

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14号

令和元年12月

目次

論文

中学校社会科学習における市民的資質育成を目指す法教育 —公民的分野「裁判員制度」の単元開発—	坂田 元丈	1
中学生における発達障害のある生徒に対する周囲の生徒の態度： 学年、性別、同調欲求との関連に着目して	池永 優希・近藤 龍彰	11
教職員間における同僚性についての検討 —教師のバーンアウトと教師モラルへの影響—	町田 克也・石津憲一郎・本村 雅宏	21
チーム支援会議が教師のイラショナル・ビリーフに及ぼす効果 —教師の児童生徒理解の促進の視点から—	安田 陽子・石津憲一郎・本村 雅宏	29
大学生の共食に対する態度の測定と共食教材の効果の検討	古川みらい・小川 亮	41
知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育 —(2) 小学部自立活動におけるコード・A・ピラーの実践から—	山崎 智仁・水内 豊和	51
学生は大学の歴史教育に何を求めるか：学生アンケートから	徳橋 曜	61
幼児に対する防災教育プログラムの実践	小林 真・五十嵐望美・竹田 誠・窪田 広美	75
時間割編成システムのプロトタイプ開発と試行	佐伯 智成・山本 龍也・上山 輝	95
幼児の固定遊具へのかかわり方とその発達的变化に関する観察研究 —園庭の鉄棒と太鼓橋に着目して—	龍田 幸奈・西館 有沙	103
道徳教育と教化 —I. A. スヌークの教化論の再検討—	児島 博紀	113
報告 子どもの興味と表現を引き出す劇への取り組み	千田 恭子・河合 亜紀	125
資料 放課後等デイサービス事業所と通常学級との連携のあり方に関する調査研究	田村あかね・和田 充紀	131
知的障害特別支援学校小学部におけるプログラミング教育の実施状況と課題	水内 豊和	141

中学校社会科学学習における市民的資質育成を目指す法教育

— 公民的分野「裁判員制度」の単元開発 —

坂田元丈*

Low-Related Education for Growth Civil Qualitative in Junior High School Social Studies — Development of a Unit “*Saibann-inn*” (Lay Judge System in Japan) in Civic Field —

Genjo SAKATA

摘要

本研究の目的の1点目は、18歳選挙権の実施という社会情勢の変化に合わせ、社会認識や合理的判断をもとに市民として行動する態度を育成することが求められる中、法教育を取り入れることで、生徒の民主的な社会の一員として主体的に生きるための自覚と能力、つまり市民的資質を育成していくことについて提起することである。2点目は、法に基づく公正な裁判の保障に関する単元における模擬裁判の授業開発を通して、中学校社会科学公民的分野の授業構成の理論と再現可能な形で明示された授業案によって授業モデルを提起することである。

研究の成果の1点目としては、模擬裁判の授業の事前と事後において、生徒の法律的なものの見方や考え方といった社会認識や社会参画の意識を変容させる点を示すことができたことである。2点目は、法に基づく公正な裁判の保障に関する単元における模擬裁判の授業で、獲得される知識・概念や授業における問いを構造的に捉え、授業後の評価問題を作成し分析するなど、具体的な授業モデルを開発できたことである。

キーワード : 市民的資質育成, 法教育, 裁判員制度, 単元開発, 知識・概念の構造

Keywords : Growth Civil Qualitative, Low-Related Education, Lay Judge System, Development of a unit, Structure of Knowledge and Concept

1 研究の目的

本研究の目的は2点ある。

1点目は、18歳選挙権の実施という社会情勢の変化に合わせ、小学校・中学校・高等学校の社会系教科への要請が高まる中、中学校公民的分野の学習において、社会認識や合理的判断をもとに市民として行動する態度を育成することが求められている。このような状況の中、筆者が勤務する中学校の生徒に「将来、裁判員に選ばれたとしたら、どう思うか」というアンケートを実施した。回答の大半は「自信がない」「面倒である」といったものであった。そこで本研究では、司法に関する教育である「法教育」もしくは「法育」(以下、「法教育」)を取り入れた授業を実践することを通して、生徒が民主的な社会の一員として主体的に生きるための自覚と能力を育成(以下、「市民的資質育成」)していくことについて提起したい。

2点目は、中学校社会科学公民的分野の授業モデルを開発することである。授業モデルとは、授業構成の理論と再現可能な形で明示された授業案によって構成される。

今回の実験授業では、裁判員制度について扱い、実際に模擬裁判員裁判をやってみてどう思ったのかという問いを投げかけることで、裁判員制度や市民が政治に関わることの意義について考えさせる。そのことを通して、社会事象への関心を高めたり、市民として自ら行動したりすることについて生徒が考えることができると考え、実験授業の具体例を再現可能な授業案として提起したい。

2 研究の方法

本研究は以下の手順で実施される。

- (1) 法教育の実施と市民的資質育成との関係を整理し、授業論を提起する。
- (2) 法教育は法を扱う学習である。そこで「法に基づく公正な裁判の保障—模擬裁判を通して—」の開発単元の内容編成や意義を明らかにする。
- (3) 開発単元「法に基づく公正な裁判の保障—模擬裁判を通して—」における「知識・概念の構造」と「問いの構造」を明らかにする。

*富山大学人間発達科学部附属中学校

- (4) 実験授業の過程を追試可能な形で具体的に示す。
- (5) 評価問題の結果を分析し、開発した単元の成果と課題を明らかにする。

3 法教育の実施と市民的資質育成

(1) 法教育の意義

司法に関する教育は「法教育」もしくは「法育」と呼ばれている。例えば、「法育」の定義¹は「模擬裁判教育を中心としたアクティブ・ラーニング（主体的・共働的体験活動）である」とされ、社会の在り方を考え、民主的な社会の一員として主体的に生きるための自覚と能力を育む効果があるとされる。

また、法教育を行うことは次のような力を身に付けることが一般的に期待できるとされる¹。1つ目は「社会規範を知る」、つまり犯罪は身近にあることを知ると同時に、社会規範に触れさせることができること。2つ目は「論理的思考力」、つまり相手の話を聞き、思考を整理しながら論拠を推測し、主体的に判断して、自分の考えを論理的にまとめることができるようになること。3つ目は「自己表現力の向上」、つまり立場や状況に応じた話し方や態度を考えることができ、表現方法を工夫するようになる。意見が異なる人と話し合うので、自分の考えの論理的根拠と説得力のある話し方をして、相手の心を動かす伝え方を学ぶことができること。最後に4つ目は「意志決定力と責任感の育成」つまり、自分の下した判断の結果で人の人生が決定されるのであるから、自分の発言の重要性に気付き、責任感を育成することにつながる。これらのことから筆者は、法教育を行うことは社会認識形成を通じた市民的資質育成に迫っていくことであり、社会科が目指す生徒の資質・能力の育成につながるものであると考える。

(2) 模擬裁判員の授業の意義

筆者が勤務する中学校の生徒に「裁判員に選ばれたとしたら、どう思いますか」という事前アンケートを実施した。回答内容を挙げると、「社会の一員として結論を出すことに興味がある」「裁判に興味があり引き受けてみたい」といった前向きに捉える意見があった。一方で、「自分の意思で人の人生を左右することに自信がもてないし責任に押しつぶされそう」「重大犯罪の証拠写真や被告人を間近に目にするのは正直怖い」「仕事などを休んで裁判所に出向かなければいけないのは面倒である」「裁判や法律などに詳しくない一般人の自分たちが公正な判断ができるかわからない」「知らない人と話をすることや、意見が分かれたときに意見を合わせてしまいそうで自信がない」「お互いの守秘義務が守られるのか、被告人から逆恨みをされるのではないかと思うと怖い」といったものが大半を占める。

裁判員制度について学習することについては、裁判員

制度導入前に社会人に対して行った「模擬裁判評議の経験が裁判員制度に対する評価に及ぼす影響」という先行研究²がある。これによれば、模擬裁判・評議を実際に体験した人で「周囲の意見に流されてしまう」「裁判官などの権威に従ってしまう」と回答した人は少なく、むしろ「評議前より評議後の方が発言しやすくなった」という回答の比率が高くなり、議論することの大切さに気付いているという結果が得られている。このことから、今回扱う模擬裁判・評議の学習には一定の効果が見込まれると言える。

4 開発単元「法に基づく公正な裁判の保障—模擬裁判を通して—」の内容編成

(1) 単元開発の経緯と方法

これまでにも中学校社会科で司法、とりわけ模擬裁判を実践したものは管見の限りでも多く散見される。しかし、これらの実践は裁判の流れを決められたシナリオに沿って生徒が役割を演じるというものであり、刑事裁判の流れは理解できるものの、実際に生徒が法に基づいて判決を出すなどの判断場面が少ないことから、先に述べたような法教育で身に付けられる力の定着は少ないと思われる。また、生徒向けの市販の資料集などの教材にも、模擬裁判を取り上げたものはあるものの、実社会とは乖離した題材を扱っており、判断場面としてふさわしいものとはなっていない。

そこで、本稿では、法務省が制作している裁判員制度の広報に用いられている動画内で扱われている事件を模擬裁判事例として授業に位置付けた。

(2) 学習指導要領における位置づけ

本単元は、学習指導要領の公民的分野の大項目「(3) 私たちと政治」に入る。中項目「イ 民主政治と政治参加」の「国民の権利を守り、社会の秩序を維持するために、法に基づく公正な裁判の保障があることについて理解させるとともに、民主政治の推進と、公正な世論の形成や国民の政治参加との関連について考えさせる」と合わせて、内容の取り扱い(イ)「法に基づく公正な裁判の保障に関連させて、裁判員制度についても触れること」を取り扱う。

また、今回の開発単元では、政治の中でも司法に関するもので、法に基づく公正な裁判によって国民の権利が守られ、社会の秩序が維持されていることを理解し、そのために司法権の独立と法による裁判が憲法で保障されていることを扱う。特に、司法制度改革の一環として2009(平成21)年から導入された裁判員制度を通して、国民が司法に関心を高めたり、司法への信頼を高めたりすることについて取り扱う。刑事裁判において刑罰を科すということは、国が人の自由や権利を制限することを意味し、本当に犯罪を行った人に適正な刑罰を科すこと

は、市民が安全に暮らすためには必要である。しかし、一方で刑事司法が未成熟な社会において、不利益な事実を述べさせるための過酷な取り調べによって、人間の尊厳が蹂躪されてきた歴史もあり、無実の人々に刑罰を科したり、適正な手続きを取らずに刑罰を科したりして、人々の自由や権利を不当に制限してしまうこともあった。公正に事実を認定するためには、多様な知識や経験をもった「市民」が議論をした上で判断することが有効である。人は異なった知識や経験をもつ人と議論することで、自分の思い込みや決めつけに気付くことができる。逆に多様性のない閉鎖的な環境では、思い込みや決めつけに気付かずに判断してしまう危険がある。そのことから、国の最高法規である憲法に定められている刑事裁判の基本的な原則や権利を保障するために、市民が理性と常識に照らして判断する仕組みが整えられたという点について、主体的・協働的かつ体験的にとらえさせたいと考え、本単元を構成した。

(3) 単元の構成・目標

(i) 単元の目標は次のように設定した。なお、各目標の観点は現行の学習指導要領の観点到合せてある。

○社会に参画する市民として、民主的な政治と政治参加の方法について考えることができるようにする。

【社会的事象への関心・意欲・態度】

○社会参画に関わる課題を見いだし、対立と合意、効率と公正などの視点から多面的・多角的に考察し、その過程や結果を適切に表現できるようにする。

【社会的な思考・判断・表現】

○収集した資料の中から民主政治の基本的な考え方や、その考え方にに基づく社会の仕組みについての学習に役立つ情報を適切に選択して、読み取ったり図表などにまとめたりすることができるようにする。

【資料活用の技能】

○法令などによって公正な仕組みが整えられているということを理解させる。

【社会的事象についての知識・理解】

○社会に参画する市民として、社会事象に関心をもったり判断したりしたことを自ら表現することは大切であるということを理解させる。

【社会的事象についての知識・理解】

(ii) 単元構成としては次のように全体を構成した。

○第1次…法に基づく公正な裁判の保障としくみ。

・扱う内容：司法の役割・司法権の独立・三審制・民事訴訟と刑事訴訟・裁判員制度のしくみなど。

○第2次…国民の司法参加の意義。

・扱う内容：模擬裁判と第1回評議（事実認定）、第2回評議（事実認定、有罪無罪、量刑）、模擬裁判についての振り返り、裁判員制度の意義や市民としての社会に参画することなど。

○第3次…司法に携わる裁判官の出前講義

・扱う内容：裁判官（刑事裁判担当）の講演
(iii) 模擬裁判の授業における指導の目標として次のものを挙げる。

・裁判員制度の仕組みや意義（司法に対する国民の理解が深まることやその信頼が高まること）や法に基づく公正な裁判の保障について理解させる。

・法令や証拠などの根拠を明確にしながら思考し、判断したことを表現する力を身に付けさせる。

・模擬裁判（裁判員）の経験を通して、社会事象についての関心を高め、市民として自ら行動するとはどのようなことなのかについて考えさせる。

5 開発単元「法に基づく公正な裁判の保障—模擬裁判を通して—」における「知識・概念の構造」と「問いの構造」

(1) 開発単元における生徒に付けさせたい力と教師の手立ての関係

模擬裁判を通して法教育を実践していくためには、先に述べた法教育によって身に付けることが期待される生徒の力、つまり生徒にどのような力を付けさせていくのかについて明らかにせねばならない。また、授業者としてどのような手立てを用いるのかを明確にしなければ、単元の開発としては不十分なものになってしまう。そのため、この開発単元における知識や概念、さらに価値は何か。また、授業者の手立てとして、どのような問いを意図的に投げかけるのかについて、構造的に示したい。

(2) 「知識・概念の構造」と「問いの構造」の関係

社会科は、生徒の「科学的社会認識を通して市民的資質を育成する」教科である。「科学的」に、つまり生徒が理論（仮説）を事実に基づき吟味・修正（反証）していく中で、発見や習得をしていくことが「社会がわかる」ということであり、「社会認識」が形成された状態であるととらえる。そして、その「社会認識」を基盤として思考し、合理的判断をすることで、市民としてふさわしい行動をする能力「市民的資質」が養われる。確かな社会認識を科学的に形成し、市民的資質を育成することこそ、社会科の授業づくりであると言える。

そのために、教師の指導はいかにあるべきで、学習成果の伝達はどこまで必要かを軸に、生徒が主体的に取り組むことのできる「問い」をいかに作るかに視点を置く。「問い」は「身に付けるべき力」と単元・題材の学習内容や学習方法を結び付けるものである。「内容的目標＝内容知」と「方法的目標＝方法知、それらと「問い」との関係をもとに、教材の精選やその構成の吟味、問いかけの方法や価値判断場面の効果的なタイミングなどを工夫して授業を仕組んでいくことが必要である。すなわち、コンテンツ（内容）中心型とコンピテンシー（能力）中心型を二項対立的に捉えることなく、「問い」と「答え」をきちんと発見しながら授業が展開されることが望まし

い【図1参照】。

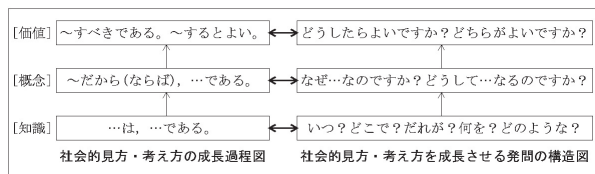


図1 知識と問いの相関

そこで、単元・次もしくは本時における「社会的見方・考え方の成長過程図」（一般に「知識の構造図」と呼ばれている図）を作成し、その図をもとに「発問の構造図」を作成して「問い」を構成する。生徒の成長を知識・概念・価値と重層的にとらえ、見方や考え方を深めたり広

げたりするために具体的な問いが構成できるこの方法論は有効であると考え。

なお、紙幅の都合で「法に基づく公正な裁判の保障—模擬裁判を通して—」における「知識・概念の構造」と「問いの構造」、いわゆる「知識の構造図」と「発問の構造図」については、本稿の最後尾に頁をあらためて示すことにした。

6 実験授業の過程

実験授業については、筆者の勤務校において令和元年の6月から7月にかけて、中学校第3学年4クラスで行った実践を具体例とし、再現可能な形で（1）指導過程、（2）授業の実際として以下に示す。

（1）指導過程

学習活動と予想される生徒の反応	指導上の留意点
1 前時までの学習を振り返る。 ・模擬裁判の「審理」場面を想起する。 ・「評議」の事実認定における論点整理を行う。	・前時に行った模擬裁判の「審理」の内容や「評議」を扱うことを確認する。
2 学習課題を確認し、裁判員として「評議」を行う。	
裁判員はどのような思いで判決を出しているのだろうか。	
(1) 事実認定「被告人に殺意があったのかどうか？」	
<p>【殺意は認められ、殺人未遂罪が適用される。】 ↑ 傷の深さが10cmなので、刺す時に殺意はあった。 ↑ 謝罪を求めるのに、包丁はやり過ぎである。 ↑ 800m持ち歩く程、仕返しの気持ちが強かった。 ↑ 強い殺意はないが「未必の故意」が認められる。</p>	<p>【殺意は認められず、傷害罪が適用される。】 ↑ 刺したのは一度なので殺意はなかった。 ↑ 刃物を持ち出したのは、殴られたからだ ↑ 被告人はひどく酔っていた。 ↑ 治療費の支払いに応じている。</p>
(2) 「被告人は有罪か、それとも無罪か？」 ・有罪である。 ↑ 公判前整理から無罪は争われておらず、被告人は被害者に大けがを負わせているので有罪は免れない。	<p>・前時までの評議において、被告人と被害者の間で、もみ合いがあったのかどうか検討している。証人の発言を採用すると、もみ合いはなかったと認められる点に続けて、本時は殺意について検討させる。</p> <p>・有罪か無罪かを決める際には、これまでの審理の内容から客観的に判断させる。</p> <p>・量刑や執行猶予に関する詳細な法令の解釈・適用については、実際の評議でも裁判官が助言をしながら進めることに触れ、裁判官役の教師が助言を行う。</p> <p>・合理的な疑問が残っていないのかを確認しながら、納得のいく判決が出せるよう確認を行ったり、指名を行ったりする。</p>
(3) (有罪の場合) 「量刑はどれくらいが適切か？」 ・刑法に未遂はその刑を減免するとあり、判例や裁判官の助言から未遂罪はその刑を半減するのが一般的なもので、殺人罪の最低「懲役5年」の半分程度を適用し、2年から3年が適切ではないか。 ・民事上の解決、被害者感情が収まっていることなど情状酌量し、執行猶予を付けた判決が適当である。 ・執行猶予は、懲役3年を超えるとできない。 ・執行猶予は、判例や裁判官の助言から3年～5年が妥当ではないか。	
3 判決を出すに至るまでに感じたことや裁判員制度の意義について考えたことを発表する。 ・人を裁くこと、人生を決めることは怖い面もあった。 ・一般市民の感情で裁判が左右されないか心配が残る。 ・市民感覚に近いからこそ公正だと言えるのではないか。 ・感情に流されず、根拠を明確に議論することが大切だ。 ・他者と議論することで、事実がより明確に判った。 ・検察官・被告人・弁護人・証人など、さまざまな意見、証拠をもとに総合的に判断する点が裁判の公正さだ。 ・日々社会で起きているできごとに注目していきたい。	<p>「実際に裁判員をやってみて、どう思ったか」について意見を書かせ、発表させる。</p> <p>・前時までにやったアンケートやこれまで行ってきた具体的な裁判（評議）の場面を想起させることで、裁判員制度における効率と公正、国民が参加する裁判員制度の意義、公正な裁判のしくみへの理解、根拠を明確にして判断したり議論したりすることの大切さ、市民として社会に参画する意欲などに目を向けさせる。</p>

（2）指導過程における授業の実際

教師の発問・指示	生徒の反応
1 今日テーマは前回に続き、裁判員はどのような思いで判決を出しているのだろうかについてです。それでは評議の続きを行いますので、ここからは先生は裁判長、皆さんは裁判員という形で進めていきます。	【模擬裁判（第2回評議）開始】

中学校社会科学習における市民的資質育成を目指す法教育

<p>2 前回の評議における事実認定では、被告人と被害者との間で、もみ合いはなかったとなりました。もみ合いがなかったとした理由は何でしたか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・マスター（事件の目撃者）の証言と、被害者の診断を行った医師の証言から、もみ合いをする時間はなかったとしました。
<p>3 今日の評議では殺意の有無について決めます。日本の刑法では殺意があったのであれば、殺人未遂罪となり、殺意がなかったのであれば、傷害罪となります。皆さんはどちらだと思いますか。意見のある方はどうぞ、挙手をして下さい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・無：被告人は日頃から真面目で、冷静であると感じたから。 ・無：10 cmの深さで、刺したのは一度だけだから。 ・有：凶器として包丁を持ち出しているから。 ・無：刺した後、啞然としていたのは刺さってしまったから。 ・有：謝罪を求めてという証言だけでは弱いから。 ・有：冷静であったならば、逆に強い意思があったのでは。 ・無：（相手が）逃げられにくい店内で実行するのでは。 ・有：脅すだけなら包丁は大袈裟だ。あわよくばという思いがあったのでは。外に出たのは確実に言うためでは。 ・無：現に加害者は亡くなっていない。包丁を持ち出したのは酔っていたから。 ・有：死んでもいいから謝れという気持ちがあったのでは。これは資料に書いてある未必の故意に近いと思った。 ・無：包丁を持ち出すというのは異常な興奮状態。被害者との面識もない間柄だった。 ・有：面識はなくても、殴られたことへの仕返しという動機はあった。
<p>4 それでは当時の状況をもう少しおさらいしてみましょうか。被告人の家とお店との距離はどれくらいでしたか。これも踏まえて考えてみましょうか。何か、意見のある方、どうぞ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・有：片道800 mとあり、往復するだけでも距離はある。包丁を持ち出すまで、そして包丁を持ちながら店まで1.6 kmも歩いている。それだけに強い気持ちを感じられます。 ・有：前回の事実認定の検証では被告人が被害者を見てから4秒しかなかった。つまり、ねらって刺した。ねらって刺したその瞬間に殺意はあったと思う。 ・有：包丁を持ち出したのは、謝ってくれなかったら、殺すつもりであったと考えられる。 ・無：逆に4秒もあった。「すぐ」ではなかったのでは。 ・有：刺してしまった後いろいろ考えたかもしれないけれど、刺した時点で殺意はあった。 ・無：被告人は被害者から一方的に殴られた。謝ってほしいと言ったときに、また殴ってくるかもしれないから、包丁はあくまで護身用だったかもしれない。 ・有：急所をねらっていると思う。切りつけたのではなく、刺しているから。 ・無：包丁を持ち出したのは謝らせる脅し。カッターでは謝ってもらえないと考え、包丁を持ち出したのでは。 ・有：仮にカッターだったとしても、傷つけば命に関わる。どんな刃物を持っていったかは問題ではないのでは。 ・有：被害者には防衛創がなかった。防ぐ間もなかった。 ・有：被告人は悪気がなかったのに、一方的に殴られた。それだけに被害者に対する怒りが強かったのではないか。 ・有：謝らせたいのであれば、警察に行って被害届を出せば済んだはず。強い仕返しの気持ちがあったと考えられる。 ・無：ここまで聞いて思ったのは、じわじわと殺意が芽生えたかもしれないが、刺したときに殺意はなかった。 ・無：被告人は反撃できない体格差があった。だから包丁を持ち出して脅すことにした。
<p>5 証拠の包丁（紙でつくったモデル）を見てみましょう。包丁の刃渡りが18 cmあります。このうち、10 cm刺さりました。殺意についてどう思いますか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・（生徒たちは定規を出して比較している） ・お腹に10 cmは、けっこう深く刺さっていると思います。
<p>6 ここで少し立場を変えて考えてみましょうか。もし、自分が一方的に殴った相手が、包丁を持って目の前に現れたら、どう思いますか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・怖い。 ・危険を感じる。
<p>7 それでは資料を見て下さい。殺意の有無、つまり故意があったかなかったかについて日本の法律ではどうなっているのかを確認しましょう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・（生徒は過失と故意、未必の故意に関する資料を読む。） ・（未必の故意も含めて、殺意があったと認定。）
<p>8 意見がある人はいませんか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・（無反応）
<p>9 ここまでの話合いと法律から、故意があったか、なかったかの多数決をとってもいいですか。※（実際の評議では、多数決は最終的な決定手段なので、多数決を採ることの合意を得た。）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・（過失：4名） ・（故意：35名）

10 それでは殺意があったという事実認定に基づき、殺人未遂罪について有罪か無罪かを決めます。どうでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> ・事実認定で殺意が認められたので、有罪だと思います。 ・この中で、無罪だと思う人はいますか。 ・(無罪という意見は反応無し)
11 それでは有罪ということで、次に決めるものは何ですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・量刑についてです。
12 量刑を決める際には、謝罪の有無・被害者感情・金銭的な問題・社会復帰などを考慮に入れます。また、執行猶予については、3年を超える刑には当てはまりません。執行猶予も踏まえて、量刑はどのようにしたらよいですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・公判中、被告人はきちんと謝罪していたし、被害者も自分に非があったと言っていて、被告人を強く罰することは求めています。 ・治療費も支払っているし、被告人が勤める会社の社長も早期復帰を願っていることから、執行猶予が付く量刑がふさわしいと思います。
13 それでは、裁判長として過去の判例などをお知らせしますと、3年か2年6月となりますが、どうでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> ・(3年：ほとんど) ・(2年6月：少数) ・(2年以下：0人)
14 それでは執行猶予について、懲役3年ならば、だいたい3～5年という判例がありますが、どうでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> ・(3年以内：少数) ・(4年：ほとんど) ・(5年以上：少数)
15 それでは、判決は殺人未遂罪で有罪。懲役3年、執行猶予4年となりました。次回公判で被告人に申し述べます。被告人に判決を伝え、公判を終了する。	<p>【模擬裁判(第2回評議)終了】</p>
16 裁判や裁判員を経験してどのように感じましたか。(4名指名する)	<ul style="list-style-type: none"> ・ドラマやニュースよりも重いものを感じた。責任を感じた。自分の判断で人の人生を180度変えてしまう可能性もあるので、今回のケースでは事実認定を下すところがとても心苦しかった。 ・裁判員という司法を体験したことで、人を傷つけるということは良くないことだと感じた。また、裁判員制度への興味が深まった。 ・物事を根拠に基づいて公正に見て、自分で判断するということが体験を通して分かった。 ・意見があっても言えないことがあったが、積極的に発言できるようになった。被告人等の人生を左右する判断をすることは荷が重い。一方、客観的な目で見える力が付いたと思う。

7 授業実践の成果と課題

(1) 分析のための評価問題作成の意図

法教育を行うことは社会認識形成を通じた市民的資質育成に迫っていくことであり、社会科が目指す生徒の資質・能力の育成につながっていくものであるとするならば、授業を行う前と後では、社会認識形成や市民的資質育成において、生徒の変容が見られることが求められる。そのために、本稿の開発単元ではこれらの変容を見取ることができるよう、評価問題を作成し、またその変容についての分析を行うこととした。

以下に挙げる評価問題<問い>は授業で扱っていない資料や問いを用意して、中学校第3学年の思考・判断・表現力等を評価しようとするものである。

<問いI>は、古代より緊急避難について扱われる事例で、いわゆる「カルネアデスの舟板」とよばれるものである。社会認識形成についての評価問題として、模擬裁判や模擬評議の学習で身に付けた法的なものの見方考え方(リーガル・マインド)を用いて、新たな命題についても思考・判断できるかどうかを評価しようとするものである。

<問いII>は、市民的資質育成についての評価問題として、主権者である国民が司法に参加すること、つまり社会の一員として行動することの意義について表現できるかを問うもので、問題文中の意見に反論することで、判断したことを評価しようとするものである。

(2) 評価問題の実際

<問いI>社会認識形成に重点が置かれた評価問題

資料①の事件のあらましを読んで、あなたが裁判員だととして、資料①の「刑法第37条・1項」を根拠に「有罪」と「無罪」の判決を出したとして、それぞれその理由を述べなさい。

資料① 事件のあらまし

太平洋沖で1隻の船が大破し、乗組員たちは海に投げ出された。一人の男が溺れないようにするために壊れた船の板きれにすがりついているともう一人、同じ板につかまろうとするものが近づいてきた。しかし、2人がつかまれば板そのものが沈んでしまうので、後から来た者を突き飛ばし、水死させた。その後、男は殺人罪で裁判にかけられることになり、裁判員裁判が開かれることになった。

・刑法第199条(殺人)
「人を殺した者は、死刑又は無期若しくは5年以上の懲役に処する。」
・刑法第37条・1項(緊急避難)
「自己または他人の生命、身体、自由または財産に対する現在の危険を避けるため、やむを得ずにした行為は、これによって生じた害が避けようとした害の程度を超えなかった場合に限り、罰しない。…(→緊急避難に値すれば、無罪となる。しかし、程度を超えた場合は有罪となる。)

<問いⅡ>市民的資質育成に重点を置いた評価問題

資料②・③を見て、Bさんの【反論】を社会参画の視点から述べなさい（解答者の個人的な考えを問うものではありません）。
また、根拠を述べただけでは反論にはならないので、理由を必ず入れて答えなさい。

資料② 裁判員裁判における死刑判決の新聞記事とA・Bさんの意見

Aさんの意見（※A・Bさんの意見は仮想）
「裁判員制度は重大な事件を扱うことから、死刑という極刑を下すかどうかの判断が求められる。今回、裁判員として死刑判決を出すことになった私の友人の思いを想像してみると、裁判員制度は負担も大きく、よい制度ではないと思いますね。」
Bさんの意見
「私は裁判員制度の意義を社会参画の視点から考え、Aさんの意見には反論します。」
「 【反 論】 」

資料③ 裁判員制度の意義

<最高裁・法務省・日弁連のHPやウェブサイトからの引用>

- ・主権をもつ国民が、自らの意思を司法（裁判所）に投じる場を設けた。
- ・裁判官という専門職だけの意見ではなく、国民一般の意見を裁判に採り入れる。
- ・裁判は怖い、裁判は無関係という国民の意識から、身近な司法を目指す。など

(3) 評価基準

問いⅠについての基準と正答例

基準：緊急避難にあたる行為かどうかを、法的解釈の上で述べられていること。
・「有罪」を選んだ場合
突き飛ばすという行為は、相手を死に至らしめる行為であると分かっていたはずで、行き過ぎた行為であるので、緊急避難にはあたらないと判断できるから。
・「無罪」を選んだ場合
2人も死んでしまうかもしれないという状況で1人が助かったのは、避けようとした害の範囲を超えるものではないので、緊急避難にあたる判断できるから。

問いⅡについての基準と正答例

基準：司法を通じた社会参画の意義について、資料③を用いて説明している。
・法を運用する側として、国民には参加の権利があり、義務もあると考えられるから。
・専門職だけでなく、市民感覚を取り入れることで、より公正な判断につながれるから。
・犯罪は他人事ではないことを知り、身近な司法を目指すことにつながるから。

(4) 評価結果

表1. 問いⅠの結果 (n=153)

	「有罪」の説明	「無罪」の説明
正答	100人 (65.4%)	81人 (52.9%)
誤答	52人 (33.9%)	70人 (45.8%)
無答	1人 (0.7%)	2人 (1.3%)

表2. 問いⅠ「有罪」の説明の正確2項検定

正答	誤答
100	52
両側検定：p=0.0001 ** (p<.01)	
片側検定：p=0.0001 ** (p<.01)	
効果量：g=0.1579	

表3. 問いⅡ「無罪」の説明の正確2項検定

正答	誤答
81	70
両側検定：p=0.4159 ns (.10<p)	
片側検定：p=0.2079 ns (.10<p)	
効果量：g=0.0364	

表4. 問いⅡの結果 (n=153)

正答	151人 (%)
誤答	0人 (%)
無答	2人 (%)

表5. 問いⅡの正答と無答の正確2項検定

正答	無答
151	2
両側検定：p=0.0000 ** (p<.01)	
片側検定：p=0.0000 ** (p<.01)	
効果量：g=0.4869	

(5) 評価結果の分析

成果としては、問いⅠの「有罪」の説明においては全体の3分の2の生徒は「突き飛ばす」という行為に対して緊急避難には該当しないと解答できている。また、「無罪」の説明においては過半数の生徒は「避けようとした害の範囲を超えるものではない」に着目して解答することができた。問いⅠは他に応用して考え、自ら解決方法を見つけ、取捨選択したことを評価するという点から、授業で扱っていない資料を用いた。生徒の思考・判断・表現力等について、授業で行った判断を転用して検討できる問題であったと考えられる。また、「有罪」「無罪」とも無答者がわずかである。これは、1年生のときからツールミン・モデルを用いたワークシートによる記述を授業でも行ってきたので、新たな命題に対しても資料を根拠に主張や理由付けを論述する力が定着してきていると考えられる。

一方、課題としては、表2において「有罪」の説明について、正答については有意差が見られるが、表3の「無罪」の説明においては、正答・誤答の有意差が見られない。誤答の多くの生徒は緊急避難の条文の「やむを得ず」の部分への注目に留まっており、法的な見方・考え方を十分に働かせることができなかったと言える。

問いⅡについては、無回答の2名を除いて全ての生徒が資料③を用いて、裁判員制度の意義について反論を述べることができた。ここで「反論」を記述させた理由は、反論するまでの過程で、自分の立場との共通点や相違点について比較・分類したり、異なる視点や価値観に気付

いたりすることができると考えたからである。本時の学習では「裁判員はどのような思いで判決を出しているのだろうか」という問いを立てている。これは、判決を出すまでにどのように法的に情報を処理するかという判断を問うものであると同時に、社会に生きる市民として人の人生にある一定の判断を下すことの意義について捉えさせるという目的もあった。この点については、一定の効果が表われたと言える。

8 結語：授業実践の成果と課題

(1) 成果

成果の1点目としては、模擬裁判の授業の事前と事後において、法律的なものの見方・考え方といった社会認識を形成するとともに、裁判員制度への理解を通して、社会参画への意識を向上させることができた点を示すことができたことである。

市民的資質育成との関連である法教育の視点から分析すると、先にも述べた通り、筆者の勤務する中学校の生徒に司法の単元を扱う前に行った裁判員制度に対するアンケートの回答では、「社会の一員として結論を出すことに興味がある」「裁判に興味があり引き受けてみたい」といった前向きに捉える意見があった一方で、「自分の意思で人の人生を左右することに自信がもてないし責任に押しつぶされそう」「重大犯罪の証拠写真や被告人を間近に目にするのは正直怖い」「仕事などを休んで裁判所に出向かなければいけないのは面倒である」「裁判や法律などに詳しくない一般人の自分たちが公正な判断ができるかわからない」「知らない人と話をすることや、意見が分かれたときに意見を合わせてしまいそうで自信がない」「お互いの守秘義務が守られるのか、被告人から逆恨みをされるのではないかと思うと怖い」といった消極的な内容のものが大半を占めていた。

そこで、模擬裁判員の授業後に「模擬裁判員を行ってみてどう思ったのか」について書かせた回答をみると、「裁判員という司法を体験したことで、人を傷つけるということは良くないことだと感じた。また、裁判員制度への興味が深まった。」とあった。これは法教育が目指す力の①「社会規範を知る」にかかわるものである。

他にも「物事を根拠に基づいて公正に見て、自分で判断するということが体験を通して分かった。」「被告人等の人生を左右する判断をすることは荷が重い、一方で客観的な目で見ることが付いたと思う。」といったものであり、これは法教育が目指す力の②「論理的思考力」にかかわるものである。

また、「意見があっても言えないことがあったが、積極的に発言できるようになった。」とあり、これは法教育が目指す力の③「自己表現力の向上」にかかわるものである。

そして、「ドラマやニュースよりも重いものを感じた。責任を感じた。」「自分の判断で人の人生を180度変えて

しまう可能性もあるので、今回のケースでは事実認定を下すところがとても心苦しかった。」とあり、これは法教育が目指す力の④「意志決定力と責任感の育成」にかかわるものである。このように模擬裁判の授業を行ったことで、法教育が目指す力が身に付いたと評価することができる。

また、評価問題においても、これらの力を用いながら、「法を運用する側として、国民には参加の権利があり、義務もあると考えられる。」「専門職だけでなく、市民感覚を取り入れることで、より公正な判断につながられる。」「犯罪は他人事ではないことを知り、身近な司法を目指すことにつながる。」といった内容をほとんどの生徒が回答できており、司法を通じた社会参画の意義について説明していた。

さらに、本時の学習の後には、国民目線だけでなく、司法に携わる裁判官の出前講義を聴講した。授業後の感想では、「裁判官は被害者感情や被告人の反省の度合いではなく、犯行の態様で判断するなど法の公正な適用に関すること」、「裁判員への精神的負担をかけない制度の運用がなされていること」、「裁判員裁判は同じ地域で起きた地方裁判所の判決に関わることなどから身近な司法と社会の一員としての社会に参画していくこと」などの記述が見られた。

社会認識形成については、模擬裁判員裁判で身に付けた法的なものの見方考え方（リーガル・マインド）を用いて、新たな命題についても思考・判断できるかどうかを評価する問題において、自ら解決方法を見つけ、取捨選択したことについて資料を根拠に主張や理由付けを論述していた。一方、事前に法的な見方考え方に関する生徒への調査が不十分であったため、事前と事後の変容については再検討を必要としている。

先述したとおり、模擬裁判の単元開発では一貫して「裁判員はどのような思いで判決を出しているのだろうか」という学習課題を立てている。これは、判決を出すまでにどのように法的に情報を処理するかという判断を問うものであると同時に、社会に生きる市民として人の人生にある一定の判断を下すことの意義について捉えさせるという目的もあった。この点については、一定の効果が表われたと言える。

成果の2点目としては、法に基づく公正な裁判の保障に関する単元における模擬裁判員の授業で、獲得される「知識・概念」や授業における「問い」を構造的に捉え、授業後の評価問題を作成し分析するなど、具体的な授業モデルを開発できたことである。

(2) 課題

今後の課題は、社会認識形成における「価値」の扱いである。「人の人生に関わることを自分が決めなければならないということが重く、難しかった」などの生徒の発言にあるように、「公正」や「中立」、「判断すること」、「責

【註】

- 1 杉山和之「模擬裁判と法育効果について」『九州法学会会報』2015, p9-13によれば、法育と法教育は厳密には異なるとしているが、ここでは法育の中心として、模擬裁判教育が挙げられている。
- 2 藤田政博「模擬裁判評議の経験が裁判員制度に対する評価に及ぼす影響 集団主義的傾向・社会的勢力認知との関連で」『法と心理』2004, p68-80によれば、「裁判員制度は集団主義的で権威に弱い日本人の国民性に合わない」という反対論に対する検証として、2002年5月に大坂で行われた模擬裁判員裁判に参加した市民198人と法律家（弁護士と裁判官）29名に対しアンケートを実施し、回答の平均値を分散分析によって比較している。その結果、「集団主義尺度」・「社会的勢力認知尺度」と「評議中に裁判官の意見を重視するか」との間に相関は見られなかったとしている。

【参考文献】

(1) 方法論に関するもの

- ・足立幸男『議論の論理 民主主義と議論』木鐸社 1984
- ・岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書 1994
- ・岡崎誠司『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房 2013
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程企画特別部会 論点整理」2015
- ・小原友行「公民的資質の育成をどう変えていくか」『社会科教育の21世紀』明治図書 1985, p124-134
- ・佐長健司「社会科授業における価値判断指導の検討」『社会科研究(65)』全国社会科教育学会 2006, p41-50
- ・社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ 変革と提案』明治図書 2003
- ・社会認識教育学会編『中学校社会科教育』学術図書出版社 2010
- ・全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書 2001
- ・全国社会科教育学会「社会科教育とシティズンシップ・エデュケーション」『社会科研究』64号 2006年3月
- ・日本社会科教育学会「あらためて社会科教育の意義と可能性を探る—社会科にできること・できないこと—」『社会科教育研究』104号 2008
- ・日本社会科教育学会「21世紀型学力論と社会科授業改善の方向性」『社会科教育研究』127号 2016
- ・峯明秀「地域における社会科学習と子どもの参加 社会科教育における『社会参加』の意義と位置」『社会

- 科教育研究 2002 別冊』日本社会科教育学会 2002, p38
- ・宮本光雄『社会科教育の本質に関する研究—社会認識と公民的資質の関係性を中心に—』風間書房 2011
- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書 1978
- ・森分孝治・片上宗二編『社会科 重要用語 300 の基礎知識』明治図書 2000

(2) 内容論に関するもの（ただし、裁判員や法教育の内容に関するもの）

- ・河津博史・池永知樹・鍛冶伸明・宮村啓太『ガイドブック 裁判員制度』法学書院 2006
- ・最高裁判所 冊子「よくわかる！裁判員制度 Q & A」第1版 2006・第9版 2015
- ・最高裁判所 パンフレット「裁判員制度ナビゲーション」2015 改訂版 10月
- ・白井駿『犯罪の現象学 犯罪に関する法哲学的研究』白順社 1984
- ・白取祐司『刑事訴訟法』日本評論社 第1版 1999・第7版 2012
- ・杉山和之「模擬裁判と法育効果について」『九州法学会会報』2015, p9-13
- ・中平一義「社会科教育における公民的資質 法教育における憲法的価値・原理」『学校教育学研究論集』No.21 東京学芸大学 2010, p113-126
- ・中平一義・重松克也「社会科教育における判断基準（価値）—法教育における判断基準（価値）—」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』2008, p63-78
- ・鯉越溢弘『裁判員制度と国民の司法参加 刑事司法の大転換への道』現代人文社 2004
- ・藤田政博「模擬裁判評議の経験が裁判員制度に対する評価に及ぼす影響 集団主義的傾向・社会的勢力認知との関連で」『法と心理』2004, p68-80
- ・法教育研究会「報告書」我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために— 2004
- ・法教育研究会『はじめての法教育—我が国における法教育の普及・発展を目指して—』ぎょうせい 2005
- ・法教育推進協議会『はじめての法教育 Q & A』ぎょうせい 2007
- ・法務省 企画・製作 DVD 「裁判員制度—もしもあなたが選ばれたら—」法務省刑事局総務課

(2019年7月29日受付)

(2019年10月2日受理)

中学生における発達障害のある生徒に対する周囲の生徒の態度： 学年，性別，同調欲求との関連に着目して

池永優希¹ 近藤龍彰²

The Attitude for the Child with Developmental Disorder in Junior High School Students: Focusing on Grade, Gender, and Desire for Conforming

IKENAGA Yuki¹ KONDO Tatsuaki²

摘要

本研究では、発達障害のある生徒に対して周囲の生徒がどのような認識・態度を示すのか、および同調欲求との関連性を検討した。中学1年生から3年生、計247名を対象に、架空の発達障害児を提示し、対象児の印象と、示す行動について質問紙で調査を行った。その結果、中学生における発達障害児への認識・態度は学年や性別、提示した発達障害児の性別によっても変化することが示された。男子では学年が上がるにつれて寛容になる一方、女子においては学年が上がるにつれてむしろ厳しい印象・行動を示すという結果が得られた。加えて、発達障害児の性別が女子である場合において、より厳しい印象・行動を示していた。また、同調欲求が高い者は、発達障害児の言動をばかにすること、発達障害児と似たような行動を自分もすると思っていることが示された。実践への示唆として、特に女子において協調性が重視される場面で、発達障害児のこだわりを理解してもらえよう促すこと、男子と女子で発達障害児に対する不満を感じやすい時期が異なることが挙げられた。

キーワード：発達障害，二次障害，中学生，同調欲求

Keywords：Developmental Disorder, Secondary Damage, Junior High School Students, Desire for Conforming

I 問題と目的

1.1 発達障害における二次障害とその実態

こだわりが強く、人とかかわるのが苦手。落ち着きがなく、いつもそわそわしてしまう。読み書きはできるが、計算は全くできない。これらの特徴は、それぞれ自閉症スペクトラム障害 (ASD)、注意欠如・多動性障害 (ADHD)、限局性学習症 (SLD) で出てくる症例の一部である。

近年、このような特徴を示す発達障害の人々が注目されている。これは、教育現場においても例外ではない。文部科学省による「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によると、通常学級に在籍する子どもたちの中で行動面・学習面に何らかの困難を抱えている子どもたちは6.5%に及ぶと推定されている (文部科学省, 2012)。発達障害が注目されていく中、先に挙げた発達障害本来の特徴や症状とは別に、非行に走る、極端に反抗する、母親から離れられない、ひきこもってしまうなどの症状にも目が向けられるようになった。これらの問題は、発達障害の二次障害としてとらえられている。

斎藤 (2009) は、発達障害の二次障害としての精神障

害について、外在化障害と内在化障害という言葉を使って分類している。外在化障害とは、内的な怒りや葛藤が行動上の問題として現れるものをさし、極端な反抗、暴力、反社会的犯罪行為などの形で現れるとしている。また、内在化障害は、怒りや葛藤が情緒の問題として現れるものを指し、気分の落ち込み、対人恐怖、ひきこもりなどの形で現れるとしている (p.22)。

また斎藤 (2009) は、二次障害がおこるメカニズムについても説明している。まず、発達障害特有の社会的対処法の問題 (乱暴さ、固執など) が、周囲からの否定的反応を引き起こしてしまう。その結果、発達障害児は自信を失い、気分の落ち込み、空虚感、怒りなどを抱かせることになる。これらの感情が反抗、暴力、ひきこもりなどの否定的社会行動を増加させ、その行動が周囲の怒りや無力感、回避を増加させてしまう。このようにして高まった周囲との緊迫した関係性は、発達障害児が本来持つ、社会的対処法の問題を増幅させ、悪循環に陥ってしまい、最終的に二次障害としてあらわれてくるとしている (p.27-28)。

このことは、発達障害の二次障害について考える際、発達障害児本人の支援だけでなく、周囲に対しての支援を考えていく必要性があることを示唆している。いくら

¹ 株式会社ジョインフォシステム ² 富山大学人間発達科学部

本人の障害特性に対応した配慮を行っても、周囲の否定的対処があまりにもひどければ、二次障害を防ぐことはできなくなってしまう。反対に、周囲が障害特性に対して寛容で、否定的対処が起こらなければ、発達障害児が二次障害になる可能性は低くなるだろうと考えられる。

1.2 発達障害児への周囲の認識についての先行研究とその問題点

発達障害児の周囲にいる人たちへの支援を考える際、周囲がどのような態度・認識をしているかを知ることが役に立つだろう。発達障害児に対する周囲の認識についての先行研究はいくつかある。水口・里見・前田(2010)は、発達障害児の問題行動場面における周囲の認識について検討している。この研究では、小学生を対象に、発達障害児に対する接触頻度の高低に注目して、架空の物語場面から発達障害児に対する交流態度を調べた。その結果、発達障害児が示す言動の印象については、接触頻度の高低にかかわらず否定的に捉えていたが、一緒に行動することについては接触頻度が高い群が一番好意的態度を示したと報告している。また、山本・赤木(2016)は、発達障害児に対する異なる3つの支援場面について、子ども達のとらえ方に差があるか検討している。この研究では、小学生を対象に、教師と友人からの受容感の高低、および異なる3つの個別支援場面によって、発達障害のない周囲の児童の個別支援に対するとらえ方に変化があるのかについて検討している。その結果、教師からの受容感が高い子どもは支援に対して肯定的であること、友人からの受容感が高い子どもは、発達障害児を排除しようとする傾向が少ないことが示された。これらの研究では、発達障害児への接触頻度、他者からの受容感といった、周囲の子どもの状態が発達障害児への認識に影響することが示されている。

上記の研究では、いずれも小学生を対象に行われている。しかし、中学生以降において、発達障害児への認識や心理状態が変わる可能性も考えられる。このように考える理由として、①小学生と比べて内面の心情や表れてくる行動が変化すること、②集団への欲求が変化することによる意識の変化の二つが挙げられる。①小学生と比べて内面の心情や表れてくる行動が変化することについて、西館・徳田・水野(2015a,b)は、周りにいる障害のない子どもたちが、発達障害児についてどのような報告・質問・指摘を教員にしたか、小学生と中学生でそれぞれ検討している。その結果、中学生は小学生に比べ発達障害児についての指摘や報告が少ない傾向にあり、それらの指摘・報告に対する教師の回答に不満を述べるものはいなかったとした。しかし、その理由は小学生の頃から関わっているために発達障害児の特徴を知っていたことにあり、発達障害児への不満を感じる中学生が少ないことにはつながらないのではないかと考察している。他にも、戸田・渡辺(2012)の研究では、小学5年生、

中学1年生、中学3年生、高校2年生を対象に、敵意があるかどうかあいまいな状況で被害を受けた時にどのように認識や対処を行うのか検討している。その結果、被害を受けた時に相手の敵意を想定したり、攻撃的な対応をとったりする者は年齢とともに減少することが明らかになった。しかし、口に出さない内面の反応では、中学1年生が最も否定的な反応を示し、敵意がないとわかっていても内面では怒りを感じ、行動に移す可能性が高いことが示唆された。これらのことから、中学生においては、内面では不満を感じていても、行動には表れないといった、行動と内面のずれがあると考えられる。そこで、実際に中学生が発達障害児についてどう思っているのか、またどのような行動をするのか調べることに意義があると考えられる。

以上のことから、本研究の第一目的として、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのか明らかにすることとする。その際、水口ら(2010)の研究でみられるように、実際の行動と内面における印象や感情は必ずしも一致しないことが考えられるため、印象と行動という2つの視点から検討していく。ここでいう印象とは、中学生が発達障害児のことをどのように思うか、ということである。今回は、発達障害児への否定的対処につながる可能性のある印象について検討するため、発達障害児の言動を気にするかどうか(気にしない)、嫌だと思うか(いやだ)、自分もすると思うか(自分もする)の3つの印象を設定する。また、ここでいう行動とは、中学生が発達障害児に対してどのような行動をとるか、ということである。今回は、発達障害の二次障害に関わるであろう行動について検討するため、発達障害児が困っているときに助けたいと思うか(助けたい)、言動をばかにしてしまうか(ばかにする)、放っておくか(放っておく)、仲間に入れたいか(仲間に入れる)の4つの行動を設定する。

ただし、先行研究も指摘している通り、発達障害児について、現実にいる子どもを想定させて認識・態度を尋ねるのは調査に参加する生徒への心理負担が大きく、倫理上の問題もある(水口ら, 2010・山本・赤木, 2016)。このことから、架空の発達障害児に関わる物語場面を提示し、その子どもについての認識・態度について調査することとする。この方法のメリットとして、発達障害児への認識・態度について定量的に検討できることがあげられる(山本・赤木, 2016)。

②集団への欲求が変化することによる意識の変化について、山田・小泉・中山・宮原(2013)は、規範意識の低下と規範行動の減少を指摘している。この研究では、小中学生を対象に、規範行動の発達の变化について検討している。その結果、男子は小学校中学年から、女子は小学校高学年から規範意識が低下し、学年が上がるにつれて規範行動も減少することが示された。これは、ギャンググループやチャムグループといった仲間集団への所

属に伴い、そのグループ内での集団規範が最優先されることがあるからである。これらの集団規範はときに道徳規範や校則よりも優先されるため、集団規範を破るような言動については、より重く受け止められやすくなってしまふと考えられる。また、長谷川（2014）の研究では、小学校高学年から中学生にかけて顕著になる閉鎖的な友人関係への志向性が、どのように集団排除の判断に関係するのかについての検討を行っている。その結果、「閉鎖的あるいは固定的集団志向性と友人への同調欲求が高い子ども、友人への親和欲求や相互尊重欲求が低い子どもは、集団排除を認める傾向が見られた」（p.21）と報告している。これらのことから、中学生は集団への欲求が小学生の頃から変化するために、自分たちと「違う」ことに非寛容になる可能性が考えられる。そこで、発達障害児に対する認識と、集団への欲求がどのようにかわるのかについても検討することは意義があると考えられる。今回は、その中でも同調欲求に注目する。同調欲求とは、「友人との同じ行動や同じ趣味を望む」欲求である（榎本，2003，p.74）と定義されている。この同調欲求が強いことにより、発達障害のある子どもが示す言動の「違い」に注目してしまい、否定的対処につながる可能性が考えられる。そこで、本研究の第二目的として、発達障害児に対して、中学生が示す認識・態度と友人への同調欲求との関連について検討することとする。

1.3 本研究の目的

以上のことから、本研究の第一目的として、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのか明らかにすることとする。なお、本研究では、次にあげる3点について検討する。

1点目は、学年である。あいまいな状況で被害を受けた際、学年が上がるにつれて敵意を想定したり、攻撃的な対応をしたりする者が減ること（戸田・渡辺，2012）、規範行動が減少すること（山田ら，2013）が指摘されている。このことから、否定的対処について学年による発達の变化がみられる可能性がある。

2点目は、性別である。岡安・高山（2000）は、中学生のいじめの内容は、被害者・加害者ともに性差がみられることを指摘している。悪口・仲間外れといった関係性攻撃は女子が加害者や被害者に、身体的攻撃、いたずらなどのいじめは男子が加害者や被害者になるとしている。このことから、発達障害児への認識・態度について性別が影響する可能性が考えられる。

3点目は、4コマ漫画で提示した登場人物の性別である。松尾・吉田（2015）は、行為者の性別が行動への印象に及ぼす影響について、性ラベルと性ステレオタイプ行動という観点から検討を行っている。その結果、ネガティブな性ステレオタイプ行動に対し、行動と一致する性ラベルが与えられた場合はネガティブな評価が緩和されるが、一致しない場合はよりネガティブに評価される

ことが示された。このことから、同じ行動でも、発達障害児の性別によって認識や態度が変化する可能性が考えられる。

また、本研究の第二目的として、発達障害児に対して、中学生が示す認識・態度と友人への同調欲求との関連について検討することとする。

Ⅱ 方法

調査対象者

X県の公立中学校1校に通う生徒のうち、特別支援学級を除く合計273名（男子130名、女子143名）を調査対象者とした。このうち、調査に参加し、かつ記入ミスがなかった247名（男子115名、女子132名）のデータを分析に用いた。内訳は、中学校1年生75名（男子31名、女子44名）、中学2年生79名（男子38名、女子41名）、中学3年生93名（男子46名、女子47名）であった。

質問内容

1. フェイスシート

学年と性別、年齢について尋ねた。

2. 架空の発達障害児がかかわる物語場面

発達障害児への印象・行動について尋ねるため、架空の発達障害児と同性の健常児がかかわる学校場面を4コマ漫画で提示した。架空の発達障害児は、軽度の自閉症スペクトラム障害を想定し、登場人物の性別によって印象・行動が変化するか検討するため、男子版・女子版を作成した。漫画の例は、Figure1, 2に示した。

設定した場面は、対人面での困難さを示す「対人困難場面」、強いこだわりを示す「こだわり場面」の二つである。これらの場面は、発達障害児の問題行動とその支援方法について書かれた書籍を参考に作成した（内山，2006）。なお、事前に調査協力校の教員3名に、内容に問題のないこと、実際でも起こりやすい場面であることを確認した。以下に内容を示す。

対人困難場面：ある日の放課後、Aさんに漫画の話をします。Aさんに漫画について尋ねますが、Aさんは「その髪型変じゃない？」と関係ないことを言います。

こだわり場面：ある日、社会見学のため『青通り』から商店街に行こうとします。しかし、Bさんが困った顔をしたため、どうしたのか聞いたところ、『赤通り』から商店街に行きたいと言います。『青通り』の方が『赤通り』よりも近いことを伝えても、Bさんはいつも行く『赤通り』で行きたいと言います。

なお、2つの場面はランダムに提示した。そのため、必ずしも発達障害児の名前（Aさん・Bさん）はこの順序ではなく、提示した順番で名前がついている。

3. 印象・行動の評定

提示した2つの場面について、それぞれ発達障害児への印象と行動について、4件法で回答を求めた(1. 全くそう思わない～4. とてもそう思う)。印象は、「Aさんの行動・発言は、気にしない(気にしない)」、「Aさんの行動・発言をされたら、いやだ(いやだ)」、「Aさんのような行動・発言を自分もする(自分もする)」の3項目だった。行動は「Aさんが困っているときに助けて(助けて)」、「Aさんの行動・発言をばかにしてしまう(ばかにする)」、「Aさんの行動・発言を放っておく(放っておく)」、「Aさんを自分の仲間に入れて(仲間に入れる)」の4項目であった。

4. 同調欲求

「友人欲求尺度」(榎本, 2003)の「同調欲求(“友達の行動や友達の言うことには従いたい”など4項目)」を使用した。4件法で回答を求めた。(1. 全くそう思わない～4. とてもそう思う)。

調査時期と手続き

調査は、2018年7月中旬に行われた。調査対象校での授業中に担任の先生を通じて質問紙を配布、回収した。質問紙の表紙には、調査目的の説明、回答は任意であること、回答によって個人が特定されないことが明記されており、口頭でも同様の説明が行われた。所要時間は10分から15分程度だった。

Ⅲ 結果

3.1 発達障害児への印象

Table1～3に、学年、性別、登場人物の性別ごとの「気にしない」「いやだ」「自分もする」「助けて」「ばかにする」「放っておく」「仲間に入れる」得点の平均とSDを示した。

発達障害児への印象について検討するため、対人困難場面、こだわり場面の各印象項目の得点に対して、学年3(1年生・2年生・3年生)×性別2(男子・女子)×登場人物の性別2(男子・女子)の分散分析を行った。

気にしない項目の得点に対しては、対人困難場面、こだわり場面ともに有意な効果は見られなかった。

いやだ項目の得点に対しては、対人困難場面では性別の主効果が有意であった($F(1, 235) = 13.28$, 偏 $\eta^2 = .05$, $p < .001$)。女子($M = 3.36$, $SD = 0.82$)のほうが、男子($M = 2.95$, $SD = 1.01$)よりも、いやだ得点は高かった。加えて、学年×登場人物の性別の交互作用も有意であった($F(2, 235) = 5.76$, 偏 $\eta^2 = .05$, $p < .01$; Figure 3参照)。単純主効果の検定の結果、登場人物が男子のときにおいて、1年生($M = 3.41$, $SD = 0.73$)のほうが3年生($M = 2.79$, $SD = 1.01$)よりもいやだ得点が高く($p < .01$)、3年生において、登場人物が女子

のとき($M = 3.47$, $SD = 0.66$)のほうが、登場人物が男子のとき($M = 2.79$, $SD = 1.01$)よりもいやだ得点が高かった($p < .01$)。



Figure 1 4コマ漫画の例①(対人困難場面, 男子版)



Figure 2 4コマ漫画の例②(こだわり場面, 女子版)

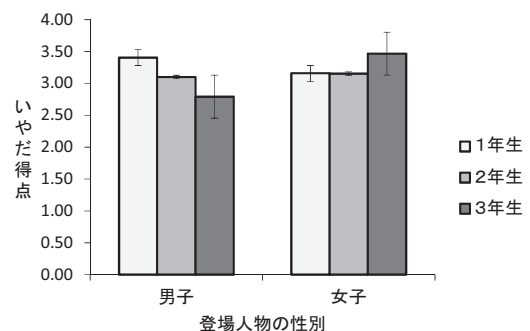


Figure 3 対人困難場面における「いやだ」得点での学年×登場人物の性別の交互作用(バーは標準誤差)

中学生における発達障害のある生徒に対する周囲の生徒の態度

Table 1 1年生における各得点の平均 (SD)

	性別	登場人物	男		女	
			男	女	男	女
印象項目	気にしない	対人困難	2.31 (1.01)	2.07 (1.22)	2.43 (1.21)	2.48 (1.04)
		こだわり	2.63 (0.89)	2.00 (0.93)	2.05 (0.97)	2.09 (0.79)
	いやだ	対人困難	3.06 (0.86)	2.87 (1.13)	3.67 (0.48)	3.35 (0.83)
		こだわり	2.25 (1.00)	2.47 (1.25)	1.71 (0.72)	2.04 (1.02)
	自分もする	対人困難	2.06 (1.06)	1.33 (0.49)	1.38 (0.50)	1.48 (0.73)
		こだわり	2.13 (1.03)	1.40 (0.51)	1.90 (0.89)	1.78 (0.85)
行動項目	助けたい	対人困難	2.13 (0.89)	2.07 (1.10)	2.48 (0.87)	2.52 (0.90)
		こだわり	2.69 (1.01)	2.47 (0.99)	2.81 (0.87)	2.91 (0.85)
	ばかにする	対人困難	2.00 (0.82)	2.07 (1.10)	1.57 (0.51)	1.91 (0.90)
		こだわり	1.69 (0.79)	1.93 (0.96)	1.24 (0.44)	1.52 (0.59)
	放っておく	対人困難	2.06 (0.93)	2.27 (1.22)	1.95 (0.81)	2.13 (0.69)
		こだわり	2.00 (0.89)	2.20 (1.15)	1.76 (0.83)	1.78 (0.85)
	仲間に入れる	対人困難	2.13 (1.03)	1.87 (0.99)	1.95 (0.81)	2.00 (0.85)
		こだわり	2.38 (1.03)	2.00 (1.00)	2.57 (0.93)	2.43 (0.99)

Table 2 2年生における各得点の平均 (SD)

	性別	登場人物	男		女	
			男	女	男	女
印象項目	気にしない	対人困難	1.89 (0.94)	2.32 (1.16)	2.14 (1.11)	2.40 (1.00)
		こだわり	2.16 (1.02)	2.58 (1.02)	2.33 (0.91)	2.30 (0.92)
	いやだ	対人困難	3.00 (1.05)	2.74 (1.15)	3.19 (1.08)	3.55 (0.61)
		こだわり	2.16 (1.02)	2.26 (1.15)	2.29 (1.01)	2.00 (0.92)
	自分もする	対人困難	1.74 (0.93)	1.84 (0.60)	1.67 (0.73)	1.40 (0.60)
		こだわり	1.89 (1.05)	1.84 (0.77)	1.86 (0.73)	1.85 (0.88)
行動項目	助けたい	対人困難	1.89 (0.88)	2.05 (0.62)	2.33 (0.97)	1.90 (0.72)
		こだわり	2.53 (0.77)	2.68 (0.95)	3.29 (0.78)	2.75 (0.91)
	ばかにする	対人困難	2.21 (0.79)	2.42 (0.90)	1.86 (0.73)	1.75 (0.64)
		こだわり	1.79 (0.92)	1.84 (0.90)	1.38 (0.59)	1.60 (0.68)
	放っておく	対人困難	2.74 (0.99)	2.63 (1.01)	2.43 (0.87)	2.25 (0.91)
		こだわり	1.79 (0.85)	1.89 (0.94)	1.95 (1.02)	2.15 (0.93)
	仲間に入れる	対人困難	1.79 (0.79)	1.84 (0.60)	1.81 (0.81)	1.45 (0.61)
		こだわり	2.11 (0.81)	2.37 (0.90)	2.76 (0.83)	2.05 (0.76)

Table 3 3年生における各得点の平均 (SD)

	性別	登場人物	男		女	
			男	女	男	女
印象項目	気にしない	対人困難	2.44 (1.16)	2.19 (1.03)	2.35 (0.83)	2.04 (1.12)
		こだわり	1.92 (1.00)	2.00 (0.95)	2.35 (0.83)	2.38 (1.10)
	いやだ	対人困難	2.84 (1.14)	3.19 (0.68)	2.74 (0.86)	3.71 (0.55)
		こだわり	1.92 (1.08)	1.67 (0.73)	2.30 (0.88)	2.67 (1.01)
	自分もする	対人困難	1.68 (0.99)	1.76 (0.94)	1.43 (0.51)	1.58 (0.83)
		こだわり	1.76 (0.78)	2.00 (1.00)	1.78 (0.67)	1.67 (0.96)
行動項目	助けたい	対人困難	2.12 (0.97)	1.95 (0.59)	2.30 (0.82)	2.08 (0.93)
		こだわり	2.20 (1.04)	2.62 (0.97)	2.74 (0.86)	2.50 (1.02)
	ばかにする	対人困難	2.40 (1.00)	2.19 (0.81)	1.70 (0.56)	1.92 (0.93)
		こだわり	1.72 (0.94)	1.67 (0.73)	1.52 (0.59)	1.54 (0.78)
	放っておく	対人困難	2.04 (1.24)	2.57 (0.75)	2.35 (0.83)	2.88 (0.99)
		こだわり	1.92 (0.91)	1.76 (0.83)	2.26 (0.86)	2.54 (1.14)
	仲間に入れる	対人困難	2.24 (1.27)	1.76 (0.54)	2.09 (0.79)	1.54 (0.72)
		こだわり	2.12 (1.09)	2.43 (0.81)	2.09 (0.90)	1.75 (0.79)

また、こだわり場面では、学年×性別の交互作用が有意であった ($F(2, 235) = 7.639$, 偏 $\eta^2 = .06$, $p < .01$; Figure 4 参照)。単純主効果の検定の結果、男子において、1年生 ($M = 2.35$, $SD = 1.11$) のほうが3年生 ($M = 1.80$, $SD = 0.93$) よりも ($p < .05$)、女子において、3年生 ($M = 2.49$, $SD = 0.95$) のほうが1年生 ($M = 1.89$, $SD = 0.90$) よりもいやだ得点が高かった ($p < .01$)。加えて、1年生において、男子 ($M = 2.345$, $SD = 1.11$) のほうが女子 ($M = 1.89$, $SD = 0.90$) よりも ($p < .05$)、3年生において、女子 ($M = 2.49$, $SD = 0.97$) のほうが男子 ($M = 1.80$, $SD = 0.93$) よりもいやだ得点が高かった ($p < .001$)。

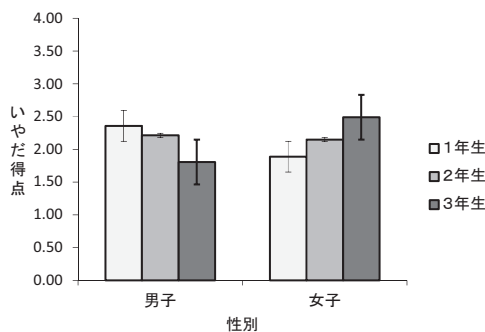


Figure 4 こだわり場面における「いやだ」得点での学年×性別の交互作用 (バーは標準誤差)

自分もする項目の得点に対しては、対人困難場面で性別の主効果が有意であった ($F(1, 235) = 6.14$, 偏 $\eta^2 = .03$, $p < .05$)。男子 ($M = 1.74$, $SD = 0.88$) のほうが、女子 ($M = 1.49$, $SD = 0.66$) よりも、自分もする得点が高かった。一方、こだわり場面の自分もする項目の得点に対しては、有意な効果を示す要因は見られなかった。

3.2 発達障害児への行動

発達障害児への行動について検討するため、対人困難場面、こだわり場面の各行動項目の得点に対して、学年3 (1年生・2年生・3年生) × 性別2 (男子・女子) × 登場人物の性別2 (男子・女子) の分散分析を行った。助けたい項目の得点に対しては、対人困難場面において、性別の主効果が有意であった ($F(1, 235) = 4.46$, 偏 $\eta^2 = .02$, $p < .05$)。女子 ($M = 2.27$, $SD = 0.88$) のほうが、男子 ($M = 2.03$, $SD = 0.84$) よりも、助けたい得点が高かった。また、こだわり場面において、性別の主効果が有意であった ($F(1, 235) = 6.47$, 偏 $\eta^2 = .03$, $p < .05$)。女子 ($M = 2.83$, $SD = 0.90$) のほうが、男子 ($M = 2.51$, $SD = 0.96$) よりも、助けたい得点が高かった。

ばかにする項目の得点に対しては、対人困難場面において性別の主効果が有意であった ($F(1, 235) = 16.68$, 偏 $\eta^2 = .07$, $p < .001$)。男子 ($M = 2.23$, $SD = 0.90$) のほうが、女子 ($M = 1.79$, $SD = 0.73$) よりも、ばかにする得点が高かった。また、こだわり場面において性別の主効果が有意であった ($F(1, 235) = 10.00$, 偏 $\eta^2 = .04$, $p < .01$)。

男子 ($M = 1.77$, $SD = 0.973$) のほうが、女子 ($M = 1.47$, $SD = 0.91$) よりも、ばかにする得点が高かった。

放っておく項目の得点に対しては、対人困難場面において、学年の主効果が有意であった ($F(2, 235) = 4.183$, 偏 $\eta^2 = .03$, $p < .05$)。2年生 ($M = 2.51$, $SD = 0.95$) のほうが、1年生 ($M = 2.09$, $SD = 0.89$) よりも、放っておく得点が高かった。また、こだわり場面において、学年×性別の交互作用が有意であった ($F(2, 235) = 4.58$, 偏 $\eta^2 = .04$, $p < .05$; Figure 5 参照)。単純主効果の検定の結果、女子において、3年生 ($M = 2.40$, $SD = 1.01$) のほうが1年生 ($M = 1.91$, $SD = 0.92$) よりも放っておく得点が高かった ($p < .01$)。加えて、3年生において、女子 ($M = 2.40$, $SD = 1.01$) のほうが男子 ($M = 1.85$, $SD = 0.87$) よりも放っておく得点が高かった ($p < .01$)。

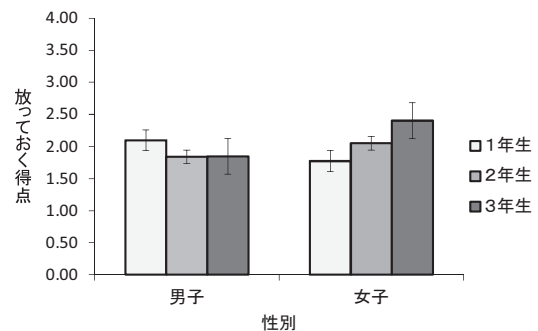


Figure 5 こだわり場面における「放っておく」得点での学年×性別の交互作用 (バーは標準誤差)

仲間に入れる項目の得点に対しては、対人困難場面において、登場人物の性別の主効果が有意であった ($F(1, 235) = 5.63$, 偏 $\eta^2 = .02$, $p < .05$)。登場人物が男子のとき ($M = 2.01$, $SD = 0.94$) のほうが、登場人物が女子のとき ($M = 1.74$, $SD = 0.74$) よりも、仲間に入れる得点が高かった。また、こだわり場面では、学年×性別の交互作用が有意であった ($F(2, 235) = 3.212$, 偏 $\eta^2 = .03$, $p < .05$; Figure 6 参照)。単純主効果の検定の結果、女子において、1年生 ($M = 2.50$, $SD = 0.95$) のほうが3年生 ($M = 1.91$, $SD = 0.86$) よりも ($p < .01$)、2年生 ($M = 2.41$, $SD = 0.87$) のほうが3年生 ($M = 1.91$, $SD = 0.86$) よりも ($p < .05$)、仲間に入れる得点が高かった。

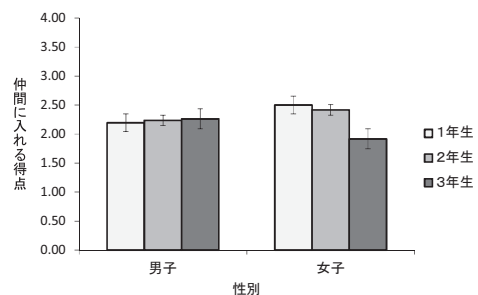


Figure 6 こだわり場面における「仲間に入れる」得点での学年×性別の交互作用 (バーは標準誤差)

3.3 印象・行動と同調欲求の高低との関連性

発達障害児への印象・行動と同調欲求の高低との関連性について検討するため、同調欲求尺度の各回答者の平均を同調欲求得点とした。同調欲求の高低と対人困難場面、こだわり場面の各項目得点に対してピアソンの積率相関係数を算出した (Table 4～7)。その結果、印象項目では、こだわり場面における自分もする項目において、有意な正の相関関係が認められた ($r = .14, p < .05$)。気にしない項目、いやだ項目には相関関係がみられなかった。

また、行動においては、対人困難場面におけるばかりにする項目において有意な正の相関関係が認められた ($r = .14, p = .05$)。助けたい項目、放っておく項目、仲間に入れる項目には相関関係がみられなかった。

Table 4 対人困難場面での同調欲求と印象項目の相関

	助けたい	ばかりにする	放っておく	仲間に入れる
同調欲求	-.010	.140*	.035	-.016

* $p < .05$

Table 5 こだわり場面での同調欲求と印象項目の相関

	助けたい	ばかりにする	放っておく	仲間に入れる
同調欲求	.100	.054	-.047	.073

Table 6 対人困難場面での同調欲求と行動項目の相関

	気にしない	嫌だ	自分もする
同調欲求	-.116	.112	.042

Table 7 こだわり場面での同調欲求と行動項目の相関

	気にしない	嫌だ	自分もする
同調欲求	-.034	.041	.145*

* $p < .05$

IV 考察

4.1 発達障害児への認識・態度について

本研究の第一目的は、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのか明らかにすることだった。検討のため、発達障害児の示す言動について、対人困難場面とこだわり場面の2場面を設定し、印象と行動、2つの視点からの質問を行った。その後、対人困難場面、こだわり場面の各項目得点に対して、学年3 (1年生・2年生・3年生) × 性別2 (男子・女子) × 登場人物の性別2 (男子・女子) の分散分析を行った。ここからは、学年、性別、登場人物の性別の各主効果が見られたものについて、順に検討を行う。なお、気にしない項目では有意な主効果がみら

れなかった。

まず、学年の主効果が有意であったのは放っておく項目のみであった。対人困難場面において、1年生よりも2年生のほうが発達障害傾向のある言動を示す登場人物を放っておくと思うことが示された。これは、学年が上がるにつれて、自分にとって嫌な言動に対しても寛容になることができたからではないかと考えられる。戸田・渡辺 (2012) は、あいまいな状況で被害を受けたときに敵意を感じたり、攻撃的な対応をとったりする者は学年が上がるにつれて減少することを指摘している。よって、本研究の結果は、放っておく項目において、先行研究と整合することが示された。

次に、性別の主効果が有意であったのは、いやだ項目、自分もする項目、助けたい項目、ばかりにする項目の4つだった。いやだ項目では、対人困難場面において、女子のほうが男子よりも嫌だと思うことが示された。これは、対人困難場面で「髪型が変だ」と指摘する場面が提示されており、より身だしなみやおしゃれを気にする女子のほうが嫌だと感じやすかったからではないかと考えられる。また、自分もする項目では、対人困難場面において、男子のほうが女子よりも自分もすると感じていることが示された。これは、自閉症の超男性脳理論 (Baron-Cohen, 2002) より、自閉症は極端に男性的な脳を持つとされているため、より同じ脳の傾向を持つ男子のほうが女子よりも類似した部分を思い浮かべやすかったからではないかと考えられる。加えて、どちらの場面においても、助けたい項目で女子のほうが助けたいと思うこと、ばかりにする項目で男子のほうがばかりにすると思うことが示された。この2項目については、状況に関係なく、性別によって差がみられる行動であることが考えられる。小・中学生の向社会的行動について、村上・西村・櫻井 (2016) は、男子よりも女子のほうが家族や友人に対する向社会的行動を示すことを指摘している。また、岡安・高山 (2000) の研究より、男子のほうがいやがらせやいたずらといった加害経験が多いことがわかっている。これら2項目について、本研究の結果は先行研究と同じような知見が得られた。

最後に、登場人物の性別の主効果が有意であったのは、仲間に入れる項目のみであった。対人困難場面において登場人物が男子のほうが、登場人物が女子のときよりも仲間に入りたいと思うことが示された。これは、同じ「髪型が変だ」という発言でも、女子の登場人物のほうがよりネガティブにとらえられ、仲間に入りたいと思わなくなったからではないかと考えられる。松尾・吉田 (2015) は、性ラベルに一致しない、性ステレオタイプの行動をする人物はよりネガティブな評価をされることを指摘している。よって、本研究では、仲間に入れる項目において先行研究と同様の知見が得られた。

本研究では、上記に示した主効果だけでなく、いくつかの項目において複雑な交互作用がみられた。

まず、学年×登場人物の性別の交互作用が、いやだ項目においてみられた。対人困難場面において、登場人物が男子のとき、1年生のほうが3年生よりも嫌だと感じることで、3年生においては登場人物が女子のときのほうがより嫌だと感じる事が示された。このような結果が出た理由として、性ステレオタイプと性ラベルが一致した言動は学年が上がるにつれて寛容になる一方、不一致な言動は学年が上になった方がむしろ嫌だと感じやすくなったからではないかと考えられる。

また、学年×性別の交互作用は、いやだ項目、放っておく項目、仲間に入れる項目においてみられた。なお、これらはすべてこだわり場面においてのみみられた。いやだ項目では、男子において1年生のほうが3年生よりも嫌だと思一方、女子においては3年生のほうが1年生よりも嫌だと思ふことが示された。放っておく項目では、女子において3年生のほうが1年生よりも登場人物を放っておくと思ふこと、3年生においては女子のほうが男子よりも登場人物のことを放っておくと思ふことが示された。仲間に入れる項目では、女子において1年生や2年生のほうが3年生よりも仲間に入れたと思ふことが示された。これらの結果が出た理由として、女子は学年が上がるにつれてより協調性を求めるようになってくるからではないかと考える。こだわり場面では、「社会見学という集団行動が求められている場で、本来の道順とは違う道を通りたいと主張する」様子が提示されている。これが、中学生には「自己中心的な子、協調性のない子」と解釈されたのではないだろうか。これらの項目において、男子においては特に認識や態度が変化しない、あるいは学年が上がるにつれて寛容になっている一方、女子においては学年が上がるにつれて非寛容な認識・態度を示している。高田(1999)は、相互協調性について、男子中学生よりも女子中学生のほうが有意に高いことを示している。このことから、女子のほうが協調性を重視していることがわかる。そのため、協調性のない行動を示す発達障害児に対し、より厳しい印象を抱く可能性が考えられる。一方、男子においてはそこまで協調性が求められず、発達障害児が示すこだわりも一つの意見として尊重しようとする気持ちが、学年が上がるにつれて形成されていく可能性がある。

以上のことから、発達障害児への認識・態度に学年や性別、登場人物の性別が影響していることがわかった。また、助けたい項目、ばかにする項目を除き、場面ごとに違う主効果や交互作用がみられたことから、行動が示された状況によっても認識・態度が変化することが示唆された。

4.2 発達障害児に対する認識・態度と同調欲求との関連性について

本研究の第二目的は、発達障害児に対して、中学生が示す認識・態度と友人への同調欲求との関連について検

討することだった。検討のため、同調欲求の高低と対人困難場面、こだわり場面の各項目得点に対してピアソンの積率相関係数を算出した。

分析の結果、こだわり場面における自分もする項目と、対人困難場面におけるばかにする項目においてのみ有意な正の相関関係が認められた。このことから、こだわり場面においては、同調欲求が高い者ほど同じような言動を自分もすると思ふことが示された。同調欲求は「友人との同じ行動や同じ趣味を望む」欲求(榎本, 2003, p.74)と定義されている。しかし本研究では、同調欲求の高い者が人と違うこだわりを押し通そうとする言動を自分もすると答える矛盾した結果がみられた。この理由として推測できるのは、あくまでも同調欲求は友人間でのみみられるものということである。本研究で提示したような、グループ活動においては同じ行動をすることをあまり重視していない可能性がある。

また、対人困難場面においては同調欲求が高い者ほど、提示されている言動をばかにすると思ふことが示された。このことは、同調欲求の高い者は集団排除を認めること(長谷川, 2014)に加え、ばかにする、という行為も同調欲求の高い者は認める傾向にあることを示唆している。

ただし、同調欲求と上記の項目の相関はけっして強いものとはいえず、この数値から発達障害児に対する認識・態度と同調欲求に関連性があると結論づけることは困難である。上記の解釈が信頼性あるものかどうかについて、再度調査を行うことが必要だと言える。

4.3 本研究のまとめ

本研究では、二つの目的について検討を行った。第一目的は、発達障害児、特に自閉症スペクトラム障害児に対して、中学生がどのような認識・態度を示すのか明らかにすることだった。調査の結果、発達障害児への認識・態度に学年や性別、登場人物の性別が影響していることが分かった。また、同じ項目でも場面ごとに違う主効果や交互作用がみられたことから、行動が示された状況によっても認識・態度が変化することが示唆された。

第二目的は、発達障害児への認識・態度が友人への同調欲求と関連するか検討することだった。調査の結果、発達障害児への認識・態度と友人への同調欲求との関連は、自分もする項目、ばかにする項目においてのみ正の相関がみられた。自分もする項目では、同調欲求が高いにも関わらず他の人と違う行動を示す登場人物に対し、自分も同じ行動をすると矛盾した結果がみられた。ばかにする項目については、先行研究でみられる知見と同様に、同調欲求が高い者がより登場人物をばかにすると思ふことが示された。

本研究では、特に、女子が示す認識・態度が厳しく、また男子と女子で発達障害児に対する認識・態度が厳しくなる時期が違うことが示された。加えて、一部項目の

みではあるが、同調欲求との正の相関がみられ、同調欲求の高低が発達障害児への認識に影響する可能性が示唆された（ただし、相関は強いものではないので、関連性についてはさらに検討する必要がある）。

本研究から、発達障害児の周囲にいる生徒に対する支援への示唆として次の3点が挙げられる。1点目は、全体的に女子のほうが発達障害児に対して不満を感じやすいということである。特に、女子は協調性を重視する傾向があるため、集団行動でのこだわりなど、わがままととられやすい障害特性に対してより理解してもらえようようにしていく必要があるだろう。2点目は、男子と女子では発達障害児に対して不満を感じやすい学年が違ふということである。男子は、学年が上がるにつれて発達障害児への印象や行動が寛容になる傾向がみられるが、女子においては学年が上がると厳しくなる傾向がみられる。そのため、同じ学年でも性別によって発達障害児に対する不満の感じ方が違う可能性があると考えられる。3点目は、発達障害児の性別が女子である場合のほうが、周囲はより厳しい認識・態度を示すことである。これは、自閉症が男性的な脳の傾向を示すこともあり、性別と実際の認識がずれることにより、より悪い印象を抱かれてしまうことが考えられる。本人の性格が原因ではなく、障害特性であることを生徒に納得してもらえようように説明する必要があるだろう。

本研究の問題点は、次の二つが挙げられる。第一に、今回の結果が、発達障害児への認識・態度として一般化することが難しいことである。調査にあたり、自閉症スペクトラム障害傾向のある言動について漫画で提示を行ったが、対人関係困難な部分を示す例、こだわりのある部分を示す例それぞれ具体的な一例のみであった。そのため、発達障害児の言動に対する認識・態度というより、各場面に出てくる登場人物に対しての認識・態度にとどまっている可能性がある。今後、発達障害児への認識・態度について検討する際は、各障害特性に対し、複数例を出して調べる必要があると考える。

第二に、発達障害児に対する否定的な認識・態度について、どのようなものがあるのか精査する必要があることである。今回の調査では、いくつかの性質が異なる項目について質問を行っている。印象・行動という視点だけでなく、いじめ研究で使われている身体的攻撃・関係性攻撃の点から検討したり、二次障害を示す発達障害児と、二次障害でみられるような行動を示す定型発達児の間で周囲の否定的対処に違いがあるのか検討する必要があるだろう。

文献

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *TRENDS in Cognitive Sciences*, **6**, 248-254.

- 榎本淳子. (2003). 青年期の友人関係の発達の变化—友人関係における活動・感情・欲求と適応—. 風間書房
- 長谷川真理. (2014). 他者の多様性への寛容—児童と青年における集団からの排除についての判断—. *教育心理学研究*, **62**, 13-23.
- 松尾 藍・吉田富二雄. (2015). 性ステレオタイプが人物の否定的印象を緩和する効果. *実験社会心理学研究*, **55**, 40-49.
- 水口啓吾・里見有紀子・前田健一. (2010). 健常児と発達障害児の交流態度の比較検討. *広島大学心理学研究*, **10**, 101-109.
- 文部科学省. (2012). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査結果について.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂雄. (2016). 家族、友達、見知らぬ人に対する向社会的行動—対象別向社会的行動尺度の作成—. *教育心理学研究*, **64**, 156-169.
- 西館有紗・水野智美・徳田克己. (2015a). 小学校における発達障害理解指導の現状と課題—教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているか—. *障害理解研究*, **16**, 1-10.
- 西館有紗・水野智美・徳田克己. (2015b). 発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導—小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること—. *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**, 27-33.
- 岡安孝弘・高山 巖. (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス. *教育心理学研究*, **48**, 410-421.
- 斎藤万比古. (2009). 発達障害における二次障害をどうとらえるか. 斎藤万比古 (編). *発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート* (pp.12-39), 学研教育出版.
- 高田利武. (1999). 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程—比較文化的・横断的資料による実証的検討—. *教育心理学研究*, **47**, 480-489.
- 戸田まり・渡辺恭子. (2012). あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達：社会的情報処理の視点から. *発達心理学研究*, **23**, 214-223.
- 内山登紀夫. (2006). 発達障害を考える本4 ふしぎだね！？アスペルガー症候群「高機能自閉症」のおともだち. ミネルヴァ書房.
- 山田洋平・小泉令三・中山和彦・宮原紀子. (2013). 小中学生用規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達の变化. *教育心理学研究*, **61**, 387-397.
- 山本真帆・赤木和重. (2016). 個別支援を必要とする児童に対する同学級児童の意識：他者からの受容感と授業場面を視点として. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, **10**, 221-230.

付記

(2019年8月5日受付)

(2019年10月2日受理)

本論文は、富山大学人間発達科学部に提出した卒業論文を加筆・修正したものである。

教職員間における同僚性についての検討

—教師のバーンアウトと教師モラルへの影響—

町田克也¹ 石津憲一郎² 本村雅宏³

An investigation on collegiality between teachers and its influence on burnout and teacher's morale in their school.

Katsuya MACHIDA, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

概要

近年、学校現場では教職員間の同僚性の向上が特に求められている。本研究では、同僚性を職員室内で個人の職務に影響を与える人間関係と定義し、同僚性の教師のバーンアウトと教師モラルへの影響を検討することを目的とした。直接的に本研究における同僚性の定義を測定することが難しいことから、本研究では同僚性をソーシャルサポートと自己開示の視点から測定した。また、過去の同僚性研究では階層的データに着目した研究が存在しなかったことにも着目し、同僚性がどの程度学年団で共有されるのかを判別するために級内相関係数を算出したところ、サポート得点においても自己開示への傷つき予測得点においても.10以上の相関は見られず、これらは学年団でほとんど共有されないことが示された。一方で、個人レベルでの分析の結果、特に自己開示への傷つき予測が個人のバーンアウトと教師モラルに影響することが示された。以上の結果を踏まえ、教師間の同僚性の在り方について考察した。

キーワード：同僚性、バーンアウト、教師モラル、自己開示、サポート

Keywords : collegiality between teachers, burnout, teacher's morale, self-disclosure, support

I 問題と目的

近年、学校現場では教職員同士が同僚性を構築し、学校の組織力を高めることが求められている。中教審の初等中等教育分科会での「教員をめぐる現状」(2006)では、「社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まり等を背景として、教員の中には、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じたりする者が少なくない。また、こうしたストレスを背景とする教師のメンタルヘルスの不調は多く知られるようになってきている(文部科学省, 2017)。教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教員の間には学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下したりするなど、学びの共同体としての学校の機能(同僚性)が十分発揮されていないという指摘もある」と述べている。

津田(2013)によると、同僚性(collegiality)という概念は、1980年初頭にアメリカで形成され、1990年初頭に日本で受容され、その後膨大な研究の蓄積が行われ続

けている。その一方で、協働性や同僚性の研究を進めたLittle(1982)は、「同僚性は概念的に不明確であり、イデオロギー的にも多義的である」と指摘している。日本の研究における同僚性については、佐藤(1997)は、「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志的關係」と定義している。

日本においても、この教師の同僚性に関する研究が行われてきた。例えば諏訪(1996)は、教師間において、相互の実践を批評し、反省し合い、教師としての力量を相互に高め合おうとする同僚関係と同僚性と定義し、①実践に関する話に頻繁に継続的に具体的に密接に関与し合う、②頻繁に観察し合い他者の教授に関する有用な批評を提供し合う、③教材を共同で開発しデザインし研究し評価し準備する、④実践について相互に教え合う、の4点をもとに同僚性尺度を作成し、学校の指導体制との関係を検討し、同僚性と指導体制に強い相関があることを指摘している。後藤(2016)は、「同僚間で相互作用し、協働するために調整しあっている状態」と定義し、具体的な指標となる「同僚性アンケート」を作成し、構成概念を検討した。その中で、同僚性の因子として「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」の3因子を抽出し、それらをもとに教員集団の同僚関係の実態を捉え、学校改善

¹ 射水市立片口小学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科 ³ 富山県総合教育センター

のヒントになることを指摘している。さらに、後藤(2016)は調査の中で、各小中学校とも「教師間の友好的関係性」の値が重要度・現状ともに高く気軽にコミュニケーションが取れる雰囲気を作り出すことで子供に向き合っていく環境を整えていることを指摘している。紅林(2007)は、教師の同僚性の機能として、「教育活動の効果的な遂行を支える機能」「力量形成の機能」「癒しの機能」の3つの機能を取り上げ、それらが教師のストレスとバーンアウトの軽減に寄与するとした。一方で油布(1999)は、同僚性におけるマイナスの側面を指摘している。生徒指導における「共同歩調」や「教師間の協力体制」の重要性が認識される中で、教師集団の「足並みをそろえる」という同調行動の様式が、場合によって「出る杭は打たれる」ように、教師の独創性や創造的な試みを奪ってしまう機能を果たすと述べている。

同僚性についての先行研究においては、研究者それぞれが定義付けを行い、研究を進めていくことが多い。そのほかにも、同僚性についての研究は、「組織マネジメント」や「バーンアウト」等、数多くある。しかし、どの研究も「同僚性」とは何かということに言及せずを使用しているという問題点に加え、尺度の信頼性と妥当性に問題がある。特に先行研究では尺度の妥当性について検討されたものが非常に少なく、特にその作成過程における内容妥当性が十分に検討されてこなかった。このことは、同僚性という概念の複雑さや、それに基づく操作的定義の同定が困難であることに由来すると考えられる。

そこで、本研究では同僚性を「職員室内で個人の職務に影響を与える人間関係」と定義し、そして、職員室における同僚性が、先行研究でも多く検討されてきたメンタルヘルスの一つの指標である「バーンアウト」と、教育職としての職場での意欲を示す「教師モラル」に与える影響を検討する。同僚性という概念は既述したように Little によって提出された概念であるが、Little の使った collegiality は、「同僚間との関係」と訳される。そういった意味では、「協働的」側面も「同調的」側面も同僚性の一側面であり、本研究では、組織が機能している状態での雰囲気という一側面ではなく、日頃職員室に漂っている雰囲気としての同僚性に着目する。しかしながら、信頼性と妥当性が保たれた、同僚性を測定するための尺度はなく、なんらかの測度を代替として用いる必要がある。そこで、本研究では、以下の理由により、職場におけるソーシャルサポートと自己開示の2つの側面を取り上げることとする。

宮下(2016)は、職場におけるコミュニケーションを「肯定的評価」「職員把握」「なんでも言える雰囲気づくり」の3つに細分類した上で、様々な形態でコミュニケーションを取ることでメンタルヘルスの予防のベースをつくっていると述べている。このことから、「教師のバーンアウト」と「職員間のコミュニケーション」に関係があることがうかがえる。また、谷口(2018)は、職場に

おけるサポートとバーンアウトの研究において、上司または同僚からのサポートが職場の人間関係の自己効力感を仲介して、バーンアウトに影響を与えていることを明らかにしている。また、同様に貝川(2009)も、ソーシャルサポートの中でも情緒的サポートが直接バーンアウトを軽減することを明らかにしている。

また、先行研究においては、ある心理的状态を個人レベルでの特性や傾向を捉えている研究がほとんどである。清水(2004)は、集団(例えば家族や学級)やカップルといった単位でサンプリングし、その内部の人からデータを集められる多段階抽出法によって集められた階層的データを扱う場合、個人と集団の二つの効果が混在し、得られた効果を正しく解釈できなくなる問題を指摘している。学校における同僚性を考えた場合にも、同じことが言えるだろう。すなわち、ある個人が別の同僚に感じている同僚性は、二者間で共有された感覚である可能性があるが、これまでの研究は、こうした共通の要素に言及されることなく行われてきた。しかし、それぞれの学校現場における同僚性の有無を捉えていくためには、個人レベルだけではなく、集団レベルでの分析の可能性にも言及する必要があると考えられる。本研究では先述のように、同僚性と「バーンアウト」および「教師モラル」との関連を検討することを目的とするが、これらが集団レベルでどの程度共有されているのかも同時に検討することには意義があると思われる。

先行研究から、教師が集まる場所の一つである職員室における同僚性には、「様々なことを言える対人関係」に加え「援助・被援助の関係性」が内包されと考えられる。夫婦ペアデータの分析にマルチレベル分析を用いた石盛・小杉・清水・藤澤・渡邊・武藤(2017)は、夫婦関係はお互いの認知や行動に高い相互依存性が認められる親密な2者関係であり、彼らのデータ間には高い集団内類似性の存在が想定されるとしており、階層性のあるデータに適したマルチ分析の必要性を確認して分析を進めている。学校現場においても、少なくとも1年間以上指導方針を互いに共有し児童生徒を指導したり、行事を行ったり、問題が起きたときにともに対処したりしていく学年集団は、お互いの認知や行動に高い相互依存性が認められる集団であり階層性があると考えられる。そのため、学年集団としてのまとまりの分析を行うことには意義があるだろう。なお、集団内類似性を統計的に評価するための指標として、全体の分散に占める集団レベルの分散の大きさを表す級内相関係数を使用する。分析方法について、浅野・五十嵐(2015)は、マルチレベル構造方程式モデリング(以下マルチレベルSEM)では、Between(集団レベル)の説明変数を潜在変数としてみなすことができることと説明変数と結果変数との関連についてより正確な推定値を算出できることから、集団内の雰囲気や風土、共有された期待など、直接観察することの難しい心理学的な構成概念をペアレベルや集団

レベルで扱う場合に適しているとしている。そこで、本研究では、ソーシャルサポート、自己開示がバーンアウトと教師モラールに与える影響について、マルチレベルSEMを用いた分析を試みる。

II 方法

1. 調査協力者と手続き

中部地方の市立小・中学校36校の教員618名であった。男性231名(37.4%)、女性385名(62.3%)、未記入2名(0.3%)。本研究では、集団内での関係性に注目している。そこで、日常的につながりのある同僚ということで、学年団を階層性のある集団と規定するが、この学年団は194グループ構成された。

調査からは強制性を排除したうえで、同意の得られた協力者に質問紙調査票への回答をお願いした。調査は無記名で行われ、学年団を一致させるために、担当学年を記入する項目を設け、学年が記入されていないものは分析の対象から除外した。調査の回収を学校ごとに行ったが、分析では学校名が分からないように無作為に番号をつけていき、グループ名を「0101(例、A学校、1学年)」のように処理することで、集団を特定した。

2. 調査内容

1) 職場におけるソーシャルサポート

森・三浦(2006)の教員へのソーシャルサポート尺度短縮版を用いた。森・三浦は、学校内でのサポートを情動的サポート・道具的サポート・情緒的サポートの3カテゴリーを想定し、1領域につき2項目を設定し、計6項目を作成している。この6項目について、「ほとんどない：1」から「とてもある：5」までの5件法で回答を求めた。

2) 教師のバーンアウト

谷島(2013)の教師のバーンアウト測定項目を用いた。この尺度では『「こんな仕事もうやめたい」と思うことがある」や「体も気持ちも、疲れ果てたと思うことがある」

等の「情緒的消耗感」に所属する5項目、「同僚や児童生徒と、何も話したくなくなることがある」や「仕事の結果はいつでもよいと思うことがある」等の「脱人格化」に所属する6項目、「今の仕事に、心から喜びを感じることがある」「我を忘れるほど仕事に熱中することがある」等の質問項目がある「個人的達成感の低下」に所属する6項目からなっている。回答形式は4件法であり、「たいへんあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの4段階に対して4点～1点で計算した。なお、「個人的達成感の低下」については逆転項目になっており、これらを考慮してスコアリングを行なった。

3) 自己開示に伴う傷つき予測

福森・小川(2005)が使用した不快情動の回避尺度10項目を用いた。本研究では、同僚間での自己開示に伴う傷つき予測を行うため、「あなたが自分自身のことを同僚に話す場合」と教示の一部に変更を加えた。「こんな話は、するべきでない気持ちになるだろう」「話した後、自分自身がダメな人間に思えそうだ」等の項目に対して、「おおいにありそうだ」(5点)から「ありそうにない」(1点)までの5件法で回答を求めた。

4) 教師のモラール

窪田・狩野(1979)で用いられた「モラール項目(職員間連帯性)、仕事意欲、給与満足、ストレス、職員会議評価、教育に対する研究意欲、学校への一体感」の8つのカテゴリーから、そのうち教員一人一人の職務に対する個人的意識をそのまま反映していると思われる「仕事意欲(7項目)」「教育への研究意欲(4項目)」「学校への一体感(3項目)」の3つのカテゴリー14項目を採用した。

III 結果

1. 尺度得点および下位尺度得点尺度得点および下位尺度得点

尺度に含まれる下位尺度の項目得点の合計値を下位尺度得点として算出した。「職場におけるソーシャルサポー

Table1 各変数の平均値・標準偏差・最小値・最大値およびα係数

	平均値	標準偏差	最小値	最大値	α
＜教師のモラール＞					
仕事意欲	27.15	3.95	7	35	.84
研修意欲	13.66	3.46	4	66	.48
学校一体感	10.83	2.28	3	15	.81
＜教師のバーンアウト＞					
情緒的消耗	13.95	3.22	5	20	.83
脱人格化	11.31	3.29	6	24	.82
個人的達成感の低下	13.42	3.35	6	24	.84
＜職場におけるソーシャルサポート＞					
情動的サポート	8.60	1.70	2	10	.92
道具的サポート	8.62	1.72	2	10	.93
情緒的サポート	8.40	1.68	2	10	.94
自己開示に伴う傷つきの予測	20.71	7.24	9	41	.95

ト」と「教師のモラル」は、得点が高いほど「サポートを享受している」、「モラルが高いこと」を示す。一方、「教師のバーンアウト測定項目」「自己開示に伴う傷つき予測」については、得点が高いほどバーンアウト傾向、自己開示を避けようとする傾向が強いことを示す。Table 1に、各下位尺度得点の平均、標準偏差、最小値、最大値を示した。 α 係数を算出したところ、研修意欲のみ.48と低い値となった。

2. 尺度間の相関関係

仕事意欲・研修意欲・学校一体感・情緒的消耗・脱人格化・個人的達成感の低下・情動的サポート・道具的サポート・情緒的サポートの相関関係を検討するために、尺度間の相関係数を算出し、各尺度間の相関を示した(Table2)。

職場におけるソーシャルサポート項目においてそれぞれの下位尺度の間で強い正の相関が見られた(道具的サポートと情動的サポート $r=.85$, 情緒的サポートと情動的サポート $r=.76$, 情緒的サポートと道具的サポート $r=.80$)。そのほか、仕事意欲とバーンアウト尺度における下位尺度との間には、中程度の負の相関が見られた(情緒的消耗 $r=-.41$, 脱人格化 $r=-.58$, 個人的達成感の低下

$r=-.58$)。また、職場におけるソーシャルサポート項目と研修意欲、情緒的消耗、個人的達成感の低下の間に相関関係は見られなかった。

3. 級内相関係数

集団における共通性を検討するために、各学校の学年を単位とした(以下、学年団レベル)級内相関係数を算出したところ(Table3)、最も高いもので学校一体感の.06あった。清水(2004)によれば、従来法で問題が生じるほどの階層性があると判断できるかの明確な基準はないものの、①級内相関係数が有意である場合②級内相関係数は0.1を超えている場合(0.05とする立場もある)③デザインエフェクトが2以上を判断の記述としている。本研究結果から、マルチレベル分析の必要性は必ずしも確認されなかったものの、ソーシャルサポートの級内相関係数の値が低いものの有意であったことから、教師モラルやバーンアウトがサポートと自己開示に伴う傷つき予測から影響を受けるモデルについてマルチレベルSEMによる分析を行った。しかし、解は収束せず、個人レベルでの共分散構造分析の結果しか得られなかった。したがって、以下の分析においては個人レベルの結果を示す。

Table2 各変数間の相関

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
I 仕事意欲	—									
II 研修意欲	0.47 **	—								
III 学校一体感	0.49 **	0.25 **	—							
IV 情緒的消耗	-0.41 **	-0.14 **	-0.31 **	—						
V 脱人格化	-0.58 **	-0.27 **	-0.44 **	0.55 **	—					
VI 達成感の低下	-0.58 **	-0.33 **	-0.38 **	0.28 **	0.41 **	—				
VII 情動的サポート	0.18 **	0.08 *	0.32 **	-0.09 *	-0.27 **	-0.14 **	—			
VIII 道具的サポート	0.19 **	0.04	0.33 **	-0.08 *	-0.27 **	-0.14 **	0.85 **	—		
IX 情緒的サポート	0.23 **	0.10 *	0.34 **	-0.14 **	-0.30 **	-0.18 **	0.76 **	0.80 **	—	
X 自己開示に伴う傷つき予測	-0.31 **	-0.13 **	-0.32 **	0.32 **	0.43 **	0.25 **	-0.32 **	-0.29 **	-0.37 **	—

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

Table3 学年団での級内相関係数と信頼区間

	級内相関	95% 下限	95% 上限	p 値
仕事意欲	0.00	-0.07	0.09	0.45
研修意欲	0.00	-0.07	0.08	0.48
学校一体感	0.06	-0.02	0.14	0.07
情緒的消耗	0.04	-0.04	0.12	0.18
脱人格化	0.03	-0.05	0.11	0.26
個人的達成感の低下	0.03	-0.05	0.11	0.25
情動的サポート	0.04	-0.03	0.12	0.15
道具的サポート	0.06	-0.02	0.14	0.08
情緒的サポート	0.06	-0.02	0.15	0.06
自己開示に伴う傷つき予測	0.02	-0.05	0.10	0.31

4. 「教師のモラル」に「職場におけるソーシャルサポート」と「自己開示における傷つき予測」が及ぼす影響

最尤法による構造方程式モデルを検討したところ、モデルの適合度は、 $\chi^2=13.95$, $p=.05$, CFI=1.00, GFI=.99, RMSEA=.04, SRMR=.02 であり、十分な適合度が示された。続いて各変数の影響性を検討したところ、情緒的サポートが教師のモラルのうちの「仕事意欲」と「学校一体感」に正の影響を及ぼしていることが示された（仕事意欲 $B=.27$, [95%CI=.10, .44], $\beta=.11$, $p<.01$; 学校一体感 $B=.35$, [95%CI=.24, .46], $\beta=.25$, $p<.01$ ）。また、「自己開示における傷つきの予測」が「仕事意欲」、「研修意欲」、「学校一体感」に負の影響を及ぼしていることが示された（仕事意欲 $B=-.13$, [95%CI=-.18, -.09] $\beta=-.25$, $p<.01$; 研修意欲 $B=-.06$, [95%CI=-.10, -.02], $\beta=-.12$, $p<.01$; 学校一体感 $B=-.07$, [95%CI=-.10, -.05], $\beta=-.23$, $p<.01$ ）

5. 「教師のバーンアウト」に「職場におけるソーシャルサポート」と「自己開示における傷つき予測」が及ぼす影響

最尤法による構造方程式モデルを検討したところ、モデルの適合度は、 $\chi^2=28.67$, $p=.01$, CFI=.99, GFI=.99, RMSEA=.06, SRMR=.05 であり、十分な適合度が示された。続いて各変数の影響性を検討したところ、「自己開示における傷つきの予測」が教師のバーンアウトの「情緒的消耗」、「脱人格化」、「個人的達成感の低下」のそれぞれに正の影響を及ぼしていることが示された（情緒的消耗 $B=.14$, [95%CI=.11, .18], $\beta=.32$, $p<.01$;

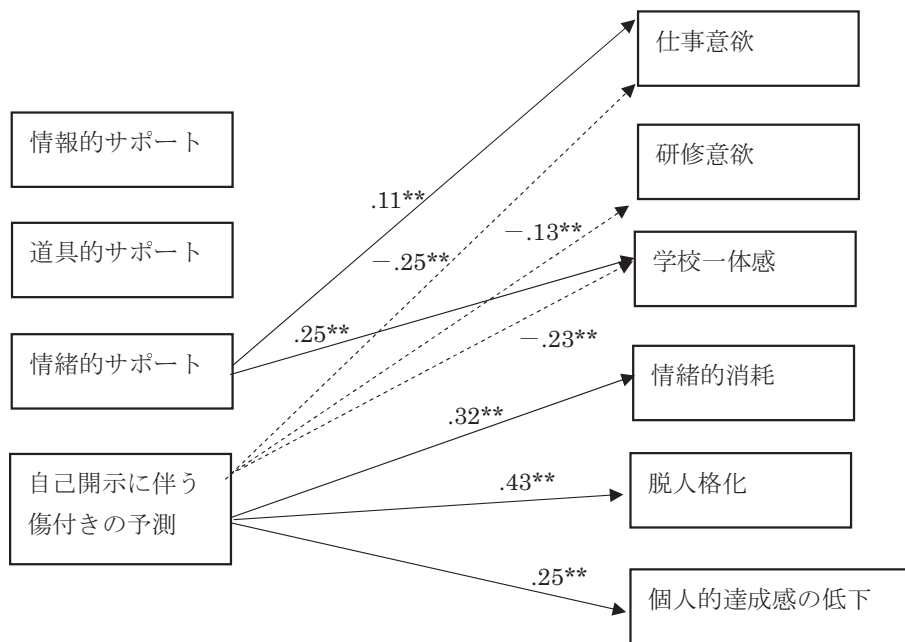
脱人格化 $B=.20$, [95%CI=.16, .23], $\beta=.43$, $p<.01$; 個人的達成感の低下 $B=.12$, [95%CI=.08, .15], $\beta=.25$, $p<.01$ ）。

また、構造方程式モデルのまとめの一覧を Figure1 に示した。

IV 考察

本研究は、同僚性を「職員室内で個人の職務に影響を与える人間関係」と定義したうえで、それらを包括的に測定するために「ソーシャルサポート」と「自己開示における傷つき予測」から測定することを試みた。また、教員個人がもっている感情は、独立して存在するのではなく、関係性によって影響を受けていると想定したうえで、同学年集団の中での関係性を級内相関係数によって分析した。

級内相関係数の分析結果から、どの尺度も学年団レベルでの相関は見られず、想定された学年団レベルでの凝集性は見られなかった。ペアデータを扱った先行研究として、夫婦関係のあり方が夫婦関係満足度、家族の安定性、主観的幸福感に及ぼす影響を検討した石盛ら (2017) がある。この研究では、級内相関係数は最大が .88 最低が .39 とどの因子においても類似性が見られる。また、浅野・吉田 (2011) は、恋愛関係と友人関係の検討を行う中でそれぞれの級内相関係数を算出している。その中で関係効力性について級内相関係数は恋愛関係において .37、友人関係（同性間）において .50 という値が算出されている。その他の尺度の係数を見ても、概ね中程



注) 正の係数は実線で、負の係数は点線で示されている。
** $p < .01$

Figure1. 要因間の関連性についての構造方程式モデルによる分析結果

度の類似性が見られる。以上の先行研究と比較すると、学年団の類似性の低さが、本研究から明らかとなった。

もちろん、学年団における級内相関係数が高い場合、サポートや自己開示性が「低いところで共通」する場合もあるため、級内相関係数は高ければよいわけではないが、例えば同僚性についての先行研究にあげたいいくつかの同僚性尺度を用いても、人間関係としての同僚性ではなく、個人が人間関係の中で感じているものや、その個人のパーソナリティを凶っていた可能性がある。教師の同僚性を個人の感覚だけではなく、集団としての凝集性という視点を含めて測定するためにも、本研究での級内相関という視点は、今後より重要になっていくと考えられ、集団内の凝集性の向上が級内相関の変化という視点からも検討できる可能性も示された。

一方で、個人レベルでのサポートの中でとくに「情緒的サポート」は教師モラルの下位尺度に影響を与えていたものの、バーンアウトを低減させる効果は見られなかった。谷口(2018)は上司・同僚からのサポートは、職場の人間関係の自己効力感を仲介して、バーンアウトに影響を与えていることを示し、貝川は情緒的サポートが直接バーンアウトを軽減することを明らかにしているが、本研究の結果はこれらに沿うものではなかった。ただしサポートは人間関係の自己効力感を介在してバーンアウトに影響を与える可能性(谷口, 2018)を勘案した場合、他者から支えられているという感覚は間接的な作用を持つ可能性はある。また、小中学校教師では若い教師かつ女性教師の方がバーンアウトに陥る傾向も報告されている(松本・河上, 1994)。さらに、教師と生徒との関係もバーンアウトの影響する(川瀬, 2014, 鈴木, 1992)を勘案した場合、性別や経験年数、児童生徒や保護者との関係といった要因を組み込みながら、より精緻な検討が必要になってくると思われる。また、上述したように、サポートに関する級内相関係数の低さは、学年団を構成するある教師と別の教師とのサポートはほとんど一致しないことを意味していたことから、こうした認識の不一致も教師のメンタルヘルスに影響する可能性も考えられる。ただし、児童生徒支援のためのケース会議のような場でサポートが提供/享受され合い、そのことが自己効力感を高めたり、実際に児童生徒との関係を向上させたりする場合、バーンアウト傾向も低下することが推察される。またそういったケースにおいては、サポートの知覚は、学年間で共有されるため一致していくのだと考えられる。

自己開示に伴う傷つきの予測は、教師のモラルの「仕事意欲」「研修意欲」「学校一体感」に正の影響を、教師のバーンアウトの「情緒的消耗」「脱人格化」「個人達成感の低下」に負の影響を与えていることが明らかになった。このことは、「同僚間で自己開示をする際の抵抗感」が低い個人は、教師のモラルが高まることとバーンアウトが軽減されることを示している。一方で、この傾向

が高い者は、集団から排斥されることよりも、傷つきを避けて人間関係から距離を置く方が受け入れやすい者とされる(福森・小川, 2006)。しかしそのことは、希薄な同僚性につながる可能性も想定できる。淵上・小早川・下津・棚上・西山(2004)は、職場で自由に意見を交流できないような職場では、まとまりがよくても職場としての集団には成り立ちがたく、場合によってはまとまりがない職場よりも効果的でないことを明らかにしている。ただし、多くの研究が否定的な状態にある人が自己開示を行うことに様々な利点が伴うことを示しつつも、人は否定的な経験を頻繁に他者に話すわけではない(片山, 1996)。今後は、どのような要因が、自己開示に伴う傷つき予測に影響を与えるのかについても、より研究が蓄積されていく必要があるだろう。また、精緻に同僚性を測定できる尺度の構築も必要となる。同僚性そのものの定義が幅広いため、研究によってどのように操作的に定義すべきかを含め、今後の課題となるだろう。

VI 引用文献

- 浅野良輔・五十嵐祐(2015). 精神的健康・幸福度をめぐる新たな二者関係理論とその実証方法, 心理学研究, 86, 481-497.
- 浅野良輔・吉田俊和(2011). 関係効力性二つの愛着機能に及ぼす影響—恋愛関係と友人関係の検討—, 心理学研究, 82(2), 175-182.
- 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子(2004). 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究(Ⅰ)—職場風土, コミュニケーション, 管理職の影響力—, 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.
- 福森崇貴・小川俊樹(2005). 青年期における不快情動の回避が友人関係に及ぼす影響—自己開示に伴う傷つきの予測を媒介要因として, パーソナリティ研究, 15, 13-19.
- 後藤壮史(2016). 学校現場における同僚性の構成概念についての検討, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8, 19-28.
- 石盛真徳・小杉考司・清水裕士・藤沢隆史・渡邊太・武藤杏里(2017). マルチレベル構造方程式モデリングによる夫婦ペアデータのアプローチ: 中年期の夫婦関係のあり方が夫婦関係満足度, 家族の安定性, および主観的幸福感に及ぼす影響 実験社会心理学研究, 56, 153-164.
- 森 慶輔・三浦香苗(2006). 職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討—公立中学校教員への調査を基に—, 昭和女子大学生生活心理学研究所紀要, 9, 74-88.
- 貝川直子(2009). 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響, パーソナリティ研

- 究, 17, 270-279.
- 片山美由紀 (1996). 否定的内容の自己開示への抵抗感と自尊心の関連, 心理学研究, 67, 351-358.
- 川瀬隆千 (2014). 宮崎市における教師バーンアウトの実態, 宮崎公立大学人文学部紀要, 21, 35-51.
- 窪田由紀・狩野素朗 (1979). 教職員の経歴志向とモラールに関する実証的研究, 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 24, 25-30.
- 紅林伸幸 (2007). 協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—, 教育学研究, 74 (2), 36-50.
- Little, J. D. (1982). Norms of collegially and experimentation: Workplace conditions of school success, *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- 宮下敏江 (2016). 小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討 (2), 上越教育大学研究紀要, 147-154.
- 文部科学省 (2006). 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 文部科学省 (2017). 平成 29 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm (令和元年 9 月 18 日閲覧)
- 佐藤学 (1997). 教師というアポリター—反省的实践へ—世織書房
- 清水裕士 (2014). 個人と集団のマルチレベル分析, ナカニシヤ出版, pp1-15.
- 諏訪英広 (1996). 指導体制の構築に関する一考察, 学校教育研究, 52-64.
- 谷口弘一 (2018). 上司・同僚からのサポート, 教師効力感, バーンアウトの関連—年齢, 性別, 学校種による検討—, 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 155-162.
- 津田昌宏 (2013). 教職の専門性としての同僚性, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 33, 179-193.
- 谷島弘仁 (2013). 教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響, 生活科学研究, 35, 85-92.
- 油布佐和子 (1999). シリーズ子どもと教育の社会学 5 教師の現在・教職の未来, 明日の教師像を模索する, 教育出版, Pp54.

(2019年 9 月 2 日受付)

(2019年10月 2 日受理)

チーム支援会議が教師のイラショナル・ビリーフに及ぼす効果

—教師の児童生徒理解の促進の視点から—

安田陽子¹ 石津憲一郎² 本村雅宏³

How Can We Promote Teacher's understanding children? : Investigating the Factor Promoting and Inhibiting Teacher's Understanding School Children.

Yoko YASUDA, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

概要

本研究は、教師の児童生徒理解を向上させることを目的とした研究である。本研究では児童生徒理解の困難さを助長する要因として、イラショナル・ビリーフ（不合理な信念）に着目し、新たに開発したチーム支援会議（ケース会議ep）がイラショナル・ビリーフを低減させるか検討した（研究1）。また、ケース会議epを繰り返し行うことは、教師の児童生徒のとらえ方にどのような影響を与えるのかを検討した（研究2）。研究1の結果から、ケース会議epは教師が児童生徒に対してもつイラショナル・ビリーフを低減させる可能性が示された。また、研究2の結果から、繰り返しケース会議epを行うことは、〈内省・省察〉〈協力・つながり〉〈情報共有によるリフレーミング〉〈実感〉〈子どもを捉えるプロセスの変化〉を導くこと、また、それらの変化が教師の持つイラショナル・ビリーフを低減させ、児童生徒理解を促す可能性が示唆された。

キーワード：児童生徒理解，イラショナル・ビリーフ，ケース会議

Keywords：Teacher's understanding children, irrational belief, case conference

問題と目的

イラショナル・ビリーフとは、Ellis, A.(1961)の論理療法における中心概念であり、非論理的ないし不合理な(irrational)信念(belief)を意味する。このイラショナル・ビリーフの特徴としては「ねばならない」「べきである」「絶対に・・・である」という要求・命令・絶対的な考え方(Ellis, A., 1975 國分訳, 1984)があげられる。特に教師は仕事内容、社会や保護者からの期待や圧力などから、特有のイラショナル・ビリーフをもつ場合が多いとされてきた(河村, 1999)。

こうした指摘を踏まえ、教師のイラショナル・ビリーフに関する研究も蓄積されてきた。例えば、酒井ら(2014)は、教師としての経験を積み重ねる中、「子どもとこう関わるべきである」という信念が生じ、その「大切にしていること」が教師自身の実際の子どもへの関わりに関連してくるとした。また、黒羽(2005)は、一人の小学校教諭のみを対象とした観察インタビューから、教室での行動選択の根底に存在する「教師の信念」が、教授・学習活動とその対象である子どもの捉え方を規定していると述べている。一方、こうしたイラショナル・ビリーフが子供との関係を阻害するリスクも指摘されてきた。河村・田上(1997)は、教師がもつイラショナル・ビリー

フへの強迫性は児童に対する評価の枠組みを限定し、子供の学校適応が有意に低下することを実証している。同様に、鈴木(2008)も強すぎる集団指導へのイラショナル・ビリーフは教師と生徒との関係に負の影響を与えていることを示している。

近藤(1994)は、カウンセリングの研修を受けることで、教職経験を積み重ねていく間に教師自身が教師はこうあるべきだという枠組みに縛られ、子どもや親の気持ちが見えなくなっていたことに気づいていく過程を指摘している。この近藤の指摘は、児童生徒を認知したり評価したりする際の基準が極端に限定されること悪影響に加え、教師としての経験値がこのリスクに影響を与えることを示している。

ところで、富山県総合教育センター(2018)で考案されたケース会議エピソードプロセス法(以下、「ケース会議ep」)は、カウンセリングそのものではないが、会議における検討のプロセスが、参加者一人一人の存在を尊重し受け入れるというカウンセリングに似ていることを参加者へのインタビュー調査によって示している。ケース会議epでは、様々な参加者が多面的に子どもをとらえる視点を提供するとともに、その際の自己開示を受け止めてもらうことを重視している。

文部科学省(2010)による生徒指導提要においても、

¹ 南砺市立福野小学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科 ³ 富山県総合教育センター

子供の不適応を検討するための方法としてケース会議（事例検討会）が紹介されているため、実際にケース会議を取り入れている学校も多い。生徒指導提要によると、ケース会議とは解決すべき問題や課題のある事例（事象）を個別に深く検討することによって、その状況の理解を深め対応策を考える方法であり、ケース会議の場では、対象となる児童生徒のアセスメントやプランニングを通じて、ケースに応じた目標と計画を立てることとされる。立花・春日・柴山・大塚(2008)は、ケース会議のよさを、参加者がそれぞれに意見を出し合うことで子どもの行動の背景を理解し、子どもの教育的ニーズに適した支援の方向性や具体的な支援を考え出すことができるとしている。また、看護の現場においても、橋本(2009)が、ケースカンファレンスは、経験の違う看護師が、互いに知識や経験を伝え合い、判断の迷いや意見を認め合うことで相互に発展する等、OJTとしての人材育成の意味を見出ししている。

しかしながら、こうしたケース会議の有効性や意義の示唆にも関わらず、佐藤(2012)は、ケース会議の必要性は分かっても、「時間のなさ」、「成果の実感できなさ」、「原因探し・犯人探しに終わること」、「他への要求に終わること」と言う理由をあげ、ケース会議が期待されるようには進まないという問題点を指摘している。中村(2013)もまた、ケース会議の資料となる支援シート等の作成にかかる負担の大きさや、担任や担当者が周りの職員に遠慮して、個人で抱える過ぎることで、かえって状況が行き詰まる現状も指摘している。それに加え、中村(2013)は、本人が生活の中で困っている場面を本人になりきり想像する支援シート等の作成プログラムもあるが、全プログラムを行うとことと、多忙な現場での実践との両立困難という課題もまた見出されている。霜田ら(2008)は、ケース会議に呼ぶ外部専門家に管理職が求める役割として、校内の教員の指導・支援方法の向上をあげている。そのため教員は、こうした場におけるコンセンサスに囚われてしまうと、児童生徒理解という教育相談や生徒指導の意義から離れざるを得なくなり、それゆえ、児童生徒自身がどう困っているのか、どんな気持ちになることである問題が生じているのかという、よい意味での「子供中心性」が減ってしまう可能性も考えられる。また、こうしたケース会議に伴う圧力が生じてしまえば、困難な状況すべてを家庭や子ども自身に帰属させたり、教師が「こうあるべき」というイラショナル・ビリーフに囚われたりすることで、かえって子供の支援から遠ざかることも推察できる。

ケース会議epでは、こうしたケース会議の特徴を踏まえ、特定の犯人探しをするのではなく、児童・生徒を主体に置きながら、その子の困っているところとリソースに着目した支援の在り方を検討している。また、子供自身を中心に置きながら、見立てと手立てを考えていくため、教師によって提案されたすべての意見が尊重され、

それ自体、子供にとっての外的リソースとして丁寧に扱われる。また、上述したように、ケース会議epは、それ自体、カウンセリングに似た効果を示す。更に、子供を中心に置くことは、近藤(1994)が指摘するような、「教師という枠組み」や「教師はこうあるべきだという枠組み」を振り返る契機となり、教師のイラショナル・ビリーフを低減させる可能性も予測される。

そこで、本研究は、次の仮説を立てて、その仮説を検証することで、教師の児童生徒理解をより促す方法について検討することを目的とする。

仮説1：ケース会議epによって、担任や参加した教員のイラショナル・ビリーフが低減する方向に変化する。

仮説2：ケース会議epで、児童生徒の心情を想像する過程を繰り返すことで、日常の学校生活の中でも教員の児童生徒の見方や捉え方がより柔軟に変わる。

以上の仮説を検証するために、本研究では2つの研究を行う。研究1では、教員のイラショナル・ビリーフに対するケース会議の作用を、イラショナル・ビリーフ尺度の変化から検討する。研究2では、ケース会議ep実施についてのインタビュー調査を行い、児童生徒の味方や捉え方が質的にどのように変化するかを検討する。

研究1

I 方法

1. 調査協力者と手続き

調査協力者は、中部地方の公立小中学校6校における、校長、教頭、教諭、講師、学校において教育相談や支援業務に関っている教職員を加えた合計138名であった。ケース会議を1回行った学校（介入群）26名と行っていない学校（統制群）102名から回答を得た。その中で、データに不備のなかった112名を有効回答とした。介入群と統制群の両方に対し、以下で述べる質問紙調査を、ケース会議epを挟んだ前後で実施した。

2. 調査内容

1) フェイスシート

質問紙のフェイスシートには、「アンケートのお願い」とタイトルを付け、回答は強制ではなく、回答を全体として処理する旨、また、質問紙への回答をもって研究への協力を同意したものとすることを記載した。調査全協力者に、教職経験年数、性別、年齢、2回のアンケートで同一人物と照合するために4桁のID番号を尋ねた。アンケートを配布する際に、教師の子供の見方や自分自身の捉えを測定するアンケートであることを周知した。

2) 教師特有のビリーフ尺度

教師特有のビリーフ尺度（河村・國分, 1996）を用いた。本尺度は、イラショナル・ビリーフの中でも、小学校教師が教育実践の中でとる傾向のある態度および指導行動や児童への対応をする際の「～すべきである」「～しなければならない」等の、「教師自身のビリーフ」と「児

児童生徒に対する「ビリーフ」の2つの因子から構成される。教師自身の「ビリーフ」を測定する項目には「教師は学習内容を、児童間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある」と「学級の問題は、担任する教師の力で、なるだけ解決すべきである」等があり、児童に対する「ビリーフ」を測定する項目に「児童はどの教師の言うことも、素直に聞くべきである」、「勉強道具の忘れ物の多い児童は、学習意欲に欠ける児童が多い」等がある。普段の教育活動の際に児童をどのように捉えているかを「1:全くそう思わない・全くあてはまらない」「2:あまりそう思わない」「3:少しそう思う」「4:とてもそう思う・とてもあてはまる」の4件法で評定するように求めた。

II 結果

1. 「教師自身のビリーフ」に対するケース会議 ep の効果

事前の「教師自身のビリーフ」得点の中央値を基に、ビリーフ高群とビリーフ低群を設定した。時期 (pre/post) と操作 (介入/統制) と群 (高群/低群) を独立変数とし、教師自身因子得点を従属変数とした3要因分散分析を行った。その結果、操作と時期の交互作用も、時期と操作と群の相互作用も有意な結果は得られなかつ

た(それぞれ $F(1, 102) = 1.143, p = n.s.$; $F(1, 102) = 0.07, p = n.s.$)。それぞれの群の平均得点は以下の Table 1 に示した。

2. 「児童生徒に対するビリーフ」に対するケース会議 ep の効果

同様に、事前の「児童生徒に対するビリーフ」得点の中央値を基に、ビリーフ高群とビリーフ低群を設定した。例えば、時期 (pre/post) と操作 (介入/統制) と群 (高群/低群) を独立変数、「児童生徒に対するビリーフ」因子の得点を従属変数とする3要因分散分析を行った。その結果、有意傾向ではあるが、時期と操作の交互作用が見られた。(それぞれ $F(1, 102) = 2.84, p < .10, \eta^2 = .01$)。単純主効果の検定の結果、統制群においては児童因子の得点に時期の差は見られなかったが、介入群においては時期の差が見られ、介入後においてビリーフ得点が減少した。それぞれの群の平均得点は以下の Table 2 に示し、単純主効果の結果を Figure 1 に示す。

III 研究1の考察

上記の結果から、「教師自身のビリーフ」に対してケース会議 ep は作用を与えていなかった。森田 (2008) は、教師のイラショナル・ビリーフが高い場合、両立し

Table1 教師自身のビリーフ尺度得点の平均値、標準偏差値および分散分析結果

介入群				統制群				F 値	p 値	
高群		低群		高群		低群				
pre	post	pre	post	pre	post	pre	post			
36.14	34.57	29.57	30.43	36.33	35.67	30.8	32.2	操作の主効果	3.91	0.05 +
(1.35)	(2.88)	(2.47)	(2.10)	(2.49)	(2.71)	(2.26)	(2.69)	時期の主効果	0.00	0.99
								群の主効果	82.68	0.00 **
								操作×時期	1.14	0.29
								時期×群	0.63	0.43
								操作×群	11.02	0.00 **
								操作×時期×群	0.07	0.79

() 内は標準偏差 ** $p < .01$ + $p < .10$

Table2 児童生徒に対するビリーフ尺度得点の平均値、標準偏差値および分散分析結果

介入群				統制群				F 値	p 値	
高群		低群		高群		低群				
pre	post	pre	post	pre	post	pre	post			
48.89	45.78	40.50	40.92	51.24	50.43	41.86	42.86	操作の主効果	10.35	0.00 **
(3.89)	(4.76)	(4.30)	(3.83)	(3.66)	(3.97)	(2.62)	(3.90)	時期の主効果	2.14	0.15
								群の主効果	88.83	0.00
								操作×時期	2.83	0.96 +
								時期×群	1.33	0.25
								操作×群	9.72	0.00 **
								操作×時期×群	1.01	0.32

() 内は標準偏差 ** $p < .01$ + $p < .10$

得ない要求を果たさなければならない時や、自らの資質や能力に合わない仕事をしたときに起こる役割葛藤や役割の曖昧さの感じ方に影響があるかもしれないと述べている。今回は、ケース会議 ep を1度しか行っておらず、今後は定期的にこれを行うことで、教師自身のイラショナル・ビリーフが若干でも下がるかもしれない。また、今回のケース会議 ep は子供を中心に添えてのチーム支援会議であるため、「教師自身のビリーフ」そのものには影響を与えなかった可能性もある。

一方で、「児童生徒に対するビリーフ」に対しては、ケース会議 ep の効果が見られ、介入群のビリーフが低減することが示された。大江(2015)は、自己の責任や問題点への直面化を重視するという処遇方法には、進め方を誤れば相手の自尊感情の低下を招く可能性を指摘している。また、近藤(1994)は、カウンセリング研修を通して、教師自らが自分の内にイラショナル・ビリーフがあることで、子どもや親の気持ちが見えなくなってしまっていたことに気付くという変化を指摘している。同様に、教師の評価懸念が高くて自己開示できないために、他者である児童の困り感を想像し、受け入れることの困難さも指摘している。ケース会議 ep では、子どもの困り感を中心に添え、子どものことを多面的にとらえようとするチーム支援でありながら、同時に犯人探しや特定の個人を責めることを極めて厳密に制限している。自分の意見も大切にしながら、他者の意見をも統合していくという試みは、子供の困難とこちらの手立てを統合し、そのことが、「子供がこうあるべき」というイラショナル・ビリーフから離れることと、これから行っていくべきことへの孤児効力感の向上を促すのだと考えられる。押切(2017)は、犯罪者処遇における、イラショナル・ビリーフについて、学習されてしまった無力感を克服する際の自己効力感の重要性を指摘した。こうした自己効力感の重要性は、様々な無力感や悩みを抱える教師のイラショナル・ビリーフにも大きな影響力を持っているのだと考えられる。

研究2

研究1の結果を踏まえ、ケース会議 ep の効果について、ケース会議 ep を経験した教員に対する面接調査を行い、どのような効果に気が付いたかを明らかにすることを目的とした。

I 方法

1. 調査協力者と手続き

調査の対象は、県内の小学校の教諭9名であった。調査協力者の教職経験年数は、30年以上が2名、20～30年が1名、10～20年が3名、1～3年が3名であった。調査協力者は、富山県総合教育センターの調査研究によるケース会議 ep よりケース会議を繰り返し行った学校に所属する教員であり、研究1とは異なる対象である。

協力者となる教諭には、同意を得た上でインタビュー調査を行った。また、調査では、学校名や協力者名、会

話の中で出てくる児童の個人名等の個人情報全て伏せられることを口頭で伝えた。また、同意を得られた調査協力者との会話は、ICレコーダーで記録しこちらの質問に対して得られた回答をKJ法で分類した。

2. 調査内容

聞き取り調査では、富山県総合教育センターの調査研究によるケース会議 ep によるケース会議を基に、「ケース会議に参加し、どのように感じたか」、「ケース会議を繰り返したことで、教職員自身の中に対象児童に対してどのような視点の変化があったか」の2つの質問を中心に口頭で、半構造化面接を行った。質問の順番については、聞き取り調査を行ったときの状況や協力者と質問者の関係に応じて、協力者が答えやすいと考えられる順序や聞き方で行った。聞き取り調査では、全員1回ずつ行った。

3. インタビューデータの Kategorization

カテゴリーの数をカウントし、協力者がケース会議 ep をどのように感じているのか、また、協力者自身が、自分の児童に対する視点の変化をどのように感じているのかを分析した。同じような言葉であっても、協力者の会話中の意図を重視し、切片に加えた。

II 結果

表記については大項目を<>中項目を【】個別の記述を「」とした。

1. 「ケース会議に参加し、どのように感じたか」

この問いに対しては、<情報共有><ケース会議の仕組み><サポート感><チーム支援の可能性>の4つの大項目が検出された (Table3)。

1) <情報共有>

<情報共有>は、【情報共有】【芽生えた当事者意識】【子どもを多面的に捉える】【子どもの心情の想像】の4つの中項目から構成された。4つの中項目に関するそれぞれの反応として、以下が得られた。

まず、【情報共有】に関する反応として、「みんなの中で、その子に対する知っていることが増える」「情報をお互い同じ量知ることができる」「会議に出て情報をもらうと、その子の昔の様子や情報が分かった」等が得られた。【芽生えた当事者意識】では「ケース会議に参加していらっしゃる方の保健室への来室がとって多くなった」「その子を普段より意識して見ている」「自分だったら、彼にどう当たるかな」等が得られた。また、【子どもを多面的に捉える】に関する反応としては、「その子のいろんな考えの可能性に触れることができる」「自分の見方と感じていることと感じ方が違う方もいらっしゃる」「担任と担任じゃない人で感じ方違う気がする」等、担任も担任外も同量の反応数であったが、【子どもの心情の想像】では、「本人の思いをを考えてみるのが大事」「リ

Table3 「ケース会議に参加しどのように感じたか」についての聞き取り結果の分類表

概念	反応数			内容（○は担任 ・は担任外）
	担任	担任外	合計	
1 情報共有	19	21	40	
情報共有	14	1	15	<ul style="list-style-type: none"> ○情報をお互い同じ量知ることができる ○ケース会議でちょっと振り返れてつながりやすかったかな ○周知 ○皆さんに知っていただいた ○ケース会議をすることによって子供を分かる ○みんなの中でその子に対する知っていることが増える ○これまでの状況や情報が分かった ○みんなで情報を分かち合えて対応できる ○情報交換が主 ○情報交換によって分かった ○学校の様子を完全に分かっている方と話ができてよかった ○自分の教室は自分のもっている情報以上のものは出てこないんだな ○現在の情報はほとんど増えることはなかった ○自分の教室の子供に関してはそれほど変わらなかった ○会議に出て情報をもらおうと・・・その子の昔の様子や情報が分かった ・実態の確認みたいのはしている
芽生えた当事者意識	0	8	8	<ul style="list-style-type: none"> ・会議やって薬飲んでどんな様子になっているのか、すごい気になる ・対処するときには役立つかな ・ケース会議に参加しておられる方の保健室への来室がとって多くなった ・見るようになってるな・・・その子を ・その子を普段より意識して見とる ・もっとこの子どんな子なんかなって見ようかなってできてきている ・自分だったら当事者の気持ちをどういうふうにか考えるかな ・自分だったら彼にどう当たるかな
子供を多面的に捉える	5	8	13	<ul style="list-style-type: none"> ○いろいろな見方があるのだな ○いろんな人ののが分かってよかった ○他の教室の子供に関しては新しく感じるがありました ○担任は、そうじゃないのだよなって思う場合もあるかもしれない ○担任と担任じゃない人で感じ方違う気がする ・担任の先生から見たらこういう見方している ・見方は変わる ・その子のいろんな考えの可能性に触れることができる ・多面的 ・自分の見方と感じていることと感じ方が違う方もおられる ・そういう見方があるのだな ・違う見方 ・どう反応すればいいかな・・・は、分からん
子供の心情の想像	0	4	4	<ul style="list-style-type: none"> ・リソースマップに子供の顔を描いたのも想像しやすさにつながった ・想像しやすい ・心情の想像のところが子供の気持ちになって、子供の言葉で考えてくださいって一言があったりとか ・本人の思いを考えてみるのが大事だな
2 ケース会議の仕組み	11	14	23	
資料準備のしやすさ	0	6	6	<ul style="list-style-type: none"> ・自分とその子のエピソードだから書きやすい ・その子に接している人、誰でもなんか書けるエピソード ・自分としては書きやすい ・いろんなエピソードが集まって大変かもしれないけど ・文字の少なさがハードル低くなる ・まとめる仕事が1個減る

話しやすい雰囲気	3	4	7	<input type="radio"/> しゃべりやすかった <input type="radio"/> 職員室で雑談しとる感じ <input type="radio"/> ざっくばらんやった ・話がしやすい ・誰もが自分の思っていることを話しやすい ・若い先生も子供の心情が話しやすい ・子供に近い部分。心情が話しやすい
要請のしやすさ	0	3	1	<input type="radio"/> 誰発信でもできる <input type="radio"/> 誰からでも発信できる <input type="radio"/> 言い出しやすい
要請の受けやすさ	1	0	1	<input type="radio"/> ケース会議、あ、やりましょやりましょ・・・みたいな
これまでとの違い	7	1	8	<input type="radio"/> ケース会議もいろいろあるのだな <input type="radio"/> 新鮮 <input type="radio"/> 変なマイナスイメージは・・・ないですね <input type="radio"/> 心情を考えたのが今までにない <input type="radio"/> もろさもある <input type="radio"/> 勘違いした受け取りをして動くのが怖い <input type="radio"/> 関わる人たちの一貫性、大事 ・時間区切ってあるのがいいな
3 サポート感	19	0	19	
精神的なサポート感	10	0	10	<input type="radio"/> 嬉しい <input type="radio"/> 今はしゃべりやすいんでありがたい <input type="radio"/> 自分だけじゃない <input type="radio"/> 安心感 <input type="radio"/> やらないより嬉しい・・・というか、楽になる <input type="radio"/> 落ち着く <input type="radio"/> 一人で抱えこまなくて済む <input type="radio"/> 見方がいてくれる <input type="radio"/> 心強い <input type="radio"/> 誰か他の人に聴いてもらえるという安心感
効果の実感	6	0	6	<input type="radio"/> なんか、やってよかった <input type="radio"/> 言わなんたら、もっとおおごとになっていただろうな <input type="radio"/> うまくいったかな <input type="radio"/> 言ってもらえなかったら、つぶれていたと思う <input type="radio"/> 機関につながることができた <input type="radio"/> 長い道のりが必要
聴いてもらえる	3	0	3	<input type="radio"/> 聴いてもらえる <input type="radio"/> 聴いていただき楽しい <input type="radio"/> 聴いてもらえる場は嬉しいなあ
4 チーム支援の可能性	11	1	12	
チーム学校を感じる	8	0	8	<input type="radio"/> 一人で仕事をしていないなあっていう気がする <input type="radio"/> 同僚の方っていいなあ <input type="radio"/> 分担決めるのがいい <input type="radio"/> でないと全部担任だもの <input type="radio"/> 細かいところまで見てくれる人が増える <input type="radio"/> みんなでやっていくって大切 <input type="radio"/> 自分以外の周りの人がいて <input type="radio"/> 自分以外でも対応できる
普段の関係性の変化	3	1	4	<input type="radio"/> 結構簡単にしゃべれるようになって <input type="radio"/> 学年の島でも聴いていただいている <input type="radio"/> どうすればいいですかねって簡単にすぐ聴けるようになった ・みんなに助けを求めやすくなった
総合計	60	36	96	

ソースマップに子どもの顔を描いたのも想像しやすさにつながった」等の反応が見られた。

2) <ケース会議の仕組み>

<ケース会議の仕組み>は、【資料準備のしやすさ】【話しやすい雰囲気】【要請のしやすさ】【要請の受けやすさ】【これまでとの違い】の5つの中項目から構成された。5つの中項目に関するそれぞれの反応には、以下のようなものが見られた。

【資料準備のしやすさ】に関する反応としては、「自分とその子のエピソードだから書きやすい」「文字の少なさがハードル低くなる」が、【話しやすい雰囲気】に関しては、「職員室で雑談している感じ」「誰もが自分の思っていることを話しやすい」等が得られた。【要請のしやすさ】としては、担任外から「誰発信でもできる」「言い出しやすい」が見られ、【要請の受けやすさ】では、担任から「ケース会議？あ、やりましょやりましょ・・・みたいな」「他の人を巻き込んでいろいろやると大事になるイメージがあった」「主任の先生に相談するのも抵抗がある」等の反応が見られた。【これまでとの違い】に関する反応としては、「(子供の) 心情を考えたのが今までにない」「時間区切ってあるのいいな」等が見られた。

3) <サポート感>

<サポート感>は【精神的なサポート感】【効果の実感】【聴いてもらえる】の3つの中項目から構成された。

【精神的なサポート感】に関する反応としては、「一人で抱えこまなくて済む」「誰か他の人に聴いてもらえるという安心感」等が含まれ、【効果の実感】では、「言ってもらえなかったら、つぶれていたと思う」「長い道のりが必要」、【聴いてもらえる】では、「聴いてもらえる場合は楽しい」等が見られた。

4) <チーム支援の可能性>

<チーム支援の可能性>は【チーム学校を感じる】【普段の関係性の変化】の2つの中項目から構成される。2つの中項目に関するそれぞれの反応には、以下のようなものが見られた。

【チーム学校を感じる】に関する反応には、「一人で仕事をしていないなあっていう気がする」「同僚の方っていいなあ」「細かいところまで見てくれる人が増える」等が見られ、【普段の関係性の変化】には「どうすればいいですかねって簡単にすぐ聴けるようになった」「みんなに助けを求めやすくなった」等の反応が見られた。

2. 「ケース会議を繰り返したことで、教職員自身の中に対象児童に対してどのような視点の変化があったか」

<内省・省察><協力・つながり><情報共有によるリフレーミング><実感><子どもを捉えるプロセスの変化>の5つの大項目が抽出された (Table4)。

Table 4 「ケース会議を繰り返したことで、教職員自身の中に対象児童に対してどのような視点の変化があったか」についての聞き取り結果の分類表

概念 下位項目	反応数			内容 (○は担任 ・は担任外)
	担任	担任外	合計	
1 内省・省察	19	8	27	
自己の見つめ直し	4	1	5	○自分をこう、見つめ直すというか ○疑う ○ちょっと振り返って考えられたかも ○見つめ直す、そういう時間になった ・自分を反省する
気にかかる頻度の上昇	3	3	6	○だいたい気にはかけておる ○他ではどうなのだろうというのはすごい気になっていました ○自分の授業は、こうやけど、でも、図工ってどうなんやろ ・自分を反省する本当は普段全然関わってないけど意識している ・意識が続いているのかも ・気になっちゃう
これまでの対応の振り返り	4	0	4	○子供の言葉を鵜呑みにしているのを感じた ○ちょっと考えてから言わんと思えるようになった ○はがやしいまま職員室に帰ったらあかん ○腐っても担任なのだなって思った
実際本人に聴く	0	3	3	・嫌な思いとかあったやつをもっと聴いたり ・嫌だったんだって、もっともっと聴いてやるとよかった ・もっと聴いてたら・・・。
これまでの考え方の振り返り	6	0	6	○もっとらんなんなという意識は前より高まった ○いいともちゃんと見ないといけない

				○思考が変わった ○考え方は増えた ○やるかやらんかは別として考え方が増えた ○自分なりに考えて
変化の実感	2	1	3	○成長しました。自分として。 ○心持ちは強化された ・自分が変わったのじゃないかな。
2 協力・つながり	4	13	17	
助けを求めやすい	0	2	2	・なんかやってくれるのだったら、こっちもやってくれん？ ・ヘルプしやすくなった ・つながっている人から指導に入ってもらいながら本音を聞き出せる
チームを実感	0	1	1	・ケース会議で1回でも話し合ったら、一応なんとなく共通の仲間たちみたいな感じになって
手立ての広がり	4	1	5	○自分が届かないところにまで手が届く ○別の機関につなぐ ○手立てをもらって頑張れるようになった ○頑張れる手立てを用意してもらった ・大事にしなくちゃいけないのは、その子供がうちの学校の誰かとつながっていることができること
協力つながり	0	9	9	・集まりがないとだめなのだなあ ・なんとかしようよ ・1人じゃだめ ・協力し合うしかない ・みんなの自分の視点があるからつながらないとだめなところ ・おんなじ先生やけど去年と違う ・この人には言ってもいいんよね ・違った姿を見せている先生からの話を聴かないとわからんがやな
3 情報共有によるリフレーミング	7	13	20	
新しい面の気付き	3	3	6	○あいつしとらん時もあるないかと見られるようになった ○そんな面もあるな・・・って ○普通にしとってくれるから助かるところもある ・こんな面もあるのだな ・教室のここやったらこうやけど、このここやったらしゃべるのだな・・・とか ・違う部分が出てきたらそういう部分ももっているということが分かった
見方の捉え直し	4	4	8	○いろんな見方ができる ○ああ、あなたもそう感じるのね ○リフレーミング ○なんでできたのかな ・同じものが出るとやっぱりそうなのだという捉え方 ・こうとも見れるのかな ・1つの行動を見ても話しとったこととかふっと思い出てきたりして ・みんなできんがじゃないかって感じたりもするのだけれども、そうじゃない
視点の広がり	0	3	3	・今まで知らなかったことが分かって ・クラスとの違いがあるのだなあ ・曜日差のこととかもいろいろ分かってきた
特別支援的な視点	0	3	3	・見方+そっちの特別支援的な方も考えながら見ている ・特別支援的な関わり

チーム支援会議が教師のイラショナル・ビリーフに及ぼす効果

				・障害特性もすごく見えるようになってきている
4	実感	9	10	19
	日々の対応での実感	2	4	6
	ケース会議の実感	3	3	6
	みんなで考えるよさ	4	3	7
5	子供を捉えるプロセスの変化	21	1	22
	子供本人の気持ちを考える	7	1	8
	持ち味・もてているものを考える	8	0	8
	思考のプロセスの変化	6	0	6
	総合計	60	45	105

1) <内省・省察>

<内省・省察>は、【自己の見つめ直し】【気にかける頻度の上昇】【これまでの対応の振り返り】【実際に本人に聴く】【これまでの考え方の振り返り】【変化の実感】の6つの中項目から構成された。6つの中項目に関する

それぞれの反応は、以下のようなものが見られた。

【自己の見つめ直し】に関しては、「見つめ直す、そういう時間になった」「自分を反省する」等が含まれ、【気にかける頻度の上昇】では、「他ではどうなんだろうというのはすごい気になっていました」「意識が続いてい

るのかも」等が見られた。【これまでの対応の振り返り】に関する反応は、「ちょっと考えてから言わなくてはいけないと思えるようになった」「頭にきた状態のまま職員室に戻ったらだめだ」等が見られ、【実際に本人に聴く】の反応は、「嫌だったんだって、もっともっと聴いてやるとよかった」「もっと聴いていたら・・・」等が見られた。【これまでの考え方の振り返り】に関する反応は、担「いいところもちゃんと見なくてはいけない」「やるかやらないかは別として考え方が増えた」等が見られ、【変化の実感】では、「成長しました。自分として。」「自分が変わったんじゃないかな」等が得られた。

2) <協力・つながり>

<協力・つながり>は、【助けを求めやすい】【チームを実感】【手立ての広がり】【協力つながり】の4つの中項目から構成され、そのほとんどが担任外からの反応であった。4つの中項目に関するそれぞれの反応は、以下のようなものが見られた。

【助けを求めやすい】に関しては、「ヘルプしやすくなった」「つながっている人から指導に入ってもらいながら本音を聞き出せる」等が含まれ、【チームを実感】では「1回でも話し合ったら、一応なんとなく共通の仲間たちみたいな感じになって」が得られた。【手立ての広がり】では、「自分が届かないところにまで手が届く」「大事にしないといけないのは、その子どもがうちの学校の誰かとつながっていることができること」等があった。そして【協力つながり】では、「みんな自分の視点があるからつながるとだめなところ」「違った姿を見せている先生からの話を聴かないと分からない」等の反応が見られた。

3) <情報共有によるリフレーミング>

<情報共有によるリフレーミング>は、【新しい面の気付き】【見方の捉え直し】【視点の広がり】【特別支援的な視点】の4つの中項目から構成された。4つの中項目に関するそれぞれの反応は、以下のようなものが見られた。

【新しい面の気付き】に関する反応としては、「あいつ(問題行動)していない時もあるじゃないかと見られるようになった」「教室のここだったらこうだけど、こここのここだったらしゃべるんだ・・・とか」等が含まれ、【見方の捉え直し】では「1つの行動を見ても話していたこととかふっと思い出せたりして」「リフレーミング」等があった。【視点の広がり】には「今まで知らなかったことが分かって」「曜日差のこととかもいろいろ分かってきた」等が、【特別支援的な視点】には「見方プラス特別支援的な方も考えながら見ている」「障害特性も見えるようになってきている」等が得られた。

4) <実感>

<実感>は、【日々の対応での実感】【ケース会議の実感】【みんなで考える良さ】の3つの中項目から構成された。

【日々の対応での実感】に関する反応では、「比較しながら、よりよい方法を選択する」「情報を聴くと、こちらの対応の仕方も変わってくる」等が含まれ、【ケース会議の実感】では、「きっかけの場」「一步踏み出す」等が見られた。また、【みんなで考えるよさ】では、「ケース会議をやったらその人が見えてくる」「授業も一緒」等の反応が見られた。

5) <子どもを捉えるプロセスの変化>

<子どもを捉えるプロセスの変化>は、【子ども本人の気持ちを考える】【持ち味・もてているものを考える】【思考のプロセスの変化】の3つの中項目から構成された。

【子ども本人の気持ちを考える】に関する反応としては、「なんでそうしたんだろうってのもくもく(子供の心情)を考える」「待って・・・なんかあるだろうって」等が見られた。また、【持ち味・もてているものを考える】では、「この子の持ち味なんだなと思えるようになった」「人として嫌いになれないな」等が含まれ、【思考のプロセスの変化】では、「他の先生がどういうふうに対策とられるかな?という風に見る・・・」「人の考えというのを取り入れてやるようになった」等の反応が得られた。

Ⅲ 研究2の考察

1つ目の質問「ケース会議に参加して、どのように感じたか」の問いに対しては、【芽生えた当事者意識】【子どもの心情の想像】【資料準備のしやすさ】【要請のしやすさ】があった。このことから、ケース会議epの進行表にある児童の心情を想像する時間を参加者全員で共有することによって、自分が関わったときに見せる言動だけでなく学校生活や家庭環境等児童を取り巻く環境によってどのような思いになっているのかを考える必要性が示されている。これに対して、は【情報共有】【これまでとの違い】【要請の受けやすさ】では、これまで1人で抱えこまなくてはいけない、人を巻き込んだら余計問題が大きくなると思っていた教師が、チームとして他の教員やSC、SSWが動き、児童に変化の兆しが見られたことで、支えられていることを実感している様子もうかがえる。富山県総合教育センター(2018)では、ケース会議は担任支援のカウンセリングと述べ、学級担任がケース会議で困っていることを表現することで関係性が動き始め、問題の状況の変化によって感情的にも充足している過程があることを指摘している。

2つ目の質問「ケース会議を行ったことで、対象児童に対する視点がどのように変わったか」については、<内省・省察><協力・つながり><子どもを捉えるプロセスの変化><情報共有によるリフレーミング>が見いだされた。ただ振り返るだけの反省と異なり、省察は「教える」専門職である教員にとってこれからなくてはならないものである。山口(2007)は、医学教育の論文の中で医療と教育はともに人間が変容することを支援する営みであることから、二つは想像以上に近い関係にあると

述べた上で、今日の専門職に課せられているのは、「無知な素人」に「専門的知識」を教え導くことではなく、両者の関係の成立のファシリテーターとしての役割であると述べている。佐藤(2015)も教員が専門家集団として機能するためには教師自身が省察することの重要性を指摘している。ケース会議 ep の参加者にとって、これまで自分が該当児童に対してどのような支援をしてきたかを省察する場になっているということは、児童理解の場において、これまでのように児童の言動から問題行動が起きない方策を考えるだけではなく、児童が何に困っているのかという心情を想像する重要性に気づき、日常的に児童をとらえる視点も柔軟に変化していく兆しとして見ることができるのではないだろうか。そしてこうした試みは、〈協力・つながり〉、〈子どもを捉えるプロセスの変化〉、〈情報共有によるリフレーミング〉によっても支えられることが示された。そして、こうした教師自身の変化は、研究 1 における、児童生徒に対するビリーフの変化とも関連していると推察できるだろう。

研究のまとめと今後の課題

研究 1 の結果から、「児童は～しなければならない」という児童生徒に対するビリーフの低下は、ケース会議を通じて生起する可能性が示された。実際に、ケース会議に参加した教師から、「一人で抱えこまなくて済む」「聴いてもらえる」「自分の授業はこうやけど」という自己開示の言葉が出ていることから、支えられている感覚を基盤とし、一人で何とかするべきという信念から離れることで、子どものことを多面的にとらえようとする心理的ゆとりにつながったのだと推察できる。そして、このことが、ケース会議 ep に参加する前に教師がもっていた児童生徒に対するイラショナル・ビリーフを下げる効果をもっている可能性が推察できるだろう。

研究 2 の結果から、サポートされている実感がつかめることで児童生徒の心情を想像することの大切さに気づき始めた教員と、教室以外の子供の姿を知る担任外が児童生徒の心情に寄り添った支援を自分事として取り組む必要があることに気づき始めた教員がいることが見えてきた。ケース会議 ep は、学校独自のルールやマニュアルというものはないが、学校内で危機的状況に陥りそうになった教員が孤立しないための仕組みになることも想定された。そして、これを繰り返すことで、より周囲の同僚によるサポートがなされ、より児童生徒理解が深まるのではないかと推察できる。

以上の結果は、仮説 1 と仮説 2 を概ね支持する結果となった。教師の子供理解を妨げる要因としては、子供の認知の硬直性が示唆されてきたが、ケース会議 ep はこうした認知の硬直性を和らげる可能性があることが示されたといえるだろう。

一方で、本研究にもいくつかの課題が残されている。

まず、本研究では教師自身に対するビリーフに変化が見られなかった。今後ケース会議 ep を繰り返した結果、教師特有のイラショナル・ビリーフにどのような変化があるのか、定期的にビリーフを測って検討していく必要がある。さらに、子供へのビリーフは変化したものの、実際にどのような行動変化となって児童生徒理解および支援につながっていくのかまでは検討がなされておらず、今後の研究が必要になるだろう。また、児童生徒の心情に寄り添った支援が今後は一層必要になることが考えられる。その際に、若手やベテランと区切るのではなく全教職員にとって児童生徒理解の OJT としての場として、ケース会議 ep を校内の仕組みとして取り入れ、その効果についても検討する必要があるだろう。

引用文献

- Ellis, A.(1975) How to live with a Neurotic at Home and at Work. New York: Crown Publishers, Inc.(國分康孝 監訳 (1984) 神経症とつきあうには. 川島書店
- 河村茂雄・國分康孝 (1996) 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29, 44-54.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997) 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係, 教育心理学研究, 45, 213 - 21.
- 河村茂雄 (1999) 学級担任のビリーフ. 國分康孝 (編) 論理療法の理論と実際. 誠信書房, 74-85.
- 黒羽正見 (2005) 学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—, 富山大学研究論集, 8, 15-22.
- 近藤邦夫 (1994) 教師と子どもの関係づくり, 東京大学出版会
- 文部科学省 2010 生徒指導提要 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1294538.htm (2018 年 10 月 28 日閲覧)
- 中村優理恵 (2013) 不登校児童生徒への共感的理解と効果的な支援について, 福井県教育研究所研究紀要, 118, 24-32.
- 大江由香 (2015) 犯罪者処遇におけるポジティブ心理学的アプローチの可能性—性犯罪者処遇の動向からの考察—犯罪心理学研究, 52, 35-47.
- 押切久遠 (2017) 犯罪者の認知傾向に関する研究 —イラショナル・ビリーフに焦点を当てて— 犯罪心理学研究, 54, 1-15.
- 佐藤節子 (2012) 学校における効果的なケース会議の在り方について, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30.
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン— 岩波書店

霜田浩信・星野常夫・須田孝・高田豊・阿部和彦 (2008)
外部専門家による特別支援学校との連携の効果, 文教
大学教育学部教育学部紀要, 42, 103-113.
立花ますみ・春日彰・柴山洋子・大塚潤子 (2008) 神奈
川県立総合教育センター研究集録, 27, 43-48.
富山県総合教育センター (2018)「児童生徒へのチームに
よる支援の在り方に関する調査研究—担任が指導に困

難を感じている児童生徒への支援体制づくり—」富山
県総合教育センター紀要, 36, 78-115.
山口恒夫 (2007) 医学教育の転換と「省察的实践家」の
意味, 医学教育, 38, 161 ~ 167.

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2日受理)

大学生の共食に対する態度の測定と共食教材の効果の検討

古川みらい¹ 小川 亮²

Measurement of University Students' Attitude Toward Having Meal with Family, and Effects of the Teaching Material for Improvement of Their Attitudes.

Mirai FURUKAWA , Ryo OGAWA

摘要

現在の食生活では「孤食」化が進み、食事だけでなく世の中には「お一人様～」や「一人〇〇」が流行している。しかし、食育の観点から見ると、家族での団欒が子どもの周辺から消える（減少する）ことは、望ましいことではない。本研究では、次世代の親となる大学生を対象に、孤食（一人で食事）、友食（友人と食事）、共食（家族で食事）の3つの食事形態について、どのようなイメージを持っているかを検討した（研究1）。また、共食の効果に関する教材（動画を含むプレゼンテーション資料）を作成し、視聴させることによる効果を検討した（研究2）。その結果、共食教材の視聴により、家族と一緒に（共食）、友達と一緒に食事（友食）をする志向が高まり、一人で食事（孤食）をする志向が低下し、教材の効果が確認された。

キーワード : 大学生, 孤食, 共食, 教材開発

Keywords : Undergraduate Students, Individual Eating, Eating with Others, Development of Teaching Materials

I. はじめに

1990年代から食の簡便化、ライフスタイルの多様化、核家族の増加など家族形態の変化により孤食化が進み、食行動、健康、生活の各面の問題点とつながると食の文化の混乱が危ぶまれてきた。2005年には食育基本法、食生活指針が制定され、食生活の改善において共食の重要視がされてきた。ここで「孤食」は「一人で食事をする、一人食べ」を指している（足立, 2014）。

「共食」とは「生活や社会行動と一緒に（共有）している誰かと食行動（食べる行動、つくる行動、情報を交換し食生活を営む力を育て・伝承する）行為を共有すること」である（足立, 2010; 2014）。孤食による影響として、好きな物ばかり食べる傾向になり、栄養の偏り、食生活リズムの崩れ（一日三食食べない）など、身体的な健康面への影響が懸念される生活習慣の形成が挙げられる。また、ともに食べる人がいないことによるコミュニケーションの欠如、社会性・協調性の低下、精神的不安定など精神健康面での影響も考えられる。文化人類学者の石毛は、家族の共食機会の減少が、子どもの社会化や大人の精神的安定など、家族の機能を阻害することになるのではないかと警告している（石毛, 1982）。

さらに、一人で食べる孤食、食べる量が少ない小食、

自分の好きなものを個々に食べる個食、粉物を使ったものを多く食べる粉食、固定した料理が多い固食、子どもだけで食べる固食など、孤食が続いてしまうことで生まれてしまう様々な「こ食」といわれるものが現代の食事の特徴に挙げられている（足立, 2014）。食事の場に携帯を持ち込んで携帯でのやり取りを優先してしまう「共食の外骸化」や場所と時間を共有しているが食事の場でのお互いのコミュニケーションが少ない「見えない孤食」と言った新しい孤食の形も指摘されている（足立, 2014）。

足立（2014）の共食・孤食の調査結果によると、共食頻度が高い群の人は、健康状態も良く、趣味や運動を自発的に取り組み食情報の交換やコミュニケーションの場が多く、家族との食事が多いことから栄養バランスも良く、美味しい食事を楽しんでいる傾向があった。反対に、共食頻度が少ない群では、同居家族はいるが共食頻度が少ないため家族との食事が楽しくないと感じ、友人や仲間との食情報の交換やコミュニケーションが少ない傾向にあった。食事内容にもよくない点が多く、栄養面のバランスも悪くなっていた。また、平井・岡本（2003）は小学生とその保護者に対して調査を行なった結果、親子が話し合う場として最も利用されていたのは「食事場面」であった。荒井ら（2007）は現代では食事と一緒にする

¹ なのはな農業協同組合 ² 富山大学人間発達科学部

ことが、コミュニケーションの場として期待できると述べている。川崎（2001）は食事の質、共食頻度、および食卓の雰囲気が中学生の心の健康に及ぼす影響として、食事の質より食事の雰囲気が心の健康に良い影響を与えると示唆した。共食による安らぎを経験することが心の健康に良い影響を与えることがわかる。以上のように、共食による機能として、個人にとっては共食をすることで食事回数や、栄養面の安定ができる身体的健康の安定、また共食による安らぎの経験やコミュニケーションをすることによる心の健康面の向上がある。共食をする集団、たとえば家族にとっては共食によるコミュニケーションより情報交換や相手の精神的状態などを知ることができ、相互の仲を深めることができる。子どもにとっては好き嫌いを直すなど健康的な食生活をする、食事のマナーや社会化の場を知るという機能がある。

食事形態についての世代間伝承（再生産）が食文化を形成してきたことを考えると、現在の共食の減少によって、今までの世代から受け継いできた共食による恩恵を受けられる人や家族が、将来的に減少してしまうことが考えられる。本研究では、この問題の鍵を握る、世代間伝承の新たな担い手となる青年達（ここでは大学生）の

共食に対する意識や態度を明らかにすることを目的とした。また、教職に対する知識と態度の変容の可能性を検討するために、共食促進の教材を作り、プレゼンテーションを実施することで、共食意識の上昇が図れるかを確認した。

以下、一人での食事を「孤食」、家族での食事を「共食」、友達の食事を「友食」と称することにする。

Ⅱ. 予備調査

2-1. 目的

大学生を対象に、孤食、共食、友食に対するイメージを調査した。

2-2. 方法

(1) 調査時期および対象者

2016年2月9日。国立大学A大学の文系B学部の学生14名（平均年齢18.92歳，SD 0.27）。

(2) 調査に用いた刺激（食事場面の写真）

刺激写真の選定は、以下の手順で行われた。①共食場面・友食場面・孤食場面と分かる写真を、インターネット上に著作権フリーの形で公開されている写真から収集した。②3つの食事形態（共食、友食、孤食）それぞれについて、明るいイメージ（笑っている、楽しそうなど）から、暗いイメージ（写真の明度が低い、人物がうつむいているなど）まで、順番に並べた。③並べた写真の中から明るい印象、中間の印象、暗い印象の写真を選んだ。最終的に選ばれた9枚の写真を図1に示した。

(3) イメージ調査（食事場面の写真の評価）

調査各写真のイメージ測定を測定するために10項目の形容詞対について7段階評定で評価を求めた。調査で使われた形容詞対を表1に示した。

(4) 手続き

心理学の実験実習の講義中に9枚の写真をランダムな順序で拡大提示した提示集団調査の形で実施した。調査協力者にはイメージを測定する10項目の形容詞対について写真ごとに評定するように協力を依頼した。



図1 予備調査で用いた9つ（食事形態「孤食・友食・共食」×印象「明るい・中間・暗い」）の刺激写真

表 1 予備調査：各刺激写真の評価の平均値（標準偏差）

	孤食・明るい	孤食・中間	孤食・暗い	友食・明るい	友食・中間	友食・暗い	共食・明るい	共食・中間	共食・暗い
魅力がある—魅力がない	5.8(0.80)	3.5(1.22)	2.2(1.06)	5.1(1.91)	5.4(1.21)	2.7(1.06)	6.2(0.89)	5.2(1.84)	2.6(1.64)
親しみにくい—親しみやすい	3.0(1.60)	4.7(1.54)	5.2(1.26)	1.7(0.72)	3.0(1.90)	5.5(1.69)	2.0(1.54)	2.5(1.50)	5.6(1.73)
悪い—良い	6.5(0.51)	3.7(0.80)	2.7(1.12)	6.1(0.53)	5.9(1.17)	2.2(0.57)	6.7(0.42)	5.9(1.07)	2.4(1.01)
明るい—暗い	1.9(0.49)	4.9(0.61)	5.9(0.99)	1.4(0.75)	2.0(1.24)	4.5(1.28)	1.3(0.49)	2.4(1.28)	6.7(0.42)
陰気な—陽気な	5.7(1.64)	3.2(1.05)	2.0(0.82)	6.4(0.64)	5.7(1.20)	3.1(1.02)	6.2(0.69)	5.7(1.12)	1.5(0.93)
つまらない—楽しい	5.9(1.56)	2.2(1.06)	1.5(1.01)	6.5(0.51)	5.6(1.70)	1.9(0.91)	6.6(0.49)	5.9(1.26)	2.1(1.16)
現実的な—非現実的な	1.8(0.80)	2.2(1.42)	3.0(1.41)	1.9(0.61)	2.8(2.08)	2.7(1.71)	1.7(1.05)	2.1(0.77)	4.5(1.65)
美味しそう—不味そう	1.4(0.65)	4.9(1.07)	5.6(1.27)	1.7(0.89)	2.9(1.98)	5.2(1.05)	1.6(0.85)	1.5(1.01)	5.9(0.82)
動的な—静的な	2.7(1.54)	5.5(1.39)	5.0(1.41)	1.4(0.51)	2.7(1.98)	4.2(1.72)	2.2(0.57)	2.7(1.31)	5.8(1.16)
冷たい—暖かい	6.2(0.43)	3.2(0.82)	2.2(0.72)	6.2(1.57)	5.4(1.34)	2.2(1.06)	6.3(1.64)	6.4(0.93)	1.4(0.64)

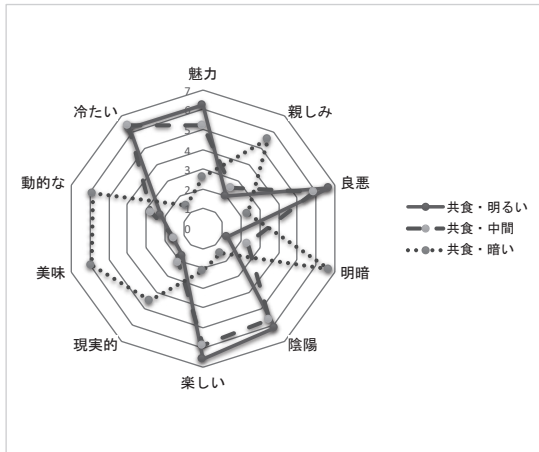


図 2a. 事前調査：共食場面の平均得点チャート

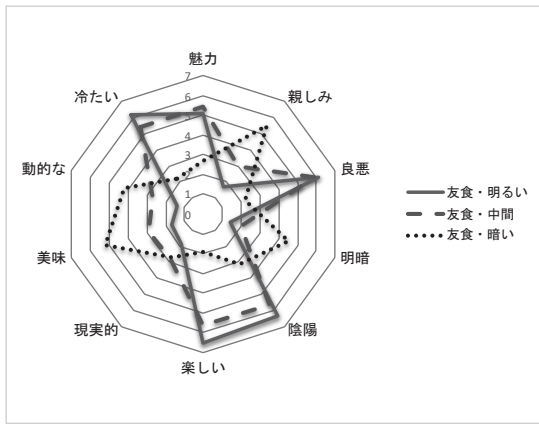


図 2b. 事前調査：友食場面の平均得点チャート

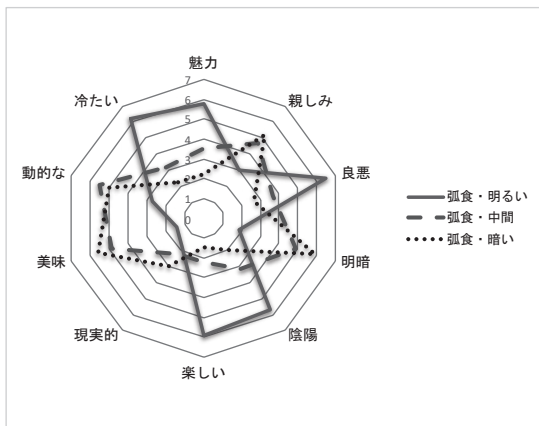


図 2c. 事前調査：孤食場面の平均得点チャート

2-3. 結果

得られた回答から形容詞対ごとに、刺激写真の食事形態（共食・友食・孤食）(3) × 写真の印象（明・中間・暗）(3) の 9 種類の刺激の評定値の平均と標準偏差を算出した（表 1）。形容詞対毎の平均値を、食事形態別にレーダーチャートに表した（図 2a, b, c）。各食事場面における写真の印象による平均値のパターンを概観すると、友食（図 2b）と共食（図 2a）の明るい印象の写真と中間印象の写真の評価、さらに孤食（図 2c）の明るい印象の写真の評価の 5 つのパターンが非常に良く似ているのに対して、3 枚の図の暗い印象の写真のパターンが類似していること、孤食の中間印象の写真のパターンがこの 2 つのパターンの中間に位置することが読み取れる。

9 種類の写真の形容詞対毎の平均評定値を、参加者内 1 要因の分散分析で比較した。有意差が見られた形容詞対については、Holm 法による対応のある多重比較を行った。共食（明）、友食（明）、孤食（明）、共食（中間）、友食（中間）の 5 つの写真は、共食（暗）、友食（暗）、孤食（暗）、孤食（中間）の 4 枚よりも、魅力があり、親しみやすく、良い、明るい、陽気な、楽しい、美味なイメージがあることが示された。

2-4. 考察

予備調査の結果から、明るい印象と暗い印象の写真の差は、食事形態の変化よりもイメージに大きな影響を与えることが示された。この結果は、当然の結果であると同時に、食事形態の印象を調べるために写真を提示する場合には、写真の持つ印象操作の効果を考慮する必要があることが示された。この点は、インターネット等の資料を研究に利用する場合に配慮するべきである。また、このような写真の持つ特性（映っている内容そのものとは別の、映像表現として印象操作）が、非言語的で非明示的（インプリシット）な影響を受け手に与え、集団知を形成するというプロセスを意識した、メディアリテラシーの重要性をも示している。

予備調査の結果から、食事形態について検討する上で研究参加者に提示する写真として、中間（ニュートラル）印象の 3 枚の写真を用いることにした。

Ⅲ. 研究1 大学生の食事形態に関する意識調査

予備調査の結果から、3つの食事形態（共食、友食、孤食）の例として中間印象の写真を刺激として利用し、大学生が3つの食事形態に対して持っている態度を測定することで、青年の食事形態に対する態度の現状と問題点を確認することにした。

3.1 目的

共食場面、友食場面、孤食場面に対して、大学生が、

どのような態度、イメージ（感情）を抱いているのかを調査することを目的とした。

3.2 方法

(1) 調査時期および対象者

2016年7月下旬・国立大学Aの複数の文系学部に通う学生142名（男性41名、女性79名）。調査参加者の年齢は、平均18.57歳（SD=1.05）であった。

(2) 質問紙

以下のような5つの内容からなる質問紙を作成した。

表2. 研究1：3つの食事形態に対する感情イメージ調査の因子分析結果
(主因子法+バリマックス回転で得られた4因子)

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
落ち着かない	-0.05	0.18	0.47	-0.28	0.33
美味しくないと感じる	-0.25	0.55	0.15	0.04	0.39
好きだ	0.76	-0.22	-0.07	0.15	0.65
ムツとする	-0.09	0.13	0.61	0.08	0.40
嬉しい	0.83	-0.23	0.09	0.13	0.77
落ち着く	0.51	-0.04	-0.35	0.50	0.63
疲れる	0.03	0.08	0.77	-0.10	0.60
満足する	0.82	-0.16	-0.14	0.15	0.74
冷たいと感じる	-0.17	0.69	0.03	-0.06	0.51
嫌いだ	-0.38	0.57	0.37	0.14	0.62
美味しく感じる	0.79	-0.10	-0.01	0.08	0.64
悲しい	-0.31	0.66	0.06	0.13	0.56
楽だ	0.28	0.11	-0.38	0.49	0.47
緊張する	0.18	0.08	0.43	-0.21	0.27
興味が湧く	0.28	-0.03	0.29	0.35	0.29
リラックスする	0.42	-0.04	-0.21	0.70	0.71
明るい	0.77	-0.27	0.20	0.13	0.73
楽しい	0.80	-0.30	0.02	-0.08	0.73
寂しい	-0.25	0.74	-0.09	-0.02	0.62
面倒だ	-0.17	0.25	0.46	0.05	0.31
ゆったりした	0.27	0.01	-0.19	0.66	0.54
安心する	0.62	-0.12	-0.15	0.40	0.57
怒る	0.04	0.23	0.28	-0.01	0.13
慎重になる	0.14	0.08	0.41	-0.11	0.21
落ち込む	0.01	0.49	0.19	-0.05	0.28
縛られている感じがする	0.13	0.04	0.60	-0.10	0.39
期待する	0.27	-0.02	0.15	0.11	0.11
嫌になる	-0.15	0.54	0.44	0.06	0.52
暖かく感じる	0.61	-0.20	0.08	0.20	0.46
不安になる	0.07	0.60	0.09	-0.10	0.39
苦しい	-0.06	0.50	0.42	-0.11	0.44
つまらない	-0.34	0.68	0.19	-0.01	0.61
積極的になる	0.35	-0.05	0.16	0.21	0.20
暗い	-0.21	0.73	0.09	-0.02	0.58
寄与率	17.95	14.09	9.97	6.23	
累積寄与率	17.95	32.04	42.01	48.24	

①性別, 年齢, 居住形態 (下宿生・実家生)

②食事形態に関する感情 34 項目調査

プラチックの「感情の立体構造モデル」(1962)の8つの1次感情(「合体」「保護」「方向付け」「再統合」「拒否」「破壊」「探索」「再生産」)の2段階～3段階の強度の感情を選び, 大学生にとって回答しやすい言葉へと変換した感情表現語 23 語。これに, 食事場面に想定される感情として「緊張」や食事関連の感情を加えて, 34 項目とした。調査に用いた感情語 34 項目を表 2 に示した。3つの食事形態(共食, 友食, 孤食)に対して, 「全くない」「少しある」「かなりある」「非常にある」の4件法で回答を求めた。

③気分による3つの食事形態への評価の変化

その時の気分の違いによって, 共食, 友食, 孤食への評価に違いが生じるかどうかを調べるために, 「イライラした気持ち」「楽しい気持ち」「いつも通りの状態」「気分が晴れない状態」の時の4場面を想定して, 共食, 友食, 孤食に対する評価を尋ねた。「したくない」「ややしたい」「まあまあしたい」「とてもしたい」の4件法で回答を求めた。

④共食意識

家族と暮らしている状態を仮定した上で, 「家族が時間帯, 場所などバラバラで食事をする事」「家族がみんな一緒に食事をする事」の2つに質問した。「とてもよくないと思う」「良くないと思う」「どちらともない」「良いと思う」「とても良いと思う」の5件法で, 回答を求めた。

⑤食事場面選択

共食することが可能な状況を仮定して, 食事形態の選択を検証するため, 「一人で食事をする」「家族と食事をする」「友人と食事をする」の中から一つ選択するように求めた。

(3) 提示刺激

食事形態に対するイメージをもって回答してもらうために, 教示中に「共食」「友食」「孤食」のイメージ写真を提示した(予備調査で用いた中間印象の写真)。

(4) 手続き

心理学関係の講義時に, 調査への協力を依頼した。調査への協力は自由であり, 回答内容が授業の評価に影響することはなく, 個人情報回答を回避したり中断したりすることもできることを教示した。質問紙を一斉に配布し教示を行って後, 回答を求めた。

3-3. 結果

(1) 食事(形態)に対する感情イメージ

食事に関する感情イメージを 34 項目の感情表現語に対するについて, 感情の分類の因子を特定するために主因子法によるバリマックス回転を行った。因子分析の結果, 因子の解釈のしやすさを考慮して, 4 因子を得た(固有値 9.39, 4.39, 3.26, 1.46, 1.22...)。表 2 に回転後の因子負荷量を示した。因子負荷量が 0.4 以上の感情語を各因

子に関係する項目として選び, 各因子を代表する項目の内容から, 各因子を命名した。第 1 因子を「ポジティブな感情」(好きだ, 嬉しい, 満足する, 美味しく感じる等), 第 2 因子を「ネガティブな感情」(美味しくなく, 冷たいと感じる, 嫌いだ, 悲しい等), 第 3 因子を「人に対するネガティブな感情」(落ち好かない, ムットする, 疲れる, 緊張する等), 第 4 因子を「リラックス」(落ち着く, 楽だ, リラックスする, ゆったりした)と名付けた。各因子に対する尺度得点を計算するために, 各因子を代表する項目の評定値の合計(負荷量が反転する項目は反転項目として処理した)を個人別食事形態別に求めた。この尺度得点を食事形態別に集計した結果(食事形態別の平均と標準偏差)を表 3 に示した。

表 3. 研究 1 : 感情イメージ調査の 4 尺度得点による共食, 友食, 孤食の比較 (平均値と標準偏差)

因子名	共食	友食	孤食
因子 1 「ポジティブ」	1.8(0.80)	1.8(0.63)	0.8(0.55)
因子 2 「ネガティブ」	0.2(0.38)	0.2(0.25)	0.6(0.61)
因子 3 「対人ネガティブ」	0.5(0.62)	0.6(0.56)	0.2(0.32)
因子 4 「リラックス」	1.7(0.80)	1.3(0.75)	1.4(0.76)

() 内の数値は標準偏差

因子別(尺度得点別)に3つの食事形態間の対応のある1要因の分散分析を行った。分析の結果, すべての因子で群間の差が有意になった。第 1 因子「ポジティブな感情」では, 食事形態の差が有意 ($F(2,236)=105.42, p<0.01$) であり, 対応のある多重比較結果, 孤食は共食, 友食よりも「ポジティブな感情」が低いことが示された(いずれも $p<0.05$)。第 2 因子「ネガティブな感情」では, 食事形態の差が有意 ($F(2,236)=48.46, p<0.01$) であり, 対応のある多重比較結果, 孤食は共食, 友食よりも「ネガティブな感情」が大きいことが示された(いずれも $p<0.05$)。第 3 因子「対人的なネガティブ感情」では, 食事形態の差が有意 ($F(2,236) = 23.67, p<0.01$) であり, 対応のある多重比較結果, 孤食は共食, 友食よりも「対人的なネガティブ感情」が少ないことが示された(いずれも $p<0.05$)。第 4 因子「リラックス感情」では, 食事形態の差が有意 ($F(2,236) = 9.76, p<0.01$) であり, 対応のある多重比較結果, 共食は友食, 孤食よりも「リラックス感情」が高いことが示された(いずれも $p<0.05$)。

これらの尺度得点別の食事形態の比較から, 孤食が共食や友食に比べてポジティブ感情が低く, ネガティブ感情が高いが, 対人ネガティブ感情では低いことが分かった。また, リラックス感情は, 友食, 孤食よりも共食が高いことが分かった。

(2) 気分による3つの食事形態への評価の変化

4つの気分によって, 食事形態への評価が, どのように変化するかを検討するために, 設定した気分ごとに, 3つの食事形態の評価の平均値と標準偏差をまとめたのが表 4 である。

表4. 研究1：気分設定による共食、友食、孤食の評価
(平均値と標準偏差)

気分設定	共食	友食	孤食
いらいら	0.8(0.90)	0.9(1.00)	2.2(0.98)
楽しい	2.3(0.86)	2.7(0.61)	1.0(1.10)
いつも通り	2.1(0.77)	2.2(0.73)	1.3(1.04)
気分晴れない	1.3(0.96)	1.2(1.01)	1.7(1.15)

()内の数値は標準偏差

設定した気分(4)×食事形態(3)の対応のある2要因の分散分析を行ったところ、設定した気分の主効果($F(3,354)=74.10, p<0.01$)ならびに、気分と食事形態の交互作用($F(6,708)=126.68, p<0.01$)が有意であった。交互作用が有意であったので、対応のある多重比較を行った結果、「いらいら」条件と「晴れない気分」条件では、孤食を希望する評価が、共食や友食より高かった($p<0.05$)のに対して、「いつも通り」条件では孤食より共食や友食が高く評価され($p<0.05$)、「楽しい」条件では孤食<共食<友食の順で有意に評価が高まっていた(いずれも $p<0.05$)。この結果から、食事形態に対する選好は、その時の気分によって大きく影響を受けることが示された。いらいらしたり、気分が落ち込んだりしている時には孤食の方が好まれ、落ち着いている(普段通り)の時や楽しい気分の時には、他の人と一緒に食事することを好む傾向がある。特に楽しい時には、家族よりも友達との食事を好むようである。

(3) 共食意識

家族で食事が出来る状況で、「家族が時間帯、場所などバラバラで食事をする事」、「家族がみんな一緒に食事をする事」の2つについて善し悪しの判断を求めた結果、可能であるのに家族がバラバラで食事をする事に対して、65%の回答者が、「良くない」「とても良くない」と回答しており、「良いと思う」「とても良いと思う」と回答した人は6%であった。「どちらとも言えない」と回答した人も29%いた。逆に、(可能な状況で)一緒に食事をする事に対しては、「良いと思う」「とても良いと思う」と回答した人は93%であった。「良くない」「とても良くない」と回答した人は1%であった。多くの回答者が、可能な状況なら共食に積極的であることが分かった。

(4) 食事場面の選択

共食を選択したのは73人(60%)友食を選択したのは36(30%)人、孤食を選択したのは11人(9%)であった。多くの参加者は共食や友食を選ぶが、同時に、大学生にも一人で食事することを好む大学生がいることが示された。

3-4. 考察

大学生を対象とした食事形態に対する意識調査の結果から、①食事の形態から生じる感情には4つの因子があり、「ポジティブ」「ネガティブ」「対人ネガティブ」「リラックス」の4つの次元で判断が行われていることが示

された。②孤食は、共食や友食より「ネガティブ」が強く、「ポジティブ」が少ないが、「対人ネガティブ」は孤食の方が共食友食より少ない。「リラックス」は共食が友食孤食より高かった。③気分による食事形態の評価では、「いらいら」する時や「気分が晴れない」時には、孤食が共食友食よりも高く評価され、「普通通り」「楽しい」時には共食友食が孤食よりも評価が高かった。この結果は、②の孤食の「対人ネガティブ」が低いことと関連していると考えられるだろう。④共食できる状況では、学生のほぼ全員と一緒に食事をする事が望ましいととらえているが、ばらばらに食事することを容認する学生(「どちらとも言えない」を含めれば35%)もいることが分かった。このことは⑤共食、友食よりも孤食を選ぶ学生が11%いたことと一致する。

IV. 研究2 共食を推進する教材の開発と評価

研究1で大学生の多くが共食に積極的であることが分かったが、孤食をより好み(11%)、家族がバラバラに食事することを容認する人(9%)もいることが示された。孤食には孤食の長所(対人ネガティブ因子が低いのでイライラしている時などに好まれる)があることも示された。しかし、食育において孤食が問題視される現在の状況と考え合わせると、共食を積極的に選択する態度を育てる取り組みが重要となると言えるだろう。研究2では、この点を考慮して、共食と孤食に対する態度を変容させるための教材を作成し、その効果を検討した。

4-1. 目的

共食と孤食に対する態度の変容を起こす教材を作成し、教示前後での大学生の共食感を測定した。

4-2. 方法

(1) 調査時期および対象者

2016年12月。国立大学Aに通う学生48名(男性18名・女性25名)。平均年齢は19.89歳(SD=1.12)であった。

(2) 事前調査

①性別、年齢、居住形態(下宿生・実家生)、②共食感(富田ら(2005)の研究を参考に作成した、共食に対する意識について問う項目を計5項目)、③食習慣(どのぐらい孤食、友食、共食をしたかの頻度を問う3項目)、食事形態への選好(1週間に孤食、共食、友食をしたい頻度を問う3項目)、④食事場面選択頻度(「どのぐらい家族と一緒に(友達と一緒に、一人で)食事をしましたか」の3つの質問に対して4段階で頻度を尋ねる)と、選択動機(3つの食事形態の選択理由を表6に示した回答選択肢から選択する形で回答を求めた)、⑤食事満足感(3つの食事形態に対する満足感をそれぞれ5段階で評価)からなる調査用紙を作成した。

(3) 事後調査

②共食感、③食習慣、食事意識、④食事場面選択動機⑤食事満足感からなる質問紙調査。事前調査の①を除く

た内容になっていた。

(4) 共食促進教材

共食に対する動機づけを高めて態度を変容させることを目的とした、共食促進動画と共食について説明するプレゼンテーション資料を作成した。

共食促進動画は、約44秒の動画で、BGMと共に、友達と食事をしている静止画、家族で食事をしている静止画、食事の静止画、家族で食事をしている動画、それらの静止画や動画にあわせた文を提示するものであった。静止画はインターネットのフリー素材を著作権に配慮した上で利用し、動画については「全国農業協同組合連合会富山県本部(JA 全農とやま)」の許可協力を得て、「米作り CM 収穫編」より家族で食事をしているシーンを抜粋して利用した。動画の構成を表5に示した。静止画と動画と音楽を組み合わせ、それぞれの画像にテキストを挿入して、共食を促進する動画として編集した。

(5) 手続き

国立A大学における心理学関係の講義の最初に実施した。参加者には、教示を与えた後、事前調査の質問紙に記入をしてもらった。次に、共食促進動画を視聴し、共食についてのプレゼンテーションを受けた後で、再び共食促進動画を視聴した。事後の質問紙の記入をして終了した。

4-3. 結果

(1) 居住形態

居住形態(下宿生/実家生)の質問に対する回答から、参加者の70%が下宿生、30%が実家生であることが示された。

(2) 共食、友食、孤食の選好得点

共食(家族と一緒に食事)、友食(友人と一緒に食事)、孤食(一人で食事)を、それぞれどれくらいしたいと思うかを、頻度による選択肢を選択してもらう形式で回答を求めた。その結果を、「週に1回未満」を1点、「週に1回」を2点、「3日に1回」を3点、「2日に1回」を4点、「毎日」5点に換算して、平均選好得点を得た。平均選好得点のグラフを図3に示した。

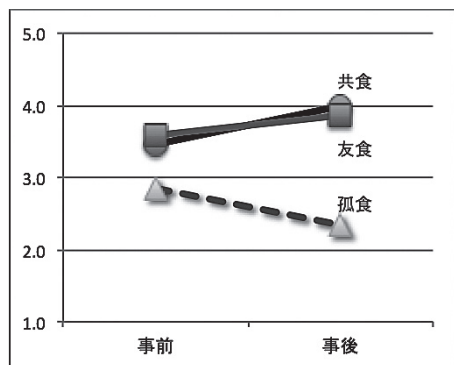


図3. 研究2：教材提示による共食、友食、孤食の選好得点の変化

事前と事後の平均得点の変化を調べるために、対応のあるt検定で差を検定した。共食では視聴後に有意な上昇(t(42)=3.75,p<.05)が認められた。友食でも視聴後に有意(t(42)=3.09,p<.05)な上昇が見られた。一方、孤食では視聴前よりも視聴後の方が有意(t(42)=-2.66,p<.05)に得点が低かった。共食教材の視聴によって、共食と友食に対する志向が高まり、孤食に対する志向が現象したと言えるだろう。

表5. 研究2：共食促進動画の構成(時間と内容)

秒	内容	挿入テキスト
4秒	和食(御膳)の写真	昨日は誰と食事をしましたか?
4秒	家族で食事を始める風景	家族とでしょうか?
3秒	食事を楽しんでいる(女2人)	友達とでしょうか
2秒	食事を楽しんでいる(男女)	
5秒	海苔のついたおむすび2個の写真	誰かと一緒に食事することは
4秒	家族で「いただきます」の写真	だんらん時間がすごせる
3秒	2人でラーメンの風景写真	「たのしい」をわけあえる
3秒	2人で楽しい食事場面の写真	
2秒	暖かそうな和食の写真	「美味しい」をわけあえる
2秒	子ども達に食事を取り分ける写真	
9秒	共食を促進するイメージ動画	「今日は誰とご飯を食べますか?」

BGM:「フルーツバスケット」(使用許諾確認済)

表6. 研究2：共食感(事前5項目、事後4項目)の学習前後の平均と標準偏差の比較

質問項目	事前平均	事前SD	事後平均	事後SD
家族、または友達と食事するのは楽しい	4.6	0.66		
家族と一緒に食事をするのは大切だと思う	4.6	0.66	4.8	0.41
家族が別々に食事をするには問題があると思う	3.4	0.95	3.9	0.85
将来家族を持った時には、みんなで食事をしたい	4.7	0.46	4.8	0.42
一人で食事をしていても問題ないと思う	3.3	1.16	2.7	1.02

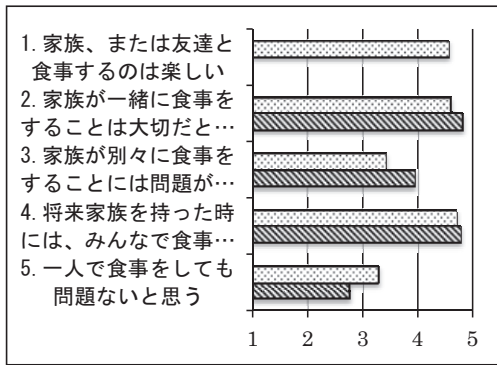


図4. 研究2：共食教材提示前後の共食感の平均値の変化

(3) 共食感 (事前5項目, 事後4項目)

事前に質問した事前5項目と事後4項目を平均値と標準偏差を表6に示した。平均値のグラフを図4に示した。

事前のみで測定した項目1「家族、または友達と食事するのは楽しい」では、高い評価を得ていた(平均値4.6, 標準偏差0.66)。

項目2～5については事前と事後の結果を比較するため、対応のあるt検定で差を検定した。家族と一緒に食事することについては、教材視聴後により大切だと思う方向に得点が有意に変化していた($t(42)=2.66, p<.05$)。また、家族別々の食事や、孤食に対する、教材視聴後には、より問題があるとする方向に有意に変化した($t(42)=5.31, p<.05$)($t(42)=-3.07, p<.05$)。

共食、孤食、友食に対する選好は共食、友食共に有意に(したい方向に)変化した($t(42)=3.75, p<.05$)($t(42)=3.09, p<.05$)。一方、孤食は、事前より事後の点数が有意に減少していた($t(42)=-2.66, p<.05$)。これらのことから、今回作成した共食促進の教材提示が、共食感を有意に上昇させることができたことが示された。

V. まとめと考察

大学生の食事共食感について、将来家族を持った時にみんなで食事をしたいかという問いに対しては、事前の回答の時点で4.69と点数が高めであることから、多くの大学生が共食のポジティブな経験を生かすことを将来的な展望として持っていると言えるだろう。学生がどれだけ共食、孤食、友食をしたいかの事前意識は友食については高頻度で食事をしたいという結果であった。また、共食については半数の大学生に共食願望があったが、少数ではあるが共食をしなくて良いという大学生もいた。以上結果より、大学生には共食、友食に対して全体的にポジティブなイメージを持っており、共食意識があることがわかったが、その中でも孤食を求める場面があることがわかった。

共食促進教材によって、食事共食感に関する評価が変化し、よりポジティブな食事共食感を持つことができ、孤食についても何か問題があると捉えられるようになって

たとえられる。孤食についても、共食促進教材視聴後の事後意識でも孤食を毎日したいと回答した大学生は5%いたことから、孤食も必要性があることが示された。共食感の得点は事前と事後で上昇しているため、共食も大切だが、自分の時間も持つことのできる一人食(孤食)の時間も大切にされていると考えられる。今後は、孤食についてより詳細に調べることで、孤食の有能性を知ることが、共食を語る上では必要になるだろう。共食教材による効果は認められたが、これは時間の都合上、一回きりの実施であったので、可能であれば、期間を空けて、複数回実施するべきであった。

最後に、3つの食事形態の9枚の刺激写真の選定について述べる。事前調査と研究1で用いた刺激写真の特性(明るい、中間、暗い)については、明確な基準を事前に明確にして、その意図に沿った刺激を作成する必要がある。しかし、事前調査と研究1では、著作権フリーのサイトから写真を収集選択して利用した。その結果、家族で食事をする共食の写真が明るく暖かいものに偏ってしまった。そのために図1の共食・中間の写真が「中間」よりも「明るい」側に寄ったものになっていた可能性がある。今後の研究課題として、3つの食事形態に共通の「明るさ」の基準を検討する必要があるだろう。一方で、写真が「明るい」方向に偏っていること自体が、共食のイメージや共食の機能を表しているとも考えられる。

参考文献

足立己幸 2014 共食がなぜ注目されているかー40年間の共食・孤食研究と実践から 名古屋学芸大学健康・栄養研究所年報第6号特別号 2014 pp43-55
 足立己幸 2010 家族と“食を共にすること”教職の大切さ、親子のための食育読本 p13-12 内閣府食育推進室
 石毛直道 1982 「食事の文化論」中央公論社
 楠木伊津美・仙野堅太・橋本伸也・神林勲・秋月一城・大西昌美・武田秀勝 2007 楽しい食事が免疫能を向上させることができるかー「会食」から「快食」へー 藤女子大学 QOL 研究所紀要 Vol2 No2 Mar 2007
 内閣府 2007 「国民生活白書」
 平井滋野・岡本裕子 (2003) 食事場面の会話と親子の心理的結合性の関連 青年心理学研究 15 33-49
 荒井三津子・清水 千晶・中矢 雅明 2007 現代の食事作法 - 家庭の教育と新しい方向性 北海道文教大学研究紀要 (31), 43-55,
 川崎 末美 2001 食事の質、共食頻度、および食卓の雰囲気 が中学生の心の健康に及ぼす影響 日本家政学会誌 52(10), 923-935
 今田純生 1997 「食行動の心理学」培風館出版
 鈴木克明 2002 「教材設計マニュアル 独学を支援するために」 北大路書房

福井康之 1990「感情の心理学」川島書店
富田圭子・中北理映・餐庭照美・大谷貴美子 2005 成長過程における母親に対する評価が食事教職間に及ぼす影響—中学・高校・大学生を対象として— 日本食生活学会誌 15(4) 229-239
鈴木克明 2002「教材設計マニュアル 独学を支援するために」 北大路書房

参考 HP

ハートレコード <http://www.hurtrecord.com>
全国農業協同組合連合会連合会富山県本部 HP より米作り CM 集収穫編
<http://www.ty.zennoh.or.jp/pleasure/cm/index.html>
写真 AC <https://www.photo-ac.com>

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2日受理)

知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けた プログラミング教育

— (2) 小学部自立活動におけるコード・A・ピラーの実践から —

山崎智仁¹・水内豊和²

Practical study of programming education for children
with intellectual disabilities by using toy robots

Tomohito YAMAZAKI & Toyokazu MIZUUCHI

摘要

2019年度、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、小学部においてプログラミング教育を教育課程に位置付けて、そのあり方と有効性について年間を通じて検討している。本研究では知的障害特別支援学校の小学部児童を対象に、プログラミング教育としてプログラミングロボットを取り入れた実践を行った。プログラミング教育を通して、友達と相談しながらスタートから目的地までのルートを予測したり、方向転換をしたロボットの視点をイメージして次の進行方向を考えたりする姿が見られた。知的障害特別支援学校の小学部相当の児童に対しては、プログラミング教育の一環として、プログラミングロボットを活用したプログラミング教育を行うことは論理的思考の習得のみならず様々な発達や社会性の側面において有効であると考えられる。

キーワード : 知的障害, プログラミング教育, アンプラグド, 教育課程, プログラミングロボット

Keywords : intellectual disabilities, programming education, curriculum, unplugged, dance activity

I. はじめに

2017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」では、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、2020年度より小学校同様、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は取り組むべきこととなる。

小学校におけるプログラミング教育については、公的機関より示されたガイドラインをはじめ、それを志向した解説や実践事例を紹介した書籍が多数刊行されている。それに比して、特別支援を要する子どもたちに対するプログラミング教育に関するそれは皆無に等しい。爲川（2018）は2017年10月現在での知的障害特別支援学校中学部・高等部におけるプログラミング教育の実施状況を調査した結果、実施している学校はわずかに4%であったことを報告している。また2017年度に総務省が行なった障害のある児童を対象としたプログラミング教育の実証事業では全国で10件の事業がなされたが、知的障害特別支援学校を対象とし、かつ教育課程内に位置付け

た実践はその中でわずかに2件でしかなかった（総務省、2018）。さらに、特別支援学校の場合知的障害児を対象にし、かつ小学部段階でのプログラミング教育を実践したものである。したがって、特別支援学校、とりわけ知的障害特別支援学校、そして特に新指導要領導入に向け喫緊の課題となる小学部におけるプログラミング教育については、未だ実践も少なく、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、具体的実践の積み上げは急務であるといえる。

2019年度、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では小学部においてプログラミング教育を教育課程に位置付けて、そのあり方と有効性について年間を通じて検討している。最初に行ったダンス活動にプログラミングの要素を取り入れた実践では、児童全員が順次と繰り返しを理解して、独自の動きの組み合わせを考えることができた（山崎・水内、2019）。

そこで本論では、教育課程に位置付けて行った2つ目のプログラミング教育実践である、プログラミングロボットを用いたプログラミング教育の有効性について述べる。また、学習活動の中で見られた対象児童の様子や傍証としての検査結果の推移などから児童の変容を分析

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

し、論理的思考力、認知能力、人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上について成果と課題を明らかにする。

Ⅱ. 方法

1. 対象児童

分析の対象児は、小学部5年生のA児である。A児は知的障害を伴う自閉スペクトラム症児である。自分の好きなことや得意と感ずることには興味・関心を示し積極的に取り組むことができる。一方、少しでも苦手・嫌いと思うと急に黙って泣き出したり、その場から逃げようとしていたりして活動に取り組むことができなくなる。また、衝動性が強く、論理的思考に弱さも見られるため、活動の途中でも他に興味が惹かれるものがあると集中が途切れ、次に何をすれば良いかが分からなくなることがある。何事も早いのが一番良いと思っており、早く活動を終わることができるが、慌ててしまったことで活動に失敗する姿も見られる。学習面では、算数を得意としており、一桁同士の乗算や小学二年生程度の加法・減法の文章問題を解くことができる。一方、図工や音楽、ダンスといったイメージを伴う活動には非常に苦手意識があり、活動に取り組めなかったり、活動中に泣いてしまったりする姿が見られる。生活面では、着替えや掃除などほとんどのことは一人でこなすことができるなど身辺自立ができていものの、慌ててしまう性質から雑になることが多い。認知面では日常生活の中で左右を間違えることがなく、左右弁別の習得はできている。しかし、対面に立った相手の右手を指して「左手」と言うなど、心的回転を行うことは難しい。人間関係の面では、言語性の能力が高く、大人や友達と年齢相応の言葉でコミュニケーションを取ることができ、簡単な質問に答えたり、以前に経験したことを話したりすることができる。友達を積極的に遊びに誘ったり、困っている友達に優しい言葉を掛け

たりする姿も見られる。一方で、やりたいことがあると自分の思いを無理に通そうとしたり、思いが教師や友達に通らないと活動を止めてしまったりする姿が見られる。

A児を本実践の研究対象に選定した理由は以下の三点である。一点目は、集中が途切れて活動が分からなくなったり、イメージを伴う活動に苦手意識があったりするA児にプログラミング教育を行うことで、継続して活動したり、イメージを伴う活動への苦手意識の改善を図ったりできるよう論理的思考力を高めることができると思ったからである。二点目は、対面に立った相手の右手を指して「左手」と言うなど、相手の視点になって考えることが難しいA児にプログラミング教育を行うことで、心的回転力といった認知能力を高めることができると思ったからである。三点目は、やりたいことがあると自分の思いを無理に通そうとしたり、思いが教師や友達に通らないと活動を止めてしまったりする姿が見られるA児に小集団で活動するプログラミング教育を行うことで、人間関係の形成やコミュニケーション能力を高め、友達に思いを伝えるだけでなく、友達の思いを受け止めて折り合いをつけることができるようになると思ったからである。

なお、傍証として、CAB認知能力伸長検査、心的回転検査(イメージ)、心的回転検査(進行方向)を行った。心的回転検査(イメージ)は、それぞれ異なる角度に回転している非常によく似た4つのイメージの中から提示されたイメージと同じイラストを選ぶ検査である。平面での心的回転力を検査することができる。心的回転検査(進行方向)は、対象物の視点から障害物にぶつからないように進行するには左右どちらに進めば良いかを選択する検査である。検査者の視点と対象物の視点と同じ向きである上向き、対象物が右を向いている右向き、対象物が左を向いている左向き、対象物がこちらを向いている下向きの課題がある。各種評定尺度によるA児の実態については表1に示す。

表1 検査等に見るA児の実態(2019年4月時)

検査・尺度	観点	結果	検査・尺度	観点	結果	備考
田中ビネー知能検査	IQ	71	CAB認知能力伸長検査	目と手の協応能力	5	(9点満点)
	MA	5:6		パターン認知力	9	(12点満点)
S-M社会生活能力	SA	5:6	心的回転検査(イメージ)	記憶力	15	(18点満点)
	身辺	5:1		移動変換力	9	(12点満点)
	移動	7:0		心的回転力	0	(15点満点)
	作業	6:1	心的回転検査(イメージ)	5	(10点満点)	
	意思	6:0	心的回転検査(進行方向)	上向き	7	(9点満点)
	集団	5:6		右向き	7	(10点満点)
	自己統制	4:5		左向き	6	(10点満点)
CSA支援度	学習	82		下向き	0	(10点満点)
(パーセンタイル)	行動	91				
	運動	90				

2. 実施期間・教師の役割など

2019年5月から2019年7月まで、一授業45分間の自立活動の授業を9回実施した。実践は小学部の全児童17名、T1（研究者）、T2、T3、T4、T5、T6、ならびにT7（学生支援員）、T8（学生支援員）で行った。なお、各チームはチーム内の児童の能力や学習経験が同程度になるよう、学年を基本に構成しており、1～4年生の学年毎の4チーム、5年生2名のチーム（A児のチーム）、5・6年生のチームの計6チームで行った。なお、A児のチームには5年生男児で自閉症スペクトラム障害児のB児が在籍する。各教師の役割は、T1（MT）、T2（1年生チームの支援）、T3（2年生チームの支援）、T4（3年生チームの支援）、T5（4年生チームの支援）、T6（5・6年生チームの支援）、T7（5年生チームの支援）、T8（1年生チームの支援）である。

3. 学習のねらい

本実践の学習のねらいは、第1に、プログラミングロボットが目的地に到達する命令の組み合わせを考えることで論理的思考力の向上を図る。第2に、プログラミングロボットが動く方向やプログラミングロボットの視点から進行方向を考えることで認知能力の向上を図る。第3に、順番を待ってプログラミングロボットを動かしたり、友達と相談してプログラミングロボットの命令を考えたりすることで人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上を図る。

4. 教材の選定と工夫

本実践はフィッシャー・プライス®が発売してい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。ピラーは、頭部と命令となる4種類の胴体（前

進、右折、左折、サウンド）を組み合わせさせて動かすロボットである（図1）。ピラーに選定した理由は第一に、操作が容易であることが挙げられる。ピラーは、頭部と胴体を繋げ、頭部のスイッチを押すだけで動かすことができる。第二に、命令が分かりやすいことがある。胴体にはイラストで命令が描かれており、命令の意味が一目瞭然となっている。第三に、親しみやすい容姿のためである。ピラーの容姿は青虫ようになっており、青虫を題材とした絵本が好きな児童にとって、親しみを覚えやすく、学習意欲の向上が期待できると考えたからである。ピラーの命令は前進、右折、左折の3種類を使用することにした。また、ピラーは前進で進む距離と右折・左折で進む直線距離が異なり、事前に動きを推測することが難しい。そこでピラーが動く距離を事前に可視化できるように前進・右折・左折の「矢印」を作成し必要に応じて提示するようにした。この矢印は実際にピラーが動く距離の実寸になっており、矢印の両端を重ねることで目的地までの距離を正確に測ることができる（図2）。また、友達が並べた矢印を見ることで、友達が何を考えているのかが分かり、アドバイスのきっかけになる。次に、B4サイズのホワイトボードで「作戦ボード」を作成した（図3）。作戦ボードは縦に二分割されており、左側にはスタートや目的地の全体図が描かれた課題シートを貼り付けられるようになっている。右側は「命令カード」を使って、命令の組み合わせを可視化できるようになっている。なお、1～3年生、5・6年生のチームの作戦ボードは児童の実態に合わせて、マスの数により、その課題では命令をいくつ使うのかが分かるようになっている。命令カードは、ピラーの各胴体が映った写真カードである。また、課題を解決



図1 ピラーの外形



図2 設置した矢印の様子

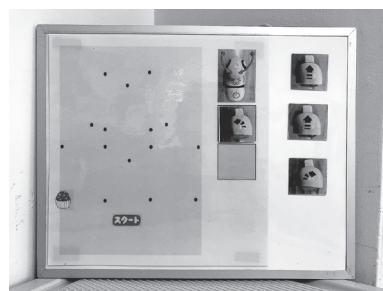
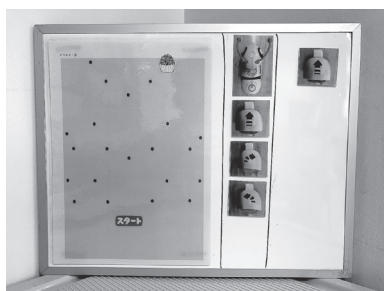


図3 作戦ボード

できるとその証としてお菓子のイラストが描かれた「ご馳走カード」をもらえるようにした。そして学習活動の振り返り場面に全チームで集めたご馳走カードが規定数を超えると、児童たちが協力して達成したことを賞賛するために、カラーセロハンや針金を使って蝶に扮したドローンを特別教室内に飛ばした。

5. 分析の対象

本実践では、プログラミング教育の授業を動画撮影し、A 児の行動や発言から A 児の内面を推察したり、指導前後に行った CAB 認知能力伸長検査、心的回転検査（イメージ）、心的回転検査（進行方向）の結果の推移を分析したりし、A 児の論理的思考力、認知能力、人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上について検討した。また、その結果から、プログラミングロボットを用いたプログラミング教育の有効性について考察した。

6. 学習活動の内容

学習活動の内容は、特別教室の床に配置された「スタート」マスから目的地の「ご馳走」マスにピラーを到着させることである。そのため、チームの友達と順番に活動したり、相談しあったりしてご馳走までの命令の組み合わせを考える必要がある。また、課題には課題解決の難易度によってレベルが設定されており、レベル1の課題を全て終わらせるとレベル2に挑戦できるようになっており、課題の難易度が上がっていくように設定した。レベル1～2は使える命令が「前進」2個、「右折」・「左折」が各1個となっており、最大で4つまでの命令の組み合わせとした。レベル3～4は命令の組み合わせの最大数は4つのままだが、「右折」・「左折」の命令の数が各2個になり、同じ方向への命令が2連続の組み合わせの課題を加えた。そのため、ピラーがUターン（180度方向転換）することを考えて命令の組み合わせを考える必要があるように設定した。レベル5になると「前進」の命令を3個とし、命令の組み合わせも最大で5つとした。また、障害物マスを設定し、障害物マスの上を通過してはいけないことにした。課題のレベルと正答となる命令の

組み合わせを表2に示す。

Ⅲ. 結果と考察

1. 1回目の授業の様子

1回目の授業は、最初にピラーや活動への興味・関心を高めるため、絵本「はらぺこあおむし」の読み聞かせを行った。そして、ピラーを児童らに紹介し、スタートから目的地まで実際に動かして見せた。その後、各チームに1台のピラーとスタートマス、目的地マスを渡し、自由にピラーを動かしてみることにした。その際、ピラーの胴体には秘密があることを伝え、ピラーの胴体によってピラーがどのように動くかを最後に質問することを伝えた。また、ピラーを動かす際には、取り合いにならないようチームの友達と順番で行うように伝えた。活動になり、A児とB児は順番に目的地を設置し、目的地を設置した児童がスタートから目的地までのピラーの命令の組み合わせを考えることにした。ピラーを動かし、目的地にピラーが届かないと命令の組み合わせを修正し、目的地に届くよう思考する様子が見られた。ピラーを触ろうとすることはA児の方が多く、衝動的に手が出るような様子であった。B児は「我慢すればいいか。」と、自分の番でもA児にピラーを譲る様子が見られた。ピラーを自由に動かす時間が終わり、全体で集合し、T1が児童らにピラーの胴体について質問を行った。「前進」の胴体を提示し、ピラーに繋げるとどうなったかを尋ねると児童らは「真っ直ぐ。」と声を揃えて答えた。次に「右折」の胴体を提示し、意味を質問するとA児が挙手をし、「右。」と答えた。その後、「左折」の胴体を提示し、意味を質問すると他児が「左。」と答えた。左右弁別の習得がまだできていない児童もいるが、おおよその児童らはピラーの命令について理解ができている様子であった。活動の振り返り場面では、児童らにカラーセロハンで作った蝶を提示し、次回の活動から課題をたくさん解決すると蝶が飛ぶことを伝えた。

表2 課題のレベルと正答となる命令の組み合わせ

レベル	課題			
レベル1	①前進	②右折	③左折	④前進・前進
	⑤右折・前進	⑥左折・前進	⑦前進・右折	⑧前進・左折
	⑨前進・前進・右折	⑩前進・前進・左折	⑪前進・右折・前進	⑫前進・左折・前進
レベル2	①右折・左折	②左折・前進・右折	③前進・右折・左折	④前進・左折・右折
	⑤前進・前進・右折・左折	⑥右折・前進・左折・前進	⑦左折・前進・右折・前進	
レベル3	①左折・左折	②右折・右折	③右折・左折・左折	④左折・左折・右折
	⑤右折・前進・右折	⑥前進・左折・左折		
レベル4	①左折・前進・右折・右折	②前進・右折・右折・左折	③右折・右折・左折・前進	④左折・左折・右折・右折
	⑤前進・左折・左折・右折	⑥前進・前進・左折・左折		
レベル5	①右折・左折・左折・右折	②右折・前進・左折・左折・前進	③前進・右折・右折	④左折・右折・前進・右折
	⑤左折・右折・右折・前進	⑥前進・左折・右折・右折・左折		

2. 2回目の授業の様子

2回目の授業は、レベル1の課題を行った。1問目の「前進」、2問目の「右折」、3問目の「左折」は簡単だったようでB児が作戦ボードに命令カードを貼る前に、A児はピラーを組み立てて動かし、ピラーを目的地まで届けることができた。4問目の「前進・前進」の組み合わせでは、B児が作戦ボードに「前進・前進」の命令カードを貼ったが、A児は作戦ボードを見ることなく「前進・前進・右折」の胴体を着けたため、B児は目的地までの距離が短いことをA児に伝え、胴体を正しく修正した。ピラーが目的地に届くと、A児は跳びはねて喜ぶ姿が見られた。活動の振り返りになり、全チームの課題解決した数が規定数を超えたため、蝶に扮したドローンを飛ばした。A児を含め児童たちは声をあげて喜び、ドローンの様子を眺めていた。

3. 3回目の授業の様子

3回目の授業では、最初にA児が作戦ボードを持ち、5問目に取り掛かった。A児が命令カードを貼り付け、B児に命令を伝え、正しくピラーを組み立てて目的地に届けることができた。6問目はB児がA児に作戦ボードを持ちたいことを伝え、A児がピラーを組み立てることにした。B児が左折の命令カードを貼ると、A児が作戦ボードを見て「次は真っ直ぐだね。」と言うとB児は頷いた。7問目から12問目までは、作戦ボードを床に置き、二人で相談しながら命令の組み合わせを考えた。順番に命令カードを考えているようで、「次はこれだね。」と命令カードを相手に提示する姿が見られた。そして12問目まで命令の組み合わせを間違えることなく、全て1回の試行で課題を解決することができた。

4. 4回目の授業の様子

4回目の授業では、レベル2の課題に取り組んだ。1問目の命令の組み合わせはB児が「前進・左折」を考え、A児に提示するとA児は「うん。」と頷き、ピラーを組み立てた。しかし、ピラーを動かすと、ピラーは目的地を超えてしまった。A児はその様子を見て「僕、分かったかも。」とB児に言い、「最初は右。」と言いながら右折・左折の順に胴体を繋げた。ピラーを動かすとピラーは目的地に届いた。2問目は課題シートを見て、二人は左折・前進の命令の組み合わせを選んだ。しかし、このピラーも目的に届かなかった。その様子を見て、B児は「これ足りなかった。」と右折の命令カードを提示し、それを見たA児が右折の胴体をピラーに加えた。ピラーが目的地に届くと拍手をしてA児は喜んだ。3問目は課題シートを見て二人ですぐに前進・前進・右折の命令を選び、A児が「これでとりあえず試して。」と言いながらピラーを動かした。ピラーが目的地を通り過ぎるとA児はピラーに前進の命令を更に加え、T1に答えを要求した。T1はA児にB児と相談するよう促した。B児は「一回考え直そう。」と全てのピラーを外し、スタートから先ほどのピラーの動きを真似して「通り過ぎたよ

ね。」とA児に話した。それを見たA児は「それじゃあ、真っ直ぐを1つにする。」と話した。B児はそれを聞き、真っ直ぐ・右折・左折の命令カードを貼ってA児に提示し、A児はピラーを組み立てた。ピラーが目的地に届くとA児は「さすがB君。」と喜んだ。その後の課題も数回の試行で課題を解決していき、レベル2の7問目まで課題を解決した。命令の組み合わせはB児を中心に考えており、A児はB児が話した命令の組み合わせに要所要所で自分の考えを伝えていた。

5. 5回目の授業の様子

5回目の授業では、レベル3の課題に取り組んだ。始めにT1から右折・左折の命令が各2個ずつになったことの説明を受けた。1問目の命令の組み合わせは二人で相談し、左折・前進・左折の順に組み合わせた。ピラーを動かし、目的地を通り過ぎるとA児は「真っ直ぐいらない。」と前進の胴体を外し、正しい命令の組み合わせに修正した。2問目は課題シートを見て、組み合わせがすぐに分かったようで課題を解決した。3問目は距離が短いことから二人とも前進は使わないことが分かったようで、どのような組み合わせにするか相談し合い、右折・左折の組み合わせでピラーを動かした。そしてピラーが目的地の手前で止まったことで左折の命令が足りないことに気づき、ピラーを修正して課題を解決することができた。4問目はA児が目閉じながら「左に行って、左に行って、右に行って。」と頭の中のイメージをB児に伝えた。B児はその通りに作戦ボードに命令カードを貼り付け、A児はそれを見てピラーを組み立てた。ピラーが1回の試行で目的地に届くと二人は手をあげて喜んだ。5問目は難しかったようで、二人は順番に命令の組み合わせを考え、次々と試行を繰り返した。4回の試行を行っても目的地に届くことができないことから、二人はT1に助言を求めた。そこでT1はB児にスタート地点に立つように伝え、ゴールまでピラーの動きを再現して実際に歩いてもらった。それを見たA児は「僕分かったかも。」と言い、右折・前進・右折の順にピラーを組み立てた。ピラーが目的地に届くと、疲れた顔をして「こういうことね。」と呟いた。

6. 6回目の授業の様子

6回目の授業は、B児が欠席したため、T7と活動を行った。なお、T7は命令の組み合わせを言わず、B児が困った際に助言を行うようにした。レベル3の6問目から取り組んだが、B児は前進だけでは目的地より前方に行き過ぎることに気が付いたようで、スタートから実際にピラーの動きを再現して動き、すぐに前進・左折・左折の組み合わせでピラーを組み立てた。試行を行い、ピラーが目的地に届くと、「B君がいなくても大丈夫。」とガッツポーズをしてみせた。そして、次にレベル4の1問目に取り組んだ。B児はT7に「僕がロボットの役をするから、命令を覚えていて。」と伝え、スタートから目的地まで考えたコースを動いてみせた。B児は自分が考え

たコースの通りにピラーが動くよう正しく組み立て、試行を繰り返した。しかし、レベル4の問題はピラーがUターンをしないと課題解決ができないなど、難易度を高い問題にしたため、ピラーが目的地の近くまで行くものの、どうしても目的地にピラーを届けることができなかった。そこで、A児はT1に助言を求めた。T1はA児に一つ目の命令が左折であることを伝えた。A児は1つ目の命令が分かったことで命令の組み合わせが分かったようで、すぐに左折・前進・右折・右折の順にピラーを組み立てて、ピラーを目的地に届けることができた。2問目は、目的地を見てA児はすぐに右折・左折・右折の組み合わせでピラーを組み立てた。A児がピラーを動かすと目的地の横までピラーは動いたが、目的地には届かなかった。そこで、A児は先ほどの課題の命令の組み合わせを思い出したのか、ピラーを右折・前進・左折・左折の順に組み立て、ピラーにUターンをさせて目的地に届けようと考えた。ピラーを動かすと、これもまた目的地の横まで動いたが、惜しくも目的地には届かなかった。そしてそこで活動の時間が終わってしまった。A児は特に悔しがる様子もなく、笑顔でT7とピラーを片付けた。授業を終えると、A児はT1に休み時間に今の課題をしたいことを伝えた。T1から許可をもらうとすぐに課題の準備を行い、T1に助言を求めた。T1は1つ目の命令が前進であることを伝えると、A児はすぐに前進・右折・右折を試した。しかし、これも目的地の近くでピラーが止まってしまったため、A児はすぐに左折の命令を追加し、ピラーを動かした。ピラーを動かすと目的地に届き、A児は声をあげて喜んだ。

7. 7回目の授業の様子

7回目の授業は、B児が復帰した。課題はレベル4の3問目から始まった。A児はすぐにスタート地点に立ち、自分がロボット役になることをB児に伝えた。B児は作戦ボードを持ち、A児に目的地までの命令の組み合わせを伝えながら、命令カードを貼り付けていった。A児は右折・前進・右折ではないかとB児に伝えたが、B児は目的地がスタート地点より後方にあることから、右折・右折・左折ではないかとA児に話した。そこでA児はピラーを右折・右折・左折で組み立て、動かすことにした。ピラーを動かすと目的地の手前で止まってしまう、B児はすぐに前進を加えるようA児に伝えた。A児が前進を加え、ピラーを動かすとピラーは目的地に届き、二人は声を出して喜んだ。次に4問目に入り、二人はすぐに左折・左折・右折・前進の順にピラーを組み立て、ピラーを動かした。ピラーは目的地の横を通り抜け、目的地に届くことはなかった。B児はA児に、目的地付近を指差しながら左折・左折・前進ではないかと伝え、A児はピラーを修正した。ピラーを動かしたが目的地には届かなかった。そこで、A児は左折・左折・右折・右折の順にピラーを組み立て直し、ピラーを動かした。ピラーは目的地に届き、A児は跳びはねて喜んだ。B児

はうまく考えられなかったためか、「難しい。難しい。」とT1に伝えた。5問目は、始めにB児が左折・右折・左折・右折の順にピラーを組み立て、動かした。ピラーは目的地の近くまで行ったが、横を通り抜けてしまった。そこで次はA児が左折・右折・左折に命令を修正し、ピラーを動かした。しかし、それでもピラーは目的地まで届かなかった。そこでA児はロボット役になってスタートに立ち、B児が前進・左折・左折するように伝えた。二人はこれでピラーが目的地に届くのではないかと考え、ピラーを組み立てて動かした。ピラーは目的地の近くで止まってしまったが、足りない命令が分かったようですぐに二人は右折の命令を追加した。ピラーを動かすと、ピラーは目的地まで届き、二人は声を出して喜んだ。

8. 8回目の授業の様子

8回目の授業は、課題はレベル4の6問目から始まった。二人はすぐに左折・右折・前進の順にピラーを組み立てて動かしたが、目的地には届かなかった。次に、前進・左折・右折の順に命令を修正し、ピラーを動かしたがやはり目的地には届かなかった。試行を繰り返したが、一向に目的地には届かないため、A児はT1に「分かんないよ。教えてよ。」と大きな声で伝えた。そこでT1は1番目と2番目の命令を伝えた。それを聞いたA児は前進・前進・左折・右折の順にピラーを組み立て、ピラーを動かした。ピラーは目的地には届かなかったが、それを見たB児が「分かった。左だ。」と前進・前進・左折・左折の順にピラーを修正した。ピラーが目的地に届くと二人は声を出して喜んだ。次はレベル5の課題1に取り組んだ。この課題はスタート地点の目の前に障害物があるため、迂回する必要がある。二人はすぐにそれに気付いたようで、右折・左折・前進の順にピラーを組み立てた。ピラーは目的地には届かなかったが、障害物を迂回することはできた。B児はすぐにA児に「左は。」と提案をした。A児はそれを聞いて、左と前進の命令を付け加えてピラーを動かした。ピラーは目的地の横を通り過ぎてしまったが、A児はそれを見てすぐに右折・左折・左折・右折に命令の組み合わせを修正し、ピラーを目的地に届けることができた。次に課題2に取り組んだ。課題2も目的地に届くには大きく迂回しないといけないように障害物が設置してある。そのため、二人は相談して右折・前進・左折・左折・右折の組み合わせでピラーを組み立てた。ピラーを動かすと、目的地の前で右折し、目的地に届くことはなかった。A児とB児はどのように修正すれば良いのかが分からなくなったようで、A児は他のグループの活動を眺め始め、考えるのをやめてしまった。B児は反対方向から迂回してはどうかと考えたようで、左折・前進・右折・右折・前進の順にピラーを組み立て、ピラーを動かした。しかし、目的地まで少しだけ距離が届かず、課題解決には至らなかった。

9. 9回目の授業の様子

9回目の授業は、前回の活動で解決できなかったレベ

ル5の課題2に取り組んだ。B児は前回の活動で失敗した命令の組み合わせを覚えていたようで、すぐにピラーを右折・前進・左折・左折・前進の順にピラーを組み立て、目的地に届けることができた。次に課題3に取り組んだ。課題3は目的地の手前と左側に障害物が設置してあり、Uターンしないと目的地に届かないようにしてある。目的地と障害物を見て、二人はすぐに右方向から迂回してピラーを目的地に届けようとした。B児が作戦ボードを持ち、A児に命令の組み合わせを提示した。A児はそれを見て、右折・前進・左折・前進の順にピラーを組み立てた。そして試行を行ったが、ピラーは目的地とは離れた場所に動いていった。その様子を見たA児はピラーの命令の組み合わせを修正しようとしたが、B児はそれを制止し、スタートから左方向に迂回して目的地を目指すのはいかがでしょうかとA児に提案した。A児はB児の話を聞いて考えていると、B児は作戦ボードを提示し、課題シートに指をさしてピラーの進むルートの案を伝えた。A児はB児の伝えたいことが分かったようで、B児の案の左折・前進・右折・前進・右折の順にピラーを組み立てた。しかし、ピラーを動かすとピラーはやはり目的地と離れた場所に動いていった。そこでB児はロボット役になり、A児がB児に命令を伝えることで命令の組み合わせを考えることにした。二人は右方向や左方向から迂回する命令の組み合わせを考えては失敗を繰り返した。そこでT1は右方向、左方向以外にも進む方向がないかを検討するように伝えた。するとA児は分かったということを表すように両手を合わせ、B児は「真っ直ぐ。」と呟いた。二人はすぐにUターンすることが思いついたようで、A児が前進・右折・右折の順にピラーを組み立て、ピラーを目的地に届けることができた。次に課題4の問題に取り組んだ。課題4は目的地の手前と右側に障害物を設置した。目的地と障害物を見ると、二人はすぐにスタート地点に立ち、一緒に目的地までの道を話し合いながら歩いた。障害物の設置場所から、左方向から迂回するように考えたようであった。A児が「真っ直ぐ、右。」と命令をB児に話すとB児は作戦ボードに命令カードを貼り付けていった。そして二人で左折・右折・前進・前進・右折の順にピラーを組み立てた。ピラーを動かすと、ピラー目的地より奥の方向に進んでしまっ

た。二人は悩んでしまい、どのようにすれば良いか分からなくなったようであったのでT1は二人にもう一度ロボット役と命令役になって、考えるよう促した。そこでロボット役にB児がなり、A児が命令を出すことになった。B児は命令一つ一つをゆっくりと確認しながら歩き、A児はB児が止まると「次は真っ直ぐ。」などとB児に命令を伝えた。そしてその命令順にA児がピラーを組み立てた。ピラーを動かすとピラーは目的地に届くことができた。二人は喜ぶというよりは、ピラーが無事に着いたことで安堵した様子であった。

10. 授業以外の場面・検査の結果

日常生活の場面において、本実践の中で学習したことが直接A児に般化したと考えられる姿は見られなかった。しかし、以前までは清掃活動でワイパー掃除をしている際に集中力が途切れ、他の何かを見ている間に蛇行してしまったり、慌てて隙間が大きく空いてしまったりする姿がよく見られたが、本実践中盤頃から落ち着いて床を確認しながらワイパー掃除をする姿が見られるようになった。また、図工や音楽の際に不安定になって活動に参加できなくなることが以前までしばしばあったが、そういった姿もほとんど見ることはなくなり、最後まで継続して活動に参加できるようになった。B児に関して、以前から非常に仲の良い友達であったが、B児が自分よりもうまく活動ができた際には怒って暴言を吐いたり、不安定になって活動をやめてしまったりすることがあったが、そのような姿もほとんど見られなくなった。

なお、実践終了後にCAB認知能力伸長検査、心的回転検査(イメージ)、心的回転検査(進行方向)を再度行った。CAB認知能力伸長検査のうち、目と手の協応能力は5点→7点に向上した。パターン認知力は9点→10点に向上した。記憶力は15点→18点に向上した。移動変換力は9点→7点に減少した。心的回転力は0点のままであった。次に、心的回転検査(イメージ)は5点から8点に向上した。心的回転検査(進行方向)は上方向が7点→9点、右方向が7点→9点、左方向が6点→8点に向上した。下方向は0点のままであった。心的回転検査(イメージ)と心的回転検査(進行方向)の正答率の変容を図4に示す。

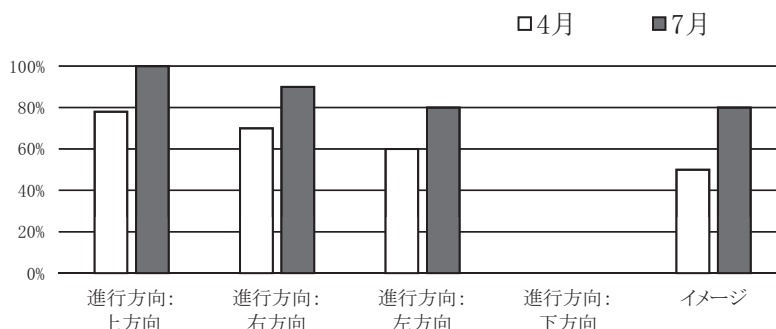


図4 心的回転検査(進行方向・イメージ)の正答率

IV. 総合考察

1. A 児の変容について

本実践は A 児の論理的思考力の向上、認知能力の向上、人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上をねらって学習活動を行った。論理的思考力の向上に関しては、活動の初期は課題が容易であることからイメージすることに苦手さがある A 児も積極的にピラーの移動するルートを予測し、すぐに課題を解決する姿が見られた。しかし、レベルが上がるにつれて B 児に頼ることが多くなり、B 児が考えた命令の組み合わせ通りにピラーを組み立てることが多くなってきた。しかし、B 児が授業を欠席した際や、更に難易度が上がった後半などには自分からロボット役になり、スタート地点から目的地までのルートを思考して正しい命令の組み合わせを考える姿を見ることができた。また、B 児がロボット役になった際にも A 児は B 児に適切な命令を出すことができた。A 児、B 児共に命令の組み合わせが分からなかった際は T1 に 1 つ目の命令を聞いたり、まだ考えていない進行ルートを考えるように促されたりすることでピラーの正しいルートを予測するなど思考する姿が見られた。以上より、A 児の論理的思考力の向上のねらいは達成できたと考える。

認知能力の向上に関しては、学習以前から左右弁別やある程度の心的回転をすることができていたこともあり、レベル 3 の課題では方向転換が続く課題であったが特に混乱する様子は見られなかった。しかし、レベル 4 の課題になり、ピラーを U ターンさせる必要がある課題になるとしばしば目的地とは反対方向にピラーを進めたり、方向がイメージできなくなって混乱したりする姿が見られるようになった。CAB 認知能力伸長検査、心的回転検査（イメージ）、心的回転検査（進行方向）の結果からも、認知能力の向上のねらいは達成できたと考えられるが、方向転換が 4 回程度続くとまだ対象の視点のイメージを把握するのは難しいと思われる。また、心的回転検査（進行方向）の下方方向に対する検査結果から、自身に向かい合う対象の左右が反対になることの理解はできていないことが分かる。

人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上に関しては、B 児と協力して活動している姿が非常によく見られた。活動の初め頃は衝動的にピラーを触り、B 児が話していても勝手に自分の考えでピラーを組み立てる姿が見られた。しかし、難易度が上がり自分の力だけでは解決できないと思ったのか、B 児の発言を待ったり、反対に B 児に自分が考えた命令を伝えたりする姿が見られた。また、普段であれば B 児が活躍すると怒る姿がよく見られるが、B 児が考えた命令の組み合わせが上手くいくと一緒に喜んだり、課題が上手くいかなくても怒って活動を止めたりすることなく、B 児と活動を続けることができた。以上より、人間関係の形成やコミュニ

ケーション能力の向上のねらいを達成できたと考える。

2. 本実践の意義と課題について

本実践では、小集団の中でプログラミングロボットを使い、目的地までのルートを予測し、命令を組み合わせる活動を行った。各チームは A 児のチームのように次々と難易度の高い課題に取り組むチームもあれば、同じレベルの課題を繰り返すチームもあり、そのチームの支援についての教師が児童の実態や理解度を把握して課題を選定した。そのため、どのチームも個々の児童にあった課題を行うことができ、それぞれ論理的思考力や認知能力、人間関係の形成などのねらいを達成することができた。また、青虫を題材とする絵本と関連づけて指導を行なったことで、全児童が意欲的に活動に参加し、活動から逸脱する児童の姿は見られなかった。また、タブレット PC などの複雑な機器を使用しないアンラグドな点が、児童らに安心感を与えてくれたと考えられる。一方、課題の難易度に関しては命令の組み合わせの数が増えたり、方向転換が続いたりすると難易度がかなり高くなることが分かった。また、難易度を上げるために U ターンや迂回を行う必要がある課題を作成したが、心的回転力が不十分な児童には難しく、問題を解決できた A 児の様子からも課題達成の喜びよりやっと解決できた安堵感が見られるあたり、課題を考え直す必要性を感じた。

次回のプログラミング教育では、アンラグドなプログラミング学習だけではなく、学習指導要領にあるように児童らがコンピュータに意図した処理を行わせることができるようにしたいと考えている。これまでダンス、そして本実践においてアンラグドなプログラミング学習を継続して行ってきたことで、タブレット PC を使って行うビジュアル型プログラミング言語ツールの学習にも見通しをもって参加できることができると思われる。

謝辞

本実践を行う上で、授業づくりから指導まで一緒に取り組んでくれた小学部の全教員に深謝いたします。また毎回授業補助に入ってくれた富山大学人間発達科学部学部学生の高橋咲良さん、中野裕美子さんに感謝申し上げます。

附記

本研究は JSPS 科研費 18K02816 により行われた。

引用文献

- 文部科学省（2017）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 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。

知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育

<http://www.soumu.go.jp/programming/>

爲川雄二（2018）知的障害特別支援学校でのプログラミング教育の実施に向けてー全国調査の結果からみた実施要因の考察ー。第44回全日本教育工学研究協議会全国大会川崎大会研究発表論文，F-1-1.

山崎智仁・水内豊和（2018a）知的障害特別支援学校の自立活動におけるプログラミング教育の実践ー小学部児童を対象としたグリコードを用いてー。STEM教育研究，1，9-17.

山崎智仁・水内豊和（2018b）知的障害特別支援学校に

おけるプログラミング教育ー小学部の遊びの指導における実践からー。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，13，41-45.

山崎智仁・水内豊和（2019）知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育ー（1）小学部自立活動におけるダンスの実践からー。富山大学人間発達科学部紀要，14（1），23-30.

（2019年9月2日受付）

（2019年10月2日受理）

学生は大学の歴史教育に何を求めるか：学生アンケートから

徳橋 曜¹

What do Students Want to Learn in the Historical Education of the University?: According to the survey of Students in Our University

Yo TOKUHASHI

概要

高等学校社会科の新しい共通必修科目「歴史総合」、及び選択科目である「世界史探究」・「日本史探究」の実施が次第に近づいている。しかし、実施の年度である2022年度まで残り3年足らずとなった現在においても、これらの科目が、高等学校の現場で具体的にどのように教えられることになるのか、高等学校新指導要領の示す以上の具体的な姿が見えてこない。高等学校における歴史教育のあり方を確実に変えるであろうこの変革は、大学で歴史を教える我々にとっても余所事ではなく、大学のカリキュラムにおける歴史教育の形を見直す必要もあろう。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

2016年12月、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」）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ことを提言した¹。この答申を踏まえた新学習指導要領に沿って2022年から新たに施行されるのが、従来の世界史と日本史とを融合させた共通必修科目「歴史総合」と、これに接続する発展的な選択科目「世界史探究」と「日本史探究」である。

2018年に公表された『高等学校学習指導要領比較対照表【地理歴史】』では、現行の世界史A・B及び日本史A・Bを統合した理念と性格を持つものとして「歴史総合」が提示されている²。先の答申において「近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にある」ことが指摘

されたところから、2018年告示の新指導要領において、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」ものとされた。君島が指摘するように、ある意味では「歴史」という分野を越えた「社会科」的な側面を持った科目となり得るものであり、それゆえにこそ共通必修科目という設定も意義のあるものとなる³。

しかしながら、こうした意欲的なコンセプトを持った教科に対応する体制が、現在の高等学校の現場に整っているのであろうか。近現代に比重を置き、固有の地域史よりも地域間の連携や世界の連関を重視した科目である世界史Aは、歴史総合の理念の基盤となっているものであるが、その世界史Aの実施をめぐる現状は決して理想的なものではない。歴史総合が世界史Aと同様の状況に陥らないようにするには、世界史教育を取り巻く環境に十分に配慮する必要がある。

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現況や、元高校生たる大学生の世界史教育に対する認識を検討し、今後の世界史教育のあり方を考える一助とする。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ものであり、高等学校における世界史教

¹ 富山大学人間発達科学部

育やそれに関連した大学の歴史教育について、大学生の意識や認識に関するデータを蓄積することを主たる目的としている⁴。

Ⅱ. 方法

2019年度も、富山大学で筆者が担当する前期授業の最終回に際して、「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・演習科目5つと教養教育の講義1つである。

- ①環境歴史学（2年生以上・8月2日実施）
- ②ヨーロッパ地域史論（2年生以上・8月2日実施）
- ③世界システム概論（2年生以上・8月2日実施）
- ④ネットワーク社会史論（2年生以上・8月2日実施）
- ⑤外国語文献講読（2年生以上・7月30日実施）
- ⑥西洋の歴史と社会（教養教育）（1年生以上・7月30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。②は中・近世イタリア史に沿って、一つのテーマを考えさせる講義で、本年度のテーマは「歴史学から見た自然災害」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て「西洋史」を概観しつつ、「世界史」としての視野も意識している。④は中世イタリア都市社会のソシアビリテに関する講義である。⑤は英語の専門論文を読む訓練として行っている演習形式の科目である。そして⑥は教養教育の講義であり、全学部の学生を対象とする。通常、受講者の大半は人文学部・人間発達科学部・経済学部・理学部・工学部の学生であるが、医学部・薬学部・芸術文化学部・都市デザイン学部の学生も少数ながら受講する。

本年度の質問項目は2018年度と基本的に同じであるが、当該授業を受講した理由を問う設問（質問10）と、当該授業の受講中に学生自身が「考える」という行為をしたか否かを問う設問（質問14）を加えると共に、これまで広く「大学の歴史教育」に関わる高等学校の歴史教育の有益性や関連性を問うていた設問11と12の問いかけを、「この講義」という表現で、回答者が受講している当該の講義に限定した。これは、質問の抽象性を減じると共に、講義の間の差異を確認するためである。

アンケートの結果、合計141名の学生から回答を得た。回答者の学年の内訳は1年生83名、2年生34名、3年生20名、4年生以上4名である。

例年通り、質問1a（学年）・1b（学部）・2（高等学校での世界史履修の有無）の3項目を最初に設定し、質問2で①と回答した者（世界史履修者）には質問3～15に、②と回答した者（世界史未履修者）には質問16～19に答えてもらった。

続く項目は以下である。

3) 世界史の履修状況（履修年次・履修した世界史の種類・学んだ世界史の内容）

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) 当該講義を受講した理由

11) 当該講義を受講して、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）

12) 当該講義は、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）

13) 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のイメージや意識）

14) 当該講義で、提示された情報や資料から「考える」ことをしたか？

15) 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はあるか？

ここの時点で「世界史を履修した」という回答者を対象とするものであり、以下は「世界史を履修しなかった」と回答した者を対象とする。

16) 高校で歴史関係の科目を履修したか？

17) 高校以外の場で世界史を履修したか？

18) 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？

19) 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？

Ⅲ. アンケートの結果

アンケートの回答結果は以下である。

質問 1a) 学年

① 83名 (58.9%) ② 34名 (25.1%)

③ 20名 (14.2%) ④ 4名 (2.8%)

質問 1b) 学部

① 10名 (7.1%) ② 48名 (34.0%) ③ 22名 (15.6%)

④ 14名 (9.9%) ⑤ 36名 (25.5%) ⑥ 3名 (2.1%)

⑦ 1名 (0.7%) ⑧ 6名 (4.3%) ⑨ 1名 (0.7%)

質問 2) 世界史を履修したか？

① 110名 (78.0%) ② 31名 (22.0%)

141名中31名が「世界史を履修しなかった」と回答した。そのうち日本史を履修したと回答した者は11名であるのに対して、高等学校で「歴史」を学ばなかったと回答した者は20名に上る。学部別に見ると、人間発達科学部9名（うち日本史履修者5名、高等学校以外で世界史を履修した者1名）、経済学部6名（日本史履修者3名、うち1名は高等学校以外で世界史も履修）、理学部3名（日本史履修者なし）、工学部11名（日本史履修者3名）、医学部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。

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履修者の総数（110名）である。

- ① 42名 (38.2%) ② 4名 (3.6%)
③ 23名 (20.9%) ④ 24名 (21.8%) ⑤ 0
⑥ 11名 (10.0%) ⑦ 4名 (3.6%) 無記入 1名 (0.9%)

質問 3-b) 履修したのは世界史 A か世界史 B か？

- ① 53名 (48.2%) ② 32名 (29.0%)
③ 9名 (8.2%) ④ 15名 (13.6%)

質問 3-c) どのような学習内容であったか？

- ① 70名 (63.6%) ② 25名 (22.7%)
③ 10名 (9.1%) 無記入 4名 (3.6%)

質問 3-a で①（1年次）と回答した 42名のうち世界史 A の履修者は 30名 (71.4%)、③（2年次）と回答した 23名のうち世界史 A の履修者は 20名 (87.0%) である。3-a で②（1～2年次）と回答した 4名では、世界史 A 履修者は 2名、B 履修者が 1名、A か B か不明な者が 1名であった。一方、質問 3-a で④（2～3年次）と答えた 24名のうち 21名 (87.5%) が世界史 B を履修しており、3-a で⑥（1～3年次）と答えた 11名中 10名が A と B の両方を履修していた。ここから、高等学校におけるカリキュラムでは、1年間の世界史履修では 1年次に世界史 A を履修させ、受験に世界史の必要な「文系」の生徒には、2～3年次の 2年間で世界史 B を履修させる傾向を看取できる。3年間で A と B の両方を履修したと答えた 10名は、おそらく 1年次に世界史 A を、2～3年次に（受験用に）B を履修したのであろう。

質問 4) 世界史という科目が好きであったか？

- ① 30名 ② 34名 (①と②の合計 58.2%)
③ 32名 ④ 13名 (③と④の合計 40.9%)

無記入 1名 (0.9%)

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 64名。

- ① 37名 (57.8%) ② 3名 (4.7%) ③ 24名 (37.5%)

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 45名。

- ① 11名 (24.4%) ② 25名 (55.6%)
③ 7名 (15.6%)

これ以外に①と③の 2つを挙げた者が 1名、①～③総てを挙げた者が 1名いた（合計 4.4%）。

質問 7) センター試験で世界史を受験したか？

- ① 38名 (34.5%) ② 71名 (64.5%) 無記入 1名 (0.9%)

質問 8) 受験した理由

※分母は「受験した」と回答した 38名。

- ① 16名 (42.1%) ② 20名 (52.6%) ③ 1名 (2.6%)

無記入 1名 (2.6%)

質問 9) 受験しなかった理由

※分母は「受験しなかった」と回答した 71名。

- ① 13名 (18.3%) ② 9名 (12.7%)
③ 40名 (56.3%) ④ 8名 (11.3%)

これ以外に②と③の 2つを挙げた者が 1名 (1.4%) いた。

質問 10) 当該講義を受講した理由

- ① 68名 (61.8%) ② 19名 (17.3%) ③ 8名 (7.3%)
④ 13名 (11.8%) 無記入 2名 (1.8%)

質問 11) 当該講義で世界史学習が役立ったか？

- ① 41名 (37.3%) ② 66名 (60.0%) 無記入 3名 (2.7%)

役立ったと感じた理由

※以下、自由記述については基本的に、用字等は回答の原文のままであり、[] の部分は筆者が補った。

- ・高校で習った範囲についての授業（宗教改革、革命）が、基礎的な知識がある分、理解が楽だった。
- ・レポートを書く時、高校の世界史 A の史料を使用した。[その結果として] 世界史に対する興味を持った。
- ・高校で習ったものがより深化した。
- ・宗教改革など、大まかなことは大体理解できたこと。
- ・ある程度知識があったことで、人物や出来事を区別することができた点。
- ・高校の世界史で出てきた単語や事実関係が登場したから。
- ・人物名や地名などの予備知識があったこと。
- ・高校での広く浅い教育が大学での狭く深い講義になる。
- ・講義で説明される歴史上の事柄についてある程度の知識があったこと。
- ・プリントにある単語や先生の説明が理解しやすかった点。
- ・レポートを書くときになんとなく背景が理解できていた。
- ・高校の頃に学んだことが思った以上に話に出て来た。
- ・用語をあらかじめ知っていたから。
- ・ある程度用語を理解していたため、内容が入ってきやすかった。
- ・おおまかでも流れがわかっていると、細かい話、地図にまで目をくばれるので楽しい。先生の話も理解できるからより楽しいです。
- ・出てくる用語を聞いたことはある、という状態になっていたから。
- ・習ったことを思い出しながら話を聞いているとわかりやすかった。
- ・大体の流れが把握できていたため、内容の理解がより容易になったと思う。
- ・ある程度の出来事の時系列を自分の中で作れたこと。
- ・文明の起源やその他のことについて深く知ることができたから。
- ・キリスト教についての予備知識。
- ・高校で習った用語等が出てきた点。
- ・知っている内容が多くあり理解しやすかった。
- ・この講義はとても詳しいところまで説明してくれるから、高校の基礎知識がなかったらついていけなかったと思うので、役に立った。
- ・宗教改革等については既存の知識があり、役立ったよ

うに思う。

- ・王朝の名前が出てきても、昔の知識でなんとなくイメージがつくこと。
- ・大まかな流れや事柄がわかっている状態だったので、細かな年代のことについても、どういった歴史の背景があるかイメージしやすかった。
- ・出来事や人物名にききおぼえがあった点。
- ・高校で学んだところがこの授業でも出た点。
- ・説明が理解しやすかった。
- ・講義の基盤となる時代背景などの知識が頭の中にあっただけで、それと照らし合わせることができた。
- ・地理で少し覚えていたことが役だったことがある。
- ・宗教改革からの流れをおぼえていて役に立った。さらに、レポートの際にも事前に世界史を学習していたので、宗教改革のところでは倫理で学んだ知識も役に立った。
- ・高校で学んだ知識が内容に出てきた点。
- ・人間が繰り返し行うことを知ることができる。過去の考えを知ることができる。
- ・知っている単語や人名が多く、講義を受ける手助けとなった。
- ・学んだことが出てきた。
- ・本を読んでいて、知識不足のため整合性が取れず、苦労したことがあったが、それが解決した。
- ・内容が被っている点。

質問 12) 当該講義と高校までの世界史教育の関連

① 63名 (57.3%) ② 43名 (39.1%) 無記入 4名 (3.6%)

関連があると思う理由

- ・高校までの世界史の内容と共通しているところがある。
- ・高校で詳しく習わなかったヨーロッパの古代について知れた。
- ・高校ではほとんど知ることができなかった歴史の細部をほんの少し知ることができるという点。
- ・高校で習ったところを掘り下げているから。
- ・やった内容とはほぼ同じであったから
- ・触れている部分。
- ・高校でも、その出来事だけでなく、歴史の流れを読みとっていたから
- ・上記 [?] に加え、高校よりも詳細に説明されていたから。
- ・世界史上の出来事をより深く学べるところ。
- ・高校での予備知識があるため、内容が入ってきやすくなる点。
- ・高校で学んだことが講義中に出てきて、そのことをより詳しく説明されていること。
- ・高校の内容をすごく掘り下げていると思う。
- ・高校の世界史は内容が浅めだったが、この講義では深く掘り下げられている。
- ・語句が高校で学んだことの中に多くあったから。

聞いたことのある名前（ナポレオンなど）が出てきた。

- ・高校では歴史の流れを一通り覚えて、この授業で深い内容まで知ることができた。
- ・高校では宗教改革の枠組みしか習えないが、この講義ではヨハン・テツェルの免罪符販売など、細かいところや風刺画の面白さに気づけるかどうかとして、世界史を習っていることでつながる。
- ・高校で知識の下積みがあったほうが、考察する余裕があると思う。
- ・高校で学習したことを局所的に詳しく取り扱っていた。
- ・高校で習った世界史をより深く掘り下げている点。高校で習ったことをより深く学んだから。
- ・高校で世界史 A のみ受講だったため、あまり深く内容に言及していないが。
- ・もっと深掘りしていくことをしているから。
- ・高校世界史で学んだ内容が含まれていた。
- ・高校までの内容と接点はあまりなかったが、全体として見たときに流れがあったから。
- ・高校で学習した内容も一部入っていたから。
- ・高校で勉強したことをより詳しく知ることができたから。
- ・高校で習った用語等が出てきた点。
- ・内容が発展的になっているから。
- ・世界史の流れは高校でならったので、この講義も一緒だということ。
- ・質問 11 でも書いたように高校の世界史で習った内容が出てきたから。
- ・高校では大枠を学ぶ。この講義では、それを用いて深掘りする。
- ・高校までで学んだ単語が時代背景を通して結ばれたから。
- ・高校で学んだ知識に加え、さらに詳しい話があり、つながっていると思う。
- ・高校で習った世界史をあまり覚えていなかったのですが、この講義がわかりづらかった。
- ・革命など知っている単語があったから。
- ・世界史で学んだ知識を用いて、事例についても考えられたから。
- ・内容が同じな点。
- ・内容がほぼかぶっていたから。
- ・細かい点が高校の世界史の延長にあったように思う。
- ・世界史で学習した封建制が当時の人々の人間関係に影響を与えたことを踏まえ、人的ネットワークが家族、近所の人々の単位ではどうなっていたかを考えるきっかけになった。
- ・世界史 B の教科書にあった内容があったと友達から聞いた。
- ・ベネチアの衛生感覚の話など、当時の人々の考えがわかるとより世界史理解が深まるから。「歴史は現代人の

感覚でふれることに意味はなく、当時の人々の考え、状況から理解する」という言葉を聞いたことがあり、まさにこれだと思った。

- ・高校で学んだことが背景として出てきた点。
- ・内容が一部被っている（より深くなっている）点。
- ・レポートを作成した際、友人から借りた世界史の教科書と納得する点やつながる点が多かったから。
- ・高校で学んだことが、より具体的に学ぶことができた。
- ・文章に出てくる時代背景をおさえる必要がある。
- ・内容がかぶっている箇所があるから。
- ・高校での知識からより広く深くという感じだから。
- ・高校で習った単語がいくつか出てきた。
- ・内容が被っている点。
- ・高校の教員が中世ヨーロッパの専門だったので、よく聞かされていたから。
- ・高校までの範囲をより深く学んでいるという点。
- ・内容は類似しているが、高校までは大学入試に向けてであり、今回は違う観点から見た。
- ・やった覚えのある単語があった。
- ・点数をとるために「単語」として様々な歴史を暗記するのが高校教育だった。しかし大学教育では、それらの背景について再度学べるため、より理解を深められた。

関連がないと思う理由

- ・つながりは特に見えなかった。強いて言えば、高校までは生徒に世界の歴史に対する共通の認識を与えようとする意味合いを、大学では客観的に出来事を追っていく意味合いを感じた。
- ・内容が違ったから。
- ・この講義では「森」というのがキーワードであると私は考えている。しかしながら高校の時にそのようなワードを聞いたことがないため。
- ・高校の世界史とは内容が違うから。
- ・習う範囲が違ったから。
- ・独学で世界史を勉強したためわからない。
- ・高校では歴史の流れを学ぶだけで、その出来事にはどんな意味があったのかや、他の国（あるいは宗教）の視点に立つとその出来事がどう見えるのかを学ばなかったから。
- ・高校1年次に習っていたため、ほとんど内容を忘れていたから。
- ・高校の世界史Aでは一部の地域（主に東アジア諸国）と日本の関係性を学んでいたため、この講義との関連性は低いと思った。
- ・内容が全く異なっていたから。
- ・高校でやったときよりもより専門的だったから。
- ・世界史Aしかやっていないので、内容が繋がらない。
- ・高校の世界史では流れを重視して授業を進めていた記憶があるが、この授業では中世を中心にしていたので、深い知識が必要で、あまり高校までの内容は役に立たなかった。

・Aの範囲では聞いたことのある名前がぜんぜんでてこなかったため。

- ・高校1年のときしか世界史を学んでいなかったため、もはやどんなことをしていたか覚えていないから。
 - ・高校で3年間世界史をやった人でないについていけない。何を言っているのか分からない。
 - ・高校の時と比べかなり深く掘り下げられているので、同じ世界史とは思えないほど難しかった。
 - ・直接的にはつながってないと思った。知らないことだらけだったので……
 - ・世界史Aを浅く広くならったので、この講義の年代・地域が限定された深い話とはあまりつながりが感じられない。
 - ・習ったことが一通りの流れの部分であったため、詳しい内容の説明をされると全くわからなかったから。
 - ・講義と時代が違いすぎる。
 - ・高校でやったことを覚えていないのでわからない。
 - ・だいたい内容が専門的で、高校までの授業と遠いように感じたため。
 - ・高校の世界史で何をやったか覚えてない。
 - ・習った内容を覚えていないから。
 - ・高校での世界史Aはほとんどと言っていいほど内容にふれておらず、世界史教育が本来どのようなか分からないから。
 - ・自分が学んだところとあまりかぶっていなかったから。
 - ・年代が全く違ったから。
 - ・そもそも高校で世界史を学んだかどうかすら思い出せないほど記憶があやふやなのでわからない。
 - ・習った内容が途切れ途切れで、関連性をいまいち感じないから。
 - ・高校での世界史教育の内容を覚えていないから。
 - ・高校ではセンターのために覚えるだけで学問として学んでいなかったから。
 - ・宗教の授業を受けている感覚。
 - ・高校でやった内容を全く覚えていないため、よく分からない。
 - ・高校で学んだところと共通の部分がわからないため。
 - ・高校のときの世界史の授業についてほとんど覚えていないから。
- #### 質問13)「歴史を考える」とは？
- ・関連づける。
 - ・今残っている文化や宗教、戦争の成り立ちを知ること、現在につながる問題をもう1度考えること。
 - ・いつ何があったのかではなく、その出来事にはどのような意味があり、人々や国にどんな影響を与えたのかを資料に基づいて考えること。
 - ・覚えるだけでは歴史で何が具体的に起きたのか理解したとは言えないから。
 - ・覚える作業は必ず必要だと思う。

- ・過去と現在の違いを友人と話し合ったり、自分で考える。
- ・レポートを書くこと。
- ・過去において発生した出来事をただ憶えるだけでなく、なぜその出来事が起きたのか、その経緯などを考えること。
- ・過去に起こった出来事と最近の時事的な問題・話題を結びつけて考えるようにすること。
- ・過去の出来事が今現在どのような影響を与えているのか考えること。
- ・過去の歴史を振り返ったり、当時の人々の立場になったり、自分ならどうしたかを考えるなど、一種の道徳のような要素を含んだものだと思う。
- ・なぜその事象が起きたのか考える。
- ・「なぜこの戦争が起きたか」など原因を考える。
- ・答えを与えられるのではなく、様々な資料を読んでその答えにたどりつくか、あるいは自分で答えを見つけること。
- ・このことが起こった、ということだけでなく、なぜ起こったか、その後どうなったかを、人々の生活や社会をみながら、考えてみる。
- ・「この出来事が起こった結果こうなった」をまず生徒に考えさせる。
- ・細かい知識（人命や年号など）を詰め込むのではなく、対立する立場を軸として大まかな流れをつかむことで、できごとの因果関係をはっきりさせること。そうすることで歴史的な事象と現代の問題との対比ができると思う。
- ・事実を知る前に次に何が起こるかを想像して学んでいくこと。
- ・時代ごとにその時代の人々の生活を知ること、考え方も理解し、現代の私たちとの考え方を比較することで、歴史上の成功や失敗から学び、生かせることを探していくこと。
- ・「どうしてこの人物は戦争を起こしたのか」などの問題を、時代背景、人物像などを参考にしながら考えること。
- ・時代背景や当時の人々の心情などを考察すること。
- ・どうしてこの出来事が起こったのかという経緯を学ぶこと。
- ・どうしてその出来事が起こり、ある人がその判断をしたのかについて考える。そこから想定できることを現代に活かす。
- ・自分で事前学習をすることで深い学びができると思う。
- ・自分だったらどうするかを考えたり、事実から何が言えるかを考えたりすること。
- ・調べ学習。自ら調べて発見し、認識すべき。
- ・生徒が過去の資料から歴史的な事実を推測する。
- ・世界史を暗記科目としてではなく、時代背景なども意識すること。

- ・センター試験のために勉強するというやり方を変える。
- ・その人の思想や思いを考えて、次どのような出来事が起こるか考えること。
- ・その時代に自分の興味のあるものを調べまとめる。グループごとにそれを発表し合う。その後、グループ内でさらに討論する。
- ・どうしてその出来事が起こったのか時代背景をもとに学ぶこと。
- ・その当時の社会情勢を知った上で、どうしてその事象が起きたのかを自ら考えること。
- ・ただ暗号のように丸暗記するのではなく、事柄を結びつけながら考えていくこと。
- ・ただ単に戦があったことだけを覚えるのではなくそこに至った経緯を例えば、領地が少なくなったからなどと考えることであると思う。
- ・ただ出来事を覚えるだけでなく、その歴史的意義を自分なりに考えてみる。
- ・単純に出来事・年号・人物を暗記するのではなく、その出来事の背後にある国家・出来事・宗教などを探求することだと思います。交易などもこの文化が流入したかに関係すると思う。これらが楽しいと思えば、「考える」ができると思います。
- ・知識の確認だけでなく、授業内で論述問題などを課し、添削などでフィードバックを行う。
- ・出来事の背景や原因をつきとめる。
- ・1つ1つの出来事に対してなぜそれが起こったか、なぜその場所・時代で起こったかなど疑問を持って考えること。
- ・歴史の出来事について、子供にどう思うか意見を問う。
- ・出来事の暗記ではなく、なぜおこったのか原因を考えること。
- ・当時起こったことを当時の環境や情勢などをふまえた上で理解すること。
- ・当時の政治的・思想的要素から、どのようなことが起こったかを理解する。
- ・当時の人々がどういった考えで動きをむしたのか、またどんな状況に置かれ、どうせざるを得なかったのかなど、人々の視点から考える部分を作っていくことかなと思う。
- ・何年にどこでどのような出来事が起こったのかを暗記するのではなく、その地形の特徴や、その時代の背景を考えて、理解しながら身につけていくこと。
- ・例えば、何かの出来事が起こった時に、ただ覚えるのではなく前後の時代背景からなぜそれが起こったのかを考える。
- ・なぜこの出来事が起こったのか理由を考えて掘り下げていく。
- ・なぜこのような出来事が起こったのか、このような事態を防ぐにはどうしたらいいか、歴史の過ちをどうやっ

て未来に生かせばよいのか、これらを考えること。

- ・なぜこのような出来事が起こったのかを考察する。
- ・なぜこの歴史は歴史として残ったのか、また残らなかったのか、なぜこのように歴史に残ったのか、を時代背景に即して考えていくこと。
- ・なぜ戦争がおわったのか、おわらなかったのか、おこったのかを考えさせる。
- ・なぜ出来事が起きて、どのような変化がもたらされたかについて考えること。
- ・なんでこんなことが起きたのか、など、その時代の背景などをもとにつながりを見つけること。
- ・年号や人名だけを覚えるのではなく、なぜこの方策を取ったのか、なぜこの戦いは起こったのか、など出来事の原因を考えること。
- ・年号や人名、出来事を丸暗記ではなく、なぜそのような行動に至ったかを追求するという事。
- ・一つの出来事が他の人物や国とどう関係していくかを考えるということ。
- ・なぜ〇〇の出来事が起きたのか、何とつながりがあるのか、考えること。
- ・見方が人によって違うような歴史上の出来事を議論する。
- ・自ら興味を持ち調べる。
- ・みずから、授業と関連があることを事前、事後に調べたりすること。
- ・昔の出来事の良い点、悪い点を知り、今どのように改善されているか、どこを改善するべきかを見つけること。
- ・昔起きた出来事を知り、今につなげるように考える。(戦争など)
- ・物事の起こった経緯をひもづけていくこと。
- ・そもそも歴史とは強者が「つくる」ものという認識なんですけど、ゆえに前後の歴史との整合性を考えたりすることも必要になってくるのかなーと思います。
- ・歴史上のできごとが、現在にどのような影響をあたえているか考えること。資料等から、なぜそのできごとが起こったのかを推測すること。
- ・歴史と歴史をつなぎ合わせて、過去の失敗がどう未来につながっているのかを考えること。
- ・歴史においてなぜそのようになったかなど疑問に思ったことをみつけだし、研究して自分なりに答えを導き出すことだと考える。
- ・歴史においては「もしも」という仮定は意味がないとよくいうが、大きな事件に至るまでの過程における小さな分岐点で、異なる考え方や行動を起こしていたらどうなっていたらどうかということ、根拠を交えて考察させることは、批判的思考力の養成になるのではないかと考える。
- ・歴史の背景にある思惑や信条、仕組みについて理解をすることで、当時の人達の思考を考える。
- ・歴史の流れを知り、その流れがどうして起きたのか考

えること。

- ・歴史をいろんな角度から見て、今の世の中に反映していくこと。
- ・歴史を知ることによって現代の国々の関係などを理解する、結びつける。
- ・歴史を当時の時代背景とからめながら理解すること。
- ・歴史を年代ごとに縦でみていくことに加え、同時期に起こったことについての横もみながら、因果関係について考える。
- ・歴史上で起こったことなどを聞いて、その時代の状況や周りとの関係性などからなぜそれが起こったのかなどについて考えること。
- ・歴史上の出来事から、今起きている世界の出来事について「考える」こと。
- ・歴史上の出来事を覚えるだけでなく、その出来事の時代背景を考える。またその出来事が後に与えた影響についても考察を試みる。
- ・歴史的な事実を知った上で、そのできごとをどのように捉えるかは、個々の「考え」によるものだと思う。
- ・歴史的な事実から、因果関係を模索し、道筋を立て、全体像を理解すること。
- ・歴史的な事実から起こったきっかけを考えるなどという思考。
- ・歴史的な事象がなぜ生じたのか、それが当該地域の人々にどのような影響を与えたかについて教師が教えるだけでなく、生徒が実際に資料館などのフィールドワークを行なってそれをまとめる作業をすること。
- ・歴史的な事象の原因・理由を考えること。
- ・まず歴史を知り、その時代背景には何があったのかを考えること。
- ・「歴史上の言葉」を問う試験ではなく、その事件や問題が発生した原因、経緯を問う試験にすべきだと思う。
- ・なぜそのような歴史がうまれたか背景を探ること。歴史から今、現代への過ちなどを教訓にすること。
- ・歴史上の人物の改革などを学ぶ際に「なぜこのような改革をこの人は行おうと思ったのか」など、その人物の視点から考え、学ぶこと。
- ・歴史的な事実から様々な時代の人々の思想を理解し、自分たちの社会のありかたの理想について論じること。
- ・歴史的な資料などをもとに、出来事の背景について考えること。
- ・歴史を見てみると、その時代時代において、暮らし方が違う。そしてその時代もやがて終わり、新時代がやってくる。そういうような背景を考え、繋げることが大切であると思う。
- ・歴史的な事象がその後どのような影響を及ぼした感度を考えるということ。
- ・「～について論述し、自己の見解を述べよ」的な問題をつくる。
- ・分からない。

質問 14) 当該講義で「考える」ことをしたか？

① 22名 (20.0%) ② 84名 (76.4%) 無記入 4名 (3.6%)

具体的な内容

- ・わからない人名やことばを調べ、つながりを考えたから。
- ・日本や中国、ヨーロッパがお互いの皿などの絵をまねし合ったことと現在の「パクリ」について。
- ・疫病の蔓延による社会不安はどの程度のものなのかを想像した。
- ・歴史背景を考える。
- ・十字軍が与えた交易・文化面による古代ヨーロッパ文化の再発見を分かったこと。
- ・資料の著者はどういった考えをもっているのか読む。
- ・災害が神の裁きである、ということの理由
- ・資料から得られた情報から少し調べた。
- ・どれとどれの事件がつながっているのかなど、それぞれのわずかな関係性をみつけたりしたから。
- ・関係する事柄を深く調べてみた。
- ・宗教改革の起こる経緯。
- ・人口が移動した理由を考えた。
- ・地図や図を見て考えた。
- ・レポートにて。
- ・実際に当時書かれた資料を見ることで、その作者が置かれた状況が理解できた。
- ・宗教改革・対抗宗教改革の裏にあった背景。
- ・どうして森の中に栄えた集落があるかなどについて考えた。
- ・絵画などの意味を自分なりに考察した。

質問 15) 世界史学習を振り返って、学びたかった点や積極的に学ぶべきだったと思うことはあるか？

① 40名 (36.4%) ② 68名 (61.8%) 無記入 2名 (1.8%)

具体的な内容

- ・中世についての基礎知識を学びたかった。
- ・高校の世界史は「ハンムラビ法典」という単語しか記憶にない。せめて何世紀はどこがどのような感じだったかくらい覚えておきたかった。
- ・近現代史
- ・思想と文化
- ・個人的にはポーランドやロマノフ朝など東欧に興味があり、バルト海交易などの内容をもっと知りたい。また、ロシアがウラジヴォストクを得た後、日本とどのような貿易があったかなど。
- ・キリスト教時代について
- ・ただおぼえるだけでなく、考える学びをしたかった。
- ・そのときに（テストのときなど）覚えるだけでなく、知識として止めておきたかった。
- ・中世
- ・各時代の為政者の政策における意図が分かりづらい時があった。
- ・文化や生活様式など。

- ・興味のある時代を見つけること。
- ・近現代史にもっと力を入れて欲しい。
- ・もっと高校の時に世界史の先生に質問をするべきだった。
- ・もっと年号を覚えるべきだった。
- ・文献を実際に読んでみること。
- ・産業革命以降を詳しく学びたかった。
- ・覚えることに終始していたので、もっと主体的に覚えようと思えばよかったと思う。
- ・文化や書物について
- ・自分はあまり歴史が好きではなかったが、もっと勉強していれば、自分の世界観が広がっていたと思う。
- ・政治的な事柄だけでなく、中世・近代の地域社会・文化も学びたかった。
- ・名前や事柄を暗記するテストではなく、時代背景なども考慮したテストなら考えながら学べたと思う。
- ・出来事の流れをもっと掴むべきだった。単体で覚えていたのでしんどかった（ちゃんと授業を聞いていなかった）。
- ・政治背景や文化
- ・古代から学習しなおしたかった。ギリシャのあたりから。
- ・歴史上でてくる人物の人柄や性格など細かなところを学びたい。
- ・世界のニュースを理解する上で、現在に近い1900年代の世界史をもっと詳しく学びたかった。
- ・近代世界史(18～20世紀)は高校で学ばなかったため、勉強してみたかった。
- ・広く浅くの学習だったから、もっと詳しく学びたかった。
- ・世界の横のつながりをよく考えればよかった。
- ・第1, 2次世界大戦
- ・もっと楽しみながら学習したかった。
- ・暗記して覚えるのではなく、意味を理解して覚えるべきだった。
- ・第2次世界大戦あたり。
- ・全体的にもっと詳しく知りたい。
- ・事象をもっと覚えていれば、そこからさらに「考える」余裕があったと思う。
- ・西洋に広がっていた様々な勢力どうしの争いについて学びたかった。
- ・世界史の基本的な知識をもっと学んでおくべきだった。

※以下の分母は「世界史を履修しなかった」と回答した31名。

質問 16) 高等学校で歴史の科目を履修したか？

① 11名 (35.5%) ② 20名 (64.5%)

質問 17) 高等学校以外で世界史を履修したか？

① 2名 (6.5%) ② 29名 (93.5%)

質問 18) 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？

① 7名 (22.6%) ② 24名 (77.4%)

具体的な内容

- ・古代あたり
- ・この授業や他の外国文献などを読んで興味を持つとき、もっと知っておけば、さらに深く知れたかなと感じることはある。
- ・先生方の理論に基づいた意見が聞けた。
- ・時代の順番すら分からない
- ・大学の講義の内容が理解できなかったから。
- ・歴史関係の話についていけなかった。
- ・人の動き方や考え方の変化がうつりかわっていくのが面白いと感じた。

質問 19) 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？

① 5名 (16.1%) ② 26名 (83.9%)

具体的な内容

- ・世界史を学ぶことで外国の国々の文化が少しでも理解できると感じたから。
- ・外国から来た人にインタビューをしたとき、〇〇から来た、と言われても、場所も歴史も詳しく知らないため。
- ・小説の設定などで世界史から引用されている物を読むときに、知っていたらさらにおもしろいのだろうと感じた。
- ・歴史的なものを題材にしたテレビ番組を見るとき。
- ・現在のヨーロッパはどのようにしてできあがったのか知りたくなったとき。

IV. 考察

以上の結果から、2018年度の調査結果も参照しつつ、いくつかの点について若干の考察を行う。

まず世界史を履修しなかったと回答した学生の割合に目を向けると、2017年度は21.7%(回答者60名中13名)、2018年度は22.9%(同96名中22名)、本年度は22.0%(141名中31名)である。アンケートへの回答を見る限り、毎年、回答者の2割以上の「未履修」者がいる。回答者の学年を見ると1年生17名(うち経済学部4名、理学部1名、工学部10名、医学部1名、都市デザイン学部1名)、2年生9名(うち人間発達科学部7名、理学部1名、工学部1名)、3年生4名(うち人間発達科学部2名、経済学部1名、理学部1名)、4年生1名(経済学部)となっており、人間発達科学部の2年生全員と3年生のうち1名を除いて、総て教養教育科目の受講者である。世界史未履修が問題視されて以来、高等学校の側も十分に配慮するようになったはずにもかかわらず、これだけの数の学生が履修していないと回答している点については、実際に履修しなかったのではなく、履修したことを忘れていた可能性もある。確かに、1人の人間発達科学部2年生は高等学校での世界史の履修年

次が分からず(「その他」と回答)、履修した科目に関する質問3-bで③(AかBか分からない)と回答した上、質問12の自由記述で「そもそも高校で世界史を学んだかどうかすら思い出せないほど記憶があやふやなのでわからない」と記している。また高等学校2年次で世界史Aを履修したと回答しながら、学んだ内容については「覚えていない」と付記した工学部1年生もいる。

しかしながら、「未履修」との回答者の中に、履修したことを忘れたに過ぎない者が混在していたとしても、その割合を確定することはできない。いわゆる「理系」の学生であるから世界史に関心がなく、それ故に履修の事実を忘却したと断定できる根拠もない。特に1年生の回答者については、仮に世界史という科目に関心がなかったとしても、自分が「世界史」という科目を履修したことまで短期間で完全に忘れるものであろうか。少なくとも日本史を履修したと回答した学生達は、世界史を履修しなかったことも記憶していると考えられる。

実際、大学受験に必要な科目を考慮した高等学校のクラス分け等の事情によって、世界史を履修しなかったという可能性も大きい。筆者は毎年、「世界史を履修していなくとも社会科教員免許の取得は可能か」という趣旨の質問を複数の学生から受ける。また、本年度のアンケートに答えてくれた学生の一人は、自分は世界史も勉強したかったが、通っていた高等学校のカリキュラム上、世界史の履修が不可能であったとアンケート実施後に明言した。

これに関連して、質問9において、世界史を履修したが大学受験科目として世界史を利用しなかった理由として、③(受験する必要がなかったから)と回答した者の所属学部を見ると、回答者40名中16名(40%)が工学部で、人文学部1名、人間発達科学部11名、経済学部4名、理学部5名、薬学部1名、芸術文化学部2名であった。2018年度の調査では同じ質問に対して③と答えた36名中、人間発達科学部7名、経済学部4名、理学部8名、工学部10名(27.8%)、薬学部1名、芸術文化学部1名、都市デザイン学部5名であった。経済学部は「文系」と認識されることもあるが、統計学を始めとする「理系」の知識を要する学問分野である。富山大学の平成31年度入学者選抜要項(2019年4月入学者即ち現1年生を対象としたもの)によれば、経済学部の入試科目においては、各学科の個別学力試験について数学関係と英語関係の科目から1つを選択することになっていた。センター試験に関しては地理歴史から1科目の選択が必須であるが、地理を選択すれば、歴史は必要ない。工学部についても、専門学科・総合学科卒業者入試と一部の後期日程入試を除けば、個別学力試験の科目として前期日程では理科関係の1科目と数学との2教科が、後期日程では数学が求められ、センター試験では地理歴史・公民から1科目を選択すれば良かったので、当然ながら受験科目としての世界史は不要であった⁵。

ここから、「未履修」と回答した者の人数が相対的に経済学部と工学部に多い点には、受験での歴史科目の必要性が影響していると考えられる。本年度は人間発達科学部でも「未履修」の回答者が9名と多かったが、同学部の回答者数48名に占める割合は18.8%である。これに比して経済学部では総数22名中6名(27.3%)、理学部では14名中3名(21.4%)、工学部では36名中11名(30.6%)であるから、やはり経済学部と工学部の「未履修」回答率が特に高い⁶。人間発達科学部には「文系」と「理系」の両方の学生が入学してくるため、そのうちの「理系」の学生に未履修者が多く含まれた可能性もある。その一方、「理系」でありながら、理学部の「未履修」回答率が経済学部・工学部よりも低い理由は判然としにくい。理学部の入学試験方法を工学部のそれと比較しても、受験科目として世界史の重要性が高くなる条件は見出せないからである。

次に、質問3-cで①(網羅的に学習した)と答えた70名のうち世界史Aの履修者は26名(37.1%)である。さらに、②(18世紀以前を主に学習した)と答えた25名のうち世界史Aの履修者は17名(68.0%)に及ぶ。逆に世界史A履修者全体(53名)の内訳で見ると、質問3-cに①と答えた26名は全体の49.1%、②と答えた17名は32.1%、③(19世紀以降を主に学習した)と答えた者は9名(17.0%)である(加えて前述の「覚えていない」と回答した者が1名いる)。同様の傾向は昨年度の調査でも確認されている。世界史Aは本来、現行の教育指導要領の目標にあるように、「近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき……現代の諸課題を歴史的観点から考察させる」⁷科目であるが、履修者の認識を見る限り、世界史Aの目標が高等学校の現場で尊重されているとは思われない。

その主たる要因も大学受験にあることは、容易に推測される。受験に必要な世界史はBであり(入学試験でセンター試験の点数を評価するに際し、世界史A・日本史Aを対象外とする大学もある)、Aは必修科目である世界史を全生徒に履修させる手段なのである⁸。センター試験で世界史を受験した理由(質問8)として②(高校での履修の都合上、世界史を選択せざるを得なかったから)を挙げた回答者全員が、BかA・B両方の履修者であること、逆に受験しなかった理由(質問9)として③(必要がなかった)と答えた34名のうち32名がA履修者であることも、この推測を裏付けている。

勿論、生徒の進路によっては高等学校が世界史を学ぶ最後の機会であるから、Aであってもできる限り網羅的に教えたい、という意図がカリキュラムに込められている場合もあろう。しかし、そうであったとしても、結果として、質問6(世界史が嫌いだった理由)で②(覚えることが多くて面倒だったから)を選ぶ学生が増え、学生自身の認識としても質問11～15への自由記述の回答にあるように、「高校では歴史の流れを学ぶだけで、そ

の出来事にはどんな意味があったのかや、他の国(あるいは宗教)の視点に立つとその出来事がどう見えるのかを学ばなかった」、「世界史Aを浅く広くなかった」、「高校での世界史Aはほとんどと言っていいほど内容にふれておらず、世界史教育が本来どのようか分からない」、「広く浅くの学習だったから、もっと詳しく学びたかった」といった辛辣な指摘が見られることになる。そして、特に1年次に世界史Aを履修した事例では、「高校1年次に習っていたため、ほとんど内容を忘れていた」、「高校の世界史で何をやったか覚えてない」、「高校でやったことを覚えていない」、「高校での世界史教育の内容を覚えていない」、「世界史の授業についてほとんど覚えていない」という感想が並ぶことにもなる。

先に「未履修」について、履修した事実を忘れてしまった学生が「履修しなかった」と回答した可能性に言及したが、実際に履修したか否かということは、ここでは大きな問題ではない。履修していたとしても、履修していないという事実誤認が生じるほどに、学生本人の認識に世界史学習が痕跡を残していないことを問題視すべきである。必修科目として単に一律に学ばせるという形では、元々、歴史に関心のない(あるいは受験に歴史は関係ないと思っている)生徒の意識を一層、世界史学習から逸らしてしまうことにもなろう。それが「内容についてほとんど覚えていない」という回答結果にもつながる。今回、履修年次の回答に「1年前期のみ」と付記した人間発達科学部3年生が1名いた。当該学生は質問4に対して「どちらかといえば嫌いだった」と回答し、その理由に②(覚えることが多くて面倒だったから)を選んだ上で、「あまりにもかけ足だったから」という理由を追加している。そして、質問15でも「もっと楽しみながら学習したかった」と、高等学校での世界史学習を振り返っているのである。回答によれば、この学生は世界史Aを履修し、「19世紀以降を主に学習した」とのことであるので、学習内容は学習指導要領に沿ったものであったと言える。しかし、生徒に上記のような感想を持たせてしまう結果となってしまっているのでは、その教育効果は減ってしまうであろう。

このように、高等学校における世界史のカリキュラムや履修状況には、大学受験における科目としての必要性が影響していることが推測され、受験に関係ないならば、履修は必須ではないという思考は、生徒にも高等学校の側にも根強く存在していると思われる。どれほど工夫し、理念を込めた科目を設けても、「受験に関係ない」という理由で軽んじられれば、教育効果は期待できない。確かに大学入試は高等学校の現場には大きな圧力となり、これへの対応が第一となりがちな事情は理解できる。であるからこそ、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、この新設科目に大学入試において然るべき位置を与えなければ、必須化

しても軽視される可能性を指摘したのである⁹。

こうした実情については、大学受験のためだけに勉強する学生自身の姿勢にも原因がある。しかし、そうした学生の中にも、大学に入ってから自分の学習姿勢に問題があったことに気づく者はいる。アンケートの自由記述において、「そのときに（テストのときなど）覚えるだけでなく、知識として止めておきたかった」、「覚えることに終始していたので、もっと主体的に覚えようと思えばよかったと思う」、「高校ではセンターのために覚えるだけで学問として学んでいなかった」、「自分はあまり歴史が好きではなかったが、もっと勉強していれば、自分の世界観が広がっていたと思う」、「政治的な事柄だけでなく、中世・近代の地域社会・文化も学びたかった」、「名前や事柄を暗記するテストではなく、時代背景なども考慮したテストなら考えながら学べたと思う」といった反省を書いてくれた学生達の存在は、そのことを示している。その中には「世界史が嫌いだった」と回答した者も含まれている。

こうした「世界史嫌い」であった学生は、「文系」「理系」を問わず、毎年、相当数存在する。今年度の調査では世界史履修者 110 名のうちの約 4 割が「嫌いだった」と答えた。しかし、彼らは必ずしも、歴史ないし歴史学への興味を失った訳ではないのである。筆者の講義を受講した理由（質問 10）で、①（内容に興味があったから）を選んだ学生は、高校で世界史を履修していた学生全体の 61.8% に当たる 68 名であるが、その中には質問 4 で③（どちらかといえば嫌いだった）を選んだ 18 名と④（嫌いだった）を選んだ 1 名とが含まれている。アンケート結果を見る限りで、少なからぬ学生が、試験のために暗記するという形ではない歴史の学習に関心を持っている。それはまさに「主体的・対話的で深い学び」にもつながるものではないか。

確かに、「歴史を考えるとはどういうことか」と問う質問 13 に対する回答の多くは、歴史的事実の因果関係や背景を考えるとといった、形式的でありふれたイメージのものである（しかもそれは必ずしも本来的な意味で歴史を考えることではない）。しかし、それは結局、そうしたイメージの裏返しであるような歴史の授業、即ち何人も学生が書いているように、「試験のために覚える歴史」の授業を彼らが高等学校で経験してきたためであろう。もっとも、そうした学生達に実際に大学の授業で「考える」ことをしたかと問えば、76.4% の学生から否定的な回答が返ってきてはいるのであるが、少なくとも筆者の授業では、単に試験のために用語・事項を暗記するという事はなかったはずである。今後も、公立・私立を問わず、大半の高等学校のカリキュラムは大学入試を前提とせざるを得ず、その中で試験に合格するための歴史学習がなくなることはないであろう。しかしそれでも、新たな歴史科目の導入が、高等学校における歴史教育のあり方を見直す機運へとつながることを願う。

V. おわりに

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現状を検討すると共に、彼ら学生が大学における歴史教育に何を求め、あるいは期待するのかを考えてみた。学生達が大学の歴史教育に求めるものは多様であろうが、少なくとも、試験のために覚えるのではなく自分の関心に応じて学び、考えることのできる歴史が求められていることは、アンケートに記された彼らの声から拾える。そして、そうした学びの希望を持つ者が、人文学部で歴史を学ぶ学生といった限定的な範囲にではなく、より広く各学部が存在していることは心強い。

さらに、高等学校で世界史を履修しなかったと回答した 31 名の学生達の中に、質問 18・19 への回答で、世界史を学んでおけばよかったと感じた経験があると言及している者が、複数いることにも目を向けたい。彼らの多くが「感じたこと」は、歴史を知っていれば、小説やテレビ番組の内容がより理解できるであろうといった他愛のないものである。しかし、大学受験というシステムの中で歴史教育から切り離されてしまった者（実際には世界史を履修していた場合でも、本人としては「未履修」であると誤認するほどに、高等学校の歴史教育の結果は学生自身に認識されていないのであるから）が、大学で少しでも歴史学に関心を持てるのなら、我々大学の教員もそうした学生を念頭に授業を（殊に教養教育については）組み立てていく必要がある。歴史総合の導入によって、高等学校の歴史教育がどのように変わり、それが大学の歴史教育にどのように影響するか、未知の部分は少なくない。しかしながら、我々大学に籍を置く歴史学の教員は、今後、高等学校で学んでいるはずの歴史の知識を踏まえた授業をするということについては、慎重にならざるを得ないであろう。

文献

- 君島和彦 (2018):「新科目『歴史総合』とどう向き合うか」『地歴・公民資料』86 号, 実教出版 (<http://www.jikkyo.co.jp/download/detail/29/9992999265>) (2019 年 6 月 3 日ダウンロード)
- 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
- 徳橋曜 (2018):「高等学校における歴史教育の状況: 学生アンケートから」『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 13 号, 119-132 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)

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) (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) (2017 年 8 月 20 日最終閲覧・

ダウンロード)

註

- 1 文部科学省中央教育審議会 (2016), 132 頁以下。
- 2 文部科学省 (2018)。
- 3 君島和彦 (2018) 13-15 頁。
- 4 徳橋曜・小林真 (2016); 徳橋曜 (2017); 徳橋曜 (2018)。
- 5 富山大学平成 31 年度入学者選抜要項 (<https://www.u-toyama.ac.jp/e-book/admiss-h31senbatsu/html5.html#page=1>) (2019 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 6 医学部と都市デザイン学部については, それぞれ回答者が 1 名であるため, ここでの比較対象としない。
- 7 文部科学省 (2018), 17 頁。
- 8 桃木至朗 (2009), 23-24 頁。
- 9 日本学術会議 (2016)。

(2019年 9 月 2 日受付)

(2019年10月 2 日受理)

- 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) あなたはなぜこの講義を受講したのですか？（主たる理由を一つ選んで下さい）
- ① 内容に興味があったから
 - ② 興味はないが、履修する必要があったから
 - ③ 興味はないが、簡単に単位が取れそうだったと思ったから
 - ④ その他
- 11) この講義を受講して、高校で世界史を学んだことが役に立ったと感じたことはありますか？
- ① ある → どんな点でか、具体的に
 - ② ない
- 12) この講義は、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 → どのような点でか、具体的に
 - ② 思わない → その理由を具体的に
- 13) 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いますか？（自由記述）
- 14) あなたはこの講義で、提示された情報や資料から「考える」ことをしましたか？
- ① した → 具体的に
 - ② しなかった
- 15) 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
 - 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16～19には、質問2で②と回答した人が答えて下さい。

- 16) 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
- 17) 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
- 18) 大学の講義を受講して、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはありますか？
- ① ある → 具体的には？
 - ② ない
- 19) 大学の講義以外の機会でも、世界史を学んでおけばよかったと感じたことはありますか？
- ① ある → 具体的には？
 - 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。

幼児に対する防災教育プログラムの実践

小林 真¹・五十嵐望美²・竹田 誠³・窪田広美³

Program of Disaster Prevention Education for Young Children

KOBAYASHI Makoto, IGARASHI Nozomi, TAKEDA Makoto and KUBOTA Hiromi

要旨

本研究では、幼保連携型認定こども園の年長児を対象に、地震の際の避難を中心とした防災教育プログラムを実施した。幼児が災害の種類に応じて自分の身を守る姿勢を学ぶ内容や、避難の際の安全の確保の方法などを学ぶ内容などを、設定保育の時間を用いて3回にわたって実施した。行動観察と保育者への聞き取り調査の結果、災害の種類や内容に関する関心が高まり、避難訓練の際には安全を確保する姿勢や行動が習得されつつあることが示された。今後は、利用しやすい教材の開発や、低年齢の幼児にあったプログラムの開発が必要である。

キーワード：幼児 防災教育プログラム 保育内容(健康)

Keywords : young children, Program of Disaster Prevention, educational content (health)

問題と目的

1. 幼児教育施設における安全管理

日本では近年、大規模な地震や豪雨による災害が多発している。こうした自然環境の下では、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園（以下、総称する場合には幼児教育施設と表記）においては、子どもの健康と安全を守るための取り組みが不可欠である。平成29(2017)年3月31日付で公示され、2018年4月より施行された幼稚園教育要領は、あくまでも教育課程を編成するための根拠法令であるため、施設の管理運営としての安全管理については特に記載されていない。しかし幼稚園は学校教育法第1条に定める学校であるため、学校保健安全法の規定に則って安全管理を行うことになっている。これに対して幼保連携型認定こども園と保育所は、家庭に代わって「保育」を行う施設であるため、同日に告示された幼保連携型認定こども園教育・保育要領と保育所保育指針には、施設の管理運営についても記載されている。さらにこれらの施設も学校保健安全法を準用することが定められている。学校保健安全法の該当箇所は次の通りである。

学校保健安全法（抜粋）

第26条 学校の設置者は、児童生徒等の安全の確保を図るため、その設置する学校において、事故、加害行為、災害等（以下この条及び第29条第3項において「事故等」という。）により児童生徒等に生ずる危険を防止し、及び事故等により児童生徒等に危険又は危害が生じた場合（同条第一項及び第二項において「危険等発生時」という。）において適切に対処することができるよう、当該学校の施設及び設備並びに管理運営体制の整備充実その他の必要な措置を講ずるよう努めるものとする。

第27条 学校においては、児童生徒等の安全の確保を図るため、当該学校の施設及び設備の安全点検、児童生徒等に対する通学を含めた学校生活その他の日常生活における安全に関する指導、職員の研修その他学校における安全に関する事項について計画を策定し、これを実施しなければならない。

第28条 校長は、当該学校の施設又は設備について、児童生徒等の安全の確保を図る上で支障となる事項があると認められた場合には、遅滞なく、その改善を図るために必要な措置を講じ、又は当該措置を講ずることができないときは、当該学校の設置者に対し、その旨を申し出るものとする。

第29条（危険等発生時対処要領の作成等）学校においては、児童生徒等の安全の確保を図るため、当該学校の実情に応じて、危険等発生時において当該学校の職員がとるべき措置の具体的内容及び手順を定めた対処要領（次項において「危険等発生時対処要領」という。）を作成するものとする。

2 校長は、危険等発生時対処要領の職員に対する周知、訓練の実施その他の危険等発生時において職員が適切に対処するために必要な措置を講ずるものとする。

3 学校においては、事故等により児童生徒等に危害が生じた場合において、当該児童生徒等及び当該事故等により心理的外傷その他の心身の健康に対する影響を受けた児童生徒等その他の関係者の心身の健康を回復させるため、これらの者に対して必要な支援を行うものとする。この場合においては、第10条の規定を準用する。

学校である幼稚園はこれらの条文に従い、災害等の危険を防止する様々な措置を講じる責務があり、児童生徒等（幼児を含む）に対する安全に関する指導を行い、安全に関する計画を策定し実施することが義務づけられている。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領と保育所保育指針における施設の管理運営の中で、安全管理に該当するのは「第3章 健康及び安全」である。両者は内容に共通性を持たせてあるので、ここでは幼保連携型認定こども園教育・保育要領を例に挙げて検討する。

¹ 富山大学人間発達科学部 ² 富山市立太田保育所

³ 富山 YMCA 福祉会・幼保連携型認定こども園ふなはしこども園

幼保連携型認定こども園教育・保育要領（抜粋）
第3章 健康及び安全

第4 災害への備え

1 施設・設備等の安全確保

- (1) 認定こども園法第27条において準用する学校保健安全法第29条の危険等発生時対処要領に基づき、災害等の発生に備えるとともに、防火設備、避難経路等の安全性が確保されるよう、定期的にこれらの安全点検を行うこと。
- (2) 備品、遊具等の配置、保管を適切に行い、日頃から、安全環境の整備に努めること。

2 災害発生時の対応体制及び避難への備え

- (1) 火災や地震などの災害の発生に備え、緊急時の対応の具体的内容及び手順、職員の役割分担、避難訓練計画等に関するマニュアルを作成すること。
- (2) 定期的に避難訓練を実施するなど、必要な対応を図ること。
- (3) 災害の発生時に、保護者等への連絡及び子どもの引渡しを円滑に行うため、日頃から保護者との密接な連携に努め、連絡体制や引渡し方法等について確認しておくこと。

3 地域の関係機関等との連携

- (1) 市町村の支援の下に、地域の関係機関との日常的な連携を図り、必要な協力が得られるよう努めること。
- (2) 避難訓練については、地域の関係機関や保護者との連携の下に行うなど工夫すること。

幼保連携型認定こども園と保育所は学校安全保健法に則って施設の管理運営を行うが、容量や指針においても災害発生に備えたマニュアルの作成、定期的な避難訓練の実施、保護者や地域との連携を行うことになっている。

内閣府(2012)の報告によると、特に2011年3月11日に発生した東北太平洋沖地震(以下、東日本大震災と表記)では、岩手県・宮城県・福島県の3県で死者は15,786人にのぼり、そのうち0～9歳の幼児・児童499名が犠牲となった(2012年3月11日時点での公表)。特に、石巻市立大川小学校では多くの児童が津波に巻き込まれ、74人が死亡または行方不明となった。この災害に関して小学校および石巻市の安全管理体制が問題になり、損害賠償を求める訴訟へと発展した。震災の約1年後に現地を調査した北林(2013)は、大川小学校の裏山は足場の悪い細い道があるだけで長時間そこにとどまることは困難であること、大川小学校がハザードマップ上の避難場所に指定されていたために、さらにそこから避難を行うという判断を下すのは難しかったと報告している。2018年4月の仙台高等裁判所の判決では、裏山への避難は困難であったこと、石巻市がハザードマップ上で指定した避難場所そのものが誤りであったことを認めた。しかし、大川小学校はさらに次の避難場所(第3次避難場所)に避難するという計画を策定する義務を負っていたと認定した(日経アーキテクチャ、2018年7月12日付)。このように、学校や幼児教育施設は自分の学校等を取り巻く地理的要因を考慮して、何重もの安全対策を事前に行う責任を有することが司法の場で認定されたといえる。

2. 教育内容としての安全・防災教育

幼児教育施設は、施設としての安全管理を行うだけでなく、そこに在籍する乳幼児が自分で安全行動を取れるように教育する責任も負っている。2018年4月から施

行された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下総称として要領等と表記する)では、保育内容の領域「健康」の中で、子供が自ら安全を確保することがうたわれている。領域「健康」の該当箇所は次の通りである。

幼稚園教育要領(抜粋)

第2章 ねらい及び内容

健康【健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。】

1 ねらい

- (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。

2 内容

- (8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。
- (9) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。
- (10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。

3 内容の取扱い

上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。

- (5) 基本的な生活習慣の形成に当たっては、家庭での生活経験に配慮し、幼児の自立心を育て、幼児が他の幼児と関わりながら主体的な活動を展開する中で、生活に必要な習慣を身に付け、次第に見通しをもって行動できるようにすること。
- (6) 安全に関する指導に当たっては、情緒の安定を図り、遊びを通して安全についての構えを身に付け、危険な場所や事物などが分かり、安全についての理解を深めるようにすること。また、交通安全の習慣を身に付けるようにするとともに、避難訓練などを通して、災害などの緊急時に適切な行動がとれるようにすること。

保育内容の領域「健康」の主旨の中に、「自ら安全で健康な生活をつくり出す」ことが謳われている。これを踏まえたねらい(3)には、健康・安全な態度を身に付けることと、見通しを持って行動することが挙げられている。このねらいを達成するために、内容の(8)～(10)には幼児が体験すべき活動として、自ら健康・安全な習慣・態度を身に付けることが挙げられている。こうした習慣・態度を身に付けるための留意点として、家庭との連携、遊びを通じた安全についての理解、避難訓練等を通して災害などの緊急時に適切な行動が取れるようにすることが挙げられている。

幼児教育の本質は、主体的な遊びを通じた学びである。つまり領域「健康」のねらいを達成するためには、日常の遊びの中で健康・安全に気づき、みずから健康・安全を確保する行動が取れるようになることが大切なのである。幼児教育施設における防災教育は、領域「健康」の中に位置づけられる。したがって遊びを通して子どもたちが自ら体験し、考え、適切な行動を習得していくための環境をいかに作っていかけるかが課題なのである。

3. 防災教育の現状と課題

藤井・川原崎(2017)によると、「災害時要援護者」と呼ばれる乳幼児、障害者、留学生や外国籍の住民、高齢者の東日本大震災における被害は健康者の2倍以上であったという。こうした問題を解決するためには、学校・福祉施設・地域における防災教育の取り組みが欠かせ

ない。

桜井(2013)によると、防災教育とは人々が自ら災害に適切に対応し、被害を軽減することができるようになる(減災)ための知識を備え、災害時には自ら判断し、行動する能力を育てる教育である。そのねらいは、人々が状況に応じて得られる情報をもとに、命を守るための行動を遂行できるようにすることである。しかし高橋(2008)は、従来は高齢者が子や孫に災害の教訓を伝承していたが、核家族化と共に災害の伝承が途絶える傾向にあり、学校での防災教育を推進していく必要があると述べている。

しかし藤井・川原崎(2017)は、学校での防災教育が年に1~2回の単発的な避難訓練の実施にとどまっていること、そして避難訓練の内容は児童生徒にとって受動的・他律的であり、場合によっては非現実的な訓練になりがちであったと指摘している。また村越・村松(2014)も、学校での防災教育が定型的な場面での訓練にとどまっており、登下校中や保護者のいない場面での訓練や、自ら考えることを促す教育内容の実施は十分でないことを述べた。

幼稚園段階における防災教育に関して、文部科学省(2012)は「安全に生活し、緊急時に教職員や保護者の指示に従い、落ち着いて素早く行動できる幼児」の姿を目標と定めた。東日本大震災の翌年に定められたこの学校防災のための資料でも、大人の指示に従うことが幼児の目標として定められており、主体的に考える防災教育の考え方には至っていない。

このように、学校で行われている防災教育はその質・量共に不十分であり、その内容や実施のしかたを検討し直す必要がある。桜井(2013)は防災教育の課題として、どこの学校や地域でも普遍的に取り組めるような防災教育の体系化、子どもが能動的に学習するための支援、取り組みの成果を学校と地域が連携して広く共有・継承していくことの3つを挙げた。学校が地域と連携しながら新しい防災教育に取り組んでいくことで、学校は防災・減災の文化を築いていく基盤となり得る(藤井・松本, 2014)。

藤井・松本(2014)は、従来の被害想定にとらわれることなく児童生徒が災害時に主体的に判断し、みずから命を守るための行動を起こすための「考える防災教育」と呼ばれる取り組みが広がっていることを述べている。例えば「ショート避難訓練」という初期対応のみの避難訓練の導入がある。これは、緊急地震速報のチャイム音を聞いたら児童生徒が自らの判断で「落ちてこない」「倒れてこない」「移動してこない安全な場所へ移動し、身を守る対応行動を身に着けさせる訓練である。

従来のように決められた時間にサイレンが流れ、教師の指示に従って行動する訓練とは異なり、児童生徒が自分の力で判断して行動する力が求められる。こうした「想定外」に対応した避難訓練を行うことで、自ら考え判断

する能力を促すと考えられる(村越・村末, 2014)。また藤井・生澤(2013)によれば、避難所生活を体験する防災キャンプなどの取り組みも一部では実施されるようになった。東日本大震災の経験を踏まえて、防災教育に対する根本的な考え方が変化してきたといえる。

しかしこうした新しい防災教育の取り組みは、小学校や中学校では実施されるようになってきたが、幼児教育施設ではまだ十分な取り組みがなされていない。幼児向けの防災教育の教材としては、各種の防災教育絵本や、田爪・松尾・国崎・船入・一井(2006)が作成した「ぼうさいダック」セットなどがある。しかし田爪ら(2006)の「ぼうさいダック」は、教材として実践した成果は報告されていない。

そこで、幼児の生活経験や発達段階にあった「考える防災教育」のプログラムを開発することが急務となってくる。これまでの議論を総合すると、これからの「考える防災教育」プログラムを開発するには、次の3点を考慮する必要がある。

- ①子どもの学習段階や発達段階に応じているか
- ②子どもが自然災害及び防災・減災に対して、興味・関心を持つことに繋がっているか
- ③防災訓練との有意義な関連がみられるか

したがって、防災教育プログラムが教育的な効果あげたかどうかを評価する際に、上記の3つの要件を満たしたかどうかを検討する必要がある。

4. 本研究の目的

これまでの指摘を踏まえて、本研究では幼保連携型認定こども園の年長児を対象とし、現実的で「考える防災教育」プログラムを開発・を実施し、「災害時に落ち着いて行動し、危険を回避することができる状況判断力を身に着ける。」というねらいを設定する。そして前節で述べた3つの要件を満たしたかどうかを検討することによって、プログラムの有効性を評価する。

なお本研究で年長児を対象としたのは、領域「健康」のねらい(3)が達成されたかどうかを判断する際に、年長児の後半に見られる「幼児期の終わりまでに育ててほしい姿」の中に「見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。」という状態像が示されていたからである。年長児を対象とした防災教育プログラムが有効であれば、ねらい(3)が達成され、上記のような姿が見られるようになるはずである。このように、具体的に幼児が育ってきた姿を評価しやすいので、今回は年長児を対象とした。

また、地域と連携した防災教育文化の醸成のためには、行政や地域住民との綿密な打ち合わせが必要である。本研究において第1著者・第2著者は研究を実施したこども園の地域住民とは接点を持っていない。そこで今回は、子ども園の中での教育的効果を検証することとした。

防災教育プログラムの作成

1. 実践の概要

対象児 幼保連携型認定こども園 A 園に在園中の 5 歳児 25 名（男児 13 名・女児 12 名）を対象児とした。

対象園の地理的特徴 A 園の北東方向には川が流れており、洪水ハザードマップでは浸水深約 1.0 m が予想されている。

期間 2018 年 7 月上旬～12 月上旬に実施した。7 月～9 月にかけては、事前調査と防災教育プログラムの立案を行った。9～10 月にかけて 3 回の防災教育プログラムを実施した。11 月～12 月にかけて、プログラムの効果を判定するための事後調査を行った。

手続き 防災教育プログラムを 3 回実施した。また、教育的効果を判断するために、事前にインタビューと対象児の観察を行い、3 回の実践が終了してから事後インタビューと避難訓練の観察を行った。

(1) 防災教育を実施するための準備 担任の保育者を対象に、事前インタビューを行い、対象クラスでの防災教育の実態を調査した。その実態と高橋（2008）、田爪ら（2006）の実践例を参考に防災教育プログラムを作成した。

(2) 防災教育プログラム 防災教育プログラムは、第 1 回：9 月 X 日、第 2 回：10 月 Y 日、第 3 回：10 月 Z 日の 3 回で、各回の所要時間は 20～30 分程度であった。各回の概要は、第 1 回：ぼうさいダック、第 2 回：卵殻の上を歩く体験、第 3 回：揺れたらだんごむし体操であった。

(3) 事後調査 事後調査として、避難訓練のビデオ記録と担任の保育者へのインタビューを行い、実践の教育的効果を検討した。インタビュー項目は避難訓練の実態とねらい、A 園で行っている防災教育についてであった。

倫理的配慮 防災教育プログラムの実施に関して、A 園の園長と第 1・第 2 著者で協議を行った。なお第 1 著者は、A 園を運営する社会福祉法人の評議員を務めており、法人および認定こども園の運営をよりよくするための助言指導を行う立場にある。したがって、A 園の運営が向上され、幼児に対する教育的効果をもたらす保育上の取り組みを法人及び A 園に提言することができる。

3 者での協議の結果、新しい防災教育プログラムを導入することは A 園の子どもと職員にとって有効であるという結論に達したため、子ども個人が特定されないように記述に配慮した上で、プログラムを導入することとなった。こうした経過については社会福祉法人の理事長（当時）についても報告し、実践に関わった職員との連名で本研究を公表することについての許可を得ている。

2. 事前調査

保育者からの聞き取り調査 プログラムの内容を選定するため、まず A 園において避難訓練を行う際の年齢毎の

実態とねらいについて聞き取り調査を行った。その概要を Table 1 に示す。

Table 1 A 園の避難訓練の実態とねらい

年齢	子どもの実態	ねらい
未満児	<ul style="list-style-type: none"> ベルの音で泣く子どもがいる。 避難車を使って避難する。 	<ul style="list-style-type: none"> 落ち着いてベルや放送を聞く。
年少児	<ul style="list-style-type: none"> ベルの音で泣く子はいない。 ベルの音や先生の話聞くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 保育者が主導の訓練なので、先生の話聞き、落ち着いて行動してほしい。
年中児	<ul style="list-style-type: none"> 訓練の経験がある。ハンカチで鼻を隠すなど、自分の判断で先生に言われる前に、行う子どももいる。 	<ul style="list-style-type: none"> 先生に言われたから避難するという認識ではなく、ベルが鳴ったら危険だと理解して、取り組んでほしい。
年長児	<ul style="list-style-type: none"> 理解度に差があり、災害時に身を守るための訓練と分かっている子どもと、先生に言われたから訓練をすると思っている子がいる。 机の下に隠れる意味やハンカチで鼻を隠す意味を分かっている子と、言われたから行っている子の 2 通りいる。 	<ul style="list-style-type: none"> 避難訓練の目的を理解し、自主的に行動してほしい。 避難訓練でベルが鳴った時、地震か火災かを理解して動く練習をすることで、実際に災害が起こり、危険が迫った時に身を守るようにしたい。 机の下に隠れる、ハンカチで鼻を煙から守る等の動きを知識ではなく、経験で覚えられるようにしたい。

Table 1 からわかるように、年長児は年少児・年中児の段階での避難訓練の経験があり、保育者の話を聞いて行動することが可能である。しかし、訓練の目的を理解していない子どもや、言われたから行うという受動的な意識の子どももいる。そこで担任の保育者は、訓練をする目的を理解し、主体的に身を守る行動を取ってほしいというねらいを持っている。

次に、A 園で行っている防災教育（避難訓練以外の安全教育を含む）の実施状況について聞き取り調査を行った。防災教育の実施レベルを 3 つに分けて尋ねた。その結果は次の通りであった。

(1) 避難訓練と関連付けて行う教育

- ・紙芝居：避難訓練をする際に関連付けて読む。
 - ・消防署との連携：避難訓練に関する DVD 視聴、交通指導、放水の様子を見学する等。
- ただし、A 園の幼児は起震車に乗る体験は行ったことがない。怖がる子どももいると思う。
- ・「おはしもと」の約束（押さない、走らない、喋らない、戻らない、飛び出さない）について、避難訓練後の振り返りで、合言葉が守られていたかを確認する。

(2) 日常的に行う教育

- ・散歩や園外保育などの機会をねらって、月に一回の交通指導を行っている。道の歩き方、危険な場所についての指導を行う（例えば、用水路に近づかない等）。

(3) 保護者・職員を対象とした訓練

- ・保護者対象の訓練は、有事の際のために行った方が良

いが、実施していない。

- ・職員対象の訓練：2年に1回の救命救急講習を行っている。全職員参加ではなく、なるべく参加という形を取っている。

以上の結果から、A園は標準的な防災教育を行っているが、まだ改善の余地があると考えられる。

対象クラスの行動観察 行動観察では、①日常生活の中で安全・危険についてどの程度理解できているのか、②災害の危険性を理解したり危険を回避する行動についてどの程度理解できているのか、という2つの観点に着目した。

(1) クラスの様子

①危険な場面での子どもの様子

- ・同じ紙を二人で切ろうとし、ハサミでケガをした子どもがいた。そのため、全員でハサミの使い方について話し合った。保育者が子ども役をし、ケガをした場面を再現することで、「この使い方いいかな」と尋ねる。「だめ。危ない」と子どもたちは答えた。したがって、子どもたちは何が危険な行動であるかを理解しているが、遊びに夢中になっていると安全な行動が実行できない様子であった。
- ・遊戯室の壁に寄りかかっている子どもがおり、ドアが外れてしまった。子どもたちはドアが外れたのを見て、興奮してドアの側に近寄ろうとする様子が見られる。保育者はドアが倒れると、ガラスが割れて破片でケガをしてしまい、危険なことを伝える。ドアに寄りかからずに座るように教え、安全に遊戯室を使うことができるようにする。
- ・身体測定をする際、服を脱いで、保育室内を走っている子どもがいる。保育者は、走っている子どもに、「裸でケガをすると、痛いんだよ」と声をかけている。担任の保育者は、走っている子どもに対して一旦止まって数を数えるように伝える。すると、保育者と一緒に数を数えた子どもは、だんだん落ち着き走るのを止めた。
- ・遊戯室でドッチボールをしているときに、子どもが周りを見ずにボールを追いかけて、遊戯室の机にぶつかりそうになった。保育者は、ボールに夢中で、周りの様子が見えていないことを子どもたちに伝え、安全に気を付けて考えて遊ぶように教えた。

②自然災害に対する危険性の認識

- ・雷を怖がる子どもがいる。「こども園が壊れるかも」と不安そうな様子を見せている。
- ・担任の保育者が朝の集まりの時間に、今日は台風が来ることを伝え、台風では何が起きるかを子どもに尋ねる。子どもたちは「風が強くなる」、「屋根が飛ぶ。家が壊れる」などと答えており、台風で起きることを理解して、自分なりに説明することができる。
- ・担任の保育者は、降園時にこども園を出た後は、親と一緒に行動して身を守るように伝える。また自分の身

は自分で守るように伝え、子どもが自分の身を守る行動を意識できるように促した。

(2) クラスの実態

①危険な場面での子どもの様子

子どもたちは危険な行動そのものについては理解できているが、目の前のことに夢中になると興奮して周りの様子が見えなくなる様子が見られた。保育者は、なぜその行動が危険であるかを伝えて、子どもが危険な状況を回避することを促していた。

②自然災害に興味関心を持つ姿

子どもたちは身近な自然災害に興味を持ち、自分なりの言葉で説明することができている。保育者は、台風が来た時に注意することを伝えることで、災害時に身を守るようにしていた。

3. プログラムのねらいと内容の選定

事前調査の結果から、本調査（実践）のねらいを以下のように設定した。

実践のねらい 防災訓練を行う目的を理解し、災害時に自分の身を守る行動を取ることができるようにする。

取り上げる内容 第1回では「ぼうさいダック」を、第2回では「卵殻の上を歩く体験」を、第3回では「揺れたらだんごむし体操」を実施することとした。

教材の選択理由 ねらいに設定したように、子どもたちには周りの様子を見て"自ら"危険を回避する判断力や行動力を身に着けることが期待される。例えば、地震が起きた際に安全な場所を見つけて隠れたり、周りの大人の指示に従って避難したりすることである。

そのために、まず自然災害の種類とその際に自ら適切な行動を選択するための教材である「ぼうさいダック」を用いることが、防災教育の導入には相応しいと判断した。次に、避難時の危険性を擬似的に体験できる「卵殻の上を歩く体験」を行い、落下物の破片を踏むことの危険性を実体験を通じて感じてもらうことが望ましいと判断した。最後に、防災教育のまとめとして楽しみながら自分の身を守るポーズを覚えられる「揺れただんごむし体操」を実施することとした。

防災教育プログラムの実践

1. 第1回（2018年9月X日 15:30～15:50）

第1回のねらい 楽しく体を動かしながら、災害や日常の危険に備える。

教材 災教育用カードゲーム「ぼうさいダック」を使用した。これは高橋(2008)が作成した防災教育用カードゲーム「ぼうさいダック」を一部改変したもので、災害場面（地震や津波など）の絵カード（Figure 1）と、これに対応して動物が身を守るポーズを演じている絵カードのセット（Figure 2）から成る。子どもが危険な場面の絵カードを見て、身を守るポーズを取るように、クイズ形式で行った。

オリジナルの「ぼうさいダック」では、地震の時に頭

を守るポーズが「アヒル（ダック）のポーズ」であった。しかしA園では、頭を守る際には「だんごむしのポーズ」をとるように教えていたため、①の絵カードをだんご虫のイラストに変更した。また「ぼうさいダック」には、交通事故・誘拐等の人為的災害や、挨拶・マナー等の生活習慣に関する内容も含まれているが、今回は自然災害に関する内容に限定したので提示しなかった。



Figure 1 ぼうさいダックの災害絵カード



Figure 2 ぼうさいダックのポーズの絵カード

準備物 ぼうさいダックの絵カード 12 枚

- ・危険な場面の絵カード 6 枚：①地震・②津波・③火事・④台風・⑤洪水・⑥落雷
- ・身を守るポーズの絵カード 6 枚：①だんごむし（頭を守る）・②チーター（手を早く振る）・③タヌキ（両手を口に当てる）・④ウサギ（耳に手を当て、話を聞く）・⑤カエル（靴を履く）・⑥カメ（体を丸めてしゃがむ）

実践の経過 巻末資料 1 に掲載した。

第 1 回の実践の成果と課題 以下に、第 1 回の実践を通して見てきた成果（子どもが示した望ましい姿）と、これからの保育の中で育てたい行動、プログラム進行上の課題を述べる。

(1) 実践の成果

- ・「ぼうさいダック」のクイズについて、地震の際のだんごむしのポーズや、火事の際に口を隠すポーズを取ることができた。年長児はこれまでに避難訓練の経験を積んでおり、初期対応のポーズを実行できる。
- ・他のポーズについては、すぐにポーズを取る子どももいれば迷っている子どももあり、回答の早さには個人差があった。しかし、迷っている子どもも周りの様子を見て、身を守るポーズを取ることができていた。
- ・「ぼうさいダック」を通して、自然災害に興味を持つ

様子が観察された。例えば「クイズ楽しかった。チーターの走るの、楽しかった」と話したり、「洪水って何だっけ」「火事の時は何（のポーズ）だっけ」と実践者に尋ねたりしていた。

- ・危険な場面の絵カードについて②津波や④台風、⑤洪水を自分の言葉で説明することができた。例えば、「テレビで見たことあるよ」「雨がいっぱい降るんだよ」と話す様子が見られた。

(2) これからの保育の中で育てたい行動

- ・子どもたちが日常的に「ぼうさいダック」を用いて繰り返し遊ぶことを通して、身を守るポーズを習得してほしい。

(3) プログラム進行上の課題

危険な場面の絵カードを説明する際に、具体的に何が危険なのかを分かりやすく説明する声かけが必要であった。例えば、「火事の煙を吸うと、苦しくなって息ができなくなるんだよ」など、具体的に危険を伝えられると良かった。

また、危険な場面の絵カードについて⑤洪水のカエルのポーズが難しいという子どもがいた。幼児のこれまでの体験では、カエルの絵と靴を履くポーズが結びつかないために難しさを感じたと考えられる。また②火事の絵カードが怖い、口を隠すポーズが苦しいという感想を持った子どもがいた。教材が子どもにとって分かりやすく、恐怖心を感じないものに改良する必要がある。

振り返りの時間について、まだ感想を話したい子どもがいた。その感想を持った理由を、丁寧に聞く声かけが必要であった。

2. 第 2 回 (2018 年 10 月 Y 日 10:30 ~ 10:50)

第 2 回のねらい 地震に関心を持ち、地震発生時の危険性を知り、危険を回避する行動を学ぶ。

教材 国崎・福田・目黒 (2006) による絵本「じしんのえほん こんなときどうするの？」(Figure 3) と、ビニール袋に包んだ卵の殻を 3 つ並べたもの (Figure 4) を用いた。

今回使用した絵本「じしんのえほん こんなときどうするの？」は、通学路・家庭・学校などの場面毎に、地震が起こった際の危険な状況と適切な行動が描かれている。

また 3 つ並べた卵の殻は、地震発生時のガラスや瓦礫に見立てたものである。担任保育者と安全面と衛生面について協議した結果、卵殻の上を裸足で歩くのではなく、ビニール袋に入れた卵殻の上を靴下を履いた状態で歩くことにした。この卵殻を約 50 セット用意し、靴下で歩いた状態と靴を履いて歩いた状態を比較し、どちらが危険かを判断し、適切な行動（靴を履いて避難すること）の大切さを学ぶための教材である。

A 園の未満児・年中児の中に卵アレルギーの子どもがいるため、年長児クラスの外に卵殻の破片が落ちないように、段ボールの上に卵殻を乗せ、ビニールで密封したものを用意した。この卵殻のセットをこまめに取り換え

ることで、子どもが怪我をしないようにした。



Figure 3 じしんのえほん



Figure 4 袋に入れた卵の殻

- ・左 3つ並べた状態
- ・右 1つの袋の拡大図

準備物：絵本「じしんのえほん こんなときどうするの？」・瓦礫と足跡の絵

卵殻セットの下に敷く新聞紙・卵殻セット

実践の経過 巻末資料2に掲載した。

第2回の実践の成果と課題

(1) 実践の成果

- ・絵本「じしんのえほん こんなときどうするの？」の読み聞かせでは、絵を見て危険な場面を想像することができた。また地震が来た時にどこに隠れるかを、考えることができた。
- ・卵殻の上を歩く体験についてガラスの上を歩くと危険だが、靴を履くと安全なことを実感できた。例えば、実践後、「卵の殻、痛かった」「でも靴を履いたら大丈夫だった」と話している姿が観察された。

(2) これからの保育の中で育てたい行動

- ・地震に遭った時の危険を知って、現実感を持って避難訓練に取り組んでほしい。例えば、窓に近付かない、きちんと靴を履いて避難する等の行動を取って欲しい。

(3) プログラム進行上の課題

絵本の読み聞かせについて、地震が来たことを表すためにわざと絵本を揺らす動作を行った。しかし「揺らすのやめてほしい」と言う子どもがいた。絵が見えにくかったと考えられる。

読み聞かせの際に次のプログラム(卵殻の上を渡ること)の時間のことを気にしてしまい、早口で読んでしまった。

活動の説明をする際に卵殻のセットを見せなかったため、卵殻の上を歩く体験について「嫌だ」と抵抗感を感じる子どもがいた。卵殻のセットを見せて、活動の見通しが持たせるべきであった。

卵殻の上を歩く体験について、衛生面に配慮すること

ができていた。卵殻のセットを約50個用意したことで、こまめに交換ができ、卵殻の破片が外に出ることはなかった。ただし、実践後に担任保育者が掃除機をかけており、実践後の片付け・清掃のことまで考慮すべきであった。

3. 第3回 (2018年10月2日 11:15～11:35)

第3回のねらい 災害の際に自分の身を守る動きを自ら考える。

教材 宇部・菅野(2015)による絵本「はなちゃんのはやあるき はやあるき」(Figure 5)と、防災の歌「じしんだ!だんだんだん」を改変した「揺れたらだんごむし体操」を行った(Figure 6)。防災の歌の中で第1回に学んだ「ぼうさいダック」の中の①だんごむし・②チーター・③タヌキのポーズを取り、身を守る動きを復習した。



Figure 5 はなちゃんのはやあるきはやあるき

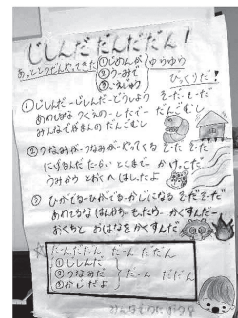


Figure 6 じしんだんだんだんの歌詞

準備物 絵本「はなちゃんのはやあるき はやあるき」CD「じしんだ!だんだんだん」・CDプレーヤー・歌詞を書いた模造紙

実践の経過 巻末資料3に掲載した。

第3回の実践の成果と課題

(1) 実践の成果

- ・絵本「はなちゃんのはやあるき はやあるき」を通して、自然災害に興味関心を持つことができていた。例えば、津波の大きさに驚いたり、登場人物を心配したりする様子が見られた。
- ・揺れたらだんごむし体操について身を守るポーズを取ることができていた。ぼうさいダックのクイズが身を守るポーズの習得に繋がったと考えられる。例えば、実践後に「ウサギのポーズしたかった!台風の際は、よく聞こうのポーズ」と言っている子どももいた。

(2) これからの保育の中で育てたい行動

- ・避難の練習をすることの大切さを日常的に理解し、避難訓練等で素早く自分の身を守る行動を取れるようになって欲しい。

(3) プログラム進行上の課題

絵本の中で「避難車」、「仮設住宅」など、子どもが聞き慣れない言葉があった。こうした用語については、幼児にわかりやすく説明できるように準備しておく必要がある。

CDで音楽を流す際に音が流れないというアクシデントがあり、隙間の時間が生じてしまった。今回は担任保育者の提案でぼうさいダックのクイズをすることができたが、今後は隙間の時間が生じてしまったときに行う活動も考えておく必要がある。例えば、歌詞と一緒に読む、伴奏なしで歌う練習をしてみる等である。

歌「じしんだんだんだん」について、最後のフレーズで子どもたちの声が大きくなった。子どもたちにとっては初めて歌う歌であったので、歌を覚える時間が必要である。

防災教育プログラムの効果の検討

1. 事後調査の概要

防災教育プログラムの教育的効果を検討するため、次の方法でデータを収集した。

避難訓練時の行動観察評 第1回の防災教育プログラムの終了後と、第3回のプログラム終了後に園の行事として避難訓練が実施された。第1回終了時の避難訓練は、参与観察を通して子どもの行動を記録した。第3回終了後の避難訓練はその様子を録画し、子どもの姿を文字化した。また防災教育実践後の避難訓練の子どもの変化について、避難訓練を担当する保育者の幼児に対する講評も資料として記録した。

防災教育に関する聞き取り調査 担任保育者と施設長（園長）に対して、防災教育の実施に関する聞き取り調査を行った。

(1) 担任保育者への聞き取り インタビューは11月中旬にA園の年長児クラスで、担任保育者を対象として20分程度行った。インタビュー項目は以下の5点である。

- ①実践後の避難訓練での子どもの姿に変化は見られたか。
- ②教材や実践は、子どもの実態に合っていたか。あるいは、子どもたちは難しさを感じていたか。
- ③保育現場で防災教育を行う際に、使いやすい教材と使にくい教材はどれか。
- ④防災教育に割く時間を設けることは、園にとって負担に感じるか。
- ⑤避難訓練について 今までのねらいと、これから子どもたちに願うことは何か。

(2) 施設長への聞き取り 12月中旬に社会福祉法人の本部事務局で、園長として防災教育を行う時間を設けることに対して、負担を感じたかを尋ねた。

2. 避難訓練の様子

第1回の実践終了後に行われた避難訓練 行動観察と担任保育者からの聞き取りの結果、及びプログラムの効果についての考察は以下の通りである。

(1) 避難訓練中の子どもの行動

- ・好きな遊びの時間にサイレンが鳴ったが、おもちゃで遊び続けようとしたり、友達に話しかけたりする子どもがいた。
- ・避難訓練の前にA児とB児が言い合いになっていた。第2著者がちょうどA児から話を聞こうとしていたところだった。じっくり話を聞けないまま訓練に入ったので、机の下でA児は話そうとしている。第2著者が「しー」と声をかけたが、「後からお話聞くよ。今は避難訓練だから、静かにしようね」などの声かけが必要だった。
- ・保育者は全員の帽子を出し、誰の物でもいいから、もらったものを被って並ぶように伝える。D児は「自分の（帽子）じゃない」と言って、自分の帽子を探し始めた。
- ・廊下を歩く際、E児は立ち止まって靴を履き直そうとしていた。F児はおもちゃをポケットに入れており、E児とは手を繋がずに前に進もうとしていた。保育者は、自分で自分の身を守るために逃げる練習をしていることを伝え、手をしっかり繋いで歩くように声をかけた。

(2) 避難訓練担当の保育者の講評

- ・おもちゃを持ったまま逃げている子どもがおり、訓練担当の保育者が話している最中にもおもちゃを触っていた。
- ・講評として、サイレンが鳴ったら遊びをやめて、おもちゃを持たずに逃げるように指導した。

(3) 第1回防災教育プログラムの効果 第1回のプログラムの効果は、ほとんど見られなかった。サイレンが鳴っても遊び続けようとしたり、机の下で話そうとしたりする等、遊びから訓練への気持ちの切り替えが難しい様子が見られた。ただし、机の下に隠れることはほとんどの子どもができていたため、それはこれまでの避難訓練の経験によるものだと考えられる。

すぐに安全な姿勢（だんご虫のポーズ）を取ることにについては、第3回の「揺れたらだんごむし体操」でだんごむしのポーズを練習する中で今後の改善が期待される。またおもちゃを持ったまま避難する子どもがいたが、第2回の「じしんのえほん こんなときどうするの？」を内容を通して、地震が起こった時の身の守り方を考えるきっかけになると考えられる。

第3回の実践終了後に行われた避難訓練 行動観察と担任保育者からの聞き取りの結果、及びプログラムの効果についての考察は以下の通りである。

(1) 避難訓練中の子どもの行動

- ・朝の集まりの時間に、サイレンと地震を知らせる放送

が流れ、すぐに隠れるように指示があった。大半の子どもたちがすぐに机の下に隠れ、だんごむしのポーズを取ることができていた。

- A児はどこか机に隠れるかが分からず、立ち尽くしていたので、保育者が空いている机の下に誘導し、隠れるように促す。
- 机の下で話をする子どもがいる。保育者は喋らないように声をかける。
- 机の中に体が入りきっていないB児に対して、もう少し机の中に入るように促し、子どもが安全に隠れられるようにする。
- 窓際の机の下に隠れた子どもたちがいたので、保育者は、頭を守り机の内側に入って隠れるように促した。ガラスが落ちた時に怪我をしないように注意を喚起した。
- 保育者は、子どもたちに渡された帽子を被って並ぶように伝える。誰の帽子かが気になって、話をする子どもがいた。
- 前はなかなか帽子を被らなかったC児は、帽子を選ぶとすする行動は見られたが、自分で帽子を取ってすぐに被ることができていた。
- 避難する際に、友達と繋いでいない方の手でハンカチを持つとす子どもがいた。保育者は火事ではなく地震の避難訓練なので、ハンカチは触らないことを伝えた。逆に言えば、煙を避けるためにハンカチを使用することが定着しつつあると考えられる。
- 途中で立ち止まることなく、廊下を歩いて避難することができた。10月の訓練では立ち止まっている子どもや手を離してしまう子どもがいたが、今回はいなかった。
- D児は帽子が気になり、被ったり脱いだりしていた。D児の落ち着かない様子を見て、保育者が帽子のゴムを顎の下に通し、D児が集中できるように援助した。
- 避難場所の駐車場では、ほとんどの子どもがお山座りをして待つことができていた。
- 10月の訓練ではおもちゃを避難場所まで持ち込んだ子どもがいたが、今回はおもちゃを持ってきた子どもはいなかった。

(2) 訓練担当の保育者による講評

- 保育者が子どもたちに何の訓練かを尋ねると、地震の訓練だと答えることができた。年長児はベルと放送が鳴った回数も答えており、放送を正確に聞き取ることができている。
- 訓練担当の保育者は絵カードを見せながら、机の下でだんごむしのポーズができたかを尋ねた。年長児クラスでは第2著者と一緒に練習したことにも触れ、子どもたちがプログラムでの経験を思い出せるようヒントを与えた。
- 保育者は、ガラスの破片の上を裸足で歩いている絵カードを見せ、きちんと内履きズックを履けているかを尋ねた。地震が起きて、ガラスが割れて散らばった

廊下で、ガラスを踏んだらどうなるかを問いかけ、子どもが危険な場面を想起できるように声をかけた。子どもたちは「血出る、怪我する」と答えており、避難するときに靴を履かずに歩くと、危ないことを理解できている。

- 保育者は、靴を履かないと足が切れて血が出て怪我をすることを伝え、普段から靴をきちんと履くように指導した。
 - 訓練担当の保育者が、帽子を上手に被ることができていない子どもがいたことを伝えた。訓練の担当者は、担任の保育者に、普段から外に出る際に、帽子の着用を徹底するように伝えた。
- ## (3) 訓練後のクラスにおける振り返り活動の様子
- 担任保育者が「地震の時はまずどうするの？」と尋ねると、多くの子どもが「机の下でだんごむしになる」と答えている。地震の時の身の守り方を正しく理解している。
 - 担任保育者は、地震の避難訓練は初めてではないことから、以前の経験を思い出しながら行ってほしいことを伝え、子どもたちが経験で自分の身を守ることを覚えるように促した。
 - 担任保育者は、机の下に隠れることが素早くできていたことを賞賛し、達成感を持てるように配慮した。
 - 机の下でおしゃべりする人もいたことを伝え、子どもたちにおしゃべりすると何がいけないかを尋ねた。子どもたちは「放送が聞こえなくなる」と答え、静かにすることの意味を理解している。
 - 担任保育者は、地震が起きると、いつ揺れが収まって放送が流れるかが分からないため、静かに待つように指導した。
 - 担任保育者が放送で流れていた避難場所を尋ねると、E児は「第2避難場所」と答え、正しく放送を聞き取っていた。
 - 担任保育者が、もし避難場所を間違えたらどうなるかを尋ねると、子どもたちは「離れ離れになる」「迷子」と答えており、もしもの場면을想像できていた。
 - 担任保育者は、全員が同じ場所に避難しないと安全が確認できないことを伝え、机の下に隠れた後は、喋らないことを確認した。
 - 「おはしもと」の約束のうち「喋らない」を守っていた人がたくさんいたことや、避難場所でお山座りができていた人がたくさんいたことを伝え、子どもの成長を賞賛した。
 - 本当に地震が起きた時に話をしていると、助かるはずの命も助からないかもしれないことを伝え、大事な約束として「喋らない」ことを再確認した。
 - 今日の訓練での話を保護者とも話し合うように伝え、家庭でも災害時の行動を共有できるように促した。
- ## (4) 全3回にわたる防災教育プログラムの効果
- ほとんどの子どもが、素早く机の下に隠れ、だんごむ

しのポーズを取ることができていた。「ぼうさいダック」や「揺れたらだんごむし体操」を通して、だんごむしのポーズを練習した成果が表れたと考える。また訓練担当の保育者は「だんごむしのポーズ」や「ガラスの上は裸足で歩かない」等、実践での「ぼうさいダック」や「卵殻の上を歩く体験」に関連する指導を行っていた。したがって今回の防災教育プログラムの内容は、A園での防災教育の実態に合っていたと考えられる。

一方で、訓練中に話をしている子どももいた。しかし、訓練後の振り返りでは、先生の話覚えていたり、訓練中に静かにする理由を話したりすることができる様子が見られた。このことから、子どもたちは避難訓練を行う目的を理解したり、先生の話をよく聞いたりすることはできている。ただし実際に災害が起こったと想定して、訓練に取り組むことが難しいと考えられる。この点は今後の課題である。

3. 聞き取り調査の結果 担任保育者と施設長への聞き取り調査の結果は以下の通りである。

(1) 担任保育者への聞き取り調査

5つの項目に対する担任保育者の回答は次の通りである。

- ①実践後の避難訓練での子どもの姿に変化は見られたか。
 - ・だんごむしのポーズは、前より上手になり、すぐにできるようになった。だんごむしのポーズを、時間をかけて練習する時間があつたため、成果が出ていた。
- ②教材や実践は、子どもの実態に合っていたか。あるいは、子どもたちは難しさを感じていたか。
 - ・(プログラムの内容は) 難しいとは感じなかった。卵の殻の上を歩く体験など、実際に体験できるところがよかった。避難訓練はできても、なかなかガラスを踏む感触を体験する機会を作るのは難しい。
 - ・年長児を対象としたのは適齢期だった。年長児だからこそ、卵殻を踏む体験とガラスの上を歩く感触がうまく結びついた。年少児、年中児だと、卵殻の上を踏んで楽しい、という気分で終わっていた可能性がある。
- ③保育現場で防災教育を行う際に、使いやすい教材と使にくい教材はどれか。
 - ・防災教育の絵本は、簡単に利用できると思う。今まで、交通安全の紙芝居は読むことがあった。しかし、(地震などの) 防災教育の絵本は初めて見た。防災教育の絵本が子ども園にあつたら、使えると思う。
 - ・卵殻は準備する時間もないため、(卵殻の上を踏む体験は) 現場ではできない。外部からの援助がないと、実際には難しい。
- ④防災教育に割く時間を設けることは、園にとって負担に感じるか。
 - ・3.11などがあり、近くに川もあるので、(防災教育の) 必要性は感じている。ただし、時間を捻出できない。特に年長児は行事が忙しく、時間を作るのが難しい。
- ⑤避難訓練について、今までのねらいと、これから子ども

たちに願うことは何か

今までのねらい：

- ・非常ベルと先生の話をしっかり聞いて、落ち着いて行動すること。
- ・地震の訓練では、だんごむしのポーズを取って体を守られていること。

これからの子どもに願うこと：

- ・(事前の聞き取りでは、訓練を行う目的を理解して取り組んでほしいと言ったが、)「なんで？」と理由を聞いたら答えることができるので、避難訓練を行う目的や意味は理解できていると思う。
- ・子どもたちも実際に火事や地震が起きているわけではないので、(本当に災害が起きた時のように避難するのは) 難しい。避難訓練として、先生の話を知ったり、自分の身を守ったりすることはできていると思う。
- ・災害が起こった時に大人がどれだけ避難させられるか、子どもが自分自身でポーズを取ったり、身を守ったりする行動ができるかが大事だと思う。

(2) 施設長への聞き取り調査

A園の園長からは、防災教育プログラムに対して子どもたちは素直に真剣に取り組んでおり、職員にとっても防災教育について再確認できるきっかけになったとの回答を得た。ただし今回のような卵殻は準備に時間がかかるため、防災教育用の紙芝居やDVD等を自分たちで作ってもよいという意見があつた。

全体的考察

1. プログラムの教育的効果について

本研究の目的である「幼児期の発達段階に応じた地震防災教育プログラムを作成・実施し、幼児に対する地震防災教育の有用性の検証を行う」より、全3回にわたる実践の教育的効果を次の3点から検証する。

①子どもの学習段階や発達段階に合っているか

②子どもが自然災害及び防災・減災に対して、興味・関心を持つことに繋がっているか

③防災訓練との有意義な関連がみられるか

学習段階や発達段階について 行動観察より、第2回の「卵殻の上を歩く体験」の実践後に「卵の殻、痛かった」「でも靴はいたら大丈夫だった」という会話がみられたことから、ガラスの破片等の上を裸足で歩くと危険だが、靴を履くと安全なことを実感していることがしめされた。また、担任の保育者からは、第2回の「卵殻の上を歩く体験」について年長児に相応しい内容であったという回答が得られた。したがって、第2回の内容は年長児に相応しい内容であったといえる。

また防災教育の絵本については、担任保育者より保育現場で負担なく利用可能だという回答が得られた。したがって、今回のプログラムで使用した2冊の防災教育絵本は適切であったと考えられる。

自然災害及び防災・減災への興味関心について 行動観

察より、第1回の実践「ぼうさいダック」を実施した後に「クイズ楽しかった。チーターの走るの楽しかった」という声や、「洪水って何だっけ」「火事の時は何のポーズだっけ」と尋ねたりするなど、ぼうさいダックを通して、自然災害に興味を持っている様子が見られた。

また第3回の「揺れたらだんごむし体操」の実践中に、「他のポーズもしたい」と言う発言があり、子どもにとって身近な動物が出てくる教材（ぼうさいダック）を用いたことで、身を守る動きを覚え用とする意欲につながったと考えられる。

さらにA園の園長から、子どもたちは素直に真剣にプログラムに取り組んでいたという回答が得られたことから、自然災害と自分の身を守る行動について興味関心を持つきっかけになったと考えられる。

防災訓練との有意義な関連について 行動観察からは、第3回の「揺れたらだんごむし体操」の際に歌に合わせてだんごむしやチーター、タヌキのポーズを取ることができたことから、身を守るポーズが定着している様子が見られた。担任保育者から避難訓練においてだんごむしのポーズが上手になったとの回答が得られ、実施した防災教育と訓練の関連が見られた。

このように、実施した防災教育プログラムは①、②、③の条件を概ね満たすものだったと考える。ただし、実践後の避難訓練で私語が見られるなど、実際に災害が起こっていると想定して訓練に取り組むことが難しい様子も見られた。

また、問題と目的の部分で触れたように、幼児が自ら危険を判断し安全な行動をとれるようにするための「考える防災教育」が十分に実施できていたかという点、3回にわたる防災教育プログラムだけでは不十分だったと言わざるを得ない。今回は2回目の避難訓練の際に多くの子どもが適切にだんごむしのポーズを取ることができたが、落下物の有無を自ら判断した上で広いスペースに移動してだんごむしのポーズを取るなど、状況の危険性を主体的に判断する段階にまでは至らなかった。

こうしたプログラムの結果を踏まえると、今後は防災教育と避難訓練を密接に関連付け、子どもの状況判断力を養うためには、プログラムの内容や実施方法に改善が必要である。以下では、本研究の結果に基づいた今後の課題・提言を、防災教育プログラムの作成・実施と、防災教育そのもののあり方について、という2つの観点から述べる。

2. プログラムの作成・実施上の課題

本研究では、3回にわたる防災教育プログラムに関する一定の教育的効果が得られた。しかし各回の題材・使用した教材・プログラムの展開については改善すべき点が見られた。以下ではプログラム作成上の課題について述べる。

まず「ぼうさいダック」では、④台風時のウサギや⑤洪水時のカエルのポーズについて疑問を持つ子どもがい

た。動物のポーズが幼児教育の現場に合っていない場合もあり、実践園での実態に合わせて改良が必要だと考える。

たとえば今回実践を行ったA園の実態に合わせるならば、台風の際は「ダンボの耳で聞こう」や「お山座りで聞こう」といったポーズ等が考えられる。

また②火事の絵カードが怖いという感想を持った子どももいた。藤井・川原崎（2017）が指摘するように「脅さない」防災教育を行うには、恐怖心を与えない絵や言葉を使うことが重要である。そして、各園に合った「ぼうさいダック」のポーズを子どもたちが覚えて、災害時にも身を守ることができるよう、日常的に絵カードを使って遊ぶ環境が必要だと考える。

次に卵の殻の上を歩く体験について、実践後に担任保育者が掃除機をかけていた。隣のクラスには卵に対するアレルギーのある子どもがいたため、卵殻のセットを片付けた後の配慮が必要であった。今回は卵アレルギーの子どもが対象のクラスにいなかったため卵殻を使用した。今後は健康上の配慮が必要な子どものことを考え、石や貝殻等で代用できるものがないかを検討する必要がある。

さらに、「揺れたらだんごむし体操」について、歌の3番を「大人の人に知らせたよ まわりの人に知らせたよ」から、「ハンカチ持ったら隠すんだ お口とお鼻を隠すんだ」に変更し、③火事のタヌキのポーズが取れるようにした。しかし、実際に火事が起きた際には周りの大人に知らせることも重要なことなので、変更前の歌詞についても子どもに説明することが必要であった。

今後は、防災教育プログラムを実施する幼児教育施設の実態に合わせて様々な教材・展開案を開発し、教育的効果を検討していく必要がある。

3. 今後の防災教育のあり方について

本研究の結果を踏まえ、幼児教育の現場で防災教育を普及していくうえで、今後の課題を3点挙げる。

(1) 防災の「日常化」

防災教育を日常的に、継続して行うことができるようにするためには、取り組みやすい教材が必要である。幼児教育の現場における、防災教育の絵本や紙芝居、DVD等の普及が求められる。また実体験による学習として地域の防災センターにある体験型学習施設を利用すること等が考えられる。

さらに、防災教育を年間の学校安全計画の中に組み込み、どのように日常の保育と関連付けて展開していくかを考えることが必要である。例えば、A園では、避難訓練年間計画について、年間目標と期間目標、月ごとのねらいが設定されている。そのねらいに基づいて子どもの行動・災害想定・指導上の留意点等の計画が緻密に立てられている。特にA園の園長は、訓練をいかに日常化させるかという点に言及していた。年間の学校安全計画を立てる際に、避難訓練等の行事だけでなく日常的な防災教育を連動させることで、防災意識を持続させることに

繋がるであろう。

(2) 低年齢児を対象とした防災教育

A園では未満児クラスにおいて、歌「わ〜お」の「だんごむし、だんごむし」という部分で、四つ這いの練習をする。また「机の下に隠れて」の部分で「だんごむしになって隠れましょう」と言うことで、初期対応のポーズを分かりやすくしている。

今回は年長児を対象としたプログラムの開発を試みたが、より低い年齢の子どもに対しては、遊びの中で楽しみながら、安全の姿勢や避難の仕方についての体験を積み重ねることが重要である。藤井・松本(2014)は、身体活動に防災の意識を組み込んだ、「命を守るリズムランニング」という特別支援学校における取り組みを紹介している。この活動では、音楽に合わせて身体を動かしながら、初期対応のだんごむしのポーズや、アリさん歩きで一列になって歩く避難方法などを身に着けることができる。このように、様々な実践の成果に対して保育者が常に情報を検索し、低年齢児に合った活動を構築していく必要がある。

(3) 防災意識を育てる避難訓練

子どもの防災意識を育てるために、高橋(2008)が指摘するような「震災の恐ろしさを正面から受け止めた質の高い」防災教育を行うことが必要である。すなわち、実際には建物が揺れておらず、落下物も相安全な園舎や園庭での避難訓練ではなく、災害の危険性を実感できるような体験を積むことも必要である。

千葉県九十九里町立片貝幼稚園では、東日本大震災が発生した際に、ほとんどの子どもが「怖い!」と叫んだり教師にしがみついたりして、避難訓練の通りに園庭に避難することができなかったと報告されている(注)。こうしたことを防ぐためには、例えば起震車に乗る体験や、通常とは異なる状況での避難訓練が挙げられる。

H24年度に東京都の安全教育推進校に指定された文京区立名化幼稚園では、随時抜き打ちの避難訓練を実施している(注)。また野津・上原・上野・小島・小林(2017)は、東日本大震災の教訓を生かした避難として、石巻市にあるB保育園のあらゆる時間・場面での訓練を紹介している。抜き打ち訓練や園外活動での訓練等、特別の避難訓練を行うことで、様々な状況での避難方法を子どもたちが経験できる。あらゆる時間と場面を想定した実践的な避難訓練を受けることは、子どもたちが災害時に自らの安全を判断した上で保育者の指示に従い、落ち着いて行動する態度を育むことになるであろう。

引用文献

藤井基貴・生澤繁樹 2013「防災道徳」の授業開発に関する研究―「道徳教育」と「防災教育」をつなぐ授業理論と実践― 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **21**, 91-101.

藤井基貴・川原崎洋 2017 防災教育のための絵本教材

の開発―風水害を題材とした防災絵本『ぐるぐるぐもがくるぞ!!』の製作― 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **26**, 233-240.

藤井基貴・松本光央 2014 知的障がいがある児童生徒に対する防災教育の取り組み―岐阜県可茂特別支援学校の事例研究― 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **22**, 73-81.

北林雅洋 2013 東日本大震災の被災地調査の報告―大川小学校を中心に― 日本理科教育学会四国支部会報, **32** (国立国会図書館デジタルコレクションファイル名:ART0010331640.pdfを閲覧)

厚生労働省 2017 保育所保育指針

文部科学省 2012 学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開―第2章 学校における防災教育― Pp.8-10.

文部科学省 2017 幼稚園教育要領

村越真・村松由貴 2014 静岡県の小中学校における防災教育の実態と課題 教科開発学論集, **2**, 1-10.

内閣府 2012 子ども・子育て白書 第5章 東日本大震災の被災地等における子ども・子育てに関する対応 Pp.150-151.

内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

日経アーキテクチャ 第1123号(2018年7月12日付) 大川小学校津波訴訟「防災計画」の過失を認定: ハザードマップは「結論として誤り」、石巻市などに14億円賠償命令[仙台高裁18.4.26](Special Feature 震災裁判: 相次ぐ地震で問われるプロの責任)

桜井愛子 2013 わが国の防災教育に関する予備的考察―災害リスクマネジメントの視点から― 国際協力論集, **20**, 147-167.

田爪宏二・松尾知純・国崎信江・船入公孝・一井康二 2006 3章自分の身を守れる子どもを育て、子どもを守れる環境をつくるために―大人と子どもが一緒に取り組む防災教育プログラム― 社団法人土木学会 巨大地震災害への対応検討特別委員会 地震防災教育を通じた人材育成部会(編著)『一から始める地震に強い園づくり』幼稚園・保育園のための災害対策・防災教育ハンドブック, 学研教育総合研究所 Pp.35-48.

高橋多美子 2008 地域と連携した幼児期における地震防災教育の普及 保育学研究, **46**, 163-173.

(注) NHK 総合テレビジョンで2013年2月3日に放送された「サキどり」において、九十九里町立片貝幼稚園と文京区立名化幼稚園の取り組みが紹介された。片貝幼稚園では、東日本大震災の発生時に幼児が怖がって適切に避難ができなかった。それを踏まえて園長が名化幼稚園の実践を見学に行き、避難訓練のあり方を改善する様子が放映された。

名化幼稚園は(当時)東京都の安全教育推進校に指

定されており、抜き打ちの避難訓練が頻繁に行われていた。非常ベルと緊急放送を聞くと、園児は自ら自分の安全を守る行動をとっさに実行していた。地震の場合には、机等の下に隠れるか、ガラスや照明器具が落ちない場所を自ら見つけて"ダンゴムシのポーズ"を取っていた。したがってこの実践からは、事前に訓練があることを知らされていなくても、年中児の段階から自ら安全を考えることが可能であると思われる。

付記

本研究は、第2著者が富山大学人間発達科学部に提出した平成30年度特別研究論文を、第1著者の責任で大幅に改稿したものである。本研究において、第1著者は

研究全体の統括を行い、第4著者と協力して防災教育プログラム実施の計画を立案した。第2著者は各回の防災教育プログラムの立案・実践を行った。第3著者は防災教育プログラムの立案・実践を補助した。

謝辞

本研究の実施に対してご協力頂いた、社会福祉法人富山YMCA福祉会の松田誠一理事長（当時）に心より感謝申し上げます。

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2日受理)

<p>実践者、担任保育者の働きかけ・言葉かけ T: 椅子に座って絵カードを見せる。 C: 椅子を持たずに円状に座る。 ぼうさいダックの絵カードについて、説明をする。</p>	<p>クラスの子どもたちの様子 C: 椅子を持たずに円状に座る。 T: ①地震の絵カード(ナマズが暴れている絵)を見せ、「何の絵でしょう」と問いかけ T: 「グラグラ揺れるよ」と声かけする。 T: 「地震が来たら、何のポーズだっけ」と尋ねる。 T: だんごむしの絵カードを見せながら、「だんごむしのポーズをしてみよう」と呼びかける。 H: 「Cちゃんやらないんだ。先生はやろう」といって、先生はよろうと声かけする。 T: ②津波の絵カードを見せ、「2番!何だ。大きな波が家の近くまで来ているね。」と尋ねる。 T: 「津波って聞いたことあるかな。地震の後、皆の所まで波が来て、家や建物を流すことだよ」と声かけする。 T: 「どうやって逃げたらいいのか」と問いかけながら、チャーターの絵カードを見せる。 T: 「両手を振って、チャーターみたいに早く逃げよう。海にいるときに地震にあったら、できるだけ高いところに逃げるんだよ」 T: 「津波の時は、チャーターのポーズだよ」 T: ③火事の絵カードを見せ、「何だ」と声かけする。 T: 「(火事の)避難訓練のおはしもの約束何だっけ」と問いかける。 T: タヌキの絵カードを見せ、「火事の際は、タヌキのポーズ」と声かけする。</p>
--	---

<p>T: 「煙にはたくさん危険なものが入っているから、吸わないように口を隠そう」 T: 「煙を吸うと危険なんだよ。おはしもの約束を守って、タヌキのポーズで逃げよう」 T: ④台風絵カードを見せる。 T: 「台風って分かるかな。雨と風が強くなることだよ」と答える。 T: 「風が強い台風の日には、外に危険がいっぱい。こんな時はウサギのポーズ」と言 T: 「先生のお話をよく聞こう」のポーズだよ」と言 T: 「地震や津波は分からないけど、台風はいつ来るか分かるから、おうちの人や先生の話をよく聞こうね」 T: 「天気だから、いつ来るか分かるんだよ」と声かけする。 T: ⑤洪水の絵カードを見せ、「これは、洪水だよ。雨がたくさん降って、水が入ってくるんだよ」と声かけする。 T: カエルの絵カードを見せ、「靴を履いて逃げる準備をしよう」と呼びかける。 T: ⑥雷の絵カードを見せる。 T: 「雷は高い場所やがったものに落下しやすいんだよ」 T: 「カメのポーズで体を守ろうね」と声かけする。 T: 「外に出ないことが一番大事だよ」と確認する。 T: 広がるように伝え、実際にポーズを取ることができるようにする。</p>	<p>C: 「危険なもの?」 C: 「風吹いとる」と絵カードを見て答える。 C: 「風吹いて砂が目に入る」「(木や建物が)倒れる」 C: 「なんで」「違うよ。こうだよ」と頭の上を当て、ウサギの真似をして眺ぶ。 C: 保育者の真似をして耳に手を当てている。 C: 「分かるの」 C: 「雨がいっぱい降るんだよ」「車の中に水が入ってる」と絵を見て話す。 C: 「びよびよん」とカエルの真似をする。 C: 「すぐに「雷だ」と答える。 C: 「木に落ちるとる」と答える。 C: その場でカメのように丸くなる子どももいる。 C: 「はい」 C: 隣の友達と間隔を空ける。</p>
---	--

<p>ぼうさいダックのクイズをする。</p>	<p>T:「①地震の絵カードを見せる。」</p> <p>C:「すぐにだんごむしのポーズを取っておい、反応が早い。」</p> <p>T:「②津波の絵カードを見せる。」</p> <p>H:「ヒントちょうだい」と声をかける。</p> <p>T:「ヒントとして、チャーターの絵を見せる。」</p> <p>T:「③火事の絵カードを見せる。」</p> <p>T:「④台風の絵カードを見せる。」</p> <p>T:「聞きましよのポーズだよ」と声をかける。</p> <p>T:「⑤洪水の絵カードを見せる。」</p> <p>T:「⑥雷の絵カードを見せる。」</p> <p>T:「Cちゃんに雷落ちちゃう」と声をかける。</p> <p>T:「クイズはおしまい」と呼びかける。</p> <p>T:「最後に②津波のカードを見せる。」</p> <p>T:「クイズはおしまい。座って話をして、終わろうね」と声をかける。</p>
<p>活動の振り返りをする。</p>	<p>T:「今日のクイズはどうだったかな」と問いかけ、感想を聞く。</p> <p>T:「何が難しかったかな。何色のカードかな」と尋ねる。</p> <p>T:「絵カードを順番に見せ、答えやすいようにする。」</p> <p>T:「靴履くのが難しかった?」と尋ねる。</p> <p>T:「他の子どもにも感想を聞く。」</p>

<p>ぼうさいダックのクイズをする。</p>	<p>T:「どうしてかな?」と理由を聞く。</p> <p>C:「口を隠しながら「こうするのが苦しかった」と話す。」</p> <p>T:「口隠すの苦しいよね」「絵の目がこうなってた(釣り上がってたね)」と声をかける。</p> <p>T:「今日はこれでおしまいだよ」と声をかける。</p> <p>T:「苦しかったり、怖かったりした子もいたと思うけど、大事なポーズだからみんな覚えて使おうね」と声をかける。</p> <p>T:「じゃあまたポーズ使って遊ぼう」と呼びかける。</p> <p>H:「みんな覚えないの?先生は覚えようつと。大事なんだよ」と声をかける。</p>
------------------------	---

C: 子ども, T: 実践者 (第2 著者), H: 補助者 (第3 著者)

巻末資料2 第2回の防災教育プログラムの実践

<p>実践者、担任保育者の働きかけ・言葉かけ T: 椅子に座り、全員に絵本が見えるようにする。</p>	<p>クラスの子どもたちの様子 C: 椅子を持たずに、3列に座っている。3列目の子どもたちは椅子に座っている。</p>
<p>絵本「じしんのえほん、こんなときどうするの？」を読む。</p>	
<p>T: (だんごむしのポーズを教えているシーンで) みんなだんごむしのポーズ知っているよね」と声をかける。</p>	<p>C: 絵本を見て「だんごむしだ」「知ってるよ」と言う。</p>
<p>1 帰り道で地震が来たら、どこが危ないのかな? (ブロックの上の) 植木鉢はどうなるかな? と問いかける。</p>	<p>C: 「危ない」「落ちてくるよ」と言う。 C: 「3、2、1で(ページを)開いてほしい」 C: 「3、2、1」と嬉しそうに声を出す。</p>
<p>T: 「地震だ」と言いながら、絵本を揺らす。</p>	<p>C: 「揺らすのやめてほしい」「見えない止めるね。」</p>
<p>T: 「(地震が来て) ランドセルで頭を守っているね。」</p>	<p>C: 「自転車がキキョーになっていて危ないよ。(自転車もぶつかろう)」「 C: 「先生、(読むの) 早い」</p>
<p>2 家で地震にあうシーン T: 「家の中では、何が危ないと思う? どうやって身を守ったらいいのかな?」</p>	<p>C: 「テレビ、本棚が危ないよ。」「電球が落ちるかも。」 C: 「ガラス割れている。」「赤い(電話)も落ちているよ。」</p>
<p>3 学校で地震にあうシーン T: 「先生がいない時、教室のどこに隠れたらいいかな? どこが危ないと思う?」</p>	<p>C: 「机、教卓の下に隠れる。」「窓ガラス、テレビが危ないよ。」</p>

<p>T: 「(地震が来て) みんなの言った通り、机の下に隠れているね。花瓶が割れていて危ないね。」</p>	<p>C: 「象さんの下(遊具の下)に隠れる!」</p>
<p>4 公園で地震があうシーン T: 「地震がきたら、どこに隠れる?」</p>	<p>C: 「お尻が見えているよ」「お母さんに守ってもらってる」「おじいさんおばあさんびっくりしてる」など、絵を見ながら話す。</p>
<p>T: 「本当だね。みんな象さんの下に隠れているね。」</p>	<p>C: 「お店の物(棚から品物)が落ちてくると思う? どこに隠れるといいと思う?」</p>
<p>5 スーパーで地震にあうシーン T: 「お店で地震があったら、何が落ちてくると思う? どこに隠れるといいと思う?」</p>	<p>C: 「カレーのルーが落ちているね。籠で頭を守っているね。」 C: 「ごちんつなりそう(頭に籠がぶつかって痛そう)」「 C: 「赤い看板(店内の天井からつらさされてる看板)も落ちそう)」</p>
<p>T: 「そうだね。でも、隠れるところがないからね。頭を守るのが大事だよ。」</p>	<p>C: 「波が来る!」</p>
<p>6 海で地震にあうシーン T: 「海で地震が起きると、何が危険かわかるかな?」</p>	<p>C: 「波が来て、車の中に入る」「死亡するんだっけ?」 C: 「波が来て、波がざぶざぶと、みんなのところまで来ることだったね。高いところまで走って逃げたらいいね。」</p>
<p>T: 「よく覚えてるね。津波は、波がざぶざぶと、みんなのところまで来ることだったね。高いところまで走って逃げたらいいね。」</p>	<p>(絵本を読み終わる)</p>
<p>T: ガラスや植木鉢が割れている絵を見せ、「逃げる時、裸足で歩いたらどうなるかな?」と尋ねる。絵の上で足跡のペープサートを動かす。歩いていく様子を見せ、</p>	<p>C: 「痛い」「血出て怪我するよ」</p>
<p>T: 「痛いよね。怪我しちゃうよね。」「本当にガラスの上を歩いたらケガをするから、これから卵の殻の上を歩いてみよう」と提案する。</p>	<p>C: 「嫌だ」「汚い」「痛い」と卵の殻の上を</p>

<p>歩くことに抵抗を感じている。</p> <p>T:「殻の上にシーシー引いてあるから、大丈夫だよ」</p> <p>H:「先生はやるよ」「ちよっただけやってみようよ」など誘う声かけをする。</p> <p>T:「これからみんなにやってみようよ」3つあるよ。よく聞いてね」と声かけする。</p> <p>T:「1、椅子を片付ける、2、靴を脱いでお昼寝の時みたいに並べよう、3、テラスを正面にして3列に並ぼう」と伝える。</p> <p>H:「みんな聞いてたかな。3つやることあったね。まずは？」と問いかける。</p> <p>H:「じゃあ椅子持っている人は片付けて、あの人は靴を脱いで並びましょう」と声かけする。</p> <p style="text-align: center;">卵殻の上を歩く体験をする。</p>	<p>T:新聞紙を3列に敷いて、1列に3個ずつ卵殻のセットを置く。1列毎に、卵殻セットの準備を置いておく。</p> <p>H:卵殻のセットを見せて、「どんな音がすると思う？」と問いかけている。</p> <p>T:「卵殻の上を歩いてガラス踏んだらどんな感じか、やってみよう。まずは靴下で卵殻の上を歩いてから、靴を履いてもう一回歩いてみよう」と声かけする。</p> <p>H:「もう（歩いて）いいんだよね」と確認する。</p> <p>T:「もういいよ。スタート」と手を叩く。</p> <p>T:4人に一個のベースで、卵殻のセットを新しい物に取り替える。</p> <p>T:「靴を履いてみるとどんな感じかを試してみよう」と声かけする。</p> <p>T:靴の時は、卵殻セットの交換ベースが早く、2～3人に一個で新しいものに替える。</p>
--	--

<p>H:「まだ2回歩いていない子、いるかな？」と全員が終わったかを確認する。</p> <p>H:「靴下と靴で2回だよ」と声かけする。</p> <p>T:「最後お話しして終わろうかな。その場で座りましょう」と声かけする。</p>	<p style="text-align: center;">活動の振り返りをする。</p> <p>T:「今日は靴下と靴で2回、殻の上を歩いたけど、どうだったかな。靴下の時はどうだった？」と尋ねる。</p> <p>T:「靴の時は？（どうだった？）と尋ねる。」</p> <p>T:「靴下、痛かったよって言うお友達、手を挙げて。はーい」と問いかける。</p> <p>T:「じゃあ靴だったら、痛くなかったよって言うお友達は？」ともう一度問いかける。</p> <p>T:「保育所では、みんな靴を履いているよね。お家では靴を履いているかな」と問いかける。</p> <p>T:「お家で地震にあった時、裸足のまま逃げて大丈夫かな」と尋ね、子どもが安全に逃げる方法を考えられるようにする。</p> <p>T:「トイレのスリッパいいと思うよ」と子どもへの答えを受け止める。</p> <p>T:「今日は靴を履いたら安全なことが分かったね。どうしたら安全に逃げられるかを考えて、また避難訓練で逃げる練習をしようね」と伝え、子どもが危険を回避する力を身に付けられるようにする。</p>
--	--

<p>実践者、担任保育者の働きかけ・言葉かけ</p> <p>H:「今から五十嵐先生が楽しいこととするよ」と声をかけする。</p> <p>T:「だんごむしもするよ」と答える。</p> <p>T:「津波って何か覚えているかな」と尋ねる。</p> <p>T:「そうだね。波がみんなの所まで、来るんだってね。今日は津波のお話だよ」と前置きする。</p>	<p>クラスの子どもたちの様子</p> <p>C:「3列に並んで座っている。」</p> <p>C:「えーまた、だんごむしのするんでしょ」と答える。</p> <p>C:「わかるよ」「波がざぶーんって(来る)」と自分の言葉で説明する。</p> <p>C:「はなちゃん、ちゃんと隠れているかな」と尋ねる。</p> <p>C:「でも、だんごむしで小さくなったら、隠れられるよ」と声をかける。</p> <p>C:「小さくなってるね。上手だね」と声をかける。</p> <p>C:「はなちゃん、早歩きでできてないね。遅いね」と声をかける。</p> <p>C:「犬と(一緒に)いる」「笑っている」と絵を見て話す。</p> <p>C:「インコおる」と動物に注目している。</p> <p>C:「津波が来て、避難しているね」と声をかける。</p> <p>C:「はなちゃん隠れるのできてるね」「早歩き、上手になってるね」と声をかける。</p> <p>C:「おじさんも逃げないかね」「避難するときに、赤ちゃんが乗る車のことだよ」と答える。</p> <p>C:「津波で家が流されて、はなちゃんが仮設住宅にいるシーン」</p>
<p>絵本「はなちゃんのはやあるき はやあるき」を読む。</p>	<p>1 避難訓練で、はなちゃんが机の下に隠れるが、お尻まで隠れていないシーン</p> <p>T:「はなちゃん、ちゃんと隠れているかな」と尋ねる。</p> <p>T:「でも、だんごむしで小さくなったら、隠れられるよ」と声をかける。</p> <p>T:「小さくなってるね。上手だね」と声をかける。</p> <p>2 避難訓練で、はなちゃんがゆっくり歩いているシーン</p> <p>T:「はなちゃん、早歩きでできてないね。遅いね」と声をかける。</p> <p>3 はなちゃんが早歩きの練習をしているシーン</p> <p>T:「はなちゃん、早歩き頑張っているね」と声をかける。</p> <p>4 地震と津波が来て、避難するシーン</p> <p>T:「はなちゃん隠れるのできてるね」「早歩き、上手になってるね」と声をかける。</p> <p>T:「おじさんも逃げないかね」「避難するときに、赤ちゃんが乗る車のことだよ」と答える。</p> <p>5 津波で家が流されて、はなちゃんが仮設住宅にいるシーン</p>

<p>T:「波が来て、お家や保育所が流されちゃったんだって」と声をかける。</p> <p>T:「代わりにお家のことだよ」と答える。</p> <p>T:「インコのチロだよ。お家にいたから、死んじゃったんだって」と絵本のページを遡って見せながら伝える。</p> <p>T:「はなちゃん早歩きの練習、頑張っていたから逃げられたよね」と話す。</p> <p>T:「でも走ったら転んじゃうよね。早歩きできるように頑張ろう」と声をかける。</p>	<p>C:「仮設住宅って何？マッシュンみたいなな？」と疑問を持つ。</p> <p>C:「チロは？どうなっちゃったの？」とインコのチロを心配する。</p> <p>C:「チロって何？」とインコのチロを覚えていない子どももいる。</p> <p>C:「でも走ったらいいんじゃない？」と自分の意見を話す。</p> <p>挿れたらだんごむし体操をする。</p> <p>T:「ほうさいダックの①だんごむし②チーター③たぬきのポーズの絵カードを見せ、「前みんなまでポーズしたよ」と声をかける。</p> <p>T:「今日は歌を歌いながらするよ。初めての歌だけでできるかな？」と声をかける。</p> <p>T:「みんな大きいお兄さんお姉さんだから大丈夫。できるよ」「最初は先生が歌うから聞いてみてね」と励ます。</p> <p>T:「歌詞カードを貼る。」</p> <p>H:「CDとオーディオの相性が悪く、音源が流れない。」</p> <p>T:「歌う順番は、緑(色の文字)の①地震、青(色の文字)の②津波、赤(色の文字)の③火事だよ」と声をかける。</p> <p>H:「歌詞読んでみようよ」と声をかける。</p> <p>T:「せーの」と声かけし、1～3番まで声に出して読む。</p> <p>C:「一緒に歌詞を声に出して読む。」</p> <p>C:「(歌詞カードは)大きいけど、そんなに長くないかも」と感想を持つ。</p> <p>H:「カード見せて。先生、だんごむしのポーズ見たことないから、見せてよ」と声かけする。</p>
---	--

<p>T: ①地震②津波③火事の絵カードを順番に見せ、「何のポーズかな」と尋ねる。 T: 「みんなよく覚えてるね。上手」と声をかける。 H: パソコンでCDを流す。 T: 「ピンクの星（で囲ったサビの部分）をみんなで歌ってみよう」と声をかける。 H: 音響にCDをセットする。 T: 「歌えるところは一緒に歌おう」「ポーズを取るところを言うから、全員でポーズを取ってね」と声をかける。 T: 「1個だけお約束。チャーターのポーズの時は、腕だけ真似しようね」と声をかける。</p>	<p>C: 素早くポーズを取る。②津波のチャーターのポーズで、走り出す子どもがいる。 C: 「もっとやりたい」「台風の（ウサギのポーズ）したい」と言う。 C: 冒頭を口ずさむ子どもがおり、地震の歌に興味を持っている。 C: 何人かの子どもが、サビを歌っている。 C: 「なんで？」 C: C君が足踏みをせずに、腕だけ強く振っている。他の子どもも真似をする。 C: 素早くポーズを取ることができている。 C: 最後のサビは、よく声が出ている。 C: 3題目は歌詞カードと歌で、歌詞が異なっているため、「なんで？」と言う。</p>	<p>T: 「今日は絵本と歌だけだったけど、みんな楽しかった？ 楽しかった？」 T: 「何が楽しかったかな」と尋ねる。 T: 「苦しいよね」「でも、たぬきのポーズは避難訓練でも使っよね。練習していこうね」と声をかける。</p>
<p>活動の振り返りをする。</p>		

<p>T: 「絵本で、はなちゃんや早歩きを頑張っていたよね。みんなも避難訓練で逃げる練習しよう」と呼びかける。 T: 「危ないから、例えば好きなおもちゃも置いて逃げるんだよ。自分の身は自分で守ろうね」と呼びかける。</p>	<p>C: 「チロは？チロ持って逃げたら良かったのに」と感想を話す。 C: 「はい」と頷く。</p>
---	--

時間割編成システムのプロトタイプ開発と試行

佐伯智成¹ 山本龍也² 上山 輝³

Prototype Development and Trial on Our New Timetabling System

Tomonari SAEKI, Ryoya YAMAMOTO, Akira KAMIYAMA

摘要

本研究は校務情報化の観点より時間割編成業務に着眼し、時間割編成業務へプログラム処理導入による業務の効率化を目指したものである。時間割編成業務はその複雑さが学校カリキュラムの特性に大きく左右されるため、パッケージ化されたプログラムが必ずしもその学校のカリキュラム特性に合ったシステムであるとは限らない。そのため、著者らは学校教員自らでシステムの調整が可能なプログラムの構築を目指した。また従来の時間割編成アルゴリズムから、時間割編成上において先に決まった時間に固定する授業、プログラムに自動編成させる授業を区別するため、教員の持つ時間割編成のための合理的な行動特性を活用した「コンピテンシー併用型」によるシステム開発を検討した。それによりプログラムの自動化を導入しても、全くのランダムではなく教員の意向も汲んだ時間割編成が可能となるアルゴリズムとなった。実際の運用において作業の効率化と時間短縮を実現し、一定の効果を果たすことができた。

キーワード : コンピテンシー併用型, 時間割編成, Python, プロトタイプ開発, 校務情報化

Keywords : Teacher's Competencies for Timetabling, Timetabling, Python, Prototype Development, Informatization of school affairs

I. はじめに

昨今社会では「働き方改革」¹が叫ばれている。「少子高齢化に伴う生産年齢人口の減少」や「働く方のニーズの多様化」という状況に日本社会が直面する中での流れである。長時間労働のため時間外労働に対し上限が設定されたり²と、大きく法整備が進められているものであり、雇用主はもちろん個人にとっても従来の働き方を考える機会である。就業時間が従来より短くなったとしても生産性を下げず業務を遂行するには、業務の効率性をあげることが重要となる。

教育の現場に目を向ける。日本は少子高齢化社会に入り、今後の児童生徒数の減少は避けられない。しかしながら、教員の業務負担は軽くなるどころか質、量ともに高負担となりつつある。背景には教育に求められる質の変化があげられる。小学校³、中学校⁴は2017年、高等学校⁵は2018年に学習指導要領が改訂された。改訂にあたって中央教育審議会の答申⁶では、これまでの学習指導要領は「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられていたとしている。今回の改訂では、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を中心とした指導要領となっている。学習活動においては「主体的・対話的で深い学び」を求めている。それは今までの授業時間とは別に新たな時間を確保しな

ればできないものではないとし、現在の活動を改善し、質を高める工夫が求められている。つまり児童生徒個人々の学びの質を重要視しており、故に教員にとっては授業改善という負担が生じる。また児童生徒個人々への学びの質を高めるには少人数指導や個別の対応が求められる場面も増加するだろう。しかしながら現状の教員配置ではそれらに対応することは難しく、教員定数の拡充について提言⁷もなされてはいるが実現には現状多くの課題が積もる。加えて授業以外の事務的な業務も抱える教員にとっては「働き方改革」と現実の業務とのギャップが大きく存在する。

他方、「効率化」という実現が難しい授業業務に対し、教員の事務業務については平成19年に日本教育工学振興会が「校務情報化の現状と、今後の在り方に関する研究」⁸に始まり、校務の情報化による業務の効率化が進められている。ここでは「学校の業務」を「学校事務」、「事務以外の実務」、「授業」の3つに分類し、情報化をめざす「校務」とは「学校事務」を指すと定義している。教員の校務の軽減化・効率化を図ることにより児童生徒と接する時間の増加につながり、教育活動の質的向上とすることが校務情報化のねらいである。教員の負担を軽減しつつ、同等以上の質を創出していくためには、教員の校務での負担軽減を追求していくことが早急に求められている。

¹ 富山大学大学院教育実践開発研究科（富山県立高岡工芸高等学校教諭） ² 富山大学人間発達科学研究科

³ 富山大学人間発達科学部

II. 研究の目的

2-1 時間割編成のシステム化

本研究の目的は学校現場において負担となっている校務のひとつである時間割編成業務に着眼し、時間割編成を自動システム化したプログラムを開発することである。時間割編成システムに関する先行研究としては、大学の時間割を対象として堀尾⁹・¹⁰や伊藤ら¹¹、中川¹²などが開発を試みている。一方で中学高校においては、田中¹³や大坪ら¹⁴などアルゴリズムや解法に対する追求はあるものの実用的なシステムの開発はなされていない。

時間割編成業務は一般に手作業で行われるものが多く、非常に時間と手間のかかるものとなっているのが現状である。後述するがそのアルゴリズムは複雑なものである。一方で教育機関向けに時間割編成システムを販売しているメーカーも存在しているが、時間割編成は以下のような要因によってシステム運用が思うように運用できていない。

- 1) 学校ごとのカリキュラム特性に大きく影響される
- 2) 時間割編成業務が年度始めの年一回である
- 3) 今までの編成工程を踏襲すれば時間はかかるが、規定期間内には確実に作成が可能である
- 4) 予算との兼ね合い

特に大きな要因が1)である。各学校にカリキュラム編成が委ねられている現在、合同科目や選択科目、専門科目など複雑な時間割となっている。

今回は特に1)を解消するべく、学校のカリキュラム特性に対応可能なシステムの開発を目指す。具体的には教員自らでシステムのプログラム調整が可能な、手続き型処理を中心としたコード設計を目指す。

今回開発を行ったシステムを試行した富山県内の高等学校1校（以下A校とする）において、上記のような理由からパッケージされた時間割編成システムの導入はされていない。また富山県内の中学校等も想定しつつ、システムの導入の条件を検討した。

2-2 時間割編成の現状

A校における時間割編成システム導入前の手作業での時間割編成工程を以下に記述する。

1) 準備工程

- ①教務部が時間割作成用プラスチックコマ（以下コマと呼称）（図1）に貼り付ける教科名と担当者をシール台紙に印刷。教科・学科ごとのカリキュラムのコマ数を確認し、分類・配布する
- ②8つの教科と7つの学科において教科主任・学科長を中心に各教員の担当科目・担当学級を決める
- ③エクセルシートへ教科名と担当者の一覧、特別教室の利用の有無、特定の希望条件（非常勤講師のため曜日限定等）を入力し提出。
- ④③をもとに手作業でコマへ教科名と担当者を貼り付け

て提出。

2) 編成工程

- ①移動させる条件が難しいコマを固定枠とし、編成作業台（図2）に入れる。

固定枠の条件は以下の通りである。

- ・非常勤講師担当授業
 - ・複数学級同時展開授業（保健体育や選択科目）
 - ・少人数展開授業（実習等の科目）
 - ・製図室、コンピュータ室など教室が固定される授業
- ②最適化条件を考慮しながら残りのコマを編成作業台の空いている枠の中に入れる。
 - ③教員用時間割（エクセルシート）を作成。
 - ④ミスがないかチェックを行う。
 - ⑤学習環境を考慮しつつ最適化を進める。
 - ⑥教科主任・学科長がチェックを行う。
 - ⑦要望を受けて再調整を行う。
 - ⑧教員用時間割を完成させ、各教員へ配布。
 - ⑨生徒用時間割（エクセルシート）を作成。

以下のようにA校では時間割編成にコマ（図1）と編成作業台（図2）を用いる。毎年その年度のものに手作業で更新し、このコマを並べ変えていくことで時間割編成を行なっている。

コマを作成する準備工程から編成工程の終わりまでの工程で約18時間、延べ73時間の業務となる。たとえば、年度始めのみの業務であるが担当する教員への時間拘束と精神的負担は大きい。



図1. A校で実際に使用されているコマ

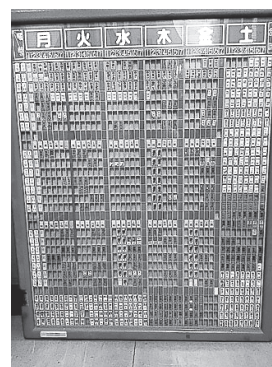


図2. A校で実際に使用されている編成作業台

2-3 時間割編成を難解とする要因

時間割編成業務が大きな負担となる要因は、各学校により異なるが、以下の2つの要因が考えられる。

1) 教員一人当たりの担当時間数の問題

授業は1日に6時間あり、その一つ一つの授業の準備や評価にそれぞれ1時間は必要と考えると、一週間には一人当たり14～15時間が理想であると思われる。中学校において導入の条件を検討した例では、最も少ない教員で、教頭の9時間であり、最も多い担任教員で20時間、担任外では23時間の担当時間となっている。教員配置の関係上、他教科を担当している教員もおり、学校運営上負担が重くなる場合もある。現状、教員の勤務時間の上限設定については議論がなされているが、担当時間数については制限はない。

2) 少人数授業の拡充による制約

ティームティーチング(TT)による少人数支援は、多くの学校で導入されている。自治体の予算状況にもよるが、定数より多く配置する加配措置が多くの学校で行われている。多くのTTは主に指導を行う教員(以下T1とする)とT1を補佐したり生徒の個別の支援を行ったりする教員(以下T2とする)の体制で行われている。2人体制であれば2人が時間割上同じ時間に固定されることとなり、時間割編成上の制約が増える。またT1は担当授業に該当する教員免許が必要であるが、T2は該当授業の教員免許は必要としない。そのため、T2は担当教科外の教員である例が存在する。すると本担当である教科との時間の兼ね合いや、異なる教科(本担当→T2:本担当ではない教科→本担当等)の連続であったり、さらに時間割編成の最適化を阻害する要因となっている。

Ⅲ. 時間割編成システム

3-1 時間割編成アルゴリズム

A校を例に従来の時間割編成作業のアルゴリズムを図3にまとめた。

1) 処理 a-1: 固定枠の入力(コマを編成作業台へ入れる)。

条件が複雑で移動が難しいコマを固定枠として、先に入力する。

2) 処理 a-2: 優先順位をつけて自由枠に入力

移動の自由度の少ない授業から入力する。

A校の例では、2時間連続授業→3単位の授業(週3時間の科目)→2単位の授業(週2時間の科目)等

3) 処理 a-3: 絶対回避条件の確認

時間割編成における絶対に避ける条件の確認

- ・ 同時間に同じ教員が複数学級で授業を行うこと
- ・ 同学級で同じ曜日に同じ科目の授業を行うこと(連続授業は除く)

4) 処理 a-4: 最適化条件の確認

時間割編成において絶対回避条件ではないが、教員配

慮を目的に避けたい条件

- ・ 同教員が1日に6コマ連続の授業を行うこと
- ・ 同じ学級で同教科の授業を前日6時間目と当日1時間目に連続して行うこと

以上のようなアルゴリズムを用いたプログラムによる自動化を導入する場合、表1のように自動化のレベルと制約条件の設定・各教員への配慮がトレードオフの関係になる。(自動化を進めるほど、条件設定が困難になり、同時に教員への配慮が難しくなる)そのため、すべてを自動化したシステムが編成作業に携わる教員の時間と労力の削減を完全に実現できるとは考え難い。よって新たなアルゴリズムを考えるにあたっては、作業工程の一部を自動化する方針で設計を進めることにした。

表1. 時間割編成作業の自動化導入レベルと、必要になる制約条件ならびに教員への配慮との関係

時間割の自動編成レベル	制約条件の設定	各教員への配慮
すべて自動	多い	行にくい
一部を自動	中	中
すべて手作業	少ない	行いやすい

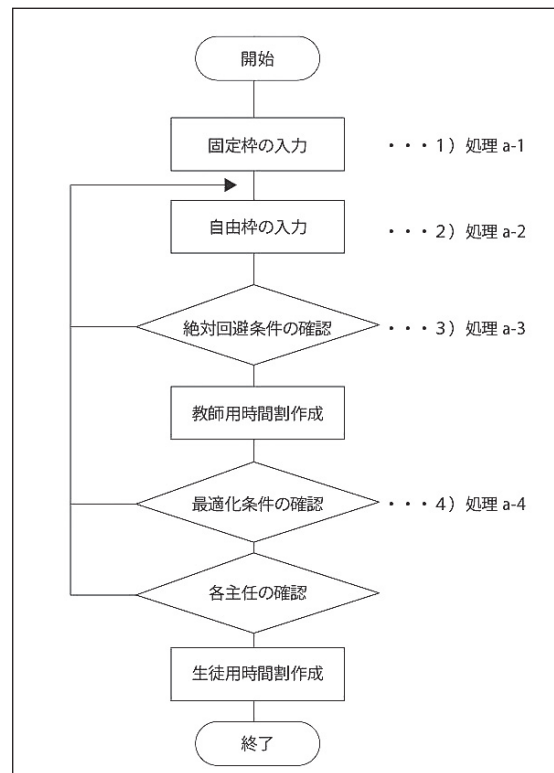


図3. 従来の時間割編成アルゴリズム

また今回開発する時間割編成の基本的なアルゴリズムは従来の手作業での編成作業工程を基とする。従来の時間割編成のアルゴリズムは何年もの試行錯誤の中から最適化されており、編成作業に携わる教員のコンピテンシー(合理的な行動特性)として蓄積されてきた。したがってそのコンピテンシーを活用できるようにアルゴリ

ズムを構築すべきであると考えたためである。そこで教員の持つ時間割編成のためのコンピテンシーの一部をプログラムで自動化する工程を検討した。

3-2 今回検討したコンピテンシー併用型の時間割編成アルゴリズム

以下本文と図4に今回検討したコンピテンシー併用型の時間割編成アルゴリズムを示す。

- 1) 処理 b-1: インポートするデータの作成
誰でも事前・事後の処理ができるように、データをエクセルファイルで作成する。このとき、条件が複数にわたるなど考慮すべき条件が多いコマは、教員の時間割編成コンピテンシーに基づいて選別し、事前に「固定枠」として決定し教員が手動で入力する。
- 2) 処理 b-2: 自動編成プログラム
詳細は4-2仕様を参照。
- 3) 処理 b-3: 絶対回避条件の調整と自動チェック
詳細は4-2仕様を参照。
- 4) 処理 b-4: 教員用時間割の生成
エクセルシート上にてマクロ等を用いて生徒用時間割から教員用時間割に自動変換する。
- 5) 処理 b-5: 最適化条件の調整
生成された時間割上で、
 - ・同教員が1日に6コマ連続の授業を行うこと
 - ・同じ学級で同教科の授業を前日6時間目と当日1時間目に連続して行うこと
 等の最適化条件を成立させる時間割編成をエクセルシート上で手動で行う。

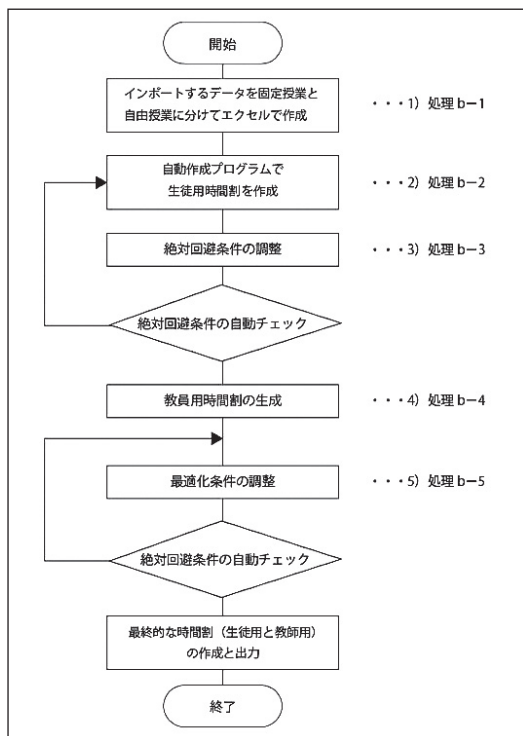


図4. コンピテンシー併用型の時間割編成アルゴリズム

IV. 開発環境とコンセプト

4-1 コンセプト

本研究において開発したプログラムは、教員自らが学校特性に応じた仕様調整が検討可能であることがコンセプトの一つとして存在する。そのため、簡単なプログラムのコードが読めれば、ある程度の処理工程が把握できることが望ましい。具体的には、プログラミングの基本要素、「順次」「繰り返し」「条件分岐」を基本に構築する。これらはどのようなプログラミング言語においても記述方式の違いはあれど、共通に持つ要素である。

4-2 仕様

開発言語：Python 3.6

開発環境：Anaconda, Spyder

本システムでは、現状の時間割編成においてエクセルファイルを用いていることや、事後の処理も行いやすいと考えたことから、システムに読み込むデータ、および最終的な時間割表の書き出しはエクセルファイルで行う。入力データを読み取り、時間割の編成、書き出しを行うプログラム、および絶対回避条件のチェックを行うプログラムのふたつはPythonにて記述する。

4-3 時間割編成の手順

手順1: エクセルデータの作成

編成工程においてはまずエクセルファイルで入力データを作成する。作成するシートは2種類ある。1つは、生徒用時間割の形式を使った固定授業枠シートである(図5)。このシートには、保健体育や芸術、家庭やその他専門科目など、教室や教員の都合により優先して時間を固定しておきたい授業(以降、固定授業とする)を入力しておく。もう1つは、固定授業以外の授業の科目(以降、自由授業とする)、担当教員、開講学級をリスト化したシートである(図6)。このシートに入力された授業が固定授業が入っている時間以外の枠に挿入されていくイメージである。

組	11H	12H	13H	14H	15H	16H	17H	21H
月1限		もの 教員名		もの 教員名		もの 教員名		製図 教員名
月2限		工基 教員名	武体 教員名	工基 教員名	実習 教員名	工基 教員名	実習 教員名	製図 教員名
月3限		工基 教員名		工基 教員名	実習 教員名	工基 教員名	実習 教員名	製図 教員名
月4限					家庭 教員名			
月5限				体育 教員名	家庭 教員名	体育 教員名		
月6限	体育 教員名							武体 教員名
火1限		保健 教員名			体育 教員名		保健 教員名	実習 教員名
火2限		製図 教員名					家庭 教員名	実習 教員名
火3限		製図 教員名					家庭 教員名	実習 教員名
水4限		製図 教員名					家庭 教員名	実習 教員名

図5. 手順1で作成する固定授業シートの例

国総	教員A	11H	
国総	教員A	11H	
現社	教員B	11H	
現社	教員B	11H	
教I	教員C	11H	
教I	教員C	11H	
教I	教員C	11H	
物基	教員D	11H	
物基	教員D	11H	
美I	教員E	11H	
美I	教員E	11H	
コI	教員F	11H	
コI	教員F	11H	
コI	教員F	11H	
工数	教員G	11H	

図6. 固定授業枠以外の自由授業リストの例

手順2: Pythonによる時間割編成プログラム

2つのシートのデータを、Pythonで記述したプログラムに引き渡し、時間割表を出力させる。プログラムは4-1で前述したように、プログラミングの基本要素を中心とした手続き型処理を基本に設計することとした。そのためいわゆる「クラス」といったオブジェクト志向に分類されるようなプログラムの構築は避けて設計を行った。

時間割編成プログラムの処理の流れは以下の通りである。

- 1) 用意した固定時間割表と、自由時間割のリストをエクセルファイルから読み取る。
- 2) 固定時間割表から固定授業の入っている時間にフラグを立てる。
- 3) 2)のフラグを参照し、学級ごとに固定授業枠に該当しない時間に、自由授業をランダムに並び替え、学級ごとの一週間分の授業枠を入力していく。
- 4) 入力の際に「同時帯帯に同じ教員がいる」「同曜日と同じ教科がある」の絶対回避条件をチェックし、絶対回避条件に違反するデータがあればそれぞれエラーを返す。
- 5) 各学級にはエラーの閾値を設定している。エラーが閾値以下であれば、その学級の時間割は仮に確定とし、次の学級の編成に移る。
- 6) 最後の学級まで実行できれば、処理の完了とし、時間割表を書き込んだエクセルファイルを生成する。

このプログラムでは学級ごとにエラーの閾値を設定している。理由として各学級のカリキュラムの特性によっては、専門教科や実習教科が多いなど、固定授業枠が多い時間割が想定されるためである（これにはA校の特有の事情も含まれている）。固定授業枠が多いと、自由授業が絶対回避条件を満たし成立する解が極めて少なく、自動生成が困難な場合が存在する。本システムでは、時間割編成の一部を自動化するコンピテンシー併用型を目指すため、許容するエラーの数を閾値として設定し、それを満たした時間割を書き出すようにしている。そのため、書き出された時間割は完璧に絶対回避条件を満たしている保証はない。だが、最適化条件のチェックや各教員への配慮など完全自動化プログラムでは設定しづらい条件を人の手で精査する段階を設けることで、時間割作成のコンピテンシーを持つ教員がエラーを修正す

ることが可能になる。今回開発したプログラムでは、教員による修正の許容範囲内にエラーの閾値を設定することで、この問題を解決している。

また、この問題をクリアする手段として、教員が調整を行った後の時間割が絶対回避条件を満たしているかをチェックするためのプログラムを用意した。これは先の時間割編成を行うプログラムの中で絶対回避条件をチェックする箇所を抽出したものである。絶対回避条件を満たしていない箇所にはセルに色をつけ、再度のチェックに繋げやすくしている（図7）。

図7. 絶対回避条件チェックプログラムによる処理後のエクセルシートの例(濃いグレー部は固定授業枠、薄いグレー部は絶対回避条件を満たしていない授業を示す)

V. 現場での試行

以下の試行はいずれも平成31年度の時間割編成業務として、平成31年4月に行われたものである。高等学校1校(A校)において試行を行った。

5-1 高等学校A校における時間割の編成

A校は工業高等学校である。そのため、一般の教科8教科(国語、地理歴史・公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭)に加え、工業の実習教科や専門教科が多く組まれている。実習教科や専門教科は複数の教員での開講のものが多く、時間割編成を複雑にしている一因である。年次を重ねるほどそれらの絶対回避条件を設定すべき時間数が増加し、三年生では一週間の中の多くの時間を占める。

工業の実習教科や、専門教科の一部は固定授業枠として設定を行った。従来の手作業での時間割編成において、それらの教科を固定枠として先行して配置をしていたことから、プログラムを用いた編成においても固定授業枠として先行して時間を指定しておくこととした。保健体育や家庭においても、使用教室が固定されることから固定授業枠として扱った。

5-2 成果と課題

- 1) 成果
従来のコマを用いた編成工程では、準備から完了まで

18時間程度、延べ時間で73時間ほどかかっていた。今回のプログラムを用いた編成工程では、合計で11時間、延べ時間で32時間程度に削減ができた。以下に各工程での所要時間を記す。

①インポートするデータの作成(3時間)

体育の固定枠に4名×2時間。

そのほかの固定枠入力と自由枠の科目名・教員名入力に2名×1時間

②自動作成プログラム(1名×5分)

③絶対回避条件の自動チェック・調整(1名×2時間)

④生徒用時間割から教師用時間割の自動作成(1名×1分、エクセルで作成した自動転記用シートを活用)

⑤最適化条件のチェック・調整(4名×5時間)

従来の工程だと、編成工程に差し掛かる前のコマ作りなどの準備工程に時間を要していた。その点がエクセルデータを作成するだけで良くなり負担軽減となった。実際にはリスク回避のために今回もコマの作成は行ったが、ほぼ使用しなかった。さらに作成したプログラムは、絶対回避条件を考慮した時間割編成において時間の短縮や疲労度が軽減された。プログラムによって書き出された時間割を元に最適化条件を調整することはエクセル上ではあるが従来通り手作業となり、所要時間の大幅な削減とはならなかったが、従来の手法を踏襲できたことで作業に困難はなかった。

A校においては、全体として時間割編成にかかる時間の短縮と負担軽減にプログラムの導入が好影響を与えることができた。特にプログラムで処理した工程の中でも、絶対回避条件を満たしているかのチェックを行うプログラムは効率化に大きな効果を発揮した。従来はコマの配置を並び替え、その都度人の目で絶対回避条件をクリアしているかチェックを行っており、大きく時間と労力を要した。注意を払っていても、ヒューマンエラーにより見落としを残したまま後の工程に入り、作業が戻ることもあった。しかし、このプログラムで自動チェックができたことで、調整に時間を割くことが可能となり、チェック漏れも少なくなった。

一方、時間割を自動生成するプログラムの方は、試行校が工業高等学校であるという特性もあってか、書き出された時間割はエラー数が一定数存在しており、人力での調整に時間を要した。しかしながら、全体としてみれば従来の編成作業に比べて効率的な作業となった。一定数のエラーが存在していても、人力で調整は可能な範囲であり、そのあとに最適化条件の調整で再編成を行うことも踏まえれば許容できる範囲であった。

2) 課題・改善点

①固定枠入力のためのプログラム

現在の工程では、固定授業枠は手入力である。エクセルシートに手入力を行い、その配置も事前に担当教員の意向や教室事情なども加味して設定しなければならな

い。そこに時間を要したところもあったため、効率化の余地があるように思われる。GUI(グラフィカルユーザーインターフェイス)に対応し、フレキシブルに固定枠の調整が可能となればより高い効率性を実現できるだろう。

②最適化条件を考慮、チェックするプログラム

今回のプログラムでは絶対回避条件を考慮し、時間割を編成するプログラムであり、最適化条件に関しては人力での調整に過ぎなかった。最適化条件は学校の特色が一番出る部分であるために、プログラム化することが難しい。しかしながら、最適化条件の中でどの学校もチェックする条件は存在する。

- ・同教員が1日に6コマ連続の授業を行うこと
- ・同じ学級で同教科の授業を前日6時間目と当日1時間目に連続して行うこと

以上はどの学校でもできれば避ける条件ではないだろうか。このような条件ぐらひはチェックできるようなプログラムがあっても良いだろう。だが多くのカリキュラムや教員配置に余裕のない学校では、これらの条件を絶対回避条件に近い扱いでプログラムに搭載すると、時間割が成立させられない状況も予想できる。自動化に頼る部分と、人力での配慮を行う部分のバランスを考えると、必要があるため、考慮する絶対回避条件のオンオフを切り替えられる機能も必要になるだろう。

③プログラムに頼る部分と配慮を重視する部分の釣り合い

自動編成した時間割が完璧である例はA校の場合はほとんどなかった。今回設計したプログラムのアルゴリズムの限界と、カリキュラム特性での困難さが影響していると考えられる。ただし絶対回避条件を完璧に満たした時間割が生成されたとしても、それが最適化条件を満たしたものであることは少ない。あくまでも自動編成した時間割は素案として扱い、最終的には人力によって各方面への配慮を重ねた時間割調整が必要不可欠なのではないかと考える。自動編成のプログラムに頼る部分と、人力での配慮を重視する部分のバランスについて検討を重ねる必要がある。

④中学校における課題

中学校における時間割編成についても、当初はA校と並行してすすめる予定であった。したがって、アルゴリズムの基本的な部分は共通のものとして進めていた。しかし、A校の時間割のプログラムが完成に近づくにつれて、A校特有の事情に対応することがまず重要であるということから、完成後に中学校の事情に対応したアレンジを行うという方針に変更した。その後、修正だけでは対応できない事情が徐々に明らかになった。その内の1つについては、既に2-3の2)で述べた、複数教員が同一クラスを同時に担当する授業(Team Teaching)による制約の問題である。以下では、それ以外の具体的な時間割の作成の進め方を考慮した中での課題について述べる。

中学校においては1学年2クラスという小規模校（ただし現在の富山県の中学校においては、特別小さな規模というわけではない）が存在する一方で、特別支援学級が支援の種別によって複数、かつ生徒が入学する状況によっては3学年運営される場合もある。この結果、実習科目は特別支援学級と通常学級が合同で行う授業（クラスごと）、特別支援学級で3学年がまとまって個別に学ぶ授業、通常学級がそれぞれの学年、クラスで行う授業というように、複数の形態で実施される授業を円滑に実施できるようなアルゴリズムが必要になる。

今回は、実際にこれまで行われてきた時間割編成作業について複数の教員からのヒアリングを行い、そのやり方を踏襲する形でプログラミングのコンセプトを検討した。

①特別支援級における支援の種別毎に行われる授業について、授業時間割を設定する。

②①を固定授業として、通常学級との合同授業の時間割を設定する。

③②までを固定授業として、残りの通常学級の授業を自動で入力していく。

このように、3つの種類の授業を①～③の順に編成していくのが実際に行われていることであることは判明した。

しかし、このアルゴリズムでは、①、②で問題なかった場合（閾値以下のエラーで済む場合）でも、③を実行して初めて原因が①、②にあることが判明する場合があります、その結果①、②をやり直すという場面が多く発生した。小規模校の場合は、時間割上の選択肢は多くなく、A校における絶対回避条件を満たすことすらままならないような状況になることもある。時間割編成担当教員だけでは対応できない判断を要求されることもあり、管理職が判断してから、編成を行わなければならない場合もある。

したがって、中学校においては、より複雑なアルゴリズム、またより高度な判断が必要となることが検討の結果判明した。複雑なアルゴリズムが要求されるということは、それだけ各校の事情に応じた調整に必要な教員側の能力が要求されることになる。このように今回の開発のコンセプトの一部が達成されなくなったことも、中学校の時間割作成が検討のみとなった理由である。

VI. まとめ

当初の目的である学校特性に対応可能な時間割編成プログラムの開発は一定の成果を残した。試行を行ったA校では、工業高等学校という特性がありつつも、プログラムを使った時間割編成工程で、時間割編成業務の効率化が図られ、従来よりも時間の短縮を果たすことができた。その点においては、時間割編成業務の一部を自動化するということの有益性が示された。

しかしながら、今回の試行では課題も散見された。現在のプログラムはCUI（キャラクタユーザーインターフェイス）にて操作を行っている。これはCUIでの反応になれていない者には扱いづらい。GUIでの操作を可能にすることに取り組みなければならない。また今回のプログラムはPythonのディストリビューションであるAnaconda環境があれば操作が可能なものの、Anaconda環境の構築に手間取る場合もある。Anaconda環境のない場合でも運用可能にするために、アプリケーション化することも検討することが必要である。

時間割編成を行うプログラムのアルゴリズムについても、改善の余地があるだろう。今回は業務にあたる教員自らが調整可能なコードを目指すために、ユーザー定義関数を用いないほぼ完全な手続き型処理のみのコードを作成した。そのため、21学級あるA校のもので、9000行近くとなる膨大なコードとなってしまった。上から順に読み解けば処理を把握できる点でそれは有益ではあるが、あまりにも膨大すぎる。後任に引き継いだ際に読み解けないものとなってしまえば、校務用のシステムには適さない。この点は、わかりやすいコードとプログラムとして簡略なコードという部分のバランスを見ながら調整の必要がある。

VII. 引用文献

- 1 <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000148322.html> (2019年8月閲覧)
- 2 <https://www.mhlw.go.jp/content/000335628.pdf> (2019年8月閲覧)
- 3 小学校学習指導要領 (平成29年告示)
- 4 中学校学習指導要領 (平成29年告示)
- 5 高等学校学習指導要領 (平成30年告示)
- 6 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 (2019年8月閲覧)
- 7 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375107_1_1.pdf (2019年8月閲覧)
- 8 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.6
- 9 堀尾正典 (2008). 「汎用プロジェクトスケジューラの大学時間割問題への適用」, 名古屋学芸大学 教養・学際編・研究紀要, 4, p.61-74
- 10 堀尾正典 (2011). 「実用的な大学時間割作成システムの開発」, 『日本経営工学会論文誌』, 62巻, 1号, p1-11

- 11 伊藤美登・佐々木美裕・佐々木敦夫・伏見正則 (2012) 「大学時間割編成モデルの研究」, 『アカデミア・南山大学紀要・情報理工学編』, 12, p.87-98
- 12 中川健司 (2017). 「MS エクセルの VLOOKUP 関数を利用した時間割作成補助ツールの作成」, 『日本語教育方法研究会誌』, Vol.24, No.1, p.4-5
- 13 田中雅博 (2001). 「メタヒューリスティック手法による時間割編成の自動化」, 『システム / 制御 / 情報』, 45 巻, 12 号, p.725-732
- 14 大坪正和, 倉重賢治, 亀山嘉正 (2006). 「中学校における時間割編成問題への取り組み」, 『日本経営工学会論文誌』, 57 巻, 3 号, p.231-242
- (2019年 9 月 2 日受付)
- (2019年10月 2 日受理)

幼児の固定遊具へのかかわり方とその発達的变化に関する観察研究

—園庭の鉄棒と太鼓橋に着目して—

龍田幸奈¹ 西館有沙²

Observation Research on How Toddlers Use Playground Equipment and Its Developmental Change —Focusing on Pull-up Bar and Arched Monkey Bar—

TATTA Yukina, NISHIDATE Arisa

摘要

固定遊具での遊びを通して子どもたちがどのような学びを得るかを明らかにするにあたり、子どもが遊具を使ってどのように遊ぶのかをふまえる必要があると考え、園庭の鉄棒と太鼓橋に着目し、両遊具で遊ぶ3歳以上児の姿を観察し、学年ごとの遊びの内容や遊び方を比較した。その結果、鉄棒の技は、3歳クラスでは体を回転させる遊びが少なく、ぶらさがって遊ぶ子どもが多いこと、5歳クラスになると体を回転させる系の技、ぶらさがる系の技、鉄棒に座る系の技のいずれも他学年と比べて多く見られることが確認された。太鼓橋の技については、3歳クラスではのぼりおりする系の技が、5歳クラスではぶらさがる系の技が多く見られた。また、鉄棒や太鼓橋で遊ぶ3歳クラス児は主に保育者に向けて、自分の技への注目を要求したり、自らの技量をアピールしたりしていた。4歳クラス以降の子どもは同学年児とのやりとりが増え、5歳クラス児では友達同士で助言しあったりする姿が少数ながら見られた。

キーワード：幼児、鉄棒、太鼓橋、固定遊具

Keywords：Toddlers, Pull-up bar, Arched monkey bar, Playground equipment

I. はじめに

幼稚園や2歳以上の幼児が通う保育所、認定こども園には、原則として園庭（幼稚園では運動場、保育所や認定こども園では屋外遊技場と称される）が設置される。園庭には、子どもがさまざまな運動経験を積めるように、固定遊具が設置されている。幼稚園施設整備指針（文部科学省，2018）には、「固定遊具等は、幼児期の心身の発達にとって重要な役割を果たすことを踏まえ、幼児数や幼児期の発達段階、利用状況、利用頻度等に応じ必要かつ適切な種類、数、規模、設置位置等を検討することが重要である」と記されている。徳田・植原（2005）が関西の2地区の幼稚園で行った調査によると、公私ともに設置率が高かった固定遊具は、鉄棒、砂場、すべり台であったという。また、これらに加えて公立園ではブランコや築山・池、ジャングルジムなど、私立園ではアスレチックや総合遊具、太鼓橋などの設置率が高かった。

園庭の環境が子どもの心身の発達に及ぼす影響を明らかにすることは、保育者が子どもの経験を的確に見取り、質の高い教育や保育につなげていくために必要なことである。園庭にある固定遊具についても、子どもがどのような経験を積むのかをふまえた上で、それぞれの特

性を生かした教育や保育のあり方を考えていくべきであろう。ここではまず、さまざまな遊具に一人でかかわることの多い3歳以上児にとって固定遊具がもつ特性を確認し、それにかかわることによる子どもの学びについて考える。

固定遊具は、遊戯的にかかわるものと課題的にかかわるものに分けることができる（村岡，1999）。村岡（1999）は、遊戯的にかかわる遊具には筋力や技能をあまり必要とせず身体感覚の楽しさを味わうことができるすべり台やブランコ、シーソーなどが、課題的にかかわる遊具には自分で課題を設定してそれを達成しようと努力する姿が見られる鉄棒やジャングルジム、太鼓橋、雲梯などが含まれるとしており、園庭には両方の特性をもった遊具の設置が必要であると述べている。

遊戯的にかかわる遊具の特性について、すべり台を例に挙げると、「幼児にとって年齢や技能に関係なく滑ることは楽しく、誰の力も借りずに一人でも十分に楽しめる」「高所に登る、高所に立つ、高所から滑り降りるなど、全身を使ってかかわる」「スピード感やスリルを味わい、工夫次第で満足感や成功感を味わうことができる」とある（文部省幼稚園課内幼稚園教育研究会，1998）。ブランコやシーソーについても、使い方がわかれば大人の力

¹ 福井市立森田浜保育園 ² 富山大学人間発達科学部

を借りずに楽しむことができ、揺れ（振動）の楽しさやスピード感、スリルを味わいつつ、前後や上下に振動するために全身を使ってかかわる遊具である。加えて、これらの遊具は先に使用している子どもがいれば、接触の危険のない位置で待たなくてはならないなど、集団でのルールを学ぶ機会にもなりうる。これらの点から、遊戯的にかかわる遊具では、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）に示される幼児期の終わりまでに育ってほしい姿のうち、特に「健康な心と体」「道徳性・規範意識の芽生え」につながる学びを得られると推測される。

一方、課題的にかかわる遊具の特性について、鉄棒を例に挙げると、「ぶら下がったり体を揺らしたりすることから、かかわりが始まる」「体の向きが様々に変わることによって、逆転の楽しさを味わったり、体を揺らしたりして、不思議な感覚が体験できる」「鉄棒には何段階かの高さがあり幼児自身が今までの経験や発達などに応じて遊ぶことが可能である」「使い方が慣れてくると、幼児なりに自分の目的をもってかかわったり、さらに難しい方法を考えようとするなど、幼児にとって常に目的や挑戦心を達成する場ともなる」「一人の幼児が刺激となり、幼児同士で、自分のできるやり方をやって見せたり、真似をしたり、競い合ったりする。こうしたことをきっかけに友達との交流が生まれ、かかわりが深まったりする」ことがあるとされている（文部省幼稚園課内幼稚園教育研究会，1998）。このことから、課題的にかかわる遊具では、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）に示される幼児期の終わりまでに育ってほしい姿のうち、特に「健康な心と体」「自立心」「思考力の芽生え」につながる学びを得られるものと推測される。

II. 本研究の目的

以上にみてきたように、子どもはそれぞれの遊具へのかかわりを通してさまざまな学びを得ていると推測される。しかし、子どもは遊具を本来とは異なる目的と方法で使うことがあり、そのことが子どもの育ちにつながっている可能性もある。そのため、遊具の特性からのみ、子どもが得る学びをとらえるのでは十分とは言えない。子どもたちが遊具を使ってどのように遊んでいるのか、年齢によって遊具のかかわり方に違いはあるのかを具体的に明らかにし、子どもの経験とそこから得られる学びを整理していく作業が必要である。

そこで本研究では、子どもの遊具へのかかわりを調べ、遊具が子どもにとってどのような意味をもっているのかを、遊具の特性にとらわれずに明らかにすることを目的とした。本研究では、課題的にかかわる遊具であり、かつ幼稚園等に設置されることの多い鉄棒と太鼓橋に着目した。

III. 方法

1. 対象

本調査の実施について許可を得られた幼稚園2か所と保育所1か所に通園している3歳クラス（年少）児120名、4歳クラス（年中）児147名、5歳クラス（年長）児152名を対象とした。観察の対象場面は、自由保育の時間に、子どもが園庭の鉄棒や太鼓橋で遊んでいる場面とした。

なお、3園の鉄棒の高さの組み合わせは< 78cm, 88cm, 98cm >、< 80cm, 93cm, 131cm >、< 83.5cm, 98cm, 113cm >であった。乳幼児身体発育調査（2010）をもとに子どもの平均身長を算出すると、3歳児は約96.3cm、4歳児は約103.1cm、5歳児は約109.4cmである。最も低い鉄棒の高さは各園とも80cm前後であったが、これを3歳児が使うとなれば顔の高さほど、4歳児であれば顎もしくは肩の高さほど、5歳児であれば肩もしくは胸の高さほどである。村上（1990）は、子どもたちは腰から腹の高さにある鉄棒には「低い」という安心感をもち、胸から肩の高さにある鉄棒については何でもできそうな高さであるととらえ、肩より上の高さの鉄棒には挑戦的かつ創造的な面をくすぐられると述べている。このことから、たとえば対象園の最も低い鉄棒で考えた場合、3歳クラスや4歳クラスでは挑戦的かつ創造的な面をくすぐる高さとなり、5歳クラスでは何でもできそうな高さとなる。

鉄棒の高さが子どもの遊び方に影響する可能性はあるが、いずれの園も3種類の高さの鉄棒を用意しており、子どもが自分で高さを選べる状態にあった。また、本調査では技が成立するかどうかを補足的に調べるものの、子どもが遊びの中で経験していることを明らかにすることを目的としている。そのため、鉄棒の高さによる違いは考慮に入れずに分析を行うこととした。

2. 期間

積雪期を除き、2017年11月から12月までと2018年5月から7月までの期間に調査を行った。

3. 手続き

X県内において、園庭に鉄棒と太鼓橋を設置している幼稚園や保育所を選出して研究協力を依頼し、了承を得られた幼稚園と保育所において非参与観察法を用いての観察を行った。観察は子どもが遊具で遊び始めたところから開始し、遊具を離れた時点で終了した。記録は、調査シートへの記述とビデオカメラでの撮影によりとった。観察項目は、技の内容、技の成立の有無、他者との関わり、子どもの発話、発話の相手であった。

4. 遊具を用いた技に関する分類項目

大森（1983）は鉄棒と太鼓橋それぞれを用いて遊んだ幼児の動きを収集し、幼児期の子どもが行う技の内容を

整理している。そこで、子どもが鉄棒や太鼓橋で見せた技を分類するための項目として、まずは大森（1983）が示した 71 種類の鉄棒の技と 56 種類の太鼓橋の技を採用した。また、大森（1983）には示されていない技が観察された際には、新たに分類項目に加えた。これにより、鉄棒の技に関する分類項目は 75 項目、太鼓橋の技に関する分類項目は 69 項目となった。

鉄棒の技は、鉄棒を使って体を回転させる系の技、ぶらさがる系の技、鉄棒に座る系の技、その他に整理された。体を回転させる系の技は 17 項目、ぶらさがる系の技は 33 項目、鉄棒に座る系の技は 9 項目、その他が 16 項目であった。表 1 に、各系に分類される技の例を挙げた。

太鼓橋の技は、太鼓橋を使ってのぼりおりする系の技、ぶらさがる系の技、太鼓橋に座る系の技、体を回転させる系の技、その他に整理された。太鼓橋を使ってのぼりおりする系の技が 14 項目、ぶらさがる系の技が 30 項目、太鼓橋に座る系の技が 6 項目、体を回転させる系の技が 4 項目、その他が 15 項目であった。表 2 に、各系に分類される技の例を挙げた。

5. 倫理的配慮

研究の概要および倫理的配慮事項については、事前に書面および口頭により説明を行った。ビデオカメラでの録画記録や筆記による記録は、他者の目に触れることの

表 1. 鉄棒の技の例

	含まれる技の例	技の説明
体を回転させる系	前まわりおり	順手腕立て支持姿勢から前方へ回転して降りる。
	逆上がり	順手で鉄棒を握り、足を前方にけり上げ後方に巻きつけるようにして回転し腕立て支持の姿勢をとる。
	脚ぬき前まわり	順手懸垂から両腕の間に前方から両足を通し下方にぬき、背面懸垂となる。
ぶらさがる系	ぶらさがり	順手で鉄棒にぶらさがる。
	片足をかけて振る	順手で片膝を鉄棒にかけ振動する。
	ぶたの丸焼き	鉄棒下方に内手握りでぶらさがり両膝を鉄棒にからませる。
	コウモリ	両膝を鉄棒にかけ両手を離して逆さにぶらさがる。
鉄棒に座る系	鉄棒に座る	順手で鉄棒の上に座る。
	鉄棒をまたいで座る	鉄棒をまたいで座り両手は前で内手握りをする。
	座って横に動く	鉄棒上に順手で座り側方移動をする。
その他	低い鉄棒から高い鉄棒に移る	低い鉄棒に立ち高い鉄棒に移って腕立て支持をする。
	鉄棒でブリッジ	背面で鉄棒を握り、体をそらして両足首を棒にひっかけ懸垂する。
	ひつつきコアラ	鉄棒の支柱を抱きかかけるようにして手と足でしがみつく。

表 2. 太鼓橋の技の例

	含まれる技の例	技の説明
太鼓橋をのぼりおりする系	上面ののぼりおり	上を四つんばいで一段ずつのぼり中央で方向転換して後ろ向きでおりる。
	下面ののぼりおり	下面を両手、足を使って一段ずつのぼり中央で方向転換しておりる。
	上面ののぼり下面おり	上のぼりから中央でバーの間をくぐりぬけ下面をおりる。
ぶらさがる系	手あたり	下を一段ずつ順手懸垂で片手ずつ前方へ移動する。
	コウモリ	中央二本のバー上で外膝かけ懸垂をする。
	スウィング（前振り）	中央順手懸垂で前後振動をする。
	中央上のバーの間おり（横向き）	中央上で四つんばいで側方を向いた状態でバーの間を通りぬけ懸垂する。
	中央上のバーの間おり（前向き）	中央上から四つんばいの状態で前方を向き腹でバーを支持するようにバーの間を通りぬけ懸垂をする。
太鼓橋に座る系	中央ぶらさがり	中央でぶらさがる。
	座ってとびおりる	中央に座ってとびおりる。
	上で座る	中央上サイドで座る。
体を回転させる系	側面バーの上に座る	側面のバーの上に座る。
	逆上がり	下面両手懸垂よりバーに足をかけ上面に逆上がりをする。
	サイドの後ろまわり	中央サイドで腕立て支持から後方回転をする。
	サイドの前回り	中央サイドで腕立て支持から前方回転をりする。
その他	脚ぬき前まわり	順手懸垂から両腕の間に前方から両足を通し下方にぬき背面懸垂となる。
	体をそらす	順手懸垂で二本のバーに両膝をかけた次のバーに両足首を下からかけ上体をそらす。
	上から通り抜けブリッジ	中央腕立て支持から膝を曲げ足首を後方のバーにかけバーの間をくぐりぬけ下面で背面懸垂足首かけとなる。
	中央で立つ	中央上で立ちバランスをとる。

ないように調査者が管理した。録画や筆記による記録をデータ化するには、個人が特定される情報（氏名やクラス名、園名）を排除した。

IV. 結果

1. 鉄棒と太鼓橋それぞれで遊んだ人数と性差の有無

鉄棒で遊んだ子どもの延べ人数は、3歳クラスが18名、4歳クラスが39名、5歳クラスが117名であり、年齢が上がるごとに鉄棒で遊ぶ子どもは増えた。太鼓橋で遊んだ子どもの延べ人数については、3歳クラスが49名、4歳クラスが48名、5歳クラスが63名であり、3歳クラスと4歳クラスでは顕著な違いは見られなかった。また、鉄棒とは異なり、太鼓橋では3歳クラスの子どもも多く遊んでいた。

子どもの性別によって、鉄棒や太鼓橋での遊び方に差はあるかを分析したところ、ほとんどの項目において有意差は認められなかったため、これ以降は性の影響は考

慮せず、学年別の結果を示す。

2. 子どもが見せた技の種類

(1) 鉄棒

鉄棒での遊びにおいて見られた技の種類を表3に示した。3歳クラスでは7種類、4歳クラスでは10種類、5歳クラスでは35種類の技が見られた。また、子どもの鉄棒遊びを技の特徴によって、体を回転させる系、ぶらさがる系、鉄棒に座る系、その他に分けて集計した結果を表4に示した。学年による違いがあるかどうかについて 3×2 の χ^2 検定を行ったところ、体を回転させる系の技 ($\chi^2(2)=68.48, p<0.01$)、ぶらさがる系の技 ($\chi^2(2)=18.45, p<0.01$)、鉄棒に座る系の技 ($\chi^2(2)=20.85, p<0.01$) において1%水準で有意差が認められた。残差分析より、体を回転させる系の技は3歳クラスにおいて有意に少なく、5歳クラスで有意に多かった。また、ぶらさがる系の技は4歳クラスで有意に少なく、5歳クラスにおいて有意に多かった。さらに、鉄棒に座る系の技は5歳クラスに

表3. 鉄棒での遊びにおいて見られた技の種類

	3歳クラス n=18	4歳クラス n=39	5歳クラス n=117
前まわりおり (表1参照)	11% (2名)	49% (19名)	41% (48名)
逆上がり (表1参照)	0	5% (2名)	35% (41名)
ぶたの丸焼き (表1参照)	28% (5名)	18% (7名)	16% (19名)
脚ぬき前まわり (表1参照)	22% (4名)	28% (11名)	16% (19名)
鉄棒の端に座る	0	0	15% (18名)
ぶらさがり (表1参照)	33% (6名)	10% (4名)	15% (17名)
体を二つ折りにしてぶらさがって振る	0	13% (5名)	14% (16名)
とびあがり	0	3% (1名)	8% (9名)
鉄棒をまたいで座る	0	0	8% (9名)
鉄棒に座る	0	3% (1名)	7% (8名)
脚ぬき後ろまわり	0	0	7% (8名)
コウモリ (表1参照)	11% (2名)	0	7% (8名)
片足をかけて振る	0	3% (1名)	5% (6名)
両足をかけて振る	0	0	4% (5名)
ぶらさがって腰をひねる	0	0	3% (4名)
前振り	0	0	3% (4名)
肘をかけてぶらさがる	6% (1名)	0	3% (4名)
ひっつきコアラ (表1参照)	6% (1名)	0	3% (4名)
低い鉄棒から高い鉄棒に移る	0	0	3% (3名)
脚振りあげ	0	0	3% (3名)
鉄棒の端に座る →手遊び歌「アルプス1万尺」をする	0	0	3% (3名)
その他	0	3% (1名)	14% (16名)

表4. 技の特徴ごとに集計した結果

	3歳クラス n=18	4歳クラス n=39	5歳クラス n=117	χ^2 値
体を回転させる系	33% (6名)	82% (32名)	99% (116名)	68.48** (※)
ぶらさがる系	78% (14名)	46% (18名)	81% (95名)	18.45**
鉄棒に座る系	0	3% (1名)	32% (38名)	20.85** (※)
その他	6% (1名)	3% (1名)	20% (23名)	—

※ Fisher の正確確率検定を用いた。

** : $p<0.01$

において有意に多かった。これらのことから、3歳クラスや4歳クラスと比べて5歳クラスでは、多くの子どもが1回の遊びの中でバリエーションのある複数の技に取り組んでいることがわかる。

鉄棒における技の成立の有無を調べたところ、すべてのクラスにおいて技が成立した子どもの割合が高かった(3歳クラスでは子どもが取り組んだ技の総数のうちの86%、4歳クラスでは87%、5歳クラスでは76%)。ただし、逆上がりについては他の技と比べて成功率が低く、逆上りに挑戦した子どものうち、技が成立した割合は37%(43名中16名)であった。

(2) 太鼓橋

太鼓橋での遊びにおいて見られた技の種類を表5に示した。3歳クラスでは10種類、4歳クラスでは20種類、5歳クラスでは24種類の技が見られた。また、太鼓橋での遊びにおいて見られた技を、その特徴によって、のぼりおりする系、ぶらさがる系、太鼓橋に座る系、体を回転させる系、その他に分けて集計した結果を表6に示した。なお、太鼓橋では複数の系に分類される技を組み

合わせるケースが観察されたが、その場合はそれぞれの系に重複して計数した。表6より、学年による違いがあるかについて χ^2 検定を行ったところ、ぶらさがる系とのぼりおりする系の技において有意差が認められた(前者: $\chi^2(2)=14.09, p<0.01$, 後者: $\chi^2(2)=6.66, p<0.05$)。残差分析より、3歳クラスにおいて、のぼりおりする系の技をする子どもが有意に多かった。また、ぶらさがる系の技は、4歳クラスで有意に少なく、5歳クラスで有意に多かった。

太鼓橋における技の成立の有無について、3歳クラスでは子どもが取り組んだ技の総数のうちの68%、4歳クラスでは75%、5歳クラスでは67%の技が成立していた。鉄棒と比べると、技の途中で止める子どもや手を離す子どもが多かった。

3. 遊具で遊んでいる際の発話とその相手

(1) 鉄棒

鉄棒で遊んでいる際に、独り言も含めて何らかの発話があった子どもは3歳クラスで61%(18名中11名)、4

表5. 太鼓橋での遊びにおいて見られた技の種類

	3歳クラス n=49	4歳クラス n=48	5歳クラス n=63
スウィング(前振り)(表2参照)	35%(17名)	23%(11名)	33%(21名)
下面ののぼりおり(表2参照)	18%(9名)	23%(11名)	27%(17名)
側面バーの上に座る(表2参照)	12%(6名)	2%(1名)	14%(9名)
体をそらす(表2参照)	10%(5名)	29%(14名)	11%(7名)
手わり(表2参照)	6%(3名)	10%(5名)	11%(7名)
下面のぼり→中央ぶらさがり→下面おり	0	0	10%(6名)
上から通り抜けブリッジ(表2参照)	0	2%(1名)	8%(5名)
上面ののぼりおり(表2参照)	39%(19名)	14%(7名)	6%(4名)
サイドの手わり	0	0	5%(3名)
上面のぼり→側面バー間通り抜けおり	12%(6名)	4%(2名)	5%(3名)
側面のバー間通り抜けおり	0	2%(1名)	5%(3名)
ぶらさがりからあがる	0	0	3%(2名)
上に座る	0	0	3%(2名)
中央下面懸垂→バーに足をかける→中央上に上る	0	0	3%(2名)
側面バーの上に立ち飛び降りる	2%(1名)	0	3%(2名)
下面ののぼり脚ぬき前まわり	0	2%(1名)	3%(2名)
2・3人でぶら下がり足を相手の体に絡ませる	0	0	3%(2名)
上面ののぼりおり(尻つきおり)	2%(1名)	2%(1名)	2%(1名)
スウィング(横振り)	0	2%(1名)	2%(1名)
一人が懸垂をしてもう一人が足を持ってブラブラする	2%(1名)	0	2%(1名)
その他	0	17%(8名)	6%(4名)

表6. 太鼓橋での技の特徴ごとに集計した結果

	3歳クラス n=49	4歳クラス n=48	5歳クラス n=63	χ^2 値
のぼりおりする系	71%(35名)	46%(22名)	56%(35名)	6.66*
ぶらさがる系	43%(21名)	40%(19名)	71%(45名)	14.09**
太鼓橋に座る系	12%(6名)	4%(2名)	17%(11名)	4.61(※)
体を回転させる系	0	2%(1名)	3%(2名)	1.53(※)
その他	12%(6名)	44%(21名)	33%(21名)	—

※ Fisher の正確確率検定を用いた。

** : $p<0.01$ * : $p<0.05$

歳クラスで64% (39名中25名)、5歳クラスで67% (117名中78名) いた。子どもの発話の内容をカテゴリー分類した結果を表7に示した。鉄棒で遊んでいる時に、鉄棒と無関係の話をする子ども (B) は少なく、多くの子どもは鉄棒での遊びについて発話 (A) していた。学年間の差の有無について χ^2 検定を行ったところ、自らの技の実践についての発話 (a) において有意差が認められた ($\chi^2(2)=10.39, p<0.01$)。残差分析より、3歳クラスにおいて有意に多く、4歳クラスで有意に少なかった。

表7より、鉄棒での遊びに関する発話 (A) について具体的にみていくと、自らの技の実践についての発話 (a) がすべての学年において多く、子どもたちが鉄棒遊びをする際に「見て」と他者の注意を引いたり (注目の要求)、「できるよ」「ほら、できた」と自分の技量をアピールしたり (できるアピール) すること、技を行った結果について「やったぁ」「イエーイ」と達成感を表現したり、「もうちょっと」「無理だった」と達成具合を表現したりすること、技を行った時の自分の感情を「こわい」「楽しい」と表現すること、技を行う際に「よいしょ」「えい」「おりゃあ」「1, 2, 3・」などのかけ声や「うわぁ」「あー」などの発声が見られることが確認された。

また、4歳クラス以降の子どもには、周囲の子どもに向けて、「どうやってやるの?」などと技についての助言を求めたり (b)、「いっせいのーで」「～しよう」といったように遊びに誘ったり (c)、他児の遊びについて依頼 (○○をやってみて・△△できる?) や助言 (ここを持って・足を上げる)、応援 (がんばれ)、賞賛 (すごい・できたね) などを行う (d) 様子が観察された。

加えて、その他の発話 (e) には、技に取り組む自分の様子を「(体を二つ折りにして鉄棒にぶらさがりながら) 布団」「(“ぶたの丸焼き”をしながら) コアラ、コアラ、コアラ、コアラのコアラ」と見立てたものや、鉄棒を触ってその感触を「冷たい」「熱い」と表現したもの、鉄棒で遊んでいて手やお腹などに感じた痛みを表現したものなどがあった。

子どもの発話が誰に向けられたものであったかを集計した結果を表8に示した。学年による差の有無について χ^2 検定を行ったところ、保育者と他児 (同学年) において有意差が認められた (前者: $\chi^2(2)=19.65, p<0.01$, 後者: $\chi^2(2)=50.11, p<0.01$)。残差分析より、発話の相手が保育者であるケースは3歳クラスにおいて有意に多かった (73%) 一方で、5歳クラスでは有意に少なく

表7. 鉄棒で遊んでいる最中の子どもの発話 (独り言を含む) の内容

	3歳クラス n=11	4歳クラス n=25	5歳クラス n=78	χ^2 値
A. 鉄棒での遊びに関する発話	100% (11名)	100% (25名)	91% (71名)	3.44
a) 自らの技の実践についての発話	100% (11名)	44% (11名)	64% (50名)	10.39**
注目の要求「見て」	18% (2名)	12% (3名)	15% (12名)	—
できるアピール	27% (3名)	12% (3名)	15% (12名)	—
達成感の表現	0	12% (3名)	17% (13名)	—
達成具合の表現	18% (2名)	0	14% (11名)	—
感情の表現 ※「こわい」「楽しい」	9% (1名)	4% (1名)	4% (3名)	—
技を行っている際の掛け声や発声	27% (3名)	16% (4名)	18% (14名)	—
b) 技について助言を求める発話	0	4% (1名)	9% (7名)	1.64
c) 一緒に技を行うことを誘う発話	0	8% (2名)	6% (5名)	0.88
d) 他児の遊びについての発話	0	16% (4名)	23% (18名)	3.52
技の実践を依頼する発話	0	4% (1名)	12% (9名)	—
他児の遊びへの助言	0	0	8% (6名)	—
他児の遊びへの応援	0	0	4% (3名)	—
他児の遊びへの賞賛	0	0	5% (4名)	—
その他の他児へのかかわり	0	12% (3名)	12% (9名)	—
e) その他	0	32% (8名)	24% (19名)	—
B. 鉄棒とは無関係の発話	0	0	10% (8名)	3.97

※%の母数は、鉄棒で遊んでいる最中に発話があった子どもの人数

** : $p<0.01$

表8. 鉄棒で遊んでいる際の発話の相手

	3歳クラス n=11	4歳クラス n=21	5歳クラス n=67	χ^2 値
保育者	73% (8名)	14% (3名)	15% (10名)	19.65**
他児 (同学年)	18% (2名)	43% (9名)	97% (65名)	50.11**
他児 (上級)	27% (3名)	24% (5名)	—	0.05
他児 (下級)	—	10% (2名)	6% (4名)	0.01
その他	18% (2名)	29% (6名)	18% (12名)	—

※%の母数は、保育者や他児等に向けて発話した子どもの人数

** : $p<0.01$

15%であった。また、発話の相手が他児（同学年）であるケースは5歳クラスで97%と有意に多かったのに対して、3歳クラスや4歳クラスで有意に少なかった（3歳クラス18%；4歳クラス43%）。このことから、3歳クラスの子どもは、主に保育者と自分の技についてやりとりを行う傾向があるのに対して、5歳クラスの子どもは、同学年の子どもと自分や相手の技についてやりとりを行う傾向にあると言える。

なお、他者に対する発話はなかったものの他児が行った技を模倣した子どもは3歳クラスにはおらず、4歳クラスで5%（2名）、5歳クラスで6%（4名）であった。また、発話はなかったが他者に目を向けた（注目した）子どもは4歳クラスにはおらず、3歳クラスで17%（3名）、5歳クラスで12%（8名）であった。学年による差の有無については、いずれも有意差は認められなかった（他児の模倣： $\chi^2(2)=0.97, n.s.$, 他者への注目： $\chi^2(2)=5.93, p<0.1$ ）。

(2) 太鼓橋

太鼓橋で遊んでいる際に何らかの発話（独り言を含む）があった子どもは3歳クラスで67%（49名中33名）、4歳クラスで77%（48名中37名）、5歳クラスで59%（63名中37名）であった。発話の内容をカテゴリー分類した結果を表9に示した。まず、太鼓橋での遊びに関する発話をした割合（A）と、太鼓橋とは無関係の発話をした割合（B）について、学年間で有意差が認められた（前者： $\chi^2(2)=14.17, p<0.01$, 後者： $\chi^2(2)=10.71, p<0.01$ ）。残差分析より、5歳クラスでは、他の学年と比べて太鼓橋での遊びに関する発話が有意に少なかった。一方、他学年と比べて太鼓橋と無関係の発話は有意に多かった。太鼓橋と無関係の発話（B）とは、たとえば「何して遊ぶ?」「鬼ごっこしない?」「ケイドロしよ

う」といった遊びの相談や、「ここで休憩」「“お話場所”にしよう」というように、太鼓橋の上を友達との特別な空間にする相談などであった。

太鼓橋遊びに関する発話（A）の内容を具体的に見てみると、どの学年においても自らの技の実践に関する発話（a）や遊びへの誘い（c）、他児の遊びに関する発話（d）が見られた。一方、技についての助言を求める発話（b）は観察されなかった。また、自らの技の実践に関する発話（a）については、学年間で有意傾向があり（ $\chi^2(2)=5.33, p<0.1$ ）、残差分析より4歳クラスにおいて有意に少なかった。（a）の発話の中身については、鉄棒と同じように「見て」と他者に呼びかけるもの（注目の要求）や、「ぶらさがれるよ」「もう大きくなったから届く」と自分の技量をアピールするもの（できるアピール）、「えい」「やあ」「よいしょ」といったかけ声があった。一方で、達成感や達成具合を表現するような発話は少なかった。

その他（e）に分類された発話より、3歳クラスでは「ここにつかまりたい」といった願望を口にしたり、友達と「うわー」と叫びあったりする姿がみられ、4歳クラスや5歳クラスでは「手が痛い」「疲れた」「目がまわる」「やめる」といった痛みや疲れなどを口にしている姿が見られた。

子どもの発話が誰に向けられたものであったかを集計した結果を表10に示した。学年間に差はあるかについて χ^2 検定を行ったところ、保育者と他児（同学年）において有意差が認められた（前者： $\chi^2(2)=12.83, p<0.01$, 後者： $\chi^2(2)=6.63, p<0.05$ ）。残差分析より、発話の相手が保育者であるケースは3歳クラスで52%と有意に多く、5歳クラスで少なかった（11%）。また、発話の相手が他児（同学年）であるケースは3歳クラスで有意に少なく（42%）、5歳クラスで多かった（75%）。

表9. 太鼓橋で遊んでいる最中の子どもの発話（独り言を含む）の内容

	3歳クラス n=33	4歳クラス n=37	5歳クラス n=37	χ^2 値
A. 太鼓橋遊びに関する発話	100% (33名)	100% (37名)	81% (30名)	14.17**
a) 自らの技の実践についての発話	48% (16名)	22% (9名)	46% (17名)	5.33 [†]
注目の要求「見て」	15% (5名)	8% (3名)	5% (2名)	—
できるアピール	12% (4名)	5% (2名)	11% (4名)	—
達成感の表現	3% (1名)	0	3% (1名)	—
達成具合の表現	6% (2名)	3% (1名)	5% (2名)	—
感情の表現 ※「こわい」「楽しい」	3% (1名)	3% (1名)	0	—
技を行っている際の掛け声や発声	12% (4名)	8% (3名)	16% (6名)	—
b) 技についての助言を求める発話	0	0	0	—
c) 一緒に技を行うことを誘う発話	3% (1名)	3% (1名)	5% (2名)	0.44
d) 他児の遊びについての発話	12% (4名)	14% (5名)	16% (6名)	0.26
技の実践を依頼する発話	0	3% (1名)	0	—
他児の遊びへの助言	3% (1名)	8% (3名)	5% (2名)	—
その他の他児へのかかわり	9% (3名)	5% (2名)	11% (4名)	—
e) その他	48% (16名)	49% (18名)	30% (11名)	—
B. 太鼓橋遊びとは無関係の発話	0	3% (1名)	19% (7名)	10.71**

※%の母数は、太鼓橋で遊んでいる最中に発話があった子どもの人数

[†]: $p<0.1$, ** : $p<0.01$

表 10. 太鼓橋で遊んでいる際の発話の相手

	3歳クラス n=31	4歳クラス n=27	5歳クラス n=28	χ^2 値
保育者	52% (16名)	22% (6名)	11% (3名)	12.83**
他児 (同学年)	42% (13名)	59% (16名)	75% (21名)	6.63*
他児 (上級)	6% (2名)	4% (1名)	—	0.27
他児 (下級)	—	4% (1名)	11% (3名)	0.38
その他	19% (6名)	33% (9名)	14% (4名)	—

※%の母数は、保育者や他児等に向けて発話した子どもの人数

** : $p < 0.01$

他者に対する発話はなかったものの他児の技を模倣する姿が見られたケースは3歳クラスで6% (3名)、4歳クラスで8% (4名)、5歳クラスで8% (5名) あった。また、発話はなかったが相手に注意を向ける姿が見られたケースが3歳クラスで4% (2名)、4歳クラスで8% (4名)、5歳クラスで13% (8名) あった。学年間の差の有無について χ^2 検定を行ったところ、いずれにも有意差は認められなかった (他児の模倣: $\chi^2(2)=0.20, n.s.$, 他者への注目: $\chi^2(2)=2.58, n.s.$)。

V. 考察

1. 幼児が鉄棒や太鼓橋で見せる技とその発達的变化

(1) 鉄棒

3歳クラスでは、78%の子どものが“ぶらさがり”や“ぶたの丸焼き”のように、手や足で棒にぶらさがったり、その状態で揺れたりする遊びを行っていた。文部省幼稚園課内幼稚園教育研究会 (1998) において述べられている「ぶら下がったり体を揺らしたりすることから、かわりが始まる」という鉄棒遊びの特性とも一致していること、鉄棒で遊ぶ子どもが少なかったことから、この時期に鉄棒に興味をもってかわり始める子どもが出てくると推測される。

4歳クラスの子どもの82%は、“前まわりおり”や“脚ぬき前まわり”のように棒を軸にして体を回転させる遊びを行った。また、13%の子どものが行っていた“体を二つ折りにしてぶらさがって振る”遊びは、ぶらさがる系の技であるものの、体を回転させる系の技につながる動きである。体の成長とともに筋力が増え、体のバランスをうまくとれるようになることで、子どもたちは体を回転させる技に挑戦するようになると考えられる。

5歳クラスになると、鉄棒で遊ぶ子どもの延べ人数が3,4歳クラスと比べて大幅に増えた。また、技のバリエーションが増えた。ただし、技の種類ごとの成功率をみると逆上りのように成功率の低いものがあった。このことから、5歳クラス児にとって鉄棒は、技が成功する達成感を得られるだけでなく、うまくできない技に挑戦する楽しさを得ることのできる遊具であると言える。なお、3,4歳クラスの子どものには見られなかった「鉄棒に座る系」の技が5歳クラス児には見られた。鉄棒に座るには、下肢で地面をけり上げる力と、上肢を使って体を鉄

棒の上に引き上げる力、バランスをとって棒の上に座る力が必要になる。この技の成立に、鉄棒の高さと子どもの身長が影響した可能性はあるが、運動能力の発達段階も影響しているものと推察される。

(2) 太鼓橋

鉄棒と比べると、太鼓橋は3歳クラスの子どもの遊び割合が高く、学年が上がっても遊ぶ子どもの割合が減ることはなかったことから、子どもによって技の難易度を選べる遊具であると言える。3歳クラスでは、体を回転させる系の技を行った子どもはいなかったものの、はしご部分の上面をのぼりおりする子どもや、はしご部分にぶらさがって前後に振動する“スウィング”を行う子どもが多くいた。ただし、太鼓橋ののぼりおりは1,2段にとどまるケースが多かった。また、ぶらさがる際には「ここにつかまりたい」と要求して保育者の補助を受ける子どもがいた。

4歳クラスでは、上面ののぼりおりよりも下面ののぼりおりをする子どもが多くなるものの、のぼりおり系やぶらさがる系の技が他学年と比べて多く見られるということはなかった。一方で、3歳クラスの子どものと比べて、“体をそらす”という体全体を使う技が見られるようになった。また、3歳クラス児より高い位置まで上面や下面ののぼりおりをする姿が見られた。

5歳クラスでは、太鼓橋にぶらさがった状態から前後に振動したり、雲梯のように“手わり”をしたり、バーに足をかけたりと、ぶらさがり系のさまざまな技に取り組む様子が観察された。また、複数の技を組み合わせる子どもが増え、自ら工夫しながらいろいろな体の動きを楽しんでいることがうかがえた。

2. 鉄棒や太鼓橋で遊ぶ子どもの思いとその発達的变化

(1) 鉄棒

鉄棒での遊びでは、他者への発話や独り言を口にする子どもがどの学年においても6割を超えた。また、発話の内容は学年に関係なく、自らの技の実践についてであり、自分の技を他者に見てもらおうとする姿や自分の技量をアピールする姿、技をやり終えた後に達成感を口にする姿、技を成功させられなくても現時点での達成具合を口にする姿が見られた。また、学年が上がるにつれて複数の技を行う傾向にあった。これらのことから、子どもたちは鉄棒を用いて自分にできる技を行うことで達成

感を味わっていること、まだ成功していない技に挑戦する楽しさを感じていることがうかがえる。3歳クラスの子どもは注目の要求もできるアピールも保育者に向けて行うことが多かったことから、保育者に見てもらったり認めてもらったりすることで達成感を得ていると言える。一方、4、5歳クラス児では他者に向けた発話が3歳クラスと比べると少ない傾向にあるものの、特に5歳クラスにおいては同級生とのやりとりが増えた。このことから、お互いに競いあったり助言しあったりすることで達成感や満足感を得られたり、挑戦する気持ちが高まるケースが出てくると考えられる。

5歳クラスの子どもには、鉄棒の技をどうすれば成功させることができるのかについて自分なりに考え、言葉や動作を使って他児に助言しようとする姿が見られた。これは、鉄棒にぶらさがったり、逆さまになったり、回転したりする際の身体イメージをもっていることと表れであると同時に、人間関係の育ちの表れであると考えられることができる。

なお、鉄は熱伝導率が高いため、季節の変化によって遊具自体の温度が変わる。鉄棒に触ることで寒い季節には「冷たい」、暑い季節には「熱い」など、遊具の素材の性質に気づいた子どもがいた。

(2) 太鼓橋

太鼓橋でも、他者に向けた発話や独り言を口にした子どもが多くいたが、鉄棒と比べると、定型の技ができる達成感や達成具合を表現するような発話はあまり見られなかった。一方で、学年に関係なく複数の技に取り組む子どもや、いくつかの技を組み合わせて遊ぶ子どもがいたことから、難易度も遊び方も自分の力に合わせて選べる遊具の特性を活かして、達成感を得るというよりは、いくつかの動きを試しながら、太鼓橋での遊びを模索することに子どもたちが楽しさを見出していることがうかがえた。ただし、3歳クラス児については、保育者に向けて注目の要求や自分の技量のアピールをする子どもが多く、「ここにつかまってみよう」と保育者に要求する子どももいたことから、太鼓橋での遊びを通して「ここまでできた」「こんなことができた」といった満足感を得ているものと推測された。

太鼓橋は、はしご上になった上面に座ることができる。最も高い場所まで登れば、地面に立っている時とは異なる景色を見ることができる。その意味で、太鼓橋の上は園庭とは少し区切られた空間であり、子どもが独自の世界を作りやすい場所であると考えられる。子どもたちは、太鼓橋の上で次の遊びの相談をしたり、内緒話をしたり、時には休憩をしたりして過ごすことがうかがわれた。

VI. まとめ

秋田・辻谷・石田・宮田・宮本(2018)は、園庭環境

に関する研究を展望し、固定遊具では、幼児期の終わりまでに育てたい姿のうち「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「思考力の芽生え」にかかわる育ちがあるとしている。本研究では遊具のもつ特性から、鉄棒や太鼓橋では「健康な心と体」「自立心」「思考力の芽生え」にかかわる育ちがあると推測した。

本調査より、鉄棒と太鼓橋のいずれにおいても、子どもが自ら遊具にかかわり、いろいろな動きを試す姿が観察された。これは、幼稚園教育要領の健康領域の内容である「いろいろな遊びの中で十分に体を動かす」「様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む」姿である。加えて、特に太鼓橋では子どもが「休憩」と口にしたたり、太鼓橋の上を「お話場所」に定めたり、太鼓橋で遊びつつも次の遊びの相談をしたりする様子が見られ、戸外遊びの休憩所や中継地点としてこの遊具を用いるケースがあることがうかがえた。これらのことから、鉄棒や太鼓橋は、幼児期の終わりまでに育てほしい姿(文部科学省, 2017)の「健康な心と体」(幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分動かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる)につながる学びを得られる遊具であることが改めて確認された。

また、鉄棒遊びでは、子どもが自分のできる技ややりたい技に挑戦する姿が学年に関係なく多く見られた。技がうまくできなかつた時には、その達成具合を口にしたたり、他児に「どうやってやるの?」「できる?」と尋ねたりする様子が見られた。加えて、技が成功した時には声をあげて喜ぶ様子が見られた。これらのことから、幼児期の終わりまでに育てほしい姿(文部科学省, 2017)の「自立心」(身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動できるようになる)につながる学びが得られると考えられる。

さらに、鉄棒での遊びでは、技を行うための身体の動かし方を言葉や動作で他児に伝えようとする姿が見られた。太鼓橋遊びでは、3歳クラス児でも遊具の主に下段部分を使って複数の技に挑戦することができ、5歳クラス児ともなると遊具のすべてを使って複数の技を行ったり、複数の技を組み合わせたたりしながら、さまざまに身体を動かすことに楽しさを見出している様子が観察された。遊具の形状や特性をふまえて、技が成功するにはどうすればよいかを考えたり、「ぶらさがってみよう」「のぼってみよう」「くぐってみよう」「サイドを使ってみよう」などと自ら工夫して遊ぶ姿から、幼児期の終わりまでに育てほしい姿(文部科学省, 2017)の「思考力の芽生え」(身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、新しい考えを生み出

す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようにする)につながる学びを得られる遊具であると考えられる。

加えて、鉄棒や太鼓橋での遊びを通して、揺れる、逆さまになる、回る、高い位置にのぼることによる視界の変化を体感すること、季節や天候等による遊具の温度や手触りの変化を感じることが、感性の高まりや、物の性質への気づきにつながる可能性がある。また、鉄棒や太鼓橋で遊ぶ中で他児と技を成功させることのできた喜びを共有したり、同時に技を行う楽しさを見出したりするなど、他児との関係をとりのつものとして遊具をとらえることができる。

なお、本調査の対象園に所属する子どものうち、鉄棒や太鼓橋での遊びが見られなかった子どもが少なからずいた。子どもたちのなかには、鉄棒や太鼓橋での遊びに恐怖や不安を強く感じる子どもがいる。また、鉄棒や太鼓橋から落ちた経験によって、恐怖心を強めた子どももいる。そもそも、これらの遊具にあまり興味をもたない子どももいる。これらの遊具で遊ぶかどうかは、子どもの主体性にまかされるべきであることは言うまでもない。一方で、これらの遊具に興味をもったり、遊具に安心してかかわったり、遊びを楽しんだり、満足感を得たりできるように保育者が援助を行うことは必要である。具体的には、これらの遊具の楽しさを伝えたり、子どもが安全に遊べるように補助や助言を行いつつ、子どもを励ましたり認めたり、できたことを共に喜んだりすることが求められる。

文献

- 秋田喜代美・辻谷真知子・石田佳織・宮田まり子・宮本雄太(2018) 園庭環境に関する研究の展望, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 495-533.
- 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領<平成 29 年告示>, フレーベル館.
- 文部科学省大臣官房文教施設企画部(2018) 幼稚園施設整備指針, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/toushin/_icsFiles/afie/ldfile/2018/04/19/1402617_001.pdf>, (閲覧日: 2018 年 11 月).
- 文部省幼稚園課内幼稚園教育研究会(1998) 幼稚園における園具・教具活用事例集, ぎょうせい, 16, 27.
- 村上哲朗(1990) 運動教材と指導方法に関する考察: 子どもにとっての鉄棒の至適高さについて, 保育研究 東洋英和女学院短期大学保育科, 11, 63-74.
- 村岡眞澄(1999) 園の固定遊具における遊びのあらわれとその意味, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 2, 123-128.
- 大森美美(1983) 幼児の固定遊具遊びの一考察—鉄棒・太鼓橋の運動について—, 東京女子体育大学紀要, 18, 31-47.
- 徳田泰伸・植原邦子(2005) 幼稚園の園庭における固定遊具の位置づけと取り扱いについて(第一報), 庫大学論集, 10, 229-239.

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2日受理)

道徳教育と教化

—I. A. スヌークの教化論の再検討—

児島博紀¹

Moral Education and Indoctrination: Reconsidering I. A. Snook's Theory on Indoctrination

Hironori KOJIMA

概要

本稿は、道徳教育における教化について明らかにするための理論的考察である。そのために、I. A. スヌークの教化論を取り上げ、その哲学的前提について批判的検討を加えることで、基本的な見取り図や論点を提示し、理論的展開の方向性や教育実践に対する示唆を導き出そうとする。まず、スヌークの整理に拠りつつ、教化論の基本的な構図として、教化の規準に関する四つの立場（方法、内容、帰結、意図）について、それぞれの主張と問題を確認する。その上で、スヌーク自身の立場を取り上げ、その主張を意図に関わる主張と命題と証拠に関わる主張の二つに分節化し、検討を加える。まず、意図に関わる主張の検討を通じて、教化という言葉を用いる際の、教化を行うことに対する道徳的批判の側面が明らかになる。次に、命題と証拠に関わる主張の核心がイデオロギー的思考を問題視する点にあることを確認する。また、その主張を敷衍すれば、道徳教育における教化の特質は提示される事実と価値との関係性に見出せることを論じる。

キーワード：道徳教育、教化、I. A. スヌーク

Keywords：moral education, indoctrination, I. A. Snook

I. はじめに

小学校では2018年度、中学校では2019年度からの「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）の全面実施は、学校現場のみならず広く社会的にも関心を集めている。この「道徳の教科化」に伴う最大の関心事の一つは、評価にある¹⁾。評価をめぐるのは、具体的な方法や事例が議論されているだけでなく、記述式の評価が教員の多忙化を増長させないか、また、評価が特定の価値（観）の押しつけにつながらないか、といった懸念や批判が提起されている²⁾。この最後の点では、評価はむしろ価値（観）の押しつけをめぐる問題の一部としてみることができる。

一方で、価値（観）の押しつけの問題は、教科化の推進・実施者によっても言及されている。2019年改訂の学習指導要領では、道徳科の指導計画の作成と内容の取り扱いに関わる項目で、「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」（文部科学省2018a: 172; 2018b: 158）とされている。また、教科化を方向づけた2014年の中央教育審議会答申では、「道徳教育をめぐるのは、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなどの批判が一部にある。しか

しながら、道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるもの³⁾だと断っている。このようにして、価値（観）の押しつけは、教科化の批判者のみならず推進者にも強く意識される問題となっている。

こうした価値（観）の押しつけを含む、一種の不適切な教え込みを〈教化〉(indoctrination)と呼ぶ。それでは、正当な道徳教育と許容不可能な教化とを区別する条件や根拠とは何だろうか。また道徳教育において、そもそも教化はいったいいかなる点で問題なのだろうか。本稿では、英語圏の教育哲学における教化論を取り上げることで、こうした道徳教育と教化をめぐる問いについて理論的に考察する。

英語圏の教育哲学では、教化の条件や根拠をめぐる議論が蓄積されており、教育哲学の入門書やハンドブックでも定番のトピックとなっている⁴⁾。この教化論の発展に大きく寄与した論者に、ニュージーランドの教育哲学者I. A. スヌーク (Ivan A. Snook, 1933-2018) がいる。本稿は、スヌークの教化論を批判的に再検討することを通じて、道徳教育における教化を論ずるための基本的な見取り図や論点を示しつつ、理論的展開の方向性や教育

¹ 富山大学人間発達科学部

実践に対する示唆を導き出したい。

邦語による教化論の研究は、甲斐進一による一連の研究（甲斐 2000; 2001; 2012; 2016; 2017）を除けば、それほど多くない⁵⁾。甲斐（2000）は、本稿が検討対象とする Snook（1972a）前後のスヌークの論考を検討しており、甲斐（2001）は Snook（1972b）所収のいくつかの論考を取り上げている。また甲斐（2012）は、スヌーク以降の教化論の動向を整理するものである。ただし、甲斐の研究は、社会的教育やプラグマティズムを扱ったものを除けば（甲斐 2016; 2017）、特定の領域に限られない教化一般に関するものであり、また、内容も基本的には論争や主張の紹介にとどまっている。

また、村松ほか（2013）は、筆者自身も参加した共同研究の報告書である⁶⁾。この共同研究は、スヌークの教化論を理論枠組みとして、教化に陥らず政治教育やシティズンシップ教育を行うための指針を示そうとしたものである。そこでは、スヌークの理論に妥当性を認めつつ、この観点から英国におけるシティズンシップ教育のモデル・カリキュラム（授業の実践案）を検討し、モデル・カリキュラムのうち教化を回避しようする事例と教化の危険性のある事例を指摘している。これによって、論者によって見解の分かれる論争的問題を、教化に陥らずに授業で扱う可能性を提示している。

以上から、スヌークの教化論を扱った邦語の研究はあるものの、それらは必ずしもスヌークの教化論そのものを理論的に掘り下げたものではない。また管見では、こうした教化論を道徳教育との関わりで検討したものはみられない⁷⁾。つまり、道徳教育における教化を問題視する言説に比して、その問題性のありかを問う理論的な検討が圧倒的に少ないのが、現在の日本の状況だといえる。

これに対して本稿の特色は次の点にある。第一に、本稿はスヌークの著書『教化と教育』（Snook 1972a）を検討対象とし、その教化論に一定の批判的検討を加える。批判的検討という場合、単に反論を加えるということではなく、歴史的・政治的背景も考慮しつつ、その哲学的前提を明確化することを試みる。第二に、かかる検討を通じて、その道徳教育への適用可能性を検討することである。スヌークの教化論が価値や道徳との関わりからもちうる意義や課題を明確化しつつ、道徳教育における教化について考察する。もとより道徳教育と教化というテーマは、本稿のみで論じることのできない深みをもつ。しかし、まずはこの問題を整理し、議論の見通しを示すことが、本稿の目標とするところである。

以下では、まず、教化論の背景と構図をスヌークの所論に拠つつ確認する（Ⅱ）。次に、スヌークの教化論を、その主張を二つに分節化して検討し、その理論的意義や実践的含意について考察する（Ⅲ - Ⅳ）。最後に、以上の検討結果をまとめ、今後の課題を示す（Ⅴ）。

Ⅱ. 教化論の背景と構図

1. 教化論の背景

教化論の歴史と背景を手短に確認するところから始めよう。R. H. ガッチェルによれば、① indoctrination という言葉は、その始まりにおいて教説の植えつけ（the implanting of doctrines）を意味した⁸⁾。中世ヨーロッパのローマ・カトリック教会の支配下において、教説はほぼ排他的にキリスト教のそれと関連づけられることになり、また教化が教育プロセス全体を示すまでに拡大されることで、教育と教化は同義となった。② 教化はもともと（強制性という意味合いをもたない）リベラルな植えつけ概念を示すものであったが、次第に強制的なタイプの教育という含みを帯びるようになる。ルネサンス期と啓蒙時代は、デモクラシーと教育の双方に深い概念的発展をもたらしたが、教育プロセスについての一般に受け入れられていた考え方は、この強制という含みを保持した。③ 17世紀以降のデモクラシーの諸概念についての増大する表現や実験は、教育についての相当に異なる考え方をもたらす。こうした発展は米国において顕著であったが、そこで教化という用語は、新たに出現した民主的教育という概念から切り離された（Gatchel 1972: 11; cf. 甲斐 2001: 91）。

こんにちの教化論は、20世紀後半、とりわけ1960年代以降の英語圏における教化論の興隆に連なるものである。一つの端緒は、T. H. B. ホリンス編集の教育哲学論集（Hollins 1964）に所収の J. ウィルソンと R. M. ヘアの教化論である（Wilson 1964; Hare 1964）。これらに呼応して *Studies in Philosophy and Education* 誌などで精力的に論考が発表され、教化論は著しく発展した。そして、こうした展開を総括し、その到達点を示す役割を果たしたのが、スヌークによる単著と論文集である。スヌークは論文集で当時の重要文献を集約し（Snook 1972b）、また、著書で自らの教化論を体系的に示した（Snook 1972a）。スヌークは、その著書のなかで教化論の主要な立場を四つに整理している。この四分類は、当時の教化論のコンパクトな要約であるだけでなく、現在も多くのテキストで踏襲されているものであり、いわば教化論のスタンダードとなっている。しかし、優れた見取り図を提示した一方、スヌーク自身の立場は、現在有力な見解として支持されているとは言い難い。また、スヌークに代わる決定的見解が現れたとも言い難いのが、こんにちの状況だと思われる⁹⁾。それゆえ、その論点や課題を把握することは、単に過去の議論を振り返る以上の意義をいまも有すると考えられる。

また、教化が頻繁に論じられてきた理由については、「部分的には、〔教化——引用者補足〕概念が、冷戦期において、西側諸国の学校教育を教育に関わるものとして、ソ連圏の学校教育を教化に関わるものとして対比するのには有益な概念だったからではないか」（Winch and

Gingell 2008: 101) という指摘がある。この点で、本稿が扱う教化論が一定の背景や文脈を背負っていることには注意が必要である。

2. 教化論の構図——四つの規準

そこで、教化論の構図を概観しよう。先述したように、この点についてスヌークが優れた見取り図を提供してくれている。いま一度、その整理にしたがって議論を辿ることが教化論の構図を把握する近道であろう¹⁰⁾。

この領域で目指されてきたのは、教化の概念（教化とは何か）を明確にすることで、ある種の行為が教化であることを指摘するための、いわば必要十分条件を提示することであった。これによって、教化と正当な教育活動とを区別することが目指されてきたのである。方法論的には、とりわけスヌークの教化論に特徴的なのが、分析哲学の手法を用いた概念分析を行う点である¹¹⁾。スヌークは、それによって教化論の諸々の立場を〈方法〉、〈内容〉、〈帰結〉、〈意図〉という四つの規準として整理し、それぞれに対する説明と批判を提示している。

方法 (method)

第一は、方法規準である。これによれば、教化とはある特別な教授の方法 (a special method of teaching) である。つまり、教師がある特徴をもった教育方法を用いている場合に、その教師は教化を行なっていることになる。「共産主義者が自分たちの生徒を教化している (indoctrinate)、と米国人が述べる場合、そこで示されるのは、彼らが「ものごとを叩き込んでいる」、洗脳にふけている、あるいは、厳しく権威主義的な方法を用いているということである」(19)。このように米国では、進歩主義教育学者によって、民主党員に好まれるより人道的な方法と区別して、全体主義的な体制下で用いられる方法を教化と捉える考えが広められたという。

具体的には、次のような特徴の方法が想定される(22)。(i) 教師が議論や質問をほとんど許容せず、権威主義的である。(ii) 内容が何らかの仕方で繰り返されるか、「叩き込まれる」。(iii) 子どもに何らかの脅しを振りかざす。(iv) 自由な議論が許容されない。これらは通常、「非合理的な方法」という表現で要約されるという。

このような方法規準に対して、スヌークは以下のような批判を提示している(22-27)。「ある種の方法を用いて」という表現は曖昧かつ多義的であること、方法とその受諾可能性は教えられる内容を別にしては適切・妥当に評価されえないこと、また、幼い子どもに対しては合理的な方法がほとんど可能でないことである。つまり、方法規準にしたがうと、幼い子どもへの教育行為のほとんどを教化と呼ぶなければならなくなってしまう。さらに、これらが示すのは、方法規準がある活動を教化と呼ぶための十分条件ではないことだという。というのも、完全に非合理的な方法はめったに教化に成功しない。むしろ、教化する者が理由を提示するなどの合理的方法を用いる

ことは十分にありうることだからである。

端的に言えば、「非合理的な方法」を用いることと、教化概念との間には何ら必然的な結びつきはない、というのがここでの方法規準への批判の要点であろう。

内容 (content)

第二は、内容規準である。これによれば、教化が起こっているかどうかを定めるのは、教えられる内容である。語源的に確認したように、たとえば indoctrination と doctrine を概念的に結びつける主張がこれに該当する。米国では方法規準が強調されるのに対して、英国で教育哲学者が典型的に主張するのは内容規準だという(27)。それゆえ、この規準にしたがえば、教師がある特定の教説を子どもに教えるとき、その教師は教化していることになる。

これに対してスヌークは、語源については妥当性を認めつつも、以下のような批判を提示している。まず、語源的説明は二つの理由でほとんど手助けにならない(28-30)。一つは、教説の一つの意味は「教えられる何か」であるが、それでは教化は教えることと同義になり、この規準は空虚なものとなるからである。もう一つは、語源的に教説がもう一つ意味しうるのは、宗教的信念である。ところが、内容規準を採用する論者は、それを宗教だけでなく政治、歴史、道徳にまで広げようとする。これは、語源的にみて何ら裏づけがない。

次に、教説には範例的事例があるようだととしても、それらを教化ではない仕方でも扱う方法があるはずである(31)。というのも、教化が政治的・宗教的信念を扱うことだとすれば、政治理論家や宗教哲学者は教化を行なっていることになるが、そのように考える人はいないだろうからである。また、宗教・道徳・政治の教育を行う可能性は残っているはずである。教説と教化を緊密に結びつけることには、それらを正当に研究する道筋を閉ざしてしまう危険性がある。

まとめるならば、内容規準はその内容に恣意性がみられるか曖昧ではないか、また、特定の内容を扱ったからといって直ちに教化になるのではなく、それを教育で正当に扱う仕方があるのではないか、という批判である。

帰結 (consequence)

第三は、帰結規準である。これは、「ある人物が教化された」(a person is indoctrinated) といった帰結の観点から教化を定義するものである。この場合に意味されるのは、人間の思考や活動のある領域において、当人の精神が閉じている、つまり、当人の信念が合理的精査に開かれていないといったことである(38)。例に挙げられるのは、論拠を提示されている間は丁寧に聴いているが、再び口を開いてみればそれがまったく効果がなかったことが判明するような人物である。この人物には、証拠、論証、論理がまったく効果をもたない。帰結規準を支持する T. F. グリーンは、「教化は、最終結果の観点から教育と区別される。すなわち、教化された人物は、

その信念を「証拠にもとづいて (evidentially)」保持しているのではない」(38)と論じているという。

これに対してスヌークは、以下のように批判を提示している。規準 X の存在は、さまざまな仕方——低知能、気質、家庭背景、心理的問題、薬物その他——で説明可能であること、また、教化は、第一にプロセスや活動に言及するのであって、成功して達成されたことには二次的にしか言及されないこと、それゆえ、教化は失敗するということである (40-41)。

換言すれば、ある人物が教化されたことを示す規準 X を満たすとしても、それは教化ではなく他の原因によるものでありうる。また、教化をプロセスではなく帰結としてのみ理解するならば、教化に屈服しなかった人物がいた場合、規準 X が表れていないことを理由にして、その指導者の教化を告発することができなくなってしまう、ということである。

意図 (intention)

最後は、意図規準である。W. H. キルバトリックが論じるところでは、「教化が邪悪 (evil) なものである限り、意図が重要な規準である」(41)。それによれば、親が子どもに対して、可能な年齢になれば理由を提示することを意図し、また、後の自由な探求を抑制するような方法を用いないならば、教化を行なっていると非難されることはない。これは、行動によって表明されることでその意図が確認されるという。同様にヘアも、子どもに対して同じことを行い、ある道徳的態度を引き出そうとする二人の親に対して、一方はそれが永続的態度となることを意図し、もう一方は子どもが道徳的な立ち位置を自ら評価するよう意図するならば、前者が教化を行う者であるが、後者はそうではないと指摘している (42-43)。

スヌークによれば、このような意図規準に対しては、多くの仕方では批判がなされうる (42-43)。それは、ある特定の意図の妥当性は、問題となっている主題の性質についての親や教師の見方に依存するであろうこと、教師自身が教化されている場合には、その意図はよき教師のそれと変わらないであろうこと、また、意図は教化を確定させるための基礎として機能するには、あまりにも謎めいていることである。

これらは突き詰めれば、意図の主観性に関わる批判だといえる。つまり、親や教師が自分は妥当なことを行なっていると考えている場合、また、彼ら自身が教化されることによってそれが行われている場合、意図規準はその邪悪さを指摘することができない。さらに、意図はそもそも外から確認できない、というわけである。

3. 小括

以上、スヌークの整理に拠りつつ、方法、内容、帰結、意図という教化論における四つの立場と、それらが抱える問題について概観してきた。ここで若干の所見を述べておこう。

こうした議論が明らかにしていることの一つは、方法や内容という規準が一見したよりたしかなものではないことである。方法についていえば、たとえば九九の習得に典型的なように、ある種の訓練の繰り返しは有意義でありうる。それゆえ、(体罰などを除けば) ある特定の方法の使用が直ちに許容不可能だとは言いがたい。しかし逆にいえば、そうした方法が許容されるのはある時点で特定の知識・技能の習得に限られるということでもある。このことは、教化と教育をめぐる問題が一連のプロセスとして理解され、そのなかに方法が適切に位置づけられるべきことを示していると考えられる。

また内容に関しては、英語では indoctrination が語源的に doctrine に由来する点に論点が左右されているという事情はたしかにある。しかし、内容を規準とする見方にしばしば曖昧さが伴うことはたしかであろう。本稿冒頭で引用した学習指導要領の記述を再び取り上げれば、「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」という言明は、何らかの特定の内容の取り扱いを問題視する点で、内容規準に類する言明として解釈ができる(ただし、第V節で別の解釈も示す)。このように解釈した場合、先述の内容規準に対する批判をふまえれば、この言明には次のことが指摘できるだろう。まず、「特定の見方や考え方」という表現は曖昧であり、ほとんど意味をもたないか、恣意的に解釈される恐れがある。英語圏の論者が教化の語源に影響されると同様、ある内容を「特定の」と形容する私たち自身、一定の背景や文脈に左右されうることは自覚的であることが必要だろう。また、一つの内容に複数の扱い方があるならば、ある特定の内容を扱うことが直ちに教化であるとは言いがたい。この言明が意味あるものであるためには、「偏った取扱い」とはどのような扱い方であるのか、より詳細に述べられる必要がある。

いずれにせよ、四つのどの立場にも無視し難い批判があることがわかった。それでは、スヌーク自身はどのような立場をとるのだろうか。

Ⅲ. 教化の意図と道徳的批判

スヌークが擁護するのは、意図規準である。スヌークはまず、同じく意図規準に立つ J. P. ホワイトによる、教化は「自らの信念を揺るがすものが何もないような仕方、子どもが教えられた事柄を信じる」意図を要求するという主張を退ける (46)。なぜなら、数学、化学、あるいは語学などの教師は多くの場合、(正しい) 内容を揺るがされたい仕方では教えなければならないからである。その上で、スヌークは次のような教化の必要十分条件を提示する。

ある人物が、生徒(たち)に P (ある命題ないし

一連の命題)を証拠に関わりなく信じるように意図をもって教えるならば、彼はPを教化している。*(A person indoctrinates P (a proposition or set of propositions) if he teaches with the intention that the pupil or pupils believe P regardless of the evidence.)* (47)

この定義は、スヌーク自身があたかも一つの主張であるかのように提示しており、また一見するとたしかにそのように読める。しかしながら、この定義には、規準として意図を採用する点に加えて、〈生徒(たち)がPを証拠に関わりなく信じる〉ように教えるという意図される内容が含まれている。そして、同じく意図規準に立ちつつも、ホワイトとスヌークが意図される内容について主張を異にしていることから、意図規準を採用することと意図される内容をどう定めるかということは、それぞれ独立して考えることが可能である。

そこで本稿では、スヌークによる上記の定義を、〈意図に関わる主張〉と〈命題と証拠に関わる主張〉の二つの主張に分けることで、それぞれについて検討を加えたい。これによって、それぞれの観点からスヌーク教化論の意義と課題を明らかにすることができると考えられるからである。以下、順に本節で前者の意図に関わる主張を、次節で後者の命題と証拠に関わる主張を検討する。

2. スヌークにおける「意図」

スヌークが規準として意図を採用する主たる理由は、行為者に対する道徳的批判に関わる(51)。というのも、私たちは教化をある種の不正な行い(wrongdoing)として捉えるのであり(cf. Callan and Arena 2009: 104-106)、行為者(教師や親など教化を行う者)は、教化することで道徳的批判にさらされるのであるから、その批判の根拠を十分に説明しうる理論でなければならない。それゆえスヌークは、行為の意図に注目すると考えられるのである。それゆえ、そもそも教化がいかなる点で問題なのかという本稿の問いに対する、この観点からの解答は、行為の意図に求められることになる。つまり、殺人者は殺人を意図し、また行う点において道徳的批判に値するのと同様、〈教化を行う者は、教化を意図し、また行う点において道徳的批判に値する〉のである。

この点で、意図に関わる主張を、現代の規範倫理学上の義務論の立場に位置づけることが考えられるかもしれない。というのも、規範倫理学では、善悪や正/不正に関する主張を、行為者の性格・動機に着目する〈徳倫理学〉、意図・行為に着目する〈義務論〉、帰結に着目する〈功利主義〉という、大きく三つの立場に分類して考えるからである¹²⁾。その際、一般的な義務論の発想によれば、ある行為が不正であるのは、その行為がもたらす悪しき帰結ではなく、行為それ自体によるものである。体罰を例にとれば、たとえ体罰が結果として生徒に対して

危害や不利益を与えなくとも、体罰はそれ自体で生徒の尊厳を毀損しており、許容されないと考えるのが義務論的な発想である。これに対して、生徒にもたらされる危害や不利益ゆえに体罰が悪であると考えるのは、(功利主義が採用する)帰結主義的な発想である。

ここでスヌーク自身がどの立場に立っているのかについては、解釈の余地がある。加えて、スヌークが「意図」という言葉を用いる際、そこで意味されるは私たちの日常的な用法とはいくぶん異なるものである。以上の点を念頭におきつつ、意図に関わる主張を、その哲学的前提を補足することでより明確化しよう。

意図と動機 (motive)

意図という用語で意味することを厳密化するために、スヌークはいくつかの区別を導入している。その一つが意図と動機の区別である。これをスヌークは、「意図は教師が行なっていること(what the teacher is doing)を特定し、動機はなぜ彼が行なっているか(why he is doing)を説明する」(62)と述べる。つまり、意図は行為者がまさに行為している事柄に関わり、動機はその行為の理由や背景に関わる。スヌークは言及していないものの、この説明はG. E. M. アンスコムによる区別を踏襲するものと解釈できる。アンスコムはその有名な著作で意図と動機の違いを、「ある人の意図とは、彼が目指すものあるいは選択するものであり、彼の動機とは、その目標や選択を決定するものである」(Anscombe 1963: 18 / 邦訳 34 頁、訳文変更)と述べているからである。

これらを卑近な例で説明すると次のようになる。大量のホットドッグを食べる二人の人物は、ホットドッグを食べることを同じく意図しつつも、一人はそれが好物であるから食べており、もう一人は大食いチャンピオンになるために食べているという点で、動機において異なる場合がある。それゆえ、意図に関わる主張においても、教化する動機があることと、教化を意図することは区別されねばならない。教化する動機があることは教化の決め手ではない。動機は意図があることの傍証となとしても、動機があることのみで教化となるわけではない。また、動機がなくとも教化を意図することはありうる。しかし、動機がないにも関わらず教化を意図するとはどのようなことだろうか。そこで、この点に関わるもう一つの区別をみてみよう。

意図と予見 (foresight)

もう一つの区別は、意図と予見の区別である。スヌークは、先の教化の定義における「意図をもって」(with intention)というフレーズが、欲されること(what is desired)、また、起こりそうだと予見されること(what is foreseen as likely)の二つを含意しうるとする。そこから、「ある人物が(i)その教授(teaching)において、生徒たちが彼の教えていることを証拠に関わらず信じることを積極的に欲している場合、あるいは、(ii)その教授の結果として、そうした結果が起こりそうか避

けられないことを予見する場合、彼は教化している」(50)と主張する。つまり、教化することを主観的に意図する場合のみならず、同様の帰結が予見される場合についても、スヌークは意図に含めるのである。

スヌークはこれらを強い意図と弱い意図と言い換えている。しかし、これらは生命倫理学や正戦論における〈二重結果の原理〉(Doctrine of Double Effect: DDE)の用法にしたがって、意図と予見というそのままの用語を用いておくほうが、誤解が少ないだろう¹³⁾。このDDEでは、乱暴に要約すると、たとえば妊娠した女性に子宮癌がみつかり、すぐに子宮を切除しなければ女性が死んでしまう場合に、切除の手術によって胎児の死が予見されるものの、胎児の死を積極的には意図しないという点で、その手術が倫理的に正当化されることが論じられるなどしてきたという。これは意図が善きものであることを理由にして、それが引き起こす悪しき副作用を限定的に許容する議論である。逆の見方をすれば、そのような悪しき帰結に対して歯止めをかける議論でもある。いずれにせよ、DDEでは意図と予見が区別されており、予見は帰結に対する考慮を含むものとして理解できる。

ここでの目的は、DDEの詳細や是非に踏み込むことにはない。むしろ意図に関わる主張は、DDEと比較することで、それとはかなり異なるものであることがわかる。なぜなら、教化の意図はDDEと異なりそもそも悪しきものであり、また、予見される帰結も同様に悪しきものである。むしろスヌークが意図に予見を含めるのは、意図の主観性の問題を回避するためだと考えられる。すなわち、それによって教化を、客観的に指摘可能なものにするのである(52-54)。

3. 小括

以上をまとめつつ考察しよう。まず、意図に関わる主張において、行為者の動機は教化の規準とはならない。また、スヌークが意図という用語を用いる際、厳密には予見と呼ぶべきものを含める。そのため、ある行為者が教化への動機をもたなかったとしても、教化が予見される仕方で行う場合、当該の行為者は教化を行なっていることになる。それゆえ、教化の問題性のありかに関する問いに対する、意図に関わる主張の観点からの解答は次のように修正される。すなわち、〈教化を行う者は、教化が予見されるような仕方で行う点において、道徳的批判に値する〉、と。

ここで予見が帰結に対する考慮を含む一方、スヌークが意図に予見を含めることで、帰結主義的な立場に与しているのかについては、依然として解釈の余地がある。一つの解釈は、実際に帰結主義を採用しており、教化を行う者が道徳的批判に値するのは、生徒が教化された悪しき帰結ゆえのことだとスヌークが考えているとするものである。しかし、この解釈では、スヌークが道徳的批判と意図とを結びつけることに固執する理由が、不明瞭

なものになってしまう。

もう一つの解釈は、スヌークが意図に予見を含めるのはあくまで意図の主観性の問題を回避するためであり、それゆえ、教化を行うことが道徳的批判に値するのは、教化を意図すること(および予見される仕方で行うこと)にこそ求められるとするものである。この義務論的な解釈では、それが実際に悪しき帰結をもたらすか否かに関わらず、教化が予見される仕方で行うことは許容されない。仮に教化が成功しなかったとしても、そのような仕方で行うことは、たとえば生徒を自らの政治的手段とみなす点で、生徒の尊厳を毀損しているのであり、道徳的批判に値することになる。帰結規準に対してスヌークが挙げる批判——帰結規準は生徒が教化に屈服しなかった場合、教化を問題化できない——に鑑みれば、この第二の解釈がよりスヌーク自身の主張に沿ったものだと考えられる。そして、義務論的な解釈は、私たちが教化という言葉を用いることで教化を行うことを批判する側面をうまく言い表しており、教化の問題性のありかを示すのに妥当なものだと本稿は考える。

以上のように解釈したうえで、意図に関わる主張について、さらに考えられる問題を指摘しておこう。まず、意図に予見を含めることは、たとえば教師が教化への動機をもち、また実際に意図して行う場合と、教師が動機をもたないにも関わらず、その技量不足や生徒とのディスコミュニケーションによって教化が予見される仕方で行ってしまう場合との区別を、曖昧なものにしてしまう。前者が教化の実行や成功として特徴づけられるのに対して、後者は教育の失敗などとして特徴づけられるべきものである。直観的には、前者と後者に対する批判の種類は異なっており、また前者に対してより重い責任が認められるだろうが、意図に関わる主張はこうした差異を無視してしまうことになる。

また、以上のようにして意図に関わる主張を義務論的に解釈したとしても、帰結をまったく度外視して教化の条件や根拠について考えることには困難があるように思われる。本節では、教化を意図することの道徳的問題を規範倫理的な観点から考察してきたが、ある生徒が教化されたならば、教化されたその帰結は、これと異なる意味でも悪いのではないだろうか。つまり、教育が被教育者の成長や発達といったよき目的を目指す以上、教化された帰結は被教育者をこうした教育的な価値や理念に反する状態におく点でも、悪しきものではないだろうか。

そこで次に、スヌークによる教化の定義において意図される内容である、命題と証拠に関わる主張について検討しよう。

IV. 命題と証拠に関わる主張の解釈と含意

1. 命題と証拠に関わる主張の解釈

スヌークによる教化の定義のうち、命題と証拠に関わ

る主張を改めて確認すると、それは、〈生徒（たち）がP（ある命題ないし一連の命題）を証拠に関わりなく信じる〉ように教えるというものである（47）。ここでまず問題は、証拠に関わりなく（regardless of evidence）という言明の解釈である。本節ではまずその解釈について検討した後、その道徳教育への含意について考察する。

この言明は、一見すると二つの解釈に開かれている。すなわち、〈Pの証拠を提示せず教えて信じさせる〉という解釈と、〈証拠のないPを信じるように教える〉という解釈である。前者は、証拠の提示の有無に焦点化する点で方法論的な解釈であり、後者はPの証拠の有無に焦点化する点で内容論的な解釈だといえる。

この点の解釈について、たとえば村松ほか（2013）は、「メルボルンはオーストラリアの首都である」といった「証拠に基づかない命題を、教師が証拠を挙げずに教えることは教化であり、また、「キャンベラはオーストラリアの首都である」という真なる命題を、「教師が証拠を挙げずに生徒に教えることは……教化である」と解釈している（村松ほか 2013: 38）。この解釈は、証拠を提示せずに教えるならば教化だと解する点で、方法論的な解釈だといえる。同時にここでは、証拠のある命題は真であり、また証拠のない命題は偽であることも前提されている。こうした解釈を念頭におきつつ、命題と証拠に関わる主張の解釈とその主張の妥当性を検討しよう。順にみるように、この主張は一見したよりいくぶん複雑なものである。

命題と証拠：証拠の適切・妥当性

第一に、証拠は命題の真偽そのものよりも知識の正当化に関わっている。スヌークは、「ある教師が、自分の目的のために証拠を歪めるならば、たとえ内容に異議のないものであったとしても、彼は教化している」（53）と述べる。ここで想定されているのは、たとえある命題が真だとしても、提示される証拠が不適切なものであるならば、教化となりうることである。そのため、証拠の有無が命題の真偽と対応しているというわけではなく、証拠は命題を知ることに関わっており、また、その証拠が適切・妥当なものであるかが問題となっている。

この点は、スヌークが参照するI. シェフラーの認識論と教育に関わる著作（Scheffler 1965）における、命題的知識の古典的定義に関する言及から確認できる。それによれば、「X〔人物——引用者補足〕がQであること〔命題——引用者補足〕を知っている（*knowing*）ことの一つの条件として、Xに要求されるのは、Qであることの適切・妥当な証拠（*adequate evidence*）をもつことである」（Scheffler 1965: 55 / 邦訳 114 頁、訳文変更）。それゆえ生徒たちは、命題にとって適切・妥当な証拠を提示されることによってこそ、命題を正しく知り、逆に証拠が歪められた場合には、教化となりうる。

また、この証拠の適切・妥当性についてスヌークは、シェフラーの次のような説明を参照している（59-60）。

すなわち、証拠という用語は数学的知識や道徳的知識については不適切なように思えるが、証拠は数学において証明（proof）、道徳において理由（reason）と解されるべきであり、それゆえ適切・妥当な証拠をもつことは、もっともな理由（good reasons or a good case）をもつことである。もっともな理由であるために要求される事柄は、その主題に応じて変化する（Scheffler 1965: 58-59 / 邦訳 120-121 頁）、と。つまり、生徒たちは、当該分野で適切・妥当とみなされる証拠を提示され、真なる命題を知るのだからなければならない。

とはいえ、証拠の適切・妥当性を問う前に、そもそも命題の真偽を知りえないか、真偽が論争的である場合はどうだろうか。この点についてスヌークは、たとえば中世の教師は世界が平らであると教えていたが、自らの信念と反対の証拠を入手できなかった教師を責めることは、ペニシリンを処方しなかった19世紀の医師に対して不当処置だと責めるようなものであるとして、これを教化と呼ぶのには無理があるとしている（51）。また、学校教育は「真理」よりも当該分野で適任だとみなされる人びとによって「確立された」事柄に関心をもつものとして、証拠はいわば合意に関わるとしている。それゆえ、学問的に高度な論争状況にあるような主題については、教師は教化していると責められ、また責任を負わされることはないことを述べている（60-61）。つまり、命題の真偽が知りえないか論争的である場合には、教師は免責されるとする常識的な見解である。

信念・主張と証拠：イデオロギー的思考の問題性

第二に、教化を特徴づけるものは、信念（belief）と証拠との関係にこそ見出せる¹⁴。このことを示すものとして、スヌークによる次のような教育者と教化を行う者との対比がある。それによれば、「教育者にとって、信念群はつねに証拠よりも重要ではない。つまり、彼は自分の学生たちに対して、何であれ証拠が要求する信念群に最終的に至ることを欲望する」（55）。これに対して、「しかしながら、教化を行う者に典型的なのは、信念群を受け入れること（the imparting of the beliefs）に最も関心があることである」（56）。つまり、教化を特徴づけるのは、この証拠に対する信念の優先である。

また、教化を例証する実例として、スヌークは、マルクス主義、ローマ・カトリシズム、行動主義心理学を挙げる（56-57）。スヌークの述べるところをまとめれば、これらにとって重要なのは証拠よりも主張（the claim）の保持であり、主張が事実と異なる場合、主張は否定されることなく再解釈され保持される。その際、証拠は用いられるにしても歪められるなどする点で、その重要性は副次的である。スヌークはこうした証拠よりも主張の保持を重視する発想を指して、「イデオロギー的思考」（ideological thinking）という表現を用いている（57）。そして私見では、このイデオロギー的思考と呼ばれるものに、スヌークが命題と証拠に関わる主張でもって教化

を定義せんとすることの核心がある。

もちろん、教化とイデオロギーを結びつける見方そのものは新奇なものではないかもしれない。また、スヌークがイデオロギー的思考の実例としてとくにマルクス主義を挙げる点には、東西冷戦という歴史的・政治的背景の反映を見出すこともできる。これに対して現代のイデオロギー研究は、スヌークが不問に付したりベラル・デモクラシーの側にも、イデオロギーを指摘している。それによれば、合理性、自由、進歩、個人などの中核概念からなるリベラリズムもまた、イデオロギーの一つとされるのである (Freeden 2003: 81-83)。とはいえ、こうしたバイアスを認めてもなお、以上の点には実践的に意義があると考えられる。そこで、スヌークの主張になお残る問題を検討した後、その含意の考察に移ろう。

イデオロギー的思考の解釈：動機、方法、帰結

イデオロギー的思考が問題となる局面について、スヌークの主張はなお解釈の余地を残しているように思われる。というのも、先の教育者と教化を行う者との対比は、両者の「欲望」や「関心」に注目する点で、その動機を問題視しているようにも読めるからである¹⁵⁾。しかし前節で検討したように、スヌークは動機を教化の規準としないのであるから、この解釈は退けねばならない。そこでいま一度、先の教育者についての記述を、その続きも含めて引用しよう。

教育者にとって、信念群はつねに証拠よりも重要ではない。つまり、彼は自分の学生たちに対して、何であれ証拠が要求する信念群に最終的に至ることを欲望する。彼は、データを評価する方法、正確さの基準、また推論の妥当性に関心がある。解答は、解答をえる方法に対して副次的である。(55-56)

この後半部分では、証拠から信念へと至る手続きが重視されている。この点で、イデオロギー的思考が問題となるのはやはり動機ではなく、証拠を扱う手続きや方法であると考えべきだろう。したがって、以上の検討をふまえると、命題と証拠に関わる主張が問題視するのは、〈生徒(たち)がP(ある命題ないし一連の命題)を、適切・妥当な証拠を提示されずに信じる〉ような方法で教えることだ、ということになる。

しかしながら、以上の主張に意義を認めつつも、次の視点もまた無視し難いように思われる。すなわち、学生たちが帰結として、「何であれ証拠が要求する信念群に最終的に至る」という、イデオロギー的思考から脱した状態に至ることである。というのも、なぜ学生たちは単に真なる信念をもつだけでなく、適切・妥当な証拠を提示されることで、その信念に至らねばならないのだろうか。こうした問いかけに対する一つの適切な解答は、学生たちがそうした手続きを経ることで、自らが適切・妥当な証拠にもとづいて真なる信念に至ることができる

(つまりイデオロギー的思考から脱する) ようになるためだ、というのではないだろうか。教育が被教育者によき帰結をもたらすこと目指す営みである以上、こうした帰結の視点もまた無視し難い。この点で、スヌークは教化における帰結を不当に軽視したと本稿は考える。

以上の所見でもって、命題と証拠に関わる主張が道德教育に対して有する含意について検討しよう。

2. 命題と証拠に関わる主張の含意

命題と証拠に関わる主張と道德教育

まず、前提としてスヌーク自身は、道德、宗教、政治が教化の起こりやすい領域であることが明白であることを認めつつも (68)、その時点でこれらに対する自らのアプローチが十全なものでないことを断っている (70)。その上で、道德教育については、R. コールバーグなどの当時有望だと思われていた研究に言及することで、特定の道德の内容ではなく道德的コード (規則) に焦点化し、また合理性を強調するようなアプローチに期待を示すにとどまっている (71-72)。また、宗教教育については、宗教的信念について合理的論証を用いて立証することを教師に要求し、いわば宗教学や宗教哲学的な手続きを教室で再現することを求めることで、そこに教化を回避した宗教教育の余地を認める議論を展開している (79-85)。以上の提案は、とりわけ道德教育については時代的制約を受けており、これを現在の視点から批判するのはあまり建設的だとはいえない。ここでは、スヌーク自身の提案よりも、むしろ命題と証拠に関わる主張を敷衍することで、道德教育における教化について考察してみたい。

第一に、命題と証拠に関わる主張を道德教育に適用するには一見して困難がある。それは、この主張が道德的価値そのものに関してあまり意味をなさないことである。前項のシェフラーの議論に照らせば、道德における証拠はもっともな理由を意味する。しかし、このように読み替えたとしても、道德的推論において、依然として「人びとは、証拠には同意しつつもなお、何が為されるべきかについて論理的に意見を異にすることができる」(58、強調は原文)。たとえば、約束を守るといった誠実という道德的価値について考えてみよう。ある人が友人との昼食の約束を忘れて、同じ日時に仕事の打ち合わせをする約束をしたとする。この場合、先約が優先されるという理由と、仕事上の約束が優先されるという理由との間で、どちらを重視することがより論理的であるかに決着をつけることは難しい。

しかしながら、第二に、このことを認めてもなお、道德教育の文脈において命題と証拠に関わる主張が意義をもつ可能性はある。というのも、道德教育においてほとんどの場合、価値は事実とのセットで子どもに提示されるからである。スヌークは、事実と価値との間には究極的にはギャップがあること——つまり事実から価値は導き出せないこと——を認める一方、道德的決定に与えら

れる理由の多くは経験的主張——たとえば、「これは彼に怪我をさせる」——であり、証拠の規準が適用可能であることを述べる(58)。つまり、ある行為が危害を伴うという事実に合意できれば、それがその行為を止めるという道徳的決定の証拠となるというわけである。

即座に付け加えれば、たとえばある行為に伴う最小限の危害によって多くの人命が救助できるような場合、依然として理にかなった仕方での道徳的決定に違いが生じる。なおも「論理的に意見を異にすることができる」のである。スヌーク自身、こうしたことに自覚的である。とはいえ、日本の道徳教育の文脈に目を向けたとき、以上の視点が実践的には意味をもつ余地があるように思われる。なぜなら、こうした事実と価値の関係が十分に意識されなくなったとき、スヌークの呼ぶイデオロギー的思考が生起すると考えられるからである。

日本の道徳教育への適用可能性

ここでは議論をあくまで道徳教育の教材とその使用の文脈に限定しておこう。小学校の道徳教育の教材として有名な「手品師」を例にとってみたい¹⁶⁾。乱暴に要約すれば、この教材は、売れない手品師が男の子に翌日手品を見せることを約束した後に、大劇場でのマジックショーへの出演依頼が舞い込むものの、男の子との約束を優先して出演依頼を断るといふ物語である。これによって、正直や誠実といった道徳的価値の重要性へと導こうとしていると考えられる。

おそらくこの物語の前提にあるのは、自己利益に対して他者との約束が優先するという価値判断である¹⁷⁾。しかし、仮に物語が大劇場への出演依頼ではなく、家族の危篤といった別の出来事であったならば、どうであろうか。自己利益より約束を優先する人であっても、この場合には家族を優先することに傾くかもしれない。こうした変更によって起こるのは、〈約束と自己利益〉という価値の対立から〈約束と家族愛〉という価値の対立へのスライドである。そして、どの価値の対立を提示するかは、セットで提示される事実によって左右される。それゆえ、価値の対立や優先される価値判断は、教材の作り手や教師によって操作可能であり、このことが自覚されなくなったとき、イデオロギー的思考が容易に流入する——この場合、教材の作り手や教師の価値判断に合わせて、証拠となる事実が提示される——恐れがあるといえる。

また、上の教材よりも正当性の疑われる事例を挙げることもできる。文部科学省が作成した道徳教育用教材『私たちの道徳 小学校5・6年』における「江戸しぐさ」である。この教材では、礼儀正しさと真心を大切にすることを学ぶために見習うべき事例として、「江戸しぐさ」なる江戸時代の庶民の作法が挙げられている。しかし、この「江戸しぐさ」は在野の歴史家によって、歴史的事実と異なるものであることが指摘された¹⁸⁾。つまり、この偽史であるとの指摘が正しければ、礼儀正しさと真心

を大切にするという価値判断を教えるために、証拠となる事実が捏造(ないし捏造の流用が)されたといえるのである。これに対しては、歴史ではなく道徳を学ぶ教材であるから、歴史的事実と異なることが許容されるとの抗弁もなされる。しかし、なぜある価値を学ぶために歴史的事実と異なる事柄をあたかも事実としてあえて教えなければならないのか、まったくもって不明である。

以上のように考えるならば、これら二つの教材とその使用には、物語と歴史的事実という違いはあるが、望ましいとされる価値判断に合わせて証拠となる事実が提示されるという、同型のイデオロギー的思考の構造を看取することができる。とはいえ、究極的には、道徳教育で扱われる価値や価値判断が論争的な性質をもつ限り、スヌークのいうイデオロギー的思考がまったく流入せず、またいかなる意味でも恣意的でないような教材は、存在し難いと考えべきであろう。その意味では、命題と証拠に関わる主張は、道徳教育においては十全な教化の規準として捉えるよりも、あくまで恣意的な教材やその使用——とりわけその悪質なものを——を発見し指摘するための一つの視点として捉え、また活用することが有益かもしれない。

以上のようにして、十全な規準ではないことを認めつつも、命題と証拠に関わる主張の観点からは、道徳教育における教化について次のことがいえるだろう。この主張を敷衍すれば、道徳教育における教化の核心は、「価値(観)の押しつけ」といった表現に示唆される、何らかの強制性や直接的な抑圧にあるのではない。むしろその核心は、ある特定の価値や価値判断とそれを導くために提示される事実との組み合わせ、あるいはそれらの関係性にこそある。つまり、証拠として何らかの事実を提示し、特定の価値や価値判断を導くその恣意性や巧妙さにこそ、その問題性が見出せるだろう。

また、ここから道徳教育の実践について考えられる提案をごく簡単に二つ挙げておきたい。一つは、以上のような視点に立って、道徳教育の教材が自明視している価値や価値判断を明るみに出し、その妥当性を吟味し続けることである。私たちが望ましいと考える価値や価値判断を、社会的・政治的に問い直し続けるのである。もう一つは、教師が教材を使用する際に、当該の教材に含まれる事実と価値の組み合わせを把握し、それとは異なる解釈や組み合わせがありうることを、子どもに提示することである。提示される事実と価値の組み合わせや解釈が恣意的であることを完全には避けられなくとも、別の解釈や選択肢の存在に気づくことで、子どもは自分自身で望ましい価値や価値判断を考え選択すること(イデオロギー的思考から脱するという帰結)へとより近づけるかもしれない。

V. おわりに

本稿では、スヌークの整理に拠りつつ教化論の構図や論点を確認した後、スヌーク自身の立場を、意図に関わる主張と命題と証拠に関わる主張という二つの主張に分節化して検討してきた。

第一に、意図に関わる主張に対する検討によれば、そもそも教化がいかなる点で問題であるのかという問いに対する解答は、次のようになる。すなわち、〈教化を行う者は、教化が予見されるような仕方で行為するその点において、道徳的批判に値する〉、と。教化の問題性の一つの側面は、教化を行うことに対するこの道徳的批判にある。

第二に、命題と証拠に関わる主張に対する検討によれば、スヌークがとりわけ問題視するのは、イデオロギー的思考と呼ばれる、証拠に対する信念や主張の優先である。それゆえ、この主張によれば、教化を教育から区別する特徴は、〈生徒（たち）がP（ある命題ないし一連の命題）を、適切・妥当な証拠を提示されずに信じる〉ような方法で教えることにある。また、この主張を敷衍すれば、道徳教育における教化の特質は、ある特定の価値や価値判断とそれを導くために提示される事実との組み合わせ、あるいはそれらの関係性にこそ見出せる。

以上のようにして、本稿はスヌークの主張に極力厳密に解釈を加えつつも、その主張に全面的には賛同せず、問題点も指摘してきた。その一つは、スヌークが教化における帰結を不当に軽視していると考えられることにある。本稿が上の二つの主張を独立に取り上げてきたように、教化を行うことに対する道徳的批判の視点を保持することと、同時に教化された帰結を教育的な観点から悪しきものとして問題視することは、両立可能だと考えられる。したがって、今後の検討の課題と方向性としては、スヌークが十分に顧慮しなかったこの帰結の観点からも、教化について定義することが挙げられる。

この点に関連して、本稿冒頭で引用した学習指導要領や中央教育審議会答申の言明に、いま一度注目してみよう。「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」という言明は、帰結として、子どもが多様な見方や考え方を受け入れることができるようになる、〈開かれた精神〉(open-mindedness)を目指すものとして読むことができるかもしれない。また、「主体性をもたず言われるままに行動する」という言明が示すのは、〈自律〉(autonomy)が欠如した子どものあり方(帰結)だと考えられる。だとすれば、これら二つの言明は、教化がこれらの価値——いずれもリベラルな価値である——に反する帰結をもたらすことを問題視するものだといえる。そこで本稿の検討をふまつつも、同時にこうした価値に反する帰結という観点から、さらに教化について考察することが考えられる。

文献

- Anscombe, G. E. M. (1963), *Intention*, second edition (Oxford: Basil Blackwell). (邦訳) G. E. M. アンスコム『インテンション——実践知の考察』、菅豊彦訳、産業図書、1984年。
- Bailey, Richard (2010a), “What's Wrong with Indoctrination and Brainwashing?” in Richard Bailey (ed.), *The Philosophy of Education: An Introduction* (London: Continuum), pp. 136-146.
- (2010b), “Indoctrination,” in Richard Bailey, Robin Barrow, David Carr, and Christine McCarthy (eds.), *The SAGE Handbook of Philosophy of Education* (London: SAGE Publications), pp. 269-281.
- Callan, Eamonn and Arena, Dylan (2009), “Indoctrination,” in Harvey Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (New York, NY: Oxford University Press), pp. 104-121.
- Freeden, Michael (2003), *Ideology: A Very Short Introduction* (Oxford: Oxford University Press).
- Gatchel, Richard H. (1972), “The Evolution of the Concept,” in Ivan A. Snook (ed.), *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (London: Routledge & Kegan Paul), pp. 9-16.
- Hare, Richard Mervyn (1964), “Adolescents into Adults,” in T. H. B. Hollins (ed.), *Aims in Education: The Philosophic Approach* (Manchester: Manchester University Press), pp. 47-70.
- Hollins, T. H. B. (ed.) (1964), *Aims in Education: The Philosophic Approach* (Manchester: Manchester University Press).
- McLaren, Peter and Pruyne, Marc (2009), “Indoctrination,” in J. J. Chambliss (ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (New York, NY: Routledge), pp. 303-305.
- Scheffler, Israel (1965), *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education* (Chicago: Scott, Foresman and Company). (邦訳) I. シェフラー『教育から見た知識の条件』、村井実監訳、東洋館出版社、1987年。
- Snook, Ivan A. (1972a), *Indoctrination and Education* (London: Routledge & Kegan Paul).
- (ed.) (1972b), *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (London: Routledge & Kegan Paul).
- Wilson, John (1964), “Education and Indoctrination,” in T. H. B. Hollins (ed.), *Aims in Education: The Philosophic Approach* (Manchester: Manchester University Press), pp. 24-46.

- Winch, Christopher and Gingell, John (2008), "Indoctrination," in Christopher Winch and John Gingell, *Philosophy of Education: The Key Concepts*, second edition (Oxford: Routledge), pp. 100-102.
- Woods, Ronald George and Barrow, Robin St. C. (1975), "Indoctrination," in Ronald George Woods and Robin St. C. Barrow, *An Introduction to Philosophy of Education* (London: Methuen), pp. 64-79.
- 赤林朗・児玉聡編 (2018)『入門・倫理学』、勁草書房。
- 市村尚久・原聡介 (1993)「研究討議の概要報告」、『教育哲学研究』(教育哲学会)、第 67 号、16-21 頁。
- 甲斐進一 (2000)「インドクトリネーション概念の考察」、『日本デューイ学会紀要』、第 41 号、1-6 頁。
- (2001)「英米のインドクトリネーション論の動向」、『日本デューイ学会紀要』、第 42 号、91-96 頁。
- (2012)「近年のインドクトリネーション論の動向」、『椋山女学園大学教育学部紀要』、第 5 号、115-124 頁。
- (2016)「社会的教育とインドクトリネーション」、『名古屋産業大学論集』、第 27 号、1-7 頁。
- (2017)「プラグマティズムのインドクトリネーション論」、『名古屋産業大学論集』、第 29 号、1-6 頁。
- 佐貫 浩 (2015)『道徳性の教育をどう進めるか——道徳の「教科化」批判』、新日本出版社。
- 鈴木晶子 (1993)「——学理論の観点から——「行為の知」への道を探る」、『教育哲学研究』(教育哲学会)、第 67 号、6-10 頁。
- 田中智志 (2009)『社会性概念の構築——アメリカ進歩主義教育の概念史』、東信堂。
- 戸田山和久 (2002)『知識の哲学』、産業図書。
- 原田 実 (2014)『江戸しぐさの正体——教育をむしろむ偽りの伝統』(星海社新書)、星海社。
- 平田仁胤 (2009)「道徳教育に対するウィトゲンシュタイン的アプローチ——「インドクトリネーションのパラドックス」を手がかりに」、『倫理学研究』(広島大学倫理学研究会)、第 19 号、51-68 頁。
- 松下良平 (2011)『道徳教育はホントに道徳的か?——「生きづらさ」の背景を探る』、日本図書センター。
- 松元雅和 (2011)「ダブル・エフェクトの原理——正戦論における適用とその問題」、『倫理学年報』(日本倫理学会)、第 60 集、145-159 頁。
- 宮寺晃夫 (1997)『現代イギリス教育哲学の展開——多元的社会への教育』、勁草書房。
- 村松灯・児島博紀・山口恭平ほか (2013)「シティズンシップ教育における教化と教育の問題——現代イギリスにおけるモデル・カリキュラムに着目して」、『平成 24 年度 学校教育高度化センター 研究プロジェクト「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノ

- ベーション」報告書』(東京大学大学院教育学研究科 附属 学校教育高度化センター)、25-54 頁。
- 文部科学省 (2018a)『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』、東洋館出版社。
- 文部科学省 (2018b)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』、東山書房。
- 山本芳久 (2003)「二重結果の原理」の実践哲学的有効性——「安楽死」問題に対する適用可能性」、『死生学研究』(東京大学グローバル COE プログラム「死生学の展開と組織化」)、第 1 号、295-316 頁。
- 渡邊樹子 (2000)「一九三〇年代社会改造主義における教化の再検討——J・チャイルズの実験主義哲学をてがかりに」、『教育哲学研究』(教育哲学会)、第 82 号、48-64 頁。

註

- 1) たとえば、2018 年 6 月 30 日、7 月 1 日に開催された日本道徳教育学会 第 91 回大会では、「特別の教科道徳」における評価を考える～主体的・対話的で深い学びによる成長に向けて～と題して、評価が大会テーマに取り上げられた。
- 2) 価値(観)の押しつけに関して、佐貫浩は、「道徳の教科化の最も核心のねらいは、国民の思想や価値観、人格的な価値意識そのものを国家によって統制、管理、教化することにこそある」として教科化を批判している(佐貫 2015: 10)。
- 3) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」、2014 年 10 月 21 日、2-3 頁 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf、2019 年 9 月 2 日最終閲覧)。
- 4) たとえば以下の文献で、教化が項目として取り上げられている。Bailey (2010a; 2010b)、Callan and Arena (2009)、McLaren and Prunyn (2009)、Winch and Gingell (2008)、Woods and Barrow (1975)。
- 5) 他に、本稿が扱うことのできない 20 世紀前半の米国の進歩主義教育における教化論を論じた研究として、田中 (2009: 第 3 章)、渡邊 (2000) がある。また、『教育哲学研究』(教育哲学会) 第 67 号では、「インドクトリネーション」再考」と題された研究討議の報告が掲載されており(市村・原 1993)、また、報告のうちでは鈴木 (1993) が、スヌークの教化論について簡潔に言及している(鈴木 1993: 7-8)。
- 6) この点で、筆者はこの共同研究での議論や成果に多くを負っている。ただし、本稿における Snook(1972a) からの訳出や要約は、筆者が改めて独自に行ったものであり、その内容に関する責任は筆者にある。
- 7) ウィトゲンシュタイン研究の立場から、彼の「世界像」概念に注目し、「インドクトリネーションのパラドク

- クス」という視点で道徳教育の困難さについて論じる研究に、平田（2009）がある。ただし、教化の条件や根拠、問題性のありかについて考察する本稿とは関心や方法を大きく異にするため、ここでは挙示するにとどめる。
- 8) 本稿では、doctrine を「教説」と訳す。doctrine は、宗教的文脈では「教義」と訳せるが、政治などの文脈にも広げて用いられるため、「教説」とする。
- 9) 四分類は、Bailey（2010a; 2010b）、Callan and Arena（2009）、Winch and Gingell（2008）など比較的最近の文献でも採用されている。ただし、Bailey（2010a; 2010b）、Callan and Arena（2009）が後に説明する帰結規準を支持するように、現代の論調には帰結規準への推移がみられる（cf. 甲斐 2012）。スヌークが支持する意図規準と帰結との関係に対する本稿の見解は、第Ⅲ - V 節を通じて示す。
- 10) 四分類は、村松ほか（2013）でも紹介・説明されている。ただし、村松ほか（2013）は Snook（1972a）に加え Bailey（2010b）を参照した要約であるため、本稿では Snook（1972a）に拠りつつ独自に要約する。以下、Snook（1972a）の参照は、括弧内に該当の頁数のみを記す。例：（16-19）
- 11) 以下にみる教化の規準を一義的に提示しようとするアプローチそのものが、分析哲学の影響を反映していると考えられる。分析的な手法は、同時代の英語圏の教育哲学に共通した理論的傾向であったといえる。とくに英国における分析的教育哲学の興隆（と規範的教育哲学への展開）については、宮寺（1997）を参照。
- 12) 現代の規範的倫理学における立場の分類や解説については、たとえば赤林・児玉（2018: 第Ⅱ部）を参照。
- 13) 正戦論における DDE の適用とその問題を論じた研究に松元（2011）、生命倫理学における DDE の適用可能性を検討した研究に山本（2003）がある。ここで「子宮切除術」の例は、山本（2003: 313-314）に拠った。
- 14) ここでスヌークは、とくに断りなく信念という言葉を用いている。この用語を命題的知識の古典的定義との関わりでもう少し補足すると、哲学では一般に、信念とは「雨が降っている」といった世界について信じている事柄を指す。そこで、本当に雨が降っている場

- 合、この信念は真である。しかし、信念が真であっても、それが知識であるとは限らない。何の根拠もなく信じていたが偶然に本当だった場合、それを知識とは呼ばないからである。それゆえ先のシェフラーによる古典的定義に関する言明が意味するのは、信念が真であり、かつ、適切・妥当な証拠にもとづいて正当化される場合、それは知識だということである（cf. Scheffler 1965: 21 / 邦訳 42-43 頁; 戸田山 2002: 3）。
- 15) これ以上検討できないが、別のところでは、一見すると内容としてのイデオロギーを教えることに言及したような記述もみられる。「イデオロギーにおいて、主張は証拠よりも重要ではない。イデオロギーが教えられているときに、証拠が小さな役割しか果たさないことは、驚くには当たらない」（57、強調は引用者）。
- 16) ここでは、横山利弘・七條正典・柴原弘志（編）『みんなで考え、話し合う 小学生の道徳 6』（廣済堂あかつき、2018 年、28-31 頁）を参照した。この教科書において「手品師」は、「正直、誠実」という内容項目の教材として位置づけられている。以下の記述に関して、学生との対話から着想と示唆をえた。また、この教材に対する検討については、松下（2011）による分析も参照。
- 17) 当然ながら物語という性質上、さらに多様な解釈が可能な点にも注意が必要である。たとえば、手品師が大劇場の観衆を喜ばせることができるならば、自己利益ではなく功利主義的な最大幸福の観点から、マジックショーへの出演が肯定されるだろう。また、教科書の執筆者は、正直や誠実という道徳的価値を、他者との約束の遵守でなく、自分の気持ちに偽りのないこととして理解しているのかもしれない。
- 18) この点については、原田（2014）、また関連記事として『東京新聞』2015 年 4 月 6 日朝刊、24-25 頁を参照。また、文部科学省『私たちの道徳 小学校 5・6 年』、58-59 頁 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2016/02/18/1344900_4_2.pdf, 2019 年 9 月 2 日最終閲覧) において、その教材が確認できる。

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2日受理)

子どもの興味と表現を引き出す劇への取り組み

千田恭子¹ 河合亜紀²

The Initiative to Play that Draws Out Children's Interest and Expression

Kyouko SENDA, Aki KAWAI

概要

行事で劇を行う場合、保育者が保護者の眼を意識し最終的な出来上りを気にするあまり、子どもが主体となって劇に参加するのではなく「やらされている」場面を目にすることがある。本来は、日常生活における子ども一人ひとりの発達過程を見通し理解するとともに、行事を通して発達を促し、興味・関心を引き出すことによって「主体的に楽しく」参加できるようにすることが大切であろう。今回の取り組みでは、日々の生活と関連付け、自分だけの台本を手渡し管理させることにより劇への期待感を持たせることができ、そこから自然発生的に劇遊びへの展開が生まれた。劇に関する様々なことについて話し合う機会を作ることによって、友達の意見を聞き合う姿が見られ、より豊かな表現も生まれた。さらに、発表会終了後には、友達の取り組みを褒め合い、皆で作上げた達成感を味わうことによってクラス内の結束がより強くなったと感じる事ができた。

キーワード：行事、劇、表現、興味、主体性

Keywords：Event, Play, Expression, Interest, Individuality

I. はじめに

幼児教育・保育の現場において、劇もしくは劇遊びと称される活動は発表会やクリスマス会などの年間計画に組み込まれることが多い。また、子どもの日常生活で行われている「ごっこ遊び」も、劇もしくは劇遊びの一種であるだろう。登場人物になりきり、周りの子どもと協調して遊ぶ姿は、すべての幼児教育・保育の現場で毎日のように見られる光景である。しかし、「ごっこ遊び」を楽しんでいる子どもであっても、行事として劇もしくは劇遊びを行う場合は保育者の環境設定や導入方法によって明暗が分かれることがある。

幼稚園教育要領（2018）では第1章 第4節 3 指導計画の作成上の留意事項（5）において、『行事の指導にあたっては、幼稚園生活の自然の流れの中で生活に変化や潤いを与え、幼児が主体的に楽しく活動できるようにすること。なお、それぞれの行事についてはその教育的価値を十分検討し、適切なものを精選し、幼児の負担にならないようにすること。』と記載されている。さらに『その指導にあたっては、幼児が行事に期待感をもち、主体的に取り組んで、喜びや感動、さらには、達成感を味わうことができるように配慮する必要がある』とも書かれている。

保育所保育指針（2018）では特別に行事を取り扱っている箇所はないが、第1章 3 保育の計画及び評価（2）

指導計画の作成において、ア『保育所は、全体的な計画に基づき、具体的な保育が適切に展開されるよう、子どもの生活や発達を見通した長期的な指導計画と、それに関連しながら、より具体的な子どもの日々の生活に即した短期的な指導計画を作成しなければならない。』と記載されている。また、イでは『指導計画の作成にあたっては、第2章及びその他の関連する章に示された事項のほか、子ども一人一人の発達過程や状況を十分に踏まえるとともに、次の事項に留意しなければならない。』とあり、『（イ）3歳以上児については、個の成長と、子ども相互の関係や共同的な活動が促されるよう配慮する事。』と書かれている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説（2018）も、ほぼ同様の内容である。

これらのことから、行事を考える際には、日々の日常生活における子ども一人ひとりの発達過程を見通し理解するとともに、行事を通して発達を促すことが大切であり、子どもの日常生活の中から行事への興味・関心を引き出すことによって、『主体的に楽しく』行事に参加することができる。また同時に、保育者が保護者の目を意識し、最終的な出来上りを気にして、子どもに「やらせる」ことは避けるべきことであろう。

ここで注意しなくてはならないのは個別配慮が必要な、いわゆる「気になる子ども」である。津田・木村(2014)は「気になる子ども」を『発達障害等の診断の有無に関わらず保育をする上で保育士が困難感を感じたり、行動

¹ 富山大学人間発達科学部 ² 社会福祉法人 春献美会 おおくらやまえきまえ のぞみ保育園

や反応が気になる子ども、また保護者が育てにくさを訴える子ども』と定義している。また、小林（2015）が全国の認可保育所約2,400施設に対して行ったアンケート調査では、回答のあった保育所の9割以上に、いわゆる「気になる子ども」がいる状況であることが明らかになっている。保育所ほどではないにしろ、幼稚園や認定こども園においても「気になる子ども」が増加傾向にあることは容易に想像することができる。劇を上演するクラスに「気になる子ども」がいる場合は通常より指導に時間がかかり、まとめ上げるためには大変な労力を要するであろう。しかしながら、劇もしくは劇遊びは、どのような役になろうと全員が主役であり、「気になる子ども」がいるいないにかかわらず、演じ作り上げていく過程で、お互いを認め合う気持ちや励まし合う心など、子どもは多くのことを学ぶことができると考える。

上記のことをもとに、幼稚園教育要領（2018）に書かれているように、『幼児が行事に期待感をもち、主体的に取り組んで、喜びや感動、さらには、達成感を味わう』ことができるよう、子どもの日常生活に寄り添いながら、子どもの動きや感情の表現を促し、クラス演劇を楽しむための劇への取り組みを行い、指導方法についての検討と考察を行った。

Ⅱ. 方法

1. 対象

神奈川県、N保育園の4歳児クラスを対象とした。

クラスは13人で、個別配慮が必要な子どもが複数人在席する。

2. 期間と方法

平成30年8月から12月

子どもの日常と、劇の練習中の様子を観察。

3. 月ごとの活動の様子と考察

(1) 8月（題材の選択）

劇の上演は12月に行われる生活発表会という恒例の園の行事である。劇の他にも合奏や合唱に取り組んでいる。題材の選択に際し心がけたことは以下の点である。

- ・上演時間が10分～15分程度。
内容そのものは5分程度が目安となる。
- ・台詞が少ない、もしくは繰り返しが多い。
- ・登場人物が多い、あるいは場面が多く、複数の子どもで役を交替できる。
- ・行事の遠足で動物園に行くため、動物が関係する作品が望ましい。

既存の物語や絵本では該当する作品が見つからなかったため、富山県のB大学で行われている保育士養成のための実践演習授業において、学生が創作したいくつかの

紙芝居を調べたところ、子どもが興味を持ちそうな話があったので検討することにした。その中に、子狸が主人公の作品があった。変身しながら困っている動物たちを助けていくのだが、最後は自分が困難にぶつかり、他の動物たちに助けてもらう内容である。制作した学生は内容にふさわしいBGMも工夫し、近隣の幼稚園や保育所で実践を行っていた。既に述べた条件に当てはまることに加え、「助け合い」「協調」などのテーマがあり、クラスの子どもも共感しやすい内容であると考えたため、その紙芝居を劇にアレンジすることにした。その際、使用する物は台本のみとし、BGMは劇の進行に合わせて新たに作ることにした。

(2) 9月（導入と鑑賞）

作品は大きく6つの場面に分けることができる。（本来ならば台本を載せるべきだが、授業の一環として学生が作成したものである為、今回は省略する。）各場面は以下の通り。

- ①子狸（名前は【ぼんた】。以下【ぼんた】とする。）が変身に必要な木の葉を手に入れる話。
- ②風船を木の枝に引っかけてしまった子兎との話。
- ③狼に襲われている3匹の子豚との話。
- ④大きな荷物が持てなくて困っている老いた雌山羊との話。
- ⑤大切な花畑の花を枯らしてしまった老いた雄山羊との話。
- ⑥変身した姿から戻れなくなった【ぼんた】自身の話。

生活発表会の劇に使用する話だということを子どもに最初から伝えることは避け、日々の保育の中で内容を場面ごとに切り分け、小出しに素話を行った。そうすることにより話の流れを捉えやすくし、内容に興味を持てるようになると思ったからである。また、言葉の意味やイメージを想像することが難しい場合には、身振りや表情をつけたり、簡単な言葉に置き換えて話したりするように心がけた。

遠足で動物園に行ったことが影響しているのか、子どもは多くの動物が出てくる話を興味深く聞いており、次の展開を催促し、楽しみにしている様子が見られた。それぞれの場面で【ぼんた】が何に変身するのか、どのような出来事と遭遇するのかが気になったのだと考えられる。

(3) 10月（内容の理解と鑑賞）

場面ごとの話を繰り返すことにより、各内容を楽しんでいることが感じ取れたので、話の展開をひとつなぎに追っていけるよう、素読みではなくパネルシアターを使用した読み聞かせに移行した。【ぼんた】が誰から木の葉を貰ったのか、どのような順序で他の動物と出会ったのか、変身した動物の種類などを、視覚を通して話の展

開を追うことで理解が深まったと考える。興味や関心が持てない子どもがいる時は、無理に活動に参加させずに子どものペースを優先させ、興味を持てたことが一つでもあった時には褒めるようにした。

子どもが全体の展開を理解した頃、この話が生活発表会で行う劇だということを伝え、一人ひとりに台本（担任が挿絵を描いたもの）を用意して手渡した。なお、話の進行において、子どもが分かりにくいだろうと判断したところは、今回限りだということで、台本に台詞を追加したり削除したりした。台本の表紙は白紙にしておき、話のなかで印象に残ったシーンをを選び自由に絵を描かせた。出来上がった表紙はまさに十人十色で個性が光っており、どのような事に興味を持ったのかが一目でわかった。また、出来上がった台本は「自分だけの物」という特別感や大切に扱う気持ちを持たせ、子どもがいつでも読めるようにするため各自で管理させた。この試みを子どもはとても喜び、モチベーションを上げるきっかけとなった。その結果、自由遊びや空いた時間に台本を出してきて音読したり、先生役になりきって友達に読み聞かせをしたりする子がいた。「お家に持って帰っていい？」と尋ねに来る子もいた。

担任は上記と平行してBGMの構想を始めることにした。以下に挙げるような、場面が切り替わるシーンや場面にあったBGMをつくり、聴覚的にも行動に結びつけやすくなるように考えたが、劇の練習を重ねていく間に増減は不可避であることは予想の範囲である。

- ①【ぼんた】が歩く（場面転換）
- ②変身の音、枯れた花畑が満開になる
- ③不穏な音（狼のシーン）
- ④悲しそうな音（花が枯れて嘆く、元の姿に戻れなくて悲しむ）

（4）11月（イメージ作り）

理解した話の内容を基に、友達と一緒に役になりきって遊んだり、イメージを膨らませたりしながら台詞や動きを考えたと。その際、劇遊びについて、じっくり話したり、遊んだり、道具を使ったりできるような時間を確保し、事前に話に関連する小道具や素材、材料を用意することで、劇遊びに必要な道具を相談しながら作る事を楽しんだ。それとともに、決まった役を演じるのではなく、様々な役になりきって遊ばせるようにした。そうすることで、それぞれの役の良さに気づくことや、共感できる物事を見つけることができた。

また、話の中にある繰り返しの言葉を楽しんだり、語感を味わったりできるようにした。実際、子どもは「ぼくに まかせて」「しっぽを ぎゅ」などの繰り返し出てくる言葉を、日常生活をする中で場面に合った使い方を理解して使うようになった。特に、「ぼくに まかせて」を遊びの中で使用したときには、周りの子どもから「ぼ

んたくんみたい」と言われていた。「ぼぼんのぼん」という変身の呪文に関しては、子どもにとって言いにくい言葉だったのか、劇遊びをしている間に「ぼぼのぼん」に変化していった。一緒に劇遊びをすることで、子ども同士にコミュニケーションが生まれ、表現する楽しさを共有できたようだ。さらには、気が進まない事に挑戦する勇氣、誰かのためを思って行動する喜びを感じるなどが、子どもの日々の生活に見られるようになった。

様々な役になりきって遊んだ後、配役を決める作業に移った。まず、子どもに演じてみたい役が何かを聞いたところ、意外にも、希望する役が【ぼんた】に集中する事態を避けることができた。この事実から、自らの言語活動について、得手不得手を認識している子どもが多かったのではないかと予想ができる。3歳以上児は目的を持って行動できるようになるが、反面、自分の行動や結果を予測して不安になったりする。特に個別配慮が必要な子どもの中には言語活動に不安を持っている子どももおり、中心的な役柄を演じたいとは思わなかったのであろう。演劇である以上、配役によって台詞の量に差がでてくるが、その差は、ナレーションの部分をクラス全員に交替で担当させることで調節することができた。また、登場する動物の中で唯一の悪役である狼役を選ぶときには慎重を要した。大切な役であることを子どもにも納得させ、衣装に特別な趣向を凝らすなどして、子ども自身がやる気になるように配慮した。

一人で台詞を言うことが恥ずかしい子や不安な子の配役については、安心して取り組める友達と一緒に発表したり、演じたりできるようにし、少しずつ自信をつけられるようにした。また、ストレスに感じない程度に繰り返し台詞を練習する活動を行った。達成感を感じられるよう、日々ひとつは具体的に褒め、気持ちに共感するよう心がけた。さらに、家庭にも園での取り組みや、本児の頑張る姿を伝え、活動によりストレスを抱えやすい本児の置かれた状況も合わせて説明し、理解を得られるようにした。

（5）12月（思いを伝える、気付く、受け止める）

11月の段階でイメージ作りは始めていたが、12月に入り、話の内容から各自が感じたことや考えたことをクラスの友達と共有したり発表したりできる場を設け、発表したことを認め合えるようにしながら、イメージから台詞や動きを一緒に考えて表現するような取り組みを行い、並行して、これまでに製作活動で体験した経験を元に、子ども達に大道具や小道具のイメージを話し合いながら考えさせた。出し合った考えは保育士が理解しやすいように整理し、表現活動に繋げていくように動きや歌を付けるなどを行うとともに、劇に必要な素材や道具を選ばせ、協力して製作にあたった。

また、台詞だけでは間が持たないところが明らかになってきたので、音楽の力を借りることとし、新たに以

下のBGMが必要だと考えた。

- ⑤オープニング
- ⑥変身している間の音
- ⑦変身完了の合図
- ⑧町中の動物が出て来る音
- ⑨元の姿に戻れた音
- ⑩エンディング

変身のための衣装替えには、考えるポーズをしながら「何に変身しようかな」という掛け声を取り入れたが、必要な時間が読めないで、このシーンだけは生演奏とし、着替え終了後に、別の保育士に音で合図をしてもらうようにした。

BGMは①③④⑤⑥⑩は曲として、それ以外は効果音として担任が作成した。

各場面でのイメージは多くの音色を必要としたが、効果音や曲を電子ピアノで演奏することで問題を解消した。演奏した音源を、スマートフォンにダウンロードした音楽アプリを使用して録音し、パソコンに取り込み、CDに書き込んだ。演者やナレーターが入れ替わる時や変身する時などは、毎回音源を同じにして混乱がないようにし、劇全体として曲の種類が多くならないよう心掛けた。

個別配慮が必要な子どもたちは環境の変化に敏感である。生活発表会が近づき緊張している子どもには、友達と一緒に台詞を発表したり、動きや立ち位置が分かりやすいように、身振り手振りや印をつけるなどして、視覚的に理解しやすいよう配慮をした。また、失敗してしまうと自己嫌悪になったり、周りから責められがちであるため、孤立しないように「皆で頑張っているんだよね」「だいじょうぶ!」と日ごろから言葉で伝え、友達が台詞や立ち位置を誤ってしまっても、見守ったり互いに助け合うことで、協力して物事を上げる楽しみを見出せるようにした。さらに、本番の環境に慣れるよう、舞台での予行練習で大勢の職員に見てもらいながら、立ち位置や声の大きさを体感し、経験を積む機会を作るなどの配慮を行った。

環境に慣れてくると、緊張感がなくなり、メリハリにかけることがあったので、集中が切れた時は活動を取り止め、他の活動で発散したり、他クラスの発表を鑑賞したりして、気持のリフレッシュを図った。また、保育室では出来ていたことも、舞台や人前での発表となると、緊張から思うように出来なかったと感じてしまい、自信がない表情になる事もあったが、生活や日々の活動の中で培ってきた力を振り返り、具体的に伝えたことで、子ども自身が「やってみよう」と意欲を見せた。

(6) まとめ

生活発表会の練習を始めてから終えるまでを振り返ると、子どもが様々な成長をした事がわかる。練習中には

友達との話し合いの中で、自分が認められる、共感してもらおうなどの経験を積むことで自己肯定感が強まり、消極的だったことに対して、やってみようとする気持ちが高まったようだ。また予行練習から当日にかけては、友達の頑張っている姿を見て嬉しそうな表情をする、立ち位置を間違えていた友達に正しい位置を教える、集中力が切れそうな時には近くにいる誰かがリードをする、台詞がなかなか出てこないときには台詞を教えるなど、様々な姿を見ることができた。そして、発表会終了後には、ビデオに撮った自分たちの発表を鑑賞し、友達の取り組みを褒め合い、皆で作上げた達成感を味わうことによってクラス内の結束がより強くなったと感じる事ができた。劇の上演のから8ヶ月が過ぎた今でも、子どもが劇中の台詞を日常生活の中で使用しているのを耳にする。この劇を上演できて非常に喜んでおり、満足しているからだと考えられる。

客席の様子としては、3匹の子豚の兄弟と狼の場面では、「あ、〈3匹の子ぶた〉に似てる」と声が上がると、劇を観ている子どもも楽しんでいる様子が窺えた。そのことから、行事で行う劇は、観ている子どもも楽しめなければいけないことを再確認した。話の内容に共感して楽しめれば、子どもは自然に発話をする。劇の終盤、象になって元の姿に戻れなくなった【ぼんた】のしっぽを町中の動物たちで引っ張る場面では、クラス全員で引っ張ることができるように、しっぽを長くして綱引きのように演出したのだが、〈おおきなかぶ〉のように、誰かが誰かを引っ張るとい形にすれば、観ている子どもの反応はさらに良くなったかもしれないと考えている。

Ⅳ. おわりに

今回、劇の準備を進めていくにあたり、『幼児が行事に期待感をもち、主体的に取り組んで、喜びや感動、さらには、達成感を味わう』ためには、行事は子どもの日常生活で独立したものではないということを再認識した上で指導計画を作ることが不可欠であると考え、①保育と関連づけること ②行事を通して発達を促すこと ③子どもの姿に沿ったねらいと内容を作ることの3点に留意した。

ねらいは「物語の内容に親しみ、協力すること、思いやる優しさ、素晴らしさを共感する。」とし、クラスに個別配慮が必要な子どもがいるという状況も考慮し、10月末から準備期間に入れるよう約1ヶ月半の導入期間を設けた。

遠足で動物園へ行き、動物に親近感を持ったことにより、場面ごとに分けた素話の内容を興味深く聞き、展開を楽しみにする姿が見られ、誰がどの動物に興味があるのか、どの場面が好きなのかななどを観察していくとともに、自分だけの台本を手渡し、表紙を書かせ、管理させることにより、劇への期待感を持たせることができ、そ

こから自然発生的に劇遊びへの展開が生まれた。十分に劇遊びを楽しむ中で、必要な小道具や内容・動きについて話し合う機会を作ることによって、友達の見聞き合う姿が見られるようになった。配役を決める頃には、子ども自身の気持ちがあっさり出来上がっていたと言えるだろう。自分ひとりでは不安な子どもも、友達と一緒になら大丈夫かもしれないという小さな自信もみえてくるようになり、発表会を終えたときには大きな満足感を覚え、その後も発話が多くなるなど、少しずつ積極的になっている姿が見て取れるようになった。

勿論、これらの取り組みを行うには保護者の方々の協力が必要不可欠であった。子どもが台詞を覚える時に、一緒に台本を読むなどをして時間を割いて頂いたり、自宅での何気ない会話の中で発せられる、劇に対する子どもの本音を教えて頂いたりすることで信頼関係を築くことができた。発表会が終了した後も、子どもの様子を教えて頂いている。行事は保護者に子どもの生活や発達を理解してもらう事ができる良い機会になる。そのためにも、コミュニケーションをとることの重要性も再確認できた。

劇もしくは劇遊びには、子どもの発達の側面をまとめた5領域すべてのねらい及び内容が含まれていると考える。幼児の発達の一つの側面から見るとはならず総合的なものとされているが、行事として行われる活動の中で、多面的に子どもの発達を捉えることのできるものの一つだと言えるだろう。さらに、5領域におけるねらい及び内容に基づく活動によって育まれた子どもの資質・能力がどのように伸びているかを示す「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の(3)共同性、(4)道徳性・規範意識の芽生え、(5)社会生活とのかかわり、(6)思考力の芽生え、(9)ことばにとる伝え合い、(10)豊かな感性と表現、などを念頭に置いて、長期的な成長を見守ることができるものでもある。劇もしくは劇遊びは、日常の保育への導入から当日までの実践を確実に行うことで、子どもの興味・関心を引き出し、協働して表現することを通して他者の表現を受け止め共感し、新たな表現を生むための小さな変化をもたらすことができると言えるだろう。

謝辞

本実践のために多大なご協力を頂きました、社会福祉法人 春献美会 おおくらやまえきまへのぞみ保育園の保護者の皆様、職員の皆様に心より感謝を申し上げます。

引用・参考文献

- ・小林芳文 2015、『いわゆる「気になる子」や障害児等の受け入れや支援に関する保育所の現状と課題（アンケート・ヒヤリング調査の結果から）』、「保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受け入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究報告書」、p.109-120、社会福祉法人日本保育協会
- ・津田朗子・木村留美子 2014、『保育所における発達障害の早期発見・早期介入を阻害する要因の検討―「気になる子ども」に対する保育士の認識と支援体制から―』p.25-33、金沢大学つるま保健学会誌 Vol.38(2)
- ・厚生労働省 2018、『保育所保育指針解説』、株式会社 フレーベル館
- ・文部科学省 2018、『幼稚園教育要領解説』、株式会社 フレーベル館
- ・内閣府、文部科学省、厚生労働省 2018、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』、株式会社 フレーベル館
- ・井口 太 2018、『幼児教育における音楽的表現の指導』、「最新・幼児の音楽教育 幼児教育教員・保育士養成のための音楽表現の指導」、p.12-21、井口 太編著、朝日出版社
- ・小川博久 2018、『保育とはどういう営みか』、「最新・幼児の音楽教育 幼児教育教員・保育士養成のための音楽表現の指導」、p.8-11、井口 太編著、朝日出版社
- ・谷田貝公昭（監修）渡辺厚美・岡崎裕美（編著）2018、『音楽表現』コンパクト版 保育内容シリーズ ⑤、株式会社 一藝社

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2日受理)

放課後等デイサービス事業所と通常学級との 連携のあり方に関する調査研究

田村あかね¹ 和田充紀²

A Research Study on Cooperation between After School Day Service Centers and Regular Classes

Akane TAMURA & Miki WADA

概要

近年、小学校通常学級に在籍する発達障害児が放課後等デイサービス事業所を利用する割合が増加しており、事業所と小学校通常学級との連携が求められてきている。そこで、連携の実態や連携の課題を明らかにするために、T県内において、在籍する児童が事業所を利用していると回答の得られた小学校通常学級の担任教諭30名を対象とした調査と、2事業所を対象とした聞き取りを行った。既に連携を行っている小学校通常学級の割合は半数程度であり、連携を行うことで連携の希望も高まる傾向が示された。連携手段としては、直接会うことや電話で話す等の方法がとられており、希望する手段も同様であった。連携によって共有する内容については、現状で共有されている「学校での様子」「下校時刻」のみならず学校と事業所双方の情報共有を希望している結果が示された。

通常学級の担任が放課後等デイサービス事業所について理解することや、手軽にできる連携方法の検討と連携機会の確保の必要性が示唆された。

キーワード：放課後等デイサービス，通常学級，連携

Keywords：after school day service , regular classes, collaboration

I. はじめに

放課後等デイサービスとは、「学校通学中の障害児に対して、放課後や夏休み等の長期休暇中において、生活能力向上のための訓練等を継続的に提供することにより、学校教育と相まって障害児の自立を促進するとともに、放課後の居場所づくりを推進する事業」(厚生労働省, 2012)である。放課後等デイサービスのサービス内容や活動内容は事業所ごとに特徴があり、利用に係る負担額は各家庭の事情や事業所の活動内容等によって異なるため、子どものニーズに応じて保護者が事業所を選び利用をしている現状が見受けられる。

厚生労働省(2016)によると、放課後等デイサービス事業所(以下、事業所)は特別支援学校だけでなく、小学校に通っている障害児も利用しており、通常学級に在籍している児童が最も多い地域もある。また、事業所を利用している障害児は知的障害が67.2%で最も多く、次いで発達障害が18.1%である。このような現状を受け、事業所と学校との連携が求められており、厚生労働省の放課後等デイサービスガイドライン(2012)によると、「子どもに必要な支援を行う上で、学校との役割分担を明確にし、連携を積極的に図る必要がある」「年間計画や行

事予定等の交換、子どもの下校時刻の確認、引継ぎの項目等、学校との間で情報を共有しておく必要がある」とされている。

吉野(2015)は、事業所を対象とした調査研究より「日常的な出会いの短時間を利用して学校からデイサービスに働きかけがなされている」「子どもの送迎時の短時間で、教員から聞くわずかな情報で子どもの学校での様子をつかんでいる」と述べている。一方で、「普通級の先生はなかなかできてくれない、様子を聞けない」(吉野, 2015)、「事業所での様子等について伝える機会が少なく、通常学級でその傾向が強い」「学校が放課後等デイサービスの内容や役割を理解していない」「通常学校においてより連携方法の確立が遅れている」(村山, 2015)、「小学校が連携を指向していた関係諸機関について、特別支援学校や医療機関などの機関に比べると放課後等デイサービスなどの福祉機関との連携は割合的には高くない」(宮本・三宅・松原, 2008)など、事業所と通常学校との課題が指摘されている。これらの課題における通常学校側の背景・原因について、吉野(2015)は「通常学級の担任にとっては、子ども一人のためだけに玄関に出て下校を見送ることは難しい」とし、西原(2018)は「教員は、情報交換・連携のための時間を確保すること、

¹ 前富山大学人間発達科学部 ² 富山大学人間発達科学部

個人情報保護について困難を感じている」, 村山(2015)は「学校や教師単位で連携に差がある」と述べている。事業所側の背景・原因としては, 山本(2017)は, 『何を』, 『どこまで』, 『どのように』連携すればよいのかはそれぞれの事業所に任されており, 連携をどのように捉えるかで違いが生じる」と指摘している。事業所と学校との連携の問題点として, 連携の内容が決まっておらず, 通常学校と事業所双方の連携について明らかになっていない, ということが考えられる。また, 事業所や特別支援学校を対象とした調査や実践はすすめられているが, 通常学校を対象とした研究はみあたらない。

そこで本研究では, 通常学校と放課後等デイサービス事業所との連携の現状を明らかにし, 必要な連携のあり方を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査Ⅰ (通常学校教諭を対象とした質問紙調査)

(1) 対象

T 県内公立小学校通常学級で放課後等デイサービス事業所を利用している児童の担任教諭を対象とした。

T 県内公立小学校 191 校全てに質問紙を配布し, 回収数は 125 部 (回収率 65.4%) であった。そのうち, 通常学級に在籍する児童が事業所を利用していると回答のあった 30 部を対象とした。

(2) 調査時期・手続き

2018 年 8 月に調査対象に質問紙を配布し, 9 月に郵送にて回収した。

(3) 調査内容及び項目

調査項目は, 「1. 回答者の概要について」「2. 児童の利用している事業所について」「3. 事業所を利用している児童について」「4. 事業所との連携について」「5. 事業所との連携手段について」「6. 事業所との共有内容について」の 6 大項目, 15 中項目で構成した (表 1)。

「1. 回答者の概要について」「2. 児童の利用している事業所について」「3. 事業所を利用している児童について」「4. 事業所との連携について」は, 選択肢をあげて回答を求めた。

「5. 事業所との連携手段について」は, 中項目として, 「現状の連携手段」と「希望する連携手段」を取り上げた。「現状の連携手段」については選択肢をあげて回答を求めた。「希望する連携手段」については「とてもあてはまる」「少しあてはまる」「どちらともいえない」「ややあてはまらない」「全くあてはまらない」を 5 から 1 点として 5 段階評定で回答を求めた。

「6. 事業所との共有内容について」は, 中項目として, 「現状の共有内容」と「希望する共有内容」を取り上げた。「現状の共有内容」については選択肢をあげて回答を求めた。「希望する共有内容」については「とてもあてはまる」「少しあてはまる」「どちらともいえない」「やや

あてはまらない」「全くあてはまらない」の 5 から 1 点として 5 段階評定で回答を求めた。

表 1 調査内容及び項目

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 担任している学年 1. 4 教員としての勤続年数
2. 児童の利用している事業所について	2. 1 事業所の目的
3. 事業所を利用している児童について	3. 1 特性 3. 2 利用している事業所の数 3. 3 利用頻度
4. 事業所との連携について	4. 1 事業所の活動内容の理解 4. 2 連携に対する希望 4. 3 連携の有無
5. 事業所との連携手段について	5. 1 現状の連携手段 5. 2 希望する連携手段
6. 事業所との共有内容について	6. 1 現状の共有内容 6. 2 希望する共有内容

(4) 分析手順

「1. 回答者の概要について」「2. 児童の利用している事業所について」「3. 事業所を利用している児童について」「4. 事業所との連携について」「5. 事業所との連携手段について」「6. 事業所との共有内容について」の全ての項目において, 回答ごとの割合を算出して比較した。

まず, 全体結果の算出と分析を行った。加えて, 連携の有無による回答の比較, 利用する事業所の特徴による回答の比較を行った。

(5) 倫理的配慮

実施に際しては, 本研究の目的について文書にて説明を加え, 無記名にて記入を依頼した。質問紙の回答をもって同意を得たこととした。

なお, 文書にて説明した目的は次のとおりである。

「放課後等デイサービス事業所を利用するお子さんの数が増えている現状を踏まえ, 利用者一人ひとりのニーズを正確に把握し, 適切な支援を引き継いでいくために, 放課後等デイサービス事業所と通常学級担任教師との間で, どのように情報交換や連携が行われる必要があるのかについて検討することを目的とする。」

2. 調査Ⅱ (事業所を対象とした聞き取り)

(1) 対象

T 県内において, 通常学校の児童生徒が多数利用している放課後等デイサービス事業所, 責任者 2 名

(2) 方法

半構造化面接

(3) 時期

2018 年 12 月～2019 年 1 月

(4) 時間

1人約30分

(5) 質問内容

主な質問内容は、「1. 事業所を利用している子どもについて」「2. 通常学級担任との連携の現状について」「3. 通常学級担任との連携における課題について」とした。

(6) 分析手順

面接内容は同意を得た上で録音・記録し、筆者と面接同席者を含む複数名で内容を分析した。

(7) 倫理的配慮

研究協力者に対して、本研究の趣旨、個人情報保護、得られたデータの取り扱いについて口頭で説明し、同意を得た上で実施した。

Ⅲ. 結果

1. 調査Ⅰ（通常学校教諭を対象とした質問紙調査）について

(1) 回答者の概要について

① 性別について

回答者の性別は、「男性」が30人中8人(26.7%),「女性」が18人(60.0%),無回答が4人(13.3%)であり、半数以上が女性であった。

② 年齢について

回答者の年齢は、「20代」が30人中9人(30.0%),「30代」が5人(16.7%),「40代」が6人(20.0%),「50代以上」が6人(20.0%),無回答が4人(13.4%)だった。各年齢から回答が得られた。

③ 担任している学年について

回答者の担任している学年は、「1学年」が30人中13人(43.3%),「2学年」が4人(13.4%),「3学年」が5人(16.7%),「4学年」が2人(6.7%),「5学年」が1人(3.3%),「6学年」が0人(0.0%),無回答が5人(16.7%)だった。1学年の担任の割合が高かった。

④ 教員としての勤続年数について

回答者の教員としての勤続年数は、「10年以下」が30人中13人(43.3%),「11～20年」が5人(16.7%),「21～30年」が6人(20.0%),「31年以上」が1人(3.3%),無回答が5人(16.7%)だった。

(2) 児童の利用している事業所について

児童の利用している事業所については、「訓練を目的とした事業所」が30人中10人(33.3%),「放課後の居場所づくりを目的とした事業所」が14人(46.7%),「分からない」が6人(20.0%)と回答した。

(3) 事業所を利用している児童について

① 児童の特性について

事業所を利用している児童の主な利用理由について複数回答で尋ねたところ、「社会的技能やコミュニケー

ションに困難がある」が30人中26人(86.7%),「多動性や衝動性の傾向がある」が15人(50.0%),「不注意の傾向がある」が14人(46.7%),「聞くことや話すことに困難がある」が14人(46.7%),「読むことや書くことに困難がある」が11人(36.7%),「計算や推論することに困難がある」が8人(26.7%),「その他」が3人(10.0%)だった。

② 児童が利用している事業所の数について

児童が利用している事業所数については、「1か所」が30人中25人(83.3%),「2か所」が3人(10.0%),「3か所以上」が0人(0.0%),「分からない」が2人(6.7%)だった。

③ 利用頻度について

児童が事業所を利用する頻度については、「週5回以上」が30人中8人(26.7%),「週2～4回」が10人(33.3%),「週1回」が4人(13.3%),「月1～2回」が5人(16.7%),「分からない」が3人(10.0%)だった。

(4) 事業所との連携について

① 事業所での活動内容について

回答者が事業所での活動内容について知っているか尋ねたところ、「よく知っている」が30人中1人(3.3%),「だいたい知っている」が10人(33.3%),「あまり知らない」が12人(40.0%),「全く知らない」が7人(23.3%)だった。

「よく知っている」と「だいたい知っている」を合わせると11人(36.7%)であり、「あまり知らない」と「全く知らない」を合わせると19人(63.3%)であった。事業所での活動内容について知らない割合が高かった。

② 事業所との連携の希望について

事業所との連携を望んでいるかについては、「とても望んでいる」が30人中5人(16.7%),「少し望んでいる」が12人(40.0%),「どちらともいえない」が12人(40.0%),「あまり望まない」が1人(3.3%),「全く望まない」が0人(0.0%)だった。

「とても望んでいる」「少し望んでいる」を合わせると17人(56.7%)であり、「あまり望まない」「全く望まない」を合わせると1人(3.3%)であった。連携を望んでいる割合の方が高かった。

③ 事業所との連携の有無について

現在事業所と連携しているかについては、「はい」が30人中17人(56.7%),「いいえ」が13人(43.3%)だった。連携をしている割合がわずかに高かった。

(5) 事業所との連携手段について

① 事業所との現状の連携手段について

事業所との現状の連携手段について、現在事業所と連携をしていると回答の得られた17人に尋ねた。複数回答で尋ねたところ、「直接会う(送迎時)」が最も多く、17人中11人(64.7%)であった。次いで、「電話」が6人(35.3%),「保護者を通じて事業所での様子を聞く」「教師が事業所を訪問する」が5人(29.4%)であった。

その他の手段としては、「事業所職員が学校を訪問する」4人(23.5%)、「保護者を通じて学校での様子を伝える」4人(23.5%)、「直接会う(送迎時以外)」2人(11.8%)、「学校のお便りプリント」2人(11.8%)、「事業所のお便りプリント」2人(11.8%)、「ケース会議」1人(5.9%)であった。「連絡帳」や「メール」、「事業所の出欠カード」、「事業所が作成した個別支援計画」、「学校が作成した個別の教育支援計画」については0人(0.0%)だった。

②事業所と連携する際に希望する手段について

希望する連携手段については、30人に5件法で尋ね、「とてもあてはまる」と「少しあてはまる」を合わせて集計を行った。結果を表2に示す。

希望する連携手段として多かった項目は、現状と同様に、「直接会う(送迎時)」の30人中24人(80.0%)、「電話」22人(73.3%)であった。

次いで、ほぼ半数程度が希望する手段としては、「保護者を通じて事業所での様子を聞く」18人(60.0%)、「保護者を通じて学校での様子を伝える」17人(56.7%)、「事業所職員が学校を訪問する」14人(46.7%)、「直接会う(送迎時以外)」14人(46.7%)があげられた。

その次は、「教師が事業所を訪問する」11人(36.7%)、「ケース会議」10人(33.3%)、「事業所が作成した個別支援計画」10人(33.3%)、「事業所のお便りプリント」8人(26.7%)、「学校のお便りプリント」7人(23.3%)、「連絡帳」5人(16.7%)や「メール」5人(16.7%)、「学校が作成した個別の教育支援計画」5人(16.7%)「事業所の出欠カード」3人(10.0%)だった。

現状では、全く活用されていない「事業所が作成した個別支援計画」は約3割が、「連絡帳」や「メール」「学校が作成した個別の教育支援計画」については2割程度が希望している結果が示された。

表2 希望する連携手段 (n=30)

項目	人数(人)	割合(%)
直接会う(送迎時)	24	80.0
直接会う(送迎時以外)	14	46.7
電話	22	73.3
連絡帳	5	16.7
メール	5	16.7
教師が事業所を訪問する	11	36.7
事業所職員が学校を訪問する	14	46.7
ケース会議	10	33.3
学校のお便りプリント	7	23.3
事業所のお便りプリント	8	26.7
保護者を通じて事業所での様子を聞く	18	60.0
保護者を通じて学校での様子を伝える	17	56.7
事業所の出欠カード	3	10.0
事業所が作成した個別支援計画	10	33.3
学校が作成した個別の教育支援計画	5	16.7

(6) 事業所と共有している内容について

①事業所との現状の共有内容について

事業所と共有している内容について、現在事業所と連携をしていると回答の得られた17人に尋ねた。複数回答で尋ねたところ、「学校での行動面」と「学校の下校時刻」が最も多く17人中13人(76.5%)であった。次いで、「学校での学習」9人(52.9%)、「学校での健康面」7人(41.2%)、「事業所での行動面」7人(41.2%)、「学校での対人関係」6人(35.3%)、「学校でのコミュニケーション」6人(35.3%)、「学校でのトラブル」6人(35.3%)、「学校の行事予定」6人(35.3%)、「事業所でのコミュニケーション」6人(35.3%)「事業所での児童とのかかわり方」6人(35.3%)、「学校での児童とのかかわり方」5人(29.4%)、「学校での支援方法」5人(29.4%)、「事業所での学習」5人(29.4%)、「事業所での対人関係」4人(23.5%)、「事業所での支援方法」3人(17.6%)、「学校の年間計画」2人(11.8%)、「事業所での健康面」2人(11.8%)、「事業所でのトラブル」2人(11.8%)、「学校での支援目標」1人(5.9%)、「事業所での支援目標」1人(5.9%)であった。「事業所の年間計画」や「事業所の行事予定」は0人(0.0%)であった。

②事業所と連携する際に希望する共有内容について

希望する共有内容については、30人に5件法で尋ね、「とてもあてはまる」と「少しあてはまる」を合わせて集計を行った。結果を表3に示す。

表3 希望する共有内容 (n=30)

項目	人数(人)	割合(%)
学校での行動面	25	83.3
学校での健康面	23	76.7
学校での対人関係	22	73.3
学校でのコミュニケーション	23	76.7
学校での学習	15	50.0
学校でのトラブル	17	56.7
学校での児童とのかかわり方	21	70.0
学校の年間計画	17	56.7
学校の行事予定	18	60.0
学校での支援目標	18	60.0
学校での支援方法	19	63.3
学校の下校時刻	21	70.0
事業所での行動面	22	73.3
事業所での健康面	18	60.0
事業所での対人関係	21	70.0
事業所でのコミュニケーション	22	73.3
事業所での学習	14	46.7
事業所でのトラブル	18	60.0
事業所での児童とのかかわり方	20	66.7
事業所の年間計画	9	30.0
事業所の行事予定	8	26.7
事業所での支援目標	15	50.0
事業所での支援方法	18	60.0

希望する共有内容として多かった項目は、「学校での行動面」の30人中25人(83.3%)であった。次いで、「学校での健康面」と「学校でのコミュニケーション」は23人(76.7%)で、8割程度が希望していた。

次いで、7割程度の希望としては、「事業所での行動面」や「学校での対人関係」、「事業所でのコミュニケーション」が22人(73.3%)、「学校での児童とのかかわり方」と「学校の下校時刻」、「事業所での対人関係」が21人(70.0%)、「事業所での児童とのかかわり方」20人(66.7%)であった。6割程度の希望としては、「学校での支援方法」が19人(63.3%)、「学校の行事予定」や「事業所での支援方法」、「事業所での健康面」、「事業所でのトラブル」、「学校での支援目標」が18人(60.0%)、「学校でのトラブル」と、「学校の年間計画」が17人(56.7%)であった。5割程度の希望としては、「事業所での支援目標」、「学校での学習」15人(50.0%)、「事業所での学習」14人(46.7%)であった。現状では、情報の共有がなされていない「事業所の年間計画」は9人(30.0%)、「事業所の行事予定」は8人(26.7%)が希望している結果であった。

全ての項目において、現状よりも共有を希望する割合が高かった。また、現状の共有内容と同様に、学校での様子について共有することが望まれていた。

(7) 連携の現状と連携に対する希望の関係について

① 連携の有無別の連携の希望について

連携の希望について、現状の連携の有無別に比較した結果が図1である。連携を希望する割合は、現状で連携を行っている(連携有)場合は17校中13校(76.5%)、現状で連携を行っていない(連携無)場合は13校中4校(30.8%)であり、連携有の方が連携無と比較して連携の希望が多かった。

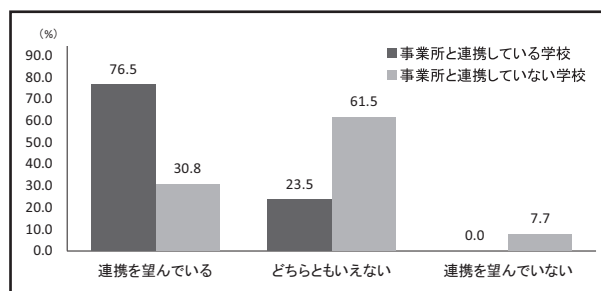


図1 連携の有無別 事業所との連携希望

② 連携の有無別の希望する連携手段

希望する連携手段について、現状の連携の有無別に比較した結果が図2である。

希望する連携手段として、現状で連携有では、「電話」(88.2%)、「直接会う」(82.4%)、「保護者を通じて事業所での様子を聞く」「保護者を通じて学校の様子を伝える」(70.6%)が7割以上であり高かった。一方、連携無では、「直接会う」(76.9%)が最も多く、その他で7割を超す項目はなかった。

連携有と連携無において「電話」「保護者を通じて事業所での様子を聞く」「保護者を通じて学校の様子を伝える」において、連携有の方が連携無に比べてわずかに割合が高い傾向がみられた。

③ 連携の有無別の希望する共有内容

希望する共有内容について、現状の連携の有無別に比較した結果が図3である。

希望する共有内容として、連携有で最も多かったのは、「学校での行動面」の(94.1%)であった。「学校での健康面」「事業所での児童とのかかわり方」(88.2%)と「学校でのコミュニケーション」「学校での児童とのかかわり方」「学校の下校時刻」「事業所での行動面」「事業所でのコミュニケーション」は(82.4%)で、8割以上が希望していた。

7割程度の希望としては、「学校での対人関係」「学校

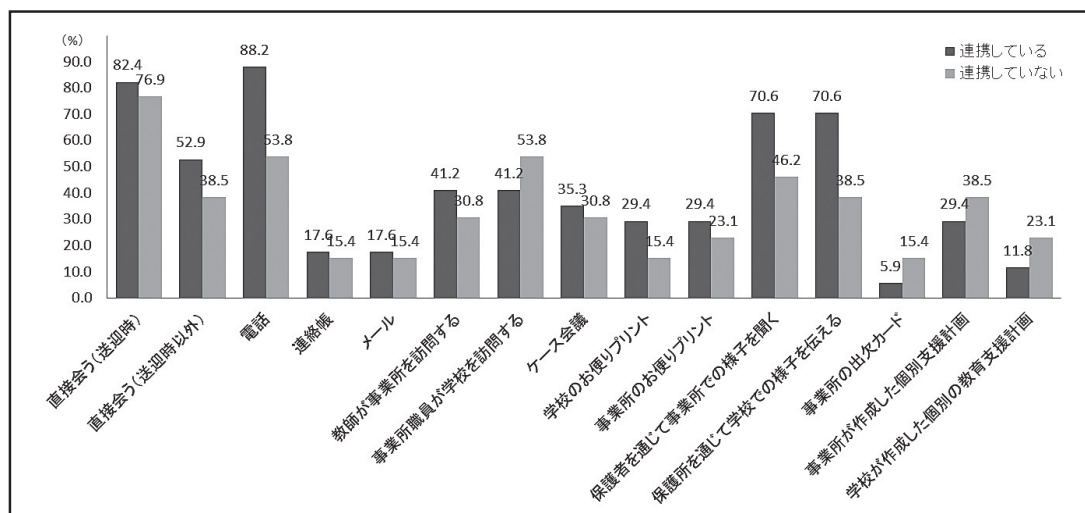


図2 連携の有無別 希望する連携手段

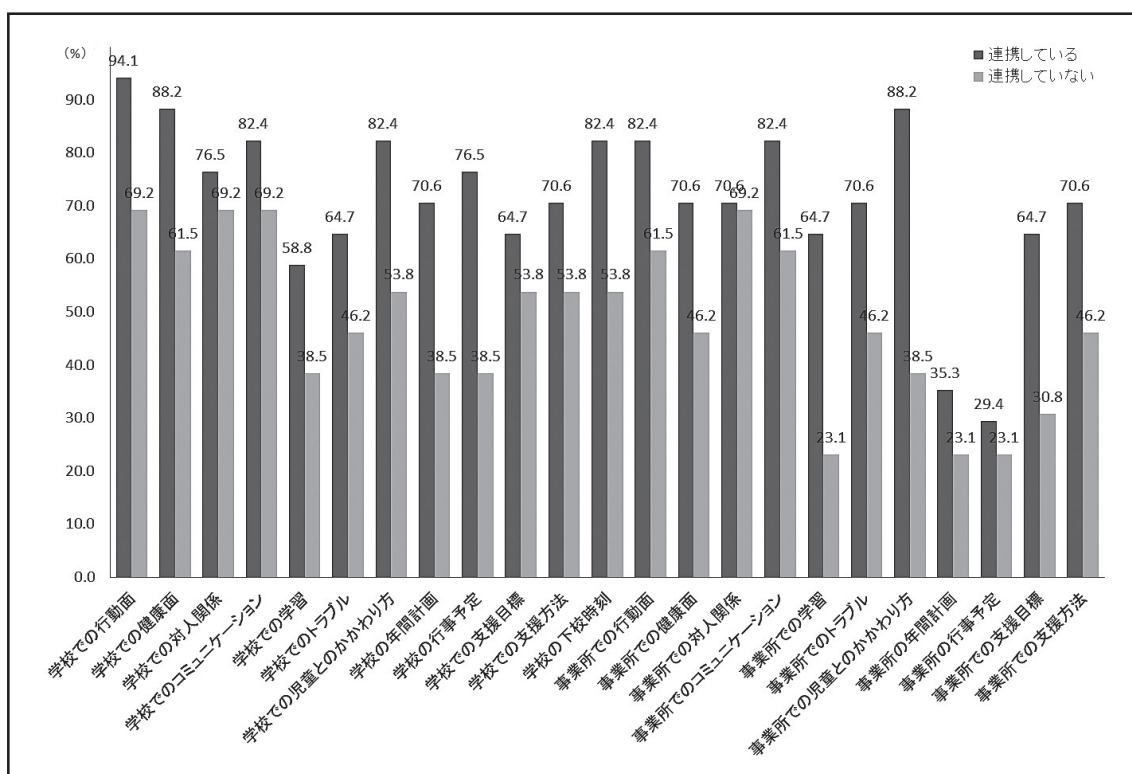


図3 連携の有無別 希望する共有内容

の行事予定」(76.5%)、「学校の年間計画」「学校での支援方法」「事業所での健康面」「事業所での対人関係」「事業所でのトラブル」「事業所での支援方法」(70.6%)と多くの項目があがった。

全ての項目において、連携有の方が連携無よりも割合が高かった。中でも「事業所での学習」(連携有 64.7%、連携無 23.1%)、「事業所での児童とのかかわり方」(連携有 88.2%、連携無 38.5%)、「事業所の年間計画」(連携有 64.7%、連携無 30.8%)の3項目においては、連携有の方が連携無よりも希望する共有内容としての割合が高かった。

(8) 児童が利用している事業所の特徴と、連携に対する希望の関係について

児童の利用している事業所が「訓練を目的とした事業所」と回答したのは30人中10人(33.3%)であり、「放課後の居場所づくりを目的とした事業所」が14人(46.7%)であった。それぞれの回答者数が10人と14人であり、極めて限られた少数の結果ではあるが、事業所の特徴別に比較し、それぞれの回答の人数と割合を示す。

① 担任する児童が利用する事業所の特徴別でみた連携の希望について

児童の利用している事業所について「訓練を目的とした事業所」と回答のあった10人の担任において、現在事業所と「連携している」は10人中4人(40.0%)、「連携していない」は6人(60.0%)だった。

また、事業所との連携を「とても望んでいる」は10人中1人(10.0%)、「少し望んでいる」は6人(60.0%)、「ど

ちらともいえない」は3人(30.0%)、「あまり望まない」は0人(0.0%)、「全く望まない」は0人(0.0%)だった。「とても望んでいる」と「少し望んでいる」を合わせると、連携を希望していると回答したのは7名(70.0%)であった。

児童の利用している事業所について「放課後の居場所づくりを目的とした事業所」と回答のあった14人の担任において、現在事業所と「連携している」は14人中8人(57.1%)、「連携していない」は6人(42.9%)だった。また、事業所との連携を「とても望んでいる」は14人中3人(21.4%)、「少し望んでいる」は3人(21.4%)、「どちらともいえない」は7人(50.0%)、「あまり望まない」は1人(7.1%)、「全く望まない」は0人(0.0%)だった。「とても望んでいる」と「少し望んでいる」を合わせると、連携を希望していると回答したのは6名(42.9%)であった。

連携の現状は、「放課後の居場所づくりを目的とした事業所」との連携の割合の方が「訓練を目的とした事業所」との連携の割合よりもわずかに高かった。

また、連携の希望については、「訓練を目的とした事業所」との連携の希望が「放課後の居場所づくりを目的とした事業所」よりもわずかに高かった。

② 事業所の特徴別でみた希望する連携手段

希望する連携手段について、事業所の特徴別に比較した結果が図4である。

希望する連携手段として、訓練を中心とする事業所に対しては、「事業所職員が学校を訪問する」「直接会う(送迎時以外)」(70.0%)、「直接会う(送迎時)」(60.0%)の順に多かった。

一方、居場所を目的とする事業所に対しては、「直接会う（送迎時）」(92.9%)、「電話」（78.6%）「保護者を通じて学校の様子を伝える」（64.3%）「保護者を通じて事業所での様子を聞く」（57.1%）の順に多かった。

「直接会う」「電話」はいずれの事業所に対しても希望が高かった。訓練を中心とする事業所に対しては、「事業所職員が学校を訪問する」「直接会う（送迎時以外）」などもあげられており、送迎時以外にも直接会うことのできる機会や方法を希望している結果が示された。

居場所を目的とする事業所に対しては、「学校のお便りプリント」や「事業所のお便りプリント」「事業所の出欠カード」が希望する連携手段としてあげられたが、訓練を中心とする事業所に対しては、それらの希望はなかった。わずかではあるが、事業所の特徴により、希望する連携の手段が異なる結果が示された。

③事業所の特徴別でみた希望する共有内容

希望する共有内容について、事業所の特徴別に比較した結果が図5である。

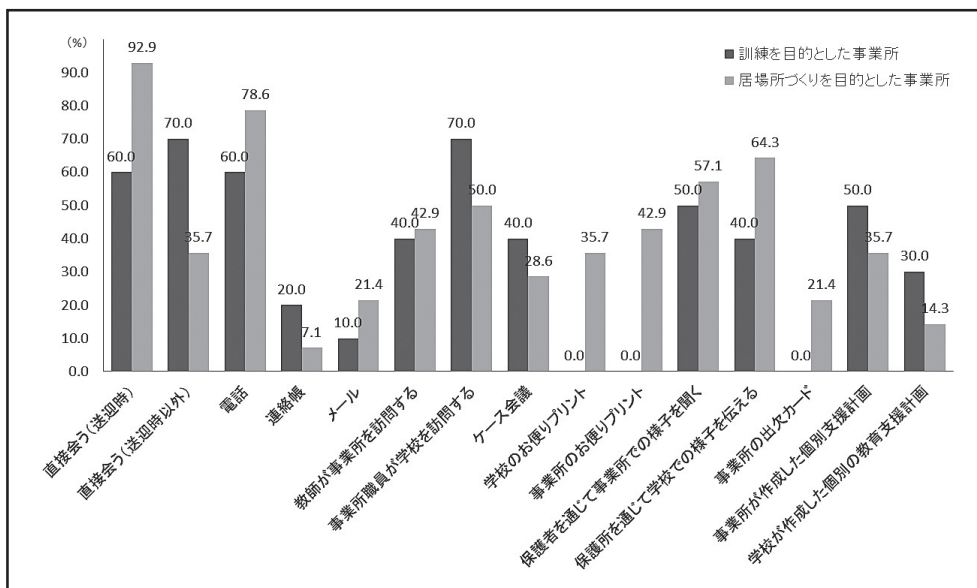


図4 児童が利用している事業所の特徴別 希望する連携手段

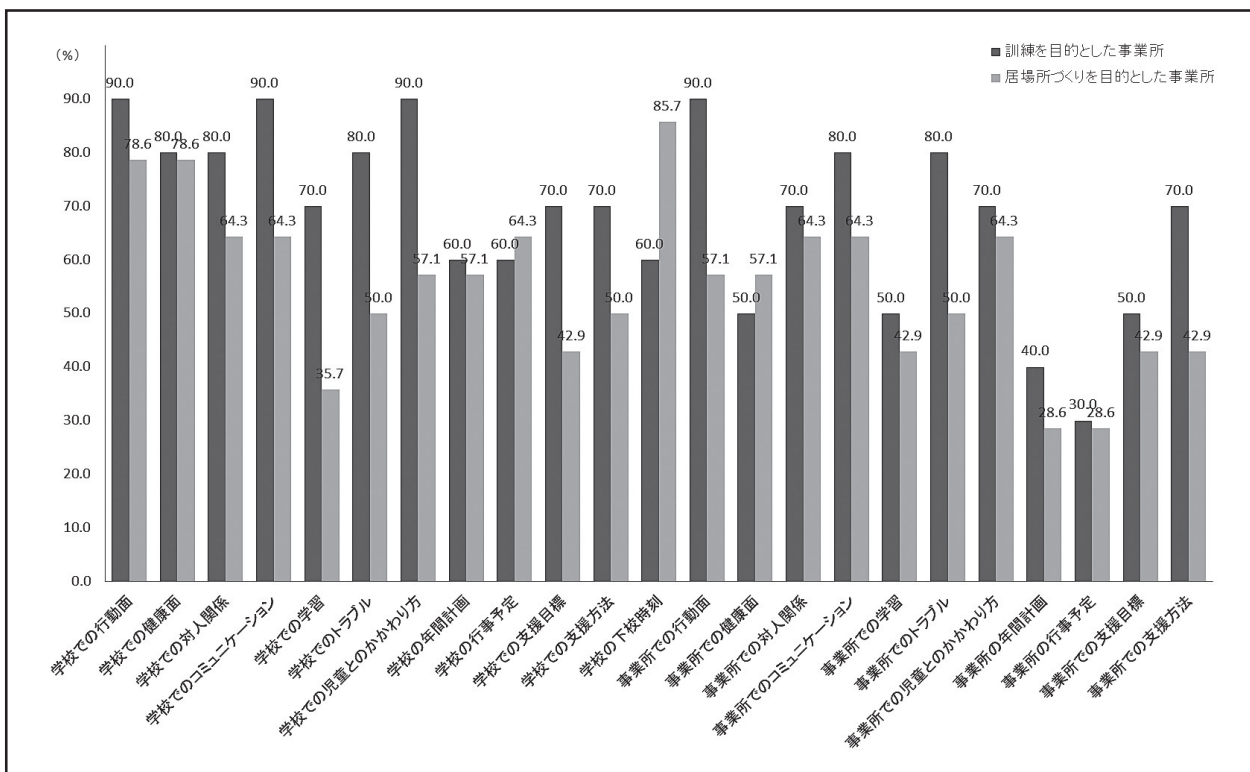


図5 児童が利用している事業所の特徴別 希望する共有内容

希望する共有内容として、訓練を中心とする事業所に対しては、「学校での行動面」「学校でのコミュニケーション」「学校での児童とのかかわり方」(90.0%)、「学校での健康面」「学校での対人関係」「学校でのトラブル」「事業所でのコミュニケーション」「事業所でのトラブル」(80.0%)、「学校での学習」「学校での支援目標」「学校での支援方法」「事業所での対人関係」「事業所での児童とのかかわり方」「事業所での支援方法」(70.0%)の順に多かった。

一方、居場所を目的とする事業所に対しては、「学校の下校時刻」(85.7%)が最も高く、次いで「学校での行動面」「学校での健康面」(78.6%)であった。

「学校の行事予定」「学校の下校時刻」「事業所での健康面」は居場所を目的とする事業所に対する方が希望が高かったが、他の項目に関しては、訓練を中心とする事業所に対する割合が高かった。訓練を中心とする事業所に対して、多くの情報共有を希望する結果が示された。

2. 調査Ⅱ（事業所職員への聞き取り）について

(1) 事業所を利用している子どもについて

2事業所ともに、利用している子どもは小学生40人以上でありその半数以上が通常学級在籍の児童である。加えて、中学生や高校生の利用もある。

2事業所ともに、学校への送迎は実施していない。

(2) 通常学級担任との連携の現状と希望について

2事業所ともに、通常学級担任との連携を強く望んでおり、現在いくつかの小学校との連携を行っている。必要に応じてケース会議も行なっている。各事業所の小学校通常学級との連携手段の現状と希望について表4に、共有内容の現状と希望について表5に示す。

連携手段としては、電話で話す場合もあるが、直接会って話をするのが望ましいと考えており、学校と事業所が互いに訪問し合う機会を希望していることが示された。また、希望する連携手段として、学校の教育支援計画があげられた。

共有している情報としては、現状では事業所側の情報をより多く学校に伝えており、学校における目標や支援方法などの情報の共有を求めていることがうかがえた。

(3) 通常学級担任との連携における課題について

連携における課題としては主に次の2点があげられた。①小学校における放課後等デイサービスに関する情報不足、②教師の多忙化に対応するための連携方法の模索、である。

具体的には、聞き取りにおいて次の内容が示された。

「放課後等デイサービスのような外部機関の受け入れに消極的な学校があり、放課後等デイサービスに対する理解不足や認知度の低さを痛感している。」

表4 A・B事業所における連携手段の現状と希望

手段	現状		希望	
	A	B	A	B
直接会う（送迎時）				
直接会う（送迎時以外）	○	○	○	○
電話	○	○		
連絡帳				
メール				
教師が事業所を訪問する	○		○	○
事業所職員が学校を訪問する	○		○	○
ケース会議	○		○	
学校のお便りプリント				
事業所のお便りプリント	○	○	○	○
保護者を通じて事業所での様子を聞く		○		○
保護者を通じて学校での様子を伝える	○	○		○
事業所の出欠カード				
事業所が作成した個別支援計画	○		○	
学校が作成した個別の教育支援計画			○	○
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・事業所での様子は、支援計画を渡して伝えている ・事業所利用について学校に伝えている保護者がいる 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校との連携は保護者の了解を得ている。保護者から学校に伝えてもらった後で事業所が学校に連絡している ・事業所利用について学校に伝えている保護者がいる 	<ul style="list-style-type: none"> ・事業所と教師の両者にとって手間がかからない連携手段を模索している例えば、連携アプリの活用など 	<ul style="list-style-type: none"> ・電話よりも直接会って話をするのが望ましい

表4 A・B事業所における連携手段の現状と希望

手段	現状		希望	
	A	B	A	B
学校での行動面	○	○	○	○
学校での健康面		○		○
学校での対人関係	○	○	○	○
学校でのコミュニケーション	○	○	○	○
学校での学習		○		○
学校でのトラブル		○		○
学校での児童とのかかわり方		○	○	○
学校の年間計画				
学校の行事予定				
学校での支援目標			○	○
学校での支援方法			○	○
学校の下校時刻				
事業所での行動面	○	○	○	○
事業所での健康面	○	○	○	○
事業所での対人関係	○	○	○	○
事業所でのコミュニケーション	○	○	○	○
事業所での学習	○		○	
事業所でのトラブル	○	○	○	○
事業所での児童とのかかわり方	○	○	○	○
事業所の年間計画	○		○	
事業所の行事予定	○		○	
事業所での支援目標	○	○	○	○
事業所での支援方法	○	○	○	○
その他	<ul style="list-style-type: none"> 学校での様子は、主に、問題行動、好きなこと、得意なこと、役割について聞いている。 事業所での様子は、支援計画を渡し、主に、得意なことやうまくいっていることについて伝えている。 習い事や放課後の過ごし方について、情報を得ている 		<ul style="list-style-type: none"> 学校と保護者をつなぐ役割として情報を共有していきたい 家族とのかかわりや家族の思い、長期的な支援目標について情報を共有したい 	

「放課後等デイサービスに関する説明会（研修会）を実施したことで、小学校の校長から『特色を活かした取り組みがあることに対して理解が深まった』と言われ、理解を促す必要を実感している。」

「家族とのかかわりや家族の思い、長期的な目標についての情報共有を希望しているが、学校の教育支援計画等については、共有が困難である。」

「担任教師が伝える内容と保護者が伝える内容にズレがある場合がある。学校と保護者をつなぐ役割の大切さを感じている。」

「学校教師が多忙であるため、連携するための時間がない。事業所と担任教師両者にとって手間がかからない連携手段を模索している。」

IV. 考察

1. 手軽にできる連携方法の検討と連携の機会の確保

本調査の結果から、連携の手段として、「直接会う」「電

話で話す」方法が望まれている結果が示された。このことから、教員と事業所職員の双方にとって手間がかからず、直接話すことができる手段が望まれていることがうかがえる。送迎を行なっている事業所とは、下校時に顔を合わせて話す時間が確保できるが、送迎のない事業所も増えている。その場合は、必然的に担任と事業所の職員と会って話す機会が限られることとなる。事業所の職員が学校を訪問して授業を参観する機会やケース会議など、顔を合わせて話す機会を確保することが望まれる。また、学校の担任が事業所を見学する機会も学校の研修として積極的に取り入れていくことも必要であると考えられる。

また、事業所との連携をしている学校はしていない学校と比較すると連携の希望が高い結果が得られた。連携をすることで連携の意義を認め、具体的な効果を得ることができるために連携を希望していると考えられる。連携の実現に至っていない学校は、まずは負担が少なく実行しやすい連携から始めることが望まれる。放課後等デ

イサービスからの聞き取り結果から、事業所は学校との連携を積極的に希望している。まずは、会って話す、電話で話す等、負担の少ない手段での連携から始めることで、連携の経験が次の連携につながると考える。

2. 児童が利用する事業所に応じた連携の必要性

効果的な連携の手段や内容は、事業所に応じて異なることが示唆された。しかしながら、通常学級の担任の中には事業所の特徴や活動内容について知らない割合が高い。そのため、事業についての理解をすすめることが望まれる。学校の長期休暇中に事業所を訪問する等で、事業所の概要について知ることも必要である。

事業所からの聞き取りによると、T県では、事業所が学校の教員を対象として事業所の説明をする研修会やパンフレットの配布もすすめられている。事業所の理解を促す機会の確保も大切であると考えられる。

3. 学校、事業所、保護者の三者間の連携

学校側の希望として、保護者を介して学校と事業所が情報を共有することがあげられており、事業所も同様に希望していることがうかがえた。

しかしながら、事業所からの聞き取りによると、保護者が学校に対して、児童が事業所を利用していることを伝えていないケースもみられた。子どもへのより良い支援のためには、学校と事業所が情報を共有して適切に連携を行う必要がある。学校と事業所がそれぞれ保護者との信頼関係を築きながら連携をすすめていくことや、学校、事業所、保護者の三者間の連携が必要であると考えられる。

また、現状では、連携において活用が進んでいない「事業所が作成した個別支援計画」や「学校が作成した個別の教育支援計画」をより有効に活用していくことも今後の課題であると考えられる。

V. おわりに

本調査では、T県内の限られた学校と事業所を対象に分析した結果である。

放課後等デイサービス事業所と通常学級の連携について広く検討をすすめるためには、より広い範囲での対象数を増やした調査が望まれる。

謝辞

本研究をすすめるにあたり、調査ならびに聞き取りにご協力くださいました小学校ならびに、放課後等デイサービス事業所の皆様に心から感謝いたします。

文献

厚生労働省・文部科学省（2012）：児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進について（事務連絡）。

厚生労働省（2015）：放課後等デイサービスガイドライン。厚生労働省（2016）全国厚生労働関係部局長会議（厚生分科会）資料。

熊本市（2015）：放課後等デイサービスに関するアンケート調査結果。

村山洋平（2015）：放課後等デイサービス事業所と学校との連携の実態に関する調査研究。上越教育大学特別支援教育コース平成27年度修士論文。

西原数馬・阿部崇・小曾根和子・柘植雅義（2018）：千葉県内知的障害特別支援学校による放課後等デイサービスとの情報交換・連携の取り組みに関する研究－学校側への調査と実践研究を通して－。筑波大学特別支援教育研究，12，95 - 104。

坂本裕・三宅万里・松原勝己（2008）：小・中学校における特別支援教育推進のための保護者及び関係機関との連携に関する調査研究。国立青少年教育振興機構研究紀要，8，215-219。

障害のある子どもの放課後保障全国連絡会（2014）：放課後デイ実態調査。

山本佳代子（2017）：K市における放課後等デイサービス事業所の現状と課題－放課後等デイサービスガイドラインをふまえて－。西南女学院大学紀要，Vol.21，107-113。

吉野直子（2015）：学校・家庭・デイサービス間の信頼関係の構築－放課後等デイサービスのスタッフの視点を中心に－。学校臨床心理学研究：北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要，12，35-50。

（2019年9月2日受付）

（2019年10月2日受理）

知的障害特別支援学校小学部における プログラミング教育の実施状況と課題

水内豊和¹

Current States and Issues of Programming Education in Special Support Schools; Elementary School Level

Toyokazu MIZUUCHI

摘要

全国の知的障害特別支援学校小学部479校を対象に、2019年2月時点でのプログラミング教育の実施状況及び、メリットや課題、実施するための条件について質問紙調査を行った。回収のあった151校（回収率31.5%）のうちわずかに6校でプログラミング教育の実施がみられた。分析からは、知的障害特別支援学校に在籍する小学部の児童に対するプログラミング教育のメリットを認めつつも、障害特性による難しさ、教科・領域上の扱いや教育課程上の問題とともに、教員の知識やスキルの不足、そして研修会や先行事例の不足による教育現場の躊躇と不安が示された。

キーワード：知的障害特別支援学校，プログラミング教育，教育課程

Keywords：special support school for children with intellectual disabilities, programming education, & educational curriculum

I. 問題

2017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」では、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、2020年度より小学校同様、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は取り組むべきこととなる。

小学校におけるプログラミング教育については、公的機関より示されたガイドラインをはじめ、それを志向した解説や実践事例を紹介した書籍は多数見られる。それに比して、特別支援を要する子どもたちに対するプログラミング教育に関するそれは皆無に等しい。2017年度に総務省が行った障害のある児童を対象としたプログラミング教育の実証事業では全国で10件の事業がなされたが、知的障害特別支援学校を対象とし、かつ教育課程内に位置付けた実践は其中でわずかに2件でしかない（総務省，2018）。また2019年8月末の時点においてNII学術情報ナビゲータCiNiiで関連するキーワードで検索しても、特別支援学校の場で知的障害児を対象にし、かつ小学部段階でのプログラミング教育実践は、同一研究者によるものがわずかに3件あるのみである（山崎・

水内，2018a; 2018b; 2019）。爲川（2018）は2017年10月現在での知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育の実施状況調査を報告しているが、これも中学部・高等部のみを取り扱ったものである。このように、特別支援学校、とりわけ知的障害特別支援学校、そして特に新指導要領導入に向け喫緊の課題となる小学部におけるプログラミング教育については、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、実践状況の把握や、具体的実践の積み上げは急務であるといえる。

そこで本論では、プログラミング教育への取り組みの現状と課題について、全国の知的障害特別支援学校の小学部に対して質問紙調査の結果から報告する。

II. 方法

1. 調査対象と時期

『2018年版全国学校データ特別支援学校』（教育ソリューション株式会社，2018）に掲載されている全国の特別支援学校（分校含む）のうち小学部のある479校を対象とした。調査票の配布にあたり「情報担当もしくは関連授業の実施者など本調査の内容に照らして回答するのがふさわしいと考えられる先生が代表してご回答ください」としたが具体的な回答者の選任は各学校に一任し

¹ 富山大学人間発達科学部

た。また回答者には調査の趣旨と個人情報保護に関する説明に同意した上での回答を求めた。

調査は2019年2月1日～8日の期間に実施し、回答者には2019年2月1日時点における状況の回答を求めた。

調査票は全て郵送により配布、回収を行った。回収数は151校（回収率31.5%）であった。

2. 調査内容

プログラミング教育の実施状況と課題を明らかにするため、プログラミング教育の実施の有無、実施している場合は対象や教科・領域、使用しているプログラミングツールについての詳細、実施していない場合はその理由の回答を求めた。またプログラミング教育を行うことで知的障害児にとってのメリット、プログラミング教育を行う上での困難とその要因、必要な条件について自由記述にて回答を求めた。本調査で行なった調査内容を表1に示す。

表1 調査内容

①	プログラミング教育の実施の有無
②	①で有の場合：実施の内容の詳細（対象、教科・領域など、使用したプログラミングツール・教材、具体的内容について記述）
③	①で無の場合：実施していない理由（多肢選択）
④	プログラミング教育を行うために必要と考える条件（自由記述）
⑤	プログラミング教育を行うことで、論理的思考やその他発達などにおいてメリットと感ずること（自由記述）
⑥	プログラミング教育を行う上で、困難と感ずているあるいは予想される要因（自由記述）

3. 分析方法

すべての回答は匿名化した上で集計し、選択回答と数値での回答はそれぞれをデータ化した。自由記述による回答はKH Coderを用いて文単位でのクラスター分析を行った。クラスター数は併合水準のプロットによる収束具合から決定した（樋口, 2014）。なお、回答対象になった知的障害特別支援学校に在籍する児童は、知的障害の程度が多様であることやその他の障害を重複することもあるため、本調査では障害の種類や程度については厳密にたずねず、また検討に際しても障害特性の多様性は考慮していない。

Ⅲ. 結果

1. プログラミング教育の実施状況

回答のあった151校におけるプログラミング教育の実施状況を表2に示す。プログラミング教育をすでに実施している学校は、「すべての学級で実施」と「一部の学級で実施」を合わせても6校（3.9%）にとどまり、ほと

んどどの学校（123校；81.5%）では実施していない・実施の予定はないと回答した。

表2 プログラミング教育の実施状況

実施状況	回答数 (%)
全部の学級で実施している	0 (0.0)
一部の学級で実施している	6 (3.9)
実施予定がある（時期決定済み）	0 (0.0)
実施予定がある（具体的な実施時期は未定）	22 (14.6)
実施していない・実施の予定はない	123 (81.5)

2. プログラミング教育を実施していない理由

プログラミング教育を実施していない・実施の予定はない123校における、未実施の主な理由を表3に示す。もっとも多かった理由は「教員の側の知識やスキルが足りない」というものであった。なお「その他」の回答には、「プログラミング教育より他に優先すべきことがある」「身近に先行事例がなく必要性やメリットが感じられない」「タブレット使用は児童には刺激が強く、注意集中をより困難にする」などが散見された。

表3 プログラミング教育未実施の主な理由（複数回答）

理由	回答数 (%)
児童の知的発達レベルではプログラミング教育が不可能	72 (58.5)
児童の興味・関心を得られそうにない	25 (20.3)
適切なツール、ソフト（アプリ）がわからない	56 (45.5)
パソコンやタブレットの数が足りない	73 (59.3)
教員の側の知識やスキルが足りない	100 (81.3)
その他	17 (13.8)

3. プログラミング教育の実施内容

今回回答のあった学校のうち「一部の学級で実施している」とした6校のプログラミング教育の実施内容を表4に示す。サンプルが少ないものの実施対象は高学年かもしくは能力的に可能と判断された小集団であった。教育課程については、その多くが教科・領域を合わせた指導にて実施しており、単一の教科学習にてプログラミング教育を行っている学校は1校のみであった。アンブラグドなもの、ロボット、ブロックコードを用いたプログラミング言語など、コードやそれに相当するパーツが比較的少なく単純なものの使用傾向がみられた。「ループ」や「イフ」など複雑なコードに関して指導している学校は見られなかった。

4. プログラミング教育上のメリット

表5にプログラミング教育をすることで予想されるメリットを示す。クラスター（以下Cとする）2, 4, 11のように論理的思考を習得するとともに問題解決能力や試行錯誤する力を習得できると捉えている。またそのブ

表4 プログラミング教育の実施内容

学校	対象	教科・領域等	プログラミングツール・教材	内容
A	高学年	課題学習	little Bits	いくつかのパーツを組み合わせて音が鳴ったり光ったりすることを経験し、様々な組み合わせによって異なる反応があることを知る。児童によっては自由に組み立てたり、見本と同じように組み立てたりした。
B	高学年	せいかつ	Code A Pillar	↑←→の矢印を組み合わせてスタートからゴールまで行くように考えてロボットを動かした。
	高学年	せいかつ	はじめてのプログラミングアプリ	iPadのアプリを使用して↑↓←→の矢印を組み合わせて、スタートからゴールまでの道筋を考えるゲームをした。
C	6年生	生活単元学習・特別活動	Scratch・コードスタジオ (code.org)	ビジュアルプログラミング言語を用いてキャラクターを操作する。(前進させたり楽器を鳴らしたりする。迷路を進んだり、線を引いたりする。)
	6年生	生活単元学習・特別活動	embot	オリジナルのダンボールロボットを作り、タブレットからプログラミングをすることで実際に操作する。
D	高学年	自立活動	Code A Pillar	いもむしロボットを目的地に到達できるように「まっすぐ」「右折」「左折」の3つのコードを組み合わせて動かす。
	高学年	自立活動	GLICODE (グリコード)	キャラクターを目的地に到達できるようにボキキーを上下左右に順に並べて動かす。アンプラグドで思考させ、結果提示は大画面液晶に繋いだiPadで教師が行う。
E	5年生・個別	算数	Scratch Jr. プログラミングゼミ	ビジュアルプログラミングを組み命令させ、キャラクターを動かした。クイズに挑戦し、少ない命令でクリアできるように取り組んだ。
	4年生	遊びの指導	すごろく	自分たちですごろくを作成し、クラスメイトとつなげて遊ぶ。「3マス進む」や「一回休み」などのルールを遊びを通して指導した。
F	3,6年生・能力別グループ	生活単元学習	Scratch Jr.	各コマンドのブロックについて確認し、基本的な操作を習得した後、自由にストーリーを組み立てて各自で作品作りを行った。また作品完成後に発表を行った。

表5 プログラミング教育のメリット

件数	クラスター名	記述の例
クラスター1	17 興味関心に合っている	PC、タブレットに興味関心が高い児童にとっては、主体的に取り組もうとすることができるので、自主的に取り組む力がついたり、自ら考え課題を解決しようとする力の伸長が予想される。
クラスター2	10 論理的思考そのものの涵養	論理的思考力を養うことで自己実現の手立てとなる。
クラスター3	9 論理的思考を習得することによるメリット	論理的思考が身につくことで、適切な作業手順を考えることができ、効率よく行動できるようになることが予想される。
クラスター4	14 試行錯誤する力の習得	試行錯誤する(しようとする)力がつくのではないかと考えている。
クラスター5	15 知的障害という特性に合っている	見通しを持って生活できるというのは知的障害の児童において、とても大切なことであるが、プログラミング教育によって、自分のこの先に起こることを自己決定するという力を身に付けるという点において、その見通しを育てていく観点で有効と考えられる。
クラスター6	13 プログラミング的思考を学ぶことの日常生活へのメリット	プログラミング的思考を学ぶことで、大きなことを小さなことに分けて考える、例えば、サンドイッチを作る時に「パンを並べる」「バターを塗る」「マスタードを塗る」など活動内容を書き出して、視覚的にもわかりやすくすることは、小学部においてメリットだと思う。
クラスター7	8 意欲的・自発的な学びの可能性	視覚的に分かりやすく、子ども達も興味を持っているので、自発的に学習に取り組めるのではないかとと思う。
クラスター8	3 ICT 機器への習熟	パソコンやタブレットの操作に慣れ親しむ機会が増える。
クラスター9	14 指導方法上のメリット	下学年ではタッチパネルを使った操作、学年が上がるにつれてマウスやキーボードを使った操作に移行できるものが良い。
クラスター10	5 発達段階に見合ったメリット	子どもの発達段階や低学年では難しい側面もあるが、意欲を引出し、思考力、判断力、表現力を養うことに効果的であると考えられる。
クラスター11	19 問題解決能力の習得	困ったことがあっても、解決する方法やそのある程度の手順があるということの学習ができる。
クラスター12	4 子ども側の問題のためメリットなし	論理的思考ができる発達段階に達している児童はほとんどいない。
クラスター13	6 教員側の問題のためメリットなし	プログラミング教育に関する教員の側の知識やスキルが足りないため、メリットであると感ずることについて、予想できない。

ロセスにおいてC3, 6のような作業の効率化が図れること、そうした思考様式を生活面などで生かせることが挙げられる。そしてプログラミング教育に用いるハードやソフトなどが児童の興味関心(C1)や知的障害という特性(C5)に合っているため、意欲的・自発的に学ぶことができる(C7)ことや、児童の発達段階(C10)や操作性などの指導方法の上(C9)でもメリットがあること、プログラミング教育を通してICTスキルも習熟する(C8)ことがメリットと認識されていた。一方で知的障害特別支援学校の小学部においてプログラミング教育を行うことに対して、児童の側・教員の側双方に課題があるためメリットは見出せない(C12, 13)とする意見も少なからずみられた。

5. プログラミング教育上の困難

表6にプログラミング教育をする上で教師の感じている困難を示す。大きくはC1, 4にあるプログラミングに対する教員の意識の低さ、知識・スキルの不足のような教員側の課題があり、これらはこの設問の回答数としては上位2つを占めていた。またC2, 5, 7, 8にある知的障害のある児童自身がプログラミング教育を行うことの意義がわからない、容易ではないという子ども側への課題がみられた。さらにC6の教育課程にどう位置付けるかという点については一教員で解決できるのではなく学部や学校全体に関するもののため難しいことが示された。

6. プログラミング教育に必要な条件

表7に教師の考えるプログラミング教育に必要な条件

表6 プログラミング教育上の困難

件数	クラスター名	記述の例
クラスター1	32 プログラミングに対する教員の意識の不足	教員がプログラミング教育の必要性を十分に認識していない。
クラスター2	7 子どものレディネス不足	児童の実態(知的発達の段階)がプログラミング教育を行うために必要な段階まで達していない。
クラスター3	5 ICT 機器使用の弊害への危惧	プログラミングに使用する機器が刺激となり本来の目的と違った方向に行ってしまう。
クラスター4	23 プログラミングに対する教員の知識・スキルの不足	ほとんどの教員がプログラミングについての授業を受けたことが無い、初めて耳にする用語も多く、それを指導することが困難。実践が少なく、参考に出来るものが乏しい。
クラスター5	13 子どものICTスキルの不足	実際にパソコンを使う上で、キーボードを操作しにくい点が上げられる。精密機器のため、扱っているうちに、故障することがある。
クラスター6	16 教育課程への位置付けの困難	児童一人一人の障害特性、能力、興味関心などに差があり、学校の教育課程に取り入れることは難しい。
クラスター7	9 子どもの実態からの困難	児童の実態に応じてではあるが、知的発達レベルから考えて実施が難しい場合もありうる。
クラスター8	14 子どもがプログラミングをする意味そのものの理解が困難	発達レベルや認知特性から例えば自分がプログラミングしたこととロボットの動きが繋がっていると認識することが難しい。

表7 プログラミング教育に必要な条件

件数	クラスター名	記述の例
クラスター1	17 教育課程上の位置付け	教育課程上での位置付け：どの教科、領域で学習するか、何を優先して学習するか。
クラスター2	65 プログラミング教育に詳しい教員	プログラミング教育に詳しい教員の配置。
クラスター3	43 プログラミングについての教員研修	様々な教員が授業を担当できるような研修、勉強会。
クラスター4	16 指導事例	具体的な指導事例の提供(指導案、教材教具など)。
クラスター5	19 ネットワークインフラの整備	高速ネットワーク回線と校内無線LANの整備。
クラスター6	40 ハード(PC)の整備	児童が使用できるパソコンとそのための教室が必要。
クラスター7	86 ソフト・アプリの整備	遊ぶ延長で子ども達を取り組めるレベルの教材、ソフトがあること。
クラスター8	39 子どもの実態に応じた配慮	支援ツールなど児童が理解できる工夫。
クラスター9	63 ハード(タブレット端末)の整備	iPadなどのタブレット端末の十分な整備。

を示す。大きくはプログラミング教育に詳しい教員の配置 (C2)、またそれに伴う教員研修 (C3) や指導事例の普及 (C4) といった指導する教員側の資質向上がまず挙げられる。また C5, 6, 7, 9 のようなプログラミング教育を行う上での物理的環境整備のウエイトも大きい。さらにはプログラミング教育を教育課程にいか位置づけるか (C1) はⅢ.5. の困難のところでもあがったように重要な条件であった。また特別支援教育の根幹を成す個に応じた指導・支援 (C8) も特徴的な条件である。

Ⅳ. 考察

今回わずかながらプログラミング教育が行われていたのは高学年もしくは能力的に可能と判断されたグループであったことから、プログラミング教育を行うにはある程度の発達段階や知的能力が児童に求められることが推察される。また教育課程はほとんどが教科・領域を合わせた指導の中であった。特に児童の生活の流れの中で活動するうちに結果として教科・領域の内容を習得することをねらう生活単元学習は、プログラミング的活動をその手段として取り入れることと親和性が高いことが想定される。しかし今回の調査結果からは、まだまだプログラミング教育をすること自体を目的として捉えるためにハードルが高いと考えている教員が多く、この誤解を解くためには、知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育とは何かということについての指針や解説を示す必要性がある。

今回の調査では、ほとんどの学校が実施していないものの、プログラミング教育のメリットとして論理的思考や問題解決能力の習得、そこから作業の効率化を図ることができるようになること、学習内容が児童の興味関心に合っているといたことを予想してあげていた。一方で、回答した教員のほとんどがプログラミング教育に必要な条件としてハードやソフトの整備を求めているが、学習指導要領本来のねらいを達成するためにはアンプラグドな学習内容でも構わない。プログラミング教育の実施内容として「すごろく」を行っている学校があったが、こうした順次処理が求められる身近な余暇活動を工夫して行うこともできる。このように、必ずしもハードやソフトが一人に1つずつなくても、またそもそもコンピュータを用いなくても実施できる事例を含め、プログラミング教育の先行事例が早急に示される必要があるだろう。

附記

本研究は、JSPS 科研費 18K02816, ならびに富山大学人間発達科学部 2018 年度学部長裁量経費により行われた。

謝辞

本研究における調査内容については為川雄二先生 (東北大学) に助言をいただきました。また調査のデータ分析にあたり、竹内晃葵、伊藤美和、太田香代子、番場楓、清水美里の各氏の協力を得ました。ここに記して感謝申し上げます。

引用文献

- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して。ナカニシヤ出版。
- 教育ソリューション株式会社 (2018) 全国学校データ特別支援学校 2018 年版。
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 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。
- <http://www.soumu.go.jp/programming/>
- 為川雄二 (2018) 知的障害特別支援学校でのプログラミング教育の実施に向けて—全国調査の結果からみた実施要因の考察—。第 44 回全日本教育工学研究協議会全国大会川崎大会研究発表論文, F-1-1。
- 山崎智仁・水内豊和 (2018a) 知的障害特別支援学校の自立活動におけるプログラミング教育の実践—小学部児童を対象としたグリコードを用いて—。STEM 教育研究, 1, 9-17。
- 山崎智仁・水内豊和 (2018b) 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—。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, 13, 41-45。
- 山崎智仁・水内豊和 (2019) 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育—(1) 小学部自立活動におけるダンスの実践から—。富山大学人間発達科学部紀要, 14 (1), 23-30。

(2019年9月2日受付)

(2019年10月2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、新たな発見または見解を示した研究成果を論述したものをいう。
 - ②報告とは、授業実践報告などをいう。
 - ③資料とは、研究レビューや紹介、総説などをいう。
 - ④その他とは、上記①から③以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

4 投稿と受領

- (1) 原稿の締め切り日は、8月31日とする。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿カードに所定の事項を記入のうえ、原稿2部と原稿を記録した電子メディアをセンター事務室に提出する。

上記の2の(3)による者は、その所属研究機関あるいは勤務先を記入する。

5 原稿の受付

- (1) 本委員会では、投稿された原稿について、本要項と執筆要項に照らしてその要件を満たしているならば、受け付ける。

6 修正と受理

- (1) 本委員会では、受け付けた原稿について査読する。

- (2) 本委員会では、原稿について、本委員会外にも意見を求めることができる。
- (3) 本委員会は、原稿の訂正を著者に求めることができる。
- (4) 原稿の採否は、本委員会が決定する。
- (5) 本委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行なう。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行なう。

8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、本委員会に委ねるものとする。

富山大学附属人間発達科学研究実践総合センター紀要執筆要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

1 原稿の形式

- (1) 1 篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (4) 現行の表記法を用いる。
- (5) 単位、及び単位記号は、原則として M.K.S 単位系を用いる。

2 原稿の書式と体裁

- (1) 1 篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り 14 頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4 判用紙に 32 字×25 行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 投稿論文数は、筆頭者 1 人につき、各号 1 篇とする。筆頭者による 2 篇以上の投稿については、編集委員会が審議して掲載の可否を決め、第 2 篇からは著者の負担で掲載を認める。

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 編集委員会

委員長 笹田茂樹
委員 石津憲一郎
磯崎尚子
小川亮
近藤龍彰
千田恭子
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14号

令和元年12月23日 発行

編集兼 富山大学人間発達科学部
発行者 附属人間発達科学研究実践総合センター
〒930-8555 富山市五福3190
TEL (076) 445-6380
印刷所 株式会社なかたに印刷
〒939-2741 富山市婦中町中名1554-23
TEL (076) 465-2341

“*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

BULLETIN OF THE CENTER OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE UNIVERSITY OF TOYAMA

No. 14

December. 2019

CONTENTS

Original Article

- Low-Related Education for Growth Civil Qualitative in Junior High School Social Studies
— Development of a Unit“Saibann-inn”(Lay Judge System in Japan) in Civic Field —
..... Genjo SAKATA 1
- The Attitude for the Child with Developmental Disorder in Junior High School Students:
Focusing on Grade, Gender, and Desire for Conforming
..... IKENAGA Yuki, KONDO Tatsuaki 11
- An investigation on collegiality between teaches and its influence on burnout
and teacher’s morale in their school.
..... Katsuya MACHIDA, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA 21
- How Can We Promote Teacher’s understanding children? :
Investigating the Factor Promoting and Inhibiting Teacher’s Understanding School Children.
..... Yoko YASUDA, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA 29
- Measurement of University Students’ Attitude Toward Having Meal with Family,
and Effects of the Teaching Material for Improvement of Their Attitudes.
..... Mirai FURUKAWA, Ryo OGAWA 41
- Practical study of programming education for children with intellectual disabilities by using toy robots
..... Tomohito YAMAZAKI, Toyokazu MIZUUCHI 51
- What do Students Want to Learn in the Historical Education of the University?:
According to the survey of Students in Our University
..... Yo TOKUHASHI 61
- Program of Disaster Prevention Education for Yong Children
..... KOBAYASHI Makoto, IGARASHI Nozomi, TAKEDA Makoto, KUBOTA Hiromi 75
- Prototype Development and Trial on Our New Timetabling System
..... Tomonari SAEKI, Ryoya YAMAMOTO, Akira KAMIYAMA 95
- Observation Research on How Toddlers Use Playground Equipment and Its Developmental Change
—Focusing on Pull-up Bar and Arched Monkey Bar—
.....TATTA Yukina, NISHIDATE Arisa 103
- Moral Education and Indoctrination:
Reconsidering I. A. Snook’s Theory on Indoctrination
..... Hironori KOJIMA 113

Report

- The Initiative to Play that Draws Out Children’s Interest and Expression
..... Kyouko SENDA, Aki KAWAI 125

Material

- A Research Study on Cooperation
between After School Day Service Centers and Regular Classes
..... Akane TAMURA, Miki WADA 131
- Current States and Issues of Programming Education in Special Support Schools;
Elementary School Level
..... Toyokazu MIZUUCHI 141