

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13号

平成30年12月

論 文	目 次
“すべての子どもに対する生徒指導”の実践 —現場教員の語りを通して—	近藤 龍彰 …… 1
高校生の学校適応を支える要因の検討(2) —体験の回避が対人恐怖と社会的スキルに及ぼす影響—	堀田あけみ・石津憲一郎 …… 13
修正版主張性の4要件尺度の改編	清水 美奈・石津憲一郎 …… 23
小学生の養育態度認知とイラショナルビリーフ、孤独感の関連性 —新しい養育態度認知の視点から—	森田 千尋・石津憲一郎 …… 31
知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育 —小学部の遊びの指導における実践から—	山崎 智仁・水内 豊和 …… 41
特別支援教育についての学びがある介護等体験の在り方に関する研究 —教諭及び支援を要する子をもつ保護者を対象とする調査から—	竹田 麻衣・和田 充紀 …… 47
人口動態理論を獲得し持続可能な社会づくりに向けての資質・能力を育成する単元開発 —中学校社会科地理的分野「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色」の場合—	龍瀧 治宏 …… 59
校務の情報化についての実践的考察とタブレット端末アプリの試作	上山 輝・高井 一雄・町田 克也 …… 73
日本の小学校外国語活動副読本とフィンランドの基礎学校英語教科書の比較と検討 —英語学習開始段階に着目して—	田畠 康史・増田 美奈 …… 81
動物飼育体験の教育的効果(2) —ウサギの飼育を通して子どもが体験すること—	小林 真・板倉 佳代・米崎 瑛美・稲垣恵美子・神川 瑞子 …… 95
知的障害特別支援学校における仲間と共に遊びの世界に浸り主体的に遊ぶ姿を目指した 「遊びの指導」のあり方 —子どもの内面に着目して—	越村早貴子・近江ひと美・和田 充紀 ……105
高等学校における歴史教育の状況：学生アンケートから	徳橋 曜 ……119
中学生の衣生活・独自性・生活満足度に関する実態分析	孫 珠熙(孫 珠熙)・村田奈緒子 ……133
中学生の和装意識と浴衣の嗜好傾向に関する実態分析	孫 珠熙(孫 珠熙)・表 奈緒 ……143
報 告 きょうだい児支援のあり方 —家族とともにある成長を支えるジョイジョイクラブの実践記録—	釈永 千明・太田 千裕・神名 昌子・志賀 文哉 ……151

“すべての子どもに対する生徒指導”の実践

—現場教員の語りを通して—

近藤龍彰¹

The Practice of “Student Guidance for All Children” —Focusing on the Narrative of School Teacher—

KONDO Tatsuaki

概要

本研究では、現職の教員を対象にインタビューを行い、(A)「問題行動」に限定しない形で生徒指導について問うた場合、すべての生徒に対応した実践が語られる、(B) 生徒指導の概念(イメージ)について、自己指導力の育成とといったより積極的な側面について語られる、の2点を検証した。教員歴13年目の小学校教諭(男性)に、(1) 過去に行った生徒指導の具体例、(2) 生徒指導の上手な(下手な)先生、(3) 生徒指導の課題、(4) 生徒指導のイメージの変化、(5) 学生のうちに学んでおくべきこと、(6) 生徒指導とは何か、を質問した。(1) について、特別支援教育への示唆、特に個別ニーズを考慮しつつ子どもの実態を把握すること、および周囲と子どもとの関係性、が語られた。(2) について、すべての生徒に対する生徒指導の具体例が語られた。(3) について、生徒指導体制(特に役割分担)の構築の必要性が語られた。(4) について、チームで動くことの重要性が語られた。(5) について、発達障害の知識、子どもと関わる感覚、困った時に相談できるコミュニケーション力が語られた。また、専門機関とつなぐ専門性が課題として挙げられた。(6) について、子どもの学校生活がより充実したものになっていくために、問題が見られない子に対する生徒指導の重要性、特に中学年でのあえて課題を与える実践、が語られた。このことより、生徒指導は問題行動への対処といった側面だけでなく、「子どもがよりよく学校生活を送る」ことを目標とした教育実践として捉えられることが示唆された。さらに、そのような生徒指導を行っていく上で、教員間の責任・役割分担、専門機関と学校をつなぐ専門性、困った時に相談できる教員間コミュニケーションの重要性が見出された。

キーワード：積極的生徒指導、消極的生徒指導、現場教員、語り

Keywords：Active Student Guidance, Passive Student Guidance, School Teacher, Narrative

I. 問題と目的

生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」のことであり、「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになること」が目指される(文部科学省, 2010, p.1)。上記の定義からも明らかなように、生徒指導はその本質的に「すべての生徒」を対象になされるものである。とはいえ、学校現場において生徒指導の用語が用いられる場合、いじめや不登校といったいわゆる「問題行動」への対応や、教員からの叱責といった厳しい関わりがイメージされる(吉田, 2016)。これは教員を目指す学生にとっても同様の事態である(藤田・清水・伊谷, 1999; 岩井, 1991; 三島, 2017; 関口, 2016)。この点に関して吉田(2016)は、「生徒指導は(中略)

問題行動を起こした生徒に対処療法的な指導をするだけでなく、生徒一人ひとりの個性に応じて社会に適応した自分らしい生き方ができるように、全職員で全生徒に「自己指導能力」を育成していかなければならない」(p.100)と指摘し、前者を消極的生徒指導、後者を積極的生徒指導として分類している。

吉田(2016)のような指摘はありつつも、生徒指導に関する研究状況としては、校内暴力(京免・宮古, 2017)、いじめ(井上・岩橋, 2016)、荒れ(井・鈴木, 2015; 川村, 2014)、不登校(松下, 2016¹⁾)といった、いわゆる「問題行動」を軸にした理論、調査、実践研究が主だと言える。これは、研究状況としても、生徒指導が、問題行動を起こした生徒に対する指導として(暗黙的に)捉えられていることが要因であると思われる。実際、岡田・小田・笹尾(2017)は、生徒指導は「あらゆる教育活動と関連するきわめて重要な機能」だと述べている一方で、生徒指導上の具体的な課題としては「いじ

¹富山大学人間発達科学部

め、不登校、授業規律、服装の乱れ、さらには体罰問題」(p.1)を挙げているのみである。もちろん、いじめや不登校といった問題は教育臨床的に極めて重要なテーマであり、学校や教員がいかにしてそれを解決していくのかを明らかにしていくことは必要である。一方で、その点にばかり着目してしまうと、いわゆる「問題行動を起こさない」児童・生徒に対する生徒指導の在り方が問われなくなってしまう。生徒指導の実践をより充実したものにしていくためにも、「問題行動」にとらわれない、包括的な概念および実践としての生徒指導の内実を明らかにしていく必要があると言える。そのためにも、「生徒指導」がどのような実践であるのかを、現場レベルから捉えていく必要がある。

そこで本研究では、教育現場においてそもそも「生徒指導」がどのような実践であり、どのような概念だと捉えられているのかを明らかにする。その際、現職教員1名を対象に、生徒指導についてインタビューを行い、その語りを分析する。この方法を用いる意義は以下の2点である。第一に、インタビューを用いるということの研究的意義が挙げられる。現職教員を対象とした生徒指導研究では、質問紙による調査が主であり(e.g., 石川, 2016; 片山・角田・小松, 2017; 川村, 2014; 山崎, 2017)直接的にインタビューを行ったものは少ない。インタビューを行った数少ない研究の1つである井・鈴木(2015)の研究でも、対象者は管理職であった。そのため、現職教員の語りそのものを取り上げた研究は少ないのが現状である。生徒指導は理論的な側面に加えて実践的な側面が重要になってくることから、実際に生徒指導を行っている者がその実践をどう語るのかを取り上げる研究手法は、より積極的に活用されるべきであろう。そのことにより、当事者目線での生徒指導の実態が明らかになると思われる。

第二に、1名を対象にするという理論的意義が挙げられる。本研究の対象は1名に限定しており、ここで得られた結果を普遍化することは困難である。その代わり、他と比較するのではない、その個人唯一の「生徒指導」論を取り出すことが可能となる。特に生徒指導は、一人ひとりの生徒すべてに対してなされる教育活動であることを考えると、その実践例もまた1つ1つ違ってしかるべきである。瀬戸(2017)が指摘しているように、「生徒指導という用語は、実践者によってそのイメージが異なる」(p.343)ので、多数の対象者を設定し、そのデータ(語り)を比較する作業の前に、まずは個別的な形で生徒指導についての語りを取り出すことが必要である。いわば、生徒指導のもつ「個性」を十全に拾い上げるために、1名の語りをより深く分析すると言える。

以上、本研究の目的をまとめると、生徒指導の概念と実践について、現職の教員を対象にインタビューを行い、その個別的意味を明らかにする。

II. 方法

参加者 小学校教員である37歳の男性Aさんが研究に参加した。学部卒業後1年間教員以外の活動を行い、その後13年間小学校教員をしている。全部で3つの小学校に勤めている(5年, 3年, 5年(現在に至る))。担当学年は、1年目からそれぞれ3年生, 4年生, 3年生, 4年生, 1年生(ここまで第一の赴任校), 5年生, 6年生, 3年生(ここまで第二の赴任校), 5年生, 6年生, 3年生, 5年生, 担任なし, である。

手続き X年7月14日の10時30分ごろからおおよそ1時間程度、大学内にある心理実験室にて、半構造化インタビューを行った。あらかじめ設定していた質問項目は以下の6点であった。

- (1) これまで行ってきた生徒指導について、具体的に教えてください。
- (2) 生徒指導の上手い先生とは、どのような先生ですか?また、下手な先生とは、どのような先生ですか?
- (3) 現在の生徒指導上の課題について教えてください。
- (4) 教員生活を送っていく中で、生徒指導の考え方について変わったところがありますか?
- (5) 生徒指導について、学生のうちに学んでおくべき事項は何だと思われますか?
- (6) 改めて、「生徒指導」とは何でしょうか?

上記の質問は、(1)(2)が具体的なレベル、(3)～(5)が概念的なレベルを捉えるものとして設定した。インタビュー開始前にAさんに質問項目を印刷したものを配布し、答えを考える時間を設けた。これは、記憶に関わる質問項目を含んでいるため、思い返す時間を設けたほうがより詳細な語りが聞かれると予想されるからであった。インタビューの内容をメモおよびビデオカメラの録画で記録した。

III. 結果と考察

インタビュー記録について、メモおよびビデオ録画の記録に基づきながら、インタビュー内容を読みやすいように再構成した²⁾。(1)～(6)の質問項目ごとにインタビュー内容の結果を示し、その結果についてそれぞれ考察する。なお、Aさんの語りについては「」で、Aさんの語り内での登場人物(Aさんも含む)のセリフについては『』で、インタビュアーの質問等のセリフは<>で区別した。

1. これまで行ってきた生徒指導について、具体的に教えてください。

インタビューの結果

「発達障害系の子とそうでない子がいる。発達障害系の子はADHDの子とアスペルガーの子³⁾。1年生でもっ

た ADHD だった子は、多動、基本座らない、忘れ物する、すぐ手を出す。お母さんも ADHD だとわかっていて、保育園からの連絡で ADHD だとはっきりしている。無理に座らせるみたいなことをしてもちょっと難しいだろうな、ということが最初にわかっているの、ある程度動いていてもそんなに言わないというか、その子そういう子だよなというニュアンスでやってる。だから周りの子たちも、『お、何々くん座れてるじゃん。今日調子がいいね』『いいね今日がんばってる』という雰囲気や

「> そうすると落ち着いた? <

「落ちつく。基本的にガンガン怒らない。怒ってもあれかな、と最初からそのスタンスなので、落ち着いているという感じはする。それから1年生なので、他の子たちも基本的に座学に慣れていないので、外出て観察してみるとか活動してみる。帰ってきてから、『じゃあまとめの思ったこと紙に書くよ』みたいな感じで。やっぱり ADHD の子はなかなか書けないが、1行でも2行でも思ったこと書こう、という感じで横につく。他の子は、5、6行は1年生でも大体書ける。書く作業としてはそれくらい。少し個別指導するという感じ。個別指導も『こういう風に書くんだよ』とか『もうちょっと字きれいに』というよりも、むしろ『お、書けた書けた、よかったよかった』『できてるじゃん』という感じで、ほめながら。

でもやっぱり年間通すと、手を出したりとかやっていることはよくあるので、カーッとしたり、もの投げたり壊したとかよくあるので、その都度保護者との連携はすごくとっているし、相手にケガさせたとかいう話とかちょっとトラブったという話は全部お母さんに話をして、人間関係が崩れないようにお母さんに動いてもらう。」

<手を出すことに関して、(座学のときのよう)実践の方向性はあった? >

「手を出してしまったらもちろんダメですというのは、全体指導も含めて、指導をすることになる。あの子だけ手をだしていいっていう話にはならないので、やっぱり指導はしているというのは現実。あとはたとえば休み時間の遊びはなかなか教員の目の届かないところもあるが、たとえば体育のときなど集団で座って前の話を聞く場合、少し間隔を空けて座らせる。全体的に、手の届かないようにする。特に暑くなってくるとイライラするので、『だいたい間隔空けて座りなさい』とか、そういうことをしている。詰め過ぎないというのはある。

あとは体育や休み時間の学活の活動でドッチボールなど勝負事に関しては、カッコしやすいので、最初から勝負事に関しては、点数というか勝ち負けは、もちろんある程度はするが、それほど勝ち負けを意識しないように、ゲームの設定を変えてしまう。『みんな楽しくてよかったじゃん』というオチにするような形にする。『1位が誰々』というよりも、『あなたたちのチームはたくさん

あてて1位でした』『あなたたちのチームは協力して1位でした』。全部1位にするとか。そういう感じできにかく『僕たちはここがよかったんだ』ということはや

<アスペルガーの子について>

「アスペルガーの子は、3年生の子で、その子もお母さんがわかっていた。アスペルガーというのは担任同士では話が入るが、そのお母さんはしっかりしていて、担任の先生にこういう子どもだっていうことをわかってほしいということで、お医者さんからの資料とか、家庭訪問に行くとか『こういう特徴があるので』という話で聞く。なので親との連絡はその間ずーっとはじまってという感じがあった。

3年生にもなっていたのであんまり激しくはなかったが、やっぱりちょっとかたまってしまったりとか、ちょっと隅っこにいつてしまったりとかいうことはたまにあった。そういうところ行っても、暴れるということはないので、他の友だちに迷惑かけることはないの、『まあちょっと休憩中』みたいな。『何々くんいないね』という話を子どもはしてるけど『ちょっと休憩中してるから。元気になったらくるよ』と他の子たちには言っている。教員間もわかっているの、そういうときは職員室連絡で、『ちょっと今かたまっていまーす』みたいな。教室の中にいれば、ある程度わかるが、ちょっと廊下出ます、トイレ行ってます、帰ってきませんっていう話だったら、すぐ連絡して『トイレで固まっていますので、ちょっと見てやってもらえませんか』みたいな。大体教務の先生とか教頭先生とかが、その子自体があんまりわーっとならないので走ってくる感じではないが、来て『お、どうした』と。世間話しながらちょっと復活したら戻ってくる。教室の中に強引に入れようということはない。」

<「休憩中」という言葉かけに対する他の子どもたちのリアクションは?僕たちも休憩したいとはならない? >

「勉強するときこんなことを目標にしたいとか目標を立てさせておけばそうはならない。『今日これかけ算できるようになりたい人』『はい』『よしがんばるぞ』みたいな感じですかね。『でも何々ちゃん休憩してるけど大丈夫かね』は聞こえてくる。『大丈夫だよ。まあこの15分間の休憩は後から残ってるかね』『じゃあお母さんに伝えといてお母さんにしてもらおうか』など、休憩してたとか、ちょっと調子が悪くなった部分は他で学習は取り戻すところはあるので、『じゃあ僕たちは今がんばって後から遊ぶ』みたいな雰囲気にはなるかなと思う。」

<そう(発達障害)でない事例について>

「その子は5年生で持った子で、お父さんもお母さんも仕事が忙しい。男の子の5年生で3人兄弟の真ん中。上のお子さんもっておられた担任の先生もあそこ大変、下のお子さんもっておられる先生も、ちょっと大変という話だが、真ん中の子がやっぱり一番大変で、その時は

前のクラスが学級崩壊っぽくなっていた。4年生のときにくずれ、その子中心になる。

学級編成しなおして、5年生のときは、最初からちょっと大変な子がおるよみたいな話を聞いていた。その子の場合、今から思えば基本的にさみしいというか、保護者の関わりが少なすぎる、っていうのが、まあ結論としてはそうなのかもしれませんが、やっぱり大人を信頼できないみたいなニュアンスをもった時からすごく強く感じた。

男の担任なので、最初はやっぱり距離感をみながら大人しいが、5月ぐらいから、このへんまでいけるかなと、ちょっとハメをはずしてみたり、『俺勉強せんわ、さよなら』とどっかいってしまったり、相手の胸倉つかんだり殴ろうとしたり、というのが見受けられる。私が思ったのは、大人を信頼しないというか、どっかで見捨てられるみたいなニュアンスを感じていたので、ある程度大人を信用していかないと、たぶんなおらないと感じました。能力的には高い。学習は少しサボってた分落ちているが、みんなをまとめていく応援団長気質というか、そういうところはあるので、6年生になったらそういう役つけてやろうみたいな思いもあり、ちょっと人間関係もつけていかなあかなという感じだった。

7月くらいだったかな、夏休み前だったと思うが、バーッと暴れる。その時に一度だったか二度だったか、人を殴ったりがあったので、発達障害ではないとこっちは分かっているの、ある程度、『絶対あんたの指導あきらめんよ』っていうことで、こうグッととはがじめした。バーッとやってる暴れてるけど、『絶対先生あんたのことあきらめんからね』『こんなこと絶対ゆるさんから』『先生ひかんよ、あんたがきちんとできるまで信じとるから』みたいな感じで、こうグッと抱きかかえる。『うるせー』と暴れ続けるんだけど、『絶対あんたのことあきらめんからね』『ちゃんとできる子だから』みたいな感じで。そういうことが、1回大きなことがあったと思う。それくらいからちょっとずつこっち側の方にも視線を送り始めてくるというか。何か出始めてきたので、ちょっと前進した感じ。秋ぐらいになってきたら、『これやっといてくれるか』と言うと『わかりました』とやってくれる。男気みたいな感じで『ちょっとこまっとるからお前助けたらんといかんぞ』と言うと『おうわかった』とっていくようになってきたかな。』

質問1についての考察

具体的な生徒指導について尋ねたところ、発達障害(ADHD、アスペルガー)および家庭環境の厳しい子への実践について回答があった。本研究の目的である「すべての子に対する生徒指導」というものではないものの、「厳しい」「注意する」といった一般的な生徒指導イメージとは異なる実践であったと言える。また、上記3つの実践は特別支援教育について示唆する点が多いと思われる。

る。以下、2点について考察する。

第一に、具体的な子どもの姿に根ざした指導のスタンスが挙げられる。これらの実践で興味深いのは、発達障害の子についてはあまりガミガミ言わないというスタンスがあったのに対し、家庭環境の厳しい子については抱きかかえてはなさないといった強い姿勢で臨んでおり、対比的な印象を受ける。このような「使い分け」が可能な要因として、「その子」に配慮した関わり、すなわち障害特性や個別のニーズに配慮しつつ、その知識だけにとらわれないことが考えられる。言い換えると、「この子はADHD」として子どもを捉える(結果として、ADHDの特徴で捉える)のではなく、「ADHDのこの子は〇〇」という形で、後に具体的な子どもの姿が描かれていると言える。実際、家庭環境の厳しい子の内面について「寂しかったのだと思う」と記述されていることから、個別のニーズを踏まえつつ、その子の実態に即した子ども理解が出発点となっていたと思われる。

第二に、環境への働きかけが挙げられる。特に、周りの子への働きかけについても、これらの実践で学ぶべき点が多い。たとえばADHD児の指導について、「座る時に間隔を空ける」という指導の背景には、手を出す子が問題ではなく、手を出せる環境が問題だという視点の転換が感じられる。また、アスペルガー児の「休憩」の捉え方について、通常であれば、「あの子だけなぜ休憩できるのか」と周りの子どもが捉えそうなどころである。しかしAさんは、目標を立てることによって、みんなその目標に向かってがんばっている、ただし頑張るところは人それぞれという構造を作り出している。そのことが逆に、その子は特別なのではなく、頑張りどころが違うだけで、がんばっているのはみんな同じだという視点に立たせている。このことは、子どもたちの『じゃあ僕たちは今がんばって後から遊ぶ』という反応からもうかがえる。このような「違うけど同じ」という意識を作り出す実践は赤木(2014)でも報告されている。がんばるところは「違う」けど、がんばっているのは「同じ」という雰囲気を作る働きかけが、個別のニーズに配慮しつつ全体指導を展開していく1つのポイントだと言える。

2. 生徒指導の上手い先生とは、どのような先生ですか？

また、下手な先生とは、どのような先生ですか？

インタビューの結果

「上手いなーと思った先生は1人おられて、41か2ぐらいの先生かなと思う。全体指導の時に、伝えたいことを、ものすごくわかりやすく伝える。どの子にもわかるように伝えるということが上手。発言する言葉が短いとか、言葉の中で考えさせるというテクニックもあったし、その先生はパソコンが堪能だったので、映像とか、文字とか、アニメーションというか、パワーポイントみたいな、そういう情報みたいなものをパーンと出してやって、『これどう思う』『次何が出てくると思う?』と質問する。

結構楽しいが、でもそこでふと考えさせられる。それから全体の前で話をさせるといふか、『君これをどう思ってる』としゃべらせていて、『こう思います』といい話がポンポンと（生徒から続いて：インタビューー注）くると、そうじゃない子たちもいるので、どうしても価値観的に『だってそんなこと言ったって』といった子の話もさせる。『こんなん言うとするけど、どう思う』とか『いや俺でもさあ』みたいな話もさせる。『そうやのー』『そんな上手いこといかんわのー』みたいな話もしながら、でも正義感の強い子たちも話をしながら、『あんたたち向かっていくところはどこだと思う？』みたいな感じでちょっと方向を示してあげる。

<男性の先生？>

「男性の先生。」

<学年集会をよくされる？>

「よくされる。学年主任なので、学年を掌握して、他の若い担任たちの面倒も見るといふか、3学年100人くらい集めて、『あんたたちの今の時期はこういう時期なんだ』とか『今ここがんばりどころだ』っていう話もされたりとか。

<学年集会でもみんなで話す？>

「みんなで話す。学年集会の前でみんなで話をし、前に立たせて、100人くらい子どもがいて、担任たちは後ろのほうで子どもたちと一緒に聞いている。

その先生が上手いなと思ったのは、私たち若い担任たちにも、上手に話をふってくれるというか、話しやすいところをふってくれる。そうすると、若い担任はしゃべれる内容でふられるので、『いや私たちはこうで』と話す『はぁー』って子どもたちが言う。結局若い先生たちも上手に使う、（子どもたちも⁴⁾『はぁーやっぱ先生だな』という感じ。主任だけがすぐて後は若い先生だからみたいな感じにならないようにやっておられるところが上手い。」

<100人の前で子どもが発言できるのは、子どもが話しやすい話題をふっているから？>

「そんな感じだと思う。抽象的な話は最初にはふらない。具体的に『こんなときどうするん』とかかなり具体で出だしが入ってくるので、子どもたちも『あるあるー』とか。映像見ている、（子どもたちの間で⁴⁾）ざわざわってくるじゃないですか。『なんでざわざわしてるん。言っごらん』というやりかたで、しゃべる準備ができた子がしゃべる。そうするとそれにのっかってしゃべりたい子たちが出てくる。出てくると、さっきのアンチみたいな感じの、まっアンチじゃないんですけど本当は、『そうおもってるんだけど、本音はそうじゃないよな』っていう子たちがまたしゃべってきて。」

<具体的なテーマでこんな話し合いがあったというのを>

「たとえば、宿泊学習での集団行動も、上手にやっておられた。事前指導って、けっこう、スケジュールのことババッと説明したり、たとえばトイレのスリッパなら

べるとか、しなさい系が多くなりがちなんです。でもそれが、すごく楽しいこといっぱい写真があって。でも『実は先生ここ何回もいってんだけどこういうことがあってさ、みんなどう思う』みたいな感じで、仲間割れたときの話とか、過去の経験とか、『こういう人がおってね。でも先生この子たちわかるんだけど』っていう感じで、ちょっと話をしていたら、それは実は4年生のときに自分たちも経験したことがあってという話をしやすい。」

<子どもたち自身が？>

「子どもたち自身が。で『じゃあどう思う？』みたいな感じで話をし。ありそうなことがポンポンと具体的に入ってくるっていう感じ。」

<こういう指導をすると子どもたちが何が違ってくる？何が生成される？>

「自分の中で具体的な基準ができてくるような感じがする。正義感、道徳的な基準であったり、社会的な基準であったりというその具体が、いい子でいればいとか、何となくぼんやりとか、いい生活すればいいというのではなくて、具体的にこういうときはこうしないといけないとか、こまった時にはこういう風にしたほうがいいとかっていう、かなり具体ができる。たとえば宿泊学習であったら、事前指導があって、最後に目標を班で考えましょうみたいなこともやるんですけど、その先生たちが指導すると、目標が具体になっていくという感じ。『協力することがいいこと、協力する班にしましょう』のようなアバウトではなくて、何々のときには助けてあげるんだとかっていうことがポロポロと出てくる。」

<下手な先生は？>

「下手なのは、やはり管理的な感じで指導されるところは、特に高学年になると、反発する。『まっいっことはわかるけどハイハイって言うところか』みたいな、そんな雰囲気になっちゃう。それから、説明が分かりにくいと、抽象的すぎたりとかすると、子どもたちは、何となくわかるんだけど、結果的に話し終わった後に、『結局今の話なんだ？協力せえってこと？あっわかったよ』みたいなそんな話になっちゃう。なので抽象性が高いもの、わかりにくかったりとか、おなじこと繰り返していたりとか、要点がはっきりしなかったりとかっていうのは、大きいと思う。

後は、言葉だけでなかなか伝わりにくくて、小学生にとっては。さっきのプレゼンみたいに文字がパーンと入ってくると、入りやすい。今これのことについて話しているとか、協力のこととか、あきらめないこととかっていうことについて、ポンポンと文字が出て、これについてはこうこうこうこうって話だったら、『あぁー』となる。聞く側の育ちもあると思うが、あまりにも大人に話してみたいな感覚でやられるとわかりにくい。」

<管理的だと高学年で反発するという点について。一般的には高学年には毅然とした態度が求められるイメー

ジだが？>

「しなさい系が多い。時間守りなさい、なんとかしなさい、なんとかしなさい。たとえば、『廊下走ったらいけません』『高学年としてそれでいいんか』『プライド傷つかんのか』みたいな感じでやられると、『はいわかりました。そうですね』みたいな話になる。というよりも逆に、『こういういい人があんたたちの中におったよ』『どう？』という話をすると、さっきの上手い先生たちとかは、『俺たちの中にもこういうやつおったんだ』とか、よさが価値観として位置付けられていく。ガミガミの話をすると、わるいほうが出てくる。わるいほうが出た後、それを価値観として位置付けられない。『じゃあ具体的に何をすればいいんだ』という話になる。だからモデルを示してやるというのはすごい大事。

さっきの上手な先生たちの話していくと、いいことした子どもたちが、『それ、どうしてそういうことしようと思ったん？』と聞いてやる。そうすると、その子たちが行動プラス気持ちの面をしゃべって、『こんな風にしたらいいいかなー』とか『だってみんななんかよろこんでくれる』とか『ちょっとなんか汚くなっているのはどうかな』『やっぱりきれいな学校でいきたいんだ』という話をすると、伝播する。そういう聞き方も上手。」

質問2の考察

本研究の目的である、「すべての子どもを対象とした生徒指導」の実態について、豊富な語りが得られた。特に「管理的」「しなさい系」「ガミガミ」といった生徒指導は、むしろ「下手な生徒指導」として捉えられていることは興味深い。上手い生徒指導のポイントとしては、「話をさせる」「考えさせる」という側面と、それを可能にする実践上の工夫（例：子どもたちに「あるある」と思わせる素材、話す準備ができた子に話しやすい内容を聞く、その意見に反対の子たちにも発言の機会を与える）という側面が挙げられるであろう。いずれも一般的な生徒指導でイメージされるような、注意事項を生徒に伝達し、守れなければ注意、罰を与える、という実践とは一線を画すものであろう。

もちろん、子どもたちの話し合いを通した生徒指導でも、管理的な＝しなさい系の生徒指導でも、子どもたちが守るべき事項（例：宿泊学習での集団行動）は同じであろう。したがって、生徒指導で求められるべき結果もまた同じであると言える。にもかかわらず、わざわざ時間のかかる話し合いを行わせる意義はなんだろうか。この点に関しても、インタビューで明確に回答が得られている。それは、子どもたちの中で自らの行動を律するための価値基準が具体的になっていくことである。インタビューの中では『こういういい人があんたたちの中におったよ』『どう？』という話をすると、さっきの上手い先生たちとかは、『俺たちの中にもこういうやつおったんだ』とか、よさが価値観として位置付けられていく。ガミガミ

の話をすると、わるいほうが出てくる。わるいほうが出た後、それを価値観として位置付けられない。」と述べられている。これは、自己指導能力を育成していくための積極的生徒指導（吉田，2016）という概念を具体化したものと言えるだろう。これらの語りから示唆されることは、自己指導能力は外部からの価値観の押し付けでは具体的な行動基準としては育成されず、子どもたち自身の中で価値観を議論する（インタビューでは、アンチな子どもの意見も取り上げるといった実践で言及されている）機会によって育成されていくということである。ともすれば抽象的になりがちな「自己指導能力」や「積極的生徒指導」の用語ではあるが、具体的な実践を展開する上でも示唆に富む内容であったと思われる。

3. 現在の生徒指導上の課題について教えてください。

インタビューの結果

「発達障害の話はかなり広がってきていて、理解も深まっている。教員や担任たちも、知識としてはだいぶあるし、その知識プラスノウハウ的なものもだいぶ出てきている。それがより充実していくことがまずはすごく大事。教員研修の中でも発達障害についての研修をやっているの、それをつなげていくのがまず1つ。事例検証みたいな形もあるだろう。それはとても大事かなと思う。あとは見た目でどんな子が発達障害なのか、発達障害のグレーの可能性のある子など、1人1人の教員がもしかしたらと思える能力を高めることは大事だと思う。

それがある程度できるようになったとして、次は組織的に生徒指導が動けるかというのがとても大事。公立はやっぱ強いし、もっと言えば中学校はものすごく強い。一般校の中学校は生徒指導に関して組織で動くというのはすごく強いと思う。生徒指導主事が、きちっとコントロールしてあって、管理職がタッグを組んでという感じ。生徒指導上課題のある子っていうのは、一番担任がひどい（つらい⁴⁾）。何かしでかしたりとか何かうまくいかなかったり保護者と何かトラぶったりすると、担任の責任になる。まずい学校は『担任は何しとったんや』という話になる。それだと、学校全体としてはうまくいかなくなって、担任がだんだんつぶれていく。

私の以前の学校の校長先生が、中学校出の校長先生だったので上手だなと思った。私が最後の年は生徒指導主事になって、校長室に呼ばれて、『今年生徒指導主事させるから』。そのとき32ぐらいだったんですけど、たいてい50ぐらいの先生がやる。全貌をしきりという感じではないが、『先生たちのつながりをしっかりとってという動きをするのが生徒指導だぞ』という話をされて。たとえば何か交通事故が起きましたとかあると、生徒指導がまず行け、行って話を聞いてこい、警察にも行ってこい、そしてすぐに学校にその場で携帯で連絡しろとなって。学校からは教頭に連絡して教頭から指示バンバンバンバン出して。担任はやはり子どもがどうなった

かって気になるから病院に行ったりとか、保護者への対応もある。その時は校長・教頭が、それぞれにやるべきことをきちっと言う。ミーティングをしっかりと。その時は、校長が『担任が一人で責任を抱えることはない、これは学校の問題だから』という話を毎回のようになされる。具体的に何をすべきかがそのミーティングではっきりわかる。担任はこれする、保護者とのあれとここまでする。生徒指導はここからこういうことをする。教頭は保護者との連携を取り合う、専門機関として具体的にスクールカウンセラーの先生はここまでできるからすとか、これ病的だったらどうすると聞いて専門的な知識をもらえば、じゃあ病院にかかるように教頭が保護者に対して言いなさいとかいう話をする。担任は子どものことも考えて保護者のことも考えて、周りのことも考えてというのは不可能なので、担任は子どもに接する、その他のほうは他の人間がするっていう感じで、きちっと役割分担できる組織はすごい上手いなと思う。」

＜システム上はどの学校も同じだろうが、運用が各学校で違ってくる？＞

「違ってくると思う。結局生徒指導の動き次第で全く違ってくる。生徒指導ばかりが山ほど動いてもなかなかうまくいかない。生徒指導には何の権限もないただの教諭がやっているだけ。どちらかと言うと、話を聞いてきて、記録を残して、報告するというぐらい。あとは子どもたちが担任とか学年だけでまかなわなかったら、子どもの話を一緒に聞いてやるぐらいはするが、そこぐらいまでしかできない。実際は担任も持っているし、自分のクラスもあるし。だから校長のリーダーシップ、教頭のリーダーシップがすごく大事になってくる。

先生方も、教頭先生がこれしなさいって言われたり、校長先生がこうするぞって言われたら、『わかりました』って言って動きやすい。たとえば教諭レベルが、これしてくださいって言われても、それが管理職と話が違ったら、ちょっと都合悪い。生徒指導としても、いっせいにバンと指示が出ると動きやすいし、ちょっと責任の肩の荷もおりる。私はここまででいいとか。

うまくやっている先生たち、それがわかっている先生や管理職の先生たちは上手にやっておられる。その経験が薄い先生たちはなかなかうまくいかなくて、下っ端はワタワタみたいな。これいったいつ解決するんだ、早く学校レベルで対応すればいいのにみたいな話になっちゃいがち。」

質問3の考察

質問3では、1つは発達障害に関する知識、ノウハウの蓄積と展開、もう1つは教員間の連携の充実について語られた。特に教員間の連携は質問3への回答の大部分を占めると同時に、発達障害の子への対応でも語られていたポイントでもあり、注目に値する。ただし、発達障害の子への対応で語られた教員間連携は、どちらかとい

うと学校現場内での指導上の役割分担であったのに対し、質問3への回答（そして今後の課題）として挙げられた教員間連携は、対外的な活動における責任体制の確立と分担の必要性であったと思われる。

また、単に校長、教頭のリーダーシップが必要である、という一般的なシステムの話ではなく、どの場合に校長、教頭のリーダーシップが必要であるのか、それがなぜ必要なのか、についても、実践現場の人間ならではの身体感覚（例：肩の荷がおりる）でもって語られたと言える。特に、「生徒指導には何の権限もない」「どちらかと言うと、話を聞いてきて、記録を残して、報告するというぐらい」という生徒指導が対外的に行える範囲についての言及は、（実践現場では当然のことかもしれないが）一般的、社会的なイメージとギャップのあるものである。学校内での課題解決のための実践という側面と同時に、学校外での課題解決のためのシステムとしても、生徒指導を捉える必要性が示唆された。

4. 教員生活を送っていく中で、生徒指導の考え方について変わったところはありますか？

インタビューの結果

「若手のときはやっぱり、担任は子どものことみんな知らないといけないとか、これは私の責任だとか、そういうものがすごく強い。だけど、これは中堅になったからなのか、生徒指導を担当させてもらった経験があるからかもしれないが、責任分担しながらチームで動く。チームで動こうねと言葉では言えるんだけど、それが実際チームで動いていることになってるかって言われたら、クエスチョンっていうこともよくあるので、ほんとに質的に高く動いてるってことは大事ななととも思う。

でも、ちっちゃいことはみんな担任である程度やっていける。だからケンカしました、ケガさせましたとかっていうのは保護者との関わりがすごく大事なので、保護者との関係を保ちながらっていうことが、ベースはあるかなと思う。」

＜担任がもてる範囲の生徒指導と責任の分散をして対応する生徒指導では問題のレベルが違ってくる？＞

「違ってると思いますね。」

＜どこでそれが区切られる？＞

「やっぱりケガの大きさにもよるし、ケガしたときに相手がいた場合は、その意図にもよるかなと思う。たまたまだったら、お互いの親もまあたまたま、とのまれるということもあるが、故意になってくるとちょっと話が変わってくる。それからいじめとかになってくると、全然話が違ってくるので、即学校（全体で対応する⁴⁾）。ちょっといじめっぽいとかちょっと継続してるなって話だったら、即学校。レベルが上がるって感じだと思う。」

質問4の考察

質問3と同様、ここでも教員間連携の必要性（とその

意識の変化)が語られた。これはこれから教員を目指す学生に「生徒指導」について講義する上で大事なポイントであると思われる。また、先ほどの教員間との連携に加えて、質問4では、言及量こそ多くないものの、保護者との連携の重要性が語られた。学校レベルで対応する問題と担任教諭レベルで対応する問題を区別するとともに、担任教諭レベルで対応する問題の場合は保護者との連携が大事であるという意識は、教員志望の学生に伝えておくべき実践知であろう。

5. 生徒指導について、学生のうちに学んでおくべき事項は何だと思われますか？

インタビューの結果

「具体的な話はなかなかやってみないとと思うが、1つは発達障害の特徴とかはきちんとわかっておかないといけないと思う。教員になってからの研修もそういう研修が多い。知識を入れる。

でも、生徒指導って、結局やっぱり子どもとのつながりがすごく大事だと思うので、子どもと関わっていくような感覚というか。教育実習だけでなく、バイトでも子どもと関わるバイトしてみたりとか、そういう感じで、『子どもってこんなもんなかなー』といったざっくりとした捉えっていうのもありかなと感じる。ただ、ちょっと問題になりそうなのは、それしかもってなくて、できずみたいな感じで、学生だからそうなりがちなんですけど、それでいくとちょっと危険かもしれない。私は勉強してきましたからでボーンと入ってくると、こける可能性がある。だいたい知識としてざっくり見れるよぐらいの捉えでもいいのかなと感じる。

あとは、困ったときは相談できる相手がいるんだっていう感覚、学年の中とか学校の中には。そのへんのコミュニケーション力は、つけたらいいかな。」

<困った時に相談できるコミュニケーション力？>

「どうでもいいときにはよくしゃべってるんだけど、日頃からの子どものいいところも話せるしとか、子どもの悪いところとか、ちょっと気になるところみたいなところも話せるし、みたいな。大人同士のコミュニケーションみたいなことも大事なと思う。」

<発達障害に関して、知識だけでは通じないのはなぜ？>

「たぶん、学生のレベルと大学の先生のレベルは全然違うので、それは話が別になってくるかもしれない。だから知識が諸刃の剣になるということはないと思う。でも学生のレベルで学べることはやはりうすい感じなので、いくらそれを専門でやってきましたって言ったって、やっぱりそこに現場の知識(が必要⁴⁾)。本当に先生になれる学生さんたちだったら、やっぱり、知識は知識でおいといて、やっぱりまた現場は現場で、ということは大さかなと思います。

逆に言えば大学の先生たちの知識は、現場の人間は借りたいというか、ノウハウは借りたい、専門的な知識は

借りたい、っていうのは、現場は望みだし、そこがうすいのは現場。さっきの課題の話になるが。今大学の先生たちというか、ほんとの専門の先生たちが来ておられるという感覚はあんまりないかなーって感じはある。」

<どのような連携のやりかたがあるか？>

「たぶん学校の中に生徒指導の部会というか、校長がトップにあって、『いやこれちょっともしかして子どもの発達障害もあるかな』とか『いやお母さんちょっと精神的にだいぶ病んでんじゃないの』『これちょっと専門的な話が必要んじゃないの』っていわれたときに、一番最初に入るのが、スクールカウンセラーが入ってくる。スクールカウンセラーは基本的にカウンセラーだから、話を聞きましょうかみたいな話だけ。指導まではなし。だから親の指導までは基本的にはされないし、子どもの指導みたいな話もあんまり、基本的にはされない。人によってかもしれないが、『こんな話してましたよ』ぐらいの情報が入ってくる感じ。先生にはしゃべれないことだけど、っていうニュアンスで入ってくる。素人(教員⁴⁾)が考えて専門的な知識を入れたほうがいいんじゃないってスクールカウンセラー(のところに先生が⁴⁾)いって、スクールカウンセラーも、『う〜んそうですね。もしかしたら』みたいな話になったときにこの子どもにつなぐのっていう話なんだと思う。直接病院という話もあるが、病院はやはり敷居が高く、病院にかかるってこと自体がなかなか。その間に、大学の先生とか、ちょっと専門性のある先生、病院というパターンにはないところが入るというのは大きいかもしれない。スクールカウンセラーさんと話して、『もしかしてそんな話だったらこのテストちょっとしてみちゃいいんじゃないの』とか、事前に何かするとか、大学の先生が教室の後ろ来て見て、『あーあれはねー』みたいな話になってくると、病院に行くほどでもないですよとか、いや病院いったほうがいいよこれはみたいな話になってくると思うんで。」

<病院という敷居に行く前に、でもリジッドな知識が欲しいという感じ？>

「そんな感じですね。本当はスクールカウンセラーができたらいいいのかもしれないが、あまりスクールカウンセラーは病院いってくださいという話をされないというのがいまの経験。された先生もいるが、私の知っている先生は大学の教員。」

<専門機関にかかるかどうかの専門的知識が欲しい？>

「そうなんだと思います。専門機関にかかってしまったらもうお医者さんの指示通り。やはりお母さんたちとかお父さんたちも、お医者さんにかかって、言う事聞かなあかんらうっていう話になってくるので、そこからは早い。薬飲みます、薬飲みません、学校こうしてください。病院から直接学校に電話かかってきて、『学校の先生ちょっと話を聞くから、インタビューするから来て』『わかったよ。じゃあ先生これとこれとこれしてね』みたいな話で『わかりました』みたいな。」

質問5の考察

学生のうちに学んでおくべきこととして、大きくは(1)発達障害の知識、(2)子どもについての感覚、(3)困ったときに相談できるコミュニケーション力、の3点が語られた。また、追加の質問から、質問3(今後の課題)に関する内容も語られた。

まず(1)に関して、発達障害の知識についての重要性に言及しつつも「具体的な話はなかなかやってみないとと思うが」と語られている。ここには、質問1の考察で述べた、「発達障害のこの子は○○」といった、発達障害の知識からその子を捉えるのではなく、その知識を踏まえつつ現実の子どもの姿から指導を展開するAさんの姿勢が見て取れる。

(2)に関して、子どもとコミュニケーションを取る上での感覚の重要性を述べたものと解釈できる。先ほどの(1)では知識に言及していたが、ここでは感覚という用語も使われていたのは興味深い。おそらくAさんのイメージとして、子どもと関わることというのは、言語化できる知識というよりも、(たとえば自転車の乗り方といった)身体感覚で捉える側面も多いのではないかと推察される。とはいえ、そこはやはり感覚なので、学生のうちに身につけた感覚だけで「できますみたいな感じでいくとちょっと危険」だと注意もされている。

(3)に関しては特に示唆に富む指摘であると思われる。教員間の連携はこれまでの質問でも語られていたことであるし、生徒指導提要(文部科学省, 2010)でも、学校における生徒指導体制で言及されている。ただし、これまでの質問への回答や生徒指導提要との違いは、「困ったとき」に焦点を当てていることであろう。Aさんは端的にこのようなコミュニケーションの在り方を「大人同士のコミュニケーション」と述べている。役割分担といったどちらかと言えばシステム的なコミュニケーションの在り方に加えて、「日頃からの子どものいいところも話せるしとか、子どもの悪いところとか、ちょっと気になるところみたいなところも話せる」ような、教員自身の感情的な側面も含めたコミュニケーションを取れる力が必要なのであろう。これもまた、現場の教員だからこそその身体感覚であり、だからこそ、少なくとも知識としては学生に伝えておくべき実践知であろう。

質問3への回答と重なって、「専門家との連携」の必要性が語られた。その際の専門家には大きく2つの役割が求められていると考えられる。1つは、実践そのものの見通しをつけることである。これは、「スクールカウンセラーは基本的にカウンセラーだから、話を聞きましようかみたいな話だけ。指導まではなし。だから親の指導までは基本的にはされないし、子どもの指導みたいな話もあんまり、基本的にはされない。」という回答があったことから逆説的に推察される。現場の教員からすると、今までの教育実践では上手くいかないときにどのようにすればよいかの筋道を立ててもらいたいという思

いがあるのであろう。もちろん他分野の専門家が学校教育に直接介入して実践の方向性をつけていくということの是非については議論の余地があろうが、少なくとも現場ではそのような要求が高まっている現状を認識しておくことは必要である。もう1つは、専門機関と学校とを橋渡しする専門性が挙げられる。学校が念頭に置く専門機関の第一は「病院」だと推察されるが、「病院はやはり敷居が高くて、病院にかかるってこと自体がなかなか」と言う。だからこそ「その間に、大学の先生とか、ちょっと専門性のある先生、病院というパターンにはないところが入るといのは大きいかもしれない」と述べられている。専門家同士をつなぐコーディネーターの重要性は高まっており、その必要性も語られるものの、まだ現場レベルでは上手く機能していない現状がうかがえた。まさに今後の課題として、解決していくべき問題であろう。

6. 改めて、「生徒指導」とは何でしょうか?

インタビューの結果

「難しい。場合によってもただけど。でも、その子どもがよりよく学校生活を送るってことがたぶん一番ベースかなと思う。発達障害がある子たちもそうだし、単純に集団で、不適応じゃないけど、少しヤンチャやってみたいな子たちもそうですし。今回質問の中には話が出なかったけど、普通の子、特に問題を起こさない子も生徒指導で大事なかなと思うので、それは、よりよく生きるという感じかなと思う。

本当は生徒指導が必要なんだけど、いい子ちゃん、見えない子も結構いる。それは中学年のときは見えないけど高学年になったら出てきたみたいなお子たちもいるので、意外に普通の子たちに対する生徒指導というか、人と人が関わっていく経験であったりとか、あえて困難を乗り越えさせる経験であったりとか、ちょっとしたトラブル経験させる経験とか。そういう積極的な生徒指導みたいなおことはすごく大事なかなと思う。」

<問題がない子、問題が見えない子の生徒指導について、具体的に>

「たとえば女の子たちでもよくあるが、中学年のときは先生たちのいう事を聞いていればいいとか指示通り動けばいいみたいな感覚。やることがわかっているのでその通りやればいいみたいな、あえてそんな反発する必要もないかなみたいな子たちなんだけど、高学年になってくると、友だちとうまくいけなくなったりとかする。そのときに、善悪の判断だけではなかなか処理できない問題がいっぱいあって。そうすると、トラブルになって、絶対善悪の判断としてはこっちが正しいのにみたいになったけど、そこはやっぱりお互い引き合わないといけない。ある程度のりしろの部分を作っとかないと、人間関係うまくいかないが、のりしろがない状況でくると、トラブルがすぐに解決しない。あえて中学年のときにトラブルが起こるような内容の、ちょっとしたハードルみ

たいなものがちょこちょこつけていって、こんな風に解決するんだっていうことをやっておかないと。誰でも、生徒指導が必要、誰でも立ち止まったり誰でもこけちゃうときがあるよね、というニュアンスがないと、私は完璧みたいな話になると高学年になってからちょっと大変かな。

なので中学年がすごく大事な学年なんだってよく言われる。昔は中学年に初任者つけていたが、その後の高学年が大変だったみたいな話がよくあるので、最近ではけっこう中学年はベテランの先生がつかれることがよくある。」

〈ここでトラブルを経験させるのが実践知としては大事?〉

「競い合わせてみたりとか、上手いかなかった経験させるとか、あとは、目標に向かって何かさせる。私(Aさん自身が⁴⁾) ちょっとそれがやりやすいというか、得意なので、何かこういう目標立てるとみんな『やるぞ』みたいな感じでやるんだけど、がんばってるけど成果が出なかったりすると子どもたちは人のせいにしたりとか、そういうことを自然に起こってくる。そんなときに、『いやほんまに人のせいなんか、考えてみようぜ』みたいな話し合いになると、『やっぱりコツコツ努力していかないと。きっと必ずできるはずだから。自分たちを信じてやろうぜ』とか『さっき人のせいにしたけどどこが悪かった』とか『私はちょっと』とかっていう。『私はいわなかったけど心の中で思ってた』みたいな話とか出てきたりとか。」

〈逆にトラブルが起こらなかつたり、管理的なところで過ごしてきた子どもたちはしんどい?〉

「しんどい。それがたとえば中学年もそうだし高学年も管理が強いと、そこも発散できないし、経験もないし。で、たぶん中学校行ってからある程度はじけちゃう可能性はあるかなという感じはする。どこかでやっぱり経験させてやらないと。」

〈トラブルを経験させる〉

「トラブルって言ったら語弊があるかもしれないが、生きていくうちでは普通に経験するような内容のことは、していけないといけないという感じはする。」

〈生きていくうちで普通に体験するような葛藤?〉

「葛藤とか、ジレンマみたいなものとか。自分の価値観だけではやってけないんだみたいなニュアンスのこと。相手は相手の価値観があるとか、相手は相手の生活スタイルがあるとか。お互い言ってることは正しいんだけど、相手の話も聞いてあげないとうまくいかんよねみたいな。お互い間違ってたこと言っていないだけっていう。」

〈中学年から?低学年は難しい?〉

「低学年はちょっと難しい。中学年から少しできてくるかなって感じはする。上手いいかないが中学年のときも、結局先生がこうこうしたらどうみたいな提案的

な話になってくる。それでも、やらないよりはいいかなという感じはする。」

質問6の考察

本研究の目的である、「すべての生徒に対する生徒指導」が語られた部分であった。着目すべき語りは非常にたくさんあるが、大きく2点について考察する。

第一に、積極的生徒指導の意味についてである。Aさんの回答の中にも「積極的生徒指導」が用語として語られていた。ただし、Aさんが述べる積極的生徒指導は、通常用いられる意味での積極的生徒指導とは異なる面もあった。生徒指導に関する文書を歴史的に検討した石田(2005)では、直接的に問題行動に対処する生徒指導を消極的、そのような問題行動を未然に防ぐものとしての生徒指導を積極的として捉えられている経緯を紹介している。この意味での「積極的生徒指導」は、結局のところ、「子どもの問題はないほうがよい」という暗黙の前提を出発点にしている。しかし質問6でのAさんの語りには、「問題がない子が問題」という逆説的な生徒指導観が読み取れる。そしてまた、あえて問題を引き起こしてみるという逆説的な生徒指導実践が語られる。もちろんここでの問題は、「生きていくうちでは普通に経験するような内容のこと」であり、具体的な実践としては、「競い合わせる」「上手いかなかった経験をさせる」「がんばってるけど成果が出なかったりする」体験をさせることである。そのことを通して「葛藤とか、ジレンマみたいなものとか。自分の価値観だけではやってけないんだ」ということを理解していく。そのことが、より大きな問題を予防していくことにつながっていく。ただしここでの「大きな問題」とは、いじめや暴力行為といった目に見える問題行動というよりも、「しんどい」「トラブルが解決しない」といった、「その子どもがよりよく学校生活を送る」ことを困難にしている状況を指していると思われる。この点については、吉田(2016)が指摘する、すべての生徒の「自己指導能力」を育成するという意味での積極的生徒指導に通じる部分がある⁵⁾。

以上のことを踏まえて、Aさんの述べる「積極的生徒指導」と、従来用いられている意味での積極的生徒指導の違いを述べる。従来の積極的生徒指導は、非行やいじめ、不登校といった目に見える(見えやすい)問題行動の予防のために行うものという意味合いを含んでいると言える。したがって、「問題はないほうがよい」「問題は引き起こさない」「そのことが非行や不登校を予防する」といった前提が(それがすべてではないにしても)あったと言える。しかし、Aさんの言う積極的生徒指導とは、1つには「問題がないのがよいというわけではない(問題がないことが問題の可能性がある)」という生徒指導観に立っており、2つには「人が生きていくうえで経験する問題・課題を意図的に引き起こしていく」という実践を行っており、3つ目に「そのことが、よりよい学校生活を送ることを可能にする」という目標につながって

いる。繰り返しになるが、非行やいじめといった目に見える問題行動を予防するというのではなく、すべての子どもがよりよい学校生活を送れるために、あえて問題を引き起こしてみる生徒指導という点に、Aさんが用いる積極的生徒指導の用語の深みがあると言える。この点の理論的・実践的異動については、今後より検討されるべきであろう。

着目すべき語りの第二に、子どもの発達に応じた実践の展開が挙げられる。具体的には、上記のような実践は「低学年では難しく、中学年ででき始める（また、経験しておかないと高学年でしんどい）」と述べている点である。あるいは、中学年でこそ上記のようなトラブルの経験をしておく必要があると述べられている。この中学年という時期は、発達段階的にも1つの節目と考えられている（楠，2009）。具体的には、抽象的な思考や自己客観視といった、目に見えないものの捉えが高次化していく時期である。このような力の育ちがあるからこそ、この中学年の時期に上記のような実践が意味を成してくるのであろうし、また必要になってくるのであろう。教科に関しては、子どもの発達段階に則した教材や教授方法の知識、ノウハウが蓄積されつつあるが、生徒指導についても、子どもの発達＝その時期に大切になってくる経験、という観点から研究や実践を積み重ねる必要があると言える。

IV. まとめと今後の課題

本研究の目的は、生徒指導の概念と実践について、現職の教員を対象にインタビューを行い、その個別の意味を明らかにすることであった。その結果、必ずしも「問題行動」に限らない側面への生徒指導の語りが得られた。たとえば、質問2の「上手な生徒指導」の語りにそのことが端的に示されている。また、それと関連して、「問題行動の修正や予防」よりも自己指導力の育成といった積極的な側面について言及する語りが多く見られた。具体的には、質問2について「管理的」「しなさい系」の生徒指導は行動の具体的な価値基準を育成しないと語られていたり、質問6（生徒指導とは何か）について「普通の子への生徒指導」が語られていた。このことより、少なくとも現場の教員にとっては、生徒指導は問題行動への対処といった側面だけでなく、すべての子どもがよりよく学校生活を送ることを目標とした教育実践として捉えられていることが示唆された。さらに、そのような生徒指導を行っていく上で、教員間の責任・役割分担、専門機関と学校をつなぐ専門性、困った時に相談できる教員間コミュニケーションの重要性が見出された。以上のことは、アンケート調査ではなかなか取り出しにくい部分であり、インタビューを用いた本研究の意義が見出せる。特に具体的な実践例を聞き出せたことは、半構造化の手法によるところが大きい。今後も現場の教員が自

身の実践をどのように語るのかに着目した研究の展開が望まれる。

ただし、インタビュー法を用いたところに本研究の課題も存在する。特に1名の語りを詳細に分析するという手法は、個別性を捉える上では重要であるが、一般化できないところに限界がある。今回の語りで取り出せた個別事例は、普遍的な側面を持っている部分が多々あると推察されるので、今後はより多くの教員にインタビューを取り、同様の語りを取り出せるのか、違っていたとしたらどの点が違うのか、等を検証していく必要がある。

また本研究の参加者はいわゆる中堅教員であり、自身の実践について語るだけの経験はある程度積んでいる人物であった。さらに学校種は小学校であった。片山・角田・小松（2017）のアンケート調査では、経験5年未満の若手教員と5年以上の教員、あるいは小学校教員と中学校教員の間でいくつかの意識の違いが見出されている。今後は、教員歴や学校種という属性にも配慮して、参加者を集めていく必要があるだろう。

謝辞

本研究にご協力いただきましたAさんに感謝申し上げます。

文献

- 赤木和重．(2014). 目からウロコ！障害児の発達を学ぶ：自閉症の子ども発達と保育・教育（第4回）特別扱い．みんなのねがい，**574**, 12-14.
- 藤田 正・清水益治・伊谷 寛．(1999). 教育大学生における生徒指導と教育相談のイメージ．教育実践研究指導センター研究紀要，**8**, 101-108.
- 井 陽介・鈴木 翔．(2015). 生徒指導における「段階的指導」の効果と課題－2 高校の管理職教員へのインタビュー調査から－．秋田大学大学院工学資源学研究所研究報告，**36**, 41-48.
- 井上信子・岩楯祐子．(2016). 「自己実現」に誘う授業・教育相談・生徒指導－いじめから「自己発見」した中学生と「絆」で守った教師の「手記」の分析－．日本女子大学紀要人間社会学部，**27**, 39-57.
- 石川美智子．(2016). 学級経営の動向－学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査．佛教大学教育学部論集，**27**, 15-32.
- 岩井勇児．(1991). 生徒指導・教育相談・進路指導のイメージ．愛知教育大学研究報告（教育科学編），**40**, 79-92.
- 片山紀子・角田 豊・小松貴弘．(2017). チーム学校に向けた現代的課題－生徒指導の観点から－．京都教育大学紀要，**130**, 35-47.
- 川村 光．(2014). 中学校教師の道徳教育観における荒れの影響：2011年度質問紙調査とインタビュー調査の

結果から. 関西国際大学研究紀要, 15, 17-29.

楠 凡之. (2009). 7～9,10歳の発達の質的転換期. 白石正久・白石恵理子(編). 教育と保育のための発達診断 (pp.159-176), 全国障害者問題研究会出版部.

京免徹雄・宮古紀宏. (2017). フランスの生徒指導における校内暴力の防止対策—日本との比較を視野に入れて—. 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 66, 117-125.

松下行則. (2016). 生徒指導における「問題行動」観を超えた「子どもの意思を尊重する」不登校実践の分析. 人間発達文化学類論集, 22, 81-95.

三島知剛. (2017). 教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 7, 97-106.

文部科学省. (2010). 生徒指導提要. (http://www.akita-c.ed.jp/~cjid/teiyou_01.pdf) (2017年7月10日アクセス).

岡田順一・小田博一・笹尾幸夫. (2017). 教職科目『生徒指導論』の授業改善の試み: 学校現場での即戦力要請を重視した実践. 南山大学教職センター紀要, 1, 1-14.

関口洋美. (2016). 「生徒指導」に対するイメージの変化～「生徒指導論」受講前と受講後の比較～. 大分県立美術文化短期大学研究紀要, 53, 33-43.

瀬戸健一. (2017). 生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究. 三重大学教育学部紀要(自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践), 68, 343-354.

山崎宣次. (2017). 生徒指導に関する現場職員の意識. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 2, 17-24.

吉田将康. (2016). VPDCAサイクルを活用し, 積極的生徒指導の視点に立った生徒会活動の支援のあり方. 広島大学附属中・高等学校中東教育研究紀要, 63, 99-111.

「注/Annotation」

- 1) ただし松下(2016)は, 不登校を「問題行動」として捉えることを批判的に検討している。
- 2) したがって, 必ずしも逐語的な再現ではない。
- 3) 実際の診断基準ではアスペルガーの用語は用いられなくなっているが, 語りをそのまま用いている。
- 4) インタビュアーによる補足
- 5) ただし, 吉田(2016)の研究は生徒会活動に焦点を当てたものであり, クラスや学年といった単位での「すべての生徒」を対象としたものではない。また, 自己指導能力の高まりを, 生徒を対象とした「いじめ」に関する意識調査で検証していることから, 目に見える問題行動の予防という側面で積極的生徒指導を捉えているとも言える。

(2018年8月2日受付)

(2018年10月3日受理)

高校生の学校適応を支える要因の検討 (2)

—体験の回避が対人恐怖と社会的スキルに及ぼす影響—

堀田あけみ¹ 石津憲一郎²

Effects of social anxiety, social skills and experiential avoidance on school adjustment among Japanese senior high school students

Akemi HORITA, Kenichiro ISHIZU

キーワード：体験の回避，対人恐怖，学校適応，社会的スキル

Keywords : experiential avoidance, social anxiety, school adjustment, social skills.

I 問題と目的

前報における，高校生の学校適応を支える要因の検討(1)(堀田・石津, 2017)では，高校生の学校適応を支える要因について，

1) 定時制高校と全日制高校において，社会的スキル得点，対人恐怖心性得点，学校適応感得点，体験の回避と認知的フュージョン得点に差があるか

2) 学校内外での生活状況として，「学校内で積極的に行う活動の有無」，「学校外で積極的に行う活動の有無」，定時制高校のみ「就労経験の有無」「学校に行けなかった時期の有無」「将来展望(将来の目標とそこへ向けた努力の有無)」を尋ね，それぞれの群において，社会的スキル得点，対人恐怖心性得点，学校適応感得点，体験の回避と認知的フュージョン得点に学校差があるかという2つの視点から検討を行った。

1) においては，社会的スキル得点と対人恐怖心性得点には学校別の得点に差が見られ，全日制高校の方が，社会的スキル得点が高く，対人恐怖心性が低い傾向が見られたが，体験の回避と認知的フュージョン得点，学校適応感得点には有意差が見られなかった。また，2) においては，生活状況においてそれらの得点に有意差が見られ，特に「学校で積極的に行う活動の有無」が社会的スキル得点や対人恐怖心性得点に影響を与えること，「学校に行けなかった時期の有無」が社会的スキル得点や対人恐怖心性得点，体験の回避と認知的フュージョン得点に影響を与えていることが示された。

このように前報では，定時制高校に着目し，全日制高校との比較を行うことによって，定時制高校に通う子供の特徴とその支援のあり様について，「体験の回避」という概念に着目しながら検討を行ったが，報告の多さとページ数の制限もあり，いくつかの変数間の関連性につ

いて報告を行うことができなかった。また，高校生を対象とした体験の回避と well being に関する研究は，国内において蓄積されておらず，定時制高校と全日制高校に通う生徒を対象とした社会的スキルの高さが対人不安または体験の回避と認知的フュージョンにどのように関連するのかを明らかにすることで得られる知見は重要になると思われる。

堀井・小川(1997)は，対人恐怖は決して一部の症者の問題ではなく，非常に身近な青年一般の問題として考えるに値すると述べ，「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」「自分を統制できない悩み」「生きていることにつかれている悩み」の6つの下位尺度から成る対人恐怖心性尺度を開発した。このうち，「自分を統制できない悩み」「生きることに疲れている悩み」は対人恐怖の症状ではないが，症者の自己への不信感や感情的基調を表すとしている。対人意識へのとらわれの中で生じる，自己に対する否定的な問題意識と，症状へのとらわれによって現実の社会生活が困難になり二次的に誘発される悩みとされる。

第3世代の行動療法であるACT(アクセプタンス・コミットメント・セラピー)では，ごく普通の人間が行き詰まり，結果的に抑うつ症状など心身の問題をひき起こす，もしくはそれらを維持する要因に「認知的フュージョン」と「体験の回避」をあげている。人間の苦悩は，ある刺激や出来事に対して恣意的にある考え(認知)と結びつけ関連づけるところに問題があり，そこに悩みが生まれるとみる。それを自分に関連付け，詮索し，自己矛盾に陥り，泥沼にはまってしまう。これらが「認知的フュージョン」であり，これらから抜け出し，解消したいと逃避機制が働くのが「体験の回避」である(園田, 2010)。すなわち，「(対人)恐怖」というネガティ

¹ 富山県立伏木高等学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

ブな感情にとらわれて現実の社会生活が困難になるという状態は、ACT が述べる「心理的非柔軟性」の視点から考えることが可能になると想定できる。認知的フュージョンと体験の回避が組み合わせると、「概念としての過去や未来による支配／少ない自己知識」「価値の明確さの欠如、価値との接触の欠如」「機能しない行動（有効でない行動）」「『概念としての自己』に対するとらわれ」の6つの病的なコア・プロセスに相互的な影響を与えうる。

これまで蓄積されてきたACTにおける病的なコア・プロセスに関する研究は、体験の回避が well being にどのような影響を与えうるのかを検討したものが多く、たとえば、アメリカの大学生を対象にした研究では、体験の回避が不安の大きさと抑うつ症状の関わりに影響するというモデルが示されている (Tull & Gratz, 2008)。また、大島・石津 (2015) も体験の回避が学生の無気力に影響することを示している。そこでは、自分が嫌な気持ちになることを恐れ、そうならないように自分のように自分のネガティブな気持ちが自分の中に生起することを避けようとする、かえって授業に出る気がしなかったり、授業の課題を提出しなかったりという気力の低下や、大学で自分の居場所がないと感じる程度を高めることが明らかになっている。

日本の中学生を対象に行った研究では、体験の回避が悩みを起し、それから生じたストレス反応と学校ストレスラーが、後の「体験の回避」にも影響するという悪循環が示唆されている (Ishizu et al., 2013)。学校場面は子供にとって、嫌悪的な刺激に出会う場所である以上、全ての子供が、何らかの形でネガティブなストレスラーに出会うことになる。しかし、ネガティブな体験を回避しようとして、さらには自分の中に嫌な感情や記憶が生じることを回避しようとするれば、様々な場面で得られる経験やそこで習得される様々な社会的スキルを身につける機会そのものを減少させてしまう可能性もある。そして、社会的スキルの減少は様々な対人的な問題を生じさせる可能性も指摘される。社会的スキルに関連し、例えば、藤原・河村 (2015) は友人関係の重要性を指摘し、日々の学校生活において他者から承認される機会も被侵害感を感じる機会も少なく、非社会的な傾向を示している生徒が中途退学してしまう可能性が高いことを指摘している。さらに、朝重・小椋 (2001) によれば、不登校の生徒の特徴として、自分から新たな対人関係を作り、維持していくことが難しくなると、他者と深くかかわる機会が少なくなるため、集団に適応するのに必要なスキルを学習する機会がますます少なくなってしまうとした。何らかの形で、ネガティブなストレスラーから自らに生じることになるある種のネガティブな感覚を制御したり回避したりしようとする体験の回避が、学校場面や対人場面からの離脱への希求に結びつくと、それはスキルの学習にも影響を与えている可能性が考えられる。

そこで、本研究では、学校生活スキルと対人恐怖心性、体験の回避、学校適応感の間にはどのような関連があるのかを検討することを第一の目的とする。本研究における仮説は以下の通りである。

対人不安の社会的スキル欠如説によれば、学校生活スキルが高いと対人不安を感じる事が少ないということになるため、学校生活スキルは対人恐怖心性に負の影響を与える。そして、スキルが高いことで学校に適応しやすくなると考えられ、学校適応感には正の影響を与える。体験の回避については、Greco, Lambert & Baer (2008) の研究では、不安に関する尺度とは正の相関、社会的スキルには負の相関を示したことから、体験の回避は対人恐怖心性に正の影響、社会的スキルには負の影響があることを想定している。ただし、社会的スキルの低さゆえに、様々な体験を回避しようとする可能性も考えられる。そこで、体験の回避と社会的スキルの関連性については、体験の回避から社会的スキルに影響するモデルと、それらが共変関係にあるモデルを作成し、そのモデルの適合とから、より適合するモデルを検討することとする。

続いて第二の目的として、これまで得られた研究の知見と本研究の知見を統合することで、高校生の学校適応ないし、心理社会的適応を支援するための提言を、学校心理学の視点から行う。

II 方法

1. 調査協力者

堀田・石津 (2017) と同様の中部地方の全日制 A 高校と定時制 B 高校の1年生から3年生589名のデータを分析の対象とした。平均年齢は16.90歳、標準偏差は1.05であった。

2. 手続き

質問紙は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、フェイスシートに調査への回答は強制ではないこと、内容や個人情報保護されること、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すべて明記した。また上記の内容についてはあらためて、実施時に担任によって口頭でも説明を行ってもらった。

3. 調査内容

1) 学校生活スキル

飯田・石隈・山口 (2009) による学校生活スキル尺度 (高校生版) から、「コミュニケーションスキル」「集団活動スキル」に関する17項目を用いた。

2) 対人恐怖心性

堀井 (2002) によって作成された対人恐怖心性尺度から、「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」の20項目を用いた。

3) 体験の回避

Ishizu, Shimoda & Ohtsuki (2014) によって原著者の許可を得て作成された日本語版 Avoidance and Fusion Questionnaire (AFQ-Y) を使用した。この尺度は Greco, Lambert, & Baer (2008) によって作成された尺度の日本語版であり、日本語版も原著版と同様に信頼性と妥当性が確認されている尺度である。項目には、「私は自分の気持ちが怖い」や「嫌な気持ちになった時、私はいつものように友達と接することができない」などの項目から構成される。

4) 学校適応感

大久保 (2005) によって作成された、青年期適応感尺度を用いた。この尺度は、「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4つの因子から構成される尺度であり、中学生から大学生までを対象とした尺度として構成されている。また、高校生を対象としても、十分な信頼性と妥当性が確認されている。

在」との間に有意な正の相関があった ($r=.45, r=.33$, いずれも $p<.01$)。コミュニケーションスキルは集団活動スキルと学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.45, r=.61, r=.48, r=.50$, いずれも $p<.01$)、対人恐怖心性尺度「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と有意な負の相関があった (それぞれ $r=-.64, r=-.58, r=-.52, r=-.30$, いずれも $p<.01$)。

対人恐怖心性尺度「自分や他人が気になる悩み」は「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」と体験の回避に有意な正の相関があり (それぞれ $r=.53, r=.52, r=.46, r=.47$, いずれも $p<.01$)、学校適応感尺度「劣等感の無さ」と有意な負の相関があった ($r=-.47, p<.01$)「集団に溶け込めない悩み」は「自分や他人が気になる悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.53, r=.79, r=.72, r=.37$, いずれも $p<.01$)、学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼感・受容感」「劣等感の無さ」学校生活スキルのコミュニケーションスキルと有意な負の相関があった (それぞれ $r=-.65, r=-.39, r=-.45, r=-.43, r=-.64$, いずれも $p<.01$)。「社会的場面で当惑する悩み」は「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と正の相関があり (それぞれ $r=.52, r=.79, r=.75, r=.30$, いずれも $p<.01$)、学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」及び学校生活スキルのコミュニケーションスキルと負の相関があった (それぞれ $r=-.45, r=-.30, r=-.30, r=-.36, r=-.35, r=-.58$ いずれも $p<.01$)。「目が気にな

III 結果

1. 相関分析

各変数の相関を検討するために、Pearson の相関分析を行った。全体の結果を Table 1 に示す。ここでは相関が $r=.30$ 以上の項目について述べる。なお、学校別にも相関係数を算出しているが、相関係数に学校別の差はほとんど見当たらなかったため、以下の分析においては定時制高校も全日制高校も合わせたデータを用いて分析を行った。

学校生活スキル尺度のうち集団活動スキルは、コミュニケーションスキルと学校適応感尺度「課題・目的の存

Table1 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
＜学校生活スキル＞											
1 集団活動スキル	1.00										
2 コミュニケーションスキル	.45 **	1.00									
＜対人恐怖心性＞											
3 自分や他人が気になる悩み	-.05	-.28 **	1.00								
4 集団に溶け込めない悩み	-.17 **	-.64 **	.53 **	1.00							
5 社会的場面で当惑する悩み	-.12 **	-.58 **	.52 **	.79 **	1.00						
6 目が気になる悩み	-.19 **	-.52 **	.46 **	.72 **	.75 **	1.00					
＜AFQ＞											
7 AFQ	-.22 **	-.30 **	.47 **	.37 **	.30 **	.35 **	1.00				
＜学校適応感＞											
8 居心地のよさ	.29 **	.61 **	-.25 **	-.65 **	-.45 **	-.46 **	-.30 **	1.00			
9 課題・目的の存在	.33 **	.48 **	-.13 **	-.39 **	-.30 **	-.36 **	-.25 **	.70 **	1.00		
10 被信頼・受容感	.23 **	.50 **	-.20 **	-.45 **	-.36 **	-.33 **	-.26 **	.64 **	.57 **	1.00	
11 劣等感の無さ	.16 **	.29 **	-.47 **	-.43 **	-.35 **	-.38 **	-.45 **	.30 **	.22 **	.27 **	1.00

** $p < .01$

る悩み」は「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」、体験の回避と有意な正の相関 ($r=.46, r=.72, r=.75, r=.35$, いずれも $p<.01$), 学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」及びコミュニケーションスキルと有意な負の相関 (それぞれ $r=-.46, r=-.36, r=-.33, r=-.38, r=-.52$, いずれも $p<.01$) があった。

体験の回避は、対人恐怖心性尺度の「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.47, r=.37, r=.30, r=.35$ いずれも $p<.01$), 学校生活スキルのコミュニケーションスキル, 学校適応感尺度の「居心地の良さ」「劣等感の無さ」と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.30, r=-.30, r=-.46$, いずれも $p<.01$)

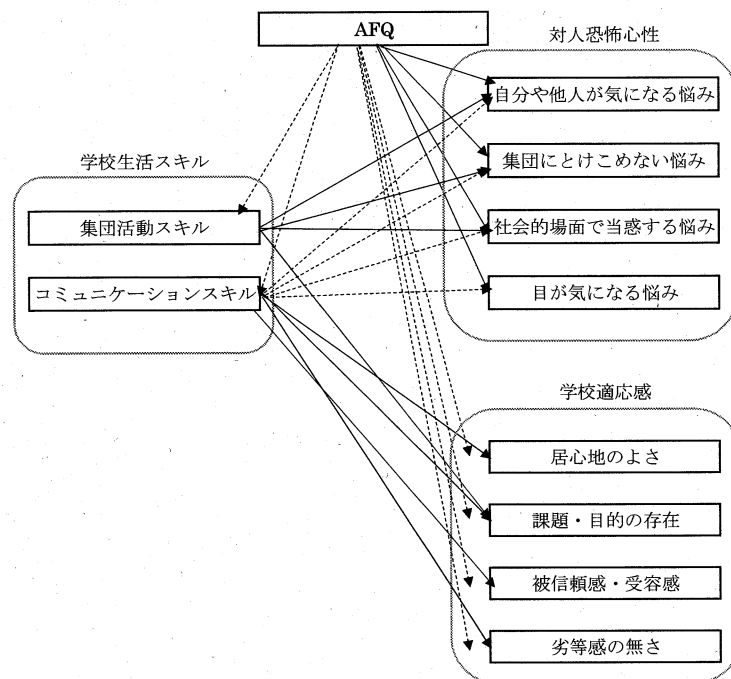
学校適応感尺度の中で「居心地の良さ」は学校生活スキルのコミュニケーションスキル, 「課題・目的の存在」「被信頼感・受容感」「劣等感の無さ」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.61, r=.70, r=.64, r=.30$, いずれも $p<.01$), 対人恐怖心性尺度の「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」及び体験の回避と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.65, r=-.45, r=-.46, r=-.30$, いずれも $p<.01$)。「課題・目的の存在」は学校生活スキルの集団活動スキル・コミュニケーションスキル, 学校適応感尺度の「居心地の良さ」「被信頼・受容感」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.33, r=.48, r=.70, r=.57$, いずれも $p<.01$)「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目

が気になる悩み」と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.39, r=-.30, r=-.36$, いずれも $p<.01$)。「被信頼感・受容感」は学校生活スキルのコミュニケーションスキル, 学校適応感尺度の「居心地の良さ」「課題・目的の存在」と有意な正の相関が見られた (それぞれ $r=.50, r=.64, r=.57$, いずれも $p<.01$)。また, 対人恐怖心性尺度の「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」と有意な負の相関があった (それぞれ $r=-.45, r=-.36, r=-.33$, いずれも $p<.01$)。「劣等感の無さ」は対人恐怖心性尺度の「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」, 体験の回避と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.47, r=-.43, r=-.35, r=-.38, r=-.45$, いずれも $p<.01$)。

2. 共分散構造分析

学校生活スキル, 体験の回避がどのように対人恐怖心性, 学校適応感に影響を与えるかについて検証を行うため, 共分散構造分析を行った。ここでも, 相関分析と同様に, 学校別にモデルの検討を行ったが, モデルの構成は定時制も全日制も同様であったため, ここでも以下の分析では, 定時制と全日制を分けずに行っている。

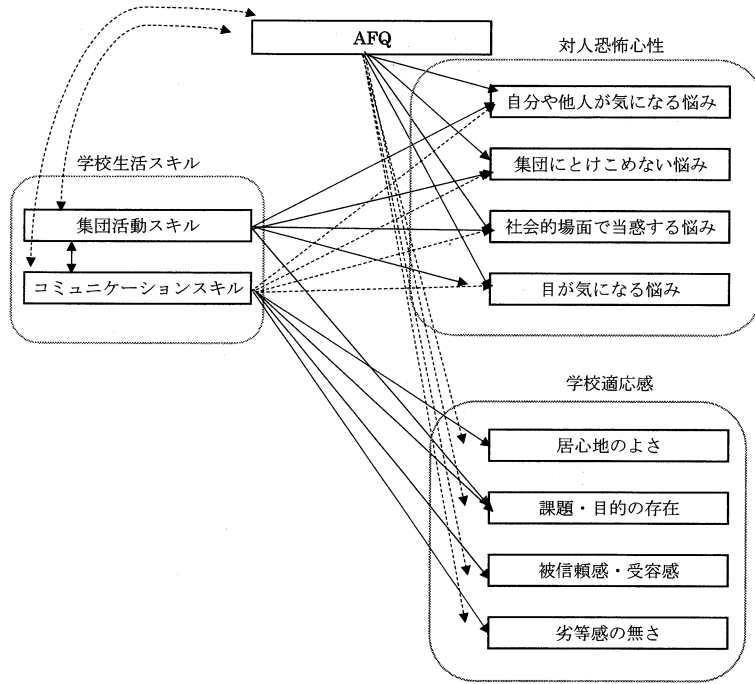
分析では, まず体験の回避が集団活動スキル・コミュニケーションスキル, 対人恐怖心性, 学校適応感に影響を与えるとするモデル1と, 体験の回避と集団活動スキル・コミュニケーションスキルに相関関係があり, 対人恐怖心性と学校適応感に影響を与えるとするモデル2という2つのモデルを設定し, それぞれの適合度を検討した (Figure 1, Figure2)。



*実線は正のパス、点線は負のパスを表す

Figure 1 モデル1

高校生の学校適応を支える要因の検討 (2)



* 実線は正のパス、点線は負のパスを表す

Figure 2 モデル2

Table 2 モデル1, 2の適合指標

	モデル1	モデル2
GFI	.99	.99
AGFI	.95	.95
CFI	.10	.99
RMSEA	.05	.05
AIC	134.33	139.73
BIC	136.77	142.08
カイ二乗	26.33	35.73
自由度	12	14

Table3 モデル1の共分散構造分析におけるパラメータ推定値 (標準化係数)

	集団活動 スキル	コミュニ ケーショ ンスキル	自分や他 人が気に なる悩み	集団に溶 け込めな い悩み	社会的場 面で当惑 する悩み	目が気に なる悩み	居心地の よさ	課題・目 的的存在	被信頼・ 受容感	劣等感の 無さ
AFQ	-.23***	-.31***	.44***	.21***	.15***	.21***	-.13***	-.11**	-.14***	-.39***
集団活動スキル			.13**	.14***	.15***			.13***		
コミュニケーションスキル			-.19***	-.64***	-.59***	-.46***	.59***	.39***	.46***	.18***

*** $p < .01$ ** $p < .01$

モデル1の適合度は、 $\chi^2(12)=26.33, p=.10$, モデル適合度指標 (GFI) の値は .99, 修正適合度指標 (AGFI) の値は .95, CFI の値は .10, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) の値は .05, AIC の値は 134.33 であった。モデル2では、 $\chi^2(14)=35.73, p=.001$, モデル適合度指標 (GFI) の値は .99, 修正適合度指標 (AGFI) の値は .95, CFI の値は .99, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) の値は .05, AIC の値は 139.73 であった。適合度を比較した結果、

モデル1のデータの適合度が相対的に高いと判断され、そちらの結果を採用した (Table2)。

採用されたモデル1 (Table3) において、体験の回避は学校生活スキルの集団生活スキルに負の影響 ($\beta = -.23, p < .001$) を、コミュニケーションスキルに対しても負の影響 ($\beta = -.31, p < .001$) を示した。また、対人恐怖心性の「自分や他人が気になる悩み」 ($\beta = .44, p < .001$)、「集団に溶け込めない悩み」 ($\beta = .21, p < .001$)、「社会的場面で当惑する悩み」 ($\beta = .15, p < .001$)、「目が

気になる悩み」に対しても正の影響 ($\beta = .21, p < .001$) を示した。学校適応感の「居心地のよさ」に対しては負の影響 ($\beta = -.13, p < .001$) を示した。同様に、「課題・目的の存在」($\beta = -.11, p < .001$)、「被信頼・受容感」($\beta = -.14, p < .001$)、「劣等感の無さ」にも負の影響 ($\beta = -.39, p < .001$) を示した。

集団活動スキルは、対人恐怖心性の「自分や他人が気になる悩み」($\beta = .13, p < .001$)、「集団に溶け込めない悩み」($\beta = .14, p < .001$)、社会的場面で当惑する悩み」にそれぞれ正の影響 ($\beta = .14, p < .001$) を示した。

コミュニケーションスキルは、対人恐怖心性の「自分や他人が気になる悩み」に対して負の影響 ($\beta = -.19, p < .001$) を示した。また、「集団に溶け込めない悩み」($\beta = -.64, p < .001$)、「社会的場面で当惑する悩み」($\beta = -.59, p < .001$)、「目が気になる悩み」($\beta = -.46, p < .001$)に負の影響を、学校適応感の「居心地のよさ」($\beta = .59, p < .001$)、「課題・目的の存在」($\beta = .39, p < .001$)、「被信頼・受容感」($\beta = .46, p < .001$)、「劣等感の無さ」に正の影響 ($\beta = .46, p < .001$) を示した。

IV 考察

1. 尺度間の関連性について

堀田・石津(2017)においては、学校生活スキルや学校適応感、体験の回避といった本研究でも扱った変数には、全日制高校と定時制高校で得点差があった。しかし、相関分析や回帰分析の結果では、学校間で差はなく、全日制高校に通う子供であっても、定時制に通う子供であっても、変数間の関連性は同質であることが示された。このことは、たとえば体験の回避の得点について、平均的には全日制高校と定時制高校で差があるとしても、それらと他の変数との関連についての差がないことを示している。それゆえ、スキルや体験の回避といった、行動上の介入ターゲットになりうる指標へのアプローチには、両校の生徒に質的な違いなく行えることを示唆している可能性がある。すなわち、全日制の生徒であっても定時制の生徒であっても、心身の健康に関する介入は、同様に行うことができるものと推察できる。

相関分析の結果から、学校生活スキル(集団活動スキル・コミュニケーションスキル)と学校適応感の相関、体験の回避と対人恐怖心性の相関が示された。また、集団活動スキルとコミュニケーションスキルには有意な正の相関があり、相互に高めあう関係があると考えられる。自分の感情を適切に表現し、その場の雰囲気に合わせて行動することができるスキルであるコミュニケーションスキルを高めることと、学校のルールや集団活動のルールに合わせて自分の感情や衝動を統制するためのスキルである集団活動スキルとが関連すると考えられる。

コミュニケーションスキルは、学校適応感の下位尺度である「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼・

受容感」と有意な正の相関が見られる一方、対人恐怖心性「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と有意な負の相関が示された。コミュニケーションがうまくいっていると、学校生活に居心地のよさを感じ、目的意識をもって過ごすことができる。そして、学校内で発言したり何か行動を起こしたりすることも自然にでき、他人の目を気にすることも少なく、ネガティブ感情にとらわれることも比較的少ないと思われる。

また、コミュニケーションスキルへの不安は、「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」、体験の回避とも関連することが示された。三田村・横田(2006)は、対人恐怖心性を強く持つ個人が、対人場面の自他のとらわれを持つのであれば、そうした個人にとって、自らの感情を素直に表現することや他者への依頼、理不尽な要求の拒否などのアサーティブ行動を遂行することは困難であると述べている。体験の回避の得点が高いということは、自分のネガティブな感情にとらわれ、その感情を受け入れられず回避したり、それらをなくそうとしたりする行動をとる傾向が高いことを意味する。そして、それに囚われてしまうことが、アサーティブな行為や自分の気持ちや意見の表現を干渉してしまうのだと考えられる。

体験の回避は対人恐怖心性と有意な相関を示し、その中でも「自分や他人が気になる悩み」に中程度の正の相関がみられた。このことは、体験の回避が強いと、「自分や他人が気になる悩み」にとらわれる可能性が示唆される。

共分散構造分析結果においても、体験の回避から対人恐怖心性のすべての項目に対して正のパスが見られた。このことから、自分の思考にとらわれることで対人不安意識をかえって強く抱えてしまうことが言える。特に、体験の回避から「自分や他人が気になる悩み」へのパスが $\beta = .44$ と他の項目に比較して高く、相関分析の結果を加味すると、体験の回避は「自分や他人が気になる悩み」に関係が深いことが示された。「自分の気持ちが自分をダメにしている」「嫌な気持ちのときは、大切なことでもするのをやめてしまう」ことが、「自分が相手にいやな感じを与えてしまう」という思い込みを強くさせるということを示している。

また、体験の回避から集団活動スキルとコミュニケーションスキル、学校適応感のすべての項目に負のパスが見られた。このことは、望まない思考を排除しようとすることで、適応感やスキルを損なうことがある可能性を示唆している。例えば、嫌なことを言われるかもしれないという不安が自分の中に生じることを恐れ、登校しても教室に入ろうとしない状況がある場合、「嫌なことを言われる不安」を感じないために「教室に入らない」という行動は、入らなかったことで得られる一時的な安心感を高める。しかし、それは結果的に本人の満足感や環

境から得られる正のフィードバックを減少させてしまう。内的な体験を病的で、苦痛で行動を制限するものと捉えたと、本当に大切なものに取りかかる前に、それらを片づけなくてはいけないと感じてしまう(Orsillo, Roemer, Lerner & Tull, 2004, 武藤・伊藤・杉浦監訳, 2005)。その結果、学校に居心地の良さや学校へ通うことへの目的意識を感じられず、劣等感は大きくなり、人とのコミュニケーションやルールを守ることにも自信が持てなくなるという負の連鎖が現れていくと推察される。

一方で、相関分析とは逆の傾向として、集団活動スキルから「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」に正のパスが得られた。集団活動スキルは学校のルールや集団活動のルールに合わせて自分の感情や衝動を統制するためのスキルであり、それが高いということは、集団のことを考え、自分の感情や衝動を抑えることができるということである。一方で、自分の感情や衝動を抑え、相手の状況を考えることを優先すると、かえって相手は自分のことをどう考えているのか、集団に自分はうまく合っているのかを心配し、話し合いなどの発言に困難を感じることに繋がっているという結果が得られたといえる。対人恐怖心性は、相手の気持ちを先取りし、自分から進んで行動するよりも相手に合わせて行動する傾向とより関連していると考えられる。対人恐怖心性が高い人は、他者の意向を必要以上に取り入れようとしていることがある(金子・本城・高村, 2003)という指摘もあるように、他者の意向を取り入れるスキルである集団活動スキルが、対人関係の悩みにつながっていく可能性が本研究からも示されたといえるだろう。ただし、集団活動スキルと対人恐怖との相関係数は、回帰分析の結果とは逆の、微弱ながら負の関連を示していた。このため、これらの関連性については今後も検討の余地があると考えられる。

一方で、この集団活動スキルは学校適応感「課題・目的の存在」には正の影響を与えていた。集団の中でルールに従い、自分を抑えることができるスキルは、学校生活に目的意識をもって送るために必要なスキルであると考えられる。

コミュニケーションスキルから対人恐怖心性のすべての項目に負のパスが得られ、中でも「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」とも関連が高いことが示された。このことは、社会的スキルの最大の関連要因は対人恐怖心性であり、特に「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「自分を統制できない悩み」との関連が強かったとする、有賀・鈴木・多賀(2011)の研究結果に沿うものであった。「自分を統制できない悩み」は体験の回避に類似した悩みであり、体験の回避もまた、コミュニケーションスキルと負の相関が見られた。これらの結果を勘案すると、人とのかか

わりの中で不安や嫌な気持ちになることを回避することで、かえって人とのかわりに自信を失うことを示唆していると考えられる。そして、コミュニケーションスキルは学校適応感のすべての項目に正の影響を与えていたことから、生徒が学校適応感を感じるには、コミュニケーションスキルが重要な役割を果たすことが示された。

2. 高校生の学校適応と心理社会的適応の促進に向けて

本研究ではスキルを「コミュニケーション」と「集団活動」という2つの側面から測定した。コミュニケーションが2人以上の集団との交流に関するスキルである以上、それらに正の関連が見られたことは自然であると思われる。また、それらは実際に、学校適応感にどちらも生の影響を及ぼしていた。一方、対人恐怖に関して、コミュニケーションスキルが負の影響を示したのに対し、集団活動スキルは正の影響を与えていることが示されている。上述したように、金子・本城・高村(2003)は、相手の気持ちを先取りしながら自分の感情や情動を抑えることと対人恐怖心性とが関連することを指摘している。本研究における「自分や他人が気になる悩み」は、他者からの否定的な評価への恐れに近いが、学校で積極的に行う活動があり、一見すると適応した学校生活を送っているように見える生徒の中にも、他者からの評価を敏感に察し、「自分や他人が気になる悩み」、つまり、他者からの否定的な評価への恐れを持つ子供が存在していることを示している可能性がある。こうした視点は、過剰適応(例えば石津, 2006)という視点からも検討が行われてきた。他者からの否定的な評価に敏感でありつつも、そうした評価に伴う不安を恐れるのであれば、それは対人恐怖心性につながるのだと推察されるが、さらに言えば、恐怖や不安から回避するために、自分が他者から求められていると思われる行動をとることで、その不安を打ち消そうとするとき、一種の適応方略でもある「他者からの要求に過度に沿うこと」や過剰適応すら、体験の回避に含むこともできるかもしれない。

Kashdan et al. (2006)は、より強い体験の回避傾向を持つ者は、自然に、自発的な文脈において、ポジティブな感情の経験、人生満足度、人生の意味が縮小し、ポジティブな出来事も少なくなると報告し、体験の回避は不安障害との因果関係とその維持にかかわる重要な要因であることを示すモデルを支持すると述べている。自分のネガティブな感情や思考にとらわれ、それらを自身で過度にコントロール(平常状態に戻とうとする努力のみならず、考えないようにすることを含む)しようともがいていくという心の状態である「体験の回避」が、対人不安意識やソーシャルスキルの低下や学校不適応感をもたらす、充実した有意義な生活を送る妨げになることがある可能性が本研究でも示されている。

心理的非柔軟性モデル(コア・プロセス)における「概念としての過去と未来による支配」に照らせば、自分に

自信がなく不安な気持ちにとらわれ、その不安を消し去ろうとするための行動は、人からどう思われるだろうかという未来に対する不安をいっそう強めてしまうと推察される。それが、自分の学校での居心地や目的意識を失い(価値の明確さの欠如)、自分の進路について考えることを拒否する(機能しない行動)という行動に至ることも推察できるだろう。実際、Ciarroch, Hayes, Bailey (2012) (大月・石津・下田 監訳, 2016) は、不安を回避する行動について、「自信の無さからくる不安を感じないようにするために、自分よりも弱い人をいじめる人もいます。目の前に迫った試験のような、あまり好ましくないことを考えないようにするため、長時間ネットをする人もいます。人と関わることに自信がなく不安を感じるために、人を完全に避ける人もいます。」と述べ、いじめ・ネット依存・ひきこもりという、現代の若者に起こっている問題を挙げている。また、上記の過度に他者の意向や期待に沿う適応行動も併せて、それらが、自分の中の嫌な感情をなくそうとするコントロール戦略からくるものであるとすれば、嫌な感情をもつ自分とそれをコントロールしようとする自分にまず気づき、誰かの支援の中で、そうした自分の内的状態を受容しながら(アクセプタンス) 自分の進みたい価値に向かっていく行動を起こすこと(コミットメント)が重要になる。ACTの一つの理念でもあるが、不安を感じたりすることが問題なのではなく、それに対処することにすべてのエネルギーをつぎ込むことで、その人が本来向かいたい方向に進むことができなくなってしまうことが、本邦の子どもたちにとっても問題なのではないだろうか。

高校生が自分に自信がなく不安になることは、青年期というその成長過程において自然なことである。高村(2012)は、「青年期は精神的にも身体的にも『おとな』に向かう大きな変化の時期である。その変化に適応していく中で、強いストレスを感じることや、不安や混乱が少なからず引き起こされる。(中略)青年期には認知発達に伴い自らの判断ができるようになり、またそれは求められるようになることから青年期になると児童期とは異なった不安や悩みが生じてくる。」と述べている。ここからも、不安やストレスを感じることは、本来自然なことであるものの、それらから逃れるために行う対処やコントロール(≒体験の回避)に、支援者側と一緒に陥ってしまわないように注意する必要があると思われる。

逆説的ではあるが、Harris & Hayes (2009) (武藤監訳, 2012) は、誰もが程度は体験の回避を行っているという事実に加え、体験の回避と認知的フュージョン自体は、本質的には悪くも病的なものでもないとしている。また、彼らはその2つを問題視するのは、豊かで充実した、有意義な生活を送る妨げになっている場合だけである、ともしている。実際、私たちも、例えば試験勉強や様々な準備を行うことで不安を解消しようとする。しかしながら、不安や恐怖などの「嫌な気持ち」をコント

ロールしたり、回避しようとしたりして、かえって不適応感をもたらす状態になることがあれば、体験の回避(コントロール戦略)に問題があると言える。もし、「感情や認知を自分のコントロールのもとに置くなら人生は前に進める」というスタンスをとれば、それは自分の行動を起こすことの妨げになり、我々は成功する自信が感じられるときのみ仕事を探し、登校中に不安を感じることやパニックが起こらないときのみ、学校に行けるということになる(Biglan, Hayes, & Pistorello, 2008)。

ACTでは「嫌な気持ち」への対処法として、それを受け入れることを学ぶ。Ciarroch et al. (2012) (大月から監訳, 2016) は、「嫌な気持ちを進んで受け入れる心構えを持つ。気持ちをコントロールしようとせずにそのままにしておくことで、逆に自分が大切なことに取り組めるのであれば、それを少し“ありのまま”にしておく。」と述べ、「深呼吸をして心を整える」「何が起こっているのかを観察する」「やりたいこと・大切にしたい価値に耳を傾ける」「価値に沿った行動を決めて、実行すること」の4つの「しなやかスキル(原著ではBOLDスキル)」を提案している。

Harris (2007, 岩下訳, 2015) は、感情をコントロールすべきだという考えは、特に学校生活で強められると述べている。「気にするな」や「しっかりしろ」など、教師が生徒によくかける言葉であるが、それが彼らの感情のコントロールという心の中の闘いを助長し(皮肉なことにはしばしば体験の回避を強化している可能性が高い)、かえって不適応感をもたらすこともあると言える。もちろんコントロール戦略のすべてが不適応的ではないが、それらがうまく機能していないと見立てられるのであれば、彼らの不安な気持ちを共有し、共にそれを受け止め、観察し、受け入れるとともに、それだけにとどまらず、彼らが自分の人生において大切にしたい価値は何かをともに探しながら、そこにむけて動いていけることを援助することが、学校における相談業務としても重要なのではないだろうか。

V 引用文献

- 有賀美恵子・鈴木英子・多賀谷 昭 (2011) 長野県の高
校生における社会的スキルの関連要因, 長野県看護大
学紀要 13, 1-15.
- Biglan, A., Hayes, S.C & Pistorello, J (2008)
Acceptance and commitment: Implications for
prevention science, *Prevention Science*, 9, 139-152.
- Ciarrochi, J. V., Hayes, L., & Bailey, A. (2012) *Get
out of your mind and into your life for teens; A
Guide to living an extraordinary life*. Oakland, CA:
New Harbinger Publications. (大月 友・石津憲一郎・
下田芳幸 (監訳) (2016) セラピストが10代のあなた
にすすめる ACT ワークブック 一悩める人がイキ

- イキ生きるための自分のトリセツ― 星和書店)
- 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. (2007) *The Happiness Trap: How to Stop Struggling, and Start Living*. Robinson Publishing. (岩下慶一訳 (2015) 幸福になりたいなら幸福になるうとしてはいけない マインドフルネスから生まれた心理療法 ACT 入門, 筑摩書房)
- Harris, R. & Hayes, S.C. (2009) *ACT Made Simple*. New Harbinger Publications. (武藤崇監訳 (2012) よくわかる ACT, 星和書店)
- 堀井俊章 (2002) 青年期における対人不安意識の発達の变化 (続報) 山形大学紀要教育科学, 13,79-94
- 堀井俊章・小川 捷之 (1997) 青年期における対人不安意識の発達の变化 心理臨床学研究, 14, 448-455.
- 堀田あけみ・石津憲一郎 高校生の学校適応を支える要因の検討 (1) ―全日制高校と定時制高校の比較から― 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 12, 27-39.
- 飯田順子・石隈利紀・山口豊一 (2009) 高校生の学校生活スキルに関する研究, 学校心理学研究, 9, 25-35.
- 石津憲一郎 (2016) 第 8 章 過剰適応, 自尊感情の心理学, 中間玲子編著, 金子書房
- 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, Honolulu
- 金子一史・本城秀次・高村咲子 (2003) 自己関係づけと対人恐怖心性・抑うつ・登校拒否傾向との関連, パーソナリティ研究第, 12, 2-13.
- 鎌倉利光 (2012) 青年期における対人恐怖心性とその関連要因についての省察, 愛知大学教職課程研究年報, 2, 90-97.
- 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, Behavior Research and Therapy 44, 1301-1320
- 三田村 仰・横田正夫 (2006) アサーティブ行動阻害の要因について―対人恐怖心性からの検討―, パーソナリティ研究, 15, 55-57.
- 大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその規定要因, 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大島すみか・石津憲一郎 自我同一性, 時間的展望, 心理的非柔軟性が大学生の無気力に及ぼす影響について 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 10, 1-10.
- Orsillo S.M., Roemer L., Lerner J.B.& Tull M.T. (2004) アクセプトランス, マインドフルネスと認知行動療法 比較検討と不安障害への適応, Hayes, S. C. (2004) Acceptance and commitment therapy and the new behavior therapies; Mindfulness, acceptance, and relationship. In Hayes S.C., Follette V. M., & Linehan M.M.(Eds.) New York: Guilford. (S.C. ヘイズ, V.M. フォレット, M.M. リネハン編著, マインドフルネス&アクセプトランス 認知行動療法の新次元 第 4 章, 春木豊監修, 武藤崇ほか監修, プレーン出版)
- 清水裕士・村山 綾・大坊郁夫 (2006) 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析 (1) コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用 電子情報通信学会技術研究報告, 106 (146), 1-6.
- 園田順一 (2010) ACT とは何か What is ACT? 吉備国際大学臨床心理相談研究所紀要, 7, 45-50.
- Tull, M. T., & Gratz, K. L., (2008) Further examination of the relationship between anxiety sensitivity and depression: The mediating role of experiential avoidance and difficulties engaging in goal-directed behavior when distressed, *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 199-210.
- 高村和代 (2012) コンピテンス, 第 1 章第 5 節 青年期の悩みとその意義, 速水敏彦監修 陳恵貞・浦上正則・高村和代・中谷素之編 pp.38-39 ナカニシヤ出版

(2018年 8 月24日受付)

(2018年10月 3 日受理)

修正版主張性の4要件尺度の改編

清水美奈¹ 石津憲一郎²

Developing the Revised Four Dimensions of Assertiveness Scale

Mina SHIMIZU, Kenichiro ISHIZU

概要

本研究は、主張性を4要件（素直な表現、情動制御、他者配慮、主体性）から捉え、その4軸から主張性を測定する修正版尺度の改訂を試みるものである。本研究では、正版主張性の4要件尺度における「他者配慮」項目を改編することで、より理論的概念と一致した主張性尺度を作成し、信頼性、妥当性の検討を行う。大学生452名（男性243名、女性204名）から、改編した尺度と青年用アサーション尺度、日本版Buss-Perry攻撃性質問紙（BAQ）の回答を得た。その結果、改編した尺度からも先行研究と同様の4因子が抽出された。改編した「他者配慮」項目は、青年用アサーション尺度とは正の相関が示され、BAQとは言語的攻撃以外すべての下位項目との相関が弱まった。以上から、改編によって主張性の概念により合致した尺度が作成されたと考えられる。

キーワード：主張性、攻撃性、他者配慮

Keywords：Assertion, Aggression, Consideration

I. 問題と目的

アサーション（主張性）とは、自分も相手も大切にしながら、意見や考え、気持ちを率直に、正直に、その場にふさわしく表現することである（平木、2009）。また、無藤（2002）によるとアサーションでは“とにかく自己主張をすること”を普遍的理想であるかのように奨励するわけではなく、自分のあり方の選択肢を増やすことが重要である。広がった選択肢のうちから、自分の気持ちや状況、諸条件を考慮しながら自己選択をする基盤には、自分がどのように感じ、自分自身がどのようにになりたいかということに気づく過程があると述べている。アサーションは捉えにくい概念である（用松・坂中、2004）ため、何をもってアサーションとするかには様々な考え方があり、研究によって異なる捉え方がなされていた。しかし、渡部（2006）はそれぞれの研究者が提示している主張性概念の中からいくつかの共通する理論的要件を見出し、主張性に関する諸定義から共通して導出される理論的要件を確認している。その結果、主張性は「考えや感情の素直な表現（素直な表現）」「感情に流されない主張（情動制御）」「他者や状況への配慮に基づいた柔軟な対応（他者配慮）」「行動に対する主体的な判断（主体性）」の4つの理論的要件を含む概念であるとした。そして、「素直な表現」は主張性の行動的側面に、「情動制御」は主張性の情動的側面に、「他者配慮」と「主体性」は主張性の認知的側面に、それぞれ該当すると述べてい

る。

それを踏まえ、安藤（2014）は、アサーションは状況による強い影響を受けつつも、個人差の影響を受けて異なる傾向を示すと述べている。アサーションは個人要因としての自尊感情（山根・深見・石野、2016）や、友人関係満足感（坂田・松田、2016）の高さとの間に正の関連が示されている。そして環境要因としては、相手との親密度や主張の必要性によって自己表現スタイルの出現頻度が異なる（安藤、2009）ことや、ソーシャルサポートとアサーションに有意な正の相関がある（Hersen, Kabacoff, Van Hasselt, Null, Ryan, Melton & Segal, 1995）ことが示されている。このように、これまで様々なアサーションの関連要因の研究が行われてきた。このような研究が進展することで、アサーション自体の意義を再問してゆくことができる（用松・坂中、2004）とともに、アサーションの促進へ向けた環境づくりやアサーション・トレーニング等による支援方法の進展につながると考えられる（高橋、2006）。これらを実践するためには、実践効果の程度を測定する尺度の標準化が必要とされている（金子・中田、2003）。

上述のように、これまで主張性に関する様々な尺度が国内外で作成されてきた。しかし、従来の主張性尺度では渡部（2006）の言う主張性の4つの理論的要件すべてを測定することはできない（渡部、2006）。そこで、渡部（2013）は渡部（2006）の主張性の4要件に基づいて、課題のあった渡部・松井（2006）の主張性の4要件尺度

¹鳥取大学大学院医学系研究科 ²富山大学大学院教職実践開発研究科

を改編し、修正版主張性の4要件尺度を完成させた。よってこの尺度は、アサーションの理論的な4要件を網羅した、既存の尺度の中ではもっとも理論的概念と一致した尺度となっていると考えられる。しかし、まだ不十分な点が見られる。それは、この尺度で測定する「他者配慮」が主張性の概念通りの「他者配慮」を測定できていないと考えられることである。そう考えられる根拠は、「他者配慮」と他の主張性の因子間にはいずれも有意な負の相関（「他者配慮」が「率直な表現」と $r=-.19$ 、「情動制御」と $r=-.59$ 、「主体性」と $r=-.38$ ）が見られること。また、「他者配慮」と攻撃性の認知的側面である「敵意」（例えば「友人の中には、私のことを陰であれこれ言っている人がいるかもしれない」との間）に $r=.33$ の有意な正の相関が見られることである。

そもそも主張性と攻撃性は、自己の意思や感情を表出するという点で類似している（渡部, 2013）。しかし、主張的な行動では攻撃性と同じように、自分の気持ち、考え、信念などを伝えるものの、相手の人権と自由を尊重しようとする点で、攻撃的な行動と概念上区別される必要がある（平木, 2009; Allen & Anderson, 2015）。しかし、玉瀬・越智・才能・石川（2001）がアサーションの行動面を測定するため作成した青年用アサーション尺度とY-G性格検査の「攻撃性」との間には $r=.51$ の（玉瀬ら, 2001）、日本版Buss-Perry攻撃性質問紙の言語的な攻撃反応を測定しようとする下位尺度で、自己主張、議論好きなどを測定しようとするものである「言語的攻撃性」との間には $r=.70$ の（沢崎, 2006）相関を示すことが報告されている。また、安藤（2014）が行った、5つの行動形態（アサーティブ、攻撃的、非主張的、間接的、短絡的）に相当する具体的な発言内容を文章で提示し、その使用頻度を尋ねた研究からは、アサーティブと共感性との間には関係は認められなかった。このことから、発言の使用頻度から見たアサーティブは、友好的な感情や愛情、互いの人権尊重の気持ちが伴わない技術先行型の自己表現であり、従来の自尊心に基づく適切な自己表現とは異なるものであったと考えられる（安藤, 2014）。またMcCartan & Hargie（2004）も、アサーションと思いやりスキルには関連がないことを示している。このように、アサーションと攻撃性の分離が主張性尺度の一つの課題である。アサーションと攻撃性の分離を困難にしている一因は、性格特性としての攻撃性の活動性・積極性といった側面がアサーティブ行動、アグレッシブ行動の双方と関係があることであると考えられる（用松・坂中, 2004）。よって、攻撃性と高い相関を示す、行動面だけを測定する尺度ではアサーションを正確には捉えられていない可能性がある。行動的側面だけでなく、情動的側面や認知的側面からみる視点が主張性には必要である。

以上から、「他者配慮」が主張性の概念の行動的側面や情動的側面と対立し合い、攻撃性の下位因子である「敵

意」と強い正の相関が見られることは主張性の概念と一致せず、この尺度の「他者配慮」はアサーションを阻害することが分かっている他律的な行動傾向（三田村・横田, 2006）に近い側面を測る項目となっている可能性が考えられる。また、渡部（2013）も「他者配慮」は本来他者の意見や感情を尊重するために行われるものであるはずが、他者や周囲に関心を向ける程度を測定する内容となっていることを課題として挙げている。

このような点から、主張性の理論的要件の一つである「他者や状況への配慮に基づいた柔軟な対応」は、自立的に、他者の率直な表現や他者の主体性を受け入れる姿勢をもち、行動できているかを測定する項目、つまり、修正版主張性の4要件尺度の行動的側面や情動的側面を測定する因子や、日本版Buss-Perry攻撃性質問紙の「敵意」と独立した因子に改編する必要があると考える。よって本研究では、修正版主張性の4要件尺度を基に主張性における「他者配慮」の項目を改編することで、より理論的概念と一致した主張性尺度を作成することとする。さらに、その尺度の信頼性、妥当性を検討するため、日本版Buss-Perry攻撃性質問紙と青年用アサーション尺度との関連を検討する。

II. 方法

1. 調査協力者と手続き

富山県内の大学に在籍する大学生および大学院生にアンケートへの協力を依頼した。質問紙調査は2017年10月から11月に行われ、調査参加者は男性243名、女性204名、不明5名の合計452名であり、平均年齢は19.10歳（ $SD=1.20$ ）であった。

アンケートは、大学の講義や多くの学生が利用する学内の施設において質問紙を配付し、調査対象者に回答を依頼した。回答の際には、調査は匿名で行われ個人が特定されることはないこと、回答するか否かは本人の自由であり回答を辞退しても不利益を被ることはないこと等を調査用紙に明記し、合意を得た上で回答してもらった。

2. 調査内容

1) 改訂された修正版主張性の4要件尺度 「他者配慮」の項目すべて（項目番号2, 5, 6, 7, 10, 17, 22, 28, 31, 37と結果の1）に示した削除された「他者配慮」項目と、一部言葉を分かりやすく（“無理な頼まれごと” → “どうしても嫌な頼まれごと”）改編した修正版主張性の4要件尺度を用いた（Table 1）。「他者配慮」の項目は、前半の状況を説明する部分は先行研究と変えず、先行研究では“相手との関係がどうなるかを考える”や“相手の今の機嫌を推測する”などとなっていた後半部分を、自己表現を行う際の相手の感情や相手との関係性、周囲の状況の考慮を表し、かつ他律的な行動傾向を測らない項目となるよう、“相手の気持ちも考えた伝え方をする”や“相手も自分も納得のいく方法を考える”などに改編

Table 1 改定された修正版主張性尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	M	SD	共通性
素直な表現 ($\alpha = .82$)							
24 相手と自分の意見が違ふとき、相手に対してどう対応したらよいか、自分で判断する	.78	-.12	.17	.11	3.90	0.89	.52
25 相手と自分の意見が違ふときは、そのような意見を持った理由を説明する	.64	.12	-.04	-.09	3.84	1.00	.47
32 相手と自分の意見が違ふときは、自分の意見を素直に言う	.62	-.10	-.21	.05	3.69	1.02	.52
35 貸した物を返してもらえないときは、困っているという気持ちを相手に伝える	.61	.02	-.01	-.13	3.92	0.98	.34
14 どうしても嫌なことを頼まれたとき、相手に対してどう対応したらよいか、自分で判断する	.61	-.14	.12	.24	3.87	0.96	.39
23 貸した物を返してもらえないときは、返して欲しい理由を説明する	.60	.17	.08	-.16	3.93	1.04	.42
34 どうしても嫌な頼まれごとをされたら、できない理由を説明する	.53	.18	-.05	-.08	3.96	0.99	.38
19 相手と自分の意見が違ふときは、なぜ相手がそのような意見を持ったのかをたずねる	.48	.10	-.08	-.10	3.57	1.10	.29
36 相手と自分の意見が違ふとき、周囲の雰囲気にならなず自分の考えた通りに行動できる	.42	-.01	-.34	.19	3.41	1.07	.55
16 貸した物を返してもらえないと、不安な気持ちになる	.37	-.09	.33	-.30	3.88	1.12	.22
9 貸した物を返してもらえないとき、周囲の雰囲気にならなず自分の考えた通りに行動できる	.32	.06	-.23	.22	3.54	1.11	.39
他者配慮 ($\alpha = .88$)							
22 相手と異なる意見を言うとき、相手の気持ちも考えた伝え方をする	-.02	.81	-.09	-.07	3.79	0.91	.61
37 どうしても嫌な頼まれごとを断るとき、相手の気持ちも考えた伝え方をする	.03	.75	-.06	.02	3.71	0.96	.58
17 貸していた物を「返して欲しい」と言うとき、相手の状況も考える	-.09	.73	.01	.05	3.74	0.94	.49
31 どうしても嫌な頼まれごとを断ろうとすると、相手の状況も考える	.05	.67	.12	.11	3.71	0.96	.53
5 貸していた物を「返して欲しい」と言うとき、相手の気持ちも考えた伝え方をする	-.01	.66	.05	.02	3.87	1.00	.45
10 相手と異なる意見を言うとき、相手の状況も考える	.00	.61	-.01	.19	3.93	0.92	.45
7 貸していた物を返してもらえないとき、相手も自分も納得のいく方法を考える	.02	.53	.12	.12	3.55	1.10	.34
6 相手と自分の意見が違ふとき、折衷案や代替案を考える	.17	.48	-.05	.03	3.94	0.92	.35
28 どうしても嫌な頼まれごとをされたとき、相手も自分も納得のいく方法を考える	.24	.44	.09	.08	3.56	0.95	.38
2 貸していた物を「返して欲しい」と言うとき、相手の言い分は積極的にきく	-.06	.43	.09	.17	3.73	1.10	.20
主体性 ($\alpha = .87$)							
26 どうしても嫌なことを頼まれたときでも、相手や周囲の人に合わせて行動してしまう*	-.11	.10	-.96	.17	2.97	1.19	.72
27 相手と自分の意見が違ふときでも、相手や周囲の人に合わせて行動してしまう*	.00	.02	-.88	.15	3.08	1.10	.68
38 貸した物を返してもらえないときでも、相手や周囲の人に合わせて行動してしまう*	.05	-.09	-.69	.08	2.92	1.15	.47
15 相手と自分の意見が違ふとき、自分の意見を言うことに気後れする*	.11	-.18	-.54	.03	3.22	1.25	.41
21 どうしても嫌な頼まれごとをされたとき、断るのは緊張する*	-.10	-.17	-.52	.29	3.56	1.23	.50
20 相手と自分の意見が違ふと、不安な気持ちになる*	-.12	-.03	-.48	.33	3.27	1.20	.43
4 どうしても嫌な頼まれごとをされたら、「できない」と素直に言う	-.17	-.13	.47	.06	3.76	1.16	.30
33 貸した物を返してもらえないとき、「返して欲しい」と言うのは緊張する*	-.01	-.18	-.45	.26	3.36	1.27	.41
18 どうしても嫌なことを頼まれたとき、周囲の雰囲気にならなず自分の考えた通りに行動できる	-.27	-.12	.41	.15	3.49	1.06	.49
情動制御 ($\alpha = .69$)							
29 どうしても嫌な頼まれごとをされたときでも、いつもどおりに落ち着いて対処できる	.11	.14	.01	.62	3.27	1.05	.50
30 相手と自分の意見が異なっても、いつもどおりに平静でいられる	.10	.09	-.14	.55	3.41	1.07	.49
1 貸した物を返してもらえないときでも、いつもどおりに落ち着いて対処できる	-.16	.28	.01	.52	3.65	1.19	.30
	因子寄与	6.24	5.63	5.44	3.78		
	因子間相関	F1	F2	F3	F4		
	F1	1.00	.49	-.40	.40		
	F2		1.00	.13	.13		
	F3			1.00	-.47		
	F4				1.00		

注) * 逆転項目

したものを用いた。改訂された修正版主張性の4要件尺度は、「率直な表現」「情動制御」「他者配慮」「主体性」の4つの下位尺度からなると想定される、38項目によって構成される。質問指示は、以下の文は、今のあなたにどのくらい当てはまりますか？「1:あてはまらない」～「5:あてはまる」の中からそうだと思うものに1つ、○をつけて下さい、とした。ここでは、原版である修正版主張性の4要件尺度にならぬ“あてはまる”“ややあてはまる”“どちらともいえない”“あまりあてはまらない”“あてはまらない”の5件法で回答を求めた。

2) 青年用アサーション尺度 玉瀬・越智・才能・石川(2001)によって作成された尺度である。「関係形成因子」と「説得交渉因子」の2つの下位尺度からなる16項目によって構成されている。ここでは、先行研究に倣い“必ずそうする”から“まったくそうしない”までの5件法で回答を求めた。

3) 日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙 (BAQ) 安藤・曾我・山崎・島井・嶋田・宇津木・大芦・坂井(1999)によって作成された尺度である。「短気」「敵意」「身体的攻撃」「言語的攻撃」の4つの下位尺度からなる24項目によって構成されている。ここでは、先行研究に倣い“非常によくあてはまる”から“まったくあてはまらない”の5件法で回答を求めた。

III. 結果

1. 尺度の因子構造と信頼性

改訂された修正版主張性の4要件尺度の因子構造を検討するため、①改訂された修正版主張性の4要件尺度において、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。また、その構成概念妥当性を検討するために用いた②日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙、③青年用アサーション尺度においても因子分析を行った。

1) 改訂された修正版主張性の4要件尺度

最尤法による因子分析を行った。固有値の減衰が9.00, 5.90, 2.11, 1.55, 1.27, 1.14…であることと主張性の構成概念から、先行研究同様に、4因子解を求めることが妥当であると判断した。そこで、4因子解を想定し最尤法、プロマックス回転による因子分析を行ったところ、いくつかの項目が削除された。まず、先行研究では「主体性」の項目である“貸した物を返してもらえないとき、相手に対してどう対応したらよいか、自分で判断する”、“率直な表現”の項目である“貸した物を返してもらえないときは、「返して欲しい」と素直に言う”、“情動制御”の項目である“どうしてもいやな頼まれごとをされると、不安な気持ちになる”、さらに今回修正した「他者配慮」の項目である“相手と自分の意見が違ふとき、自分の意見を言う時は相手の意見もきこうとする”は、天井効果の傾向が見られたため除外された。また、「他者配慮」の項目である“どうしても嫌な頼まれごとをされたとき、

相手の話は積極的にきく”は重複負荷の傾向が見られたため除外された。以上5項目を除き、再度因子分析を行ったところ、4因子による回転前の累積寄与率は50.80%であった (Table 1)。また、CFIは.88、RMSEAは.06となった。第1因子は“相手と自分の意見が違ふときは、自分の意見を素直に言う”や“相手と自分の意見が違ふときは、そのような意見を持った理由を説明する”といった項目から構成されており、先行研究と同様に「素直な表現」と命名した。第2因子は“相手と異なる意見を言うとき、相手の気持ちも考えた伝え方を考える”や“貸していたもの「返してほしい」と言うとき、相手の状況も考える”といった項目から構成されており、先行研究と同様に「他者配慮」と命名した。第3因子は“どうしても嫌なことを頼まれたときでも、相手や周囲の人に合わせて行動してしまう (反転項目)”や“どうしても嫌な頼まれごとをされたら、「できない」と素直に言う”といった項目から構成されており、先行研究と同様に「主体性」と命名した。第4因子は“どうしても嫌な頼まれごとをされたときでも、いつもどおりに落ち着いて対処できる”や“相手と自分の意見が異なっても、いつも通りに平静でいられる”といった項目から構成されており、先行研究と同様に「情動制御」と命名した。クロンバックの α 係数を各因子で算出したところ、第1因子から第4因子まで順に.82, .88, .87, .69となった。

2) 日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙

日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙の各質問において、因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を行ったところ、安藤ら (1999) と同様、4因子が抽出された。因子負荷量の小さい1項目を削除し、再度因子分析を行い、因子解釈可能性を考慮して、4因子解を採用した (Table 2)。

第1因子は、「敵意 ($\alpha = .77$)」、第2因子は、「短気 ($\alpha = .80$)」、第3因子は、「身体的攻撃 ($\alpha = .78$)」、第4因子は、「言語的攻撃 ($\alpha = .69$)」とそれぞれ命名した。因子間相関は、-.03 (「短気」「言語的攻撃」間) から .54 (「敵意」「短気」及び「敵意」「身体的攻撃」間) であった。

3) 青年用アサーション尺度

青年用アサーション尺度の各質問において、主成分分析を行った。因子負荷量の小さい2項目を削除し再度因子分析を行ったところすべての項目が第一主成分に寄与していた。因子は $\alpha = .78$ であった (Table 3)。先行研究では2因子が抽出されることが多い (玉瀬ら, 2001; 渡部, 2013; 伊庭・幸田, 2014 など) が、2因子を想定して因子分析 (最尤法・プロマックス回転) を行ったところ α 係数が.75, .52と、特に第2因子の値が十分ではなかったため、本研究では1因子解を採用した。

2. 妥当性の検討

改訂された修正版主張性の4要件尺度の妥当性を検討するため、改訂された修正版主張性の4要件尺度の下位尺度と日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙、青年用アサーション尺度の下位尺度との相関係数を算出した

Table 2 日本語版 Buss-Perry 攻撃性質問紙の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	M	SD	共通性
短気 ($\alpha = .77$)							
6 かつとなることを抑えることが難しいときがある	.81	-.05	-.11	.04	2.79	1.16	.54
8 ばかにされると、すぐ頭に血がのぼる	.76	-.01	.02	-.09	2.59	1.12	.59
13 たいした理由もなくかつとなることがある	.62	.00	.09	-.17	2.53	1.21	.47
11 いらいらしていると、すぐ顔に出る	.61	.01	-.20	.17	3.35	1.09	.31
4 ちょっとした言い合いでも、声が大きくなる	.45	.06	-.12	.29	2.87	1.12	.26
24 かつとなって、物を壊したくなることもある	.36	.07	.28	-.05	2.62	1.33	.36
敵意 ($\alpha = .80$)							
15 私を嫌っている人は結構いると思う	-.05	.84	.02	-.03	3.28	1.03	.68
23 友人の中には、私のことを陰であれこれ言っている人がいるかもしれない	.04	.66	-.04	.06	3.20	1.11	.45
7 陰で人から笑われているように思うことがある	.18	.60	-.10	-.15	3.35	1.19	.50
10 私を苦しめようと思っている人はいない*	.08	-.56	-.06	.01	3.06	1.12	.29
16 人とよく意見が対立する	.01	.54	.06	.32	2.67	.94	.42
18 人からばかにされたり、意地悪されたと感じたことはほとんどない*	.07	-.49	.00	.03	2.56	1.10	.21
20 嫌いな人に出会うことが多い	.21	.37	.07	-.03	2.62	1.10	.30
身体的攻撃 ($\alpha = .78$)							
19 権利を守るためには暴力もやむを得ないと思う	-.18	.04	.71	-.01	2.47	1.19	.41
17 人をなぐりたいという気持ちになることがある	.20	.09	.59	-.06	2.23	1.21	.58
14 挑発されたら、相手をなぐりたくなるかもしれない	.33	-.03	.58	-.05	2.40	1.28	.62
21 なぐられたら、なぐり返すと思う	.03	-.04	.58	.23	2.72	1.34	.44
2 どんな場合でも、暴力に正当な理由があるとは思えない*	.26	-.10	-.57	.05	3.48	1.17	.25
5 相手が先に手を出したとしても、やりかえさない*	-.11	.19	-.45	-.13	2.95	1.13	.25
言語的攻撃 ($\alpha = .70$)							
9 友人の意見に賛成できないときには、はっきり言う	-.06	.04	.08	.69	3.19	1.01	.50
22 自分の権利は遠慮しないで主張する	-.07	-.07	.19	.59	3.16	1.07	.41
3 誰かに不愉快なことをされたら、不愉快だとはっきり言う	.09	-.15	-.08	.56	3.14	1.04	.34
1 意見が対立したときは、議論しないと気がすまない	.11	.13	-.07	.56	2.99	1.14	.34
因子寄与	4.20	3.82	3.56	1.93			
因子間相関							
F1	1.00	.54	.54	.03			
F2		1.00	.38	-.03			
F3			1.00	.17			
F4				1.00			

注) * 逆転項目

Table 3 青年用アサーション尺度の因子分析結果

	F1	M	SD	共通性
アサーション ($\alpha = .78$)				
12 少人数の話し合いの場で進んで意見を述べる	.64	3.03	1.09	.41
15 自分に分からないことがあれば、説明を求める	.61	3.72	0.92	.37
13 好意を持った相手には自分から話し掛ける	.61	3.09	1.15	.37
11 大事な話の途中で口をはさまれたら話が終わるまで待ってくれるように言う	.55	2.72	1.10	.31
9 凶々しく不正な人がいたら、その人に注意する	.55	2.64	1.00	.31
14 他人から誤解されたら、誤解が解けるように話をする	.54	3.65	0.99	.29
5 友達に頼み事をしたい時には素直に言う	.53	3.94	0.91	.28
7 好きな人には率直に愛情や好意を示す	.50	3.37	1.18	.25
10 友達のいいところを見つけたら率直に誉める	.50	3.78	0.91	.25
1 買った商品に欠陥があったら交換してもらおう	.47	3.35	1.02	.22
2 親に反対されそうなことでも必要なら親に言う	.44	3.75	1.04	.20
6 友達の都合を一方的に押しつけられた時は断る	.44	3.42	0.95	.19
3 勉強している時に隣で騒いでいる人がいても何も言わない*	-.37	3.49	1.04	.14
8 先生から腹の立つようなことを言われても黙っている*	-.37	3.46	1.12	.14
因子寄与	3.72			

注) * 逆転項目

Table 4 3つの尺度の因子別得点の相関係数

	改訂された修正版主張性の4要件尺度				青年用アサーション尺度	日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙			
	素直な表現	他者配慮	主体性	情動制御		短気	敵意	身体的攻撃	言語的攻撃
素直な表現	1.00								
他者配慮	.51 **	1.00							
主体性	.32 **	-.10 *	1.00						
情動制御	.43 **	.38 **	.32 **	1.00					
アサーション	.26 **	.18 **	.11 *	.14 **	1.00				
短気	-.05	-.08 *	-.10 *	-.16 **	.70 **	1.00			
敵意	-.03	-.04	-.08 *	-.08 *	.73 **	.82 **	1.00		
身体的攻撃	.00	-.09 *	.06	-.02	.67 **	.78 **	.74 **	1.00	
言語的攻撃	.30 **	.12 **	.24 **	.16 **	.89 **	.68 **	.69 **	.68 **	1.00

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

(Table 4)。

その結果、今回修正した「他者配慮」の項目は「素直な表現」($r=.51, p<.01$)、「情動制御」($r=.38, p<.01$)とは正の相関を示し、「主体性」($r=-.10, p<.05$)とは弱い負の相関を示した。また、日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙の「短気」($r=-.08, p<.10$)、「敵意」($r=-.04, p\geq.10$)、「身体的攻撃」($r=-.09, p<.10$)との間にはほとんど関連が示されず、「言語的攻撃」($r=.12, p<.01$)とは正の相関を示した。そして、青年用アサーション尺度($r=.18, p<.01$)とは正の相関を示した。また、日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙のすべての下位尺度は青年用アサーション尺度と正の相関を示した一方、修正版主張性の4要件尺度の「他者配慮」以外の下位尺度とは、「言語的攻撃」と正の相関が示されただけで、その他の下位尺度とは有意な関連は示されなかった。

IV. 考察

本研究の目的は、修正版主張性の4要件尺度における「他者配慮」を、自立的に、他者の率直な表現や他者の主体性を受け入れる姿勢をもち、行動できているかを測定する項目となるよう改編することで、より理論的概念と一致した主張性尺度を作成し、その尺度の信頼性、妥当性を検討することであった。

改訂された修正版主張性の4要件尺度の因子構造を検討するため、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、一部項目の移動が見られたが、修正版主張性の4要件尺度と同様に4つの因子から構成されることが示された。各下位尺度で α 係数を算出したところ、.69-.88であり、一部やや低めの値が見られたものの、今回修正した「他者配慮」の下位項目に関しては、天井効果と重複負荷の傾向が見られた2項目を除外したところ、因子としてよいまとまりを示した。

α 係数が.70を下回った「情動制御」項目は、先行研

究では.81を示していた(渡部, 2013)。「情動制御」項目は一部言葉を分かりやすく変更した(“無理な頼まれごと” → “どうしても嫌な頼まれごと”)ものの、内容については変更していない。因子分析の結果、先行研究では「情動制御」に分類されていた多くの項目が「主体性」に移動し、「情動制御」の項目は9項目から3項目に減少した。本研究では「主体性」に分類されたが先行研究では「情動制御」に分類されていた項目は、緊張や不安、気後れを表す項目であった。一方先行研究においても本研究においても「情動制御」に分類された項目は、落ち着いて対処可能か、平静でいられるかを尋ねる項目であった。渡部(2013)は、「情動制御」は主張性の情動的側面に、「主体性」は主張性の認知的側面に、それぞれ該当すると述べている。このことから、緊張や不安、気後れは認知的な側面を持ち、情動的側面は落ち着いた態度や平静さなどの突発的で抑えられないものによって測ることが出来る要素であると推測される。そのため、先行研究では「情動制御」に含まれていた項目が「主体性」の項目と同一の因子に入ったのだと考えられる。これが「情動制御」因子の α 係数を低下させた一因であると考えられる。このように本尺度の内の一貫性は非常に高い値とは言えないため、結果の解釈は慎重に行う必要があるだろう。

妥当性の検証に関し、本研究では同尺度内での因子間相関と、これまで多くの主張性研究で用いられてきた玉瀬ら(2001)の作成した青年用アサーション尺度(原・梅田, 2017; 高倉・玉瀬, 2015; 堀・宮本, 2013など)、さらに安藤ら(1999)の作成した日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙を用いて、構成概念妥当性を検討することとした。

まず、改訂された修正版主張性の4要件尺度の構成概念妥当性を検討するため、改訂された修正版主張性の4要件尺度の下位因子間の相関係数を算出した。その結果、今回修正した「他者配慮」は、主張性の行動的側面であ

る「素直な表現」($r=.51, p<.01$)、情動的側面である「情動制御」($r=.38, p<.01$)とは正の相関を示し、認知的側面である「主体性」($r=-.10, p<.05$)とは弱い負の相関を示した。また、主張性の行動面を測定する青年用アサーション尺度($r=.18, p<.01$)とは正の相関を示した。このことから、尺度の修正によって、主張性の認知的側面のひとつである「他者配慮」が主張性の行動的側面や情動的側面、その他の認知的側面を阻害しない尺度になったといえる。

また、「他者配慮」と日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙の「短気」($r=-.08, p<.10$)、「敵意」($r=-.04, p\geq.10$)、「身体的攻撃」($r=-.09, p<.10$)との間にはほとんど関連が示されなかった。一方、「言語的攻撃」($r=.12, p<.01$)とわずかに正の関連が示されたが、おおむね他者配慮と攻撃性は弁別できたと考えられる。ただ、言語的攻撃と他者配慮との関連の小ささが今後も検証されるのかは注視していく必要がある。一方、攻撃性の一側面である「言語的攻撃」については以下のような視点もあげることができる。「言語的攻撃」の項目は、“友人の意見に賛成できないときには、はっきり言う”、“自分の権利は遠慮しないで主張する”、“誰かに不愉快なことをされたら、不愉快だとはっきり言う”、“意見が対立したときは、議論しないと気がすまない”の4項目から構成される。石原(2014)は、ありのままの自分を受け入れることである「自己受容」から「言語的攻撃」に正の関連性が示されたことから、「自己受容」の高さは自分への自信につながり、自分に自信があることで自己の明確な表出が可能となり、「言語的攻撃」を促進すると述べている。つまり、「言語的攻撃」は客観的で冷静な行動と関連する適切な攻撃的側面である(石原, 2014)。また、濱口(2017)は言語的攻撃の能動的・反応的攻撃行動の説明率が低いことから、日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙の「言語的攻撃」は自己の権利が侵害される、他者と意見が異なるなどの対人葛藤事態で自己の欲求を主張するという、主張行動を測定するものであると述べている。以上から、日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙の「言語的攻撃」は能動的・反応的攻撃行動とは繋がらない適切な攻撃的側面、あるいは主張行動を測定していると考えられる。このことから、「言語的攻撃」と主張性は独立すべき因子ではなく関連のある因子であると考えられ、本研究において修正された修正版主張性の4要件尺度の全ての下位因子と正の相関が示されたことは必然的であったと考えられる。以上のことから、「他者配慮」は攻撃性と独立した因子となり、主張性の理論的概念と一致した項目に近づいたと考えられる。

本研究では、より理論的概念と一致した主張性尺度を作成するため、主張性の認知的側面のひとつである、他者の率直な表現や他者の主体性を積極的に受け入れる姿勢の程度を測る新たな項目群を提案した。しかし、改編した尺度の信頼性・妥当性の検討は今後も引き続き検討の

余地がある。例えば、因子分析の結果、改編した尺度の下位因子の項目数にばらつきが出た。特に、「情動制御」は3項目のみとなり、内的一貫性は.70を下回った。今後、「情動制御」に関する項目数を増やし、内的一貫性を高めることが一つの課題である。また、本研究では再検査信頼性の調査をおこなっていないため、改めて再検査信頼性についても検討を加える必要がある。

本研究で行った妥当性の調査においても課題がある。一つは妥当性を検討するために用いた青年用アサーション尺度が、構成概念妥当性を検証する尺度としては十分なものとは言えない可能性があることである。青年用アサーション尺度は多くの研究で用いられており(原・梅田, 2017; 高倉・玉瀬, 2015; 堀・宮本, 2013など)、十分な内的一貫性を有すると判断し使用した。しかし、本研究における分析では先行研究とは異なる因子が抽出された。また、本研究では攻撃性というネガティブな側面からの妥当性の検討にとどまっているため、既に主張性との関連が示唆されている友人関係満足度や自己受容との関連性の検討に加え、実際の行動傾向との関連を検討することでより客観的なデータを用いた妥当性の検討も必要と考えられる。

V. 引用文献

- Allen, J. J., & Anderson, C. (2015). Aggression and violence: Definitions and distinctions. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*. UK: John Wiley & Sons. Retrieved from public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2015-2019/16AA.pdf.
- 安藤明人・曾我祥子・山崎勝之・島井哲志・嶋田洋徳・宇津木成介・大芦治・坂井明子(1999). 日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙(BAQ)の作成と妥当性、信頼性の検討. *心理学研究*, 70(5), 384-392.
- 安藤有美(2009). 大学生における自己表現スタイルと場面特性との関連. *カウンセリング研究*, 42(1), 50-59.
- 安藤有美(2014). 自己表現に及ぶ個人要因と状況要因による影響—自己表現における行動形態についての選好比較—. *四国大学紀要*, 43, 101-110.
- Benenson, J. F., Maiese, R., Dolenszky, E., Dolensky, N., Sinclair, N., & Simpson, A. (2002). Group Size Regulates Self-Assertive versus Self-Deprecating Responses to Interpersonal Competition. *Child Development*, 73(6), 1818-1829.
- 原慎一郎・梅田恭子(2017). アサーション・トレーニングにおける非対面ロールプレイが依頼文に与える効果の検証. *愛知教育大学研究報告*. 教育科学編 66, 143-147
- 濱口佳和(2017). 大学生の能動的・反応的攻撃性に関する研究. *教育心理学研究*, 65(2), 248-264.

- Hershen, M., Kabacoff, R. I., Van Hasselt, V. B., Null, J. A., Ryan, C. F., Melton, M. A., & Segal, D. L. (1995). Assertiveness, depression, and social support in older visually impaired adults. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 524-530.
- 平木典子 (2009). 改訂版 アサーション・トレーニング - さわやかに自己表現 > のために -. (株) 日本・精神技術研究所.
- 堀菜摘・宮本正一 (2013). 大学生に対するアサーション・トレーニング. 岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学, 62 (1), 123-132.
- 伊庭恵未・幸田のみ子 (2015). ネガティブライフイベントを経験した大学生の二次元レジリエンス要因とアサーションとの関連について. 桜美林大学心理学研究, 5, 1-15.
- 石原俊一 (2014). 対人ストレスユーモアコーピングにおける心理学的健康への効果 (土沼雅子教授・藤森進教授 退職記念号). 人間科学研究, 36, 67-77.
- 金井嘉宏 (2013). < 講演 1 > 「社交不安障害の認知行動療法に活かす基礎研究」(シンポジウム, 不安, うつ, 妄想に挑む心理学: 臨床と基礎の融合を目指して, 専修大学生田校舎 10 号館 1 階 10101 教室, 平成 24 年 6 月 16 日開催). 専修大学社会知性開発研究センター / 心理科学研究センター年報: 融合的心理学の創成; 心の連続性を探る, 2, 109-126.
- 金子幾之輔・中田久美子 (2003). アサーションに関する研究. 桜花学園大学人文学部研究紀要, 5, 49-54.
- McCartan, P. J., & Hargie, O. D. (2004). Assertiveness and caring: are they compatible?. *Journal of Clinical Nursing*, 13 (6), 707-713.
- 三田村 仰・横田正夫 (2006). アサーティブ行動阻害の要因について. パーソナリティ研究, 15 (1), 55-57.
- 用松敏子・坂中正義 (2004). 日本におけるアサーション研究に関する展望. 福岡教育大学紀要 第 4 分冊 教職科編 53, 219-226.
- 無藤清子 (2002) 個人カウンセリングにおけるアサーションの意味. 平木典子, 沢崎達夫, 土沼雅子編「カウンセラーのためのアサーション」金子書房, 2 章 53-88.
- 坂田瑞樹・松田英子 (2016). 大学生の主張行動および対人ストレスコーピングが友人満足感に及ぼす影響. 江戸川大学紀要, 26, 51-58.
- 沢崎達夫 (2006). 青年期女子におけるアサーションと攻撃性および自己受容との関係. 目白大学心理学研究, 2, 1-12.
- 高橋 均 (2006). アサーションの規定因に関する研究の動向と問題. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域, 55, 35-43.
- 高倉 巧・玉瀬耕治 (2015). メール依存に関わる諸要因と非対面アサーション尺度の開発. 帝塚山大学心理学部紀要, 4, 29-38.
- 玉瀬耕治・越智敏洋・才能千景・石川昌代 (2001). 青年用アサーション尺度の作成と信頼性および妥当性の検討. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学 50 (1), 221-232.
- 渡部麻美 (2006). 主張性尺度研究における測定概念の問題. 教育心理学研究, 54 (3), 420-433.
- 渡部麻美 (2013). 主張性の 4 要件尺度の改編と妥当性の検討: 攻撃性との関連に焦点を当てて. 社会言語科学, 16 (1), 96-108.
- 渡部麻美・松井 豊 (2006). 主張性の 4 要件理論に基づく尺度の作成. 筑波大学心理学研究, (32), 39-47.
- 山根由梨・深見俊崇・石野陽子 (2016). 児童のアサーションと自尊感情との関連. 島根大学教育臨床総合研究, 15, 107-121.

(2018年 8 月 24 日受付)

(2018年 10 月 3 日受理)

小学生の養育態度認知とイラショナルビリーフ、孤独感の関連性

—新しい養育態度認知の視点から—

森田 千尋¹ 石津 憲一郎²

Relationships between Parents' Attitude for Child Rearing, Irrational Belief and Loneliness among Elementary School Students

Chihiro MORITA, Kenichiro ISHIZU

概要

本研究の目的は従来の「受容-統制」2次元で養育態度を捉える養育態度認知尺度が現在の多様な養育関係を反映できていないことを背景として、研究の目的は養育態度認知尺度を再編し、さらに養育態度認知尺度がイラショナルビリーフ（以下iB）と孤独感に与える影響を検討することであった。そこで10歳～12歳の小学生439名（男子：235名、女子：204名）を調査協力者として、新しく想定される因子を加え、子ども用にわかりやすく再編した養育態度認知尺度、不合理な信念尺度、子ども用孤独感尺度を用いた調査を実施した。その結果、養育態度は「I, 受容」「II, モニタリング」「III, 心理的統制」「IV, 心理的な距離の近さ」「V, 揺らぎ」の5因子が抽出され、多因子構造であることが示された。加えて、養育態度認知がiBと孤独感に及ぼす影響を検討した。その結果、受容は直接孤独感を低減し、心理的統制、心理的な距離の近さ、揺らぎはビリーフを媒介して孤独感に正の影響を及ぼしていた。以上の結果を踏まえ小学生の養育態度認知とiB、孤独感の関係について考察を行った。

キーワード：小学生、養育態度、イラショナルビリーフ、孤独感

Keywords : Parents Behavior, Irrational Belief, Loneliness

I. 問題と目的

日本は先進諸国の中でも孤独を感じる子どもが多く、15歳の生徒の3割が自分は孤独であると感じていると言う報告がある (UNICEF, 2007)。Spithoven, Bijttebier, Leeuwen, & Goossens (2016) は、中学生対象の研究で、「親からのサポート」「心理的コントロール」「リアクティブコントロール」「プロアクティブコントロール」の4要因の養育態度を確認し、「心理的コントロール」と「リアクティブコントロール」が子どもの孤独感に正の影響を与えていることを見出した。

かねてより養育態度は、「受容」と「統制」(c.f., Symonds, 1937; 「応答性-統制」Baumrind, 1967)の側面から研究され、現在までに様々な知見が得られてきた。しかし、近年では Spithoven et al. (2016) のように養育態度を多面的に捉える試み (i.e., Spithoven et al., 2016; Barber, Storz, Olsen, Collins & Burchinal, 2005; Van Leeuwen & Vermulst, 2004) が盛んである。

日本でも、内海 (2013) が青年期養育尺度 (PAS) を作成し、養育態度について「受容」「心理的統制」「モニタリング」の3要因を確認している。「モニタリング」

とは、「子どもの所在、活動、順応に注意を払い、追跡すること (Dishon & McMahon, 1998)」と定義されており、子どもの意思に関わらずにコントロールしようとする「統制」を発展させた概念である。

この様に、養育態度を多面的に捉える試みがなされているが、一貫して養育者の指示的、保護的な態度やコントロールの強さは尺度に反映される。子どもをコントロールする背景には養育者の不安の強さや神経症傾向が示唆されており (岡田, 2005)、子どもをコントロールすることで自分の不安を解消し、安定を保ちたいという心理が想定されている (伊藤ら, 2014)。この養育者の不安からくるコントロールを伊藤ら (2014) は「過干渉」として捉え、さらしつけの「非一貫性」を加えた肯定的・否定的養育行動尺度 (PNPS) を作成した。しかし、この「非一貫性」には養育者の感情面や体調面の不調は含まれていないため、「しつけの非一貫性」に養育者自身の感情面や体調面の不調を含めた「養育者の揺らぎ(不安定性・非一貫性)」を加えることでより包括的な養育態度を捉えることができると考える。子育てには不安が付きまとうものである。この不安は養育者自身の不安も喚起する。自らの不安を感じないようにするために、子どもの苦悩に向き合えないという不安の高さを理由とす

¹ 富山大学大学院人間発達科学研究科 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

る葛藤が起こっていることも指摘されている（大河原，2015）。本研究では、養育者の不安の高さに対する子どもの認知を、過干渉とは別に捉え、養育者の身体的・感情的に不安定な側面も養育態度認知に含めた。

一方で、近年、共依存的な関係にシフトしている親子の存在が指摘されており（四戸，2015），Baumrind（1967）が提唱する権威的な面が薄れ、以前よりも心理的距離の近い親子関係も想定されている。そのような親子関係では心理的な距離が近くなっている可能性が考えられる。そこで、養育者との距離の近さも因子として含めることで、多面的な養育態度認知が測定できると考える。これまでの養育態度尺度は、養育者が自らのことを評定する養育態度尺度と、子どもが養育者のことを評定する養育態度認知尺度の大きく2つに分けることが可能である。しかしながら、養育者自らの評定と子どもの認知では、養育態度は必ずしも一致しないことが示されている（金子・新瀬，2002）。子どもがどのように養育態度を認知しているかが子どもの生活・学校満足感や社会的スキルの獲得、孤独感などへと影響していることが想定されるため、子どもが回答可能な養育態度認知尺度を再編することは意義があると考えられる。

ところで、抑うつや絶望感に影響する要因として、イラショナルビリーフ（以下:iB）が指摘されている（東，2007）。精神的に不健康的な影響を及ぼしやすく、特に他者に頼らずに自分で何とかしなければならないというiBは「自己解決ビリーフ」として捉えられ、学校不適応感や他者志向的な過剰適応に影響していることが指摘されている（石津，2012）。自己解決ビリーフが高いと他者の評価を意識して行動しがちで、自分一人で解決しなければならないと抱え込む傾向が想定されており、このiBは、孤独感を高めることが推測される。

Spithoven et al.（2016）は、養育者のコントロールが孤独感を高めることを指摘したが、養育態度が直接孤独感に影響するのではなく、養育態度と孤独感の間にはビリーフの存在が推測される。Spithoven et al.（2016）の指摘する「リアクティブコントロール」は、子どもの反応を養育者が監視、支配することで子どもの自己を抑制させる方向へと示しており、この支配的な態度（i.e. 罰）によって子どもが自己を抑制すること、また養育者に心配をかけてはいけないという子ども自身の抑圧的な認知が孤独感を高めることが示唆されている。この抑圧的な認知が、助けを求められない、一人で解決しなければいけないと思いつく自己解決ビリーフを媒介し、孤独感を高めている可能性が考えられる。さらにこの認知について、「自己解決ビリーフ」以外にも、養育者に心配をかけてはいけない、期待に応えなければいけない思いつく「自己期待ビリーフ」の存在がある。自らの社会的な望ましさを強く認知する「自己期待ビリーフ」、またその2つとは逆に、助けを求め方向に働くと考えられる「依存ビリーフ」を用いるこ

とで、孤独感への影響を具体的に検討することが可能だと考える。

本研究では、養育者の身体的・感情的な揺らぎを含めた包括的な養育態度認知尺度の再編を、養育態度の影響が大きいと考えられる小学生対象に行うことを第1の目的とする。さらに、養育態度がビリーフ及び孤独感に与える影響を、「①ネガティブな養育態度認知が高いとビリーフ得点が高くなる」、「②ビリーフ得点が高いと孤独感が高くなる」、「③養育態度認知がビリーフを媒介して孤独感へと影響する」を仮説とし、新たな養育態度認知尺度の視点から検討することを第2の目的とする。

II. 方法

調査協力者 中部圏内の小学校に在籍する小学生児童を対象とした。平均年齢は11.27歳（SD:0.69）であった。回収したものの内、回答に著しい不備のあったものを除き、439名（男子:235名、女子204名）を分析対象とした。

調査時期・手続き 201X年10月～11月に中部圏内の小学校に依頼状を郵送し、協力を得られた小学校に質問紙を配付した。調査はクラス担任に依頼し、担任の監督のもと持ち帰ることなく全てクラスごとに集団で実施、回収まで行われた。「養育態度認知尺度」「ビリーフ尺度」「子ども用孤独感尺度」を1つの冊子にまとめ、無記名式で行った。倫理的配慮として、フェイスシートに回答の自由や、回答しないことで被る不利益は無いこと、個人が特定されることはないこと、内容が研究以外の目的に使用されることはないこと、成績などに影響はないことを明記した。調査時期は、すべての協力校において、テスト前や学期末などを避けた11月に行われた。

なお、質問紙におけるすべての項目を指導教員、現職の小中学校教諭、および協力校の監査を受け、好ましくない表現や、難しい表現を小学生でも理解が可能な言葉に変更して使用した。

調査内容

1) フェイスシート

学年、年齢、性別を尋ねた。学校の先生、家の人が回答を見ることはないこと成績等にも関係がないことを明記し、回答するうえでの不安を低減させるよう配慮した。

2) ビリーフ

自己解決ビリーフ尺度（7項目）（石津，2012）と不合理な信念測定尺度短縮版（森・長谷川・石隈・嶋田・坂野，1994）における依存因子（4項目）、自己期待因子（4項目）を合わせた計15項目を用いた。自己解決ビリーフ尺度の信頼性は内的一貫性（ $\alpha = .73$ ）が確認され、構成概念妥当性は、神経症傾向との関連性から確認されている。自己解決ビリーフ尺度には、「人に頼ってはいけないと思う」や「自分が困っている様子をほかの人には分から

ないようにする」といった項目が含まれる。不合理な信念測定尺度短縮版については、内的一貫性（自己期待： $\alpha = .89$, 依存： $\alpha = .82$ ）が確認されている。それぞれの下位尺度には「いつもよい成績をとらなくてはいけない（自己期待）」「いつも失敗しないようにしなくてはいけない（自己期待）」「いつも自分を助けてくれるひとが必要だ（依存）」「相談できる人がいつもいないと困る（依存）」などが含まれる。回答は、普段の自分と照らし合わせて「1：まったくそう思わない」～「5：とてもそう思う」の5件法で求めた。

3) 養育態度認知尺度

PAS (15 項目) (青年期養育尺度) (内海, 2013) に加え、コミュニケーションにおける依存をはかるために夫婦間コミュニケーション尺度 (平山・柏木, 2001) の依存因子について主語を養育者に変更して使用した。また、親子が共依存的な関係に陥る養育者の揺らぎを、岡田 (2011, 2014) を参考に作成した。以上を合わせ、養育態度として認知していると推測される 13 項目を加えた 28 項目からなる尺度を作成した。PAS の信頼性は、内的一貫性及び再検査信頼性が確認され、妥当性は SDQ および CES-D, PBI との関連性から確認されている。新しく加えたものも含めた全 28 項目を Table1 に記す。

全ての項目において、新しく追加するものは簡単な言葉で作成、既存のものは小学生でも理解が可能な言葉に言い換えるなどして使用した。また、様々な家庭環境を考慮し、自分の 1 番身近な大人について「1：全くそう思わない」～「4：とてもそう思う」の 4 件法で評定を求めた。

4) 子ども用孤独感尺度 (Five-LSC)

子ども用孤独感尺度 (西村・村上・櫻井, 2015) の 5 項目を用いた。この Five-LSC の信頼性は内的一貫性 ($\alpha = .86$) と再検査信頼性 ($r = .63, p < .01$) が確認されており、構成概念妥当性は、社会的コンピテンス, 社会的スキル, 引っ込み思案との関連性から確認されている。

III. 結果

1. 因子分析

新しく作成した子ども用養育態度認知尺度の因子構造を確認するために、著しい欠損を除いた調査協力者 366 名から得られたデータについて因子分析を行った。固有値の減衰は、6.15, 4.36, 1.40, 1.32, 1.12, 1.05, 1.00, 0.90 …であり、また平行分析の結果から、5 因子解を採用した。養育態度認知に関する 28 項目について因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行った。因子負荷量絶対

Table 1 子どもの養育態度認知尺度の因子分析の結果

N=366		抽出因子						
質問項目	平均	SD	I	II	III	IV	V	共通性
1, 受容 ($\alpha = .88$)								
18 その人は、わたしのことを十分思っていてくれる。	3.27	0.83	.97					.75
15 その人は、わたしを大切にしてくれる。	3.43	0.80	.88					.68
17 わたしが悲しんでいるときには、元気づけてくれる。	3.10	0.90	.77					.67
16 わたしによく笑いかけてくれる。	3.06	0.88	.63					.51
19 その人は、わたしを本当に愛していることを態度で表そうとする。	2.66	0.92	.52					.44
14 わたしが不安なときは落ち着かせようとしてくれる。	2.91	0.99	.43					.48
2, モニタリング ($\alpha = .81$)								
27 その人は、わたしが普段の生活でしていることについて、知っている。	2.79	0.96		.91				.81
26 わたしの好きなことや、いつもしていることについて知っている。	2.91	0.92		.78				.63
28 その人は、わたしが外出するときにどこへ行くのか、だれと一緒になのかを知っている。	2.85	0.96		.56				.43
3, 心理的統制 ($\alpha = .79$)								
24 わたしはその人の期待と違うことをすると、わたしのことを見てくれない。	1.49	0.71			.83			.62
25 その人は、どんなときでも、わたしがすることを決めようとする。	1.58	0.73			.76			.57
23 わたしが、その人とりがった考え方をすると、その人の機嫌が悪くなる。	1.61	0.77			.70			.55
22 わたしとその人の機嫌を悪くさせると、またその人を喜ばせるまでは、わたしに話しかけなくなる。	1.83	0.87			.58			.34
20 わたしのすることは、なんでもその人の思い通りにさせられる。	1.86	0.78			.41			.31
5 その人にとって大切なことを、わたしに決めさせようとする。*	1.82	0.83			.36			.26
4, 心理的距離の近さ ($\alpha = .67$)								
2 その人は、悩みごとがあると、わたしに相談する。*	1.98	0.84				.81		.51
4 その人は、自分のことをわたしにくわしく話す。*	2.12	0.86				.59		.40
1 その人は、うれしいことがあると最初にわたしに報告する。*	2.42	0.86				.43		.32
12 その人の考えていることは、いつでもよくわかる。*	2.06	0.84				.38		.25
5, 揺らぎ ($\alpha = .64$)								
6 その人の表情がころころ変わる。*	2.22	0.84					.63	.40
3 その人は、その人の気分で、叱ったり、ほめたりすることが変わる。*	2.31	1.01					.55	.33
9 なんとなく近寄りにくいときがある。*	2.26	0.99					.50	.28
7 わたしが心配をかけると、その人は家族と一緒に生活している人の雰囲気悪くする。*	1.88	0.82					.46	.27

*今回追加した項目

値が.30未満であったものを除外し、再度同様の因子分析を行った所、5つの因子が抽出された (Table 1)。この5因子のモデルの適合度はCFI=.98, RMSEA=.04, AIC=427.63と十分な値を示した。抽出された第1因子は受容 (6項目), 第2因子はモニタリング (3項目), 第3因子は心理的統制 (6項目), 第4因子は心理的距離の近さ (4項目), 第5因子は揺らぎ (4項目)と解釈できる因子であった。

2. 内的一貫性

養育態度認知尺度の内的一貫性をクロンバックの α 係数によって検討したところ、第1因子から第5因子まで.88, .81, .80, .67, .64であった。第4, 第5因子の α 係数がやや低めであるが、3因子解, 6因子解モデルよりも適合した値だったため、5因子解を採用することとした²。以降の分析では、加算平均得点を各因子の因子得点として用いた。そのほかに用いたピリーフ尺度3因子 ($\alpha = .75, .79, .74$)と子ども用孤独感尺度1因子 ($\alpha = .91$)についても同様に加算平均得点を各因子の得点として使用した。各尺度の平均値と標準偏差をTable 2に示す。各因子間の相関をTable 3に示した。

3. 共分散構造分析

養育態度尺度がピリーフ、孤独感に与える影響を検討するために、養育態度認知尺度を独立変数とした共分散構造分析を行った。モデルの適合度は、CFI = .93, AGFI = .96, RMSEA = .03であった。共分散構造分析の結果をFigure 1およびTable 4に示す。図より、「受容」から「孤独感」に直接負のパスが認められた ($\beta = -.207, 95\%cl[.14 \sim .28], p < .00$)。「自己解決ピリーフ」には「モニタリング」から負のパス傾向 ($\beta = -.36, 95\%cl[-.55 \sim -.17], p < .00$)、「心理的統制」($\beta = .26, 95\%cl[.08 \sim .28], p < .00$)と「揺らぎ」から正のパスが示された ($\beta = .41, 95\%cl[.19 \sim .64], p < .00$)。「自己期待ピリーフ」は「心理的統制」($\beta = .25, 95\%cl[.11 \sim .40], p < .00$)、「揺らぎ」($\beta = .21, 95\%cl[.03 \sim .39], p < .05$)から正のパスが得られた。「依存ピリーフ」は「心理的距離の近さ」($\beta = .34, 95\%cl[.19 \sim .50], p < .00$)、「揺らぎ」から正のパス ($\beta = .27, 95\%cl[.12 \sim .41], p < .00$)が得られた。養育態度における「揺らぎ」は全てのピリーフに対して正のパスが得られた結果となった。「孤独感」へのパスとして、「心理的統制」から「自己解決ピリーフ」を経て「孤独感」へのパス、「揺らぎ」から「自己解決ピリーフ」を経て「孤独感」へのパス、「心理的距離の近さ」から「依存ピリーフ」を経て「孤独感」へのパス、「揺らぎ」から「孤独感」へのパス、

Table 2 子どもの養育態度認知尺度とイラショナルピリーフ尺度各変数の基礎統計量

N=439		平均	SD	項目数	α 係数
(養育態度認知尺度)	受容	18.48	4.22	6	.88
	モニタリング	8.57	2.46	3	.81
	心理的統制	10.15	3.25	6	.79
	心理的距離の近さ	8.59	2.38	4	.67
	揺らぎ	8.57	2.57	5	.64
(イラショナルピリーフ)	自己解決	17.34	5.08	7	.75
	自己期待	10.36	3.83	4	.79
	依存	10.33	3.46	4	.74
(孤独感)		7.82	3.55	5	.91

Table 3 養育態度認知尺度 (5因子) とピリーフ尺度 (3因子) と孤独感の因子間相関

	受容	モニタリング	心理的統制	心理的距離の近さ	不安定さ	自己解決	自己期待	依存	孤独感
受容	1.00								
モニタリング	.58 **	1.00							
心理的統制	-.14 **	.02	1.00						
心理的距離の近さ	.48 **	.42 **	.14 **	1.00					
揺らぎ	-.21 **	-.06	.48 **	.06	1.00				
自己解決	-.20 **	-.13 *	.27 **	-.07	.27 **	1.00			
自己期待	-.01	.05	.29 **	.13 **	.24 **	.42 **	1.00		
依存	.12 *	.16 **	.17 **	.25 **	.20 **	.15 **	.15 **	1.00	
孤独感	-.24 **	-.14 **	.18 **	-.12 *	.25 **	.32 **	.23 **	.19 **	1.00

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

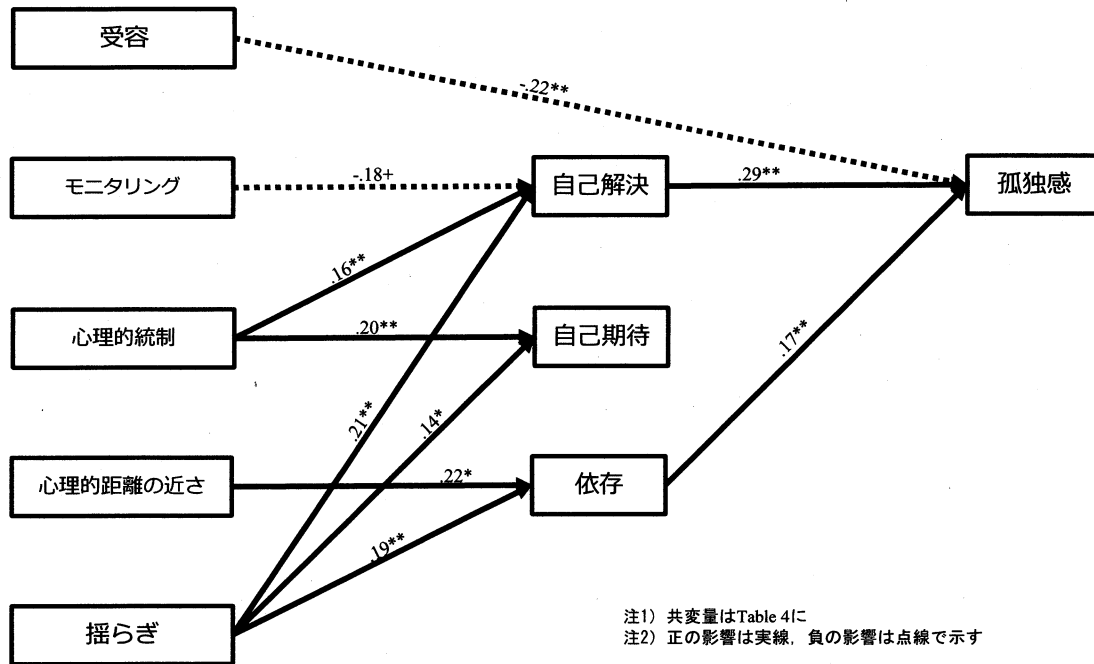


Figure 1 3つの尺度で測定された変数間の関連についての共分散構造分析の結果

Table 4 共分散構造分析における変数間の共変量

	受容	モニタリング	心理的統制	心理的距離の近さ	揺らぎ	自己解決	自己期待	依存
モニタリング	.60 **							
心理的統制	-.14 *	.00						
心理的距離の近さ	.46 **	.40 **	.08					
揺らぎ	-.21 **	-.07	.40 **	-.00				
自己期待						.41 **		
依存						.14 *	.15 **	

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

Table 5 クラスタ分析で得られた4つのクラスタの標準化得点平均値

クラスタ	受容	モニタリング	心理的統制	心理的距離の近さ	揺らぎ
CL1	0.58	0.39	-0.84	-0.02	-0.56
CL2	-0.60	-0.30	0.96	-0.09	0.64
CL3	-1.36	-1.34	-0.64	-1.04	-0.22
CL4	0.84	0.73	0.49	0.87	0.19

らぎ」から「依存ビリーフ」を経て「孤独感」への正のパスが得られた。

4. クラスタ分析

養育態度認知の類型を調べるために、下位尺度によって得られた値に基づいてk-means法による非階層的クラスタ分析を行った。クラスタ数を2～5まで設定して分析したが、2クラスタ分類、3クラスタ分類については、多様な養育態度認知を反映し辛いと判断したため、4クラスタ分類を採用することとした。

4クラスタ分類では、「受容」「モニタリング」が高く、「心理的統制」「揺らぎ」が低い群（クラスタ1）、「心理的統制」と「揺らぎ」が高く、ほかの値が低い群（クラスタ2）、すべての値が低い群（クラスタ3）、すべての値が高い群（クラスタ4）に分類された。得られた4クラスタについて、クラスタ1を「受容群」、クラスタ2は「不安群」、クラスタ3は「無関心群」、クラスタ4は「過干渉群」と解釈が可能であると判断した（Table 5）。

「受容」では、クラスタ4が最も高く、次いでクラスタ1、クラスタ2の順に高く、クラスタ3は最も低い得点で

あった。「モニタリング」はクラスタ4が最も得点が高く、次いでクラスタ1、クラスタ2、クラスタ3が最も低い得点であった。「心理的統制」はクラスタ2が最も高く、次いでクラスタ4、クラスタ3、クラスタ1が最も低い得点であった。「心理的距離の近さ」はクラスタ4が最も高く、次いでクラスタ1、クラスタ2、クラスタ3が最も低い得点であった。「揺らぎ」はクラスタ2が最も高く、次いでクラスタ4、クラスタ3、クラスタ1が最も低い得点であった。

5. 一元配置分散分析

クラスタ分析から得られた4群を独立変数、孤独感とピリーフを従属変数とした1元配置分散分析を行った (Table 6)。その結果、全ての従属変数においてクラスタ群の主効果が有意であったため、Bonferroni法による多重比較を行った。自己解決ピリーフにおいてはクラスタ1 (受容群) よりもクラスタ2 (不安群) の方が得点が高く、クラスタ4 (過干渉群) よりもクラスタ2 (不安群) の方が高かった。クラスタ3 (無関心群) との間に関連は見られなかった ($F(3, 321) = 5.51, p < .01, \eta^2 = .05$)。自己期待ピリーフにおいてはクラスタ2の得点が高く、続いてクラスタ1 (受容群)、クラスタ3 (無関心群) の得点が高かった。また、クラスタ3 (無関心群) よりもクラスタ4 (過干渉群) の方が得点が高かった。 ($F(3, 321) = 5.49, p < .01, \eta^2 = .05$)。依存ピリーフにおいてはクラスタ4 (過干渉群) の得点が高く、クラスタ1 (受容群) とクラスタ3 (無関心群) は得点が低かった。クラスタ3 (無関心群) よりもクラスタ4 (過干渉群) の方が得点が高かった ($F(3, 321) = 5.83, p < .01, \eta^2 = .05$)。孤独感においてはクラスタ2 (不安群)、クラスタ3 (無関心群) の得点が高くクラスタ1 (受容群) は得点が低かった。クラスタ4 (過干渉群) との間には差は見られなかった ($F(3, 321) = 5.50, p < .01, \eta^2 = .05$)。

IV. 考察

本研究では、従来の2軸 (i.e., 受容-統制, もしく

は応答性-統制, Symonds, 1937; Baumrind, 1967) では養育態度を捉えることに限界があるという視点から、養育態度尺度を基にした子ども用養育態度認知尺度の再編を1つ目の目的として研究を行った。今回使用した項目について因子分析を行った結果、「受容」「モニタリング」「心理的統制」「心理的距離の近さ」「揺らぎ」の5因子が抽出された。信頼性係数も十分な値を示したことから、内的一貫性が確認された。よって、1つ目の目的は達成されたと言える。抽出された5因子について「受容」は、子どもが自分のことを受け止めてくれていると感じる養育態度、「モニタリング」は自分のことに注意を払い (Dishon & McMahon, 1998) を見守ってくれていると感じている養育態度、「心理的統制」は子ども自身の意思とは関係なくコントロールされていると感じる養育態度、「心理的距離の近さ」は養育者が自分に親和的であろうと感じている養育態度、「揺らぎ」は養育者の感情・しつけ面の非一貫性を感じている養育態度であると解釈できる。

因子間相関により「受容」「モニタリング」は比較的ポジティブな養育態度として認知され、「心理的統制」「揺らぎ」は比較的ネガティブな養育態度として認知されていることが示された。「心理的距離の近さ」はポジティブ、ネガティブな養育態度認知の双方と正の相関を示していた。心理的な距離が縮まることで、養育者についての詳細な認知が可能になったと考えられる。

この「心理的距離の近さ」はポジティブな因子である「受容」と「モニタリング」と中程度の相関を示していることから、依存的なネガティブな項目ではなく、養育者との心理的な距離が近いことで安心感を得ているポジティブな項目として認知している可能性が示唆される。

「心理的統制」と「揺らぎ」の間には中程度の正の相関が見られ、養育者自身の不安や心配から子どもをコントロールしようとする伊藤ら (2014) の指摘と合致する結果となった。養育者自身の不安を子どもが感じ取り、養育態度として認知している可能性がある。また、心理的な距離が近いという認知は、一方的な指導や統制ではなく、養育者が自分と対等に接してくれている

Table 6 4つのクラスタのピリーフ得点と孤独感得点

		CL1	CL2	CL3	CL4	F 値	η^2	多重比較 (Bonferroni 法)
		N=111	N=89	N=52	N=73			
自己解決	M	16.1	18.93	17.04	16.84	5.51**	0.05	2 > 1 4 > 2
	SD	4.61	5.13	6.14	4.48			
自己期待	M	9.86	11.33	9.04	11.1	5.49**	0.05	2 > 1, 3 4 > 3
	SD	3.89	3.8	3.77	3.79			
依存	M	10.04	10.7	9	11.51	5.83**	0.05	2 > 3 4 > 3, 1
	SD	3.56	3.32	3.5	3.61			
孤独感	M	6.99	8.78	8.9	7.8	5.50**	0.05	2, 3 > 1
	SD	3.2	3.43	4.59	3.47			

** $p < .01$

と感じている可能性が示唆された。しかし、養育者が対等に接してくれていると感じるのと、頼られていると子どもが無自覚的に感じていることをどのように区別していくかは今後の課題であろう。加えて、心理的な距離が近いことは、決して養育者に対して頼りなさを感じているのではないことが言える。子どもが養育者を頼りになると感じている割合は、父親に対して90.9%、母親に対して93.5%（内閣府，2013），と高い水準であるが、Baumrinnd（1967）のように権威的なだけではなく、距離が近くても頼りになると感じていることが示唆される。しかし、距離が近いことでより詳細な養育態度が認知されていることも事実である。「ともだち親子」ということばにあるように、仲が良い反面、ネガティブな認知を促進させる両面性を併せ持つ特性であると言える。

次に、各尺度の関係を検討するために相関分析を行った。その結果、比較的ポジティブな養育態度認知は「孤独感」と負の相関を示し、比較的ネガティブな養育態度認知は「孤独感」と正の相関を示していた。しかし、ポジティブ・ネガティブ双方の認知を高める「心理的距離の近さ」も「孤独感」と正の相関を示していた。養育者との仲は良好であるが、本来の自分をわかってもらえていないというマイナスの認知を行っている可能性がある。さらに「自己期待ビリーフ」、「依存ビリーフ」とも正の相関を示していた。養育者と心理的な距離が近いことで、頼りたいとする対象と認識しているものの、共に自己に対する期待を感じ、頼ってはいけないと思う矛盾が生じている可能性が示唆された。仲が良いのは重要なことであるが、親子間には適度な距離感が必要なのではないだろうか。

ビリーフ尺度においては、全てが「孤独感」との間に正の相関が見られた。孤独感と抑うつの間には正の相関が認められており（宮下・細川，1991），他者志向的なiBは抑うつや絶望感へとつながることが示唆されている（東，2007）が、自己追及的なiBである「自己解決ビリーフ」も絶望感へとつながる可能性が示された。さらに、漠然と誰かに頼りたい、一人ではやっていけないと感じる「依存ビリーフ」が「孤独感」に影響していた結果は興味深い。頼らなければやっていけないと感じていながらも、自分は一人であるという認知が働き、生活での心細さにつながっていることが示唆される。

続いて、養育態度認知がビリーフと孤独感に及ぼす影響を検討するために、共分散構造分析を行った。その結果、「受容」から「孤独感」に直接負のパスが得られた以外、養育態度認知から「孤独感」への影響は見られず、養育態度認知は孤独感に直接的な影響を示しにくいことが示された。一方で、いくつかの養育態度認知は「自己期待ビリーフ」「依存ビリーフ」を媒介して「孤独感」へのパスが認められた。このことから、本研究の仮説①「養育態度認知はビリーフを媒介して孤独感へと影響する」

は概ね支持されたと言える。

「受容」的な養育態度認知は直接孤独感に負のパスを示した。「受容」的な養育態度は「孤独感」を低減させていると言える。養育者が安全基地として十分に働いていることが、孤独感を低減させる働きをしたのではないだろうか。「心理的統制」、「揺らぎ」は「自己解決ビリーフ」を介して「孤独感」に正のパスを示し、「心理的距離の近さ」、「揺らぎ」は「依存ビリーフ」を介して「孤独感」に正のパスを示していた。以上のことから、「①ネガティブな養育態度認知が高いとビリーフ得点が高くなる」、「②ビリーフ得点が高いと孤独感得点が高い」を想定した本研究の仮説は概ね支持されたと言える。

また、「自己解決ビリーフ」は「心理的統制」、「揺らぎ」によって促進され、「モニタリング」からは低減されることが言える。養育者のコントロールの強さを背景として、助けを求めることができずに一人で問題を解決しなければならぬと思いついてみ込んでいくとみなすことができる。このことから、一人で解決しなければいけない、つまり他者に助けを求められないと感じる自己追及的なビリーフが孤独感を強めていることが考えられる。

逆に、「モニタリング」は「心理的統制」ほど一方的に子どもをコントロールするのではなく、養育者が子ども自身の主体性を重視しつつ、見守ってくれているという認知が働き、安心感を得ている可能性がある。このため、「モニタリング」による一人で抱え込まなくてもよいという安心感が「自己解決ビリーフ」の低減に影響していることが言える。自分を見守っていてくれると感じることが「自己解決ビリーフ」を低減させるのなら、養育者以外でも自分を見守っていてくれる人がいると感じることで、人に助けを求めることができる、つまり一人で抱え込むことが少なくなり、「自己解決ビリーフ」が低減し、そこから「孤独感」の低減にもつながると考えられる。そのため、家庭以外でも自分を見守っていてくれると感じることができる他者の存在による精神健康度の回復、向上性が期待される。

「心理的統制」が「自己期待ビリーフ」に影響していたことも「自己解決ビリーフ」と同様の理由が考えられる。養育者のコントロールの強さと、養育者に頼られていると感じることが子ども自身に「何を期待されているか」を強く自覚させている可能性がある。「揺らぎ」が「自己期待ビリーフ」に影響していたことは、養育者の感情面や精神面の非一貫性を子どもが認知してしまうことが、養育者を心配させてはいけないという感情を引き起こし、「自己期待ビリーフ」を促進させていた可能性がある。

一方、「心理的距離の近さ」と「揺らぎ」が「依存ビリーフ」を促進させていた。「心理的距離の近さ」と「揺らぎ」の相関関係には有意差が見られなかった（ $p=.06$, $n.s.$ ）ことから、その2つが促進する「依存ビリーフ」は依存先が違う可能性が示唆される。すなわち、養育者自身と

共依存的な関係にある場合と、養育者に心配をかけまいとして頼らないために外部に依存先を求めようとする場合が考えられる。子どもの依存先で精神健康度に差が見られる可能性が考えられるため、今後は依存先にも注目しなければならないだろう。

また、「孤独感」には、「自己解決ビリーフ」と「依存ビリーフ」が影響していた。「自己解決ビリーフ」は、自分で解決しなければならないと抱え込むことで「自分は一人である」(落合, 1989)と感じ、孤独感を促進させていると考えられる。しかし、「自己解決ビリーフ」と「依存ビリーフ」は相関関係にあることが示されていた。「自己解決ビリーフ」が高いと他人に頼ることができず、自分の中での息苦しさにつながっていること(石津, 2012)はすでに示されていたが、「依存ビリーフ」を持ち、実は助けを求めたいという心理があるにも関わらず、「自己解決ビリーフ」の高さから余計に助けを求められなくなって、「孤独感」を促進している可能性がある。「依存ビリーフ」の誰かに頼りたいという思いと、「自己解決ビリーフ」の一人で解決しなくてはいけないという矛盾を生じさせ、息苦しさへとつながっている可能性、さらなる悪循環へと陥っている可能性が考えられる。また、「自己期待ビリーフ」は「孤独感」と相関関係にあるもののパスはみられず、他者志向的なビリーフは「孤独感」を促進させない結果であった。よって「孤独感」を促進させるビリーフの方向は自己追及的だと述べるができる。そして、漠然とした依存傾向を持つことでも「孤独感」が促進することが示された。

クラスタ分析による分類の結果は、「許容型」、「不安型」、「無関心型」、「過干渉型」の4クラスタに分類が可能であることが示された。「許容型」は、ポジティブな養育態度をより強く認知しており、「不安型」はネガティブな養育態度を強く認知していると考えられる。「許容型」では、養育者は自分を受け入れてくれており、子どもの主体性を尊重してくれているという認知から、望ましい養育態度認知の一つであるといえよう。「無関心型」はすべての養育態度認知が低く、Baumrind(1967)の「無関心型」と類似した養育態度を子ども自身も認知していることが示唆される。「過干渉型」はネガティブとポジティブ双方の養育態度を認知している結果であった。養育態度を好ましく認知している反面、ネガティブ面も同時に認知している矛盾が生じている可能性がある。

このクラスタ分析によって分類された4つのクラスタの群間差を見るために多重比較を行ったところ、「自己解決ビリーフ」において、「許容型」よりも「不安型」の方が高く、「不安型」よりも「過干渉型」の方が有意に高かった。養育者の不安を子どもが認知することで、自分で解決しなければならないと抱え込む傾向を示している。ポジティブな養育態度認知が高いと「自己解決ビリーフ」が低い傾向にあるが、ネガティブな養育態度認知も同様に高く認知すると、さらに「自己解決ビリーフ」

が促進されていることが推察される。「自己期待ビリーフ」において、「許容型」「無関心型」よりも「不安型」の方が高く、「無関心型」よりも「過干渉型」の方が有意に高かった。「自己期待ビリーフ」の高さには養育者の子どもへの関わりが影響していることが言える。「不安型」は養育者の不安から子どもに関わろうとし、「過干渉型」は「不安型」よりも子供に依存傾向にあることが示唆される。養育者が子どもに関わることで、子ども自分自身の社会的望ましさに対する認知が促進されることが示された。「依存ビリーフ」において、「無関心型」よりも「不安型」が高く、「無関心型」「許容型」よりも「過干渉型」が有意に高かった。養育者からの関わりにより、子ども自身も養育者に頼ることができると感じることで、「依存ビリーフ」が高くなったことが考えられる。「依存ビリーフ」の得点は、「不安型」が最も高く、子どもも養育者に依存しており、共依存的な関係にある可能性が示唆される。しかし、子どもの依存先については、明確に養育者であることは言えず、「不安型」の養育態度認知をしている子どもは比較的ネガティブな養育態度認知をしていることから、養育者以外(i.e. 友人など)に依存している可能性もある。今度、より研究を進めることで、依存先を明らかにできると、子どもの精神健康の向上につながると考えられる。

「孤独感」について、「許容型」よりも「不安型」「無関心型」が有意に高かった。「無関心型」は子どもが養育者との間に距離を感じていることで、「孤独感」が高まっていると言える。「不安型」の養育態度認知をしている子どもの「孤独感」が高いのは、養育者からのコントロールと非一貫性から、本来の安全基地としての働きが弱いためだと考えられる。「許容型」の得点が最も低いのは、子どもの安全基地としての役割がしっかりと働いているためだと考えられる。

今後の課題とする一つ目は、子ども用養育態度認知尺度の改良の必要性である。本研究では時間的制約から、一回での調査の実施が限界であった。そのため、別尺度(i.e. PAS(内海, 2013), PNPS(伊藤ら, 2014))を用いて再度調査を実施し、本研究で作成した尺度の妥当性を求めることが必要である。加えて、本研究で信頼性係数がやや低かった因子についての推敲を進めることで、より明確に多様な養育態度を反映することができると考えられる。

妥当性の確認に付随して、環境下による差の検討もなされるべきであろう。本研究は、養育態度の影響の強さから小学校5, 6年生を対象とした調査を行った。今後は中学生を対象に加え、年齢層、環境に幅を持たせた研究を行うことで、養育態度認知、及びそれに関連して今回は組み込むことができなかったが、ビリーフに影響があると考えられている過剰適応(金築ら, 2010)などの差も見ることができると考えられる。さらに、同集団を継次的に追加調査することで縦断的調査の実施も可能で

あると考える。

2つ目は、自己追及的なビリーフと「依存ビリーフ」の矛盾についての検討である。今回は、自分で何とかしなければいけないという考えを持ちつつ、他人に頼りたいという考えも併せて持っている可能性が示唆された。使用した3つのビリーフの間には全て正の相関が見られたため、ビリーフ傾向には個人の特性が影響している可能性がある。自分の社会的望ましさと他人に頼りたい自己像が矛盾していることが精神健康度の差に影響していることが考えられる。個人のビリーフの強さに影響する要因としての養育態度認知という視点から検討の余地がある。

3つ目は、親子間の共依存的な関係、及び子どもの依存先の検討である。本研究では、親子間の共依存的な関係にあることははっきりとは言えなかった。さらに、養育態度認知における「揺らぎ」と「心理的距離の近さ」の得点差によって、依存先が違ふ可能性があり、その場合の精神健康度の差についてより詳しい調査が必要であると考えられる。

本研究では、子ども用養育態度認知尺度の再編、ビリーフ及び孤独感との関連を検討した。近年、養育態度については様々な視点から検討されている。子どものビリーフと孤独感についてもまだ研究の余地があり、興味深いテーマである。今後、子どもの精神健康度の向上に向けた研究がより行われることが期待される。

V. 文献

東真由美 (2007). 完全主義と不適応の関連, 京都大学
大学教育実践研究紀要, 7, 111-119.

Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W.
A., & Burchinal, M. (2005). Parental support,
psychological control, and behavioral control :
Assessing relevance across time, culture, and
method, *Monographs of the time Society for
Research in Child Development*, 70, 1-147.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding
three patterns of preschool behavior. *Genetic
Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.

Dishion .T .J., & McMahon .R .J. (1998). Parental
Monitoring and Prevention of Child and
Adolescent Problem Behavior : A Conceptual and
Empirical Formulation, *Clinical Child and Family
Psychology review* 1 (1), 61-75.

平山順子・柏木恵子 (2001). 中年期夫婦のコミュニケー
ション尺度—夫と妻は異なるのか?—, 発達心理学研
究, 12, 216-227.

石津憲一郎 (2012). 中学生の「自己解決」ビリーフと
過剰適応の学校適応に対する作用, 学校心理学研究,
12, 41-51.

伊藤大幸・中島俊思・望月直人・高柳伸哉・田中善大・
松本かおり・大嶽さと子・原田新・野田航・辻井正次
(2014). 肯定的・否定的養育態度尺度の開発: 因子構
造及び構成概念妥当性の検証, 発達心理学研究 25
(3), 221-231.

金子 劭栄・新瀬 和夫 (2002). 小学生の向社会性と親
の養育態度, 金沢大学教育学部紀要. 教育科学編 51,
145-158.

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及び精神的健康度の
違い, パーソナリティ研究 18 (3), 237-240.

宮下一博・細川あゆみ (1991). 孤独感と性格・適応及
び対処方略との関係, 千葉大学教育学部研究紀要 41
(1), 33-38.

森治子・長谷川浩一・石隈利紀・嶋田洋徳・坂野雄二
(1994). 不合理な信念測定尺度 (JIBT-20) の開発の
試み, ヒューマンサイエンスリサーチ, 43-58.

内閣府 (2013). 平成 25 年度 小学生・中学生の意
識に関する調査, [http://www8.cao.go.jp/youth/
kenkyu/thinking/h25/junior/pdf_index.html](http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/junior/pdf_index.html)

西村多久磨・村上達也・櫻井茂夫 (2015). 子ども用孤
独感尺度 (Five-LSC) の作成, 心理学研究, 86 (4),
368-373.

大河原美以 (2015). 子どもの感情コントロールと心理
臨床, 日本評論社.

岡村寿代・清水健司 (2007). 中学生の社会的スキルが
ストレス反応に及ぼす影響, 発達臨床心理学研究,
17, 1-4.

小川雅美 (1994). 不安神経症患者と両親の養育態度の
関連, 東京女子医科大学雑誌, 64 (5), 418-423.

岡田尊司 (2005). 悲しみの子どもたち—罪と病を背負っ
て, 集英社新書.

岡田尊司 (2011). シックマザー, 筑摩選書.

岡田尊司 (2014). 母という病, ポプラ新書.

落合良行 (1989). 青年期における孤独感の構造, 風間
書房.

清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能
の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法
の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究,
1, 59-73.

Spithoven, A. W. M., Bijttebier, P., Van Leeuwen,
K., & Goossens, L. (2016). Factor structure of
parenting behavior in early adolescence. *Journal of
Adolescence*, 53, 91-94.

Symonds, P. M. (1937). Some basic concepts in
parent-child relationships. *American Journal of
Psychology*, 50, 195-206.

戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1997). 母親の養育態度が小学
生の社会的スキルと学校適応に及ぼす影響—積極的拒
否型の養育態度の観点から—, 教育心理学研究, 45(2),

173-182

内海緒香 (2013). 青年期養育尺度 (PAS) の作成, 心理学研究, 84 (3), 238-246.

UNICEF Innocenti Research Centre (2007) Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-being in Rich Countries: 翻訳, 国立教育政策研究所.

Van Leeuwen, K. G., & Vermulst, A. (2004). Some Psychometric Properties of the Ghent parental behavior Scale, *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (4), 283-298

四戸智昭 (2016). 不登校・ひきこもりの子を抱える親のグループミーティングと親の共依存的特徴に関する研究, *アディクションと家族*, 31 (2), 159-165.

謝辞

本研究にて実施したアンケート調査におきましては、校務ご多用の中、先立って質問紙の内容について暖かくご指導していただいた校長先生方、調査依頼時に窓口となっていたいただいた教頭先生方に多大なご協力を賜りました。ありがとうございました。

そして、貴重な時間を使いアンケートを実施していただいた教職員の皆様方、回答に協力していただいた児童の皆さんに心より感謝を申し上げます。

² 3 因子: α 係 = .88, .80, .67, CFI=.97, RMSEA=.04, AIC=427.64, 6 因子: α = .87, .81, .79, .67, .64, 第 6 因子は消滅, CFI=1.00, RMSEA=.03, AIC=376.48

(2018年 8 月 24 日 受付)

(2018年 10 月 3 日 受理)

知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育

—小学部の遊びの指導における実践から—

山崎 智仁¹ ・ 水内 豊和²

Practical Study of Programming Education for Elementary Level Children with Intellectual Disabilities: In Case of Teaching through Play Class

Tomohito YAMAZAKI & Toyokazu MIZUUCHI

概要

知的障害特別支援学校の小学部において、7名の児童に対し、プログラミングロボットを用いて教育課程「遊びの指導」の時間にプログラミング教育を取り入れた授業を実践した。児童の実態ならびに遊びの指導のねらいから、(1) ルールを守って友達とかかわること、(2) チーム内で与えられた役割を行うこと、(3) プログラミング的思考能力の向上の3つを目標として3回の授業を実施した。その結果、順番や時間を守って友達と遊ぶ、自分の役割を理解して活動を行う、プログラミングロボットの動きを予測してコードの順番を考えるとといった児童らの姿が見られた。

キーワード：プログラミング教育、知的障害、特別支援学校、遊びの指導、プログラミングロボット

Keywords : Programming Education, Intellectual Disabilities, Special Support School, Play Class, and Programming Robot

I. はじめに

平成 29 年 4 月 28 日告示の「特別支援学校（小学部・中学部）学習指導要領」において、小学部においては「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身につけるための学習活動」を計画的に実施することが求められており、小学校同様、特別支援学校小学部段階においてもプログラミング教育に取り組むことになる。しかし知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育は実践も少なく、また教育内容や方法、効果に関する検証はほとんどなされていない現状であり、実践の積み上げは急務であるといえる。

そこで、本研究では、知的障害特別支援学校の小学部において、遊びの指導の時間に行ったプログラミング教育実践について報告し、特別支援学校におけるプログラミング教育のあり方について考察する。

II. 方法

1. 対象

(1) 対象とする児童

本実践は、知的障害特別支援学校の小学部で行った。この学校の小学部は一学年定員 3 名、学級は低学年（一、二年）、中学年（三、四年）、高学年（五、六年）で構成さ

れた 1 クラス 6 名の複式学級となっている。本実践の対象児童は四年～六年までの高学年グループに属する児童 7 名で、1 チーム 3～4 人とした（表 1）。児童らの実態は様々で、上、右といった方向を示す言葉と方向の概念の理解がおおよそできている児童ら（分類Ⅰ）から、大まかに方向の概念の理解はできているが、方向を示す言葉の理解が曖昧な児童（分類Ⅱ）、そして方向の概念の理解がまだできていない児童ら（分類Ⅲ）と様々である。他者への関心が低く、コミュニケーションを取るのが難しい児童もいるが、どの児童も大人の簡単な単語での指示を聞いて活動することができる。

(2) 対象とする教育課程

本実践は遊びの指導の時間に学習を行った。プログラミング教育では「プログラミング的思考」を育むことが求められているが、集団的な問題解決場面の中で実施することで、プログラミング的思考能力の向上を目指すのはもちろんのこと、ルールを守って友達とかかわること、チーム内で与えられた役割を行い、協力して遊ぶことなども目指せると考えたからである。

(3) 学習のねらい

本学習では、主に 3 つのねらいを立てた。第一に、ルールを守って友達とかかわることである。児童らは家庭や学校などの生活の中で友達とかかわる際には順番に玩具を使うことや、友達が使っているときには替わってくれるように声を掛けたり、我慢したりすることをおおよそ

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 児童の実態

分類	児童	学年	障害種	IQ	チーム・役割	児童の実態
I	A児	5	軽度精神遅滞 広汎性発達障害 てんかん	52	赤チーム 作戦係	方向を示す言葉と方向の概念の理解がおおよそできている。 大人や友達と会話で円滑にコミュニケーションを取ることができる。 自分の思いが通らないと暴言を吐いたり、暴力を振るうことがある。 友達への関心は高い。
	B児	6	知的障害 自閉症スペクトラム障害	51	青チーム 作戦係	方向を示す言葉と方向の概念の理解がおおよそできている。 大人や友達と必要に応じて会話でコミュニケーションを取ることができる。 友達への関心はあまり高くない。
	C児	6	知的障害 ダウン症候群	45	青チーム 作戦係	方向を示す言葉と方向の概念の理解がおおよそできている。 発音は不明瞭だが、2, 3語文程度の発話があり、大人や友達とコミュニケーションを取ることができる。 友達への関心は高い。
II	D児	4	知的障害 ダウン症候群	40	赤チーム 作戦係	大まかに方向の概念の理解はできているが、方向を示す言葉の理解が曖昧なため、「右」と言いながら左の方向を指差す姿が見られる。 発音は不明瞭だが、2語文程度の発話があり、大人や友達とコミュニケーションを取ることができる。 友達への関心は高い。
III	E児	6	知的障害 ダウン症候群	24	青チーム 組み立て係 スタート係	方向の概念の理解ができていない。 発音は不明瞭だが、単語やジェスチャーで大人や友達とコミュニケーションを取ることができる。 友達への関心は高い。
	F児	5	知的障害 自閉症スペクトラム障害	25	赤チーム スタート係	方向の概念の理解ができていない。 やりたいことや食べたい物などを大人に単語で要求することができる。活動に見通しが持てないと不安になり、自傷行為をしたり、その場で排泄をしたりすることがある。 友達への関心は低い。
	G児	5	知的障害 自閉症スペクトラム障害	27	赤チーム 組み立て係	方向の概念の理解ができていない。 やりたいことや食べたい物などを大人に単語で要求することができる。活動に見通しが持てないと不安になり、言葉で嫌だと大人に伝えたり、泣くことで気持ちを表現したりする。 友達への関心はあまりないが、D児に対しては顔を覗き込むなど興味がある様子が見られる。

理解できている。しかし、実際に好きなものを目にする
と衝動的に友達から玩具を取り上げようとしたり、玩具
がもらえるまでの見通しが持てずに怒ってしまったりする
姿が見られる。また、他者とかがかわる際には、つい自
分の気持ちを優先して一方的に話をしてしまったり、反
対に自分の思いを相手に伝えることができずに我慢し
たりする児童の姿が見られる。これらの姿から、学習の中
でルールを守って玩具で遊んだり、自分の意見を友達に
分かりやすく伝えたり、相手の意見を聞いて自分の気持
ちと折り合いをつけたりする経験を積むことをできるよ
うにしたいと考えた。第二に、自分の役割を意識し、活
動を行うことである。児童らはチーム内で作戦を立てよ
うとしても、自分の思いを無理に通そうとしたり、自分
の役割を忘れて友達の活動を行おうとしたりする傾向が
あり、活動の理解が早い児童が一人で遊んでしまうこと
も考えられた。そこでそれぞれの児童に役割を与え、児
童らが各自の活動を行わないと遊びが成立しないように
設定することで、それぞれがチームの一員として役割を
意識すること、友達と協力して活動を行うことを学んで
もらいたいと考えた。第三に、プログラミング的思考能力
の向上を図ることである。児童らは日常的に行うこと
に対しては落ち着いて活動を行うことができるが、新し

いことや不慣れな活動に対しては見通しが持てずに不安
になってパニックを起こすことがある。また、活動が異
なっても手がかりなどを確認せずに行動してしま
い、気が付いた時には自分の置かれた状況が分からな
くなって動けなくなる児童もいる。そこで、プログラミング
ロボットを目的地まで到達させるための指示を思考す
ることで、プログラミング的思考能力の向上を図り、日
常においても周囲の手がかりを確認して思考すること
で活動への見通しを持ち、落ち着いて活動することが
できるようになってもらいたいと考えた。

2. 学習の内容

(1) プログラミングツールの選定

マテル社のブランド、フィッシャー・プライス[®]が発
売するプログラミングロボット「コード・A・ピラー（以
下、ピラー）」を使用した（図1）。ピラーは、頭とコード
となる4種類の胴体パーツ（前進、右折、左折、音を
鳴らす）を組み合わせることで自在に動かすことが
できるロボットである。選定理由としてピラーは、コードが
描かれた胴体を繋げるだけで動かすことができ操作が容
易なこと、コードが4種類で、コードもイラストで描か
れているため見て直感的に動作が分かること、動きが

表2 各回の授業のねらい

活動名	実施回	ねらい
ピラーちゃんとおぼろ	# 1	【ル】 順番や時間を守ってピラーで遊ぶ。 【ブ】 コードの意味を理解して、ピラーを組み立てて動かす。
ピラーちゃんにご飯をあげよう	# 2・# 3	【ル】 チームの順番を守る。 【ル】 コードの順番を友達に伝えたり、友達の意見を聞いたりする。 【役】 自分の役割を理解して、役割の活動を行う。 【ブ】 目的地に到着するようにコードの順番を考える。

【ル】 ルールを守って友達とかかわる 【役】 チーム内で与えられた役割を行う 【ブ】 プログラミング的思考能力の向上

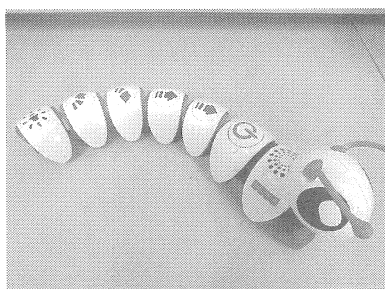


図1 コード・A・ピラー

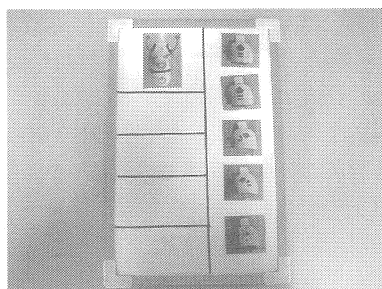


図2 作戦ボード

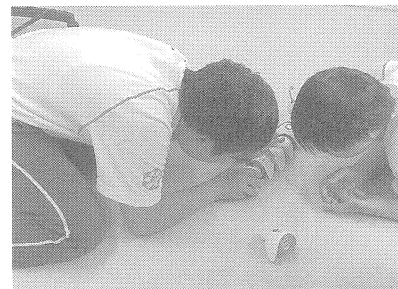


図3 自由に遊びながら仕組みを理解

ゆっくりしているため早い動きを捉えるのが苦手な児童も動きを捉えられることが挙げられる。また見た目はイモムシの形をしているため、アオムシを題材とした絵本に慣れ親しんでいる児童らにとって、ピラーの造形も非常に親しみを覚えやすく、学習意欲の向上も期待できると考えたからである。

(2) 教材の工夫

教材の工夫として、ピラーを組み立てる前に児童らが話し合ってコードの順番を考えられるようにA4サイズの作戦ボード(図2)を用意したり、相手チームがピラーを動かす際に相手チームのコード順を確認して参考にできるようにホワイトボードに提示したりできるようにした。また、児童の発達段階を考慮し、複雑すぎるコードの展開にならないように使用するコードは「前進」が2つ、「右折」「左折」「音を鳴らす」を1つずつに設定し、最大で4つまでコードを使用して良いことにした。これらのコードを組み合わせて目的地を目指すステージは15個設定し、児童らの理解度に合わせてそれらの目的地から最適と思われる難易度のステージを活動毎に設定するようにした。

(3) 授業計画と各回のねらい、実施体制

実践は1授業45分、計3回実施した。表2に各回の授業のねらいと内容を示す。教師は授業の進行を進めるT1、児童の考えを整理したり各チームの話し合いが円滑に進むように仲介をするT2、T3の計3人を配置した。

Ⅲ. 結果

1. 1回目の授業の様子

1回目の授業はピラーを児童らに紹介し、最初にボタンを押すと動くこと、コードを付け替えることができる

ことなどを伝えた。そして、各チームに1台ピラーを渡すため、みんなが遊べるようにコードを付け替える役の順番を決めるよう促した。各チームでは、表1に示す分類Ⅰの児童が他の友達に何番が良いかを尋ねることで順番決めが行われた。ピラーで遊ぶ際は、コードを付け替える役の児童が自由にコードを付け替えて動かし、他の児童らはその動きを観察したり、障害物を置いて一緒に遊んだりしていた(図3)。どの児童らもピラーの動きに注目していることから、遊びたい気持ちが強いことがうかがえたが、約束をしっかりと守り、自分の順番が来るまでコードを付け替えるのを我慢したり、コードを付け替える役になったときは5分間に設定したタイマーが鳴るとすぐに活動を止めて次の友達に替わったりすることができた。授業の終わりにそれぞれのコードの意味について質問を行うと、胴体に描かれた矢印の方向にピラーが動くこと・音符のマークでは音が鳴ることを理解して質問に答えられたのは分類Ⅰの児童らのみであった。分類Ⅱの児童は、胴体に描かれた矢印を見て、いくつかの方向を指差すことから、コードを使うとどちらかの方向にピラーを動かす指示ができることは理解できているようであった。分類Ⅲの児童らはコードの理解は難しいようで、ピラーの胴体を繋げられること、スタートボタンを押すと動かせることは活動の様子から理解できていることがうかがえた。

2. 2～3回目の授業の様子

2～3回目の授業は、赤・青チームの対抗戦として、チームが交互にピラーをプログラミングして動かし、先に葉っぱの形をしたゴールに到着させることを活動の目標とした(図4)。また、チーム内での役割を設定し、児童らで話し合い、役割を決めるように促した。役割

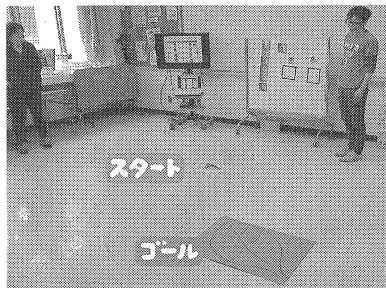


図4 課題の例

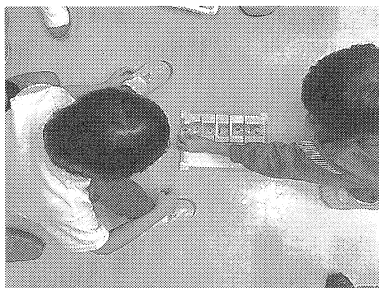


図5 適切なコードを考える

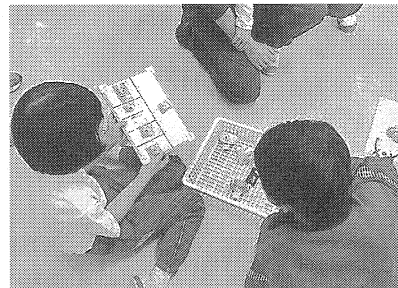


図6 チームによる共同的な学び

は、コードの並び順を考える役割の「作戦係」、コードの順番を聞いて胴体を組み立てる「組み立て係」、組み立てたピラーを動かす「スタート係」とした。チーム内での役割決めでは、両チームとも分類Ⅰ、Ⅱの児童が作戦係に立候補し、作戦係となった。分類Ⅲの児童らは組み立て係やスタート係となったが、ピラーの胴体を組み合わせたりスタートボタンを押したりする役目であったため、見通しも持てるようで落ち着いた様子であった。活動が始まると、はじめに作戦係がピラーの動く方向を考えて進行方向を指さしたり、作戦ボード上のコードのマグネットを何回も貼り直したりしてコード順を考える姿が見られた(図5)。各チーム2名の作戦係の意見が食い違うこともしばしば見られたため、コードの組み立ては1人が行い、もう1名はできあがったコードを確認して助言を行うことに変更し、その役割を毎回交代することにした。A児とB児はピラーが曲がるたびにピラーの向いている方向が変わるため、ピラーの視点に合わせて次に進む方向を考える必要があることが分かったようで、ステージを眺めながら自分の体の向きを変えながらコードの組み合わせを考えている姿が見られた。C児は初めはスタート地点から前方を向いた自身の視点でコードを組み合わせ、何度も失敗を繰り返す姿が見られた。しかし、3回目の授業からは、A児やB児がピラーを到達させたコードの組み合わせを見て、ピラーが曲がる度に視点が変わることに気づき、ピラーの視点に合わせたコードの組み合わせを考えることができるようになった。D児は、進行を示す言葉の理解が曖昧なこともあってか、「右」「左」と言葉を言いながらコードを組み合わせていたが、コードを組み合わせる最中に考えがまとまらなくなるのか、目についたコードを適当に組み合わせる姿が見られた。その姿からコードの組み合わせは2個程度までなら理解ができているようであった。組み立て係は作戦係の話の聞いたり、作戦ボードのコード順を見たりして正しくピラーを組み立てることができた。スタート係はピラーができあがるとスタート地点まで運びスタートさせることができた。児童E、F、G共に非常に落ち着いて活動を待つことができた。全体の活動に関しては、すぐにピラーを目的地まで到達させることができる場合もあれば、数回挑戦してもゴールに到達させられない場合もあったが、コード順をいろいろと変更し

たり、目的地の近くまでいくことができた相手チームのコード順を参考に修正したりして、両チーム共ほとんどの目的地に到着させることができた(図6)。

Ⅳ. 考察

1. 障害特性や発達段階に応じたプログラミング教育について

本実践では、分類Ⅰの児童A、B、Cはピラーが曲がる度に視点が変わり、その点を考慮して次のコードを考えることができるようになった。知的障害や自閉症の特性などから、物事の順序を考えたり、周囲の状況に合わせて思考を切り替えたりすることが苦手の傾向があるため、失敗を繰り返しながら修正を行い、考えを整理しながらコードの組み合わせを考えることができたことは、児童らのプログラミング的思考能力の育む支援に有効であったのではないだろうか。一方で、分類Ⅱ、Ⅲの児童らにとっては、ピラーの視点に合わせてコードの組み合わせを考えたり、コードの意味を理解したりすることは難しかった。ロボットを動かすといった活動をプログラミング教育として行うには、方向の概念や方向を示す言葉の理解がおおよそできていることが条件になることが考えられた。

2. 「遊びの指導」にプログラミング教育を位置付けることについて

本実践では、ピラーを目的地まで到達させるにはどのようなコードの組み合わせで指示すればよいのだろうと意欲的に思考する子どもの姿が見られた。知的障害のある小学部段階の子どもたちにプログラミング教育を行う際、「遊びの指導」といった小集団で協力して活動する場面に取り入れることで、子どもたちは楽しみながら問題解決に取り組み、プログラミング的思考能力を育むことができるのではないだろうか。

3. プログラミングツールの妥当性について

本実践ではピラーを使用した。操作のしやすさやコードの分かりやすさなどに加えて、耐久性もあることから、知的障害特別支援学校の小学部段階におけるプログラミング学習の導入には適していると考えられる。また

コードの内容がイラストで描かれているため意味も分かりやすく、新しいものに対して拒否感が強い児童もすぐにピラーで遊ぶ姿が見られたものと思われる。

V. おわりに

知的障害特別支援学校の小学部において、7名の児童に対し、プログラミングロボットを用いて教育課程「遊びの指導」の時間にプログラミング教育を取り入れた授業を実践した。対象児の実態ならびに遊びの指導のねらいから、(1)ルールを守って友達とかかわること、(2)チーム内で与えられた役割を行うこと、(3)プログラミング的思考能力の向上の3つを目標として3回の授業を実施した。その結果、順番や時間を守って友達と遊ぶ、自分の役割を理解して活動を行う、プログラミングロボットの動きを予測してコードの順番を考えるとといった児童らの姿が見られた。このことから、プログラミング教育は、特別支援学校に在籍する知的障害のある子どもたちにとっても可能性のある教育内容であることが確認された。

なお本実践では、対象児の実態を鑑み「順次処理」の

内容を扱うにとどまったが、ピラーにはオプションパーツとして「繰り返し」のコードも用意されていることから、さらにステップアップした内容を行うことも、対象児によっては可能と考えられる。特別支援学校学習指導要領の改訂に伴い、知的障害児にとって有効なプログラミング教育のカリキュラムの開発は急務であり、こうした実践の積み上げが求められよう。

附記

本研究は JSPS 科研費 18K02816 により行われた。

参考文献

総務省 (2018) 若年層に対するプログラミング教育の普及推進事業：全 40 プロジェクトの成果。

<http://www.soumu.go.jp/programming/> (accessed 2018.07.30)

(2018年8月30日受付)

(2018年10月3日受理)

特別支援教育についての学びがある介護等体験の在り方に関する研究

—教諭及び支援を要する子をもつ保護者を対象とする調査から—

竹田 麻衣¹・和田 充紀²

The Research about the Way of the Experience of the Care for Learn about
Special Support Education
: Questionnaire Survey of Teachers and Parents of Children with Special
Support

Mai TAKEDA & Miki WADA

摘要

本研究では、小中学校の教員免許状取得を目指す学生が行う「特別支援学校での介護等体験」における必要な学びや求められる活動について、保護者や実際に学校現場で働く教諭を対象とした調査をもとに検討を行った。介護等体験の事前学習や事前に大学で学ぶ必要がある内容として、「障害に対する基礎知識」「支援の心構え」があげられ、介護等体験を通して身につけてほしいこととして「子供の良いところを見つける姿勢」があげられた。大学での学びの機会確保や事前指導やテキストとなるガイドブックの充実、また介護等体験当日の活動内容の検討と充実が求められる。

キーワード：特別支援教育，介護等体験，特別支援学校，事前指導

Keywords : special support education, the experience of the care, special support school, advance guidance

I. はじめに

介護等体験は、1997年に「介護等体験特例法（小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律）」が成立したことにより、小学校及び中学校の教諭の普通免許状を取得しようとする者に対して義務付けられた体験活動である（文部科学省,2011）。また、文部科学省の通達(1997)によると、介護等体験の制定趣旨は、「義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質向上を図り、義務教育の一層の充実を期する」とされており、介護等体験が障害のある児童生徒の理解に役立つとともに、お互いを認め合い、尊重し、ともに生きるという理念を深めることにつながる事が期待されている。

田中・片岡(2006a)は、琉球大学における介護等体験の現状について調査し、特殊教育諸学校（現在の特別支援学校）での体験は、これまでの障害児に対する偏見や差別的な先入観を変えるよいきっかけとなっていることを報告している。そして、2日間という短い期間ではあるが、授業のあり方や方法などを知り、障害のある児童生徒と触れ合い、障害に対する正しい理解をもつきっかけとなる大変重要な役割のある体験活動であると示した。また、田中・片岡(2006b)は、体験学生を対象と

した調査から、体験学生自身が介護等体験や事前指導に対する意識について調査し、介護等体験が学生にとって意味のある体験であることを明らかにする一方で、より充実させるための事前指導の在り方の検討が重要であることを指摘した。そして、田中・片岡(2007)は、特別支援学校及び社会福祉施設職員を対象とした調査において、体験学生の態度と知識や介護等体験に対する考えを明らかにすることで、介護等体験の意義について考えさせる機会を設けることの重要性を挙げ、事前事後指導の在り方について指摘した。

また、田実(2016)は、体験学生に対する事前事後調査において、特別支援学校における介護等体験について特別支援学校のもつ特殊性に鑑み、学生が特別支援学校の体験に求める内容のより正確な把握や吟味の必要性について言及した。

2006年に「学校教育法の一部を改正する法律」が公布され、2007年には学校教育法等の一部改正が施行された。これにより従来の特殊教育から特別支援教育へと転換され、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るために、特別支援教育の推進が求められるようになった。2012年に文部科学省が行った調査の結果によると、「通常の学級に在籍する知的発達に遅れはないものの、学習面で著しい困難を示す」と担当が回答した児童生徒の割合は全体の6.5%（30人学級に1,2人）

¹⁾ 射水市立大門小学校 ²⁾ 富山大学人間発達科学部

であることが示された。このことから、現在地域の小・中学校の担任にも、特別なニーズがある児童生徒に対して、一人ひとりの実態に応じて、適切な指導と必要な支援を行うことが求められている。これは、介護等体験の法律に挙げられている「義務教育の一層の充実」の趣旨と一致していると考えられる。

富山大学を例にとると、小学校や中学校の教員免許状取得に際してカリキュラム上特別支援教育を学ぶ講義は現在のところは必須ではない。一方で、和田・中林(2016)によると特別支援学校で介護等体験を終えた学生の88.3%が介護等体験が特別支援教育の理解に役立ったと答えた。このことから、特別支援学校での介護等体験は特別支援教育の理解につながっており、介護等体験の充実が学生の特別支援教育の理解を深めると考えられる。

介護等体験特例法が成立してから今日まで介護等体験に関する調査研究や実践報告が数多くなされてきた。しかし、それらの研究は学生や受け入れ先である特別支援学校と社会福祉施設の職員を対象とした調査がほとんどである。そこで、本研究では介護等体験を受け入れている特別支援学校の保護者、特別支援を要し通常学校で学ぶ子供をもつ保護者、介護等体験を経験した学校現場の教員を対象として調査を実施することとした。介護等体験に対する思いや要望を把握し、保護者や教員のニーズを踏まえ、特別支援教育に関して必要であると考えられる大学での学びや事前指導の内容、および介護等体験に求められる具体的活動や内容について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査Ⅰ（介護等体験を受け入れている T 大学附属特別支援学校の保護者を対象とした調査）

1.1 質問紙の作成

これまで、介護等体験を受け入れた特別支援学校に在籍する子をもつ保護者の介護等体験に対する思いについて調査をした先行研究はあまりみられない。これまでに、介護等体験の実践に関する研究として受け入れ学校及び福祉施設に対する調査についてまとめた先行研究としては田中・片岡(2007)がある。また、介護等体験の内容や事前事後指導の在り方についてまとめた先行研究としては、高畑ら(2000)と和田・中林(2015)がある。今回の保護者向けの質問紙を作成するにあたり、こうした先行研究を参考にしつつ、以下の三点に留意して、調査項目を選定した。

第一に、回答者の「子供の年齢」や「介護等体験についての理解」を取り上げた。

第二に、介護等体験の事前指導と活動内容「事前に学

んできてほしいこと」「体験中に学んでほしいこと」「活動内容の要望」を取り上げた。「事前に学んできてほしいこと」「体験中に学んでほしいこと」については5段階評定で回答を求めた。「活動内容の要望」については、複数選択とした。

第三に、介護等体験に対する思い「必要性」「体験学生の受け入れに対する思い」「介護等体験についての意見」を取り上げた。「介護等体験についての意見」は自由記述とした。

1.2 調査内容及び項目の選定

以上の検討をふまえて、表1に示すような質問紙を作成した。調査項目は、「1. 回答者の概要について」「2. 教員を目指す学生と子供の関わりについて」「3. 介護等体験に対する思いについて」の3大項目、14中項目で構成した。

1.3 調査の実施

(1) 調査対象

介護等体験を受け入れている T 大学附属特別支援学校の保護者 59 名（以下、特別支援学校保護者とする）を対象とした。そのうち 49 名から回収を得た。回収率は 83.0% であった。

(2) 調査時期・手続き

2017 年 5 月中旬に質問紙を T 大学附属特別支援学校に配布し、6 月 23 日を回収期限として回収を依頼した。介護等体験の内容の充実を目的とする基礎資料を得るために活用する点、調査用紙は集計後に責任をもって破棄し、プライバシーに関することを固く厳守する点等についての説明を紙面上で行った。なお、配布及び回収は T 大学附属特別支援学校にて介護等体験担当者及各学年の担任が行った。

2. 調査Ⅱ（T 県内の通常学校に在籍する特別な支援を要する子をもつ保護者を対象とした調査）

2.1 質問紙の作成

今回の保護者向けの質問紙を作成するにあたり、調査Ⅰの質問紙と同様の視点で、調査項目を選定した。

2.2 調査内容及び項目の選定

表2に示すような質問紙を作成した。調査項目は、「1. 回答者の概要について」「2. 教員を目指す学生と子供の関わりについて」「3. 介護等体験に対する思いについて」の3大項目、9中項目で構成した。

2.3 調査の実施

(1) 調査対象

T 県内の通常学校に在籍する特別な支援を要する子をもつ保護者として「特別な支援を要する子をもつ保護者で構成する発達支援クラブに所属する保護者」20 名（以下、通常学校保護者とする）を対象とした。そのうち 15 名から回答を得た。回収率は、75.0% であった。なお、すでに子供が中学校を卒業した保護者等からも回答を得

表 1 特別支援学校の保護者を対象とする質問紙調査の項目と内容

調査項目	調査内容
1. 回答者の概要について	1.1 続柄 1.2 子供の年齢 1.3 介護等体験の認知
2. 学生と子供との関わりについて	2.1 学生受け入れに対する不安の有無 2.2 不安の内容 2.3 学生受け入れのメリットの有無 2.4 その理由 2.5 学生が事前に大学で学んできてほしいこと 2.6 学生が体験を通して学び身に付けてほしいこと 2.7 体験内容の要望
3. 介護等体験に対する思いについて	3.1 介護等体験の必要性 3.2 教員を目指す学生の受け入れについて 3.3 その理由 3.4 介護等体験についての意見

表 2 通常学校の保護者を対象とする質問紙調査の項目と内容

調査項目	調査内容
1. 回答者の概要について	1.1 続柄 1.2 子供の年齢 1.3 子供の在籍学級 1.4 介護等体験の認知
2. 学生と子供との関わりについて	2.1 学生が事前に大学で学んできてほしいこと 2.2 学生が体験を通して学び身に付けてほしいこと 2.3 体験内容の要望
3. 介護等体験に対する思いについて	3.1 介護等体験の必要性 3.2 介護等体験についての意見

られた。今回は、全て含めて分析を行うこととした。

(2) 調査時期・手続き

T県内の通常学校に在籍する特別な支援を要する子をもつ保護者で構成する発達支援クラブの責任者に依頼した。活動日である2017年6月24日に配布し、7月10日を回収期限とした。介護等体験の内容の充実を目的とする基礎資料を得るために活用する点、調査用紙は集計後に責任をもって破棄し、プライバシーに関することを固く厳守する点等の説明をした上で記入を依頼した。その場で記入できる人はその日に回収し、記入できない人からは後日郵送にて回収した。

3. 調査Ⅲ（T県の6年次研修に参加した教員を対象とした調査）

3.1 質問紙の作成

現職の教員の介護等体験に対する思いについて調査をした先行研究はあまりみられない。調査Ⅰ・Ⅱの質問紙を参考にしつつ、以下の三点に留意して、調査項目を選定した。

第一に、回答者について「性別」「年齢」「勤務校・担

当」「所有免許状」「特別な支援を要する児童生徒の担当経験」を取り上げた。

第二に、介護等体験の事前指導と活動内容「事前に学んできてほしいこと」「体験中に学んでほしいこと」「活動内容の要望」を取り上げた。具体的には質問紙調査Ⅰと同様である。

第三に、介護等体験に対する思い「必要性」「介護等体験の学びの役立ち」「介護等体験についての意見」を取り上げた。「介護等体験についての意見」は自由記述とした。

3.2 調査内容及び項目の選定

以上の検討をふまえて、表3に示すような質問紙を作成した。調査項目は、「1.回答者の概要について」「2.介護等体験の取組について」「3.介護等体験に対する思いについて」の3大項目、11中項目で構成した。

3.3 調査の実施

(1) 調査対象

T県の6年次研修に参加した教員188名（以下、6年次教諭とする）を対象とした。そのうち、156名から回答を得た。回収率は、83.0%であった。

表3 6年次教諭を対象とする質問紙調査の項目と内容

調査項目	調査内容
1. 回答者の概要について	1.1 性別 1.2 年齢 1.3 勤務校・担当 1.4 所有免許状 1.5 特別な支援を要する児童生徒の担当経験
2. 介護等体験の取組について	2.1 学生が事前に大学で学んできてほしいこと 2.2 学生が体験を通して学び身に付けてほしいこと 2.3 体験内容の要望
3. 介護等体験に対する思いについて	3.1 介護等体験の必要性 3.2 介護等体験の学びの役立ち 3.3 介護等体験についての意見

(2) 調査時期・手続き

T県の6年次研修が行われた2017年11月14日に配布した。介護等体験の内容の充実を目的とする基礎資料を得るために活用する点、調査用紙は集計後に責任をもって破棄し、プライバシーに関することを固く厳守する点等についての説明を紙面上で行い、記入を依頼した。なお、配布・回収は事前に6年次研修担当者に依頼した。

Ⅲ. 結果

1. 調査Ⅰ（特別支援学校保護者を対象とした調査）について

1.1 回答者の概要について

特別支援学校保護者49名の内訳は、「母親」が46名(93.9%)、「父親」が3名(6.1%)であり、子供の在籍学部については、「小学部」が15名(30.6%)、「中学部」が15名(30.6%)、「高等部」が19名(38.8%)だった。教師を目指す学生が、2日間の介護等体験を行うことについて「知っている」が22名(44.9%)、「知らない」が、27名(55.1%)であった。

1.2 教員を目指す学生と子供との関わりについて

(1) 学生が子供と関わることへの不安について

介護等体験で学生が子供と関わることについて、「不安はない」が49名中31名(63.3%)、「少し不安がある」が18名(36.7%)であった。不安の理由を複数回答で尋ねたところ、「学生の接し方」18名中9名(52.9%)、次いで、「学生の知識」8名(47.1%)、「学生のやる気」5名(29.4%)、「子供が緊張や不安になること」4名(23.5%)、「個人情報の漏えい」2名(11.8%)があげられた。

(2) 学生が子供と関わることのメリットについて

学生が、学校で子供と関わることについて4件法で尋ねたところ、「とてもよいと思う」が49名中34名(70.8%)、「少しよいと思う」が14名(29.2%)、「よいと思わない」が0名(0.0%)、「未記入」が1名(2.0%)であった。よい

と思う理由としては、「子供がいろいろな年代の方と関わりをもつことができる」、「子供が若い方と接することを学ぶ機会となる」、「いろいろな障害者がいることを学生に理解してもらえる」、「学生にもいろいろな子供がいることの認識を深めてもらったら、将来、子供も地域でもっと住みやすくなっていくのではと考えるから」などがあげられた。

(3) 介護等体験前に大学で学んできてほしいことについて

学生が介護等体験前に大学で学んできてほしいことについて、17項目をあげてそれぞれについて5件法で尋ねた。結果について「とても思う」と「やや思う」を合わせて集計をしたところ、最も多かった項目は、「障害についての基礎知識」の49名中48名(98.0%)であった。次いで、「児童生徒との関わり方」「児童生徒との支援の仕方」47名(95.9%)であった。「児童生徒を思いやる気持ち」「個への言葉掛け」が46名(93.9%)であった(表4)。

(4) 介護等体験を通して学び身に付けてほしいことについて

学生が介護等体験を通して学び身に付けてほしいことについて、19項目をあげてそれぞれについて5件法で尋ねた。結果について「とても思う」と「やや思う」を合わせて集計をしたところ、最も多かった項目は、「教師の児童生徒と向き合う姿勢」「児童生徒との関わり方」であり、49名中46名(93.9%)であった。次いで、「児童生徒の良いところを見つける姿勢」45名(91.8%)、「児童生徒を思いやる気持ち」が44名(89.8%)であった(表5)。

(5) 介護等体験に望む活動内容について

学生が介護等体験で行ったらよいと考える活動内容を複数回答で尋ねたところ、「レクリエーション活動への参加」と「授業での学習支援の補助」がともに49名中28名(58.3%)で一番多く、次に「児童生徒の話し相手」27名(56.3%)、「学級活動や学校行事等クラス指導の補助」22名(45.8%)、「移動の際の対応や補助」19名(39.6%)であった。児童生徒と関わる活動内容が高い結果となった。

1.3 介護等体験に対する思いについて

(1) 介護等体験の必要性について

教師を目指す学生にとって、特別支援学校での介護等体験の必要性があると思うかを尋ねた結果、「あると思う」が49名中48名(98.0%)、「思わない」が1名(2.0%)であった。9割以上の保護者が、特別支援学校での介護等体験の必要性を感じている結果が得られた。

(2) 介護等体験の受け入れについて

介護等体験の受け入れについては、「快く受け入れることができる」が49名中27名(55.1%)、「受け入れることができる」が22名(44.9%)、「受け入れることができない」が0名(0.0%)であった。

(3) 介護等体験についての意見(自由記述)より

「介護等体験についての意見(自由記述)」は、20名からあげられた。「障害者をもつ親からすると、まずは、当校で、かかわりあって理解を深めて頂きたいと思います」、「大人であっても子供であっても一人ひとりそれぞれの支援の仕方は違うと思うので個々にあった支援・対応が必要であることを学んでほしいと思います」などの「障害の理解」に関する意見や、「介護等体験を行うことは、通常級の学習でも生かせることがあるのではと思います」「地域の学校の教師に一番障害児を理解してほしいです」などの「将来につなげてほしい思い」に関する意見があった。

2. 調査Ⅱ(通常学校保護者を対象とした調査)について

2.1 回答者の概要について

通常学校保護者15名の内訳は、「母親」が15名(100.0%)であり、子供の年齢は、「小学生」が6名(40.0%)、「中学生」が6名(40.0%)、「高校生」が2名(13.3%)、「社会人」が1名(6.7%)であった。教師を目指す学生が、2日間の介護等体験を行うことについて「知っている」が3名(20.0%)、「知らない」が12名(80.0%)であった。

2.2 介護等体験の取り組みについて

(1) 介護等体験前に大学で学んできてほしいことについて

学生が介護等体験前に大学で学んできてほしいことについて、17項目をあげてそれぞれについて5件法で尋ねた。結果について「とても思う」と「やや思う」を合わせて集計をしたところ、最も多かった項目は、「特別支援学校の概要」15名中15名(100.0%)であった。次いで、「介護等体験の意義・目的」「特別支援教育に関する制度」「特別支援学校の校内体制の整備」「児童生徒を思いやる気持ち」「児童生徒との関わり方」「児童生徒との支援の仕方」「個への言葉掛け」「全体への言葉掛け」であり、15名中14名(93.3%)あった(表4)。

(2) 介護等体験を通して学び身に付けてほしいことについて

学生が介護等体験を通して学び身に付けてほしいことについて、19項目をあげてそれぞれについて5件法で尋ねた。結果について「とても思う」と「やや思う」を合わせて集計をしたところ、最も多かった項目は、

表4 介護等体験前に学んできてほしいこと
「とても思う」・「やや思う」と回答した人数と割合

	調査Ⅰ (n=49)		調査Ⅱ (n=15)		調査Ⅲ (n=156)	
	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)
1. 介護等体験の意義・目的	45	91.8	14	93.3	140	89.7
2. 特別支援教育に関する制度	42	85.8	14	93.3	135	86.5
3. 特別支援学校の概要	43	87.8	15	100.0	140	89.7
4. 特別支援学校の校内体制の整備	35	71.4	14	93.3	113	72.4
5. 特別支援学校と外部の連携機関	38	77.6	13	86.7	112	71.8
6. 障害に対する基礎知識	48	98.0	13	86.7	152	97.4
7. 児童生徒一人ひとりの特性に対する理解	41	83.6	13	86.7	140	89.7
8. 学校での児童生徒の様子	36	73.4	13	86.7	128	82.1
9. 支援の心構え	45	91.8	14	93.3	142	91.0
10. 児童生徒を思いやる気持ち	46	93.9	14	93.3	137	87.8
11. 児童生徒との関わり方	47	95.9	14	93.3	140	89.7
12. 児童生徒への支援の仕方	47	95.9	14	93.3	137	88.5
13. 個への言葉掛け	46	93.9	14	93.3	125	80.1
14. 全体への言葉掛け	44	89.8	14	93.3	118	75.6
15. 児童生徒が過ごしやすい環境整備	42	85.8	13	86.7	123	78.8
16. 学生の服装・態度	27	55.1	13	86.7	117	75.0
17. 礼儀・作法(挨拶など)	39	79.5	13	86.7	124	79.5

「児童生徒の良いところを見つける姿勢」15名中15名(100.0%)であった。次いで、「児童生徒一人ひとりの特性に対する理解」「支援の心構え」「児童生徒を思いやる気持ち」「教師の児童生徒と向き合う姿勢」「児童生徒との関わり方」「支援の内容や方法」「児童生徒との支援の仕方」「個への言葉掛け」「全体への言葉掛け」「児童生徒が過ごしやすい環境整備」が14名(93.3%)であった(表5)。

(3) 介護等体験に望む活動内容について

学生が介護等体験で行ったらよいと考える活動内容を複数回答で尋ねたところ、「児童生徒の話し相手」が15名中10名(66.7%)で一番多く、次に「給食の指導や補助」が8名(53.3%)、「着替えの指導や補助」が7名(46.7%)、「校舎内活動の行事に関する指導の補助」と「校舎外活動の行事・大会等に関する指導の補助」がともに6名(40.0%)であった。児童生徒と関わる活動内容への要望が高かった。

2.3 介護等体験に対する思いについて

(1) 介護等体験の必要性について

教師を目指す学生にとって、特別支援学校での介護等体験の必要性があると思うかを尋ねた結果、「あると思う」が15名中15名(100.0%)、「思わない」が0名(0.0%)であった。

(2) 介護等体験についての意見(自由記述)より

「介護等体験についての意見(自由記述)」は、11名か

らあげられた。具体的な内容は次のとおりであった。「どうしたらよいかは、まだわからなくてもいいので、とにかくいろんなことに気付いてもらいたい」、「障害があることがかわいそうとは思わないで、大変だけれども、特別なことではないことを理解してほしい」、「支援学校の子供たちと楽しかったり、嬉しかったりする経験をたくさんしてきてほしい」、「何に困っている子か、その子がわかる(できる)ように教員はどんな工夫や指導をしているか観察して下さい」、「通常学級の子供達が困っていることに気付いてもらえ、そこに対処して下さる環境を作ってほしいので、そのことを考えられる体験をしてほしいです」、「我慢している子(手をかんだり、鉛筆をかじったり)の様子も見てきてください。問題行動と思われる動きを我慢と見ると、何でつまづいているのかの気付きになるかもしれません」、「子供は(大人も)10人いれば10通りの個性があり、つまづく原因や困っていることも全て異なります」など、「特別な支援を要する子供への理解と対応」に関することがあげられた。

3. 調査Ⅲ(6年次教諭を対象とした調査)について

3.1 回答者の概要について

(1) 性別と年齢について

6年次教諭156名の内訳は、「女性」が77名(49.4%)、「男性」が79名(50.6%)であった。年齢は「20代」が68名(43.6%)、「30代」が72名(46.2%)、「40代」が14名(9.0%)、

表5 介護等体験を通して身に付けてほしいこと
「とても思う」・「やや思う」と回答した人数と割合

	調査Ⅰ (n=49)		調査Ⅱ (n=15)		調査Ⅲ (n=156)	
	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)
1. 介護等体験の意義・目的	41	83.7	12	80.0	119	76.3
2. 特別支援教育に関する制度	33	67.3	12	80.0	119	76.3
3. 特別支援学校の概要	30	61.2	13	86.7	130	83.3
4. 特別支援学校の校内体制の整備	30	61.2	13	86.7	116	74.4
5. 特別支援学校と外部の連携機関	33	67.3	13	86.7	126	80.8
6. 障害に対する基礎知識	43	87.8	13	86.7	147	94.2
7. 児童生徒一人ひとりの特性に対する理解	43	87.8	14	93.3	144	92.3
8. 支援の心構え	39	79.6	14	93.3	146	93.6
9. 児童生徒を思いやる気持ち	44	89.8	14	93.3	145	92.9
10. 教師の児童生徒と向き合う姿勢	46	93.9	14	93.3	140	89.7
11. 児童生徒の良いところを見つける姿勢	45	91.8	15	100.0	137	87.8
12. 児童生徒との関わり方	46	93.9	14	93.3	146	93.6
13. 支援の内容や方法	43	87.8	12	80.0	144	92.3
14. 児童生徒への支援の仕方	43	87.8	14	93.3	143	91.7
15. 個への言葉掛け	43	87.8	14	93.3	141	90.4
16. 全体への言葉掛け	39	79.6	14	93.3	135	86.5
17. 児童生徒が過ごしやすい環境整備	38	77.6	14	93.3	142	91.0
18. 学生の服装・態度	25	51.0	13	86.7	112	66.7
19. 礼儀・作法(挨拶など)	35	71.4	13	86.7	118	75.6

「50代」が2名(1.3%)であった。

(2) 勤務校について

勤務している学校種は、「小学校」が156名中53名(34.0%),「中学校」が44名(28.2%),「高等学校」が39名(25.0%),「特別支援学校」が18名(11.5%),「幼稚園」が2名(1.3%)であった。

(3) 所有免許状について

所有免許状は、「中学校教諭免許」が156名中117名(75.0%),「高等学校教諭免許」が112名(71.8%),「小学校教諭免許」が75名(48.1%),「特別支援学校教諭免許」が26名(16.7%),「幼稚園教諭免許」が21名(13.5%),「養護教諭免許」が3名(1.9%),「栄養士免許」が2名(1.3%),「栄養教諭免許」が1名(0.6%),「その他」が2名(1.3%)であった。

(4) 特別な支援を要する児童生徒の担当経験について

特別な支援を要する児童生徒の担当経験については、「経験がある」が156名中131名(84.0%),「経験がない」が25名(16.0%)であった。8割以上が、これまで特別な支援を要する児童生徒を担当した経験があった。

3.2 介護等体験の取り組みについて

(1) 介護等体験前に大学で学んできてほしいことについて

学生が介護等体験前に大学で学んできてほしいことについて、17項目をあげてそれぞれについて5件法で尋ねた。結果について「とても思う」と「やや思う」を合わせて集計をしたところ、最も多かった項目は、「障害に対する基礎知識」であり、156名中152名(97.4%)であった。次いで、「支援の心構え」142名(91.0%)あった。3番目は、「介護等体験の意義・目的」「児童生徒との関わり方」140名(89.7%)であった(表4)。

(2) 介護等体験を通して学び身に付けてほしいことについて

学生が介護等体験を通して学び身に付けてほしいことについて、19項目をあげてそれぞれについて5件法で尋ねた。結果について「とても思う」と「やや思う」を合わせて集計をしたところ、最も多かった項目は、「障害に対する基礎知識」であり、156名中147名(94.2%)であった。次いで、「支援の心構え」「児童生徒との関わり方」146名(93.6%),「児童生徒を思いやる気持ち」145名(92.9%)であった(表5)。

(3) 介護等体験に望む活動内容について

学生が介護等体験で行ったらよいと考える活動内容を複数回答で尋ねたところ、「児童生徒の話し相手」が156名中130名(83.3%)で一番多く、次に「校舎内活動の行事に関する指導の補助」が93名(59.6%),「授業での学習支援の補助」が80名(51.3%),「レクリエーション活動への参加」が74名(47.4%)であった。6年次研修に参加した教員は、介護等体験に参加する学生に対して児童生徒と関わる活動内容を望む割合が高かった。

3.3 介護等体験に対する思いについて

(1) 介護等体験の必要性について

教師を目指す学生にとって、特別支援学校での介護等体験の必要性があると思うかを尋ねた結果、「あると思う」が156名中143名(91.7%),「思わない」が13名(8.3%)であった。

(2) 介護等体験の学びの現在の仕事に役立っているかについて

特別支援学校での介護等体験を行った156名中113名に、特別支援学校での介護等体験の学びは現在の仕事に役立っているかを尋ねた結果、「役立っている」が113名中84名(74.3%),「役立っていない」が29名(25.7%)であった。

「現在の仕事に役立っている具体的内容(自由記述)」は77名からあげられた。内容をキーワードごとにカテゴリー分けしたところ、現在の仕事に役立っている介護等体験の学びは次の①から④の4つに分けられた。

1つ目は「児童と直接かかわる機会をもつことができるため、児童理解をする上で役立ったと思います」「児童生徒一人一人の個性について学べたこと」などの「①子供理解(障害理解)」。2つ目は、「障害をもつ子供への関わり方や学習指導、特別支援学校の体制(TT)など」「特別な支援を要する子供、そうでない子でも一人の子供と関わる時の心構えや一人一人の子供との関わり方等、通常学級にも通じるところがいろいろあると思う」「働く前に特別な支援を必要とする児童との関わり、子供の特性や関わり方など学べるのは良い機会だった」「個々のニーズに応じていこうとする姿勢が養えた」「特別支援学校の実際を初めて目のあたりにして指導への具体的なイメージがわいた」「学習面、環境面、どちらにおいてもバリアフリーになる試みの在り方を知ることができた」などの「②子供との関わり方や支援方法」。3つ目は、「自分の知らない世界を知ることができたのがよかった。特別支援学級の担任になったときにあまり不安に感じなかった」「教育の原点があると思います。このような教育現場がある事を知っておくことはとても大切だと感じました」「特支の教員を目指すきっかけとなりました」「世の中にはいろいろな人がいて助け合って生きているという事を感じ、それを子供に伝えるときに役立っている(自分の心の財産となっている)」「小学校においては地域の福祉センターや見守り隊の方等いろいろな方と関わる場がある。総合や道徳で子供に学習させるうえで教師自身知っておくといいいものがある」などの「③自身の教育観」。4つ目は、「特別支援学校の役割や様子」「基礎的な知識や機関との連携等」などの「④特別支援教育の在り方と連携」であった。

(3) 介護等体験についての意見(自由記述)より

「介護等体験に望むこと(自由記述)」は、72名からあげられた。内容をキーワードごとにカテゴリー分けしたところ、「介護等体験に望むこと」は次の①から④の

4つに分けられた。1つ目は、「程度による支援の違い、区別して対応できる支援の在り方」「支援の仕方や声掛けの仕方（個人・全体）・特別支援教育の心構えについて」「子供たちの実態を見て、子供たち同士がどう関わっているのか教師が子供たちにどうかかわっているのかを学べたらよいと思う」「2日間で理解することは難しい。とにかく、生徒をよく見て、その対応をする教員をよく見る。そして、積極的に授業や活動の補助に入る」などの「①子供への関わり方や支援方法」。2つ目は、「通常学級における特別支援教育の在り方について学べたらよい」「現在の仕事でも教室には何人もの支援を必要とする児童がいる。その児童との関わり方の基本的な姿勢を学生の時に学べたらと思う」「通常級での気になる子供への対応や、その時に困ったら相談する機関についての知識」「通常学級における特別支援教育の在り方について学べたらよい」などの「②通常学級における特別支援教育の在り方と校内体制、相談機関などの知識・情報」。3つ目は、「生徒の特性についての理解」などの「③子供理解（障害理解）」。4つ目は、保護者との対応、連絡の在り方について」「保護者への対応について学べたらよい」などの「④保護者への対応」であった。

4. 調査Ⅰ・Ⅱ・Ⅲより

(1) 事前指導に求められることについて

学生が介護等体験前に大学で学んできてほしいことについての回答「とても思う」「やや思う」「どちらともいえない」「あまり思わない」「全く思わない」をそれぞれ5・4・3・2・1点として集計を行い、平均を求めた。特別支援学校保護者（調査Ⅰ）と通常学校保護者（調査Ⅱ）、6年次教諭（調査Ⅲ）の3者の結果を図1に示した。特別支援学校保護者が他と比較して高い傾向が見られた項目は、「障害に対する基礎知識」「児童生徒との関わり方」

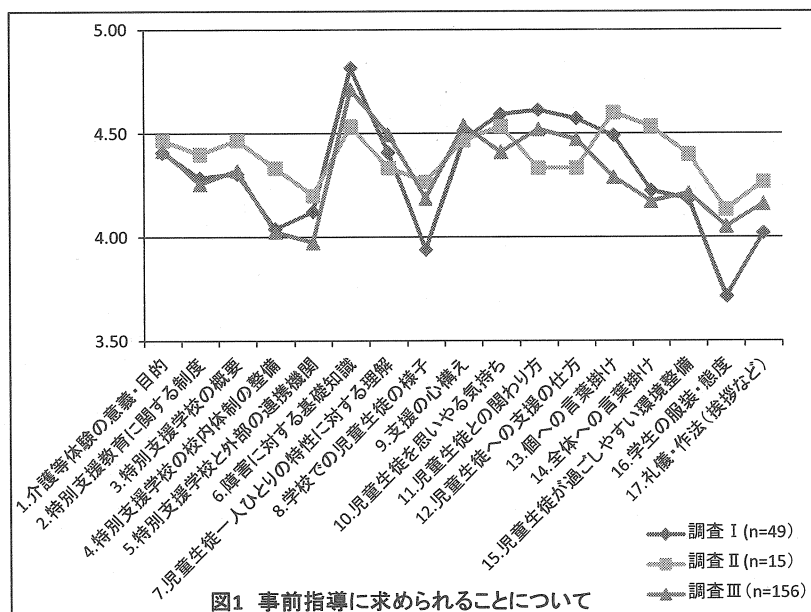
「児童生徒への支援の仕方」であった。通常学校保護者が他と比較して高い傾向が見られた項目は、「特別支援学校の校内体制の整備」「全体への言葉掛け」「児童生徒が過ごしやすい環境整備」であった。6年次教諭が他と比較して高い傾向が見られた項目は、「児童生徒一人ひとりの特性に対する理解」であった。3者ともに高い項目は、「障害に対する基礎知識」「支援の心構え」「児童生徒を思いやる気持ち」「介護等体験の意義・目的」であった。

(2) 介護等体験に求められる学びについて

介護等体験に求められる学びについての回答「とても思う」「やや思う」「どちらともいえない」「あまり思わない」「全く思わない」をそれぞれ5・4・3・2・1点として集計を行い、平均を求めた。特別支援学校保護者（調査Ⅰ）と通常学校保護者（調査Ⅱ）、6年次教諭（調査Ⅲ）の3者に尋ねた結果を図2に示した。特別支援学校保護者が他と比較して高い傾向が見られた項目は、「介護等体験の意義・目的」「教師の児童生徒と向き合う姿勢」であった。通常学校保護者が他と比較して高い傾向が見られた項目は、「特別支援学校の校内体制の整備」「全体への言葉掛け」「礼儀・作法（挨拶など）」であった。6年次教諭が他と比較して高い傾向が見られた項目は、「障害に対する基礎知識」「支援の内容や方法」であった。3者ともに高い項目は、「児童生徒を思いやる気持ち」「教師の児童生徒と向き合う姿勢」「児童生徒の良いところを見つける姿勢」であった。

(3) 介護等体験に求められる活動内容について

介護等体験に求められる活動内容について特別支援学校保護者（調査Ⅰ）と通常学校保護者（調査Ⅱ）、6年次教諭（調査Ⅲ）の3者に尋ねた結果を図3に示した。3者ともに一番高かった項目は、「児童生徒の話し相手」「校舎内活動の行事に関する指導の補助」「給食の指導や



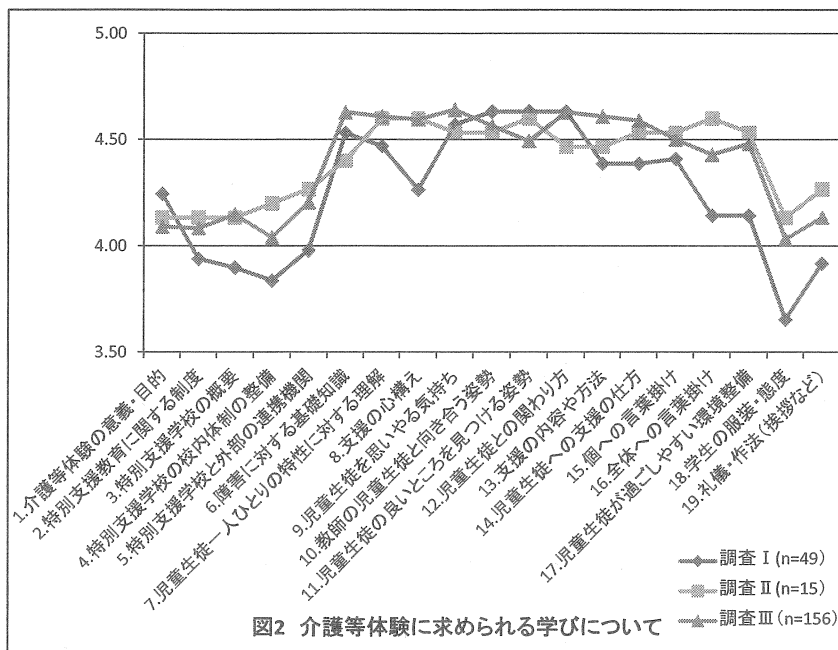


図2 介護等体験に求められる学びについて

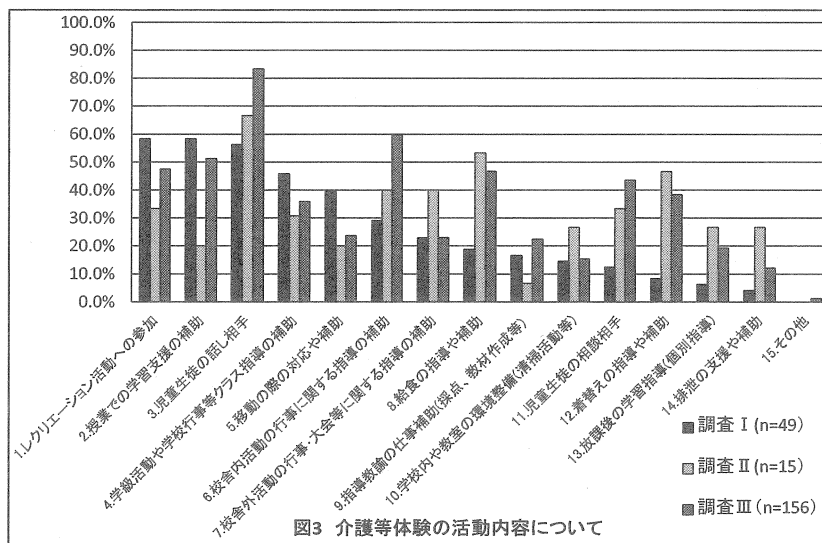


図3 介護等体験の活動内容について

補助」「着替えの指導や補助」「レクリエーション活動の参加」であった。求められる活動内容として、3者ともに児童生徒と関わる活動内容をあげている結果が得られた。

IV. 考察

介護等体験の受け入れ校である特別支援学校の保護者は、学生が子供と関わることについては良いことと回答しており、通常学校保護者も必要であると回答している。また、6年次教諭の7割以上が介護等体験は現在の仕事に役立っていると回答しており、このことから、保護者と教諭ともに介護等体験の意義を感じていると考えられる。一方で、介護等体験について知らない保護者も多いことや学生が子供と関わることに不安を抱えている保護

者もいることから、介護等体験が保護者と学生の両者にとってよりよい体験となるような改善も望まれる。

1. 大学や介護等体験の事前指導に求められることについて

学生が介護等体験前に大学で学んできてほしいこととして最も高い項目は、「障害に対する基礎知識」であった。自由記述からは、『「特別な支援を必要とする子供の理解」』『「地域の小・中学校に在籍する特別な支援を要する子供の理解」』『「通常学校における特別支援教育」』について学んでほしい」という内容が多数みられた。このような特別支援教育の基礎知識を得ることも、事前指導で望まれていると考えられる。現在、T大学の事前指導で使用されている介護等体験のガイドブックA(富山大学人間発達科学部附属特別支援学校, 2017)とガイドブックB(全国特別支援学校長会, 2010)には、特別支援学

校に在籍する児童生徒の障害が中心に記載されており、通常学校に在籍する児童生徒の障害に関する記載はほとんどない(表6)。したがって、発達障害に関する基礎知識について大学で事前に学ぶ機会を設定することや介護等体験の事前指導で充実することが望まれる。あるいは、介護等体験のガイドブックにわかりやすく記載する、記載内容を増やすなどの対応が必要と考える。

2. 介護等体験に求められる学びについて

学生が介護等体験を通して学び身につけてほしいこととして、最も多くあげられた項目は、「子供の良いところを見つける姿勢」であった。自由記述においても同様な記載が多くみられたため、より強く求められていることがわかる。このことについては、介護等体験の活動内容として、子供の良いところを見つけるための関わる機会を設けることが望まれる。また、良いところを見つけ、休み時間や給食の時間など伝えることができる時間

をしっかりと確保することが大切と考える。さらに、調査結果の割合は高くはないが自由記述において「特別支援学校と外部との連携機関」に関する知識を介護等体験中に学んでほしいという意見もあげられた。特別支援学校に行くことができる貴重な機会だからこそ、「特別支援学校の概要」や「特別支援学校と外部との連携機関」のことについて学ぶ必要があると考えられる。特に通常学校保護者と6年次教諭からあげられた意見であることから、通常学校において必要と考えられる項目であることがうかがえる。加えて、通常学級における発達障害の子供の割合が増加している教育の現状に伴い、介護等体験を通して学ぶべき内容として望まれていると考えられる。このことについては、活動内容として取り入れるというよりは、特別支援学校で実際に見学や体験することや大学における学ぶ機会の設定、そして介護等体験のガイドブックへの記載などの対応も合わせて必要と考える。

表6 T県内で使用している介護等体験ガイドブックにおける記載の現状

項目	ガイドブック A		ガイドブック B	
	記載の有無	ページ数 (計34頁)	記載の有無	ページ数 (142頁)
介護等体験の意義・目的について	◎	8	◎	7
特別支援教育に関する制度について	×	0	◎	34
特別支援学校の概要について	◎	5	◎	26
特別支援学校の校内体制の整備について	×	0	△	1
特別支援学校と外部の連携機関について	×	0	△	1
障害に対する基礎知識について	△※1	1	◎※2	13
児童生徒一人ひとりの特性に対する理解について	×	0	△	1
介護等体験を行う特別支援学校での児童生徒の様子について	◎	4	○	2
支援の心構えについて	○	2	◎	8
児童生徒を思いやる気持ちについて	△	0.5	△	1
特別支援学校の教師の子どもと向き合う姿勢について	×	0	△	0.5
特別支援学校教師の児童生徒の良いところを見つける姿勢について	△	0.5	△	1
児童生徒との関わり方について	○	3.5	◎	3
支援の内容や方法について	×	0	△	1
児童生徒との支援の仕方について	×	0	△	1
個への言葉掛けについて	×	0	△	1
全体への言葉掛けについて	×	0	△	1
児童生徒が過ごしやすい環境整備について	×	0	△	0.5
介護等体験時における学生の服装・態度について	△	0.5	△	1
介護等体験時における学生の態度について	○	2	△	1
その他(手続き・感想・資料)		7		37

※1: 知的障害についての記載1ページ

※2: 13ページ中、視覚障害についての記載2.5ページ、聴覚障害についての記載2.5ページ
知的障害についての記載2.5ページ、肢体不自由についての記載2.5ページ
病弱についての記載2.5ページ、発達障害についての記載0.5ページ

記載有無の基準 ◎: 3ページ以上
○: 1.5ページ以上～3ページ未満
△: 0.5ページ以上～1.5ページ未満
×: 0.5ページ未満

3. 介護等体験に求められる活動内容について

介護等体験の活動内容として最も多くあげられた項目は、「児童生徒の話し相手」「校舎内活動の行事に関する指導の補助」「レクリエーション活動の参加」であった。自由記述には学生が児童生徒と関わることのメリットについての記載も多かった。具体的には、児童生徒がいろいろな人と関わりをもったり、人に興味を持ち、質問や会話をしたりといった「コミュニケーション能力の増加」や大学生が入ることによって遊び・体を動かすことなど、一緒にじっくりと関わってもらえるといった「活動の幅の広がり」が考えられる。このことから、介護等体験の活動内容として授業や様子の観察だけではなく、直接関わることができる活動を多く取り入れることは、大学生にとっても児童生徒にとってもよい機会になると考えられる。

今後は、今回の結果から得られた内容と現在の教育現場の実態や求められていることなどを踏まえて、大学における特別支援教育の充実と、特別支援教育の学びがある介護等体験をあわせて実施していくことが必要である。特別支援学校での介護等体験が特別支援教育の学びの場の1つとなり、支援を要する児童生徒とその保護者、教員を目指す学生の両者にとってよりよい体験となることが望まれる。

謝辞

本研究において、回答にご協力いただきましたT大学附属特別支援学校およびT県内の発達支援クラブに所属する保護者の皆様、T県の6年次研修に参加された教員の皆様に心より感謝致します。

引用・参考文献

文部科学省(1997):平成9年介護等体験特例法の概要(小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律)。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/

[attach/1314079.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1314079.htm)

文部科学省(2012):通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf

田中敦士・片岡淳(2006a):介護等体験の実践に関する研究(第1報)ー琉球大学における実践の現状ー。琉球大学教育学部紀要, 69, 1-8.

田中敦士・片岡淳(2006b):介護等体験の実践に関する研究(第2報)ー体験学生に対する質問紙調査からー。琉球大学教育学部紀要, 69, 9-19.

田中敦士・片岡淳(2007):介護等体験の実践に関する研究(第3報)ー受け入れ学校および福祉施設に対する質問紙調査ー。琉球大学教育学部紀要, 70, 69-82.

田実潔(2016):特別支援学校における介護等体験での学生意識変化ー11年間のデータからー。北星学園大学社会福祉学部北星論集第53号, 37-42.

富山大学人間発達支援学校(2017):介護等体験ガイドブック。

梅澤嘉一郎(2008):介護等体験における自己達成感に関する研究ー社会福祉施設の体験からー。川村学園女子大学研究紀要, 19-1, 129-147.

和田充紀・中林由利子(2015):特別支援学校における介護等体験の内容と事前指導の在り方ー体験学生および特別支援学校教師の意識調査の結果からー。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, 10, 123-130.

山下松蔵(2003):教員養成における介護等体験の意義と効果ー社会福祉施設の介護等体験を中心にー。國學院短期大学, 20, A109-A141.

全国特別支援学校長会(2010):特別支援学校における介護等体験ガイドブック フィリア。ジアース教育新社。

(2018年8月31日受付)

(2018年10月3日受理)

人口動態理論を獲得し持続可能な社会づくりに向けての 資質・能力を育成する単元開発

—中学校社会科地理的分野「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色」の場合—

龍瀧 治宏¹

Unit Development for how to develop competency for Sustainable Society
Acquiring the Theory of population movement
: Example of the Unit on “The regional characteristic in Japan compared
with world's , especially on population” for Junior High School Geography
Classes.

Haruhiro RYUTAKI

摘要

本稿では、平成20年版と平成29年版学習指導要領の比較・分析を通して、少子高齢化に伴い急激な人口減少問題に対して、社会諸科学の成果である人口動態理論を習得し、「持続可能な社会づくり」に向けて、合理的判断ができる資質・能力を育成することを目指した中学校社会科地理的分野の人口学習を開発した。そして、実験授業を実施・分析し、その有効性を検証した。その研究成果として、以下3点を挙げるができる。①日本の人口減少の理論を獲得するとともに、その理論を生かして持続可能な社会づくりに向けて合理的に解決方法を判断したことは、地方に住む自分たちの問題として捉え、持続可能な社会づくりに向けての考えに至ったことを示した。②「人口の学習」に、持続可能な社会づくりに向けての視点を取り入れることで、日本の問題を自分の地方の問題としてどうしていけばよいかと自分事として捉える学習活動につながった。③今後、超少子高齢社会になり人口減少社会を迎えていくにあたり、中学校社会科地理的分野「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色～」の新しい学習内容を明示し、現在の日本の人口の特色を網羅するだけでなく、これまでの歴史的経緯をふまえて因果関係を理解し、獲得すべき概念的知識は何かを示した。

キーワード：持続可能な社会、仮説吟味学習、人口動態、資質・能力

Keywords : Sustainable Society , Hypotheses Examination , population movement , competency

I 問題の所在

2012年1月に公表された国立社会保障・人口問題研究所の将来推計人口によると、日本の人口は2060年には今より3割減の8600万人、2110年に4286万人になり、これから100年でわが国の人口は約3分の1にまで減少する。安倍晋三内閣は、2015年10月「少子高齢化に歯止めをかけ、50年後も人口1億人を維持」する経済政策を発表し、「人口」を重要な政策目標に掲げた。この少子高齢化に伴う急激な人口減少問題は、日本の主要な社会問題の一つである。したがって、人口学習では、現在の現象を把握するだけでなく、過去から現在に至るまでの時代背景や人口の推移や位置的・空間的な広がりを探求していくことで因果関係を把握していく過程で人口動態理論を獲得し、その理論を手掛かりに日本の持続

可能な社会に向けてどのような解決策が合理的か判断していく授業を行って市民的資質を育てていかなければならない。そこで、これまでの人口学習をどのように改善すればよいのだろうか、というのが筆者の問題意識である。こういった問題意識を持つ理由は2点ある。第一の理由は、平成29年版学習指導要領解説社会編総説の改訂の経緯¹において、「急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、一人一人が持続可能な社会の担い手として、(筆者省略)個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」と述べられ、また、社会科改訂の趣旨における社会科の成果と課題において「持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育てていくことが求められている」と指摘されている

¹富山大学人間発達科学部附属中学校

からである。平成20年版学習指導要領では、よりよい社会が「持続可能な社会」であることが示されるようになったが²、平成29年版学習指導要領では「持続可能な社会」は、より重要なキーワードとして増えているので（詳細後述）、今後も「持続可能な社会」づくりに向けて新たな授業開発・方法が求められてくると考えられる。第二の理由は、人口学習のこれまでの実践は、系統学習³に終始している。生徒にとって個別的記述的知識の習得、日常的常識的判断に留まっており、持続可能な社会づくりのための資質・能力を育成することは難しいと考えるからである。

また、「持続可能な社会づくり」の観点による授業実践（いわゆるESDの視点を取り入れたもの）は多数報告されているが、多くは環境や資源・エネルギー面の内容であり、「人口」に関する内容はほとんど見られない。社会科では、これまで過剰人口問題、過疎過密、高齢化、少子化、そして上記の人口減少へと、内容を変えながら長年にわたり人口学習が行われてきた。平成20年版中学校学習指導要領での人口学習をみると、地理的分野での扱いが大きく、他に公民的分野では財政・社会保障問題との関連で日本の少子高齢化を扱っているが、平成29年版学習指導要領でも同じある。したがって「持続可能な社会づくり」に向かうための「資質・能力」の育成を意識した単元構成が必要であると考えられる。以下に、ごくわずかであるが、単元「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色～」に関係する従来の実践や先行研究の問題を2点、説明する。

① 個別的記述的知識の習得、現状把握にとどまる

加藤（2012）では、「人口ピラミッド」、「少子高齢社会」、「過疎・過密」など個別的記述的知識を学び、現在の日本の人口の特色を認識する「知識・技能」の習得にとどまっている⁴。この授業形態が、一般的に行われているものである。なぜ、少子化・高齢化が進行したのか、その原因を解明する学習活動がない。また、人口が減少していく問題に対して、どのように解決していけばよいのかを考える機会はないので、持続可能な社会づくりに向けての「資質・能力」を育成することはできない。

② 「持続可能な社会づくり」に向けての「資質・能力」が育成されているのか実験授業の成果の提示がない、単元構成が現実的でない

小谷（2005）は、概念探究型社会型の授業により、人口についてのいくつかの社会諸科学の概念を獲得できるように単元構成されている⁵。特に人口移動に着目し、人口からみた日本の特色の因果関係が分かるように組み立てられており、社会認識が深まるようになっていく。そして、獲得した概念を用い、根拠を明確に示して、10年後の日本の人口移動を未来予測させる授業計画になっている。しかし、全体計画のうち第3次のみを展開しか示されておらず、指導計画に示されている概念が他の授業において、どのように学び獲得させるのが不明確で

ある。また、実験授業がなされていないので、最終時間における概念活用過程において、「持続可能な社会づくり」に向けての「資質・能力」が育成されているのかが示されていない。そして、合計7時間の単元構成は、現実的に難しいと言わざるを得ない。

そこで、本稿では、中学校社会科地理的分野「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色～」を人口動態理論を獲得をめざす過程で、持続可能な社会づくりのための資質・能力を育成する単元に改善し提示したい。その上で、富山大学附属中学校での実験授業の結果をもとに、授業実践の成果を具体的な生徒の姿で示したい。

Ⅱ 「持続可能な社会づくり」について

1 ESDとは何か

「持続可能な社会」に向けて、2002年、日本政府は国連総会で「持続可能な開発のための教育の10年」を提案し、採択された⁶。それを受けて日本では、ESD（Education for Sustainable Development、持続可能な開発のための教育、以下ESDと略称）の推進のため2005年に国連持続可能な開発のための教育の10年関係省庁連絡会議が設置された。そして、「我が国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画（ESD実施計画）」が作成された。

さらに、2008年、中央教育審議会は、平成20年版学習指導要領改善の方針において「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事項に自ら参画していく資質や能力を育成する」よう指示し、「持続可能な社会」の形成に向けて各科目・各分野に応じた取り組みの視点が示され、ESDに対する取り組みの機運が高まった⁷。

さて、「持続可能な開発」とは「将来の世代ニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代ニーズを満たすような社会づくり」のことを意味する。すなわち、環境の保全、経済の開発、社会の発展を調和の下に進めていくことである。「持続可能な開発」のためには、一人一人が世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを認識し、行動を変革することが必要とされており、そのための教育がESDである⁸。

さらに2015年9月に国連で採択された持続可能な開発のための2030アジェンダは、開発途上国の開発に関する課題にとどまらず、世界全体の経済、社会及び環境の三側面を、不可分のものとして調和させる統合的取組として作成された。このような性質上、2030アジェンダは、先進国と開発途上国が共に取り組むべき国際社会全体の普遍的な目標として採択され、その中に持続可能な開発目標（SDGs）として17のゴール（目標）と169のターゲットが掲げられている⁹。

2 ESDの目標

ESDの目標は、『我が国における「国連持続可能な

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

3 ESDの範囲

ESDは、環境、エネルギー、防災、生物多様性、気候変動、国際理解、世界遺産や地域の文化等多岐にわたる¹¹。この中に、本研究が提案する「人口」の概念は示されていない。しかし、志村（2011）は、ESDは環境・経済・社会の3次元を包括した開発概念であり、自然環境だけでなく社会環境をも含めることが必要であること、また、ESDとして考えられていない単元でも効果的なESD地理授業となることも述べている¹²。また、中山（2011）は、持続可能な社会の構築のためには環境保全を重視して考えるという矮小化された考え方にとらわれるべきではないと指摘している¹³。したがって、「持続可能な社会づくり」に向けて課題になっている内容を見出し、特定分野に限定せずに幅広く弾力的に捉えていく必要があると考える。

4 「持続可能な社会づくり」の構成概念

「持続可能な社会づくり」に向けて、「持続可能な社会」がどのような要素（構成概念）から成り立つのかを明らかにする必要がある。そこで、「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」では、持続可能性の基礎として、「世代間の公平」「地域間の公平」「男女間の平等」「社会的寛容」「貧困削減」「環境の保全と回復」「天然資源の保全」「公正で平和な社会」が示されている。本稿では、この構成概念を参考にして、特に人口問題を「世代間の公平」「地域間の公平」「社会的寛容」の構成概念を満たす合理的判断ができていのかどうかを成果として見ていきたいと考える。

5 「持続可能な社会づくり」の学習指導要領上の位置付け

平成20年版学習指導要領から平成29年版学習指導要領に改訂され、「持続可能な社会」の考え方はどのように反映され、どのように変化したのか。表1は、小学校と中学校における平成20年版と平成29年版の学習指導要領と同解説における「持続可能な社会」の記載件数である。中学校学習指導要領（社会科）及び同解説社会編において、平成20年版から平成29年版において、記載件数が約3倍以上増加していることが分かる。さらに、先に説明した持続可能な開発目標（SDGs）が3カ所追加されている。これらから、小学校より中学校において、「持続可能な社会づくり」に向けて、ESDの推

進がより期待されていることの表れであると言える。

表1 平成20年版と平成29年版学習指導要領（社会科）と同解説社会編における「持続可能な社会」の記載件数

		小学校	中学校
指導要領	平成20年度	0	2
	平成29年度	0	7
同解説	平成20年度	6	14
	平成29年度	4	49 (+SDGs 3)

注1：小・中それぞれの学習指導要領およびその解説における「持続可能な社会」の語の使用箇所数（単純出現回数）

注2：中学校学習指導要領解説社会編には、「SDGs」が3回新出している。

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

鈴木（2011）は、「新学習指導要領における社会科、地理歴史科・公民科のカリキュラム構造を検討し、社会科は「持続可能な社会」の実現を究極の目標として、再編成されなくてはならない。」と述べている¹⁴。平成20年版中学校学習指導要領解説社会編では、公民的分野の最終まとめ単元として「持続可能な社会を形成するという観点から、私たちがよりよい社会を築いていくために解決すべき課題を探究させ、自分の考えをまとめさせる」活動が設定され、社会科全体の総まとめとして「持続可能な社会」のあり様について探究する活動がおかれることになった。しかし、平成20年版中学校学習指導要領社会編において「持続可能な開発のための教育」（ESD）として考えられているのは、図1の通り、「公民的分野（4）私たちが国際社会の諸課題 イ よりよい社会を目指して」と「地理的分野（2）日本の様々な地域ウ、日本の諸地域」の2カ所だけであった（図1）。一方、平成29年版学習指導要領では、図2の通り、「B世界の様々な地域（2）世界の諸地域」、「C日本の様々な地域（4）地域の在り方」、「B私たちが経済（4）国民生活と政府の役割」、「D私たちが国際社会の諸課題（1）世界平和と人類の福祉の増大」の4カ所が新たに加わり合計6カ所になった。したがって、「持続可能な社会づくり」に向けての資質・能力をより一層高められるようになったと考えられる。ただ、これで十分だと言えるのだろうか。筆者は、このようなカリキュラムでは「持続可能な社会づくり」の実現を目指すことはできないと考える。理由を以下に述べる。少子高齢化に伴う急激な人口減少問題。2011年東日本大震災が起り自然災害に対する防災の問題や原子力発電所事故によるエネルギー問題。これらのように、これまで経験したことのないような問題に直面するようになってきた。先の見えない社会の中で、未知の問題を解決し、よりよい社会を形成するための能力

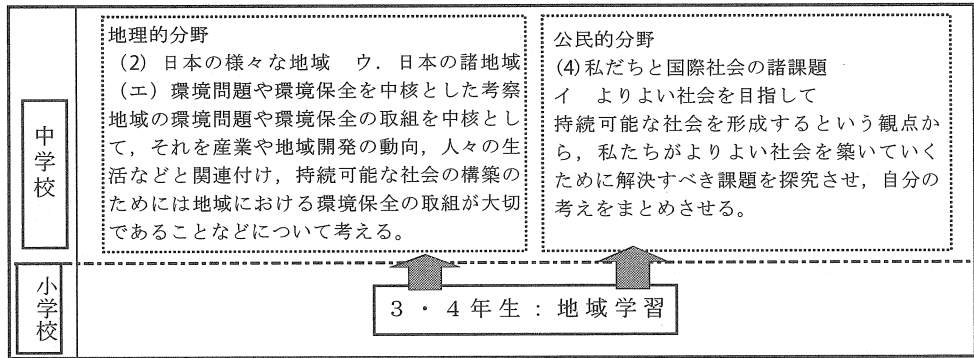
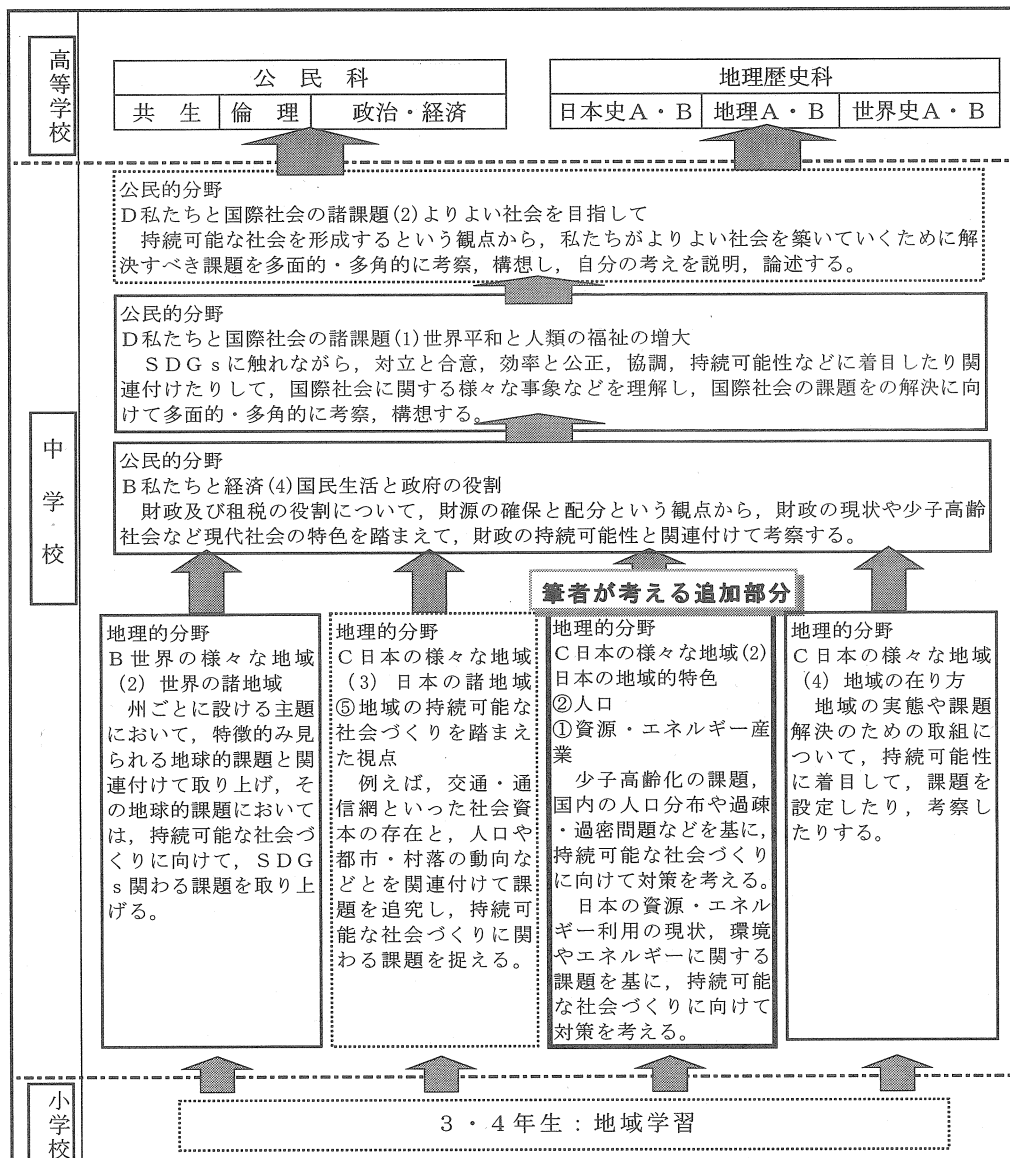


図1 「持続可能な社会」に関する内容を中心とした平成20年度版学習指導要領のカリキュラム構造（小学校・中学校社会科部分のみ）

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



----- : 平成20年度版からあった内容 ———— : 平成29年度版で新しく追加された内容
 ————— : 「持続可能な社会づくり」に向けて筆者が主張する追加すべき内容

図2 筆者が考える「持続可能な社会づくり」に関する内容を中心とした平成29年度版学習指導要領のカリキュラム構造
 鈴木隆弘「持続可能な社会」のための教育に向けて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.113, 2011年, p65を参考に筆者作成

を育成しなければならない。したがって、少子高齢社会での人口減少問題に大きく関係する「人口の特色」の単元や、資源・エネルギー問題に大きく関係する「資源・エネルギーと産業」の単元を、「持続可能な社会づくり」に向けて、「持続可能な開発のための教育」(ESD)の視点で考えていかなければならない。したがって、筆者は、図2のように地理的分野において「人口の特色」と「資源・エネルギーと産業」を他の地理的分野の単元に並行して組み込むようにカリキュラムを編成するべきであると考え。地理的分野で人口面から「持続可能な社会づくり」の対策を考える学習をする。そして、その学習を踏まえることで、「B私たちと経済(4)国民生活と政府の役割」において「財政及び租税の役割について、財源の確保と配分という観点から、財政の現状や少子高齢社会など現代社会の特色を踏まえて、財政の持続可能性と関連付けて考察する」ことがより深い学びにつながる。また、地理的分野で資源・エネルギー面から「持続可能な社会づくり」の対策を考える学習をする。そして、その学習を踏まえることで、「D私たちと国際社会の諸課題(1)世界平和と人類の福祉の増大」において、「SDGsに触れながら、対立と合意、効率と公正、協調、持続可能性などに着目したり関連付けたりして、国際社会に関する様々な事象などを理解し、国際社会の課題への解決に向けて多面的・多角的に考察、構想する」ことがより深い学びにつながる。このように「人口の特色」や「資源・エネルギーと産業」をESDの視点で学習していくことで地理的分野と公民的分野の系統性も生まれると考える。本稿では、特に「人口の特色」に注目し、「持続可能な社会づくり」に向けての資質・能力を育成するために、どのように単元を構成すればよいか提案していきたい。

III 本稿における「資質・能力」の定義

「資質・能力」とは、中央教育審議会答申において、教育課程全体を通して育成を目指すものであり、「生きる力」をより具体化し、三つの柱に整理したものである。その三つとは、図3にあるように、ア「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、イ「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力」の育成)」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」である¹⁵。このように「資質・能力」は、幅広いものなので、本稿では「新しい時代に求められる資質・能力」として、「何ができるようになるか」という視点である程度絞り込み定義づけたい。

平成10年版学習指導要領では、社会科の目標として、よりよい社会の形成に寄与する能力の育成が記述されてきたが、よりよい社会がどのような社会であるかは明示

されてこなかった。しかし、平成20年版学習指導要領では、よりよい社会が「持続可能な社会」であることが示されるようになり、社会科の目標が「持続可能な社会づくり」に貢献できる資質・能力を育成することになったといえる。平成29年版学習指導要領では、前項で説明したとおり、「持続可能な社会づくり」を実現していく資質・能力の育成がより一層重要視されている。このことが、社会科の本質である市民的資質の育成にもつながると考えられる¹⁶。したがって、本稿では「資質・能力」を「持続可能な社会づくりに向けて、社会問題の解決策について合理的に判断できる」と定義づける。では、「持続可能な社会づくりに向けて、社会問題の解決策について合理的に判断できる」ようにするために、どのような学習が有効なのか、次項で示していきたい。

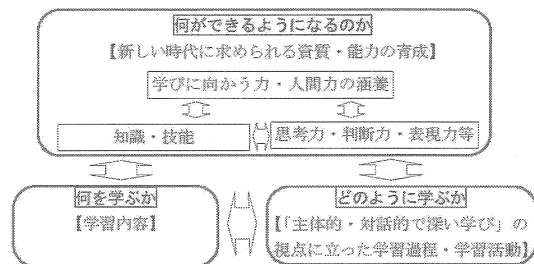


図3 学習指導要領改訂の方向性

IV 「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色～」における新しく提案する学習内容

1 人口をとらえる理論(概念)

この単元は、中学校学習指導要領の地理的分野の大項目(2)イ(イ)「世界的視野から日本の人口と人口密度、少子高齢化の課題を理解させるとともに、国内の人口分布、過疎・過密問題を取り上げ、日本の人口に関する特色を大観させる」ことで、人口の面から日本の地域的特色を理解させることをねらいとしている。日本で用いる人口学は、形式人口学を中心として周辺に経済人口学、社会人口学、生物人口学、政治人口学、歴史人口学がある。これら社会学の本単元で獲得させたい研究成果を基に人口という変動する社会を認識していく。以下に、その理論を示す。人口は、図4のように「人口変動の3要素(出生・死亡・移動(転入・転出))」¹⁷により増加したり減少したりすることの認識が必要である。そして、この「人口変動の3要素」は、人口構造(男女、年齢、配偶関係、教育程度、労働力状態、就業上の地位、産業、職業等)の影響を受ける。この人口構造をもっとも典型的に表したものは、男女・年齢別に構成した「人口ピラミッド」

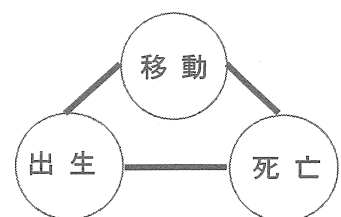


図4 人口変動の3要素

である。産油国の「人口ピラミッド」を見ると、20代から40代の男性人口が多く特異な形をしている（図5）。これは、外国人労働者を受け入れて経済が成立している社会を示しており、「人口変動の3要素」の「移動」を認識することができる。

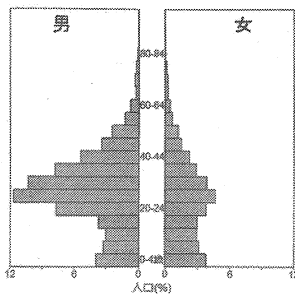


図5 産油国の人口ピラミッド
資料②より

次に社会が近代化し経済的に豊かになると、なぜ多産多死から多産少死、少産少死へと変化していくのかを説明する唯一の人口理論が「人口転換論」¹⁸である（図6）。人口動態の変化は、経済社会の発展に伴い、多産多死から多産少死を経て、やがて少産少死に至る過程を示す。その第1段階は、出生率も死亡率も高水準にある低発展段階である。伝統的農業社会では死亡率が高く、また飢饉、疫病、戦争等のために人口の動向は不安定である。この状態で農業社会を支えていくためには、大家族を必要とし高い出生率が維持される。また、宗教や社会制度などによって高出生率が維持されることもある。その結果、近代化前の社会では、変動する高死亡率と普遍的な高水準の出生率により、人口増加の変動は大きいものの、平均的には人口増加率は低い状態にある。第2段階は、出生率は依然として高水準にあるが死亡率が急速に低下する段階である。都市化・工業化が進展し、さらに公衆衛生及び医療水準も発展することによって、高い死亡率が徐々に低下を始める。しかし、出生率は、死亡率と違って、外的変化によって直ちに反応するメカニズムを持っていないため、高水準のまま維持され、死亡率低下に伴って、それまで経験したことのない人口増加がもたらされる。第3段階に入ると、出生率も死亡率を追従して急速に低下し、出生率、死亡率とも低水準に達して安定化する。出生率が低下する理由として、乳幼児死亡率の低下により出生数を減らしても家族・社会の存続が可能となること、子供の養育コストの増大、女性の自立化などが挙げられる。日本では、明治維新以前が多産多死、明治から昭和30年代半ばまでが多産少死、昭和30年代半ば以降が少産少死の段階であると考えられている。

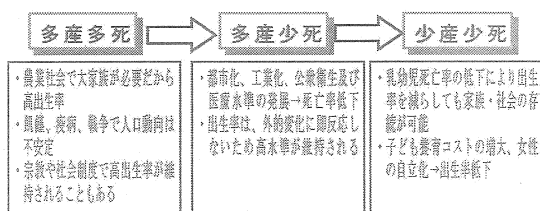


図6 人口転換論

2 日本の人口の変遷

日本の人口の歴史は、弥生時代は約60万人、奈良時代は約450万人、平安時代は650万人、鎌倉時代は約800万人、江戸時代は約3,000万人、明治時代は約4,000万人のように増加している¹⁹。このようにして増え続けた人口が、2008年に1億2,808万人ピークを迎え減り始めるという歴史上初めての展開になった。2012年1月に公表された国立社会保障・人口問題研究所の将来推計人口によると、日本の人口は2060年には今より3割減の8600万人、2110年に4286万人になる。2015年の人口は、1億2711万人（15年国勢調査）なので、これから100年でわが国の人口は約3分の1にまで減少する。これほど大きな人口の変化は私たちの暮らす日本の経済・社会に大きな影響を与えるに違いない。安倍晋三内閣は、2015年10月「アベノミクス第2ステージ」で「少子高齢化に歯止めをかけ、50年後も人口1億人を維持」する経済政策を発表し、「人口」を重要な政策目標に掲げた。戦後初めて政府が「希望出生率1.8」の数値目標を掲げ、戦前の富国強兵政策の一貫として提示された「産めよ殖やせよ」のスローガンが連想され、人々の反発を招く恐れがある。しかし、その反発のリスクを考慮しても数値として発表せざるを得ないほど日本の少子化は最終局面にまで追い込まれていると考えられる。したがって、この人口減少など人口に関する問題は、日本の主要な社会問題の一つである。また、日本全体としては人口減少社会に入っているものの、世界的には人口が急増している。日本国内でも、人口移動により高齢者の多い地域もあれば、若者の多い地域もある。世界や日本国内の人口構成は地域によって様々であり、それぞれの地域の状況を反映している。

3 日本の人口の特色

日本の地域的特色を表す人口問題には、①少子高齢化による人口減少、②東京一極集中による過疎・過密の2つが挙げられる。①は、上記で説明した「人口転換論」（図6）によるものである。ただ、日本は他の国々と比べて急速に少子化と高齢化が進んだ国になっている。これは、②が関係している。②は、高度経済成長時代から東京に大学や企業が集中し、地方から若い世代が大量に移動してきているためである。そのため地方では過疎化が進み、少子高齢化になっている。一方、三大都市圏には、若い世代の大量移動により過密化が進むことになった。通勤・通学時の電車やバスの混雑、交通渋滞、ゴミ問題、住宅不足から地価の高騰、郊外ニュータウンからの長時間通勤など多くの都市問題が発生した。三大都市圏でも特に東京に人口が一極集中し、都市問題を悪化させた。その都市問題のために、家賃が高くなり安心して家族が暮らすにはアパートの部屋は狭い、待機児童が全国で最も多くなる、郊外に出た場合は長時間通勤のため共働きも難しくなる、とりわけ地方出身者は親の支援も

受けられないので育児環境が悪く、東京の出生率は1.13と全国最低である。したがって、若い世代（生産年齢人口）が一極集中で東京に集まっているので、地方は過疎化で少子高齢化が進み人口が減少している。東京では、東京一極集中により、若い世代が移動し存在しながらも過密による都市問題から結婚しても出産や育児をしにくい環境であることから少子高齢化が進み人口が減少している。このように、地方の人口減少と三大都市圏（特に東京圏）の人口減少の二重構造が、世界と比べて日本の少子高齢化・人口減少を加速させた原因であり、「人口のブラックホール化現象」²⁰していると言える（図7）。

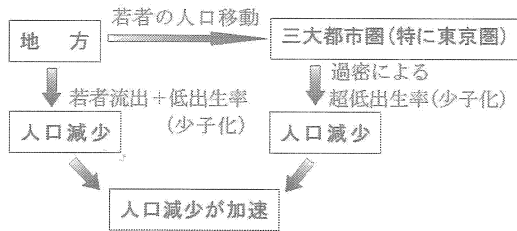


図7 人口のブラックホール化現象

これらの説明より本単元で獲得させたい概念は、「人口変動の3要素」、「近代社会に進むと多産多死から少産少死へ変化していく人口転換論」、「東京一極集中による人口のブラックホール化現象」の3つである。日本の人口の特色をただ覚えるのではなく、上記の理論を身に付かせることで、未来に生かせる対策を考え、「持続可能な社会づくりに向けて、社会問題の解決策について合理的に判断できる」資質・能力の育成につなげていきたいと考えている。これまでの主張から、筆者が提案する人口学習のモデル図は、図8のようになると考える。学習指導要領では、Bのみの学習が求められている。しかし、それでは、持続可能な社会づくりに向けての資質・能力を育成することはできないし、図2で説明しているように持続可能な社会づくりに向けて、地理的分野から公民的分野への系統化が図れない。したがって、Dの人口動態理論を基にしてBを学習し、さらにAとCの学習を設

定することで、持続可能な社会づくりに向かう資質・能力の育成につながると考える。

V 単元「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色～」の開発

1 単元構成の論理

「持続可能な社会づくりに向けて、社会問題の解決策について合理的に判断」するためには、よりよい社会の方法を主体的創造的に考えていく必要がある。これらを満たす学習方法として、本単元では、岡崎誠司氏（富山大学）が提唱している「仮説吟味学習」を設定する²¹。

「仮説吟味学習」とは、「子どもが教育内容に関わる自らの問題を設定するとともに、問題に対する根拠ある

仮説を設定し、子ども自身が、その正当性・合理性を個の側と社会の側の両面から吟味する過程を保障する学習」である。生徒は、学習対象が具体的で個別の対象であってはじめて、仮説を設定することができる。ただし、その場合、生徒は個人の側から仮説を設定することとなり、教師の指導なく仮説を吟味しても常識的認識にとどまることとなる。そこで、まず第一にこの学習では、社会システムの側から仮説を吟味する過程を導入することによって、視点の転換を図ることをねらっている。また、「仮説吟味学習」による授業づくりの第二のねらいは、生徒が地域の事象理解にとどまることなく、地域の特色を社会システムとして解釈し、より良いシステムを主体的創造的に考えることにある。「仮説吟味学習」による授業づくりでは、個人を超えた社会システムそのものを認識対象とし、生徒にシステムそのものを正しいものとして受容させるのではなく、なぜそのようなシステムとなっているのか構造の解明を行わせたり、そのシステムの背景や原因を探らせ、問題点を明らかにさせたりする。そこで、授業は、原則として「個人の側から仮説を設定する過程」と「社会システムの側から仮説を吟味する過程」と「仮説を修正・再設定する過程」の3段階構成となる。本単元における構成論理は以下のようにになると考える。

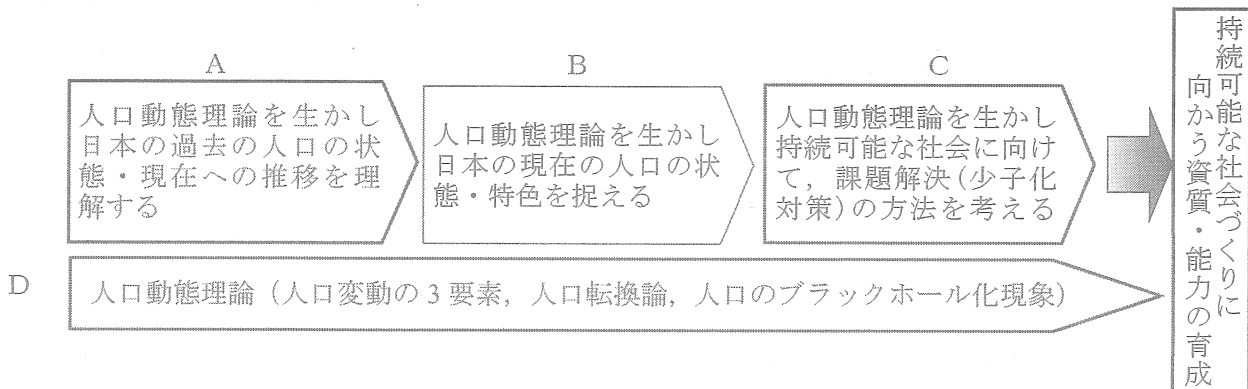


図8 人口動態理論を生かした人口学習のモデル図

① 「個人の側から仮説を設定する過程」

まずはじめに、問題把握の場面である。地方は、若い世代が都市圏に流出（移動）するので、過疎が進み少子高齢化になっていることを認識しているので、「人口ピラミッド」は高齢者の割合がより多いつぼ型になることは予想できる。そこで、地方の若い世代の主な流出先である東京大都市圏の「人口ピラミッド（つぼ型）」（図9）を提示する。東京大都市圏は、若い世代が多く集まるので当然子どもも多くいると予想するので、富士山型かつりがね型の「人口ピラミッド」を予想していた生徒は、「東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動してきているのに、なぜ少子化が進むのか」という疑問を持つ。生徒が知的好奇心を持ち、「なぜ」という疑問を持つことが重要である。

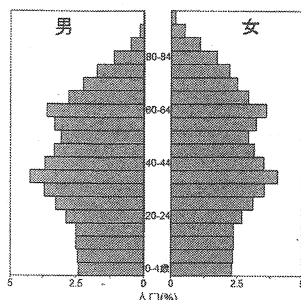


図9 東京大都市圏の人口ピラミッド

資料②より

次に、仮説設定の場面である。学習課題「東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動してきているのに、なぜ少子化が進むのか」に対して、個の視点から仮説を設定しやすいように、発問20「もし、あなたが東京の中心部に就職していて、結婚したらどのようなことに困るだろうかと問い、思いつきの予想や主観的な内容のものも容認する。

② 「社会システムの側から仮説を吟味する過程」

ここでは、仮説の根拠を資料で確かめさせたり、仮説の社会的意味を考えさせたりすることによって、「人口のブラックホール化現象」を認識させ、仮説の質的向上を図る。東京の超低出生率を過密から生じる都市問題の影響から吟味していくことで、地方の少子化と都市の少子化の二重構造が、人口減少を加速させた原因であることが明らかになる。このような「社会システムの側からの視点」で仮説を吟味させた後、もう一度、発問30「もし、

あなたが東京の中心部に就職していて、結婚したらどのようなことに困るだろうかと問う。すると、ただの思いつきや主観的が多かった「個人の側からの仮説」は、「社会システムの側からの視点」を踏まえた理論になっているであろう。

③ 「仮説を修正・再設定する過程」

②「社会システムの側からの仮説を吟味する過程」において、「人口変動の3要素」のうち、地方の若者が大都市圏に流出している（移動）、東京大都市圏の育児環境の悪さ（出生）、その二つから「人口のブラックホール化現象」を解消する社会システムの構築が重要であることは気付いている。発問32「少子化を食い止めるためにどのように解決すればよいのだろうか」という問いで、人口動態理論をもとに最終的に持続可能な社会づくりに向けて課題を解決するための方法を考えていけば、合理的に判断することができるといえるだろう。

2 単元目標

- 人口の歴史に着目しながら、人口から見た日本の地域的特色に関心を高めるとともに、持続可能な社会づくりの課題解決に向けて意欲的に追究しようとしている。 【学びに向かう力、人間性等】
 - 日本の人口問題を通して、人口面から見た日本の地域的特色を、図式化して自分の言葉で説明することができる。 【思考力、判断力、表現力等】
 - 日本の人口問題を通して、持続可能な社会づくりに向けての解決策を合理的に判断をすることができる。 【思考力、判断力、表現力等】
 - 人口のメカニズムや日本の人口の変化や人口の減少に関して、本文や資料から読み取り、日本の人口の歩みと、日本の人口の地域的特色を理解している。 【知識・技能】
- ・わが国の人口変動の3要素（出生、死亡、移動）
 - ・近代社会に進むと多産多死から少産少死へ変化していく人口転換論
 - ・東京一極集中による人口のブラックホール化現象に伴う人口減少

3 学習指導過程

過程	教師による発問・指示	期待される生徒の反応・獲得させたい知識概念
第1次 世界の人口分布についての事実認識	1 なぜ世界の人口は、増加したのだろうか。 2 世界の人口密度には、どのような特色があるだろうか。資料① 3 各国の人口構成は、何を見たらよいだろうか。また、どのような形があるのだろうか。どのような特徴があるのだろうか。 資料②	<ul style="list-style-type: none"> ・食料が増産されてきた。 ・医療の発達で死亡率が低下した ・人口密度が高い地域は、農業や工業が発達している都市部に集中 ・人口密度が低い地域は、砂漠、寒冷地、高地など人口の分布は、地形や気候などの自然条件だけでなく、社会や経済の状態にも影響を受ける ・人口ピラミッド ・富士山型→多産多死、つりがね型→多産少死、つぼ型→少産少死

人口動態理論を獲得し持続可能な社会づくりに向けての資質・能力を育成する単元開発

<p>第1次 世界の人口 分布につい ての事実認 識</p>	<p>4 この人口ピラミッド（産油国）は、どうしてこの ような形になるのだろうか。 資料③</p> <p>5 このことから人口が変化する要因は何だろうか。 (学習課題1)</p> <p>6 世界地図と人口ピラミッドには、どのような関係 があるだろうか。 資料④</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人労働者が移動してきたから ・<u>出産、死亡、移動（人口構成の3要素）</u> ・発展途上国では富士山型、先進国になりつつある国ではつ りがね型、先進国ではつぼ型
<p>第2次 日本の人口 分布につい ての事実認 識</p>	<p>7 日本の人口の推移は、どのように変化しているか。 3段階で人口が増加した理由は、何だろうか。 資料⑤</p> <p>8 日本の人口ピラミッドの変化を歴史年表を見て読 み取る。 資料⑥</p> <p>9 日本の人口ピラミッドの変化と世界の人口ピラ ミッドの変化から分かることは何か。(学習課題2)</p> <p>10 なぜ、経済が発展するにつれ、多産多死 から多 産少死を経て少産少死へ移行するの か。 資料⑦, ⑧, ⑨, ⑩</p> <p>11 人口が減少すると何が問題なのだろうか。</p> <p>12 1878年と1985年の20位までの日本の都市人口の 推移を、白地図に記入し、気付いたことは何か。 資料⑪</p> <p>13 資料⑫, ⑬, ⑭, ⑮からどのようなことが分かるか。 (学習課題3)</p> <p>14 過疎地域の人口ピラミッドから気付くことは何 か。 資料⑯</p> <p>15 少子化、人口減少を解決するにはどうしたらよい だろうか。(学習課題4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・3段階で増加している。 ・1段階は採集や縄文文化 ・2段階は弥生時代から始まった農業革命 ・3段階は産業革命 ・1920年戦争で20～30歳代で男性人口減少 ・1950年戦争動員により出生数が減少している ・1980年第1次、第2次ベビーブーム ・2010年第3次ベビーブーム起こらず減少 ・2040年やせ細ったつぼ型、人口減少 ・<u>経済が発展するにつれ、多産多死から多産少死を経て少産 少死へ移行する（人口転換論）</u> ・医療技術、栄養、衛生の向上で死亡率が減少するから。 ・女性の労働率が上がるので、出生率が下がるから。 ・労働者が減り、現在の経済活動が維持できなくなる。 ・生活レベルが破綻する。 ・太平洋側の都市の人口が日本海側よりも増加している。 ・人口が太平洋側に多く移動したのではないか。 ・<u>太平洋側の三大都市圏、特に東京が過密になっている。（東京一極集中）</u> ・<u>老年人口の割合が高く、人口密度が低い過疎地では、「消滅可能性都市」になっている。</u> ・「消滅可能性都市」は、特に北海道、東北地方、山陰地方、四国地方に多い。 ・高齢者が多く、年少者が少ない。 ・人口減少している。
<p>第3次 問題の把握</p>	<p>16 なぜ、東京一極集中が起きるのか。</p> <p>17 東京大都市圏等の過密地域は、若者の移動が多い ので人口増加が見込めるのだろうか。 資料⑰</p> <p>18 東京の出生率はどれだけか。 資料⑱</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大学や企業、娯楽施設が多いので、<u>地方から若い世代が移動するから。</u> ・年少者の割合が高くなく、意外にも少子化である。 ・東京の出生率は1.13（日本最低）である。
<p>第4次 個人の側から の仮説設 定</p>	<p>19 <u>東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動して きているのに、なぜ少子化が進むのだろうか。（単 元を貫く学習課題）</u></p> <p>20 もし、あなたが東京の中心部に就職していて、結 婚したらどのようなことに困るだろうか。(学習課 題5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・仮説1：家族で住む適当な広さの住宅地が手に入らないの ではないか。 ・仮説2：働きながら子育てしにくい環境ではないか。 ・仮説3：結婚が遅くなってしまったことではないか。
	<p>(仮説1・2について)</p> <p>21 なぜ家族で住む適当な広さの住宅地が持てないの だろうか。 資料⑲</p> <p>22 平均通勤時間はどれくらいか。 資料⑳</p> <p>23 この通勤時間の長さは、子育てにどのような影響 が考えられるか。</p> <p>24 東京の待機児童数はどれだけか。資料㉑</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・住宅不足から地価が高騰、家賃が高く狭いアパートになる。 ・地価高騰から郊外に住むことで長時間通勤になり共働きが しにくい。 ・男性1.32時間、女性1.04時間 ・勤務している場合、保育園に預けても迎えに行くのが困難 である。 ・共働きがしにくいので、収入も半減するので養育費が足り なくなる。 ・7,814人で全国1位である。

<p>第5次 社会の側から の仮説吟味</p>	<p>なぜ両親に子どもを預けないのか。 (仮説3について) 26 東京の平均結婚年齢、出産年齢、生涯未婚率はどれだけか。 27 なぜ結婚が遅くなるのだろうか。 28 地価高騰や長時間通勤、待機児童等は、何が原因で生じているのか。 29 東京大都市圏の過密は、地方と東京にどのような影響を与えているのだろうか。 30 もし、あなたが東京の中心部に就職していて、結婚したらどのようなことに困るだろうか。(学習課題6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・地方出身の人は、近くに両親が居ないから。 ・いずれも第1位である。 ・仕事や娯楽施設が充実しているから。 ・過密 ・地方は若い世代が流出して過疎化が進み、少子高齢化が進み、人口が減少する。 ・東京は、若い世代が流入して過密化しているが、育児環境が悪く出生率が極めて低下しており少子化が進み人口が減少している。 ・地方の少子高齢化と人口減少だけでなく、東京大都市圏にも少子高齢化と人口減少をもたらし、日本の少子高齢化を急速に進行させる原因になっている。
<p>第6次 仮説の修正・再設定</p>	<p>31 東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動してきているのに、なぜ少子化が進むのだろうか。ここまでで分かった日本の人口減少の理由を図に示してみよう。 (学習課題7) 32 少子化を食い止めるためには、どうすればよいのだろうか。(学習課題8)</p>	<p>(ワークシートに図を書き込む。)(図10参照)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・女性が働きながら子育てできる環境をつくる。 ・工場、企業を誘致したり観光を充実させたりすることで、Uターン人口を増やせばよい。 ・地方の大学を充実させて、若者を都市圏に移動させないようにする。 ・地方に若者をとどまるよう、中央の機能を分散させればよい。

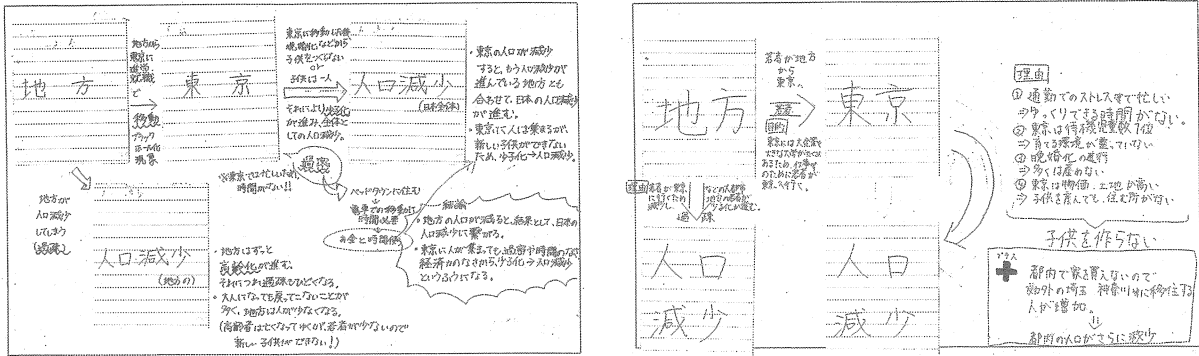
【資料】

- ①「世界の人口分布」：『中学生の地理』帝国書院、2016年検定済み、151頁
- ②「クラスターごとの人口ピラミッド」：日本社会科教育学会『社会科教育研究 No.125』、2015年、75頁
- ③「クラスターごとの人口ピラミッド」：同上、75頁
- ④「世界の男女・年齢別人口割合のクラスター分析結果」：同上、74頁
- ⑤「日本人口の趨勢」：鬼頭宏『人口から読む日本の歴史』講談社学術文庫、2000年、19頁
- ⑥「日本の人口ピラミッドの推移」：日本社会科教育学会『社会科教育研究 No.125』、2015年、76頁
- ⑦「日本の死亡数ピラミッド」：河野禎果『人口学への招待』中公新書、2007年、122頁
- ⑧「世界各国の平均寿命と合計特殊出生率の相関」：同上、121頁
- ⑨「世界各国の所得水準と出生率との相関」：赤川学『これが答えだ！少子化問題』ちくま新書、2017年、103頁
- ⑩「1人あたりGNI3万ドルを超える30ヶ国の出生率と女性」：同上、34頁
- ⑪「日本の都市人口の推移」：吉川洋『人口と日本経済』中公新書、2016年、70頁
- ⑫「三大都市圏の面積と人口が全国に占める割合」：帝国書院、2016年検定済み、153頁
- ⑬「日本の人口密度とおもな都市」：同上、153頁
- ⑭「都道府県別の老年人口の割合」：同上、153頁
- ⑮「消滅可能性都市」：増田寛也『地方消滅 東京一極集中が招く人口急減』中公新書、2014年、表紙
- ⑯「クラスターごとの人口ピラミッド(都道府県単位)」：同掲書②、81頁
- ⑰「クラスターごとの人口ピラミッド(都道府県単位)」：同上、81頁
- ⑱「都道府県別出生率ランキング」：厚生労働省『人口動態調査』、2015年
- ⑲「東京大都市圏の地価分布」：『グラフィックワイド地理2016-2017』とうほう、2016年、77頁
- ⑳「平均通学・通勤時間」：同上、76頁
- ㉑「全国待機児童マップ」：同上、79頁
- ㉒「平均結婚年齢、子ども一人目出産時年齢、生涯未婚率都道府県別ランキング」：同掲書⑱、2015年
- ㉓「常設興行場総数ランキング」：都道府県格付研究所、2017年

VI 実験授業の成果

本単元では、「人口動態理論を獲得し持続可能な社会づくりに向けての資質・能力を育成する」ことを目指している。第6次に提示した発問31「東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動してきているのに、なぜ少子化が進むのだろうか。」(学習課題7)と問い、各生徒に日本の人口減少の理論を図にまとめて説明させて、概念

を獲得しているかどうか確認した。また、第2次に提示した学習課題4「少子化、人口減少を解決するにはどうしたらよいだろうか。」と問い、第6次に提示した学習課題8「少子化を食い止めるためには、どうすればよいのだろうか。」と問うことで、持続可能な社会づくりに向けて社会問題の解決策について、人口動態理論に基づいて合理的に判断している内容の変容から、持続可能な社会づくりに向けての資質・能力が育成されたかどうか



抽出生徒 A

抽出生徒 D

図 10 抽出生徒 A・Dによる「日本の人口減少の説明図」

問題	少子化対策
少子化、人口減少を解決するにはどうしたらよいだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> 子どもをつくる。 働く女性に対して出産のための休みを取得しやすくしたり、産後の復帰をしやすくしたりする。 不妊治療を発達させる。
少子化を食い止めるためには、どうすればよいのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> 保育士を増員し、働く女性が子どもを育てやすい環境にする。 東京よりも地方の方が家が購入しやすいし、育児がしやすい環境であるので、地方にUターンするようにPRをする。 大企業や有名店、大学を東京に集中させず、日本全国様々な地方に分散させればよいのではないか。

〈発問 32 時の生徒 B の判断要素〉 待機児童を減らす 女性の労働条件の向上 地方の良さ PR I・Uターン 地方大学の充実 会社の本社機能を地方に移転

図 11 抽出生徒 B の発問 15 と発問 31 における構成要素

確認した。

図 10 は、抽出生徒 A・D による「日本の人口減少の説明図」である。「地方」「東京」「人口減少」「人口減少」と書いた付箋 4 枚を自由に移動させ、矢印と説明文でつなげさせた。この学習活動により生徒は、「人口変動の 3 要素」「人口のブラックホール化現象」の人口動態理論を獲得したことが分かる。

表 2 は、全生徒 150 名の発問 15 の「少子化・人口減少」の解決策を、表 3 は、全生徒 150 名の発問 32 の「少子化・人口減少」の解決策を分析しまとめたものである。解決策は、22 の方法が挙げられている。例えば、抽出生徒 B で例示しよう。図 11 をご覧いただきたい。第 2 次の発問 15「少子化、人口減少を解決するにはどうしたらよいだろうか。」(学習課題 4) に対して、子どもをつくる、産後休暇・育児休暇の充実、不妊治療の発達の 3 つである。そして、第 6 次の発問 32「少子化を食い止めるためには、どうすればよいのだろうか。」(学習課題 8) に対しては、待機児童を減らす、女性の労働条件の向上、地方の良さ PR、I・Uターン、地方大学の充実、会社の本社機能を地方に移転の 6 つである。

全生徒の解決方法の変容を分析すると、抽出生徒 D をはじめとして、150 名全員の生徒において解決方法が増加しており、発問 15 の合計 162 から、発問 32 の合計 322 へと約 2 倍に増えた。(表 2・3 の合計欄参照。ただし、

各生徒の例示は 4 名のみ) 解決方法の数は、各生徒で異なり、生徒それぞれの言葉で解決方法を表現していた。

さて、表 2・3 の合計をみて、発問 15 で大きな数を示している解決方法と、発問 32 で大きな数を示している解決方法を比べてみたい。表 2 の発問 15 の解決方法では、子作りの奨励、出産数に応じて手当増額・特典、待機児童の減少に関する解決方法を答えている。これらの 3 つの解決方法が、発問 15 の解決方法で大きな数値を示している上位 3 つである。これらは、新聞やニュース等で見聞きした生活経験からくる日常的常識的判断の内容であると推測できる。上記 3 つの方法以外も含めて見ると、表 2 の太枠で示したとおり、子どもを増やすという視点が強いことが分かる。表 3 の発問 32 の解決方法では、子作りの奨励、出産数に応じて手当増額・特典が激減したが、待機児童の減少は激増している。また、表 3 の下段で示した解決方法が新たに加わり、かつ人数が多くなったことがわかる。

ここで、表 3 の解決方法の内容に着目してみると、以下の 4 点の特色がいえる。

1 点目は、待機児童の減少が激増したことである。これは、子どもを産むということよりもまず首都圏の待機児童の多さから、仕事と子育ての両立が難しい環境であることを学んだからである。仕事と子育ての両立が可能となる環境が整わない限り「東京一極集中による人口の

表2 発問15で生徒が判断した少子化・人口減少対策

方法 生徒	子作り奨励	2人以上義務	不妊治療等の 医療向上	出産数に応じて 手当増額・特典	結婚への意識 (婚活補助)	男性の育児協力の 意識	待機児童を 減らす	女性の労働条件 の向上	労働負担の 改善	産後休暇・育児 休暇の充実	移民受け 入れ	合計
生徒A				○								
生徒B	○		○					○				
生徒C	○											
生徒D		○										
< 省略 >												
合計	34	11	13	25	11	4	20	4	8	17	15	162

○：各生徒の記述内容の該当項目

表3 発問31で生徒が合理的判断した少子化・人口減少対策

方法 生徒	子作り奨励	2人以上義務	不妊治療等の 医療向上	出産数に応じて 手当増額・特典	結婚への意識 (婚活補助)	男性の育児協力の 意識	待機児童を 減らす	女性の労働条件 の向上	労働負担の 改善	産後休暇・育児 休暇の充実	移民受け 入れ	合計
生徒A				●			●					
生徒B							●					
生徒C							●					
生徒D												
< 省略 >												
合計	1	6	2	7	6	1	61	9	13	10	6	122
方法 生徒	近所付き合 い相互扶助	地方の良さP R (戸建て可能)	東京の政府機関 の一部を地方へ	1・リターンを 増やす政策	地方大学の充実 ・PR	会社の本社機能 を地方に移転	地方出身・地 方生活に特別 手当	東京都市圏へ の流出を防ぐ	会社内保育 施設の設置	主要路線の混雑 解消	税金による 子育て支援 の充実	合計
生徒A				●	●	●					●	
生徒B		●		●	●	●						
生徒C		●			●	●						
生徒D							●			●	●	
< 省略 >												
合計	3	20	5	18	23	63	8	19	13	11	17	200

●：各生徒の記述内容の該当項目

ブラックホール化現象」は続き、出生率の上昇は望めないことが分かったといえる。

2点目は、表3下段の太枠で示した地方を重視する複数の解決方法が加わり、かつ人数が多いことである。これは、仮説吟味学習で獲得した「人口変動の3要素」と「東京一極集中による人口のブラックホール化現象」を生かしていると考えられる。「人口変動の3要素」である「移動」に注目し、「東京一極集中による人口のブラックホール化現象」が改善されない限り、若い世代を東京大都市圏に「移動」させない、つまり様々な方法で地方の環境を充実させて若い世代を地方で生活していくようにすることが出生率を上昇させ、さらに地方の過疎化を防ぐことにつながることに気付いたといえる。

3点目は、社会システムの側の視点からの解決方法が増加したことである。上記2点目もそうであるが、他にも表3下段の「近所付き合い相互扶助」「会社内保育施設の設置」「主要路線の混雑解消」「税金による子育て支援の充実」の解決方法である。例えば、「近所付き合い相互扶助」は、希薄になった地域のつながりを改善し昔ながらの地域コミュニティを復活させることが日常の子育ての助け合いにつながり、出生率を上げることに繋がるといえる。また、「会社内保育施設の設置」は、公的な保育園等の施設だけでなく、企業内での保育施設設置を増加させることでより仕事と育児

の両立を効率的・安定的にし、出生率上昇につながることを意味している。

4点目は、上記3つの特色は、日本の人的環境を持続可能な社会にしていけるために、「持続可能な社会づくり」の構成概念を満たす重要な解決方法であるということである。本稿では、特に人口問題において「持続可能な社会づくり」の構成概念を「世代間の公平」「地域間の公平」「社会的寛容」としている。上記3つの特色は、若い世代が地方に住み続ける、または地方に移住するような地方の政治・経済・文化の充実させていくことであり、これは、「地域間の公平」を満たす内容である。そして、この地方の充実が過疎化を防ぐことにつながることで、「世代間の公平」を満たすことにつながる。また、子作りや結婚を押しつける方法が減少したり、「近所付き合い相互扶助」「会社内保育施設の設置」「税金による子育て支援の充実」の解決方法の増加は、社会全体で支えていこうとする考えであり、「社会的寛容」を満たす内容である。これらのことから、「持続可能な社会づくり」の構成概念を満たす合理的判断ができていると考える。このように考えることができたのは、日本の人口の特色を明らかにしただけでなく、自分との関わりやつながりのある地方の問題として捉えたからであると考えられる。

したがって、これらの解決方法を考えたことは、持続可能な社会をつくるための資質・能力の育成につながる

ており、大変重要な意義があったといえる。

Ⅶ 本研究の成果と課題

本研究の成果は、以下の3点挙げることができる。

第一の成果は、開発単元を通して、人口動態理論を獲得するとともに、その理論を生かして持続可能な社会づくりに向けて合理的に解決方法を判断したことは、地方に住む自分たちの問題として捉え、持続可能な社会づくりに向けての考えに至ったことを示したことである。生徒の考えた全ての解決方法を内容で分類し変容を分析した結果を具体的に例示したことに意義がある。

第二の成果は、「人口の学習」に、持続可能な社会づくりに向けての視点を取り入れることで、日本の問題を自分の地方の問題としてどうしていけばよいかと自分事として捉える学習活動につながっていったことである。したがって、持続可能な社会に向けての視点を、環境や資源・エネルギーの単元だけでなく、様々な単元で取り入れることは有効であると考え。これらは、中央教育審議会答申で示された「学びに向かう力・人間性等」に応えるものであると考える。

第三の成果は、これから超少子高齢社会になり人口減少社会を迎えていくにあたり、中学校社会科地理的分野「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色～」の新しい学習内容を明示したことである。現在の日本の人口の特色を網羅するだけでなく、これまでの歴史的経緯をふまえて因果関係を理解し、獲得すべき概念的知識は何かを示したことは、中央教育審議会答申で示された「何を学ぶか」に応えるものである。

課題としては、以下の2点挙げるができる。第一の課題は、本稿で取り組んだ少子化対策について、外国の政策と比較する活動を取り入れ、より多角的に考察するようにしなければいけないことである。例えば、少子化対策で成功しているフランスの政策を取り上げ、取り入れられそうな政策、参考になりそうな政策を考える学習活動を公民的分野で設定する必要がある。第二の課題は、持続可能な社会づくりに向けての資質・能力は、一回の単元や社会科だけで身に付くものではなく、あらゆる単元や他教科で持続可能な社会に向けての視点で繰り返し学習を進めていかなければいけないことである。したがって、あらゆる単元で持続可能な社会に向けての視点で学習できるよう教材研究をしていかなければならないと同時に、他教科とのカリキュラムマネジメントを行っていく必要がある。

【註】

- 1 文部科学省『学習指導要領解説社会編』2017年、pp.1-6.
- 2 中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院、2011年、p.2.
- 3 森分孝治・片上宗二編『社会科重要語 300の基礎知識』明治図書、2000年、p265
- 4 加藤好一『中学地理の授業』民衆社、2012年
- 5 小谷恵津子「概念探究型社会科における納得をとまなう概念の獲得と経験－中学校地理的分野「人から見た日本」の開発を通して－」全国社会科教育学会『社会科研究』第62号、2005年、pp11-20
- 6 国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』、2011年、p2-3
- 7 日本社会科教育学会編『社会科教育の今を問い、未来を拓く』東洋館出版、2016年、p126
- 8 前掲書6、p3
- 9 外務省国際協力局『持続可能な開発のための2030アジェンダと日本の取組』外務省国際協力局、2017年、pp2-3
- 10 前掲書6、p4
- 11 同上
- 12 前掲書2、p99
- 13 同上、p8
- 14 鈴木隆弘「持続可能な社会」のための教育に向けて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.113、2011年、p65
- 15 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）補足資料1/8』2016年、p6
- 16 前掲書7、p126
- 17 河野稠果『人口学への招待』中公新書、2007年、p17
- 18 同上、p107
- 19 鬼頭宏『人口から読む日本の歴史』講談社学術文庫、2000年、pp16-17
- 20 増田寛也『地方消滅』中公新書、2014年、pp21-22
- 21 岡崎誠司『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究』風間書房、2009年、pp.29-41

(2018年8月31日受付)

(2018年10月3日受理)

校務の情報化についての実践的考察とタブレット端末アプリの試作

上山 輝¹ 高井 一雄² 町田 克也³

A Practical Study of Informatization of School Affairs and Prototyping of Tablet Apps

Akira KAMIYAMA, Kazuo TAKAI, Katsuya MACHIDA,

概要

本研究は、校務の情報化による指導・支援の質向上と効率化を両立する方法について実践を通して検討、考察したものである。タブレット端末用のアプリを試作し、点数化しにくい評価を実際の授業でできるかどうかについて試用を行い、実践した現職教員からのフィードバックをまとめた。その結果概ね教師による授業計画の曖昧さの解消や、明確化、評価の安定化に役立つことがわかった。また、今後の開発に向けた課題も明らかになった。

キーワード：校務情報化、効率化、タブレット端末、アプリ、評価

Keywords : informatization, efficiency of work, tablet, Apps, assessment

I. はじめに

1-1. 教育現場で業務が増大する理由

人口減少社会を迎え、児童生徒数が減少することが自明となっている現在、教員に求められている仕事は質量ともに高負担になりつつある。この一見すると矛盾する事象の説明としてしばしば用いられているのが、グローバル化、急速な情報化や高齢化による産業構造の変革と新たに生じた問題への対処という視点である。その一例として「キャリア教育」が小中高と学校種問わず意識されていることを取り上げてみる。

新しい学習指導要領（小学校）においては、「第1章 総則 第4 児童の発達の支援」に以下のように示されている¹。

「(3) 児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要として各教科等の特質に応じてキャリア教育の充実を図ること。」

また、中学校でも「第1章 総則 第4 生徒の発達の支援」に同様の記述があり、さらに「学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと」とされている²。このように、キャリア教育を意識した記述が小学校、中学校の学習指導要領「総則」において取り上げられていることについては、改訂のポイントとしてあげられており³、これまでよりも重視した「支援」のあり方を示したものである。

小学校では、こうした問題の他に、学習障がい等への対応、外国語活動、道徳の教科化など、さらに多くの対応を必要とする一方で、教育現場の実態としては所謂「加配」教員がつかなくなるなどの問題が起こっている。このような負担が新たな問題として取り上げられた内容一つ一つについて顕在化するならば、教師の負担が過剰なものと言われる昨今の報道等が部分的にせよ裏付けられる。

ここではさらに、これらの具体的な問題の背後にある本質的な理由について考えてみたい。仮にこれまでの教師が行ってきた指導、支援を変えずに生徒数の減少に応じて学級数を減らし、教員数の減少も連動させた場合、教師一人が育てる児童生徒の数は変わらない。その結果、これまでと同様の指導方法ならば、能力的にもこれまでと同じような割合で、児童生徒の集合体を、高等教育機関等を経て社会へと送り出すことになる。その場合、例えば優秀な児童生徒の1クラスあたりの人数は劇的に変化することはないだろう。しかし、当該世代での人材輩出の割合は同じでも、人口が減少するならば、絶対数は少なくなる。この結果、人口減少が続けば同じ割合だけの人材輩出では賄えない社会状況が訪れる。これまでよりも意欲に裏付けされた能力を身につけた自立した社会人を多く輩出しなければ、社会の活力として必要な人数が不足する事態が懸念される。そのためには、これまでよりも手厚い指導、幅広い指導、将来の見通しを生徒自身が意識できるような学校生活が担保されることが喫緊の課題となってきているのではないか。このことが、キャ

¹ 富山大学人間発達科学部 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科（富山県立富山工業高等学校教諭）

³ 富山大学大学院教職実践開発研究科（射水市立片口小学校教諭）

リア教育をはじめとして、教科の試験点数以外の能力を見極めることを重視するような施策にも反映されていると考えられる。これまでのテストの点数だけの評価ではなく、多様な評価方法に基づき、児童生徒の支援を行う必要があるとされることにも関連があるだろう。

このような仮定に妥当性があるならば、教員の負担増は待ったなしの状況であることは自明であり、これまでの授業・校務と新たに対応を期待される授業・校務について、どのように負担感を軽減しつつ同等以上の成果を上げていくかという課題に直面していることを指摘しておきたい。

1-2. 研究の目的

本研究はこうした認識のもと、校務の情報化による指導・支援の質向上と効率化を両立する方法について実践を通して検討、考察したものである。具体的にはタブレット端末用のアプリを試作し、点数化しにくい評価を授業の現場でできるかどうかについて、試験的に実践で活用した教員の主観によるフィードバックを検討・考察している。今後具体的に児童生徒の成績などをデータとして活用するためには、個人情報等を含めさらに慎重な取り扱いが必要と考えているが、本研究段階では、各教員の使用感、アプリの改善への意見等が研究対象となっており、児童生徒の成績は各実践教員の通常業務としての活用にとどまり、大学教員がデータを閲覧、分析することは行っていない。

Ⅱ. 校務の情報化についての概観と研究の独自性

前述のような問題意識を踏まえ、校務の情報化についてこれまでの流れを概観する。

日本教育工学振興会が平成18年(2006)に示した「校務情報化の現状と今後の在り方に関する研究」において、その定義が示されている⁴。この中に「教務関連事務」の内容として、「成績処理、通知表作成、教育課程編成、時間割作成等」があげられている。

その後、文部科学省(2010)が「教育の情報化に関する手引」において、校務の情報化の推進(第6章)について、具体的な施策として取り組むことを示した⁵。その後、校務支援システムのあり方を検討した宮田らの研究により、職位による効果の抽出(宮田ほか, 2012)⁶や、経年比較を通じて時間経過に伴う校務の状況の改善効果(宮田ほか, 2015)⁷について論じられるようになった。しかし、ここで示されている校務の情報化は主に文書処理や成績処理の面で有効性を述べているものであり、授業の中で近年の点数化しにくい評価をどのように取り入れるかという点については、「評価内容の質的向上」について調査した項目はあるものの、その具体的な内容については、不明である。この点を課題として取り上げている

のが、「2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」による最終まとめ(文部科学省, 2016)である。この中で6項目に整理された方策の中で「4. 授業・学習面と校務面の両面でのICTの活用」の項目において、【現状と課題】で「授業でのICTの活用と校務の情報化はこれまで分けて議論されてきたが、情報セキュリティ対策を講じることを大前提にしつつ、学習指導の情報をどのように共有し還元していくかは重要な論点となっている。單元ごとのテストの結果などを手で入力し、それが帳票として出力されるだけというような状況では、教員の多忙感の解消にはつながらない。」と指摘されている⁸。この点において、本研究の独自性は、実際の授業の中でも教員が評価を記録し、そのデータを成績処理に活用できることを目指したタブレット端末用アプリを開発し、それを活用することで教師の負担感や不安感がどのように影響されるのかを実践的に明らかにするところにあると考えている。なお、児童生徒がICTを活用した授業実践等については、数多く行われているが、本研究としては教員が活用することに主眼を置いているため、直接は取り扱わないものとする。

Ⅲ. 問題点の抽出

3-1. システムを活用した場合の一般的問題

校務支援を教育の情報化として考えた場合、これまで、統合型校務支援システムを導入して利用することが想定されているが、実際のところ、前述の「2020年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」による最終まとめには、公表時点で約4割の学校が統合型校務支援システムを導入しているとされ、必ずしも十分に普及しているとは言えない。実際の現場ではどうなっているかについて、各地での研修等を受けてきた著者らの議論では、システムの導入のパターンとして主に以下の3点があげられた。

- ・パッケージ化された統合型システム
- ・教育委員会等が依頼して開発したシステム
- ・各学校で、ICTスキルが高い教員が開発した独自システム

このようなシステムにはそれぞれの問題があるが、今回課題として想定したのは、以下の2点である。

・運営維持にかかる人的、経済的コストが不足したり、教員の異動で引き継ぎが適切に行われなかった場合、ブラックボックス化することにより、十分に機能を活用しなくなる。

・セキュリティの危険と教員自身のICTスキルを見極める中で、必要最小限のことにしか利用しない。

これらの点に加え、多様な評価を指導等に反映させるために、授業中や、授業外での活動なども意識できるようなシステムがないか、あってもうまく活用できない場合も考えられる。以下では、著者らが所属する小学校、

および工業高校での具体的な課題について取り上げ、必要な機能を考察する。

3-2. 小学校での取り組みの現状と問題点

今年度小学校では、新しい学習指導要領の移行期間に入った。新しい学習指導要領ではこれまでの「何ができるようになったか」「何を学ぶか」という視点とともに「どのように学ぶか」という視点が加わった。その「どのように学ぶか」では「主体的対話的で深い学び」の視点に立った授業改善が必要であると述べられている⁹。しかし、小学校では以前から生活の中から問題を見出し、解決に向けて取り組むような問題解決型の授業が行われてきた。また、個人の考えを友達と共有し、考えを深め合いながら問題を解決するという授業も目指されてきた。つまり、これまで行ってきた教育活動が「主体的対話的で深い学び」そのものと言える。しかし、教師自身にはそのような意識はなく、言葉だけが一人歩きしている現状がある。そのため、これからは「主体的対話的で深い学び」を行っているという自覚を教師と子供がもちながら授業が展開されていくことが必要であると考えられる。

その一方で、「主体的対話的で深い学び」のための授業を目指すあまり、「子供の関心、意欲を高めるにはどうすればよいのか」「どこが子供同士が交流する場面としてふさわしいのか」といった提示教材や学習内容の工夫ばかりが注目されている。その結果、1時間の学習の中で、自分はどんな学びをすることができたのか、その学びによって自分がどう変容したのかを子供自身が意識することができず、「活動あって学びなし」という授業が多く見受けられる。この問題の背景には、評価の視点が抜け落ちていることがあると考える。

中央教育審議会の報告「児童生徒の学習評価のあり方について」では、学習評価は「学校における教育活動に関し、子どもたちの学習状況を評価するもの」であり「学習評価を行うに当たっては、子どもたち一人一人に学習指導要領の内容が確実に定着するよう、学習指導の改善につなげていくことが重要である」とされている¹⁰。

このことから、まず子供達が自分の学びを振り返り自分ができるのかできていないのか、自覚することができるような評価をすることが必要であると考えられる。また、子供の学習内容の定着状況を確認し、子供の実態に合わせて授業の展開を改善していかなければならない。しかし、筆者自身の取り組みを振り返ると、十分な評価ができていないと言えない。その大きな要因は、即応的な評価ができていないことにあると考える。日頃の授業の中で子供の様子をその場その場で記録していくことは難しい。どこまで分かっているか、つまづいていないかといったことを念頭に机間指導をしているが、できている子供のチェックよりも、つまづいている子供への個別指導に当てることが多い。その結果、評価のメモは、授業後、もしくはその日の放課後に行くことが多くなる。

それでは、できている子供に焦点が当たらない、授業中にできていると判断できたとしても、放課後までには忘れてしまっており、メモされることなく埋もれていってしまうということが多々ある。

次の要因として、データの数の少なさがある。先にも述べたように、授業中は指導をすることが多く、うまくいっているか、誰ができているかということよりも、どこでつまづいているのか、誰ができているのかということに目が行きがちである。そのため、評価をする際には、事前に準備を行い、この観点をこの学習の様子で見るぞという気持ちで授業を進めることになる。このように手間が必要であれば、自然とのその回数は少なくなる。そうすると、教師は数少ないデータをもとに、不足分は日頃の様子で雰囲気や補足して子供の評価を行い、フィードバックしていることになる。これが、本当に子供にとって有益な情報になっているのだろうか。

以上のように、小学校現場では、「子供の学習の取り組みの様子から、教師が授業のその場で判断して、すぐに記録することができること」と「できるだけ手順が簡単で、何個もデータを残す事で信頼性を高めることのできること」が可能な評価メモが必要であり、その解決に向けて、評価アプリのデザインをした。

3-3. 工業高校での取り組みの現状と問題点

本項においては、筆者が担当する工業高校の英語科の授業を対象とする。本校の生徒は約75%が卒業後に就職し、社会人となる。企業は即戦力となる人物を求めており、発信力や傾聴力など他者との協働に必要な力や規範意識など社会人として必要な力を育成することが求められている。また、海外に事業所を持つ企業も少なくはなく、求人受付の際に企業担当者から、「英語を頑張らせてほしい」という意見を直接いただいたこともあった。英語力を高めることを求められているのは本校に限られたことではない。『生徒の英語力向上推進プラン』（文部科学省、2015）では、生徒の英語力の着実な向上を目指し、生徒の英語力に係る目標の設定と公表を都道府県に要請することが示された¹¹。2020年までに高校卒業段階で英検2級～準2級レベルにある学生の割合を50%にすることを国の達成目標として設定し、2022年までに60%へ、2024年までに70%へと段階的に高めていく計画を発表した。生徒に実用的な英語の力を身につけさせることがこれまで以上に求められることになる。

第二言語学習過程においては発達段階が存在しているとされており、白畑ら（2010）によれば、「第二言語学習者も、ある一定の筋道、すなわち、一定の決まった発達段階をたどりながら習得を進めていくことが数々の研究から明らかにされている」と述べている¹²。また村野井（2006）は、Doughty & Long（2003）の文法指導の効果と学習者の要因（言語処理能力や学習可能性など）に関する指摘¹³に言及した上で、「第二言語習得は

一定の順序を踏んで進んでいくものであり、ある発達段階から次の発達段階へ進むためには、学習者内部での準備、つまり心理的言語レディネス (psycholinguistic readiness) が整っていないと主張している¹⁴。すなわち第二言語の学習者は、目標言語習得までの一つ一つの段階を確実にステップアップしていくことが求められることになる。

その際に教師の役割として重要になってくるのが、言語習得を促すためのフィードバックと授業改善である。生徒のパフォーマンスを分析することで能力レベルに応じた課題設定や学習支援が可能になる。また、生徒の現状を正確に把握することは、効果的な指導へと改善していくための指標にもなると考える。Krashen (1982) はインプット仮説の中で、学習者の能力 (i) よりも少し上のレベル (i+1) のインプットが大量に得られる状況で言語習得が起きると主張している¹⁵。教師は、学習者の言語習得過程を見通したうえで年間指導計画を立てなくてはならない。そして、日々の授業を展開する中で、学習者の活動の様子やワークシート、定期考査などから学習者達の到達段階を把握し、学習効果が上がるように授業改善を行っていかなくてはならない。しかしながらそのためには正確で継続的なデータを一定量集めることが必要となる。

知識の習得やライティングの力については、筆記試験やワークシートの記述から把握することができる。しかし、英語スピーキングの力は授業中の活動時の様子から判断しなくてはならない。そこで問題となるのが、授業中の教師の役割である。活動中は生徒のパフォーマンスの観察だけでなく、活動が停滞しているペアの支援や、生徒へのフィードバックなども行わなくてはならないことである。これまで筆者は、英語が苦手な生徒や参加意欲の低い生徒への対応に注意が向いてしまい、じつじつとクラス全体の生徒の様子を記録する余裕がなかった。そのため「よくできていた」「できていなかった」という印象にとどまる程度になってしまっていた。また、高等学校の場合、同じ学年では活動や内容が同様な授業を行うことになるので、紙ベースの記録を見てもどのような場面においてどのような理由でそう評価したのか思い出すことが難しいことが多かった。評価用アプリを活用することで、机間指導中にもボタン1つで記録を残すことができる。また、継続的なデータを集め、それをもとに分析することで、より正確で客観的な生徒の実態把握をしたいと考えた。さらに、データとして集まった評価を時系列で比較することで学習効果が出ているのか確認し、授業改善につなげることが目標である。

この他にも、以下のようにいくつかの個別課題がある。

- ・教師の記憶に頼らなくてはいけないため、定期考査の点数や、授業態度や受け答えなど英語技能とは離れた人物評価の影響も少なからず受けていたのではないかと
- ・音読テストや暗唱のテストを行っていたが、教員に

よって評価がぶれてしまう

- ・就職希望の生徒も多いことから、提出物などもABCの3段階評価で行っていたが、紙に書いた評価からエクセルシートに転記する際に、ミスがでるリスクがあり、労力がかかる

IV. 開発環境とコンセプト

4-1 コンセプトと仕様

本研究において開発したアプリは、もともとはこれまで筆者らが行ってきた文部科学省「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」事業 (平成 25 年から平成 27 年)、「平成 28 年度総合的な教師力向上のための調査研究事業」において開発された、パフォーマンス評価における評価指標について、実践において効果的に評価を実施する手法を構築するために平成 29 年に開発をスタートした。その後、大学院教職実践開発研究科に所属する現職教員のニーズに対応するために修正を加えてプロトタイプを開発したものである。

本アプリには使用する状況に合わせたバリエーションが主に2つ存在する。授業中に机間指導をしながらデータを蓄積できる「机間指導アプリ」と、プレゼンテーションや発表を評価する際に、1人ずつ、あるいは1グループずつについて複数の評価指標を多面的に評価できる「個別評価アプリ」である。この2つのアプリの違いは以下の評価手順による。

(1) 机間指導用アプリ

評価項目と評定をあらかじめ設定した後、授業中に机間指導を行いながら、気になる児童生徒のボタンをタップしていく。全員の評価を行うことに集中しすぎて授業の進行の妨げにならないように、注視する児童生徒のうち、主に評定 A, C (評価の高い順から S, A, B, C) を捉えることを想定している。机間指導というプロセスの性質上、座席レイアウトや席替にも対応できるようになっている。

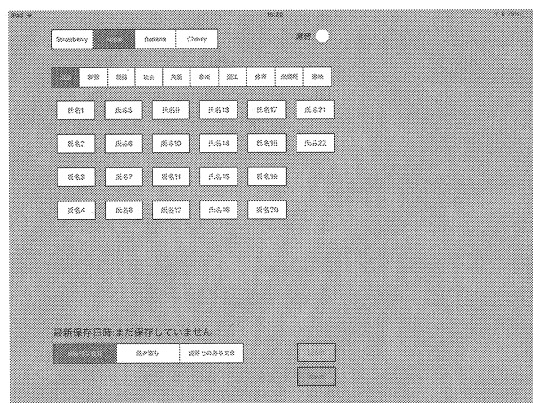


図1: 机間指導用アプリ (小学校: 項目のみカスタマイズ)

(2) 個別指導用アプリ

個別、あるいはグループによる発表を評価するために、先に児童生徒あるいはグループを指定し、複数の評価指

標を用いて発表中に評価することを想定している。手順的には通常の課題やレポート等の評価にも応用できる。

この2つのアプリは同じ形式のデータ (csv) を出力するようになっている。具体的には、評価日、評価時刻、教科または科目等、評価の観点や基準、対象者 (番号)、評定、の各項目である。対象者については、操作画面での表示と出力データを別にコード化することが可能であり、コードの対応表がなければ、個人が特定できないように運用することができる (執筆時点では机間指導アプリの席替機能とコード化は排他的運用となっているが、今後両立する予定である)。出力されたデータはエクセル等で並べ替えや加工が容易に可能である。

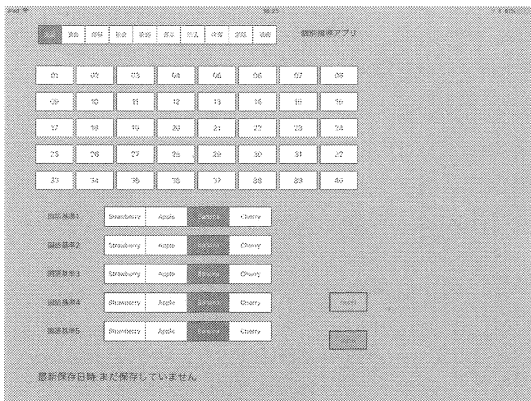


図2：個別指導用アプリ (小学校：カスタマイズ前)

4-2 開発環境と利用に必要なスキル

本研究で試作したタブレット端末用アプリの開発環境は以下の通りである。

<開発>

(ハードウェア) iPad Pro 10.5 インチ

(ソフトウェア) Pythonista3 (Python3 開発・実行環境)

<実行 (試用) >

(ハードウェア) iPad Air

(ソフトウェア) Pythonista3

Pythonista3はプログラミング言語Python3を用いてiOS上でアプリを開発、実行することができる環境である。言語の開発環境をそのまま実行、試用まで用いることは、通常のアプリでは行わないが、教職大学院(教職実践開発研究科)の院生でもあり現職教員でもある著者がPythonの基礎を学び、自身の授業でカスタマイズしながら利用することで、問題点としてあげたような、ブラックボックス化したシステムが一定期間を経て使われなくなるような場面、予算が維持できなくなるような場面を想定する必要性が軽減すると考えた。教員自身の学校環境に合わせたカスタマイズを可能にする開発環境、実行環境としての妥当性はあると考える。ただし、このことによるデメリットは当然存在する。ICTスキル(特にプログラミング)をある程度身につける必要があることから、教員の全てが対応できるようなアプリにはなりにくい。しかし著者らが担当または所属している教

職実践開発研究科のポリシーとしてのスクールリーダー養成という観点から言えば、プログラミングスキルや運用のノウハウについての能力が向上することの有用性は高いと考えている。

V. 学校現場での試行

以下の試行はいずれも平成30年度1学期において行われたものである。

5-1. 小学校での試行

(1) 机間指導用アプリ (学級全体評価：国語・算数・理科)

この評価アプリを使う授業では、展開を、①前時の振り返り②問題の発見と課題の確認③個別解決④交流⑤まとめ⑥振り返りとデザインした。本研究のアプリは、主に③の個別解決で、机間指導を行いながら使用した。また④においても、グループ活動を取り入れた場合は、個人がグループの中で、どのような力を発揮しているかに着目して用いた。

使用していく中で、このアプリで授業の全ての評価が行えれば、分析もしやすいのではないかと考え、授業後の振り返りの評価や関心意欲といった情意面についても、データを蓄積していくことにした。

(2) 個別指導用アプリ (国語・体育)

国語のグループでの群読や体育の実技など、個人やグループで発表するような学習の展開の場合には、個別指導アプリを使って評価を行った。

5-2. 工業高校 (英語) での試行

工業高校では個別指導用アプリを用いて2つの試行を行った。まず1つ目はペアになって本文内容の要約を英語で伝える活動中に活用した。評価項目は「1文の複雑さ」「2発話内容」「3流暢さ」「4振る舞い」「5話し方」の5つとし、それらの項目を4段階で評価した。

2つ目は1学期に行ったスピーキングテスト時に使用した。これまではテスト毎に評価用の記録シートを印刷して記録し、成績評価の際にはその結果を点数化してエクセルに入力していた。

VI. 成果と課題

6-1. 小学校における成果と課題

(1) 成果1：データの蓄積

本アプリは、教科と評価項目、評定ボタンをタップし、画面上にある該当児童の名前ラベルをタップするだけで記録が完了する。授業開始前に、教科と評価項目を選択しておくことで、授業中の作業は「S・A・B・C」の選択と、児童の名前ラベルの選択の2つの手順だけとなる。それによって、授業中の記録が容易になり、机間指導しながらその都度記録をとっていくことができた。これまでの授業では、記録できたとしても誰が発表したのかを

メモを取るぐらいで、授業後に補助簿に書き込んでいく程度であった。この方法では、かなり授業中の児童の活動や取り組みの印象に左右される。しかし、本研究では、その場で記録できるので、印象や記憶に頼る必要がない。実際、多いときは一回の授業（児童数21人に対して）に30回程度の記録が見られた。特に、体育のような一人一人の技能を評価するような場合には大変有効であった。

(2) 成果2：教師の授業の見通し

成果1であったように、データを蓄積することが可能になったことで、あとで分析する際にどのようなデータなのかを理解できるようにしておくことが必要となった。そのために、筆者は、週案に課題を書くようになった。このアプリを有効に使うためには、事前に授業を構成しておき、その時間で子供達が何を学ぶ時間なのかを明確にしておくことが必要である。そして、評価項目を作成する。それと課題をセットにしておくことで、あとで振り返っても照合することができるようになった。つまり、このアプリを活用することで、どの授業も事前に学習課題から、授業中の子供の活動を見通し、目指す子供の姿を明らかにした上で望むことができるようになった。

評価を行っていく中で、「S・A・B・C」の選択の妥当性に問題が出てきた。初めのうちは、明確な基準を自分の中で作っていなかったため、感覚的につけてしまっていた面もある。その中で、同じような内容なのに、最初につけたか最後につけたかによって差が出てきていることに気づいた。特に、同じ課題で評価を見ていると、後半にかけて基準が低くなっている自分に気づいた。筆者は評価の際に、「最初はこのくらいはできてほしい」と願っているのに、見ていく中で全体の出来によって、より高次元のものを求めたり、「まあこれくらいでいいか」と緩めたりするということが自覚した。これでは、適切な評価ができないと考えたため、途中から、その授業ごとのルーブリックを作り、週予定に記入していくことにした。そうすることで、感情に左右されずに評価を進めることができるようになっただけでなく、課題に対してうまく取り組めていない子供に対して「Bになるためにはどんな手立てが必要か」という見方で指導することができるようになった。

以上のように、アプリを使用することで、教師は授業に責任をもち、授業展開と目指す子供の姿を適切に見通しながら授業を組み立てることができるようになった。

(3) 成果3：子供の授業の見通し

本研究を進め、毎時間、ルーブリックを明確にして授業を準備、展開する中で、このルーブリックは子供自身も理解していた方が、その1時間で何ができるようになるのかが明らかになり、授業に取り組みやすくなるのではないかと考えた。そこで、導入、課題提示場面で「今日はこれができれば合格だね」という声かけをするよう

にした。

(4) 成果4：多忙化の解消

これまで筆者の授業中の評価は、その時々で子供の思考を見とったり、理解度を測ったりしていたことから、補助簿の中は様々な種類の評価データが混在していた。そのため、学期末になって記録をまとめる際には、どれがどの観点になるか考え、それぞれをまとめ直す必要があった。しかし、本研究のデータはエクセルで処理をすることができる。使い方がわかれば、自分の見たいデータ、例えばある児童の算数の思考はどの程度Aがついているかといったことを瞬時に表示することができる。このことは、大きな時間の節約に繋がる。

(5) 課題1：データの偏り

成果1で挙げられたように、本研究では多くの評価データが蓄積されていった。しかし、1学期を終えて分析したところ、子供によってデータの数に大きな偏りがあった。実際に授業をしているときから感じていた部分ではあるが、どうしてもその授業において習熟が十分でない子供に声をかけがちであり、その分評価の機会も増えるのだと考えられる。逆に習熟している子供に対しても、瞬時に判断できるように評価しやすい。問題は中間層である。できているか、できていないかをみるという視点で評価Bについては、記録しないことにした。そのため、現段階では、授業中に教師がその児童をBだと判断したから記録が少ないのか、そもそも評価している機会が少ないのかが明確でなかった。今後、どう解釈し、どんな手立てを打っていくか検討が必要である。

(6) 課題2：評価と手書きのメモ

現在、授業の学習課題とルーブリックに関しては、別の週案に記述している。この部分も、評価アプリに一本化し、分析の際にデータも活かしながら集計することができるようになると、教師子供ともに見通しをもった授業を実現しつつ、教師の多忙化解消も望むことができると考える。

(7) 課題3：評価項目の自由度

毎時間、授業の学習課題を見通しながら、評価項目を考えている。自由に作れることから、毎回項目の表記が変わり、その分データの種類も複雑化していつている。そのため、集計の際には、どの意味で評価したのかわからなくなり自分自身で混乱を招いてしまった。授業中に判断しやすく、さらに後で見ても振り返りやすいデータの集め方の工夫をしていかなければならない。

6-2. 工業高校における成果と課題

(1) 成果1：授業計画可視化に向けた取り組みの契機

アプリで記録したデータは容易に並べ替えが可能であることから、紙ベースの記録に比べてデータを比較しやすかった。そのデータを活用することで、評価したい能力が授業中のこういった場面で観察できるのか、また、評価したい能力を可視化するためにこういった課題設定

や活動を取り入れることができるのか考えるきっかけとなった。

(2) 成果2：到達度の確認の容易さ

実際に評価してみると、先に5-2の1つ目の試行で述べた5つの評価項目のうち、文単位での発話であるか(1文の複雑さ)やアイコンタクト(4振る舞い)はすぐに判断して記録できることがわかった。

また各評価項目毎に並べ替えてみると、それぞれの項目における到達段階の分布が一目で確認できる。あるクラスでは「3流暢さ」でC段階(4秒以上の沈黙がある)の生徒が約2割存在しており、間をつなぐ表現の学習や即興でのやりとりを練習するQA活動などが必要であると考えられる。また一方のクラスでは、「5話し方」の項目がA段階(話すスピードやアクセントに強弱があり、強調したい部分がわかりやすい)の生徒が2割いたことから、ペアワークにおいて彼らがモデルとしての役割を果たし、パートナーに対して有効なアドバイスを提供することも期待できることから、ペアでの活動が全体のレベルの底上げにつながられるのではないかと考えられる。このように、アプリを活用して蓄積したデータは目的毎に並べ替えて分析をすることが容易であり、授業改善や生徒の実態把握において、紙ベースの記録を活用するよりも有効だと考える。

(3) 成果3：授業計画を生かすカスタマイズ

さらに成果としてあげられるのは、目的に応じてカスタマイズができる点である。例えば、評価項目の変更も簡単にできるので、生徒の様子やパフォーマンスの変化に合わせて変更することが可能であった。授業で最初に要約活動を行った時には、聞いている生徒は黙って見ているだけであった。コミュニケーションにおいては聞き手の態度や質問力も重要である。生徒達が「あいづちをしているか」、「話している人の顔を見ているか」、「理解を深めるための質問をしているか」についてデータをとりたい場合、個別指導用アプリの教科名を「ペア」という項目名に変更し、「あいづち」「アイコンタクト」「質問」という基準を設定することでデータを集めることが可能である。授業見学をした際に、授業担当者が「アイコンタクト」「声の大きさ」「ジェスチャー」という目標を生徒に提示した。書き換える個所がわかっているだけで、タブレット上でその3つの項目に書き直すだけでよいので、ペア活動に入る前に変更することもできる。また、教師の授業での行動を振り返る時にも活用できる。教師の指名する生徒に偏りが無いかを調べたいならば、「発表」という項目を設定しておけばデータをとることが可能である。アプリで記録したデータの強みは1分単位でデータを確認することができ、1時間単位の授業内でも時系列で生徒の変化を見ることができる。「自習」という項目を設定し、自習時間の間、取り組みの様子を3段階(A:集中して取り組んでいる、B:取り組んでいる、C:取り組んでいない)で記録した。一人当たり3回程度の

データがあると、最初から最後まで集中して取り組んでいた生徒はもちろん、途中で集中が切れてしまった生徒や、途中からは頑張っていた生徒がデータから見えてくる。時刻も正確に記録されているので、生徒本人にどんな集中力タイプか説明する際にも客観的な指標として役に立つ。

(4) 課題1：授業時間の確保とデータの取り方

要約を英語で伝える活動において、内容を正しく伝えられているかどうかを判断するためには生徒の要約を最初から聞く必要があり、5-2で前述した「2発話内容」は授業中にはデータをとることができなかった。授業において内容面の評価をするためには個人発表をさせることが考えられる。しかし、2単位の科目で40名に発表の機会を与えるとすると毎回4人の発表時間を設けたとして、10回分の授業時数が必要となる。学校行事等による授業変更や授業短縮、他のクラスとの進度を合わせることを考慮すると、実現は難しいと感じる。また、生徒達の発表を聞くモチベーションを保つための工夫も必要である。

(5) 課題2：蓄積データの生徒へのフィードバック

今回のアプリ試行では、教師が自分の授業改善や生徒の実態把握のためにデータを活用した。しかし、主体的に学習を進める上で、学習者自身が自分の到達段階を知ることが重要なことである。何ができていて何ができないのかを把握することは、次のレベルに到達するために何を身につけなくてはいけないのかを明確化してくれる。アプリで蓄積したデータをこういった形で生徒にフィードバックすることができるのが今後の課題である。

6-3. 研究成果と今後の展開について

研究成果としては、現段階での仕様においても、概ね教師による授業計画の曖昧さの解消や、明確化に好影響を与え、教師自身の評価の安定化にも役立つものと考えられる。また、新たな評価手法や指導法を加えていった場合でも、それらの評価による指導の充実という成果をあげつつ、負担感の解消、省力化、時間短縮に向けた取り組みが具体化する可能性を示すことができたものと考えられる。また、教科や教員の専門性(文系・理系)等に関係なく比較的容易にカスタマイズできる可能性を示した。

今後は、更なる省力化や時間短縮を目指し、開発を続けながら実践において成果を上げ、利用の状況を拡大することを視野に入りたい。そのためには、現段階の記録機能だけでなく、分析機能等も追加していくことを考えている。

文献

- ¹ 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）, p.23
- ² 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）, p.25
- ³ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf（2018 年 8 月閲覧）
- ⁴ 日本教育工学振興会「校務情報化の現状と今後のあり方に関する研究」, 2007, p.63
- ⁵ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm（2018 年 8 月閲覧）
- ⁶ 宮田ほか, 「校種や職位の違いが校務支援システムの機能に対する必要感に与える影響」, 日本教育工学会論文誌, 36, 2012, pp.205-208
- ⁷ 宮田ほか, 「校務支援システムの運用による校務の状況の改善と機能の必要性に関する教員の意識の経年比較」, 日本教育工学会論文誌, 39, pp.49-52
- ⁸ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375100_01_1_1.pdf（2018 年 8 月閲覧）
- ⁹ 「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改定そして実施へー」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf（2018 年 8 月閲覧）
- ¹⁰ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm（2018 年 8 月閲覧）
- ¹¹ http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358906.htm（2018 年 8 月閲覧）
- ¹² 白畑知彦ほか「第二言語習得研究 理論から研究方法まで」, 研究社, 2010, p.10
- ¹³ Doughty, J. C. & Long, M. (2003) Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7, 3, pp.50-80
- ¹⁴ 村野井仁「第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法」, 大修館書店, 2006, p.93
- ¹⁵ Krashen, S. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon

(2018年8月31日受付)

(2018年10月3日受理)

日本の小学校外国語活動副読本と フィンランドの基礎学校英語教科書の比較と検討

—英語学習開始段階に着目して—

田島康史¹・増田美奈²

A Comparative Study on English Textbook in Japan and Finland —Focus on English Learning Start Stage—

Yasufumi TABATA, Mina MASUDA

摘要

本研究は、日本の英語学習開始段階である小学校5年生と6年生の外国語活動で使用される副読本と、フィンランドの英語学習開始段階である基礎学校3年次と4年次で使用される教科書の比較と検討を行った。その結果、日本の英語学習開始段階で使用される副読本では、学習者が様々な国の文化に触れながら、簡単な英語をペアやグループでの活動を通して学習することが重視されていると明らかになった。また、フィンランドの英語学習開始段階で使用される教科書では、多くの英文と文法が記載されており、学習者に最も近い英語圏であるイギリスの文化を中心に触れながら、自然な英語での応答や会話をペアやグループでの活動を通して学習することが重視されていると明らかになった。

キーワード：フィンランド、英語教育、副読本、教科書、学習開始段階

Keywords : Finland, English Education, Supplementary Reader, Textbook, Learning Start Stage

I. はじめに

現在日本では、小学校5年生から英語学習の一環として外国語活動の科目が設けられている。2020年には小学校3年生から外国語学習が開始され、5年生からは教科として本格的に英語学習が開始する。フィンランドでは、7歳から始まる初等教育の3年目にあたる基礎学校3年次から、教科としての英語学習が行われている。

本研究は、日本の英語学習開始段階である小学校5年生と6年生の外国語活動で使用される副読本と、フィンランドの英語学習開始段階である基礎学校3年次と4年次で使用される教科書の比較と検討を行うことを目的としている。言語の特性として、フィンランド語は日本語と同様に、英語が属するインド・ヨーロッパ語族に属さない言語であるため、比較対象にフィンランドを選んだⁱ。

先行研究においては、フィンランド国民の高い学力に注目した、フィンランドの教育に関する研究や書籍は極めて多くⁱⁱ、フィンランド国民の英語力の高さに注目した、フィンランドの英語教育に関する研究や書籍も多いⁱⁱⁱ。また、フィンランドの英語教育で使用される教科書と日本の英語教科書の比較研究も存在する^{iv}。しかし、日本とフィンランドの英語学習開始段階における教科書

比較研究の論文や書籍は見当たらない。したがって、日本の外国語活動副読本とフィンランドの英語教科書の比較と検討を行い、その特徴を明らかにする。

以下、まず、フィンランドの教育について概観し(II)、日本とフィンランドの英語教科書比較の先行研究を整理する(III)。次に、先行研究より比較分析の観点と方法を導出し(IV)、分析結果を示す(V)。最後に、分析結果を基に日本の小学校外国語活動副読本とフィンランドの基礎学校英語教科書の特徴について考察を行い(VI)、今後の日本の英語学習開始段階で用いる副読本や教科書について示唆されることを述べることにする(VII)。

II. フィンランドの教育について

ここでは、フィンランドの教育について、学力や学校制度、教員養成、言語教育、英語教育、英語教科書を中心に概観する。

1. フィンランドの学力と学校制度

フィンランドの教育水準や学力の高さは、21世紀に入り今まで以上に注目されるようになった。

文部科学省(2016)より、フィンランド国民の学力の高さについてみていく。PISA国際学力調査における

¹富山大学大学院人間発達科学研究科 院生 ²富山大学人間発達科学部

フィンランドの結果として、57か国が参加した2006年において、フィンランドは読解力2位、科学的リテラシー1位、数学的リテラシー2位で、65か国が参加した2009年において、読解力3位、科学的リテラシー2位、数学的リテラシー6位であった。また、65か国が参加した2012年において、読解力6位、科学的リテラシー5位、数学的リテラシー12位で、75か国が参加した2015年において、読解力4位、科学的リテラシー5位、数学的リテラシー13位であった。このように、フィンランド国民の学力の高さはこれらの結果からわかる。

渡部(2009)は、フィンランド国民の英語力の高さについてTOEFLの結果に着目する。フィンランドは2004年度から2005年度のTOEFLにおいて、世界で4位という高い順位を収めている。この結果から、フィンランド国民の英語能力の高さもうかがえる。

田中(2005)は、このようなフィンランド国民の学力の高さにおける基本的な要因として、4点の特徴を挙げる。「平等に教育を受ける権利を保障しようとしてきた学校制度」、「修士課程での教師教育、特別なニーズをもった子どもを援助する教師の養成などによる、質の高い教師の存在」、「母語による教育の重視など、教育の重要性に関する民衆の確信」、「無償の医療・福祉・教育を提供して来た福祉社会的諸施策」である。

マキパー(2007)は、フィンランドでは教育費用のほとんどが公的負担であり、居住地や経済状況を問わず、国民すべてに平等に教育が保障されていると述べる。ここで、フィンランドの「平等に教育を受ける権利を保障しようとしてきた学校制度」の一要因が示される。

2. フィンランドの教員養成

フィンランドの教員養成について、渡邊(2007)は教育実習に着目している。例えば、ヘルシンキ大学では、学生と共に大学教員も教育実習に関わり、授業実践を学生自身が振り返るだけではなく大学教員もその学生の実践を共に振り返ることで、振り返る際の教育学的観点を学生が学ぶことのできる取り組みが実施されている。また、伏木(2011)は、フィンランドの教員養成カリキュラムにおいて、教育実習が長期間実施されていることに着目している。例えば、トゥルク大学の姉妹校であるラウマ校では、教育実習が学士3年間で修士2年間で合計24週間以上行われる。

堀口(2009)は、フィンランドの教員養成では修士レベルの教員養成で教育実習を長期間行い、実践を基にしたデータ収集による論文などが批評されることで、教育者と研究者の両側面から成長し続け、質の高い教師が生まれると論じる。

3. フィンランドの言語教育

伊東(2014)は、フィンランドの言語教育の制度について述べる。フィンランドの言語教育は原則として、第

1外国語の学習は基礎学校3年次から始まる。第2外国語は5年次から選択科目として、7年次からは必修科目として学習する。高校段階では選択科目として第3外国語と第4外国語の学習が可能である。また、フィンランドの学校教育で学習可能な言語は主に、英語、ドイツ語、フランス語、スウェーデン語、ラテン語、イタリア語である。

吉田(2007)は、フィンランドの基礎学校から高等学校における外国語学習者数を割合で示した。2000年から2001年の時点で外国語学習を開始している割合は、基礎学校1年次で6%、2年次で10%である。7年次から9年次では66%が2言語、31%が3言語を学習し、高等学校では36%が2言語、64%が3言語を学習していたという。さらに、EUにおける生徒一人当たりが学習する言語数の平均は、中学校段階で1.3、高校段階で1.6であるのに対し、フィンランドでは、中学校段階で2.2、高校段階で2.8である。学習する言語数において、フィンランドはヨーロッパの中で平均以上に位置している。

4. フィンランドの英語教育

伊東(2014)はさらに、フィンランドの初等教育段階における英語教育について述べる。フィンランドの学校は多くが基礎学校3年次から英語教育を開始する。英語教育の目標は、日本の学習指導要領にあたるNational Core Curriculumに記載されている。目標は主に言語能力について詳しく説明されており、CEFRを基準にフィンランドの事情に合わせて設定されている。授業は基本的に週2時間で、クラスは10人前後で編成される。授業者は学級担任や教科担任である。フィンランドの公用語はフィンランド語とスウェーデン語であり英語を母語としないが、英語の授業を担当する教員のほとんどが、ネイティブに近い英語力を持って指導している。

5. フィンランドの英語教科書

フィンランドの基礎学校で使用される英語教科書の特徴については、伊東(2014)の著書が詳しい。フィンランドの基礎学校では、教科書はすべて無償貸与・配布され、英語教科書も同様に無償貸与・配布される。フィンランドの基礎学校で使用される英語教科書は、読本とワークブックの2冊体制が採用されており、主な出版はSanoma Pro社とOtava社が行う。この2社が出版する英語教科書の種類は5種類あり、フィンランドには日本の教科書検定制度に相当するものがないため、学校で使用される教科書の選択は担当教師の判断に任されている。また、特別な支援が必要な子どものために、文字や教科書自体を大きくしたワークブックも適宜選択して使用できる。

さらに、伊東はSanoma Pro社から出版されているWow!シリーズの読本とワークブックから、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書の特徴を5つ

挙げる。1つ目は、日本の中学生が卒業までに学習する語彙と英文の数よりも、フィンランドの小学生が学習する語彙と英文の数の方が多いということである。2つ目は、英語学習開始段階から語彙や文法、発音の指導が組織的に展開されているということである。3つ目は、読本で導入された語彙や構文をワークブックでリアリティを含んだ問題として繰り返し練習できるようになっているということである。4つ目は、教科書に記載されている言語材料や題材が絵本のような仕様であったり、文化や時事に触れていたたり、学年に応じて難易度を変化させているということである。

Ⅲ. 日本とフィンランドの英語教科書比較研究

ここでは、日本とフィンランドの英語教育で使用される教科書比較を行った先行研究を整理する。整理する先行研究は、米崎・伊東（2010）、峯島・茅野（2013）、渡部（2009）の論文である。

1. 米崎・伊東（2010）の研究について

米崎・伊東（2010）は、自律学習の育成に着目し、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書の分析を行い、日本の中学校段階で使用される英語教科書との比較を行った。

米崎らは、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書に記載されている内容は充実しており、自律学習を促す要素も多いと述べる。このことがフィンランドの英語学習者の高い英語力につながる要因の一部であると、フィンランドの初等教育段階の英語で使用される教科書の分析を行った。また、一般的な教科書分析は語彙や文法の視点で行われることが多いということから、分析の視点を自律学習に置いた。

米崎らが分析に用いたフィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書は、フィンランドで最も使用されている、Wow! シリーズの基礎学校3年次から6年次用の読本とワークブックの計8冊である。日本の英語教科書は、中学校1年生から3年生用のNew Crownを比較対象として用いた。また、日本の中学校で使用される英語教科書がフィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書の比較対象とされる理由は、「日本の中学校段階の英語学習に相当するものがフィンランドの小学校段階における英語学習で実施されていると考えられる」ためと述べる。

分析と比較の結果、米崎らは、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書に記載されている自律学習を促進する要素に関して、4つの特徴を挙げた。1つ目は、「大量の言語材料・言語活動」である。フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書には、大量の語彙と英文が記載されており、多くのエクササイズができるようになっている。これは、学習者に言語知識や

言語能力を身につけさせ、将来的に新しい英文に遭遇したとき、既習の言語知識や言語能力を応用することによって自分で英文を読めることができることが目指されているためである。2つ目は、「組織的・螺旋的な文法指導の展開」である。フィンランドでは、英語学習開始段階から日本の中学校段階で学ぶ文法項目と同等の内容が教えられる。これは、英文を読むためには文法を理解していることが不可欠であり、自律性の育成においては語彙や文法の基礎知識をある程度習得していることが必須であると捉えられているためである。3つ目は、「自律学習の要素」である。フィンランドの読本にはCDが付属している。これは、学習者がCDを使用することにより、家庭学習で音声に触れながら学習することができるようにするためである。また、ワークブックの各課の最初には、発音記号が記載されている。これは、発音記号が英語学習開始段階から教えられることで、初めて見た単語も発音記号があれば学習者自身で音読ができるようにするためである。4つ目は、「学習者の学習責任」である。何ができるようになったか、何が課題であるかを学習者自身が把握できるよう、教科書には振り返りを行う機会が設けられている。これは、学習者が学習の自己評価をすることで、学習責任を持つことができるようになるためである。

以上の4点から、米崎らは、フィンランドの初等教育段階の英語教育では、言語知識や言語能力の習得に加えて、教科書を用いた授業と家庭学習を通して学習の仕方や学習する習慣を身につけさせ、学習の振り返りを行って学習責任を持たせることで、自律学習の育成が行われていると示した。

2. 峯島・茅野（2013）の研究について

峯島・茅野（2013）は、CT（Critical Thinking）の養成と伸長に着目し、日本と韓国とフィンランドの高校段階で使用される英語教科書の比較を行った。峯島らはCTについて、「対象の多面性や複雑さを考慮して、その評価や決定に複数の解の可能性を認めつつ、その中からその時点で最も妥当性の高い解を選び取るために行われる思考法およびその態度」と定義する。

峯島らの研究目的は、日本と韓国とフィンランドの高校段階で使用される英語教科書の設問を比較分析することで、CTの伸長につながる指導上の示唆を得ることである。

彼らの研究では、教科書内の「発問」と「課題」を合わせて「設問」とし、3ヶ国の高校段階で使用される英語教科書の「①読前の設問（e.g. 学習者の興味喚起のための問い）、②読中の設問（e.g. Part/Section 初め・後の問い）、③教科書のマージン記載の小問（e.g. 「itは何を指していますか」）、④読後の設問（e.g. 章末のComprehension Questionや課題）」を分析対象としている。分析と比較の結果、日本の高校段階で使用される

教科書に記載されている、CTの伸長につながる「設問」であるCTQ (Critical Thinking Question) は、韓国の約1/2、フィンランドの約1/3であり、割合が極めて低いことが示された。このことから、日本の高校段階で使用される教科書は、韓国とフィンランドの高校段階で使用される教科書よりもCTが重視されていないことが明らかとなった。

さらに、彼らの研究では、CTの伸長につながる特徴を、フィンランドの高校段階で使用される教科書を中心に4点挙げている。1つ目は、「求められる『意見+根拠』の表出」である。フィンランドの高校段階で使用される英語教科書には「TALKING ABOUT THE NEXT」というセクションがあり、“What do you think, and why?”と頻繁に問われるという特徴がある。この“What do you think, and why?”の問いに対する応答である「意見+根拠」の表出が、「CTの認知的および情意的側面にとって重要である」という。2つ目は、「ペア/グループでの頻繁なインタラクション」である。フィンランドの高校段階で使用される英語教科書では、ペアやグループで頻繁なインタラクションを促す指示が記載されており、その活動によって学習者は「自己の漠然とした気持ちを明確な考えとしてまとめ」、他者の意見などから「自己の考えの再吟味や深化、あるいは高次への止揚の可能性が開かれる」という。3つ目は、「題材・活動の真正性」である。フィンランドの高校段階で使用される英語教科書が扱っている題材は真正性があり、「大人が読んででも十分知的で考えさせる内容が多い」という特徴がある。このことにより、CTの伸長において重要な要素である、真正性の高い設問や活動が教科書に記載されるという。4つ目は、「著者性 (authorship) の意識」である。フィンランドの高校段階で使用される英語教科書では、教科書編者が書いたテキスト以外は原典がそのまま使われており、テキストの最初か最後に原典の著者紹介が記載されている。「学習者がテキスト理解において、それが誰の主張なのかの意識を常に持つことは、CTの『情報源の分析』としてもcritical readerには必要な思考」だという考えからであると述べる。

3. 渡部 (2009) の研究について

渡部 (2009) は、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書の分析を行い、異文化理解へのアプローチの特徴を明らかにし、日本の小学校外国語活動に取り入れるべき要素を示唆した。

分析の目的は、「フィンランド型の異文化理解へのアプローチを提示し、日本の小学校外国語活動が目指す『外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める』ためのアプローチ」を提示することである。

分析は、フィンランドの学習指導要領と初等教育段階で使用される教科書、教科書出版会社 WSOY での聞き取り調査の結果を合わせて行われた。

まず、フィンランドの学習指導要領の分析結果についてである。「文化」に注目すると、フィンランドの基礎学校1, 2年次では「異文化への基礎的な導入」、3年次からは「文化的な技能」という学習目標の領域が設定されている。このように、フィンランドでは「文化」が外国語コミュニケーションに必要な「技能」の一つとして捉えられているという。

次に、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書についてである。「どのような『国・地域』のどのような題材、内容を記述しているのか」について、「異文化理解」の視点で教科書分析を行った。その結果、基礎学校3年次では外国についての題材はほとんど扱われておらず、4年次では「イギリスの小学生との交流を疑似体験しながら、ロンドンを中心に英語圏文化について学ぶという知的理解が促されている」ことを示した。5年次ではイギリスの小学生との交流や学校生活を疑似体験し、イギリスだけでなく連合王国にまで対象を広げ、「英語が背負っている文化」について「知的・共感的に学ぶための題材」が扱われており、6年次ではインターネットを通して世界中の子どもと英語でコミュニケーションをとる題材を中心とし、「グローバル・リテラシーを高めるような文化的題材」が扱われていることが明らかにされた。さらに、フィンランドの初等教育段階で使用される教科書において、「行事」についてはほとんど扱われていないということ、フィンランドの文化を題材にした課が少ないということ、外国の生活や習慣、行事との比較が明示的には扱われていないということなどの特徴も挙げられた。

以上のことから、渡部は、日本の小学校外国語活動の学習指導要領にあるような、「自国文化を中心に置いて『外国との違いを学ぶ』」という異文化理解教育は、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書においては中心に置かれていないと述べる。その上で、「異文化に等距離を置く」ことや「自国の多様性」に注目させるフィンランドの基礎学校で提供されている英語教育のアプローチに関して、「日本の外国語活動に取り入れる必要がある」と示唆している。

IV. 分析の観点と方法

ここでは、本研究の分析の観点と方法を述べる。

1. 分析の観点

前章では、日本とフィンランドの英語教育で使用される教科書を比較した先行研究3本を挙げた。米崎・伊東は、自律学習の視点から、日本の中学校段階とフィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書の比較をした。峯島・茅野は、設問におけるCTの視点から、日本と韓国とフィンランドの高校段階で使用される英語教科書の設問を比較した。渡部は、異文化理解の視点から、

フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書の分析をした。

このように、日本の中学校段階とフィンランド初等教育段階、日本とフィンランドの高校段階の教科書に焦点を当てて比較した先行研究とフィンランドの初等教育段階の英語教科書を分析した先行研究が存在していることが確認される。しかし、日本とフィンランドの英語学習開始段階で使用されている教科書の比較研究はされていない。この点に着目し、本研究では、日本の英語学習開始段階である小学校5年生と6年生の外国語活動で使用される副読本と、フィンランドの英語学習開始段階である初等教育第3学年と第4学年で使用される教科書の比較研究を行う。

比較の観点は先行研究から、以下の3点とする。

1つ目の観点は、英語学習開始段階における日本の外国語活動副読本とフィンランドの初等教育英語教科書に記載されている英文数と文法事項の比較である。米崎・伊東の研究で示された、自律学習を促進する要素としてフィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書には大量の語彙と英文が記載されていること、フィンランドの初等教育段階における英語教育において日本の中学校段階で学ぶ文法事項と同等の内容が教えられていることに着目する。

2つ目の観点は、英語教育開始段階における日本の外国語活動副読本とフィンランドの初等教育英語教科書における、CTの伸長につながる4つの質的特徴の比較である。峯島・茅野が、日本と韓国とフィンランドの高等学校段階の英語教科書のCTの伸長につながる質的特徴について挙げた4点、「求められる『意見+根拠』の表出」、「ペア/グループでの頻繁なインタラクション」、「題材・活動の真正性」、「著者性(authorship)の意識」に着目する。

3つ目の観点は、英語学習開始段階における日本の外国語活動副読本とフィンランドの初等教育英語教科書の各課に記載されている文化と題材の特徴の比較である。渡部が、フィンランドの初等教育段階での異文化理解に対するアプローチを分析する際、フィンランドの初等教育段階で使用される英語教科書の各課において記載されている文化と題材についてまとめ、分析の資料としているという点に着目する。

2. 分析方法

比較対象とする日本の小学校外国語活動副読本は、文部科学省の「Hi, friends! 1」と「Hi, friends! 2」(以下、日本の副読本)であり、フィンランドの初等教育英語教科書は、Otava社の「All Stars 3 Reader」と「All Stars 4 Reader」(以下、フィンランドの教科書)である。

日本の副読本とフィンランドの教科書における比較は、以下の3つの方法を用いて行う。

1つ目は、日本の副読本とフィンランド教科書に記載されている英文の数と文法事項を比較する。

2つ目は、CTの伸長につながる質的特徴について「求められる『意見+根拠』の表出」、「ペア/グループでの頻繁なインタラクション」、「題材・活動の真正性」、「著者性(authorship)の意識」の4点について、各項目に関する例を挙げて比較する。

3つ目は、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている場所や場面、登場する国、題材を表にまとめ、文化と題材を比較する。

V. 比較結果

1. 英文数と文法事項の比較

ここでは1つ目の観点である、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている英文数と文法事項の比較結果を示す。

(1) 英文数の比較

日本の副読本とフィンランドの教科書の英文数を比較する。

以下の図1は日本の副読本における学習開始段階の第1課にあたり、図2はフィンランドの教科書における学習開始段階の第1課にあたるが、ともに学校教育で英語学習に関わる最初の課である。



図1 Hi, friends! 1, pp.6-7 (日本の副読本)



図2 All Stars 3 Reader, pp.12-13 (フィンランドの教科書)

図1と図2における英文を抜き出したものが、以下の表1と表2である。タイトルや背景にある英単語「Let's Listen」などの活動の指示は含めないものとして英文を抜き出した。

表1 Hi, friends! 1, p.6 (日本の副読本)

Hello!

表2 All Stars 3 Reader, pp.12-13 (フィンランドの教科書)

PENNY: Hi! I'm Penny. What's your name? MATT: Hello! My name is Matt. AMY: Hi! I'm Colin. COLIN: Hi! I'm Colin. AMY'S MUN: Good morning, boys. Nice to meet you. COLIN: Good morning. HOLLY: Bye. HOLLY'S MUM: Bye-bye, Holly. SISTER: Ouch. Sorry. BROTHER: It's OK. Hello! How are you? Hi! I'm fine, thank you.

表1から、日本の副読本の第1課では英文が1文のみであるのに対し、表2から、フィンランドの教科書の第1課では英文が21文であることがわかる。ここだけを比較すると、英語学習開始段階で最初に扱う課において、日本の副読本よりもフィンランドの教科書に記載されている英文数が多いということがわかる。

以下の表3では、日本の副読本とフィンランドの教科書のすべての課に記載されている英文数の総数を示す。

表3 日本の副読本とフィンランドの教科書の英文数

国・学年	日・5	日・6	フ・3	フ・4
全課数	9	8	20	20
英文数	22	58	454	524
合計	80		978	

表3から比較した結果を2点挙げる。

1点目は、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている英文数の大幅な違いが挙げられる。日本とフィンランドの英語学習開始1年目の副読本と教科書の英文数を比較すると、日本の副読本は22文でフィンランドの教科書は454文と、約21倍の違いがある。英語学習開始2年目で比較すると、日本の副読本は58文でフィンランドの教科書は524文と、約9倍の違いがある。また、英語学習開始段階2年分の合計英文数を比較すると、日本の副読本は80文でフィンランドの教科書は978文と、約12倍の違いがあることがわかる。

2点目は、日本の副読本とフィンランドの教科書における1課あたりの英文数の差である。英語学習開始1年目では、日本の副読本は1課あたり平均2文でフィンランドの教科書は平均23文である。英語学習開始2年目

では、日本の副読本は1課あたり平均7文でフィンランドの教科書は平均26文である。また、英語学習開始段階の2年分では、日本の副読本は1課あたり平均5文でフィンランドの教科書は平均25文であることがわかる。

これらのことから、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている英文数を比較すると、日本の副読本よりもフィンランドの教科書では、極めて多くの英文が記載されていることが確認できる。このことは英語学習開始段階で最初に学習する第1課から顕著であることがわかった。

(2) 文法事項の比較

日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている文法事項を比較する。

以下の表4は、文と文の構成、代名詞、動詞の時制、形容詞及び副詞の比較の変化、動名詞、慣用表現といった日本の中学校で教えられる文法事項であり、米崎らの論文を参照し、表にしたものである。

表4 文法事項のフォーマット (米崎・伊東 p.40 より作成)

文	a) 単文及び複文 b) 肯定及び否定の平叙文 ・ be 動詞現在・過去 ・ 一般動詞・現在・過去・現在進行形 ・ 助動詞 can ・ There is(are) c) 肯定及び否定の命令文 d) 疑問文 ・ 単語疑問文 ・ be 動詞 (過去形を含む) ・ 助動詞 Do, Does, Did, Can 疑問文 how, what, where, who ではじまるもの
文構成	a) 主語＋動詞 b) 主語＋動詞＋副詞句 c) 主語＋動詞＋補語 ・ be 動詞＋名詞・形容詞 ・ be 動詞以外の動詞＋形容詞 d) 主語＋動詞＋補語 (名詞・代名詞・動名詞・that ではじまる節・where 節・why 節) e) その他 ・ there is(are)
代名詞	a) 人称 ・ 1人称単数・複数 ・ 2人称単数・複数 ・ 3人称単数・複数 b) 指示 ・ this c) 疑問 ・ What's that?
動詞の時制	a) 現在形 (未来を含む) b) 過去形 c) 現在進行形
形容詞及び副詞の比較の変化	
動名詞	
慣用表現	please./ Yes, please./ You too./ Can I have -?/

Fine, thanks./ Have you got -?/Hello./ Hi./ How about -?/ Nice to meet you./ No, thanks./See you later./ Sure./ Anything else?/ There you go./ What's the matter?/ Something beginning with -./

以下では、表4を基に、日本の副読本に記載されている文法事項を表5、フィンランドの教科書に記載されている文法事項を表6に表す。その際、各項目に当てはまるものがある場合は具体例を挙げ、あてはまるものがない場合は「なし」と記す。その後、表5と6の下線部から、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている文法事項の比較を行う。

表5 文法事項 (日本の副読本)

文	<ul style="list-style-type: none"> a) 単文及び複文 単文 (例) <i>I'm happy. (H1 p.8)</i> 複文 なし b) 肯定及び否定の平叙文 ・be 動詞現在・過去 現在 (例) <i>I'm happy. (H1 p.8)</i> 否定 なし 過去 なし ・一般動詞・現在・過去・現在進行形 現在 (例) <i>I like apples. (H1 p.14) I don't know. (H1 p.9)</i> 過去・現在進行形 なし ・助動詞 can (例) <i>I can swim. (H2 p.10)</i> 否定 なし ・There is(are)~ なし c) 肯定及び否定の命令文 肯定 (例) <i>Come here. (H1 p.9)</i> 否定 なし d) 疑問文 ・単語疑問文 なし ・be 動詞 (過去形を含む) 現在 (例) <i>What's this? (H1 p.26)</i> 過去形 なし ・助動詞 Do, Does, Did, Can 疑問文 how, what, where, who ではじまるもの (例) <i>How many? (H1 p.10) Do you like apples? (H1 p.17)</i> など <i>Does, Did</i> なし
文構成	<ul style="list-style-type: none"> a) 主語+動詞 なし b) 主語+動詞+副詞句 なし c) 主語+動詞+補語 ・be 動詞+名詞・形容詞 (例) <i>I'm happy. (H1 p.8)</i> ・be 動詞以外の動詞+形容詞 なし d) 主語+動詞+補語 (名詞・代名詞・動名詞・that ではじまる節・where 節・why 節) なし e) その他 ・there is(are)~ なし
代名詞	<ul style="list-style-type: none"> a) 人称 ・1人称単数・複数

	<ul style="list-style-type: none"> (例) <i>I'm happy. (H1 p.9) We are good friends. (H2 p.26)</i> ・2人称単数・複数 (例) <i>Hello, how are you? (H1 p.8)</i> ・3人称単数・複数 なし b) 指示 ・this (例) <i>This is ME! (H2 p.13)</i> c) 疑問 ・What's that? (例) <i>What's this? (H1 p.26)</i>
動詞の時制	<ul style="list-style-type: none"> a) 現在形 (未来を含む) (例) <i>I'm happy. (H1 p.8)</i> 未来 なし b) 過去形 なし c) 現在進行形 なし
形容詞及び副詞の比較の変化	なし
動名詞	なし
慣用表現	<ul style="list-style-type: none"> (例) <i>Hello, how are you? (H1 p.8) Good luck! (H1 p.9)</i> <i>See you. (H2 p.28) Here you are. (H2 p.31)</i> など

表5は、日本の副読本を参照し、表4のフォーマットに当てはめて、文法事項を表にしたものである。表5から日本の副読本に記載されている文法事項の特徴を3つ挙げる。1つ目は、時制がすべて現在形であるという点である。2つ目は、一人称の I、二人称の you の2種類しか人称に関する名詞がないという点である。3つ目は、会話で用いることができる簡単な慣用表現が記載されているという点である。

表6 文法事項 (フィンランドの教科書)

文	<ul style="list-style-type: none"> a) 単文及び複文 単文 (例) <i>I'm Penny. (A3 p.12)</i> 複文 (例) <i>I think she likes collecting things. (A4 p.12)</i> b) 肯定及び否定の平叙文 ・be 動詞現在・過去 肯定 (例) <i>I'm Penny. (A3 p.12)</i> 否定 (例) <i>No, I'm not. (A4 p.42)</i> 過去 なし ・一般動詞・現在・過去・現在進行形 現在 (例) <i>I like red and yellow and green ... (A3 p.14)</i> 過去 なし 現在進行形 (例) <i>I'm cleaning my room. (A4 p.40)</i> ・助動詞 can (例) <i>And I can jump. (A3 p.30)</i> ・There is(are)~ (例) <i>There's Big Ben. (A4 p.54)</i> c) 肯定及び否定の命令文 肯定 (例) <i>Touch your nose. (A3 p.32)</i> 否定 なし d) 疑問文 ・単語疑問文
---	--

	<p>(例) <i>Cake?</i> (A3 p.22)</p> <ul style="list-style-type: none"> • be 動詞 (過去形を含む) 現在形 (例) <i>Are you a spider?</i> (A3 p.43) 過去形 なし • 助動詞 Do, Does, Did, Can 疑問文 how, what, where, who ではじまるもの (例) <i>Do you like blue?</i> (A3 p.14) <i>Does she like dancing?</i> (A4 p.12) <i>Where is my T-shirt?</i> (A3 p.64) <i>What would you like?</i> (A4 p.55) など
文構成	<p>a) 主語 + 動詞 (例) <i>I like ...</i> (A3 p.33)</p> <p>b) 主語 + 動詞 + 副詞句 なし</p> <p>c) 主語 + 動詞 + 補語</p> <ul style="list-style-type: none"> • be 動詞 + 名詞・形容詞 (例) <i>I'm Penny.</i> (A3 p.12) • be 動詞以外の動詞 + 形容詞 (例) <i>I love brown.</i> (A3 p.15) <p>d) 主語 + 動詞 + 補語 (名詞・代名詞・動名詞・that ではじまる節・where 節・why 節) なし</p> <p>e) その他</p> <ul style="list-style-type: none"> • there is(are)~ (例) <i>There's Big Ben.</i> (A4 p.54)
代名詞	<p>a) 人称</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1人称単数・複数 (例) <i>I'm Penny.</i> (A3 p.12) <i>We're in the forest.</i> (A3 p.44) • 2人称単数・複数 (例) <i>Nice to meet you.</i> (A3 p.12) • 3人称単数・複数 (例) <i>Are they behind the pigs?</i> (A3 p.54) <i>I think she likes collecting things.</i> (A4 p.12) <p>b) 指示</p> <ul style="list-style-type: none"> • this (例) <i>What's that?</i> (A3 p.28) <p>c) 疑問</p> <ul style="list-style-type: none"> • What's that? (例) <i>What's that?</i> (A3 p.28)
動詞の時制	<p>a) 現在形 (未来を含む) (例) <i>I'm Penny.</i> (A3 p.12)</p> <p>b) 過去形 なし</p> <p>c) 現在進行形 (例) <i>What are you wearing?</i> (A4 p.38)</p>
形容詞及び副詞の比較の変化	なし
動名詞	(例) <i>I think she likes collecting things.</i> (A4 p.12)
慣用表現	(例) <i>Hello. Hi. Nice to meet you.</i> (A3 pp. 12-13) <i>Tickets, please. Just a minute, please.</i> (A4 p.50) など

表6は、フィンランドの教科書を参照し、表4のフォーマットに当てはめて、文法事項を表にしたものである。表6からフィンランドの教科書に記載されている文法事項の特徴を3つ挙げる。1つ目は、時制は現在形だけでなく現在進行形も記載されているという点である。2つ目は、一人称の I、二人称の you だけでなく、三人称の they も記載されているという点である。3つ目は、会話だけでなく実生活で活用できる慣用表現が記載されているという点である。

表5と表6から挙げられる特徴から比較を行う。

表5と表6の下線部 () を比較すると、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている文法事項において、未来形や過去形の記載がないことがわかる。また、日本の副読本には現在形のみが記載されているのに対し、フィンランドの教科書には現在形に加えて、現在進行形の文法事項が記載されており、日本の副読本よりも時制が1つ多く教えられていることがわかる。

下線部 () を比較すると、人称において日本の副読本では一人称の I や二人称の you のみが記載されているのに対し、フィンランドの教科書では三人称の they が記載されていることが確認される。このことから、日本の副読本は自分と相手のことについて、フィンランドの教科書では自分や相手以外の人や物についての文法事項や表現が教えられていることがわかる。

下線部 () を比較すると、日本の副読本においては「Hello, how are you?」や「Good luck!」などの会話で使用できる簡単な慣用表現が記載されているのに対し、フィンランドの教科書においては「Ticket, please.」や「Just a minute, please.」などの実生活で活用できる慣用表現が記載されていることがわかる。日本の副読本とフィンランドの教科書の両方に、英語学習開始段階において学んですぐに活用できる簡単な慣用表現が記載されているが、フィンランドの教科書ではより英語を用いた実生活で使用可能な慣用表現が記載されている。

以上のことから、日本の副読本よりもフィンランドの教科書の方が、多くの時制と人称、慣用表現が記載されているということがわかる。

2.CT (Critical Thinking) に関する諸項目の比較

ここでは2つ目の観点である、CTを伸長する4つの質の特徴である「求められる『意見+根拠』の表出」、「ペア/グループでの頻繁なインタラクション」、「題材・活動の真正性」、「著者性 (authorship) の意識」に関しての比較結果を示す。

(1) 「求められる『意見+根拠』の表出」の比較

「求められる『意見+根拠』の表出」についてである。まず、日本の副読本とフィンランドの教科書において、フィンランドの高校段階で使用される英語教科書に記載されているような「What do you think, and why?」などの「意見+根拠」を求める問いは見当たらない。しかし、日本の副読本とフィンランドの教科書を比較することで、それぞれの問いかけに対する応答の特徴が挙げられる。

日本の副読本では、例えば「How many?」という問いかけがあり、「あなたと同じ数のりんごを持っている友だちの名前を書こう」という課題がある。ここでは、問いかけに対して簡単な英語で応答するという会話が行われる。このように、日本の副読本では一問一答の形式

での応答が多く記載されているという特徴が挙げられる。

フィンランドの教科書においては、例えば以下の表7を見ると、「HOLLY: What colour do you like?」という問いかけに対して「AMY:I love pink. My computer is pink. And my teddy bear is pink.」という応答がある。ここでは、問いかけに対して応答し、さらに追加情報を2つ加えるという会話が行われている。このように、フィンランドの教科書では、「答え+追加情報」や「答え+問いかけ」の形式での応答が多く記載されているという特徴を見い出すことができる。

表7 All Stars 3 Reader, pp.14-15 (フィンランドの教科書)

2 Cool colours
 MATT: Wow, a blue skateboard!
 COLON: Do you like blue?
 PENNY: Yes, I do! And I like red and yellow and green ...
 CPLIN: Cool! Do you like green?
 AMY: No, I don't.
 HOLLY: What colour do you like?
 AMY: I love pink. My computer is pink. And my teddy bear is pink.
 PENNY: I don't like pink.
 What's your favorite colour?
 I love brown.

以上のことから、「求められる『意見+根拠』の表出」の比較を行った結果、日本の副読本とフィンランドの教科書において、英語学習開始段階ではどちらも「意見+根拠」を求める問いはないが、日本の副読本は一問一答の形式での応答、フィンランドの教科書は「答え+追加情報」や「答え+問いかけ」の形式での応答が多く記載されているという特徴が明らかとなった。

(2) 「ペア/グループでの頻繁なインタラクション」の比較

「ペア/グループでの頻繁なインタラクション」についてである。ここではまず、図3において日本の副読本、図4においてフィンランドの教科書に記載されているペアやグループでの活動について例を挙げる。図3と図4は、日本とフィンランドの英語学習開始2年目で学習する最後の課であり、学習時期を合わせて選択した課である。次に、日本の副読本とフィンランドの教科書において、ペアやグループでの活動をどのように行うよう記載されているかについて、全体の傾向を示す。

日本の副読本について、図3では、ペアやグループで夢についてインタビューし合い、CD等の音声で3人の例を聞いて、自分自身やペア、グループでの学びや表現を振り返ることができるように構成されている。この課では、ペアやグループでのインタラクションを行い、学習者自身が使用した表現や学んだことを振り返る機会が保障されている。このように、日本の副読本では、ペアやグループでのインタラクションは各課に記載されてお

り、学んだことの使用や定着に活用されているといえる。

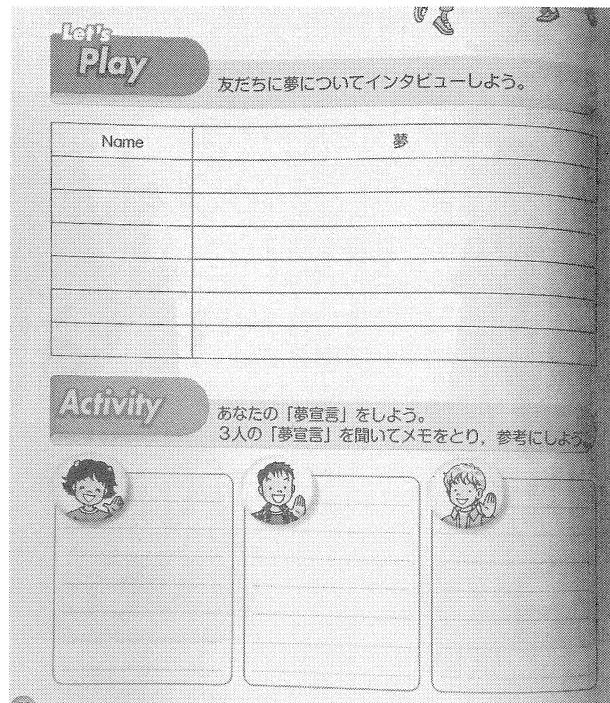


図3 Hi, friends! 2 p.40 (日本の副読本)

フィンランドの教科書について、図4では、ペアやグループでインタビューし合い、聞いたことをメモするという活動が2つある。その後、口頭で正しく文にするという活動が設けられている。この課では、ペアやグループでのインタラクションによって学習を進めていき、その後学習者自身で学習の仕上げを行うことができるような学習の機会が保障されている。このように、フィンランドの教科書では、ペアやグループでのインタラクションは各課に記載されており、学んだことの使用や定着に活用されているといえる。

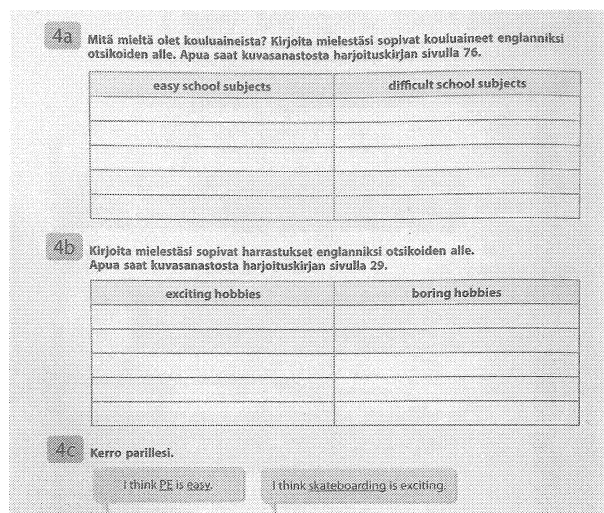


図4 All Stars 4 Activity Book, p.188(フィンランドの教科書)

以上のことから、「ペアやグループでの頻繁なインタラクション」の比較を行った結果、日本の副読本とフィンランドの教科書において、どちらも各課にペアやグループでのインタラクションの機会があることが明らかとなった。またどちらも、ペアやグループでのインタラクションは学んだことの使用と定着に活用されているという特徴が挙げられる。

(3) 「題材・活動の真正性」の比較

「題材・活動の真正性」についてである。ここでは日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている題材と活動における真正性を比較する。

日本の副読本については、例えば「Where is the station?」などの問いかけの表現を用いて道案内をする題材が記載されている。この題材は、外国に行き英語で道をたずねたり、国内で外国人に英語で道案内をしたりする際に使える表現と場面設定がされているため、真正性のある題材の記載が確認できる。また、ペアやグループで道案内をしてみるという活動を行うことで実際の道案内を疑似体験でき、真正性があるといえる。

フィンランドの教科書について、例えば登場キャラクターたちがロンドンを旅する場面が描かれており、実際に存在する施設やロンドンの観光地を舞台として、その場所の紹介や感想を述べていることから、真正性のある題材は記載が確認できる。また、学習者が題材を読む活動を行うことで、イギリスで英語を使って旅をするという疑似体験ができ、真正性があるといえる。

以上のことから、日本の副読本とフィンランドの教科書において、どちらも真正性のある題材と活動が記載されているということが明らかとなった。

(4) 「著者性 (authorship) の意識」の比較

「著者性 (authorship) の意識」についてである。日本の副読本とフィンランドの教科書において、テキストの著者紹介は記載されていない。これは、各課に記載されているテキストが日本の副読本とフィンランドの教科書において、それぞれの作成者によって記されたものであるからではないかと考える。

3. 文化と題材の比較

ここでは3つ目の観点である、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている文化と題材を比較する。以下、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている主な場所・場面と登場する国、題材を表にする。

表8では、日本の副読本に記載されている主な文化と題材を挙げる。

表8 文化と題材 (日本の副読本)

場所・場面	登場する国	題材
学校、街、家など	日本、フィンランド、ロシア、中国、韓国、アメリカ、フランス、ケニア、インド、オーストラリアなど	挨拶、数、好きなもの、欲しいもの、時間割、給食、行事、道案内、将来の夢など

表8より、日本の副読本において、主な場所や場面設定は学校や街、家であること、登場する国は10ヵ国を超え、様々な国の文化に触れることができるということがわかる。題材は挨拶や数などの簡単な英語から、時間割や道案内などの身近なものを取り扱っている。

表9では、表8と同様にフィンランドの教科書に記載されている主な文化と題材を挙げる。

表9 文化と題材 (フィンランドの教科書)

場所・場面	登場する国	題材
家、森、クラブハウス、パーティ会場など	イギリス	挨拶、数、できること、得意なこと、自己紹介、他者紹介、イベント、今何をしているかなど

表9から、フィンランドの教科書において、主な場所や場面は家や森、クラブハウス、パーティ会場であること、登場する国はイギリスのみであり、フィンランドから最も近い英語圏であるイギリスの文化にのみ触れているということがわかる。題材は挨拶や数などの簡単な英語から、他者紹介や今何をしているかなどの他者とのコミュニケーションに関わる英語表現にも触れている。

表8と表9より、日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている、場所・場面と登場する国、題材のそれぞれを比較する。

日本の副読本では、主な場所や場面を日本の学校や街、家で設定しており、登場する国は10ヵ国以上で多くの国の文化に触れることができるのに対し、フィンランドの教科書では、主な場所や場面をイギリスの家や森、クラブハウス、パーティ会場と設定しており、登場する国はフィンランドから最も近い英語圏のイギリスで、イギリスの文化に集中的に触れることができるという違いがある。題材に関して、日本の副読本では簡単な英語での会話や身近な出来事を扱っているのに対して、フィンランドの教科書では簡単な英語での会話や身近な出来事だけでなく、他者とのコミュニケーションに関するものを扱っているという違いがある。

VI. 考察

以上、英文と文法事項、CTに関する諸項目、文化と題材の3観点における日本の副読本とフィンランドの教科書の比較から考察を行う。考察は比較結果から明らかとなった事柄を共通した項目と異なる項目の2つに区分

して述べる。

まず、共通した項目を2点挙げる。1点目は、ペアやグループでのインタラクションについてである。日本の副読本とフィンランドの教科書において、どちらも各課でペアやグループでのインタラクションの機会が記載されており、学んだことの使用と定着に活用されているということが明らかになった。このことから、日本の副読本とフィンランドの教科書では、英語学習開始段階の学習者は英語に関する能力や知識が限られるため、学習者が単独で読み書き通して英語を学習するのではなく、学習者同士がペアやグループでインタラクションを通して英語を学習することが目指されていると考える。

2点目は、テキストの著者紹介についてである。峯島らの研究から、フィンランドの高等学校で使用される英語教科書では著者紹介がされていることが確認されている。本研究の比較結果では、日本の副読本とフィンランドの教科書において著者紹介がされていないということが明らかとなった。このことについて、各課のテキストは日本の副読本とフィンランドの教科書における、それぞれの作成者によって記されたものであり、他の文献等からの引用などはないためであると考えられる。

次に、異なる項目を4点挙げる。1点目は、日本の副読本とフィンランドの教科書に取り上げられている文化と題材の違いについてである。文化において、日本の副読本ではアメリカやフィンランド、中国、韓国など10ヶ国以上が紹介されているのに対し、フィンランドの教科書はイギリスの1か国だけである。また、題材においては、日本の副読本では身近なものを主に取り上げているのに対し、フィンランドの教科書ではコミュニケーションに関するものを主に取り上げているという違いがある。このことから、日本の副読本では多くの国の多様な文化に触れることと身近な事柄について英語で言えるようになることを学習開始段階で目指しているのに対し、フィンランドの教科書では最も近い英語圏であるイギリスの文化に触れることと他者とコミュニケーションをとるための英語表現を身に付けることを目指しているという違いがあると考えられる。

2点目は、英文数と文法項目の差である。日本の副読本に記載されている英文数と文法項目はフィンランドの教科書と比較すると極めて少ないということが明らかとなった。米崎らは、英文や文法を大量にインプットすることにより、言語知識や言語能力を習得し、それらを新しい状況でも応用できるような力が自律性の特性であると述べる。このことから、日本の副読本では英語学習開始段階において学習者が自律的に英語を学習することを目指すよりも、できるだけ少ない量の英文と文法事項をインプットすることで、英語に慣れ親しみながら学習者が基礎的な英語を身に付けるということが優先的に目指されているということがわかる。フィンランドの教科書では英語学習開始段階から英文と文法事項は日本の副読

本よりも多く記載されており、大量にインプットすることにより、英語学習開始段階から自律した学習者を育成することが目指されていると考える。

3点目は、問いかけに対する応答の違いである。日本の副読本では一問一答の形式で応答が記載されているのに対し、フィンランドの教科書では問いかけに対して「答え+追加情報」や「答え+問いかけ」の形式で会話が記載されている。このことから、日本の副読本では英語学習開始段階において、まずは英語で問われたことに対して簡単な英語で応答するということが重視されていると考える。フィンランドの教科書では、英語学習開始段階から多様な受け答えを学ぶことでより自然な応答を学習することが重視されていると考える。

4点目は、題材の真正性の違いである。日本の副読本とフィンランドの教科書に記載されている題材には真正性があるということが明らかとなった。しかし、問いかけに対する応答という視点を加えると、題材における会話の真正性が異なると考えられる。日本の副読本では一問一答の形式で会話が記載されているのに対し、フィンランドの教科書ではより自然な応答が記載されており、現実味を帯びた会話が記載されている。このことから、日本の副読本とフィンランドの教科書の両方において題材に真正性はあるが、フィンランドの教科書においてはより自然で現実的な会話が記載されているという違いがあると考えられる。

以上のことから、日本の副読本では英語学習開始段階から学習者は様々な文化に触れ、簡単な英語で一問一答の形式を中心とした会話をペアやグループでの活動を通して学習することができるようになってきていると考える。それに対し、フィンランドの教科書では英語学習開始段階から学習者に大量の英文や文法のインプットが与えられ、最も近い英語圏であるイギリスの文化に集中的に触れ、現実的で繋がりのある会話をペアやグループでの活動を通して学習することができるようになってきていると考える。

VII. おわりに

以上の教科書比較の結果と考察から、日本の英語学習開始段階で用いる副読本や教科書についての示唆と研究における今後の課題を述べる。

まず、日本の英語学習開始段階で用いる副読本や教科書に関して示唆される点を、英文数や文法項目の量、題材と学習内容、問いかけに対する応答の3点で述べる。

1点目として、英文数と文法事項の量についてである。日本の英語学習で使用する副読本や教科書は、英語開始段階においてアルファベットや英単語の練習等を十分に取り入れることで、英語学習早期の段階である3年目以降で多くの英文と文法事項を学習できるようにすべきではないかと考える。以下、理由を述べる。英語学習開始

段階において、日本の副読本に記載されている英文数と文法事項の量をフィンランドの教科書と比較した結果、極めて少ないことがこれまでに明らかとなった。例えば、英語学習開始段階1年目の第1課において記載されている英文数は日本の副読本では1文であるのに対し、フィンランドの教科書では21文である。学習する英文数と文法事項の量について米崎ら(2010)は、大量の英文や文法が与えられる場合、学習者は言語知識や言語能力を習得し、それらを新しい状況でも応用でき、そのような力が自律性の特性であると述べる。しかし、日本において英語学習開始段階から安易に多くの英文や文法事項が記載された副読本や教科書を用いると、もともと日本語がアルファベットで構成されていないということもあり、英語初学者である小学生は英語学習に困難さを感じてしまうこともあり得る。そうしたこともあり、現在の日本の副読本では、英語学習開始段階で学習に対する困難を抱かせないよう、英文や文法事項を多く与えることは避け、英語に慣れ親しむことを目的とし、話したり聞いたりする活動を中心としていると考える。しかし、英語学習が話したり聞いたりする活動に偏ってしまうと、読み書きの学習を本格的に始める際、改めて英語学習に対する困難さを感じるようになるかと考える。したがって、日本の英語学習開始段階においても、少なくともアルファベットの練習や簡単な英単語の読み書きの練習等を取り入れ、英語学習早期の段階である3年目以降では、多くの英文と文法事項の学習することができる副読本や教科書にすべきではないかと考える。

2点目として、題材と学習内容についてである。日本の英語学習開始段階で使用する副読本や教科書は、コミュニケーションに関する題材を増やし、英語に慣れ親しみながら実用的な表現をより多く記載すべきではないかと考える。以下、理由を述べる。日本の副読本はフィンランドの教科書と同様に多くの題材は身近な出来事を扱っているが、フィンランドの教科書と比較すると、他者とのコミュニケーションに関する題材が少ないことが明らかとなった。例えば、日本の副読本には挨拶や好きなもの、欲しいもの、将来の夢といった自己紹介に関する題材が主に記載されているのに対し、フィンランドの教科書では他者紹介や今何をしているか等、他者とのコミュニケーションに関する題材と表現が記載されている。英語初学者である日本の小学生が英語を使いこなしてコミュニケーションを図るということは困難であるが、コミュニケーションに関する題材と表現に多く触れることを通して英語を用いてコミュニケーションを図る素地を養うことが可能になるのではないかと考える。したがって、日本の英語学習開始段階で使用する副読本や教科書は、他者とのコミュニケーションに関する題材を増やし、他者とのコミュニケーションを前提とした実用的な表現を多く記載すべきではないかと考える。

3点目として、問いかけに対する応答についてであ

る。日本の英語学習開始段階で使用する副読本や教科書は、問いかけに対する応答を一問一答の形式ではなく、「答え+追加情報」や「答え+問いかけ」の形式で記載すべきではないかと考える。以下、理由を述べる。日本の副読本は一問一答の形式での応答が多く記載されているのに対し、フィンランドの教科書では問いに対する応答が「答え+追加情報」や「答え+問いかけ」といった、実際の会話に近い形式で記載されているということが明らかとなった。例えば、日本の副読本の場合は「How many apples?」という問いかけに対して「Two apples.」という短い会話の展開が予想されるのに対し、フィンランドの教科書の場合は「What colour do you like?」という問いかけに対して「I love pink. My computer is pink. And my teddy bear is pink.」といった「答え+追加情報」の形式で記載されている。このように、日本の副読本に記載されているような一問一答の形式で実際に会話をすると淡泊なものになってしまうのに対し、フィンランドの教科書に記載されているような「答え+追加情報」や「答え+問い」の形式の場合は自然に近い会話といえる。したがって、日本の英語学習開始段階で使用する副読本や教科書は、問いかけに対する応答を一問一答の形式ではなく、「答え+追加情報」や「答え+問いかけ」の形式で記載すべきではないかと考える。

最後に、本研究では十分に議論できなかった点を踏まえ、今後に残された課題について3点挙げる。

1点目は、比較対象の教科書とその教科書を用いた授業についてである。教科書は本研究で取り上げた「All Stars」シリーズだけでなく、「Wow!」シリーズなど複数を比較対象とし、また、日本の小学校とフィンランドの基礎学校における実際の授業を研究の資料とすることで、研究はより深まると考える。

2点目は、教科書比較の手法についてである。教科書比較を行う際、先行研究を参考にして教科書に記載されている内容をより細かく区分したり数値化したりすることで、研究結果と考察がより精巧なものとなると考える。

3点目は、教科書の内容に大きな影響を及ぼす、日本とフィンランドのナショナル・カリキュラムの比較についてである。日本の学習指導要領とフィンランドのNational Core Curriculumを中心に、外国語教育に関する双方のナショナル・カリキュラムの比較検討を加えることで、日本の外国語活動副読本とフィンランドの英語教科書についての理解を、今後さらに深めていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたって、ご多忙のなか訪問を受け入れ、教科書を提供して下さるなど、多大なご協力をいただいた、フィンランドのVo基礎学校とVe基礎学校の校長先生をはじめ、教職員の皆様に深く感謝いたし

ます。特に、初等教育3年次と4年次のクラスで行われる英語の授業を参観させていただき、A先生とE先生、L先生、R先生に心より感謝いたします。

引用文献

- 文部科学省 (2015a) 『Hi, friends! 1』 東京書籍
 文部科学省 (2015b) 『Hi, friends! 2』 東京書籍
 Otava(2008) 『All Stars 3 Reader』 Otava
 Otava(2009) 『All Stars 4 Reader』 Otava
 Otava(2010) 『All Stars 4 Activity Book』 Otava
- 伊東治己 (2010) 「フィンランドにおける小学校英語教育—その多様性と一貫性に焦点を当てて—」 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』 創刊号、7-20 頁
- 伊東治己 (2014) 『フィンランドの小学校英語教育』 研究社
- 小林めぐみ、深谷素子、草薙優加 (2014) 「フィンランド英語授業視察記—授業観察・参加者調査を通して—」 『成蹊大学一般研究報告』 第48巻第3分冊、1-18 頁
- 庄井良信、中嶋博 (2005) 『未来への学力と日本の教育 ③ フィンランドに学ぶ教育と学力』 明石書店
- 田中孝彦 (2005) 「フィンランドの基礎教育と教師教育」 『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』 教育科学研究会、国土社、55-66 頁
- 福田誠治 (2007) 『格差をなくせば子どもの学力は伸びる』 亜紀書房
- 伏木久始 (2011) 「フィンランドの教員養成の質を保證する要因」 『信州大学教育学部研究論集』 第4号、25-38 頁
- ヘイッキ・マキパー (2007) 『平等社会フィンランドが育む未来型学力』 明石書店
- 堀口誠信 (2009) 「いわゆるフィンランド・メソッドの

- 本質について：日本の教育者が見誤ってはいけない部分」 『徳島文理大学研究紀要』 第78号、83-91 頁
- 峯島道夫、茅野潤一郎 (2013) 「日本・韓国・フィンランドの英語教科書の設問の比較分析調査—教科書はクリティカルシンキングをどう教えているか—」 『中部地区英語教育学会紀要』 第42号、91-98 頁
- 文部科学省 (2016) 『OECD 生徒の学習到達度調査～2015年調査国際結果の要約～』 国立教育政策研究所、5-24 頁
- 吉田欣吾 (2007) 「フィンランドにおける言語教育」 『東海大学紀要文学部』 第87輯、59-78 頁
- 米崎里、伊東治己 (2010) 「フィンランドの小学校英語教科書分析—Autonomyの視点から—」 『小学校英語教育学会紀要』 第10巻、37-42 頁
- 渡邊誠一 (2007) 「フィンランドの初等教育教員の養成カリキュラムに関する一考察」 『山形大学教職・教育実践研究』 第2号、37-42 頁
- 渡部孝子 (2009) 「フィンランドの小学校英語教科書に描かれる異文化—日本の小学校外国語活動に向けて—」 『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』 第58巻、89-100 頁

註

- i 渡部 (2009)。
 ii 庄井・中嶋 (2005)、福田 (2007) など。
 iii 伊東 (2010)、小林・深谷・草薙 (2014) など。
 iv 米崎・伊東 (2010)、渡部 (2009) など。
 v 日本における中学校1年生にあたる学年のことを指す。

(2018年8月31日受付)

(2018年10月3日受理)

動物飼育体験の教育的効果 (2)

—ウサギの飼育を通して子どもが体験すること—

小林真^{1,2}・板倉佳代³・米崎瑛美¹・稲垣恵美子¹・神川瑞子¹

Educational Effects of Animal Raising by Children (2nd report)
— Experience through Rabbit Raising —

Makoto KOBAYASHI^{1,2}, Kayo ITAKURA³, Emi YONEZAKI¹, Emiko INAGAKI¹, and
Mizuko KAMIKAWA¹

要旨

本研究では、幼稚園におけるウサギの飼育体験活動を通して、子どもがどのような体験をするのかを検討した。事前の面接調査に基づいて幼児を4つのタイプに分類し、飼育当番中の子どもの言動の観察、生命尊重に関する態度に関する面接調査、ウサギの描画、担任保育者からの聞き取りという4つの測度に基づいて、飼育体験がもたらす効果を検討した。その結果、子どものタイプごとに飼育体験が持つ意味が異なっていることが示された。家庭での動物飼育体験があり生命尊重の意識が高い子どもにとっては、ウサギの飼育体験は顕著な態度の変化をもたらさなかった。家庭での動物の飼育体験があり、かつ生命尊重の意識が低い子どもにとっては、ウサギの飼育体験は生物の理解を高める効果はもたらすが、生命尊重の意識を高めることはなかった。家庭での飼育体験がなく生命尊重の意識が低い子どもにとっては、飼育体験は生命尊重の意識を高める効果があった。なお本研究においては、飼育体験がないが生命尊重の意識が高い幼児は、飼育体験後には生命尊重の意識がより高くなっていたが、これはウサギ飼育の体験以外の要因が影響を及ぼしている可能性があるため、今後のさらなる検討が必要である。

キーワード：保育内容（環境）、飼育体験、生物学的理解、生命尊重

Keywords : educational content (environment) , raising animals, understand the living things, respect for life

問題と目的

平成29年版幼稚園教育要領(文部科学省,2017a)の「第2章 保育の内容」では、領域「環境」について以下の3つのねらいが設定されている。

- (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関わり、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。

この中でねらい(1)を達成するために体験すべき内容として「(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。」という活動が設定されている。幼児期には、単に本や映像などで動植物について疑似体験するのではなく、動物の飼育や植物の栽培を実際に体験することが有効だと考えられている。小山(2017)は、図鑑等の間接体験よりも本物の自然に触れる直接体験の方が、幼児にとってより知的好奇心が揺さぶられたり、様々な感情体験をした

り、疑問をもつことで新たな発見を喜んだりすることができる」と述べている。そこで、動植物の飼育・栽培体験がどのような教育的効果をもたらすのか、実証的な研究が必要となってくる。

小林・板倉・米崎・稲垣・神川(2018)は、富山大学人間発達科学部附属幼稚園(以下、附属幼稚園と略記)においてウサギの飼育体験を重ねることが、ウサギという生物の特徴や生態(食餌・排泄など)を実感するために効果があることを示した。

附属幼稚園におけるウサギの飼育当番活動は次の通りである。年長児が生活班の3~4名からなるグループが当番制で飼育当番を担当している。当番は「ボウル洗い隊」と「ブラシ洗い隊」の2つの役割に分かれている。「ボウル洗い隊」は、餌を入れ替え、ボウルを洗い、日替わりの野菜をウサギ(ミミちゃん)の食べやすい大きさに切るという仕事内容である。「ブラシ洗い隊」は、飼育小屋内の排泄物をほうき、ブラシを用いて掃除する。飼育活動の最後にはウサギとの触れ合いや観察の時間を設けている。ウサギ小屋の前にはクローバーが一面に生えた小さな広場があり、そこに柵を広げてウサギを入れ、

¹富山大学人間発達科学部附属幼稚園 ²富山大学人間発達科学部 ³魚津市立大町幼稚園

子どもたちがウサギとふれあう時間を設けている。

小林ら (2018) は、飼育当番を体験する前 (年中児の 2 月) と 5 回体験した後 (年長児の 10 月) にウサギを対象とした描画を行い、その変化を比較した。その結果、2 足で直立し衣服をまとった擬人化された絵 (アニミズム的表現: 藤崎, 2003) から実際に幼稚園で飼育しているウサギに近いリアリズム的な表現に変化したことを報告している。

しかし小林ら (2018) は、飼育体験前後の描画を比較しただけであり、実際の飼育活動中の幼児の行動については報告がなされていない。したがって、どのような体験が生物学的理解を深めることにつながったのかを検証する必要性が残っている。

そこで本研究では、小林ら (2018) が収集した観察記録を詳細に検討し、観察対象となった幼児が飼育当番の中でどのような経験を積み、ウサギに対する認識や生物を慈しむ感情が育っていくのかをする。しかし、ウサギの飼育当番を体験する前の子どもの状態 (レディネス) によって飼育体験の持つ意味が異なってくると思われる。特に、家庭で動物の飼育体験を十分に積んでいる場合には、ウサギの飼育当番を数回体験することの効果は小さいと思われる。また、生物を慈しむ感情を有する幼児とそうでない幼児では、飼育当番への関与の仕方が異なるとと思われる。

そこで本研究では、事前の個別面接によって幼児を 4 つのタイプに分け、その中から対象児を抽出して飼育当番中の行動を観察する。そして、当番の活動中の発言や行動から、ウサギに対する態度がどのように変化したかを検討する。さらに、こうしたウサギに対する態度の変化とウサギの描画の変化を関連付けて、飼育体験の持つ意味を検討するものである。

方法

対象児 小林ら (2018) の研究に参加した附属幼稚園の年長児のうち 8 名 (男児 4 名、女児 4 名) を対象とした。対象児の選出は次の手続きによって行った。

三崎・長坂 (2008) の調査を参考に、質問の文言を一部変更した個別の面接調査を、第 2 著者が年中児 35 名 (男児 14 名、女児 21 名) に実施した。その中の「いきものが捨てられていたらどう思いますか」という設問の回答と、実際に動物の飼育を行った経験があるかどうかに基づいて幼児を A~D の 4 つのグループに分類した。「いきものが捨てられていたらどう思いますか」という設問については、「とても悲しい」とそれ以外の回答(「どちらともいえない」「ぜんぜん悲しくない」)に分けた。4 つのグループを Table 1 に示す。

Table 1 の基準に沿って 35 名の幼児を 4 つのグループに分類したあと、担任教諭と協議して観察対象児を各グループから 2 名ずつ選出した。選出に当たっては、理解力や描画能力などの発達が発達であることを基準

Table 1 幼児の分類

		「生き物が捨てられていたら」	
		とても悲しい	それ以外
飼育体験	あり	A	B
	なし	D	C

(注) 数名の幼児は 4 群に分類できなかった

とした。

測度 飼育体験の効果を評価するために、以下の 4 つの測度を用いた。

(1) **飼育当番中の行動観察** 第 2 著者がビデオカメラで対象児の飼育行動を録画した。飼育当番活動の始まりの挨拶(「はじめましょう」)から、終了の挨拶(「おわりましょう」)までの間を録画した。その映像を文字化し、記録を「生き物に対する理解や愛着がみられる言動」「生き物の命をないがしろにする言動」「当番の仕事に取り組む様子」「対象児の個性」「保育者からの指導や援助」という 5 つのカテゴリーに分類した。分類カテゴリーを Table 2 に示す。

Table 2 飼育当番中の行動の分類カテゴリー

カテゴリー	発言・行動の例
生物への理解・愛着	リスと体色が似ていることに気づく ウサギを触り「かわいい」という
生物の軽視	ダンゴムシをポケットに入れる 箒の毛先で毛虫を掃く
当番の仕事	まず〇〇するんだね 重心を前にしてブラシで床をこする
対象児の特徴	リーダーシップをとる 友達とあまり関わらない
保育者からの援助	ダンゴムシも大切にしてほしい ちりよりの使い方を教える

(2) **生命尊重についての面接調査** 対象児の選出手続きの部分でも述べたように、三崎・長坂 (2008) の調査を一部改変した個別の面接調査を行った。事前の調査は飼育体験が始まる前の X 年 2 月 (年中児) に行い、事後の調査は飼育体験後の X 年 10 月に実施した。

具体的な設問は、「生き物が好きですか」、「生き物が捨てられていたらどう思いますか」、「生き物を可愛がって大切にしていますか」、「自分より弱い人や生き物を守ってあげたいですか」の 4 つである。口頭で設問を読み上げた後で、「とても〜である」から「全然〜でない」の 5 段階尺度の選択肢を書いた紙を提示し、それをを読み上げながら自分に当てはまると思う選択肢を 1 つ選ぶように求めた。

(3) **ウサギについての描画調査** 飼育体験の開始前 (X 年 2 月) と飼育当番活動を 5 回体験した後 (X 年 10 月) にウサギの描画を実施した。「自分の思うウサギの絵を

描いてください」という教示と共に、白色・八つ切の画用紙を1枚ずつ配布し、各自が所有するマーカーペンで自由にウサギの描画を求めた。

(4) 担任教諭からの聞き取り 対象児8名の描画調査の変化が幼稚園における飼育活動を通じた変化であるかどうかを確認するため、描画調査実施後に保育者に向けた聞き取り調査を行った（X年11月）。8名の対象児それぞれの「4月から現在に至るまでの描画の経験」「担任保育者からみた描画の変化の解釈」「幼稚園の生活における生き物との関わり」について尋ねた。

実施期間 X年2月～11月に実施した。具体的には以下の通りである。

- ・行動観察 4月～10月
- ・面接調査／描画調査 2月・11月
- ・担任への聞き取り調査 11月

結果

文字化された行動観察の記録をエピソードに分けたところ、対象児8名について全160エピソードが収集された。エピソードが最も少なかった幼児は13エピソードであり、最も多かった幼児は31エピソードであった。

これらのエピソードに対して、幼児教育を主な専攻とする学生3名が独立して分類したところ、3名で一致したものが105エピソード（66%）であった。3名中2名の一致が見られたものは46エピソード（29%）であった。2名以上が一致した場合はそのカテゴリーを採用した。3名の間で評価が分かれたエピソードは、3名の協議によってカテゴリーを決定した。

対象児8名のが参加した飼育活動の回数と、観察エピソード、事前・事後の描画、担任保育者による解釈を以下に示す。

なお、多くの幼児は第1回の当番の際には自分の仕事を習得するので精一杯だったため、ウサギとの関わりがほとんど見られなかった。しかし、初回からウサギに関する言動が見られた幼児については、第1回の言動についても記載した。

(1) Aグループの幼児

C₁児（女兒）の言動：

第2回：

仕事内容に自分で気づき行動する姿がみられる。「ミミちゃんが食べやすい大きさ？」と先生に聞くなど、ミミちゃんの立場にたって考える姿が見られる。ダンゴムシを見つけた際には、「今先生ダンゴムシ踏みそうになってた」と発言し生き物の命について考えることができていた様子が見られた。

第3回：

ミミちゃんの動く様子を自分の目で確認すると嬉しそうな様子を終始みせる。当番が2人しかおらず、それぞれの役割担当が1人だったためか、仕事をするよりも、友だちとクローバー摘みの作業を一緒にすることが今日の当番のなかで最も楽しいような様子が見られた。ミミちゃんの体の色を見て、他の動物（リス）に色が似ていることに気付く。

第4回：

教育実習生に当番の仕事内容を説明することができる。野菜を切るジェスチャーでしたい仕事を伝えたり、頑張るぞというガッツポーズを見せたりなど当番に対して意欲が見られる。野菜を切りながらミミちゃんに話しかける姿から、仕事をしながらもミミちゃんに関わる様子が見られた。また、「ミミちゃん、あんまりニンジン好きじゃないんだよ」と発言するなど、「ミミちゃんはニンジンを好んで食べない」というミミちゃんの食に関する発言をする。ミミちゃんが食事をしている様子を見て「あー、触りたい」「わたし切ったやつ（食べてる）」「おいしそうに食べてる」と発言する。

第5回：

友だちのエプロンの紐を進んで縛ってあげる。ミミちゃんのうちいに対して、「くっさーい」と口を押えて笑ったり、「ミミちゃんの匂いがする」と発言したりするが、臭いにおいがすることは人間も同じだということを友だちに伝える。また、糞だらけではミミちゃんが困ってしまうことをミミちゃんの気持ちに共感し発言する。ミミちゃんに食べさせるクローバーを摘みながら、クローバーの葉の形を観察したりミミちゃんが葉を食べることを実際に見て認識したりしている。

(注) _____：当番の仕事 _____：理解・愛着
 ~~~~~：2つが混在するエピソード（以下同様）

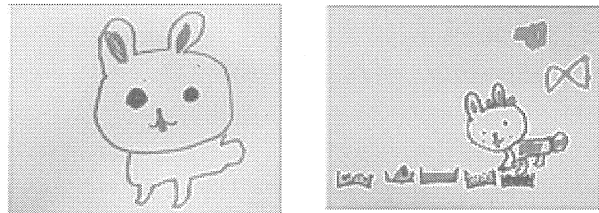


図1 C<sub>1</sub>児の描画（左：事前 右：事後）

**担任の解釈：**飼育体験前後の描画の変化に関して、ウサギにとって何が重要なかが具体的に理解できている。飼育体験前には見られなかったリボンなどの装飾があるが、ミミちゃんやウサギは可愛い、という感情が込められた装飾と考えられる。「ミミちゃん」というこだわりがあって茶色に塗っているのではないかと。

#### C<sub>2</sub>児（女兒）の言動：

##### 第2回：

友だちのエプロンを結んであげたり、次にする作業を覚えており自分から仕事を進めたりする姿が見られる。ミミちゃんの糞（大きさや数）、食事（水をいっぱい飲む）について、他者に言葉や手ぶりで伝えることができる。アリがミミちゃんの餌を食べている様子を見付け、他の生きものにも関心を向ける。大根の葉はどのようなものなのか、ミミちゃんを生物のウサギとして捉え「こんなに食べるの」と初めて知ることに驚いたり、理解を深めたりする様子が見られる。ミミちゃんを優しく撫でた後、自分の両手をすり合わせてふわふわだったことを実感する。

##### 第3回：

ブラシ掃除に使うバケツの水の中にアメンボがいたことを友だちと話す。ブラシの毛先をうまく使って掃除することができない。ミミちゃんと触れ合い、先生と話しながら、ウサギの髭はイラストのような3本髭ではなくたくさん本数が生えていることに直接目で見て気付く。ミミちゃんを掃除後小屋に入れてあげても、ボウルによそった餌をすぐには食べないことに「せっかくきれいにしたのに」と残念がる様子が見られる。

##### 第4回：

「C<sub>2</sub>ちゃん、切る」と、自分のしたい仕事を伝えたり、マスクをつける約束を「マスクするお約束だよ、動物は違うから」と友だちに教えてあげたりなど当番活動に積極的な姿が見られる。また、役割分担を中心になって決め、リーダーシップをとる姿も見られる。ボウルを洗う際、ボウルに付いた野菜

の汚れから、「ミミちゃん、おいしいもの食べてる」とミミちゃんの食事について考える場面もあった。包丁でニンジン切る際「小っちゃくなってるから、ミミちゃん食べやすいと思う」と発言したり、ミミちゃんの糞の家が食べられるようになっていたことを「お菓子の家みたいだね」と、先生と一緒に話し合ったりしたことからも、今回の飼育ではミミちゃんの食について考える姿が見られた。

**第5回：**

友だちのエプロンの紐を結びながらミミちゃんが小屋の中で過ごしている様子を観察する。時どき「ミミちゃん」とミミちゃんに向かって声を掛けたり、「あ、いた、あそこ！」と皆に教えたりする。ボウルを洗う際、ミミちゃんの毛が水に浮いていることに気付く。友だちにスポンジの硬い部分で洗うと汚れが取れやすいことを教えてあげる。野菜を切る際、先生から今日のカブは皆で植えたカブの葉であることを教えられる。触れ合いの時間、ミミちゃんがあたたかくぼちゃぼちゃであることから「お相撲さんみたい」と発言する。後半でミミちゃんが小屋から脱走する場面があり、ミミちゃんは年を取っているのに走れることに「ミミちゃん、おばあちゃんなのに」と驚く。友だちから「ミミちゃんって何歳？」と聞かれると「犬の歳によるとねー」と犬の歳の教え方と比較することができる。

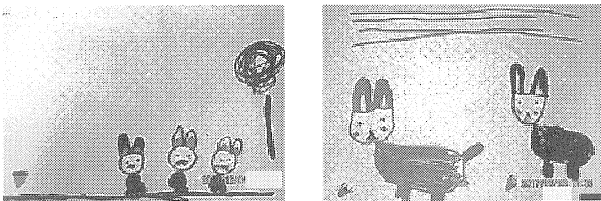


図2 C<sub>2</sub>児の描画 (左：事前 右：事後)

**担任の解釈：**飼育体験前の描画に比べ、飼育体験後の描画は顔が前になっている。ウサギの体の位置関係がわかっている。ピンクの色をしたウサギが出てきたが、年長4月からの保育の中でイラストのウサギに触れる経験はしていない。年少児の時に壁面の装飾などでウサギに触れる経験はあった可能性がある。遊戯室の装飾もピンク色をしたウサギを用いていたことがあったため「ウサギ=ピンク」という固定概念があるかもしれない。

**(2) Bグループの幼児**

**C<sub>3</sub>児 (男児) の言動：**

**第1回：**

先生から何度か仕事内容の指示があってから行動する様子が多く見られる。ほうきの使い方がわからず、先生と一緒に持ってもらう教してもらった。ミミちゃんの行動を「ミミちゃん(今はごはん食べてないけどきつと)後から食べるよ」と予測する発言をする。当番の活動として掃除する小屋の隣にもう1つ小屋があることに興味を持つ。

**第2回**

自分のしたい仕事について主張する。「いっぱいあるなあ、ミミちゃんのうんち」「端っこにたくさんうんちがあるんだよ」など、ミミちゃんの糞について理解を深める様子が見られた。「ブラシも仕事あるんだよね」「どこに捨てるんだっけ？」と自分から確認したり尋ねたりする様子が見られる。ミミちゃんの毛並みの様子をよく観察し、手の平、手の甲などいろいろな試し方でミミちゃんを触る。

**第3回：**

ブラシ洗い隊の仕事を3度目として引き受ける。自分から率先して掃除用具を取りに行ったり、糞を最後まで諦めずに自分なりの方法で取ろうとしたり、自分の役割の仕事に責任をもって取り組む様子が見られた。一緒に活動している友だちに仕事内容を教えてあげることができる。触れ合いの時間に、触った手を顔にすりつけるなど自分の体で体感している。「う

さぎ=白色の体」という概念をもっている。ウサギ以外の生きもの(アリ)の命を大切に作る姿が見られた。

**第4回：**

「ミミちゃんのうんちくさいからお外で洗うの(ボウル洗い隊)でいいよ」「ミミちゃんのうんちくさいなら、ブラシでもいいけど」と発言するなど、小屋の中が糞でいっぱいだったことから、小屋の中には入りたくないという気持ちを持っていながらも、ミミちゃんはかわいいという感情を持っている様子が見られた。自分のやりたい役割を友だちに譲る。キャベツをちぎりながら、「ミミちゃん太っちゃうよ」とミミちゃんの体を考えた発言をする。次の日が休日で餌をやれないことから「クローバー、いっぱい入れなきゃ」と発言をしたり、「根っこから摘んじゃだめだよ」とミミちゃんの状態を考慮される発言をしたりしている。今日はミミちゃんの糞が乾燥していることを先生に言われて気付く。「なんで乾燥しているの？」と先生に尋ねる。

**第5回：**

「次、エプロン」「早くやりたい」「C、もうブラシ洗い隊に(したいの)もう決めましたよ」と自分のやりたい仕事を伝えたり、1番にほうきを取りに行ったりなど飼育当番活動に対して積極的な行動が見られた。先生に言われなくても効率的な良いごみの集め方(左端に集める)ができる。「ミミちゃんのうんちはくさいなあ」「きゃー、くさいい」と発言しながら、時折、力なくブラシをこするなどやる気のスイッチが切れる場面が見られる。先生からブラシの正しいこすり方を教わり、「ゴシゴシしていい音するね」と声をかけてもらう。ミミちゃんが餌を食べる様子を見ながら「おばあちゃんだったら、八十歳くらいかな」という発言をする。「あー、出ちゃったー」「ミミちゃん、出ちゃったー」「これ、自分でやったのか」とミミちゃんが自分で木箱を動かして出てきたことに感心する姿が見られ、小屋の柵ぎりぎり近くでミミちゃんを興味深く観察する様子が見られた。

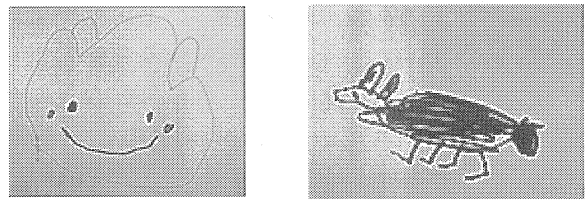


図3 C<sub>3</sub>児の描画 (左：事前 右：事後)

**担任の解釈：**ウサギの足が4本であること、耳はこんなふうであることを意識して描いたのではないかと。C<sub>3</sub>児にしては、胴体の中の色を根気強く塗ったと考えられる。

**C<sub>4</sub>児 (叙事) の言動：**

**第2回：**

言葉遣い、話し方がともに強めで、友だちとふざけたり会話をしたりすることを楽しんでいる様子が見られた。ボウル洗い隊の仕事内容を先生の指示がなくても把握しており、友だちに教えてあげることができる。仕事内容以外である、友だちのマスクが取れてしまうとつけてあげることや、段差があり注意してあげることなどの行動も多く見られた。先生から、生物としての知識で、ウサギは歯が伸びるからかじり棒を小屋内に置いてあることを教えてもらう。ミミちゃんを触り、「あったかいでしょ」と友だちから声をかけられると「普通じゃん」と、以前から知っていたような返答をする。

**第3回：**

エプロンを縛ったり、先生の手が空かない間、2つのグループに分かれておくよう提案したりするなど、活動に積極的に行動しようとする姿が見られる。小屋の中の糞をほうきで掃く際も、友だちと役割を分担することを提案し効率よく当番活動を進める。先生が「ミミちゃんの髪の毛」という表現をとると、「ミミちゃんって髪の毛じゃなくて毛じゃないの？」と、生物としてミミちゃんを捉えている様子。ブラシで床をこす理由(排泄された尿を取り、小屋を綺麗にする)を把

握しており、友だちにも教えてあげている。前回のよう  
に当番の話ではなく習い事などの会話を友だちとするが、  
その中でミミちゃんに関連してか、人形のウサギの話をもちかける。  
「ミミちゃんって幸せだよ」とミミちゃんの、掃除をして  
もらえることの生活の話、小学校での飼育の話や先生と  
先生とする。また、クローバーのボウルを「ミミちゃん  
ってよく回るからこうしたほうがいいかな」と、ミミちゃん  
の行動を予測して置く。

第4回：

エプロンを着けながら小屋の中を観察し糞がいっぱいある  
ことを確認する。友だちに「今ね、クローバー食べとるんぜ」と  
ミミちゃんの様子を伝える。皆の仕事の役割が決まらず、  
「じゃあ、C<sub>4</sub>が1人でブラシする」「1人でもいい、なんでも  
いいから」「なんでもいい」と投げやりな様子を見せる。  
当番の途中、小屋の外にいた毛虫に気付く。小屋の中に入  
ると、「あ！マスク！マースクー！」「くさいので気付いた！」  
とミミちゃんの糞が臭いことからマスクを付け忘れていた  
ことを一番に気付く。小屋の外に出て皆の分のマスクを配  
てあげる。野菜を切る仕事をしながら、ブラシ洗い隊の世話  
役をする（「半分こで磨かれ」や「こちやるんだよ」など）。  
ミミちゃんはニンジンよりもクローバーやサツマイモが好  
きなことを「サツマイモ好きなんだよ」「クローバーも、サ  
ツマイモも好き」と先生に伝えることができる。友だちに  
「ニンジン、ミミちゃんは嫌いなんだよ」と確認されると「嫌  
いっていうよりはさー、ふつう」と発言する。ミミちゃん  
がクククと鳴いたことに興味をもつ。皆が先に片づけの準備  
をしているからか、触れ合い時間が皆よりも半分以上少  
なかった。「ミミちゃん、網の中に毛虫が侵入してきたら  
どうするのかな」と発言する。

第5回：

「もう決まってるもんね」「えっと、ほうき、ほうき、ボ  
ウル」と外に出るとすぐに友だちとボウル洗い隊になるか  
ブラシ隊になるか自分たちで決めておく。「じゃあ、(ごみ  
を)集めよう、こっち側に集めよう」小屋の左端を指差し、  
ごみを一か所に集めることを提案する。「うんちがとって  
もいっぱい」「うんこたくさんあるねー」「うんちの塊あ  
るー」「腐ったうんこみたいな白いやつもある」と、い  
つものミミちゃんの糞の色を把握している様子が見  
られた。糞をほうきで掃きながらミミちゃん  
が小屋の中で生活している様子を理解する。「ねえ、  
見て。こんなところにまでうんちしてるがやけど」と、  
すのこの近く(集める場所の対角線の場所)にまで糞が  
あることに気付いたり、「よくミミちゃんここ来るよ  
ねー」と気付いたりする。ブラシで床を磨きながら、  
ウサギも人間と同じようにたくさん尿を排泄すること  
について「人間だってたくさんおしっこするもん」と  
同じ立場に立って考える姿が見られた。当番の仕  
事が終わると、ミミちゃんの様子を小屋の外から  
1番長く観察する。「なんかククンしてる」「ククン  
って」とミミちゃんの鼻がびくびく動いていることに  
気づき、嬉しそうに笑う。

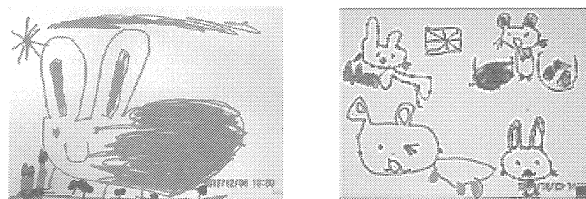


図4 C<sub>4</sub>児の描画(左:事前 右:事後)

担任の解釈：飼育体験前の描画から、ウサギの様々な姿  
を捉えようとしていることが伝わってくる。ウサギの姿  
から、C<sub>4</sub>児にとってウサギには複数のイメージがあり、  
髭やうんちが表現されていることで、ウサギについての  
理解が深まっていることがわかる。ウサギの生活につ  
いて描かれた1枚になっているのではないかとされる。

(3) Cグループの幼児

C<sub>5</sub>児(男児)の言動：

第2回：

終始ダンゴムシが気になる。掃除用具を準備する際  
や実際に掃除をする際、友だちに頼ることが多く自分  
から行動しようとしな。くさい」という言葉を繰り返  
し、片手でほうきやブラシを使う姿から、当番の仕  
事にいやいや取り組んでいるような様子が見られる。  
ミミちゃんと触れ合いが終わると、「またね」と友だ  
ちのようにミミちゃんに接する。終わり際、見つけた  
ダンゴムシをポケットの中に入れて保育室に持っ  
ていこうとする様子が見られる。

第3回：

ミミちゃんの糞が小屋の外にまで飛んできてい  
るのを見て、どうしてその状況が作られたのか、  
ミミちゃんの立場になって想像し、自分なりの考  
えを持っている。野菜を早く切りたいのか、先  
生からの指示を待たずに包丁を使おうとする。「ま  
ず〇〇からするんだよ」と自分の覚えている仕  
事を友だちと確認し合う。ミミちゃんの様子を見  
付けると、笑顔で喜ぶ様子。先生に教えてもら  
わなくても、優しいなで方をする。

第4回：

終始ふざける様子が見られる。死んでいる毛虫  
を見付けると、ほうきの毛先で毛虫を叩こうとす  
る。すると、友だちから「だめ」と注意されや  
める様子が見られた。ほうきで遊ぶ様子がよく  
見られるが、「ねえ、知ってた？硬すぎるうんち  
はだめだし、柔らかすぎるうんちもだめなんだよ」  
と、家族から聞いた話を友だちや先生に伝える  
姿も見られる。友だちがミミちゃんの食事用の  
野菜を切っていると「かばちゃって硬いから切  
りにくいんだよ」「ニンジンよりも切りにくいよ」  
と伝える。片付けの途中、ケージの中にいるミ  
ミちゃんの顔を覗き込み「ばあー」と声をかけ  
る姿が見られた。キリンとライオンの話をす  
る。「優しくなでてあげるとね、ミミちゃん寝  
やすくなるんだよ」また、心臓の位置を言いな  
がら「ウサギは心臓が違うんだ」と皆に教える。  
先生から「気持ちよさそう顔してるね」と言  
われ、ミミちゃんの顔を見ていると目が細く見  
えたのか、「怒ってる、やっぱり！」と発言す  
る場面があった。

第5回：

エプロンをつけるとすぐにケージの中のミミ  
ちゃんのをそばまで行き「ミミちゃん」と声  
を掛けることから、ミミちゃんに興味を持っ  
ている様子が見られた。ネットの上から「いい  
こいいこ」とポンポンと叩いたり、撫でる様  
子から「早く触りたい」という思いがあるよう  
に見られた。ミミちゃんを優しく触れないと怖  
がってしまうことを「ぐってやったらねえ、  
ミミちゃん痛がるからね」と保育者に伝えら  
れることができる。ミミちゃんを「そろそろ5  
歳くらいだからね」と5歳のおばあちゃんだ  
と思っている(髭が生えていることから)。

(注).....：生命の軽視



図5 C<sub>5</sub>児の描画(左:事前 右:事後)

担任の解釈：ウサギに表情がでてきた。体がな  
んと丸くなっているのはウサギに対し可愛い  
という思いなのではないか。太陽が絵の中  
に加わったことに意味があるのではない  
か。晴れていたらポカポカの陽気でミ  
ミちゃんは元気になるという、飼育を  
経験してミミちゃんのことを考えた  
絵だと考えられる。

C<sub>6</sub>児（男児）の言動：

**第1回：**  
終始言葉を発することがあまりなく、友だちとのコミュニケーションもあまりとらない様子が見られた。友だちがほうきだけを小屋に持っていきこうとした際、ちりとりも持っていくか迷う素振りが見られた。ブラシの使い方を先生に教えてもらっても、力なく上辺をこすだけの姿が見られた。

**第2回：**  
ブラシ洗い隊になる。4人のやりたいものが被った時、「変わってあげてもいい人」と先生から聞かれると何も反応しない。譲ってもらう。まず最初に何の掃除用具を準備すればよいかわからず違うものを持ってきたり、ブラシとバケツの水の使い方が間違っていたり、その時の「なぜこの用具を使って掃除をする必要があるのか」をまだ理解できていない姿が見られた。前回より、前のめりに重心をおいてブラシを使うという力強いこすり方ができていた。ミミちゃんの毛並みを一定方向に優しく撫でることができる。

**第3回：**  
したい仕事が友だちと被った時、他の友だちに譲ってあげることができる。前回と同様、前に重心をおいて力強くブラシでこすることができている。ミミちゃんの毛並みの同じ箇所を、同じ触り方で何度も撫でる。

**第4回：**  
終始あまり発言をしない。夏休み前に先生から何度も教えられていた「ほうきを一度小屋の中に置いてから他の道具を取りに行く」という動作ができている。ブラシで小屋の中を磨く際、ぼーっと他の仕事を眺めたり、床を広く浅くこすったりする姿が見られた。

**第5回：**  
活動が始まる前、隣の組の友だちがいることに気付くと、発言することはないが周りの友だちと同じように一緒にいる様子が見られ、笑顔も見られた。ちりとりの中のごみをごみ袋に入れるときに斜めにして入れると綺麗に入ることを先生に教えてもらう。先生の指示を待たなくても自分からバケツを小屋の中に持っていくことができる。また、前回に比べブラシを両手で力強くこする使い方ができている。磨き方も、二つの大きな糞を集中してこするといった磨き方に変化していた。触れ合い時間、始めは人差し指で触っていたが、先生に助言され手の平全体でミミちゃんを触ることができた。後半でミミちゃんが脱走し、友だちと一緒にここに笑顔でミミちゃんを追いかける姿が見られた。友だちにつられ、「ミミちゃん脱走したよー」と隣の組の友だちに大きな声で報告する姿が見られた。ミミちゃんが脱走したという出来事に対し、おどけた表情を見せたり笑顔でいたりする姿が見られた。

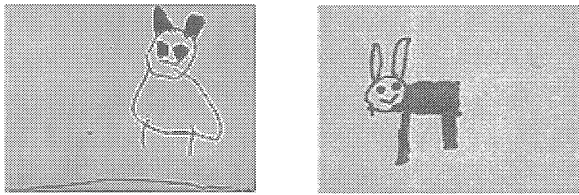


図6 C<sub>6</sub>児の描画（左：事前 右：事後）

担任の解釈：色もあまり考えることはなく、周りの友だちが絵を描く姿を見て、周りにあわせて描画をするという姿がよくみられる。今回はウサギに表情がついている。

(4) Dグループの幼児

C<sub>7</sub>児（男児）の言動：

**第2回：**  
糞に対して「汚い」と言ったり、ボウルを洗う際にミミちゃんの毛がついていたことに驚ききれいにしようとしたり、汚いもの・所をきれいにしようとする意識があるように見られる。友だちと一緒に話しながら楽しんで仕事を進める。途中でダンゴムシを見付けると、「自分のダンゴムシ」と夢中に

なってしまうまわりが見えなくなる。ダンゴムシを肌身離さず持っていたことで、意図せずダンゴムシが死んでしまった。活動の最後に先生から、「ダンゴムシの命も大切にしよう」「飼育の時間は飼育の仕事に専念し、早く終われば好きな遊びの時間も増える」ということを伝えられる。

**第3回：**  
友だちのエプロンを結んであげることができる。先生の指示に従い、友だちと協力してブラシ洗い隊の仕事をする事ができる。途中、小屋の中にアリがいることを確認し動きを止めるが、自分で仕事を再開することができる。ミミちゃんに対し雨がやんだということを伝える。先生の指示に従い、撫で方を確認してミミちゃんに触れる。

**第4回：**  
当番が始まる前、ネットの上からミミちゃんを優しく触る仕草をし「かわいい」「触りたい」と発言する姿がみられる。前回やったことを教生先生に正しく教えてあげることができる。仕事をしたことのない友だちにも、仕事内容やミミちゃんの糞の形状（硬い・柔らかい）を優しく教えることができる。ほうきでごみを集める際には黙々と集中して掃除をする姿が見られる。友だちがミミちゃんを触る様子を見て、「毛並みにそってなでてあげるんだよ」「じやないミミちゃん怖がるよ」ということを伝えることができる。

**第5回：**  
ボウル洗い隊の仕事を友だちと役割分担して取り組む。ボウルを洗いながら、「(このまま洗わない) うんち、(ミミちゃんが) 食べちゃうね」と、ミミちゃんの気持ちを考え当番活動を進める。触れ合うことはできなかったが、ミミちゃんの食事を観察し、鼻を動かしている様子を見て「鼻、ククンしてる」「かわいい」「触りたい」など発言をしている。

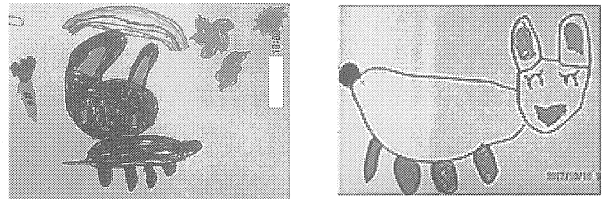


図7 C<sub>7</sub>児の描画（左：事前 右：事後）

担任の解釈：茶色のミミちゃんを意識している。外枠だけで茶色を塗るのを留まったのは、ペンで囲ったことでミミちゃんの体の色は茶色、と伝わったのではないかと。

C<sub>8</sub>児（男児）の言動：

**第1回：**  
終始うろうろ歩いたり、好きな遊びの時間が残っているか（「今何時？」と聞いて時間を確認）尋ねたりする様子が見られた。先生の話も集中して聞くことができず、自分のことを優先した言動が多く見られる。先生が見ていない間は力なく上辺だけでブラシをこすっているが、スイッチが入ると先生に教えられた通りのブラシの使い方（両手をつかい低姿勢）で掃除をする。皆よりウサギと触れ合う時間は短い、「どう？あったかいね。生きとるからね。」という先生からの声掛けに対し、ミミちゃんを触ると「あったかい」と笑顔になる。

**第2回：**  
エプロンをつけられないことで先生にやってもらうと、自分が出来上がったからすぐに飼育活動を始めたい、と他の友だちを待たない様子が見られる。ブラシ洗い隊になる。4人のやりたいものが被った時、「変わってあげてもいい人」と先生から聞かれると何も反応せず譲ってもらう。早く終わらせたいのか、「できた」と途中で先生に報告する。目に入ったものに興味移るのか、友だちが作業の途中でも「ねえ、ミミちゃんの餌ってこれ？」と先生に尋ねる。前に重心をおいてブラシを使うことができ、前回より上達している。触れ合いの時間、「あれ、ここ(毛がない)ウサギの毛が多いところ、少ないところの差があることに気付いた様子。時々、ミミちゃん

んの顔を覗き込みながら優しく触る。

### 第3回：

オタマジャクシの話先生にする。小屋に入ると「今日はあんまりうんこしてないなあ」と、ミミちゃんの日頃の様子を観察し比較した上での考えを発言する。野菜を包丁で切ること、ごみ袋の中にまとめることなど、1人がする作業に興味を持ち「したい」とやりたいことを声に出して伝える様子が見られた。ミミちゃんの触れ合いの時間、1番にミミちゃんのもとへ行き、早く触りたいような様子が見られた。先生の指示がなくても耳の後ろからお尻にかけて撫でることができふわふわしていることに気付く。エプロンを片づける際、ダンゴムシに気をとられる。

### 第4回：

じっとしてられない姿が目立つ。飼育活動が始まる前に小屋の中を観察し、「おしっこもいっぱいやるとるね」とミミちゃんの尿で小屋の床がたくさん汚れていることに気付く。ブラシ洗い隊が自分一人でやる必要があるとなった時、「1人じゃだ」と発言する。小屋の中に入り、「うんこ、くさい」と発言し、「なんかおかしいなーって思った」と、糞が臭いと気付いたことから、マスクを付け忘れていたことに気付く、皆にマスクを着用するよう呼びかける。小屋の外にいる毛虫を見付けると「まだ毛虫おる」「うんこ踏んでいい？」と発言するなど集中力が切れることがよくある。先生の助言を受けなくても小屋の左端にごみを集めると掃除しやすいことがわかっていく。ブラシを使う際、前に重心をおき両手で力強くブラシを使うことができる。先生に「ありがとう、きれいになった」と終わりを示す言葉をかけてもらっても、「あれ、こんなところにも（うんちが）あった」と掃き残しを見付けると最後まで根気強く掃除をする姿が見られた。触れ合いの時間に、ミミちゃんに向かって「いないいないばあ」をしたりこちょこちょをしたりなど人間と同じような接し方をする様子が見られた。触る時間が終わると、手についた毛に驚き、「手、あらう！」と手洗い場まで行く。触れ合いの時間、「ミミちゃんは何？」と藁の家や木を動かしながら探す。「これ（藁の家）、あったかいの？」先生に聞く。

### 第5回：

ふざける場面があるが、外に出るとすぐに友だちとボウル洗い隊になるかブラシ隊になるか自分たちで決めておく。野菜ボックスを開けるとサツマイモを見付け、「ミミちゃんってサツマイモ好きなんだよねえ」と皆に確認する。始めの挨拶が終わり、先生から「ブラシ洗い隊したい人」と尋ねられると「はい」と元気よく手をあげる。小屋の中に入りながら「うんこをやるの？」と聞く。レンガを2つとも上に上げ、「うわあ、（レンガの）下にアリオット」と気付く。自分たちで左端にごみを集めることを決め、積極的に掃除をする。「うんち100以上あるね」と発言する。「こんなところまで」レンガを上げた台の上にも糞があることに気付く、「ほんとにでっかいな。くさい」「ちょっと（ミミちゃん）かわいいんだけど、なんかうんこがくさい」と発言する。先生にちりとりを押さえていてもらい、ほうきで集めたうんちを優しくちりとりの中に入れる「うわあー、くさい！めちゃうくさい！」鼻に手をあてる。友だちが野菜を切ろうとする姿を見て「包丁、気をつけてねー」と呼びかける。「ブラシ取ってくる！」とブラシを率先して持ってくる様子もみられた。床にバケツの水を撒くと「足りない」と今までの飼育活動時と比較して考えることもできている。「まだうんち残ってるな」「どんだけ（ミミちゃん）おしっこしてるかな」と発言しながら前に重心をおいてゴシゴシ床を磨くことができる。「A君、（ミミちゃんが）食べるところ見たい」と、興味をもって観察している。友だちが「どうしておうち食べるの？」と尋ねると、「これ（ボウルに入っている藁）近くにやっあげたら？」「こっち（ボウルに入っている藁）もおいしいんじゃない？」と発言する。

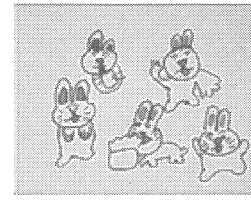
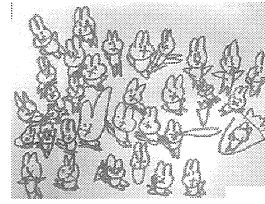


図8 C<sub>3</sub>児の描画（左：事前 右：事後）

担任の解釈：飼育体験後の描画は、ウサギが様々なことをしている。髭があるなど、ウサギのリアルさが出てきている。ウサギが漫画チックになったのは、普段C<sub>3</sub>児がアニメの話（妖怪ウォッチ）をするなどの影響がでているのかもしれない。

## 考 察

### 飼育体験と生物理解・生命尊重の態度

本研究では、飼育体験における幼児の飼育動物への理解や生命尊重の態度が、飼育当番活動の中でどのように変容するかを明らかにするため、対象児の飼育当番活動を観察し、言動・描画の変化を検討した。その結果、飼育当番活動を5回進める中で、動物に対する愛着や理解が深まっていると思われる対象児の発言や行動が多く見られた。しかしその変化のパターンは、グループによる違いが見られた。そこで以下では、グループごとに変化のパターンを考察する。

#### (1) Aグループの幼児

このグループは、家庭での動物飼育の経験があり、生きものが捨てられていたら「とても悲しい」という回答を選択した幼児である。Aグループの2名は、初回から飼育当番において積極的であり、5回の飼育体験を通してその言動に顕著な変化は見られなかった。担任からの聞き取りによれば、この2名は自由遊びの時間にも主体的に生き物に触れる体験が豊富だとのことである。すなわち、Aグループは飼育体験前から生物に対し積極的にかかわり、生命尊重の意識が高かったために、ウサギの飼育当番活は子どもの日常の延長線上にある活動であった。そのため、顕著な行動・態度の変化をもたらさなかったと考えられる。

#### (2) Bグループの幼児

このグループは、家庭での動物飼育の経験はあるが、事前のインタビューでは生きものが捨てられていても「全然悲しくない」と回答した幼児である。この2名には、飼育体験前後の描画の変容に共通点が見られた。

まずウサギの色彩の点で、飼育体験前の描画ではC<sub>3</sub>児は肌色のマーカーペンで輪郭が描かれており、C<sub>4</sub>児はピンク色のマーカーペンで体の色を塗られていた。ウサギには様々な種類のウサギが存在するが、現実存在するウサギの多くは白色、黒色、灰色といった無彩色または茶色が多い。そういった点では、Bグループの事前の描画はウサギの色が正しく表現されていない。しかし

事後の描画では、無彩色または茶色のマーカーペンで描かれており、現実のウサギに近い表現になったといえる。

次にウサギの形態・姿勢について、事前の描画では2名とも体の位置関係が明確ではなく、一見してどこまでが体であり顔なのかがわからない。事後の描画では、2名とも顔の位置、体がどの方向を向いているか、足の付け根がどこであるかが明確になっている。

C<sub>3</sub>児の事後の描画には茶色のウサギが1羽描かれていた。飼育体験前の描画には見られなかった4本足や尻尾も描出されており、飼育体験をしたことによってウサギについての形態的特徴が捉えられ理解が深まったといえる。またC<sub>4</sub>児の事後の描画には、草を食べているウサギ、排泄をしているウサギなど、ウサギの生態が表現されている。また、ボウルに入れられた水が描出されており、飼育当番活動で実際に使ったことがある道具も表現されている。したがってBグループの2名は、飼育体験によってウサギについての生物学的な理解が深まったと考えられる。

しかし飼育当番中の言動からは、ウサギに対する親愛的な態度が顕著に深まったという証拠は得られなかった。事後の面接調査でも生命をあまり尊重しない態度に変化は見られなかった。

Bグループの幼児は、事前のインタビューにおいて生き物が捨てられていても悲しくないという回答している。したがって、もともと生命を尊重する態度がみられない子どもたちであった。家庭での飼育体験はあるが、生物に対する共感的な関わりは少ないのかもしれない。領域「環境」の内容に関していうならば、飼育体験は「(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。」という体験ではあったが、「(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。」という体験にはならなかったといえる。すなわち、動物の体の仕組みについての理解は深まったが、動植物への親しみ・生命尊重という体験にはならなかったのである。このように、生き物に対する親愛感情が低い子どもに対して、親愛感情を高めたり生命尊重の意識を育てるためには、動植物との関わり方をもっと工夫する必要がある。

### (3) Cグループの幼児

Cグループの2名は飼育体験前の調査において、「どちらでもない」を選択する傾向が見られた。しかしC<sub>5</sub>児は「生き物が好きですか」の設問において「どちらでもない」から「はい」という回答へ、「自分より弱い人や生き物を守ってあげたいですか」の設問において「どちらでもない」から「とても守りたい」へ回答が変容した。これに対してC<sub>6</sub>児は「生き物が捨てられていたらどう思いますか」の設問において「どちらでもない」から「あまり悲しくない」へ、「生き物を可愛がって大切にしていますか」の設問において「どちらでもない」から「少し大切にしている」へと回答が変容した。

飼育当番の体験からは、C<sub>5</sub>児がブラシでウサギの糞をきれいに掃除したり、なぜ糞が飛び散ってしまったのかを考える様子が観察された。またC<sub>6</sub>児については、ブラシでうさぎの毛をこすったり、床の糞を力強くこすり落とすなど、ウサギの生活の世話をしている様子が観察されている。

2人の幼児はウサギの生活の世話をしたことによって、「生き物」というものがどのような存在かある程度理解し、自分の中で生き物を捉えることができるようになったのだと考えられる。C<sub>5</sub>児には生物を慈しむ気持ちの萌芽が見られるが、C<sub>6</sub>児の面接調査からは、こうした態度の変容は顕著には見られなかった。今まで飼育経験のなかった幼児が飼育当番活動を体験することによって、生物としてのウサギを理解することはある程度できたが、肯定的な心情の育ちはまだ十分ではないといえる。

### (4) Dグループの幼児

このグループは、家庭での飼育経験はないが、いきものが捨てられていたら「とても悲しい」という回答を選択している。この2名は、事後の面接調査において全ての設問で積極的な態度が見られるようになった。その理由として考えられるのは、ウサギの飼育というよりも生物の死を経験したことである。

C<sub>7</sub>児はウサギの飼育当番の活動中にダンゴムシが死ぬというを経験した。C<sub>7</sub>児は春先に、ダンゴムシの飼育に熱中する時期があった。飼育活動中にもダンゴムシをポケットに入れて携行していたところ、ダンゴムシが死んでしまうという場面があった。C<sub>8</sub>児は自由遊びの時間に捕まえてきた生物が死んでしまうという経験をした。こうした経験は、2名の幼児に対してウサギの飼育よりも強い印象を与えたのではないかと推測される。

濱野(2008)によれば、「3～6歳の幼児であっても死を理解するのは可能」であり、死の概念の理解には飼育する生き物などの「死別経験が影響する」と考えられる。2名とも生き物に「好き」という愛着を持っていないながらも、意図せず軽率に命を扱ってしまった体験を通して「生き物を大切にするにはどうしたらよいのか」という考えを強く持つに至ったのではないかと考えられる。したがってDグループの幼児がウサギの飼育を通してどのような体験をしたのかについては、今回の測度だけでは考察が困難である。

### (5) 本研究のまとめ

これまでの議論から、4つのグループの幼児にとってウサギの飼育体験が持つ意味はそれぞれ異なっていたことが推察される。

B・C・Dグループの幼児には、飼育体験の前後で生物の理解または生命尊重の態度に変容が見られた。Bグループの幼児は生物への理解が深まったが、生命尊重の態度は十分に育たなかった。Cグループの幼児は、むしろ飼育体験を通じて生命尊重の態度がある程度育ったと

考えられる。Dグループの幼児は、生命尊重の態度を強く抱くようになったが、既に述べたようにこうした変容が生じた理由はウサギの飼育体験とは別のところにある可能性が高い。

こうした結果を踏まえると、幼稚園において動物を飼育する体験がどのような意味を持つのかは、子どものそれまでの体験や生命に対する態度によって異なっているといえる。今回は各グループ2名ずつを抽出した研究であったため、本研究の成果がどの程度一般化できるのかについては、今後の検討が必要である。

#### 今後の課題—カリキュラムマネジメントについて—

##### (1) ウサギの飼育以外の体験について

本研究では、ウサギの飼育体験が生物学的理解や生物への親愛感情・生命尊重の意識を高めるかどうかを検討した。しかし領域「環境」のねらい(1)を達成するためには、ウサギ飼育の他に様々な体験活動の可能性が考えられる。

前田(2012)は、カメの飼育を通じて幼稚園児がカメに「おはようと声をかける」・「カメに名前を付けようとする」といった親愛感情を抱く効果と、その日の気温・水温を確認しながらカメの様子を観察するといった生物学的理解を高める効果が共に生じたことを報告している。前田(2012)の事例では、カメの飼育ケースの設置場所を子どもが見やすい場所に変えたこと、気温・水温とプール活動との関係について説明した後で、飼育ケースの横に寒暖計を取り付けたことが教育的効果をもたらしたと考えられる。

また藤岡・片山・阿部・那須・木村(2012)は、日ごろから自由遊びの中で動植物をよく観察している幼児ほど、カメについての生物学的理解が高いことを報告している。したがって、単に動物を飼育し、観察する環境を設定するだけでなく、動植物とのかかわりを促すような保育者の援助が不可欠である。

多くの幼稚園等では、園外保育において様々な自然と触れあう体験を実施している。たとえば附属幼稚園では、国立山青少年自然の家とその周辺の自然環境を体験する活動(サマーチャレンジ)を行っている(小林・岩田・米崎・稲垣・舟林・高島・神川・中田・山村・廣田・島田,2016)。この施設では、水や岩・石、水生生物、様々な植生などに触れることができる。幼稚園等の施設(建物・園庭等)では体験できないような自然に触れる機会を保証することも、生物学的理解を促したり生命尊重の態度を育てたりする契機となるであろう。

したがってこれからは、領域「環境」のねらい(1)を達成するために、日常的な動植物の観察や飼育・栽培の体験と、園外保育における自然体験とをどのように組み合わせたらよいかという全体的な視点が必要になってくる。領域「環境」のねらいを達成するために3年間の教育計画(もしくは6年間の保育計画等)を策定し、毎年見直していく必要がある。しかし領域「環境」に焦点

を当てたカリキュラムマネジメントの研究はほとんど見当たらない。今後は縦断的な研究によって子どもの体験の変容を調査し、カリキュラムマネジメントを行うための基礎データを収集していく必要がある。

##### (2) 小学校教育との接続について

野田・竹内(2002)は、幼稚園における動物の飼育活動が小学校の生活科とどのように接続するかについて検討した。野田・竹内(2002)の研究は平成10年版の幼稚園教育要領と小学校学習指導要領の接続に関する分析ではあるが、領域「環境」で学ぶ内容が生活科のねらいや学習内容との類似性を指摘している。

平成29年版の小学校学習指導要領(文部科学省,2017b)を検討すると、生活科の〔身近な人々、社会および自然と関わる活動に関する内容〕の中に、「(7)動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命を持っていることや成長していることに気づくとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする。」という学習内容が設定されている。これは、幼稚園教育要領の「(5)身近な動植物に親しみをもちて接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」という活動のまさに延長線上にある学習である。

これまでも、幼児教育と小学校教育との接続期のあり方については様々に論じられてきたが、平成29年版幼稚園教育要領・小学校学習指導要領では、これまで以上に接続期の重要性が指摘されている。したがって領域「環境」のねらいが達成されることが、小学校の生活科や算数・理科とどのようにつながっていくのか、また幼児期における個々の体験活動が、生活科や算数・理科のどの学習内容に発展していくのかを意識しながら幼児教育を行い、その成果を小学校と共有していく必要がある。

## 引用文献

- 藤岡久美子・片山敬子・阿部高典・那須さおり・木村重子 2012 幼稚園における動物飼育経験と動物に対する認識の関連—カメ、チョウ、ダンゴムシの知識と擬人化—。山形大学教職・教育実践研究, 7, 33-43.
- 藤崎亜由子 2004 幼児におけるウサギの飼育経験とその心的機能の理解。発達心理学研究, 15, 40-51.
- 濱野佐代子 2008 幼児の動物の死の概念と、ペットロス経験後の生命観の変化に関する研究—幼児の死の概念とペットロス経験の関連—。発達科学研究教育センター紀要, 22, 23-36.
- 小林真・板倉佳代・米崎瑛美・稲垣恵美子・神川瑞子 2018 動物飼育体験の教育的効果(1)—ウサギの飼育は生物学的理解を促進するか—とやま発達福祉学年報, 8, 9-14.
- 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 2016 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—。教育実践研究（富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要），11, 123-132.

前田志津子 2012 幼稚園での体験からの学び—幼児によるカメの飼育と気温の理解について—。生活体験学習研究，12, 25-33.

小山容子 2017 領域「環境」の指導法についての一考察—身近な自然との関わりを通して、好奇心・探求心を育む—。創価大学教育学論集，69, 243-257.

三崎隆・長坂始 2008 学校飼育動物を学級で1ヶ月飼育したときに現れる児童の変容—飼育経験の有無，飼育前後，及び飼育していない学級との比較から—。信州大学教育学部紀要，120, 1-6.

文部科学省 2017a 幼稚園教育要領。

文部科学省 2017b 小学校学習指導要領。

野田敦敬・竹内典子 2002 幼稚園における飼育活動と生活科への接続自然観察実習園報告（愛知教育大学），22, 1-8.

## 謝辞

飼育当番の活動中の子どもの記録を分類する際に、富山大学人間発達科学部生（当時）の大浦奈保子さん・藤岡美波さんの協力を得た。ここに記して感謝の意を表す。

## 付記

1. 本研究は第二著者（板倉）が平成 29 年度に提出した「富山大学人間発達科学部特別研究論文」をもとに、第一著者の責任で執筆したものである。役割分担は、小林が研究全体を統括し、板倉が描画及び飼育活動の記録を収集した。米崎・稲垣は担任として保育及びウサギの飼育指導を行い、神川は飼育当番の幼児の指導を直接担当した。
2. 富山大学人間発達科学部附属幼稚園では、在席する幼児を対象とした研究を行うことに関して、保護者から書面による同意を得ている。

(2018年8月31日受付)

(2018年10月3日受理)

# 知的障害特別支援学校における 仲間と共に遊びの世界に浸り主体的に遊ぶ姿を目指した 「遊びの指導」のあり方

—子どもの内面に着目して—

越村早貴子<sup>1</sup>・近江ひと美<sup>1</sup>・和田充紀<sup>2</sup>

Practicing Study on “Lesson of Play” for Active Play and Joyful Enthusiasm with Friends, for Children with Intellectual Disabilities at the Special Needs School: Focusing on inner aspects of children

Sakiko KOSHIMURA, Hitomi OUMI, Miki WADA

## 摘要

本研究では、特別支援学校小学部での「遊びの指導」において、「自主的、自発的」「他者とかがわる」「熱中、夢中」をキーワードとした子どもの姿を引き出す実践を行った。相根（2015）が作成した自閉症のある児童に遊びの指導を実施する際の留意点（12項目）やムーブメント教育の配慮事項（9項目）を参考にしながら、自閉症を含めた集団への遊びの指導における授業づくりのより具体的な仮説を立て実践を行った。仮説の妥当性を実践の子ども達の姿により検証し、仮説に基づいた「遊びの指導」の授業づくりのあり方について提言した。

キーワード：知的障害、特別支援学校、遊びの指導、ムーブメント教育、素材遊び

Keywords : Intellectual Disabilities, Special Needs School, Lesson of Play, Movement Education, MaterialPlay

## I. はじめに

### 1. 目的

特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省，2009）には、「遊びの指導」について「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくものである」と定義されている。そこで示されている5つの留意点は、①児童が積極的に遊ぶようとする環境を設定すること、②教員と児童、児童同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教員の対応、遊具等を工夫すること、③身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにすること、④遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に選べる場や遊具を設定すること、⑤自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが経験できるように配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと、である。この定義や留意点は授業を行う上で大切な指針となるものであるが、実際に授業を行うにはより具体的な子どもの姿を明らかにし、それを引き出すための具体的な仮説が必要である。

進藤、今野（2015）は、指導者は遊びの指導でどのような指導をしようとしているかの教師の意識を明らかにする研究を行っている。そこから示された教員が目指す児童の遊びの姿は、主として「自主的、自発的」「他者とかがわる」「熱中、夢中」の三つである。これらのキーワードを取り入れ、本実践では遊びの中で目指す児童の姿を「仲間と共に遊びの世界に浸り主体的に遊ぶ姿」とする。「遊び」に関するこれまでの研究は、例えば、個別の療育や母親との関わりの中で自閉症児の遊びスキルの獲得を目指したもの（上野・神山・野呂，2009）や幼児の遊びに関するもの（山名，2011）（飯野・藤田・王・竹内・松尾・武内，2010）（進藤，2014）などが多くある。「遊びの指導」に関しての研究では、様々な領域・教科を合わせた力を育てるために「遊びの指導」を行っていくことを提唱しているもの（渡辺，2017）や教師の意識を調査したもの（進藤・今野，2015）など教師の側から見た遊びの指導という授業について論じているものがある。「遊びの指導」の授業における子ども達に関する研究では、他児とのかかわりを引き出すための教師の支援をトランスクリプトで整理したもの（仲矢・中尾・竹内，2014）があるが、対象となっている児童は2名であり、授業に参加している子ども達全員を対象にしておらず、また支

<sup>1</sup>富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 <sup>2</sup>富山大学人間発達科学部

援内容も言葉のやりとりについての的を絞った研究となっている。進藤・今野(2014)は、特別支援学校における「遊びの指導」の授業の観察を行い、教師が子どもの遊びの行為的・現象的側面の把握に重きを置き、子ども達の内面的な側面の把握が重要であることを指摘している。しかし、その内面をどのように支援していくかについては検討されていない。

そこで本研究では、行為的な側面だけでなく内面的な側面も含めて上記の3つのキーワードを取り入れた子ども達の姿を引き出すためにどのように考え、どのような工夫を行うことが必要であるかを明らかにすることを目指す。

本研究における子どもの遊びの内面的な側面とは、具体的には子どもが行為として遊んでいる姿の土台にある遊びの世界に浸ってなりきったり、やりたくなる気持ち、ワクワクした気持ち、喜ぶ気持ちをもったりすることを指す。これらは、それぞれが遊びの世界をイメージすること、感情が動くことが必要であると考えられ、それらを支援することが内面を支援することであると定義する。

本研究では、上記に挙げた子どもの姿を引き出すにあたり、以下の二つを参考に仮説を立てた上で実践を行うことにした。一つ目は、相根(2015)が作成した「自閉症のある児童に遊びの指導を実施する際の留意点」である。これは、「BGMを効果的に活用する。」「視覚的に分かりやすい教材を活用する。」「どの活動をするのか事前に選択させる。」などの12項目から構成されている。二つ目は、「ムーブメント教育における配慮事項」である。これは、「喜びと自主性の重視」(子どもの喜びや意欲を生むような運動を考えること)、「創造性の重視」(子ども自身にイドませたり、イメージ化させる運動が必要)、「注意力・集中力の重視」(活動の中に、ファンタジーの状況を作る)などの9項目から構成されている。

これらを参考にしながら、自閉症児を含めた集団への遊びの指導における授業づくりのより具体的な仮説を立て、実践を行う。授業実践から得られた結果(子ども達の姿)をもとに、仮説を検証し、特別支援学校小学部における「遊びの指導」のあり方について検討することを目的とする。

## 2. 本研究の仮説

以上のように、先行研究の視点を参考にして以下の仮説を立てた。

**仮説①**遊びの世界に引き込むための環境により、子ども同士が遊びの世界を共有して遊ぶ姿を引き出すことができる。

**仮説②**子ども達にとって遊びの世界の象徴となるキャラクターとなる教員がいることにより、遊びに関心

をもったり、まねをしたいという気持ちや姿を引き出したりすることができる。

**仮説③**遊びに関することでどうしたいかを自分で考えたり、選択肢を選んだりすることを繰り返す中で、主体的に遊ぶ姿を引き出すことができる。

**仮説④**自分で作ったものを使用することで、遊びの活動に対して愛着をもって遊ぶ姿を引き出すことができる。

**仮説⑤**普段の生活の中で子ども達が日常的に簡単にできることと、逆にあまり経験できないことを活動に組み込むことで、やってみたい気持ちを引き出し、生き生きと活動する姿を引き出すことができる。

**仮説⑥**子ども達にとっての意外性のある内容を取り入れることで、子ども達の中にワクワクした気持ちを引き出すことができる。

**仮説⑦**単元の構成を工夫することで、子ども達の遊びの世界を途切れさせることなくいろいろな遊びを経験させることができる。

## II. 方法

### 1. 実施内容について

#### 1) 指導対象

対象児童は、T大学附属特別支援学校(以下T附属特別支援学校とする)の小学部に在籍する1学年～3学年の9名(表1)である。

#### 2) 指導期間及び形態

指導は、T附属特別支援学校の遊戯室にて

2017年9月から2018年3月まで、1回45分間の「遊びの指導」授業を計20回、対象児童9名、指導者4名の体制にて実施した。

### 2. 指導内容について

本校の本年度の年間計画は、9月～素材遊び(紙)、12月～鬼ごっこ、2月～お店屋さんごっこであった。これらの内容を忍者をテーマにした単元構成にした。一つ目の単元では、強い忍者になるための修行として身体を動かして行う素材遊びを行い、二つ目の単元では、忍者が悪者をやっつける設定で鬼ごっこを行い、三つ目の単元では、お腹が空いた忍者のために忍者村にレストランを作るという設定でお店屋さんごっこを行った。最後にまとめを行い、子ども達と振り返りを行った。

### 3. 全体計画

各単元をつなげた計画を表2に示す。

#### 1) 単元「忍者になって紙で遊ぼう！」(9月～)について

##### (1) 単元設定の理由

今回の単元は、紙の素材遊びを行う。身近にある紙で

| 児童 | S-M社会生活能力検査          | 実態                                                                                                                            |
|----|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A  | SA: 3歳3ヶ月<br>SQ: 50  | いろいろな活動に興味をもって楽しく活動することができる。友達との関わりでは、ときどき言葉が足りないこともあるが、教師がどのように伝えたらよいかを伝えるとその言葉を取り入れ友達とやりとりして遊ぶことができる。                       |
| B  | SA: 2歳9ヶ月<br>SQ: 33  | 初めてのことや変化に弱い面があり、不安定になることがある。興味の範囲が限られており、何にでも興味をもつことは難しい。教師と触れ合ったり、感触遊びをしたりすることが好き。面白さに気付くと、教師の誘いがなくても活動に参加できる。              |
| C  | SA: 4歳1ヶ月<br>SQ: 55  | 友達とのしていることに興味を示すと、近付いて様子を見たり、まねをして一緒に遊んだりする。日頃接することの少ない友達には自ら関わろうとするのは少ないが、全体で遊ぶときには特に抵抗なくいろいろな友達を受け入れることができる。                |
| D  | SA: 3歳1ヶ月<br>SQ: 37  | 本を読むことが好きで、自ら友達と読ませてあげようとする姿は少ない。友達がいることを面白そうだと思うときには、友達に近付いて様子を見たり、まねしたりする姿が見られる。やってみようということがあると、「僕もしたい」と言って伝えることができる。       |
| E  | SA: 2歳7ヶ月<br>SQ: 32  | 休み時間には一人で遊ぶことが多い。教師の話聞いて一度で理解することは難しいが、友達の様子を見てまねることで友達と一緒に活動することができる。最初はあまり興味のないことでも、友達と一緒に活動しているうちに面白さに気付く様子が見られる。          |
| F  | SA: 3歳9ヶ月<br>SQ: 45  | 友達とのしていることが面白そうだと思うと、自分もまねしたり、さらに自分なりの面白さを追求したりする姿が見られる。面白くことを思い付いたり、みんなに聞いてほしいと思うことがあったりすると、話を聞く場面であっても教師や友達に伝えようとするところがある。  |
| G  | SA: 5歳11ヶ月<br>SQ: 66 | 自ら関わるのは同学年の友達が多いが、全体の活動の中ではいろいろな友達を受け入れて一緒に遊ぶことができる。教師の話一度で理解して友達の見本となったり、友達の様子を見てよりよくなるようにアドバイスしたりする姿が見られる。                  |
| H  | SA: 4歳9ヶ月<br>SQ: 53  | いろいろな活動に興味をもち、何でも挑戦してみようとする姿が見られる。特に、同学年の友達や同性の友達と一緒に活動したり遊んだりすることが楽しい様子が見られる。気付いたことや嬉しかったり楽しかったりすることがあると、周りの教師や友達に伝える姿が見られる。 |
| I  | SA: 5歳7ヶ月<br>SQ: 63  | 気持ちが不安定なときには、気持ちを整えてみんなと活動するまでに時間を要することがある。特定の友達と一緒に遊んだり活動したりすることを好む。活動に取り組み始めると、楽しさや面白さに気付いて参加できることが多い。                      |

表2 全体計画

| 段階     | 1次                    | 2次         | 3次          | 4次  |
|--------|-----------------------|------------|-------------|-----|
| 年間指導計画 | 素材遊び                  | 鬼ごっこ       | お店屋さんごっこ    |     |
| 単元名    | 忍者になって紙で遊ぼう<br>(忍者修行) | 悪者をやっつけよう! | 忍者村にお店を作ろう! | まとめ |

遊べることやいろいろな遊び方があるということを知ってその楽しさを味わうこと、友達と一緒に遊ぶことをねらいとした。身体を動かして遊ぶことが好きな子供たちなので、身体を動かすことを中心にし、子供たちにとって意外性のある遊びを大人が忍者として提案することで、子供たちがワクワクする、やってみようという気持ちを高め、忍者ごっこの世界に浸りながら楽しく遊んでほしいと考えた。

(2) 単元の目標

目標①：友達と一緒に忍者ごっこをして、修行に見立てているいろいろな身体の動かし方をして楽しむことができる

目標②：紙の上に乗ったり、身に付けたり、触れたりして素材を味わって遊ぶことができる

(3) 指導期間

2017年9月～10月、全5回

(4) 指導の実際

忍者になった子ども達が、「忍者の親分」というキャラクターに忍者の術を教わり、強い忍者を目指して修行を行う。

「ピタの術」では、池に見立てて大きく広げたビニールシートの周りを子ども達が走り回り、タンブリンの音(1回)が鳴ったら池に入って歩きながら泳ぐ動きをする。次にタンブリンの音が鳴ったら、池の上にたくさん

並べられた紙でできた葉っぱの上に乗る、「忍者の親分」(または友達)をまねてポーズをし、「ピタ」と止まる。

「ふわっと浮く術」では、3種類の長さの紙テープ(130cm,150cm,180cm)から一つを選び、その紙テープを腰に着けて床に付かないように浮かせるようにして走る。

「透明人間の術」では、ビニールプールに大量のシュレッダー紙を入れ、そのシュレッダー紙の中を潜ったり、教師や友達にシュレッダー紙を掛けてもらったりする。

2) 単元「悪者をやっつけよう！」について

(1) 単元設定の理由

今回の単元は、前単元の紙の素材遊びからつなげて鬼のある遊び(鬼ごっこ)を行う。紙の新聞紙で思い思いの剣を作り、その剣を活用し、最後には悪者をやっつける鬼遊び(鬼ごっこ)につなげていく。悪者が鬼役であることを理解し、身体を動かすことを中心にした活動を行いながらルールのある中で対立関係を楽しむことをねらいとした。子供たちが忍者ごっこの世界に浸りながら楽しく鬼ごっこのルール遊びに触れてほしいと考えた。

(2) 単元の目標

目標①：新聞紙で剣を作り、それを使って身体を動かして遊ぶことができる

目標②：リレー方式で友達と交代して剣で新聞紙を斬っ

たり新聞ボールを的に投げたりして遊ぶことができる

目標③：忍者役や悪者役に分かれてやっつけたりやっつけられたりして遊ぶことができる

### (3) 指導期間

2017年11月～12月，全7回

### (4) 指導の実際

忍者になった子ども達が、「剣の術」を行い，剣を使って木の実を取る。悪者が木の実を床にばらまくいたずらをするので，全員で悪者の的や悪者役の教師に向かって木の実を投げる。全員が忍者にとって悪者が対立関係にあることを理解したところで，悪者役も子ども達が行う。木の実を投げつけられて倒れた悪者は，悔しがって逃げ，忍者は悪者をやっつけたことをみんなて喜ぶ。

## 3) 単元「忍者村にお店を作ろう！」について

### (1) 単元設定の理由

今回の単元は，お店屋さんごっこを行う。前々回の単元の紙の素材遊びの流れを汲み，紙やフェルトなど身近なもので好きな模擬の食べ物を作る楽しさを味わい，作った模擬の食べ物を使って教師や友達とごっこ遊びをすることをねらいとした。お店屋さんの雰囲気を感じられるように，模擬のお金を使用し，そのお金を入れる財布も子ども達がそれぞれ手作りすることにした。子供たちが日常生活を再現しながら，お金を払ったりもらったりなどのそれほど経験の多くない，でもやってみたい活動を取り入れ，ワクワクした気持ちをもちながら楽しく遊んでほしいと考えた。

### (2) 単元の目標

目標①：紙やフェルトや毛糸など身近な素材を使って模擬の食べ物を作ることができる

目標②：お店ごっこでは店員役や客役をして食べ物や金のやりとりをして遊ぶことができる

### (3) 指導期間

2018年1月～3月，全8回

### (4) 指導の実際

忍者になった子ども達が，お腹が空いた「忍者の親分」のために食べ物を作る。最初は「忍者の親分」に食べさせるために行うが，徐々に教師や友達のために作ったり，模擬のお金のやりとりを行いながら店員役と客役を

交互に行ったりする。お店の前にキャスターボードのバスがやってきたら，お金を持っている児童は剣や木の実を持ってバスに乗り，廊下にいる鬼の的を剣や木の実を使ってやっつける。

## 4. 評価方法について

授業者2名（T1，T2）から見た授業中の子ども達の姿および富山大学附属学校園共同研究プロジェクトムーブメント部会のメンバー3名の授業記録のラベル，さらに記録画像等から仮説に関する子ども達の姿を評価する。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 単元「忍者になって紙で遊ぼう！」で行った仮説に基づく工夫と児童の姿

本単元の流れを表3に示す。

#### (1) 仮説①について

##### 仮説①に関する工夫

- ・忍者になった気持ちで遊ぶことができるように，衣装としてスカーフを身体に巻き付けたり，活動の名前を忍者の「〇〇の術」として名付け，巻物でひもを引いて見せたりする（図1）。



図1 スカーフを巻き付けた忍者と活動を示した巻物

##### 仮説①に関する子ども達の姿

- ・普段は自ら友達と同じタイミングで活動を始めようとするのが少ないが，友達がスカーフを手を持ち忍者に変身しようとしていると，自ら好きな色のスカーフを手にとって体に巻き付けようとしていた（B児）。
- ・最初は腰にだけスカーフを巻き着けていたが，より

表3 素材遊び（忍者になって紙で遊ぼう）の単元の流れ

| 活動名    | 忍者に変身          | 「ピタの術」                                                                   | 「ふわっと浮く術」                                                                     | 「透明人間の術」                                                           |
|--------|----------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 活動内容   |                | 紙に乗って遊ぶ，聴いて動く，模倣                                                         | 紙テープを付けて速く走る                                                                  | シュレッダー紙に触れて遊ぶ                                                      |
| 展開     | ・スカーフを身体に巻き付ける | ・タンブリンの音を聴いて葉っぱ（新聞紙）の上に立つ。<br>・葉っぱの上で忍者の親分（見本）をまねてポーズをする。<br>・見本役を児童が行う。 | ・紙テープの長さ（130cm,150cm,180cm）を選ぶ。<br>・洗濯ばさみで腰に着ける。<br>・部屋の中を走り，壁にタッチしたら元の場所に戻る。 | ・シュレッダー紙が入っているビニールプールの中に入る。<br>・教師や友達にシュレッダー紙を掛けてもらったり，紙の中に潜ったりする。 |
| 関連する仮説 | 仮説①，仮説②        | 仮説②，仮説③，仮説⑦                                                              | 仮説②，仮説③，仮説⑦                                                                   | 仮説②，仮説⑤，仮説⑦                                                        |

忍者らしくなるために「顔にも着けたい」と言って、着けるようになった（C児，F児）。

言葉を聞いただけで想像したりイメージを膨らませたりすることが難しい子ども達にとって、簡単な衣装だったり、雰囲気を感じる巻物があったりしたことで忍者の世界に触れ、さらにそれぞれがイメージする忍者になっていく様子が見られた。授業の終わりに、教師が「スカーフをとって人間に戻ってください。」と言うと、子ども達の話し方や動き方が変わり、元のいつもの姿に戻る様子が見られた。子ども達にとって、モノが遊びの世界に入るためのスイッチになっているようだった。

## (2) 仮説②について

### 仮説②に関する工夫

- 子ども達がまねをしたいと思えるキャラクターとなるように、衣装を着て話し方や一つ一つの動きを忍者らしく見えるようにする。（本実践では、「忍者の親分」というキャラクターにする。）

### 仮説②に関する子ども達の姿

- 忍者と活動できることを楽しみにし、図2のように授業が始まる前から忍者が登場するガラス戸を覗いたり、戸を開けたりして待ち構えるようになった（B児，F児，G児，H児，I児）。

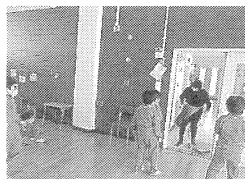


図2 忍者の親分が来ることを楽しみにして待つ子ども達

- 授業中に話すときには、「～でござる。」と忍者の親分をまねて話すようになった（F児，G児）。
- 走るときには、しゃがんで姿勢を低くしながら腕を胸の前にした状態ですり足をして走るようになった（C児）。

「忍者の親分」は、寡黙で多くを語らないキャラクターだったが、子ども達の心をしっかりと掴み、回を重ねるごとに忍者をまねようとする子ども達の姿が見られるようになった。「忍者の親分」の登場する場所を毎回同じ場所からにしていたところ、早く忍者の親分を見たくて、授業前から子ども達はその場所に吸い寄せられるようになっていった。キャラクターに対して、面白い、楽しい、好きだと言った気持ちが子ども達の行動に表れていた。活動の一つとして行った「ピタの術」は、子ども達が見本をまねて模倣をする活動であった。その中で、見本役を「忍者の親分」が最初に行ったからこそ、子ども達はまねをしようと模倣を頑張り、さらに憧れの忍者の

親分のようにみんなの見本役をしたいという意欲にもつながったと思われる。

## (3) 仮説③について

### 仮説③に関する工夫

- 主体的に遊ぶことができるように、選択肢から選んだり、自分で考えたりする機会を設けるようにする。（「ピタの術」では、友達の前でどんな見本を見せるか、「ふわっと浮く術」では、紙テープの長さを数種類の選択肢から選ぶ）
- これまでやった忍者の術の中で楽しいと思う順番、やってみたい術、何色の忍者になりたいかを尋ねるアンケートを全員に行った（図3）。

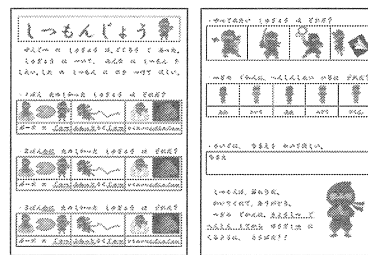


図3 子ども達に行ったアンケートの様式

### 仮説③に関する子ども達の姿

- 「ピタの術」では、前に見本をした友達とどこをどう変えようかと真剣に考えている様子が見られた。見本を見せるときには、「僕を見てー！」と友達に嬉しそうに声を掛けるなど、ポーズを友達にまねてもらうことに嬉しさを感じてる様子も見られた（F児，G児，H児）。
- 「ふわっと浮く術」では、紙テープの長さを見たり、友達を選ぶ様子を見たりしながら、着きたい紙テープを決めて「〇色したい」と自分から教師に伝える姿が見られた（E児）。
- アンケートに書かれた質問を読んだり、教師の質問に答えたりして、楽しかった術、これからやってみたい術、衣装の色を選ぶことができた（全員）。

子ども達の実態から考えると、何もない0から考えることはまだ難しい。しかし、「ピタの術」で見本役をした子ども達は、最初に忍者の親分が見せた見本に少しずつ変化を加え、結果的にはそれぞれが違うポーズをやって見せていた。そのポーズは決して大きな違いではなかったが、自分で変化を加えて考えたポーズにそれぞれが満足している様子で、また自分が考えたポーズをみんなにまねてもらえることに喜びを感じている様子だった。「ふわっと浮く術」では、紙テープの長さは3種類準備していた。速く走ることに自信があり一番長い長さにすぐに挑戦したがる児童、友達を選んだ様子を見て自分もやってみようと思ふ児童、身体が小さく自分の身体

に合った長さを考えたのか短い長さを選ぶ児童、長さより紙テープの色を見て、好きな色の紙テープを選んだのではないかと思われる児童。理由はそれぞれ異なるけれども、それぞれが考えて選び、だからこそこれをしたという意思をもって主体的にやろうとする様子が見られた。

忍者の術について、子ども達にアンケートを取って以降、子ども達から「〇〇の術楽しかった」、「〇〇の術やりたい」という発言が増えた。他者（教師）から問われることで、子ども達の中で自分は何が楽しかった、何をしたいかが明らかになり、それによって気持ちや意思の表明が起こり、結果として主体的に取り組む姿につながっていったと思われる。

#### (4) 仮説④について

- ・本単元ではなし

#### (5) 仮説⑤について

##### 仮説⑤に関する工夫

- ・やったことがないけれどやってみようという気持ちを引き出すように、大量のシュレッダーした紙をビニールプールの中に入れ、触ったり身体に掛けたり紙の中に入ったりして遊べる活動を設ける。

##### 仮説⑤に関する子ども達の姿

- ・準備が整っていない状態からビニールプールに入ろうとしたり、中に入るとシュレッダー紙の感触を楽しんでなかなか出ようとしなかったりする様子が見られた。(B児)
- ・友達の身体にたくさんのシュレッダー紙が掛けられた様子を見て、「見えなくなっちゃったー」と嬉しそうに話していた(D児)。
- ・普段はなかなか経験できない活動を喜び、遊びの指導の授業の前日には、家庭でも「明日透明人間の術したい」と話すようになった(A児)。

子ども達にとってビニールプールに入って水遊びをすることは経験のあることではあるが、それを水ではなくシュレッダー紙にしたことで日常にはない非日常の活

動となった。シュレッダー紙を触ること、身体に掛けること、紙の中に潜ること、そのどれもが新鮮で何度もやりたい気持ちにつながった児童、感触だけではなく紙によって友達が見えなくなったことに気付いて面白い児童などそれぞれの実態に応じた発見や面白さがあり、それによって生き生きと活動をする姿につながったと思われる。

#### (6) 仮説⑥について

- ・本単元ではなし

#### (7) 仮説⑦について

##### 仮説⑦に関する工夫

- ・子ども達の遊びの世界が途切れることのないように、一つの活動が終わるごとに、「忍者の親分」のキャラクターに達成度を認めてもらい、それから別の忍者の術として新しい活動に入っていきようにする。

##### 仮説⑦に関する子ども達の姿

- ・忍者の親分に「まだまだ修行が足りない」と言われると、悔しがる様子を見せながらも次の活動（術）に意欲を見せる様子が見られた(G児)。

子ども達が遊んでいて楽しい面白いと感じているときでも、時間には限りがある。終わらないといけないこともあれば、次の活動に移らなければならないこともある。でも、そこで「時間になったから終わります。」と言ってしまったら、せっかくの子ども達の浸っている気持ちが台無しになってしまう。1校時の中でも、活動が変化するときや終わるときに、子ども達が遊びの世界に入ったままでいられるように、子ども達の遊びの世界を壊さないように終わることが最後まで楽しかった気持ちにつながったのではないかと思われた。

表4 鬼ごっこ（悪者をやっつけよう！）の単元の流れ

| 活動名    | 剣を作ろう                                                                                                                 | 「剣の術」                                                                                                                                                         | 木の実を取ろう                                                                                                                                                            | 悪者をやっつけよう                                                                                                                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 活動内容   | 新聞棒作り                                                                                                                 | ランニング<br>新聞斬り                                                                                                                                                 | 新聞ボールやビーンズバッグ<br>を取る                                                                                                                                               | 悪者に木の実を投げる                                                                                                                                                                          |
| 展開     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞紙の端を折り、巻く。</li> <li>・セロハンテープで端を留める。</li> <li>・新聞棒に好きな色のガムテープを貼る。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・剣を持って走り、各コーナーに立っている教師の剣に向かって剣をぶつけながら走る。</li> <li>・新聞紙を広げて立っている教師のところまで走り、剣を使って新聞紙を斬る。</li> <li>・次の友達と交代する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・取りたい木の実を選び、剣を持って高い位置にある木の実の下まで走る。</li> <li>・背伸びをしたり、ジャンプしたり、椅子に乗ったりして剣を使って木の実や手紙を落とす。</li> <li>・元の場所に戻り友達と交代する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・悪者役は部屋の外で悪者のマスクを着ける。</li> <li>・悪者役が木の実を床にばらまくいたずらをする。</li> <li>・忍者は悪者の的や悪者役に向かって木の実や手裏剣を投げる。</li> <li>・悪者は悔しがって逃げ、忍者はやっつけたことを喜ぶ。</li> </ul> |
| 関連する仮説 | 仮説③、仮説④                                                                                                               | 仮説⑤、仮説⑦                                                                                                                                                       | 仮説③、仮説⑤、仮説⑦                                                                                                                                                        | 仮説①、仮説②、仮説⑥、仮説⑦                                                                                                                                                                     |

## 2. 単元「悪者をやっつけよう！」で行った仮説に基づく工夫と児童の変容

本単元の流れを表4に示す。

### (1) 仮説①について

#### 仮説①に関する工夫

- ・悪者であることが分かりやすいように、悪者役は顔に黒いマスクを着ける。
- ・悪者をやっつけることをイメージできるように、子ども達がよく見るアニメの戦う場面で使用されている曲を使用する。

#### 仮説①に関する子ども達の姿

- ・手裏剣や木の実を手にする、どの児童もすぐに悪者に向かっていった。
- ・授業後、他の教師と遊びで悪者をやっつけたと話をした後に、授業中のことを思い出していたのか悪者をやっつけた場面で使用した曲を鼻歌で歌っていた（F児）。

今誰が悪者をしているか、悪者はどのような関係にあるのかということが、マスクや曲から子ども達に分かりやすくなっており、それが悪者役にすぐに向かっていく姿につながったと思われる。また、子ども達が悪者役をしたときにも、マスクを着けるとすぐに「いたずらしてやる～」と悪者調の話し方になったり、やっつけられないように飛んでくる木の実に当たらないように身体を動かしたりするなど、すぐに自分の役割を理解して動くとする姿も見られた。モノだけでなく曲も含めて、その環境が子ども達の役割理解や雰囲気づくりにつながっていたと考えられる。

### (2) 仮説②について

#### 仮説②に関する工夫

- ・子ども達がやっつけたいと思えるキャラクターとなるように、話し方や身振り手振りも悪者らしく見えるようにする。（本実践では、「悪者」というキャラクターにする。前単元に引き続き、「忍者の親分」も存在している）。

#### 仮説②に関する子ども達の姿

- ・悪者が近付いてくると、みんなで集めた大切な木の実を奪われないように、木の実が入った籠を背中の後ろに隠して両手を横に広げたり、籠に覆い被さったりして守ろうとしていた（C児）。
- ・悪者に投げ終わると、「やった～！」「やっつけたぞ！」「早く投げて！」という児童の発言があった。
- ・やられた忍者が去っていく場面になると、「さようなら～」と手を振って見送るようになった（B児）。
- ・授業後、他の教師に遊びについて尋ねられると、「悪者をやっつけた～」と答えるようになった（E児）。

悪者役を子ども同士で行って遊ぶことができるように、最初は悪者役の教師が子ども達の集めた木の実をばら撒くいたずらをし、悪者が対立関係にあることの理解を促した。その後、悪者役の見本として富山大学の学生さんに授業に参加してもらった。この遊びの世界の理解については、最初は子ども達の間で差が見られた。最初から悪者を鬼ごっここの鬼として理解できている児童もいれば、最初は悪者を見ても何のこともよく分かっていない様子の児童もいた。しかし、数回の授業の後、全員が悪者役が対立関係にあることを理解した様子であると感じられ、子ども同士で悪者役を行って遊ぶことにつながったと思われる。

### (3) 仮説③について

#### 仮説③に関する工夫

- ・主体的に遊ぶことができるように、木の実を取る活動では木の実の場所を4箇所から選んだり、高さも子ども達の背丈を超える高さや手を伸ばせばすぐに取りれる高さから選んだりできるようにする。
- ・剣を作るとき長さ、太さ、使用するガムテープの色を考えたり選んだりできるようにする。

#### 仮説③に関する子ども達の姿

- ・それぞれ好きな場所や高さの木の実を落としていた（全員）。
- ・大変高い所にある木の実をねらってなかなか落とせない友達に「走ってからジャンプしたらいいよ。」と応援していた（G児）。
- ・好きな色の布ガムテープを巻き付け終わると、さらに別の色のガムテープを巻き付け、何層にもなっている剣を作っていた（B児）。
- ・長さ、太さを好きな長さにしたり、布ガムテープの色を途中で変えたりして思い思いの剣を作っていた（全員）。

木の実を落とすときには、高さや色や形の違う木の実をそれぞれ選んで落としていた。ある児童は、少し高めの木の実を狙って走りながら叩き落としたり、ある児童は剣を横にして両手で引っ張るようにして落としたりしていた。木の実の真下に立って剣を振る児童もいれば、ジャンプしたり、椅子を使って取ったりする児童もいた。自分の取りたい木の実を取るためにどうしたらいいのか、それぞれが考えて、その結果として様々な取り方として現れていた。簡単に取れないことも多くあったが、子ども達は諦めることなく何度も挑戦していたのが印象的だった。この何度も挑戦する姿に主体的に取り組む姿が感じられた。また、自分のときだけでなく、友達が取ろうとしていてうまくいかない様子を見つけたときに、アドバイスを送る児童の姿もあった。自分のときだけでなく、友達の活動を見ることから意欲的に考えていることが窺えた。



剣を作るときには、自分で作りたい剣を作るために友達に手伝いを求めたり、教師に聞いたり、色を変えて友達との違いを出したりという姿が見られ、子ども達それぞれが思い思いに意欲的に制作に取り組む姿が見られた。

#### (4) 仮説④について

##### 仮説④に関する工夫

- ・遊びの活動に対して愛着をもって遊ぶ姿を引き出すことができるように、活動で使用する剣を子ども達が自分で作るようにする。

##### 仮説④に関する子ども達の姿

- ・名前が書いていなくても使用するときには自分の剣を間違いなく選んだり、折れてフニャフニャになって使いにくいことに気付いていても、自分で作った剣を使いたがる姿が見られた。(全員)

授業の中では、当初は大人の作成した剣を使用して遊びを行っていた。大人が作った剣は見るからに剣であり、子ども達はその剣を持って遊ぶことを喜んでいる様子が見られた。しかし、自分たちで作成したものを使った方がより愛着をもって楽しい気持ちで遊べるのではないかと考え、自分たちがそれぞれ思い思いの剣を作ったところ、子ども達は自分達で作った剣にそれぞれ愛着を持ち、名前が書いていなくても自分の剣を間違えることなく選んだり、子ども達が自分たちで作った剣が折れ曲がってしまったりして使いにくい状態になったとき教師が大人が作った剣を使うように促しても自分で作った剣を手放そうとしなかったりする姿が見られた。どの子も、自分で作った剣を気に入って使い続ける様子が見られた。自分で作ったモノを使用することで、遊びへの愛着がより深まる様子が見受けられた。

#### (5) 仮説⑤について

##### 仮説⑤に関する工夫

- ・普段の活動の中でも行っている走る活動に、剣を持ったまま走り、途中で出会った教師忍者と剣をぶつけ合うという活動を組み込む。
- ・高いところにあるものを棒で叩いて取るという普段あまり経験できない活動を行う。また、その高さも、考えて工夫しないと取ることができない高さしておく。

##### 仮説⑤に関する子ども達の姿

- ・剣を持ったりぶつけ合ったりすることに喜びを感じている様子が見られた(全員)。
- ・高いところにある木の実を取るときには、背伸びをしたり、ジャンプをしたり、椅子を持ってきて乗ったりして(図4)、それ自体を楽しんで行っている様子が見られた(全員)。

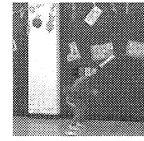


図4 高いところにある木の実をねらってジャンプしようとする児童

日常的にやったことのない、経験したことのないことばかりを求められるとき、子ども達の中に難しい、できるかなとネガティブな気持ちを引き起こしてしまうことがある。そうかと言って、日常的に行っている、安心してできる活動ばかりを行っても、子ども達の中にやってみたくてという気持ちを引き出すことは難しい。これらをバランスよく、日常的に簡単にできることと、あまり経験したことのないことを活動の中に組み込むことにより、日常的に行っていることについては安心して取り組み、あまりやったことのないことについては、やってみたくて、どうしたらうまくできるかなと生き生きとした気持ちをもって取り組む姿を引き出すことにつながったと思われる。

#### (6) 仮説⑥について

##### 仮説⑥に関する工夫

- ・「悪者」のキャラクターに教師が連れ去られるという子ども達にとって意外で驚くような場面を設ける。
- ・木の実を取る場面で、木の実とともに封筒を吊す。その封筒は全員の子ども達それぞれに準備してある。封筒の中には手紙が入っていて、それぞれに悪者になることを誘ったり、忍者として頑張ることを応援したりする内容が書かれている。

##### 仮説⑥に関する子ども達の姿

- ・教師が「悪者」に連れ去られてしまったことに、とても驚いている様子が見られた。(A児, C児, D児, F児, G児, H児, I児)
- ・自分宛の封筒を受け取ると、ワクワクして早く開けたい様子が見られた。自分の手紙を見た後には、友達ももらった手紙の中身を知りたくて「〇〇くんは何て書いてあったの?」と尋ねたり、友達の様子を見て回ったりする様子が見られた。(A児, C児, D児, F児, G児, H児, I児)

遊びの世界に入っている子ども達であっても、一つの活動をずっと続けていると飽きが来てしまい、つまらなくなって遊び続けることが難しくなってくることもある。子ども同士で発展させていくことが難しい子ども達の実態を考えると、集団として遊びの世界を共有して遊ぶ上では、大人主導で次の展開に誘う必要があった。そのときに、子ども達にとって予想外で、意外性のある方法を用いることで、子ども達の感情を動かし、自然にその遊びを次の展開に移行させることができるのではない

かと考えた。本単元では、最初は全員が忍者役をしていたが、次の段階としては悪者役を子ども達にも体験させたいと思っていた。そこで、教師が悪者役になり、数人の児童を連れ去って悪者役の仲間にするという設定にした。このような流れにするために、最初は教師が悪者役に連れ去られる様子を子ども達に見せた。すると、子ども達はとても驚いた様子が見られ、心が動き、それにより自然に次の展開へと移行することにつながった。また、忍者と悪者の役割に分かれるときにもただメンバーを割り振って伝えるのではなく、個々の子ども達へ手紙を使って知らせるという方法を取った。それにより、自分は〇〇だった、友達は？というように、自分だけでなく友達がどの役になるかも興味をもって知ろうとする様子が見られた。この手紙の場面についても、子ども達の心が動く様子が見られた。これらの意外性のある方法を用いたことにより、子ども達の心が動き、自然に次の段階に移行することにつながったと考えられる。

(7) 仮説⑦について

仮説⑦に関する工夫

- 年間の指導計画では、素材遊び（紙）から鬼ごっこの単元に変わる予定だったので、素材遊びで紙を使った忍者の修行の活動から、悪者をやっつける活動に変化させ、さらに悪者役を友達同士で行うことにより忍者と悪者の役割に分かれた鬼ごっこというように単元を変化させていく。

仮説⑦に関する子ども達の姿

- 修行をして強い忍者になったから悪者をやっつける力がついたことに納得し、悪者をやっつける活動に意欲的に移行する姿が見られた（A児、C児、D児、F児、G児、H児、I児）。

素材遊びで感覚的な遊びを楽しむところから、より遊びを発展させるためにストーリーにして次の遊びに移行させることにした。子ども達にとっては、楽しんでいる気持ちをそのままに次の展開へと移行することができ、〇〇の術したい！と言っていた子どもも、悪者やっつける！と気持ちを途切れさせずに違う活動内容でも楽しく遊ぶ様子が見られた。

3. 単元「忍者村にお店を作ろう！」で行った仮説に基づく工夫と児童の変容

本単元の流れを表5に示す。

(1) 仮説①について

仮説①に関する工夫

- お店は、子ども達が日常的に家族と利用するようなレストラン、回転寿司、ファーストフードのお店にし、そのお店を思い出したりイメージしたりできるように写真やイラストを掲示する。

仮説①に関する子ども達の姿

- 写真やイラストを見て教師に好きなメニューを話したり、指差ししたり、「ポテト作りたい！」など作りたい物を決めたりする姿が見られた（全員）。
- 回転寿司で食事をしたことを思い出して、図5のように、皿に回転寿司の店の名前を入れていた（F児）。

表5 お店屋さんごっこ（忍者村にお店を作ろう！）の単元の流れ

| 活動名    | 食べ物・ウェストポーチ作り                                                                                                                                                                                                    | お店の準備                                                                                                                                                         | お店ごっこ                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 悪者をやっつけよう                                                                                                                                                   |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 活動内容   | 模擬の食べ物を作る                                                                                                                                                                                                        | お店のセッティング                                                                                                                                                     | 店員役や客役をして遊ぶ                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 廊下の悪者の的をやっつける                                                                                                                                               |
| 展開     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 食べ物のイラストや写真を見て、作りたい食べ物を決める。</li> <li>• 使いたい材料や道具を取りに行き、作る。</li> <li>• 作った模擬の食べ物を皿や紙コップに載せる。</li> <li>• 作った模擬の食べ物に名前をつけてメニューの紙に書く。</li> <li>• ウェストポーチ（財布）を作る。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• お店の看板を作り、ホワイトボードに貼る。</li> <li>• 食べ物の写真やイラストをホワイトボードに貼る。</li> <li>• テーブルや椅子を準備する。</li> <li>• 模擬の食べ物を店に並べる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 自分の財布に模擬のお金を持っている児童は客役、持っていない児童は店員役をする。</li> <li>• 店員役は「いらっしゃいませ～」と声を掛け、オススメのメニューを客役に伝える。</li> <li>• 客役の児童は食べたい物を決めて店員役に伝え、模擬のお金を渡して食べ物を受け取る。</li> <li>• 客役はテーブルに食べ物を運んで食べるまねをする。</li> <li>• お金を受け取った店員役は客役になり、食べ終えた客役は店員役になり、役割を次々交代する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• キャスターボードのバスがやってきたら、お金を持っている児童は剣や手裏剣を持ってバスに乗る。</li> <li>• バスに乗りながら廊下の悪者の的に向かって剣を振ったり手裏剣を投げたりして、悪者をやっつける。</li> </ul> |
| 関連する仮説 | 仮説①, 仮説②, 仮説③, 仮説④, 仮説⑦                                                                                                                                                                                          | 仮説④                                                                                                                                                           | 仮説④, 仮説⑤                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 仮説⑥, 仮説⑦                                                                                                                                                    |



図5 子ども達が作った模擬の食べ物

言葉を聞いただけで考えたり思い出したりすることが難しい子ども達が、利用したところのあるお店やその店を出される食べ物の写真やイラストを見たことで、利用したときの記憶を思い出したり、イメージをもったりして、思い思いの食べ物づくりに取りかかることができた。どれを作るか思い付くのが難しい児童も、写真やイラストを見て選び、「〇〇作りたい!」と作りたいものを決める姿につながっていた。

### (2) 仮説②について

#### 仮説②に関する工夫

- ・忍者の親分がお店に来てくれる設定にすることで、忍者がおいしいと食べてくれるように願って食べ物を作る活動を行えるようにする。

#### 仮説②に関する子ども達の姿

- ・忍者の親分がお店に来てくれたときには、食べてくれている様子を真剣に見守る姿が見られた(全員)。

食べ物を製作するときには、子ども達から「忍者の親分今日来るかな?」などの声が聞かれ、忍者に食べてもらうことを楽しみにして作っている様子が見られた。さらに、実際に忍者の親分が来たときには、皆それぞれのお店の場所からテーブルについて買った物を食べている忍者の親分の様子を静かに真剣に見守っていた。作って終わりではなく、皆食べてもらうことを楽しみに待っていたことが窺える姿だった。

### (3) 仮説③について

#### 仮説③に関する工夫

- ・主体的に作るために、食べ物の製作のときには、三つのお店の中からどのお店でも食べ物を作ってよいことにする。

#### 仮説③に関する子ども達の姿

- ・最初は何をどう作ってよいか分からない様子が見られたが、友達の様子を見ているうちに、いろいろな食べ物を作る姿が見られた(A児, B児, D児)。

子どもによっては、同じお店でそのお店の食べ物を作り続ける児童もいれば、三つのお店を回ってそれぞれのお店の食べ物を作る児童もいた。それぞれのやりたい気持ちに合わせて制作できたことで、どの子も飽きることなく作り続ける様子につながったと思われる。

### (4) 仮説④について

#### 仮説④に関する工夫

- ・愛着をもって遊ぶことができるように、お店の看板やお店で出す食べ物などを自分達で作るようにする。
- ・お店に客として行くときに使用する財布を自分で作るようにする。

#### 仮説④に関する子ども達の姿

- ・忍者の親分がお店に食べに来てくれたときや教師や友達がお客さんとしてお店に来てくれたときには、自分が作った食べ物を「おいしいですよ。」「オススメは、〇〇です。」と勧め(図6)、食べてもらったことを喜ぶ姿が見られた(A児, C児, D児, F児, G児, H児, I児)。
- ・作った財布(ウエストポーチ)を身体から離さず大事にしている様子が見られた(C児, F児, G児, H児)。



図6 忍者の親分に食べ物を売る児童

みんなで作ったお店にはいろいろな食べ物が並んだが、お客さんが来ると自分が作った物を食べてほしくて勧める姿が多く見られた。また、食べてもらうことにも喜びを感じている様子が見られた。財布についても、自分で色を選んで作った財布を大切にしている様子が見られ、無くし物をしやすい児童が言われなくても自分の財布を大事に自分のロッカーに片付ける姿が見られた。ここでも、自分で作った物に愛着を感じ大事にしようとする姿が見られた。

### (5) 仮説⑤について

#### 仮説⑤に関する工夫

- ・お店に行くときには客として過ごすことしか経験のない子ども達が、店員の役をできるようにする。

#### 仮説⑤に関する子ども達の姿

- ・店員役をするときには、お店の名前を紹介したり、「いらっしゃいませ」と呼び掛けたり、オススメを紹介したりする姿が見られた(A児, C児, D児, F児, G児, H児, I児)(図7)。



図7 友達同士で店員役と客役をしてお店屋さんごっこを行う様子

お店に行くときにはいつもお客さんである子ども達が、店員の役をしてみることで、「何を食べたいですか？」と自分で考えて聞く姿が見られたり、いつもは挨拶が苦手な児童がお客さんと呼び込むために「いらっしやいませ〜」と大きな声で教師や友達に呼び掛けたりする姿が見られた。日常的でないことを遊びの中で行ったことで、やってみたい気持ちを促すことにつながり、それが普段とは違う姿を引き出すことにつながったと思われる。

#### (6) 仮説⑥について

##### 仮説⑥に関する工夫

- ・活動の最中に予期せぬタイミングで忍者の親分から電話がかかってきたり、ビデオメッセージがいたりする(図8)。



図8 忍者の親分からのビデオメッセージ

##### 仮説⑥に関する子ども達の姿

- ・忍者の親分から電話がかかってきたときには、「僕も話したい！」などと言って電話に出たがり(図9)、忍者の親分と電話で会話をすることを楽しむ姿が見られた(D児, F児, G児, H児)。
- ・忍者の親分からのビデオメッセージを真剣に見たり聞いたりする様子が見られた(全員)。

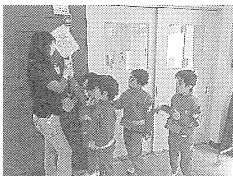


図9 忍者の親分と話したために電話口に集まる子ども達

本単元でも、遊びを次の段階に発展させたいタイミングで意外性のあることを行った。この電話では、忍者の親分から電話がかかってきて、ビデオメッセージを見てほしいという内容が伝えられた。忍者の親分からのビデオ

メッセージは、皆真剣に見る様子が見られた。そこでは、忍者の親分が忙しいのでゴハンを食べて元気な人はバスに乗って悪者退治に行ってきたほしいという内容だった。このときも、忍者の親分からの電話に子ども達は驚き、心動かされ、真剣に忍者のビデオに見入り、意欲的に次の展開を向ける姿が見られた。ここでも、子ども達にとって意外性のあることを行ったことにより、子ども達の心が動き、自然に次の段階に移行することにつながったと考えられる。

#### (7) 仮説⑦について

##### 仮説⑦に関する工夫

- ・年間の指導計画では、鬼ごっこからお店屋さんごっこの単元へ変わる予定だったので、忍者の親分が悪者をやっつけるために頑張っていたら疲れてお腹が空いたという設定にして、忍者の親分においしいご飯を食べさせるためにお店を開こうという、お店屋さんごっこの活動に単元を変化させていく。
- ・お店屋さんごっこだけで1校時続けることは難しい実態があったので、お店でおいしいゴハンを食べたらみんなでバスに乗って忍者の親分の代わりに悪者をやっつけに行くという設定にする。

##### 仮説⑦に関する子ども達の姿

- ・忍者の親分から届いた手紙を読み、忍者の親分がお腹が空いて悪者をやっつけることができないことを理解し、美味しい食べ物を作ろうとする姿が見られた(A児, C児, D児, F児, G児, H児, I児)。
- ・忍者の親分からのビデオメッセージを見て、忍者の親分の代わりに悪者をやっつけに行くことを理解し、戦う意欲を高めていた(A児, C児, D児, F児, G児, H児, I児)。
- ・バスに何度も乗って悪者をやっつけに行こうとする姿(図10)が見られた(B児)。



図10 バスに乗って廊下の悪者をやっつける子ども達

ここでも、鬼ごっこの遊びを楽しむところから、より遊びを発展させるためにストーリーにして次のお店屋さんごっこ遊びに移行させることにした。流れとしては、お店屋さんを作って忍者の親分に食べてもらう→自分達もお客や店員になって買ったり売ったりし、買ったときにはゴハンを食べる→お金を持っている人はバスに乗って悪者退治に行くというものだった。ここでも、子ども達にとっては、楽しんでいる気持ちをそのままに次の展開へと移行することができている様子が見られた。この

後、最後には悪者がこれまでのいたづらをみんなに謝り、それを受けて全員で仲直りをし、悪者にもゴハンを食べさせてあげるといふ流れにし、それをもって本単元を終えた。

#### 4. 全ての単元を終えて

##### (1) 単元のまとめ

- ① 忍者と遊んだ振り返りをしよう
  - ・これまでの半年間の全ての単元の写真をテレビ画面で全員で見る。
- ② 忍者がくれたおやつを食べよう
  - ・お店でおいしいごはんを食べさせてもらったお礼として、忍者から届いたおやつをみんなで食べる。
- ③ 忍者に手紙を書こう
  - ・忍者に手紙を書きたい人は、忍者に手紙を書いて忍者ポストに入れる。

##### (2) 最終回の児童の様子

- ・これまでの写真を見るときには、どの児童もテレビに注目して真剣に見ている様子が見られた(図11)。

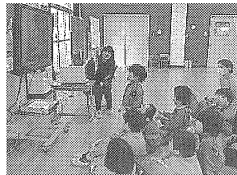


図11 これまでの自分たちの写真が映されたテレビを真剣に見る子ども達

- ・「手紙じゃなくて電話で話したい。僕は手紙は書かない。」と言って友達が手紙を書く様子を眺めている様子が見られた(F児)。
- ・手紙には忍者へのお菓子のお礼を書いていたが、書きながら「僕は最初は悪者と仲良くなかったけれど、最後には仲良くなって忍者とも友達になって嬉しかった。」と話している様子が見られた(G児)。
- ・普段は友達と遊びたくても自分から誘うことは少ないが、忍者への手紙には「たのしかたね あそぼ」と、また一緒に遊びたい気持ちを伝えていた(A児)。

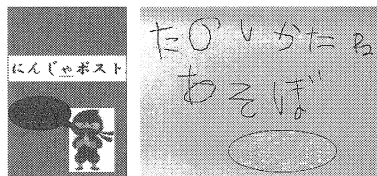


図12 忍者の親分への手紙を入れるポスト(左)と児童が忍者の親分へ書いた手紙(右)

## IV. 総合考察

### 1. 仮説について

本研究では、七つの仮説を立てそれに基づいた実践を行ってきた。これらの仮説は、それぞれが独立したものとして考えてきたが、仮説に関する工夫やそれによる子ども達の姿から共通する点があることが分かり、目指したい姿、仮説、工夫とが関連して子ども達の姿を引き出すことにつながったと考えられる。目指す姿と仮説と工夫との関連を以下の図13に示す。

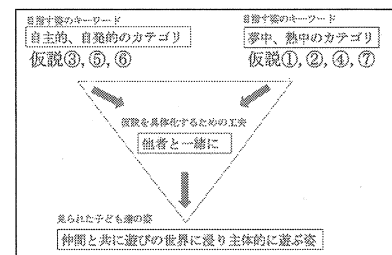


図13 目指す姿と仮説と工夫との関連

仮説について整理したところ、目指す姿のキーワードに関連して上記のように二つのカテゴリに分けることができると考えられた。もう一つの「他者と一緒に」のキーワードについては、仮説の中にはなかったものだが、仮説を具体化するための工夫として行ってきたことにより、結果として目指す姿を引き出すことにつながったと考えられる。本実践で立てた仮説は子ども達の実際の姿や授業記録および記録画像から見て、概ね目指す姿を引き出したと考えられる。しかし、それをより引き出すためには児童の実態に合った工夫を行ったことがより効果的だったと思われる。集団で遊ぶからには、他者とかかわることはいかようにも計画できる。ここで主に支援が必要になってくるのは、イメージをもつ、感情を動かすという内面部分についてであり、それをどのように支援するかについては、それらにつながる仮説とそれを実現するための工夫が必要だった。それらの工夫を考えることについては大きく四つのポイントがあったと思われる。

一つ目は、子どもの生活や経験を踏まえることである。例えば、子ども達にとって戦いをイメージする曲を準備するときには、子どもが普段どのようなアニメを見ているかを知っている必要があったり、お店の選択肢を示すときにも、子ども達が普段どのような店を利用しているかを把握しておいたりすることが必要であったと思われる。二つ目は、子ども達のニーズや好みを把握しておくことである。選択肢をいくら準備しても、その中に子ども達が選べるものがなければ子ども達は選ぶことができない。選びたくなるもの、選んで良かったと思ってもらえる選択肢の準備が必要であると考えられる。三つ目は、発達段階を考慮することである。子ども達にとって全く

できないことを提示しても子ども達のやる気を引き出すことはできない。子ども達は今の段階において、最近接領域はどの辺りなのかの当たりをつけることが大切であると思われる。四つ目は、教材研究である。これはモノに限らず、キャラクターにも当てはまる。キャラクターがそれらしく見えるためには、話す言葉だけではなく、どんな動きをするか、雰囲気を出すかも重要な要素となる。これらを踏まえた十分な教材研究が求められると思われる。仮説を具体化するにあたっては、これらのポイントを押さえて子ども達に合った工夫を行うことが大切であると思われる。

## 2. 今後の課題について

本実践では、遊びの中で子ども達がどのように感情を動かし、考え、主体的に遊ぶことができるかということに大切にしてきた。そのことは、私達支援者も子どもの遊びの世界の中に一緒に入り、今何を感じているのか、どう考えているのかを絶えず読み取ろうとしながら授業づくりを行うことにつながったと思われる。参観者から見た客観的な姿も踏まえた授業づくりを行ったが、実際に子どもが感じていることや考えていることと、支援者が読み取っていることがどれだけ一致しているかは分からない。そのことを常に忘れず、しかし可能な限り読み取ろうとし続けること、支援者や参観者が見た姿を重ね合わせて子ども達の遊びの世界により入り込めるように努力し続けることが授業づくりを行う支援者に求められる姿勢であり資質を高めることにもつながると思われる。

また、今後この仮説を用いて違う単元、違う集団の子ども達に授業を行う際には、全く同じことを行っても今回と同じ姿を引き出すことは難しいと思われる。授業での子どもの反応をしっかりキャッチした上で、発達段階や生活年齢に合わせて柔軟な発想をもちながら工夫を重ねていくこと、さらに教師間での捉えを共有しあうことが仮説を生かした授業づくりにおいて重要であると思われる。

## 謝辞

本実践を行うにあたり、授業者として共に児童への支援や記録画像の撮影を行ってくれた先生方、富山大学人間発達科学部の4名の学生、H29年度富山大学附属学校園共同研究プロジェクトムーブメント部会のメンバー3名の先生方、授業に参加してくれた本校小学部低学年グループの子ども達に感謝いたします。

## 引用・参考文献

- 相根良平 (2015)：自閉症の特性に応じた「遊びの指導」についての一考察．京都府総合教育センター平成27年度研究紀要（第5集）．
- 飯野佑樹・藤田香・王路曦・竹内誠人・松尾昌 親・武内裕明 (2010)：幼児の遊びの終わり方に関する研究—3歳・4歳・5歳児クラスの自由遊び場面の検討を通じて—．幼年教育研究年報 第32巻,111—116.
- 遠藤晶 (2014)：身体表現遊びにおける保育者と幼児の相互作用を高める指導—保育者の「言葉がけ」に着目して—．教育学研究論集, 9, 1—8.
- 越村早貴子 (2017)：「学びあいの場」を通じた授業づくりの実際～授業中に見た子どもの姿とラベルから分析した授業改善～．富山大学人間発達科学部附属特別支援学校年報 (2017),104—110.
- 小林芳文 編 (2007)：ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイド MEPA-R 実践プログラム．日本文化科学社．
- 進藤拓歩・今野和夫 (2015)：知的障害特別支援学校における「遊びの指導」についての教師の意識—「遊びの指導」の意義及び課題を中心に—．秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門,70,125—141.
- 進藤拓歩・今野和夫 (2014)：知的障害特別支援学校における「遊びの指導」の課題—「遊びの指導」における子どもの内面理解について—．秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門,69,73—80.
- 仲矢明孝・中尾果歩・竹内愛 (2014)：「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりと教師の支援．岡山大学大学院教育学研究科研究集録 第156号,15—21.
- 藤野博 編 (2008)：障がいのある子との遊びサポートブック 達人の技から学ぶ楽しいコミュニケーション．学苑社．
- 文部科学省 (2009)：特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚部・小学部・中学部)．教育出版株式会社．
- 山名裕子 (2011)：幼児が遊びを通して学んでいること—「遊び」の中の「学び」という観点から—．秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 66,55—61.
- 渡辺実 (2017)：「遊び」の発達の視点から作る領域・教科を合わせた「遊びの指導」—遊びにおける対人関係の発達と指導—．花園大学社会福祉学部研究紀要 第25号．

(2018年8月31日受付)

(2018年10月3日受理)



# 高等学校における歴史教育の状況：学生アンケートから

徳橋 曜<sup>1</sup>

The Situation of High School Education of the World History: According to the survey of Students in the University

Yō TOKUHASHI

## 概要

2022年から施行される高等学校新指導要領に沿って、高等学校における歴史教育について抜本的な科目の変更が予定されている。従来の世界史・日本史の区別を一部無くし、世界史と日本史とを融合させた「歴史総合」が共通必修科目として設定され、これに接続する発展的な選択科目として「世界史探究」と「日本史探究」が設けられるのである。これらの新しい科目がどのようなものになるのか、その具体的な内容はまだ見えてこないが、高等学校の歴史教育のあり方が変わると共に、大学に入学してくる学生の歴史に関わる知識や認識のあり方も、従来とは異なったものとなる可能性がある。これに応じて、大学における歴史教育のあり方についても検討が必要となる。しかしながら、実際のところ、高校生は学校での歴史教育とどのように向き合っているのか、そして歴史教育の成果はどの程度まで上がっているのか。本稿では、2016年度から実施している学生アンケートの回答に基づき、高等学校における世界史教育のあり方や、そうした教育に関わる彼らの認識を検討する。

キーワード：世界史、高等学校、大学、歴史総合、主体的・対話的で深い学び

Keywords : World History, High School, University, Historical Education, Active Learning

## I. はじめに

現在の高等学校の歴史教育は世界史と日本史に分けられ、そのそれぞれにAとBの区別がある。このAとBという区別は、1989年告示の学習指導要領によって1994年度から世界史が必修科目とされたことに伴い、設けられた。高校生は必修科目として世界史Aと世界史Bのどちらかを履修するはずであり、日本史Aあるいは日本史Bは選択科目として位置付けられている。

特に世界史Aは、相対的に少ない時間数でも履修させることができるという点も考慮して設定され、その少ない時間数の中で歴史を学ばせる上で、前近代史よりも近現代史を重視するという観点が基本にある。無論、単に世界史Bの短縮版という訳ではない。後者が「世界の歴史の大きな枠組みと展開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、文化の多様性・複合性と現代世界の特徴を広い視野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」ことを目標とするのに対し、前者は「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」<sup>1</sup>を目標として近代史に比重を置きつつ、時代横断的な視点も取り入れた意欲的な構成・内容となっている<sup>2</sup>。

このように世界史Aは、Bとは明確に異なる目標と理念を持った科目であるが、実態としては、必修という縛りの中で全生徒に世界史を履修させるために用いられることが多いようである。筆者が実施したアンケートの回答からもうかがえるように、生徒全員に世界史Aを履修させた上で、選択科目として世界史Bも履修させる高校もある。いわゆる「文系」の進路を選択する生徒には、Bの履修が必要となることがあるためでもあろう。実際、大学の入学試験においては、センター試験の点数を評価するに際して世界史B・日本史Bのみを対象とし、世界史A・日本史Aは対象外としている場合がある。こうした実情から、世界史Aは「受験に不要な科目」と認識され、大学入学試験までを展望した高等学校の世界史教育の主流は、世界史Bとなる傾向が続いている<sup>3</sup>。

2016年12月に文部科学省中央教育審議会が公表した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下「答申」）では、小学校・中学校の社会科、高等学校の地理歴史科及び公民科について、「社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動

<sup>1</sup>富山大学人間発達科学部



を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度」など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育むことが、社会科・地理歴史科・公民科に必要であるとの旨が述べられている<sup>4</sup>。

この答申を踏まえた新学習指導要領に沿って、高等学校における歴史教育に関して、2022年から抜本的な制度変更が実施される。従来の世界史A・B、日本史A・Bに代えて、世界史と日本史とを融合させた「歴史総合」が共通必修科目として設定され、これに接続する発展的な選択科目として「世界史探究」と「日本史探究」が設けられるのである。先の答申においては、「近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にある」ことが、課題として指摘された。2018年告示の新指導要領で、歴史総合は「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す」ものとされ、次の目標が掲げられている。

(1) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

(3) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

文部科学省が2018年に公表した『高等学校学習指導要領比較対照表【地理歴史】』では、これらの歴史総合の目標が掲載された「改訂欄」に対応する「現行欄」に、世界史A・世界史B・日本史A・日本史Bの目標が列挙されている。つまり、これら4種の科目を統合した理念と性格を持つのが歴史総合であることを、この体裁は示唆しているのである。これを見る限り「主体的で深い学び」に基づいた新しい理念を持った科目として、歴史総合が考えられていることがうかがえる。

しかしながら、意欲的な理念と枠組みを持った世界史Aが、この20年間歩んできた道を考えると、歴史総合の実施についても楽観はできない。世界史教育を取り巻く環境に十分に配慮しなければ、歴史総合が世界史Aの轍を踏む可能性もあろう。

そこで本稿では、2016年度から実施している学生に対するアンケートの回答から、高等学校における世界史教育の状況や、世界史教育に対する大学生（元高校生）達の認識を検討し、これからの世界史教育のあり方について考察する。

## Ⅱ. 方法

大学の前期授業の最終回の講義（7月末ないし8月初）に際し、「高校と大学の世界史・外国史教育に関するアンケート」を実施した。対象としたのは以下の人間発達科学部の講義3つと教養教育の講義1つである。

- ① 環境歴史学（対象2年生以上 8月3日実施）
- ② ヨーロッパ地域史論（対象2年生以上 8月3日実施）
- ③ 世界システム概論（対象2年生以上 8月3日実施）
- ④ 西洋の歴史と社会（教養教育・対象1年生以上 7月31日実施）

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講義である。昨年度までは1年生から履修が可能であったが、本年度から2年生以上の履修科目となった。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「ヴェネツィアの1000年間」であった。③はウォーラーステインの近代世界システム論を援用しつつ、「西洋史」を概観しながら「世界史」としての視野も意識している。これら3つの授業はいずれも、中学校社会・高校地歴の教員免許に関わる授業でもある。④は教養教育の講義であり、全学部の学生が受講できるものである。本年度より富山大学では、3つあるキャンパスの教養教育を1つのキャンパスに一元化したので、受講者は9つの学部にもわたることとなった。

このアンケート調査は2016年度から継続して実施している調査であり、高等学校における世界史教育に対する大学の意識に関するデータの蓄積を目的としている。質問項目は昨年度と基本的に同じであるが、本年度は回答者の学部を問う質問を加えた。前述のように9学部の学生が教養教育の受講生となったことを踏まえて、いわゆる「文系」「理系」といった学部の専門性によって、世界史履修の状況、あるいは歴史教育に対する意識や好悪の傾向に相違が見られるかどうかを確認するためである。

アンケートを実施した結果、受講者の多い教養教育の講義を主として、合計96名の学生から回答を得た。回

答者の学年の内訳は1年生67名、2年生24名、3年生3名、4年生以上2名である。

質問項目としてはまず以下の3項目を設定した。

1a) 学年

1b) 学部

2) 高校での世界史履修の有無

この3項目について確認した後、以下3～13は「履修した」と回答した者に答えてもらう。

3) 世界史の履修事情 (a 履修年次・b 履修した世界史の種類・c 学んだ世界史の種類)

4～6) 世界史が好きだったか否かとその理由

7～9) 世界史で受験したか否かとその理由

10) 大学の西洋史の講義で、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るか？(高校の世界史学習の「有用性」の意識)

11) 大学の歴史の講義は、高校までの世界史教育とつながっていると思うか？(高校の世界史教育と大学の歴史教育の関連性の認識)

12) 高校や大学の授業で「歴史を考える」とは具体的にどうすることだと思うか？(主体的な学び・知識偏重ではない歴史教育というものに対する学生のイメージや意識)的にどうすることだと思うか？(主体的な学び・知識偏重ではない歴史教育というものに対する学生のイメージや意識)

13) 過去の世界史学習でもっと学びたかった点、もっと積極的に学ぶべきだったと思う点

また、以下14～17は「履修しなかった」と回答した者に答えてもらう。

14) 高校で歴史関係の科目を履修したか？

15) 高校以外の場で世界史を履修したか？

16) 大学の講義で、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはあるか？

17) 大学の講義以外で、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはあるか？

以上21項目のうち質問10と11は、学生の意識する歴史教育の「有用性」がどのようなものか、またどのようなことから、高校と大学の歴史教育のつながりが意識され得るかを知るために、2016年の調査開始時から設定されている。一方、質問12は、質問文でも強調しておいたように、文部科学省の提起する「主体的・対話的で深い学び」に関連し、「歴史を考える」ということについて、学生が具体的にどのようなものであるとイメージしているのかを知るために昨年度から設けたものである。

### Ⅲ. アンケートの結果から

アンケートの回答結果については次頁以下に表としてまとめた。ここでは、特に本稿のテーマに沿った項目とその結果だけを取り上げる。

#### 質問 1a) 学年

① 67名 (69.8%) ② 24名 (25.0%)

③ 3名 (3.1%) ④ 2名 (2.1%)

#### 質問 1b) 学部

① 4名 (4.2%) ② 25名 (26.0%) ③ 16名 (16.7%)

④ 12名 (12.5%) ⑤ 21名 (21.9%) ⑥ 2名 (2.1%)

⑦ 2名 (2.1%) ⑧ 6名 (6.3%) ⑨ 8名 (8.3%)

#### 質問 2) 世界史を履修したか？

① 74名 (77.1%) ② 22名 (22.9%)

今年度は96名中22名の世界史未履修者がいた。そのうち日本史も履修しなかった者は14名である。学部別に見ると、人間発達科学部4名(うち日本史履修者4名)、経済学部5名(日本史履修者2名)、理学部3名(日本史履修者なし)、工学部8名(日本史履修者1名、高等学校以外で世界史を履修した者1名)、芸術文化学部1名(日本史履修者なし)、都市デザイン学部1名(日本史履修者なし)である。やはり理系の学部にも未履修者が相対的に多い。経済学部は「文系」ではあるが、大学受験においては歴史を必須とせず、また経済学には統計などの数学的な要素も多分に含まれることを考えると、高等学校で「理系」に類似した履修形態となっても不思議はない。

いずれにしても、世界史が必修となってから20年余が経過しているにもかかわらず、また世界史未履修が問題視された事件もあったにもかかわらず、受験に関係ないならば、必修科目とされていても敢えて履修させる必要はないという思考あるいは進路指導方法が、少なくとも一部の高等学校には根強く存在しているということが明らかである。

#### 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(74名)である。

① 30名 (40.5%) ② 2名 (2.7%)

③ 20名 (27.0%) ④ 14名 (18.9%) ⑤ 0

⑥ 2名 (2.7%) ⑦ 6名 (8.1%)

⑦と回答した者のうち5名は3年間学んでいたと回答し、1名は1年次に世界史Aを、2～3年次に世界史Bを学んだと回答している。

#### 質問 3-b) 履修したのは世界史Aか世界史Bか？

① 47名 (63.5%) ② 20名 (27.0%)

③ 2名 (2.7%) ④ 5名 (6.8%)

④と回答した5名はいずれもAとBの両方を履修していた。この5名は質問3-a)で3年間学んだと回答した学生達であり、1年次に世界史Aを、2～3年次にBを履修したのであろう。なお、3年間学んだと回答した学生は6人いたが、残る1名は、AかBか覚えていないとの回答であった。

#### 質問 3-c) どのような学習内容であったか？

① 38名 (51.4%) ② 25名 (33.9%)

③ 11名 (14.9%)

資料 実施したアンケートの文面

高校と大学の世界史・外国史教育に関するアンケート(2018年7月)

このアンケートは高校における世界史教育と大学における歴史教育のあり方を考察する研究の資料として行うものです。このアンケートから得た情報は、所与の目的以外には一切使用しません。また個人が特定されることはありません。

質問には番号に○をつけて回答して下さい。また一部の質問には記述で回答して下さい。

- 1a) あなたの現在の学年は?                   ① 1年生   ② 2年生   ③ 3年生   ④ 4年生以上
- 1b) あなたの学部は?                   ①人文学部   ②人間発達科学部   ③経済学部   ④理学部   ⑤工学部  
                                                ⑥医学部   ⑦薬学部   ⑧芸術文化学部   ⑨都市デザイン学部
- 2) 高校で世界史を履修しましたか?           ① した → 質問3～13へ  
                                                ② しなかった → 質問14～17へ

以下の質問3～13には、質問2で①と回答した人が答えて下さい。

3) 高校での世界史の履修事情について

3-a) 高校の何年次に履修しましたか?

- ① 1年生の1年間   ② 1年生から2年生の2年間   ③ 2年生の1年間  
④ 2年生から3年生の2年間   ⑥ 3年生の1年間   ⑦ それ以外 (                    )

3-b) 履修したのは世界史AですかBですか?

- ① 世界史A           ② 世界史B           ③ AかBか分からない   ④ その他 (                    )

3-c) どのような内容でしたか?

- ① 古代から近現代まで網羅的に学習した  
② 前近代(18世紀まで)を主に学習した  
③ 近現代(19世紀以降)を主に学習した

4) 高校時代、世界史という科目が好きでしたか?

- ① 好きだった   ② どちらかといえば好きだった → 質問5へ  
③ どちらかといえば嫌いだった   ④ 嫌いだった → 質問6へ

5) 質問4で①ないし②と回答した人にうかがいます。好きだった主たる理由は何ですか?

- ① 内容が面白かったから  
② 内容に特に興味はなかったが、試験では点数が取れたから  
③ 先生の個性や授業の進め方が自分に合ったから

6) 質問4で③ないし④と回答した人にうかがいます。嫌いだった主たる理由は何ですか?

- ① 内容に興味を持てなかったから  
② 覚えることが多くて面倒だったから  
③ 先生の個性や授業の進め方が自分に合わなかったから

7) 大学入試センター試験で世界史(AあるいはB)を受験しましたか?

- ① した → 質問8へ   ② しなかった → 質問9へ

- 8) 質問 7 で①と回答した人にうかがいます。世界史を受験した理由は何ですか？
- ① 世界史が得意だった（あるいは試験で点数が取れると期待できた）から
  - ② 高校での履修の都合上、世界史を受験科目に選択せざるを得なかったから
  - ③ その他
- 9) 質問 7 で②と回答した人にうかがいます。世界史を受験しなかった理由は何ですか？
- ① 世界史が苦手だった（あるいは試験で点数が取れないと予想した）から
  - ② 世界史は苦手ではなかったが、より点数が取れると期待できる科目が他にあったから
  - ③ 世界史を受験する必要がなかったから
  - ④ その他
- 10) 大学の西洋史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？
- ① ある → どんなことで役に立ったか、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
- 12) 次期学習指導要領が「主体的・対話的で深い学び」を重点と位置づけているように、大学を含めた学校教育において、「覚える」ことではなく「考える」ことが重視されています。では高校や大学の授業で、「歴史を覚える」のではなく「歴史を考える」とは具体的にどうすることだと思えますか？（自由記述）
- 13) 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 14～17 には、質問 2 で②と回答した人が答えて下さい。

- 14) 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
- 15) 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
- 16) 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
- 17) 大学の講義以外の機会に、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

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。

世界史 A の履修者を含めて、大半の学生は高校で通史を網羅的に学んだ、あるいは学んだと自覚していることが判る。留意したいのは、「②前近代（18世紀まで）を主に学習した」と回答した者のうち、世界史 A を履修していた者が 20 名もいることである。前述の教育指導要領の目標にあるように、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」科目であるが、前半部分は古代からの通史的な内容である。世界史 A でありながら、前近代が主たる内容であったと学生達が認識しているということは、仮に、教師としては世界史を学ばせる唯一の機会として網羅的に教えようとしたのだとしても、時間が足りず、前近代で終わってしまった事例が多いことを示唆する。これでは、近現代に力を入れた世界史 A の理念は、全く活かされていないことになる。同様に近現代に特に力点を置く歴史総合についても、こうした問題が生じる可能性がある。現場の教師の力量が問われるのは当然としても、個々の教師に頼るのではなく、方法論を考えていく必要がある。

**質問 4) 高校時代、世界史という科目が好きであったか？**

- ① 18 名    ② 21 名 (①と②の合計 52.7%)  
 ③ 22 名    ④ 13 名 (③と④の合計 47.3%)

**質問 5) 好きであった理由**

※分母は「好き」・「どちらかといえば好き」と回答した 39 名

- ① 29 名 (74.4%)    ② 5 名 (12.8%)    ③ 5 名 (12.8%)

**質問 6) 嫌いであった理由**

※分母は「嫌い」・「どちらかといえば嫌い」と回答した 35 名

- ① 10 名 (21.1%)    ② 20 名 (68.4%)    ③ 3 名 (5.2%)

これ以外に①と②の両方を挙げた者が 2 名、①～③の総てを挙げた者が 1 名いた。

昨年度までの調査にもうかがえたことであるが、必ずしも世界史が高校生から嫌われる科目ではないということは指摘できよう。高等学校で世界史を履修した者の半数以上は、世界史が嫌いではなかったと認識しているのである。もっとも、「嫌いだった」と回答した者であっても、大学で筆者が担当する西洋史の授業を最後まで履修する程度には、歴史の授業を受け入れてはいる。なお、質問 6 の嫌いであった理由としては、今年度も 35 名中 20 名 (68.4%) が「②覚えることが多くて面倒だったから」を挙げており、あれもこれもと知識を教えがちになる教師の善意が、生徒に負担感を与えている様子に変わりはない<sup>5</sup>。この点については、先の日本学術会議が提案したように、教科書で教えなければならない事項や人物を厳選して、「覚える」よりも「調べる」・「考える」時間を取れるようにしなければならないであろう。

とはいえ、歴史について思考するためには、日常的な感覚や常識・経験だけではなく、固有の歴史的文脈・事象に関する知識や認識がなければならず、それは理解し、覚えるほかはない。そうした材料となる知識をどれだけ、

そしてどのように習得させるべきか。そうした点については、慎重な議論が必要である。

**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 27 名 (36.5%)    ② 47 名 (63.5%)

**役立ったと感じた理由**

- ・自分の知っている内容が出てきたときに役に立ったから。
- ・いきなり出てきた用語もあれかと理解できたし、何かをやるにつけても背景知識がなんとなくあると理解はしやすかった。
- ・ベースができていたから。
- ・作品制作の知識として役に立った。
- ・基礎となる知識があった点。
- ・知っている人物が多かった。
- ・奴隷貿易など、高校で習った内容を使うことがあるから。
- ・基礎的な単語を一度聞いたのとそうでないのとでは、講義の理解度が大きく異なることが分かった。
- ・人物名や国名をなんとなく覚えていたので内容が分かりやすかった。
- ・大学に入って流れを知ることができた。
- ・概要がつかめた。
- ・キーワードが高校で聞いたことがあるものもあったから、理解する時に役に立った。
- ・少しだけだが話の流れをつかめていたから、理解しやすかった気がする。
- ・だいたいのベース知識を分かった上で話を聞けたから。
- ・世界遺産などに興味を持てるようになった。
- ・高校の時に学んだところは流れがある程度理解できたから。
- ・世界史を勉強していなかったら全体的に理解できなかった。
- ・出来事などをしていたのでより深い理解ができたと思う。
- ・高校の時の授業内容はほとんど覚えていないが、歴史の流れだけでも覚えていくことは基礎知識でもあるため、すんなり内容が入ってきやすい。
- ・大体の流れくらいはわかること。聞いたことのある名前が出ると内容が頭に入りやすい。
- ・初めて聞いたという単語が少なかった点。

**質問 11) 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 40 名 (54.1%)    ② 32 名 (43.2%)

無回答 2 名 (2.7%)

**関連があると思う理由**

- ・重なる部分もあったから。
- ・高校の基礎をもとに積み上げていくイメージだから。
- ・高校よりも掘り下げていて好きだった。

- ・一般教養のため、判断が難しい。
- ・同じ人物がよくでてくるから。
- ・高校までに学んだ世界のつながりをふまえて、大学でそれぞれの国に特化した勉強ができると思うから。
- ・内容がほぼ同じ。
- ・高校で基本的な知識を培い、大学ではそれらをより深く学んでいくという点で、つながっていると思う。
- ・高校では事実をつらつら習い、大学では考察や深い研究を知る。
- ・基礎知識。
- ・高校で習った世界史をもっと深めていっている感じがあるから。
- ・大まかにつかむ高校〔の世界史〕に内容を加えたような感じがするから。
- ・内容はかなり細かく一時代の中でも掘り下げたものであるが、起きた事象がわかる分、理解につながりやすいから。
- ・ほぼ内容がかぶっていたから。
- ・世界史の基本的知識が必要とされていたから。
- ・歴史の流れは同じだから。
- ・大学での勉強はいわば高校で習った内容の掘り下げであるため、知っていれば知っているほど面白く感じる。
- ・くわしい内容が加わってくるが、本筋は変わらない点。
- ・高校で学んだ基礎をつかって大学で考えるから。
- ・過去に起きたことに変わりはない点。
- ・前提としておおまかな流れを理解しておくのに高校の授業はおおいに役立つ。
- ・高校の内容の発展が大学の講義。
- ・大学で講義を受けて、ある程度ここは分かると思ったところがあった。
- ・高校では個々の事件を習い、大学ではそれらをつながかんじ。
- ・固有名詞がわかる。
- ・最低限の知識が必要だったから。
- ・発展した内容になっていた。
- ・どのような流れでその時代があるか分かるから。
- ・内容をより深く知ることができたし、先生の独自の考えも知ることができるから。
- ・内容をさらにくわしくしている点。

#### 関連がないと思う理由

- ・高校の歴史はまだ語句だけを覚えるという側面があるから（全てではないが）。
- ・高校とは世界史の進め方が全く異なっていたから。
- ・多分つながっているとは思うけど、高校で西洋史をほとんどやらなかったから、自分はそのことを実感できなかったから。
- ・高校での学習があまり頭に入っていないため。
- ・一つ一つの内容を深く思考するものでないから。
- ・高校1年生の1年でならったことを覚えていなかったから。

- ・あまり詳しく学習していなかったから。
- ・高校の歴史の内容が浅いから。
- ・新しい内容もたくさん学んだから。
- ・よく分からない。
- ・高校で学習した範囲がとびとびだったから。
- ・高校では出来事を学ぶだけで大学とは違った。
- ・高校での世界史の学習が近現代しかやっていないので、解答できない。
- ・勉強したことが出なかった。
- ・高校はAだけでほとんど中国史だったから。
- ・大学は自分の考え方が重視されてる気がするから。
- ・レベルが高い。
- ・高校の世界史を少ししかやっていないので、つながっているかどうか分かりません。
- ・世界史の内容をおぼえていないので……
- ・大学の内容で「あ、わかる」と感じたことがなかったから。
- ・世界史の内容を覚えていないから。

質問10)と質問11)を合わせて見ていくと、歴史そのものには変わりがないのだから、高等学校の歴史の授業と大学の歴史の授業の間に関連はあるだろうといった、少々投げやりとも思える意見はさておき、やはり高等学校で学んだ事項と大学の授業で学ぶ内容との比較的単純な類似性や連続性によって、高等学校での世界史教育の有益性や、大学の講義と高等学校の学習内容の関連性を意識する学生が多い。これは過去2年間にも見られた傾向であり、これ以上の意識を求めることは難しいのかもしれない。実際、大学の講義は高校で学んだことを土台にするものと、筆者を含めた多くの大学教員が考えてきた。高等学校での学習を単に発展させる訳ではないが、我々大学で歴史学を教える教員は、今後、歴史総合で学生達が何を教えられ、何を考えさせられてくるのか、ある程度までは意識して授業を組み立てる必要がある<sup>6)</sup>。

一方、関連性がないと思う理由として、学生達が挙げている回答の内容からは、高校時代の世界史はただ知識や語句を覚えさせられたという意識が強いことがうかがわれる。また「高校で西洋史をほとんどやらなかった」、「高校で学習した範囲がとびとびだった」、「Aだけでほとんど中国史だった」といった指摘は、当該高等学校での世界史教育の問題点も示唆するものである。学生の言う、高等学校の歴史の授業は「一つ一つの内容を深く思考するものでない」、「習ったことをほとんど覚えていない」という現状に対して、歴史総合の実施が即効性のある特効薬になるとは考えられないが、少なくとも現状を変える契機にはなることを望みたい。

質問12)「歴史を考える」とはどのようなことだと思いか？

回答者 52名 (70.3%)

- ・ある資料から、昔、何がおきたかを合理的に考えるこ

- と。
- ある程度のことを知った上で、それらを使って歴史について考えること。
- ある出来事に関するテーマで話し合う。
- 疑いの目をもつ。
- 過去の事例から知識だけではなく、なぜそうなったのかを具体的に掘り下げていくことで、因果関係をとらえる力が身につくと思うので、歴史を学ぶのではなく、歴史に学ぶ姿勢を学ぶこと。
- 考えさせる述術〔記述〕式の問題を出す。日本は近・現代史を教える必要がある。
- 基礎知識がないとついていけないし考えられないから、受験で世界史を使った人向けに開講すべき。
- 記述式の問題をテスト等で多く取り入れる。
- 既存の知識からこうだったのではないかなどと考察すること。
- 現代の判断。
- 高校ではよっぽど興味のないかぎり、テストのために歴史を覚えるのが主になってしまうと感じる。
- 事件などがどうして起こったのか、どうすれば防ぐことができたかを考える。
- 試験を廃止する（暗記→はき出す系の）。
- 時代背景や何故その出来事が起こったのか？
- どうしてそういう結果になったのかを考えること。
- 戦争や革命の起こった原因や背景を知ること。
- センターのようなテストでは、人物名やおきた争いの名前などの暗記ばかりであり、深い理解を妨げていると思う。なぜ当時の人々がその戦争を起こしたのか理由を説明せよ、などの問題だと、考えるといったものにつながると思う。
- その時代の出来事を知り、それが起こった背景やその首謀者の気持ちを類推すること。
- その出来事でどうして、と考えることが大事だと思う。そして、それを今について考えてみる。
- その当時の人々が何を考えてその行動をとったのか考えて、歴史を学ぶということ。
- その当時の人々の立場まで考えること。
- それぞれの出来事の因果関係を考えて、現代社会を見ること。
- 他学問との結びつきから多面的に事象を追求〔ママ〕すること。
- 他の出来事と関連づけて教える。
- ディベート、知識おひろめ大会。
- どういう資料や文献から歴史的事実を判断したのかを知ることが大事。
- どうしてあのような出来事が起こったのかを考える。
- どうしてそのような事件とかが起こったのか、その時代の背景などを含めて自分の意見を書くこと。
- どうしてそのような歴史的事実がおこったのかの理由を考えること。

- 流れを理解する。どの出来事がどう未来につながっていったのかを見る。
- 流れで理解。
- なぜそのような歴史的事件が起こったのか、歴史的背景から見て考えることで、覚える世界史（歴史）というよりは、主体的に学ぶ、考えてよみとく、考察することが、歴史を考えることだと思う。そのため、なぜ百年戦争は起こったのか、なぜジャンヌダルクは処刑されたのか、といった歴史的背景からみたものを考えることが重要だと思う。
- なぜそのような歴史の流れになったのか（出来事のつながりの要因）を自分たちで推測してみる。
- 何が起こったか説明できること。
- 年号と事件名を覚えるだけでなく、そこでの歴史的背景や市民の心情を考えること。
- 昔の人がどんな思いでその行動に出たのか、意図まで読みとる。
- 歴史における真実を追い求めること。
- 歴史を覚えてうえで、なぜそのようになったのか、どのような経緯をたどったのかを考えること。
- 歴史を知る。また、興味を持って取り組む。
- 歴史上の出来事の「何故」を考えること。
- 歴史上のできごとを理解し、その背景についてよく考えることだと思う。
- 歴史的事実を一つ一つ覚えるだけでなく、なぜこのようなことが起きたのかという理由や背景を考えること。
- 歴史的な出来事を理解すること。
- 歴史的背景と流れをリンクさせること。
- 歴史に対して自分で評価する。
- 歴史の授業をなくす。
- 歴史のつながりをみていくこと。
- 歴史の流れを理解すること。
- 歴史の背景を知った上で、現代の問題について考え、解決策を見出したり、理解をすること。
- 歴史をカコの産物として事柄を覚えるのではなく、その歴史の思想や背景になる考えを学ぶのは、現代においての問題解決でもっと広い視野で考えるということにつながると思うから。
- 「～について論述し、自己の見解を述べよ」的な問題をつくる。
- 分かりません。

今回のアンケート結果でも、多くの学生は、比較的単純に歴史的事項の暗記に対置させて、史実同士の因果関係や事件の背景を考えることを「歴史を考える」ことであると認識している。「どういう資料や文献から歴史的事実を判断したのかを知ることが大事」だと指摘してくれた回答者もいる。「高校ではよっぽど興味のないかぎり、テストのために歴史を覚えるのが主になってしまうと感じる」、「センターのようなテストでは、人物名やお

表 アンケートの回答一覧

| No. | 1a | 1b | 2 | 3a | 3b | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|-----|----|----|---|----|----|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1   | 3  | 2  | 1 | 3  | 1  | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3  | 1  | 1  | 1  |    |    |    |    |
| 2   | 2  | 1  | 4 | 2  | 1  | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1  | 1  | 1  | 1  |    |    |    |    |
| 3   | 2  | 1  | 1 | 1  | 3  | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 |    | 2  | 2  |    |    |    |    |    |
| 4   | 2  | 1  | 6 | 1  | 2  | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 1 |    | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 5   | 2  | 1  | 4 | 2  | 1  | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 |    | 2  | 2  |    |    |    |    |    |
| 6   | 2  | 1  | 3 | 1  | 1  | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 |    | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 7   | 2  | 1  | 3 | 1  | 1  | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 |    | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 8   | 2  | 1  | 1 | 2  | 3  | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 |    | 1  | 2  |    |    |    |    |    |
| 9   | 3  | 2  | 1 | 1  | 2  | 3 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 |    | 1  | 2  |    |    |    |    |    |
| 10  | 2  | 1  | 1 | 2  | 3  | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 |    | 1  | 2  |    |    |    |    |    |
| 11  | 2  | 1  | 3 | 2  | 1  | 4 | 0 | 3 | 2 | 0 | 3 |    | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 12  | 2  | 2  |   |    |    |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 13  | 2  | 2  |   |    |    |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 14  | 2  | 1  | 4 | 1  | 1  | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 15  | 2  | 2  |   |    |    |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 16  | 1  | 2  | 1 | 7  | 3  | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 4  | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 17  | 1  | 4  | 1 | 3  | 1  | 2 | 4 | 0 | 2 | 0 | 3 | 1  | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 18  | 1  | 4  | 1 | 3  | 1  | 4 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2  | 2  | 2  |    |    |    |    |    |
| 19  | 1  | 8  | 1 | 4  | 2  | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0  | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 20  | 1  | 5  | 1 | 1  | 1  | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 2  | 1  | 2  |    |    |    |    |    |
| 21  | 1  | 8  | 1 | 4  | 2  | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3  | 0  | 1  |    |    |    |    |    |
| 22  | 1  | 9  | 1 | 3  | 1  | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2  | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 23  | 1  | 2  | 1 | 7  | 4  | 1 | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1  | 1  | 1  |    |    |    |    |    |
| 24  | 1  | 3  | 1 | 2  | 1  | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 1  | 1  | 1  |    |    |    |    |    |







きた争いの名前などの暗記ばかりであり、深い理解を妨げていると思う」等の回答は、歴史教育が暗記の学問と化しているというステレオタイプの批判にも重なるが、実際に大学入試を経てきた学生達の実感として受け止めるべきであろう。

**質問 13) 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 17名 (23.0%) ② 56名 (75.7%)

無回答 1名 (1.3%)

#### 具体的な内容

- ・世界と日本とのつながりがもう少し詳しく知りたかった。
- ・一次～二次世界大戦について。
- ・全て。
- ・西洋、アジアなどの歴史を年表上でつなげての学習が遅れてしまったのでやりたかった。
- ・世界史で出来事の主要人物として出た人物が他に何を行っていたか。
- ・スピード重視のイメージが強かった。もっと討論などもしたかった。
- ・もっと世界史全体をやりたかった。西洋史や東洋史もやりたかった。古代だけでなく中世も。
- ・出来事の一つながりがもっと分かるように学びたかった。(参考書にのっているようなことも)
- ・近現代の歴史
- ・古代ローマなど。
- ・覚えるのではなく、深い内容を知りたかった。覚えるのは自分でできるから。
- ・文化と政治についてもっと結びつけて学びたかった。
- ・近世以降。

この質問に対して、学びたかったものがあると回答した学生の数は、相対的に多くはない。しかし、彼らの反省には歴史を学ぼうという積極的な姿勢があり、また様々な観点から自分の体験した高等学校の世界史教育のあり方を批判している。試験をやる限り、考える歴史教育ではなく知識を覚えるだけになるだろう、というシニカルな意見も含め、我々はこうした声に向き合う必要がある。

## IV. 考察

今年度の調査結果から、2016年度・2017年度のアンケート調査の結果も踏まえつつ、高等学校の歴史教育の現状を考察する。

まず世界史未履修者の割合について、2018年度は22.9% (同96名中22名)であったのに対し、2016年度は18.2% (回答者55名中10名)、2017年度は21.7% (同60名中13名)であった。アンケートを実施した授業科目は基本的に3年間を通じて重なるが、隔年開講の授業等もあるため一部は異なる。特に2016年度は「西洋

の歴史と社会」が対象外であったため、人間発達学部以外の学部の学生のデータが含まれていない<sup>7</sup>。経済学部と理系学部に未履修者が多いことから、相対的に2017・2018年度の未履修者の割合が増えているのは、回答者にそうした学部の学生が増えたためと考えられる。

どれほど工夫し、理念を込めて歴史総合という科目を新設し、必修化しようとも、「受験に関係ない」といった理由で軽んじられたり邪魔者扱いされたりすれば、期待された教育効果を生み出すことはない。アンケート調査からうかがえる世界史未履修の現状は、一部にせよ、高等学校の現場における大学受験本位の意識が存在することを示唆する。こうした未履修を皆無とすることは困難であろう。日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会は、2016年5月に「『歴史総合』に期待されるもの」と題する提言を公表した際、大学入試において歴史総合という科目に然るべき位置を与えることを主張している<sup>8</sup>。確かに、この新たな科目が「受験に関係ない」ものと認識されれば、高等学校の現場において軽視されることが予想される。今後導入される大学入学共通テストや各大学の入学試験における歴史科目なかんずく歴史総合の位置付けは、高等学校の歴史教育に大きく影響するであろう。

学習内容を目向けると、世界史Aを履修した学生47名のうち①通史が16名(34.0%)、②主として前近代を学んだ者20名(42.6%)、③主として近現代を学んだ者11名(23.4%)であった。Bを履修した学生20名については①15名(75.0%)、②5名(25.0%)、③なしである。2016年度の調査ではA履修の19名中①11名(57.9%)、②1名(5.3%)、③6名(31.5%)、B履修の19名中①18(94.7%)、②なし、③1名(5.3%)であり、2017年度ではA履修23名中①10名(43.5%)、②10名(43.5%)、③3名(13.0%)、B履修18名中①14(77.8%)、②4名(22.2%)、③なしであった。前述のように、近現代に比重が置かれているはずの世界史Aの履修者のうちに、②を選んだ者が多過ぎる。実際、質問13に対し、学びたかった内容として「一次～二次世界大戦について」、「もっと世界史全体をやりたかった。西洋史や東洋史もやりたかった。古代だけでなく中世も」、「近現代の歴史」といった回答が含まれ、また質問11への回答に「高校はAだけでほとんど中国史だった」というものも見受けられる。A履修者に①と回答した者が多いことと合わせて、Aであってもできる限り網羅的に教えたという教師の熱意も察せられる一方、むしろ教師の恣意的な内容になる事例もあるようである。今後の歴史総合において、「何を教えるべきなのか」を明確にする必要のある所以である。

また、歴史の授業のあり方に対する学生の認識を質問12・質問13に対する自由記述の回答から見出すならば、自分達が受けた授業に比した「考える」歴史教育のあり方について、試験のために事実を覚えるのではなく史実

の背景にある理由や因果関係を考えるもの、歴史の流れを考えるものといった、比較的単純な捉え方が目立つ。しかし、それこそが、アクティブ・ラーニングをめぐる昨今の議論や実践を見聞・体験している世代にとって、高等学校における歴史の授業がまだまだ暗記主体と見えるような性格の強いものであることを示唆している。

次に質問10（世界史教育の有用性）と質問11（大学の講義との関連性）への回答を高等学校での履修と関連させてみると、質問11に対してはA履修者11名、B履修者10名、AB履修者5名が肯定し、質問12に対してはA履修者21名、B履修者13名、AB履修者5名が肯定した<sup>9</sup>。科目別では、有用性についてはA履修者の23.4%、B履修者の50.0%、AB履修者の100.0%が、関連性についてはA履修者の44.7%、B履修者の65.0%、AB履修者の100.0%が肯定したことになる。自由記述の回答内容も勘案すると、A履修者の肯定的回答の割合が相対的に少ないのは、やはり必修科目として履修しなければならなかったという負担感の影響が考えられる。但し、高等学校で学んだ世界史の内容の有用性を実感することはなくとも、世界史教育と大学の講義との関連性は認めている一定数の学生がいることには、留意したい。

これに関連して質問4（世界史への好悪）を見ると、A履修者の42.6%（20名）、B履修者の65.0%（13名）、AB履修者の60.0%（3名）が、「好き」または「どちらかといえば好き」と答えているが、この好悪と上記の「有用性」及び「関連性」との間にはそれぞれ有意の関連性があることを、2016年の調査で検証している<sup>10</sup>。

## V. おわりに

以上のアンケートの結果から、元高校生である大学生の目を通して、高等学校の世界史教育のあり方と問題点を考えてみた。現在の必修化された世界史（特におそらく世界史A）が抱える問題は、今後、歴史総合にも生じかねないものである。

この10年来、羽田正や桃木至朗をはじめ、こうした状況に危機感を持つ研究者達は、様々な世界史教育の試みや視点を発表し始めている<sup>11</sup>。勿論、それは高等学校の世界史教育の方法論に止まるものではなく、むしろ我々大学教員・研究者に問題を突きつけるものである。秋田茂、羽田正、南塚信吾らが編集の中心となって、近年刊行されているミネルヴァ書房のMINERVA世界史叢書のように、大学教員・研究者の側から積極的に「世界史」を捉え直そうとする刺激的な試みもある<sup>12</sup>。こうした動きが数年後の世界史教育の大きな変革にどのような結びつくのか、我々は当事者意識を持って考えていきたい。

## 文献

- 秋田茂・永原陽子・羽田正・南塚信吾・三宅明正・桃木至朗（2016）：『「世界史」の世界史』、ミネルヴァ書房  
 小川幸司（2009）：「苦役の道は世界史教師の善意でしきつめられている」『歴史学研究』859, 191-200頁  
 大学の歴史教科書を考える会（2016）『わかる・身につく歴史学の学び方』、大月書店  
 徳橋曜・小林真（2016）：「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—」『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, 143-157頁  
 徳橋曜（2017）：「世界史教育の方向性と大学教育：『歴史総合』の新設を展望して」『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12号, 149-160頁  
 日本学術会議（2016）：『「歴史総合」に期待されるもの』（<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2.pdf>）（2017年8月15日最終閲覧・ダウンロード）  
 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  
 羽田正（責任編集）（2016）：『地域史と世界史』、ミネルヴァ書房  
 桃木至朗（2009）：『わかる歴史・面白い歴史・役に立つ歴史』、大阪大学出版会  
 文部科学省（2018）：『高等学校学習指導要領比較対照表【地理歴史】』（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407085\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407085_3.pdf)）（2018年8月29日最終閲覧・ダウンロード）  
 文部科学省中央教育審議会（2016a）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)）（2017年8月20日最終閲覧・ダウンロード）

<sup>1</sup> 文部科学省（2018），17頁。

<sup>2</sup> 日本史AとBの区別も同様で、日本史Aは近現代主体の、Bは通史的な学習となっている。同上。

<sup>3</sup> 桃木至朗（2009），23-24頁。

<sup>4</sup> 文部科学省中央教育審議会（2016），132頁以下。

<sup>5</sup> 小川幸司（2009），191頁。

<sup>6</sup> 桃木至朗（2009），30-32頁。

<sup>7</sup> この年度には筆者が教養教育を担当しなかったためである。

<sup>8</sup> 日本学術会議（2016）。

<sup>9</sup> それぞれの総数にはAかBかが不明と答えた1名も

含まれている。

<sup>10</sup> 徳橋曜・小林真 (2016), 154-155 頁。なお, 2016 年度の調査では A 履修者の 42.1%, B 履修者の 33.7%, AB 履修者の 71.4% が「好き」ないし「どちらかといえば好き」と回答した。

<sup>11</sup> 例えば, 羽田正 (2011); 桃木至朗 (2009)。

<sup>12</sup> 例えば, 羽田正 (2016); 秋田茂・永原陽子・羽田正・南塚信吾・三宅明正・桃木至朗 (2016) など。

(2018年 8 月31日受付)

(2018年10月 3 日受理)

# 中学生の衣生活・独自性・生活満足度に関する実態分析

孫 珠熙 (孫 珠熙)<sup>1</sup> 村田 奈緒子<sup>2</sup>

## An Analysis of Junior High School Students' Clothing Life, Individuality, and Degree of Satisfaction in Life

\*Ju-hee SOHN、\*\*Naoko MURATA

### 概要

本研究の目的は、多感な時期である中学生に焦点を当て、現代の男女中学生の「生活満足度(7項目、多重回答)」の傾向や「衣生活(30項目、6件法)」と「独自性(22項目、6件法)」の実態を検討した。中学2・3年生641名(男子358名、女子283名)を分析対象とし、性別の特徴を検討した。「衣生活」について男子は2因子「衣服の選択」「機能性」、女子は3因子「衣服の選択」「衣服の手入れ」「衣服着用時の感情」が得られた。また、衣生活30項目中16項目( $p < 0.001$ )、5項目( $p < 0.01$ )、5項目( $p < 0.05$ )の計26項目に有意差がみられた。一方、「独自性」については22項目中3項目( $p < 0.001$ )、1項目( $p < 0.01$ )、3項目( $p < 0.05$ )のみの計7項目に有意差がみられた。また、「独自性」との関連をみても自己肯定である生徒ほど「生活満足度」とが高く、積極的・自己肯定である生徒ほど「衣生活」の自立にも正の相関があることが明らかになった。

キーワード：衣生活、生活満足度、独自性、中学生

Keywords：clothing life, satisfaction in life, individuality, junior high school students

## 1. 緒言

中学校の学習指導要領によると、技術・家庭科の履修内容の一つである「衣服の選択と手入れ」では、衣服と社会生活とのかかわりを理解し目的に応じた着用や個性を生かす着用を工夫できるようになること、衣服の計画的な活用の必要性を理解し適切な選択ができるようになること、衣服の材料や状態に応じた日常着の手入れができるようになることが学習のねらいとされている。

この「衣服の選択と手入れ」の学習における、小学校家庭科の教科書と中学校技術・家庭科の教科書を見てみると、衣服の着方の工夫に関して、小学校では保健衛生上の着方と生活活動上の着方に重点を置いて考えさせるが、中学校では社会生活上の機能を中心に理解し、時・場所・場合に応じた衣服の着用や個性を生かす着用の工夫ができるようにすることを目指していることが読み取れる。

小学生から中学生までの子どもは、発達段階によって衣服の着用に対する意識も大きく変わっていく。特に近年、多くの中学生がそれぞれのファッションを装うようになったように感じる。テレビやファッション雑誌、新しい情報ツール(SNS)等のさまざまなメディアにより、多方面からファッションが発信されている。そして中学生は、自分の感性にこだわりをもち、周囲の人からどう

見られるかということを極端に気にするようにもなる時期である。

新しい情報ツール(SNS)はスマートフォン(2004年)、Twitter(2008年4月日本語版開始)、LINE(2011年6月開始)、Instagram(2014年2月日本語版開設)などがある。

中学生の衣生活に関するこれまでの先行研究では、衣生活システムの概念を導入した中学生の衣生活の実態分析(東京都、新潟県、佐賀県の中学生を対象)<sup>1)</sup>、家庭科着学習における自己表出の在り方の検討(広島県の中学生及び高校生を対象)<sup>2)</sup>などがある。一方で、富山県の中学生の被服行動に関する実態調査はあまりされていない。

本研究では、多感な時期である中学生に焦点を当て現代の中学生の生活満足度の傾向や衣生活と独自性について探ることを目的とする。学習者である中学生の現実的な実態を把握することによって、中学校の家庭科の教員が実態に応じた適正な指導過程の考案や計画を実現させることができ、学習者の中学生にとって意味のある衣生活の学習の充実につながるのではないかと考えた。

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部環境社会デザインコース <sup>2</sup> 富山大学人間発達科学部環境社会デザインコース(卒業)

## Ⅱ. 研究方法

### 2-1 調査時期と調査対象者

富山県の公立中学生男女 335 名、私立中学生男女 306 名の計 641 名を対象に質問紙調査を行った。調査時期は 2017 年 10 月である。公立中学校 2 校、国立中学校 1 校を対象としているため、学校間の比較も行っている。

### 2-2 研究の枠組み

現行「学習指導要領」の『B 衣食住の生活』では「(4) 衣服の選択と手入れ」の中から教科書「衣服を選ぼう(衣服の選択)」及び「衣服の手入れと補修」の小単元を、検討対象とし、教科書の記述から「衣生活」に関する測定尺度項目を作成した。

本研究では、家庭科の教科書<sup>3)</sup>や 2016 年度に実施した調査の結果<sup>4)</sup>をもとに質問項目を独自で作成している。質問内容の測定尺度は『生活の満足度 7 項目、複数回答』『衣生活の自立 (30 項目、6 件法)』、『自分自身の性格や意識 (独自性: 22 項目、6 件法)』を研究の枠組みとした。「独自性」の尺度に関しては先行研究<sup>5), 6)</sup>を参考とした。

フェースシートに関する項目は『身長』、『ひと月のお小遣い』、『携帯電話の有無』、『成績』、『現在満足していると感じるもの』である。

『現在満足していると感じるもの』は、「お金」、「容姿」、「学校」、「友人関係」、「成績」、「制服」、「体型」の 7 つの項目を用い、満足していると感じるものを複数回答してもらった。

### 2-3 分析方法

データの集計・分析には、各項目を 6 件法「あてはまる (6 点)」、「ややあてはまる (5 点)」、「わずかにあてはまる (4 点)」、「わずかにあてはまらない (3 点)」、「ややあてはまらない (2 点)」、「あてはまらない (1 点)」で評定を求めた。

統計解析は IBM SPSS Statistics 23.0J を用いて、単純集計やクロス集計、平均値の差の検定 (t 検定)、因子分析を行った。自由記述データの統計解析には IBM SPSS Text Analytics for Surveys 4.0.1 を用いた。被験者には倫理基準に基づいて、無記名に回答してもらった。

## Ⅲ. 結果及び考察

### 3-1 調査対象者の基本属性

調査対象者の基本属性を表 1、表 2 に示す。調査対象者は富山県の中学生 (男子 358 名、女子 283 名) 計 641 名である。学校は特定の学校に偏らないよう配慮した。

表 1 調査対象者の基本属性 (男子中学生)

|           | 2 年生 N (%) | 3 年生 N (%) | 合計 N (%)   |
|-----------|------------|------------|------------|
| T 中学校 (国) | 94(26.3%)  | 84(23.5%)  | 178(49.8%) |
| S 中学校 (公) | 69(19.3%)  | 56(15.6%)  | 124(34.7%) |
| K 中学校 (公) | 36(10.0%)  | 19(5.3%)   | 55(15.5%)  |
| 合計        | 199(55.6%) | 159(44.4%) | 358(100%)  |

表 2 調査対象者の基本属性 (女子中学生)

|           | 2 年生 (N)  | 3 年生 (N)  | 計          |
|-----------|-----------|-----------|------------|
| T 中学校 (国) | 59(20.8%) | 69(24.4%) | 128(45.2%) |
| S 中学校 (公) | 66(23.3%) | 52(18.4%) | 118(41.7%) |
| K 中学校 (公) | 25(8.9%)  | 12(4.2%)  | 37(13.1%)  |
| 合計        | 150(53%)  | 133(47%)  | 283(100%)  |

### 3-2 身長

中学生の身長について調査した。平均身長を表 3 に示す。身長については自己申告の身長を答えてもらった。身長が最も低かったのが男子は 140cm、女子は 141cm であった。また、最も高かったのが男子は 198cm、女子は 173cm であった。男子中学生の身長の平均は、公立中学は 165.9cm で国立中学は 166.7cm であった。女子中学生の身長の平均は、公立中学は 156.7cm で国立中学では 156cm であった。以上のことより、公国間で平均身長に大きな差はなかった。

表 3 男女中学生の身長 (単位 cm)

|    | 公立    | N   | 国立    | N   |
|----|-------|-----|-------|-----|
| 男子 | 165.9 | 174 | 166.7 | 177 |
| 女子 | 156.7 | 154 | 156.0 | 128 |

### 3-3 ひと月のお小遣い

中学生のひと月のお小遣いの額を調査した。最低額は 100 円であり、最高額は 30,000 円であった。平均額を表 4 に示す。男子中学生のひと月のお小遣いの平均額は、公立中学が 2,530 円、国立中学が 2,715 円であった。女子中学生のひと月のお小遣いの平均額は、公立中学が 1,758 円、国立中学が 3,008 円であった。男子では、公私間であまり差が見られなかったが、女子は、公立中学よりも国立中学のほうがお小遣いの平均額が約 1,200 円も高い。

表 4 中学生のひと月のお小遣い

|    | 公立 (円) | N   | 国立 (円) | N   |
|----|--------|-----|--------|-----|
| 男子 | 2530   | 111 | 2715   | 146 |
| 女子 | 1758   | 88  | 3008   | 109 |

### 3-4 携帯電話の有無

中学生の携帯電話の有無について、持っているか持っていないかを択一回答してもらった。結果を表 5、表 6 に示す。全体で見ると公立中の 53.1%、国立中の 70.4%

表5 携帯電話の有無 (公立中学)

|    | 有          | 無          | 計         |
|----|------------|------------|-----------|
| 男子 | 84(47.2%)  | 94(52.8%)  | 178(100%) |
| 女子 | 89(60.1%)  | 59(39.9%)  | 148(100%) |
| 計  | 173(53.1%) | 153(46.9%) | 326(100%) |

表6 携帯電話の有無 (国立中学)

|    | 有          | 無         | 計         |
|----|------------|-----------|-----------|
| 男子 | 113(65.3%) | 60(34.7%) | 173(100%) |
| 女子 | 98(77.2%)  | 29(22.8%) | 127(100%) |
| 計  | 211(70.4%) | 89(29.6%) | 300(100%) |

表7 成績 (公立中学)

| クラス | 上位 20% 以内 | 上位 21 ~ 50% 以内 | 上位 51% 以下  | 計 N(%)     |
|-----|-----------|----------------|------------|------------|
| 男子  | 45(13.7%) | 64(19.8%)      | 70(21.6%)  | 179(55.1%) |
| 女子  | 30(9.3%)  | 74(22.9%)      | 41(12.7%)  | 145(44.9%) |
| 計   | 75(23.0%) | 138(42.7%)     | 111(34.3%) | 324(100%)  |

表8 成績 (国立中学)

| クラス | 上位 20% 以内 | 上位 21 ~ 50% 以内 | 上位 51% 以下 | 計          |
|-----|-----------|----------------|-----------|------------|
| 男子  | 43(18.2%) | 51(21.6%)      | 50(21.2%) | 144(61.0%) |
| 女子  | 16(6.8%)  | 29(12.3%)      | 47(19.9%) | 92(39.0%)  |
| 計   | 59(25.0%) | 80(33.9%)      | 97(41.1%) | 236(100%)  |

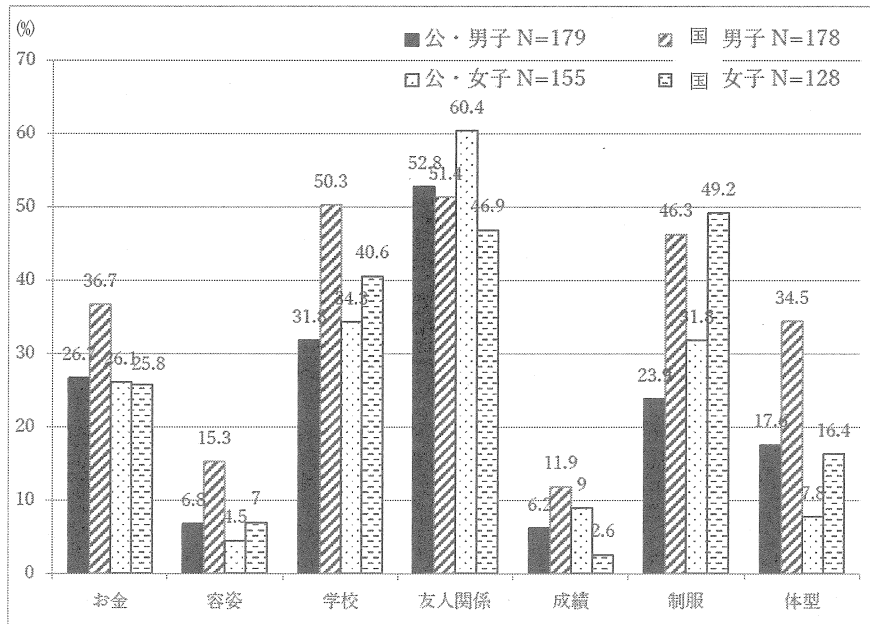


図1 生活満足度 (お金・容姿・学校生活・友人関係・成績・制服・体型)

の生徒が携帯を持っている。

### 3-5 成績

中学生の成績を表7、表8に示す。以下の結果と、衣生活の項目、独自性の項目との相関を調査する。

性別の人数は異なるが、成績順位は男女込みの割合を分析した。成績に関しては13%程の欠損値が多く発生した。

### 3-6 生活満足度 (お金・容姿・学校生活・友人関係・成績・制服・体型)

中学生が現在満足しているものについて、複数回答してもらった結果を図1に示した。中学生が最も満足感を感じているのは、公立男子、国立男子、公立女子では「友

人関係」であり、公立男子が52.8%、国立男子が51.4%、公立女子が60.4%であった。一方、最も満足感が低かったのは、公立男子、国立男子、国立女子では「成績」であり、公立男子が6.2%、国立男子が11.9%、国立女子が2.6%であった。

公国で比較すると、公立中学より国立中学のほうが「制服」に満足を感じており、公立男子が23.9%、公立女子が31.8%であるのに対し、国立男子が46.3%、国立女子が49.2%であった。

### 3-7 中学生における「衣生活」の自立について (男女間の平均値の差の検定結果)

男女中学生の衣生活の項目の平均値とt検定の結果を



表9に示す。最も平均値が高かった項目は、男女ともに「05 自分の着る衣服のサイズを知っている」であった。一方、最も平均値が低かった項目は、男女ともに「25 いらなくなった衣服はフリーマーケットやネットで売る」であった。

男子のほうが女子よりも平均値が高く、0.1%水準で有意な差がみられた項目は、「19 動きやすい衣服を着るほうだ」1項目であった。次いで「17 衣服を着るとき、季節感を気にしないほうだ」、「18 保温性や通気性のすぐれた衣服を着るほうだ」2項目はは5%水準で有意な差が見られた。以上により男子中学生は、衣服に動きやすさや保温性、通気性を求めることから、機能性を重視しているということが示唆された。さらに、女子に比べて、衣服を着るときに季節感を気にしておらず、あまり見た目にこだわっていないということが考えられる。

一方、女子のほうが男子よりも平均値が高く、有意差の大きい項目は、「01 衣服を購入する時、売り場のマネキンを参考にするほうだ」、「02 衣服を購入する時、雑誌を参考にするほうだ」、「03 衣服を購入する時、店員のアドバイスを参考にするほうだ」、「04 衣服を購入する時、流行を重視するほうだ」、「05 自分の着る衣服のサイズを知っている」、「07 私服で友達とおそろいの衣服を着ると気持ちの共有ができる」、「09 どのようなファッションが流行しているか知っているほうだ」、「10 多くの洋服店を見てまわるほうだ」、「11 流行の衣服を着るほうだ」、「12 ファッション雑誌をよく読むほうだ」、「13 個性のある衣服を着て、自分らしさを表現したい」、「16 時、場所、場面に合わせて自分が着るものを考えるほうだ」、「24 ボタンつけやほつれ直しなど、衣服の補修ができる」、「28 いらなくなった衣服は、そ

表9 「衣生活」の自立についての質問項目（平均値の差の検定結果：性別）

| 30 質問項目「中学生における衣生活の自立」             | 男子 (N=358) |      | 女子 (N=283) |      | t 値    | p   |
|------------------------------------|------------|------|------------|------|--------|-----|
|                                    | 平均値        | SD   | 平均値        | SD   |        |     |
| 01 衣服を購入する時、売り場のマネキンを参考にするほうだ。     | 2.13       | 1.53 | 3.24       | 1.75 | -8.42  | *** |
| 02 衣服を購入する時、雑誌を参考にするほうだ。           | 1.67       | 1.21 | 3.10       | 1.92 | -11.26 | *** |
| 03 衣服を購入する時、店員のアドバイスを参考にするほうだ。     | 2.34       | 1.68 | 2.85       | 1.71 | -3.71  | *** |
| 04 衣服を購入する時、流行を重視するほうだ。            | 1.95       | 1.33 | 3.28       | 1.74 | -10.75 | *** |
| 05 自分の着る衣服のサイズを知っている。              | 5.09       | 1.32 | 5.44       | 1.02 | -3.59  | *** |
| 06 制服や部活動のユニフォームを着ると団結力が増す。        | 4.19       | 1.76 | 4.33       | 1.62 | -0.29  |     |
| 07 私服で友達とおそろいの衣服を着ると気持ちの共有ができる。    | 2.49       | 1.71 | 3.63       | 1.87 | -7.87  | *** |
| 08 好きな衣服を着ると、その日は自信がもてる。           | 3.20       | 1.80 | 4.24       | 1.66 | -6.77  | *   |
| 09 どのようなファッションが流行しているか知っているほうだ。    | 1.95       | 1.43 | 3.53       | 1.78 | -12.16 | *** |
| 10 多くの洋服店を見てまわるほうだ。                | 2.17       | 1.57 | 3.92       | 1.87 | -12.63 | *** |
| 11 流行の衣服を着るほうだ。                    | 1.82       | 1.27 | 3.19       | 1.68 | -11.47 | *** |
| 12 ファッション雑誌をよく読むほうだ。               | 1.39       | 0.97 | 2.86       | 1.93 | -12.18 | *** |
| 13 個性のある衣服を着て、自分らしさを表現したい。         | 2.32       | 1.62 | 3.24       | 1.74 | -6.81  | *** |
| 14 安い衣服を買いたい。                      | 3.90       | 1.70 | 4.05       | 1.56 | -1.18  |     |
| 15 多少高くても、品質の良い衣服を買いたい。            | 3.77       | 1.64 | 4.17       | 1.47 | -3.16  | *   |
| 16 時、場所、場面に合わせて自分が着るものを考えるほうだ。     | 4.31       | 1.65 | 5.01       | 1.26 | -5.82  | *** |
| 17 衣服を着る時、季節感を気にしないほうだ。            | 3.09       | 1.76 | 2.75       | 1.61 | 2.45   | *   |
| 18 保温性や通気性のすぐれた衣服を着るほうだ。           | 4.43       | 1.51 | 4.16       | 1.38 | 2.24   | *   |
| 19 動きやすい衣服を着るほうだ。                  | 4.90       | 1.33 | 4.46       | 1.40 | 3.96   | *** |
| 20 選択絵表示を見て、洗濯をするほうだ。              | 2.77       | 1.77 | 3.14       | 1.84 | -2.49  | *   |
| 21 自分の衣服を自分で洗濯することができる。            | 3.82       | 1.83 | 4.20       | 1.79 | -2.63  | **  |
| 22 衣服は、自分でたたんだり、ハンガーにかけたりして保管している。 | 4.26       | 1.74 | 4.64       | 1.62 | -2.76  | **  |
| 23 自分が持っている衣服の種類、およその枚数がわかる。       | 3.57       | 1.88 | 3.76       | 1.79 | -1.27  |     |
| 24 ボタンつけやほつれ直しなど、衣服の補修ができる。        | 2.99       | 1.81 | 3.94       | 1.80 | -6.39  | *** |
| 25 いらなくなった衣服は、フリーマーケットやネットで売る。     | 1.62       | 1.17 | 1.99       | 1.51 | -2.97  | **  |
| 26 いらなくなった衣服は、衣服の生地で何かを作る。         | 1.72       | 1.33 | 2.14       | 1.62 | -3.15  | **  |
| 27 いらなくなった衣服は捨てる。                  | 3.47       | 1.93 | 3.53       | 1.80 | -0.35  |     |
| 28 いらなくなった衣服は、そのままおいておく。           | 2.70       | 1.71 | 3.18       | 1.74 | -3.42  | *** |
| 29 今後いらなくなった衣服は、フリーマーケットやネットで売りたい。 | 2.68       | 1.87 | 3.15       | 1.90 | -3.10  | **  |
| 30 今後いらなくなった衣服は、衣服の生地で何かを作りたい。     | 2.38       | 1.74 | 3.06       | 1.89 | -4.59  | *** |

\*:p<0.05, \*\*:p<0.01, \*\*\*:p<0.001

のままおいておく」、「30 今後いらなくなった衣服は、衣服の生地で何か作ってみたい」であり、0.1%水準で有意な差がみられた。

すなわち、女子は男子に比べ衣服を購入する時、マネキンや雑誌、店員のアドバイスといったように様々なものを参考にしているということがわかる。また、男子よりも流行に敏感であり、ファッション雑誌を読んだり、衣服を購入する時に流行を取り入れたりしていることがわかる。さらに、男子よりも衣服の補修ができたり衣服の生地で何かを作ってみたいという気持ちがあったりすることから、男子よりも裁縫に自信があるのではないかと考えられる。有意差のあった項目には平均値に網掛で示した(表9)

### 3-8 男子中学生の「衣生活」の自立に関する因子分析結果

男子中学生の衣生活を総合的に見るため因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った結果を表10に示す。天井効果とフロア効果のある項目は、尺度項目としてあまり適切とは言えないため削除した。

第1因子は、「11 流行の衣服を着るほうだ」、「12 ファッション雑誌をよく読むほうだ」、「09 どのようなファッションが流行しているか知っているほうだ」、「02 衣服を購入する時、雑誌を参考にするほうだ」、「10 多くの洋服店を見てまわるほうだ」、「13 個性のある衣服を着て、自分らしさを表現したい」、「01 衣服を購入する時、売り場のマネキンを参考にするほうだ」、「08 好きな衣服を着ると、その日は自信がもてる」、「03 衣服を購入する時、店員のアドバイスを参考にするほうだ」

の9項目で構成されており、『衣服の選択』を表す因子と解釈した。

第2因子は、「18 保温性や通気性のすぐれた衣服を着るほうだ」、「19 動きやすい衣服を着るほうだ」、「15 多少高くても、品質の良い衣服を買いたい」、「16 時、場所、場面に合わせて自分が着るものを考えるほうだ」の4項目で構成されており、『衣服の機能性』を表す因子と解釈した。累積寄与率は47.65%であった。

### 3-9 女子中学生の「衣生活」の自立に関する因子分析結果

次に、女子中学生の衣生活を総合的に見るため因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った結果を表11に示す。第1因子は「11 流行の衣服を着るほうだ」、「09 どのようなファッションが流行しているか知っているほうだ」、「04 衣服を購入する時、流行を重視するほうだ」、「12 ファッション雑誌をよく読むほうだ」、「10 多くの洋服店を見てまわるほうだ」、「08 好きな衣服を着ると、その日は自信がもてる」の6項目で構成されており、『衣服の選択』を表す因子と解釈した。

第2因子は、「22 自分の衣服は、自分でたたんだり、ハンガーにかけたりして保管している」、「23 自分が持っている衣服の種類、およその枚数がわかる」、「24 ボタンつけやほつれ直しなど、衣服の補修ができる」、「16 時、場所、場面に合わせて自分が着るものを考えるほうだ」の4項目で構成されており、『衣服の手入れ』を表す因子と解釈した。

第3因子は、「07 私服で友達とおそろいの衣服を着ると、その日は自信がもてる」、「06 制服や部活動のユ

表10 中学生の「衣生活」の因子分析(男子 N=358)

| 中学生の衣生活について、男子のみ(13項目)   | 因子負荷量  |        |
|--------------------------|--------|--------|
|                          | I      | II     |
| 11 流行の衣服を着る              | .866   | -.055  |
| 12 ファッション雑誌をよく読む         | .848   | -.240  |
| 09 流行しているファッションを知っている    | .804   | -.023  |
| 02 雑誌を参考にする              | .782   | -.169  |
| 10 多くの洋服店を見て回る           | .748   | .050   |
| 13 個性のある衣服を着て自分らしさを表現したい | .565   | .176   |
| 01 マネキンを参考にする            | .553   | .061   |
| 08 好きな衣服を着ると自信がもてる       | .508   | .237   |
| 03 店員のアドバイスを参考にする        | .455   | .226   |
| 18 保温性や通気性のすぐれた衣服を着る     | -.081  | .699   |
| 19 動きやすい衣服を着る            | -.199  | .608   |
| 16 T.P.O.に合わせて衣服を選ぶ      | .224   | .529   |
| 15 品質の良い衣服を買いたい          | .315   | .462   |
| 累積寄与率(%)                 | 36.351 | 47.647 |
| I 衣服の選択                  | 1.000  | .242   |
| II 機能性                   |        | 1.000  |

最尤法、プロマックス回転

表 11 中学生の「衣生活」の因子分析 (女子 N=283)

| 中学生の「衣生活」について<br>女子のみ (12項目) | 因子負荷量  |        |        |
|------------------------------|--------|--------|--------|
|                              | I      | II     | III    |
| 11 流行の衣服を着る                  | .983   | -.123  | -.035  |
| 04 流行を重要視する                  | .886   | -.169  | .016   |
| 09 流行しているファッションを知っている        | .874   | .074   | -.048  |
| 12 ファッション雑誌をよく読む             | .720   | -.029  | .026   |
| 10 多くの洋服店を見て回る               | .572   | .242   | .049   |
| 08 好きな衣服を着ると自信がもてる           | .347   | .143   | .273   |
| 22 自分の衣服は自分でたたみハンガーに干す       | -.051  | .632   | .084   |
| 23 自分の持っている衣服を把握している         | -.043  | .615   | -.027  |
| 24 衣服の補修ができる                 | -.051  | .557   | -.005  |
| 16 T.P.O. に合わせて衣服を選ぶ         | .348   | .403   | -.035  |
| 07 おそろいの衣服を着ると気持ちの共有ができる     | .040   | -.114  | .983   |
| 06 制服やユニフォームを着ると団結力が増す       | -.022  | .162   | .486   |
| 累積寄与率 (%)                    | 28.138 | 43.718 | 53.771 |
| I 衣服の選択                      | 1.000  | .360   | .588   |
| II 衣服の手入れ                    |        | 1.000  | .220   |
| III 衣服着用時の感情                 |        |        | 1.000  |

最尤法、プロマックス回転

表 12 「中学生の自分自身の意識・性格 (独自性)」の平均値の差の検定 (性別)

| 「中学生の独自性」22項目                | 男子 (N=358) |      | 女子 (N=283) |      | t 値   | p   |
|------------------------------|------------|------|------------|------|-------|-----|
|                              | 平均値        | SD   | 平均値        | SD   |       |     |
| 01 変化への欲求が強いほうである。           | 3.46       | 1.74 | 3.95       | 1.51 | -3.66 | *** |
| 02 好奇心が強いほうである。              | 4.48       | 1.50 | 4.74       | 2.22 | -1.70 |     |
| 03 古いものよりは新しいものを使いたいと思う。     | 4.63       | 1.53 | 4.69       | 1.38 | -0.45 |     |
| 04 自尊心 (プライド) が人一倍強いと思う。     | 3.50       | 1.61 | 3.80       | 1.44 | -2.36 | *   |
| 05 自分のことを認めてもらいたいと思う。        | 4.18       | 1.60 | 4.32       | 1.51 | -1.13 |     |
| 06 他人からの評価が気になるほうである。        | 4.30       | 1.54 | 4.42       | 1.55 | -0.91 |     |
| 07 人に見られているとかっこうつけてしまうほうである。 | 2.91       | 1.55 | 3.28       | 1.54 | -2.97 | **  |
| 08 自分の容姿を気にするほうである。          | 3.41       | 1.65 | 4.19       | 1.58 | -5.86 | *** |
| 09 引っ込み思案である。                | 3.26       | 1.67 | 3.57       | 1.71 | -2.28 | *   |
| 10 誰からも嫌われたくない。              | 4.07       | 1.75 | 3.99       | 1.69 | 0.58  |     |
| 11 積極的に意見を述べるほうである。          | 3.32       | 1.73 | 3.26       | 1.63 | 0.46  |     |
| 12 やる気がとばしい。                 | 3.32       | 1.66 | 3.46       | 1.54 | -1.08 |     |
| 13 人とコミュニケーションをとることが好きである。   | 4.27       | 1.62 | 4.29       | 1.56 | -0.16 |     |
| 14 恥ずかしがりやである。               | 3.71       | 2.02 | 3.76       | 1.60 | -0.33 |     |
| 15 責任感、ねばり強さがあるほうだと思う。       | 3.84       | 1.62 | 4.15       | 2.73 | -1.76 |     |
| 16 疲労感を感じている。                | 4.23       | 1.74 | 4.36       | 1.57 | -0.97 |     |
| 17 知らない人の集まりでもすぐに友達をつくれる。    | 3.36       | 1.80 | 3.44       | 1.70 | -0.54 |     |
| 18 自分の言動に自信をもっている。           | 3.52       | 1.64 | 3.10       | 1.43 | 3.29  | *** |
| 19 自分は価値ある人間だと感じている。         | 3.32       | 1.69 | 3.15       | 1.50 | 1.30  |     |
| 20 将来に希望がもてない。               | 3.20       | 1.81 | 3.34       | 1.71 | -0.93 |     |
| 21 行動力があるほうだと思う。             | 3.46       | 1.63 | 3.77       | 1.51 | -2.39 | *   |
| 22 リーダーシップがあるほうだと思う。         | 2.95       | 1.65 | 3.12       | 1.57 | -1.28 |     |

\*:p<0.05, \*\*:p<0.01, \*\*\*:p<0.001

ニフォームを着ると団結力が増す」の2項目で構成されており、『衣服着用時の感情』を表す因子と解釈した。累積寄与率は53.77%であった。

女子は「衣服の選択」「衣服の手入れ」「衣服着用時の感情」の3因子が得られたが、男子は「衣服の選択」「機能性」の2因子が抽出された。このように衣生活行動には性別で差異がみられる。男子は機能性を追求し、女子は美意識や自己表現を気にしているため、衣服の手入れ、着装時の気分や感情を意識していると考えられる。

### 3-10 中学生の「独自性（自分自身の意識・性格）」男女間の平均値の差の検定結果

男女中学生の自分自身の意識、性格の22項目の平均値とt検定の結果を表12に示す。最も平均値が高かった項目は、男子は「03 古いものより新しいものを使いたいと思う」、であり、女子は「02 好奇心が強いほうである」であった。一方、最も平均値が低かった項目は、男子は「07 人に見られているとかっこつけてしまうほうである」であり、女子は「18 自分の言動に自信をもっ

ている」であった。

男子のほうが女子よりも平均値が高く、有意差の大きい項目は、「18 自分の言動に自信をもっている」であり、0.1%水準で有意な差が見られた。このことより、女子よりも男子のほうが自分の言動に自信をもっているということがわかる。一方、女子のほうが男子よりも平均値が高く、有意差の大きい項目は、「01 変化への欲求が強いほうである」、「08 自分の容姿を気にするほうである」であり、0.1%水準で有意な差が見られた。また、「07 人に見られているとかっこつけてしまうほうである」は1%水準で有意な差が見られた。これらのことより、男子よりも女子の方が変化に欲求があり、また人の目を気にしているということがわかる。

### 3-11 女子中学生の「独自性（自分自身の意識、性格）」因子分析結果

次に、女子中学生の自分自身の意識、性格（独自性）を総合的に見るため因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果を表13に示す。天井効果とフロア効

表13 中学生の自分自身の意識、性格の因子分析（女子 N=283）

| 中学生の独自性20項目（自分自身の意識、性格） | 因子負荷量  |        |        |        |        |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                         | I      | II     | III    | IV     | V      |
| 21 行動力がある               | .828   | -.005  | -.066  | -.016  | -.072  |
| 15 責任感、粘り強さがある          | .764   | -.045  | .297   | -.198  | .050   |
| 22 リーダーシップがある           | .683   | -.045  | -.046  | -.025  | .035   |
| 13 コミュニケーションをとるのが好きである  | .450   | .098   | -.100  | .094   | .057   |
| 02 好奇心が強いほうだ            | .401   | .315   | -.190  | .036   | -.071  |
| 17 すぐに友達を作れる            | .399   | -.077  | -.249  | .146   | .087   |
| 07 かっこつけてしまう            | -.142  | .806   | -.020  | -.066  | .079   |
| 06 他人からの評価が気になる         | -.073  | .780   | .173   | -.092  | -.094  |
| 05 認めてもらいたい             | .077   | .751   | .032   | -.105  | .009   |
| 08 自分の容姿を気にする           | .042   | .659   | .038   | .141   | -.065  |
| 04 自尊心が強い               | .126   | .513   | -.069  | -.077  | .091   |
| 01 変化への欲求が強い            | .046   | .356   | -.138  | .189   | .202   |
| 14 恥ずかしがり屋              | .020   | .017   | .822   | .080   | .091   |
| 09 引っ込み思案である            | -.203  | .128   | .709   | .083   | .083   |
| 11 積極的に意見を述べるほうである      | .341   | .194   | -.432  | .024   | .014   |
| 10 嫌われたくない              | .207   | .239   | .383   | .245   | -.121  |
| 12 やる気がとぼしい             | -.148  | .022   | .082   | .686   | .074   |
| 20 将来に希望がもてない           | .128   | -.126  | .127   | .553   | -.179  |
| 19 自分は価値ある人間だと思う        | .062   | .082   | .125   | -.115  | .829   |
| 18 自分の言動に自信がある          | .403   | -.169  | .036   | .067   | .485   |
| 累積寄与率（%）                | 22.253 | 38.158 | 43.791 | 47.080 | 50.253 |
| I 積極性                   | 1.000  | .264   | -.451  | -.128  | .521   |
| II 他人からの評価              |        | 1.000  | .143   | .270   | .110   |
| III 消極的                 |        |        | 1.000  | .014   | -.292  |
| IV 不安                   |        |        |        | 1.000  | -.150  |
| V 自己肯定                  |        |        |        |        | 1.000  |

最尤法、プロマックス回転

果のある項目は、尺度項目としてあまり適切とは言えないため削除した。第1因子は、「21 行動力がある」、「15 責任感、粘り強さがある」、「22 リーダーシップがある」、「13 コミュニケーションをとるのが好きである」、「02 好奇心が強いほうだ」、「17 すぐに友達を作れる」の6項目であり、『積極性』を表す因子と解釈した。

第2因子は、「07 かっこつけてしまう」、「06 他人からの評価が気になる」、「05 認めてもらいたい」、「08 自分の容姿を気にする」、「04 自尊心が強い」、「01 変化への欲求が強い」の6項目であり、『他人からの評価』を表す因子と解釈した。第3因子は、「14 恥ずかしがりや」、「09 引っ込み思案である」、「11 積極的に意見を述べるほうである」、「10 嫌われたくない」の4項目であり、『消極性』を表す因子と解釈した。第4因子は、「12 やる気がとぼしい」、「20 将来に希望がもてない」の2項目であり、『不安』を表す因子と解釈した。第5因子は、「19 自分は価値ある人間だと思う」、「18 自分の言動に自信がある」の2項目であり、『自己肯定』を表す因子と解釈した。累積寄与率は50.25%であった。

### 3-12 女子中学生の「独自性（自分自身の意識、性格）」と「衣生活」の自立の因子得点の相関分析

次に、女子中学生の意識・性格と衣生活の関わりを調査するため、相互の関連を分析した（表14）。関連の強さを\*\*\*:p<0.001、\*\*:p<0.01、\*:p<0.05で示した。

まず、『独自性』の「F I 積極性」因子と「F II 他人

からの評価」因子及び「F V 自己肯定」因子と正の相関があったのは、『衣生活』の「F1 衣服の選択」、「F2 衣服の手入れ」、「F3 服装着用時の感情」の3つの因子であった。積極性で他人からの評価を気にする中学生は自立した衣生活と関連が高いことが示唆された。また、「自己肯定」的な性格の中学生は衣生活においても自立していると考えられる。一方、『独自性（性格や意識）』において「F III 消極性」と『衣生活』「F2 衣服の手入れ」の因子は負の相関がみられた。この意味は積極的な中学生が自立した衣生活と関連があることを示唆する。

### 3-13 女子中学生の「生活満足度（現在、満足しているもの）」と「独自性（自分自身の意識、性格）」の相関分析

生活満足度の項目と独自性の各因子の因子得点間の関連をみるため、相関分析を行った結果を表15に示した。生活満足度の『II 容姿』、『III 学校生活』、『V 成績』と独自性の『F1 積極性』因子、『V 成績』の満足度と『F4 不安』の因子、『I お金』、『II 容姿』、『III 学校』、『IV 友人関係』、『V 成績』の満足度と『F5 自己肯定』との間で強い高い相関が見られた。

学校生活や容姿に満足している生徒は積極性があることが解釈できる。また、成績に満足している生徒は、不安と負の関連がみられ、将来に不安を抱いていないということがわかる。さらに、周囲との関係や学校生活、見た目、金銭面といったものに満足している生徒は自己肯

表14 「衣生活」の自立と「独自性」における各因子の因子得点間の相関分析

| 「衣生活」の自立<br>自分自身の意識、性格 |              | 「衣生活」の自立に関する因子 |              |                |
|------------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|
|                        |              | F1<br>衣服の選択    | F2<br>衣服の手入れ | F3<br>服装着用時の感情 |
| 「独自性」の因子               | F I 積極性      | .312**         | .383**       | .248**         |
|                        | F II 他人からの評価 | .379**         | .255**       | .284**         |
|                        | F III 消極性    | .010           | -.085*       | .047           |
|                        | F IV 不安      | .104*          | .013         | .088*          |
|                        | F V 自己肯定     | .201**         | .233**       | .175**         |

表15 「生活満足度」と「独自性」の相関分析

| 因子<br>項目      |          | 「独自性（自分自身の意識・性格）」因子 |               |           |          |            |
|---------------|----------|---------------------|---------------|-----------|----------|------------|
|               |          | F1<br>積極性           | F2<br>他人からの評価 | F3<br>消極性 | F4<br>不安 | F5<br>自己肯定 |
| 「生活満足度」に関する項目 | I お金     | .057                | -.066         | -.088     | -.101    | .203**     |
|               | II 容姿    | .169**              | -.051         | -.062     | -.109    | .165**     |
|               | III 学校生活 | .177**              | -.032         | -.095     | -.124*   | .187**     |
|               | IV 友人関係  | .148*               | -.112         | -.011     | -.134*   | .193**     |
|               | V 成績     | .167**              | .028          | -.149*    | -.188**  | .181**     |
|               | VI 制服    | .062                | .034          | -.008     | -.123*   | .125*      |
|               | VII 体型   | .073                | -.061         | -.045     | -.067    | .148*      |

定感が強いと解釈できる。自己肯定的な意識を持つことが生活の満足度を高めると言える。

### 3-14 中学生における制服着用時の気分・感情の可視化

制服着用時の感情について自由記述での回答をカテゴリ化し単純集計した結果、上位1～3位は「気が引き締まる」が223回(34.8%)、「動きにくい」が50回(7.8%)、「学校」が41回(6.4%)であった。カテゴリ間の関係性を詳しく見ると、「学校」と「気持ち」、「学校」と「なる」、「勉強」と「気になる」が同時に回答されており、制服を着ることで学校に行くという気持ちの切り替えができるということがわかる(図2)。

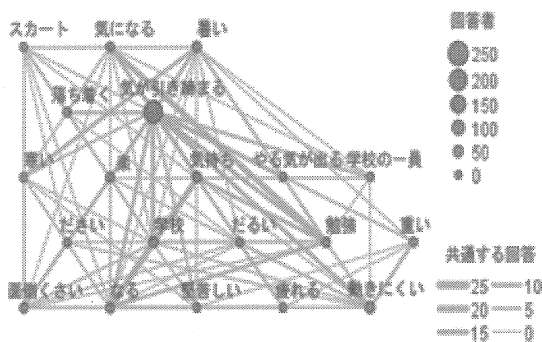


図2 制服着用時の感情(男女中学生全体)

## IV. 結言

本研究では多感な時期である中学生に焦点を当て、2017年10月、富山県の中学校男女641名を対象に質問紙調査を行った。実態分析には、富山県の中学生男女における「家庭科(被服・衣生活)」教科に沿った質問内容に構成された。測定尺度項目は、先行研究(孫・村田2018.3)の結果<sup>4)</sup>を見直し、基本属性、『生活の満足度(多重回答、7項目)』、『衣生活(6件法、30項目)』、『独自性(自分自身の意識、性格、22項目、6件法)』の実態を検討した。

(1)「衣生活」の自立については男女中学生の衣生活の30項目についてt検定を行ったところ、男子は女子よりも衣服に機能性を求めているということがわかった。一方、女子は男子よりも衣服購入時にマネキンや雑誌、店員のアドバイスといったものを参考にしていたり、流行に敏感であったりすることがわかった。普段からファッション雑誌を読み、衣服購入時には流行を意識しているということがわかった。また、「衣生活」30項目中16項目( $p < 0.001$ )、5項目( $p < 0.01$ )、5項目( $p < 0.05$ )の計26項目に有意差がみられた。

(2)中学生の「衣生活」をより総合的に見るため、因子分析を行った結果、女子の衣生活は「I衣服の選択」、「II衣服の入手」、「III衣服着用時の感情」の3因子が得られた(累積寄与率53.77%)。

また、男子の衣生活を総合的に見るため因子分析を行った結果、「I衣服の選択」、「II衣服の機能性」の2因子が得られた(累積寄与率47.65%)。女子生徒の方が男子生徒より衣生活の自立において細分化していることが示唆された。

(3)「独自性」22項目については、男女中学生の特徴を捉えるため、t検定を行ったところ、22項目中3項目( $p < 0.001$ )、1項目( $p < 0.01$ )、3項目( $p < 0.05$ )のみの計7項目に有意差がみられた。男子は女子よりも自分の言動に自信をもっていることがわかった。一方、女子は男子よりも変化に欲求があり、また、人の目を気にしているということがわかった。

次に、男女中学生の「独自性」を総合的にみるため因子分析を行った結果、「I積極性」、「II他人からの評価」、「III消極性」の3因子が得られた(累積寄与率48.36%)。(4)「衣生活」の自立と「独自性」の関連をみると、「積極的・自己肯定」である生徒ほど「衣生活」の自立も正の相関があることが示唆された。

「積極性」、「他人からの評価」、「自己肯定」の因子はそれぞれ、「衣服の選択」、「衣服の手入」、「衣服着用時の感情」の因子に関連があった。「消極性」、「不安」の因子は、衣生活の因子とあまり関連が見られなかった。これらのことより、自分自身に不安をもっていたり消極的であったりする中学生は、衣生活に対しても消極的であるということが示唆された。

(5)性格が「自己肯定」である生徒ほど「容姿」「友人関係」「学校生活」の満足度が高い傾向があった。また、責任感があり、リーダーシップのある生徒は「容姿」「学校生活」「成績」「友人関係」の生活満足と相関が高い傾向がみられた。

(6)「制服着用時の感情」について自由記述での回答をカテゴリ化し単純集計した結果、「学校」と「気持ち」、「学校」と「なる」、「勉強」と「気になる」が同時に回答されており、制服を着ることで学校に行くという気持ちの切り替えができるということが示唆された。

また、「制服」に関する満足度については、公立男子(23.9%)、公立女子(31.8%)に比べて、国立男子(46.3%)、国立女子(49.2%)の方に満足度が高かった。公立女子生徒は「友人関係」の満足度(60.45)が国立女子(46.9%)に比べて(13.6%)も高い傾向を示しているが、「制服」の満足度は国立女子生徒に比べて(17.4%)も低い。

特に男子生徒の制服に関する満足度は、国立男子(46.3%)に比べて公立男子(23.9%)と、22.4%差異がみられた。着る衣服が心を元気にしてくれることを考えると、改善要素を検討する必要があるのではないかと。

本研究では、富山県における中学生の「衣生活」・「独自性」・「生活満足度」に関する実態分析を行った。今後の家庭科教育(衣生活)教科の一助となることを期待する。

## 参考文献

- 1) 松尾美江, 滝山桂子, 益本仁雄; 衣生活システムの概念を導入した中学生の衣生活の実態分析 (第1報) - 学習関心と行動の契機 -, 日本家庭科教育学会誌, 48 (3) :206-215 (2015)
- 2) 下窪美咲, 村上かおり, 鈴木明子; 家庭科着装学習における自己表出の在り方の検討 - 中学生及び高校生の被覆関心とセルフ・モニタリングとの関係性 -, 日本家政学会誌, 67 (5) :255-265 (2016)
- 3) 文部科学省検定済教科書 新編 新しい技術・家庭(家庭分野) 2016年度版, 東京書籍
- 4) 孫 珠熙, 村田 奈緒子; 中学生の衣生活とライフスタイル, 富山大学人間発達科学部紀要, 12(2) : 85-94(2018.3)
- 5) 宮下一博; 大学生の独自性欲求の類型化に関する研究. 教育心理学研究. 39 (2) :214-218(1991)
- 6) 孫珠熙, 近藤信子; 女子学生の被服行動に影響を及ぼす独自性欲求とファストファッションのイメージ構造. 富山大学人間発達科学部紀要, 7(2):107-117(2013)

## 謝 辞

本研究の調査票の配布、回収に快くご協力を頂いた富山大学人間発達科学部附属中学校の吉田みづき先生、富山市立興南中学校の山崎陽江先生、富山市立西部中学校の近島直美先生に心より感謝を申し上げます。また、調査にご協力頂いた中学生の皆様にも心より感謝を申し上げます。

## 付 記

本論文は孫の指導の元で村田奈緒子が2017年度に富山大学人間発達科学部に提出した卒業研究のデータを、孫が再分析・再校正したものである。

緒言と質問紙内容については、吉田みづき先生の助言を頂きました。

(2018年8月31日受付)

(2018年10月3日受理)

# 中学生の和装意識と浴衣の嗜好傾向に関する実態分析

孫 珠熙 (孫 珠熙)<sup>1</sup> 表 奈緒<sup>2</sup>

## An Analysis of Junior High School Students' Attitudes toward Kimono and Trends in Their Yukata Preferences

Ju-Hee SOHN、Nao OMOTE

### 概要

本研究の目的は、TPOが異なるカジュアルな和装である温泉浴衣を題材に、男女中学生の『和装文化に関する意識』(測定尺度30項目、6件法)、『実物浴衣の嗜好傾向』(実物ゆかた15着、複数回答)を検討することであった。『実物温泉浴衣の嗜好傾向』については、15着を用意し、着装体験と視覚評価により行われた。中学3年生男女計152名(男子84名、女子68名)を分析対象とし、性別の特徴を検討した。データ分析の結果、男女中学生の『和装文化に関する意識』は3因子『個性表現』、『着装意欲』、『知的探求』の構造であった。いずれの因子においても、女子は正の因子得点、男子は負の因子得点を示した。実物浴衣の視覚評価による嗜好傾向では、性別で浴衣の好みに違いがみられた。男子中学生は幾何学模様の寒色系の渋い色調、女子中学生は花柄のパステル系の明るい色調が好まれた。

キーワード：和文化体験、衣生活、浴衣(ゆかた)、中学生、嗜好

Keywords : experiencing japanese culture , clothing life, yukata, middle school students, preferences

## I. 緒言

学習指導要領(平成29年告示)解説において、「高等学習指導要領の改訂のポイント」や「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂ポイント」には「3. 教育内容の主な改善事項(伝統や文化に関する教育の充実)」が求められている[1-1]。家庭科教育の被服分野との関連は「和装の取扱いを重視」の記述がある[1-2]。

中学校の「家庭科」教育では、1970年代ごろ女子は浴衣製作などを通して専門的な和裁を学んでいたが、1990年代に入ると中学校学習指導要領の改訂により以前まで行っていた専門的な和裁を学ぶ授業がなくなっていた。そこで、日本からきもの文化(kimono culture)が衰退してしまうという危機感から2010年の学習指導要領改訂によって「和装教育」が中学校家庭科の中で必修化となった。しかし、現在では、1990年代に和装教育が衰退してしまったという影響から和服に馴染みのない教員が増えている。

一方で、アパレル・ファッション産業の発達に伴い、和装の浴衣も多様化・個性化している。また、「モノ」への消費より「コト」への消費志向の現代では、被服教育における感性も重視されるようになった。そこで、被服心理学分野は感性の定量化を図るため、指針となる図書が刊行された[2~8]。

和装の振袖、イベント用のゆかたについては多数の研究[9,10]がみられるが、温泉宿で着る浴衣(ゆかた)に関する研究は筆者の研究[11~16]以外にはあまり見当たらない。イベントやハレの場で着るゆかたと温泉宿で着る温泉浴衣には着用季節(T)、着用場所(P)、着用場面・用途(O)、着付けの仕方、着用時の気分(ワクワク感とリラックス感)、などがそれぞれ異なる[8,11]。

これまで旅館宿用の温泉浴衣写真を試料とし嗜好傾向[13]や浴衣の類型化と行動[16]を明らかにした。実物浴衣の印象評価[15]は6着をSD法で評価した。本研究と異なる点は実物浴衣15着を試料に用いたことや家庭科教育の観点から着装体験を伴ったこと、さらに男女中学生を対象にした点が異なる。

そこで、本研究ではカジュアルな和装として温泉浴衣を題材に、中学生の「和装文化に関する意識」、「浴衣の嗜好傾向」を明らかにする。

## II. 調査方法

### 2-1 調査対象者の基本属性

調査対象者の基本属性を表1に示す。

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部

<sup>2</sup> 富山県立となみ野高等学校



表1 調査対象者の基本属性,人数 (%)

| 附属中学校   | 男子       | 女子       | 計          |
|---------|----------|----------|------------|
| 3年生 (%) | 84 (56%) | 68 (44%) | 152 (100%) |

富山県のT附属中学校の3年生を対象に質問紙調査を行った。男女152名(男子84名、女子68名)を対象とした。低学年より高学年の方が和装における感性が豊富であるため、高学年層を対象とした。

2-2 調査時期とサンプルの提示様子

調査時期は2017年9月である。授業では一度も和服や浴衣についての授業は受けておらず、これまでの自身

の経験からのみ質問紙に答えてもらった。サンプルの提示様子は、教室の前方に実物の温泉浴衣15着を提示し、実際に見て、触って、着用した後、アンケートに回答してもらった(図1)。

2-3 調査内容(浴衣に関する意識)

質問項目は、これまでの研究[12,14,16~19]を参考に独自で作成した。

測定尺度の内容は、「被験者自身についてのフェースシート項目」、「和服についての関心・意欲を問う意識調査の30項目、6件法」、「実物温泉浴衣15着の嗜好傾向の項目(複数回答)」、3構成できている。

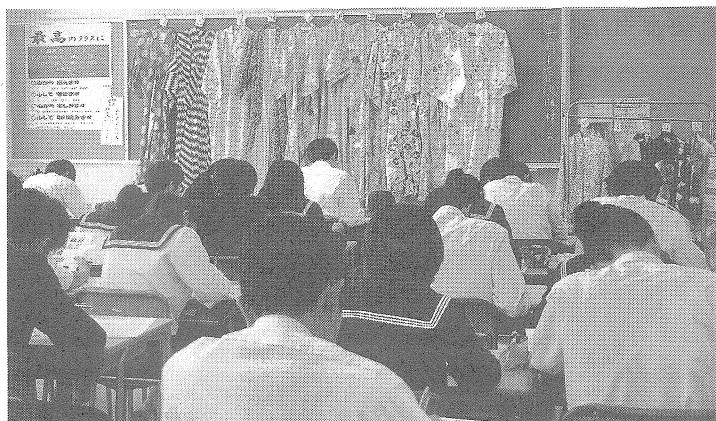


図1 アンケート調査時の様子 実物温泉浴衣15種

表2 和服に関する意識調査についての質問項目6件法例(全30項目中5項目)

|                   | あてはまる | ややあてはまる | わずかにあてはまる | わずかにあてはまらない | ややあてはまらない | あてはまらない |
|-------------------|-------|---------|-----------|-------------|-----------|---------|
| 浴衣を着る機会がある(年一回以上) | 6     | 5       | 4         | 3           | 2         | 1       |
| 浴衣を着る機会が増えて欲しい    | 6     | 5       | 4         | 3           | 2         | 1       |
| 浴衣の管理は難しいと思う      | 6     | 5       | 4         | 3           | 2         | 1       |
| もっと浴衣について知りたい     | 6     | 5       | 4         | 3           | 2         | 1       |
| 浴衣の製作過程について知りたい   | 6     | 5       | 4         | 3           | 2         | 1       |



図2 温泉浴衣着用体験時(A)



図3 温泉浴衣着用体験時 (B)

意識調査の評定は、6件法（6.あてはまる、5.ややあてはまる、4.わずかにあてはまる、3.わずかにあてはまらない、2.ややあてはまらない、1.あてはまらない）までの6段階の自己評定方式で測定した（表2）。

#### 2-4 提示サンプル浴衣 15着の試料と選定方法

和柄の綿生地を購入し浴衣を製作することは費用や時間がかかる。さらに、温泉地用途の浴衣専門販売店は国内に存在していない。そこで観光客宛の浴衣販売、海外のホームステイ先の訪問時にお土産用途（期限限定販売）や旅館浴衣販売会社に直接訪問し購入した。試料は伝統柄・和風モダンな柄、地色や柄模様が多様に網羅できるように配慮した。

#### 2-5 調査の手順と温泉浴衣の着体験

アンケート調査を行った手順としては、浴衣の視覚効果を測定するために、見やすく陳列をした。同時に温泉浴衣のサンプル15種を撮影したカラー写真印刷A4用紙を配布した。質問紙に回答し、途中で実際の温泉浴衣に触れてみたり、着てみたりし、温泉浴衣着用体験も行った。この時は着体験を希望している生徒のみで実施した。各自着てみたい浴衣を手に取り、生徒間で着付けをしあったり、浴衣に合わせた帯を各自で選んだりして着用体験も織り交ぜながらアンケートを実施した。その際、男女区別なく、自分で着てみたい浴衣を選んでもらった（図2、図3）。

#### 2-6 分析方法

データの集計・分析には、IBM SPSS Statistics23.0Jを使用した。単純集計、男女の平均値の差の検定（t検定）、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。研究倫理に従い無記名で調査を実施した。

### Ⅲ. 結果 及び 考察

#### 3-1 和服に関する意識にみる男女中学生の違い

和服に関する興味・意識を問う質問項目30項目（6件法）において、男女でt検定を行ったところ、30項目中21項目で有意差があった（表3）。最も平均値が高かった項目は男女共に質問項目「24.浴衣は日本が誇れる文化だ」であった。一方、最も評定平均値が低かった項目は、男子は「7.着崩れた浴衣を着なおすことができる」で、女子は「21.浴衣を着るのは恥ずかしい」であった。男子のほうが女子よりも評定平均値が高く、有意差の大きい項目はなかった。

一方で、女子のほうが男子よりも評定平均値が高く、有意差の大きい項目は30項目中12項目「1.浴衣を着る機会がある」「2.浴衣を着る機会が増えてほしい」「8.浴衣を自分で着られるようになりたい」「9.浴衣を着てみたい」「10.夏になると浴衣を着たくなる」「11.浴衣を着ると気分が高揚する」「15.浴衣を着ると上品に見える」「19.浴衣を着るとかっこいい、かわいいと思う」「20.浴衣にあったヘアスタイルをしたい」「21.帯の配色にも気を配りたい」「27.和服といえば浴衣でなく着物だ」「29.温泉施設では自分の好きな浴衣を選びたい」の12項目が0.1%水準で有意差がみられる結果となった。すなわち、女子は男子に比べ、浴衣着用への好奇心があることが読み取れる。また、着用の際は着用時の見た目も重視し、自分なりの着こなしや自分の好きな浴衣、ヘアスタイルを選びたいことが分かった。これらは、自分らしさ、個性表現への願望があると考えられる。

#### 3-2 「和服に関する意識」の因子分析（男女全体）

中学生における「和服に関する意識」の特徴をより総合的に捉えるために、それぞれの30質問項目に対して平均値と標準偏差をチェックし、男女込みで因子分析（最

表3 「和服に関する意識」(男女間の平均値の差の検定)

| 測定尺度 30 項目                 | 男子  |       | 女子  |       | t 値    | p   |
|----------------------------|-----|-------|-----|-------|--------|-----|
|                            | 平均値 | SD    | 平均値 | SD    |        |     |
| 1. 浴衣を着る機会がある              | 2.2 | 1.638 | 3.8 | 2.090 | -5.052 | *** |
| 2. 浴衣を着る機会が増えてほしい          | 2.3 | 1.596 | 4.3 | 1.740 | -6.991 | *** |
| 3. 浴衣の管理は難しいと思う            | 5.0 | 1.481 | 4.8 | 1.367 | .588   |     |
| 4. 浴衣について知りたい              | 3.3 | 1.622 | 4.0 | 1.550 | -2.703 | *   |
| 5. 浴衣の制作過程について知りたい         | 3.0 | 1.712 | 3.4 | 1.518 | -1.863 |     |
| 6. 洋服と和服の構成の違いについて知りたい     | 3.0 | 1.581 | 3.6 | 1.558 | -2.185 |     |
| 7. 着崩れた浴衣を着なおすことができる       | 2.1 | 1.554 | 2.8 | 1.775 | -2.530 |     |
| 8. 浴衣を自分で着られるようになりたい       | 3.4 | 1.725 | 4.7 | 1.479 | -4.845 | *** |
| 9. 浴衣を着てみたい                | 3.2 | 1.784 | 4.7 | 1.546 | -5.634 | *** |
| 10. 夏になると浴衣を着たくなる          | 2.4 | 1.659 | 3.9 | 1.975 | -5.209 | *** |
| 11. 浴衣を着ると気分が高揚する          | 2.5 | 1.611 | 3.9 | 1.843 | -5.000 | *** |
| 12. 浴衣を着るのは恥ずかしい           | 2.7 | 1.556 | 2.6 | 1.569 | .607   |     |
| 13. 雨の日の浴衣は不向きだ            | 4.3 | 1.741 | 4.7 | 1.491 | -1.463 |     |
| 14. 浴衣を着るといつもと違う自分になれる     | 3.5 | 1.762 | 4.2 | 1.594 | -2.859 | *   |
| 15. 浴衣を着ると上品に見える           | 4.0 | 1.725 | 5.0 | 1.338 | -3.797 | *** |
| 16. 浴衣を着ると個性表現できる          | 3.6 | 1.703 | 4.1 | 1.547 | -1.749 |     |
| 17. 浴衣を着るとおしゃれに見える         | 3.5 | 1.716 | 4.1 | 1.734 | -2.210 | *   |
| 18. 相手の印象が変わる              | 4.2 | 1.743 | 4.9 | 1.208 | -2.805 | **  |
| 19. かっこいい、かわいいと思う          | 3.8 | 1.813 | 4.8 | 1.408 | -3.694 | *** |
| 20. 浴衣にあったヘアスタイルをしたい       | 2.7 | 1.807 | 4.9 | 1.474 | -8.167 | *** |
| 21. 帯の配色にも気を配りたい           | 3.3 | 1.780 | 4.9 | 1.592 | -5.596 | *** |
| 22. 改良浴衣を着てみたい             | 2.4 | 1.627 | 2.8 | 1.833 | -1.692 |     |
| 23. 浴衣を着るとマナーや行動を意識するようになる | 3.3 | 1.894 | 4.1 | 1.690 | -2.523 | *   |
| 24. 浴衣は日本が誇れる文化だ           | 4.9 | 1.657 | 5.4 | .998  | -2.348 | *   |
| 25. 和服の伝統文化について知りたい        | 3.7 | 1.792 | 4.3 | 1.606 | -2.232 | *   |
| 26. 外国人に浴衣を着てもらいたい         | 4.2 | 1.781 | 4.9 | 1.370 | -2.472 | *   |
| 27. 和服といえば浴衣でなく着物だ         | 3.6 | 1.747 | 4.4 | 1.363 | -3.213 | *** |
| 28. 温泉浴衣を着るだけでも和文化体験になると思う | 3.9 | 1.699 | 4.7 | 1.381 | -3.053 | **  |
| 29. 温泉施設では自分の好きな浴衣を選びたい    | 3.7 | 1.907 | 5.1 | 1.364 | -4.858 | *** |
| 30. 温泉浴衣を着るとリラックスできる       | 3.7 | 1.790 | 3.9 | 1.729 | -.855  |     |

\* :  $p < 0.05$ , \*\* :  $p < 0.01$ , \*\*\* :  $p < 0.001$

尤法・プロマックス回転)を行ったところ、各因子に十分な負荷量を示さない7項目を分析からはずし、残りの23項目に対して再び因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から3因子が妥当であると考えられた。

23項目による全分散のうち3つの因子によって説明できる割合の累積寄与率は59.05%であった。各因子は以下のように解釈された。

第1因子は11項目からなり、「19. かわいく、かっこよく浴衣を着たい」「15. 浴衣を着ると上品に見える」「21. 帯にも気を配りおしゃれに着たい」「18. 相手の印象が変わる」「26. 外国人に浴衣を着てもらいたい」「24. 浴衣は日本が誇れる文化だ」「16. 個性表現ができる」「17. 浴衣はおしゃれに見える」「28. 温泉浴衣を着るだけで和文化体験ができる」「14. 浴衣を着るといつもと違う自分になれる」「30. 温泉浴衣を着るとリラックスできる」

といった項目群からなる。この因子は和服や浴衣に関して周りやいつもの自分と違った格好をしたいという気持ちを重視した項目によって構成されていることから『個性表現』の因子と命名した。

第2因子は8項目からなり、「10. 夏になると浴衣を着たくなる」「9. 浴衣を着たい」「2. 浴衣を着る機会が増えてほしい」「9. 浴衣を着ると気分が高揚する」「8. 浴衣を自分で着られるようになりたい」「29. 自分の好きな浴衣を選びたい」「20. 浴衣にあったヘアスタイルをしたい」「23. 浴衣を着るとマナーや行動を意識する」といった項目群からなる。この因子は浴衣に関する着用を意識していた項目によって構成されていることから『着装意欲』の因子と命名した。

第3因子は4項目からなり、「5. 浴衣の制作過程を知りたい」「4. 浴衣について知りたい」「6. 洋服と和服の

違いについて知りたい」「25. 伝統文化を知りたい」といった項目群からなる。この因子は和服や浴衣に関しての興味・関心が強い項目によって構成されていることから『知的探求』の因子と命名した(表4)。

3-3 男女別にみた和服に関する意識の因子得点の比較

表2の結果に沿って各因子の因子得点の平均値を算出

することで、「個性重視」得点、「着装意欲」得点、「知的欲求」得点とした。「和服に関する意識について、より総合的にみるために、男女別の各因子の因子得点の平均値を比較した(図4)。

男女差の検討を行ったところ、「F I 個性重視 (p < 0.001)」、「F II 着装意欲 (p < 0.001)」、「F III 知的欲求 (p < 0.05)」の3ついずれの得点においても男子より女子

表4 和服に関する意識調査: 因子分析 (N= 男女 152 名)

| 測定尺度 23 項目              | 因子負荷量   |         |         |
|-------------------------|---------|---------|---------|
|                         | F1 個性表現 | F2 着装意欲 | F3 知的探究 |
| 19 かわい、かわいいと思う          | .816    | .637    | .429    |
| 15 浴衣を着ると上品に見える         | .764    | .617    | .502    |
| 21 帯の配色にも気を配りたい         | .740    | .567    | .462    |
| 18 相手の印象が変わる            | .737    | .498    | .444    |
| 26 外国人に浴衣を着てもらいたい       | .735    | .528    | .533    |
| 24 日本が誇れる文化だ            | .734    | .438    | .422    |
| 16 個性表現できる              | .729    | .469    | .496    |
| 17 おしゃれに見える             | .717    | .594    | .594    |
| 28 温泉浴衣を着るだけでも和文文化体験になる | .678    | .557    | .503    |
| 14 浴衣を着るといつもと違う自分になれる   | .639    | .595    | .401    |
| 30 温泉浴衣を着るとリラックスできる     | .620    | .546    | .435    |
| 10 夏になると浴衣を着たくなる        | .547    | .856    | .496    |
| 09 浴衣を着てみたい             | .666    | .850    | .551    |
| 02 浴衣を着る機会が増えてほしい       | .508    | .845    | .571    |
| 11 浴衣を着ると気分が高揚する        | .586    | .786    | .465    |
| 08 浴衣を自分で着られるようになりたい    | .664    | .777    | .604    |
| 29 自分の好きな浴衣を選びたい        | .611    | .702    | .420    |
| 20 浴衣にあったヘアスタイルをしたい     | .649    | .676    | .330    |
| 23 浴衣を着るとマナーや行動を意識する    | .564    | .567    | .404    |
| 05 浴衣の制作過程について知りたい      | .520    | .491    | .864    |
| 04 浴衣について知りたい           | .551    | .594    | .802    |
| 06 洋服と和服の構成の違いについて知りたい  | .475    | .519    | .794    |
| 25 和服の伝統文化について知りたい      | .670    | .461    | .754    |
| 累積寄与率 (%)               | 48.71   | 53.74   | 59.05   |

因子抽出法: 最尤法、プロマックス回転法

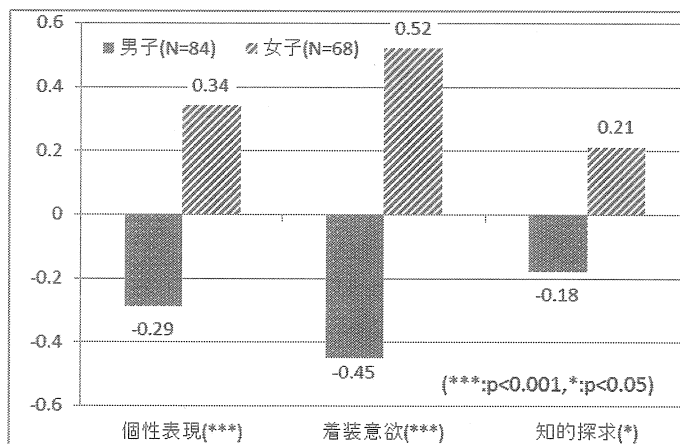
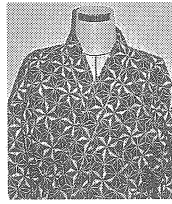


図4 和服に関する意識の因子得点 (男女比較)

No.24



1位 64.3%

No.22



2位 53.6%

No.27



3位 50.0%

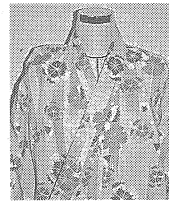
図5 15種類の実物温泉浴衣サンプル、上位3着 (男子/N = 84、100%)

No.28



1位 54.4%

No.29



2位 38.2%

No.30



3位 33.8%

図6 15種類の実物温泉浴衣サンプル上位3着 (女子/N = 68,100%)

のほうが有意に高い得点を示した。このことから、男子よりも女子のほうが和服に関する意欲が高いことがわかった。

これは、女子のほうに美意識が高く、好奇心があり、浴衣着用の経験が多いことが影響していると考えられる。男女でファッション行動に違いがあることを明らかにした事例研究 [11,14,18] と同様な結果を示した。そして衣服の快適性において男子は機能性を重視し、女子は衣服の感性（気分や感情）を重視していることが明らかとなった。

### 3-4 男子中学生が抱く実物温泉浴衣嗜好傾向

15着の実物温泉浴衣サンプルにおいて男子が最も好んだ浴衣上位3種を図5に示す。

男子が好む実物温泉浴衣の地色はWhite（白）やBlue（青）が、柄の色はBlue（青）やNavy（紺）、Light Blue（水色）であることがわかる。柄の配置については実物温泉浴衣サンプルNo. (24) (22) (27) のすべてにおいて、柄が浴衣全体にまんべんなく配置されているものが好まれている。

『15種類の実物温泉浴衣サンプル』のポジショニング・マップの位置関係を調べるために、多次元尺度法を用いて、2次元平面上に距離（＝類似）のデータから、各浴衣の座標を求めた。その結果の図は黑白版の印刷では色の説明で限界があるため本報では省略する。座標が近くにある浴衣は似たようなデザインになっていることが分かる。

右上は「モダン+花柄/カラフルな」、右下は「オーソドックス+花柄/カラフルな」であることが分かる。左上は「モダン+幾何学柄/単調な」と解釈でき、左下

は「オーソドックス+幾何学柄/単調な」と解釈できる。さらに、2次元の縦横軸に関しては、縦軸を「モダン+オーソドックス」、横軸を「幾何学柄/単調な—花柄/カラフルな」と解釈した。以下は15種類の実物温泉浴衣サンプルの中で男子に好まれたものと順位である。

15種類の実物浴衣サンプルの中で男子の好む上位の浴衣No. (24) (27) の2種類が左下の「オーソドックス+幾何学柄/単調な」に位置している。No. (22) の浴衣は左上の「モダン+幾何学柄/単調な」に位置付けられている。このことから男子は幾何学柄で単調なデザインの浴衣で、華やかな柄よりも質素な寒色系の浴衣を好む傾向があることが分かる。

### 3-5 女子中学生が抱く実物温泉浴衣嗜好傾向

15種類の実物温泉浴衣サンプルにおいて女子が最も好んだ浴衣上位3種を図6に示す。

女子が好む実物温泉浴衣の地色はWhite（白）が、柄の色はNavy（紺）、Light Blue（水色）、Pink（ピンク）、Purple（紫）、Red（赤）であり、寒色系と暖色系に分けることができる。柄の配置については実物温泉浴衣サンプルNo. (28) (29) (30) のすべてにおいて、柄が浴衣全体にまんべんなく、ランダムに配置されているもので、かつ、花柄が好まれていることがわかる。

『15種類の実物温泉浴衣サンプル』のポジショニング・マップの位置関係を調べるために、多次元尺度法を用いて、2次元平面上に距離（＝類似）のデータから、各浴衣の座標を求めた。その結果の図は黑白版の印刷では色の説明で限界があるため本報では省略する。座標が近くにある浴衣は似たようなデザインになっていることが分かる。右上は「モダン+幾何学柄/単調な」、右下は「オー

ソドックス+幾何学柄/単調な」であることが分かる。左上は「モダン+花柄/カラフルな」と解釈でき、左下は「オーソドックス+花柄/カラフルな」と解釈できる。

さらに、2次元の縦横軸に関しては、縦軸を「モダン+オーソドックス」、横軸を「花柄/カラフルな—幾何学柄/単調な」と解釈した。赤色の点線と数字は15種類の実物温泉浴衣サンプルの中で女子に好まれたものと順位である。15種類の実物浴衣サンプルの中で女子の好む上位の浴衣No.(29)(30)の2種類が左上の「モダン+花柄/カラフルな」に位置している。女子の中で最も好まれていたNo.(28)の浴衣は左下の「オーソドックス+花柄/カラフルな」に位置付けされている。

このことから女子は花柄でカラフルな浴衣を好み、中でもパステルカラーの女性らしい浴衣を好む傾向があることが分かる。

#### IV. 結 言

本研究では、和装において晴れのゆかたとはT・P・Oが異なるカジュアルな温泉浴衣を題材に、中学生の和装文化に関する意識や浴衣の嗜好傾向を明らかにすることを目的とした。着装体験と視覚評価の試料には、実物温泉浴衣15着を用意し、中学3年生男女計152名(男子84名、女子68名)を対象に、質問紙調査を行った。その結果、次のことが明らかになった。

- 1) 和服に関する興味・意識を問う質問項目30項目(6件法)において、男女でt検定を行ったところ、30項目中21項目で有意差があった。女子は男子に比べ、浴衣着用への好奇心があることが読み取れる。また、着用の際は着用時の見た目も重視し、自分なりの着こなしや自分の好きな浴衣、ヘアスタイルを選びたいことが示唆された。これらは、自分らしさ、個性表現への願望があると考えられる。
- 2) 男子中学生が好む実物温泉浴衣の地色はWhite(白)やBlue(青)が、柄の色はBlue(青)やNavy(紺)、Light Blue(水色)である。柄の配置については柄が浴衣全体にまんべんなく配置されているもの、ストライプやジグザグのパターンの幾何学模様の渋い色調が好まれた。
- 3) 女子中学生の好む浴衣の色相傾向は、15着の実物温泉浴衣において、White(白)地色に加え、Light Blue(水色)が好まれた。柄の色はNavy(紺)、Light Blue(水色)、Pink(ピンク)、Purple(紫)、Red(赤)であり、寒色系と暖色系の明るい色調が好まれることが分かった。女子中学生は、上位3種類ともに小中の花柄が選ばれた。
- 4) 中学生における「和服に関する意識」の特徴をより総合的に捉えるために、因子分析を行った。最終的に23項目で3因子『個性表現』、『着装意欲』、『知的探求』

の構造が妥当と考えた。

- 5) 「和服に関する意識」の各因子の因子得点を基に男女差を検討した。「F I 個性重視 ( $p < 0.001$ )」「F II 着装意欲 ( $p < 0.001$ )」、「F III 知的欲求 ( $p < 0.05$ )」の3ついずれの因子得点においても男子は負の得点、女子は正の得点を示した。このことから、男子よりも女子のほうが和服に関する意欲が高いことがわかった。

以上、中学校3年生子ども世代の和装意識と実物浴衣の嗜好傾向は、性別で違いがみられた。和装行動は女子の方が男子より興味・関心が高いことが示唆された。温泉宿では男女同様の1種の浴衣を貸し出しする例が少ない状況である。しかし成人の身長に近い中学3年生は、性別で温泉浴衣の好みが異なるので、今後は消費者のニーズを考慮に入れた温泉浴衣サービスを期待する。温泉旅行はお風呂以外の情緒的、楽しさが求められる。それに寄与できるのがカジュアルな木綿浴衣であると考える。

一方、学習指導要領「家庭」教育においては、伝統的な和装を取り上げ、衣生活文化の継承の重要性を気付くことができるようにすることをねらいにしている[1]。晴れ着のゆかたでクラシックな和装の着付けを覚えることは理想であるが、教育の現場の現実には厳しい状況にあり、多方面で工夫がなされている。カジュアルで手軽な和装文化体験の一助として、外国人との交流の異文化体験に活かせることを期待する。

#### 謝 辞

本研究を実施するにあたりご理解とご協力を頂きましたT附属中学校の吉田みづき先生及び中学生の皆様へ心より感謝を申し上げます。

本研究は日本学術振興会(JSPS)の科学研究費の助成を受けて行われました(課題番号15K00749, 研究代表者:孫 珠熙)。

#### 参 考 文 献

- [1-1] [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/icsFiles/afildfile/.../1384662\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/icsFiles/afildfile/.../1384662_2.pdf)(20180830 閲覧)
- [1-2] 学習指導要領(平成29年告示)解説. 家庭編. 文部科学省. 2018. 7
- [2] キム・K.P. ジョンソン, シャロン・J. レノン, 高木修訳. Appearance of Power 「外見とパワー」. 北大路書房. 2004
- [3] 被服心理学研究分科会編. 被服心理学. 日本繊維機械学会. 1988
- [4] 被服心理学研究分科編. 被服心理学演習ノート; ファッションを科学してみよう. 日本繊維機械学

- 会 .1994
- [5] 中川早苗 . 被服心理学 (新版) Social psychology of Clothing. 日本繊維機械学会 . 2004
- [6] 牛腸ヒロミ, 井上真理, 小柴朋子, 清水裕子, 徳井淑子. ものとして心としての衣服. 放送大学教育振興会. 2011
- [7] 豊田秀樹, 拜殿怜奈, 久保沙織, 池原一哉, 磯部友莉恵 . 無制限複数選択形式の分割表データに対する因子分析. 心理学研究 .86 (6),535-544.2016
- [8] 小林茂雄, 藤田雅夫 編著, 内田直子, 孫珠熙, 内藤章江 著 . 装いの心理と行動: 被服心理学へのいざない. アイ・ケイコーポレーション .2017
- [9] 薩本弥生, 川端博子, 堀内かおる, 扇澤美千子, 斉藤秀子, 呑山委佐子. きもの文化の伝承をめざしたゆかたの着装を含む教育プログラム開発のための中学校技術・家庭科での授業実践. 横浜国立大学教育デザイン研究 .35-44.2013
- [10] 川端博子, 薩本弥生, 斉藤秀子, 呑山委佐子, 扇澤美千子, 堀内かおる, 井上裕光. ゆかたの着装を題材とする授業実践の試み. 家庭科教育学会誌 .56,78-89.2013
- [11] 孫 珠熙 . 浴衣の着装体験が温泉地域の活性化やファッションセラピーに及ぼす影響 . 富山大学人間発達科学部紀要 .10 (1),145-159.2015
- [12] Ju-hee SOHN, N.Kanayama, K.Kamachi, Differences in the Impressions Associated with Yukata Worn at Events and Those Worn at Hot Spring Resorts, and the Differences in Yukata Preferences based on Gender, IFHE2016 (国際家政学会大会) Daejeon Convention Center, Korea.2016
- [13] 孫珠熙, 中嶋史央里 . 若者の和文化体験からみた温泉ゆかたの嗜好傾向. 富山大学人間発達科学部紀要 .11 (3),39-49.2017
- [14] 孫珠熙 . 富山県の若者における浴衣の装い行動の構造—和文化体験の一助として—. 富山大学人間発達科学部紀要 .12 (1),95-107.2017
- [15] 孫珠熙, 表奈緒. 浴衣の評価条件がもたらす印象評価. 富山大学人間発達科学部紀要 .12 (2),75-83.2018. 3
- [16] 孫珠熙. 好みの温泉浴衣の類型化にみる女子学生の装い行動. 日本家政学会誌 69 (1), 27-36. 2018
- [17] 孫珠熙, 小野幸一. 女子学生のファッション意識と女性雑誌との関連. ファッションビジネス学会誌. 15 (3),67-78.2010
- [18] 孫珠熙, 蒲池香津代, 渡辺澄子. 共分散構造分析による日韓男子高校生のライフスタイルの比較. 日本家政学会誌 ,61 (4),231-248.2010
- [19] 孫珠熙. 構造方程式モデリング手法を用いた女子学生のファッション行動と購読女性雑誌の検討—2008年～2010年の傾向を中心に—. 日本家政学会誌 .64 (3),31-40.2013

(2018年 8月31日受付)  
(2018年10月11日受理)

# きょうだい児支援のあり方

—家族とともにある成長を支えるジョイジョイクラブの実践記録—

積永千明<sup>1</sup> 太田千裕<sup>2</sup> 神名昌子<sup>1</sup> 志賀文哉<sup>3</sup>

The Role of Support for Siblings of Children with Disabilities  
—The Practice Record of Joy Joy Club Providing Growth with their Families—

Chiaki SHAKUNAGA, Chihiro OHTA, Masako KANNA, Fumiya SHIGA

## 概要

本稿は、人間発達科学部授業「子どもとのふれあい体験」の「ジョイジョイクラブコース」の取り組みについて、2015～2017年度の3年間の実践を振り返り記すものである。当コースでは、障がいのある子（同胞）のきょうだい児の支援を行うものであるが、同胞や保護者との活動も含んでおり、大学外の支援者の支援によって成り立っている。それぞれのグループ活動には対象者に即した目的があり、年間を通じた活動により変化がもたらされる。授業では対象の1年間の変化や成長をみつつ次年の活動を考える。一方で、受講生らの履修は1年であり継続的な関わりが課題である。

キーワード：きょうだい児，寄り添う支援，家族への支援，外部支援

Keywords : siblings, close support, support for family, external assistance

## I. はじめに

人間発達科学部の1年次生を対象にした通年科目「子どもとのふれあい体験」の一つとして、障がいのある子（同胞）の「きょうだい児」を主な対象とした「ジョイジョイクラブ」コースは2014年度から人間発達科学部の授業科目として実施されてきた。

「ジョイジョイクラブ」は、当初より「富山市手をつなぐ育成会」や「富山パイロットクラブ」など大学外部の団体と連携により実施しており、イベントによって附属農場の関係者の協力も得てきた。学生の「子どもとのふれあい体験」を旨とする授業の中で、対象を児童期にあるきょうだい児とし、個々のきょうだい児にとってかけがえのない「時間・場所・関係」を提供するための取り組みを目指してきた。

大学1年次生はまだ専門的な学習が進んでいない段階であり、障がいのある子のきょうだい児を支えるということは難易度の高いことではないかという趣旨の指摘を受けることもある<sup>1</sup>。対象児とどうにかかわるのが望ましいかなど知識や理論に裏付けられた行動が十分にできる段階とはいえないものの、一方ではそうした知識等によって対象児を「型」に当てはめてみるのではなく、目の前にいる児に率直かつ自然にかかわり、その経験から学ぶことが可能になると考えられるのであり、当科目の他のコースにも共通した学習のねらいである。そうした挑戦的・意欲的な要素を含む実践の科目としてジョイ

ジョイクラブは手探りを重ねつつ実施してきた。

本稿は2015年度から2017年度の3年間について振り返り、その実践の要点を記録し、今後の活動および類例の活動の参考とすることを目的とする。なお、支援の実際の記録であるので、授業としての詳細や学生に対する教育内容の検討は本稿では含まない。

## II. ジョイジョイクラブ - 2015年度から2017年度の活動の内容

ジョイジョイクラブは表1に示す通り、きょうだい児との活動を軸に年間計画を立てるが、すべてがきょうだい児のみとの活動ではなく、「家族デー」と称する同胞や保護者との活動日も設けている。これは、きょうだい児が直面する課題の中で、家庭内では同胞と比べて「後回し」にされがちになることが挙げられる中、家族ごと活動に参加していただくことで、個別に注意を向けてもらったり、配慮してもらったりすると同時に、親との時間も得るための工夫の一端である。

きょうだい児を「ジョイピョン」、同胞を「ジョイケロ」、保護者を「ジョイワン」の3グループに分け、それぞれのグループでの活動時間とその前後に配置した全体での活動時間とで構成される。各活動日の導入は体育館や人間発達科学部校舎教室を基本とし、親子で体を動かすなどのプログラムを入れ、活動の後半にはクッキングを入れるのが一つのパターンである。個別の活動について、

<sup>1</sup> 富山県立しらとり支援学校 <sup>2</sup> 富山県立高岡支援学校 <sup>3</sup> 富山大学人間発達科学部



富山大学外の協力者（現職教員、民間団体等）による専門性を反映した活動や地域でのつながりを拡張する支援が活動のねらいには含まれている。

表1に示す通り、ジョイピョン（きょうだい児対象）の回数が多く、その実施日の中からジョイケロ（同胞対象）とジョイワン（保護者対象）の実施日を決める形になる。ジョイジョイクラブがきょうだい児を対象とした活動であることから、まずはきょうだい児のための「時間・場所・関係」を優先的に考え、日程とプログラムを練っていく。当初計画から変更される場合があるが、それは各グループの活動をそれぞれの時期に検討すること

に伴うものである。また当初計画は、当「ジョイジョイクラブ」コースを履修する学生が決定する4月下旬より前に検討し、学生の科目選択のため、また学外の参加家族を募るための資料でもあり、おおよその計画を把握するためのものである。

以下の通り、3つの活動の特徴を記し、2017年度のプログラムを示す。特徴は、「活動名」「主な対象者」「主な支援者」「平均的な人数」「プログラム内容」（実施日情報を含む）、2017年度のプログラムを示した上で、活動から得られた気づきや特記すべき事項を記した。

表1 2017年度ジョイジョイクラブ年間計画表（当初）

| 期日                        | 場所       | ジョイピョン            | ジョイケロ | ジョイワン | 学生          |
|---------------------------|----------|-------------------|-------|-------|-------------|
|                           |          | (話題)              |       |       |             |
| ◎6月3日(土)<br>12:00-17:30   | 富山大学     | (自己紹介をしよう)        |       |       | 1,2年生<br>中心 |
| 7月29日(土)<br>12:00-17:30   | 富山大学     | (みんなで遊ぼう)         |       |       |             |
| ◎8月26日(土)<br>12:00-17:30  | 富山大学     | (家族を紹介しよう)        |       | 講演会   |             |
| ☆9月10日(日)<br>9:30-16:30   | ファミリーパーク | パイロットウォークへの参加     |       |       | 1年生<br>中心   |
| 11月11日(土)<br>12:00-17:30  | 富山大学     | (みんなで遊ぼう)         |       |       |             |
| ◎12月10日(日)<br>12:00-17:30 | 障害者福祉プラザ | (お父さんお母さんに言いたいこと) |       |       |             |
| 1月20日(土)<br>12:00-17:30   | 富山大学     | クッキングを楽しむ         |       |       |             |
| ◎2月17日(土)<br>12:00-17:30  | 富山大学     | (ぼくわたしの夢)         |       |       |             |

注1：◎はきょうだい児とその家族を対象とした「家族 Day」、☆は午前中から活動する「1日 Day (10:00～16:00)」を示す。  
 注2：囲み表示は、大学外の関係者らとの協働で恒例化したプログラム若しくは特別企画である。定期的活動とは直接的に関連付けられていない場合がある。  
 注3：年間プログラムは「ジョイピョン」を中心に予定する。「ジョイケロ」「ジョイワン」の空欄部分は、各回のプログラムを決める直前の検討で確定する。

## II-1. きょうだい児対象

活動名：ジョイピョングループ

主な対象者：障害のある子のきょうだい児

主な支援者：釈永千明（県立しらとり支援学校 教諭）  
ほか 富山大学学生 約5名

平均的な人数：7家族から約5名

プログラム内容：障害のある子供のきょうだい児に対して、年間6回のプログラムを実施してきた。

内容は、自分の家族や友達など周りの人たちについて考えたり、その気持ちを表現したりするものである。それらの活動を通して、同じような感情をもっている仲間がいることに気付いたり、自分を肯定したりできるように配慮してきた。年間プログラム例について以下に示す。（表2）

実施結果：

<家族について>

自分の家族（同胞を含む）について、どのような人かを考え、発表するという活動を行った。数年間、続けて参加していたきょうだい児（以下A児）に、同胞について聞き取りながら活動していたところ、以前は同胞のことを「かわいい」と言っていたが、「うざい」などの否定的な発言が見られるようになった。詳しく話を聞き取ったところ、同胞も成長し、同胞が、自分でできることが増えたり、行動範囲、興味が広がったりしたことによって、A児のテリトリーに入り込んでくるようになったことを語ってくれた。また、A児自身も成長し、思春期が近づくにつれ、「自分の姉妹」への意識が変容したことによって、同胞への意識が変容していったのではないかと考えられる。

しかし、「うざい」と言っていたその表情は嫌悪のも

表2 ジョイピョン（きょうだい児対象）の年間活動（2017年度）

|     | 実施日                            | 目的                                                         | 内容                                                                                                                         |
|-----|--------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回 | 2017年<br>6月3日（土）午後<br>（約2時間）   | ・ジョイピョンチームと一緒に活動する仲間について知る。                                | ・音楽が止まったら、近くの人と自己紹介をして、名前が書かれたシールをもらい、シートに貼る。できるだけ多くの人と自己紹介をして、名前シールを集める。                                                  |
| 第2回 | 2017年<br>7月29日（土）午後<br>（約2時間）  | ・自分の家族（同居）について考える機会をもつ。<br>・自分の家族と友達の家族との違いや同じ部分があることに気付く。 | ・「お父さん」「お母さん」「きょうだい児（同胞を含めて複数人いる場合は、全員）」について、「名前」「得意なこと」「好きなところ」「ちょっと嫌なところ」などをそれぞれについて、ワークシートに記入する。<br>・一人につき家族一名について発表する。 |
| 第3回 | 2017年<br>8月26日（土）午後<br>（約2時間）  | ・自分の意見を発表したり、友だちと相談したりする。                                  | ・ジョイピョンチームの仲間と一緒にやってみよう遊びを決める。                                                                                             |
| 第4回 | 2017年<br>11月11日（土）午後<br>（約2時間） | ・ジョイピョンチームの仲間と協力する。                                        | ・司会の原稿を作ったり、秘密基地を作ったり、前回決めた遊びを実行するために、それぞれ与えられた役割について準備を進める。                                                               |
| 第5回 | 2018年<br>12月10日（土）午後<br>（約2時間） | ・自分の同胞について考える機会をもつ。<br>・同胞に対する素直な気持ちを表現する。                 | ・「きょうだい児（同胞）に対してイライラすること」というテーマで、ワークシートに各自でイライラすることを記入する。<br>・一人につき、一つエピソードを発表する。                                          |
| 第6回 | 2018年<br>2月17日（土）後<br>（約2時間）   | ・仲間と過ごした思い出を振り返り、思い出を共有する。                                 | ・1年を通して、楽しかったエピソードを発表する。<br>・1枚の模造紙に、それぞれが楽しかったことや印象深かったことを、絵や文字で書き表す。<br>・出来上がったものを見て、それぞれのエピソードについて語ったり思い出したりする。         |

のではなく、にこやかであったし、家族全員での遊びや、きょうだい児と同胞とのクッキングの際のA児と同胞との関わりを観察していても、お世話をしたり、一緒に活動したりする場面もあれば、適度に距離を置いている場面もあり、お互いに心地よい距離感での関係を築けていると感じた。

また、ジョイピョングループでの活動の場面において、ワークシート上や支援者との対話の中で、同胞に対する不愉快な気持ちを素直に表現していることから、A児にとってジョイピョンクラブという場所が、自分の本当の気持ちを出し、受け止めてもらえる場所となってきたことが推察される。さらに、A児は数年続けて参加していることから、支援者との信頼関係も密になってきていた。A児のように、継続的に同じ支援者に関わり、その中で会話をしたり、一緒に遊んだりする経験を積み重ねることが、参加しているきょうだい児の安心感につながっていると考えられる。

## II-2. 同胞対象

活動名：ジョイケログループ

主な対象者：障害のある幼児童

主な支援者：太田千裕（県立高岡支援学校 教諭）他  
「パイロットクラブ」 富山大学学生（都度、必要な人数を配置）

平均的な人数：7家族から約5名

プログラム内容：活動は2部構成で、前半はジョイケログループのみでゲームや工作に取り組み、後半はジョイピョングループとともに調理活動を行った。

前半のゲームや工作の内容は毎回変わるが、保護者やきょうだい児の活動を保障するため「次回もジョイピョンクラブに来たくなる内容」であること、グループ意識が芽生えるように「友達の活動の様子を見ることのできる内容」であることを目標に活動を考えるようにした。概要については、実施プログラムを以下に示す。（表3）

表3 ジョイケロ（同胞対象）の年間活動（2017年度）

|     | 実施日                          | 内容                                                                                                         | 支援や配慮事項                                                                                           |
|-----|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回 | 2017年<br>6月3日（土）午後<br>（約2時間） | ①魚釣りゲーム<br>・思い思いに好きな魚を釣る。<br>・個数や時間を決めて釣る。<br>②ジョイケロの出席簿作り<br>・好きな色の画用紙に、表紙や出席カードなどを貼る。<br>・今日の活動内容カードを貼る。 | ・時間を決めて行うが、次の活動に移ることが難しい場合は、徐々に工作に移るようにする。<br>・台紙の画用紙の色や出席カードのイラストを変えて用意して、オリジナルの出席簿を作るよう促すようにする。 |

|     |                                |                                                                                                                               |                                                                                                                     |
|-----|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第2回 | 2017年<br>8月26日(土)午後<br>(約2時間)  | ①チューブプレーン作り<br>・手順に沿って作る。<br>・飛ばして遊ぶ。<br>②ミニ夏祭り<br>(空気砲、おやつ釣り、千本引き)<br>・3つのコーナーを周って、スイカ割りチケットをゲットする。                          | ・作り方の見本を示すとともに、難しいところについて学生に手助けを求める見本も示す。<br>・モデルになれる子供からはじめて、難しい場合は手を添えて一緒に行く。                                     |
| 第3回 | 2017年<br>12月10日(日)午後<br>(約2時間) | ①絵本の読み聞かせ<br>・クリスマスに関する絵本の読み聞かせを聞く。<br>②コーンハット作り<br>・サンタクロースの顔描く<br>・組み立てる                                                    | ・対象年齢が3から6歳程度の絵本を選ぶようにする。<br>・きょうだい児のぶんも作ってプレゼントすることを伝えてから活動を始めるようにする。                                              |
| 第4回 | 2018年<br>2月17日(土)午後<br>(約2時間)  | ①動物を捕まえるゲーム<br>・黒板に貼ってある紙袋の動物に向かってボールを投げる。<br>・タイマーが鳴るまでボールを投げ、落とされた動物を数える。<br>②ひな祭り工作<br>・お内裏様とお雛様の髪型や目、口、装飾品を選んでおせんべいの袋に貼る。 | ・順位はあえて発表せず、得点表に花丸シールを貼って評価とするようにする。<br>・ボール拾いの手伝いなど、動く機会をたくさん作るようにする。<br>・きょうだい児のぶんも作ってプレゼントすることを伝えてから活動を始めるようにする。 |

#### 実施結果：

第1回目は自分が釣った魚の種類や数にばかり注目していたジョイケログループの子供たちだったが、第4回目では友達の応援をしたり、「お助けマン」と言って友達のボールを拾う手伝いをしたりするなど、グループの友達と関わりあって活動する姿が見られるようになった。支援者や学生が間に入り、友達の良いところを伝えたり一緒に応援するよう促したりすることで、年に数回会う同じグループの友達と楽しく過ごすことができた。

また、子供たちの落ち着いた様子に、保護者も安心して、グループの話し合いや自分の考えを深めることに取り組むことができたようだった。それぞれの活動の後、子供たちを迎えに来る保護者は、充実した表情で子供たちの活動している教室に入ってきて、工作で作ったものを見せたり楽しかったことを話したりする子供たちに笑顔で接していた。

2017年度は、後半の2回に、ジョイケロの子供たちがきょうだい児のぶんもコーンハットやひな祭りグッズを作る活動を設定し、取り組んだ。きょうだい児との関係をより良好にしてほしいという意図もあったが、きょうだい児の学習のプログラムに、『自分を支えてくれる人』という内容があることを受けて、工作をとおして、「ジョイケロの先生もきょうだい児たちのことを考えて

いるよ」というメッセージを伝えられればと考えた。ジョイケロの子供たちは、「〇〇ちゃんにあげるよ」と張り切っていたが、実際にきょうだい児に渡したのか、渡されたきょうだい児の反応はどうだったのかについての確認はしていない。3つのグループの活動がそれぞれ独立してあるのではなく、関係しあって家族を支援することができるようなプログラムを作ることが今後の課題である。

#### II - 3. 保護者対象

活動名：ジョイワングループ

主な対象者：障害のある幼児児童の保護者

主な支援者：神名昌子（県立しらとり支援学校 教諭）

ほか 富山大学学生 約2名

平均的な人数：7家族から約9名

プログラム内容：障害のある子供のきょうだい児の子育てに関して、年間4回のプログラムを実施してきた。内容は本稿が対象とする3年間においてそれほど変化をしていない。いろいろな家族とのふれあいや意見交換などを通して、保護者自身のきょうだい児に対する関わり方を見つめ直してもらい、自分のふるまいに自信をもって子育てしてほしいと願い、応援する目的で取り組んできた。プログラムの概要については、表4に示すとおりで

表4 ジョイワン（保護者対象）の年間活動（2017年度）

|     | 実施日                             | 目的                                                        | 内容                                                                                             |
|-----|---------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回 | 2017年<br>6月3日(土)<br>14:15～15:25 | ・簡単なゲームや、自己紹介、このセミナーに期待するものを互いに聞き合うことを通して互いに親近感をもつことができる。 | ○自己紹介<br>・子育ての楽しみ<br>・気を付けていること<br>・不安な事や悩み事<br>・セミナーに参加した理由<br><br>※昨年度、同じ質問に回答した自分との比較をしてみる。 |

きょうだい児支援のあり方

|     |                                                                        |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第2回 | 2017年<br>8月26日(土)<br>14:00～15:50                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習会をとおして、先輩保護者との意見交換や外部講師の講話を聴き、自分自身やきょうだい児とのこれまでの関わり方を見つめ直し、今後の生活に生かそうとすることができる。</li> </ul>                      | <p>○学習会<br/>『「きょうだい児」のこと、いろいろ話してみよう』<br/>講師<br/>同志社大学社会学部社会福祉学科<br/>松本 理沙 先生</p> <p>1 トークタイム<br/>※先輩保護者によるきょうだい児の子育てについて、子育てのよりどころや自分自身の変化などについてのトークタイム</p> <p>2 質問タイム<br/>※フロアとの自由な意見交換<br/>※松本先生には、研究者としてだけでなく、きょうだい児ご自身としてのご意見をお話ししていただく。</p> <p>3 松本先生より助言</p>        |
| 第3回 | 2017年<br>12月10日(日)<br>14:00～15:50                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・同胞に関するきょうだい児の不満や不公平感に対して、自分自身に置き換えて考え、ロールプレイをすることができる。</li> <li>・互いの考えを聞き合うことで、いろいろな考え方や対応の仕方があることを知る。</li> </ul> | <p>○「あなただったら、どうする？」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・きょうだい児に関する3事例について、説明する。</li> <li>・ふせんに自分の対応をセリフにして書く。</li> <li>・互いに役割を決め、ロールプレイをしたり、意見交換をしたりする。</li> </ul>                                                                                                |
| 第4回 | 2018年<br>2月17日(土)<br>14:00～15:00<br><br>※参加予定家族がインフルエンザ罹患のため、実施できなかった。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「〇年後のわが家」を想像し、自分や家族の姿、支えてくれる人について考え、書き出すことを通して、未来の自分の暮らしに夢や希望をもつ。</li> </ul>                                      | <p>○「〇年後のわが家」について想像して、発表しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに〇年後を想定し、自分自身や家族の未来について想像する。</li> <li>・「〇〇になっていたらいいな」という肯定的な考え方で想像する。</li> <li>・自分や家族を支えてくれる人についても考える。</li> <li>・イラストやふきだしを使って、自由に作成する。</li> <li>・発表では、互いの「すてきなところ」を見つけ、感想を伝え合う。</li> </ul> |

ある。

実施結果：

富山大学を中心に始まったきょうだい児支援「ジョイジョイクラブ」の取組は、「手をつなぐ育成会」や「パイロットクラブ」のご協力をいただきながら、じわじわとその取組の大切さが浸透してきているように感じる。その中でも、ジョイワングループの取組は、保護者自身に焦点を当てた活動を行ってきた。

参加保護者のうち、継続して参加している保護者は、テーマに沿って自分の考えを整理して話す活動を通して、自分自身の行動を見直したり、子育てにおける同胞やきょうだい児との関わり方にも変化が見られたりした。活動時に取得した保護者へのアンケートの記述には、これまで障害のある子供(同胞)に関する取組は多くあったが、そのきょうだい児に対する取組はほとんどなかった。新しい視点できょうだい児たちと関わる大切さを知ったという意見があった。そして、他の家族との関わりを通して、自分の抱える悩みは自分だけが抱くものでなく、同じ立場の保護者同士共感できるものであることも保護者を元気づける一因となったと思われる。

きょうだい児の成長に不安を感じている保護者も多く、成長に伴う悩み事にどう対処していったらいいかについてはずっと「悩み」として在り続けると思われるが、最終回プログラムでは、家族の将来について想像し、「〇

年後には、うちは～～になったらいいな。」という保護者の夢や希望をシートに作成して語ってもらうこととした。将来について前向きに考え、自分自身のこと、きょうだい児のこと、障害のある子供(同胞)のことについて、制作活動を楽しみながら、なおかつ自分自身や家族について視点を変えて眺めることで、客観的に家族を見つめることができ、笑顔で他者に語る様子が多く見られた。夢や希望について、あれこれと思いをめぐらせてシートを制作することは、ほんのわずか一時でも保護者を笑顔にし、元気づけることが分かった。このプログラムは毎回最終回に取り入れることが望ましいプログラムであると思われる。

Ⅲ. 成果と課題

上述のように、当ジョイジョイクラブの活動は大学外部の現職教員の支えにより成り立っている。きょうだい児だけでなく、その同胞や保護者との活動を通じて、包括的に支える実践である。現職教員らの現場および当授業での経験や自己研鑽などを基にした活動が生まれ、積み上げられている。それらの献身的なサポートなくしては、同様の活動を維持していくことは困難である。きょうだい児とその家族を対象にしているために内容が多様であり、参加家族数によっては規模が大きくなる運営の

難しさもあるが、やはり理論や経験を踏まえた実践がそれぞれのグループの活動で展開されるからであり、初学年の学生にとって掛け替えのない学びとなっているからである。

実例として2017年度のプログラムを掲載したが、その前の2年間の取り組みとそれを踏まえた改善や工夫、また成長・変化するきょうだい児とその家族への配慮がある。次の展開を考えながら支援が継続される中で、ジョイジョイクラブの社会的認知が広まり、活動の重要性が伝えられていく。地域に根差した活動とするために、捉えられる課題の一つひとつに取り組んでいくことがなお必要である。

「子どもとのふれあい体験」にある程度共通していると思われるのは、外部機関や施設が提供する事業や取り組みに学生が参加するものでない場合、平日ではなく土日など学校が休みの日に行くことが多く必要になることである。平日では学生の授業時間後に3～4時間を割くことは難しく、活動（授業）の準備や事後の振り返りをその日のうちにと考えれば実際にはもっと時間がかかるので、どうしても休日の時間の余裕を含んだ日程を組む必要がある。

当ジョイジョイクラブの場合、上述のように、大学外の現職教員のサポートを得るため、本学の授業のために出張依頼をしていることから、休日実施は時間外労働（休日労働）を求めていることも意味する。もっとも協力を強制することではなく、進んでかかわっていただいているものであるが、昨今の教員の多忙、また働き方の見直しを考えると、ご厚意に依存している現状は適切といえない。一方で、上述のように協力なしには成り立たないというジレンマ状況にある。直ちに解消するのが難しい問題であるものの、月一回のペースでの実施を、隔月実施で行うなどの配慮は必要である。その場合、年間では6回程度の実施となりうるが、年間の活動を「60時間以上にする」授業要件を満たすために、1回の実施にかかる準備および振り返りを含む「授業時間」を10時間程度にする必要が生じるので、これまでの活動（授業）を見直し、平日に基礎知識を得る学習の機会を加え、学生の授業参加意欲を維持するための工夫も必要になると思われる。

上述の各活動の実施結果（振り返り）の中でも言及されていたが、3つのグループに分かれての活動を関連付け相乗的効果を上げていくことの模索や成長するきょうだい児・同胞ら子どもたちに寄り添う支援が必要になっている。特に成長したきょうだい児が他に拠り所を得られるようになり、参加率が下がっても、時に「居場所」としての受容性を期待して（再び）やって来ることが可能にするためには、継続的支援を備えるものとして、授業から離れても相談を受け、窓口対応できるようにすることも重要と思われる。

また、当初からの課題として、授業であることの限界

がある。その中でもとりわけ検討が必要と考えられるのは、子供たちの成長に1年を超えて寄り添う体制である。1年間の通年授業として子供らの「1年の成長」をみることを学びの要点にあげてはいるものの、当該年度の授業を終えた学生が引き続きかわるかは任意であるため、1年だけ授業として関わった学生にとっては、子供たちの数年にわたる成長＝変化は明らかではなく、子供たちの立場で考えると継続的な支援が保障できていない。このことはNPO組織などで核となる一定のメンバーが継続的な活動を行う例と比較すると、授業として行うことの弱点・限界ではないかと考えられる。例えば、参加している子らが「ジョイピョン（きょうだい児）とジョイケロ（同胞）の違いって何？」と素朴な疑問を呈した時にどう向き合うかなどの潜在的な課題がある。本来、きょうだい児らの成長に合わせて長期的に解決すべきものである。実態として、どの時点でも子供らから呈示されうると認識しつつも、活動としては、1年ごとの授業として成り立つように考えるにとどまり、対象児ごとの成長記録やエピソードを引き継いだり、活動全体の振り返りを行うなど、きょうだい児らの成長や変化に丁寧に寄り添うという形にはなりにくいのが本稿の対象とする3年間で見いだされたことである。

#### IV. おわりに

本稿では過去3年間のジョイジョイクラブの活動を振り返り実践記録を示した。詳細については各活動を主導されている先生方による論考で今後議論するものとし、授業（活動）の記録を残し今後の展開や類似の取り組みの参考となるものとした。本稿の主旨からは外れるが、授業としては学生のためにある一方で、継続した活動としてはこの富山で成長していくきょうだい児（とその家族）のためにある。様々な事情で中断したり途絶したりすることが避けられないとしても、本稿を一つの参考にして授業や活動が展開されることがあれば書き残す意義がある。

授業を履修した学生のきょうだい児にとってのジョイジョイクラブが提供することの理解には、同じような境遇にある子供同士が集う居心地の良さがこの活動にはあるというものがあるが、対象児が成長し、小学高学年や中学生になるころに参加しなくなる場合もあることを考えると、「その後」のきょうだい児らが「時間・場所・関係」をどのように得ている（補っている）のかはわからず、潜在的な課題と感じられる。その課題の解明を考えた時、一つの模索は活動を通じて広く社会性を得ていくことへの支援である。種々の活動にできるだけ多くの「地域の人」に関わってもらい地域の中の理解者を増やすことで、地域にジョイジョイクラブのような存在を見つけ易くなるのではないか。こうした課題への取り組みについて、批判を受け止めつつよりよい活動をめざした

い。

本稿では授業としての内容の検討等は別稿にゆだねるが、きょうだい児支援の一実践として、同様の支援活動を行う参考になれば幸いである。

## 謝辞

ジョイジョイクラブの活動に多大なご支援・ご協力を下さる富山市手をつなぐ育成会、富山パイロットクラブの皆様に、改めて感謝申し上げます。

## 参考文献

白鳥めぐみ，諏方智広 他：きょうだい 障害のある家族との道のり，中央法規，2010年  
瀧本優子，吉田悦規：わかりやすい発達障がい・知的障

がいのSST実践マニュアル，中央法規，2011年  
辻井正次：家族と子どもを支える発達障害のある子の育ちの支援，中央法規，2016年

## 〔注/Annotation〕

---

<sup>1</sup> 第54回特殊教育学会自主研究集会「家族支援の視点から 障害のある子どものきょうだい児支援を考える（5）－ライフステージに応じた支援：児童期から青年期まで－」（2016年9月17日～19日，新潟県朱鷺メッセ）における質疑応答での指摘。

（2018年8月31日受付）

（2018年10月3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 笹田茂樹  
委員 石津憲一郎  
磯崎尚子  
小川亮  
上山輝  
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13号

平成30年12月20日 発行

編集兼 富山大学人間発達科学部  
発行者 附属人間発達科学研究実践総合センター  
〒930-8555 富山市五福3190  
TEL (076) 445-6380  
印刷所 株式会社なかに印刷  
〒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. 13

December. 2018

### CONTENTS

#### Original Article

- The Practice of “Student Guidance for All Children”  
—Focusing on the Narrative of School Teacher—  
..... KONDO Tatsuaki ..... 1
- Effects of social anxiety, social skills and experiential avoidance on school adjustment  
among Japanese senior high school students  
..... Akemi HORITA, Kenichiro ISHIZU ..... 13
- Developing the Revised Four Dimensions of Assertiveness Scale  
..... Mina SHIMIZU, Kenichiro ISHIZU ..... 23
- Relationships between Parents’ Attitude for Child Rearing, Irrational Belief  
and Loneliness among Elementary School Students  
..... Chihiro MORITA, Kenichiro ISHIZU ..... 31
- Practical Study of Programming Education for Elementary Level Children with Intellectual Disabilities:  
In Case of Teaching through Play Class  
..... Tomohito YAMAZAKI, Toyokazu MIZUUCHI ..... 41
- The Research about the Way of the Experience of the Care for Learn about Special Support Education  
: Questionnaire Survey of Teachers and Parents of Children with Special Support  
..... Mai TAKEDA, Miki WADA ..... 47
- Unit Development for how to develop competency for Sustainable Society Acquiring the Theory of population movement  
: Example of the Unit on “The regional characteristic in Japan compared with world’s, especially on population”  
for Junior High School Geography Classes.  
..... Haruhiro RYUTAKI ..... 59
- A Practical Study of Informatization of School Affairs and Prototyping of Tablet Apps  
..... Akira KAMIYAMA, Kazuo TAKAI, Katsuya MACHIDA, ..... 73
- A Comparative Study on English Textbook in Japan and Finland  
—Focus on English Learning Start Stage—  
..... Yasufumi TABATA, Mina MASUDA ..... 81
- Educational Effects of Animal Raising by Children (2nd report)  
—Experience through Rabbit Raising—  
..... Makoto KOBAYASHI, Kayo ITAKURA, Emi YONEZAKI,  
Emiko INAGAKI, Mizuko KAMIKAWA ..... 95
- Practicing Study on “Lesson of Play” for Active Play and Joyful Enthusiasm with Friends, for Children  
with Intellectual Disabilities at the Special Needs School: Focusing on inner aspects of children  
..... Sakiko KOSHIMURA, Hitomi OUMI, Miki WADA ..... 105
- The Situation of High School Education of the World History:  
According to the survey of Students in the University  
..... Yo TOKUHASHI ..... 119
- An Analysis of Junior High School Students’ Clothing Life, Individuality, and Degree of Satisfaction in Life  
..... Ju-hee SOHN, Naoko MURATA ..... 133
- An Analysis of Junior High School Students’ Attitudes toward Kimono and Trends in Their Yukata Preferences  
..... Ju-Hee SOHN, Nao OMOTE ..... 143
- Report**  
The Role of Support for Siblings of Children with Disabilities  
—The Practice Record of Joy Joy Club Providing Growth with their Families—  
..... Chiaki SHAKUNAGA, Chihiro OHTA, Masako KANNA, Fumiya SHIGA ..... 151