

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11号

平成28年12月

論 文	目 次
社会的な見方や考え方を成長させる中学校社会科授業の可能性 .....岡崎 誠司・大浦 瑞紀 ..... 1	
体験回避と非行傾向行為 —家族における心理的居場所を含めて— .....石津憲一郎 ..... 15	
第二反抗期経験の有無と過剰適応が青年期後期の心理的自立と対人態度に与える影響 .....二森 優希・石津賢一郎 ..... 21	
大学生の自己愛傾向がTwitter利用におけるストレス反応に及ぼす影響 .....安中 幸恵・石津憲一郎 ..... 29	
粒子像は圧力概念の形成に貢献できるか —小学校理科における事例研究— .....土井 徹 ..... 37	
映像制作実践の意義：「メディアコミュニケーション演習」（2016年度）の取り組みから .....鼓 みどり ..... 45	
家庭科における家庭保育に関する内容の扱われ方 —大学生を対象にした調査の結果をもとに— .....西館 有沙 ..... 57	
小学校音楽科における東アジア民族音楽鑑賞指導での教科書活用の提言 —教師の指導力の向上を目的として— .....村井 宏志・坂本麻実子 ..... 65	
幼児の豊かな身体表現を育む環境づくり —TV番組「わ～お！」の分析と活用を通して— .....澤 聡美・千田 恭子・齋藤 友紀・吉田 智美 ..... 73	
自閉スペクトラム症幼児の母親を対象としたストレスコーピングの違いによる ペアレント・プログラムの効果 .....水内 豊和・島田 明子・成田 泉 ..... 81	
知的・発達障害成人の選挙をめぐる現状と課題 —保護者を対象とした意識調査から— .....大井ひかる・成田 泉・島田 明子・水内 豊和 ..... 87	
学校現場におけるネットワーク型OJTの実践 —富山県総合教育センターの調査研究から— .....笹田 茂樹・中崎 圭子・作道 正也・山本 幸弘 ..... 93	
知的障害特別支援学校高等部における主権者教育についての一試案 —「そうだ、選挙に行こう！」の実践から— .....栗林 睦美・松原 健・松原 香織・和田 充紀・水内 豊和 .....107	
知的障害特別支援学校における主権者教育に関する現状と課題 —全国国立大学附属特別支援学校を対象とした質問紙調査から— .....和田 充紀・水内 豊和 .....115	
園外で自然体験活動を計画する際の留意点について —サマーチャレンジの活動実践を通して— .....小林 真・岩田 郁代・米崎 瑛美・稲垣恵美子・舟林 美乃・高島 浩美・ 神川 瑞子・中田 良子・山村 弘美・廣田 仁美・島田みどり .....123	
情報処理教育における「一人TT」授業の開発と評価 —授業者自身が解説するビデオ教材を利用した授業改善の試み— .....小川 亮・上木佐季子 .....133	
高等学校の世界史教育と大学の歴史学 —歴史教育の接続の観点から— .....徳橋 曜・小林 真 .....143	

# 社会的な見方や考え方を成長させる中学校社会科授業の可能性

岡崎 誠司・大浦 瑞紀\*

## Development of a Lesson in Junior High School Social Studies for the Growth of Social Knowledge and Value

Seiji OKAZAKI Mizuki OURA

### 摘要

本研究の目的は2点ある。1点目は、社会的な見方や考え方を成長させる中学校社会科授業を再現可能な形で具体的に提起することである。2点目は、社会的な見方や考え方を成長させる中学校社会科授業の可能性を探ることである。この目的を達成するため、本研究では、中学校社会科地理的分野「アフリカ州」において、子どもの獲得する知識・概念・価値を構造として示し、さらにそれに対応する形で問いの構造を示した。そうして実験授業を実施し、分析した。その結果、以下2点の成果を得た。1点目の成果は、社会的な見方や考え方を成長させることのできる中学校社会科単元を「教師による発問・指示」「期待される生徒の反応」「教師と生徒の活動」「使用する資料」を明示した授業案として提起できたことである。2点目の成果は、社会的な見方や考え方を成長させる授業は、社会参画の資質・能力を育成するとともに、生徒の関心・意欲を向上させ、主体的に学習に参加させることを観察できたことである。

キーワード：社会的な見方や考え方、中学校社会科、単元開発、知識・概念の構造、問いの構造

Keywords : Social Knowledge and Value, Junior High School Social Studies, Unit Development, Structure of Knowledge and Concept, Structure of Question

## 1 研究の目的

本研究の目的は、2点ある。

1点目は、社会的な見方や考え方を成長させる中学校社会科授業を再現可能な形で具体的に提起することである。周知のように、現行の平成20年版中学校学習指導要領社会科では、「社会的な見方や考え方を成長させる」ことが一層重視されるとともに、「習得すべき知識・概念の明確化を図る」ことが求められている<sup>1)</sup>。それにもかかわらず、この2点を具体化した中学校社会科の授業実践を見つけることはかなり困難である。なかでも、地理的分野でアフリカ州を取り上げた実践及び論考は非常に数少ない。

そこで、岡崎がかねてより提起している「知識・概念の明確化」を踏まえた「社会的見方・考え方」<sup>2)</sup>に基づいてアフリカ州の単元を開発することを通して、中学校社会科の授業モデルを提起したい。授業モデルとは、授業構成の理論と再現可能な形で明示された単元レベルでの授業案によって構成される。ここで具体的に提示する中学校社会科の授業モデルは、中学校現場教員の授業改善に資するであろう。

2点目は、社会的な見方や考え方を成長させる中学校社会科授業の可能性を探ることである。現行学習指導要

領では、教育基本法や学校教育法の改正を踏まえて社会参画の資質・能力の育成が重視されている。ただしその育成は、地理的分野では「身近な地域の調査」で、公民的分野では「社会科のまとめ」で、教師によって意識されるであろう<sup>3)</sup>が、通常の授業なかでも中学校1年生単元「世界の諸地域」では、意図されにくい。そこで、本研究では、社会的な見方や考え方を成長させる授業は、子どもにとって社会参画の資質・能力を育成する授業となる可能性があることを実験授業の実施・改善を通して示したい。

## 2 研究の方法

本研究は以下の手順で実施される。

- (1) 「社会的見方・考え方の成長とは何か」について、確認し、授業論を提起する。
- (2) 開発単元「アフリカ」の内容編成を明らかにする。
- (3) 社会的見方・考え方を成長させるための単元構成論を明らかにする。
- (4) 開発単元「アフリカ」における「知識・概念の構造」と「問いの構造」を明らかにする。
- (5) 実験授業を実施する。
- (6) 開発単元「アフリカ」の授業モデルを提起する。
- (7) 研究の成果をまとめる。

\* 富山県南砺市立井波中学校

なお、本研究では、理論構築を岡崎が担当し、実験授業を大浦が担当する。

### 3 社会的な見方や考え方を成長させる授業論

社会的見方・考え方の成長とは、何か。以下の図1により、確認したい。学習指導要領で明確化を求めている「知識」「概念」を、岡崎はこれまでの研究で、次のように定義して、社会的見方・考え方を明らかにした<sup>4)</sup>。

知識とは、個別的記述的知識のことである。これは、個別的な事象を記述した命題であって、「～は～である」という形をとることが多い。概念とは、概念的説明的知識のことである。これは、原因・結果の関係や条件・予測の関係など事象相互の関係性を説明した命題であって、「～だから～である」という形をとることが多い。一つの社会的な事象は、複数の関係性から説明することが可能であり、概念は、社会的見方といえる。概念すなわち社会的見方は、具体的事実としての数多くの知識によって支えられている。ただし、社会科で扱う内容には、知識や概念といった事実に関わる知識以外に価値がある。これは社会的考え方といえる。価値多元社会である現代では、複数の社会的考え方が存在しているといえる。

筆者は、数多くの知識を習得することを「社会的見方・考え方の広がり」と定義する。そして、知識相互の関係性がわかり、さらに価値を持つことを「社会的見方・考え方の深まり」と定義する。筆者は、この広がりや深まりが同時に進行する状態を「社会的見方・考え方の成長」と定義した。

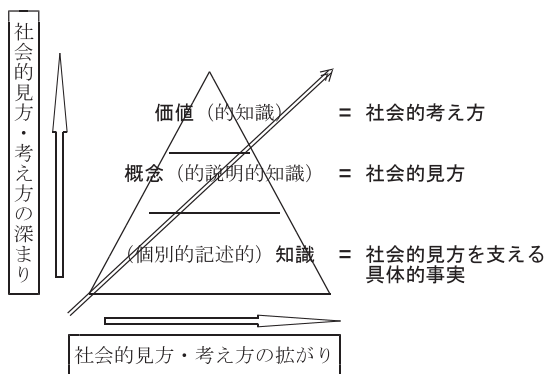


図1 社会的見方・考え方の成長モデル

さて、社会的見方・考え方を成長させるためには、どのような授業論が有効なのだろうか。

これまで、そして今も多く現場の先生方に支持されている授業が、教養型授業である。これは、広く浅く知識を獲得させる授業である。この授業論では、社会的見方・考え方の広がりや期待することはできるが、深まりは期待できない。一方、戦後の有名な実践、吉田定俊指導「水害と市政」をはじめとした問題解決型授業<sup>5)</sup>は、長い歴史と一部現場教師・研究者の根強い支持がある。これは、問題場面において目的(願い)を実現するための最も合理的な手段・方法・解決策を考える活動によって構成される。問題解決型授業は、現代社会においても、環境問題など社会問題の判断を求める授業として構成で

きるだろう。ただし、この型の授業は、授業時間数の多さや這い回る危険性といった問題を抱えている。

そこで、筆者が本研究において参考にしたい授業論が、説明型授業である。これは、生徒に科学的に説明させることによって、社会的な事象の背後にある科学的知識を習得させる授業論である<sup>6)</sup>。この授業論を参考にしたい理由は3点ある。一点目の理由は、この授業論は、科学的知識の習得をめざすからである。科学的知識とは、概念・法則・理論であり、社会的見方といえる。二点目の理由は、現行中学校社会は、思考力・判断力・表現力を育成するために4つの学習活動すなわち「読み取る、解釈、説明、論述」を重視しているからである。説明型授業では、この4つの学習活動は不可欠である。三点目の理由は、中学校学習指導要領及び教科調査官は、学習指導要領解説などにおいて、「なぜ疑問」で始まる主題を想定しているからである。以下に、主題例を抜き出そう<sup>7)</sup>。

「なぜアジアでは人口が急増し、民族、文化が多様なのか」(アジア)「なぜ、フランスはヨーロッパで一番貨物車保有台数が多いのだろうか」(ヨーロッパ)「なぜアメリカやカナダは農業生産力だけでなく工業生産力も高いのか」(北アメリカ)「なぜアマゾンの森林が減少し、サトウキビ栽培が増加しているのか」(南アメリカ)「なぜオセアニアは、ヨーロッパに代わってアジアとの結び付きが強まってきたのか」(オセアニア)

これらとは異なって、アフリカだけが「第一次産品にたよるアフリカ諸国の人々は、どのような生活をしているのか」と「どのような疑問」が例示されている<sup>8)</sup>。「なぜ疑問」を中核発問とする授業論が説明型授業である。アフリカを扱った場合も、「なぜ疑問」は有効だろう。ただし、説明型授業は、価値すなわち社会的考え方の育成をめざさない。そこで、説明型授業を参考にしつつ、社会的な見方や考え方を成長させる新たな授業論を提起したい。

ここで研究対象とするアフリカ州は、経済成長著しいとはいえ、多くの解決困難な社会問題を抱えている。学習内容は、「どのような社会問題が存在するのか」「なぜ社会問題は発生したのか」「社会問題の解決策は何か」「現地の人々や日本に住む私たちは、どうすればいいのか」といった問いに答えるものでなければならないだろう。本研究では、「社会的な見方や考え方を成長させる授業は、社会参画の資質・能力の育成を可能とする」という仮説を立てて、授業を開発する。そこで、本研究での開発単元においては、「なぜ疑問」を中核発問とする説明型授業を参考としつつも、社会問題を理解し、その原因を探求した後、解決策を考え、他者の解決策を評価する過程としたい。

## 4 開発単元「アフリカ」の内容編成

### (1) 主要国

学習指導要領によると、主要国及び主要産業を追究してアフリカの地域的特色を理解させることとなっている<sup>9)</sup>。そこで、アフリカ諸国のGDPをみると、上位三大国は、

南アフリカ、エジプト、ナイジェリアであり、この三大国でアフリカ全体の46%を占めている。(2010年)そして、多くの国が4%以上の高い成長率を誇る中、ナイジェリアは7%以上のさらに高い成長率を維持している。また、人口の三大国は、ナイジェリア、エジプト、エチオピアである。そこで、本開発單元では、ナイジェリアを中心教材としたい。

## (2) 主要産業

アフリカにおける主要産業は、鉱業と農業である。鉱産物と農産物がアフリカの輸出の3/4を占め、一次産品供給地としての位置づけとなっている<sup>10)</sup>。なかでも、鉱業の比率は、近年増大している。世界的需要拡大と価格の上昇が起きているからだ。例えば、近年のアンゴラの高度成長は石油生産の拡大による。

一方、農業は、土地生産性・労働生産性が低い。それは、これまで、アジアにおいて、高収量品種への改良や肥料など革新技術の導入によって生産性を向上させてきたこと、とは対照的である。そこで、アフリカでは穀物の大量輸入を強いられ、物価・人件費は高く、貧困の連鎖を生んでいる。ナイジェリアのような成長率著しい国も例外ではなく、絶対的貧困人口比率(1.25米ドル/日で暮らす人々の割合)は、68%と非常に高く、格差は広がっている。

## (3) 地域的特色

学習指導要領の「内容の取り扱い」<sup>11)</sup>では、「人々の生活の様子」「我が国の国土の認識」という2つの観点および主題例「モノカルチャー経済下の人々の生活」が示されている。これらを踏まえて、アフリカの地域的特色を因果連関でまとめると図2のようになるだろう。

アフリカの貧困は、製造業や農業の発展が阻害されているからであり、その原因は、3点挙げられる。

一点目に挙げられる原因は、いわゆるオランダ病とも呼ばれる「資源の呪い」である。これは、「天然資源の収益がない場合には、完全な民主主義国は独裁国よりも経済成長しやすいが、天然資源からの収益が大きい場合には逆になる」という理論である<sup>12)</sup>。アフリカには資源があることがかえってマイナスに作用している。それは次のような因果連関である。鉱産物生産が拡大すると為替が上昇する。すると国際競争力が低下し、国内資本・熟練労働の偏りが生まれる。結果として、製造業や農業が発展できないということになる。

二点目に挙げられる原因は、平均賃金が高いからである。かつてアジアでは、生産性の向上により、農業人口は減少し、農村からの低廉な余剰労働力が製造業の発展を促進した。これは、わが国も例外ではない。一方アフリカでは、少ない穀物生産が物価高を招き、平均賃金を

上昇させている<sup>13)</sup>。したがって、鉱業以外の産業、すなわち製造業が成長しにくい。

三点目に挙げられる原因は、教育・保健政策の欠如である。鉱業へ政治的関心が集中してしまうがために、教育・保健政策が進まない。国民の安心・安全を確保し、質の高い労働力を供給するという政治の基本的役割が果たされていないのである。

図2に示した因果連関は、アジアにはみられないアフリカの地域的特色といえる。

## 5 社会的な見方や考え方を成長させる単元の構成

本研究では、社会的見方・考え方の成長を、生徒自身が知識の獲得から概念の獲得へ、さらには価値の獲得へと成長すること、と捉えている。そこで、前半では、アフリカとヨーロッパとの歴史的つながり、農村での生活、都市での生活を「どのような」発問のもと理解させ、アフリカが抱える社会問題を明らかにさせる。(表1参照)その上で、単元を通しての課題「ナイジェリアは経済が発展しているのになぜ農村も都市も貧しい人が多いのか」(表1の下線部)を設定し、具体的な事例・携帯電話の現地生産を取り上げて、社会問題の原因を探求させる。ここまでは、生徒が資料を読み取り、解釈し、説明・論述できるよう「なぜ」発問を中核として展開していく。そしてアフリカが抱える貧困という問題を解決する方法を「ナイジェリアの大統領は人々の暮らしがよくなるためにどのようなことをすべきでしょうか」という問いのもと、農民・都市に住むお父さん・都市に住むお母さん・子どもたちそれぞれの立場から話し合わせる。単元終末には、それぞれの解決策をお互い評価させるとともに、JICA職員より評価をいただいて終わる。

さて、生徒たちが社会的な見方から考え方へと成長できるように2点の工夫をした。1点目の工夫は、以上に示したように、単元全体を「社会問題の理解」「社会問題の原因の探求」「社会問題の解決策の探求」「社会問題の解決策の評価」という4つの段階で学習課題を探求する展開としたことである。

2点目の工夫は、生徒の獲得する「知識」「概念」を構造化するとともに、それに対応した「問いの構造化」を図ったことである。論文末の図3のように左側「具体的事実・教えたこと(知識)」から右側「概念」「中心概念」「社会的考え方(価値)」へと単元展開とともに生徒の社会的見方・考え方は成長できるよう、構造化している。そうして、図3に対応して「なぜ疑問を中核発問とした問いの構造化」を図り、図4に示した。

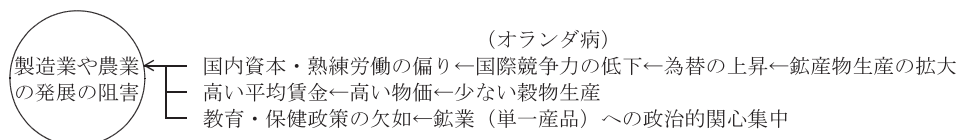


図2 アフリカの地域的特色



表1 単元「アフリカ州」の構成

※ 下線部は単元を通しての課題

次	過程	中核発問	資料	形成が期待される社会的な見方・考え方
1	社会問題の理解(1)	アフリカとヨーロッパの国々にはどのようなつながりがあるのでしょうか。	①使用言語とアフリカ～ヨーロッパ間の航空路 ②アフリカ各国の輸出相手国 ③アフリカの独立国	・植民地支配を受けた国々では、旧宗主国とのつながりが残り、今も貿易、言語に大きな影響を受けている(社会的な見方)
2	社会問題の理解(2)	特定の農産物の生産ばかりを行うとどのような問題点が考えられますか。	④主なチョコレート・ココア消費国 ⑤カカオ豆の価格の変化 ⑥人口1億以上の国の人口の変遷と穀物自給率 ⑦コメの輸入国構成比	・プランテーション農業は国際競争が激しく利益が様々な条件に左右されるので不安定になりやすい。(社会的な見方) ・一年中同じ作物が生産できる気候や地形、植民地支配を受けた歴史から生まれたモノカルチャー経済はアフリカの国の発展に大きく影響し、国民は貧困から抜け出しにくい。(社会的な見方)
3	社会問題の理解(3)	発展途上国で経済が発展してくると、人々の生活にどのような変化が見られますか。 <u>ナイジェリアは経済が発展しているのになぜ農村も都市も貧しい人が多いのでしょうか。</u>	⑧アフリカ各国や日本、アメリカの経済成長率 ⑨5歳未満の児童の死亡率のワースト国10とその国の平均寿命 ⑩ナイジェリアの年間可処分所得ピラミッド	・発展途上国で経済が発展すると、都市化が進み、富裕層と貧困層の経済的な格差が大きくなる。(社会的な見方)
4	社会問題の原因の探求	なぜ、アフリカで携帯電話が普及しているのに現地で生産しないのでしょうか。	⑪アフリカ各国の携帯電話の普及状況 ⑫携帯電話の主な生産国 ⑬アフリカの国々の非識字率 ⑭初等教育(小学校)就学率 ⑮アフリカに進出した企業の今後の事業展開 ⑯各国の製造業平均賃金 ⑰世界の主要国の年間1人当たり電力消費量 ⑱アフリカ各国の年間1人当たり電力消費量	・アフリカ各国の貿易では特定の資源を海外に輸出して外貨を得るため、国際情勢の変化に影響されやすく、経済が不安定になりやすい。(社会的な見方) ・商品を生産するには原料の調達だけでなく、技術やインフラなどの物的整備、教育などの人的整備が必要になる。(社会的な見方)
5	社会問題の解決策の探求	ナイジェリアの大統領は人々の暮らしがよくなるためにどのようなことをすべきでしょうか。	⑲ナイジェリアの大統領選挙	・国の経済を安定させ、貧困から脱出するためには医療、教育、農業・工業への支援、インフラの整備、政府への指導を行うべきである。(社会的な考え方)
6	社会問題の解決策の評価	ナイジェリアの人々が貧困から脱出するために日本やあなた自身が何をすればよいのでしょうか。		・アフリカの国の経済を安定させ、貧困から脱出するためには日本は資金・技術・人の交流を積極的に行い、国の発展の基礎となる医療、教育、農業・工業への支援を行うべきである。(社会的な考え方)

## 6 社会的な見方や考え方を成長させる中学校1年生社会科単元「アフリカ州」の開発

### (1) 単元の指導目標

＜ 知識・理解目標 ＞

アフリカの経済における現状、原因、およびその解決策の探求を通して、以下の知識や概念を習得する。

**中心となる概念：**

一年中同じ作物が生産できる気候や地形、植民地支配を受けた歴史から生まれたモノカルチャー経済はその国の経済を左右し、国民は貧困から抜け出しにくい。

＜ 概念 ＞

- A 植民地支配を受けた国々では、旧宗主国とのつながりが残り、今も農業、貿易、言語に大きな影響を受けている。都市化に伴い穀物需要が増える中、輸出用作物を中心に栽培し、穀物を輸入に頼るため物価が高く、平均賃金も高い。
- B アフリカ各国の貿易では特定の資源を海外に輸出して外貨を得ているため、国際情勢の変化に影響されやすく、経済が不安定になりやすい。
- C 発展途上国において経済が発展し都市化が進むと、富裕層と貧困層の経済的な格差が大きくなる。
- D 商品を生産するには原料の調達だけでなく、技術やインフラなどの物的整備、教育などの人的整備が必要になる。

※ 概念を支える知識については構造化して論文末図3に示している。なお、単元開発にあたっては「知識・概念の構造化図」に対応して、図4の「問いの構造化図」も作成して、実験授業を実施した。

＜ 態度・能力目標 ＞

- ・ アフリカ州の国々の貧困の理由や経済的に自立するための方策について意欲的に調べ、自分の考えを持つようとしている。

【関心・意欲・態度】

- ・ アフリカ州の農業と工業の問題点や貧困対策について、自分の仮説を立てたり予測したりして説明することができる。

【社会的な思考・判断・表現】

- ・ 収集した資料から、アフリカ州の地域的特色について有用な情報を適切に選択し、自らの考えに活用することができる。

【資料活用の技能】

### (2) 学習指導過程

※ 下線部は中核発問 ゴシックは知識・理解目標としての理論

過程	教師による主な発問・指示	教師と生徒の活動	期待される生徒の反応
第1次・社会問題の理解(1)	1 アフリカの国境線にはどんな特徴がありますか。何を利用して引かれていますか。(既習事項)	T発問する S 帝国書院地図帳 p 34 を見て答える	・直線的な国境線が多い。 ・経線(経度)や緯線(緯度)に沿って国境線が引かれている。
	2 アフリカの国々はどの国の植民地でしたか。また第1次世界大戦前に独立国だった国はいくつありますか。	T発問する S 地図帳 p 40 を見て答える	・イギリス、フランスなどヨーロッパの7か国の植民地だった。 ・独立していた国はエチオピアとリベリアの2か国だった。
	3 ナイジェリアは今から何年前、どこから独立しましたか。また、何語を話し、学校では何語を話しますか。(公用語)	T発問する S 地図帳 p 132 や教科書(帝国書院2012年) p 72 を見て答える	・1960年、今から55年前にイギリスから独立した。 ・ハウサ語、ヨルバ語、イボ語を話し、学校ではこの3つ以外に英語を学ぶ。
	4 公用語が英語のアフリカの国を挙げて下さい。	T発問する S 教科書 p 72 を見て答える	・ガーナ、ケニア、シエラレオネ、ザンビア
	5 今調べたことから、イギリスとナイジェリアに共通することは何ですか。	T発問する S 答える	・植民地だった国は支配されていた国の言語を今も公用語として使っている。
	6 このようなつながりは他にも見られるか、資料から調べてみましょう。	T指示する S 資料①、②、③を見て答える	・旧宗主国との間で飛行機の便数が多い。 ・貿易相手国はヨーロッパ、特に旧宗主国が多い。

	7 <u>アフリカとヨーロッパの国々に</u> <u>はどんなつながりが見られますか。</u>	T発問する S自分の考えをノート に書いて発表する	・植民地支配を受けた国々と旧宗主国との間 に今も貿易、言語につながりが残っている。
第2次・社会問題の 理解(2)	8 これはアフリカの各国の主な輸 出品のグラフです。アフリカの国々 の輸出品目についてどんな特色が みられますか。	T発問する S教科書 p 74 を見て 答える	・アフリカの国々の輸出品は一次産品や特定 の農作物に偏っている。 ・工業製品の輸出が見られない。
	9 これはガーナの農園で撮影され た映像です。(映像を見た後)働い ている人々は何歳ぐらいでどんな 様子で働いていましたか。	T発問する S DVD を視聴して答 える	・子どもたちが多く、学校にも行っていない。 ・労働者は安い賃金で働かされている。
	10 カカオ豆は何の原料となります か。何州のどの国で栽培され、ど の国でチョコレートは消費されて いますか。	T発問する S教科書 p 74 と資料 ④を見て答える	・チョコレートやココア飲料の原料。 ・コートジボアールやインドネシア、ガーナ、 ナイジェリア、ブラジル、カメルーン、多 くがアフリカ州の国で栽培されるが、消費 するのはドイツ、スイスなどヨーロッパの 国である。 ・発展途上国の生産者の生活を支えるために 適正な価格で取引するしくみ。
	11 最近、フェアトレードのチョコ を店頭で見かけますが、フェアト レードとはどんなしくみなのか、 教科書を読んで答えましょう。	T発問する S教科書 p 76 を見て 答える	
	12 カカオ豆の値段が安いと書いて ありましたが、値段にはどのよう な変化が見られますか。価格が上 がるのにどんな理由が考えられま すか。	T発問する S資料⑤を見て、予想 をノートに書き、発 表する	・価格は年によって変動する。2014年から カカオの需要が高まり、価格が上昇した。 2012年までは暴落していた。 ・天候が不順で生産量が減った時やチョコ レートの消費量が増えた時に上がる。 ・ナイジェリアは世界第4位。 ・穀物自給率は84%である。 ・ナイジェリアの自給率は人口が増加するの で、下がると予想される。 ・コメの輸入を行っているが、人口も増加す るのでさらに輸入量を増加していくと予想 される。
	13 ナイジェリアのカカオ生産量は 世界何位でしたか。また、ナイジェ リアの穀物自給率は何%で、人口 が増加する今後、自給率について どんなことが考えられますか。	T発問する S資料⑥、⑦を見て答 える	・穀物自給率が下がり、食糧不足になる。 ・カカオ豆に生産が集中すると、価格変動の 影響を大きく受ける。価格が下がると農家 の人々の収入が減り、高くなると農家の人 がカカオ豆ばかり生産し、主食のコメを作 ろうとしなくなり、主食の穀物を輸入に頼 る。また、人手も足りなくなり、給料や物 価が上がる。 ・プランテーション農業は国際競争が激しく 利益が様々な条件に左右されるので不安定 になりやすい。
14 <u>特定の農産物、例えばカカオ豆</u> <u>ばかり作っているとどんな問題点</u> <u>が考えられますか。</u>	T発問する S予想し、発表する	・特定の作物だけ作ると、作物のできや価格 などに影響を受けるので、農民の暮らしは よくはならない。 ・農業だけでは国が成長するのが難しい。 ・一年中同じ作物が生産できる気候や地形、 植民地支配を受けた歴史から生まれたモノ カルチャー経済はアフリカの国の発展に大 きく影響し、国民は貧困から抜け出しにく い。 ・カカオ以外の作物を作る。(品種改良) ・フェアトレードをもっと進める。 ・カカオ以外を作る農家に補助金を出す。 ・学校に行き、農業以外の仕事に就く。 ・鉱産資源を生かし、工業化を図る。 ・中国のように一人っ子政策を行い、人口を 抑制する。	
15 特定の農産物に頼る農業を続け ると、ナイジェリアの経済はどの ようになると予想されますか。	T発問する S予想し、発表する		
16 ナイジェリアのこの状況に対し てどのような対策を考えていけば いいですか。農民、政府、一般の人々 の立場に立ち、班で考えましょう。	Tそれぞれの立場から 対策を考えるよう指 示する S話し合い、出た意見 を発表する		

<p>第3次・社会問題の理解(3)</p>	<p>17 これはナイジェリアの旧首都ラゴスの写真です。この街は1600万人以上と現在アフリカで一番人口の多い街です。写真からどのようなことがわかりますか。</p> <p>18 ナイジェリアの経済成長率は日本やアメリカと比べてどのような特徴がみられますか。</p> <p>19 ナイジェリアのように人口が都市に集中していく時のメリットは何ですか。</p> <p>20 (ナイジェリアの首都だったラゴスのスラム街の映像を見て) この街のような都市ではどのような問題があると考えられるか、答えましょう。</p> <p>21 ナイジェリアと日本の平均寿命は何歳ぐらいですか。また、5歳未満の子どもの死亡率はどの程度ですか。</p> <p>22 ナイジェリアの中で、1年間に45,000円未満で生活している人々は国民の何%を占めますか。富裕層の割合は日本と比べどのように異なりますか。</p> <p>23 <u>経済発展が進むナイジェリアでは、人々の生活にどのような変化が見られますか。</u></p> <p>24 <u>ナイジェリアでは経済が発展しているのに、農村でも都市でも貧しい人が多いのはなぜですか。</u></p>	<p>T 発問する S 写真を見て答える</p> <p>T 発問する S 資料⑧を見て答える</p> <p>T 発問する S 予想して、答える</p> <p>T 指示する S DVDを見て答える</p> <p>T 指示する S 資料⑨を見て答える</p> <p>T 発問する S 資料⑩を見て答える</p> <p>T 発問する S 予想して答える</p> <p>T 発問する S 予想して答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近代的な高層ビルが並び、人が多く、自分たちの住む町より発展している。</li> <li>・ナイジェリアの経済成長率は6.31%と急速に発展している。日本は-0.1%、アメリカは17兆2.42%である。</li> <li>・都市に商品が集まり、モノが売れる。</li> <li>・職業の幅が広く、就職しやすい。</li> <li>・都市は道路や電気などの設備が整っている。</li> <li>・高層ビルが立ち並び、金持ちがいる一方、スラム街が広がり、ごみが散乱し、子どもたちは学校に行くことができない。医療や住宅、環境、教育、治安に問題があることが分かる。</li> <li>・日本が84歳、ナイジェリアは53歳である。また、死亡率もナイジェリアは極めて高い。</li> <li>・45,000円未満割合が62.3%であり、国民の大部分を貧困層が占めている。</li> <li>・貧しい人と金持ちの格差の割合は日本と比べ大きい。</li> <li>・発展途上国で経済が発展しても、富裕層と貧困層の経済的な格差は大きく、多くの人々がその恩恵を受けにくい。</li> <li>・農業では特定の作物しか作れず、収益が毎年異なり、生活が不安定になるから。</li> <li>・工業が日本のように盛んでないから。</li> <li>・農村の貧しい人々が都市に移住しても技術もなければ仕事に就けず、貧しいままだから。</li> </ul>
<p>第4次・社会問題の原因の探求</p>	<p>25 (携帯電話の普及率が書かれたグラフを見せ) 日本を示すものはどれですか。</p> <p>26 (ナイジェリアで撮影された携帯電話を使う写真を見せ) アフリカではどんな鉱産資源が取れますか。また、携帯電話を作るのに必要なコバルトや金はどこでとれますか。</p> <p>27 携帯電話を多く生産している国はどこですか。</p> <p>28 <u>ナイジェリアで携帯電話が普及しているのになぜ現地では生産しないのでしょうか。</u>ノートに自分の考えを書きましょう。</p> <p>29 工場では工業製品を作り、出荷するときにかかせないものは何ですか。</p> <p>30 文字が読めないと、仕事をするときにどのようなデメリットがありますか。(仮説1に対して)</p>	<p>T 発問する S 資料⑪を見て答える</p> <p>T 発問する S 教科書 p 75 を見て答える</p> <p>T 発問する S 資料⑫を見て答える</p> <p>T 発問する S 自分で考え、ノートにまとめる</p> <p>T 発問する S 予想して答える</p> <p>T 発問する S 予想して答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アフリカ、ナイジェリアでは携帯電話が普及し、普及率は75%以上である。日本は94.5%である。</li> <li>・アフリカでは原油や石炭、鉄鉱石、金や銅など豊富にとれる。</li> <li>・希少金属(きしょうきんぞく、レアメタル)であるコバルトはコンゴ民主共和国やザンビア、マンガン、金、プラチナは南アフリカで採掘されている</li> <li>・携帯電話は韓国、中国、アメリカ等で生産し、アフリカでの生産は進んでいない。</li> <li>・教育を受けた人が少なく、高い技術をもった技術者がおらず、精密部品等が作れないから(仮説1)</li> <li>・他国と比べて労働者の賃金が高く、外国の会社が進出しないから(仮説2)</li> <li>・電力などのインフラが整っておらず、製品を生産することが難しいから。(仮説3)</li> <li>・労働者、原料、技術・工場の設備だけでなく、電力、輸送手段(トラック)、道路等のインフラも必要である。</li> <li>・説明書や書類がわからないので、専門のスキルを必要とする賃金の高い仕事に就業できない。</li> </ul>



	<p>31 ナイジェリアの識字率や小学校就学率は日本と比べどの程度ありますか。(仮説1に対して)</p> <p>32 (資料⑮を見て) アフリカに進出する日本企業数は増えています。多くの会社が何を目的にアフリカに進出していますか。アフリカの国々において労働者の賃金はアジアの国々と比べてどのような特色がありますか。(仮説2に対して)</p> <p>33 世界各国の一人当たりの電力消費量を見て、ナイジェリアではどんな問題が起こることが考えられますか。(仮説3に対して)</p> <p>34 ナイジェリアでインフラ整備、例えば電力不足を解決するにはどのようなことを誰がすればよいでしょうか。(仮説3に対して)</p>	<p>T 発問する S 資料⑬、⑭を見て答える</p> <p>T 発問する S 資料⑮、⑯を見て答える</p> <p>T 発問する S 資料⑰、⑱を見て答える</p> <p>T 発問する S 予想して答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育が整備されておらず、ナイジェリアの小学校就学率は64.1%で非識字率も40%と高い。</li> <li>・企業数は増加しているが、生産ではなく販売のためにアフリカに進出している。人件費はアジア諸国に比べかなり高い。</li> <li>・販売に力を入れるのは、アジアの国々のように現地に進出し、生産するには人件費が高く多くの人を雇えないから。</li> <li>・電力消費量は極めて少ない。生産に回す電力がなく、工場が動かない。</li> <li>・ナイジェリアの石油を用いることが可能な火力発電所を各地に作る。</li> <li>・企業だけでなく、国も発電所の建設に力をいれるべきである。</li> </ul>
<p>第5次・社会問題の解決策の探求</p>	<p>35 今年ナイジェリアでは新しい大統領が選ばれました。<u>大統領は、人々の暮らしがよくなるためにどのようなことにお金を使うべきでしょうか。</u>班の中で農村に住む人々、都市に住むお父さん、お母さん、子どもたちの立場に分かれ、どんなことに力を入れてほしいかを考え、書きましょう。</p> <p>36 それぞれの立場で考えたことを班で発表した後、大統領が力を入れる項目を考え、ホワイトボードにまとめましょう。その際に何が重要か、ランキングをつけましょう。</p> <p>37 ホワイトボードにまとめたものを掲示し、班の発表者がランキングをつけた理由とともに発表しましょう。</p> <p>38 ナイジェリアについてのニュースを見て、大統領が実際に最優先課題として取り組んでいくことを宣言した内容を読みましょう。</p>	<p>T 発問する S 班の中で立場を決め、ワークシートに力を入れてほしいこととその理由を考えて書き込む</p> <p>T 指示する S 班で発表し、話し合った結果をホワイトボードにまとめる</p> <p>T 指示する S 班の発表者が意見を発表する</p> <p>T 指示する S ニュースを視聴後、資料⑲を読む</p>	<p><u>農村に住む人からの例</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・農作物の価格が安定してほしい。</li> <li>・農作物の収穫量を増やしたい。</li> <li>・道や水道などを整備してほしい。</li> </ul> <p><u>都市に住むお父さんからの例</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・給料が増えてほしい。</li> <li>・失業しないように職があってほしい。</li> </ul> <p><u>都市に住むお母さんの例</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゴミ問題などを解決してほしい。</li> <li>・物価を安くしてほしい。</li> <li>・医療を充実してほしい。</li> </ul> <p><u>子どもたちの立場からの例</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・上級学校に負担なく進学したい。</li> <li>・家事を減らせるよう水道を引いてほしい。</li> </ul> <p>(ホワイトボードの書き出し「国の経済を安定させ、貧困から脱出するためには」につなげて、項目を考える)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国の経済を安定させ、貧困から脱出するためには①農業・工業への支援、②水道や道路、電力などインフラの整備を行うこと、③医療や教育の充実を図るべきである。</li> </ul> <p>(ホワイトボードにまとめたことを発表者が発表する。ランキングが似ている順に発表し、ボードを黒板に貼る。)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・テロが頻発している一因が経済格差にあることや「治安の維持と経済の立て直し(工業化、農業の多角化)」が最優先課題に掲げられていることを知り、解決の難しさに気付く。</li> </ul>
<p>第6次・社会問題の解決策の評価</p>	<p>39 ナイジェリアの経済を安定させ、<u>人々が貧困から脱出するために日本やあなた自身が何をすればよいのか、それぞれ考え</u>、ワークシートに書きましょう。</p>	<p>T 指示する S ワークシートに自分の考えをまとめ、記入する</p>	<p>(ワークシートに自分の考えを書く。)</p> <p>①農業・工業への支援、②水道や道路などインフラの整備、③医療や教育の充実について、日本はODAによる資金・技術提供、青年海外協力隊などでの人の交流、企業のアフリカ進出を支援する。また、個人としては、NGOのボランティア活動に積極的に参加したり、フェアトレードの商品を購入したり、募金をしたりする。</p>

	<p>40 自分の考えを發表しましょう。發表を聞いた後にみんなから出た考えについて思ったことを發表してください。</p>	<p>T指示する S数人の生徒が發表した後、その意見について評価する</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が互いの意見を發表し合い、その後出てきた意見について評価し合う。</li> </ul>
	<p>41 日本が開発途上国の発展に協力していく際、JICAという組織がその中心的な役割を果たしています。その職員の方から日本がどのようなことをアフリカで行っているのかを話していただきます。自分たちの考えと似ているのか、考えながらお話を聞きましょう。</p>	<p>T指示する S講師の話聞く</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒たちの考えに対し JICA の職員からの評価を聞く。その中で具体的に JICA がアフリカで行っている病院、学校、道路等の「施設の建設」や、「資機材の調達」等の資金を貸与・贈与し国家の発展に必要な基礎的な要素を作ったり、専門家やボランティア（青年海外協力隊）派遣を行ったり、BOP ビジネスの支援を行ったりしていることを紹介されるのを聞く。</li> <li>生徒の考えの中で誤解や矛盾があれば訂正してもらい、現状について正しく理解する。</li> </ul>

※ JICA の職員に話を聞く時間は総合的な学習の時間の中で設定した。発展途上国で働いた経験のある職員が現状を伝えるだけでなく、生徒たちの意見を踏まえ国際協力の重要性について体験談を交えて話をしてもらった。

【資料】

- ①おもな使用言語とアフリカ～ヨーロッパ間の航空路：『社会科 中学生の地理』帝国書院、2012年、72頁。
- ②アフリカ各国の輸出相手国：『図説地理資料 世界の諸地域NOW 2015』帝国書院、2015年、100頁。
- ③アフリカの独立国：『中学校社会科地図』帝国書院、2012年、40頁。
- ④主なチョコレート・ココア消費国：日本チョコレート・カカオ協会HP、2015年12月7日閲覧。
- ⑤カカオ豆の価格の変化：投資情報サイト インベストウォーカーHP、2015年12月7日閲覧。
- ⑥人口1億以上の国の人口の変遷と穀物自給率：筆者作成、参考文献は以下の通り、総務省HP「世界の統計2007」、農林水産省HP「平成17年度食糧自給率レポート」、2015年12月7日閲覧。
- ⑦米の輸入国構成比：「世界のコム市場とアジアの米」奥山 宏『日本貿易会月報 2009年11月号』日本貿易会、2009年、29頁。
- ⑧アフリカ各国や日本、アメリカの経済成長率：筆者作成、参考文献は以下の通り、世界経済のネタ帳HP「世界の経済成長率ランキング」、2015年12月7日閲覧。
- ⑨5歳未満の児童の死亡率のワースト10とその国の平均寿命：『世界子供白書2015』日本ユニセフ協会、2015年、36～41頁。
- ⑩ナイジェリアの年間可処分所得ピラミッド：国際投信投資顧問株式会社HP、2015年12月17日閲覧。
- ⑪アフリカ各国の携帯電話普及状況：総務省HP「途上国におけるICTの浸透」、2015年12月7日閲覧。
- ⑫携帯電話の主な生産国：『ニュースのツボがわかるなるほど地図帳世界2014』昭文社、2014年、58頁。
- ⑬アフリカの国々の非識字率：『新詳地理資料 COMPLETE』帝国書院、2015年、182頁。
- ⑭初等教育（小学校）就学率：『世界子供白書2006』日本ユニセフ協会、2006年、98～101頁。
- ⑮アンケート調査「日本の会社がアフリカに進出した目的とは」：筆者作成、参考文献は以下の通り、日本貿易振興機構HP「ジェトロ在アフリカ進出日系企業実態調査」、2015年12月17日閲覧。
- ⑯各国の製造業の平均賃金：平野克己『経済大国アフリカ』中公新書、2013年、136頁。
- ⑰世界の主要国の年間一人あたりの電力消費量：四国電力HP、2015年12月15日閲覧。
- ⑱アフリカ各国の年間一人あたり電力消費量：『世界の統計2015』総務省統計局、2015年、165～166頁より筆者作成。
- ⑲ナイジェリアの大統領選挙：筆者作成、参考文献は以下の通り「2015年ナイジェリア選挙—政権交代の背景とブラリ次期大統領の課題」玉井 隆『アフリカレポートNo.53』日本貿易振興機構、2015年、25～28頁。

(3) 開発単元の成果

本開発単元は南砺市立井波中学校一年生において2016年1月26日より2月5日まで計6時間で実施した。前項で示した学習指導過程は、授業後若干の修正を加えた成案である。この実験授業の実施を通して、次の3点について成果が見られた。

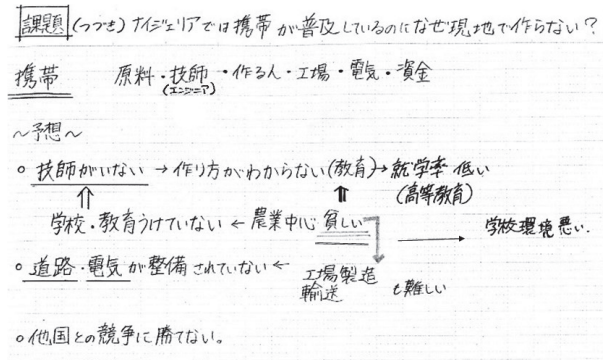
① 「社会的見方・考え方の成長」が見られた

第4次の「携帯電話をナイジェリア国内で製造しない理由について仮説を立て、検証する」活動の中で、仮説

2、3の検証を行っている際に、生徒側から「アフリカで物を作っても売れない」というつぶやきが出た。詳しく聞くと「売る場所（市場）は（昔から）関係のあるヨーロッパが多いと思うけれど、ヨーロッパの技術が高すぎて追いつけない」と言う。その意見に続いて、他の生徒が「中国みたいな安くていいものをつくる国に今から勝てる訳がないから今から金をかけて作るより、（輸入して）買った方が早い」と発言し、国際競争力が低いという仮説が出た。

また、この活動の最後に、すべての仮説が貧困から派

生していることをある生徒が指摘し、その発言に賛成する意見が続いた。これらの発言が、単元の中心概念である「モノカルチャー経済に起因する貧困はナイジェリアの工業化や発展を妨げ、国民は貧困から抜け出しにくい」ことへの理解へとつながった。下は授業の際の生徒のノートである。「貧しい」という語句から多くの仮説に対し関わりを意味する矢印が書かれている。



このように「なぜ疑問」を用いた説明型授業を行うことで、知識相互の関係性が理解できただけでなく、多くの概念・価値を獲得することができたと思われる。結果、社会的な見方・考え方が広がり、深まったと考えられる。なお、県下の中学生に対し富山県中学校教育研究会が毎年4月に行う学力調査では、今年度はアフリカ州について出題が6題あった。一例を挙げる。

問題：「アフリカ州では経済を特定の資源や農産物に頼っている国が多くみられる。それらの国ではどのようなことが問題になっているか、『価格』『経済』という2つの語句を用いて答えなさい」

この問題に対する正答率が県平均（抽出生徒数 1,048人）より 8.2% 高く、無答率も 1.8% 低かった<sup>14)</sup>。

本校生徒の平均点は県平均を2点近く下回るが、アフリカ州の問題正答率は県平均をすべて上回った。この実践を行ったことにより地域の特色が概念として明確に捉えられたため、学習から時間が経過しても答えることができたと考えられる。

多くの教員が高校入試を想起し、知識を網羅的に教えたがるが、この実践のように生徒の関心と結びつきやすい主題を設定した説明型授業を行うことで他の地理的事象との関連もつきやすくなり、生徒の理解が深まることがわかった。

## ② 「社会的見方・考え方の成長」が生徒の社会参画の能力を育てることにつながった

授業の中でアフリカ州の貧困に対し自身ができることとして「フェアトレードの商品を買う」「募金やボランティア活動に参加」と書いた生徒が多かった。加えて、単元後のアンケートでも 70.3% の生徒が「アフリカ州の貧困を解決していく必要があると思うようになった」、

31.3% の生徒が「アフリカについてのニュースや新聞記事を見るようになった」と答え、関心が高まったことが分かる。また 50% の生徒が「今できるボランティア活動（書き損じはがき回収等）に協力したいと思った」、10.9% が「将来、アフリカに行きボランティア活動がしたくなった」と答え、自分にできることをやろうとする意欲が出たことがわかる。学習後に校内で行われたペットボトルキャップ回収運動にも熱心に取り組んだ。

この授業実践が社会認識や意思決定力の育成だけでなく、将来、社会に積極的に参画しようとする意識を高めることにもつながったと思われる。

## ③ 主体的に学習に参加する生徒が多くみられた

日本と関わりの強くないアフリカ州の学習は生徒たちの知識も偏りがちで、当初関心も高くなかった。しかし、単元学習後のアンケートで「授業にどのような姿勢で取り組んだか」という質問に対し、「積極的に取り組んだ」「まあまあ積極的に取り組んだ」と答えた生徒が 65.6% と 3分の2 に上り、「学習がおもしろかったか」と興味を尋ねる質問には、「とてもおもしろかった」「まあまあおもしろかった」が 76.5% と 4分の3 以上の生徒が学習に興味をもてたと解答している。また、全学習活動のなかで生徒自身が特に熱心に取り組んだ活動として、カカオ豆に頼っている経済の現状を打破する対策を考える活動（52%）やナイジェリアの大統領に対し自分たちの要望を考える活動（42%）が挙げられた。どちらの活動も学んだ概念を生かして解決策を考え、どの策が重要かその価値を考える活動である。様々な社会問題の原因を探求するだけでなく、その解決のために何ができるのか自分自身で考える活動を設定したことで、自ら学ぼうとする意欲が高まったと考えられる。

## 7 結論

本研究の成果は、2点挙げられる。

第一点目は、社会的な見方や考え方を成長させることのできる中学校社会科単元を新たに開発することができたことである。アフリカ州を教材として、「教師による発問・指示」「期待される生徒の反応」「教師と生徒の活動」「使用する資料」を単元の全授業に渡って明示した授業案はこれまでないであろう。しかも本論文では、「知識・概念の構造」「問いの構造」を明示しており、現行学習指導要領の趣旨を具現化するものとして、現場教員の授業づくりに役立つであろう。

第二点目は、本開発単元の提起によって、社会的な見方や考え方を成長させる授業は、社会参画の資質・能力を育成するとともに、生徒の関心・意欲を向上させ、主体的に学習に参加させることを実際に観察できたことである。実験授業の実施は、暗記社会科の弊害が指摘される中で、中学校社会科授業の新たな可能性を示唆するものとなった。

**【註】**

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年、3頁。
- 2) 拙著『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房、2013年。
- 3) 前掲書1)、7～8頁。
- 4) 前掲書2)、16頁。
- 5) コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム』1953年12月号に掲載された本実践は、今でも「典型的な問題解決学習の社会科授業である」と評価されている。(社会認識教育学会編『改訂新版 中学校社会科教育』学術図書出版、2005年、13頁)
- 6) 小原友行「小・中学校社会科カリキュラムをどう変えるか～ユニバーサル・スタンダードを求めて～」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号、2008年、216頁。
- 7) 前掲書1)、34～35頁。文部科学省『中等教育資料平成24年7月号』学事出版、2012年、60～61頁。
- 8) 前掲書1)、34頁。
- 9) 同上。
- 10) 北川勝彦・高橋基樹編著『現代アフリカ経済論』ミネルヴァ書房、2014年、142頁。
- 11) 前掲書1)、32～35頁。アフリカの地域的特色は、様々なとらえ方があるだろうが、本研究では、中学校教育現場での授業改善を目的としているため、学習指導要領での指示および例示に基づいて、進めている。
- 12) 平野克己『経済大陸アフリカ』中央公論新社、2014年、86頁。
- 13) アフリカの穀物生産と物価高については、池上彰『池上彰のアフリカビジネス入門』(日経BP社、2013年)に詳しい。
- 14) 富山県中学校教育研究会では調査結果について非公表としているため、ここで県平均に関しての数値を示すことができない。

(2016年8月23日受付)

(2016年10月5日受理)



	生徒の認識	具体的事実・教えたこと（知識）	概念	中心概念	社会的考え方（価値）
第一次	歴史	a	アフリカの国境はヨーロッパの宗主国によって緯度や経度を基準に人為的に引かれたので、直線的な国が多い。	A 植民地を受けた国々では、旧宗主国の残りが、農業、貿易に大きな影響を及ぼしている。	一年中同じ作物が生産できる気候や地形、植民地支配を受けた歴史から生まれたモノカルチャー経済はアフリカの国の発展に大きく影響し、国民は貧困から抜け出しにくい。
		b	イギリスやフランスなどヨーロッパの7か国の植民地だった。エチオピアとリベリアだけが独立国だった。		
		c	ヨーロッパの国々の植民地として支配されており、1960年代に多くの国が独立した。		
		d	ナイジェリアはハウサ語、ヨルバ語、イボ語を話す。公用語は英語である。		
		e	ガーナやケニア、シエラレオネなどはイギリスに支配されていた国である。		
第二次	農村での生活	f	アフリカの国々の輸出品は一次産品や特定の農作物に偏っている。	B アフリカ各国では資源に乏しい。海外に出荷する際に外貨を得るために、物価の変動や需要の減少などに影響を受けやすい。	国の経済を安定させ、貧困から脱出するためには幅広い穀物栽培を行う必要がある。技術の移転など工業化への支援を行うべきである。
		g	子どもが多く、重労働の割には賃金が安い。		
		h	ナイジェリアではコーヒー、カカオ、綿花、商品作物が販売目的で栽培されるプランテーション農業がさかん。カカオ豆はヨーロッパで消費されている。		
		i	価格は年によって変動し、2014年からカカオの需要が高まり、価格が上昇した。2012年までは暴落していた。価格は天候が不順で生産量が減った時やチョコレートの消費量が増えた時に上がる。		
		j	ナイジェリアの穀物自給率は84%である。主食のコメの不足分は輸入している。		
		k	フェアトレードや政府が最低買取価格を決めることによって農家の人々を守っている。		
		l	ナイジェリアのラゴスは近代的な高層ビルが立ち並び、都市化が進んでいる。		
m	マイナス成長の日本に対し、ナイジェリアの経済成長率は6.31%と急速に発展している。				
n	都市に商品が集まり、ものが売れる。職業の幅が広く、就職しやすい。道路や電気などインフラ整備が進んでいる。				
o	スラム街が広がっている。医療や住宅、教育問題などが考えられる。				
p	平均寿命は日本が84歳、ナイジェリアが53歳である。死亡率もナイジェリアが極めて高い。				
q	ナイジェリアの絶対貧困層の割合が64.4%であり、金持ちと貧しい人の格差が大きい。				
100%	国によって違うが、ナイジェリアの携帯電話普及率は75%以上である。日本は94.5%である。	D 生産原料の調達だけでなく、インフラの整備、教育の整備が必要になる。	国の経済を安定させ、貧困から脱出するためには、水道や道路の舗装などのインフラの整備を行うべきである。		
t	アフリカでは原油や石炭、鉄鉱石、金、銅などが採れる。金やコバルトはコンゴ民主共和国や南アフリカ共和国、ジンバブエで取れる。				
u	携帯電話は韓国、中国、アメリカなどで生産し、アフリカでは生産していない。				
v	教育が整備されておらず、アフリカの識字率は低く、文字を読めない人なども多い。				
w	スキルを必要とする賃金の高い仕事に就業できない。				
x	日本の会社は生産ではなく、販売拠点として進出している。				
y	アフリカの労働者は賃金が高く、外国企業が労働力として安く雇えない。				
z	工業製品を作る際にインフラ設備が整っていないと生産が滞る。				
α	インフラを整備するために、国が発電所を作るなど力を入れる必要がある。				
第四次	工業化と経済の発展			s	国によって違うが、ナイジェリアの携帯電話普及率は75%以上である。日本は94.5%である。
		t	アフリカでは原油や石炭、鉄鉱石、金、銅などが採れる。金やコバルトはコンゴ民主共和国や南アフリカ共和国、ジンバブエで取れる。		
		u	携帯電話は韓国、中国、アメリカなどで生産し、アフリカでは生産していない。		
		v	教育が整備されておらず、アフリカの識字率は低く、文字を読めない人なども多い。		
		w	スキルを必要とする賃金の高い仕事に就業できない。		
		x	日本の会社は生産ではなく、販売拠点として進出している。		
		y	アフリカの労働者は賃金が高く、外国企業が労働力として安く雇えない。		
		z	工業製品を作る際にインフラ設備が整っていないと生産が滞る。		
		α	インフラを整備するために、国が発電所を作るなど力を入れる必要がある。		

図3 知識・概念の構造

		具体的事実（知識）を引き出す発問	概念を答えさせる発問	全体を 貫く課題	社会的考え 方（価値）
第一次	歴史	a	アフリカの国境はどんな特徴がありますか。何を利用して引かれていますか。	A アフリカとヨーロッパの国々の間にはどんなつながりが見られますか。	ナイジェリアは経済が発展しているのになぜ農村も都市も貧しい人が多いのでしょうか。
		b	アフリカの国々はどの国の植民地でしたか。また第一次世界大戦前に独立国だった国はいくつありますか。		
		c	ナイジェリアは今から何年前、どこから独立しましたか。		
		d	ナイジェリアで話されている言葉は何語ですか。学校では何語を話しますか。		
		e	アフリカ州で公用語が英語の国はどこですか。		
第二次	農村での生活	f	アフリカの輸出品目についてどんな特色がみられますか。	B 特定の農産物ばかり作っているとどんな問題点が考えられますか。	
		g	カカオ農園で働いている人は何歳ぐらいでどんな様子で働いていますか。		
		h	カカオ豆はどの国で栽培され、どの国で消費されていますか。		
		i	カカオ豆の値段にはどのような変化が見られますか。価格が高くなるのはどんな理由が考えられますか。		
		j	ナイジェリアの穀物自給率は何%ですか。		
		k	カカオ農家の収入を安定させるためにどのようなことが行われていますか。		
第三次	都市での生活	l	写真から（ラゴスについて）どのような街だとわかりますか。	C 発展途上国で経済が発展してくると、人々の生活にどのような変化が見られますか。	
		m	ナイジェリアの経済成長率は日本やアメリカと比べてどのような特徴が見られますか。		
		n	ナイジェリアの旧首都ラゴスのように都市に人が集中するメリットは何ですか。		
		o	都市に人口が集まってくると、どのような問題が生じると考えられますか。		
		p	ナイジェリアと日本の平均寿命や5歳以上の死亡率にはどのような違いが見られますか。		
		q	ナイジェリアの絶対貧困層の割合はどのぐらいの割合ですか。		
第四次	工業化と経済の発展	s	アフリカと日本では携帯電話はどのぐらい普及していますか。	D なぜアフリカ諸国では携帯電話が普及しているのに自分の国で製造しないのですか。	
		t	アフリカではどんな鉱産資源が採れますか。また、携帯電話を作るのに必要な金属のコバルトやマンガンはどこでとれますか。		
		u	携帯電話を生産している国はどこですか。		
		v	アフリカの識字率や小学校就学率は日本と比べてどの程度ですか。		
		w	文字が読めないと、仕事をするときどのようなデメリットがあるか。		
		x	アフリカに進出する日本の会社が増えていますが、主要な業務内容は何ですか。		
		y	アフリカの国々において労働者の賃金はアジアの国々と比べてどのような特徴がありますか。		
		z	工業製品を作り、出荷するまでに欠かせないものは何ですか。		
		α	インフラ整備のためにどのようなことを誰がすればよいのでしょうか。		

図4 問いの構造



# 体験回避と非行傾向行為

—家族における心理的居場所を含めて—

石津憲一郎

Experiential avoidance, belongingness of family and adolescent delinquency.

Kenichiro ISHIZU

キーワード：非行, 体験回避, 居場所感, 中学生

Keywords : delinquency, experiential avoidance, belongingness of family, junior high schoolstudents.

## I. 問題と目的

体験回避 (experiential avoidance) とは, Acceptance & Commitment Therapy (以下, ACT) と呼ばれる第3世代の認知行動療法におけるキーコンセプトであり, 様々なメンタルヘルスにおける問題を予測しうる概念として近年注目されてきた。体験回避は, ネガティブな感情や思考, 感覚を悪いものである捉え, それを感じないようにしたり, 排除したり, 逃れようとする対処スタイルや態度のこととされる (Hayes, Wilson, Gifford, Follette, & Strosahl, 1996)。ACTにおける精神病理のモデルは「心理的非柔軟性」を想定しており, そこでは上記の「体験回避」を含みつつ, 他にも「価値の混乱」, 「行為の欠如」, 「認知的フュージョン」, 「概念としての自己への執着」, 「非柔軟な注意の持続」の6つのコアプロセスを想定している (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001)。心理的非柔軟性の対照となる (逆の) 概念がACTの目指す心理的柔軟性であり, それまでの心理療法全般と大きく異なり, ストレスや脅威となる刺激そのものをコントロールしたり, 変化をさせたりすることによる症状の緩和そのものは狙いとしていない。心理的柔軟性を高めていくことは, 生きていくために立ちほかかる問題や課題に対し, そこから回避することなくより効果的に反応する力 (Harris, 2009) を発揮することで, 避けることができない痛みや苦痛は時に受け容れながら, 有意義で豊かな人生を切り拓くことにある。つまり, 心理的非柔軟性とは, 痛みや苦痛の除外やコントロールに没頭することで, かえってそれに囚われてしまうことや, そこから逃げることに専念するあまり, 有意義で豊かな人生を切り拓くことから離れて行ってしまふことにある。心理的非柔軟性の一つのプロセスである「体験の回避」は, 特に様々な行動レパトリーの制限することに繋がっていくことが想定され (熊野, 2009), それゆえ,

ある個人にとって有意義で大切にしたいと思う生き方が狭められていってしまうことが問題とされる。ACTは成人を対象とした心理療法から出発しつつ, 近年では児童から青年期を対象にその臨床や基礎研究の幅を広げてきた。

ACTにおけるコアプロセスの中で, 非常に多くの研究が蓄積されているのは, 上記の体験回避と認知的フュージョンである。Greco, Lambert & Baer (2008)はこの体験回避を測定するために, 「自分の考えや気持ちは, 私の人生を台無しにしてしまう」や「自分の気持ちが怖い」といった項目からなる Avoidance and Fusion Questionnaire for youth (AFQ-Y)を開発し, その信頼性と妥当性を検討した (日本語版は, Ishizu, Shimoda, & Ohtsuki, 2014)。これによって, 青年期を対象とした研究も次第に蓄積されつつある。このAFQ-Yを使った研究として, 例えば, Venta, A., Sharp, C., & Hart, J. (2013)によれば, 体験回避はアレキシサイミアと感情調整の困難さを媒介することが示され, また, 体験回避は抑うつ, 不安, 境界性パーソナリティ傾向それぞれと正の関係をもつだけでなく, 体験回避を媒介させると抑うつや不安と, 境界性パーソナリティ傾向との関連がなくなる (Sharp, Kalpakci, Mellick, Venta, & Temple, 2015)。また, Venta, Hart, & Sharp (2012)によると, 体験回避は不安や感情障害といった内在的な問題だけではなく, 問題行動といった外在化された問題とも関連をもつ。さらに, こうした体験回避に影響を与える要因として, 家族間の葛藤を取り上げ, そのことによって抑うつが高まることを示した研究もある (Biglan, Gau, Jones, Hinds, Rusby, Cody, & Sprague, 2015)。

日本人を対象とした思春期から青年期にかけての体験回避と様々な適応との関連性についてはほとんど研究されていないが, Ishizu, Shimoda, & Ohtsuki (2015)は,



3週間の期間の短期縦断的な研究によって、体験回避はストレス反応を予測するだけでなく、体験回避から影響を受けたストレス反応やストレスラーは、また次の回避につながるという悪循環モデルを見出している。

このように思春期から青年期においても、体験回避とメンタルヘルスについての検討は行われてきており、その多くが、抑うつや不安といった心理的問題の発生や維持に影響を与えていることを示してきた。また、少ないながらも問題行動や、それと関連する境界例パーソナリティ傾向といった外在的問題との関連も指摘されてきている。成人を対象とした研究では、望んでいない気分や対象から逃れるべく、薬物やアルコールといった外在化された問題との関連は検討されてきたが（例えば、Kashdan, Barrios, Forsyth, & Steger, 2006）、思春期におけるこうした外在化された問題との関連は非常に少なく、日本における検討は、現在のところ行われていない。

外在化された問題には反社会的な問題行動や非行をあげることができる。文部科学省（2015）の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よると、学校内外における暴力行為の件数はとくに中学生において高い割合で推移しており、小学生においては上昇傾向を示すことも明らかとなっている。もっとも警察庁（2015）によれば、刑法犯少年は平成17年以降、ほぼ一貫して減少しており、少年全体が反社会化してきているは言えないものの、刑法犯少年の再犯率は上昇している。非行少年や虞犯少年といった、反社会的な問題行動を行う者の多くが、大きなストレスを抱えていることが知られて久しい。例えば藤野（1996）では、非行直前の少年たちは、抑うつや不安、無気力といったストレス反応得点が高く、非行直後にストレス反応得点が低くなっている。ここから藤野（1996）は、松本（1990）を参考に、非行が苦痛を回復させるための対処となっていることを考察しつつ、非行以外の対処スタイルを提供する必要性を指摘している。また、望月・伊藤・原田・野田・松本・高柳・中島・大嶽・田中・辻井（2014）は、攻撃性や抑うつは非行傾向のリスク要因にもなることを指摘している。こうした抑うつや攻撃性といった心理的問題は、環境因からも影響を受けており、またそうした環境因は直接的にも非行に影響を与えることが示されてきた。例えば、小保方・無藤（2006）によれば、非行傾向行為には逸脱した友人関係や学校享受感の低さからも影響を受けること、藤野（1996）は成育歴が安定しておらず、サポートの少ない者ほどストレス頻度が高まりやすいこと、また、そうした者は特に、非行直前になるとストレスが非常に高まることを示している。家庭環境については古くからの研究があるが、松村（2002）によれば、葛藤を多く抱えている家族の子どもも多くは、家庭外に安らげる居場所を求めるとし、そのことが逸脱した友人関係に結びつくことを指摘している。このように、環境因とストレス、

非行を含めた外在化された問題とは、互いに関連しながら影響を与え合っていることが示されてきた。

本研究では、こうした環境因として、家族における心理的居場所感、また非行傾向行動を行う者に特徴的なストレスの高さに影響を与える要因として体験回避を設定する。ストレスの大きさが非行少年に広く見られることを踏まえた場合、体験回避は心理的問題のみならず、問題行動にも影響を与えている可能性がある。また、ストレスラーによっても体験回避は高まるため（Ishizu et al., 2015）、体験回避や非行は、嫌悪的な状態から離脱するための一つの回避的な対処スタイルとしても想定することができる。嫌悪的な状況を受け止めることは、ある種のネガティブな感情が自分の中に生起していることを認めることである。それゆえ、そのことに由来する悩みが個人の中に生じるが、体験回避は苦痛や悩みが生じないように、感情や思考を排除することで、嫌悪的な状況に直面しないようにする対処である。非行少年は「悩むことができる心の力」としての「抑うつに耐える能力」の発達が十分でない（河野，2006）ことも鑑みると、個人の中に生起しうるネガティブな思考や感情から逃れようとする傾向である体験回避は、「悩みを抱えられない」という視点からも、非行に影響することが予測される。さらに、嫌悪的な状況に個人が陥った際の居場所のなさは、より不安を喚起し自己制御の在り方に影響を与えうる要因である。居場所感のなさは不安や抑うつに繋がるストレス因としても機能しうること、そうしたストレス因から回避的に自己を制御するために体験回避や非行傾向が高まることで、問題行動が生じるという一つのプロセスを仮定することができる。

本研究の目的を簡潔にまとめると、中学生を対象とし、体験回避と家族における居場所感が非行傾向行為との関連性を検討することである。具体的には、居場所感が非行と体験回避に与える影響および、体験回避が非行傾向に与える影響を検討することとする。

## II. 方法

**調査協力者** 中部地方の中学校に調査を依頼し、1460名（男子699名、女子760名、不明1名）のデータを分析の対象とした。調査協力者の平均年齢は13.29歳で、SDは1.02歳であった。

**調査時期・手続き** 201X年に質問紙調査を行った。質問紙は学活の時間に担任によって一斉に配布され、その場で回収した。

倫理的配慮として、調査実施前に調査協力者に対して、調査への回答は強制ではないこと、内容や個人情報は保護されること、回答はすべてデータ化され分析されること、回答内容は研究者以外の人が見ることは決してない事、それゆえ成績等には一切関係がない事を明記し、担任によって口頭でも説明を行ってもらった。

調査内容

1) 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。“あなたは次の行動をここ 3 ヶ月のうちにしたことがありますか”という教示に対し“ある”, “ない” の 2 件法で回答を求めた。分析には、6 項目のうち、一つでも非行傾向行為が含まれている場合、非行傾向有として扱った。

2) 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) ~ “とてもあてはまる (5)” の 5 件法で回答を求めた。本研究においても先行研究と同様に居場所を「役割感」「安心感」「本来感」「被受容感」の 4 つの因子から捉えることとした。

3) 体験回避 (8 項目)

Ishizu et al (2014) による日本語版の Avoidance and Fusion Questionnaire を使用した。“自分の考えや気持ちは、私の人生をダメにする”といった各項目について、“全くそう思わない (0)” ~ “とてもそう思う (4)” までの 5 件法で回答を求めた。AFQ は単因子構造であることが確認されており、本研究でも 1 因子として合計得点を使用した。

III. 結果

まず、体験回避と居場所感との関連を検討するために、AFQ と居場所感の 4 因子との相関係数を算出した (Table1)。その結果、AFQ と居場所感の 4 因子との間には、負の相関が示された ( $r = -.20 \sim -.22, p < .01$ )。さらに、居場所感の 4 因子を独立変数、AFQ を従属変数とする重回帰分析を行った (Table2)。その結果、AFQ に影響を与えていたのは、居場所感における「役割感」と「安心感」であった (それぞれ  $\beta = -.19, \beta = -.19, p < .01$ )。

そして、居場所感と AFQ の非行に対する影響力を調べるために、非行の有無を従属変数、性別と年齢 (以上、

Table1 変数の記述統計量と相関係数

	M	SD	1	2	3	4	5
1 役割感	18.53	4.79	—				
2 安心感	20.72	4.54	.78**	—			
3 本来感	23.42	5.98	.83**	.90**	—		
4 被受容感	15.80	3.80	.83**	.86**	.87**	—	
5 AFQ	9.98	6.19	-.23**	-.20**	-.20**	-.20**	—

\*\* $p < .01$

デモグラフィック変数)、居場所感の 4 因子、AFQ を独立変数としたロジスティック回帰分析を行った。なお、ここでのロジスティック回帰分析では、階層性を設け、デモグラフィック変数をステップ 1、居場所感の 4 因子をステップ 2、最後に AFQ をステップ 3 とすることで、それぞれの変数の影響性を判別した。分析の結果、ステップ 2 における  $\Delta R^2$  は .09、ステップ 3 における  $\Delta R^2$  は .03 であり、どちらも有意に説明率は増加していた ( $p < .01$ )。最終のステップ 3 の結果から、非行の有無に影響を与えていた要因としては、年齢 ( $\beta = -.37, p < .05$ )、被受容感 ( $\beta = -.23, p < .01$ )、AFQ ( $\beta = .06, p < .05$ ) であった (Table3)。

IV. 考察

本研究の目的は、居場所感と体験回避、非行傾向との関連を検討することであった。まず、居場所感と体験回避の関連を検討したところ、居場所感と体験回避は関連性があることが示された。その中では特に、「役割感」

Table2 重回帰分析結果

独立変数/従属変数	AFQ	
	$\beta$	VIF
性別	.07**	1.022
年齢	.04	1.023
役割感	-.19**	3.893
安心感	-.19**	5.882
本来感	.03	6.800
被受容感	.03	4.983
$R^2$	.10	
F	33.66**	
自由度	4	

\*\* $p < .01$

Table3 非行傾向に影響を与える要因 (階層的ロジスティック回帰分析)

	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	OR	VIF
ステップ 1		.06	.06		
性別	.44			1.55	1.02
年齢	.37*			1.45	1.02
ステップ 2		.15	.09**		
役割感	.04			1.04	3.98
安心感	-.03			0.96	6.08
本来感	.07			1.07	7.25
被受容感	-.23**			.79	5.94
ステップ 3		.18	.03**		
AFQ	.06*			1.06	1.06

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

と「安心感」が体験回避を低めるように作用することも示された。石本(2010)によると、「関心をもたれている」や「役割がある」といった自己有用感としての家族内の居場所感、女子中学生においては自己受容に、男子中学生には充実感といった心理的適応に影響を与えていることが示されている。こうした家族内における役割感、本研究結果からは、体験の回避を低減させる効果をもっていたことから、こうした居場所感はストレスの悪影響を緩衝させる要因として捉えることができる。居場所感については、冒頭にも示したように、家族に居場所感を感じることができないものほど、非行化することで外に居場所を求めるといふ松村(2002)の指摘を改めて確認できたと考えられる。家族の中での居場所感は様々な要因から影響を受けると考えられる。一般的に、子ども自身は自らの力で家族の在り方や家族内力動をコントロールすることは難しい。実際に市村(2002)も例示するように、夫婦間の葛藤は子どもの非行に影響を与える代表的な要因と考えられる。また、このことを非行傾向の子どもの抑うつ得点は高さに関連させれば、川島・眞榮城・菅原・酒井・伊藤(2008)が示すように、夫婦間葛藤は、子ども自身がそれに巻き込まれているという感覚や、両親との情緒的な結びつきを介し、抑うつに影響を与える。菅原・八木下・詫摩・小泉・瀬地山・菅原・北村(2002)もまた、子どもの抑うつに影響を与える要因を検討しているが、それによると、父母の養育態度(暖かさ)よりも家族機能の良好さが抑うつにより影響を与える要因であることが示されている。子ども自身が、抑うつ状態から抜け出すには、夫婦間の葛藤から巻き込まれない必要があり、そのためにはよい子を演じたり、過剰適応したり、非行化したりすると推察できるだろう。また、Biglan et al(2015)が示すように、夫婦間葛藤は体験回避も高めるよう作用する。夫婦間葛藤が居場所感にも体験回避にも、さらにそれらは抑うつにもつながることを鑑みると、家族内葛藤からは抑うつに陥ることを避けるべく、非行傾向の子どもたちは非行化しているという流れを想定することもできるだろう。

本研究では、最後に階層的ロジスティック回帰分析を行い、非行傾向(ある/なし)への、居場所感と体験回避の影響性も検討した。その結果、直接的に、非行傾向に影響を与える要因としては、本研究からは居場所感の中でも「被受容感」と体験回避が挙げられた。ここでの被受容感には、無条件に愛されている・受け入れられている感覚を含み、条件付きではない愛情という意味では、非統制的な関係性も含むと考えられる。内海(2013)は、青年期の養育態度を改めて概観しつつ、あらたな尺度を作成しているが、そのうち本研究における「被受容感」に近い概念である「受容」や「心理的統制」と、子どもの行動について検討している。それによると受容は仲間関係や多動、向社会性に影響を与え、心理的統制はそれらに加え、リスク行動(喫煙経験)を高めるように作用

することが示されている。心理的統制には「期待に背くと私を見ない」や「親の気持ちを悪くさせると、また親を喜ばせるまでは私に話しかけなくなる」といった、高い統制性(支配性)を含んでおり、そこでの親子の愛情関係は無条件ではなく、条件付きと言える。本研究からも、無条件に受け入れられているという感覚のなさが、非行傾向に直接影響を与えており、統制から逃れるべく、非行化する子ども像が垣間見えると言えよう。また、こうした受容の低さや統制性の高さは抑うつ傾向にも影響をあえていたことから、非行と抑うつとの関連については、ここでも示唆されたと言える。

抑うつと関連性が示されてきた体験回避も、弱い影響力ではあったが非行傾向を説明する要因として示された。抑うつと体験回避について長期的な関連性を示した研究(Berking, Neasiu, Comtois, & Linehan, 2009)によれば、体験回避の減少に伴い抑うつも減少することが示されている。本研究では確かに体験回避は非行傾向に影響を与えていたものの、その影響は弱かったことを考えると、抑うつなどの内面的ないし心理的問題を要因に加えた場合、体験回避の直接的な影響力がどのようになるのかを改めて検討する必要があるだろう。一方で、内在化された問題と外在化された問題は、「心理的問題」と「問題行動(反社会的行動)」として区別されることが多いが、本研究結果を踏まえた場合、必ずしもそれらは別の問題ではなく、互いに関連し合っている場合があることも示されたと言えるだろう。

以上から、抑うつと非行の関連性における、体験回避と居場所感の位置づけが推察されるが、非行においては「抑うつに耐える能力」という視点も加味されて考えられる必要がある。確かに、特に女子においては抑うつの上昇が非行傾向の増加に影響を与える(Kofler, McCart, Zajac, Ruggiero, Saunders, & Kilpatrick, 2011)ように、抑うつは非行のリスクになり得るが、実感としてあるように、非行傾向の者には罪悪感とセルフコントロールの欠如の希薄化も見られる。河野(2006)は、自分の行動を振り返り、反省したり悩んだりすることで罪悪感もつことは、人のある種の抑うつ状態に陥らせるが、抑うつに陥ることを過度に避けようとする心性は、そのまま罪悪感や思いやり、自らの行動を振り返るという意味を含めてのセルフコントロールを低下させる可能性を示唆している。家族内葛藤など、様々な要因によって抑うつに陥った子どもたちは、何らかの形でその抑うつに対処すると考えられる。一方で、抑うつを過度に回避するような心性は「抑うつに耐える能力」の低下を招き、共感性や罪悪感をも低下させることで非行化につながるケースがあると考えられる。近藤・岡本・白井・栃尾・河野・柏尾・小玉(2008)によれば、抑うつに耐える能力は「孤独に耐える力」「不安に向き合う力」「強がらずに自己開示する態度」の3因子から構成され、サポートネットワークとも関連することが示されている。



本研究で測定した体験回避は、ネガティブな感情を含めた悩みを抱えることからの回避を含み、また、居場所は一種のサポートネットワークと捉えることができる。河野（2006）は、罪悪感を実感するためには自己がそれに対処できるくらいに発達している必要があるとしていることから、自己の発達を無視し、体験回避や悩みを抱える力を伸ばすことは難しいと推察できる。

本研究結果から、上記の考察を得ることができるが、その一方で、本研究には以下の課題も存在している。まず、重回帰分析とロジスティック回帰分析をそれぞれ行っており、居場所感がAFQに影響を与えうること、AFQは居場所感を統制しても非行に影響を与えていたが、AFQが居場所感と非行傾向とを緩衝するのか否かといった点は検討できておらず、今後は、より統合的なモデルについて検討していく必要がある。また、本研究は環境因と体験回避といった個人的特性のみから子どもたちの非行傾向を検討している。非行に大きく関連すると思われる反社会行動を表面化させる人格障害の一つにサイコパシー傾向がある。このサイコパシー傾向は「一次性サイコパシー」と「二次性サイコパシー」の2つの側面から大別されている（大隅・金山・杉浦・大平，2007）。一次性には共感性や他者操作と言った側面が、二次性には衝動性の制御の弱さ、非行経験などが含まれる。杉浦・佐藤（2005）によれば、日本語版作成のプロセスで、一次性はさらに利己性と冷酷性に分かれることを示している。本研究では、こうした一次性サイコパシーに見られるような冷淡さや利己性といった情動障害や他者操作性については扱っておらず、これらと関連する他者の苦痛に対する自律神経系の反応といったデータを含めた検討が必要になってくると考えられる。

本研究結果から、居場所感と体験回避とは互いに関連すること、またそれらは非行傾向に影響を与えることが示された。居場所や自己が発達する場所が確保されることで、悩みやネガティブな思考を個人に留める力が身に付き、そのことがまたサポートネットワーク等に繋がるという循環が心理的援助の基本的な方針となると考えられる。さらに、そのことがACTの目指す、生きていく上で会う困難や課題に効果的に反応し、有意義で意味のある人生を送っていくことに繋がるのだと考えられる。

## V. 引用文献

- Berking, M., Neacsiu, A., Comtois, K. A., & Linehan, M. M. (2009). The impact of experiential avoidance on the reduction of depression in treatment for borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 663-670.
- Biglan, A., Gau, J. M., Jones, L. B., Hinds, E., Rusby, J. C., Cody, C., & Sprague, J. (2015). The role of experiential avoidance in the relationship between family conflict and depression among early adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4, 30-36.
- Greco L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence; Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological Assessment*, 20, 93-102.
- Harris, R. (2009). *ACT Made Simple: An Easy-To-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition. New York: Plenum.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1152-1168.
- 藤野京子 (1996). 少年非行のストレスについて 教育心理学研究, 44, 278-286.
- 市村彰英 凶悪な非行 —重大少年時間の家族関係を観る— 心の科学 (特別企画) 非行臨床 (生島浩 編) 日本評論社
- 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.
- Ishizu, K., Shimoda, Y., & Ohtsuki, T. (2014). Developing the scale regarding psychological inflexibility in Japanese early adolescence. Poster presented at 30th Annual Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity, Honolulu.
- Ishizu, K., Shimoda, Y., & Ohtsuki, T. (2015). Effects of experiential avoidance and cognitive fusion on psychological stress responses among Japanese adolescents. Poster presented at Association for Contextual Behavioral Science World Conference, Berlin.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1301-1320
- 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.
- 川島亜紀子・眞榮城 和美・菅原ますみ・酒井 厚・伊藤教子 (2008). 両親の夫婦間葛藤に対する青年期の子どもの認知と抑うつとの関連 教育心理学研究, 56,



- 353-363.
- 警視庁 (2015). 少年非行情勢 <https://www.npa.go.jp/safetylife/syonen/hikoujousei/H26.pdf>
- Kofler, M. J., McCart, M. R., Zajic, K., Ruggiero, K.J., Saunders, B. E., & Kilpatrick, D. G., (2011). Depression and delinquency covariation in an accelerated longitudinal sample of adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 458-469.
- 近藤淳哉・岡本英生・白井利明・枳尾順子・河野莊子・柏尾眞津子・小玉彰二 (2008). 非行からの立ち直りにおける抑うつに耐える力とソーシャル・ネットワークとの関連 *犯罪心理学研究*, 46, 1-13.
- 河野莊子 (2006). 非行の語りと心理療法—「抑うつに耐える能力」を中心に— 生島 (編) 現代のエスプリ 非行臨床の課題 至文堂
- 松村 励 (2002). 家族臨床の立場から 心の科学 (特別企画) 非行臨床 (生島浩 編) 日本評論社
- 熊野宏昭 (2008). アクセプトランス&コミットメント・セラピー Q&A 集 (熊野宏昭・武藤 崇 (編集) ころのりんしょう à la carte ACT = ことばの力をスリとかわす新次元の認知行動療法 星和書店)
- 松本良枝 (1990). ストレスと非行 *犯罪心理学研究*, 28, 76-80.
- 望月直人・伊藤大幸・原田新・野田航・松本かおり・高柳伸哉・中島俊思・大嶽さと子・田中善大・辻井正次 (2014). 中学生の非行行為と攻撃性, 抑うつとの関連. *精神医学*, 56, 4-11.
- 文部科学省 (2015). 平成 26 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」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/09/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2015/10/07/1362012\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/_icsFiles/afiel_dfile/2015/10/07/1362012_1_1.pdf)
- 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.
- 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.
- 大隅尚広・金山範明・杉浦義典・大平秀樹 (2007). 日本語版一次・二次サイコパシー尺度の信頼性と妥当性の検討 *パーソナリティ研究*, 16, 117-120.
- Sharp, C., Kalpakci, A., Mellick, W., Venta, A., & Temple, J. R. (2015) First evidence of a prospective relation between avoidance of internal states and borderline personality disorder features in adolescents, *European child & adolescent psychiatry*, 24, 283-290.
- 菅原 ますみ・八木下 暁子・詫摩紀子・小泉智恵・瀬地山 葉矢・菅原健介・北村俊則 (2002). 夫婦関係と児童期の子どもの抑うつ傾向との関連: 家族機能および両親の養育態度を媒介として *教育心理学研究* 50, 129-140.
- 杉浦義典・佐藤 徳 (2005). 日本語版 Primary and Secondary psychopathy Scale の妥当性 *日本心理学会第 69 回大会発表論文集*, 407.
- 内海 緒香 (2013). 青年期養育態度 (PAS) の作成 *心理学研究*, 84, 238-246.
- Venta, A., Sharp, C., & Hart, J (2012). The relationship between anxiety disorder and experiential avoidance in inpatient adolescents. *Psychological Assessment*, 24, 240-248.
- Venta, A., Hart, J., & Sharp, C. (2013). The relationship between experiential avoidance, alexithymia and emotion regulation in inpatient adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18, 398-410.

(2016年 8月25日受付)

(2016年10月 5日受理)

## 第二反抗期経験の有無と過剰適応が青年期後期の 心理的自立と対人態度に与える影響

二森 優希 石津賢一郎

Period of rebelliousness and over-adaptation: effects on psychological independence, fears of abandonment

Yuuki NIMORI • Kenichiro ISHIZU

キーワード : 反抗期, 過剰適応, 親子関係認知, 心理的自立, 見捨てられ不安

Keywords : period of rebelliousness, over-adaptation, parent-child relationship, psychological independence, fears of abandonment

### I. 問題と目的

さまざまな発達理論や、それに基づく研究の中で、青年期はとりわけ葛藤の多い時期とされてきた。特に思春期は、心身の成長や自我の目覚めに戸惑い、不安定になりながら大人になる過渡期である。このような人生における嵐のような時期には、多くの青年が第二反抗期を経験する。第二反抗期について、山口(1991)は、反抗期は自我が急速に成長し、独立した一人の人格が確立されようとする時期であり、親や年長者に対する反抗だけにとどまらず、社会的な権威、制度、通念など抽象度の高い対象に対しても反抗的な態度があらわれるとしている。

さて、従来の研究では、青年期における第二反抗期の経験はあるのが「正しい」とされることが多かったが、近年「反抗期がなかった」と報告する若者も一定の割合で存在することが明らかになってきた。数はまだ多くないものの、反抗期経験の有無に論点を置いた研究もされており、反抗期に対する「経験して当たり前」という考え方が少しずつ変化してきている。しかし、一言で「反抗期がなかった」といっても、反抗期がなかった理由も一様ではない。江上・田中(2013)の研究からは、反抗期を経験しなかった背景として、家族機能が上手く作用しているために適切に自立が促進され、親離れのために反抗を必要としなかったために反抗期がなかった場合と、親の期待に応え続けるため、過度に自己抑制をしながら「よい子」でいなければならなかったために反抗心を抑制した場合があると推測される。

第二反抗期などの青年期の危機が個体発生のうえで必然であるとする考え方を「青年期危機説」、必然でないとする考え方を「青年期平穩説」と呼ぶ(江上・田中、

2013)。青年期危機説に基づくと、青年らは周りの大人との対立や社会への反抗心を経験して、大人になっていくとされる。従来の研究では、第二反抗期に関して青年期危機説の考え方が一般的で、反抗期は必然という意見が多い。例えばアンナ・フロイト(Freud, A., 1936)は精神分析の立場から、思春期の性的衝動の芽生えが自我のバランスを崩し、防衛機制を発展させるが、青年期の葛藤は正常な発達のあらわれであり、それがないと過剰防衛の兆候であるとした。また、Blos(1962)も性的衝動の芽生えに焦点を当て、青年期は第二の分離個体化期であるとして、性的衝動の芽生えが青年期に未解決のエディプス・コンプレックスを再現させ、親への情緒的絆に対抗するために、仲間との絆を強めると説明した。

これに対し、青年期平穩説に準ずる研究も散見される。宮野(1984)は、従来認められてきた青年期における激しい反抗が、現代の青年期の特質として一般化されないと示唆した。中流階層家庭の親の価値を内在化している青年は、親への反抗が特に明らかではない(Bandura&Walters, 1959; Bandura, 1964)という意見もある。実際に、江上・田中(2013)が100名の大学生に調査を行ったところ、自分に反抗期があったと回答した者は60名、なかったと回答した者は40名であった。同様に、石川(2013)の研究では、312名の女子学生に反抗期経験の有無について「かなりあった」「ときどきあった」「ほとんどなかった」「全くなかった」の4件法で尋ねたところ、25.6%の学生が「ほとんどなかった」「全くなかった」と回答している。反抗期経験の有無に着目した研究はまだほとんど行われていないため、数が少ないが、反抗期を経験していない者が一定数存在すると考えられる。

さて、第二反抗期と自立は連続体として見なされてき

た。佐々木（2011）は心理的自立と親への反抗について、「子どもの反抗は、成長の一過程として、それまで期待されている役割から自分を引きはがして、より一個の人間としての成立へと近づいていくために必要なものであるとするならば、それまでしてこなかった反抗という行為をするからこそ成長があるといえるだろう」と述べている。反抗期を踏まえた自立にいたらない者の中には、よい子でいなければならなかったために反抗心を抑圧せねばならなかったものの存在も指摘されている以上、反抗期の有無のみならず、どのような理由によって反抗期がなかったのかといった視点を取り入れながら心理的自立と反抗期について検討していく必要があると思われる。自立の定義や概念には「自分で」「自分の意思で」「自分の力で」などの表現が使われることが多く、主体性は心理的自立の重要な要素の1つと考えられる(山田, 2011)。それゆえ、よい子でいなければならなかったゆえに反抗期を経験しなかった者と、家族機能が上手く作用しており、親離れのために反抗を必要しなかった者の心理的自立を比較することは重要であろう。

本研究は、この自律性を放棄しながら、大人の価値観への適応があまりにも行き過ぎる状態を過剰適応の側面からとらえることとする。過剰適応とは、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求にこたえる努力を行うことである（石津, 2006）」と定義される。この過剰適応と反抗期の有無の組み合わせによって、心理的自立得点と当時の家族関係がどのように異なるのかを調べることを第一の目的とする。

他者の視点で過度に取り込む必要のある過剰適応は、それゆえ同調性との関連も想定できる。同調性とは、判断や態度を含む広義の行動に関して、集団もしくは他者の設定する標準や期待に沿ってその集団や他者と同一あるいは類似の行動をとること、すなわち、「同調」に対する心理的特性のことを示す。過剰適応の子どもは一般に主張性が弱く、自分の感情を外に向かって表現することが少ないと言われている（桑山, 2003）。また、同調の心理として、現在進行形の人間関係を維持したいという欲求が挙げられている（Keisler, 1969）ことから、過剰適応者のように「相手の期待に応えたい」「相手に嫌われたくない」という感情が強い人々は、同調という形をとって関係を維持しようとすると考えられる。

また、過剰適応に関連する概念には、見捨てられ不安もあげることができる。斎藤ら（2012）は、見捨てられ不安を「重要で身近な他者（集団）に承認される自信がなく、自身の価値観をありのままに主張すると、重要で身近な他者（集団）から嫌われるのではないかという不安から自己犠牲的な認知・行動を過剰に選択する心理傾向」と定義している。さらに、見捨てられ不安について、過剰に「良い人」を演じることによって、楽しく振舞っているようにみえながら、自分自身を犠牲にしているよ

うな認知・行動パターンを意味していると説明している。このように、過剰適応と見捨てられ不安は互いに関連する概念であると考えられる。実際に、過剰適応と見捨てられ不安との関連を調べた研究も存在し、益子（2008b）は、見捨てられ不安は過剰適応の適応方略的な側面を高める一方で、承認欲求と繋がることで自己抑制的な側面も高めるということを明らかにした。

本研究では、反抗期の経験が、青年期の心理的発達にどのような影響をもたらすのかを明らかにするため、反抗期の出現時期として多く想定されている思春期を終えており、さらに当時の記憶が鮮明に残っていると考えられる大学生を対象に、親子関係、同調性、心理的自立、見捨てられ不安得点が第二反抗期の有無とどのように異なるのかを検討することを目的とする。また、その際、反抗期の有無と過剰適応の高低を組み合わせることによって、よい子ゆえに過度に自己を抑制せざるを得なかったと思われる者にも焦点を当てていく。なお、反抗期に関しては多くの定義があるが、本研究では反抗心あったが行動には移さなかった場合も「反抗期経験なし」として扱い、「思春期段階のもので、親に対して反抗的な態度をとる時期（石川, 2013）」と定義し、質問紙にも記載した。

## II. 方法

**調査協力者** T県内の大学生 251名に調査を実施した。全調査協力者のうち回答に不備のあった者を除いた結果、243名分のデータ（18～23歳；M = 18.90, SD = 1.56；男性 114名, 女性 129名）を分析対象とした。

**調査時期・手続き** 2015年11月に質問紙調査を行った。質問紙は大学の講義時間内に一斉配布した。なお、所要時間は10分～20分程度であった。

倫理的配慮として、調査実施前に調査協力者に対して、調査が強制ではないこと、内容や個人情報保護されること、調査は無記名で行われることをフェイスシートに記載し、口頭での説明も行った。

### 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、内容や個人情報は保護されることを教示した。次に、性別、年齢の回答を求めた。

#### ②青年期前期用過剰適応尺度（20項目）

過剰適応の項目内容は、石津（2006）の青年期前期用過剰適応尺度から、各因子上位4項目ずつ選定し、計20項目使用した。また、青年期前期の過剰適応の程度を測定するために、項目文を現在形から過去形に書き換え、「以下の質問は、中学生の頃のあなたに、どのくらい当てはまりましたか」という教示文のもと、「全くあてはまらない（1点）」「ややあてはまらない（2点）」「どちらともいえない（3点）」「ややあてはまる（4点）」「非

常にあてはまる (5点)」の5件法で回答を求めた。

### ③親子関係認知尺度 (14項目)

親子関係の認知を測る項目内容は、北村(2011)の親子関係認知尺度から、「情緒的受容」因子7項目と「枠内での尊重」因子7項目の計14項目を使用した。また、青年期前期の親子関係認知の程度を測定するために、項目文を現在形から過去形に書き換え、「あなたのご両親は、あなたが中学生の頃、以下の質問についてどのくらい当てはまりましたか」という教示文のもと、「全くあてはまらない(1点)」「ややあてはまらない(2点)」「どちらともいえない(3点)」「ややあてはまる(4点)」「非常にあてはまる(5点)」の5件法で回答を求めた。高得点であるほど親子関係を肯定的に捉えているということになる。

### ④同調性尺度 (10項目)

同調性の項目内容は、石本ら(2009)の同調性尺度10項目を使用した。「あなたは、現在、以下の質問についてどのくらい当てはまりますか」という教示文のもと、「当てはまらない(1点)」「どちらかといえば当てはまらない(2点)」「どちらかといえば当てはまる(3点)」「当てはまる(4点)」の4件法で回答を求めた。

### ⑤心理的自立尺度 (17項目)

心理的自立の項目内容は、高坂・戸田(2006)の心理的自立尺度から、「価値判断・実行」因子7項目、「現在把握・将来志向」5項目、「適切な対人関係」5項目の計17項目を使用した。「あなたは、現在、以下の質問についてどのくらい当てはまりますか」という教示文のもと、「全くあてはまらない(1点)」「あてはまらない(2点)」「あまりあてなまらない(3点)」「どちらともいえない(4点)」「ややあてはまる(5点)」「あてはまる(6点)」「非常にあてはまる(7点)」の7件法で回答を求めた。

### ⑥ ECR-GO (18項目)

一般他者への愛着を測定する項目内容は、中尾・加藤(2004b)の ECR-GO から、「見捨てられ不安」因子17項目を使用した。「あなたは、現在、以下の質問についてどのくらい当てはまりますか」という教示文のもと、「全くあてはまらない(1点)」「あてはまらない(2点)」「あまりあてなまらない(3点)」「どちらともいえない(4点)」「ややあてはまる(5点)」「あてはまる(6点)」「非常にあてはまる(7点)」の7件法で回答を求めた。

### ⑦反抗期経験の有無

反抗期経験については、まず、「これまでの生活を振り返って、自分には反抗期があったと思いますか」という教示のもと、「全くなかった」「ほとんどなかった」「ときどきあった」「かなりあった」の中からひとつ選ぶよう求めた。さらに、「ときどきあった」「かなりあった」を選んだ調査協力者には、自分の反抗期がいつ頃あったのかを、どのような行動があったために「反抗期があった」と感じるのかを尋ねた。

## Ⅲ. 結果

過剰適応尺度は本来5因子構造で構成されるが、本研究では全般的な過剰適応傾向を測定することを目的としているため、使用した20項目を1因子と仮定して主成分分析を行ったところ、著しく共通性の低い項目(共通性が.20未満)が3項目抽出された。そこで、それら3項目を除外し、残りの17項目で再度主成分分析を行った。その結果、17項目すべてで因子負荷量0.5以上を示した。この17項目に対して信頼性分析を行ったところ、 $\alpha = .89$ を示した。

続いて親子関係認知尺度14項目に対しても同様に主成分分析を行ったところ、著しく共通性の低い項目が2項目抽出された。そこで、それら2項目を除外し、残りの12項目で再度主成分分析を行った。その結果12項目すべてで因子負荷量0.5以上を示した。信頼性分析を行ったところ、 $\alpha = .92$ を示した。なお、この尺度は得点が高いほど、自分と親との関係をポジティブにとらえているということになる。

同調性尺度10項目を主成分分析を行ったところ、著しく共通性の低い項目が2項目抽出された。そこで、それら2項目を除外し、残りの8項目で再度主成分分析を行った。その結果、8項目すべてで因子負荷量0.5以上を示した。8項目のクロンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ、 $\alpha = .84$ を示した。

心理的自立尺度17項目に対して、因子分析(主因子法・バリマックス回転)を実施したところ、先行研究と同様の3つの因子が抽出された。第1因子は「周囲の人と協調することができる」「状況にあわせた行動ができる」などの項目が含まれた。これは、周囲の人と適切な対人関係が築くことができているということを表している。第2因子は「自分が正しいと思った道を突き進むことができる」「自分のことは自分で判断する」などの項目が含まれた。これは、自分のことを自分で判断し、行動に移せているということを表している。第3因子は「自分の目標がはっきりしている」「将来のことをよく考えている」などの項目が含まれた。これは、自分の現在の状況を把握し、将来への志向性があるということを表している。そこで、先行研究(高坂・戸田, 2006)とほぼ同じ分類になったため、それに倣って第1因子を「適切な対人関係」因子、第2因子を「価値判断・実行」因子、第3因子を「現在把握・将来志向」因子と名付けた。信頼性を検討するためにクロンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ、適切な対人関係が $\alpha = .83$ 、価値判断・実行が $\alpha = .75$ 、現在把握・将来志向が $\alpha = .80$ を示し、十分な内的一貫性が得られた。

最後に ECR-GO18項目に対して主成分分析を行ったところ、著しく共通性の低い項目が5項目抽出された。そこで、それら5項目を除外し、残りの13項目で再度主成分分析を行った。その結果、13項目すべてで因子



負荷量 0.5 以上を示した。これら 5 項目を除いた 13 項目のクロンバックの  $\alpha$  係数を求めたところ、 $\alpha = .85$  を示した。中尾・加藤 (2004b) の研究に従い、この 15 項目の合計得点を「見捨てられ不安」得点とした。得点が高いほど、見捨てられ不安が高いということになる。

以上の因子分析の結果から、それぞれの尺度と下位尺度の得点の平均と標準偏差を算出し、Table 1 に記す。

反抗期経験の有無に関する回答の分析も行った。過去または現在に反抗期を経験したかという質問に「1. 全くなかった」～「4. かなりあった」の 4 件法で回答してもらい、「1. 全くなかった」「2. ほとんどなかった」と答えた者は「反抗期なし群」に、「3. ときどきあった」「4. かなりあった」と答えた者は「反抗期あり群」に分類した。反抗期あり群には反抗期がいつ頃あったのか、具体的にどのような態度・行動があったのかも答えてもらい、質的な内容分析も行った。しかし、態度・行動については、回答していない者も多く、また質問の意味を理解していないと思われる回答も多数見られたため、以下の分析から除外することとした。回答に欠損がみられる調査協力者を除外した結果、対象者は大学生 243 人 (18～23 歳;  $M = 18.90$ ,  $SD = 1.56$ ) となった。その結果、反抗期なし群は 114 名 (男性 64 名, 女性 50 名), 反抗期あり群は 129 名 (男性 50 名, 女性 79 名) であった。割合としては、反抗期なし群が 46.9%, 反抗期あり群が 53.1% であった。

本研究では、過去の親子関係のスタイルによる対人態度の違いを見るために、反抗期経験の有無と過剰適応による親子関係のスタイルを抽出することとした。その分類は以下の通りである。過剰適応尺度について、調査協力者の平均得点を分割点とし、高得点群 (以下, H 群とする), 低得点群 (以下, L 群とする) の 2 つの群に分類することとした。その結果、過剰適応尺度の尺度得点 59 以下を L 群, 60 以上を H 群とした。以上の分類によって得られた結果を組み合わせ、反抗期経験の有無と過剰適応尺度で 4 分類 (反抗期なし L 群, 反抗期なし H 群, 反抗期あり L 群, 反抗期あり H 群) を抽出し、設定した。

以下の分散分析では、この 4 群を独立変数とし、親子関係認知, 同調性, 心理的自立, 見捨てられ不安を従属変数とした分散分析を行った。なお、以下の検定には  $z$  得点を用いた。

まず、反抗期経験の有無と過剰適応を組み合わせた 4 群によって、親子関係認知尺度得点に差が見られるかを検討した。その結果、反抗期経験の主効果 ( $F(1,238)=4.69, p<.05$ ) が見られ、反抗期あり群よりも反抗期なし群のほうが有意に高かった。

反抗期経験の有無と過剰適応を組み合わせた 4 群によって、同調性尺度得点に差が見られるかを検討するため、分散分析を行った。その結果、過剰適応の主効果 ( $F(1,237)=5.90, p<.05$ ) が見られ、過剰適応 L 群よりも過剰適応 H 群のほうが有意に高かった。

Table1 各尺度の記述統計量

尺度	平均値	標準偏差
過剰適応	59.29	11.70
親子関係認知	43.79	9.89
同調性	18.84	4.56
心理的自立	65.64	11.12
適切な対人関係	30.16	5.43
価値判断・実行	21.72	4.68
現在把握・将来志向	13.79	3.95
見捨てられ不安	43.69	14.23

Table2 各尺度の分散分析結果

		親子関係認知	同調性	適切な対人関係	価値判断・実行	現在把握・将来志向	見捨てられ不安
反抗期	過剰適応	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
なし	L 群 (n=60)	.05(.81)	-.09(.86)	.00(.89)	-.16(.94)	-.16(.80)	-.35(.95)
	H 群 (n=54)	.25(.93)	.18(1.10)	.18(.91)	-.05(.74)	-.06(.96)	.27(.96)
あり	L 群 (n=61)	-.10(.93)	-.24(.93)	-.20(.91)	.25(.77)	-.05(.94)	-.07(.80)
	H 群 (n=68)	-.14(1.16)	.11(1.07)	.03(.94)	-.02(.98)	.20(.85)	.11(1.14)
F 値	反抗期経験	4.68*	0.77	2.26	3.72 <sup>†</sup>	2.51	0.21
	過剰適応	0.40	5.90*	2.91 <sup>†</sup>	0.48	2.34	10.09**
	反抗期×過剰適応	0.87	0.11	0.04	2.74 <sup>†</sup>	0.43	3.03 <sup>†</sup>
多重比較		有 < 無	L < H	L < H	無 < 有 無 L < 有 L		L < H 無 L < 有 L 無 L < 有 H

※分散分析には  $z$  得点を使用した

<sup>†</sup>  $p<.10$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

反抗期経験の有無と過剰適応を組み合わせた4群によって、心理的自立尺度得点に差が見られるかを検討するため分散分析を行った。その結果、「価値判断・実行」において反抗期経験の主効果 ( $F(1,233)=3.27, p<.10$ )、「適切な対人関係」において過剰適応の主効果 ( $F(1,233)=2.75, p<.10$ ) に有意傾向が見られた。「価値判断・実行」は反抗期なし群よりも反抗期あり群のほうが高く、「適切な対人関係」は過剰適応L群よりも過剰適応H群のほうが高かった。さらに、「価値判断・実行」においては反抗期経験と過剰適応の交互作用 ( $F(1,233)=2.75, p<.10$ ) に有意傾向が見られた。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、反抗期なしL群よりも反抗期ありL群のほうが高いことが示された。「現在把握・将来志向」については有意な結果が得られなかった。

最後に「見捨てられ不安」得点を従属変素とした、分散分析を行った。その結果、過剰適応の主効果 ( $F(1,235)=10.10, p<.01$ ) が見られ、過剰適応L群よりも過剰適応H群のほうが高かった。さらに、反抗期経験と過剰適応の交互作用 ( $F(1,235)=3.04, p<.10$ ) に有意傾向が見られたため、単純主効果の検定を行ったところ、反抗期なしL群よりも反抗期ありL群と反抗期ありH群のほうが高いことが示された。

#### IV. 考察

本研究の目的は、反抗期の有無と過剰適応高低の組合せによって、かつての親子関係、心理的自立、同調性および見捨てられ不安得点にどのような差が見られるのかを検討することであった。

まず、本研究においても反抗期の経験について調べたところ、反抗期があったと認知している者が53.1%、なかったと認知している者が46.9%であった。このことは、近年、発達において反抗期が必然的に存在するものではなく、多くの青年が親をはじめとする周囲の大人との対立や葛藤を伴わずに成長してきたことの証左であるといえるだろう。

反抗の具体的な内容としては、「イライラしたときに親に八つ当たりした」「母親が話しかけてきても無視した」など、対象が親、しかも多くは母親である状況が多く見受けられた。我が国は伝統的に、父親は外で働くもので、育児は母親がするものという文化が残っているため、一般家庭ではどうしても母親と子どもの関係性が強くなる傾向にある。そのため、母親が反抗の対象になりやすいと考えられる。

反抗期経験の有無と親子関係認知については、反抗期なし群のほうが反抗期あり群よりも高いことが明らかになった。これは江上・田中(2013)の研究でも述べられているが、反抗期を経験した者は、反抗期中核的な行動や心理はすでに沈静化していたとしても、反抗期のときに生じた葛藤がいくらか残っている可能性がある。ま

た、葛藤自体は残っていても、自分が親に理解されにくかった感覚は残っているのかもしれない。

一方で、反抗期がなかった子どもの親が、早い時期から子どもの人格を認め、「対等な大人」として扱ってきた場合も考えられる。伊藤(2013)は、こういう親子の間には、子どもが思春期に入る前に親子の関係がすでに「一人の人間同士の対等な関係」に移行していると言え、わざわざ「反抗」というイニシエーションは必要ないと説明している。親がしつけと自由をバランス良く子どもに与えた結果、良好な親子関係を築くことが出来たのではないだろうか。

また、心理的自立尺度の「価値判断・実行」因子得点は、反抗期あり群のほうが反抗期なし群よりも高いことが示された。「価値判断・実行」因子は、「自分が正しいと思った道を突き進むことができる」「自分のことは自分で判断する」など、心理的自立という概念に深く関わる質問項目で構成されている。したがって、「価値判断・実行」、すなわち「自分のことは自分で決める」という側面においては、佐々木(2011)でも述べられている、従来の「反抗期を経験することで青年の自立を促す」という説を支持する形になったと言える。

4群における各指標の比較を行った結果としては、「価値判断・実行」において、反抗期なし過剰適応低群に比べて反抗期あり過剰適応低群のほうが高いことが明らかになった。両群とも過剰適応が低い、反抗期の経験があったかどうかで「価値判断・実行」に差異が生じている。これも反抗期経験の有無で「価値判断・実行」に有意差が生じたときと同様、佐々木(2011)の「反抗期を経験することで青年の自立を促す」という論を支持する結果になった。やはり、「価値判断・実行」に関しては、従来の青年期危機説に基づいた説が当てはまるといえるだろう。

「価値判断・実行」には、親の養育態度が影響している可能性もあると考えられる。たとえば親から過剰な保護を受けて育った場合、わざわざ「よい子」を演じて親の価値観に子どもが合わせる必要はないだろうし、意見がぶつかり合うことも少ないため反抗する必要もないだろう。結果、反抗する機会を与えられず、親に甘えてばかりで自分で意思決定する力をつけることができなかつた子どもが生まれてしまうかもしれない。

見捨てられ不安については、反抗期なし過剰適応低群よりも、反抗期あり過剰適応低群と反抗期あり過剰適応高群のほうが高いという結果が得られた。反抗期あり過剰適応低群と反抗期あり過剰適応高群の得点はほぼ同程度であった。反抗期があった人は、過剰適応の程度にかかわらず反抗期なし過剰適応低群よりも見捨てられ不安が高かった。これは、親へ反抗し、少なからずの親からの否定を経験することで、重要他者(親)が自分から去ってしまうことを懸念するのではないかと考える。また、反抗期がなくて過剰適応が低い人は、発達段階の早

い時期から周囲の大人に自分のありのままを受け入れてもらっていた可能性もある。「よい子」にならなくても、周囲からの愛情を十分に感じ取ることができたのかもしれない。

近年の反抗期に関する研究では、「反抗期は発達段階の中で必ず経験するものである」という立場と、「反抗期を経験しなかった人も存在する」という立場が見られる。本研究結果は後者の立場を支持したが、ここで「反抗期は絶対に必要なのか」という疑問が浮かび上がる。これまで反抗期経験の有無に着目して心理的発達を検討した研究もいくつかある。江上・田中(2013)と石川(2013)はともに反抗期経験とアイデンティティ形成の関連を調べたが、反抗期を経験しなかった者のほうがアイデンティティが確立されていたり、有意な差が出なかったりと、反抗期が自己形成に影響していると断定できない結果になっている。反抗期についての実証的な研究自体が少ないため、安易な考え方をするのは望ましくないが、これらの結果からは、反抗期がなくても問題にならないのではないかと感じられる。ただし、心理的自立という観点から見ると、本研究が示したように「自分の道は自分で決める」という自己決定の要素を含む「価値判断・実行」得点に反抗期の有無によって差があるというのは大きな意味があるだろう。しかし、親子関係認知と見捨てられ不安に関しては、反抗期があった者のほうがネガティブな結果になった。これについては、前述したとおり、反抗期中に少なからずの親からの否定を経験することで、重要他者(親)が自分から去ってしまうことを懸念するためという可能性もあるが、自立するための「生みの苦しみ」であるという見方があてはまるとも考えられる。笠原(1977)は、同一性の確立が容易でない青年は「退行」しやすい特性をもち、「退行」の表れとして、他者への攻撃や自己破壊などのアクティング・アウトが生じると述べ、さらに、青年の退行を、次にきたるべき「前進」のための前段階として、発達のためにポジティブな意味を持つという主張をおこなっている。このように、青年期の発達はいま一つ上へ階段を上がるようなものではなく、山を越え谷を越え、時に回り道しながら進むようなものであるため、反抗期あり群の見捨てられ不安が高いこと、および、親子関係をあまりポジティブに捉えていないことも『『前進』のための前段階』とみなすことができるかもしれない。また、渡邊(1990)は、自立を「消極的自立」と「積極的自立」の2つに分けて捉えている。消極的自立は「他者に依存しないこと」、積極的自立は「主体的に自分でやること」と説明されているのだが、これらの概念はそれぞれ「見捨てられ不安」と「価値判断・実行」に非常に近い概念であるのではないだろうか。なぜなら、消極的自立と見捨てられ不安、積極的自立と価値判断・実行をほぼ同じものとして考えると、4群とも、必ずしも消極的自立と積極的自立の両方ともが高かったり、両方ともが低かったりするわけで

はない。渡邊(1990)は消極的自立から積極的自立へ発達することを示唆しているが、本研究の結果からも、少なくとも消極的自立と積極的自立は同時平行的に発達しているわけではないと考えられる。

最後に、本研究の課題と今後の展望を述べる。まず、本研究で用いた質問紙の項目数が大変多く、調査協力者に大きな負担がかかっていたのではないかと懸念される。質問紙は79項目と、最後に反抗期経験について尋ねるものだったため、質問の多さが最後の質問に何か影響を与えていた可能性もある。反抗期経験に関する研究がまだほとんど無く、手探り状態での研究となったために尺度を多用してしまった。今後は丁寧な吟味と先行研究の分析を行い、ある程度視点をしばった調査を行うのが望ましい。

本研究で調査協力者に親子関係について尋ねたが、質問の内容は青年が自身の親子関係をどのように認知しているかに限っており、実際に客観的に見た養育態度については触れていない。もちろん子どもが自分の親との関係をどのように認知しているかも十分研究に有用な知見であるが、実際の子育ての様子も反抗期の研究には必要であるだろう。反抗期経験についても同様で、青年自身は「反抗期がなかった」と思っているが、青年の親は「反抗期があった」と思っているケースもしばしば見られるため、青年にだけ反抗期経験の有無を答えてもらうのではなく、親にも子どもの反抗期経験の有無をどのように認知しているかを答えてもらえれば、青年の反抗期経験の有無に関してより確かな知見が得られるのではないだろうか。

本研究では、「消極的自立」と「積極的自立」について、「見捨てられ不安」と「価値判断・実行」因子得点を用いて、間接的にこの2つの自立の側面は同時進行で発達するわけではないと示唆した。これに関して、渡邊(1990)は消極的自立から積極的自立へ発達すると述べているが、本研究の結果からはそこまで読み取ることができなかった。自立のスタートを切る青年前期からと成人を対象に横断研究によってそれらの自立を比較することや、思春期から成人までを対象に縦断研究的に自立の変化のプロセスを追うことで、より詳細に消極的自立から積極的自立に至るプロセスを検討する必要があるだろう。

## V. 引用文献

- Bandura, A. (1964) The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the Schools*, 1, 224-231.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1959) *Adolescent aggression*. New York: Ronald
- Blos, P. (1962) On adolescence: A Psychoanalytic Interpretation
- 江上園子・田中優子(2013) 第二反抗期に対する認識と自我同一性との関連, 愛媛大学教育学部紀要, 160, 17-24.



- Freud, A. (1936) *Das Ich und Abwehrme chainsmen*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- 石川満佐育 (2013) 女子学生における第二反抗期の経験と親子関係, アイデンティティの確立との関連の検討 鹿児島県立短期大学紀要人文・社会科学篇, 64, 1-18.
- 石本雄真・久川真帆・齊藤誠一・上長然・則定百合子・日瀨淳子・森口竜平 (2009) 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連 発達心理学研究, 20, 125-133.
- 石津憲一郎 (2006) 過剰適応尺度作成の試み, 日本カウンセリング学会第 39 回大会発表論文集, 137.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2008) 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2009) 中学生の過剰適応と学校適応の包括的なプロセスに関する研究: 個人内要因としての気質と環境要因としての養育態度の影響の観点から 教育心理学研究, 57, 442-453.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2010) 知覚されたソーシャルサポートと学校ざらい感情は常に関連するか—過剰適応の視点から— 学校心理学研究, 10(1), 73-82.
- 伊藤美奈子 (2013) 「反抗期がない子」を考える (特集 反抗期を乗り切る) 児童心理, 67, 944-949.
- 金築智美・金築優 (2010) 向社会的行動と過剰適応の組み合わせにおける不合理な信念および精神的健康度の違い パーソナリティ研究, 18, 237-240.
- 笠原嘉 (1977) 青年期—精神病理学から— 中央公論社
- 加藤智子・神山貴弥・佐藤 容子 (2011) 中学生の過剰適応傾向とストレス反応における影響モデルの検討 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 19, 29-38.
- Keisler, C. A. (1969) *Group pressure and conformity*. In J. Mills (Ed.), *Experimental Social Psychology*. Macmillan.
- Kernberg, O. F. (1993) *Cognitive behavior treatment of borderline paersonality disorder*. Guilford Press, New York.
- 北村美緒 (2011) 枠の設定に着目した親子関係尺度作成の試み 学習院大学人文科学論集, 20, 153-169.
- 高坂康雅・戸田弘二 (2006) 青年期における心理的自立(II): 心理的自立尺度の作成 北海道教育大学紀要教育科学編, 56, 17-30.
- 桑山久仁子 (2003) 外界への過剰適応に関する一考察: 欲求不満場面における感情表現の仕方を手がかりにして 京都大学大学院教育学研究科紀要, 49, 481-493.
- 益子洋人 (2008a) 青年期における過剰適応傾向に関する研究—外的適応行動と自己価値の随伴性, 本来感との関連 文学研究論集, 30, 243-251.
- 益子洋人 (2008b) 青年期の対人関係における過剰適応傾向と, 性格特性, 見捨てられ不安, 承認欲求との関連 カウンセリング研究 41, 151-160.
- 益子洋人 (2009) 高校生の過剰適応傾向と, 抑うつ, 強迫, 対人恐怖心性, 不登校傾向との関連—高等学校 2 校の調査から 学校メンタルヘルス, 12, 69-76.
- 益子洋人 (2010a) 大学生の過剰な外的適応行動と内省傾向が本来感におよぼす影響 学校メンタルヘルス, 13, 19-26.
- 宮野祥雄 (1984) 青年期における親への同調と対立に関する研究 心理学研究, 55, 261-267.
- 中尾達馬・加藤和生 (2004) "一般他者" を想定した愛着スタイル尺度の信頼性と妥当性の検討 九州大学心理学研究, 5, 19-27.
- 齊藤香恵子 (2010) 大学生の捉える母子関係と自尊感情, 過剰適応との関連 生涯発達心理学研究, 2, 33-40.
- 斎藤富由起・吉森丹衣子・守谷賢二・吉田梨乃・小野淳 (2012) 青年期における見捨てられ不安尺度開発の試み その 1: 社会構造の変化を重視して千里金蘭大学紀要, 9, 13-20.
- 佐々木玲仁 (2011) 子どもにとっての反抗期の意義 (特集 反抗期の子どもと親) 教育と医学, 59, 414-421.
- 渡邊恵子 (1990) 自立の概念化の試み, 日本女子大学紀要人間社会学部, 1, 189-206.
- 山田裕子 (2011) 大学生の心理的自立の要因ならびに適応との関連 青年心理学研究, 23, 1-18.
- 山田有希子 (2010) 青年期における過剰適応と見捨てられ抑うつとの関連 九州大学心理学研究, 11, 165-175.
- 山口雅史 (1991) 反抗期 山本多喜司 (監修) 発達心理学用語辞典 (pp. 259) 北大路書房

(2016年 8 月 25 日受付)

(2016年 10 月 5 日受理)





# 大学生の自己愛傾向がTwitter利用における ストレス反応に及ぼす影響

安中 幸恵 石津憲一郎

Influence of university students' narcissism on stress responses on using  
twitter.

Yukie ANNAKA • Kenichiro ISHIZU

キーワード：自己愛傾向，ソーシャルネットワーキングサービス，ストレス反応

Keywords : narcissism, social networking serves(SNS), stress responses

## I. 問題と目的

近年は情報化社会が進んでおり，インターネット利用者数が年々増加している。それに伴い，SNS（ソーシャルネットワーキングサービス）が著しく発展してきた。総務省(2012)によると，世界的に展開する最大のSNSサービスを提供しているFacebookの利用者は，既に9億人に達しているという。

では，一体どのような人がSNSを多く利用するのであろうか。Ryan & Xenos (2011)は，「自己愛傾向が強い人ほど頻繁にFacebookを利用し，写真の投稿や近況アップデートも多くなる」と述べている。同じくFacebookと自己愛傾向との関連についてウェスタン・イリノイ大学が2012年に行った研究によると，自己愛傾向の強いFacebook利用者は見知らぬ他人からの友人リクエストでも承認しやすく，見知らぬ他人からもソーシャルサポートを得ようとする傾向にあり，Facebook上でつながっている友人の数が1000人を超える利用者も存在しているという。自己愛傾向の高い人がより多くの友人とつき合おうとする理由について，小塩(1998)は「自己愛傾向が高いことは，自分自身に対する肯定的感覚を意味するが，その感覚は他者との比較の中において成り立っている。すなわち，特定の相手と接するよりも多くの友人と接している方が，比較の対象となる友人が多いため，自分自身の肯定的感覚を維持しやすいと言えるのではないだろうか」と述べている。自己愛傾向とSNS利用の関連についての研究は日本ではまだまだ発展しておらず，主にアメリカをはじめとした海外で行われている。内容として多いのは自己愛傾向とFacebook利用との関連について調査した研究である。理由としては，アメリカにおけるFacebook利用率が71%と非常に高いということが考えられる。Facebook

は主に「写真をアップロードして他者に公開する」ということを目的として用いられているSNSであり，ユーザーは公開された写真に「いいね！」と呼ばれるボタンを押すことで公開された写真への興味や共感を表したり，コメントを送信することで自分の感想を伝えたりすることができる。Ryan & Xenos (2011)は，どのようなパーソナリティ特徴がFacebook使用，不使用とどのように関連をもつのかについて検討し，調査の結果から，Facebook利用者は非利用者よりも外向的，自己愛的で社会的孤独に陥りやすいことが明らかにされている。また，Choi, Panek, Nardis & Toma (2014)は自己愛傾向の高い者がFacebookの利用によって本当に他者から注目を集めることに成功しているのかどうかについて調査を行った。この調査では，自己愛傾向の高い人々の自分の状況等について更新した記事に対するコメントの数や「いいね！」の数は，自己愛傾向の低い者が更新した記事に対するコメントの数や「いいね！」の数よりも少なくなるということが示された。この研究により，自己愛傾向の高い者はFacebookを「自己宣伝の場」としその存在に惹かれるが，一方で自分の投稿に対する他者からの反応は自己愛傾向の低い者に比べると得られにくく，結果として望んでいる「注目を集める」ということに成功していないことが明らかになった。

Facebookを分析対象とした研究よりは数が少ないが，Twitterを分析対象とした研究も存在する。Panek, Nardis & Konrath (2013)は分析対象のSNSにFacebookとTwitterの2つを選択して大学生と社会人を対象に調査を行い，これら2つのSNSと自己愛傾向のさまざまな要素との関連について検討を行った。調査の結果，FacebookとTwitterはどちらも自己愛傾向と関連をもつが，それぞれ異なる心理的ニーズを満たすために利用されているということが示されている。

Facebook は、大学生と社会人の両者において自己愛傾向の高い者により使用されているが、「自分の画像を提示し、その画像に対する他者の反応を見る」などというような、より「鏡」に類似した使い方をされていることが明らかになった。一方 Twitter は、自己愛傾向の高い大学生が自分の知覚優位性を他者にアピールするための手段、つまり「メガフォン」のような役割として使用していることが明らかになった。また、同研究では Facebook における投稿頻度が大学生においては自己顕示傾向のレベルと関連していることが示されたが、社会人においては関連が示されなかった。この結果は Carpenter によって 2012 年に行われた先行研究と異なるものとなっているが、Panek et al. はこの結果について、Carpenter の研究における調査協力者の平均年齢が 23.3 歳であったのに対し、Panek et al. の研究における社会人グループの平均年齢は 35.2 歳であり、同じ社会人のグループではあるがそれぞれのグループに年齢差があったことが原因の 1 つとして考えられるため、それらを考慮したさらなる検討が必要であると述べている。

一方、SNS の普及に伴って様々な問題が浮上しつつあり、そのうちの 1 つとして挙げられるものが「SNS 疲れ」と呼ばれる現象である。デジタル大辞泉 (2014) は、SNS 疲れを「SNS の長時間の利用に伴う精神的・身体的疲労のほか、自身の発言に対する反応を過剰に気にしたり、知人の発言に返答することに義務感を感じたり、企業などの SNS で見られる不特定多数の利用者からの否定的な発言や暴言に気を病んだりすることを指す」と説明している。2013 年に ICT 総研が実施した調査においても、12,000 人の調査協力者のうちの約 20% が「交流したくない人との連絡がづらい」、約 8% が「ちょっとした一言や誹謗中傷に傷つく」と回答しており、SNS の使用が個人の精神状態に影響を与えている可能性を示唆している。

先行研究より、自己愛傾向は健康的なプロセスとは言えないまでもその個人の精神的健康の維持に寄与することもあるが、それはストレスの少ない状況に限定されたものであり、ストレスの多い状況ではストレス反応を示しやすい、すなわちストレスに脆弱な素因であると結論づけられている (小西ら, 2008)。これらのことから、自己愛傾向にある人は SNS 上で多くの友人を持ち、SNS を積極的に利用するが、同時にストレスの多い SNS という環境において多大なストレスを感じている可能性があると考えられる。

自己愛傾向と SNS 利用との関係についての研究は今までも多く行われているが、自己愛傾向と SNS を使用することによって起こる「SNS 疲れ」におけるストレス反応との関係についての研究はほとんど行われていない。また、自己愛傾向と SNS 利用との関係についての先行研究は日本ではあまり行われておらず、アメリカを中心とした海外で多く行われているが、アメリ

カにおける先行研究には自己愛傾向と Facebook との関連について述べているものが多く、Twitter などその他の SNS を分析対象とした研究が少ない傾向にある。これにはアメリカでは Facebook 利用率が 72% と高く、Twitter 利用率が 23% と低いため (Pew Research Center, 2015)、アメリカにおいては Facebook が SNS の中心であり、Facebook を分析対象とすることに意義があると考えられているということが推測できる。それに対して、日本は Twitter 利用率が 42%、Facebook 利用率が 40% (ICT 総研, 2014) であり両者の利用率に差がほとんど見られない。また、自己愛の特性は青年期によく見られること (小塩, 1998) から大学生を調査対象とし、大学生においては Twitter の利用率が高いこと (Panek et al, 2013)、日本の現役学生の過半数が Facebook の利用に関して「ほぼ閲覧のみ」と答えていること (株式会社モノカイ, 2014) などから、現在の日本の大学生の間において最も普及している SNS は Twitter であり、大学生との関連についてより適切な検討を行うためには Twitter を分析対象とすることに意義があると判断したため、本研究では分析対象とする SNS を Twitter にしぼって検討を行うことにした。

以上のことから、本研究では Twitter を利用している大学生を調査対象とし、自己愛傾向が Twitter 利用におけるストレス反応に及ぼす影響について検討する。ここでは先行研究を参照にして、素因ストレスモデルの視点を取り入れることとする。自己愛傾向の高い大学生は、自己愛傾向の低い大学生よりも Twitter 利用におけるストレスに対して脆弱であり、その結果、ストレスにさらされると自己愛傾向の低い大学生よりも強いストレス反応が現れると予想される。それゆえ仮説として「自己愛傾向が高い大学生は、自己愛傾向が低い大学生よりも Twitter 利用におけるストレスに対して脆弱であり、その結果、ストレスにさらされると高いストレス反応を示す」を提示し検証することを目的とする。

## II. 方法

### (1) 調査協力者

調査協力者は、北陸地方の A 大学の学生 346 名 (男性 113 名、女性 230 名、不明 3 名、平均年齢 19.41 歳) であった。そのうち、「Twitter を利用している」と回答した者は 261 名 (男性 76 名、女性 185 名、平均年齢 19.50 歳) を分析対象とした。今回の調査協力者 346 名における Twitter 利用率は 75% であった。

### (2) 手続き

調査時期は 2015 年 7 月から 11 月であり、大学の講義の時間に質問紙を配布して調査を行った。調査の実施にあたり、①調査は大学生の Twitter 利用について調査することを目的としているということ、②調査は匿名で行い、データは統計的に処理されるため名前などの個人

情報が公開されることは一切ないということ、③質問紙への回答や途中で回答中止は回答者の自由であり、回答の有無や回答中止によって回答者が何の不利益も被らないということの3点をフェイスシートに明記の上、口頭でも説明を行った。調査は2回行われ、1回目(Time1)の2週間後に2回目(Time2)を実施した。

### (3) 調査内容

Time1とTime2それぞれの質問紙構成は以下の通りである。

#### < Time1の質問紙構成 >

##### ①フェイスシート

調査に回答した日付、学部、学年、年齢、性別、携帯電話番号の下4桁の記入を求めた。携帯電話番号の下4桁に関しては、2回目の調査結果と一致させるためのみに用いるということを明記した上で、口頭でも説明を行った。

##### ②自己愛人格目録短縮版(NPI-S)

小塩(1998)によって作成された尺度である。調査協力者の自己愛傾向を測定するために用いた。項目数は30項目で、「優越感・有能感」「注目・賞賛欲求」「自己主張性」の3つの下位尺度から構成されている。「1. 全く当てはまらない」～「5. とてもよく当てはまる」の5件法で、Twitter利用者にも回答を求めた。

##### ③心理的ストレス反応尺度(SRS-18)

鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野(1997)によって作成された尺度である。調査協力者の心理的ストレス反応を測定するために用いた。「悲しい気分だ」、「いらいらする」、「怒りを感じる」などの18項目からなる。「0. 全くちがう」～「3. その通りだ」の4件法で、Twitter利用者にも回答を求めた。

##### ④受動的SNSストレスイベント尺度

森・名取・小崎(2014)によって作成された尺度である。「受動的SNSストレスイベント」とは、「SNSサイトに登録し、閲覧しているだけで利用者自身に影響を及ぼすストレスとなるイベント」のことを指す(森ら, 2014)。調査協力者のTwitter利用におけるストレス反応を測定するために用いた。「他人の日常に関する記事・発言を見て嫉妬することがある」、「誹謗や中傷の記事・発言が目に入ると気が滅入る」などの15項目からなる。「0. 全くちがう」～「3. その通りだ」の4件法で、Twitter利用者にも回答を求めた。

#### < Time2の質問紙構成 >

##### ①フェイスシート

内容はTime1と同様。

##### ②インターネット利用上の不快な出来事(ストレス体験)尺度

河地・森脇(2012)によって作成された尺度である。Time2においてのみ、Twitterを利用している中で起こりうる不快な出来事(ストレス体験)、つまりストレスラーがどの程度あったかを測定するために用いた。「書

き込みで、下品なことばをみた」、「必要があって送ったメッセージやコメントへの返信がなかった」などの40項目のうち、Twitter利用に関係する文章になるように教示文を改正し、重複した内容の項目を省いた36項目を用いた。「1. 全くなかった」～「5. とてもよくあった」の5件法で、Twitter利用者にも回答を求めた。

##### ③心理的ストレス反応尺度(SRS-18)

内容はTime1と同様。

##### ④受動的SNSストレスイベント尺度

内容はTime1と同様。

## III. 結果

本研究においては、因子分析の結果を重回帰分析に使用した場合、因子数の多さにより階層的重回帰分析の分析量が非常に多くなることから第2種の過誤が起こり、分析が適切に行われなくなる危険性があると判断したため、因子分析ではなく主成分分析を行った。分析のすべての結果について高い信頼性が得られたため、それらの結果を用いて後の分析を行った。主成分分析の結果はTable1～Table4に示した。また、各得点の最小値、最大値、平均値、標準偏差、 $\alpha$ 係数を記述統計としてTable5に示した。

続いて、各変数の相関について検討するため、Pearsonの相関分析を行った。各得点間の相関係数をTable6に示す。分析の結果、「自己愛傾向」においては、「心理的ストレス反応Time1」(以下、「心理的ストレス反応T1」とする)、「心理的ストレス反応Time2」(以下、「心理的ストレス反応T2」とする)との間で有意な負の相関が見られた(順に、 $r=-.20, p<.01$ ;  $r=-.20, p<.01$ )。一方、「不快な出来事(ストレス体験)」においては、「心理的ストレス反応T1」、「心理的ストレス反応T2」、「受動的SNSストレスイベントTime1」、「受動的SNSストレスイベントTime2」(以下、それぞれ「受動的SNSストレスイベントT1」、「受動的SNSストレスイベントT2」とする)との間で有意な正の相関が見られた(順に、 $r=.23, p<.01$ ;  $r=.25, p<.01$ ;  $r=.26, p<.01$ ;  $r=.33, p<.01$ )。また、「心理的ストレス反応T1」と「心理的ストレス反応T2」、「受動的SNSストレスイベントT1」、「受動的SNSストレスイベントT2」との間に有意な正の相関(順に、 $r=.71, p<.01$ ;  $r=.58, p<.01$ ;  $r=.48, p<.01$ )、「受動的SNSストレスイベントT1」と「心理的ストレス反応T2」、「受動的SNSストレスイベントT2」との間に有意な正の相関(順に、 $r=.36, p<.01$ ;  $r=.71, p<.01$ )、「心理的ストレス反応T2」と「受動的SNSストレス反応T2」との間において有意な正の相関( $r=.52, p<.01$ )がそれぞれ見られた。

最後に、自己愛傾向とストレスラー(Twitter利用におけるストレス体験)と、その交互作用がTime2におけるストレス反応を予測しうるかを検討するため、Time2における「心理的ストレス反応」および「受動的



Table 1 NPI-S の主成分分析結果

	成分							共通性
	1	2	3	4	5	6	7	
7. 私は、周りの人達より有能な人間であると思う	.69	-.24	-.22	-.32	.15	.06	.20	.74
10. 私は、周りの人が学ぶだけの値打ちのある長所を持っている	.68	-.26	-.25	-.11	.13	.12	-.04	.64
16. 私は、周りの人に影響を与えることができるような才能を持っている	.67	-.36	-.25	-.09	.02	.10	-.03	.66
8. 私は、どちらかといえば注目される人間になりたい	.67	.50	.02	-.27	-.01	-.08	-.11	.79
4. 私は、周りの人達より、優れた才能を持っていると思う	.66	-.32	-.23	-.31	.21	-.09	.23	.79
2. 私には、みんなの注目を集めてみたいという気持ちがある	.66	.47	.04	-.25	.03	-.17	-.10	.75
20. 機会があれば、私は人目につくことを進んでやってみたい	.65	.32	.01	-.12	-.14	-.04	-.37	.69
26. 私は、人々の話題になるような人間になりたい	.64	.49	-.11	-.13	-.14	.15	-.22	.76
1. 私は、才能に恵まれた人間であると思う	.63	-.35	-.32	-.26	.23	-.11	.07	.76
23. 私は、みんなの人気者になりたいと思っている	.63	.51	-.01	.01	-.23	.03	.13	.73
25. 私は、どんなことでも上手くこなせる人間だと思う	.60	-.27	-.09	.02	-.09	-.16	.00	.48
21. いつも私は話しているうちに、話の中心になってしまう	.57	-.11	.10	.14	-.37	.12	.16	.54
29. 人が私に注意を向けってくれないと、落ちつかない気分になる	.56	.29	-.12	.08	.00	.48	.11	.66
15. 私は、どんなことにも挑戦していくほうだと思う	.54	-.28	.13	.21	.18	.04	-.30	.56
17. 私は、人々を従わせられるような偉い人間になりたい	.53	.15	-.03	-.16	-.08	.23	.02	.39
22. 私に接する人はみんな、私という人間を気に入ってくれるようだ	.53	-.26	-.10	.37	-.35	-.03	.16	.64
28. 周りの人達が自分のことを良い人間だといってくれるので、自分でもそうなんだと思う	.50	-.15	-.33	.20	-.12	-.03	-.23	.49
30. 私は、個性の強い人間だと思う	.48	-.05	.37	.25	.36	.28	.14	.66
13. 周りの人々は、私の才能を認めてくれる	.48	-.25	-.15	.36	.19	-.17	.04	.51
12. 私は、自分で責任を持って決断するのが好きだ	.48	-.21	.23	.05	.14	-.27	-.39	.57
18. これまで私は自分の思う通りに生きてきたし、今後もそうしたいと思う	.47	-.18	.09	.38	-.14	.09	.04	.43
6. 私は、控えめな人間とは正反対の人間だと思う	.46	-.11	.44	-.25	-.11	.12	.25	.57
27. 私は、自分独自のやり方を通すほうだ	.44	-.03	.28	.38	.31	.04	-.17	.55
11. 周りの人が私のことを良く思ってくれないと、落ちつかない気分になる	.16	.53	-.25	.29	.35	.31	.16	.69
14. 私は、多くの人から尊敬される人間になりたい	.43	.48	.01	.30	.08	-.26	.01	.58
24. 私は、自己主張が強いほうだと思う	.43	.08	.67	.03	-.07	-.07	.17	.68
3. 私は、自分の意見をはっきり言う人間だと思う	.44	-.19	.62	-.18	-.01	-.19	.23	.74
9. 私はどんな時でも、周りを気にせず自分の好きなように振る舞っている	.30	-.26	.41	-.16	-.07	.21	-.35	.53
19. 私が言えば、どんなことでもみんな信用してくれる	.39	-.17	-.27	.23	-.46	-.16	.07	.54
5. 私は、みんなからほめられたいと思っている	.40	.46	-.05	.13	.20	-.51	.24	.76

Table 2 SRS-18 の主成分分析結果

	成分			共通性
	1	2	3	
9. 気持ちが沈んでいる	.82	.00	-.12	.69
2. 悲しい気分だ	.81	-.08	-.29	.74
5. 泣きたい気持ちだ	.79	-.20	-.35	.78
12. 何もかもいやだと思う	.78	.00	-.02	.60
10. いらいらする	.76	-.31	.31	.77
4. 怒りを感じる	.76	-.39	.13	.75
13. よくないことを考える	.74	.14	-.24	.63
8. 不愉快だ	.72	-.23	.20	.61
1. 怒りっぽくなる	.71	-.33	.27	.69
15. なぐさめて欲しい	.69	-.12	-.26	.57
11. いろいろなことに自信がない	.69	.38	-.21	.67
6. 感情を抑えられない	.67	-.26	.21	.57
3. 何となく心配だ	.67	.28	-.26	.59
7. くやしい思いがする	.65	-.01	-.07	.43
14. 話や行動がまとまらない	.63	.39	.04	.63
16. 根気がない	.61	.41	.30	.63
18. 何かに集中できない	.59	.46	.40	.71
17. ひとりでいたい気分だ	.38	.29	.26	.30

的 SNS ストレスイベント」を目的変数とし、「自己愛傾向」と「不快な出来事（ストレス体験）」、およびその交互作用項を独立変数とした階層的重回帰分析を行った。まずステップ1では「自己愛傾向」、「不快な出来事（ストレス体験）」、そして Time1 における「心理的ストレス反応」または「受動的 SNS ストレスイベント」を共変量として投入した。次に、ステップ2では「自己愛傾

向」、「不快な出来事（ストレス体験）」、Time1 における「心理的ストレス反応」または「受動的 SNS ストレスイベント」、そして「自己愛傾向」と「不快な出来事（ストレス体験）」の交互作用項を投入し、分析を行った。結果を Table7, Table8 に示す。

ステップ1で「心理的ストレス反応」を目的変数とした分析を行った結果、決定係数が有意であった ( $R^2=.52, p<.01$ )。また、「受動的 SNS ストレスイベント」を目的変数とした場合においても決定係数が有意であった ( $R^2=.53, p<.01$ )。ステップ2では、「心理的ストレス反応」を目的変数とした場合におい

ては決定係数の変化量が有意ではなかったが ( $\Delta R^2=.00, n.s.$ )、「受動的 SNS ストレスイベント」を目的変数とした場合においては決定係数の変化量が有意であった ( $\Delta R^2=.01, p<.05$ )。

「心理的ストレス反応」を目的変数とした場合においては、「不快な出来事（ストレス体験）」と「心理的ストレス反応 T1」の主効果が有意であった（順に、 $\beta =.11, p<.05$ ;  $\beta =.67, p<.01$ )。また、「自己愛傾向」と「不

Table 3 受動的 SNS ストレスイベントの主成分分析結果

	成分				共通性
	1	2	3	4	
4. 他人の記事・発言を見ると劣等感を感じることもある	.73	-.41	-.06	.12	.72
1. 他人の日常に関する記事・発言を見て嫉妬することがある	.70	-.47	-.04	.24	.76
8. 他人の, Twitter 上でつながっている人数が気になる	.68	-.05	.05	-.15	.50
3. 他人の記事・発言を見ていないと気が済まない	.66	-.14	-.06	-.40	.62
6. Twitter から一旦離れたりとすると, 孤独を感じる時がある	.66	.07	.12	-.53	.73
5. 他人の日常に関する投稿から, 自分の日常と他人の日常とを比較するときがある	.65	-.27	-.25	.10	.57
2. 他人が別の人と楽しく話している姿に嫉妬するときがある	.65	-.46	.10	.26	.71
13. 他人の記事・発言に更新がないと苛立つ	.61	.15	.32	-.29	.58
11. 自分の記事・発言の意図が伝わらずもどかしさを感じることもある	.56	.32	.22	.05	.47
9. 誹謗や中傷の記事・発言が目に入ると気が滅入る	.55	.37	-.53	.16	.74
7. 意識していないのについて Twitter を開いてしまう	.54	.21	-.16	-.20	.40
15. Twitter 上で他人同士の会話に入りたくても入れない	.47	.19	.42	.20	.48
12. 関係を切りたいユーザーを切りたくても切れない	.43	.40	.16	.10	.38
10. 他人のネガティブな記事・発言を見ると気が滅入る	.46	.42	-.59	.14	.76
14. 現実での知り合いと Twitter 上でつながっていることに窮屈さを感じる	.42	.33	.40	.45	.66

Table 4 不快な出来事 (ストレス体験) 主成分分析結果

	成分						共通性
	1	2	3	4	5	6	
18. 知人からのメッセージやコメントの内容が冷たかった	.76	.02	-.37	-.30	-.07	.04	.80
23. 自分の質問の意図を理解してくれなかった	.75	-.24	-.17	.42	.16	-.06	.86
21. 中傷された	.75	-.38	.07	-.06	-.21	-.26	.83
20. 知人から中傷された	.75	-.39	.05	-.07	-.27	-.21	.84
19. 知人から不当な非難をうけた	.75	-.40	.08	-.02	-.30	-.17	.84
15. 必要があって送ったメッセージやコメントの返信がなかった	.75	.00	-.42	-.17	.17	.02	.80
12. 他者からの書き方に必要以上のなれなれしさを感じた	.73	.26	-.12	-.04	-.26	.05	.69
22. 自分の書いた言葉を誤解してうけとられた	.73	-.23	-.15	.44	.09	-.06	.81
14. 見知らぬ相手なのに, 相手が自分に敬語をつかわなかった	.71	.03	-.22	-.21	.05	.13	.63
36. 自分の所属団体の悪口が書いてあるのをみた	.71	-.29	.16	-.14	-.32	.09	.75
24. 自分が書いたことが相手に思うように伝わっていなかった	.71	-.15	-.20	.54	.06	-.09	.87
17. 知人が自分の書き込みにだけ反応をしてくれなかった	.70	-.04	-.40	-.42	-.02	-.01	.83
30. 悩みを打ち明けたが親身なコメントがなかった	.67	-.39	.08	-.05	.25	-.15	.70
32. 自分にとっては大切なことを相談したかったのに知人から返信がなかった	.67	-.41	.07	-.11	.26	-.16	.73
31. 真剣な相談をしたのにはぐらかされた	.67	-.45	.16	-.07	.18	-.13	.73
33. 名前や学校名を出して中傷しているのをみた	.65	-.21	.31	-.05	-.05	.11	.59
2. 他者同士が争っている文章をみた	.65	.46	.15	-.17	.16	-.27	.79
35. 自分の好きなもの・人が中傷されていた	.65	-.03	.04	.13	-.13	.40	.62
16. メッセージやコメントの交換をしていて, 返信がなくなった	.65	.05	-.51	-.02	.18	-.02	.72
11. 自分の思う一般的な常識からひどくはなれた意見をみた	.64	.45	-.01	.06	-.10	-.05	.63
5. 他者が何人かで一人の人を中傷しているのをみた	.64	.35	.29	-.11	.11	-.13	.65
25. 軽い冗談の気持ちで書いた言葉に対して深刻に返されてしまった	.63	-.26	-.06	.43	-.08	-.05	.66
1. 他者が互いを誹謗・中傷しあっている書き込みを見た	.62	.47	.17	-.10	.15	-.33	.78
13. 知人が発していた内容が自分の考えと不一致なものだった	.61	.38	-.08	.00	-.04	.09	.53
6. マナーのない書き込みをみた	.61	.54	.15	.11	-.01	-.05	.70
4. 人を見下すような書き方をしているのをみた	.61	.52	.26	.07	-.01	-.11	.73
8. 芸能人への批判・中傷をみた	.59	.41	-.01	.02	.10	.29	.61
34. 自分の知人の悪口が書いてあるのをみた	.58	-.23	.22	.01	-.52	.15	.73
10. やりとりするときにあるべき丁寧さが相手になかった	.57	.41	-.10	.00	-.21	.13	.56
27. 知人の書き込みに自分の実名が書いてあった	.56	-.19	.09	.07	.28	.24	.49
7. 事件などについて, 自分とは違う立場の意見の書き込みをみた	.56	.47	.11	-.03	.11	-.05	.56
28. 自分の名前が勝手に使われていた	.55	-.23	.27	-.11	.31	.41	.71
29. 自分の情報を勝手に書き込まれていた	.55	-.23	.28	-.04	.23	.39	.64
26. 自分の連絡先を知らないところで書き込まれた	.54	-.43	.10	-.25	.04	-.04	.56
3. 書き込みで, 下品なことばをみた	.53	.52	.21	.16	.05	-.05	.63
9. ひわいな広告が書き込まれているのをみた	.51	.37	-.13	.09	-.22	.23	.52

不快な出来事 (ストレス体験) の交互作用については有意な関連が示されなかった ( $\beta = .02, n.s.$ )。

「受動的 SNS ストレスイベント」を目的変数とした場合においては、「不快は出来事 (ストレス体験)」と「受動的 SNS ストレスイベント T1」の主効果が有意であった (順に,  $\beta = .17, p < .01; \beta = .69, p < .01$ )。また、「自

己愛傾向」と「不快な出来事 (ストレス体験)」の交互作用が有意であった ( $\beta = .11, p < .05$ )。交互作用の詳細について下位検定を行った結果、「自己愛傾向」が高い者は「不快な出来事 (ストレス体験)」による影響力が強くみられるが ( $\beta = .29, p < .01$ )、一方「自己愛傾向」が低い者は「不快な出来事 (ストレス体験)」の影響を

Table 5 記述統計量

	最小値	最大値	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
自己愛傾向	23	108	60.15	13.38	.91
心理的ストレス反応 T1	0	54	19.39	12.57	.94
受動的 SNS ストレスイベント T1	0	36	9.97	7.05	.85
心理的ストレス反応 T2	0	54	16.68	12.47	.94
受動的 SNS ストレスイベント T2	0	31	8.71	6.91	.85
不快な出来事 (ストレス体験)	36	147	64.58	23.64	.96

Table 6 各得点間の相関係数

	自己愛傾向	心理的 ストレス反応 T1	受動的 SNS ストレスイベント T1	心理的 ストレス反応 T2	受動的 SNS ストレスイベント T2	不快な出来事 (ストレス体験)
自己愛傾向	1	-.20**	.11	-.20**	.07	.07
心理的 ストレス反応 T1		1	.58**	.71**	.48**	.23**
受動的 SNS ストレスイベント T1			1	.36**	.71**	.26**
心理的 ストレス反応 T2				1	.52**	.25**
受動的 SNS ストレスイベント T2					1	.33**
不快な出来事 (ストレス体験)						1

\*\*  $p < .01$

Table 7 心理的ストレス反応を目的変数とした階層的重回帰分析結果

説明変数	Step1	Step2
切片	.01	.01
自己愛傾向	-.06	-.07
不快な出来事 (ストレス体験)	.11 *	.11 *
心理的ストレス反応 T1	.68 **	.68 **
自己愛傾向×不快な出来事 (ストレス体験)		.02
$R^2$	.52 **	.52 **

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

Table 8 受動的 SNS ストレスイベントを目的変数とした階層的重回帰分析

説明変数	Step1	Step2
切片	.04	.03
自己愛傾向	-.02	-.03
不快な出来事 (ストレス体験)	.17 **	.17 **
受動的 SNS ストレスイベント T1	.70 **	.71 **
自己愛傾向×不快な出来事 (ストレス体験)		.12 *
$R^2$	.53 **	.54 **

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

ほとんど受けない ( $\beta = .05$ ,  $n.s.$ ) ということが示された (Figure1)。

#### IV. 考察

本研究は、大学生の自己愛傾向と SNS 利用におけるストレス反応との関連について注目し、Twitter が現在の日本の大学生の間で最も普及している SNS であると推測したうえで、自己愛傾向と Twitter 利用上でのストレスサーとの交互作用が Twitter 利用におけるストレス反応に及ぼす影響について明らかにすることを目的としたものであった。先行研究を参考とし、「自己愛傾向が高い大学生は、自己愛傾向の低い大学生よりも

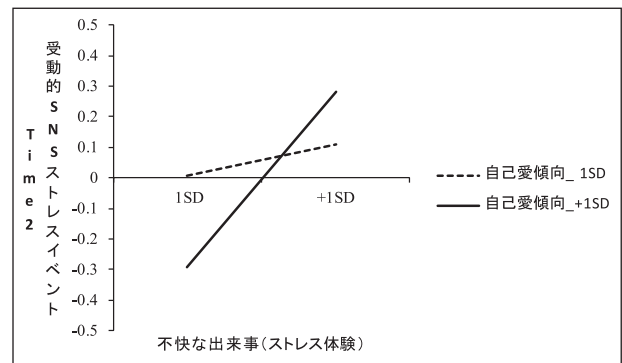


Figure 3 Time2 における受動的 SNS ストレスイベントに対する自己愛傾向と Twitter 利用における不快な出来事 (ストレス体験) の交互作用

Twitter 利用におけるストレスサーに対して脆弱であり、その結果、ストレスサーにさらされると高いストレス反応を示す」という予測をたて、これを仮説とした。大学生を対象に 2 週間の期間をあけて合計 2 回の質問紙による調査を行い、1 回目の調査では調査協力者の自己愛傾向とストレス反応の程度、2 回目の調査では 2 週間のストレスサーとストレス反応の程度をそれぞれ測定した。相関分析を行ったところ、「心理的ストレス反応」と「受動的 SNS ストレスイベント」はどちらも「不快な出来事 (ストレス体験)」との間に有意な正の相関がみられ、「心理的ストレス反応」と「受動的 SNS ストレスイベント」の間にも有意な正の相関がみられた。こ

これらの結果から、これら2つの変数はどちらもストレス反応を測定することができる変数であると判断し、「心理的ストレス反応 T2」,「受動的 SNS ストレスイベント T2」の2つをそれぞれ目的変数として階層的重回帰分析を行った。分析の結果、「心理的ストレス反応 T2」と「受動的 SNS ストレスイベント T2」のどちらを目的変数とした場合においても「不快な出来事（ストレス体験）」の主効果が有意であり、Twitter 上でストレス者にさらされると、「自己愛傾向」の高低に関わらず様々な形でストレス反応が現れるということが示された。また、「受動的 SNS ストレスイベント T2」を目的変数とした場合においては、「自己愛傾向」と「不快な出来事（ストレス体験）」との交互作用がみられた。下位検定の結果、ストレス者得点が低い状態においては「自己愛傾向」の高い者は「自己愛傾向」の低い者よりもストレス反応得点が有意に低いことが示され、このことからストレス者の少ない環境では「自己愛傾向」が精神的健康を保っているということが示唆された。また、「自己愛傾向」の高い者はストレス者得点が高い状態になるとストレス反応得点が高くなることから、「自己愛傾向」はストレスに対して脆弱な素因であるということが示され、これらの結果は先行研究を支持するものとなった。しかし、ストレス者得点が高い状態において「自己愛傾向」の高い者と低い者、それぞれのストレス反応得点については有意な差がみられなかった。このことから、「自己愛傾向が高い大学生は、自己愛傾向の低い大学生よりも Twitter 利用におけるストレス者に対して脆弱であり、その結果、ストレス者にさらされると高いストレス反応を示す」という本研究の仮説は一部支持される形となった。具体的には、「自己愛傾向が高い大学生は、自己愛傾向の低い大学生よりも Twitter 利用におけるストレス者に対して脆弱である」という部分については仮説が支持されたが、「その結果、ストレス者にさらされると強いストレス反応を示す」という部分については仮説が支持されなかった。ストレス者が多い状況において、「自己愛傾向」の高い者と低い者との間になぜストレス反応得点の差がみられなかったのかについては今後さらなる検討が必要であるが、原因として考えられる事柄としては調査協力者のうち分析対象とすることのできた人数がやや不足気味であったことや（346名の調査協力者のうち、分析対象となったのは261名であった）、分析対象となった調査協力者の男女比が均等ではなかったこと（男性の人数が76名であったのに対して、女性の人数は185名であった）などが挙げられる。これらの要因について調整した上で再度調査を行い、これらの要因によって結果が変わってくるのか、もしくは他に何らかの原因があるのかについてさらに研究を進めていくことが必要であると考えられる。

一方で、「心理的ストレス反応 T2」を目的変数とした場合においては「自己愛傾向」と「不快な出来事（スト

レス体験）」との間に有意な交互作用はみられなかった。これは小西ら(2008)の見解や本研究の仮説とは異なるものであり、「抑うつ」や「怒り」といった心理的なストレス反応は、Twitter 上のストレス者によって引き起こされるものであるということは確かであるが、一方で「自己愛傾向」との関連はほとんどないということが示唆された。このような結果に至った原因としては、「心理的ストレス反応」の項目内容は「受動的 SNS ストレスイベント」の項目内容と比べると「悲しい気分だ」や「怒りを感じる」などといった抽象的なものがほとんどであり、これらの反応は Twitter 利用以外の場面においても多くみられる可能性があるため、これらの反応が Twitter 利用上のストレス者による反応なのか、現実世界での他のストレス者による反応なのかが区別しにくくなり、「自己愛傾向」得点や「不快な出来事（ストレス体験）」得点とは関係なく、何らかの他のストレス者が原因となって「心理的ストレス反応」得点が高いという結果となった者が少なからず存在したのではないかと考えられる。実際に、本研究の調査時期は大学の試験前もしくは試験期間と重なっていたり、夏休みが明けてから1回目の講義であったりと、「Twitter 利用とは全く関係がないが、多くの大学生にとってストレス者となりうる出来事」が多く存在していたということが推測され、このことが「心理的ストレス反応」の結果に影響を及ぼしたということが可能性のひとつとして考えられる。一方、「受動的 SNS ストレスイベント」に関しては、「他人の日常に関する記事・発言を見て嫉妬することがある」など項目内容が具体的であり、対象となる場面が Twitter 利用上での場面に限定されるため、現実世界での他のストレス者と Twitter 利用におけるストレス者が調査協力者の中で自然と区別されやすくなり、より適切に Twitter 利用上のストレス者によるストレス反応について測定できたのではないかと推測される。これらのことから、研究をより質の高いものにしていくためには、調査時期やそれによって考えられる他のストレス要因を考慮した上でさらに詳しく検討を行うことが必要であると考えられる。

最後に、本研究の結果のまとめと、今後の課題について述べる。本研究では、自己愛傾向が高い者はインターネット上でのストレス者に対して脆弱であるか否かを検討することを目的として、心理的ストレス反応と受動的 SNS ストレスイベント尺度の2つを従属変数とした、階層的重回帰分析を行った。その結果、自己愛傾向が高い者がよりストレス者に遭遇すると、受動的 SNS ストレスが高まることが示された。課題としては、本研究では調査対象を Twitter 利用者にしぼって検討を行った。そのため、Twitter 非利用者については自己愛傾向やストレス反応を測定しておらず、詳しい検討を行っていない。今後は、Twitter 非利用者の自己愛傾向やストレス反応も測定し、検討を進めていく必要があると



考えられる。Twitter 非利用者の中でも、今まで一度も Twitter のアカウントをもったことがない者と、以前は Twitter をやっていたが何らかの理由で Twitter をやめた者とは分析結果が異なるという可能性も十分に考えられる。今後は、以上のことを考慮した上で Twitter 利用者と Twitter 非利用者との比較、または一度も Twitter をやったことのない者と以前は Twitter をやっていたが現在は Twitter をやっていない者との比較など、様々な視点から検討を行っていく必要があると考えられる。

## V. 引用文献

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV.

Carpenter, C. J. (2012). Narcissism on Facebook : Self-promotional and anti-social behavior. *Personality and Individual Differences*, 52, 482-486.

Choi, M., Panek, E. T., Nardis, Y., & Toma, C. L. (2014). When social media isn't social: Friends' responsiveness to narcissists on Facebook. *Personality and Individual Differences*, 77, 209-214.

Duggan, M. (2015). Mobile Messaging and Social Media 2015. Pew Research Center Internet & Tech. <http://www.pewinternet.org/2015/08/19/mobile-messaging-and-social-media-2015/>

Gabbard, G. O. (1994). *Psychodynamic psychiatry in clinical practice: The DSM-IV edition*. Washington: American Psychiatric Press.

ICT 総研 (2013). 2013 年 SNS 利用動向に関する調査

ICT 総研 (2014). 2014 年度 SNS 利用動向に関する調査

ICT 総研 (2015). 2015 年度 SNS 利用動向に関する調査

株式会社トモノカイ (2014). 大学生の SNS の利用実態

上地雄一郎・宮下一博 (2005). コフォートの自己心理学に基づく自己愛的脆弱尺度の作成 パーソナリティ研究, 14, 80-91.

加藤千枝 (2013). 「SNS 疲れ」に繋がるネガティブ経験の実態—高校生 15 名への面接結果に基づいて 社会情報学, 2, 31-43.

河地由恵・森脇愛子 (2012). 大学生におけるインターネット利用上の不快な出来事 (ストレス体験) 尺度の作成 帝京大学心理学紀要, 16, 1-10.

川崎直樹・小玉正博 (2007). 親和動機のあり方から見た自己愛傾向と対人恐怖傾向 パーソナリティ研究, 15, 301-312.

小西瑞穂・山田尚登・佐藤豪 (2008). 自己愛人格傾向についての素因—ストレスモデルによる検討 パーソナ

リティ研究, 17, 29-38.

森丈弓・名取洋典・小崎茉貴 (2014). SNS 疲れを測る (1) 受動的 SNS ストレスイベント尺度の作成 日本心理学会第 78 回大会

中山留美子・中谷素之 (2006). 青年期における自己愛の構造と発達的变化の検討 教育心理学研究, 54, 188-198.

小川美香子 (2012). SNS 研究の動向 経営情報学会全国研究発表大会要旨集, 2012f(0), 315-318.

小塩真司 (1998). 青年の自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 日本教育心理学研究, 46, 280-290.

小塩真司 (1998). 自己愛傾向に関する一研究—性役割観との関連— 名古屋大学教育学部紀要 (心理学), 45, 45-53.

Panek, E. T., Nardis, Y., & Konrath, S. (2013). Mirror or Megaphone?: How relationships between narcissism and social networking site use differ on Facebook and Twitter. *Computer in Human Behavior*, 29, 2004-2012.

Pearse, D. (2012). Facebook's 'dark side': study finds link to socially aggressive narcissism. The Guardian tech. <http://www.theguardian.com/technology/2012/mar/17/facebook-dark-side-study-aaggressiv-narcissism>

Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27, 1658-1664.

相良麻里 (2006). 青年期における自己愛傾向の年齢差 パーソナリティ研究, 15, 61-63.

清水健司・海塚敏郎 (2002). 青年期における対人恐怖心性と自己愛傾向の関連 教育心理学研究, 50, 54-64.

小学館 (2014). デジタル大辞泉

総務省 (2012). 平成 24 年度版 情報通信白書

Stolorow, R. D. (1975). Toward a functional definition of narcissism. *International Journal of Psychoanalysis*, 56, 179-185.

鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二 (1997). 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究, 4, 22-29.

(2016年8月25日受付)

(2016年10月5日受理)

# 粒子像は圧力概念の形成に貢献できるか

—小学校理科における事例研究—

土井 徹

Whether the Particulate Picture can Contribute to the Construction of the Pressure Concept?

—Case Study in Elementary School Science—

Toru DOI

キーワード：粒子像，圧力，小学校

Keywords：particulate picture, pressure, elementary school

## I. 研究の背景と目的

粒子像は、子どもたちが科学を学ぶ上で、様々な学習場面において適用可能な不可欠の基本的アイデアである。現行の小学校および中学校学習指導要領解説理科編（平成20年改訂）、そして高等学校学習指導要領解説理科編（平成21年改訂）では、4つの科学の基本的な見方や概念の柱が示されているが、「粒子」がその1つであることは、このことを踏まえてのことであろう。しかしながら、小学校理科で粒子像を用いて自然現象を説明することは、学習指導要領には明記されておらず、したがって、現在、わが国の小学校では、そのような学習は積極的に行われていないと考えてよいだろう。

一方で、小学校段階での粒子像の導入についての提案や実践研究は、これまでに多数行われてきている。

例えば、葉山ら（2006）は、小学校4～6年生234名を対象とした調査から、小学校理科への粒子像導入の可能性を指摘し、児童の液体・気体に対する粒子像を引き出すための教師の「介入」方法の検討が必要であると述べている。さらに、「何をどの程度まで」導入するかを明らかにした上で、カリキュラムの再編成を行うことにも言及している。カリキュラム編成については、菊地ら（2008）の研究がある。菊地ら（2008）は、粒子像に関する先行研究と中学校2年生から高校3年生までの468名を対象に行った自らの調査結果を踏まえて、小学校から高校までの、粒子像を基軸にした物質学習のカリキュラム構成案を提案している。提案のポイントは、粒子像の小学校段階での導入と、その後の学習における粒子像の積極的な活用である。杉本・神林（2006）も、「物質概念においては、高等学校で物質の化学変化や構造の概念、モル概念の獲得を目指し、そのために中学校・小学

校の段階で獲得すべき概念が各カリキュラムとして挙げられるのが理想であろう。最終的な概念獲得を目指し、溶解現象を扱う上でより深い理解を促すためには、小学校の段階でも、もっと積極的に粒子概念を取り上げ、学習内容の中で取り扱うべきであると考え」と、同様の主張をしている。

それでは、実際に粒子像を小学校の授業に導入すると、児童の学習にどのような影響を与えるのだろうか。実践研究の例を見てみる。表1に示した先行研究では、小学校段階で粒子像を導入することで、児童はそれを用いて事象を適切に説明するようになったり、学習内容の理解が促進されたりといった学習効果が報告されている。また、量が膨大なため本稿では一つひとつを取り上げることにはしないが、理科教育に関する学会発表においても、同様の報告が多数行われてきている。

一方で、坂本ら（2008）や村上ら（2014）は、粒子像を用いて溶解の学習を行った場合、小学生も中学生も、「溶質の粒は時間が経つと下に沈む」と考えることがあると報告している。この考えは、Doran（1972）が同定した粒子像に関する小学生の6つの誤概念のうち、「物質の粒子は動かない」と関連するものであり、カリキュラム編成上の今後の検討課題である。また、後藤（2011）の指摘についても検討を要する。後藤（2011）は、系統性を踏まえた「粒子」に関する指導について懸念を表明している。それは、現行の学習指導要領において「粒子」が柱の一つとなったことから、小学校の教員が「粒子で説明しなければならないのでは」と思い込む可能性があり、粒子像そのものを指導し、表層的にわかったつもりにさせてしまうことである。また、仮にそういうことが起これば、系統的に学ぶことで中学校あるいは高校といった先の段階で味わうであろう、知らなかったこと

表1 粒子像を授業に導入した実践研究

研究テーマ, 著者	知見
小学生の溶解認識における概念変容の研究 宗近 (2002)	小学校5年生の「溶解」の授業に粒子モデルを導入すると、視覚を通して実感することができない溶液の均一性や濃度の違いといった溶解の状態をイメージしやすくなる。粒子を用いることにより溶解現象のモデル化が容易になる。
「温度による空気の体積変化」の理解に関する一考察 - 粒子概念を用いた授業実践を通して - 源田・西村 (2008)	小学校4年生に、へこんだボールを温めると膨らむ理由について議論させた後、ボールの中の空気の様子を粒子モデルで説明したアニメーションを見せ、その効果を検証した。その結果、4年生が適切な粒子概念を獲得することは難しいが、空気を粒子で表して、粒子の動きによってボールが膨らむと表現できるようになることが明らかとなった。
小学校5・6年の溶解の学習に一貫して粒子モデルを用いた効果 山下・小野寺 (2009)	小学校5,6年生で一貫して粒子モデルを用いて学ぶことにより、粒子モデルの活用が促され、 ・水と二酸化炭素を入れたペットボトルに蓋をして振るとへこむ理由 ・ペットボトルを振る前の水と振った後の“水”の体積と重さの相違を、より適切に説明できるようになることが明らかとなった。
小学校における初歩的粒子概念導入の試み - イメージ図作成の授業実践から - 増田 (2011)	小学校4年生に、「注射器に閉じ込めた水と空気に圧力をかけたとき」、「水や空気があたためられたとき」、「水が沸騰する前後」、小学校5年生に、「ものが水に溶けたとき」、「溶けたものが析出したとき」の様子のイメージ図を描かせると、粒子像を使って表現する児童がおり、それを真似て粒子像を使う児童も増える。理解度調査問題の回答結果からは、粒子概念を獲得しつつある4年生は、水蒸気と湯気について適切に理解していることがわかった。
小学校における系統的物質学習の実践的研究 - 粒子概念を「状態変化」で導入し「溶解」で活用する授業 - 菊地ほか (2014)	小学校4年「水と水蒸気」の学習で粒子概念を導入し、その後、5年「もののとけ方」で粒子概念を活用する授業を行った。その結果、子どもたちは粒がばらばらになると見えなくなるという「水と水蒸気」で得た知識を用いて溶媒が見えなくなることを説明したり、質量保存を適切に理解したりすることが明らかとなった。

を知る喜び、仕組みがよりわかる驚きや発見、「こう考えるとよりわかるようになる」という学ぶ喜びを奪うことになると同時に、取り返しのつかない誤概念を植え付けはしないかという懸念である。

以上で示したように、小学校理科での粒子像の導入は、学習効果が期待されると同時に検討課題も有している。導入を仮定した場合、中学校以降の学習とのつながりを勘案して、「どの学習において、どの程度まで扱うのか」について、引き続き検討が求められ、そのためには、小学生は、どの学習場面において、どの程度のことがわかるかについて、より多くの情報が必要となる。また、菊地ら (2014) の報告にあるような、「獲得した粒子に関する知識」を別の学習場面で有効に活用できるか否かについての研究成果を蓄積することも必要である。ところが、これまでに小学生を対象に行われた実践研究は、そのほとんどが「溶解」と「温度による空気や水の体積変化」の学習に関するものであり、それ以外の学習についての研究報告はごく少数である。また、獲得した粒子像に関する知識の活用についての研究は極めて少ない。そこで本研究では、これまでに報告例のない、圧力に関連する学習場面で、小学生は既習の粒子像に関する知識をどの程度活用することができるかについて、実践的に検討を行った。

なお、本稿では、引用文献において「粒子像」以外の

言葉が用いられている場合には、原文に従い、基本的には「粒子像」という語を用いることとする。本稿で用いる「粒子像」という語は、他の研究報告で使用されている「粒子概念」、「粒子モデル」、「粒」、「粒子」を包括するものである。

## II. 研究の方法

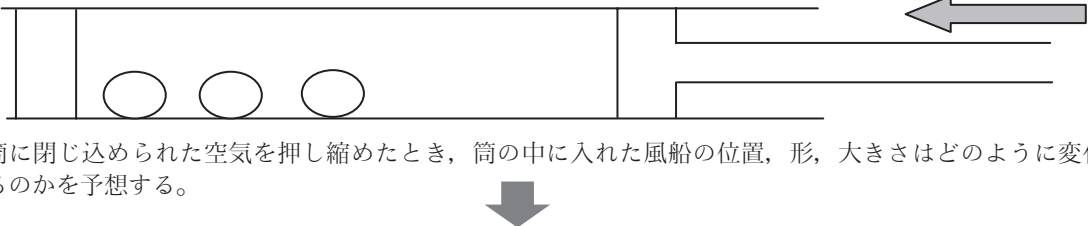
### 1. 調査時期

2015年10月

### 2. 調査対象

広島県内の小学校6年生2学級(合計77名)を対象として実施した。この児童は4年生時(2013年度)に、教師から「すべての物質は、粒子(つぶ)でできている」、「粒子はこれ以上小さくならない」という教示を受けた後、複数の空気に関する現象について説明した経験を有している。その際に、半数の児童は教師の説明を聞きながら考え(以下、A群と示す)、残り半数の児童は教師の説明を受けずに各自あるいは数名で考えている(以下、B群と示す)。4年生時の授業内容の詳細は表2に示したとおりである。

表2 4年生時の授業内容

時	A 群	B 群
1	「すべての物質は、粒子（つぶ）でできている」、「粒子はこれ以上小さくならない」という教示を受ける。	
2 3 4 5	閉じ込めた空気を加圧した際の空気の粒のふるまいについて、「物質を構成している粒子は動いている」ことを教師が児童に紹介することを経て、空気は加圧すると体積が小さくなることを、粒子像を用いて表現する。	閉じ込めた空気を加圧した際の空気の粒のふるまいについて、教師による説明を受けずに、児童が各自あるいは数名で考えて、空気は加圧すると体積が小さくなることを、粒子像を用いて表現する。
6	閉じ込めた空気を加圧した際、粒子が動ける範囲が狭くなり、粒子が周囲にぶつかる回数が増えて、空気鉄砲の玉が飛んだり、注射器のピストンが押し返されたりするという教師の説明を聞く。	
7 8	加熱による空気の膨張について、「空気を熱すると空気の粒子は運動が活発になる」ことを教師が児童に紹介することを経て、空気は温めると体積が大きくなることを、粒子像を用いて表現する。	加熱による空気の膨張について、教師による説明を受けずに、児童が各自あるいは数名で考えて、空気は温めると体積が大きくなることを、粒子像を用いて表現する。
9	 <p>筒に閉じ込められた空気を押し縮めたとき、筒の中に入れた風船の位置、形、大きさはどのように変化するかを予想する。</p> <p>↓</p> <p>予想を確かめる実験を行った後、教師による説明を受けずに、児童が各自あるいは数名で考えて、「なぜそうなるのか」を、粒子像を用いて表現する。</p>	

第1～8時は、2013年10～12月に実施した。第9時は、2014年2月に実施した。

なお、第1時～第8時までの授業内容は、古瀬（2013）より引用し、表記の一部を改変している。

なお、対象児童は、4年生時以外には、粒子像に関する教示を受けていない。また、粒子像を用いて自然現象を説明することを求められる経験は、4年生時と今回の調査を除いて有していない。なお、対象児童は、5年に進級した2014年4月に学級替えが行われたため、6年時には2学級とも、A群とB群の児童がそれぞれ半数程度存在している。

### 3. 調査方法と実践の概要

小学校6年「水溶液の性質」の学習のうち、「気体が溶けている水溶液」（全2時間）で授業および調査を実施した。授業を行ったのは筆者である。第1時では、炭酸水には二酸化炭素が溶けていることを、実験によって確かめた。第2時では、容量900mLの透明なペットボトルに水を1/2程度入れた後、二酸化炭素ポンプを用いて二酸化炭素を注入し、蓋を閉めて振るとペットボトルが凹む現象を見せた。次に、二酸化炭素は水に溶けやすい気体であることを教師が児童に伝えた後、ペットボトルが凹んだ理由を図と文で表現するように促した。課題は「ペットボトルに半分ほど水を入れ、二酸化炭素をふきこんで、ふたをした後、ペットボトルをよくふると、ペットボトルがへこみました。その理由をわかりやすく説明しなさい」とした。

### 4. 分析の手順

児童が表現した「ペットボトルが凹んだ理由」を、ペットボトル内外の圧力の差が図または文で明記されているか否かによってグループ分けし、圧力に関する学習場面で、小学生は既習の粒子像に関する知識をどの程度活用することができるかについて検討した。次に、A群とB群の圧力差を明記した児童の人数を比較し（表3）、4年時の授業内容の相違が与える影響を検討した。

## Ⅲ. 結果

表3 ペットボトルが凹む理由

	ペットボトル内外の 圧力差を明記	ペットボトル内外の 圧力差 記述なし
A 群	15	24
B 群	15	23
合計	30	47

ペットボトルが凹む理由についての児童の表現事例を図1～6に示す。図1, 2, 3は、ペットボトル内外の圧力差を明記した児童の表現事例であり、図4, 5, 6は、圧力差の記述がなかった事例である。



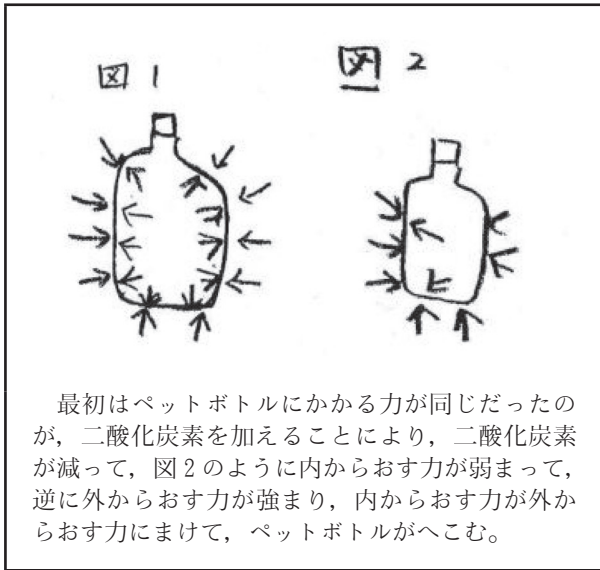


図1 気圧や圧力差を明記した事例1

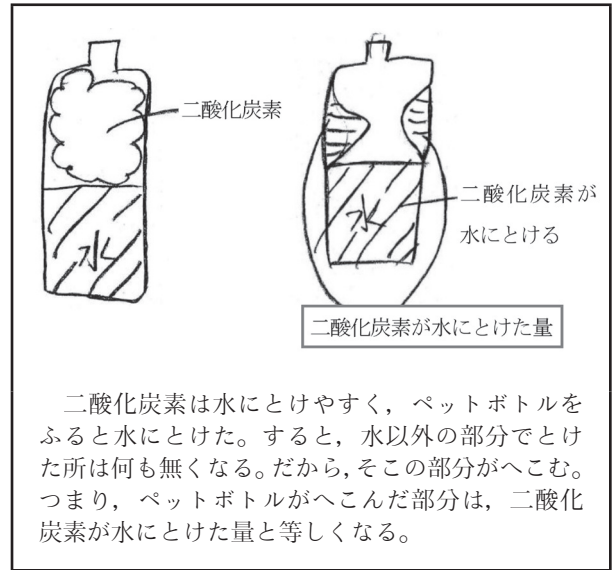


図4 気圧や圧力差の記述がなかった事例1

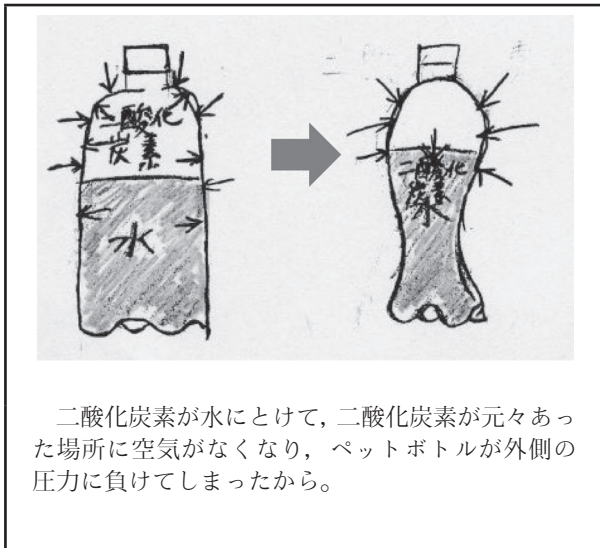


図2 気圧や圧力差を明記した事例2

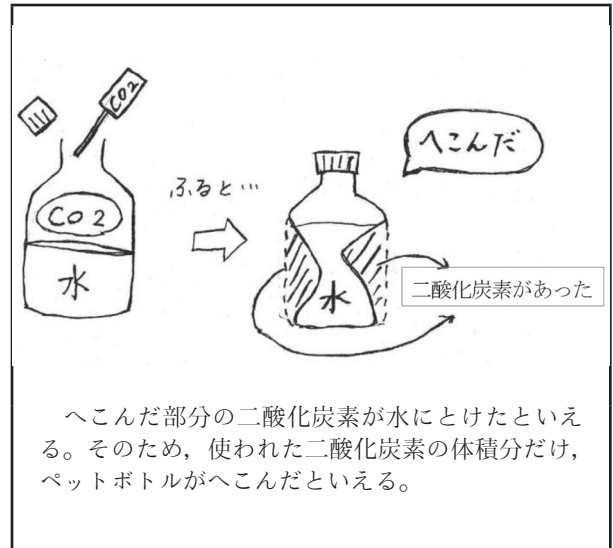


図5 気圧や圧力差の記述がなかった事例2

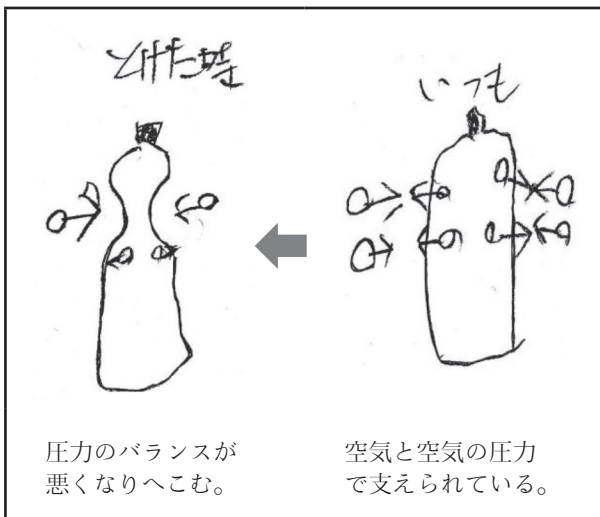


図3 気圧や圧力差を明記した事例3

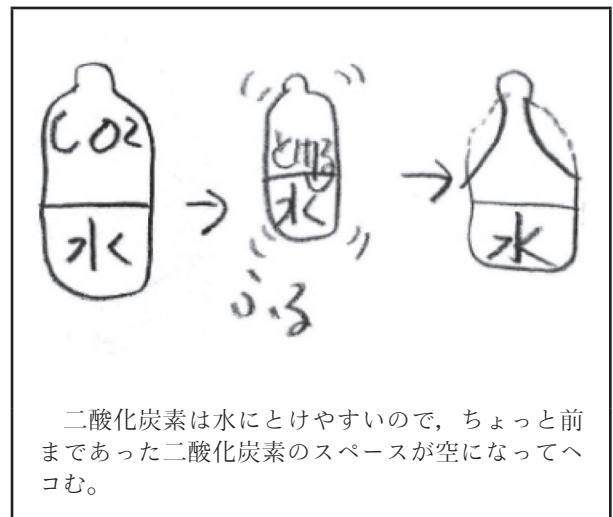


図6 気圧や圧力差の記述がなかった事例3

表3は、ペットボトル内外の圧力差を明記した児童と記述がなかった児童の人数分布を示したものである。ペットボトルが凹む理由について、気圧の存在やペットボトル内外の圧力差を明記した児童は38%、気圧や圧力差の記述がなかった児童は62%であった。また、A群とB群の回答に有意な差は確認されなかった。

#### IV. 考察

まず、調査対象児童が、既習の粒子像に関する知識をどの程度活用することができたかについて検討する。

今回の授業で取り上げた、水と二酸化炭素を封入したペットボトルを振ると凹む現象は、小学校6年の理科教科書では各社とも掲載している。したがって、一般的に行われている活動だと考えて差支えないだろう。しかしながら、この活動のねらいは、二酸化炭素が水に溶けることを確かめることであり、「なぜペットボトルが凹むのか」について考えることは発展的な扱いとなる。ペットボトルが凹んだ理由を表現させた場合には、「ペットボトルをふると、上にあった二酸化炭素が下にあった水のつぶにくっついて、その上にあった二酸化炭素がなくなったからへこんだ」(山下・小野寺, 2009)と表現するのが一般的である。なぜなら、小学校では、「ペットボトルが凹まないのはペットボトル内外の気体による圧力が平衡状態にあるからだ」ということは学習しないからである。このことは、小学校4年で学習する「空気鉄砲の後玉を押したら、後玉が前玉に当たらないのに前玉が飛び出す」現象や、「栓をしたフラスコを温めたら栓が飛び出す」現象の扱いでも同様である。どちらも、容器内の空気のみに着目して、「閉じ込めた空気を押すと体積は小さくなり、小さくなった空気はもとの体積に戻ろうとする」、「空気は温めると体積が大きくなる」という説明している。もしも、空気を「運動する粒子」と見なせば、前玉や栓が静止しているのは、前玉や栓に反対方向から空気の粒子が同じ程度に衝突しているから静止しているのであり、前玉や栓が飛び出すのは、そのバランスが崩れるからという説明が可能であるが、小学校段階では時期尚早との判断であろう。

しかしながら、今回の調査では、教師の介入は一切行わなかったにもかかわらず、38%の児童がペットボトル内外の圧力差を明記して、ペットボトルが凹んだ理由を表現している。このような事例は、過去に報告がない。ペットボトル内外の圧力差を明記した児童の一部に、回答理由についてインタビューしたところ、4年時に学習したことを使って説明できると思ったからとの返答があった。このことからしても、既習の粒子像に関する知識が2年後の学習に活用されたと判断して間違いはないであろう。粒の運動性は現象の説明を深めるために重要な要素である(菊地ほか, 2014)。菊地ほか(2014)は、小学校段階でも粒子の運動性を取り入れた授業を行うべきかどうかを、粒の運動性を盛り込んだ授業の実践結果

によって判断することが必要であるとの指摘をしているが、今回の調査結果は、小学校段階で粒子の運動性を取り入れた授業を行うことの可能性を示すものといえる。

また、今回の一連の学習を、仮に小学校理科のカリキュラムに位置付けたとすれば、中学校理科との円滑な接続も期待できる。中学校理科では、1年で浮力や大気圧について学習する。浮力では、物体の上面と下面にはたらく水圧の差によって生じる上向きの力が浮力であることや、物体にはたらく重力よりも浮力のほうが大きければ、物体は水に浮く(塚田・大矢ほか, 2016a)ことを学ぶ。この学習は力学的平衡に関する学習であるが、今回の事例研究で扱ったペットボトルが凹む現象も力学的平衡に関連するものである。したがって、今回の一連の学習を小学校段階で行っておくことで、中学校での浮力の学習についての理解が促進されることが期待される。大気圧の学習では、高山の山頂で中身が空のペットボトルに蓋をして麓まで持って下りるとつぶれる理由を考える活動が掲載されている(塚田・大矢ほか, 2016a)。ペットボトルが凹むという現象は今回の実践で扱った現象と全く同じであり、かつ、その理由はペットボトル内外の気体の粒子の衝突の頻度によるもので、双方とも同じである。したがって、今回の実践で行った「なぜペットボトルが凹むのか」を考える学習経験がそのまま活用されることが大いに期待できる。

3年では、力のつり合いの学習がある。物体が動かないための条件として、物体にはたらく力がつり合っていること(塚田・大矢ほか, 2016b)、重力と垂直抗力などを例に作用・反作用の法則について学ぶが、この学習も、力学的平衡という観点では、今回の一連の学習と関連するものである。したがって、浮力の学習の場合と同様に、獲得した知識が理解を促進することが期待される。

以上で述べてきたように、今回の調査結果と中学校以降の学習とのつながりを勘案すれば、小学校段階で気体の粒子の運動性を盛り込んだ授業を行うことは不可能ではないし、中学校での学習効果も期待できるといえよう。

次に、4年時の授業内容の相違が6年時の学習に与える影響を見てみる。先に述べたように、「なぜペットボトルが凹むのか」の理由としてペットボトル内外の圧力差を明記したA群とB群の児童の人数は、ほぼ同数である。したがって、今回行った4年時の一連の授業において、教師から「物質を構成している粒子は動いている」、「空気を熱すると空気の粒子は運動が活発になる」との教示を行わなくても、2年後の学習には影響を与えないといえる。このことは、増田(2011)の調査結果と整合するものであり、粒子像に関して、どの学習場面で児童に何を教示するのかについては、引き続き実践的な検討が必要であろう。

## V. おわりに

小学校段階で気体の粒子の運動性を盛り込んだ実践研究はこれまでに報告がなかったが、今回の事例研究から、運動する粒子像を小学校段階で導入することは可能であり、それが圧力概念の形成に貢献する可能性が指摘された。また、小学校4年時に獲得した粒子像に関する知識が、2年後の別の学習場面で4割程度の児童に有効に活用されたことを報告した。

欧米の初等科学教育のテキストを見ると（例えばWilliam, B., Douglas, C. and James, F. et al. 2007a.）, 物質の状態変化が、粒子の運動性を用いて図示されていることは決して珍しいことではなく、前期中等科学教育のテキスト（例えばJames, T., Rita, A, C. and Kenneth, C, et al. 2007.）にも、同様の図が掲載されている。おそらくは双方の学習の円滑な接続を意図するものであろう。

今回の研究結果から考えれば、我が国の小学校段階においても、気体の粒子の運動性を授業に導入することは決して不可能なことではない。したがって、中学校の学習との円滑な接続を勘案しながら、気体の粒子の運動性を授業に導入することを引き続き検討することは有意義であろう。今回は、粒子の運動性と圧力概念との関連に焦点を当てて研究を行ったが、化学変化など他の学習との関連についても、研究の蓄積が望まれる。

他方、筆者の別の調査（土井, 2016）では、小学校4年生に「全てのものは小さな粒でできている」という教示を行った後、空気に関する現象を説明させることを繰り返すと、徐々に粒子概念を用いて説明できるようになること、およびその説明は適切であったり適切でなかったりすることが確認されている。また、今回の調査では、ペットボトルが凹む理由について、38%の児童は気圧の存在やペットボトル内外の圧力差を明記したが、62%の児童は記述しなかった。つまり、小学校段階で気体の粒子の運動性を盛り込んだ授業を行うことは不可能ではないが、全ての児童に理解を促し、獲得した知識を全ての児童が常に適切に活用できるとはいえないということである。義務教育段階における理科教育は全ての児童・生徒のために行われることを考えたとき、引き続き、慎重な検討が必要である。

## 付記

本研究は、平成27年度日本理科教育学会中国支部大会で発表したものを大幅に加筆・修正したものである。

## 引用・参考文献

有馬朗人・小林誠ほか41名：新版たのしい理科6年、大日本図書、102、2015。  
土井徹：円滑な学びのつながりをめざす小学校・中学校の理科指導方略の研究、広島大学博士学位論文、70 - 73、2016。

Doran, R.L. : Misconception of selected science concepts held by elementary school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 9(2), 127-137, 1972.  
古瀬健太郎：粒子の保存性に関する教示の必要性－第4学年理科授業の実践から－、平成25年度教育研究初等教育、広島大学附属東雲小学校、82-87、2013。  
源田智子・西村侑子：「温度による空気の体積変化」の理解に関する一考察－粒子概念を用いた授業実践を通して－、山口大学教育学部研究論叢、58、51 - 66、2008。  
後藤顕一：系統性を踏まえた「粒子」に関する学習指導について－TIMSS2007酸化還元に関する問題の回答分析から－、理科の教育、60(8)、9-12、2011。  
葉山優・小嶋美也子・勝呂創太・圓谷秀雄・金田知之・下條隆嗣：小学校理科への物質の粒子像導入の可能性－児童のもつ粒子像についての調査－、東京学芸大学紀要自然科学系、58、15 - 39、2006。  
石浦章一・鎌田正裕ほか54名：わくわく理科6、新興出版社啓林館、90、2014。  
James, T., Rita, A, C. and Kenneth, C, et al. : Matter and Energy, McDougal Littell, A29- A 34, 2007。  
菊地洋一・高室敬・尾崎尚子・黄川田泰幸・村上祐：小学校における系統的物質学習の実践的研究－粒子概念を「状態変化」で導入し「溶解」で活用する授業－、理科教育学研究、54(3)、335 - 345、2014。  
菊地洋一・武井隆明・三田正巳・高橋治・村上祐：粒子概念の位置づけと物質学習カリキュラム、理科教育学研究、49(1)、35 - 51、2008。  
増田伸江：小学校における初歩的粒子概念導入の試み－イメージ図作成の授業実践から－、お茶の水女子大学附属小学校研究紀要、18、63 - 77、2011。  
文部科学省：小学校学習指導要領解説理科編、大日本図書、2 - 17、2008a。  
文部科学省：中学校学習指導要領解説理科編、大日本図書、3 - 15、2008b。  
文部科学省：高等学校学習指導要領解説理科編理数編、実教出版、3 - 11、2009。  
毛利衛・黒田玲子ほか32名：新編新しい理科6年、東京書籍、151-152、2015。  
宗近秀夫：小学生の溶解認識における概念変容の研究、理科教育学研究、43(2)、1 - 12、2002。  
坂本有希、菊地洋一、武井隆明、村上祐、塚野弘明：溶解現象を粒子の運動で理解する授業実践、第58回日本理科教育学会全国大会要項、300、2008。  
霜田光一・森本信也ほか34名：みんなと学ぶ小学校理科6年、学校図書、152、2015。  
杉本良一・神林久美子：理科学習における子どもの水溶液概念獲得に関する研究－小学校理科「もの」とけ方」における学習の検討－、鳥取大学地域学部紀要、地域学論集、3(2)、203 - 237、2006。

粒子像は圧力概念の形成に貢献できるか

塚田捷・大矢禎一ほか 60 名:未来へ広がるサイエンス 1,  
新興出版社啓林館, 222 - 225, 2016a.

塚田捷・大矢禎一ほか 60 名:未来へ広がるサイエンス 3,  
新興出版社啓林館, 140 - 145, pp.169 - 171, 2016b.

山下修一・小野寺千恵:小学校 5・6 年の溶解の学習に  
一貫して粒子モデルを用いた効果, 理科教育学研究,  
50(1), 85 - 92, 2009.

養老孟司・角屋重樹ほか 27 名:未来をひらく小学理科 6,  
教育出版, 128, 2015.

William, B., Douglas, C. and James, F. et al. :  
HOUGHTON MIFFLIN Science,Houghton  
Mifflin, E52, 2007a.

William, B., Douglas, C. and James, F. et al. :  
HOUGHTON MIFFLIN Science Florida, Houghton  
Mifflin, E8 - E9, 2007b.

(2016年 8 月 29 日受付)

(2016年 10 月 5 日受理)





# 映像制作実践の意義： 「メディアコミュニケーション演習」（2016年度）の取り組みから

鼓 みどり

## Importance of Video Production: Case Study of the Seminar of Media Communication

Midori TSUZUMI

キーワード：映像制作，ワークシート，Premier Pro，評価，美術科

Keywords：Video Production, Worksheet, Premiere Pro, Evaluation, Art Subject

### 1. 背景

近年、スマートフォンや携帯端末で動画を撮影し、ネットワークを介して共有公開する行為はごく日常的なものになっている（昼間 2015）。あるいは遠く離れた人と互いに顔を見ながら話すビデオ通話の利用者は、幅広い年齢層と考えられる。現代人にとって、映像はプロによる完成度の高いコンテンツであると同時に、自身の近況を伝えるメッセージであったり、気軽に楽しむ暇つぶしのネタであったりもする。と同時に、注目を集めるがために、あるいは他人を傷つけるために、好ましくない映像や写真をSNS投稿する行為が問題になることも少なくない。映像がどのように作られ、見る者の感覚にどう作用するのか。かつてはプロフェッショナルな映像制作者に求められた基本事項だった。しかし昼間が示したように、撮影と編集のデジタル化によってプロとアマチュアの垣根が取れた以上、現代的な学士力として身につけるべきことと考えられる。

大学教育の方法として、受講者が積極的に行動して学習する「アクティブラーニング」や、協力して実施する「プロジェクト型学習」に注目が集まっている（溝上 2016）。その実施形態は多様であるが、映像制作は参加者が自身で企画し、互いに協力しながら実現するため、アクティブラーニングのモデルにふさわしいと考えられる（高橋・久保田 2015）。能動的な学習効果が高いことは、1961年の「発見学」から保証されている。それを実践する場として映像制作を活用する事例が、大学でさまざまな文脈から取り組まれている。

高橋・久保田はアクティブラーニングとして映像制作の課外プロジェクトを行い、ローカル局とタイアップして学生による地域コンテンツを商業施設で放映した（p.105）。そして映像制作は①プロジェクト型、②方法と活動のアクティブラーニング、③メディアリテラシー

育成のいずれも担うとしている。河井は課外プロジェクトとして有志を募り、学内イベントなどの宣伝映像の制作をグループで行った実践で、殆ど未経験の参加者が撮影編集する過程で高い満足度を得た経緯を紹介している（河井 2014）。ここで参加者はグループウェア「サイボウズライト」で情報共有し、作業プロセスを次期参加者も共有できることが示された。2013-2014年度の実施であったが、その間キャンパスの移転で連絡や作業が困難になったことは残念である。齊賀はゼミで4Kカメラを用いた映像制作を実施した（齊賀 2014）。映像の内容よりも撮影や編集技術に重点が置かれた報告である。加藤・安達はプロジェクト型学習として映像制作したコンテンツを生配信し、そのフィードバックと学生の意識変化を分析した（加藤・安達 2014）。自主ゼミ参加学生が大学のリアルを伝える映像を制作し、オープンキャンパスや大学説明会などで受験生向けに放映する。参加学生5名全員が主体性のポイントを上げ、外部に発信することを意識して臨んだことがフィードバックの効果と考えられる。

紹介した大学の実践例は、いずれも課外ないしゼミのプロジェクトで、能動性や自主性が重視されるアクティブラーニングないしプロジェクト型学習の側面が強い。確かに公開や宣伝といった外部への発信や地域との連携など「社会人基礎力」（<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>）育成にふさわしい条件が備わっていると思われる。しかし専門性を身につける正規授業科目こそ、資質を伸ばすカリキュラムが求められるはずである。

なお下口・長谷は平成10年（1998年）の『中学校美術』学習指導要領に登場した「映像メディア表現」を受けて、雑誌『教育美術』に掲載された実写映像実践を悉皆調査した（下口・長谷 2014）。はじめは機材もスキルも不足する中での試行錯誤から出発したが、やがて制作から

映像の仕組みや仕掛けを理解するメディアリテラシーあるいはシネリテラシー育成の可能性を示唆した。初等・中等教育で映像を理解する力を育成するのが「図画工作」と「美術」である。つまりこれらの教科に携わる人材は、映像制作の技術とともにそのメッセージを理解し、その質を評価する能力が求められている。

## 2. 科目の概要

「メディアコミュニケーション演習」は、富山大学人間発達科学部人間環境システム学科人間情報コミュニケーションコースの専門科目で、2年生以上を対象としている。本科目はメディア領域専門科目の一環として、映像コンテンツ制作のスキルを身につける目的で開設されている。映像制作は発想の独自性や強烈な自己表現だけでは完結せず、受け手を想定した構成やプロットをつくる姿勢が求められる。またカメラワークや編集の技術を使って、目的に合った内容を完成させるプロセスをあらかじめ計画できる見通しが求められる。さらに出演者や撮影者など、他者の協力なくして映像制作はほぼ不可能なので、それを実現させるコミュニケーション力や交渉力も必要となる。このように、映像制作をカリキュラムに取り入れている背景には、この実践を通して身につけることのできるスキルがある。また映像制作実践を通して、映像コンテンツの仕掛けを理解する経験を経て、メディアリテラシーを身につけることが期待できる。

本科目の流れを紹介する。前半では自己紹介映像を3～5名の男女グループで制作する。その目的は互いのコミュニケーションを取りやすくするとともに、全員が必ず「撮る／撮られる体験」をして、カメラを向けられる側の心情を知ることにある。受講生は幼い頃から撮影されて育った世代ではあるが、いざ自身が映されるとなると、緊張したり恥ずかしがったりと、平然とはしてられない。この心情は映像制作者が必ず備えるべきもので、受講生も心して撮影に臨むことが期待される。

撮影と編集は、全受講生がカメラとソフトウェアに触れるよう配慮する。機材の取り扱いの注意は、口頭で行うだけでなく、受講生全員が三脚の着脱、SDカード装着をまず行い、撮影実施への過度な緊張を取り除くようにした。操作に慣れている学生にチューターをお願いした。

ソフトウェアのマニュアルを作成して全員に配布し、基本的な取り込みと編集、書き出しの指示をする。エフェクトやテロップ、合成などは参考図書『Premier Pro 2015』を参照させて、自由に行わせる。

内容については、メンバー全員を紹介することが条件で、それ以外特に制約を与えない。例年テレビ番組パロディやPV風映像が登場する。これらはあらかじめ駄目とは言わない。しかし映像制作の専門家である外部講師の講評は厳しい。既存のテレビ番組は構成をなぞるだけ

であり、PVはろくな構成がなくても、音楽に乗せて映像を流すことができるからだ。構成を考える重要性を、この段階で知ってもらいたいのだ。なお制作を楽しむよう、この段階では既存楽曲の使用を認めている。

自己紹介映像の締切は開講時に設定しておく。コンテンツ制作は締切厳守が鉄則であることを学んでもらうためだ。ここで完成させるための時間外作業が発生する。完成映像の発表は、外部講師に講評を受ける。

次に後半部の個人制作について述べる。テーマ設定は現代版昔話としており、2013年度と2014年度は「桃太郎」、2016年度は「かちかち山」か「花咲かじいさん」の二択にした。受講者は各自で内容の構築と実現のマネジメントを行わなければならない。現代版にアレンジするアイデアをもとに、絵コンテを作成し、出演者や撮影場所、撮影スケジュールを決め、実施する。このプロセスは、体験的にメディアリテラシーを身につける効果が期待できる。ただし映像出演を拒否されることも多く、友人や家族、部活やサークルなどの人脈が計画を左右する様子が見受けられる。編集はすでに経験済みとは言え、ソフトウェアの操作の手違いが発生し、こまめな机間指導が必要となる。データ取り込み後、SDカードにリンクした編集を行うケースが要注意である。多様なエフェクトや合成、逆再生、テロップ、音声の処理などの表現技法は、参考図書を使用させて自主性に任せた。BGMに既存楽曲の使用は認めない。DTMソフトGarageBand使用を推奨したが、使い方を一斉指導する必要があった。最終発表は本人の紹介と再生、講師コメントが基本であり、時間に余裕があるときは相互コメントも促す。また評価シートに記入して提出する。

本科目は外部講師を迎えて実施している。2012年度からターミカンデザインズ代表の高信行秀氏に2回の出講を依頼している。高信氏はアップル社公認インストラクターであり、FIFAワールドカップやオリンピック等のスポーツイベント中継の指導を担当されるプロフェッショナルである。最終課題の設定について事前に打ち合わせ、構成方法やドラマ化に重点を置いた提案をいただいた。また受講生は、プロの方法を学び、プロが自分たちの作品を評価する体験から大いに刺激を受けるに違いない。そしてコンテンツ制作という仕事に対し、より具体的な意識を持つようになるだろう。

ここで課題の変遷について紹介しておく。本科目は2009年度まで、最終課題の公募エントリーを義務づけていた。[NHK ミニミニ映像大賞]やアップル社学生映像コンテストなどの規定に合わせて課題を設定していた。中には佳作に入った例や、佳作に近い番組で紹介された作品もあった。しかし受講生の意識低下により質の高い作品が減少していく傾向が認められ、2010年度から公募参加を廃止した。やがて高信氏の助言により、構成を考えさせる課題設定を模索した。2012年度は「自己プロモーション」で、就活の自己PRを意

識させ、履歴書と周囲のコメントを交互に映す作品などが生まれた。この年度はスマホや手持ち撮影も見られたので、2013年度からカメラは大学のプロ仕様機材(PanasonicAG-HMC45)を三脚固定で使用するよう指導した。手持ち撮影はぶれるので、発表時厳しく指導された。2013年度から現代版昔話を課題にした。よく知られた昔話を現代に置き換えるために、物語のどの部分を抽出するのか、何をどう置き換えるのかが重要だ。2013年と2014年は「桃太郎」を課題にした。「仲間と協力して鬼退治」を悪役への復讐と解釈する例が目立ったが、その方法は生き埋めから腕相撲、ラップバトルなど多種多様であった。中には鬼を主人公にして友人作りに悩む姿を描いた例もあった。昔話をトレースしていないが、内容がユニークで印象的な作品もあった。しかし2015年度は趣向を変えて「実写ドラえもん」を最終課題にした。これはアニメ(マンガ)「ドラえもん」から一話を選び、それを実写で再現するという課題だ。登場人物も場面設定も原作のまま、超能力の表現には多少工夫が必要になる。この課題の意図は、設定やプロットを考える手間を省いて、カメラワークや編集に気を配って映像を作り込んでほしいという願いだった。しかし結果はあまりに省力的な作品が目立った。そこで2016年度は再び昔話に戻り、「かちかち山」か「花咲かじいさん」を課題にした。

本科目では、図画工作や美術の指導法を参考にして、ワークシートを導入している(光山 2012)。受講生は発表以外の毎時間、①今日やること、②今日できたこと、③今日決めたこと、④次回までのスケジュールの4項目に記入して提出する。学籍番号と氏名も記入するので、出席カードととらえられて、提出率は良かった。記入による本人の自省を期待していたが、実際にチェックしてみるとそのような兆候は皆無に近かった。子どもっぽいという思いか、ひらがな記入も見られた。だが時間ごとにチェックしていくと、ワークシートが各自の進捗を把握するツールであることが明らかになった。全体から標準的なペースを把握して、遅れている受講生を個別指導することができる。後で2016年度のワークシートを検討する。

### 3. 2016年度実践について

すでに述べたように、2015年度「実写版ドラえもん」は、前年度まで受講生がプロット作りに苦闘して、映像を作り込む時間不足の傾向があるので、よく知っているドラえもんの実写化でシナリオ作成にかけた時間を撮影や編集に使うと欲しかったと考えた企画であった。しかし結果はクリップをつなげただけの作品が目立ち、カメラを一カ所に固定し続けるなど表現に問題が見いだされた。工夫の見られる例もあったが、全体に低調で、映像制作ができるだけで受講生が盛り上がる時代は終わったこと

が痛感された。

2016年度の最終課題を考える際、再びプロット作りを課すために昔話に戻ることにして、「かちかち山」と「花咲かじいさん」を選んだ。いくつかの候補から選んだが、一つに絞れなかったので二択にした。

2016年度から映像編集ソフトをAdobe Premiere Proに変更した。前年度までは旧バージョンのApple Final Cut Proを使用していたが、現バージョンのインターフェースがかなり変更され、映像制作の現場で使われなくなっていると聞いた。一方、Premiere Proは富山大学が包括ライセンスを持つソフトであるので、すべての演習用コンピュータで使用できる。またAfter EffectsやIllustratorなど他のAdobeソフトとの連携にすぐれている。現場での普及率が高いので、受講生が将来コンテンツ制作に携わる際に有利だと考えた。流れに沿って試作しながらマニュアルを作成し、基本的な編集工程を共有できるよう準備した。また個別のテクニックには参考書を提供して対応したので、受講生はかなり自主的にソフトを使用した。

受講生は履修登録17名のうち16名が最終発表までやり遂げた。例年離脱者が3、4名はいるが、1名というのは優秀である。16名となると、各自の動向を把握するのが難しかったが、ワークシートのチェックが効果的であった。16名のうち4名が3年生(うち2名は経済学部)、1名が短期留学生、残り11名が2年生であった。受講生の履修状況は過密で、スケジュール調整に苦労していた。

本科目は時間外に撮影や編集が前提であることは最初にガイダンスするが、1限などの空き時間を捻出するのも大変そうであった。

自己紹介映像は4チームで制作した。3チームは男女2名、1チームは男子2名女子3名であった。初回にグループ分けをさせ、アイディア出しの話し合いに入った。全員が紹介されることを条件に、特に制約は設けず、既存楽曲をBGMに使用することも許可した。受講生からは前年度作品を見たいという要望があったが、それには応じなかった。第7回に外部講師の講義を予定しているので、その回に発表するスケジュールにした。ワークシート項目②「できたこと」から進捗を確認すると、表1のようになった。

第1回から第3回は全グループの進捗はほぼ同じである。第5回で編集に入ったBとCは順調に仕上がったが、Dは発表当日朝、Aは発表時間内に書き出す結果となった。内容はAが新作映画宣伝番組、Bが「テラスハウス」風若者群像、Cがサスペンス、Dがインタビューとクイズで、それぞれ楽しく見ることができた。発表時は全員が出席し、評価シートには多くのコメントが記入された。前半部は大きなトラブルはなく、受講生は個人制作に意識を切り替えた。今回は外部講師から「ディテールカット」を使った効果について学び、それぞれがこのテクニッ



表1 自己紹介映像制作の経緯（●＝欠席者）

	タイトル	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回
A	映画宣伝	打ち合わせ	絵コンテ 対談 流れ ●	ポスター用 写真撮影 絵コンテ	ポスター完 成 対談の撮影	撮影	編集。動画 のつなぎ。 テロップ ●	発表
B	ケンタッキーハウス	打ち合わせ	流れの決定 絵コンテ一 部	大体の日程 機材の使い 方	大学内で撮 影	取り込み。 最初の部分 から編集。	タイムライ ンを埋め た。最初の 部分が変更 できなかった。 編集。	発表
C	事件風自己紹介	打ち合わせ	絵コンテ 構成 流れ	撮影場所と 日程 第1回の撮 影 ●●	動画の取り 込み 顔写真撮影 編集 ●●	ホワイト ボード撮影 取り込み編 集	編集 ●●	発表
D	日本列島大学生の旅	打ち合わせ	アイデア 絵コンテ	セリフ決 定。台本前 半。カメラ の使い方	前半2名分 撮影	後半2名分 撮影 取り込み編 集	8割くらい 編集	発表

クの生かし方を熟考しながら課題に臨んでいた。

最終課題設定の狙いは、日本人によく知られている昔話を現代風にアレンジするために、話を思い出す作業を経て、作りたい内容に引きつけるアイデアをひねり出すことである。本科目は2014年度から毎年1名の留学生が受講している。振り返ってみると留学生に昔話を理解させるフォローが不十分であったことが認められる。しかしドラえもんは海外でもよく知られており、制作に問題はなかった。いずれも日本語シナリオで、日本語を話せない出演者にハングル表記の台本を提供した例もあった。日本人学生に比べ、ハードルは高かったが、3名とも発表までやり遂げた。

最終課題には以下のようなクリアすべきタスクがある。基本的にはグループ制作と同じだが、各自が個人で企画するため、より慎重にプロジェクトを進めなければならない。

- 1 昔話を現代版にするアイデア。
- 2 キャスティングとロケーション 撮影場所の確保。
- 3 計画的な撮影により編集に適した映像を撮る。
- 4 目指す映像を構築する編集。

表2はワークシートの記述から抽出した各受講者の進捗である。作業の推移を示すため、記述は編集している。「撮影」、「編集」、「完成」が節目となるため、太字にした。なお第12回はワークシートを配布していないので、カメラの貸し出し状況で分かる範囲にとどめた。作品タイトルは筆者が内容を示すためにつけたもので、必ずしもオリジナルではない。表題を持たない作例も散見した。

まずシナリオ作りであるが、殆どの受講生が昔話を現代版にアレンジするタスクに戸惑っていたので、第8回に2014年度に実施した「現代版桃太郎」の優秀作品を上映した。カネを無心された主人公を、仲間が協力して

救う学園もので、ヒントになったのではないかと考えられる。ワークシートを見ると、絵コンテ作りには第8回から始めて10回に完了した受講生が10名、残りのうち4名は第11回までに撮影に入った。カメラ3台のやりくりで苦労したが、部活（放送研究会）のカメラを使った受講生もいた。

絵コンテを作り上げていく中で、受講生たちはキャストにそれぞれ苦慮していた。聞こえてきたのは「映像に出演するのは嫌だ」と依頼した友人に断られるケースで、男女を問わずシャイな若者が多いことがうかがわれる。気軽に自撮りを楽しむ世代でも、作品に登場するのは気が引けるらしい。例年聞く話なので、謝礼は必要だと助言した。実際には相互に出演することでキャストを確保するか、撮影に協力してもらい自分が出演する例も見られたが、殆どの作品が出演者を得て完成した。

撮影場所に関して、大学構内は他の授業や通行の妨げにならないよう注意を促した。学外の無許可撮影は禁止し、特に学校（小・中・高）は絶対駄目だと指導した。今回「商店街で夜間撮影したい」という受講生が1名いて、自分で警察の許可を得て撮影した。その経緯は今後のために共有する必要があるだろう。

撮影の詳細は授業時間外に実施している場合が多いので、完成作品から類推することしかできない。殆どの作品で服装、時間、場所の統一が見られ、スケジュールを緻密に調整して一気に撮影したと考えられる。またカメラワークを考え、講義で学んだディテールカットを活用した作例も多かった。受講生たちは、編集に適した映像を効率よく撮影していたと考えられる。すべての作品が三脚をきちんと使用しており、撮影に臨む態度は良好であった。撮影時期はワークシートから第10回までに1名、第11回までに5名が撮影を行い、第12回までには8名

が撮影を終えた。残る2名のうち1名は課外に制作しワークシートの記入が進度を反映せず、もう1名は協力者が確保できず第14回まで撮影できなかった。

編集は目指す映像を作り上げるために、撮影した素材をシナリオに合わせてつなげていく作業である。モニターで確認して、撮り直しやアフレコの必要が出てくることもある。また補足や演出のためにテロップや効果音、場面の切り替え、速度や色調などのエフェクトを使う。ソフトには実に多彩なエフェクトが用意されており、受講生には適宜ウェブや参考図書を使って自主的に作業して

もらった。その結果、カラーとモノクロ、スマホ画面でオブジェクトを動かし、ラジオ音声で外部からの情報を暗示するなど、さまざまな工夫が生まれた。ただBGMの作成と編集方法は教示が必要であった。たまたま同一フレーズが続けて発表された作品で用いられる事態があり、サンプルに頼る傾向が見受けられた。次年度はきちんと対応したい。

全事例がきちんと書き出され、問題なく再生できた。16名の受講生が発表当日データを提出すると時間がかかるので、事前提出を強く促した結果、第14回の週に

表2 最終課題「現代版かちかち山／花咲かじいさん」制作の流れ (2016年度前期)

ID	タイトル	第8回	第9回	第10回	第11回	第12回	第13回	第14回	第15回
A	下宿で手料理 カチカチ山	前回の振り返り	絵コンテ	絵コンテ 2割弱。	○		絵コンテ	●	完成 発表
B	子供版花咲かじいさん	シナリオの考案	絵コンテ キャスト確保	撮影	編集		画像を入れる	完成	発表
C	悪いおじいさんのたたり 花咲かじいさん	絵コンテ	撮影	編集	編集 Garageband		編集	完成	発表
D	愛憎劇カチカチ山	過去の作品を見た	脚本	撮影	編集 BGM		BGMができた	BGM完成	完成 発表
E	カチカチ山ソフトテニス部	構成	●	絵コンテ 完成	絵コンテ 完成	撮影	編集	完成	発表
F	任侠 カチカチ山	キャラクター設定	導入と序盤考案	絵コンテ	絵コンテを完成	撮影	編集 再撮影	構成完成	発表
G	お得メール 花咲かじいさん	だいたいの方向	キャストイング	台本の流れ	ロケーション		●	撮影・編集 チェック	完成 発表
H	花咲か女子大生	昔の作品を見た。 シナリオ作成	絵コンテ	絵コンテ 完成	●	撮影	編集	編集 完成	
I	師匠と弟子 カチカチ山	ストーリー構成	台本完成	絵コンテ	撮影		編集	完成	発表
J	かちかち山女子大生	DVDを見た。	絵コンテ	絵コンテ 完成	●	撮影	編集	編集 再撮影 完成	発表
K	アプリ 花咲かじいさん	物語の構成。必要 品目に分けた	●	シナリオ 考案	撮影		編集	完成	発表
L	テストとお守り 花咲かじいさん	内容の考案	●	絵コンテ 完成	●	撮影	編集	編集 完成	発表
M	花咲かゲームアプリ	構成。	絵コンテ 半分くらい	撮影	編集		編集 画角修正	完成	発表
N	ぬいぐるみ花咲かじいさん	映像化の考案	●	●	撮影日程の 確認		シナリオ 再度考案	● 撮影編集	完成 発表
O	花咲かじいさんの犬	過去の作品を見た	シナリオ	シナリオ あと少し	絵コンテ	撮影	編集	完成	発表
P	カチカチ大学生	過去の作品を見た	絵コンテ (半分)	ストーリー 大体の絵 コンテ	絵コンテ	撮影	編集	完成	発表

表3 最終課題評価シート

ID	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	計
コメント	11	5	2	1	12	6	3	5	1	1	9	10	10	5	2	1	83
発表順	5	8	14	15	1	9	4	11	12	13	7	3	6	2	10	16	

12名が提出した。残りの提出は始業前からさせ、発表に速やかに移行できた。5分前後の作品が多く、90分間の授業時間での発表完了は困難で、作者による前振りと講師のコメントだけで進めた。最終評価シートには自作品の「工夫した点」、「反省点」と他の作品へのコメント欄を4個設けた。他作品のコメント数は任意としたが、欄を細分して多数コメントを書いた学生も多く、83件にのぼった(表3)。完成度の高い作品には丁寧なコメントが集まり、コメント数とできばえにはある程度の相関が見られた。しかし発表順が後になればなるほど、次の授業に移動する受講生も増え、コメント数は伸びない傾向があった。コメントの内容はおおむね肯定的で、構想、演技やカメラワーク、編集などの特徴を良く捉えていた。タイトな進行に全員協力 作品鑑賞の態度も非情に良かった。なおコメントの全容をまとめ、教員の評語を付けて受講生全員に送付した(資料)。表2が示すように、完成作品は9点が「花咲かじいさん」、7件が「かちかち山」を原作にした。「花咲かじいさん」はストーリーをたどる例が4件(B, G, L, N)、良い悪いの平行4件(H, K, M, O)、スピノフ1件(C)であった。「かちかち山」は復讐劇6件(A, E, F, I, J, P)、スピノフ1件(D)であった。現代版ということで、自身に近い設定、すなわち学生生活を舞台にした事例が12件と大半を占めた。その他の設定は子ども(B)、任侠(F)、漫才(I)、ぬいぐるみ(N)であった。

コメント数の多かった事例から、作品を紹介する。

花咲かじいさんでは、L「テストとお守り」が、試験前に勉強する人としらない人を対比し、試験結果で「花を咲かせる」落ちである。演技者をしっかり撮影し、手のクローズアップが効果的である。10件のコメントには、「お守りを渡すシーンで、去る側の人の手が消える表現が良かった。」、「テスト用紙を握りつぶすところのカットが良かった。」などカメラワークと編集が高く評価され、試験という学生にとってリアルな設定もわかりやすいと好評だった。

M「花咲ゲームアプリ」は、スマホ画面の犬とのやりとりですべてうまくいく女性とうまくいかない女性を対比したシンプルな構成である。ストーリーが明快で面白いと好評で、「平行ワールド。良いパターンと悪いパターンがあってわかりやすかった。」、「スマホで画像を作ったり、画面を映したりとかの工夫がされていて良いと思った。」等のコメント10件が寄せられた。またスマホやアプリは「現代」に直結するアイテムなので、優れたアイデアだと思う。

同じくアプリを題材にしたK「アプリ花咲かじいさん」は、「女性にもてるアプリ」を巡って、うまくいく男性と失敗する男性の葛藤劇である。俯瞰するカメラアングルや暗めの照明など画面作りに工夫が凝らされていた。また登場人物2人の対話劇も本格的で、受講生たちは「カメラの上がり、カット、演技、照明の使い方、魅力がたくさん。カメラのゆれがいい味を出していた。」、「会話の途中でカットを切り替えているのが良かった。」、「演出が凝っていた。花咲かじいさんであるはずなのに、不条理劇を見ているような気がして面白かった。」と高い評価が集まった。なお受講者は互いに出演し、「演技が面白い(笑)。ストーリー関係あるかな(笑) 映像は良かった。」というコメントもあった。

「かちかち山」では、E[かちかち山ソフトテニス部]が、先輩の理不尽な行為に遭遇した後輩が、別の先輩とともに復讐する物語だ。激辛シュークリームやブレーキのきかない自転車など、原作に沿った流れで構成されている。早送りやスロー、モノクロなど編集手法を適切に使いテンポ良い映像に仕上げた。コメントは最多の12件で、「舟を自転車にしているところが面白かった。モノクロや早送り、スローの表現が良かった。悪いことをした先輩が反省する所がほしかった。」、「時間の経過を上手くあらわすカット数が多く、おもしろかった。」、「カメラワークがうまくて驚きました。話の内容も面白く、自転車が倒れるところでは、顔のアップで揺らしていて分かりやすかったです。」といった称讃が集中した。

A[下宿で手料理]は、大学生のウサギが同級生のタヌキを手料理でアパートに誘うところから始まる。特に親しくもないのにといぶかるタヌキに熱すぎる料理を出すウサギ。後日、タヌキはまたウサギの誘いに応じて出かけていくが、今度は料理にされてしまう。演技も効果も抑制され、鍋の煮える音や包丁の音などが印象に残る綿密に作られたホラーである。「料理をしているシーンの構図が良かった。扉越しの影が良かった。構成が面白かった。」、「音の入り方が印象的。」、「全体的に映像編集の工夫がたくさんあって、怖くて面白かった。料理の音やうさぎがエンジンをかじるシーンがより不気味にさせていて、すごいと思った。」、「しかえしのところだけだったのが惜しい。白と黒が面白かった。回想シーンとかがあって良かった。」など丁寧なコメントが寄せられ、質の高さを受講生たちが評価していることが分かった。

F[任侠 かちかち組]は、かちかち山を任侠の抗争に置き換え、敵対する側を昏倒させるが命は奪わず主人公が勝利する物語である。これまで本科目で既存ジャン

ルへのオマージュはあったが、「任侠」は初めてであった。作者は任侠映画ファンで、一度やってみたかったと語り、出演もしている。学外ロケの許可を取り音声のアフレコなど目指すイメージを追求して編集した。「カウントダウン、BGMが良かった。ヤクザっぽい雰囲気面白かった。」「場所のせいもあるが、聞き取りづらかった。ラジオを使った間接的な声を使うと言うことで、作品の広がりを感じた。頭役はやはりうまい。ただしこのストーリー好めない。」など、健闘を称えるコメントが多い。

ここでスピノフと分類した作品2件に触れておく。C「悪いおじいさんのたたり」は、花咲かじいさんの悪いおじいさんの墓がある大学で、新入生が教室から出られなくなるという1人称ホラーである。すべてが順調な主人公が、嫉妬に満ちた怨念に追い詰められる様子を、主人公視点の閉塞感によって巧みにあらわしている。発表順が14番でコメントは少ないが、「最初からナレーションや音楽がホラーっぽくて面白かった。すべてナレーションでセリフが無いのが、逆に怖いと思った。」と、全体を捉えたコメントがあった。D「愛憎劇かちかち山」は、作者がかちかち山前半部が愛憎劇と解釈し、恋人未満の男女大学生に、下級生の男子が介入する物語だ。三角関係に見せかけて、下級生は女性の好意を得ると豹変し、「ただ2人の関係を壊したかった」と言い放つ。演技がすばらしく、表情を捉えるカメラワークも緻密で見応えはあった。こちらは上映順が15番で、「ストーリーが恋愛物仕立てでいて、面白かった。悪い方は復讐劇的になって面白かった。」というコメント1件が寄せられた。両作品とも昔話の筋からは逸脱しているので、物語から構成を組み立てるタスクを迂回する結果になった。しかし完成度の高い作品が生まれるのであれば、柔軟に発想し、作りたいプロットに引きつける選択肢は認められるだろう。

#### 4. まとめ

2016年度の本科目は、新しいソフトウェアの導入や例年がない受講生数など、実施に影響しそうな条件が認められ、不安を抱きつつ開始した。前年度からの流れで、メディアやスマホを日常的に操る時代ゆえ、本格的な撮影や編集をあえて習得する意欲は希薄になっているのではないかと危惧していた。しかし結果として、例年以上に高水準の作品が多数完成した。ワークシートや評価シートから、殆どの受講生が作りたいイメージを明確に持ち、それを目標に制作を進めたことが明らかになった。

今回、受講生たちは課題の要である構成をしっかりと考え、求める映像を撮るためにカメラを回した。最初の自己紹介映像では、「やってみたかった」単純な模倣や一発芸が見られたが、個人制作ではもはや遊びではない制作に取り組む姿勢が顕著になった。開講前に危惧して

いた「映像離れ」は杞憂に終わった。

本科目の性格を考えると、「コンテンツ制作」の一環という専門性を要求している。つまり映像制作を体験するだけでは不十分なのだ。今回のコメントで「わかりやすい」、「面白い」という言葉が高評価を表している。それは受け手を意識するコンテンツ制作の基本である。大半の受講生は映像制作の初心者であり、独自性を追求するよりも共感を模索し、頭を使って作品を完成させた。

映像制作は高校までの「美術」が担っている分野で、大学教育ではそのことと連動せずに「社会人基礎力」育成のキーアイテムとなっている。ここで紹介したケースはコンテンツ制作を通じて技術と構想力を伸ばすと同時にメディアによるコミュニケーション能力を身につける専門科目として、今後も実施していく。

#### 文献一覧

- 加藤・安達 2014：加藤亮介；安達一寿、「映像制作・発信実践における意識変容の分析」、『日本教育情報学会第30回年会』, 2014, pp.106-107.
- 河井 2014：河井延晃, 「正課外教育における映像制作の意義と実践：制作活動における協動的グループの実態をもとに」, 『実践女子大学人間社会学部紀要 11』, 2014, pp.99-111.
- 光山 2012：光山明, 「表現主題を多様な視点から分析的に検討させる学習指導の試み—題材「ねがいをかなえるお守り」におけるワークシートの開発を通して—」, 『美術科教育』, 2012, pp.201-214.
- 斉賀 2014：斉賀利彦, 「大学で4K映像制作を行うときの課題」, 『メディアと情報資源 21(1)』, 2014, pp.53-58.
- 下口・長谷 2014：下口美帆；長谷海平, 「雑誌『教育美術』に見る映像メディア表現教育：映像制作を用いた実践の概観とその意義」, 『こども教育研究(1)』, 2014, pp.93-103.
- 高橋・久保田 2015：高橋巧・久保田靖子, 「アクティブラーニング型授業における戦略としての映像制作課題に関する考察」, 『山陽論叢 22』, 2015, pp.101-110.
- 昼間 2015：昼間行雄, 「スマートフォンと動画共有サイトが変えた映像制作の形」, 『文化・住環境額研究所報；しつらい 6』, 2015, pp.3-7.
- 溝上 2016：溝上慎一, 「今なぜアクティブラーニングか」, 『大学教育研究(24)』, 2016, pp.131-169.
- Premiere Pro 2015：石坂アツシ, 笠間淳子, 『Premiere Pro 初級テクニックブック Premiere Pro CC2014/CC2015』, BNN, 2015.

(2016年8月29日受付)

(2016年10月5日受理)



資料 最終課題評価シートまとめ

ID	タイトル	工夫したところ	反省点	鼓	
A	下宿で手料理 カチカチ山	インサートを多く入れた。	上手下手の関係を守りたかった。構図をもっと考えて映像を撮影する。	全体に作り込まれていて見応えがあります。淡々と演じ、伏線を示すシーンがよくわかりました。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不気味なシーンの影の表現が良かった。料理の音が雰囲気を演出している</li> <li>・ストーリーが良かった。音の使い方が良かった。</li> <li>・音が鮮明で良かった。印象的なカットが多く楽しめた。</li> <li>・料理をしているシーンの構図が良かった。扉越しの影が良かった。構成が面白かった。</li> <li>・音の入り方が印象的。</li> <li>・全体的に映像編集の工夫がたくさんあって、怖くて面白かった。料理の音やうさがエンジンをかじるシーンがより不気味にさせていて、すごいと思った。</li> <li>・2人とも演技がうまい。ストーリーが面白かった。声が聞こえにくい部分があったが、ほぼ完璧だった。</li> <li>・おじいさんとおばあさんが出てこなくて、しかえしのところだけだったのが惜しい。白と黒が面白かった。回想シーンとかがあって良かった。</li> <li>・たぬき たべられちゃった。</li> <li>・ストーリーの構成が良い。回想シーンが良かった。ディテールカットがちゃんとしていた。</li> <li>・話がとてもおもしろかったです。またこまかい部分に焦点を合わせていて、緊張感が伝わってきました。</li> <li>・カット割りが細かくてよかった。回想しながら今の音声を入れていて、面白かった。ストーリーが面白かった。</li> </ul>
B	子供版花咲かじいさん	ところどころに文章を入れ、絵本風味にした。効果音を作った。	脚本に魅力がなかった。	演技派のお子様たち。指導が素晴らしい。ハッピーエンドで良いと思います。効果音とエフェクト、きれいな色調も「絵本」の感じです。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもを役者として使っていて、かなり良い作品だと思った。最後はハッピーエンドだった。</li> <li>・すごくかわいい。工夫されていると思った。</li> <li>・子どもを使うのは反則だと思うくらいかわいかった。ストーリーもわかりやすく映像も良かった。子どもの演技はすごいですね。</li> <li>・ゲームソフトが手に入るところのカットが工夫されていた。映像の説明などが良かった。</li> <li>・子どもの演技が上手。掘って宝物が出た時の音が良かった。</li> </ul>
C	たたり 花咲かじいさん	物語。ストーリーの構成を工夫した。臨場感を出せるようにした。一人称視点でやってみた。	一人称視点では、ずっとつながって見える動画の中に自然に見えるカットをいれることはむずかしかった	ずっと引き込まれる作品。出られなくなりそう。テンポ良くまとまっています。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初からナレーションや音楽がホラーっぽくて面白かった。すべてナレーションでセリフが無いのが、逆に怖いと思った。</li> <li>・一人称視点</li> </ul>
D	愛憎劇カチカチ山	役者の友人に演技してもらったところ。	カットのつながりを意識して撮影できなかった。	演技が良く撮れていて、見応えがありました。カチカチ山はどこに？	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ストーリーが恋愛物仕立てでいて、面白かった。悪い方は復讐劇的になって面白かった。</li> </ul>
E	カチカチ山ソフトテニス部	移動して次のカットにスムーズに切り替えること。顔アップと全体を映すのを使い分けた。	内容をもう少し練れば良かった。少しちぐはぐなところがあった。	カメラワークと編集のすばらしさ。見応えがありました。タヌキもうさぎもいないけれど、辛いシュークリーム、水ではない飲み物、ブレーキのきかない自転車。原作をたどっています。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・舟を自転車にしているところが面白かった。モノクロや早送り、スローの表現が良かった。悪いことをした先輩が反省する所がほしかった。</li> <li>・カメラの撮り方のアクション、リアクションがとても良かった。</li> <li>・部の楽しい雰囲気が出ていて良かったです。</li> <li>・効果を効果的に使って、テンポ良く面白かった。</li> <li>・白黒のシーンや早送りのシーンなど編集に工夫があって、分かりやすく面白かった。出ている人の演技もすごかった。</li> <li>・時間の経過を上手くあらわすカット数が多く、おもしろかった。</li> </ul>

映像制作実践の意義：「メディアコミュニケーション演習」(2016年度)の取り組みから

ID	タイトル	工夫したところ	反省点	鼓	
					<ul style="list-style-type: none"> <li>・カットがスムーズな感じがしてすごい。スローとか早回しとか良かった。みんなの演技がうまかった。回想シーンの表し方が良かった。</li> <li>・ストーリーが面白かった。スローや早送りが工夫されていた。</li> <li>・カメラワークがうまくて驚きました。話の内容も面白く、自転車が倒れるところでは、顔のアップで揺らしていて分かりやすかったです。</li> <li>・映像の撮り方がものすごくうまいと思いました。</li> <li>・撮影のカットの仕方が良い。早送りやスローを使ったところも面白かった。</li> <li>・説明を省くために早送りの編集をしていて良かった。逆光で顔を見えなくした。</li> </ul>
F	任侠 カチカチ山	映画作品へのオマージュ。古い日本映画を意識して作った。	時間。もっと音の大きさなんかを調整できれば良かった。後半の落とし込み。	好きということはすばらしい。作ってみたいという意志が見事に結実しました。それにしても演技派揃い。昭和って感じですよ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カウントダウン、BGMが良かった。ヤクザっぽい雰囲気が面白かった。</li> <li>・自分のキャラを前面に出してステキだと思った。</li> <li>・場所のせいもあるが、聞き取りづらかった。ラジオを使った間接的な声を使うということで、作品の広がりを感じた。頭役はやはりうまい。ただしこのストーリー好めない。</li> <li>・演技が本格的で、すごかった</li> <li>・ラジオで自分たちの騒動があったというものを作っていて、すごいと思った。撮影のカットの仕方が良かった。</li> <li>・任侠感なのが変わっていて面白かった。ドラマを見ている気分になった。編集も凝っていてすごいと思った。</li> </ul>
G	お徳メール 花咲かじいさん	文字を入れて演技だけでカバーしきれないところをカバーした。	文字でのカバーに頼りすぎた。音が悪い。ピントぶれがけっこうあった。	お徳なメール=ポチですか？ テロップと演技で伝えてほしいです。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・花咲かじいさんの要素がどこにあるのかな〜と思った。</li> <li>・文字を活用してわかりやすい。再現VTRのようでおもしろかったが、声が聞こえにくかった。</li> <li>・自撮り、動き、キャラクターの気持ちがよくわかって良かった。</li> </ul>
H	花咲か女子大生ポチ	効果音を使って魔法っぽくしたところ	カットのつながりが不自然。カメラワークがいまいち。つくる前にポイントなどは聞いていたが、いざ作り始めると難しかった。時間がなくて暗い映像ばかりになってしまった。	お金かゴキブリか。原作に忠実でありながら現代的。編集のテンポが良いです。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・演出が面白かった。</li> <li>・明暗ができていて良かった。</li> <li>・話がまとまっていてとても楽しめた。</li> <li>・登場人物が一番多く、色々な演技を楽しめた。ストーリーも話に沿っていて、わかりやすかった。</li> <li>・女子大生 カネ次第</li> </ul>
I	師匠と弟子 カチカチ山	カット数を多くして、コントを面白く撮影できた。	撮る場所を充分確保できなかった。音が聞こえなかった。	たいへん芸達者な出演者で、コントを楽しめました。カメラの使い方は、工夫が必要なのですね。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コント仕立てにしている点が面白かった。声が少し聞こえにくかった。</li> </ul>
J	かちかち山女子大生	画面の切り替えるところ	風の音とかの消し方がわからなかった。全体的に雑になってしまった。ストーリーが伝わるかが不安。	話の流れが少しとらえにくかったです。全体的に雑に完了させました。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・映像の切り替えが工夫してあって良かった。</li> </ul>
K	アプリ 花咲かじいさん	絵コンテとか、構成を決めることを、詳細にしたこと。	計画性の不足 材料としての風景映像の不足。つなげるときの不都合	緻密なシナリオを対話劇で見せました。真逆な現実が、どう決着するのか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・印象的なアングルが良かった。役者としても上手い。</li> <li>・カメラの上がり、カット、演技、照明の使い方、魅力がたくさん。カメラのゆれがいい味を出し</li> </ul>

ID	タイトル	工夫したところ	反省点	鼓	
				途中で終わった感じ。	<p>ていた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・とてもおもしろかった。工夫された感が良く出ている。</li> <li>・上から撮影しているところが面白かった。会話の途中でカットを切り替えているのが良かった。だいたいオチが読めるけれど、内容がすごく良い。</li> <li>・演出が凝っていた。花咲かじいさんであるはずなのに、不条理劇を見ているような気がして面白かった。</li> <li>・臨場感あふれるカメラワークやカットがされていて、映像としての完成度がすごいと思った！！ 本当の映画みたいだった。演技力もすごかった。</li> <li>・演技が面白い(笑)。ストーリー関係あるかな(笑) 映像は良かった。</li> <li>・演技のインパクトがすごくて、見入ってしまった。画面が薄暗くて怖かった。画角が良い。画面が点滅するシーンが何でかなと不思議だった。表情がうまく映っていた。</li> <li>・表情をあえて映さなかったり、色々な角度から撮影するなど、構図の工夫がおもしろかったです。</li> </ul>
L	テストとお守り 花咲かじいさん	映像のつながり。説明のテロップ。内容を現代版にできた。	時々映像のつながりがブチッと途切れた。最後の締めくくり方が強引だった。2人の声を下げる。ディテールカットがあれば良かった。2人の心情のつながり。	無駄なシーンがなく画面がきれい。演技をよくとらえていて、見応えがありました。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お守りを渡すシーンで、去る側の人の手が消える表現が良かった。</li> <li>・現代版としてリアルにありそうな学生の現実を描いていて良かった。</li> <li>・テスト用紙を握りつぶすところのカットが良かった。お守りを渡すところで手をアップで映すところが印象に残った。花咲かじいさんをオマージュしているのがよく分かった。</li> <li>・上手く物語を話に盛り込んでいた。</li> <li>・カットのつながり目が自然だと思った。テストをぐしゃっとする部分や、お守りをとるシーンが良かった。テストで花を咲かせるというシメが良かった。</li> <li>・花咲かじいさんのストーリーがわかりやすく表現されていた1人女の子の視点がおもしろい。</li> <li>・栄養学 思ったより専門的。</li> <li>・怒る部分は顔のアップになっていて、迫力がありました。つながりもうまく違和感がなく、とても見やすかったです。</li> <li>・映像と声 that 別々に編集して良かった。花咲かじいさんをテストに置き換えたのが、興味深かった。</li> <li>・シーンのつながり方が良かったと思います。</li> </ul>
M	花咲かゲームアプリ	前回より1カット1カット短くして、説明のカット、表情などカットに意味を持たせた。また現代版と言うことだったので、スマートフォンのゲームの要素を取り入れた。	最初の方シーンが少なすぎてテンポが速く感じた。もっとカットを増やして、わかりやすくすれば良かった。またカメラの固定がうまくいってなくてかくかくするところがあった。	構成が明確で好感が持てます。スマホ画面も出演者もかわいらしく、しかもきっちり撮影編集しています。努力が伝わるできばえです。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ストーリーが面白く内容も分かりやすかった。犬をめぐるゲームを犬役にしているのも良かった。</li> <li>・内容が面白かった。2人の違いが明確で、わかりやすかった。</li> <li>・ストーリーの構成が面白かった。</li> <li>・パラレルワールド。良いパターンと悪いパターンがあって分かりやすかった。</li> <li>・いい人とわるい人の対比がとてもわかりやすく、面白かった。最後に「同意する」の部分で、種明かしのようなものがされるのが、どきっと面白かった。</li> <li>・現代版。スマホでアレンジして良かった。「花咲か」の部分青春にかけて面白かった。</li> <li>・スマホで画像を作ったり、画面を映したりとかの工夫がされていて良いと思った。</li> <li>・スマホの見せ方が良かった。ディテールがわかりやすかった。</li> <li>・演技がとても良かったと思いました。ゲームシーン夢中でやっていた。犬が気持ち悪かった</li> </ul>

映像制作実践の意義：「メディアコミュニケーション演習」(2016年度)の取り組みから

ID	タイトル	工夫したところ	反省点	鼓	
					ということが分かりました。 ・スマホを使ったところが「現代版」という感じがした。花咲かじいさんの良い人悪い人を対比していて、面白かった。とてもわかりやすい話だった。
N	ぬいぐるみ花咲かじいさん	ぬいぐるみを面白く使ったところが良かったと思います。	ストーリー展開が足りないと思って、それに撮影したところと場面が足りないと感じました。	映像制作は構想に使う時間よりも、撮影編集など、作業時間が必要です。色々と困難な条件下、精一杯やりました。どうすれば良かったかは、ご自身が最もよくわかると思います。画面がポップで、完成が楽しみでした。	・人形を使っているのが面白かった。音声とカメラの切り替えがあると良いと思った。 ・全てを人形で演技しているのは面白いと思ったが、セリフが無いので何をしているのか分からない。編集についても、ただつなぎ合わせた感が否めない。 ・クレイアニメのように想像力をかき立てられた。 ・音声なしの映像。すごく特徴的でした。 ・ぬいぐるみを使った人形劇のように楽しめた。ただストーリーがわからなかった。
O	花咲かじいさんの犬	花咲かじいさんの犬を子どもに置き換えた内容。優しい人と意地悪い人の紹介を先に出した。	撮影の時間が足りなかった。ディテールカットがなかった。	犬＝子どもも主役。対比はわかりやすいが、ドラマ要素がもっとあったら。	・パラレルの構成にしている所が面白かった。 ・声の大きさが今ひとつ。定点カメラシーンが多く、ストーリーの深さを味わうことができた。
P	カチカチ大学生	カット割りを多くした。現代ということ、とても意識した。仕返しの仕方など。	もっとつながり意識すれば良かった。	遊びの邪魔でこの仕返し。ブラックで面白い。スマホやインターホンのモニターなど、現代感あふれています。	・仕返しの仕方が現代的で面白かった。





# 家庭科における家庭保育に関する内容の扱われ方

—大学生を対象にした調査の結果をもとに—

西館 有沙

## Contents of Family life and Childcare in Home Economics: Based on questionnaire survey to students of university

NISHIDATE Arisa

### 摘要

現行の学習指導要領のもとで学びを進めてきた大学生が、小学家庭科、中学家庭科、高校家庭科を通して、家庭内で子どもを育てること（家庭保育）について、どのようなことを学んできたのかを調べた。家庭保育にかかわる内容としては「自分の家族や家庭生活」「現代の家族の特徴」「家族にかかわる法律や制度」「乳幼児の発達と保育」の4項目を設定し、それぞれに3から6の細目を設けた。質問紙調査の対象者は大学1年生103名であり、得られた有効回答数は85であった。

調査の結果より、自分の家族や家庭生活については79%が、現代の家族の特徴は86%が、家族にかかわる法律や制度は62%が、乳幼児の発達と保育は81%が、学んだことがあると答えた。ただし、自分の家族や家庭生活に関する内容のうち、地域や近隣の人たちとの付き合い方を学んだと答えた者は少ない傾向にあった。また、現代の家族の特徴に関する内容のうち、父と母それぞれの家事や育児の負担と分担を学んだと答えた者は半数に満たなかった。このように、現代の家庭保育を考える上で重要な課題のいくつかは教育されていないか、もしくは十分な教育効果が得られていないことがうかがえた。

キーワード：家庭科、家族、家庭生活、保育

Keywords：Home Economics, Family, Family life, Childcare

### I. はじめに

現行の学習指導要領は、小学校および中学校については2008年に、高等学校は2009年に改訂されたものである。この時の改訂において家庭科では、実践的・体験的な学習活動を通して、家族や家庭、子育てについての学びを深めることが示された（文部科学省, 2008a, 2008b, 2010）。この背景には、少子高齢化が進んでいることや、家庭の機能が十分に果たされていないという状況がある（文部科学省, 2008a）。多々納・坂田・鄭(2009)は、「現代の家族は、女性の社会進出の急激な増加や家族構成員の生き方・価値観の変化など家族を取り巻く状況が大きく変化した結果、子どもを産み育てるといふ家族の機能が全般的に弱くなってきた」とし、新たな家族像や家庭生活を築くための教育を、家庭科が担うべきであると述べている。

小学校の学習指導要領第2章第8節「家庭」には、家庭生活を大切にすることをめぐみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする態度を育てるために、①自分の成長と家族、②家庭生活と仕事、③家族や近隣の

人々とのかかわりについて学ぶことと記されている（文部科学省, 2008a）。また中学校の学習指導要領第2章第8節「技術・家庭」には、家庭の機能について理解を深め、これからの生活を展望して、課題をもって生活をよりよくしようとする能力と態度を育てるために、①自分の成長と家族、②家庭と家族関係、③幼児の生活と家族について学習することと記されている（文部科学省, 2008b）。さらに、高等学校においては、家庭基礎、家庭総合、生活デザインといった共通教科の中で、家族の一員としての自らの役割や、子どもの発達と保育、家庭生活と福祉、家庭と地域とのかかわりなどを扱うこととされている（文部科学省, 2010）。

それでは、上記の内容に則り、小学家庭科および中学家庭科、高校家庭科では、家庭内で子どもを育てること（以下、家庭保育）について具体的にどのように扱われているのであろうか。先行研究では、主に家庭保育にかかわる教育の実践と効果の検証が行われており（細谷・日口, 2012; 池田・増淵, 2013; 鎌野・伊藤, 2012 など）、なかでも、家庭科における乳幼児とのふれあい体験の効果や課題を明らかにしようとする研究は多く取りまとめ

ている（細谷，2015；鎌野，2014；叶内・倉持，2015；考藤・片山・高橋・西山，2016；；中谷，2016 など）。一方、教育の現状については、乳幼児とのふれあい体験の実施状況を報告している文献（五十嵐・今村，2013a，2013b；下野・今村，2012，2013a）があるものの、家庭保育にかかわる教育の全体像を把握しようとしたものは見あたらない。そこで本稿では、現状を把握するための基礎資料を得ることを目的として、現行の学習指導要領のもとで学びを進めてきた大学生を対象に行った調査の結果を報告する。

## II. 方法

### 1. 対象者

X 県内の大学 1 校に所属する 1 年生 103 名を対象とした。回答済質問紙は 86 部を回収した（回収率 83%）。このうち、外国籍の学生のデータを除いた 85 名分を分析対象とした。対象者は女性が 62 名、男性が 23 名であった。また、対象者の出身地は、東北エリア（1 県）が 2 名、関東エリア（2 県）が 2 名、中部エリア（8 県）が 76 名（内訳は多い順に A 県 31 名、B 県 18 名、C 県 8 名、D 県 6 名、E 県 6 名、F 県 3 名、G 県 3 名、H 県 1 名）、近畿エリア（3 県）が 4 名、九州エリア（1 県）が 1 名であった。同県の出身者であっても、地区によって通った小学校や中学校は異なる。このことから、同一の小学校、中学校、高等学校に通い、同じ内容を学んできた学生が含まれている可能性はあるものの、人数としては少ないと推測される。

### 2. 手続き

2016 年 7 月に、無記名式・自記式の質問紙調査を行った。調査者の担当する講義の終了後に調査協力を求め、その場での回答を依頼した。調査への協力は自由意志に基づくものであるため、回答済質問紙は調査者が直接回収するのではなく、講義室の後方に回収箱を置き、回答者自らが箱に投函する形をとった。

### 3. 調査項目

対象者の属性に関する 3 項目（学年、性別、出身地）、自分の家族や家庭生活についての学びに関する 3 項目（経験、内容、時期）、現代の家族の特徴についての学び

に関する 3 項目（経験、内容、時期）、家族にかかわる法律や制度についての学びに関する 3 項目（経験、内容、時期）、乳幼児の発達と保育についての学びに関する 3 項目（経験、内容、時期）、授業における保育に関連するビデオの視聴経験 1 項目、子どものおもちゃや衣服等の制作経験 1 項目、授業における保育実習の経験 1 項目の計 18 項目であった。なお、家庭保育に関する内容は学習指導要領に基づいて、「自分の家族や家庭生活」「現代の家族の特徴」「家族にかかわる法律や制度」「乳幼児の発達と保育」に分類し、それぞれに 3～6 の細目を設定した（表 1）。

## III. 結果と考察

### 1. 家庭科において家庭保育に関する内容を学んだ経験

表 1 の分類項目である「自分の家族や家庭生活」「現代の家族の特徴」「現在の家族制度」「乳幼児の発達と保育」のそれぞれについて、学んだ経験の有無を尋ねた（表 2）。表 2 より、学習経験があると答えた者が最も多かった内容は現代の家族の特徴についてであり（86%）、次いで、乳幼児の発達と保育（81%）、自分の家族や家庭生活（79%）、家族にかかわる法律や制度（62%）であった。

保育に関する内容を学習した時期について選択式で尋ねたところ（表 3）、自分の家族や家庭生活については、中学生の時に学んだと答えた者が 67% であり、小学生（49%）や高校生（48%）と答えた者もそれぞれ半数近くいた。現代の家族の特徴については、中学生（63%）や高校生（64%）の時に学んだ者が多く、小学生の時に学んだ者は約 2 割であった。家族に関わる法律や制度を学んだ時期は高校生が最も多く（83%）、小学生（4%）や中学生（28%）と答えた者は少なかった。乳幼児の発達と保育を学んだ時期については、中学生（61%）や高校生（74%）が多かった。

自分の家族や家庭生活については、小学校、中学校、高等学校のすべての学習指導要領において、自分の成長と家族とのかかわりを考えられるように指導することとされている。そのため、小学校、中学校、高等学校のいずれの段階においても、この内容について学んだことがあると答えた者が 4 割を超えた。

表 1. 家庭保育に関する学習内容を問う項目

分類項目	細目（具体的な学習内容）
自分の家族や家庭生活	「家族の意義や大切さ」「家庭の中での自分の役割」 「地域や近隣の人の付き合い方」「理想の家庭像」
現代の家族の特徴	「少子化」「現代の家族メンバーの特徴」「現代の家庭生活スタイル」 「父親と母親それぞれの家事や育児の負担と分担」
家族にかかわる法律や制度	「婚姻に関する法律や制度」「子どもや家庭を貧困から守るための法律や制度」 「虐待から子どもを守るための法律や制度」
乳幼児の発達と保育	「乳幼児の心身の発達の過程」「乳幼児の育ちにおける親の役割」 「子どもの人権」「保育所等やそこで働く保育者」「乳児の世話の仕方」 「子どもとの遊びを通じたかかわりとその意義」

表 2. 家庭保育に関する学習経験（単数回答：N=85）

	自分の家族や家庭生活	現代の家族の特徴	家族にかかわる法律や制度	乳幼児の発達と保育
ある	79% (67名)	86% (73名)	62% (53名)	81% (69名)
ない	7% (6名)	2% (2名)	11% (9名)	8% (7名)
覚えていない	14% (12名)	12% (10名)	27% (23名)	9% (8名)
無回答	0	0	0	1% (1名)

※%の母数の示し方について、分析対象となった全データ（85名）が母数である場合はN、そうでない場合はnを用いる。以下の表もすべて同じ。

表 3. 家庭保育に関する内容を学習した時期（複数回答）

	自分の家族や家庭生活 (n=67)	現代の家族の特徴 (n=73)	家族にかかわる法律や制度 (n=53)	乳幼児の発達と保育 (n=69)
小学生の時	49% (33名)	19% (14名)	4% (2名)	16% (11名)
中学生の時	67% (45名)	63% (46名)	28% (15名)	61% (42名)
高校生の時	48% (32名)	64% (47名)	83% (44名)	74% (51名)
覚えていない	12% (8名)	7% (5名)	8% (4名)	3% (2名)
無回答	1% (1名)	1% (1名)	2% (1名)	0

現代の家族の特徴や、乳幼児の発達と保育については、学習したことを覚えている学生が8割を超えた。ただし、これらの内容を小学生の時に習ったと答えた学生は少なかった。これは、小学家庭科では自分の家族や家庭をもとにして、家族の大切さや自分の役割などに気づくことに重点がおかれているためである。これに対して中学家庭科や高校家庭科では、マクロな視点から家族や家庭をとらえ、その意義や課題の理解を深めようとする学習が増えるので、現代の家族の特徴や乳幼児の発達と保育に関するテーマが多く扱われることになる。学習指導要領には、家庭や家族の基本的な機能（中学家庭科）や、子どもが育つ環境（高校家庭科）、子どもを生み育てることの意義（高校家庭科）、男女が協力して家庭を築くことの重要性（高校家庭科）など、現代の家族の特徴についてふれるきっかけとなる内容が示されている。また、乳幼児の発達と保育については、乳幼児の発達と生活の特徴や親の役割（中学家庭科、高校家庭科）、幼児の遊びの意義（中学家庭科）、子どもの福祉（高校家庭科）などについて扱うこととされている。

家族にかかわる法律や制度については、家庭科で習ったと答えた学生が約6割であり、他の項目と比べると少なかった。高校家庭科では、共通教科（家庭基礎、家庭総合、生活デザイン）のいずれにおいても「福祉」という言葉が登場し、生涯を通じて家族・家庭の生活を支える福祉や社会的支援、子どもの福祉についての理解を促す内容を扱うこととされている。また、家庭総合では「家族・家庭と法律」という言葉が使われている。一方で、小学家庭科や中学家庭科の学習指導要領には、福祉や制度、法律といった言葉が用いられていない。これらのことから、家族にかかわる法律や制度については、学ぶ機

会が限られるために十分な教育効果が得られていない可能性がある。

## 2. 家庭保育に関する具体的な学習内容

### （1）自分の家族や家庭生活について

自分の家族や家庭生活について学んだことがあると答えた67名に対して、具体的な学習内容を選択式で尋ねた（表4）。最も多かったのは、家庭の中での自分の役割についてであり（58%）、家族の意義や大切さ（39%）、自分が将来に築きたい家庭（39%）が次いだ。地域や近隣の人たちとの付き合い方について学んだ経験があると答えた者は25%であった。

小学家庭科と中学家庭科の学習指導要領には「自分の成長と家族」が扱うべき内容として最初に挙げられている。「家庭生活を大切にすることを心がけ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」「家庭の機能について理解を深める」といった目標に照らしても、授業では家庭の中での自分の役割、家族の意義や大切さについて考える時間が多くもたれていると推察される。

一方、学習指導要領には近隣の人々や地域とのかかわりについても扱うことが示されている。したがって、本調査の回答者の多くは、実際には何らかの形でこの内容を学習していると推測される。しかし、この内容を学んだと答えた者は少なく、扱い方にさらなる工夫が必要であることがうかがえた。

### （2）現代の家族の特徴について

現代の家族の特徴について学んだことがあると答えた73名に対して、具体的な学習内容を選択式で尋ねたところ、現代の家族メンバーの特徴が最も多く（84%）、次いで、少子化の状況（68%）、現代の家庭生活のスタ



表 4. 自分の家族や家庭生活に関する学習の内容（複数回答：n=67）

家庭の中での自分の役割	58% (39名)
家族の意義や大切さ（自分の家族をもとに）	39% (26名)
自分が将来に築きたい家庭	39% (26名)
地域や近隣の人たちとの付き合い方	25% (17名)
その他	4% (3名)
覚えていない	19% (13名)

表 5. 現代の家族の特徴に関する学習の内容（複数回答：n=73）

現代の家族メンバーの特徴（核家族化等）	84% (61名)
少子化の状況	68% (50名)
現代の家庭生活のスタイル（共働き家庭の増加、家電の普及など）	58% (42名)
父親と母親それぞれの家事や育児の負担と分担	45% (33名)
覚えていない	3% (2名)

イル（58%）、父親と母親それぞれの家事や育児の負担と分担（45%）であった（表5）。

父親と母親それぞれの家事や育児の負担と分担について学んだことを覚えている学生は半数に満たなかった。小学家庭科や中学家庭科の学習指導要領には、家事や育児における男女（父母）の協力や分担に関する記述はない。一方、高校家庭科の学習指導要領には、共通教科である家庭基礎、家庭総合、生活デザインのいずれにおいても、男女が協力して家庭を築くことの重要性について扱うことと記されている。女性の社会進出が進み、共働き家庭が増えているなかで、家族メンバーのそれぞれが子育てや家庭生活をいかに分担し、それぞれの生活を充実させていくかは、次世代を担う若者が直面する課題である。それだけに、家庭科でこの課題をどのように扱い、生徒の理解を促していくかは、今後も検討を重ねていく必要がある。

### （3）家族にかかわる法律や制度について

法律や制度について学んだことがあると答えた53名のうち、婚姻に関する法律や制度を学んだと答えた者が68%、虐待から子どもを守るための法律や制度を学んだ者が40%、子どもや家庭を貧困から守るための法律や制度を学んだ者が32%であった（表6）。

近年、児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数は増加の一途をたどっており、2014年度は8万件を超えている。これは、児童虐待防止法（児童虐待の防止等に関する法律）が施行される前年度（1999年度）の7.6倍である。子どもの貧困については、2009年の相

対的貧困率が15.7%となっており、これは経済協力開発機構（OECD）に加盟する34か国のうち、11番目に高い数値である。

高校家庭科の必須科目である家庭基礎、家庭総合、生活デザインの目標には、共通して「家庭や地域の生活課題を主体的に解決するとともに、生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる」と記されている。児童虐待や子どもの貧困は、まさに現代の家庭や地域がかかえる生活課題であり、これらの課題やそれを解決するための法律や制度を家庭科で扱う必要性は高まっていると言える。

### （4）乳幼児の発達と保育について

乳幼児の発達と保育について学んだことがあると答えた69名に具体的な学習内容を尋ねたところ、乳幼児の心身の発達の過程と答えた者が96%と多かった（表7）。これに次いで、子どもとの遊びを通じたかかわりとその意義（67%）、乳幼児の育ちにおける親の役割（57%）、乳児の世話の仕方（54%）であった。

中学家庭科の学習指導要領には、「幼児の発達と生活の特徴を知り、子どもが育つ環境としての家族の役割について理解する」「幼児の観察や遊び道具の制作などの活動を通して、幼児の遊びの意義について理解する」と記されている。これらの記述は、表7の乳幼児の心身の発達の過程、乳幼児の子育てにおける親の役割、子どもとの遊びを通じたかかわりとその意義の3項目と対応する。この3項目は、いずれも学んだことがあると答えた者が多かった。つまり、学習指導要領に則った教育を学

表 6. 家族にかかわる法律や制度に関する学習の内容（複数回答：n=53）

婚姻（結婚）に関する法律（民法等）や制度	68% (36名)
虐待から子どもを守るための法律（児童虐待防止法等）や制度	40% (21名)
子どもや家庭を貧困から守るための法律（生活保護法等）や制度	32% (17名)
覚えていない	9% (5名)

表7. 乳幼児の発達と保育に関する学習の内容（複数回答：n=69）

乳幼児の心身の発達の過程	96% (66名)
子どもとの遊びを通じたかかわりとその意義	67% (46名)
乳幼児の育ちにおける親の役割	57% (39名)
乳児の世話の仕方	54% (37名)
子どもの人権	38% (26名)
乳幼児を預かる保育所等	25% (17名)
覚えていない	1% (1名)

生が受けてきたことがうかがえる。

### 3. 家庭保育に関する内容の学習方法

中学校の学習指導要領には、家族・家庭と子どもの成長について扱う際には「実習や観察、ロールプレイングなどの学習活動を中心とする」ことが示されている。そこで、ここでは保育に関する実習やビデオ視聴の経験について尋ねることとした。

#### (1) 実習経験

家庭科において子どものおもちゃや衣服を制作したことがあるかを尋ねたところ、約6割の学生が制作した経験があると回答した(表8)。具体的には、おもちゃを作ったことのある学生が40%、絵本や紙芝居を作ったことのある学生が20%であった。また、家庭科において子どもの世話や保育に関する実習をした経験があるかを尋ねたところ、約8割の学生があると答えた(表9)。具体的には、保育所等に行って子どもたちとふれあった学生が66%と多く、赤ちゃん人形を使っておむつ交換などを行ったことのある学生も12%いた。

中谷(2016)は先行研究を概観し、幼児とのふれあい体験の実施状況について、地域差はあるものの主に中学校で多く取り組まれていること、全体の半数程度は実施される傾向にあることを明らかにしている。また、ふれあいの中身については、幼児と遊ぶ、幼児の世話をする、

乳幼児の様子を観察する、乳幼児を学校に招いて交流するなど、多様な方法が用いられているとしている。さらに、幼児とのふれあいで得られる効果として、肯定的な情動的経験と意欲的な学び、子どもへの関心と発達の理解、幼児のイメージの変化、自己理解の深化と内面的成長の促進、「子どもを育てる存在」としての成長促進などが報告されていると言う。

一方で、中谷(2016)は、幼児とのふれあい体験を行うにあたって、授業時間の調整、受け入れ園の確保、学校と受け入れ先の連絡調整、園児の生活リズムの乱れなどの課題があると述べている。これらのことをふまえると、幼児とのふれあい体験を行うにあたっては、生徒と幼児のどちらにとっても有益であること、限られた時間のなかで高い教育効果が得られることを目指して計画を立てる必要がある。また、子どものためのおもちゃや絵本等を作る活動や赤ちゃん人形を使った実習など、幼児とふれあう以外の学習活動が、どのような教育効果をもたらすのかについても検証を進めることが必要である。

#### (2) ビデオ等の視聴経験

家庭保育に関する内容について、ビデオ等を視聴した経験を選択式で尋ねた。視聴した経験はないと答えた者は39%であり、6割の学生はビデオ等を視聴したことがあると答えた(表10)。視聴したビデオの内容は、生命

表8. 家庭科の授業で子どものおもちゃや衣服を制作した経験（複数回答：N=85）

作ったことはない	42% (36名)
子どもが楽しんで遊べるおもちゃを作った	40% (34名)
子どものための絵本や紙芝居を作った	20% (17名)
子どもの衣服を作った	4% (3名)
その他	1% (1名)
無回答	1% (1名)

表9. 家庭科の授業で子どもの世話や保育に関する実習をした経験（複数回答：N=85）

実習したことはない	22% (19名)
保育所等に行って子どもたちとふれあった	66% (56名)
赤ちゃん人形を使い、おむつ交換などを行った	12% (10名)
その他	2% (2名)
無回答	1% (1名)

表 10. 家庭科の授業でビデオ等を視聴した経験（複数回答：N=85）

視聴したことはない	39% (33名)
生命の誕生に関するビデオ等を視聴した	41% (35名)
乳幼児の発達と保育（子育て）に関するビデオ等を視聴した	26% (22名)
発達段階に応じた遊びに関するビデオ等を視聴した	26% (22名)
その他	1% (1名)
無回答	4% (3名)

の誕生（41%）、乳幼児の発達と保育（26%）、発達段階に応じた遊び（26%）などであった。

細谷・日口（2012）は、高校家庭科において保育に関する視聴覚教材を活用した場合の効果を検証している。その結果より、視聴覚教材には受講者の興味・関心を引き出し、一部の領域における学習効果を高めることができるという示唆を得ている。その一方で細谷・日口（2012）は、視聴覚教材を視るより講義を受けた方が、学習者の印象に残る内容もあったことを報告している。このことから、視聴覚教材を活用することによるメリットと課題を教員が理解し、講義のなかに有効に組み入れていく必要がある。

#### IV. まとめと今後の課題

大学生の半数以上が小学校から高等学校までの家庭科で学んだ内容として挙げたのは、核家族化や少子化などの現代の家族の特徴や、共働き家庭の増加や家電の普及などの現代の家庭生活のスタイル、乳幼児の発達と保育についてであった。一方で、地域や近隣の人たちとの付き合い方、父親と母親それぞれの家事や育児の負担と分担、虐待や貧困から子どもを守るための法律や制度、子どもの人権、保育施設について学習したと答えた者は少ない傾向にあった。

家庭保育や家族、家庭生活のあり方は、社会の変化にともなって変わっていくものである。だからこそ、現在の社会状況をふまえて、家庭科でどのような内容をいかに扱っていくかについては、議論を重ねていかななくてはならない。上の段落において挙げた内容はどれも、家庭保育のあり方についての理解を深めたり、生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を身につけたりする上で必要となるものである。したがって、本調査で「学んだことがない」と答えた学生が多かった内容についても、家庭科で扱うべきか、扱うとすればどのような内容をどこまで扱うのか、教育効果を高めるにはどうすればよいのか、他の教科とつながりを持たせたり分担をしたりすることは可能かなどについて検討していく必要がある。

今後は、家庭科で扱うべき家庭保育に関する内容の検討を進めるために、本調査に引き続いて家庭科教員を対象に、家庭保育について扱っている内容や方法、家庭保育を授業で扱うことについての認識を調べたい。

#### 文献

- 細谷里香（2015）親（世代）になるための資質形成：中学・高校時代の乳幼児との触れ合い経験歴との関連性，教育実践学研究，16(2)，23-34.
- 細谷里香・日口由美子（2012）高等家庭科「保育」の授業における視聴覚教材活用の有効性，滋賀大学教育学部紀要 教育科学，62，127-135.
- 五十嵐紗織・今村光章（2013a）長野県高等学校における保育体験実習の現状と課題（1）－実施状況と家庭科主任の意識調査－，岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究，15，65-74.
- 五十嵐紗織・今村光章（2013b）長野県高等学校における保育体験実習の現状と課題（2）－長野県高等学校家庭科教員への調査を手掛かりに－，岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究，15，75-83.
- 池田有香・増渕哲子（2013）高等学校家庭科における「家族・家庭生活」及び「保育」教材の研究，北海道教育大学紀要 教育科学編，64(1)，349-364.
- 鎌野育代（2014）家庭科の保育体験学習における中学生の「幼児との関係性」の変容，日本家庭科教育学会誌，56(4)，203-211.
- 鎌野育代・伊藤葉子（2012）中学生たちは、家庭科の保育・家族学習におけるロールプレイングを通して、何を学ぶのか？，千葉大学教育学部研究紀要，60，259-266.
- 考藤悦子・片山美香・高橋敏之・西山修（2016）家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題，岡山大学教師教育開発センター紀要，6，113-122.
- 叶内茜・倉持清美（2015）ふれ合い体験時の幼児とのかかわりから引き出された中学生の経験内容－生徒のナラティブ分析から－，保育学研究，53(2)，41-51.
- 文部科学省（2008a）小学校学習指導要領解説 家庭編，文部科学省.
- 文部科学省（2008b）中学校学習指導要領解説 技術・家庭編，文部科学省.
- 文部科学省（2010）高等学校学習指導要領解説 家庭編，文部科学省.
- 下野恵理子・今村光章（2012）岐阜県下の高等学校家庭科における保育体験学習の実施状況に関する調査報告，岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究，14(1)，23-32.

## 家庭科における家庭保育に関する内容の扱われ方

下野恵理子・今村光章（2013 a）岐阜県下の高等学校家庭科における保育体験学習の実施状況に関する調査報告（2）－家庭科教諭の「保育体験学習」に関する意識調査，岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究，15，45-54.

多々納道子・坂田清華・鄭曉静（2009）大学生の家族生活意識の形成，島根大学教育臨床総合研究，8，143-151.

（2016年8月30日受付）

（2016年10月5日受理）





# 小学校音楽科における東アジア民族音楽鑑賞指導での教科書活用の提言

—教師の指導力の向上を目的として—

村井 宏志\*<sup>1</sup> 坂本麻実子\*<sup>2</sup>

A study of textbook use of the East Asian folk music appreciation teaching in elementary school music department  
—For the purpose of improving the leadership of the teacher—

Hiroshi MURAI , Mamiko SAKAMOTO

## 摘要

小学校音楽科では諸民族の民族音楽が取り入れられてきているが、本論では小学校音楽科における民族音楽鑑賞指導において、教師が最も身近な学習資源である教科書を使用した民族音楽の学習方法を提言する。そのために音楽科での教科書使用の現状を質問紙調査によって確認し、次に現行教科書の東アジア民族音楽について検討し、教科書が指向する学習方法を明確にした。その結果、現行教科書では日本から東アジアへと向かう音楽理解が進められていることが分かり、そのうえで、現行教科書における東アジア音楽の掲載の仕方から、現時で行うことができる民族音楽指導について考察した結果、東アジア鑑賞活動では教科書を活用した指導が効果的であることが明らかになった。

キーワード：音楽教育、民族音楽、東アジア、教科書、鑑賞

Keywords : Music education, Folk music, East Asia, Textbook, Music appreciation,

## 1. 問題の所在と本稿の目的

### (1) 教科書使用の現状

音楽科では教科書がしっかりと使用されているだろうか。一般的には学校教科では教科書を使用し内容を教えていくが、音楽科では教科書の価値が薄まっている可能性がある。なぜなら、教科としての性質と学校の中の性質との区別が困難なのが音楽科であり、しばしば、学校行事としての音楽（発表会）が音楽科の役割であると誤解されがちだからである。

また、音楽はそれ自体に美を含むものであると解釈されるために、教育用の音楽では、音楽性が乏しい、教材としての音楽は「作品」としての音楽に劣ると考えられてきた。佐藤（2015、p54）は音楽教育の課題として「学校音楽の最大の問題は、音楽という教科で「音楽」を教えてきたことにある」と述べる。だが、あくまで教科として音楽を教えることが、問題なのであるだろうか。近年ではグローバル化が進展し、家で聴く音楽（J-POP など）と学校で学習する音楽（クラシック、わらべうたなど）との乖離が多きことは明らかである。今後もこの傾向

は続くと思われる。むしろ、これからは音楽科では教科としての内容をしっかりと教えていくことが必要である。

社会科では歴史的な偉人（戦国武将など）や出来事（戦争など）は、常識的に多くの人が知っているが、これは学校教育の中で身につけた知識であり、日本人として知っておくべき知識である、と考えられている。音楽科でもいわゆる知っておくべき知識や楽曲はもちろん存在する。音楽の良さや美しさは勿論あるが、それは個人の内的な行為であり、他人が干渉することはできない。音楽文化が飽和してきている現在こそ、教科としての内容をしっかりと学習することが重要になってくる。

斉藤は、養護学校の音楽教科書の現状について「養護学校用音楽教科書や解説書について、その存在さえ知らない、そして、活用していないという現状がある」（2004、p537）と述べる。また、森下（2012、p189）は音楽科の教科書における報道の取り扱いについて「社会科の教科書は内容、特に歴史分野について議論されることも多く、どの教科書がどの自治体どの学校に採択されるかなど世間の感心は大きく、報道機関も熱心に取り上げる。では音楽科の教科書はどうであろうか。私の知る範囲で

\*<sup>1</sup> 富山市立芝園小学校臨時的任用講師 \*<sup>2</sup> 富山大学人間発達科学部

は音楽科の教科書の採択を一般紙で大きく取り上げられたことはなく、世間一般に話題になることもなかった」と述べている。さらにその理由として「音楽科が重要な教科と認識されていないこと」と「現場の教員、特にむしろ優秀な教員が教科書を部分的あるいは全面的に使用しないで、授業の学習効果をあげていること」の2点を挙げており、最後には「学校の授業で必ず使われるはずの教科書をなぜ使用しないで問題にすらならないのか」と疑問を呈している。教科としての芸術科目は主要教科とは別の科目として捉えられてしまうことは本来芸術科目が持つ教育上の役割の理解を阻害することにつながる。

こうした教科書をめぐる実態を概観すると、「ほんとうに音楽科では教科書が使用されているか」という問題に直面することとなった。ゆえに本論は音楽科で教科書を活用することはいかなることか、音楽科において教科書をより活用していくためにはどのような方法が考えられるかを再考していくことが中心となる。

## (2) 東アジア民族音楽を扱う理由

はじめに、なぜ東アジア音楽を扱うことが民族音楽理解の一助になるか述べておきたい。1990年代以降学校教育においても国際理解教育や異文化理解教育といった分野に大きな関心が払われるようになった。音楽科においては平成元年度版学習指導要領ではアジア地域の民族音楽を平成10年度版学習指導要領では、日本の伝統音楽指導の重要性が指摘されるようになる。現行の平成20年度版小学校学習指導要領では、我が国の音楽の充実と共に「諸外国」の音楽を聴くように設定されている。実際の表記では高学年における鑑賞教材を選択するための観点として「具体的には、我が国の音楽の特徴を感じ取りやすい和楽器による音楽、雅楽、歌舞伎、狂言、文楽の一場面などを含め、多くの人に親しまれている我が国の音楽、諸外国で多くの人々に親しまれ伝えられている音楽など、我が国の伝統や文化の理解を深め、諸外国の文化への興味・関心をもたせる音楽を教材として選択することが考えられる」（文部科学省2008、p64）や「伝統や文化の理解を深め」とあるように、この指導要領で考えられている諸外国の民族音楽学習は、音楽の要素を分解して理解することよりも他国（主にアジア、日本）の文化、伝統を理解するための手段として捉えている。また、中学校学習指導要領解説音楽編（文部科学省2008、p37）では「ウ 我が国や郷土の伝統音楽及びアジア地域の諸民族の音楽の特徴から音楽の多様性を感じ取り、鑑賞すること」とあり、小、中学校を通して、異文化の音楽理解は「まずアジアから」、「鑑賞活動による理解」という2想定がなされていることが分かる。その中でも日本を含む東アジア音楽は使用されている楽器、リズムなど似通った点が多い。そこでアジアの中でも東アジア文化の音楽の鑑賞が小学校段階における民族

音楽理解には有効であると考えた。しかし、アジア音楽に関しても指導要領上の表記に見られる「諸外国」の楽曲の例は平成20年度版小学校学習指導要領には掲載されていない。ゆえに、実際には民族音楽を学習するためには、教科書に掲載される楽曲に頼らざるを得ない状況であると考えられる。そのため、本論では、民族音楽（殊に東アジア）を理解するために教科書題材を使って学習する方法を提言する。しかし、先に述べたように、音楽科では教科書を使用しているのか、疑問がある。そこで教科書に使用される楽曲の認知度、履修度から教科書使用の現状について調査することとした。

## 2. 方法

現行教科書における小学校歌唱共通教材全24曲、かつての小学校鑑賞共通教材9曲、合計33曲について、T大学の小学校教員志望の72名を対象に「小学校時代に習ったかどうかその記憶の有無（履修度）」および「その定着度」について調査した。

なお、すべての楽曲の調査は鈴木・伊藤（2011）が作成した以下の5段階から評価し、回答する方法をとった。

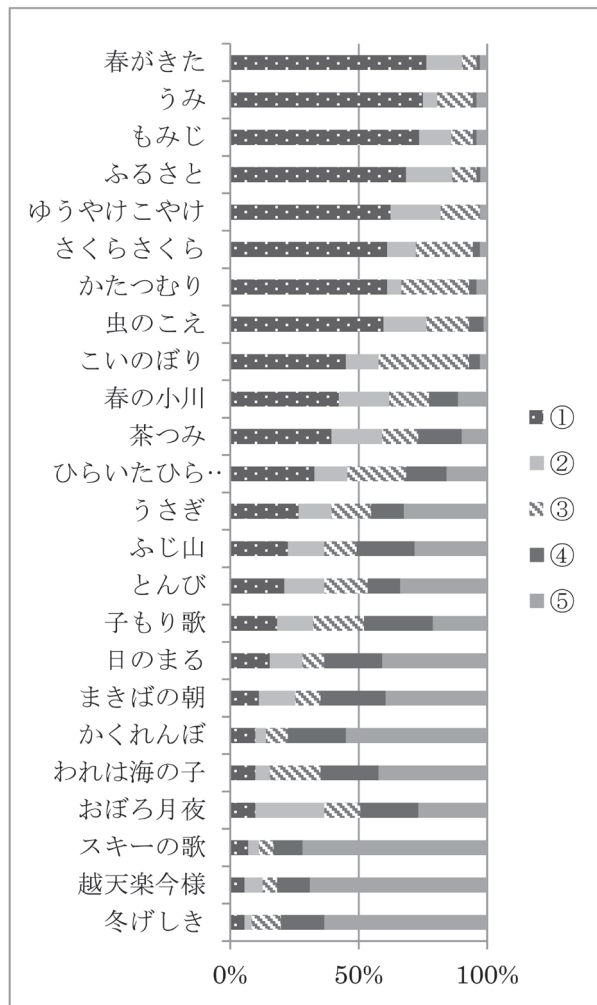
- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>① 習った記憶もあり、今でも歌える。（歌詞は記憶なくともよい）</li><li>② 習った記憶はあるが、歌えるかはあまり（殆ど）自信がない。</li><li>③ 習ったかは覚えていないが、（おぼろげながらも）歌える。（曲名は思い出せる）</li><li>④ 習った覚えはなく歌えないが、この歌の存在くらいは知っていた。</li><li>⑤ 習わないし、このような歌があることも知らなかった。（全く記憶にない）</li></ol> |
|--|

### 手続き

2016年7月、T大学の講義の時間に質問紙調査を行った。質問紙は、調査協力者の同意を得たうえで一斉に配布し、その場で実施・回収した。なお、調査は無記名である。

### 3. 結果

以下は現行教科書における小学校歌唱教材の履修度、その記憶の有無の結果である。なお項目①の結果で昇順に示してある。



項目を満たす楽曲を見ると、春が来た（76%）、「うみ」（74%）「もみじ」（73%）が上位を占めており、低学年で扱う楽曲の履修度が高い。一方、「おぼろ月夜」（13%）、「われは海の子」（13%）、「越天楽今様」（5%）と高学年の楽曲が下位を占めている。また、小学生時代に学習した記憶がある（項目①、②）楽曲に限定すると、「春がきた」が90%あるにも関わらず、「ひらいたひらいた」（44%）からは50%を満たしていない。24曲中、13曲が学習した記憶がなく、「日のまる」から「冬げしき」までの8曲（全体の3分の1）が歌うことができないことが明らかになった。また、⑤の項目に関しては、「スキーの歌」が最も多く、70%その次に越天楽今様で、68%を占めている。これも高学年で学習する楽曲であり、高学年では歌唱活動があまり行われないうえ、共通教材を覚えていない可能性がある。

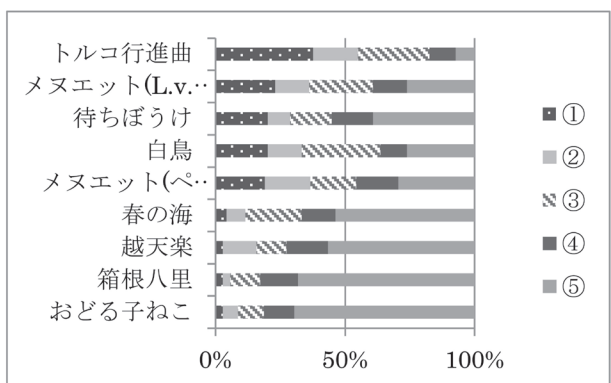
歌唱楽曲の中で日本古曲として民族音楽に分類できるものは、「さくらさくら」、「ひらいたひらいた」、「子も

り歌」、「越天楽今様」の4曲であるが、「さくらさくら」以外の3曲は半数以上、学習記憶がなく歌うことに自信がないことが分かる。伝統的な日本古曲の数値の低さは、教師の楽曲選択に影響されている可能性がある。

続いて参考までにかつての小学校鑑賞共通教材楽曲の調査も行った。かつて小学校鑑賞楽曲として指定され、今でもなお教科書に使用されること多い9楽曲について、履修、学習記憶度を次の5段階で調査した。

- ① 習った記憶もあり、今でも聴けば、曲名まで思い出せる。
- ② 習った記憶はあるが、どんな曲だかはあまり覚えがない。
- ③ 習ったかは覚えていないが、曲を聴けば曲名ぐらいは出てきそう。
- ④ 習った覚えはなく曲を聴いてもわからないが、題名ぐらいは知っていた。
- ⑤ 習わない。このような曲があることも知らなかった。（全く記憶にない）

以下にその調査結果を上げる。なお項目①の結果で昇順に示してある。



（上段2段目メヌエット：L.v. ベートーベン作曲、上段5段目メヌエット：ペツォルト作曲）

小学校鑑賞共通教材では、「トルコ行進曲」が最も①項目の割合が多く37%に達しているが、「メヌエット」（L.v. ベートーベン）の以下の楽曲は20%台であるか、それ以下となっている。全体的に歌唱と比べ履修、学習記憶が低く、特に日本楽曲は軒並み低い。「春の海」（宮城道雄作曲、4%）「越天楽」（日本古曲、2%）「箱根八里」（滝廉太郎作曲、2%）となっている。項目①と②を合わせても、半数を満たすものは「トルコ行進曲」のみであり、鑑賞曲が小学校時代に指導されてこなかったことが分かる。「越天楽」と「越天楽今様」は歌唱、鑑賞分野両方で扱われる楽曲であり、同じ単元内に掲載されているにも関わらずその認識は低い。両活動で指導されていないということは、教科書そのものを使用していないか、単元ごと学習していないことを意味する。鑑賞、歌唱共に日本の楽曲をほとんど知らない、教科書で学ぶはずの内



容をほとんど覚えていない、という事態が小学校音楽科では起っている。なお今回調査した楽曲はアンケート回答者が小学校時代でも学習した楽曲（平成元年度版）であり、学習指導要領上の違いが現れる結果ではない。

#### 4. 考察

調査の結果、教科書の楽曲を覚えていない、あるいは学習していない学生が多くいることが分かる。それとともに教科書の使い方やその価値について改めて見直す必要が出てくる。教材で差が現れることは、低学年は歌唱を主体とした授業が多く、高学年では歌唱以外の活動が重要視される傾向があると思われる。鑑賞教材の値が低いことは、鑑賞活動が不足していると考えられるとともに、音楽科での鑑賞の授業時数の少なさも影響しているであろう。共通教材として扱われてきた楽曲の認知度が低いことは、そのまま教科書の使用がなされていないことに直結する。ましてや新しく教科書に導入された民族音楽に対する指導はできていないと予測でき、教科書の使用が改めて重要視される結果となった。

##### (1) 平成 27 年度版音楽教科書における東アジアの民族音楽の扱い方

今現在小学校で使用されている教科書には、教育芸術社、東京書籍、教育出版から出版されているものがあり、さらに近年（平成 27 年発行）改訂された教科書は、教育芸術社、教育出版の 2 社である。最新の教科書の東アジア民族音楽の掲載楽曲（日本楽曲を含まず）を抽出すると（表 1）のようになる。曲数の比較を行うと、教育芸術社が 9 曲、教育出版が 10 曲になり、東アジアの音楽のみで比較すると曲数はほぼ変わらない結果となっている。（表 1）では東アジア音楽のみを計上したが、教育芸術社での民族音楽は朝鮮半島や中国、インドネシアほかアジア音楽が多い一方、教育出版はアジア音楽も多いが、タンザニアやセネガルなどのアフリカ音楽やチェコ・スロバキアやトルコなどの中央アジアからヨーロッパにかけての楽曲も掲載している。また、平成 23 年度版教科書との共通する民族音楽楽曲として、「ホームー」（モンゴル）「ケチャ」（インドネシア）「ゴスペル」（アメリカ）「フォロクローレ」（ペルー・ボリビア）「アルフー」（中国）「バグパイプ」（スコットランド）「ガムラン」（インドネシア）「ヨーデル」（スイス・オーストリア）「メヘテルハーネ」（トルコ）の全 9 曲が挙げられる。また、教育出版発行の教科書では、アジア民族音楽の楽曲数が多く、日本楽曲を含め単元構成されている楽曲は 33 曲にも上る。教育出版での曲数の多さの理由として民族音楽の単元が早い学年の段階（2 年生）から始まるからことが挙げられる。また、3 年生の民族音楽分野「世界の歌めぐり」では、「半月（バンドル）」などの遊び歌が、4 年生での民族音楽分野「日本のリズム・世界

のリズム」から「サンバの音楽」（p40-43）ではブラジル・サンバの音楽が、5 年生での民族音楽分野「日本の音楽・世界の音楽」から「いろいろな声や楽器の表現を楽しもう」（p34-35）では「ヨーデル」や「ホームー」などが掲載されるが、この三つの単元で掲載される楽曲は 20 曲であり、全体の約 7 割を占める。教育芸術社の場合では、5 年生と 6 年生での単元でのみ民族音楽が掲載され、5 年生では民族の声の学習（声による世界の国々の音楽

（表 1）平成 27 年度発行 2 社における東アジア音楽『小学生の音楽 1～6』教育芸術社

曲名 / 楽器名	国名 / 作曲者
ジェッディンデデン	トルコ（メヘテルハーネ）
ティニックリング	フィリピン民謡
十五夜さんのもちつき	日本
半月（バンドル）	朝鮮半島 / ユンクギョン
サムルノリ	韓国
ウード	イラク
ホームー・モリンホール	モンゴル
ガムラン	インドネシア
アルフー	中国
ケチャ	インドネシア・バリ島

『音楽のおくりもの 1～6』教育出版

曲名 / 楽器名	国名 / 作曲者
トラジ打令	朝鮮半島民謡
小さな淡黄色の馬	モンゴル民謡
ケチャ	インドネシア
ホームー	モンゴル
アリラン	朝鮮半島民謡
まつり花	中国民謡
メヘテルハーネ（ズルナ）	トルコ

p46)、6 年生では民族楽器の学習（楽器による世界の国々の音楽 p42）が始まるが、具体的に題名と共に曲として掲載されているものが少ない。「小さな黄淡色の馬」（モンゴル）や「まつり花」（中国）などは曲として成立しているものを掲載しているが、その他の「ゴスペル」や「バグパイプ」などジャンルとして成立している音楽に関しては曲として掲載しておらず、譜面も掲載していない。アジア音楽のみの共通楽曲は「ホームー」や「アルフー」、「ケチャ」「ガムラン」のみである。それぞれ教科書ごとにつけさせたい学力があり、それによって掲載楽曲が大幅に異なり、共通している楽曲も、どの単元に掲載されるかによって扱いが異なる。『音楽のおくりもの』では、アジア音楽は主に世界の民族音楽として鑑賞領域上掲載されるが、『小学生の音楽』ではアジア音楽でも、日本の民謡と共に掲載されたり鑑賞資料として扱われたりする。アジア音楽でも中国の京劇など扱われない音楽もあ

り、教科書で使用されるアジア音楽は楽器が特徴的なものや、韓国、朝鮮半島からは、「カヤグム」などの音楽よりも民謡や歌がメインの楽曲を選択している感がある。「アリラン」や「まつり花」、「半月（バンドル）」では日本語詞と原詩ともに楽譜付きで掲載しており、手軽に歌えるよう配慮されている。こうした傾向からも、朝鮮半島やモンゴルの民謡を教科書では重視していることが分かる。2社の傾向では、遊び歌から民族音楽の導入を始め、徐々にその豊かさを増す教育出版と日本の伝統音楽を学習した後に日本楽曲と対比させる形で民族音楽を掲載する教育芸術社とでは音楽理解の仕方の違いが見られる。

平成23年度教育芸術社の教科書では、4年生の段階から、「ソーラン節」（北海道）などの日本の民謡とともに「トラジ打令」（朝鮮半島）や「小さな黄淡色の馬」（モンゴル）などの曲が掲載されていた（『小学生の音楽4』p45）。この傾向は平成27年度版の教育芸術社の教科書にも見られ、日本民謡の学習と隣国の音楽への学習も同じように扱われている。その楽曲割合は、平成23年度版教育芸術社では、6曲、平成27年度版の教科書では、8曲掲載されている。日本の民謡や祭りの囃子は掲載曲数が多いが、その次に多い曲数になるのが、東アジアの楽曲ということになる。平成23年度版教育芸術社での日本伝統音楽と民族音楽の数は全部で81曲にもなり、そのうち祭りの音楽は21曲、日本の民謡は36曲、合わせて57曲が鑑賞資料として掲載されている。単元としてのそのほかの日本の音楽と民族音楽は24曲であり、その中の6曲という割合は非常に多く見える。割合としては単元の4分の1が東アジア音楽でできているといえる。また、平成27年度版の教科書にも同様のことがいえ、全体の総数は75曲、鑑賞資料としての祭りの音楽は16曲、民謡は36曲、単元としての楽曲は23曲である。その中の8曲が東アジアの音楽である。割合としては単元として教材の3割弱の教材が東アジアの楽曲が占めていることになる。本論で主に取り扱う音楽は東アジアの音楽とすることを述べたが、その理由が教科書にも表されている。（民族音楽と日本の伝統楽曲の鑑賞資料を含め）、日本の伝統音楽が最も多く、その次に東アジアの音楽が多くなるということは、民族音楽を理解する手立てとして「まず、アジアから」という想定が教科書の中でもされているということになる。これは指導要領の内容を反映する教科書では当たり前のことであるが、今後使用される2社の教科書内容の違いを知ることは、その教科書にあった指導法を考えるうえで有効である。

5、6年生での民族音楽楽曲は掲載される楽曲の地域性や「古臭さ」を指摘されるが、それはあくまでも、全体を俯瞰した際に抱く印象であり、いま必要なのは日本から見た東アジア楽曲であることを捉えなおすことである。両教科書ともアジアの楽曲が多いが、教育芸術社は、「ホームー」、「ガムラン」など幅広い音楽性を持つ。一方、

教育出版では、中国、朝鮮半島を中心とした民謡楽曲が多い。日本の民謡を学習することになっている現在の音楽科では、他国の民謡を扱うことで他国の音楽文化理解を容易にしようとする考えが伺える。教科書内でのアジア音楽の重視は、民族音楽学習の手段と方向性を指し示しめている。

## （2）教科書教材の工夫と活用の提言

教科書における東アジア音楽の掲載曲とその数的な量関係を見てきたが、東アジア民族音楽分野ではどのような学習の中で音楽を捉え、教えようとしているのか。その工夫点とも言えるポイントを明らかにし、実際にはどのように使用していけばよいのか考察していく。

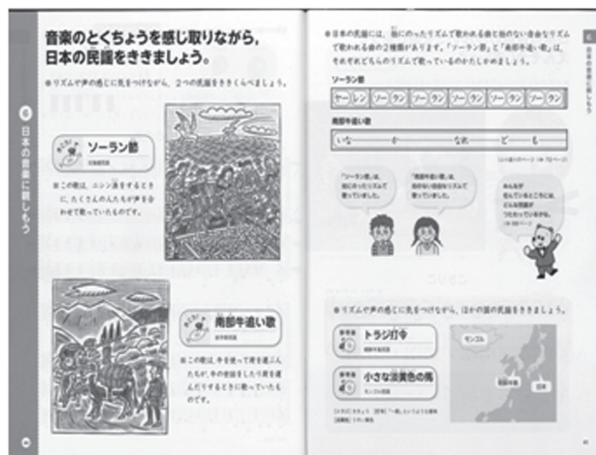
以下からは、改訂された両教科書における楽曲の指導内容とその工夫点、指導点を見ていくこととする。

### 2-1. 教育芸術社発行『小学生の音楽』の活用例

教育芸術社では4年生の段階で民謡を学ぶことは既に述べた。4年生での東アジア音楽学習に活用できる題材は単元6「日本の音楽に親しもう」における「音楽のとくちょうを感じ取りながら日本の民謡をききましょう。」（p44-45）である。

この題材では、民謡における有拍リズムと無拍リズムを聴き取ることが主な活動である。

図1 『小学生の音楽4』平成27年度教育芸術社 p44-45



客観的な音楽の特徴として「ソーラン節」は、多人数で行われ、数人の尺八や三味線、太鼓といった伴奏者の元に歌われる音楽である。一方、南部牛追い歌は独唱で、尺八が伴奏につくことである。この題材では楽器に関する説明はほとんどなく、楽器に焦点を当てて日本民謡を学ぶことは難しい。右下部に表記「リズムや声の感じに気をつけながら、ほかの国の民謡をききましょう。」に見られるように、歌いまわしや声色に着目して学習することが前提としてある。考えられる学習としてはあくまで教科書の題材意図に則り「ソーラン節」と「南部牛

追い歌」を聴き比べ、両者に見られるリズムの違いを確認する学習である。教科書右中央部には「みんなが住んでいるところにはどんな民謡があったらいいかな 68 ページ」とあり、p68 鑑賞資料での学習を促している。p68 には鑑賞資料「郷土の民謡」があり、自身が在住する民謡を聴くことができる。また p44 上部には「リズムや声の感じに気をつけながら、2つの民謡をききくらべましょう。」とあり、初めて聴き比べる活動を前提とした学習が考えられている。p44-45 での学習の意図を汲むならば、自身の出身地の民謡を調べそのリズムや声色を聴く活動が考えられるであろう。

ここまでは教科書を重視した活動を考えてきたが、より発展的な学習として p45 下部における「トラジ打令」を使用した学習がある。この主題における「トラジ打令」と「小さな淡黄色の馬」の両楽曲は他国の民謡における有拍リズムと無拍リズムを聴き取ることにその役割があると言ってよいだろうが、ここでは声やリズムに着目するのではなく、楽器や民謡全体の音楽としての響きに着目した学習を考えたい。「トラジ打令」は朝鮮半島の民謡としてカヤグム（箏）やチャンゴ（太鼓）が伴奏楽器として用いられる朝鮮半島を代表する楽曲である。この主題では民謡の声やリズムのみに着目しがちであるが、4年生では民謡のリズムの他に、日本の伝統楽曲である「さくらさくら」を学習することになっている。「さくらさくら」自体は、歌唱の共通教材であり民謡の学習には無関係であると思われるが、p51 には「さくらさくら」を箏曲にアレンジしたものが鑑賞教材として掲載されている。鑑賞教材として掲載されている箇所には「この音のとくちょうを感じ取りながらききましょう。」を記載されており、その音色の特徴や構造について学習することになっている。日本の箏と朝鮮半島におけるカヤグムでは、音色、奏法ともに共通点と相違点がある。（表2）

（表2）アジアにおける弦楽器の違い

楽器名（国名）	弦の素材	奏法
ゲージョン（中国）	金属	金属の爪
ヤトガ（モンゴル）	金属	右：木製の爪： 左：指
カヤグム（朝鮮半島）	綿か木綿	指：膝の上で弾く
ダンチャイン（ベトナム）	金属	右：金属製の爪： 左：象牙製の爪
箏曲（日本）	綿 / ナイロン	

参考：島崎篤子・加藤富美子（2013）

『授業のための日本の音楽・世界の音楽 世界の音楽編』音楽之友社 p52

日本の箏と民謡に使われるカヤグムとは弦の素材や奏法が異なり、形は似ているが音色は聴きわけることができる。また、教科書下部（p51）には「ことには、ふうつ13本のげん（糸）がはってあり、右手の指にはめたつめで、げんをはじいて音を出します。」とあり、音の

特徴を構造の点から説明している。平成23年度版教育芸術社『小学生の音楽6』p39にはカヤグムに着目した題材が掲載されていたが、今回の改訂では掲載されていない。箏に着目した題材は、高学年にも登場するが4年生の段階でも題材としてアジアの箏が使用されている楽曲がある。この二つを聴き比べ、音色や拍子の違いを学習することも可能である。教科書ではあくまでも日本民謡を学習することになっているが、発展的な学習としても使用することは可能である。また高学年になっても箏の学習に入る際に活用できる題材である。実際の指導では、日本の民謡とのリズムの違い、楽器の音色、構造の違いを聴き比べることで判断するような活動を行うことができる。

## 2-2. 教育出版発行『音楽のおくりもの』の活用例

『音楽のおくりもの4』（p40-41）では、「いろいろな国の音楽のリズムや楽器の音色を楽しもう」という単元名と共に「葛西ばやし」（東京都）「サムルノリ」（韓国）「サンバの音楽（リオのカーニバルの様子、ブラジル）」が掲載されている。ここでは、「葛西ばやし」と「サムルノリ」の楽曲を使用する（図2）。この単元ではリズムを中心として学習することになっており、その学習方法として口唱歌（しょうが）による学習が展開されている。（口唱歌とは譜面によらず音楽を口伝達する方法である。）

図2『音楽のおくりもの4』平成27年度教育出版 p40



平成27年度『音楽のおくりもの4』では前頁（p38、「リズムにのっておはやしや民ようを楽しもう」）も含め日本の伝統音楽におけるリズムに着目し学習させることになっているため、東アジアの民族音楽としてこの単元は



構成されていない。

そもそも「葛西ばやし」は、江戸の祭囃子であり、その楽器構成（カッコ内個数）は、締太鼓（2）、大太鼓（1）、鉦（1）笛（1）である。一方、サムルノリにおける楽器構成は、ケンガリ（鉦）、チャンゴ（太鼓）、プク（締太鼓）、チン（銅鑼）になっている。楽器構成のみに着目すると、「葛西ばやし」と「サムルノリ」は使用している楽器が分類としてほとんど同じであり、リズムとしての側面から楽曲を見るだけでなく、その楽器ごとの響きや拍子に着目するだけで十分東アジア音楽学習になりえるだろう。また、個々の特徴として「葛西ばやし」は4拍子、で「花輪囃子」（秋田県）などの囃子に比べると、太鼓の数が少なく、（花輪囃子は10個程度使用し、太鼓音楽としての側面が強い）基本的な囃子音楽の構成を保っているといえる。一方の「サムルノリ」は、3拍子かつ跳ねるリズムが特徴的であり、また打楽器のみで演奏されるため互いの楽器の演奏が入れ子式になる。東アジア音楽として学習する際は、まず「葛西ばやし」を聴き、囃子に使用される楽器やリズムについて確認する。次に、「サムルノリ」を聴き、両楽曲の違いや、感じ取ったことを学習カードに書く、書き終わった時点で、仲間同士での意見の交流を行うなどの活動が考えられる。子どもたちの意識が楽器に向き始めた時点で、教師から楽器の特徴やリズム、「サムルノリ」の成り立ちについての簡易的な説明を行う。最後にもう一度鑑賞をし、最終的な評価を行うなどの学習構成が良い。

基本的に日本の締太鼓や小鼓は座って演奏されることが多いが、「サムルノリ」では、基本的に演奏者は立っている。祭の音楽として伝承される囃子とは異なり、農楽から派生した「サムルノリ」は比較的新しい音楽である。また、楽器ごとに役割が決まっており、ケンガリは雷、チャンゴは雨、プクは雲、チンは風を表している。一見日本の楽器と似通ってはいるが、リズムと楽器の持つ音色の高低差で音楽を表現する「サムルノリ」は日本の民謡にはない音の広がりがある。実際にはこうした文化的な側面を踏まえ楽器ごとの特徴や音色に着目して聴かせていくとより効果的な指導が見込めると考えられる。

## 5. 結論

民族音楽における楽曲では、その一部、儀式や様式が切り取られて掲載されているものの、初めて民族音楽に触れる際、教科書音楽の使いやすさは原始のままの音源に比べてはるかに使いやすくなっている。教科書への批判はその題材構成による到達されるべき学力の見えにくさや、教科書側からの一方的主題設定（「日本と世界の音楽に親しもう」「美しさを味わおう」等）によるところが大きく、その教材自体の使いやすさや資料的価値は否定されるべきではない。諸民族の民族音楽は、音楽教育の中では比較的新しい分野であるが、教科書に掲載さ

れる楽曲や記述はその教育に十分に生かせる資料である。通常、そうした教材をそろえることは教師だけでは難しい。重要なことは教科書を批判することではなく、教師が教科書資源の使い方を考えることである。

例えば、教育芸術社発行の教科書では、3～4年生で日本の音楽を祭囃子（「神田囃子」「花輪囃子」）から民謡（「ソーラン節」「南部牛追い歌」）の順で学習し、5～6年生になると、声（「ホームー」「ケチャ」等）から楽器（「ガムラン」等）の順で民族音楽を学んでいく。民族音楽の種類も多く、東アジア音楽では民謡や楽器関係なく幅広い楽曲掲載の方法を取っており、日本からアジアを通じて世界各地の音楽へ派生して学習するように構成されている。他方、教育出版発行の教科書の場合では、2年生の段階から民族的な音楽（おまっりの音楽）が徐々に取り入れられ、3年生ではアジア圏の国々の遊び歌（世界の歌めぐり、p36）、4年生では祭囃子とサンバなどに見られる特徴的な楽器やリズム、5年生では日本の民謡や子守歌と世界各国の民族音楽の声や楽器について掲載されている。また6年生では、『小学生の音楽6』とは異なり、世界の民族音楽を掲載していない。東アジアの音楽の扱いも民謡や歌を主体とした音楽がその大半を占めている。

両教科書とも扱う音楽として日本音楽を含めアジア圏の音楽が多かった。アジア音楽の重視とも言えるこの傾向は中学音楽にも通底している。東アジア音楽は、日本伝統音楽との共通性が高く3、4年で日本音楽を学習し、高学年で民族音楽を学ぶのであれば、その民族音楽学習の導入として東アジア音楽を扱うことは学習の移行がしやすく、共通性というメリットを活かすことができる。そのためにはまず、日本古曲や民謡など日本の伝統的な音楽文化から学習を始めることが諸民族の音楽学習において効果的である。

しかし、アンケート調査でも確認したように、日本古曲の認知度は総じて低い。そもそもなぜ「越天楽（今様）」や「箱根八里」が忘れ去られているのか。それは、「指導の仕方が分からない」「そもそも教科書を使用していない」という問題もあるが、鑑賞、歌唱と分類して学習構成を考えている可能性がある。「越天楽（今様）」や「箱根八里」は鑑賞教材として掲載される楽曲であるが、歌唱としても扱うことができる。現行教科書の場合、「越天楽今様」と「越天楽」は同じ単元内（『小学生の音楽6』p40、41）に掲載され、同じくp36には「箱根八里」が楽譜（歌詞付き）で掲載される。民族音楽学習として単元を捉えた場合、歌唱として「越天楽」や「箱根八里」を学習しても良い。むしろ活動を分類せずに楽曲を扱うことで、アンケート調査で低い数値を示した鑑賞活動での楽曲の認知度が改善すると思われる。

指導法に関しては、これまでの鑑賞指導、例えば、1曲を鑑賞していた場合であれば、既習した日本楽曲を中心として東アジアから2、3曲鑑賞させるほうが良い。



教育芸術社発行の教科書であれば、学習したうえでより遠くに位置する国々や間逆の文化を持つ国の音楽に着目させることができる。その際のポイントとして音楽を聴く際の観点を提示し、一貫して聴かせることが重要である。『音楽鑑賞の指導法“再発見”』(p7)では音楽鑑賞指導におけるねらいとして「教えられる側面」を重要視しており、教えられる側面とは「3拍子のリズム」や「特定の楽器による演奏」など、聴いてわかるものを指す。現行の学習指導要領ではリズムや音色は「共通事項」として記述されているが、民族音楽では衣装や楽器など複数の要素が合わさり音楽として成立しているため、判断できる事項から鑑賞する必要がある。

また、民族音楽の鑑賞指導では、映像資料を多用することが多いが、教材提示の仕方として「映像の内容までしっかり確認し、指導しようとしていることが音にも映像にも的確に表れているかを事前にチェックしておくこと」と「音楽を形づくっている要素などを感じ取らせる場合には、初めから視聴させないこと」(同上、p8)の2点を挙げている。二つ目については、初めから映像資料を視聴させることは、目に見える情報に関心がいつてしまい、肝心の音に着目できないことがあるために、視聴を制限すべきであるということである。東アジア音楽に着目させる場合では、3～4年生に学習する日本の民謡(富山県であればこきりこ節)と朝鮮半島の民謡(アリラン)を聴き比べ、使用されている楽器やリズムの違いに気付いたり、実際に教科書にある楽譜を使用して歌ったりする活動が挙げられる。また、雅楽「越天楽」における打楽器とインドネシアのガムランの打楽器との聴き比べや「ソーラン節」の有拍リズムとモンゴルの「ホーミー」における無拍リズムとの対比などの活動もできるだろう。

教科書における教材を組み合わせることで、簡単な異文化理解は行うことができる。2国間の聴き比べの活動を述べたが、3、4国聴くことがあってもよいだろう。教育出版発行の教科書では「民謡」を通じての理解が組み込まれているように東アジア民族音楽の鑑賞指導で必要なことは、観点を絞ることである。その音楽の何を聴くのかを予め設定することにより、複数の民族の聴取が可能である。東アジアであれば、撥弦楽器や打楽器が共通しており、日本音楽でいう箏や釣鉦鼓、三味線などの楽器が他の民族ではどのように変化しているのかを見るなどの活動が考えられる。観点を絞ることは、その一点のみを着目することにより民族が持つ音楽の機能性(宗教儀式として、あるいはお祭りの音楽として)をそぎ落とすことになりかねないが、先に述べたように楽器やリズムは指導要領の共通事項であり、現職の教員の方々でも教えることができる要素である。歴史的、社会的な要素は理解を進ませるかもしれないが、どの程度の理解が評価に値するかなどの課題が多く、依然として現実的ではない。むしろ、評価することができるものに着目し、指導

していくことのほうが有益ではないか。教えることができるということ、評価することができるということである。教科書自体も歴史的な記述は少なく、文化的な背景を教えること自体、教師の負担が大きくなる一方である。先に述べたような観点は既に教科書に示されており、教師が教材を選択できるよう配慮されている。

民族音楽は平成10年度版からの学習指導要領の記述からスタートしたが、現職の教員の方々には、小学校、中学校時代に民族音楽の学習を受けておらず、その内容について知らない可能性がある。教科書を使用することは、そのまま通常の授業での構想を意味し、文化理解という一見親しみにくい分野の敷居を下げる効果があり、他民族の音楽という本来学習しがたいものを教育の土台に載せることで教育用の音楽へと換える、その効果を教授する機会を得ることができる点で有効である。教師が教育資源としての教科書を理解、検討し、その使い方を考えることが諸外国の民族音楽理解では一番重要である。

## 引用文献

- 斉藤一雄(2004)「養護学校用音楽科教科書の教材による授業」上越教育大学『上越教育大学研究紀要』第23巻第2号：pp537 - 547
- 佐藤学(2015)「沈黙に潜む音に耳をすます—音楽教育の可能性—」日本音楽教育学会『音楽教育学』第45巻第1号：pp53 - 56
- 財団法人音楽鑑賞教育振興会編(2008)『音楽鑑賞の指導法“再発見”』財団法人音楽鑑賞教育振興会
- 鈴木涉・伊藤綾(2011)「歌唱共通教材の履修度と周知の状況を調査する：歌い継がれる曲の価値に関する考察」山形大学『山形大学紀要・教育科学』第15巻：第2号：pp163 - 184
- 森下修次(2012)「小学校音楽教科書の研究—問題点と課題—」新潟大学教育学部『新潟大学教育学部研究紀要』第5巻第2号：pp189 - 194
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説音楽編(平成20年)』教育芸術社
- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説音楽編(平成20年)』教育芸術社

## 付記

本稿は、平成27年度に富山大学大学院人間発達科学研究科に提出された修士論文『小学校音楽科における東アジア民族音楽鑑賞指導での教科書活用の提言—教師の指導力の向上を目的として—』を一部抜粋、改稿したものである。

(2016年8月30日受付)

(2016年10月5日受理)

# 幼児の豊かな身体表現を育む環境づくり

—TV番組「わ～お！」の分析と活用を通して—

澤 聡美・千田 恭子・齋藤 友紀\*・吉田 智美\*\*

## Creating an Educational Environment for Children's Expressive Body Movement

Satomi SAWA・Kyoko SENDA・Yuki SAITO・Satomi YOSHIDA

### 摘要

本論は幼児教育の身体表現において、TV番組『わ～お！』の環境構成、「動き」、「音」、「保育者」に着目し、幼児の動きや表現を促し、楽しく身体表現を行うための教育環境を検討することを目的とした。2014年4月4日の放送記録を基に分析シートを作成し、2014年4月7日～4月11日放送記録から歌詞、音、テンポ、動きを抽出した。保育園での観察と調査は2014年5月14日より7回、富山県A保育園の2歳児クラス11名を対象に行った。実践の検証には分析シートを使用し、歌詞、音、テンポ、保育者の指導行為、それに反応する子どもの動きや発言を記録した。

分析結果を整理すると以下の三点の示唆が得られた。第一に『わ～お！』は子どもの姿勢制御運動と移動運動を促し、1フレーズ内のテンポの変化が子どもの動きに勢いを与えた。第二に子どもたちは保育者と共に歌詞に含まれるオノマトペを動きながら楽しく繰り返すことで自信を持って表現するようになった。第三に保育者の関わりが最も子どもの表現や他者との関わりを促し、子どもの表現を継続させることが分かった。

キーワード：身体表現、子ども、教育環境

Keywords：Expressive Body Movement, Children, Educational Environment

### I. 問題の所在と本稿の目的

近年、社会環境や生活環境の変化により、子どもの遊ぶ場所、遊ぶ仲間、遊ぶ時間、体を動かして遊ぶ機会が減少している(1)。幼児期における運動について「適切に構成された環境の下で幼児が自発的に取り組む様々な遊びを中心に、体を動かすことを通して、生涯にわたって心身ともに健康的に生きるための基礎を培うことが大切である」(2)ことから幼児期は人間形成の基礎を培う時期であり、生活や遊びの中で主体的に体を動かせる環境を整えていくことは今日的課題である。杉原(3)は幼児教育において多くの領域に関連しているのは表現遊びであるとし、身体表現は基本的運動パターンを基礎として行われており、動きにイメージを取り入れることで多くの基本動作が豊かになると述べている。平野ら(4)の研究によると子どもは心を開放し自分以外のものになり、その気持ちになりきって動きを楽しむ中で豊かな感性が育つと報告していることから、幼児期の遊びの中に身体表現を取り入れることは心身の発達に有効である(5)。保育所保育指針(6)における身体表現

の内容には、「保育士等といっしょに歌ったり、手遊びをしたり、リズムにあわせて体をうごかしたりして遊ぶ」や「自分のイメージを動きや言葉で表現したり、演じたりする楽しさを味わう」と明記されている。香曾我部(7)は、近年の幼児教育の在り方として社会情動的スキルの重要性を説き、身体表現を通して子どもと保育者が双方向的な相互作用ができること、つまり他者の身体表現を読み取り、それに反応する体験の重要性を述べ、社会情動的スキルはパッケージ化された身体表現においては身につけることができないと述べている。また保育所や幼稚園では通常の保育時間内に外部講師が来園して体操や音楽活動、英語等の多様な活動を積極的に取り入れている(8)。現職の保育者を対象とした遠藤(9)の調査からは身体表現の指導の難しさを感じる保育者は65%、さらに苦手意識や力量不足を感じる保育者は11%であった。身体表現は専門家や熟練した保育者でないと実践は難しいと認識されているようである。普段の生活の中で子どもと一緒にいる時間の多い保護者や保育者が身体表現の得意不得意に関わらず、手軽に楽しい身体表現ができないものか。保育所や保育園では、朝や夕方の生

\*福井県認定東こども園

\*\*富山県南砺市立福野おひさま保育園

活場面において『おかあさんといっしょ』(10)\*<sup>1</sup>や『いないいないばぁっ!』(11)\*<sup>2</sup>等のテレビを視聴している事がある。持田(12)の調査でも幼稚園の預かり保育の時間の活動内容は「自由遊び」「テレビの視聴」「お菓子を食べる」等が多く、活動内容を充実させる必要があると述べている。著者の一人が保育実習に行った園では生活場面において子どもたちが『いないいないばぁっ!』を視聴していた。体操、表現のコーナー『わ～お!』の時間が始まる前までは、保育者の膝に座りテレビを見ているだけだった子どもが、番組が始まるとすぐに立ち上がり、「ぴよんぴよん」や「ぴぴぴ」など歌詞を口ずさみながら保育者と共にイキイキと動き、言葉や音楽等を活用して表現を楽しんでいた。この経験から乳幼児期から生活の中で身体活動を増やし、リズムやイメージを加えた身体表現を実践する場をもっと身近に手軽に増やしていくために、朝や夕方の生活場面で視聴しているTVの活用法を検討することは身体表現における一つの可能性ではないかと考えた。

そこで本研究では幼児教育の身体表現において、保育園や幼稚園の生活場面で視聴されているTV番組『わ～お!』の「動き」、「音」、「保育者」に着目し、保育現場で幼児の動きや表現を促し、楽しく身体表現を行うための教育環境を検討することを目的とした。

## II. 方法

はじめに、テレビで放映されている『わ～お!』を分析し、環境構成「音」と「動き」の特徴を明らかにした。次に保育現場において映像を見るだけ、つまり「音」と「動き」の環境下で子どもはどのような反応を示すのかを分析した。最後に「保育者」の積極的な関わりの有無で、子どもの反応はどのように変化するかを分析した。

### 1. 分析シートの作成

高橋(13)の体育授業分析シートを参考に、分析シートを作成した。『わ～お!』の歌詞をフレーズごとに区切り、11場面に分けて分析した。環境構成の「音」については歌詞とテンポ(曲の速さ)を記録した。歌詞は事前にインターネットで検索し(10)、テンポは1曲の中で変化があるため、1フレーズごとにメトロノームで計測した。さらに2014年4月4日放送の『わ～お!』を見ながら、シートには「音」(歌詞とテンポ)に反応して動く子どもの様子や発言、保育者の関わりや言葉かけについて記入できるように改良した。この分析シートを用いて2014年4月7日～4月11日までの5回分の放送記録を分析した。

### 2. 保育園での観察と調査

富山県A保育園の2歳児クラスを対象とした。調査内容は表1のとおりである。

表1. 保育園での観察・調査の概要

環境構成	調査開始日と回数	内容
調査Ⅰ 朝の生活場面 音・動きのみ	5月14日(水) ～7回	VTR録画 保育園の先生にインタビュー
調査Ⅱ 保育者は子ども になるべく関わ らない、見守る	6月12日(水) ～2回	VTR録画 体操教室で動きの確認(手を回す・回る・転がる・跳ぶ)
調査Ⅲ 保育者から子どもに積極的に 関わる	6月18日(水) ～3回	VTR録画

#### 1) 調査Ⅰ：朝の生活場面における環境構成

A保育園では8時頃から、登園した子どもが一つの部屋(図1)に集まり、ブロックや積み木など好きな遊びをしていた。テレビも設置されており、園長先生によると「これまでも家庭的な雰囲気大切にするために毎朝『おかあさんといっしょ』\*<sup>1</sup>や『いないいないばぁっ!』\*<sup>2</sup>のテレビをつけている」ということだった。そこで2014年5月14日・21日、6月12日・13日・18日・25日・27日の計7回、8時15分～9時まで『いないいないばぁっ!』の番組がやっている朝の生活場面の様子を出入り口付近から部屋全体と全員の子どものようにVTRに撮影した。撮影記録は研究室に持ち帰って分析した。調査Ⅰでは朝の生活場面においてテレビから流れてくる『わ～お!』の映像(動き)と音に子どもがどのように反応するのか、その時の環境構成と子ども一人ひとりの動きや発言を分析シートに記録した。

#### 2) 調査Ⅱ・調査Ⅲ：保育園での『わ～お!』の調査

登園後の自由遊びの片付けが終わった後(9時頃)、『わ～お!』の時間を設けた。おもちゃは全て片づけ、テレビの前のマットに座り(図1)、落ち着いた状態で『わ～お!』の映像をスタートした。調査Ⅱは6月12日と6月13日の計2回、調査Ⅲは6月18日、6月25日、6月27日の計3回のVTR撮影を行った。出入り口付近から部屋全体と全員の子どものように撮影した。なお、6月12日は『わ～お!』に含まれている動きを、著者らが行った体操教室の時間に年齢別に実践し、VTRに録画した。それぞれのVTR録画は研究室に持ち帰り、分析シートを用いて分析した。

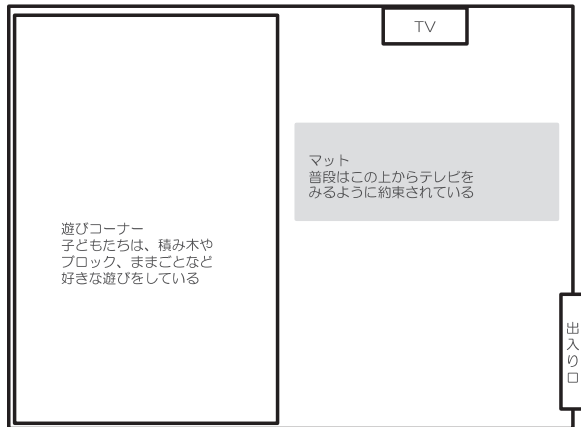


図1. 調査対象とした保育室の環境構成

### Ⅲ. 結果

#### 1. 『わ～お!』の放送記録の分析

##### 1) 音、テンポ (曲の速さ)

表2より歌詞全体にわかりやすい言葉が用いられており、この歌詞には1, 2歳児が理解できる言葉やオノマトベが多く含まれていた(表3)。メトロノームでテンポを計測すると、1曲の中でテンポの変化があるだけでなく、1フレーズの後半にテンポの変化があることもあった。そこで表2のテンポには1フレーズ内で「静」から「動」へ変化する場面は「↑」、「動」から「静」へ変化する場面は「↓」と表記した。

表2. 『わ～お!』のテンポと歌詞 (10)

場面	テンポ	歌詞
1	150	みんなみんなみんなみんなピョーンピョン! おいでおいでおいでおいでピョーンピョン!
2	150	そーらそらおそらにわーお! みんなでね こんにちはわーお!
3	89	「さいしょは、ゆび!」ねえねえ ピピピピピのピ あちこちピピピピピのピ
4	89 ↑	みてみてどんぼどどんぼどん ぐるっとまわってーどんびたっ!
5	137	だんごむしだんごむし まってまってまっ てってだんごむしだんごむし
6	137 ↓	ひっくりかえってだんごろりん「きゅるきゅ るきゅるきゅる～…ころん」
7	160	「みんなー、おきてー!」 5、4、3、2、1、わーお!
8	160 ↓	わおわおわーお!わーおわおわお! わーっ! 「しーっ!」
9	150	みんなみんなみんなみんなピョーンピョン! おいでおいでおいでおいでピョーンピョン!
10	150	そーらそらおそらにわーお! みんなでね こんにちはわーお!
11	150	みんなみんなみんな わーお!

表3. 歌詞の中に含まれる、言葉と動き

言葉・オノマトベ	動き
ぴょんぴょん (場面1)	跳ぶ
こんにちは (場面2)	頭をさげる (「こんにちは」の動作)
びびび (場面3)	友達を指でつつく
どどんぼどん (場面4)	おしりをたたく
どんびたっ (場面4)	とまる
きゅるきゅる～ (場面6)	足をバタバタさせる

表4. 『わ～お!』を構成している動きと幼児の基本的運動パターン (①姿勢制御運動、②移動運動、③操作運動)

『わ～お!』の動き	基本的運動パターン
<ul style="list-style-type: none"> <li>手を振る</li> <li>跳ぶ</li> <li>腕を回す</li> <li>頭を下げる</li> <li>人差し指を出す</li> <li>指でつつきながら歩く</li> <li>おしりをたたく</li> <li>体をふる</li> <li>まわる</li> <li>ハイハイする</li> <li>転がる</li> <li>足をバタバタする</li> <li>数を数える</li> <li>立つ</li> <li>手を広げる</li> <li>走りながら「わ～」と言う</li> <li>手をふる</li> <li>手を鼻にあて、「しーっ」と言う</li> <li>手をたたく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>③ふる</li> <li>②とぶ</li> <li>③まわす</li> <li>①たつ</li> <li>②あるく</li> <li>③からだをふる</li> <li>①まわる</li> <li>②はう</li> <li>②ころがる</li> <li>①たつ</li> <li>②はしる</li> <li>③ふる</li> </ul>

#### 2) 動き

放送記録から、『わ～お!』を構成している動きを、幼児の基本的運動パターン(14)をもとに①姿勢制御運動②移動運動③操作運動の3つに分類した(表4)。『わ～お!』には、幼児の基本的運動パターンのうち、①姿勢制御運動が2つ(たつ、まわる)、②移動運動が5つ(とぶ、あるく、はう、ころがる、はしる)、③操作運動が3つ(まわす、からだをふる、手をふる)含まれていた。場面1の手をふる動きと跳ぶ動きは場面9と同じであり、場面2の手を回す動きは場面10の動きと同じであった。1曲の中で最初と最後は同じ歌詞と同じ動きという構成になっていた。



## 2. 保育園での観察・調査の分析結果

調査Ⅰ・調査Ⅱ・調査Ⅲにおいて、『わ～お!』視聴時にTVに映っている動作を行った子どもの割合を図2に示した。

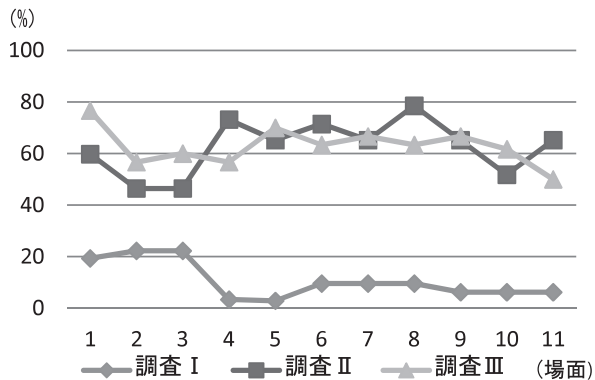


図2. 各調査における子どもの実施率

### 1) 朝の生活場面の環境構成

朝の生活場面（調査Ⅰ）では調査前から、毎朝テレビがついていたため『わ～お!』の曲に反応し、遊びを中断して動き始める子どももいた。しかし、毎回同じ子ども（全体の2割）が反応し、動きが継続するのは場面3までであった。全体を通して、テレビの音量が小さい日や保育室内に新しいおもちゃが出された日は、『わ～お!』が始まったことにも気づかず自由遊びに集中していた。一方、保育者が保育室のおもちゃを片づけ、「わ～おの時間だよ」という声かけをした日は最初のみ取り組む子どもの数が増えた。しかし子どもの動きは継続しなかった。このことから、ただ映像や音楽を流すだけでは身体表現が好きな子どもしか反応せず、表現は継続しないことが分かった。

### 2) 保育室での『わ～お!』の調査

#### ～音、動きに着目して～

調査Ⅱ、調査Ⅲにおいて60%以上の子どもが動いた場面の言葉と動きを表5に示した。

『わ～お!』の歌詞にはオノマトベや言葉が用いられており、保育者も子どもたちも『わ～お!』の動きをしながらその言葉を口ずさんでいた。子どもたちが走るときに「わ～」と言いながら勢よく走っていた姿からは、動きに言葉をつけることで子どもたちの気持ちを発散させ、より楽しく体を動かせると感じた。

表5. 60%以上の子どもが動いた場面の言葉と動き

場面（言葉・オノマトベ）	動き
場面1（びよんびよん）	跳ぶ
場面5（だんごむし）	はう
場面6（きゅるきゅる～）	ころがる 足ばたばた
場面7（みんな～起きて～!）	立ち上がる
場面8（わー）	走る
場面9（びよんびよん）	跳ぶ

場面7において、『わ～お!』の映像で保育者的な立場である、ゆうなちゃんが「みんな起きて」と指示し、子どもたちが起き上がる場面がある。回を重ねるごとにA児とB児はリーダーシップを発揮し「みんな起きて」と言うようになった。調査4回目（6月13日）はB児はみんなよりも少し早く立ち上がり、みんなの方に向かって大きな声で「みんな起きて」と指示した。これにB児担当の保育者も驚きを見せていた。『わ～お!』の中には「こんにちは」や「みんな起きて」や「5,4,3,2,1」とカウントする場面があった。このような言葉は、2歳児が理解できる言葉であり、何度も繰り返すことで、子どもたちは自信を持って表現するようになった。

『わ～お!』は1曲の中でテンポの変化があるだけでなく、1フレーズの後半に変化する場面があった。図2より、場面5、場面7、場面9は前の場面の後半からテンポが変化し、最もテンポの変化が激しい場面であった。調査Ⅱ・調査Ⅲではこの3つの場面に対し、全体の7割近くの子どもの動きが確認されたことや、子どもたちの動きの観察からテンポが切り替わる時に子どもたちが勢よく動くことが分かった。また、『わ～お!』の動きに含まれていた幼児の基本的運動パターンは①姿勢制御運動（たつ、まわる）と②移動運動（とぶ、あるく、はう、ころがる、はしる）は全ての動きに対し半数以上の子どもに実施されていたが、③操作運動（まわす、からだをふる、手をふる）（図2の場面2と場面10）は1曲の中で2回も行われた動きであったが実施率が最も低い動きであった。

### 3) 保育室での『わ～お!』の調査

#### ～保育者の関わりについて～

保育者から子どもに対して積極的な関わりがなかった場合（調査Ⅱ）とあった場合（調査Ⅲ）では子どもの実施率に大きな差は見られなかった（図2）。しかし調査Ⅱと比べて調査Ⅲは場面ごとの実施率の差が少なく、一貫して表現が継続されていた。分析シートより、調査Ⅱでは、ほとんど動きが確認できなかった3人の子どもが調査Ⅲでは保育者の関わりを通して表現することができるようになっていた。その3人の子どものエピソードを抽出し、保育者の関わりについて検討する。

#### ① D児のエピソード

調査ⅠにおいてD児は、登園する時間も遅く朝の生活場面で『わ～お!』を視聴することはなかった。調査Ⅱの6月12日は、D児が保育者を誘い11場面中8場面の身体表現に参加した。D児がよく動いた場面は、場面3（人差し指を出して保育者や友達をつつく動作）であった。6月12日は保育者を含む3人に、6月18日は、友達5人に関わっていた。

#### ② E児のエピソード

E児も、登園する時間が遅く朝の生活場面で『わ～お!』を視聴することはなかった。『わ～お!』を知らないためか調査Ⅱではみんなの様子を見ていること

が多く、保育室の後ろの方にいることが多かった。調査Ⅲにおいて場面3や場面5の時に保育者の方からE児に積極的に関わった。すると回を重ねるごとに、場面1や場面9において「ぴょんぴょん」と口ずさみながら跳ぶ動作を楽しむようになった。

### ③ F児のエピソード

F児は、朝の番組の時間に既に登園しているが、生活場面においては『わ～お!』の時間もテレビをじっと見ている。F児は月齢が対象者の中で最も低く、場面1（跳ぶ）などの動作も、両足ではなく片足でばたばたと跳んでいた。調査Ⅱでは他の子どもの様子を教室の後ろで見ていることが多かった。調査Ⅲでは場面8（走る）において保育者に手を引かれ、走る姿が見られた。場面3においても、F児は保育者と1対1の関わりであったが、保育者がそばにいと、安心した様子で保育者の動きを真似した。

3人の子どものエピソードに共通して、『わ～お!』には場面3（人差し指を出して保育者や友達をつつく動作）があり、動くことに消極的な3人の子どもの動きをきっかけとして保育者や友達に関わりを持つようになった。保育者自らがその子どもに積極的に関わりにいき、そばに寄り添って一緒に動くことによって、動き始め、表現を楽しむようになった。

## IV. 考察

『わ～お!』の環境構成、「動き」、「音」、「保育者」に沿って考察する。

### 1. 『わ～お!』の動き

『わ～お!』の動きに含まれていた幼児の基本的運動パターンは①姿勢制御運動（たつ、まわる）と②移動運動（とぶ、あるく、はう、ころがる、はしる）であり、全ての動きに対し半数以上の子どもに実施されていたが、③操作運動（まわす、からだをふる、手をふる）（場面2と場面10）は曲の中で2度も繰り返された動きであるにもかかわらず実施率が低かった。『わ～お!』の手を回す動作には「そーらそら、おそらにわーお!」という歌詞がついており、両腕を肘から曲げ内側から回しながら上に伸ばして挙げて、上で止めるという3つの連続した動作であった。調査Ⅰにおいて子どもの動き方が気になり、6月13日（木）の体操教室において場面2の手を回す動作を年齢別に調査した。著者の一人が見本を見せ、それを子どもたちが真似ている姿をVTRに撮影し分析した。その結果、年少以下の子どもたちは、全員体の近くで肘が伸びきらない状態で手を回しており、年齢が高くなるにつれて大きく、しっかり肘を伸ばし、年長になると全員が手と肘と肩を使い上半身を大きく動かすことができるようになっていた。穂丸（15）によると投げ動作の発達過程において最初は手と肘の伸展だけの投げる動作から始まり、投げる手が頭の後方まで引き

上げられる動作が加わるのが2歳後半であると報告している。杉山（16）も2歳児はルールのある遊びにおいてきまりが分かり守れる子どもの割合は2割しかないことを報告し、この時期はきまりのない遊びを好み、3つ以上のきまりのある遊びは5、6歳になってから出現するということである。『わ～お!』の場面2と場面10に出てくる「手を回す」という動作は手、肘、肩を使い、3つ以上の連続した動き（きまり）であり2歳児の発達段階において難しい動作であると考えられる。そのため、この場面において実施率が低く、表現の継続の妨げになったものとする。「手を上に挙げて大きく伸ばす」や「上に挙げた手を左右に振る」という動きで、きまりの少ない単純な動作であれば、子どもたちの操作運動は実施され「そーらそら、おそらにわーお!」という歌詞をイメージした身体表現は継続されていたかもしれない。身体表現は基本的運動パターンを基礎として行われており、子どもたちの発達段階に合った動きの選択が大切である。保育者は目の前の子どもの実態に合わせて時には動きをより単純に、またはより難しくする工夫が求められる。

### 2. 『わ～お!』の音

『わ～お!』には身体で表現していることや動くことで生じる音、オノマトペが用いられており、子どもたちは保育者と一緒にオノマトペを口ずさみながら表現を楽しんでいた。古市（17）は、「リズムの要素をもっているオノマトペは子どもにとって快い響きとなり、身体表現を引き出す刺激となる」と述べている。新山（18）によると子どもの理解は言葉ではなく身体全体を通して行われ、子どもの身体の解放と保育者の身体の解放は連動することを報告している。子どもたちは保育者と一緒に表現やオノマトペを繰り返して楽しむことにより、自信を持って表現できるようになった。跳ぶ動作には「ぴょんぴょん」、まわる動作には「くるくる」など身体の動きと一緒に言葉が記憶されることから、幼児期の日常生活における言葉や動きの理解力につながると考える。

『わ～お!』は1フレーズ内のテンポの変化が激しく、テンポが切り替わる時に子どもたちが勢いよく動くことが分かった。杉山（19）は、動きと音のかかわりは拍子の性質を含めて動きの表出性を方向づける要因が含まれ、速度の変化をつけることにより表現を面白く変える力になると説明している。このことから『わ～お!』の「動」から「静」へまたは「静」から「動」へのテンポの変化は子どものワクワク感を高め、子どもの動きを促したと言える。

### 3. 保育者の関わり

前橋（20）は、環境条件（自然）と人的条件（保育者）の関わりによって、子どもの運動量が大きく増えることを指摘し、戸外遊びにおいて子どもが自由に遊んだ場合よりも保育者が一緒に遊んだ場合のほうが格段に運

動量は増えることを報告している。本研究では運動量は測定していないものの、保育者の積極的な関わりが動くことに消極的な子どもの身体表現を増やし、表現を継続することにつながった。身体表現の中には保育者と身体接触のある動きを入れることが保育者から子ども、子どもから保育者の双方向的な相互作用に有効であることが分かった。『わ～お!』のように既存の身体表現でも「動き」、「音」、「保育者」を教育環境として意識的に取り入れることにより、幼児の豊かな身体表現を育むことができる。保育者は全体を見ながら子どもと視線を合わせ、寄り添い、保育者自身が子どもと一緒に表現を楽しむことが最重要であると考えられる。

## V. おわりに

本論は幼児教育の身体表現において、テレビで放映されている『わ～お!』の「動き」、「音」、「保育者」に着目し、保育現場で幼児の動きや表現を促すための教育環境を検討した。日常生活において身近なTV番組の映像を用い、教育環境を意識的に取り入れることによって、幼児は基本的運動パターンを基礎とした豊かな身体表現を体験できることが分かった。本論で得られた知見は、ピアノや歌を用いた身体表現の指導が苦手な保育者においてプログラムを構成する際の有効な手掛かりとなるであろう。幼児の発達段階に適した「動き」を入れること、動きが複雑だと感じられる場合は単純にすることで、動きにイメージを伴った身体表現は継続する。「音」は速さの変化を入れることが子どもの動きに勢いを与えること、保育者と共にオノマトペを動きに合わせて繰り返すことで自信を持った言葉と動きの表現に繋がる。そして本研究で対象とした2歳児は保育者の関わりが最も重要であり、特に動くことに消極的な子どもへの保育者の積極的な関わりは、その子どもの他者との関わりを促し、表現を実施・継続させることが分かった。生活場面でTV番組を活用して身体表現を行う際に保育者は、まず身体表現に不要なおもちゃを片付けた表現に集中できる環境で、活動を始める前に「わ～お!が始まるよ」と子どもたちの興味・関心を引きつけるような言葉かけをすることが大切である。TV番組に出てくるキャラクターは子どもたちの身近なものとなり憧れとなる。映像を手掛かりに保育者もキャラクターになりきって楽しく表現すること、そして動くことに消極的な子どものそばに寄り添い、よく動く子どもの動きを大いに認め、子どもたちの個性を十分に理解した関わりが求められる。調査を行ったクラスの保育者はいつも笑顔で子ども達を受け入れ、その安心感のもとで子ども達は、自分のできる身体表現を伸び伸びとしていた。このように幼児期の子どもの身体表現は保育者が教えるという立場ではなく、子どもが行っている身体表現を褒め、保育者の方が子どもの表現を受け入れる姿勢が大切であると考えられる。身体表現

は、子どもと保育者の両者におけるコミュニケーション能力の基礎作りにも繋がるものと期待できる。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、VTR観察から身体表現の実践にご協力頂きました保育園の先生方、園児のみなさま、保護者の皆様に感謝申し上げます。

## 脚注

\* 1 『おかあさんといっしょ』(9)

2歳児から4歳児を対象とした教育エンターテインメント番組。お兄さんとお姉さんと楽しく展開する体操、人形劇やアニメーションなどを通して、低年齢にふさわしい情緒や表現、言葉や身体などの発達を助けることを狙いとしている。

\* 2 『いないいないばぁっ!』(10)

0歳児から2歳児を対象に、乳幼児に直接働きかける「映像」と「音」で構成してある。その映像と音で感覚を揺さぶる事により、子どもたちの持つ様々な可能性と能力を引き出すことをねらいとしている。子ども同士はもちろん、親子がより豊かにかかわりあうきっかけとなるようにも配慮している。

## 参考・引用文献

- (1) 山地啓司. 子どものこころとからだを強くする. 東京: 市村出版、2005.
- (2) 幼児期運動指針ガイドブック. 文部科学省 HP [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/undousisin/1319772.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319772.htm), 2016/8/30.
- (3) 杉山隆. 新版幼児の体育. 東京: 建帛社、2000.
- (4) 平野仁美、牧野敏枝. 身体表現の保育が子どもと保育者の育ちにもたらすもの—4歳児の保育実践からの一考察—. 日本保育学会第56回大会研究論文集 2003; 388-389.
- (5) 前橋明. 0～5歳児の運動遊び指導百課. 東京: ひかりのくに、2004.
- (6) 保育所保育指針. 厚生労働省 HP <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf>, 2016/8/30.
- (7) 香曾我部琢. 遊びにおける幼児の身体の動きと音による二重の相互作用—幼児の身体表現を捉えるパラダイムの提案—. 女子体育 2016; 58-6・7: 16-21.
- (8) 持田聖子. 保育園児と幼稚園児の園外教育活動の特徴. 第2回学校外教育活動に関する調査 2013. ベネッセ教育総合研究所 初等中等教育研究所 調査研究データ. <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4094>, 2016/8/30.

- (9) 遠藤晶. 幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について—身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討を通して—. 武庫川女子大紀要(人文・社会科学) 2006; 54: 91-99.
- (10) おかあさんといっしょ NHK ONLINE HP.  
<http://www.nhk.or.jp/kids/program/okaasan.html>, 2016/8/30.
- (11) 『いないいないばぁっ!』NHK ONLINE HP.  
<http://www.nhk.or.jp/kids/program/inainai.html>, 2016/8/30.
- (12) 持田聖子. 保育園児と幼稚園児の園外教育活動の特徴. 前掲書: 10.
- (13) 高橋健夫. 体育授業を観察評価する—授業改善のためのオーセンティック・アセスメント. 東京: 明和出版、2003.
- (14) 杉山隆. 新版幼児の体育. 前掲書: 27.
- (15) 穂丸武臣・花井忠征. 幼児の楽しい運動遊びと身体表現. 東京: 圭文社、2010.
- (16) 杉山隆. 新版幼児の体育. 前掲書: 31-35.
- (17) 古市久子. 子どもの動きを引き出すオノマトペ絵本. 東邦学誌 2014; 43-2 抜刷.
- (18) 新山順子・高橋敏之. 保育を学ぶ学生と障害児が交流する身体表現の実践とその教育的価値. 運動・健康教育研究 2013; 21-1: 5-11.
- (19) 杉山隆. 新版幼児の体育. 前掲書: 99-103.
- (20) 前橋明・石垣恵美子. 幼児期の健康管理—保育園内生活時の幼児の活動内容と歩数の実態—. 聖和大学論集 2001; 29: 77-85.
- (2016年 8月31日受付)  
(2016年10月 5日受理)





# 自閉スペクトラム症幼児の母親を対象としたストレスコーピングの 違いによるペアレント・プログラムの効果

水内 豊和・島田 明子<sup>1)</sup>・成田 泉<sup>1)</sup>

## Effects of "Parent Program" for Mothers who have Children with Autistic Spectrum Disorder : Difference between the Types of Stress Coping

Toyokazu MIZUUCHI, Akiko SHIMADA & Izumi NARITA

### 摘要

自閉スペクトラム症幼児の母親8人を対象に、(単に母親ではなく)「女性」を志向した子育てプログラム(PP)を開発し実施した。その際、ラザルス式ストレスコーピング尺度(SCI)を用いてEm高群とCo高群の2つに分け、両群に実施した効果について検討した。その結果、(1)このPPでは、対象者全員が、母親の持つ養育に関する不安を減少させ、家族に関する生活上の問題に対峙する自信を向上させることができた。(2)このPPは単に自閉スペクトラム症幼児の母親としての養育スキル獲得のみならず、ひとりの女性としてのアイデンティティのゆらぎのケアと再構築にとって有効に作用した。

**キーワード** : ペアレント・プログラム, 自閉スペクトラム症, ストレスコーピング

**Keywords** : Parent Program, Autistic Spectrum Disorder, Stress Coping

## I. 問題と目的

自閉スペクトラム症幼児の保護者の育児ストレスは健常児の保護者のそれと比較して高いことは周知の事実である(北川ら, 1995)。そして保護者、とりわけ母親の支援の内容や方法は、単に自閉スペクトラム症幼児の母親であるというだけで決められるものではなく、家族状況、ストレス、育児不安、ストレス対処力(ストレスコーピング)、性格などを勘案しておこなわれるべきであろう。保護者支援の中でも、近年「ペアレント・トレーニング」(以下PT)は「親は子の最良の教育者」として養育技術を習得させるものとして、これまでにわが国でも多数実践がなされ、その有効性が報告されている(水内ら, 2007)。またより最近では、応用行動分析など行動分析学の基本に則って行動の仕方を把握し取り組みを進めていくPTは、実際の現場の保育士や指導員が実施するのは容易ではないため、PTに参加する前段階としての最低限の内容を習得するとよいという観点のもと、「ペアレント・プログラム」(以下PP)という名称にて、一般の保育士や福祉事業所の職員の普及用プログラムの開発・実施がなされている。これは、基本的には①行動で考える、②(叱って対応するのではなく、適応行動が

できたことを)誉めて対応する、③孤立している母親に仲間を見つける、という3つのコンポーネントからなり、適用がPTよりも容易であり、また母親の抑うつ傾向や養育態度にプラスの変容があることが報告されている(辻井ら, 2013)。

しかし従来のPTや最近のPPでは、子どもの障害や年齢、問題行動の様相には配慮されているものの、そもそも母親自身の特性に十分に配慮したものにはなっていない。またPTもPPも、もともと対象を「母親」(A子ちゃんママ)にとらえ、その「子ども」(A子ちゃん)と向き合うための養育技術の習得のみを目的としているが、そもそもその前段階である、まずは母親(A子ちゃんママ)ではなく「Xさん」(以下母親と区別してXさんとする)というひとりの女性自身の特性(性格やストレスコーピングなど)を自覚化したり、その上で支援を拡充したりするようなアプローチも必要ではないかと考える。

ストレスコーピングには個人差があり、同じストレスサの要因があっても、それが耐え難いストレスになる人と、ならない人に分かれる。母親が、自分自身のストレスの種類や対処傾向を知ったり、認知のパターンや性格傾向を知ったりすることは、育児ストレスの軽減につ

<sup>1)</sup> 富山大学大学院人間発達科学研究科

ながるのではないかと考える。

さらには、小集団のPTに加えて、個別相談を組み合わせた「ていねいな」PTやPPであることが求められると考える。学齢期の子どもを持つ母親を対象としたPTについては、個別相談を組み入れた実践の有効性について報告がある(水内・阿部, 2012)。しかし、子どもの障害告知によって精神的に最も辛いとされる幼児期の子どもを持つ母親においても、求められる方法ではないかと考える。

以上のことから、本研究では、上記の課題を踏まえた自閉スペクトラム症幼児の母親を対象とした「女性志向型 ペアレント・プログラム (woman-oriented parent program: 以下、単にプログラムとする)」を開発・実施し、女性の特性、特にストレスコーピングの違いによる効果を検証する。

## II. 方法

### 1. 対象

対象者はZ県内の児童発達支援センターに通所する、自閉スペクトラム症(広汎性発達障害)のある幼児を持つ母親である。センターの保育士から募集をかけてもらい、参加を希望した8名を対象とした。対象者のプロフィールを表1に示す。

### 2. 対象者のストレスコーピング

今回の研究の目的のひとつは、ストレスコーピングの違いが本プログラムの効果に作用するかどうかを検討することにある。セッション(以下#とする)3においてラザルス式ストレスコーピングインベントリー(SCI)を実施した。これは、直近2週間ほどで、自分にとって大きなストレスとなった出来事を想起し、それについて質問項目に回答することで、どのようなストレスの対処

法を持っているかを把握するものである。回答にあたっては、漠然としたストレス事案ではなく、自閉スペクトラム症幼児を持つことに関するストレスに限定して想起してもらい、SCIに回答を求めた。SCIでは、大きくはEm指向型(情動中心型)とCo指向型(問題解決型)、より詳細には8つのストレスコーピングの状況を知ることができる。一般に、Co > Emの者は問題に対してチャレンジする傾向や積極性があるとされ、反対にCo < Emの者は問題からの圧力に耐えられないため情動の軽減を図る傾向や消極性があるとされる。今回の対象者は、SCIの結果、Co > Emが4名、Co < Emが4名であった。

### 3. プログラム

Z県内の児童発達支援センターの談話室を会場に、臨床発達心理士1名(MT)、保育士2名と特別支援教育を専攻する学生2名(ST)をスタッフとして実施した。また、参加者8名を、それぞれのことをよく知る保育士により、4名ずつの2つのグループに分けた。

プログラムは、200X年12月～200X+1年1月まで、毎週1回90分のを4回、ならびに1ヵ月後にフォローアップとして1回おこなった。プログラムの内容は水内・阿部(2012)のPTを参考にしつつ、各回の前半は本プログラムのオリジナルである「Xさん支援」、後半は従来のPT・PPの内容である「A子ちゃん支援・A子ちゃんママ支援」を取り入れたものを作成した。プログラムの概略を表2に示す。

#### (1) Xさん支援

Xさん支援の部分については、#1では自分の性格特徴や行動パターンを客観的に知ること、周囲とのコミュニケーションスタイルを見直すことをねらい、性格検査エゴグラムの実施と解説をおこなった。#2では、子育てを含む女性としての自分自身の生活行動に関する

表1. 対象者のプロフィール

	子の年齢	子の性別	母親からみた主訴・問題行動	診断名	保護者のSCI	
					Co	Em
A	4歳1カ月	M	突然の予定変更 pani ック 繰り返す同じことを質問する 運動全般が苦手	自閉症	19	25
B	4歳4カ月	M	慣れない場所や出来事に pani ック 母親につきまとい離れない	自閉症・知的障害	28	22
C	4歳8カ月	M	言語によるコミュニケーションが困難 運動全般が苦手	広汎性発達障害・知的障害	12	22
D	4歳9カ月	M	こだわり、pani ック 基本的身辺自立が未確立	自閉症・知的障害	23	27
E	4歳10カ月	M	基本的身辺自立が未確立	自閉症	26	21
F	6歳6カ月	M	ルールのある遊びや順番が守れない 課題への注意集中が困難	自閉症・知的障害	43	34
G	6歳6カ月	M	コミュニケーションが苦手	自閉症・知的障害	31	28
H	4歳3カ月	M	母親につきまとい離れない	自閉症	10	23

る動機付けチェックリストの実施と解説もおこなった。#3では、生活の中でいつの間にか形成した行動の傾向、習慣、くせを知り、日常生活の困難、圧力、悩みにうまく対処できる心構えを形成することをねらい、ストレスコーピングインベントリー（SCI）の実施と解説をおこなった。また、#4ではストレスの解消法について支援者がファシリテーターとなりピアカウンセリングとして自由に話す場を設けた。

## (2) A子ちゃん支援・A子ちゃんママ支援

A子ちゃん支援・A子ちゃんママ支援の部分については、#1では、対象者とスタッフの自己紹介ならびにPPについてのオリエンテーションの時間をとった後、子どもの行動のみかたと記録の仕方について説明した。子どもの行動は、①誰が見ても分かる、②数えられる、③具体的なもの（いつ・どこで・何を・どのように）であり、子どもの一連の行動を母親が観察して記録するワークをおこなった。また、子どもの行動を、①してほしい行動、②してほしくない行動、③してはいけない行動の3種類に分類するワークをおこなった。#2では、強化の概念や注目のもつ意味について説明した。それを受けたロールプレイでは、してほしい行動が見られた後の肯定的な注目の仕方を練習した。#3では、消去の原理を説明した。してほしくない行動に対して叱責や小言などの否定的な注目が、結果的にしてほしくない行動を強化しているというメカニズムを説明し、してほしくない行動が見られたら計画的に無視し、待つことでしてほしい行動が見られたらほめることを学習した。また、子どもにしてほしい行動を生じさせやすくなる指示の出し方について説明した。予告、ブロークンレコード・テクニク、「〇〇したら□□しても良い」という特典を与える指示を出し、してほしい行動が生じたら即時にほめるということをロールプレイで練習した。#4では、してはいけない行動がどうして持続するのか説明し、してはいけない行動に対してはまずは警告し、それでも続くようならペナルティを与えることを学習した。そしてフォローアップ開催の連絡をしたのち計4回のセッションを終了した。#5では、終了後1ヶ月が経過した時点で、子どもの行動について報告しあうとともに今まで学習したことを振り返った。また消去の原理では消失しないこだわりからくる問題行動に対する対処法について講義した。その後修了式をおこない、対象者には修了証と記念品を贈った。

ンを終了した。#5では、終了後1ヶ月が経過した時点で、子どもの行動について報告しあうとともに今まで学習したことを振り返った。また消去の原理では消失しないこだわりからくる問題行動に対する対処法について講義した。その後修了式をおこない、対象者には修了証と記念品を贈った。

## (3) プログラム前後における個別相談

#1開始前には対象者ひとりあたり約30分ずつの事前個別相談をおこない、事前に配布して記入を依頼しておいた「お子さんの実態把握シート」ならびに「育児に関するアンケート」（後述）の記述をもとに、子どもならびに母親の実態把握と、育児に関する個別のアドバイスをおこなった。また#4終了後の事後個別相談では、約30分ずつ、育児に対する不安や悩みについてアドバイスをし、A子ちゃんママとしての自己有用感を高めた。具体的には、プログラム中に一貫して実施してもらっていた、子どものいいところを見つけてほめて記録する「ほめるシート」をもとに、A子ちゃんママとしてのがんばりを評価した。また、A子ちゃんママとしてだけでなく、Xさんとして感じている不安や悩みについて聞きとり、Xさんの女性としてのアイデンティティのゆらぎをサポートすることを志向したカウンセリングを実施した。

## 4. 効果の評価

### (1) 尺度の内容

本プログラムの効果を測定するために以下の尺度を用いた。またこれらを総称して対象者に対して配布する際には「育児に関するアンケート」と称して実施した。

育児不安尺度は、手島・原口（2004）が作成したものをを用いた。養育者が育児中に生じる心の状態を尋ねる22項目からなる。中核的育児不安（例；子育てに失敗するのではないのかと思うことがある）、否定的育児感情（例；子どもをわずらわしいと思うことがある）、育児多忙感（例；自分の時間がない）の3因子構造で、信頼性・妥当性が確認されている。

表2. プログラムの概要

#	A子ちゃん・A子ちゃんママ支援のテーマ	Xさん支援のテーマ	ホームワーク	備考
事前個別 相談	事前に記入を依頼したHWより、子どもの実態や母親の育児に対する不安や悩みについて確認とアドバイス			各自30分 事前にHWとして「お子さんの実態把握シート」・「育児に関するアンケート」を配布し記入して持参
1	子どもの行動のみかた	「エゴグラム」の実施と解説	行動を3つに分類するシート	
2	ほめる達人になる（してほしい行動への注目）	「動機付けチェックリスト」の実施と解説	ほめるシート	
3	してほしくない行動への対応	「ストレスコーピングインベントリー」の実施と解説、ストレスへの付き合い方の提案	ほめるシート	
4	してはいけない行動への対応	ストレスの解消法について支援者がファシリテーターとなり自由に話す	困った行動への対応シート	
事後個別 相談	プログラムならびにこの期間を通じての子どもの実態の確認、母親の育児に対する不安や悩みについて確認とアドバイス		ほめるシート	各自30分
5	こだわりからくる問題行動への対応と総括	まとめとふりかえり	ほめるシート（提出希望者のみ）	「子育て教室」修了証の交付



家族の対応自信度調査票（岩坂ら，2004）の，子どもの ADHD の受容や行動の理解，対応の自信について評価する 20 項目を参考に，その中から ADHD という表現を用いている項目を除外した 18 項目を用いた（例；1 日 1 回以上子どもをほめる）。

### (2) 実施手続き

育児不安尺度と家族の対応自信度調査票は，#1 の前に相談担当者から調査用紙を渡し，#1 の時まで記入して持ってきてもらうように依頼した。また #4 の修了式の前に同様の調査用紙の記入を求め即日回収した。回答に要した時間は 10 分程度であった。

### (3) 分析の方法

育児不安尺度，ならびに家族の対応自信度は，プログラム開始前（以下プレとする）とプログラム開始後（以下ポストとする）において，各尺度の平均得点について，対応のある T 検定をおこなった。なお，フォローアップである #5 は，#4 の修了時ならびにその後に対象者全員に実施した個別相談からの期間が短かったためこのような評価尺度によるプログラムの定着にかかる定量的評価は実施しなかった。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 育児不安の変化

育児不安尺度の各因子得点の結果について以下結果と考察を述べていく。

中核的育児不安の結果について表 3 に示した。中核的育児不安については，対象者全員の平均得点をみるとプレからポストにかけて有意な差をもって低下していた ( $t=3.32, p<.05$ )。特に Em が Co よりも高い群（以下 Em-H 群とする）は顕著に育児不安の低下がみられた ( $t=7.35, p<.01$ )。ただし Co が Em よりも高い群（以下 Co-H 群とする）においては有意な差は認められなかった。このことから，プログラム前は「何となく自信が持てない」「どうしたらいいのかわからない」など，育児不安が漠然としていたが，特にプログラムの #1 の「行動のみかた」で課題分析の視点を学習し具体的対応を考えることを習得できたため，不安を具体化し，それについての対応方法を考えることが育児不安の軽減につながったのではないかと推察される。

否定的育児感情では，対象者全員でも，また各群別にみても，平均得点に有意な差が認められなかった（表 4）。この点については，水内・阿部（2012）が学齢期の子どもを持つ母親を対象に実施した PT の実践においても同様に否定的育児感情の低下には寄与しなかったことから，従来型 PT ならびに今回のプログラムのみでねらうには限界があると考えられる。今後考えられることとしては，プログラムと並行した A 子ちゃんママ支援として，直接的な A 子ちゃんとのかかわり場面における対応を賞賛される場面を設けるか，もしくは，X さんと

表 3. 中核的育児不安

		Pre	Post	t値	
Total	M	25.38	23.25	3.32	*
	SD	2.13	2.12		
Co-H	M	25.50	24.25	1.13	n.s.
	SD	2.65	1.71		
Em-H	M	25.25	22.25	7.35	**
	SD	1.89	2.22		

\* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$

表 4. 否定的育児感情

		Pre	Post	t値	
Total	M	15.63	16.25	0.49	n.s.
	SD	3.50	3.28		
Co-H	M	15.50	16.25	0.45	n.s.
	SD	2.89	2.06		
Em-H	M	15.75	16.25	0.23	n.s.
	SD	4.50	4.57		

\* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$

表 5. 育児多忙感

		Pre	Post	t値	
Total	M	16.25	15.63	1.49	n.s.
	SD	2.60	2.20		
Co-H	M	15.25	15.00	0.52	n.s.
	SD	1.50	1.41		
Em-H	M	17.25	16.25	1.41	n.s.
	SD	3.30	2.87		

\* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$

表 6. 家族の対応自信度

		Pre	Post	t値	
Total	M	48.00	53.50	4.92	**
	SD	7.62	6.82		
Co-H	M	47.75	51.00	2.18	n.s.
	SD	11.30	9.06		
Em-H	M	48.25	56.00	16.19	**
	SD	2.75	3.16		

\* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$

いうひとりの女性としてのアイデンティティのゆらぎをサポートするような個別相談を強化するという，2 つの側面での支援が考えられよう。

育児多忙感についても，対象者全員ならびに各群別にみても，平均得点に有意な差が認められなかった（表 5）。ただし Co-H 群は，Em-H 群よりも総じて低かった。Co-H 群が総じて低かったことについては，問題に積極的に対応しようとする Co-H 群の特性の影響が想定される。また，プログラムの前後で母親の気持ちに変化があったとしても，母親がおかれている環境（仕事や家庭での役割など）はプログラムそのもので変わるものではないため，多忙感に関して有意な差は認められなかったと考えられる。このことから，環境そのものの改善はできな

いが、女性の家族構成を考慮し、時間の使い方についての個別の提案や、今後の子どもの成長と共に育児方法が変化していくことなど、これからの見通しについて個別に提案していく支援も考えられよう。

## 2. 家族の対応自信度の変化

家族の対応自信度については、表6にみられるように、総じて有意に得点が増加し ( $t=4.92, p<.01$ ), 特に Em-H 群に顕著に得点の増加がみられた ( $t=16.19, p<.01$ )。プログラム前は対応に自信がなかったが、プログラムで対応方法を学ぶことで自信につながったと考えられる。また、Em-H 群は問題に消極的・回避的に対応する傾向のため、Em-H 群にとっては、今回のプログラムの内容や他の対象者の取り組みにふれたことで、問題への対応の仕方を具体的に知ることが効果的に作用した要因として考えられる。

## 3. 事例検討

Em-H 群に属する D さんは、知的障害を伴う自閉スペクトラム症のある4歳9ヶ月の男児を持つ母親である。家庭における子どもの問題行動は、こだわりがひどく、気持ちの切り替えができず、自分の要求が通らなるとパニックになる。そのためスーパーでの買い物などの外出が特に困っているとのことであった。SCI の記入時における「強くストレスを感じた状況」は、「幼稚園において子どもがパニックを起こしたときに、子どものことをママ友に詳しく尋ねられて、どのように答えてよいか困った」であった。D さんの SCI のプロフィールは図1に示すように総じて低いものであり、唯一かろうじて平均よりも高い得点を示したコーピングは、Pos (肯定評価型) であった。これは、経験重視であり、自己発見・自己啓発・自己改革を方略とするものである。プログラム前後での心理評定は、中核的育児不安が 25 → 23 (-2), 否定的育児不安が 22 → 21 (-1), 育児多忙感が 21 → 18 (-3), 家族の対応自信度 (+7) と望ましい変化をみせていた (表7)。このプログラム修了後におこなった事後

個別相談にて尋ねた質問においては、プログラムに参加したことについて、「個別相談を含むプログラムによってほめるときは具体的にすることや、無視をするとき『あっ』と言ったり視線が合う前にしたりすることなどいくつかポイントがわかりました。ポイントがわかったことで今までよりどこをほめるか子どもの行動をよく見て、ほめる回数が増えたかなと思います。しかしこのままやり続けていかないと本当の変化にはならないのかなと思います。他のお母さんが家でどのようにされているのかがわかりよかったです。またゆっくり話すこともできよかったです。」と述べた。また「子育て教室中に実施した『エゴグラム』『動機付けチェックリスト』『ストレスコーピングインベントリー』などの自分の心理状況を客観的に見つめなおすテストを受けた感想を教えてください」という X さん支援の側面についてプログラムの効果を尋ねたところ、「自分にはそういう一面(うつや不安傾向)があるということがわかり、そうかなと思う部分もあったけど今のところ病気ではなく自分のことは自分で解決、対応できる人間だとわかり、ほっとしました。」と述べた。このことから、このプログラムは、Em-H である D さんにとっては、単に心理評定上、定量的に望ましい変化をみせただけでなく、A 子ちゃん支援、A 子ちゃんママ支援、そして X さん支援としての側面に定性的に寄与したといえよう。

## IV. 総合考察

本研究では、自閉スペクトラム症幼児の母親を対象としたストレスコーピングの違いによる「女性志向型ペアレント・プログラム」の効果を検討した。その結果、「中核的育児不安」と「家族への対応自信度」について、プラスな変化があったことから、漠然としていた不安や悩みを言葉にして具体化し、それについての対応方法を考えることが母親の自信につながったのではないかと考えられた。ただし、「育児多忙感」の得点に有意な差が認

表7. D 氏のプログラムの結果

		Pre	Post	変化量
中核的育児不安	D氏の得点	25.00	23.00	-2.00
	M	25.38	23.25	-2.13
	SD	2.13	2.12	
否定的育児感情	D氏の得点	22.00	21.00	-1.00
	M	15.63	16.25	+0.63
	SD	3.50	3.28	
育児多忙感	D氏の得点	21.00	18.00	-3.00
	M	16.25	15.63	-0.63
	SD	2.60	2.20	
家族の対応自信度	D氏の得点	50.00	57.00	+7.00
	M	48.00	53.50	+5.50
	SD	7.62	6.82	

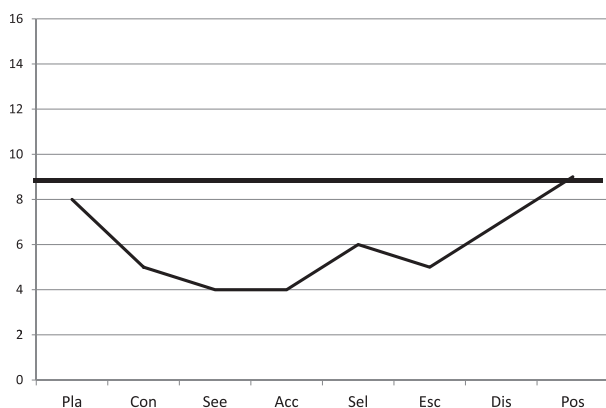


図1. D 氏の SCI プロフィール

められなかったことから、母親の感じるストレスに関して、子どもへの直接的なストレス以外にも母親の家庭環境や仕事から生じるストレスとの関連についても考える必要があると同時に、A 子ちゃんママ以前に X さんという個人のアイデンティティのゆらぎと再構築をサポートすることの重要性も示唆された。

また、性格検査、SCI、自分自身の動機付けチェックリストのような女性自身の特性を客観的に把握しそれについてアドバイスを受けるような内容をプログラムにとり入れたことにより、女性として自分の特性を知り自覚化することができたのではないかと考えられた。特に Em-H 群に属する D さんがプログラム後に「他のお母さんが家でどのようにされているのかがわかりよかったです。」と述べていたように、同じような悩みを抱えた母親同士で話し合う場合は、単に悩みを共感し合うだけではなく、それについて自分はどうか対応していたのかを振り返ることや、他の母親から「こんな方法もあったんだ」と育児方法を知ることにもつながり、母親がさまざまな点で自分自身を見つめ直すきっかけにもなったと考えられる。このことから、幼少期の自閉スペクトラム症幼児を持つ母親、特に Em-H 傾向の女性に本プログラムは推奨されるだろう。その際、SCI の結果を生かし、Em-H 傾向の母親と Co-H 傾向の母親の組み合わせを工夫したグループ編成をすることで、本プログラムの効果が更に期待できると考えられる。

今後の研究上の課題として、ストレスを強く受ける主要因が子どもに直接起因するものなのか、子どもをとりまく状況に起因するものなのかにわけてプログラムの実施のあり方を検討することも必要であろう。ストレスが強く出ている根源が、はたして A 子ちゃんからなのか、A 子ちゃんママとして家族や社会とつながっていることからなのか、それとも X さん自身のアイデンティティのゆらぎや自己実現へのあきらめからきているのか、など、ストレスやストレス状況に応じたよりよいプログラムを考えることが重要である。もし X さんが、A 子ちゃんママとしての行動や態度においてのみ社会から女性として評価されている、と感じてしまっている場合、そのストレスは一層大きいものであるだろう。このことから A 子ちゃんママではなく、ひとりの女性である X さんとして、家族や社会とのつながりを感じ、それをさらに強化されるような支援が必要だと考える。その際、母親として将来はこうありたいという希望と、女性としてこうありたいという希望を分けて考えて、話題を参加者同士で共有する内容をプログラムとして取り入れることも有効かもしれない。

最後に、本研究で用いた PP の限界と課題について示す。まず、介入前ではなく # 3 にて SCI を実施したため、それまでのプログラムによる介入効果が対象者のストレスコーピングに影響をしていることは否めず、厳密には

プログラム前に実施する必要があった。また、このプログラムは子育てに関する不安や悩みの軽減、家族の対応自信度の向上において一定の効果を示したが、これはプログラム後そのまま持続するわけではなく、今後も様々な不安や悩みがでてきたり、自信がゆらいだりするかもしれない。したがって単発的なプログラムで終わりではなく、プログラム後も継続的に個別のフォローアップが保障される必要がある。特に Em-H 傾向の人は大きなストレスに左右される傾向があると考えられるため、PP と並行して個別相談の場が随時用意されることが望ましいだろう。また、ライフステージに応じた社会資源とのつながりを、支援者は意識して支援にあたる必要がある。そしてその資源のひとつとして、ペアレントメンターからの、母親としてならび女性としての見通しを持てるようなアドバイスも有効と考えられる。

## 謝辞

本研究をまとめるにあたり、ペアレント・プログラムに参加いただき、論文執筆に同意して下さった保護者のみなさまに感謝申し上げます。

## 附記

本研究は平成 27 年度学長裁量経費（教育研究活性化等経費）を受けてまとめたものである。

## 文献

- 岩坂秀巳・中田洋二郎・井瀬知美（2004）AD/HD のペアレント・トレーニングガイドブック—家庭と医療機関・学校をつなぐ架け橋。じほう。
- 北川憲明・七木田敦・今塩屋隼男（1995）障害幼児を育てる母親へのソーシャルサポートの影響。特殊教育学研究, 33 (1), 35-44.
- 水内豊和・阿部美穂子・小暮陽介（2007）障害児の保護者に対するペアレント・トレーニングの動向。とやま特別支援学年報, 1, 49-66.
- 水内豊和・阿部美穂子（2012）教育相談センターが実施する「気になる子」の保護者に対するペアレント・トレーニングのあり方と効果。LD 研究, 21 (2), 270-284.
- 手島聖子・原口雅浩（2004）育児不安の構造。久留米大学心理学研究, 3, 83-88.
- 辻井正次・望月直人・高柳伸哉（2013）地域でペアレント・トレーニングを始めよう！発達障害の家族支援の第一歩：第 1 回 子育て支援として、地域で保育士がペアレント・トレーニングを実施する。月刊地域保健, 44 (1), 42-48

(2016年 8 月 31 日受付)

(2016年 10 月 5 日受理)

## 知的・発達障害成人の選挙をめぐる現状と課題

—保護者を対象とした意識調査から—

大井ひかる<sup>1)</sup>・成田 泉<sup>1)</sup>・島田 明子<sup>1)</sup>・水内 豊和

### Issues about Election for Persons with Intellectual and/or Developmental Disabilities: Questioner Survey for Their Caregivers

Hikaru OI, Izumi NARITA, Akiko SHIMADA & Toyokazu MIZUUCHI

#### 摘要

公職選挙法改正に伴い、選挙権が満18歳を迎えた者に対して与えられるようになった。それにともない、これまで以上に学校在学時からの充実した主権者教育が必要となる。障害者にはその特性に合った支援が提供されるべきであるにもかかわらず、これまでに知的障害者と選挙に関する研究はほとんどなされていない。本研究では、実際に選挙権のある知的障害・発達障害のある成人が選挙に直面したときにどのような課題があるのかについて把握することを目的とし、T県の発達障害児等親の会に所属する保護者を対象として質問紙調査を実施した。調査内容は、基本情報、選挙への参加の有無とその理由、候補者を選択する方法、選挙に向けた家庭での対策や練習、知的障害・発達障害者の選挙についての意見・要望である。その結果、知的障害・発達障害者の選挙において、主権者教育では、選挙の投票方法に加えて選挙の意義に関する学習や、政策を理解するための支援が必要であることが示唆された。また、基本的環境整備と合理的配慮に関する検討課題が明らかになった。

キーワード：知的障害、発達障害、選挙

Keywords : person with intellectual disabilities, person with developmental disabilities, and election

#### I. 目的

障害の有無にかかわらず日本国憲法の下、日本国民には等しく参政権が保障されている。しかし重度の知的障害のある人に選挙権が与えられたのは2013年の公職選挙法改正を受けてである。それまでは認知症や知的障害などで判断能力が不十分な人には、家庭裁判所の選任により、本人に代わり財産管理などをする制度である成年後見制度のもと、「後見人」「保佐人」「補助人」が付けられていたが、もっとも支援レベルの高い「後見人」が付く場合は選挙権が与えられていなかった。

参政権が知的障害者にも当然のこととして保障されることにともない、インターネット上では主として当事者の保護者や福祉・教育関係者らがさまざまな課題を述べている（残念ながら、雑誌記事として知的障害者の選挙について述べているものはほとんどない）。それらによれば、投票手順がわかりにくい、選挙公報が理解できない、事前にポスターなどで投票する候補者を決めていても投票所には候補者の氏名だけで写真がないため誰に投票してよいかわからないなどの意見がみられる。また

第三者に選挙に連れて行かれて自分の意思とは無関係の候補者に投票した事件や、字の書けない施設利用者に対して施設職員がある特定の候補者の名前を書く練習をさせていたことなど、障害や能力、特性をたくみに悪用した不適切な事案も散見される。

一方で、課題に対する取り組みとして、たとえば東京都国立市の知的障害者施設「滝乃川学園」では入所者が候補者を直接知ることのできる機会をつくるために、1981年からすべての選挙で全候補者を招いた「お話を聞く会」を実施している。

選挙権を行使する年齢以前の状況についてみると、知的障害のない児童生徒であれば、小学校からの社会科を中心とした教科学習や教育活動において必然的にかつ系統的に学ぶことができるが、知的障害のある児童生徒においては、障害特性に伴う知的能力や適応行動の困難さゆえにそのような理解の過程を踏むことは容易ではない。しかし生徒たちが卒業後により質の高い社会参加をすることを目指して、具体的な学校生活文脈の中で理解させる取り組みは、知的障害特別支援学校においても、たとえば生徒会役員選挙の取り組みなどでおこなわれて

1) 富山大学大学院人間発達科学研究科



きた（鯉淵，2006）。

ところで、2016年の公職選挙法改正に伴い、これまで20歳以上に与えられていた選挙権が、満18歳を迎えた者に対して与えられるようになった。このことは現在高等学校在学中もしくは卒業後すぐに選挙権を行使する者が従来比で約240万人急増することを意味する。それにより高等学校においても選挙を志向した具体的な取り組みがなされている。これは知的障害特別支援学校においても例外ではなく、「主権者教育」という名の下、今まで以上に学校段階において知的障害のある生徒たちにどのような指導をおこなうのかについての検討がなされはじめている（栗林ら，印刷中；和田ら，印刷中）。主権者教育とは、『『社会参加に必要な知識、技能、価値観を習得させる教育』の中心である『市民と政治との関わり』を教えること』である（総務省，2011）。また、文部科学省（2016）によれば、主権者教育の一層の推進が必要な背景として「選挙権年齢が満18歳以上に引き下げられたことにより、これまで以上に、子供の国家・社会の形成者としての意識を醸成するとともに、課題を多面的・多角的に考え、自分なりの考えを作っていく力を育むこと等が重要となっている」としている。

以上より、実際に選挙権のある知的障害・発達障害のある成人が選挙に直面したときにどのような課題があるのかについて把握することは、単に選挙に向けた主権者教育の取り組みを考えるためだけでなく、知的障害・発達障害のある人の生涯にわたる社会参加のあり方を考える上でも重要なことと考える。

したがって本研究では、知的障害・発達障害のある成人を持つ保護者に対し、選挙に関する現状と課題について質問紙調査を通して明らかにすることを目的とする。なお本論では、知的障害者ならびに知的障害を伴う発達障害者（自閉症スペクトラムなど）を総称して、以降、知的障害・発達障害者と記す。

## II. 方法

### 1. 対象

T県の発達障害児等親の会に所属する、知的障害もしくは発達障害のある成人を持つ保護者計30名を対象とした。この対象者の子どもたちは、入院、施設入所、グループホーム入所ではなく、家庭を基盤とした地域生活を営んでいる。対象者には後述する内容の質問紙調査を郵送法にて配布、同封した返信用封筒により回収した。回答があった22名分（回収率73.3%）の調査結果を分析対象とした。対象者の概要を表1に示す。

### 2. 内容

調査の内容は、基本情報（成人当事者の年齢、性別、障害種、療育手帳の有無、最終学歴、現在の仕事、S-M社会生活能力検査）に加え、選挙に関する以下の質問に

表1 対象者の概要

性別	1 男	18	82%
	2 女	4	18%
年齢	1 20歳未満	1	5%
	2 20-24歳	10	45%
	3 25-29歳	7	32%
	4 30-34歳	2	9%
	5 35歳以上	2	9%
障害種	1 MR	8	36%
	2 MR+ASD	8	36%
	3 ASD	6	27%
最終学歴	1 中卒	0	0%
	2 高等部卒	11	50%
	3 高等学校卒	6	27%
	4 専門学校以上卒	5	23%
職業形態	1 無職	1	5%
	2 福祉就労	8	36%
	3 パート・アルバイト	5	23%
	4 一般就労（障害者枠）	7	32%
	5 一般就労（普通枠）	1	5%
療育手帳	1 療育A	3	14%
	2 療育B	12	55%
	3 なし	7	32%
SM検査粗点	1 62-70（SA4歳台）	1	5%
	2 71-80（SA5歳台）	0	0%
	3 81-89（SA6歳台）	2	9%
	4 90-98（SA7歳台）	2	9%
	5 99-105（SA8歳台）	2	9%
	6 106-111（SA9歳台）	3	14%
	7 112-116（SA10歳台）	2	9%
	8 117-121（SA11歳台）	4	18%
	9 122-123（SA12歳台）	1	5%
	10 124以上（SA13歳以上）	5	23%

注）MRは知的障害、ASDは自閉症スペクトラム障害、SAは社会生活年齢を意味する。

ついて自由記述にて回答を求めた。①選挙に行ったかどうか／行っていない場合その理由、②選挙に行った場合、候補者をどのように決めていたか、③選挙に向けて家庭で何か対策や練習などをしていた場合その内容、④知的障害・発達障害者の選挙についての意見や要望。

### 3. 倫理的配慮

研究対象者に対し、書面にて本研究の趣旨、個人情報の保護、得られたデータの取り扱いについて説明し、同意を得た上で実施した。調査は無記名式であり、また回答は任意とした。

## III. 結果と考察

### 1. 選挙への参加の有無とその理由

選挙への参加の有無についてたずねたところ、「選挙に行った」が17人（77%）、「選挙に行かなかった」が5人（23%）であり、回答者の8割近くが選挙に参加した

表2 選挙の候補者を選択する方法（一部抜粋）

自分の意思で決める	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ネット、テレビや新聞等で情報を得た上で自分で判断した</li> <li>・ 街頭演説やテレビにて情報を聞き、本人の意志で決めたようだ</li> <li>・ 各候補者や政党の主な主張を親が説明し、説明を聞いたうえで決めたようだ</li> <li>・ 自分の意思で決めさせている</li> <li>・ 本人のポリシーに任せている</li> <li>・ 自分で考えて投票した（漢字で名前を書ける人を選んだ）</li> <li>・ 本人の意志で決めているが、誰に投票すればいいか聞くこともある</li> <li>・ いつも自分で考えて記入している</li> </ul>
周囲の人々から意見を聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 家族や仕事仲間との選挙に関する会話の中で考えている</li> <li>・ 職場で選挙の話もしたりしていたらしいが、本人はわからないと悩んでいた</li> <li>・ 親に候補者をどのように決めているかを聞き、それをもとに自分で考えていた</li> </ul>
親が書かせる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 親が教えている</li> <li>・ 親と同じ候補者を書かせる</li> </ul>

という結果であった。選挙に行かなかったという回答について、その理由は「用事と重なった」が2人、「親の都合」が2人、「用紙が（選挙区選挙と比例代表選挙の）2枚だと分かりにくい」が1人であった。これらの理由から、選挙に行かなかった理由の多くは家庭や親の事情であり、本人の障害や能力に起因した「選挙への諦め」ではないことが推察された。全体として、対象者は障害者である家族の選挙に対して積極的な傾向をもつことがうかがえた。

## 2. 選挙の候補者を選択する方法

「選挙に行った」回答者のうち「候補者をどのように決めたのか」という質問に対する回答についてまとめたのが表2である。候補者の選び方については、「自分の意思で決める」、「周囲の人々から意見を聞く」、「親が書かせる」の3つのカテゴリーに分類することができた。その中でも「ネット、テレビや新聞等で情報を得た上で（子どもが）自分で判断した」「街頭演説やテレビにて情報を聞き、本人の意志で決めたようだ」などのように、本人の意思で投票する候補者を決めたという回答が比較的多くみられた。また、回答の中には「漢字で名前を書くことのできる人を自分で選んだ」というように自分自身の能力との兼ね合いで決めたという回答もあった。また、「家族や仕事仲間との選挙に関する会話」という回答にみられるように、周囲の人々から意見を聞き、その上で候補者を選んでいるという回答もあった。一方、少数ではあったが、回答の中には「親が教えている」「親と同じ候補者を書かせる」などといったものもあった。

これらの結果から、子どもに候補者を選択させる際、本人の意志を尊重し、自己選択・自己決定をさせることを重視する保護者の姿勢がうかがえた。

## 3. 選挙に向けた家庭での対策や練習

選挙に向けた家庭での対策や練習についての回答をま

とめたのが表3である。結果から、選挙に向けた家庭での対策や練習についての回答は、「選挙の仕方を教える」、「政策について話をする」、「何もしていない」の3つのカテゴリーに分類することができた。

その中でも「候補者の名前を正しく書く練習をしている」「投票所での私語を慎むこと」というように、保護者から直接子どもに選挙の仕方を全般的に教えたという回答が比較的多くみられた。また、「立候補者の名前や党名を確認した」といったように、事前に政策について話し確認するという回答もみられた。一方、「うちでは（選挙のことを）話さない」といったように、選挙に向けた家庭での取り組みをしていないという回答もみられた。これらの結果から、選挙に向けて投票の仕方の対策や練習をしている家庭は多くみられたものの、「なぜ選挙に行くのか」「投票することにはどんな意味があるのか」といったような選挙そのものの意味についてまで子どもに伝えている家庭は少なく、まずは「選挙に参加すること」を大切にしていることが推察される。

## 4. 知的障害・発達障害者の選挙についての意見・要望

知的障害・発達障害者の選挙についての意見や要望をたずねたものをまとめたのが表4である。結果から、障害のある人の選挙についての意見・要望の回答を「選挙を学習する機会を作ることへの要望」、「投票の仕組みの改善に関する要望」「易しい政策説明を導入することへの要望」、「その他」の4つのカテゴリーに分類することができた。

「能力にもよるが事前に練習した方がいいのでは?」「学校で選挙についての学習を取り入れてほしい」というように選挙を練習の場を設けてほしいという要望や、「通路に矢印があればどこに行くか分かりやすい」「立候補者が何に力を入れているか、簡単に説明したものがあればいい」というように、選挙のシステムや政策の提示

表3 選挙に向けた家庭での対策や練習（一部抜粋）

選挙の仕方を教える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・候補者の名前を正しく書く練習をしている</li> <li>・投票所での私語を慎むこと</li> <li>・投票した候補者の名前を人に言わないこと</li> <li>・最初に投票した時は、間違えて名簿の方を投票箱に入れたことがあったので、投票する前に注意を促している</li> <li>・いつも主人と私の間に入れて選挙をしている。漢字をいつも誤りのないように確かめて書いているので、最後には他の人よりも遅れてしまう</li> </ul>
政策について話をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・立候補者の名前や党名を確認した</li> <li>・各立候補者の政策について、私たちの意見を話す機会があった。息子からは意見を求めなかった</li> </ul>
何もしていない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・うちでは（選挙のことを）話さない</li> <li>・何もせず、自分で理解していた</li> <li>・毎回の様に選挙についてきて、後ろからのぞき込むようにしていたので特に何もしなくても分かっていた</li> </ul>

を分かりやすくしてほしいという要望がみられた。

これらのことから、知的障害・発達障害者が安心して選挙に行けるようにするためにも、学校教育の中などで、事前に選挙の練習ができる場を設けることや、選挙のシステムが分かりやすくなるように、投票所の環境を改善することの必要性が示唆された。

#### IV. 総合考察

##### 1. 学校教育段階における主権者教育について

今回の調査結果から、知的障害・発達障害者の保護者は、知的障害・発達障害者の選挙について、「選挙の仕方を学習する機会を設けること」「選挙における投票の仕組みを改善すること」「政策の内容をわかりやすくすること」の要望をもっていることがわかった。このことから、選挙教育を行う上で、選挙の投票の方法を教えるとともに、選挙の意義について教えたり、政党や候補者の主張を理解するための支援を行ったりする必要があるだろう。特に、それは生徒会活動なども含めたりアリティのある内容であることが望ましく、またそれ以外にも日常生活の中に意図的に、「自己選択・自己決定」の機会を多く取り入れることが必要となるだろう。そのことが選挙の際の「自分で選ぶ」ということにつながると考えられる。また、選挙に関する学習の中で、子どもたちに、「権利」だけを教えるのではなく、「権利」を得ることは同時に「義務」も伴うことも併せて伝える必要がある。そのことにより、自分も社会を構成する一員であることを自覚し、より意欲的に選挙に参加することができるのではないだろうか。

しかし、知的障害・発達障害者の中には、候補者の中から誰に投票するのかを選ぶことができるにもかかわらず、障害特性ゆえに、鉛筆を持って投票用紙へ自筆で記入することが難しい者もいる。そのため、彼らが「意思

表示」の方法を獲得することも、選挙における自己選択・自己決定をするうえで重要なことであり、一人一人にあった方法を、学齢期段階で獲得していくことが必要であると考えられる。

また、主権者教育は、子どもだけでなく、その保護者にも必要だと考える。投票所まで一人で行ける知的障害・発達障害者ばかりではない。彼らと投票所へ一緒に行くことが多いと予想される保護者への働きかけも必要となるだろう。今後は、知的障害・発達障害者やその保護者のニーズを具体的に知り、それらに合った対応を考えていくことが必要であると考えられる。

##### 2. 選挙における基本的環境整備と合理的配慮について

今回の選挙法改正で変わったことは、選挙権が18歳に引き下げられたことだけではない。有権者にかかわる変更点としては、①自治体の判断により、新たに駅や商業施設などの人が多く集まる場所に「共通投票所」を設置することができる。有権者は従来の投票所か、共通投票所のいずれかで投票できる。②期日前投票の時間について自治体の判断により、これまでの午前8時半～午後8時から、午前6時半～午後10時まで拡大できるようになる。③投票所に帯同できる子どもの扱いが、これまで「幼児」に限っていたが、18歳未満に変更される。などがあげられる。①の共通投票所の設置について、普段からよく利用するところが投票所になることは知的障害・発達障害者が投票するハードルを下げの一要因となるであろう。③については、多動や行為障害などがあり保護者が手を離せないためにこれまで投票にいけなかった有権者にとっても有効な方策であるだろう。

また、合理的配慮として、障害者差別解消法などの当事者にかかわる大切な法律などについては、「わかりやすい版」があるように、知的障害・発達障害者の選挙へ



表4 知的障害・発達障害のある人の選挙についての意見・要望（一部抜粋）

選挙を学習する機会をつくることへの要望	<ul style="list-style-type: none"> <li>・能力にもよるが事前に練習した方がいいのではない</li> <li>・学校で選挙についての学習を取り入れてほしい</li> <li>・まず、選挙の仕方から入って行って、紙を折ってその場所に入れることから始まり、候補者は後々だと思ふ</li> </ul>
投票の仕組み改善に関する要望	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通路に矢印があればどこに行くか分かりやすい。投票箱に折って入れることを分かりやすく表示する</li> <li>・聞かずにできればいいが、「わからないときに聞いてください」みたいな形で誰かについて流れを教えてあげますよと困った時にその場で本人が動きやすい様にしてあげればいいと思ふ</li> <li>・投票所には親と一緒にいって、説明しているが、もし本人だけの場合は介助の方が必要になると思ふ。身体介助だけでなく、知的障害のある方の投票についての介助について、どのように配慮されているのかが分からず、知りたいと思ふ</li> <li>・用紙が2枚あると（2枚目比例区）分からなくなる。委員の方が補助、誘導を少しでもしてくれるとありがたいし、親の補助を認めてほしい</li> <li>・選挙のシステムも、政治や選挙そのものも、知的障害者が理解するのは大変難しいと思ふが、まずは家庭で話題にし、興味を持たせるよう、本人にまだ選挙権のないときから導くことが大事だと考える</li> </ul>
政策についての易しい説明を導入することへの要望	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害者に限って言えば、候補者は政策などを分かりやすく書いたものを作成すればいいと思ふ</li> <li>・立候補者が何に力を入れているか、簡単に説明したものがあればよい</li> </ul>

の理解を深めるための配慮が必要であると考えられる。その他、付添人を認めることや、候補者の氏名の上に顔写真を附す、投票用紙に候補者の名前を書くのではなく候補者を選択肢から選びチェックするといった方法で投票できるようにすることなども、合理的配慮として考えられる。このような選挙システムの改善は、障害の有無にかかわらず、すべての人にとって分かりやすくなるための配慮となるだろう。

### 3. 研究の有効性と今後の課題

今回の調査では、T県の発達障害児等親の会に所属する知的障害もしくは発達障害のある成人というかなり限定された者を対象者として選んだため、知的障害・発達障害者全体の実情を反映した結果とは言いがたい。しかしこれまで知的障害・発達障害者の選挙に関する調査はあまり報告されていないため、今回の研究は知的障害・発達障害者の選挙教育を充実させていくための一助になると考える。今後は、データの数を増やすことと、より制限のない対象者に調査を行うことにより、知的障害・発達障害者の全体の実態を把握することが求められる。

### 附記

本研究は、平成28年度学部長裁量経費を受けておこなわれた。

### 謝辞

本調査に快く協力してくださったT県発達障害者等

親の会の皆様に感謝申し上げます。

### 文献

- 栗林睦美・松原健・松原香織・和田充紀・水内豊和（印刷中）知的障害特別支援学校高等部における主権者教育についての一試案—「そうだ、選挙に行こう！」の実践から—。富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要，11，頁数未定。
- 鯉淵美樹（2006）選挙について知ろう！—高等部生徒会長役員選挙の取り組みを通して—。特別支援教育研究，585，46-53。
- 文部科学省（2016）主権者教育実施状況調査について。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/14/1372377\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/14/1372377_02_1.pdf)  
 （最終確認日2016年8月29日）
- 総務省（2011）常時啓発事業のあり方等研究会。  
[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000121029.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000121029.pdf)  
 （最終確認日2016年8月30日）
- 和田充紀・水内豊和（印刷中）知的障害特別支援学校における主権者教育に関する現状と課題—全国国立大学附属特別支援学校を対象とした質問紙調査から—。富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要，11，頁数未定。

（2016年8月31日受付）

（2016年10月5日受理）





# 学校現場におけるネットワーク型OJTの実践

—富山県総合教育センターの調査研究から—

笹田 茂樹<sup>1</sup>・中崎 圭子<sup>2</sup>・作道 正也<sup>3</sup>・山本 幸弘<sup>4</sup>

Practices of OJT with Human Network on Schools  
—On a Practical Study in the Toyama Pref. General Education Center—

SASADA Shigeki, NAKAZAKI Keiko, SAKUDO Masaya, YAMAMOTO Yukihiro

キーワード：ネットワーク組織、ネットワーク型OJT、学校の活性化

Keywords：Network Organization, OJT with Human Network, Activation of The School

## I. 問題の所在

教員の大量退職・大量採用の時代をむかえ、ベテラン教員が持っている児童・生徒指導の知識や技術を若手教員へ伝達していくことが喫緊の課題となっており、各都道府県において、OJTの若手教員研修への積極的導入が進んでいる。

しかし、従来行われてきたOJT(図1)は、指導者が若手に対して上意下達で仕事を教えるマンツーマン式の手法が一般的であり、このようなOJTは、指導者の能力にその成否が大きく左右されるとともに、指導者が保持していない知識や技能については伝達することが困難である(つまり体系的に学ぶことが難しい)という欠点を抱えており、企業などではこうした従来型のOJTの見直しが進んでいる<sup>1)</sup>。

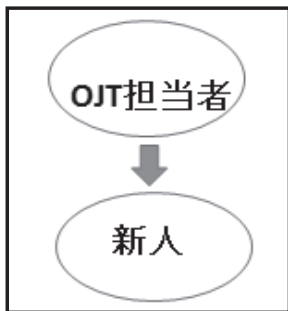


図1 従来型のOJT

学校現場でも、従来型のOJTは初任者研修などで一般的に見受けられるが、上記のような欠点を補うため、複数の教員が若手に関わるようなOJTの取組が徐々に広がりつつある。事例としては、複数の主任クラスの教

員が初任者の指導に当たる東京都型OJT<sup>2)</sup>(図2)や、主任クラスや5年次・10年次の教員などがメンターチームを結成して若手の指導に当たる横浜市型OJT<sup>3)</sup>(図3)が挙げられるが、いずれも上意下達の手法を完全には脱却できていない。

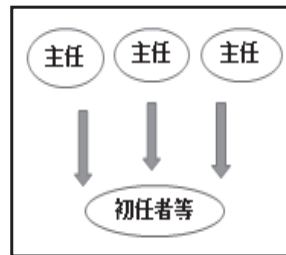


図2 東京都型OJT

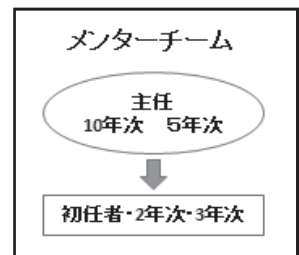


図3 横浜市型OJT

いわゆるミドル層が極度に減少していく今後の学校現場においては、学校の構成員全員が関わって相互に能力を高めていく、双方向型のOJT(図4)が求められている。

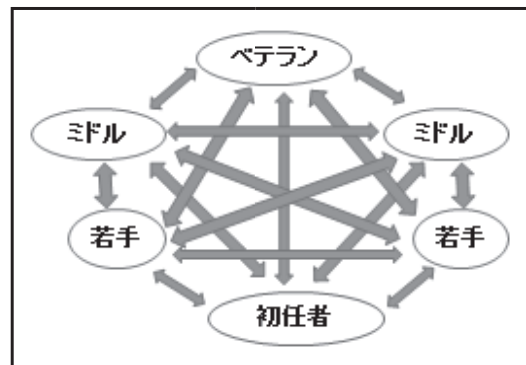


図4 双方向型OJT

1 富山大学 2 富山県総合教育センター 3 富山市立奥田中学校 4 射水市立歌の森小学校

## II. ネットワーク組織としての学校

2007年の学校教育法改正によって、副校長・主幹教諭・指導教諭などの「新たな職」が設置できることとなったが、これはいわゆる「新公共経営（New Public Management）」の原理に基づき、民間企業の組織形態であるピラミッド型構造を、フラット型構造に近かった学校組織へ導入し（図5）、各役職の責任を明確化することで、校長のリーダーシップのもと、組織的な学校運営の実現を図ろうというものである。

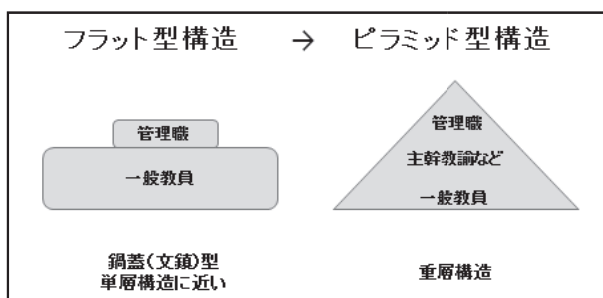


図5 フラット型構造からピラミッド型構造へ

しかし逆に、1990年代ごろから、社会状況の変化へ迅速に対応するために組織の意思決定を早めるなどの目的で、組織のフラット化を進める企業が増えている。また、学校組織におけるピラミッド型構造の導入は、従来の「民主的学校運営」を損なうものであるとの批判もある<sup>4</sup>。さらに、学校は元来、ネットワーク組織としてのメリットを活かしながら教育活動を行う組織体であり、その特徴の一つであるフラットに近い構造を変革することの是非を、今一度問い直すべきではないかと考える。

朴容寛によると、ネットワーク組織とは、i 自律性、ii 目的・価値の共有、iii 分権性の3つを中枢性格として保持する組織であり、一定の目的・価値を共有するメンバーが自律的にコミットするとともに、水平的な構造をもち、権限委譲などの分権化がなされた協働システムである<sup>5</sup>。学校組織では、学校の教育目標を共有し、学年や専門部などの校務分掌がネットワーク的に張り巡らされ、権限を委譲された各教員による自律的な教育活動が展開されている。これらのことから、学校はネットワーク組織に見られるi～iiiの中枢性格を保持していると言える。

若林直樹は、ネットワーク組織のメリットとして、①メンバー間でネットワークを機動的に作り、新しい情報や知識を交流させることで双方向的に学習の成果を上げられること、②情報交換を通じた「不確実性の低減」が容易にできて、明確な状況認識と問題対応を行いやすいこと、③フラットで柔軟な組織構造であるためメンバーによる主体的なネットワーキングが期待されること、などを挙げている<sup>6</sup>。逆にデメリットとしては、①複数の主体による緩やかな結合なので、活動や組織に不安定性

を抱えること、②成果が上がっても活動自体に知識やノウハウが貯まる仕組みが弱いので、学習成果が散逸しやすいこと、などが若林によって指摘されており<sup>7</sup>、これらのデメリットを克服しながら、どのようにネットワーク組織として発展していくかが、今後、学校に問われている。

## III. 学校現場におけるネットワーク型OJT

中原淳は、企業の職場で行われている支援の実態を検証するため、2008年、様々な業種に勤める28～35歳の正社員2304人を対象に、「誰からどのような支援を受け」、「どのような能力が向上したか」という「他者支援調査」を行った<sup>8</sup>。

この調査で中原は、他者による支援を、業務に関する助言・指導である「業務支援」、気づき・振り返りをさせる「内省支援」、安らぎを与えて支える「精神支援」の3つに分類した上で、それら支援の頻度について、「業務支援」を最も行っているのは上司であり、「内省支援」は上司、上位者・先輩、同僚・同期、部下など職場の様々な人から等しく受けており、「精神支援」を最も行っているのは同僚・同期であって、上司は最も行っていないことを明らかにした<sup>9</sup>。

さらに、能力向上に資する支援について分析したところ、上司による「精神支援」と「内省支援」、上位者・先輩による「内省支援」、同僚・同期による「内省支援」と「業務支援」が有効であり、上司や上位者・先輩だけでなく、同僚・同期や部下も含めた職場のネットワークを使った様々なアプローチが、職場における効果的な能力向上に結びつくということを実証した<sup>10</sup>。

また、中原に師事した関根雅泰は、従来から企業で実施されてきたマンツーマン式（従来型）OJTの欠点を克服するため、中原の知見を取り入れ、OJT担当者が「職場メンバーの協力」を得て職場全体で行う「ネットワーク型OJT」を提唱した<sup>11</sup>。

筆者（笹田）は、これらの知見から、職場全体でそれぞれの教員が相互に支援し合うようなOJTが、ネットワーク組織としての学校現場でこそ必要だと考え、ネットワーク型OJTが学校現場で有効に機能するのではないかという仮説を立て、客員教授に任命されている富山県総合教育センターで2012年度から開始されたOJTに関する調査研究事業において、ネットワーク型OJTを導入することを提言した。

学校現場でのネットワーク型OJTとは、若林や中原・関根の知見から、次の図6のように、ネットワーク組織としての学校のメリットを活かし、学校の構成員全員が関わって、相互に情報交換しながら主体的に能力を高め合う、双方向型のOJTと定義する。

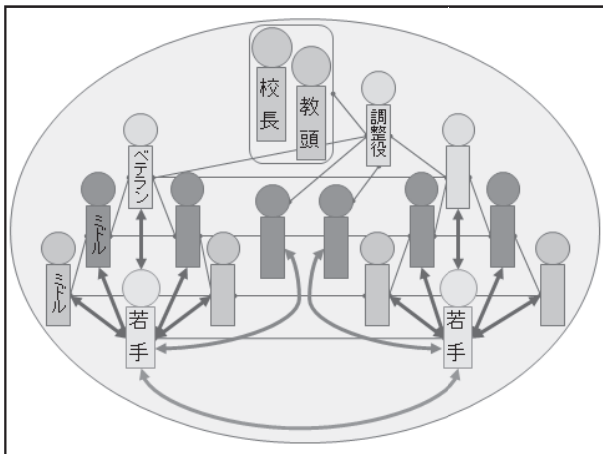


図6 ネットワーク型OJT

#### IV. 富山県総合教育センターにおける調査研究

富山県総合教育センターの教育研修部では2012年度から2014年度にかけて「学校におけるOJTの効果的な進め方に関する調査研究」を実施した。

その目的は、教員個々の資質や能力を向上させるため、OJTの効果的な進め方を探究することにある。

調査方法として、各年度4校ずつの研究協力校を設定し、研究協力員（各校1名）が関わったOJTについて、どのようなものが効果的であったかを検証していった。

##### 1. 2012年度の調査研究

###### (1) 方法

###### 調査対象

小学校・中学校各2校を研究協力校に指定し、各校1名（計4名）の若手教員（教員経験2～5年）を研究協力員とした。

その上で、年度当初に富山県総合教育センターの担当者（2012年度は、筆者である山本）が各研究協力校を訪問し、管理職に調査研究についての説明を行った。さらに、各校の職員会議や研修会において管理職や教務主任より、全教職員に対して「OJTについて」や「今回の調査研究の趣旨について」の説明があり、各校でOJTについての共通理解が図られた。

###### 調査内容

###### ① OJT取組カード

どのようなOJTが効果的だったかを検証する目的で、若手教員が「いつ」「誰から」「何について」「どのようなアドバイスを受け」「それをどのように受けとめたか」を記録するための「OJT取組カード」を開発した。その上で、各校の研究協力員（若手教員）に配布し、自らが体験したOJTについて記録するよう依頼した。

次の図7が「OJT取組カード」の左半分、図8が右半分である。

図7に見られるように、OJTを行った「動機」について「ア 自分が必要だと感じて行った場合」「イ 事前に決められていた研修の場合、他の教員が必要だと感じて行われた場合」「ウ どちらとも言えない場合」の3つに区分し、自主的なものか否かを確認できるようにしている。

また、図8の右端にあるように、実施されたOJTについての「本人満足度」を、「高」「中」「低」の3件法で記入する様式となっている。

月日	動機	OJTに関わった教員	何について	OJTで受けたアドバイスや助言等の内容 ◎自分が身に付けたと思う力
／	ウ	・全教員	・教科指導	・教科の指導法 ・子ども同士をかかわらせる場の在り方 ◎発問の仕方や子どもの発言の取り上げ方 ◎板書の仕方
／	ア	・先輩教員	・教科指導	・空き時間を利用し、自分の不得意な教科の授業を見せてもらい指導法を学んだ ・自分の授業も見てもらい、子どもの意見の取り上げ方について指導していただいた。
／	イ	・教科主任	・教科指導（理科）	・教材研究の方法 ・実験の進め方と実験結果のまとめ方
／	ウ	・体育主任	・水泳の指導法	・準備運動のさせ方 息継ぎの仕方 ◎水に慣れさせるための小道具を使った運動 ◎クロールや平泳ぎの指導や、水を怖がる子どもの指導

ア 自分が必要だと感じて行った場合  
イ 事前に決められていた研修の場合、他の教員が必要だと感じて行われた場合  
ウ どちらとも言えない場合

図7 OJT取組カード（左部分）

		NO.
OJTが行われた場・形態・方法等	OJTで得たことやさらに学びたいこと、悩んだことなど	本人満足度 高 中 低
・ワークショップ型の校内研修会	・新しい方法を取り入れた研修形態で、様々な角度から意見がもたらされた。今後の指導法の参考になった。	○ 高 中 低
・教員間で許可を取りながら、自由に授業参観ができる体制	・教員間で気軽に学ぶ機会があり、不得意な教科のアドバイスを、先輩教員から学ぶことができた。	○ 高 中 低
・教科部会	・定期的にかかれる教科部会を通して、教科部長から実験や観察の仕方等を学んだ。	○ 高 中 低

図8 OJT取組カード（右部分）

###### ② 研究協力校への訪問と聞き取り調査

各研究協力校へ筆者（笹田と山本）らが2～4回訪問し、各校で実施された研修会などを傍聴するとともに、若手教員（研究協力者以外も含む）や教務主任・管理職などを対象に、OJTに関する聞き取り調査を行った。

###### ③ 研究協力校会議と研究協力員会議

2012年6月と12月の2回、研究協力校の教務主任等と、各校のOJTの取組について協議するとともに、各校で出てきた取組の問題点について指導や助言を行った。

また、2012年10月には、直接OJTを受けている4名の研究協力員が、自由に話し合う会議を設けた。



#### ④ 研究協力校でのアンケート調査

2012年11月に、効果的にOJTを進めるためのポイントを明らかにする目的で、研究協力校の全教員を対象としたアンケート調査を実施した。

このアンケートでは、教員を「若手教員」(2～5年目)と「先輩教員」(6年目以上)に区分し、それぞれに対し、OJTで若手を育成する場合、「先輩教員には、どのような配慮や態度、行動、働きかけなどが効果的か?」、また「若手教員には、どのような気持ちや態度等が必要だと思えるか?」を記述式で問うなどするものであった(資料1)。

### (2) 結果

#### ① OJT取組カード

回収した「OJT取組カード」の集計結果を「本人満足度」の「高」「中」「低」別に集計すると、次の表1のようになった。

同カードに記載された件数は4校合計で143件あり、そのうち「本人満足度」「高」のものが94件、「中」のものが46件、「低」のものが3件、であった。

また、「同僚」「上位者」「上司」の区分については、以下のように分類した。

「上司」:管理職(校長・教頭など)

「上位者」:学年主任・生徒指導主事・教科主任など

「同僚」:学年所属教員・先輩教員・若手教員・部活動担当教員など

また、1件に複数「OJTに関わった教員」が記載されてある場合、例えば所属学年で実施された研修会などは、「上位者」と「同僚」のダブルカウントとした。

表1 2012年度OJT取組カード集計結果

本人満足度高	同僚	上位者	上司
ア 48	23	30	2
イ 29	22	20	12
ウ 17	11	5	3
計 94	56	55	17
本人満足度中	同僚	上位者	上司
ア 25	11	13	2
イ 19	13	12	5
ウ 2	1	1	0
計 46	25	26	7
本人満足度低	同僚	上位者	上司
ア 0	0	0	0
イ 3	3	1	1
ウ 0	0	0	0
計 3	3	1	1

表1の集計結果から、「本人満足度」「高」のOJTの

うち94件中48件(約51%)が、「ア」の「自分が必要だと感じて行った場合」であり、同じ「本人満足度」「高」のOJTの「イ」「事前に決められていた研修の場合、他の教員が必要だと感じて行われた場合」の比率(94件中29件、約31%)より高く、また、「本人満足度」「低」のOJTの全てが「イ」の場合であったことから、自主的に行った研修(OJT)の方が満足度は高い傾向が見られる。

また、「本人満足度」「高」のOJTの94件中56件が「同僚」からのもの、55件が「上位者」からのもので占められていることから、主任クラスだけでなく、職階の近い同僚からのOJTも効果的であると考えられ、中原の同僚・同期による支援が有効であるという知見と一致する。

#### ② 聞き取り調査、研究協力校会議・研究協力員会議

各校での聞き取り調査や、研究協力校会議・研究協力員会議などでは、次のような趣旨の意見が見られた。

- ・若手教員は、気づきを与えてくれるような内省支援を欲している
- ・初任者研修における指導教員による上意下達のOJTは必ずしも成功していない
- ・教科や学年が違っていると、若手同士が話をする機会は意外と少ない

#### ③ 研究協力校でのアンケート調査

4つの研究協力校で実施したアンケート調査では、次のような趣旨の意見が見られた。

##### ○若手教員から

- ・身近にいる先輩教員から学び取ることが、一番のOJTになると思う
- ・日頃から先輩教員と話す機会を多くもって、悩みがあればすぐに相談する
- ・感謝の気持ち、謙虚な気持ち、学びたいという気持ちをもって、指導や助言を受け止めたい
- ・若手からは相談しにくいので、声を掛けてもらえると嬉しい

##### ○先輩教員から

- ・若手教員のニーズを適切に捉え、必要な助言や働きかけを行う。その後の見届け(確認)を絶やさない
- ・若手教員が試行錯誤しながら頑張っていることを、励ます
- ・若手を育て、やる気を引き出すためには、そのための人間関係づくりが大切である
- ・話しやすい雰囲気をつくる
- ・支援をしながらも、任せるところは任せて、フォローしていくことが必要
- ・若手教員を育てる自覚を全教員がもち、OJTを推進することで学校が活性化していく
- ・若手教員を育てていくことが、自らを振り返る場であり、より良い学校を目指して学び、取り組んでいくよい機会になる

### (3) 考察

アンケート調査の結果から、研究協力校に指定された4校では、若手と先輩教員がコミュニケーションを取りやすい雰囲気がつくられ、授業研究を中心とした研修会などによる若手育成では、先輩教員が積極的かつ適切な助言を行うようになったことがわかる。

また、「OJT取組カード」の分析から、自主的に行うOJTは、満足度が高いことが明らかになった。

2012年度に明らかになった課題としては、OJTの必要性は理解されても、何から取り組み始めたらよいのか、より効果的にOJTを実施するためには、いつ、誰が、どのような機会に、どんな内容の支援を行うことが有効かを提示するまでには至らなかったことが挙げられる。

また、初年度ということで小・中学校のみを対象としたが、高等学校や特別支援学校へと校種を広げることも課題として残った。

## 2. 2013年度の調査研究

### (1) 方法

#### 調査対象

小学校1校・中学校2校（うち1校は前年度からの継続）・高等学校1校を研究協力校に指定し、各校1名（計4名）の若手教員（教員経験2～5年）を研究協力員とした。

また、2012年度と同様の方法により、各校でOJTについての共通理解が図られた。

#### 調査内容

#### ① OJT取組カード

前年度と同様の「OJT取組カード」を各校の研究協力員に配布し、自らが体験したOJTについて記録するよう依頼した。

#### ② 研究協力校への訪問と聞き取り調査

前年度と同様に、各研究協力校へ筆者（笹田と作道）らが2～4回訪問し、各校で実施された研修会などを傍聴するとともに、関係者を対象にOJTに関する聞き取り調査を行った。

#### ③ 研究協力校会議と研究協力員会議

2013年6月と11月の2回、前年度と同じく、研究協力校の教務主任等と、各校のOJTの取組について協議するとともに、各校で出てきた取組の問題点について指導や助言を行った。

また、2013年10月には、これも前年度と同じく、4名の研究協力員が話し合う会議を設けた。

#### ④ 研究協力校でのアンケート調査

2013年12月に、前年度と同じ内容のアンケート調査を、研究協力校の全教員を対象に実施した。

### (2) 結果

#### ① OJT取組カード

前年度分も含め、2年間のデータを合わせて分析を

行った。

研究協力員ごとに、OJTの「動機」と「本人満足度」の関係を示したのが、次の表2である。

表2 OJT取組カード「動機」別「本人満足度」度数

		ア			イ			ウ			計
		高	中	低	高	中	低	高	中	低	
小	a 教諭	4	11	0	10	13	1	0	0	0	39
	b 教諭	8	5	0	7	5	2	0	1	0	28
	c 教諭	3	1	0	8	4	0	1	0	0	17
中	d 教諭	30	6	0	5	2	0	6	1	0	50
	e 教諭	6	3	0	6	0	0	11	0	0	26
	f 教諭	12	2	0	7	3	0	6	1	0	31
高	g 教諭	4	0	0	14	0	0	7	0	0	25
	h 教諭	13	3	0	5	3	1	4	0	0	29
	計	80	31	0	62	30	4	35	3	0	245

まず言えることは、研究協力員の「OJT取組カード」には、満足度が低いという記載はほとんど見られなかったことである。先輩教員や管理職の目に触れる可能性があるため、満足度が低いとはなかなか書けないこともあるが、研究協力員の印象に残り、記録に残したものが、満足度の比較的高いものだったという見方もできる。

また、前年度と同様に、動機が「ア」のもの、つまり「自分が必要だと感じて行った場合」に満足度が高いことが、この表2からも読み取れる。「イ」のものでも、満足度が高いものが多くあるが、満足度の低いものが、「イ」の中にだけ見られることも注目すべきである。

なお、満足度の低かったものは、同カードの記述内容から、期待したほどの効果が得られなかったOJTや、研修会が中途半端に終わってしまったケースなどであった。

#### ② 聞き取り調査や、各種会議、アンケート調査

各校での聞き取り調査や、研究協力校会議・研究協力員会議、各校でのアンケート調査（一部「OJT取組カード」の記載内容も含む）から、校種別の特徴が見えてきた。

##### ア 小学校

- ・学年部会や校内研修会が頻繁に開かれ、主なOJTの場となっている
- ・教員一人一人が共通して行う業務内容が多く、同じ業務を経験している教員が多い。そのため、経験に基づいた情報を共有しやすく、意見交換できる話題が他校種に比べて多い
- ・学年内で多くのことについての情報交換ができるので、学年内でOJTが完結する機会が多い。そのため、学年それぞれに異なる方法や内容のOJTが行われる可能性がある。場合によっては、他学年や学校全体における情報交換の工夫を行う必要がある

## イ 中学校

- ・学年部会が主な OJT の場となっている。特に、学級運営や生徒指導に関する内容が多い
- ・教科指導、生徒指導、分掌業務等、学年外の教員からの助言や指導を受ける機会も多い
- ・生徒指導や部活動指導のため、勤務時間内に学年部会や研修会を開く機会が限られる。そのため、勤務時間外の時間帯に部会等を行うこともある

## ウ 高等学校

- ・小中学校ほど頻繁には学年部会や教科部会が行われず、共通理解の場が比較的少ない
- ・模範を示すというスタイルではなく、まずは自分の考えで実践するというスタイルで行われることが多い
- ・専門性の高い教員が多く、若手教員が自ら積極的に求めれば、得られるものは大きい。若手教員の積極性が低い場合は、意識的な働きかけが必要である
- ・学科や専門教科の違い等により、教員間の意識の壁が高い

また、わずかではあるが、回答者自身が「よくない（負担）」とした回答が見られた。以下に、それらの回答を列挙する。

### ○若手教員から

- ・先輩とのコミュニケーションの回数が少なかった
- ・研修が以前より増えた
- ・空き時間が少なく、先輩教員の授業を見に行きたくても見に行けない
- ・仕事を任されたが大変だった

### ○先輩教員から

- ・アドバイスをしても、しっかり受け取ってくれない人もいる
- ・学校として授業公開が設定されていなくても、自主的に後輩に授業を公開することが必要だった
- ・互いに多忙で、学年分掌があまり機能していない

## (3) 考察

調査全体を通じて、校種別の特徴が明らかになってきたが、小学校は比較的 OJT を実施しやすい状況にあり、逆に高等学校は実施しにくい状況にあると言える。

しかし、小学校では、学年部会や校内研修会で行われる OJT がきめ細やかなので、若手教員の主体性を失わせないよう、また、若手の心理的負担にならないように配慮する必要がある。また、高等学校では、教員間の意識の壁が高い面があるが、教科の枠を越えた基礎的な授業技術を中心とした授業研究等を通して OJT を進めるという方法も考えられる。

アンケート調査からは、教員間のコミュニケーションの回数が増えたり、職場の雰囲気が悪くなったという声などが聞かれた。前年度と同じく、研究協力校では OJT について教員間での共通理解が行われており、

OJT を意識したことで、職場の同僚性や協働性が高まった可能性がある。

また、「よくない（負担）」という回答のあった項目の理由や意見を見ると、その背後にある、教員の多忙化という問題が見えてくる。OJT に取り組むことで、多忙感に拍車をかけることがないようにしなくてはならない。

聞き取り調査や各種会議での意見からは、若手教員にとって、少し年上の先輩教員からの具体的な助言がたいへん有効であるということがわかってきた。

児童生徒の実態をはじめとした、若手教員が目の前にしている事柄と、少し上の先輩教員が経験した事柄とは共通する部分が多いからである。また、若手教員にとって、少し年上の先輩教員たちの存在は、数年後の自分たちであり、より近く目標である。若手教員は少し年上の先輩教員から助言を受けることによって、自分たちもすぐにそうした立場になることを自覚するのである。

さらに、「OJT 取組カード」の分析から、学校での OJT の特徴として、中原の言う「業務支援」のみのものは少なく、「内省支援」をともなっている場合が多いことがわかった。

2013 年度の課題としては、まず、先輩教員の OJT への意識を変えていくことが挙げられる。

ネットワーク型 OJT では、全教職員が OJT に関わるため、それぞれが立場や役割を意識していくことが大切である。教わる立場となることが多い若手教員の意欲や積極性は言うまでもなく大切ではあるが、それ以上に先輩教員が若手教員の指導を通して共に学び、学び続ける意識をもつことが大切となろう。

ネットワーク型 OJT は、双方向の OJT であると定義したが、この OJT を成立させるためには、先輩・若手双方の意識改革が必要となる。

もう一つの課題は、「我が校」に合った OJT への取り組み方についてである。本年度の調査で、校種ごとの OJT の特徴が明らかになったが、同じ校種でも、学校規模、教員の年齢構成等、それぞれの学校の置かれた状況には違いがあり、同じやり方で OJT に取り組むことは難しい。各校が「我が校」に合った OJT に取り組むことが必要である。

## 3. 2014 年度の調査研究

### (1) 方法

#### 調査対象

2012 年度と 2013 年度の調査研究では、若手育成に焦点を当てた研究を行ったが、その中で、OJT は若手育成だけでなく、どの世代の学びにもつながる可能性があることや、少し年上の先輩教員が若手に関わることで、ネットワーク型 OJT が効果的に働くのではないかと推察された。

そこで、2014 年度の調査研究をはじめるとあたり、

以下に示す2つの仮説を立てた。

仮説1：学校の実態に応じて、意図的、計画的にOJTに取り組むことで、学校が活性化（協働性、参画意識、意欲の向上）する。

仮説2：ミドル層が主体的に関わることで、ネットワーク型OJTが効果的に機能し、学校が活性化する。

研究協力校は、小学校2校（うち1校は前年度からの継続）・中学校1校・高等学校1校とし、上記2つの仮説を立てたことから、前年度までの若手教員ではなく、各校1名（計4名）のミドル層の教員（教員経験6～16年）を研究協力員とした。

また、2012年度・2013年度と同様の方法により、各校でOJTについての共通理解が図られた。

さらに、前年度の調査研究で、「我が校」に合ったOJTへの取り組み方を、それぞれの学校が編み出せるか、という課題が提示されたため、各研究協力校に対して、一年を通してどのようなOJTを実践していくかを見通すための「OJT企画案」の提出を年度当初に求めた。

## 調査内容

### ① OJT 取組カード

研究協力員をミドル層にしたことで、若手教員のような支援を受ける立場としての学びを記述するだけでなく、支援を行う立場として、OJTに関わった相手の反応を記述する項目を加えた。

### ② OJT 振り返りカード

効果的なOJTについて検討する材料と、効果検証に用いるため、管理職が「OJT振り返りカード」に、取組の内容、実施後の変化や効果、課題等を記入し、2014年12月に提出することとした。

### ③ 研究協力校への訪問と聞き取り調査

過去2年間と同様に、各研究協力校へ筆者（笹田と中嶋）らが2～3回訪問し、各校で実施された研修会などを傍聴するとともに、ミドル層（研究協力者以外も含む）や教務主任・管理職などを対象に、OJTに関する聞き取り調査を行った。

### ④ 研究協力校会議と研究協力員会議

2014年6月と12月の2回、過去2年間と同じく、研究協力校の教務主任等と、各校のOJTの取組について協議するとともに、各校から提出された「OJT企画案」や、各校で出てきた取組の問題点について指導や助言を行った。

また、2014年9月には、これも過去2年間と同じく、4名の研究協力員が話し合う会議を設けた。

### ⑤ 研究協力校でのアンケート調査

2014年11月～12月にかけて、研究協力校の全教員を対象としたアンケート調査を実施した。

このアンケートは、過去2年間実施したのから様式を変更し、教員を「若手」（教員経験1～5年）、「ミドル

（教員経験6～16年）「ベテラン」（教員経験17年以上）に区分し、それぞれの層に対してOJTに関する意識の変容について尋ねるとともに、3つの層がお互いに「相談する」「相談される」ようになったかを問うなど、校内におけるネットワーク型OJTの効果を検証するための項目が加えられた（資料2）。

## (2) 結果

### ① OJT 取組カード

前述したようにカードの様式を変更したために前年度までのデータと比較した分析はできなかったが、前年度までと同様、自主的に行ったOJTについては、満足度の高い傾向が見られた。

### ② OJT 振り返りカード

管理職による「OJT振り返りカード」では、全ての研究協力校で、「校内での共通理解、共有に効果的であった」「協働意識が向上した」「主体性、積極性が向上した」「得意分野、個性、長所を生かすことにつながり、各世代の活躍の場が増えた」など、学校の活性化を示す記述が見られた。

また、同じく全ての研究協力校で、「積極的に他世代から学ぼうとするようになった」「若手育成の意識が高まった」「互いのよさを認め合うようになった」「学び合う姿勢が見られた」など、ネットワーク型OJTが効果的に機能したことを示す記述も見られた。

### ③ 聞き取り調査、研究協力校会議・研究協力員会議

各校での聞き取り調査や、研究協力校会議・研究協力員会議などでは、次のような趣旨の意見が見られた（一部、「OJT振り返りカード」やアンケートの自由記述欄での意見も含む）。

○若手教員から

- ・ベテランではなく、ミドルがOJTを担当することによって、研修会へ気軽に参加できた
- ・ミドルやベテランの先生方に相談したりされたりすることで、多くの先生方から支えられていると実感し、自分も先生方の役に立ちたいという気持ちが生じた

○ミドル層の教員から

- ・教員間にさまざまな矢印のコミュニケーション関係が構築された
- ・管理職がのびのびとやらせてくれたため、ミドルである自分が中心となってOJTに取り組めた
- ・自分たちで研修していこうという意識が生まれた
- ・若手と話す機会が増えた。指導というより、共感、共有という面が強い。上からものを言うより、そういう関わり方が自分には向いていた

- ・若手がない職場では、ミドルがいつまでも若手で、パイプ役や若手育成という意識が育ちにくい

○ベテラン教員（管理職を含む）から

- ・学校全体でOJTを意識するようになり、先輩が後輩に指導したり相談に乗ったりする積極的な場面が見ら



れるようになった

- OJTはすぐに担任となった初任者にとって勉強になっただけでなく、異動してきたばかりの教員にとっても効果的であった
- 若手にとっては、ミドルの存在が安心感となり、思い切って仕事に取り組むことができ、ミドルにとっては、若手に教えることで、初心に立ち返り、基本的事項を再確認することができた
- ミドルが生徒の主体的・協働的な学びを深める指導法について提案し、それに基づいて教員同士が意見交換することは、教員の指導力向上だけでなく、ベテランの意識向上につながるということがわかった

#### ④ 研究協力校でのアンケート調査

まず、アンケート調査におけるネットワーク型OJTの効果を示す指標となる項目について変容が見られた教員の割合を、次の図9に示した。

なお、図中の棒グラフの「なった」はアンケートの「そうなった」と「少しそうなった」を加えた度数の割合を、「ならなかった」は「あまりならなかった」と「ならなかった」を加えた度数の割合を示したものである。

また、各棒グラフの右側には、回答した度数の合計が示してある。

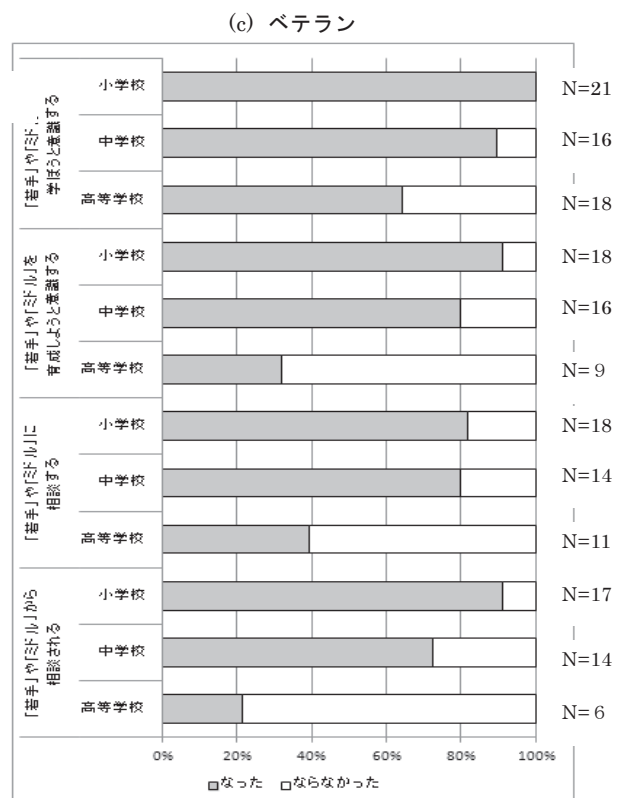
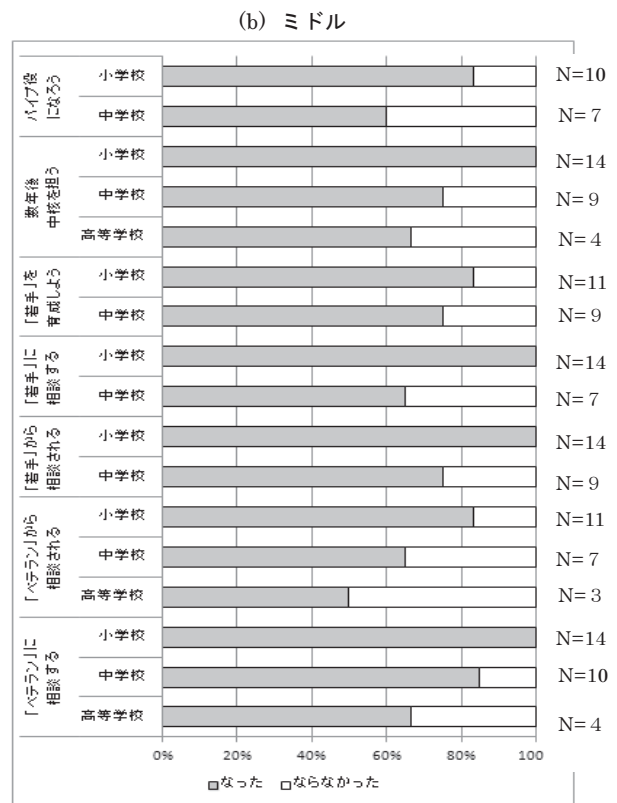
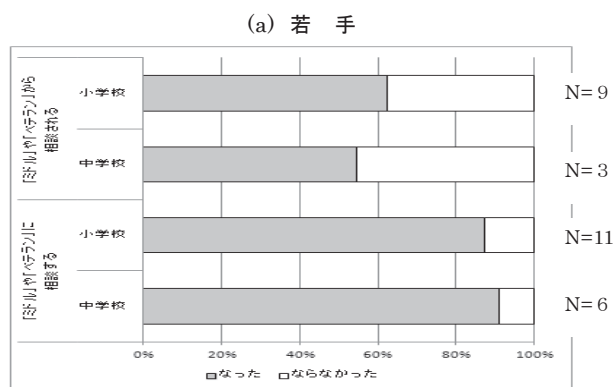


図9 ネットワーク型OJTの効果を示す指標となる項目について変容が見られた教員の割合  
(a)若手、(b)ミドル、(c)ベテランの各層の結果

若手へのアンケートでは、共通項目の他に、「ミドルやベテランに相談するようになったか」「ミドルやベテランから相談されるようになったか」を尋ねた。研究協力校となった高等学校には若手がいないため校種は小学校、中学校のみである。

結果は、「相談するようになった」割合が小学校、中学校で90%近くを占めた。また、「相談される」割合も小学校で60%、中学校で50%を超えた。

ミドルへのアンケートでは、共通項目の他に、「ベテランに相談するようになったか」「ベテランから相談されるようになったか」「若手から相談されるようになったか」「若手に相談するようになったか」「若手を育成しよう」と意識するようになったか」「数年後に学校の中核を担うようになると意識するようになったか」「若手とベテランのパイプ役になろう」と意識するようになったか」を尋ねた。高等学校には若手がいないため、ミドルと若手の関係については、小学校、中学校のみの結果である。

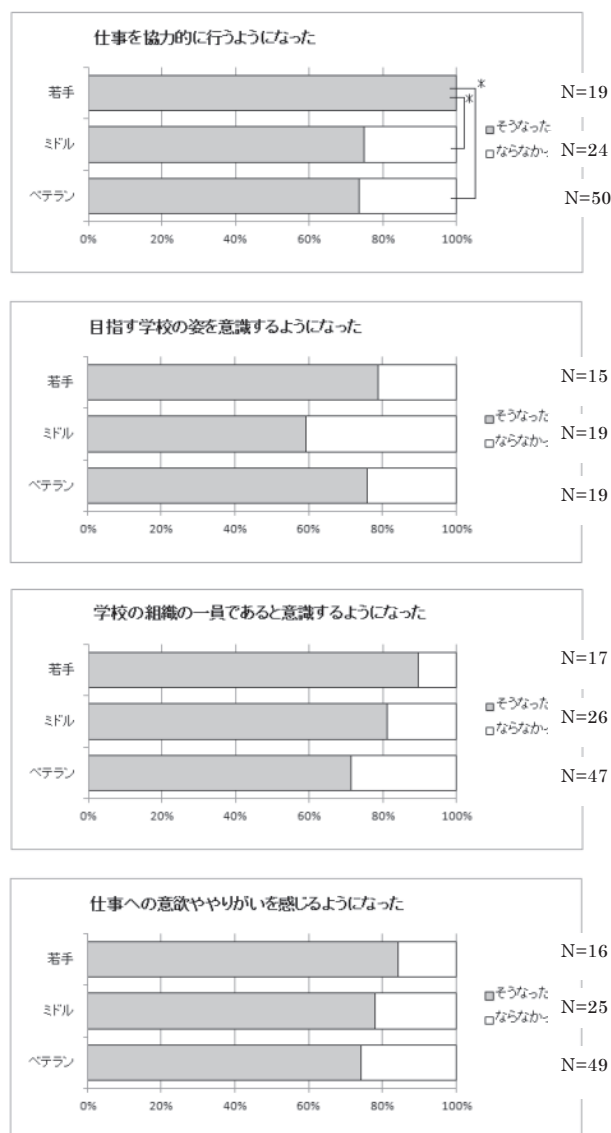
結果は小学校、中学校ともに、すべての項目で50%を超えた。特に小学校では4つの項目で100%であり、残りの項目「パイプ役になる」「若手を育成しようとする」「ベテランから相談される」においても80%を超えた。

ベテランへのアンケートでは、共通項目の他に、「若手やミドルから相談されるようになったか」「若手やミドルに相談するようになったか」「若手やミドルを育成しよう」と意識するようになったか」「若手やミドルから学ぼう」と意識するようになったか」を尋ねた。

結果は、小学校、中学校において、すべての項目で70%を超えた。高等学校においては、「ミドルを育成しよう」「ミドルに相談する、される」の割合が低いが、これは若手不在、ミドルも数人という状況が一因ではないかと考えられる。そういった状況においても、「ミドルから学ぼう」と意識するようになった」が60%を超えたのは、今回のミドル層による取組が、ベテランの心を動かしたことが原因ではないかと考えられる。

次に、教員の意識や行動がどのように変化したかを問う質問項目のうち、学校の活性化（協働性、参画意識、意欲の向上）を示す指標となる4つの項目について変容が見られた教員の割合を、世代別に次の図10に示した。

なお、図9と同様に、図中の棒グラフの「そうだった」はアンケートの「そうだった」と「少しそうだった」を加えた度数の割合を、「ならなかった」は「あまりならなかった」と「ならなかった」を加えた度数の割合を示したものである。また、各棒グラフの右側には、回答した度数の合計が示してある。



図中の記号\*はカイ2乗検定の  $p < 0.05$  を示す  
 図10 学校の活性化を示す指標となる4つの項目について変容が見られた教員の割合（世代別）

結果は、学校の活性化を示す指標となる全項目において、全世代で「そうだった」が50%を超え、3項目では70%を超えている。

特に、若手においては、3つの項目で80%を超えている。「ミドルの企画・運営による『ミニ研修会』で、学び合ったり、声を掛け合ったりしたことで、普段からも相談しやすくなり、雰囲気よくなった」と「アンケート自由記述」にあることから、ミドル層がパイプ役となることで、話しやすい雰囲気が生まれ、若手も教える立場になったりし、協働性、参画意識、意欲の向上につながったと考えられる。

ベテランも、学校の活性化を問う全ての項目で70%を超えている。中学校や高等学校では、研究協力員のミドルの活躍に刺激を受け、意欲が向上したベテランが多かった。ミドル層がパイプ役となることで、多くの若手

とベテランの意識が大きく変容したと言える。

### (3) 考察

2014年度は、過去2年間の調査研究を経て見えてきた、「学校の実態に応じたOJTを各校が工夫すること、またミドル層が主体的にOJTに関わることで学校が活性化するのではないか」について、研究協力校でのアンケート調査結果と、「OJT取組カード」、「OJT振り返りカード」などを基に検証した。

研究協力校でのアンケート調査により、協働性、参画意識、意欲が向上した教員の割合が50%を超えたこと、また「OJT取組カード」や「OJT振り返りカード」における記述、研究協力校での聞き取り調査や各種会議で出された、「OJTにより学校が活性化された」「積極的に他世代から学ぼうとするようになった」「若手育成の意識が高まった」「互いのよさを認め合うようになった」「学び合う姿勢が見られた」などの意見から、仮説1の「学校の実態に応じて、意図的、計画的にOJTに取り組むことで、学校が活性化（協働性、参画意識、意欲の向上）する」は検証されたと考えられる。

また、アンケート調査の結果だけでなく、各校での聞き取り調査や、研究協力校会議・研究協力員会議などで見られた「ミドルである自分が中心となってOJTに取り組めた」「若手にとっては、ミドルの存在が安心感となり、思い切って仕事に取り組むことができた」「ミドルからの提案が、ベテランの意識向上に結びついた」といった趣旨の意見から、仮説2の「ミドル層が主体的に関わることで、ネットワーク型OJTが効果的に機能し、学校が活性化する」も、検証されたと判断できる。

今回、間もなく学校の中核を担っていくミドル層が主体的に関わるOJTの取組について、その効果に関する検証を行った結果、以下の2点が明らかになった。一つは、ミドル層が主体的に関わることで、ミドル自身の参画意識が向上しただけでなく、若手やベテランの意識、意欲の向上に結びついたこと。二つ目は、ミドル層がパイプ役となることで、若手も積極的な関わりを見せ、多くのベテランが、若手育成や自身の学びに意欲的になったことである。

さらに、アンケート記述や聞き取り調査などから、各研究協力校によるOJTの取組は、個々の教員の学びだけでなく、教員同士が世代を超えて、認め合ったり学び合ったりすることにつながるということがわかった。学校の実態に応じてミドル層が主体となるOJTによって、互いに高め合う人材育成の仕組みが成り立ったと言えるだろう。

## V. おわりに

### 1. A小学校の事例

ここまで、富山県総合教育センターで2012年度から2014年度にかけて実施された「学校におけるOJTの効果的な進め方に関する調査研究」の結果について検証を行ってきたが、紙面の都合で学校ごとの具体的な事例については触れてこなかった。

そこで最後に、ネットワーク型OJTが典型的に見られたA小学校の事例について紹介する。

A小学校は、各学年3～4学級の大規模校で、2013年度と2014年度の2年間、「学校におけるOJTの効果的な進め方に関する調査研究」の研究協力校に指定された。特に2年目の2014年度は、「言葉でOJTを記録することを通じて、OJTを意識化し、取組を組織的に継続すること」を「OJT企画案」に記述し、OJTの目標とした。

#### (1) 研修組織の改編

A小学校では、管理職と教務主任が相談して、2013年度から研修組織の改編を行っている。

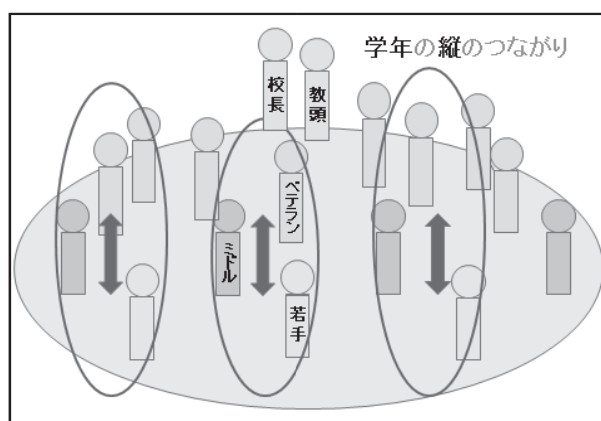


図11 学年を中心とした学校組織

本来、小学校では、ベテラン教員である学年主任を中心に、ミドル層や若手教員が学年集団を構成し、日常的に情報交換や、OJTによる業務の伝達が行われており、図11のように学年ごとのまとまりが非常に強い（中学校や高等学校でも同様の傾向あり）。

A小学校では従来、校内研修も学年ごとに行われてきたが、こうした学校組織に風穴を開けるべく、新たな研修組織をつくった。

この組織は「年代別部会」と呼ばれ、教員集団は、若手部会（教員経験1～4年目）、ミドルリーダー部会（5年目～主任になるまで）、主任リーダー部会の3つの部会に区分された（図12）。

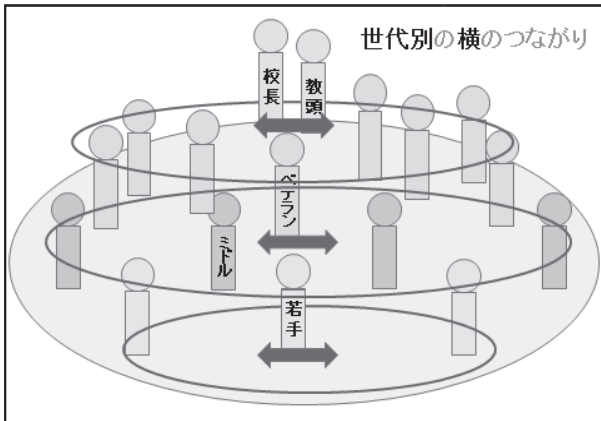


図 12 A小学校の「年代別部会」

この「年代別部会」で実施される研修内容は、以下の通りである。

若手部会：授業研究（特に、授業技術中心）

ミドルリーダー部会：授業研究（特に、子ども理解中心）

主任リーダー部会：学年経営方針や、伝承すべき教師の資質・能力に関する協議

若手部会とミドルリーダー部会では、教務主任がファシリテーター的な役割を担い、主任リーダー部会では、学校全体や各学年でどのようなOJTを展開していくべきかが協議された。

また、2014年度は「OJT企画案」で計画されたように、教務主任が行事におけるOJTや、週ごとに実践したOJTを記録して振り返りを行った。このことで、今まで何となく実践していたOJTを意識的に行うようになり、校内でOJTに対する共通理解が進んだ。

## (2) ネットワーク組織の強化と、その効果

図 12 にある年代別の研修組織をつくったA小学校では、本来存在する図 11 のような縦割りの学校組織から、図 13 のような組織へと変貌していった。

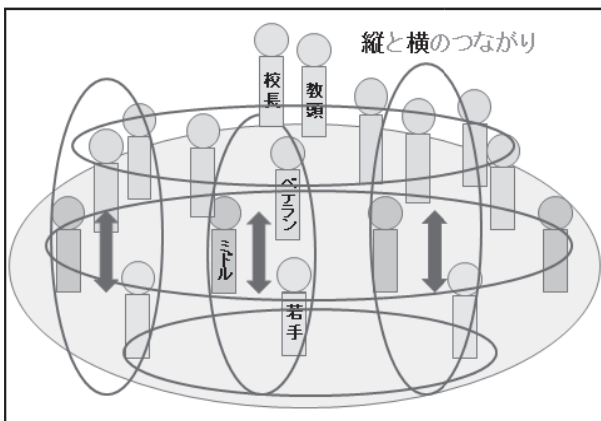


図 13 A小学校におけるネットワーク組織の強化

本稿の「Ⅱ」で、学校は本来、ネットワーク組織であると述べたが、A小学校では、「年代別部会」で研修を行うことによって、従来希薄だった「横のつながり」が深められ、より強固なネットワーク組織となった。

このような組織を構築したことで、「Ⅲ」の図 6 にあるようなネットワーク型OJTが機能しやすい状況を生み出した。

同校の「OJT 振り返りカード」には、「若手が積極的にミドルやベテランに指導を求めたり、学年を超えて話し合う姿が日常的になった」「若手やミドルへの指導、育成という明確なミッションがあることで、学年主任に活力が出た」などの記述が見られ、また、同校での聞き取り調査では、ミドル層から「学年を超えて、横のつながりが強まった」「間もなく学校の中核を担う年代であることを自然と意識するようになった」という意見とともに、「研修体制を縦のつながりから横のつながりに変えただけなので、負担は以前と同じで、より効果的な研修ができた」という証言も得られた。

本稿の「Ⅱ」で述べた若林の知見から、ネットワーク組織のデメリットとして、①活動や組織の不安定性と、②学習効果が散逸しやすいこと、の2点を挙げたが、A小学校ではOJTを記録することでこれらを克服し、教員が異動で入れ替わっても、組織としての対応が可能となった。

逆に、ネットワーク組織のメリットとして挙げた、③フラットで柔軟な組織構造であるためメンバーによる主体的なネットワーキングが期待される、という点に関しては、年代別部会という、よりフラットな組織をつくったことで、特に若手教員が積極的に自らの意見を表明し、主体的に研修に取り組める状況ができていった。

## 2. まとめと今後の課題

A小学校の事例では、ネットワーク組織のデメリットを克服しつつ、そのメリットを活かした取組を紹介したが、同じ2014年度における他の研究協力校での取組として、本稿「Ⅳ」の「3」の「アンケート自由記述」に出てきた「ミニ研修会」というものがあった。

これは、ミドル層の教員が全教員からテーマを募集し、テーマに見合った分野を得意とする教員に講師を依頼して、教員のニーズに合った研修会を企画・運営したもので、理科室探検（理科室にある機器に関する研修）や実物投影機の使い方などをテーマに、月1回、15分程度で実施された。

この研修会は、自分が参加したいテーマへの自由参加を原則としており、共感する自主的な人々が自発的にコミットメントするという、本稿の「Ⅱ」で述べた朴容寛によるネットワーク組織の中核性格のうち、「i 自律性」と「ii 目的・価値の共有」を活かした取組であり、研修テーマによって講師（リーダー）が変わることで、同じく中核性格の「iii 分権性」も確保されている。



このようなネットワーク組織の特徴を活かした取組が、より効果的なネットワーク型 OJT に結びつくと言える。

なお、まとめとして、ここまで検証してきた新たな知見を、以下に列挙する。

- 学校はネットワーク組織としての性格をもち、そのメリットを活かした学校運営を目指すことで、自律的な協働システムとして機能することが期待できる
- 学校現場におけるネットワーク型 OJT は有効に機能し、双方向的な学びを生む
- 各学校の実態に応じたネットワーク型 OJT を開発することが、学校の活性化につながる
- ネットワーク型 OJT においては、若手とベテランをつなぐ調整役として、ミドル層が重要な役割を果たす
- OJT の効果を上げるためには、OJT に対する教員間の共通理解が必要である (OJT の意識化)

残された課題としては、今回のような調査研究を依頼した研究協力校ではなく、一般の学校で、どのように OJT を意識化させるか、あるいは、各学校の実態に応じた OJT を開発するか、という点が挙げられる。

管理職によるトップダウン一辺倒でなく、教員間で共通理解を得やすいボトムアップの形でネットワーク型 OJT を展開していく手法について、研究を深めていく必要があろう。

また、「OJT 取組カード」については、管理職などの目に触れる可能性があるため、満足度が低いことを正直に書けないかも知れないという疑念が残った。再調査を行う際には、ICT 技術を用いて、研究協力員から直接データを受け取れるような仕組みを導入する必要がある。

さらに、ミドル層が果たす役割の重要性について指摘したが、実際の学校現場ではミドル層が最も少数派であり、そのミドル層の負担感を和らげるためのシステム構築が不可欠となる。

- 1 例えば、内田恭彦「変革をリードするコア人材 仕事の実践を通じた育成」『Works』71号、リクルート、2005年8月、28～31頁。
- 2 東京都教育委員会「OJT ガイドライン 改訂版」2010年、21～22頁。
- 3 横浜市教育委員会「全国に誇るサポート体制」(2014年) <http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/saiyou/kyoin/support.html> (2016年8月28日取得) と、脇本健弘・町支大祐・讚井康智・中原淳「組織的なメンタリングを通じた若手教師の成長」(日本教師教育学会第24回研究大会自由研究発表レジュメ、2014年9月) から作成。
- 4 平田淳「学校の管理と経営」勝野正章・藤本典裕編『教育行政学 改訂版』学文社、2008年、48～49頁。
- 5 朴容寛『ネットワーク組織論』ミネルヴァ書房、2003年、15～19頁。
- 6 若林直樹『ネットワーク組織』有斐閣、2009年、60～62頁。
- 7 同前、62頁。
- 8 中原淳『職場学習論』東京大学出版会、2010年、41～45頁。
- 9 同前、70頁。
- 10 同前、102～107頁。
- 11 関根雅泰「現場 OJT による新人育成」2008年。 <http://www.learn-well.com/blogmanabi/101204%A1%A1%B8%BD%BE%ECOJT%A4%CB%A4%E8%A4EB%BF%B7%BF%CD%B0%E9%00%AE%A1%CAOJT%C3%B4%C5%F6%BC%D4%A4%CE%B6%EC%CF%AB%A1%A2%A5%CD%A5%C3%A5%C8%A5%EF%A1%BC%A5%AF%B7%BFOJT%A1%A2OJT%BB%D8%C6%B3%B0%F7%B8%FE%A4%B1%B8%A6%BD%A4%A1%A2%BF%B7%BF%CD%C2%A6%A4%CE%00%BC%A1%CB.pdf>、2016年8月28日取得。

(2016年8月31日受付)

(2016年10月5日受理)

資料1 2012年度研究協力校アンケート

若手教員を対象にしたOJTへの取組に関するアンケート（教員経験2～5年目の若手教員用）

あなたの教員経験年数を、○で囲んでください。（2年目 3年目 4年目 5年目 協力員）

1 あなたの学校が、若手教員を対象にしたOJTに取り組んだことにより、昨年度に比べ、学校の様子や雰囲気、どのように変わったのをお答えください。（今年度異動だった場合は、4月に比べてお答えください。）

※ 【A】は、学校全体の様子に関して、○を付けてください。  
 【B】は、それに対してあなたはどう思うか、○を付けてください。  
 ※ それぞれの質問の記述欄には、【B】で、なぜそれを選んだのか、理由を簡単に書いてください。

(A)	(B)
(学校全体は?)	(あなたは?)
高増 まえた	下減 がった
円 た	た
(例)	(例)
①	②

① 若手教員と先輩教員とのコミュニケーションの回数	
② 若手教員同士のコミュニケーションの回数	
③ 若手教員が、先輩教員に指導や助言を求める回数	
④ 先輩教員が進んで若手教員へアドバイスや助言をする回数	
⑤ 職員会議や校内研修会の回数	
⑥ 学年部会や教科部会の回数	
⑦ ケース会議（生徒指導、特別支援教育等）の回数	
⑧ 若手教員が授業を公開し、指導、助言を受ける機会	
⑨ 若手教員が、先輩教員の授業を見せてもらって学ぶ機会	

《裏面に続く》

⑩ 校務分掌や行事において、若手教員に仕事を任せられる機会	
⑪ 先輩教員と一緒に仕事をする機会	
⑫ 仕事を協力的に行おうとする雰囲気	
⑬ 先輩教員から褒められたり励まされたりする回数	
⑭ 先輩教員が、種々の力を引き出し、生かしてくれる雰囲気	
⑮ 職員室等で誰にでも気軽に相談できる雰囲気	

2 OJTを通して若手教員を育てる場合、先輩教員には、どのような配慮や態度、行動、働きかけなどが効果的だと思いますか？また、若手教員には、どのような気持ちや態度等が必要だと思いますか？

(先輩教員)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

(若手教員)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3 OJTに取り組んで分かったことや、4月に比べ、OJTに対する思いやイメージが変わったことなどは何ですか？（自由に、思ったことや気づいたことを書いてください。）

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

ご協力、ありがとうございました。

資料2 2014年度研究協力校アンケート

OJT取組アンケート(ミドル用)

富山県総合教育センター教育研修部

研究協力校としてOJTに関する調査研究にご協力いただき、ありがとうございます。  
 学校でOJTに取り組まれるようになってからの、**あなたの置化について**お聞かせください。

- (1) ①～⑩の質問について、該当する数字に○をつけてください。
- (2) 各質問下の空欄には、理由や補足などがあればご記入ください。
- (3) 「若手」とは1～5年目、「ミドル」とは6～16年目、「ベテラン」とは17年目～(管理職を含む) 教職員を指します。

①「ベテラン」に相談するようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

②「ベテラン」から相談されるようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

③「若手」から相談されるようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

④「若手」に相談するようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

⑤「若手」を育成しようと意識するようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

⑥ 数年後には自分も学校の中核を担うようになると意識するようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

裏へ

⑦「若手」と「ベテラン」のハイブリッド(つなぎ役)になろうと意識するようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

⑧ 仕事を協力的に行うようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

⑨ 目指す学校の姿を意識するようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

⑩ 自分は学校の組織の一員である意識(帰属意識、参画意識)するようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

⑪ 仕事への意欲ややりがいを感じるようになりましたか。

- 4 そうなった 3 少しそうなった 2 あまりならなかった 1 ならなかった

◇OJTに取り組まれて、感じられたことや気付かれたこと、校内の雰囲気の変化、今後の展望等、自由に書いてください。

ご協力ありがとうございました。

# 知的障害特別支援学校高等部における主権者教育についての一試案

—「そうだ、選挙に行こう！」の実践から—

栗林 睦美<sup>\*1</sup>・松原 健<sup>\*1</sup>・松原 香織<sup>\*1</sup>・和田 充紀<sup>\*2</sup>・水内 豊和<sup>\*2</sup>

The Practical Study about Election Education for Students with Intellectual Disabilities at the High-School Class Level in the Special School: A Trial Study

Mutsumi KURIBAYASHI, Ken MATSUHARA, Kaori MATSUBARA, Miki WADA  
& Toyokazu MIZUUCHI

参議院選挙直前に、高等部3年生を対象に日常生活の指導 朝の会「生活講座 選挙編」として4回の授業実践を行った。合わせて事前と事後には保護者へのアンケートも実施した。

「学ぶポイントの提示」「ワークシートの活用」「模擬投票」などの工夫により、選挙権のある生徒だけでなく選挙権のない生徒も選挙に関心をもち、選挙を自分のことと捉え、積極的に選挙に参加しようとする意欲が高まった。

一方、知的障害のある生徒に対して「選挙の意味や投票の方法の理解」や「多種多様な政党の公約の理解」をどのように学校教育の中ですすめて行くかが課題として残された。

**キーワード** : 知的障害、特別支援学校、選挙、主権者教育

**Keywords** : intellectual disabilities, special school, election, and political education

## I. 目的

平成27年6月、公職選挙法等の一部を改正する法律が成立し、公布された（平成28年6月19日施行）ことに伴い、年齢満18年以上満20年未満の者が選挙に参加することとなった。高等学校においては、政治的中立性の確保や高校生の政治的活動への配慮をしつつ政治的関心を高め、政治的判断力を育成する教育が急速に進められている。文部科学省の「主権者教育の推進に関する検討チーム」によって公表された最終まとめでは、高等学校の94.4%が平成27年度に主権者教育を実施したことが明らかにされた。また、実施しなかった学校のうち特別支援学校が74%を占め、その理由として「個に応じた指導が必要で、全体で主権者教育を行うのは難しい」としている。しかしながら、有権者である特別支援を要する生徒にも同様の学習が求められ、特別支援学校においても投票の意義を知り、模擬投票で投票の仕方について学ぶなど、主権者教育が必要である。

出前講座や副教材「私たちが拓く日本の未来」を使用した学習が広がりを見せる中で、知的障害のある高等部の生徒にとって、必要な知識をどう育てるか、一番身に

付けたい資質は何か、生徒の実態に合った主権者教育のあり方はどうあるべきかなど、課題は多いと考えられる。

そこで、本研究では、高等部における選挙に関する授業実践を通して、どのような実践が具体的な力や知識を育てることにつながり、生徒の選挙に関する関心や態度の変容や保護者の意識の変容につながるのかについて考察するとともに、実態に応じた主権者教育のあり方に関して検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 対象生徒について

対象生徒は、T大学の附属特別支援学校（以下T附属特別支援学校とする）の高等部3年生に在籍する8名であった。対象生徒の障害名、社会生活年齢（SA）と社会生活指数（SQ）および平成28年7月時点での選挙権の有無について表1に示した。

### 2. これまでの選挙の学習の経過及び教育課程の位置づけについて

前述のように、平成27年6月、公職選挙法等の一部

\*1 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校

\*2 富山大学人間発達科学部



表1 生徒の実態

生徒	実態	S-M社会生活能力検査	7月選挙権の有無
A	療育手帳B、知的障害 地域の中学校より入学	SA：9歳2ヶ月 SQ：70	有
B	療育手帳B、知的障害・自閉症 本校中学部より入学	SA：13歳0ヶ月 SQ：100	有
C	療育手帳B、広汎性発達障害（自閉傾向） 地域の中学校より入学	SA：13歳0ヶ月 SQ：100	無
D	療育手帳B、知的障害 地域の中学校より入学	SA：12歳2ヶ月 SQ：94	有
E	療育手帳B、知的障害・自閉症 本校中学部より入学	SA：9歳7ヶ月 SQ：73	有
F	療育手帳B、知的障害・側湾症・熱性けいれん 本校中学部より入学	SA：9歳4ヶ月 SQ：91	無
G	療育手帳B、知的障害・強度遠視・内斜視 本校中学部より入学	SA：11歳0ヶ月 SQ：84	有
H	療育手帳A、知的障害 本校中学部より入学	SA：4歳7ヶ月 SQ：35	無

表2 選挙の学習の位置づけ

年度	教育課程上の位置づけ	内容	対象生徒
平成27年度	（臨時で実施）	選挙管理委員会による出前講座 ・選挙の意味 ・投票の方法	高等部3年生 高等部2年生
平成28年度	生活単元学習に位置づけて実施	・選挙の意味 ・投票の方法 ※出前講座も実施予定	高等部2年生 高等部1年生

を改正する法律が成立し、公布された（平成28年6月19日施行）ことに伴い、年齢満18年以上満20年未満の者が選挙に参加することとなった。T附属特別支援学校高等部においても、在学中に生徒が選挙に参加する可能性が想定されたことから、主権者教育として平成27年度は、高等部3年生8名（平成28年3月卒業）、高等部2年生8名（現高3対象生徒）の計16名を対象にT市の選挙管理委員会による出前講座を授業に取り入れ、選挙の意味、投票の方法などの学習を行った。平成28年度では、今までT附属特別支援学校高等部の教育課程に位置づけていなかった選挙の学習を、生活単元学習の時間に実施することにし、その対象学年を高等部1年

生、2年生とした。平成27、28年度における選挙の学習の位置づけと内容について表2に示す。

### 3. 授業について

平成28年度の教育課程上は高等部3年生における選挙の学習は実施しなかった。しかしながら、7月に参議院選挙が行われることになったため、参議院選挙直前に、投票権のある生徒が在籍する高等部3年生を対象に、「朝の会」\*1の時間帯に選挙の学習を行うこととした。

今回、高等部3年生の「朝の会」では「生活講座」のタイムリーなテーマとして選挙を取り上げ、「生活講座選挙編」として学習を行った。

※1：T附属特別支援学校では、「朝の会」を日常生活の指導として位置づけている。日常生活の指導「朝の会」では、毎朝、日課確認と「今日のテーマ」の2つの活動を行っている。「今日のテーマ」では、将来につながる「今」を取り上げ、いろんな視点で友達と考え、意見交換する活動を大切にしている。活動内容として「ホットニュース」、「楽しみなこと」、「チャレンジ発表」、「生活講座」の4つがあり、日替わりで行っている。

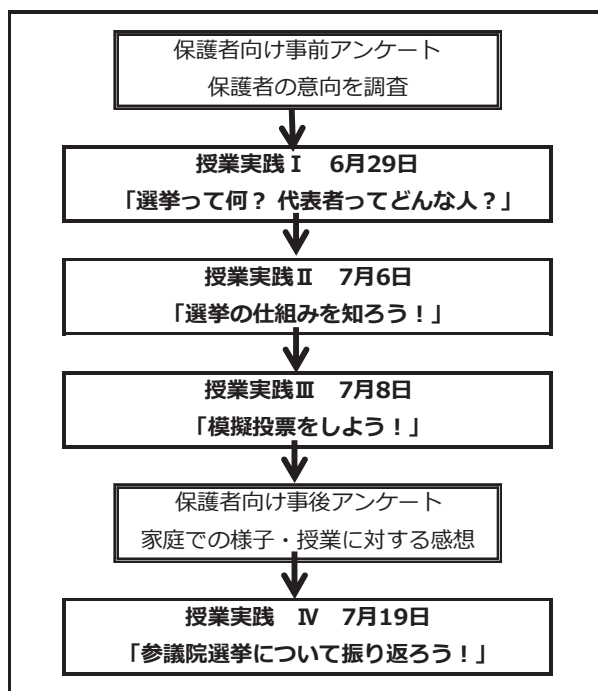


図1 選挙の授業実践の計画

表3 保護者向け事前アンケートの結果

<p>①参議院選挙について心配なことはありますか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・公約の内容がちゃんと理解できているかどうか。</li> <li>・ポスターの顔で「優しそうだから」とかで決めないか。</li> <li>・誰に投票してよいか判断できないと思うので、人の意見を聞いて決めるのではよくないと思っている。本人にどう説明してよいか困っています。</li> <li>・投票場で投票用紙に記入の際、声を掛けたり話したりしても大丈夫なのか。</li> <li>・よく理解していないのに、有権者として投票してもよいのか？</li> <li>・きちんと投票できるか。</li> <li>・一緒には行きますけど、ずっとついていられないだろうから、その場に行ったらどうなるか不安です。</li> <li>・立候補者の政策の理解。</li> <li>・なし。</li> <li>・無記載（1名）</li> </ul> <p>②参議院選挙について家庭で話題にしますか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「一緒に投票に行こうね。」くらい。新聞に載るマニフェストを一緒に読んで、家で考えさせてから行こうと思っていた。</li> <li>・少し話しましたが、理解していないと思います。</li> <li>・特にしていない。</li> <li>・何をどう話したらいいのかわからないので、まだ話していません。</li> <li>・ニュースで取り上げられるときに、どんなことをしてもらいたいと話したりする。</li> <li>・いいえ。</li> <li>・無記載（1名）</li> </ul> <p>③投票に行きますか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・行く（3名）誰と：（母と行く、父母と行く）</li> <li>・行かない（4名）</li> <li>理由：まだ18歳ではないので。（3名）、選挙の仕方が分からない（1名）</li> <li>・まだ分からない（1名）</li> </ul> <p>④その他</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今17歳なので、今回の選挙には関係ありませんが、親が手を貸すことができない部分（名前を書いて、紙を折るなど）ができるかどうか心配です。</li> </ul>
---

表4 6月29日の授業「選挙って何？代表者ってどんな人？」

※スライドを見ながら教師の話聞き、選挙について質問に答えたり意見を発表したりする。

授業の流れ	生徒の様子
○選挙で何をするのかについて知る。 ・代表者を選ぶ	生徒B：「開票」など選挙に関連した知っている言葉を発表したり、教師がする2択の質問に答えたりしていた。 生徒C：教師がする2択の質問には、自分なりに答えていた。 生徒G：「投票する。選ぶ。挙げる。」など選挙という文字を見ながら考えて発表していた。
○選挙で選ばれた人が何をするのかを知る。 ・代表者とは？ ・代表者の仕事	生徒A：「代表者」というキーワードから「いろんなことを考える人」と自分のもつイメージを発表していた。 生徒D：自分が生徒会長をしている経験から、代表者について「責任をもってくれる人」と発表していた。 生徒G：「何でも知っている」「何でもしてくれる」と自分のもつイメージを発表していた。 生徒F：教師の話や友達の発表を聞いて昨年学習した選挙の仕組みについて思い出していた。
○授業後	生徒C：教師のそばに来て参議院議員選挙に行きますと話した。 生徒F：感想を聞いたところ、難しいと答えた。

表5 7月6日の授業「選挙の仕組みを知ろう！」

※スライドを見ながら教師の話聞き、選挙について質問に答えたり意見を発表したりする。

授業の流れ	生徒の様子
○選挙権について確認する。	生徒G：選挙権を有する年齢について、昨年の学習をもとに正しく答えていた。 生徒E：選挙権を有する年齢が18歳ということを理解し、挙手をして選挙権があるかについて「ある」と質問に答えていた。 生徒D：同上 生徒B：同上 生徒A：同上
○参議院議員選挙の仕組みについて知る。	生徒B：投票の方法について聞いたことがあるかの質問に「ありません」と答えていた。 全 員：スライドを見ながら静かに教師の話聞いていた。
○候補者の選び方について考える。 ・模擬の候補者2人の公約から考える。	生徒C：自分の好きなことや生活にも関連した「温泉施設を作る」という公約に注目して、選び方を発表していた。 生徒G：自分の好きな「ディズニーランドを作る」という公約に注目して、選び方を発表していた。 生徒D：自分の経験から「病院を作る」「待ち時間を少なくする」という公約に注目して、選び方を発表していた。 生徒A：修学旅行で行った「ディズニーランド」を作るという公約に注目して、「楽しくなる」という理由も交えて選び方を発表していた。 生徒H：自分の好きなことや経験から「ディズニーランド」というキーワードに注目して、選び方を発表していた。
○授業後	教室に掲示されたポスターの模擬候補者の公約を見て、友達と「自分なら誰を選ぶか」といったことを話す姿が見られた。

表6 7月8日の授業「模擬投票をしよう！」

※スライドと動画で投票方法について確認した後、模擬の投票を行う。

授業の流れ	生徒の様子
○投票方法について知る。	生徒 G：投票に行くには、はがきが必要なことを答えた。 全 員：動画を見ながら静かに教師の話聞いていた。
○模擬投票をする。	一人ずつ模擬投票を行う。 廊下から入る→はがきを渡す→投票用紙をもらう→投票記載所で候補者名を書く→投票箱に入れる→比例代表用の用紙をもらう→投票記載所で政党名を書く→投票箱に入れる <小選挙区> 二人の候補者から一人を選び、枠内に書く、字を間違わないなど書くときのポイントを守って投票用紙に正しく名前を書いていた。(生徒 A、B、D、F、G) 生徒 H：二人の候補者から一人を選び、漢字を視写して書いていたが、文字の形が崩れ、無効になった。 生徒 E：最初は自分の名前を書いたが、二重線で訂正するという規則を守り、訂正して候補者の名前を書いた。 <比例代表> たくさんの政党の中から、自分が選んだ政党の名前や候補者の名前を書いていた。8名内、3名については、たくさんの政党の中から学習で使用した架空の政党（日本甘党、オアフ党）の政党名やその候補者の名前を書いていた。 感想を発表する。 生徒 D：「名前がいっぱい書いてあって（比例区）誰を選んでいいか分からなかった。」と発表していた。 生徒 F：「緊張はしなかった。」と発表していた。
○授業後	選挙権をもつ生徒に選挙に行くか聞くと、「行く」と答えていた。(生徒 B、E、G) 選挙権をもたない生徒 C も家族と選挙に行くと話していた。

表7 7月19日の授業「参議院選挙について振り返ろう！」

※7/10の参議院議員選挙を振り返り感想を発表する。

授業の流れ	生徒の様子
○参議院議員選挙を振り返る。	生徒 B：父、母、祖母と一緒に選挙に行き、投票してきたことを発表していた。 生徒 D：父と期日前投票してきたことを発表していた。 生徒 E：両親と投票してきたことを発表していた。 生徒 G：両親と投票してきたことを発表していた。
○感想を発表する。	生徒 C：これまでの学習を思い出し、「投票の仕方」「記入の注意点」について分かったことを発表していた。 生徒 B：これまでの学習を思い出し、「投票の仕方」について分かったことを発表していた。 生徒 D：選挙に行ってみて「比例代表の候補者の選び方」について難しかったと発表していた。 生徒 G：これまでの学習を思い出し、「候補者の選び方」について分かったことを発表したり、選挙前日に新聞で候補者について調べ、選んでから投票に行き、スムーズに投票できたことなど発表したりしていた。



表8 保護者向け事後アンケートの結果

<p>①参議院選挙の投票に行きましたか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・期日前投票に行った (2)             <ul style="list-style-type: none"> <li>理由：父親が期日前投票をするため一緒に行った</li> <li>理由：投票日当日は用事があったため</li> </ul> </li> <li>・当日投票に行った (2)             <ul style="list-style-type: none"> <li>誰と：父・母・祖母</li> <li>誰と：父・母</li> </ul> </li> <li>・行かなかった (4)             <ul style="list-style-type: none"> <li>理由：家族も関心がないので (1)</li> <li>まだ18歳になっていないので (3)</li> </ul> </li> </ul> <p>②参議院選挙に向けてご家庭で準備はされましたか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・投票の仕方(1)             <ul style="list-style-type: none"> <li>何を使ってどのように…お父さんの後について行くように伝えた</li> </ul> </li> <li>・投票時のマナー(2)             <ul style="list-style-type: none"> <li>何を使ってどのように…静かにしているように伝えた</li> </ul> </li> <li>・候補者の公約や政党の特徴についての話(3)             <ul style="list-style-type: none"> <li>何を使ってどのように…新聞の公報を使って話をした</li> <li>新聞、公告など</li> </ul> </li> <li>・その他(2)             <ul style="list-style-type: none"> <li>まだなので準備まではいかなかった</li> </ul> </li> <li>・特になし</li> <li>・無回答(2)</li> </ul> <p>③参議院選挙投票におけるお子様の様子についてお聞かせください</p> <p>&lt;選挙前&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選挙に行く？と聞くと、「行く」と返ってきたので選挙というものが少しは理解しているのかなと思った</li> <li>・あまり関係がなさそう</li> <li>・変わりなし (選挙権なし)</li> </ul> <p>&lt;選挙当日&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選挙があるのは知っていたようだが、興味がないようでした</li> <li>・投票所で受付のときが一番緊張しましたが、母と一緒にだったので一つ一つ教えて書きました</li> <li>・よく分かっている様子</li> <li>・父親の後について行くように伝えると記入する際にも同じ場所に入ってきたので、隣で教えた</li> <li>・分からないからか、父親にびったりくっついていました</li> <li>・落ち着きがなかった</li> <li>・変わりなし (選挙権なし)</li> <li>・無回答2 (選挙権なし)</li> </ul> <p>④学校での選挙の学習は有効でしたか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・有効(4)：内有権者3             <ul style="list-style-type: none"> <li>・選挙の意味とか何をするのかが分かって、スムーズに投票できた</li> <li>・投票や選挙のことと自分のことをかんがえるようになった</li> <li>・投票用紙への記入や投票箱へ入れるなどの流れは経験している</li> <li>・記入すること (何を見てどこに書くのか分かって)</li> </ul> </li> <li>・分からない(4)：内有権者1</li> <li>・有効ではない(0)</li> </ul> <p>⑤選挙について保護者のご意見をお聞かせください</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・T選挙区の候補者名を選んで書くことはできませんが、比例代表の党名や候補者名を選ぶこと、大変でした</li> <li>・父と投票に行ったが、誰に投票したのか、理解していないのに投票してよいのか、色々課題はあると思う</li> <li>・今後も、政治のことが分からないのに投票はよいのか疑問に思う</li> <li>・候補者や政党などはなかなか自分で選択するのは難しいので、助言する投票でも大丈夫なのかな？と思った</li> <li>・実際に行ったときにどうなるか心配</li> <li>・立会人の人が必要なのは理解できているつもりですが、人の目が多いと気になるようだった</li> </ul>
---

### Ⅲ. 授業の実際

選挙の授業実践については、図1に示す計画に基づいて実施した。まず、授業導入前に保護者の意向を調査し、結果を授業に反映した。また、選挙終了後には再度保護者にアンケートを実施し、生徒や保護者の意識や行動の変容を把握した。この2回の保護者向けアンケートの結果と授業を通して選挙に対する生徒の意識や行動の変容について検証を行うこととした。

#### 1. 保護者向け事前アンケートについて

授業導入前にアンケートで保護者の意向を調査した。アンケートの内容は次の4つとし、自由記述による回答を求めた。

- ①参議院選挙について心配なことはありますか
- ②参議院選挙についてご家庭で話題にしますか
- ③投票に行きますか
- ④その他

対象生徒8名の保護者に対してアンケートを配布し、8名からの回収があり、回収率は100%であった。参議院選挙に向けた保護者の考えや意向を調査した保護者向け事前アンケートの結果を表3に示した。

本アンケートより、選挙の意味や政策の理解、投票の方法が分かり一人で投票ができるかについて不安があるとの結果を得た。アンケートを参考に、次の授業実践を行った。

## 2. 授業実践Ⅰ～Ⅳの題材について

### (1) 実施期間

6月29日、7月6日、7月8日、7月19日の  
計4セッション 1セッション15分間

### (2) 時間

日常生活の指導「朝の会」生活講座選挙編

### (3) 題材名

「そうだ、選挙にいこう！」

### (4) 題材のねらい

- ・参議院議員は選挙で選ばれることや候補者が主権をもつ自分たちの意見を政治に反映させる人であることを理解し、模擬投票を通して主体的に政治に参加しようという意識を育てることができる。

授業実践Ⅰ 6月29日の授業「選挙って何？代表者ってどんな人？」における授業の流れと生徒の様子を表4、授業実践Ⅱ 7月6日の授業「選挙の仕組みを知ろう！」における授業の流れと生徒の様子を表5、授業実践Ⅲ 7月8日の授業「模擬投票をしよう！」における授業の流れと生徒の様子を表6、授業実践Ⅳ 7月8日の授業「模擬投票をしよう！」における授業の流れと生徒の様子を表7にそれぞれ示した。

表4・5・6・7より、自分たちの経験や知識と結びつけて選挙について考えるとともに、投票の流れや記入の仕方などを正しく理解して模擬投票に取り組む生徒の様子がうかがえた。

## 3. 保護者向け事後アンケートについて

3回目の授業後にアンケートで家庭での様子や選挙の授業に対する感想を調査した。

アンケートの内容は次の5つとした。

- ①参議院選挙の投票に行きましたか
- ②参議院選挙に向けてご家庭で準備はされましたか
- ③参議院選挙投票におけるお子様の様子についてお聞かせください
- ④学校で選挙の学習は有効でしたか
- ⑤選挙について保護者のご意見をお聞かせください

対象生徒8名の保護者に対してアンケートを配布し、8名からの回収があり、回収率は100%であった。選挙の投票時の実態や学校での選挙の学習に対する感想などについて、保護者向け事後アンケートの結果を表8に示

した。事後アンケートの結果から、保護者は本人の政治に対する理解への不安を抱えていることが伺えたが、一方で学校での学習において生徒が選挙に関心を持ち投票の流れを理解できたことを保護者も実感し、選挙権を有する5名のうち4名は本人と保護者が期日前投票や当日投票を行ったという結果が得られた。

## Ⅳ. 成果と課題

生徒の様子と保護者の選挙後のアンケートの結果から、選挙権のある生徒だけでなく選挙権のない生徒も選挙に関心を持ち、選挙を自分のことと捉え、積極的に選挙に参加しようとする意欲が高まった。

その結果をもたらした理由として、以下の3つのことが挙げられる。1つ目はポイントを絞って選挙の意味、選挙の仕組み、投票の方法と授業を3回シリーズにしたことが生徒にとって学ぶポイントが整理され理解しやすかったこと、2つ目は身近なことを具体例に挙げ、ワークシートを使いながら生徒に自分の身に置き換えて考える場面を設定したことで生徒が自分のこととしてイメージしやすかったこと、3つ目は模擬投票において、架空の政党や候補者が分かりやすい公約を提示したことで、生徒自身が公約から情報を取捨選択し、自分にとってよい候補者、党を選ぶということを体感できたことである。

今後の課題としては、保護者の事後アンケートや生徒の参議院選挙後の振り返りの授業の言葉にもあるよう、選挙の意味や投票の方法の理解、選挙に参加しようという意欲は育ったが、多種多様な政党の公約の理解が難しいという意見があり、知的障害のある生徒がいかにその公約を理解し、自分のこととして選ぶことができるかが課題である。

具体的な対応策として、各政党においては、分かりやすい言葉を使った分かりやすい公約の発信方法、障害のある人向けのサポートガイドなど、障害有無に関係なく政治への関心を高める工夫を行う必要があると思われる。

教育では、前述の文部科学省の主権者実態状況調査において、主権者教育を実施していないと答えた学校のうち74%は特別支学校であり、個に応じた指導方法の開発に時間を要するという結果が報告されていることから、知的障害のある特別支援学校の生徒の実態にあった主権者教育がなされているとは言い難い。

特別支援学校においては、教育課程の教育内容に選挙の授業を位置付け、市町村の選挙管理委員会による出前授業や投票箱などの選挙グッズ貸出など地域の資源も活用し、体験を重視したより実践的で、生徒に分かりやすい選挙の授業づくりが必要である。また、特別活動における児童生徒会選挙などの機会も授業と合わせて活用するなど、高等部だけでなく主権者教育を学校全体で進めていく必要があると思われる。公約の理解については、

普段から身近な出来事を自分の生活の事として捉え、自分なりに考え、判断し、いろいろな場面や条件によって情報をよりよく取捨選択していける力を学校や地域で育てることが、自分の一票を投じることができる生徒の育成に必要な力になると考える。

## 附 記

本研究は、平成 28 年度学部長裁量経費（教育研究活性化等経費）を受けておこなわれた。

## 引用・参考文献

鯉淵美樹（2006）選挙について知ろう！—高等部生徒会

長役員選挙の取り組みを通して— 特別支援教育研究, 585, 46-53.

文部科学省（2009）特別支援学校高等部学習指導要領.

文部科学省（2016）主権者教育実施状況調査について.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/14/1372377\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/14/1372377_02_1.pdf)（最終確認日 2016 年 8 月 29 日）

文部科学省（2016）「主権者教育の推進に関する検討チーム」最終まとめ.

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（2014）

研究紀要 第 35 集 49-68,84-99.

（2016年 8 月31日受付）

（2016年10月 5 日受理）

# 知的障害特別支援学校における主権者教育に関する現状と課題

—全国国立大学附属特別支援学校を対象とした質問紙調査から—

和田 充紀<sup>\*1</sup>・水内 豊和<sup>\*2</sup>

## Issues about Political Education at Special Schools for Students with Intellectual Disabilities : Questioner Survey for the Attached Special School

Miki WADA & Toyokazu MIZUUCHI

### 摘要

選挙権年齢を「20歳以上」から「18歳以上」に引き下げる改正公選法が6月19日に施行され、国公立の高校では主権者教育の実施率が94%に上った。特別支援学校においても主権者教育を模索しながら始めている。本研究では国立大学法人附属の知的障害特別支援学校を対象として主権者教育の現状と課題について調査を実施した。その結果、主権者教育を「行なっている」または「行う予定がある」学校を合わせると9割以上の学校が主権者教育の必要性を感じていることがうかがえる。具体的には「選挙の具体的な仕組み」や「模擬選挙などの実践的な学習活動」への取組が行われ、「実際の投票箱を選挙管理委員会から借用」するなどの工夫がなされている。課題としては、「知的障害者用の授業用テキスト・ビデオ・教材」の作成と充実、「保護者への啓発」「出前講座などの他機関との連携」「投票時の対応（社会への啓蒙）」などが示された。

キーワード：附属学校 知的障害、特別支援学校、選挙、主権者教育

Keywords : attached school, intellectual disabilities, special school, election, and political education

### I. 目的

選挙権年齢を「20歳以上」から「18歳以上」に引き下げる改正公選法が2015年6月19日に施行された。18、19歳が新たに有権者として加わることとなり、高等学校在学中から18歳に達した生徒は選挙権を有することとなった。この改正法が成立した後、政府は、選挙の仕組みや意義、模擬選挙の方法などを説明した副教材「私たちが拓く日本の未来」を全高校生に配布した。また、2015年度には全国の選挙管理委員会が1,100校余りの高校で出前講座を行なったと報告がされている。(総務省, 2016)

文科省では「主権者教育（政治的教養の教育）実施状況調査」において全国の全日制・定時制・通信制・特別支援学校の計6,407校を対象として、主権者教育の実施状況や副教材「私たちが拓く日本の未来」の活用状況を調べた。その結果、主権者教育を実施した高校は全体で94.4%、うち国公立が97.9%、私立は81.8%であることが報告された。また、教材の使用状況については、副教材を使用している割合が全体で84.7%、うち国公立は87.7%、私立が71.9%となり、副教材の積極的な使用状

況が明らかになった。しかし、「公職選挙法の仕組みを教えたり、模擬投票をしたりした学校が94%に上った一方、特別支援学校や通信制で実施率の低さが目立った」と課題が述べられている。

現在、小・中・高等学校においては学習指導要領に基づき、児童生徒の発達の段階に応じて、憲法や選挙、政治活動に関する教育が行われている。具体的には「日本国憲法の考え方」や「国会などの議会政治や選挙の意味」（小学校）、「民主政治と政治参加」（中学校）、「政治参加の重要性」「現代の民主政治と民主社会の倫理」（高等学校）などがあげられる。

知的障害を対象とする特別支援学校においてもそれらに準ずる教育が行なわれており、知的障害の程度によって理解の深浅の幅が大きいとはいえ、特別支援学校学習指導要領（知的障害特別支援学校高等部社会科）には次のような記述があるように、教育すべき事項として位置づけられている。

1 段階（2）社会や国にはいろいろなきまりがあることを知り、それらを適切に守る。 2 段階（2）社会の慣習、生活に関係の深い法や制度を知り、必要に応じて生活に生かす。
--

\*1、\*2 富山大学人間発達科学部



このような社会状況を受け、知的障害特別支援学校における主権者教育の現状について把握をすることが必要と考える。どの程度の特別支援学校において、どのような内容の主権者教育が実施されているのであろうか。今回の文部科学省の調査内容や先行研究からは、知的障害特別支援学校における主権者教育の現状やニーズ等についての結果はみあたらない。これについて、幾つかの特別支援学校において指導実践を行っている報告はなされてはいるが、指導内容や教材の具体的な提示や共有には至っていない。わずかに、生徒自身が理解して候補者を選ぶことのむずかしさや、投票所における支援体制などが課題としてあげられているにとどまっている現状である。今後の特別支援学校における主権者教育をすすめて行く上で、学校における教育の現状を知り、課題を解決していく手立てを講じることが必要であると考えられる。

そこで、本研究では、全国動向を知る前段階として、教育における先導的な研究使命を持つ国立大学法人の附属特別支援学校を対象として、各学校における主権者教育の現状を調査し、本人や教師、保護者のニーズを把握することで、今後の主権者教育に求められる教育内容や教材に関する示唆を得ることを目的としている。

なお、文部科学省では「主権者教育」を「主権者に求められる力の育成」とし、その目的を「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるにとどまらず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一人として主体的に担うことができる力を身に付けさせること」としている。また、文部科学省「主権者教育の推進に関する検討チーム」による「最終まとめ」では、主権者教育を「政治的教養の教育」とも表現している。そこで、本論文では『選挙に関する知識を含む政治的教養の教育と主権者に求められる力の育成』を合わせて「主権者教育」と表すこととする。

## II. 方法

### 1. 調査対象

全国の国立大学法人の附属特別支援学校（知的障害を対象とする教育課程）を対象とした。配布数は45部、回収数は30部で回収率は66.7%であった。

### 2. 調査手続き

2016年7月に全国国立大学附属特別支援学校を対象として質問紙を郵送にて配布し、同封した返信用封筒にて8月に回収した。なお、回答は任意であること、学校名の記載は不要であることを、紙面にて確認した。

### 3. 調査項目

以下に示す大項目の中に具体的な内容として小項目を設定して提示した。調査内容と項目については表1に示

す。

- ①回答者について
- ②主権者教育の実施状況について
- ③主権者教育の現状について
- ④主権者教育を行なっている教科等、および具体的な指導内容と教材について
- ⑤在学生の投票状況について
- ⑥主権者教育の充実に向けて望むことについて
- ⑦保護者との連携について

## 4. 分析手順

「①回答者について」「②主権者教育の実施状況」「③主権者教育の現状」「④主権者教育を行なっている教科等、および具体的な指導内容と教材」「⑤在学生の投票状況」については回答ごとの割合を算出して比較した。「⑥主権者教育の充実に向けて望むこと」「⑦保護者との連携」については、自由記述の内容をカテゴリーに分類した。

## III. 結果と考察

調査回答者の概要について、表2に示す。

### 1. 主権者教育の実施状況とその理由について

主権者教育の実施状況を表3、その理由について表4に示す。

主権者教育を「行っている」と回答した学校は24校（80.0%）、「行っていない」と回答した学校は6校（20.0%）であった。選挙を志向した学習を行った理由は、「社会情勢や他校の状況」が12校（50.0%）と一番多く、次いで「学校内の教員の意向」が10校（41.6%）であった。その他の理由としては、「教育委員会からの指示」「社旗情勢や学校内の教員の意向」がそれぞれ1校ずつからあげられた。

主権者教育を「行っていない」学校6校に対して「今後、行う予定があるか」を尋ねた質問に対しては、「行う予定がある」と回答した学校が4校（66.7%）、「行う予定がない」と回答した学校は2校（33.3%）であった。主権者教育を「行っていない」理由を尋ねた質問に対しては2校からのみ回答が得られ、「生徒の実態としてむずかしい」「ニーズ、指導方法、内容など準備ができていない」との理由があげられた。

主権者教育を「行なっている」または「行う予定がある」学校を合わせると30校中28校（93.3%）となり、9割以上の学校が主権者教育の必要性を感じていることがうかがえる。一方、障害のある生徒の実態から実践に対する困難さや、指導方法や内容への準備面での課題も示唆されている。

表1 調査項目と内容

調査項目	調査内容
1.回答者について	1.1勤務校の主たる障害種 1.2職種
2.主権者教育の実施状況について	2.1主権者教育の実施の有無 2.2理由 2.3今後の実施の予定
3.主権者教育の現状について	3.1主権者教育の開始年度 3.2主権者教育の総時数 3.3主権者教育の主担当者 3.4主権者教育の対象生徒 3.5主権者教育の授業の位置づけ
4.主権者教育を行なっている教科等、および具体的な指導内容と教材について	4.1主権者教育を行っている教科等 4.2具体的な指導内容 4.3使用教材
5.在学生の投票状況について	5.1在学生の投票状況
6.主権者教育の充実に向けて望むことについて	6.1望むこと
7.保護者との連携について	7.1主権者教育において実施した保護者との連携内容 7.2保護者からの情報

表2 調査回答者の概要

		特別支援学校(n=30)	
		学校数(校)	割合(%)
1.主たる障害種	知的障害	28	93.4
	視覚障害	1	3.3
	肢体不自由	1	3.3
2. 職種	高等部主事	22	73.4
	授業担当者	4	13.3
	副校長・教頭	2	6.7
	高等部副主事	1	3.3
	生徒指導主事	1	3.3

表3 主権者教育の実施状況

		特別支援学校(n=30)	
		学校数(校)	割合(%)
主権者教育の実施の有無	行っている	24	80.0
	行っていない	6	20.0

表4 主権者教育を実施している理由

理由	特別支援学校(n=24)	
	学校数(校)	割合(%)
社会情勢や他校の状況	12	50.0
学校内の教員の意向	10	41.6
教育委員会からの指示	1	4.2
社会情勢や学校内の教員の意向	1	4.2

表5 主権者教育の現状

	特別支援学校(n=24)	
	学校数(校)	割合(%)
主権者教育の開始年度	平成27年度から	12 50.0
	平成28年度から	9 37.5
	平成26年度以前から	3 12.5
主権者教育の総時数	2～5時間	18 75.0
	1時間	4 16.6
	6～10時間	1 4.2
	不定期	1 4.2
主権者教育の主担当者	担任	10 41.6
	教科担当者	6 25.0
	特別活動担当者	2 8.3
	生徒会担当者	2 8.3
	生徒指導担当者	1 4.2
	総合的な学習の時間の担当者	1 4.2
	副校長	1 4.2
主権者教育の対象生徒	高等部主事	1 4.2
	高等部全員	16 66.6
	高等部3年生	4 16.6
	高等部2年生以上	1 4.2
	18歳の生徒のみ	1 4.2
	社会自立を目指す生徒	1 4.2
	学習グループ別で実施	1 4.2
主権者教育の授業の位置づけ	年間指導計画に位置付けて行っている	18 75.0
	臨時の授業として位置付けている	6 25.0

表6 主権者教育を行なっている教科等、および具体的な指導内容と教材

	特別支援学校(n=23)	
	学校数(校)	割合(%)
主権者教育を行っている教科等 (複数回答可)	特別活動	8 34.8
	生活単元学習	7 30.4
	教科等を合わせた指導(生活単元学習以外)	5 21.7
	現代社会	2 8.7
	総合的な学習の時間	2 8.7
	職業・家庭	1 4.3
具体的な指導内容 (複数回答可)	公職選挙法や選挙の具体的な仕組み	16 76.2
	模擬選挙などの実践的な学習活動	13 61.9
	現実の政治的事象についての話し合い活動	3 14.3
使用教材 (複数回答可)	実際の投票箱など(選挙管理委員会から借用)を使用	13 61.9
	模擬の投票箱などを使用	7 33.3
	教師による自作の教材を使用	7 33.3
	総務省や文科省の副教材やホームページを使用	5 23.8

## 2. 主権者教育の現状について

次に、主権者教育を行っているという回答の得られた24校に対して、現状について、「開始年度」「総時数」「主担当者」「対象生徒」「授業の位置づけ」に関する回答を求めた。その結果について表5に示す。

### (1) 開始年度について

主権者教育の開始年度を「平成27年度から」と回答した学校は12校(50.0%)であり、「平成28年度から」と回答した学校は9校(37.5%)であった。平成26年度以前から実施していると回答した学校も3校(12.5%)みられた。平成27年6月の改正法の成立、そして、平成28年夏の参議院議員通常選挙を受けて必要性が高まり学習の開始につながったと考えられる。

### (2) 総時数について

主権者教育の総時数は「2～5時間」が最も多く18校(75.0%)、次いで「1時間」が4校(16.6%)、「6～10時間」が1校(4.2%)、「不定期」との回答も1校(4.2%)であった。長期間の単元を設定する学習よりは、短い題材での学習を実施している学校が多いことがうかがえる。

### (3) 主担当者について

主権者教育の主担当者が「担任」と回答した学校は10校(41.6%)であり、「教科担当者」は6校(25.0%)、「特別活動担当者」と「生徒会担当者」は2校(8.3%)、「生徒指導担当者」「総合的な学習の時間の担当者」「副校長」「高等部主事」がそれぞれ1校ずつの回答であった。

主担当者としては大きく次の3つの傾向が示された。まずは、担任や教科担当者、総合的な学習の時間の担当者などの正規の授業時間での指導を行う「授業担当者」、そして生徒会担当者や生徒指導担当者などの「生徒会活動担当者」、さらに副校長や高等部主事の「管理職」である。

このように「生徒会活動担当者」や「管理職」が主担当を行うという回答から、主権者教育を、学校全体で育成すべき生徒の力であり教育を学校全体ですすめる必要があると考えられていることが推察される。

### (4) 主権者教育の授業の位置づけについて

主権者教育を「年間指導計画に位置づけている」と回答した学校は18校(75.0%)であり、「臨時的授業として位置づけている」のは6校(25.0%)であった。7割以上の学校が年間指導計画に位置づけていることから、主権者教育の必要性の高さがうかがえる。

## 3. 主権者教育を行なっている教科等、および具体的な指導内容と教材について

主権者教育を行っているという回答の得られた24校対

して、「主権者教育等を行っている教科等」「具体的な指導内容」「使用教材」に関する回答を求めたところ、23校から回答が得られた。その結果を表6に示す。

### (1) 主権者教育を行なっている教科等について

「どの教科等に位置づけているか」の質問に対しては「特別活動」が8校(34.8%)、「生活単元学習」が7校(30.4%)、生活単元以外の「教科等を合わせた指導」が5校(21.7%)、と回答が得られた。今回の調査の回答が得られた特別支援学校には知的障害以外の障害種の学校も含まれているため、「現代社会」という教科も2校(8.7%)あげられた。他には、「総合的な学習の時間」が2校(8.7%)、「職業・家庭」が1校(4.3%)であった。知的障害特別支援学校においては「特別活動」あるいは「生活単元学習」などの「教科等を合わせた指導」の時間に主権者教育を実施している割合が高いことが示された。

### (2) 主権者教育の具体的な指導内容および使用教材について

主権者教育の具体的な指導内容に対しては、「選挙の意味や役割について知る」「投票所の様子について知る」「投票の方法について知る」などの「公職選挙法や選挙の具体的な仕組み」に関する内容が16校(76.2%)と多く、「模擬投票所で投票する」などの「模擬選挙などの実践的な学習活動」に関する内容は13校(61.9%)であった。また、「政策を読み取る」「候補者の写真を使い学習をする」などの「現実の政治的事象についての話し合い活動」に関する内容は3校(14.3%)であった。

授業内容を見ると「公選法や選挙の具体的な仕組み」の89%がもっとも高く、「模擬選挙などの実践的な活動」が29%、「現実の政治についての話し合い」が21%である」という文部科学省の調査結果と比較すると、特別支援学校の場合は「模擬選挙などの実践的な学習活動」の割合が高く、「現実の政治的事象についての話し合い活動」の割合が低い傾向があり、選挙の仕組みを学習し、実際の選挙を想定して投票の流れを模擬的に体験する学習を多く取り入れられていることが示された。

使用教材については、「実際の投票箱など(選挙管理委員会から借用)を使用」と回答した学校は13校(61.9%)、「模擬の投票箱などを使用」と回答した学校は7校(33.3%)、「教師による自作の教材を使用」している学校は7校(33.3%)、「総務省や文科省の副教材やホームページを使用」している学校は5校(23.8%)という結果であった。

実際の投票箱や記載台などを選挙管理委員会から借用して学習に使用している学校や、総務省・文部科学省の著作による副教材「私たちが拓く日本の未来」を使用している学校がみられることから、正しい学習と知識の積



み重ねを大切にしている学校の志向がうかがえる。一方で、模擬の投票箱などを使用している学校が多い状況から、実物を選挙管理委員会から借用できる情報が行きわたっていないことがうかがえ、より広い情報の提供や連携が求められる現状が推察される。また、教師の自作の教材使用が多い現状から、特別支援学校の生徒の障害の種類や実態に応じた教材が必要とされていることが示されている。いいかえれば、特別支援学校に応じた教材が充実していない現状が推察される。

#### 4. 在学生の投票状況について

在学生の投票状況について、結果を表7に示す。

在学生で18歳以上の在学生が投票を行ったことを把握している学校が26校中12校(46.2%)あった。

人数の内訳は、1名中1名(2校)、2名中1名(1校)、2名中2名(2校)、3名中2名(2校)、5名中4名(1校)、7名中1名(1校)、8名中1名(1校)であった。今回の調査では、18歳以上の在校生の投票状況や割合を求めるまでには至っていない。

#### 5. 自由記述から

##### (1) 主権者教育の充実に向けて望むこと

自由記述であげられた「主権者教育の充実に向けて望むこと」の内容を表8に示す。

主権者教育の充実に向けて望むことは、「①授業用のテキスト、資料、教材」「②学校全体としての位置づけと取り組み」「③保護者への啓発」「④他機関との連携」「⑤投票時の対応(社会への啓蒙)」の5つに大きく分けられた。中でも、知的障害特別支援学校においては「知的障害者用の授業用テキスト・ビデオ・教材」を望む学校が13校と最も多く、実際の授業に活用できるテキストや教材の必要性の高さが指摘された。また、「出前講座」や「道具キットの貸出」などの「④他機関との連携」した学習活動の充実も望まれている。加えて「⑤投票時の対応(社会への啓蒙)」に示された「選挙における合理的配慮の実例」や「投票時における障害への対応の仕組み」のように、実際の選挙の投票時における障害のある人に対する具体的な支援や対応を望む視点も挙げられていることから、より一層の他機関との連携と、施策の充実も望まれていると考えられる。

##### (2) 主権者教育において実施した保護者との連携内容

自由記述であげられた「主権者教育において実施した保護者との連携内容」を表9に示す。

保護者との連携内容は「①保護者の意向の反映」「②保護者との情報共有」「③保護者への啓発」の大きく3つに分けられた。

「①保護者の意向の反映」は、保護者の関心や意向を把握して授業に反映するなど保護者側が主体となる連携であり、「②保護者との情報共有」は学校での取組を知

らせて情報交換や情報を共有する学校側が主体となる連携である。また、「③保護者への啓発」は選挙出前講座に保護者の参加を促すなど、家庭生活につなげていくための取り組みが含まれている。

##### (3) 7月10日の参議院選挙での様子について(保護者からの情報)

7月10日の第24回参議院議員通常選挙は、選挙権年齢が18歳以上に引き下げられてから初の国政選挙となった。家庭での様子や投票時の様子、学校での学習の活かし方等について保護者から学校に伝えられた内容を表10に示す。

参議院選挙での様子に関して、「①学校での学習を活かして投票することができた」「②期日前投票を行った」「③代理投票、誘導、点字投票など、障害に応じた支援を受けて投票を行った」「④誰を選ぶかを考えることが難しかった」「⑤投票しなかった(本人の意思、家庭の都合)」の大きく5つがあげられた。

「学校で経験していたので一人でできた」「投票に行くことが分かり意欲的に投票した」などの「①学校での学習を活かして投票することができた」という情報の一方で、「④誰を選ぶかを考えることが難しかった」という実態もあげられた。主権者教育をすすめる中で、学習内容をどのように計画するか、どのような教材を使用して学習を積み重ねていかなどが今後の課題であると考えられる。また、「⑤投票しなかった(本人の意思、家庭の都合)」という情報もあげられた。学校での本人への学習の積み重ねとともに、本人と一緒に選挙に行ってみよう、あるいは本人を選挙に行かせようという保護者の意識を高めていくことも必要になってくると考える。

さらに、「②期日前投票を行った」「③代理投票、誘導、点字投票など、障害に応じた支援を受けて投票を行った」などの情報より、障害に応じた様々な支援を知ることや、実態に応じた投票のあり方を検討することも今後は大切になってくると考える。

表7 在学生の投票状況

在学生の投票状況		特別支援学校 (n=26)	
		学校数(校)	割合 (%)
	投票した	12	46.2
	把握していない	8	30.8
	投票していない	3	11.5
	7月10日に18歳に達した生徒がいなかった	3	11.5

表8 主権者教育の充実に向けて望むこと

<p>①授業用のテキスト、資料、教材</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害者用の授業用テキスト・ビデオ・教材・・・13校</li> <li>・候補者を選ぶための資料(スマホアプリ、資料)・・・2校</li> <li>・取り扱うべき内容や取扱いに注意を要する内容を示された資料・・・1校</li> <li>・指導案集・・・1校</li> </ul> <p>②学校全体としての位置づけと取り組み</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育課程への位置づけの明確化・・・1校</li> </ul> <p>③保護者への啓発</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者向けの資料・・・1校</li> </ul> <p>④他機関との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・出前講座・・・2校</li> <li>・道具キットの貸出・・・2校</li> </ul> <p>⑤投票時の対応(社会への啓蒙)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選挙における合理的配慮の実例・・・1校</li> <li>・投票時における障害への対応の仕組み・・・1校</li> </ul>
---

表9 主権者教育において実施した保護者との連携内容

<p>①保護者の意向の反映</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選挙(政治)に関する関心を聞き取り、授業を計画した</li> <li>・選挙の学習に入る前と参議院選挙後の2回、保護者に対してアンケートを実施した</li> <li>・家庭での選挙への参加について面談時に聞き取りを行った</li> </ul> <p>②保護者との情報共有</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭に入場券を郵送することで学校での取組を知ってもらう機会となった</li> <li>・授業の様子、内容を写真で知らせた</li> <li>・校内での選挙の様子を保護者と確認した</li> <li>・学校で授業を行ったことについて情報交換をした</li> </ul> <p>③保護者への啓発</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選挙出前講座に保護者も参加してもらい、選挙管理委員との質疑応答をもった</li> <li>・選挙についての学習の際に保護者にも事前に通知し、参加していただいた</li> </ul>
--

表10 7月10日の参議院選挙での様子について(保護者からの情報)

<p>①学校での学習を活かして投票することができた</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リハーサル通り、記入できた</li> <li>・学校で経験していたので一人でできた</li> <li>・投票に行くことが分かり意欲的に投票した</li> <li>・授業の経験があり、することが分かっていた</li> <li>・当日は落ち着いて投票を行うことができた</li> </ul>
<p>②期日前投票を行った</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・期日前投票をした</li> <li>・家庭の都合で期日前投票に行った</li> </ul>
<p>③代理投票、誘導、点字投票など、障害に応じた支援を受けて投票を行った</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・重度の生徒で管理委員の誘導、支援を受けながら動揺することなく投票ができた</li> <li>・新聞の選挙公報に印をつけて持って行き、代理投票の方に見せる方法で、何とか投票を済ませることができて安心した</li> <li>・家で名前を書いた紙を持って行き、投票所で書き写して参加することができた</li> <li>・生徒本人から、誘導や点字投票について話を聞くことができた</li> </ul>
<p>④誰を選ぶかを考えることが難しかった</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・誰を選ぶかは不十分であった</li> <li>・選ぶのが難しい(新聞などで候補者のことを学習した)</li> </ul>
<p>⑤投票しなかった(本人の意思、家庭の都合)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本人の意思で投票しなかった</li> <li>・練習していったけど、投票所に行く緊張しすぎて腹痛をおこしてしまった</li> </ul>

#### IV. まとめ

今回実施した国立大学附属特別支援学校を対象とした調査では、2016年度の公職選挙法改正をふまえた主権者教育への取り組みや関心の高まりがうかがえた。一方でその質的充実のためには、学校の教育活動を通して主権者教育を推進することや、保護者との連携が不可欠であること、また、選挙管理委員会や選挙啓発団体などの外部機関や関係者と連携する必要性が示された。

今後は、先導的教育実践研究を担う国立大学附属の特別支援学校ではなく、全国の公立の特別支援学校の実情についても調査を行い、学校の実態に応じて系統的・計画的に主権者教育を推進していくことが望まれる。主権者教育の先進校の実践を共有し、知的障害という特性や特別支援学校という教育課程をふまえたテキストや教材の作成に組み込み、発信していくことで、模擬選挙を単なる投票体験に終わらせることなく、政治への関心を育て、政治に対する判断力を高める主権者教育へとつなげていくことができると考える。

#### 謝 辞

本研究をすすめるにあたり、調査にご協力くださいました全国国立大学附属特別支援学校の先生方に深く感謝いたします。

(2016年8月31日受付)

(2016年10月5日受理)

#### 附 記

本研究は、平成28年度学部長裁量経費(教育研究活性化等経費)を受けておこなわれた。

#### 文 献

- 文部科学省(2008) 小学校学習指導要領.
- 文部科学省(2008) 中学校学習指導要領.
- 文部科学省(2009) 高等学校学習指導要領解説公民編.
- 文部科学省(2009) 特別支援学校高等部学習指導要領.
- 文部科学省(2016) 主権者教育実施状況調査について.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/14/1372377\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/14/1372377_02_1.pdf)  
 (最終確認日 2016年8月29日)
- 文部科学省(2016) 「主権者教育の推進に関する検討チーム」最終まとめ.
- 総務省(2016) 学校教育と連携した啓発事業実態調査報告書.

## 園外で自然体験活動を計画する際の留意点について

—サマーチャレンジの活動実践を通して—

小林真<sup>1)2)</sup>・岩田郁代<sup>2)</sup>・米崎瑛美<sup>2)</sup>・稲垣恵美子<sup>2)</sup>・舟林美乃<sup>2)</sup>・高島浩美<sup>2)</sup>・神川瑞子<sup>2)</sup>・  
中田良子<sup>2)</sup>・山村弘美<sup>2)</sup>・廣田仁美<sup>2)</sup>・島田みどり<sup>3)</sup>

### Consideration when planning outdoor activities in Kindergarten : A case study of Summer-Challenge activities

Makoto KOBAYASHI, Ikuyo IWATA, Emi YONEZAKI, Emiko INAGAKI,  
Yoshino FUNABAYASHI, Hiromi TAKASHIMA, Mizuko KAMIKAWA,  
Ryoko NAKADA, Hiromi YAMAMURA, Hitomi HIROTA and Midori SHIMADA

キーワード : 保育内容(環境) 自然体験 行事の計画

Keywords : contents of education in kindergarten(environment), outdoor activities , planning of events in kindergarten

#### 問題と目的

幼稚園教育要領(文部科学省, 2008)では、保育内容(環境)の趣旨を「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」と設定している。さらにそのねらいとして次の3つを挙げている。

- (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
- (2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。  
この中で(1)と(2)は、身近な自然とふれあい、興味や関心を持ち、発見を楽しんだり考えたりすることをねらっている。この2つのねらいを達成するために行う保育の内容は、次の5つであると考えられる。
- (1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。
- (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
- (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
- (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。
- (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。

柴本(2006)は、幼稚園教育要領が制定されて以来、自然にかかわる保育内容では自然事象や動植物を観察する活動を中心とし、具体的に見たり体験したりすることを通じて、感覚的に自然をまずとらえるということに力点がおかれてきたと指摘している。すなわち「科学的な見方や考え方の芽生え」を培い、自然に対する「親しみや畏敬の念、生命を大切にす気持ち」などを養うためには、実際に自然と触れあうことが大切なのである。

それでは、自然と実際に触れあうことによって子供は何を感じたり学んだりするのであろうか。中坪・久原・中西・境・山本・林・松本・日切・落合(2011)は、小雨が降る日に森の中に出かけた幼児の遊びの様子と保育者の関わりを記録し、アフォーダンスの視点から子供の活動を分析した。この幼稚園では定期的に「森の日」を設けて、1日の大半を森の中で過ごすというカリキュラムを設定している。データの分析対象となった日は、小雨という野外の活動にとっては条件が悪いと思われる天候であった。しかし子供たちは木を揺らしたり木に登ったりするなど、いつもの日のように遊んでいた。これはいつもの木の葉っぱに雨粒がついているために、今までとは異なった環境になっていたためだと思われる。また、細い木の枝についた雨粒を保育者に向けて飛ばすなど、雨そのものが遊びを展開する上で重要な要素となっていた。さらに細い木の枝がしなって戻る動きそのものが、最初は興味を示さなかった子供に仲間との遊びを発生させる(affordする)働きを持っている様子が観察された。このように、保育者による統制が困難な森の中で、素朴

1) 富山大学人間発達科学部 2) 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 3) 前・富山大学人間発達科学部附属幼稚園



な自然物の様子が子供の遊びを偶発的に展開させることがある。したがって、様々な自然環境を子供たちが実際に体験することは、感性を育むと同時に仲間との関係を深めるためにも役立っている。

それでは、幼稚園や保育所では実際にどの程度自然に親しむ活動を取り入れているのであろうか。井上・無藤(2007)は、東京都内と兵庫県内の幼稚園・保育所を対象に調査を行い、自然や動植物と触れあう体験、自然を題材にした絵本やお話などを保育活動の中でどの程度取り入れているかを検討した。その結果、東京都内の幼稚園・保育所の方が保育室内で行う自然に関する体験が少ないことが示された。同様に、自然のものを室外から持ち帰ってきて遊んだり、採ってきた小動物を飼育するなどの活動も東京都内の方が少なかった。また、自然のものを室外から持ち帰ってきて遊ぶことは、幼稚園の方が保育所よりも多く行っていた。しかし、園外の自然に囲まれたところで自然そのものと触れあって遊ぶ体験は、保育所の方が多くという結果が得られた。このように、立地条件や保育施設の種別、設置主体によって自然と触れあう活動が異なっていることが明らかになった。

保育施設の立地条件によって、自然とのふれあいがどの程度容易であるかは異なってくる。逆に言えば、自然と触れあうことが比較的容易に実践できる幼稚園・保育所では、地の利を生かして積極的に園外における自然体験を保育に取り入れ、地域に根ざした教育計画を立案・実施していくべきであろう。

しかし岡本(2010)が報告した秋田県内で行われている「森の保育園」活動では、雪の日に森の保育園に参加することを、「手とか足とかすごく冷たくなる」からキライだと表現した幼児もいた。このように、様々な季節・天候の中で自然に十分に触れあって欲しいという意

図で自然体験活動を企画したとしても、全ての子供がそれを楽しみ・嬉しいと感じているわけではない。特に園外における自然体験に対して、不安や嫌悪感を抱いている子供がいることを念頭に置く必要がある。そして、こうした子供たちが安心感を十分に感じ、自然体験活動に期待感がもてるように、事前の準備を丁寧に行う必要がある。しかし単なる安全管理という視点からではなく、子供たちの感情(期待感や不安)に配慮した事前の準備のあり方について言及した研究は見当たらない。

そこで本研究では、富山大学人間発達科学部附属幼稚園の年長児を対象とした「サマーチャレンジ」活動の実践を通して、園外保育において自然体験活動を実施する際に、どのような準備が必要なのかを検討する。本研究で取り上げる「サマーチャレンジ」とは、夏休みの初日に年長児が独立行政法人青少年教育振興機構が運営する国立立山青少年自然の家(以下、自然の家と略記)において、野外の自然体験活動を行う園行事である。本研究の研究仮説は、これまでは実施していなかった教師に対する事前の園内研修と、子供に対する事前の体験学習を導入することが、子供たちの期待感を高め、不安感を軽減する効果を示すというものである。その効果を、当日の子供たちの参加の様子と、事後の教師に対するアンケートから検討する。

## 実践の経過

富山大学人間発達科学部附属幼稚園におけるサマーチャレンジ活動の準備に関する資料、および実践当日の子供と保育者の行動観察、及び事後に記述してもらった感想・意見を分析対象とした。Table1にサマーチャレンジ実践の全体計画を示す。

Table 1 サマーチャレンジ実践の全体計画

時 期	実施内容	
5月上旬	園内研修	保育と自然体験についての講義(※1) ・自然体験の意義 ・子供にとっての環境の見え方(アフォーダンス) ・自然体験が苦手な子どもへの配慮
5月中旬	素案づくり	各自が現地でできる遊び(案)を立案
6月中旬	計画立案	実施計画(案)についての打ち合わせ ・ねらいの明確化 ・活動の選定(沢登り・トントンの森の散策)
7月上旬	現地地下見 事前学習	幼児に対する事前学習 ・現地の写真を見て活動のイメージをもつ ・園内の小川に入って濡れる感触を体験する
7月中旬	当日(※2)	
8月下旬	事後アンケート	今回の計画についての感想と今後の改善点

(※1) 園内研修で使用した資料については Figure 1 を参照

(※2) 活動の実際は本文中の写真(Figure 2~18)を参照

## 1. 活動にむけた準備

(1) **事前の園内研修** 5月上旬に、まず第1著者(園長)が講師となって園内研修を行った。その際に使用した資料をFigure 1に示す。

まず、自然体験活動の意義について確認をした。<sup>注1)</sup> 具体的には、感性を育むこと・身体の制御力を高めること・達成感を味わうこと・社会性を育むことの4つである。次に、子供一人一人の個性の把握についての講義を行った。特に、子供によって環境の見え方が異なることを、自然の家における沢登りや様々な野外活動の写真を提示しながらアフォードランスの考え方に基づいて解説した。<sup>注2)</sup>

次に、野外での活動にスムーズに参加できないことが想定される子供の理解と対応についての共通理解を図った。特に、新しい環境や新しい活動になかなかなじめない子供には、活動の見通しをもたせ、事前に安心感を感じることが大切であることを強調した。こうした子供理解を踏まえて、活動のねらいを明確にし、事前学習を十分に積むことの大切さを伝えた。この事前研修の終了時に、現地でのどのような活動(遊び)を企画すればよいか、教員がそれぞれの素案を考える課題を与えた。

(2) **素案づくりと計画の立案** 事前研修の際に与えられた課題について、それぞれの教員が立山青少年自然の家で可能な体験活動の素案を作成した。その資料を年長児の担任団で協議し、具体的なサマーチャレンジの活動計画案を立案した。それぞれの教員から寄せられた回答をTable 2に示す。

昨年までの経験を踏まえて、サマーチャレンジの中心活動は前谷の沢登りとし、沢登りに十分時間をかけて自然に触れる体験を保証することとした。そのほかに自然散策路(トントンの森)の一部を散策し、森の自然にも触れることとした。

今回のサマーチャレンジのねらいは「立山の大自然に触れ、仲間と助け合い、励まし合って活動することを楽しむ」とした。また、サマーチャレンジで行う内容は①友達や保育者と一緒に自然の中を歩く、②バスや公共の施設を利用するときのマナーを守る、の2点とした。

### (3) 現地の下見・事前学習

① **下見**：前年度に、サマーチャレンジの活動の際に自然の家の指導員にリーダーとして参加してもらい、沢の中で水や自然と触れあう体験が十分に保証されたことから、今年度も自然の家の指導員に加わってもらうこととした。下見の際に、前谷の沢の中で遊べるポイントや、溪流で魚が隠れているポイントなどについての説明を受け、事前学習に用いる写真を撮影した。<sup>注3)</sup>

② **事前学習**：下見の際に撮影してきた写真を用いて、サマーチャレンジではどのようなところに出かけるのか、そこでどのような遊びで楽しむことができるのかについて説明した。また、水に濡れたり汚れたりすることに対して抵抗があるためにスムーズに活動に参加しにくい子

供がいることを踏まえ、園内の築山に登った後にそこから流れる小川に靴のまま入って、水に濡れる感触を事前に体験した。また、子供たちは2学級の混成で4つのグループに分かれており、当日は全て班ごとに行動することになっているので、グループのメンバーで協力し合っ

てほしい旨の説明も行った。

(4) **安全管理・健康への配慮等** 体調不良が心配される幼児については、保護者と十分に連携を取り、必要に応じて経口補水液を補給できる準備を整え、活動中には養護教諭によるバイタルサインの計測を行い、体調の管理に努めることとした。また、濡れたり汚れたりすることに心理的な抵抗がある子供については、1) 当日参加するか、2) 参加した場合に沢登りを行うか、3) 参加した場合に森の散策を行うか、について本人の意思を尊重することを保護者との間で確認した。沢登りや森の散策に参加しないことを選択した場合には、教師が付き添って、本人が楽しめるような自然散策を行う用意をした。

## 2. 当日の活動

大学のバスで附属学園前から自然の家に向かい、入所式を行った後、沢登りの準備に取りかかった。沢登り終了後は室内で昼食を摂り、エプロンシアターなどを見ながら身体を休めた。午後はトントンの森の散策の他に、今年度新しく少年自然の家に設置された幼児用の遊歩道を歩き、宿泊棟の前の用水路でオタマジャクシやアメンボなどに触れあった後、退所式を行って帰宅した。沢登りに対して不安を抱く子どももいたが、全ての子供が全行程に参加することができ、体調面での問題もなかった。以下に、沢登り・自然散策・遊歩道・用水路の散策の様子を述べる(Figure 2~18を参照)。

(1) **沢登り** 初めに入所式の際に、自然の家の指導員から立山の自然についての写真を見ながら季節の移り変わりについての話を聞いた。その後で、服装を整えて沢登りに出発した。

沢に入ったときに、リーダー(自然の家の指導員)がまず水の中で10回ジャンプしようという提案を行い、子供たちははしゃぎながらジャンプしていた。このような導入によって、靴が水に濡れることをあまり不快に思わずにすんだものと考えられる。少し沢を登って水がたまっているところに着くと、今度はおしりを水につけようという提案があった。全ての子供たちは溪流の中に座り込んで濡れることを楽しんでた。

子供たちは、途中で川をせき止めて滝のようになっている場所で斜面を滑る遊びを楽しんだり、きれいな石を見つけたり、柔らかく落書きのできる石を見つけて岩に絵を描いたりして溪流を楽しんでいた。また、葉っぱを川に流して遊ぶ様子も観察された。しかし、植物や虫などをじっくり観察する様子はほとんど見られなかった。

(2) **自然散策** 昼食後のトントンの森の散策では、リーダーの後について散策路をそのまま進むだけになってし



Figure 1 園内研修で提示したスライド



Table 2 保育者から提出された遊びの案とサマーチャレンジのねらい

**遊びの案**

**<自然に学ぶ／感性を育む>**

- ・ 沢登り（冷たい水、ひんやりとした空気等を感じる）
- ・ 沢登り（岩を滑る、深い水に飛び込む etc.）
- ・ 山野草を見つける
- ・ 同じ葉っぱを集めよう 見本の葉っぱと同じものを探してくる
- ・ 宝探し 視覚・触覚を使って探そう／嗅覚・聴覚を使って探そう
- ・ 沢やトントンの森の中にあるものを見つけて、見立て遊びをする
- ・ 目を閉じて様々な音を探す
- ・ 岩や落ち葉の上に座ったり寝転んだりして感触を味わう
- ・ 虫になってみよう ルーペで石や葉っぱを拡大して見る

**<身体の敏捷性や巧緻性（コントロール）>**

- ・ 沢登りを通じて、身体をコントロールしながら山道を上り下りする
- ・ 沢登りの途中で枝にぶら下がるようなチャレンジ課題を与える
- ・ 木登り（トントンの森で木に登る、木の根や枝を乗り越えたりくぐったりする）
- ・ 山道歩き
- ・ 地面に書いてケンパ 地面に○を書いてケンケンバ遊びをする
- ・ 鬼ごっこ ゲレンデや林の中などで鬼ごっこをする

**<達成感（自己肯定感）を味わう>**

- ・ 沢登り（登り切る、歩きにくいところや困難にもめげずに頑張る姿に声をかける）
- ・ 沢登り（ゴールが見えないため、自分の位置がわかるような地図・ポイントを用意する）
- ・ 葉や小枝、松ぼっくり等を組み合わせての工作
- ・ 宝探し 課題にあったもの（ハートの形の葉、よいにおいの枝 etc.）を探す

**<社会性を育む（仲間との協力）>**

- ・ どの活動でも、グループを意識させる（友だちのペースに合わせることを意識する、みんなで乗り越えられるような課題を与える、みんなで制作をするなど）
- ・ 沢歩き（グループみんなで力を合わせて岩に登ったり、沢を渡ったりする）
- ・ ゲーム遊び（事前学習を含む）
- ・ グループ対抗の石積み
- ・ 宝探し グループの色を探す（ネイチャーゲームのようにあえて人工物を隠しておく）
- ・ 役割分担をする

**サマーチャレンジのねらい**

- ・ 自然に親しむ／全身で自然を感じる
- ・ 自然の中で身体を思い切り動かす
- ・ のびのびと自分の思いを表現する
- ・ 友だちと一緒にすることの楽しさを満喫する
- ・ やってみたい目標に向かって友だちと力を合わせる
- ・ 仲間と助け合い、励まし合って活動することを楽しむ

まった。一部には植物を探索する子どももいたが、途中の自然をゆっくり味わう時間が取れなかった。例えば「スギのもり」では、上空を見上げるとスギの枝による独特の造形が見えるが、こうした風景を味わったり虫を探したりする時間はなかった。

**(3) 遊歩道の散策** 幼児用の遊歩道は、木を伐採して今年度新たに設置したもので、伐採されたばかりの斜面の上に木道が敷かれている。ここでは、自然に親しむというよりも少し高い木道をバランスを取りながら歩く活動が中心となっており、斜面の植栽もまだ生えそろうていないため、自然体験活動としては十分ではなかった。

**(4) 用水路の探索** 自然の家の宿泊棟の前を流れている用水で、オタマジャクシやアメンボなどの水棲動物・昆虫を観察したり、周囲の植生を眺めたりした。しかし、後から到着したグループにとっては、探索の時間が十分

に取れなかったようである。



Figure 2 入所式：立山の自然に関する事前学習





Figure 3 グループごとに沢に出発(ビデオより)



Figure 4 いよいよ水の中へ



Figure 5 溪流に入って楽しむ子供たち



Figure 6 斜面を滑り降りる遊び



Figure 7 木の枝を登ったりくぐったりする子供たち



Figure 8 きれいな石を見つけた子供





Figure 9 落書きできる石を見つけた！



Figure 10 葉っぱを流して遊ぶ子供たち（ビデオより）



Figure 11 トントンの森の入り口



Figure 13 植物を探索する子供



Figure 12 トントンの森を下っていく



Figure 15 杉の森の中で見上げた空



Figure 14 杉の森で一休み





Figure 16 幼児用の遊歩道



Figure 17 遊歩道の全景



Figure 18 オタマジャクシのいる水辺

### 3. 事後アンケート

保育者に記入してもらった事後アンケートの概要をTable 3に示す。

幼稚園の教員は総じて、園内研修によってサマーチャレンジの意義を改めて考えたり、幼児理解が深まったり、事前学習の必要性を改めて考えたりしたと回答していた。それを踏まえて下見と事前学習を行ったことが、子供に期待感をもたせたり、不安を軽減したりする効果があったと考えている。また、事前学習から当日までの一連の流れの中でサマーチャレンジをとらえるという体験ができたことで、子供の学びが深まったと感じている保育者もいた。

次年度に改善すべき点は、集約すると①事前学習をより現実感のある体験にする、②保育者が自然についての予備知識を持っておく、③役割分担や協力ができる活動を考える、④当日のうちに振り返りを行う、⑤新設された幼児用の遊歩道を活用する予定を立てる、という5つの内容が挙げられた。

### 考 察

#### 1. 本研究から明らかになったこと

今回の実践では、事前学習を十分に行ってから園外での自然体験活動を行うことをねらった。そのためにまず園内研修を行い、自然体験活動の意義・子供の理解・事前学習の必要性についての共通理解を図った。当日は全ての子供が沢登り・トントンの森の散策に参加し、自然を楽しむことができたことから、事前の準備が有効であったと考えられる。また教師を対象とした事後のアンケート調査でも、園内研修と事前学習が有効であったとの回答が多く寄せられた。これらの結果から、活動のねらいと準備のあり方について職員が共通理解を図り、子供の状態に合わせて事前学習を行うことの有効性が実証されたといえる。

特に、これまでは行っていなかった築山と小川での遊びを導入したことで、子供の期待感が高まったり、不安感や嫌悪感が低まったりする効果があったと思われる。実際に、日頃から不安が高い様子が観察される子供も、当日は沢登りとトントンの森の散策に参加することができた。写真による説明だけでなく、実体験を伴う事前学

Table 3 事後アンケートの内容

- ・子どもたちが活動のイメージや見通しをもつことに、大変有効であった
  - ・環境が語りかけてくるポイントがわかりやすく、くぐる・またぐ・のぼるといったトライを子供たちと楽しむ上で有効だった
  - ・写真を見ることで、視覚から「こんな所へ行くんだ」と子どもたちの意識が高まったと思う
  - ・当日の子供の発言で「〇〇いるかなぁ」等と具体的な楽しみをもっていることがうかがえたので、役だったと思う
  - ・「築山と小川での遊びを」サマーチャレンジを想定して行ったのは今回が初めて(?)ではないかと思うが、イメージを膨らませ、期待感をもつのに効果があったのではないか
  - ・汚れること、濡れることに抵抗が強い子どもにも、頑張る気持ちを持たせることができたかもしれない
  - ・具体的な物を見たり水に濡れて歩いたりする学習で、子どもたちの意欲も増し、サマーチャレンジが1日だけの体験ではなく、時間をかけたものになってよかった
  - ・足を濡らすのがいやな子供も、濡らすことが嬉しくて「キャーキャー」と言っている様子を見て、「足を濡らすのはいやなことではない。おもしろいこと。友達は喜んでいる。」ということに気付き、当日「やってみよう」という気持ちになった子供もいると思う
  - ・(築山と小川の遊びは、現地と)規模は違うが、ある程度見通しにつながったり、自信につながったりしたのではないか
  - ・未経験のことに不安を感じる子供の多いクラスなので、それが軽減されたと思う
  - ・(下見に生き物に詳しい指導員がついていてくれたことで)植物だけでなく、生き物の生息地を知ることができ、子どもたちに伝えられたことで期待感をより高めることができた
- <来年度以降に改善した方がよい点>
- ・幼児用の遊歩道は子どもたちが喜んでいて、いい経験になったので、予定に入れておく といい
  - ・下見の際についてくれた指導員と当日の指導員が別の職員であったため、急な変更は必ず事前に共通理解する必要がある
  - ・築山と小川での事前学習の際に、流れる水の量を増やしたり、ホースで上から水を流すなど、ある程度の水量が欲しい
  - ・できれば子どもたちがより主体的にリーダー、副リーダーの仕事ができるような体験内容にしてはどうか
  - ・今年の活動、トントンの森、用水(おたまじゃくしとの出会い)の写真を来年度の事前学習用に準備しておく
  - ・楽しかったことや頑張ったことなどの振り返りをその日のうちにしてから帰るとよいのではないか(退所式の前にグループごとの時間を取るなど)
  - ・子供の感想を知りたい
  - ・森や沢についてちょっとした知識を多く持って、子どもたちといろいろ話しながら回れるように、職員の学びも必要
  - ・今年の計画も時間に余裕がとってあり、沢で木にまたがったり滑り台をしたりつるや大きな葉で遊んだりする時間が合ったので、来年度もその点に留意するとよい
  - ・日程に、時間的な余裕が必要

習を導入したことがより効果的だったと思われる。なお、今回の事前学習は写真を用いていたが、今年度の沢登りの様子を撮影した動画のデータがあるので、次年度以降は動画を利用したより臨場感のある事前学習も可能になるとと思われる。

なお、今回の実践では全ての幼児が活動に参加することができたため、どの活動に参加するかを子供に確認する必要はなかったが、もし感覚的な過敏さのある子供が在籍している場合には、本研究で準備しておいたような柔軟な対応をする必要がある。アメリカ精神医学会(2013:日本版は2014)が作成したDSM・5では、自閉スペクトラム症のこだわりの症状の1つとして感覚的な過敏さが挙げられている。従来から、広汎性発達障害児に感覚的な過敏さがあることは指摘されていた(たとえば尾崎・小林・水内・阿部,2013)。しかし診断基準が大幅に改定されたDSM・5では、感覚的な過敏さ(または鈍さ)がこだわりの症状として明確に定義されるこ

とになった。そして、感覚の過敏さは短期間では改善することができない本質的な特徴である。その場合には、少くとも無理をさせても濡れたり汚れたりする体験をさせようとするのは明らかに誤りである。本研究では、経過の部分で述べたように、当日の参加のしかたについて子供の意思を尊重して別の活動を行う準備をしてあった。こうした柔軟な対応をあらかじめ計画しておくことは合理的配慮だと考えられる。

## 2. 今後の課題

藤原(2010)は、ある幼稚園における自然を題材とした4つの保育事例を分析し、教師の意図にはa. 感性を育む、b. イメージを持って遊べるようにする、c. 表現へつなげる、d. 遊びを広げ、深める、の4つが含まれていると述べている。今回のサマーチャレンジでは、自然と十分に触れあうこと、すなわち感性を育むことが主な目的であった。したがって今後は、活動の計画だけ



でなく、活動の最中に教師がどのような言葉をかけたり、自然の事物に子供たちの関心を誘導していたのか、といった保育者の関わりを記録し、よりよい体験活動のあり方を検討していく必要がある。

また、事後のアンケートにもあったように、その日のうちに振り返り活動を行い、子供たちの感想を確かめることも、計画立案の効果を検討するためには必要であろう。特にサマーチャレンジの活動は、終業式が終わった翌日（夏休みの初日）に行う園行事であるため、通常の保育の中で振り返りを行うことができない。したがって、その日のうちに振り返りを行い、子供たちと教師と一緒に自然体験の喜び・達成感を共有する場を設定することは、教育的な効果を高めるために有用であろう。

長期的な検討課題としては、自然体験活動を複数回実施できるような年間計画の立案も考えられる。今回の実践では、入所式後のオリエンテーション（Figure 2）で、降雪時の写真を見て子供たちが驚いていた。したがって、同じ場所を異なった季節（特に冬）に訪れ、季節の変化を十分に感じたり、平地ではなかなかできない雪遊びを十分に楽しんだりする機会を持つことも必要だと思われる。今後は、園行事のあり方を見直す中で、ウィンターチャレンジのような取り組みを検討する価値もあると考えられる。

## 引用文献

- American Psychiatric Association 2013 Statistical and Diagnostic Manual(5th.ed)（日本精神・神経学会監修 監訳：高橋三郎・大野裕 DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引，医学書院，2014）
- 藤原照美 2006「自然」とのつながりに関する研究－5歳児の保育の実践分析から－ 幼年児童教育研究，22, 77-92.
- 井上美智子・無藤隆 2007 幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態 大阪大谷短期大学教育福祉研究，1-9.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領.
- 中坪史典・久原有貴・中西さやか・境愛一郎・山本隆春・林よし恵・松本信吾・日切慶子・落合さゆり 2011 アフォーダグスの視点から探る「森の幼稚園」カリキュラム－素朴な自然環境は保育実践に何をもたらすのか－ 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，

39, 135-140.

- 岡本理子 2010 幼児期における自然体験の環境教育的意義の一考察－秋田・森の保育園の事例から－ 桜美林論考，39-48.
- 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.
- 佐々木正人 2013 アフォーダグス入門－知性はどこに生まれるか－ 講談社学術文庫.
- 柴木枝美 2006 幼稚園の教育課程の変遷に関する一考察－自然にかかわる保育内容に焦点をあてて－ 教育方法の探究，9, 1-8.

## 注記

- 注1）本研修で使用した自然体験活動の意義に関する資料は、平成22年に自然の家で行われた幼年期における自然体験活動指導者養成講習会において、信州大学教育学部教授平野吉直氏が配布した資料に第1著者がコメントを加えたものである。第1著者はこの事業の講師を務めており、その際に学生と行った野外体験をもとに園内研修用の資料を作成した。
- 注2）アフォーダグスとはギブソンが提唱した概念で、物の知覚のしかたは環境に埋め込まれているという考え方である（佐々木，2013）。
- 注3）第1著者は、本務の関係で下見には同行しなかった。しかし、自然の家の運営委員を務めるほか、この施設の利用経験が数十回に上っている。そこで幼稚園教諭が下見の際に撮影してきた写真と現地についての報告を聞き、事前学習で子供たちに伝える内容についての打ち合わせを行った。

## 付記

富山大学人間発達科学部附属幼稚園では、研究成果を発表する際に写真を使用することについて、保護者の同意を得ている。

（2016年8月31日受付）

（2016年10月5日受理）

# 情報処理教育における「一人TT」授業の開発と評価

—授業者自身が解説するビデオ教材を利用した授業改善の試み—

小川 亮<sup>1</sup>・上木佐季子<sup>2</sup>

## Development and Evaluation of “Team Teaching by Oneself” Method in Information Processing Education - A Trial Educational Improvement using VTR in which Teacher herself make comments -

Ryo OGAWA , Sakiko UEKI

### 摘要

大学における情報処理教育における問題点として、授業者が授業を進めながら学習者の理解や作業の進捗を確認しづらいという、コンピュータ演習室特有の問題点を取り上げ、それを克服するために授業者自身の作成したビデオ教材を、自分の授業の中で利用することで、授業者の授業の流れを妨げることなく、授業中の授業者の認知的な負荷（作業記憶の負荷）を減らし、授業全体の流れを制御しながら学習者の理解や作業の進捗に対応した運用を可能にする事を目指した「一人TT」授業の実践を5つのクラス（参加者計176名）で実施し、その効果を評価した。分析の結果、情報活用スキルの自己評価が全ての項目で有意に上昇し、コンピュータに対する不安感も有意に減少したことが示された。授業補助者による評価でも、授業ビデオの利用によって授業進行がスムーズになり、授業が改善されていることが示された。一人TTの普及にとっての問題点と対処方法について考察を加えた。

キーワード：教育方法, 情報処理教育, 一人TT, 教育評価, 自作ビデオ教材

Keywords : Educational Method, Information Processing Education, Team Teaching by Oneself, Educational Assessment, Original VTR Materials by Teacher's Own Self

## 1. はじめに

### 1-1. 高等教育における情報リテラシー教育

日本の教育の諸問題に関して、文部科学省の中央教育審議会は、情報通信技術の活用について、「あらゆる機会にあらゆる場所であらゆる人が学習することができるようにするための手段として、情報活用能力、情報リテラシー及びメディアリテラシーの育成が必要」としている（中央教育審議会教育振興基本計画特別部会第7回資料,2007）。日本再興戦略（総務省,2015）では、ICTの利活用による人材育成を情報セキュリティ、プログラミング教育、遠隔地教育の3点で推進するとしている。文部科学省の「教育の情報化ビジョン」（文部科学省,2011）では、教育の情報化による「学びのイノベーション」を実現するために、21世紀にふさわしい学びの環境作りの重要性を強調しており、協働による教え合い学び合う学習と、個性に対応した個別学習、一斉学習を組み合わせ、「基礎的・基本的な知識・技能の習得や、思考力・判断力・表現力等や主体的に学習に取り組む態度等の育

成」を重視している。

このような学校をとりまく社会の動きの中で、平成10～11年に改訂された学習指導要領は「生きる力」を重視し「総合的な学習の時間」を新設したのと同時に、高等学校で教科「情報」が新設され、平成元年改訂の学習指導要領において中学校の技術家庭科の技術分野でコンピュータの学習が必修化したのと合わせて、小学校から高等学校の学習指導要領において、すべての教科でICTを活用する内容が盛り込まれた。初等中等教育の中で一貫して情報活用能力を育成する体制が整ったと言える。

日本の高等教育については、高等学校の教科「情報」の設置に対応して、それまでの情報処理教育の目標と内容を修正変更する必要性が主張され、情報処理学会が文部科学省の委嘱調査研究を行い、結果を報告している（情報処理学会,2001;2002）。この報告書では、高等学校における教科「情報」に設置に対応した大学における一般情報処理教育のカリキュラムを検討し、（その当時の）現行における各大学での取り組み、すなわち教育目的、

1 富山大学人間発達科学部 教授

2 富山大学総合情報基盤センター 准教授

現状、具体的カリキュラムを調査し、理系と文系のカリキュラムについて提案をまとめている。本研究との関連では、カリキュラムに対応した教育環境に関する記述が重要である。報告書では、教育スタッフの人材育成の問題、情報教育に対する認識の重要性、カリキュラムの改善に向けた、学習者（大学生）の意見の反映と外部評価の重要性を指摘している。

河村(2008)は、上述の報告書の内容について解説し、一般情報処理教育の通年1コマ(45時間)のカリキュラムについて内容を示している。

高橋(2001)は、情報処理教育においてどのような学習支援を行うことが望ましいかを数理的に検討している。彼は、系統的な問題解決課題による学習指導が望ましいが、授業者の判断の曖昧さと時間的制約、学習者の知識とスキルの個人差が、理解度の向上の達成を難しくしているとして、「学習指導の例でいえば、例えば、緊迫した局面では解説に集中し、また、余裕のある状況では解説に並行して次の授業プラン、第二次目標の手順も生成する、というように、理解状況の変化に応じて選択されるタスク、計算処理モードが次々と適切に切り替わっていく」指導の必要性を述べている。

岡部(2014, 2015)は、2013年から2014年かけて行われた一般情報教育の全国実態調査の結果を2回に分けて報告している。ほぼ9割の大学が一般情報処理の授業を必修(相当)で開講し、文献等を適切に引用してレポートを作成するスキルを習得させたいと感じているが、現状としては指定通りに文書等を作成できる水準で学習目標を設定していること、大学における情報教育の改善が必要と感じる大学が多いことが述べられている(岡部, 2014)。

### 1-2. 情報処理教育の授業の問題点

一般的に教師は、授業全体の流れ、今から実行しようとしている教授活動、学習者の学習行動や認知と理解の状態の観察と評価、教室環境の変化など多くの課題を並行して実行する、マルチタスク処理を行っている。そのため、授業内容に集中しすぎると学習者の状況に対する認知にリソースを割くことが難しくなり、逆に個々の学習者の状況に関わろうとすると、授業全体の制御が難しくなる。

特に多人数を相手にコンピュータの使い方を指導するような状況では、話す内容だけでなく、コンピュータの操作にも注意を向ける必要がある。加えて、コンピュータのディスプレイで学習者の顔の表情や学習者の身体運動が覆い隠されてしまうコンピュータ実習室のような環境では、学習者の学習状況をモニターするのが一層難しくなるだけでなく、学生の作業状況(画面の状況)が講師席から観察できないため、授業補助者と連携して授業を進行する必要がある。

最大の問題は、授業者に学生の作業の進行速度ならびにそこから読み取れる受講者の授業内容に対する理解の

程度が捉えづらく、授業を最適のスピードで進めたり、説明を補足したりすることを難しくしている点である。

本研究では、このような状況を改善する方策として、授業者自身が作成した授業ビデオを作成し、そのビデオ教材を受講生に提示しながら授業をすることで、授業者が受講者の状態に対して配慮することを可能にする授業形態(一人TT)を提案している。

### 1-3. 作業記憶の負荷の影響

作業記憶に負荷がかかることで、認知的な処理が影響を受けることは、広く知られている(Seiz & Schmann-Hengsteler, 2000; ギャザコール&アロウェイ, 2009)。教師の教授行動における行動の制御は、作業記憶に含まれる中央実行系が関連しているため、授業を実施している状態は、作業記憶に大きな負荷をかけていると予測される。

本研究では、情報処理教育の授業の中で、教師の認知的な負荷を下げ、授業の運営や学習者の活動にあわせた授業活動を支援する目的で、授業者自身による授業ビデオを活用し、自分自身とチームティーチングを行う「一人TT」を実践し、その効果を確認する。

## 2. 目的

本研究は、大学における情報処理教育のカリキュラムの効果の確認と、「一人TT」による改善の可能性を確認することを目的としている。

## 3. 方法

### 3-1. 研究協力者

授業実施時期：2015年4月初旬から7月末

場所：A県内の国立大学法人B大学の総合情報基盤センター端末室

参加者：B大学の4つの学部の1年生計176名(男87名, 女89名)。年齢は男性平均18.81歳, SD=1.17, 女性平均=18.53, SD=0.33であった。学部毎に41~51名のクラスを構成していた。1学部2クラスの学部が1つあり、計5クラスの学生の参加協力を得た。

授業者：B大学教員1名。情報処理の授業を毎年5クラス程度担当している。

授業補助者：大学の費用で雇われて授業の補助を担当している大学院生(TA 4名)ならびに学部学生(SA 1名)の計5名。

研究補助者：B大学教員1名。ビデオ教材の作成の補助ならびに、調査用紙の作成に関わった。

### 3-2. 授業内容

(1) テキスト教材：富山大学情報処理教育部の編集した情報処理のテキスト(富山大学情報処理教育会情報処理テキストワーキンググループ, 2015)を教科書として使用した。

(2) **ビデオ教材**：授業カリキュラムに従って、各回の授業内容について講師自身が解説している場面を録画したビデオ教材を用意した。映像教材は、講師自身が音声で解説しながら操作画面や教材を拡大表示している内容であり、数分から10分程度の長さで録画された。講師は、授業中の解説の中でこの映像教材を利用した。映像教材を流すことで、受講学生の作業内容を確認しながら学習を支援することが可能になる。講師は、必要に応じて映像を中断して説明を補足したり、映像を繰り返して再生したりして、学習が十分に行われるように進行を制御した。

(3) **授業カリキュラム**

15回の授業で表1の内容を指導した。

PCの使い方(1～2回目)、電子メール(3～4回目)、Word(5～6回目)、Excel(7～10回目)、PowerPointとHTML(11～14回目)、テスト(15回目)の流れであった。

表1. 実施された授業カリキュラムの内容

01回	富山大学の情報システム、PC操作の基礎、プリンタの使い方、IDとパスワード
02回	Windowsファイル・システム、テキスト・エディタ、タッチ・タイピング、パスワードの変更
03回	電子メールの利用法(Thunderbird Portable)
04回	電子メールの利用(Webメール) WWWのしくみ、Webブラウザと検索
05回	Word(1) 起動と終了、文書編集基本操作1
06回	タッチタイピング実力確認(1回目) Word(2) 文書編集基本操作2、表の作成
07回	Excel(1) 起動と終了、シートとセルの書式
08回	Excel(2) 計算式と関数の入力
09回	Excel(3) ワークシート間の操作と計算
10回	Excel(4) 複合グラフ、図解用グラフ作成
11回	タッチタイピング実力確認(2回目) PowerPoint(1) 基本操作方法、既存ファイル編集、図形作成、画像の組み込み
12回	撮影写真の取り込み、ファイルサイズ縮小 HTML(1) HTMLの基本
13回	PowerPoint 応用課題グループ内評価
14回	タッチタイピング実力確認(3回目) HTML(2) HTMLとスタイルシート スタイルシートで使われるプロパティ PowerPoint ファイルからの動画作成
15回	Word & Excel 確認テスト(実技)

(4) **キーボード入力課題**

ローマ字入力の速さを、繰り返しソフトウェアで測定して結果を事前事後で比較できるように記録した。キーボード入力訓練プログラム「MIKATYPE」をタッチタイピング訓練とタイピングスキルの測定に用いた。「MIKATYPE」はタッチタイピング学習用のソフトウェアであり、1分間に入力できたキーの数(タッチ数)と打ち誤りの数(エラー数)を測定し表示する機能を持っている。ソフトウェアの詳細はWeb上の操作マ

ニュアル [http://www.asahi-net.or.jp/~BG8J-IMMR/mikatype\\_manual/mikatype.html](http://www.asahi-net.or.jp/~BG8J-IMMR/mikatype_manual/mikatype.html) を参照されたい。学生には、第2回の授業においてMIKATYPEの使い方を説明し、授業時間の前などを利用して、自習形式で訓練しておくように指示した。5月下旬、6月下旬、7月下旬の3回にわたって、タイピングの測定を行った。

測定はMIKATYPEのローマ字単語入力課題を用いた。学習者は、ランダムに選ばれて表示された、ひらがな表記の日本語の単語を、出来るだけ速く正確に入力することを求められた。10分ほどの時間の中で、1分間の入力課題を繰り返し行い、最も良い成績からベスト3を選び、タッチ数とエラー数を報告させた。

(5) **実技課題**

授業中に学習した演習課題の他に、提出課題を課し、Moodle上で提出を求めた。①エディタによる文章入力、②電子メールを送受信、③情報検索をメール報告、④Wordで文書作成、⑤Excelで作表・グラフ作成、⑥PowerPointでプレゼン作成、⑦プレゼンテーションの発表(受講者同士で相互評価)、⑧HTMLによるWeb作成。

3-3. 調査内容

(1) **授業以前の経験に関する調査**

大学入学前のコンピュータ利用に関する質問紙調査。4月の事前調査のみで実施した。

(2) **コンピュータ使用スキル調査**

コンピュータ等の利用スキルの自己評価(5段階評定)の質問紙調査。23項目。4月と7月の2回実施した。

(3) **コンピュータ不安調査**

小川・浅川(1991)が開発したコンピュータ不安検査(20項目)から選択した10項目からなる質問紙調査。事前と事後で実施した。

(4) **授業補助者への調査**

授業補助者対象の質問紙調査。「映像利用に気づいたか」「授業が分かりやすくなったか」「授業がスムーズに進んでいたか」など8つの質問に対して、ビデオ教材を利用した授業と、利用しなかった授業に分けて5段階評定で回答を求めた。事後のみ実施した。

(5) **授業者の内観調査**

授業者ビデオを利用した授業実践について、何が問題で、何が良かったのかを記述してもらった内観調査。事後のみ実施した。

3-4. 手続き

2015年4月から7月の時期に、4つの学部5つのクラスで、表1に示したカリキュラムで情報処理の授業を実施した。授業前に授業内容を解説するビデオを作成し、授業中の所要所で再生し、授業を行った。ビデオを作成した理由の1つは、5つの学部での授業を効率よく行うこと(授業者の授業負担を減らすこと)であった。もう一つの理由は、授業ビデオを提示しながら授業することで、授業中の講師の認知的負荷(作業記憶の負荷)を



減らし、適切なコメントを適切なタイミングで加えることを可能にする（自分自身との協働授業（TT）を可能にする）ことであった。

4月の授業開始時に、コンピュータ使用経験調査の名前で、授業以前の学習経験、現在の使用状況、コンピュータの使用スキル、コンピュータ不安調査を実施した。7月の学習終了時には、コンピュータ使用スキル、コンピュータ不安調査を実施した。

7月の終了時には、授業補助者（TA）と授業者自身への聞き取りも行った。

## 4. 結果

### (1) コンピュータ使用経験調査（事前）

【利用端末】情報交換や情報収集に、どのような端末を利用しているか（頻度）を、スマートフォン、タブレット、携帯電話（フィーチャーフォン）、パソコンの4種類の端末について、「まったく使わない(0)」から「毎日必ず使う(4)」の5段階で評定を求めた。176名の協力者の回答を表2にまとめた。

表2. 4月現在の情報機器の利用頻度

利用端末（利用頻度）	0	1	2	3	4
①スマートフォン	4	0	2	20	150
②タブレット端末	149	10	8	5	4
③携帯電話	166	1	3	2	4
④パソコン	24	64	52	21	15

数年前から高校生のスマートフォンの利用が一般化した状況が反映され、学部1年生のほぼ全員が（おそらく多くは高校生の時から）スマートフォンを利用していることが示された。使用頻度でも85%が毎日必ず使うと回答していた。毎日のように使う(3)を加えると96.6%の学生がほぼ毎日利用していた。一方でタブレット端末は、まだ利用者が少なく、携帯電話は、利用者が少なくなっていることが示された。パソコンについては、情報ネットワークへのアクセスがスマートフォンによって占められているため、毎日必ず(4)と毎日のように(3)を加えた人数が、20.5%であり、5人に一人程度に留まっていた。

### (2) コンピュータ使用スキル調査（事前事後）

基本的なスキルから中級程度のスキルまで26項目について5段階評定で回答を求めた。表3に質問項目の内容と、4月と7月の平均と標準偏差を示した。4月と7月の評価を対応のあるt検定で比較したところ、すべての項目で統計的に有意な評価の上昇が認められた。

因子分析（最尤法／Promax回転）を行ったところ、4因子が抽出された（固有値は11.20, 2.63, 1.22, 1.09, 0.92で累積寄与率62.1%）。因子分析の結果を表4に示した。また因子間相関を表5に示した。表4には、各因子を代表する項目として、負荷量の絶対値が0.45以上の項目に下線を引いて示した。第1因子は電子メール／

Web検索／SNS利用などの「基本的なネット利用」因子、第2因子は、情報技術の説明／ネットワークの構築／PCの組み立てなど「専門的応用的技能」、第3因子は、動画作成編集／音楽作成／クラウドデータ利用などの「メディア活用技能」、第4因子は、ワープロ／表計算／プレゼンなど「基本アプリ利用技能」であった。4月と7月の因子得点を、対応のあるt検定で分析した結果、すべての因子において4月より7月のほうが、評価が高くなっていた(p<0.01)。

### (3) コンピュータ不安調査（事前事後）

コンピュータ不安調査の各項目の4月と7月の平均と標準偏差を表6に示した。対応のあるt検定を行った結果、「コンピュータの前で仕事の手順をはっきりと意識できる」(t=-3.44, df=175, p<0.001), 「操作に対してPCがどんな反応をするか予測できる」(t=-5.77, df=175, p<0.001), 「コンピュータを使う時不安な気持ちになる」(t=2.33, df=175, p<0.001), 「操作を失敗するのではないかといつも恐れている」(t=2.67, df=175, p<0.01), 「コンピュータを操作するのをできるだけ避けている」(t=2.33, df=175, p<0.05)の5つの項目で、いずれもコンピュータへの不安感が減少する報告で統計的に有意な変化が生じていた。

因子分析した結果、1因子構造であることが示された（固有値=5.99, 0.98, 0.62; 第1主成分の寄与率=59.9%）。そこで、10項目全ての項目を、反転項目を反転させた上で合計し、項目数で割った値をCAS得点とすることとした。

4月におけるCAS得点は、平均=2.7, 標準偏差=0.96であった。7月では、平均=2.6, 標準偏差=0.82であった。4月と7月のCAS得点を対応のあるt検定で比較したところ、CAS得点は4月よりも7月のほうが有意(t=2.92, df=175, p<0.01)に下がっていたことが示された。

### (4) 授業補助者への調査（事後）

授業ビデオを利用した授業と利用しなかった授業の比較を、各クラスの授業補助者に授業終了後に求めた調査の結果を表7に示した。

「映像の利用（不使用）に気づかなかった」の項目は、VTRの有無にかかわらず全員の評価が「全くそう思わない(1)」であり、VTRの有無について授業補助者はしっかり認識していたことが示された。

「授業がスムーズに進んでいた」(t=-3.66, df=4, p<0.05), 「講師が授業を進めやすくなっていた」(t=-4.90, df=4, p<0.05)の2項目について、ビデオ利用授業の方が高い評価を受けた。「講師による補足説明が適切になされていた」(t=-3.00, df=4, p<0.10)では有意傾向が認められた。

「学生の授業に対する満足度が上がったと思う」ならびに「授業が分かりやすくなった」の3つの項目では有意な差が認められなかったが、平均値の差が5段階評定

で1.0～1.3あり、VTRの効果について授業補助者が一定の評価を下していたことが分かる。

「映像の利用(不使用)に気づかなかった」以外の7項目全てでVTR有の評価のほうが高かったことから、VTR有の授業の効果が認められていたことが示唆された(サイン検定の結果  $p < 0.05$ )。

**(5) 授業者の内観調査(事後)**

すべての授業終了後に授業者の今回の実践に関する内観(感想)を聞いた。以下に、ポジティブな感想を○印で、問題点に関する指摘を●印で示した。

- 「授業用ビデオを利用することで、授業中に余裕ができた」
- 「説明ビデオを提示している時間に、学生の反応を確認できるので、必要に応じて説明を追加することができた」

○「話す内容を事前に決めておくことで、授業が計画通りに進められるようになった」

- 「授業用ビデオを作成する負担は、教員一人では大きすぎる。ビデオ作成を補助する人材が必要となる」
- 「授業を行いながら、すべての内容について授業ビデオを作成するのは、負担が大きい」
- 「授業の進行に従って臨機応変な対応することには課題がある」

以上のように、授業ビデオを利用することで、作業記憶の負荷を減らし、授業者の授業進行に対するメタ認知を支援することに成功していることが示された。一方、授業ビデオを作成しながら15回の授業を実施するのは一人の教員だけでは無理があり、ビデオ作成を支援する補助者が必要であることが記述されていた。

表3. PC操作スキルの自己評価の変化(対応のあるt検定の結果)

番号	内容	4月	S D	7月	S D	t 値	有意性
Q501	マウスで図形や絵を描く	3.3	1.33	3.9	1.02	6.78	***
Q502	キー探さなくても文字入力可	2.7	1.21	2.9	1.09	2.57	*
Q503	PCでWeb情報を検索する	4.6	0.68	4.7	0.56	2.46	*
Q504	キーワード組合せ検索絞込む	4.4	0.97	4.6	0.68	2.98	**
Q505	電子メールを読み書きする	3.8	1.39	4.4	0.90	6.23	***
Q506	電子メールのCcを使う	2.1	1.32	3.2	1.26	10.89	***
Q507	メールに添付ファイルつける	3.3	1.50	4.2	1.02	8.43	***
Q508	ファイル復元できる形圧縮	1.8	1.18	3.2	1.18	13.56	***
Q509	掲示板やSNSでネットに参加	3.4	1.37	3.8	1.28	3.84	***
Q510	ワープロで図表入った文書作成	2.9	1.25	3.9	1.07	10.20	***
Q511	表計算ソフトで表やグラフ作る	2.6	1.21	3.7	1.07	12.34	***
Q512	作成した文書をプリンタで印刷	3.8	1.25	4.3	0.98	5.02	***
Q513	クラウド上のディスク領域を利用	1.7	0.98	2.7	1.10	11.07	***
Q514	PCでビデオを編集する	1.6	1.11	2.4	1.20	8.91	***
Q515	PCで動画を作る	1.6	1.07	2.2	1.26	6.97	***
Q516	デジカメ画像をPC取込	2.8	1.54	3.4	1.42	6.51	***
Q517	静止画ファイルを編集	2.7	1.50	3.7	1.23	9.47	***
Q518	簡単なWebページを作成	1.7	1.09	2.6	1.19	10.41	***
Q519	Webをアップロード(FTP)	1.5	0.91	2.3	1.03	10.09	***
Q520	初心者にPC使い方を説明	1.7	0.96	2.3	0.99	9.01	***
Q521	ネット分かりやすく説明	1.5	0.85	2.0	0.99	8.08	***
Q522	PCを組み立て解体する	1.1	0.36	1.4	0.71	4.75	***
Q523	部屋にネットを設置	1.7	1.12	2.0	1.14	4.02	***
Q524	適切メディアにデータ保存	2.3	1.27	2.9	1.19	6.89	***
Q525	プレゼンで図表上手に使う	2.4	1.23	3.2	1.13	8.51	***
Q526	PCで作曲や編曲する	1.4	0.80	1.8	1.05	6.31	***

表4. PCスキル活用スキル項目の最尤法／Promax回転による回転後の因子負荷量

項目	内容	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	共通性
Q505	電子メールを読み書きする	<u>0.932</u>	0.008	-0.013	-0.105	0.756
Q507	メールに添付ファイル添付	<u>0.798</u>	0.005	0.128	-0.055	0.697
Q503	PCでWeb情報を検索する	<u>0.702</u>	-0.067	-0.121	0.036	0.427
Q504	キーワード組合せ検索絞込	<u>0.658</u>	-0.067	-0.110	0.071	0.401
Q509	掲示板SNSでネットに参加	<u>0.492</u>	0.085	0.168	0.006	0.414
Q512	作成文書をプリンタで印刷	<u>0.480</u>	-0.102	-0.008	0.357	0.488
Q520	初心者にPC使い方を説明	0.127	<u>0.826</u>	0.010	-0.015	0.780
Q521	ネット分かりやすく説明	-0.033	<u>0.805</u>	0.015	0.040	0.679
Q522	PCを組み立て解体する	-0.234	<u>0.648</u>	0.159	-0.158	0.398
Q523	部屋にネットを設置	-0.111	<u>0.593</u>	-0.043	0.090	0.337
Q524	適切メディアにデータ保存	0.099	<u>0.522</u>	-0.138	0.310	0.508
Q519	Webをアップロード(FTP)	0.093	<u>0.508</u>	0.268	-0.022	0.554
Q518	簡単なWebページを作成	0.178	<u>0.459</u>	0.239	0.045	0.595
Q514	PCでビデオを編集する	0.024	-0.010	<u>0.924</u>	-0.030	0.833
Q515	PCで動画を作る	-0.079	0.055	<u>0.870</u>	0.010	0.768
Q526	PCで作曲や編曲する	-0.138	0.176	<u>0.511</u>	0.108	0.417
Q513	クラウド上のディスク利用	0.079	0.151	0.407	0.181	0.478
Q510	ワープロで図表入文書作成	0.043	-0.003	0.042	<u>0.864</u>	0.835
Q511	表計算ソフトで表グラフ作る	-0.032	0.039	0.121	<u>0.808</u>	0.784
Q501	マウスで図形や絵を描く	0.230	-0.019	0.019	<u>0.470</u>	0.404
Q525	プレゼンで図表上手に使う	0.086	0.358	-0.012	<u>0.467</u>	0.605
Q517	静止画ファイルを編集	0.350	0.118	0.157	0.293	0.572
Q506	電子メールのCcを使う	0.278	0.161	0.248	0.086	0.394
Q502	キー探さなくても入力可	0.142	0.250	0.125	0.144	0.290
Q508	ファイル復元できる形圧縮	0.180	0.200	0.281	0.196	0.488
Q516	デジカメ画像をPC取込	0.331	-0.015	0.342	0.189	0.506

表5. PC操作スキル調査の斜交解  
(プロマックス回転)の因子間相関

	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4
因子 1	1.000			
因子 2	0.455	1.000		
因子 3	0.528	0.707	1.000	
因子 4	0.665	0.631	0.614	1.000

表6. コンピュータ不安の変化 (対応のある t 検定の結果)

番号	内容	4月	SD	7月	SD	t 値	p
Q601	コンピュータの前で仕事の手順をはっきりと意識できる	3.0	1.10	3.2	1.00	-3.44	<.001
Q602	コンピュータを操作するのをできるだけ避けている	2.6	1.36	2.4	1.16	2.40	<.05
Q603	コンピュータを操作していても特に緊張しない	3.7	1.26	3.8	1.18	-0.38	
Q604	コンピュータを利用する機会をいつも楽しみにしている	3.2	1.15	3.1	1.06	1.67	<.10
Q605	操作を失敗するのではないかといつも恐れている	2.8	1.32	2.6	1.16	2.67	<.01
Q606	操作に対して PC がどんな反応をするか予測できる	2.6	1.02	3.0	0.93	-5.77	<.001
Q607	コンピュータを使う時不安な気持ちになる。	2.6	1.33	2.4	1.17	2.33	<.001
Q608	コンピュータを使うのは嫌いである。	2.3	1.20	2.3	1.19	0.14	
Q609	コンピュータで仕事をするのは気分がいい。	2.9	1.09	2.9	1.00	-0.56	
Q610	コンピュータに使うのが怖い。	2.2	1.20	2.2	1.09	0.86	

表7. 授業者ビデオの有条件と無条件に対する授業補助者による評価の比較 (対応のある t 検定)

番号	内容	VTR 有	VTR 無	t 値	p
TA01	映像の利用 (不利用) に気づかなかった	1.0	1.0	0.00	
TA02	授業が分かりやすくなった	4.0	3.0	0.68	
TA03	授業がスムーズに進んでいた	4.8	3.0	3.66	p<0.05
TA04	学生の作業の進み具合を確認できていた	3.5	3.3	0.29	
TA05	講師が授業を進めやすくなっていた	4.8	2.8	4.90	p<0.05
TA06	講師による補足説明が適切になされていた	4.8	4.0	3.00	p<0.10
TA07	学生の授業に対する満足度が上がったと思う	3.8	2.8	0.93	
TA08	学生の授業に対する不満が減少したと思う	3.5	2.8	0.73	

## 5. 考察

授業者ビデオを利用した授業を実施した結果、コンピュータ利用スキル調査 26 項目のすべてについて有意に自己評価が高まっていた (表3)。また、コンピュータ利用スキルを因子分析した結果得られた 4 つの因子 (第 1 因子「基本的なネット利用」因子、第 2 因子「専門的応用的技能」、第 3 因子「メディア活用技能」、第 4 因子「基本アプリ利用技能」) のすべてについて有意に評価が高まった。コンピュータに対する不安感については、不安と回避の各 1 項目と効力感の 2 項目で不安感が減少し効力感が上昇した。これらの結果から、今回調査対象とした情報処理の 5 つのクラスの授業によって、学習者の情報活用スキルと情緒的なリテラシーの側面で効果があったことが確認できた。

授業補助者による、授業者ビデオを利用した授業と利用しなかった授業の評価では、8 項目中 2 項目で有意な差が認められ、変化が期待された 7 項目すべてで、良い方向に変化が見られたことから、授業者ビデオを利用した授業は、講師が授業を進めやすく、授業がよりスムー

スに進行していたことが確認できた。本研究の目的の一つである「一人T T」授業が、授業者による学習支援を可能にする (活性化する) ことについては、「講師による補足説明が適切になされていた」が有意傾向となり、論拠としては弱くなってしまった。平均値では VTR 有りの評価が 4.8 と天井効果が生じていたと考えられ、授業補助者数が 5 名と少なかったことも差が有意にならなかった原因と考えられるので、評価尺度の表現の修正や、複数の教員がそれぞれ複数のクラスで実践することで授業補助者を増やしたり、授業全体をビデオ録画して第三者による評価を行うなどしてデータ数を増やす工夫が必要だろう。

授業者による内観報告から、一人T T の最大の問題点は、ビデオ教材作成の負担が大きいことであることが示された。授業者が説明しているという臨場感を出すためには、ビデオ収録を他者 (補助者) が行う必要がある。次回の学習指導要領の改定に向けて、大学でもグループ活動による対話や、反転授業を利用したアクティブラーニングやディープラーニングの実践が求められることを考え合わせると、授業ビデオを作成して事前に視聴させ



る形態の授業が増加するだろう。この流れに乗って、大学が遠隔教育のスタッフを充実すれば、授業者による授業ビデオ作成の負担は大幅に減少するだろう。また、プレゼン形式での授業ならば、自分一人で撮影を行うことができるアプリケーション（例えば、Screencast-O-Matic など）も無料で利用できるようになっている。音声録音用の USB 接続のマイクも比較的安価になっているので、他の人との時間調整が面倒な場合には、研究室の各自のパソコンの前で授業ビデオの作成が可能である。資料配付だけなら PDF ファイルを学習管理システム（たとえば Moodle など）に載せることも可能である。デジタルな学習環境（教育環境）は急速に一般化しており、情報処理教育のように、機器操作を含む演習や実習形式の授業を改善する上で、一人 T T の可能性は大きく広がっていると言えるだろう。

教室環境の面から考えると、コンピュータ実習室の多くは、講師席が前方に有り、スクリーン等の拡大提示装置も前方に置かれている。しかし、一人 T T の授業に最適な環境は、教室後方に講師席があり、講師の姿と声が前方のスクリーンから提示される教室構成であろう（図 1 参照）。講演会のように前方から講師が授業を行う形式では、学習者の端末のディスプレイが邪魔して、学習者の操作進行や学習活動を教授者がモニターできないからである。ビデオ教材の講師と生で話している講師が同じ画面に、あるいは並行して左右の異なる画面に提示されることが望ましいと考える。今後、本論文で提案した図 1 の教室環境を実現していくことで、情報処理の授業効果が向上すると考える。短期的には、現在の教室環境を活かしつつ、一人 T T を自然に行える工夫が必要となる。

## 文 献

- ギャザコール, S.E. & アロウェイ, T.P. 2009 ワーキングメモリと学習指導 教師のための実践ガイド (湯澤 正通・湯澤美紀 (訳) 北大路書房)
- 小川亮・浅川伸一 1991 コンピュータ不安の測定の試み (6) -大学生用コンピュータ不安検査の標準化- 教育工学関連学協会連合第 3 回全国大会論文集, 587-588.
- 岡部成玄 2014 一般情報処理教育の全国実態調査 (1), 情報処理 Vol.55 No.12, PP.1400-1403
- 岡部成玄 2015 一般情報処理教育の全国実態調査 (2), 情報処理 Vol.56 No.1, PP.94-97
- Seiz, K., & Schmann-Hengsteler, R. 2000 Mental multiplication and working memory. *European Journal of Cognitive Psychology*, 12, 552-570.
- 社団法人情報処理学会大学等における一般情報処理教育の在り方に関する調査研究委員会 2002 「大学等における一般情報処理教育の在り方に関する調査研究 (文部科学省委嘱調査研究) 平成 13 年度報告書」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/04/\\_icsFiles/afieldfile/2011/04/28/1305484\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afieldfile/2011/04/28/1305484_01_1.pdf), 2016 年 8 月確認)
- 高橋律 2001 情報処理教育における学習支援に関する一考察『中央学院大学人間・自然論叢』電子版 第 14 号, p35-56.
- 富山大学情報処理教育部会情報処理テキスト編集ワーキンググループ 2015 2015 年版大学生の情報リテラシー 大学生の ICT 活用標準テキスト (第 9 版) 富山大学出版会

(2016年 8月31日受付)

(2016年10月 5日受理)

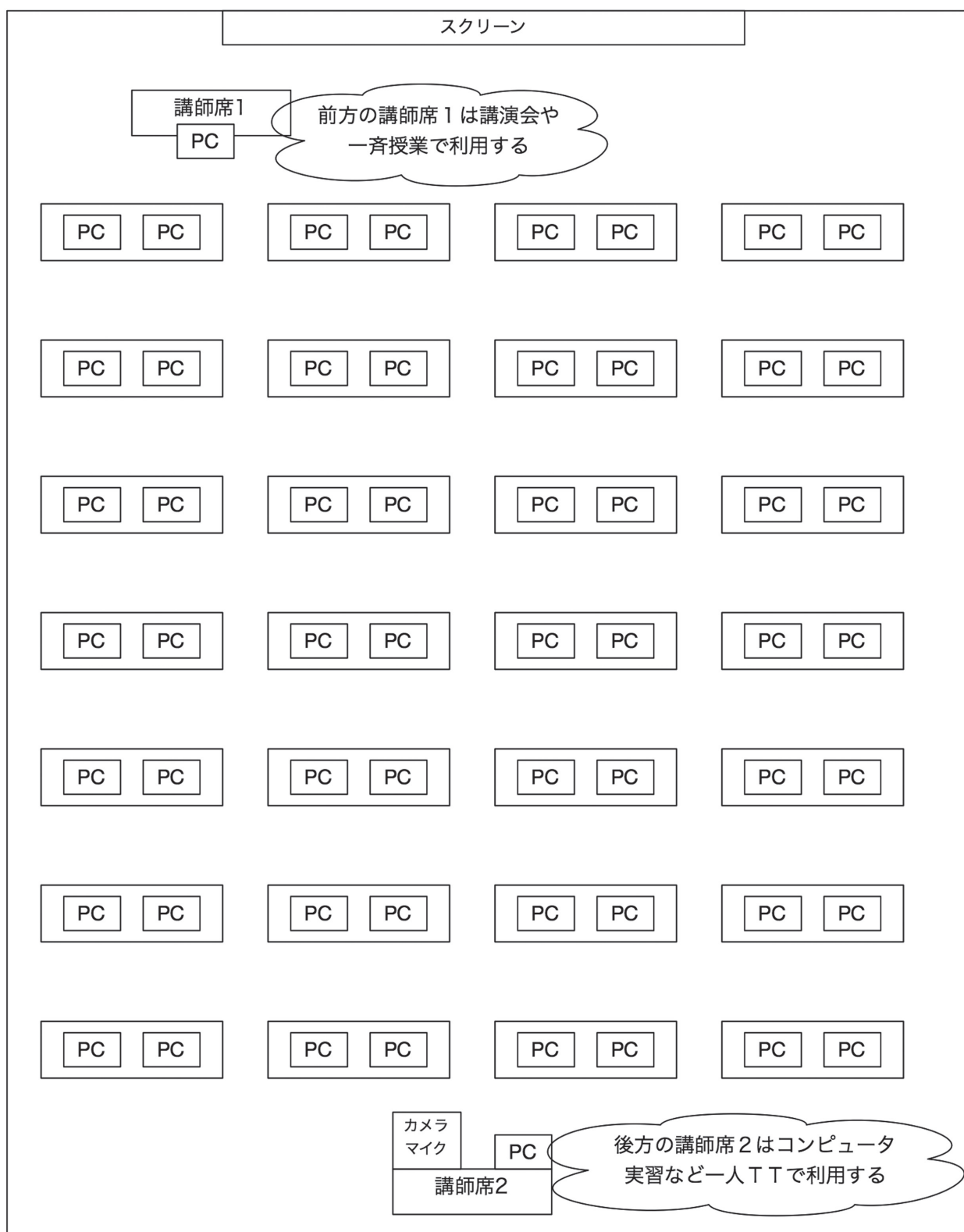


図1. 一人TTを想定したPC演習室のデザイン

後方にサブの講師席がある。カメラとマイクで学習者前方のスクリーンに投映する。

学習者の活動を観察しながら資料提示、一人TTのビデオ教材、画面上での操作法提示を行うことができる。



# 高等学校の世界史教育と大学の歴史学

—歴史教育の接続の観点から—

徳橋 曜 小林 真

High School Education of the World History and Historical Studies in the University  
—From the Viewpoint of Connection between Two Types of Historical Education—

Yo TOKUHASHI Makoto KOBAYASHI

## 摘要

この10年ほどの間、高校の現場や大学の教員の間で、世界史教育の在り方がしきりに議論されるようになってきている。その中で、高校の世界史教育がどうあるべきか、あるいは大学で世界史をどう教えるべきかという議論や研究は少なくないが、高校の世界史教育と大学の歴史学・歴史教育をどうつなぐかという点については、必ずしも十分な検討がなされていない。本稿では学生へのアンケートから、世界史教育の意義や高校と大学の歴史教育の関連性をめぐる彼らの意識を検討し、高校の世界史教育と大学の歴史教育の接続の在り方を考察する一助とする。

キーワード：世界史，高等学校，大学，歴史研究，アクティブ・ラーニング

Keywords：World History, High School Education, University, Historical Studies, Active Learning

## I. 目的

高等学校教育において世界史 A と世界史 B の二つの科目が設けられ、1994 年度にそのいずれかの履修が義務づけられるようになって、20 年以上が経過した。この間、この世界史の必修化や高校生の学力の変化に伴って、改めて世界史教育の方法論が議論されるようになった。世界史を学びたい、あるいは大学受験等のために「学ぶ必要がある」と意識する生徒のみならず、すべての生徒が世界史を学ぶという環境が生まれたことで、世界史をどのように学ばせるべきかが教える側に意識されたという側面も指摘できよう。いわゆる「世界史嫌い」への対応も含め、「世界史」とはいかなるものであるべきなのかを社会の変化を見据えて考えていかなければならない、という危機感が高校・大学の歴史教育の世界に広まってきたように思う。その危機感は、歴史学を含む人文科学の有用性や必要性を否定するような見解が、社会に広まりつつある日本の状況、史実や歴史認識を無視するような偏狭なナショナリズムの世界的横行によって、さらに高まっている。

既に 2009 年 5 月の歴史学研究会大会における特設部会で「社会科世界史 60 年」がテーマに取り上げられ、そこでの報告と討論要旨とは同年 10 月の『歴史学研究』859 号に掲載されている。このときに小川幸司が指摘したように、「世界の歴史」を余すところなく網羅的に学ばせることなど不可能であるのに、できる限りの知識を

習得させようと教師達が努力してきたことが、「世界史は面倒臭い」という高校生の意識を増大させた側面は否めないであろう<sup>1</sup>。そもそも、ある歴史家（即ち本人）が息子から「パパ、それじゃ歴史が何の役に立つのか僕に説明してよ」と言われたという、マルク・ブロックの『歴史のための弁明』の有名な書き出しを引き合いに出すまでもなく、何のために歴史を学ぶのか（学ばされるのか）、という問いは昔から繰り返されてきたものなのである<sup>2</sup>。

「何のために？」という問いが引き出されるのは、歴史の学習がしばしば字句の暗記に終始するところによる。多くの歴史家や論者が、歴史は暗記の学問ではないと言い続けてきたが、その一方で、歴史は暗記ではないと主張する我々大学教員自身が、大学入試センター試験や二次試験で暗記力を問うような出題をしているのである。こうした状況において、大学と高校の教員から成る高等学校歴史教育研究会は、高等学校における歴史教育と大学入試の抜本的改革の検討を掲げ、2014 年に全国の大学、高等学校、予備校、出版社等を通じて、高校歴史教育の改革をめぐるアンケートを実施した。その結果と同研究会の分析によれば、回答者の 7～8 割が、高等学校の歴史教育が大学入試への対応に追われ、暗記中心の授業になりがちなこと、その結果として生徒の歴史的思考力を育成する授業が十分に展開されていないことなど、高校の歴史教育が大学入試によって大きく制約されている現状を認めている。そして、この問題を解決する方策として、生徒の関心を引く授業に力を入れること、



細かな用語の暗記力を問うのではなく、歴史的思考力を問うような入試を大学が行うことなどに多くの賛意が示された。回答者の5割が、生徒の歴史系科目への関心は必ずしも低くはないと認識している点は、歴史教育の将来に希望を与えてくれる。実際、意欲的な世界史教育の試みや提案も少なくない。前述の小川幸司（彼は上記の高等学校歴史教育研究会のメンバーでもある）や梅津正美、田尻信壹などの提案は、授業の工夫次第で生徒の関心や思考力を引き出すことができることを示している<sup>4</sup>。

しかしながら、ことはそれほど単純ではない。小田中直樹は、大学生（即ち元高校生）に対するアンケート、彼らの出身高校の教員に対するアンケートとインタビューによる調査から、高校の世界史教育の現場における様々な方法論、あるいは個々の教師が抱える迷いや悩みを丹念に分析し、歴史学という学問の本質とも照らし合わせながら、世界史授業の方向性を検討している<sup>5</sup>。高校の現場の教師の努力・勤勉さには頭が下がる。だが一方、先の高等学校歴史教育研究会によるアンケートにおける、歴史教育における高等学校と大学の接続の問題点に関する質問への回答によれば、高校の授業で得たはずの歴史に関する知識が、大学入学までに定着していないという見解を、60.3%の回答者が肯定している。また、高校までの授業が生徒の思考力育成に結び付いていないために、大学教育との接続がうまくいっていないという見解にも、68%の回答者が同意している<sup>6</sup>。これらは筆者自身も大学の講義でしばしば実感する問題である。とはいえ、暗記中心の歴史教育を問題視しながら、歴史知識の定着を求め、知識の定着が不足していると言いながら、思考力の育成も求める、というアンビヴァレントな要求をそのまま高校の現場に押し付けるべきではなからう。

確かに、思考力を培う授業やアクティブ・ラーニングの重要性は、近年とみに強調されるようになった。2020年度から実施される次期学習指導要領をめぐっても、討論型の授業の導入が重要な改革点として掲げられている。歴史教育においても、ただ歴史的用語を暗記すればよしというものでないのは当然である。しかし、歴史に関して思考するためには相応の知識が必要とされる。その知識は日常的に経験したり身に付いたりするものではなく、あくまでも学び、自分の中に定着させておかなければならない。前述のアンケートの自由記述では、大学側から「基礎的な知識がないまま思考力を伸ばす授業を行って成果が得られるのか疑問」と、高校歴史教育改革の危険性を指摘する意見も出されているが、それは当然の不安と言えよう<sup>7</sup>。但し、高校側からは同様の疑問の声は出ていない。ここには高校と大学の歴史教育に関する意識や方向性の差異があるのであろうか。そうであれば、この差異を双方から埋めていく努力が必要であり、それこそが高校と大学の歴史教育の接続ということになる。南塚信吾は、大学においても、「西洋史」「東洋

史」「日本史」の区別あるいは一国史の枠組を超えた「世界史」教育は、可能であると指摘している<sup>8</sup>。また、今年2016年には、南塚も責任編集に加わった『新しく学ぶ西洋の歴史—アジアから考える』が出版された<sup>9</sup>。こうした試みはこれからも進められていかなければならない。

では、個々の大学の授業のレベルにおいて、我々大学教員は高校と大学の教育の接続をどのように進めていけばよいのであろうか。前述の高等学校歴史教育研究会の代表でもある油井大三是郎は、2015年の第65回日本西洋史学会大会において、「世界史教育における大学と高等学校校間の壁をどう乗り越えるか。—高校教科書、大学入試、教員養成課程、高校教員研修などに注目して—」と題した小シンポジウムを主催した。筆者はこれに示唆を受けて、ささやかながら自分の講義において高校と大学の教育の接続を試みることにした。そこで、まずは歴史教育や大学の歴史の講義と高校の世界史とのつながりについて、学生がどのように意識しているのか、高校での世界史の学びが大学での歴史学の講義の受講にどの程度つながっていくものなのかを明らかにしようと考えた。これが本稿の目的である。

## II. 方法

以上のような問題意識と目的を踏まえて、本年度(2016年度)前期の学部の講義においては、「史実を理解し、記憶する」という側面と並べて、「史実について考える」という要素を特に意識的に取り入れた。先に触れたように、歴史の講義では学生達に考えさせるといっても、史実に関する知識が前提となる。その点を授業中に彼らに問うていくのであるが、その際、高校の世界史で学んだはずのことであるということ、しばしば意図的に強調した。具体的な授業名は以下の3つである<sup>10</sup>。

①環境歴史学(対象1年生以上)

②ヨーロッパ地域史論(対象2年生以上)

③世界システム概論(対象2年生以上)

①は環境と人間との関わりや環境に対する意識という観点から、ヨーロッパおよびアメリカ合衆国の歴史を概観するものである。②は中・近世イタリア史に沿って、一つのテーマを論じ、考えさせる講義で、本年度のテーマは「中世ヨーロッパにおける自己と外界の認識」であった。③はウォーラステインの近代世界システム論を援用した西洋史概説であるが、ヨーロッパ世界に軸足を置きつつ、「世界史」としての視野も重視している。3つのいずれの授業も中学校社会・高校地歴の教員免許に関わる授業でもあるが、特に③の講義においては、歴史を教える上での素養を学生に身につけさせることを意識している。

これらの授業の最終回の講義(7月末および8月初)で、次頁に掲げるアンケートを実施した。授業そのもの



- ①ある → どんな点で役に立ったか、できれば具体的に書いて下さい  
②ない
- 11) 大学の歴史以外の講義で、高校で世界史を学んだことが役に立ったと感じたことはありますか？  
①ある → どんな点で役に立ったか、できれば具体的に書いて下さい  
②ない
- 12) 大学における歴史の講義は、高校までの世界史教育とつながっていると思いますか？  
①思う → どういう点でそう思うか、できれば具体的に書いて下さい  
②思わない → その理由を、できれば具体的に書いて下さい
- 13) 講義以外の場において、高校で世界史を学んでおいてよかったと思ったことはありますか？  
①ある → どんなことについてか、できれば具体的に書いて下さい  
②ない
- 14) 自分の過去の世界史学習を振り返って、もっとこういう点を学びたかった、あるいはもっと積極的に学ぶべきだったと思うことはありますか？  
①ある → 具体的にはどういう点についてですか  
②ない

質問2で①と回答した人は、以上で回答終わりです。ご協力ありがとうございました。

以下の質問 15～20 には、質問2で②と回答した人が答えて下さい。

- 15) 高校で歴史関係の科目を履修しましたか？  
①日本史を履修した ②歴史関係の科目は全く履修しなかった
- 16) 高校以外の場（予備校等）で世界史を履修しましたか？  
①した ②しない
- 17) 質問16で①と回答した人にうかがいます。改めて履修した理由は何ですか？  
①大学受験に必要なことから ②世界史を学んでおくべきだと思ったから  
③その他
- 18) 大学の講義を受講して、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはありますか？  
①ある → どんなことでか、できれば具体的に書いて下さい  
②ない
- 19) 大学の講義以外の機会でも、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはありますか？  
①ある → どんなことでか、できれば具体的に書いて下さい  
②ない
- 20) 大学における歴史の講義は、高校までの世界史教育とつながっていると思いますか？  
①思う → どういう点でそう思うか、できれば具体的に書いて下さい  
②思わない → その理由を、できれば具体的に書いて下さい

質問2で②と回答した人は、以上で回答終わりです。ご協力ありがとうございました。

に対する評価については別途、学部授業アンケートが実施されているが、以下のアンケートでは、高校で履修した世界史の授業と大学受験に関わる質問、そして特定の授業についてではなく、より一般化した形で大学の歴史の授業あるいは歴史以外の授業と高校世界史との関連性等に関わる質問を行った。さらに西洋史ゼミの4年生等にも同じアンケートを実施した。最終的に合計55名の回答を得た。回答者の学年の内訳は1年生4名、2年生21名、3年生21名、4年生以上9名である。

アンケートでは最初に現在の学年を問うた。学年によって意識が異なるか否かを確認したかったためである。高校生であれ大学生であれ、授業の意義や有益性の判断は自身の体験に依存している。多少とも年齢を重ねて知見や体験が増えることで、世界史教育や歴史学への見方・認識が変わる可能性があると考えた。

次に高校での世界史履修の有無を問うた。学習指導要領によれば世界史AまたはBは必修であり、また2006年に「未履修」問題が大きく取り上げられて以来、高校側の姿勢は是正されたはずであるが、後述のアンケートの結果に見られるように、依然として未履修の学生は存在する。無論、この質問項目は世界史を履修させずに済ませる高校を糾弾するためのものではなく、世界史を履修しなかった学生の世界史教育や大学の歴史関係の授業に関する認識に、履修した学生との異同が見られるのかを確認するために設けたものである。

世界史の履修事情に関する質問3は、高校の何年次にどのような形で二種類の世界史のいずれを履修したのか、確認するために設けた。世界史AとBとでは時間数も内容もかなり異なる。世界史Aは、「近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、現代の諸課題を歴史的観点から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」ことを目標としており<sup>11</sup>、そのために時代横断的な視点も取り入れる等、意欲的な構成・内容になっているが、実情としては、相対的に少ない時間数で世界史を履修させるために用いられる傾向がある。しかし、世界史Aは、必ずしも歴史に関心がある訳ではなく、受験上の必要性も感じていない生徒によって履修されることが多いうえ、内容的には近現代史が中心であるためにより深く複雑で、実は高校生にとっては難しい。そうしたAとBの相違が、世界史という科目に対する認識やイメージに影響するかどうかを確認したいと考えた。また、必修科目としてAを履修した後、いわゆる「文系」の生徒のみが（おそらく大学受験を前提として）さらにBを履修するシステムを持つ高校もあるため、そうした履修を経験した回答者を想定して選択肢4を設けた。

質問4～9は、世界史という科目に対する好悪とその要因、受験科目として選択したか否かを確認するものである。これは、こうした要素が、世界史という科目や大

学での歴史学の講義に対する印象にどのように影響するかを確認することを目的としている。特にしばしば指摘されるように、受験科目であるか否かは、世界史を学ぶ動機・意欲、また知識の定着に大きく影響すると考えられるからである。

質問10～14は大学の歴史教育が学生からどのように受け取られているか、高校での世界史教育とどれだけつながって意識されているかを知るために設けられている。そのうち、質問10、11、13、14は、高校で世界史を学ぶ意義や必要性を学生達が大学の講義や日常生活でどの程度実感しているのか（あるいはしていないのか）を明らかにするためのものである。一方、質問12においては、高校の世界史教育と大学の歴史教育の関連性を学生達がどのように認識しているかについて、問うている。

さらに、質問2で世界史を履修しなかったと回答した者に対しては、質問15～20を設けた。世界史未履修の是非はさて置いて、高校で世界史を履修しなかった学生にとって、世界史という科目の必要性や意味がどのように捉えられているのか、また、自身が世界史を履修しなかったということに不利益を感じるのか否かを確認したいと考えたからである。

2007年に内閣府が実施した指導要領アンケート調査では、高校の「地理歴史」科目の重要性について、「世界史・日本史・地理全てが重要だと思う」という回答が60.6%を占め、また望ましい「地理歴史」教育として、地理・日本史・世界史の全てを必修とする(41.1%)あるいはそのうちの2科目を必修とする(23.0%)という回答が64.1%となっている。この調査の回答者のうち24歳以下は9.1%で、25～49歳の回答者が大半(75.8%)を占めているので、自分の体験を踏まえて、世界史のみが必修とされることへの違和感を示した可能性もある。その一方、1科目のみの必修を容認する回答では、必修科目として日本史を挙げた回答が11.7%であるのに対して、世界史を挙げた回答は5.6%に過ぎない<sup>12</sup>。こうした調査の結果も踏まえて、世界史必修が前提となっている環境の中で高校生活を送っていた学生達の意識を検討する。

なお、アンケートを実施した授業のいずれも必修ではなく、学生は自分の意志で受講を選択している。また、免許科目でもあるため、社会科の教員免許のために受講した学生もいるはずである。この点を考慮すると、今回のアンケートの対象とした学生達は、歴史を学ぶ意欲や歴史に対する関心が相対的に高いと考えられよう。

### Ⅲ．アンケートの結果から

アンケートからは表1のような結果が得られた<sup>13</sup>。

#### 質問1) 回答者の現在の学年は？

- ① 1年生：4名      ② 2年生：21名  
③ 3年生：21名      ④ 4年生以上：9名





高等学校の世界史教育と大学の歴史学

回答者	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	7	8	9	10	1000	11	11の内容	12	12の理由	13	1300	14	14の内容	15	16	17	18	19	20					
29	3	1	7	3	年間	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1										
															1 簡単な事柄を授業上でも教員の話を聞くことができ、理解の速度をよめるのに役立った		1 高校が何を教わったかという点	1 世界でどの国がニュースなどの記事で取り上げられているかを学びたい点			1 特定の歴史的事象が授業上においてどのような意味を持っているかを学びたい点											
30	2	1	1	1	1	1	3	2	3	0	2	0	3	1	2	0	3	1	1	1	2											
															1 下地がある程度できていたためスムーズな理解ができる	1 高校の基礎的理解にさらに深い理解ができるようになる	1 ニュースや世界の情勢を考えるとき、スムーズに理解できる	2	2	1 世界の面白い歴史												
31	2	1	1	1	1	1	2	3	0	1	2	0	1	1	2	0	1	1	1	1	1											
															1 大学の授業で出てくるから	1	1	1	1	1	1											
32	2	1	1	1	1	1	3	3	0	2	2	0	3	2	2	0	2	0	2	2	2											
															1 様々な講義で手に出るとき	0	2	2	2	2	2											
33	2	1	7	3	年間	4	1	2	1	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2											
															1 世界史を学んでいない人よりも名前がわかるので、なんとなく知っている	2	2	2	2	2	2											
34	2	1	4	2	1	1	1	1	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	1	1											
															1 ヨーロッパ/地球史論にて	1	1	1	1	1	1											
35	4	1	1	1	1	1	3	0	2	2	0	4	2	2	1	3	0	2	2	0	2											
															1 スバル/教育など、教育史と関連があった	2	2	2	2	2	2											
36	4	1	3	1	1	1	2	3	0	2	0	1	2	2	1	2	3	0	2	0	1											
															1 様々な講義で手に出るとき	2	2	2	2	2	2											
37	4	1	3	1	1	1	3	3	0	2	0	3	2	2	2	0	3	2	2	2	2											
															2 分からない	2	2	2	2	2	2											
38	4	1	3	1	1	1	3	3	0	1	2	0	1	2	2	0	1	2	0	1	2											
															2 大学の講義は深く学ぶのでつながりが分からなかった	2	2	2	2	2	2											
39	1	1	7	3	年間	4	1	3	0	2	1	2	0	1	1	3	0	2	1	1	2											
															1 イスラム圏の主張をする側面がすぐくに分かった	1	2	2	2	2	2											
															1 イスラム圏の主張をする側面がすぐくに分かった	1	2	2	2	2	2											
40	1	1	2	4	A+B	2	3	0	2	2	0	1	2	2	1	3	0	2	2	0	1											
															1 講義は毎体の世界史教育を基礎においているため	1	1	1	1	1	1											
41	3	1	1	1	1	1	2	1	0	2	0	3	1	1	2	1	0	2	0	3	1											
															1 政治学など歴史と絡むところ	1	1	1	1	1	1											
42	4	1	7	3	年間	4	A+B	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1											
															1 授業で聞いたことをその人が使っているとは思わない	2	2	2	2	2	2											
43	2	1	1	1	1	1	3	0	2	2	0	3	2	0	1	3	0	2	0	3	2											
															2 なんとなく覚えているような箇所があった	2	2	2	2	2	2											
44	3	1	1	1	1	1	3	0	2	2	0	2	2	0	1	3	0	2	0	2	0											
															1 国際政治学などで時代背景が分かる点	1	1	1	1	1	1											
45	1	1	4	2	1	1	3	0	1	1	0	1	0	2	1	3	0	1	1	0	2											
															1 世界史でやっていた基礎的な知識もふまえていると思うので	1	1	1	1	1	1											
46	2	1	1	2	1	1	3	0	2	2	0	1	1	1	1	3	0	2	0	1	2											
															1 テレビで出てきた内容をより理解できた	1	1	1	1	1	1											
47	2	1	3	1	3	3	0	2	2	0	3	2	0	3	2	0	2	0	3	2	0											
															2 高校で世界史はただ覚えるだけ、事象を知りたいだけ、大学は一つ一つについて考えるから	2	2	2	2	2	2											
48	2	1	2	2	1	4	0	1	2	0	1	2	1	2	2	4	0	1	2	0	1											
															2 深く掘り下げていることが多いので、そこから役立っている感がない	2	2	2	2	2	2											
49	4	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	2	1	1	1	1	1	0	2	0	2											
															1 基礎的な知識があったため、講義内容を聞きやすかった	2	2	2	2	2	2											
50	3	1	4	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1											
															1 講義の内容についていける	2	2	2	2	2	2											
51	3	1	7	3	年間	2	1	2	1	0	1	1	0	1	1	2	1	0	1	1	2											
															1 ある程度歴史史の事柄を理解していた方が、先生方の専門的な内容にもついていける	1	1	1	1	1	1											
52	3	1	4	2	1	3	0	2	1	2	0	1	2	0	1	3	0	2	1	2	0											
															1 女子や出来事を覚えていて役に立つことがある	2	2	2	2	2	2											
53	2	1	2	2	1	2	1	0	2	0	2	1	0	2	0	2	0	2	1	0	2											
															1 内容を覚かして学ぶことができた	2	2	2	2	2	2											
54	2	1	4	4	A+B	1	2	1	0	1	1	0	1	1	1	3	0	1	1	0	1											
															1 高校で学生が地歴をよく書いていたことで、世界史の授業で役に立っている	1	1	1	1	1	1											
55	2	1	4	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1											
															1 世界中を基礎的に学んだので、他の人が知らないようなイスラム世界や東南アジアの知識がある点、スムーズに授業が入る	1	1	1	1	1	1											

当該の授業のうち1年生が履修できるのは環境歴史学のみであったため、このような内訳となった。

#### 質問2) 高校で世界史を履修したか？

① 45名 (81.8%) ② 10名 (18.2%)

予想通り、世界史を履修していない学生が2割近くいた。質問15(高校で歴史関係の科目を履修しましたか?)と照合すると、未履修の学生10名中8名は日本史を履修していたが、2名は歴史関係の授業を全く履修していなかった。

#### 質問3-a) 高校の何年次に履修したか？

※特に注記しない限り、以下の各質問について、人数の割合の分母は世界史履修者の総数(45名)である。

① 13名 (28.9%) ② 7名 (15.6%)  
③ 9名 (20.0%) ④ 10名 (22.2%) ⑤・⑥：0  
⑦ 6名 (13.3%)

⑦の6名のうち1名は1年生の9月頃から半年間、5名は1～3年生の3年間である。

#### 質問3-b) 履修したのは世界史Aか世界史Bか？

① 19名 (41.3%) ② 19名 (41.3%)  
④ 7名 (15.2%)

④の7名はいずれもAとBの両方を履修していたが、そのうち3名は1～2年生の2年間で、1名は2～3年生の2年間で、3名は3年間(うち2名は1年生でA、2～3年生でBを履修したと明記)で履修している。

#### 質問3-c) どのような学習内容であったか？

① 35名 (77.8%) ② 2名 (4.4%)  
③ 7名 (15.6%) 無回答1名 (2.2%)

世界史Aの履修者を含めて、大半は通史を網羅的に学んだことが判る。

#### 質問4) 高校時代、世界史という科目が好きであったか？

① ないし② 27名 (60.0%) ③ ないし④ 18名 (40.0%)

小川は、センター試験の受験者の相対的少なさや前述の2007年の内閣府調査における世界史評価を根拠にしながらか、「高校世界史は心底嫌われている」と強調している<sup>14</sup>が、この質問4への回答からは、必ずしも世界史が高校生から嫌われる科目ではないと言えよう。但し、前述のように、当該授業の受講者において、相対的に歴史への関心や歴史学習の意欲が高い可能性を考慮する必要はある<sup>15</sup>。

科目別に見ると、世界史Aの履修者では  
① 2名 (10.5%) ② 6名 (31.6%) ③ 10名 (52.6%)  
④ 1名 (5.3%) ※分母はAの履修者19名  
であるのに対し、Bの履修者では内訳が  
① 8名 (42.1%) ② 6名 (31.6%) ③ 3名 (15.8%)  
④ 2名 (10.5%) ※分母はBの履修者19名  
となり、AとBの両方を履修した学生では  
① 2名 (28.6%) ② 3名 (42.9%) ③ 2名 (28.6%)  
④ 0 ※分母はA・Bの履修者7名

である。Aのみの履修者のうち、「好き」・「どちらかといえば好き」と答えた者が4割であるのに対して、Bの

履修者、2科目履修者では、いずれも7割以上が「好き」・「どちらかといえば好き」と答えた。このことは、Aについては「必修」ゆえに不本意ながら履修した者が相対的に多いことを示唆している。

#### 質問5) 好きであった理由

A履修者 ※分母は「好き」・「どちらかといえば好き」と回答したA履修者8名

① 4名 (50.0%) ② 1名 (12.5%) ③ 3名 (37.5%)

B履修者 ※分母は「好き」・「どちらかといえば好き」と回答したB履修者14名

① 11名 (78.6%) ② 2名 (14.3%) ③ 1名 (7.1%)

A・B履修者 ※分母は「好き」・「どちらかといえば好き」と回答したA・B履修者5名

① 2名 (40.0%) ② 0 ③ 3名 (60.0%)

A履修者及びA・B履修者では、内容の面白さを挙げた者と教師の教え方を挙げた者の数に著しい差がないのに対して、B履修者では8割が内容の面白さを挙げている。面白いと感じるうえでは勿論、授業方法も影響力を持つ可能性があるが、いわゆる「文系」としてBを選択する者が相対的に多いために、内容自体に興味を引かれる割合が高くなったのかもしれない。

#### 質問6) 嫌いであった理由

A履修者 ※分母は「嫌い」・「どちらかといえば嫌い」と回答したA履修者11名

① 3名 (27.3%) ② 8名 (72.7%) ③ 0

B履修者 ※分母は「嫌い」・「どちらかといえば嫌い」と回答したB履修者5名

① 2名 (40.0%) ② 3名 (60.0%) ③ 0

A・B履修者 ※分母は「嫌い」と回答したA・B履修者2名

① 0 ② 2名 (100%) ③ 0

予想されたように、いずれの履修タイプでも「覚えることが多くて面倒だった」ことを嫌いだった理由に挙げる者が多かった。彼らにとって世界史は、小川の言う「善意で敷かれた苦役の道」だったのであろう。

#### 質問7) 大学入試センター試験での世界史受験

全体 ① 17名 (37.8%) ② 28名 (62.2%)

そのうちA履修者について ※分母はA履修者19名

① 1名 (5.3%) ② 18名 (94.7%)

B履修者について ※分母はB履修者19名

① 11名 (57.9%) ② 8名 (42.1%)

A・B履修者について ※分母はA・B履修者7名

① 5名 (71.4%) ② 2名 (28.6%)

科目としての好き嫌いが必ずしも受験と連動していないことが判る。特にA履修者ではその傾向が著しい。質問8及び9に照らすと、受験科目としての選択には必要の有無が最も大きく関わっている。大学受験が世界史の学習内容に影響していることは間違いないが、それが世界史の学習に対する高校生の態度に直結している訳ではないと言えるのではない。



**質問 8) 受験した理由**

全体 ① 11名 (64.7%) ② 6名 (35.3%) ③ 0

※分母は受験者総数 17名

A履修者 ※分母は受験した A履修者 1名

① 1名 (100.0%) ② 0 ③ 0

B履修者 ※分母は受験した B履修者 11名

① 7名 (63.6%) ② 3名 (27.3%) ③ 0

A・B履修者 ※分母は受験した A・B履修者 5名

① 3名 (60.0%) ② 2名 (40.0%) ③ 0

**質問 9) 受験しなかった理由**

全体 ① 8名 (28.6%) ② 4名 (14.3%)

③ 14名 (50.0%) ④ 2名 (7.1%)

※分母は受験しなかった総数 28名

A履修者 ※分母は受験しなかった A履修者 18名

① 3名 (16.7%) ② 2名 (11.1%) ③ 12名 (66.7%)

④ 1名 (5.6%)

B履修者 ※分母は受験しなかった B履修者 8名

① 4名 (50.0%) ② 1名 (12.5%) ③ 2名 (25.0%)

④ 1名 (12.5%)

A・B履修者 ※分母は受験しなかった A・B履修者 2名

① 1名 (50.0%) ② 1名 (50.0%) ③ 0 ④ 0

**質問 10) 大学の歴史の講義で、高校での世界史学習が役立ったか?**

① 26名 (57.8%) ② 19名 (42.2%)

A履修者 ※分母は A履修者 19名

① 6名 (31.6%) ② 13名 (68.4%)

B履修者 ※分母は B履修者 19名

① 15名 (78.9%) ② 4名 (21.1%)

A・B履修者 ※分母は A・B履修者 7名

① 5名 (71.4%) ② 2名 (28.6%)

高校で学んだ世界史の有益性は、A履修者より B履修者の方がより実感している。後者がより授業に関心があった、あるいはより詳細な通史を学んでいるために、知識が役立つ場面があった可能性もあるが、実際に役立ったと感じた理由の記述を見ると、内容の点で Aと Bの履修者の間に大きな差異はない。

**有益性を感じた理由**

- ・基礎的な知識があったため、講義内容を理解しやすかった。
- ・講義で、[学生が高校で] 学んだ内容であることを前提条件で [講義が] 進められるという点。
- ・下地がある程度できていたためスムーズな理解ができる。
- ・なんとなく覚えている知識を当てはめることができる点。
- ・大学の授業で出てくるから。
- ・なんとなく覚えているような箇所があった。
- ・基礎的なことが分かっていたことで、人物の裏話等がよりおもしろく感じられた点。
- ・歴史の大まかな流れを把握した上で教授の話聞くこ

とができ、理解の速度をはやめるのに役立った。

- ・世界中を基礎的に学んだので、他の人が知らないようなイスラム世界や東南アジアの知識がある点、スムーズに授業が入る。
  - ・講義の内容についていきやすい。
  - ・ヨーロッパ地域史論にて [役に立った]。
  - ・単語の意味。
  - ・授業を理解しやすかった。単語を初めから知っていると思度度が上がったと思う。
  - ・たまに世界史で学んだ出来事や事件が言及されることがあるため。
  - ・歴史的事象に聴き覚えがあり、入りやすかった (知識)。内容を活かして学ぶことができた。
  - ・ある程度歴史の流れを理解していた方が、先生方の専門的な内容にもついていきやすい。
  - ・予備知識がないとついていけない話があった。
  - ・年号や出来事を覚えていて役に立ったことがある。
  - ・カノッサの屈辱 [について覚えていた?]。
  - ・用語が分かる。
  - ・高校で先生が地図をよく書いていたので、国の位置と勢力図がすぐ頭に浮かぶ。物語のように頭に入っているので、一つの事件から色々芋づる式で情報が出てくる。
  - ・ふとした時に思い出す語呂合わせで覚えた年号が時代把握に役立った。
  - ・世界史を受けていない人よりも名前がわかるので、なんとかついていける。
  - ・大学の講義と高校時代の知識がつながった (レイチェル・カーソンが『沈黙の春』を書いた背景が理解できた)。
- 質問 11) 歴史以外の講義で高校での世界史学習が役立ったか?**

① 17名 (37.8%) ② 28名 (62.2%)

A履修者 ※分母は A履修者 19名

① 5名 (26.3%) ② 14名 (73.7%)

B履修者 ※分母は B履修者 19名

① 9名 (47.4%) ② 10名 (52.6%)

A・B履修者 ※分母は A・B履修者 7名

① 3名 (42.9%) ② 4名 (57.1%)

歴史関係の講義に比べると「役に立った」実感が低いのは、講義の内容と歴史との関連性の度合いを考えれば当然であろう。歴史関係の講義に対する回答と同様、B履修者の方が「役立った」とする率が高いのは、相対的に高校での学習内容=知識の幅が広く、また回答者の中での知識の定着率が高いためと考えられる。いずれにしても「役立った」という実感の多くは、知っていた単語や事象が授業で出てきたからという程度ではなく、より積極的に高校での学習を踏まえて講義の理解が深まったというものである。

**有益性を感じた理由**

- ・大学で世界史の知識が役に立った。
- ・政治学など歴史と絡むところ。



- ・様々な講義でたまに出てくるときに役に立った（教育史など）。
- ・国際政治学などで時代背景が分かる点。
- ・スパルタ教育など、教育史と関連があった。
- ・世界情勢を見るとき話が分かりやすかった。最近だとアメリカとキューバの国交など。
- ・教授が何気なく言った知識が高校の世界史で学んだことであったことが多々あり、理解しやすかった。
- ・人との話を退屈させない点。
- ・海外についてのニュースや番組のときに役に立つことがある。
- ・音楽の講義で中世ヨーロッパの知識が役に立った。
- ・国際法の授業での領土紛争の判例を歴史的に説明できた。
- ・テレビで出てきた内容をより理解できた。
- ・教育史で聞いたことがあるな、と。
- ・政治経済・社会系の授業。
- ・イスラム国の主張する根拠がすぐに分かった。

**質問 12) 大学の歴史の講義と高校の世界史の関連はあると思うか？**

- ① 23 名 (51.1%)    ② 21 名 (46.7%)    無回答 1 名 (2.2%)  
 A 履修者            ※分母は A 履修者 19 名  
 ① 7 名 (36.8%)    ② 12 名 (63.2%)  
 B 履修者            ※分母は B 履修者 19 名  
 ① 14 名 (73.7%)    ② 4 名 (21.16%)    無回答 1 名 (5.3%)  
 A・B 履修者        ※分母は A・B 履修者 7 名  
 ① 2 名 (28.6%)    ② 5 名 (71.4%)

約半数の学生が高校の世界史と大学の歴史の講義（おそらく主に筆者の講義を念頭に置いている）との間に関連があると感じている。楽観はできないものの、そのような学生の実感が定着してくれば、高校と大学の歴史教育の接続はより容易になっていくであろう。関連があると思う理由、ないと思う理由を具体的にみると、短絡的あるいは的外れな意見も見られるが、ある程度まで大学の講義の背後にある教員の意図を汲み取ってくれているように思う。

**関連があると思う理由**

- ・興味関心を研究につなげることができる。
- ・高校で世界史を学んだことで、大学でも積極的に学ぶきっかけになった。
- ・講義は高校の世界史教育を基礎においているため。
- ・高校の単語の理解にさらに深い理解ができるようになる。
- ・多分世界史 B を履修していた人は、少なからずつながりを感じているのではないか。世界史 A は内容がうすくてあまり覚えていない。
- ・高校までの世界史をより発展させた講義が多いと感じる点。
- ・高校で学ぶことが大学での基礎的な知識になるという点。

- ・高校の知識をベースに掘り下げるから。
- ・高校でやった知識のさらに深く学習するのが大学の講義であると思う。
- ・世界史でやった基礎的な知識もふまえていると思うので。
- ・未履修でも受講できるが、履修していたことで役に立つ場面があったため。
- ・大学の講義では言及はされても細かい部分や出来事、流れについて話されることはないため。[つまり高校での世界史を前提としているという意味か？]
- ・この講義のように歴史主体であれば、学んだことがいかせる。
- ・応用になっている。
- ・高校での授業を前提に講義がされるから。
- ・教科書で見た単語がチラホラある。
- ・高校までのものをベースに講義が進んでいると思う。

**関連がないと思う理由**

- ・くわしい内容で 1 つのテーマにしぼった講義だから。
- ・高校での世界史 A は単なる史実の羅列であり、理解にまで至らない。理解が乏しい中で探究的な大学の講義を受けるのは難しいし、余り効果的ではない。
- ・[両者の関連性が] 分からない。
- ・大学の講義は狭く深く学ぶのでつながりが分らなかった。
- ・世界史 A の内容を何となくぐり抜けてくると、何も覚えておらず、つながりが感じられない。
- ・高校で習った内容がでてこないから。
- ・高校での世界史はただ覚えるだけ、事実を知るだけだが、大学は一つ一つについて考えるから。
- ・2 年も 3 年も前にやったことはほとんど覚えていなくて、つながっているかどうかよく分からない。
- ・高校までの概説的なレベルではなく、研究として歴史を扱うようになるから。
- ・大学の授業は専門的なので、高校までの知識はあまり役に立たないから。
- ・深く掘り下げていることが多いので、そこまで役立っている感覚がない。
- ・高校で覚えたものをそんなに使っているとは思わない。

**質問 13) 講義以外で高校での世界史学習が役に立ったか？**

- ① 24 名 (53.3%)    ② 20 名 (44.4%)    無回答 1 名 (2.2%)  
 A 履修者            ※分母は A 履修者 19 名  
 ① 6 名 (31.6%)    ② 12 名 (63.2%)    無回答 1 名 (5.3%)  
 B 履修者            ※分母は B 履修者 19 名  
 ① 13 名 (68.4%)    ② 6 名 (31.6%)  
 A・B 履修者        ※分母は A・B 履修者 7 名  
 ① 5 名 (71.4%)    ② 2 名 (28.6%)

この質問に対する回答でも、半数以上の学生が世界史

の有益性を感じている。具体的な理由を見ると、適切な理由なのかと迷うもの、ニュースを見たとき解ったというような単純なものも少なくないが、自分が高校で世界史を学んだことを日常で有益だと感じることは大切であろう。それは積極的に歴史を考える態度につながるからである。

**有益性を感じた理由**

- ・高校の世界史で、第一次大戦について学び、戦争について日頃から興味を持つようになった点。
- ・ニュースを聞いた際に背景にあるものを歴史的に考えられるから。
- ・ニュースや世界の情勢を考えると、スムーズに理解できる。
- ・教員採用試験。
- ・ニュースを見たとき、その国について分かることがある。
- ・世界のニュース、社会のニュースが分かりやすい点。
- ・世界で起こったニュースなどを聞いたときに、高校の世界史で学んだことに関連することが多々あり、ニュース内容の理解が早まったこと。
- ・女の子としゃべるとき、話のネタになる。
- ・海外についてのニュースや番組のときに役に立つことがある。
- ・歴史系の映画や番組、本を見たとき、内容がわかると楽しい。
- ・なんとなく世界史の知識があった方が良いと思うから。
- ・教養（だがあまり覚えていない）。
- ・物事を考えるときに、昔の人はどうしていたんだろうと、歴史を省みながら考えることがある。
- ・世界史以外を学ぶ時にも背景を理解できた。
- ・ゲームや漫画で出てくることがあり、楽しめることがある。
- ・世界時事について、幅広い観点で考えることができる。
- ・ニュース・テレビ番組が面白い。
- ・教採の一般教養で出ました。
- ・ニュースが理解しやすい。
- ・博物館において、教科書、資料集で目にしたことがあるものは、より興味をもってみる点。
- ・イスラム国の主張の根拠が分かった。

**質問 14) 世界史学習を振り返って、学びたかった点やもっと積極的に学ぶべきだったと思うことはあるか？**

- ① 29 名 (64.4%)    ② 16 名 (35.6%)
- A 履修者            ※分母は A 履修者 19 名
- ① 9 名 (47.4%)    ② 10 名 (52.6%)
- B 履修者            ※分母は B 履修者 19 名
- ① 17 名 (89.5%)   ② 2 名 (10.5%)
- A・B 履修者        ※分母は A・B 履修者 7 名
- ① 3 名 (42.9%)    ② 4 名 (57.1%)

6 割以上の学生が真剣に世界史学習を捉えていること

が判る。具体的な内容を見ると、おそらく高校時代には面倒なだけだと思っていた文化史の重要性や近代史の重要性への気づき、あるいはテストのためだけに勉強すれば事足りると思っていたことへの反省等、彼らが大学に入ってから経験の踏まえて、認識を改めていることがうかがえる。

**具体的な内容**

- ・もう少し近世以降の歴史について学んでおきたかった。
- ・世界史 A で先生は大体を網羅してくれたが、時間の関係で飛ばした所もある点。
- ・現在西洋史分野の勉強をしているが、過去の知識があれば何かと今の勉強のたすけになるんじゃないかと思うから（日本史の方はかなり覚えていたので、それとのギャップが大きいというのがあります）。
- ・教科書の解説（よりの確に言えば音読）ではなく、「授業」をしてほしかった。事象中心ではなく人物中心の解説が欲しい。
- ・もっと具体的に学びたかった。特に近現代の歴史について。
- ・アジアの近代史について。
- ・世界史 A の段階で古代～現代まで広く浅く学び、各年代の特色を学びたかった。
- ・分かってくるとおもしろいところがあるので、カタカナは苦手だが、興味をもてばよかった。
- ・古代から始まったので、近代の授業が駆け足になってしまっていたが、近代史こそ一番よく分かっているべきだと思うので、近代史をもっと積極的に学ぶべきだった。
- ・特定の歴史的な事象が歴史上においてどのような意味を持っているかを学びたかった点。
- ・ユーゴスラヴィア史を知りたい。
- ・日本の時系列と比較して学習するとよりよかったと思う。
- ・年号とか、全体史がつかみやすくなるので、もっとしっかり覚えていればよかった。
- ・もっと具体的な内容も知ったら面白かったかなと思う。
- ・毎回のテストのためだけに勉強したので今となっては全く内容を思い出せず、興味あることを積極的に学んだり、調べたりするべきだった。
- ・東洋史の学習が特に知識が足りていないと感じた。
- ・もっと具体的に細かく学べば良かったと思うことは多く感じます。歴史にかくれた事件などは非常におもしろいものが多く、その時代の人間関係や時流はとても興味深く思えるからです。
- ・言葉だけでなく流れをみておけばよかった。
- ・時代の流れをつかむこと。
- ・第二次世界大戦以降の現代史をもって学びたかった。
- ・年号をもっとしっかり覚えておくべきだと思った。
- ・世界の面白い歴史 [を学びたかった?]。

- ・文化が苦手だったので、ちゃんとしておけばよかった。
- ・教育実習に行ったとき知識不足を感じた。
- ・文化史は暗記しただけで終わったが、もっと根拠や流れをベースに学ぶべきだった。

#### 質問 15～20) 世界史未履修者に対して

未履修者 10 名のうち日本史履修者が 8 名、歴史関係の授業を履修しなかった者が 2 名で、高校卒業後に世界史を改めて学んだ者はいなかった。大学の講義で世界史を学んでおけばよかったと思った経験を持つ者は 7 名 (70.0%)、講義以外については 2 名 (20.0%) である。また、大学の歴史の講義と高校世界史との関連を肯定した者は 5 名 (50.0%) いた。

#### IV. 考察とまとめ

以上のアンケート結果から、少なくとも半数の学生は、半年間の講義の中で、自分達が高校で学んだ世界史が一過性のもの、あるいはテストのためだけにあるものではないということを多少とも認識したと判断できる。しかし、高校世界史の意義を実感しないと答えた学生も少なからずいる。こうした相違の要因としては、歴史の勉強が好きか嫌いかという個人的差異が予想される。それは高校の授業や大学の講義の内容が理解できるか否かということにも、当然つながるからである。

そこで、質問 4 (高校時代、世界史という科目が好きでしたか?) と質問 10 (大学の歴史関係の講義を受講するなかで、高校で世界史を学んだことが役に立ったと感じたことはありますか?) 及び質問 12 (大学における歴史の講義は、高校までの世界史教育とつながっていると思いますか?) に対する回答から、世界史に対する姿勢や得意・不得意の意識と、自分が学んだ世界史の意義の実感や、大学での歴史教育とのつながりの認識がどの程度の関連性を持っているかを検討した。質問 4 では、全体の 6 割が① (好き) ないし② (どちらかといえば好き) と回答し、科目別に見ると、A のみの履修者のうち①ないし②と答えた者が 4 割であるのに対して、B の履修者及び A・B 2 科目の履修者では、それぞれ 7 割以上が①ないし②と答えている。

まず、高校時代の世界史に対する態度 (好き/嫌い) と、世界史の学習が大学での歴史学の講義を履修する際に役立ったと思うかという意識の関連性を検討するため、クロス集計と  $\chi^2$  検定を行った。その際に、世界史に対する態度は「好き」と「どちらかといえば好き」を合わせて 1 つの群とし、同様に「嫌い」と「どちらかといえば嫌い」を合わせて 1 群とした。クロス集計表は次の表 2 の通りである。 $\chi^2$  検定の結果、 $\chi^2(1)=4.39(p<.05)$  となり有意な関連性が見られた。残差分析を行った結果、世界史が好きだと回答した者は大学での歴史学の講義に役立ったと考えており、嫌いだと回答した者は役立っていないと考えていた (いずれも  $p<.05$ )。質問 10 につい

ては全体の半数超が、高校で学んだ世界史が大学の歴史の講義で役立ったと答え、科目別に見ると特に B 履修者でその割合が高い。「役立った」とする根拠において A 履修者と B 履修者とで大きな相違はないが、これを質問 4 への回答と照合すると、「基礎的な知識があったため、講義内容を理解しやすかった」、「下地がある程度できていたためスムーズな理解ができる」、「基礎的なことが分かっていたことで、人物の裏話等がよりおもしろく感じられた点」、「歴史の大まかな流れを把握した上で教授の話聞くことができ、理解の速度をはやめるのに役立った」、「講義の内容についていきやすい」、「授業を理解しやすかった。単語を初めから知っていると理解度が上がったと思う」、「歴史的事象に聴き覚えがあり、入りやすかった (知識)」、「内容を活かして学ぶことができた」、「ある程度歴史の流れを理解していた方が、先生方の専門的な内容にもついていきやすい」、「用語が分かる」、「物語のように頭に入っているので、一つの事件から色々芋づる式で情報が出てくる」等、講義の理解に関わる積極的理由を挙げているのは、世界史が好きだった (①ないし②) と回答した学生である。

表 2 大学の歴史講義に対する高校の世界史の有用性・関連性

大学の歴史講義に役立ったことが		ある	ない	合計
嫌い/どちらかといえば嫌い	人数	7	11	18
	期待値	10.4	7.6	18
	調整済み残差	-2.09	2.09	—
好き/どちらかといえば好き	人数	19	8	27
	期待値	15.6	11.4	27
	調整済み残差	2.09	-2.09	—
合計		26	19	45

次に高校時代の世界史に対する態度と、世界史の学習が大学の歴史学の講義とつながっているという意識との関連性を検討するため、クロス集計と  $\chi^2$  検定を行った。クロス集計表は下の表 3 の通りである。 $\chi^2$  検定の結果、 $\chi^2(1)=5.80(p<.05)$  で有意な関連性が見られた。残差分析を行った結果、世界史が好きだと回答した者は、高校での世界史の授業が大学での歴史学の講義とつながっていると考えており、嫌いだと回答した者はつながっていないとは思っていなかった (いずれも  $p<.05$ )。

表 3 大学における歴史の講義と高校の世界史との関連性

大学における歴史の講義は高校の世界史とつながっていると		思う	思わない	合計
嫌い/どちらかといえば嫌い	人数	5	12	17
	期待値	8.9	8.1	17
	調整済み残差	-2.41	2.41	—
好き/どちらかといえば好き	人数	18	9	27
	期待値	14.1	12.9	27
	調整済み残差	2.41	-2.41	—
合計		23	21	44

このように、高校時代に世界史が好きであったか嫌いであったかという、歴史学習に対する学生個人の志向が、大学での歴史の講義に対する評価に影響していることが



数値的に確認できた。但し、質問 12 で「関連があると思わない」と回答した学生の挙げる理由を見ると、「高校で覚えたものをそんなに使っているとは思わない」、「高校までの概説的なレベルではなく、研究として歴史を扱うようになるから」、「大学の授業は専門的なので、高校までの知識はあまり役に立たないから」、「知識の有無よりも考えることが重視される場面が多いから」、「くわしい内容で 1 つのテーマにしぼった講義だから」、「大学の講義は狭く深く学ぶのでつながりが分からなかった」、「深く掘り下げていることが多いので、そこまで役立っている感覚がない」、「高校で習った内容がでてこないから」といった回答が目立つ。加えて質問 10 の自由記述と照合すると、「芋づる式で情報が出てくる」、「用語が分かる」、「年号や出来事を覚えていて役に立ったことがある」といったことから、高校で学習した世界史が大学の講義で「役に立った」と回答しているにもかかわらず、質問 12 では両者に「関連性がない」と回答した学生も複数いた。実際には、大学の講義は高校での世界史学習を踏まえている。授業ではそのことを強調したつもりであり、また関連性を肯定した学生の回答はそうした講義の意図を理解していたが、必ずしもすべての学生にこちらの意図が伝わらなかった。これは大学で授業をする側の問題であり、今後の講義についての改善点である。

一方、「高校での世界史 A は単なる史実の羅列であり、理解にまで至らない。理解が乏しい中で探究的な大学の講義を受けるのは難しいし、余り効果的ではない」、「世界史 A の内容を何となくぐり抜けてくると、何も覚えておらず、つながりが感じられない」、「高校での世界史はただ覚えるだけ、事実を知るだけだが、大学は一つ一つについて考えるから」という回答は、高等学校の世界史教育の在り方への学生なりの批判である。高校の現場からすれば、こうした学生の意見には反論もあろうが、このように高校生から受け取られる部分が世界史教育にあるということは、検討すべき問題であろう。

なお、質問 10 及び 12 の回答を学年別に見ると、10 について①と回答した者は、1 年生で 4 名中 1 名 (25%)、2 年生で 21 名中 11 名 (52.3%)、3 年生で 21 名中 12 名 (57.1%)、4 年生以上で 9 名中 2 名 (22.2%) である。また 12 について①と回答した者は、1 年生で 4 名中 2 名 (50.0%)、2 年生で 21 名中 8 名 (38.1%)、3 年生で 21 名中 12 名 (57.1%)、4 年生以上で 9 名中 1 名 (11.1%) である。さらに質問 14 で①と回答した者の割合は、1 年生で 50.0%、2 年生で 42.8%、3 年生で 71.4%、4 年生で 33.3% であった。いずれも 3 年生で最も割合が高いことから、学年が上がって体験を重ねることが必ずしも歴史教育への認識に影響する訳ではないものの、ある程度の相関性を見ることはできる。

そして、質問 14 に対する回答を見る限り、学生達はそれぞれに歴史学習に対する従来の自分の姿勢を反省し

ている。大学の講義は必ずしも必修という制度に拘束されている訳ではない。今回のアンケートの対象とした 3 つの授業にしても、学生は自ら選択して受講しているのである。そうした彼らのモチベーションを活用すれば、たとえ (何人もが回答で書いているように) 高校で学んだことを殆ど忘却してしまっていたとしても、より積極的に歴史の学習に向き合わせることは可能である。そのためには、高校の世界史で学ばせる事柄の吟味も含めて、知識と思考のバランスをどのように取るかが問われる。何よりも、歴史学という学問の性格、即ち過去の「事実」や事項を暗記することが目的ではなく、また単に研究者の興味本位で過去の事実を探るのでもなく、現代の目で過去を検討し、それをもって現代を考え直したり、自分達の社会・世界の在り方を見直したりする力を持っているのだということを、大学生はもちろん、高校生の段階でも認識させることが重要であろう。

「歴史家が歴史をつくる」とかつてカーは指摘した<sup>16</sup>。高校の世界史教育も、過去の事実を覚えることが最終的な目的ではない。多くの歴史家が指摘し、今では半ば常識のように共有されている歴史の主観性の認識、即ち、歴史の客観性とは主観の総体、あるいは小田中の言を借りれば「コミュニケーションに正しい認識」であるという意識は、高校の現場でも共有されている<sup>17</sup>。筆者の講義でもそうした点は折に触れて強調したつもりであるが、アンケートの回答を見る限り、彼らは「知る」ことを重視しているように思える。ただ、そこに受験勉強の弊害が及んでいるとは必ずしも言えない。アンケートで見たように、実は受験は、世界史と向き合う学生達の意識にそれほど影響していないからである。

## V. おわりに

今回のアンケートは専門科目の 3 つの講義の受講者を対象とした。同じアンケートを教養の授業で実施すれば、かなり異なる結果が得られる可能性もある。しかし、限られたデータではあるが、本論で分析したように、大学の歴史学の授業に対する学生達の姿勢の背後では、彼らが高校で学んだ、あるいは「学ばなかった」世界史が具体的に意識されている。大学での「世界史」の試みが進められているなか、我々はより積極的に高等学校の世界史教育と大学の歴史教育の接続を考えていかなければならないであろう<sup>18</sup>。

ところで、世界史未履修の学生に対する質問 18 (講義で世界史を学んでおけばよかったと感じたことはあるか?) で、「ある」と回答した学生が挙げた理由を見ると、彼らの多くは、「高校で世界史を詳しくやっていたら、講義の理解が深まったのかなと感じた」、「今の世界が、どのようなつくりで成り立っているかが分かった」、「知識として知っているかどうかで話が分かるかどうかが大きく違うと感じたから」、「日本史と平行 [原文ママ] し



てどんなことが世界で起きているのか [を知りたかった]」、「時代背景がよくわからないから。各時代の特徴とか」等、世界史を履修しなかったことが現在の自分の学習・研究に不利益となっていることを認識している。

勿論、高校で世界史を学んでいなくても、大学で歴史の知識や理解を補強することはできる。そのために必要なのは、歴史を学ぶことに対する学生達の意欲と認識である。それは簡単に喚起できるものでもないが、今回のアンケート調査を手がかりに、高校世界史を踏まえた大学の歴史教育の方向性をこれから検討していきたいと思う。

## 文献

- 梅津正美 (2006) 『歴史教育内容改革研究—社会史教授の論理と展開』、風間書房
- 大阪大学歴史教育研究会 (2014) (編)：『市民のための世界史』、大阪大学出版会
- 小川幸司 (2009)：「苦役の道は世界史教師の善意でできつつめられている」『歴史学研究』859、191-200 頁
- 小川幸司 (2011-2012)：『世界史との対話』上・中・下、地歴社
- 小田中直樹 (2004)：『歴史学ってなんだ？』、PHP 研究所
- 小田中直樹 (2007)：『世界史の教室から』、山川出版社
- 高等学校歴史教育研究会 (2014)：「歴史教育における高等学校・大学間接続の抜本的改革—アンケート結果と改革の提案— (2014 年 9 月)」<http://ch-gender.sakura.ne.jp/wp/wp-content/uploads/2014/12/452defa6de42a28e9313c2f82b6405d3.pdf> (2016 年 8 月 20 日最終閲覧)
- 田尻信壹 (2013)：『探究的世界史学習の創造：思考力・判断力・表現力を育む授業作り』、梓出版社
- 内閣府 (2007)：「学習指導要領に関するアンケート調査結果 (2007 年 12 月 11 日)」[http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/publication/2007/1211/item071211\\_01.pdf](http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/publication/2007/1211/item071211_01.pdf) (2016 年 7 月 1 日最終閲覧)
- 羽田正 (2011)：『新しい世界史へ—地球市民のための構想』岩波書店
- 福井憲彦・田尻信壹 (2012) (編著)：『歴史的思考力を伸ばす世界史授業デザイン：思考力・判断力・表現力の育て方』、明治図書出版
- 南塚信吾 (2009)：「大学において世界史教育は可能か？」『歴史学研究』859、200-210 頁
- 南塚信吾・秋田茂・高澤紀恵 (2016) (責任編集)『新しく学ぶ西洋の歴史—アジアから考える』、ミネルヴァ書房
- 文部科学省中央教育審議会 (2006)「社会・地理歴史・公民専門部会におけるこれまでの主な意見 (初等中等教育分科会、第 7 回社会・地理歴史・公民専門部会、

- 2006 年 8 月 2 日、資料 9) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/020/gijiroku/05113001/009.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/020/gijiroku/05113001/009.pdf) (2016 年 7 月 18 日最終閲覧)
- 文部科学省 (2009a)：『高等学校学習指導要領 (平成 21 年 3 月)』、[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) (2016 年 7 月 26 日最終閲覧)
- 文部科学省 (2009b)：『高等学校学習指導要領解説地理歴史編 (平成 21 年 12 月・平成 26 年 1 月一部改訂)』[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2014/10/01/1282000\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2014/10/01/1282000_3.pdf) (2016 年 8 月 1 日最終閲覧)
- ウィルソン、ノーマン・J (2011)：『歴史学の未来へ』(南塚信吾・木村真監訳)、法政大学出版局
- カー、E. H. (1962)：『歴史とは何か』(清水幾太郎訳)岩波書店
- ブロック、マルク (2004)：『新版歴史のための弁明—歴史家の仕事』(松村剛訳)、岩波書店

## 注

- 1 小川幸司 (2009)、191-192 頁。
- 2 ブロック (2004)。ただし引用部分は以下によって翻訳した。Marc Bloch (1886-1944), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (1949) [http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch\\_marc/apologie\\_histoire/bloch\\_apologie.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/bloch_apologie.pdf) (2016 年 8 月 20 日最終閲覧)
- 3 高等学校歴史教育研究会 (2014)、3-4、10-14 頁。
- 4 小川幸司 (2011-2012)；梅津正美 (2006)；田尻信壹 (2013)；福井憲彦・田尻信壹 (2012)。
- 5 小田中直樹 (2007)。
- 6 高等学校歴史教育研究会 (2014)、5、21-22 頁。
- 7 同上、36 頁。
- 8 南塚信吾 (2009)
- 9 南塚信吾・秋田茂・高澤紀恵 (2016)。
- 10 各授業のアンケートを実施した時点での学生の数は、環境歴史学 16 名、ヨーロッパ地域史論 27 名、世界システム概論 20 名である。但し、複数の授業を重複して履修した学生が含まれるため、アンケートの回収数はそれよりも少ない。また、ヨーロッパ地域史論は人文学部の西洋史概説Ⅱにも読み替えられているため、回答者 27 名のうち 10 名は人文学部の学生である。
- 11 文部科学省 (2009a)、18 頁；文部科学省 (2009b)。
- 12 内閣府 (2007)、3、8、13 頁。
- 13 紙面の都合上、世界史未履修者に対する質問 18～20 の自由記述は省略した。
- 14 小川幸司 (2009)、191 頁。
- 15 2006 年の中央教育審議会初等中等教育分科会の資料には、高等学校からの「地理歴史科 [「世界史」で

はない（筆者）]、公民科の各科目に対する生徒の思いは、『大切だし、好きだ』というパターンと『大切だけど、嫌いだ』というパターンに分けられるようだ。地理歴史は前者で政経は後者である」という意見が挙げられている。文部科学省中央教育審議会（2006）、2頁。

16 カー、E. H. (1962)。

17 小田中直樹（2004）；小田中直樹（2007）、46-54頁；ウィルソン（2011）。

18 大阪大学歴史教育研究会（2014）；羽田正（2011）。

\* 本研究では徳橋（第1筆者）が全体を、小林（第2筆者）が統計分析を担当した。

（2016年8月31日受付）

（2016年10月5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

平成 28 年 4 月 1 日改正

### 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) 大学院教職実践開発研究科（以下「研究科」という。）の専任教員
- (3) 学部附属学校園の専任教員
- (4) 編集委員会が認めた者、学部及び研究科の専任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 千 田 恭 子  
委 員 石 津 憲一郎  
小 川 亮  
上 山 輝  
岸 本 忠 之  
近 藤 龍 彰  
佐 藤 徳  
高 橋 満 彦  
徳 橋 曜  
長谷川 春 生

---

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11号

平成28年12月16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3 1 9 0  
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. 11

December. 2016

### CONTENTS

#### Original Articles

- Development of a Lesson in Junior High School Social Studies for the Growth of Social Knowledge and Value  
..... Seiji OKAZAKI, Mizuki OURA ..... 1
- Experiential avoidance, belongingness of family and adolescent delinquency.  
..... Kenichiro ISHIZU ..... 15
- Period of rebelliousness and over-adaptation: effects on psychological independence, fears of abandonment  
..... Yuuki NIMORI, Kenichiro ISHIZU ..... 21
- Influence of university students' narcissism on stress responses on using twitter.  
..... Yukie ANNAKA, Kenichiro ISHIZU ..... 29
- Whether the Particulate Picture can Contribute to the Construction of the Pressure Concept?  
—Case Study in Elementary School Science—  
..... Toru DOI ..... 37
- Importance of Video Production: Case Study of the Seminar of Media Communication  
..... Midori TSUZUMI ..... 45
- Contents of Family life and Childcare in Home Economics :  
Based on questionnaire survey to students of university  
..... NISHIDATE Arisa ..... 57
- A study of textbook use of the East Asian folk music appreciation teaching in elementary school music department  
—For the purpose of improving the leadership of the teacher—  
..... Hiroshi MURAI , Mamiko SAKAMOTO ..... 65
- Creating an Educational Environment for Children's Expressive Body Movement  
..... Satomi SAWA, Kyoko SENDA, Yuki SAITO, Satomi YOSHIDA ..... 73
- Effects of “Parent Program” for Mothers who have Children with Autistic Spectrum Disorder  
: Difference between the Types of Stress Coping  
..... Toyokazu MIZUUCHI, Akiko SHIMADA & Izumi NARITA ..... 81
- Issues about Election for Persons with Intellectual and/or Developmental Disabilities :  
Questioner Survey for Their Caregivers  
..... Hikaru OI, Izumi NARITA, Akiko SHIMADA & Toyokazu MIZUUCHI ..... 87
- Practices of OJT with Human Network on Schools  
— On a Practical Study in the Toyama Pref. General Education Center —  
..... SASADA Shigeki, NAKAZAKI Keiko, SAKUDO Masaya, YAMAMOTO Yukihiro ..... 93
- The Practical Study about Election Education for Students with Intellectual Disabilities at the High-School  
Class Level in the Special School: A Trial Study  
..... Mutsumi KURIBAYASHI, Ken MATSUHARA, Kaori MATSUBARA, Miki WADA & Toyokazu MIZUUCHI ..... 107
- Issues about Political Education at Special Schools for Students with Intellectual Disabilities :  
Questioner Survey for the Attached Special School  
..... Miki WADA & Toyokazu MIZUUCHI ..... 115
- Consideration when planning outdoor activities in Kindergarten : A case study of Summer-Challenge activities  
..... Makoto KOBAYASHI, Ikuyo IWATA, Emi YONEZAKI, Emiko INAGAKI, Yoshino FUNABAYASHI,  
Hiromi TAKASHIMA, Mizuko KAMIKAWA, Ryoko NAKADA, Hiromi YAMAMURA,  
Hitomi HIROTA and Midori SHIMADA ..... 123
- Development and Evaluation of “Team Teaching by Oneself” Method in Information Processing Education  
- A Trial Educational Improvement using VTR in which Teacher herself make comments -  
..... Ryo OGAWA , Sakiko UEKI ..... 133
- High School Education of the World History and Historical Studies in the University  
— From the Viewpoint of Connection between Two Types of Historical Education —  
..... Yo TOKUHASHI, Makoto KOBAYASHI ..... 143