる必要がある。

そのために、本単元では仮説吟味学習を用いる。この学習論には、三つの特色がある。第一に、社会システムを正しいものとして受容させるのではなく、社会システムの構造の解明や社会システムの背景・原因を探り問題点を明らかにすることである。第二に、よりよい社会システムはどのようなものなのか主体的創造的に考えさせ、自他の考えをともに批判的に吟味させることである。第三に、価値の押しつけではなく、児童自身が客観的事実から価値を選択し、より正しいものを判断できるように授業化することである。この学習論を実現するために本単元では、原発停止による電力不足を解消するエネルギー政策を予想すること、さらに、それらを探究していくうえで獲得した科学的知識を活用して、より持続可能な解決策を選択していく学習過程を単元に取り入れていく。

したがって、生起している問題の事実を確認し関心を喚起することで「地理的な見方」を育成し、エネルギー政策の仮説を立てていく。

(2) 仮説であるエネルギー政策の吟味・検証 (図7 B, 図9, 10, 11)

図7 単元全体図のBの部分, 及び図9, 10, 11 は, (1)で立てたエネルギー政策の仮説を根拠となる事実によって仮説吟味をしていく過程である。問題が生起するには, 原因と背景がある。この過程で, 既習の記述的知識を活用することで地域の環境条件や地理的条件を人間の営みとのかかわりに着目し追究することで「地理的な考え方A」を育成する。また, 持続可能な社会の構築に向けて障害となる原因と背景の知識や地域間の公平, 世代間の公平, 天然資源・環境の保全についての概念を獲得する。自分たちが設定した仮説が, 持続可能な社会の構築に向けて, 解決する政策になり得ているのかを検討させることでも「地理的な考え方A」を育成する。また, 「もしあなたが放射性廃棄物の地層処分予定地の住民だったら, どうするか」といった具体的な立場で推論できなければ, 持続可能な社会の構築を阻害している社会状況や対立する価値観が明らかにならない。そこで, 本単元では, 方法原理の追加で「If-then」の発問を用いていきたい。この発問には四つの特徴がある。第一に, 子どもの持っている情報(経験・知識・考え)を引き出す。第二に, 仮説設定に於いて有効な働きをする。第三に, 子ども自身の価値判断を迫り意思決定を促すことである。第四に, 子どもの思考を発展・継続させることである。特に, 第三, 第四の特徴に注目していきたい。そうすることで, これからの来るべき社会を予想し, 自らは何をなすべきかを一人一人が考えていくことができる力が成長できる。つまり, これは持続可能な社会の構築には必要不可欠な力である。よって, ここでの基本的な発問は「なぜ」や「どうすればいいのか」で「地理的な考え方A」を育成し, 「もしあなたが～だったら, どうするか」といった問いもあり, 「地理的な考え方B」につなげていきたい。

(3) 合理的判断の探究 (図7 C, 図12)

図7 単元全体図のCの部分, 及び図12 前半の過程では, 持続可能な社会の構築に向けてエネルギー政策はどうあるべきなのか, 仮説で設定したエネルギー政策を吟味したことを生かし, より多くの他者が納得できる根拠や価値をもとに考えられているかどうか検討する。これにより「地理的な考え方B」を育成し, 「地理的な見方や考え方」を成長させたい。

(4) 社会参画の探究 (図7 C, 図12)

図7 単元全体図のCの部分, 及び図12 後半の過程では, 社会参画力を育成する。ESDの目標は, IIで述べた通り, 「持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすことであり, その結果として持続可能な社会への変革を実現すること」²⁴⁾である。また, 中山(2011)や桑原(2011)らが主張しているように『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』

は「具体的な行動」を促すことを必要としている。したがって, 「地理的な見方や考え方」を育成するだけではなく, 持続可能な社会の構築のために具体的な行動を考える必要がある。生徒が成人し各人が担うであろう社会的役割を政府と電力会社, 電力会社以外の企業, 自己や家族のための活動とし, 各々の立場で何ができるか・すべきか・すべきではないかを考えさせる。そうすることで, 将来, 選挙権を持つ一市民として社会参画の方法も色々と考えられ, 将来への具体的な行動への変革につながると思われる。

VII. ESDの授業モデルと指導プラン

図7をはじめ図8～図12に基づいて, 知識目標や技能・態度目標を設定した。

(1) 単元名「日本の資源・エネルギー問題」

(2) 指導目標

〈知識目標〉

日本の資源・エネルギーの特徴, これからのエネルギー政策を探究する過程を通して, 日本は資源が乏しく輸入に頼っている現状と問題点, 様々なエネルギー政策を行った際の経済的・環境的・社会的影響を, 知識として獲得する。

○ 事実認識に関わる知識・概念

A: 資源に恵まれていない国は, 輸入された化石燃料による火力発電が中心であった。しかし, 石油危機の経験から, 石油に頼らない方向を目指していき, また, 地球温暖化の影響から二酸化炭素排出の削減が求められた。そして, ウランのリサイクル方法から準国産エネルギーとして利用でき資源不足を補えることから, 原子力発電の構成割合が増加していくのである(図8)。

A-1 日本は, エネルギー資源の多くを海外に依存する現状である。

A-2 1970年代, 火力発電, 水力発電の割合が減り, 準国産エネルギー化や地球温暖化防止のために原子力発電の割合が高くなった。

A-3 原発の燃料であるウランは, 一度輸入すると長期間利用でき, 再処理してリサイクルすることが可能なため準国産エネルギーとして扱われた。

A-4 フランスは, 日本と同じようにエネルギー自給率が低いことから, ウランを準国産エネルギーとして利用しようとした。

B: 原子力発電は, 火力発電よりもコストが安く, 発電時に排出する二酸化炭素も少ない。さらに, 資源小国で自給率の低い日本にとって, 原子力は準国産エネルギーとして利用できる。しかし, 原子力発電を行うことは, 様々な問題を抱えることになる(図9)。

B-1 原子力発電は, 「原子炉立地審査指針及びその適用に関する判断のめやすについて」(原子力委員会)により, 「1 原子炉の周囲は, ある距離の範囲内は非

居住区域であること」「2 原子炉からある距離の範囲内であって、非居住区域の外側の地帯は、低人口地帯であること」「3 原子炉敷地は、人口密集地帯からある距離だけ離れていること」の指針に掲げられた三条件により人口密度の低い臨海部に建設されている。

B-2 日本列島は地震や津波が多く、いずれの原発立地も事故が起きる可能性は高い。

B-3 原発立地地域は過疎地域であり、原発による電力消費地は大都市である。

B-4 放射性廃棄物の処理方法は地層処分に決まっているが、その処分地は決まっていない。

C：火力発電は、出力も大きく安定した発電で有効であるが、燃料である化石燃料は有限なので、いずれ枯渇し利用できなくなる(図10)。

C-1 火力発電の原料となる化石燃料は、日本はほぼ全量を輸入に依存している。

C-2 原発停止による化石燃料の輸入量増加にともない貿易赤字に陥っている。

C-3 原発停止により日本の化石燃料輸入増加を見越して、日本向けの化石燃料の価格が上昇している。

D：再生可能エネルギーは、無尽蔵で環境にも良いが、発電量が小さく出力が不安定で発電コストも高いことから市場原理では普及が進まないため、政府の介入による買取制度の導入が必要となる。また、買取制度は国民が負担する制度であり電気代は高くなるのは避けられないので、再生可能エネルギーの普及のためには、国民の負担が高くならざるを得ないのである。(図11)

D-1 再生可能エネルギーは、日本の広範囲にわたって利用でき無尽蔵で国産エネルギーだが、発電量が小さく、不安定で、発電コスト高いため普及していない。

D-2 再生可能エネルギーは、市場経済原理でなく全量固定買取制度により普及していく。

D-3 ドイツは、全量固定買取制度で再生可能エネルギーの普及に成功したが、買取資金の財源は国民が負担していくので、ドイツのように負担額が年々上昇していくことになる。

D-4 スウェーデンは化石燃料と再生可能エネルギーをバランスよく運営している。

○ 価値認識に関わる知識・概念

E：持続可能な開発のために求められる原則(環境の保全、経済の発展、社会の発展の調和)、価値観(地域間の公平、世代間の公平、環境・天然資源の保全等)が、環境、経済、社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすので、その結果として持続可能な社会への変革を実現するのである(図8, 9, 10)。

E-1 原子力発電所は、「原子炉立地審査指針及びその適用に関する判断のめやすについて」(原子力委員会)により、「1 原子炉の周囲は、ある距離の範囲内

は非居住区域であること」「2 原子炉からある距離の範囲内であって、非居住区域の外側の地帯は、低人口地帯であること」「3 原子炉敷地は、人口密集地帯からある距離だけ離れていること」の三条件を満たすことになっているので、過疎地域ばかりに立地させ、負担を強いているので、再稼働をやめるべきである。(地域間の公平に反する)

E-1' 各地域の電力不足解消や原発立地地域の経済回復のために、再稼働するべきである。

E-2 現在の世代が原子力発電の際に生じさせた高レベル放射性廃棄物は後世にまで管理を強いることになるので、再稼働をやめるべきである。(世代間の公平に反する)

E-2' 地層処分による高レベル放射性廃棄物は安全であり、管理自治体には多額の交付金が支払われ充実した行政が行えるようになるので、再稼働するべきである。

E-3 原発事故後、原子力発電が停止してから火力発電が代替しているが、燃料費増による貿易赤字が膨らみ、二酸化炭素排出量も増加している。また、火力発電の原料となる化石燃料は、いずれ枯渇し後世が利用できなくなるので、消費量を減らさなければならない。(世代間の公平・環境・天然資源の保全に反する)

E-3' 貿易赤字が膨らみ二酸化炭素排出量は増加している、また、いずれ枯渇し後世が利用できなくなるかもしれないが、原発再稼働よりも安全なので結果的には良いのではないか。

E-4 電気多消費生活よりも節電生活の方が、人間関係のコミュニケーションが深まるので、豊かな社会についての意識を転換する。(社会の発展)

〈技能・態度目標〉

○ 日本の資源・エネルギー問題に関心を持ち、問題を解決しようとするすんで調べようとする。

○ 世界的視野や日本全体の視野から見た日本の地域的特色を取り上げ、自然環境、人口、産業の視点を活用して、日本の再生可能エネルギーの特徴を明らかにできる。

○ 複数の価値(「世代間の公平」、「地域間の公平」、「環境・天然資源の保全」)を吟味した上で、将来のエネルギー政策について、外国の政策や日本の経済的・環境的・社会的影響、複数の政策の長所・短所をふまえて、よりよいエネルギー政策を立案し、自分の考えを説明することができる。

○ 持続可能な社会を実現するために、社会参画としてそれぞれの社会的役割の立場から、できる行動、すべき行動について自覚することができる。

(3) 単元の展開(略案)

表3は、内容の原理、方法の原理、そして、知識目標や技能・態度目標もとに立てた指導計画である。各学習過程でのねらいや形成が期待される認識を示している。

表3 単元の指導計画

※全6時間()の数字は時間数

次	過程	ねらい	形成が期待される認識
1	資源・エネルギー問題への関心・喚起(2) 【図8】	世界的視野から東日本大震災により生起している問題を認識し、エネルギー政策の仮説を設定する。	<ul style="list-style-type: none"> 日本は、エネルギー資源の多くを海外に依存する現状である。〈A-1〉 1970年代、火力発電、水力発電の割合が減り、準国産エネルギー化や地球温暖化防止のために原子力発電の割合が高くなった。〈A-2〉 原発の燃料であるウランは、一度輸入すると長期間利用でき、再処理してリサイクルすることが可能なため準国産エネルギーとして扱われた。〈A-3〉 フランスは、日本と同じようにエネルギー自給率が低いから、ウランを準国産エネルギーとして利用しようとした。〈A-4〉 <p style="text-align: right;">⇒「地理的な見方」の育成</p>
2	仮説であるエネルギー政策の吟味・検証(2) 【図9】	持続可能な社会の構築に向けて、解決する政策になり得ているのかを検討する。	<ul style="list-style-type: none"> 原子力発電は、指針に掲げられた三条件により人口密度の低い臨海部に建設されている。〈B-1〉 原発立地は過疎地域であり、原発による電力消費地は大都市である。〈B-2〉 放射性廃棄物の処理方法は地層処分に決まっているが、その処分地は決まっていない。〈B-3〉 原子力発電所は、「原子炉立地審査指針及びその適用に関する判断のめやすについて」(原子力委員会)により、「1 原子炉の周囲は、ある距離の範囲内は非居住区域であること」「2 原子炉からある距離の範囲内であって、非居住区域の外側の地帯は、低人口地帯であること」「3 原子炉敷地は、人口密集地帯からある距離だけ離れていること」の三条件を満たすことになっているので、過疎地域ばかりに立地させ、負担を強いているので、再稼働をやめるべきである。(地域間の公平に反している)〈E-1〉 各地域の電力不足解消や原発立地地域の経済回復のために、再稼働するべきである。〈E-1'〉 現在の世代が原子力発電の際に生じさせた高レベル放射性廃棄物を後世にまで管理を強いるので、再稼働をやめるべきである。(世代間の公平)〈E-2〉 地層処分による高レベル放射性廃棄物は安全であり、管理自治体には多額の交付金が支払われ充実した行政が行えるようになるので、再稼働するべきである。〈E-2'〉
	【図10】		<ul style="list-style-type: none"> 火力発電の原料となる化石燃料は、日本はほぼ全量を輸入に依存している。〈C-1〉 原発停止による化石燃料の輸入量増加にともない貿易赤字に陥っている。〈C-2〉 原発停止により日本の化石燃料輸入増加を見越して、日本向けの化石燃料の価格が上昇している。〈C-3〉 原発事故後、原子力発電が停止してから火力発電が代替しているが、燃料費増による貿易赤字が膨らみ、二酸化炭素排出量も増加している。(環境・天然資源の保全に反する)〈E-3〉 火力発電の原料となる化石燃料は、いずれ枯渇し後世が利用できなくなるので、消費量を減らさなければならない。(世代間の公平・環境・天然資源の保全に反する)〈E-3〉 貿易赤字が膨らみ二酸化炭素排出量は増加している、また、いずれ枯渇し後世が利用できなくなるかもしれないが、原発再稼働よりも安全なので結果的には良いのではないか。〈E-3'〉
	【図11】		<ul style="list-style-type: none"> 再生可能エネルギーは、日本の広範囲にわたって利用でき無尽蔵で国産エネルギーだが、発電量が小さく、不安定で、発電コスト高いため普及していない。〈D-1〉 全量固定買取制度により再生可能エネルギーは普及していくが、買取資金の財源は国民が負担していくので、ドイツのように負担額が年々上昇していくことになる。〈D-2〉 <p style="text-align: right;">⇒「地理的な考え方A」の育成</p>
3	合理的判断の探究(1) 【図12】	仮説で設定したエネルギー政策を吟味したことを生かし、より多くの他者が納得できる根拠や価値をもとに考えられているかどうか検討する。	<ul style="list-style-type: none"> 各々のエネルギー政策は、一長一短でどれかにしぼることは極めて困難である。 各々の発電と省エネルギー(節電)を組み合わせしていく合理的判断。 <p style="text-align: right;">⇒「地理的な考え方B」の育成</p>
4	社会参画の探究(1) 【図12】	持続可能な社会の構築のために、政府・電力会社、企業、一市民の立場で、できること、すべきことを考える。	<ul style="list-style-type: none"> より豊かな生活の意識の転換 持続可能な社会の構築のための行動全てに、メリット・デメリットがある。 政府・電力会社：原子力に頼らない電源構成にするため、石油や天然ガス等のエネルギー資源を多国から安定的に確保する。 企業：自会社の利潤追求だけではなく、省エネによる社会貢献をする。 家庭：電気多消費生活よりも節電生活の方が、人間関係のコミュニケーションが深まるので、より豊かな社会への転換になる。(社会の発展)〈E-4〉 <p style="text-align: right;">⇒「社会参画力」の育成</p>

Ⅶ. おわりに

本論文では、「ESD」は、「持続可能な開発」のために一人一人が世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを認識し行動を変革することだと明らかにした。この上で「地理的な見方・考え方」を育成する授業実践を念頭に置いた内容を図で示した。しかし、紙数の関係で詳しい展開例を示すことができなかった。今後は、富山大学人間発達科学部附属中学校で実験授業を実施し、生徒の概念・価値を変容させ、社会参画の態度形成へつなぐことができたかどうかをはかるプリテスト・ポストテストの評価問題を開発し、本開発授業の成果を示していきたい。

【註】

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』文教出版, 2008年, pp45-46。
- 2) 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』, 2011年, pp2-3。
- 3) 同上, p2。
- 5) 前掲書1), pp19-21。
- 6) 前掲書2), p3。
- 7) 同上, p4。
- 8) 文部科学省HP「文部科学省における『ESDの10年』に向けた取り組み」参照。
- 9) 前掲書1), p4。
- 10) 鈴木隆弘「「持続可能な社会」のための教育に向けてESD・開発教育の視点から」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No.113, 2011年, p65。
- 11) 中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』, 古今書院, 2011年, pp.11-12。
- 12) 滝口昭二「小中高における地理的見方考え方の系統」, 新地理, 21(2), 1973年, pp.20-32。
- 13) 前掲書1), p20。
- 14) 吉田正生「小学校社会科「社会参画学習」の授業プランーボランティアグループ「なずなの会」を教材にしてー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号, 2013年, p11。
- 15) エネルギー環境教育検討委員会『エネルギー環境教育学習プラン【中学校編】～持続可能な社会の構築に向けて～』日本生産性本部・エネルギー環境教育情報センター, 2010年, pp.8-16。
- 16) 佐島群巳・高山博之・山下宏文編『教科学習におけるエネルギー環境教育の授業づくり【中学校編】』国土社, 2010年, pp.51-63。
- 17) 山下宏文編『持続可能な社会をめざすエネルギー環境教育の実践』国土社, 2009年, pp.111-123。
- 18) 前掲書2), p7。

- 19) 前掲書11), pp.12-13。
- 20) 桑原敏典「持続可能な社会の形成を目指した社会科教材開発の原理と方法」, 日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No.113, 2011年, pp.72-75。
- 21) 岡崎誠司『変動する社会の認識をめざす小学校社会科授業開発研究ー仮説吟味学習による社会科教育内容の改革ー』風間書房, 2009年, pp.32-34。
- 22) 岡崎誠司『社会科の発問 If--then でどう変わるか』明治図書, 1995年, pp.137-143。
- 23) 前掲書1), pp45-46。
- 24) 前掲書22), p4。

【参考文献】

- 岩田一彦編『小学校社会科の授業設計』東京書籍, 1991年。
- エネルギー環境教育検討委員会『エネルギー環境教育学習プラン【中学校編】～持続可能な社会の構築に向けて～』日本生産性本部・エネルギー環境教育情報センター, 2010年。
- エネルギー教育検討委員会『エネルギー教育ガイドライン』社会経済生産性本部エネルギー環境教育情報センター, 2008年。
- 岡崎誠司「合理的判断能力の育成をめざす小学校歴史学習の単元開発」, 『富山大学人間発達科学部紀要第6巻第2号』, 2012年。
- 大杉昭「中学校社会科における「見方や考え方」の検討」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第14号, 2002年。
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『環境教育指導資料【小学校編】』東洋館出版社, 2007年。
- 篠原昭雄『中学校社会科新旧学習指導要領の対比と考察』明治図書, 1989年。
- 澁澤文隆編『新学習指導要領の指導事例集』明治図書, 1991年。
- 戸井田克己編『新しい地理授業のすすめ方』古今書院, 1999年。
- 長坂端午『社会科教育』金子書房, 1953年。
- 文部省『学習指導要領・社会科編【I】(試案)昭和二十二年度』東京書籍, 1947年。
- 文部省『中学校学習指導要領・社会科編【II】(第七学年～第十学年)(試案)』東京書籍, 1947年。
- 文部省『中学校高等学校学習指導要領社会科編【II】一般社会科(中学校1年～高等学校1年中学校日本史を含む)(試案)昭和26年(1951)改訂版』明治図書, 1952年。
- 文部省『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』二葉, 1956年。
- 文部省『中学校社会指導書』実教出版, 1959年。
- 文部省『中学校指導書社会編』大坂書籍, 1969年。

文部省『中学校指導書社会編』大坂書籍，1978年。
文部省『中学校指導書社会編』大坂書籍，1989年。
文部省『中学校学習指導要領解説（平成10年）12月－
社会編－』大坂書籍，1999年。

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

特別支援学校における生徒指導の実践動向と今日的課題

阿部 正一*・阿部美穂子**

Today's Practices and Issues of School Guidance and Counseling in Special Needs School

Shoichi ABE・Mihoko ABE

キーワード：生徒指導，特別支援学校，機関連携と協働，障害のある児童生徒

Keywords：School Guidance and Counseling, Special Needs School, Cooperation of Teachers and Related Organizations, Students with Disabilities

I. 目的

生徒指導は、学校教育において学習指導と並ぶ重要な事項として位置付けられている。「生徒指導提要」(文部科学省, 2010)によれば、生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」を指し、それは、「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達」と、「学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものであること」をねらいとするものである。すなわち、児童生徒の人格発達という、未来につながる展望を持つ時間軸と、今現在の学校生活の充実という、活動の深化と広がり为保障する空間軸の2軸が、噛み合わされて実現する教育活動であると言える。そして、その教育活動によって、「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」ことが、生徒指導の意義であるとされる。

さらに、「生徒指導提要」(文部科学省, 2010)では、生徒指導を以下のように実施すべき教育活動であるとしている。すなわち、特に①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することに留意して行われるべきものであり、児童生徒理解に基づき、集団及び個別指導の指導原理をバランスよく活用して、成長を促す指導、予防的な指導、課題解決的な指導を行うものである。また、校長のリーダーシップのもと、教員間の共通理解と、関係機関との連携協力体制により、教育課程の内外を問わず、学校教育活動全体をとおして展開されるものである。

このように学校教育において、重要な役割を担う生徒指導であるが、特に、特別支援学校においては、どのように位置付けられてきたのであろうか。

「生徒指導の充実」が、特別支援学校の学習指導要領上に最初に取り上げられたのは、昭和47年度に告示された当時の盲学校、聾学校、養護学校(肢体不自由教育)、同(病弱教育)の各高等部学習指導要領(1972)においてであった。このとき、養護学校(精神薄弱教育:当時の名称のまま)高等部学習指導要領(1972)では、生徒指導ではなく、「日常生活の指導の充実」と示された。その後、養護学校義務制の施行に伴い、平成54年度の改訂ではそれまで障害種別に作成されていた学習指導要領が一本化され、盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領(1979)として、障害種を問わず「生徒指導の充実」が明記された。小・中学部学習指導要領においては、「生徒指導の充実」が明記されるのは、さらに10年後の平成元年度の改訂(1989)を待つこととなった。改訂された中学校学習指導要領(1969)に「生徒指導の充実」が明記されたのが昭和44年、同じく高等学校学習指導要領(1970)では昭和45年、そして同じく小学校学習指導要領(1989)においては平成元年であることを考え合わせると、特に知的障害のある中・高等部生徒にかかわる生徒指導には、制度上、十分な関心が寄せられてこなかったことが伺われる。

さらに、文部科学省が毎年行っている「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」では、特別支援学校が調査対象となっているのは、いじめのみであり、他の学校種で調査している、暴力行為、出席停止、不登校、中途退学などの項目は、調査対象となっていないのが現状である。このことから、教育行政上の特別支援学校における生徒指導に対するニーズ意識の低さが伺われる。

しかし、平成19年の学校教育法の改正と特別支援教育体制整備に伴い、今日、特別支援学校に在籍する児童生徒の状態はますます多様化している。特別支援学校の在籍児童生徒数が年々増加し、さらに知的障害が軽度で

* 富山県立高岡聴覚総合支援学校

** 富山大学人間発達科学部(兼 富山県総合教育センター教育相談部客員教授)

ある生徒が占める割合が増えるなどの現状から（井上, 2010), 対応のニーズと取組の実態は変化してきているはずである。

そこで, 本研究では, 実際に特別支援学校において, これまでどのような生徒指導が実践されてきたか, また, 現在, どのような取組がなされつつあるのかについて, 文献資料を基に調査し, その動向を明らかにする。そして, 特別支援学校における生徒指導が直面する今日の課題とその解決に向けて求められる取組について, 考察することを目的とする。

II. 方法

1. 分析対象資料

以下に示す3つの観点から, 分析対象資料を収集した。一覧を表1に示す。

まず, 特別支援学校における生徒指導に関する先進研究を得るため, 国立情報学研究所のデータベースであるCiNii, 科学技術総合リンクセンター J-GLOBAL, 科

学技術情報発信・流通総合システム J-STAGE, さらに国立特別支援教育総合研究所の検索データベースである特別支援教育総合研究所研究成果・刊行物一覧において, 「特別支援学校」and, 「生徒指導」or 「カウンセリング」or 「相談」などのキーワードで検索を実施した。2014年8月現在で, ヒットした文献の中から, 特別支援学校に在籍する児童生徒を対象に特別支援学校において取り組まれた生徒指導の実践研究, あるいは, 特別支援学校における生徒指導の実態を調査した研究を選択した。以上で得られた分析対象資料をAグループ資料とした。

次に, 特別支援学校で近年実践されている生徒指導の内容を把握するため, 富山県総合教育センター教育情報室が収集した富山県高等学校生徒指導参考資料のうち, 特別支援教育がスタートした平成19年度から最新資料である25年度までの7年間分より, 特別支援学校における実践報告を抽出した。本資料は, 富山県高等学校生徒指導推進委員会及び県教育委員会が編纂・発行するものである。富山県では, 特別支援学校が県立校であることから, 各種報告文書等は, 同じく県立校である高等学

表1 分析対象資料一覧

グループ	年度	著者	対象	概要	タイプ
A グ ル ー プ	1995	高村	肢体不自由高等養護学校生徒138名	北海道内全寮制養護学校における生徒と保護者による校則(『生徒のこころえ』)づくりの実践	実践研究
	2007	山中ら	知的障害養護学校保護者54名	1養護学校の学校教育評価における, 生徒指導に対する肯定的評価に関する調査報告	調査研究
	2008	鈴木ら	病弱特別支援学校78校	全国の病弱特別支援学校における適応障害を有するLD・ADHD等生徒の実態と支援に関する調査報告	調査研究
	2010	岸田ら	知的障害特別支援学校中学部生徒5名・肢体不自由特別支援学校高等部生徒1名	集団描画, コラージュなどのアートセラピー的アプローチを導入して, 教師の生徒理解を促進する効果を確認し, 今後の適用の可能性を探った実践	実践研究
	2011	長谷高	1知的障害特別支援学校76~104名	特別支援学校における養護教諭による3年間の相談活動の実態に関する報告	調査研究
	2011	熊地ら	知的障害特別支援学校中学部・高等部生徒(中学部5名, 高等部3名)	小・中学校から特別支援学校に転入学してきた知的発達に遅れない発達障害児の事例に基づく, 転入学に至った原因や理由, 及び特別支援学校の教職員が抱える, 行動上の問題に対する指導上の困難等の現状と課題についての調査報告	調査研究
	2012	井上	全国の高等部のある知的障害特別支援学校590校	インターネット調査, 全国特別支援学校知的障害教育校長会研究大会情報交換資料に基づく, 在籍軽度知的障害のある生徒の生徒指導上の課題と特に必要な指導内容に関する調査報告	調査研究
	2012	林田	長崎県の1知的障害特別支援学校高等部	知的障害特別支援学校高等部教育における生徒指導の現状と課題に関する論考	調査研究
	2012	秋元	知的障害特別支援学校高等部軽度知的障害生徒1名	対教師暴力, 器物損壊, 飲酒・喫煙, さらに殺人未遂に相当する行為にも及んだ男児に対する, 矯正教育の手法を用いた育て直しの取り組み	実践研究
	2012	熊地ら	知的障害, 及び知的障害・肢体不自由併設特別支援学校313校	児童生徒が転入学に至った原因や理由, 及び特別支援学校の教職員が抱える, 児童生徒の行動上の問題に対する指導上の困難, 及び校内支援体制の現状と課題に関するアンケート調査報告	調査研究

特別支援学校における生徒指導の実践動向と今日的課題

	2013	土居	1 特別支援学校の知的障害のある高等部生徒 11 名	コラージュ療法を生徒の発達面や精神面におけるアセスメントや、生徒面接に活用する可能性を検討した実践	実践研究
	2013	熊地ら	特別支援学校で発達障害児の担任経験がある教員 8 名	特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の指導上、教員が感じる難しさについて、自由記述アンケート調査による報告と課題分析	調査研究
	2014	熊地ら	知的障害特別支援学校 11 校の生徒指導主事	平成 23 年度と 24 年度に発達障害児が引き起こした生徒指導上の問題についての調査報告と、今後の支援のあり方の検討	調査研究
B グループ	2008	富山県高等学校生徒指導推進委員会・同教育委員会	1 聴覚障害・1 知的障害、各特別支援学校	・携帯電話、インターネットの利用に関する指導	実践報告
	2009		1 知的障害・1 病弱、各特別支援学校	・喫煙、暴力行為などの問題行動に対する指導 ・不健全な異性交遊に対する個別指導	実践報告
	2010		1 視覚障害・1 肢体不自由、各特別支援学校	・障害の自己理解とコミュニケーションスキルの指導 ・児童生徒会活動におけるボランティア活動、あいさつ運動	実践報告
	2011		1 聴覚障害及び知的障害・1 病弱、各特別支援学校	・生徒会活動における地域清掃ボランティア活動、あいさつ運動 ・問題行動のある生徒の個別指導	実践報告
	2012		2 知的障害特別支援学校	・防犯教室、安全指導、不審者対策 ・携帯電話、インターネットの利用に関する指導 ・公共の場でのマナー指導 ・自閉症スペクトラム障害の特性の理解とそれに応じた問題行動への指導	実践報告
	2013		1 肢体不自由・1 病弱、各特別支援学校	・障害理解と他の障害のある生徒への援助 ・あいさつ運動	実践報告
	2014		1 聴覚障害及び知的障害・1 知的障害・1 病弱、各特別支援学校	・携帯電話、インターネットの利用に関する指導 ・登下校指導、安全指導、薬物乱用防止 ・関係機関連携による生徒指導	実践報告
C グループ	2007	神奈川県教育委員会教育局子ども教育支援課児童生徒指導室	1 知的障害特別支援学校	特にいじめや暴力行為の増加に対応することを念頭に、平成 18 年に神奈川県全域で展開した児童・生徒指導強化週間における、生徒に対するメールの使用マナーの指導、あいさつ運動、いじめや暴力防止勉強会などの取組、教職員に対する「強い指導」の改善、生徒の人権に対する尊重意識の向上を目指した取組の報告	実践報告
	2012	栃木県総合教育センター	全特別支援学校	栃木県における「特別支援学校の生徒指導の充実に関する調査研究」の成果報告。基本編で特別支援学校における生徒指導のポイントを整理し、さらに実践編では、生徒全体への指導、個別の課題を抱える生徒への指導、生徒の安全を守る指導の取組の 3 つのカテゴリーから、トピック別に実際の指導計画案を提示しながら事例を紹介	指導啓発資料
	2014	岡山県教育委員会	全特別支援学校	平成 26 年度の「特別支援学校における諸問題への対応を支援する取組一覧」であり、生徒指導面で困ったときの相談先や支援事業を掲示	啓発資料

校のカテゴリーで整理されている。以上で得られた分析対象資料を B グループ資料とした。

最後に、各自治体教育委員会、教育センターが推進する取組について情報を得るため、当該期間の Web ページなどで、2014 年 8 月現在までで閲覧可能な特別支援学校における生徒指導に関する資料を収集した。以上で得られた分析対象資料は C グループ資料とした。

2. 分析方法

第 1 筆者と第 2 筆者で、収集した上記 3 グループ資料の内容について精査し、含まれる生徒指導の実践成果とその意義を整理するとともに、特別支援学校における生徒指導の課題について抽出した。

Ⅲ. 結果

1. 特別支援学校の生徒指導における先進研究について

(1) Aグループ資料の概要

Aグループ資料として得られたのは、年代順に、高村(1995)、山中・坂下・藤田(2007)、鈴木・武田・金子(2008)、岸田・大谷(2010)、長谷高(2011)、井上(2012)、林田(2012)、秋元(2012)、土居(2013)、熊地・佐藤・藤井・斎藤・武田(2014)の10編であった。このうち、土居(2013)は、自治体教育委員会より得た資料であるが、大学院における研究成果報告であり、その性質上、Aグループ資料とした。また、鈴木ら(2008)の研究は、適応障害に関する内容を取り上げたものであるが、実質的に生徒指導上の問題に関する内容が含まれていた。さらに、熊地ら(2014)の研究については、生徒指導として明記されていないものの内容的に関連する研究として、熊地・清水・武田(2011)、熊地・佐藤・斎藤・武田(2012)、熊地・佐藤・斎藤・武田(2013)があった。そこで、最終的にこれらを含めた13編を分析対象とした。そのうち、生徒指導に関連する調査研究(論説含む)が9編、事例研究が4編であった。

(2) 特別支援学校の生徒指導にかかる調査研究

山中ら(2007)は、大阪教育大学附属養護学校(当時)で、在籍児童生徒の保護者に対して実施した学校教育評価に関する調査結果を多側面から分析しており、その中に生徒指導のカテゴリーが含まれる。関連する保護者への質問は、「教師の子ども理解」「教師の子どもがよくない行動への適切な指導」の2問で、回答者54名(回収率92%)の5件法による回答データの分析の結果、いずれの回答も肯定的な評価は70%程度にとどまった。これを踏まえ、山中らは「子どもの障害をよく理解し」、「行動をしっかりと見つけ」、「一致したかわり」が重要であると指摘している。

鈴木ら(2008)は、病弱特別支援学校におけるLD・ADHD等で適応障害のある生徒の実態把握および実際の支援の状況を調査した。その結果、全国94校の60.5%にLD・ADHDもしくはその疑いがあり、かつ適応障害のある生徒が在籍し、生徒数の11.4%を占め、3年間でほぼ倍増していることが分かった。指導上の困難として、集団を乱すことが多い、他生徒とのトラブルが多いなどの問題行動や、教師側として、指導法がわからない、生徒が何を考えているか理解しづらい、ラポールがとりづらいなどの対応上の困難さがあることが指摘されている。また、指導上の問題に対する担任による支援内容としては、環境の調整(個別対応、時間割の工夫、教室環境整備など)、学習に関する工夫(内容や、指導法)に加え、社会適応への支援(指示の伝え方の工夫、ソーシャルスキルトレーニング、トラブル時の対応の工夫、障害の自己理解支援など)、不安の軽減(自信をもたせ

る支援、教師の受容的態度、カウンセリング的活動、教師との信頼関係構築など)、さらに、保護者との教育相談、教員間の共通理解促進などが挙げられている。

長谷高(2011)は、知的障害と発達障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校において養護教諭が行っている相談活動の実態について報告している。平成20年～22年度の教育相談(件数76～104)において、特に生徒自身からの相談として、心理的内容(ストレス対処法、思春期の心の揺れ)、身体的内容(発育に関すること)、障害や疾病の問題(障害の自己理解など)、性に関する問題(第二次性徴や、男女交際)、家庭的・生活的内容(保護者、兄弟姉妹関係など)があることを報告している。

井上(2012)は、知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害のある生徒の教育課程に関する、2年間にわたる研究に基づき、軽度知的障害の生徒の生徒指導上の課題と特に必要な指導内容についてまとめている。データは、全国特別支援学校知的障害教育校長会(以下、全知長)加盟の高等部のある590校について、国立特別支援教育総合研究所によるインターネット調査(回収率75.1%)、全知長研究大会における情報交換資料(回収率96.5%)等を用いて収集された。その結果、軽度知的障害のある生徒が在籍する学校では、生徒指導に関して今までの高等部では見られなかった難しさがあることが指摘されている。具体的な課題としては、不登校、不健全な異性との交遊、精神症状等が挙げられた。また、特に必要な指導内容としては、対人コミュニケーション能力や社会生活のルール、職業能力の育成、基本的な生活習慣などが多く挙げられ、その傾向は、小・中学部との併設校、高等部のみの単独校、高等支援学校などのタイプを問わず、ほぼ同じであったとされる。

林田(2012)は、長崎県の某知的障害特別支援学校高等部における生徒指導上の課題について取り上げ、それに基づいて生徒指導の在り方について論考している。それによると、軽度の知的障害のある生徒の増加に伴い、喫煙、窃盗、万引き、異性との不健全な交遊、対教師暴力、わいせつ行為などの問題行動に対する指導が増加している現状がある。特に学年が進行するにつれ、男子生徒に指導対象者が増える傾向があり、社会への出口に直面していることから、早急な指導の必要性があると指摘している。また、求められる生徒指導の在り方として、問題対処型の指導だけでなく、発達段階に応じた計画的指導、学習指導において基本的な学習態度の指導や興味関心を引き出す工夫、休み時間、始業前、放課後、部活動など教育課程外場面における生徒の状況把握を踏まえた、生徒指導上の課題の未然防止や早期発見・解消などを挙げている。さらに、より良い生徒指導のためには、複数教師による多角的生徒理解、日頃のふれあいによる生徒と教師の信頼関係構築、学校の全教職員が連携した個別・集団指導の実現、個別の教育支援計画の引継など、前籍中学校との情報接続の在り方について検討・工夫する必

要性があると指摘している。

熊地ら (2011), 熊地ら (2012), 熊地ら (2013), 熊地ら (2014) は、いずれも特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児を対象に実態調査を行い、その現状と課題を分析している。まず、熊地ら (2011) では、小・中学校から特別支援学校に転入学してきた知的発達に遅れのない発達障害児 (中学部 5 名, 高等部 3 名) の事例から、特別支援学校に転入学するに至った原因や理由、特別支援学校の教職員が抱える行動上の問題に対する指導上の困難に関する現状と課題について、調査票の記述や生徒本人、教員へのインタビューから明らかにした。その結果、対象生徒らの問題行動は暴力・暴言、情緒不安定、不適切なコミュニケーション、整理・整とんでできない、家庭内暴力、昼夜逆転など多岐にわたり、一人が複数の問題行動を抱えていた。転入学により発達障害のある生徒本人にとっては、教育的ニーズに合った学習課題に取り組めるようになった一方で、他の生徒には、クラスに在籍する発達障害のある生徒の不適応行動によって、授業が中断し学習の機会を奪われる場合があることやトラブルに発展してしまうことなどが指摘された。また、教師にとっては発達障害のある生徒の行動上の問題が非常に大きく、成果を感じられないため疲労感が大きいことも分かった。これらの知見を基に、熊地ら (2012) では、全国の知的障害、及び知的障害・肢体不自由併設特別支援学校 600 校を対象に調査を行い、得られた 313 校 (有効回答率 52.1%) のデータを分析した。その結果、知的発達に遅れのない発達障害児が在籍している特別支援学校は、141 校 (45.0%) あり、上級学部に進むにつれ、その人数は増加していた。転入学に至った理由は、学業不振・学習困難、対人関係の不適応行動、不登校・引きこもりなど二次障害によるものが大半を占め、教職員は、指導や対応に苦慮していることが報告されている。特に、校内支援体制の課題としては、個別指導のための教職員数、教室の不足、教職員間の共通理解と指導の一貫性の不十分さが挙げられた。さらに、教職員の障害特性理解や指導法、カウンセリングなどの専門性の必要性が指摘された。熊地ら (2013) は、実際に特別支援学校で発達障害児を担任した経験のある教員 8 名を対象に、これまでの特別支援学校の生徒の指導と比べ、指導上感じる難しさについて、自由記述によるアンケート調査を行った。回答のカテゴリー化の結果、教員らは発達障害のある生徒の障害特性に起因する問題への対応と支援方法の困難に苦慮していることが分かった。そして、教員らが限界を感じながら緊張度の高い対応を迫られているにもかかわらず、学校全体での支援体制が整備されていないことが指摘された。これらの研究結果を受け、熊地ら (2014) は、さらに知的障害特別支援学校 11 校の生徒指導主事を対象に、平成 23 年度と 24 年度に発達障害児が引き起こした生徒指導上の問題について調査した。内容は、①暴力等の著しい不適応行動、②

不登校や引きこもり等、③福祉機関との連携、④医療機関との連携、⑤警察等との連携にかかる人数及び件数であった。また、発達障害児において知的障害児と異なり困難と感じる点と新たに求められている対応について自由記述による回答を求めた。11 校すべてから得られた回答を分析した結果、平成 23 年度から 24 年度にかけて、上記①～⑤の件数及び人数とも増加傾向にあり、中でも③、④は倍増していた。また、生徒指導上の困難について 26 回答が得られ、障害特性による困難、社会性の障害、二次障害の併発、触法行為及びびぐ犯への対応の 4 カテゴリーが抽出された。さらに、新たに求められている対応として 76 回答が得られ、校内支援体制の構築 (問題発生から解決までの一貫した支援体制、協働型支援システム、センター的機能の充実)、関係機関や保護者との連携強化 (福祉・医療機関との連携、警察等との連携、家族支援、移行支援の充実) の 2 カテゴリーと 7 つのサブカテゴリーが抽出された。この調査から、特別支援学校に在籍する発達障害児は、転入学してくる際に重篤な二次障害を抱えており、特に新たな課題である触法行為及びびぐ犯事案については、特別支援学校内だけでは問題解決の糸口が見えないことから、警察等の関係機関と積極的に連携した支援が不可欠な現状であることが明らかとなった。さらに、二次障害の予防・軽減の視点から、早い段階から特別支援学校のセンター的機能により地域の各学校への支援の充実が求められた。さらに、学級担任に関係教職員を加えた少人数での機動性の高い支援チームで実際の支援を行うことや、進路選択を見据えた社会経験の拡充や勤労意欲の喚起を図りつつ、その前提となる本人の正しい自己理解 (障害受容) を進める積極的な支援の必要性が指摘された。

(3) 特別支援学校の生徒指導にかかる実践研究

高村 (1995) は、全寮制肢体不自由高等養護学校における校則の取組を報告している。寮で暮らす生徒たちとその保護者、及び教員の 3 者が参画して在学契約関係の法的根拠となる校則を見直すというものである。取組の過程で、学校の校則の制定権、保護者・生徒の自己決定権と改廃要求の保障などを検討することで、法社会に参画する一員としての教員・保護者・生徒のあり方を問うていく取組となっている。

岸田・大谷 (2010), 土居 (2013) は、いずれも特別支援学校の生徒に対し、特定のアプローチによる実践を行うことで生徒指導上の効果を確認し、今後の適用の可能性を探ろうとする開発研究に取り組んでいる。岸田・大谷 (2010) は、特別支援教育においてカウンセリングの技法であるアートセラピー的なアプローチの活用可能性について検討を行った。まず、特別支援学校の教員へのアンケート調査により、アートセラピー的な活動が自立活動及び図工・美術教育活動と関連性があることを確認したうえで、特別支援学校 2 校において実践を行い、教師の生徒理解を深めるためのカウンセリング的機能の

視点から、その効果を検証した。実践のひとつは、知的障害特別支援学校中学部の1年生5名を対象に、集団描画・コラージュを導入し、共同作品を制作するもの、もうひとつは肢体不自由特別支援学校中学部女子生徒1名を対象に、「コラージュ」、「色」に対するイメージ、9分割統合絵画法などの手法を導入し、自分のライフストーリーを振り返るものである。生徒らの取組の様子を詳細に分析することにより、授業者の生徒についての理解が深まる過程を詳述している。

一方、土居(2013)は、特別支援学校の高等部生徒11名を対象として、コラージュ療法を用いた生徒理解と支援を試みている。2週に1度程度、各生徒に計5回ずつ実施した結果、コラージュ療法を生徒の発達面や精神面におけるアセスメント、及び生徒面接の手法として活用できる可能性を確認できたとしている。土居(2013)は、この実践に先立ち、知的障害特別支援学校教員へのアンケートを実施し、生徒の問題行動に対する共通理解と支援の一貫性、保護者・関係機関との連携が課題であるとの認識を得ており、本実践研究は、コラージュ療法を教師が習得することを意図しているのではなく、生徒指導における上記の課題に対して、支援者連携の材料となることを意図していると述べている。

秋元(2012)は、知的障害特別支援学校に在籍する、暴力による他害行為(対教師暴力)、器物損壊、飲酒・喫煙などを繰り返し、殺人未遂に相当する行為にも及んだ高等部2年生の男子生徒(知的障害児施設に居住)に対し、矯正教育で用いられている段階的指導環境調整の手法を用いて指導を行った。毅然として、且つ、とことん面倒を見るという「ゼロトレランス」の考えによる生徒指導である。すなわち、不必要な刺激を除去し、教師が正しい価値観と行動内容モデルを示した上で、問題を解決させ、認知の再構成を図るため、生徒と教師との相互作用を積み重ね、「育て直し」を図るというものである。指導にあたり、関係機関と連携しながら、生育歴や家庭環境など過去の情報から対象児の課題をプロフィールにまとめて分析し、具体的教育方策(目標と指導体制)を立てて、個別の指導計画立案へと導いた。さらに、日々の様子の記録とともに、Achenbachの「Teacher Rating Scale (TRS) 子どもの行動チェックリスト」を活用して、指導の経過に即して定期的にTRS行動プロフィールを作成して変容を分析した。また、対象生徒が居住する施設や医療機関とケースカンファレンスなどを通して共通理解を図りながら、協働連携にも取り組んだ。こうして、「期待と感謝」「実践的職業」「生命尊重」の3項目を基盤に据えた指導を推進することにより、対象生徒は在籍する学校や施設で落ち着きを見せるようになり、TRS行動プロフィールにも改善が見られたことが報告されている。秋元(2012)は、実践で得られた知見として、ストレスマネジメントのカリキュラムへの導入、感謝され期待される経験、信頼できる大人との間で

の体験と感情の共有の3つが、対象生徒の心的安定をもたらしたことと、関係機関のチームワークの重要性を挙げている。

2. A 県内特別支援学校における生徒指導の内容

(1) Bグループ資料の概要

Bグループで得られた資料は、平成19～24年度分までは各年度2編ずつ、平成25年度は3編で、計15編であった。障害種別内訳は、視覚障害1、聴覚障害3、肢体不自由2、知的障害7、病弱4(1編に2種類の障害種を含む場合は重複カウント)、計17であった。内容内訳(1つの実践報告に複数の内容を含む場合は、重複カウント)を集計したところ、携帯電話・インターネットの適切な利用に関して6(対象障害種別集計、以下同様:聴覚障害2、知的障害4)、喫煙・暴力・自傷行為・対人関係トラブル・不健全な異性交遊などの、問題行動への対応に関して5(知的障害3、病弱2)、生徒会活動を軸とした地域清掃ボランティア活動・あいさつ運動などに関して4(聴覚障害1、肢体不自由2、知的障害1)、障害特性の自己理解及び他者の障害特性の理解に関して3(視覚障害1、知的障害1、病弱1)、登下校指導・安全指導・防犯教室・不審者対策・薬物乱用防止などに関して3(知的障害3)、問題行動対応に関する関係機関(病院等)との日常的な連携に関して2(病弱2)、公共の場での振る舞い方などのマナーに関して1(知的障害1)となった。

(2) 特別支援学校高等部における生徒指導の実践内容における特徴

Bグループ資料には、高等学校の実践も並行して報告されており、特別支援学校高等部で取り上げられることが多かった携帯電話・インターネットの利用や、問題行動への対応は、高等学校でも同様に頻繁に取り組まれているテーマであった。さらに、同様に生徒会活動・ボランティア・あいさつ運動、登下校指導・安全指導・防犯教室・不審者対策・薬物乱用防止などについても、障害の有無を問わず取り組まれている傾向が見られた。

一方、高等学校では、遅刻や服装に関する校則違反に対する指導など、生徒が規範意識を持つことに対して取り組んだ報告が多く見られたが、特別支援学校で同様の内容に取り組んだのは、軽度知的障害と自閉症スペクトラム障害を併せ有する生徒の1ケースのみであった。

反面、特別支援学校独自の取組としては、障害の自己理解、関係機関との日常的な連携が挙げられた。特に生徒らが自らの障害特性に関して理解することは、日常生活における自己管理能力の基礎となり、いわゆる文部科学省(2010)が「生徒指導提要」で示している「自己指導能力」の育成につながるものであると言える。

さらに特別支援学校では、携帯電話・インターネットの適切な利用や不健全な異性交遊に関する取り扱い内容にも独自性が見られた。まず、携帯電話・インターネットの適切な利用に関しては、日常生活場面での突発的ト

ラブルへの対処力に弱さを持つ知的障害のある生徒について、困難場面で積極的に携帯電話やメールを使って家族や教師など、信頼できる大人の助けを求めることが出来るようになるための指導内容が含まれていた。さらに、個人情報の取り扱いについては、友達など他者の情報だけでなく、自分自身の情報も含めて、具体的な視点で管理方法が示されていた。さらに聴覚障害がある生徒の場合は、音声言語に代わる方法として、インターネットやメール、SNSなどを適切に使いこなすことで、積極的に情報の入手・発信、コミュニケーションの促進を図る面も含めて、指導が行われていた。

また、不健全な異性交遊に関しては、知的障害の特性から、その不健全さを指摘するだけでは指導として不十分である。よって、相手の体に触れることから始めて、妊娠の可能性など、行為の持つ意味を理解できるようにして、なぜ不適切なのかについて判断できるようになるための指導内容が含まれていた。

3. 各自治体教育委員会、教育センター等が推進する取組

(1) Cグループ資料の概要

Cグループで得られた資料は、発表された順に、神奈川県教育委員会教育局子ども教育支援課児童生徒指導室(2007)による「児童・生徒指導強化週間取組み事例集」、栃木県総合教育センター(2012)による指導資料「特別支援学校における生徒指導の充実—一人一人の生徒が生き生きと自分の力を発揮するために—」、岡山県教育委員会(2014)による平成26年度「特別支援学校における諸問題への対応を支援する取組一覧」の3編であった。

(2) 各資料に見る生徒指導に関する自治体の取組内容

神奈川県教育委員会教育局子ども教育支援課児童生徒指導室(2007)による「児童・生徒指導強化週間取組み事例集」は、特にいじめや暴力行為の増加に対応することを念頭に、平成18年に神奈川県全域で展開した児童・生徒指導強化週間における取組事例を集約したものである。その中で、特別支援学校の事例は1校のみであった。その内容は、生徒に関しては、携帯電話のメールの使用マナーの指導、生徒会を中心としたあいさつ運動、いじめや暴力がなぜいけないかに関する勉強会など、教職員に関しては、生徒に対する言葉の暴力、いわゆる「強い指導」の改善に向けたケース会議や、生徒の人権に対する尊重意識の向上を目指した協議などであった。

栃木県総合教育センター(2012)による指導資料「特別支援学校における生徒指導の充実—一人一人の生徒が生き生きと自分の力を発揮するために—」は、栃木県が「とちぎ教育進行ビジョン(三期計画)」を策定し、その施策のひとつに特別支援教育の充実を位置付けて「特別支援学校における生徒指導の充実に関する調査研究」を実施し、その成果をまとめたものである。単なる報告書ではなく、まず基本編で特別支援学校における生徒指導のポイントを整理し、さらに実践編では、生徒全体への指導、個別

の課題を抱える生徒への指導、生徒の安全を守る指導の取組の3つのカテゴリーから、トピック別に実際の指導計画案を提示しながら事例を紹介している。使用した教材例を写真で紹介したり、すぐに使えるワークシートの例を記載したりするなど、実践に役立つ構成となっており、特別支援学校の生徒指導用としては、他に例のない出色の指導資料である。栃木県教育委員会では、特別支援学校における生徒指導の指針を①基本的な生活習慣に関する指導、②性に関する指導、③通学に関する指導、④飲酒・喫煙・薬物乱用防止に関する指導、⑤情報教育に関する指導、⑥命の教育と自殺の予防とし、生徒指導の目的が「自己指導能力の育成」であることを明確化して示している。さらに取組にあたっては、生徒に自己存在感を与えること、共感的な人間関係を育成すること、自己決定の場を与え、自己の可能性の開発を援助することの3つを留意点とし、学習指導場面での授業の工夫による生徒指導、問題行動に対する計画的指導、行動上の問題が起こる意味や状況の把握、安全管理の徹底、全校体制での推進の重要性について解説している。

岡山県教育委員会(2014)による、平成26年度「特別支援学校における諸問題への対応を支援する取組一覧」は、成果報告ではなく、現在、県として行っている取組の概要を示したものである。特に生徒指導で困ったときには、暴力行為対策アドバイザーの派遣、いじめ問題対応専門チーム相談窓口、校内支援体制の構築への支援、児童生徒理解等に関する支援、不登校傾向のある児童生徒への支援が用意されている。また、特に不登校傾向のある児童生徒への支援として、「生きる力応援プラン『夢さがしの旅』推進事業」による支援が行われている。これはNPOに委託して当該児童生徒とその保護者に、青少年教育施設等で体験活動の場を提供するというものである。

IV. 考察

1. 特別支援学校における生徒指導の実践動向

本研究で得られたAグループ資料の年代を見るとその多くが、最近数年間に集中している。また、その対象は、知的障害特別支援学校における軽度の知的障害のある生徒が多くを占めている。また、Bグループ資料とも併せて、その取組内容を検討すると、高等学校とほとんど変わらない生徒指導上の課題に直面していることが明らかとなった。さらに実際にそれらの課題に取り組むにあたっては、障害の特性を踏まえて、単なる問題行動への対処という視点だけでなく、個に応じ、社会的適応と自立に向けた幅広い視野からの指導実践が行われてきていることも明らかとなった。

「1. 目的」の項で述べたように、従来知的障害特別支援学校において、生徒指導への関心は低く、学習指導要領での取り扱いも優先順位は低かった。しかし、今日、

特別支援学校における生徒指導は、これまでにない速度でその重要性が高まってきていると言える。この状況において、栃木県総合教育センター（2012）による指導資料「特別支援学校における生徒指導の充実——一人一人の生徒が生き生きと自分の力を発揮するために——」が示した特別支援学校における生徒指導の指針6項目は、いずれも、どの学校種にもあてはまる内容となっている。すなわち、いまや特別支援学校においても、取り組むべき生徒指導の課題に通常の学校と基本的な差異はほとんど認められず、「自己指導能力の育成」（文部科学省「生徒指導提要」, 2010）を目標に、生徒指導が組織的に実践されるべき時代となったことを示すものであると言える。

特別支援教育推進体制整備に伴い、通常の学校における特別支援教育の実践が進みつつある今日、通常の学校における生徒指導に特別支援教育の知見を取り入れる実践は数多く積み重ねられてきた（鈴木, 2005; 橋本・林・霜田・田沼・安永・加藤・和井田, 2008; 田中, 2011）。本研究において、Aグループ資料の特別支援学校の生徒指導にかかる実践研究で示したように、逆に、これまで通常の学校で取り組まれてきた生徒指導やカウンセリングの手法を特別支援学校における生徒指導に導入する試みが行われてきている。特に秋元（2012）の実践は、特別支援学校がすでに構築してきた個別の指導計画、及び個別の教育支援計画に基づく教師間、関係機関との協働による取組体制という強みをさらに強化しつつ、非行等の問題に対処する生徒指導の手法として実績のある「ゼロトランス」の考えに基づいて対象児の「育て直し」を図るものであり、特別支援学校が抱える重篤な二次障害に陥った生徒に対し、特別支援教育と従来の生徒指導の成果を生かす新しい取組の方向を示すものと言える。

2. 特別支援学校における生徒指導の今日的課題

これまで見てきたように、最近の特別支援学校に在籍する児童生徒の増加傾向とその実態の多様化を背景に生徒指導においても、新しい実践の在り方が求められている。特に、知的障害特別支援学校における生徒の障害実態は、全国的に軽度と重度の2極化傾向にあることが指摘され（林田, 2012）、児童生徒の実態に応じたよりきめ細やかな指導が必要となっていると言える。本研究の資料分析から、特別支援学校における生徒指導の課題について以下の3点にまとめることができるであろう。

(1) 生徒の実態把握（生徒理解）機能の向上

生徒が抱える問題を多角的な視点から、複数の教員及び関係者で明らかにし、生徒の視点から理解するための方法を開発する必要がある。Aグループ資料には、コラージュ療法のように、投影法としてカウンセリングで用いられてきた技法を導入した例も見られたが、それらはいずれもカウンセリング目的ではなく、言語的表現の難しさを抱える特別支援学校の生徒の実態をいかに把握するかという視点で試行されたものであった。特定の技法や、

従来の固定化された方法に偏ることなく、対象生徒の抱える課題をこれまでの育ちや環境との相互作用から分析し、関係者のコンセンサスが得られる指導方針を具体的に設定できるための、実態把握の方法を各学校で確立していく必要がある。

(2) 自己理解に根ざした地域社会への参加を促す計画的支援

生徒指導は、「自己指導能力の育成」を目標に、成長を促す指導、予防的な指導、課題解決的な指導の3つを行うものとされている。先に述べたように、時間軸と空間軸の中で生徒の生活の充実を図りながら取り組むことで、問題行動等の直面する課題を解決するだけにとどまらず、社会に生きる人間としての成長を促していくことが望まれる。特に、特別支援学校においては、児童生徒の実態に鑑み、上記3つの指導は、ばらばらに行われるものではなく、相互に関連付けて行う必要がある。たとえば、Bグループ資料の分析に見るように、携帯電話やインターネットの適切な使用に関する指導であれば、生徒の障害特性による生活上の困難を効果的に解決するために積極的な利用を進める「育てる」取組と、自己管理能力に乏しいため予測されるネットトラブルや使用料金過大化などの起こりうる問題を「予防する」取組、さらに、実際の問題が起きたときの「解決に向けた」速やかな対応の3つを児童生徒の実態に応じて一体化し、計画的に進めるものである。さらに、このような指導は、児童生徒本人の障害特性に関する自己理解に根ざす必要がある。他の人と同じ方法ではなく、児童生徒一人一人が自分の特性に応じたやり方で、地域社会参加の基本的な態度と具体的な行動を獲得していくことを目指す。そのためには、教員をはじめ指導者の柔軟な発想と、現在から将来にわたる児童生徒の活動及び参加の保障に対するビジョンが欠かせないと考える。

(3) 支援者の協働を促すシステム構築

これまでみてきたように、生徒指導においては、特別支援学校、通常の学校という場の違いに意味をおく実践は、もはや過去のものとなっている。むしろ、すべての学校における生徒指導に特別支援教育の知見が必要であり、また、逆に、これまで主として中・高等学校で取り組まれてきた生徒指導のノウハウを特別支援学校における生徒指導に活用する、新しい取組を開発するべき段階にきているといえる。本研究では、いくつかの先進的事例を分析したが、そのような取組を支えるものは、指導関係者の協働システムである。このシステムを構築するには、先に述べたようにすでにある「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」を核に、生徒指導の視点をさらに充実させて連携する取組が必要である。また、実践にあたり、協働システムがうまく機能しているかどうかをモニタリングしなければならない。秋元（2012）の実践では、「TRS 行動プロフィール」や日常生活の記録の活用例が示されたが、それらは、単に対象生徒の変容だけでなく、

その変容を導き出すため、各機関が十分機能しているかどうかをも反映していると言える。このように、有効な記録方法の開発など、教員や保護者、支援機関が、協力して生徒指導におけるPDCAサイクルを実現するための工夫が求められる。

謝辞

本研究に取り組むにあたり、富山県総合教育センター教育資料室 川口陽子氏には、資料収集に多大なご協力をいただいた。ここに感謝申し上げる。

文献

- 富山県高等学校生徒指導推進委員会・同教育委員会(2008～2014)平成19年度～25年度富山県高等学校生徒指導参考資料39～45.
- 秋元雅仁(2012)特別支援教育の理念を基軸に据えた新たな時代に対応する特別支援学校の生徒指導－「統制環境における学び」と「機関連携によるチームワーク」を基にして－. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 51-63.
- 土居実里(2013)知的障害のある児童生徒の問題行動等の現状と課題分析およびアプローチ－コラージュ療法を用いた児童生徒理解と支援の試み－. 高知県教育委員会教育施策課大学院派遣教員研究報告書.
http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310101/files/2013052000247/2013052000247_www_pref_kochi_lg_jp_uploaded_life_104626_398429_misc.pdf 2014年8月28日アクセス
- 長谷高あけみ(2011)特別支援学校における養護教諭による相談活動. 鳥取大学教育研究論集, 1, 103-108.
- 橋本創一・林安紀子・霜田浩信・田沼博子・安永啓司・加藤正和・和井田節子(2008)特別支援教育と学校カウンセリング、生徒指導・キャリア支援における効果的な支援技法・システムについて－小・中・高等学校における特別支援教育の実践と新たなシステムづくり(自主シンポジウムG1). 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, S118-S119.
- 林田和彦(2012)高等部教育における生徒指導の在り方－特別支援学校(知的障害)の現状と課題から－. 特別支援教育研究, 664, 14-17.
- 井上昌士(2010)知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究. 平成21年度専門研究B B-254研究成果報告書, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 井上昌士(2012)特別支援学校(知的障害)高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究－必要性の高い指導内容の検討－平成22年度

- ～23年度専門研究B(重点推進研究)C-87研究成果報告書, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. 神奈川県教育委員会教育局子ども教育支援課児童生徒指導室(2007)「児童・生徒指導強化週間取組み事例集」.
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/35007.pdf> 2014年8月28日アクセス
- 岸田由佳・大谷正人(2010)特別支援教育におけるアートセラピー的アプローチの可能性. 三重大学教育学部研究紀要, 61, 219-249.
- 熊地需・清水潤・武田篤(2011)知的障害特別支援学校に在籍する発達障害児の現状と課題－知的発達に遅れない発達障害児の事例的検討－. 秋田大学教育文化学部研究紀要「教育科学」, 66, 37-43.
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤(2012)特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題－全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から－. 秋田大学教育文化学部研究紀要「教育科学」, 67, 9-22.
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤(2013)特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題(2)－教員が抱く困難性について－. 秋田大学教育文化学部研究紀要「教育科学」, 68, 97-101.
- 熊地需・佐藤圭吾・藤井慶博・斎藤孝・武田篤(2014)特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題(3)－生徒指導上の新たな課題と対応－. 秋田大学教育文化学部研究紀要「教育科学」, 69, 81-85.
- 文部科学省(2010)生徒指導提要.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1294538.htm 2014年8月28日アクセス
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 生徒指導関係略年表について.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121504.htm 2014年8月28日アクセス
- 文部省(1969)中学校学習指導要領
- 文部省(1970)高等学校学習指導要領
- 文部省(1972)盲学校高等部学習指導要領
- 文部省(1972)聾学校高等部学習指導要領
- 文部省(1972)養護学校(病弱教育)高等部学習指導要領
- 文部省(1972)養護学校(精神薄弱教育:当時の名称のまま)高等部学習指導要領
- 文部省(1972)養護学校(肢体不自由教育)高等部学習指導要領
- 文部省(1979)盲学校, 聾学校及び養護学校高等部学習指導要領
- 文部省(1989)盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領
- 文部省(1989)小学校学習指導要領
- 岡山県教育委員会(2014)平成26年度「特別支援学校

における諸問題への対応を支援する取組一覧」。
http://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/378769_2121575_misc.pdf 2014年8月28日アクセス

鈴木直人（2005）実践報告 小学校における特別支援教育－生徒指導と特別支援教育を関連づけた指導体制－。特別支援教育ちば, 2, 26-31.

鈴木滋夫・武田鉄郎・金子健（2008）全国の特別支援学校<病弱>における適応障害を有するLD・ADHD等生徒の実態と支援に関する調査研究。特殊教育学研究, 46(1), 39-48.

高村法保（1995）全寮制肢体不自由高等養護学校における校則（『生徒のこころえ』）の取り組みについて。特殊教育学研究（実践研究特集号）, 32(5), 33-38.

田中淳司（2011）中学校におけるスクールワイドで取り

組むソーシャルスキル教育－生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援とその効果の検証－。特別支援教育コーディネーター研究, 7, 39-45.

栃木県総合教育センター（2012）指導資料「特別支援学校における生徒指導の充実－一人一人の生徒が生き生きと自分の力を発揮するために－」。
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/cyosa/2011/pdf/shidoshoryo_tokubetsu_shido_jujitsu_h23.pdf 2014年8月28日アクセス

山中矢展・坂下茂・藤田裕司（2007）養護学校における学校教育評価。障害児教育研究紀要, 30, 25-32.

（2014年9月1日受付）

（2014年10月8日受理）

高機能広汎性発達障害のある男児に対する支援的な保育

—ルールのあるゲーム遊びを通したクラス集団への介入を通して—

小松 昌代*・小林 真

Supportive Care and Education for a Boy with High Function Pervasive Developmental Disorder in Nursery School : Classwide Intervention by Introduction of Games with Rules

Masayo KOMATSU and Makoto KOBAYASHI

キーワード：高機能広汎性発達障害，支援的保育，集団ゲーム遊び

Keywords : Highfunction Pervasive Developmental Disorder, Supportive Care and Education, Game with Rules

問題と目的

文部科学省（2012）は、小中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち、発達障害またはその特徴が疑われるものが6.5%であることを報告している。しかし、幼稚園・保育所についてはこのような公的な統計資料がない。少し古いデータではあるが、郷間・圓尾・宮地・池田・郷間（2008）は、幼稚園・保育園における「気になる子ども」の実態について調査した。その結果、障害の診断を受けている幼児が約4%在籍しているほかに、保育上の困難を有するいわゆる「気になる子ども」が13.43%在籍すると報告している。これに対して原口・野呂・神山（2013）が保育所を対象に行った調査では、障害児と「気になる子ども」を合わせた在籍率は約6%であった。原口ら（2013）の調査では、在籍率は文部科学省（2012）の報告と大きく変わらない。いずれにせよ、一定数の発達障害児や「気になる子ども」が保育現場に在籍していることは事実である。

それでは、「気になる子ども」とはどのような子どもなのであろうか。本郷・飯島・平川・杉村（2007）は、「気になる子ども」を、知的発達に顕著な遅れはないが、落ち着きがない・他児とのトラブルが多い・自分の感情をうまくコントロールできないなどの特徴を持つ子どもと定義している。また藤井・小林（2010）は、保育者の自由記述による「気になる子ども」の特徴と「発達障害の特徴を評価する尺度」との関連性を検討した結果、「気になる子ども」の多くが発達障害の特徴を示していることを明らかにした。したがって、こうした子どもが相当数在籍している以上、保育現場で発達障害児や「気になる子ども」に対する保育のあり方を検討することは急務である。

しかし原口ら（2013）の調査によれば、「気になる子ども」は障害の診断を受けていないために、診断のある子どもに比べて支援が十分ではないという。したがって、「気になる子ども」を抽出して個別に支援するよりも、全ての子どもに保育を実施する際に、どのような発達支援が有効なのかを検討すべきである。

その際に、「気になる子ども」の特徴に配慮することは重要である。「気になる子ども」の多くは、本郷ら（2007）が指摘するように、落ち着きがなかったり他児とのトラブルが多く、感情の制御が苦手なために、集団生活での困難さを抱えている。特に広汎性発達障害児（現：自閉スペクトラム症児，アメリカ精神医学会，2000;2013）に類似した特徴がみられる子どもの場合は、想像上の遊びを他者と一緒にしたり友人を作ることに困難さを有している。またWing（1996）は、障害の三つ組みとして社会性、コミュニケーション、想像力の障害を挙げている。したがって、自由な遊び活動を中心とした保育では、広汎性発達障害児やそれに類似した特徴の見られる子どもたちは、コミュニケーション能力と高度な想像力が要求されるごっこ遊びを遂行することが困難である。

また、注意欠陥／多動性障害児（現：注意欠如・多動症，アメリカ精神医学会，2000;2013）や、それに類似した特徴の見られる子どもたちは、不注意のために活動に集中し続けられないことがある。また、多動性－衝動性のためにじっとしていられなかったり、順番を待たずに他児とトラブルになったりする可能性もある。したがって、保育者が遊びに集中できるように声をかけたり、他児とのトラブルの仲介をしたりする支援が欠かせない。したがってこうした子どもが参加した遊び集団では、ごっこ遊びやルールのあるゲームが最後まで完了できず、子どもたちの中に不全感や発達障害児、「気になる子ども」

* 2013年3月 人間発達科学研究科修了

に対する反感が高まってしまうおそれがある。

したがって、「気になる子ども」を含んだクラス集団に対して保育者が適切な支援を行い、発達障害児や「気になる子ども」が様々な発達課題を達成していけるような保育技術を開発する必要がある。特に年長児の発達段階は協働遊びを遂行することであり（小林, 1990）、複雑なごっこ遊びを展開したり、ルールのあるゲームを楽めるようになる年代である。しかし前述のように、広汎性発達障害の傾向がある子どもたちはごっこ遊びを展開することが苦手なため、ルールを視覚的に提示することで遊び方を理解し、仲間との関係性を構築することが可能になると考えられる。また、注意欠陥／多動性障害の傾向がある子どもたちにとって、ルールが明示され活動の目標がわかりやすい遊びであれば、集団での遊びを最後まで遂行することが可能になるであろう。

本研究では、保育所の年長児クラスを対象に、集団ゲーム遊びの導入を試みた。このゲーム遊びの導入は、発達障害児や「気になる子ども」に特化した保育ではなく、幼稚園教育要領（文部科学省, 2008）・保育所保育指針（厚生労働省, 2008）で示された領域（人間関係）のねらいを達成するための保育技術の開発研究である（小林, 2013）。しかし、遊びの中で幼児がお互いの良さに気づき、互いに支え合い、きまりの必要性に気づいて自ら守ろうとする態度をクラス全体で育てることは、そのクラスに在籍する発達障害児や「気になる子ども」の発達にも十分に寄与すると考えられる。様々な子どもたちが互いに支え合うクラスを作ることは、インクルーシブ保育が目指すところである。したがって本研究では、クラス全体に対する遊びの介入を通じて、発達障害児がどのように成長するのかを検討する。

事例の概要

対象児 A児（5歳）。B保育所の年長児クラスに在籍。

支援を実施した施設 対象児が在籍するB保育所内。担任保育士2名と第1著者が共同で支援を実施した。

支援期間 X年6月～X+1年3月。

倫理的配慮 事例研究に当たって、対象児の保護者に研究趣旨を説明し、抽出対象児とすることについて書面で同意を得た。同意を得る際に、保育中の様子を記録するためにビデオ録画を行うが、撮影した映像は研究終了後に消去すること、個人が特定される情報は一切公表しないことの2点を確約した。

アセスメント

(1) **医学的情報** X-1年（年中時）にC療育機関を受診し、高機能広汎性発達障害の診断を受けた。

(2) **知能検査** X-1年11月にC療育機関にてWISC-IIIを実施した。本研究では、保護者から提供を受けた検査結果に基づき、著者2名がA児の特徴を解釈した。^{注)} 検査結果はVIQ:86, PIQ:101, FIQ:93, VC:89, PO:103,

FD:76, PS:103であった。VIQ < PIQ ($p<.05$), FD < PS ($p<.05$)のディスクレパンシーが認められた。したがって、視覚的な情報の理解・検索などが音声言語の理解・処理よりも優れていることがわかる。

知能指数および群指数の中で最も低かったのは注意記憶（FD）であった。この指数は算数と数唱の2つの下位検査から構成されている。A児の算数の素点は3点であり、各問の解答をみると、13本の本を数えて4本を隠す、子どもとアイスクリームの数を比較するなど、複数の処理を課せられた場合に誤答が見られた。数唱の素点も3点であり、逆唱ができていない。注意記憶指数はWISC-IVではワーキングメモリ指標に改訂されているが、算数と逆唱の解答の様子を見る限り、A児は聴覚的なワーキングメモリが小さいと推定される。

下位検査のプロフィールを見ると、言語性検査の評価点平均（7.5）を3点以上上回っているのは知識（11点）であった。動作性検査は、全ての下位検査が平均値±3以内に収まっており、顕著な個人内差は見られなかった。

これらの結果を総合すると、A児は知識は年齢相応であるが、音声情報を処理するためのワーキングメモリが小さい。そのため、言語を用いた概念的思考や複雑な事柄を説明することが苦手だと推定される。

(3) **発達障害チェックリスト** 幼児用発達障害チェックリスト（CHEDY:尾崎・小林・水内・阿部, 2013）を用いた。チェックリストはPDD尺度14項目、ADHD尺度14項目、知的おくれ尺度5項目からなっており、それぞれの項目について「あてはまらない（1点）」～「あてはまる（4点）」で評価する。2名の担任保育士と第1著者が全33項目について評定し、3人の評定者の得点の平均値をA児の得点とした。

なお、この尺度が公表されたのは2013年12月であり、本研究はそれ以前の実践であったため、作成段階のチェックリストを用いている。しかし使用した尺度の項目は最終版（尾崎ら, 2013）と同一である。

PDD尺度とADHD尺度は14点～56点の範囲、知的障害尺度は5点～20点の範囲になる。尾崎ら（2013）によるPDD尺度のカットオフポイントは25点で、A児の尺度得点は41.3点であった。ADHD尺度のカットオフポイントは34点でA児は43.0点であった。知的おくれ尺度のカットオフポイントは10点でA児は10.7点であった。したがって日常の様子に基づいて評価したA児は、広汎性発達障害の傾向が顕著で、ADHDの傾向も併せ持っている。また知的発達の遅れがあるかも知れない、というレベルであった。

(4) **ソーシャルスキル尺度** この尺度は渡辺（2001）が作成した尺度を、小林・河合・廣田（2005）の研究を参考に短縮したものである。原版は26項目であるが、本研究の短縮版は13項目からなる。尺度の内容は小林（2013）に紹介してある。なおこのソーシャルスキル尺度は、支援の効果測定にも用いる。

この尺度は保育者評定による4件法で、①他者の気持ちを考える行動(3項目)、②自己抑制(4項目)、③自己主張(3項目)、④協調性(3項目)の4つの下位尺度からなっている。発達障害スクリーニング尺度と同様に、2名の担任保育士と第1著者が評定を行った。下位尺度によって項目数が異なるため、各下位尺度の合計得点を項目数で除したものについて、3名の評定者の平均値を求めた。この尺度は発達障害スクリーニング尺度とは異なり、カットオフポイントがないため、A児が在籍するクラスの平均値と標準偏差に基づいて、A児の標準得点を求めた。

4つの下位尺度の標準得点はそれぞれ、①他者の気持ちを考える行動(-1.94)、②自己抑制(-1.83)、③自己主張(.45)、④協調性(-1.28)であった。これらの得点から、自己主張以外の3つの下位尺度は、いずれもクラス平均を大きく下回っており、他者との関係性の構築が困難であることが示された。

(5) **生態学的アセスメント1ー行動観察** 第1著者が、A児の日常生活の様子を観察した。登所後の自由遊びと一斉保育の時間帯にA児の行動をビデオ録画し、A児と周囲の子どもの発言・行動を文字化した。その中からA児の特徴的なエピソードを抜粋し、表1・表2に示す。

表1 A児のエピソード①【自由遊び場面】

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕保育室で、A児が自分の得意なドミノのピースでコースを作っている場面	
「いいのができた！」(笑顔で、自分が作ったコースを上から眺めたり、寝そべって横から眺めたりする)	→ T1「いいコースができたね」(A児の喜びに賛同する)

	(しばらくして、同じクラスの男児2名がA児の作ったコースを見に来る)
「なんだよ～！あっちいけよ」	← C1「見てるだけやよ」(と慌てて答える)
「だって壊すかも知れんもん」	← C2「見に来ただけなのに…、行こうぜ」(A児(険しい表情で起こった口調になる。コースを守ろうとする動作が見られる。))

※ 他児が接近してきたことを「壊しに来た」と被害的に認知する。

表2 A児のエピソード②(一斉保育場面)

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕朝の集まりで、園外保育に行く説明を聞いている場面	
「やったー」(他児と一緒に喜ぶ) (保育士の方を向いて話を聞く)	→ T1「今日はこれから〇〇公園に行きます」 → C1「やったね」
「えー、そしたらちょっとしか遊べんし。行きたくないー！」(突然怒り出す)	← T1「お昼になったら帰ってきましょうね」 → T1「戻ってきて給食食べなきゃ行けないですよ。だから、11時半までなの」 (T2がA児のそばで、小声で話をする)
「じゃ、行かない」	← T2「公園に行ったら、滑り台する？」 「公園でアスレチックしてこようよ」 (気持ちを切り替えて、参加を促すための声かけ)
「長い滑り台してくる」 (表情が少し柔らかくなり、公園に行く気持ちになる)	

※ 思い通りにならないとカッとなる。保育士が付き添って、気分転換を図る必要がある。

表1からは、他児がドミノのコースを見に来ただけだという意図が理解できずに、コースを壊しに来たと被害的に認知してしまった様子がわかる。また表2からは、自分が思い描いていた予定に反する指示が出されると、不機嫌になり感情の制御ができなくなる様子がわかる。

(6) **生態学的アセスメント2ー保育士からの聞き取りー**
第1著者が2名の担任保育士からA児の日常の様子について聞き取りを行った。

1) **基本的な生活習慣** 着脱衣・食事・排泄は自立している。登園後の所持品の整理や着替えなど、ルーティンになっていることは保育者が援助しなくても1人でできる。しかし清潔・身だしなみについては無関心な面がある。手洗いや歯磨きをおっくうがったり、シャツが出ているのを直そうとしなかったりすることがある。

2) **集団生活** 自由遊びから一斉の活動に移行するときに、気持ちの切り替えが難しい。保育者が話している最中でもそれを遮って、次々と質問をしてくるため、注意されたり対応を後回しにされたりすることが多い。

3) **仲間関係について** 他児とかかわろうとするが、コミュニケーションが一方的である。自分で決めたルールが強く、攻撃的になって他児とトラブルになりやすい。遊びについて 集団でのゲームや鬼ごっこなど②は積極的に参加するが、勝つことにこだわり、負けを受け入れられずに暴れ出すことがある。室内ではドミノを並べて複雑なコースを作ったり、ピタゴラスイッチのような仕掛けのあるコースを作ったりする。

4) **クラス全体の様子** A児の在籍するクラスは、21名の5歳児を2名の保育士で担任している。A児以外にも、医学的診断は受けていないがパニックになりやすい子どもや多動傾向のある子どもなど、配慮が必要な「気になる子ども」が数名在籍している。

A児の気持ちが安定しているときには友達と落ち着いて遊ぶことができるが、A児が思うようにならないときにはトラブルが生じる。クラスのリーダー格の子どもがA児の気持ちをくみ取ろうとする場面も見られるが、A児が攻撃的な言動をとったときには周囲の子どもはA児との関係を避けてしまう。

一斉保育で集団的なゲーム遊びをしようすると、A児や他の数名の子どもが負けたときに騒いだり暴れたりするため、ゲームを最後まで楽しむという経験が少ない。

(7) **総合所見** A児は高機能広汎性発達障害であり、特に音声言語を処理することが苦手である。こうした認知面の特徴が、保育者の話を遮って次々に質問をしてくる行動につながっていると考えられる。すなわち、保育士が5歳児クラス全体にある程度長い話をすると、それを理解できないために不安になり、「次はどうするの?」といった質問を続けるのだと思われる。

さらに、他児の心情を察することが苦手なため、ドミノや立体コースづくりを見に来た他児を「邪魔しに来た」または「壊しに来た」と誤解してしまい、攻撃的な言動

を発すると考えられる。こうした特徴はソーシャルスキル尺度にも反映されている。

またクラス全体の傾向として、年長児にふさわしいダイナミックなごっこ遊びや、ルールのあるゲームを通して達成感・充実感を感じる機会が乏しい。したがってA児は、集団の中で認められる機会が少ないと考えられる。

支援方針の立案

総合所見に基づいて担任保育士とカンファレンスを行い、A児および在籍するクラスに対して次のような支援計画を立案した。

(1) **A児の達成目標** 小学校への就学を見通して、長期目標を「他者と協力する」「集団の中で役割を担いながら、自己肯定感を高める」の2点とした。支援が可能な期間はX年6月～X+1年3月までの9ヶ月間と限定されているので、約3ヶ月を1つの区切りとして、初期・中期・後期の短期目標を設定した。

初期：見通しを持って安定した生活を送る

中期：集団場面において、ルールを守って楽しく遊べるようになる対人的なトラブルを減少させる

後期：集団の中で自己肯定感を高める

(2) **A児への支援方針** 短期目標を達成するため、3つの時期ごとに次のような支援方針を立てた。

初期：聴覚的な指示理解の弱さを補うため、活動を視覚的に提示する

仲間との活動の際に、自分の役割がわかるように環境を構造化する

A児に対して事前に個別の声かけを行い、活動の見通しを持たせる

中期：A児が楽しめる集団活動（ゲーム遊び）を通して、他児と関わる機会を増やす

(X年8月から、クラス全体で行う集団ゲーム遊びを導入した。詳細は小林(2013)を参照されたい。

集団活動の際に、ルールを視覚的に提示する

集団活動の際に、仲間と協力して活動を楽しめたことを賞賛する

後期：他児とうまく関わられたことを賞賛し、自信が持てるように支援する

(3) **クラスに対する支援方針** 日常生活や集団活動の際に、クラスの他の子どもたちがA児と適切に関われるように、他児との関わり方についても配慮した。

初期：A児の気持ちを保育者が代弁したり、他児の気持ちをA児に伝えたりして、A児と他児の仲介をする

中期：ルールのある集団ゲーム遊びを通して、仲間と協力して楽しむ機会を増やす

後期：日常生活場面や集団ゲーム遊び場面で、クラスのメンバーがお互いのよい点に気づき、認め合う機会を増やす

また、支援期間中に担任・所長・主任などとの協議の機会を設け、日常のエピソードからA児やクラスの子もたちの成長の様子を把握し、関わり方についての方針を共有した。

支援の経過

本研究では、クラス全体への保育を通したA児の発達支援に焦点を当てているが、支援方針のところでも述べたように、日常の保育の中でA児に対する個別の声かけや仲間との関係性の構築の支援も行っている。しかしクラスを対象にした集団ゲーム遊びの導入がA児の発達に及ぼす効果を検討するという本研究の趣旨に基づき、以下では集団ゲーム遊びの中で見られたA児の変化に絞って記載する。

(1) **集団ゲーム遊びの流れ** 本研究のゲーム遊びは、X年8月～11月まではボールゲームを行い、それ以降は様々な鬼ごっこを導入した。なお、子どもたちが自由遊びの時間に自発的にボールゲームを行うことが頻繁に見られた。

ゲーム遊びは、A児だけでなく数名の"気になる子ども"にとってもわかりやすいように、毎回の進行を一定にし、視覚的な手がかりを多用するなどの構造化を図った。毎回のゲームの流れは次の通りである。

- ① ルールの説明・その日のクラス目標の確認・その日の個人目標の確認 (5～10分)
 - ・ クラス目標の例 負けて悔しくても泣かずに次のゲームを待つ、仲間を応援する、友だちのよいプレーを賞賛する等
 - ・ 個人目標(きらりんマナー)の例 勝ってもいばらない、負けても泣かない等
- ② 準備体操
- ③ ゲーム遊び(ボールゲーム、鬼ごっこ)
- ④ 振り返り
 - ・ 頑張った点や友だちのよかった点についての発表
 - ・ 個人目標の達成度の確認
 - ・ ゲームで難しかった点の発表と次回に向けた改善点の話し合い

(2) **ゲーム遊びの内容と支援** ボールゲームはハンドボールに似た的当てゲームで、「おたからゲットゲーム」と称する活動であった。おたからゲットゲームの具体的な進め方は小林(2013)に詳述したのでここでは省略する。X年12月～X+1年3月の間に実施した鬼ごっこの種類と、鬼ごっこのねらいは以下の通りである。

- X年12月～X+1年1月：しっぽとり・バナナ鬼
- ・ しっぽとりのねらい 鬼にしっぽをとられても泣かない・怒らないで最後までゲームに参加する、お互いに助け合う体験を積む
 - ・ バナナ鬼のねらい 友だちや鬼の動きに注意しながら、お互いに助け合う体験を積む

- X+1年2月～3月：氷鬼・くつつき鬼・木の中のリス
- ・ 氷鬼のねらい 友だちや鬼の動きに注意しながら、お互いに助け合う体験を積む
 - ・ くつつき鬼のねらい 友だちの動きに注意しながら、ルールを守って遊ぶ
自分の役割を覚えておき、状況に合わせて仲間を呼ぶ
 - ・ 木の中のリス 自分の役割を覚えておき、状況に合わせて仲間を呼ぶ
友だちの言葉をよく聞いて、ゲームを楽しむ
ここでは鬼ごっこを楽しく遂行するために行った支援について述べる。

- ・ しっぽとり 鬼役の子どもはカラー帽子をかぶり、ゼッケンを身につけた。しっぽをとられた際に怒ったり泣いたりする幼児がいるため、しっぽをとられても1回だけ新しいしっぽを装着できるルールにした(ゲーム中には「パワーチェンジ」と称した)。ゲームに参加せず待っている子どもたちが「しっぽ工場」で新しいしっぽを取り付ける役を担当することで、しっぽをとられた子どもが仲間から助けを求めらる機会を設定した。
- ・ バナナ鬼 鬼がわかるようにカラー帽子・ゼッケンを身につけた。鬼に捕まって「バナナ」になった子どもたちには、「助けて!」と大きな声で言うことを促した。
- ・ 氷鬼 バナナ鬼と同様の支援を行った。
- ・ くつつき鬼 2人組のところに新しく1人の子どもが参加すると、反対側の子どもが組から離れて逃げる役になるため、イラストやモデルを用いてルールを視覚的に提示した。
子どもたちがルールを理解するまで、ゆっくりとゲームを進行した。鬼や逃げる役の交代がわかりにくいときには、その都度「○○ちゃん鬼ね。△△ちゃんは逃げるよ。」などの声かけをした。
- ・ 木の中のリス イラストを用いてルールを視覚的に提示した(図1)。ルールになれるまではゆっくりとゲームを進行した。動き方に戸惑う子どもに対しては「○○ちゃん、リスだよ。ほら、動いて。」などの声かけをした。

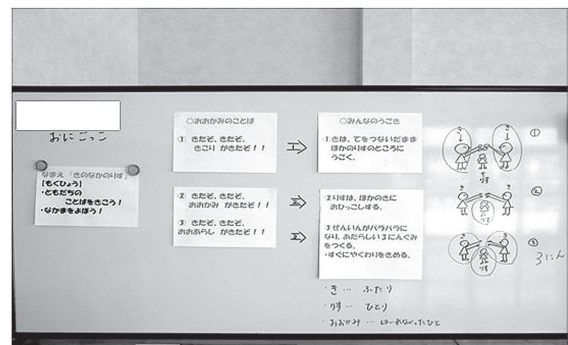


図1 鬼ごっこ(木の中のリス)のルール説明

支援の効果

(1) ソーシャルスキル尺度の変化 X年6月時点(事前)とX+1年3月(事後)のA児のソーシャルスキル尺度

の得点を図2に示す。図2からわかるように、全ての尺度で得点が上昇した。特に他者の気持ちを考える行動と自己主張のスキルは1点以上の増加が見られた。本研究は1事例を対象としているため統計学的な有意性の検定

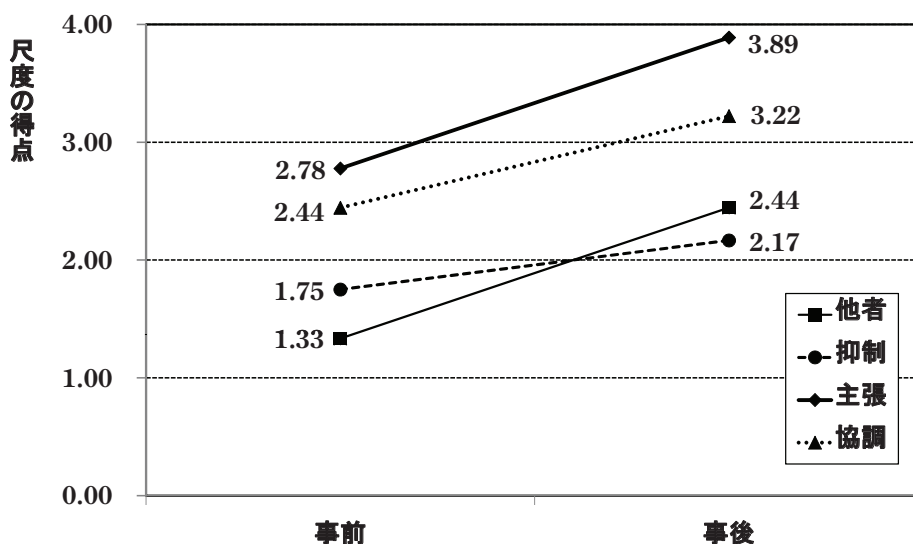


図2 A児のソーシャルスキルの変化

表3 A児のエピソード③ (ボールゲームの第2回)

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 ボールの取り合いになり、ジャンプボールでゲームを再開する場面	
「投げていいが?」(喜んでボールを持つ)	T1(A児をジャンプボールのトス係に指名し) 「A君、ボール投げて」
(ボールを上にとスする)	T1「よーい、ピー(ホイッスル音)」
「なんで?なんで、オレ取れんが?」 (突然怒り出す)	(別の子どもがボールを受け、コート内を進む)
(一度納得してプレーを再開するが、プレー中も怒っている)「なんで、なんでー!」	T2が間に入り、A児にルールを説明する 「ジャンプボールを投げた人がそのまま受け取ってはいけないの。ちゃんとパスをもらってからゴールを倒して」
「なんでー!」 (怒りだし、近くにいた友だちを叩く) 「負けたあー!」(と言いながら飛び跳ねる)	(相手チームに点数が入る) T1「Bチーム1点」

※この時点では自分の思い通りにゲームを進めたいという意思表示が見られる。また、勝ち負けにこだわっており、1点入れられただけで仲間を叩いてしまった。

表4 A児のエピソード④ (ボールゲームの第5回)

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 ゲーム中に、相手チームに得点が入った場面 (相手チームに点が入ったとたんに泣き、暴れ出す。) 「なんでだよー！ばかやろう。」 (応援している子どもたちを見て) 「このやろう！」 (怒りが収まり、ゲームに参加する)	応援していた子どもたち 「C君、ナイスシュート」 「やったね」(C児と握手する) 応援していた子どもたち 「A君がんばってー」 (女兒たちがA児のことも応援した) 女兒たち「がんばれー」

※この日は、試合を待っていて他児を応援していた女兒たちが、怒りによってゲームに参加できなくなったA児を応援した。A児は他児からの応援の言葉によって感情を制御し、ゲームに参加することができた。

表5 A児のエピソード⑤ (ボールゲームの第6回)

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 ゲームの進行中 (A児がボールに向かって走っている) (C1に向かってパスをした) 「イエーイ」(笑顔でハイタッチに応じる)	C1(A児に向かって)「A君、パス！パス！」 (C1がボールを受けて走り出す) T1「A君、ナイスパスだよ」 (C1がゴールを決め、A児のチームが得点した) 子どもたち 「C君、ナイスシュート」「すごい」等 A児と同じチームの子どもたち 「イエーイ」「やったー！」(喜ぶ) (C1がA児のもとに来てハイタッチを求め) C1「イエーイ」 T1「C1君、ナイスだったね。A君、いいパスできたね」

※個人プレーではなく仲間にパスを出して得点できたことを、仲間と一緒に喜ぶことができた。

はできないが、自己抑制のスキルの上昇は0.4点ほどであり、顕著な増加があったとはいえない。

(2) **ゲーム中のA児の行動の変化** ボールゲームに参加した際のA児のエピソードを表3～5に示す。初めは自分が思ったようなプレーができないときや相手チームに得点が入った時に、感情の制御ができずプレーから離れることもあった。しかし仲間からの応援によって気持ち

を切り替えることができるようになり、仲間にパスを出して得点できたことを仲間と喜び合えるようになった。表5のエピソードの後でゲームの振り返りをしていた際に、パスを出したことをC1児から感謝され、A児は笑顔で「ぼく頑張ったからシール貼る」と発言していた。ボールゲームの第7回以降は、自分がプレーに参加していないときに「○○チーム頑張れー」「△△君、行けー！」

などのように、他のチームや他の子どもを応援する姿も見られるようになった。

鬼ごっこに参加した際のA児のエピソードを表6・7に示す。しっぽとりでは、友だちにしっぽをつけ直してもらい、最後まで残ったことを他の子どもたちと一緒に

喜ぶことができた。またバナナ鬼の振り返りの中で、自分が頑張ったこととして友だちを助けたことを発表した。こうしたA児の様子から、他者のことを考えたり仲間に協力したりすることを楽しいと感じるようになってきたことが示される。

表6 A児のエピソード⑦ (しっぽとりの第3回)

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 ゲーム中に、自分のしっぽが取られた場面	
「えー」(怒った口調)	(C2がA児のしっぽを取った)
「あ、そっか。早く早く！」 (焦りながらしっぽ工場に行き、新しいしっぽをつけてもらい、ゲームに参加する)	T1「A君、パワーチェンジできるよ」
「やったー！」(跳び跳ねて喜ぶ)	(終了の笛が鳴る)
「オレ、残ったし。」 (一緒に残った友だちと笑顔で喜ぶ)	C3「やったね」 C4「よかったね。A君も速かったね。」
(他児に「速かったね」といわれて得意そうな表情になる)	

※しっぽを1回チェンジできたことでゲームに参加することができた。最後まで残ったことを友だちと一緒に喜び合うことができた。

表7 A児のエピソード⑧ (バナナ鬼の第2回)

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 バナナ鬼終了後の振り返り場面	
(挙手をした)	T1「今日の鬼ごっこで頑張ったところ、嬉しかったことはありますか？」 (数人の幼児が発言した後で)
「えっと、今日3人助けた。楽しかった。」	T1「はい、A君。」 T1「そうだね、A君3人も助けたね。A君に助けてもらった人？」 C5「はい」 C6「オレも」
(自分が助けた友だちを笑顔で見ている)	
「C7君もだよ」	C7「そうだった、僕もか。」 T1「助けたり、助けられたり、いっぱいできたね」

※自分が捕まらずに逃げるだけでなく、バナナになった友だちを助けたことを楽しむことができた。

(3) **保育士からの聞き取り** A児に対する支援が終了したあとのX+1年4月に、2名の担任保育士に聞き取り調査を実施した。A児の変化の概要を初期・中期・後期に分けて示す。

初期：視覚的な支援を行うことで、A児が自分で確認できるようになり、毎回の質問が減った。友だちに「今日、ゲームするって」と教えることもあり、(見通しがもてたことで)不安が少し減ってきたと思われる。

中期：(ゲーム遊びの他に)園行事がたくさんあり、子ども同士で話し合う機会が多かった。自分の意見が通らないことがあると怒り出すこともあったが、少しずつ友だちの話を聞くようになった。また、この時期に友だち関係が広がっていったと思われる。「(約束を)守れないとみんなと一緒に(活動)できない。みんなと楽しく(活動)するためにかっこよく(約束を)守ろう」と説明すると、A児は「わかった」と言って聞いていた。

後期：(初めの頃は)ほめて嬉しそうにすることがなかったが、少しずつほめられると嬉しそうに笑ったり、照れたりするようになった。また、冬頃から暴れなくなった。「どうせオレばかり」というネガティブな思いを引きずらなくなった。

A児が成長した点：ゲームや当番活動や行事の中で、仲間と協力することや(自分がみんなの)役に立つことをたくさん経験していった。A児にとってはやはり友だちが一番大切に、友達と遊びたい・一緒に(活動)したいという思いが大きくなることで、守れたルールも多いと思われる。

周囲の子どもたちも、A児の嫌いなことや苦手なことを知っていき、うまく関わる子どもが増えたことも大きい。

(4) **保護者からの聞き取り** A児が保育所を修了した後のX+1年6月に、母親の理解を得ることができ、聞き取り調査を実施した。母親が語った内容からA児の変化を示すと思われる部分を要約して記載する。

ゲーム遊びについて：「今日のゲーム負けた。でもボク泣かんかった」というようになった。負けても泣かなくなるまでには時間がかかったようだ。

他者の気持ちの理解について：X+1年1月か2月(支援の後期)頃、家でA児が作った積み木やパズルを赤ちゃんが壊しても、「赤ちゃんだし、しょうがないよね。しょうがない。」と自分に言い聞かせながら、感情を制御できるようになった。またときどき「お母さんは赤ちゃんのお世話で大変だから、手伝ってあげようか」と、母を気遣う発言もするようになった。

(5) **総合的な効果の評価** ソーシャルスキル尺度、ゲーム遊び中のA児の行動の変化(表6・7)、保育者や母親からの聞き取りの結果を総合すると、A児は他者の気持ちを考えたり、他者に協力したりする行動が明らかに増えたと考えられる。広汎性発達障害そのものはA児の本質的な特徴ではあるが、保育者や友だちから受容・承

認される経験を十分に積んだことが、A児の他者理解や協調性の発達を促したと考えられる。

考 察

本研究では、保育所に在籍する高機能広汎性発達障害の男児に対する支援と、社会的スキルの発達過程を述べてきた。本研究では、広汎性発達障害児が生活の見通しをもてるような環境の構造化と平行して、仲間関係の構築を企図した集団ゲーム遊びを導入し、クラス全体で楽しく遊ぶ経験を保証しながら対象児の発達を支援するという保育技術の開発を試みた。

対象児は聴覚的なワーキングメモリに弱さを持つため、視覚的な情報の保証は不可欠である。広汎性発達障害児に対する視覚情報を活用した社会性の支援技法としては、Gray(2000)によるソーシャルストーリーやコミック会話などの有効性が確認されている。しかし単に毎日の生活の流れを構造化するだけでは、仲間関係の構築や協調性の発達を支援することは困難である。そこで他の子どもたちとの関係性を構築できるような遊びを通した支援が必要になってくる。

本研究は、こうした問題を解決するために集団ゲーム遊びの導入を試みた。ゲーム遊びがクラス全体に及ぼす発達の効果は小林(2013)ですでに報告したが、今回はクラスに在籍する発達障害児を対象として、遊びを通した発達の变化を検討した。日常生活の支援に加えて集団ゲーム遊びを導入したことで、対象児の社会性はかなり発達したと考えられる。

中島・竹尾・谷野(2012)が保育園に行った調査では、3歳以上児を対象とした場合の発達障害児(疑いを含む)の在籍率は2.4%程であった。学習上の困難さは幼児期には発見しにくいとしても、文部科学省(2012)の調査における注意欠陥多動性障害児と広汎性発達障害児を合わせた在籍率が3.8%程度になることを考えると、かなり低い値である。このような実態を考えると、保育者が子どもの発達障害(およびそれに近い特徴)を正確に把握できていない可能性も考えられる。

しかし本研究のように、クラス全体に対して遊びを導入することは、通常の保育現場でも可能である。したがって、発達障害児や「気になる子ども」を抽出して特別に支援をするのではなく、クラス全体の支援を通じて発達障害児の仲間関係や集団行動を育てることができであれば、集団ゲーム遊びを保育現場に導入することは有益なことであろう。

今後は、クラス全体の子どもたちの社会性の特徴や、在籍する発達障害児・「気になる子ども」の特徴に合わせた遊びのレパートリーの拡充が求められる。また、こうした集団ゲーム遊びを活用できる保育者の力量形成も不可欠である。さらに保育現場での実践を容易にするための要因を探る研究が必要である。

引用文献

- アメリカ精神医学会 2000 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 (訳) DSM- IV -TR 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院
- アメリカ精神医学会 2013 高橋三郎・大野裕 (監訳) DSM- 5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院
- 藤井千愛・小林真 2010 保育者による「気になる子ども」の評価－「気になる子ども」と発達障害の関連性－ 富山発達福祉学年報, 1,41-48.
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 2008 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育現場の困難さについての調査研究 京都教育大学紀要, 113, 81-89.
- グレイ, キャロル & ホワイト, アービー (編著) 2000 安達潤 (監訳) マイソージャルズ トーリーブック スペクトラム出版社
- 原口英之・野呂文行・神山努 2013 保育所における特別な配慮を要する子どもに対する支援の実態と課題－障害の診断の有無による支援の比較－ 障害科学研究, 37, 103-114.
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子 2007 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果 LD研究, 16, 254-264.
- 小林真 2013 保育園のクラスを対象とした社会的スキルの発達支援 臨床発達心理実践研究, 8, 8-16.
- 小林真・河合裕子・廣田仁美 2005 幼稚園における向社会的行動を促進する教育実践－改良型V L Fプログラムの導入－ 富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 6, 21-31.
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領
- 文部科学省 2012 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関

する調査結果について

- 中島正夫・竹尾晃子・谷野亜美 2012 保育所に通う発達障害を持つ子ども・「気になる子」の状況について 椋山女学園大学教育学部紀要, 5, 69-80.
- 尾崎康子・小林真・水内豊和・阿部美穂子 2013 保育者による幼児用発達障害チェックリスト (CHEDY) の有用性に関する検討 特殊教育学研究, 51, 335-345
- 渡辺弥生 2001 役割取得能力 (思いやりの心) の向上を意識した道徳的実践モデルの構築 平成 11 年度～平成 12 年度科学研究費補助金研究成果報告書
- ウィング, L. 1995 久保紘章・佐々木正美・清水康夫 (監訳) 自閉症スペクトル－親と専門家のためのガイドブック－ 東京書籍

謝 辞

個人情報保護のため詳細を記すことができませんが、本研究にご協力いただいたA児と保護者の方、そしてB保育所の皆様に感謝します。

付 記

本研究は、第1著者が平成24年度に富山大学人間発達科学研究科に提出した修士論文の一部を、第2著者の責任で改稿したものである。

注) 第2著者は、臨床発達心理士・特別支援教育士スーパーバイザーの資格を有しており、学会や教育センター主催の研修会でWISC- IIIの実施・解釈の講師を複数回務めた経験がある。

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

家庭学習と授業をつなぐ英語教材の企画開発を通じた 多面的知識の実践的理解について

楽山 進*・井口 亮介*・鬼澤美保子*・森本 翔*・上山 輝

Development of e-Learning System Connected an English Class to Home Learning for Understanding the Multiple Knowledge

Susumu RAKUYAMA, Ryosuke IGUCHI, Mihoko KIZAWA, Sho MORIMOTO, Akira KAMIYAMA

摘要

本研究は、現場の教員レベルで授業と家庭学習をつなぐことを意図して、英語の教科書に基づく教材を開発する場合に、どのような知識がどのようなプロセスで身に付いていくかについて、論述したものである。具体的な方法としては教員経験者が受講する大学院での授業実践の中で日報（毎週のレポートメール）の振り返りを用いた質的分析と、日報のテキストデータを用いたテキストマイニングによる解析を用いた。それらの比較の結果、質的分析に加え、定量的な分析の可能性を示すことができた。

Abstract

This study reports on the process how graduate students acquire the knowledge when they develop the e-Learning system for English teachers based on a textbook which is intended to connect a class to home learning. Comparing the qualitative analyses of the daily reports which were written by graduate students including two English teachers and the quantitative analyses of its text mining, the potential of the quantitative analyses was pointed out in addition to the qualitative analyses.

キーワード：デジタル教材，英語科教育，家庭学習，教材開発，テキストマイニング

Keywords : e-Learning, English Language Teaching, Home Learning, Development of Teaching Materials, Text Mining

I. はじめに

1-1. 背景と目的

教育現場における情報関係スキルの向上は、新学習指導要領を経て全ての教科で、情報機器を活用した授業を展開するという「教育の情報化」の方向に向かっている。この認識は現場では既に一般的な認識であると考えられる一方、ICTを活用した教材開発はより専門的なものとの二極化となり、例えばデジタル教科書については、タブレット端末の活用など、近年の新しいハードウェアに対応した取り組みが進んでいる。

しかし、現場の教員の視点から見た場合、教材をそのまま指導するというよりも、生徒一人ひとりの顔が見えることを意識しながら手法を考えることもあるだろう。そのとき、学級運営的視点も含め、家庭学習までを意識させたい場合があったとしても、現状では宿題を出す等、担当教員には限られた方法しかない。そこに独自の教材を開発する動機付けが発生することも考えられる。ただし、こうした場合の開発の困難さは現実の教材開発能力

が高まらないことが理由の一つと考えており、これを克服するために、大学院の授業でコンピュータを活用した教材開発に取り組み、受講者の専門性に関わらずどのような能力が身に付くのかを把握しながら、授業を進めている。これまで既報においては質的分析により以下のような能力が身に付くことを指摘している⁽¹⁾。

- ・議論を通じたプロジェクト管理の知識
- ・映像撮影，編集の知識
- ・どういう技術が使用されているかという概念的知識
- ・学習の流れについての知識
- ・複数のプログラミング言語の連携の知識
- ・コンテンツ・マネジメント・システムのメリット，デメリット
- ・Flash, ActionScript, PHP の操作ならびにプログラミング能力に関する各人のスキルに応じたワンランク高い知識

ただし、これらの指摘は数量的に裏付けられておらず、また、どのような経過を経てそれらの知識が蓄積されていったのかについては、これまで考察していなかった部

* 富山大学大学院人間発達科学研究科

分が残っている。

本研究は、現場の教員レベルで授業と連動した家庭学習をサポートしたいと考えて教材を開発する場合に、どのような知識が身に付いていくかについて、日報（毎週のレポートメール）を用いた質的分析と、日報のテキストデータを用いたテキストマイニングによる解析結果の関係を明らかにすることで、定量的な分析の可能性を示すことを目的としている。

1-2. 先行研究について

「教育の情報化に関する手引き」(文部科学省, 2010)⁽²⁾では、外国語におけるデジタル教材の応用の具体例として、4技能の内の「話す」に視点を置いたものが挙げられている。そこでは、デジタルカメラ、ICレコーダーなどを活用して、英語で話した自分の音声を録音し、強勢、イントネーション、区切りなど、正しく発音できているかを振り返る、と述べられている。

現在、小中学校の各教科におけるICTの現状についての著者らの共通認識は以下の通りである。教科書に準拠したデジタル教材の存在は、一般的に広く知られている。実際にデジタル教材が使われているかどうかは別として、その使用方法は、教師主導のもと授業中においてのみ使われるのが一般的である。授業と家庭学習をつなぐeラーニングシステムの使用については、高等専門学校や大学などの高等教育においては利用されている。高等専門学校においてMoodleを利用したeラーニング用教材の作成と学習効果などが報告されている(小寺, 2008)⁽³⁾。

これらは、教材開発の内容についての先行研究となるが、本稿のように、教材開発の経験がどのような知識に結びつくのかを開発した教材との関連付けによって示す研究は少ない。また本稿で取り上げるテキストマイニングによる分析については、情報分野において開発PBL(Project-Based Learning)のレポートを分析した研究がいくつか報告されている。

PBLを実施した授業は実践的な開発を学ぶ上で有用であり、チームによる開発を行うため、実社会に即した演習を行うことができる反面、成績評価手法に課題点が存在し、学生個人の授業への取り組みや開発過程、進捗状況、学生の知識の蓄積を把握することが難しい⁽⁴⁾。しかし、武市ら⁽⁵⁾によると、その課題への解決法としてテキストマイニングなどのデータマイニング手法を用いることで、学生へのアンケートから学生個人の能力獲得の過程や自己評価、到達度を拾い上げることができることが示唆されている。そのため本授業では毎回の授業後に受講者全員に日報を書いてもらい、それを分析する際にテキストマイニングの手法を用いることとした。

II. 開発教材について

2-1. 教材のコンセプト

本研究において、開発する教材は、中学校における英語の授業をサポートする家庭学習コンテンツである。開発に先駆けて考えた教材のコンセプトは、次の通りである。

まず、直接的に学力の向上を目指すという考え方ではなく、学習者に開発する家庭学習コンテンツの定期的な利用もしくはアクセスを促すことによって、家庭学習の習慣化を図ることである。また、副次的な効果としてそのことが間接的に学力の向上につながるのではないかと考えた。家庭学習の習慣化を目指すという観点から、教材の開発にあたっては、学力の到達状況において、中位以下の生徒にも無理なく取り組むことができる授業の復習中心のコンテンツを心がけた。家庭では学校の授業とは異なり、周囲の視線や状況を気にすることなく、学習することも可能であり、よりこのコンセプトを実現できるのではないかと考えている。

言語の習得については、絶対的な学習量の必要性について論じられることが多いが、コンテンツのねらいに対応しておおよその学習者が30分程度で取り組むことのできるものとした。

「ネット上で学校とつながっている」という、学校と家庭とのネットによる「つながり」についても意識し、その「つながり」の度合いについても配慮した。本コンテンツは前述の通り、学習者に家庭学習の習慣をつけることが目的であり、学習を強制するものではない。例えば各ユニットが終わらなければ、次のユニットが解放されないというような、学習者が学習に取り組めない状態にあると、学習者への精神的負担が大きいと考えた。そこで、各コンテンツ解放については、教師がその単元を終えた段階で、解放するものとした。そうすることで、いつでも学習者が取り組みたいと考えた時に取り組める環境をつくることができ、自発的な学習を促したいと考えた。

コンテンツを用いた基本的な学習の流れは、授業で扱う教科書の流れに沿ってデザインし、開発途中ではあるがコンテンツの初期画面にも図1のように反映されている。

復習する内容を選びましょう。



図1：学習コンテンツの初期画面

基本的にログイン後は、

- ・既習語句の復習
- ・基本文の復習コンテンツ
- ・授業で使用した板書を利用した基本文の解説コンテンツ
- ・4技能の1つに特化した練習コンテンツ
- ・自己表現を目標とした課題コンテンツ
- ・課題提出後には、学習者の興味を促す、コラム、音声、映像などの寄り道コンテンツ

以上の流れで、ほぼ同じプロセスにしたがって学習者が機器の操作や学習の進め方に躓くことのないように、自動的に一連の流れにしたがって取り組めるものとした。その一連の流れを、物語のようなストーリーや絵に合わせて進めていくコンテンツも提案している。

今回は、中学校2年生を対象とした、NEW HORIZON English Course2[®]の中からUnit2 A Trip to New Zealand, Speaking Plus 1, Unit3 My Future Jobの3つの題材を取り上げた。

上記の連続する題材をこの学習コンテンツに選んだ理由であるが、題材が継続的に扱われる約1ヶ月間の学習コンテンツが家庭学習の定着にどのような影響を与えるかという、その効果を検証していくということがねらいであり、今後の実践の際の課題でもある。

2-2. システム開発と仕様

家庭学習用コンテンツを開発するに当たって、コンテンツの学習内容を検討し、その上でコンテンツのデザインを考え、システムを組み上げるという工程で作業を進めることとした。その中で、開発途中のコンテンツの動作確認および改良点のあぶり出しも行い、そこで指摘された改良点を、随時、システムを組み上げの際に反映した。また、作業を行う際には、受講者それぞれの専門性を考慮し、「学習内容の検討」「コンテンツのデザインの検討」「学習コンテンツのシステムの組み上げ」の部分において、大まかに担当者を決めて開発を進めた。ただし、「コンテンツの動作確認および改良点のあぶり出し」は専門性を問わず、教員と受講者全員で行った。本コンテンツの開発環境として、主としてAdobe Flash ProfessionalとActionScript3.0を用いた。その他PHPとSQLによってログイン機能などが実装される。

学習コンテンツは前述の通り5つのコンテンツ（課題終了後のコンテンツは除く）を進んでいく形式である。本コンテンツの初期画面が図1であることは先程説明したが、目次の横にある5つのボタンはそれぞれが左から順に、既習語句の復習、基本文の復習、基本文の解説、4技能の1つに特化した練習、自己表現を目標とした課題へリンクされており、それぞれの学習にアクセスできるようになっている。ボタンの色には色弱者に対応したカラーユニバーサルデザインの配色を採用している。カラーユニバーサルデザインの配色は「色覚の多様性に配慮した案内・サイン・図表等用のカラーユニバーサルデザイン推奨配色セット」を参照した⁽⁷⁾。

学習の定着を図り、コンテンツによる学習を継続させるもう一つの手立てとして、これらに学習履歴の機能を導入する予定である。各ユニットの学習が終われば、ボタンの色が濃くなり、学習が進むにつれて画面がカラフルになる仕様となっており、生徒自らが、今はどこまで学習が進んでいて、あとどれくらい学習すればよいかを自分で管理することができる。このログイン情報は、指導者の学習管理画面にも反映されることを想定している。生徒それぞれのログイン時間の長さや学習の進度から、家庭学習がどの程度定着したか、学習に向かう態度が変化したかを調査するねらいがある。

また、この学習履歴は、家庭学習の内発的動機付けとして有効であると考えた。教師からの外発的フィードバックと学習履歴による内発的動機付けの両面から、家庭学習の定着を狙うものである。

続いては、学習コンテンツの流れについて順を追って、図を交えながら説明していく。既習語句の復習は英語の音声を聞いて、聞こえてきた音声の単語の意味に沿った日本語を、クリックした風船にドラッグ&ドロップするというものである。最初のコンテンツに入った直後の画面では図2のように日本語の単語は表示されておらず、「全ての風船をクリックしてみましょう。」という指示文と、異なる5色の風船が表示されているだけである。5つの風船それぞれを1回ずつクリックすると、図3のように風船から聞こえてくる音声と対応させることのできる日本語の単語が表示される。つまり、全ての風船をクリックしないと選択肢を表示させないことで、1度は必ずどの単語においても英語による音声を聞いてもらうことが可能となる。正解すると、風船が割れ英単語とその単語に合った意味が表示されるようになっている。不正解の場所に日本語をドラッグ&ドロップすると、日本語が跳ね返って、元あった場所に戻る仕掛けになっており、この反応をもって正解と不正解を判別することができる。不正解の際は「プーン」という跳ね返り音が鳴り、この音を鳴らすことで生徒の注意を引きつけるねらいがある。図4は全ての問題を正解した後の画面である。ここでは、英語とその下にその単語に合った意味の日本語が併せて表示されている。英語と日本語の部分をクリックすると、クリックした部分の表示に対応した英語の音声流れ、正解した後でも発音の確認ができるようにコンテンツが作られている。



図2：既習語句の復習コンテンツの初期画面

聞こえた英語に合う日本語をその風船までドラッグ&ドロップしてみましょう。

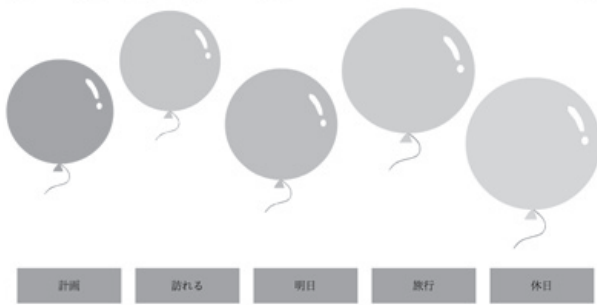


図3：既習語句の復習コンテンツの解答画面

単語の部分をクリックして発音を聞いてみましょう。



図4：既習語句の復習コンテンツの解答後

次は基本文の復習問題コンテンツである。基本文の復習問題は前述の既習語句の復習と同じ流れで問題を解いてもらう。このコンテンツでも最初から日本語の文章は表示されておらず、まずは風船をクリックして音声聞いてから問題を解く仕組みになっている。図3のように、風船も日本語の文章も表示されている画面が図5である。

聞こえた英語に合う日本語をその風船までドラッグ&ドロップしてみましょう。



図5：基本文の復習問題コンテンツの解答画面

基本文の復習問題を解いた後に、基本文について板書の説明を先生の音声とともに振り返ることのできる基本文の解説動画を見てもらう。解説動画は図6のような画面である。背景を学校で使用されている黒板の色に、文字の色は普段使いのチョークの色に近づけた。生徒が普段から見慣れている授業風景に近づけることで、直観的に画面を眺めることができ、重要な部分が一目で分かるように工夫してある。

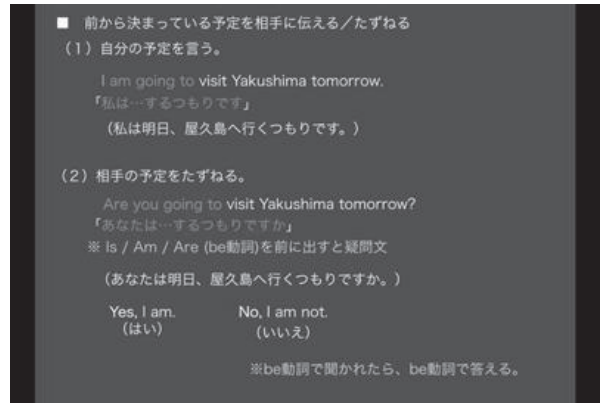


図6：解説動画

4技能の1つに特化した練習コンテンツの部分では、今回はいくつかの問題の中から、例として語句整序問題を挙げて説明する。図7は語句整序問題の初期画面である。この状態から図7の下部に表示されている英単語を意味が通るように並べ変えていく。並べ替え先に緑の枠を用意することで、英単語をどこにドラッグ&ドロップして並べればよいかを一目で分かるようにした。正解か不正解かの判別は全ての単語を並べ変えた後にのみ行え、答え合わせボタンを押すことによって行われている。単語の並べ替えが間違っていれば、並べ替えた単語は図7のように初期配置に戻るようにプログラムされている。図8のように並べ替えが正しく行われた上で答え合わせのボタンを押すと、図9の画面に表示が切り替わる。図8では英語で書かれた文をクリックすると、その英文が英語で再生されるようになっている。8分音符のマークは押すと音声流れるということを案内している。練習コンテンツには、他には True or False 問題などを用意している。

日本語に合う英文になるように、空欄に適する英語をドラッグ&ドロップしてみましょう。

意味：彼らは英語の歌を歌うためにカラオケへ行きます。

They [] [] [] [] [] [] songs.

karaoke go sing to English to

答え合わせ

図7：並べ替え問題の初期画面

日本語に合う英文になるように、空欄に適する英語をドラッグ&ドロップしてみましょう。


意味：彼らは英語の歌を歌うためにカラオケへ行きます。

They go to karaoke to sing English songs.

答え合わせ

図8：並べ替え問題を解答している状態

英文をクリックすると音声流れます。一緒に練習してみましょう。

They go to karaoke to sing English songs. 

彼らは英語の歌を歌うためにカラオケへ行きます。

図9：学習コンテンツの初期画面

自己表現を目標とした課題は、与えられた題材や指示に沿って自分で考えた英文をキーボードで打ち、記述してWeb上で提出したり、それを録音して送信したりすることなどが考えられている。現在、この部分については開発途中であり、システム面における今後の課題である。

寄り道コンテンツでは、英語に関する豆知識や映像を見ることができる。このコンテンツの中で見ることのできる映像の一端を紹介として図10に示した。

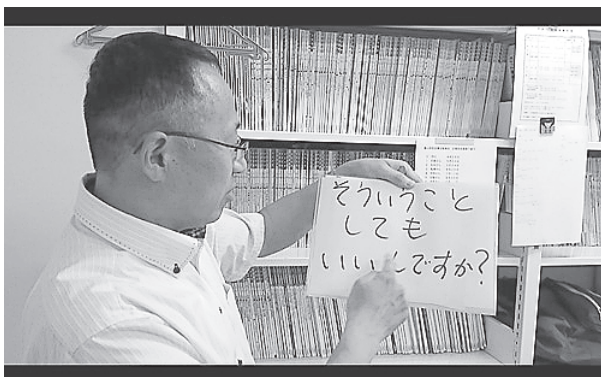


図10：寄り道コンテンツの一場面

Ⅲ. 日報の振り返りによる知識・理解のプロセス

ここでは、日報に基づき、各受講者が授業終了後の開発を通じた知識の理解等についての振り返りを行う。なお、各受講者は次章におけるテキストマイニング分析前に振り返りを行っており、その結果を踏まえた振り返り

ではない。また、受講者に日報の振り返りは日報をどのような意図で書いたのかということを書き記述するという、記述の内容についての方向性は示したが、フォーマットについては指定せず各々違いがあるまま、載せている。

3-1. 受講者A

3-1-1. 日報振り返り

1) 5月

- ・コンテンツの全体像が見えず、不安だった。
- ・学校と家庭をネットワークで結ぶと考えた時に、「どの程度」であればよいか迷っていたが、コンテンツのターゲットが見え、どのレベルに落とし込んでいくかを考えるきっかけができていく。
- ・学習を継続する案として、学習カレンダーで教師からのフィードバックと自己の振り返りの両面が必要であると考えている。他の授業で、フィードバックのことについて学んだことがきっかけであった。この頃は、他の授業で学んだことでも、コンテンツに生かすことはできないか考えることが多かった。役割分担のコメントが増えてきた。

- ・自分は何をするべきか、意識し始めている。自分が提案したことを自分がその役割を担うという雰囲気であった。ただ、お互いにカバーし合っていたので、安堵感があった。その反面、責任感が強くなってきたのもこの頃である。某先生風解説コンテンツの受けがよく、意外だった。自己肯定感が低い私は、1つ認めてもらえたという気持ちで、モチベーションの高まりが見られる。

2) 6月

- ・解説コンテンツをなかなか提示できない自分への焦りを感じていた。練習コンテンツやいろいろなしなければならないことと両立できていなかったためと思われる。この日の日報は、自分への戒めの意味合いが強かったと思う。

- ・板書コンテンツに目処が立ち、その試作品を確認していただきたいという気持ちだった。自分がつくった物がどの程度のクオリティなのか、他者の目を通したいと思っていた。この時点では、まだ自分の現在地が見えていないということだと思う。

3) 7月

- ・やっと見せられたことで、少しの安堵感を感じている。
- ・現実的な対策を考えていた。説明コンテンツと録音した音声を合わせることも、少し重くても動画にした方が、受講者Cさんにかかる負担が少なくなると思った。またコンテンツを作る際の相手意識の高まりが見られる。実際に来年使うことになったときに、どこまでできるかの不安は常にあった。

- ・解説コンテンツの動画化の目途が立ったので、一安心している。この時点でやっと心の余裕ができた。また寄り道コンテンツの動画撮影をどのように進めていくか真剣に心配していた。また自分の分担がひとまずできたので、次の練習コンテンツの作成と、文章を書いていくこ

とに目が向いた。

4) 全体として日報が与えた学習者への変化

コンテンツの枠組みが決まってくると、粗々の担当を分担した。しかし、それだけということではなく、お互いにクロスオーバーして相互補完を行っていた。日報は自分たちの忘れていることを思い出させてくれたり、すべきことを振り返ったり、それぞれの作業状況を確認する上で有効であったように思う。

①「現在の状況について」の項目

・全員がその日のことについて述べるが、それぞれ視点を変えて書いていた。1人目が発信すると、次の人はそれを読んで、別のポイントで話をしたり、足りない部分を付け足したりしながら書いていた。最後に書くのはだいたい自分であったが・・・。

②「みなさんへ」の項目

他の方から、「こうしよう」「こうしてください」といわれることで、その役割を強く感じた。責任感を感じるとともに、そこに自己有用感も感じていた。反面、自分自身はこの項目を書くのが得意ではなかった。人をお願いするのが得意ではなかったからだ。ここで、自分の性格を強く感じるようになった。

3-1-2. 開発における学習者の変化

・学習者と学校をつなぐコンテンツという発想の中で、クラウドの利用を思いつく。きっかけは、「流行」。しかも、クラウドであれば教師も学習者も学習状況を共有できると考えた。スマホ、タブレットではFlashが動かないということなどの環境的要因があり、PC環境とした。また、SNS形式では個人情報につながりやネットワーク上のモラルの問題から、クローズドネットワークで行うこととなった。そこではネットワークにおけるセキュリティの問題、個人情報の問題を考えるに至った。

・ネットワークを使ったコンテンツを考えた時に、人前で発声することが苦手な生徒が思い浮かんだ。一人であれば声を出すこともできる。そこで、発音練習のコンテンツを考えた。その部分に、この発想は活かされている。

・学習にはフィードバックが必要であると他の授業で学んだ。自分たち自身もフィードバックのある授業とそうでない授業では、学習意欲が異なることもあった。これは人間発達科学研究科という枠組みが、自教科だけでなく、様々な分野を横断的に学ぶという発想のもと設置され、そのことが具現化されているとも考えられる。

・単なる練習コンテンツではなく、自分の発音を録音して、提出させ、教師がそれを授業またはネット上でフィードバックすることを考えた。この録音、フィードバック機能がコンテンツに取り入れられた。

・コンテンツの案を考えると頭にあったこととしては、構成メンバーを見て、自分の役割を考えたということである。その中で自分は如何にインターフェースを面白くするかが鍵だと感じていた。そこで学習効果は上がらないかもしれないが「面白いもの」を考えるようにし

た。また、「流行」についても考えた。解説コンテンツを入れるのであれば、「有名な先生のように映像にしてはどうか」と考えた。学習を継続するためのアイデアを考えると、自分はクラウドカレンダーに自分の予定を書き込んで、終わったものも残しているのだが、そのことが過去を振り返る一助になっていると気づいた。そこで、グーグルカレンダーを参考にして、学習管理カレンダーを提案した。インターフェースイメージはグーグルカレンダー（月表示）である。

これらをはじめとして、自分としては経験豊富な先生のアイデアをベースに、そこにどうやって味付けをするかを考えていたように思う。そこに自分の役割を感じていたのではないか。

3-2. 受講者B

3-2-1. 日報振り返り

1) 5月

・企画を考える際、教員と生徒をつなぐ30分程度の家庭学習にしようという方向性が示された。内心「やっぱり、私のアイデアはぶっ飛んでいたのだな」と思いながら、「やはり、できる範囲は決められているよな」と少し残念だった。それと同時に、「教員を目指している以上、教育を基本としたコンテンツをつくるべきなのだろう」と考えた。「授業中に生徒はどれだけ英語を使っているのだろう」とふと考えた時、「ほとんど使っていないのではないか」と思った。授業についていけない生徒は尚更である。そういう生徒でも、英語を使うようにするには、家庭学習しかない。英語ができないところを友だちに見られて、恥ずかしい思いをすることもない。

・私が一番こだわらかったことは、何度でもやり直しできることである。一度失敗したからだめでは、やる気がなくなってしまう。私は、勉強は何度も何度も間違っ、徐々にできるようになっていくものだと考えている。間違える度に少し落ち込むが、今度こそはと思い、また挑戦する。このような過程を経てこそ得られる「できた!」という感覚は、とても嬉しいものであり、次へ進もうという原動力になっている気がする。このような感覚を、このコンテンツで表現できれば嬉しいと考えていた。

・私が担当するのは、絵の部分であった。このような絵は、学部時代に教授から頼まれたバイトで描いたことがあったので、身構えるものではなかった。むしろ、「自分だけ楽しめる役割でいいのか」とさえ思っていたほどである。

・英語については専門性が乏しいので、練習→確認テストの一連の流れを作れるのか心配であった。まずは、中学校の教科書をよく読んで、今はどのような内容が行われているのかといった把握をしなければならぬと考えていた。

・解説については、少し腑に落ちないところがあった。解説は一つのパターンでそれを担当者に関わらず全てに

使えばいいと考えていた。私としては、焦りもあったのかもしれない。最初に考えていたよりも、盛りだくさんのコンテンツになりそうであったため、普通にやっていると終わらないと考えていた。そのため、適材適所という言葉にこだわっていた。

・Flashは、今まで一度も使ったことがなかった。むしろ、マックのパソコンに触れたこともない。それでも、Flashをやってみようと思ったのは、このままでは絶対にコンテンツは仕上がらないと思ったからである。まず、つくるコンテンツの種類が多い。復習コンテンツだけで、単語・文・解説の3種類もある。それに加え、練習コンテンツ・課題コンテンツも何種類かあり、ポイント制や寄り道コンテンツと盛りだくさんである。次に、技術担当者が1人しかいないため、一人でこれらのコンテンツをつくりあげるのには、大変すぎると素人の私でも感じた。最後に、時間の制限である。約5か月で、コンテンツを仕上げなければならない。このような要因があったため、少しでも力になればと思い、Flashの技術を学ぼうと思うに至った。

2) 6月

・英文を作ることに少し負担を感じ始めていた。先に絵を描いたので、それに合うように英文を作らないといけない。ある程度どのような英文を作るかは決めたものの、既習の単語・文法を使わないといけないため、難しさを感じていた。やらなければならないと思いながら、考えて息詰まるという繰り返しで中々前に進まない状況だったように思う。ある日、受講者A先生に少し英文を見てもらったが、絵の変更を進められた。正直、折角描いた絵が無駄になってしまうので、あまり賛成できなかった。けれども、絵を変えないと前に進まないと思い始めていた。

・周りの方の日報を読みながら、何も進んでいない自分が情けなかった。できるだけ自分の力で頑張ろうと思っていたし、助けを求めるのはその人の時間を割いて迷惑がかかると思っていたので、なるべくやりたくなかった。しかし、頼るところは頼った方が、全体のためになると感じた。現職の先生がお二人もいるので、そのことを生かさないとチームでやる意味がないと自分を説得しながら、周りの先生に助けを求めようと決心した。

・受講者D先生からお返事を頂き、かなり修正するところがあり、正直ショックであった。同時に、「受講者D先生に、こんな間違いだらけの英文を送ってしまって申し訳ない」という気持ちがあった。けれども、形にしたことは認めて下さったので、嬉しかった。何とか英語力が無いなりに、頑張っていると感じて頂けたのかも知れない。受講者D先生に協力して頂いたので、自分でもう一度練り直して頑張らなければいけないと感じていた。

・素直に助けを求めることが一番よい方法なのだと学んだ。言い出すのに少々勇気があるが、それも大切なこと

なのだと感じた。ただ、まだ自分で考えることが必要なもので、頑張らないといけない。しかし、自分一人で考えていたときよりも、十分に前に進んでいるように感じられたので、「やれば、終わる」と思って、作業できた。

・皆さんにUNIT3のFlashを見て頂いた。正直、やっとUNIT3の案ができたというところで、まだ皆さんと同じくらいの仕事量を働けていないと感じる。もっと頑張れたのではないかと感じている。なぜ、ここまでUNIT3を完成させるのが遅かったのだろうと考え、やはり絵を先に描いたのが良くなかったと反省した。次に作成するUNIT2では、先に英文をつくるようにしようと考えていた。修正するところが皆さんからあまり出てこなかったため、ほっとした。UNIT3が完成すれば、同じものを使えばよい部分が多いので、比較的短時間で制作できるだろうと思った。UNIT2にも使うものをこれからつくるのだから、自分なりのイメージにこだわって仕上げたいと感じた。

3) 7月

・前回の講義で、UNIT2の英文を受講者D先生と一緒に考えた。UNIT3の教訓を生かして、英文を考えてから絵を描く方法をとる。ものの30分分で英文が出来上がった。UNIT3のときの取り越し苦労を少し後悔したが、他人の力を借りることで、こんなにも効率上がることに驚いていた。

・日報で今後の予定を立ててはみたものの、この通りに進まないことは気付いていた。ただ、周りよりも仕事量が少ないことを補うために、過密スケジュールを立ててしまった。

3-2-2. 開発における学習者の変化

企画の時、それぞれのプレゼンを発表する中で、やはり私は教育する人として教材をつくっていくべきなのだと感じた。受講者D先生や受講者A先生は、授業で使える教材を考えてきていた。先生方がご自分で作られ、実際に授業で使った教材を見せて頂いた。例えば、子どもたちが好きそうなアイドル曲の英語の歌詞の意味を考えるもの、日本語で英語の発音に近い言葉を集めたものなど、子どもたちに近い教師だからこそ、子どもたちの興味がわかり、教師でないと考えられない教材があるのだと感じた。

それゆえ、コンテンツ開発は教員が行う教材研究と同じであると感じた。子どもたちがより勉強がわかるように、興味を引くようにつくられる。以前は、コンテンツ開発というと教員ではなくICTなどの専門の人が行うと思っていた。しかし、コンテンツ開発と教員の教材研究は同質のもので、教材開発の延長線上にコンテンツ開発がある。それゆえに、子どもや教員のことが良く分かっている人でないと、コンテンツは開発できない。今回のコンテンツ開発は、中学校教員経験者が2人もいる中で行われた。教員ならではの視点があり、細かいところまでよく考えられているコンテンツになっているのではな

いかと考える。教員経験者でない私は、コンテンツをつくるのに一生懸命で、つい使う側の使いやすさを見落としがちであった。そんな時に、教員経験者からアドバイスを頂くことで、使う側第一のコンテンツを仕上げるのだという意識を持つことができた。

3-3. 受講者C

3-3-1. 日報振り返り

1) 5月

・Flashを使って録音・録画ができ、データベースサーバーにて学習管理ができるというシステムの外形は、ここまでで見えてきている。ただし、複雑なシステムを作っても分かりにくいだけなので、できるだけシンプルに分かりやすいコンテンツを組み入れることが必要だと感じている。楽しく使えるコンテンツを作ろう！！

・学習に興味の無い人でも興味を持ってもらえるようなコンテンツを作る必要があり、学力の低い層を底上げできるコンテンツを作りたいと考えている。その反面、学力の高い人が使っても、不満を覚えないようなコンテンツにもする必要があるのではないかと考えていた。なので、寄り道コンテンツでその部分のすみ分けができないかと模索している。

・大きな学習管理システムと課題提出システムが有って、そこに後から細かいコンテンツを足せる仕組みのシステムを構築していくことを考えている。単元の中身の各コンテンツを制作していく段階に入り始めた。

・現職の人とそうではない人の見方を議論しながらすり合わせていくことが必要であると考えている。自分は現場の方に寄り添ったシステムを作りたいと考えていたため、より現場の声や現場の方から見た使いやすさなどの指摘を欲していた。ただ、素人目から見て、本当にこれが使いやすいのかという他者や客観から見た目が必要であるとも考えている。

・学習管理機能やその他の各コンテンツを作ってから意見をもらうことになった。ドラッグ&ドロップのシステム作りに本格的に取り掛かることにしている。

・何も分からないところから、今ある知識を使って、こんなものを作りたいと考えてそれを作っていくことで、その行動から自分の知識の蓄積ができるということを確認して、実行していくこととした。欲求→知る→分かるという流れ。

・ドラッグ&ドロップのシステムについて、簡単な試作品を制作していた。この時点では、図形を正解となる対象物へドラッグ&ドロップすると正解か不正解か判定するものだった。基礎の基礎の部分のプログラミングだったが、達成感は大いにあった。プログラミングのことは何も分かっていなかった自分が、このようなものを作れるとは驚きだった。

・試作したシステムについて披露する形で紹介していた。それを発展させて、学習コンテンツにしていこうと考えていた。

2) 6月

・風船コンテンツの試作品を披露した。「こんな感じですか」と力作を披露したが、使っていると自分では見つけられなかったバグが見つかり、デバッグの重要性を身にしみて味わった。これが完成とは1ミリも考えていなかったが、いざ使ってみると、配色や風船の配置、文字の大きさなどの見た目のデザインが、第一印象として重要になってくることが分かった。使い勝手の良さについて、使う相手のことを第一に考えて、制作を進めていくことが大切なのだ実感した。ようやくxmlファイルの話が出てきた。寄り道コンテンツについての方向性が決定した。

・自分はどんどんシステムやコンテンツを組み上げていくことが仕事となっていたので、コンテンツを制作して披露すること自体が提案となっていた。ただし、学習の中身について素人から見た目線でしっかりと向き合い、よい提案ができるようにと、いつも考えていた。皆さんに支えられて、様々な指摘をいただきながら、作業していることに感謝の気持ちでいっぱいだった。風船コンテンツの中で使用される効果音や発音について、音量を適切な大きさになるように注意を傾けた。

・風船コンテンツについて、今回は1つのユニットにしに行けなかったものを、他のユニットにも行けるように改良した。しかし、問題が上手く表示できなかったり、ドラッグ&ドロップの仕組みが動かせなくなったりと、新たな問題が溢れるようになってきた。少しずつしか進めずに嫌になりかけることもあったが、自分に頑張るぞ頑張るぞと言いつつ聞かせたり、皆さんのお顔を思い出すことでモチベーションを何とか維持していた。風船コンテンツでは4問と5問の部分があったので、その違いによってプログラムの組み換えが必要だった。その点について大いに悩んでいた。一步一步の歩みが遅く自分の実力不足を痛感するとともに、内心それを責めていた。自分をもっと頑張らなければと思っており、自分のイメージする進み方と現実の進み方の差がだいぶ出てしまっていたので、力量不足だから仕方ないと思いつつも、とても焦っていた。

・前回と同じように試作品を見せて指摘して頂く形だった。受講者Bさんとは協力してコンテンツの中身を考えた。

3) 7月

・(現状報告をなぜ送ったのか 7/7) システムの工程表を作成し、進捗状況とコンテンツには何が必要で、どのような仕組みとの関わりがあるのかについて記述した。この時点で、様々な課題や研究と多足のわらじ状態だったので、コンテンツデザイン特論での現時点での状況を整理する必要がある。コンテンツについては自分の力量以上のことをしており、自分ももやもやする上に皆さんのことももやもやさせていたので、一旦色々なことを説明する必要があった。焦っても仕方がないのだが、

少しずつでも前に進んでいく、前のめりだけれども前のめりになり過ぎずに、1つ1つ状況を確認し、よいものを作るように進んでいくことを自分の中で再確認していた。皆さんのことをやきもきさせていたのは確かなことだと思うので、申し訳なく思っていた。よいものを作るには自分の力量以上のことは少ししながら、焦りながら作り、その焦りの中で最大限勉強し、それでありながらマイペースに物事を継続させていく必要があると感じていた。

・システムについては風船コンテンツの大きな疑問が解決していた。自分でつけたインスタンス名とは異なるインスタンス名が内部でつけられていたために、ドラッグ&ドロップが動作しないということであった。この点について納得はしていないが、その仕組みを理解した上で、内部で付けられてインスタンス名を使用していくことで動作を保つことにした。進み具合については前回とはほとんど変わっていないが、少しずつではあるが前に進んでいる感覚は実感していた。コンテンツに使用されている文字のフォントについてはMacでもWindowsでも使えるものにする必要があったので、自分は明朝体を使用していくことにした。

自分のコンテンツに対する提案について 解説コンテンツの動画について、m4v ファイルで保存してもらったものをflv ファイルに変換して使うことを決めた。

4) 日報全体を通して

日報を1週間に1回、教員と受講者に送ることによって、周囲の進行状況を知ることができ、開発に対するモチベーションを維持する一助となった。

また、次回やるべきことと現在の状況確認ができ、お互いに気軽にアドバイスや指摘をすることができるので、リマインダーとしての役割、チェック機能としての役割を果たしていた。自分以外の1人1人にできるだけ声掛けをしてコミュニケーションをとることを心掛けていた。教員と受講者全員のコミュニケーションの潤滑油として大いに機能していた。

システム関連や学習関連の上手くいった点や困難な点をはっきりと述べることで、受講者間の分野やスキルが異なっても、お互いを理解していこうとする気持ちが育まれた。

3-3-2. 開発における学習者の変化

自分がこれで完成と考えて提示したコンテンツについて改善点などの指摘が出ることは往々にしてある。その際に、6月から7月中旬までは、その改善に2~3週間ほどかかり、自分の力量不足を感じていた。しかし、7月下旬から8月に入ってから、新しいコンテンツをどんどんと作成することができ、開発のスピードが以前とは比べ物にならないほどに向上した。指摘に対する改善のスピードも向上し、8月中旬になると開発中のパソコンの前で受講者全員で指摘し合いながら、自分がその場で改善を行うという状態にまで進歩することができた。

既習語句の確認コンテンツにおいて、はじめは最初から表示されている状態であったものを、8月半ばに図2のような状況に改善するように依頼され、以前の自分だこの改善に数週間かかっていたところを、1日で改善することができたため、少しだが、開発スキルの向上を実感することができた。

自分の中に知識を蓄積し、それと同時に少し経ってからアウトプットしてコンテンツに表現するということを繰り返していれば、今までシステムを開発したことのない人間でも、多少複雑なシステムを組み上げることができるということを実感することができた。この実感が新しいことを学ぶモチベーションを維持したり高めたりする役割を果たしていた。

開発の際にいつも自分が念頭に置いていたことは「利用者の使いやすいシステムを制作する」ということであった。これが頭にあったことで、利用者第一のコンテンツ開発を行えたと感じている。その考え方は他の受講者とともに授業を受けて、システムについて様々な指摘を受けたり、お互いがお互いの状況を確認したりするうちに、受講者間に日に日に浸透していったように感じている。

3-4. 受講者D

3-4-1. 日報振り返り

1) 5月

- ・技術的な部分において、自分にできることとできないこと区別を認識していない。
- ・時間的に可能かどうかという視点がまだない。
- ・教科的な観点からコンテンツをどうするかという課題意識は薄い。
- ・コンテンツの外観や機能的な部分に意識が偏っている。
- ・誰かがやってくれるだろう、方法を知っているだろうという意識で考えている。ただこれがないと新しいコンテンツはできないと思い、あえて可能か不可能かは考えないでアイデアを出している。
- ・取り入れたいコンテンツについての記述が多い。やる気満々。みんなに多様な意見を求めている。協同意識が見える。
- ・自分の課題で精一杯、他者の課題については、考えが回らない様子。日報で呼びかけられて答えるのがやっと。
- ・他者のアイデアと自分のアイデアを同時に取り入れながらコンテンツを開発しようという意識が生まれてきたようだ。
- ・開発について自分や他者の役割意識、だれが何をできるのかが少しずつ見えてきている。
- ・コンテンツについて具体的な全体像を提案し、同意あるいは意見を求めている。
- ・自分の意見を前面に出す時代は終わり、他者の考え方について協力的になっている。
- ・コンテンツについて、イメージの具現化を図ろうとし

ている。

・開発について、教科的な内容には触れていない。自分だけで解決できている。また、そうしないと先に進まないことにも気付いているので、日報では一切語らない。技術的な注文や相談が多い。

2) 6月

- ・教科に関する部分で他の開発者に励ましの言葉をかけている。教科的なアドバイスが見られる。
- ・教科面でのコンテンツの充実が目が向いてきた。
- ・他の開発者に対する教科面でのサポート意識が見える。教科面で質の高まりを目指している。
- ・教科面からのコンテンツ作りは完全に完成形のイメージの全体像をつかんでいる。
- ・技術面においても、協力意識が見られる。できることとできないことが分かってきている。
- ・自分のできることについては、やりきれているので、他者の進捗状況に意識を向ける余裕が出ている。相手の進み具合が分からず、日報を通して確認しようとしている。
- ・自他の状況を把握してきたようである。
- ・周りへの呼びかけが多い。作業的な山場を越えたので、再びやりたいことが多くなってきた。
- ・できることを模索している。

3) 7月

- ・寄り道コンテンツに意識が向くように呼びかけている。だれも余裕がないので、やはりやるしかないかという思いでコンテンツの案を提案している。が、寄り道コンテンツについては答えはが返ってこない。自分しかない、という思い。
- ・めいめいが自分の提案した作業でいっぱいになっている。だれも手を付けていない寄り道コンテンツに取りかかろうと思った。

4) 日報が与えた学習者への変化

コンテンツの作成作業が開始されるまでは、4人の受講者は、比較的広い視野にたってコンテンツの在り方を眺めることができた。開発前のレポートやプレゼンにおいてそのことが見て取れる。

①「現在の状況について」の項目

作成作業が始まると週に1回の打合せで共通理解を図ったはずの数々の内容が、それぞれの受け手の都合や判断で抜け落ちたり、意識しなくなっていることあった。メンバーが書く日報の中心は、自分が直接行っている作業に関する話題が中心になっていた。そのことは、決してマイナスの事実であるとは思わない。自分勝手に記述を行うが故、他のメンバーの関心事が何であるか、また現在行われている作業の様子が把握できるからである。

②「次回までにしておくこと」の項目

また、各自、日報の「次回までにしておくこと」の項目を記述することによって、自分のすべきことが言語化され、見通しが明確になった。それ以上に、他のメンバーや自分自身に対する仕事内容への宣誓のようなもの

になっていたことは事実である。宣誓した内容については、おおよそ次の顔合わせまでに真剣に取り組んだ。逆に、この項目がなかったとしたら、自主的に計画を立て、実行に移すことができていたか正直自信がない。

③「みなさんへ」の項目

完全な分業化で行っていたわけではないが、周りが見えにくくなってきたときに、まわりを見ようと意識させてくれたのがこの項目である。担当教員は、日報の書き始めに「この項目が大事」と念を押されたが、助けを求めたり、励まし合ったり、気付かされたりなど、一見事務的な連絡のような項目のようであるが、実際は人と人とのつながりを無意識のうちに感じ取らせてくれた記述項目であったかもしれない。と言いながら、他の項目よりも記述量は少なかったかもしれない。最後の項目なので、書いているうちにエネルギー切れが生じてきたのかもしれない。

3-4-2. 開発における学習者の変化

- ・作成者が「作ってみたいコンテンツ」「作成者が興味のあるコンテンツ」などから、次第に「学習者にとって必要と思われるコンテンツ」「学習者が操作しやすいコンテンツ」「学習者が混乱しない工夫がされているコンテンツ」へと送り手の思いから受け手の立場にたったコンテンツ作りへと変化していった。これは、各々が作っている段階から、自分の作ったコンテンツを見せ合ったり、実際に操作してみることで、作成者に客観的な視点が芽生えてきたものと考えられる。複数のメンバーが開発に携わったからこそその成果であると考えられる。
- ・開発過程において、開発者がネット上で情報をやりとりするだけでなく定期的に集まり、顔を合わせて情報交換を行う意義は大きいと感じた。
- ・寄り道コンテンツ動画の試聴と改善 指導担当教員より、撮影した動画を見ていただいた際、動画の冒頭に説明映像の追加が必要であるという助言を受けた。このことにより、動画編集技術の必要性に気付いた。チームで作業を行う場合は、動画編集担当、音声編集担当、問題コンテンツ担当のように完全に分業された役割分担を行うのは効率が悪い。編集ソフトの基本的な操作技術はメンバーのだれもが身に付けておくと、コンテンツ開発全体の流れを止めずに作業が進められるのでよい。むしろ、4人程度のスタッフであれば、制作開始当初から、音声と映像編集のノウハウは全体で共有すべきであったことに気付いた。
- ・教材コンテンツの中の、単語、基本文、対話文の音声コンテンツ導入は、学校現場で聞き取り教材の作成経験から可能であると判断した。制作途中の音声教材のコンテンツをチェックした際に、学習者を混乱させる要素のある音声部分を切る必要性を感じた。開発を通して、次第に教材を客観的に見る目が養われてきたと思う。また、本教材の音声コンテンツの制作を通して、音声のカット、コピー、ペースト程度の操作はほとんど習熟していた。

そのため、気付いた時点ですぐに修正が可能であると思った。また、その場ですぐに修正することができた。そのときは受講者CさんがApple ガラージバンドを使って修正した。この問題解決を通して、必然的に未知のアプリケーションソフトを使用することになった。一緒に作業していたメンバーの知識や経験値もまた1つあがった。

IV. 日報のデータを用いたテキストマイニング

日報を分析するための手法としてテキストマイニングを試験的に用いた。テキストマイニングとは「定型化されていない文章の集まりを自然言語解析の手法を使って単語やフレーズに分割し、それらの出現頻度や相関関係を分析して有用な情報を抽出する手法やシステム」⁽⁸⁾である。ソフトウェアはKH Coder⁽⁹⁾を使用した。本稿での分析は、主に受講者の意識が時間の経過とともにどのように変化していったかを確認する目的で行うものである。また、日報データの中にある、各メール冒頭のあいさつ文（「〇〇先生、みなさん、こんにちは」など）のうち、個人名での呼びかけは本文内での文脈とは明らかに異なるため、分析対象から外した。

まず、制作するものが決まった5月から7月までの日報メールを基に、受講者全員のメールの文を分析対象とし、頻出30語について表にしたものが表1である。これを見ると、コンテンツという単語が最も多い。「コンテンツデザイン特論」を授業名としていることから当然ということもできるが、受講者の意識の中に「コンテンツ」という概念が繰り返し想起されていることから、授業内容としての最低限の妥当性を担保していることであろう。また、他者への呼びかけが多く含まれているが、これは、メールを受講者全員に送ることを指示したことで、具体的な進め方など、協力して検討や作業を行う必要性を意識してもらうことが目的であったため、前述の通り、冒頭のあいさつ文を分析対象から外したにもかかわらず出現回数が多くなったことは、受講者同士コミュニケーションを取ろうとしていることの現れではないかと考えられる。ただの議論をするためのメールのやり取りではなく、コンテンツを制作していくという中での進捗状況の確認なども含めた意味が込められていると考える。また、本システムとして重要な「寄り道」という単語も頻出している。

表1：頻出30語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
コンテンツ	175	(受講者B)	36	授業	24
先生	61	説明	30	英文	23
思う	57	作る	29	確認	23
(受講者D)	54	課題	28	時間	21
学習	51	自分	28	次回	21
考える	51	生徒	26	書く	21
(受講者C)	44	必要	26	問題	21
お願い	41	ポイント	25	システム	20
寄り道	40	英語	25	音声	19
(受講者A)	39	使う	24	有る	19

次に前述と同様のデータを用いて10回以上出現した単語のつながりを共起ネットワークとして表したものが図11である。時系列を意識し、5月、6月、7月を外変数としてつながりを見ることとした。結果として出てくる図に描かれている関連付けの線に関しては、必ずしも当該月以外に出現しなかったということではなく、関連付けられた「月」により特徴的に出現したという意味を持つ。この図より、以下のようなことが分かる。

- ・5月の段階では、システムの仕様を確定していくために確認することが必要な単語が多く関連付けられている（「システム」「ログイン」「ポイント」「課題」「学習」など）。
- ・6月の段階では、仕様に加え、進捗に関わる単語が見られることが特徴的である（「頑張る」「作業」など）。
- ・7月の段階では、より具体的にシステム上の部品や具体的な文字や文面についての単語が多く関連付けられているが、これはユーザに対して提供する情報としての妥当性について検討していると捉えることができる（「日本語」「現状」「説明」「文字」など）。
- ・5月と6月の両方に関連付けられている内容は、受講者名を除くと「自分」「思う」である。これは、時期的に企画段階に近く、自らの意見を示す内容が含まれていることを示している。その一方、6月と7月の両方に関連付けられている単語は「使う」であり、自分の意見からユーザの使い勝手など、実際に使用する側の視点へと変化していることが示されている。
- ・5月と7月の両方に関連付けられている内容は、「作る」「寄り道」である。これは企画と試作の確認に共通する単語であることが考えられる。また、全ての月に共通するものとしては、「コンテンツ」「考える」「お願い」や固有名詞など、開発中のどの場面にも関連する単語が出現している。

この他に、図11には、7月に関連付けられている「木」など、研究の文脈には直接関係していない物も含まれている。ただしこれは、7月の木曜日にメールを出した回数が多くなったことが影響している。曜日を表す文字のため、分析対象から外すことも検討したが、元データの時系列を振り返りやすくするため、あえて残したまま分析した結果である。

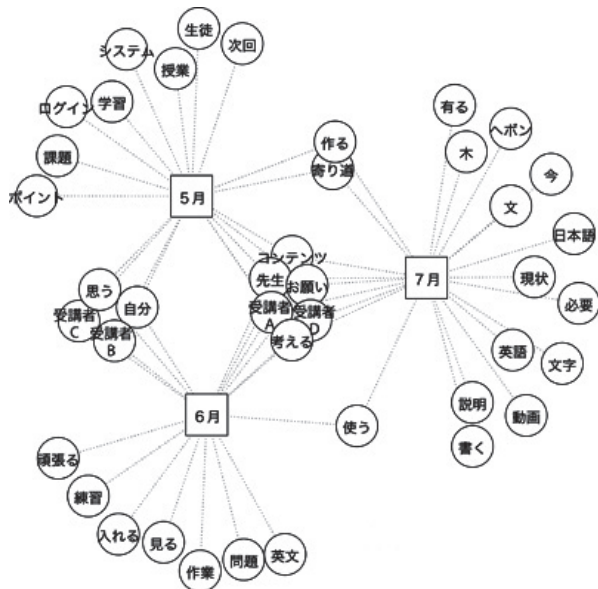


図 11：10回以上出現の共起ネットワーク

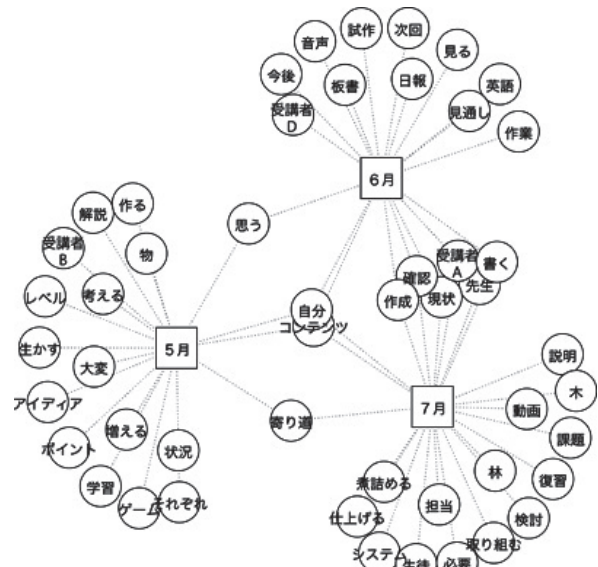


図 12：受講者Aの共起ネットワーク

V. 考察

ここでは、前述のテキストマイニングのデータを受講者別に分け、日報析や振り返りと比較し、考察する。なお分析の際、抽出に必要な出現回数については、出現の傾向を把握することが目的であるため、各受講者の日報の分量との割合に応じて、3回以上と5回以上に分かれている。

5-1. 受講者A

受講者Aについて、3回以上出現した単語のつながりを共起ネットワークとして表したものを図12に示す。これを見ると受講者Aは、5月の段階では、「アイデア」、「ゲーム」、「レベル」、「ポイント」など、コンテンツの利用者である生徒がどうしたら続けられるかという点に主眼をおいていたことが分かる。これについては、受講者本人の振り返りによると、日報に直接意図を表現していないものの、実際に開発するにあたって「コンテンツの案を考えると頭にあったこと」「自分は如何にインターフェースを面白くするかが鍵だと感じていた」「学習を継続するためのアイデアを考えた時に」とあるため、少なくとも企画段階でのこうした意思が日報に現れている。従って、どのような意図で日報が書かれていたかということを反映した図になっていることが分かる。

5-2. 受講者B

受講者Bについて、3回以上出現した単語のつながりを共起ネットワークとして表したものを図13に示す。これを見ると、5月と7月に「絵」「描く」、6月に「イラスト」というように、担当分に関する単語の出現については関連付けが妥当と考えられる。ただし、本人が慣れない機種 (Mac)、ソフトウェア (Flash) などに意識して取り組んでいたことにより、開発期間全てにおいてそれらに関わる時間の多さ故、時系列の進行に関係なく、似たような単語が出現している。一方で、6月には、「ありがとう」「お忙しい」「添削」「頑張る」など、他のメンバーのサポートへの感謝と自らを鼓舞するような単語が出現している。これは、本人の日報の振り返りによると、進行スピードへの不安、制作物の妥当性への不安などが重なっていた部分を他のメンバーのサポートを受ける形で加速度的に解決していったことが反映されているものと考えられる。

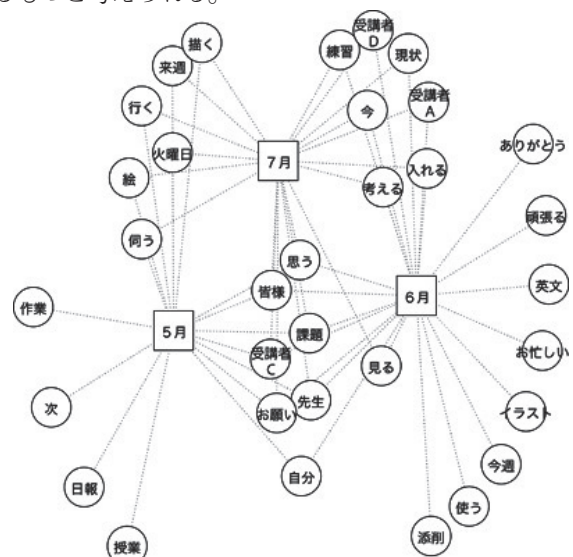


図 13：受講者Bの共起ネットワーク

5-3. 受講者C

受講者Cについて、5回以上出現した単語のつながりを共起ネットワークとして表したものを図14に示す。これを見ると、5月は企画段階、6月は中間的な作業段階、7月は、6月の作業が済んだ後に対応すべき新たな作業についての単語が出現する傾向にある。時系列に従って制作プロセスとして妥当性のある単語が出現していることが特徴的である。6月、7月にかけて「風船」「問題」「フラッシュ」など、実際に制作していたものが取り上げられる一方、「状況」という単語が6月に関連付けられている。メールデータを確認すると「現在の状況」という使われ方で頻繁に出現する。他者の状況を理解するとともに技術的に重要な役割を担っている関係上、それらの内容を他の受講者に説明する必要があることが意識されていると考えられる。これは日報の振り返りの際に「周囲の進行状況」「現在の状況」という単語が意識されていることから明らかであろう。

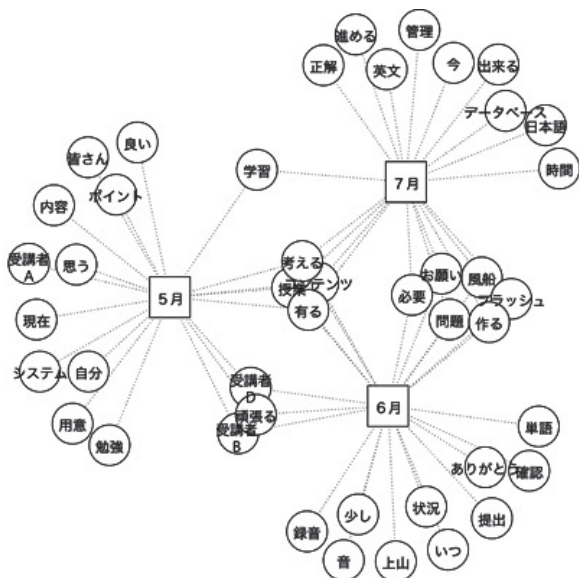


図14：受講者Cの共起ネットワーク

5-4. 受講者D

受講者Dについて、5回以上出現した単語のつながりを共起ネットワークとして表したものを図15に示す。これを見ると、全ての月で「説明」「寄り道」といった全体を通して重要な単語が出現している。また、5月にはアイデアに関連すること、6月には「宿題」や「問題」等の担当部分、7月には寄り道コンテンツに関わる内容が出現している。また、5月6月には、受講者B、Cが、5月7月には受講者Aがそれぞれ関連付けられており、他者の状況を積極的に確認していることが考えられる。これらは日報の振り返りにより、既に5月時点で周囲の状況に対応するような意識が見られることから裏付けられる。プロジェクト的には全体のコンテンツを方向付けるディレクター的な役割を果たしていることが図15に現れているといえよう。

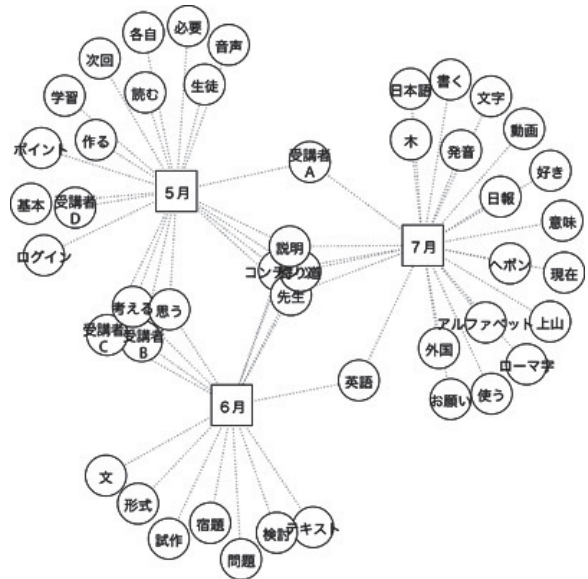


図15：受講者Dの共起ネットワーク

5-5. 考察のまとめ

受講者全員に共通していることは、担当が決まって作業が進んでいる6月時点では、自分の担当部分に関連するキーワード（A:「板書」、B:「イラスト」、C:「宿題」、D:「単語」）が抽出されている。日報メールで連絡を取っており、他の受講者の作業についても把握しているはずであるが、他者のキーワードは出現していない。ところが、7月に入り、より全体を視野に入れた日報が提出された結果、出現する単語に変化が見られる。これらの変化は作業に余裕のあった受講者や教員経験者などが日報メールに記述している。その一方で、日報で確認することが困難な部分は、振り返りを見ると「敢えて記入しない」という方法も取られており、全てを日報のデータマイニングによって対応することができないという状況も示すことになった。

VI. おわりに

本研究では以下の点がほぼ明らかとなった。まず、これまでに知見と同様に、獲得した知識項目が抽出された。

- ・議論を通じたプロジェクト管理の知識
- ・映像撮影、編集の知識
- ・どういう技術が使用されているかという概念的知識
- ・学習の流れについての知識
- ・複数のプログラミング言語における連携の知識
- ・Flash, ActionScript, PHP の操作ならびにプログラミング能力に関する各人のスキルに応じたワンランク高い知識

なお、今回用いていないCMS関係の知識は抽出されなかった。

これらは、それ自体が日報自体から出てくるのではな

く、振り返りから見い出されたことは重要である。

日報の振り返りによる記述の意図は、日報自体には意図が表現されていない場合でも日報データのテキストマイニングによる傾向で説明が可能であることが見出された。日報のデータマイニングの結果はその日報の意図を示す振り返りとの間に相互に考察を補完できるものとなっている。つまり日報メールの単語の出現数という量的データが日報の振り返りという質的データとの間に関連性をもつということが明らかになったと考えており、今後の量的分析の可能性を示すことができたものと考えている。

日報とテキストマイニングについては、大学院レベルできちんと記述された日報であれば、テキストマイニングによって分析が可能、または十分考察の参考になることが分かった。ただし、例えば専門外の学生など、適切な記述ができていない場合などにおいては、同様の分析が可能かどうかは慎重に判断する必要がある。

今後、ネットワーク化や ICT 活用が進んだとしても、現場の教員の役割が多様であり、多忙であることには変わりがないだろう。どのように各教科の知識を生きたものとして定着させていくかというコンテンツの提供方法や、児童生徒との信頼感のあるコミュニケーションによる個々のサポートを含めた学習支援、学校という、児童生徒にとっての社会環境をどのように運営していくか、ネット社会にはどう対処すべきかなど、教師が深く考えて行動する場面は数多く存在している。これらを得意な教員に頼って（あるいは役割分担を決め）、個別に対応するのではなく、ICT 環境の活用による教育、学習支援を通じてコミュニケーションが醸成されるような取り組みをすることが、結果的に児童生徒のサポートの質的向上と教師の負担を軽減することにもつながっていくのではないか。その意味で実際に授業を行う教員が教材研究の延長線上としてネットワークを用いた教材の企画開発を考える機会をつくることは意義があると考えられる。今後は、本稿で取り上げた大学院の授業の研究だけではなく、実際に開発した教材による中学校での授業実践をめざし、その学習効果を見極めるところまで進めていきたいと考えている。

なお、既存の教科書等を用いることによる権利関係については、既に出版社に問い合わせされており、開発研究レベルにおいては、特に問題は発生しないとの回答をいただいている。また完成後の実践方法については、権利関係者とも相談の上進める予定である。

文献

- (1) 福島いづみ, 大塚聖也, 福田匡孝, 伊藤奈美, 上山輝「デジタル手話教材開発を通じた多面的知識の実践的理解について」人間発達科学部附属研究実践総合センター紀要「教育実践研究」No.8, pp.77-84, 2013
- (2) 文部科学省「教育の情報化に関する手引き」pp.66-67, 2010
- (3) 小寺光雄「Moodle を利用した e ラーニング用英語教材の作成とその学習効果について」福井工業高等専門学校研究紀要 人文・社会科学 第 42 号, pp.51-59, 2008
- (4) 原令奈, 八重樫理人, 橋浦弘明, 古宮誠一「PBL 参加者の成績の評価方法 - 課題達成への貢献度を反映した, 参加者ごとに異なる成績を導く方法の提案」情報処理学会研究報告 コンピュータと教育研究会報告 No.19, pp.1-8, 2010
- (5) 武市祥司, リー・ライニアソン, 松石正克「データマイニング手法を用いた学習到達度自己評価のアンケート分析」日本工学教育協会 工学教育 43 巻, pp9-14, 2011
- (6) 東京書籍「NEW HORIZON English Course 2」東京書籍株式会社, pp.12-25, 2014
- (7) カラーユニバーサルデザイン推奨配色セット制作委員会「色覚の多様性に配慮した案内・サイン・図表等用のカラーユニバーサルデザイン推奨配色セット」<http://jfly.iam.u-tokyo.ac.jp/colorset/>
- (8) IT 用語辞典 e-words, <http://e-words.jp/>
- (9) KH Coder, <http://khc.sourceforge.net>

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成 3

—視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して—

西館 有沙・阿久津 理*・鼎 裕憲*

Educational Model for Understanding Vision Impairment during Periods of Integrated Study (3):
Through the Consideration of Going-out Environment for People with Vision Impairment

NISHIDATE Arisa, AKUTSU Satoshi & KANAE Hironori

摘要

視覚障害理解を促す教育モデルを作成するため、小学5年生を対象とした授業実践とその評価を行った。本実践では、視覚障害者が外出時に感じているバリアやバリアを除去するための工夫について、子どもの理解を進めることを目的とした。1コマ目の授業では、視覚障害者が町中を歩く様子を撮影したビデオ映像を視聴し、その後、絵地図を見ながら視覚障害者が困る場所や場面、状況について話し合うグループ活動を行った。2コマ目では、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非や、物理的な環境整備の限界について話し合った。授業中には、子どもたちがこれまでに得た知識を用いて、視覚障害者が感じているバリアについて語る様子が観察された。一方で、授業後も「視覚障害者には常に援助者がついた方がよい」と考える子どもがいたことなどから、バリアを除去するための工夫については、より多くの時間を割いて扱う必要性が示唆された。

キーワード：障害理解教育、視覚障害、小学校、総合的な学習の時間

Keywords : education for understanding special needs, vision impairment, elementary school, periods of integrated study

I. 問題の所在と目的

わが国は、2014年に障害者の権利に関する条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）に批准した。条約の第8条には、「教育制度のすべての段階において障害者の権利を尊重する態度を育成すること」が規定されている。これを受けて、学校等においては、共生社会の実現を目指す教育や啓発を、より積極的に進めることが求められるものと推測される。

現在、小学校や中学校では、総合的な学習の時間や道徳等を活用し、子どもたちの障害理解を促す授業が実践されているところである。しかし、教員の中には「知識がないため、教える自信がない」など、障害理解教育の実践にむずかしさを感じている者がいる（西館・徳田・水野、2005）。また、教育の内容や方法によっては、学習者の認識をゆがめたり誤解を生んだりする可能性が指摘されている（小野・徳田、2006；徳田・水野、2005など）。

これらのことから、障害理解を促すために、どの段階でいかなる内容をどのような方法を用いて伝えていくべきかを明確にしていく必要がある。筆者はこれまで視覚障害に焦点をあて、障害理解教育のモデルの作成を行ってきた（西館・藪波、2010；西館・永田・石田・松井、

2012；西館・阿久津・萩中、2013）。本稿では、新たな教育モデルの作成に向けて、小学5年生を対象に行った視覚障害理解教育の内容の紹介と、実践の評価結果を報告する。

II. 教育実践の目的

西館ら（2012）の実践では、小学3年生を対象に、目隠しをして物を触り、目が見えなくてもわかることは多くあることを実感できる取り組みを行った。ただし、この実践においては、自身が目隠しをして「わかる」体験をしても、視覚障害者にはできないことが多くあり、苦勞しているというイメージを持ち続ける子どもがいることが確認された。これを受けて西館ら（2013）は、西館ら（2012）の実践の対象児であった、小学4年に進級した子どもたちに、視覚障害者がどのような生活を送っているかを伝える授業の実践を行っている。

この2つの実践で重視されたことは、子どもたちが「視覚障害者は何もできないわけではない」という気づきを得ることである。水野・徳田（2014）は、身体障害を理解していくには、1)自分とは違う特徴のある人が存在することを知る、2)障害の永続性を知る、3)障害者が使用するアイテムとその使用者に関する理解、4)障害が

* 富山大学人間発達科学部附属小学校

あっても工夫をすれば障害のない人と同じように生活できることを知る, 5) 障害者が日常生活で困ることを知る, 6) 障害者の生活上の工夫を知る, 7) 障害者に対する援助方法を知る, 8) 同じ社会の一員として尊重し合うといった段階をふむ必要があると述べている。先の2つの実践は水野・徳田(2014)が示す3番目や4番目の段階にあったことから, 水野・徳田(2014)に基づけば, この次には, 生活上の困難や工夫について伝えていくことになる。

そこで本実践においては, 視覚障害者の外出環境を考える取り組みを通して, 外出時に視覚障害者が感じる困難と, それを解消するための工夫について, 子どもの理解を進めることを目的とした。なお, 視覚障害者が感じている困難を取り上げることによって, 子どもたちが「バリアフリー設備を多く設置すればよい」あるいは「視覚障害者が一人で歩くのは危ないので, 常に援助者がついていた方がよい」という考えに偏る可能性があった。この点をふまえ, 本実践では, 視覚障害者は一人で歩くことができるが, 場所や状況によって援助が必要になること, 物理的な環境の整備には限界があること, 常に援助者が付くのではなく, 周囲が必要に応じて援助することにより視覚障害者の円滑で快適な移動が実現することを伝えることにした。

Ⅲ. 方法

1. 対象児

対象児は富山市内の小学5年生2クラスの子ども78名(1クラス39名)であった。子どもたちは, 第3学年に2コマ, 第4学年に2コマの視覚障害理解教育を受け, 「視覚障害者は, 何もできないわけではない」ことを学習していた(西館ら, 2012; 西館ら, 2013)。

2. 手続き

授業は総合的な学習の時間2コマ(1コマ45分)を用いて, クラスごとに行われた。両クラスとも1コマ目の実践日は, 2013年12月17日, 2コマ目は12月18日であった。授業の実践は, 筆頭著者である大学教員1名が行った。

授業の効果を確認するため, 授業前と授業後に, 授業を受けた子ども78名に対して自記式・無記名式の質問紙調査を行った。調査は, 授業前後のそれぞれ1週間以内に行った。

3. 授業前後に行った質問紙調査の内容

質問紙調査は, 視覚障害者が常に援助を必要としているわけではないこと, 視覚障害者が一人でも安心して外出できる環境を整える必要があること, 物理的なバリアフリー化だけでなく市民の理解と適切な援助が欠かせないことについて, 子どもたちが適切な認識を身につけることができたかどうかを確認することを目的に行われた。なお, 授業では, 視覚障害者が感じているバリアや危険についても扱っている。このことを子どもがどの程

度理解できたかについては, 活動に取り組む子どもの様子を観察することによって確認することにした。

質問紙の内容を以下に示す。

- (1) 子どもの好きな食べ物と動物を自由記述式で尋ねた。同項目への回答は, 授業前後の個々の回答を対応させるために用いた。氏名や学籍番号は個人が特定される情報であること, それらを書かせることで回答にバイアスが生じる可能性があることから, それ以外の情報を用いて個々の回答の対応を図ることにした。
- (2) 視覚障害者が安心して外を歩くために必要なことは何かを自由記述式で尋ねた。この項目は, 子どもたちのバリアフリーに関する考えが物理的な環境整備のみに向いていないか, 人的な環境整備にも向いているかを確認するために設けた。
- (3) 子どもたちが, 視覚障害者には常に援助者が付いていた方がよいと考えているかどうかを確認するため, 「視覚に障害のある人は一人で外出しないで, いつも手伝ってくれる人といっしょに歩いた方がよい」という考えについて, どう思うかを選択式で尋ね, 「よいと思わない」と回答した者にはその理由を尋ねた(自由記述式)。
- (4) 視覚障害者に援助を申し出た際に断られた理由について, どう考えるかを選択式で尋ねた。この項目は, 視覚障害者が援助を必要とする場面と必要としない場面があること, 援助を必要としない場面では援助の申し出を断られることがあることを, 子どもたちが理解したかどうかを確認するために設けた。

Ⅳ. 授業の概要

1. 1コマ目

授業は, 導入と3つの展開, まとめで構成された。導入では, バリアフリーの定義について説明を行った。また, 本時は視覚障害者の外出時のバリアフリーについて考える時間であると伝えた。

展開1では, 子どもたちが視覚障害者の歩行の様子を知ることねらい, 1)点字ブロックのない道を歩けるか, 2)道路はどのようにして渡っているか, 3)曲がる場所の情報をどのように得ているかについて, 視覚障害者が歩く様子を撮影したビデオ映像(表3)を視聴することによって確認した。ビデオ映像の視聴後には, 先に示した3つの疑問点について, 子どもの回答を聞くとともに, 授業者が解説を行った。

展開2では, 4人1組のグループを作成し, グループごとに絵地図を見ながら, 視覚障害者はどの場所や状況でバリアや危険を感じるかを話し合い, 地図に印をつけ, バリアであると思った理由を書く活動を行った(写真1)。絵地図には, 横断歩道前の歩道に点字(警告)ブロックが設置されていないところがある, 点字ブロック上に駐輪自転車がある, 点字(誘導)ブロック上に人が立っている, 点字ブロックをふさぐようにトラックが停まっ

表 1. 授業の指導案 1 (1 コマ目, 45 分)

学習活動	主なねらい (○) と内容 (・)
1. 導入 (2分) 本時の内容説明	○バリアフリーという用語を知る ・バリアフリーとは何かについて、事例を出しながら説明する。 ・本時の内容を説明する。
2. 展開① 視覚障害者の歩行の実 際を知る (13分)	○視覚障害者が、実際にどのように歩いているかを知る。 ・視覚障害者の屋外歩行について以下の3つの疑問が示され、これらを 解くために視覚障害者が歩いているビデオ映像 (表 3) を視聴する。 ①点字ブロックのない道を歩ける？ ②道路はどのようにして渡っている？ ③曲がる場所はどうしてわかる？ ⇒視聴後に3つの謎について子どもに尋ね、その後解説する。 ・慣れている道であれば、視覚障害者は一人で歩くことができることを 伝える。
3. 展開② 視覚障害者の歩行時の 危険について考える (20分)	○視覚障害者の歩行時の危険について考える。 ・子どもたちはグループを作り、グループごとに絵地図を見ながら、視 覚障害者が一人で歩くのは危ないと思う場所に印をつけ、その理由を 書き込む。 ⇒地図を示しながら、グループごとに考えを発表する。
4. 展開③ 視覚障害者が歩行時に 援助を必要とする場面 を知る (8分)	○視覚障害者が困る場所や場面についての気づきを整理する。 ①道路横断について 例) 音声信号機が付いていない ②歩道について 例) いつもと違う状況は困る (工事等) ③点字ブロックについて 例) 正しく設置されていない 上に物が置いて ある
6. まとめ (2分)	・次回には、視覚障害者が安心して歩ける街にするために必要なこと について考えることを伝える。

表 2. 授業の指導案 2 (2 コマ目, 45 分)

学習活動	主なねらい (○) と内容 (・)
1. 導入 (1分)	・前時の内容を振り返る。
2. 展開① 視覚障害者の「一人 で歩きたい」という 気持ちを知る (4分)	○なぜ視覚障害者が一人でも安心して外に出られる社会を目指さなくて はならないかを知る ・「視覚に障害のある人は、一人で歩かずに、いつも手伝ってくれる人と 一緒に歩いたらよい」という意見を紹介し、この意見についてどう思 うかを話し合う。 ・「どこにでもお母さんがついていてくれたら嬉しいか」を考える。
3. 展開② 物理的バリアフリー には限界があること を知る (10分)	○バリアフリー施設・設備の整備には限界があることを知る ・点字ブロックや音声信号機をすべての歩道と横断歩道に付けるという 案を示し、これを実現させた場合に起こりうる問題について話し合う。 ・歩道の凹凸をバリアに感じる車いす使用者やベビーカー使用者の例、 音声信号機が迷惑になる場所や時間帯がある例を紹介する。 ○物理的バリアフリーには限界があること、人による理解や援助が必要 であることに気づく ・点字ブロックや音声信号機をすべての歩道や横断歩道に付けられない とすれば、視覚障害者が安心して歩けるために何が重要かという問い を投げかけ、話し合う
4. 展開③ 視覚障害者の援助方 法を知る (27分)	○視覚障害者の援助方法を知る。 ・手伝いの必要な場面や状況、手引きの仕方等についてビデオ映像 (表 4) を見る。 ・手引きの仕方をおさらいする (実演する)。
5. まとめ (3分)	・視覚障害者は、必要なところで援助してもらえれば、安心して一人で 外出できること、手伝いが不要な場合があること、援助の申し出を断 られることは恥ずかしいことではないことを伝える。

表 3. 1 コマ目で視聴したビデオ映像（約 7 分）の概要

時 間	内 容
2 分 30 秒	視覚障害者による自己紹介 「読み書きと、歩くことが困ります。」 点字の説明 視覚障害者が点字を読み書きする様子
3 分 20 秒	白杖の説明 「白杖には障害物をよける、溝や階段の存在を知らせる、路面の変化を知らせるという役割があります。また、目が見えないということを知り知らせる役割もあります。」 点字ブロックの説明 「点字ブロックには、線状ブロックと点状ブロックがあります。」 「駅のホームはとても危険なので、点字ブロックが必要です。」
1 分 10 秒	視覚障害者の道路横断の様子と解説 …点字ブロックや音声信号機を頼りにしており、これらの設備がない時は、周りの音で判断している。

ている、警告ブロックを設置すべき箇所（分岐点）に誘導ブロックが設置されている、歩道に工事の穴があいている、工事のために歩道と横断歩道の間に柵が並べられている、折れた木の枝や看板が歩道に突き出しているなどの場面が描かれていた。授業者は各グループの発表を受けて、黒板に貼りだした絵地図（子どもに配布した地図を拡大したもの）に子どもたちが発見したバリアを書きこんでいった。

展開 3 では、黒板に貼った絵地図を見ながら、道路横断、歩道の通行、点字ブロックの利用のそれぞれにおいて困ることを、黒板にまとめていった。また、それを見ながら、どのような場所や状況において援助が必要であるかを話し合った。

2. 2 コマ目

授業は、導入と 3 つの展開、まとめて構成された。導入では、前の時間に何をしたかについて、子どもたちとやりとりをした。

展開 1 では、視覚障害者が一人でも外出できる環境を整える必要性について、子どもたちの理解を促すことをねらった。授業者は子どもたちに「視覚障害者は一人で歩かずに、いつも手伝ってくれる人と一緒に歩いたらよ



写真 1. 視覚障害者がバリアを感じる場所について話し合っている様子

い」という意見を紹介し、この意見をどう思うかを尋ねた。このテーマについて考えるにあたり、「どこにでも親がついてきてくれたら嬉しいか」を想像することから始めた。子どもからは「嬉しいけれど、困ることもある」「友だちといる時にも親がついてくるのは嫌だ」「窮屈に感じる」などの意見が出された。その後、授業者は改めて、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非について、子どもたちに問いかけた。

展開 2 では、点字ブロックや音声信号機をすべての歩道と横断歩道に設置するという案を示し、これを実現させた場合に問題になることはあるかについて話し合った。子どもたちの考えを聞いた後には、歩道の凹凸をバリアに感じる人の例や、音声信号機が迷惑になる例を紹介した。また、バリアフリー設備を設置できないところでは、どうすれば視覚障害者が安心して歩けるかについて、子どもたちと話し合った。

展開 3 では、手伝いの必要な場所や状況、手引きの仕方等について、ビデオ映像（表 4）を視聴した。その後、授業者が視覚障害者役を担当し、子ども数名と手引の実演を行った。手引き役を担当した子どもは、視覚障害者への援助の申し出や、狭い道での手引きを試行した。授業者は子どもの試行の良かった点を評価しながら、適切な手引き法について解説を行った。

まとめでは、視覚障害者が困る場面では周囲の人による援助が必要になること、視覚障害者が困っていない時には援助の申し出を断られることがあること、援助の申し出を断られても恥ずかしく思う必要はないことを伝えた。

V. 授業前後における子どもの認識の変化

授業前後で個の回答を対応させることのできた回答済質問紙は 78 部であった。そこで、このデータを用いて、授業前後で子どもの認識がどのように変化したかを調べた。

表 4. 2コマ目で視聴したビデオ映像（約8分30秒）の概要

時間	内容
4分30秒	視覚障害者の白杖の直前を横切っていく人に、驚く視覚障害者の様子 白杖では感知できない胸から上の障害物として、木の枝や看板の紹介 歩道に乗り上げ駐車している自動車が、視覚障害者の歩行の邪魔になっている様子 歩道や点字ブロック上の自転車や荷物に困る視覚障害者の様子 〈お願い文のテロップと音声による説明〉『点字ブロックの上に荷物を置かないで』 援助の申し出の際に、いきなり視覚障害者の手や白杖をつかむ様子 〈お願い文のテロップと音声による説明〉『声をかけて（いきなり身体にふれないで）』 正しい手引きの実演と解説 『肘をもってもらって』『狭い所では腕を後ろにまわして「狭くなりますよ」と声をかけて』 『階段では、手前で一度止まり、上りか下りかを知らせて』
3分40秒	鉄道駅を利用する視覚障害者の様子 ・券売機には、点字がついているのでそれを触って切符を買う ・改札は、手で触って切符を入れる場所を確認する 電車に乗る際に、ドアの場所がわからずとまどう視覚障害者の様子 「ドアの場所がわからないことがあるので、困っているなどと思ったら、ドアの場所まで誘導してほしいです。」 電車に乗った視覚障害者を、乗員が空いている席に誘導する様子 「車内の様子がわからないので、空いている席や吊り革の位置を教えてもらえると助かります。座席に誘導する時は、手すりやいすの背を教えてください。私は目が見えないだけで、足は不自由ではないので、席はゆずってもらわなくて大丈夫です。」 電車を降りた視覚障害者が通行人に道を尋ねた際に、「あっち」「こっち」という指示語を使われて困る様子 「あっち、こっちと言われても、私にはわかりません。右、左というように、具体的に教えてください。」
1分10秒	買い物をする視覚障害者の様子 ・店員に手伝ってもらって商品を探す ・お金には印がついており、触って区別できる 視覚障害者からのメッセージ 「目が見えなくても基本的には一人で何でもできます。目が見えないからといって何もできないとは思わないでください。ただ、時には皆さんの手助けを必要とすることもあります。困っているのかなと思ったら気軽に声をかけてください。」

表 5. 視覚障害者が安心して外出できるように必要な事柄に関する回答の分類結果

大分類項目	含まれる内容
情報や物理的なバリアフリー環境の整備	点字ブロックの設置
	音声信号機の設置
	点字による案内の設置
	音声案内の設置
	歩道の構造等の工夫
市民の障害理解の促進	周囲の人が視覚障害者を援助する
	視覚障害者の通り道に障害物を置かない
移動補助や移動支援の活用	白杖の使用
	盲導犬の使用
	援助者が付く
その他	

1. 視覚障害者が安心して外出できるように何が必要であると考えるか

視覚障害者が安心して外を歩くために必要なことは何かを自由記述式で尋ねた。子どもの回答は表5に示したように、情報や物理的なバリアフリー環境の整備、市民の障害理解の促進、移動補助や移動支援の活用、その他

の4つに分類された。

個の回答が授業前後でどのように変化したかを調べ、表6にまとめた。情報や物理的なバリアフリー環境の整備については、授業前後ともこの内容を記述した子どもが38%、授業後に初めて記述が見られた子どもが12%であった。また、市民の障害理解の促進については、授

表 6. 表 5 の分類項目ごとにみる授業後の記述の有無

<情報・物理的なバリアフリー環境の整備に関する記述>	
授業前後とも記述のあった子ども	38% (30名)
授業後に記述が見られた子ども	12% (9名)
<市民の障害理解の促進に関する記述>	
授業前後とも記述のあった子ども	24% (19名)
授業後に記述が見られた子ども	32% (25名)
<移動補助や移動支援の活用に関する記述>	
授業前後とも記述のあった子ども	14% (11名)
授業後に記述が見られた子ども	9% (7名)

(%の母数は78名)

※大分類項目に含まれない記述をした5名は上表のいずれにも計数されていない。

表 7. 「視覚障害者は一人で外出せず、いつも援助者がついた方がよい」という考えをどう思うか (選択式)

		授業後		χ^2 値 (マクネー検定)
		よいと思う	よいと思わない	
授 業 前	よいと思う	35% (27名)	38% (30名)	30.00**
	よいと思わない	0	18% (14名)	

※「その他」を選択した7名は除いた。

** $p<0.01$

表 8. いつも援助者がつくことをよいと思わない理由 (自由記述式)

	授業前後とも「よいと思わない」と回答 (n=14)		授業後に「よいと思わない」と回答 (n=30)
	授業前	授業後	
視覚障害者は一人で歩くことができる	14% (2名)	21% (3名)	30% (9名)
視覚障害者も自分と同じように一人で歩きたい時がある	36% (5名)	57% (8名)	30% (9名)
いつも手伝ってもらっていると、視覚障害者が自立できない	14% (2名)	14% (2名)	20% (6名)
その他	43% (6名)	36% (5名)	33% (10名)

業前後ともこの内容を記述した子どもが24%、授業後に初めて記述が見られた子どもが32%であった。移動補助等の活用については、授業前後ともこの内容を記述した子どもが14%、授業後に初めて記述が見られた子どもが9%であった。

このように、授業を受けたことで、市民の障害理解の促進の必要性に目が向くようになった子どもが増えた。子どもたちの記述の内容をみると、周囲の人が障害者を援助すること、障害者が困らないよう行動する(点字ブロックの上に物を置かないなど)ことに分類された。

2. 「視覚障害者は一人で外出せず、いつも援助者がついた方がよい」という意見をどう思うか

視覚障害者に常に援助者がつくことについてどう思うかに対する個の回答が、授業前後でどのように変化したかを表7に示した。視覚障害者が一人で歩けることや、一人で自由に移動したい時があることを理解していれば、子どもたちは「よいと思わない」と回答するはずで

ある。

表7より、授業前後とも「よいと思う」と答えた子どもは35%、授業前後とも「よいと思わない」と答えた子どもは18%、授業前に「よいと思う」と答えたが、授業後には「よいと思わない」に回答を変化させた子どもは38%であった。授業前に「よいと思う」と答えた子どもは7割を超えたが、そのうちの約4割は授業後に「よいと思わない」に回答を変えた。また、授業前に「よいと思わない」と答えた子ども全員が、授業後もその回答を変えなかった。

上の設問で「よいと思わない」と答えた子どもにその理由を尋ねた(表8)。授業前後とも「よいと思わない」と回答した子どもも、授業後に「よいと思わない」と答えた子どもも、その記述は「視覚障害者は一人で歩くことができる」「視覚障害者も自分と同じように、一人で歩きたい時がある」「いつも手伝ってもらっていると、視覚障害者が自立できない」「その他」に分類され

表9. 手伝いを申し出た際に「大丈夫です」と断られた理由についての子どもの考え（選択式）

		授 業 後				
		援助必要だが遠慮がある	援助必要だが自力ですべきと考えている	その時は援助の必要なし	そもそも援助の必要なし	その他
授業前	援助必要だが遠慮がある	24% (19名)	17% (13名)	19% (15名)	1% (1名)	4% (3名)
	援助必要だが自力ですべきと考えている	1% (1名)	12% (9名)	10% (8名)	4% (3名)	0
	その時は援助の必要なし	0	0	4% (3名)	0	0
	そもそも援助の必要なし	0	0	0	1% (1名)	0
	その他	0	0	0	0	0

た。その他の回答には、「周りにいる人が必要な時に手伝えばよい」「常にそばについてくれる人を見つけるのは大変である」「(常に援助されている視覚障害者を見ると)周りの人が視覚障害者を常に援助が必要な人であると感じてしまう」などがあった。

3. 援助の申し出を断られた理由をどう考えるか

視覚障害者に援助の申し出を断られた場合、その理由をどう考えるかを尋ね、個の回答が授業前後でどのように変化したかを表9に示した。選択項目は、「視覚障害者は手伝ってほしいが、周りの人に迷惑をかけてはいけないと遠慮している」「視覚障害者は手伝ってほしいが、自分一人ではがんばらないといけなく考えている」「視覚障害者は、その時には手伝ってもらわなくて大丈夫であった」「視覚障害者はどこでも一人で歩けるので、手伝いは必要ない」「その他」であった。

表9より、授業前には「援助必要だが遠慮がある」を選択した子どもが65%と多く、「援助必要だが自力ですべきと考えている」(27%)が次いでいる。つまり、授業前には、視覚障害者は援助を必要としているにも関わらず援助の申し出を断った、と考える子どもがほとんどであった。

視覚障害者は、常に援助を必要としているわけではないため、援助の必要がなければその申し出を断ることがある。このことを理解していなければ、援助の申し出を断られた際にとまどうことになる。なかには、申し出を断られたことをネガティブにとらえる人も出てくるであろう。この点について、たとえば西館・徳田(2004)は、障害者と接して嫌な思いをした体験として「障害者に手を貸そうとして断られた」ことを挙げ、「もう二度と声をかけない」と述べた者がいたことを報告している。

表9より、授業前に「援助必要だが遠慮がある」と答えたが、授業後には「その時は援助の必要なし」と答えた子どもは19%、「そもそも援助の必要なし」と答えた子どもは1%であった。加えて、授業前に「援助必要だが自力ですべきと考えている」と答えたが、授業後には「その時は援助の必要なし」と答えた子どもは10%、「そもそも援助の必要なし」と答えた子どもが4%であった。

視覚障害者は、常に援助を必要としているわけではな

い。一方で、どこでも一人で歩けるというわけではない。場所や状況によっては、援助を必要とするのであり、表9の「そもそも援助の必要なし」という回答項目を選択することは不適切である。したがって、授業後に、援助を断られた理由を適切に答えた子どもは「その時は援助の必要なし」を選択した約3割であったと言える。

VI. 考察

1コマ目の授業では、絵地図を見て視覚障害者がバリアを感じる場所を探す活動を行った。子どもたちは点字ブロック上の自転車やトラックなどの存在に気づき、その理由を正しく記述していた。また、横断歩道前や自動ドアの前に点字ブロックが設置されていない場所や、警告ブロックを設置すべき箇所に誘導ブロックが設置されている場所があることにも気づいた。さらに、歩道に突き出している看板や木の枝、工事現場を囲む柵や工事穴についても危険であると指摘した。

子どもたちは、2種類の点字ブロック(警告ブロックと誘導ブロック)それぞれの役割や設置場所、白杖では胸から上の障害物を検知できないことなどを、西館ら(2012)の実践や本実践で事前に学んでいた。そのため、さまざまなバリアを自分たちの力で発見することができ、楽しんで活動を行っている様子が観察された。これまでの教育とのつながりを考慮しながら、継続的に学習を進めてきた成果が、積極的に活動に参加する子どもの姿に表れていると評価できる。

2コマ目の授業では、自分のそばに常に親が付いていたらどう思うかを話し合うことを通して、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非を考える時間をもった。援助者が常につくことは、一見すると親切な対応であるように感じられる。そのため、授業前の調査では、7割を超える子どもがよい考えであると答えた。授業後には4割の子どもが、視覚障害者が一人で歩けることや、一人で歩きたい時があることを理由に、よい考えではないと意見を変えた。

このように、認識を適切な方向へ変容させた子どもがいた一方で、35%の子どもは授業後も、援助者が常につくことはよいことであると答えた。この話題について話

し合う時間が短かったことなどにより、視覚障害者への援助のあり方について、子どもたちの中で考えがまとまらなかった可能性がある。「視覚障害者は一人で外出せず、常に援助者がそばについていた方がよい」という意見については、視覚障害者の思いだけでなく、それを実行した場合に起こりうる弊害などについても事例を示し、子どもたちが納得するまで話し合いを進められるように、時間や内容を考慮すべきであった。

また、2コマ目の授業では、子どもたちの意識がバリアフリー設備の設置にだけ向くことのないように、物理的な環境の整備には限界があること、設備をつけられない場所においては周囲の人の援助が必要であることを伝えた。加えて、視覚障害者をどのように援助すればよいかについてビデオ映像を視聴した。授業後の調査では、授業前に比べて、周囲の人による援助等の必要性に目を向ける子どもが増えた。

授業の最後には、視覚障害者は常に援助を必要としているわけではないため、援助の申し出をしても、断られることがあることを伝えていた。しかし、授業後の調査において援助の申し出を断られた場面を示し、その理由について子どもの考えを尋ねたところ、「その時は援助の必要がなかった」と適切に回答した子どもは約3割であり、5割強の子どもは授業後も、視覚障害者は援助を必要としているにも関わらず断ったと答えた。授業後には、視覚障害者が「遠慮」という消極的な理由ではなく、自立に向けた積極的な理由で断っていると考える子どもが増えたものの、彼らは、視覚障害者が援助を必要としているという考えを持ち続けている。つまり、彼らは、視覚障害者が援助を必要としないことがあるということ十分に理解していない可能性がある。視覚障害者がどこで援助を必要とし、どこで必要としないのかについては、今後の教育において引き続き、扱っていく必要があると言える。

VII. まとめ

本実践の目的は、視覚障害者の外出環境を考える取り組みを通して、外出時に視覚障害者が感じる困難と、それを解消するための工夫についての理解の促進を図ることであった。視覚障害者が感じているバリアや危険については、実践を通して子どもたちの理解を進めることができたと判断される。また、困難を解消するための工夫

として、授業後に市民による援助の必要性に目を向ける子どもが増えたことは、授業の成果として評価できる。

一方で、授業後も視覚障害者には常に援助者がつくとうよいと考える子どもがいるなど、子どもたちが授業で得た情報を整理しきれていない様子がうかがえた。障害者がバリアを感じずに済むにはどうすればよいか、障害者への援助はどうあるべきかについては、今後の教育においても継続して扱っていく必要があると言えよう。

文献

- 水野智美・徳田克己(2005)『障害理解—心のバリアフリー—の理論と実践—』, 誠信書房.
- 水野智美・徳田克己(2014) 身体障害, 発達障害の理解教育の段階モデルの提案, 障害理解研究, 15, 1-8.
- 西館有沙・阿久津理・萩中泰弘(2014) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成2—視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか—, 障害理解研究, 15, 9-20.
- 西館有沙・永田晴菜・石田雅人・松井昌美(2012) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育のモデルの作成1—触察体験を用いた授業の開発と実践—, 障害理解研究, 14, 21-34.
- 西館有沙・徳田克己(2004) 障害者介助の失敗体験から考える障害理解教育の必要性, アジア障害社会学研究, 4, 1-8.
- 西館有沙・徳田克己・水野智美(2005) 小学校及び中学校において実践されている交通バリアフリー教育, 障害理解研究, 7, 27-34.
- 西館有沙・藪波真理子(2010) 視覚障害理解を目的とした授業の実践—効果的な障害理解教育モデルの構築のために—, 富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要, 26, 107-115.
- 小野聡子・徳田克己(2006) 視覚障害歩行シミュレーション体験が体験者の不安, 恐怖心に与える影響—障害理解教育の視点から—, 障害理解研究, 8, 37-46.

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

CAN-DOリストに基づいた英語授業実践に関する高校生の意識調査

—拠点校2年目の指導改善の取組—

岡崎 浩幸

High School Students' Perceptions of English Teaching Practices Based on Can-Do Statements

- Hub Schools' Second-Year Efforts to Improve Instruction -

Hiroyuki OKAZAKI

摘要

V県拠点校(4高校)では、CAN-DOリストの形での学習到達目標を設定し、それに基づく授業改善を2年間実践してきた。本研究の目的は生徒の意識調査(1学年, 2学年)を通して、2年間の取組の成果や課題を報告検討することである。アンケートの結果から、「授業への満足度」「英語による授業への慣れや理解度」「英語使用への有能感」「英語学習への意欲向上」においては4校とも概ね良好な成果を示している。ただし、「CDSによる意欲向上」は低い結果を示していることから、授業は改善しつつあるがCDSの目標が徹底されていない可能性もある。また、CDSを用いて自律的学習者を育成することについては4校とも十分な成果が得られなかった。これは、生徒がCDSを参考にして自分の目標を設定し自己の学習状況を振り返るという自律に欠かせない行動が十分に促されていないからであろう。CDSによる授業実践による自律的学習者の育成について、今後更なる研究が必要となるであろう。

キーワード : 拠点校, CAN-DOリスト (CDS), 英語授業, 高校生の意識

Keywords : Hub High Schools, Can-Do Statements, English Classes, High School Students' Perceptions

1. はじめに

文部科学省は2012年度、「外国語能力の向上に関する検討会」¹⁾の提言「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(文部科学省, 2011)を受けて、英語の使用機会の大幅な拡充や英語学習に対するモチベーションの一層の向上を図る等の優れた取組を支援する事業「英語力を強化する指導改善の取組」を決定し、各県教育委員会に事業に取り組む拠点校の設置を依頼した。文部科学省は拠点校の取組には次の3点の内容を含むことを求めた。

1. 学習到達目標を「CAN-DOリスト」²⁾の形で設定・公表し、その達成状況を把握し、指導に生かすこと。
2. 授業における指導と学習評価の改善等の推進にあたり、外部有識者からの指導も受けながら授業公開や研究協議会を計画的に実施すること。
3. 授業内外において生徒が英語を使う機会を増やすことに資するようALTやインターネット等のICT等の効果的な活用を図ること。

本事業は2013年度、事業名を「英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力を強化する指導改善の取組」に変更し、継続・推進された。事業の趣旨と拠点校が取り組むべき内容は1年目とほぼ同じである。また

本事業は「当該校における成果を同都道府県の全域で共有し、地域全体で戦略的に英語教育の改善を図るための取組を行う」となっている。事業の成果を今後活用していくためには、学習者である生徒にとってどのような面で役に立っているのかを明らかにしておく必要がある。本稿では、V県拠点校4校における2年間の取組の成果や課題を生徒の意識調査を通して検討する。

2. 研究の理論的背景

2.1 CEFRの理念

投野編(2013)は、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, ヨーロッパ言語共通参照枠)の理念について以下のように述べている。

CEFRは言語観、言語学学習、教授観を行動指向アプローチ(action-oriented approach)で考える。これは言語使用者を、社会行為を行う者にとらえ、言語行為はある目的で行動することによって生じると考えている(p.11)。<省略>言語によるコミュニケーション能力を持つということは、言語に関する知識だけにとどまらず、その知識を活用して、

実際の場面において効果的な言語機能を果たす術を得ていることである。そのためにも、この能力育成のための指導は、実際の言語使用をとおしてしか考えられない。つまり、教室の中であれば、タスク活動を通して、学習者にタスクを成し遂げるために必要な言語使用の自動化が進むような体験を多く与えることが望まれるのである (p.15)。

さらに、学習能力の説明の中で (p.16)、自律的学習者育成について以下のように述べている。

学習能力を得るとは、学習者が学ぶ対象について興味を持ち、学ぶために必要な情報と学習方略を手に入れることである。学習者に自身の多様な知識や能力を活用する機会が与えられ、実際に活動する経験を通してこそ、この能力を発達させていくことが可能となるのである。学習能力は学校を卒業した後も新しい言語を学び続ける自律的な学習者に必要な資質であり、CEFR でその育成を重視している点である。(下線は筆者)

Holec (1981) によれば、自律した学習者とは、「自分の学習のゴールを決め、学習の内容や学習の進め方を決め、その学習に必要な教材を選択し、必要な技術を使い、学習の進捗具合をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」である。

真嶋 (2010) はさらに CEFR の魅力として「行動中心主義」を挙げ、言語学習を座学でなく、言語行動の目的のために行うものとすることであると述べ、言語の知識量ではなく、「その言語を使って何が / どんなことができるのかという」ことが言語学習の目的となると説明している。使うことではじめて達成感が得られ、意欲向上と自律が芽生えてくるのであろう。

2.2 学習到達目標としての CAN-DO リスト

文部科学省は 2013 年 3 月に、上述の CEFR の理念を参考にして、『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』を作成・公表した。この手引きで強調されているのは以下の 3 点である。

1. 外国語能力向上のために、生徒が身に付ける能力を各学校が明確化し、教員が生徒の指導と評価の改善に活用することである (p.3)。
2. 学習到達目標を、言語を用いて「～することができる」という能力記述文の形で設定することにより、学習指導要領を踏まえた、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の 4 技能を有機的に結び付け、総合的に育成する指導につなげることである (p.4)。
3. 言語を用いて、「～ができるようになりたい」、「～ができるようになることを目指す」といった自覚が芽生

え、言語習得に必要な自律的学習者としての態度・姿勢が身に付くとともに、「言語を用いて～ができるようになった」という達成感による学習意欲の更なる向上にもつながることが期待される (p.4)。

このように文部科学省は、CAN-DO リスト (CDS) の形式で学習到達目標を設定させることで、外国語能力向上のための指導と評価の一体化、4 技能のバランスの取れた指導強化、自律的学習者の養成、生徒の活動を中心とした言語使用による有能感及び学習意欲の向上を目指していると考えられる。

上述のように CDS に基づく外国語教育の特徴である「行動指向アプローチ」と「自律的学習者の育成」を魅力として取り上げられている。しかし、CDS に基づいた授業実践が高校生の英語学習への有能感や意欲向上、自律的学習者の資質育成に与える影響についてまだ十分な研究が行われていない。本稿では、CDS に基づいた授業実践に対する高校生の意識を調査・検討する。

3. 本研究の背景と目的

3.1 拠点校の取り組み

V 県では、事業「英語力を強化する指導改善の取組」の支援を文部科学省から受けて、県教育委員会が 2012 年 3 月に 4 つの拠点校 (A, B, C, D 校) を指定した。拠点校では CAN-DO リストの形での学習到達目標を設定し授業改善に取り組むことになった。過去 2 年間の主な取組の特徴は以下の 5 点である。(2014 年度は拠点校として最終事業年度 (3 年目) で 4 校とも研究実践を継続している)

1. CAN-DO リストの形式で設定した学習到達目標を達成するように、授業を工夫・改善する。
2. 授業は原則英語で行うことを共通した目標に掲げている。ただ細かな文法説明などは適宜日本語を使って説明している。
3. 文法訳読式の指導のみに偏ることなく、生徒の活動が中心となるような授業を展開する。
4. 「英語を使って～できる」を実現するように授業を構成する。
5. 4 技能のバランスを取るよう工夫する。

3.2 研究目的

本研究の第一の目的は、2 年間の取組の成果と課題を明らかにすることである。また本事業は成果を他校に普及することも重要な責務の一つであるので、今後他校が CDS に基づいた授業を展開していく際の示唆を得ることも目的の一つである。

本稿は事業の目的に基づいて取り組まれてきた英語授業を 1 年 (1 学年) ないし 2 年 (2 学年) 間受けてきた高校生の意識を調査することを目的とする。調査内容は「授業への満足度」、「英語による授業理解度と慣れ」、「英

語使用有能感」, 「学習への意欲向上」, 「技能別達成度」, 「自律的学習者の養成に対する有用性」である。本稿では自律的学習者に必要な資質を, 自ら目標を設定することができる「自己目標設定力」, 自らの学習状況を把握するために振り返ることができる「内省力」, 学習方法が身につけている「学習方略の定着」から成っていると

する。

以下に6つの研究課題を設定した。

1. 拠点校の授業改善の取組によって, 生徒の授業への満足度は高まるか。
2. 英語による授業への生徒の理解度や慣れは高まるか。
3. 拠点校の授業改善の取組によって, 生徒の英語使用の有能感が高まるか。
4. 拠点校の授業改善の取組によって, 生徒の学習意欲は高まるか。
5. 拠点校の授業改善の取組によって, 生徒の技能別学習到達目標に対する達成度は高まるか。
6. 拠点校の授業改善の取組は自律的学習者の育成に寄与するか。

4. 方法

5件法アンケートを用いて, 授業に対する高校生の意識を調査した。2013年7月と2014年3月に同じアンケートを実施した。

筆者は2012年4月から現在まで, V県の拠点校の指導内容や指導方法の改善について指導・助言を行う運営指導委員を務めてきた。よって各拠点校で開催される運営指導委員会(2回)で事業の進捗状況について説明を受けたり, CDSに基づく公開授業を観察したりする機会を得た。また拠点校の研究責任者と頻りにメールや電話で情報交換することもできた。このようにアンケート調査結果だけでなく, これらのやり取り及び授業観察を加味して考察を行う。

4.1 調査協力者

V県の拠点校4校の1, 2学年の生徒を対象とする(表1)。A校は職業科の高校である。B, C, D校は全日制普通科単独校でほとんどすべての生徒が大学進学を希望している進学校である。

表1. アンケート協力者内訳

高校	1 学年生徒数	2 学年生徒数
A	280 (7)	310 (8)
B	201 (5)	198 (5)
C	201 (5)	202 (5)
D	280 (7)	280 (7)

()内はクラス数

4.2 調査項目

アンケートは11項目からなり, 質問内容は以下の通りである。授業に対する生徒の意識について, 5:とてもそう思う, とてもあてはまる, 4:そう思う, あてはまる, 3:どちらともいえない, ふつうである, 2:あまりそう思わない, あまりあてはまらない, 1:全くそう思わない, 全くあてはまらない, の5件法で尋ねた。

以下は項目の文言である。「」は短縮したものである。

1. 全体として, 英語授業に満足している。
「1 授業への満足度」
2. 先生の話す英語が分かるようになってきた。
「2 教師の英語理解度」
3. 授業中に英語を使うことができるようになってきた。
「3 英語使用有能感」
4. 今後, 今まで以上に英語学習に取り組みたい。
「4 学習への意欲向上」
5. CAN-DO リストに基づいて, 先生は授業を行っている。
「CDS による授業認識度」(今回分析には使用しない)
6. CAN-DO リストを意識し, 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた。
「6 自己目標設定力」
7. CAN-DO リストの目標の約8割以上は達成できた。
「7 技能別到達度」
7-1 リスニング 「7-1 リスニング到達度」
7-2 スピーキング 「7-2 スピーキング到達度」
7-3 リーディング 「7-3 リーディング到達度」
7-4 ライティング 「7-4 ライティング到達度」
8. CAN-DO リストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた。
「8 CDS による意欲向上」
9. CAN-DO リストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある。
「9 CDS による内省力」
10. 英語で行われる授業に慣れてきた。
「10 英語による授業への慣れ」
11. 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている。
「11 学習方略の定着」

Q1は「授業への満足度」, Q2,10は英語による授業理解度と慣れ」, Q3は「英語使用有能感」, Q4, 8は「学習への意欲向上」, Q7(7-1, 7-2, 7-3, 7-4)は「技能別到達度」, Q6, 9, 11は「自律的学習者の養成」についての分析をする際に用いる。

4.3 分析方法

各校の取組の成果を平均値3.5以上あるいは肯定的な回答5, 4の%の合計(期待値40%)を目安として分析する。結果・考察で使われている%はすべて回答5と4の合計である。また平均値3未満の項目にも着目する。7月と3月間の伸びは t 検定を用いて分析する。高校の

場合、校種によって成果や課題が異なることが予想されるので、高校別に考察を行い、最後にまとめとして研究課題に沿って全体考察を加える。

5. 結果・考察

5.1 A校の結果

A校は職業科高校であり、本事業の取組と受験対策とのジレンマは教師間には見られなかった。しかし中学校時代から英語嫌いな生徒が多いことから、「英語で授業を行うこと」や「英語を使って～できる」の指導方針に対して、指導への不安や自信のなさが教師の間には少なからず存在していた。

平均値が3.5以上の項目は1学年では「1授業への満足度」(7月3.69, 3月3.90), 「2教師の英語理解度」(7月3.67, 3月3.87)「4学習への意欲向上」(7月3.71, 3月3.80)「7-1リスニング到達度」(3月3.68, 7月3.61), 「7-2スピーキング到達度」(3月3.69), 「7-3リーディング到達度」(7月3.55, 3月3.67), 「7-4ライティング到達度」(3月3.53), 「10英語による授業への慣れ」(7月3.82, 3月4.06)であった(表2, 図1)。2年では、「1授業への満足度」(7月3.57, 3月3.67), 「4学習への意欲向上」(7月3.57, 3月3.63)「10英語による授業への慣れ」(7月3.58, 3月3.67)であった(表3, 図2)。以上から、生徒の授業への満足度と意欲向上が見られる。また、英語で行われている授業にも慣れて授業への理解も向上している。以上の結果から授業改善への取組によって、両学年とも「1授業全体への満足度」, 「4学習への意欲向上」, 「10英語による授業への慣れ」において良好な成果を示している。また「2教師の英語理解度」に対して回答5と4の合計が61%から73%「10英語による授業への慣れ」では67%から78%への伸びを示していることから教師の不安に反して、生徒は教師の英語を理解できるようになってきたようである。

一方、平均値3未満の項目は1学年で「11学習方略の定着」(7月2.70, 3月2.80), 2学年で「3英語使用有能感」(7月2.93), 「6自己目標設定力」(3月2.98), 「7-4ライティング到達度」(7月2.94, 3月2.98), 「9CDSによる内省力」(7月2.88), 「11学習方略の定着」(7月2.64, 3月2.85)であった。両学年ともに「11学習方略の定着」で低い数値を示している。もともと英語嫌いの生徒が多く家庭での予習や復習はほとんど期待できないために、50分の授業の中で学習を定着させていかなければいけない現状がある。したがって、自己の目標を設定させたり、自己の学習を振りかえらせたりして自己の学習方法を身につけるなどの自律を育むにはまだ至っていないようである。

1学年において、「3英語使用有能感」「7-2スピーキング到達度」の伸びが著しいのは生徒の活動を中心に生徒が英語を使うことを目標に取り組んできた成果であると考えられる。

5.2 B校の結果

B校は進学校ではほぼ全生徒が大学に進学する。本事業への取組と大学入試対策との間にジレンマを感じている教師もいるが研究責任者のリーダーシップによって、英語科全体で本事業に取り組んでいる。

平均値が3.5以上を示している項目は、1学年では「1授業への満足度」(7月3.54, 3月3.96), 「2教師の英語理解度」(3月4.00), 「4学習への意欲向上」(7月4.11, 3月4.23)「10英語による授業への慣れ」(7月3.76, 3月4.13)で(表4, 図3), 2学年では「1授業への満足度」(7月3.89, 3月3.78), 「2教師の英語理解度」(7月3.89, 3月3.98), 「4学習への意欲向上」(7月4.39, 3月4.44)「10英語による授業への慣れ」(7月3.91, 3月3.85)であった(表5, 図4)。

両学年ともに授業に満足し、学習への意欲もかなり向上している(1年75%, 2年90%)。また英語による授業にも慣れてきている様子が窺われる(1年83%, 2年71%)。また1学年7月から3月にかけての「1授業への満足度」「2教師の英語理解度」「3英語使用有能感」「英語による授業への慣れ」の伸びは顕著である(効果量中程度)。4月入学時には英語で行われる授業に戸惑いのある生徒も多かったことが予想されるが、1年後半には授業に慣れていき、理解度も高まり、英語を使うこともある程度できるようになっていった成果であると推察できる。

平均値が3未満を示している項目は両学年ともに「6自己目標設定能力」, 「8CDSによる意欲向上」「9CDSによる内省力」の項目であった。「自己目標設定能力」と「内省力」は自律的学習者に欠かせない資質であるので、自律的学習者に必要な能力が身につけていないと考えられる。学習意欲については今後も意欲的に学習に取り組みたいという動機は高まっているが「8CDSによる意欲向上」では低い数値を示している。生徒は、自分の意欲の向上は授業のおかげであると認識しているが“CDSのおかげ”なのかどうかは実感できないようである。あるいはCDSがそれほど役に立っていないことも考えられる。両学年ともアンケートの3を選んでいる生徒が約50%前後あることから推測できる。今後質問項目を検討する必要がある。

5.3 C校の結果

C校は超進学校である。C校で平均値が3.5以上の項目は、1学年では「1授業への満足度」(7月3.72, 3月3.84), 「2教師の英語理解度」(7月3.63, 3月3.88), 「3英語使用有能感」(3月3.51), 「4学習への意欲向上」(7月4.23, 3月4.40), 「10英語による授業への慣れ」(7月3.91, 3月4.09)で(表6, 図5), 2学年では「1授業への満足度」(7月3.54, 3月3.72), 「2教師の英語理解度」(7月3.67, 3月3.82), 「4学習への意欲向上」(7月4.24, 3月4.49)「10英語による授業への慣れ」(7月3.85, 3月4.02)であった(表7, 図6)。

表2. A校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(1学年)

質問項目	回答率%					M	SD	t	df	p	d	
	5	4	3	2	1							
1 全体として、英語授業に満足している	7月	13	50	30	7	0	3.69	0.80	3.65	225	.00**	0.26
	3月	24	45	27	3	0	3.90	0.82				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	15	46	32	7	0	3.67	0.83	3.46	225	.01*	0.25
	3月	20	53	22	5	0	3.87	0.79				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	6	24	46	21	3	3.09	0.89	4.12	225	.00**	0.29
	3月	7	37	42	13	1	3.35	0.84				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	22	35	37	7	0	3.71	0.89	1.55	225	.12	0.10
	3月	22	44	25	8	0	3.80	0.89				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	44	41	15	0	0	4.28	0.73	1.71	225	.09	0.13
	3月	54	31	15	0	0	4.38	0.76				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	8	35	46	9	2	3.37	0.84	0.26	225	.79	0.02
	3月	10	35	39	13	2	3.39	0.90				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	14	43	38	4	0	3.68	0.76	-1.14	225	.25	-0.1
	3月	13	42	38	6	1	3.61	0.83				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	6	40	44	9	0	3.43	0.76	3.89	225	.00**	0.33
	3月	17	41	35	7	0	3.69	0.84				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	10	44	38	8	0	3.55	0.80	1.95	225	.52	0.15
	3月	13	46	35	6	0	3.67	0.78				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	8	30	45	16	2	3.26	0.88	4.56	225	.00**	0.31
	3月	12	42	36	11	0	3.53	0.85				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	8	31	48	12	2	3.37	0.85	0.94	225	.35	0.07
	3月	8	36	45	9	3	3.31	0.84				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	5	33	46	13	3	3.25	0.86	3.72	225	.00**	0.26
	3月	9	42	38	9	2	3.47	0.85				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	21	46	27	5	0	3.82	0.84	4.26	225	.00**	0.29
	3月	33	45	19	3	1	4.06	0.84				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	5	12	42	28	12	2.70	1.01	1.60	225	.11	0.10
	3月	8	14	42	25	12	2.80	1.06				

表3. A校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(2学年)

質問項目	回答率%					M	SD	t	df	p	d	
	5	4	3	2	1							
1 全体として、英語授業に満足している	7月	12	40	41	7	0	3.57	0.80	1.86	245	.64	0.13
	3月	16	39	40	4	0	3.67	0.81				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	6	43	37	11	4	3.40	0.85	0.8	245	.42	0.05
	3月	6	41	43	9	0	3.44	0.75				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	3	19	50	23	4	2.93	0.85	2.38	245	.02*	0.14
	3月	3	25	49	20	3	3.06	0.84				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	14	40	35	9	1	3.57	0.89	0.34	245	.35	0.06
	3月	16	39	37	7	1	3.63	0.87				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	15	27	53	4	1	3.50	0.83	1.05	245	.29	0.07
	3月	18	28	46	7	1	3.57	0.89				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	3	17	64	11	4	3.04	0.76	-1.22	245	.22	-0.1
	3月	3	17	57	19	3	2.98	0.78				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	7	28	49	13	2	3.24	0.86	0.86	245	.39	0.06
	3月	4	34	49	12	1	3.29	0.77				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	7	26	49	15	4	3.16	0.90	1.47	245	.14	0.11
	3月	5	31	50	12	2	3.25	0.79				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	9	24	52	12	3	3.22	0.89	-0.85	245	.39	-0.1
	3月	3	27	55	13	1	3.18	0.75				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	2	22	50	21	5	2.94	0.83	0.68	245	.49	0.05
	3月	2	19	56	21	2	2.98	0.75				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	4	18	63	12	3	3.07	0.76	0.00	245	1.00	0.00
	3月	4	20	58	15	3	3.07	0.78				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	3	12	63	16	7	2.88	0.81	2.16	245	.03*	0.15
	3月	4	22	50	20	4	3.00	0.86				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	13	45	33	8	2	3.58	0.89	1.69	245	.09	0.11
	3月	15	43	35	6	0	3.67	0.82				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	4	17	33	31	15	2.64	1.06	3.46	245	.00**	0.19
	3月	8	17	38	26	11	2.85	1.08				

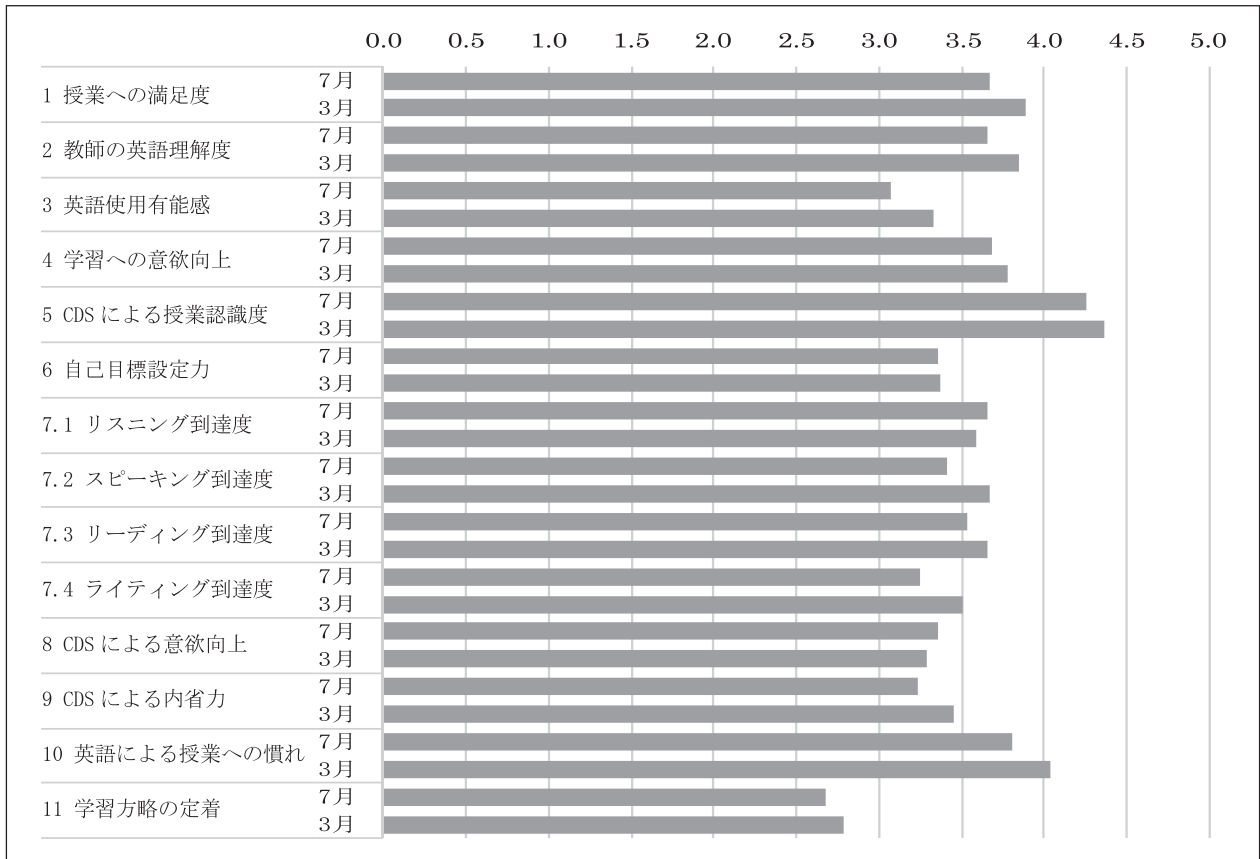


図 1. A 校 1 学年の項目別平均値

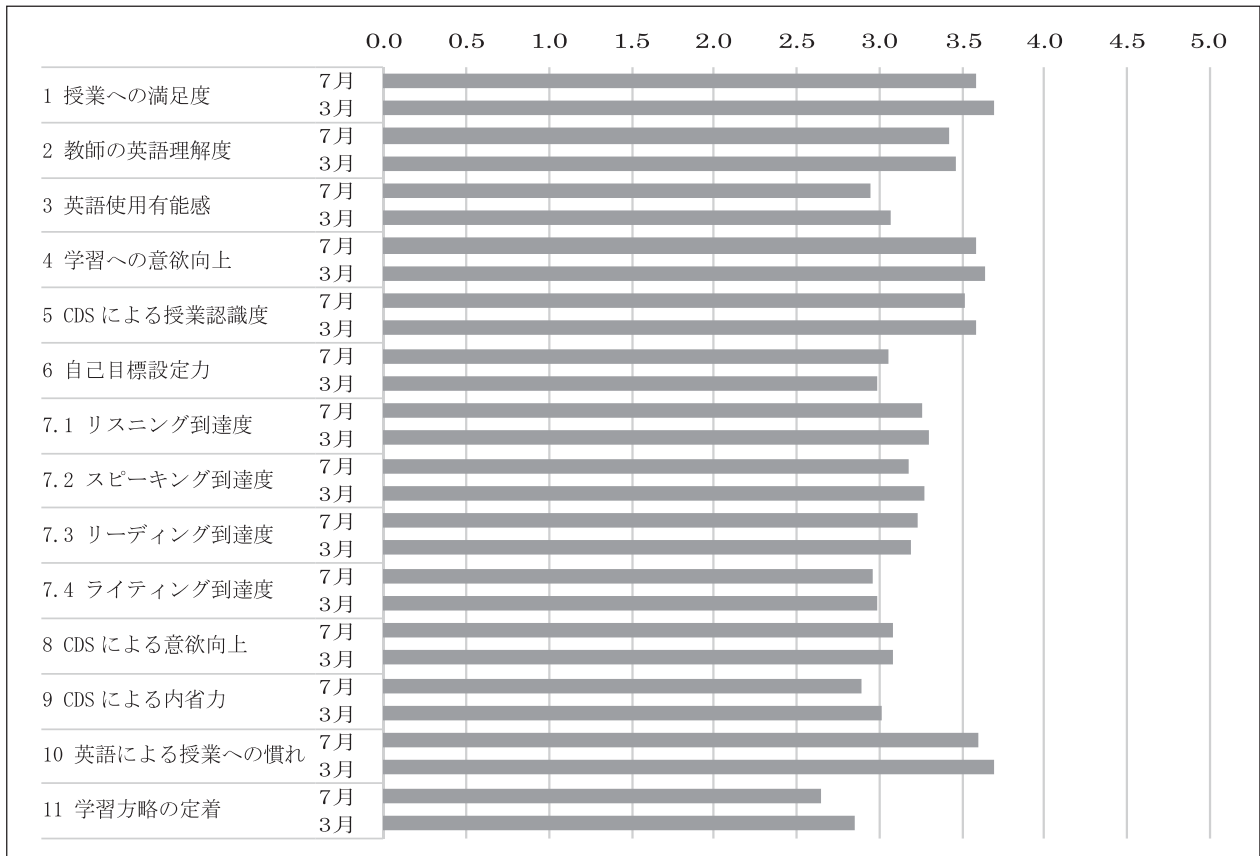


図 2. A 校 2 学年の項目別平均値

表4. B校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(1学年)

質問項目	回答率%					M	SD	t	df	p	d	
	5	4	3	2	1							
1 全体として、英語授業に満足している	7月	10	42	41	5	2	3.54	0.76	6.34	176	.00**	0.54
	3月	24	51	22	3	0	3.96	0.81				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	7	44	38	11	0	3.47	0.75	8.76	176	.00**	0.68
	3月	25	53	20	2	1	4.00	0.78				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	1	29	47	21	1	3.07	0.85	5.97	176	.00**	0.51
	3月	11	38	40	11	1	3.48	0.76				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	34	46	16	3	1	4.11	0.78	1.60	176	.11	0.14
	3月	41	44	13	2	1	4.23	0.81				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	23	46	30	1	1	3.89	0.98	-4.37	176	.00**	-0.40
	3月	15	41	31	10	3	3.54	0.78				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	0	18	49	25	8	2.76	0.96	-2.02	176	.05*	-0.16
	3月	2	14	39	32	13	2.61	0.84				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	4	32	41	19	4	3.12	0.92	-2.50	176	.01*	-0.21
	3月	3	24	42	24	6	2.93	0.90				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	2	27	54	15	3	3.10	0.88	0.79	176	0.43	0.07
	3月	3	32	47	13	5	3.15	0.77				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	7	37	42	11	3	3.34	1.03	1.64	176	.10	0.14
	3月	15	37	32	11	5	3.47	0.88				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	5	33	46	14	3	3.21	0.97	0.91	176	.36	0.08
	3月	8	36	38	13	5	3.29	0.86				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	3	16	49	22	9	2.83	0.98	-1.43	176	.16	-0.10
	3月	3	16	45	23	13	2.73	0.93				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	1	14	43	33	10	2.64	1.03	1.13	176	.26	0.09
	3月	2	21	38	24	15	2.72	0.88				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	15	55	24	6	1	3.76	0.75	5.42	176	.00**	0.47
	3月	32	51	14	3	0	4.13	0.81				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	3	23	44	21	10	2.89	1.09	4.22	176	.00**	0.33
	3月	14	25	37	18	6	3.24	0.97				

表5. B校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(2学年)

質問項目	回答率%					M	SD	t	df	p	d	
	5	4	3	2	1							
1 全体として、英語授業に満足している	7月	19	52	27	2	0	3.89	0.72	-1.83	175	.07	-0.14
	3月	15	53	29	1	2	3.78	0.77				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	20	52	24	4	0	3.89	0.77	1.71	175	.09	0.12
	3月	20	61	15	3	1	3.98	0.72				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	5	22	50	20	4	3.03	0.87	1.35	175	.18	0.10
	3月	5	25	51	15	4	3.12	0.87				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	49	41	9	1	0	4.39	0.67	1.09	175	.28	0.08
	3月	56	34	9	1	0	4.44	0.71				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	9	43	41	6	1	3.53	0.79	-2.66	175	.01*	-0.21
	3月	6	36	48	7	2	3.36	0.80				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	3	23	44	21	9	2.90	0.97	-5.43	175	.00**	-0.37
	3月	3	7	43	38	10	2.56	0.87				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	6	32	41	18	3	3.19	0.90	-.69	175	.49	-0.05
	3月	5	30	43	21	2	3.15	0.86				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	3	22	49	21	5	2.97	0.87	-1.70	175	.09	-0.13
	3月	0	18	53	26	3	2.86	0.75				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	6	39	43	11	2	3.35	0.82	-.87	175	.39	-0.07
	3月	5	35	45	12	2	3.30	0.83				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	3	26	48	19	5	3.03	0.86	1.32	175	.19	0.11
	3月	5	36	45	12	2	3.13	0.84				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	3	17	50	22	7	2.87	0.90	-3.41	175	.00**	-0.30
	3月	3	30	47	16	3	2.63	0.87				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	2	18	48	24	8	2.83	0.90	-1.16	175	.25	-0.10
	3月	1	11	47	30	11	2.74	0.95				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	24	48	24	3	1	3.91	0.83	-.89	175	.38	-0.07
	3月	21	50	23	5	1	3.85	0.84				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	7	28	44	16	4	3.19	0.93	.18	175	.86	0.01
	3月	10	28	41	16	5	3.20	1.00				

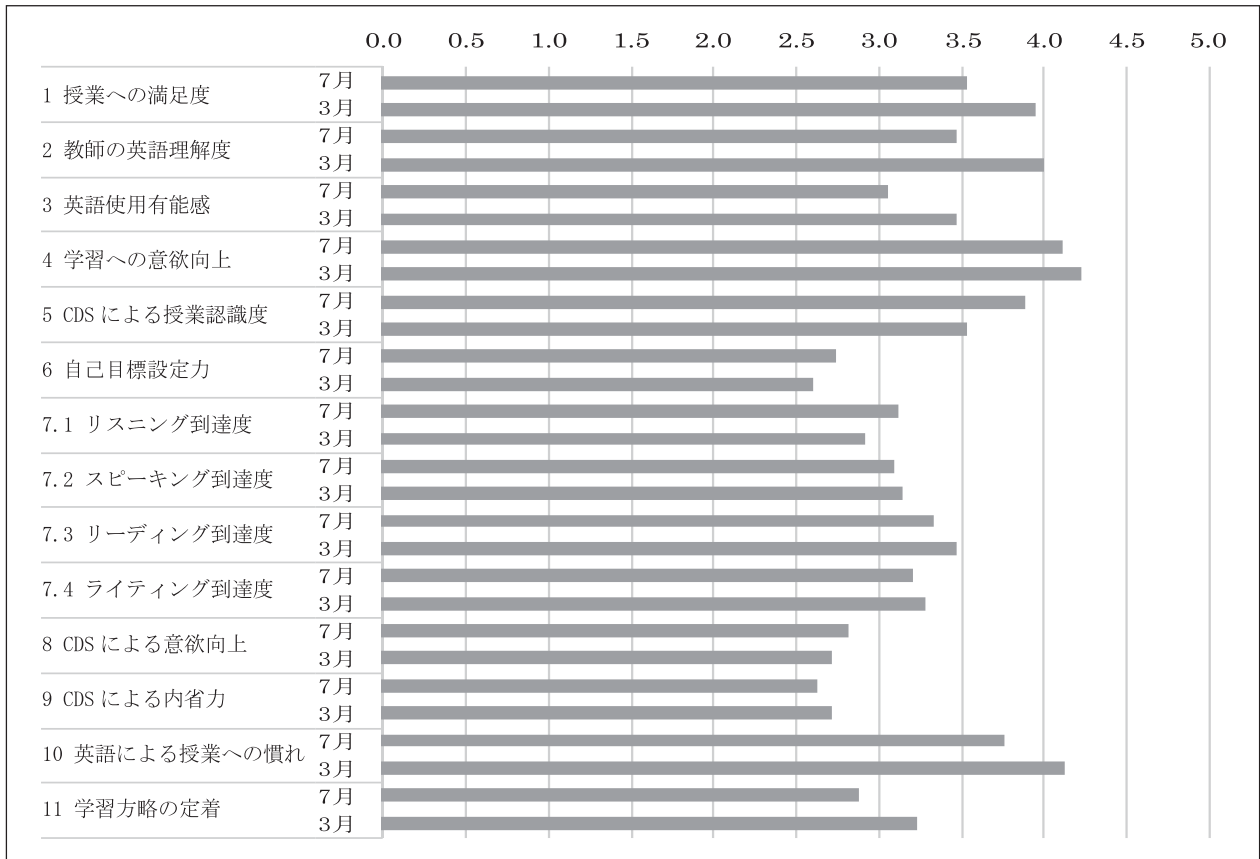


図 3. B 校 1 学年の項目別平均値

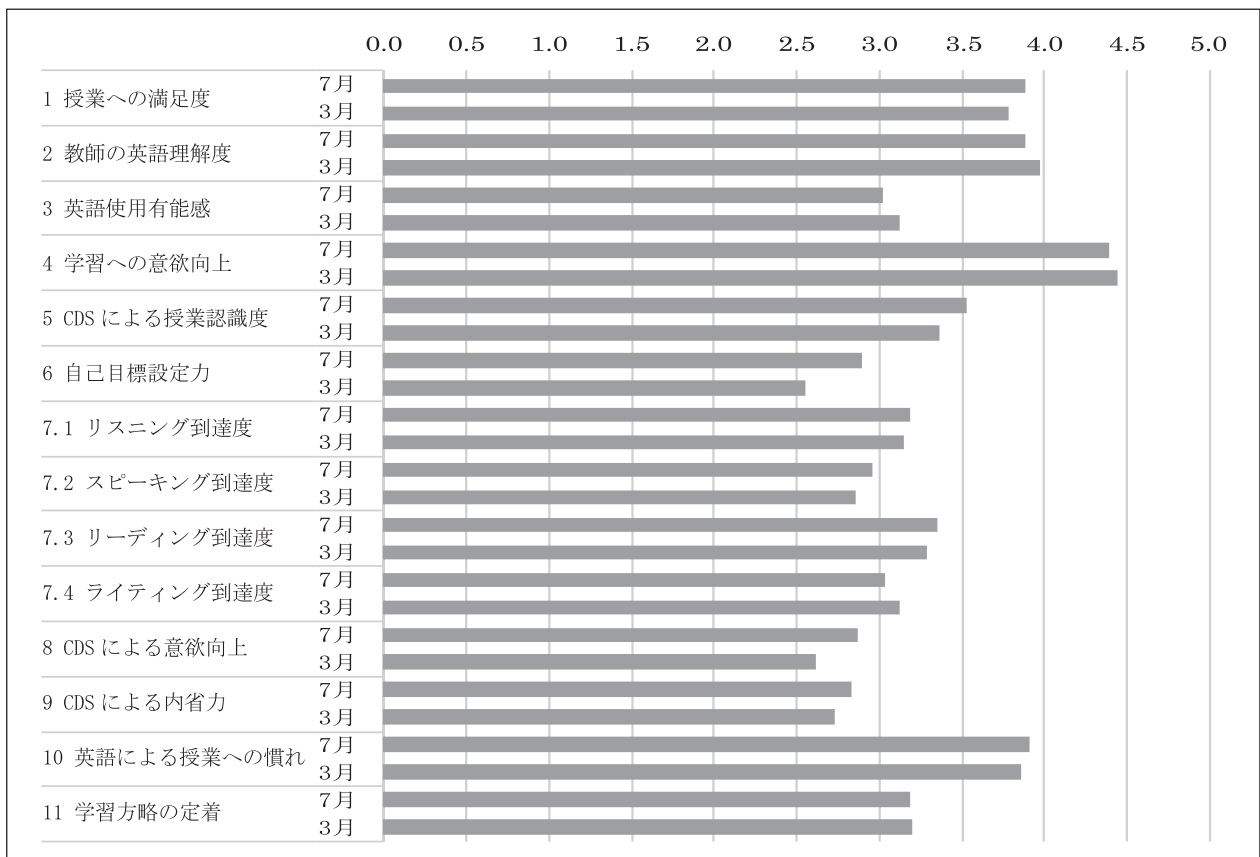


図 4. B 校 2 学年の項目別平均値

両学年ともに、取り組まれている授業に満足し、英語で行われている授業に慣れて意欲も向上している。7月から3月において顕著な伸び（効果量中程度）が見られる項目は、1学年で「2教師の英語理解度」「3英語使用有能感」「9CDSによる内省力」であった。「3英語使用有能感」が伸びたのは入学当初自分の思いを表現できなかったのが後半少しずつ表現できる機会も増え自分の思いを伝えることに慣れてきたのではないかとと思われる。

2学年「3英語使用有能感」の伸びの差は効果量中程度を示している。これは「ライティング到達度」においても有意な差が認められているので、書く活動に重点を置いた指導の成果であると考えられる。

平均値が3未満の項目は、1学年で「6自己目標設定能力」(7月2.69, 3月2.95), 「8CDSによる意欲向上」(7月2.76, 3月2.98), 2学年で「6自己目標設定能力」(7月2.85, 3月2.95), 「7-2スピーキング到達度」(7月2.99), 「8CDSによる意欲向上」(7月2.74, 3月2.90), 「9CDSによる内省力」(7月2.73, 3月2.98)であった。「6自己目標設定能力」「9CDSによる内省力」の低さは自律的学習者の資質が十分身につけていないことを示している。

5.4 D校の結果

D校で平均3.5以上の数値を示した項目は、1学年で「1授業への満足度」(7月3.81, 3月4.03), 「2教師の英語理解度」(7月3.60 3月3.89), 「4学習への意欲向上」(7月4.43, 3月4.39), 「7-3リーディング到達度」(3月3.54), 「10英語による授業への慣れ」(7月3.87, 3月4.02)で(表8, 図7), 2学年では「1授業への満足度」(7月3.87, 3月3.95), 「2教師の英語理解度」(7月3.87, 3月3.88), 「4学習への意欲」(7月4.36, 3月4.40), 「7-1リスニング到達度」(3月3.55), 「7-3リーディング到達度」(3月3.54)「10英語による授業への慣れ」(7月4.04, 3月4.04)である(表9, 図8)。以上から使うことを中心に、英語で行われる授業に概ね慣れて満足し意欲も向上していると推察できる。

7月から3月にかけて顕著な伸びを示した項目は1年で「2教師の英語理解度」, 「1授業への満足度」, 「3英語使用有能感」, 「11学習方略の定着」である。2年では特に「7-1リスニング到達度」, 「7-2スピーキング到達度」の伸びは大きく、次いで「11学習方略の定着」である。進学校では軽視される傾向にあるリスニング、スピーキングの到達度の伸びが著しい（効果量中程度）のはCDSの形式で技能別に目標を設定し、バランスの取れた4技能の指導が工夫・実践されてきた成果であると考えられる。

平均値が3未満の項目は両学年ともに「自己目標設定能力」, 「8CDSによる意欲向上」, 「9CDSによる内省力」であり、D校においても自律的学習者の資質が身につくまでは至っていない結果となった。

6. まとめと取組への示唆

研究課題に沿って調査結果をまとめていく。研究課題1「授業への満足度」に関して、4校すべてにおいて満足度にかなり高い数値を示した。生徒の活動中心、英語による授業、4技能のバランスを考慮した指導、「英語で〜できる」機会が多い授業に満足しているようである。

研究課題2「英語による授業への理解度や慣れ」について、4校ともに高い数値を示しており、教員全員でできるだけ英語を使い生徒が理解できる授業づくりに取り組んだ成果であろう。ただ、教師が英語で授業をすることも大切であるが、何よりも大切なことは生徒が英語を使って何かができるようになることである。よって、使う機会が十分に保障され、使うことによって自信がつかうような環境や場面設定が一層望まれる。

研究課題3「英語使用有能感」に関して、平均値が高いとは言えない(3~3.5)がB校2学年以外は、4校どの学年においても7月3月間の差に有意差が認められていた。よって生徒に英語を使って〜する機会が多く与えられ、後半には英語を使う自信ができてきたと考えられる。

研究課題4「英語学習への意欲向上」に関して、「2学習への意欲向上」に対して4校すべてにおいて高い数値を示したが、一方「8CDSによる意欲向上」については低い数値を示す結果となった。これまでの取組や指導法(生徒の活動中心、英語による授業、4技能のバランスを考慮した指導、行動を中心とした活動など)によって生徒の意欲は向上したと考えられるが、CAN-DOリストによる学習到達目標によって自分の意欲が向上したかどうかを生徒が判断できなかったからであろう。あるいはCDSのような長期の目標が生徒の意欲に直接影響を与えていない可能性もある。また、CDSの目標を生徒に意識させる教師側の継続的な努力と工夫が足りなかったのかもしれない。この点に関しては今後一層の研究が必要である。

研究課題5「技能別到達度」概ね良好であるが技能別目標が全体的にやや高めに設定されている傾向があるために、平均値が4を超える拠点校はなかった。平均値3未満の項目も見られたので、設定された学習到達目標が生徒の実態に合っていたのか今後検討を要する。また低い数値を示した項目についてその目標を達成するためのタスク等が授業でほとんど行われなかった場合もあるので今後慎重に検討する必要がある。

研究課題6「自律的学習者の育成への有用性」について、4校とも低い数値を示す結果となった。現在の拠点校も試行錯誤を繰り返しながら授業を実践しており、一斉授業においては一つのグレードの目標を意識させてその目標を達成のために授業を組み立てている。生徒が自分の目標を設定し、自分の学習状況を振り返り、自分のレベルを認識して更なる目標に向かって学習に取り組

表6. C校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(1学年)

質問項目	回答率%					M	SD	t	df	p	d	
	5	4	3	2	1							
1 全体として、英語授業に満足している	7月	21	39	31	8	1	3.72	0.91	1.76	187	.08	0.13
	3月	22	43	32	3	0	3.84	0.81				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	13	48	29	8	2	3.63	0.87	3.94	187	.00**	0.31
	3月	17	60	19	4	1	3.88	0.77				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	6	28	48	14	3	3.19	0.87	5.27	187	.00**	0.38
	3月	9	46	36	9	2	3.51	0.83				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	43	41	13	2	1	4.23	0.80	2.48	187	.01*	0.21
	3月	53	35	11	1	1	4.40	0.74				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	20	33	39	4	3	3.63	0.96	2.29	187	.02*	0.20
	3月	21	43	31	4	1	3.81	0.83				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	4	10	49	25	12	2.69	0.94	3.53	187	.00**	0.29
	3月	4	18	52	21	5	2.95	0.87				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	11	31	43	14	2	3.36	0.90	-4.23	187	.00**	-0.30
	3月	6	26	38	26	4	3.03	0.96				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	5	27	53	13	2	3.19	0.80	1.33	187	.19	0.10
	3月	4	38	43	13	3	3.27	0.83				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	5	38	42	14	1	3.32	0.82	2.39	187	.02*	0.18
	3月	13	39	35	11	3	3.48	0.94				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	7	30	44	16	2	3.24	0.89	3.62	187	.00**	0.31
	3月	11	41	38	6	3	3.52	0.89				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	4	11	54	20	11	2.76	0.93	2.86	187	.00**	0.24
	3月	4	20	52	20	5	2.98	0.86				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	5	13	49	23	10	2.80	0.95	4.64	187	.00**	0.38
	3月	6	29	43	16	5	3.15	0.95				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	26	46	23	5	1	3.91	0.85	3.21	187	.00**	0.22
	3月	33	47	18	2	1	4.09	0.81				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	10	19	46	20	6	3.07	1.00	1.87	187	.06	0.12
	3月	12	22	46	15	5	3.19	1.01				

表7. C校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(2学年)

質問項目	回答率%					M	SD	t	df	p	d	
	5	4	3	2	1							
1 全体として、英語授業に満足している	7月	9	43	40	7	0	3.54	0.76	3.21	165	.00**	0.24
	3月	13	52	28	7	0	3.72	0.78				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	10	52	32	5	1	3.67	0.75	2.55	165	.01*	0.21
	3月	14	55	28	2	0	3.82	0.70				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	3	23	58	14	1	3.14	0.71	4.18	165	.00**	0.37
	3月	5	37	49	8	0	3.40	0.71				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	42	42	15	1	0	4.24	0.75	4.15	165	.00**	0.35
	3月	57	36	8	0	0	4.49	0.64				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	7	25	57	10	2	3.26	0.80	1.43	165	.15	0.12
	3月	7	33	53	5	2	3.36	0.79				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	3	16	51	23	7	2.85	0.87	1.41	165	.17	0.11
	3月	3	23	49	16	9	2.95	0.94				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	2	32	48	15	2	3.17	0.80	-4.5	165	.66	-0.04
	3月	2	31	48	15	4	3.14	0.83				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	1	21	55	20	2	2.99	0.73	1.68	165	.09	0.14
	3月	1	23	62	12	2	3.10	0.68				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	2	34	50	13	1	3.23	0.75	3.52	165	.00**	0.29
	3月	7	40	46	6	1	3.45	0.76				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	4	29	50	17	1	3.18	0.77	2.64	165	.00**	0.22
	3月	7	37	44	10	2	3.36	0.84				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	2	13	51	25	9	2.74	0.87	2.39	165	.02*	0.18
	3月	4	16	55	17	6	2.90	0.88				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	1	13	51	27	8	2.73	0.83	3.66	165	.00**	0.29
	3月	3	22	52	17	6	2.98	0.87				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	21	50	22	6	1	3.85	0.84	2.75	165	.01*	0.21
	3月	27	51	21	2	0	4.02	0.74				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	7	27	37	22	6	3.07	1.01	3.07	165	.00**	0.22
	3月	9	32	41	14	4	3.28	0.95				

CAN-DO リストに基づいた英語授業実践に関する高校生の意識調査

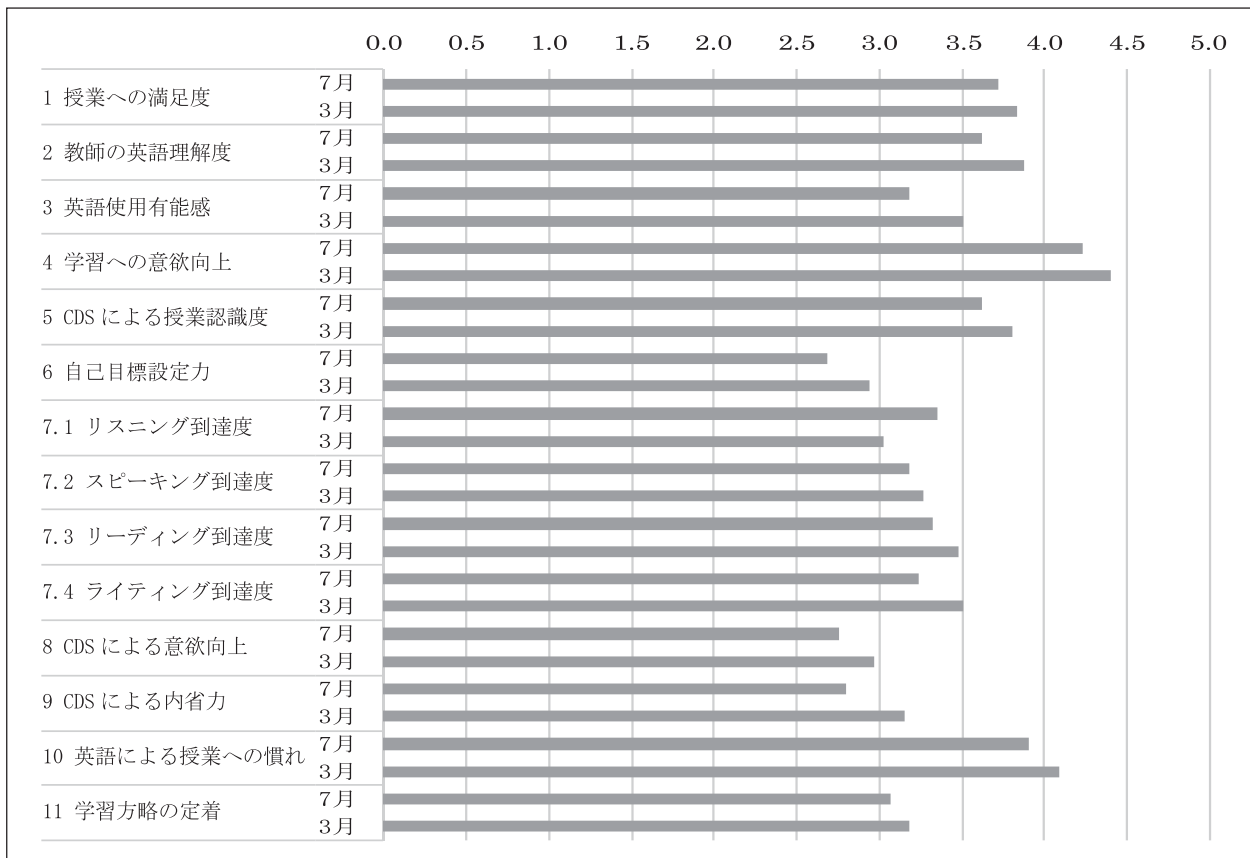


図 5. C 校 1 学年の項目別平均値

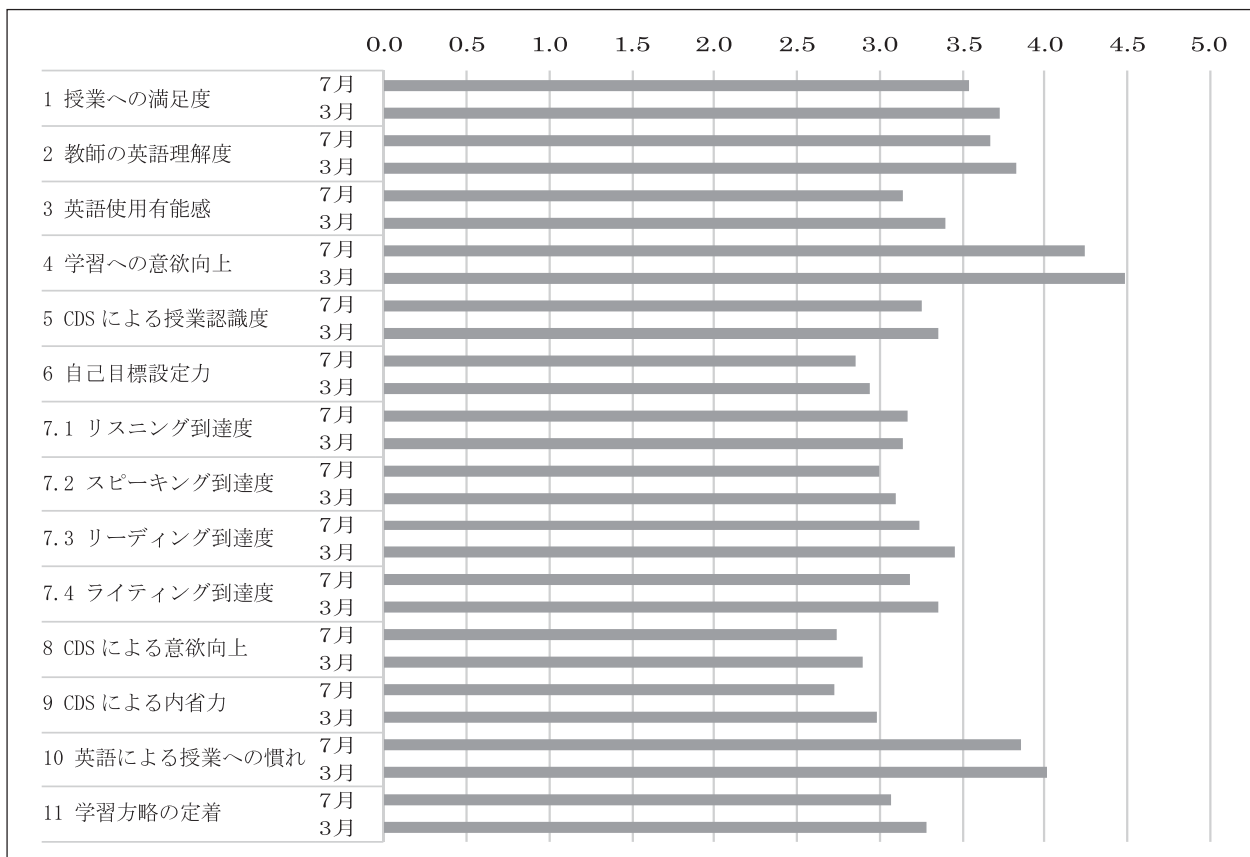


図 6. C 校 2 学年の項目別平均値

表8. D校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(1学年)

質問項目	回答率%						M	SD	t	df	p	d
	5	4	3	2	1	0						
1 全体として、英語授業に満足している	7月	20	46	31	4	0	3.81	0.81	4.08	247	.00**	0.30
	3月	24	57	16	3	0	4.03	0.72				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	9	50	34	6	1	3.60	0.77	5.89	247	.00**	0.38
	3月	18	55	24	3	0	3.89	0.72				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	4	22	56	15	3	3.08	0.80	3.72	247	.00**	0.26
	3月	6	33	47	13	1	3.29	0.79				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	54	37	9	1	0	4.43	0.69	-0.81	247	.42	-0.06
	3月	52	37	9	2	0	4.39	0.74				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	19	45	32	3	1	3.78	0.83	-0.64	247	.52	-0.04
	3月	16	46	33	5	0	3.74	0.79				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	4	19	45	23	9	2.84	0.95	-1.8	247	.08	-0.12
	3月	1	19	42	29	10	2.73	0.91				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	6	30	49	13	2	3.26	0.83	-0.51	247	.61	-0.04
	3月	6	30	45	17	2	3.22	0.86				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	4	31	47	15	2	3.21	0.81	-1.2	247	.23	-0.08
	3月	3	30	47	18	2	3.15	0.81				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	9	41	35	14	2	3.41	0.90	2.24	247	.03*	0.15
	3月	10	46	33	10	1	3.54	0.84				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	3	33	44	18	1	3.19	0.81	1.44	247	.15	0.10
	3月	5	36	43	14	2	3.27	0.85				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	4	20	47	22	6	2.93	0.91	-2.5	247	.01*	-0.17
	3月	1	18	47	23	10	2.77	0.91				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	4	19	47	22	8	2.90	0.94	1.82	247	.07	0.13
	3月	2	29	43	18	7	3.02	0.93				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	19	55	19	5	1	3.87	0.81	2.88	247	.00**	0.20
	3月	28	51	18	3	0	4.02	0.79				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	8	26	42	18	6	3.11	1.00	3.11	247	.00**	0.20
	3月	11	31	39	17	2	3.31	0.97				

表9. D校における項目別の平均値とSD及びt検定の結果(2学年)

質問項目	回答率%						M	SD	t	df	p	d
	5	4	3	2	1	0						
1 全体として、英語授業に満足している	7月	16	58	21	4	0	3.87	0.73	1.80	255	.07	0.12
	3月	20	57	21	2	0	3.95	0.70				
2 先生の話す英語が分かるようになってきた	7月	18	56	24	5	0	3.87	0.76	.17	255	.86	0.01
	3月	16	59	22	3	0	3.88	0.72				
3 授業中に英語を使うことができるようになってきた	7月	4	33	48	14	1	3.24	0.79	.50	255	.62	0.03
	3月	5	33	45	16	1	3.27	0.82				
4 今後、今まで以上に英語学習に取り組みたい	7月	48	40	12	0	0	4.36	0.68	.81	255	.42	0.05
	3月	51	39	8	2	0	4.40	0.70				
5 CAN-DOリストに基づいて、英語の授業が行われている	7月	16	42	38	4	0	3.70	0.80	-0.08	255	.42	-0.05
	3月	16	41	36	6	0	3.66	0.83				
6 自分の目標を設定して英語学習に取り組んできた	7月	2	19	48	25	6	2.82	0.88	1.87	255	.06	0.12
	3月	5	21	43	25	7	2.93	0.96				
7.1 リスニングの目標の約8割以上は達成できた。	7月	5	37	43	13	3	3.26	0.88	5.40	255	.00**	0.35
	3月	11	45	36	9	1	3.55	0.82				
7.2 スピーキングの目標の約8割以上は達成できた	7月	3	19	53	22	3	2.94	0.83	6.00	255	.00**	0.38
	3月	5	31	48	15	1	3.25	0.80				
7.3 リーディングの目標の約8割以上は達成できた	7月	7	44	36	13	1	3.40	0.86	2.36	255	.02*	0.16
	3月	10	46	33	11	1	3.54	0.84				
7.4 ライティングの目標の約8割以上は達成できた	7月	4	31	43	20	2	3.11	0.88	2.07	255	.04*	0.14
	3月	4	34	44	16	2	3.23	0.83				
8 CAN-DOリストのおかげで英語学習への意欲が高まってきた	7月	2	15	54	24	6	2.80	0.84	1.21	255	.23	0.07
	3月	2	20	48	22	8	2.86	0.89				
9 CAN-DOリストを見返して自分の英語力が伸びたと思うことがある	7月	3	26	45	21	6	2.96	0.92	.49	255	.62	0.03
	3月	3	29	39	22	7	2.99	0.96				
10 英語で行われる授業に慣れてきた	7月	26	55	15	4	0	4.04	0.75	.17	255	.86	0.01
	3月	25	57	16	2	0	4.04	0.70				
11 自分なりの英語学習(勉強)方法をもっている	7月	9	31	37	20	3	3.22	0.97	3.30	255	.00**	0.20
	3月	11	37	37	13	2	3.41	0.92				

CAN-DO リストに基づいた英語授業実践に関する高校生の意識調査

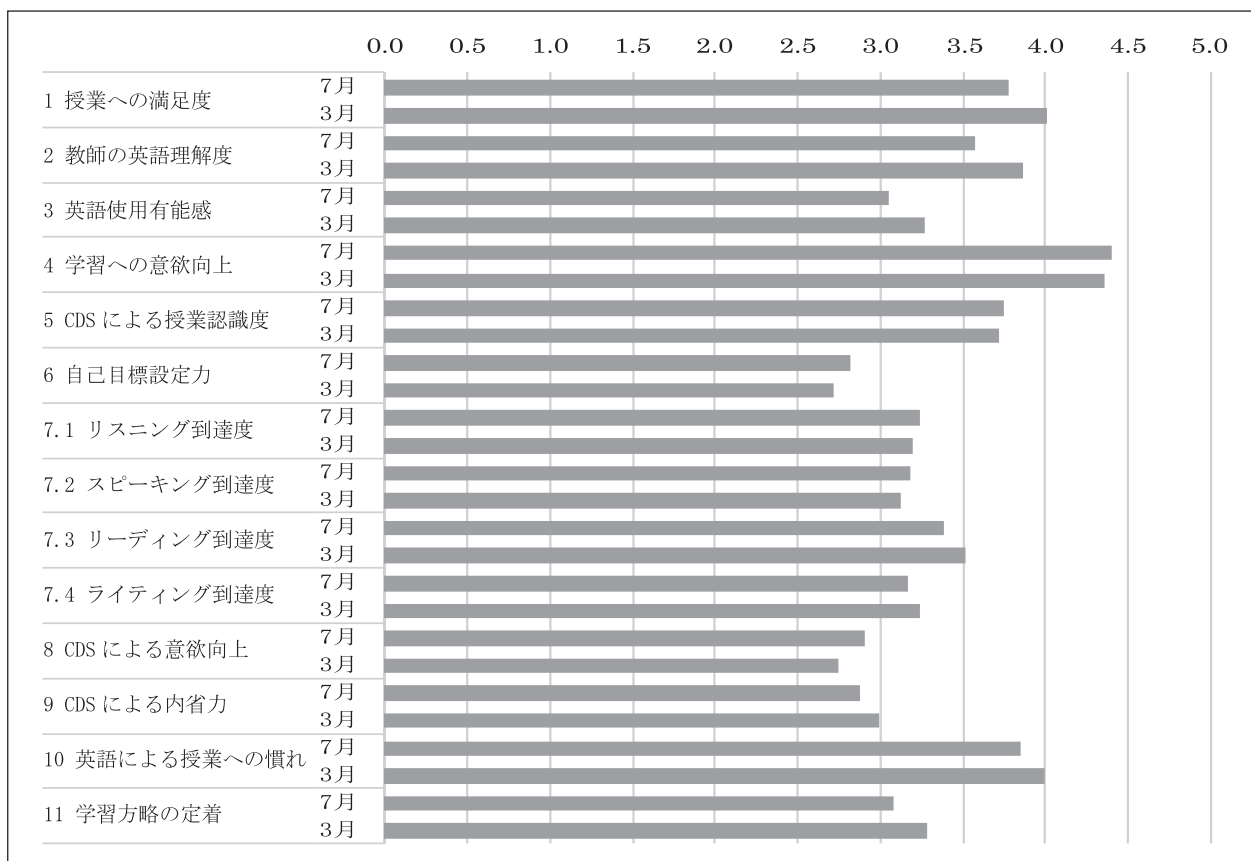


図 7. D 校 1 学年の項目別平均値

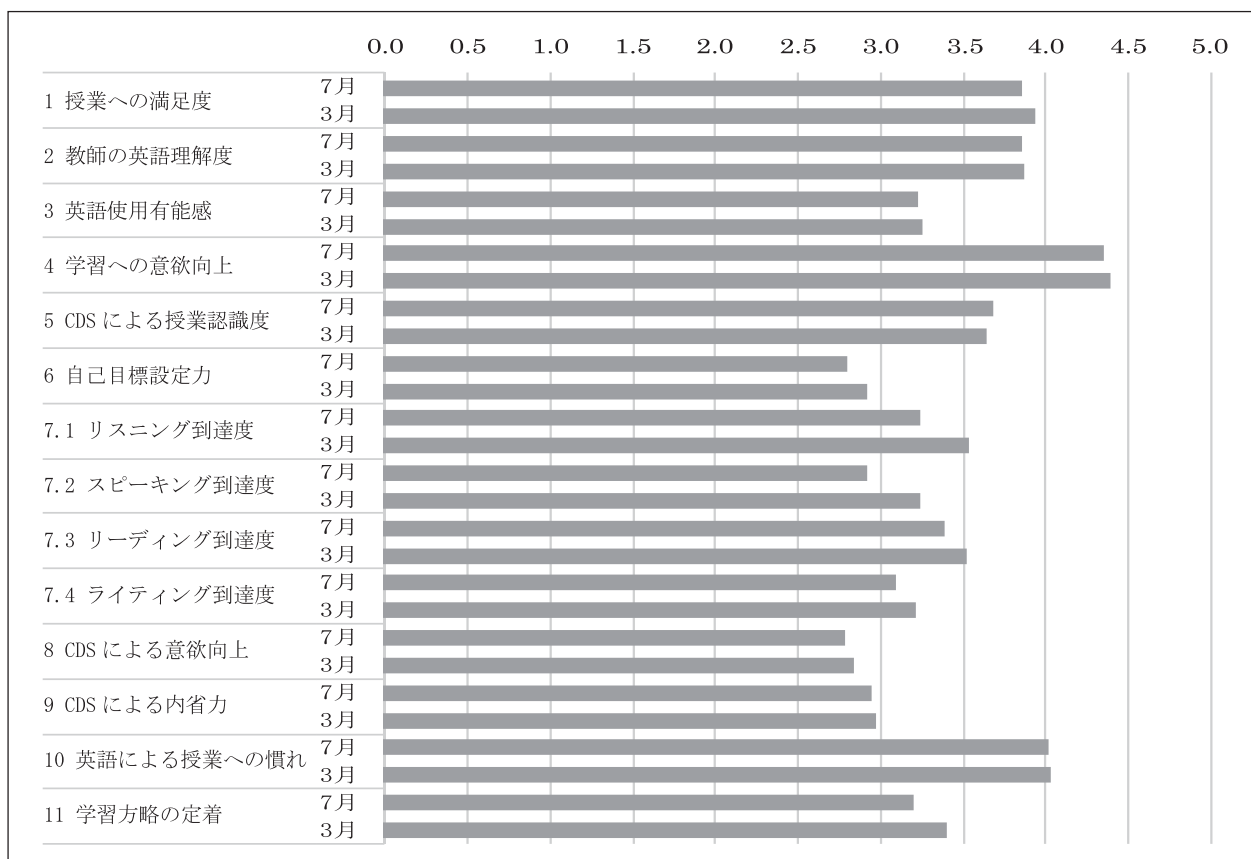


図 8. D 校 2 学年の項目別平均値

むようにはなっていないようである。本事業の取組は教師の授業改善にはかなり役立っているようだが、自律的学習者養成にはさらなる改善が必要となる。

岡崎 (2014) でも指摘したように、教師が授業の最初に目標を明確に示したり、授業の最後に振り返りカードや Learning Journal (学習日誌) などを用いたりして、「本日の目標」についてどの程度達成できたのか、どこができなかったのか、次に何ができるようにになりたいのか、などを振り返られることが「内省力」の養成に役立つであろう。

また教師が常に目標を示すだけでなく、生徒が自分の学習の現状を鑑み、CDS に基づいて目標を決めて授業に臨む機会を持つことが自己目標設定力の養成につながるであろう。ただ、CDS は長期の目標のため、日々の授業の目標設定にうまく合致しないこともある。CDS をその日の授業の目標に合致させ、日々の授業に落とし込む工夫と実践が今後ますます必要となる。

ここ2年で各拠点校の授業や教師の指導法に対する考え(ビリーフ)も少しずつ変化してきた(Okazaki, 2014)が、まだ「英語を用いて～できる」という考えやそれを実現する指導法が普及するには喫緊の改革が必要である。全国の高校にCDSを設定させ、それに基づいた授業を普及徹底させるのには、以下の改革が早急に必要となるであろう。

- 1 <教科書改革> 4技能をバランスよく養成できる教科書を作成する。4技能別あるいは2技能以上の統合で「英語を用いて～できる」というタスクがバランスよく盛り込まれている教科書が必要である。スピーキング、ライティングだけでなく、リスニング、リーディング力も十分に養成できるタスクが盛り込まれていることが重要である。
- 2 <大学入試改革> 大学入試において「英語を用いて～できる」問題を出題する。知識のみを問う問題を出題しない。
- 3 <教員研修改革> 「英語を用いて～できる」を実現する授業を組み立てるための研修を実施する。

拠点校の教師の授業改善や実践が実を結ぶために、一日も早い改革が望まれる。

謝辞

本調査はV県の教育委員会及び拠点校の全面的な協力を得て行いました。関係の先生方には心から感謝申し上げます。

注

1. 文部科学省は、平成22年11月に「外国語能力の向上

に関する検討会」(座長：吉田研作上智大学外国語学部英語学科教授)を設置し、生徒の外国語能力の向上のため、目標設定の在り方をはじめ、指導方法、教材の在り方などの方策について、検討を進めてきた。検討会は「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」をとりまとめた。

2. 本稿においては、学習到達目標を4技能別にリストにしたものという意味で「CAN-DO リスト」及び「CDS」(can do statements) 両方を用いる。

引用文献

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

真嶋潤子(2010).『2.3 日本の言語教育における「ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)」と「能力記述」(can do statements)の影響—応用可能性に関する一考察』M.G. シュミット, 長沼君主, F. オドワイヤー, A. イミック, 境一三編『日本と諸外国の言語教育におけるCan-Do 評価: ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の適用』, 朝日出版社

文部科学省(2011) 外国語能力の向上に関する検討会: 国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf

文部科学省(2013)『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf

Okazaki, H. (2014). Hub-High School English Teachers' Reflections on CDS-Based Teaching Practices. 全国英語教育学会紀要 ARELE, 25 巻 (頁 255 ~ 270)

岡崎浩幸. (2014)「CAN-DO リストに基づいた英語授業に関する高校生の意識調査: 拠点校1年目の授業実践」富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 8号, Page 117-125

投野由紀夫編(2013)『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

通信制高校の教育相談における外部機関との連携の在り方についての検討 (2)

—他機関との連携について—

小川 徳重*・石津憲一郎・下田 芳幸

How Should Correspondence Upper Secondary School Cooperate with the Outside Agency for Supporting Students on their Needs About School Counseling (2).

Tokushige OGAWA, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：通信制高校，教育相談，連携，高校生

Keywords：correspondence education, school counseling, cooperation, high school students

I 問題と目的

文部科学省による資料によると、高等学校数における生徒数は平成2年のおよそ579万人を境に減少傾向にある。平成24年度のデータを見ると、全生徒数はおよそ355万人であり、そのうち324万人を全日制課程に通う生徒が占めている。定時制や通信制に通う生徒数は平成24年度では、それぞれおよそ11万人と19万人である。一方で、高等学校に通う生徒数は上述のように減少傾向にあるが、通信制高校の学校数は上昇傾向にあり、また通信制高校に所属する生徒数は、ここ10年間ほとんど横ばいと言える。

前報(小川・石津・下田, 2013)において述べたように、もともと勤労青少年を対象として設立された自学自習を基本とした通信制教育は、学校外での学習活動がその中心であったため、他の課程に比べて教育相談や生徒指導への重要性は高いものではなかった。しかし、現在、何らかの理由で全日制高校に通うことができなかったものの中には、勤労青少年だけではなく、中学時代に不登校を経験した生徒や高校退学経験者が通信制高校への入学を希望する例も多い(国立大学法人山梨大学大学教育研究センター・通信制高等学校の第三者評価手法等に関する研究会, 2010)。こうした近年の通信制高校に入学してくる生徒の現状を鑑みた場合、全日制以外の高等学校制度における教育相談や生徒指導は生徒を支え、子どもを取り巻く環境を整備するといった意味で非常に重要であるといえよう。教育相談や生徒指導においては校内でのかわりだけではなく、様々な外部機関との連携も必要となる。しかし、これまで、医療現場から、医療機関と教育機関の連携体制の不備、医療者の積極姿勢の乏しさ等が指摘されることはあったが(生野, 1997;高宮・

磯部・加地・唐木・植本, 2009) 学校側、特に通信制高校における外部機関との連携に対する現状認識を含む実態報告は大変乏しいのが現状である。

こうした現状を踏まえ、前報(小川・石津・下田, 2013)では、通信制高校に通う生徒および保護者はどのような援助ニーズをもっているのかを明らかにし、外部機関との連携のための基礎的資料を収集することを目的に研究を行っている。その結果、調査1から、通信制に通う生徒は、高校入学前や後において、全日制高校で学ぶ生徒と比較し、有意に行政が行う相談機関や、医療機関などを多く利用していることが明らかとなった。また、調査2からは、通信制に通う生徒は「学校外での問題や悩み」を抱えているものが多く、全日制課程以上に、外部機関との連携を高めていく必要性が示されるとともに、教員には授業内容や学校生活における悩み以外にも幅広く対応していくスキルを獲得する必要性が求められることが推察されている。

本研究では通信制に通う生徒を支えていくための外部連携の在り方について焦点を当てる。具体的には、通信制高校の教職員を対象に、他機関との連携について自由記述のアンケートを行った。また、通信制高校にとって連携が重要であると考えられる機関の担当者にインタビュー調査を行うことで、生徒やその家族をどのように支えることができるのかを明らかにすることを試みることにする。

通信制高校で学ぶ生徒の中には、様々な経歴や事情を持ちながら、高校で学習し、将来の可能性を広げるべく努力しようとしているものも多い。彼らにとって、通信制高校は教育の機会が保障された最後の学校とも言える。そこでの学習が円滑に行われるためにも、通信制高校の教育相談は外部機関との連携も含めて効果的に機能

* 富山県立富山高等学校

しなくてはならない。このような通信制高校の教育相談の体制づくりを推進していく上で、どのような点を留意しなくてはならないかを検討することを、本研究では目的とする。

II 方法

2-1 調査3¹「教師の他機関との連携に関する意識調査」

(1) 調査協力者

調査2を実施した通信制高校の教育職員 41人を分析の対象とした。

(2) 調査方法

設問回答及び自由記述による実態及び意識調査（調査2と同時に実施）を行った。

(3) 調査内容

「生徒支援に関わる学校以外の機関と連携したことがあるか（ある場合はその連携先）」

「高校における連携体制の現状認識」「希望する連携分野」「充実させたい連携先」「効果的な連携のために学校側が必要なこと」「効果的な連携のために相手機関に望むこと」「連携にあたって考えられる課題やあるべき姿」

2-2 調査4「学校との連携に関する意識調査」

(1) 調査協力者

通信制高校にとって連携が重要であると考えられる機関の担当者を選定した。具体的には以下の表1に示される7機関の担当者にインタビューを行った。

表1 インタビュー調査 調査対象一覧

分野	調査対象機関	選定理由
医療機関	A 病院	(調査1) 通信制の生徒の利用状況が高い。 (調査2) 通信制で多い相談内容と関連がある。
教育センター	B 相談機関	(調査1) 通信制の生徒の利用状況が高い。 (調査2) 通信制で多い相談内容と関連がある。
行政	C 相談機関	(調査1) 通信制の生徒の利用状況が高い。 (調査2) 通信制で多い相談内容と関連がある。
民間の施設	D 施設	(調査1) 通信制の生徒の入学以前の利用状況が高い。 (調査2) 通信制で多い相談内容と関連がある。
特別支援学校	E 特別支援学校 (特別支援教育センター校)	(調査1) 通信制の生徒の入学以前の利用状況が高い。 (調査2) 通信制で多い相談内容と関連がある。
障害者支援機関	F 施設	(調査3) 連携の実績がある。 (調査3) 連携の充実を希望している。
適応指導教室	G 適応指導教室	(調査1) 通信制の生徒の入学以前の利用状況が高い。

1 調査3は前報（小川・石津・下田，2013）における調査1と調査2に続く名称である。

(2) 調査方法：半構造的インタビュー法を用いて聞き取り調査を行った。

(3) 調査機関：平成23年8月～9月

(4) 調査内容

調査3までの結果を基に、以下の表2に示すような内容についてデータを収集した。

III 結果

3-1 調査3「教師の他機関との連携に関する意識調査」

(1) 他機関との連携の実践について

「これまでの実践において、他機関（他機関から学校に派遣された職員も含む）と連携して生徒の指導、支援に関わったことはありますか」という質問については、図1のとおり、「ある」と答えた職員が68.3%であった。これまでに連携したことがある相手については、スクールカウンセラー（以下、SC）(15)が最も多く、次いで病院・医院(9)、発達障害支援センター(9)が多かった（図2）。

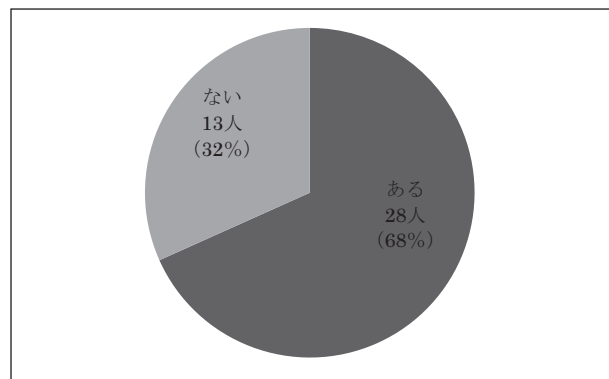


図1 連携の実践経験の有無

表2 インタビュー調査 調査項目

[施設の概況や配慮している点など] 1 施設で行われている支援内容や特徴など。 2 利用者の特徴は。また、利用者と接する際に支援者はどのような配慮をこころがけているか。
[利用実態について] 3 施設利用者における高校生（及び通信制課程に在籍している高校生）の利用実態はどの程度か。
[連携体制について] 4 他機関（学校に限らず）との連携体制の現状について教えてほしい。 5 他機関との連携における個人情報の取り扱いについてのルールや規定等があれば教えてほしい。
[学校との連携 学校側の意見等（調査3の結果より）について] 6 学校の担当者（学級担任や養護教諭）が直接、こちらの担当の方に、意見を伺ったり、アドバイスを求めたり、情報を共有したりすることは可能か。 7 学校のケース会議等にこちらの担当の方が参加していただくことは可能か。これまでに参加したことがある場合は、どのようなことで参加したか。 8 学校側の意識の低さが原因で連携がうまくいかなかった事例があるか。 9 学校が頑なに学校の立場を主張し、連携がうまくいかなかった事例はあるか。
[学校との連携における課題や学校、教師への要望] 10 そのほか、学校（高校及び通信制高校）との連携における課題や問題点があれば教えてほしい。 11 連携に限らず、学校（主に定時制通信制高校 ※ ¹ ）や学校の教師に対し、メッセージやアドバイス等があればお願いしたい。

※¹ 本研究は通信制高校の連携体制について調査するものであるが、通信制高校は学校数・生徒数ともに絶対数が少ないことから一般の方々にはイメージがしにくいと考えられる。そこで、比較的認知度が高いと考えられる定時制課程を含めた「定時制通信制高校」に対する要望について質問した。

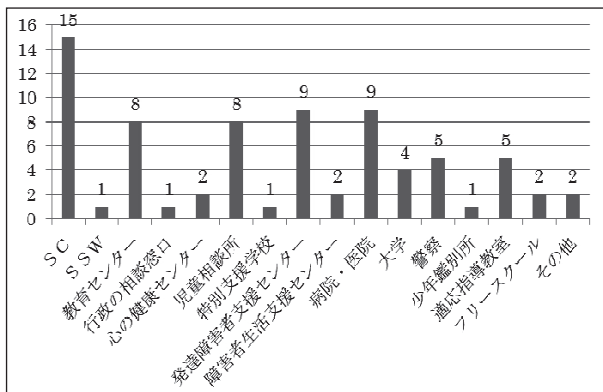


図2 これまでの連携経験のある外部機関等

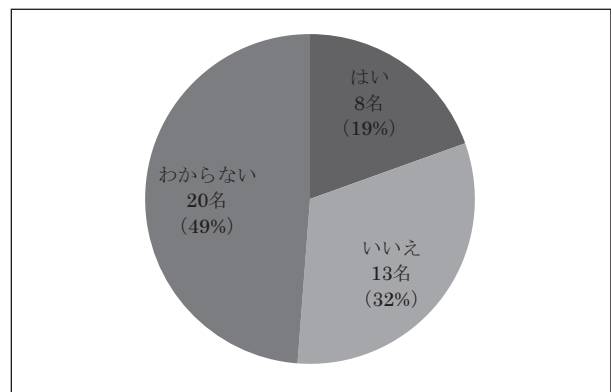


図3 連携体制は整っているとと言えるか

「高校における行政や医療、福祉機関との連携体制は充分整っているとお考えですか」という質問については、図3のとおり、「わからない」と答えた職員が48.8%で最も多く、「いいえ」が31.7%、「はい」が最も少なく19.5%であった。「いいえ」と答えた理由についての自由記述では、「教員の意識の問題」や「個人情報の問題・情報共有の問題」「保護者との連携に関する課題」「実務者レベルでの連携に関する問題」「実績不足」「お互いの立場の違いからくる問題」「特別支援に関する支援体制の問題」などの理由が挙げられた（表3）。

「今後、連携体制をさらに充実させたいと思われる分野は？（選択肢から3つ選択）」という質問には、図4のように、「精神疾患を患っている生徒の支援に関する医療機関との連携（19）」の回答数が最も多く、次いで「特別支援に関する連携（9）」「家庭や保護者への支援や介

入に関する連携（9）」の回答数が多かった。「今後、連携体制をさらに充実させたいと思われる連携先は？（選択肢から選択）」という質問には、「SC」が16と最も多く、続いて「発達障害支援センター（15）」、「スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）」、「病院・医院」の回答が多かった。「その他」として、「ヤングジョブとやま（若者就業支援センター）」、「（転入生や編入生の）前籍高校」という回答も見られた。

「効果的な連携のために、学校側の体制として必要なことは何かとお考えですか」という質問には、「連携先についての情報を職員で共有する（22）」が最も多く、次いで「学校内における職員間の連携を充実させる（20）」、「ケース会議等において、外部機関の担当者を積極的に受け入れる（15）」が多かった。また、「その他」として、「教職員の多忙化がはなはだしくなっているた

表3 連携体制が整っていないと考える理由

<p>[教員の意識の問題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発達障害の支援について知っている教員が十分でない。 ・教員の勉強不足（特別支援，移行支援について）。
<p>[個人情報の問題・情報共有の問題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・縦割り行政的な考え方や個人情報の関係。 ・情報があまり伝わってこないから。
<p>[保護者との連携に関する課題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の考え方がネックとなり連携を形にしづらい。 ・保護者などから情報が伝わってこないため，適切に対応できないことがあるため。
<p>[実務者レベルでの連携に関する問題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担当者どうしでの必要な情報の共有が確実でないと感じる。 ・こちらから連絡がなかなかとれずにいる。担当者ベースでの話がまだできていない。
<p>[実績不足]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまで連携をとる機会がなかったから。 ・連携の結果が形となって現れない。 ・仕組みがないと思う。つながりはあるが。
<p>[お互いの立場の違いからくる問題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の健康を優先させると学校が悪者になる事例があり，連携が難しかったことがあったので。
<p>[特別支援に関する支援体制の問題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通信制には不登校（心因性）のみならず軽度発達障害の人及びその可能性のある人が全日制より多い。その面がまだ不十分だと思う。 ・特別支援，移行支援についてネットワークを広げる体制づくりが必要。
<p>[その他]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・広域に渡る連携がとれていない。

めに他機関との連携以前の問題として困難をかかえた生徒ときちんと向き合う余裕がなくなっている」という意見も見られた（図5）。

「効果的な連携のために相手機関に望むことは何ですか」という質問には、「連携先で支援を受けている生徒の様子や支援内容など，学校での生徒支援に役に立つと思われる個別の情報を共有させてほしい」の回答数が圧倒的に多かった。「その他」として、「学校の立場もちゃんと飲み込める相手と連携したい」「学校には学校独自の

の事情があることを理解してほしい」という声も見られ，学校と相手機関との立場の違いからくる連携の難しさも伺えた。

「学校と他機関との連携体制について，現状の課題や今後のあるべき姿など，ご意見がございましたら，ご自由にお書きください」という問いの自由記述については，表4にまとめた。連携に否定的な意見としては「情報共有の難しさ」あるいは「連携を実践する余裕がない」にいった意見がほとんどであった。

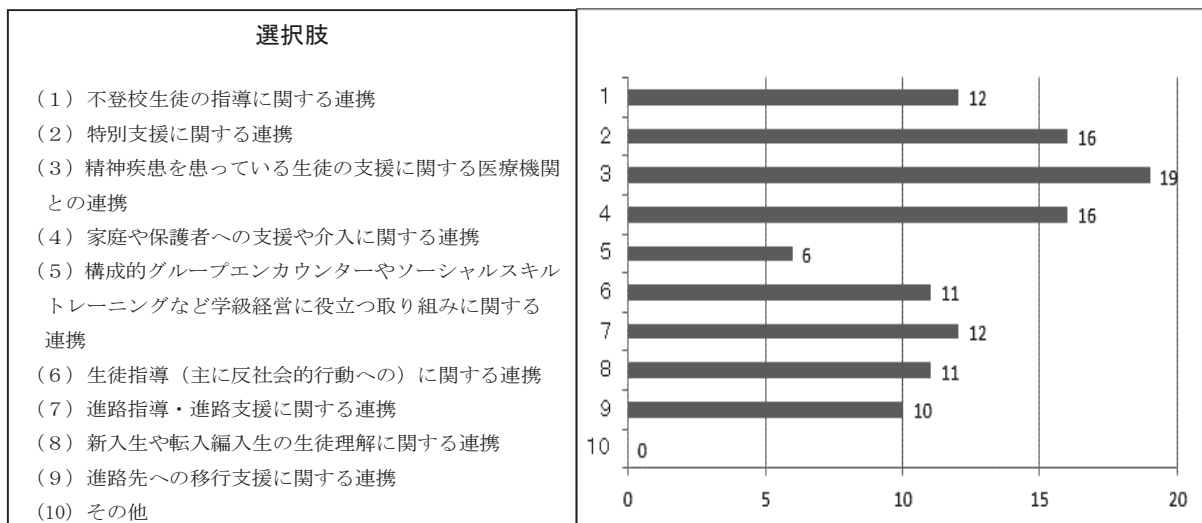


図4 連携を充実させたい分野

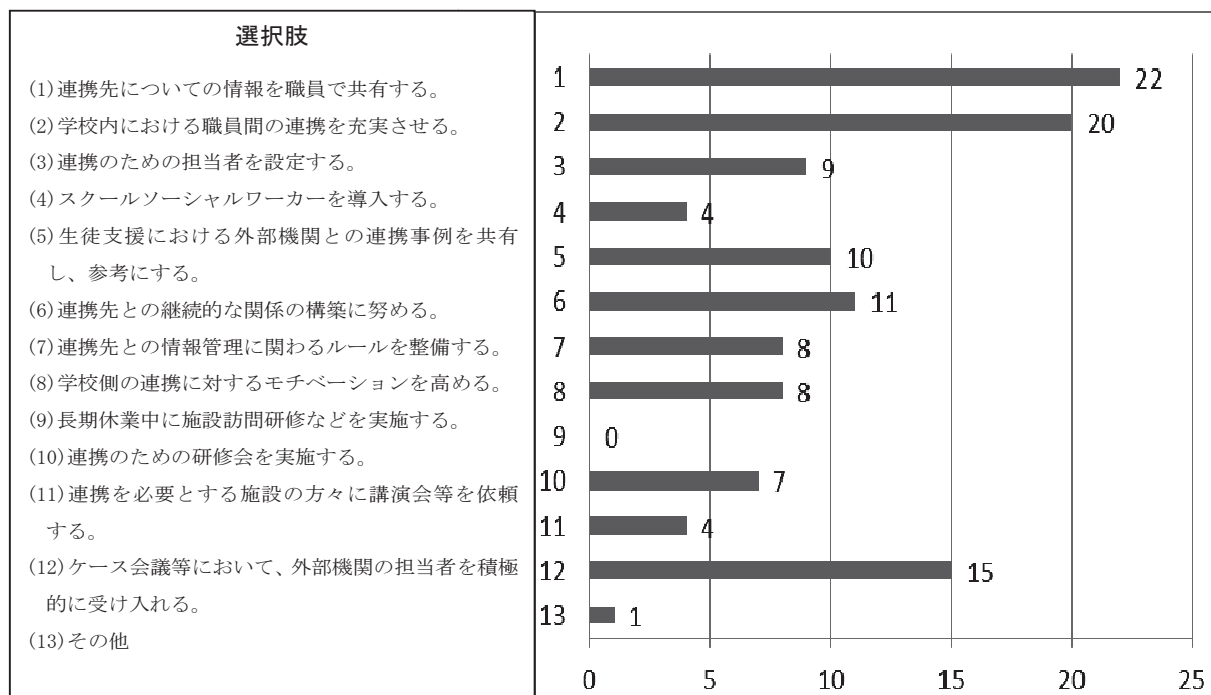


図5 効果的な連携のために学校の体制として必要なこと

表4 「連携」に関する課題や意見（自由記述）

<p>[情報共有の難しさ]</p> <ul style="list-style-type: none"> 個人情報保護のため、生徒の問題等の情報が入りにくい、入っても後手に回る。 個々の機関で持つ情報の共有が難しい。情報は日々更新されるので新しい情報をどのように共有すればよいか。定期的な情報交換ができない。
<p>[連携を実践する余裕がない]</p> <ul style="list-style-type: none"> 教職員がもっと余裕をもって生徒と向き合えるように（県教委への報告をより精選するなど）に取り組む必要がある。その点が解消されずに他機関との連携だけが1人歩きすると「手のかかる生徒は専門家にゆだねる」という安易さにつながらないか懸念される。 学習指導を主とする学校教育現場で、増大する課題には対処に限界がある。 日々の業務で手がいっぱいでは他機関との連携を必要とする生徒に丁寧に対応している余裕はない。
<p>[通信制課程の現状に対する不安]</p> <ul style="list-style-type: none"> 状況の違う生徒が複数クラスに存在しているが専門的知識もないままに対応しているので不安になる時もある。 通信制に通っている生徒の中には、全日制ですでに他機関との連携を受け、その結果入学してきている人がかなり存在する。つまり、病院やどこかの機関に通っても自己申告がなければわからず、逆に他機関との必要な連絡がとれにくい状態、またはほったらかしにしてしまう状況にあると思われる。
<p>[連携に関する意見]</p> <ul style="list-style-type: none"> 連携はキャッチボールに例えられる。専門性を持った他機関と有効に連携するには、相手機関のボール（設置目的、専門性を含め）を受け取り、こちらの求めることを返していくことを積み重ねて引き継いでいく必要性を感じている。 生徒の「困り」に対して本人や家庭、他機関と連携をとりながら将来生徒が「自分らしく」社会で生きていく一助ができるようなネットワークづくりを学校としていきたい。 連携する学校以外の機関がどのような業務を行っており、どのような連携が可能なのか理解する必要がある。

3-2 調査4 「学校との連携に関する意識調査」

インタビュー調査から抽出したキーワードを調査対象と内容分類の形にまとめたのが表5である。調査対象は医療機関、特別支援（特別支援学校、障害者支援機関）、相談機関（教育センター、行政）、民間・その他（民間施設・適応指導教室）の4つにグループ化した。以下(1)～(9)

に分け、内容別にインタビュー結果についてまとめた。

(1) 利用実態について

通信制の生徒の利用については、通信制の生徒数が少ないこともあり、めだって多いという回答は少なかった。在籍はしているけれども学習実態は伴っていない利用者もあるようだ（医療機関）。ただし、中学校段階の利用者の多くが定時制通信制に進学しているとのことである

表5 インタビュー調査から抽出したキーワード一覧

	医療機関	特別支援	相談機関	民間・その他
利用実態	通信制生徒の活動生は少ない。 定時制通信制に進学するものも多い。	中学校・高校からの相談の増加。 小学校の支援体制が充実。 定時制通信生では進路相談が多い。 利用者の平均、20代半ば。 早期支援に必要性（ひきこもり・二次障害を併発する前に）。	20代の利用者が多い。 保護者への支援。	学歴期の方の利用は少ない。 卒業後にひきこもり。 青年期の方の利用。 親の支援がねらい。 （適応指導教室） 小学生・中学生のための施設。 高校生の正式な利用はない。 先輩に学ぶ会への参加。 定時制通信制に進む生徒も多い。 親への支援も必要。
連携体制	発達障害の方は連携が必要。 医療，教育，福祉間には、さらなる情報共有が必要。 入学前相談。	就労支援の連携強化。 発達障害者の就労支援の連携。 就業体験の計画・同行。 助成などの制度面の情報提供。 地域支援のネットワーク作り 連携が支援の中心 お互いに守秘義務を守るといふ信頼関係が連携の基本 お互いを知りあうことが大切。	利用者との信頼関係。 連携する際は複数の機関を紹介。 連携先の理解に努める。 特別支援では情報を共有。 診療所の機能も附属。	医療機関との連携強化。 連携先との勉強会。 うつの方の見極めが大事。 支援に学校の担任からの励ましを活用。 保護者との連携が重要。 医療機関との連携が望まれる。
個人情報の取り扱い	保護者の同意があれば連携機関と情報を共有する。	本人・保護者の了解が大前提。 連携の基本は情報の共有。 保護者了解の上で。 連携先との共通理解ができなくて困るのは当事者。 当事者からの情報提供も促す。	本人の同意のもとでの情報共有。 守秘義務の徹底。 利用者との信頼関係。	本人と保護者の了解。 本人の利益のために情報を共有。
担当者	担任に依頼している。 親の同意があれば担任がアクセス可能。 担任をサポートするための校内体制の構築。	特別支援教育コーディネーター・担任・学年主任・進路指導主事。 担任の行動力に期待。 担任をサポートする体制が必要。 担任との連絡は可能。ただし、担任をサポートできる環境が望まれる。	本人の同意の上。 担任との連絡。	担任が直接連携可能。 カウンセリング指導員。 担任との関わりが少なくなり困惑している。
ケース会議	診療があるため不可能 ・来院（診療後） ・メール	小学校主催のケース会議に参加。 管理職が打ち合わせに参加することも。 ケース会議に気軽に参加できるようになるといい。	要請があれば参加可能。	参加可能。 守秘義務。 連携相手との信頼関係。 連絡会議の実施。 連絡会議の有効性。

通信制高校の教育相談における外部機関との連携の在り方についての検討(2)

	医療機関	特別支援	相談機関	民間・その他
学校側の意識について	教師全員が専門性を持つ必要はない。	問題行動を起こす前にいかに動くか。 担任の熱意。 支援が必要な生徒への目配り。 早期支援の重要性。 発達障害について相当の知識が必要だと思われすぎている。 もっとフランクにつきあう。	うつの方への配慮。 連携先からの助言に対する対応 担任が変わったとき担任への不満(親)。 職員研修の有効性。	
学校の立場や枠	担任が変わったとき担任に対する不満(親)	学校の柔軟な対応を評価。 相手の気持ちをくみ取った上での対応を心がける。 校内連携の難しさ。 特別支援教育コーディネーターの重要性。 管理職の理解・介入。 本人の特性を理解し、合理的な配慮がなされるべき。 卒業後の支援のつなぎ先を見据えた上での落ち着いた支援を。	単位認定における配慮事項のわかりにくさ。 単位認定などについて丁寧な説明が必要。	親から過度な要求も。 学校の立場への理解。
学校との連携における課題	通信制との連携の実践は少ない。 学校も情報提供を。 メールの活用(ただし、個人名でのやりとりは控える)。 連携の継続性。 情報共有。 信頼関係の構築。	早期支援が課題。 目立たない発達障害者への配慮。 成年期で困らないように。 お互いを知りあうことが大事。 連携においても新しい取り組みにチャレンジできる柔軟さが必要。 実践のフィードバック 学校が地域の支援といかにつながっていくか。 支援の引き継ぎ・継続性が重要。 将来をふまえた家族支援のネットワーク作り	紹介される学校が偏っている。	支援を開始する時期の見定めには「連携」が必要。
定時制通信制高校への要望	発達障害・不登校の生徒に適している学校である。 SSTなどへの取り組みへの期待。	SSEなどの取り組みを評価・全校での体制作り。 進路支援への期待。 支援を見据えた上での進学指導。 就労支援における連携の強化 連携先と壁なく話ができる環境整備を。 就労系の支援や連携の強化。 移行支援の「のりしろ」を多く長く持ってほしい。	進路支援への期待。 進路についての悩みが切実。 進路支援にこそいろいろな機関と連携を。	連携先の支援内容に関する理解。 支援を開始する時期の見定めには「連携」が必要。 適応指導教室的な居場所の整備。

(医療機関、適応指導教室)。通信制・定時制においては学校生活に対する困り感が少ないからか、学校生活への相談よりも卒業後の進路に関する相談が目立つという回答もあった(特別支援学校)。

また、20代の利用者が多いという施設が複数あり、その理由として「早期支援が不十分」、「支援の手が少なくなった高校卒業後の引きこもり」などが原因として挙げられている。

利用者だけではなく、利用者の保護者も支援の対象としている施設も複数見られた。

(2) 連携体制について

医療機関以外では、医療機関との連携を強化あるいは望んでいる施設が複数あった。中には診療所としての機能が附属している施設もある。また、「うつ病」の生徒の支援を念頭に医療機関と連携しているところもあった。定期的(入学前など)に医療機関と情報交換したり相談したりしている学校もあるようだ。

発達障害の生徒などを対象とする特別支援については、どの施設も(医療・福祉・教育ともに)さらなる連携が必要であると考えており、実際に積極的に連携している。連携なしに支援はできないという考えが一般的であり、職場や学校、家庭や地域での支援をつなげてネットワーク化する取り組みが行われている。そのためにも連携機関同士お互いに知り合おうとする努力や信頼関係の構築を重要視している姿が伺えた。また発達障害が障害として認定されるようになったこともあり、発達障害者の就労支援についての連携も強化されてきている。すでに全日制高校でも特別支援学校との連携による就労支援が実践されている。

相談機関等による高校生の悩み相談などの支援については、利用者との信頼関係の構築が重要である。むろん本人の了解なしでは、学校や他の連携機関はおろか保護者であっても相談内容が伝えられることはないことも確認された。

(3) 個人情報の取り扱いについて

連携の基本は情報共有にあり、その情報共有は本人のために行われているという考えから、個人情報に関することであっても必要な情報は積極的に共有していくべきだと考える施設が多かった。個人情報については、本人・保護者の同意の上で取り扱うことは当然のことであり、多くの機関では利用に先立ち、連携や個人情報の取り扱いについて本人・保護者の同意を得ていることが多い。そうでない場合でも、必ず本人・保護者の了解のもとで連携を開始し、本人・保護者の了解のもとで連携機関との情報共有を行っている。

また、お互いに守秘義務を守るという連携機関どうしの信頼関係が連携の基本であるという指摘もあった。

(4) 連携における担当者について

学校側の連携の担当者としては、特別支援コーディネーターや担任、学年主任、進路指導主事など連携の目

的などによって様々である。相手側としては、直接生徒と接している担任との連携を望む声も多く、本人・保護者の同意があること前提で、質問などがあれば、担任が直接電話やメールなどでコンタクトを取っても構わないというところが多かった。なかには、「カウンセリング指導員が窓口になるようになってから担任との関わりが少なくなり困惑している」という声や、「連携支援は担任の熱意や行動力にかかっている」という担任の関わりを必要としたり期待したりする声もあった。ただ、担任だけの力では支援が不十分となることが多く、特別支援教育コーディネーターや学年主任などが担任をサポートする校内体制のさらなる充実を望む声も多かった。

特別支援においては、特別支援教育コーディネーターが窓口となることが多いが、校内においてコーディネーターの声や意見が反映されにくい場合があるとの指摘もあった(後述する(7)「学校の立場や枠について」と関連)。

(5) ケース会議等への参加について

高校が主催したケース会議などに要請されて参加したという実践は聞かれなかったが、要請があれば参加したい(あるいは参加可能)という機関がほとんどであった。ちなみに、医師は診療があるためこのような会議への参加は不可能である(保護者の同意を得られているならば診療後に来院するかメールするなどで情報交換可能な医院もある)。このような会議が支援にとって有効あるいは必要と認識しているところも多く、もっと気軽に参加したいという声もあった。

(6) 学校側の意識の問題について

「発達障害ともしっかりとフランクにつきあえるようになるといい」、「連携先からの助言を学校内での指導や生徒との関わりに反映してほしい」という声は聞かれたものの、「発達障害について相当の知識が必要だと思われる」、「教師全員が専門性を持つ必要はない」など、学校や教師への特別支援に関する専門性に対する過度な期待の声は聞かれなかった。

また、目立たないけれども支援が必要だと思われる子に対する「何とかしたい」という気持ち、問題行動が深刻化する前にいかに動くかなど、必要な生徒にできるだけ早く支援とつなげる意識を持ってほしいと感じている施設が複数あった。

職員研修を全員で受講することの有効性を指摘する声もあった。

(7) 学校の立場や枠について²

高校の単位認定や服装指導など、ある程度の「枠」に

2 この件では通信制高校に関する事例はほとんどなく、ふれられている内容は高校一般についてである。通信制高校ではあてはまらない内容もあるが、連携について参考になることも多いと考えられる。

については仕方がないと考えている施設が多かった。その上で、単位認定の話などは、事前に丁寧な説明が必要であるという意見や、最近の高校の柔軟な対応を評価する声もあった。

一方、発達障害者への対応は試行錯誤の段階であり、学校側に本人の特性を考慮した合理的かつ柔軟な対応を望む声も複数聞かれた。そのためには、連携の担当者が、教務主任や生徒指導部長など校内の関係者に説明、説得しなければならず、その役を担う「特別支援教育コーディネーター」の重要性を指摘する声も聞かれた。また、その際には、管理職の連携への理解や担当者へ働きかけがあるかどうか大きいという声もあった。

(8) 学校との連携における課題について

通信制高校との連携する機会が少なく、学校で何が困っているか、何を伝えたら学校が動いてくれるかわからないという声があった。別の施設からも、まずは互いのことをもっと知りあうべき、お互いが実践を積みあげていく中で成功事例を抽出し連携の仕組みに落とししていくべきだという意見もあり、連携実践や交流の少なさがひとつの課題として挙げられる。関連して、お互いの信頼関係を構築していくべきだという考えも聞かれた。信頼関係を損ないかねない例として、他機関を紹介した際の事前の連絡不足や、紹介後に情報共有がうまくいかなかった事例などが挙げられた。

発達障害者への支援については、学校側に望まれる課題が多く挙げられた。まずは、発達障害の早期発見早期支援に対する要望である。目立たないけれども将来の自立が心配だという生徒に早めに目をかけてほしいという要望が複数から聞かれた。また、連携での取り組みに関し、お互いに新しい取り組みにチャレンジできる柔軟さが求められた。発達障害の支援については、生活環境の整備が支援の中心となるため、学校生活だけに目を向けるのではなく、家庭環境や地域での生活についても目をむけるべきであり、そのための支援のネットワークを広く長く構築できるような配慮の必要性が指摘された。

連携にあたっての情報交換については、学校側のほうが情報提供をしづりがちであるという話も聞かれた。また、情報共有にあたってメールでのやりとりそのものを禁止している学校もあり、時代の流れに逆行しているのではないかという指摘もあった。

(9) 定時制通信制高校へのメッセージや要望など

不登校や発達障害の生徒に適した学校であり、これからもこのような生徒への配慮がなされた学校であってほしいという声が多く聞かれた。また、一部の定時制通信制高校で実施されているソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)、ソーシャルスキル教育(以下、SSE)の取り組みに対する評価も高く、今後も継続、発展させてほしいという声も複数から聞かれた。

要望として圧倒的に多かったのが進路支援、特に就労支援の強化・充実である。就職できないからといって安

易に進学させてしまうことへの不安、進学を指導する場合であっても支援の継続を見据えた上で指導してほしい、という意見も聞かれた。進路支援にこそ多くの機関との連携を望む声も多かった。特に、発達障害者の就労支援については、これまでの特別支援学校の支援の仕組みが応用できる可能性が高いことも指摘された。移行支援の「のりしろ」を多く長く持ってほしい、など、卒業前の就業体験(インターンシップ)や卒業後のアフターケアへの取り組みに対する要望も伺えた。

IV 考察

4-1 効果的な連携のために

—アンケート調査とインタビュー調査から

見えてきたこと—

通信制の職員の半数以上、68.3%の職員が、これまでの実践において、他機関と連携して生徒支援を行ったことがあると答えた。その上で31.7%の職員が、高校における連携体制は充分整っていないと考えている(整っていると答えた職員は19.5%)。整っていない理由として挙げられた「教員の意識の問題」や「個人情報の問題」「実務者レベルでの連携に関する問題」などの問題点や、連携に関する課題や意見についての自由記述の中で挙げられた「情報共有の難しさ」、相手機関に望むこととして記述された「学校の立場もちゃんと飲み込める相手と連携したい」などの学校側で見られる意見や考え方について、連携機関の担当者にインタビュー調査を行い、連携実践の様子や考え方を伺った。インタビュー調査の中で浮かび上がってきた連携において留意する点や配慮事項について以下に記す。

(1) 情報共有が連携の基本 —本人・保護者の同意を得る—

今回の調査において、連携の課題として「個人情報保護のため、生徒の問題等の情報が入りにくい、入っても後手に回る」という意見や、連携先への要望として「支援を受けている生徒の様子や支援内容など、学校での生徒支援に役に立つと思われる個別の情報を共有させてほしい」という声が学校側からよく聞かれた。アンケートで回答した人の中には、校内連携や校内での情報共有についての課題について述べた可能性もあるが、一方で、教員や学校現場の考え方として、個人情報に絡んだ内容については守秘義務が発生するのでどうせ情報共有は無理だろう、と連携する前から思い込んでいる場合も多いことが考えられる。

実際には、「連携の基本は情報共有にあり、その情報共有は本人のために行われている」という考えから個人情報に関することであっても必要な情報は積極的に共有していくべきだと考える施設が多く、そのためには、利用の最初の段階で、連携や個人情報の取り扱いについて本人・保護者の同意を得ていることが多い。学校も同様

に、本人のために必要と判断したら、まずは、本人・保護者に説明し、情報の共有について了解を取り、その上で関係する機関に連携を申し出るようにすれば、こちらが思っている以上に情報共有はスムーズに進むのではないかとと思われる。なお、以下のテーマについても、連携にあたって本人・保護者の了解を得られているという前提のもとで議論を進める。もちろん、連携によって知りえた情報の守秘義務は厳格に守るべきであることは言うまでもない。

(2) 情報交換の手段は多様

支援が必要な生徒について関係者が集まり支援方法等について検討する連絡会議（ケース会議）のような場が支援における情報共有の手段として有効であることが広く認められている。このケース会議についても学校からの要請があれば参加可能というところがほとんどであった。通信制の職員に向けたアンケート調査でも、効果的な連携のために学校側の体制として必要なこととして「ケース会議において、外部機関の担当者を積極的に受け入れる」が上位に回答されており、今後、外部の担当者にも積極的に参加を要請していくべきであろう。お互いが忙しく、このような会議を設定できない場合であっても、本人のためになる情報共有については、積極的に進めていくべきと考えるところも多い。保護者を通して手紙のやりとりをしているところもある。また、学校側が直接、相手先を訪問したりするほか、手紙や電話、メールなどの手段で学校と情報交換を行っているところも多い。電子メールは、診療で忙しい医師などに対しては大変有効な手段である。やりとりする際には、個人名などを伏せ、個人情報の漏えいに注意を払いながらも、積極的に活用するべきだと考えられる。

(3) 担任の顔が見える連携 ―担任をサポートする校内支援体制のさらなる充実―

学校の連携体制が十分に整備されていない理由として「担当者どうしでの必要な情報の共有が確実でないと感じる」という意見が複数あった。この点についてもインタビューにて相手先の意見や考え方について聞き取りをしたところ、相手側としては、生徒と接している担任との直接の連携を望む声も多く、担任が直接電話やメールなどでコンタクトを取っても構わないというところも多かった。むしろ「担任との関わりが少なくなり困惑している」という声も聞かれている。当然のことながら、外部との連携にあたっては、校内の教育相談部などが中心となったチーム体制で取り組むべきであり、何もかも担任一人で事を進めることはありえないが、連携における、担任教師のある程度の主体的な関わりは必要であろう。ただ、外部からも担任との関わりを希望し、担任の熱意に期待する一方で、担任だけの力では支援が不十分となることを危惧する声も複数から聞かれている。よく言われていることではあるが校内の連携体制が十分に整備されていなければ外部との連携の充実が期待できない。教

育相談担当や学年主任、場合によっては特別支援教育コーディネーターなどが担任をサポートする校内体制のさらなる充実を構築していく必要があるだろう。

(4) 生徒のためにも柔軟な対応を一だからこそ連携が必要―

連携体制が充分でない理由や、相手先に望むこととして「学校には学校独自の事情があることを理解してほしい」という声が何回か挙がってくる。アンケートの回答者に直接、その真意を聞くことはできないが、高校での単位認定や生徒指導に関することだと推測し、この点での意見等について連携先に聞き取りを行った。ある程度、高校の「枠」があるのは仕方がないと考えているところが多かったものの、特別支援の連携に関しては、高校側への柔軟な対応を求める考えがむしろ一般的であった。特に、発達障害者への支援については、本人の特性を考慮した合理的かつ柔軟な対応がなされるべきであるという意見が聞かれた。学校としても今後、判断に悩むケースも出てくることが予想される。平成17年に施行された「発達障害者支援法」には、「国及び地方公共団体は、発達障害児(十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在学する者を含む。)がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする」と明記されている。学校も本人の特性をしっかりと見極めた上での合理的な判断をする必要性が迫られていることは間違いない。ただし、法が整備されたので仕方なしに対応するというのではなく、これまで、長い間、見過ごされ続けてきた発達障害者へ支援への必要性についてもしっかりと認識する必要がある。その上で、学校は関係諸機関との連携をこれまで以上に緊密にすることで、本人の特性を適切に把握し、必要な支援に柔軟に対応できる体制の整備を進めていく必要があるだろう。

(5) 「発達障害ともしっかりと向きあおう」意識が必要か

校内での連携体制が充分でない理由として挙げられた「発達障害の支援について知っている教員が十分でない」についての感想や意見について尋ねたところ、「教師全員が専門性を持つ必要はない」「発達障害について相当の知識が必要だと思われすぎている」などという考えを複数の機関から聞くことができた。背景には、教員の特別支援に関する専門知識の不足が時として支援への消極性への免罪符として利用されてしまうような事例の存在もあるようだ。もちろん、今回の調査で明らかになったように、通信制課程には他課程と比較して、発達障害支援センターの支援を受けている生徒が多く在籍していることを考慮すると、積極的に職員研修などで見識を深めることは必要であろう。しかしながら、職員全員が相当程度の専門知識を有していなければならないとしたら、高校での特別支援は永遠に実施することは不可能である。

連携にあたっては、校内の教育相談担当や SC から助言をもらいながらも、インタビューで出てきたフレーズ「発達障害とちょっとフランクにつきあう」意識が必要なのかもしれない。

(6) 家族支援・地域支援を念頭に 一支援のネットワーク作りの意識を一

インタビュー調査の中で、多くの機関・施設が本来の利用者だけでなく、利用者の保護者や家庭の支援を念頭において実践していることが伺えた。発達障害の支援について指摘されたように、学校生活だけに目を向けるのではなく、家庭環境や地域での生活についても目をむけるべきであり、そのための支援のネットワークを広く長く構築できるような配慮をこころがける必要があるだろう。

(7) お互いを知ること一連携にあたっては「教師ペルソナ」をはずし「カウンセリングマインド」を身につけて一

連携における課題のひとつ「実践不足」を解消するには、まず実践し、その中から成功事例を積みあげていくと同時に、信頼関係を構築していく必要がある。そのためには「お互いを知る努力」も必要であろう。

「教育関係の人間とでは価値観や考え方が微妙に異なっていると感じる。」同じような感想を、教員とともに仕事をしている SC もよく感じるそうである。SC でもある菅・木之下(2001)は、「教師は、生徒と対面する際、一人前の教師になるための『教師ペルソナ』を被っている」と表現している。そして「教師ペルソナ」は自信過剰で傲慢に作用することも多く、教師とカウンセラーの連携において阻害的に働いてしまうことを指摘している。「教師ペルソナ」は生徒と対峙する際には必要であっても、外部機関との連携を図る場面では必要ない。「教師ペルソナ」を被ったままでいる、「お互いを知る努力」もうまくいくはずがないだろう。

近年では、教師にも「カウンセリングマインド」が求められるようになってきた。「カウンセリングマインド」の基本は、カウンセラーとクライアントとの間に、より望ましい人間関係を構築することにより、クライアントが自らの力を十分発揮し、自らの力で問題を解決していけるようにすることである。連携にあたっては、「教師ペルソナ」をはずし、意識的に「カウンセリングマインド」を身につけて、お互いに望ましい人間関係を築くことができるように努力する必要があるだろう。

4-2 携機関が通信制高校に望むこと(連携に関わらず)

インタビュー調査で見えてきた、外部機関が望んでいる通信制高校の姿について以下にまとめた。

(1) SST, SSE などの取り組み

インタビュー調査では、『「定時制通信制高校」への要望』について質問したため、定時制高校での導入が知

られている SST (SSE) への取り組みの評価とともに SST (SSE) のさらなる展開を希望する声が複数聞かれた。ただし、単に SST (SSE) に取り組んでほしいという意味ではなく、定時制通信制高校は、不登校や発達障害の生徒に適した学校であり、これからもこのような生徒への配慮がなされた学校であってほしいという願いが含まれたものであろう。

定時制高校においては、SST (SSE) の導入が比較的進んでおり、SST (SSE) により学校生活への適応状態などを向上させる効果が見られたという報告もなされている(小林・稲垣・丹保・山岡・多賀・菅原・川上・池上・島, 2003)。

しかしながら、通信制高校における SST の実践についての報告はほとんどない。通信制では、制度上、スクーリングに毎回参加しなくてはならないものではなく、全ての学習活動への参加は、生徒の自主性にまかされている。各自の事情に合わせてスクーリングごとに登校曜日を変更できる学校が多い。授業やホームルーム活動では、その都度、人数もメンバーも異なる集団が形成され、だれが出席してだれが欠席するかはそのときになってみないとわからない。このため、系統的かつメンバーのニーズにあったトレーニングの展開がとて難しくなっている。さらには、学校で行われる集団活動に対して過度なトラウマ意識を持っている生徒も多く、SST に限らず、軽いアイスブレイキング的な内容であっても、内面の交流に関わる集団活動には特に細心の配慮を要するケースが多い。定時制で実施され効果を上げている SST についても、そのままの形で通信制に応用できるとは限らず、通信制にあった SST の研究・開発が望まれる。

(2) 早期支援への意識

学校にも、支援を必要とする生徒にできるだけ早く支援とつなげる意識を持ってほしいと感じている施設が複数あったが、これは、学校の教員の意識調査では見られなかった視点である。

高校生の年代になると、大人と同じように心の病が自殺の危険と密接に関連するようになる。この年代は統合失調症などの心の病の好発年齢にもなるので、早期に見つけて、適切な治療に結びつけることが重要であると考えられている(自殺予防については後述)。また、発達障害者への支援が遅れることで、二次障害として、うつや適応障害などの精神疾患を併発してしまう事例も多い。

(3) 期待される進路支援

学校側への要望として圧倒的に多かったのが進路支援、特に就労支援の強化・充実である。「教師への意識調査」で示されたように、連携に関する限り、進路支援への問題意識は、少なくないとは言え、決して多いものでもない。

通信制生徒の多様化、若年化によって、年々、進路指導の重要度が増してきているが、本来、勤労者を主たる

学習者として想定している通信制において、進路指導や進路支援は必須のものではなく、一部の希望する生徒に向けた限定的なものである。進路支援への意識が他の分野に比べて弱くなるのも仕方のないことだと言えるかもしれない。

ただし、通信制では卒業後、定職も持たず、就職も進学もしない生徒が約40%にもものぼっている。この中には、家業を継続するものや専業主婦（主夫）、病気療養中でしかたなく、という人たちも含まれているものの、卒業後にひきこもってしまうものも少なくない（国立大学法人 山梨大学 大学教育研究センター・通信制高等学校の第三者評価手法に関する研究会，2010）。このような現状を鑑みるに、通信制における進路支援、あるいは、外部機関との支援の引き継ぎの強化は、取り組まねばならない重要な課題のひとつであると言える。積極的に外部機関との連携を図っていくとともに、インターンシップや卒業後のアフターケアなどへの取り組みも模索していく必要があると思われる（発達障害者への就労支援については以下にて詳述する）。

支援が必要な生徒を安易に進学させてしまうことへの不安や、進学を指導する場合であっても支援の継続を見据えた上で指導してほしい、という意見も聞かれた。最近では、大学などでも障害を持つ大学生などへの支援が充実してきている（斎藤・西村・吉永，2010）。支援を必要とする生徒が進学を希望する際には、進学先の学生支援室などとの連携の可能性も検討する必要があるだろう。

4-3 学校において、ますます高まる外部機関との連携分野について

調査を進める中で見えてきた、外部機関との連携が重要である分野について以下に記す。

(1) 発達障害者に対する支援 —精神障害者保健福祉手帳の改正について—

発達障害者への精神障害者保健福祉手帳の交付には、自治体等での判断基準に差があり、場合によっては、二次障害を併発していないと手帳が交付されない場合も多かった。しかし、現在では精神障害者保健福祉手帳の診断書の様式が改正され、発達障害と診断された場合、申請すればほぼ確実に手帳が交付されるようになった。

手帳が交付されれば、生活支援に関わる各福祉サービスなどを受けられるだけでなく、「障害者の雇用の促進等に関する法律」に基づく、企業が雇用しなければならない「障害者」として認められるため、これまで就労が難しかった一般企業への就労への道も開ける可能性が高くなる。一般雇用を目指すか、障害者雇用を活用するかについては、本人や保護者との慎重かつ丁寧な検討が必要ではあるが、高校現場においても、今後は、障害者雇用の助成等を利用した就労を目指すケースも増えてくることだろう。就労支援においては、障害者就業・生活支

援センターなどの就労支援機関だけでなく、これまでに多くの障害者の就労支援に関わり、多くのノウハウを蓄積している特別支援学校との連携にも積極的に取り組んでいく必要があると思われる。

(2) 自殺予防教育導入の動きについて

子どもの自殺を食い止めようと、文部科学省は、小・高校に自殺予防教育を導入する方針を決めた。先進的な米国の教育を参考に、授業にどう取り入れるかを近く設置する専門家会議で論議し、ストレスとの向き合い方や、悩みを一人で抱えない対処法を学ぶことを想定しモデル校を選定するとしている。全自殺者の中に占める未成年者の割合は約2%だが、全体に占める割合が小さいからといって子どもの心の問題に真剣に取り組まないでいると、大人になってからの心の健康に深刻な問題を生じることにもなりかねない（文部科学省，2009）。

自殺予防についてこそ、「外部機関との効果的な連携」が重要であることは言うまでもない。医療機関のほか、自殺予防に関するプログラムなどに詳しい精神保健福祉センターとの連携も重要であろう。また、前述した「早期支援」への意識も重要であると思われる。外部機関との効果的な連携により、自殺の危険性が高い「うつ」や「統合失調症」「摂食障害」などを早期に発見し治療にむずびつけることは、自殺予防にもつながるのではないかと考えられる。

4-4 通信制高校での支援についてのまとめと考察

最後に、これまでの議論を踏まえた上で、通信制高校ならではの支援体制の在り方について、考察してみたい。通信制には多様な生徒が集まってくるが、ここでは、不登校経験のある生徒、高校を退学あるいは転学をしなくてはならなくなった生徒の支援について考察を行う。

不登校や退学に至った理由はさまざまであろうが、学校生活や人間関係のもつれが大きかったことが予想される。ときには精神的に強くダメージを受けている場合もあり、進学後も学校生活や学習上の課題を抱えている場合がある。このような生徒が入学先に通信制を選ぶ理由には何があるのだろうか。

まず考えられるのは、登校日数の少なさであろう。学校生活や人間関係にトラブルがあり、傷つきが収まらないものにとって、学校に行かなければならない日数は少なければ少ないにこしたことはない。通信制における、登校日数が少なくて済む制度そのもののが、学校に対するネガティブな感情をいだいている不登校の生徒にとっては、大きな支援のひとつであろう。だが、通信制における彼ら彼女らへの支援に役立っているのは登校日数の少なさだけではないと筆者は考えているが、以下に列挙する形で述べることにする。

(1) 登校日数の少なさ

不登校生徒や発達障害の生徒らが通信制への進学を決

定する最大の理由はこの「登校日数の少なさ」であろう。勤労青年が学ぶ場として、設定された通信制では、学習の基本は家庭での自学自習である。週にほぼ1回のスクーリングに参加することで単位修得が可能となるよう制度設計されている。毎日学校へ通うことへの抵抗が根強い生徒や、長期にわたって学校に通うことができなかった生徒であっても、週1回の登校なら「何とか頑張れそう」と足を踏み出すこともできる。週1回の登校を1年、2年と続けているうちに、学校や学校生活に対する抵抗感が薄まり、それとともに、学校に通えた自分に自信を持つようになる。

また、登校日数が少ないことで、アルバイトやボランティア、趣味に取り組む時間なども保障されている。このような学校以外でのコミュニケーションの場に参加できることで、精神的に安定する生徒も少なからず存在する。学校での友人や教師との関わりは拒絶するが、自分が選んだアルバイト先の職場の方々とは安心して接することができるという生徒もいる。ネットで知り合った同じ趣味の友人と過ごす時間がゆったり確保されているのも通信制ならではのと言えるかもしれない。

この他、学校生活や集団生活に対して過度に不適応感を生じさせている生徒の中には、1日登校しただけで、心身ともに極度に疲労してしまうものもいる。通信制では、自分のペースで登校することができ、体力を回復させるための時間をとることも可能である。

(2) 学校生活の基本にある「自己決定」・「自己責任」① —「～ねばならない」プレッシャーの緩和—

登校日数の少なさと同じように、効果的な影響を及ぼしている要因に、「学校生活の基本にある『自己決定・自己責任』」があると考えている。社会人である勤労青年を主たる目的として設置された通信制は、学習のシステムにおいて、生徒の自己決定を尊重する風土が醸成されている。

学校生活を送る上での必要なルールは定められているが、学校生活の外において随所に生徒の「自己決定」が尊重される。例えば、学校を休むという選択も、行事を休むという選択も基本的には尊重される。勤労青年には、仕事の都合でどうしても学校を欠席しなければならない場合があることは当然であることから、勤労青年を主たる対象としている通信制高校では必然的にこのようなスタンスをとらざるを得ないとも言える。通信制の教師は、定期的に保護者会を行ったり、学習状況表などを郵送したりするなど家庭との連携は図っているものの、生徒が授業を欠席してもよほどの事情がない限り、その日のうちに家庭等に特に連絡をとることはしないことが多い。「自己責任」という概念をここにあてはめるならば、一般的には、「休んだ結果、単位が取れなくなる」「休んだ結果、3年で卒業できなくなる」となるのだろうが、通信制では、むしろ逆で「休まず出席した結果、単位が取れた」「休まず出席した結果、3年で卒業できた」と

いう関わり方のほうが多い。つまり、「3年で卒業できればそれにこしたことはないが、3年以上かかっても特に問題はない」というスタンスなのである。生徒によっては、この通信制のスタンスが自己を回復させるとも大きな要因となる場合がある。

通信制に入学するまで、生徒は「学校は休んではいけないのだ」あるいは「高校は3年で卒業するものなのだ」というメッセージを多く受けてきた。教師は、言語的なメッセージを発するだけでなく、非言語的、つまり、教師の生徒への関わり方やスタンスという形でも、常にメッセージを発信している。しかしながら、どうしても学校を休んでしまう生徒にとっては、「学校は休んではいけないのだ」「高校は3年で卒業するものなのだ」という暗黙のメッセージは、とても大きなプレッシャーであり、しかも、常になくなることのない。

アルバート・エリスによって創始された「論理情動行動療法（論理療法）」では、人の悩みは出来事そのものではなくビリーフ（出来事の受け取り方・解釈）によって生み出されると考えている。そして、不合理な考えであり自己否定的でもあるビリーフをイラショナルビリーフ（非合理的信念）と呼び、それを合理的な考え方であるラショナルビリーフに修正することで悩みは軽減できると提唱している（Ellis & Harper, 1991）。論理療法的に考えるならば、「高校は3年で卒業するものなのだ」という考え方は、願望と事実を混同してしまっておりイラショナルビリーフであると言える。これをラショナルなビリーフに修正するとすれば「高校は3年で卒業できればそれにこしたことはないが、3年以上かかっても特に問題はない」であろうか。これは、前述した通信制のスタンスとほとんど同じである。

一般的に、学校や教師は、何らかの理由で学校に来ることが困難な生徒に対して、言葉には発しなくても、心配したり、連絡をとったり、生徒への関わりを強めることで（教師なら当然だが）、知らず知らずのうちにイラショナルビリーフ的なメッセージ「高校に行かないとダメ、行事に出席しなくてはダメ、単位を落としたりダメ・・・」を与えてしまっている可能性がある。そのようなビリーフが自己のビリーフとして取り込まれ、それが本人にとってイラショナルビリーフとして働く場合、学校での生活にさらなる不適応を生じさせる。このような生徒にとって、通信制のスタンスである「3年で卒業できればそれにこしたことはないが、できなくてもたいした問題ではない」は学校生活を送る上で効果的に働く場合が少なくない。

このように、学校生活の基本にある「自己決定・自己責任」により、一部の生徒にとっては、これまで受けていた過度なプレッシャーから解放されることがある。それによって、自分のペースで学校生活を進めることが可能となり、自分を取り戻し、そして、そのことがまた自己決定につながっていく。

外部機関から強く期待されている進路指導についても同様である。通信制では「高校を卒業したら全員が進学か就職をするべきだ」というイラショナルビリーフ的なスタンスで進路指導を行うことはないし、するべきではないと考える。もちろん、卒業後にひきこもってしまうおそれのある生徒に何も手を打たないでいいわけではなく、必要に応じて支援の手を差し伸べるのは当然であろう。このように、通信制で必要とされる進路指導の強化とは、生徒全員への一斉指導的ではなく、これまでの通信制の進路指導のスタイルを維持した上で、支援を必要としている生徒への個別の支援を可能にするような形が望ましいのではないだろうか。その個別支援の中には、もちろん、外部機関との連携による支援が含まれることになるだろう。

(3) 学校生活の基本にある「自己決定」・「自己責任」② —自分の個性の肯定—

通信制に進学する生徒の中には、中学校や前籍高校時代、服装違反等による指導を繰り返し受けてきたものも多い。学校のみならず集団生活において一定の規律は必要であり、規律遵守のための指導は学校現場で欠かせないことは論ずるまでもない。千葉県立姉崎高等学校(2007)などによる取り組みなど、頭髪・服装指導の徹底が生徒の規範意識の向上に効果があることも広く認知されている。

しかしながら、インタビュー調査にて指摘されたように、感覚過敏の方にとっての詰襟制服着用の尋常でない辛さなど、(全体から見ればごく少数のケースではあるものの)生徒によっては学校の規律が本人の許容量を超えてしまっている場合もあると考えられる。また、反社会的な傾向はそれほど見られないものの、ファッションなどの趣味に対する興味やこだわりが人より高い生徒が、学校の指導によって自分の個性を否定されたと感じてしまい、自信を喪失してしまっていた生徒のケースなども筆者は経験している。この他、家庭環境など何等かの理由によって、学校規律への規範意識を内面化することができない生徒も存在する。学校の規律が原因で、学校生活に不応をを起こしてしまっているこのような生徒にとって、通信制の「自己決定」「自己責任」を尊重する学校風土は学校への抵抗感の緩和につながる。

(4) 多様な集団内での学び

勤労青年の教育を目標としている通信制高校には多様な年齢層の生徒が席を並べて一緒に学んでいる。年齢層だけでなく、質的にも多様であり、ひきこもりに近い不登校の生徒もいれば、勤労青年も在籍している。人数としてはさほど多くはないが、外国人や中高年の学習者も通信制には在籍している。通信制の生徒に効果的な影響を及ぼしている要因の最後に、このような「多様な生徒集団内での学び」を挙げる。

不登校生徒の中には同学年の友人とは話ができないが、異年齢、特に年長者とは安心して話ができるという

ものも多い。また、多様な集団の中で、自分たちだけが特別ではないことに気づくとともに、自分自身の個性や自己の長所に気付くこともできる。多様な生徒間での交流でお互いにいい意味での影響を及ぼすことも多い。中でも、中高年学習者は、年を経て高校に入学あるいは編入学し、様々なハンディーがあるにもかかわらず、学びに対する姿勢が真摯で、学習意欲が高く、学校活動への参加も積極的で、他の生徒などにもたらす影響もとても大きい(上野, 2009)。中高年学習者は、消極的な生徒の援助や学校活動の指導的な役割を果たしていることもあり、おとなしい生徒にとっては大変心強い存在である。

このように、「多様な生徒集団内での学び」も、不登校の生徒や発達障害の生徒が通信制高校を学びやすい学校と判断するひとつの要因であると言えるだろう。

(5) 基本的なスタイルは維持しながらも、支援の引き出しを増やす

これまで考察してきたように、通信制における不登校生徒に対して効果的な影響を及ぼす要因は、全て、勤労青少年を対象として設立された通信制教育のしくみの中に内在しているものである。

通信制課程における、近年の生徒の多様化・低年齢化から、生徒指導や進路指導、教育相談などの重要性が高まってはいるものの、通信制の本来の目的である、勤労青年に向けた教育を推進していくことは、現在の通信制に通う生徒(その中には、外部機関との連携支援を必要とする生徒も含まれる)にとっても有益な面も多いと思われる。

現在の通信制高校に必要なのは、通信制としての基本的なスタイルやスタンスを維持しつつ、多様な生徒に対する個々の支援の引き出しを増やしていくことではないだろうか。そのためにも、外部機関と積極的に連携をはかりながら効果的な支援に努めていく必要があるだろう。

V 引用文献

- 千葉県立姉崎高等学校 2007「生徒が変わった! 姉崎高校改革, 3年間の足跡「覚悟」を決めた始業式」月刊生徒指導 37(5), 54-58.
- Ellis, A. & Harper, R. A. 1981「New Guide to Rational Living 國分康孝・伊藤順康(訳) 論理療法—自己説得のサイコセラピー」川島書店
- 生野照子「小児の心身症」心身医療 37, 203-212.
- 小林 真・稲垣 応顕・丹保 弘則・土合 智子・山岡 和夫・多賀 香世子・菅原 千香子・川上 純子・池上 道子・島 美恵子 2003「高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果」富山大学教育実践総合センター 紀要 4, 15-23.
- 国立大学法人 山梨大学 大学教育研究センター・通信制高等学校の第三者評価手法に関する研究会 2010「通

通信制高校の教育相談における外部機関との連携の在り方についての検討(2)

- 信制高等学校の第三者評価制度構築に関する調査研究 最終報告書」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/05111601/1305977.htm
- 文部科学省 2009 「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1259190_12.pdf
- 文部科学省 2013 定時制課程・通信制課程高等学校の現状 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryu/__icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1336336_2.pdf
- 小川徳重・石津憲一郎・下田芳幸 2013 通信制高校の教育相談における外部機関との連携の在り方についての検討(1) —通信制高校生はどのような援助ニーズをもっているか— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 8, 13-22.
- 菅佐和子・木之下隆夫 2001 「学校現場に役立つ臨床心理学」日本評論社
- 高宮静雄・磯部昌憲・加地啓子・唐木美喜子・植本雅治 2009 「小児心身医療に必要な連携システム」心身医学 49, 1283-1288.
- 上野真之 2009 「通信制高校における生徒指導に関する考察」早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊 16, 25-36.

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

非行傾向行為の抑止要因としてのセルフコントロールと 家族関係に対する居場所感についての検討

荒居 知佳・石津憲一郎

The Examination about self-control as Deterrence-Factors of adolescent delinquency and Sense of IBASYO of family relations.

Chika Arai, Kenichiro ISHIZU

キーワード：非行，非行傾向行為，セルフコントロール，居場所感

Keywords : delinquency, tendency of delinquent act, self-control, sense of IBASYO

問題と目的

近年，少年による犯罪への注目が増している。メディアの発達により情報を得る機会が増え，マスコミによるセンセーショナルな報道もあり，世間の少年非行への目は厳しくなっている。犯罪白書（2011）によると，一般刑法犯検挙人員は少年が最も高く，全体の26.8%を占めている。その中でも中学生に当たる14・15歳の少年の検挙人員は12.1%であり，うち62.5%は保護処分歴のない少年であることから，青年期にあたるこの時期は，非行の好発時期であるといえる。文部科学省が平成24年度に行った調査によると，小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は約5万6千件であった。加害児童生徒のうち関係機関（警察等の刑事司法機関等）により何らかの措置がとられた児童生徒は，小学校で126人，中学校で3,711人，高等学校で537人であった（文部科学省初等中等教育児童生徒課，2013）。このことから，中学生にあたる時期は非行の好発時期ということができ，学校現場でも，中学校における非行問題は重大な課題である。ではなぜ，非行が発生するのか。非行の規定要因について，これまでさまざまな調査・研究が行われてきた。非行少年の特徴として，セルフコントロールの低さ（Gottfredson & Hirschi, 1996; 金子, 2012）や，衝動性の高さが指摘されている（清水, 1999; 金子, 2012）。森下（2004）は，非行行動の程度と攻撃性，非社会性との関連を示し，さらに親子関係は全ての非行行動とその程度に関連することを明らかにした。また，小保方・無藤（2005a）は，非行傾向行為のある友人，つまり逸脱した友人の存在が非行傾向行為に影響を及ぼすことを明らかにした。その他にも，非行傾向行為の先行要因として，同調行動の多さ（越智, 2004; 小保方・無藤, 2005b）や抑うつの高さが指摘されている（小保方・無藤, 2005b）。

しかし，これらの非行を規定するとされる要因を持ちながらも非行に走らない子どもたちもいる。小保方・無藤（2005a）によると，非行傾向行為の規定要因である「逸脱した友人の存在」がありながらも非行傾向行為を行っていない子どもは，セルフコントロールが高く，両親との関係が親密であるという結果が得られた。

そこで本研究では，非行を抑止すると考えられるセルフコントロールに着目する。森下（1999）は，幼児期において，自己制御が高いと攻撃性が低くなることを明らかにし，さらに親子関係と自己制御との関連性を示した。崔・庄司（2009）では，親の養育態度とセルフコントロールの関連を日本と中国の比較に基づいて検討した。その結果，日本の中学生は一人っ子より兄弟のいる子どもの方が，セルフコントロールが高く，また親の受容的な養育態度はセルフコントロールを高め，反対に支配的な養育態度はセルフコントロールを低めることが分かった。これらの結果から，家族や両親の存在がセルフコントロールの発達に重要な役割を果たすと考えられる。

しかし，平成16年版犯罪白書（2004）にある「少年院新入院者の非行時における家族との同居率の推移」統計によると，昭和59（1984）年には家族と同居していたのが男子で約60%，女子で約40%であったが，平成15（2003）年には，男子約82%，女子約68%に増加している。このことから，物理的に居場所があるにもかかわらず非行を犯してしまう少年が増えたことや，家族の存在が必ずしも非行に対するブレーキの役割を果たし得ないことが考えられる（藤川, 2005）。さらに，たとえ人と一緒にいても，その相手が心の通わない人である場合，心理的にひとりであるという状況が成立し，「こころの居場所がない」といった感覚と繋がっていくことから，心理的居場所感を“心の拠り所となる関係性，および，安心感があり，ありのままの自分を受容される場があるという感情”と定義し，その下位概念として，“安心感”，

“被受容感”，“本来感”，“役割感”を見出した。つまり、家族がいて帰る家があるだけでなく、その家族と心が通い、安心できる感覚を抱くことで、子どもは家庭において“居場所がある”と感ずることができるのだろう。

人は安全が確保されてはじめて、自分が自分をコントロールできる感じを持つことができる（藤川，2005）。また、児童において、不安が自己制御に負の影響を及ぼすことも明らかになっている（矢川・森下，1999）。つまり、家族の存在そのものがセルフコントロールに影響を及ぼすのではなく、その子が家族を安全で安心できる存在として捉え、家族の中に心理的な居場所があると感じていることがセルフコントロールを高める要因となるのではないかと想定される。森下（2003）が、幼稚園児を対象に、幼児の自己制御機能の発達に関する研究を行った結果、家庭でも園でも、自己制御のうち自己抑制の高い子どもの父母は共に受容的であった。このことから、父母をはじめとする家族に受け入れられているという感覚と自己制御には何らかの関連があると考えられる。

松木（2011）では、大学生の女性において、家族関係の中で心理的な居場所をもつことが、攻撃性を基底とする様々な不適応行動の抑制に効果的であることが示唆された。また、石本（2010）では、中学生において、居場所感が学校適応に影響していることが示された。特に中学生男子では、家族本来感が学校生活享受感に影響を与えていることが明らかになった。さらに、青年期を対象に発達に伴いどのような心理的居場所を持ってきたかについて調査した光元・岡本（2010）は、母親に対する心理的居場所感が心理的居場所の広がりや心理社会的発達課題の達成において重要であることを明らかにした。このことから、母親を含む家族関係に対して居場所感が学校や友人関係に対する居場所感の基盤となる可能性が示唆され、家族関係に対する居場所感があらゆる関係に対する居場所感の中でも最も重要であると考えられる。

以上より、本研究の目的は、非行傾向行為の抑止要因として働くセルフコントロールを規定する要因として、家族関係における居場所感を想定し、非行傾向行為とセルフコントロール、家族関係における居場所感との関連を明らかにすることである。

小保方・無藤（2005b）では、夏休みは自由に行動ができ友人と過ごす時間が増加するため、子どもの行動の変化に影響を与えやすい時期として学校現場では指摘されていることから、中学生の非行傾向行為の変化について、夏休みを挟んだ1学期と2学期の両学期に調査を行っている。そこで、本研究でも、1学期と2学期の両学期に渡る短期縦断調査を行うことで、非行傾向行為を開始した子どもが開始後に、非行傾向行為をやめた子どもがやめた後に、セルフコントロールと家族関係における居場所感にどのような変化がみられたのかについても検討できる。さらに、1学期、2学期ともに非行傾向行為を行っ

ていない子どもを“経験なし群”，1学期，2学期ともに非行傾向行為を行っている子どもを“継続群”，1学期に非行傾向行為を行っているが，2学期には非行傾向行為を行っていない子どもを“経験群”，1学期に非行傾向行為を行っていないが，2学期に非行傾向行為を行っている子どもを“開始群”として群分けし，群ごとの特徴を明らかにする。

また，1学期の非行傾向行為とセルフコントロールおよび家族関係における居場所感が，2学期の非行傾向行為とセルフコントロールおよび家族関係における居場所感にどのような影響を及ぼすのかを検討する。

方法

対象者

北陸地方の公立中学校3校の1～3年生1777名を対象とし，クラスごとの一斉法により無記名式で調査を実施した。回収率は1学期95.6%，2学期96.1%であった。分析対象は全調査対象のうち無回答の項目があるものや，回答内容に不備のあったものなどを除き，さらに，両学期の調査に回答している子どもを分析対象とした。結果，1192名分のデータ（1年生男子198名，女子189名，2年生男子163名，女子222名，3年生男子202名，女子218名）を分析対象とした。

手続き

2013年6月（1学期）と9月（2学期）に質問紙調査を行った。1学期，2学期ともに対象者は同じである。質問紙，実施方法の説明を学校に郵送し，担任教師によるクラスごとの実施を依頼した。回答内容の秘密を保持するために調査票とともに封筒を配布した。対象者は調査票を記入した後，各自で調査票を封筒に入れた上で提出した。なお，調査は無記名で行った。

調査内容

1) フェイスシート

本アンケートの概要を記したのち，回答にあたって，本アンケートへの回答は強制ではないこと，内容や個人情報保護されること，成績にはいっさい関係のないこと，回答には正解，不正解はないことを教示した。次に，年齢，クラス&出席番号，性別の順で回答を求めた。クラス&出席番号については，1学期と2学期のアンケートを対応させるためのものであり，個人の特定は行わないことを明記した。

2) 非行傾向行為の経験の有無（11項目）

非行傾向行為の項目内容は，小保方・無藤（2005a，2005b）の非行傾向行為の経験の有無に関する項目と加藤・大久保（2006）の〈問題行動〉の経験から6項目を選定し，ダミー項目5項目を加えて作成した。各項目について，学期間での行動の変化を検討するため，調査1回目から2回目までの期間3ヵ月間での経験者に絞って

Table 1 各合成変数の平均値および標準偏差

	1 学期		2 学期	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
低セルフコントロール	10.47	2.88	10.59	2.90
役割感	18.64	4.75	18.69	4.77
安心感	20.84	4.66	20.79	4.59
本来感	23.69	6.07	23.57	6.03
被受容感	15.94	3.89	15.86	3.84

分析を行う必要があることから、“あなたは次の行動をここ3ヶ月のうちにしましたか”という教示に対し“ある”、“ない”の2件法で回答を求めた。

3) セルフコントロール (9項目)

Grasmick, Tittle, Bursik, & Arneklev (1993) が用いた低セルフコントロール尺度の24項目のうち、小保方・無藤 (2005a, 2005b) を参考に5項目を選定・加筆修正し、ダミー項目4項目を加えて作成した。各項目について“いいえ(1点)”, “どちらかといえばいいえ(2点)”, “どちらかといえばはい(3点)”, “はい(4点)”の4件法で回答を求めた。低セルフコントロール尺度であるので、得点が高いほどセルフコントロールが低くなる。

4) 家族関係における居場所感 (20項目)

青年版心理的居場所感尺度(則定, 2007)を使用。各項目について“あなたがふだん、家族(ふだん一緒に生活している人)に対して感じていることを教えてください”という教示を与え、家族について回答を求めた。“まったくあてはまらない(1点)”, “あまりあてはまらない(2点)”, “どちらともいえない(3点)”, “ややあてはまる(4点)”, “とてもあてはまる(5点)”の5件法で回答を求めた。

結果と考察

合成変数の作成

調査で使用した各項目の因子構造を明らかにするために、各項目の粗点に基づいて、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。非行傾向行為は、“ない”、“ある”の0, 1のカテゴリカルデータであるため対応分析を行った。

1) 非行傾向行為

対応分析を行った。カテゴリ数量化の値が第1次元で“ない”が、0.09~0.24であり、“ある”が-16.37~-1.11であったので、それぞれのカテゴリで対応が確認された。しかし、 $\alpha = .43$ であったため、再度“ある”のみで対応分析を行ったところ、1項目を除き、カテゴリ数量化の値が第1次元で-1.77~-1.21であったため、1項目を削除した。よって、本尺度は1因子5項目構造であるとみなした。 $\alpha = .64$ であった。 α 係数が.70に満たないが分析に必要な変数であるため採用した。

2) 低セルフコントロール

1因子を意図している尺度であるため、因子固有数を1に設定し、1因子5項目が抽出された(26.60%)。 $\alpha = .64$ であった。 α 係数が.70に満たないが分析に必要な変数であるため採用した。

3) 家族関係に対する居場所感

4因子を意図している尺度であるため、因子固有数を4に設定し、4因子20項目が抽出された。則定(2007)にならい、第1因子を“役割感”、第2因子を“安心感”、第3因子を“本来感”、第4因子を“被受容感”とした。第1因子 $\alpha = .93$ 、第2因子 $\alpha = .94$ 、第3因子 $\alpha = .95$ 、第4因子 $\alpha = .94$ であった。

各合成変数の平均値および標準偏差をTable 1に示す。

非行傾向行為の経験者：1学期と2学期

これまでの非行傾向行為の経験について“ある”と答えた者の人数と割合をTable 2に示す。

非行傾向行為のタイプ別による分析

(1) 非行傾向行為の経験の群分け

非行傾向行為の項目について、一つでも当てはまる項目のある子どもを非行傾向行為の経験ありとした。小保方・無藤(2005a, 2005b)にならい、非行傾向行為について、どちらの学期においても経験が“ない”子どもを“経験なし群”、どちらの学期においても経験が“ある”子どもを“継続群”、1学期の時点で経験が“ある”が、2学期は経験が“ない”子どもを“経験群”、1学期は経験が“ない”が、2学期は経験が“ある”子どもを“開始群”とした。“経験なし群”(これまで全く経験がない)が1,105人、“継続群”(1学期2学期ともに経験がある)が18人、“経験群”(1学期にのみ経験がある)が27人、“開始群”(2学期以降に開始した)が42人であった(Table 3)。

(2) 分散分析

1 学期の分析

非行傾向行為のタイプ別にどのような特徴があるのかを検討するために、1学期に測定した変数について、性別、学年、非行傾向行為の経験を独立変数、1学期の低セルフコントロール、1学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”、“安心感”、“本来感”、“被受容感”を従属変数とした三元配置の分散分析を行った。

非行傾向行為の経験の主効果がみられた場合にのみ結

Table 2 非行傾向行為の経験の“あり”の人数と% (性別, 学年別)

	1 学期		1 年		2 年		3 年		
	人数	%	男	女	男	女	男	女	
よその人の自転車を盗んだり, 勝手に使ったりする	3	0.25	0	0	1	2	3	0	
病気などの理由がないのに学校をさぼる	4	0.34	2	0.17	6	8	6	0.17	
店の品物を, お金を払わずにもってくる	3	0.25	1	0.08	2	2	2	0	
たばこを吸う	2	0.17	0	0	1	1	1	0	
親にかくれて, お酒を飲む	3	0.25	0	0	0	4	3	2	
		2 学期		1 年		2 年		3 年	
	人数	%	男	女	男	女	男	女	
よその人の自転車を盗んだり, 勝手に使ったりする	3	0.25	0	0	2	1	10	0	
病気などの理由がないのに学校をさぼる	6	0.5	2	0.17	4	7	14	5	
店の品物を, お金を使わずにもってくる	2	0.17	1	0.08	0	2	6	0	
たばこを吸う	0	0	0	0	0	1	8	0	
親にかくれて, お酒を飲む	4	0.34	0	0	0	4	12	5	

Table 3 非行傾向行為の経験による群ごとの人数 (性別, 学年別)

	1 年		2 年		3 年		合計
	男	女	男	女	男	女	
経験なし群	186	184	153	202	174	206	1105
継続群	2	1	2	5	7	1	18
経験群	2	2	4	9	7	3	27
開始群	8	2	4	6	14	8	42

果に言及し, 多重比較を行った。多重比較には Scheffe 法を採用した。1 学期に測定した各合成変数の平均値, 標準偏差および F 値を Table 4 に示す。

低セルフコントロール

非行傾向行為の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=10.31, p<.01$), 多重比較の結果, 経験なし群は継続群, 経験群, 開始群よりも有意に低セルフコントロールが低かった。

家族関係に対する居場所感

(a) 役割感

非行の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=6.05, p<.01$), 多重比較の結果, 経験なし群は経験群よりも役割感が有意に高かった。性別と学年と非行傾向行為の経験の 2 次の交互作用が有意であった ($F(6,1168)=2.52, p<.05$) ため, 下位検定を行ったところ, 女子の 1 年生, 3 年生において単純・単純主効果が有意であった (女子; 1 年生 $F(3,1168)=4.01, p<.01$, 3 年生 $F(3,1168)=5.66, p<.01$)。多重比較の結果, 女子の 1 年生において経験な

し群と開始群は継続群よりも, 3 年生において経験なし群は経験群よりも役割感が有意に高かった。

(b) 安心感

非行傾向行為の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=6.16, p<.01$), 多重比較の結果, 経験なし群は継続群, 経験群, 開始群よりも安心感が有意に高かった。

(c) 本来感

非行の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=3.57, p<.05$), 多重比較の結果, 経験なし群は継続群より本来感が有意に高かった。

(d) 被受容感

非行傾向行為の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=6.99, p<.01$), 多重比較の結果, 経験なし群は経験群よりも有意に被受容感が高かった。性別と非行傾向行為の経験の交互作用が有意であった ($F(3,1168)=2.73, p<.05$) ため, 単純主効果の検定を行ったところ, 女子において非行傾向行為の単純主効果が有意であり ($F(3,1168)=6.96, p<.01$), 多重比較の結果, 女子におい

Table 4 1学期の各合成変数の平均値および標準偏差と分散分析結果 (性別, 学年別, 非行傾向行為の経験群別)

群	学年	性別	低セルフ コントロール	役割感	安心感	本来感	被受容感
			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
経験なし群	1年	男	10.35 (2.89)	20.03 (4.55)	21.92 (3.76)	25.15 (5.20)	16.68 (3.60)
		女	9.28 (2.52)	19.65 (4.30)	21.95 (4.06)	25.34 (5.34)	16.76 (3.48)
	2年	男	11.04 (2.57)	18.54 (4.36)	20.48 (4.48)	22.53 (5.90)	15.59 (3.75)
		女	10.42 (2.97)	18.26 (5.00)	20.72 (5.00)	23.26 (6.65)	15.94 (4.07)
	3年	男	10.90 (2.79)	18.32 (4.73)	20.16 (4.73)	22.76 (5.85)	15.60 (3.72)
		女	10.05 (2.54)	18.02 (4.47)	20.94 (4.37)	24.01 (5.74)	15.84 (3.83)
合計			10.31 (2.78)	18.79 (4.64)	21.05 (4.46)	28.29 (5.89)	16.08 (3.77)
継続群	1年	男	15.00 (0.00)	18.50 (9.19)	18.50 (9.19)	23.00 (9.90)	15.00 (7.07)
		女	14.00 (.)	7.00 (.)	16.00 (.)	10.00 (.)	7.00 (.)
	2年	男	12.50 (6.36)	19.00 (1.41)	20.00 (0.00)	24.50 (0.71)	16.00 (0.00)
		女	11.80 (2.17)	19.40 (4.16)	21.20 (5.31)	24.40 (7.37)	16.40 (4.51)
	3年	男	13.86 (1.68)	16.57 (4.35)	16.29 (5.79)	19.43 (5.41)	13.71 (3.20)
		女	16.00 (.)	10.00 (.)	10.00 (.)	15.00 (.)	8.00 (.)
合計			13.39 (2.48)	16.94 (5.21)	17.94 (5.67)	21.00 (6.67)	14.17 (4.31)
経験群	1年	男	11.00 (1.41)	20.50 (0.71)	23.00 (2.83)	26.50 (0.71)	17.00 (0.00)
		女	12.50 (4.95)	14.50 (0.71)	21.00 (5.66)	27.00 (4.24)	14.50 (3.54)
	2年	男	11.75 (5.12)	15.75 (7.80)	18.00 (5.29)	19.75 (9.46)	12.50 (5.20)
		女	13.56 (2.70)	14.67 (5.07)	15.89 (7.22)	18.22 (9.48)	12.11 (4.96)
	3年	男	14.29 (3.09)	17.14 (6.72)	17.86 (6.62)	20.71 (8.34)	13.43 (5.16)
		女	10.33 (2.31)	9.00 (2.65)	14.67 (8.74)	14.67 (8.50)	9.00 (4.58)
合計			12.85 (3.29)	15.26 (5.81)	17.48 (6.48)	19.96 (8.48)	12.70 (4.74)
開始群	1年	男	9.38 (3.96)	16.13 (7.86)	17.25 (8.50)	20.50 (10.04)	13.13 (6.71)
		女	10.50 (0.71)	24.50 (0.71)	24.00 (1.41)	30.00 (0.00)	19.00 (1.41)
	2年	男	11.50 (3.11)	16.00 (8.41)	16.75 (8.88)	19.50 (10.08)	13.25 (7.27)
		女	12.17 (1.17)	18.83 (4.17)	20.50 (4.32)	24.33 (5.43)	16.00 (3.41)
	3年	男	13.79 (4.02)	18.86 (5.25)	19.64 (5.17)	23.07 (6.40)	16.07 (4.32)
		女	12.00 (3.66)	15.00 (2.73)	17.38 (5.42)	19.00 (6.65)	13.88 (3.68)
合計			12.00 (3.68)	17.60 (5.74)	18.81 (6.10)	21.98 (7.48)	14.95 (4.88)
F 値	性別		0.15	5.05*	0.24	0.65	1.95
	学年		1.36	2.55	3.88*	2.66	1.95
	非行傾向行為の経験		10.31**	6.05**	6.16**	3.57*	6.99**
	性別×学年		0.68	3.03*	1.62	1.28	2.40
	学年×非行傾向行為の経験		1.25	1.36	1.45	1.93	1.49
	性別×非行傾向行為の経験		0.41	3.85**	1.64	2.03	2.73*
	性別×学年× 非行傾向行為の経験		1.34	2.52*	1.43	2.00	1.67

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

※開始群における1年女子と3年女子は、該当者が1人であったため、標準偏差は算出されなかった。

て経験なし群は継続群、経験群よりも有意に被受容感が高かった。

2 学期の分析

非行傾向行為のタイプ別にどのような特徴があるのかを検討するために、2学期に測定した変数について、性別、学年、非行傾向行為の経験を独立変数、2学期の低セルフコントロール、2学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”・“安心感”・“本来感”・“被受容感”を

従属変数とした三元配置の分散分析を行った。非行傾向行為の経験の主効果がみられた場合にのみ結果に言及し、多重比較を行った。多重比較には Scheffe 法を採用した。2学期に測定した各合成変数の平均値、標準偏差および F 値を Table 5 に示す。

低セルフコントロール

非行傾向行為の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=9.99, p < .01$)、多重比較の結果、継続群、経験群、開始

Table 5 2学期の各合成変数の平均値および標準偏差と分散分析結果 (性別, 学年別, 非行傾向行為の経験群別)

群	学年	性別	低セルフ コントロール	役割感	安心感	本来感	被受容感
			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
経験なし群	1年	男	10.53 (3.02)	20.26 (4.55)	21.97 (4.06)	25.41 (5.28)	16.84 (3.74)
		女	9.47 (2.61)	19.54 (4.26)	22.03 (3.77)	25.13 (5.25)	16.38 (3.51)
	2年	男	11.00 (2.86)	18.56 (4.59)	20.46 (4.33)	22.92 (5.61)	15.97 (3.51)
		女	10.32 (2.79)	17.98 (4.85)	20.39 (4.98)	22.88 (6.58)	15.66 (3.95)
	3年	男	11.46 (2.64)	18.47 (4.98)	19.99 (4.92)	22.53 (6.17)	15.33 (3.99)
		女	10.04 (2.62)	18.24 (4.48)	20.96 (4.20)	23.67 (5.52)	15.84 (3.56)
合計			10.44 (2.82)	18.83 (4.68)	20.98 (4.46)	23.78 (5.86)	16.00 (3.75)
継続群	1年	男	15.50 (3.54)	17.50 (9.19)	19.50 (7.78)	24.00 (8.49)	14.00 (8.49)
		女	14.00 (.)	5.00 (.)	22.00 (.)	15.00 (.)	9.00 (.)
	2年	男	13.50 (3.54)	19.00 (1.41)	20.00 (1.41)	23.50 (0.71)	15.00 (1.41)
		女	10.60 (1.52)	17.60 (5.81)	18.40 (6.84)	22.60 (7.30)	14.80 (5.07)
	3年	男	13.86 (3.44)	15.14 (6.89)	15.14 (7.54)	16.00 (9.04)	12.14 (5.30)
		女	15.00 (.)	8.00 (.)	13.00 (.)	12.00 (.)	8.00 (.)
合計			13.17 (3.03)	15.56 (6.55)	17.33 (6.39)	19.28 (7.89)	13.00 (4.96)
経験群	1年	男	12.50 (0.71)	22.50 (0.71)	25.00 (0.00)	29.50 (0.71)	19.50 (0.71)
		女	12.00 (2.83)	15.50 (0.71)	23.00 (1.41)	27.50 (3.54)	16.50 (4.95)
	2年	男	12.75 (2.87)	19.00 (3.37)	19.75 (3.95)	22.50 (5.07)	14.50 (3.70)
		女	12.33 (2.06)	16.22 (4.09)	17.67 (5.57)	20.44 (7.65)	14.00 (3.35)
	3年	男	12.14 (3.34)	18.14 (3.02)	18.86 (3.58)	22.00 (4.69)	14.86 (3.02)
		女	12.33 (3.21)	12.33 (3.21)	14.33 (2.31)	16.67 (5.13)	11.00 (1.73)
合計			12.33 (2.45)	17.11 (3.95)	18.85 (4.69)	21.93 (6.28)	14.56 (3.48)
開始群	1年	男	10.88 (5.36)	18.00 (6.74)	20.25 (5.04)	21.13 (8.18)	13.75 (5.70)
		女	10.00 (4.24)	21.00 (5.66)	25.00 (0.00)	30.00 (0.00)	18.00 (2.83)
	2年	男	12.50 (2.38)	17.00 (8.52)	17.00 (6.16)	20.25 (9.95)	13.25 (6.80)
		女	12.17 (3.19)	20.50 (6.09)	21.00 (6.66)	25.17 (7.76)	15.83 (6.01)
	3年	男	14.36 (3.03)	17.21 (4.98)	17.71 (5.11)	20.64 (7.11)	14.43 (4.18)
		女	11.50 (2.39)	13.38 (4.87)	15.63 (6.00)	16.50 (8.11)	12.75 (5.04)
合計			12.45 (3.62)	17.26 (5.96)	18.55 (5.70)	21.00 (7.99)	14.24 (5.01)
F 値	性別		2.51	8.96**	0.04	0.74	1.51
	学年		0.72	4.43*	9.47**	7.54**	3.44*
	非行傾向行為の経験		9.99**	5.33**	3.04*	3.11*	5.12**
	性別×学年		0.04	2.18	0.96	0.91	1.22
	学年×非行傾向行為の経験		0.87	2.21*	2.12*	2.38*	1.27
	性別×非行傾向行為の経験		0.17	3.55*	1.29	1.78	1.76
	性別×学年× 非行傾向行為の経験		0.46	1.50	1.19	1.82	1.28

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

※開始群における1年女子と3年女子は、該当者が1人であったため、標準偏差は算出されなかった。

群は経験なし群よりも有意に低セルフコントロールが高かった。

家族関係に対する居場所感

(a) 役割感

非行傾向行為の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=5.33, p<.01$), 経験なし群は継続群よりも有意に役割感が高かった。学年と非行傾向行為の経験の交互作用が有意であった ($F(6,1168)=2.21, p<.05$) ため、単純主効

果の検定を行ったところ、1年生、3年生における非行傾向行為の経験の単純主効果が有意であった (1年生 $F(3,1168)=3.08, p<.05$, 3年生 $F(3,1168)=6.16, p<.01$)。多重比較の結果、1年生において経験なし群は継続群より、3年生において経験なし群は継続群と開始群よりも有意に役割感が高かった。性別と非行傾向行為の経験の交互作用が有意であった ($F(3,1168)=3.55, p<.05$) ため、単純主効果の検定を行ったところ、女子において単純主

効果が有意であった ($F(3,1168)=6.49, p<.01$)。多重比較の結果、女子において経験なし群と開始群は継続群よりも有意に役割感が高かった。

(b) 安心感

非行傾向行為の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=3.04, p<.05$)、経験なし群は継続群と開始群よりも有意に安心感が高かった。学年と非行傾向行為の経験の交互作用が有意であった ($F(6,1168)=2.12, p<.05$) ため、単純主効果の検定を行ったところ、3年生における非行傾向行為の経験の単純主効果が有意であった ($F(3,1168)=8.69, p<.01$)。多重比較の結果、3年生において経験なし群は継続群と開始群よりも有意に安心感が高かった。

(c) 本来感

非行の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=3.11, p<.05$)、経験なし群は継続群と開始群よりも有意に本来感が高かった。学年と非行傾向行為の経験の交互作用が有意であった ($F(6,1168)=2.38, p<.05$) ため、単純主効果の検定を行ったところ、3年生における非行傾向行為の経験の単純主効果が有意であった ($F(3,1168)=7.44, p<.01$)。多重比較の結果、3年生において経験なし群は継続群と開始群よりも有意に本来感が高かった。

(d) 被受容感

非行傾向行為の経験の主効果がみられ ($F(3,1168)=5.12, p<.01$)、多重比較の結果、経験なし群は継続群と開始群よりも有意に被受容感が高かった。

判別分析

低セルフコントロールと、家族関係に対する居場所感の“役割感”、“安心感”、“本来感”、“被受容感”が非行傾向行為の有無を予測するかを調べるため、ステップワイズ法による判別分析を行った。各非行傾向行為の有無に関しては、非行傾向行為の項目について、一つでも当てはまる項目のある子どもを非行傾向行為の経験あり群、それ以外を非行傾向行為の経験なし群とした。

まず、1学期の低セルフコントロールと、1学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”、“安心感”、“本来感”、“被受容感”が1学期の非行傾向行為の有無を予測するかを調べるため、1学期の低セルフコントロールと、1学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”、“安心感”、“本来感”、“被受容感”を独立変数、1学期の非行傾向行為の有無を従属変数とした分析を行った。その結果、1学期の“低セルフコントロール”、1学期の居場所感の“安心感”の2変数で Wilks'λ が有意であった (低セルフコントロール Wilks'λ=.96, $p<.01$, 安心感 Wilks'λ=.95, $p<.01$)。標準化された正準判別関数係数は、“低セルフコントロール”が .86, “安心感”が -.35 であり、グループ重心の関数は、非行傾向行為“なし群”が -.11, 非行傾向行為“あり群”が .46 であった (Wilks'λ=.95, $p<.01$)。この結果は、低セルフコントロールが高く安心感が低いと非行傾向行為“あり群”判別され、反対に低セルフコントロールが低く安心感が高いと非行傾向行為“なし群”に判別されるということを示している。判別率的中率は、“なし群”が 61.9%，“あり群”が 56.7%、全体では 60.9%であった (Table 6)。

2学期の低セルフコントロールと、2学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”、“安心感”、“本来感”、“被受容感”が2学期の非行傾向行為の有無を予測するかを調べるため、2学期の低セルフコントロールと、2学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”、“安心感”、“本来感”、“被受容感”を独立変数、2学期の非行傾向行為の有無を従属変数とした。分析の結果、2学期の“低セルフコントロール”、2学期の居場所感の“安心感”の2変数で Wilks'λ が有意であった (低セルフコントロール Wilks'λ=.92, $p<.001$, 安心感 Wilks'λ=.91, $p<.001$)。標準化された正準判別関数係数は、“低セルフコントロール”が .90, “安心感”が -.29 であり、グループ重心の関数は、非行傾向行為“なし群”が -.17, 非行傾向行為“あり群”が .56 であった (Wilks'λ=.91, $p<.001$)。この結果は、1学期と同様、低セルフコントロールが高

Table 6 1学期の非行傾向行為の有無の1学期の低セルフコントロールと居場所感の各因子による的中率

	経験なし	経験あり
経験なし群 (N=968)	599 (61.9%)	369 (38.1%)
経験あり群 (N=224)	97 (43.3%)	127 (56.7%)

Table 7 2学期の非行傾向行為の有無の2学期の低セルフコントロールと居場所感の各因子による的中率

	経験なし	経験あり
経験なし群 (N=920)	626 (68.0%)	294 (32.0%)
経験あり群 (N=272)	102 (37.5%)	170 (62.5%)

Table 8 2学期の非行傾向行為の有無の1学期の低セルフコントロールと居場所感の各因子による的中率

	経験なし	経験あり
経験なし群 (N=920)	557 (60.5%)	363 (39.5%)
経験あり群 (N=272)	104 (38.2%)	168 (61.8%)

く安心感が低いと非行傾向行為“あり群”判別され、反対に低セルフコントロールが低く安心感が高いと非行傾向行為“なし群”に判別されるということを示している。判別の中率は、“なし群”が68.0%，“あり群”が62.5%、全体では66.8%であった（Table 7）。

最後に、1学期の低セルフコントロールと、1学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”，“安心感”，“本来感”，“被受容感”が2学期の非行傾向行為の有無を予測するかを調べるため、1学期のセルフコントロールと、1学期の家族関係に対する居場所感の“役割感”，“安心感”，“本来感”，“被受容感”を独立変数、2学期の非行傾向行為の有無を従属変数とした。分析の結果、1学期の“低セルフコントロール”，1学期の家族関係に対する居場所感の“安心感”の2変数で Wilks'λ=.94, $p<.01$, 安心感 Wilks'λ=.94, $p<.001$ 。この結果は、1学期のみ、2学期のみの結果と同様、低セルフコントロールが高く安心感が低いと非行傾向行為“あり群”判別され、反対に低セルフコントロールが低く安心感が高いと非行傾向行為“なし群”に判別されるということを示している。標準化された正準判別関数係数は、“低セルフコントロール”が.89, “安心感”が-.31であり、グループ重心の関数は、非行傾向行為“なし群”が-.14, 非行傾向行為“あり群”が.49であった（Wilks'λ=.94, $p<.001$ ）。判別の中率は、“なし群”が60.5%，“あり群”が61.8%、全体では60.8%であった（Table 8）。

分散分析の考察

(1) 非行傾向行為の変化前の特徴

非行傾向行為のタイプ別にどのような特徴があるのかを検討するために、“経験群”，“開始群”，“経験なし群”，“継続群”の4群で、“経験群”が非行傾向行為をやめる前であり，“開始群”が非行傾向行為の開始前である1学期に測定した変数について分散分析を行った。

すべての従属変数において、非行傾向行為の経験の有意な差がみられ、“経験なし群”は非行傾向行為を1回でも行ったことのある他の3群に比べるとセルフコントロールが高く、セルフコントロールが非行の抑止要因であるとする先行研究（小保方・無藤, 2005a）と一致する結果が得られた。また、“経験なし群”は他の3群よりも安心感が高く、家族に対して安心できるという感覚が非行を抑止する可能性が示唆された。さらに、“経験なし群”は1学期に非行傾向行為を行っていた“経験群”よりも役割感と被受容感が高く、また、1学期と2学期ともに非行傾向行為を行っていた“継続群”よりも本来感が高かった。以上の結果から、家族関係に対する居場所感が非行傾向行為の抑止要因になる可能性が示唆された。

女子において1学期に非行傾向行為を行っていない“経験なし群”と“開始群”は、1学期に非行傾向行為

を行っている“継続群”と“経験群”よりも役割感が高く、女子にとって役割感是非行傾向行為を抑止する要因となる可能性が示唆された。特に、1年生女子において“経験なし群”と“開始群”は“継続群”よりも、3年生女子において“経験なし群”は“経験群”よりも役割感が高く、1年生と3年生の女子にとって、役割感が高いことは非行傾向行為を抑止する要因となる可能性が示唆された。1年生は中学校に入学したばかりであり、つい最近まで小学校の最上学年としての役割を担っていたこともあり、家族からも頼られている感覚や役に立っているという感覚を得やすいからではないかと考える。また、3年生は最上学年であり、リーダーを任されたり先生や他学年から頼られる機会が多くなるため、実際にリーダーをしていたり頻繁に頼られたりする子どもとそうでない子どもとで、家族に対する役割感にも差が生じ、非行傾向行為へと繋がっているのではないかと考えられる。家族関係における役割感と学校における役割感に関連があるのか、今後検討が必要である。また、被受容感 は、女子において“継続群”，“経験群”よりも1学期と2学期ともに非行傾向行為を行っていない“経験なし群”が高く、女子にとって家族に受容されているという感覚は長期的に非行を抑止するのではないかと考えられる。

(2) 非行傾向行為の変化後の特徴

非行傾向行為のタイプ別にどのような特徴があるのかを検討するために、“経験群”，“開始群”，“経験なし群”，“継続群”の4群で、“経験群”が非行傾向行為をやめた後であり，“開始群”が非行傾向行為の開始後である2学期に測定した変数について分散分析を行った。

すべての従属変数において、非行傾向行為の経験の有意な差がみられ、“経験なし群”は、1学期と同様に、非行傾向行為を1回でも行ったことのある他の3群に比べるとセルフコントロールが高く、セルフコントロールが非行の抑止要因であるとする先行研究と一致する結果が得られた。また、“経験なし群”は、2学期に非行傾向行為を行っていた“継続群”，“開始群”と比べると安心感、本来感、被受容感が高く、さらに、“経験なし群”は“継続群”と比べると役割感が高かったことから、1学期と同様に、家族関係に対する居場所感是非行傾向行為の抑止要因である可能性が示唆された。

役割感 は、女子において“経験なし群”と“開始群”は“継続群”よりも高かった。“継続群”は1学期と2学期ともに非行傾向行為を行っている群であるが、女子の役割感に関しては、同じく2学期に非行傾向行為を行っている“開始群”とは異なる特徴を持っていることが明らかになった。また、1年生において“経験なし群”は“継続群”と比較すると役割感が高かった。青年期は、それまでの両親への依存から離脱し、一人前の人間としての自我を確立しようとする心理的離乳を迎える時期である（Hollingsworth, 1928）。しかし、中学1年生は青年期

に突入したばかりであり、まだ心理的に離乳できる状態には至っておらず、両親を含む家族に対する依存が大きい段階であるといえる。そのために、家族に対して役に立っているという感覚が、1年生の非行傾向行為に大きく影響を与えるのではないかと考えられる。さらに、3年生において、“経験なし群”は2学期に非行傾向行為を行っている“継続群”、“開始群”と比べると役割感、安心感、本来感が高かった。受験を控え、部活動などを引退し家庭で過ごす時間の多くなった3年生にとって、家族の役に立っているという感覚や、家族に対して安心できる感覚、本音で家族と関わり合える関係性が非行傾向行為を抑止するのではないかと考えられる。

判別分析の考察

1学期の低セルフコントロールと家族関係に対する居場所感の役割感、安心感、本来感、被受容感が、1学期の非行傾向行為の有無を、2学期の低セルフコントロールと家族関係に対する居場所感の役割感、安心感、本来感、被受容感が2学期の非行傾向行為の有無を予測するかを調べるため、判別分析を行った。

1学期、2学期ともに、非行傾向行為の有無を判別するには、“低セルフコントロール”と家族関係における居場所感の“安心感”の影響が大きいと示され、セルフコントロールの低い子どもは非行傾向行為を行う傾向にあることが明らかになった。これまでの研究で、非行とセルフコントロールの関連は示されており(Gottfredson & Hirschi, 1993; 金子, 2012)、この結果は、先行研究を支持する結果といえる。また、セルフコントロールが低く、安心感が低い子どもは非行傾向行為を行う傾向にあることが示された。矢川・森下(1999)は、児童において、不安が自己制御に負の影響を及ぼすことを明らかにしており、中学生においても、不安がセルフコントロールを低める可能性が推察された。

さらに、1学期の低セルフコントロールと家族関係に対する居場所感の役割感、安心感、本来感、被受容感が2学期の非行傾向行為の有無を予測するかを調べるため、分析を行った。1学期のみ、2学期のみの結果と同様に、2学期の非行傾向行為の有無を判別するには、1学期の“低セルフコントロール”と1学期の家族関係に対する居場所感の“安心感”の影響が大きいことが示され、1学期のセルフコントロールや安心感は、2学期の非行傾向行為の有無を予測する可能性が示唆された。

以上の結果は一貫しており、セルフコントロールや家族関係に対する安心感の高さは、一時的に非行傾向行為を抑止するだけでなく、長期的に非行傾向行為を抑止する働きをもつと考えられる。

総合考察

以上の結果から、一貫して、セルフコントロールは非行傾向行為を抑止する働きを持つことが明らかになっ

た。その働きは一時的なものではなく、1学期のセルフコントロールの高さは2学期の非行傾向行為を抑止するというように、セルフコントロールの高さはのちの非行傾向行為をも抑止する可能性が示唆された。

また、家族関係に対する居場所感と非行傾向行為の有無の関連が示され、特に、家族関係に対する居場所感のうち、安心感の高さが非行傾向行為を抑止することが示唆された。さらに、家族関係に対する居場所感セルフコントロールの規定要因である可能性が示された。家族関係に対する居場所感も、セルフコントロールと同様に、その働きは一時的なものではなく、家族関係に対する居場所感の高さはのちの非行傾向行為も抑止する可能性があることが推測された。

今後の課題と展望

本研究では、非行傾向行為とセルフコントロールおよび家族関係に対する居場所感に関して、中学生を対象とした短期縦断的研究を行ってきた。本研究ではまず、非行傾向行為の経験の群ごとの特徴を明らかにするために、非行傾向行為の経験の有無により、経験なし群、継続群、経験群、開始群の4つの群に群分けしたが、最も人数が少ない継続群が18人と全体の1%にも満たず、経験群、開始群にいたっても全体の3%前後であった。そのために、明確な結果が得られなかった可能性も考えられる。調査協力者の数を増やし、非行傾向行為のタイプごとの特徴を再検討する必要がある。非行傾向行為のタイプごとの特徴がより明確になれば、非行傾向行為の予測が容易になり、より一層の非行の予防、減少へと繋がることが期待される。

また、家族関係に対する居場所感について、本研究では、家族を“ふだん一緒に生活している人”と定義した。しかし、家族構成やその形態は各家庭によって異なり、子どもたち一人ひとりが、どのような関係を“家族”と捉え、その家族と具体的にどのような関係性にあるのかが明確でない。久原・宮寺(2012)において、片親同居の非行少年と両親同居の非行少年とは異なる結果が得られたことを考慮すると、今後、家族構成やその在り方なども併せて検討していく必要がある。

本研究では、セルフコントロールを抑止する要因として家族関係に対する居場所感のみについて検討したが、学校現場において、家族のあり方に介入していくのは容易ではない。石本(2008)において、大学生で、家族関係や恋人関係において居場所がないと感じていると、インターネット上の友人関係へと居場所を求める可能性が示された。また、光元・岡本(2010)では、母親に対する心理的居場所感が低い青年では児童期までほとんど心理的居場所がなく、思春期以降、友人や恋人が心理的居場所として機能するようになることが示唆された。つまり、思春期以降は、ある関係において居場所がないと感じていても、それ以外の関係において居場所を求めるこ

とでその不足を補おうとしているということであり、居場所感とは、他の関係に対する居場所感と相互に補い合うことができる可能性が考えられる。学校現場において比較的介入しやすい学校や友人関係に対する居場所感も測定し、家族関係に対する居場所感が学校や友人関係に対するものと相補的な役割を果たすことが示されれば、学校現場において、居場所感を高めるために具体的な介入を行っていくことが可能になる。また、本研究において、家族関係に対する居場所感とは、学校における居場所感から何らかの影響を受ける可能性が示唆された。このことから、家族関係以外に対する居場所感についても検討し、それらが家族関係に対する居場所感にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることで、非行傾向行為のある少年にどのような点から介入していけばよいのかがより明確になる。これらの点について検討していくことは、今後の非行臨床に役立つものとなると考えられる。

最後に、本研究では、中学生において、家族関係に対する居場所感が非行傾向行為を抑止するセルフコントロールを規定することが明らかになった。従来の研究において、自我が確立されていない思春期の青年の居場所づくりには、その場に必ず他者の見守りのまなざしが注がれていなければならないこと（川島，2004）や、居場所を保証する大人がいること（矢野，2006）が指摘されてきた。このことから、家族が常に子どもを見守り、どんな状態であろうとも子どもを常に受け入れる存在である必要があるだろう。しかし、現代社会において、核家族化や一人っ子の増加、共働きの増加などにより、家族の規模は縮小する傾向にある。そんな現代において家族ばかりにその機能を求めるのは、負担が大きすぎるのではないだろうか。こんな現代だからこそ、地域や学校におけるコミュニティを重視し、みんなで子どもを育てていくことが重要であると考えられる。

引用文献

ゴットフレッドソン, M.R.・ハーシー, T., 松本忠久(訳) (1996). 犯罪の基礎理論 文憲堂

Grasmick, H.G., Tittle, C.R., Bursik, R.J. Jr., & Arneklev, B.J. (1993) Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 5-29

法務省 (2004). 再犯防止対策の在り方 平成 16 年度版 犯罪白書 大蔵省印刷局 pp.44-54.

法務省 (2011). 少年・若年犯罪者の実態と再犯防止 平成 23 年度版犯罪白書 大蔵省印刷局 pp.40-73.

Hollingworth, L. S. (1928). *The Psychology of Adolescent*. New York : D. Appleton Century Company.

藤川洋子 (2005). 非行のメカニズムを読み解く 一少

年犯罪の深層— ちくま新書

石本雄真 (2008). 居場所感に関連する大学生の生活の側面 神戸大学大学院

人間発達環境学研究所研究紀要, 2, 1-6. 石本雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21, 278-286.

金子泰之 (2012). 問題行動抑止機能と向学校的行動促進機能としての中学校における生徒指導—一般生徒と問題生徒の比較による検討— 教育心理学研究, 60, 70-80.

加藤弘通・大久保智生 (2006). 問題行動をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係: 困難学級と通常学級の比較から 教育心理学研究, 54, 34-44.

川島美保 (2004). 慢性疾患とともに生きていく思春期の子どもへの居場所づくり 高知大学学術研究報告, 53, 29-40.

久原恵理子・宮寺貴之 (2012). 非行等の問題を呈する少年の家族機能の特徴について 日本心理学会大会発表論文集 461.

松木太郎 (2011). 大学生における心的居場所と攻撃性との関連 日本青年心理学会大会発表論文集, 24-25.

光元麻世・岡本裕子 (2010). 青年期における心理的居場所に関する研究—心理社会的発達の視点から— 広島大学心理学研究, 10, 229-243.

文部科学省初等中等教育児童生徒課 (2013). 平成 24 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 文部科学省報道発表資料

森下正康 (1999). 幼児期の自己制御と思いやり・攻撃性, 親子関係との関連 日本教育心理学会論文集(41), 236.

森下正康 (2003). 幼児の自己制御機能の発達研究 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 13, 47-56.

森下剛 (2004). 中学生の非行行動に関連する要因についての探索的研究—学校における非行防止プログラムの開発に向けて— カウンセリング研究, 47, 135-145.

則定百合子 (2007). 青年版心理的居場所感尺度の作成 日本教育心理学会総会発表論文集, 337.

越智啓太 (2004). 学校への愛着形成は非行抑制要因になるのか—非行の自己申告データの分析— 日本教育心理学会総会発表論文集, 654.

小保方晶子・無藤隆 (2005a). 中学生の非行傾向行為の先行要因—1 学期と 2 学期の縦断調査から— 心理学研究, 77, 424-432.

小保方晶子・無藤隆 (2005b). 親子関係・友人関係・セルフコントロールから検討した中学生の非行傾向行為の規定要因および抑止要因 発達心理学研究, 16, 286-299.

- 崔玉芬・庄司一子 (2009). 親の養育態度と中学生のセルフ・コントロール—中国と日本の比較分析に基づいて— 日本教育心理学会論文集 (51), 322.
- 清水賢二 (1999). 現代少年非行の世界—空洞の世代の誕生— 少年非行の世界—空洞の世代の誕生 有斐閣 pp.1-35.
- 矢野泉 (2006). アジア系マイノリティの子ども・若者の居場所づくり 横浜国立大学教育人間科学部紀要教育科学, 8, 261-273.
- 矢川晶子・森下正康 (1999). 児童期の自己制御の発達と不安感・コンピテンスとの関連 日本教育心理学会論文集 593.

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

ネガティブな反すうと自尊感情および自尊感情の変動性との関連

綿谷日香莉・石津憲一郎

The relationship among Negative rumination, self-esteem and stability of self-esteem.

Hikari WATAYA, Kenichiro ISHIZU

キーワード：ネガティブな反すう、自尊感情、自尊感情の変動性

Keywords : negative rumination, stability of self-esteem, self-esteem

問題と目的

近年、私たちの生きる現代はストレス社会と言われ、うつ病患者や自殺者の数が増加し続けている。警視庁のまとめによると2012年の日本の自殺者は27,858人であり、毎年3万人近くの人が自らの命を絶っている。行政による新たな対策や試みは行われているが、依然として多様なストレスに対応しながら、私たちは生活していかなければならない。特にストレスの原因になっているのは人間関係によるもの(及川・林, 2010)だが、そうした悩みは、根源的な解決が困難であり、長期間そういったストレスから解放されないことがある。しかし、嫌なことがあったときにずっと悩み続ける人とそうではない人が存在する。では、抑うつ状態が持続する人と持続しない人との間にはどのような違いがあるのだろうか。

松本(2009)によると抑うつ状態の持続には、反応スタイルという抑うつ気分について考える反すう(rumination)と抑うつ気分をほかのことによって紛らわす気晴らし(distraction)の影響が確認されている。反すうとは、研究者間においてその定義が一様ではなく、様々なものが存在しており、反すうの内容にこだわらずに定義しているものもあれば、ネガティブな事柄に関する反すうに限定して焦点を当てているものもある。本研究においては、抑うつに関連があるとされているネガティブな反すうについてみてみることにする。

ネガティブな反すうとは、「その人にとって、否定的・嫌悪的な事柄を長い間、何度もくりかえし考えること」と定義されている(伊藤・上里, 2001)。伊藤・上里(2001)によるとネガティブな反すうでうつ状態の程度が予測可能なことやネガティブな反すうを行うことにより、うつ状態が引き起こされるという結果がでていた。このような抑うつという観点からも近年ネガティブな反すうというのが注目されている。

ネガティブな反すう傾向による立ち直りの違いを見た研究には以下のようなものがある。樋口(2008)による

と、ネガティブな反すう傾向が低い者は、ネガティブな出来事が起こった際、一時的に適応状態から悪化しても、「自分はやればできる」「自分はこのままでいいのだ」などというように自分に肯定的な評価を与え、自信を見出すことで、社会的に元の良い状況に立ち直ることができると示唆されている。このように考えると、ネガティブな反すうにとらわれにくい者は、肯定的な自己評価を取り戻していく道筋を自ら見つけていける者であると考えられる。また、Raes(2010)は、抑うつ状態を低減させる一つの指標として、self-compassion(自己への慈しみ)をあげていることから、自分をいたわり、自分を大切にしようとする動機もまた、抑うつ状態からの脱却を支える方向で作用するといえる。

さて、こういった自己に対する肯定的評価やポジティブな感覚の一つは、自尊感情という側面から検討されてきた(Baumeister, 1998)。市村(2012)はこの自尊感情のことを「感情的な側面を含んだ自己に対する肯定的な評価」と定義している。自尊感情と精神的健康との関連は、非常に多くの研究が蓄積されてきたが(北村, 2011)、その一方で、高い自尊感情と最適な自尊感情が異なる可能性も指摘されている(Kernis, 2003)。実際に、高い自尊感情が社会適応を阻害する可能性も指摘され、測定されている自尊感情には、その安定性や病的な意味での自己愛を統制しきれていない可能性も考えられる(Baumeister & Bushman, 2000)。また、近年の研究で自尊感情が高い者の中には怒りや敵意を抱きやすい者がいる等の否定的側面が報告され(Kernis, Grannemann & Mathis, 1991)、自尊感情はその高さだけではなく、変動性を含めた研究が行われている。本邦においても、自尊感情の変動性においては男性で自尊感情が低く安定している人や、女性で自尊感情が低く不安定な人が被害妄想的観念における苦痛度が高いこと(諏訪・緒賀, 2012)や自尊感情の変動性が高いほど自尊感情が不安定である(市村, 2011)ことなどが報告されている。

この自尊感情の変動性に焦点を当てた場合、青年期は

自己像が不安定になりがちで、相対的に頻繁に自尊感情の変動がみられる (Adolson & Doehrman, 1980)。ではこういった自尊感情やその変動性と、ネガティブな反すうには何か関係があるのだろうか。齋藤・今野 (2009) は自尊感情が危機に瀕した際に生じる感情に伴って、ネガティブな反すうが生起する可能性を指摘している。ここでは、自尊感情が脅威に陥った際に生じる感情として、羞恥心、罪悪感、妬みの3つの自己意識的感情に着目し、ネガティブな反すうとの関連を検討した。その結果、羞恥心と妬みがネガティブな反すうと関連していることが示され、中でもネガティブな反すうと最も強く関連していたのは妬みであることも示されている。しかし、直接的に、ネガティブな反すうと自尊感情の変動性を扱った研究は見当たらず、抑うつに大きく影響を与えるネガティブな反すうと、自分に対するポジティブな感覚である自尊感情、および、その変動性を検討していくことには依然として大きな意味があると考えられる。ただし、思春期か青年期を対象とした縦断研究によれば、自尊感情の低さは抑うつに影響を与えるが、抑うつは自尊感情の低下に影響しないことも示されており、そのプロセスでは反すうが仮定されている (Orth, Robins, & Roberts, 2008)。また、上述の齋藤・今野 (2009) によれば、自尊感情が脅威に瀕した際に、反すうが生起する可能性が指摘されているため、自尊感情が低下すると、ネガティブな反すうにつながりやすいと考えられる。また、自尊感情が低下した場合、それを高めていこうとする動機が働くと考えられるものの、先行研究を概観すると、自尊感情とその変動性にはほとんど無関係であることも知られている。したがって、自尊感情と自尊感情の変動性が、ネガティブな反すうに与える影響については探索的に検討することとする。また、これらの関連性について、縦断的に検討を行うため、本研究では2週間の期間をあげ、2回の調査を行うという短期縦断的な計画を用いることとする。

本研究の仮説2つをあげる。(1) 自尊感情の変動性が高いとネガティブな反すうを引き起こしやすいだろう。(2) 自尊感情が低いとネガティブな反すうを引き起こしやすいだろう。

方法

調査協力者

北陸地方の大学の学生249名(男子109名,女子140名)である。そのうち、記入漏れがあったものを除き、2回の調査の両方に協力していただいた187名(男子77名,女子110名)を分析対象とした。平均年齢は19.48歳であった。また標準偏差(SD)は、1.37であった。

測度

フェイスシート (Time1, Time2) : 年齢, 性別と、2回目の質問紙と回答者を一致させるために、携帯番号の下4ケタと名字のイニシャルの記入を求めた。携帯番号

とイニシャルは1回目の調査と2回目の調査の結果を照合するために用いた。

なお本調査の実施にあたり、質問紙への回答は強制ではないこと、個人は特定されないこと等を明記した。

Time1とTime2では以下の尺度を使用した。

① ネガティブな反すう傾向尺度 (伊藤・上里, 2001)

ネガティブな反すう傾向尺度は全15項目からなる伊藤・上里 (2001) の作成したものをを用いた。「ネガティブな反すう傾向」と「ネガティブな反すうのコントロール不可能性」の2因子から構成されており、6件法での評定を用いた。回答方法は、各項目につき「あてはまる」「少しあてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらかというにあてはまらない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の6件法で、それぞれの得点を「あてはまらない」を1点、「あてはまる」を6点とする1-6点とした。その合計得点が高いほどネガティブな反すうをする傾向にあるということになる。そして、項目の最後に「あなたがよく考える「嫌なこと」がありましたら、その内容をごく簡単に結構ですので記入してください。」と記し、該当者へ記入を求めた。その際、死んだ人や犬のこと、自分以外の人にしくまれているや自分以外の人に追われているなどの記入があった者は強迫性障害や外傷性ストレス障害などに該当する可能性があるとして、調査対象から除くことになっているが、本研究においては、該当者はいなかった。

② The Self-Esteem Instability Scale (Raes & Van Gucht, 2009)

The Self-Esteem Instability Scale 尺度は Raes & Van Gucht (2009) の作成したものを日本語に翻訳し、用いた。この日本語の翻訳の際には Raes 氏に尺度使用の許可を求め、許可を受けて行った。翻訳会社に依頼し、まずオランダ語から日本語への翻訳を行った。その日本語翻訳されたものをオランダ語に翻訳するために、異なる翻訳会社に依頼した。日本語からオランダ語に翻訳していただいた尺度を Raes 氏に e-mail で送信し、フィードバックをいただいた。そのフィードバックを参考に日本語の修正を数回加え、原著者に確認してもらった。この尺度では、自分の自己評価が変動しやすいと思っているかどうかの変動認知をはかることができる。回答方法は、各項目につき「非常によくあてはまる」「よくあてはまる」「まあまああてはまる」「ほんの少しあてはまる」「全くあてはまらない」の5件法で、それぞれの得点を1-5点とした。その合計得点が高いほど自尊感情が変動しやすいということになる。

③ 自尊心尺度 (山本・松井・山成, 1982)

自尊心尺度は全10項目からなる山本・松井・山成 (1982) の作成したものをを用いた。回答方法は各項目につき、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらでもない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」の5件法でそれぞれの得点を1-5点とした。その合計得点が高い人

ほど自尊心が高いということになる。ただし、因子への負荷が極端に低かった項目番号8「もっと自分自身を尊敬できるようになりたい」を除いた計9項目の合計点を自尊感情得点とした。

前述の尺度を2週間の期間をあけ、再度、測定した。また、1回目、2回目のアンケートどちらのアンケートでも、最後に“最近うれしかったこと”を記入してもらい、ポジティブな気分アンケートを終了してもらえらるるように配慮した。

結果

各得点の最小値・最大値・平均値・標準偏差を記述統計としてTable1に示した。

先行研究に基づき、ネガティブな反すうを2因子（「ネガティブな反すう傾向」、「ネガティブな反すうのコントロール不可能性」）、自尊感情高低を1因子、自尊感情変動を1因子として、それぞれの因子ごとにTime1とTime2でそれぞれ信頼性の分析を行った。「ネガティブな反すう傾向」がTime1で $\alpha = .879$ 、Time2で $\alpha = .889$ 、「ネガティブな反すうのコントロール不可能性」がTime1で $\alpha = .740$ 、Time2で $\alpha = .733$ 、自尊感情高低がTime1で $\alpha = .832$ 、Time2で $\alpha = .741$ 、自尊感情変動性がTime1で $\alpha = .788$ 、Time2で $\alpha = .812$ であった。この結果から、ある程度の信頼性を得たと判断した。

各変数間の相関を検討するため、Pearsonの相関分析を行った。その結果、自尊感情の変動性は自尊感情と非常に弱い負の相関がTime1では見られたが($r = -.18, p < .05$)、Time2では見られなかった。一方で、Time1において自尊感情の変動性はネガティブな反すう傾向ともネガティブな反すうのコントロール不可能性とも相関が示された(それぞれ $r = .31, p < .01, r = .16, p < .05$)。同様にTime1において、自尊感情もネガティブな反すう傾向ともネガティブな反すうのコントロール不可能性とも負の相関がみられた(それぞれ $r = -.35, p < .01, r = -.35, p < .01$)。

次に、自尊感情変動性とネガティブな反すう傾向との関連を検討するため、①Time1の自尊感情変動性とTime1のネガティブな反すうにおける回帰分析を行った。

① Time1の自尊感情変動性とTime1のネガティブな反すうにおける媒介分析

Time1の自尊感情変動性とTime1のネガティブな反すうにおける媒介分析の結果は自尊感情変動性とネガティブな反すうには有意な相関が見られた。

次にTime1の自尊感情変動性を調整変数、Time1の自尊感情を媒介変数とする分析を行った。その結果、Time1自尊感情変動性からTime1の自尊感情へのパス効果作用が有意($\beta = -.15, p < .01$)であった(Figure1)。自尊感情変動性は直接的にネガティブな反すうに影響を与え、また、自尊感情変動性は自尊感情を媒介しながらネガティブな反すうにも影響を与えることが示された。

次に自尊感情変動性とネガティブな反すうのコントロール不可能性との関連を検討するため、Time1自尊感情変動性を調整変数、Time1自尊感情を媒介変数とする分析を行った。その結果、Time1自尊感情変動からTime1コントロール不可能性へのパス効果作用($\beta = -.15, p < .01$)が有意であった。(Figure2)その結果、自尊感情変動性が低いほど自尊感情を低下させ、ネガティブな反すうのコントロール不可能性を高めることが分かった。なお、自尊感情変動性と自尊感情の位置を互いに入れ替えた場合、十分な標準化係数は得られなかったため、本研究の結果を採用している。

② ネガティブな反すうと自尊感情高低およびその変動性との関連についての交差遅れ効果モデル(Figure3)

このモデルの分析において、Figure3に示された結果が得られ、これを最終モデルとした。各説明変数の標準偏回帰係数をFigure3に示した。モデルの適合度はCFI=.998、GFI=.979、AGFI=.938、RMSEA=.034であり、適合度は十分であった。標準偏回帰係数を見ると、Time1自尊感情変動性はTime2自尊感情変動性に有

Table1 各変数の記述統計量

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
Time1 自尊感情変動性合計	4.00	20.00	11.22	3.13
Time1 自尊感情高低合計	13.00	41.00	27.76	6.18
Time1 ネガティブな反すう傾向合計	7.00	41.00	23.99	7.31
Time1 ネガティブな反すうの コントロール合計	4.00	23.00	13.05	3.88
Time2 自尊感情変動性合計	4.00	20.00	11.15	3.22
Time2 自尊感情高低合計	10.00	43.00	27.92	6.41
Time2 ネガティブな反すう傾向合計	7.00	41.00	23.22	7.30
Time2 ネガティブな反すうの コントロール合計	4.00	22.00	12.90	3.52

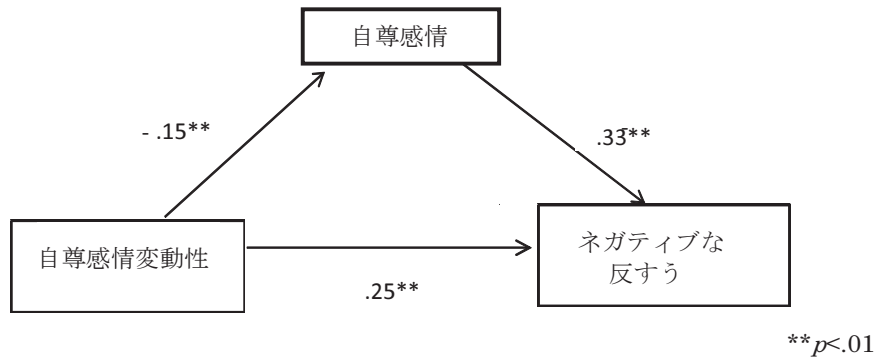


Figure1 自尊感情の変動性を調整変数, 自尊感情を媒介変数としたネガティブな反すうに対する作用

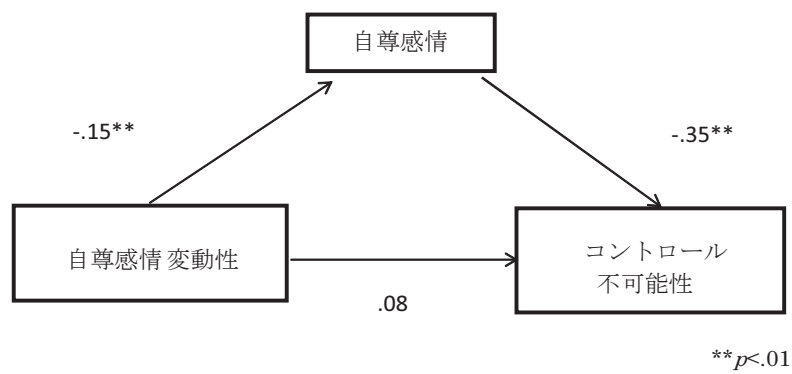


Figure2 自尊感情の変動性を調整変数, 自尊感情を媒介変数としたコントロール不可能性に対する作用

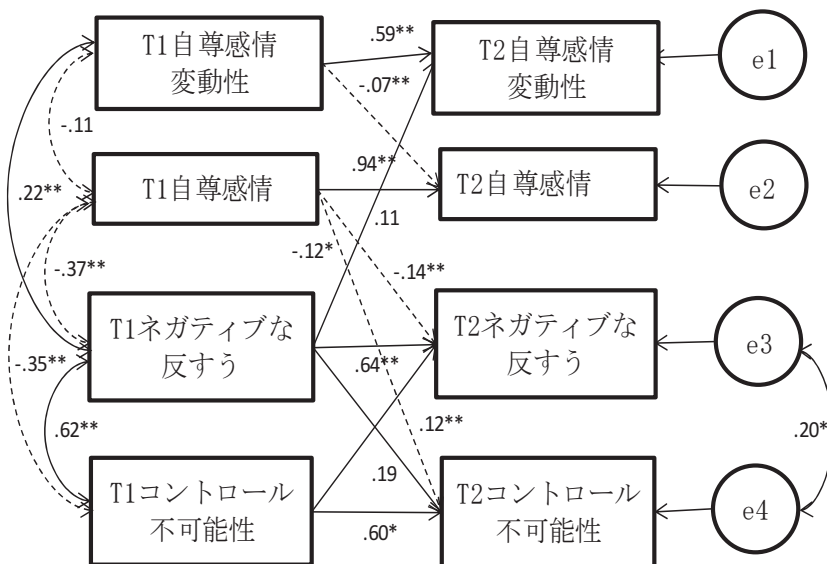


Figure3 自尊感情の変動性、自尊感情、ネガティブな反すうに関する交差遅れ効果モデル

注) 表中には有意なパスのみを表記
 実線が正、点線が負を示す
 T1・・・Time1、T2・・・Time2 を示す

意な正の影響を、Time 2 自尊感情に対して有意な負の影響を与えていた。Time 1 自尊感情は、Time 2 自尊感情に有意な正の影響を、Time 2 ネガティブな反すう傾向、Time 2 ネガティブな反すうコントロール不可能性に有意な負の傾向が示された。また、Time 1 ネガティブな反すう傾向は、Time 2 自尊感情の変動性、Time 2 ネガティブな反すう傾向および、Time 2 ネガティブな反すうのコントロール不可能性に対して有意な正の影響をもたらしていた。そして、Time 1 ネガティブな反すうのコントロール不可能性は Time 2 ネガティブな反すう傾向、Time 2 ネガティブな反すうのコントロール不可能性に正の有意な影響を与えていた。

考察

本研究の目的は、大学生を対象として自尊感情およびその変動性がネガティブな反すうとどのように関連しているのかを検討することであった。その際、①「自尊感情変動性が高いと、ネガティブな反すうを引き起こしやすいだろう」と②「自尊感情が低いと、ネガティブな反すうを引き起こしやすいだろう」を仮説とした。2週間の期間をあけて Time1 と Time2、合計 2 回の測定を行った。媒介分析において、「自尊感情変動性」から「ネガティブな反すう傾向」に有意な正の影響があったことから、自尊感情変動性がネガティブな反すうを導くことが示された。よって仮説①は支持された。自尊感情の変動性が高い人は出来事への感受性が高く、悪い出来事はより否定的にとらえ、その日の感情に影響を及ぼし、そしてその感情が自尊感情に影響を与えている（中間・小塩、2007）。以上から、自尊感情の変動性の高い人は悪い出来事が起きた際にその出来事をより否定的にとらえるために、その出来事をさらに受け入れがたいものにとらえている可能性がある。そして嫌な気分を持続させているうちに自分自身に自信をなくし、自尊感情を低下させることでさらにネガティブな反すうを引き起こしている可能性が示唆された。

次に仮説②「自尊感情が低いと、ネガティブな反すうを引き起こしやすいだろう」について、「自尊感情」と「ネガティブな反すう傾向」に有意な負の相関があり、共分散構造分析においても「自尊感情」から「ネガティブな反すう傾向」と「ネガティブな反すうのコントロール不可能性」へ有意な負の影響を与えていることが明らかとなった。したがって、仮説②についてもおおむね支持されたと言えるだろう。

自尊感情と自尊感情の変動性についての関連については、相関分析において「自尊感情」と「自尊感情変動性」には有意な負の相関は見られたものの、その相関係数は非常に弱かった。また、共分散構造分析においては「自尊感情高低」から「自尊感情変動性」への影響は見られなかった。しかし、媒介分析と共分散構造分析においては「自尊感情変動性」から「自尊感情」への影響が見ら

れ、自尊感情変動性が自尊感情を低下させる可能性が示された。また媒介分析や交差遅れ効果モデルの結果を勘案すると、自尊感情変動性が自尊感情を低下させ、その影響がネガティブな反すう傾向を高め、ネガティブな反すうのコントロール不可能性を低下させているという可能性も示唆される。こうした影響性については今後も検討していく必要があるが、こうした自尊感情の影響もまたネガティブな反すうに影響を与えているのだと推察される。

最後に本研究の問題点および今後の課題について議論する。本研究において自尊感情がネガティブな反すうに影響を与えているという知見が得られた。自尊感情の変動性がネガティブな反すう傾向、ネガティブな反すうのコントロール不可能性に影響を与えていることが示されたが、ネガティブな反すうのコントロール不可能性への影響については媒介分析においても共分散構造分析においても比較的弱い影響であった。また、共分散構造分析においても、自尊感情変動性からネガティブな反すうのコントロール不可能性へは Time1 から Time2 への直接のパスは見られなかった。そして Time1 自尊感情が Time2 ネガティブな反すうコントロール不可能性を低下させるという影響は見られたが、こちらもさほど強い影響ではなかった。よって、ネガティブな反すうのコントロール不可能性には自尊感情やその変動性以外に影響を与える要因があることが推察された。そのため、ネガティブな反すうのコントロール不可能性に影響を与えている要因については今後さらに検討していく必要があるだろう。

なお、本研究では調査対象者が一つの大学の大学生に限定されているために、本結果が複数の大学の大学生、あるいはほかの年齢層の人にも適応するかは不明である。調査対象者をさらに広げて検討していく必要があるだろう。

本研究では、ネガティブな反すうと自尊感情との関連や影響について明らかになった。自尊感情の変動性については、他者からの評価に不安や期待を抱くことによって、自尊感情が不安定になる可能性（市村、2011）や、自己愛傾向の下位尺度である「注目・賞賛欲求」が自己像の不安定を媒介して、日常の自尊感情の変動性に影響を与える（小塩、2001）ことが分かっており、自尊感情の変動性を抑制するには、他者からの注目や評価を期待せず、他者からの評価に左右されないはっきりとした自己像を形つくっていくことが大切である。とはいっても、青年期というのは自己像が変化しやすく、他者の評価を気にし、ネガティブな出来事を思い返し、ネガティブな反すうをしてしまうこともあるということは決しておかしいことではない。溝上（2008）によると、自己像とは他者の視点にポジショニングして世界を見るような構図が発達的に成立してきて、あるときその眼差しがふっと自分に向けられる瞬間に把握されるものであると述べら

れている。ポジショニングというのはさまざまな人やモノを自分なりに位置づけようとするプロセスを理解する概念である(溝上, 2008)。つまり, 他者の世界観を理解し, 他者の立場から自分自身を見つめることで自己像が形成されるということである。すなわち, 他者からの評価や賞賛などから自分以外の人の価値観を理解し, それを踏まえた上で, 自分自身を客観的に見つめなおすことが自己像を形作っていくことにつながるのだろう。そうしたプロセスにおいて, 人々が思春期から青年期にかけて他者の価値観を理解しようとするために, 周りの評価が気になり, 自己像が変動しやすくなるということは一般的な発達のプロセスでもあるといえる。したがって, 他者からの評価に左右されないためには, 様々な人の考え方やものの見方を学び, はっきりとした自己像を形づくっていくことといえるが, そのプロセスでは「自己像の揺れ」が生じる可能性も大きいだろう。今後も, 発達の要因を踏まえた上で, 人々のストレスコントロールに役立てるような多方面からの実証研究が求められている。

引用文献

- Adolson, J., & Doehrman, M. J. 1980 *The psychodynamic approach to adolescence*. Handbook of adolescent psychology. New York: John Wiley & Sons.
- Baumeister, R. F. 1998 The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology*. 4th ed. Vol.1. New York: McGraw-Hill. pp. 680-740.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. 2000 Self-Esteem, Narcissism, and Aggression. Does Violence Result From Low Self-Esteem or From Threatened Egotism? *Current directions in Psychological Science*, 9, 26-29.
- 長谷川晃・根建金男 2011 抑うつ的反すとネガティブな反すが抑うつに及ぼす影響の比較 パーソナリティ研究, 19, 270-273
- 樋口友里 2008 青年の「立ち直り」に関する研究—ネガティブな反すう傾向と信頼感の視点から— 日本青年心理学会大会発表論文集, 16, 56-57.
- 藤野陽生 2011 抑うつと不安におけるネガティブな反すうの影響—共変関係を統制して— 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, 20, 164.
- 市村(阿部)美帆 2011 自尊感情の2側面と低下後の回復行動 心理学研究, 82, 362-369.
- 市村美帆 2012 自尊感情の変動性の測定手法に関する検討 パーソナリティ研究 20, 204-216.
- 伊藤正哉・小玉正博 2005 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85.
- 伊藤 拓・上里一郎 2001 ネガティブな反すう尺度の作成およびうつ状態との関連性の検討 カウンセリング研究, 34, 31-42.
- 伊藤 拓・上里一郎 2002 ネガティブな反すうとうつ状態の関連性についての予測的研究 カウンセリング研究, 35, 40-46.
- Kernis, M.H 2003 Toward a conceptualization of optimal self-esteem *Psychology inquiry*, 1-26.
- Kernis, M.H, Grannemann, B. D. & Mathis, L. 1991 Stability of Self-Esteem and Depression *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 80-84.
- 北村謙崇 2011 青年期における自尊感情の変動性と関係的自己の可変性との関連 人間・環境学 京都大学大学院人間・環境学研究科, 20, 1-11.
- 松本麻友子 2009 反すうに関する心理学的研究の展望—反すうの軽減に関連する要因の検討— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科, 55, 145-158.
- 溝上慎一 2008 形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる— 世界思想社
- 中間玲子・小塩真司 2007 自尊感情の変動性における日常の出来事と自己の問題 福島大学研究年報, 1-10.
- Nolen-Hoeksema, S. 2014 The response styles theory. In C. Papageorgiou & A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment*. UK: John Wiley & Sons. pp. 107-123
- 及川 恵・林 潤一郎 2010 気晴らし方略が問題解決に及ぼす影響—大学生の学業ストレス場面における検討— パーソナリティ研究 19, 170-173.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. M 2008 Low Self-Esteem Prospectively Predicts Depression in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 695-708.
- 小塩真司 2001 自己愛傾向が自己像の不安定性, 自尊感情のレベルおよび変動性に及ぼす影響 性格心理学研究, 10, 35-44.
- Peter M. McEvoy, Hunna Watson, Edward R. Watkins, Paula Nathan 2013 The relationship between worry, rumination, and comorbidity: Evidence for repetitive negative thinking as a transdiagnostic construct *Journal of Affective Disorders*, 151, 313-320.
- Raes, F. 2010 Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety *Personality and Individual Differences*, 48, 757-761.
- Raes, F & Van Gucht, G. 2009 Paranoia and instability of self-esteem in adolescent. *Personality and Individual Differences* 47, 928-932.
- 齋藤路子・今野裕之 2009 ネガティブな反すうと自己意識的感情および自己志向的完全主義との関連の検討

ネガティブな反すうと自尊感情および自尊感情の変動性との関連

パーソナリティ研究, 18, 64-66.

諏訪典子・緒賀郷志 2012 自尊感情の変動性が大学生
の被害妄想的観念に及ぼす影響 岐阜大学教育学部研
究報告 人文科学, 61, 99-109.

山本真理子・松井 豊・山成由起子 1982 認知された

自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-69.

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)

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投稿要項

平成20年7月16日制定

1 紀要編集

センター紀要編集委員会（「以下「委員会」という。）では、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（以下「センター」という。）の紀要として、毎年度に1号の原稿を募集し、編集を行なう。

2 著者の資格

- (1) 人間発達科学部（以下「学部」という。）の専任教員
- (2) 学部附属学校園の専任教員
- (3) 編集委員会が認めた者及び学部の教員との連名で投稿する者

3 原稿の内容

- (1) 投稿原稿は、未発表のものとする。
- (2) 教育実践にかかわる理論的実践的研究に関する論文、報告、資料、その他とする。
 - ①論文とは、新たな発見または見解を示した研究成果を論述したものをいう。
 - ②報告とは、授業実践報告などをいう。
 - ③資料とは、研究レビューや紹介、総説などをいう。
 - ④その他とは、上記①から③以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

4 投稿と受領

- (1) 原稿の締め切り日は、8月31日とする。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿カードに所定の事項を記入のうえ、原稿2部と原稿を記録した電子メディアをセンター事務室に提出する。

上記の2の(3)による者は、その所属研究機関あるいは勤務先を記入する。

5 原稿の受付

- (1) 本委員会では、投稿された原稿について、本要項と執筆要項に照らしてその要件を満たしているならば、受け付ける。

6 修正と受理

- (1) 本委員会では、受け付けた原稿について査読する。
- (2) 本委員会では、原稿について、本委員会外にも意見を求めることができる。
- (3) 本委員会は、原稿の訂正を著者に求めることができる。

- (4) 原稿の採否は、本委員会が決定する。
- (5) 本委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行なう。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行なう。

8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、本委員会に委ねるものとする。

富山大学附属人間発達科学研究実践総合センター紀要執筆要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

1 原稿の形式

- (1) 1 篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (4) 現行の表記法を用いる。
- (5) 単位、及び単位記号は、原則として M.K.S 単位系を用いる。

2 原稿の書式と体裁

- (1) 1 篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り 14 頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4 判用紙に 32 字×25 行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 投稿論文数は、筆頭者 1 人につき、各号 1 篇とする。筆頭者による 2 篇以上の投稿については、編集委員会が審議して掲載の可否を決め、第 2 篇からは著者の負担で掲載を認める。

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 山西潤一
委員 小川亮
石津憲一郎
笹田茂樹
下田芳幸
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9号

平成26年12月26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.9

December. 2014

CONTENTS

Original Articles

- Research of Communication Skill Teaching for University Students
 Shin MIYAGI, Jee young MOON 1
- Practical Study to Promote Career Development of the Children with Intellectual Disabilities
 : Developing their Competency in “Understanding and Practicing the Roll” through the Responsible work
 given in the classroom
 Mihoko ABE, Tomiko JOMURA, Katsuyoshi IGARASHI 13
- A Development of the ESD Lesson Plan to Develop Geographical “MIKATA-KANGAEKATA”
 (Perspective-Thinking Skills Using Basic Geographical Concepts)
 : A Case Study of “The Problem of Natural Resources and Energy in Japan” for Junior High School Geograpy
 Classes.
 Haruhiro RYUTAKI, Seizi OKAZAKI 25
- Today’s Practices and Issues of School Guidance and Counseling in Special Needs School
 Shoichi ABE, Mihoko ABE 41
- Supportive Care and Education for a Boy with High Function Pervasive Developmental Disorder in Nursery School
 : Classwide Intervention by Introduction of Games with Rules
 Masayo KOMATSU and Makoto KOBAYASHI 51
- Development of e-Learning System Connected an English Class to Home Learning for Understanding the
 Multiple Knowledge
 ... Susumu RAKUYAMA, Ryosuke IGUCHI, Mihoko KIZAWA, Sho MORIMOTO, Akira KAMIYAMA 61
- Educational Model for Understanding Vision Impairment during Periods of Integrated Study (3)
 : Through the Consideration of Going-out Environment for People with Vision Impairment
 NISHIDATE Arisa, AKUTSU Satoshi & KANAE Hironori 75
- High School Students’ Perceptions of English Teaching Practices Based on Can-Do Statements
 : Hub Schools’ Second-Year Efforts to Improve Instruction
 Hiroyuki OKAZAKI 83
- How Should Correspondence Upper Secondary School Cooperate with the Outside Agency for Supporting
 Students on their Needs About School Counseling (2).
 Tokushige OGAWA, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA 97
- The Examination about self-control as Deterrence-Factors of adolescent delinquency and Sense of IBASYO
 of family relations.
 Chika Arai, Kenichiro ISHIZU 113
- The relationship among Negative rumination, self-esteem and stability of self-esteem.
 Hikari WATAYA, Kenichiro ISHIZU 125