

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15号

令和2年12月

## 目次

### 論文

「地理的な見方・考え方」を働かせる中学校社会科学習の単元開発  
 —「ルクセンブルクの国民一人あたりのGDP」からヨーロッパの空間的相互依存作用を捉える—  
 .....坂田 元丈・黒河 明子 ..... 1

特別支援学校の若手教員を対象とした校内研修の在り方についての一考察  
 —児童生徒理解のための視点に着目して—  
 .....宮本 圭子・石津憲一郎・本村 雅宏 ..... 13

小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚とソーシャルサポートが与える影響  
 .....加藤麻由子・石津憲一郎・本村 雅宏 ..... 23

学級雰囲気は児童の感情に及ぼす影響  
 .....石浦 宏樹・石津憲一郎 ..... 29

小中学校教師の他者受容に影響を与える要因  
 —自己受容, 自己不一致, 自己愛的脆弱性および社会生活要因の視点から—  
 .....浦崎 渉・石津憲一郎・本村 雅宏 ..... 37

学校嫌い感情に影響を与える要因の発達的变化  
 —大学生を対象とした回顧法を用いて—  
 .....小谷 智歩・井上真理子・近藤 龍彰 ..... 47

ブロックを用いた幼児の一人遊びとその発達的变化  
 —幼稚園や保育所等にある玩具に着目して—  
 .....前 祐希・西館 有沙 ..... 57

手指の巧緻性に困難さのある児童に対するチーム支援のあり方  
 —医療・教育・福祉サービス機関の連携に着目して—  
 .....青木 咲野・滝川 千紘・真田 祥子・和田 充紀 ..... 69

教科書分析による小学校5年「小数の乗法」の指導の変遷  
 .....岸本 忠之 ..... 79

中学校英語科1学年の教科書の創造的な活用  
 —深い読解力と論理的思考力の向上を目指して—  
 .....太田 昌宏・岡崎 浩幸 ..... 87

生徒の資質・能力をどのように育むか  
 —教員の自主的参加による「学校活性化委員会」の実践を通して—  
 .....林 誠一・中町 保 ..... 95

オンライン授業における大学の歴史教育の可能性  
 .....徳橋 曜・笹田 茂樹 .....105

園児への「読み聞かせ」における仕掛けと効果  
 —年中児のクラスの「読み聞かせ」場面を題材として—  
 .....宮城 信 .....119

報告  
 幼稚園における社会的スキルと向社会的行動を形成する教育実践  
 —学級集団SSEの取り組みについて—  
 .....小林 真・山口 初音 .....127

資料  
 幼稚園教員養成カリキュラムにおける「表現」の内容検討(2)  
 .....多賀 秀紀・千田 恭子 .....135

# 「地理的な見方・考え方」を働かせる中学校社会科学習の単元開発

— 「ルクセンブルクの国民一人あたりのGDP」から  
ヨーロッパの空間的相互依存作用を捉える—

坂田元丈<sup>1</sup> 黒河明子<sup>2</sup>

Development of a Unit in Junior High School Social Studies  
by Using "Geographical Perspective and Way of Thinking"  
— Understanding European Spatial Interdependence  
from "Gross Domestic Product (GDP) per Capita in Luxembourg" —

Genjo SAKATA Akiko KUROKAWA

## 概要

本研究の目的の1点目は、地理的な見方・考え方と地理学研究の中心的概念の関係を整理しながら空間的相互依存作用に着目することで、地理的分野における資質・能力が育成される点を明らかにした授業論を提起することである。2点目は、ルクセンブルクの国民一人あたりのGDPが世界1位である理由を考えさせることで、ヨーロッパの空間的相互依存作用に着目させるという授業構成を通して、ヨーロッパの地域的な課題や地域的な特色を捉えさせる中学校社会科地理的分野の授業モデルを開発することである。

本研究の成果の1点目としては、地理的な見方・考え方と地理学研究の中心的概念の関係を整理しながら空間的相互依存作用に着目することで、地理的分野における資質・能力が育成される点を明らかにした授業論を提起できたことである。また、空間的相互依存作用に着目させるために実施した、ルクセンブルクの国民一人あたりのGDPが世界1位である理由を考えさせる授業の事前・事後の比較から、地理的な見方・考え方を働かせながら、地理的事象を捉える力が育成される点を示すことができた。2点目は、ルクセンブルクの国民一人あたりのGDPが世界1位である理由を考えさせることで、ヨーロッパの空間的相互依存作用からヨーロッパの地域的な課題や地域的な特色を捉える単元開発の内容編成を追試可能な形で具体的に示し、評価問題の結果を分析して、開発した単元の成果と課題を明らかにするなど、中学校社会科地理的分野の授業モデルを開発できたことである。

**キーワード**：地理的な見方・考え方，ヨーロッパ，空間的相互依存作用，ルクセンブルク，一人当たりのGDP

**Keywords**：Geographical Perspective and Way of Thinking, Europe, Spatial Interdependence, Luxembourg, Gross Domestic Product (GDP) per Capita

## 1 研究の目的

本研究の目的は2点ある。

1点目は、地理的な見方・考え方と地理学研究の中心的概念の関係を整理しながら空間的相互依存作用に着目することで、地理的分野における資質・能力が育成される点を明らかにした授業論を提起することである。なお、本稿はヨーロッパの事例を扱った授業構成を提案するものであり、中でもEUによる地域統合の中で、空間的相互依存作用を用いて発展を遂げているルクセンブルクの実例を扱う。

2点目は、中学校社会科地理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、ルクセンブルクの国民一人あたりのGDPが世界1位である理由を考えさせることで、ヨーロッパの空間的相互依存作用に着目させるという授業構成をとる。そのことを通して、ヨーロッパの地域的な課題や地域的な特色を捉えさせる授業の具体例を、再現可能な授業案として提起する。

## 2 研究の方法

本研究は以下の手順で実施される。

(1)「地理的な見方・考え方」と「地理学研究の中心概念」との関係を整理し、先行実践例の検討および空間的相互依存作用に着目する授業論について提起する。

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部附属中学校 <sup>2</sup> 富山外国語専門学校

- (2) ヨーロッパの空間的相互依存作用からヨーロッパの地域的な課題や地域的な特色を捉える単元開発の内容編成と意義を明らかにする。
- (3) 実験授業の過程を追試可能な形で具体的に示す。
- (4) 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 地理的な見方・考え方と育成される資質・能力との関係

#### (1) 地理的な見方・考え方について

##### ①学習指導要領における位置づけ

平成 29 年告示の学習指導要領の改訂において、全ての教科、科目、分野等を学ぶ本質的な意義が、各教科などの特質に応じた「見方・考え方」として整理された。中学校社会科における「社会的な見方・考え方」は、社会的現象の「地理的な見方・考え方」と「歴史的な見方・考え方」と「現代社会の見方・考え方」の総称であることは周知のとおりである。

「地理的な見方・考え方」は昭和 33 年版学習指導要領に「地理的なものの見方・考え方」として初出し、昭和 44 年版では「地理的な見方・考え方」の内容構成が明示された。その内容構成はその後の学習指導要領にも継承され、平成 20 年版では「地理的見方・考え方の基本」として、「地理的な見方」「地理的な考え方」が以下のように整理された。

「地理的な見方」の基本  
 どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか、諸現象を位置や空間的な広がりとのかかわりでとらえ、地理的事象として見いだすこと。また、そうした地理的事象にはどのような空間的な規則性や傾向性がみられるのか、地理的事象を距離や空間的な配置に留意してとらえること。

「地理的な考え方」の基本  
 そうした地理的事象がなぜそこでそのようにみられるのか、また、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究し、とらえること。

そして、平成 29 年改訂においてもこの趣旨が引き継がれた。

##### ②先行研究による位置づけ

吉田 (2001)<sup>1</sup> は、先行研究を整理しながら「地理的な見方・考え方」の内容構成を「地理的見方」「地理的考え方」「地理的判断力」に構造化している。ここでは「空間」「場所」といった地理的事象に対する把握のための視点・観点を「地理的見方」、「立地」「環境」「地域」といった地理的事象に対する理解のための思考・考察する方法を「地理的考え方」、「価値判断」「問題解決」「意志決定」といった地理的事象に対する判断の能力を「地理的判断力」と定義づけている。また、社会科の目標である公民的資質の育成については「地理的判断力」という概念を投入す

ることによって社会認識形成との対応関係が図れるとしている。この点について、吉田 (2016)<sup>2</sup> では「発展的な地理的考え方」と区分を改め、持続可能な社会形成にかかわる「持続性」を地理的概念として位置付けている。

#### (2) 育成される資質・能力

平成 29 年告示の学習指導要領および改訂にまつわる論点整理などで示された「資質・能力」について、地理的分野でも 3 つの資質・能力が示された。特に地理的分野の目標 (2) で示された「思考力・判断力・表現力等」にかかわる資質・能力に注目してみる。

地理に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域などに着目して、多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。(下線、筆者)

これまでの文脈で言えば、二重下線部が「地理的な見方・考え方」(いわゆる、「地理学研究の 5 つの中心的概念」<sup>3</sup>、以下「5 大テーマ」と略)であり、下線部は育成される「資質・能力」となる<図 1>。

地理的な見方・考え方		育成される 資質・能力
「5 大テーマ」		
・地域 ・空間的相互依存作用 ・人間と自然環境との相互依存関係	考え方	・思考力 ・判断力 ・表現力等
・場所 ・位置や分布	見方	

図 1. 「見方・考え方」と「資質・能力」の関係 (筆者作成)

つまり地理的分野においては「5 大テーマ」つまり「地理的な見方・考え方」に着目することで、資質・能力の中の「思考力・判断力・表現力等」の育成が可能であると言える。さらに学習指導要領解説編では「それらの視点に着目することで、社会的現象を地理に関わる事象、すなわち地理的な事象として見いだしたり、社会に見られる課題を『地理的な課題』として考察したりすることを可能にするものである」としている。

社会に見られる「地理的な課題」を見出して考察したことをもとに「地理的な課題」の解決に向けて判断したり表現したりすることは、資質・能力「学びに向かう力・人間性等」にもつながるものである。

要するに「地理的な見方・考え方」(5 大テーマ)に着目することで「思考力・判断力・表現力等」が起点となって、地理的分野で育成をめざす資質・能力全体を育成していくことができると言える。

#### (3) 世界の諸地域「ヨーロッパ」の場合

##### ①学習指導要領での位置づけ

本稿は見方・考え方を働かせる社会科学習の単元開発として、世界の諸地域「ヨーロッパ」を題材に論じるも

のである。

学習指導要領では世界の諸地域の指導目標として、各州における「空間的相互依存作用や地域などに着目して」と「地理的な見方・考え方」について示している。さらに、「地球的課題」と「地域的特色」に関する知識および思考力・判断力・表現力等を身に付けさせるとしている（なお、学習指導要領解説には空間的相互依存作用に関わる視点として「ある州で見られる地球的課題の要因や影響を、その州の地域の広がりや地域内の結び付きから捉える」ことを例として挙げている）。つまり、世界の諸地域（ここではヨーロッパ）における地球的課題や地域的特色を捉えるためには、ヨーロッパの「空間的相互依存作用や地域」（この2つの視点は厳密に言えば「地理的な考え方」に該当）に着目することが必要であると言える。

## ②空間的相互依存作用に着目すること

本稿では特に「空間的相互依存作用」に着目してヨーロッパの特色や課題を捉えることを論じていくため、「空間的相互依存作用」に着目する理由について見ていく。「空間的相互依存作用」に着目することは「地理教育国際憲章」<sup>3</sup>によると「財や情報の交換、あるいは人口移動による人々の協力を理解することにつながる。また、空間的相互依存作用を探求することは、現代の問題を浮き彫りにしたり、地域的、国家的あるいは国際的な相互依存作用や協力関係の改善へのアイデアを提起したり、あるいは、貧困と富裕並びに人類の福祉への深い理解をもたらしてくれる」とある。また、学習指導要領解説によれば「地域的特色の形成を明らかにするだけでなく、今後の地域の開発や地域間の関係改善への課題を見だし、地域の将来像を構想することにもつながる問いである」としている。他にも、岩下(2017)<sup>4</sup>によれば空間的相互依存作用に視点を置くことは「『位置』『分布』『景観』『環境』の視点で分析し、地域と他地域との比較・関連付けする。そして、それらを総合し、地域の一般的共通性と地方的特殊性を理解する」ことにつながると述べ、空間的相互依存作用への着目は「5大テーマ」の他の4つの視点にもつながるものであると述べている。

以上のことから、空間的相互依存作用に着目することは、地域的な特色を捉えること、および地域的な課題の解決方法を考えることに対して有効であると言える。

## ③空間的相互依存作用から見たヨーロッパの地域的特色「EUによる地域統合」

ヨーロッパの空間的相互依存作用は、他の地域と比較して大きく異なる点が2点挙げられる。

1点目は、EU加盟国間では「経済の自由化」として、人・モノ・お金の移動が自由に行われていることに加え、「政治・社会の統一」として、EU内での規制など、諸制度の一体化が進んでいることである。ヨーロッパはE

Uを視点にした場合は一つの経済圏として、また統一された諸制度による一つの政治・社会圏として、理想的・制度的に実現している「一般的共通性」が見られる。一方、ヨーロッパ各国は地形・気候などの特色の違いや国民国家としての成り立ち、宗教・言語などそれぞれのアイデンティティーをもつなどヨーロッパならではの「地方的特殊性」をもっている。

2点目は、EUは「平和の構築」を目的としていることである。そもそもEUは、1992年に調印（93年発効）された「欧州連合条約 *"Treaty on European union"*」（「マーストリヒト条約」）による *"A unique economic and political partnership between 28 democratic European countries."* で構成される。現在、EU域内の人口はおよそ5億人で、EUは「すべての欧州市民に平和、繁栄および自由を保障するとともに、平和構築や開発援助などを通じ、世界の平和と安定に積極的に貢献することをめざした」諸活動を行っている。その変遷は第二次大戦後の1952年「欧州石炭鉄鋼共同体 (ECSC)」, 1958年「欧州経済共同体 (EEC)」, 1967年「欧州共同体 (EC)」, 1993年「欧州連合 (EU)」となり、現在に至る。ヨーロッパの「空間的相互依存作用」は、経済的な結びつきをめざしたものにとどまることなく、発足当初から平和の概念を含む点に留意が必要である。

## （4）問題の所在（先行授業実践と生徒の実態）

### ①先行授業実践における問題の所在

それでは、ヨーロッパを題材とした先行授業実践について分析を試みていく。ここでは、実践例として、以下A～Cの3つの授業を取り上げてみる。

A：福岡県教育センターの指導案データベース

B：佐賀大学附属中学校の実践事例

C：奈良女子大学附属中等教育学校の実践報告

Aは平成24年に福岡県教育センターのデータベース登録された実践事例である。「指導のねらい」は「ヨーロッパ州の国家間には大きな経済格差が存在し、EUとして統一的な政策を実施すると各国の利害の対立をまねくという課題を、根拠をもとに説明することができる」としている。ここから、地域的な特色は「国家間の経済格差」、地域の課題は「統一的な政策による利害の対立」であり、育成をめざす力は「根拠をもとに説明する」となっている。そして、地域の特色や課題を把握するために立てられている問いは「なぜヨーロッパの国すべてがEUに加盟していないのか」となっている。

ここで問題なのは、単元構成全体において、ヨーロッパ全体がEUに加盟することが予定調和として語られていることである。地域的な特色としてヨーロッパは言語や宗教など歴史的・文化的に異なるアイデンティティーが集まる地域である。さらに、EU結成には経済のみならず、平和といった歴史的・政治的背景、日本やアメリカ、ロシアなどとの外交関係など複雑な背景があり、こ

れらを相互に補完することでEUは維持されている。これらの空間的相互依存作用から見たヨーロッパの地域的特色を踏まえることなく、個別の経済状況の問題点だけを論じていても、ヨーロッパの地域的特色の把握や課題解決はできない。

Bは平成25・26年度「佐賀県教育センター プロジェクト研究 小・中学校社会科教育研究委員会 実践事例9」として発表された実践事例である。「単元の目標」から読み取れる地域的特色は「多様な民族・文化をもつこと」、「EUによって地域統合していること」、地域の課題は「地域間格差が生じていること」となっている。単元は「EUのメリットとデメリット」を生徒にまとめさせた上で「EUの相反する側面（自由と制限）」についてどちらを大切にすべきかを問い掛けながら「これからのEUは、国際競争力の強化と地域間格差をなくすこととのどちらをより重視すべきか」について討論を行うという展開となっている。

ここで問題なのは、ヨーロッパの空間的相互依存は、経済の自由化と政治・社会の統一化という異なる軸で構成されている点に着目することなく、EUのメリット・デメリットを確認しただけでは、地域的特色を捉えきれたとは言えず、価値判断や意思決定を生徒にさせるのは困難である点である。他に、国際競争力の強化と地域間格差をなくすことを相対的に論じる必要があるかという点も問題である。そもそもEUは空間的相互依存を目的に結成されたにもかかわらず、近年はそこにひずみが生じている点にジレンマがあるのである。

Cの実践報告には『「社会的な見方・考え方」に着目し、それらを育む（特に地理的分野の）授業方法について、実践をもとにした考察を通じて提起するものである』とある。単元構成としては、最後にイギリスのEUからの離脱・残留について双方の主張に関する資料を読み取り、立場に分かれて討論するという展開になっている。

ここで問題なのは、イギリスの離脱・残留について、イギリス自身のヨーロッパにおける空間的相互依存作用に着目せず、討論が展開されていることである。管見の限りにおいても、近年「ブレグジット” Brexit”」を扱った授業実践は多く見られる。その多くは、EUのしくみについて学習はするものの、EUのしくみによってどのような社会システムが構築され、どのような効果が出ているのかまでは踏み込んでいない。ヨーロッパの地域的特色な課題について、解決策を考察したり、議論したりするためには、構築されたシステムやその効果を踏まえることが必要である。

ここまで見てきたヨーロッパに関する先行実践事例からは、「地理的な見方・考え方」の中でもヨーロッパに見られる空間的相互依存作用を十分に検討することなく、個別事象を検討させたり、意思決定・価値判断をさせたりするものが見られた。

## ②生徒の実態から見た問題の所在

空間的相互依存作用は、財や情報の交換、あるいは人口移動による人々の協力を意味する。

生徒は一定の地域内での数値の変動がその地域内の要因のみで発生するのか、他地域からの要因（人、財、情報など）が流入することで発生するのかについて、どのように捉えているかを測るため、次のプリテストを勤務校にて実施した。

富山県舟橋村（人口約3,000人）の住民1人当たりの図書貸出冊数は、年間33冊（2017年）で全国1位となっている。この理由を説明しなさい。
--

今年度6月中旬に実施された富山市中学1年生学力調査において、勤務校4クラスの結果は均質であり、この4クラス（回答数160）のプリテストの結果、「他の市町村から図書を借りに来ているから」と答えた生徒は1名のみであった。つまり、中学1年生で空間的相互依存作用の考えは定着していないと推測することができる。なお、プリテストとポストテストの比較、単元の評価問題の実施に関する考察については後述する。

## ③ルクセンブルクの事例を取り上げる目的

近年のEUへの不信感が取り沙汰される中、EUの前身であるECSEやEEC結成から参加国であるルクセンブルクの「国民1人あたりのGDPが世界1位」である事象を取り上げる。ルクセンブルクは（小規模国家でヨーロッパ全体のモデルケースにはなりにくいことには留意）ヨーロッパの統合過程において、空間的相互依存作用の利点を活用しているケースとして挙げられる。

第二次世界大戦後は鉄鋼業がさかんであったが、近年では医療分野、ICT産業などの先端技術産業および金融業など高賃金の産業へと構造がシフトし、特にルクセンブルクの産業に求められる人材は高いスキルが必要とされ、フランス・ドイツ・ベルギーといった周辺国からは高いスキルをもつ越境労働者が増加し続けている。現にイギリスのEU離脱が伝えられるや、ルクセンブルクはEUの金融ハブへと移行している状況も見られる。

これまでの実践事例では、EU加盟国内で安い賃金でも収入が得られるとして流入する労働力と雇用を奪われる労働者の立場を扱ったものが多いが、ルクセンブルクは高スキル・高賃金の産業構造へ移行したことで、自国および隣接国から有能な人材を集めてGDPを押し上げている点に特色があり、人口が流入することにより効果を上げているという、ヨーロッパの空間的相互依存作用の好事例として挙げるができる。

## 4 開発単元「世界の諸地域 ヨーロッパ」の内容編成

### （1）単元の目標

単元の目標を次のように設定した（なお、【 】内に

示した評価の観点は平成 29 年告示学習指導要領に基づいている)。

○ヨーロッパが地域としてまとまってきたこと、EU 離脱などの問題が起きていることを理解し、ヨーロッパの地理的な事象を正しく捉えるために諸資料を適切に調べたり、まとめたりする技能を身に付ける。

【知識及び技能】

○ヨーロッパが抱える地域的な課題を見だし、その解決に向けて多面的・多角的に考察・判断し、その過程や結果を適切に表現できるようにする。

【思考力、判断力、表現力等】

○社会に参画する市民(日本国民・地球市民)として、ヨーロッパの持続的な発展について考えたり、日本とヨーロッパとのよりよい関係(政治・経済的な友好)、生活・文化面の交流を尊重しようとする態度を身に付けたりする。  
【学びに向かう力、人間性等】

## (2) 単元の構成

◇第 1 次……地理的な見方(位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係)から地域的特色を捉える過程

扱う内容：ヨーロッパ州の自然、産業、文化

◇第 2 次……地理的な考え方(空間的相互依存作用、地域)から地域的特色や地域の課題を捉える

## (1) 単元全体の指導過程「全体計画」

次	教師による発問・指示	期待される生徒の反応
第 1 次 位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係から地域的特色を捉える過程	1 ヨーロッパはどのような地形がありますか。	・アルプス山脈がある。 ・西側に大西洋がある。
	2 ヨーロッパはどのような気候に分布していますか。	・温帯に属している。 ・西岸海洋性、地中海性気候が分布している。
	3 ヨーロッパではどのような農業が行われていますか。	・気候に合わせて混合農業や地中海式農業が行われている。
	4 ヨーロッパにはどのような宗教や文化が分布していますか。	・大部分はキリスト教を信仰している。 ・さまざまな言語が話されている。
	5 ヨーロッパの政治・経済の特色は何ですか。	・ヨーロッパ連合(EU)という地域組織を結成している。
第 2 次 空間的相互依存作用、地域から地域的特色や地域の課題を捉える過程	6 なぜイギリスは離脱を、フランスは残留を決めたのだろうか。	・イギリスはEU加盟で問題が出て、フランスは残留の利益があるから。
	7 EU結成の目的は何だろうか。	・ヨーロッパは2度の大戦で多くの犠牲と損失を経験したことから、平和維持を目的にした。
	8 EU結成までにどのような経緯があったのだろうか。	・石炭や鉄鋼の共同管理から始まり、経済的な統合ができた後、政治的な統合が進んでEUが結成された。
	9 どのような考え方がEUなどの地域統合を支えたのだろうか。	・機能主義や新機能主義を踏まえながらも、ここまで試行錯誤で進められてきた。
	10 イギリスの離脱は何が原因だったのだろうか。	・外国人労働者の問題が大きな鍵となっているのではないか。 ・独自の経済圏を築くことで国の方向が見えてきたのではないか。 ・EUに統合された目的を達成すれば、経済的な利益を得ることができるからではないか。
	11 フランスが残留を決めたのはなぜだろうか。	・統合の目的の利益が得られるからではないか。
	12 EUに加盟していると、どのようなことができるのだろうか。	・国境はビザなし、入国審査なしで自由である。 ・買い物や仕事、学校への入学などが圏内では自由にできる。 ・製品の規格が同じなので、使いやすい。 ・共同して工業製品を製造することができる。 ・関税はかからない。 ・原則、共通通貨ユーロ€を用いる。

過程

扱う内容：EUによる地域統合、ルクセンブルクから見た相互依存作用

◇第 3 次……地理的な見方・考え方から捉えた地域の課題の解決に向けて選択・判断し、表現する過程

扱う内容：EUの持続性、日本とEUの持続的な関係構築

## (3) 実験授業における目標

地域統合を進めるEUの利点と問題点に関する既習事項を踏まえながら、ルクセンブルクは先端技術の育成と高賃金の維持による周辺国からの移民受入れにより、1人当たりのGDPが世界1位で推移しているという地域統合の好事例を諸資料の分析により理解する。

## 5 実験授業の過程

実験授業については、筆者が勤務する中学校第1学年4クラスにおいて令和2年6月に行った実践を具体例とし、再現可能な形で(1)単元全体の指導過程「全体計画」(2)本時の授業の指導過程「学習指導案」(3)本時の授業の記録を以下に示す。

	13 EUに加盟すると、何をしなければならないのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EUへの拠出金の支払いが義務となる。</li> <li>• 自国の経済を持続的に安定・発展させることが義務となる。</li> <li>• 国民主権や人権保護など民主的な政治を進めることが加盟の条件となっている。</li> </ul>
	14 EUの利点は何ですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EU圏内の経済活動が活発になり、各加盟国の経済が発展する。</li> <li>• 独自の産業をさらに伸ばすことができる。</li> </ul>
	15 加盟国全体のGDPはどれくらいですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GDP総額でEU経済圏として、アメリカと肩を並べることができる。</li> </ul>
	16 GDPから見たEU結成の目的は何ですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EUとしてまとめれば、GDPにおいて日本やアメリカと対抗できることを目的にしている。</li> </ul>
	17 EUの問題点は何ですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自国民の雇用を守ろうと、移民や外国人労働者に対する負の感情が生まれている。</li> </ul>
	18 なぜ労働者が多く移動しているのですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 国境を自由に越えられるので、高い賃金の国では外国人労働者が増えている。</li> </ul>
	19 どのようなことが言えますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EUやヨーロッパ全体で見たとき、必ずしも一つにまとまっているわけではなく、国ごとにそれぞれ問題を抱えている実態がある。</li> </ul>
	20 EUに留まるメリットはあるのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 経済が政治問題化している。EUに加盟し続けるメリットは、ないのではないか。</li> </ul>
	21 国民1人あたりのGDPが世界1位の国はどこでしょう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• グラフを見て、国名を予想する。</li> <li>• ルクセンブルクについて地図帳で確認する。</li> </ul>
	22 なぜルクセンブルクは国民1人あたりのGDPが高いのだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 理由を予想する。(高賃金、外国人が多い、重工業がさかん、貿易黒字だから、など)</li> </ul>
	23 ルクセンブルクの賃金は他国と比べてどうなっていますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 他国と比べると、賃金は高い。</li> <li>• 外国から働きに来る人が多いのではないかと。</li> </ul>
	24 ルクセンブルクはどこに位置していますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ドイツ、フランス、ベルギーなどの国が周囲にある。</li> </ul>
	25 ルクセンブルクの労働者の内訳はどうなっていますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 周辺国から多くの越境労働者がルクセンブルクに働きに来ている(労働者の40%)。</li> </ul>
	26 ルクセンブルクの産業の様子はどうなっていますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GDPは伸びているが、額は高くはない。</li> <li>• ICTなど先端技術が発展している。</li> <li>• ヨーロッパの金融業の中心である。</li> </ul>
	27 GDPはどのように算出しますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 国内の財とサービスを合計して算出する。</li> <li>• 1人当たりを計算するときは国民の数で割る。</li> </ul>
	28 どのようなことが言えますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ルクセンブルクは先端技術が発展し、賃金が高い。高い賃金を得るために外国から働きに来る人が多い。そのため、ルクセンブルクの1人当たりのGDPが見かけ上、高くなる。</li> </ul>
第3次 地理的な見 方・考え方 から捉えた 地域の課題 の解決に向 けて選択・ 判断し、表 現する過程	29 離脱・残留で揺れるEUは今後どうしていけばよいだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 残留すべきという意見が今のところ多数ではあるが、利点がなければ、離脱の動きは加速するのではないかと。</li> <li>• 今後は移民などの規制をして、分断の兆しがある欧州の協調をめざすべきではないかと。</li> <li>• ルクセンブルクのように、移民に対して負の感情を抱かないような特色ある国づくりをしていくとよいのではないかと。</li> </ul>
	30 日本とEUはいまどのような関係ですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EPAが発効して、日本で人気のあるワインやチーズが安く買えるようになる一方で、日本の自動車の輸出がしやすくなっている。</li> </ul>
	31 なぜ、日本はEUと経済交渉をしているのですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 日本はアメリカや中国だけでなく、EUなどとの貿易で多角化し、将来的に安定した貿易を行おうとしているからではないかと。</li> </ul>
	32 日本とEUはどのような関係を築いていけばよいだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 日本はEUと経済協力を進めるとともに、文化交流なども発展させることが必要である。</li> </ul>

(2) 本時の授業の指導過程「学習指導案」

学習活動と予想される生徒の反応	指導上の留意点
1 学習課題と前時までの学習を確認する。 なゼルクセンブルクは国民1人あたりのGDPが世界1位なのだろうか。	
<ul style="list-style-type: none"> <li>賃金が高いからGDPを上げているのではないか。</li> <li>産業が発達しており、GDPを上げているのではないか。</li> <li>国民1人あたりなので、外国人が多く働いているのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時に出た学習課題と課題に対する仮説のうち本時に吟味するものを確認する。</li> </ul>
2 仮説を資料から検証する。 <仮説1>賃金が高いからではないか。 ・L国の平均年間賃金はOECD加盟国で3位、EUで1位である。 <仮説2>外国人労働者が多いからではないか。 ・国民の人口は横ばいだが、外国人の人口は増加し続けている。 ・L国には独・仏・白からの越境労働者が来ている。 ・L国の外国人労働者の割合は増え続けている。 <仮説3>重工業がさかんだからではないか。 ・主要な輸出品ではあるが、重工業の割合は小さい。 ・L国は金融、ICTなどの先端産業が発展してきている。 <仮説4>貿易黒字が出ているからではないか。 ・L国の貿易輸出額は大きくなく、貿易赤字である。	<ul style="list-style-type: none"> <li>仮説について資料を根拠に検証(説明)させる。</li> <li>GDPは伸びているが、他国と比較すると総額は小さい。</li> <li>EU域内では移動が自由なことを想起させる。</li> <li>重工業製品を輸出しているが、第3次産業が主要産業である。</li> <li>既習事項のEUのメリットなどにふれながら発言するよう促す。</li> <li>国民1人あたりのGDPの算出方法を確認する。</li> <li>※L国=ルクセンブルク</li> </ul>
3 学習課題についてまとめる。 「EUからL国に周辺国から高いスキルをもつ外国人労働者が働きにきており、先端技術など産業が発展し続けていることから、高賃金となり、国民1人あたりのGDPを押し上げて世界1位となっている。」 「(国民の人口に含まれない)外国人が働きにきて産業が発展している国では、国民1人あたりのGDPは(数値上)高くなる。」:一人当たりの数値が高い場合、他地域から人が移動してきていることがある。 L国金融(官民協力組織)制作の映像を視聴する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題についてのまとめをさせる。</li> <li>映像の解説を随時する。</li> </ul>
4 次時の学習課題を確認する。 現代的な課題への追究・解決能力(いわゆる<<市民的資質育成>>)「離脱・残留で揺れるEUは今後どうしていけばよいだろうか。」 「日本とEUはどのような関係を築いていけばよいだろうか。」	<ul style="list-style-type: none"> <li>L国のようにEUの利点を活かしている国もある一方、離脱する国もある点にふれて、今後のEUの方向について考えていくよう促す。</li> </ul>

【授業で用いた資料】

- 資料① 欧州統合理論のひとつ「新機能主義」<Weblio辞書「新機能主義」より作成>  
 資料② EUパンフレット<駐日欧州連合(EU)代表部>  
 資料③ EUがつくられた目的、よい点・問題点は何だろう。  
 資料④ なゼイギリスはEU離脱を選び、フランスは残留を選んだのか<西山里緒 Business Insider Japan>  
 資料⑤ Evolution of total, Luxembourgish and foreign population 1961-2017 <出典: STATEC >  
 資料⑥ Population by nationality (x1000) < 1981, 1991, 2001-2017 > <出典: STATEC >  
 資料⑦ ルクセンブルクのGDP総額(百万\$)<OECD Dataより作成>  
 資料⑧ 国民総生産の合計の変化1990-2016年<出典: OECD (2017), Gross domestic product (GDP) >  
 資料⑨ 人口と雇用 <ルクセンブルク政府プレゼンテーション「Getting to know Luxembourg.」より抜粋>  
 資料⑩ ルクセンブルクの産業別国内総生産(百万ドル)2010・2014 <「世界国勢図会」より作成>  
 資料⑪ ルクセンブルクの年間貿易収支(百万ユーロ)<出典: STATEC >  
 資料⑫ ルクセンブルクの経済<「ルクセンブルク大公国 徹底解説」日本語版「経済」より抜粋>  
 資料⑬ 平均年間賃金(US\$)とOECD加盟国中の順位 <出典: OECD >  
 資料⑭ Gross domestic product (GDP) 2017 <出典: OECD >  
 資料⑮ メール(from: 在ルクセンブルク日本国大使館 to: 坂田元丈)より作成  
 資料⑯ 日EU・EPA交渉<外務省HP>  
 資料⑰ Luxembourg in the EU Single Market: Offering you a world of choice <出典: Luxembourg for finance >  
 史料⑱ ルクセンブルク市街地の写真(黒河明子 撮影)

(3) 本時の授業の記録

ルクセンブルクについて、ほとんどの生徒が国名を聞いたことはあるが、どこに位置しているかは知らない、もしくは国名も知らないと答えていた。

①生徒が考えた仮説

授業実践を行った4クラスで挙げた仮説は、以下の通りである。

- a 重工業による加工貿易がさかんである。  
 b 資源が豊富で、交通網が発達しており、貿易で黒字を出している。  
 c 技術が発展しており、工業製品の単価が高い。  
 d 鉱産もしくは農業資源が必要ではない金融業や観光

業などの第3次産業で収益を上げている。

- e 少ない人口で大きな利益を上げている。  
 f 周辺国に出稼ぎをして、国内に持ち込んでいる。  
 g ルクセンブルクは高賃金の国で、周辺国から出稼ぎに来る人が、GDPの総額を上げている。  
 h EU政策で成果をあげ、補助金を獲得している。

②仮説の検証過程

いずれのクラスでも挙げた仮説はaとcであった。国として利益をあげる手段は、日本がイメージするところの「重工業」「加工貿易」によって利益を上げているところである。すなわち、「安い原料に付加価値を付けて輸出することでGDPが上がる」と生徒は認識してい



ることがわかる。また、EUのメリットに注目したものと  
として、仮説fのようにルクセンブルク人の国外労働で  
得た賃金がGDPを上げているとするものが挙がった。  
また、ルクセンブルクへの移民や国外労働者がGDP総  
額を上げているという仮説について、生徒は移民や国外  
労働者に対しては国内労働市場を脅かす負の存在として  
認識している。また、gについては、実際の状況として  
ここ30年を見ても、総額は水平移動しており上昇はし  
てはいない（対して、アメリカや中華人民共和国は上昇  
し続けている）。

先に挙げた仮説のうち、例えば貿易については、ルク  
センブルクは輸入額が輸出額を上回り、貿易赤字である。  
工業製品については、かつては鉄鋼業がさかんであった  
が、近年では金融業やICT産業にシフトしていること  
がわかる。さまざまな資料を見ていくと、ルクセンブ  
ルク国籍をもつ人口は増減が見られないが、近隣諸国か  
らの移民や越境労働者の人口が増加していることが読み  
取れる。さらに、ルクセンブルクは周辺国と比べても金  
融や先端技術産業の発展に伴い高賃金の国であることが  
わかり、これらの賃金を求めてEU域内から高いスキル  
をもつ人材が集まる国であることが読み取れる。すなわ  
ち、増加し続ける周辺国の国民とルクセンブルク国民の  
GDPを分子とするから、一人あたりのGDPが上昇し  
続けているという結論が導かれる。

### ③生徒の認識の変容

仮説検証後に行った学習課題について、次のような問  
いで記述させた。

「ルクセンブルクは国民一人当たりのGDPが世界1位であ  
る」の理由を検証する活動を通して、次のような【視点】に  
ふれて、分かったこと・考えたことを記述しなさい。  
-----  
【視点】①国家規模（人口・面積）が小さくても、貿易や工業  
以外で、経済を発展させる方法  
②世界では移民や外国人労働者への反発の動きや、外  
国製品の締め出しが行われていること

記述内容からは、次のような生徒の認識の変容を読み  
取ることができた。

- 必ずしも貿易黒字だけが国の経済を発展させるもの  
ではないこと。つまり、貿易以外にも注目する必要がある  
ということ。
- 個別具体的な知識としてルクセンブルクという国の仕  
組みについて理解できたことから、ドイツ・フランス・  
イギリスといった国だけでなく、広く世界に視野を向  
ける必要があるということ。
- 工業だけでなく、金融やICTなどで高い収益を上げ  
ることができること。つまり、産業構造全体に注目す  
る必要があるということ。
- ルクセンブルク国外からは高賃金に見合う高いスキル  
をもつ人材が集まってくることで国の経済力を上げて  
いること。つまり、移民に対する負の存在としての認  
識が変化した。

- 移民排斥や国外製品締め出しなどの現代世界の動きに  
対して、ルクセンブルクはEUのしくみやドイツ・フ  
ランス・ベルギーと隣接する地理的位置関係を効果的  
に用い、産業構造を変化させることで、独自の発展モ  
デルを示しているということ。
- ルクセンブルクは、国家規模は小さいながらも、ヨー  
ロッパの歴史的な背景から地域統合への動きを調整  
し、地理的な条件から隣国から有能な労働力をICT  
や金融業などの高所得な経済構造をつくることにより  
確保するなど、地域のさまざまな特色を合理的に生か  
していること。

## 6 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

授業実践の成果と課題を明らかにするために、先に述  
べたプリテスト・ポストテスト（以下、テストI）、お  
よび思考・判断・表現力を測る評価問題（以下、テスト  
II）を実施した。

テストI・IIともに、空間的相互依存作用に関するも  
ので、他地域からの人口移動に着目して回答できるかを  
問うものである。

### (2) 評価問題の実際

テストIは次の通りである。

富山県舟橋村（人口約3,000人）の住民1人当たりの図書  
貸出冊数は、年間33冊（2017年）で全国1位となっている。  
この理由を説明しなさい。

テストIIは次の通りである。

「ルクセンブルクは国民1人あたりのコーヒー消費量は1日  
7.5杯（1杯200ml）で、世界第1位である」。この結果の  
考えられる理由を、これまで学習した「EUの仕組み」と次  
の資料1・資料2を見て、説明しなさい。

なお、ルクセンブルクと隣国あ・い・うは、道路網・電車  
網でつながっている。

資料1 コーヒー粉500g価格

ルクセンブルク	2.99ユーロ
隣国あ	4.79ユーロ

資料2 コーヒーにかかる消費税

ルクセンブルク	3%
隣国あ	7%
隣国い	6%
隣国う	5.5%

### (3) 評価基準

テストIの正答例は「舟橋村は周辺市町村から図書  
を借りにくる人が多いので、住民1人当たりの図書貸出  
数の数値が大きく表れる」となる。

テストIIの正答例は「ルクセンブルクは隣国よりも  
コーヒーにかかる消費税が低く、コーヒーの単価が安い。  
国境を自由に越えられる隣国から来た人々がルクセン  
ブルクで安いコーヒーを購入することが考えられるので、

ルクセンブルクの国民1人当たりのコーヒー消費量の数値が大きく表れる」となる。

(4) 評価結果

①テスト I に関する結果

テスト I はプリテストとポストテストの結果を比較してみる。実施したのは筆者の勤務校の中学1年生4クラス(40人クラス160名)を対象としている。この4クラスは、6月の実施された富山市学力調査において、学力は均質であることが分かっている。プリテストにおいて、評価基準をクリアした生徒は1名(n=160)であった。また、生徒の回答で多かったものを挙げると次の通りである。

- ・「本を読む人が多い」「種類が豊富である」「大きな図書館がある」「近くに図書館がある」「借りやすい仕組みである」といった本をたくさん借りていることに注目するもの。
  - ・「人口が小さい」ので人口当たりの本の数が多いことに注目するもの。
  - ・「条例で決まっている」「本を借りると副賞があたる」「政策で力を入れている」といった外的要因とするもの。
- 続いて、ポストテストの結果を4クラス分けて示す(なお、A~Dのクラス順はランダムに変えて示してある)。

<表1>

結果	A組	B組	C組	D組
通過人数	26人	10人	25人	20人
(回答数)	n=40	n=38	n=40	n=39

表1. テスト I のポストテストの結果 (n=157)

A組にはプリテストで正答した1名が含まれる。全体の回答数は157名で、正答は81名となった。

②テスト II に関する結果

テスト II の結果についても4クラス分けて示す(クラスの順番はテスト I に合わせてある)。

結果	A組	B組	C組	D組
通過人数	21人	13人	22人	21人
(回答数)	n=40	n=38	n=40	n=39

表2. テスト II の結果 (n=157)

全体の回答数は157名で、正答は77名となった。

③テスト I とテスト II の正答の分布

テスト I・IIの間で正答と誤答のずれが生じた数および、両方正答した数を示す。

結果	A組	B組	C組	D組
I○・II×	9	2	7	4
I×・II○	4	5	4	5
I○・II○	17	8	18	16
一度は○	30	15	29	25
(回答数)	n=40	n=38	n=40	n=39

表3. テスト I・IIの結果 (n=157)

上記の結果から、テスト I もしくは II で一度は正答に達した人数は99名(n=157)となった。

(5) 評価結果の分析

テスト I のプリテストの正答数「1」に対し、ポストテストは正答数「81」で、sA(1要因参加者内)の統計分析の結果、有意となった。

S. V	SS	df	MS	F
subj	20.5860	156	0.1320	
A	20.3822	1	20.3822	162.08 **
sxA	19.6178	156	0.1258	
Total	60.5860	313		+p<.10 *p<.05 **p<.01

図2. テスト I の sA (1要因参加者内) による分析

テスト I およびテスト II で、空間的相互依存作用に関わる評価問題に関する正答数は「99」で、いずれの問題にも誤答となった数は「58」となった。これを正確二項検定の統計分析を行った結果、有意となった。

一度は正答した (99名)	全て誤答 (58名)
・両側検定 : p=0.0013	** (p<.01)
・片側検定 : p=0.0007	** (p<.01)
効果量 : g=0.1306	

図3. テスト I・IIの正答数の正確二項検定による分析

これらの結果から、今回の実験授業の実施により、生徒の空間的相互依存作用の考え方が定着したと評価することができる。

結語：本研究の成果と課題

(1) 成果

本研究の成果の1点目としては、地理的な見方・考え方と地理学研究の中心的概念の関係を整理しながら空間的相互依存作用に着目することで、地理的分野における

資質・能力が育成される点を明らかにした授業論を提起できたことである。また、空間的相互依存作用に着目させるために実施した、ルクセンブルクの国民一人あたりのGDPが世界1位である理由を考えさせる授業の事前・事後の比較から、地理の見方・考え方を働かせながら、地理的事象を捉える力が育成される点を示すことができた。

2点目は、ルクセンブルクの国民一人あたりのGDPが世界1位である理由を考えさせることで、ヨーロッパの空間的相互依存作用からヨーロッパの地域的な課題や地域的な特色を捉える単元開発の内容編成を追試可能な形で具体的に示し、評価問題の結果を分析して開発した単元の成果と課題を明らかにするなど、中学校社会科地理的分野の授業モデルを開発できた。

## (2) 課題

同手法で実験授業を実施したのにもかかわらず、4クラス中1クラス(B組)の正答数が伸び悩んだ。学年全体では効果を立証することができたが、この1クラスだけ結果が伸びなかった原因については、今後の検証が必要である。

## 【謝辞】

在ルクセンブルク大公国日本国大使館一等書記官(平成29年時点)尾崎貴美氏からは、資料のご提供と多くのご助言を賜りました。末筆ながら御礼申し上げます。

## 【註】

1. 吉田剛「地理の見方・考え方を育成する社会科地理授業の改善:単元「アメリカ五大湖南岸工業地域」の場合」社会科研究 54(0),31-40,2001
2. 吉田剛「諸外国地理カリキュラムに見る「持続性」に関わる地理的概念」日本地理教育学会『新地理』64(3), 82-92,2016
3. 国際地理学連合・地理教育委員会(IGU Commission on Geographic Education International Charter on Geographical Education)「地理教育国際憲章」1992年8月制定
4. 岩下真一郎「空間的相互依存作用を視点とした小学校社会科産業学習の授業設計:日本とタイのつながりを事例として」社会認識教育学研究(32),29-38,2017

## 【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

- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書 1978

### (2) 内容論に関するもの

#### ① 欧州連合〔EU〕の内容に関するもの

- ・臼井陽一郎「EUの持続性戦略と欧州統合の行方」『日本EU学会会報』2009(29)pp83-103
- ・欧州対外行動庁HP  
(<https://eeas.europa.eu/delegations/japan/>)  
2020年6月1日最終閲覧(以下、ウェブサイトの最終閲覧は6月1日時点)
- ・外務省HP「日EU・EPA(概要)」  
(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000013819.pdf>)
- ・川崎研一「台頭する地域統合の不確実性 一代替的な地域貿易協定シナリオの経済効果」『National Graduate Institute for Policy Studies』2017pp16-27
- ・久保広正「欧州統合理論の再統合」『国民経済雑誌』184(3)pp27-43
- ・高屋定美「経済通貨同盟の政治経済的基盤」『近畿大学商経学叢』2003(50)pp19-44
- ・田中素香「EUの連帯とユーロ圏の連帯」『日本EU学会年報』2015(35)pp28-53
- ・駐日欧州委員会代表部「EU資料利用ガイド」2006
- ・駐日欧州連合代表部HP  
(<http://www.deljpn.ec.europa.eu/>)
- ・BUSINESSINSIDER JAPAN「なぜイギリスはEU離脱を選び、フランスは残留を選んだのか」  
(<https://www.businessinsider.jp/post-33581>)
- ・NHK for school 中学社会地理「ヨーロッパ州」  
([http://www.nhk.or.jp/syakai/10min\\_tiri/teacher/program/](http://www.nhk.or.jp/syakai/10min_tiri/teacher/program/))
- ・EUR-Lex" Treaty on European union"  
(<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2016:202:TOC>)
- ・Official website of the European Union  
([https://europa.eu/european-union/index\\_en](https://europa.eu/european-union/index_en))

#### ② 機能主義、新機能主義の内容に関するもの

- ・鷺江義勝「国際統合理論についての一考察・新機能主義をめぐって」『同志社法学』(41)pp77-124
- ・山田哲也「David Mitranyの「機能主義」再考:1943年の論考を手がかりに」『アカデミア社会科学編』南山大学 2016(10)pp65-78
- ・ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA "David Mitrany", "Functionalism", "Ernst Bernard Haas"
- ・Ernst Bernard Haas "The Uniting of Europe :Political,Social,and Economic orces,1950-1957" Stanford University Press 1958

③ルクセンブルク大公国の内容に関するもの

- 在ルクセンブルク日本国大使館「ルクセンブルクの概況」  
(<http://www.lu.emb-japan.go.jp>)
- 建部和仁『小さな大国ルクセンブルク（美しき偉大な小国）』かまくら春秋社 2010
- 藻谷浩介「ルクセンブルク 1人当たりGDP世界一10万ドルの謎」毎日新聞HP  
(<https://mainichi.jp/premier/business/articles/20170601/biz/00m/010/017000c>)
- ILO（田村勝省・訳）「世界給与・賃金レポート 最低賃金の国際比較 2008-2009」
- LE GOUVERNEMENT DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG  
(<http://www.statistiques.public.lu/>)
- Movehub "cost of living around the world"  
([www.numbeo.com/cost-of-living](http://www.numbeo.com/cost-of-living))
- OECD"Gross domestic product (GDP) Total,

US dollars/capita, 2016"

(<https://data.oecd.org>)

- OECD library "National Accounts at a Glance 2015"  
([http://www.oecd-ilibrary.org/economics/national-accounts-at-a-glance\\_22200444](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/national-accounts-at-a-glance_22200444))
- OXFORD ECONOMICS"THE CONTRIBUTION OF LUXEMBOURG'S FINANCIAL CENTRE TO THE EUROPEAN ECONOMY JUNE 2017"
- STATEC "Histoire économique du Grand-Duché de Luxembourg" 2017 Gérard Trausch Juillet
- The official portal of the Grand Duchy of Luxembourg  
(<http://www.luxembourg.public.lu/>)
- Trade and Investment Office in Tokyo  
(<https://www.investinluxembourg.jp>)

(2020年7月30日受付)

(2020年9月30日受理)



# 特別支援学校の若手教員を対象とした校内研修の 在り方についての一考察

—児童生徒理解のための視点に着目して—

宮本圭子<sup>1</sup> 石津憲一郎<sup>2</sup> 本村雅宏<sup>3</sup>

A study on the Young Teacher Training Program in School for Special Needs Education: From the Viewpoint of the Understanding Students.

Keiko MIYAMOTO, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

## 概要

近年、教員の大量退職・大量採用時代を迎え、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることができない状況にある。特に特別支援学校においては、児童生徒の多様なニーズに向き合うための専門性とチーム・アプローチが求められていることから、若手教員の専門性育成とチームによる支援の促進を目的とした若手教員研修の在り方について検討することを目的とした。本研究では、教室の中で気になる子の支援を考える際に、教師はどういった情報をもとに子どもの困難を見立てるのかを、1) 若手教員とベテラン教員の視点の違いに着目して検討することと、2) 若手教員のニーズに合わせた校内研修を提案・実施したのちに情報収集の視点に変化が生じるかを検討した。その結果、ベテラン教員はより多くの視点から情報を得ようとしていること、特にリソースに着目する視点と機能的アセスメントを試みようとする視点により着目することが示された。その後、若手教員に対してABAの視点、ICFの視点、リソースの視点、チームによる支援の在り方についての研修を実施し、若手教員の研修前・研修後の視点の変化を検討したところ、より細かく情報を得ようとしていることと、子どものリソースを探ろうとしている視点が増えたことが明らかになった。以上の結果を踏まえ、若手教員研修の在り方について考察した。

キーワード：若手教員研修，特別支援教育，リソース，ABA，ICF

Keywords : young teacher training program, special needs education, resources, ABA, ICF

## I 問題と目的

2015年の中央教育審議会答申では、これからの時代の教員に求められる資質能力として、「教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。このため、これからの教員には、自立的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要とされる」としている。また、同じく2015年中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の中で、これからの学校の在り方として「教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、課題の解決に求められる専門性や経験を相互に補い、児童生徒の教育活動を充実することが期待されている」と示されているように、教員は自らの専門性を高めるだけでなく、チームとして機能する体制づくりに貢献することが求められているの

が現状である。

一方で、2011年1月に中央教育審議会の資質能力向上特別部会が発表した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議経過報告）」では、「今後10年間に、教員全体の約3分の1、20万人弱の教員が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生することが懸念されている。これまで我が国において、教員の資質能力の向上は、養成段階よりも、採用後、現場における実践の中で、先輩教員から新人教員へと知識・技能が伝承されることにより行われていたが、今後は更にその伝承が困難となることが予想される。」とある。教員の大量退職・大量採用時代を迎え、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることができない状況において、早期の対応が必要になると考えられる。

2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会が

<sup>1</sup> 富山県立しらとり支援学校 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科 <sup>3</sup> 富山県総合教育センター

発表した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上等」において、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。」とある。しかしながら、第一著者の勤務校でもある特別支援学校においては、通常の学校とは異なった職場環境にあることも指摘されている。坂本・一門（2013）は、特別支援学校は同一学校内に在籍する者の年齢層が大きく、教育課程も障害に応じて分かれているため、定期異動や校内配置によって担当する対象者の年齢や障害の状態が前年度とは大きく異なる場合もあり、それに対して新たな業務を負う可能性を示唆している。このような現状を踏まえ、内海・安藤（2018）は、特別支援学校において児童生徒の多様なニーズに向き合うためにはチーム・アプローチが重要となることから、若手教員の専門性育成に向けた校内研修を考究することと、学校の教員構成においてベテラン世代が減少していることを受けて、若手教員の研修において多様な内容に対して日常的に関わる教員間の協働を充実させる必要性を指摘している。

特別支援学校教員に求められる専門性としては、文部科学省に設置された特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010）の審議経過報告「教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題について」の中で「特別支援教育全般に関する基礎的な知識」「障害種別ごとの専門性」「センター的機能を果たすために必要な知識・技能」が挙げられているが、それらの知識・技能を子どもたちへの支援に生かすには、適切なアセスメントや個々の児童生徒理解が不可欠である。

2016年に施行された障害者差別解消法では、障害のある人に対する「不当な差別的取り扱い」と「合理的配慮の不提供」が明確に禁止された。障害のある人が、合理的配慮や支援を受けながら尊厳をもって社会生活を送っていくことは人間としての権利であり、それを受けられないことは差別であるとされる（北村，2017）。

特別支援学校においては、日々の学校生活の中で本人・保護者のニーズを踏まえながら、日常的に合理的配慮の提供が行われている。しかしながら、障害のある子どもたちの中には、障害特性によっては知的機能や言語機能の制約のために、自らの意思を表明することが困難な場合も多い。その場合は、家族、介助者等、コミュニケーションを支援する人が本人の意思を汲み取って表明することもあるが、あくまでも権利の主体は本人であることから、周りの第三者が丁寧に本人のニーズや本人の思いを理解しようとするのが重要となってくると考えられる。

また、子どもたちを理解する視点として、磯邊（2017）は、子どもたちに生じた問題について、一つの要因から生じたとは決めつけるのではなく、いくつかの要因が重

なって生じたとする「多要因決定論」に基づいて問題を理解しようとするのが最も効果的で現実的な姿勢であり、援助者はできるだけ多くの視点から子ども自身とそれを取り巻く環境を捉えようとするのが求められると述べている。

そこで、特別支援学校の若手教員が子どもたちの意思を十分に理解しようとする姿勢をもって子どもたちの困難を適切に見立て、支援につなげることができるようにするために、「児童生徒理解の視点」と「チームによる支援」をテーマに以下の4つの研修内容を取り上げ、若手教員の研修を実施する。

#### ① ABA（応用行動分析）の視点

三田村（2017）によると、ABAは、個人を取り巻く環境を工夫することで、個人の行動に影響を与えるアプローチであり、障害児・者における問題行動を単に抑えたり減らしたりするのではなく、むしろ彼らの適応的な行動を積極的に伸ばしていこうと、支援を受ける人たちの人間性をより尊重するものでとされる。ある行動の前後の「きっかけ」と「結果」に着目し、根拠に基づいてその行動がその子にとってどのような意味をもつかを考えることは、なぜそのような行動が生じ維持されるのかという行動問題の背景にある子どもの教育的ニーズに応じた支援につながると考えられる。

近年、発達障害という言葉が一般的に知られるようになり、SLD（限局性学習症）、ADHD（注意欠如・多動症）、ASD（自閉スペクトラム症）などといった障害名が認知されるようになってきた。困難さを抱える子どもたちへの理解が進む一方で、川西・米山（2015）は、それらの障害名が子どもを支援する際にラベルとして利用されてしまうことを危惧し、その上で「重要なのは、一人ひとりを見つめ、子どもの行動の背景には何があるかを探ることである。」と述べている。一人一人の子どもを理解していくためのプラットフォームとして、ABAに基づく考え方や物事を客観的に捉える視点について学ぶことは、若手教員にとって有意義な機会となると考えた。

#### ② ICF（国際生活機能分類）の視点

ICFの前身であるICIDH（国際障害分類，1980）は、病気の結果、障害が発生するとされる「疾病の結果（帰結）」のモデルとされる一方で、ICFは、障害を個人の問題として捉える「医学モデル」と社会によって障害が作られるとされる「社会モデル」が統合されたモデルとして位置づいている（障害者福祉研究会，2002）。2008年の中央教育審議会の答申「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について」の中で、特別支援学校の教育課程改善のための事項の一つとしてICFの視点が取り上げられ、「ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえ、自立と社会参加を目指した指導の一層の充実を図る観点から、子どもの的確な実態把握、関係機関との効果的な連携、環境へ

の配慮などを盛り込む。」と記されている。

その後の学習指導要領の改訂を経て、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編には、「自立活動が指導の対象とする『障害による学習上又は生活上の困難』は、WHOにおいてICFが採択されたことにより、その関連で捉えることが必要である。つまり、精神機能や視覚・聴覚などの『心身機能・身体構造』、歩行やADL（食事や排泄、入浴等の日常生活動作）などの『活動』、趣味や地域活動などの『参加』といった生活機能との関連で『障害』を把握することが大切であるということである。そして、個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、個々の幼児児童生徒の『学習上又は生活上の困難』を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められている。」と障害の捉え方の変化が示されている。一人一人の子どもたちを多面的・総合的に捉え実態把握をした上で、適切な指導・支援につなげていくことが期待されている。

### ③リソースの視点

富山県総合教育センター（2019）で開発されたケース会議の仕組みである「エピソードプロセス（以下ep）」においては、児童生徒の姿を共有する手順として「○○さんのできていること、もっているもの」を問う場面が設定され、援助資源としてのリソースを活かすことを意図して設計されている。リソースには、子どもを取り巻く援助者や環境による資源（外的リソース）と子ども自身にも困難な状況を改善していくための資源としての自助資源（内的リソース）がある。石隈（1999）によると、子どもが問題状況を解決し、成長していくためには、子ども自身のもつ資源と子どもの周りの環境のもつ資源が鍵を握るといふ。鹿子田（2015）は、特別支援学校教員が支援対象児のリソースを認知することが、支援対象児への肯定的な感情を促進させることや、支援対象児への見立てや手立てに作用することを示唆した。

### ④チームによる支援の在り方

前出のepは、「児童生徒の心情を想像する」プロセスを入れることで、子どもの立場で物事を捉え直し、関係教職員が同じ方向性をもって協働する「チームによる支

援]を行うことを可能にした。また、このepを用いたケース会議は、実際の事例での実施ではなく、架空事例を用いての体験であっても教職員への児童生徒の捉え方やそれに伴う支援にもその効果が期待できることが示されている。

特別支援学校では、児童生徒の障害の状況や教育的ニーズに応じて支援の方向性を考えていくことが求められるが、「子どもの立場に立って」考えることが重要なのは言うまでもない。epは校種を問わず実施できる仕組みであることから、特別支援学校においても効果が期待できるものとする。

これらのことを踏まえ、本研究は、教室の中で気になる子の支援を考える際に、教師はどういった情報をもとに子どもの困難を見立てるのかを、1)若手教員とベテラン教員の視点の違いに着目して検討することと、2)若手教員のニーズに合わせた校内研修を提案・実施のちに情報収集の視点に変化が生じるかを検証し、児童生徒理解のための視点を獲得していくための若手教員を対象とした短期的な校内研修会の在り方について検討することを目的とした。

## Ⅱ 研究の方法

### 1. 対象者

対象者は、中部地方の特別支援学校に勤務する採用2年目の若手教員のうち、研究協力の承諾を得た教員10名であった。

### 2. 研修会の構成

研修会は、講義と演習を含む180分から構成された。今回の研修会は、児童生徒理解のための視点について学び、実際にケース会議の体験を通して様々な視点から子どもを捉え、支援について考えられるようになることを目的としているため、「同じ物事を見ていても人によって見えているものが違う」ことを実感できるワークを取り入れた。その後、①ABA（応用行動分析）について、②ICF（国際生活機能分類）について、③リソースについての講義のあと、epを用いたケース会議体験を行った（Table1）。

Table1 研修会の概要

	研修の流れ	内 容	配時
1	ワーク 「視点と気づき」	・視点が変わると見え方が変わること気づくためのワーク	20
2	児童生徒の実態把握 ～いろいろな視点から 見てみよう～	①ABA(応用行動分析)の視点 ②ICF(国際生活機能分類)の視点 ③リソースの視点	75
	休 憩		10
3	チームによる支援の在 り方について	・チームによる支援が機能している状態について確認する	30
4	架空事例を用いた ケース会議体験	・架空事例(特別支援学校版)でエピソードプロセスを体験 する	30
5	振り返り	・自分の学びや疑問などを言語化し共有する	15



### 3. 分析方法

本研究では、若手教員が児童生徒理解のための視点を獲得していく過程に着目する。学校に苦戦する子どもの架空事例（中2男子）の気になるエピソード3点【①授業中、机につぶして寝ていることが多い（眠っているわけではない）。②休み時間に保健室に行くことが増えた。③朝読書の時間に数学のプリントをしていたので注意したら突然キレた。】を見て、今後この子を支援していく際に必要と思われる児童生徒理解のための情報としてどのようなところに着目したいかについて聞き取りを行い、その回答項目について統計的な分析を行った。

聞き取り対象は、本研究の研究協力者である採用2年目の若手教員10名のほか、比較対象として、特別支援学校に勤務する教員相談担当者としての経験を有するベテラン教員10名にも聞き取りを行った。なお、教育相談担当者の経験は、センター校の特別支援教育コーディネーター経験及び関係機関での教育相談経験を含んでいる。

### 4. 調査手続き

若手教員に対しては、若手教員研修の一環として、夏季休業中に研修会を実施した。

聞き取り調査は、20XX年6月から7月にかけて1回目、研修会の約1か月後に1回目と同じ内容で2回目を行った。ベテラン教員に対しての聞き取り調査は、若手教員の1回目と同時期の20XX年6月から7月にかけて若手教員と同じ内容で行った。

### 5. 調査方法

聞き取り対象者には、架空事例である中学2年生（A中学校・通常学級在籍）はるたさんの気になるエピソード3点（前出）が書かれた紙を見せた上で、「はるたさんへの支援を考えていくときに、知りたい情報は何か。5分間でできるだけたくさんあげてください。」と伝え、5分間で回答してもらった。回答は録音し、文字データとして保存、分析を行った。

## Ⅲ 結果

### 1. 支援のために必要とする情報の分類

聞き取りによって得られた全ての回答をKJ法で分類した結果、支援のために必要とする情報は24の視点に分類された（Table2）。

### 2. 若手教員とベテラン教員の視点の違いの検討

若手教員（研修前）とベテラン教員では、困難さを抱える子どもの支援を考えるために必要とする情報、前出の24の視点に差があるかをプルンナー・ムンツェル検定で検討したところ、Table3のような結果となり、6つの視点で研修前の若手教員とベテラン教員との間に差が見られた。具体的には、視点2「参加できている授業（ $t(14) = -2.13, p = .052$ ）」、視点3「どの授業で起こるか（ $t$

Table2 KJ法で分類された結果一覧

1	エピソード①教師の対応
2	エピソード①参加できている授業
3	エピソード①どの授業で起こるか
4	エピソード②保健室での様子
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子
9	エピソード③キレたときの様子、その前後の状況
10	エピソード③朝読書や数学についての状況
11	エピソード①②③の行動の出現時期
12	本人の気持ち
13	健康・生活
14	学業の状況
15	学校外での過ごし方
16	部活動の状況
17	対人関係
18	家庭環境
19	リソース
20	発達の偏り・認知特性等
21	校内連携
22	外部との連携
23	教室内等の学校環境
24	周りの生徒への影響

(15)  $= -2.14, p = .049$ 」、視点5「保健室へ行く前後の状況（ $t(13) = -2.78, p = .016$ ）」、視点6「保健室に行かない休み時間の様子（ $t(9) = -2.45, p = .037$ ）」、視点8「似た状況でもキレないときの様子（ $t(9) = -1.96, p = .081$ ）」、視点22「外部との連携（ $t(9) = -2.45, p = .037$ ）」において、ベテラン教員の方が若手教員よりも、より注目していた。視点13「健康・生活（ $t(17) = 1.81, p = .087$ ）」は、若手教員の方がより多く注目していた。

### 3. 若手教員の研修前後の変化の検討

若手教員の研修前と研修後において、24の視点に差があるかを検定するため、ウィルコクソンの符号順位検定を用いて分析したところTable4のような結果となり、6つの視点と合計件数に差が認められた。具体的には、視点6「保健室に行かない休み時間の様子（ $z = -1.64, r = -.37, p = .10$ ）」、視点10「朝読書や数学についての状況（ $z = -2.13, r = -.48, p = .033$ ）」、視点18「家庭環境（ $z = -1.96, r = -.44, p = .050$ ）」、視点19「リソース（ $z = -2.19, r = -.49, p = .028$ ）」、視点20「発達の偏り・認知特性等（ $z = -2.10, r = -.47, p = .036$ ）」、視点23「教室内等の学校環境（ $z = -1.64, r = -.37, p = .10$ ）」に関して、若手教員は研修を受けた後に、より多くの情報を求めることが示された。

Table 3 ベテラン教員 (n=10) と若手教員 1 回目 (n=10) の比較

No	項目	ベテラン教員		若手教員 1 回目		t 値	p 値	
		M	SD	M	SD			
1	エピソード①教師の対応	0.30	(0.64)	0.10	(0.30)	-0.66	.519	n.s.
2	エピソード①参加できている授業	0.60	(0.66)	0.10	(0.30)	-2.13	.052	†
3	エピソード①どの授業で起こるか	0.80	(0.75)	0.20	(0.40)	-2.14	.049	*
4	エピソード②保健室での様子	0.60	(0.49)	0.80	(0.60)	0.69	.494	n.s.
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況	0.80	(0.75)	0.10	(0.30)	-2.78	.016	*
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子	0.40	(0.49)	0.00	(0.00)	-2.45	.037	*
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか	0.20	(0.40)	0.50	(0.67)	1.05	.311	n.s.
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子	0.30	(0.46)	0.00	(0.00)	-1.96	.081	†
9	エピソード③キレたときの様子, その前後状況	1.40	(1.43)	1.1	(0.83)	-0.11	.915	n.s.
10	エピソード③朝読書や数学についての状況	0.90	(0.70)	0.7	(0.90)	-0.85	.404	n.s.
11	エピソード①②③の行動の出現時期	0.80	(0.75)	0.40	(0.66)	-1.29	.213	n.s.
12	本人の気持ち	0.60	(0.92)	0.50	(0.80)	-0.30	.766	n.s.
13	健康・生活	0.60	(0.92)	1.50	(1.12)	1.81	.087	†
14	学業の状況	1.70	(0.90)	1.30	(0.64)	-1.06	.305	n.s.
15	学校外での過ごし方	0.10	(0.30)	0.20	(0.60)	0.07	.945	n.s.
16	部活動の状況	0.70	(0.46)	0.50	(0.50)	-0.89	.388	n.s.
17	対人関係	2.10	(0.83)	1.60	(1.02)	-0.89	.387	n.s.
18	家庭環境	2.00	(1.00)	1.50	(0.50)	-1.52	.149	n.s.
19	リソース	2.20	(1.66)	1.20	(0.98)	-1.41	.176	n.s.
20	発達の偏り・認知特性等	0.50	(0.67)	0.20	(0.40)	-1.05	.311	n.s.
21	校内連携	0.50	(0.50)	1.00	(0.89)	1.21	.248	n.s.
22	外部との連携	1.00	(1.79)	0.00	(0.00)	-2.50	.037	*
23	教室内等の学校環境	0.30	(0.64)	0.10	(0.30)	-0.66	.519	n.s.
24	周りの生徒への影響	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	0.00	1.00	n.s.

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$ , n.s. 有意差なし

Table 4 若手教員 1 回目と 2 回目 (n=10) の比較

No	項目	pre		post		Z 値	p 値		ES  r
		M	SD	M	SD				
1	エピソード①教師の対応	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	-0.45	.655	n.s.	0.10
2	エピソード①参加できている授業	0.10	(0.30)	0.30	(0.46)	-0.89	.371	n.s.	0.20
3	エピソード①どの授業で起こるか	0.20	(0.40)	0.50	(0.50)	-1.35	.181	n.s.	0.30
4	エピソード②保健室での様子	0.80	(0.60)	0.90	(0.54)	-0.27	.787	n.s.	0.06
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況	0.10	(0.30)	0.40	(0.92)	-0.54	.593	n.s.	0.12
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子	0.00	(0.00)	0.40	(0.49)	-1.64	.100	†	0.37
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか	0.50	(0.67)	0.40	(0.49)	0.27	.789	n.s.	0.06
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)	—	—	n.s.	—
9	エピソード③キレたときの様子, その前後状況	1.10	(0.83)	1.10	(1.14)	-0.11	.917	n.s.	0.02
10	エピソード③朝読書や数学についての状況	0.70	(0.90)	1.60	(0.92)	-2.13	.033	*	0.45
11	エピソード①②③の行動の出現時期	0.40	(0.66)	0.30	(0.46)	0.27	.789	n.s.	0.06
12	本人の気持ち	0.50	(0.80)	0.70	(0.90)	-0.63	.529	n.s.	0.14
13	健康・生活	1.50	(1.12)	2.00	(1.10)	-0.95	.343	n.s.	0.21
14	学業の状況	1.30	(0.64)	1.20	(0.87)	0.25	.800	n.s.	0.06
15	学校外での過ごし方	0.20	(0.60)	0.20	(0.40)	-0.45	.655	n.s.	0.10
16	部活動の状況	0.50	(0.50)	0.40	(0.66)	0.27	.787	n.s.	0.06
17	対人関係	1.60	(1.02)	2.60	(1.56)	-1.48	.139	n.s.	0.33
18	家庭環境	1.50	(0.50)	2.60	(1.74)	-1.96	.050	*	0.44
19	リソース	1.20	(0.98)	3.20	(1.99)	-2.19	.028	*	0.49
20	発達の偏り・認知特性等	0.20	(0.40)	1.30	(0.90)	-2.10	.036	*	0.47
21	校内連携	1.00	(0.89)	1.20	(1.33)	0.13	.753	n.s.	0.07
22	外部との連携	0.00	(0.00)	0.10	(0.30)	0.00	1.00	n.s.	0.00
23	教室内等の学校環境	0.10	(0.30)	0.50	(0.50)	-1.64	.100	†	0.37
24	周りの生徒への影響	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	—	—	n.s.	—

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$ , n.s. 有意差なし

Table 5 ベテラン教員 (n=10) と若手教員 2 回目 (n=10) の比較

No	項目	ベテラン教員		若手教員 2 回目		t 値	p 値
		M	SD	M	SD		
1	エピソード①教師の対応	0.30	(0.64)	0.10	(0.30)	-0.66	.519 n.s.
2	エピソード①参加できている授業	0.60	(0.66)	0.30	(0.46)	-1.02	.322 n.s.
3	エピソード①どの授業で起こるか	0.80	(0.75)	0.50	(0.50)	-0.83	.418 n.s.
4	エピソード②保健室での様子	0.60	(0.49)	0.90	(0.54)	1.22	.239 n.s.
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況	0.80	(0.75)	0.40	(0.92)	-1.57	.134 n.s.
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子	0.40	(0.49)	0.40	(0.49)	0.00	1.00 n.s.
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか	0.20	(0.40)	0.40	(0.49)	0.95	.356 n.s.
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子	0.30	(0.46)	0.00	(0.00)	-1.20	.081 †
9	エピソード③キレたときの様子, その前後状況	1.40	(1.43)	1.1	(1.14)	-0.35	.733 n.s.
10	エピソード③朝読書や数学についての状況	0.90	(0.70)	1.6	(0.92)	1.83	.084 †
11	エピソード①②③の行動の出現時期	0.80	(0.75)	0.30	(0.46)	-1.63	.122 n.s.
12	本人の気持ち	0.60	(0.92)	0.70	(0.90)	0.37	.713 n.s.
13	健康・生活	0.60	(0.92)	2.00	(1.10)	3.38	.003 **
14	学業の状況	1.70	(0.90)	1.20	(0.87)	-1.27	.222 n.s.
15	学校外での過ごし方	0.10	(0.30)	0.20	(0.40)	0.60	.557 n.s.
16	部活動の状況	0.70	(0.46)	0.40	(0.66)	-1.37	.190 n.s.
17	対人関係	2.10	(0.83)	2.60	(1.56)	0.42	.684 n.s.
18	家庭環境	2.00	(1.00)	2.60	(1.74)	0.86	.404 n.s.
19	リソース	2.20	(1.66)	3.20	(1.99)	1.15	.267 n.s.
20	発達の偏り・認知特性等	0.50	(0.67)	1.30	(0.90)	2.28	.035 *
21	校内連携	0.50	(0.50)	1.20	(1.33)	1.03	.323 n.s.
22	外部との連携	1.00	(1.79)	0.10	(0.30)	-1.69	.116 n.s.
23	教室内等の学校環境	0.30	(0.64)	0.50	(0.50)	1.10	.286 n.s.
24	周りの生徒への影響	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	0.00	1.00 n.s.

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$ , n.s. 有意差なし

#### 4. 若手教員 (研修後) とベテラン教員の視点の違いの検討

若手教員 (研修後) とベテラン教員では, 24 の視点に差があるかを (2) と同じくブルンナー・ムンツェル検定で検討したところ, Table5 のような結果となり, 若手教員とベテラン教員の間ほとんど差は見られなくなった。視点 8 「似た状況でもキレないときの様子 ( $t(9) = -1.20, p = .081$ )」では, ベテラン教員の方がよりその視点での情報を求める傾向にあることが示されたが, 視点 10 「朝読書や数学 ( $t(17)=1.83, p = .084$ )」, 視点 13 「健康・生活 ( $t(17)=3.38, p = .003$ )」, 視点 20 「発達の偏り・認知特性等 ( $t(17)=2.28, p=.035$ )」においては, 若手教員の方がベテラン教員よりも, より注目することが示された。

## IV 考察

本研究は, 若手教員の児童生徒理解の視点に着目し, 1) 若手教員とベテラン教員の視点の違いに着目して検討すること, 2) 若手教員のニーズに合わせた校内研修を提案・実施したのちに情報収集の視点に変化が生じるかを検証し, 児童生徒理解のための視点を獲得していくための若手教員を対象とした短期的な校内研修会の在り方について検討することを目的とした。

以下, それぞれの検討結果を概観し, それらをもとに今回の研修の評価と, 今後の方向性について考察していきたい。

#### 1. 若手教員とベテラン教員の視点の違い

ベテラン教員の方がより多くの情報を得ようとしていた視点 2 「参加できている授業」, 視点 6 「保健室に行かない休み時間の様子」, 視点 8 「似た状況でもキレないときの様子」はいずれも「そうではない」状況を把握しようとする視点である。「できている」状況, 「(その行動を) しなくてもいい」状況から, その子にとってのリソースとなるものを見つけようとしていることがうかがえる。黒沢 (2002) においては, 「そうではない」状況を「例外 (うまくやれている時間)」と呼び, リソースの一つとして捉えて複数の目で観察し, それらをうまく活かしていくことが効果的な指導援助につながるとしている。

本研究では, 教育相談担当者経験のあるベテラン教員を比較対象としたため, 教育相談業務を行うにあたってブリーフセラピー等, 子どもたちのリソースからの解決志向型アプローチに関する研修を受けたことがある可能性が考えられる。また, 鹿子田 (2015) は, 担任が支援対象の児童のリソースマップを記入することで対象児のリソースの認知の効果について検証を試みたが, 教員経

験 10 年未満群と 10 年以上群ではその効果に差異が見られ、10 年以上群にとってはリソースの意識は常日頃からなされている可能性を指摘していることから、若手教員において「例外」をリソースとして捉える視点はこれまでになかった、あるいは重要視されていなかったことが推察される。

また、視点 5「保健室へ行く前後の状況」は、対象生徒が保健室へ行く前にどんなきっかけがあったのか、保健室へ行くことで対象生徒にどのような結果をもたらされているのか、ABA の視点でターゲットとなる行動の前後を把握しようとしていることが分かる。平澤(2008)は、子どもの行動の背景にある教育的ニーズを読み解く方法として、応用行動分析の視点からターゲットとなる行動の機能的アセスメントが有効であるとして、教員を対象に機能的アセスメントに基づく支援に関する短期的な研修会を実施し、教師の対応に変化が見られたことを検証している。子どもの行動をどのように捉えるかという視点をもつことが、児童生徒理解やその後の支援を検討していく際に有効に働くと考えられる。

視点 3「どの授業で起こるか」は、その行動が起こる背景として特定の授業が想定されるのか、また「どの授業で起こるか」を問うことで「どの授業で起こらないか」を把握することにもつながり、先行条件の把握とできている状況の把握の両方の情報を得ようとする質問であることが分かる。

視点 22「外部との連携」は、若手教員 1 回目からは検出されなかった項目であり、外部資源に対する視点の違いが明らかになった。今回、研究協力を依頼したベテラン教員は、特別支援学校のコーディネーターや関係機関における教育相談の経験を有している。特別支援学校に期待されるセンター的機能の中に、小・中学校等の教師への支援機能や特別支援教育等に関する相談・情報提供機能などと並んで「医療、福祉、労働等の関係機関等との連絡・調整機能」が挙げられている(中教審答申, 2005) ことから、教育相談等の業務を行う中で意識的に外部との関わりを模索する姿勢が身に付いていたのではないかと考える。外部資源としてのリソースを把握することは、子どもたちへの支援に活かすことができるので、若手教員にも積極的に取り入れてほしい視点である。

## 2. 若手教員の視点の変化

Table2 に示されている、支援のために必要とする情報の視点について、若手教員の研修前と研修後の比較から、合計件数(5 分間の回答数)は、一人あたり平均 14 から 22 に増え、若手教員が研修後により多くの情報を得ようとするようになったことが示された。項目ごとに見ていくと、それぞれの項目についてより細かく情報を得ようとしていることと、対象生徒のリソースを探ろうとしていることが明らかになった。

視点 10「朝読書や数学についての状況」は、普段の

朝読書の様子を尋ねたり、対象生徒がしていた数学のプリントの内容(難易度、宿題かどうか等)を確かめたりして、対象生徒の気持ちを想像しながら様々な可能性を検討しようとする姿勢がうかがえる。

視点 20「発達の偏り・認知特性等」は、視点 10 と同じく、子どもの状態を細かく推察しようとしたことが示されている。1 回目の聞き取りでは、対象生徒が「通常学級在籍の生徒」という設定のため、発達の偏りや認知特性による困難さの可能性を検討する意識が低かったのかもしれない。その点、ベテラン教員は通常学級にも特別な配慮を要する児童生徒が多くいることを、身をもって実感しているので、このケースにおいても対象生徒が困難さを抱えている可能性に言及している人が多かった。研修の中では通常学級における特別な配慮を要する児童生徒について触れなかったが、可能性の検討をキーワードに、決めつけではなくいろいろな視点から児童生徒理解に努めることの重要性を学ぶ研修の意図が伝わり、若手教員が対象生徒の困難さの可能性を検討する視点も獲得できたのではないかと考える。

視点 6「保健室に行かない休み時間の様子」は、ベテラン教員が多く情報を集めようとしていた「そうではない」状況の把握や、できていることへの着目の表れであり、研修で行った「リソースを生かして支援を考える」視点が獲得されたのではないかと推察できる。

視点 18「家庭環境」は、回答の内容を細かく見てみると、研修前には「家族構成はどうか」とだけ聞いていたのが、「家族の中に学校のことを相談できる人はいるか」「兄弟との関係はどうか」などそれぞれの状況について細かく情報を得ようとして、項目数が増えたことが分かる。特に、本人が相談できる人や生活をサポートしてくれる人を尋ねる質問が増え、家族を援助資源として捉えようとする意識の変化がうかがえる。

視点 19「リソース」は、研修の中でリソースにはどのようなもの(こと)があるかを取り上げた上で、実際にリソースや子どもの心情に着目し援助策につなげていくプロセスを含む ep を用いてのケース会議を体験したことで、外部資源・自助資源を含むリソースから支援を考えることの有効性を感じることができたのではないかと考える。また、研修の中で ICF の視点で環境因子と個人因子に着目したことも、その中にリソースとして支援に活用できるものはないかと考えることにつながったのだと推察できる。

また、量的な変化は見られなかったものの、視点 17「対人関係」の回答では研修前には単純に「友達関係はどうか」という聞き方だったのが、研修後になると「仲のよい友達はいますか」「以前に友達とトラブルになったことはありますか」など、リソースとしての対人関係の情報を得ようとしたり、背景要因としての対人関係におけるエピソードはないかを探ろうとしたりする聞き方になり、質的な変化が見られるようになった。

磯邊 (2017) は、見立てにおいては、問題点や不足しているところにばかり目を向けるのではなく、その後の回復や援助に際してリソースとなりうる肯定的な側面を等しく見立てることが大切で、その子の成長力を無理なく発現させることにつながると述べている。今回の研修を通して若手教員が「リソース」の視点を獲得できたことは、肯定的な側面からの児童生徒理解を促進させ、援助ニーズに沿った見立てからリソースを生かした支援につなげていけるのではないかと考える。

### 3. 若手教員を対象にした校内研修の在り方について

以上のことから、若手教員の児童生徒理解の視点の獲得という点において、今回の研修には一定の成果があったと考えられる。

2015年の中央教育審議会答申は、教員研修の課題の一つとして「研修そのものの在り方や手法も見直し、主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換を図る必要」があることをあげている。また、大量退職・大量採用時代を迎え、内海・安藤(2018)は、「日常的に課題に向き合う教員を対象者としてチームを構成し、講義、演習、実習など多様な形態の組み合わせのもとで研修を構想することが重要」であり、若手教員の研修において教職員間の協働を充実させる必要があると示している。

それらの点からも、児童生徒理解の視点をテーマに講義や演習を含んだ構成にチームによる支援を促進させるためのケース会議を取り入れたことは、有意義であったと思われる。特に、本研究では上述したように若手教員はベテラン教員と比較すると、児童生徒理解の視点が相対的に少なく、特にリソースへの着目に関する視点が少ないことも示された。リソースへの着目は、子供の援助ニーズへの着目と同様に、子供の困難さへの支援にとって重要な視点である(石隈, 1999)。本研究では、ABA, ICFに加え、リソースへの着目を含めた研修を行っており、こうした若手教員を対象とした研修を行うことで、子供をより多角的に理解することができるのだと思われる。冒頭に記したように、現在はかつて行われてきたやり方、すなわち先輩教員から若手教員への自然な知識・技能の伝承が図りにくくなっている状況にある。しかし、子供の適応や行動を捉えるためのABAの視点、生活機能との関係から障害を理解するというICFの視点、上述のリソースの視点、近年着目されてきたチームによる支援の視点(文部科学省, 2015)等は、若手教員が子供理解に基づく生徒指導能力のために重要といえるだろう。

今回は単発の研修会での取組であり、この点は本研究の限界であるものの、若手教員の育成を柱にした校内研修体制の構築に関する研究も少しずつ蓄積されている(美作・前原, 2017)。今後は継続的な校内研修体制としての在り方を、いっそう検討していく必要がある。

## V 引用文献

- 平澤紀子(2008). 教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援の研修に関する評価, 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 56(2), 167-174.
- ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版, 障害者福祉研究会編(2002). 中央法規出版
- 石隈利紀(1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房.
- 磯邊聡(2017). 学校臨床における「みたて」千葉大学教育学部研究紀要, 65, 21-30
- 鹿子田睦月(2015). 特別支援学校教員が支援対象児のリソースを認知することによる心理的効果の検討 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 12, 73-83.
- 川西舞・米山直樹(2015). 応用行動分析にもとづく視点から特別支援教育を考える 関西学院大学心理科学研究, 41, 29-35.
- 北村香織(2017). 障害者差別解消法からみる合理的配慮の可能性 三重短期大学生活科学研究会紀要, 65, 29-32.
- 黒沢幸子(2002). 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック 金子書房.
- 美作健悟・前原隆志(2017). 若手教員の育成を柱とする校内研修体制の構築 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 44, 41-50.
- 三田村仰(2017). はじめてまなぶ行動療法 金剛出版
- 文部科学省(2005). 中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf) (最終閲覧日 2020.1.13)
- 文部科学省(2008). 中央教育審議会答申「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について(答申)」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (最終閲覧日 2019.12.25)
- 文部科学省(2010). 特別支援教育の推進に関する調査研究教職者会議審議経過報告「教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題について」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298226.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298226.htm). (最終閲覧日 2019.12.25)
- 文部科学省(2011). 中央教育審議会資質能力向上特別部会審議経過報告「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議経過報告)」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (最終閲覧日 2019.12.25)
- 文部科学省(2012). 中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

- 構築のための特別支援教育の推進（報告）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)（最終閲覧日 2019.12.25）
- 文部科学省（2015）．中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の－向上について学び合い，高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて－」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm)（最終閲覧日 2019.12.25）
- 文部科学省（2015）．中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)（最終閲覧日 2019.12.25）
- 坂本裕・一門恵子（2013）．特別支援学校教員のバーンアウトへの関与要因についての探索的研究，特殊教育研究 51（3），261-267．
- 富山県総合教育センター（2019）．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－日常的・継続的な支援につながるエピソードプロセスの開発－富山県総合教育センター研究紀要，37，31-42．
- 内海友加利・安藤隆男（2018）．肢体不自由特別支援学校における初任者研修の実施状況の特徴－教育センターによる初任者研修プログラムとの比較から－，障害科学研究，42，151-162．
- （2020年8月11日受付）  
（2020年9月30日受理）



# 小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚と ソーシャルサポートが与える影響

加藤麻由子<sup>1</sup> 石津憲一郎<sup>2</sup> 本村雅宏<sup>3</sup>

The influence of a sense of self-determination and social support on burnout among primary and junior high school teachers.

Mayuko KATO, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

## 概要

教員の精神疾患による病気休職者の増加に伴い、教員のメンタルヘルスが注目されている。本研究では、ソーシャルサポートが教師のバーンアウト傾向に与える影響が、自己決定の欲求によって調整されるか否かを検討した。その結果、教師のバーンアウトの中核要素である情緒的消耗感において、道具的サポートと自己決定の欲求の交互作用項が影響を与えることが示された。この結果は、自己決定への欲求が低くなっている教師、すなわち自分のことを自分で決めたいと思えなくなっている教師ほど、道具的サポートの提供を受けることが、かえって情緒的消耗感を高めていた。また、情緒的消耗感においても、情緒的サポートと自己決定の交互作用項の影響が見られ、自己決定への欲求が低下しながらも情緒的に支えられている感覚がない教師の情緒的消耗感が最も高まることが示された。これらの結果は、教師のバーンアウトを支えるサポートの効果が自己決定や自律性の程度によっても影響を受けることを示唆していた。最後に、今後の教師のバーンアウトをどのように防ぐかについて考察がなされた。

キーワード：ソーシャルサポート、自己決定、自律性、バーンアウト

Keywords : social support, self-determination, autonomy, burnout

## I 問題と目的

教員の精神疾患による病気休職者が注目されて久しい。公立学校教職員行政状況調査（文科省、2017）によると、精神疾患による休職者は平成19年度以降、5,000人前後で推移しており、平成29年度は5,077人（全教職員の0.55%）という状況である。また、病気が理由の休職者計7,796人のうち、精神疾患を理由とする人の割合は65%を占めていることも示され、教員のメンタルヘルスに対する対応は喫緊の課題であるといえる。

「教職員のメンタルヘルス対策について」（文科省、2013）によると、教職員のメンタルヘルス不調の背景には、業務量増加やその質の困難化に加え、学級担任業務など教職員が一人で対応するケースが多く、組織的な対応が十分ではない状況が示されている。そして、上司と相談しやすい雰囲気、職場を離れた同僚等とのコミュニケーションの確保といった良好な対人関係をストレスの軽減要因としてあげている。

教員のメンタルヘルスが維持されるということは、ひいては児童・生徒への適切な指導につながると予測される。それゆえ、教師のメンタルヘルスの悪化は、教員一

個人だけではなく、児童生徒・保護者との関係に大きく関わってくる。

教職員間の良好な対人関係は、そのままチームによる支援の充実にもつながる。中央教育審議会（2015）も指摘するように、複雑化・多様化する生徒指導や特別支援教育等への課題に対しては学校の組織マネジメントの強化に加え、「チームとしての学校」の体制の強化が求められる。こうしたチームによる支援が子供たちの教育活動の充実につながることを期待され、安田・石津・本村（2019）が指摘するよう、適切な形でチームが維持されることは、教員のメンタルヘルス向上にもつながると考えられる。

教師のメンタルヘルスに関する研究としては、ストレスと、長期間のストレス暴露に影響を受けるバーンアウトに焦点を当てたものが少なくない（田上・山本・田中、2004）。もともと麻薬中毒者を意味していたバーンアウトは、Freudenberger(1974)によって新たに定義され、「献身的な努力に付随するはずの期待された報酬が得られなかった結果生じる、疲労感ないし、欲求不満」とされた。その後、Maslach & Jackson(1981)は、対人援助と感情労働の視点に着目し、「長期間にわたり人を援助

<sup>1</sup> 富山市立大広田小学校 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科 <sup>3</sup> 富山県総合教育センター



する過程で心的エネルギーを過剰に要求された結果、極度の疲労と感情資源が枯渇した状態」と定義したうえで、Maslach Burnout Inventory (MBI) を開発し、それに伴い、教師を含めた対人援助職に関するバーンアウトの研究が蓄積されてきた。教師のバーンアウトに関する研究のまとめとしては、落合 (2003) や田上ら (2004) に詳しく、それらによるとバーンアウトに影響する要因は主としてパーソナリティやビリーフ (信念) などの「個人要因」、多忙や負担、周囲との対人関係といった「状況・環境的要因」、社会的背景といった「社会・歴史的要因」から検討されてきた。これらの要因は単独で存在するものではなくそれぞれの要因は輻輳的であることにも注目する必要があるが、教師のメンタルヘルスにはバーンアウトに着目していく必要があるといえる。

近年も教師のバーンアウトに関する研究は依然として継続されており、例えば、西村・森・宮下 (2009) は教師のバーンアウトが「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感 (の低下)」の3つの因子からとらえられることを実証し、「高田 (2009) は職場環境がバーンアウトに与える影響を示している。本研究では、このバーンアウトに影響する要因として、上述したような良好な対人関係の緩衝効果に着目する。教師の対人関係やソーシャルサポートとバーンアウトとの関連については、例えば今津・田川 (2000) は、学校内で相談ののってくれる同僚や仲間がバーンアウト傾向を緩和することを示し、被援助志向性が高い教師ほど、バーンアウトしにくいことも報告されている (田村・石隈, 2001)。さらに、谷口・田中 (2011) は小・中・高校の教員を対象に、上司および同僚からのソーシャルサポート、教師効力感、バーンアウトとの関連を検討し結果、①上司および同僚からのサポートを多く受け取っている教師ほど、職場の人間関係の効力感が高いこと、②上司からのサポートが多い教師は個人的達成感が高く情緒的消耗が低いこと、③同僚からのサポートが多い教師は、脱人格化が低いこと、④上司および同僚からのサポートは職場の人間関係の効力感にポジティブな影響を与え、その効力感は個人的達成感にポジティブな影響を与えることなどを明らかにしている。これに加え、谷口・田中 (2011) は、同僚とのサポートが互恵的である教師ほど教科指導の自己効力感が高く、情緒的消耗が低いことを示した。

一方で、これまでのソーシャルサポート研究では、サポートがメンタルヘルスにネガティブな効果を与えるとする研究も散見される。例えば周・深田 (1996) は提供するサポートの量と受け取るサポートの量が一致しない不均衡な状況の時には負荷感や負担感といったネガティブな感情が喚起されることを示している。また、管理職からの情緒的サポートはストレス反応を低減させるものの、情緒的サポートの知覚には個人の自己主張が影響する (迫田・田中・瀧上, 2004)。このことは、個人の自己主張がなされない場合、知覚されたサポート量も低下

することを示しており、管理職が提供しているはずのサポートと個人が受け取っていると感じるサポートに不均衡が生じる可能性が想定される。菊池 (2003) は質的に、サポートのネガティブな効果を分類し、ネガティブ効果を生じさせる要因には、「プレッシャーとなるようなサポート」や「援助者が被援助者の意思決定 (自己決定) を尊重しない」ケース等を示唆している。

上記のように、ソーシャルサポートは、個人の健康を支える要因でもありながら、サポートが提供される状況や受け取る側の心理状態等によっては、サポートがネガティブな影響をもたらすこともある。それゆえ、教員のバーンアウトを緩衝すると考えられるサポートも、受け手にとってかえって負担になる状況が想定される。

この受け手側の要因として、本研究では受け手側の自己決定や自律性に着目する。「自己決定理論」を提唱したDeci & Flaste (1995) は、人間には生来、能力を発揮したいという「有能感」、自分の意思で自律的に自分の行動を選択したいという「自律性」、そして人々と関係をもちたいという「関係性」という3つの欲求が備わっているとした。そして、この欲求が充足されているときに、より内発的に動機づけられ、逆に他者から統制された活動は人の熱意や興味を低下させるとした。すなわち、サポートがプレッシャーや強制の意味を含み、個人の自律を下げるとき、つまり、被援助者の自己決定への欲求が閉ざされてしまう時には、他者から提供されるサポートはかえって負担感を生じさせる可能性が想定できる。

この受け手の自己決定の欲求が保障されて、はじめてサポートがメンタルヘルス向上に機能するのではないかという仮説を検証するため、本研究では、教員のサポートがメンタルヘルスに与える影響は、自律性への欲求によって調整されるというモデルを検討すること目的とする。

## II 方法

### 1. 調査協力者と手続き

中部地方の小・中学校に務める教員605名(男性227名、女性378名)を分析の対象とした。年齢構成は20代が135名、30代が116名、40代が119名、50代が211名、60代が21名であった。回答に強制性はなく、教示においてもそのことを説明し、併せて記述した研究目的に同意した調査協力者から回答を集めた。

### 2. 調査内容

#### 1) 教師のバーンアウト

谷島 (2013) によって作成された教師のバーンアウト測定17項目4件法を用いた。また、この尺度は「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の低下」の3因子から構成され、「情緒的消耗」は、バーンアウトの中心的な症状である心理的な疲弊感を、「脱人格化」関心や配慮の低下を主とした児童生徒や業務に対するネガティブ

Table1 各変数の記述統計量と変数間の相関係数

	平均値	SD	I	II	III	IV	V	VI	VII
			相関係数						
I 情緒的消耗合計	13.97	3.23	1.00						
II 脱人格化	11.30	3.30	.55 **	1.00					
III 達成感の低下	13.42	3.37	.28 **	.41 **	1.00				
IV 情動的サポート	8.60	1.69	-.09 *	-.26 **	-.15 **	1.00			
V 道具的サポート	8.62	1.71	-.08 *	-.26 **	-.14 **	.85 **	1.00		
VI 情緒的サポート	8.40	1.68	-.14 **	-.29 **	-.18 **	.76 **	.80 **	1.00	
VII 自己決定への欲求	41.64	5.77	-.26 **	-.17 **	-.26 **	.00	.00	.08 *	1.00

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

な態度を、「個人的達成感の低下」は仕事を成し遂げたという達成感や充実感が得られない状態を示している。

### 2) 職場におけるソーシャルサポート

森・三浦 (2006) による、教員へのソーシャルサポート尺度の短縮版 6 項目 5 件法を用いた。学校内(職場内)でのサポートとして情報提供やアドバイスなどの「情動的サポート」、物理的な援助などの「道具的サポート」、励まし・共感・支持などの「情緒的サポート」の 3 因子、それぞれ 2 項目から構成されている。

### 3) 自律性欲求尺度

安藤 (2003) による、「自己決定」と「独立」の 2 因子から構成される自律性欲求尺度 13 項目 5 件法を利用した。からなる。「自己決定」は「自分のことは自分で決めたいと思う」「常に自分自身の意見を持つようにしている」などの項目が、「独立」は「自分の考えや行動が他人と違っていても気にならない」「他の人の言うことに従うことが多い(逆転項目)」などの項目が含まれている。本研究では、項目内容の類似性と分析の煩雑さを避けるために、自己決定と独立を合計し「自己決定への欲求」得点として分析を行った。その際、12 項目での  $\omega$  係数は .81 であった。

## III 結果

以下の分析は、清水 (2016) による HAD を用いて分析を行った。

### 1. 各変数の得点および相関係数

Table1 に各変数の平均値と標準偏差および、各変数間の相関係数を示す。相関係数の結果、ソーシャルサポートの各因子と自己決定は、バーンアウトと非常に弱い、もしくは弱い負の相関を示した ( $r = -.08 \sim -.26$ ,  $p < .01$ )。

### 2. ソーシャルサポートと自己決定がバーンアウトに及ぼす影響

#### 1) 情緒的消耗感への影響

情緒的消耗感を従属変数に、ソーシャルサポートの 3 つの因子と自己決定への欲求、およびそれらの交互作用

を独立変数とした重回帰分析を行った (Table2)。その結果、情緒的サポートと自己決定への欲求が情緒的消耗感に負の影響を示した (それぞれ  $\beta = -.13$ ,  $p < .10$ ;  $\beta = -.25$ ,  $p < .01$ )。また、道具的サポートと自己決定への欲求の交互作用項および、情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用項も情緒的消耗感に影響をしていた (それぞれ  $\beta = -.15$ ,  $p < .10$ ;  $\beta = .14$ ,  $p < .10$ )。そこで、それぞれの交互作用項について単純傾斜の検定を行ったところ、道具的サポートと自己決定への欲求の交互作用に関しては道具的サポート高群における、自己決定の影響が有意であり ( $t(587) = 4.22$ ,  $\beta = -.39$ ,  $p < .01$ )、道具的サポートが多くても、自己決定への欲求が高い群は情緒的消耗感が低いが、逆に自己決定への欲求が低い群は道具的サポートが多いと情緒的消耗感が高くなることが示された (Figure2)。

情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用に関しては、情緒的サポート低群における自己決定への欲求の影響 ( $t(587) = 4.39$ ,  $\beta = -.38$ ,  $p < .01$ ) および、自己決定への欲求低群における情緒的サポートの作用 ( $t(587) = 2.73$ ,  $\beta = -.26$ ,  $p < .01$ ) が示され、自己決定への欲求が保たれている場合、情緒的サポートは情緒的消耗感に影響を示さないが、自己決定への欲求が低くかつ情緒的サポートも低い場合、最も情緒的消耗感が高まることも示された (Figure2)。

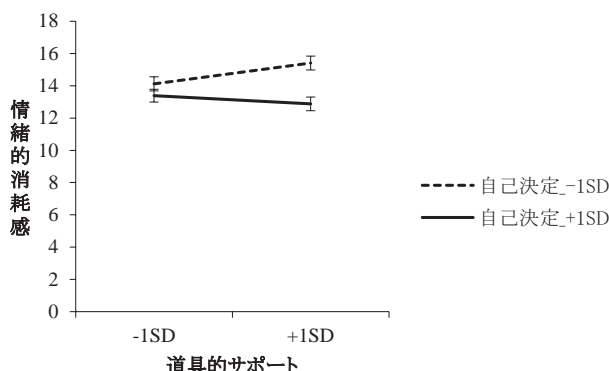


Figure1 道具的サポートと自己決定への欲求の情緒的消耗感への効果

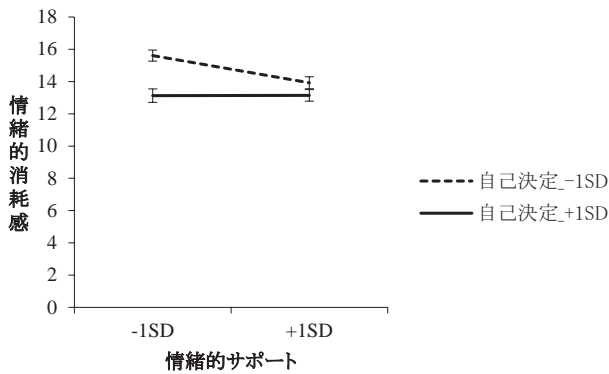


Figure2 情緒サポートと自己決定への欲求の情緒的消耗感への効果

## 2) 脱人格化への影響

続いて脱人格化を従属変数としてソーシャルサポートの3つの因子と自己決定への欲求、およびそれらの交互作用を独立変数とした回帰分析を行った。その結果、サポートと自己決定への欲求の交互作用に有意なものは見られず、情緒的サポートと自己決定への欲求がそれぞれ脱人格化に負の影響を示した（それぞれ $\beta = -.17, p < .05$ ;  $\beta = -.16, p < .01$ ）。

## 3) 達成感の低下への影響

最後に達成感の低下を従属変数とし、上記同様にソーシャルサポートの3つの因子と自己決定への欲求、およびそれらの交互作用を独立変数とした回帰分析を行った。その結果、情緒的サポートと自己決定への欲求がそれぞれ脱人格化に負の影響を示した（それぞれ $\beta = -.12, p < .10$ ;  $\beta = -.26, p < .01$ ）。

## IV 考察

本研究の目的は、教師のバーンアウトに与えるソーシャルサポートと影響について、自己決定への欲求という視点を含めて検討することであった。

本研究結果から、バーンアウトには情緒的サポートと自己決定への欲求は単独にも影響することに加え、道具的サポートと自己決定の欲求の交互作用項と情緒的サポートと自己決定の交互作用項の影響も示された。この結果は、自己決定への欲求が低くなっている教師、すなわち自分のことを自分で決めたいと思えなくなっている教師は、道具的サポートの提供を受けることが、かえって情緒的消耗感を高めてしまうことを示唆している。加えて、情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用は、自己決定への欲求が低下しながらも情緒的に支えられている感覚がない教師の情緒的消耗感が最も高まることを示している。

まず前者の交互作用に関しては、上司や同僚からのフォローや共同作業といった道具的なサポートは、自己決定の欲求が保たれていない者にとっては、かえって負担となっている可能性が示唆された。こうした道具的サポートは、アドバイスや指導という形で一方的になされ

てしまうことがある。こうした場合、双方向性というコミュニケーションの基盤が失われ、自らの意思を出せずに戸惑っている場合でも他者のサポートやアドバイスに従わなくてはならないという葛藤状態に陥ってしまう可能性も考えられるだろう。葛藤状態を解消するために、自己決定の欲求を抑圧することになると、そのこと自体が新たなストレスとして生じることになる。バーンアウトがストレス状況下における長期的な影響を受けるものであるならば、このようなストレスが、道具的サポートという具体的なサポートの下ではより活性化していくのかもしれない。また、他者からの具体的なサポートが、本来自らが取り組もうと思っていたやり方に置き換わってしまった場合、自身やプライドが傷つけられることもある。実際に、田村・石隈（2001）は、他者に援助を求める際には抵抗感と教師としての自分の力量に対する評価懸念が生じる可能性を指摘しており、具体的な指示やアドバイスが必ずしも個人にとって歓迎されるとは限らないことを示している。以上を勘案した場合、とくに具体的なサポートを提供する際には、そのことがかえって享受者の負担となっていないか、その際に、享受者の自律性の程度に着目することの重要性が示されたと言えるだろう。

また、後者の情緒的サポートと自己決定への欲求の交互作用については、道具的サポートが持つ影響性とはやや質が異なるものであった。すなわち、自己決定の欲求が低い場合、道具的サポートの提供はネガティブに作用する可能性があるが、そのような場合、情緒的サポートが提供されていないと、情緒的消耗感が高まる可能性が示唆された。いわば、自己決定の欲求が低い場合では、道具的サポートは「毒」になりやすいが、情緒的サポートは「薬」のような役目を果たすことが示された。情緒的サポートは、励ましや共感、認め合いといった側面に関するサポートであるため、具体的な指示やアドバイスとは質的に異なる。直接的には出さないが、心情的に支えてもらっているという感覚は、自己決定の欲求が低いとき、バーンアウトを低減させるための一つの重要な要因となる可能性があるだろう。

これらの結果を勘案した場合、ソーシャルサポートが有効に機能するためには以下の2点が重要であると考えられる。第一に、サポートの提供者は相手の自己決定や自律性がどの程度保証されているのかを踏まえたうえでサポートを提供することである。享受者の意思を聞いたり、選択や決定を促したり、少なくともその決定を下すまでの心情や考えを理解する姿勢が求められるだろう。特に、道具的サポートが機能するためには、提供者と享受者と合意形成を図ることが必要であると考えられる。教師の成長を一番動機づけるものは、同僚による指導・助言である（秋田, 1998）が、こうした指導・助言に双方向性のコミュニケーションが含まれることの重要性が本研究から示唆された。

第二に、人間関係づくり・体制づくりが挙げられる。田村・石隈(2001)は、被援助志向性が低く、同僚に援助を求めない教師はバーンアウト傾向が高いという結果を得ている。また、水野・中林・佐藤(2011)は、教師が子供の指導や理解に困っても、必ずしもチーム援助の期待が高まらない可能性を示している。サポート享受者の不安や抵抗感を取り除き、とすれば押しつけや干渉と取られがちな関係に陥っていないか、今一度振り返る必要があると思われる。自己決定が侵害されないようなサポートが行われるためには、被援助に伴う抵抗感や不安を低減させ、援助の一声を上げやすくする人間関係づくりや、「聴き合う」ことができる体制づくりが重要であろう。

本研究にはいくつかの限界もある。まず、サポートを得ることには、年齢によって質、量ともに違いがあると考えられる。たとえば、若手教師ほど、教師間のサポート関係において、提供者よりも享受者となりやすいであろう。本研究では、こうした教師の年齢や経験を考慮した分析は行っていない。また、自己決定への欲求は、サポートとバーンアウトとの関係を調整する可能性が示されたが、自己決定への欲求そのものが、バーンアウトやストレスから影響を受ける可能性もある。さらに、本研究では労働状況や、個人の多忙さといった要因を考慮に入れていない。これらは、本研究の限界として記す必要があるだろう。今後は、本研究の限界を踏まえ、教師のバーンアウトを予防するための研究が引き続き行われることが期待される。

## V 引用文献

- 秋田喜代美(1998). 教師像の再構築 現代の教育第6巻 岩波書店
- 安藤史高(2003). 自律性欲求とクリティカルシンキング志向性との関連 ころとことば, 2, 51-59.
- Deci, E. D. & Flaste, R. (1995) Why we do what we do. G. P. Putnam's Sons: New York (桜井茂男(監訳)(1999). 人を伸ばす力—内発と自律のすすめ—新曜社)
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- 今津孝次郎・田川隆博(2000). 教員ストレスと教員間連携 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要教育科学, 47, 129-144.
- 周玉慧・深田博己(1996). ソーシャル・サポートの互恵性が青年の心身の健康に及ぼす影響 心理学研究, 67, 33-41.
- 菊池勝也(2003). ソーシャル・サポートのネガティブな効果に関する研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 6, 239-245.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- 水野治久・中林浩子・佐藤博子(2011). 教師の被援助志向性、職場雰囲気が教師のチーム援助志向性に及ぼす影響 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 504.
- 文部科学省(2013). 教職員のメンタルヘルス対策について [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf) (令和元年9月3日閲覧)
- 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](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm) (令和元年9月3日閲覧)
- 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研究所紀要, 9, 74-88.
- 西村昭徳・森慶輔・宮下敏恵(2009). 小学校教員におけるバーンアウトの因子構造の検討 学校メンタルヘルス, 12, 77-84.
- 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研究所紀要, 9, 74-88.
- 落合美貴子(2003). 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究, 51, 351-364.
- 迫田裕子・田中宏二・淵上克義(2004). 教師が認知する校長からのソーシャルサポートに関する研究 教育心理学研究, 52, 448-457.
- 清水裕士(2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美(2004). 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題 教育心理学年報, 43, 135-144.
- 高田純(2009). 障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向、職場環境ストレス、特別支援教育負担感、自己効力感 学校メンタルヘルス, 12, 53-60.
- 田村修一・石隈利紀(2001). 指導・援助サービス上での悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究 教育心理学研究 49, 438-448.
- 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.
- 谷口弘一・田中宏二(2011). 教師におけるサポートの互恵性と自己効力感およびバーンアウトとの関連 長崎大学教育学部紀要(教育科学), 75, 45-52.
- 中央教育審議会(2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策(答申)
- 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.

安田陽子・石津憲一郎・本村雅宏 (2019). 教師の児童生徒理解の促進に影響を与える要因 ―生徒指導と教育相談の充実を目指して― 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, 14, 29-40.

(2020年 8月11日受付)

(2020年 9月30日受理)

# 学級雰囲気が児童の感情に及ぼす影響

石浦 宏樹<sup>1</sup>・石津憲一郎<sup>2</sup>

## Influence of Classroom Atmosphere on Children's Emotions

Hiroki ISHIURA, Kenichiro ISHIZU

### 概要

本研究の目的は、学級においていじめや不登校等の諸問題が深刻化している現状を鑑み、学級雰囲気が小学4～6年生の感情に及ぼす影響について検討することであった。19のクラスに在籍する小学4～6年生の児童544名を調査協力者に質問紙調査を行い、階層線形モデルを用いた分析を行った。その結果、「規律」が「負感情」に対して有意な負の固定効果、「認め合い」と「活発さ」が「負感情」に対して有意な正の固定効果をそれぞれ示した。一方で、「認め合い」は「正感情」に対して有意な変量効果を示した。これらの結果から、学級の規律や児童がお互いを認め合う雰囲気、活発な雰囲気が醸成されることで、児童が負感情を感じにくく、正感情を感じやすくなるという関係性が示された。一方で、「認め合い」には、いじめや授業妨害といった問題行動の認め合いも含んでいる可能性が示唆された。

キーワード：学級雰囲気，児童，感情

Keywords：classroom atmosphere, children, emotion

### I 問題と目的

近年、学校現場において学級崩壊やいじめ、不登校などの問題が頻発している。文部科学省（2018）の調査によると、小学校におけるいじめの認知件数は2013年度以降急激に増加する傾向にあり、2018年度における最新の調査では425,844件と過去最高の認知件数を記録した。また、不登校の児童数も2018年度における最新の調査で44,841人と、こちらも過去最高の人数を記録している。これらの調査結果から、教育現場の抱える問題が深刻化していることがうかがえる。

学校教育は個人の知的・人間的成長および、社会を支える一員として生活する人間の育成、文化の継承などを目的として行われる（磯村，2009）。これらの目的を達成するために、学校において子どもたちが共通の学習活動を行う場として構成されるのが学級集団であり、その成員である子どもが社会的相互作用を行い、個人的に、また集団的に社会化をはかる場である（松浦，1989）。また、子どもにとって1日の大部分を過ごす場所は学級ゆえ、学校での経験は子どもの心身の発達に大きく影響する（遠矢，2009）。これらのことから、子どもの学校生活において学級が果たす役割は大きいといえる（江村・大久保，2012）。

これまでに、学級集団の構造に関する研究が国内外でされてきた。海外ではTrickett & Moos（1973）が社会組織という観点に重点をおいて学級集団をとらえ

たClassroom Environment Scale（CES）を作成し、学級集団の構造として「関与（involvement）」、「親和（affiliation）」、「支持（support）」、「課題志向性（task orientation）」、「競争（competition）」、「秩序と組織（order and organization）」、「規則の明確さ（rule clarity）」、「教師による統制（teacher control）」、「革新（innovation）」の9つの次元を見出した。これに対し、根本（1983）は各国の社会文化的背景の違いから、学級活動が国ごとに独自の面を有することを指摘し、海外の研究をそのまま国内の学級に適用することはできないとした。そして、国内の学級集団において最も基礎的かつ重要な社会心理的構造次元を抽出し、小学校の学級間の構造的差異を測定できる学級集団構造スケール（Classroom Structure Scale, CSS）を作成した。その結果、学級集団における重要な構造次元として、児童の相互関係における「受容」、「勢力」、教師の対児童関係における「親和性」、「統制」、公的単位集団としての次元として「活動性」の5つの次元がとりあげられた。

学級集団全体の状態を把握するための指標の一つとして、学級雰囲気と呼ばれる概念がある。学級雰囲気とは、「学級構成員の相互作用によって学級内に醸成される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体な特徴」である（三島・宇野，2004）。学級雰囲気は他の様々な要因との関連について、これまでにいくつかの研究がなされている。上述した根本（1983）は、学級集団の構造次元のうち、「統制」と「受容」、および「活動性」の

<sup>1</sup> 富山ダイハツ販売株式会社 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科

次元が学級雰囲気と関連していることを見出した。また、楠見（1986）は、学級集団の構造とその変動についてとらえる研究のなかで、それらと学級雰囲気との関連についての検討を行った。その結果、学級内のメンバーの気や勢力関係などの構造が安定しているほど、生徒が規律を遵守する傾向が強く、学級のまとまりを感じているということが示された。

これに続き、伊藤・松井（2001）は、学級雰囲気と類似した概念である学級風土の視点から、学級を見立てる「学級風土質問紙」を作成した。その結果、学級風土を構成する尺度として「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の不和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」、「学級内の公平さ」の8尺度が得られた。この質問紙は、学級風土に関連するさまざまな研究に広く使用されてきた。ただし、学級風土質問紙は時代の変化による項目内容の見直しの必要性が指摘され、伊藤・宇佐美（2017）によって「新版中学生用学級風土尺度」が開発されている。

先行研究で行われてきた学級雰囲気の測定はいずれもSD法によるものであり、学級雰囲気を気分やイメージとして表現している場合が多いため、具体的な学級像がとらえにくいところがある（三島・宇野，2004）。また、伊藤・松井（2001）が作成した学級風土質問紙は、一部の項目において項目得点のどちらの側が「望ましい状態」であるのかがはっきりしていないものがあるため（例：このクラスは成績を競い合っている）、三島・宇野（2004）は学級の様子をより具体的に問う質問項目で構成された学級雰囲気尺度を作成した。そして、それと同時に教師に対する児童の認知について問う尺度も作成し、教師が学級集団や学級雰囲気に及ぼす影響についての研究を行った。その結果、教師認知因子として「受容・親近」、「自信・客観」、「怖さ」、「罰」、「たくましさ」が抽出され、学級雰囲気を構成する因子として「認め合い」、「規律」、「意欲」、「楽しさ」、「反抗」の5因子が抽出された。そして、「意欲」と「楽しさ」に対して「受容・親近」の因子が影響を与えていることが示された。

年々深刻化する教育現場での諸問題を受け、近年では子どもの感情についての研究の重要性が指摘されている。文部科学省（2014）は、子どもの認知力や適応力、学習力等の機能の発達、感情の動きである「情動」が基礎であり、複雑な背景から起こりえるいじめ等の問題行動についても、情動の発達におけるひずみが重要な因子のひとつであるとしている。そして、いじめの起因に対して科学的な根拠による対応を行うことが必要であると言及し、子どもの感情に関する研究を現場へ応用することの重要性を指摘している。

文部科学省（2014）の指摘を踏まえ、利根川（2016）は小学生を対象に、学級における児童の感情表出と学級適応感（居心地の良さ、被信頼・受容感、充実感）との関連について研究を行った。この研究では、児童の感情

についてはポジティブ感情として喜びと興味、ネガティブ感情として悲しみ、怒り、恐れを扱い、児童がこれらの感情を表出する効果と、感情表出のあり方が異なる学級に所属することの効果と、マルチレベル分析を用いることで同時に検討している。研究の結果、児童レベルではポジティブ感情をよく表出する児童ほど学級適応感が高く、ネガティブ感情をよく表出する児童ほど学級適応感が低いことが示された。また、感情表出の効果には相互作用がみられ、ポジティブ感情の表出が多い児童ほど、ネガティブ感情の表出による居心地の良さの感覚と充実感の低下の度合いが低いことが示された。学級レベルでは、ポジティブ感情の表出が多い学級に所属している児童ほど学級適応感を強く感じやすく、ネガティブ感情の表出が多い学級に所属している児童ほど学級適応感を弱く感じやすいということが示された。この結果から、利根川（2016）は、児童個人がどのような感情をどの程度表出しやすいかということだけではなく、学級全体でどのような感情がどのくらい表出されているかということも、その学級に所属する児童らの学級適応感を左右する可能性があることを示唆した。

学級雰囲気と児童の感情との関連について検討している研究もいくつかみられる。橋本・石原（2010）は、笑い表出尺度と、三島・宇野（2004）を参考にした学級雰囲気尺度を作成し、学級における児童の自然な笑いの表出が、学級雰囲気の「楽しさ・親密」および「規律」と正の相関をもっていることを示した。これに続き、橋本・矢野（2013）は児童の学級生活における感動経験という概念に着目した。そして、学級雰囲気を「自己開示」、「意欲・規律」の2因子、感動経験を「学級一体感の生じる活動による感動」、「個人的人間関係における感動」、「自然・芸術・メディア等から受ける感動」の3種類に分け、学級雰囲気が学級生活における児童の感動経験に及ぼす影響について検討した。その結果、感動経験に影響する学級雰囲気には学年差があり、4年生では「意欲・規律」と「自己開示」が感動経験に影響しており、5,6年生では「自己開示」の影響が強いことが示された。また、「自然・芸術・メディア等から受ける感動」についても、学級の自己開示的な雰囲気が重要であることが示された。この結果から橋本・矢野（2013）は、学級雰囲気を感動の喚起環境としてだけではなく、感情経験を感動として意識化させる過程、あるいは表出面の要因として捉える必要性を示唆した。

ここまで、学級集団の構造や学級雰囲気、児童の感情に関する研究の大筋の流れについて述べてきたが、先行研究に対してはいくつか問題点を指摘することができる。1点目は、これまでの児童の感情に関する研究が、ポジティブ感情またはネガティブ感情のどちらか一方を対象を絞って研究が行われてきたことである。橋本・石原（2010）や、橋本・矢野（2013）は、学級雰囲気と児童の感情との関連について検討を行っているが、どちら

も笑いや感動経験といった、ポジティブ感情にのみ焦点をあてた研究であり、怒りや悲しみなどのネガティブ感情と学級雰囲気との関連については言及していない。この点については利根川 (2016) も同様の指摘をしており、正負特定の感情だけでなく多様な感情の効果について検討することの必要性について言及している。よって、児童が抱くポジティブ感情とネガティブ感情の両側面から研究を行うことが必要である。

2 点目は、これまでの学級雰囲気に関する先行研究は、そのほとんどが児童個人の学級雰囲気に対する認知のレベルでしか分析が行われていない点である。先に述べたように、学級に所属する児童といった階層的データに対しては、利根川 (2016) が行ったようなマルチレベルでの分析を行うことが望まれる。先行研究では、学級集団という上位のレベルよりは、個人レベルの分析が行われることが多かったが、その場合、同じ学級に所属していても、その学級雰囲気を感じ取る個人差に焦点が当たってしまうことになる。それゆえ、児童個人レベルとしての学級雰囲気認知の効果と、集団レベルとしての学級雰囲気の効果の双方について検討することが必要である。

また、先述したように、子どもにとって学級は1日の大部分を過ごす場所であり、学校での経験は子どもの心身の発達に大きく影響する (遠矢, 2009)。そして、これらの指摘を踏まえたうえで近年学校においていじめや学級崩壊等の問題が深刻化しつつある現状を鑑みると、子どもの生活において学級が果たす役割の1つとして、学級雰囲気が子どもの感情に与える影響について検討を行うことは意義のあることであると言える。

以上の点を踏まえて、本研究では学級雰囲気が児童の正負両感情に及ぼす影響について、マルチレベル分析を用いて検討を行う。

## II 方法

### 1. 調査時期および調査協力者

20XX 年 7 月の 1 ヶ月間に、中部地方の公立小学校 4 校の協力を得て、各校に在籍する小学 4 年生、小学 5 年生、小学 6 年生を対象に質問紙調査を実施した。最終的に、19 学級 544 名の児童 (4 年生 154 名、5 年生 186 名、6 年生 204 名) から回答を得た。

### 2. 調査手続きおよび倫理的配慮

調査協力を得られた学校に質問紙を持参し、各協力校の担任教諭へのお願いと実施方法の文書を配布して、学級ごとに調査を実施してもらった。数日後に再度訪問し、調査用紙を回収した。調査の実施にあたっては、各学校の学校長に研究趣旨を説明し、理解の下で協力の同意を得た。交渉の過程で、児童の負担を考慮して質問紙上の項目を一部削減した。質問紙の表紙には、調査は成績は一切関係しないこと、個人の回答が特定されないことや、他人には知られないこと、回答は強制ではないことを、

小学生が理解できる言葉で記述した。また、担任教諭にも、調査の実施にあたって同様の内容を口頭で説明してもらうことをお願いした。

## 3. 質問紙の構成

質問紙は①フェイスシート、②学級雰囲気尺度、③日本語版児童用正負感情尺度から構成した。

### ①フェイスシート

普段の様子について尋ねるという旨を記載し、自分の学年とクラス、性別、年齢の記入を求めた。

### ②学級雰囲気尺度 (三島・宇野, 2004)

三島・宇野 (2004) が作成した 20 項目からなる尺度のうち、14 項目を使用した。クラスに関する質問文 (ex. 「人の気持ちがわかる、やさしい子がたくさんいます」) について、「1: そうおもわない」、「2: あまりそうおもわない」、「3: まあそうもう」、「4: そうもう」の 4 件法で回答を求めた。

### ③日本語版児童用正負感情尺度 (Positive and Negative Affect Schedule for Children: PANAS-C)

Yamasaki, Katsuma, & Sakai (2006) が作成した 24 項目からなる尺度のうち、10 項目を使用した。「直近 2 週間の中で、質問紙に書かれている気持ち (ex. 「うれしい」) をどの程度感じたかについて、「1: ほんのすこししか (またはまったく) 感じなかった」、「2: すこし感じた」、「3: ときどき感じた」、「4: よく感じた」、「5: とてもよく感じた」の 5 件法で回答を求めた。

## III 結果

### 1. 因子分析

学級雰囲気尺度および PANAS-C における項目のカテゴリーについて確認を行うため、因子分析を行った。まず、学級雰囲気尺度 14 項目について因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を行った (Table1)。その結果、解釈可能な 3 因子解が得られた。

第 1 因子には、「人の気持ちがわかる、やさしい子がたくさんいます」などの 4 項目が高い負荷量を示しており、先行研究通り倣いこの第 1 因子を「認め合い」と命名した。第 2 因子には、「学校のきまりやみんなで決めたことを守ります」など 4 項目が高い負荷量を示したため、「規律」と命名した。第 3 因子には、「給食中、近くの人と楽しくおしゃべりしながら食べます」や「運動、係活動など、それぞれの場面ではいろんな人がリーダーになります」など 6 項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、三島・宇野 (2004) の研究では「意欲」と「楽しさ」の 2 つの因子に分類されていたが、本調査ではそれらの因子を複合した結果となった。さらに、三島・宇野 (2004) はこの 2 つの因子をまとめて「活発さ」と呼んでいたことから、この因子を「活発さ」と命名した。

続いて、PANAS-C の 10 項目について因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を行った (Table2)。その結果、



Table1 学級雰囲気尺度の因子分析結果

質問項目		F1	F2	F3	h <sup>2</sup>
認め合い	人の気持ちがわかる、やさしい子がたくさんいます	.757	-.068	.028	.535
	だいたいの人がそうじを一生けんめいします	.564	.134	-.129	.344
	苦手なことでも、がんばっている友達を応援します	.474	.206	.089	.477
	体育や勉強などで、できないことがあったとき、教え合います	.390	.136	.146	.355
規律	授業中、一生けんめい勉強します	.021	.770	-.018	.601
	先生の話や発表する人の話を静かにきけます	-.044	.708	-.067	.424
	学校のきまりやみんなで決めたことを守ります	.353	.519	-.122	.538
	授業中と休み時間のけじめがついています	.040	.433	.249	.391
活発さ	給食中、近くの人と楽しくおしゃべりしながら食べます	-.153	-.080	.701	.346
	運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります	.069	.013	.537	.349
	話し合いのとき、みんなが思っていることを遠慮せずに言えます	-.166	.293	.530	.368
	じょうだんや、おもしろいことを言って笑わせる人がたくさんいます	.317	-.231	.482	.374
	運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいます	.206	.006	.384	.294
	学校の行事や、お楽しみ会などに、やる気を出します	.200	.101	.375	.350
因子間相関					
		第2因子	.668	-	
		第3因子	.637	.485	-
		α係数	.731	.765	.723

Table2 PANAS-C 因子分析結果

因子名	質問項目	第1因子	第2因子	共通性
負感情	悲しい	.866	-.009	.749
	さびしい	.825	.015	.681
	おびえた	.667	.073	.453
	落ちこんだ	.660	-.005	.435
	腹が立った	.450	-.055	.204
正感情	うれしい	-.033	.815	.663
	しあわせな	-.019	.739	.546
	元気いっぱいな	-.029	.718	.515
	いきいきした	-.013	.670	.448
	落ちついた	.148	.423	.205
因子間相関		第1因子	.036	
α係数		.822	.795	

先行研究通りの2因子解が得られた。第1因子には、「さびしい」、「悲しい」などの5項目が高い負荷量を示した。よって、この因子を「負感情」と命名した。第2因子には、「うれしい」、「しあわせな」などの5項目が高い負荷量を示した。よって、この因子を「正感情」と命名した。

## 2. 相関分析

次に、学級府に気尺度の3因子とPANAS-Cの2因子の関連性について検討するため、相関係数を算出した(Table3)。その結果、認め合いと規律、活発さ、正感情の間に有意な正の相関がみられた。また、規律と活発さ、正感情の間に有意な正の相関、活発さと正感情の間にそれぞれ有意な正の相関がみられた。負感情は認め合い、規律、活発さとの間に有意な負の相関を示した。

## 3. 級内相関係数

児童レベルの効果と、学級レベルの双方についてマルチレベル分析を行うため、級内相関係数を算出した(Table4)。ただし、PANAS-Cへの回答をほぼ全員が行っていなかった学級が2クラス存在したため、以降は分析対象をその2クラスを除いた17学級に所属する児童487名とした。その結果、いずれの変数についても級内相関係数は.10を超えておらず、マルチレベル分析を行うのに適切な値を示したとは言えない結果となったが、学級で共有されると思われた学級雰囲気に関する因子の級内相関係数は、いずれも有意であったため、本研究では階層線形モデルによる分析を行うこととした。

## 4. 階層線形モデルによる分析

学級集団レベルにおける学級雰囲気が、子供の感情に与える影響を測定するため、学級雰囲気の3因子を説明変数、正負の感情それぞれを目的変数とした階層線形モデルによる分析を行った。(Table5)。また、本研究で用いたモデル式は以下のとおりである。

<レベル1(個人レベル)の式>

$$\text{目的変数}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{認め合い})_{ij} + \beta_{2j} * (\text{規律})_{ij} + \beta_{3j} * (\text{活発さ})_{ij} + e_{ij}$$

<レベル2(学級レベル)の式>

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{全体の認め合い}) + \gamma_{02} * (\text{規律}) \\ &\quad + \gamma_{03} * (\text{活発さ}) + \mu_{0j} \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} + \gamma_{11} (\text{集団の認め合い}) + \mu_{1j} \\ \beta_{2j} &= \gamma_{20} + \gamma_{21} (\text{集団の規律}) + \mu_{2j} \\ \beta_{3j} &= \gamma_{30} + \gamma_{31} (\text{集団の活発さ}) + \mu_{3j} \end{aligned}$$

Table3 学級雰囲気尺度の3因子と PANAS-C2 因子の相関係数

	学級雰囲気			PANAS-C	
	1. 認め合い	2. 規律	3. 活発さ	4. 負感情	5. 正感情
1	—				
2	.624 **	—			
3	.539 **	.449 **	—		
4	-.189 **	-.203 **	-.089 +	—	
5	.524 **	.414 **	.480 **	.047	—

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

Table4 学級雰囲気尺度3因子と PANAS-C2 因子の級内相関係数

変数名	級内相関	95% 下限	95% 上限	$p$ 値
認め合い	.027	-.001	.100	.034
規律	.057	.016	.159	.000
活発さ	.032	.002	.112	.017
負感情	.045	.009	.137	.003
正感情	.010	-.011	.069	.200

Table5 学級雰囲気が児童の感情に及ぼす影響に関する線形階層モデルの結果

固定効果	推定値	負感情		正感情		
		95% 下限	95% 上限	推定値	95% 下限	95% 上限
切片	10.908 **	10.164	11.652	18.449 **	17.928	18.970
認め合い	-0.185	-0.464	0.095	0.677 **	0.385	0.970
規律	-0.338 *	-0.608	-0.068	0.124	-0.083	0.330
活発さ	0.014	-0.169	0.196	0.397 **	0.254	0.539
変数効果	分散	分散				
切片	1.139 **	0.471 **				
認め合い	0.009	0.099 *				

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

個人レベルの式における目的変数には、 $j$  学級における  $i$  という個人の感情に関する変数である、正もしくは負の感情が当てはまる。また、 $e_{ij}$  は誤差を示す。学級レベルの式における  $\mu$  は、それぞれの変数の変数効果を示すものである。

まず、負感情を従属変数とする分析を行った結果、規律の固定効果が有意な負の値 ( $B = -0.34$ , 95%CI [-0.61, -0.07],  $p < .05$ ) を示した。また、正感情において、認め合いの固定効果 ( $B = 0.68$ , 95%CI [0.39, 0.97],  $p < .01$ ) と活発さの固定効果が有意な正の値 ( $B = 0.40$ , 95%CI [0.25, 0.54],  $p < .01$ ) を示した。一方で、正感情においては認め合いの変数効果が有意な値を示した ( $\mu_{ij} = .10$ ,  $p < .05$ )。

#### IV 考察

本研究の目的は、学級においていじめや不登校等の諸問題が深刻化している現状を鑑み、学級雰囲気が児童の感情に及ぼす影響について検討することであった。

階層線形モデルを用いた分析の結果、「規律」が「負感情」に対して有意な負の固定効果、「認め合い」と「活発さ」が「負感情」に対して有意な正の固定効果をそれぞれ示した。また、「認め合い」は「正感情」に対して有意な変数効果を示した。

以上の結果から、規律が保たれている学級ほどそこに所属する児童が悲しさや腹立たしさといったネガティブな感情をもちにくいということ、反対に規律が保たれていない学級ほど、そこに所属する児童がネガティブな感情になりやすいということが示された。三島・宇野(2004)の研究では、教師が受容的・親近的な態度で児童と良い関係を作ることが、学級集団における規律の醸成につながる事が明らかとなっている。このことから、教師が児童に優しい関わり方をすることで学級が規律の保たれた空間となり、児童がネガティブ感情を感じにくくなるという関係性がある可能性が示されたと言える。

また、クラスメートをお互いに認め合う雰囲気の強い学級や、学級活動に対して活発な雰囲気が強い学級ほど、児童が嬉しさや元気さといったポジティブな感情を感じ

やすいということが示された。「認め合い」には、学級内における人権意識に関する項目が含まれており、また、「活発さ」には、学級内における自主的に活発な雰囲気反映される項目が含まれている（三島・宇野，2004）。これらの項目はいずれも学級の明るさや人間関係に関する項目であり、このことから円滑な人間関係が構成された活動的な学級ほど、そこに所属する児童がポジティブな感情をよく感じる関係性があることが考えられる。

一方で、「認め合い」が「正感情」との間に変量効果を示したことは、クラスメートをお互いに認め合う雰囲気の強い学級ほど、そこに所属する児童がポジティブな感情を感じやすいという関係性が、すべての学級に当てはまるとは限らない可能性が示唆される。この結果から考えられることは、学級集団内において同調圧力が発生している学級が存在する可能性である。先に述べたように、「認め合い」はいじめや学級崩壊などの諸問題と深く関わる雰囲気である（三島・宇野，2004）。そして、児童は自分の周囲にいじめを容認する集団規範がある場合に、仲間からはみ出したり嫌われたりされないように、集団規範に同調して仲間と同じ行動をとろうとすることが指摘されている（大西・黒川・吉田，2009）。また、大久保・加藤（2008）は、学級において特定の子どもが問題を起こすと、他の子どもも同調し、雰囲気が悪化していくという過程について言及している。これらの指摘から、学級によってはいじめ等の問題が発生していても、それを黙認したうえでクラスメートを認め合うような同調圧力が働く可能性が想定されるケースもあると思われる。また、本来はポジティブな学級雰囲気である「認め合い」が、いじめや授業妨害といった、規律と反するような問題行動等も認め合ってしまうというネガティブな効果をもつことがある可能性も考えられる。加藤・大久保（2005）や大久保・加藤（2006）は、荒れている学級においては、問題を起こす生徒（問題生徒）やその問題行動が、それ以外の生徒（一般生徒）の規範意識を低下させ、問題行動や問題生徒を支持するような雰囲気が形成されると指摘している。これらの指摘から、学級内において歪んだ同調が働くことで、「認め合い」が子どものポジティブ感情につながらない原因になっている可能性が考えられ、この点については今後さらなる研究が必要である。

ここまで、本研究で得られた結果と先行研究の指摘を踏まえて、学級雰囲気が児童の感情に与える影響、およびいじめ等の問題への介入の可能性について述べてきた。本研究で得られた結果から、児童が感じる負感情の減少と正感情の増加、およびいじめ等の問題発生の抑止に大きく影響するのは、総じて学級のまとまった雰囲気や明るい雰囲気であると考えられる。本研究では学級の規律や児童がお互いを認め合う雰囲気、活発な雰囲気が醸成されることで、まとまりのある明るい学級集団が形成されること、それによって児童がネガティブな感情を

あまり感じず、ポジティブな感情をよく感じるようになるという関係性について示唆を得ることができたと言える。特に、三島・宇野（2004）の指摘から、クラスメートをお互いに認め合う雰囲気の醸成がいじめや学級崩壊等の問題の発生を抑止することにつながり、結果的に児童のポジティブ感情の生起につながる可能性に言及できた点は意義のある結果が得られたと言えるだろう。また、本研究では直接扱わなかったが、教師の児童との関わり方も児童の感情や問題発生の抑制に影響すると考えられる。三島・宇野（2004）は、児童が教師の受容的で親近感のある態度や自信のある客観的な態度をモデルに、相手を尊重し認め合う学級雰囲気を醸成することを示した。また、大西・黒川・吉田（2009）は、先に述べたような教師の態度が、学級のいじめに否定的な集団規範を媒介して児童のいじめ加害傾向を抑制するという研究結果を残している。さらに、本研究の結果では、「認め合い」と「正感情」の間に変量効果がみられた。このことから、中には問題行動を黙認し、クラスメートを認め合うような同調圧力が働いている学級が存在する可能性があることも示唆された。また、この結果は「認め合い」がネガティブな問題行動等の認め合いも含むという可能性も示唆した。先述した加藤・大久保（2005）は、荒れている学級において、問題を起こさない一般生徒の規範意識が低下したり、問題行動や問題を起こす生徒を支持するような雰囲気が形成されたりする原因のひとつとして、一般生徒と教師との関係の悪化を指摘している。このような学級においても、教師が子どもに対して受容的で親近的な態度を示すことで、いじめ等の問題を解消し、子どもの感情に良い影響を及ぼすことができるかもしれない。

本研究においてはいくつかの問題点も挙げられる。1点目は、調査に使用した尺度の質問項目の数を削減したことである。本研究では複数の尺度を併用したため、各尺度をそのまま使用するとなると項目数が非常に多くなった。そのため、児童にかけられる負担が大きくならぬよう、本研究では各尺度の質問項目数を大幅に削減することとなった。これによって、本来使用されていた逆転項目や、三島・宇野（2004）によりいじめや学級崩壊に大きく影響すると指摘されていた「反抗」の因子について取り上げることができなかった。

2点目は、調査を行った地域が限定的であった点、および横断調査だった点である。三島・宇野（2004）は学級雰囲気を測定する際、複数の地方の小学生を対象に、1学期と学年末の2回にわたり調査を行っていた。本研究も、本来であれば学級雰囲気の変化を捉えるために縦断的な調査をとるべきであったが、そこまでには至らなかった。また、横断調査であったことから、本研究の結果が詳細な因果関係について言及できなかったことも限界点として挙げられる。

3点目は、学級雰囲気が個人の主観的な評価によってしか測定されていない点である。級内相関係数が低く算

出されたことから、実際の学級雰囲気というよりは児童個人の学級雰囲気認知による測定という側面が強かったことは否めない。以上の限界点を踏まえ、今後の展望としてはより広範囲、長期間による調査の必要性が指摘できる。また、本研究の結果から示唆された、教師の指導態度が児童の感情に与える影響の可能性について検討を行うことも有意義なことであると言えるだろう。

## V 引用文献

- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討．発達心理学研究, 23, 241-251.
- 橋本 巖・石原幸積 (2010). 児童における笑い表出傾向と笑いの効果性認知の関連．感情心理学研究, 18, 207.
- 橋本 巖・矢野礼花 (2013). 児童期の学級生活における感動経験と学級雰囲気との関連．感情心理学研究, 20, 26.
- 磯村陸子 (2009). 子どもと環境 青木多寿子・戸田まり (編著) 無藤 隆・森 敏昭 (シリーズ監修) 心理学のポイントシリーズ：児童心理 (pp.62-63) 学分社
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (2001). 学級風土質問紙の作成．教育心理学研究, 49, 449-457.
- 伊藤亜矢子・宇佐美慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成．教育心理学研究, 65, 91-105.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校・学級の荒れと教師 - 生徒関係についての研究 - 問題行動をしない生徒に注目して．パーソナリティ研究, 13, 278-280.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり - 学校の臨床心理学 - 東京大学出版会
- 楠見幸子 (1986). 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動, 学級雰囲気, 学校モラルに関する研究．教育心理学研究, 34, 104-110.
- 松浦 宏 (1989). 子どものための学級集団 松浦 宏・中島 巖・松村暢隆・水野三憲・林 龍平・馬場園陽一 (著) 学校教育のための心理学 (pp.83-110). 福村出版
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力．教育心理学研究, 52, 414-425.
- 文部科学省 (2014). 情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議審議のまとめ
- 文部科学省 (2018). 平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 根本橋夫 (1983). 学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係．教育心理学研究, 31, 211-219.
- 大久保智生・加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連．パーソナリティ研究, 14, 205-213.
- 大久保智生・加藤弘通 (2008). 問題行動の経験と規範意識による生徒の類型化とその特徴．心理科学, 29, 96-103.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響 - 学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して - . 教育心理学研究, 57, 324-335
- 利根川明子 (2016). 教室における児童の感情表出と学級適応感の関連．教育心理学研究, 64, 569-582.
- 遠矢幸子 (2009). 学校と仲間関係 青木多寿子・戸田まり (編著) 無藤 隆・森 敏昭 (シリーズ監修) 心理学のポイントシリーズ：児童心理 (pp.84-85) 学分社
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Yamasaki, K., Katsuma, R., & Sakai, A. (2006). Development of a Japanese version of the positive and negative affect schedule for children. *Psychological Reports*, 99, 535-546.

## 謝 辞

校務ご多用の中、アンケート調査を快く引き受けてくださった校長先生方、そして、貴重な時間の中、アンケート調査の実施や回答にご協力をいただいた先生方や児童のみなさんに心より感謝申し上げます。また、調査を依頼する際に、校長先生方との窓口となってくださった富山大学人間発達科学部附属研究実践総合センター客員教授である田中親義先生に厚く御礼を申し上げます。皆様のご理解とご協力のおかげで、調査を実施させていただくことができました。本当にありがとうございました。

(2020年 8 月 11 日 受付)

(2020年 9 月 30 日 受理)



# 小中学校教師の他者受容に影響を与える要因

—自己受容, 自己不一致, 自己愛的脆弱性および社会生活要因の視点から—

浦崎 渉<sup>1</sup> 石津憲一郎<sup>2</sup> 本村雅宏<sup>3</sup>

School Teachers and Acceptance of Others: The influence of self-acceptance, narcissistic vulnerability, and social activity.

Wataru URASAKI, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

## 概要

本研究の目的は, 児童生徒理解につながる教師の他者受容に影響を与える影響を, 自己受容, 自己一致, 自己愛的脆弱性および社会生活要因の観点から検討することであった。共分散構造分析の結果, 教師の自己受容は他者受容に正の影響を与えていること, さらに自己受容には自己愛的脆弱性や自己不一致が影響を与えていることが示された。また, 教師の社会生活の様子も自己受容, 自己一致, 自己愛的脆弱性に影響を与えている可能性が高いことが示唆された。このことは, 教師が多様な生徒を受け入れていく際には, 教師自身の自己一致や自己受容, および自己愛的脆弱性に着目する必要性が示されたといえる。また, こうした要因には教師の「睡眠時間」や「趣味」といった社会生活要因も関連していることが示された。教師自身の生活も児童生徒理解につながることを示唆され, 教師の働き方を含めた児童生徒理解の方向性が考察された。

キーワード: 教師, 他者受容, 自己受容, 自己愛的脆弱性, 社会生活

Keywords: teacher, acceptance of others, self-acceptance, narcissistic vulnerability, social activity

## I 問題と目的

### 1. 教師の児童生徒理解と子供の適応

教師の指導行動は児童生徒らに様々な影響を与えている。中井・庄司(2009)は, 中学生の過去の教師との関わり経験と教師に対する信頼感との関連を検討し, 「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」が教師に対する信頼感を高めることを明らかにしている。また, 中井(2015)はこれらの経験が児童生徒らの教師との関係を形成・維持するための自律的動機づけを高めるとしている。さらに, 浜名・松本(1993)は児童が受容的・共感的と思える指導行動を教師が増やすことで, 「級友との関係, 学習への意欲などが肯定的に変化する」ことを示した。

教師の指導行動には, その教師が児童生徒の姿をどのように捉えたに基づくため, 児童生徒らはその指導する教師の姿をみてどう捉えられたかを判断する。上野(1993)によると教師は, 児童生徒の「表情」「言葉」「活動の文脈」「関わり」等から児童生徒を理解しようとし, それらを受けて生活指導や学習指導を行っていく。上野はこれら児童生徒の行為は, 「子供が感じている世界の表現である」としており, 教師が児童生徒をどのように捉え受けいれているかが児童生徒理解につながり, ひ

いては児童生徒の発達を支えるものとなる。

阿久根(1979)は, 児童生徒のよいところや価値あるところを積極的に発見するよう努め, 見出した側面の意味づけを行う指導を継続的に教師が行なった場合, 子供のスクール・モラルに肯定的な変化があったことを報告している。他方, 教師の認知はネガティブにもはたらくことがある。河村・國分(1995)によると, イラショナル・ビリーフ(不合理な信念)の高い教師が担任をする学級では児童の学級適応感は低くなる。また, 教師特有のビリーフが強くなると学級の雰囲気低下や, スクール・モラルの低下につながることも指摘されている(河村, 2000)。イラショナル・ビリーフは「～せねばならない」という強迫的なビリーフであり, 「児童に教師の定めた特定の行動や態度をとることを強要する指導行動や態度につながる」可能性が示唆されている(河村・田上, 1997)。これらのビリーフは教師が児童生徒を捉える際の評価の基準であり, 教師が児童生徒を認知する際の視点である。また, 河村・田上(1997)は, 教師の児童生徒認知の固定化や極端な限定化を危惧している。

### 2. 教師の児童生徒認知の多様性

笠松・越(2007)は教師の児童生徒認知の多様性に焦点をあて, 教師の児童生徒認知が児童生徒に影響を与え

<sup>1</sup> 金沢市立伏見台小学校 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科 <sup>3</sup> 富山県総合教育センター

るだけでなく、「教師の児童認知の多様性が児童の級友認知の多様性に影響しており、児童の級友認知の多様性が級友関係、ひいては適応に影響する」ことを明らかにしている。教師が児童生徒をより多面的・多角的に捉えることで、児童らも互いに認め合い、よりよい人間関係を築くことができる。学業面のみしか認めてくれない教師よりも、運動面や人との関わり方の面からも認めてくれる教師の学級で児童生徒らがお互いの持ち味を多様な視点から感じ合い、友人から認められた社会の中で安心して暮らすことができることは容易に想像できるであろう。教師が児童生徒を認知する視点は教師から児童生徒への期待や要請だとする見方もあり、近藤(1994, 1995)は、それらと「子供が持つ行動様式との間のマッチング」が児童生徒の適応に影響を与えていると述べている。また、越(2004)も「教師の認知的枠組みが生徒の適応に影響することのさらに重要な点は、教師が生徒をどのような側面からみるかは、教師が彼らにどのような能力や特性を求めているか」を示しており、生徒の適応・不適応は教師の要請と児童生徒の個性の適合に影響されているとしている。

これらに加え、近藤(1988)は、児童生徒認知の枠組みが極端に限られた教師の指導は児童生徒らのスクール・モラルを低下させていることを指摘している。教師の認知次元が多様であるほど児童生徒らに対する要請の幅が広がり、その要請に適合し評価される児童生徒が増えるため、基本的には教師の子供への視点が多様であるほうが望ましいとされる。

この認知の多様性に関する実証研究としては、笠松・越(2007)の教師用 RCRT を用いた分析がある。RCRT では、教師の児童生徒認知の多様性が教師によって3～10個と差がみられている(調査方法の上限は12個)。教師の児童生徒認知は、調査研究におけるケース会議の様子や笠松・越の報告からも個人によって差があると考えられる。しかし、なぜこのように差が生じるのかその要因は明らかにはなっていない。河村(2000)は、教師の児童生徒認知の形の一つである「教師特有のピリーフは、教職経験の中から形成され」ており、「教師個人の問題だけでなく学校や教師が置かれている立場や状況」からの検討の必要性を示唆している。また、近藤(1995)は、認知多様性は教師の「その人の独自の視点」であり、「それぞれに個人的深い背景をもつ」とはしているものの、具体的に教師の児童生徒認知の多様性に影響を与えているものについての検討はなされていない。そこで、本研究では教師の児童生徒認知の多様性に影響を与える要因を探ることを目的とした。

しかし、児童生徒認知多様性に影響を与える要因を探るには、教師用 RCRT を用いて教師の児童認知多様性を測定する必要があるが、その方法論への妥当性に関して疑義があること、近藤(1995)はこの調査方は、教師にとって量的な点でも質的な点でも大きな負担をかける

と指摘しているように、実行が難しいという難点がある。

### 3. 児童生徒の認知多様性と他者受容

そこで、「認知の多様性」と似た概念として「受容」に着目した。嶋野らは、「児童と教師の心理的距離には、児童が認知する教師の受容的態度との関連が深い」と述べており(嶋野・山野井・勝倉, 2000)、教師の指導態度を受容的と認知している児童の方が、学校不適応感がより低いことを明らかにしている(嶋野・笠松・勝倉, 1995)。ここでいう「受容」とは、「子供一人一人の独自なものの方見方や考え方、感じ方を理解するように努めたうえで、共感的理解を示していく」教師の教育的機能のこととされ、特定の枠組みに当てはまる者だけをよしとするのではなく、その多様性を受け入れていこうとする姿勢を意図する。すなわち、教師自身も、教師によって多様な価値観を有することは想像に難くないが、自分の価値観に沿った子供のみをよしとするのではなく、多様な子供たちをとらえる軸の柔軟性が重要とされる。それゆえ、子供認知の多様性は、多様な特徴をもつ他者の受容という視点からもとらえることができるとされる。また、児童生徒が抱える問題が多様化・複雑化する中で教師の対人援助職としての役割の重要性も増している今日、教師にとっても必要不可欠な基本的態度であるといえるだろう。

佐々木(2015)は受容することと認めることは同じものではないと指摘する。「受容」は児童生徒の思いや感じたことなどを共感的に理解することであり、その時の行動等が様々な価値判断から賞賛あるいは許容できるものとして捉えることが「認める」ことである。児童生徒を認知するためにもまずは「受容」することが必要であると考えられる。したがって、調査方法の実現可能性と「受容」が児童生徒認知多様性の概念を内包し得ることを勘案し、本研究では教師の児童生徒認知多様性を教師の「他者受容」に置き換え、教師の他者受容に影響を与えている要因を探ることとした。

### 4. 教師の他者受容に影響を与える要因

#### 1) 自己受容

教師にとって児童生徒は、自己と異なる存在であり他者である。教師が児童生徒を受容するというに加え、児童生徒の多様性をありのまま受け入れようとすることは、他者を受容することに内包されると考えることができる。上村(2007)、服部ら(1991)、新井(2017)は、自己受容と他者受容とは正の相関を示していると報告している。また、Rogersは「私が自分自身との間に援助的な関係を形成することができるならば—自分自身の感情に感受性豊かに気づくことができ、それを受容することができるならば—私は他者に対しても援助的な関係を作ることができる可能性が高まる」と述べている(Rogers, 諸富ら訳, 2005)。春日(2015)は、子供という

他者を受け入れるためには、教師自身がまず自己受容することが重要であるとし、また新井(2017)も、事故をありのまま受け入れている感覚が他者との関係を築くための重要な要因であるとしており、他者である子供を受容し、その子の持ち味を受け入れていくためには、教師自身の自己受容が重要と考えられる。

## 2) 自己一致

「一致」も「受容」同様に、Rogersがカウンセリングの中核三条件としてあげたものである。「一致」とは、自分の持っている自己概念や自己像と自分の経験したことが一致し、そのような自己を受容していることであり、その逆の状態を表す「不一致」とは、自分のもっている自己概念や自己像と自分の経験したことにズレが生じている状態のことである。辻(1993)によると、自己不一致理論を提唱したHigginsは、人は「理想自己」「義務自己」を基準として「現実自己」を評価すると述べている。辻は、「理想自己」はそれを目標として追求するための動機づけとなる基準であり、「義務自己」は失敗回避や義務違反回避の動機となる基準であるとする。現実自己とこれらの基準の間に生まれるズレが「不一致」ということである。

遠藤(1992)は、個人にとって重要な「理想自己」項目では「現実自己」との差異得点と自尊感情得点の間に強い相関関係があることを明らかにしており、小平(2002)は、「理想自己」を「現実自己」よりも重視する場合、現実—理想不一致と優越感・有能感との間に負の相関関係、現実—義務自己不一致と自己嫌悪感の間に正の相関関係があることを指摘する。したがって、「一致」しているかどうかと自己受容とは関連が強いものと考えられる。

## 3) 自己愛的脆弱性

「自己愛」とは、「自分が自分を愛すること」である(小塩, 2001)。中山(2008)は、自己に対する肯定的見方や感覚という点や感情的な要素を多く含んでいるという点から自己愛と自尊感情は共通点があるとしている。自尊感情は中山の指摘から肯定的な自己を受容することとして捉えることができ、自己愛と自己受容に関連があると考えられる。この自己愛は誰もがもっているものであり、アイデンティティや自我の自律的発達的基础であると考えられている(藤原, 1981; 小比木, 1981)。しかし、過度な自己愛傾向など病理的な自己愛は、自己概念の統合の欠如や防衛的な自己肥大と結びついている(中嶋・岡本, 2014)。

神谷・岡本(2010)によると、病理的な自己愛傾向は「誇大型自己愛傾向」と「過敏型自己愛傾向」の2つに分類され、前者は他者に特別な扱いをされることを望み、そうでないときに軽視されていると感じる傾向を、後者は、自己顕示欲求は秘めているものの強い恥を感じる傾向を示す。自己愛的に過敏な反応を示す「自己愛的脆弱性」がある。上地・宮下(2005)は自己愛的脆弱性の定義を「自

己の存在価値や存在意義と関連した不安や傷つきを処理し、肯定的自己評価や心理的安定を維持する能力の脆弱性」と定義している。また、上地・宮下(2009)は自己愛的脆弱性が、①他者からの承認・賞賛への過敏さ、②潜在的特権意識とそれによる傷つき、③恥傾向と自己顕示の抑制、④自己緩和能力の不全の4つの下位尺度からなる概念であるとしており、自己愛的脆弱性の側面(自己顕示抑制)が自尊感情に直接的あるいは自己不一致を媒介として間接的に影響を与えていることを明らかにしている。このことは自己愛的脆弱性が、自己不一致が自己受容に影響を与えうる要因であることが想定できる。

さらに、川岸(1972)は、自分自身に対する防衛的な態度は他者認知の際に反映され、歪められた認知を促す可能性を指摘しており、自己愛的脆弱性が高ければ、心理的安定を保つための方法の一つとして防衛的な態度をとる可能性がある。そして、そのことが他者の認知に影響していることが考えられる。したがって、自己愛的脆弱性は他者受容にも影響を及ぼす可能性があるだろう。

## 4) 社会生活要因

ここまで、他者受容あるいは自己受容に影響を与え得る心理的要因を取り上げてきたが、社会的要因についても検討を行う。公益財団法人連合総合生活開発研究所(2016)による「日本における教師の働き方・労働時間の実態に関する調査研究報告書」では、教師の仕事以外の生活状況についての調査が行われている。そこでは、民間企業労働者に比べて満足している人の割合が小中学校の教師の方が少ないことや、長時間労働をしている教師の方が生活に対する満足度が低いことなどが報告されている。また、教師のメンタルヘルス対策検討会議(2013)は、教師は心身ともに健康に教育に携わることができるよう教師のメンタルヘルスの対策が喫緊の課題であるとしている。この背景には近年精神疾患による病気休職者数が年間5000人と高水準で推移しており、業務量の増加・複雑化による負担の拡大などが挙げられている。この報告以降も多少の減少傾向はあるものの平成28年度は精神疾患による病気休職者数が5077人と依然として大きな変化は見られていない。文部科学省はこのようや教師の勤務実態を受け、「教師が心身の健康を損なうことのないよう業務の質的転換を図り、限られた時間の中で児童生徒に接する時間を十分に確保し、児童生徒に真に必要な総合的な指導を持続的に行うことのできる状況を作り出すことを目指し」、働き方改革に取り組んでいる。

土井・橋口(2000)は、教師のイラショナル・ピリーフは「不安や不眠」が関連していることから、心理的要因に限らず、社会生活に関する要因を取り上げることは重要であると思われる。

この点に関し、厚生労働省(2008)の「平成20年版労働経済の分析—働く人の意識と雇用管理の動向—」では、生活の満足感を示す指標として所得・収入と趣味・



レジャーに着目して調査を行なっている。厚生労働省は、所得や収入に関する満足感が生活全体の満足感の調査と同様の変化をしていることから所得・収入や景気の変化が生活の満足感に影響しているとしている。また、趣味やレジャーについては、1992年の調査以降ほぼ横ばいとされているが、所得や収入の変化に伴い、生活の水準が上がるだけでなく、余暇活動にも変化が現れると考えられる。しかし、教師の余暇活動に着目した研究や、それらとメンタルヘルスに関する研究はまだ少ない状況である。そこで、本研究では教師の生活の実態として、先に述べた“睡眠”に加え、“所得”（その中でも自由に使えるもの），“趣味”の視点から、他者受容や自己受容への影響を探ることとした。

## II 方法

### 1. 調査協力者と手続き

調査協力者は、平成X年度富山県総合教育センター教育相談部調査研究事業の小中学校それぞれ2校ずつの研究協力校に勤務する教職員である。総回答数は90名であり、有効回答数は89名（有効回答99%）であった。年代は20代が12名、30代が9名、40代が25名、50代が30名、60代が11名、無回答が2名であった。

### 2. 調査内容

#### 1) フェイスシート・生活の様子

質問紙のフェイスシートには、「教師の自己理解に関するアンケート」とタイトルをつけ、回答は強制ではなく回答を全体として処理する旨、また、質問紙への回答を持って研究への協力を同意したものとする旨を記載した。調査全協力者に、勤務校種、性別、年齢、経験年数、現勤務校での勤務年数と役職を尋ねた。

また、巻末に「(1)あなたの趣味はなんですか(記述)」「(2)一ヶ月にその趣味をする頻度はどれくらいですか(選択)」「(3)あなたのやりたいこと、欲しいもの等に一ヶ月あたり使える金額はいくらですか(選択)」「(4)配偶者の有無(選択)」「(5)毎日の睡眠時間はどれくらいですか(記述)」と協力者の生活を尋ねる項目を設けた。(5)については、厚生労働省の「健康づくりのための睡眠指針2014」で提示されている健康に過ごすための睡眠時間を基準とし、6時間未満を“1”、6時間以上を“2”として処理を行った。

#### 2) 自己受容・他者受容

自己受容と他者受容の測定には、櫻井(2003)の「自己受容尺度」と「他者受容尺度」を用いた。「自己受容尺度」は、「全体としての自己受容」「望ましい自己受容」「現状満足」の下位尺度を含む19個の質問項目、「他者受容尺度」は17個の質問項目からなり、それぞれ「1:まったくあてはまらない」「2:あまりあてはまらない」「3:ちらでもない」「4:ややあてはまる」「5:とて

もあてはある」の5件法で回答を得た。得点が高いほど、受容度が高いことを示す。

### 3) 自己愛的脆弱性

自己愛的脆弱性は、土地・宮下(2009)の「自己愛的脆弱性尺度(NVS)短縮版」を使用した。20個の質問項目に対し、「1:まったくない」「2:めったにない」「3:たまにある」「4:ときどきある」「5:よくある」の5件法で回答を得た。「自己愛的脆弱性尺度(VNS)短縮版」は「自己顕示抑制」「自己緩和不全」「潜在的権意識」「承認・賞賛過敏性」の下位尺度からなる。

### 4) 自己不一致

自己不一致の測定には、小平(2005)の「自己不一致測定票」を用いた。理想の自分を記述し、それに対し現状の自分がどれほどあてはまるかを「1:全くあてはまらない」「2:あてはまらない」「3:どちらともいえない」「4:あてはまる」「5:非常にあてはまる」の5件法で評定するように求めた。小平は、5つ以下の回答が見られたため自己不一致得点を記述数で割った値で算出している。本研究においても、小平と同様に記述数で割った値を自己不一致得点として検討を行った。

## III 結果

以下の分析は、清水(2016)によるHADを用いて分析を行った。

### 1. 各変数の得点および相関係数

各尺度に含まれる項目得点の合計値を尺度得点として算出した。同じく、各下位尺度に含まれる項目得点の合計値を下位尺度得点として算出した。自己受容尺度および他者受容尺度得点と下位尺度得点は、得点が高いほどに受容の程度が高いことを示す。一方、自己愛的脆弱性尺度とその下位尺度得点は、得点が高いほど自己愛的欲求の表出に伴う不安や他者の反応による傷つきなどに対する心理的安定を保つ力が脆弱であることを示す。また、自己不一致尺度得点はその得点が高いほど、現実の自己と理想の自己に乖離があることを示す。Table1に各尺度得点および下位尺度得点の平均、標準偏差、最小値、最大値を示した。

Table1 各尺度の記述統計量

	平均値	SD	最小値	最大値
自己受容	68.77	9.75	32.00	88.00
他者受容	65.87	7.82	42.00	84.00
自己愛的脆弱性	53.18	10.18	27.00	75.00
自己不一致	2.95	0.73	1.00	5.00

### 2. 各尺度間の相関

教師の自己受容・他者受容・自己愛的脆弱性・自己不一致の相関関係を検討するため、尺度間の相関係数を算出した。各尺度間の相関をTable2に示した。自己受

容と他者受容の間では .60 と中程度の正の相関がみられた。そのほか自己受容は自己愛的脆弱性と -.36, 自己不一致と -.39 と弱い負の相関がみられた。また, 他者受容は自己愛的脆弱性と -.29, 自己不一致と -.24 とそれぞれ弱い負の相関がみられた。自己愛的脆弱性と自己不一致の間には相関関係はみられなかった。

Table2 各変数の相関

	I	II	III	IV
I 自己受容尺度	1.00			
II 他者受容尺度	.60 **	1.00		
III 自己愛的脆弱性	-.36 **	-.29 **	1.00	
IV 自己不一致	-.39 **	-.24 *	.15	1.00

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

### 3. 他者受容に自己受容, 自己愛的脆弱性, 自己不一致が及ぼす影響

自己受容が自己愛的脆弱性や自己不一致から影響を受けるモデルを構成し, 最尤法による構造方程式モデルによって, いくつかのモデルを相対的に検討したところ, 自己愛的脆弱性と自己不一致から影響を受けた自己受容が, 他者受容を説明するモデルがもっとも当てはまりがよいことが示された (Figure1)。モデルの適合度は,  $\chi^2(2) = .97, p = .61, CFI = 1.00, GFI = .99, RMSEA = .00, SRMR = .03$  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, 自己愛的脆弱性と自己不一致は, 直接的には他者受容に影響を及ぼしておらず, 自己受容に負の影響を与えていることが示された (それぞれ  $B = -.31 [95\%CI = -.49, -.12], \beta = -.33, p < .01; B = -4.76 [95\%CI = -7.47, -2.05], \beta = -.35, p < .01$ )。

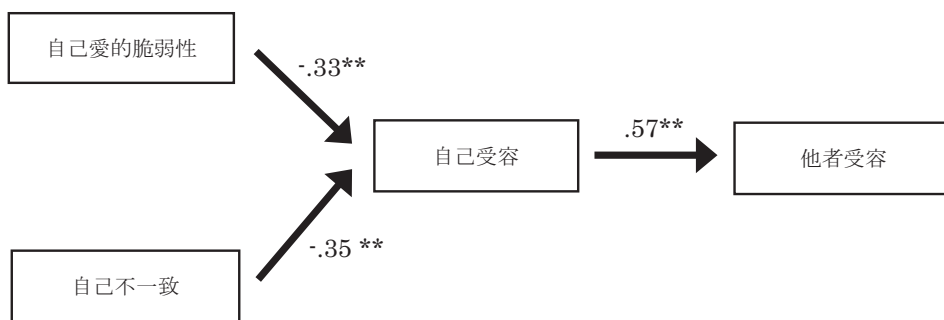


Figure1 構造方程式モデルによる他者受容への影響性の検討

Table3 趣味の頻度と各変数との関係

	趣味の頻度	N	平均値	SD	t	df	p	d
自己受容	月1回以上	64	70.64	9.47	3.09	82	.00	.79
	月1回以下	20	63.30	8.55				
自己愛的脆弱性	月1回以上	61	52.94	10.50	0.60	77	.55	.17
	月1回以下	19	54.69	9.75				
自己不一致	月1回以上	63	2.89	0.65	1.43	78	.16	.37
	月1回以下	16	3.16	0.98				

また, 自己受容から他者受容に正の影響が示された ( $B = .45 [95\%CI = .31, .59], \beta = .57, p < .01$ )。

### 4. 生活の様子と自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点との関連性

自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点が「生活の様子」によってそれぞれ得点に差があるかを確かめるため, 有意水準 5% で両側検定の  $t$  検定を行った。その際, 本研究ではサンプル数が少ないため, 「サンプルサイズによって変化することのない, 標準化された指標」である効果量  $d$  の視点から, 独立変数の影響を判断した。

#### 1) 趣味の頻度

自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点を従属変数とし, 趣味を月に一回以上する者とそうでない者を独立変数とした  $t$  検定を行った (Table3)。その結果, 趣味の頻度によって自己受容得点に有意差が見られ ( $t(82) = 3.09, p = .00, d = 0.79$ ), 月に1回以上の趣味をする者の方が, 得点が高かった。また, 自己不一致得点において趣味の頻度による得点差は有意ではなかったものの小から中程度の効果量が算出され ( $t(78) = 1.43, p = .16, d = .37$ ), 趣味の頻度が少ない者は, その得点が高かった。

#### 2) 自由に使えるお金の多少

自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点を従属変数とし, 一ヶ月に自分のやりたいことや欲しいものに使用できる金額が1万円以上の者と1万円以下の者を独立変数とした  $t$  検定を行った (Table4)。その結果, 一ヶ月に使用できる金額によって, 有意な差は見られなかった。しかし, 自己愛的脆弱性得点においては小から中程度の効果量が算出され ( $t(77) = 1.66, p = .10, d = .38$ ),

Table4 一ヶ月あたり自由に使用できる金額と各変数との関係

	金額	N	平均値	SD	t	df	p	d
自己受容	一万円以下	34	67.74	7.89	0.85	82	.40	.19
	一万円以上	50	69.58	10.83				
自己愛的脆弱性	一万円以下	32	55.72	8.57	1.66	77	.10	.38
	一万円以上	47	51.89	10.98				
自己不一致	一万円以下	32	3.12	0.74	1.87	77	.07	.43
	一万円以上	47	2.81	0.72				

Table5 睡眠時間と各変数との関係

	1日の睡眠時間	N	平均値	SD	t	df	p	d
自己受容	6時間未満	23	66.35	10.66	1.55	84	.13	.37
	6時間以上	63	69.98	9.26				
自己愛的脆弱性	6時間未満	23	58.30	9.97	2.91	79	.01	.71
	6時間以上	58	51.31	9.66				
自己不一致	6時間未満	21	3.05	0.88	0.69	79	.50	.17
	6時間以上	60	2.92	0.69				

自己不一致得点においても小から中程度の効果量が算出され、( $t(77)=1.87, p=.07, d=.43$ )、月に1万円以上使えない者の方がそれらの得点が高かった。

### 3) 睡眠時間

自己受容得点、自己愛的脆弱性得点、自己不一致得点を従属変数とし、1日あたりの平均的な睡眠時間が6時間未満の者と6時間以上の者を独立変数とした $t$ 検定を行った(Table5)。その結果、一日の睡眠時間によって自己愛的脆弱性得点に有意な差が見られ( $t(79)=2.91, p=.01, d=.71$ )、睡眠が少ない者の方が、自己愛的脆弱性が高くなった。また、自己受容得点においては、有意差は見られなかったが、小から中程度の効果量が算出され( $t(84)=-1.55, p=.13, d=.37$ )、自己受容得点は睡眠時間が長い者の方が、得点が高かった。

## IV 考察

### 1. 教師の他者受容に影響を与えている要因

本研究では、まず、「他者受容」に影響を与える要因として「自己受容」「自己不一致」「自己愛的脆弱性」を取り上げ、それぞれ他者受容との関連を探った。服部ら(1991)、新井(2017)は、自己受容と他者受容に正の相関関係があることを確認しており、本研究においても同様の結果が得られた。また、共分散構造分析の結果、教師の自己受容は他者受容に影響を与えていることが明らかとなった。このことは、ありのままの自分を受け入れている教師ほど、他者としての児童生徒のありのままの姿を受け入れられていると感じていると想定できる。

また、板津(2006)は、「自己を受容できるようなこころのゆとりが、自己の外側に関心を向けさせる」と指摘しており、自己を受容することによって防衛的態度や他者

に対して攻撃的な姿勢を取る必要がなくなり、そのことによって生まれた心の余裕が自分の価値観等とは多少異なっていたとしても他者を受け入れる心のゆとりとなっているのではないかと考える。

### 2. 自己受容を介して他者受容に影響を与える自己不一致

自己不一致得点は自己受容得点に負の影響を与えており、自己不一致得点が高い、つまり、理想や義務の自己像と現実の自己像にズレがあるほど、自己を受容することができないという結果が得られた。坂中(2002)は一致を「自分自身の感情をありのままに受容し、共感的に理解しようとする」状態であると捉えている。自己が一致した状態は現実のありのままの自己を受容した状態であり、理想・義務自己と不一致であれば現実の自己を受け入れることができているということになり、自己不一致得点が自己受容得点に負の影響を与えていること自体は自然な結果と考えられる。

自己が一致した状態として、先に述べた現実自己を受容した状態と理想自己が高すぎない状態が考えられる。理想自己は、いわばその人が目標とする姿である。目指す地点が低ければ、相対的に現実自己は理想自己の近くに位置し、自己一致している状態となる。自己のズレを少なくするために理想・義務自己の程度を下げるという介入の仕方が考えられるが、このことについて新井(2001)は、理想自己を低めることが当人の上昇意欲や、達成志向行動を低めてしまうといったような、副次的な影響を及ぼす可能性を指摘しており、それが常に適当な方法かは疑問がある。しかしながら、もし理想自己にイラショナル・ビリーフが多く内包されているとするならば、その理想自己ないしは義務自己が本当に適切な理想

なのかをとらえなおすことは、自己一致に向けた適切な手段ともなりえるだろう。経験と自己像のズレが大きくなっている自己不一致の状態は心理的不適応な状態であるとされているが、岡村(2007)は常に一致することや完全に一致した状態は難しいことでもあると指摘している。完全にいつも一致していることが大切なのではなく、自分が不一致の状態であったときにそのような自分を受け入れることも一致と捉えることが必要なのではないだろうか。

### 3. 自己受容を介して他者受容に影響を与える自己愛的脆弱性

自己愛的脆弱性得点も自己不一致得点と同様に自己受容得点に負の影響を与えていることが明らかとなった。この結果から、自己愛的な過敏な反応をしてしまう人ほど自己受容がしにくい状態にあるといえる。つまり、自己愛的な欲求が満たされない状況であっても心理的な安定を保つことができる人、あるいはそもそも自己愛的な欲求が少ない人ほど自己受容ができていると考えられる。

小西(2008)は、自己愛傾向の高い者は、ストレスを感じた際に理想自己と現実自己との不一致を起こし、その結果、自己への評価が低くなってしまった。自己愛的脆弱性と自己不一致の関連は本研究では有意な差は得られなかったが、自己受容への影響が見られたことは、この示唆を支持する結論が得られたといえるだろう。また、上地・宮下(2009)は、自己愛的脆弱性の中でも自己顕示抑制が、自尊感情に直接的あるいは自己不一致を媒介として間接的に影響を与えていることを明らかにしている。したがって、やや詳細な分析を施す必要はあるが、今後は自己愛的脆弱性を下位尺度に分けて分析を行う必要があり、今後の課題の一つとしたい。

### 4. 教師の社会生活要因に関する考察

「趣味」、「所得」、「睡眠」のうち、自己受容との関連が見られたのは「趣味」と「睡眠」であった。趣味に関しては、月に一回以上趣味に没頭する時間がある教師の方が自己受容している可能性が考えられ、趣味を行うことで、精神的な疲労状態を緩和することができ、生活への満足感を感じることで自己を受容することにつながっているのではないだろうか。余暇活動への動機としては「自己決定」や「有能感」が挙げられる(宮崎, 2004)。余暇活動では、自分自身で自由に活動や行動を選択することができ、そのような経験や自分が好きなことに取り組むことで有能感を感じるができるのであろう。また、他者との関わりの中に入ることによって社会的に受け入れられていると感じることができ流のではないだろうか。これらの要因が趣味や余暇時間と自己受容との関連を説明しているといえるのではないだろうか。

「自己愛的脆弱性」との関連が見られたのは「所得」と「睡眠」であった。特に、睡眠との関連は効果量も高

い値であり、6時間未満の睡眠をしている教師は、自己愛的脆弱性得点が高くなり、6時間以上睡眠時間が取れている教師は自己愛的脆弱性得点が低くなる傾向が見られた。土井・橋口(2000)は、「不安と不眠」がイラショナル・ピリーフの中で特に「失敗恐怖」との関連が強いことを報告している。「失敗恐怖」の因子には「教師は人前で失敗するところを見られるべきではない」や「教師はどんな生徒からも嫌われてはならない」などの項目が含まれており、これらは過敏型の自己愛的傾向とも取れる内容であり、睡眠が自己愛的脆弱性との関連がある可能性が見出されたことはこの結果を支持するものといえるだろう。また、先にも述べたように、睡眠は精神の安定やストレス解消への影響が知られ(高橋, 2003)、睡眠中にストレスホルモンの分泌が低下することでストレスが解消されている。十分な睡眠をとることができずストレスのコントロールがうまくいかなければ、心理的な不安定さを示す一つの指標であり、傷つきやすさを表す自己愛的脆弱性に影響を与えていることが想定できる。適切な睡眠をとることが教師の精神的安定にもつながり、結果として児童生徒理解にも影響する可能性がある。「良い授業をしたい」「子供たちのために」と児童生徒らを思って睡眠時間を削ってまで取り組むことは、かえって教師自身の自己愛的脆弱性を高め自己受容を阻害し、児童生徒を受容しにくい状態に陥れ、教育効果を下げることになってしまう可能性が示唆されたといえるだろう。

## V 本研究のまとめと今後の課題

他者受容には自己受容が影響を与えており、さらに自己受容には自己愛的脆弱性や自己不一致が影響を与えていることを明らかにすることができた。したがって、教師の児童生徒理解をより広く、深くするためには教師が自己と見つめ合い、ありのままの自己を受け入れられるような働きかけをする必要があることが示された。

また、教師の生活の様子も自己受容等に影響を与えている可能性が高いことが示唆された。近年、教員の働き方改革の動きが活発になっているが、業務内容や時間の削減等で教師が日々の生活を充実させることができれば自己受容が高まり、より児童生徒らを受容することにつながる。働き方改革によって、児童生徒と直接的に向き合う時間を確保することももちろん重要であり、関わりがなければ児童生徒理解は深まらないだろうが、教師の生活を豊かにすることも含めて働き方改革に取り組んでいくべきである。加えて、いくら児童生徒のためといえども教師が睡眠時間を削って準備等の時間に当てることは逆効果であることが示され、単に定時に変えることを促すだけの取り組みではなく、教師の仕事以外の時間の確保やそれに伴う睡眠時間の十分な担保につながる働き方改革の必要性が示された。

最後に、今後の課題についていくつか述べる。まず、協力者の母数が少ないことが挙げられる。効果量は見られたが、有意な差が見られないものもあり、これらは母数を増やした分析を行うことでより明確な結果が得られる。分析を行う項目に関しては、先行研究では、自己受容や自己愛的脆弱性、自己不一致について下位尺度に焦点を当てたものも見られる。したがって、それぞれの下位尺度が自己受容や他者受容に影響を与えているかを分析することでより詳しい心理的な動きが見えてくるのではないだろうか。

また、本研究では教師の他者受容が児童生徒に与える影響等を踏まえて調査を行ったが、これはあくまでも教師が「他者受容できている」と感じているだけであり、児童生徒認知多様性に関してもあくまでも教師が児童生徒を捉える際の視点である。これらは、児童生徒らが被受容感を感じているかどうかとは異なるものである。したがって、今後は児童生徒の視点からの研究や、具体的な教師の指導行動についても考慮して分析を行い、教師の他者受容が児童生徒に与えている影響についても検討していく必要がある。

## VI 引用文献

- 阿久根 求 1979 Positive Focus の効果 大分大学教育学部紀要, 5, 107-119.
- 新井和法 2017 大学生の本来感と対象関係および自己受容・他者受容との関連 東京国際大学大学院臨床心理学研究科紀要, 15, 2-15.
- 新井幸子 2001 理想自己と現実自己の差異と不合理な信念が自己受容に及ぼす影響 心理学研究, 72, 315-321.
- 土井一博・橋口英俊 2000 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係 健康心理学研究, 13, 23-30.
- 遠藤由美 1996 自己認知と自己評価の関係—重み付けをした理想自己と現実自己の差異スコアからの検討— 教育心理学研究, 40, 157-163.
- 服部智・吉田昭久・小熊均 1991 『自己受容』の規定因Ⅲ—『他者受容』との関連— 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 40, 361-377.
- 藤原正博 1981 自我同一性と自尊感情の関係(遠藤辰雄編著 アイデンティティの心理学 ナカニシヤ出版 pp.85-89).
- 飯長喜一郎 2015 ロジャーズの中核三条件〈受容：無条件の積極的関心〉 カウンセリングの本質を考える 2 創元社
- 板津裕己 2006 自己受容と共感性との関わりについて 高崎健康福祉大学紀要, 5, 233-245.
- 浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 133, 101-110.
- 上地雄一郎・宮下一博 2005 コフォートの自己心理学に基づく自己愛的脆弱性尺度の作成 パーソナリティ研究, 14, 80-91.
- 上地雄一郎・宮下一博 2009 対人恐怖傾向の要因としての自己愛的脆弱性、自己不一致、自尊感情の関連性 パーソナリティ研究, 17, 280-291.
- 神谷真由美・岡本祐子 2010 青年期の自己愛的脆弱性に関する研究の動向と展望 広島大学大学院教育学研究科紀要, 59, 137-143.
- 笠松幹生・越良子 2007 教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響 学校心理学研究, 7, 21-33.
- 春日由美 2015 自己受容とその測定に関する一研究 南九州大学人間発達研究, 5, 19-25.
- 川岸弘枝 1972 自己受容と他者受容に関する研究—受容測度の検討を中心として— 教育心理学研究, 20, 34-42.
- 河村茂雄・國分康孝 1995 教師特有のビリーフと児童の学級適応についての考察 日本教育心理学会 35 回総会発表論文集, 535.
- 河村茂雄 2000 教師特有のビリーフが児童に与える影響 風間書房.
- 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, 5, 213-219.
- 小平英志 2002 女子大学生における自己不一致と優越感・有能感、自己嫌悪感との関連—理想自己と義務自己の相対的重要性の観点から— 実験社会心理学研究, 41, 165-174.
- 小平英未 2005 個性記述的視点を導入した自己不一致の測定—簡易版の信頼性、self-esteem との関連の検討— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 52, 21-29.
- 近藤邦夫 1988 教師—児童関係と児童の適応 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.
- 近藤邦夫 1994 教師と子供の関係づくり 学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 近藤邦夫 1995 子どもと教育 子どもと教師のもつれ 教育相談から 岩波書店.
- 小西瑞穂・山田尚登・佐藤豪 2008 自己愛人格傾向についての訴因—ストレスモデルによる検討— パーソナリティ研究, 17, 29-38.
- 公益財団法人連合総合生活開発研究所 2016 とりもどせ！教師の生活時間—日本における教師の働き方・労働時間の実態に関する研究委員会報告書— 公益財団法人連合総合生活開発研究所 HP (最終閲覧日 2018,12,20)  
<https://www.rengo-soken.or.jp/work/bcf009507f36983a485217ed230437e742fb5082.pdf>
- 宮崎章夫 2004 余暇活動における刺激欲求性とポジ

- ティ感情 —大学サークル集団の風土に注目して—  
茨城大学人文学部紀要人文学科論集, 41, 25-38.
- 文部科学省 2001 教師のメンタルヘルス対策について(最終まとめ) 文部科学省 HP, (最終閲覧日 2018,12,20) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf)
- 文部科学省 2019 学校における働き改革について, 文部科学省 HP, (最終閲覧日 2019,9,3) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hatarakikata/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/index.htm)
- 中井大介・庄司一子 2009 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理研究, 57, 49-61.
- 中井大介 2015 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連 教育心理学研究, 63, 359-371.
- 中嶋夕湖・岡本祐子 2014 自己愛的脆弱性, 自我脅威状況に対する認知的評価, 対処方略, ストレス反応との関連 広島大学心理学研究, 14, 99-127.
- 中山留美子 2008 肯定的自己評価の諸側面—自尊感情と自己愛にする研究の概観から— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 55, 105-125.
- 岡村達也 2007 カウンセリングの条件—クライアント中心療法の立場から 日本評論社
- 小比木啓吾 1981 自己愛人間 朝日出版社
- 小塩真司 2001 自己愛傾向が自己像の不安定性, 自尊感情のレベルおよび変動性に及ぼす影響性格心理学研究, 10, 35-44.
- Rogers, C. R. 2005 ロジャーズの語る自己実現の道(諸富祥彦・保阪亨・末武康弘 訳) 岩崎学術出版社
- 坂中正義 2002 私とクライアント中心療法, もしくはパーソン・センタード・アプローチ—理論と体験の相互作用から(村山正治・藤中隆久編著) ナカニシヤ出版
- 櫻井英未 2013 女子大学生の自己受容および他者受容と精神的健康の関係 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, 19, 125-142.
- 佐々木正弘 2015 無条件の積極的関心をほどよく経験するために ロジャーズの中核三条件〈受容:無条件の積極的関心〉 カウンセリングの本質を考える 2 発展・実践編 飯長喜一郎(著) 創元社
- 嶋野重行・山野井千恵・勝倉孝治 2000 児童と教師の心理的距離に関する研究—教師のAD指導態度との関係— 日本教育心理学会 42 回総会発表論文集, 361.
- 嶋野重行・笠松幹生・勝倉孝治 1995 児童の認知する教師の指導態度, 学校ストレスと学校不適応感に関する研究 日本教育心理学会 37 回総会発表論文集, 559.
- 嶋野重行 2008 教師の指導態度に関する研究—AD尺度の追試的研究— 盛岡大学短期大学部紀要, 18, 43-55.
- 清水裕士 2016 フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 高橋清久 2003 睡眠学—眠りの科学・医歯薬学・社会学— 日本学術会議 精神医学・生理学・呼吸学・環境保健学・行動科学研連著
- 辻平治郎 1993 自己意識と他者意識 北大路書房
- 上村有平 2007 青年後期における自己受容と他者受容の関連 発達心理学研究, 18, 132-138.
- 上野ひろ美 1993 子ども理解に関する教授学的考察 奈良教育大学紀要, 42, 81-96.

(2020年 8月12日受付)

(2020年 9月30日受理)



# 学校嫌い感情に影響を与える要因の発達的变化

—大学生を対象とした回顧法を用いて—

小谷智歩<sup>1</sup> 井上真理子<sup>2</sup> 近藤龍彰<sup>3</sup>

## The Developmental Change of The Factors Influence The Feeling of Aversion to School

—Using the Retrospective Method for University Students—

KOTANI Chiho<sup>1</sup>, INOUE Mariko<sup>2</sup>, KONDO Tatsuaki<sup>3</sup>

### 概要

本研究では、(A) 各学校段階間を通して学校嫌い感情および学校適応感は連続するのか、(B) 各学校段階を通して学校嫌い感情に影響する要因は変化するのか、を検討することであった。大学生110名を対象に、小学校、中学校、高校、大学（現在）の学校嫌い感情と学校適応感（教師関係・学校全体・学習関係・友人関係）について、回顧法を用いた質問紙調査を行った。

(A) について、学校段階間の全体的な変化を検討したところ、(1) 学校嫌い感情は小学校は他の学校段階と比べて低い、(2) 教師関係の適応は大学が他の学校段階と比べて低い、(3) 学校全体の適応は高校が他の学校段階と比べて高い、(4) 学習関係の適応は小学校のほうが大学よりも高い、(5) 友人関係の適応は高校のほうが大学よりも（有意傾向として）高い、の5点が示された。また、学校段階間の個人内の変化を検討したところ、(1) 学校嫌い感情は学校段階間を超えて個人内で相関する、(2) 教師関係の適応は小学校は中学校とは相関するが高校以降とは相関せず、中学校での適応が高校以降の適応と相関する、(3) 学校全体の適応は学校段階間を超えて個人内で相関する、(4) 学習関係の適応は小学校～高校までは相関するが大学とは相関せず、高校と大学でのみ相関する、(5) 友人関係は小学校～高校までは相関するが、大学とは相関しない、の5点が示された。

(B) について、学校段階ごとに重回帰分析を行ったところ、(1) 小学校・中学校では「教師関係」と「学校全体」が「学校嫌い感情」に有意な負の影響を与えていた、(2) 高校ではモデルの適合度は有意だが有意な影響を与えるものは見られなかった、(3) 大学ではそもそもモデルの適合度が有意でなかった、の3点が示された。

学校段階ごとの学校嫌い感情と学校適応感の発達的变化、および実践への示唆について考察した。

キーワード：学校嫌い感情、学校適応感、回顧法

Keywords：Feeling of aversion to school, School adjustment, retrospective method

## I. 問題と目的

### 不登校と学校嫌いについて

近年、不登校の児童・生徒が増加し続けているということが広く言われている。文部科学省では不登校を「学校を連続又は断続して年間30日以上欠席していて、何らかの心理的・情緒的・身体的あるいは社会的要因により、子どもが登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるもの。ただし、病気や経済的理由によるものを除く。」と定義している。不登校の増加に伴って不登校の要因に関する研究は多く行われてきている。

欠席日数や学級担任の指導記録などから判断した不登校傾向がみられる「不登校児」の児童生徒は、学年が上がるにつれて増加する傾向にある（保坂、1995）。不登

校の「原因」については様々な考え方があがるが、不登校は心の問題ばかりではなく「学習の問題」「生活の問題」「家庭の問題」が絡み合った結果が示されたり（伊藤ら、2013）、「家庭教育力」「対人関係力」は不登校に大きく影響していると推察されている（赤羽根ら、2016）。また、小学校6年生と中学校1年生段階の不登校傾向に学校スキルが関与していること（五十嵐、2011）、大学生の不登校傾向に影響を及ぼす要因として、「自己否定感」「大学不適応感」「学業脱落」「心身不調」があることが示されている（堀井、2016）。大学生の不登校リスク要因としては「他者との交流」「学業成績および授業態度」「本人の見た目」「経済的問題」があり（荒井ら、2012）。また、不登校に関連した欠席願望を抑制する要因として「学校魅力」が大きく影響を与えることも示されている（本間、

<sup>1</sup> 金沢市立小立野小学校 <sup>2</sup> 富山大学医学薬学教育学部 <sup>3</sup> 富山大学人間発達科学部



2000)。

このような不登校研究の中で、子どもたちが不登校状態に陥るのを防ぐという点で注目されているのが学校嫌い感情である。学校嫌い感情とは、一般の児童・生徒が抱く学校に対する忌避的な感情と定義されている(古市, 1991)。これは、登校はしているがつらいと感じている、学校がいやだと感じている状態だと考えられる。この学校嫌い感情について検討することは、不登校の減少や防止につながり重要であると考えられる。なぜなら、学校嫌い感情は、登校している子どもにも(あるいは、登校している子どもでもあるからこそ)生じうる感情だからである。たとえば森田(2000)は1998年の中学2年生に対する調査で長期欠席の有無に関係なく、少しでも登校回避感情を抱いている生徒が約70%いることを示し、不登校の予備軍が多くいることを示唆している。不登校という行動で可視化される状態だけでなく、登校しているが「学校は嫌い」と感じている子どもの実態を把握することは、不登校を考える上でも、子どもの学校生活を充実させていく上でも、重要な作業である。

### 学校嫌い感情研究の現状

学校嫌い感情に関する研究は、小学校から大学まで、各学校段階を横断して幅広くなされている。小学校に関しては、たとえば藤井(2005)は、小学生を対象に児童の学校嫌いを生み出す原因を探るため「児童版学校嫌い傾向測定尺度」を作成し、信頼性・妥当性を検討した。その結果、学校嫌いを生み出す要因として「怠学感情」「学業不安」「教師関係」「友達関係」の4つの因子があることを示した。また、吉川・高橋(2008)は学校嫌い感情と友だちタイプとの関係を検討した。その結果、学校嫌い感情得点の高群と低群におけるソーシャルスキル得点のかかわりのスキルにおいて有意な差が見られ、人間関係のつながりのスキルの弱さ、学級への不満が学校嫌いを生み出していると示した。そして、学校嫌い感情が高い児童ほど学級集団の雰囲気や他者との関わりについて敏感に反応していることも示された。

中学校段階について藤井(2006)は、学校嫌いを生み出す原因及び学校嫌い水準を明らかにするために「中学生版学校嫌い尺度」を開発し、信頼性・妥当性を検討した。その結果、中学生の場合は学校嫌いの原因は「怠学感情」「劣等感」「友人関係」という3つの因子があることを示した。また、小出ら(2008)は、中学生を対象に不登校の予防の観点から学校嫌いに関する調査を検討した。その際、学校嫌い感情について扱うとその調査自体が学校に対するネガティブな感情を誘発する可能性があるとの懸念が生じたため、学校嫌い感情測定尺度(古市, 1991)各項目の表現をポジティブ表現に変え、学校好き感情測定尺度を作成した。そして登校理由と学校好き感情を調査し、学校好き感情尺度の分析を行った。その結果「登校必要」「登校習慣」「親圧力」の3つの因子が抽

出された。そして登校理由の尺度の分析を行った結果、「学校魅力」「親圧力」「習慣」の3つの因子が抽出された。このことより、中学生にとって何らかの魅力を感じて登校することが欠席願望の最大の抑制要因となっていることが明らかになった。さらに学校好き感情得点から、学校好き群・中間群・嫌い群の3群に分けて検討を行った。その結果、学校好き群は他の群より「登校必要」「登校習慣」が共に得点が高く、学校嫌い群の得点は「登校習慣」が低く、「親圧力」が高いことが示された。さらに、古市(1991)は学校嫌い感情に及ぼす性格や適応傾向との相対的影響を検討した結果、友人適応感が最も影響力をもっており、女子は教師適応も関係していると述べている。

高校段階の調査について、吉川・高橋(2007)では中学生と高校生を対象に、学校嫌い感情の高群と低群で比較し学校生活において満足感を形成する要因を検討した。その結果、予備調査段階では、高校生のみ、学校嫌い感情の高群と低群で自尊感情や自己受容の得点に差が見られたことを報告している。ただし、中学校の3学年を対象とした本調査においては、学校嫌い感情の高群と低群の間に、自尊感情や信頼感で差が見られたことを報告している。荻間澤・河村(2001)は、高校生を対象に、登校忌避感情の規程要因を検討している。その中で、登校忌避的感情に「学習への適応」「部活動への適応」「学級への適応」「教師への適応」「校則への適応」が影響を与えることを示している。

大学生を対象とした研究では、高橋ら(2003)は大学生・専門学校生を対象に、孤独感や自己の肯定的受容傾向が学校嫌い感情にどのように影響するかを調査した。その結果、学校嫌い感情は「学校に来て何も楽しいことはない」「私はこの学校が好きだ(逆転項目)」などの「对学校嫌悪」「学校さえなければ毎日楽しいだろうと思う」などの「学校消滅願望」「朝、なんとなく学校に行きたくないと思うことがある」などの「学校回避」の3つの下位感情に分かれることを示した。さらに、すべての学校嫌い感情に孤独感が影響していることも示した。

### 学校嫌い感情研究のまとめと課題

これまでの研究をまとめると、あらゆる学校段階で学校嫌いの子どもがいることは確実である。ただし、先行研究には大きく2点の課題が存在する。第一に、個人の中の連続性が検討されていない。小学校6年生時点と中学校1年生時点で調査を行い不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連を見た五十嵐(2011)は、小学校段階と中学校段階の不登校傾向の間に中程度の正の相関をみている。このように不登校傾向は連続するというのを考えると、学校嫌い感情や学校適応感もまた個人の中で連続していると思われる。すなわち、小学校段階で学校嫌いであったり不適応感を持っている子どもは、中学や高校、大学でも同様に学校嫌いであったり、学校適応感

を持っている、といったことが予想される。この点を明らかにすることで、適切な段階で重点的な介入や対策が可能になると考えられる。

第二に、学校嫌いに与える要因の発達的变化が検討されていない。先ほど見たように、先行研究では、それぞれの学校段階で学校嫌いに影響する要因は重なりを持ちつつ、若干異なっている。これは、発達段階や学校制度の違いによるものであろう。しかしこれまでの研究では、小学校、中学校、高校など区切って調査を行っており、各学校段階間で学校嫌いに影響する要因が異なるということは仮説的なものである。もちろん吉川・高橋（2007）のように、中学生と高校生を比較するといった研究もあるが、小学校から大学までの学校段階を通した要因の変化を検討したものは見当たらない。この点を明らかにすれば、各学校段階に応じた学校嫌いへの対応や予防の手立てを打ちやすくなると考えられる。

個人内での連続性や発達の変化をみる方法として、大きく2つの方法が挙げられる。第一に、同じ個人を時間軸にそって追跡していく縦断研究である。例えば、松浦・岩坂（2012）は、不登校経験者の高校入学から卒業までの自尊感情や抑うつ等の心理特性を測定している。ただし縦断研究はコストと時間がかかるというデメリットが存在する。第二に、同じ個人に過去のある時点のことを思い出して回答してもらう回顧法である。これは過去の自分を仮説的に想定して回答するというものであり、報告されたデータが必ずしもその時点（年齢）でのデータを正確に反映しているわけではないものの、先に挙げたコストと時間の問題を回避できる。実際、上加世田・若本（2010）は、大学生を対象に自分自身の高校時代の登校回避感情や登校理由を回顧法で調査を行い、登校回避感情が生じる理由・登校理由・登校し続ける理由を検討した。その結果、登校回避感情は友人や教師関係より倦怠感から生じること、登校理由への親による圧力は有意に低く、登校回避感情がありながらも登校した群はしなかった群よりも将来への展望が有意に高いことを報告している。このような回顧法のメリットに焦点を当て、本研究でも回顧法を用いた調査研究を行う。

## 本研究の目的

本研究では、(1) 各学校段階間を通して学校嫌い感情および学校適応感は連続するのか、(2) 各学校段階を通して学校嫌い感情に影響する要因は変化するのか、という2点について、回顧法を用いて検討する。

## II. 方法

### 調査対象

北陸地方にある国立大学の大学の1～4年生110名を調査対象とした。このうち、調査に参加し、かつ記入ミスがなかった106名を分析対象者とした。

### 手続き

調査は北陸地方にある国立大学で、2019年11月～12月に実施された。質問紙の表紙には、回答は任意であり、回答をしなくても不利益を被ることはないこと、回答によって個人が特定されることはないということが明記されていた。所要時間は10分程度であった。データ記入の不備のない106名のデータを収集した。

### 質問内容

フェイスシート 性別、年齢、所属(学部、学科)について尋ねた。

**学校嫌い感情測定尺度** 古市（1991）の学校嫌い感情尺度を用いた。12項目から大学生にはそぐわない内容と思われる「今のクラスはよくないので、ほかのクラスに代わりたい」の項目を除いた合計11項目を「1. まったくあてはまらない」～「5. とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

**学校適応感尺度** 石田（2009）の学校適応感尺度を用いた。16項目を「1. まったくあてはまらない」～「5. とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

### 手続き

「学校嫌い感情測定尺度」と「学校適応感尺度」の2つの尺度、計27項目を小学校～大学の計4回繰り返した。具体的には「あなたが小学校（中学校・高校・大学）の時について以下の項目はどのくらいあてはまりますか？」という教示のもと、質問紙に回答してもらった。質問の順番は小学校、中学校、高校、大学の順で固定した。

## III. 結果

### 変数の定義

古市（1991）では、学校嫌い感情尺度について特に因子構造には言及していないため、逆転項目（例：私は学校が好きだった）の得点を修正したのち、全11項目の平均を算出し、「学校嫌い感情得点」を算出した。

石田（2009）では、学校適応感尺度について、4因子構造が指摘されている。本研究でも、(1) 教師関係（学校では先生に安心して何でも相談できた、学校の先生に対して親しみを感じていた、学校の先生に対して不満があった（逆転項目）、学校では先生と気軽に話げできた）、(2) 学校全体（この学校の生徒であることを強く意識していた、この学校を離れるとしたらとてもつらいと思っていた、この学校の生徒であることがうれしかった、この学校の生徒であることを誇りに思っていた）、(3) 学習関係（学校では一生懸命授業を受けたいと思っていた、学校の授業はつまらなかった（逆転項目）、学校の授業を受けるのは楽しかった、学校の授業ではやる気がわい

た), (4) 友人関係 (学校の友達との関係に不満があった (逆転項目), 学校には良い友達がたくさんいた, 学校の友達とは何でも話すことができた, 学校の友達と一緒にいると楽しかった), の4因子を仮定し, それぞれの因子項目ごとに平均値を求め, 各因子得点を算出した。

### 学校段階間の全体的な変化

Table 1 に, 各学校段階の学校嫌い感情得点および4つの学校適応感因子得点の平均および標準偏差を示した。

学校段階による得点の経年比較を行うため, それぞれの得点に対して, 学校段階4 (小学校・中学校・高校・大学) の分散分析 (反復測定) を行った。その結果, 学校嫌い感情得点において, 有意な値が示された ( $F(3, 105) = 9.42, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .08$ )。Bonferroniによる多重比較の結果, 小学校と中学校, 小学校と大学で有意な違い ( $p < .01$ ), 小学校と高校で有意傾向の違い ( $p < .01$ )が見られた。学校嫌い感情は小学校で最も低かった。

また, 学校適応感尺度のうち, 教師関係 ( $F(3, 105) = 10.68, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .09$ ), 学校全体 ( $F(3, 105) = 11.32, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .10$ ), 学習関係 ( $F(3, 105) = 5.61, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .05$ ), 友人関係 ( $F(3, 105) = 2.81, p < .05, \text{偏}\eta^2 = .03$ ) で有意な値が示された。Bonferroniの多重比較の結果, 教師関係では, 大学が小学校・中学校・高校と比べて得点が低かった (いずれも  $ps < .001$ )。学校全体では, 高校が小学校・中学校・大学と比べて得点が高かった (いずれも  $ps < .01$ )。学習関係では, 小学校のほうが大学よりも有意に得点が高かった ( $p < .05$ )。また, 小学校のほうが中学よりも有意傾向で得点が高かった ( $p < .01$ )。友人関係では, 高校のほうが大学よりも有意傾向で得点が高かった ( $p < .01$ )。

以上をまとめると, (1) 学校嫌い感情は小学校は他の学校段階と比べて低い, (2) 教師関係の適応は大学が他の学校段階と比べて低い, (3) 学校全体の適応は高校が他の学校段階と比べて高い, (4) 学習関係の適応は小学校のほうが大学よりも高い, (5) 友人関係の適応は高校のほうが大学よりも (有意傾向として) 高い, ということが示された。

### 学校段階間の個人内の変化

学校段階ごとの個人内での連続性を検討するため, 各尺度得点間の相関分析を行った (Table 2)。本研究の目

的から, (1) 各学校段階間の学校嫌い尺度得点間の相関, (2) 各学校段階間の学校適応感尺度のそれぞれの因子得点間の相関 (教師-教師, 全体-全体, 学習-学習, 友人-友人) の2点に着目して結果を述べる (Table 2の灰色部分参照)。

(1) に関して, あらゆる学校段階の学校嫌い感情はお互いに正の相関を示していた。

(2) に関して, 小学校の「教師関係」の得点は, 中学校の「教師関係」と正の相関を示していたが, 高校や大学の「教師関係」とは有意な相関を示さなかった。中学校の「教師関係」の得点は, 高校および大学の「教師関係」の得点と正の相関を示していた。高校の「教師関係」の得点は大学での「教師関係」の得点と正の相関を示していた。

小学校の「学校全体」の適応は, 中学~大学の「学校全体」と正の相関を示していた。中学の「学校全体」の適応も高校と大学の「学校全体」と正の相関を示していた。高校の「学校全体」も大学の「学校」全体と正の相関を示していた。

小学校の「学習関係」の適応は中学校と高校の「学習関係」の適応と正の相関を示していたが, 大学の「学習関係」とは有意な相関を示さなかった。中学の「学習関係」は高校の「学習関係」と正の相関を示していたが, 大学とは有意な相関は示さなかった。高校の「学習関係」は大学の「学習関係」と正の相関を示していた。

小学校の「友人関係」の適応は中学校と高校の「友人関係」と正の相関を示していたが, 大学とは有意な相関を示さなかった。中学校の「友人関係」の適応は高校の「友人関係」とは正の相関を示していたが, 大学とは有意な相関を示さなかった。高校の「友人関係」の適応も大学の「友人関係」と有意な相関を示さなかった。

以上をまとめると, (1) 学校嫌い感情は学校段階間を超えて個人内で相関する, (2) 教師関係の適応は小学校は中学校とは相関するが高校以降とは相関せず, 中学校での適応が高校以降の適応と相関する, (3) 学校全体の適応は学校段階間を超えて個人内で相関する, (4) 学習関係の適応は小学校~高校までは相関するが大学とは相関せず, 高校と大学でのみ相関する, (5) 友人関係は小学校~高校までは相関するが大学とは相関しない, ことが示された。

Table 1 学校段階ごとの学校嫌い感情および学校適応感の平均と標準偏差

	小学校		中学校		高校		大学	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
学校嫌い感情	2.23	.62	2.55	.74	2.40	.73	2.58	.67
教師関係	3.27	.85	3.09	.86	3.23	.80	2.79	.69
学校全体	3.04	.93	2.96	.89	3.42	.96	2.86	.79
学習関係	3.32	.56	3.17	.51	3.17	.54	3.07	.49
友人関係	3.47	.49	3.46	.46	3.54	.46	3.37	.56

Table 2 各尺度得点間の相関分析の結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1 学校嫌い尺度 (小学校)	1																				
2 学校嫌い尺度 (中学校)	.53**	1																			
3 学校嫌い尺度 (高校)	.45**	.45**	1																		
4 学校嫌い尺度 (大学)	.22*	.39**	.40**	1																	
5 教師関係 (小学校)	-.52**	-.15	-.22*	-.05	1																
6 学校全体 (小学校)	-.53**	-.26**	-.29**	.03	.58**	1															
7 学習関係 (小学校)	-.28**	.13	-.12	.08	.36**	.37**	1														
8 友人関係 (小学校)	-.34**	-.18	-.15	-.05	.46**	.42**	.23*	1													
9 教師関係 (中学校)	-.21*	-.51**	-.20*	-.20*	.41**	.34**	.06	.28**	1												
10 学校全体 (中学校)	-.25**	-.47**	-.16	.07	.25**	.512**	.17	.20*	.57**	1											
11 学習関係 (中学校)	-.13	-.17	-.12	-.08	.08	.20*	.40**	.07	.36**	.28**	1										
12 友人関係 (中学校)	-.15	-.39**	-.14	-.08	.21*	.31**	.06	.47**	.48**	.43**	.20*	1									
13 教師関係 (高校)	.01	-.01	-.28**	-.01	.14	.09	.01	.13	.36**	.20*	.12	.26**	1								
14 学校全体 (高校)	-.15	-.06	-.31**	.16	.08	.31**	.12	.01	.16	.35**	.27**	.13	.46**	1							
15 学習関係 (高校)	-.06	.09	-.10	.01	.13	.14	.30**	.01	.22*	.13	.42**	.08	.38**	.31**	1						
16 友人関係 (高校)	-.13	-.20*	-.29**	-.13	.22*	.30**	.18	.25**	.30**	.22*	.18	.40**	.25*	.36**	.02	1					
17 教師関係 (大学)	-.03	-.02	.04	-.14	.11	-.06	.05	.04	.26**	.08	.01	.07	.24*	-.10	.21*	-.11	1				
18 学校全体 (大学)	-.07	-.10	.00	-.06	-.02	.20*	.09	-.01	.05	.25*	.00	.04	.16	.23*	.23*	.11	.15	1			
19 学習関係 (大学)	.15	.23*	.16	-.09	-.06	-.24*	.16	.00	.01	-.10	.18	-.10	.14	.06	.28**	-.13	.10	.17	1		
20 友人関係 (大学)	-.09	.08	.03	-.12	.26**	.15	.13	.09	.02	-.02	-.13	.04	.19*	.00	.08	.14	.13	.41**	.01	1	

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

学校段階ごとの学校嫌いの要因の検討

学校段階ごとに、学校嫌いに影響する要因が異なるということを検証した。学校段階ごとに、学校嫌い感情得点を目的変数、教師関係、学校全体、学習関係、友人関係の因子得点を説明変数とした重回帰分析(強制投入法)を行った。Table 3に、それぞれの調整済み  $R^2$  値、分散分析の結果、説明変数からの標準偏回帰係数を示した。

まず小学校段階において、モデルの適合度は有意であった。学校嫌い感情に対して、教師関係と学校全体が有意な負の影響を与えていた。学習関係と友人関係からの有意な影響は示されなかった。

中学校段階において、モデルの適合度は有意であった。学校嫌い感情に対して、教師関係と学校全体が有意な負の影響を与えていた。学習関係と友人関係からの有意な影響は示されなかった。

高校段階において、モデルの適合度は有意であった。しかし、学校嫌い感情に有意な影響を与えるものは見

だせなかった。

大学段階において、モデルの適合度は有意ではなかった。

IV. 考察

本研究では、(1) 各学校段階間を通して学校嫌い感情および学校適応感は連続するののか、(2) 各学校段階を通して学校嫌い感情に影響する要因は変化するのか、を検討することであった。そのため、大学生を対象に、小学校、中学校、高校、大学(現在)の学校嫌い感情と学校適応感について、回顧法を用いた質問紙調査を行った。

学校段階間の学校嫌い感情と学校適応感の変化

全体的変化 各学校段階の学校嫌い感情および学校適応感の全体的な変化について述べる。

学校段階を独立変数とした分散分析を行ったところ、学校嫌い感情は小学校段階で最も低いという結果が示さ

Table 3 学校段階ごとの重回帰分析結果

	モデルの適合度				標準偏回帰係数 ( $\beta$ )			
	調整済み $R^2$	自由度	F 値	有意確率	教師関係 (有意確率)	学校全体 (有意確率)	学習関係 (有意確率)	友人関係 (有意確率)
小学校	.33	F (4, 105)	13.88	$p < .001$	-.30 ( $p < .01$ )	-.32 ( $p < .01$ )	-.04 (n.s.)	-.06 (n.s.)
中学校	.30	F (4, 105)	12.09	$p < .001$	-.32 ( $p < .01$ )	-.23 ( $p < .05$ )	.04 (n.s.)	-.14 (n.s.)
高校	.12	F (4, 105)	4.50	$p < .01$	-.16 (n.s.)	-.17 (n.s.)	.02 (n.s.)	-.19 (n.s.)
大学	-.00	F (4, 105)	.95	n.s.				

れた。小学校から大学までを通して学校嫌い感情の変化を検討した研究は見当たらないが、不登校が中学校以降から増加してくるという一般的傾向を踏まえると、学校嫌い感情もまた、小学校段階ではあまり感じられないということなのかもしれない。ただし、いずれの学校段階でも平均値は3点以下であるので（Table 1）、基本的にはどの学校段階でも「嫌いである」という感情が生起しているというわけではないともいえる。

学校適応感のうち「教師関係」の適応は大学段階で最も低かった（有意傾向も含む）。記述統計的にも（Table 1）、他の学校段階が3点以上であるのに対して、大学では3点以下となっており、数値上の意味合いとして重要な点である。これは、小学校～高校に関しては学級担任制があり、「先生との関係性」というものが成立する一方、大学については、ゼミといった特殊な授業形態以外は特に近い教師関係が成立するというものではない。このことが、大学では「教師関係」の適応が他の学校段階よりも低いという結果につながったと思われる。

学校適応感のうち、「学校全体」の適応は、高校段階で最も高かった。記述統計的にも（Table 1）、高校段階の得点は3点を超過しており、適応感が高いと解釈できる数値であった。多くの場合、高校は小学校や中学校と異なり、自分で選択する進路であり、「学校全体」としてのイメージがつかみやすいと思われる。このような自己選択性が、小学校・中学校と比べて高校の「学校全体」への適応が高いという結果につながったのかもしれない。また、大学は高校と同様、自己選択の要素を持っているものの、高校では文化祭や運動会など、「学校全体」として参加しているイベントがある一方、大学では「学校全体」として想定されるものが少ない。そのことが、大学よりも高校のほうで「学校全体」の適応を高めた可能性が考えられる。

学校適応感のうち、「学習関係」の適応は、小学校のほうが中学校・大学よりも高かった（有意傾向も含む）。記述統計的には（Table 1）いずれの学校段階も3点程度あるので、適応が低いというわけではなく、小学校が他と比べて相対的に高いという意味合いとして解釈できる。一般的には、小学校の学習内容は中学以降の学習内容の基礎となるものであり、それだけに習得することが容易な部分や、習得させようとする周りの努力が引き出される。そのため、小学校の「学習関係」が他の学校段階よりも相対的に高くなることは自然と思われる。ただし、今回の結果では、小学校と高校段階での差が見られなかった。この理由については不明であるが、大学生を対象にしていることもあり、高校段階の学修を終えた（試験に合格した）という事態が、高校段階の「学習関係」の適応感を高めた可能性は存在する。

学校適応感のうち、「友人関係」の適応は、高校のほうが大学よりも有意傾向ではあるが高かった。記述統計的には（Table 1）いずれの学校段階でも「友人関係」

の適応感が高い（少なくとも中点は超えている）値であり、この違いは相対的なものであろう。統計的にも有意傾向であることから、この差の理由も解釈が難しい。先述の自己選択性や「友人」のイメージのしやすさ（クラスや部活）などが、高校の「友人関係」の適応感を相対的に高めたのかもしれない。

**個人内の変化** 学校段階間での学校嫌い感情および学校適応感の個人内での変化を検討するため、学校嫌い感情と学校適応感の各下位尺度（教師関係・学校全体・学習関係・友人関係）の学校段階間の相関分析を行った（Table 2）。

まず学校嫌い感情に関しては、すべての学校段階間で有意な正の相関を示していた。小学校（中学校、高校）で学校嫌い感情の高い人は、中学校（高校、大学）においても学校嫌い感情が高いということが示された。これらは、学校嫌い感情が学校段階間を超えて連続することを示唆している。このことは、小学校段階と中学校段階の不登校傾向の間に中程度の正の相関を見た五十嵐（2011）の知見を、学校嫌い感情および高校から大学までの学校段階へと拡張する知見と言える。

次に、学校適応感の「教師関係」に関して、小学校の「教師関係」の得点は、中学校の「教師関係」と正の相関を示していた。一方、高校や大学の「教師関係」とは有意な相関を示さなかった。中学校の「教師関係」の得点は、高校および大学の「教師関係」の得点と正の相関を示していた。高校の「教師関係」の得点は大学での「教師関係」の得点と正の相関を示していた。つまり、小学校段階の教師関係の適応は中学校段階の教師関係の適応とは関連するが、そのあとの学校段階との教師関係とは関連をしない一方、中学以降の教師関係の適応はお互いに関連していたと言える。これは、教科担任制の有無という学校制度の違いが関わっているのかもしれない。いずれにせよ、「教師関係」の適応が個人内で長期的に関連してくるのは中学校以降であるという可能性が示唆された。

学校適応感の「学校全体」に関して、小学校の「学校全体」の適応は、中学～大学の「学校全体」と正の相関を示していた。中学の「学校全体」の適応も高校と大学の「学校全体」と正の相関を示していた。高校の「学校全体」も大学の「学校全体」と正の相関を示していた。学校嫌い感情と同じく、「学校全体」の適応は、学校段階間を超えてすべて関連していた。言い換えると、小学校（中学校、高校）で「学校全体」の適応感が高い人は、中学校（高校、大学）においても「学校全体」の適応感が高い、ということが示唆された。

学校適応感の「学習関係」に関して、小学校の「学習関係」の適応は中学校と高校の「学習関係」の適応と正の相関を示していたが、大学の「学習関係」とは有意な相関を示さなかった。中学の「学習関係」は高校の「学習関係」と正の相関を示していたが、大学とは有意な相関は示さなかった。高校の「学習関係」は大学の「学習

関係」と正の相関を示していた。つまり、小学校～高校までの学習関係の適応はお互いに関連するが、大学の学習関係の適応と直接関連するのは高校段階の学習関係の適応のみであった。これは、小学校から高校までの学習の連続性と、高校から大学までの学習の連続性が、質的に異なることを示唆する。高校までの学習は小学校・中学校の学習に基づいているのに対して、大学での学習は(主として)高校での学習(専攻)に基づいている、ということかもしれない。とはいえ、何がある学習の基礎となるかは一義的には決定できないものでもある。少なくとも個人内では、小学校～高校での学習の適応感と、高校～大学での学習の適応感のつながりは異なるものとして捉えられている可能性は存在する。

学校適応感の「友人関係」に関して、小学校の「友人関係」の適応は中学校と高校の「友人関係」と正の相関を示していたが、大学とは有意な相関を示さなかった。中学校の「友人関係」の適応は高校の「友人関係」とは正の相関を示していたが、大学とは有意な相関を示さなかった。高校の「友人関係」の適応も大学の「友人関係」と有意な相関を示さなかった。つまり、小学校～高校までの「友人関係」の適応はお互いに関連しているが、大学のみそれぞれと関連していなかった。これは、大学での友人関係は「学校」や「クラス」といった設定がされておらず、自ら何らかのコミュニティに所属することが求められるという特殊性が関わっているのかもしれない。渡邊・堤(2017)も、「大学新生にとって、大学生活を適応的に、また有意義に過ごすためには、友人関係を形成したり、維持したりする行動が必要である」(p.12)と述べている。いずれにせよ、小学校～高校まで「友人関係」で適応感を感じていた人が、必ずしも大学でも「友人関係」で適応感を感じるわけではないという結果は重要だと言える。

#### 学校段階ごとの学校嫌いに影響する要因の変化

各学校段階で、学校嫌いに影響する要因が変化するかについて、「学校嫌い感情」を目的変数、学校適応感の「教師関係」「学校全体」「学習関係」「友人関係」の各下位尺度を説明変数とした重回帰分析を行った(Table 3)。

小学校段階では、モデルの適合度は有意であり、「教師関係」と「学校全体」から有意な負の影響が示された。すなわち、「教師関係」と「学校全体」の適応度が高いほど、「学校嫌い感情」は低くなる、という結果となった。藤井(2005)では、小学生の学校嫌い傾向の要因として「怠学感情」「学業不安」「教師関係」「友達関係」の4つの因子を見出しているが、本研究ではその中でも特に「教師関係」や「学校全体」の影響があることを示した。一方、「学習関係」や「友人関係」は少なくとも統計上、有意な影響を示すことはなかった。

中学校段階でも小学校段階と同様に、モデルの適合度

は有意であり、「教師関係」と「学校全体」から有意な負の影響が示され、「学習関係」と「友人関係」から有意な影響は示されなかった。中学校段階で「友人関係」から有意な影響が示されないというのは意外な結果である。特に中学校段階は友人関係が重要かつ親密となってくる時期であり(e.g., 中間, 2014), 友人関係の適応が学校適応を規定する重要な要因であることが指摘されている(藤井, 2006)。この点について、本研究の参加者において友人関係の適応に大きな個人差がなかった(全体的には適応していたサンプルであった)という可能性や、回顧法という研究方法によるアーティファクトの可能性が存在する。この点はさらに検討する必要がある。

高校段階では、モデルの適合度は有意であったが、有意な影響を示す要因は見いだせなかった。大学段階ではそもそもモデルの適合度が有意ではなかった。

これらの結果をまとめると、学校段階ごとに学校嫌いに影響する要因が変化するか、という問題に対しては、消極的ながら「変化する」という回答が可能であろう。消極的というのは、小学校・中学校段階まで影響を持っていた要因(教師関係・学校全体)が高校段階では影響を持たなくなり、大学に至ってはそもそも学校適応感から学校嫌いを予測するというモデルそのものが成り立たなくなる、ということによる。言い換えると、「かつては影響を持っていた要因が影響を持たなくなる」という意味での「変化する」であり、「かつて影響を持っていなかった要因が影響を持つようになる」という意味での変化は見られなかった。

ただし、消極的とは言え、この結果は2つの点で重要である。第一に、かつて有効だった実践が発達段階によって有効ではなくなる可能性を示唆する。たとえば、今回の結果を踏まえると、小学校段階では教師関係が学校嫌いに影響する要因であるので、学校嫌い感情を低める(なくす)には、教師との関係性を充実させていくことが求められる。一方、この実践をそのまま高校に当てはめることはできない。高校ではもはや教師関係は学校嫌いに影響する要因ではなくなる可能性があるため、教師関係を充実させたとしても、少なくとも学校嫌いに対応する実践としては効果は得られないと考えられる。このことは、相関分析の結果からも言える。小学校段階から一貫して個人内で相関する要素(例:学校嫌い感情や学校適応感の「学校全体」)もあれば、学校段階間である種の「断絶」をしているように見える要素(例:学校適応感の「教師関係」, 「学習関係」, 「友人関係」)も存在する。これは、早期介入が有効な要素もあれば、後に介入する方が有効な要素もあるという実践観を提供する。たとえば「友人関係」の適応は、高校までであれば早期(小学校や中学校)で介入し、適応感を向上させることが有効であるかもしれないが、そのことは大学の「友人関係」とは関連しない。もし大学の「友人関係」の適応を向上させる実践が求められるのであれば、高校以前からの介

入というよりも、大学段階からの（あるいは大学独自の）実践が求められると言える。同様のことは、「学習関係」についても当てはまる（Table 2 参照）。以上の結果は、学校嫌いに対する「有効な実践」を考える場合、それぞれの発達段階を踏まえる必然性を提起する。

第二に、回顧法による調査の（一定の）妥当性を提起する。本研究では、大学生を対象に、同一人物に小学校・中学校・高校・大学の学校嫌い感情と学校適応感を尋ねた。これは、時間とコストを少なくできるというメリットがある一方、現時点での自分の視点に引っ張られ、正確な回答ではない可能性を排除できない。しかし、本研究では、多くの変数において、それぞれ違った結果が示されている。特に重回帰分析では、小・中学校と高校・大学で全く異なる結果が示されている。これは、参加者が「小学校から高校まで同じように回答した」場合には示されない結果であり、参加者が一定程度、小学校なら小学校、中学校なら中学校の時の自分の視点から回答してくれたことを保障する。実際、水谷・雨宮（2015）も、大学生を対象に小学校、中学校、高校段階でのいじめの経験が、大学生時点での Well-Being に影響するということを、大学生への回想法を用いて検証している。もちろんこれは「視点を区別していた」ということの証左であって、「そのデータを当時にとった時と同じ程度正確である」ことは意味しない。とはいえ、同じ質問の繰り返しであっても、回顧法による調査の可能性はより検討されてもよいように思われる。

## まとめ

以上をまとめると、(1) 学校嫌い感情や学校適応感は学校段階間で変動するものの、個人内では一定程度相関する、(2) 相関の仕方は小学校から大学まで相関するものから、小学校から高校までで区切れるもの、中学校以降から相関するもの、といったいくつかのパターンが存在する、(3) 学校嫌いに影響する要因は、小学校・中学校と高校・大学によって異なり、「かつて影響していた要因が影響を持たなくなる」という形で変化する、の3点の知見が得られた。これらは、これまでの研究ではカバーされてこなかった広範囲の学校段階間の発達の变化を検討する試みであり、一定の意義があったと思われる。

## 今後の課題

今後の課題として大きく3点が挙げられる。第一に、サンプリングの問題である。今回の調査は国立大学の学生に行ったため、学習面に問題を抱えてこなかった学生が多かった可能性がある。この点について、より多様なサンプリングを行う必要がある。第二に、発達段階の区分である。今回の研究では小学校～大学まで大きく4区分であったが、小学校の中でも低学年、中学年、高学年といった区分があり、大学でも入学直後の1年生と就職活動などのイベントを控えている4年生では学校嫌い感

情や学校適応感に違いが見られる可能性はある。今後はより細かな発達区分を設定する必要がある。第三に、因果関係である。今回は学校嫌い感情に学校適応感が与える影響を検討したが、理論的には様々なパターンの因果関係が想定できる。この点についてはより広範囲の先行研究のレビューを行い、理論的に妥当な要因の選定とモデルの構築が求められる。

## 引用文献

- 赤羽根直樹・宮崎英夫・小池 守・河崎雅人.(2016). 中学校における不登校発生要因の解明に関する実践的研究—不登校を未然に防ぐために—. *帝京科学大学教職指導研究*, 1, 1-8.
- 荒井佐知子・石田 弓・大塚泰正・尾形明子・岡本祐子・兒玉憲一.(2012). 教員からみた大学生の不登校リスク要因の同定. *広島大学心理学研究*, 12, 93-101.
- 藤井義久.(2005). 児童の学校嫌いを生み出す原因に関する研究. *感情心理学研究*, 12, 1, 24-29.
- 藤井義久.(2006). 中学生の学校嫌い感情と怒りの関連. *感情心理学研究*, 13, 39-48.
- 古市裕一.(1991). 小・中学校の学校ぎらい感情とその規定要因. *カウンセリング研究*, 24, 123-127.
- 保坂 享.(1995). 学校を欠席する子どもたち—長期欠席中の登校拒否（不登校）とその潜在群—. *教育心理学研究*, 43, 52-57.
- 堀井俊章.(2016). 大学生の不登校傾向に影響を及ぼす心理的要因. *横浜国立大学教育人間科学部紀要*, 18, 106-114.
- 本間友巳.(2000). 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析. *教育心理学研究*, 48, 32-41.
- 五十嵐哲也.(2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連. *教育心理学研究*, 59, 64-76.
- 石田靖彦.(2009). 学校適応感尺度の作成と信頼性、妥当性の検討—生徒評定と教師評定を用いた他特性-他方法相関行列からの検討—. *愛知教育大学教育実践総合センター紀要*, 12, 287-292.
- 伊藤美奈子・小澤昌之・安田崇子・星野千恵子・福智直美・近兼路子・原 聡・鶴岡 舞.(2013). 不登校経験者の不登校をめぐる意識とその予後との関連：通信制高校に通う生徒を対象とした調査から. *慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要*, *社会心理学教育学：人間と社会の探求*, 75, 15-30.
- 上加世田寛子・若本純子.(2010). 高校生の登校回避感情と登校理由から考察する不登校とその支援—大学生を対象とする回顧法の質問紙調査から—. *鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要*, 5, 26-30.
- 荻間澤勇人・河村茂雄.(2001). 高校生の登校忌避感情と学校生活適応の関係. *日本心理学会総会発表論文*

- 集, 43, 245.
- 水谷聡秀・雨宮俊彦.(2015). 小中高時代のいじめ経験が大学生の自尊感情と Well-Being に与える影響. 教育心理学研究, 63, 102-110.
- 小出ひろ美・高橋美枝・鶴養美昭.(2008). 登校理由と学校好き感情についての一考察. 日本女子大学人間社会研究科紀要, 14, 107-116.
- 中間玲子.(2014). 青年期の自己形成における友人関係の意義. 兵庫教育大学研究紀要, 44, 9-21.
- 松浦直己・岩坂英巳.(2012). 不登校リカバリー群の心理的変容, 情緒および行動特性に関する縦断的研究. 教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 119-124.
- 森田洋司.(2000). 「不登校」現象の社会学. 学文社
- 高橋 宗・水野邦夫・興津真理子・吉川栄子・上西恵史.(2003). 学校嫌い感情に及ぼす孤独感ならびに自己の肯定的受容傾向の影響について. 聖泉大学聖泉論叢, 11, 1-11.
- 吉川栄子・高橋 宗.(2007). 学校生活の満足感を形成

- する要因の検討—学校ぎらい感情からみた分析—. 聖泉大学聖泉論叢, 15, 207-220.
- 吉川栄子・高橋 宗.(2008). 学校ぎらい感情と友だちタイプとの関連. 聖泉大学聖泉論叢, 16, 75-88.
- 渡邊賢二・堤 貴之.(2017). 大学新入生の友人関係の変化と適応感との関連: 短期縦断調査より. 皇學館大學紀要, 55, 106-122.

## 付記

本論文は人間発達科学部に卒業論文として提出した研究を加筆・修正したものです。本論文の作成にあたって、ご指導・ご助言して下さった人間発達科学部教育心理コースの先生方に心より感謝申し上げます。また、調査にご協力いただきました皆様にも感謝申し上げます。

(2020年8月24日受付)

(2020年9月30日受理)





# ブロックを用いた幼児の一人遊びとその発達的变化

—幼稚園や保育所等にある玩具に着目して—

前 祐希<sup>1</sup> 西館有沙<sup>2</sup>

Developmental changes in infant play alone with blocks  
—Focusing on toys in kindergartens and nurseries—

MAE Yuki, NISHIDATE Arisa

E-mail: nishiari@edu.u-toyama.ac.jp

## Abstract

The purpose of this study is to observe children aged between 3 and 6 years old who play alone with LEGO blocks, and to find out if there are differences in the number of times they assembled or disassembled the blocks, the time spent on building the object, whether they stopped playing and why, the number of times the object was broken in the middle of the object and why, the characteristics of the modeling with the blocks, and the way they handled the object, depending on their grade.

Non-participatory observations were conducted with children in the 3, 4, and 5 year old classes at one accredited kindergarten, and data were obtained for 25 children in the 3 year old class, 21 children in the 4 year old class, and 21 children in the 5 year old class. The results for the 5-year-old class showed that 62% of the children assembled the blocks 60 or more times, 57% disassembled them 20 or more times, and spent an average of 19 minutes and 12 seconds making their works of art, all of which were significantly more than other grades. There was significantly less collapsing of the work due to poorly fitted parts in the 5-year-old class.

On the other hand, the most common reasons for discontinuing play were "to play with something I made," "to talk to my friends" and "to watch my friends play," and there was no significant difference between the three grades. In terms of the characteristics of the models using blocks, many of the models in the 3 years old class were made by stacking 3-dimensional parts vertically or combining them with board-like parts, while the models in the 4 years old class were made by connecting blocks horizontally into long shapes or by combining multiple board-like parts, and in the five-year-old class, there was a lot of elaborate building of parts of various sizes and shapes.

キーワード：幼児，レゴブロック，造形遊び，発達

Keywords：infants, LEGO blocks, Modeling play, development

## I. はじめに

ブロックや積み木といった玩具は、カイヨワ（1990）の著書では「建設の遊び」に使われるとされており、造形素材の一つであるととらえられる。ブロックは、パーツを凹凸部や磁石でつなぎながら組み立てることができる。芸術教育研究所・おもちゃ研究室（1990）はブロックについて、「一定の単位でできている。これのみであらゆる平面や立体が容易にできる」、「点が集まって線→面→量を構成している。しかも、一定の大きさの単位をもとに出発しているため、線も面も量も、単純な構成システムでできる」と述べている。また、積み木はパーツ

をつなぐことはできないが、一般にブロックのパーツより大きく、並べたり積んだりして大型の造形を楽しむことができる。幼稚園や保育所等には、子どもの多様な遊びを保障するものとして玩具を含むさまざまな遊び道具があるが、石橋（1994）の調査によれば、ブロックや積み木は3歳未満児のクラスにも3歳以上児の各年齢のクラスにも置かれることの多い玩具である。

幼稚園や保育所等において子どもは、ブロックや積み木を使ってどのように遊ぶのであろうか。3歳以上の幼児は「身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ」（幼稚園教育要領，2018）とされて

<sup>1</sup> 金沢市立光が丘保育所 <sup>2</sup> 富山大学教育学系

おり、そのような子どもの遊びを保障する環境を保育者が理解し、用意する必要がある。幼稚園や保育所等にある玩具を子どもがどのように扱い、いかなる試行錯誤や工夫をしてかかわっていくのかを知ることは、環境を理解するために必要であると言える。

Hirsch (1996) は、子どもの積み木遊びを7つの段階に整理している。ステージ1は「運ぶ」であり、積み木が造形に使われることはなく、極めて幼い時期に見られるとされる。ステージ2は「横・縦の列を作る」であり、造形の始まりとされ、初期の造形パターンには多くの繰り返しが見られる。ステージ3は「橋渡しをする」であり、間にスペースのある2つの積み木を3つ目の積み木でつなぐことを指す。ステージ4は「囲いをする」であり、スペースを囲うように積み木を配置することを指す。ステージ5は「パターンとバランスを使い、より多くのパーツでより精巧なデザインを創り出す」であり、年齢に伴い、造形がより着実に独創的になる。ステージ6は「ごっこ遊びをするために作品の名前を付ける」であり、ステージ7は「自分が知っている実際のあるものを再現・象徴することが多く、作品でごっこ遊びをすることへの強い衝動をもつ」である。Hirsch (1996) は、積み木遊びを初めて経験するのが2歳からであろうと6歳からであろうと、ステージ1を除いたすべての段階を通過するものであり、唯一の違いは、年齢が高い子どもほど初期の段階をより速く通過し、それぞれの年齢に適した段階に到達することであると述べている。Pollman (2010) は、積み木を運ぶ作業は2歳頃に、積み重ねたり橋渡しをしたりする行為は3歳頃に、囲いをする行為は4歳頃に見られ、積み木で遊ぶ経験を積んでいるほどに、いろいろな形の多くの積み木を使って遊ぶとしている。

栗山 (2008) は、造形活動の過程を支える探索活動に着目し、乳幼児の遊びにおける探索活動を観察しており、その結果から、1歳前後の子どもには、無目的のままに何かと出会い、とりあえず手で確かめたり全身で触れたりする姿が見られ、2歳前後の子どもには、ある活動を繰り返す中でそれによる環境の変化や反応に気づくとともに、そこから生まれたイメージを確かめるように活動を継続あるいは発展させていく姿が、3、4歳の子どもには、身体感覚だけでなく言葉を手だてとして外界や自分の行動の意味を確かめる姿が、幼児期後半の子どもには、自己のイメージを具体化・視覚化するために試したり探ったりする姿が見られたとしている。栗山 (2008) は「周囲のものを確かめ、探る活動」とひとくくりに考えられることが多い探索活動の中に、「身体的触覚により環境やモノ自体を確かめる」という触覚的探索と「イメージ活動や知的好奇心に支えられた試行錯誤」という知的探索の二つの要素を見出し、それぞれは混在しつつも徐々に変容していくとしている。浅沼 (1992) は、3歳以降の幼児の造形活動には「主に作って意味づける時期」と「主に作り遊びをする時期」があるとしている。

浅沼 (1992) によれば、「主に作って意味づける時期」は3～4歳頃に該当し、素材を操作する(もてあそぶ)ことから入り、そこからイメージが生まれ、そのイメージを実現するために手や簡単な道具を用いて加工する姿が見られる。また、「主に作り遊びをする時期」は4～7歳に該当し、この時期の造形はイメージや発想があることで始まり、過去の経験が判断基準となって、遊びの目的に合わせた素材・材料が選択される。

これらの文献から、ブロック遊びについても、3歳頃からブロックを組み立てて遊ぶようになるとともに、組み立てたブロックを何かに見立てて命名したり、自分のイメージを表現しながら遊んだりする姿が見られるようになると考えられる。また、手指の巧緻性が増すにつれて、より精巧で着実な組み立てをするようになる。さらに、年齢が上がるにつれて、自分のイメージを形にするためにさまざまな形のブロックを多く用いながら、試行錯誤して組み立てる姿が見られるようになっていくと推測される。

しかし、幼児のブロック遊びに着目した先行研究(Daniel, Eva Liang, Florrie Fei-Yin & Catherine, Katrina, Kathy, Nora, Roberta & Wendy, 2011;2019;Natasia & Danica, 2018) は少なく、これまでにブロックを使った幼児の遊びとその発達的变化について明らかにしたものは見あたらない。そこで本研究では、3歳以上の幼児のブロックを用いた一人遊びに着目し、年齢によって分けられた3クラスの子どもの遊び方や作品を観察することで、それぞれの年齢における遊び方とその発達的な変化を明らかにすることにした。

## II. 方法

### 1. 対象児

T県内の認定こども園1園の3歳クラス、4歳クラス、5歳クラスにおいて、自由時間にレゴブロックを用いて一人遊び(作品づくり)をしていた子どもを観察対象とした。子どもが遊ぶブロックに関しては、玩具としての歴史が長く多くの園に置かれていること、対象となるクラスのすべてに置かれていたことから、レゴブロックを対象とした。なお、対象園では各クラスの子どもの状況や発達過程に応じて、パーツの種類や量を調節しているため、用意されていたパーツは学年間で異なっていた(写真1, 2, 3)。

本論文では、凸の差しこみ部が24個以内で正方形か長方形をしており、ある程度の厚みのあるブロックを立体パーツ、正方形か長方形で板のように薄いブロックを板状パーツ、ドア枠や窓枠、屋根の形のブロックを建築パーツ、人の形をしたブロックを人型パーツ、それ以外の丸や台形、アーチなどの形をしたブロックを変形パーツと呼ぶ。

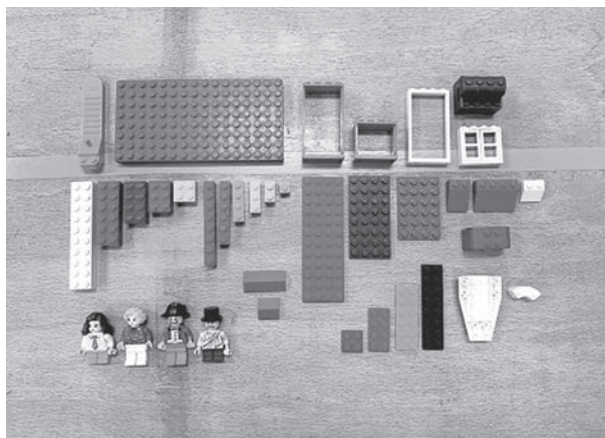


写真1. 3歳クラスのパーツの例

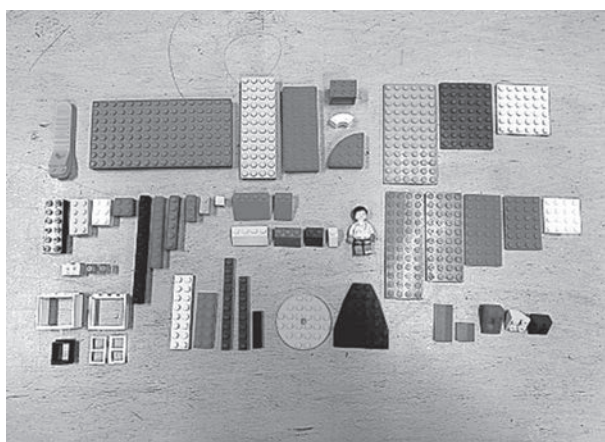


写真2. 4歳クラスのパーツの例

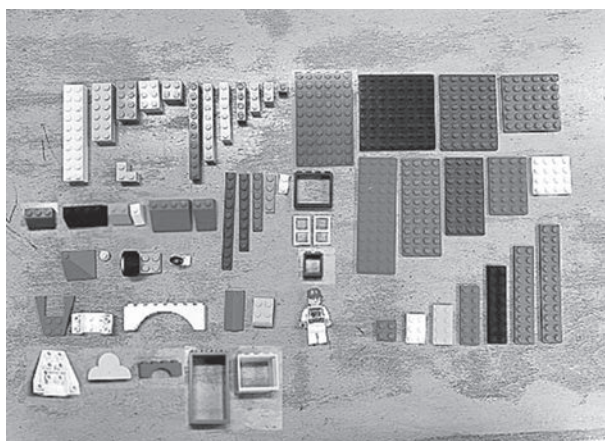


写真3. 5歳クラスのパーツの例

写真1～3より、3歳クラスと比べると、4歳クラスや5歳クラスでは板状のパーツの種類が多く、細かいパーツも増え、子どもの手指の巧緻性に合わせていることや、さまざまな造形に対応できるように配慮されていることがうかがえた。

得られたデータ数は計67名分であり、3歳クラスが全体の37% (25名)、4歳クラスが31% (21名)、5歳クラスが31% (21名)であった。また、対象児の性別は、

全体の64% (43名)が男児、36% (24名)が女児であり、いずれの学年においても男児の方が多かった(3歳クラスは男児16名、女児9名;4歳クラスは男児15名、女児6名;5歳クラスは男児12名、女児9名)。

## 2. 手続き

2018年12月から2019年10月までの期間に、対象園において、非参与観察を行った。子どもがブロックを使い始めてから、遊びを終えてブロックをかたづけるまでの様子をビデオカメラに記録した。また、子どもがつくった作品はデジタルカメラで撮影した。

## 3. 観察項目

観察項目は計12項目であった。まず、子どもの試行錯誤の現れをとらえる項目として、子どもがブロックを組み立てた回数、子どもがブロックを分解した回数、作品づくりにかけた時間の3項目を設けた。また、子どもの手指の巧緻性をとらえる項目として、ブロックが壊れた回数とその理由の2項目を設けた。さらに、子どもがつくった作品の特徴(形やパーツの組み方)と作品の名前(子どもが命名した場合のみ)の2項目を設けた。加えて、その場での遊びの中断とその理由、遊びの場を一時的に離れる行為とその理由、作品の扱い方の5項目を設定した。

## 4. 倫理的配慮

ビデオカメラやデジタルカメラで子どもの遊びの様子や作品を記録するにあたっては、子どもの顔が映りこまないように配慮した。また、映像をもとに集計したデータにおいては個人情報をすべて排除した。さらに、デジタルカメラの映像データに顔が映りこんでいた場合にはすべてマスク処理を行った後に保存した。一方、ビデオ映像の一部に含まれていた個人情報のマスク処理は困難であったため、鍵のかかる部屋で管理した。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. ブロックでの作品づくりとその時間

ブロックでの作品づくりの過程を明らかにするために、ブロックを組み立てた回数と分解した回数を計数した。ブロックを組み立てた回数とは、パーツ同士をつなげた回数を指しており、一度分解したパーツを再度つけた場合も1回と計数した。ブロックを分解した回数とは、自分の手につないであったパーツの一部を外した回数を指す。

ブロックの組み立て回数(表1)は、3歳クラスでは30回未満が最も多く(48%)、4歳クラスでは30-60回(38%)が、5歳クラスでは60回以上(62%)が最も多かった。学年間に差はあるかどうかについて $\chi^2$ 検定を行ったところ、5%水準で有意差が認められた( $\chi^2(2)=11.91$ ,  $p<0.05$ )。残差分析より、組み立て回数が30回未満であるケースは3歳クラスで多く、5歳クラスで少なかった。また、5歳クラスでは組み立て回数が60回以上であるケースが多かった。

ブロックの分解回数（表1）は、3歳クラスでは20回未満が80%、4歳クラスでは20回未満が67%であった。一方、5歳クラスでは20回以上が57%と最も多かった。学年間の差の有無について $\chi^2$ 検定を行ったところ、5%水準で有意差が認められた（ $\chi^2(2)=6.93, p<0.05$ ）。残差分析より、分解回数が20回未満であるケースは3歳クラスで多く、5歳クラスで少なかった。また、分解回数が20回以上であるケースは3歳クラスで少なく、5歳クラス児で多かった。

また、子どもが作品づくりにかけた時間と作品づくりを中断した時間の合計を算出し、学年ごとに平均値と標準偏差（SD）を求めた（表2）。ここで言う「中断」とは、子どもが作品づくり（パーツ探しを含む）の手を止めてから、再びつくる行為に戻るまでに10秒以上が経過したケースを指す。表2より、作品づくりにかけた時間は3歳クラスでは平均して10分38秒、4歳クラスでは14分5秒、5歳クラスでは19分12秒であった。学年間に差はあるかを確認するため、一元配置の分散分析を行ったところ、1%水準で有意差が認められた（ $F(2, 64)=7.05, p<0.01$ ）。Scheffe法による多重比較より、3歳クラス児と比べて5歳クラス児は作品づくりにかける時間が有意に長かった。作品づくりを中断した時間については、3歳クラスの平均が4分5秒、4歳クラスが6分17秒、5歳クラスが6分42秒であり、学年間に有無な差は認められなかった（ $F(2, 64)=2.66, n.s.$ ）。

以上にみてきたように、学年が上がるにつれて子どもがブロックを組み立てたり分解したりする回数は増え、作品づくりにかける時間も長くなる傾向にあった。ブロックのパーツをいくつもつなげたり、何度も分解した

りする行為は、作品を自分のイメージに近づけようとする試行錯誤の現れであると考えられる。特に5歳クラス児のブロック遊びでは、試行錯誤する姿が多く見られることが示唆された。また、作品づくりにかける時間が長くなった背景には、象徴機能の発達により作品のイメージを具体的にもって造形を行うようになったこと、集中力が持続するようになったことがあると推察される。

## 2. ブロック遊びを中断している間に子どもは何をしていたか

ブロック遊びをしている場にとどまった状態で作品づくりを中断した回数を計数した結果を表3に示した。3歳クラスでは5回未満が最も多く（56%）、5-10回未満は32%、10回以上は12%であった。4歳クラスでは5-10回未満が57%と最も多く、5回未満が33%と次いだ。5歳クラスでは、5回未満が38%、10回以上が33%であった。学年間に差はあるかについて $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意傾向が認められた（ $\chi^2(2)=8.33, p<0.1$ ）。残差分析より、4歳クラス児はその場での中断回数が5-10回未満であるケースが多く、5歳クラス児はその場での中断回数が10回以上であるケースが多かった。

その場にとどまった状態で作品づくりを中断した理由について分析した結果（表4）、3歳クラスでは「つくったもので遊ぶ」が91%と最も多く、「友達と話す」が74%と次いだ。4歳クラスでは「つくったもので遊ぶ」が95%と最も多く、「友達の遊びを見る」が76%と次いだ。5歳クラスでは「つくったもので遊ぶ」「友達の遊びを見る」がいずれも81%と多かった。3群間に有意な差が認められた項目はなかった。

ブロック遊びの場から離れた回数（表5）は、いずれ

表1. ブロックの組み立て回数および分解回

	3歳クラス (N=25)	4歳クラス (N=21)	5歳クラス (N=21)	$\chi^2$ 値
<組み立て回数>				
30回未満	<b>48% (12名)</b>	29% (6名)	<b>5% (1名)</b>	11.91*
30-60回未満	24% (6名)	38% (8名)	33% (7名)	
60回以上	28% (7名)	33% (7名)	<b>62% (13名)</b>	
<分解回数>				
20回未満	<b>80% (20名)</b>	67% (14名)	<b>43% (9名)</b>	6.93*
20回以上	<b>20% (5名)</b>	33% (7名)	<b>57% (12名)</b>	

※残差分析より有意であった数値は太字にして示した。

\*:  $p<0.05$

表2. 作品づくりにかけた時間と中断した時間の平均（標準偏差）

	3歳クラス (N=25)	4歳クラス (N=21)	5歳クラス (N=21)	F 値	多重比較の結果
制作時間の平均 (標準偏差)	10分38秒 (7分45秒)	14分5秒 (5分58秒)	19分12秒 (9分7秒)	7.05**	3歳<5歳
中断時間の平均 (標準偏差)	4分5秒 (3分41秒)	6分17秒 (4分31秒)	6分42秒 (4分23秒)	2.66	—

\*\*: $p<0.01$

表3. ブロック遊びの場にとどまった状態で作品づくりを中断した回数

	3歳クラス (N=25)	4歳クラス (N=21)	5歳クラス (N=21)	$\chi^2$ 値
5回未満	56% (14名)	33% (7名)	38% (8名)	8.33 <sup>†</sup>
5-10回未満	32% (8名)	<b>57% (12名)</b>	29% (6名)	
10回以上	12% (3名)	10% (2名)	<b>33% (7名)</b>	

※残差分析より有意であった数値は太字にして示した。

<sup>†</sup>:  $p < 0.1$

表4. ブロック遊びの場で作品づくりを中断していた間に何をしていたか (重複計数)

	3歳クラス (n=23)	4歳クラス (n=21)	5歳クラス (n=21)	$\chi^2$ 値
つくったもので遊ぶ	91% (21名)	95% (20名)	81% (17名)	2.39
友達と話す	74% (17名)	43% (9名)	57% (12名)	4.38
レゴ友と話す	44% (10名)	33% (7名)	43% (9名)	—
レゴ友以外と話す	57% (13名)	33% (7名)	38% (8名)	—
友達の遊びを見る	65% (15名)	76% (16名)	81% (17名)	1.50
レゴ友を見る	30% (7名)	24% (5名)	43% (9名)	—
レゴ友以外を見る	61% (14名)	76% (16名)	76% (16名)	—
パーツをもてあそぶ	39% (9名)	38% (8名)	29% (6名)	0.64
ぼーっとする	26% (6名)	24% (5名)	38% (8名)	1.21
パーツを取り合う	0	14% (3名)	10% (2名)	3.30
その他	35% (8名)	19% (4名)	33% (7名)	—

※「レゴ友」とは、同じようにレゴブロックを使った遊びをしていた子どもを指す。

表5. 作品づくりを中断して、その場から離れた回数

	3歳クラス (N=25)	4歳クラス (N=21)	5歳クラス (N=21)	$\chi^2$ 値
5回未満	84% (21名)	81% (17名)	86% (18名)	0.18
5回以上	16% (4名)	19% (4名)	14% (3名)	

表6. その場を離れて何をしていたか (重複計数)

	3歳クラス (n=21)	4歳クラス (n=14)	5歳クラス (n=18)	$\chi^2$ 値
友達の遊びを見に行く	43% (9名)	43% (6名)	39% (7名)	0.08
欲しいパーツを探しに行く	33% (7名)	21% (3名)	28% (5名)	0.59
つくったもので遊ぶ	19% (4名)	21% (3名)	6% (1名)	1.97
つくったものを見せに行く	14% (3名)	14% (2名)	17% (3名)	0.05
先生に呼ばれる	5% (1名)	0	<b>28% (5名)</b>	7.54*
その他	24% (5名)	29% (4名)	50% (9名)	—

※残差分析より有意であった数値は太字にして示した。

\*:  $p < 0.05$

の学年も5回未満が多く、3歳クラスでは84%、4歳クラスでは81%、5歳クラスでは86%であった。 $\chi^2$ 検定より、学年間に有意な差は認められなかった( $\chi^2(2)=0.18, n.s.$ )。ブロック遊びの場から離れた理由(表6)については、3歳クラスでは「友達の遊びを見に行く」が43%と最も多く、「欲しいパーツを探しに行く」が33%と次いだ。4歳クラスでは「友達の遊びを見に行く」が43%と最も多く、「欲しいパーツを探す」「つくったもので遊

ぶ」がいずれも21%であった。5歳クラスでは「友達の遊びを見に行く」が39%と最も多く、「欲しいパーツを探しに行く」「先生に呼ばれる」がいずれも28%であった。学年間に有意差の認められた項目は「先生に呼ばれる」であり( $\chi^2(2)=7.54, p < 0.05$ )、5歳クラスでは先生に呼ばれてその場を離れるケースが多かった。これには、行事や就学準備に関する事など、年長ならではの活動が自由遊びの時間にしばしば入ったことが影響したもの

と考えられる。

以上のように、その場を離れることは各学年とも少ないものの、その場で作品づくりを中断する回数は年齢が上がるほど増える傾向にあった。ただし、中断の理由については学年間の違いがほぼ見られなかったことから、作品づくりにかけた時間が長くなった(表2)ことで、遊びを中断する回数も増えたと解釈できる。また、作品づくりを中断した時間の長さには学年による大きな差が見られなかったことから、年長児が1回に中断した時間は年少児と比べて短かったと言える。

作品づくりを中断した子どもは、つくったもので遊ぶか、他の友達の遊びを眺めるか、他の友達とおしゃべりをするが多かった。見る相手や話す相手は同じようにブロックで遊んでいる友達より、他の遊びをしている友達の方が多かったが、これはブロックで遊ぶ子どもが作品づくりに集中しており、かかわりをもてる雰囲気になかったためであると考えられる。

作品づくりを中断してつくったもので遊ぶ行為は、子どもが作品からイメージを得た、あるいはイメージをもって作品をつくっていることの証であるとともに、自分のイメージを表現してみせることである。そのイメージの世界を楽しむ中で、子どもは新たな発想を得て作品づくりに戻っていくと考えられる。つまり、作品で遊ぶという行為自体を、造形の過程の一つととらえることができる。また、作品づくりを中断している間にブロックのパーツをもてあそぶ姿が見られたが、これは幼稚園教育要領(2018)に示されている「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」姿であると考えられる。

作品づくりの途中で、他の友達の遊びを見たり他の友達と話したりする姿からは、子どもが友達の存在や友達の一歩のしていることに関心を向けていることがうかがえる。友達とかかわりをもつことは、一つの遊びを長く続ける際の気晴らしになるであろうし、別の遊びへの参加意欲を高めたり、「ブロックの次は〇〇をしよう」というように遊びの見通しをもったりすることにもつながると考えられる。

### 3. 作品が途中で壊れた回数とその理由

作品づくりの途中で作品の一部が壊れてしまった回数を計数した結果を表7に示した。表7より、どの学年においても5-20回未満が最も多く(3歳クラスは56%、4歳クラスは67%、5歳クラスは52%)、学年間に有意差は認められなかった( $\chi^2(2)=2.99, n.s.$ )。

作品が壊れた理由について、組み立てる際や分解する際の失敗や不注意によるものを自己要因、友達に壊されることによるものを他者要因、パーツの差しこみのあましさによると見られるものを取り付け不十分として計数し、その結果を表8に示した。表8より、どの学年においても多かったのは、組み立てたり分解したりする際に誤って壊してしまうケースであった。また、パーツの取り付けが不十分による崩壊も各学年とも多かったが、その割合について学年間に有意差が認められ( $\chi^2(2)=6.35, p<0.05$ )、残差分析より5歳クラスでは少ないことが確認された。

学年に関係なくほとんどの子どもの作品が途中で壊れており、その多くが組み立てや分解の失敗、取り付け不十分であった。ただし、取り付け不十分により、途中でそのパーツが取れてしまうということは5歳クラスで有

表7. 作品づくりの途中で作品が壊れた回数

	3歳クラス (N=25)	4歳クラス (N=21)	5歳クラス (N=21)	$\chi^2$ 値
5回未満	28% (7名)	24% (5名)	19% (4名)	2.99
5-20回未満	56% (14名)	67% (14名)	52% (11名)	
20回以上	16% (4名)	10% (2名)	29% (6名)	

表8. 作品が壊れた理由 (重複計数)

	3歳クラス (n=23)	4歳クラス (n=21)	5歳クラス (n=20)	$\chi^2$ 値
取り付け不十分 (パーツの差し込みが甘い)	100% (23名)	95% (20名)	<b>80% (16名)</b>	6.35*
自己要因	96% (22名)	100% (21名)	100% (20名)	1.81
組み立て失敗	87% (20名)	81% (17名)	90% (18名)	0.73
分解失敗	52% (12名)	57% (12名)	75% (15名)	2.53
不注意	30% (7名)	38% (8名)	35% (7名)	0.29
動かしてみた際に壊れる	78% (18名)	67% (14名)	71% (15名)	
その他	4% (1名)	14% (3名)	19% (4名)	—
他者要因 (壊される)	17% (4名)	10% (2名)	25% (5名)	1.73

※残差分析より有意であった数値は太字にして示した。

\*:  $p<0.05$

意に少なかったことから、手指の巧緻性の発達により、パーツをしっかりと付けられるようになってきていることがうかがえる。また、組み立てや分解の際の崩壊については学年間に有意差が認められなかったが、これには組み立てや分解の回数や作品に用いられたパーツの量が影響した可能性がある。つまり、学年が上がるほどに組み立てや分解の回数が増え、作品に用いられるパーツの種類も量も増え、構造が複雑になったことで組み立てや分解の際に誤って一部が外れてしまったり、不必要なパーツまで分解してしまったりすることが起こったと考えられる。

#### 4. 学年別に見るブロック造形の特徴

3歳クラスでは、図1-1のAのように、立体パーツを棒状あるいは面状に組み立てた上に板状パーツを乗せる、もしくは板状パーツの縁に立体パーツを積み上げるといった、台型や箱型の造形がよく見られた。また、1辺の幅が同じ立体パーツを縦に積み上げた作品(図1-1のB)が他の学年と比べて多く見られた。Aの台型や箱型をつくる際にも、同じ大きさのブロックを上積み重ねるケースが多かった。

3歳クラス児の作品は、車や飛行機といった乗り物が最も多く、次いで銃などの武器や家であった。その他には、「バイク」、「ロケット」、「ねこバス」、「手裏剣」、「掃除機」、「すべり台」と命名された作品があった。乗り物や武器(図1-2のC)をつくった子どもは、立体パーツを使っていることが多かった。また、飛行機の翼が一方にしかない(図1-2のC-c)など、車体の形状が左右非対称であるものがあった。家をつくった子どもは、立体パーツを2段に組んで長方形の面を成形し、その上に立体パーツやドアなどの建築パーツを付けていた(図1-2のD)。これらの造形において主に立体パーツが使われたのは、他のクラスと比べて板状パーツが少なかったこともあるが、立体パーツを組み立てていくなかで作品のイメージをつくっていくという形で、この時期の子どもの遊びが進むためであると推察される。乗り物や家の造形においては、立体パーツをずらしてつなぐ技法を用いることで、横長の作品や上下左右の幅の異なる作品がつけられるケースがあった。

4歳クラスでは、図2のFのように立体パーツを横に長くつなぐ組み立てが複数の子どもの造形において見られた。また、図2のGのように板状パーツをいくつか組み合わせ、それに立体パーツを付けていく作品も複数見られた。このようにずらしてつなぐ技法を多く用いることで、4歳クラスでは3歳クラスと比べてより長い、あるいは面積の広い作品がつけられていた。

4歳クラス児の作品には乗り物や家などがあったが、横長につなぐ造形(図2のF)は電車や新幹線を現していることが多かった。また、飛行機は板状パーツをつなぐなどしてつけられていた。その他に立体パーツや変形パーツを使って乗り物をつくった子どももいた(図2の

I-a)。さらに、乗り物を使ったごっこ遊びをするのに必要な鉄道信号(図2のF-b)やプラットホーム(図2のF-c)などが合わせてつけられたケースがあった。家については、板状パーツをつなぎあわせ、その上に立体パーツなどを付ける形でつけられていた(図2のH)。その他に、「掃除機」、「釣り(竿)」、「アイス」と命名された作品があった。これらの作品は、3歳クラス児と比べると第三者が見て何をつくったかわかる造形が多く、子どもがより明確なイメージをもって作品づくりを進めていることがうかがわれた。

5歳クラスでは、図3のJのように乗り物を作るケースが多く、1枚の板状パーツを基盤にして、そこにいくつものパーツを積み上げていく造形や、立体パーツを複雑に組み合わせる造形が見られた。乗り物の形状は左右対称で、その構造は3歳クラス児や4歳クラス児の作品と比べると複雑であり、より多くのさまざまな形のパーツが用いられていた。たとえば、空中を飛ぶ乗り物の羽の形は折り畳み型(図3のJ-d)や翼型(図3のJ-f, J-h, J-i)、プロペラ型(図3のJ-g)などさまざまであり、翼も2枚以上付いているなど、子どもなりの工夫が見られた。また、「ここは人が座る(ところ)」、「タイヤがついているので机の上も走れるし、(翼がついているので)空も飛べる」というように、細部にまでこだわりの見られる作品があった。さらに、立体パーツをずらして組んでいくことで丸みを帯びたアーチ状の門(図3のK-a)をつくった子どもや、板状パーツと立体パーツを組み合わせる二階建ての家(図3のK-b)をつくった子どもがいた。乗り物以外には、「お部屋」(図3のK-c)、「ガム入れ」(図3のK-d)、「ショートケーキ」と命名された作品があった。

#### 5. 作品の扱い方

3歳クラスでは、つくった物をさまざまに見立てて動かしてみる姿や、人型パーツや人に見立てたブロック(立体ブロック数個を縦につないだもの)を動かして自分あるいは友達がつくった乗り物や家を使ったごっこ遊びを楽しむ姿、作品を武器や電話に見立てて「もしもし、〇〇レンジーですか」とつぶやいたり、鉄砲を撃つまねをしたりするなどのヒーローごっこをする姿が見られた。一方で、作品の見立てが定まっておらず、板状パーツに立体パーツを組み、家と見立てて「ご飯食べている」とつぶやくが、すぐに立体パーツを外し、板状パーツの縁に面上に立体パーツを積み上げて箱型にし、複数のパーツを箱の中に入れて振ったりかき混ぜたりし、それを飲むまねをしてみたりする(図1-1のA-i)といったように、作品の造形や作品を使った遊びが変化していくケースがあった。また、立体パーツをひたすら組み続ける(図1-2のE-b)、立方体の側面に偶然にできた穴に別のパーツを入れたり出したりする(図1-2のE-c)など、栗山(2008)のいう触覚的探索をしていると思われるケースがあった。



4歳クラスでは、人型パーツを車に乗せたり、家の中に入れたりしてごっこ遊びを楽しむ様子や、乗り物をそれらしく動かしてみせる様子が見られた。乗り物を動かして遊ぶ子どものなかには、友達がつくった線路の上で自分のつくった電車を走らせてみたり、自分がつくったプラットフォームに電車を発着させてみたりするなど、友達の作品や乗り物に関連してつくった作品を使いながらごっこ遊びの世界をより現実的に表現している子どもがいた。

5歳クラスにおいては、乗り物を作った後に、それを動かして遊ぶ姿が多く見られた。なかには、自分のつくった飛行機を車庫に着陸させる、車をアーチ状の門にくぐらせる、工具をつかって乗り物を修理するかのようにトントンと打つなど、乗り物に関連してつくった作品も使いながら遊ぶ子どもがいた。

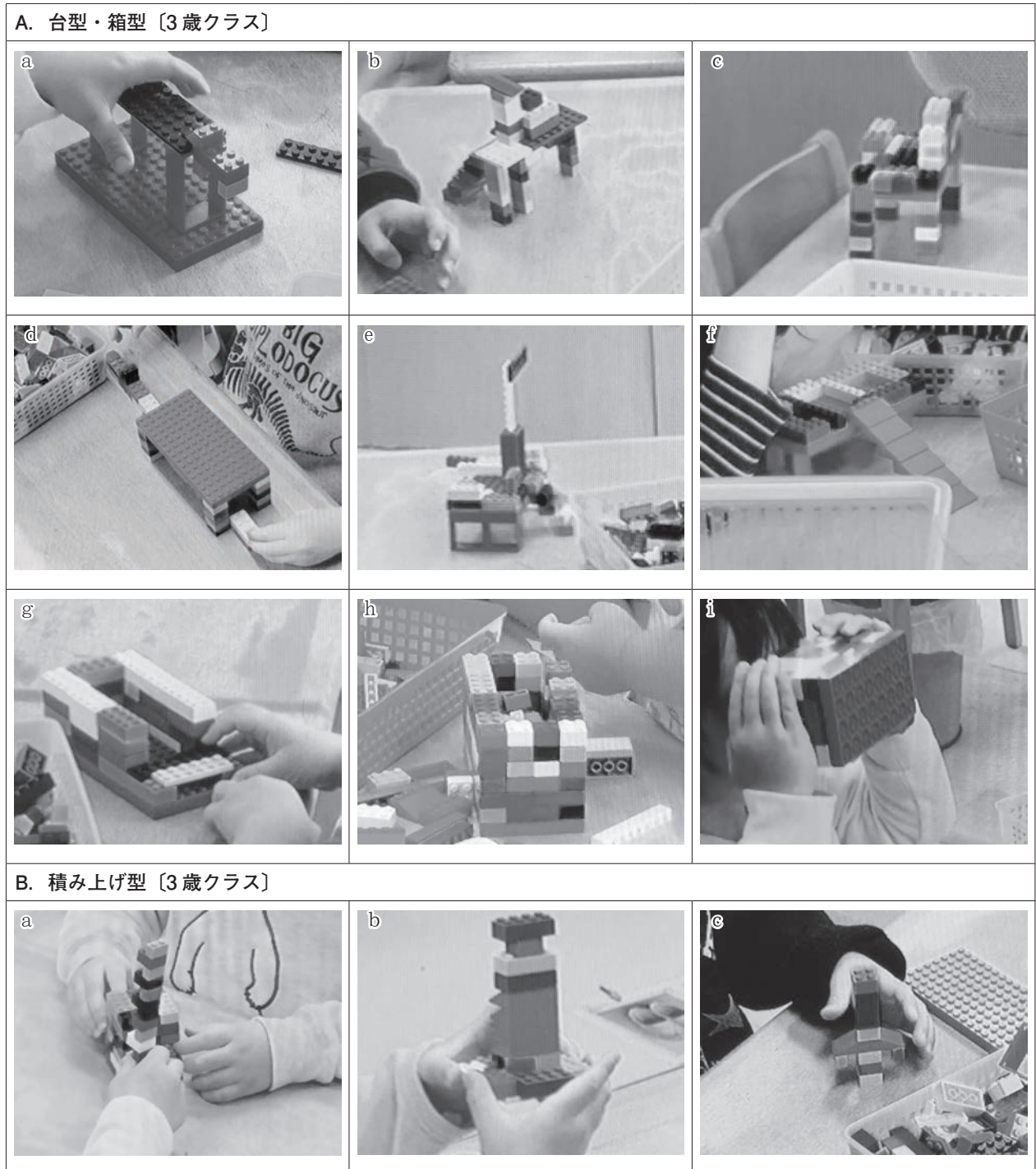
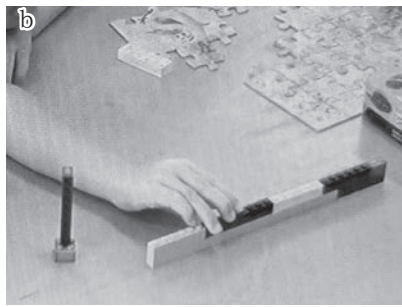
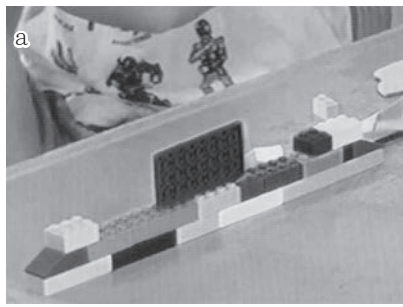


図 1-1. 3歳クラス児の作品例

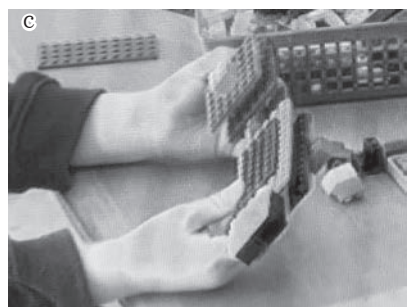
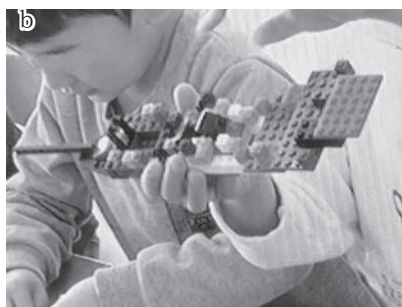
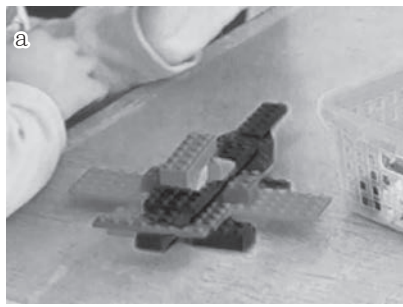


図 1-2. 3歳クラス児の作品例 (図 1-1 の続き)

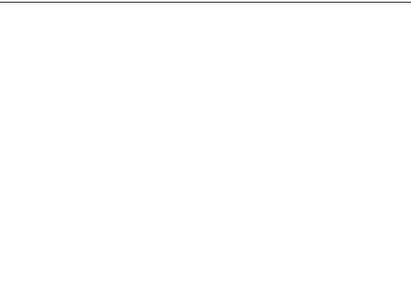
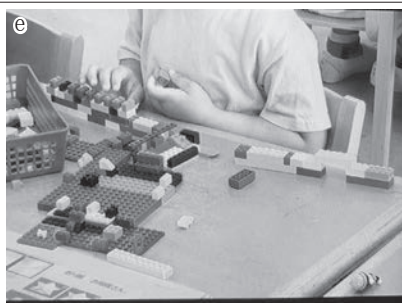
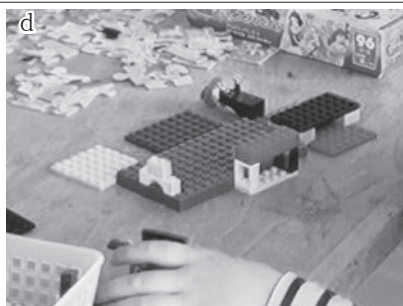
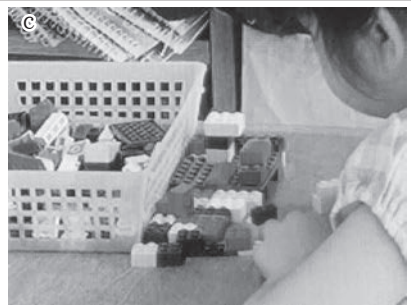
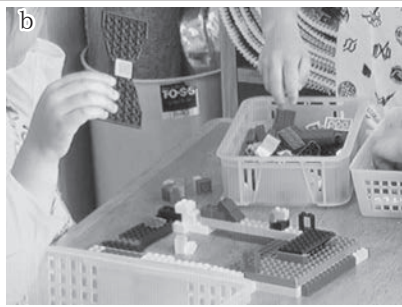
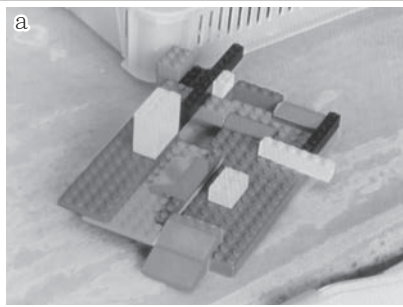
F. 横つなぎ型 [4歳クラス]



G. 板状パーツつなぎ型 [4歳クラス]



H. 家 [4歳クラス]



I. その他 [4歳クラス]

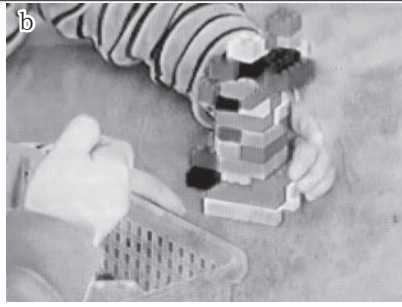
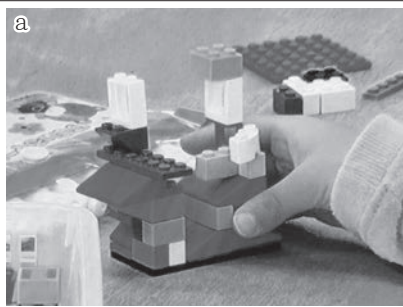


図2. 4歳クラス児の作品例

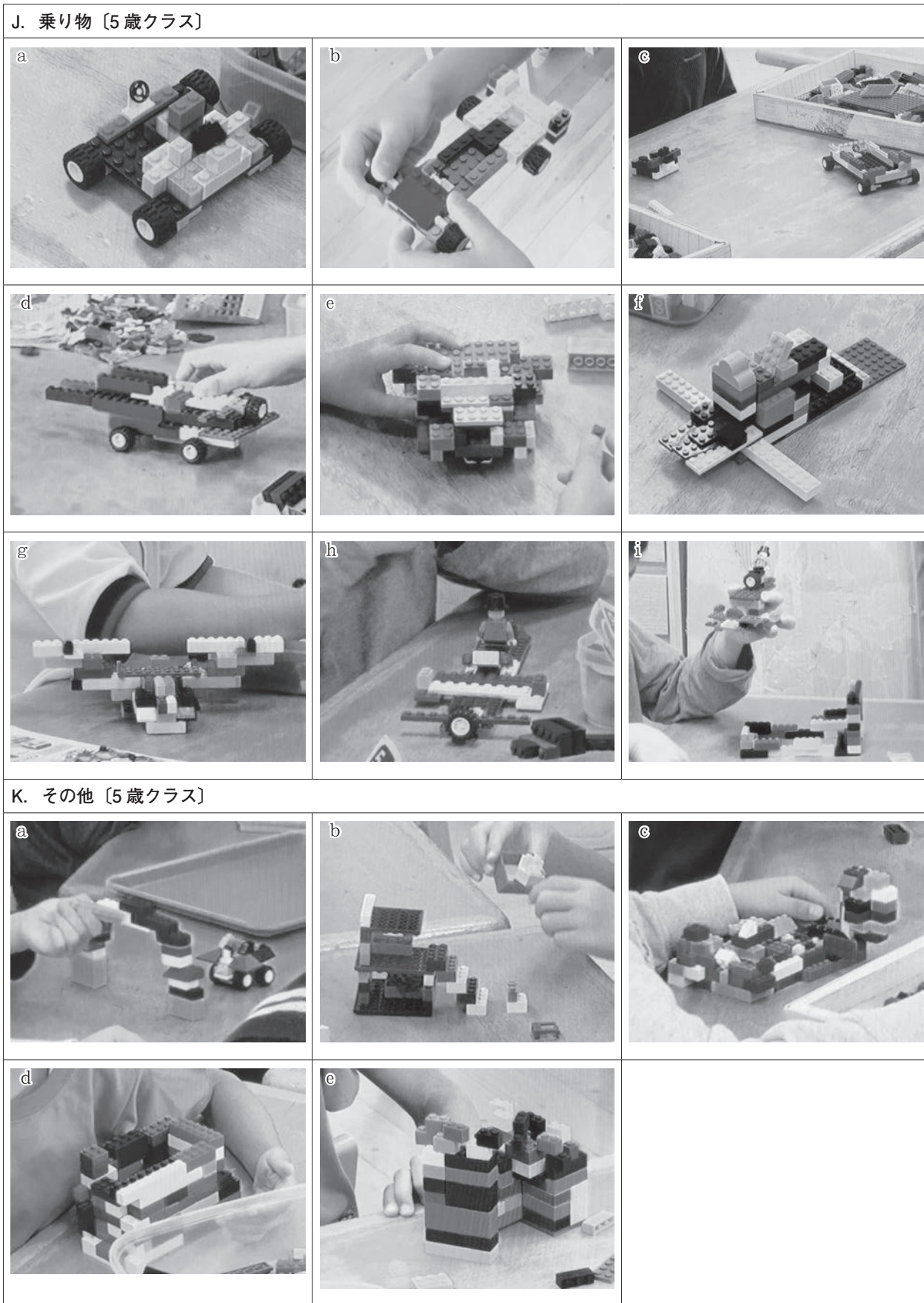


図3. 5歳クラス児の作品例

#### IV. まとめ

3歳以上の幼児は、パーツを組み合わせて作品をつくるという作業を、3歳クラス児でも平均して10分程度の時間をかけて取り組むこと、5歳クラス児では20分以上の時間をかけるケースがあることが確認された。また、年齢が上がるほどに、ブロックを組み立てたり一部を分解したりを繰り返し、試行錯誤しながら自分のイメージに近づくように作品を形づくっていくことがうかがわれた。ブロックはパーツを外したり付けたりすることが容易にできるので、納得するまで何度でもつくり直すことができる。この特性が、3歳クラス児においては豊かな発想を生んだり、イメージをさまざまに展開させたりすることにつながり、年齢が上がるにつれて、自分のイメージに近い形に仕上げていく楽しみを味わうことにつながっていると考えられる。

3歳以上の幼児のブロックを使った造形遊びは、同じくらの大きさの立体パーツを縦方向に積み上げることから、横方向につなげる技法を取り入れるようになり、さらに様々な大きさや形のパーツを使って組み立てを行ったり、細かい部分までこだわりをもってパーツを取り付けたりするようになっていくことが示唆された。

また、どの学年の子どもにも、作品づくりの途中でパーツをもてあそぶ様子や、自分の作品を保育者や友達に見せに行く様子が見られ、パーツや作品自体を触覚や視覚で楽しむ様子や、それを共有しようとする姿があった。ブロックのパーツにはさまざまな形や色、大きさがあることから、パーツをもてあそぶ、パーツ同士を比べる、パーツやつくった作品を眺める、偶然にできた構造や色の組み合わせを楽しむといった触覚的探索(栗山, 2008)が行われるケースがあると考えられる。

さらに、どの学年の子どもにも、ブロックでつくったものをさまざまに見立て、ごっこ遊びを楽しむ様子が見られた。ブロックは、さまざまな大きさや形、色のパーツを使って立体的な作品をつくることができるというメリットや、つくった作品を動かしたり持ち運んだりできるというメリットがある。これによって、3歳クラス児においても多くの見立てを行いやすくなり、自分がイメージした世界を、作品を動かし、時には音やせりふを付けるなどして表現することを楽しみ、結果としてごっこ遊びが多く発現することにつながったと考えられる。

#### 文献

- 浅沼拓郎(1992) 子どもの造形活動と今日的課題－製作活動を通して育つもの－, 中国短期大学紀要, 23, 77-85.
- Charles H. Wolfgang, Laura L. Stannard, Ithel Jones (2001) Block Play Performance Among Preschoolers As a Predictor of Later School Achievement in Mathematics, *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180.
- Daniel D. Snh, Eva Liang, Florrie Fei-Yin Ng & Catherine S. Tamis-LeMonda (2019) Children's Block-Building Skills and Mother-Child Block-Building Interactions Across Four U.S. Ethnic Groups, ORIGINAL RESEARCH ARTICLE.
- 芸術教育研究所おもちゃ研究室(1990) おもちゃを通しての人間形成についての一考察－新しい造形素材としてのブロック玩具の取り組み報告－, *幼児の教育*, 89(5), 44-56.
- Hirsch e.s. (1996) *The Block Book*, National Association for the Education of Young Children.
- 石橋尚子(1994) 園内のおもちゃ環境に関する基礎調査, *日本教育社会学会大会発表要旨集録*, 46, 116-117.
- 伊藤智里・高橋敏之(2011) 一幼児の積み木遊びに見られる多様な発達の特徴, *美術教育学・美術科教育学会*, 32, 41-53.
- Katrina Ferrara, Kathy Hirsh-Pasek, Nora S. Newcombe, Roberta Michnick Golinkoff & Wendy Shallcross Lam (2011) Block Talk: Spatial Language During Block Play, *MIND, BRAIN, AND EDUCATION*, 5(3), 143-151.
- 栗山誠(2008) 造形遊びに見られる幼児の探索活動の実際, *大阪総合保育大学紀要*, 3, 99-111.
- Natasa Cvijanovic & Danica Mojic (2018) LEGO Material in the Programme of Early Childhood and Preschool Education, *Croatian Journal of Education*, 20(1), 25-45.
- Pollman M.J. (2010) *Blocks and Beyond: strengthening early math and science skills through spatial learning*, Brookes Publishing.
- ロジェ・カイヨワ(多田道太郎・塚崎幹夫訳)(1990) 『遊びと人間』, 講談社学術文庫.

(2020年8月28日受付)

(2020年9月30日受理)

# 手指の巧緻性に困難さのある児童に対するチーム支援のあり方

—医療・教育・福祉サービス機関の連携に着目して—

青木咲野<sup>1</sup> 滝川千紘<sup>2</sup> 真田 祥子<sup>3</sup> 和田 充紀<sup>4</sup>

## Team Support for the Child with the Problems of Finger Dexterity : Focusing on Collaboration between Medical Care, School Education and Welfare

AOKI Sakino • TAKIKAWA Chihiro • SANADA Shoko • WADA Miki

### 概要

手指の使い方、特に鉛筆の持ち方や書字動作にぎこちなさのみられる知的障害特別支援学校に在籍する小学2年男児を対象とし、作業療法士による専門家の知見を取り入れ学校と放課後等デイサービス事業所において同様の活動や支援を行った。発達検査結果の数値としては大きな変化は認められなかったが、鉛筆を正しく持つことや、指先や手首を動かすなどの書字動作に変容が見られ、手指を使う活動に対する対象児の苦手意識が軽減し意欲の高まりがうかがえた。加えて、作業療法士や学校の担任、放課後等デイサービス職員からの評価からは、連携に対する「満足度」が高まる結果が得られた。作業療法士の知見を活かした学校での実践に加えて、放課後等デイサービス事業所と情報を共有して一貫した支援を行う「チーム支援」の成果が示された。

**キーワード** : チーム支援, 作業療法士, 放課後等デイサービス, 連携

**Keywords** : Team Support, Occupational Therapist, After School Day Service, Collaboration

### I. はじめに

文部科学省(2016)は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」において、「現在配置されている教員に加えて多様な専門性を持つ職員が一つのチームとしてそれぞれの専門性を生かして、連携、分担することや「チームとしての学校」を作り上げていくことが必要であると指摘している。また、文部科学省(2020)は「特別支援教育資料」において、平成30年度の特別支援学校在籍者数が143,379人であり、平成29年141,711人、平成24年129,994人と比較して増加を報告しており、特別支援学校においても指導の専門性とチーム力が求められているといえよう。

特別支援学校と外部専門家との連携に関する研究として、古山・高木・吉岡(2018)は、特別支援教育の推進に伴い、保健・医療・福祉専門職の学校への関わりが強化され、作業療法士が特別支援学校や小中学校に関わる機会が増加したことを示している。また、作業療法士は児童・生徒への直接的なアプローチだけでなく教員へのアプローチを行っていることや、教員の多くが作業療法士との連携が教員にとって役に立ったと感じていることも報告している。一方で、特別支援学校の教員と作業療

法士の連携が進んでいない現状も指摘している。宮戸・岩越・敷本・菱川・福富(2010)は、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に伴い、一人一人に応じたきめ細やかな指導を行うために、教員だけでなく、理学療法士・作業療法士・言語聴覚士等の外部専門家の活用を図ることが求められており、「教育と医療の連携」を課題として挙げている。加えて保護者においても連携の必要性を感じている一方で、その充足度については満足していない傾向にあったことが指摘されている。

これらの先行研究からも、学校教育と専門知識を有する外部機関との連携が重視されている現状がうかがえる。

一方、山本(2015)は、「近年、障害のある子どもの放課後・休日を取り巻く環境は大きく変化し、放課後等デイサービス制度の発足等により、放課後の居場所の支援等は多様化している」現状について述べている。厚生労働省(2019)によると、放課後等デイサービスの利用者数は、2014年で88,360人、2016年で139,718人、2018年には200,787人と年々増加している。近年では、文部科学省・厚生労働省(2018)が「教育と福祉の連携については、学校と児童発達支援事業所、放課後等デイサービス事業所等との相互理解の促進や、保護者も含め

1 富山県立富山総合支援学校 2 株式会社ウッドフィール

3 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 4 富山大学人間発達科学部

た情報共有の必要性」について言及している。これらの現状から、児童生徒のニーズに対応する支援や外部機関・専門家との連携は学校教育にとどまらず、家庭や放課後等デイサービス事業所などにおいても同様に求められると考える。

専門家としての作業療法士と特別支援学校や福祉サービス機関との連携が進められてきている（角田,2019）との指摘はあるが、教育現場での支援が放課後等デイサービスなどの福祉サービス機関や家庭の実践に取り入れられた成果や連携に関する研究はみあたらない。和田・幅(2020)は、特別支援学校の担任教師を対象とした調査結果において、学校で得られた作業療法士からの助言を保護者には伝えているものの、児童生徒が利用している福祉サービス機関である放課後等デイサービス事業所への情報提供や情報共有はほとんどなされていない現状を示している。そのうえで、特に、書字や箸の使い方などは、学校と家庭だけではなく、放課後等デイサービス事業所などの、日常的に利用している場においても日常的な繰り返しの実践や、同じ方法での支援が望まれることを指摘している。

そこで本研究は、T県内の知的障害特別支援学校に在籍する、手指の使い方、特に鉛筆の持ち方や書字動作にぎこちなさのみられる小学2年男児を対象とし、特別支援学校における作業療法士の専門家の知見を取り入れた実践を福祉サービス機関と共有するにはどのような連携の方法や内容が必要であるのかについて、検討することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象

対象児は、T県内の知的障害特別支援学校に在籍する手指の使い方、特に鉛筆の持ち方や書字動作にぎこちなさがみられ、継続的に放課後等デイサービス事業所を利用している小学2年男児である。

### 2. 期間

20XX年5月～12月

学校における自立活動時の指導及び観察記録（週2回1時間）

放課後等デイサービス利用時事業所における支援及び観察記録（週1回1時間）

### 3. 評価

次の結果の比較・分析を通して評価を行う。

#### (1) 発達検査結果による評価

発達検査を指導終了時に実施し、指導前の結果と比較する。

#### (2) 手指の使い方に関する評価

次の①②③について、活動記録をもとに評価を行う。

①鉛筆の持ち方

②書字動作

③苦手なことに取り組む対象児の意欲

#### (3) 連携による実践に対する周囲の評価

作業療法士からの助言を共有することの効果について、対象児の担任、放課後等デイサービス職員、専門的助言を行う作業療法士、対象児の保護者からの評価を得る。「満足」「嬉しい」「安心」「役立つ」「負担」「積極的な」の6項目において、「とてもそう思う」、「少しそう思う」、「どちらとも言えない」、「あまり思わない」、「全く思わない」の5段階による評価結果を算出する。

## 4. 倫理的配慮

対象児の在籍校・担任、対象児および保護者に本研究の趣旨、個人情報保護、得られたデータの取り扱いについて書面と口頭で説明を行い、同意を得た上で実施する。

## III. 指導の実際

### 1. 対象児の実態

#### (1) 知能検査 (WISC-IV) 結果

7歳8月で実施したWISC-IV検査結果は次のとおりであった。

全検査(FSIQ)は67、言語理解(VCI)76、知覚推理(PRI)71、ワーキングメモリー(WMI)71、処理速度(PSI)76であり、指標間の大きな偏りは認められなかった。

検査時における落ち着きのなさ、集中力の乏しさが見られた。

#### (2) 第3版 S-M 社会生活能力検査結果

6歳4月での検査結果(社会生活年齢)は、次のとおりであった。

身辺自立 : 4歳8月

移動 : 2歳7月

作業 : 4歳4月

意思交換 : 4歳11月

集団参加 : 6歳0月

自己統制 : 8歳8月

移動の領域については、運動制限があり一人での外出経験がないため、未通過の項目が多くみられた。身辺自立の領域での「はしを上手に使える」項目や、作業の領域の「ペットボトルのふたを開けることができる」「ひもを結んだりほどいたりできる」項目など、手指の使い方に関する項目での未通過が見られた。

また、保護者が手指操作に関する指導を希望している記載が得られた。

### (3) 発達検査（JMAP等を参考に）結果

20XX年7月に実施した結果は次のとおりであった。

- ① 姿勢筋緊張について
  - ・片足立位：右…2秒，左…3秒。動揺しながらなんとか保持。中心軸で静止立位を保つことが難しくケンケンで移動してしまいスコアに至らない。
  - ・背臥位屈曲…18秒，腹臥位伸展…8秒。難しい，できないと言いながら，励ましをもとに何とか取り組む。足部に連合運動あり。
- ② 手の分離運動について
  - ・拇指対立，手の肢位模倣については，慣れたグーチョキパーなどはスムーズだが，日常的にあまりしない形は置き換えるまでに時間を要す。「できないよ」との発言あり。
- ③ 触覚識別について
  - ・右…2/2，左…0/2。苦手意識あり。また課題が続いて苦手意識もあるが，適切に注意が向いていないと把握できないため，識別能力は低いと判断できる。
- ④ nsuco 眼球運動検査について
  - ・モチベーションが落ちていたため，正しい回数を測定できず。両眼視，衝動性眼球運動・滑動性眼球運動ともに頭部や体幹との分離が難しかった。（頭部のしこりの影響もあるかもしれない）意図して眼球のみを動かすこと自体が難しそうだった。

### (4) 学校における手指を使った活動の実態

ドアノブを回す動作が困難であることや，鉛筆の持ち方や箸の使い方にぎこちなさがみられる。特に，鉛筆の持ち方が安定せず，その結果，筆圧が薄く，枠から線や文字がはみ出すことがみられる。うまくできないために，乱雑に書くことや，できないとあきらめてしまうことも見られる。

手指の使い方の練習を目的とする「ピンセットで1cm角の消しゴムをつまむ活動」では，ピンセットの操作が上達してきている。

濃い鉛筆を使用してなぞり書きをする，なぞる文字の大きさを調整する，手指や手のひら，手首を使う活動を行っているが定着には至っていない。

### (5) 作業療法士による専門家の知見

対象児が在籍する学校では，年に2回外部の作業療法士が来校して児童生徒の観察を行い，担任が専門家の知見を得る機会を設けている。

20XX年5月には，座位や鉛筆の持ち方，書字に関する担任からの相談に対して，次の知見を得た。

- ① 鉛筆を握りやすくするための道具の工夫
  - ・鉛筆の持ち方を安定させるためには，目玉クリップや丸いグリップ等の道具を使用して，対象児が無理なく鉛筆を持つことができるようにするとよい。グリップに違和感を感じてつけることを拒否する場合

は，毎回ではなく一日の決まった時間だけつけるという方法でもよい。

- ② 手関節の動きを促す活動の導入
  - ・書字の際には，肩全体を動かしているため，大きな動きとなり枠からはみ出すようである。枠の大きさよりもまずは手首や指先を使って鉛筆を動かす活動が必要である。
- ③ 身体をほぐす体操や，姿勢保持につながる活動の導入
  - ・身体を支える力や手のひら全体の力が弱い。手先を使う作業的な活動を行う前には，腕全体で支える活動（友達と手押し相撲，手押し車など）や手のひら全体に力を入れる活動（新聞紙を丸めてボールにするなど）を取り入れるとよい。

### (6) 生活地図

対象児が利用する社会資源等は図1に示すとおりである。対象児が利用している放課後等デイサービス事業所は3か所であり，全て作業療法士が職員等の立場で関わっている事業所である。2か所は，利用時の活動の流れがほぼ同様であり，

- ①学校から持ち帰った宿題プリント等の机上における活動
- ②おやつタイム
- ③自由活動

である。「①学校から持ち帰った宿題プリント等の机上における活動」のため，学校との情報交換を希望している。

そのうち，学校との連携に関して前向きであり，本研究に関して協力の得られた放課後等デイサービス事業所1か所と連携して実践を行うこととした。

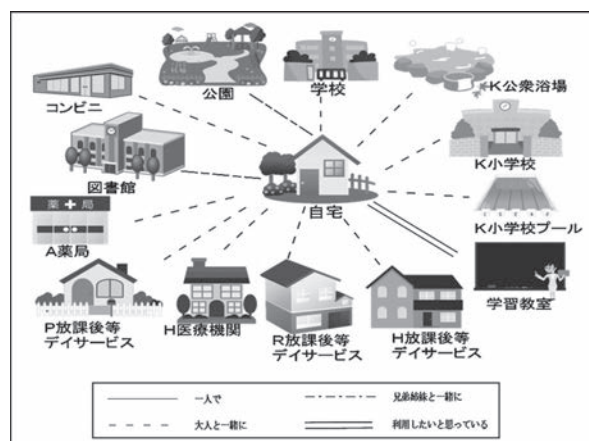


図1 対象児の生活地図

### 2. 指導方針

担任，学部主事，作業療法士，第1・第4筆者を含めた第1回ケース会議にて，「鉛筆を正しく持ち，手関節を使って書くことができる」こと「対象児自身が，上手にできていることを実感でき，ほめられる機会を増やす」



ことを目標として、学校の自立活動の時間に取り組むこととした。

また、放課後等デイサービス責任者、相談支援専門員、第1・第2・第4筆者を含めた第2回ケース会議にて、「鉛筆を正しく持ち、手関節を使って書くことができる」こと「対象児自身が、上手にできていることを実感でき、ほめられる機会を増やす」ことを、放課後等デイサービス事業所においても共通の目標として、学校と情報交換を行いながら支援を進めることとした。その際、支援内容や対象児の様子については、保護者の意向を確認するとともに情報共有をしながら進めることと決まった。

なお、指導・支援に当たっては、第1回と第2回ケース会議において、対象児本人や学校の担任、放課後等デイサービス職員それぞれにとっての指導や連携を行うことの意義を確認してから開始した（表1）。

鉛筆操作のぎこちなさに関しては姿勢・分離運動・識別能力・眼球運動ともに苦手さがみられ焦点化することは難しいが、頸部体幹の緊張を高めて安定させていることや、回旋運動や分離運動の乏しさがあることから、次の具体的な方針を立てた。

- (1) 鉛筆を握りやすくする道具の工夫
  - (2) 手関節の背屈の動きを引き出す運筆課題の導入
  - (3) 身体をほぐす活動の導入
  - (4) 姿勢保持につながる活動の導入
  - (5) 学校と放課後等デイサービス事業所の連携と家庭を含めた情報の共有を図るための交換ツールの導入
- この方針に基づき、学校と放課後等デイサービス事業所とで共通した指導及び支援を行うこととした。

### 3. 指導の経過

学校と放課後等デイサービス事業所における活動内容と指導の経過をまとめたものが表2である。

具体的には、次のような活動内容と支援を計画し、実践した。

#### (1) 鉛筆を握りやすくするための道具の工夫について

##### ①学校における道具の工夫

・鉛筆をしっかりと握るために、作業療法士の知見を得て補助具の使用を開始した。まずは、「目玉クリップ」を使用した。本人が使用を嫌がった。次に導入した「丸いグリップ」も、対象児が好まない様子が見られた。対象児の様子観察と対象児自身の意向の確認、また、担任、放課後等デイサービス責任者、相談支援専門員、第1・第2筆者を含めた第3回ケース会議を経て、最終的には、学校と放課後等デイサービス事業所の両方で、握りやすい「太三角鉛筆」を使用することとした。

##### ②放課後等デイサービス事業所における道具の工夫

・学校での「丸いグリップ」を好まない対象児の様子についての第3回ケース会議後、「太三角鉛筆」の使用を試みた。本人の使用時の様子観察を行うとともに、継続使用が可能である本人の意向を確認して、学校と相談の上使用を継続した。

#### (2) 手関節の背屈の動きを引き出す運筆課題について

##### ①学校における活動と支援

・まずは、「線なぞりプリント」を行った。手関節の背屈の動きを引き出すために作業療法士の知見を得て、直線だけではなく、「lll」や「www」のような曲線等をなぞる課題を加えた。腕全体ではなく手首を使って書く様子がみられるようになると、放課後等デイサービス事業所と同じ、凹凸付きの枠線入り「波線・ジグザグ線プリント」の運筆課題を自立活動の時間に継続して取り組んだ。

表1 「鉛筆を正しく持ち、手関節を使って書くことができる」目標に向けて、「作業療法士の専門的助言を教育・福祉機関で共有すること」の本人や周囲にとっての意味

	本人にとっての意味	学校にとっての意味	福祉機関にとっての意味
必要性	○ 字を上手に書きたいと思っている	○ 福祉機関と連携し、本人のよりよい支援につなげたい	○ 学校と連携して、対象児の活動を支援したいと希望している
実行性	○ プリント課題や連絡帳を書く時間に無理なく行うことができる	○ 朝の会や帰りの会、自立活動などの日常的に行うことができる	○ 共通の鉛筆の使用や活動を無理なく行うことができる
好み 価値観	○ 使用する道具の好みや使いやすさを確認してもらうことができる	○ 積極的に連携したいと思っている	○ 学校の普段の様子や学校における作業療法士の助言内容などを知りたいと思っている
ライフスタイル	○ 学校・放課後等デイサービスともに鉛筆を使う場面があり、ライフスタイルに合っている	○ 鉛筆を使う機会は毎日あるためライフスタイルに合っている。また、交換ツールも連絡帳を用いて無理なく行うことができる	○ 活動の中に学習を行う時間があり、鉛筆を用いて連携を行うことはライフスタイルに合っている。

「富山大学人間発達科学部附属特別支援学校研究紀要第27集」を参考

表2 指導の経過

	場所	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月
(1) 鉛筆を握りやすくする道具の工夫	学校	●	●	●	●	●	●	●	●
	放デイ	●	●	●	●	●	●	●	●
(2) 手関節の背屈の動きを引き出す 運筆課題	学校	●	●	●	●	●	●	●	●
	放デイ	●	●	●	●	●	●	●	●
(3) 身体をほぐす活動・体操	学校	●	●	●	●	●	●	●	●
	放デイ	●	●	●	●	●	●	●	●
(4) 姿勢保持につながる活動	学校	●	●	●	●	●	●	●	●
	放デイ	●	●	●	●	●	●	●	●
(5) 学校・放課後等デイサービス・家庭の 連携・情報共有	学校 放デイ 家庭					●	●	●	●

②放課後等デイサービス事業所における活動と支援

・手関節の背屈の動きを引き出すために「lll」や「www」のような運筆課題に取り組む時間を設定した。学校と同様の課題から始め、徐々に、腕全体ではなく手首を使って書く様子がみられるようになると、より手の動きを調整し、しっかりと手元を見ながら取り組むことを目指し、凹凸付きの枠線入り「波線・ジグザグ線プリント」を作成し導入した。運筆の上達に合わせて、凹凸付きの枠線入り迷路課題も行った。

(3) 身体をほぐす活動について

①学校における活動と支援

・鉛筆やハサミなどを使用する活動を行う前には、手先への注意が向くよう、グーチョキパーやキツネの形などの「手の体操」を取り入れ、継続して行った。

②放課後等デイサービス事業所における活動と支援

・運筆課題の前には、手で触って識別する活動として、スライムを触る、袋に入った○・△・□等の形状の積木を取り出す、ビーズの詰まった箱の中からミニチュア人形やおもちゃを取り出す、箱の中に両手をいれて手先が見えない状態で粘土で形を作る等の活動を取り入れた。ミニチュア人形やおもちゃは対象児が好む仮面ライダーや恐竜等を使用した。スライムやビーズを触ることは対象児が好む活動であったため、運筆課題への意欲付けにもつながった。

・暗いところで光る恐竜のおもちゃを虫かごの中に入れ、よく見て探す活動も導入した。

(4) 姿勢保持につながる活動について

①学校における活動と支援

・机といすの位置を正しく保つことができるように床

面に印を付けた。着席時の正しい姿勢を促すための言葉かけを行った。また、自立活動の時間には、ダンスや障害物リレーなど身体を動かす活動を取り入れた。

②放課後等デイサービス事業所における活動と支援

・対象児が自由遊び時に好んで行う大型スイング乗りや壁面を上るクライミング活動を継続して行う中で、大型遊具スイングでは、揺れている状態で身体をねじったり物を投げたりする活動や、壁面を登るクライミング活動では、しっかりと握って登る活動を取り入れた。対象児の好きな仮面ライダーのフィギュアやキャラクターを壁面の上方に置き、意欲が高まるように工夫した。

(5) 学校と放課後等デイサービス事業所の連携と家庭を含めた情報共有を図るための交換ツールの導入について

・学校・放課後等デイサービス事業所・家庭の3者で、目標や活動の情報を共有し、対象児の頑張りや本人にとっても周囲にとってもわかるための交換ツールとして、図2に示す様式を作成し活用した。学校で頑張った日には担任から押印をもらい、それを放課後等デイサービス職員に見せて好きなシールを貼ってもらう。さらに、家庭に持ち帰り保護者の確認を得て押印をしてもらうシステムの交換ツールである。

対象児にとっては、自身の頑張りや自分で見て確認ができることに加え、学校の担任や放課後等デイサービス職員、保護者から褒められ、複数回の賞賛の機会を得ることができるものである。

この交換ツールの内容や役割、導入時期については、第3回ケース会議にて話し合い、担任を通して保護者の同意を得た後に開始をした。対象児本人にとって、自分

の頑張りが分かりやすいこと、保護者にとって連携の内容が明確にわかるように画像を入れること、担任や放課後等デイサービス職員、保護者にとって負担とならずに続けられること等を考慮して、様式を決定した。

持ち運び用に新しいファイルを準備することも検討したが、結果的には、学校の連絡帳に挟んで放課後等デイサービスにもっていき、対象児が自分で連絡帳から出して放課後等デイサービス事業所の職員に見せることにした。そうすることで、対象児の自信につながるとともに即時評価につながると考えた。放課後等デイサービス事業所でシールを貼った後は、放課後等デイサービス事業所と家庭との連絡帳には喜んで家庭に持ち帰るため、用紙の大きさは学校の連絡帳の用紙サイズではなく、放課後等デイサービス事業所の連絡帳のサイズとした。

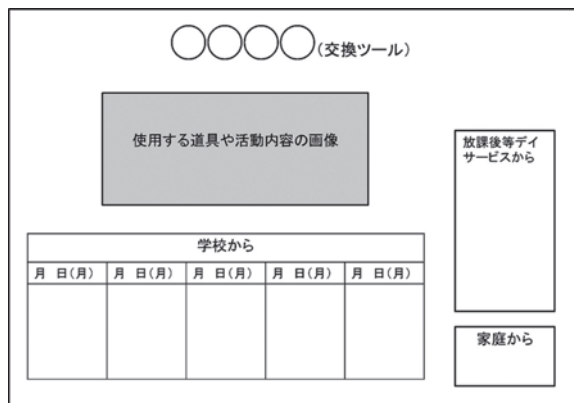


図2 交換ツールの様式

## IV. 結果

### 1. 検査結果より

#### (1) 発達検査による変容

JMAP等を参考とした発達検査による評価を20XX年12月に実施した。結果は次のとおりであった。

##### ① 姿勢筋緊張について

- ・片足立位：右…6秒 左…4秒。動揺は見られ、左右に大きく傾くものの立ち直り、修正しようとする様子がみられる。
- ・背臥位屈曲…60秒 腹臥位伸展…12秒。意欲的に取り組むことができる。終了した後も自ら再度取り組む。安定している。
- ・前回よりも片足立位保持持続、背臥位屈曲腹臥位伸展ともに時間が伸びた。「難しい」「できない」という発言はなく、楽しみながら取り組む様子がうかがえた。

##### ② 手の分離運動について

- ・グーチョキパー、拇指対立はスムーズ。指折りはスピードはややゆっくりではあるが可。きつねの形はゆっくり見比べながら形を作っていく。
- ・改善、上達には至らないが、「できない」という

発言はなく、意欲的に取り組む様子がうかがえた。

##### ③ 触覚識別について

- ・右…1/2 左…1/2 触られたことへの気づきはあり検出はできているものの、中指と薬指などとなり合った指での識別の間違いがみられる。
- ・識別能力の改善、上達には至らないが、検査への取り組み姿勢は良好であった。

##### ④ nsuco 眼球運動検査について

- ・「難しい」との発言はあるものの、モデルを見せることで、取り組み可。結果を算出できる回数に至らなかった。両眼視、衝動性眼球運動は困難さが見られるものの、追視は頭部と分離して可能となっていた。

検査全体をとおして数値としては大きな伸びには至らなかった。持続時間などにおいてわずかに長くなっている点は何うことができた。

大きな変容としては、検査に対する否定的な発言がなくなり、課題に集中して取り組むことができるようになったことなどから、苦手意識が軽減し、できるようになっていることへの自信がうかがえた。

## 2. 手指の使い方に関する変容

### (1) 鉛筆の持ち方について 道具の継続使用

・前述のとおり、「目玉クリップ」や「丸いグリップ」の使用(図3)は、本人が嫌がる様子が見られた(6月10日、6月11日の記録より)。学校と放課後等デイサービス事業所双方での様子観察、情報交換、第3回ケース会議を経て、最終的には、「太三角鉛筆」の使用に至った。

特異な形状の道具を使用することを対象児が嫌がったこと、対象児の指先の微細なコントロールが困難なため通常よりも太い鉛筆が好ましかったこと、触感覚の弁別が弱いため鉛筆に凹凸がある方が持ちやすいことなどの理由で、凹凸のある「太三角鉛筆」を用いることになった。対象児にとって持ちやすく、また書字動作がしやすいため、学校や放課後等デイサービスでは自ら「太三角鉛筆」を準備して活動を行うことが継続するようになった(10月1日の記録より)。

また、鉛筆の凹凸に指をあわせることで、自然に正しい持ち方にもつながった。

負担の少ない状態で、正しく鉛筆を持つことが定着した(図4)。(10月18日以降、「太三角鉛筆を自分から進んで準備して使用する」と継続して記録あり)



図3 「丸いグリップ」を使用する対象児



図4 凹凸付きの「太三角鉛筆」を使用する対象児

(2) 書字動作・運筆課題について

太三角鉛筆を使って「線なぞりプリント」や「波線なぞりプリント」に取り組むようになり（10月18日の記録より）、回数を重ねると腕全体ではなく手首を使って書く様子がみられるようになった（11月1日の記録より）。凹凸付きの枠線入り「波線・ジグザグ線プリント」を導入することで、枠線や手元をしっかりと見ながら運筆課題に取り組むようになった（11月28日、12月2日、12月9日の記録より）。枠からはみだしが減った（11月15日の記録より）。

学校と放課後等デイサービス事業所とで課題の内容を統一するようになってからは、対象児が学校で行い担任から○印をつけられた運筆課題を放課後等デイサービス事業所に持っていき、放課後等デイサービス事業所で取り組んだものを学校に持っていきが見られるようになった（11月1日の記録より）。学校の担任にとっても放課後等デイサービス職員にとっても、対象児の上達分かる機会となった。対象児にとっても、上達の実感を得る機会となったようである。

真剣に取り組む様子とともに、「今日もやりたい」「できた」「見て」の発言が増えた（11月15日の記録より）。

腕全体を動かすのではなく手首を使って書く様子に変容するに伴い、線の震えが少なくなり、筆圧が濃く、安定するようになった。図5は、対象児が取り組んだ運筆課題であり、図6は、対象児が記入した学校の連絡帳である。

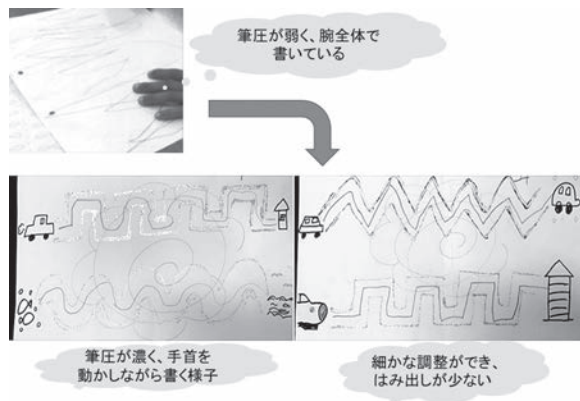


図5 「波線・ジグザグ線プリント」を使用した運筆の変容



図6 連絡帳の書字の変容

(3) 交換ツールによる効果について

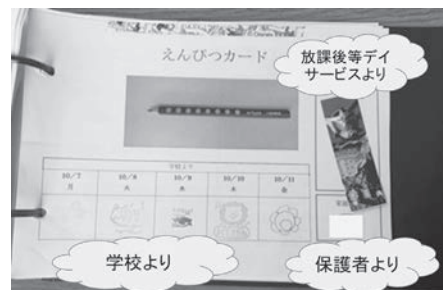


図7 交換ツール

「太三角鉛筆」の使用や「波線プリント」の定着を図るため、学校の担任と放課後等デイサービス職員と保護者間で「交換ツール」を用いて連携を行った。図7は「太三角鉛筆」の定着をねらって使用した交換ツールである。

支援方法や活動を共有することに加えて、対象児の頑張りを共有し、鉛筆を使用した日にはその都度担任からスタンプやサインをもらい称賛される。放課後等デイサービス利用時に持参して職員に見せることでまた称賛される。そして家庭に持ち帰り保護者からも称賛されてスタンプやサインをもらうことができる。このように複数回の賞賛の機会にもつながった。

本人にとって大きな励みとなり、この交換ツールを自分で準備し、交換ツールを「見て！」と周囲の人に見せることや、「今日もやりたい！」と自分から取り組む姿も見られるようになった（10月13日、12月13日の記録より）。学校の連絡帳をカバンから取り出し、放課後等デイサービスの連絡帳に閉じて家庭に持ち帰るという作業を、自分で継続して行う姿が見られた。

3. 周囲の評価について

作業療法士による専門家の知見を取り入れ学校と放課後等デイサービス事業所とで使用する道具や活動内容、支援を共通のものとする実践を行い、対象児の鉛筆の持ち方や運筆には変容が見られた。連携による実践について

て、周囲がどのように感じているのかについて質問紙による評価を求めた。

対象児の担任、学校での助言を行う作業療法士、放課後等デイサービスの職員、対象児の保護者による連携の評価の結果を図8に示す。

対象児の担任、学校での助言を行う作業療法士、放課後等デイサービスの職員については、連携前と連携実施後における連携に対する評価を、対象児の保護者については、連携実施後の評価のみの記入を依頼した。

対象児の担任は、「満足」「役立つ」の項目において、「少し思う」から「とても思う」となった。

放課後等デイサービス職員は「嬉しい」「役立つ」の項目において、「少し思う」から「とても思う」となった。また、「積極的な」の項目において、「どちらともいえない」から「とても思う」となった。さらに「満足」の項目では、「あまり思わない」から「少し思う」となった。

負担感を問う「楽な」の項目では、「どちらともいえない」から「とても思う」となり負担感にはつながらなかったことが示された。

作業療法士にとっては、「満足」「役立つ」「積極的な」の項目で「どちらとも言えない」から「とても思う」となった。

保護者の結果では、「満足」「安心」「役立つ」「楽な」の項目で「少し思う」であり、「嬉しい」「積極的な」の項目では「とても思う」の評価であった。

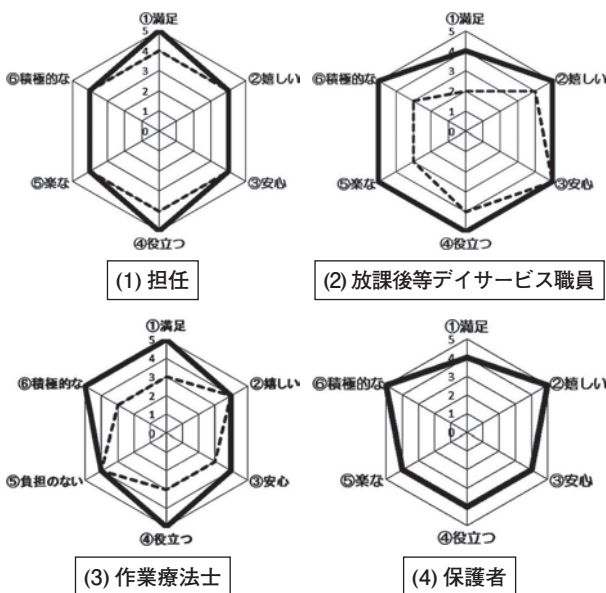


図8 周囲による評価（満足度）

## V. 考察

本研究では、対象児の太三角鉛筆の使用が定着し、太三角鉛筆を使用した運筆課題において関節の背屈が促進された。これは、学校と放課後等サービス事業所において目標を共有し、共通の道具の使用や運筆課題を行った

こと、さらに、手指の使い方を支えるための体操や触覚識別の活動、姿勢保持につながる活動など、作業療法士の専門家の知見を取り入れ継続的に取り組んだ成果と考えられる。

日常動作にかかわる指導は学校で行うだけではなく、利用している福祉サービス機関や家庭においても同様の支援を受けることで定着が図られるものである。そのため、学校と放課後等デイサービス事業所の双方が情報の共有の必要性を理解し、連携を促進していくことが必要であると考えられる。

学校と福祉サービス機関における情報共有は、より充実した指導や支援につながるとともに、子どもが安心して力を発揮できる場と機会を増やすことにもなる。子どもの頑張りや成長を共有し認め合う支援者が増えることとなり、子どもにとっての苦手意識の軽減や自信につながるであろう。

本研究結果より、作業療法士の専門家の知見を取り入れ学校と放課後等デイサービス事業所が連携を行うことの効果として、次の5点をあげることができる。

1. 子どもの状態の改善や変容、苦手意識の軽減など、子どもにとっての効果
2. 活動や支援の意義の共通理解と充実など、学校と放課後等デイサービス事業所にとっての効果
3. 日常的に情報交換ができる関係の構築など、学校と放課後等デイサービス事業所にとっての効果
4. 子どもの変容や成果の実感など、担任と放課後等デイサービス職員と保護者にとっての効果
5. 連携の安心や満足感など、担任と放課後等デイサービス職員と保護者にとっての効果

さらに、本研究で導入した交換ツールは、教師・放課後等デイサービス職員・保護者にとって負担がなく継続可能なツールであったと考える。負担が少なく「楽」であり、対象児の変容を全員が実感することで「満足」であり、確実に連携がすすむことで「安心」を得ることができる、負担の少ない、日常的な情報交換の積み重ねによる連携とチーム支援の定着が求められる。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、一生懸命課題に取り組んでくれた対象児、お忙しい中親身に研究に協力して下さった対象児が利用している放課後等デイサービスの職員の皆様、対象児の保護者様に心より感謝いたします。

## 文献

古山千佳子・高木雅之・吉岡和哉 (2018)：特別支援学校における教員と作業療法士の連携—教員へのアンケート調査より—。人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌, 18 (1), 79 – 88.

手指の巧緻性に困難さのある児童に対するチーム支援のあり方

厚生労働省（2019）：放課後等デイサービスの状況について。

宮戸史・岩越康真・藪本保・菱川明季・福本悌（2010）：理学療法学，37，1 - 192.

文部科学省（2016）：チームとしての学校の在り方と今後の改善の方策について（答申）。

文部科学省（2020）：特別支援教育資料，特別支援学校在学者数の推移一・国・公・私立計一。

文部科学省・厚生労働省（2018）：教育と福祉の一層の連携等の推進について（通知）。

富山大学教育学部附属養護学校（2006）：児童生徒が地域社会で主体的に活動するための支援はどうあるべきか

ー家庭や関係機関と連携してー，富山大学教育学部附属養護学校研究紀要，第 27.

山本佳代子（2015）：障害のある子どもの放課後活動における制度化の展開，西南女学院大学紀要，19，79 - 88.

和田充紀・幅裕子（2020）：外部専門家としての作業療法士の助言を学校・家庭・地域で活用するための一考察ー附属特別支援学校教諭への質問紙調査からー．とやま発達福祉学年報，11，42 - 49.

（2020年 8 月 31 日 受付）

（2020年 9 月 30 日 受理）



# 教科書分析による小学校5年「小数の乗法」の指導の変遷

岸本忠之<sup>1</sup>

## A History of Teaching on “Multiplication in Decimal Fractions” at the Grade 5 through Analysis of Textbooks

Tadayuki KISHIMOTO

### 概要

本稿の目的は、戦後の算数科の教科書における5年小数の乗法の単元に関して1社の教科書に限定し、その変遷を分析することを通して、改善の方向性を明らかにすることである。その結果、場面の取り扱いは、計算の仕方による難易度から、文章題からの演算決定（乗数が帯小数か純小数）による難易度に基づく取り扱いに変わっている。テープ図から1本の数直線図、2本の数直線図が次第に導入され、現在では多くの図が用いられるようになり数量関係が理解できるようになっている。小数倍の取り扱いについては、初期では「～倍」という言葉による取り扱いのみであったが、次第に多くのページを設けて深く取り扱うようになっているが、単元構成や取り扱いについては現在でも変化があり、一定していない。

キーワード：乗法、小数、教科書、小学校5年

Keywords：multiplication, decimal fraction, textbook, Grade 5

### I. はじめに

小学校5年における「小数の乗法（乗数が小数である乗法）」は算数科の中でも指導が難しい内容の1つとされる。そのため、これまで指導の改善や児童の学習過程の解明など様々な実践・研究が行われてきている。研究成果の有効性や今後の改善の方向性を検討する1つの方法として、教科書を分析することも意義があると言える。小数の乗法に関連する教科書分析の先行研究として以下のようなものがある。国際比較として、蒔苗(2004)はカリフォルニア州で使われている教科書を分析している。汪・池田(2015)は中国の教科書での除法の挿絵の使われ方を比較している。特定の教科書を分析した研究として、蒔苗(2010)は昭和22年の教科書を分析している。一連の教科書の変遷に着目した研究として、佐藤(2018)、京極(2017)、岸本(2001,2018)がある。教科書分析の視点として、佐藤(2019)はTIMSSフレームワークの適用を試みている。岸本(2000)は数学的モデル化を視点として分析している。

学習指導要領の変遷を考察した研究(清水,2000; 中村,2009)は数多いが、戦後の教科書を特定の単元に焦点化してその変遷を明らかにした研究はほとんどない。その理由として、教科書の改訂は、学習指導要領の改訂とその間に概ね3年ごとに改訂され、改訂頻度が多く、

わが国では小学校算数では6社で発行され、そのすべてを対象とするとその分析は膨大だからであると考えられる。しかしながら教科書の特定の単元に焦点化してその変遷を明らかにすることも意義がある。

本稿の目的は、戦後の算数科の教科書における5年小数の乗法の単元に関して1社の教科書に限定してその変遷を分析し、その改善の方向性を明らかにする。

### II. 分析の対象と枠組み

#### (1) 分析の対象

現在、小学校算数科の教科書は6社から出されている。すべての教科書を対象とすべきであるが、一例として、東京書籍発行の教科書を取り上げることとした(表1参照)。その理由は、算数科において東京書籍のシェアが一番高いとされているからである。他社の教科書の分析は稿を改めて行うこととしたい。

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部



表 1. 教科書の改訂

年 度	書 名
S33 年学習指導要領	
S36～S39(1961～1964)	新しい算数 5 年
S40～S42(1965～1967)	新編 新しい算数 5 年
S43～S45(1968～1970)	新訂 新しい算数 5 年
S43 年学習指導要領	
S46～S48(1971～1973)	新しい算数 5 年
S49～S51(1974～1976)	新訂 新しい算数 5 年
S52～S54(1977～1979)	新編 新しい算数 5
S52 年学習指導要領	
S55～S57(1980～1982)	新しい算数 5 年
S58～S60(1983～1985)	改訂 新しい算数 5 年
S61～S63(1986～1988)	新編 新しい算数 5 年
S64～H3(1989～1991)	新訂 新しい算数 5 年
H1 年学習指導要領	
H4～H7(1992～1995)	新しい算数 5 年
H8～H11(1996～1999)	新編 新しい算数 5 年
H12～H13(2000～2001)	新訂 新しい算数 5 年
H10 年学習指導要領	
H14～H16(2002～2004)	新しい算数 5 年
H17～H22(2005～2010)	新編 新しい算数 5 年
H20 年学習指導要領	
H23～H26(2011～2014)	新しい算数 5 年
H27～H31(2015～2019)	新編 新しい算数 5 年
H29 年学習指導要領	
R2～(2020～)	新しい算数 5 年

本稿では戦後の教科書（文部省著作の教科書を除く）を対象とするが、昭和 26 年の学習指導要領では、乗数が小数である乗法は中学校で取り扱われていることと生活単元による学習指導であるので、「小数の乗法」という単元として構成されていない。そのため昭和 33 年の学習指導要領を反映した教科書から対象とすることとした。なお橋本(2015)でも、昭和 33 年の学習指導要領を反映した教科書から対象としている。

## (2) 教科書分析の観点

教科書を以下のような観点で分析することとした。小数の乗法には、具体的には、倍の乗法と積の乗法がある。また小数の乗法で取り扱う場面として、数値による難易度に着目すれば、(整数)×(帯小数)→(小数)×(帯小数)→(整数)×(純小数)→(小数)×(純小数)となる。

第 1 の観点として、倍の乗法において、どのような順序で場面を取り上げているかである。第 2 の観点として、その場面での数値である。第 3 の観点は、学習指導要領改訂の影響である。また学習指導要領の改訂がなくともその間に何回か改訂がなされる。学習指導要領による改訂とその間の改訂について検討する。

## Ⅲ. 分 析

### (1) 取り上げられている場面と数値

各教科書で取り上げられている場面と場面で用いられる数値をまとめたものは表 2 である。(整数)×(帯小数)の導入場面は、昭和 52 年以降リボンが用いられている。(整数)×(純小数)の場面については、同じ導入場面を使う場合と場面を変える場合が混在している。昭和 40 年～54 年までは同じ場面であったが、昭和 55 年から別の場面になり、平成 12 年から同じ場面になり、平成 27 年からはまた別の場面になっている。(小数)×(帯小数)の場面は、油、針金、鉄の棒、鉄のパイプ、パイプであり、平成 12 年以降はパイプである。

数値に関して、(整数)×(帯小数)の場面については、被乗数については、3 桁であったが、昭和 52 年から 2 桁になり、昭和 61 年から再び 3 桁になり、平成 14 年からは、2 桁に戻っている。乗数については、初期は 2.4 であったが、3.4 になり、最近では 2.3 になっている。(整数)×(純小数)の場面については、初期は 0.6 であったが、0.8 になり、最近では 0.6 に戻った。(小数)×(帯小数)の場面については、被乗数は、初期では 0.92 であったが、1.21 になり、最近では 2.14 になっている。乗数は、初期は 1.8 であったが、最近では 3.8 になっている。面積については、 $2.5 \times 3.5$  から  $2.3 \times 3.6$  に変わっただけで、変化はない。

### (2) 場面の順序

数値からみた場面の順序は表 3 である。昭和 36 年の教科書だけが、面積から始まる。その後は、リボンの場面から導入され、「(整数)×(帯小数)→(整数)×(純小数)→(面積)→(小数)×(帯小数)」の展開が長く続く。昭和 40 年の教科書では面積で(小数)×(帯小数)が扱われているので、重複して(小数)×(帯小数)の場面を扱わなくてもよいと考えたと推測される。その後、「(整数)×(帯小数)→(面積)→(整数)×(純小数)→(小数)×(帯小数)」の順序となり、最近では「(整数)×(帯小数)→(小数)×(帯小数)→(整数)×(純小数)→(面積)」で固定されている。まず通常の倍の乗法を完成させ、その後面積の場面(積の乗法)である乗法を取り扱う順序となった。つまり数値の難易に着目するのではなく、倍と積を区別することを意識した展開になっている。

### (3) 各教科書の概要

以下では各教科書の展開の特徴、概略、変更点を示す。

#### 昭和 36～39 年度の教科書

導入場面は、「よし子さんたちは、工作に使う紙の大きさをくらべました。よしさんのは正方形で、1 辺の長さが 26.5cm です。清さんのは長方形で、たてが 22.5cm、横が 30.5cm です。よしさんの紙の面積はどれだけでしょうか。」として面積の場面である(弥永他,1961,p.103)。単位を cm から mm に換算して整数の

表 2. 取り上げられている場面と数値

使用年度	(整数) × (帯小数)	(整数) × (純小数)	(小数) × (帯小数)	面積
S33年学習指導要領				
S36～S39	布、 $240 \times 3.5$	布、 $240 \times 0.9$	なし	$22.5 \times 30.5$
S40～S42	リボン、 $120 \times 2.5$	リボン、 $120 \times 0.6$	なし	$2.5 \times 3.5$
S43～S45	リボン、 $120 \times 2.7$	リボン、 $120 \times 0.6$	油、 $0.92 \times 1.8$	$2.5 \times 3.5$
S43年学習指導要領				
S46～S48	布、 $240 \times 2.4$	布、 $200 \times 0.6$	油、 $0.92 \times 1.6$	$2.5 \times 3.5$
S49～S51	布、 $200 \times 2.4$	布、 $200 \times 0.6$	油、 $0.92 \times 1.6$	$2.5 \times 3.5$
S52～S54	リボン、 $80 \times 2.4$	なし	針金、 $4.5 \times 1.6$	$2.3 \times 3.5$
S52年学習指導要領				
S55～S57	リボン、 $80 \times 3.4$	自動車、 $12 \times 0.8$	なし	$2.3 \times 3.6$
S58～S60	リボン、 $80 \times 3.4$	自動車、 $12 \times 0.8$	なし	$2.3 \times 3.6$
S61～S63	リボン、 $180 \times 3.4$	針金、 $20 \times 0.8$	鉄の棒、 $1.21 \times 3.3$	$2.3 \times 3.6$
S64～H3	リボン、 $180 \times 3.4$	針金、 $20 \times 0.8$	鉄の棒、 $1.21 \times 3.3$	$2.3 \times 3.6$
H1年学習指導要領				
H4～H7	リボン、 $180 \times 3.4$	針金、 $20 \times 0.8$	食塩、 $2.17 \times 2.8$	$2.3 \times 3.6$
H8～H11	リボン、 $180 \times 3.4$	針金、 $20 \times 0.8$	鉄の棒、 $2.17 \times 2.8$	$2.3 \times 3.6$
H12～H13	リボン、 $180 \times 3.4$	リボン、 $180 \times 0.8$	鉄のパイプ、 $2.17 \times 2.8$	$2.3 \times 3.6$
H10年学習指導要領				
H14～H16	リボン、 $80 \times 2.7$	リボン、 $80 \times 0.8$	パイプ、 $2.3 \times 2.8$	$2.3 \times 3.6$
H17～H22	リボン、 $90 \times 2.6$	リボン、 $80 \times 0.8$	パイプ、 $2.3 \times 2.8$	$2.3 \times 3.6$
H20年学習指導要領				
H23～H26	リボン、 $80 \times 2.3$	リボン、 $80 \times 0.8$	パイプ、 $2.14 \times 3.8$	$2.3 \times 3.6$
H27～H31	リボン、 $80 \times 2.3$	土、 $400 \times 0.6$	パイプ、 $2.14 \times 3.8$	$2.3 \times 3.6$
H29年学習指導要領				
R2～	リボン、 $80 \times 2.3$	土、 $400 \times 0.6$	パイプ、 $2.14 \times 3.8$	$2.3 \times 3.6$

表 3. 数値からみた場面の順序

年 度	場面の順序
昭和33年学習指導要領	
S36～S39	(面積) → (整数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (小数) × (帯小数)
S40～S42	(整数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
S43～S45	(整数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積) → (小数) × (帯小数)
昭和43年学習指導要領	
S46～S48	(整数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積) → (小数) × (帯小数)
S49～S51	(整数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積) → (小数) × (帯小数)
S52～S54	(整数) × (帯小数) → (面積) → (小数) × (帯小数)
昭和52年学習指導要領	
S55～S57	(整数) × (帯小数) → (面積) → (整数) × (純小数)
S58～S60	(整数) × (帯小数) → (面積) → (整数) × (純小数)
S61～S63	(整数) × (帯小数) → (面積) → (整数) × (純小数) → (小数) × (帯小数)
S64～H3	(整数) × (帯小数) → (面積) → (整数) × (純小数) → (小数) × (帯小数)
平成1年学習指導要領	
H4～H7	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
H8～H11	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
H12～H13	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
平成10年学習指導要領	
H14～H16	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
H17～H22	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
平成20年学習指導要領	
H23～H26	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
H27～H31	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)
平成29年学習指導要領	
R2～	(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (面積)

※「面積」の指導において、(帯小数) × (帯小数) を指導している。

乗法として計算し、結果を cm に換算する方法である。最初に (小数) × (小数) から導入されている。

(小数) × (純小数) に関して、 $0.2 \times 0.4$  の計算は具体場面の提示がなく筆算の文脈で示され、同時に乗数と結果の関係 (1 より小さい小数をかけると、積はかけられる数よりも小さくなる) が示されている。

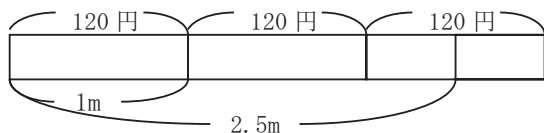
(整数) × (帯小数) に関して、面積の場面での小数の除法が取り上げられたあと、「ものの代金」の表題で、4m、3m、2m、1m の代金を求める計算のあと「1m240 円のぬの 3.5m の代金はいくらでしょう。」(弥永他, 1961, p.114) という場面が示されている。比例関係 (3.5m の代金は 1m の値段の 3.5 倍になる) を根拠に  $240 \times 3.5$  の式が立てられる。次に 3.5m は 3m と 0.5m と分けられ、50cm の代金は 1m の値段の半分であることを根拠に  $240 \div 2$  の式が立てられる。

その後、形式不易の原理 (長さが整数で表されても、小数で表されても、布の代金は次の式で求められる) を根拠に、「代金 = 1m のねだん × 長さ (単位 m)」という式が立てられる。

この教科書の特徴は、面積の場面で乗法が導入されていることである。教科書には  $1\text{cm}^2 = (10 \times 10)\text{mm}^2 = 100\text{mm}^2$  (1 辺が 10 倍になれば面積は 10 倍ではなく 100 倍になる) が示されているが、児童は計算するためにはこの知識を適用する必要がある。純小数の乗法は具体場面の提示がなく筆算の文脈で導入されている。一方、倍を根拠 (3.5m の代金は 1m の値段の 3.5 倍) に立式していることと形式不易の原理 (長さが整数で表されても、小数で表されても、布の代金はかけ算で求められる) が示されている。

#### 昭和 40 ~ 42 年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、導入場面は、リボンの代金を求める場面が変わった。4m、3m、2m の代金を求める場面のあと「1m のねだんが 120 円のリボン 2.5m の代金はいくらでしょうか。」という場面が示されている (弥永他, 1965, p.99)。その場면을示すテープ図が示されている。



結果の求め方は、「2.5m の代金は 2m の代金に、1m の半分の代金をたしたものを」根拠に、 $120 \times 2 + 120 \div 2 = 300$  という式が示されている。形式の不易の原理 (リボンの長さが小数で表されても代金を求めるときは、かけ算の式を使う) を根拠に、「1m の値段 × 長さ = 代金」の式が示されている。

(整数) × (純小数) に関して、リボン 0.6m の代金

を求める文章題が示され、乗数と結果の関係 (1 より小さい小数をかけると、その積はかけられる数よりも小さくなる) が示されている。

面積を求める場面で、 $2.5 \times 3.5$  が示されている (小数 × 小数)。

特徴は、倍の場面 (テープの長さ と 代金) が面積の文章題場面よりも先に扱うようになったこととテープ図が用いられていることである。また学習指導要領は変わっていないが、内容が大きく変化している。

#### 昭和 43 ~ 45 年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、導入場面は、乗数が 2.5m から 2.7m に変わった。

(小数) × (帯小数) に関して、「1ℓ の重さが 0.92kg の油があります。この油 1.8ℓ の重さは何 kg でしょうか。」という場面が取り上げられている (弥永他, 1968, p.102)。

#### 昭和 46 ~ 48 年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、被乗数が 120 から 200 に変わり、乗数も 2.7 から 2.4 に変わった。そのあと、同じ場面で 0.6m の布を求める文章題が示され、(整数) × (純小数) が取り上げられている。そのあと長方形の面積の場面が示される順序となった。計算のきまり (交換法則、結合法則、分配法則) が取り上げられている。

(小数) × (帯小数) に関して、1ℓ の重さが 0.92kg の油に対して 1.6ℓ の重さを求める場面で、小数 × 小数の場面が取り上げられている。「80ℓ の 0.7 倍は何ℓ でしょう。」という小数倍の場面も取り上げられている (弥永他, 1971, p.13)。

特徴は、整数 × 帯小数、整数 × 純小数の一連の場面が取り上げられた最後に、面積の場面が取り上げられ、倍の乗法と積の乗法が区別されていることである。また「計算のきまり」が取り上げられている。

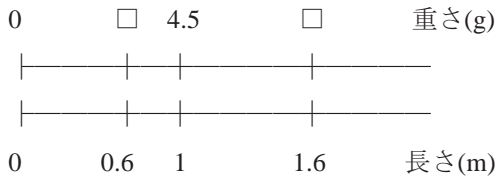
#### 昭和 49 ~ 51 年度の教科書

主要な内容に関して変化はない。

#### 昭和 52 ~ 54 年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、被乗数が 200 から 80 に変わった。整数 × 純小数の場面がなくなり、面積の場面が変わった。

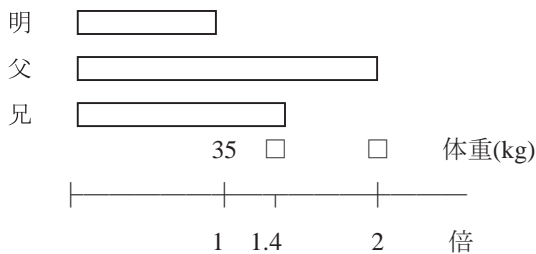
(小数) × (帯小数) に関して、「1m の重さが 4.5g のはりがねがあります。このはりがね 1.6m、0.6m の重さを求める式を、それぞれ書きましょう。」として、(小数) × (帯小数) と (小数) × (純小数) の場面が取り上げられている (小平他, 1977, p.31)。この場面に対して以下の 2 本の数直線図が示されるようになった (小平他, 1977, p.31)。



特徴は、上下2本の数直線図が示されるようになったことである。

小数倍に関する場面として、「明さんの体重は35kgです。明さんの体重をもとにすると、お父さんの体重は2倍、兄さんの体重は1.4倍あります。お父さん、兄さんの体重をそれぞれ求めてみましょう。」が示され、「倍」が大きく取り上げられるようになったことも特徴である(小平他,1977,34)。

この場面はテープ図でも示されている。



#### 昭和55～57年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、乗数が2.4から3.4に変わった。そのあと面積の場面が取り上げられている。そして、(整数) × (純小数) の場面が復活した。

(小数) × (帯小数) に関して、「1ℓのガソリンで12km走る自動車があります。この自動車は、1.8ℓ、0.8ℓのガソリンでそれぞれ何km走ることができるでしょうか。」という場面である(小平他,1980,p.35)。

#### 昭和58～60年度の教科書

主要内容に関して変化はない。

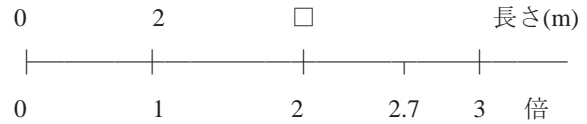
#### 昭和61～63年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、被乗数が80から180に変わった。

(整数) × (純小数) に関して、「1mの重さが20gのはり金があります。このはり金1.8mの重さは何gですか。0.8mの重さは何gですか。」という場面になり、(整数) × (純小数) の場面が自動車から針金に変わった(小平他,1986,p.32)。

(小数) × (帯小数) に関して、「1mの重さが1.21kgの鉄のぼうがあります。この鉄のぼう3.3mの重さは何kgですか。答えは四捨五入して上から2けたのがい数で求めましょう。」として、(小数) × (帯小数) の場面が復活し、併せて概数を求めることになっている(小平他,1986,p.33)。

小数倍の乗法として、ブロック塀の長さが、棒の長さの2.7倍である場面が変わった。ただし、2.7倍という数値は明示されず、ブロック塀の図から読み取るようになっている。また1本の数直線が示されるようになった(小平他,1986,p.37)。



#### 昭和64～平成3年度の教科書

主要内容に関して変化はない。

#### 平成4～7年度の教科書

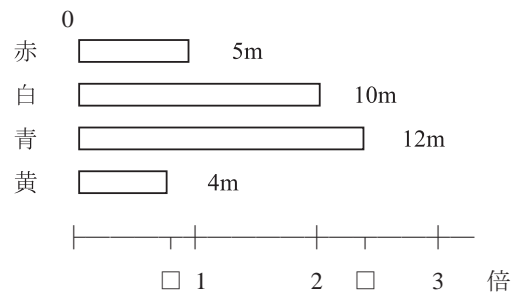
(小数) × (帯小数) に関して、鉄の棒から食塩が変わった。

小数倍の乗法として、ブロック塀からロープの長さの場面が変わった。数値は、0.8倍、3倍、3.6倍が取り上げられている。

#### 平成8～11年度の教科書

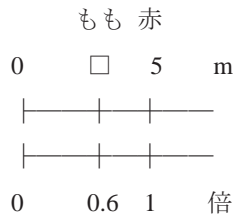
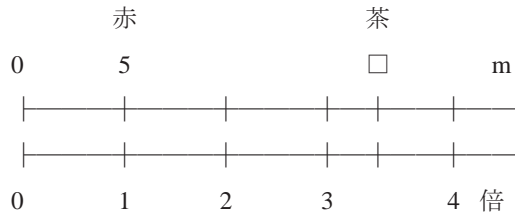
(小数) × (帯小数) に関して、食塩から鉄の棒に戻った。

倍の乗法に関して、「いろいろな長さのテープがあります。赤いテープの長さをもとにして、ほかのテープの長さを比べましょう。」とし、赤5m、白10m、青12m、黄4mになっている(広中他,1996,p.36)。倍を求めるためにそれぞれ  $10 \div 5$ 、 $12 \div 5$ 、 $4 \div 5$  の除法を使うことになる。



そのあと、「茶色のテープの長さは、赤いテープの長さの3.5倍あります。またもも色のテープの長さは、赤いテープの長さの0.6倍あります。赤いテープの長さは5mです。茶色ともも色のテープの長さは、それぞれ何mですか。」という文章題が示されている(広中他,1996,p.37)。

テープ図とともに数直線が示されている(広中他,1996,p.37)。



特徴は、小数倍に関して、導入時には□×△の式による小数倍ではなく、□÷△で小数倍を求めるようになっていて、「小数倍」が理解できるように工夫されている。小数の乗法の単元であるが、除法を用いて結果を求める。

#### 平成 12～13 年度の教科書

(整数) × (純小数) に関して、「1m のねだんが 180 円のリボンがあります。このリボンを、1.8m と 0.8m 買います。代金が 180 円よりやすくなるのはどちらですか。」というように針金からリボンに変わり、問いかかけが結果の大小に焦点が当てられている(広中他, 2000, p.31)。

#### 平成 14～16 年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、リボンの被乗数が 180 から 80 に変わり、乗数が 3.4 から 2.7 に変わった。(小数) × (帯小数) に関して、鉄のパイプであったものが単にパイプに変わり、被乗数が 2.17 から 2.3 に変わった。

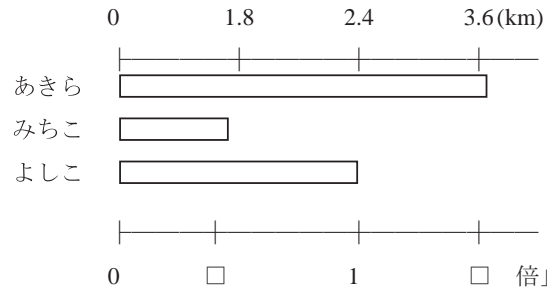
小数倍の乘法について、「小数の除法」の単元のあとに移動した。これは除法を用いて小数倍を求めるためであり、内容は小数倍という乘法であるが、演算は除法であるためであると言える。

「右の表は、よしこさんたちの家から駅までの道のりを表しています。よしこさんの道のりをもとにすると、ほかの人の道のりは、それぞれ何倍にあたりますか。

家から駅までの道のり

名まえ	道のり (km)
よしこ	2.4
あきら	3.6
みちこ	1.8

どんな計算をすればよいか考えましょう



(杉山他, 2002, p.86)

このあと、「赤、青、黄色の 3 本のテープがあります。赤いテープの長さは 5m です。青いテープは、赤いテープの 0.6 倍あります。青と黄色のテープは、それぞれ何 m ですか。」となっている(杉山他, 2002, p.87)。

特徴は、小数倍の乘法が小数の除法のあとに移動し、丁寧に取り扱われるようになったことである。

#### 平成 17～22 年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、リボンの乗数が 2.7 から 2.6 に変わった。小数倍に関して、小数の乗法の単元に戻された。赤 5、白 10、青 12、黄 4 で赤のリボンをもとにしたとき他のリボンの長さは何倍になるかを求めるものに戻った。

#### 平成 23～26 年度の教科書

(整数) × (帯小数) に関して、導入場面で乗数が 2.6 から 2.3 に変わった。(小数) × (帯小数) に関して、パイプの場面で、被乗数が、2.3 から 2.14 になり、これまでの小数点以下 2 位までの数値に戻った。

#### 平成 27～31 年度の教科書

(整数) × (純小数) に関して、パイプの場面であったのが土の場面になり、被乗数が、80 から 400 になり、乗数も 0.8 から 0.6 に変わった。

#### 令和 2 年度の教科書

再び、小数倍は小数の除法の後に移動した。

「右の表のような長さのリボンがあります。もとにするリボンを決めて、いろいろなリボンの長さを比べましょう。」(藤井他, 2020, p.64)

リボンの長さ

	長さ (m)
赤	4
青	10
黄	5

特徴は、基準にする大きさが指定され、それに対応する大きさをも求めるものであったが、基準にする大きさを任意にしたことである。

## IV. 議論

教科書の内容の変化として、次のようなことが指摘できる。

### (1) 数値による難易度に基づく場面の展開

小数の乗法において乗数の数値に着目すれば、難易度は、(整数) × (帯小数) → (小数) × (帯小数) → (整数) × (純小数) → (小数) × (純小数) である。初期では、計算の仕方に基づいて、単に (整数) × (小数) → (小数) × (小数) という順序であったが、乗数に着目して (帯小数) → (純小数) の順序で示されるようになった。

### (2) 図的表記の活用

初期では、テープ図が用いられていたものの、ほとんどが数値中心の展開であった。しかしながら、テープ図、1本の数直線、2本の数直線と順に導入されてきており、図も多く用いられるようになってきた。

### (3) 小数倍の重視

小数倍の指導については、初期では、「～倍」という言葉による扱いであったが、別に小数倍の内容として扱うようになった。「～倍」という言葉が示されているだけでは、児童は小数倍の意味を十分理解できないことから、対象の小数倍自体を求めるようにして、小数倍の意味を理解できるように工夫している。そのため小数の乗法の単元内であっても、除法を用いて小数倍を求めるようになった。また単元構成も除法を用いて小数倍を求めることから小数の除法の単元の後に位置づけられていた教科書もあったが、小数の乗法の単元内で取り扱われるようになってきている。改訂ごとに取り扱いが変化しており、一定していない。またその取り扱い内容についても、変化があり一定していない。従って小数倍の取り扱いについては、改善過程にあると言える。

## V. おわりに

本稿の目的は、戦後の算数科の教科書における5年小数の乗法の単元に関して1社の教科書に限定し、その変遷を分析することを通して、その改善の方向性を明らかにすることであった。その結果、場面の取り扱いは、計算の仕方による難易度から、文章題からの演算決定(乗数が帯小数か純小数)による難易度に基づく取り扱いに変わっている。テープ図から1本の数直線図、2本の数直線図が次第に導入され、現在では多くの図が用いられるようになり数量関係が理解できるようになっている。小数倍の取り扱いについては、初期では「～倍」という言葉による取り扱いのみであったが、次第に多くのページを設けて深く取り扱うようになってきているが、単元構成や取り扱いについては現在でも変化があり、一定していない。

今後の課題として、他社の教科書も詳細に検討することとそれらとの比較が必要である。本稿では十分分析す

ることができなかった「小数倍」や「計算のきまり」もその変遷を明らかにする必要がある。

## 引用文献

- 藤井齊亮他(2011). 新しい算数5上. 東京書籍.  
 藤井齊亮他(2015). 新編新しい算数5上. 東京書籍.  
 藤井齊亮他(2020). 新しい算数5上. 東京書籍.  
 橋本正継(2015). 算数教科書にみる問題解決型授業の変容過程について: 昭和33年から平成20年までの教科書分析を通して. 安田女子大学紀要, 43, 145-156.  
 広中平祐他(1996). 新編新しい算数5上. 東京書籍.  
 広中平祐他(2000). 新訂新しい算数5上. 東京書籍.  
 弥永昌吉他(1961). 新しい算数5上. 東京書籍.  
 弥永昌吉他(1965). 新編新しい算数5上. 東京書籍.  
 弥永昌吉他(1968). 新訂新しい算数5上. 東京書籍.  
 弥永昌吉他(1971). 新しい算数5上. 東京書籍.  
 弥永昌吉他(1974). 新訂新しい算数5上. 東京書籍.  
 岸本忠之(2000). 分数の乗法における教材構成に関する教科書分析: 数学的モデル化を視点として. 学芸大数学教育研究, 12, 東京学芸大学数学科教育学研究室, 31-38.  
 岸本忠之(2001). 小数・分数の乗法の教材を検討するための論点: 『尋常小学算術書(黒表紙教科書)』を手がかりに. 富山大学教育学部紀要, 55, 25-32.  
 岸本忠之(2018). 算数科教科書における小数の乗法の歴史の変遷: 『黒表紙教科書』から『算数』までを分析対象として. 富山大学人間発達科学部紀要, 18(1), 15-25.  
 小平邦彦他(1977). 新編新しい算数5上. 東京書籍.  
 小平邦彦他(1980). 新しい算数5上. 東京書籍.  
 小平邦彦他(1983). 改訂新しい算数5上. 東京書籍.  
 小平邦彦他(1986). 新編新しい算数5上. 東京書籍.  
 小平邦彦他(1989). 新訂新しい算数5上. 東京書籍.  
 京極邦明(2017). 算数教育における図的表現の変遷に関する一考察: 小数の乗法における教科書の記述の分析を基に. 植草学園大学研究紀要, 9, 17-27.  
 前原昭二他(1992). 新しい算数5上. 東京書籍.  
 蒔苗直道(2004). 米国カリフォルニア州の数学教科書 Scott Foresman 社 California Mathematics の分析: 乗法の導入部とその展開の特徴. イプシロン, 46, 31-38.  
 蒔苗直道(2010). 分数の乗法の意味指導における算数的活動: 昭和22年の国定教科書『算数』に焦点をあてて. 日本数学教育学会誌, 92(10), 2-11.  
 峰野宏祐(2015). 小・中・高等学校教科書における批判的思考を促す問題の分析. 日本科学教育学会年会論文集, 42, 143-146.  
 中村享史(2009). 小学校算数科の教育課程の変遷: 平成元年から平成20年まで. 数学教育論文発表会発表集録及び要項, 42, 2-7.

佐藤茂太郎 (2018). 小学校算数教科書の現行 2 例と 10 年前の 1 例との比較分析: 第 5 学年「小数の乗法」を中心として. 松本大学教育総合研究, 2, 41-51.

佐藤茂太郎 (2019). 小学校算数教科書の分析への TIMSS フレームワークの活用: 第 5 学年「小数の乗法」導入場面の分析の試行. 松本大学研究紀要, 17, 95-105.

清水静海 (2000). 小学校における算数教育: 算数科の教科目標の変遷から. 日本数学教育学会誌 82(7・8), 15-

27・115-125.

杉山吉茂他 (2002). 新しい算数 5 上. 東京書籍.

杉山吉茂他 (2005). 新編新しい算数 5 上. 東京書籍.

汪宇懷・池田文人 (2015). 日中の算数教科書の除法の単元における挿絵の使われ方の比較. 日本科学教育学会研究会研究報告, 30(1), 49-52.

(2020年 8 月31日受付)

(2020年 9 月30日受理)

# 中学校英語科 1 学年の教科書の創造的な活用

—深い読解力と論理的思考力の向上を目指して—

太田昌宏<sup>1</sup>・岡崎浩幸<sup>2</sup>

## A Development of the Lesson Plans for Making Creative Use of English Textbooks in Junior High School English Class —Enhancing Deep Reading and Logical Thinking—

Masahiro OTA・Hiroyuki OKAZAKI

### 概要

本研究の目的は二つからなる。一つ目は中学校 1 学年の教科書で扱われている対話文に状況や場面に応じてセリフを付け加えることで生徒が対話文を深く読めるようになるのかどうかを明らかにすることである。二つ目は上述の活動に取り組ませることが生徒の論理的思考力の向上にどのような影響を及ぼすのかを検証することである。研究方法としては、対話文にセリフを付け加えるという活動を行った。対象生徒の授業ワークシート、授業ビデオ分析、発話分析、そして生徒アンケートの結果を総合的に分析して捉えた結果、一定の成果があったと考えられる。

**キーワード** : 深い読解力, 論理的思考力, 教科書の創造的活用

**Keywords** : deep reading, logical thinking, creative use of English textbooks

### 1. はじめに

新学習指導要領（文部科学省，2017）では、育成すべき資質・能力の三つの柱の一つとして、「思考力・判断力・表現力等」が位置付けられた。「具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に表現することを通して」身に付けることとされている。それに沿って、以下の指導事項が示されている（第 2 章 外国語の目標及び内容 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕(2) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項）。

ア 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして必要な情報や考えなどを捉えること。

イ 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして得られた情報や表現を、選択したり抽出したりするなどして活用し、話したり書いたりして事実や自分の考え、気持ちなどを表現すること。

ウ 日常的な話題や社会的な話題について、伝える内容を整理し、英語で話したり書いたりして互いに事実や自分の考え、気持ちなどを伝え合うこと。

（下線は筆者）

本多（2018）は「中学校新学習指導要領 英語の授業

づくり」の中で、上記の指導事項を達成するために教科書本文の扱いと 4 技能（聞く・読む・話す・書く）を統合した活動の大切さを述べている。3 学年の教科書において、人権問題や環境問題、戦争等の社会的な話題を多く扱うことになるため、3 学年の授業では、社会的な話題を活用して自分の意見や考えについて相手とやり取りをしながら深い学びを目指していく過程で思考力・判断力・表現力等の育成を図っていくことが大切であると考えられる。そこで、1 学年の段階からスモールステップで思考力・判断力・表現力等の育成につなげることを目指して教科書本文を扱うことが重要となり、一語一語の意味や一文一文の解釈などとらわれたり、文法指導のついでに教科書本文を扱ったりするのではなく、育てたい資質・能力を見据え、設定した到達目標を達成するための教科書本文の活用が重要になる。

### 2. 本実践研究の目的

本研究の目的は二つからなる。一つ目は中学校 1 学年の教科書で扱われている対話文に状況や場面に応じてセリフを付け加えることで生徒が対話文を深く読めるようになるのかどうかを明らかにすることである。二つ目は上述の活動に取り組ませることが生徒の論理的思考力の向上にどのような影響を及ぼすのかを検証することである。

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部附属中学校 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科



## 2.1 「深く読む」とは

田中 (2009) は教科書の本文を扱う際、教師が文章の主題と関わる部分について発問したり、文章の行間を読ませたりして推論させることによって生徒の深い思考を促し、本文を読み深めさせることができると述べている。また、教材から読み取ったメッセージをもとにして、生徒の考えや意見を表現させる場面を設けることで、本文をより深く読ませ、学んだ内容や表現を活用させることができると述べている。そこで、「深く読む」について、以下の目標を設定して授業に取り組んだ。

- 文章の主題を考える。
- 登場人物の気持ちや言動の理由を考える。
- 題材や登場人物の背景知識や既習事項と関連づけて考える。
- 題材を自分と関連付けて、自分の気持ちや自分自身のことについて考える。

## 2.2 「論理的思考力」とは

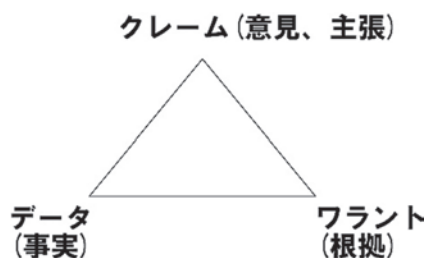
「論理的思考力」については、以下のように考え、目標を設定した。

まず、「平成 25 年度『外部検定試験を活用したコミュニケーション能力・論理的思考力の検証に関する調査』報告書」(文部科学省、2014)によると、論理的思考力は以下のように説明されている。

- 論理規則を用いて、筋の通った議論を作りあげること。また、接続表現などを用いて、議論を分かりやすく示すこと。
- 他者の説明について、その主張や根拠などを理解し、それを指摘すること。また、主張と根拠を結びつけること。
- 他者の説明について、その妥当さや適切さを判断すること。また、複数の資料を統合して理解すること。

また、横山 (2017) は「ロジカル・リーディング 三角ロジックで英語がすんなり読める」の中で、「論理とは、英語ネイティブが日常生活の中で空気のように無意識に使っている思考様式としてのロジックです。それは次のような図 (図 1) で表すことができます。クレーム・デー

図 1 三角ロジック



タ・ワラントは三位一体、これら3つが揃ってはじめてロジックは成立します。逆に言えば、このトライアングルが成り立たない会話や文章はロジカルではない、英語

であって英語ではない、ということになります。」と論理について説明している。また、クレームとは意見であり、相対的なことを述べることである。相対的とは、絶対的ではない、つまり、人によって判断が異なるということである。クレームを口にしたら必ずデータ (事実) とそのワラント (根拠) を述べる必要があると三角ロジックについて述べている。(例: UFO is real. Ichiro saw one. He is honest. 「UFO が本当に存在する」というクレーム (主張) を、「イチローが見た」というデータ (事実) と「イチローは正直者だ」というワラント (根拠) で納得できるものになっている。)

以上のことを踏まえて、次のような目標を設定して授業に取り組んだ。対話文において、登場人物の発話の理由や根拠が欠如していた場合、それに気付くことができる。また、その理由や根拠としてふさわしい内容を考えることができる。具体的には、既存のセリフ (クレーム) に対してその理由や根拠を述べたり、その具体例を付け加えたりするなどしてつながりのあるセリフを付け加えることができる。或いは主題を踏まえて、複数の登場人物によるやり取りによって、主張と根拠が結びつくような対話の展開とそのセリフを考えることができる。

## 3. 研究方法

### 3.1 研究協力者

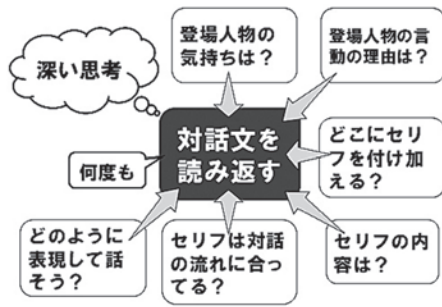
研究の対象は中学 1 年生 160 名 (男子 86 名、女子 74 名) である。

### 3.2 授業での扱い方

1 つの対話文に関して 2 時間の授業を行った。1 時間目には教科書の対話文の内容理解や新出語句と文法の確認を行い、2 時間目には対話文にセリフを付け加えるという活動を行った。

1 学年の教科書の対話文は語数と語彙の制限から、登場人物のセリフの内容が不十分であることも少なくない。そこで、セリフを付け加えることによって話題に挙がっている登場人物やものを詳しく説明し、より創造的でより豊かな内容の対話にすることができると考えた。セリフを付け加えるためには、登場人物がなぜその発話を行ったのか、発話を行った時の登場人物の気持ち等を深く理解する必要がある。図 2 から分かるように、生徒はセリフを付け加える一連の思考の中で、対話文を何度も読み返す必要がある。また、対話の流れに沿ったセリフを付け加えたり、原文のセリフにつながりのある内容の英文を付け加えたりするには論理的思考力も必要となる。

図2 セリフを付け加える活動における生徒の思考



3.3 データ回収方法

平成30年10月下旬～平成31年2月下旬の英語の授業の中で、計6回実践を行った。対象生徒の授業ワークシート、授業ビデオ分析、発話分析、そして生徒アンケートの結果を分析して総合的に捉えた。

アンケートでは本研究の目的に沿って以下の内容を4件法で尋ねた。

1. 繰り返し対話文を読むことにつながった。
2. 対話文を深く読むことにつながった。
3. 登場人物の気持ちを理解することにつながった。
4. 対話の流れ(展開)について学びがあった。
5. 論理的な思考力を身に付けることにつながった。

4. 研究の過程

実践研究の中で、仮説1、仮説2、仮説3を立ててその仮説を検証し、より効果的な指導方法を見出していった。以下にその過程を示す。

4.1 仮説1

仮説1「教科書の対話文へセリフを自由に付け加えるとより豊かな対話文になる」を設定して実践研究に取り組んだ。対話文に登場する人物のどのセリフにでも自由に英文を付け加えることで、生徒が様々な視点で多様な内容や表現のセリフを考えることになり、その結果、より豊かな対話文をつくることができるという仮説である。

教科書本文1

「Unit 7 ブラジルから来たサッカーコーチ Part 1」  
(New Horizon English Course 1 より)  
本課では、中学生の光太が所属するサッカーチームのコーチであるブラジル人のパウロと一緒にバスに乗ってやり取りをしている場面が扱われている。パウロが光太に見せた写真にはパウロの家とパウロの娘のマリアが写っており、マリアについて質問していく状況が取り上げられている。  
Paulo: This is a picture of my home in Brazil.  
Kota: Who's this girl?  
Paulo: She's Maria, my daughter. She likes soccer.  
Kota: She's very cute. How old is she?  
Is she in junior high school?  
Paulo: Well, this picture is old.  
She's twenty-seven years old now.  
Kota: Really!

(1) 授業の流れ

- ①対話文(教科書本文1)を読んで、対話について発問することで、その内容を理解する。
- ②対話文の一部を取り上げ、どのようなセリフを付け加えることができるかを考える。(下のやり取りを参照)

授業における教師と生徒のやり取り

T: パウロは自分の家を紹介したくて写真を見せたのに、光太は家について何も触れずに“Who's this girl?”と尋ねています。みなさんならどのように反応しますか?  
Ss: It's nice. / It's a nice house. / Oh, nice!

- ③生徒がセリフを付け加える(図3参照)。
- ④全体で生徒が付け加えたセリフを共有する。

(2) 結果

図3のように、生徒はより豊かな内容の対話とするために登場人物の様々なセリフに着目し、その前後に自由に「相づち」「質問」「登場人物のことについて追加の情報」等の内容のセリフを考えた。

生徒が実際に付け加えたセリフ

- What's this? (パウロが写真を見せる前に光太がその写真に興味をもったという設定に)
- This blue house is my home. (写真には複数の家があるため、どの家がパウロの家かを明確にする目的)
- Oh, your house is nice. (相手の家を見て、相手の家についてコメントをするのが自然だと考えて)
- She plays soccer really well. (She likes soccer. に付け加える情報として)
- I want to meet her. (光太がマリアを見て言った She's very cute. に付け加える気持ちとして)

図3 生徒のワークシート1

Kota: What's this?  
Paulo: This is a picture of my home in Brazil.  
~~Are you from Japan?~~ This blue house is my home.  
Oh, your house is nice.  
Kota: Who's this girl?  
(Is she your sister?)  
Paulo: She's Maria, my daughter. She likes soccer.  
I like her. She plays soccer really well.  
Kota: She's very cute. How old is she?  
I want to meet her.  
Is she in junior high school?  
Paulo: No, she's not.  
Well, this picture is old.  
She's twenty-seven years old now.  
Kota: Do you like Maria? — Yes! — Really, oh no...  
Really!  
I'm nineteen years old! What does she do?  
(I want to play soccer with her.)

### (3) 考察

生徒が自由に様々な視点で考えるというよさがあったものの、対話文のどこがどのように変われば「よりよい」対話文、つまり豊かな内容の対話文になるのかが不明確であった。何のためにセリフを付け加えるのかを明確にすることで、生徒はその目的や場面、状況に合ったセリフを考えることになり、それが思考力の育成につながる。そこで新たに対話文にセリフを付け加える目的を設定することとした。

### 4.2 仮説2

仮説1で出た課題を踏まえ、対話文を理解した後、対話文が読み手に伝えたいこと（主題）は何かを全体で考えることにした。それに合った内容のセリフを付け加えることで読み手に伝えたいことがより伝わる対話文にすることができると考え、仮説2「教科書の対話文にセリフを付け加える目的を与え、どこにセリフを付け加えるのが適当かを考えてからセリフを付け加えることでより豊かな内容の対話文になる」を設定した。

### 教科書本文2

「Unit 9 チャイナタウンへ行こう Part 2」  
(New Horizon English Course 1 より)  
本課では、中学生の咲、光太、アレックス、ディーバがベーカー先生と一緒にチャイナタウンを訪れる場面が扱われている。昼食後、中華料理店で働くベーカー先生の弟マイクと共に、路上で中国の伝統芸能である変面を見て、その感想やコメントを述べる場面が取り上げられている。  
Saki: It's very crowded. What are the people watching?  
Mike: They're watching *henmen*, a traditional Chinese art.(a)  
Saki: Wow! The man is changing his masks so fast.(b)  
Mike: Are you taking pictures, Kota?  
Kota: No, I'm not. I'm taking a video.(c)  
Mike: Let's check it out later.

#### (1) 授業の流れ

- ①対話文の理解の後、教科書の対話文が読み手に伝えたいこと（主題）は何か考える。
  - ・中国の文化の変面について伝えたいのだろう。
  - ・変面のよさについて伝えたいのだろう。
  - ・中国の文化の魅力について伝えたいのだろう。
- ②①を踏まえ、学級全体でセリフを付け加える目的を設定する。
  - ・中国の文化である変面のよさや魅力がより伝わるような対話文にしよう。
- ③②の目的に合わせて生徒がセリフを考え、対話文に付け加える（図4参照）。
- ④全体で生徒がセリフを付け加えた場所を共有する。どの場所にどのセリフを付け加えるのがより効果的かを考える。授業では、生徒は主に(a)～(c)の3つの場所（教科書本文2を参照）を選んだ。その中でどこにセリフを付け加えるのが最も適切なのかを話し合う。以下に授業

で生徒が各場所にセリフを付け加えた理由とそのセリフを示す。

- (a) マイクの They're watching *henmen*, a traditional Chinese art. の後にセリフを付け加えるとよい。変面を見たことがあるマイクが詳しく説明するのは自然であり、変面の魅力を伝えることができる。

#### 【生徒が実際に付け加えた英文】

- ・ It's interesting.
- ・ It's famous in China.

- (b) 咲の Wow! The man is changing his masks so fast. の後にセリフを付け加えるとよい。変面を初めて見た咲がその感想として述べるのは自然であり、変面の魅力を伝えることができる。

#### 【生徒が実際に付け加えた英文】

- ・ It's so amazing.
- ・ It's very mysterious.
- ・ I want to check it.

- (c) 光太の I'm taking a video. の後にセリフを付け加えるとよい。光太がビデオを撮りたくなった理由を述べることで変面の魅力を伝えることができる。

#### 【生徒が実際に付け加えた英文】

- ・ Because *henmen* is unusual.
- ・ I want to know about it.

- ⑤④で話し合ったことを踏まえて、ペアで付け加えたセリフを見直して修正したり、新たなセリフを付け加えたりする。

- ⑥グループで対話文を共有する。

- ⑦全体で対話文を共有する。

#### (2) 考察

対話文の主題やセリフを付け加える目的を考えることで生徒は深く思考し、何度も対話文を読み返していた。一方、共有の場面で「○○のセリフの後にこのセリフを付け加えるべきだ」「いや、△△に付け加えた方がよい」といった話し合いを続けていると英語を使わずに日本語で話し合いを行っていたからか、退屈そうな表情を浮かべる生徒もいた。授業後に生徒が付け加えたセリフを確認すると、多様な視点で捉え、様々な表現で表していることが確認できた。こうした視点、表現が全体で共有されることが課題であると感じられた。見出した課題を踏まえ、完成した対話文をペアで音読表現し、グループや全体で共有することで学びを深めることとした。また、「教科書の対話文が読み手に伝えたいことは何か」と問うことに違和感を覚えたため、「登場人物が伝えたいことは何か」と問うことにした。そのために大切なことは登場人物の気持ちを深く理解することである。そこで、生徒が対話の場面や状況を深く捉え、生徒が登場人物の気持ちやその言動の理由を深く考えることができるよう

に、対話文の行間や登場人物の心情を問うなど、発問を工夫することにした。

#### 図4 生徒のワークシート2

##### 1 次の対話文で伝えたいことは何ですか？ [ハンメンについて] ←目的

Mike:	They're watching <i>henmen</i> , a traditional Chinese art. It's interesting.  It's famous in China. It's famous and fun in China.
Saki:	Wow! The man is changing his masks so fast. It's amazing! I want to it! It's very mysterious.
Mike:	Are you taking pictures, Kota?
Kota:	No, I'm not. I'm taking a video. ビデオはする 理由は？  Because <i>henmen</i> is unusual. I want to know about it. I save this <i>henmen</i> .

#### 4.3 仮説3

上述の課題を踏まえ、仮説3「対話文の内容理解における発問を工夫し、登場人物の気持ちを深く理解することで、登場人物の気持ちや言動の理由をより伝えるセリフを付け加えることができる。また、より豊かな内容の対話文にすることができる。」を設定した。

田中(2018)は、発問は生徒の理解や思考、表現を促すために重要であることを述べている。また、リーディング指導における発問を以下のように分類している。

##### ○事実発問 (fact-finding question) :

テキストに直接書かれている情報を尋ね、テキストの情報の正確な理解を図る問い

##### ○推論発問 (inferential question) :

テキストに直接書かれていない情報を尋ね、テキスト情報のより具体的な理解を図る問い

##### ○評価発問 (evaluative question) :

テキスト内容をもとに読み手自身の意見や考えを尋ね、テキストと読み手を関連付ける問い

発問を工夫することで登場人物の気持ちや言動の理由について深く考えたり、自分の事として捉えて思考したりすることができる。つまり、登場人物の気持ちをより表すセリフを考えることにつながり、登場人物が伝えたいことがより伝わる対話文にすることができる。

#### 教科書本文3

「Unit 10 あこがれのボストン Part 3」 (New Horizon English Course 1 より)	
本課では、中学生の咲が冬休みに家族旅行でアメリカのボストンに滞在していて、ALTのペーカー先生の知人であるブラウンさんにボストンを案内してもらっている場面が扱われている。訪れた観光地の1つ、ボストン美術館内には日本の絵画も展示されており、「富嶽三十六景」を実際に見ながら、ブラウンさんが咲に富士山について質問していく場面が取り上げられている。	
Saki:	Thank you for yesterday, Ms. Brown.
Ms. Brown:	Oh, that's OK. Well, this museum has many works of Japanese art. Let's go!
Ms. Brown:	Look at this picture. Can you find Mt. Fuji in it?
Saki:	Yes, I can. We love that mountain. A lot of people climb it.
Ms. Brown:	When can you climb it?
Saki:	Between July and September. We can't climb it during winter. It's dangerous.
Ms. Brown:	I see.
Saki:	Mt. Fuji in Boston. What a surprise!

#### (1) 授業の流れ

①教師が発問を工夫（推論発問、評価発問）することで、生徒が対話文の登場人物の気持ちやその言動の理由について深く考える。

#### 授業中の教師による発問（推論発問、評価発問）と生徒の発言やつぶやき

• どの季節の富士山がいい？【評価発問】 「I like spring. Cherry blossoms are beautiful.”
• 咲は富士山のことが好き？【推論発問】 「We love that mountain. と言っているから Yes だろう。」 • We love that mountain. で、I ではなく We と言ったのはなぜ？ We とは誰？【推論発問】 「日本人全員。」 • Do all Japanese people love Mt. Fuji? Do you love Mt. Fuji?【評価発問】 (数名だけが挙手)
• 咲は、富士山が好きかもしれないし、好きじゃないかもしれない。では、どんな気持ちで “We love that mountain.” と言ったのだろう。【推論発問】 「日本人ならみんなが知っている。日本の象徴。」
• Does Ms. Brown know Mt. Fuji very well?【推論発問】 “No.”
• ブラウンさんはどんな気持ちで “When can we climb it?” と聞いた？【推論発問】 「富士山に興味がある。富士山に登ってみたい。」

②個人でセリフを付け加える。

③ペアで付け加えたセリフを共有し、その対話文を話す練習をする。

④4人グループでお互いの対話文を発表し合う。相手のペアの発表を聞いて学んだことや、助言を受けて気付いたことを生かして対話文を修正する(図5～7参照)。

⑤全体でいくつかのペアが対話文を発表する。付け加えられたセリフを取り上げ、その内容について全体でその可否を確認する。よりよい内容やその表現方法に気付くことで学びを深める。

図5 生徒のワークシート3

1 あなたが僕だったらブラウンさんに伝えたいことは何ですか？【富士山の魅力】

2 行ってみたいと思わされる。

登場人物の気持ちになって考えている

Ms. Brown: Look at this picture. Can you find Mt. Fuji in it?

Saki: Yes, I can. We love that mountain. A lot of people climb it. *The view in spring is great. It's Japan's symbol.*

Ms. Brown: When can you climb it?

Saki: Between July and September. *The view from Mt. Fuji is great. Mt. Fuji is very tall, so it's difficult. But we can climb it easy in other seasons. It's dangerous. Mt. Fuji is between Yamanashi and Shizuoka.*

図6 生徒のワークシート4

Ms. Brown: When can you climb it?

Saki: Between July and September. *We can see the very beautiful views in summer. It's fantastic! It's about 3800m high. So it's the world heritage. We can't climb it during winter. It's dangerous.* 世界遺産

Ms. Brown: I see. I want to go to Mt. Fuji. I want to see the view from the top!

Saki: *Oh! Usually, I stay you. Mt. Fuji in Boston? What a surprise. Where is Mt. Fuji?*

図7 生徒のワークシート5

Ms. Brown: Look at this picture. Can you find Mt. Fuji in it?

Saki: Yes, I can. We love that mountain. *Because, the mountain is Japan's symbol.* A lot of people climb it.

Ms. Brown: When can you climb it?

Saki: Between July and September.

We can't climb it during winter. *It's dangerous. But, the mountain's view is very beautiful in winter.*

Ms. Brown: I see.

(2) 考察

セリフを付け加える活動の前に行った推論発問と評価発問によって、生徒は登場人物の言動の理由やその時の心情等について深く考えている様子であった。それらの発問によって生徒は対話文の主題を捉え、「ブラウンさんに富士山の魅力が伝わるように」や「ブラウンさんが富士山に行きたくなるように」などセリフを付け加える目的を設定していた。登場人物の心情を理解することで、「このセリフにこんな情報を付け加えたい」「このセリフを付け加えると、富士山の魅力が伝わる」「これでブラウンさんも富士山に行きたくなっただろう」などという意識が芽生え、セリフを付け加える活動にやりがいを感じ

ているようであった。以下に生徒が実際に付け加えたセリフを示す。

生徒が実際に付け加えた咲のセリフ（下線部）

We love that mountain.

- It's Japan's symbol.  
(日本人が富士山を好きな理由を伝えている)
- Mt. Fuji has many views.  
(富士山の魅力を伝えている)
- The view in spring is great.  
(おすすめの季節を伝えている)

Between July and September.

- We can see very beautiful views in summer.  
(夏の富士山の魅力を伝えている)
- We can see many animals in the mountain.  
(夏の富士山の魅力を伝えている)
- The view from Mt. Fuji is great.  
(頂上からの景色という富士山の魅力を伝えている)

We can't climb it during winter. It's dangerous.

- We can see very beautiful view from the top.  
(冬の富士山の魅力を伝えている)
- But the view in winter is beautiful.  
(but を効果的に用いて、冬の魅力を伝えている)

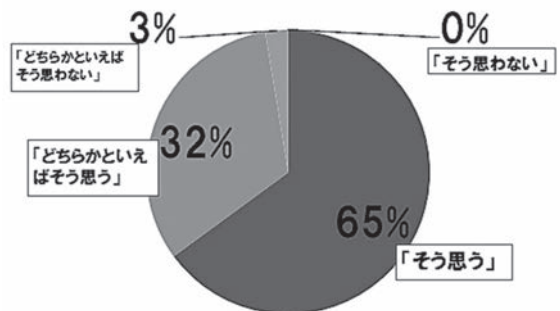
5. 得られた成果と今後の課題

今回の実践研究の成果を確認するために、生徒に4件法のアンケートを実施した(3.3参照)。その結果と考察を以下に示す。

まず、図8から、生徒が自ら繰り返し対話文を読んでいたことが分かる。対話文にセリフを付け加えるためには「誰のセリフに」「どのセリフに」「どのような内容を」等を考える過程で何度も繰り返し英文を読み返す必要があったと考えられる。

図8 生徒のアンケート集計結果1

設問1: 繰り返し対話文を読むことにつながった



次に、図9、図10、図11から、生徒が教科書の対話文を深く読むことにつながったと考えられる。99%の生徒が「対話文を深く読むことにつながった」、95%の生徒が「登場人物の気持ちを理解することにつながった」、95%の生徒が「対話の流れ(展開)について学びがあった」と答えている。

図9 生徒のアンケート集計結果2

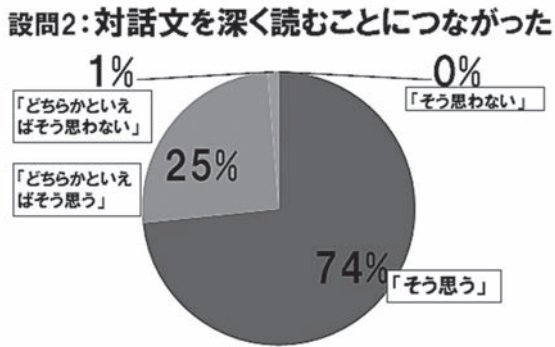


図10 生徒のアンケート集計結果3

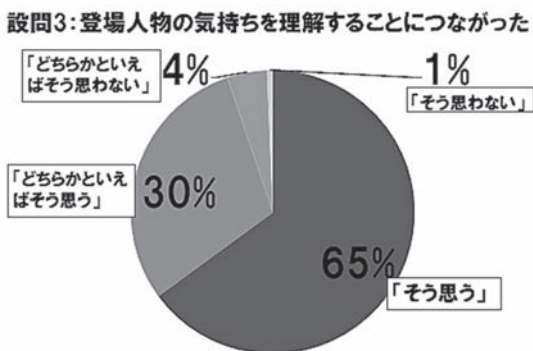
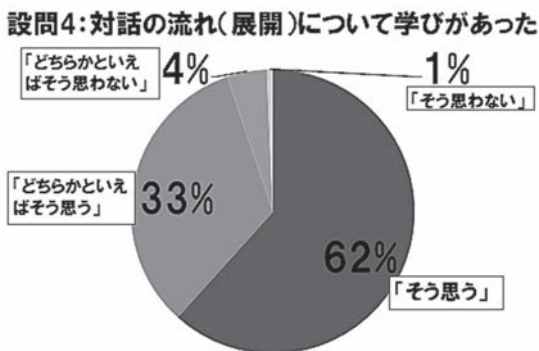


図11 生徒のアンケート集計結果4



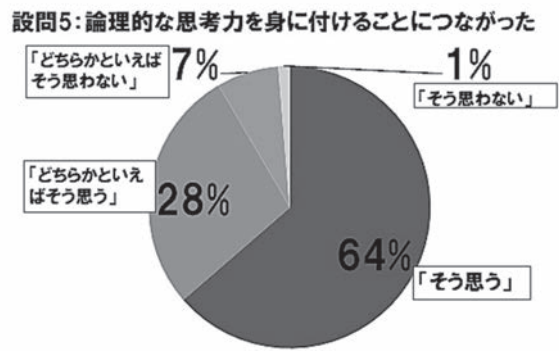
生徒の自由記述「教科書本文の内容を深く読むことによって今まで考えた事なかった登場人物の気持ちを読み取ることができてよかった」「話の登場人物の経験してきたことや、その人の情報などを知り、どんな気持ちなのかを深く考えることができた。『この文章は何を伝えたいのか』がだんだん分かってきた。」「1文付け足すのは、ただ付け足すのではなく、登場人物の気持ちも考えなければいけない。その文章をたくさん読みこんだ。『こんなことを伝えるにはどうしたらいいかな』とか『どんな単語が適切かな』とか考えながら1文を付け足した。」などから、対話文の原文のセリフを手掛かり

に登場人物の気持ちを考えようとすることで深く読むことができるようになってきていると言える。さらに、「ただ本文を読むよりも、付け足していく方が深く読めてよく理解できるようになれたと思う」「この活動を行って、登場人物の心情やその対話文の主題(テーマ)について深く考えること、読み取ることができるようになった。また、対話の流れから、どこに付け足すのが効果的かなどという難しいことも考えることができたので、より充実した読解になった。」「決まった文章に何かしら気持ちや表現を考えて文を付け足すというのは難しいことだったが、英文を読解する力がついたなと感じている」などからもセリフを付け加える活動が生徒が対話文を深く読むことにつながっていると言えるだろう。

「英検の文章やテストの本文をはやく理解することができた」「『これってどういう意味かな?』『このとき〇〇はどういう気持ち?』などを考えるようになった」という生徒の記述から、普段のリーディングへのよい影響があったことも分かった。また、「他の人たちがどう考えたか、自分との相違点等を見つけるのは、より学習に深みが増したように思う」という感想から、生徒の発想や意見をグループや全体で共有することで生徒の発想や視点が広がり、学びが深まっていることも分かった。

次に、論理的思考力の向上に関しては、図12から、92%の生徒が「論理的な思考力を身に付けることにつながった」と感じていることが分かる。

図12 生徒のアンケート集計結果5



「文のつながりを意識することができ、普段からしている1対1の対話でもつなげて話すという部分で生かされたと思うので、とても英語力を身に付けられるよいきっかけになったと思う」「つながりのある文のために、接続詞などの使い方が分かった。また、1文を付け足すときに、文の流れを意識することができた。その文の流れを意識するために、繰り返し対話文を読み返せた。」などから、この活動を通して、原文のセリフをより詳しく説明したり、対話の流れを理解し、前後のセリフとつながりがあるようにセリフを付け加えたりすることができるようになってきていることが窺われる。論理的思

考力が劇的に高まったとは言えないが、中学2、3年生で身に付けるべき論理的思考力の素地を養うことにつながったと考えられる。生徒が実際に付け加えたセリフをもとに、以下に3つの例を挙げる。

例1：We love that mountain. It's Japan's symbol.

生徒は、登場人物の主張“We love that mountain.”に対する理由（日本人が富士山のことを好きな理由）が欠如していることに気付くことができている。既存のセリフに対して、It's Japan's symbol. を付け加えることで、日本人が富士山のことを好きな理由をアメリカ人のブラウンさんに伝えることができている。

例2：Between July and September. We can see very beautiful views in summer. It's fantastic.

生徒は、アメリカ人のブラウンさんが“When can you climb it?”と質問したのは富士山の登山に興味をもっているからだと捉え、それに対する応答が“Between July and September.”だけでは説明が不足していると考えている。そこで、“We can see very beautiful views in summer. It's fantastic.”というセリフを入れることで、富士山を登る魅力をブラウン先生に伝えることができている。

例3：We can't climb it during winter. It's dangerous. But the view in winter is beautiful.

「アメリカ人のブラウンさんに富士山の魅力を伝える対話文にする」という目的を踏まえ、生徒は「冬には危ないから登山できない」という否定的な内容で説明を終えるのは適切ではないと考えている。“But the view in winter is beautiful.”というセリフを付け加えることで、対話文全体が富士山の魅力を伝えるという点で一貫している。

このように登場人物の気持ちを理解した上で、登場人物の主張に対する理由や根拠の欠如に気付いてその内容を付け加えたり、より説得力のある根拠を付け加えたりすることができていた。つまり、論理的思考力を働かせて、登場人物が伝えたいことがより明確に相手に伝わるセリフを考えることができたと思われる。

一方、生徒がセリフを付け加えた後の発表の仕方やその共有の仕方に課題が残った。生徒が登場人物の気持ちを深く考えて理解した後の発表なので、登場人物になりきり、表現することが必要である。また、そのセリフの可否を確認することも必要である。セリフの可否について考えたり、伝えたい内容の表現方法を思考して共有したりすることで、生徒全員にとって学びの機会にできる。

より効果的な方法を検討していくことも今後の課題として挙げられる。

## 6. おわりに

本実践研究では、対話文にセリフを付け加えることによって生徒が対話文を深く読むことができるようになるのか、論理的思考力の向上にどのような影響を及ぼすのかを検証した。「深く読むとはどういうことか」や「論理的とはどういうことか」、「育てたい論理的思考力とはどのようなものか」を再認識する上で有意義であったと思う。また、ワークシートや授業のビデオ等から生徒の発話を分析・整理したことで、手立ての有効性を明確にできたと思われる。

次年度から、新学習指導要領が完全実施される。平成20年度改訂では4領域であったが、今回の改訂で「話すこと」が「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」の2つに分かれて5領域になり、英語で話すことがますます重視されてきているが、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等は何なのか、コミュニケーションを行う相手はどのような文化的背景をもった人なのか、伝えたいことを表現するためにはどのような論理構成でどの語彙や文法を用いて伝えるべきかなど考え、判断して表現することが求められる。生徒の思考力・判断力・表現力等の育成のために、場面や状況に合わせて4技能を統合した活動、そのための教科書の有効活用を今後も研究していきたい。

## 引用文献

- 文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 外国語編』東山書房
- 金子朝子・松浦伸和 (2017)『平成29年度版中学校新学習指導要領の展開 外国語編』明治図書出版
- 横山雅彦 (2017)『ロジカル・リーディング 三角ロジックで英語がすんわり読める』大和書房
- 本多敏幸 (2018)『中学校 新学習指導要領 英語の授業づくり』明治図書出版
- 田中武夫・田中知聡 (2018)『主体的・対話的で深い学びを実現する！英語授業の発問づくり』明治図書出版
- 田中武夫・田中知聡 (2009)『英語教師のための発問テクニック 英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店

(2020年8月31日受付)

(2020年9月30日受理)

# 生徒の資質・能力をどのように育むか

—教員の自主的参加による「学校活性化委員会」の実践を通して—

林 誠一<sup>1</sup> ・ 中町 保<sup>2</sup>

## How to Develop the Qualities and Abilities of Students —Through the Practice of the "School Revitalization Committee" with the Voluntary Participation of Teachers —

Seiichi HAYASHI, Tamotsu NAKAMACHI

### 概要

メンバーを固定せず、希望する教員が自由に参加できる委員会を設置し、「本校の果たすべき役割」や「育てたい生徒像」など、学校の方向性にかかわる事項について話し合った。個々の教育活動を通じて、生徒にどのような資質・能力を育みたいのか、そのために何をすべきなのかといった学校の根幹にかかわる部分について、より多くの教員が意見を出し合って決めたことは、学校全体での共有もしやすくなる。このようなボトムアップの意思決定方法は、新しい時代に向けた学校改革や授業改善につながり、それが生徒の資質・能力を育むことにもつながる。

**キーワード**：資質・能力の育成，ボトムアップ，ルーブリック，校内研修

**Keywords**：Development of Qualities and Abilities, Bottom up, Rubric, School Training

### I. はじめに

急速な情報通信技術（ICT）の進展やグローバル化など、変化の激しい社会を生きる子どもたちに、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた「生きる力」を育成することがますます重要になっている。新しい学習指導要領においては、各学校が今後、教育課程を通じて子どもたちにどのような力を育むのかという教育目標を明確にする必要性を指摘している<sup>(1)</sup>。また、資質・能力の要素として、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の三つの柱全体を捉え、教育課程を通じてそれらをいかに育成していくかという観点から構造的な見直しを行い、教育課程について「何を知っているか」という知識の内容を体系的に示した計画にとどまらず、「それを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」までを視野に入れる必要があるとしている<sup>(2)</sup>。

これからの教育には、社会がどんなに変化し予測困難な時代になっても、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、判断して行動し、それぞれに思い描く幸せを実現するための資質・能力の育成が求められている。そのた

めには、教員自身が、新学習指導要領に示された、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善を行い、新たな学びを工夫する必要がある。

ここでは、教員の授業改善の意識の高まりが、教員が自由に意見交換できる場を設けることにつながり、それが生徒の資質・能力の育成を目指した活動へとつながったことを、2017～19年度までの3年間、筆頭著者が校長として勤務していた富山県立砺波高校における実践を踏まえて報告する。

### II. ボトムアップで資質・能力の育成を目指す

富山県立砺波高校は、創立110年を超える伝統の下、ほとんどの生徒が国公立大学への進学を目指す地域の中核校であり、地域に根差した教育活動を展開している。

一方で、高校は県内でも少子化が顕著な地域にあり、生徒の多様化も進んでいる。新しい学習指導要領が2022年度から学年進行でスタートするとともに、高大接続改革など、高校教育を取り巻く環境が変化する中で、学習指導や生徒指導などは従来そのままでのよいのか、教員が思い悩む姿も見られるようになった。

#### 1. 教員の自由な意見交換の場を設定

2018年3月に、教員が校内で率直に自分の考えや思いを言い合える場を設けようと、誰でも参加できる「学校活性化委員会」をスタートさせた。同委員会は、新た

<sup>1</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科 <sup>2</sup> 富山県立砺波高等学校



に立ち上げた企画研修部<sup>(3)</sup>が運営を担い、メンバーは固定せず、毎回、希望する教員が自由に参加できるようにした。自主的に自由に参加できる委員会であったが、2018年度に開催した4回の委員会には毎回約20名(全教員の約1/3)が参加した。グループに分かれて話し合ったところ、話題は授業改善や行事の見直し、教職員間の情報交換のあり方など多岐にわたり、活発に意見が飛び交った。

## 2. 育成を目指す生徒像を委員会で議論

初回の委員会で作された様々な意見を整理するため、2018年7月に行った第2回目の委員会では、自校の現状を把握するSWOT分析を行うことになった。地域や生徒、教員など自校の強みと弱みを出し合い、それらを整理した上で、学校としてどのような生徒を育てたいのか、そのためにはどのような資質・能力を身につけさせればよいのかを話し合った。



学校活性化委員会 (SWOT分析)

そうした中で出てきたのが、育成を目指す資質・能力を「〇〇力」などの短い言葉に整理した方がよいといった意見だった。それは、素直で真面目な生徒だからこそ、授業や行事、部活動を通じて身につけてほしい資質・能力を分かりやすい言葉で示せば、生徒は教員からのメッセージを真摯に受け止め、それらの資質・能力を身につけようと自ら行動するのではないかという考えに基づいたものだった。

以下は、学校活性化委員会において、育成を目指す生徒像を議論した2018年度の概要である。

### <第1回委員会(7月6日)>

SWOT分析による学校の強み・弱みを整理し、本校の使命、地域、父兄、中学生から求められていることは何かについて議論。

### <第2回委員会(9月7日)>

本校はどのような生徒を育てたいのか、そのために身につけさせたい力とは何か、その力をつけさせるには、授業や行事、各種活動はどうあるべきなのかについて議論。

### <第3回委員会(12月3日)>

校内研修を「拡大活性化委員会」と位置付け、9月に話し合った内容をさらに深めると同時に共通理解を図る。

### <第4回委員会(1月11日)>

授業、行事、各種活動の目的(ねらい)を再確認し、その中で「身につけさせたい力」の明確化を各学年、各分掌に依頼。

## 3. 学校教育目標を学校全体で議論

学校で育成を目指す生徒の資質・能力は、学校活性化委員会に参加した教員が学校の現状や目指す姿について率直に話し合い、その意見を職員会議で議論しながら、言わばボトムアップでつくり上げた。高校は、一般に学年や分掌の独立性が強く、教育活動の設計や計画は学年や分掌に任されることが多い。しかし、個々の教育活動を通じて、生徒にどのような資質・能力を育みたいのか、そのために何をすべきなのかといった学校の根幹にかかわる部分は、学年や分掌を超えて学校全体として考えることが大切になる。そういった意味で、本委員会は誰でも参加でき、みんなで学校のあり方について議論できる大切な場になった。

この委員会のメンバーが中心となり、「育てたい生徒(人物)像」について検討し、そうした生徒が備えるべき資質・能力を「8つの力」に整理、それらを「TGP(Tonami Graduation Policy)」と名づけた(別添資料1)。そして、生徒がTGPの到達度を自己評価するためのループリックも作成した(別添資料2)。3年間で身につけさせたい力をTGPとして示し、広く生徒に浸透させ、折に触れてTGPを意識しながら今後の学校生活に取り組みせると同時に、定期的にループリックによる振り返りを行うことで、生徒の資質・能力の育成を目指した。



学校活性化委員会(議論の様子)

## 4. 行事や单元ごとに身につけたい力を明示

TGPの「8つの力」やループリックは、企画研修部が案を作成し、それを学校活性化委員会で吟味し、練り上げていく方法で進めた。委員会では、「人間力という

言葉は概念が大きすぎるので、本校に合った言葉にした方がよいのではないかと「ルブリックの文言は、生徒が読んで理解できる分かりやすい言葉にしよう」など活発な意見交換が行われ、企画研修部が提出した案には、何度も修正が加えられた。そうして完成したTGPとルブリックは、2019年度1学期末の終業式で初めて生徒に示した。生徒は、その直後に行ったホームルームで、ルブリックを基に、現在の自分の達成度を自己評価した。

次いで、行事ごとにTGPの中でも特にどの資質・能力を育むことを目指しているのかを示した一覧表の作成に着手した(別添資料3)。それにより生徒は、例えば「体育大会では、協働力和行動力を高めることを目指して頑張ればいいんだ」など、目標を持って活動に取り組むことができるようになって考えた。なお、行事ごとに重点を置くTGPを決め、1つの行事の中で多くの資質・能力を育成する表にならないようにした。さらには、各教科・科目の単元ごとに、それぞれ身につけさせたい資質・能力を明示した教育課程表の作成も進めることにした。

ルブリックによる生徒の自己評価は、学期末や主要な行事の際に行うこととし、4段階(S, A, B, C)での自己評価を書き込むだけでなく、前回と比較して具体的にどんな部分が伸びて、現時点での課題は何かも書き込める欄を設けた。それをポートフォリオとして蓄積していけば、生徒はそれまでの自分の歩みを振り返ることで、現在の自分の到達点が確認でき、新たな目標を設定して踏み出すことが容易になる。また、教員も面談などの場面で、ポートフォリオを参考にしながら、生徒に対して効果的なアドバイスをしていくことが可能になる。

以下は、学校活性化委員会において、TGPについて検討した2019年度の概要である。

<第1回委員会(6月19日)>

昨年度の検討を踏まえ、育てたい「8つの力」について見直し、生徒の自己評価票を検討。

<第2回委員会(6月29日)>

「8つの力」の内容を確定し、TGPと命名。校訓との関わりについて検討し、評価票を修正。

<7月>

各種活動でTGPのどの力を育てたいのかを明確化するため、各分掌に検討を依頼し整理。職員会議で共有。

終業式にて、全校生徒にTGPのねらいとその実施について知らせる。終業式後、生徒は各クラスで自己評価票を記入。(1回目)

<9月～>

TGPを行事ごとの一覧にし、クラスに掲示。

<第3回委員会(11月22日)>

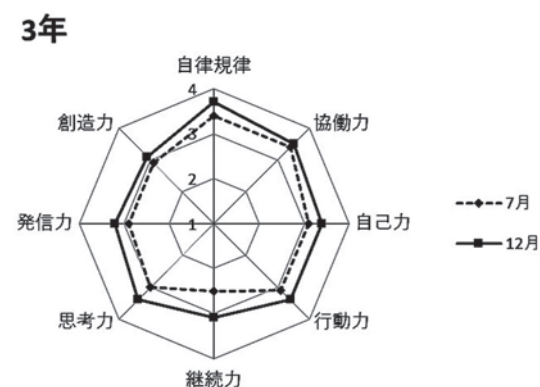
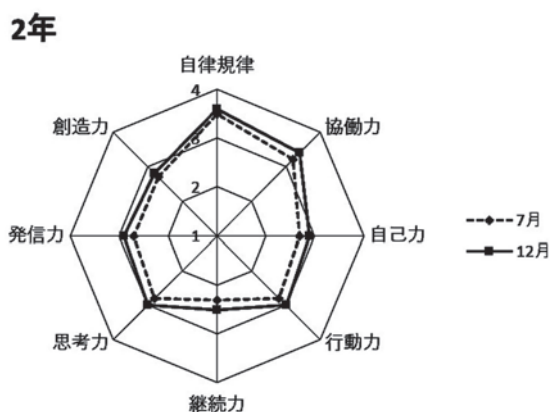
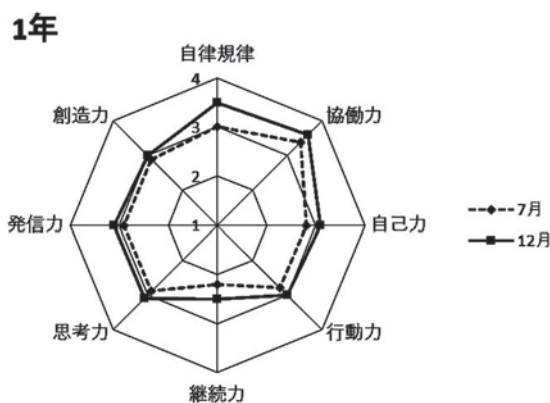
授業改善について情報交換。教科横断型の授業の可能性などについて検討。

<12月>

2学期終業式後、生徒が自己評価を記入。(2回目)

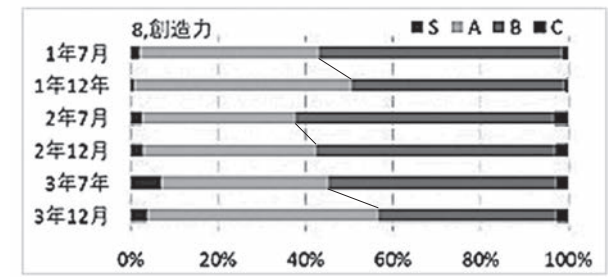
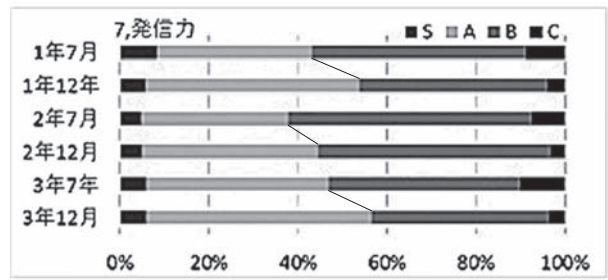
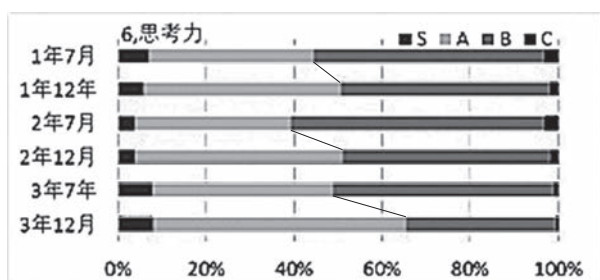
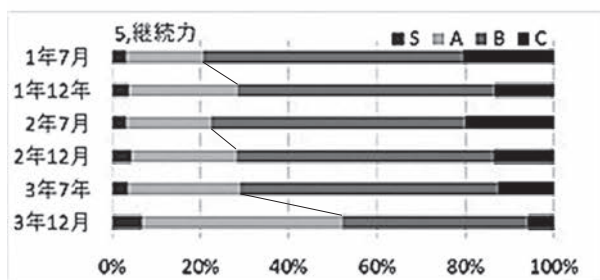
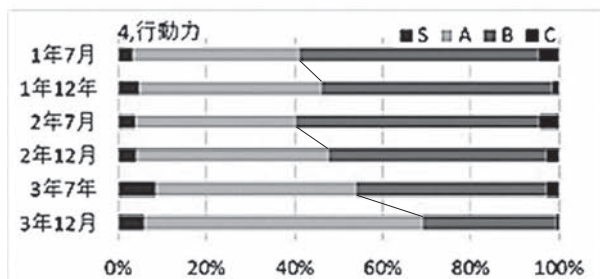
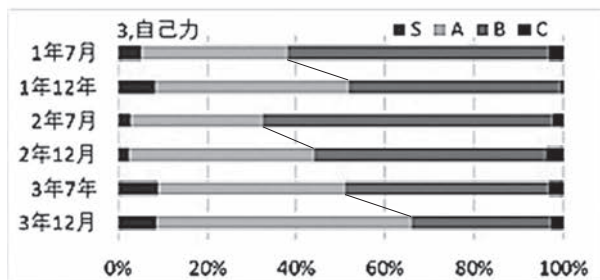
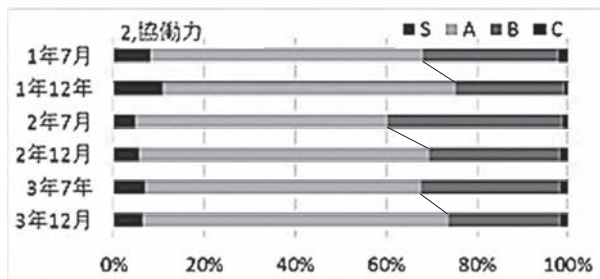
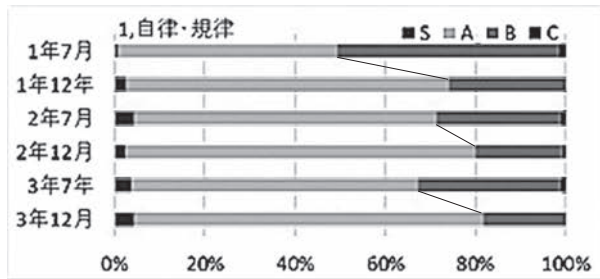
### Ⅲ. TGP自己評価の結果

次のレーダーチャートは、2019年度に2回(7月19日、12月24日)実施した生徒自己評価を数値化し、その平均点の変化を学年別に示したものである。(S:5点, A:4点, B:2点, C:1点)



7月と12月を比較すると、全学年とも全項目において数値が高くなっており、特に3年の伸びが顕著である。また次のグラフは、自己評価の基準(S, A, B, C)の学年ごとの変化を、SとAを合計した割合に注目しながら「8つの力」ごとに示したものである。なお、グラ

フは左からS, A, B, Cであり, Aを目標達成レベルとしている。(別添資料2参照)



S, Aと答えた生徒の割合が20pt以上増加した項目は, 1年の「自律・規律」(24.6pt)と3年の「継続力」(23.0pt)であった。「自律・規律」については, 2, 3年に比べ1年での伸びが顕著である。それに対し, 「継続力」は, 1, 2年ではなかなか身につかず, 3年での伸びが大きい。受験勉強を通して身につくことも考えられるが, 興味ある結果であり, 継続的な調査が必要である。

S, Aと答えた生徒の割合が各学年で同じように伸びた項目は「自己力」であった(1年13.8pt, 2年11.6pt, 3年14.9pt増)。学校生活全般での経験や達成感を通して, 「自己肯定感」や「自己認識」が高まるのかもしれない。ただし, 2年の数値は低く, いわゆる「中だるみ」の現れである可能性がある。

「思考力」は, 1年に比べ2, 3年での伸びが大きい。2年で実施している課題研究や, 3年における受験意識の高まりが影響していると考えられる。

TGP自己評価を利用することで, 生徒の資質・能力の変容を, 生徒自身はもちろん教員も数値として確認できる。自己評価を定期的に継続して実施し, 評価票の内容等について, さらなる検討を進めていきたい。

なお, TGP自己評価については, 3学期末にも実施し, 内容等についてさらなる検討を進めていく予定であったが, 新型コロナウイルス感染症拡大の影響で学校が休校となり, 多くの試みが実施できなくなったのは残念であった。

#### IV. 新たな学びに向けた授業改善の取り組み

砺波高校の生徒は, 総じて資質に恵まれ, 素直で着実に努力を重ね, 課題に対して真面目に粘り強く取り組む生徒が多い。反面, 積極的に創意工夫したり, 新たなことに挑戦したりする姿勢に欠ける面がある。これからの社会に求められる批判的思考力, 創造的思考力を持った生徒を育成するため, ICT等も活用しながら, 主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善を

図る必要があった。

そこで、新たな学びに向けた授業改善を進めるため、以下のような様々な取り組みを進めてきた。

### 1. 校内研修により職員の改革意識を高める

2017年度から、文部科学省教科調査官や大学教員等を招き、高大接続改革や学習指導要領の改訂、主体的・対話的で深い学びなど、教育改革の方向性を学ぶ研修会を、定期考査の午後を中心に年間行事に組み込んだ。原則全員参加とし、グループによる意見交換の時間を設けることで、自校の教育についてより深く考えることにつながった。また、職員会議後に、教員の研修会や出張報告会を行うことで、すべての教員が情報を共有し、職員全体として授業改善への意識啓発の機会となった。

以下は、2019年に実施した校内研修の概要である。

#### ① 3月20日

演題：これからの高等学校教育の方向性について

講師：東洋大学教授 後藤顕一

概要：「変わらなくてはいけないもの、変わってはならないもの」をテーマに全国の事例紹介や、授業改善の視点について。

#### ② 7月1日

演題：SDGsを知る。学びに向かう意識を変える。

講師：富山県立大学准教授 清水義彦

概要：SDGsとは何か、今なぜSDGsなのか、進路指導とSDGsについて。

#### ③ 11月8日（公開で実施）

演題：「深い学び」につながる授業とは？

講師：文部科学省教科調査官 野内頼一

概要：教えるのではなく気づかせる、問いの工夫で思考を深める、活動の主体は生徒、など実際の授業を例にディスカッション。

#### ④ 12月3日

演題：授業改善の取り組み（発信力を高める）

講師：文部科学省教科調査官 野内頼一

概要：前回の議論を深めるため、グループワークを中心に、教科間で授業における悩みや改善について共有化を図る。



校内研修におけるグループワークの様子

### 2. 授業改善の工夫と公開授業の実施

砺波高校は、2018年度から県教育委員会が指定する「新たな学び創造授業」の拠点校となり、新学習指導要領に示された主体的・対話的で深い学びの視点による授業改善を行い、確かな学力と豊かな人間性を育成するための取り組みを進めてきた。

その成果を外部に発信するため、2019年11月、県教委とも連携し、公開授業を実施した。他校から54名の参加があり、授業改善の取り組みを進めていることを外部の方に見てもらい、意見をいただける貴重な時間となった。



公開授業の様子

### 3. 互見授業の実施

教員が互いに授業を参観し、授業内容や発問等について情報を交換することは、自分自身の授業を見直すよい機会となる。

年2回、それぞれ約3週間、すべての授業を公開授業とする「互見授業期間」を設け、見学した授業について見学者が報告書を作成し、授業者に知らせる取り組みを行った。以下は2019年度に実施した互見授業の概要である。

<実施期間>

5月27日（月）～6月14日（金）

10月21日（月）～11月8日（金）

<実施方法>

他教科の授業見学も可とし、1つ以上の互見授業を行う。また、互見後、参考になった点などを書いた報告書を提出する。報告書は一覧にし、校内で共有する。

<結果>

互見数は、報告書提出分で105回となった。以下は、参観した授業に対する感想の一部である。

<現代文B>

適宜生徒に考えさせ、話し合いをさせ、思考を停滞させない工夫がされていた。

<日本史B>

タブレットを利用して見やすく整理されている。生徒は意欲的で明るい雰囲気の授業であった。

<数学γ>

問題演習の授業で生徒に解説させ、論理的に正しいか、なぜその手法を用いたのかなど、時間をかけて考察させている点よかった。

<化学>

問題演習の際、必要に応じてスクリーンに画像等を写し出すことで、生徒の思考の助けとなっていた。

<家庭基礎>

身近な地域、本校の先輩の取り組みからSDGsについて考えさせると同時に、生まれ育った環境や母校に誇りをもたせることもできる素晴らしい授業だった。

<保健>

ICTを使い、これからの時期にふさわしいインフルエンザの題材が生徒の興味・関心を引いていた。

<英語>

特にQ & Aの解説等も英語での説明だったのが素晴らしかった。生徒に考えさせる時間が確保され、授業の流れもよく考えられていた。

#### 4. 思考力を問う問題の作成

大学入試は、知識・技能だけではなく、思考力・判断力・表現力も重視した入試へと転換が示され<sup>(4)</sup>、高校においてもその対応が必要となった。思考力・判断力・表現力等を高めるための授業づくりを進めるためには、高校で行う考査等の問題づくりにも工夫が必要との考えから、思考力等を問う新テスト対応の問題を、考査問題に10%程度盛り込み、教務に提出する際には、その問題に赤丸を記して示すこととした。

#### V. おわりに

学校の方向性にかかわる重要事項を、希望すれば誰でも参加できる学校活性化委員会で議論し、形としてきた。行事の見直しも授業の改善も、根本に「学校としてどんな生徒を育てたいのか」という理念があり、「そのために行事や教科で何ができるか」という視点で考えることの重要性を再確認することができた。そして、話し合いの中で「本校の果たすべき役割」と「育てたい生徒像」「3

年間で身につけさせたい力」が整理できたことは大きな成果であった。

また、学校活性化委員会が立ち上がり、活発な意見交換が行われた要因には、以前から行っていた校内研修の存在も大きかった。校内研修を通じて、教員間で日本の学校教育の方向性について理解が深まり、教員それぞれが、自校の教育についてより深く考えるようになった。そして、教員が「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を意識することにつながった。そうした土台があったからこそ、本委員会で本校の今後のあり方を議論した際に、各教員が教育動向を踏まえた上での大局的な観点から自分の意見を述べることができ、建設的な議論となった。より多くの教員が意見を出し合って決めたことは、学校全体での共有もしやすくなる。ボトムアップの意思決定方法が効果的に機能したことが、最後には生徒の資質・能力を育むことにつながり、それが砺波高校の最大の強みとなった。

学校活性化委員会の取り組みは、まだ道半ばだが、新しい時代に向けた授業改善につながることを目標として、これからも教員一丸となって進めていかなければならない。

#### 註

- (1) 高等学校学習指導要領総則 文部科学省, 2018, pp.20
- (2) 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), 2016.12.21, 「資質・能力の三つの柱に基づく教育課程の枠組みの整理」 pp.28-31
- (3) 教育課程の見直し, 教員研修や生徒課題研究・海外研修等の企画・運営など, 校内における教育改革を進めるため, 2018年度に新たに立ち上げた分掌。
- (4) 大学入学共通テスト実施方針策定に当たっての考え方, 文部科学省, 2017.7.13

(2020年8月31日受付)

(2020年9月30日受理)

## 砺波高校で育てたい生徒(人物)像



- ・ 地域を担うことのできる生徒(人物)
- ・ 時代のニーズに応えることができる生徒(人物)
- ・ 自ら目標を定めそれに向かって地道に、  
かつ、しなやかに生きる自立した生徒(人物)

上記のような生徒を育てるために砺波高校では、授業で培われる「知識・技能」に加え、8つ力(ちから)を掲げています(以後TGP[Tonami Graduation Policy]と呼ぶ)。これらTGPを、卒業までの3年間に身に付けてもらうべく、授業は勿論、学校行事や部活動など、すべての教育活動を実施しています。(教育活動の種類や内容により、重点をおくTGPは異なる。)

### TGP(8つの力)

	TGP	概 要	キーワード
1	<b>自律・規律</b>	社会規範を正しく理解し、自ら守ることができる。	公平・公正・規範意識
2	<b>協働力</b>	自分や他者を理解し、多様性を認め、他者と協力し、取り組むことができる。	協調・協働・思いやり・謙虚・多様性尊重
3	<b>自己力</b>	達成感の積み重ねから自信を持ち、自己評価・分析ができる。	自己肯定感・メタ認知
4	<b>行動力</b>	指示待ちでなく、自分の考え行動することできる。	行動力・積極性
5	<b>継続力</b>	困難にも粘り強く柔軟に対処し、積極的行動を継続できる	粘り強さ・柔軟性・計画性
6	<b>思考力</b>	なぜなのか、本当にそうなのかを考え、事実を客観的に分析できる	課題発見力・論理的思考力
7	<b>発信力</b>	自分の考えを言語化し、わかりやすく他者に伝えることができる。	発信力・表現力
8	<b>創造力</b>	課題解決に向けての創造ができる。新たな価値を生み出す。	創造性・課題解決力

### 校訓とTGPとの関連

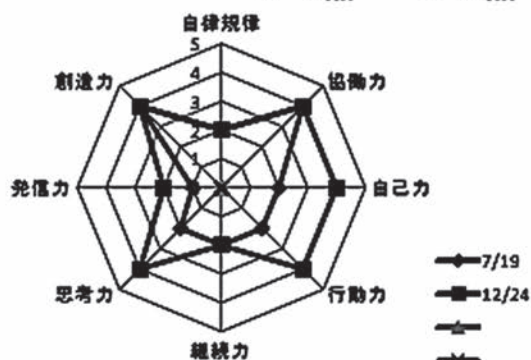
校訓	概 要	TGP
<b>道義為之根</b>	人間にとって最も大切なことは、人として踏み行すべき道、すなわち「道義」である。(百周年史より)	<b>自律・規律</b>
	公正、公平、そして多様性を認め良好な人間関係を築けることが人として踏み行すべき道であろう。	<b>協働力</b>
<b>質実剛健</b>	外側を飾りたてることなく、内なる「強靭さ」を身につけているさまを示す言葉である。(百周年史より)	<b>自己力</b>
	短所を認め長所を理解し、自己を肯定することにより内なる強さが生まれ、積極的行動につながる。	<b>行動力</b>
<b>自彊不息</b>	易経の…一説に由来…「自ら努めて怠ることがない」「努力を継続する」の意(百周年史より)	<b>継続力</b>
	自彊不息＝継続力、そして物事を継続するには確かな分析力と思考力が求められる。	<b>思考力</b>
<b>進取而敢為</b>	新たな事をも進んで取り入れ、敢然と実行に移す。(百周年史より)	<b>発信力</b>
	これまで経験したことのない新時代に対応するには、豊かな創造力とそれを発信する力が不可欠。	<b>創造力</b>

## TGP自己評価

本校では、生徒の皆さんに、卒業までの3年間に、この8つの力を身につけてもらいたいと考えています。(以後TGP〔Tonami Graduation Policy〕と呼ぶ)そのために、学校では学校行事をはじめ、多くの教育活動に取り組んでいます。

・あなたは今、どの位置にいますか。率直に書いてください。

TGP		目標達成度評価基準表				評価							
		S	A(到達目標)	B	C	7/19	12/24						
道義為之根	自律・規律 公平・公正・ルール、マナー遵守	Aに加え、周囲にも喚起できる。	校則、挨拶、清掃、時間管理について理解し、ほぼ実践している。	Aのうち、できていないものが1～2ある。	Aのほとんどができていない。								
	協働力 協調・協働・思いやり・謙虚さ	Aに加え、社会の多様な価値を探め、多様な視点に立つことができる。	自分や他者を理解し、他者と協力し、取り組むことがほぼできる。	状況により、Aの時とCの時がある。	他者を理解せず、自分の考えに固執する。逆に、他者に合わせ、自分は我慢する。								
実実剛健	自己力 自分を正しく評価する	Aに加え、自己の強弱を知り、それを進路選択に繋げられている。	自分の長所、短所を理解し、物事に積極的に取り組もうとする。	自分の長所より短所が意識され、消極的になる場面が多い。	自分の長所が見いだせず、何事にも自信が持てない。								
	行動力 自分の考えに基づき行動する	Aに加え、周囲を巻き込んで進めることができる。	自分がとるべき行動を見つけ、実行することがほぼできる。	状況により、Aの時とCの時がある。	言われたことはするが、自ら動くことはない。								
自強不息	継続力 粘り強さ・計画性・柔軟さ	Aに加え、うまくいかない場合は修正しながら継続していける。	計画を立て継続的に実行することが、ほぼできる。	計画を立て継続的に実行しようとしているが、持続しない。	その日の気分や物事に取り組むことが多い。								
	思考力 課題発見力・論理的思考力	Aに加え、自分の理解を他の人に説明することができる。	疑問を感じた時、「なぜか」を、根拠に基づき論理的に考えることができる。	疑問を感じた時、「なぜか」を、深々と考える。	疑問を感じても、「なぜか」を考えたいことはほとんどない。								
進取而敢為	発信力 分かりやすく他者に伝える	Aに加え、より分かりやすくなる工夫して伝えることができる。	伝えたいことを、伝えることがほぼできる。(自分の中で言語化できる)	状況により、Aの時とCの時がある。	伝えたいことが、伝えられないことが多い。								
	創造力 創造性・課題解決力	Aの結果、突如に新たな物(方法、作品)を生み出したことがある。	既存の物(方法、作品)にとらわれず、よりよい物(方法、作品)を模索しようとする。	既存の物(方法、作品)の中で考えることが多く、新しい発想が少ない。	既存の物(方法、作品)を踏襲し、新しい物(方法、価値)を模索しない。								
						S 5点	A 4点	B 2点	C 1点	合計	合計	合計	合計



※ 評価に関わった具体的な事例があれば記録しておこう。  
(例) 合唱コンクールで… 課題研究で… 新人戦に向けて…

1年 2組 12番 氏名

主な諸活動において特に身につけたい力(TGP)

	活動名	TGP							備考(目的、ねらいなど)
		自律・規律	協働力	自己力	行動力	継続力	思考力	発信力	
一学期	共同宿泊学習(1年)	○	○	○				○	・生徒同士、教師との理解を深める。 ・高校生としての学習スタイルを身につけるためのオリエンテーション
	応援歌練習会(1, 2年)	○	○		○				・挨拶、校歌、応援歌の練習を通して高校生としての自覚を高める。 ・校則、挨拶、時間管理について理解し、実行する。 ・相手の立場を理解し、自分がとるべき行動を理解して実行することができる。
	応援歌練習会(3年)	○	○		○			○	・最高学年としての自覚をもち、個性や特性に応じてリーダーシップを発揮する。 ・校則や校風、伝統の在り方を考え、自分なりの志をもって最後までやりとることができる。 ・自分の役割を理解し、他者を思いやり協力し合って進めることができる。
	体育大会	○	○		○			○	・自主的にルールを守り、協力して責任を果たす習慣を身に付ける。 ・学級や色団、部活動単位での望ましい人間関係を形成する。 ・身体的な活動を通して、互いのよさを認め合い、創意工夫して創造的な活動を行う。
夏休み	研修旅行(2年)	○	○		○				・道路意識の高揚・豊かな人間形成の育成
	エキスパートに学ぶ(1年)	○	○	○				○	・職業理解と健全な職業観の育成
	卒業生と語る(1年)	○	○	○				○	・大学学部学科理解と道路意識の高揚
	地域調査(2年文3)		○		○		○	○	・地域調査の手法を学ぶ。地域調査により、地域の歴史、民俗、地域振興の実態を学習する。
	臨海実習(2年理3)		○				○	○	・探究的な活動を通して、協働性、課題発見力、科学的思考力を育成する。
	エンパワーメントプログラム(希望者)		○	○		○		○	英語を使いながら、積極性とリーダーシップを養成する。
二学期	課題研究(2年)		○				○	○	協働的な学習を通して、コミュニケーション能力の向上と、思考力、判断力、表現力の育成と課題解決能力の育成を図る。
	砺高祭		○		○			○	・部活動や委員会単位で練習や準備等を工夫し、主体的によりよいものを創り上げることができる。 ・自分の役割を理解し、他者と協力して創造性豊かな表現活動を行う。
	合唱コンクール		○				○	○	・練習方法や表現方法を創意工夫し、学級全員が協力して合唱曲を歌い上げる達成感を味わう。 ・自分の役割を理解し、他者と協力して創造性豊かな表現活動を行う。
	アメリカ研修(希望者)		○		○			○	・広い視野の国際的教養を身につけた自立心に富む人材の育成
三学期	ビブリオバトル(1, 2年)		○				○	○	・読書に関心を持ち、本から得た感動を相手に伝えることができる。 ・相手の発表に耳を傾け、理解・共感することができる。
	英語スピーチコンテスト(1年)			○	○			○	・英語による自己表現力を伸ばす ・他の生徒の意見を聞き、視野を広げる。
	合格者にきく(1, 2年)		○	○			○	○	・道路目標の設定と目標達成に向けての展望
通年	各種式・式典	○							
	定期考査、各種テスト、模試			○		○	○	○	・学習計画立案と、学力の自己評価、分析
	清掃活動	○	○			○			・毎日地道に取り組む姿勢と公共心を育み、互いに協力し、また率先して行動する力を身に付ける。
	部活動	○	○		○			○	・高校生活の充実と各部の特徴を生かした活動内容の質の向上を図る。 ・異なる年齢の生徒同士で協力し合い、主体的な活動を通して個性の伸長を図る。 ・他者との関わりを通してコミュニケーション能力を高め、多様な視点に立った言動を身に付けることにより協調性や社会性を身に付ける。





# オンライン授業における大学の歴史教育の可能性

徳橋 曜<sup>1</sup> 笹田茂樹<sup>2</sup>

## A Potential of the Historical Education in Online Lectures

Yo TOKUHASHI Shigeki SASADA

### 概要

2020年の新型コロナ禍によって教育現場は大きな転換を迫られた。同年の前学期、殆どの大学においては同時双方向やオンデマンドでの授業が主体となり、実習や実験を必須とする教育・研究分野について当面の活動が停止された。筆者は2020年度前期にオンライン授業を行うなかで、オンライン授業は対面式授業に比して必ずしも劣ったものではなく、止むを得ず行われる後者の代替物だと考える必要はないのではないかと実感するようになった。むしろオンライン授業という方法は、うまく利用すれば、これまでの対面式授業でできなかったことを可能にするのではないかと。本稿では、2020年度前学期に実施したオンライン授業の結果と、それらの授業で行った学生アンケートの回答、そして他大学が発表しているオンライン授業の検証結果とに基づき、筆者の専門分野である歴史教育という側面から、オンライン授業の活用の可能性を検討した。

キーワード：世界史，高等学校，大学，歴史教育，オンライン授業，

Keywords：World History, High School, University, Historical Education, Online Lessons

### I. はじめに

2020年の年頭から世界中で進行していった新型コロナウイルス（COVIT-19）の流行は、教育現場に大きな影響を与えた。幼稚園から大学・大学院に至るまで、すべての教育現場で病気への対応を迫られ、高等学校以下の大半の教育現場では当面の休校と自宅学習が実施され、大学・大学院においては同時双方向あるいはオンデマンドでの授業が試行されることとなった。本稿を執筆している2020年初秋の段階でも、病気の予防や治療にまだ確実な展望が得られないなか、後学期において対面式授業を基本とすると決定した大学、非対面式授業を基本と定めた大学、対面式授業と非対面式授業を混在させる大学、全面的に非対面式授業のみと定めた大学と、対応もまちまちである。

近年、受験産業においては大手予備校をはじめとして遠隔授業が急速に普及してきた。また文部科学省はGIGAスクール構想等、学校現場におけるICTの活用を推進しており、特に全体的な人口減少や過疎化への対応を念頭とした検討（「人口減少社会におけるICTの活用による教育の質の維持向上に係わる実証事業」）も行われている<sup>1</sup>。しかしながら、実態として、通常の学校現場における遠隔授業の実施は限定的であった。

大学においても状況は同様である。確かにこの10年

以上にわたり、コンソーシアムを形成する大学間での双方向遠隔授業システムの構築などが、学術情報ネットワーク（SINET）を活用して実施されてきた。これらはもっぱら、相互の大学の教室同士を通信でつなぐという発想で行われたが、設備の整備の問題、また通信速度やセキュリティの問題などもあって、十分に普及したとは言いがたかった<sup>2</sup>。

ところが、2020年4月、新型コロナウイルス流行の急速な拡大により事実上の閉鎖を余儀なくされた大学の多くは、急遽、非対面式授業の実施に踏み切ることとなった。オンライン会議システムを提供するグーグルやZoomビデオコミュニケーションズが、こうした世界的な遠隔授業実施の流れに協力したことも、日本における双方向遠隔授業の実施を後押しした。4月の時点では使用するソフトのセキュリティに対する不安、学生の通信環境の不均等によって受講環境に差異ができてしまうことへの懸念、大学のサーバー等の設備に関する不安など、様々な問題が指摘されていたが、文部科学省の当面の措置の設定・規則整備を受けて、多くの大学がオンラインでの授業を導入した。

4月から5月にかけては全国の大学の教員から様々な問題点が発信され、議論されていた。フェイスブックでは、「新型コロナ休講で、大学教員は何をすべきかについて知恵と情報を共有するグループ」というディスカッ

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部 <sup>2</sup> 富山大学人間発達科学部

ション・グループが作られ、全国の大学教員を中心に2万人を超える登録者があった<sup>3</sup>。このように、主に教員の試行錯誤と改善を経ながら、遠隔授業が進められていったのである。そうしたなかで筆者の所属する富山大学においては、授業は同時双方向もしくはオンデマンドで行うこととされ、双方向のオンライン授業についてはZoomが、資料の配布やオンデマンドでの授業についてはMoodleが使用された。

このように非常事態への対応として図らずも導入された非対面式授業は、対面式授業の代替措置として止むを得ず行われるものと見なされ、対面式授業よりも質の劣ったものと捉えられる傾向にある。オンライン授業は対面式授業と同額の学費に見合っていないとして、学費返還を求めるような運動や議論も、特に2020年の4～5月には見られた<sup>4</sup>。しかし、非対面式の授業が始められて半年を経ると、オンライン授業のメリット・デメリットを検証しようという動きも生じてきた。オンライン授業を単に対面式授業の代替として否定的に捉えることをやめ、そのメリットを積極的に評価しようというものである。筆者自身は2020年度前期に、西洋史に関連した3つの講義をZoomを利用したオンラインで実施し、そのメリットを認識した。本稿では授業で実施したアンケートの結果も踏まえて、オンライン授業の可能性を考えていく。

## II. 授業の実施とアンケートの内容

授業はZoomを介した同時双方向型の形を取ったが、実施内容において従来と変えたところは基本的にない。教科書は使用せず、配布した資料を参照させながら、パワーポイントで図表や画像を提示し、講義していく形である。勿論、通常であれば授業者が教室で 프로젝タを操作して画面を見せ、また随時、補足の参考資料を渡したり、史料の実物に触らせたりしながら、学生に直接語りかけるところを、PCやタブレットの画面を通してパワーポイントの資料や事物を見せながら、講義をした点が異なる。講義中に中世の銀貨や16世紀の印刷本、18～19世紀の陶磁器の実物を見せる、あるいはオーグオイルを灯油として燃やす実験をして見せるといったことも行った。こうした実演はそれなりに学生の関心を引き、後述する学生アンケートの回答で、対面授業であれば「本など実物を手に取って拝見できる機会が多くあったと思う」という感想を引き出すことになったようである。

従来であれば教室でプリントとして直接手渡した資料は、Moodleにアップロードしておき、これを学生各自がダウンロードする形を取った。これらの資料は、タブレットやPCの画面で見るとプリントアウトしておくことを前提としておいたが、プリントアウトせずに利用していた学生は少なくなかったようである。

受講者はビデオ・マイク共にオフの状態入室し、授

業中に質問する、授業者の問いかけに回答する等の必要に応じてマイク・オンにさせた。ビデオについては任意とした結果、質問などの時にもビデオ・オンにする受講者はいなかった。また、受講者全体に対して行う授業中の問いかけや簡単な課題に対する回答には、Zoomのチャット機能を活用し、チャットのやり取りは授業者・受講者のいずれも「全員宛」とした。こうすることによって、受講者は自分達相互の意見を見ることができる。また、授業者は受講者の回答を一覧することが可能であり、しかも誰の回答であるのかを把握できる。セキュリティの観点（部外者が紛れ込んでいわゆる「爆撃」をすることを防ぐ）から、学生達は、Zoomへの使用者登録の際に本人が同定できるような名称を用いるように指導されているので、基本的に授業者も受講者もZoomのチャット一覧を見て、誰の発言であるかを目視できるのである。謂わば電子的に机間巡視ができるわけで、しかるべき回答を選んで、その回答をした受講者に、さらに質問したり、回答の記述の意図を確認したりすることも可能である（その場合の受講者との質疑応答は、マイクをオンにさせて音声で行った）。

そして、毎回の授業後には、3日以内に授業の振り返りを提出させた。振り返りの書式ファイル（Office Wordファイル）はMoodleからダウンロードさせ、提出もMoodleを介して行わせた。Wordを使用しない受講生に配慮して、テキストファイルでの提出も認めたが、各授業ともテキストファイルで提出した者は1～2名であった。

従来の筆者の授業では、必ずしも毎回、振り返りを提出させることはしなかった。通常、筆者を含めて多くの教員は、対面で授業をするなかで受講者の顔や反応を見ながら、理解度を探っている。しかし、遠隔授業ではそれが困難であるため、受講生の理解度を計り、また質問を受け付けるためにも、毎回の振り返り提出を義務付けたのである。書式ファイルに、「授業の内容に加えて、あなたの感じたこと、考えたことも書いてもらえると嬉しい」と添えておいたところ、感想や疑問、内容に関する質問などが多く寄せられる結果となり、これは予想以上に授業者にも受講者にも有益であった（この点については後述する）。なお、授業の振り返りというものは大抵、授業の最後に数分間で書かせて提出させるものであるが、今回は教室で提出させるものではないため、むしろ復習や思考のための時間を取った上で提出させることを意図し、休日を挟んだ3日間（いずれの授業も金曜日に行われるため、振り返りの提出期限は翌週の火曜日午前0時とした）を与えた。

さらに、この振り返りに受講者達が生きてきた内容を踏まえて、理解が足りないあるいは誤解した受講者がいた、と判明した点について訂正や補足をし、また質問や感想に応えるために、振り返りへの回答を作成した。これを次回の授業までにMoodleにアップロードして参照

させたのである。当初、そうした補足や質問への回答は毎回の講義の冒頭で行っていたが、振り返りでの受講生の反応が予想よりも良かったために回答すべき内容も増え、講義時間に影響が出てしまうまでになったため、基本的には「振り返りへの回答」を受講生各自がダウンロードして読んでおくという形に変更した。

以上のような形で15回の授業を実施したが、15回分の授業が終わったところで、アンケートを行った。筆者は毎年、「高校と大学の世界史・外国史教育に関するアンケート」を実施している。2020年度前期については、授業資料等と同様にMoodleにアンケートのファイルをアップロードし、受講者にはこれをダウンロードして記入の上、8月13日～18日の間に筆者宛のメールに添付して回答することを要請した。アンケートの質問項目の構成は基本的に2019年度のもの踏襲しているが、オンラインでの授業についての項目を新たに加えた。

アンケートの結果、3講義を合わせて延べで合計35名の学生から回答を得た。一人で複数の科目を受講している学生にはそれぞれについてアンケートを提出してもらったが、高等学校での世界史履修に関わる質問項目(4～7)については、一つの科目でのみ回答することとした。したがって4～7の項目については延べ人数ではなく、実質人数(19名)である。予想したところではあるが、教室でアンケートに回答してもらった場合よりも、回答率ははるかに悪い。また2020年度は筆者の教養教育の担当が後学期になったため、教養教育の授業は今回のアンケートの対象にはならなかった。そのため、回答者に1年生は含まれておらず、また回答者の所属も人間発達科学部のみである。回答者の総数(実数)は計23名であった。

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)には以下の質問3～14に答えてもらった。14については質問2で②と回答した者(世界史未履修者)3名(回答数3)も回答してくれた。合わせて、未履修者には追加で質問8及び11～13への回答を依頼し、1人(回答数2)の回答を得た。

#### 実際のアンケートの質問

1a) あなたの現在の学年は？

- ① 1年生 ② 2年生 ③ 3年生 ④ 4年生以上

1b) あなたの学部は？

- ① 人文学部 ② 人間発達科学部 ③ 経済学部 ④ 理学部 ⑤ 工学部 ⑥ 医学部 ⑦ 薬学部 ⑧ 芸術文化学部 ⑨ 都市デザイン学部

2) 高校で世界史を履修しましたか？

- ① した → 質問3～14へ  
② しなかった → 質問15～17へ

以下の質問3～14には、質問2で①と回答した人が答えて下さい。

3) 高校での世界史の履修事情について

3-a) 高校の何年次に履修しましたか？

- ① 1年生の1年間 ② 1～2年生の2年間 ③ 2年生の1年間 ④ 2～3年生の2年間 ⑤ 3年生の1年間 ⑥ 1～3年生の3年間 ⑦ それ以外

3-b) 履修したのは世界史AですかBですか？

- ① 世界史A ② 世界史B ③ AかBか分からない ④ AとBの両方

3-c) どのような内容でしたか？

- ① 古代から近現代まで網羅的に学習した ② 18世紀以前を主に学習した ③ 19世紀以降を主に学習した

3-d) 3-bで①と回答した人にうかがいます。世界史Aの履修はどんな条件でしたか？

- ① 学年の全員が世界史Aを履修することになっていた  
② 「理系」のコースの生徒はAを「文系」のコースの生徒はBを履修することになっていた  
③ わからない

3-e) 3-bで②と回答した人にうかがいます。世界史Bの履修はどんな条件でしたか？

- ① 学年の全員が世界史Bを履修することになっていた  
② 「理系」のコースの生徒はAを「文系」のコースの生徒はBを履修することになっていた ③ わからない

4) 高校時代、世界史という科目が好きでしたか？

- ① 好きだった ② どちらかといえば好きだった  
③ どちらかといえば嫌いだった ④ 嫌いだった

5) 質問4で①ないし②と回答した人にうかがいます。好きだった主たる理由は何ですか？複数回答可です。

- ① 内容が面白かったから ② 内容に特に興味はなかったが、試験では点数が取れたから ③ 先生の個性や授業の進め方が自分に合ったから

6) 質問4で③ないし④と回答した人にうかがいます。嫌いだった主たる理由は何ですか？複数回答可です。

- ① 内容に興味を持てなかったから ② 覚えることが多くて面倒だったから ③ 先生の個性や授業の進め方が自分に合わなかったから

7) 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(具体的に書いて下さい) ② ない

8) 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から ④ その他

9) この講義の内容は高校の世界史とつながっていると思いますか？

- ① 思う(どんな点でそう思うか具体的に書いて下さい)  
② 思わない

10) この講義の内容が他の講義やあなたの社会認識・関心とつながっていると感じたことはありましたか？

- ① ある(どんな点においてか具体的に書いて下さい)

② ない

11) この講義は Zoom を介したオンライン授業でしたが、通常の対面授業をイメージして比較してみると、この講義については以下のどの感想が当てはまりますか？

- ① 対面授業だったら、もっと分かりやすかったと思う
- ② Zoom を使った授業だったおかげで、むしろ分かりやすかったと思う
- ③ どちらでもあまり変わらなかったと思う  
(どんな点でそのような感想になったのか、できれば具体的に書いて下さい)

12) 毎回の振り返りは自分の役に立ちましたか？

- ① 役に立った (どんな点でか具体的に書いて下さい)
- ② 役に立たなかった

13) 振り返りへの回答は基本的に質問への回答ですが、自分のためになりましたか？

- ① なった (どんな点でか具体的に書いて下さい)
- ② ならなかった

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 (具体的に書いて下さい)
- ② 特にはしなかった

一方、質問 2 で②と回答した者 (世界史未履修者) には、以下の質問 15～17 に答えてもらった。

#### 実際のアンケートの質問

15) 高校で歴史関係の科目を履修しましたか？

- ① 日本史を履修した
- ② 歴史関係の科目は全く履修しなかった

16) 高校で履修したと記憶している社会科関係の科目全てを記入して下さい。

- ① 日本史 ② 世界史 ③ 地理 ④ 倫理 ⑤ 現代社会
- ⑥ 政治・経済

17) この講義を受講して、高校で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 (具体的にどんな点でそうしたことを感じたか、書いて下さい) ② ない

質問 15 は、「世界史を履修しなかった」と回答した学生に、世界史の代替の形で日本史を履修したのかどうかを尋ねるものである。いわゆる理科系の学部の場合、実際には高等学校で全く歴史関係の科目を履修していないことがあるからである。

そして質問 16 は、「世界史を履修しなかった」と回答した者の認識・記憶の信頼性を確認するために設けた。徳橋曜 (2019) での世界史未履修者の分析について、実際には履修しているながら履修したことを忘れてしまったケースが一定数含まれるのではないかと、という批判を受けたことから、回答者の記憶を確認しようと考えたのである。学生がこの質問に具体的に回答できているならば、履修した科目を記憶しているわけで、その中で世界史を履修した事実のみを忘却したとは考えるのはむしろ不自然である。従って、実際に世界史を履修しなかったと結

論づけられよう。

### Ⅲ. アンケートの結果からの抜粋

2020 年度は回答の実数が少ないので数量的な分析は難しい。また質問項目は今後の分析のために、2019 年度までのものと基本的に合わせており、必ずしもオンライン授業の有効性を問うために設けたものではないので、その中から本稿の視点に関わる項目を抽出して、回答結果 (人数は、対象とした 3 つの講義を合計して計算している) を示すなら、以下ようになる。なお、回答者数は特に注記しない限り、延べ人数である。

※質問 1～2 の人数の割合の分母は回答者の延べ総数 (35 名) である。

#### 質問 1a) 学年

- ① 1 年生 : 0
- ② 2 年生 : 24 名 (68.6%)
- ③ 3 年生 : 8 名 (22.9%)
- ④ 4 年生以上 : 3 名 (8.6%)

#### 質問 2) 世界史を履修したか？

- ① した : 30 名 (85.7%)
- ② しなかった : 5 名 (14.3%)

なお、実数で見ると、①に該当する者 (履修者) は 19 名 (82.6%)、未履修者 4 名 (17.4%) である。

※質問 3 については、人数の割合の分母は世界史履修者の実数 (19 名) である。

#### 質問 3-a) 高校の何年次に履修したか？

- ① 1 年生の 1 年間 : 11 名 (57.9%)
- ② 1～2 年生の 2 年間 : 0
- ③ 2 年生の 1 年間 : 2 名 (10.5%)
- ④ 2～3 年生の 2 年間 : 4 名 (21.1%)
- ⑤ 3 年生の 1 年間 : 0
- ⑥ 1～3 年生の 3 年間 : 2 名 (10.5%)
- ⑦ それ以外 : 0

#### 質問 3-b) 履修したのは世界史 A か世界史 B か？

- ① 世界史 A : 11 名 (57.9%)
- ② 世界史 B : 5 名 (26.3%)
- ③ A か B か分からない : 1 名 (5.3%)
- ④ A と B の両方 : 2 名 (10.5%)

#### 質問 3-c) どのような学習内容であったか？

- ① 古代から近現代まで網羅的に学習した : 13 名 (68.4%)
- ② 18 世紀以前を主に学習した : 3 名 (15.8%)
- ③ 19 世紀以降を主に学習した : 3 名 (15.8%)

#### 質問 3-d) 世界史 A の履修条件

- ① 学年の全員が世界史 A を履修することになっていた : 9 名 (69.2%)
- ② 「理系」のコースの生徒は A を「文系」のコースの生徒は B を履修することになっていた : 0
- ③ わからない : 3 名 (23.1%)
- 無回答 : 1 名

※分母は A 履修者の総数 13 名 (A・B 両科目履修者 2 名を含む)

#### 質問 3-e) 世界史 B の履修条件

- ① 学年の全員が世界史 B を履修することになっていた : 2 名 (28.6%)
- ② 「理系」のコースの生徒は A を「文系」のコースの生徒は B を履修することになっていた : 1 名 (14.3%)
- ③ わからない : 2 名 (28.6%)
- 無回答 : 1 名

※分母は B 履修者の総数 7 名 (A・B 両科目履修者 2 名を含む)

※質問 11～14 の割合の分母は回答者の延べ総数 (35 名) である。

**質問 11) オンラインで実施された当該講義について、通常の対面授業であったほうが良かったと感じたか？**

※無回答 3 名

①対面授業だったら、もっと分かりやすかったと思う：11 名 (31.4%)

**理由**

- ・音声途切れることがあったし、画面を見ているのを目の前で、対面で授業をきけるのでは集中力の持ち具合が異なった。画面を見続けるのは目も疲れるので、対面で受けたいと思った。
- ・授業中に質問するのははばかれるように思った。しかし振り返りで疑問に答えてもらえたのでそれは非常に良かった。
- ・音声途切れたり、目が疲れてしまったり、集中力が対面の時よりも持ちにくかったりした点
- ・内容が早すぎて理解が追いつかないところがあった。
- ・スピードが少し遅くて理解が追いつかなかった点。
- ・[対面の方が] 授業に集中できる環境が整っていたと思う。本など実物を手に取って拝見できる機会が多かったと思う。

・図や絵などが載った本などを実際に手に取って見ることができたと思うから。

② Zoom を使った授業だったおかげで、むしろ分かりやすかったと思う：11 名 (31.4%)

**理由**

- ・たくさん追加資料を用意して下さったおかげでオンラインでも分かりやすかった。
- ・私はともかく、非対面であることによって、質問がしやすいというメリットはあったと思う。また、この講義がいわゆる講義型に分類されるということは要因であると思う。
- ・自分なりにわからないところを調べることができた。集中できた。
- ・資料がみやすかった。集中できた。分からない部分について自分なりに調べることができた。
- ・Zoom だと、スライドがみやすくて授業後の振り返りで理解できなかった部分については質問することができたから。
- ・授業の振り返りで質問する機会が十分に設けられていて、対面授業よりも分からないことや疑問に思ったことを聞ける点において理解が深まりやすかったように思います。
- ・毎回の授業の振り返りで質問をする機会が十分に与えられていたので、対面授業よりも理解が深まったのではないかと思います。
- ・チャットの方が他の人の意見が通常よりも出ている印象があり、他の人の考えを聞くことで自分の考えを深めたり新たな見方を得ることができたから。
- ・ノートパソコンで授業を受けながらデスクトップパソコンでノートがとれたので、振り返りを書くときに授業

ノートを参照しやすく効果的に復習できた。配布資料を印刷せずとも直接書き込めるので便利だった。

・授業ノートがとりやすく、資料も参照しやすかったという点と、実際に先生の持っている資料を示して説明して下さったのが記憶に残っている。

③どちらでもあまり変わらなかったと思う：10 名 (28.6%)

**理由**

- ・資料を見ながら受けることができる点ではどちらでも同じだと思ったから。
- ・PC の画面に向き合う時間が増えて、疲労感を感じたり集中力が持続しにくかったりしたという個人的な問題はあるものの、授業内容はむしろひとりひとり平等にフォーカスされる機会が与えられているので、よかったのではないかなと思う。
- ・講義者が語る授業は対面でも対面でなくても価値に変化はないと思うから。

**質問 12) 授業後に提出する毎回の振り返りは、自分の学習の役に立ったか？**

①役に立った：27 名 (77.1%)

②役に立たなかった：5 名 (14.3%) 無回答：3 名

**役に立った点**

- ・自分の学びを確認する場となった。
- ・前の授業でも思い出すことができたから。
- ・自分の印象に残っている事柄をもう一度自分のなかで整理し、自分の言葉で表すことでより理解が深まったと感じた。
- ・その回で学んだことの復習にもなったし、わからなければ質問できるシステムになっていて、役立った。ただ、Word で打つのにかなり時間がかかるので、量的には負担だった。
- ・授業で学んだ内容に対して、自分の立場や意見をじっくり考えることにつながった。
- ・質問や疑問について解決できる貴重な機会だった。
- ・内容の振り返りができたから。
- ・授業の振り返りの機会が与えられることで学びが深まった点。
- ・復習になったし、分からないことは質問できたので良かった。ただ、Word で作成するのにかなり時間がかかるので、負担は大きかった。
- ・一度聞いただけではよくわからないこともあったので、自分でまとめなおすことで復習になった。しかし、内容が難しいということもあり、すべてを理解することはかなわなかった。
- ・授業後の頭を自分自身で整理できる。
- ・1 回自分の頭で整理することができて、授業内容を頭に残すことができた。
- ・授業内容をまとめつつ復習することができた。
- ・学んだことを自分なりに整理できた。また、授業内容を思い出すことにつながった。
- ・授業を受けっぱなしにならず、その日に学んだことや

理解したことなどを振り返ることで、学習内容が定着しやすかったように思います。

- ・毎回の授業で何を学ぶことができたか、何を知ることができたのか振り返りができる点。
- ・後から振り返りを見返したときに、どんなことを学んだのかということの思い出しやすい点。
- ・復習になり、自分の認識を深めたり、改めて書くことで自分の勘違いに気づいたりできたから。
- ・授業内容を復習する機会が与えられていて内容理解がしやすかった。質問にも丁寧に答えられており参考になった。
- ・振り返りで書くべき内容について授業中に考えながら聞いていたので、より深く、聞き漏らしがなく受講できたと思う。
- ・授業で取り上げる時代や地域の範囲が大きく変わるところで、振り返りの際に資料やノートを見て再整理できたので、最終レポートの時に記憶が残っていたため書きやすかった。

**質問 13) 毎回の振り返りでの質問等に対して翌週に提示される「回答」は、自分のためになったか？**

- ①なった：27名 (77.1%)  
②ならなかった：5名 (14.3%) 無回答：3名

**ためになった点**

- ・疑問に思ったことが分かった。
- ・このような考え方があったのだと知ることができたから。
- ・自分にはなかった視点、そしてその回答は見ていて新たな発見をもたらしてくれた点。
- ・自分の分からなかったことが分かるようになったし、他の人の質問への回答も見られるシステムになっていたのが新たな気づきもあってとてもよかった。
- ・他の生徒がどのようなことを疑問に思ったのかを知ることが出来たり、他者の意見とそれに対する先生の回答やフィードバックを得られたりすることで、新たに学ぶことが増えた。
- ・他の人の質問も見られてその回答も読むことが出来たので、自分でも気が付かなかったことに気づききっかけにもなった。
- ・他の人の疑問への回答によってさらに知識を得ることができたから。
- ・他の人の疑問で自分が考えることのなかった内容を知ることができた点。他の人の疑問への回答によってさらに知識を得ることができた。
- ・分からないことを質問したら次の回で解決できたし、他の人の質問とその回答を見ることができて新たな気づきがあってよかった。
- ・自分と同じ目線で講義を受けている人の質問なので、おおよそ自分もよくわかっていなかったり、質問を聞いてそういえばなんだろうと考えなおしたりすることが多かったので、よかった。
- ・自分の気づかなかった疑問点も見つかることでさらに

知識が増えた。

- ・先生が丁寧に質問に答えてくださり、疑問が解けた。
- ・疑問が解けた。
- ・より詳しく内容について説明されていて学びを深めることができたから。
- ・自分自身も何回か疑問に思ったことを質問し、それに回答してくださったおかげで、モヤモヤ感がなくなり、また、他の受講者さんがどのようなことに疑問を抱いているのかを知ることや自分以外の質問もとても参考になりました。
- ・疑問に持った点を解説付きで答えてくれたため、より深く理解できた点。
- ・自分 [へ] の回答を文章にすることで、その質問に対してどのように感じたかということを改めて確認できる点。
- ・学んだ内容をより深めることができたから。
- ・毎回丁寧に回答してもらえたので、ためになった。
- ・ちょっとした、授業に深く関係するわけではない部分にもこたえていただき、すっきりした部分も多かった。毎回自分の質問に答えていただいたのが嬉しく、他の人に対する質問への答えも興味深かった。

**質問 14) 当該講義で「考える」ことをしたか？**

- ①した：23名 (65.7%) ②しなかった：9名 (25.7%)  
無回答：3名

**具体的な内容**

- ・提示されたものを頭に入れると自然と、考えたり、批判したりした。
- ・提示された絵からその時代の考えや文化を感じ取ることができたと思う。
- ・分からないことや忘れていたことについて自分なりに調べて考えてみた。
- ・とくに授業のなかで、先生が問いかけたことについて自分で考えたり、環境問題はこれが全てであるというような正しい答えがないことが多いので、自分で直感的に考えたこと以外にもどのような考え方ができるのかということを実践したり、考える機会はあった（毎回しっかり実践できたわけではないが）。
- ・資料からわかることや説明されたことを自分の中で組み合わせ理解を深めた。
- ・補足説明と資料を照らし合わせた因果関係などを考えることができた。
- ・自分なりにどういうことか分からないときは調べて考え、どうしても分からないときは質問していた。
- ・レジュメは因果関係を必ずしも明確に記されていないので、考える必要があった。
- ・資料から当時の暮らしや人々の心情はどのようなものであったか考えることができた。
- ・なぜそのような思想に至ったのか、これからの目標はどのような物か、時には現代と関連付けて考えることができた。
- ・先生が授業中に質問したことに対して考えたり、現代

と関連させながら考えたりした。

・初めて見る資料をじっくりと見て、どういう内容なのかを考えた。

・歴史的な差別の是非について考えた。

・主に資料に載せられている図はどのようなことを示しているのかやどんな意図があるのかについて考えるようにしていました。

・資料や図には作成者の考えや意図が反映されていると思うので、それは何かを考えるように心がけていました。

・先生から質問として出されたことについて考えた。

・質問に対しては考えた。

・私は高校で世界史を履修しなかったもので、初めて知ることや学ぶことが多くありました。その分、掲示された情報や資料を見て、読んで、なんでだろう?と考えることも多かったです。例えば1番最近の授業だと、「なぜトマトは最初、食用としてではなく観賞用として扱われていたのだろう」など。

※質問15以下は、世界史未履修者を対象とするが、割合の分母は延べ回答数(5名)ではなく実際の回答者の人数(4名)である。

#### 質問15) 高等学校で歴史の科目を履修したか?

①日本史を履修した: 4名(100%)

②歴史関係の科目は全く履修しなかった: 0

#### 質問16) 高等学校で履修した社会科関係の科目

※複数回答を可としたので、割合は示さない。

①日本史: 4名 ②世界史: 0 ③地理: 0

④倫理: 2名 ⑤現代社会: 4名 ⑥政治・経済: 1名

①と⑤を履修したと回答した者が2名、①・④・⑤を履修したと回答した者と①・④・⑤・⑥を履修したと回答した者がそれぞれ1名いた。回答者の全員が、自分が高校で履修した科目について明確に答えており、世界史を履修しなかったという彼らの記憶は、信頼するに足ると判断する。

#### 質問17) この講義を受講して、高校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ある: 3名(75.0%) ②ない: 1名(25.0%)

#### 具体的な内容

・歴史的な興味深い話(例えば交易や道具)を聴けて面白いなと思ったから。

・あらゆる単語が初見なので理解が難しい。時間がかかる。

・ヨーロッパの歴史について学ぶうえで、過去の地理関係や現在とは異なる国家の名前など基礎知識は必要であり、そういった知識があればより深い理解につながると思う。

・一貫校で理系だったので中学2年以降世界史に触れておらず、自分の興味がある分野以外忘れていた部分が多かった。環境に関する歴史という点だけみても、知識があれば理解が深まる部分は多かったと思うので、そういった点で学んでいればよかったかなと感じた。

## IV. 他大学におけるオンライン授業の評価

半年間、富山大学を含めた全国の大学が対面授業を断念し、その代替措置としてオンライン授業を行ってきた。7月に公表された文部科学省の調査によれば、7月1日の時点で授業を実施していると回答した大学(短期大学・専門職大学を含む)・高等専門学校は1069校で、そのうち全面的に対面授業としていたのは16.2%に当たる173校であり、それ以外の大学・高専は対面授業と遠隔授業の併用(60.1%・642校)ないし遠隔授業のみ(23.8%・254校)であった<sup>5</sup>。前期の授業期間が終わり、この未曾有の経験の検証が始まりつつある。

朝日新聞と河合塾による共同調査(回答652大学)によれば、多くの大学が、実験・実習・実技系科目への対応、学生の通信環境・ICTスキル、学生の学ぶ意欲・メンタルケア、試験・評価方法、そして教員のオンライン授業の理解・習熟に課題があると回答する一方、授業参加に対する学生の前向きな態度やオンデマンド型の授業の利便性を積極的に評価しているという<sup>6</sup>。特に学生の授業態度については、同時双方向型授業でのチャット機能の活用効果が注目され、「学生からはオンラインの方がかえって発言しやすいという声がある」(東京外大)、「遅刻や欠席が極めて少なくなり、授業で指名した際に『わかりません』という回答が減った」(拓殖大)、「目標到達の確認のため、複数の課題を学生に課したことで、レポートなど提出物の質が上がった」(関西大)という各大学の評価も、朝日新聞の記事では提示されている。

個々の大学でも調査を始めている。立教大学経営学部は9月になって、「オンライン授業に関する学生意識調査」を公表した<sup>7</sup>。そこでは「双方向型授業に対する満足度は高い」一方、「一方向型授業や課題のみの授業に対する満足度はやや低い」傾向にあること、双方向型科目「BLP」(ビジネス・リーダーシップ・プログラム)の教育効果は対面授業(昨年)より高いこと、しかし、今後の授業の形態としては、小規模型・双方向型授業では対面授業を希望する学生の割合が高い一方、大規模型・一方向型授業ではオンライン授業の継続を望む学生の割合が高いことが示されている。一方向型授業や課題のみの授業に比して、双方向型授業に対する満足度が高い傾向があるにもかかわらず、今後の授業の形態としてはむしろ対面授業への希望が多いことについての説明はないが、オンライン授業が一定の成果を上げたことは間違いない。

一方、慶應義塾大学環境情報学部の植原啓介准教授が発表した「慶應SFCにおける遠隔授業とアンケート調査結果」は、5月7日から18日の間に同大学の湘南藤沢キャンパス(SFC)の教員117名と学生377名に行った調査の結果を示している<sup>8</sup>。同キャンパスでは殆どの科目が同時双方向型授業で、それに加えてオンデマンド型の授業も行われていた。調査が実施されたのは、まだ



オンライン授業が始まって1カ月足らずの時期であるが、アンケート結果では、オンライン授業に対して教員より学生の方が好意的であり、学生の約7割が、平常化してもオンライン授業が継続されることを希望している。具体的にオンライン授業の良い点として学生が挙げているのは、「周りに気を使わないですむ」、「集中力が上がる」、「言語の授業で周りを気にすること無く発声してみることができる」、「チャットの方が質問・発言がしやすい」といったことであり、教師の側からも「チャットなどが使えるのでコミュニケーションが活発になった」、「スライドなどが学生の目の前で見せられる」等の肯定的評価があった<sup>9</sup>。学生と教員間の意思疎通を不安視する意見と、チャットを使うことで普段よりコミュニケーションが円滑になったという意見はどちらも多い。その一方、教員・学生共に学生の通信環境を懸念しており、具体的に「接触不良で欠席になるのが困る」、「ツールが安定しない」という指摘も学生から出されている。

同じ慶應義塾大学の日吉キャンパスでは、前期末の7月28日～8月6日に10451名の学生（1・2年生）を対象にアンケート調査が行われた<sup>10</sup>。これによれば、回答者の5割弱が「頻繁に」または「時々」通信環境・機器のトラブルを経験しており（その多くは自力で対応して解決している）、やはりオンライン授業では通信環境の安定が重要であることが判る。また、授業の教材学習・課題作成・試験対策に十分な勉強時間を確保できたかという質問に対しては、1年生の56.1%、2年生の48.8%が「少し」ないし「まったく」時間が足りなかったと回答し、両学年共にそう答えた学生の7割以上が「授業で出された課題が多すぎた」ことを理由に挙げている。2年生の64.9%が2019年度秋学期（つまり後期）よりも勉強時間が「大幅に増えた」としている背景にも、同じ理由があろう。一方、授業から得られる情報量の多さという評価基準でオンデマンド型の授業が最も高く評価され、知的成長の実感という評価基準でも、教室での授業と拮抗してオンデマンド型授業が評価されている一方、同時双方向型授業が、「コミュニケーションの楽しさ」という評価基準での評価は高いものの、それ以外の点ではオンデマンド型の授業よりも評価が低い点は、立教大学や湘南藤沢キャンパスの調査と比較して興味深い。

この調査でも、オンライン授業において学生同士のコミュニケーションの不足が生じる傾向は現れている。特に1年生は友人関係を築く前にオンライン授業となってしまったため、2年生に比べて授業についての情報を交換するような学内の知人が少ない傾向にある。おそらくそのため、平常化後に希望する授業形態として、1年生の56.9%が「主に教室での授業を受講したい」としており、教室での授業を希望する2年生が38.1%であるのとは大きな差がある。実際、教室での授業の希望者が教員や友人との直接交流を願っていることが、自由回答の記述か

らうかがえるという。一方、教室での授業以外の形を希望した学生でも、「主にリアルタイム形式のオンライン授業を受講したい」とした者、すなわち同時双方向型授業を希望する者は1年生で1.6%、2年生でも1.8%に過ぎず、対して「映像・音声のオンデマンド配信形式のオンライン授業」の希望者は1年生で16.2%、2年生で26.1%であった。調査では、オンデマンド型の授業の希望者には、通学に時間を要さず、自分のペースで受講できるという利便性を重視する傾向があると結論している。

## V. 考察

前節のような他大学での調査結果を参照しながら、授業者が実施したオンライン授業に対する受講者の評価を検討し、オンラインでの授業の利点・欠点について若干の考察を行う。

質問11への回答を見ると、オンライン授業については3割の受講者（11名）が好意的に受け取っており、対面の方が良かったとする受講者と同数である。またオンラインゆえにむしろ丁寧に勉強できた、あるいは解りやすかったという感想も見られる。「授業内容はむしろひとりひとり平等にフォーカスされる機会が与えられているので、よかったのではないかと思う」、「対面授業よりも疑問に思ったことや分からなかったことを聞きやすかったように思う」、「非対面であることによって、質問がしやすいというメリットはあったと思う」という感想は、オンライン授業の活用方向性を示している。慶應大学SFCの調査では「チャットの方が質問・発言がしやすい」（学生側）、「チャットなどが使えるのでコミュニケーションが活発になった」（教員側）という意見が見られ、朝日新聞・河合塾の共同調査でも東京外国語大学からの「学生からはオンラインの方がかえって発言しやすいという声がある」という指摘が提示されている。

また、「チャットの方が他の人の意見が通常よりも出ている印象があり、他の人の考えを聞くことで自分の考えを深めたり新たな見方を得ることができた」という意見に見るように、自分以外の様々な意見や視点を一覧で参照できることは、受講者にとっては刺激になったようであり、実際、対面で意見を言わせたり書かせたりする場合よりも、受講者は積極的に自分の意見をチャットに書き込んでいた。同時双方向型の授業において授業者と受講者は一対多の関係であるが、各受講者の実感としては画面を介して授業者と一対一で向かっている。それは他の学生の様子が分からないという孤立感にもつながり得る反面、周囲を気にせずに集中できるということでもある。「資料がみやすかった。集中できた。分からない部分について自分なりに調べることができた」、「授業の振り返りで質問する機会が十分に設けられていて、対面授業よりも分からないことや疑問に思ったことを聞ける」といった感想は、受講者と教師が一対一で向き合う形になるオンラインの利点をよく示している。慶應義

塾大学 SFC の調査でオンラインの利点として挙げられていた「言語の授業で周りを気にすること無く発声してみることができる」という意見も、そうした文脈で理解できよう。

しかし、こうした利点は受講者の環境によっては欠点にもなり得る。安定した通信環境と PC の用意があれば、「Zoom だと、スライドがみやすく授業後の振り返りで理解できなかった部分については質問することができる」、「ノートパソコンで授業を受けながらデスクトップパソコンでノートがとれたので、振り返りを書くときに授業ノートを参照しやすく効果的に復習できた」という状態を実現できる。資料を画面で見られるなら、鮮明なカラー図像や写真を見ることがもできる。しかし、「音声途切れることがあったし、画面を見ているのと目の前で、対面で授業をきけるのでは集中力の持ち具合が異なった」、「音声途切れたり、目が疲れてしまったり、集中力が対面の時よりも持ちにくかったりした」という環境に置かれていた学生の精神的負担は小さくならなかったろう。こうしたネット環境に関するストレスは、オンライン授業を始める段階で懸念・議論されていたことであり、今後、遠隔授業を行う場合には最も配慮しなければならない点の一つである。また「非対面であるから質問がしやすい」という回答がある一方で、「授業中に質問するのははばかれるように思った」という感想もある。もちろん、授業中には遠慮なく講義を遮って質問して構わない、あるいはチャットで質問をしてもいいと繰り返し伝えてはいるが、受講者によって受け止め方が異なることは避けられない。

対面授業の方が良かったという回答の理由を見ると、ネット環境の不安定さ以外には、授業中に参考として提示した書物や貨幣などの実物に触れることができなかつたことへの不満が出されているが、絶対的に対面でないという意見はない。授業中に問題の検討や多少の議論をするにしても、基本的には講義形式を取る授業においては、オンライン授業を活用する余地は大きいということであろう。教員が資料を示しながら講義をする形態の授業では、対面でも非対面でもそれほどの差異はないという受講者の意見は、正鵠を射ている。

ところで慶應義塾大学日吉キャンパスの調査では、1・2年生を合わせて全回答者の4割以上が、授業の課題が多過ぎたために勉強時間が足りなかつたと回答している。特にオンデマンド型授業では学習の確認のために課題が出される傾向があり、各教員はそれぞれ配慮したにしても、そうした授業を複数受講する学生は、課題が累積して負担となったのであろう。筆者のアンケートでは、時間数の不足への言及はなかつたが、授業の振り返りを Word で作成することについて「作成するのにかなり時間がかかるので、負担は大きかった」という意見があった。しかし、その意見を書してくれた回答者を含めて大半の回答者が、振り返りの有用性については肯定的に評

価した。実際の毎時の振り返りの内容を見れば、受講者によっては、義務として仕方なく最低限のことを書いて提出したと如実に判るようなものもあったが、学期末に提出させた最終レポートの内容を見ると、例年に比べて平均的な理解度が高い傾向にあり、振り返りとそれへの回答は有効に機能していたことがうかがえる。質問 12 の回答での具体的記述に見られるように、授業のその場で振り返りを提出しないがゆえに、「自分の印象に残っている事柄をもう一度自分のなかで整理し、自分の言葉で表すことでより理解が深まった」、「その回で学んだことの復習にもなったし、わからなければ質問できるシステムになっていて、役立った」、「授業で学んだ内容に対して、自分の立場や意見をじっくり考えることにつながった」、「一度聞いただけではよくわからないこともあったので、自分でまとめなおすことで復習になった」、「授業を振り返ることで、その日に学んだことや理解したことを再度整理する機会となった」、「振り返りの際に資料やノートを見て再整理できたので、最終レポートの時に記憶が残っていたため書きやすかった」といった自習効果があったことは指摘できる。簡潔に慌ただしく授業内容をまとめるのではなく、時間をかけて復習し、その上で不明な点があれば質問してほしいと考えて、振り返りの提出に3日間の猶予を設けたが、実際に提出された振り返りを見ると、この意図に十分に応えてくれた受講者は少なくなく、それぞれが自分の疑問や関心を追究する時間を持っていることが確認できた。しばしば A4 数ページに及ぶ詳細な振り返りを提出してくる者もいた。

振り返りへの回答にしても、正直なところ、当初は受講者がどの程度まで内容を読んでくれるかという懸念もあったが、少なくともアンケートに回答した受講者の多くはこれを有効に活用している。特に「自分の分からなかつたことが分かるようになったし、他の人の質問への回答も見られるシステムになっていたのが新たな気づきもあってとてもよかった」、「他の生徒がどのようなことを疑問に思ったのかを知ることが出来たり、他者の意見とそれに対する先生の回答やフィードバックを得られたりすることで、新たに学ぶことが増えた」、「他の人の疑問で自分が考えることのなかつた内容を知ることができた」、「自分の気づかなかつた疑問点も見つかることでさらに知識が増えた」等の意見に見られるように、各人が、他の学生の質問とそれへの回答・解説を共有しながら、自分の知識や理解を深めていた様子うかがえる。

対面で学生同士に議論させるような機会は勿論重要であるが、現時点で新型コロナウィルスの流行が今後どのようになるのか、対面授業がどの程度まで可能であるのかが確実でないなかで、むしろ「コロナ後」の一つの授業のあり方として、学生の自学自習とその活動への対応を振り返り用紙と回答という形で行いながら、授業に関する理解を補ってあげれば、学生の積極的な学習活動を促すことができる。質問 14 の「考えたか?」という質問

に対する回答を見ると、学生達はこちらの期待するような「思考」を必ずしも行っていないようにも見えるが、実際に提出された振り返り用紙の内容や、質問12や13への回答からは、積極的に授業に関わろうとする学生の姿も見出せる。

以上のことから、大学の歴史教育におけるオンライン授業の積極的活用の可能性が示唆される。歴史学という学問は、思考の土台として様々な知識や認識を必要とするが、それらの総てを授業中に与えることはおよそ不可能である。そのため補足資料を配布するなどの策を取るのだが、膨大な資料を配れば、むしろそれだけ読んでもらえなくなる。また白黒の印刷物では画像・写真の鮮明度も低かった。しかし、対面授業にせよ同時双方向型のオンライン授業にせよ、授業はリアルタイムで行う一方で、一種のオンデマンド併用の形でMoodleを介して、今回のような数日の猶予を定めた振り返りの提出を行わせると共に、補足資料や振り返りへの回答を随時アップロードしておくことにより、受講者はより容易に、鮮明な資料を利用しながら自習ができる。情報量や画像の鮮明度などを考慮すると、必ずしも教室での対面授業を前提としないオンラインでの資料・情報提供は、より積極的に考えられるべきである。さらに、対面授業ではむしろ困難なものとして、チャットを使った相互の意見の参照、授業者と受講者のやり取りは、前述したように相互の意見を一覧できるという点で小さからぬ有用性を持っている。

勿論、今回のアンケートに回答した者は、元々ある程度熱心な受講者であり、そうした熱意のない学生に対してどう対応すれば効果的な授業ができるか、という点は考えていかねばならないが、3つの授業を通して最終レポートの平均的な完成度が高かったことは指摘でき、また毎回とまでは言わないまでも、振り返りに積極的に取り組んでいた受講者達の理解度が平準化していたことは、彼らのレポートを比較してもうかがえた。

さて、今期も、高等学校で世界史を履修しなかった受講者が数名いた。質問2)で高校時代に世界史を「未履修」と回答した者は、3つの授業を合わせた延べ回答者35名中5名で、割合は14.3%である(ただし2つの授業を履修している学生がいたので、実際の人数は4名である)。今年度の回答者は人間発達科学部の学生だけであるが、昨年度の同学部回答者で「未履修」の占める割合は18.8%であったため、数値は若干下がっている<sup>11</sup>。比較のために昨年度の調査の他学部(教養教育の授業が含まれており、人間発達科学部以外の学部のアンケート回答者が多数いた)を見ると、世界史「未履修」と回答した者が経済学部で27.3%、理学部で21.4%、工学部で30.6%の割合で存在しており<sup>12</sup>、本当は世界史を履修した学生が履修した事実を忘れてしまって「未履修」と回答したケースだけで割合が20%を超えていたとは考えがたい。少なくとも今年度の調査では、前述のように、

質問16によって回答者の記憶が信頼できることを検証している。実際、一人の学生は「一貫校で理系だったので中学2年以降世界史に触れて」いないと具体的に記述しているので、2006年に発覚した世界史「未履修問題」で文部科学省が是正を求めたにもかかわらず、理系を中心に必修科目である世界史(AまたはB)をカリキュラムに組み込んでいない高校(高等学校)が未だに存在する可能性が高く、そのことが去年までの数値にも現れていると考えられる。

また、質問3-b)で①と回答した、即ち世界史科目で世界史Aのみを履修した11名のうち、7名が質問3-c)で①「古代から近現代まで網羅的に学習した」と回答しており、近現代の学習が中心であるべき世界史Aが、大半の学校で学習指導要領通りに教えられていない実態も明白である。これらの学校では、在校生の多くが履修するであろう世界史Aについて、生徒が世界史の初学者であることを配慮して、網羅的な学習内容に変更されていることが予想される。

この点については、新学習指導要領における新科目「歴史総合」の登場によって、高等学校の現場では近現代中心の教授内容に変更せざるを得ないため、学習指導要領に沿わない「古代から近現代まで網羅的に学習」する状況は改善されるであろう。2018年告示の新指導要領を見ると、歴史総合については「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」という目標が掲げられている。既に君島が指摘したように、この新科目はある意味で「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、それゆえに問題意識を持って歴史を見る、また現在の問題の解決を考える糸口にする、という側面が期待できるのは確かである<sup>13</sup>。しかしながら、その一方で、中学校時代に系統的な世界史の学習が行われていない現状では、古代や中世の世界史をどの段階で学ぶのか、という問題がむしろ新学習指導要領でも積み残したままになると言えるのではないか。

加えて、今回の調査では世界史未履修者全員が日本史を履修していたが、これまでの調査で取得したデータを見ると、2016年度は未履修者10名中の2名(20.0%)、2017年度は13名中4名(30.8%)、2018年度は同22名中14名(63.6%)、2019年度は31名中の20名(64.5%)が、日本史も履修していない<sup>14</sup>。つまり歴史に関わる科目を高等学校で一切学ばずに、大学に入学している。大学受験への対応を第一とせざるを得ない高等学校のあり方ゆえにこうした現状があることを考慮すると、世界史と日本史を統合した「歴史総合」の実施においても、同様のことが生じる懸念は十分にある。高等学校で「歴史」という科目を実質的に学んでいない状態の高校生が大学に

入学してくることは、今後も想定しておくべきであろう。

そうした学生への対応を考える上でも、上述したようなオンライン授業の利点を、知識や認識の補足、思考の援助の上で有効に利用することを考えていきたい。今回のアンケートで世界史を履修しなかったと答えた4名の学生は、日本史は履修したとのことであるので、高等学校で学ぶべき歴史認識の基本は修得していたかもしれないが、「あらゆる単語が初見なので理解が難しい」から世界史を履修していれば良かったという感想も漏らしつつ、振り返りを活用しながら主体的に学んでいた様子がかがえる。質問17に対して②（高校で世界史を学んでおけばよかったと感じたことはない）と回答した学生は、むしろ質問14には①（考えた）と答え、「私は高校で世界史を履修しなかったため、初めて知ることや学ぶことが多くありました。その分、掲示された情報や資料を見て、読んで、なんでだろう？と考えることも多かったです」と書いている。自分は一貫校の理系だったので世界史を履修しなかった、と回答した前述の学生は、オンライン授業を肯定的に評価しつつ、「ノートパソコンで授業を受けながらデスクトップパソコンでノートがとれたので、振り返りを書くときに授業ノートを参照しやすく効果的に復習できた」とし、振り返りについては「授業で取り上げる時代や地域の範囲が大きく変わるところで、振り返りの際に資料やノートを見て再整理できたので、最終レポートの時に記憶が残っていたため書きやすかった」と書いた学生である。世界史を（あるいは日本史も）履修していない学生に対しても、こうした形で十分に歴史を理解し、また考える機会を与えて学ばせることができるのである。

## VI. おわりに

今回は新型コロナウイルスの流行による非対面式授業という未曾有の事態の中で、授業を実施し、アンケート調査を行なった。アンケートの回答からは（対面よりもむしろ）積極的に学ぼうとする学生の姿が見える。

文部科学省は、秋以降の状況次第では遠隔授業もやむなしとしつつも、「大学設置基準第25条第1項が、主に教室等において対面で授業を行うことを想定していることに鑑み……感染対策を講じた上での面接授業の実施が適切と判断されるものについては面接授業の実施を検討して」ほしいという姿勢であり<sup>15</sup>、また実際、多くの大学が後期の授業を対面で実施する方向である。

しかし、最初に述べたように、今後は対面授業を絶対視するのではなく、多様な授業形態を考えていかなければならないであろう。2020年度前半の授業のあり方は、決して100パーセント満足するべきものではない。しかし、学生達の学習態度・意欲を見る限り、この機会をむしろ活用することを考えるべきである。

## 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)
- 国立情報学研究所(2014):『先端的学術研究・教育推進のための学術情報基盤～学術情報ネットワーク(SINET4)活用事例集～』, 国立情報学研究所学術基盤推進部
- 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
- 徳橋曜(2019):「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」富山大学人間発達科学研究実践総合センター『教育実践研究』, 第14号, 61-74頁
- 文部科学省(2018a):『高等学校指導要領』([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661\\_6\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf)) ダウンロード 2018年8月3日)
- 文部科学省(2018b):『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1407074.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm)) ダウンロード 2018年8月20日)
- 文部科学省(2020):「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況」(2020年7月17日) ([https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt\\_kouhou01-000004520\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf)) ダウンロード 2020年8月23日)

## 註

- 1 文部科学省「GIGA スクール構想の実現について」([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/index\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm) 最終閲覧 2020年8月29日); 文部科学省「人口減少社会におけるICTの活用による教育の質の維持向上に係わる実証事業」([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/1364592.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1364592.htm) 最終閲覧 2020年8月23日)
- 2 学術情報システム SINET5 (web)「北陸三県の国立大学を結ぶ双方向遠隔授業システム」(2008年9月30

- 日) (<https://www.sinet.ad.jp/case/kanazawa> 最終閲覧 2020 年 8 月 18 日); 国立情報学研究所 (2014), pp. 68-70, 83-88。
- 3 <https://www.facebook.com/groups/146940180042907/>。なお、2020 年 9 月にグループ名は「新型コロナのインバクトを受け、大学教員は何をすべきか、何をしたいかについて知恵と情報を共有するグループ」に変更された。
  - 4 Business insider 「オンライン授業で学費は返還されるべきか。学生が署名運動に動いた ICU で起きたこととは？」(2020 年 4 月 28 日) (<https://www.businessinsider.jp/post-211994> 最終閲覧 2020 年 7 月 8 日); YAHOO! JAPAN ニュース「#学費返還運動」に苦慮する大学～就実・明治学院は神対応も」(2020 年 4 月 23 日) (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ishiwatarireiji/20200423-00174838/> 最終閲覧日 2020 年 7 月 8 日)。こうした学費をめぐる議論は主に、各大学がオンライン授業を導入した直後に起こったが、アメリカ合衆国では 7 月に改めて半年間の講義を振り返って、学費返還訴訟が起こされている。ニューズウィーク日本版「学生が大学を訴える——質落ちたオンライン授業に『学費返せ』」(2020 年 7 月 31 日) (<https://www.newsweekjapan.jp/stories/woman/2020/07/post-423.php> 最終閲覧 2020 年 8 月 4 日)。
  - 5 文部科学省 (2020), 1 頁。
  - 6 朝日新聞 DIGITAL (2020) 「オンライン講義, 課題と手応え」(2020 年 8 月 24 日付) (<https://digital.asahi.com/articles/DA3S14595866.html?requesturl=articles%2FDA3S14595866.html&pn=4> 最終閲覧 2020 年 8 月 30 日)
  - 7 立教大学経営学部「オンライン授業に関する学生意識調査」(<https://www.rikkyo.ac.jp/news/2020/09/mknpps000001bg3b-att/report.pdf> 最終閲覧 2020 年 9 月 5 日)
  - 8 植原啓介「慶應 SFC における遠隔授業とアンケート調査結果」([https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200605-5\\_Uehara.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200605-5_Uehara.pdf) 最終閲覧 2020 年 7 月 30 日)
  - 9 教員・学生の多くが利点として「キャンパスへの移動が無くなった」ことを挙げているが、これには同キャンパスの地理的条件が大きく反映している。
  - 10 慶應義塾大学日吉キャンパス 7 学部・日吉学生部「慶應義塾大学日吉キャンパスオンライン授業の受講状況に関するアンケート調査 (概要・集計結果報告)」(2020 年 9 月 10 日) (<https://www.students.keio.ac.jp/hy/class/registration/files/survey1.pdf> 及び <https://www.students.keio.ac.jp/hy/class/registration/files/survey2.pdf> 最終閲覧 2020 年 9 月 11 日)。
  - 11 徳橋曜 (2019), 70 頁。さらに過年度と比較すると、2016 年度は同学部の受講者 55 名中 10 名 (18.2%) が、2018 年度は同 25 名中 4 名 (16.0%) が未履修であった。なお、2017 年度は学部を特定していないのでデータが出せない。徳橋曜・小林真 (2016), 148-149, 154 頁; 徳橋曜 (2018), 121, 127-129 頁。
  - 12 徳橋曜 (2019), 69-70 頁。
  - 13 文部科学省 (2018a), 58-59 頁; 文部科学省 (2018b) 123 頁; 君島和彦 (2018) 13-15 頁。
  - 14 徳橋曜・小林真 (2016), 154 頁; 徳橋曜 (2017), 155-156 頁; 徳橋曜 (2018), 127-129 頁。なお、ここに示した 2019 年度の数値については、徳橋曜 (2019) には提示しておらず、今回改めてデータを確認したものである。
  - 15 文部科学省高等教育局大学振興課「本年度後期や次年度の各授業科目の実施方法に係る留意点について」(2020 年 7 月 27 日) ([https://www.mext.go.jp/content/20200727-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200727-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf) 最終閲覧 2020 年 8 月 22 日)。

(2020年 8 月31日受付)

(2020年 9 月30日受理)

図1 Zoomでの授業でのチャットの活用例（環境歴史学の授業から）

実際には“From”の後に発信者名が入っているので、誰がどのような発言をしているかを「机間巡視」できる。

11:30:46	From	: 経済の発展で木材需要が増えて森林が減少 増加は経済の衰退もしくは資源保護の意識
11:30:46	From	: 減少理由は人間による開墾・伐採、増加理由は資源を守る意識が高まったから
11:30:46	From	: 開墾のために伐採して森林減少、人が減って木材需要が低下したため森林増加
11:30:57	From	: 減少:資源の需要増加
11:30:59	From	: 減少:木材の需要の増加
11:31:01	From	: 減少・森林が多様に使われるようになったから 増加・管理して使い始めたから
11:31:04	From	: 減少・過剰伐採
11:31:06	From	: 減少 経済の発展
11:31:10	From	: 開墾による伐採により減少
11:31:16	From	: 回復した理由 人口の安定により需要の低下
11:31:17	From	: 森林を守ろうとする動きが強くなったから
11:31:17	From	: 森林伐採によって減り、増えた理由は資源を守るため
11:31:18	From	: 森林の伐採により減少し、保護意識の高まりにより増加
11:31:26	From	: 減少:伐採したから
11:31:30	From	: 木材の需要が増えたため、森林が減少した
11:31:43	From	: 増加・木の需要が減った
11:31:44	From	: 増加:周囲の都市の没落・過疎化
11:31:46	From	: 増加:保護活動の意識改革
11:31:48	From	: 減少は開墾や資源の需要の高まりから、増加は資源の確保や保存意識から
11:52:09	From	: 農民は移動手段に馬を使う
11:52:51	From	: 交通手段として馬が用いられていた 放牧場は駐車場のような役割も果たしていた
11:52:55	From	: 夜は通行できない森がある
11:52:57	From	: 農民が所領で得られる収入は少ない
11:52:57	From	: キリスト教が生活の中心にある
11:53:12	From	: 出稼ぎの概念があった
11:53:36	From	: 祭日に市が開かれ、農民も何かを売買して収入を得ていた
11:54:34	From	: 収入を増やすために市に出る必要があった
11:54:51	From	: 奇蹟伝として今にこの話が伝わるほどこの時代の人たちは聖人の力を信じていた。
11:55:17	From	: 修道士は困った人の相談先としての役割となっていた

図2 提出された「振り返り」の例

※ 学籍番号と氏名は消してある

a は世界システム概論の第 12 回の授業について提出された振り返りの一部である。この学生はこの時、4 ページにわたる振り返りを提出してきた。四角で囲んでコメントをつけた部分は、学生の誤解を授業者がチェックしたものの。

b はヨーロッパ地域史論の第 10 回の授業について、a とは別の学生が提出した振り返りである。過不足なくまとめられ、最後に感想が加えられている。

授業内容振り返り  
 授業名：世界システム概論 第（ 12 ）回  
 学籍番号：  
 氏名：

---

（以下に本文を記入せよ。1行40字で設定してあるので、字数の目安にすること。授業の内容に加えて、あなたの感じたこと、考えたことも書いてもらえると嬉しい）

1. ルネサンス  
 1-1 授業のまとめ

15世紀の教皇庁は安定し、地位を確立しており、カトリック世界全体から、十分の一税（ベキマ）を得ていた。これにより教皇庁は経済的に非常に潤っており、この財源は、ルネサンス（古代の再生）の発展に寄与した。ルネサンスとは、古代ギリシャやローマの文化を尊重し、理想とする動きであり、古代の美術、芸術、建築などを学び、現代に還元し、再現することである。この語句は、後世の歴史家によって編み出されたものではあるが、当時の人々には、自分たちが新しい時代を切り拓いているという実感があつたと考えられる。具体的には、古代の写本を漁り、絵画や彫刻の製作に生かしたり、権力者が発掘された古代の遺物を買集めたりしていた。このようなことを先頭立って行ったのが教皇庁であり、古代ギリシャやローマの文化に熱中していたとされる。しかし、極度な買い集めをしたことで、教会の財政は不安定になっていった。それにもかかわらず、サンピエトロ聖堂の全面改築を計画し、建築資金確保のために、贖宥状を作り、金貨一枚で販売した。贖宥状とは、持ってさえいれればすべての罪が許されるとされたものであり、考案したのはレオ10世である。また、ドイツで贖宥状を実際に売りさばいた人物としては、ヨハン・テツェルがあげられる。彼の売り文句として「グルデン金貨がお益でちやりんと呼んやいなや、たちまち魂は天国に飛び上がる」というものがあり、調子よく多くの人々に売っていったとされる（世界システム概論資料：p.23）。

1-2 感じたこと、考えたこと ※質問含む

農民が金貨一枚で、贖宥状を購入していたということに驚いた。農民の経済状況が安定していたということなのだろうか？私のイメージだと、貧しい、困窮しているといった印

a 世界システム概論の振り返り

授業内容振り返り  
 授業名 ヨーロッパ地域史論 第（ 10 ）回  
 学籍番号：  
 氏名： じ

---

（以下に本文を記入せよ。1行40字で設定してあるので、字数の目安にすること。授業の内容に加えて、あなたの感じたこと、考えたことも書いてもらえると嬉しい）

中世における結婚の目的は子孫を残すことや、人脈を広げることにあつた。そのため、本来キリスト教で離婚は禁止されているが、子どもをつくれぬ場合は神も許すので離婚が認められることもあつた。当時は母乳から母親の性格などいろいろなものが流れ込んでくるとされ、授乳や育児は乳母に任せられたり、里子に出して授乳期が終わると元の家へ引き取られた。女性は家同士をつないだり、子孫を残す手段として扱われ、弱い立場にあつた。じ

当時の行政区制度は、日常生活や信仰生活に密着したものを小教区、都市域の拡大に伴って変更する都市行政区があつた。また、公職抽選の時には隣人関係が影響を与えた。居住地区単位での予選候補者の指名の後、資格審査が行われ、合格者が選ばれ、さらに本候補者を選ぶ抽選が行われた。地区ごとの指名において、その地区の有力者の恣意や近隣からの人物評価が影響しており、人脈が重要となつた。その一つに友人関係がある。友人関係を利用して人脈を広げ、コネを持つた。バルトロメオは自分の地区に有力者のコネがなかったため、友人を頼る必要があつた。また、友人の友人も友人という考えがあり、姻族や隣人、知人、パトロン、クライアント、面識のない人まで混在し、その概念は曖昧なものとなつていた。血族や階層を超えて人脈が拡大していき、異なる人脈を結びつけるネットワークの結節点となり、利益獲得のための有力者となつたりを持つパトロネジの連鎖が進んだ。アミチーティアには、精神的な交友・家族的信仰・本来の意味での友情と、打算的なコネクションという二面性を兼ね備えていた。じ

当時の友人というものが、現代とは異なる使い方をされていて驚いた。見知らぬ人まで友人の枠に入れるとすると、友人の数は目には見えないし、数えきれないくらい多数なのかと思つた。当時は自分の利益のための友人関係への依存が今よりも顕著でよくあることなのかと感じた。じ

b ヨーロッパ地域史論の振り返り

# 園児への「読み聞かせ」における仕掛けと効果

一年中児のクラスの「読み聞かせ」場面を題材として—

宮城 信<sup>1</sup>

A Strategies and Effectiveness in Storytelling for Kindergartener  
: Referring to the "Storytelling" Records of the Kindergarten Middle Age  
Class

MIYAGI Shin

## 概要

幼稚園における「読み聞かせ」は、領域「言葉」に位置づけられ、言語能力の発達促進に大きく寄与している。本稿では、それを題材として、幼児教育の現場での「読み聞かせ」の実際について考察を行った。手法は「読み聞かせ」の実践者である保育者へのインタビュー内容、さらに実践の場の記録映像資料を分析した質的研究である。その結果、インタビューの分析からは、保育者が「読み聞かせ」を複数の目的をもつ学習活動として実践していること、記録映像の分析からは、「読み聞かせ」中の保育者の仕掛けと効果を確認して、子どもたちの集中力を高めしていく過程が確認できた。また、協力教員の「読み聞かせ」を活用した発展的な実践も紹介し、園における「読み聞かせ」が一領域にとどまることなく、多様な学習活動に発展していく可能性を指摘した。

キーワード：幼稚園児、幼稚園教諭、質的研究、「読み聞かせ」、読み手の意図、領域「ことば」

Keywords : kindergartener, kindergarten teacher, qualitative research, storytelling, aim of reading, content of "language"

## 1. はじめに

### 1-1 本稿の概要

絵本の「読み聞かせ」は、保育の現場はもとより、各家庭においても日常的に行われており、幼児の言語能力の発達における重要性は論を俟たない。本稿では、「読み聞かせ」が保育者のどのような意図によって行われているのか、またその仕掛けと効果について、実態の記録に基づいた実証的な分析を行っていく。本研究の対象となる「読み聞かせ」は、以下のように定義される。

- 絵本を題材にして、保育者の指導のもと、複数の園児が絵本の朗読を聞いて、楽しみ、考え、味わう、言語コミュニケーション能力の育成を目的とした学習活動。

### 1-2 先行研究と読み聞かせの効用

幼稚園段階（3歳～5歳児）の幼児らは、言語能力の発達とともに、まずは「聞くこと」、そして「話すこと」の技術と言語能力を大きく発達させていく<sup>2</sup>。話すことに比べて、聞くことに関する能力は、何らかの刺激や体験によって一足飛びに身につくことはなく、着実に一步一步積み重ねていくしかない。それだけに保育者が成長

の過程をコントロールしやすく、学びの仕掛けが奏功する余地が大きい（會原他,2019; 小寺他,2005; 杉山,2009など）。

幼稚園での活動の中では「読み聞かせ」が「聞くこと」の発達に大きく貢献していると考えられる（坂田,2017; 中島他,1997など）。園児にとって「聞くこと」の技術は、習得・未習得の二値的なものではなく、園児らは、様々な聞く経験を積み重ねて、より習熟度を高めていくことで、聞くことの活動の新しい捉え方や楽しみ方を見出していく。園での「読み聞かせ」は、家庭で母親などと一緒に体験するものとは同一ではない。集団の中の一人としての自分に向けられた声を意識することで、新たな「聞くこと」体験を獲得することになる。この場での「読み聞かせ」は、自宅で繰り返して読む絵本の世界から、大きく飛躍した未踏の世界を自由に冒険することにもなる。聞き手の園児に等しくそのような新体験を用意してやれるのが、園での「読み聞かせ」の醍醐味であろう。したがって、「読み聞かせ」をよい学習活動とするためには、読み手である保育者の意図の明確化が必須となろう。

<sup>1</sup> 富山大学 人間発達科学部 学術研究部 教育学系



### 1-3 問題の所在と本稿の目的

同じ絵本を介していても、集団での「読み聞かせ」は、家庭での親子一対一でのそれとは質的に異なるものである。園児同士の意見発表や話し合いなどの他の言語活動と比べれば、年中段階においては、園児同士が積極的に相互に交流したり、相手にはたらきかけたりといった場面は表面上少ない。おそらく見えない部分での刺激があり、何らかの内容の理解や想像に影響を及ぼしていると考えられる。もちろん保育者は、肌感覚で捉えているかもしれないが、それを他人に十分過不足なく伝えられるかは、また別の問題である。

そこで本稿では、以下のように仮説を立て、分析を進めることにする。

- ・読み手は通常「読み聞かせ」の意図を言語化しないが、本人からインタビューでそれを聞き出すことで、その「あり方」を可視化することができる。
- ・読み手のもつ「読み聞かせ」の「あり方」を、実態の記録映像資料に照らして分析することで、読み手の仕掛けを確認することができる。

以下、読み手へのインタビューを下敷きにして、「読み聞かせ」実践の記録映像を資料に、時間の経過と共に園児らの様子がどのように変化していくのか、読み手の仕掛けが園児（個人あるいは一群の園児ら）にどのように効果を発揮していくのかを観察・分析する。それを基に、「読み聞かせ」における読み手と聞き手の交渉の在り方の可能性に言及していく。

資料の客観性を極力保障するために、調査者（著者）は「読み聞かせ」実践の場には関わらず、インタビュー時にも影響が出ないように最大限に配慮した。これらの聞き取りや記録を基に、読み手へのインタビューの考察（3. 研究Ⅰ）と、記録映像の分析（4. 研究Ⅱ）を通して、幼児の学習活動としての「読み聞かせ」のあるべき姿に迫っていくことにする。

## 2. 幼児教育における「読み聞かせ」

### 2-1 言語教育としての「読み聞かせ」

教育活動としての「読み聞かせ」は、幼稚園教育要領の領域「言葉」にある。本研究での当該範囲における「読み聞かせ」のねらいは、言語による表現活動を含まないので、(3)「日常生活に必要な言葉が分かるようになる」とともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」である。すなわち「読み聞かせ」を通して、園児同士または保育者と一緒に共感の場を作っていくことを目指す。

### 2-2 読み聞かせの実態

協力園における「読み聞かせ」の活動実績（頻度）は、

少なくない。多くの「読み聞かせ」をすることを目標とし、園の行事の関係で無理なこともあるが、毎日できるだけ時間を取るようになっている。結果、週半分以上、年間通算 100 冊前後は絵本を読んでいる。なお、活動時間に余裕がある場合も、1 日の保育の中での「読み聞かせ」は一度きりである。また、特別な事情（3-2-1 絵本の選定を参照）がないかぎり、原則として同じ本を二回は読まない。なお、保育者主導の質問による話し合い活動は行わないため、一回の活動時間は、10 分前後と短くまとまっている。絵本によっては、長編もある。その場合、切りのいいところで止めにし、翌日続きを読むようにする（翌日続けてもずっと入っていける。園児から続きを読むよう促されることもある）。

保育者の中で「なぜその本を選んだのか」といった一応の理由はあるが、過剰に学習活動として活用することは考えていない。それを園での生活習慣の中に馴染ませることの方を重要と考えるからである。

## 3. 研究Ⅰ：幼稚園で「読み聞かせ」が目指すもの

幼稚園における「読み聞かせ」を学習活動として見た場合、保育者の様々な意図、さらに思い入れの問題も無視できない影響があると考えられ、ねらいを一義的に記述することは難しい<sup>3)</sup>。

そこで本研究の資料となる記録映像の実践者である協力教員へ依頼して、インタビューを行い、その聞き取り結果に基づき、ある幼稚園（本研究の協力園）における「読み聞かせ」の実態を記述し、その目指すあるべき姿の一端を明らかにすることとした。

### 3-1 方法

研究Ⅰでは、次のような方法で調査を実施した。

調査協力者：幼稚園非常勤講師（女性：教員歴 30 年）

調査日時：2020 年 8 月下旬

調査時間：1 時間 20 分ほど（枕の雑談数分を含む）

調査場所：協力園の一室

記録方法：協力教員へ聞き取りを行い、簡単なメモ、IC レコーダーで記録した。

分析方法：文字化された資料を基に、協力教員の有する「読み聞かせ」のあるべき姿について考察を行った。

手続き：協力教員へのインタビューは、調査者（著者）がいくつかの話題を用意して、それについて協力教員が返答するといった形式で実施した。調査者と協力教員は数年来の知己であること、以前にも別の話題で研究に協力してもらったことがあることといった関係であり、調査者は協力教員の教育に関する方針をある程度理解している。一方で、こちらからの質問が特定の方向へ誘導しないようにするため、「なぜ～という風になっているのですか？」といったもの

や「～という場面での先生のもっとも大切にしていることは何ですか?」という答え手側に返答の裁量が大きくなるような質問の仕方を心がけた。また、インタビューの場面では、会話の流れを妨げないように、調査者は、相槌を打ったり促したりと受けに徹した。文字での記録はメモ程度の最小限にとどめ、主として音声の記録を行った。その後、調査者自身がメモと音声記録を確認しながら文字起こしをして、文字化資料を作成した。

## 3-2 結果

### 3-2-1 絵本の選定

絵本の選定基準には、様々なものがあった。まず行事や季節を意識する場合、さらに園児に今日の活動を振り返ってもらいたい場合（この場合、読みにも積極的な仕掛けが必要になる）、それから保育者がよい絵本を見つけてきた場合などである。例えば、一番目の例では、季節を感じたり、行事が楽しみになったりするような観点から絵本を選ぶ。さらに、二番目の例では、当該クラスで園児同士のけんかがあって、その場で個々に話（指導）はしたけれども、みんなで考えることが必要だと感じたとき、そんな気持ちに働きかけられる絵本を選ぶ。その際、「読み聞かせ」を通して考える時間も十分に取る。三番目の例では、教師の絵本に対する評価もあるが、園児たちが今何を求めているのかを強く意識して絵本を選ぶ。クラスごとに興味のもち方が違い、個々で発達段階や嗜好が大きく異なる。もちろん一人一人の要望に合わせることはできないので、できるだけ多くの園児が喜ぶものを選択する。

本園では、リズム・繰り返し型絵本や分かりやすいストーリーが好まれ、例年概ね傾向は変わらない。

本研究の記録映像が年中児のものであるので、以下、年中児に着目して論述する。この段階では、ストーリーのしっかりしたものに興味が集まるようになる。「悪いことをするといけない」というテーマで話をすると、最後に正義が勝つことで、多くの園児が安心する様子が肌で感じられる。リズム絵本を楽しむ園児もいる、なかにはリズムを読み取り、自分なりに表現をする園児もいて、「読み聞かせ」から派生する楽しみ方も多様である。年少から年中段階までは一気に成長するが、すぐに続けて小学生用の絵本を読むわけではない。それよりは、少し易しく感じられる内容の絵本を選択し、園児が多様な楽しみ方を見出す支援に傾注するようにする。幼稚園教育要領のねらいを着実に定着させるためである。年中児の中には一人でひらがなが読める園児もいて、好きな遊びの時間に何人が集まって、園児版「読み聞かせ」を行っている場面もある。さらに、絵本に材を取り、気に入った絵本に自分たちでエピソードを付け加えたりして、世界を広げていくようなこともある。園庭での活動時の発見から、関連する絵本や図鑑を引っ張り出してくること

もある（本園では自宅から園児らが自分の図鑑を園に持ち寄ることを推奨している）。季節ものの絵本を園児たちの目のつくところにさりげなく置いておくことも、「読み聞かせ」を充実させる必要な仕掛けである。

このように絵本の選定には、保育者の思い、何某かの理由や仕掛けが多数込められている。

### 3-2-2 「読み聞かせ」と園児への質問

本園では「読み聞かせ」の前後では園児に原則質問をしていない。もちろん場合によっては、防災に関する絵本を読んだ後で内容の確認（理解できているか）を尋ねることはある。しかしながら、物語の内容を問うたり、感想を発表させたりすることは、極力控えている。もちろん保育者の思いを語ったり、押しついたりすることはない。まずは、「読み聞かせ」後の余韻を楽しんでほしい、それについて自分で考えてほしいという思いがある。一人で考える、味わう時間が必要なのである。幼稚園三年間では、小学校と異なり、色々な感じ方・考え方が許される時期（本来の意味で自由に考えることを許される）である。小学校低・中学年でよく見られるが、安易に正解（先生が求める回答）を求める方向に行ってしまうと、誰かに答え（らしきもの）を聞いてみたり、強い意見に巻き込まれて流されたりすることが多いからである。その点を危惧して、聞くことが園児らの活動の意義そのものを失わせてしまわないよう、あえて質問することを避けているのである。

### 3-2-3 見えない問いかけを生む場としての「読み聞かせ」

2-1 で述べたように、「読み聞かせ」は領域「言葉」にある活動であるが、実際の活動の中に、人間関係の構築や再編が入ってくることもある。すでに指摘したように、質問という形式での保育者の介入は、最小限であるが、絵本の選定、「読み聞かせ」に入る前の導入などの仕掛けは周到に準備されている。同領域の「話し合い」では、直接的で相互影響的な言語活動が展開されるのに対して、「読み聞かせ」では、選んだ絵本や、同時に個々に考える時間を確保することで、実質的にみんなで考え合う機会を保障していることになる。話し合いの場での言葉による「本当にそれでいいの」といった「ゆさぶり」以外にも、絵本を通して、園児の心に見えない形で問いかけること、そしてそれを考える時間を与えることで同様の効果を生むことができる（この課題については、稿を改めて論じたい）。

直接的には答えを求めない「見えない問いかけ」では、もしかしたら、一度の「読み聞かせ」では、十分に効果を得ることができないかもしれない。2-2 で述べたように、本園では、ほぼ毎日「読み聞かせ」を行っている。回数に限られる話し合いとは異なり、園児らが考える機会を無数に用意することができる。基本的に「読み聞かせ」が嫌いな園児はいない。おそらく「読み聞かせ」に

よる教育活動の最大の利点は、繰り返しやすく、長期的なスパンで実施できることにある。すなわち「できるようにする」ではなく、「できるまでやる」という学習活動が「読み聞かせ」の本質と言えるかもしれない。

### 3-3 考察：幼児教育における「読み聞かせ」のねらい

#### 3-3-1 「読み聞かせ」が目指すもの

教員からの聞き取り調査の結果から、園児らの「聴く」能力については、年長段階で長編である「エルマーの冒険」くらいを目標にするのが適当である（実際ある国立大附属園では、当該書籍が読まれていた）。長編である以外に、「絵が少ないこと」が重要である。絵本はその魅力の大きな部分を魅力的な挿絵に頼っている（保育者が絵本を選ぶ時、挿絵は重要な選択基準である）。ただし小学生が読む児童書で挿絵が1冊に十数ページ程度と急減することを考えると、どこかの段階で、挿絵への偏りを減らしていかななくてはならない。現在は小学校入学時に、園児たちに突然切り替えを押しつけている形になっている。その結果、小学校入学後に急に本への興味を失ってしまう園児も少数ながら存在する。今後は、もっと緩やかに自然に絵本から児童書への切り替え、接続ができるよう考えていかななくてはならない。園での「読み聞かせ」が十分に解決できていない課題の一つである。

#### 3-3-2 降園前の「読み聞かせ」の効用

協力教員に、「読み聞かせの目的は？」と質問したとき、意外な答えが返ってきて一瞬戸惑った。ベテランの協力教員は迷いなく「心の安定」です」と返答したからである。園児たちは、園での生活において、人間関係の摩擦や希望が通らないことによって、意外なほどストレスを抱えている。そんなときに安心して参加できる「読み聞かせ」によって、「すっと落ち着き、園での一日を落ち着いて終えることができるようになる」のである。本園では、どのタイミングで「読み聞かせ」をするかは担任の判断に任されている。当該教員は意識的に降園前の時間を「読み聞かせ」に当てるようにしているという。このような現状に鑑みると、「読み聞かせ」は、すでに単なる言語の教育活動を越えた、カウンセリング的な側面も併せもった・複合的な教育活動として位置づけられることになる。

## 4. 研究Ⅱ：「読み聞かせ」の仕掛けと効果

前節では、協力教員のインタビューに基づき、「読み聞かせ」の実際について考察してきた。本節では前節の内容を承けて、読み手（保育者）の意図が実践の場面でどのように実現されたかを分析・検証していく。

調査目的で「読み聞かせ」を実施すると、園児の中にはいつもの自然な「読み聞かせ」との違いに違和感を覚える者も出てくる危惧がある。そこで本研究では、協力

教員が日常の保育の一部として「読み聞かせ」を実施し、記録を行った。

### 4-1 方法

研究Ⅱでは、次のような方法で調査を実施した。

（調査概要）

調査協力者：

読み手：協力校の教員（研究Ⅰの協力教員と同一）

聞き手：年中児1クラス（4、5歳児、男児6名、女児10名、計：16名、本研究資料の「読み聞かせ」時に一部欠席した在籍幼児がいた。）

観察対象とした場面：降園前の「読み聞かせ」の時間  
調査日時：2019年12月下旬

調査時間：10分程度

調査場所：調査協力園

記録方法：協力教員の横にカメラを固定で設置し、園児らの動きや吹きを可能な限り記録できるようにした。

分析方法：記録映像を見ながら、園児ごとに時間の経過と行動（態度）の変化に着目して4-2の分類記号を付与し（次頁の表1）、考察を行った。

手続き：記録回は、特別な教育的意図はなく、日常の「読み聞かせ」の一回として実施した。記録時の違和感を抑えるため、カメラは読み手（協力教員）の脇に固定し、全園児が入るように調整した。この記録も読み手1名で実施した。本調査では、「食べられた山姥（「三枚のお札」の類話）」を読み聞かせた。時間はおよそ10分30秒程度、絵本の選定基準は、季節もので、前日も山姥の話を読み、内容に連続性をもたせている。

協力園は、小規模園であるので日常的にクラス・学年に関係なく園児同士の交流がある（午前中に自由保育（好きな遊びの時間）を設けている）。調査協力クラスの園児は好きな遊びの時間に保育者の真似をして絵本を読み合うこともある。男児と女児で読みたい本の嗜好が異なるが、絵本自体が嫌いな園児はほぼいない。ただし、「読み聞かせ」にどの程度の強さの興味をもつかは、個人差がある（男女差とは必ずしも一致していない）。

### 4-2 結果

記録映像資料を確認しながら、物語の場面を、内容面<sup>4</sup>から以下の①～⑧のように区分した上で、各場面での園児らの様子を記述した。なお場面性を重視したので、時間幅は同一ではない。

- ①「食べられた山姥のお話」で話を始める。
- ②山姥登場、小僧を家へ誘う。（怪しい雰囲気）
- ③和尚さんに「それは嘘だ」と諭されるが、小僧は出かけてしまう。（不穏な空気が漂う）
- ④山姥が正体を表す。（驚きと恐怖）

表 1. 「読み聞かせ」中における園児の様子

場面	時間	女兒 A	女兒 B	女兒 C	女兒 D	女兒 E	男児 F	男児 G	子どもたちの声
①「食べられた山姥のお話」で話を始める。	0:00	▲ b	▲ b ▲ 2	▲ 1				▲ 2 ▲ 3	「きゃー」「おうちで見たお話だー」「山姥だー」
②山姥登場、小僧を家へ誘う。 (怪しい雰囲気)	0:30	▲ a ▲ b	▲ a ▲ b	▲ 1		▲ 1		▲ 1	「小僧って何?」「叔母?」
③和尚さんに「それは嘘だ」と諭されるが、小僧は出かけてしまう。(不穏な空気が漂う)	1:30		▲ 1		▲ b	▲ b	▲ 1	▲ 1	
④山姥が正体を表す。 (驚きと恐怖)	3:20	3	3						
⑤小僧が便所に行き、お札に身代わりをさせて逃げ出す。(テンポが停滞する)	3:50	3	3	2					山姥の「出たか小僧」の繰り返しで笑い声
⑥山姥と追いかけてっこをする。 (テンポが上がる)	5:40	3	3	2	a		b	2	「すごー」
⑦和尚と山姥が知恵比べをする。 (怖さが薄れる)	7:25	▲ 1 ▲ 2 3	3 ▲ 2 ▲ b		c	c	a 2	2	「ああ、豆」
⑧「おしまい」で話を閉じる。	10:09		c						「よかったー」 「やっぱ食べられた」

⑤小僧が便所に行き、お札に身代わりをさせて逃げ出す。(テンポが停滞する)

⑥小僧が山姥と追いかけてっこをする。(テンポが上がる)

⑦和尚と山姥が知恵比べをする。(怖さが薄れる)

⑧「おしまい」で話を閉じる。

過半数の園児は、始めから終わりまで身じろぎもせず、視線も動かさず、ずっと絵本(または読み手)を見続けていた(表出態度1は、多くの場面で見られたので省略した)。先行研究の資料や他の園での「読み聞かせ」と比較しても、かなり高い集中力をもった園児たちであることが伺える。ただし個々の場面に具に見ていくと、数名の園児が集中を乱す場面が確認された。よって本稿では、読み聞かせ中に一部集中力に乱れがあった園児7名を抽出してその行動を観察し、①～⑧のそれぞれの場面での園児らの反応を整理して、読み手がどのように当該園児たちに接するのかを詳細に分析することにした。一部集中を乱した7名の印象はおおよそ以下のとおりである。

女兒 A・・・女兒 B と仲良し、反応が大きい。

女兒 B・・・女兒 A と仲良し、興味が移りやすい。

女兒 C・・・集中力が途切れやすい。

女兒 D・・・動きが多い、反応が大きい。

女兒 E・・・急に集中が途切れる、反応が大きい。

男児 F・・・うつむいたり、よそ見したりが多い。

男児 G・・・集中力が切れやすい、反応が大きい。

次に結果の記述に際して、当該園児らの様子の評価を以下のように設定し、個別に記号を付した。肯定的・否

定的評価の別は、先行研究の用いた基準を参照しながら、本資料の園児らから確認できる態度・反応を中心に設定した(小林,1997; 岩崎,1986; 大元他,2012 など)。記号の分類は、大きく、動作や力みに関わる「表出態度」と表情や発声に関わる「表出反応」の二つに分けた。さらにそれぞれを肯定的評価(没入)と否定的評価(注意力低下)に細分化した。評価は記号の同一記号で対応関係にあり、1～3の順、また a～c の順で程度が強いことを表している。また、否定的評価である「注意力の低下」と判断した行動の記号については▲を付した。なお、表中の記号は出現順に記録した(表現反応▲cは先行研究で指摘があったが、本調査では見られなかった)。

## 記号

(表出態度)

▲1 きょろきょろする・もじもじする(注意力低下1)

▲2 友達に触れる・引っ張る(注意力低下2)

▲3 移動する(注意力低下3)

1 注視する(没入1)

2 うなづく・力が入る(没入2)

3 抱き合う・共感する(没入3)

(表出反応)

▲a 友だちと笑い合う(注意力低下1)

▲b こそこそ話し合う(注意力低下2)

▲c 不満の声を上げる(注意力低下3)

a 声を出して笑う(没入1)

- b 内容を復唱する・つぶやく（没入2）
- c 感嘆の声を漏らす・足をばたつかせる（没入3）

#### 4-3 考察 a：「読み聞かせ」中の様子について

本資料中において、園児らは全体として絵本に関心をもち集中して聞いていたが、一部の者に集中力が途切れる場面が見られた。しかしながら、「読み聞かせ」全体としては、中盤以降、再度集中させることができていた。また、集中の仕方は千差万別で、身じろぎもしない者、反応（うなずいたり、内容をつぶやく）が見られる者がいた。

子どもたちを惹きつけるお話であれば、おそらく時間の経過が集中力を回復させる重要な要素となる。それとは別に、読み手の仕掛けもまた、その手段になりえるのではないか。そこで本稿では読み手の仕掛けに注目して分析することにした。

本資料での読み手の一つ目の仕掛けは、物語が大きく動く場面（④の場面）まで、敢えて子どもたちに余計な干渉をしないというものである。この場面の直前で、声が低く小さくなる（隣のクラスの教師の声をマイクが拾うくらい）。このあたりから女兒 A、女兒 B を除いて、みな動きを止め集中してくる（女兒 A、女兒 B も話を聞いていないわけではない）。園児たちの関心事とは別にそばで流れていく物語に自然と参加したくなるようなためを作っていると考えられる。

ここまでおよそ 1/3 ほど物語が進んでいる。この後、小僧が逃げ出すまで緊張が続き（テンポが停滞する）、女兒 A、女兒 B は身を寄せ合ったまま動きを止めていた。緊張が 1、2 分ほど続き、緩みが出てきそうなタイミングで次の仕掛け、絵本でよく見られるセリフの繰り返しが見られる（ここでは、山姥：「出たか、小僧」→お札：「まーだ、まーだ」が 3 回繰り返された）。緊張していた子どもたちは、3 回目で一斉に反応してどっと笑い出した。その後緊張が緩み、数人欠伸をする園児がいた。緊張状態は解除されたが、視線は集められたままである。この笑いは重要である。ここから話の終わりまで 5 分ほどあるのだが、その間同じペースを維持していた。この結果から見ると、読み手は小僧が逃げ出す場面を、子どもたちの緊張の山場であると捉え、読みのテンポに反映させているようである。二つの仕掛けがうまく機能しているといえよう。

小僧がやっとお寺に辿りつく最後の場面では、子どもたちは完全にリラックスして聞いていた。表 1 の結果から、集中を切らす園児らにも、肯定的・否定的様々な反応が見られるとわかる。おそらくここまでは追われる小僧に自己を重ねていた子どもたちが、ここからは、傍観者へと立場を変えることになる。和尚が山姥を騙して食べてしまう場面は、子どもたちにとっても予定調和となるところで、安心して見ていられるのである。そのせいか「よかったー」という感想以外にも、「やっぱ食べら

れた」というメタ的な発言をする者もいた。

#### 4-4 考察 b：「読み聞かせ」の場の状況について

先行研究でも一人より複数の方が読み聞かせに集中し、クリエイティブな反応をすることが指摘されている（中澤他,2005; 大元他,2012）。本資料でも、互いに身を寄せ合ったり、無意識に復唱したり、感嘆の声を漏らすなど様々な反応が見られた。注目した 7 名の園児以外の多くの園児がじっと集中して聞いていたが、クリエイティブな反応という点では、実はその 7 名の方がよく反応を示したといえる。集中力が途切れる園児を、否定的に捉えるのではなく、「読み聞かせ」中の変化にも着目して全体で評価したい。

本研究ではグループサイズに関する調査は行っていないが、先行研究の指摘に照らして考えると、大人数のグループでは、全員が集中することなく、数人の反応が伝播して散漫になることがあるという（大元他,2012 など）。その点から言えば、本資料での 16 名というグループサイズは、読み手の仕掛けがうまく機能する適切なサイズなのではないかと考えられる。であるからこそ、7 名の園児たちは、途中で注意力が低下しても、また再び絵本の世界に戻ってくることができた。今回の「読み聞かせ」における読み手の意図は、場面場面で注意を向けさせることを目指したのではなく、緊張の山場に向かって少しずつ集中力を高めさせ、緊張を緩ませながらも、最後までお話の世界に引っ張り続けるというものであった。もちろんお話の展開や長さによっても、仕掛けは異なるはずであるが、本資料の「読み聞かせ」の一つの成功例と位置づけたい。

## 5. おわりに

本節では、協力教員の実践を紹介して、言語活動に留まらない「読み聞かせ」の可能性について論じていきたい。

協力教員の 2019 年度の教育実践報告（岩田,2019）では、近隣の山でどんぐり拾いをして、工作やゲームに利用したことが報告されている。このどんぐりから小さな虫（ゾウムシの幼虫）が出てくることもあり、例年気味悪がってどんぐりに触れなくなる園児がいる。そこで本実践では、『どんぐりころころむし』（澤口たまみ文、たしろちさと絵、福音館書店、2019 年）という絵本の「読み聞かせ」を行い、小さな虫を、可愛らしい挿絵の絵本の主人公（どんぐりころころむし）と重ねることで、小さな虫が身近に感じられるような仕掛けを行った。効果はすぐに現れ、小さな虫を怖がる園児はいなくなった。中には小さな虫を教室で飼おうと主張するものまで出てきたが<sup>5</sup>、園児ら自身で話し合い、結局自分たちでは飼いきれないので、どんぐりころころむしを拾った山に戻すことに決めた。始めは、自然に触れ合うことを目的と

した活動であったが、「読み聞かせ」と保育者の仕掛けを介することで、自然や生命の尊重に結びつけることができた。このような実践では「読み聞かせ」を言語活動に限定しない、好例であると評価できる<sup>6</sup>。

このように園児たちが、どんなことに興味を広げているのか、どんな絵本から影響を受けるのか、「読み聞かせ」から何を学ぶのか、ということは保育のあり方にかかっているといっても過言ではない。園児の創造性や感性を豊かに育み、小学校、中学校またその先の世界に対する興味に幼稚園での体験はけっして無関係ではない。すでに述べたように絵本の選択に関しても、季節や行事、日々の出来事に関連したものを選択する場面もあるが、広く見通しをもって、保育計画を意識的に実施していくことも重要である。

本研究の眼目は、ある保育者（協力教員）の「読み聞かせ」活動における仕掛けと効果を、保育者の思いと実態の記録から検証していくことにあった。協力教員は特に読み聞かせに強い思い入れがあり、保育者としてもベテランの適任者である。一方で、本研究の手法がケーススタディである点、グループサイズや絵本の内容などの諸条件を統制した実験計画に基づくものでない点での不足があるが（小林,1997; 中澤他,2005; 大元他,2012など）、手法の洗練や今後同様の検証を蓄積していくことによって自ずと解消されていく問題である。

最後に、言語学習活動としての「読み聞かせ」が、領域「言葉」にどのように関連づけられるかを概説しておく。小学校・中学校での新学習指導要領においても語彙教育の重要性が指摘されている。当該領域においても、「自分なりに言葉で表現する」「言葉の楽しさや美しさに気づく」「イメージや言葉を豊かにする」のような具体的な内容が挙げられていることから語彙教育の重要性が指摘されている。よく指摘されるように家庭での言語環境と幼児の言語運用能力の発達とは強く関連している。確かに語彙の量、表現の多様性という側面では的を射た指摘であると考えられる。一方で、どのような家庭においても会話（話し言葉）である以上、整った文型で発話されることは稀である。たとえ教育番組での発話であっても、主語・述語の整った文を学ぶのには十分ではない。それに対して、絵本は、平易な文章ではあるが、会話文と整った書き言葉で綴られている地の文とがあり、それをそのまま「読み聞かせ」することで、意識せずとも整った日本語に触れる機会が生まれてくることになる<sup>7</sup>。

園児が年長段階に至る頃には、誰が、いつ、どこで、を踏まえた、聞き手を意識した話ができるようになる。この言語運用能力の成長の一端を支えているのが日常的に行われる、絵本の「読み聞かせ」であると考えられ、そこに「読み聞かせ」の新しい教育効果への期待が生まれるのである。

以上が「読み聞かせ」の本来的な学習効果として期待されることである。本稿ではその点にあまり触れること

ができなかったが、今後、協力園での「読み聞かせ」実践の評価を通して、この効果についても明らかにしていきたい。また、同活動は、今後、年長、小学校（主に低学年）の各段階への接続も意識している。本研究で今後とも、協力園と協働で調査を継続するとともに、様々な仕掛けの実践、効果についての検証を実施していくことになる。その点については、稿を改めて論じることとしたい。最後に協力教員の印象的な（子どもたちが:著者注）「自分たちに任された」と思わせることが重要、「先生が気に入った言葉を言おう」となったら失敗」という言葉を引用して稿を閉じることにする。

## 謝 辞

本研究では、岩田郁代教諭（富山大学 人間発達科学部 附属幼稚園 非常勤講師）に資料の提供や読み聞かせについてのインタビューなど多くの部分でご協力いただいた。本研究では研究・実践に関して協力園の全面的なバックアップを受けている。また、本研究は、JSPS 科研費 JP20K20695 の助成を受けている。記して感謝申し上げる。

## 文 献

- 會澤のはら, 片山美香, 高橋俊之 (2019) 「幼児を対象とした集団における絵本の読み聞かせに関する研究動向」『岡山大学教師教育開発センター紀要』9, pp.215-228, 岡山大学教師教育開発センター.
- 岩崎真理子 (1986) 「絵本の集団読み聞かせにおける効果 (その1)」『日本保育学会大会研究論文集』39, pp.280-281, 日本保育学会.
- 岩田郁代 (2019) 「事例2 素材 (どんぐり) と向き合う姿から 4歳児 (10~12月)」『研究紀要』45, pp.11-17, 富山大学 人間発達科学部 附属幼稚園.
- 大元千種, 青柳恵里香 (2012) 「絵本に対する幼児の関心に及ぼす読み聞かせのグループサイズの影響」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』7, pp.167-178, 筑紫女学園大学.
- 小寺玲音, 瀧川光治, 玉置哲淳 (2005) 「保育実践における絵本の持つ意味に関する考察—幼稚園教育要領・保育所保育指針および領域「言葉」のテキスト類の比較からみた保育者の役割—」『エデュケア』25, pp.31-45, 大阪教育大学幼児教育学研究室.
- 小林真 (1997) 「集団場面における絵本の読み聞かせと幼児の反応—年齢・性差と座席の位置による影響について—」『児童文化研究所所報』19, pp.1-13, 上田女子短期大学児童文化研究所.
- 坂田李穂 (2017) 「絵本に関する保育計画について—保育の場での絵本の役割と指導の要点—」『中国学園紀要』16, pp.191-194, 中国学園大学 / 中国短期大学.

杉山弘子 (2009) 「幼児の話し合い活動とコミュニケーションの発達との関連」『尚絅学院大学紀要』57, pp.91-102, 尚絅学院大学.

中澤潤, 杉本直子, 衣笠恵子, 入江綾子 (2005) 「絵本の読み聞かせのグループサイズが幼児の物語理解・イメージ形成に及ぼす影響」『千葉大学教育学部研究紀要』53, pp.193-202, 千葉大学教育学部.

中島誠, 井村潤一, 岡本夏木 (1997) 『ことばと認知の発達』(シリーズ人間の発達), 東京大学出版会.

『幼稚園教育要領 (平成 29 年度告示)』文部科学省.

## 注

2 協力園の実情では、一部の年中児が簡単な文字の読解ができ、園児によってはこれに「読むこと」が加わる場合がある。

3 後に述べるように、その内容は「幼稚園教育要領」の教育要領の言葉の獲得に関する領域「言葉」の範囲にとどまらない。さらに保育園や認定こども園での同活

動を視野に入れると、さらに多様な状況やねらいが視野に入ってくることになる。

4 内容面に注目したのは、読み手がそれぞれの場面でテンポや声色を変えたり、視点人物が変わったりと、多彩な演出もあり、子どもたちの感情移入先が変化すると考えたからである。

5 協力園には自然豊かな広い園庭があり、おたまじゃくしやダンゴムシなどが容易に採集できる、年中児以上だとそれらを教室で飼う者も出てくる。

6 協力教員からは、「本当は上手な世話の仕方を身につけてほしい」との声を聞かされた。さらなる仕掛けて活動の範囲を広げていけるかもしれない。

7 本稿の趣旨としては整った文章に触れる機会の重要性を指摘しており、話し言葉に代表されるくだけた表現を全面的に否定しているわけではない。

(2020年 8 月31日受付)

(2020年 9 月30日受理)

# 幼稚園における社会的スキルと向社会的行動を形成する教育実践

—学級集団SSEの取り組みについて—

小林 真<sup>1</sup>・山口初音<sup>2</sup>

## Educational Practice to Develop Social Skills and Prosocial Behaviors in Kindergarten : Classwide Social Skills Education

KOBAYASHI Makoto and YAMAGUCHI Hatsune

### 概要

本研究では、幼稚園の年長クラスを対象に学級集団ソーシャルスキル教育(SSE)を実施した。具体的には、絵本の読み聞かせとイラスト(紙芝居)による説明によって対人場面を提示し、話し合い・ロールプレイ・振り返り・宿題によって向社会的行動や適切な主張行動(アサーション)を学ぶ機会を設けた。ロールプレイや宿題の発表を通して、子どもたちから向社会的行動やアサーションが示された。しかし教師評定によるソーシャルスキル尺度の得点の変化を検討したところ、SSEを行わなかったクラスの方が向上している項目もあった。その理由は、話し合いを中心とした劇作りという園行事の準備の効果があつたためだと考えられる。SSEそのものは比較的円滑に実施することができたので、SSEの教育的効果を高めるためには学習機会の設定回数や園行事との調整を図る必要があると考えられる。

キーワード：領域(人間関係) ソーシャルスキル教育 向社会的行動

Keywords : educational contents (human relationship), social skills education, prosocial behavior

### 問題と目的

文部科学省(2017)が公示した平成29年度版幼稚園教育要領の領域「人間関係」には3つのねらいと13の内容が示されている(Table 1)。

- (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。
- (11) 友達と楽しく生活する中でできまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- (12) 共同の遊具や用具を大切に、皆で使う。
- (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

Table 1 領域(人間関係)のねらいと内容

1	ねらい
(1)	幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
(2)	身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。
(3)	社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。
2	内容
(1)	先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
(2)	自分で考え、自分で行動する。
(3)	自分でできることは自分でする。
(4)	いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
(5)	友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。
(6)	自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
(7)	友達よさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
(8)	友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。
(9)	よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。

3つのねらいを達成するために体験すべき内容が13箇条にわたって示されているが、特に年長児の段階で十分に体験を積むべきなのは内容の(8)～(11)であると思われる。小林(2020)が指摘するように、年長児の段階では心の理論の獲得(誤信念課題への正答)や言語化されたルールを参照しながら遊べるようになるので、遊びの中で協力したり工夫したりすること、生活の中で友達に思いやりを持ったり決まりの大切さに気付いて守ろうとしたりすることが可能になるからである。

領域(人間関係)のねらいを達成するためには、自由遊びの時間だけで十分な内容を保障することは難しい。“友達と一緒に活動する”体験を十分に積むためには、教師が意図的に集団で遊ぶ時間を設定する必要がある。また一緒に遊ぶだけでなく、思いやりや決まりの大切さなどについて考えたり話し合ったりする時間も必要であろう。他者との適切なコミュニケーションや行動を意図的に学ぶ場を設定するのがソーシャルスキル教育

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部 <sup>2</sup> 学校法人願海寺学園 あおい幼稚園



(以下、SSE と略記) である。幼児を対象とした SSE は、非社会的行動を示す子どもを対象にしたもの(佐藤正二・佐藤容子・高山,1993) や、反社会的行動を示す子どもを対象にしたもの(佐藤容子・佐藤正二・高山,1993) など、ソーシャルスキルの習得が十分でない子どもを対象とした介入研究が報告されている。

しかし対人行動の面で困難さを有する子どもだけでなく、クラス全体に対して社会的スキルを指導する学級集団社会的スキル教育(Classwide Social Skills Education)の効果が検討されている。渡辺(2001)は、Sellman & Schultz(1989)の社会的情報処理の発達を踏まえた向社会的行動の教育プログラム(Voice of Love and Freedom:VLF)を小学生と幼稚園児を対象に実施している。これを踏まえて小林・河合・廣田(2005)も幼稚園におけるVLFプログラムを実施し、ある一定の効果をあげている。したがって学級集団SSEを幼稚園の段階で実施することは、クラス全体が領域(人間関係)のねらいに到達するために有効な手段であると考えられる。

ところで、研究者が保育現場と協力して何らかの実践(介入)効果を検討するために留意すべき点は、その時期の子どもの発達段階に応じた内容を設定することである。特に幼稚園が編成した教育課程に沿った活動(内容)であるかどうかを十分に吟味しなければならない。3年教育課程を有する幼稚園であれば、3歳児の4月に入園してから5歳児の3月に修了するまでの3年間を通して一貫した教育を行う。そして各園が教育目標に沿って教育課程を編成し、それぞれの時期で重点的に体験して欲しい活動(内容)を設定している。教育課程に合わない体験活動を外部から導入することは、教師に大きな負担がかかると共に、子どもの発達に相応しくない体験になってしまうかも知れないからである。

本研究の目的は、幼稚園の教育課程に沿った内容の学級集団SSEを導入し、その教育的効果を検討することである。本研究では2つの目的を設定した。第一の目的は、社会的スキルに関する知識だけでなく、向社会的行動の実践を促す取り組みを導入し、その効果を検討することである。第二の目的は、対照群を設定することでSSEの教育的効果を検討することである。

## 方法

**対象児** 富山大学教育学部(当時)附属幼稚園(以下、附属幼稚園と略記)の年長児2クラス。Aクラス(28名)を対象にSSEを実施し、Bクラスを(27名)は対照クラスとした。

**実施時期** 設定保育の時間を利用して3回の学級集団SSEを実施した。第1・2回はX年11月上旬に、第3回はX年12月中旬に実施した。

**教育課程との整合性** 附属幼稚園の当時の教育課程は、子どもたちの関係性を育てることを中心に編成されていた。1学年を5つの時期に分け、3歳児はI～V期、4

歳児はVI～X期、5歳児はXI～XV記に分かれていた。SSEを実施した5歳児の11月～12月は第XIV期にあたり、「友達と支え合ったり励まし合ったりして、仲間意識が強くなる時期」という発達段階を想定していた。したがって、友達と支え合う・励まし合うといった向社会的行動を育てる学級集団SSEを導入することは、附属幼稚園の教育課程に合致していた。

**測定** SSEの実施前後に担任教師に対してソーシャルスキル尺度の記入を求めた。この尺度は、渡辺(2001)が作成したソーシャルスキル尺度全26項目から、本研究の目的に沿った12項目を抽出した。担任教師は、各在籍児について、12項目の全てに「全然しない(1点)」～「いつもそう(4点)」の4件法で評価した。本研究で使用した項目をTable 2に示す。

2つのクラス担任の評定の基準を揃えるため、SSE実施前に両クラスからソーシャルスキルの高い幼児・中間レベルの幼児・低い幼児を1名ずつ抽出してもらい、この6名については2名の担任が協議によって評定を行った。その協議に基づいて、他の在籍児についても評定を行った。A・B両クラスのSSE実施前のソーシャルスキル尺度の平均値をFigure 1に示す。

Table 2 本研究で使用した項目

1. 誰かが優しくしてくれたとき、感謝の気持ちが表現できる
2. 引っ込み思案で思ったことが言えない
3. 自分が悪いと思ったら、すぐ謝る
4. 友達の考えと違うとき、きちんとその理由をいう
5. 人のせいにする
6. いやなことは友達にやらせる
7. 相手の気持ちを考えて話す
8. 友達から頼まれたことが、いやなときはいやと言える
9. みんなと仲良く遊ぶことができる
10. すぐ怒る
11. 悪い言葉を使ったり乱暴な遊びが好き
12. 友達の話を最後まできく

(項目2, 5, 6, 10, 11は逆転項目)

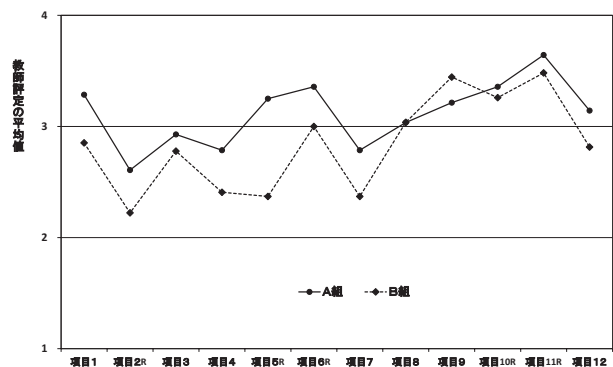


Figure 1 SSE実施前のソーシャルスキル尺度 (Rは逆転後の値)

**対象クラスの行動観察** SSEの内容を選定するため、事前にAクラスの様子を観察した。クラスの様子は以下

の通りである。

- ・競争を好み「自分が、自分が」という意思が強い子どもが多いので、トラブルが起りやすい。
- ・感情の制御が苦手ですぐに手を出してしまう子どもが何人かいる。
- ・友達に優しくしなければならないという気持ちはあるが、友達とトラブルが発生したときには相手を拒否したり所有物を分与したりしないなど、自分の感情を優先する子どもが多く見られる。
- ・男児の中には遊びをリードする子どもが数名いるが、他児に対しては命令口調で要求することが多く見られる。ただし周囲の幼児はそれを受け入れているようである。
- ・自分の思いをうまく伝えられなかったり、周囲の状況がわからないままに行動したりして、友達とのトラブルを生じやすい子どもがいる。
- ・トラブルを起こしやすい子どもに対しては、「〇〇ちゃんは悪い子」「〇〇ちゃんは意地悪な子」という否定的な印象を持つ幼児もいる。

**SSEのねらいの設定** ソーシャルスキル尺度の評定と行動観察に基づいて、SSEのねらいを2点設定した。ねらい1は、クラス全体に他者を思いやる気持ちと向社会的行動を育てることである。ねらい2は自分の意思や感情を主張するだけでなく、話し合いの中で相手の話を聞いたり共感的に受け止めたりすることである。幼稚園の行事日程との関係で、設定保育の時間を利用して3回のSSEを実施した。

**倫理的配慮** 本研究は富山大学における研究者・倫理行動規範に準拠している。附属幼稚園においては、入園時点で大学および幼稚園が実施する研究に協力する旨の署名・捺印入りの同意書を保護者から受領している。

## SSEの実践と経過

### 実践の概要

第1回：ねらい1を達成するために、絵本の読み聞かせと話し合い・ロールプレイを行い、ホームワークを課した。使用した絵本はマーカス・フィスター（作・画）、谷川俊太郎（訳）の『にじいろのさかな』（講談社）である。この本を用いた理由は、きらきら光る鱗を大切にすあまりに友達がなくなってしまうにじゅうおの葛藤や寂しさを味わい、友達の気持ちを大切にすることを考える契機になると思われるからである。小林ら(2005)でもこの本を用いた学級集団SSEの効果が見られた。したがって、本研究でも利用価値が高いと思われる。

第2回：ねらい1を達成するために、各自が考えてきたホームワークをもとにロールプレイと振り返りを行った。

第3回：ねらい2を達成するために、自作の紙芝居による問題提起と話し合い、ペープサートを用いたロールプレイ、振り返りを行った。

### SSEの展開

(1) 第1回 絵本の読み聞かせ・話し合い・ロールプレイ・宿題の提示を行った。まず『にじいろのさかな』を読み聞かせ、にじゅうおの気持ちやどのような行動を取ればよいかについて子どもたちと話し合った。

① p.8「それから だれひとり にじゅうおと かかわりあおうとしなくなった」の部分まで読み、話し合いを行った。

T：「このときににじゅうおの気持ちはどうだったと思う？」  
 (にじゅうおが「きらきらうろこ」をほしがった小さい魚に対して「あっちへ行け」と拒否したことに対して)  
 C：「悪い気持ち」「怒っている気持ち」「困ってる」「にじゅうおはみんなとあそびたい。でも自分のうろこだからあげられない」  
 T：「じゃあ、小さい魚の気持ちはどうかな」  
 C：「がっくりして悲しい気持ち」「うろこくれなくて悲しかったから逃げた」「いやな気持ち」

等の回答があった。



(絵本の読み聞かせ)

②絵本の続きを読み、p.18「ちっちゃなうろこ 1まいだけでいいんだ」まで読んだところでロールプレイを導入した。

T：「みんながにじゅうおだったら、どうする？今日は、にじゅうおと小さい魚を作ってきました」と説明し、2つの魚のパネルを提示した。  
 T：「先生が小さい魚の役をするから、みんなはにじゅうおのやくをやってね。やりたい人いるかな？」と声をかけた。  
 ロールプレイでにじゅうお役になりたい子どもを募ったところたくさんの子どもが挙手したので、1名の幼児(C1)を指名してロールプレイを行った。  
 T：「にじゅうおさん、そのキラキラうろこを1枚ちょうだい」  
 C<sub>1</sub>：「いいよ」といってうろこを渡す  
 T：「にじゅうおさんのうろこが減っちゃうけど、いいの？」  
 C<sub>1</sub>：「それでもいいよ」  
 T：「ありがとう」  
 次にC<sub>2</sub>を指名してロールプレイを行った。  
 T：「にじゅうおさん、そのキラキラうろこを1枚ちょうだい」  
 C<sub>2</sub>：「迷うなあ」  
 T：「あげたくないから？」  
 C<sub>2</sub>：「うん」  
 T：「C<sub>2</sub>ちゃんならどうするかな？」  
 C<sub>2</sub>：「ぼくならあげないなあ。でも交換ならいいよ」

③にじうおと小さい魚の役の両方を子どもに割り当ててロールプレイを実施した。

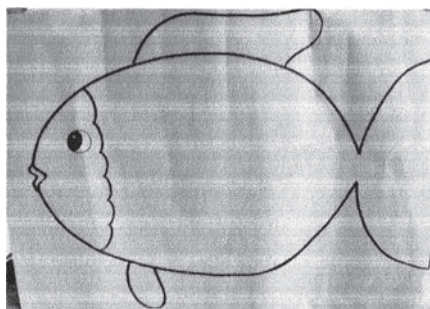


(パネルを用いた子ども同士のロールプレイ)

T: C<sub>3</sub>ちゃんが小さい魚で、C<sub>4</sub>ちゃんがにじうおの役をしてね。ほかのみんなは、2人ならどうするのかになって、よく聞いていてね」  
 C<sub>3</sub>:「キラキラうろこを1枚ください」  
 C<sub>4</sub>:「いいよ」といってうろこを渡す。  
 T:「C<sub>4</sub>ちゃんは どうしてあげようと思ったのかな？」  
 C<sub>4</sub>:「だって、小さい魚は1枚もキラキラうろこを持っていないもん。自分が持っているのに、人が持っていなかったら嫌だから」  
 T:「いろいろな考えがあるんだね。2人ともありがとう」  
 この後、もう1組の幼児がロールプレイを実施した。

④絵本を最後まで読んだあと、ホームワークを提示した。

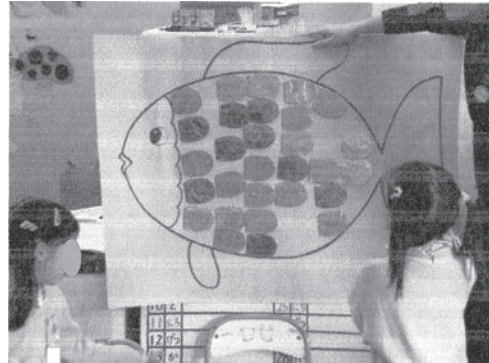
T: 大きな魚の線画を提示して問いかけた。  
 「これはにじうおのお友達です。この魚は「D(クラスの名称)うおくん」といいます。」「このDうおくんのうろこはどうなっているかな？」  
 C: 「(うろこが) ない」  
 T: 「このDうおくんもキラキラうろこが欲しいんだって。このDうお君にキラキラうろこを付けるためには、みんなの力が必要なの。」「どうすればいいかという、みんなが何か優しいことをしたら、このDうおくんにキラキラうろこが貼られていって、キラキラになるんだよ。優しいことってどんなことかわかるかな？」と尋ねた。  
 しかし子どもたちは、向社会的行動の例を尋ねられていることがわからなかったようなので、その日に幼稚園で実際に起こった出来事(例)を挙げながら補足説明を行った。  
 T: 「C<sub>5</sub>ちゃんがサッカーをして、転んでしまって泣いていたときに、C<sub>6</sub>ちゃんが『大丈夫?』って言ってさすっていた。  
 T: その後、「では先生から宿題を出します。明日のこの時間までに、幼稚園のお友達や、家族の人に何か1つでも優しいことをしてきてください。それを明日のこの時間にみんなの前で発表してもらいます。できるかな？」と宿題を課した。



(うろこがないDうおの絵)

(2) 第2回 向社会的行動に関する宿題の発表を行った。

T: 「みんな、昨日先生が出した宿題やってきたかな。やさしいことしてきた？」  
 C: 「やってきた」「6個もしてきた」  
 T: 「じゃあC<sub>7</sub>ちゃんから順番に、前に出てきて発表してね。C<sub>7</sub>ちゃんはどんなことしてきたのかな？」  
 C<sub>7</sub>: 「昨日、弟の〇〇くんにおもちゃを貸してあげた。」  
 T: 「なんだか、にじうおくんみたいなお話だね。こんな優しいC<sub>7</sub>ちゃんに拍手」  
 子どもたち: C<sub>7</sub>に向かって拍手をした。  
 T: 「じゃあ、このキラキラうろこをDうおくんに貼ってあげて」とうろこをC<sub>7</sub>に渡した。  
 C<sub>7</sub>はキラキラうろこを貼って席に戻った。



(キラキラうろこを貼ったDうお)

T: 「じゃあ次はC<sub>8</sub>ちゃんどうぞ。」  
 C<sub>8</sub>: 「昨日、小さい妹に靴下をはかせてあげた。髪の毛も縛ってあげた。おもちゃも貸してあげた。」  
 T: 「C<sub>8</sub>ちゃん、すごくいっぱいしてきたんだね。」  
 C<sub>8</sub>: 「まだまだあるよ!」  
 T: 「ごめんね、今日はみんなのお話を聞きたいから、残りりはまた今度聞かせてくれるかな」  
 全部で9人の幼児が宿題を発表した。

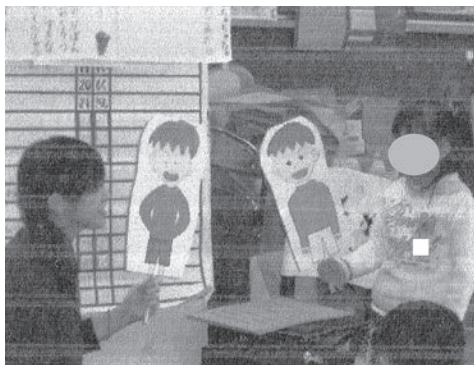
(3) 第3回 自作のイラストを用意し、その内容を読み聞かせたあとで話し合い・ロールプレイ・振り返りを行った。イラストと物語の内容は以下の通りである。

場面1: サッカーでチーム決めをするときに、けんたくんは強いチームを作りたいかったので、じゃんけんや話し合いをせず、一人で勝手にチームのメンバーを決めてしまった。しかし他の幼児はけんたくんの言いなりになっていて何も言い出せない。  
 場面2: サッカーが始まり、けんたくんのチームが負けてしまった。面白くなくなったけんたくんは「ぼく、もうやめる」と言い出した。他の友達はまだサッカーをしたいのに、けんたくんは仲のよい友達を連れていこうとした。



(2つの場面の説明)

①場面1に基づいたロールプレイ



(ペープサートを用いたロールプレイ)

T:「この人はさくら幼稚園のけんたくん。けんたくんは運動神経抜群で、クラスの人気者です。でも、少しわがままで怒りん坊なので、クラスの友達は何んたくんに逆らえませんでした」  
 C:「Eくんのことだ」  
 チームを勝手に決めた場面まで読む。  
 T:「こんなときどうする？先生がけんたくんをするね。みんなだったらどうするかな？」  
 子どもたちが挙手したので、順番に指名する。  
 T:「おまえは強いからこっちのチーム、おまえは弱いからあっちのチームな！」  
 C<sub>9</sub>:「勝手に決めないで、じゃんけんで決めない？」  
 T:「なるほど、けんたくんに自分の意見を言うってことだね。」  
 T:「じゃあC<sub>10</sub>ちゃん」  
 C<sub>10</sub>:「やなことだ。先生に言いに行こう。」  
 C<sub>11</sub>を指名した。  
 C<sub>11</sub>:「グーとパーで決めようよ。」  
 T:「C<sub>11</sub>ちゃんも、けんたくんに自分の意見を言うんだね。ありがとう。」  
 C:「じゃんけんで決めようと提案する子どもが数名いた。」

②場面2に基づいたロールプレイ

サッカーで負けて、やめようという場面まで読む。  
 T:「こんなときはどうするかな？先生がまたけんたくんをやるね。みんなだったらどうするかな」  
 C<sub>12</sub>を指名した。  
 T:「もうサッカーつまらないからやめよう。」  
 C<sub>12</sub>:「そんなこと言うんだったら、もう遊んであげないよ。」  
 T:「C<sub>12</sub>ちゃんはそう言うんだ。わかったよ。ありがとう。」  
 T:「じゃあC<sub>13</sub>ちゃん。もうサッカーつまらないからやめよう。」  
 C<sub>13</sub>:「もうちょっと続けたら、また勝つかも知れないよ。だからもう少し続けよう。」  
 T:「C<sub>13</sub>ちゃんは、けんたくんを励ましてあげるんだね。優しいね。」  
 T:「じゃあC<sub>14</sub>ちゃん。もうサッカーつまらないからやめよう。」  
 C<sub>14</sub>:「じゃあ、勝っているチームに入れればいいよ。」  
 ほかにも「まだ続けよう」という子どもが数名いた。」

③2つの場面についての振り返り

(振り返りの部分では担任教師が中心になってまとめを行った)

T:「紙芝居の中に、けんたくんが勝手にチームを決める場面と、自分つまらなくなったから遊びをやめようって言う、2つの場面があったけど、みんなは同じようなことではあったことはあるかな？」  
 C<sub>15</sub>:「あるよ。この前サッカーしてたら、違うクラスの人がいきなりやめようって言って、抜けていった。」  
 T:「C<sub>15</sub>くんはその時どんな気持ちだった？」  
 C<sub>15</sub>:「うーん、困ったけどじゃんけんでチームを決め直して、またやった。」  
 T:「みんなもさっきやったみたいに、お友達がそれはおかしいなって思うことをしたら、自分の言いたいこと、自分の気持ちを言ったほうがいいね。そしたらお友達もわかってくれるかも知れないし。先生は、自分の気持ちを伝えることが大切だと思います。」  
 担任:「けんたくんみたいなチームの決め方、いいと思う人？」  
 誰も手を上げない。  
 担任:「じゃあ、どうやって決めたらいい？」  
 C:「じゃんけん」「グーとパー」  
 担任:「みんな、勝手に決めるのは嫌なんだね。じゃあ、負けたからブイってなくなるのはいいと思う人？」  
 誰も手を上げない  
 担任:「じゃあ、やめるって言うときは？」  
 C:「一緒にやろうって誘う」  
 担任:「もうちょっといっしょにしよう、とか。途中でやめたくなった人は『ごめんね、もうやめるね』ってひとこと言ったりするといいね。」

結果

ソーシャルスキル尺度の変化

SSE終了後にA・B両クラスの担任がソーシャルスキル尺度12項目の評定を行った。その結果をFigure 2に示す。

ソーシャルスキル尺度の評定値にSSEの効果が見られるかどうかを検討するため、12項目の得点を従属変数とし、クラスを被験者間要因、測定時期(SSE前・後)を被験者内要因とする多変量分散分析を行った。その結果、クラスの主効果については $\lambda = .406, F(12,42) = 5.124 (p < .001)$ で有意となった。Figure 2に見られるように、Aクラスの方が全体としてソーシャルスキル尺度の得点が高かった。

測定時期の主効果は $\lambda = .433, F(12,42) = 4.581 (p < .001)$ で有意となった。時期の主効果について個別変数を検討したところ、項目2 ( $F = 20.332, p < .001$ )、項目4 ( $F = 4.5569, p < .05$ )、項目5 ( $F = 10.256, p < .01$ )、項目7 ( $F = 6.968, p < .05$ )、項目8 ( $F = 6.977, p < .05$ )、項目10 ( $F = 4.390, p < .05$ )で有意となった(いずれも $df = 1,53$ )。Figure 2からわかるように、項目2・4・5・7・8ではSSE実施後の得点が高くなっていた。しかし項目10はSSE実施後の方が得点が低くなっていた。

クラス×測定時期の交互作用は $\lambda = .443, F(12,42) = 4.404 (p < .001)$ で有意となった。すなわち、担任が評価したソーシャルスキルの状態はA組とB組では異なること、またSSEの実施にかかわらず事前と事後ではソーシャルスキルの状態が異なることが示された。さらに交互作用が

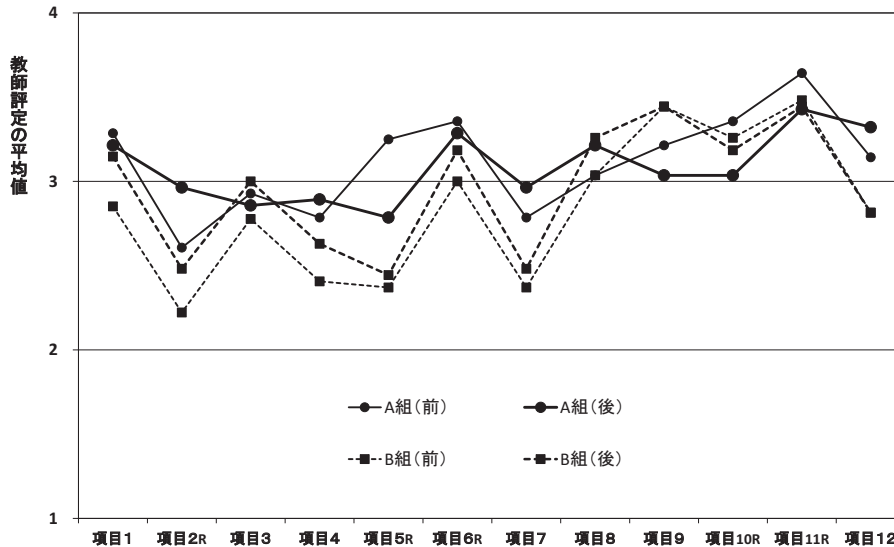


Figure 2 SSE実施後のソーシャルスキル尺度 (Rは逆転後の値)

有意になったことから、SSEの実施がA組に何らかの効果をもたらしたことも推定された。

交互作用について個別変数を検討したところ、項目1 ( $F=5.633, p<.05$ )、項目3 ( $F=5.016, p<.05$ )、項目5 ( $F=19.521, p<.001$ )で有意となった。また項目6では  $F=4.021 (.05 < p < .10)$  で有意傾向となった (いずれも  $df=1,53$ )。Figure 2 からわかるように、項目1・3・6ではSSEを実施しなかったBクラスの得点の上昇が顕著であった。さらに項目5ではAクラスで得点の下降が見られた。

## 考察

### 学級集団 SSE の効果について

本研究では、学級集団SSEを通して、仲間関係に関する社会的スキルの知識の獲得と、向社会的行動の定着を図ることが第1の目的を目的であった。さらに、SSEを実施したクラスと対照クラスを比較することによって、効果をより明確に示すことが第2の目的であった。以下に、この2つの観点からSSEの実施の効果を検討する。

#### (1) 社会的スキルの獲得と向社会的行動の定着について

AクラスでSSEを実施した際の子どもの反応から、ある程度社会的スキルの知識と向社会的行動の定着が図れたと考えられる。ただし次項で詳細に検討するが、附属幼稚園の11月～12月にかけては園行事の準備のために話し合いによる劇作りの活動が継続的に行われていたため、子どもたちの人間関係の成長がSSEの効果だけによるものとは断定できない。

第1回・第3回のSSEは、絵本や自作のイラストを用いて対人場面を提示し、ロールプレイ・振り返りによって社会的スキルを学ぶ活動であった。第1回のSSEにおいて、子どもたちは絵本の内容を的確に理解し、主人公であるにじうおの気持ちやキラキラうろこをもらえな

かった小さな魚の気持ちを考えることができた。またロールプレイでは、にじうお役を演じた子どもたちの多くが、キラキラを譲るという向社会的行動を取っていた。したがって、絵本の内容をもとにロールプレイを行うことは一定の効果があると思われる。しかし第1回のSSEはあくまでも絵本の中の登場者になってロールプレイを行うため、子どもたちが自分の日常の園生活に結びつけて真剣に取り組むというよりも、劇遊びの一種として望ましい行動をとっていた可能性が考えられる。にじうお役を演じた子どもの中には、本当はキラキラうろこを渡したくないが、交換であればよいという自分の気持ちに沿った発言をする子ども(C<sub>2</sub>)もいた。このように、子どもがある程度主人公に感情移入して、素直に自分の気持ちを表現できるような導入・展開が必要だと思われる。

そのため第3回のSSEでは、「さくら幼稚園」という異なる幼稚園の中で起こった出来事という設定で2場面からなるイラストを用いた。子どもたちの中から「Eくんのことだ」という声が上がったことは、イラストの内容を自分たちの日常生活と結びつけて認識していることが示されたといえよう。ただし、実際に自分たちが在籍する園で生じたできごとを取り上げる際には、特定の幼児が周囲の子どもたちから排斥されないように配慮する必要がある。今回のSSEにおいては、「Eくん」は第2回・第3回のロールプレイに参加しており、自分の意見を述べたり向社会的行動を演じたりしていた。したがって、2場面のイラストを用いたことが悪影響を及ぼしたとは考えられない。しかし、いじめを発生させない学級経営を考える際には、場面の提示の仕方や教師の言葉かけに十分な配慮を要する。

第2回のSSEは、向社会的行動の実践を促す活動であった。第1回の終了時に、家庭で向社会的行動を実践するという宿題を課した。第2回の実践では、子どもた

ちが実際に家庭で行った向社会的行動を発表することができたので、「思いやり」「やさしさ」を具体的に考える契機になったと思われる。また、子どもたちが実行した向社会的行動をキラキラうろこという形で視覚化する支援は有効だったと思われる。

今回の実践のように、仲間の前でキラキラうろこのシールを貼ってもらえたり、友達から拍手をもらったりするという外部からの評価は、外発的動機づけによって向社会的行動の実行を促す行為である。しかし毎日お互いに少しずつ向社会的行動を実行していくうちに、友達同士で自然にお互いを支え合うことを心地よく感じ、クラスの雰囲気が温かくなっていく可能性が十分に考えられる。キラキラうろこのシールや拍手といった社会的強化子を用いることは、クラスの中でピアサポートが定着する契機になるとと思われる。

向社会的行動の実行を促す際に、「やさしいこと」という表現を用いたことは、子どもにとって理解しにくい説明だったと思われる。宿題の内容を理解できない子どもが多かったため、その日に実際にクラスで生じたできごとを紹介しながら「やさしいこと」の具体例を伝えた。このように自分たちの日常生活と結びつけて、具体的に向社会的行動を伝える必要性が明らかになった。

以上見てきたとおり、SSE 実践中の子どもの姿からは、仲間と関わる際の社会的スキルを学んだり、向社会的行動の実践を促すことに対する効果があったと判断できる。

**(2) 対照クラスとの比較** 本研究では、SSE を実施しないクラスの変化を確認するために、A・B両クラスの担任にソーシャルスキル尺度への記入を求め、事前・事後で比較を行った。12項目の得点の変化を検討したところ、事前の評価が全体的に低かったBクラスの方が向上している項目がいくつか見られた。したがって、設定保育の時間を利用して2ヶ月間に3回実施した学級集団SSEが顕著に効果をあげたとはいえない。

その理由は、附属幼稚園における行事が背景にあると考えられる。附属幼稚園では11月末または12月初旬の週末に「こどもまつり」という行事が開催される。これは他園の生活発表会に類するものであるが、附属幼稚園では学年単位で子どもが主体になって劇を作り上げる活動が行われている。年長児はA・Bクラス合同で1つの劇を作り上げる。その際に、役柄ごとにいくつかのグループに分かれて綿密な話し合いを行う。第2回のSSEと第3回のSSEの間が1ヶ月空いているのは、設定保育の時間をこどもまつりに向けた劇づくりに充てていたためである。

小林・岩田・岩田・米崎(2017)が報告しているように、こどもまつりの準備の過程でAクラスとBクラスの幼児がクラスを超えたグループに分かれて様々な話し合いが行われている。そのため、両クラスの子どもたちが同じグループの子どもの意見を受容したり、自分の意見を主

張したりしている。したがって、教師が評価したソーシャルスキル尺度の変化の背景には、こどもまつりの影響があると考えられる。

#### 今後の課題

本研究では、附属幼稚園の年長児の教育課程を参照した上で学級集団SSEを実施した。しかしSSEを実施した11月～12月は5歳児のXIV期(友達と支え合ったり励まし合ったりして、仲間意識が強くなる時期)であり、この時期に「こどもまつり」を設定することに意味があった。純粋に実験的な観点からいえば、SSE以外の要因が交絡することは避けなければならない。しかし幼稚園の現場と協力して実践的な研究を行う上では、園行事をさけることができない。

藤森(2014)は小学校において、学級集団SSEをそれ以外の教育活動を有機的に連動させる教育計画を立案し、学級活動の時間に学んだ社会的スキルが日常生活や学習活動で活用されるような指導を実施した。その結果、各自の社会的スキルが向上し、学級の雰囲気が改善されたことを報告している。今後は、幼稚園においてもSSEで学んだことが日々の生活や園行事の中でどのように活用されていくのかを記録する必要があると思われる。すなわち、学級集団SSEの単独の効果を検証するのではなく、学級集団SSEを契機として、子どもの社会的スキルの向上や学級の雰囲気の改善が生じる過程を縦断的に検証することが教育現場にとって有効だと思われる。

#### 引用文献

- 藤森博孝 2014 発達障害児・気になる子を含んだ学級経営の在り方－CSSTの導入を契機として－平成25年度立山町教育委員会教員長期研修報告書
- 小林真 2020 乳幼児の人間関係の発達 富山大学人間発達科学部紀要, **15**, 157-166.
- 小林真・河合裕子・廣田仁美 2005 幼稚園における向社会的行動を促進する教育実践－改良型VLFプログラムの導入－富山大学教育実践総合センター紀要, **6**, 21-31.
- 小林真・岩田夏実・岩田郁代・米崎瑛美 2017 保育内容(人間関係)の観点から見た劇遊びの意義－富山大学人間発達科学部附属幼稚園におけるこどもまつりの教育的効果の検討－教育実践研究, **12**, 171-179.
- 文部科学省 2017 幼稚園教育要領
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993 引っ込み思案幼児の社会的スキル訓練－社会的孤立行動の修正－行動療法研究, **19**, 1-12.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1993 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練－コーチング法の使用と訓練の般化性－行動療法研究, **19**, 13-27.
- Selman, R.L. & Schultz, L.H. 1989 Children's Strategies for Interpersonal Negotiation with Peers: An

Interpersonal/Empirical Approach to the Study of Social Development. In Berndt, T. & Ladd, G. (Eds.) *Peer Relationships in Child Development*. New York : John Wiley & Sons.

渡辺弥生 2001 役割取得能力（思いやりの心）の向上を意図した道徳性実践モデルの構築．平成 11～12 年度科学研究費補助金研究結果報告書

## 付 記

本研究は、第二著者（山口）が富山大学教育学部に提出した特別研究論文のデータに基づいて、第一著者（小林）が執筆したものである。第一著者は研究全体の計画と統計処理を担当し、その結果に基づいて本論文を執筆した。その際の統計解析には、SPSS-J Ver.10 を使用した。

第二著者は、担任教師との協議に基づいて指導案と教材を作成し、SSE の実践記録を執筆した。

(2020年 8月31日受付)

(2020年 9月30日受理)

## 幼稚園教員養成カリキュラムにおける「表現」の内容検討 (2)

多賀秀紀<sup>1</sup> 千田恭子<sup>1</sup>

### A Study of “Expression” in the Kindergarten Teacher Training Curriculum (2)

Hidenori TAGA Kyoko SENDA

#### 概要

本稿では、2017（平成29）年に保育教諭養成課程研究会が公表した「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラム」のうち、「幼児と表現」に示された「(2) 様々な表現における基礎的な内容」に関連する研究動向を、2016（平成28）年から2019（平成31・令和元）年に刊行された文献を対象として収集し、講義内容を音楽表現の視点から検討するための基礎的資料の提供を目指した。その結果、保育者が獲得すべき具体的な資質能力として、①幼児期の心身の発達段階と音楽の本質的な特徴を正しく理解し、それらが幼児の成長に与える影響を（専門的に）考察する力。②幼児の遊びの中から新幼稚園教育要領に示された5領域の関連を見出し、実際の遊びへ展開させ保育環境を構築できる能力。以上2点の重要性が示唆された。これらを育てるためには、表現することの楽しさを学生自身が実感しつつ音楽、造形、身体、言語の各表現分野を学び、その特性や位置づけを理解することによって学生自身の感性を豊かにし、表現力を向上させる講義内容を組織することが重要である。

**キーワード**：幼児教育、幼稚園教諭養成課程、領域「表現」

**Keywords**：Education for Infants, Kindergarten teacher training course, Expression

#### 1. はじめに

本稿は、これからの幼稚園教諭に必要とされる資質能力の育成に関連した研究動向を整理したものである。

2017（平成29）年に保育教諭養成課程研究会が公表した「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラム」（以下、モデルカリキュラム）では、その作成意図について「幼稚園教諭を目指す養成課程の学生においては、幼児を理解する力を身につけることが重要であり、その力をベースにして、幼稚園教諭として必要な資質能力を身に付けることが大切である」と説明している（保育教諭養成課程研究会 2017, p.3）。本稿の検討する「領域に関する専門的事項」としての「幼児と表現」のモデルカリキュラムには、「(1) 幼児の感性と表現」「(2) 様々な表現における基礎的な内容」の2つのカテゴリーそれぞれに「一般目標」および「到達目標」の階層構造化された目標が設定されている。よって、これらの目標の達成が、「幼稚園教諭として必要な資質能力」の獲得に不可欠となる。

「(1) 幼児の感性と表現」については、多賀・千田（2020）が幼稚園教諭養成課程カリキュラムにおける講義内容の検討を、音楽表現の視点から試みている。本稿では「(2) 様々な表現における基礎的な内容」について、同様に音楽表現の視点から関連する研究動向を収集して整理し、同じく講義内容を検討するための基礎的資料としての提

供を目指す。なお、本研究の遂行に際しては、モデルカリキュラムが公表された2016（平成28）年から本稿執筆の直前となる2019（平成31・令和元）年に刊行された文献を収集の対象とした。

本稿の執筆は、1・2・3・4を多賀が、5・6・7・8を千田がそれぞれ担当し、全体の構成は両者の議論による。

#### 2. 幼稚園教育要領・モデルカリキュラム

まず、本稿が検討する「(2) 様々な表現における基礎的な内容」に示された「一般目標」および「到達目標」を確認しておきたい。

##### 【一般目標】

身体・造形・音楽表現などの様々な表現の基礎的な知識・技能を学ぶことを通し、幼児の表現を支えるための感性を豊かにする。

##### 【到達目標】

- 1) 様々な表現を感じる、みる・聴く・楽しむことを通してイメージを豊かにすることができる。
- 2) 身の回りのものを身体の諸感覚で捉え、素材の特性を生かした表現ができる。
- 3) 表現することの楽しさを実感するとともに、楽しさを生み出す要因について分析することができる。

<sup>1</sup> 富山大学人間発達科学部



4) 協働して表現することを通し、他者の表現を受け止め共感し、より豊かな表現につなげていくことができる。

5) 様々な表現の基礎的な知識技能を生かし、幼児の表現活動に展開させることができる。

(保育教諭養成課程研究会 2017, p.19 下線は筆者)

先述の通り、モデルカリキュラムの示す「幼稚園教諭として必要な資質能力」を学生に獲得させるため、これらの目標の達成が求められることになる。「一般目標」に示された「感性」は、表現における外的要因や媒体との相互作用において重要な役割を果たす(多賀・千田 2020, p.22)。そのため、学生には「幼児の表現を支える」ために「感性を豊かにする」ことが求められることになる。また「到達目標」については、各目標の末尾が「できる」と結ばれていることから分かるように、学生が獲得することを期待される具体的な能力が示されている。ただし、モデルカリキュラムでは、「幼稚園教諭として不易とされる資質能力」を「5領域の教育内容に関する専門知識」、そして「幼児を理解する力や指導計画を構想し実践していく力」「様々な教材を必要に応じて工夫する力等」(以上、下線は筆者)として、「5領域に示す教育内容を指導するために必要な力」と規定している(保育教諭養成課程研究会 2017, p.4)。したがって、学生が獲得を期待されているこれらの能力は、単に「イメージを豊か」にしたり、「表現ができる」ようになったりするのみならず、目標5)にあるような実践レベルにおける活動の展開に資するためのものでなくてはならない。

以上を踏まえ、次章以降では5つの到達目標ごとに先行研究のレビューを試みる。

### 3. 「イメージを豊かにすることができる」

音楽表現において、「イメージ」の存在が重視されていることは論をまたない。一方で小池(2013)は「表現や音楽の教育において重要だとされている子どものイメージが、実際にはその内容を十分に吟味されないままである」可能性を指摘している(p.14)。このことは、指導者の立場に対しても同様の問題を投げかけている。すなわち、指導者のイメージとそれを「豊かにする」ということの意味を問う必要があるということである。

和田ら(2016)は、指導者が「幼児の持っているイメージがどのように遊びの中に表現されているかを理解し、そのイメージの世界を広げ、十分に楽しむことができるよう素材を用意することが大切」と主張している(p.167)。この背景には、読譜力やピアノ演奏の技能を身につけるにとどまり、子どもたちに伝わる表現力や、音楽に対する感性を十分に備えないまま保育現場へ出ていくことに対する和田らの危惧がある(同)。また平尾・

滝沢(2019)は、指導者が幼児の表出や表現を援助するに当たって、「必要最低限の音楽技術や知識の上に立った、自由な発想力が必要であり、表現領域における造形、身体表現等との横断的な繋がりを音や音楽からイメージすることのできる応用力を兼ね備えていることが重要である」としている(p.78)。このことは、学生が「イメージを豊かにすること」によって音楽に限定されない「表現」の在り方を関連的に把握することの重要性を述べたものといえる。

学生が「イメージを豊かにする」ことには、自身の演奏技能や表現力の向上はもとより、それらを通して幼児のもつイメージの広がりや追体験する上で欠かせない役割があることが示唆されよう。ただし、和田らの指摘するように、読譜や演奏がピアノ学習初心者にとって多大なストレスとなることも事実である(和田ら 2016, p.155)。したがって、ピアノ演奏に限定することなく多様な音楽や楽器に触れることで、学生のイメージを豊かにすることも検討される必要がある。

### 4. 「表現ができる」

学生の「表現力」を向上させようとする試みについては、先行研究や事例報告の多くがピアノ演奏の習得を目指している。石田・橋本(2018)は、旋律、リズムとともに、西洋音楽における「音楽の三要素」の一つとされる「和音」の扱いについて、ブルグミュラー(Burgmüller. J 1806-1874)による《25の練習曲》を用い、強弱の変化や音楽の仕組みと合わせて学生の理解を深める実践を試みている。

また前田(2018)においては、技術的内容の習得と音楽的な表現の往還によって、音楽的表現の豊かな演奏ができるようになることが目指されている。具体的には、学生の演奏が音楽的表現を欠いているとピアノ指導者が判断した場合、該当の箇所を学生に歌わせた後に再度ピアノで弾かせることを試みている(前田 2018, p.124)。その結果、「音楽的に歌えなくても、音楽的に歌おうという意識」(同, p.125)や、「音楽的な強弱記号などわかりやすいものについて、よく気を付け、前もって努力する傾向」(同, p.126)が見られるようになり、「ピアノを練習することは、弾けることが目標でなく、その先の「表現する」ということが目的になっていった」ことが報告されている(同, p.126)。

多賀・千田(2020)は、小島(1998)および小島(2017)による「表現」と「表出」の整理をもとに、表現のプロセスを理解することの必要性について論じた(多賀・千田 2020, p.22)。ただし、ここでいうプロセスの「理解」とは、単に知識として表現のメカニズムを知っておくこととは次元が異なる。「理解」についてウィギンズ(Wiggins.G)は、「心的な概念構成であり、たくさんの個別的な知識の断片の意味を捉えるために、人の知性

が行う抽象化なのである」(ウィギンズ訳書 2012, p.43)と述べた上で、「特定のことを知っていたりできたりすることを示すことによって、その理解の証拠を提供できる」としている(同, 下線は筆者)。つまり、「表現ができる」ことは「表現のプロセスを理解していること」であり、この前提に立てば、学生の表現力を向上させることが単なる技能の向上にとどまらず、指導者として幼児の表現を受容するために不可欠であると考えることができる。

## 5. 「分析することができる」

幼児を含む表現者は、五感を使って得たものから自らが感じたこと、考えたこと等を意識的に自分以外の人や物に対して伝えたいと考える。そして、その伝える行為こそが「表現」であるということが出来る。その行為について渡辺(2018)は、「外界と自己との相互作用により、自己の内面の理解も深まってくる。外界に向けて表現することは、生きること、心身ともに成長することの基本的な部分を担っている」(p.12)と人間が自己の存在価値を確認するために重要な存在であると主張している。また、宮下(2018)は、「幼児が表現したものについて指導者による受容や共感(評価)が得られると、それもまた経験となって再経験(新たな経験と表現)につながっていく」(p.260)と、自己の表現が受けとめられることによって新たな表現が生じる可能性を述べている。さらに、村上・三島(2017)は「子どもは、日々の保育の中で遊びと通して様々な表現の仕方を身につけていき、幼少期に培われた豊かな表現力は、生涯にわたって様々なヒトやモノへのかかわりの基盤となり、豊かな人間性の育みや充実した生き方を創造していく」(p.28)と、幼少期から「表現する」ことの重要性を示唆している。これらの先行研究から、人間の「表現」は豊かな人生を送るために必要不可欠な物であり、幼少期から様々な場所や環境に応じた表現方法や、自分以外の表現者による表現の受容を身につけ、育てていく必要があると考える。

しかし、幼児の表現は、日々の生活の中で繰り返される活動であり、意識して表現しているものではない。それだけに、幼児の表現を受け止め、何を伝えようとしているのか理解するためには、幼児が外界に向けてかかわりを持つまで、どのような過程を経たのかを知る必要がある。指導者には五感の働きや知能、感情の動きや人間関係など、人間の発達を支えている様々な発達要因を「分析する」力が求められるといえる。

## 6. 「より豊かな表現につなげていくことができる」

幼児の表現は、日常の遊びにおいていたるところで見ることができ、その表現活動は音楽表現や造形表現、身体表現と単純に分けることはできない。他の領域との関

連性が深く、相互にかかわりを持ちながら幼児の成長に影響を及ぼすことは多くの先行研究で述べられている。

一斉活動や自由遊びでは様々な活動や遊びが展開されているが、音楽表現を基本として豊かな表現に結びつけるには、どの様な点に配慮が必要だろうか。先行研究では「手作り楽器」活動に注目しているものが目に付いた。

木村(2019)は、保育者養成校通信教育課程における集中講義において、手づくり楽器製作を音楽づくりへ発展させる活動を行っている。そして、想像力を働かせて主体的に音を聴き、仲間と共有しながら表現をさらに進化させる活動が、指導者としての豊かな発想や、幼児を取り巻く環境に対する感性を高めたことを明らかにしている。小松原(2019)は、幼児が楽器や音源を自由に触ることができ、使用する音源を選択できるといった十分な音楽的環境を設定している園における自由遊びの様子を観察している。この条件下で起こり得る音の混在は音環境の悪化を招くが、指導者が優れた音楽表現によって介入することで新たな音環境を生み出す事例を挙げ、指導者が「聴かせる」のではなく、子どもたち自身が「聴くこと」を自発的に望む物的・人的環境を設定することが、「聴くこと」によって音楽表現力を高める構造に繋がっていく可能性があることを示唆している。さらに、松園(2017)は高等学校幼児教育選択コースの生徒や小学校教諭・幼稚園教諭対象の教員免許状更新講習の受講者にパンフルート作りの実践とアンケート調査を行っており、その結果から、楽器作りが学習意欲を高め、感受性や音楽的な耳を育て、達成感を得ることができ、音楽の原点に触れることによって文化の発展を理解することができることを明確にしている。さらに、楽器作りは様々な教科と関連性が高く、知性と感性をバランスよく育てる教材となり得るとしている。

身の周りにある様々な音を探し体験することで、幼児は多くの音に意味を見出し、自分の中に眠っている音楽の資質を認識していくことだろう。同様に、指導者自身も音楽の素材を意識して音を聴き、音を感じることができてこそ、指導者としての表現の幅を広げ、感性を高めることができ「豊かな表現」に繋げることができると言える。

## 7. 「展開させることができる」

音楽活動は幼児にとって受け入れやすいのと同時に表現しやすい活動であるということが出来る。しかし、「音」は見ることができないものであり形として残らないものであることから、音楽的な遊びについて、お互いの思いを共有したり言葉で言い表すことが難しい。これらのことから、幼児たちは様々なことに興味・関心をもって遊びに取り入れようとするが、幼児主体の活動として継続させるには様々な課題があり、この課題を乗り越えるためには指導者の援助が不可欠となる。

田澤 (2018) は、ピアノコンサートを聴いた幼児の「自分もコンサートをしたい」という願いから始まった実践例を挙げている。普段の生活とは違う刺激に出会ったことから生まれる興味・関心が、楽器作りやコンサートの開催につながり、幼児たちの生活を豊かにしたとして、保護者や地域とのコラボレーションの可能性を述べている。栗栖 (2020) はボディパーカッション指導の第一人者である山田俊之のボディパーカッションの有効性と、カール・オルフ (Orff, C, 1895-1982) のリズムを重視した音楽教育の理念から「リズムを使った身体表現が、子どもたちの音楽的な成長に大きな役割を果たす」(p.173) ことを踏まえ、日常的に手遊び等で身体と音を結び付けた活動を行っている幼児に対するボディパーカッションの実践を考察している。そして、その実践の中で幼児の「集中力」が養われたことや、動きやリズムの面白さを感じ取り、自分の身体を意識していたことに注目し、活動を継続することによって幼児の聴覚を育むこと。さらには表現の出発点となり、その後の器楽指導の第一歩となるであろうことに言及している。

上記のように、遊びを展開していく過程において、幼児は多様な発想をし、五感や身体全体を働かせて活動をする。そのため、指導者は遊びを通した総合的な指導を、様々な発達に必要な経験を相互に関連させながら行っていくことが必要になっていくだろう。

## 8. まとめ

第2章でも述べた通り、モデルカリキュラムにおいて学生が獲得を期待されている能力は、単に「イメージを豊か」にしたり、「表現ができ」ようになったりするだけではない。子どもの遊びを様々な形で展開できるために、読譜力やピアノ演奏といった「基礎技能」をベースとした「表現技術」と、幼児の発達や成長を理解する力とをいわば両輪として学生に習得させることが求められるということである。その一方で、音楽理論や楽器の奏法、あるいは歌唱の技術といった習得に時間を要する資質能力が、実際の保育では必要とされているという事実もある。そのため、養成校においては幼児期の心身の発達段階と音楽の本質的な特徴を正しく学生に理解させ、これらが幼児の成長に及ぼす影響を専門的に考察し理解する能力、そして表現活動において、幼児の遊びの中で5領域がどのように関わりながら展開していくのか、それらの相互関係を構築できる能力を学生に担保する必要がある。そのために、学生自身が音楽、造形、身体、言語の各分野を、表現することの楽しさを実感しつつ学ぶこと、さらにそれらの特性や位置づけの理解を通して、学生自身が感性を豊かにし、表現力を向上できるような授業を養成校として組織することが重要となる。

## 【引用・参考文献】

- 石田敏明・橋本卓三 (2018) 「教育者・保育者養成課程における音楽理解力向上の試み—ブルグミュラーの作品を用いた表現活動を通して—」『北翔大学短期大学部紀要』56, pp.1-10.
- ウィギンズ, グラント・マクタイ, ジェイ (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』西岡加名恵訳 日本標準.
- 木村文子 (2019) 「幼児の創造性を育む音楽表現の指導に関する一考察—保育者養成における「つくる」活動を通じて—」『幼年教育 WEB ジャーナル』2, pp.10-21.
- 栗栖由美子・藤井康子・永田誠 (2020) 「幼児の豊かな感性や表現する力を育む 領域「表現」に関する保育内容の検討」『大分大学教育学部研究紀要』41(2), pp.158-180.
- 小池順子 (2013) 「子どもの音楽表現におけるイメージの拡大と深化」『音楽学習研究』9, pp.13-24.
- 小松原祥子 (2019) 「幼稚園の自由遊びにおける「聴く」ことがもたらす 表現への影響—4・5歳児の観察による事例分析—」『保育を考える研究会研究紀要』1
- 多賀秀紀・千田恭子 (2020) 「幼稚園教員養成カリキュラムにおける「表現」の内容検討(1)—感性と表現との関わりを中心に—」『とやま発達福祉学年報』11, pp.19-28.
- 田澤里喜 (2018) 「あそびの中で子どもは育つ」(株) 世界文化社, pp.84-91.
- 長澤希 (2018) 「領域「表現」にかかわる幼児期の音楽表現及び音楽的発達の特質」『領域「表現」「言葉」の内容と指導法』広島文教女子大学, pp.55-64.
- 平尾憲嗣・滝沢ほだか (2019) 「保育者養成における音楽を用いた表現領域の学びについて—情景を想像する視点に着目して—」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要』51, pp.71-78.
- 保育教諭養成課程研究会 (2017) 『平成 28 年度 幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究』
- <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/1385790.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm)> (2020/08/20 確認).
- 前田菜月 (2018) 「ピアノ演奏の音楽的表現力向上における実践—「歌う」学習を取り入れて—」『目白大学高等教育研究』24, pp.121-127.
- 松園洋二 (2017) 「楽器作りから見えてくるもの—パンフルートづくりの実践を通して—」『平安女学院大学研究年報』17, pp.40-58.
- 村上玲子・三島瑞穂 (2017) 「保育者養成校における教科目「保育表現技術」の捉え方と課題—音楽担当者の立場からの考察—」『宇部フロンティア大学短期大学部紀要』53 (1), pp.21-31.

幼稚園教員養成カリキュラムにおける「表現」の内容検討(2)

劉麟玉・宮下俊也・宇田秀士・横山真貴子(2018)「教員養成における幼稚園5領域科目の内容構成(5)－「表現」に関わる教育内容研究知見に依拠して－」『次世代教員養成センター研究紀要』4, pp.259-265.

渡辺厚美(2018)「幼児教育における音楽」『音楽表現, コンパクト版 保育内容シリーズ⑤』(株)一藝社, pp.9-16.

和田朝美・米澤美紀・佐藤映(2016)「絵本のイメージとピアノ即興表現(その1)－豊かな表現力・感性を育むために－」『羽陽学園短期大学紀要』10(2), pp.155-168.

(2020年8月21日受付)

(2020年9月30日受理)



## 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要投稿要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

平成 28 年 4 月 1 日改正

### 1 紀要編集

センター紀要編集委員会（「以下「委員会」という。」）では、人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター（以下「センター」という。」）の紀要として、毎年度に1号の原稿を募集し、編集を行なう。

### 2 著者の資格

- (1) 人間発達科学部（以下「学部」という。）の専任教員
- (2) 大学院教職実践開発研究科（以下「研究科」という。）の専任教員
- (3) 学部附属学校園の専任教員
- (4) 編集委員会が認めた者、学部及び研究科の専任教員との連名で投稿する者

### 3 原稿の内容

- (1) 投稿原稿は、未発表のものとする。
- (2) 教育実践にかかわる理論的実践的研究に関する論文、報告、資料、その他とする。
  - ①論文とは、新たな発見また見解を示した研究成果を論述したものをいう。
  - ②報告とは、授業実践報告などをいう。
  - ③資料とは、研究レビューや紹介、総説などをいう。
  - ④その他とは、上記①から③以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

### 4 投稿と受領

- (1) 原稿の締め切り日は、8月31日とする。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿カードに所定の事項を記入のうえ、原稿2部と原稿を記録した電子メディアをセンター事務室に提出する。

上記の2の(3)による者は、その所属研究機関あるいは勤務先を記入する。

### 5 原稿の受付

- (1) 本委員会では、投稿された原稿について、本要項と執筆要項に照らしてその要件を満たしているならば、受け付ける。

### 6 修正と受理

- (1) 本委員会では、受け付けた原稿について査読する。

- (2) 本委員会では、原稿について、本委員会外にも意見を求めることができる。
- (3) 本委員会は、原稿の訂正を著者に求めることができる。
- (4) 原稿の採否は、本委員会が決定する。
- (5) 本委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

## 7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行なう。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行なう。

## 8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、本委員会に委ねるものとする。

# 富山大学附属人間発達科学研究実践総合センター紀要執筆要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

## 1 原稿の形式

- (1) 1 篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (4) 現行の表記法を用いる。
- (5) 単位、及び単位記号は、原則として M.K.S 単位系を用いる。

## 2 原稿の書式と体裁

- (1) 1 篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り 14 頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4 判用紙に 32 字×25 行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 投稿論文数は、筆頭者 1 人につき、各号 1 篇とする。筆頭者による 2 篇以上の投稿については、編集委員会が審議して掲載の可否を決め、第 2 篇からは著者の負担で掲載を認める。

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要  
教育実践研究 編集委員会

委員長 笹田茂樹  
委員 石津憲一郎  
磯崎尚子  
小川亮  
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15号

令和2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. 15

December. 2020

### CONTENTS

#### Original Article

- Development of a Unit in Junior High School Social Studies by Using “Geographical Perspective and Way of Thinking”  
— Understanding European Spatial Interdependence from “Gross Domestic Product (GDP) per Capita in Luxembourg” —  
..... Genjo SAKATA, Akiko KUROKAWA ..... 1
- A study on the Young Teacher Training Program in School for Special Needs Education:  
From the Viewpoint of the Understanding Students.  
.....Keiko MIYAMOTO, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA ..... 13
- The influence of a sense of self-determination and social support on burnout among primary and junior high school teachers.  
.....Mayuko KATO, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA ..... 23
- Influence of Classroom Atmosphere on Children’s Emotions  
..... Hiroki ISHIURA, Kenichiro ISHIZU ..... 29
- School Teachers and Acceptance of Others: The influence of self-acceptance, narcissistic vulnerability, and social activity.  
..... Wataru URASAKI, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA ..... 37
- The Developmental Change of The Factors Influence The Feeling of Aversion to School  
—Using the Retrospective Method for University Students—  
..... KOTANI Chiho, INOUE Mariko, KONDO Tatsuaki ..... 47
- Developmental changes in infant play alone with blocks  
—Focusing on toys in kindergartens and nurseries—  
..... MAE Yuki, NISHIDATE Arisa ..... 57
- Team Support for the Child with the Problems of Finger Dexterity:  
Focusing on Collaboration between Medical Care, School Education and Welfare  
..... AOKI Sakino, TAKIKAWA Chihiro, SANADA Shoko, WADA Miki ..... 69
- A History of Teaching on “Multiplication in Decimal Fractions” at the Grade 5 through Analysis of Textbooks  
..... Tadayuki KISHIMOTO ..... 79
- A Development of the Lesson Plans for Making Creative Use of English Textbooks  
in Junior High School English Class  
—Enhancing Deep Reading and Logical Thinking—  
.....Masahiro OTA, Hiroyuki OKAZAKI ..... 87
- How to Develop the Qualities and Abilities of Students  
—Through the Practice of the “School Revitalization Committee” with the Voluntary Participation of Teachers —  
..... Seiichi HAYASHI, Tamotsu NAKAMACHI ..... 95
- A Potential of the Historical Education in Online Lectures  
.....Yo TOKUHASHI, Shigeki SASADA ..... 105
- A Strategies and Effectiveness in Story Telling for kindergartener  
: Referring to the “Story Telling” Records of the Kindergarten Middle Age Class  
..... MIYAGI Shin ..... 119
- Report**  
Educational Practice to Develop Social Skills and Prosocial Behaviors in Kindergarten:  
Classwide Social Skills Education  
..... KOBAYASHI Makoto, YAMAGUCHI Hatsune ..... 127
- Material**  
A Study of “Expression” in the Kindergarten Teacher Training Curriculum (2)  
..... Hidenori TAGA, Kyoko SENDA ..... 135