ＩＳＳＮ　２１８６-１３２３

岡山大学

教師教育開発センター紀要

第６号

目　　次

【原著】

研究論文

道徳教科化に向けた今後の新しい教師教育と学校教育の在り方に関する考察
―総合単元的な道徳授業カリキュラムから考える真の道徳教育の検証― …… 作田　澄泰・中山　芳一　1
若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究
―保育者養成校における教授内容の検討に生かすために― …… 片山　美香　11
事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携 …… 中平　絢子・馬場　訓子・竹内　敬子・髙橋　敏之　21
わが国の通常の学校における特別支援教育に関する判例動向－インクルーシブ教育への示唆－
…… 池内　美香子・辻　早紀・西野　真寿美・南　恭子・吉光　美陽・吉利　宗久　31
自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程 …… 吉田　満穂・髙橋　敏之・西山　修　38
自閉症スペクトラム障害のある子どものストレッチ時における姿勢の改善に関するビデオセルフモデリングの効果
…… 松下　泰将・大竹　喜久　49
PBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）の第１層支援（Tire1）に関する研究の概観と展望
…… 枝廣　和憲・松山　康成　59
小学校全学年での心理教育“サクセスフル・セルフ”の実践に対する学級担任の評価 …… 岡﨑　由美子・安藤　美華代　67
情緒の安定に課題のある自閉症児童に対する自立活動の指導の効果
―個別指導計画と保護者の意識調査からの検討― …… 大野呂　浩志・仲矢　明孝　77
小学校理科における授業改善の試み　―観察・実験を支援する教材と活動の工夫― …… 山﨑　光洋　87
理科学習で科学的思考力を育成するために必要な条件に関する研究 …… 金田　真弥・川崎　弘作・稲田　佳彦　97
中学校の道徳教育において〈いのち〉の教育をどのように実践するか（１）…… 渡邉　満　106
家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題 …… 考藤　悦子・片山　美香・髙橋　敏之・西山　修　113

実践報告

「２０１５年度教師力養成講座」の概要
―実践的指導力を有する教師の育成のために― …… 武藤　幹夫・河内　智美・小林　清太郎　123
教職志望学生の指導のあり方（８）　―教職相談室の利用の実態から― …… 河内　智美・武藤　幹夫・小林　清太郎　133
学生との協働によるスクールボランティア推進支援に関する実践的考察
…… 佐藤　大介・山根　文男・江木　英二・曽田　佳代子・近藤　弘行・後藤　大輔　140
コミュニティ・スクールにおける協働に関する考察　―御南中学校区地域協働学校の実践と社会関係資本理論の接点から―
…… 藤枝　茂雄　150
中学校の職場体験学習のためのSSTプログラムの実践 …… 松浦　和輝・三宅　幹子　160

2016 岡山大学教師教育開発センター

【原　　著】

道徳教科化に向けた今後の新しい教師教育と学校教育の在り方に関する考察

―総合単元的な道徳授業カリキュラムから考える真の道徳教育の検証―

作田　澄泰　中山　芳一

Consideration about the State of Future's New Teacher Education and Scholastic One for Morality Subject-ization
―Inspection of the True Moral Education Considered from an Overall Unit-like Morality Class Curriculum―

Kiyohiro SAKUDA,　Yoshikazu NAKAYAMA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要　第6号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.01-10

【研究論文】

原　著

道徳教科化に向けた今後の新しい教師教育と学校教育の在り方に関する考察

―総合単元的な道徳授業カリキュラムから考える真の道徳教育の検証―

作田　澄泰※1　中山　芳一※2

文部科学省が実施する道徳教科化に向け，今日の学校教育において，道徳教育が必要とされている理由と今後の在り方について検討した。その際に，これまでに実施されてきた総合単元的な道徳教育による「学校教育活動全体として」の視点が強化された学校教育の在り方に加え，さらなる地域，家庭等と連携した綿密な道徳教育の在り方を必要とする。

本研究では，これらを踏まえた図式化をもとに，評価方法等の道徳教科化における効果と課題について考察分析した。その結果，道徳教科化により，道徳への意識が強調され，各個人への意識付けである道徳的価値意識が高まりやすくなることが示唆された。 また，学校教育における自然･空間･人間環境づくりの重要性と「善く生きる」ための道徳教育に向けた教師教育の在り方について明らかにした。

キーワード：道徳の評価方法，道徳教科化による効果，学校教育の環境設定，総合単元的な道徳授業カリキュラム

※１　作田澄泰（早稲田大学教師教育研究所）
※２　中山芳一（岡山大学キャリア開発センター）

Ⅰ　はじめに

近年，低年齢化による倫理観，道徳観の問われる諸問題が後を絶たない。文部科学省（2012）の問題行動調査結果によると，全国の小中高校などによる把握いじめ認知件数は，前年度の2.8倍と198,108件であり，1985年の調査以降最多となっている。この年を境に減少傾向にはあるものの，文部科学省（2013）の問題行動調査結果では，185,860件を認知しており，依然として高い数値を示している。また，小・中学校での同年度不登校児童生徒数は119,617人（前年度112,689人），高等学校での不登校生徒数は55,657人（前年度57,664人）を認知している。(1) こうした課題を解決していくためには，もはや今日の道徳教育では対応することが困難な現状が考えられる。以上の問題点を踏まえ，政府（2015）によると，道徳教育の充実に力を入れ，道徳を教科化することとしており，いじめ等の諸問題減少に期待できるとしている。なお，作田はこうした道徳教科化を行うことで次の効果が期待できるものと示唆する。

① 道徳性発達を記述評価することで，個々の発達度が明確となり，多面的な道徳性を培うことが望まれる。
② 教師をはじめとする学校側の道徳への授業意識の高まり。
③ 地域・保護者への道徳教育の意識改革。

以上の３点の利点が考えられるものの，道徳を教科化することで，指導者による「価値の教え込み」となることが懸念されている。また，道徳性を評価化することで，指導者，評価者による意図的な人格形成を行っていくのでは，自らつくりあげた道徳性ではなく，誘導による価値付けとなり，本来の道徳的価値とは大きく変わってくる。 こうした側面から考えても，道徳教科化に向けた新たな取り組みが必要である。

一方，道徳教育の充実に関する懇談会（2013）による「道徳教育充実のための改善策について－新たな枠組みによる教科化を中心に－」と題して今後の道徳教育の在り方について次のように示されている。

◇ 道徳の時間が形骸化しているのは，教科でないからである。戦後，道徳教育に関する改善の方針は出尽くしており，それでも活性化させるためには枠組みを変えるしかない。

◇　道徳を教科化という場合には，算数・数学や国語とは違って，もう少し緩やかな意味で使われているのではないか。緩やかな形にしながらも，各学校において指導が確実に行われるようにすることとの兼ね合いを検討すべき。

◇　道徳という領域が持っている特質をもう一度確認して，その必要性を前面に出しながら，新しい枠組みの道徳教育を，どういう形でカリキュラムの中に編成していくのかという議論が必要。

◇　「新しい枠組み」による教科化に当たっても，その教科を「道徳教育の要」にしつつ，基本的には学校教育全体で道徳を行うという方針で良い。その意味で，他の教科と横並びでない「特別教科」としての枠組みになるのではないか。

◇　道徳は教科でないために，大学においても専門家が育たず，理論が構築されていない。教科になれば，目的と内容と方法を体系化しなくてはならなくなる。

◇　道徳を教科した場合に私学の「宗教」をどう扱うかについても検討が必要。

＜検討の視点（案）＞

○　道徳の特性に照らし，その充実を図るためには，教育課程にどのように位置付けることが適当か。

・道徳教育の特性（学習指導要領において指導すべき道徳教育の内容が体系的に示されていること，道徳的価値に関する知識・理解だけでなく，道徳的心情，判断力，実践意欲と態度など全人格にかかわる道徳性の育成が求められていること，道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うこととされていることなど）に照らし，教育課程にどのように位置付けることが適当か。

○　道徳教育の充実に向け，これまで本懇談会で検討してきた以下のような改善の方向を実現する上で，道徳を教育課程にどのように位置付けることが適当か。

（改善の方向の例）

・目標・内容をより明確化・具体化する。

・指導方法については，児童生徒の発達段階をより重視するとともに，実践を伴う技法的な指導も積極的に取り入れる。「道徳の時間」と他の教科等との連携を強化する。

・一般の教科のような数値による評価はしない。

・指導要録において，児童生徒の意欲や可能性を引き出すような記述による評価を行ったり，指導要録の「行動の記録」の評価を活用したりする方向で検討する。

・「道徳の時間」の指導は，引き続き学級担任の教師が行うことを原則とする。

・大学の教員養成課程について，履修内容の充実に加え，制度的に履修単位数の見直しをする方向で検討する。

○　道徳を「新たな枠組みによる教科化」する場合，その具体的な在り方についてどのように考えるか。「道徳の時間」を「教科」とするか，あるいは新たに「特別の教科 道徳（仮）」を創設し，「特別の教科 道徳（仮）」とするか。

○　私立の小中学校については，引き続き「宗教」をもって道徳に代えることができるとする方向で良いか。[(2)]

以上の側面から考えても，道徳教育を強化させていくことは必要不可欠であり，特に他教科との関連性における道徳教育の充実が求められる。

Ⅱ　研究の目的と設定理由

倫理観をもった道徳的な生き方のできる児童生徒をはじめ，将来において高い道徳性をもった人間育成のための教育普及を目指すことを目的とする。

さらには，目まぐるしく変化する社会に対応できる，高い道徳観をもつことのできる社会人に向けた学校教育の在り方を再検討していく必要がある。近年では，親離れや自立できない大人も多く目立つようになり，自分自身で善悪の判断をすることができない大人たちが育っていることが問題である。こうした問題点を踏まえ，これまでにも荒木（2004），植木（2014）らのdilemma，価値葛藤等により，道徳的判断力を培う研究が成され，学校教育においても実践・研究が取り組まれてきた。しかし，依然として学校・家庭におけるいじめをはじめとする諸問題が後を絶たない。なお，大森（2015）はメルロ－＝ポンティによると，「心理的に硬い人にかけているのは，いろいろな存在者に直面した場合に陥らざるをえない諸矛盾を真正面から見据える能力である」[(3)]点について示している。こうした報告を踏まえ，さらに矛盾を見据えることのできる道徳的判断力の深化と学校教育活動全体としての道徳教育の必要性が求められる。しかし，これまでの学校教育の取り組みでは，各教科としての関連性を考慮した

道徳教育としては希薄化しており，学校教育活動全体としての道徳教育が行えているとは言いがたい。渡邊，盛（2000）らの報告によると，数年前から関わり合いを中心とした総合単元的な道徳教育研究が実施され，道徳性を向上させる効果が成されてきている。しかし，作田が勤務経験してきた道徳教育を想起すると，教師によっては，特設道徳の時間から他の教科を意識することが難しく，特設道徳の時間のみに頼っている現実もあった。以上の課題を踏まえ，学校教育活動全体として構成する総合単元的な道徳授業カリキュラムを根底から見直し，教科化に向けた評価の在り方について検討していく必要がある。そして，自らの力で判断でき，自分の力で善く生きるとともに，社会の一員としてたくましく生き抜いていくことのできる人間を目指すこととが重要である。そのためには，学校教育全体としての道徳授業カリキュラムを根底から見直し，児童生徒たちの心に善として大きく影響する教育が必要であると考える。

Ⅲ　研究の方法

道徳教育の主旨である「学校教育活動全体を通じて行うこと」をもとに，道徳性を高める総合単元的な道徳カリキュラムの在り方について考察した。また，道徳教科化に向けた利点と課題に向けて示唆すると共に，道徳教科化の意義について，今後の学校教育の在り方を指摘した。さらに，道徳の評価方法について他の教科と関連付けながら，児童生徒の道徳発達が明確に分かるための方法を検討した。

Ⅳ　考察

1　総合単元的な道徳カリキュラムづくりにおける道徳教科の在り方

道徳教育は，学校教育活動全体を通じて行うものとされており，道徳教育の目標に基づいて，各教科及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら，「総合単元的な道徳」道徳の内容項目　1．自分自身　2．他の人　3．自然や崇高なもの　4．集団や社会という，児童生徒が道徳性を発展させる関わりを重視し，これら４つの視点で再構成，重点化が図られ，その精神が各教科の内容改善の中に基本として生かされている。

各教科等における道徳教育は，各教科等の固有の目標に従って行われる。そして，その中に道徳的価値の内面的自覚を十分に図れる学習内容が必ずある。その部分が明確に押さえられているときに，自らの生き方と関わらせて，児童生徒達が各教科の学習を主体的に展開してくれるはずである。例えば，社会科の学習の中に「働く人々」という単元があるとすると，そこでは，身近に働いている人々について調べることを通して，社会の仕組みや人々と社会との関わりを理解する。そして，さらに学習を深めるためには，自分も社会の一員として存在するという，より主体的な捉え方が必要となる。つまり，働く人々の努力や工夫，社会の仕組を理解するには，根底に人間理解がなければできない。また，働くことについて，道徳的価値としての自覚が高まれば，自分も社会を構成する一員であるという意識から社会との関わりを主体的に考えることができる。自分も働く社会の一員だということが自覚できないと，学習は主体的にはならない。したがって，本来それらの学習は，社会科の「働く人々」という単元の中で行われるはずである。

いずれかのどの教科をとってみても，その教科の中に道徳的要素が含まれている。それは，各教科だけではなく，特別活動及びその他の活動，体験からも道徳性を養うことができる。また，逆に特設道徳だけの時間では到底，道徳性を培っていくことは不可能である。だから今，教科・特別活動・総合的な学習の時間と関連づけて行う新たな道徳教育が展開されなければならない。その中で，今までに知らなかった新しい価値を見つけ出すことになる。ここで，筆者が考察する総合単元的な道徳教育を行っていく上での利点について述べてみる。

- 他の教科において，体験的・作業的活動を通じて自分自身を見つめ直すきっかけとなる。
- 特設道徳の際に，自己を見つめ直すだけでなく，価値を深めていくことができる系統的な道徳カリキュラムを作成することができる。
- 各教科や特別活動，総合的な学習の時間を想起するため，本時で検討する主題の価値について深めやすい。
- 自分自身の学校生活での教科学習を振り返るため，実生活と結びつけやすい。→道徳的実践力へ

例えば，小学校低学年における生活科を例に見てみると，「自立」を目標に様々学校探検や町探検などの体験学習を行う。こうした体験活動の中で，様々なことを学習していくこととなる。多くの人と触れ合うことで，今までに知らなかった交通ルールや公

園などでの遊具の扱い方，遊び方のルールなどを学ぶこととなる。また，秋などに公園に行き，季節による変化の様子を見つけ出したりするなど多くの学習が考えられる。また，ウサギや植物などを飼育栽培することで，「自分もウサギのようにたくさん食べてがんばろう。」などのように自立の精神を抱くようになってくる。時には動植物の死などに直面し，改めて生命の尊さと大切さを実感するようになる。こうした，教科の中で学習したことを想起させ，改めて自分自身を振り返るきっかけとする必要がある。何故ならば，こらから生きていくための力，すなわち道徳性が必要となるためである。つまり，道徳的実践力を育てていくためには，総合単元的に道徳教育を行う必要があると考えられる。そのためには，系統的なカリキュラムづくりと特設道徳の時間の授業のあり方による綿密な分析が求められる。(4)

2　各教科，学校教育活動との関連性

ここで，各教科，学校教育活動との関連をみてみると，概ね次のようなことが道徳性として含まれると思われる。

・国語・・・物語や説明文などの場面の情景を想像したり，主人公の考えていることや作者，筆者の気持ちに共感したりすることで，人の気持ちや思いを考えていく心情や判断力を培っていくことができる。また，文章や手紙を書くことによって言葉では言えない自分の思いを人に伝えたり，人の思いを感じ取ったりすることができる。

・算数,数学・・・文章題や計算法則・面積などを求める問題解決学習などを通じて，自分自身で解決していく力や多面的な見方・考え方を培っていくことができる。こうした学習の中から，より良い解決方法を見出すことができ，道徳的な判断力につながる。また，実験や体験活動を通じて今までに知らなかった自然の原理に驚きを感じたり，友達と協力する中で人の良さに気付いたりすることができる。

・社会・・・身近な地理や環境について考えることにより，自然の素晴らしさや環境の大切さを知ることができる。また，歴史学習を通じて，かつての先人の働きから，「苦労や工夫」を知ることができ，「今日の自分があるのは祖先があるから。」といったように今の自分自身の生命の大切さについても考えることができる。そして，日本や世界の文化に触れ，伝統の大切さを感じ取ることができる。また，社会の機能を学習することにより，ただ単に社会システムを学習するだけでなく，勤労の大切さや人の思いにも共感することができる。

・理科・・・動植物を観察したり，触れ合ったりする中で，体の仕組や生育など今までに知らなかった生命の神秘を知り，生命尊重の心を感じ取ることができる。多くの科学の実験や土地のつくられ方を観察して，科学の素晴らしさや自然原理の雄大さを感じ取ることができる。

・生活・・・公園や地域を歩き，今までに知らなかった自然や人，建物と触れ合うことで驚きや感動を得ることができる。動植物と関わっていくことで，自分も「ウサギのようにがんばって生きよう。」などと，生きる希望やあるいは，動植物からの生命尊重の心も芽ばえると思われる。また，落ち葉や実・花などから季節の変化を感じ取ることにより，自然を大切にする心を育成し，それらを使った物作りなどを通じて自然文化の大切さを感じ取ることができる。

・音楽・・・様々な曲を聞いたり，自分で演奏したりして，曲想の雄大さや素晴らしさ，声の美しさなどの共感し，感動する心を育てることができる。

・保健体育・・・実際に体を動かし，ともに協力して体を動かしたりすることで，助け合うことの大切さや体づくりの大切さを考えていくことができる。保健領域では，基本的習慣・喫煙・飲酒・薬物乱用等を学習し，健康の大切さを学び，生命の大切さを考えていくことができる。

・技術家庭・・・様々な物の作り方，家庭での過ごし方，家族のあり方・役割などを学習し，家族の大切さや物を作る喜びを共感することができる。また，人の技能の良さに気付き，他者の素晴らしさを感じ取ることができる。

・美術・・・・絵を描くことで，自然の素晴らしさや描いていくことの喜びを感じ取ることができる。また，鑑賞を通じて作者の思いや良さに気付き，絵の美しさを感じ取ることができる。

・特別活動・・・委員会，クラブ，児童・生徒会活動や学級係活動，当番などを通じて，役割・責任感だけでなく，友達との助け合いの心と友達の良さに気付くことができる。また，協力したことが達成感にもつながる。

・学校行事・・・運動会，学習発表会，合宿・修学旅行などの宿泊的行事，遠足，社会見学等を通じて，集団での助け合いと励まし合いなどの心を培うことができ，人の良さに改めて気付いたり，優しさに触れたりすることができる。
・総合的な学習の時間・・・テーマに向かって，友達と協力し，様々な手段を使って課題を解決していく中で，自力解決の力だけでなく，協力することや友達の良さに触れることができる。
・道徳・・・・今までの自分を振り返り，目標に向かって，自己を見つめ直すことができる。学校教育活動全体の要である。

（5）

ここに挙げたものは，一般的なものであり，細かい点ではまだ多くの点が考えられる。しかし，概ねどの教科，教育活動でも言えることは，発表・説明を児童生徒自らが行ったり，活動したりすることで今までに気付かなかった人の良さを感じ取ることができるといった点である。そして，相談活動やインタビューなどのコミュニケーション活動の中から，人の意見を聞いて自分で判断していく力も培うことができるものと思われる。また，様々な体験活動の中から，今日失われつつあると懸念されている「感性」を豊かにすることができるのである。つまり，こうした学校教育活動全体を通じて，様々な道徳性を身に付けていくことができると思われる。そして，このような要素をそれぞれが潜在的に包括していると言えるのではないだろうか。つまり，道徳性を特設道徳の授業の中で改めて振り返ることで，新たな自分や友達の価値を見出すことができるかも知れない。そのためには，普段の学校教育活動を常に意識し，道徳性を感じ取りながら進めていくことが必要になる。かつてはこうした意識は必要なかったが，目まぐるしい社会変化の中において，学校教育だけでは心を育成する機能が衰退してきているのである。だから，より一層の道徳教育を学校教育活動全体を通じて行っていく必要がある。ゆえに，総合単元的な道徳学習のカリキュラムづくりが絶対不可欠となることは言うまでもない。

3　総合単元的な道徳授業カリキュラムからの構造分析と評価方法

下記に示す計画は，筆者のかつての勤務校での学期ごとによる総合単元的な道徳学習を図式化し，１学期間での道徳教育の目標・評価につなげるカリキュラムづくりである。

学級実態に合わせ，各教科，特別活動，総合的な学習の時間等と綿密に関連付けながら，総合単元的に評価を行っていくのである。例えば，１学期間において評価すべき教科において，顕著な点を取り上げ，「何がどのように，道徳的に成長できたのか」について記述で評価する。記述評価については，文部科学省も述べているが，学校教育活動全体として捉えて考えると，各教科との関連性は欠かすことのできない点となる。

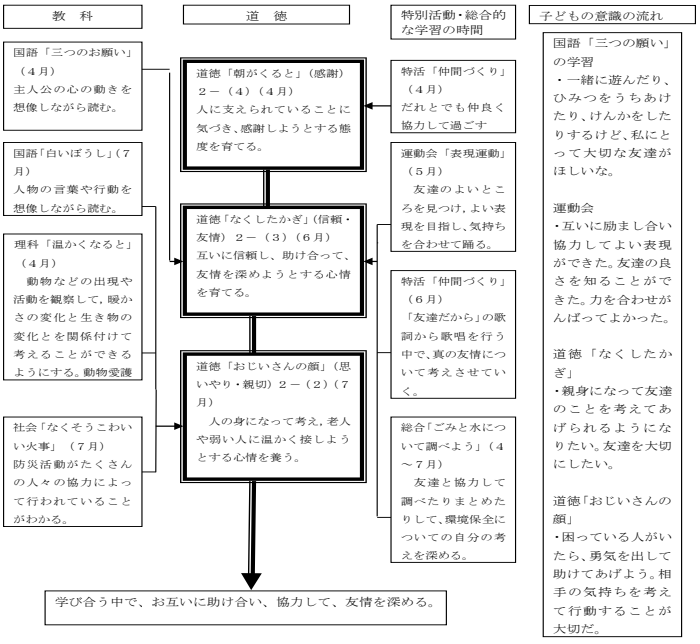
また，下記の図式化においては，「めざす子ども」「ねらい」「中心項目，関連項目」が挙げられているが，道徳教科の特質上，決して指導者の教え込みや誘導となってはならない。これらについては，あくまでも目標であり，絶対的な１学期間での結果を求めるものであってはならない。しかし，授業者である以上，理想となるべき学級児童生徒の姿をえがい

図１　相互単元的な道徳学習構想図

第４学年　　総合単元的な道徳学習の計画（１学期）

総合単元名	友達をよく理解し、友情を深め、助け合おう。	（４月～７月）
めざす子ども	学び合う中で、お互いに助け合い、協力して、友情を深め、共に成長しようとする。	中心項目２－（３）信頼・友情 関連項目２－（２）親切にする心 ２－（４）感謝
ねらい	互いよく理解し、信頼して助け合おうとする心情を育てる。	

単元設定の理由
友達と一緒に行動することが何よりも楽しく思えるようになってきたが、気の合う友達どうしで仲間を作り楽しむことだけがよい関係ではないことに気づき、相手のことを親身になって考え、よく理解し、助け合うことのできる人間関係を築いていってほしいという願いから本単元を設定した。



（４）

ておくことは絶対不可欠である。何故ならば，目標なくして児童生徒の発達段階の水準を知ることができないだけでなく，学級担任として，どのような学級づくりを行えばよいのか不透明になるためである。道徳教育は，まさに学級づくりには欠かすことのできない領域の「善く生きる人間育成」のための教科である。ゆえに，道徳教科として，絶対に価値の教え込みとなってはならない。例えば，図１における１学期間での道徳カリキュラムの場合，目標に際してどの程度進捗できたかについて評価することが必要である。言わば，長期的なスパンにおいて，道徳性がどのように発達したかについて記述評価し，児童生徒達の道徳性向上と将来像を見据えた評価となることが必要である。

ソクラテスが「徳は教えられるか」と説いたように，道徳的価値を教師が教え込むことは到底できない。それは言うまでもなく，各々に価値観は千差万別であり，大枠には方向性は同じであっても，個々には道徳的価値が異なっていくためである。このことは，同じ人間がこの世にはいないことと同様に，道徳的な見方・考え方も個々に異なることは当然のことと言える。つまり，こうした個々に異なった価値があることから，より善い方向に自分自身の人世が導かれる教科であることが理想的である。ゆえに，評価の方法としては，文部科学省の提唱している，記述式の評価が妥当ではあるが，これに追記して，学期，年間等におけるスパンで培われた道徳性を各々に即した発達段階として評価することが望ましいと考える。こうした評価については，「何が，どの場面で，どのように関連して，どのようになった」等の心の変容を大きく表した内容の記述方法が妥当である。また，児童生徒に至っては，資料の登場人物やクラスの友達や教員の考えを「どんな思いでいたのだろう。」「あの子の意見はどういう考えに基づくんだろう。」と懸命に理解しようとする。そして，さらに自分の考えの変化に目を向け，新たに見えてきた自分を見つめる。これらはまさに，他者評価や自己評価である。つまり，道徳教育や道徳の時間において，評価は大切な活動なのである。(6) このような自他の評価において，教師が客観的に評価するものとは大きく違い，各々における確実な道徳的発達段階を示唆する評価となり得る。教師の客観的評価の場合，児童生徒達に「こうなってほしい」という言わば，教師の児童生徒に対する願いが強くなることが想定され，こうした評価においては，確実なものとは言い難い。

以上の点を踏まえ，評価の在り方については，客観性と確実性のあるものでなければ妥当であるとは言えない。あくまでも評価に拘る理由として，児童生徒の道徳性発達度を確実に知ることで，今後の道徳授業，或は学校教育活動全体としての在り方を再分析することができるのである。こうした，確実な評価を行うことは，児童生徒達の道徳的発達をより善い方向に導くための重要な視点と言える。

次に評価の視点として，各教科，領域，文化等との関連に際した評価の在り方について示しておく。道徳教育は学校教育をはじめとする全ての環境下においてもたらされるものであって，一部の分野のみで構成されるものではない。つまり，こうした全体像を考えた上での学校教育における道徳教育を行う必要がある。そして，これらの領域の中において，各々の児童生徒の成長できた点について，道徳性の向上に関連付けながら評価すべきであると思われる。具体的な方法として，図２に示す方法を提示する。

各学期間において，顕著に進捗した道徳性について示し，どの領域との関連があったかについて明確に示すものとする。記述においては，「どの場面で，どのように，どのような心を培うことができたのか」について明確に示し，児童生徒の道徳性について，進捗できた善い箇所を記述するようにする。各学期ごとの道徳性発達の評価として，具体的かつ顕著なものについて記入する。児童生徒のマイナス面ではなく，少しでも向上した点について記入するようにする。こうして，学期ごとの期間の中で培われ，向上した道徳性が学年の年度末として，どのように成長できたかについて記入する。このように，学期評価，学年評価，各学年ごとの評価として，学年が上がるにつれ，どのような道徳性がどれだけ変容していくのか，道徳性の発達だけでなく，児童生徒の成長した姿について把握することができる。これとは逆に，どのような支援が対象とする児童生徒に必要であり，道徳性を培っていくことが求められるのか，今後の教師の道徳教育に役立てることができる。(道徳的支援と評価の一体化による）あくまでも，児童生徒たちが思慮深く考え，自己を見つめ，判断力と心情を向上させていくことが必要である。そのため，これまでに述べた道徳教科化に向けた評価の在り方により，児童生徒たちがどのように育っていくかが重要である。

また，学年が上がるごとにファイリング等により，

道徳性の変容に関する成長をポートフォリオ的な方法として記録し次の学年に申し送ることで，当事者である児童生徒に必要な道徳性を知ることができる。そして，教師が児童生徒の道徳性を綿密に分析し把握することで，児童生徒への必要な道徳教育，或は学級経営を明らかにすることができる。しかし，教師は価値の誘導となってはならず，こうした評価から分かることをもとに見えてくるものを確実に受け止めて臨むことが求められる。

図２　道徳教科化に向けた評価方法例

(1 学期) 道徳性：「(例)生命を大切にする心，国際協力」 関連領域：「(例)保健体育，理科，特別活動(児童会活動を通じての国際協力募金)」 児童会活動における国際募金を進んで行い，自分たちだけでなく，世界の人々の生命を尊重し，互いに助け合うことのできる心を培うことができた。なお，理科の教科を中心に植物，昆虫等を積極的に学級で育て，他の児童の模範となり，命の大切さを皆に伝えていた。 ※（1 学期間での進捗状況により，語尾を「培おうとしつつある。」等の記述で表記する。）
(2 学期) 道徳性： 関連領域：
(3 学期) 道徳性： 関連領域：
(学年) 道徳性： 関連領域：

４　道徳教科化による効果と今後の課題

３で述べたように，道徳教科化に位置づけることにより，授業受者である児童生徒達にも道徳教科としての意識付けが高まるものと思われる。つまり，道徳が教科となることで，より厳粛なカリキュラムが求められることとなる。これまでにも，全国の学校で心の教育，心に響く道徳教育等と研究が進められてきた。しかし，今日の学校において，不登校，いじめ問題等の諸問題が後を絶たず，道徳性の浸透が成されていない現状がある。こうした諸問題を踏まえ，道徳を教科化することで，児童生徒たちの意識も大きく変わり，教科に対する意欲が向上することが予測される。また，授業を行う教師にとっても，教科となることによって，児童生徒への支援する意識が高まり，これまで以上の道徳に対する工夫改善が期待できる。道徳教科となるため，教科書が扱われることとなるが，他の教科と同様に教科書のみに頼ることはできない。こうした側面からみても教師は専門職として，指導・支援方法の工夫改善による授業の在り方を常に研究していかなければならない。

これまでは，特に指定された教科書はなかったが，地域（区，市，町）によっては，副読本として，扱われているところが多くある。また，文部科学省の指定する「心のノート」が活用され，道徳授業をサポートする役割を担ってきた。しかし，指導者によっては活用方法が異なり，具体的にどのような場面でどのような活用方法が為されているかは不透明であった。そして，道徳性を深めるための教師の授業力が試されるものであった。さらには，多面的な道徳授業の在り方が方法論として挙げられ，道徳的価値を深める取り組みとして研究が続けられてきた。なかでも，道徳的判断力を培うための方法論として，モラルジレンマ等が挙げられ，授業研究が進められてきた。このように，道徳授業が多面的な視点から，取り組むことができたという良さがある。一方では，道徳教科化により，教科書も導入されることで，教科書活用が必須となる。しかし，以前から教科書については，副読本をはじめ，「心のノート」も活用されてきた。ゆえに，教科書活用の視点からみると，これまでの道徳授業とはあまり変化があるとは予想できない。これまでにも授業者は，副読本を活用し，「心のノート」を活用した上で，手法を凝らし，テーマとなる道徳的価値に向かって，思慮深い道徳授業を目指していく傾向にあった。しかし，前述した通り，道徳教科化により，指導者の道徳への指導意識がより一層高まることと，授業工夫改善への取り組みが促進されることは期待できる。何故ならば，教科となることで評価必須となるためである。つまり，評価が地域社会，保護者にもたらすものとして，大きな影響力となり，指導者自分自身の評価にもつながることとなるためである。しかし，ここで大切なことは，指導者の評価のための評価である教科化であっては，道徳としての本来の意味を成さないことを指摘しておきたい。道徳は他の教科に加え，学校教育活動全体としての要であり，全ての教育活動の賜物であるという点にある。つまり，指導者にとって，何のための道徳教育の評価であるのか，崇高な人間としての在り方からの評価が強く望まれる。これは，道徳教科化の本来の目標である「いじめ問題の減少」に向けた取り組みであると共に，児童生徒だけでなく，指導者，保護者，地域社会にとって共に，「心の教育」となることを意味している。すなわち，人としての心の痛みや悲しみ，喜び等の道徳的価値にふれると共に，自らが生活を思慮深く問い正すことにより，自己の生き方を自ら見つめ直し，正しくより善い生き方ができるようになることを期待するものである。

道徳教科化による大きな課題として，教科書を使用することによる授業の形式化を指摘する。つまり，指導者が形式の範囲に捉われてしまい，オリジナリティのある授業が行われにくくなる可能性がある。よって，他教科と同様に教科書のみに捉われることなく，よりオリジナリティに富んだ授業の在り方が必要とされよう。そのためには，これまでと同様の道徳性を深めるための授業研究を行うことは学校教育において絶対不可欠である。道徳性を深めるための研究とは，授業受者である児童生徒たちが，自分自身の姿と真に向き合い，自己省察していく過程で，価値葛藤や自己内対話など様々な思考を経て，深い道徳的思考を行うことができることにある。このことを実現させていくためには，たとえ，道徳教科化となるにせよ，道徳の最大の目標である悟りの境地に向けて，高い道徳性を培えるよう道徳的判断力，道徳的心情を育てていく必要がある。これらを育んでいくためには，授業者が道徳教科化による「価値の教え込み」となっては，児童生徒たちの道徳性が育っているとは言えない。授業者である教師が授業受者である児童生徒達と共に価値を深め，共に考え，判断，感じること（怒り，悲しみ，苦しみ，喜び等の様々な感情）を通じて，はじめて自分自身の生き方を見つめ直し，今後の生活である道徳的実践力として培われていくこととなる。こうした道徳的実践力を培っていくためにも，指導者である教師は，学校教育活動全体としてあらゆる場所にあらゆる機会において，考えることのできる場を設定することが絶対不可欠となる。そして，要である道徳の教科に取り組むにあたり，普段の生活を振り返る場がなければ，自己を問い正すことはできない。学級における道徳性発達のための環境設定，道徳教科化に向けた授業研究と評価方法の在り方について，高い考察をしていく必要があることを指摘しておく。

Ⅴ　終わりに

1　道徳教科化に伴う今後の学校教育の在り方

まず初めに，道徳教科化に伴い，各学校における学校教育の環境設定について，道徳教育充実のための方策を行うことが必要である。具体的には，

①　飼育・栽培等の自然環境
②　空間的環境
③　人間関係づくり環境

などが挙げられる。①については，多くの動植物と触れ合うことで，道徳的心情を培うものである。年々自然が衰退化する今日，児童生徒たちの中には，全く自然と接する機会すらないこともある。ほとんどの学校では，各教科において，自然と親しむことに関連した内容の教育活動があるため，一見，自然と親しむことが十分であると思われがちである。しかし，自らの力で生き物を育てることが不十分であるように思われる。こうした自然を愛する故郷への道徳心は，宮沢賢治が「イーハトーヴの夢」でも述べている。「イーハトーヴ」とはドイツ語をmixした宮沢賢治の造語で，賢治が目指した理想郷である。人道主義と博愛精神に富んだ賢治は，人間はどこに住もうとも，日本のチベットと呼ばれる辺境の地であっても，愛と想像力をもって暮らせば，楽しい暮らしの智恵が湧き，都会では味わえない，自然を楽しむ暮らしと豊かな心のふれあいのある社会を創ることができるのだという夢と希望を与えてくれた。(7) つまり，今日の学校教育においても，動植物と真にふれ合うことで，「生きること」の意味を共感することができる。何故ならば，私たち人間もこの地球上で生まれ育ち，今日も他の自然動植物と共に生き続けているからである。

そして，心の奥底から，命の尊さと生きさせていただいていることへの感謝と喜びを感じるようになるのである。今日の便利で発展し続ける社会では，こうした最も生きていく上で大切な道徳心を忘れがちである。あたかも，自分の力でこの社会を生きることができるとの錯覚すら起こしているのではないだろうか。こうした，自然と親しみ，共に生きていることを心と体で感じ，「生けとし生けるもの」としての人間としての根本的な道徳心を培うことが重要である。そのためには，学校教育活動の環境づくりの工夫，体験活動を重視した授業方法の工夫改善は絶対不可欠である。環境づくりで私が特に取り入れるべきと考えているのが，「ビオトープ」である。このような，常に自然の動植物と触れ合う機会をつくることで，生きることを共感できる第一歩を踏み出すこととなる。ゆえに，より一層のこれからの自然環境整備の工夫が必要である。

②での空間的環境においては，学校のあらゆる空間においての環境設定の重視である。具体的には，児童生徒，地域保護者が目にする教室の掲示物，美化清掃等が挙げられる。どの学校においても全力で取り組まれているものと思われる。しかし，学校によっては，教師自らが美化に取り組み，児童生徒たち自らの力で美化に取り組む姿はみられないことが

ある。これは，児童生徒たちの心の中に，「何故，学校を美しくする必要があるのか」についての意味理解と道徳性が深まっていないため起きている現象である。「学校で学ばさせて頂いている」「こうした校舎を作っていただいた人々への感謝の念」等が欠けていることが問題であると考えられる。逆に児童生徒達の心の表れが，校舎の空間として大きく現れる。つまり，空間的環境をつくる大きな要因となるのは，普段での児童生徒たちの心の成長の姿と言えよう。よって，教師は普段からの児童生徒たちの心を如何に育てていくかによる。こうした意味でも，特に「感謝の念」については，常日頃の教師の教育活動において重要視されるものである。また，掲示物等の学習環境が目に映る意味でも他の児童生徒たちに大きな影響力を及ぼすこととなる。そうした意味でも，掲示物，空間づくりは大きな意味を成す。

③での人間関係づくり環境においては，学級内でのコミュニケーションをはじめとする人間関係づくりの形態（席等の工夫），異年齢でのコミュニケーションの機会の提供，地域の人々との関係づくり，幼保育園児とのコミュニケーション等，様々な人々とのコミュニケーションを行うことで，同年齢では培えることのできなかった価値を共有することができる。そして，道徳的価値を深め，拡張したものへとつながる。[(8)] こうした，コミュニケーションを行う機会を提供することは，学校教育活動を行う上で大切な道徳性を高める環境づくりと言える。

以上に挙げた主な環境づくりを行うことにより，道徳教科化が有意義な効果をもたらすことへとつながる。そして，道徳としての教科の成す本来の意味である「より善く生きること」に気づくことが可能となるであろう。あくまでも，学校教育活動全てが基礎となり，特設道徳の教科が要となる。すなわち，総合単元的な道徳授業カリキュラムを参照にし，各教科，各々との教育領域との関連付けを綿密に行い，教科「道徳」として変わることにより，以前よりもさらに道徳性の向上を果たすことが期待される。そうした意味では，全ての教育活動が道徳教科の領域と言っても過言ではない。

2　道徳教科化に伴う教師教育と今後の道徳に関する考え方

これまでに論述した通り，道徳教科化に関わる教師の役割と責務は，重要かつ社会への大きな影響を及ぼすこととなる。さらに，最も重要な視点として，道徳を単なる評価として取り組む危険性が考えられる。これらを改善していくためには，各担任である教師が児童の実態等を明確に踏まえた上で，各々の児童生徒たちにとってどのような道徳性が必要であり，どのようなカリキュラムを検討していく必要があるかが大切である。あくまでも，教師自らの評価に陥らないことが重要である。また，こうした評価については，児童生徒たちを通じて，保護者や地域社会に大きな影響を及ぼすこととなる。そして，道徳は教育活動全てにおいて考えていかなければならない教科として念頭に入れておく必要がある。総合単元的な道徳カリキュラムを例に示して述べたように，各教科との関連性を踏まえ，今までの児童生徒たち自身の姿を自らが見つめ直し，新たな道徳的実践力へと生かされていかなくてはならない。

なお，いじめ問題や深刻な諸問題が頻繁に起き続ける今日，教師たちは真に心を改善され得る道徳の在り方について考え，実践する必要がある。また，（1）①に示した環境づくりにもあるように，生きていることの素晴らしさを知り，自分たちが大自然の恵みと祖先たちによって，今日を生かさせて頂いていることに気づき，日々感謝することへの大切さに悟ることを最大の目標としなければならないと考える。そのために，教師たちは日々の授業研究は勿論，児童生徒たちの道徳性発達を分析理解しておかなければならない。しかし，ここで留意したいのは，道徳教科化となるにあたり，教師による価値の教え込みとなることである。このような事態に陥ってしまうと，教師が授業で発言した言葉により，児童生徒たちは教師の道徳的価値を正しいと思ってしまうのである。ここで大切な点は，授業受者である児童生徒たちが自他の姿を十分に理解し，善悪の判断と崇高な心情を培うことができるかにある。それは，教師や社会の大人たち万民に対しても必要なことである。つまり，これからの教師にとって，児童生徒たちの自律と，自ら正しい判断と心情をえがくことのできる人間育成を行うことへの教育が重要である。

以上の点をふまえ，学校教育としての目標が十分に遂行されるよう，学校長，教頭をはじめ，教育委員会等の教育関連機関は，充実した真の道徳教育のために教師教育の在り方を十分に高めていかなくてはならない。今後の，教育関係者が一丸となって取り組み，真の道徳性を培える教科化を期待する。

参考文献

1）村田昇（編）『これからの道徳教育』東信堂 1997

2）荒木紀幸（編）『モラルジレンマ資料と授業展開　小学校編　第２集』明治図書1990

3）松下良平『道徳の伝達―モダンとポストモダンを超えて』日本図書センター

4）押谷由夫『総合単元的道徳学習論の提唱―構想と展開』文溪堂 1995

5）森川直『新世紀　道徳教育の創造　第４章 自立する力を育む道徳教育』東信堂 2002

6）渡邉満，盛美賀『「生きる力」をはぐくむ道徳学習の研究：子どもたちの話し合い活動による総合単元的な道徳学習をめざして』兵庫教育大学学校教育学研究 12, pp.53-64,2000

引用文献・注

（1）文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm

（2）文部科学省ホームページ資料２－１ 道徳教育充実のための改善策について－新たな枠組みによる教科化を中心に－
URL:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/attach/1340545.htm

（3）大森史博『道徳性の発達と問いかけの可能性』岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 14, pp.269-279,2015

（4）作田澄泰『道徳的実践力を育てるカリキュラム開発研究―総合単元的な道徳学習へのアプローチ』岡山大学大学院教育学研究科 2008

（5）作田澄泰『自己の生き方を問う道徳教育のあり方―道徳授業を通じて生きる実践力を育てる』大学教育出版　2011

（6）島恒夫『道徳の時間の評価の在り方と工夫』奈良県立教育研究所 研究紀要　13，p.2，2006

（7）ユートピア研究 宮沢賢治のイーハトーブ～ドリームランドとしての岩手県
URL:http://www.geocities.ws/genitolat/Utopia/012.htm

（8）住野好久，作田澄泰『道徳性を拡張する道徳授業構成に関する実践研究：コミュニケーション的行為論をふまえて』岡山大学大学院教育学研究科研究集録 149,pp.1-8,2012

Consideration about the State of Future's New Teacher Education and Scholastic One for Morality Subject-ization
―Inspection of the True Moral Education Considered from an Overall Unit-like Morality Class Curriculum―

Kiyohiro SAKUDA※1，Yoshikazu NAKAYAMA※2

（Abstract）

This is to consider that the reason why they need moral education in today's school. The ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology puts morality subject-ization into effect. Now they are trying to strengthen "the whole scholastic campaign" based on the overall unit-like morality class curriculum that has put into effect.

In this study we analyzed the effect by morality subject-ization and the problem in the evaluation method of morality subject-ization using adiagram based on our insistence. As a result we proved that morality subject-ization will make it easy to raise the moral value consciousness by emphasizing the consciousness to morality.I made it clear about the importance of the naturalness and the space human environment making and the state of the teacher education for moral education of the purpose through which I "live well" in the school ducation.

Keywords：Evaluation method of morality, the effect by morality subject-ization, scholastic environment configuration, overall unit-like morality class curriculum

※1　Waseda University institute of teacher education

※2　Okayama University career development center

【原　　著】

若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究
―保育者養成校における教授内容の検討に生かすために―

片山　美香

An Exploratory Study about Family Support by Young Preschool Teachers and Child-care Providers
―Some Implication for Professional Education Program in an Education Period―

Mika KATAYAMA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要　第6号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.11-20

【研究論文】

原　著

若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究

―保育者養成校における教授内容の検討に生かすために―

片山　美香※1

本研究では，近年，就学前の教育・保育において重視されている保護者への支援について，保育経験５年未満の若手保育者37名（幼稚園教諭：18名，保育所保育士19名）を対象に，幼稚園や保育所における保護者支援の目標，困難感の実態や，重視していること等について調査した。ＫＪ法を用いて整理したところ，所属や経験年数によらず，多様な支援が見いだされ，とくに送迎時の会話を重視しており，園と家庭の連続性を大切にしながら発達や個々に直面する課題に応じて，保育者間の連携の下に支援していることが明らかになった。発達につまずきのある子どもをもつ保護者への支援に困難感が生じていたが、保護者との相互理解や信頼関係の構築を重視していることも確認された。今後の学習ニーズとしては，課題を持つ子どもの保護者や，保護者自身が課題を持つ際の支援法が挙げられた。養成校では入職後の自己をイメージ化しながら、理論知を固めることの重要性が示唆された。

キーワード：保護者支援，幼稚園教師，保育所保育士，保育経験５年未満，養成教育

※１　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　問題と目的

近年の核家族化や地域のつながりの希薄化といった子育て環境の変化は，保護者の子育てへの不安感や負担感を増大させ，少子化問題の一因と考えられている。社会問題となっている少子化は，高齢化と連動して問題視され，改善すべき急務の課題である。

2014年８月には「子ども・子育て支援法（法律第65号）が制定され，2015年４月からは「子ども・子育て支援新システム」が始動するなど，今や子育ては，社会全体で支援する方向へと舵が取られ，その推進者としての幼稚園教諭や保育士等への期待は高まるばかりである。

このような流れに先立ち，まず，幼稚園の役割として，学校教育法第24条において「幼児期の教育に関する各般の問題につき，保護者及び地域住民その他の関係者からの相談に応じ，必要な情報の提供及び助言を行うなど，家庭及び地域における幼児期の教育の支援に努めるものとする」と記された。これを受け，2008年に改定された幼稚園教育要領には，「預かり保育」に加え，「地域における幼児期の教育のセンターとしての役割」，すなわち子育て支援活動の推進が明記された。

一方，保育所については，1997年の児童福祉法の改正により，保育所における保育に関する相談・助言の努力義務化が示され，さらに2001年の改正では保育士資格が法定化されると共に，保育士の業務として「児童の保護者に対する保育に関する指導（保育指導）」が掲げられた。そして，2008年に幼稚園教育要領とともに同時改訂され，告示化された保育所保育指針においては，「保護者への支援」が独立章として設けられ，保育士の専門業務として子育て支援の役割が明確に位置づけられた。

このように子育て支援の推進役として幼稚園教諭，保育士に課せられた役割は大きい。しかしながら，学生が保育者として巣立つ直前の不安を調査した小松ら（2009）の研究結果では，最も高い不安を抱いているのが「保護者との関係」であることが示されている。厚生労働省(2010)は時代の要請に応じ,「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ)」において，保育士養成や保育現場における諸課題に対応すべく保育士養成課程の見直しを行い，教育課程に変更を加え，子育てを担う保護者や家庭への支援につながる教科目を編成し，養成期から現場に必要な実践力を身に付けることを目指した。しかしながら，ここで教科目の簡単なシラバス案は提示されているものの，詳細な教授内容は規定されておらず，

個々の担当者に委ねられているのが現状である。

そこで本研究では，本学教育学部幼児教育コースの卒業生の内，保育経験が５年未満の若手の保育者を対象に保護者支援に関する実態を調査し，入職後の実践力に有用な養成期の教授内容について検討することを目的とする。

なお，本論では，幼稚園教諭を「教師」，保育所保育士を「保育士」，幼稚園教諭及び保育所保育士をまとめて「保育者」と記述する。

Ⅱ　方法

１　調査方法

本学の幼児教育コースの卒業生で幼稚園または保育所に幼稚園教諭または保育士として勤務し，卒後５年未満の者を対象に，2012年８月に郵送による質問紙調査を行った（郵送数67）。回答は，同封の返信用封筒に入れて返送してもらった。

２　調査内容

調査内容としては，保護者支援の目標及び実際に行っている支援内容，保護者支援で重視していることや困難を感じていること，及びその際の対処の仕方，保護者との連携の必要性を感じる場面，力量形成のために今後学びたいこと等であった。これらについて，自由記述式による回答を求めた。

３　分析方法

選択式の回答については量的分析を，自由記述式の回答についてはＫＪ法（川喜田，1967）を用いて回答の類型化を試みた。まず，回答内容を１つの意味内容に切片化した。１名分の回答に２つ以上の内容が含まれている場合には回答を分離し，２つ以上の切片として分類し，意味内容の似た切片をまとめて類型化を行った。

４　倫理的配慮

日本保育学会の倫理綱領に準じ，調査対象者には送付した質問紙とは別に依頼文書を添え，調査概要を示した上で，調査結果を公表することを記載した。ただし，対象者の個人情報の保護及び意思を尊重することを記載し，調査用紙の返送をもって研究の趣旨に同意したものとして同定した。

Ⅲ　結果及び考察

返送された調査用紙は38部（回収率56.7％）であった。回答に不備のないことを確認し，37部を分析対象とした（教師18名，保育士19名）。回答者の全体の平均年齢は24.4歳（標準偏差＝1.51），教師は24.1歳（標準偏差＝1.39），保育士は24.6歳（標準偏差＝1.61）であった。分析対象となった教師の内，１名が男性であった。

分析対象の内訳を**表１**に示した。

表１　経験年数ごとの分析対象者数

	1年未満	2年未満	3年未満	4年未満	5年未満	合計
幼稚園	4	5	6	2	1	18
保育所	4	4	2	5	4	19
合計	8	9	8	7	5	37

（人数）

１　保護者支援の目標

園の保護者支援の目標について尋ねたところ，教師４名，保育士５名に記載が見られた。約２割の教師が「地域の特性を生かした子育て支援」を挙げ，未就園児の交流事業や市内でも数少ない一時預かり保育の実施を示した。在籍している子どもとその保護者のみならず，幼児期の教育のセンター的機能を担うことが明確な園目標として掲げられていた。その他，家庭と連携して子どもの発達を促すことや，親子読書の推進，保育参加の機会を設ける等，保護者の子ども理解の促進が目標とされていた。

一方，保育士は，教師と同様，明確な保育目標の記載は少なく，保育理念のなかに，保護者とともに，子どもの健やかな育ちを支え，地域の子育て家庭を応援する取り組みがあるとの記述が見られた。その他，「子どもの成長の喜びを共有」，「情報提供」，「保護者の思いを受けとめ，子どもの様子を伝え合い，子育てを話し合うことで信頼関係を築く」，「子どもの状態や生活全般を把握し，家庭と保育所の生活の連続性に配慮した保育を行う。子どもの気持ちや思いを共通して受け止める」等，日々の保護者との関わりにおける目標が示された。

２　在園児の保護者に対する保護者支援

教師の８名に記述があり，「お父さんの会」や「親子体験活動」，「日曜参観や祖父母参観」，「園長によるほのぼの会」等，園行事を保護者支援として挙げる者がほとんどであった。「遊びの様子や子どものつぶやきを写真とともに掲示して，送迎時に見てもらう」との記述も１名に見られた。

保育士については，３名に記述が見られ，「降園時のクラスの連絡ボードへの記載」，「給食参観をし，保護者の方にも味見をしてもらう」，「保護者向けの

表２　保護者支援で重視していること

カテゴリー名	サブカテゴリー名	幼稚園		保育所	
		2年未満	2年以上5年未満	2年未満	2年以上5年未満
送迎時の会話	①ポジティブな内容を中心に降園時にその日の様子として伝える	○	○	○	○
	②ネガティブな内容も含めて，その日の様子として伝える	○	○	○	○
	③保護者に焦点を当てた会話から信頼関係づくり	○	○	○	○
	④家庭での様子を聞き，家庭と園のつながりをもって保護者に伝えていけるようにする	○	○	○	○
	⑤送迎時に全ての保護者と会話する	○	○		○
家庭との連携	⑥家庭と連携した生活習慣の確立	○			
	⑦園の活動のねらいや取り組みへの理解を促す	○	○	○	○
	⑧母親以外の人がお迎えに来ることが多いので，重要なことは母親に直接伝えるようにする	○	○	○	
	⑨保護者が園と共に子育てしている意識をもてるようにする			○	
	⑩保育者が一方的に価値観を押し付けず，保護者と同じ目線に立つ				○
個への対応	⑪個別に対応すること		○	○	
	⑫相談を受けたことは長い期間かけて対応		○		
	⑬子どもが園生活を楽しめるようにする		○		
	⑭多忙な保護者の代わりに，子どもの持ち物チェック等を行う			○	
職員間のつながり	⑮職員間の連携（情報共有）	○		○	
	⑯相談を受けたことに自分だけで十分に対応できない場合は，主任や園長に相談して対応し，保護者に不安が残らないようにする			○	

勉強会の開催」が挙げられた。

３　未就園児の保護者に対する保護者支援

教師の９名，保育士の６名に記述が見られた。共通して，月に１～２回，「未就園児の会」を開催するという回答が最も多く，園の夏祭りやお楽しみ会といった行事への参加の呼びかけや，在園児との交流を行うという記述も見られた。

４　個人が保護者支援で重視していること

個人が保護者支援で重視していることに関する自由記述をＫＪ法（川喜田，1967）に基づいて分析したところ，４つのカテゴリーと16のサブカテゴリーに分類された。そのカテゴリーに該当する記述が見られたかどうかを所属，及び保育経験年数から４群に分けて特徴を捉えた（**表２**）。各項目に該当する記述が認められた場合に○を付した。経験年数を２年未満と２年以上５年未満に分けた理由は，養成校を卒業後，経験の浅い保育者の特徴を探り，養成期に教授すべき事柄に関する知見を得るためである。入職後１年目から２年目にかけて自らの保育を客観的に捉えられるようになる等，保育の質的な変化が示されている（山川，2009）ことから，２年を境として，４群に分けて分析を行うこととした（他の分析も同様）。

まず，所属および経験の長さにかかわらず，４群全ての保育者がポジティブな内容を中心に，ネガティブな内容も含めて，その日の様子を保護者に伝えることを重視していた。その際，一方的な伝達にならないよう，保護者に焦点を当てた会話から信頼関係づくりを意識しながら家庭での様子を聞き，家庭と園のつながりをもって保護者に伝えるよう心がけていた。これらは，新任保育者６名を対象に，１年間の成長過程を実践記録から検討した仲野・金武（2011）の研究結果とも重なる。若手保育者は自ら積極的に保護者にはたらきかけ，園での子どもの様子を細かく伝えて保護者の安心感を得ることの積み重ねが結果的に信頼関係の構築に至ることを体験的に実感して，保護者支援や家庭との連携のポイントを掴む。そして，保護者が園の活動のねらいや取り

表３　保護者支援で困難を感じていること

カテゴリー名	サブカテゴリー名	幼稚園		保育所	
		2年未満	2年以上5年未満	2年未満	2年以上5年未満
保育者としての未熟さ	①若く，子育て経験のない自分が保護者対応をすること	○	○	○	
	②自分の保育者としての力量不足に保護者が不安をもっているのではないかと感じること	○			
	③子育てに不安を抱いている保護者を安心させてあげられないこと	○	○	○	○
	④隣のクラスのベテランの先生と比べられること		○		
子ども理解の促進	⑤園で起こった良くないことや課題を保護者に伝えること	○			○
	⑥保育者と保護者の子どもの捉え方のズレ		○		○
	⑦こちらが伝えることをなかなか理解してくれない保護者への対応		○		○
	⑧発達相談の進め方	○	○	○	○
個別対応の方法	⑨すべての保護者に万遍なく個別の対応をすること	○	○	○	
	⑩多様な保育ニーズへの対応		○	○	
	⑪家庭の事情にどこまで踏み込んでいいかの判断			○	
保護者自身の課題への対応	⑫保護者同士のいざこざへの介入	○	○	○	
	⑬保育への協力を得られにくい保護者への対応		○		
	⑭保護者自身が課題を持っている場合への対応			○	○
	⑮不適切な養育への対応				○
職員間の連携	⑯上司がなかなか力を貸してくれないこと	○	○		

組みを理解出来るよう促しているようである。また，２年未満の保育士以外は，送迎時に全ての保護者と会話することを心がけていることが示された。２年未満の保育士は，自分より保育経験の豊かな保育士と共に担任することが多いため，全体を意識することよりも眼前の対処すべき事柄に集中出来る環境にあるのではなかろうか。なお，母親以外の保護者の送迎が多い場合，重要なことは直接母親に伝える（⑧）よう配慮していることも明らかになった。２年以上の経験を重ねた保育士は，母親に限らずキーパーソンが誰であるかを特定して関わりを持っているのかもしれない。「個への対応」については，２年以上の教師，及び２年未満の保育士が重視していた。２年以上の教師については，１人担任の業務に少し慣れて余裕が出てきて，丁寧な関わりを追求できるようになったこと，２年未満の保育士については，複数担任のため，直面した保護者対応を個別に丁寧に行えることを意味するのかもしれない。このことは，２年未満の保育士が職員間の連携を重視していることとも関連がありそうである。一方，２年未満の教師は，１人担任のゆとりのなさを職員間の連携で支えてもらうことを重視しているのではないかと考えられる。

２年以上の教師のみ，相談を受けたことを長い期間かけて対応（⑫）したり，子どもが園生活を楽しめるようにしたり（⑬）等，保護者から受けた相談に対しては，すぐに答えを求めず，長期に亘ってじっくり取り組みながら，園生活が子どもにとって楽しい時間となるよう支援し，保護者が納得したり安心したりすることを大切にしていることが窺われた。

一方，２年未満の保育士は，保育所保育指針解説書（2008）に明記されている「保護者と一緒に子どもを育てていく（⑨）」姿勢の重要性を強く意識していることが窺える。また，多忙な保護者の代わりに子どもの持ち物チェックを行う（⑭）等，丁寧に個に対応していることがわかった。

５　保護者支援で困難を感じていること

この設問への自由記述式の回答も同様にＫＪ法（川喜田，1967）を用いて類型化したところ，５つのカテゴリーと16のサブカテゴリーが見いだされた（**表３**）。

４つの群の保育者全てが困難を感じていることとして，「①子育てに不安を抱いている保護者を安心させてあげられないこと」，「⑧発達相談の進め方」

が挙げられ，子どもの発達上の課題や特性が子育てに差し障りを生じさせているものの，保育者自身の未熟さや，保護者の子ども理解を思うように促せない自身の不全感が困難感につながっていると推察された。木曽（2011）は，「気になる子ども」の保護者との関係における保育士の困り感として，「気になる子ども」が保育所で示す困難さを保護者に説明することの難しさを挙げている。その理由として，発達障害が”見えない障害”であるため，子どもの示す行動の原因が子どもの持つ特性にあるのかどうかがわかりにくい点にあることを指摘している。本研究で示された保護者の子ども理解の促進に対する困難感には，同様の背景が存在しているのではないかと考えられる。

２年以上の保育士以外の３群は，「若く，子育て経験のない自分が保護者対応をすること（①）」や「すべての保護者に万遍なく個別の対応をすること（⑨）」に困難を感じていることが示された。今回の調査対象者は，全て独身で子どもがいないことから，自分よりも年齢が高く，子育て経験のある保護者に対応することが容易ではないようである。また，「保護者同士のいざこざへの介入（⑫）」も挙げられているが，石川・井上（2009）においても，保護者同士が関係をうまく持てないことを保育者が問題視していることが指摘されており，本研究でも同様の結果が得られたと言える。幼稚園の場合は，保護者会活動が活発であったり，降園時間が早かったりするため，保護者同士の関わりが保育所よりも多く，保護者間にいざこざが生じやすいと考えられる。２年以上の保育士には見られなかったことから，積極的にかかわる事案かどうかを見極めたり，いざこざが生じないよう未然に防いでいるのかもしれない。

また，１人担任であるせいか，教師の方が保育者としての未熟さから困難感を抱きやすいことが明らかになった。このような保護者に対する意識は，経験の浅い保育者の特徴（水野・徳田，2008；山川，2009）として指摘されている。教師と保育士のキャリア発達の差異として考慮すべき点かもしれない。

２年以上の教師に見られた「保育への協力を得られにくい保護者への対応（⑬）」については，保護者参加型の園行事を企画して協力を呼びかけても，３分の２の保護者が就労しており協力が得られないといった記述が見られた。幼稚園での預かり保育の利用率も同様に高いらしく，現代の世相を反映した困難であると言える。

また，保育士が抱く困難感の特徴として，保護者自身の課題が見受けられた。保護者自身の課題とは，保護者が身体や精神に疾患や障害を抱えていることをさす。そして，これらはいずれも，保護者が養育上の支障を来していることを意味し，久保山ら（2010）が保育園の「気になる保護者」として挙げた「子どもに無関心」「乱暴」「保護者の病気・病的状態」等への対応の難しさが予想される。虐待の可能性も考慮して経過を慎重に捉える必要がある。このような保護者との関係形成は，望月ら（2008）も指摘するように「保護者とのコミュニケーションの取り方が難しい」，「保護者とのトラブルによる保育士の精神的苦痛」，「虐待の認識や価値観の違いによる対応の難しさ」等の困難感を生じさせ，現場の課題となる。

以上のように，保育経験が５年未満の保育者にとって，保護者支援は様々な困難を伴うものであることがわかる。日本保育協会が2014年に実施した「保育士のキャリアパスに関する調査研究」において，業務別に遂行の実態を探ったところ，「保護者からの相談への対応に関すること」を各保育所で勤務年数５年未満の保育士が遂行している割合は14.5％，「保護者からの苦情やクレームへの対応に関すること」は5.7％，「障害のある子どもの保育に関すること」は23.9％と低率であった。「保護者からの相談への対応に関すること」を半数以上（55.9％）の保育士が遂行できるようになるのは，15年未満までを含めた場合であることからすると，保護者支援や家庭との連携に関する力量の向上には，保育者としての日々の経験の積み重ねこそが鍵となることが確認されたと言えよう。

６　保護者との連携の必要性を感じる場面

この設問への回答も同様にＫＪ法（川喜田，1967）を用いて類型化したところ，２つのカテゴリーと８つのサブカテゴリーが見いだされた（**表４**）。

４群すべての保育者が，「生活習慣の確立（①）」，「子どもに課題を感じた時（③）」，「子どもや保育のあり方に対して，共通認識を持てるようにすること（④）」といった子どもの課題への共通認識を要する場合，及び保護者自身に課題を感じた場合の関係構築において，連携の必要性を感じていた。子どもの発達を園と家庭の連続線上で捉え，一貫した関わりを大切にする認識の現れと捉えられる。

「特別な支援を要する子どもへの対応（②）」については，２年未満の教師と保育士に記述が見られた。

表４　保護者との連携の必要性を感じる場面

カテゴリー名	サブカテゴリー名	幼稚園		保育所	
		2年未満	2年以上5年未満	2年未満	2年以上5年未満
子どもの課題への共通認識	①生活習慣の確立（園と家庭で共通認識をもってかかわりたい）	○	○	○	○
	②特別な支援を要する子どもへの対応	○		○	
	③子どもに課題を感じた時	○	○	○	○
	④子どもや保育のあり方に対して，共通認識を持てるようにすること	○	○	○	○
	⑤子ども理解を深めるために，家庭での様子を聞くこと	○	○	○	
	⑥身体にかかわる情報や認識の共有			○	○
保護者との関係構築	⑦日常的に保護者と信頼関係を作ること	○	○	○	
	⑧保護者自身に課題を感じた時	○	○	○	○

家庭での子どもの様子や有用な関わりを把握し，園生活にも援用しようと考える保育者の意識が連携の必要性の意識につながっているものと考える。

「⑧身体にかかわる情報や認識の共有」については，とりわけ保育士が連携の必要性を感じていることがわかった。具体的な内容としては，食物アレルギーの具体的な内容や，感染症に罹患していないかどうかの確認，病気の初期や回復期における体調の確認等であった。保育所での生活時間が長いうえに，保護者に代わって保育を担う保育者にとっては，子どもの安全を保障する上で欠かせない連携であると言えよう。

７　保護者支援や家庭との連携に関する力量形成の方法

保護者支援や家庭との連携に関する力量形成の方法について尋ねた結果を**表５**に示した。

園長や主任等，上司から助言を得て力量を高めている保育者が最も多かった。同僚から助言を得たり，試行錯誤しながら実践的に学びを得たりする者も少なくなかった。これらの結果の所属による違いは認められなかった。全国保育士会がまとめた「保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～」の中で，階層別に期待される組織上の役割として，初任者に「チームによる保育のなかでの自分の役割を理解し，指示・助言を受けながら日常的業務を実施する」ことが挙げられている。チームや組織の一員として，その園の文化を取り入れながら，保育者の成長が図られるということであろう。また，保育経験年数に連動して，主体的に力量を形成しようと努力している様子が窺われる。このことは，新任保育者の専門的成長を捉えた谷川（2013）も指摘している。経験の積み重ねに伴って，自分が直面している問題の性質が明確になってくることによって，上司や同僚に相談するという解決手段を講じ，力量形成に結びついていると推察される。

一方，書籍からの学びは比較的少なかった。ただし，経験年数が２年以上の保育士は，他群に比べると多かった。多様な保護者に対応を余儀なくされるなかで，主体的に力量を身につけようと努力している姿が示唆された。

８　保護者支援に関して学びたいこと

保護者支援や家庭との連携に関する内容の研修の受講経験について尋ねたところ，教師10名（55.6％），保育士６名（31.6％）が受講したと回答した。教師は，新規採用教員研修における保護者との関わり方や家庭との連携に関する内容を挙げた。一方，保育士は新規採用者向けの研修の他に，市内のブロック研修会や自主研修会を挙げた。５年未満の保育歴における保護者支援や家庭との連携に関わる力量は，前記７の「力量形成の方法」の結果

表５　保護者支援や家庭との連携に関する力量形成の方法

	幼稚園		保育所	
	2年未満	2年以上5年未満	2年未満	2年以上5年未満
園長や主任等，上司に相談して助言を得た。	9	9	7	11
同僚に相談して助言を得た。	6	7	6	8
試行錯誤しながら学びを得た。	5	7	4	9
書籍等から学びを得た。	1	2	2	5
その他	0	2	1	0

（人数）

もあわせて考慮すると，実践的な学びを通してこそ形成されると言えよう。

今後学びたいことについて，自由記述式の回答を，ＫＪ法（川喜田，1967）を用いて類型化したところ，３つのカテゴリーと20のサブカテゴリーが見いだされ，多様な学びを求めていることが明らかになった（**表６**）。

４群のいずれもが学びたいこととして挙げたのが「⑥特別な支援を要する子どもの保護者への支援のあり方」等，子どもが課題をもつ保護者への対応に関することで，学習ニーズの高さが見てとれた。

文部科学省が2012年に「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」を公表した結果によると，知的発達に遅れはないものの，学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5％に及ぶことが明らかにされている。幼児の場合は，学習面への困難が除外されることを考慮しても，数パーセントの特別な支援を要する子どもの存在は自明のことである。特別な支援を要する子どもの保護者への支援について実践力を高めることが保育者にとって大きな課題となっていることがわかる。その際，「支援の必要な子どもの保護者への話しの仕方を知りたい」という２年未満の保育士の記述や，「家庭では気づかれず，親も困り感を感じていないが，集団生活の中で子どもに困り感がある。子どもの困り感をどのように理解してもらえばいいか，その話し方について学びたい」といった２年以上の保育士の記述に見られるように，理論的な学びよりも実践知へのニーズが高いことがわかる。保育者が保護者の思いに歩み寄るだけでなく，保護者自身が支援を要する（木曽，2011）存在であることに気づき，保育者から積極的に発信する支援力を身につけることに課題意識を持っているようである。

２年未満の教師，及び保育士が共に挙げているのが，「④連絡帳やおたよりの効果的な書き方」，「⑤

表６　今後，保護者支援に関して学びたいこと

カテゴリー名	サブカテゴリー名	幼稚園		保育所	
		2年未満	2年以上5年未満	2年未満	2年以上5年未満
保育者としての知識及び技術	①園でのどのような様子を，どのくらい保護者に伝えるか	○	○		
	②子育て経験がないので，排泄等の生活習慣の自立に向けての支援のあり方	○			
	③保護者が幼児教育に求めていること	○			
	④連絡帳やおたよりの効果的な書き方	○		○	
	⑤保護者よりも若く，子育て経験もない自身の保護者への対応の仕方	○		○	
	⑥保護者や他保育者の経験談を聞きたい	○			○
	⑦カウンセリング技術				○
子どもが課題をもつ保護者への対応	⑧特別な支援を要する子どもの保護者への支援のあり方	○	○	○	○
	⑨発達に課題のある子どもの保護者への支援のあり方		○	○	○
	⑩子どもの発達障害の受け止めに困難のある保護者への支援のあり方	○	○		○
	⑪保育者が「気になる子ども」の保護者への支援のあり方		○	○	○
	⑫多様な課題をもつ子どもを専門機関に紹介したり，すでにかかっている専門機関と連携したりする仕方		○		○
	⑬発達障害のある子どもの就学指導の仕方		○		
保護者自身がもつ課題への対応	⑭子育てに悩みを抱えている保護者への支援のあり方		○	○	○
	⑮心の病気をもつ保護者への対応		○		○
	⑯保護者自身に知的障害や発達障害がある場合の対応の仕方	○		○	
	⑰理不尽な保護者への対応			○	○
	⑱自ら話したがらない保護者への対応			○	
	⑲不適切な養育への支援	○		○	
	⑳ひとり親家庭への支援	○			

保護者よりも若く，子育て経験もない自身の保護者への対応の仕方」であった。ここでも保護者に対する有用な言葉選びに学習ニーズが見られた。

とくに,「子どもが課題をもつ保護者への対応」は,経験年数が増すとともに学習ニーズが高まっていることから，より実践力を身につける必要性を感じていることが見てとれる。とくに，教師の場合は，入職当初から１人担任であるため，排泄等の生活習慣の自律（②）に向けての支援や，ひとり親家庭への支援（⑳）等の「保育者としての知識及び技術」はもちろん,「保護者自身がもつ課題への対応」など,多岐にわたる学習ニーズが確認された。

保護者支援については，保育者養成段階において実習での経験をほとんど持てないことが課題である。幼稚園及び保育所における実習で９割以上の学生が保護者と登降園に挨拶を交わす程度にとどまっていることが明らかにされている（石田・田中，2011)。しかしながら，実習施設の保育者と保護者との会話を傍聴する機会のあった学生は７割を超え，保護者が居ない場面で保育者から保護者に関することを聞いた学生は４割を超えていた。直接的な体験実習が少ない理由として，個人情報保護への配慮とされている。今後の課題として,保育者と保護者とのコミュニケーションを間接的に体験することを生かして,今一歩，踏み込んだ思索からの学びの可能性を探ることが望まれる。

本論の冒頭に記したように，2010年に「保育士養成課程等の改正について（中間報告)」が示され,2011年４月から新しい保育士養成課程が導入されたが，今回の対象となった卒業生はそれ以前の教育課程を経ている。幼稚園教諭の養成課程においては,「教職に関する科目」の「教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法」が該当する。本学幼児教育コースでは，必修の「幼児臨床心理学（必修２単位)」がこれに当たる。筆者が担当しているが，年齢別に子どもの発達及びつまずきとその援助のあり方や，保護者支援のためのカウンセリング技術にも触れているが，理論の紹介にとどまりがちである。保護者支援や家庭との連携に関する内容は，先述したように実習でも直接体験することが少ないうえに，年齢的な若さが保護者とのかかわりに負の影響を及ぼしかねない。これらを十分考慮した上で，卒業生が入職後すぐに直面した困難場面を具体的に提示する等して，保育者としての自分の将来像をイメージして理論知を習得していけるような教授内容開発の必要性が有用と考える。全国保育士養成協議会専門委員会では，もともと,養成校での保育士養成は完成教育ではないという捉え方もあり，卒後教育も視野に入れて資質の向上を図る教育の必要性が示されており，養成校では「保育者としての学びを学ぶ」との見解もある（大津,2010)。保護者支援については，社会的な要請が高まっているものの，実習は十分でないという実態から，学内での教授内容がより重要である。本研究で見出された，入職後の初期に直面しそうな典型例を提示しながら，基礎的な理論知を説き，学生自身が近い将来の自己像をイメージしながら学習に取り組めるような教授内容の工夫が力量形成につながると考える。

Ⅳ　まとめと今後の課題

本学教育学部の幼児教育コースの卒業生の内，保育経験５年未満の保育者に対して，保護者支援に関する意識調査を行った。その結果，幼稚園または保育所の所属別，保育経験年数によって意識の類似点や相違点が認められた。

まず，保護者支援で重視していることについては,園種や経験年数によらず，送迎時の会話が挙げられた。保護者との信頼関係の構築に向けて，日々，園での様子を丁寧に伝えながら園の活動のねらいや取り組みへの理解を促したり，家庭での様子を聞いて園と家庭との連続性を大切にしながら発達援助や生活習慣の自律を図ったりしていることが明らかになった。一方，ネガティブな内容を伝えるに際しては，経験年数が２年未満の教師と２年以上の保育士に困難感が見いだされた。入職後間もない１人担任の教師と，複数担任とはいえ，先輩保育士に頼りにくくなった保育士という立場であるためと推察された。子どもの課題に対して共通認識をもち，保護者との関係を構築するためには，保護者との連携が必要であることは多くの保育者が実感していた。しかし，どのように発達相談を進めていくかについては,全ての保育者に困難感が生じていた。とりわけ，どのように集団生活における実態を伝えて保護者の理解を得て連携するか，個々のケースに応じてどのように個別の支援を行うかに関して，有用な言葉の選択，はたらきかけ方に困難感が認められた。保育経験の浅さが力量不足の原因となるのは仕方ないが,保護者よりも若年である自分の言動が保護者に否定的に捉えられることを危惧して支援に消極的になっ

ているとも理解された。

今後学びたいこととして，経験２年未満の教師は「保育者としての知識及び技術」を，経験２年以上の教師及び保育士は「子どもが課題をもつ保護者への対応」について高いニーズが認められた。また,「保護者自身がもつ課題への対応」については，２年未満の保育士の学習ニーズが高かった。保育所は保育に欠ける子どもを保護者に代わって保育する機能を有するだけに，保育に欠ける多様な保護者の状況を理解し，対応する必要性を感じているのであろう。

最後に，本研究で得た結果をもとに養成校での教授内容についての試案を２点挙げる。

１点目は，子どもの発達やその援助のあり方に関する理論知をしっかりと固め，保育経験は未熟ながらも理論として可能な範囲で保護者の子ども理解を促す力量を形成しておくことである。園種の違いにより，入職直後は１人担任として保護者支援に関する責任の程度に違いがありそうだが，送迎場面では，個々の保護者と丁寧に子どもの姿を伝え合うことにより保護者の子ども理解が深まるとともに，丁寧な子どもの見取りは保護者が保育者に信頼感を高める好機となろう。子どもの発達を園生活の姿の中から明確に捉える観点について教授し，卒業生の実践例を教材として積極的に用い，自身の将来像を具体的にイメージしながら学習することが有用であると考える。

２点目は，多様な子どもの課題や保護者に応じた臨機応変な支援力を身につけるために，あらかじめ入職当初に陥りそうな困難場面とその状況を具体的な実践例を通して教授しておくことである。入職後の自分が危機に瀕する状況をイメージすることにより，実際の危機場面で自信を失うよりも，臆せず，上司や同僚に助力を求めることが力量形成において重要であることを理解するためでもある。さらに，そのような場面において，自らの困難感や状況を相手に分かるように明確に言語化して説明するコミュニケーション力を身につける教授内容も欠かせないと考える。そのためには，１点目と同様，卒業生の事例など，より自己をイメージ化しやすい教材を用いて学習することが有用であろう。

ただし，今回はデータ数が少なく，探索的な検討にとどまったため，今後は，さらにデータ数を増やし，効果的な教材となる事例を精選すること，それらをもとに教育的妥当性や効果を測定することを課題としたい。

引用文献

石田　開・田中まさ子（2011）保育者養成課程の学外実習における保護者に関する経験の頻度―保護者とおコミュニケーションスキル育成への手がかりとして―．岐阜成徳学園大学短期大学部紀要．43. 161-173

石川洋子・井上清子（2009）保育者におけるカウンセリング学習ニーズ―埼玉県内の保育所・幼稚園の保育者調査から―．文教大学教育学部紀要．43. 25-30

川喜田二郎（1967）発想法―創造性開発のために―　中公新書

木曽陽子（2011）「気になる子ども」の保護者との関係における保育士の困り感の変容プロセス―保育士の語りの質的分析より―．保育学研究．49（２）．84-95

小松秀茂・杉山弘子・東義也・荒川由美子（2009）保育者養成校に求めている学び～卒業後２年目の保育者への質問紙調査から～．尚絅学院大学紀要．57. 79-90

厚生労働省（2008）保育所保育指針．フレーベル館

厚生労働省 保育士養成課程等検討会（2010）保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）．http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0324-６a.　pdf（2015年12月21日取得）

久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳（2009）「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査―幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言―．国立特別支援教育総合研究所研究紀要．36. 55－76

水野智美・徳田克己（2008）就職後３ヶ月の時点における新任保育者の職場適応．近畿大学臨床心理センター紀要．創刊号．75-84

望月初音・北村愛子・大久保ひろ美・田邉千夏・小尾栄子・塙晶子（2008）子ども虐待の早期発見・予防に関する研究―保育士が子どもの虐待を疑った時の対応で苦慮していること―．つくば国際大学研究紀要．14. 175-188

文部科学省（2008）幼稚園教育要領．フレーベル館

文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説書．フレーベル館

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

仲野悦子・金武宏泰（2011）新任保育者における１年間の園内研修を終えて．岐阜成徳学園大学短期大学部紀要．43. 103-116
日本保育協会（2014）保育士のキャリアパスに関する調査研究報告書．http://www.nippo.or.jp/research/ pdfs/2014_01/2014_01.pdf（2015年12月25日取得）
大津泰子（2010）保育士の専門性を高めるための課題―保育士養成の動向から―．近畿大学九州短期大学研究紀要．40. 13－26
谷川夏実（2013）新任保育者の危機と専門的成長－省察のプロセスに着目して－．保育学研究，51（１）．105-116
山川ひとみ（2009）新人保育者の１年目から２年目への専門性向上の検討．保育学研究．47（１）．31-41
全国保育士会「保育士の研修体系」検討特別委員会（2007）保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～

謝辞

本研究の調査にご協力くださった本学教育学部の卒業生の方々に感謝申し上げます。

付記

文部科学省科学研究費補助金（挑戦的萌芽　課題番号：23653248）による助成を受けている。また，本研究の一部は，日本教育心理学会第56回総会（2014年11月）において発表した。

An Exploratory Study about Family Support by Young Preschool Teachers and Child-care Providers
―Some Implication for Professional Education Program in an Education Period―

Mika KATAYAMA※1

Preschool have recently been expected to “support” family and community as well as child development. Thirty seven preschool teachers and child-care providers (less than five years of experience) were asked to describe the goals, practice, problems and significance of family support in kindergartens and day care centers. Result showed that they regarded various events as main support situations. KJ method revealed that significant family support the teachers provided consisted of conversations at the time of pickup and drop-off, collaboration in child-rearing, coping to meet individual needs, and cooperation among staffs. They had some difficulties derived from insufficient experience, lack of mutual understanding of development and problems of child, failure in effective management, difficult case of guiding and consulting parents. KJ method also demonstrated that they recognized the significance of family support when they failed to establish mutual understanding and trust. Finally, they wished to learn more knowledge and technique as expert, especially in communication with parents of children who had some problems and parents who had some troubles themselves. Professional education program in an education period is required to train students to acquire solid theoretical base and selfimage as a preschool teacher or a child-care provider.

Keywords：family support, preschool teachers, child-care providers, less than five years of experience, professional education program in an education period

※1　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携

中平　絢子　馬場　訓子　竹内　敬子　髙橋　敏之

Desirable Way to Support for Guardians and Cooperation among Nursery Teachers in Case Study

Ayako NAKAHIRA，Noriko BABA，Keiko TAKEUCHI，Toshiyuki TAKAHASHI

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.21-30

【研究論文】

原　著

事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携

中平　絢子※1　馬場　訓子※2　竹内　敬子※3　髙橋　敏之※4

子どもの健やかな成長と発達のためには，保育士と保護者が円滑な関係にあることが望ましい。経験年数の短い若手保育士と中堅・熟練保育士では，保護者対応に違いはあるのだろうか。本論では，経験年数別に保護者対応について聴き取り調査を行った。さらに，中堅・熟練保育士自身が若手保育士だった頃の振り返りから，現在の保護者対応を比較し検討した。その結果，保護者対応には経験の蓄積と先輩保育士の助言・指導等が必要であることが分かった。

キーワード：保育所保育士，経験年数，保護者支援，連携

※１　岡山市岡山っ子育成局　保育・幼児教育課
※２　くらしき作陽大学子ども教育学部
※３　岡山大学保育所なかよし園
※４　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　保育所保育士の保護者支援

保育所保育士は，資格を取得して専門職になり，日々子どもの成長を見守り，様々な支援や指導の方法等を習得する。今日，保育所では，子どもや保護者に対する様々な支援，保育士の資質向上等が求められている。経験年数が短く，保護者との関わり方に慣れていなかったり，自信が持てなかったりすることが多い若手保育士だけでなく，近年は，中堅保育士や熟練保育士も，保護者対応に苦手意識を持っている現状が見られる。

『保育所保育指針』第６章「保育所における保護者に対する支援の基本」には，「保護者とともに，子どもの成長の喜びを共有すること」「一人一人の保護者の状況を踏まえ，子どもと保護者の安定した関係に配慮して，保護者の養育力の向上に資するよう，適切に支援すること」「子育て等に関する相談や助言に当たっては，保護者の気持ちを受け止め，相互の信頼関係を基本に，保護者一人一人の自己決定を尊重すること」等が，留意点として記述されている(1)。

子どもの健やかな成長と発達のために，保育士と保護者が円滑な関係を築き，互いに協力することが望ましいことである。保育士には，子ども理解や細やかな配慮を要する保護者支援が必要となるだろう。さらに，保育所全体の保育の質を向上させるために，保育士間の連携の強化，子どもと保護者に関する共通理解，それらを前提にした上での保育士の対応を均質化，等が必要になると考える。

そこで本論は，保育所保育士に対する保護者支援についての聞き取り調査の結果から，経験年数別に保護者対応の困難さを明らかにし，望ましい保護者支援の在り方を探るものである。

Ⅱ　保育士に見る子どもの発達理解

保育士は，子どもの発達過程，一人一人の特性等を理解して，日々の保育を行っている。平成20年改訂の『保育所保育指針』においても，保育所の社会的責任が明記されており，職員の資質向上が喚起されている。

第２章「子どもの発達」では，「子どもの発達は，子どもがそれまでの体験を基にして，環境に働きかけ，環境との相互作用を通して，豊かな心情，意欲及び態度を身に付け，新たな能力を獲得していく過程である」(2)と説明している。また，子どもの発達に特に大切なことは，「人との関わりであり，愛情豊かで思慮深い大人による保護や世話などを通して，大人と子どもの相互の関わりが十分に行われることが重要である」(3)と指摘している。「愛情豊かで思慮深い大人」には，保護者や保育士や幼稚園教諭等が，該当すべきであろう。保育者と保護者が，

円滑な関係を維持しながら，子育てにおいて連携協力できれば，子どもの健やかな成長に寄与することができる。

Ⅲ　保育所の現状

保育所は，認可保育所，無認可保育所，事業所内保育所，院内保育所等，様々であるが，本論では，認可保育所に焦点を当てて考察する。ここでは，保育士の配置と保育所運営について考えてみよう。

1　保育士の配置基準

保育士の配置数は，「児童福祉施設最低基準」により，子どもの年齢に応じて配置される保育士の数の基準が定められている。０歳児は子ども３人につき保育士１人，１・２歳児は６人につき保育士１人，３歳児は20人につき保育士１人，４歳児以上は子ども30人につき保育士１人である(4)。これは，国が定めた最低基準である。

周知の通り，『保育所保育指針』第１章には，「保育所は，児童福祉法第39条の規定に基づき，保育に欠ける子どもの保育を行い，その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設」(5)であると確認されている。そのため，保護者の就労や家庭の状況等の変化により保育所に受け入れの空きがあれば，途中入所も可能になる。子どもの途中入所に伴い，保育士の配置数も変わってくる。例えば，０歳児の場合を考えると，子どもが３人なら保育士は１人配置であるが，途中入所により，子どもが１人増えて４人になる場合は，保育士の数も１人増やして２人体制になる，等である。

全国保育協議会（2012）の『全国の保育所実態調査報告書2011』は，保育所の状況調査から，保育所は「産休明け保育等，低月齢の乳児受け入れへのニーズが高い」(6)と報告している。さらに今日では，気になる子どもや障害を持つ子どもの増加に伴い，保育士の加配をしていることも多い。同調査報告書によると，「障害児保育を実施する保育所は74.8％あり，そのうち78.8％の保育所が障害児加配保育士を設置している」(7)ことが分かっている。近年，保育所の需要も高い上，保育を必要とする家庭，配慮を要する子どもは増加傾向にあり，子どもの年齢や人数にもよるが，１つの学級を複数の担任で保育する複数担任制が採用されている場合もある。

2　公営・私営保育所における保育士の年齢別割合

先ず，保育所に勤務する保育士の数や年齢層を探ってみよう。平成18年の「社会福祉施設等調査」によると，保育所に勤務する常勤の保育士の数は313,799人（うち非常勤30,703人）(8)である。約１割の保育士が，非常勤採用であることは，重要視しなければならない問題の１つである。

次に，保育士の年齢別の割合について考察してみよう。全国社会保育協議会の調査によると，正規保育士の年齢別の配置割合では，私営では，20代51.2％，30代22.1％，40代17.4％，50代以上9.3％となっている。公営では，20代20.8％，30代23.1％，40代28.9％，50代以上27.2％となっている。全体では，20代39.0％，30代22.5％，40代22.0％，50代以上16.5％となっている。(9)

この統計から，私営では20代が半数以上を占め，中堅や熟練と位置づけられる30代以上を上回っており，さらに，年齢が上がるにつれて人数も減少していることが分かる。一方公営では，どの年代もほぼ同等の数が配置されており，20代よりも30代以上の比率が高くなっている。20代の保育士が多い私営保育所では，新しい価値観や保育観等，若者を中心とした躍動的な保育が想像されるだろう。30代以上が多い公営保育所では，長年の経験による保育技術の蓄積や子どもの対応，保護者対応などを新任保育士や若手保育士に教えられるという良い面が考えられる。同調査でも，「保育のノウハウや専門性，文化の伝承を考えると，「幅広い年齢層の保育士」がいることが望ましい」(10)と分析されている。保育所により採用条件等で多少の偏りもあるだろうが，公営・私営問わず，幅広い年齢層での採用が望まれる。

3　複数担任による保育の共通理解

（1）保護者の需要に合った保育所運営

保育所の保育時間は，「児童福祉施設最低基準」により「１日８時間を原則として，その地方における状況を考慮して，保育所の長が定める」(11)とある。保育日数については，「規定はない。およその年間保育日数は300日」(12)と記述されている。全国保育団体連絡会・保育研究所（2012）『2012保育白書』によると，「平日９時間以上の利用が母親常勤で64.2％，父親常勤で49.8％にのぼる」(13)という結果が出ている。また，保育所における保育時間は，「11時間以上の開所はすでに常識になりつつある」(14)と指摘されるように，保育所で過ごす子どもは，長

時間保育の場合が多い。保護者の需要に合った保育を行うためには，「児童福祉施設最低基準」を超えた受け入れや対応が必要になるだろう。一方で，長時間保育は子どもにとって負担になるので，子どもに対する十分な配慮も必要である。

（2）保育士間の共通理解

保護者の需要に合った保育所運営を実施するには，次のような問題が挙げられる。第１に，保育士の勤務時間の問題である。中平ら（2013）は，長時間保育の家庭の増加と保育士の勤務体制の問題から，担任保育士の勤務時間以外における子どもや保護者対応は，他の保育士が行うことになり，そのため，子ども及び保護者との十分な意思疎通ができないことを明らかにした[(15)]。第２に，保護者との連携を深めるためには，子ども一人一人の情報を担任間で共通理解しておく必要性の問題である。例えば，その日の子どもの体の異常の有無，保育所での生活の様子，家庭からの連絡に対する保育士間の共通理解，等である。また，同じ学級に限らず，同じ年齢で複数の学級がある場合には，学年担任間の共通理解も必要となってくる。

４　保護者対応の難しさ

中平ら（2013）は，「経験年数が短いほど，保護者対応に苦手意識を持っていることが多い傾向にある」[(16)] と指摘したが，本論では，若手・中堅・熟練保育士が経験した保護者支援の困難さを具体的に検討することによって，保護者支援を円滑に行うための解決策を模索する。また，中堅・熟練保育士の過去と現在の保護者支援について考察することによって，経験年数と保護者支援の関係を明らかにする。

Ⅳ　研究方法

１　調査協力者

第一著者と面識のある，中四国圏内の認可保育所に勤務する保育士６名を対象とした。様々な保育所での保護者対応を調査するため，それぞれ勤務保育所の異なる協力者を選出した。保育経験２～９年の若手保育士２名（Ａ・Ｂ），経験10～19年の中堅保育士２名（Ｃ・Ｄ），経験20年以上の熟練保育士２名（Ｅ・Ｆ）である。

２　調査時期

調査期間は，20XX年12月から20XX＋１年３月までの４か月間で，調査協力者の休憩時間や休日に実施した。

３　調査方法

若手・中堅・熟練保育士のそれぞれに対して，保護者支援の場面で対応に苦慮したことを中心に，聞き取り調査を実施した。さらに，中堅・熟練保育士に対しては，自身の保育経験の中で，若手保育士だった頃の保護者対応と現在の保護者対応の違いを質問する。それぞれ異なる日時に，第一著者と調査協力者のみの状況で実施した。

４　倫理的配慮

調査対象者・保護者・施設等が特定できないように，調査の詳細を意図的に省略すると同時に，発言の趣旨が変わらない程度の軽微な改変をした。

Ⅴ　結果及び考察

ここでは，本論の主題である「保護者支援の在り方と保育士間の連携」に関して，具体的な事例を挙げながら，一般化できる要素を抽出する。同時に，厚生労働省（2008）『保育所保育指針解説書』の該当部分と随時照合させて，明日の保育に役立つ保護者対応を考察してみよう。

１　実践事例に見る保護者対応の困難さ

聞き取り調査を実施した際に，全員が，質問に答えるまで，数分程度の時間を要した。しかし，一定時間考えた後，滑らかに話を始める様子が見られたことから，経験年数を問わず，どの保育士も保護者対応に関して多数の事例を持っていて，対応に苦慮したことの多くが，記憶に残っていると推察できる。

事例１．若手保育士Ａ（保育経験２年）

Ａ：たくさんあります。何ていうか，保護者との関わり方が，まだ余り分からなくて。例えば，忘れ物をよくする家庭に，どこまでお願いしていいか分からなくて。期限のある書類を何日も持ってこないお母さんに，何回ぐらい声をかけたらいいのかなって。

調査者：どのように対応したのですか。

Ａ：結局１回伝えただけで，後は声をかけませんでした。

調査者：保護者は書類を持ってきたのですか。
A：提出されてなくて。そのままにしちゃってて。必要書類だったから，後で上の先生が言ってくれて出したそうです。

事例２．若手保育士Ｂ（保育経験８年）
B：子どもとさよならした後，お母さん同士が，園庭でずっとしゃべっていたことがあったんですが，ものすごく長い間話をされていて，子どもは，外でずっと遊んでいて，大丈夫かなーと思っていた矢先に，子どもが怪我をしてしまったんです。その場にいたお母さんは，何も言わなかったんだけど，帰ってから怪我を見たお父さんが，「保育園で怪我をするなんてどういうことだ」って怒って，言いに来られたことがあります。
調査者：その時，どういう対応をしましたか？
B：職員室に行って先輩の先生に相談しました。園長先生は不在だったから，主任の先生が対応に出てくれました。そこで，自分も一緒に謝りました。
調査者：自分だけじゃなく，熟練の先生が対応に出てくれることで，何か変化はありましたか？
B：保護者も，熟練の先生が出ることによって話を聞いてくれて，納得してくれた面もあったと思います。保護者から見たら，経験の短い保育士よりも，経験の長い保育士と話をする方が安心するみたいです。私も自分１人だったら，どうしていいか分からず，だから，熟練の先生に入ってもらえて良かったし，対応も学ぶことが出来たと思います。
調査者：どのようなことを学びましたか。
B：丁寧に謝ることと，これからの具体策を伝えることです。園内にいる間は，保護者に子どもを渡した後でも，園庭で遊んでいたら，安全面を見守ることも指導して戴きました。

事例３．中堅保育士Ｃ（保育経験12年）
C：保育所での子どもの怪我を保護者に伝え忘れていたことです。子どもが帰った後に思い出したため，すぐに電話を入れて伝えました。伝え忘れていたこともお詫びしました。
調査者：保護者の反応はどうでしたか。
C：日頃からよく話をする保護者だったので，特に問題もなく話しました。「細かいことまで伝えてくれてありがとう」とも言われました。

事例４．中堅保育士Ｄ（保育経験13年）
D：困っているというか，最近は保護者の実態がつかみにくいと思う。親しくなりにくかったり，会いにくかったりする。子どものことも踏み込んで話ができないというか。本当は，こうしたいという思いがこっちにあっても，踏み込みにくいから，結局，言えずに終わることが多い。
D：もう１つ困るのは，保護者に，「子どものために大切ですよ」ってお願いしても，それがなかなか届きにくいなと思う。余裕がなくて，子どものことより自分のことで一杯になってる家庭が多いというか。だから，いくら子どものためにって伝えても，変わってくれない。今は，本当に子育てがしにくい環境で，保育や教育も難しい状態にあるなと感じる。

事例５．熟練保育士Ｅ（保育経験22年）
E：昔と比べて，保護者に分かりやすく伝えることが大切になってきていると思う。若いお母さんも増えてきているから。例えば，離乳食の大切さや具体的な作り方とかね。基本的なことも分かりやすく伝えることが必要。だけど，強制的な言い方や威圧的な言い方をしてしまうと壁ができてしまうから，そこを気をつけながら指導していくことかな。
調査者：壁が出来てしまったこともあるんですか。
E：こっちは，よかれと思って言ったことが，保護者にとっては重荷だったり，腹立たしくなったりしたようで，園長も交えて，保護者と話をしたこともある。

事例６．熟練保育士Ｆ（保育経験30年）
F：忙しい時に保護者から質問されて，「また調べておきます」と返事をしたまま，すっかり忘れてしまったことがあって。保護者からしたら，返事を待っているのにってなるわよね。それは，本当に反省したわ。
調査者：その保護者に対して，何か話をされたのですか。
F：ただただ謝ったわ。それからは，何でもすぐにメモを取るように心がけているの。

それでは，「実践事例に見る保護者対応の困難さ」について，事例に沿って考察してみよう。

（1）先輩保育士の援助

事例1で若手保育士Aは，保護者への関わり方に自信が持てず，対応が十分でなかったことを問題にしている。また,「上の先生が言ってくれた」ように,先輩保育士の援助を受けている。考えられる別の対応としては,保護者に一度だけ声を掛けて,ただ待っているのではなく，応答がないのであれば，メモ書きしたものを連絡帳に付けてみるなどしても，よかっただろう。話し言葉で伝えたものは，忘れればそれまでであるが，書き言葉で伝えたものは，忘れても残っているので，保護者に別の反応があったであろう。

事例2では，保護者からの問題を先輩保育士に相談し，一緒に謝る等の対応をしている。この事例は,子どもを保護者に渡した後に起こったことなので,基本的な安全責任は保護者にあると思われるが,「怪我を洗って消毒しましょう」等の園の対応があれば,保護者の感情も変わっていたと思われる。また，管理職が，例えば年度当初に保護者会等において，子どもを受け取った後は，特に用事がなければ速やかに帰宅して欲しいことと，子どもを渡した後の事故に関しては，園としては責任範囲を超えることを,明確に伝えておく必要もあるだろう。

事例1・2は，若手保育士1人では，対応が困難だった保護者対応である。この事例は，先輩保育士に相談し，援助や助言を受けることによって，問題が解決している。このことから，若手保育士にとって保護者対応の技術を習得するために，先輩保育士の存在は，不可欠であると言える。

（2）適切な対応と保育士の態度

事例3では，連絡の不備に保育士自身が気付き,対応を怠たらずに電話をかけている。この場面で中堅保育士Cは，他の保育士に相談をしていない。そのことを中堅保育士Cに確認すると,「過去にも同じようなことがあり，先輩保育士に指導を受けたことがあったため」と返答があった。このことから,中堅保育士も若手保育士だった頃には，先輩保育士から様々な援助や指導，助言を受けていたことが確認できる。全く同じ事例ではないにしても，他の保育士の対応を見ていて経験が蓄積されるということがある。直接体験だけが学習効果を上げるのではなく，見て学ぶことの重要性は，子どもも大人も同様である。

事例2・3は，子どもの怪我を保護者に伝える場面という点では同じだが，伝える時の保育士の態度や対応が，保護者にとって納得できない場合もあると言える。大切なことは，普段から「いつも丁寧な連絡をもらっている」という保護者からの感謝の気持ちを形成していくことである。そういう意思疎通の積み重ねが，信頼関係を作り出すと考えられる。

（3）保護者支援における保育士の観点の違い

若手保育士は，日々の保育において，自らの保護者対応の不十分さを強調したが，他方，**事例4**で中堅保育士Dは，保護者の資質について取り上げ，現代社会における子育ての問題や保育体制の在り方等に言及している。若手保育士は，保護者対応に困難さを感じているが，中堅保育士は，保護者支援の問題を社会と関連付けながら考えていると指摘できる。

時代の趨勢の中で，保護者が変化してきているという指摘もできる。例えば,「女性の社会進出の進展」に関して，国土交通省（2013）は,「今から約30年前の1980年，我が国では，夫婦のうち男性が主な働き手となる片働き世帯が主流であった。その後，共働き世帯数は継続的に増加し，1997年には共働き世帯が片働き世帯数を上回ることとなった。その後も共働き世帯は増加を続けており，片働き世帯数との差は拡大傾向にある」[17]と指摘している。記述と同時に掲げたグラフを読み取ると，2010年時点で,共働き世帯1012万世帯に対して，片働き世帯797万世帯であることが分かる。

中堅保育士Dの「余裕がなくて，子どものことより自分のことで一杯になっている家庭が多い」との発言は，現代社会の一側面を反映している。保護者の方にも，ゆとりがないのだろう。当然の帰結として，悪影響は子どもに及び，結果としては，朝早くから夜遅くまでの長時間保育となって現れる。仕事が休みであるはずなのに，子どもを保育所に連れてくる保護者に対して,「お母さんお仕事大変ですねぇ。でも子どもは，もっと大変なんですよ」というような言葉掛けも必要であろう。ただ，間違いを指摘したり非難したりするのではなく，保護者の気持ちに寄り添った共感的理解の上に，子どもの成長発達を保障する保護者支援が生まれると言えよう。そのための基盤形成は，当然のことながら，意思疎通によって図られる。

（4）第三者の必要性

事例5は，熟練保育士の保護者対応だが，若手・中堅保育士と同様に，保護者との話に園長という先輩保育士が関わっている。これは，経験年数の長さが必ずしも，保護者対応を円滑にしているとは言え

ない事例である。見方を変えると，この場合，むしろ熟練保育士から言われたことによって，保護者が重く受け止めたということもできる。若手保育士から同じことを言われたのであれば，気軽に聞けた可能性がある。「現代は多様な価値観が混在し，保護者との関係にも様々な課題」[18]がある。保護者に，「上から目線で注意された」という印象ばかりが残ってしまわないように，熟練保育士は，保護者との年齢差や世代間差にも配慮して，分かりやすい言葉で話す必要があるだろう。

保護者対応における変化について熟練保育士Ｅに質問したところ，「若い頃は，とにかく失敗が多かった。何度も失敗を繰り返しながら，次第に関わり方も身に付いていったように思う。しかし，現在も保護者対応に関する悩みは多い」と述べるように，経験年数の長さが，保護者対応の困難さの軽減に直結しているとは，短絡的には言えない。また，この事例から，保護者との関係に問題が生じた時は，１人で対応する場合だけでなく，第三者を交えた方が良い場合もある，ということが示唆される。

（５）保育士の姿勢

事例３・６は，保育士自身が，保護者対応に不備や不手際があったことを理解し，解決策を見出している点が共通している。保育士の誠実な態度は，信頼関係の構築にも回復にも役立つであろう。

保育実習生や新任保育士が，保育の中でメモを取る姿は多く見かけるが，**事例６**からは，熟練保育士にとってもメモは，業務上必要であることが読み取れる。特に，フリーの保育士は，担任の保育補助として入り，１日の中で，複数の学級を移動して保育する場合が考えられる。エプロンのポケットにボールペンとメモ帳を入れて，保育業務に従事する様子は，保育専門職の信頼される一つの姿である。

２　過去の実践の振り返りと現在の対応

先述したように，中堅保育士は，自分が若手保育士だった頃に保護者対応に問題が生じ，先輩保育士から援助を受けた経験を振り返っている。中堅・熟練保育士には，若手保育士の頃の保護者対応の問題点について，現在，同じ状況になった場合にはどのように対応するのかを質問した。

（１）保護者の気持ちに寄り添う保育

事例７．中堅保育士Ｃ（保育経験12年）
調査者：あなたが若手保育士だった頃の保護者対応に関する話は，ありますか。
Ｃ：経験３年目で，２歳児学級を担任していた時の３月の話だけど，よく覚えているわ。
Ｃ：進級に向けて，弁当箱で白御飯を食べる練習をするために，保護者に弁当箱準備と持参のお願いの手紙を出したんだけど，３月末で退園予定の家庭には，別にいいかと思って手紙を渡さなかった。そうしたら後日，何でうちだけ手紙がないのかって苦情が来た。
調査者：それでどうしたんですか。
Ｃ：保護者にひたすら謝ったわ。でもね，手紙を他の保護者に配る時，同じ学級担任だった先輩保育士に確認したのよ。入れなくていいかどうか。そうしたら，もう退園するからいらないでしょって，言われたのよ。

中堅保育士Ｃが，約９年前の保護者対応を鮮明に記憶している事例であった。この事例について，中堅保育士Ｃ自身に振り返りを依頼し，問題点を挙げて，同じ状況になった場合に，現在であればどのように対応するかを質問した。

中堅保育士Ｃの振り返りと現在の対応
○若かったから，経験が短く保護者の思いまで考えられなかったと思う。
○熟練保育士に相談して，対応したのになっていう思いは，当時もあった。保護者からの苦情後に熟練保育士と，「渡したらよかったね」と話をした。
○今なら，退園するからとか，こっち側の思いを通すんじゃなくて，他の保護者と同じように手紙を配布して，その上で保護者の判断に任せると思う。
○今なら，熟練保育士に渡すかどうかの相談はしないと思う。自分で判断できるから。でも，あの失敗があったから，今はそんな失敗は，していないと思う。

事例７から中堅保育士Ｃは，若手保育士の時，自分では判断の難しい対応について先輩保育士に相談して，確認していることが分かる。保護者に対する配慮が不十分だったことを挙げ，経験を積むことによって保護者対応に自信を持てたことが推測できる。また，この事例が，熟練保育士に相談した結果であったことから考えると，熟練保育士が常に，保護者対応が十分であるとは言えない。

保護者は，手紙が届かなかったことに対する不満

もあるが，何よりも自分の子どもが，他の子どもと同じ活動ができなかったことに憤りを感じている。保育士が，保育経験の長い短いではなく，保護者の思いを推量できなかったことに問題があると言える。この事例によって私達は，保育所における「保育は保護者と共に子どもを育てる営みであり，子どもの24時間の生活を視野に入れ，保護者の気持ちに寄り添いながら家庭との連携を密にして行わなければならない」[19] ことを再認識･再確認することができる。

（2）保育の意図と保護者への説明

事例８．中堅保育士Ｄ（保育経験13年）
調査者：あなたが若手保育士だった頃の保護者対応に関する話は，ありますか。
Ｄ：若手の頃は，特にたくさんあるわ。卒業式前に，発達障害の疑いがちょっとあると思っていた子どものお母さんやおばあちゃんに対して言った言葉が，問題になった。＜中略＞卒業式の練習の様子から，本番も参加しにくいだろうと思って，あらかじめ支援策を保護者に伝えておこうと思ったら，「うちの子は，そんな支援をされないとできないのか」と園長先生の所に直接訴えに行かれた。保護者の協力を得ようと思って動いたことが，反対に保護者を傷つけてしまったという反省があった。

中堅保育士Ｄにも，中堅保育士Ｃと同様に，若手保育士の頃の対応等を振り返ってもらった。

中堅保育士Ｄの振り返りと現在の対応
○あの頃は，少しでも違和感を感じたら，何か配慮しなくてはと思っていた。その頃は，発達障害に関する勉強もしていて，だから余計に，この子はきっとそうだという思いにかられた。
○１人の子どもの特性を見るというよりも，学級経営が頭の中心にあり，どうしたら卒業式が円滑に行われるかなど，学級経営を成功させたいという思いに気を取られていた。
○今ならば，保護者に言わない。自分自身，今，姪っ子の世話をしたり関わったりする中で，愛する子どものことを，そんな風に言われたら腹が立つから。保護者の立場で考えた時に，少し程度の疑いでは，言わなくてもよいのではと，今なら思う。

事例８から分かるように，保護者対応の難しさの１つに，子どもの様子をどのように伝えるかという問題がある。保育所は，集団生活の場であり，保育士は，様々な子どもと関わる中で，時には子どもの困り感や集団生活における不適応を感じることがある。子どものために環境を整えることを目的として保護者に話をする場合もあるが，この事例は，保育士自身の円滑な学級経営のために行おうとした配慮であり，そのため保護者への伝え方も自己本位になってしまい，保護者に不信感を与えてしまったのだろう。

事例８の苦情の解決としては，「子どもに関する情報の交換を細やかに行うこと」「保護者が保育の意図を理解できるように説明する機会を提供すること」「保護者に疑問や要望がある場合は，対話を通して誠実に対応すること」[20] 等の保護者対応で不十分だった点を改善することである。

（3）子ども一人一人の存在の受け止め

事例９．熟練保育士Ｅ（保育経験22年）
調査者：あなたが若手保育士だった頃の保護者対応に関する話は，ありますか。
Ｅ：１年目の時，鼻血の出やすい子どもがいたんだけど，鼻血が保育園で出たことを気づかないまま帰したことがあり，翌日保護者から保育士なのに鼻血が出たことにも気づかなかったのかと言われたことがある。主任の先生が対応してくれたけど，当事者（私自身）がきちんと話をしなさいと指導され，主任の先生立ち会いのもと，保護者にお詫びをした。

事例９は，若手保育士Ｂの**事例２**と重なる点がある。１つ目は，保育所での子どもの異常に保育士が気付かなかったことを保護者が指摘したということ，２つ目に先輩保育士が介入していることである。

この事例の場合は，不注意は保育士にあるので，主任が側にいたとしても，保護者へのお詫びは，本人がするべきである。保育経験22年の熟練保育士であっても，このような保育上のつまずきがある。保育士の職能形成としては，「苦情を通し，自らの保育や保護者等への対応を謙虚に振り返り，誠実に対応していくことが肝要で」[21] ある。

熟練保育士Ｅにも，同様に振り返りを依頼した。

熟練保育士Ｅの振り返りと現在の対応
○「何でこんなことで」という思いもあった。
○主任の先生に任せることで，解決すると思っていた。

○たくさんの子どもを見る保育士は，一人一人を十分に見ていないことも分かったし，その中でも一人一人をしっかり見ていく責任や重要性を学んだ。

熟練保育士Ｅの振り返りから，保護者対応に難しさを感じながらも，若手保育士の頃は，先輩保育士から指導を受けることで，保護者対応の大切さを学んでいることが分かる。保育は，「子ども一人一人の存在を受け止め，その育ち行く姿を見守り，援助すること」が基本であり，保育士は，「一人一人がかけがえのない存在であるという…子どもへの思い」[22] を常に持ち続けることが大切である。それらのことが，自然な形で保護者に伝われば，家庭との連携は，無理なく円滑に図られるであろう。

Ⅵ　保育所の保護者対応における現状と課題

ここでは，「保育所の保護者対応における現状と課題」に関して，引き続き厚生労働省（2008）『保育所保育指針解説書』の該当部分を参照しながら，「若手保育士の保護者対応の課題」「中堅・熟練保育士による若手保育士の援助」「保育士間の情報共有と相互の連携」の３項目に分けて，本論の総括的考察を試みる。

１　若手保育士の保護者対応の課題

（１）若手保育士の業務役割の葛藤

若手保育士は，保育業務に従事しながら，常に様々なことを考えている。同僚に対しては，例えば，「上の先生（中堅・熟練保育士）ならどうするのだろうか。聞いたものかどうか。忙しそうだし」「こんなことで聞いてくるのか，と思われたくない。なぜなら，そのように取る先生がいる」「一方で，分からなければ聞いていいよ，と言って下さる先生もいる」「聞いておけばよかった」等と迷っている。また，保護者に対しては，例えば，怪我をしたことや「持って来て下さい」と言ったものを持って来ていない場合に，「伝えることはこれなんだけど，いい言葉で伝えるには，どうしたらいいのだろう。保護者にどう思われるかなあ」と思い悩んでいる。

若手保育士は，保育者養成校の在学時には，子どもの成長発達に関する専門教育を受けてはいるが，新任の最初から，子どもの生活の全てを見て知って，保育しているのではない。また養成校では，保育所実習はあっても，保護者対応を経験していない上に，新任の時は，保護者の方が自分より年上であり，保護者に対して「言いにくい」という苦手意識もある。特に，朝は忙しく，仕事前でそもそも余裕がないのと同時に，「若い人に言われたくない」という人もいる。

加えて，若手保育士の多くは，保護者対応において，「話す内容が，相手にいいように伝わるだろうか」と考えている。あるいは，「こう言って，悪く取られたらどうしよう」と勘ぐり過ぎる面もある。自分に対して自信がなく，自分が正しいという気持ちも薄い。しかも，他の保育士に比べて，自分が劣っていると思っている。なぜなら同じ対応でも，新任保育士と中堅・熟練保育士とでは，保護者の側の安心感が全く違うことが，はっきりと認識できるからである。

（２）職能形成としての意思疎通力

若手保育士の職能形成としての最優先課題は，保護者を含めた，人と会話することが苦にならない意思疎通力（コミュニケーション能力・communication ability）を身に付けることである。先ずは，中堅・熟練保育士が，保護者対応しているのを見て，意思疎通の仕方を学ぶことが重要である。何事も，経験の蓄積（場数）が必要である。保護者に対して，「このことを言わなければならない」という意識が強過ぎると，子どもの「今日の悪いこと」だけを言うことになり，結局は，それのみの伝達になってしまう。そうではなく，「子どもの今日の良いことを伝えつつ，いけなかったことを少し言う」というような意思疎通の仕方が大切である。

保護者対応においては「保育士と保護者の間で子どもへの愛情や成長を喜ぶ気持ちを伝え合うこと」「保護者のおかれている状況やその思いを受け止め理解を示すこと」[23] が重要な点である。保育士は，保護者支援において，子育て親育ちを保護者と一緒に進めるような視点が必要である。

２　中堅・熟練保育士による若手保育士の援助

中堅・熟練保育士は，若手保育士の頃は，保護者対応に苦慮することが多くあり，そのような経験を繰り返しながら，保護者との関わりを習得している。自分で考えたり，時には先輩保育士に助けられたりしながら，対応の仕方等を学び経験を積んで，若手保育士の援助ができるようになる。

したがって，「日常業務の中で，経験の浅い職員は，中堅職員やベテラン職員の仕事を通じて学んでいる

ことが多い」と言える。「そのため，リーダー的立場の職員は何が望ましいモデルかについて自覚しておくことが大切で」ある。中堅・熟練保育士は，新任・若手保育士を指導する際には，「経験年数の長短や，未熟さを指摘するような形ではなく，その立場と長所を尊重し理解しながら，どうすれば問題を解決できるか，どのような方法があるか，同僚として助言することが望ましい」であろう[(24)]。

一方で，多様化する家庭環境などにより，保護者対応も複雑になっているため，若手保育士のみではなく，中堅・熟練保育士も，困難を感じている現状がある。保護者対応の際に難しさを感じる場合には，先輩保育士が立ち会うことや，助言・指導をしていくことが保育士の資質向上につながり，その結果，保育所全体の質を高め，子どもにより良い保育が提供できると考える。

3　保育士間の情報共有と相互の連携

保育士間で協力しながら保育を進める時に，最も効率がよく，間違いの少ない方法は，保育士同士で集まり，話し合い，確認し合うことである。しかし，できない場合が多いのが，保育業務の日常である。なぜなら保育士は，通常，時間差出勤になっており，当番等で勤務時間帯もずれているからである。このような「複雑なローテーション勤務体制」[(25)]を前提にすると，みんなで集まって話し合いをするようなことは，非常に難しい。結果として，当番中に起こったことが，保育士間で伝わっていないために，保護者にきちんと伝えられない時がある。

逆を言えば，そういうことが円滑にできれば，保護者対応も順調に行くことになる。保育士は，１日の大半を多様な業務に従事し，基本的に余分な時間がない。その中で，保護者対応で判断を迫られ，迷うことがある。例えば，「自分の判断で伝えて，よいのではないか」「上の先生がいない時，自分の判断でいいのか」「その子の情報は，共有ができているのか」等である。したがって，職場内研修等では，「保育士間の様々な必要事項の申し送りや保護者への連絡事項についても，適切に意思疎通が図られるよう配慮する」[(26)]には，具体的にどういう情報伝達の方法を立案し，実施すべきかを話し合う必要がある。

保育士同士は，年齢が近いと「話しやすい，何でも言いやすい」という気持ちになる。同時に若手保育士は，熟練保育士と一緒だと日常業務において安心である。また，中堅・熟練保育士にとっては，複数担任を若手保育士と組むことは，新しい手遊び等の最新の保育情報を交換できるなどの利点もある。一方，子どもにとっては，若手・中堅・熟練と多様な年齢層の保育士がいる方が，成長・発達によい人的環境が整えられる。したがって，職場において，「施設長や主任保育士のリーダーシップのもとに，職員一人一人の力や個性が十分に発揮されることが大切」であり，「そのためには，適切な役割分担がなされ，それぞれが組織の一員としての自覚を持てるよう」保育所を運営していくことが，不可欠である[(27)]。

＜註＞

（１）厚生労働省:『保育所保育指針』, p.28,2008
（２）厚生労働省・前掲書（１）, p.16
（３）厚生労働省・前掲書（１）, p.16
（４）http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/dl/02.pdf.（2014/02/09 閲覧）
（５）厚生労働省・前掲書（１）, p.15
（６）全国保育協議会:『全国の保育所実態調査報告書2011』, p.6, 2012
（７）全国保育協議会・前掲書（６）, p.10
（８）http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/03/dl/s0321-６c.pdf.（2014/01/06閲覧）
（９）http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/09/dl/s0930-５g_0011.pdf.（2014/01/06閲覧）
（10）http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/09/dl/s0930-５g_0011.pdf.（2014/01/06閲覧）
（11）全国保育団体連絡会・保育研究所／編集『保育白書2012』, p. 28, ひとなる書房, 2012
（12）全国保育団体連絡会ほか・前掲書（11）, p.28
（13）全国保育団体連絡会ほか・前掲書（11）, p.61
（14）全国保育団体連絡会ほか・前掲書（11）, p.61
（15）中平絢子・馬場訓子・髙橋敏之：「信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援」,『岡山大学教師開発センター紀要』第４号, pp.63-70,2013
（16）中平ほか・前掲書（15）, pp.63-70
（17）国土交通省：「女性の就業状況の変化」『平成24年度国土交通白書』第Ⅰ部第２章第１節, 2013
http://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/h24/hakusho/h25/index.html（2015/09/25閲覧）

(18) 厚生労働省編:『保育所保育指針解説書』, p.213, フレーベル館, 2008
(19) 厚生労働省・前掲書 (18), p.17
(20) 厚生労働省・前掲書 (18), p.189
(21) 厚生労働省・前掲書 (18), p.31
(22) 厚生労働省・前掲書 (18), p.57,118
(23) 厚生労働省・前掲書 (18), p.189
(24) 厚生労働省・前掲書 (18), pp.209-210
(25) 厚生労働省・前掲書 (18), p.134
(26) 厚生労働省・前掲書 (18), p.189
(27) 厚生労働省・前掲書 (18), p.134

Desirable Way to Support for Guardians and Cooperation among Nursery Teachers in Case Study

Ayako NAKAHIRA※1　Noriko BABA※2　Keiko TAKEUCHI※3　Toshiyuki TAKAHASHI※4

It is desirable to have a relationship for smooth communication between nursery teachers and guardians for healthy growth and development of children. Is there any difference in corresponding method to guardians between young nursery teachers who experienced fewer years and the mid-career matured nursery teachers. This study conducted a hearing survey the number of years of work experience about how to correspond to guardians. Furthermore, we compared and considered current corresponding method to guardians by looking back the period when the mid-career matured nursery teachers were young nursery teachers. As the result, we found that it is required for corresponding to guardians to accumulate experience and obtain any advice instruction from senior nursery teachers.

Keywords : nursery teachers, years of experience, guardian support, cooperation

※1　Okayama Kid Upbringing bureau childcare and Child Education Department
※2　Kurashiki Sakuyo University
※3　Nakayoshi Nursery School, Okayama University
※4　Graduate School of education, Okayama University

【原　　著】

わが国の通常の学校における特別支援教育に関する判例動向
－インクルーシブ教育への示唆－

池内　美香子　辻　早紀　西野　真寿美
南　恭子　吉光　美陽　吉利　宗久

An Analysis of Court Cases Relating to Special Education in Japan: Perspective towards Inclusive Education

Mikako IKEUCHI, Saki TSUJI, Masumi NISHINO, Kyoko MINAMI,
Miharu YOSHIMITSU, Munehisa YOSHITOSHI

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.31-37

【研究論文】

原　著

わが国の通常の学校における特別支援教育に関する判例動向

－インクルーシブ教育への示唆－

池内　美香子※1　辻　早紀※1　西野　真寿美※1　南　恭子※1　吉光　美陽※1　吉利　宗久※2

要旨：本稿では，わが国における特別支援教育システムの構築に示唆的な近時の裁判例を要約し，新たな動向を把握することを試みた。具体的には，特別支援教育をめぐる裁判のなかでも，①通常の学校における特別支援教育の問題を争点に含むもの，②過去10年間（2005年以降）に判決が下されたもの，を条件として５つの裁判例を抽出した。それらの裁判における主な経緯や争点の評釈から，通常の学校における特別支援教育が推進されるとともに，多様な教育課題が誘発されており，新たな争点も生じていることが明らかとなった。すなわち，情報開示の範囲，就学先の決定，教員の専門性，学校の情報共有体制といった実践的課題が提起されており，障害のある児童生徒および保護者の権利を重視する判断が示されてきた。「障害者の権利に関する条約」の批准をふまえ，インクルーシブ教育の実現に向けた特別支援教育システムのいっそうの発展が望まれる。

キーワード：特別支援教育，インクルーシブ教育，裁判，就学，合理的配慮

※１　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　はじめに

2006年12月，国連は第61回総会において「障害者の権利に関する条約」（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）を採択し，国際社会に対して障害のある人の包括的な権利保障を求めた。わが国においても，条約批准に向けた国内法令の整備が結実し，2014年１月になって批准を迎えた。その過程では，障害者基本法の改正（2011年　８月）をはじめ，障害者総合支援法の成立（2012年　６月），障害者差別解消法の成立および障害者雇用促進法の改正（2013年６月）などが実現している。

これらの法は，障害のある人が受ける制限を個人の機能障害のみに起因させるのではなく，社会における様々な障壁（制度，慣行，観念など）と相対することによって生ずるものとする「社会モデル」の考え方に基づいている。とりわけ，障害者差別解消法は，障害者に対する「不当な差別的取扱い」と「合理的配慮の不提供」[1)]を差別と規定しており，教育に関しても，文部科学省が所管事業分野における対応指針と具体例をまとめている。

こうした制度的な整備が進む一方で，障害のある子どもをめぐるいくらかの裁判が起こされてきた。吉田・森部（2007）は，障害のある子どもの教育に関する裁判について，①教育・訓練指導のあり方，②教育・生活環境のあり方，③担当教員のあり方の３分類をもとに，それらの概要と特徴を整理している。ただし，2007年の特別支援教育制度の本格実施により，障害のある児童生徒をとりまく教育状況は変化を示しており，新たな争点が生じている可能性もある。

そこで，本稿では，特別支援教育の制度運用のなかで提起された問題を近時の裁判例を通して把握し，新たな動向の一端を明らかにすることを目的とする。なお，障害者の権利に関する条約が掲げるインクルーシブ教育の推進を念頭に，①通常の学校における教育を争点に含むもの，②最近10年以内（2005年以降）に判決が下されたもの，を検討の対象とした。

Ⅱ　行政文書非開示決定処分取消請求控訴事件

１）事案の概要

本件〔平成19（行コ）第19号，仙台高等裁判所（平成19年12月20日）〕は，岩手県教育委員会が実施した平成18年度花巻市学習定着度状況調査について，学校別の調査結果の公表をめぐって争われたものである。

すなわち，花巻市民による花巻市情報公開条例（平

成18年花巻市条例第19号）に基づく開示請求がなされたものの，花巻市教育委員会は非開示を決定した。このため，その取消しを求めて行政訴訟に至った。原審（平成19年（行ウ）第１号，盛岡地方裁判所）が控訴人（市民）の請求を棄却したため，不服の申し立てが行われたものである。

２）本件の争点と当事者の主張

主な争点は，本件文書が条例第７条６号に規定された非開示情報（調査研究に係る事務に関し，その公正かつ能率的な遂行を不当に阻害するおそれのあるもの）に該当するか否かであった。

教育委員会の主張は，学校別の結果を公表することにより，「テストの点数という限られた結果だけによる学校間の序列化や比較が生ずるおそれがあり，（中略）クラスの中に一人でも学習に特段の遅れのある子どもがいる場合，平均点が著しく低下し，これが公表されることによって，クラスの中でいじめや差別につながるおそれがある」というものであった。

とりわけ，障害のある児童生徒が「普通学級に在籍しながら個別支援を受ける例」の増加を指摘し，「これら個別支援を要する子どもらも，普通学級の一員として本件定着度調査を受け，集計に含まれることから，該当する児童生徒が在籍する学級，特に小規模学級においては，一人，二人の対象児の存在のために大きく平均点が下がる場合があるところ，これが公表されれば，当該児童生徒に対する差別，排除等の感情を惹起するおそれや，当該児童生徒自身の自尊心が傷付けられるおそれがある」ことを指摘した。

一方，控訴人（市民）は，全国的には学校別の学力調査結果を公表する自治体も存在し，学力向上は家庭や地域の協働が必須であることを述べた。そして，公表が学力向上の第一歩となり，学校の序列化や過度の競争は結果公表により起きるものではないとし，「障害児などが平均点を下げ，そのため障害児へのいじめや差別が起こるという点も，そのことによって県教育委員会の事務の公正や能率が不当に阻害されることにはならない」と主張した。

３）裁判所の判断

裁判所は，学力テストの結果を学校別に公表するメリットとして，①保護者や地域住民が当該地域の学校の児童生徒の学力や教師及び学校の教育の在り方等により関心を持つようになる，そうなれば，②教師や学校も児童生徒の学力の向上をより強く意識した教育をすることに務め，その結果，児童生徒の学力の向上が果たされる，③学力テストの学校別の調査結果の公表には，教師や学校の間に児童生徒の学力の向上に向けた，良い意味での競争が起こることも期待し得るものと思われ，それによっても地域全体の学力向上が図られるとした。

しかしながら，①結果のみが独り歩きをしやすく，学校間の序列化につながりかねない，②学力テストの調査結果は，必ずしも児童生徒の学力・学習状況を正しく反映するとはいえない，③小規模校も多く，また「就学指導委員会において『特殊学級適』と判定された児童生徒のうちかなりのものが普通学級を選択したほか，『要観察』との判定を受けた児童生徒も数多くいることにかんがみるならば，（中略）『特殊学級適』と判定された児童生徒には普通学級を選択させないといった児童生徒の能力を理由にした差別的取扱いを助長させることにもなりかねないものと思われる」とのデメリットを指摘した。

したがって，本件文書の非開示情報該当性を認めた本件処分に違法はないものというべきであり，本件請求は棄却すべきものであり，この判断と同旨の原判決は相当であるとされた。

Ⅲ　特別支援学校への学校指定義務付け請求事件

１）事案の概要

本件〔平成19（行ス）第25号，大阪高等裁判所（平成20年３月28日）〕は，aの親権者である申立人が，aは学校教育法71条の４（現75条）の病弱者に該当するとして，大阪市教育委員会に大阪市立b養護学校に就学させる指定通知を求めた事案である。裁判所は，大阪市教育委員会がaを就学させるべき学校として大阪市立b養護学校を仮に指定することとした原審（平成19年（行ク）第40号，大阪地方裁判所）を追認した。

なお，当事者aは小学生男児であり，申立人はaの母親である。相手方はb養護学校の設置主体である大阪市教育委員会であり，大阪市の病弱児が就学すべき学校をb養護学校に指定する権限を持つ。同校以外に市の設置する病弱者を対象とした養護学校はなく，b養護学校には寄宿舎があり，基本的生活習慣の確立に向けた指導が行われ，病状改善のため病院と連携している。大阪市教育委員会は，連携病院の廃止や在籍数の減少により，b養護学校の学校

指定を停止するとした。

2）本件申し立てに至る経緯

aはb養護学校への入学を希望し，申立人もaがb養護学校へ入学することを望んでいた。aは，以前通っていた小学校で，いじめや気管支喘息の理解不足等の理由で不登校になった。申立人は，市教育委員会にaが就学すべき学校としてb養護学校を指定しなければならない旨を通知した。

b養護学校は，病院が隣接しておらず，発作時の対応が困難であることを述べ，①aは標準的治療でコントロール可能な症状であり，b養護学校の転入と寄宿舎の入所が避けられない理由は見当たらない，②aの社会性を養うには同年代の集団による教育環境が必要である，③aと申立人の問題は児童相談所による対応が望ましい，④aと申立人は母子分離が必要で，b養護学校では母子関係の改善に繋がらないという理由から，aのb養護学校への転入学は適当でないとした。

3）本件の争点と当事者の主張

争点は，まず①aが学校教育法71条４に定める病弱者に該当するか否かである。申立人はaが病弱者に該当すると主張し，市教育委員会は，aは病弱者には該当しないと主張した。

第二に，②市教育委員会が本件指定をしないことがその裁量権の範囲を超え又はその濫用となると認められるかという点についてである。aは病弱者に該当することに加え，元の小学校でのいじめや喘息への不理解等で不登校になっており，b養護学校に就学する特別な事情があると申立人は主張した。市教委は，aの喘息症状は標準的治療でコントロール可能であるから，aの喘息の状態は継続して医療又は生活規制を必要とする程度ではないため，b養護学校に就学する特別な事情があるとは言えないと主張した。

第三に，③本件指定がされないことにより生ずる償うことのできない損害を避けるための緊急の必要があるか否かという点についてである。申立人が，aは市の設置する唯一の養護学校であるb養護学校で適切な教育を受けることが望ましいと主張するのに対し，市教育委員会は，aの病状から見て望ましい場所は情緒障害児短期治療施設だと主張した。

最後に，④公共の福祉に重大な影響を及ぼす恐れがあるか否かについてである。

4）裁判所の判決

①について，aは生後６か月で喘息と診断され，何度も入院し治療を行っている。aの症状は重いものであったが，喘息発作による入院は減少し，現在は標準的治療により支障なく日常生活を送ることができると診断されている。しかし，aの喘息は，定期的な服薬をしなければ発作を起こしやすい状態にあるので，病弱者に該当しないとはいえない。

②についての裁判所の判断は次の通りであった。aの障害の程度から，特別の施設や設備，専門性の高い教員が不可欠で，教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う場として小学校が適切でないとは言いにくい。aは喘息による他児からのいじめや，学校の気管支喘息の理解不足を理由に登校拒否となった。aは障害ゆえに学校生活に適応できなかったが，b養護学校はaの障害に適切な環境が整備されていることは明らかである。

また，保護者の意見は就学先の決定に反映されなければならず，申立人はaがb養護学校に就学することを望んでいる。これらより，市教育委員会がaにb養護学校に就学させるべき通知をしないことは，その裁量権の範囲を超え又はその濫用となるといえる。

③をめぐって，aは長期間不登校となり，心身の健全な発達に悪影響を受けている。市教育委員会はb養護学校が唯一の就学可能な学校ではないと述べるが，b養護学校がaの障害の内容，程度等に照らして適切な就学環境であることは明らかであると判断された。

最後に④に関して，裁判所はb養護学校の学校指定の停止の方針が決定されたが，具体的手続きは採られず，新たに同校への学校指定をされた児童生徒もいる。本件指定をしても，b養護学校の管理，運営に支障が生じるとは認められないと結論づけられた。

Ⅳ　四肢機能障害生徒の中学校就学請求事件

1）事案の概要

本件［平成21（行ク）第４号，奈良地方裁判所（平成21年６月26日）］は，奈良県吉野郡下市町に住所を有する当該児が，学校教育法施行令における肢体不自由者に当たるものの，認定就学者[2)]に該当するとし，行政事件訴訟法に基づき，町教育委員会に対して，当該児の就学先として町立Ａ中学校を仮に指定するよう求めた事案である。

当該児は，低体重児として出生し，四肢機能障害を有し，身体障害者手帳１級を所持していた。そして車椅子を用いて生活し，定期通院をしながら，自宅でのリハビリを行っていた。当該児は，就学前，奈良県内の私立幼稚園に通園していたが，保護者の要望から，認定就学者として，地元小学校である下市町立Ｇ小学校へ就学した。当該児は，６年間，体育を含む全ての授業を通常の学級の児童らと共に受け，学校行事にも参加していた。当該児の保護者は，当該児が小学校卒業後も，地元の町立Ａ中学校へ就学させたいと考え，町教育委員会と交渉を重ねたが，教育委員会は「Ａ中学は階段が多く，当該児及び介助員の生命が保証できない」，「当該児が認定就学者に該当するとは認められず，就学すべき中学校は奈良県立Ｈ養護学校が望ましい」という回答に終始し，交渉は決裂した。当該児は，平成21年４月１日以降，養護学校には通学せず，養護学校教員による訪問教育を受けていた。平成21年４月28日，当該児は，町教育委員会を被告として，同教育委員会が当該児の保護者に対し，就学すべき中学校としてＡ中学校を指定することの義務付けを求める訴えを起こした。

２）本件の争点と当事者の主張

争点は，①就学予定者の就学すべき中学校を指定する行為の法的性質及び当事者適格について，②当該児が認定就学者に該当するか否かについて，の２点であった。

町教育委員会の主張は，①施設の構造，設備等の問題（校舎は４階建てで，エレベーターがなく，スロープもない，介助員と教員による車椅子の昇降は危険等），②肢体不自由者を指導できる専門性の高い教員の確保の困難性，の２点であった。

当該児と保護者の主張は，当該児が小学校就学時に心身機能と学力を向上できたのは，Ｇ小学校の通常の学級で他の児童らと共に学ぶことで，障害を克服しようとする意欲を維持し，努力を続けた結果である。そのためＡ中学校への就学を強く希望している，という主旨であった。

３）裁判所の判断

裁判所は，町教育委員会が，Ａ中学校の現状の施設，設備及び教員の配置に固執したまま，現状において取りうる手段や改善の余地等を検討することなく，当該児の障害の状態に照らして，同校において適切な教育を受けることができる特別の事情があるとは認められないと判断した。また，当該児が認定就学者に該当するか否かにつき，慎重に判断したとは認め難く，著しく妥当性を欠き，特別支援教育の理念を没却するものとして，その裁量権を逸脱又は濫用したものとして申立を認容した。

下市町側は，Ａ中学校での就学が困難な理由として①施設の構造，設備等の問題，②専門性の高い教員の確保の困難性，を主張していた。しかし本件決定は，①については，各学年の教室を変更して階段の昇降回数を減らしたり，バリアフリー化のための国庫補助により整備できたり，可能な範囲でスロープを設置するなどで工夫を試みる余地はあると判事した。②については，国の特別支援教育支援員の配置への地方財政措置があること，専門性のある教員の必要性については，教員による補助が必要なのは，申立人の四肢機能を補うことが主であり，在勤のＡ中学校の教員らで対応可能であると述べ，下市町側の主張を斥けた。

Ⅴ　小学校での周知体制整備義務を怠った過失への損害賠償請求事件

１）事案の概要

本件〔平成15（ワ）4510，大阪地方裁判所（平成17年11月４日）〕は，主に小学校に就学していた児童の広汎性発達障害からくる極度の偏食への指導体制をめぐって争われた。原告児童は広汎性発達障害で，障害特性に起因する味覚過敏由来の極度の偏食があった。過去，通園していた保育園の保育士から「給食を食べなかったらお化けをなおしてある倉庫に入れる」との話を聞かされるなどし，食べることを無理強いする指導を受けたため，外傷後ストレス障害（以下，PTSD）を発症した。だがその後PTSDはほぼ回復した。

小学校への就学後は，児童に対する安全配慮ないし保護義務違反により，障害特性の情報が十分把握や活用をされないまま指導がなされることとなった。そのため，小学校で児童の担任は，好き嫌いが障害特性からくるものと知らず，無理やり食べさせる給食指導を続けた。そのような指導が続けられた後，児童にPTSDが再発した。児童は不登校状態となったため，原告である親権者（母）が他校就学を求めた。しかし，市教委は指定外就学を認めなかった。このことに対し，原告は，教育を受ける権利を侵害されたとし，市を相手取り国家賠償法に基づき330

万円の損害賠償を求めた。児童への聴取不十分との学校側の過失を認め，市に132万円の支払いが命じられた。

2）本件の争点と当事者の主張

本件の争点は，①教諭の故意又は過失行為の有無，②小学校（長）の安全配慮義務違反の有無，③市教育委員会（以下，市教委）の裁量逸脱の有無，④原告の損害と教諭の行為等との因果関係の有無及び原告の損害額の４点である。

各争点に関する原告の主張は，①PTSD再発防止のため小学校への配慮と無理に食べさせない指導の要望をしたが，無視や軽視した指導がなされた。②児童の学校生活の安全または保護の義務がある。③他の小学校では通学できる可能性があり，市教委の措置は裁量逸脱で，違法である。④小学校の安全配慮義務違反により，PTSDが再発した。教諭からの無理に食べさせる指導後，症状が悪化した。また，市教委の恣意的裁量により，指定外就学が不許可となり小学校に通学できず，教育を受ける権利が侵害された。これらの損害の金銭換算の合計は330万円である。

対する被告の主張は，①給食指導を行わないことの要望はなく，慎重な指導を実施していた。②食事に関し，極度の偏食と虐待の要因が偏食であったこと以外，説明や要望はなかった。教諭への引継でも，給食の話題はなかった。③市教委は指定外就学を許可基準に従い許可しなかったにすぎず，措置に裁量逸脱や濫用が認められないのは明らかである。④PTSD診断の正確性は疑問である。教諭の給食指導によるPTSD再発の事実は到底認められない。フリースクールへの通学は原告の独自判断であって，被告の通学費用負担の理由はない。

3）裁判所の判断

争点の①について，教諭の故意又は過失行為は，教諭の給食指導に義務違反行為があったとはいえないとされた。②では，小学校（長）の安全配慮義務違反は，小学校（長）が原告の状態や配慮事項の聴取をし，教諭らへ周知する体制を整える義務があるのに怠った過失があるとされた。③市教委の裁量逸脱は，転校を認めなかった措置に裁量逸脱はないとされた。④をめぐって，原告の損害と教諭の行為等との因果関係及び原告の損害額は，原告の親権者（母）の本件小学校に対する説明が十分になされなかったことも原告のPTSD悪化に寄与しているというべきであり，６割の過失相殺を認めるのが相当であるとされた。したがって，損害額は120万円とされた。また，弁護士費用のうち12万円が，小学校（長）の義務違反行為と相当因果関係ある損害と認められた。以上損害額120万円と弁護士費用のうち12万円をあわせた132万円の支払いが，原告である市に対して命じられた。

Ⅵ　自閉症児負傷事故損害賠償事件

1）事案の概要

本件〔平成18年（ワ）第2354号，東京地裁八王子支部（平成20年５月29日）〕は，自閉症児である原告及びその保護者が，担任による同児童の倉庫閉じ込め行為及びそれによる転落負傷事故について，担任教諭，校長，小金井市に対して損害賠償と謝罪文の交付を求めた事案である。なお，原告一郎は当時小金井市立小金井第Ａ小学校の心身障害児学級に在籍していた３年生の自閉症児である。

（1）本件学校の体育館倉庫の状況

本件学校の体育館は校舎２階に位置し，その北側に４つの倉庫が設置されている。（西から「倉庫１」「倉庫２」…とする）倉庫３は約20.9㎡の広さで，南側に体育館に通じる鉄製の内開ドアがあり，北側に床から１ｍの高さに幅1.8ｍの腰高窓が２つある。

（2）本件事故の経緯

平成16年11月26日担任は，２校時の授業のため児童らを体育館に移動させた。その時原告である子どもが倉庫１と２に入ったため，担任が「体育倉庫に入ってはいけません」と注意した。それでも子どもが倉庫３へ入ってしまったため，担任が扉を開けて「倉庫に入ってはいけないといったでしょう。そんなに入っていたかったら入っていなさい」と叱責し，倉庫３の扉を閉めた。担任は子どもが倉庫から出るのを待っていたが，出てこないため扉を開けると姿がなかった。その後，子どもが顔面から出血しながら校舎内へ走ってくる姿が目撃されており，病院の診察の結果，オトガイ部裂傷，顎関節症，歯牙破損，打撲等の傷害を負った。

2）本件の争点と当事者の主張

争点は，まず①本件事故の態様についてである。子ども側は担任が子どもを閉じ込めたため，脱出しようと5.3m下の地上へと転落し傷害を負ったと主張し，学校側は様々な可能性があるため原因の特定

はできないと主張した。

次に，②故意・過失及び調査報告義務違反の有無である。子ども側は，担任による閉じ込め行為は故意行為にあたり過失が認められ，かつ学校側は事件について虚偽の説明をしたため調査報告義務違反になると主張した。学校側は，閉じ込め行為は指導であり過失は認められず，また調査にも全面的に協力したため報告義務に違反しないと主張した。

さらに，③安全配慮義務違反の有無について，子ども側は倉庫の窓に転倒防止用の柵等が設置されておらず設備面について安全配慮義務違反に当たると主張し，学校側は倉庫への立ち入りを禁止しており，窓へも容易に近づける状態でなかったため違反しないと主張した。

そして，④被告市の責任の有無について争われた。子ども側は営造物の設置と管理の瑕疵に当たるため損害賠償と市報への謝罪文の掲載等を請求し，一方，市は瑕疵には当たらず損害賠償を負う必要はないと主張した。最後に，⑤校長と担任の個人責任が争点となった。

3）裁判所の判断

争点の①について，現場検証と事情聴取等から判断すると，原告は倉庫３の腰高窓から脱出し地面に落下した際に負傷したと判断した。

②については以下のとおりである。担任教員は事故当時特別支援学級担当として５年弱の経験を積み，その間心身障害児の教育指導に特化した研修を受けていた。また原告保護者と日課表のやり取りをし，原告に多動性があり，理解できない場面でパニックを起こす等の行動から，原告に危険認知能力や判断が乏しい面があることを認識していたといえる。また，確実に児童に伝わる指示をし，否定的な言葉を避ける等の工夫によって原告を安全に倉庫から出すことは可能であったと認められることから，本件事故は十分予見可能であったと判断し過失が認められた。

③については，特別支援学級の設置されている学校の校長及び当該地方公共団体は，自閉症児をはじめとする知的障害を有する児童の安全を確保すべき高度の注意義務を負っていると解するのが相当であるとした。本件については倉庫への出入りの禁止や倉庫内の整備の状態から原告の主張は採用できず，安全配慮義務違反にはならないと判断した。

④について，安全配慮義務違反はなく，営造物の設置と管理の瑕疵はないとした。⑤についても責任はないとし，以上から結論として原告の請求は理由があるためこれを認容することとし，担任による閉じ込め行為の点につき損害賠償を肯認し市に総額約400万を支払うことを命じた。

Ⅶ　今後への示唆

ここまで，５つの裁判例をとりあげ，それらの主な経緯や争点を整理してきた。近年，通常の学校における特別支援教育の展開とともに，多様な教育課題が議論を誘発し，新たな争点も生じている。

学力テストの開示請求訴訟（Ⅱ）は，公開すべき情報の性質とともに，学校における教育評価方法の検討の必要性を暗示しているともいえる。障害者差別解消法（2015年４月施行）は，「障害を理由とした不当な差別的取扱い」を禁止し，社会的障壁の除去を必要とする際の「合理的な配慮」の提供を規定している。学校においても，多様な教育成果の一律的な評価方法・基準に限らず，児童生徒の成長・発達を適切に評価する視点や工夫も今まで以上に必要となる。その際，合理的配慮の提供をめぐる妥当性の判断も課題となろう。

また，就学をめぐる問題も残されている。これまでも，就学先をめぐる訴訟が提起され，議論を巻き起こしてきた（杉山, 2014）。本稿で取り上げた特別支援学校への学校指定義務付け請求訴訟（Ⅲ）と，中学校への「認定就学」請求訴訟（Ⅳ）では，求められた就学先の方向性(特別支援学校と通常の学校)が対照的である。しかし，双方では，障害のある児童生徒や保護者の意向を重視する判決が下された点で共通性がみられた。

学校教育法施行令18条の２は，就学先決定における保護者の意見聴取義務を規定し，それは拡大の方向にある（「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」（平成25年９月１日付25文科初第655号）。適切な実態把握とともに，十分な情報提供をしつつ，保護者・本人の意向を反映した就学先の決定が今後も重要になる。

最後に，学校における周知体制整備義務違反訴訟（Ⅴ），自閉症児負傷事故損害賠償訴訟（Ⅵ）から，学校・教員の特別支援教育に関する専門性の向上が課題として浮き彫りにされた。学校内で情報を効率的に共有するシステムを構築し，個々の教員が障害の特性理解や個別の教育支援計画策定をはじめとする高い専門性を確保していくことは，インクルーシ

ブ教育の実現のために不可欠な要因ともなる。
「障害者の権利に関する条約」の批准をふまえ，わが国の特別支援教育システムのいっそうの発展が望まれている。より広範な裁判例の分析から，新たな傾向と課題を継続的に把握し，改善策をいち早く検討することも重要になる。

注

1）障害者の権利に関する条約（第２条）における「合理的配慮」とは，「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し，又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって，特定の場合において必要とされるものであり，かつ，均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。
2）従来，障害に応じた適切な就学のための人的・物的環境が整備されている場合，就学基準（学校教育法施行令第22条の３）に該当する障害のある者を「認定就学者」として小学校又は中学校に就学させることが認められてきた（「障害のある児童生徒の就学について」（平成14年５月27日付14文科初第291号）。現在，「認定就学者」の制度は廃止され，特別支援学校に就学する者を認定する新たな「認定特別支援学校就学者」の規定が導入されている（「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」平成25年９月１日付25文科初第655号）。

文　献

杉山有紗（2014）憲法14条１項が禁止する障害者差別―形式的平等と社会構造の再検討の要請と関係を中心に．ソシオサイエンス, 20, 128-143.

吉田 恵子，森部 英生（2007）障害児教育をめぐる裁判例.群馬大学教育学部紀要（人文･社会科学編）, 56, 249-277,

【付　記】

本稿は，大学院講義における判例報告をもとに執筆されたものである。分担は，Ⅱ（南），Ⅲ（吉光），Ⅳ（西野），Ⅴ（池内），Ⅵ（辻）となっており，吉利が導入，まとめ及び全体の推敲を行った。

An Analysis of Court Cases Relating to Special Education in Japan: Perspective towards Inclusive Education

Mikako IKEUCHI, Saki TSUJI, Masumi NISHINO, Kyoko MINAMI, Miharu YOSHIMITSU, Munehisa YOSHITOSHI

（Abstract）The purpose of this research was to analyze trends in Japan regarding special education court cases. We provides a summary and analysis of five recent court decisions for special education. A recent development in special education has created the new situation. The most predominant issue in dispute was educational rights for students with disabilities and their parents. Through the synthesis of these cases, we suggests that local school boards, school principals, administrators and teachers should reconsider objectives and principles of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. There is a need for improvement of knowledge and understanding for school system that is aligned with the inclusive education movement.

Key words : special needs education, inclusive education, court decisions, school attendance, reasonable accommodation

※１　Student at the Graduate School of Education, Okayama University
※２　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程

吉田　満穂　髙橋　敏之　西山　修

The Process of the Changing of the Childcare Workers in Accordance with “Noticing” as Autobiographical Memory

Mitsuho YOSHIDA，Toshiyuki TAKAHASHI，Osamu NISHIYAMA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.38-48

【研究論文】

原　著

自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程

吉田　満穂※1　髙橋　敏之※2　西山　修※2

本論は，保育者の内的な気付きの変容と，それに伴う保育実践の変容を合わせて保育者の変容と捉え，その変容過程を探ることを目的とした。具体的には，中堅保育者の自伝的記憶としての気付き体験の語りを収集し，質的分析を行った。保育者の気付きは，「保護者等から知る自らの保育の課題」「子どもの様子」「繰り返しの体験」「自らの保育観」「上司，同僚の存在」が契機になることが明らかになった。さらに，気付きの契機で，保育者自身が「いけない・どうしよう」「こうしたい」「嬉しい・良かった」「こうあらねば」の意識を持ち，それが起因となり，気付きが広がり深まるという変容が起こる。その気付きの変容により保育実践の変容が促されることが見出された。以上の結果から，気付きの契機とそれに伴う保育者の思いに焦点化した働きかけにより，保育者の変容を図る可能性が示唆された。

キーワード：気付き体験，自伝的記憶，保育者の変容，中堅保育者，

※１　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　問題と目的

保育者は，保育実践において，D.A. Schön (1983)[(1)]が述べる「実践知」に基づき様々な事象に気付き，対処している。実践の中で，その瞬間ごとに事象を捉え，判断し，その場の行動を決め実行する。保育とは，その繰り返しと言える。そこで，保育の質向上のためには，その判断と実行に対する自らの振り返りと省察が不可欠となる。

保育の質向上が重要視される今日，保育記録や保育カンファレンスを基に保育を振り返るため，様々な視点から研究がなされている（例えば，秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻絢子，2007[(2)]；柴崎正行・金玟志，2011[(3)]）。また，質向上の手立てとして研修も盛んに行われており，その研修を通して，自らが保育を振り返り，保育実践を変容させていることが明らかになっている。上田敏丈（2011）[(4)]は，保育カンファレンスを通して，保育者がどのように保育を振り返り，どのような視点で見直しているのか，その過程を詳細に記録し考察した。また，岡花祈一郎ら（2009）[(5)]は，保育記録の重要性を検証し，保育実践の変容に活かす手立てを示している。保育記録を活かすことと，自らの振り返りを次の保育に結び付けることは，保育者が熟達し，より良い保育を目指す上で，重要な位置を占める。保育者は経験を重ね，熟達する過程で子ども理解を深める。秋田・箕輪・高櫻（2007）[(6)]は，この過程において，保育者の意識変化が重要であり，その変化が保育者自身に意識化される必要があると述べている。しかしながら，保育記録や保育カンファレンスを基に得た気付きがどう実践に活かされ，保育者の意識変化に至るかは，多くの場合，保育者個人の力量に委ねられているのが現状である。

自分が何に気付き，それを自分の気付き体験として思い起こすかは，保育の振り返りにおいて重要な要素と言える。吉田満穂ら（2015）[(7)]は，自伝的記憶（佐藤浩一，2008）[(8)]としての保育者の気付き体験を収集し，分類・整理した。自伝的記憶とは，過去の自己に関わる情報の記憶を指す。その結果，その気付き体験は18の場面に整理され，「保育者の姿勢」「子どもの心的状態や行動」「保護者と保育者のつながり」「子どもと保育環境」の４つに分類，集約された。しかしながら，この研究では，自由記述による質問紙での資料収集のため，気付きの内容が時系列的に変容しているのか，その気付きが保育実践や保育者の変容へ影響しているのかについて，十分な質的検討が出来ていない。

保育者は，気付き体験を基に保育実践へ結び付ける際に，自らの保育を検証することは必須と言える。したがって，保育の中で気付いたことをどう次の実

践に活かして保育実践を変容させたかを捉えることにより，保育者の変容過程の詳細を探ることが出来ると考える。

香曽我部琢（2013）[9]は，杉浦健（2004）[10]の定義した転機「人は，自分や他者に対する見方を大きく転換させ，時には世界を全く異なった視点から見ることが出来るようになること」を引用しつつ，保育者が成長するための転機になった体験に着目し，その転機の要因と保育者の成長過程を提示している。本論では，気付き体験をこの転機の１つと捉え，保育者自身が自分で気付いたという体験の記憶（以下，自伝的記憶と表記する）に着目し，その対象や内容の変化の有無及び変容の過程を明らかにする。

本論で捉えようとする変容は，認知的に行われる気付きの変容と，それと並行的に行動として現れる保育実践の変容を指す。その両方を合わせて保育者の変容と捉え，質的に分析することを本論の目的とする。同時に，最初の気付きを得た契機，保育実践が変容する要因を探る。

Ⅱ　方法

１　調査対象

中堅保育者６名に対し面接調査を依頼した。本論は，保育者が保育中，何に気付き，どのように保育実践の変容をしているかを調査する目的で行った。したがって，保育経験が実践に活かされていると考えられ，園の中心となって保育に当たる可能性の高い中堅保育者に焦点を当て調査することとした。中堅保育者は，岩立志津夫ら（1997）[11]に準じて，保育経験年数を６～15年とした。**表１**には，調査対象者の一覧を示す。本論では，保育経験年数のみを考慮し調査対象者を選出した。保育者とは，幼稚園，保育所，認定こども園において，現在保育に従事している者とした。

２　調査手続及び調査内容

保育者の所属する保育施設の園長に，保育経験年数が６年～15年の中堅保育者の紹介を依頼し，保育者個人に面接調査を依頼した。その際，調査の趣旨，秘密保護の点について文書と口頭で説明し同意を得た。同意を得た後，質問紙を渡し，「自分で気付いたと思う体験」の記入を求め，調査時の語りの手掛かりとなるようにした。そこでは，「これまでの保育の中でもっとも記憶に残っている「ご自分で何かに気付いた体験（気付き体験）」を１つ挙げ，次の①～④などを含めできるだけ詳しく教えてください」と尋ねた。具体的には，①その時の状況や様子，②その時あなたが気付いたこと，対応や援助など，③その後その気付き体験が保育に生かされたこと，④今振り返ってその時のことをどう思うか，であり，これらにより自伝的記憶を想起する手立てとした。合わせて，記入した気付き体験が今の保育に及ぼしている影響度を０～100の数値で記入するよう求めた。

面接調査は設定した日時に，保育施設の一室を借り，調査対象者と調査者のみ入室し行った。実施時間は，１人30～50分程度であった。先述の①～④を基に，気付きやその変容，保育実践の変容を知るために半構造化面接を実施した。語りは，所属園の園長と調査対象者本人の同意を得て，IC録音機に録音し，その内容を逐語記録に書き起こして資料とした。全録音時間193分，書き起こし総文字数41,446文字を分析対象とした。なお，調査実施に関わる配慮等は，日本発達心理学会（2000）[12]の倫理基準に準じた。

３　分析方法及び分析手続

保育者の気付き体験の語りから，気付きの変容，保育実践の変容を見出す。その際，面接調査で得た言語資料は，定性データ分析（Qualitative Data

表１．調査対象者一覧

	保育経験年数	性別	年齢	園・職種	気付き体験の影響度
保育者Ａ	10	女	34	私立幼稚園・教諭	80
保育者Ｂ	13	女	49	私立幼稚園・教諭	80
保育者Ｃ	7	女	28	私立幼稚園・教諭	70
保育者Ｄ	7	女	26	私立こども園・保育士	80
保育者Ｅ	10	女	38	私立こども園・教諭	90
保育者Ｆ	6	女	40	公立幼稚園・特別支援教育支援員	90

Analysis）ソフト「MAXQDA11」[13] を援用し分類した。気付きの内容に着目し，具体例として集め，類似した内容に分類・再編した。同時に気付きの契機や内容の変化に関する特徴を整理した。さらに，保育実践の変容や，その変容に関わる要因について着目し，整理した。

Ⅲ　結果と考察

ここでは，それぞれの保育者の語りの一部を引用しながら，気付きがどのように変容したかを中心に結果を記述し，考察する。保育者の語りの内，特に注目する箇所には，下線と番号を付した。

保育者Ａの語り

お芋掘りには行ったけど，その後がどうなったとか，それぞれの子どもがどれだけお芋を持って帰って，体験によってどういうことを感じたとか，どういうことを体験したかということに全く目が向いてなかったんだなと感じました①。（お芋を欲しがった方の）子どもの家庭環境にもその時初めて，２学期半ばなのに…初めて気付いたし②。（中略）（芋を差し出した子どもの母親が）集団の中で，その子どもが対等にやっていけているかということを心配されていたので，集団の中でどういう存在なのか，お互いがどういうふうな存在だと感じているのか，ということに目が向いてないというか，そういうことを見るんだな，ということを感じました③。（中略）年長って手がかからないけど，見ないといけないところは，自分で考えていかないといけないんだ，と感じました④。年長の担任をしたのが２回目で，まだまだ経験が浅くて，そこでどういうことを保育者が見ていくのか分かっていかないといけなかったので⑤。そういう意味でいい体験になりました。（中略）振り返ると，対応の仕方も苦情処理みたいで，今，親になってみると，もうちょっと，母親として，両方の（親の）気持ちを受け取ってあげられたんじゃないかな⑥。（中略）（幼稚園を変わって，自由遊びの中で），自分で見るということやも，気付いていくということにも⑦，自由保育の中で，自分がどういう保育者になりたいかをすごく考えるようになりました⑧。

保育者Ａは，１年の保育経験の後，別の園に移って２年目の体験を語った。芋掘り遠足で，掘った芋を友達に渡し，ほとんど持ち帰らなかった子どもの保護者の電話が発端になった。全く気に留めていなかった事柄を保護者から指摘され，振り返ったことを契機に，子どもへの援助を行う自らの保育への姿勢を問い直した①②。その問い直しから，自分が今まで考えていなかった子どもの家庭環境や，保護者が自分の子どもに対して心配している点について考察しながら，気付きを広げた③。次の段階として，保育をするとは，何に目を向けるべきなのかという点へ考えが移行した④⑤。これは，単に気付きの対象が移行しただけではなく，保育をする際に考える必要があるのは何かという考察にも至り，気付きが深まったと言えよう。さらに，当時の気付き体験から，自分がどういう保育者であるべきかという保育者としての姿勢へと考えが深まり，現在もそれを意識しながら保育を実践している⑦⑧。さらに，自分の子どもを持ち，保護者の立場に身を置いた上で，当時を振り返り，今の立場なら保護者の気持ちをより理解出来たのではないかという反省に至った。保護者へ共感出来るようになった自分自身にも，意識が向いている⑥。

この語りには，子どもが芋掘り遠足から芋を持って帰らなかったという出来事に直面して以降の保育者Ａの気付きの移行や深まりが表れた。気付きの変容が示されたと言えよう。

保育者Ｂの語り

２学期の初めにいざこざがあって，私もいけなかったんですけど，自分に余裕がなくって，子どもを見てない時間帯っていうのがありました。（中略）子ども同士であったいざこざを私がうまく保護者の方に伝えられなかったことから①，話が大きくなって，怒られて。（中略）ずっと言われて，うまく対応出来なかったということで②，…保護者の方に対する連絡とか，大事なことはその時にきちっとやらないと③，後からあの時っていうことでは済まないな，っていうことを，しっかり勉強させて貰いました。（中略）ずっと３学期が終わるまで続きましたね。対応していっても，お母さんには「あの時のことが許せない」と話を戻され（中略）園長や教頭が間に入って下さり，一度話をする機会を設けて，言いたいことも言えたし，保護者の方の気持ちも受け取れたし。学園長先生も出て来て下さったり，園長先生がやんわり言って下さったこともあって④。会を設けて下さって，

とっても良かったし，他の保護者の方もしっかり対応して下さって助けて戴きました。やっぱり，連絡をきちっとしなければいけないということです⑤。出来る限り，ちょっとしたメモでも電話でもやらなきゃ⑥。（中略）他の先生にも言われたんですが，見てるつもり，聞いてるつもりではだめ⑦。一日あの子は何をしてたかが全然分からない日にならないようにするってことです⑧。それと，早めの連絡っていうことです⑨。

最初，保育者Ｂは，子ども同士のいざこざの状況を把握しておらず，保護者に報告が出来なかった①②。保護者はそのことで，不信感を持ち，それまで抱えていた担任である保育者Ｂへの不満が表面化し，関係は悪化した。何度も来る苦情に，その都度対応するが，信頼関係を取り戻す兆しは見えてこなかった。その中で，保育者Ｂは，自分の不足だった点や，ここまで状況を悪化させた原因を考えざるを得ない事態になる。保育中の状況を保護者に報告出来なかったことが発端となり，保護者の信頼を損ねた状況に直面したことに気付いた①②。同時に，保護者に報告するためには，状況把握が必要であるにもかかわらず，子どもを十分見ていないことでそれができなかった自分を振り返っている③。同僚からの，「見てるつもり，聞いてるつもりはだめ」という助言を大切なこととして取り入れ，そのことによってさらに，状況把握の必要性への気付きを強化した⑦⑧。ここでは保育者Ｂが，連絡の重要性を繰り返し語っている。その語りにおいても，状況把握の必要性への気付きが強化されていることが示されている⑤⑥⑨。この一連の状況の中で，園長と教頭等の上司や同僚保育者の支援や，他の保護者の冷静な対応が自分の力になっていることを意識するようになった④。

保育者Ｂにとっては，保護者からの度重なる苦情への対応で，健康も損なう程の体験であったようだ。しかし，個々の問い合わせに対応をする中で，自分の実践のどの対応が保護者に不信感を与えるのかと，自身の保育に対する反省へと結び付いた。その反省を踏まえ，保育者として必要な援助をすることに，保育実践を変容させている。同時に，上司や同僚や他の保護者の支援で困難を乗り越えたことに対し，感謝の気持ちが実感されるようになった。いつまで続くか分からない対応は，保育者Ｂにとっては，苦しい体験であったが，それでも支援を得て乗り越えた上での気付きは，自伝的記憶として深く刻まれていると言える。

保育者Ｃの語り

年中の時から，何事に対してもやる気がなかったり無気力だったりした子どもがいて…①。（中略）保護者の方から「うちの子，苦手なのに何で鍵盤ハーモニカなんですか」って連絡が来て…わあ，苦手だったのかと思って②。でも，何とか好きになるようにこちらも努力します，って答えたんです。10分でも15分でもその子どものところに行って，個人的に練習をする時間を取ろうって思って，頑張るためのシールを貼る表を作って特別の時間を設けるようにしました。そうすることで，無表情だった子どもが，私に対しても，普段の生活の中でも発言出来るようになってきて，顔もニコニコするようになってきました③。練習の自信も付いたし④。（中略）自分とだけの関わりになるような時間が取れたことでその子どもにとって，安心したというか，頑張ろうという活力になったのかな。卒業の時は，あの秘密の特訓が嬉しかったってアルバムに書いてあって。（保護者から）電話がきた時はどん底になって，でもちょっとずつ子どもの様子が変わっていったのも，それも目に見えて分かるし。保護者の方にお伝えして…，卒園の時「先生に良くして貰った」っていう文章も貰いました。（中略）子どもの様子や仕草には保護者の関わり方も関連するから，そういう背景もしっかり考えて関わり方を見ながら接しないといけないなって⑤。出来るだけそういうことを見るっていうところまで気を付けてるかなって，この経験を通して気が付きました。この子どもは関わりを求めているのかなって，そういうのも汲んで⑥。どうやったら，一生懸命出来るかな，頑張ろうって思えるかなって。（中略）（電話が来た時は）もう落ち込んで，自分の力不足と理解して貰えてない悔しさとがあったかもしれない。（中略）この子ども全然変わらないわ，じゃなくて，こっちがどうにか手立てをすれば，変化は絶対あるなと思うようになりました⑦。何も言わなかったらそのままだけど，こっちが気付いて声を掛けたら，子どもが注意するようになったりする。そうすると，ああ，こう言ったら子どもが分かりやすいんだな，伝わるなっていうのが分かってきたな⑧。

合奏で鍵盤ハーモニカを割り当てた子どもの保護者から，楽器を変えて欲しいとの連絡があった。保育者Cは，普段からこの子どもに関して，やる気の乏しさを気に掛けていた①。しかし，その子どもの保護者から連絡が入り，初めてその子どもの持っている苦手意識に気付くことになった②。そこで保育者Cは，楽器の変更ではなく，苦手意識を克服するよう，普段から意欲に乏しいと思われる子どもに働きかける方を選択した。具体的には，保育者と二人だけの練習時間や進度が分かるシール表を作り，少しでも「出来た」という気持ちを持たせようと試みた。すると，徐々に子どもの表情が和らぎ，発言数が増えていく様子が見え，活動への意欲や自信を感じ取るようになってきた③④。目に見える表情や発言から，見えない取り組みに対する自信を受け止めるようになった。その場の状況への気付きから，子どもの心の状態へと，保育者Cの気付きが深まっていると考えられる。さらに，この子どもは，十分時間を取った関わりを求めていたのではないかと思うようになり，それは後日，別の子どもとの体験でも気付き，一般化した捉えになった。それらのことは，保育者が子どもへ援助する際に，重要なこととして思い起こされている。

保育者Cは，この保護者が「うちの子は鍵盤ハーモニカが苦手」との思いを持ったことや，他の保護者が自分の子どもの行動を認めないことで，子どもが意欲を持てなかったという経験をした。そこで，子どもの鍵盤ハーモニカの上達や，表情等からつかめる意欲的な態度を保護者に知らせ，保護者が子どもの意欲を認められるように対応を工夫した。子どもの意欲が出てきたのは，保護者が子どもを認める対応をするようになったことが一因だと気付いた⑤。実践では，関わりを求めている子ども⑥への対応や，分かりやすい説明を考え試すこと⑧を積み重ねている。その積み重ねが，子どもの目に見える状態や行動からその原因を考察し，その子どもに適切な援助を考えることに結び付いた。これらの体験の繰り返しから，子どもは，援助によって変わる可能性があると，気付きが，広く一般化された⑦。それぞれの具体的な援助が，子どもの可能性を広げると共に，そのために何らかの具体的な援助が必要だと実感しており，より深い気付きになったと言える。

保育者Dの語り

この子どもは，何でも「出来ない」って言い，マフラーも出来ないと諦めていました。でも，クラスの友達がマフラーを完成させたので，私が，それにボンボンを付けて「ほら，お友達のが出来たよ。みてごらん」って声をかけました。すると，私もやってみるって勢いが出てきました①。勢いが出てくるとやる気も出てくるので②，毎日おうちから毛糸を持ってくるようになりました。出来ないっていう時，手を添えたり，援助するのを止めてしまえば，その子どもの遊びや育ちなんか止まってしまうんだってその時感じて…③（中略）お友達が実際に出来たっていうのを見ることで私もやってみたいっていう思いが子どもにはあるんだなということに気が付きました④。おじいちゃんやおばあちゃんのも作ってあげたいって…細い毛糸も持ってきて，時間はかかるんですが，手先も上手に使えるようになって⑤，…どんどんマフラー作りを進めていきました。…先生が作って見せるっていうのもいいですが，やっぱり，同じ年齢の友達が，作ったものっていうのは，私も出来るかもしれないって思うきっかけに大きな影響があるんだと気付かされました⑥。(中略)振り返って思うんですが，保育者がちょっと手伝ってあげたり，出来た時に良かったねっていうのが感じられるような援助がやっぱり大事なんだなっていうのを改めて勉強させて貰いました⑦。私がちょっと言ったことが広がっていく，…諦めてたのが変わった，ある時見てて，カッと変わったので⑧…そこから他のことへも頑張っていけるようになったなあっていうのがある⑨。ある時，アって表情が変わって，「私も出来る」とか言ったんです⑩。しょげて自信がなかった表情が，ある時出来るって作り始めました。すごい集中力だった。目で見て分かりました。

保育者Dは，意欲が感じられない子どもが，友達の出来上がったマフラーを見て「勢い」が出てきたことに気付いた①。保育者Dが「勢い」と表現する事象は，実際に外から見て分かるこの子どもの表情や声から推察して捉えたものだと考えられる。目に見える事柄から本児の「やる気」という目に見えないものへと，気付きが及んでいると言えよう②。この活動の過程で，家からたくさんの毛糸を持って来て家族に作ってあげるといった事実や手先が上手く使えるようになっている現象等から，子どもが意欲的になっているという内面へと気付きを深めていると考えられる⑤。これらの出来事から，友達が子どもの行動に影響を及ぼす可能性に気付くようになっ

た④。さらに，他の保育場面で，友達を見て行動が変わった子どもの様子を捉え，友達の影響への気付きを繰り返し語っている。この気付きが保育者Ｄの中で定着したと考えられる⑥。

この活動で保育者Ｄは，援助の違いにより本児の活動への取り組み方が変化した事実に気付き，そのことから，一般化した援助の重要性へと語りの内容を広げた③⑦。本児の活動を見ていた保育者Ｄは，本児の変化を見逃していない。いつも接している保育者が，子どもの表情の微妙な変化や活動に向かう姿勢等により，活動に集中して没頭し始める瞬間を捉えていると考えられる⑧⑩。その気付きを他の場面への気付きへ広げ，一般化して語っている⑨。

保育者Ｅの語り

保育者になって２年目でした。（外遊びが少ない園で）何とかして外に出て，っていうふうに心掛けてはいたんですけど，環境面でも難しく，それが転機になって，もうちょっと（子どもが）自分達で考える保育をしないといけないなって感じました①。５歳児にとっては十分遊びが出来ず，難しかったなあ。今，ここでさせて戴いている保育環境が（恵まれていて），本当に全然違うなって思います②。（あの頃は）思い描いていたのとは全然違うなって③。子どもにしてあげたい，手を出したいんじゃなくて，子どもを尊重してやりたいなっていうのを④…大人数の子どもに言葉で言い聞かせるじゃないですか，自分でもどうしても嫌だなって感じて…。鼓笛なんかもしていて。（中略）今は，ちょっと後悔で，子どもに申し訳なかったなって，自分のなりたい先生じゃなかったです⑤。私，自分の幼稚園の先生にすごく憧れていて，小学生の頃からの夢でなったんですけど，なってみると全然違っていました⑥。保育に関しての話は全然なかったなと。(中略)（２番目に行った保育園は）先生の団結もあって，研修会もあって，すごく勉強になりました。保育も見て戴いて，自分の保育を振り返る機会を戴けました⑦。気付いたり直せたりして，すごく勉強になりました⑧。次に行ったところで，比較出来たかなと⑨。友達と遊ぶ時間を削って，鼓隊の練習に打ち込もうとする，それがかわいそうだなって思って。やっぱり，今は，やりがいを感じています。人を育てる責任をすごく感じて仕事をしています。

保育者Ｅは，初めて就職した保育所での保育が，自分の思い描いていたものと大きく違った時のことを気付き体験として思い起こして語った①③。保育環境，保育内容，保育者の言動等が，自分の保育観とずれがあることで，改めて自分の保育観を問い直し，子どもの思いに沿った保育，自分達で考える保育を確認することになった④。現在勤務しているこども園の保育環境の良さを実感すると，当時の保育所で，自分が理想とする保育が出来なかった経験を思い起こし，良い保育環境を常に考える姿勢を持つようになった②。保育者Ｅは，自分の幼稚園時代の担任に憧れていた。その姿は，「明るいムードメーカー」「見て見ぬふりをしない」「あなたをいつも見ているよと感じさせてくれる」といった，具体的な保育者像として意識され，そのような保育者でありたいと願っている。最初に勤務した園では，その思い描いていた保育者像とかけ離れた保育者と遭遇した⑤⑥。これによって，逆説的ではあるが本来持っている望ましい保育者像を確認することになった。２番目に勤務した保育所では，保育者集団の結束が強く，研修も熱心に行っていた。お互いの保育を観察し合った後の意見交換が，保育者として成長する良い機会となるとの意識を深めた。指摘を受けて学び，自分の保育を振り返りながら保育実践の変容を行う大切さに気付いたのである⑦⑧。

保育者Ｅは，以前から持っていた保育観とずれがある場での保育によって，自らの保育観を問い直し，自分が良いと思う保育を確認したことを語っている。後に，自分の理想として描く保育実践が出来る場を与えられ，自分の考える保育を肯定し，確認することで良い保育とは何かについての気付きを得ていると言えよう。保育者Ｅは，語りの中で，最初の園で感じた違和感や理想との違いを繰り返し思い起こし，現在置かれている状況との比較で，保育観や現在の気付きを述べている。過去の体験と現在の状況を繰り返し比較し，良い保育やあるべき保育者の姿への気付きを深めていると言える⑨。

保育者Ｆの語り

学級の中に支援の必要な子どもが３人いて，一人のダウン症の子どもに対していつもは私が，担任の先生の言っていることを噛み砕いてその子どもに伝えて，その子どもが動くという流れになっていたんです。ある時，ほかの車椅子の子どもに手を掛けている時，そのダウン症の子どもが，きょ

ろきょろっと周りの様子を見て，ハサミとノリと下敷きを自分で持って来て自分のところに座ることが出来て，すごく嬉しそうな顔をしていました①。あれ，今まで私のしていたことは，行き過ぎたことをしてたのかな②。この子どもにはしてあげないといけない，という私の勝手な思い込みでずっと支援してたんだけど，実は周りの子どもを見て自分で動けるようになってたんだなって思って③。小学校や幼稚園で支援の必要な子どもが同じ集団で過ごすのは，こういうことにあるんだな④，一緒の中で過ごすっていうのが刺激も受けるし，育っていくんだなっていうのを感じた出来事でした。待ってあげなくちゃいけないとか分かって，理解したつもりでも，全然待ってなかったんだって，私思って⑤。勝手にこの子どもにはこうしてあげなければいけないっていう思い込みがかえってその子どもの成長を止めてたかな⑥。失敗してもちょっと待たないといけないっていうのは実感しました⑦。（中略）その時のその子どもの顔が忘れられなかった。「出来た」っていう顔が。そんな達成感を得られる前に私が余計なことをしてたんですよね⑧。（中略）これがなかったら，私まだきっと，先に先に囲ってたかもしれないな。（中略）もっと見極めないと。自己満足に浸っている場合じゃないというか，その子ども一人ひとりの目指すところに合わせる…。今の段階でこの子どもにとって何が必要なんだろうかっていうのは，常に考えていかなければ…⑨。それまでの私，何やってたんだろう。（中略）手のかからないと思い込んでいる子どもにもっと手をかけてやりたい。そんな子どもをちゃんと見てあげられてなかったんじゃないかと思う⑩。良かったんですよ。これがなかったら，きっと同じことを繰り返しているままだと思うので。結局，その子どもが自分で判断するところを奪ったままだったんだろうって思うので，これは衝撃でした。

保育者Fは，特別支援員として幼稚園に勤務している。思いがけない，嬉しそうな子どもの表情から，自分で周囲を見回し行動出来るようになった子どもの成長に気付いた①③。そこから，それまでの自分の保育を反省し②，「待つ保育」が出来なかった点に気付いた⑤。このことにより，効率を優先していた自分の保育では，無意識に手順を追うことが日常化していたのではないかと，自身の保育実践の全体を振り返った気付きになっている。同時に，自分の思い込みが子どもの成長を妨げていた可能性もあると考えが広がって来た⑥。この子どもが周囲の子どもの様子を見て行動したという視点から保育を捉え直し，健常児と支援の必要な子どもが一緒に過ごす意味に思いが至り，気付きを深めていると言える④。保育者Fは，この子ども一人の出来事から，保育全般に共通して重要な点として，それぞれの子どもに合わせて待つということに気付いている⑦⑧。さらに，一人ひとりの「今」に必要な援助をすること，一見，目立たず見落としがちな子どもに目をかける必要性があると，保育全般へ気付きを広げていった⑨⑩。子どもを見る際，保育者の根本として必要な姿勢へ気付きを深めていると説明できる。

保育者Aから保育者Fまでの語りを概観すると，各自が思い起こす気付き体験は，内容も様々であり，気付きを得た契機は，それぞれに違う。しかし，一つの事象や子どもの表情等に気付いた保育者は，その事実のみに留まらず，そこからの対応や援助を考え始め，さらに別の事象やそれに対する新たな対応の仕方に気付き，そこでの気付きを保育全般に一般化している。

Ⅳ　総合的考察

1　気付きの契機と保育実践の変容への要因

本論では，自伝的記憶として保育者が語る気付き体験において，その気付きがどのように変容し，それに伴い保育実践の変容を起こすのか，質的な分析から明らかにすることを目指した。その結果，保育者の気付き体験には，重要な契機となる保育上の出来事が見出せた。また，最初の気付きの後，さらに気付きが変容し，そこから保育実践の変容が起こる要因が示された。以下では，保育者の気付き体験の契機と変容とそれに伴う保育実践の変容について，得られた知見を示す。

第１に，保護者等の異なる立場からの問いかけや指摘あるいは情報が１つの契機となる。保育者は，日々の保育で，無意識に対応してしまったことに関して，保護者からの問い合わせや指摘を受ける。自らの保育の課題に直面したことで，自身の保育の不手際や不備に気付き反省的に振り返る。保護者からの問い合わせに関しては，必ず対応して納得のいく答えを出す必要がある。保護者対応を誤ると，その後保護者の信頼を失いかねず，保育そのものに影響する可能性もあるからである。その点から，保育者

にとって大きな気付きの契機になるだろう。保育者Aは，「保護者に言われることで，慎重度が増し，真摯に対応する」と述べ，熟考し対応することが示されている。気付きの際の要因として最初に感じた「いけない・どうしよう」という思いがある。その思いから，「そうだったのか」と気付き，「こうしたい」と保育実践の変容を起こしている。同時に，保護者からの連絡が，家での子どもの様子を知り，新たな子ども理解を生む契機になっている。

第２に，常に子どもに寄り添いながら様子を捉えることが契機になる。明らかに外から目に見えて様子が違うことがあるだろうが，保育者Bや保育者Fは，「目の輝き」「今まで見たことのない表情」のような，常に接している保育者でなければ把握出来ない点を気付きとして語った。目に見える様子というより，保育者の感覚的な捉えと言える。中堅保育者の持つ実践知に基づく子どもの把握と考えられる。ここでも子どもの様子を捉え,「どうしよう」と思い，行動の意味を考え「そうだったのか」と考察する。加えて，実践がこれで「良かった」，子どもが成長して「嬉しい」という思いで気付きを強化させ，次も「こうしたい」と次の実践へ結び付けた。

第３に，保育者は気付きの繰り返しにより，その気付きが強固なものになっている。それには，まず，毎年の行事や同じ出来事といった状況の繰り返しがある。さらに，根本的に似た状況の「子どもが興味を持つ時は」「意欲を感じられない時には」という，ある概念の中でも保育者は「同じような時」として捉え，前回の気付きを確認していた。繰り返しの中で起こる「（やはり）そうだったのか」の思いが，気付きを強化すると言えよう。

第４に，それまでに培ってきた自身の「保育観」に照らし合わせる気付きがある。保育者Cは，理想の保育者像を明確に持ち，それと実際の保育場面で直面した差から気付きを得た。保育者は自身の保育観からの気付きにより，具体的に「こうしたい」と考え，実践の基盤とする。その際，保育者は実践しながら，新たに「どうしよう」「そうだったのか」の気付きを繰り返し，改めて「こうしたい」との思いを持つ。それが，次の保育実践へ影響すると考えられる。この保育観に基づく実践において，保育者の保育観と合致する実践で体験した「良かった」「嬉しい」の思いが，気付きを定着させると言える。

第５に，保育者は，同僚や上司からの支援，助言により，気付きを変容させ，深めていることが示された。太田光洋（2008）[14] は，「保育者集団として保育についての姿勢や考え方を理解し共有することが保育者同士の支え合いを助ける」と述べている。園全体が一体となって保育に当たる雰囲気があると，保育者は素直に相談し，助言を聞き入れることが出来，保育中の「どうしよう，困った」を乗り越えられる。また，西山修（2013）[15] が述べるように，振り返りを個人で行うだけでなく，保育者同士で体験を語り共感し合うことが，社会的関係の中での気付きを促す。上司や同僚の協力は，保育者にとって「良かった」「嬉しい」の気持ちを起こさせる。保育者が保育で気付きを得，実践の中で深めていく際に同僚との話し合いの持つ意味は大きい。野本茂夫（2008）[16] は，保育者は一人ではなく，支えてくれる仲間の存在に救われることを明らかにしている。その支えられて乗り越えた喜びで気付きが深まると言えよう。保育者の気付きから次への保育実践の変容には，上司や同僚の存在や職員との関わりの影響が大きい。

保育者にとって，自身の「行った援助が良かった」「子どもの変化が嬉しい」という思いは，保育の原動力となっている。気付きにより「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来る信念」（三木知子・桜井茂男，1998）[17] である保育者効力感を持つことが出来る。逆にその保育者効力感を持つことでさらに気付きが深まり，そのことが保育実践の変容を促すことも考えられる。語りから得た本論の資料では，最初の気付きの契機に，好ましくないことが多かった。しかし，やがて「嬉しい」気持ちが芽生え，気付きに基づいた実践へ結び付くことが分かる。佐々木智美･皆川直凡（2013）[18] は，個人が直接経験した感動体験が思い出されやすいと述べている。同様に，気付き体験を後に喜びを持って思い起こすことでその気付きが保育にとって好ましい気付き体験だったと思い起こされ，定着し強化されていくと考えられる。

以上，保育者の気付きには，主要な契機があることが見出された。同時にその際，気付きと保育実践の変容を起こさせる感情や意思が生じている。それは,「いけない･どうしよう」「こうしたい」「嬉しい」「良かった」等の思いである。語りの中で各保育者は,「こういう保育をしなければ」「こういった保育者にならなければ」というような「こうあらねば」の気付きに言及している。保育者は保育実践中に一つの契機から気付きを得て，保育全体や保育者としての

在り方へと考えを広げていることが示唆された。

保育者は，自身の一連の気付き体験を思い起こす際に体験した一部のみを嬉しい出来事とするのではなく，体験全体を通して「良かった」と受け止めている。その体験によって，それまで解っていなかったことが解り，知るべきことを知ったという喜びだと理解できる。保育者として熟達しているという実感されることが示されている。杉浦健（2008）[19]は，自伝的記憶により，自己の転機を語ることで，自分が変わったことに気付き，再認識すると指摘している。そのことにより，現在の自分を肯定し，成長を確認し，その成長した行動を続けられるようになると述べている。保育者は，自身の気付き体験を語ることにより，気付きを再確認し，その体験を肯定的に捉え，喜びの体験としていると考えられる。各保育者の気付き体験が，現在に及ぼす影響度は，70〜90の高い値を示している（**表１**）。このことから，喜びの内に気付きの再確認が行われていることが裏付けられる。

保育者は，保育実践の中である体験を契機に，気付きを得て，それを自身の気付き体験として思い起こす。そこでは，一つの事柄にだけ気付いているのではなく，ある体験から連鎖的に様々な気付きを得ていることが明らかになった。

２　保育者の変容のための支援の可能性

自分の保育に関して反省すべきことに直面すると，一つの気付きから関連した多くのことに思いが至り，気付きが増す。最初の出来事を契機に，子どもの様子や保護者の思い，保育実践での自身の未熟さや反省すべきこと等に気付くようになる。そこから，子どもの様子を見る意味や子ども一人ひとりの背景を探る大切さに考えを広げる。子どもの背景に気付いた保育者は，それぞれの子どもに合わせた援助を様々に試行し，新たな気付きを得る。気付きの変容から，保育実践の変容が起こり，そのことで子ども自身の変化に結び付く。子どもの成長を実感すると，保育者としての在り方に考えを広げ，望ましい保育者像の構築へと向かう。西山修（2008）[20]は，保育者の力量形成が，日々の実践と観察と省察の繰り返しの中での営みであると螺旋的モデル図を示している。保育者の気付きは，その繰り返しの螺旋の中で変容し，保育実践の変容に活かされていると言える。

本論では，保育者の気付き体験の語りを資料として，保育者の気付きについて分析した。保育者の一つ一つの気付きは，単独で積み重なるのではなく，一つの出来事から連鎖し広がり，深まるという変容過程があることが見出せた。また，その気付きの変容が保育実践の変容へ活かされる過程が捉えられた。したがって，保育者の気付きを分析することは，保育者が熟達する過程を明らかにする一端になり，熟達化を支援する一つの手立てになると期待される。その気付きを促進するには，保育者の気付きの契機になっている出来事を明らかにし，上司や同僚を含め園全体で，保育者の気付きを共有し，支援することが重要である。その気付いた体験を再確認し，その後の保育実践の変容を促すには何度も思い出し意識する必要がある。そのためには，気付き体験を語る機会を設けることが有効であると考える。

Ⅴ　今後の課題

本論の面接調査で得られた資料の気付き体験では，「困ったこと」に遭遇し，そこから得た気付きを実践の中で解決を試みながら，気付きを深めていく過程が見出せた。他方，「望ましい状況」からの気付きがあり得る。資料の量を増やすことにより，気付きの変化から保育実践の変容の過程が明確になると考えられる。

また，本論では，中堅保育者の語りから資料を得た。現在も実践を続けている，保育経験のある保育者であり，前向きに保育に取り組んでいると言える。そのため，気付き体験も明確であり，気付きの連鎖も具体的に示された。しかし，まだ保育経験が浅く保育観が明確でない初任保育者の気付き体験については，資料が得られていない。初任保育者の熟達化に対する支援を考える上では，経験の浅い保育者への調査が課題となる。

引用文献

（１）Schön,D. A.（1983）:*The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.（佐藤学・秋田喜代美/訳：『専門家の知恵　反省的実践家は行為しながら考える』，76頁，ゆみる出版，2007年.）
（２）秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子：「保育の質研究の展望と課題」，『東京大学大学院教育学研究科紀要』第47巻，289-305頁，2007年.
（３）柴崎正行・金玟志：「日本における新人保育

者の育成に関する最近の動向」,『大妻女子大学紀要』第47号，39-46頁，2011年.
（４）上田敏丈：「保育援助に対する幼稚園教諭の振り返りプロセス―異なるティーチング・スタイルに着目して―」,『乳幼児教育学研究』第20号，47-58頁，2011年.
（５）岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春：「エピソード記述による保育実践の省察―保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討―」,『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第37号，229-237頁，2009年.
（６）秋田・箕輪・高櫻・前掲書（２），289-305頁.
（７）吉田満穂・片山美香・髙橋敏之・西山修：「保育経験年数からみた気付き体験の特徴」,『岡山大学教師教育開発センター紀要』第５号，９-18頁，2015年.
（８）佐藤浩一：『自伝的記憶と構造の機能』，24-26頁，風間書房，2008年.
（９）香曽我部琢：「保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス」,『保育学研究』第51巻第１号，117-130頁，2013年.
(10) 杉浦健：『転機の心理学』，１-12頁，55-59頁，ナカニシヤ出版，2004年.
(11) 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子：「保育者の評価に基づく保育の質尺度」,『保育学研究』第35巻第２号，52-53頁，1997年.
(12) 日本発達心理学会：『心理学・倫理ガイドブック―リサーチと臨床―』，有斐閣，2000年.
(13) 佐藤郁哉：『QDA ソフトを活用する実践質的データ分析入門』，85-95頁，新曜社，2008年.
(14) 太田光洋：「専門家としての保育者集団の発達をささえるもの―地域子育て支援活動の取り組みにみる保育者の相互支援―」,『保育学研究』第46巻第２号，43-52頁，2008年.
(15) 西山修：「免許状更新講習における保育者支援プログラムの簡易実施とその効果」,『応用教育心理学研究』第30巻第２号，３-13頁，2013年.
(16) 野本茂夫：「保育者が保育のゆきづまりを乗り越えるとき―保育実践における保育者相互の支え合いの意味―」,『保育学研究』第46巻第２号，53-64頁，2008年.
(17) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」,『教育心理学研究』第46巻第２号，203-211頁，1998年.
(18) 佐々木智美・皆川直凡：「大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析―自伝的記憶としての感動体験―」,『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第10号，21-28頁，2013年.
(19) 杉浦健：「自伝的記憶の機能」,（佐藤浩一・越智啓太・下島裕美編『自伝的記憶の心理学』），60-75頁，北大路書房，2008年.
(20) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成』，247-251頁，風間書房，2009年.

The Process of the Changing of the Childcare Workers in Accordance with “Noticing” as Autobiographical Memory

Mitsuho YOSHIDA ※1, Toshiyuki TAKAHASHI ※2 Osamu NISHIYAMA ※2

This paper aimed to explore the childcare workers’ change of internal “noticing” in connection with the change of childcare practices and the process of the change. Data was collected from the mid-career childcare workers who were asked about their experiences of “noticing” as their autobiographical memory. This qualitative analyses clarified that the childcare workers’ “noticing” was notified by the following factors; “questions about childcare noticed by the parents’ words and actions” “children’s attitude” “experience of repetition” “own childcare perspective” “the existence of the supervisor and colleagues”. In addition, with the “noticing”, the childcare workers start to have a consciousness of the following; “ it is wrong, don’t know what to do” “want to try” “it is fine, I’m happy” “it should be..”, which leads to expansion of “noticing”. By “noticing”, it was found that it promoted change in childcare practices. The finding from the results suggest that there is a possibility of knowing the change of childcare workers’ attitude by clarifying the factors of “noticing” and focusing on the childcare workers’ feelings.

Keywords：noticing, autobiographical memory, the changing of the childcare workers, mid-career childcare workers

※1 Graduate School of Education,Okayama Univercity（Master’s Course）
※2 Graduate School of Education,Okayama Univercity

【原　　著】

自閉症スペクトラム障害のある子どものストレッチ時における姿勢の改善に関するビデオセルフモデリングの効果

松下　泰将　大竹　喜久

The Effects of Video Self-Modeling on Improving Stretching Postures of a Student with Autism Spectrum Disorder

Yoshimasa MATSUSHITA,　Yoshihisa OHTAKE

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要　第6号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.49-58

【研究論文】

原　著

自閉症スペクトラム障害のある子どものストレッチ時における姿勢の改善に関するビデオセルフモデリングの効果

松下　泰将※1　大竹　喜久※2

本研究では，自閉症スペクトラム障害のある生徒に対して，ストレッチ時の姿勢改善のためにビデオセルフモデリング（VSM）による指導を実施し，その効果を検証した。実験デザインとしては，ストレッチを構成する４つの姿勢（「伸展」「前屈」「捻転」「側屈」）間の多層ベースラインデザインを用いた。さらに，「伸展」については反転デザインを合わせて用いた。その結果，「伸展」と「前屈」で，VSM導入直後の行動変容が確認された。また，「伸展」では，VSMの導入と除去，再導入のいずれにおいても行動変容が確認された。「捻転」については，VSMのみでは行動変容が確認されず，リハーサルと視覚的明示を追加する中で初めて行動変容が確認された。「側屈」では，それらの方略を加えても行動に変容が見られなかった。標的行動間でVSMの効果に差が認められたことについて，日常生活におけるこれら４種類の体操姿勢の使用頻度の違いの視点で考察された。

キーワード：ビデオセルフモデリング，自閉症スペクトラム障害，体操姿勢

※１　高知県立中村特別支援学校
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　はじめに

1990年代の半ばより，自閉症スペクトラム障害のある子ども（children with autism spectrum disorders: 以下，C-ASDと記す）の行動形成を図るための方略の１つとして，その子ども自身がモデルとして登場するビデオを本人に視聴させ，それを手掛かりに行動形成を図る「ビデオセルフモデリング」（以下，VSMと記す）が注目されるようになった（Buggey, 1999）。この手法は，C-ASDの社会・コミュニケーション行動の形成に効果的であることが示されるとともに，映像の撮影機器や編集機器，再生機器の小型化や安値化，操作の簡素化に伴い，学校教育においても導入され始めている（Buggey, 2009）。

Bandura（1997）は社会学習理論において，年齢や人種といった属性において本人に近く，能力面ではわずかに本人よりも高い人物がモデルとなった時に，もっとも観察学習が促進されると述べている。VSMで用いられるモデルは視聴者自身であるため，属性において本人にもっとも近い人物がモデルとなっていると考えられる。さらに，VSMでは，ビデオ編集技術を用いて本人がもっともうまくできているシーンのみを組み合わせ，「少しだけ将来の自分を見せる（feedforward）」（Dowrick, Kim-Rupnow, & Power, 2006）。それゆえ，能力面において視聴者よりもわずかに高い人物がモデルとして用いられる。したがって，社会学習理論に照らし合わせれば，VSMで用いられるモデルは観察学習を促進する上で最適なモデルの条件を満たしている。

また，同じくBandura（1997）の自己効力感理論によれば，ある状況で人間が行動を起こすためには，「自分がその状況に対処できる能力を持っている」という信念と，「自分が持っている能力を使えば必ず結果は伴う」という信念が必要であるとされている。VSMでは，本人の能力が最大限に発揮されている姿と同時に，それが確実に報われている状況を視覚的に示す。したがって，それを見る本人の中に「自分はその行動を示す能力がある」「自分がその行動を示せば必ず結果は伴う」という信念を生じさせ，ひいては行動変容につながる可能性が高い。

C-ASDを対象として行われた先行研究では，VSMを導入することにより，質問に対する応答（Buggey, 2005; Buggey, Toombs, Gardner, & Cervetti, 1999; Sherer et al., 2001），要求（藤金, 2002; Wert & Neisworth, 2003），会話の開始（Buggey,

2005), かんしゃく (Buggey, 2005), 攻撃行動 (Buggey, 2005), やりとり (Bellini, Akulian, & Hopf, 2007; Buggey, 2012; Buggey, Hoomes, & Sherberger 2011), 小論文の書き方 (Delano, 2007), 単語の読み (Marcus & Wilder, 2009), 挨拶 (Ohtake, Kawai, Takeuchi, & Utsumi, 2013) など, 幅広い行動が改善されたことが報告されている。ビデオ視聴時の様子が詳細に報告されている研究は少ないが, エピソード的な記述からは, おおむねビデオに注視していたことが読み取れる。

一方, 上述の先行研究の中には, VSMによる効果が認められなかった事例もわずかに含まれている (Buggey et al., 2011; Sherer et al., 2001)。たとえば, 対象者間の多層ベースラインデザインを用い, VSMによる質問への応答行動改善への効果を調べたSherer et al. (2001) では, C-ASD５名中１名についてはVSMの効果がほとんど認められなかった。Sherer et al.によれば, この１名の言語・認知発達や適応行動が他の４名に比べて劣っているわけではなく, 何がこの結果に影響したのかはわからないとしている。逆に, 短期間に改善した２名については, とりわけ視覚的情報処理能力の高さが顕著であり, この能力がVSMの効果において何らかの影響を与えたのかもしれないと推察している。

実験の内的妥当性を高めるために多層ベースラインデザインが用いられる場合, 最低３つのベースラインが準備されることが基準になりつつある (Horner et al., 2005)。こうした中, ベースライン間でVSMの効果が異なる事例も出てくることが推測される。そうした事例を丁寧に分析することで, VSMによるC-ASDの行動変容に影響を与える要因を抽出することが可能になる。単にVSMがC-ASDの標的行動に変容をもたらすかどうかの視点からだけでなく, ベースライン間の変容の違いに注目しながら, どのような条件の下であれば効果がより期待できるのかを明らかにしていくことが求められるが, 上述の先行研究では, その点での分析が不十分であるように思われる。

本研究は, 行動間の多層ベースラインデザインを用いて, １名のC-ASDの４つの姿勢を改善する上でVSMがどのように貢献するかについて検討したものである。具体的には, ①VSMがC-ASDの姿勢の改善に貢献するのかどうか, ②姿勢の違いによってVSMの効果に差が生じるのかどうか, ③姿勢の違いによってVSMの効果に差が生じるのであれば, その要因として何が考えられるのか, について考察することを目的とした。

Ⅱ　方法

１　対象生徒

本研究の対象生徒は, 特別支援学校中学部に在籍する男子生徒であった。研究開始当初の年齢は14歳 (中学部２年) であり, 医療機関より中度知的障害及び自閉症と診断されていた。小児自閉症評定尺度 (CARS) による総得点は31 (軽・中度自閉症) であった。受容言語能力に関しては, サインやジェスチャーを用いた指示のみならず, 主語, 動詞, 目的語から構成される口頭での指示にも従うことができた。読み能力は小学校２年生レベルであった。福山(1986) を参考にして行われた微細神経学的検査の結果からは, 微細及び粗大協調運動, 触覚認知機能, 左右認知機能のいずれの神経兆候においても異常は見られなかった。

保護者には研究の目的や方法, 期待される効果や考えられるリスク, 個人情報の取り扱い等を説明し, 研究参加に関する同意書に署名を得た。本人に対しては, 初回時, 第一筆者がビデオセルフモデリングの取り組みについてビデオを操作しながら説明し, その後は毎回, 本人にビデオを視聴するかどうか確認し, うなずくか「うん」と言った場合にのみ実行した。拒否を示したことは一度もなかった。

２　標的行動とデータ収集

担任教師と相談の上, 朝運動の時間における布を使ったストレッチ (約２分) を構成する４種類の姿勢を標的行動とした。具体的には, 「伸展」, 「前屈」, 「捻転」, 「側屈」であった。それぞれの標的行動の定義をTable １に示した。

毎朝行われるストレッチでは, 「十分に手足が伸ばせていない」, 「本来の姿勢と左右逆の姿勢を行う」などの誤反応が頻繁に生じていた。この状態は, 対象生徒が中学部１年の時から続いていた。担任教師による指導としては, 「声掛け」, 「肘をつつく」, 「手を取って一緒に行う」といった支援方法が実施されていたが, 効果はほとんど見られなかった。また, 担任教師からの指示を受けた後, ストレッチ自体を行おうとしなくなることもあった。その他にも, 「指吸い」や「布を首に巻く」, 「でたらめな順序でストレッチを行う」などが見られた。こうした行動が頻繁に見られたため, 担任教師は筆者に支援を求めて

Table 1　標的行動の定義

姿勢の種類	定義
姿勢１「伸展」 	両肘を伸ばし，布を頭の上でピンと張る姿勢。評価基準は，①両肘が真っ直ぐに伸びていること，②両脇が90度以上開いていること，③布がピンと張れていることの３点とした。頭に布を載せて感触を楽しんでいるように見られた場合は誤反応とみなした。
姿勢２「前屈」 	腰を曲げ，布を持った両手を地面に向けて伸ばす姿勢。評価基準は，座位においては，①上半身が膝に接していること，②両手が地面に向かって伸びていることとした。立位においては，①腰を曲げて体を45度以上前に倒していること，②両手が地面に向かって伸びていることとした。対象児の体の硬さを考慮し，膝は曲がっていても90度以上であれは正反応とみなした。
姿勢３「捻転」 	両手を体の前で伸ばし，布をピンと張った状態で左右に体をねじる姿勢。評価基準は，①両肘が90度よりも開いていること，②布が真っ直ぐにピンと張られていること，③体を左右にねじろうしていること（ねじる向きに両手が動いていること）の３点とした。
姿勢４「側屈」 	「両手を上げる」姿勢から体を横に傾けた姿勢。評価基準は，①両肘が90度よりも開いていること，②布が真っ直ぐに張られていること，③体を倒す向きと反対側の肘が体の耳元近くまできていることの３点とした。頭に腕を載せている場合は誤反応とみなした。

きた。また，ストレッチは健康維持のために生涯に渡って手軽に実施できる活動であり，正しいやり方を身に付けておくことは対象生徒の生活の質を高めることにもつながるのではないかと考えられた。

実際のストレッチの流れは，椅子に座って「伸展」→「前屈」→「捻転」→「側屈」，その後，立ち上がって「伸展」→「前屈」→「捻転」→「側屈」→「伸展」の順であった。それぞれの姿勢で求められた持続時間（以下，必要持続時間と記す）は，座位と立位の合計で，「伸展」が40秒，「前屈」が25秒，「捻転」と「側屈」がどちらも30秒であった。

週３回，約５か月間にわたり，ストレッチ，及びセルフモデリングビデオ視聴を第一筆者がビデオ撮影した。ストレッチ場面は約10メートル離れた位置から，ビデオ視聴場面は約３メートル離れた位置から固定カメラで撮影された。撮影中，対象生徒がカメラを気にすることはなかった。

撮影された動画を再生しながら，正しい姿勢が見られるたびにその持続時間を記録し，それらを合計することで毎セッションの正反応持続時間を算出した。それを必要持続時間で除し，100を掛けたもの（%），すなわち，「持続率」を標的行動の測度とした。

３　指導方法：VSM

正しい姿勢を阻害する要因，及び正しい姿勢につながる支援方法に関する仮説を立てるために，担任教師と１時間の面談を行った。その結果，正しい姿勢を阻害する要因として，正しい姿勢を示すことに随伴する後続事象の本人にとっての価値が低いことが挙げられた。その根拠として以下の点が挙げられた。対象生徒の認知能力や身体能力から判断すると，正しい姿勢を示すことは可能である。正しい姿勢を示す後続事象は，教師からの称賛，筋肉を伸ばすことに伴う感覚刺激などが考えられるが，もし，これらの後続事象が本人にとって価値があるのであれば，正しい姿勢が生じるはずである。ところが，実際は，「指吸い」や「布を首に巻く」，「でたらめな順序でストレッチを行う」など意図的に誤反応を示すところが見られることから，教師からの称賛，筋肉を伸ばすことに伴う感覚刺激よりも誤反応に後続する教

師の反応の方が本人にとっての価値が高いと考えられた。これらを受けて，正しい姿勢を示すことに随伴する後続事象の価値を高める支援方法を考えること，具体的には，確立操作（Laraway, Snycerski, Michael, & Poling, 2003）として機能する方法を探ることとした。

本研究では，確立操作としてVSMが選定された。小学部在籍中，対象生徒は挨拶行動の改善のためにVSMを経験していた。その際，ビデオをよく注視しており，かつ，自分の挨拶の出来栄えについて教師に同意を求めることがあった（例「（ビデオと同じように）大きな声で言えたよ」）。この事実に基づき，本人が正しい姿勢を示しているビデオを対象生徒に見せることで，①正しい姿勢を示すことに随伴する後続事象として「ビデオ通りのかっこいい自分になった」が生まれる，②「ビデオ通りのかっこいい自分になった」は本人にとって価値ある後続事象である，③したがって，正しい姿勢をとることが生じやすくなる，ことを期待した。

4　セッティング

ストレッチは校内の運動場または体育館で行われた。１名の全体指導担当教師が対象生徒を含む15名の生徒に対面し，模範を示した。８名の教師が個別的な支援を担当した。対象生徒のストレッチ場面での立ち位置は，中学部集団の中央であることが多く，この位置は，目の前にストレッチの模範を示す教師がいる位置であった。模範の教師が直接対象生徒に声をかけることはほとんどなかった。運動場でストレッチを行う場合は，各個人に１脚ずつ椅子が用意された。一方で，体育館で行う場合は，１つのベンチに２人が座ってストレッチを行った。天候により，ストレッチを体育館で行うか運動場で行うかが決められたが，どちらの場合であっても，対象生徒の立ち位置に違いはなかった。

5　マテリアル

マイクロソフト社のビデオ編集ソフト「ビデオスタジオ12」を用い，４種類の姿勢それぞれに対応したセルフモデリングビデオを作成した。例えば，姿勢１「伸展」に対しては，対象生徒が座位で体を上に伸ばしている１場面，対象生徒が立位で体を上に伸ばしている２場面のみを含むビデオが用意された。それぞれの場面には，ストレッチ中に流れている音楽も挿入された。ビデオの映像には対象生徒以外の人物が映らないよう編集技術を用いて動画加工を行った。

ビデオ視聴への意欲づけと見通しを持たせるため，ビデオの始まりには正しい姿勢の静止画像とともに「かっこいいすがたをみて」の字幕，終わりには正しい姿勢の静止画像とともに「さいこうのたいそうだった」といった対象生徒を称賛する字幕を加えた。また，正しい姿勢を示している動画が流れる直前には，「すわっていてもすばらしい」といった称賛の字幕とともに，その姿勢の静止画を挿入した。

正しい姿勢が編集された動画には，「ひじがピンとのびている」や「こしがまがっている」といった注目すべきポイントや称賛の言葉を含んだ字幕を挿入した。

ビデオの視聴時間は，どのセッションも１～２分の間に収まるようにした。もっとも短いのは，セッション11～17までの「伸展」のみのビデオを視聴させたセッション（約１分）であり，もっとも長いのは，「伸展」「前屈」「捻転」のビデオをまとめて視聴させたセッション36～39（約２分）であった。導入の静止画像は約８秒，終了の静止画像は約10秒，動画の前に挿入する静止画は約３秒とした。

ビデオに使用する映像は，主に，ベースライン期で撮影されたものの中から適切な姿勢が維持された場面を切り取って編集しなおすことによって作成された。ただし，「捻転」と「側屈」については，ベースライン期ではモデルとなるような姿勢を抽出することが難しかったため，ベースライン期間中（「捻転」はセッション33と34，「側屈」はセッション44と45），ストレッチ開始前の自由時間を利用し，担任教師による身体プロンプトの下，わずかな時間であってもモデル姿勢を適切に行っている姿を引きだし撮影した。例えば，「捻転」であれば，担任教師が後方より左手で対象生徒の左ひじを，右手で対象生徒の右ひじを伸ばすようにし，どちらの腕も伸びたところで担任教師がビデオの視界外に移動するという手法をとった。

VSMを実施する中で，当初のビデオで使われたモデル姿勢よりも理想に近い姿勢が現れた場合には，映像を差し替え，よりよい姿勢モデルをビデオで見せた。しかし，新しく映像を差し替えたビデオを初めて導入したセッションで「以前のビデオの方が良かった」という対象生徒の感想が出されたため，映像の差し替えはその１度を除いて行わなかった。

6　ビデオ視聴

ビデオ視聴は主に教室内のリラックススペースで行われた。視聴機材にはノートパソコンを用いた。ビデオの視聴は，ストレッチ開始より約25分前の８：45～８：50に行われた。この時間は，対象生徒の意向を尊重し決定された時間であった。ただし，学校行事の関係から，ストレッチの約１時間前に視聴させなければならない期間が２週間程あった（セッション46～51）。

ビデオの視聴場所については，「伸展」及び「前屈」は教室で視聴を行った。一方，「捻転」は，当初，教室で視聴させていたが，周囲の騒音によって対象生徒が集中できない様子が観察されたため，セッション40から視聴場所を個別指導室に変更した。「側屈」は最初から個別指導室で視聴させた。

対象生徒がビデオ視聴中，実験者（第一筆者）は対象生徒の隣で言葉による称賛を与えた。称賛のタイミングは，適切な姿勢を行う様子が映っている間であり，映像とともに映っている称賛の文章とほとんど同じ言葉を用いた。

7　手続き

担任教師に対しては，実験期間中であっても普段と変わらない指導を継続するよう依頼した。また，ストレッチ中のかかわり方の改善が必要であると判断された場合には，いつでも自由に改善のための手立てを実行して構わない旨を伝えた。期間によっては教育実習生を受け入れている時期もあり，実習生にも同様の依頼をした。実験期間中の観察によれば，担任教師や実習生は，対象生徒が全くストレッチをしない，あるいは明らかに逸脱した動きを見せる時以外，ほとんどかかわりを持っていなかった。正しい姿勢の出現に伴う即時称賛もほとんど行われなかった。なお，実験者から教師に対し，プロンプトや称賛を増やす等の依頼はしなかった。

実験は，ベースライン期，VSM期，視覚的明示入りVSM＋リハーサル期，除去期から構成された。

（1）ベースライン期

姿勢改善のためのVSMは行わず，担任教師が普段通りの指導を行う期間である。この期間を利用してセルフモデリングビデオを作成した。

（2）VSM期

難易度が比較的低い姿勢からVSMを導入した。具体的には「伸展」→「前屈」→「捻転」→「側屈」の順となった。「伸展」は，ベースラインデータの下降傾向が確認されたところでVSMを導入した。それ以降は，グラフの視覚的検視からVSM導入の効果が認められ，かつ，担任教師から「よくなっている」といった主観的評価が得られたところで随時VSMを導入した。

（3）視覚的明示入りVSM＋リハーサル期

「捻転」の際，ねじる向きと反対側の腕の肘が伸びにくい傾向が見られたため，同姿勢への介入期の途中（セッション40）から新たに２つの方略を加えた。１つはリハーサルである。リハーサルでは，ビデオ視聴直前に，実験者が対象生徒に言語プロンプトや身体プロンプトを与えながら正しい姿勢をつくらせた。ビデオ視聴直前でのこうした指示には特に抵抗を示すことはなかった。もう１つは，肘の伸びに関する視覚的明示である。ビデオ視聴の際，ねじる向きと反対側の肘の伸びに注目させるために，肘にそって赤い直線が現れるように加工したビデオを見せた。さらに，当初は，対象生徒の意見を聞かずに赤ライン入りのビデオを視聴させたが，２回目のセッション（セッション41）から口頭で，あるいは用意した選択用の映像を示して，赤ライン有のビデオを見るか，赤ライン無のビデオを見るかを選ぶ機会を設けた。これら２つの方略は「側屈」の介入期でも引き続き行われた。「捻転」では，16セッション中，10セッションは赤ライン有のビデオが選択され，「側屈」では，７セッション中，３セッションは赤ライン有，４セッションは赤ライン無が選択された。

（4）維持期

ベースライン期と同様の条件であった。なお，実験期間の制約上，この条件は「伸展」と「前屈」のみで適用された。

8　実験デザイン

ストレッチを構成する４種類の標的行動間の多層ベースラインデザインを用いた。さらに，「伸展」については反転デザインを合わせて用いた。

9　信頼性

（1）姿勢の持続時間

測定の信頼性を確かめるために，発達支援学を専

攻する大学院生１名にストレッチ場面の測定を依頼した。この協力者は，すべての条件，姿勢にわたり，セッションの20%を抽出し，ストレッチ場面のビデオを見ながら独立して標的行動の持続時間を求めた。一致率の求め方は，短い持続時間÷長い持続時間×100（%）であった。実験者と協力者による評定者間の一致率は90%であった。なお，各姿勢の一致率は，「伸展」が92%，「前屈」が87%，「捻転」が90%，「側屈」が92%であった。

（2）ビデオ視聴

対象生徒がどの程度ビデオを視聴しているのかを確かめるため，第一筆者が全ビデオ視聴セッションの約25%を無作為抽出し，５秒間隔のインターバル記録法（部分法）を用いて，視線がディスプレイに向けられている割合を算出した。ビデオへの注視率は平均91%（範囲：77－100%）であった。

10　担任教師による評価

実験期間最終日に，VSM手法及びその効果に関する担任教師への面接を行った。質問事項としては，①「VSMによる指導の効果をどのように感じているか」，②「ストレッチへの参加は以前と比べてどうか」，③「生徒はビデオの視聴を楽しんでいたように感じたか」，④「ストレッチ場面へのVSMによる指導を行ったことで，ストレッチ場面以外の行動に何か変化は見られたか」，⑤「教師自身でもVSMによる指導を行ってみたいか」，⑥「他の生徒や他の行動改善に対してもVSMによる指導を用いてみたいと思うか」，⑦「対象生徒へのVSMによる指導によって，他の生徒に何らかの影響はあったか」，⑧「VSMによる指導を実施した際に何か不都合は生じたか」，⑨「対象生徒に対して今後も姿勢へのVSMによる指導を行ってみたいか」の９事項であった。

Ⅲ　結果

1　各標的行動の持続率

ベースライン期，VSM期，視覚的明示入りVSM＋リハーサル期，除去期それぞれの条件における各標的行動の持続率の推移を示したものがFig. １である。セッション11～17までは「伸展」のVSM，セッション18～35までは「伸展」と「前屈」のVSM，セッション36～38までは「伸展」「前屈」「捻転」のVSM，セッション39は「捻転」のVSM，セッション40～46までは「捻転」の視覚的明示入りVSM，セッション47～53までは「捻転」と「側屈」の視覚的明示入りVSMを視聴させた。

ベースライン期において，「伸展」及び「前屈」については平均持続率がそれぞれ41.5%，20.4%であり，ある程度の正反応が出現していた。一方，「捻転」及び「側屈」については平均持続率がそれぞれ8.8%，6.5%であり，ほとんどのセッションでわずかしか正反応は見られなかった。

VSM導入後，「伸展」と「前屈」については介入と同時にレベルがあがり，その後も安定した持続率を持続した。VSM期の平均持続率はそれぞれ77.1%，41.5%となり，ベースライン期よりも２倍程度長く正反応を持続させることができた。

「伸展」については，最初のVSM除去を実施した際には持続率が低下したが（平均値＝41.3%），VSMを再導入した後は１回目のVSM期と同様，80%近い持続率を安定的に示すようになった（平均値＝78.4%）。再度，VSMを除去したセッション39以降は，２回目のVSM期よりもわずかに高い持続率で推移した（平均値＝82.7%）。「前屈」については，VSMが除去されたセッション39以降，VSM期よりもわずかに高い持続率が維持された（平均値＝46.1%）。

一方，「捻転」については，VSM導入と同時にレベルが下がり，その後，わずかに上昇傾向は見られたものの，ベースラインの最高値には及ばない状況であった（平均値＝8.3%）。いずれの誤反応も，ねじる方向と反対の腕の肘が曲がっていることによるものであった。VSM導入の５セッション目（セッション40）より，ビデオ視聴前のリハーサル（言語プロンプトと身体プロンプトを用いて正しい姿勢をさせる）と修正VSM（注目させたい箇所に赤線を入れる）を導入したところ，持続率の変動は大きいものの，ベースラインの最高値36.7%を超える持続率が14セッション中５セッションで観察され，平均持続率もベースラインの３倍近くに改善された（平均値＝23.3%）。これら２つの組み合わせによる介入の効果が認められたため，「側屈」には，最初の介入セッションから修正VSMとリハーサルの組み合わせを導入したが，１つのセッションを除き，いずれのセッションでも正しい姿勢が観察されなかった。

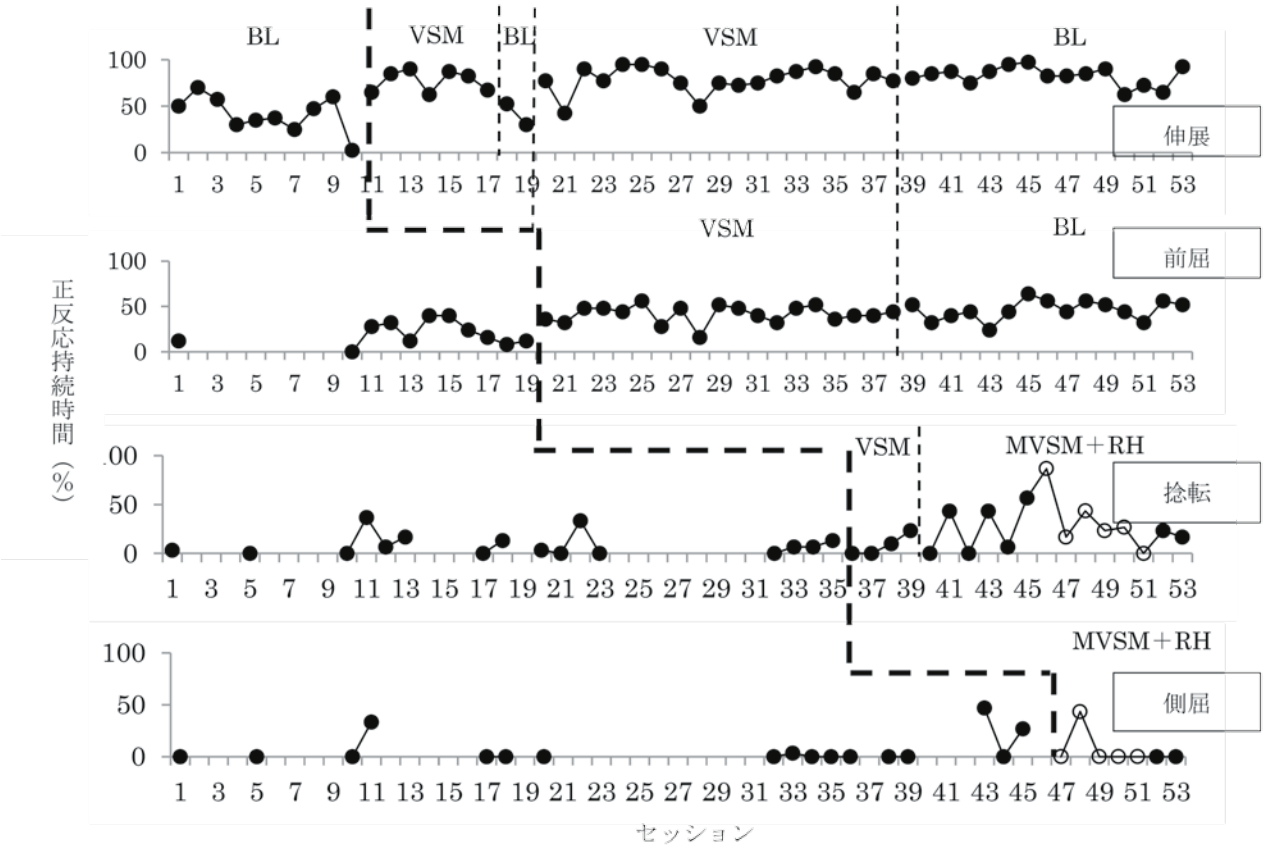


Fig. 1　4つの標的行動ごとの正反応持続時間の推移．BLはベースライン，VSMはビデオセルフモデリング，MVSMは視覚的明示入りビデオセルフモデリング，RHはリハーサル．白抜きのデータポイントは，体操開始１時間前にビデオ視聴が行われたセッションにおける成績．

２　視聴の様子

実験当初は，ビデオ画面に対して顔を横に背けつつ，ちらちらと横目で見たり，耳を塞いだりといった様子が見られた。しかし，夏休みを挟んだセッション22以降，まっすぐに画面を見つめることが多くなり，時々笑みやビデオへのコメントも見られるようになった。また，視聴の前に実験者に対して「（８時）45分に見たいな」といった言葉も出てくるようになっていた。

実験中，視聴場所を教室から個別指導室に変更したが，特に混乱は見られなかった。むしろ，個別指導室の方が，周りの雑音が気にならないため落ち着いて視聴できていたように思われた。

３　担任教師によるVSMの評価

VSMの効果に関する担任教師への面接では，VSMによる指導の効果やVSM実施の仕方に対しては肯定的な意見が得られた。一方，担任自身がビデオを作成しVSMを実施することに関しては消極的であった。一番大きな理由は，準備と実施に労力や時間がかかりすぎることであった。

Ⅳ　考察

本研究では，行動間の多層ベースラインデザインに反転デザインを組み合わせることにより，①姿勢の改善に対してVSMが有効であるかどうか，②姿勢によって効果に違いはあるかどうか，③違いがあるとすれば，その要因は何か，を検討することを目的として行われた。結果は，姿勢の種類によってVSMの効果が著しく異なっていた。

１　姿勢の改善に対するVSMの有効性，及び姿勢による効果の相違

「伸展」に関して，VSMの導入や除去，再導入に伴い，確実に行動変容が認められることから，行動変容にVSMが関与していることは明らかであろう。一方，「前屈」の改善とVSMとの関係に関しては解釈に慎重を要する。なぜなら，セッション11から19にかけて，「前屈」の持続率の変動が「伸展」へのVSM導入（「伸展」のビデオを見る）とVSM除去

に連動しているところが見受けられるからである。すなわち，反応般化の可能性は否定できない。そうした中,「伸展」へのVSM再導入と同じ時に「前屈」へのVSM導入（「前屈」のビデオを見る）を実施したため,「前屈」の持続率改善が「前屈」のビデオ視聴によるものなのか,「伸展」のビデオ視聴の反応般化によるものなのかがわかりにくくなった。ただ, VSM導入後の「前屈」の平均持続率（41.5%）は,「伸展」にVSMが導入された時期と重なるベースライン期の７セッション（セッション11から17）の平均持続率（27.4%）よりもはるかに高いことから,「前屈」のビデオ視聴による影響はあったと考えた方がよいだろう。

「伸展」と「前屈」については両方とも，VSM除去後の持続率の維持が確認された。先行研究（Bellini et al., 2007; Buggey, 2005; Buggey, 2012; Buggey et al., 2011; Buggey et al., 1999; Delano, 2007; 藤金, 2002; Wert & Neisworth, 2003）においてもVSMは成績の維持にも有効であることが指摘されているが,この理由についてはよくわかっていない。VSM終了後もビデオで描かれた自己モデルのイメージがC-ASDの中に保存されており，必要な時にそれを参照することができるのではないか，また，自己モデル通りになることそれ自体がC-ASDにとって価値ある後続事象となるため正反応が維持されるのではないか等，いろいろと考えられるが，今回，それを裏付けるような対象生徒の反応（例えば，維持期において「ああ，ビデオのようにはできていないなあ」と言いながら姿勢を修正する等）は見いだせなかった。

「捻転」姿勢に関しては, ビデオ視聴直前のリハーサルとビデオ内容の修正（視覚的明示刺激の追加）を行って２セッション目から改善の傾向が現れた。VSM期においても，ビデオの字幕とビデオ視聴中の実験者による称賛によって肘の伸びが大切であることが強調されたが，それだけでは大切な情報が伝わっていなかったのかもしれない。実は，セルフモデリングビデオを作成するために,「捻転」については，２セッション（セッション33，34）にまたがり，ストレッチ直前にリハーサルと同様のこと（正しい姿勢をさせる）を行っていた。しかし，どちらのセッションも標的行動の持続率に影響を及ぼさなかった。この結果を基にすれば，リハーサルの効果というよりは視覚的明示の効果があったのかもしれない。一方，赤ライン有を選んだ８セッションと赤ライン無を選んだ４セッションの「捻転」の平均持続率を算出してみると，それぞれ23.3%，45.8%であり，この結果を見れば，視覚的明示刺激追加（赤ライン有）の効果は認められないことになる。以上,今回の結果からは，これら２つの方略がそれぞれどのように「捻転」の持続率に作用したのかについては不明である。

２　VSM効果の相違の要因

４種類の姿勢の内,「伸展」と「前屈」に対してはVSMによる指導の効果が認められた。しかし,「捻転」と「側屈」に対してはVSMのみでの効果は認められず，リハーサルと視覚的明示を加えることで若干の改善が認められた。「側屈」に対しては，それら２つの方略を加えても効果が認められなかった。こうした効果の相違の要因に関して，標的行動の特性から検討したい。

「伸展」や「前屈」は，ベースライン条件の段階で正反応がある程度出現していたのに対し,「捻転」や「側屈」は，正反応がほとんど出現していなかった。また,「捻転」や「側屈」については，身体プロンプトを与えない限りモデルとなる姿勢を引き出せなかった。これらのことを考慮すれば，持続率の低さが「できるけれどもやりたくない」といったモチベーションの問題に起因している場合にはVSMの効果が期待されるが,「やりたいけれどもできない（にくい）」といったスキルの問題に起因している場合にはVSMの効果はあまり期待できないのかもしれない。

このことを裏付ける上で，これら４つの標的行動に類する行動が対象生徒の日常生活の中でどの程度使用されるのかに注目することは意義があるように思われる。例えば,「高いところにあるものを取る」のは対象生徒の日常生活の中でも見られるが，この時は姿勢「伸展」と類似した姿勢が求められる。また,「下に落ちているものを拾う」ことも対象生徒の日常生活の中で生じるが，この時には「前屈」と類似した姿勢が求められる。さらに,「正面に置かれたものを体の位置を変えずに左（または右）に置き換える」，あるいは「左（または右）に置かれたものを体の位置を変えずに正面に置きかえる」動きが求められることも対象生徒の日常生活の中では見られる。この時には「捻転」と類似した姿勢が求められる。これら３つの姿勢とは対照的に，対象生徒の日常生活において,「側屈」のように，両腕を伸

ばしながらの側屈姿勢が求められる機会は存在しない。こうした「動きの不自然性」が,「側屈」課題の困難さを生じさせる，あるいは,「側屈」を行うことに随伴して生じる感覚刺激の嫌悪性を生じさせることにつながっているのかもしれない。この点を確かめるためには，日常生活において，両腕を伸ばしながら側屈することが求められる（結果として，対象生徒にとって価値ある結果がもたらされる）場面を何らかの形でつくり，それが姿勢の持続率に影響を与えるかどうかを見ていく必要がある。

3　担任教師によるVSMの評価

VSM手法及びその効果に関する担任教師の評価については，VSMによる指導の効果自体には肯定的な意見が得られたが，担任教師自らが積極的にVSMによる指導を行ってみたいと思えるまでには至らなかった。その最たる理由は，今回の対象生徒の行動変容の大きさが，動画を編集・作成する上で必要とされる労力が十分に報われる程度のものではないと判断されたためであろう。ただ，動画編集に慣れれば，今回の場合であれば30分程度でビデオは完成できる。担任教師が実際に編集に携わっていたら，作成への関与への評価も変わっていたかもしれない。一方,今回のような姿勢を標的とする場合,「写真によるセルフモデリング」のように，準備も操作も簡単であり，ストレッチ中に本人モデルを継続して示すことができる方略や,「巨大鏡前でのストレッチ」のように，指導場所は限定されるが，リアルタイムでの自己モニタリングを可能とする方略など，VSM以外にも有効と考えられる方略はいくつかあげられる。VSMがこうした方略よりもはるかに効果的であることが示されれば，多少の労力は必要であっても使用しようと思う教師が増えるかもしれない。

4　本研究の限界と今後の課題

本研究は，C-ASDの姿勢の改善に対して，自発的生起がある程度確認される姿勢であれば，VSMが一定の効果を示す可能性を見いだした。しかしながら，対象児が一人であること，標的行動も「姿勢」に限られていることから，結果の一般化には慎重を要する。また，仮説としてVSMを確立操作として位置づけたが，その証拠は本研究では得られなかった。さらに,持続率は改善したものの,100%には至っておらず，その要因についての検討が不十分であった。

今後の研究においては，引き続きC-ASDを対象とした対象者間・行動間・場面間多層ベースラインデザインを用いたVSM研究を行う中で，VSMの行動改善への効果に影響を与える要因を丁寧に分析すること，さらには，それらの要因を実際に操作し，行動改善に寄与するかどうかを確かめることが望まれる。

引用文献

Bandura, A.（1997）*Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.

Bellini, S., Akulian, J., & Hopf, A.（2007）Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36, 80-90.

Buggey, T.（2005）Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 52-63.

Buggey, T.（2007）A picture in worth…Video self-modeling applications at school and home. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 151-158.

Buggey, T.（2012）Effectiveness of video self-modeling to promote social initiations by 3-year-olds with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 102-110.

Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E., &Williams, S.（2011）Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 25-36.

Buggey, T., Toombs, Gardner, P., & Cervetti, M.（1999）Training responding behavior in students with autism: Using video self-modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 205-214.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A.（2000）A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-551.

Delano, M. E.（2007）Improving written language performance of adolescents with Asperger

syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 345-351.

Dowrick, P. W., Kim-Rupnow, W. S., & Power, T. J. (2006) Video feedforward for reading. The *Journal of Special Education*, 39, 194-207.

福山幸夫（監修）熊谷公明・大矢達男・大澤真木子・桜川宜男（編）(1986) 小児神経学アトラス. 診断と治療社.

藤金倫徳 (2002)「人工セルフモデリング」法による重度発達障害児の音声による要求言語の形成. 特殊教育学研究, 40, 3-12.

Laraway, S., Snycerski, A. S., Michael, J., & Poling, A. (2003) Motivating operations and terms to describe them: Some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 407-414.

Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009) A comparison of peer video modeling and self video modeling to teach textual responses in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 335-341.

Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001) Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better, "self"or "other"as a model? *Behavior Modification*, 25, 140-158.

Shopler, E, Reichler, R. J., Renner, B. R. (1986) The Childhood Autism Rating Scale. Irvington Publishers, Manchester. 佐々木正巳(監訳)(2007) 小児自閉症評定尺度. 岩崎学術出版社.

Wert, B. Y., & Neisworth, J. T. (2003) Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 30-34.

The Effects of Video Self-Modeling on Improving Stretching Postures of a Student with Autism Spectrum Disorder

Yoshimasa MATSUSHITA※1, Yoshihisa OHTAKE※2

(Abstracts) This study investigated the effects of video self-modeling (VSM) on improving stretching postures exhibited by an 8th grade student with autism spectrum disorder. The target postures included extension, bending forward, twisting, and lateroflexion. A multiple baseline design across behaviors, mixed with a reversal design, was utilized to demonstrate the functional relationship between the VSM and the behavior change. Results indicated that a behavior change occurred in extension and bending forward only when the VSM was introduced to each of the target behaviors. However, twisting and lateroflexion were not improved even after the VSM was introduced. Twisting was improved when rehearsal and visual clarity were added to the VSM. In contrast, adding those two strategies to the VSM did not contribute to improving lateroflexion. Necessity in using each posture in daily life may be associated with the differential impact of the VSM on each posture.

Keywords：video self-modeling, autism spectrum disorder, stretching exercise

※1　Nakamura Special Needs School in Kochi Prefecture
※2　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

PBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）の第１層支援（Tire1）に関する研究の概観と展望

枝廣　和憲　松山　康成

Overview and Outlook Studies on PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) of Tire 1

Kazunori EDAHIRO,　Yasunari MATSUYAMA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要　第6号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.59-66

【研究論文】

原　著

PBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）の第１層支援（Tire1）に関する研究の概観と展望

枝廣　和憲※1　松山　康成※2

本研究は，日本におけるPBISの第１層支援の開発のために，アメリカのPBSおよびPBISについての研究をレビューしたものである。アメリカにおける PBISの第１層支援を紹介した。特別支援教育の分野において，PBISの第１層支援の効果が検証されている。本稿では，特に，The Praise Game, Praise Student Frequently, Rewards, Simple Reward Systems, & Incentives, Behavior Management Pocket Chart, Model Appropriate Language, Assign a Buddy or Partnerを中心に取り上げた。これらを踏まえて，日本における，PBISの第１層支援の導入にかかわる展望を示した。

キーワード：PBIS（ポジティブな行動介入及び行動支援），生徒指導，教育相談，特別支援教育，多層支援

※１　岡山大学学生支援センター
※２　大阪府寝屋川市立東小学校

Ⅰ　問題と目的

近年，日本の小学校・中学校では，すべての子どもが通常の学級において適切な支援を受けるというインクルーシブ教育の流れを受けて，特別支援教育が変化している。2003年３月に文部科学省が出した「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では，障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて教育的支援を行うべきであるとされた。

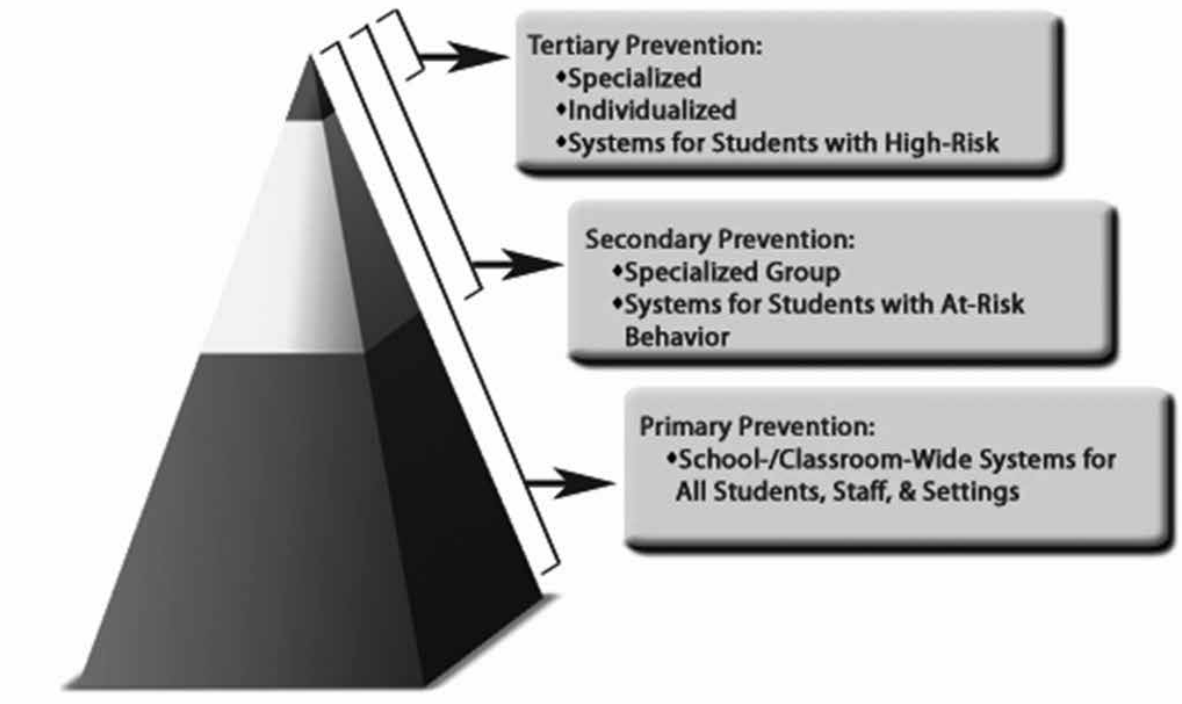


Figure1

わが国の小学校の１学級あたりの児童数の平均は28.0人（OECD,2010）と，欧米と比べて学級の人数が多い（OECD平均21.6人）。また，わが国の学校では，学級集団から取り出して個別に介入しようという実践は少なく，どちらかと言えば学級集団内で指導・支援を行おうという傾向がある。しかしながら，文部科学省（2002）が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では，学習障害（LD），注意欠陥／多動性障害（ADHD），高機能自閉症等，学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6.3パーセント程度の割合で通常の学級に在籍している可能性があるとの結果を示した。また，同調査結果には次のような留意事項も示された。それは，「（本調査は）担任教師による回答に基づくもので，学習障害（LD）の専門家チームによる判断ではなく，医師による診断によるものでもない。従って，本調査の結果は，学習障害（LD）・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではない」というものである。このことは，逆に言えば前出の学習障害（LD）・ADHD・高機能自閉症と明確に診断できない，ボーダーかあるいはそれに近い子どもたちが存在し，現在の学校教育が困難な状況であることを裏付けているといってよいであろう。

このような状況から，文部科学省（2010）は，集団指導と個別指導のそれぞれを発展させていくために，児童生徒への指導・支援において，「成長を促す指導（第１次的支援）」，「予防的な指導（第２次的支援）」，「課題解決的な指導（第３次的支援）」と分けて考え，それぞれの充実を図っていく必要性を示している。

ところで，アメリカでは児童生徒の指導・支援を第１層支援（Tire１），第２層支援（Tire２），第３層支援（Tire３）の３層に分けて，学校環境においてシステムとして行う，PBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports:ポジティブな行動介入及び行動支援）が取り組まれている（Figure１）。PBISは行動問題の減少，子ども本人の適応行動スキルの増加，そして子どもたちの QOL（Quality of Life）の向上を目指したもので，2002年の「No Child Left Behind（落ちこぼれ防止法）」の施行以来，児童・生徒の行動面への支援として広くアメリカで普及しつつある生徒指導システムの一つである（バーンズ, 2013）。

Table１ Tire1における支援策の例

支援	取り組み	標的行動	内容
Tire1	The Praise Game 賞賛ゲーム	ポジティブ行動	子どもの自尊心の向上を目指し、数名のグループで子ども同士で称賛し合うゲーム。全員が賞賛し合うことにより、トークンを得ることができる。賞賛を定着させるために毎日取り組むことが推奨されている。
	Praise Student Frequently 子どもへの賞賛	ポジティブ行動	子どものレジリエンスと自信、そしてポジティブな行動の維持のために行う。データによると、教師による1度の注意・指導に対し、教師による4回の賞賛が必要であるとされている。
	Rewards, Simple Reward Systems, & Incentives 行動への報酬とインセンティブ	ポジティブ行動	ポジティブな行動への外発的動機づけのために、SCHOOL CASHを用いて行動を価値付けする。そのCASHは校内において使用できる。実施には丁寧なアセスメントと報酬やインセンティブの調整が必要である。
	Behavior Management Pocket Chart 行動マネジメントチャート	授業妨害行動	授業における注意の際、直接伝えることは他の子どもにネガティブな印象を与える。そこで、グリーン、イエロー、レッドのカードを用いて、口頭ではなく視覚的に注意を行い、問題行動を減少させる。
	Model Appropriate Language 適切な言語のモデル化	言葉遣い	適切な言葉を用いることを促すために、定期的に適切な言葉をモデル化し、説明をする。望ましくない言葉を減少させることが目的だが、教師も子どもにモデル化した言葉を積極的に使うことが重要。
	Assign a Buddy or Partner バディ・ペアの割り当て	協力行動	子どもが自分のロールモデルとなる子とペアを組み、共に作業や授業に取り組む。子ども同士の支援行動を増加させ、相互作用の機会を提供する。

Ⅱ　PBISの第１層支援におけるこれまでの研究の概観

１　PBISにおけるTire１のこれまでの研究の概観

PBISにおけるTire１のアメリカでの研究を概観していくと，PBS（Positive Behavior Supports）に辿ることができる。PBSはアメリカでは主に，Sugai & Hornerを中心としたグループにより研究が進められている。Sugaiら（2009）はPBSの特徴を次の６つ示している。①理論的・概念的基盤は行動論と応用行動分析に密接に関連して支援する。②Tire１，Tire２，Tire３からなる予防を重視する支援である。③対象者には社会で必要な行動を優先して支援する。④支援にはエビデンスや研究成果に基づいた実践が選択される。⑤システムとして支援を行う。⑥支援が計画的に行われているかを判断するために，データを収集し分析しつつ支援を行う。また，アメリカでは特別な教育的ニーズのある児童生徒の行動問題の解決に向けた個別の支援（IPBS:Individual Positive Behavior Supports）も行われている。

平澤・小笠原（2010）はJournal of Positive Behavior Interventions（JPBI）の1999年から2008年までの文献65件を整理・分析している。その中でIPBSの支援対象はコミュニケーション行動，課題従事，指示に従う行動，社会的スキル，日課活動，地域活動などであった。こうした適応行動の支援は，行動問題の機能的アセスメントに基づくものが多数であり，①行動問題と機能的に等価な代替行動，②行動問題の生起場面における望ましい行動が占めていたことを明らかにしている。

DuPaul et al.（1997）はADHDに対する学校内での介入研究をメタ分析した結果として，①行動の先行条件を操作する介入手続き，②随伴性管理，③認知行動的介入の３種類の行動的介入を効果的な方法として示している。

筆者らは，DuPaul et al.（1997）が示した介入研究結果を踏まえて，平澤・小笠原（2010）が整理した文献と，アメリカのインターネットサイト，PBIS World及びPBIS.orgに掲載されている実施例，支援策を概観し，わが国への導入と展開が期待できるPBISのTire１における６つの支援策に着目した（Table１）。

２　The Praise Game

（賞賛ゲーム）

子どもの自尊心の向上を目指し，数名のグループで子ども同士で称賛し合うゲーム。全員が賞賛し合うことにより，トークンを得ることができる。賞賛を定着させるために毎日取り組むことが推奨されている（Madsen, Becker & Thomas, 1968）（Table２）。

Table２　Behavior Matrix
（出典：personalizedlearninggames.com）

PBIS Behavior Matrix

	Hallway	Playground	Cafeteria	Bus	Classroom
Be Safe	▪ Walk. ▪ Stay in your line. ▪ Keep your backpack zipped and on your back.	▪ Follow safety rules. ▪ Stay within boundaries.	▪ Eat your own food. ▪ Have a calm body while waiting in line and eating. ▪ Seat to seat until you are dismissed.	▪ Back to back. ▪ Seat to seat. ▪ Backpack in lap. ▪ Feet on floor. Stay in your personal place. ▪ Follow safety rules.	▪ Stay in your personal space. ▪ Walk. ▪ Use materials or equipment appropriately.
Be Responsible	▪ Go directly to where you need to be. ▪ Follow directions. ▪ Stay to the right on the stairs.	▪ Dress appropriately for the weather. ▪ Be a problem solver. ▪ Tell an adult if you see an unsafe choice. ▪ Line up when the signal is given and use a voice level 1. ▪ Follow directions.	▪ Make room for all of your friends at the table. ▪ Be a problem solver. ▪ Clean up your space. ▪ Follow directions.	▪ Get on and off bus carefully. ▪ Follow directions. ▪ Be a problem solver.	▪ Clean up after yourself. ▪ Follow directions and classroom routines. ▪ Do quality work. ▪ Be a problem solver.
Be Respectful	▪ Enjoy the artwork; look with your eyes only. ▪ Stay in your personal space. ▪ Voice level 0 or 1.	▪ Use kind language. ▪ Take turns. ▪ Be a good sport. ▪ Respect nature. ▪ Follow game rules ▪ Voice level 0-3.	▪ Use good manners. ▪ Raise your hand if you need an adult's help. ▪ Wait patiently and quietly in line. ▪ Voice level 0 or 1.	▪ Use kind language. ▪ Voice level 0 or 1.	▪ Work cooperatively. ▪ Listen carefully while others speak. ▪ Be considerate. ▪ Show kindness to others. ▪ Voice level 0, 1 or 2.

Voice level 0= Silent　Voice level 1= whisper　Voice level 2= normal voice　Voice level 3= outside voice

３　Praise Student Frequently

（子どもへの賞賛）

子どものレジリエンスと自信，そしてポジティブな行動の維持のために行う。データによると，教師による１度の注意・指導に対し，教師による４回の賞賛が必要であるとされている（Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi, 2009）（Table３）。

Table３　What's it going to be?
（出典：www.teamyou.co）

4　Rewards, Simple Reward Systems, & Incentives

（行動への報酬とインセンティブ）

ポジティブな行動への外発的動機づけのために，SCHOOL CASHを用いて行動を価値付けする。そのCASHは校内において使用できる。実施には丁寧なアセスメントと報酬やインセンティブの調整が必要である（Fantuzzo, Rohrbeck, Hightower & Work, 1991）（Figure２，Figure３）。

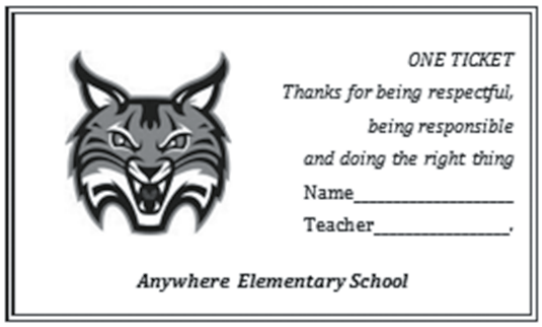


Figure ２　One Ticket
（出典：chriswejr.com）

Figure３　Ideas for student rewards and incentives
（出典：thecornerstoneforteachers.com）

5　Behavior Management Pocket Chart

（行動マネジメントチャート）

授業における注意の際，直接伝えることは他の子どもにネガティブな印象を与える。そこで，グリーン，イエロー，レッドのカードを用いて，口頭ではなく視覚的に注意を行い，問題行動を減少させる（Blanton, 1926）（Figure４）。

Figure４　How two local school districts reacted to concerns about racial disparity in discipline
（出典：www.wcpo.com）

6　Model Appropriate Language

（適切な言語のモデル化）

適切な言葉を用いることを促すために，定期的に適切な言葉をモデル化し，説明をする。望ましくない言葉を減少させることが目的だが，教師も子どもにモデル化した言葉を積極的に使うことが重要である（Delaflor, 2004）（Table４）。

Table４　Language Matrix
（出典：readingbyexample.com）

Language Matrix

Location	Noticing and Naming	Identity	Agency	Generalizing	Knowing	Building Community
Cafeteria	*"Did anyone notice...?"*	*"That's not like you."*	*"What problems did you come across today?"*	*"What if you were eating in a restaurant?"*	*"Let's hold up for a moment and see where we are."*	*"That's not what we do at Howe."*
Hallway	*"Show me the way you wished you would have walked."*	*"I wonder if, as a learner, you are ready for this."*	*"How are you planning to practice walking down the hallway?"*	*"What if..."*	*(Silence)*	*"We agreed that we walk in the hallway."*
Playground	*"Remember that first week when we had to really work on sharing? Now we do it automatically."*	*"I bet you're proud of yourself."*	*"How did you figure that out?"*	*"How else..."*	*"Let's see if I've got this right."*	*"How do you think she feels about that?"*
Classroom	*"What are you noticing? Any other patterns or things that surprise you?"*	*"What a talented young poet you are."*	*"Where are you going with this piece of writing?"*	*"____, you are just like a lot of writers who write memoirs."*	*"Any questions? Let's start with those."*	*"Who else would like that book?"*
Bathrooms	*"I see you know how to use the restroom correctly."*	*"What have you learned most recently about using the restroom?"*	*"Why..."*	*"How is the restroom here just like..."*	*"Can you say more about that?"*	*"You guys do such responsible things, it amazes me you would..."*

Glossary of Terms (from *Choice Words* by Peter H. Johnston)
Noticing and Naming: to help learners become more aware of how language as an effect on them and on others (p. 12)
Identity: to develop a sense of what it feels like to be that sort of person and belong in certain social spaces (p. 23)
Agency: to have a sense that if students act, and act strategically, that can accomplish their goals (p. 29)
Generalizing: to apply understanding from one problem or situations to another (p. 43)
Knowing: the type of talk which recognizes that students have ideas, and that these ideas are worth listening to (p. 54)
Building Community: create learning environments where students feel valued and supported (p. 65)

7　Assign a Buddy or Partner

（バディ・ペアの割り当て）

子どもが自分のロールモデルとなる子とペアを組み，共に作業や授業に取り組む。子ども同士の支援行動を増加させ，相互作用の機会を提供する（Wood&Loftis, 2011）（Figure５）。

Figure５　Best Buddies
（出典：sites.google.com）

Ⅲ　わが国におけるPBISの導入に向けての展望

これまで，アメリカで取り組まれているPBISにおけるTire 1 の支援策を概観してきた。ここでは日本におけるPBISの導入と展開に向けての方策と課題について考察をする。

まず，わが国におけるPBISの導入に際しては，学校環境で支援に取り組むことの難しさが考えられる。わが国ではこれまで，学級集団から取り出して個別支援を行うことはあまり行われず，できるだけ集団の作用を生かしながら支援を行おうという傾向があった（小泉・若杉,2006）。しかし昨今，少しずつではあるが通常学級における問題行動への個別の介入研究は増加傾向である（道城・野田・山王丸,2008）。例えば道城（2012 ）は，外部支援員として行動コンサルテーションを行い，学級全体に対する離席行動の支援を，めあてカードと振り返りカードを用いた行動支援の取り組みを行っている。

行動コンサルテーションとは，外部支援員（コンサルタント）と学級担任（コンサルティ）が協働して，応用行動分析学などで明らかになっている方法や技法を用いて児童生徒や学級全体(クライアント)を支援していく取り組みである。このような取り組みの背景にある考え方が，「科学者－実践家モデル(Scientist-Practitioner Model)」であろう。科学者 - 実践家モデルとは，心理臨床における実践家は科学者であるという考え方のもと，科学的根拠に基づいて実践を行うことである（村椿・富家・坂野,2010）。教員が心理学諸領域の基礎的な知見や理論を学び，研究計画法やデータ解析法などの知識と技術を習得した上でPBISの導入していくことが本来求められているが（Figure６），多忙である学校教員が，PBISにおける行動支援の手法を理解することは難しいため，このような行動コンサルテーションが行われているという背景もある（福森,2011）。

しかし，行動コンサルテーションは，学校や教員だけでは難しい適切な提言や支援が可能となる一方，外部支援員の定期的な訪問が必要で，その都度予算が必要となる。加えて，まだ具体的な実践例は少なく，学校現場での有効性や課題の検証がこれから必要であろう。さらに文部科学省（2003）の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では，教師の専門性の強化が課題であると述べている。このような視点からも，教員が，「科学者－実践家モデル」に基づいて支援を行い，さらには主体となってPBISの導入を図っていくことは重要であろう。また，若年教員が増加しつつある現状において，教育委員会などが学校に対して，PBISのような学校環境で取り組むことのできるシステムの導入を促していくことが求められる。

Carr et al.（2002）は，PBIS は行動問題の改善を子ども個人に求めるのではなく，教員も含めた学校環境の環境の改善こそが，大切であるという。筆者らは現在，試行的にクラス単位や学年単位でのPBIS実践に取り組んでいる（池島･松山,2014;池島･松山,2015）。今後は，本稿で示したTire 1 の支援策例を参考にPBISに取り組み，わが国での有効性と導入の可能性について検討を進めていきたい。

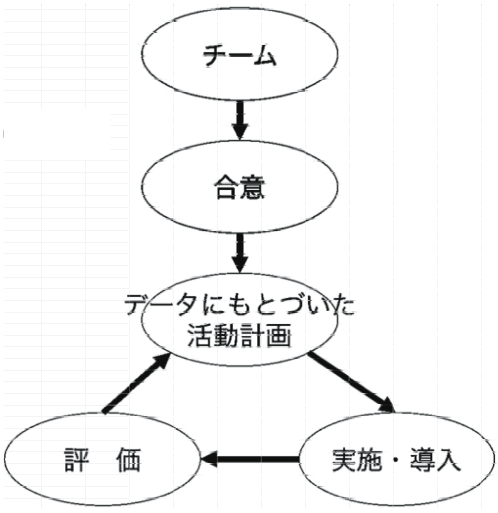


Figure６　PBIS導入の過程（Sugai,2013）

参考・引用文献

相川充・藤枝静暁　1999学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要第１部門「教育科学」50, 13-22

馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子　2013　通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題　行動分析学研究28（１）, 26-42

バーンズ亀山静子 2013「アメリカの学校の現状から」臨床心理学13　金子書房

Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. 1969 Good Behavior Game: Effects of Individual Contingencies for Group Consequences on Disruptive Behavior in a Classroom. Journal of Applied Behavior Analysis, 2, 119-124.

Carr,E.G., Dunlop,G., Horner,R.H, Koegel,R.L, Turmbull,A.P., Sailor,W., Anderson,J.L, Albin,R.W. , Koe gelL.K.&Fox.L. 2002 Positive Behavior support: Evolution of an applied science Journal of Positive Behavior Interventions, 4, 4-16

D.W.Johnson&Roger T. J. 1996 Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research「REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH Winter 1996 」66（４）, 459-506

道城裕貴・野田　航・山王丸誠 2008 学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー ―1990-2005― 行動分析学研究 22, 4-16

道城裕貴 2012 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果行動療法研究38（２）, 117-129

DuPaulG.J., T.L.Eckert&KaraE.M. 1997 Interventions for students with Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder: One size does not fit all. School Psychology Review National Assn of School Psychologists

枝廣和憲・松山康成　2015a　学校全体における積極的行動介入および支援の動向と実際　―イリノイ州 District15 公立中学校における取り組みを中心に―　岡山大学教師教育開発センター紀要５（１）, 35-43

枝廣和憲・松山康成　2015b　学年全体における積極的行動介入および支援（SWPBIS）の動向と実際　―イリノイ州District15公立小学校における取り組みを中心に―　岡山大学学生支援センター年報８, 27-37

福森知宏　2011　相互依存型集団随伴性が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果-発達障害児の在籍する小規模学級における試み-　行動分析学研究25（２）, 95-108

藤枝静暁・相川充　2001　小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討　教育心理学研究49（３）, 371-381

Harris, V. W., & Sherman, J. A. 1973 Use and analysis of the "good behavior game" to reduce disrupfive classroom behavior. J. appl. Behay. Analysis, 6, 405-417

平澤紀子・小笠原恵　2010　生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題　特殊教育学研究48（２）, 157-166

池島徳大・松山康成　2014　学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討　－“PBISプログラム”を活用した開発的生徒指導実践－　奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」６（１）, 21-29

池島徳大・松山康成　2015　学級担任による特別な教育的ニーズのある児童への個別支援－PBISシステムにおける第２層支援の実現を目指した取り組み－　奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」７（１）, 53-61

DW Johnson, RT Johnson 1996 Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH Winter, 66（４）, 459-506

海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Vaughn,S. 2008　通常学級における多層指導モデル（MIM）の効果―小学１年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて― 教育心理学研究, 56, 534－547

梶正義・藤田継道　2006　通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援―通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善―　特殊教育学研究44（４）, 243-252

川越政英・戸ヶ崎泰子　2010 通級支援教室における広汎性発達障害児に対する指導の実態　日本特殊教育学会第48回大会発表論文集

河村茂雄･品田笑子･藤村一夫　2007　学級ソーシャ

ル・スキルCSS（低学年／中学年／高学年） 図書文化
小泉令三・若杉大輔 2006 多動傾向のある児童の社会的スキル教育：個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて（実践研究） 教育心理学研究 54（４）, 546-557
Loann,S.,&Talerico,J. 2004 Anchor the boat：A classwide intervention reduce problem behavior. Journal of Positive Behavior interventions, 6, 113－120
真鍋健 2009 幼稚園における機能的アセスメントの実施に関する実践研究 広島大学大学院教育学研究科「幼年教育研究年報」31, 37-45
文部科学省 2002 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
文部科学省 2003 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
文部科学省 2010 生徒指導提要
村椿智彦・富家直明・坂野雄二 2010 実証的臨床心理学教育における科学者実践家モデルの役割 北海道医療大学心理科学部研究紀要 6, 59-68
長江綾子・山崎茜・中村孝・枝廣和憲・エリクソンユキコ・栗原慎二 2013 米国における包括的アプローチに関する一考察：PBIS の視察から 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター「学校教育実践学研究」19, 73-82
OECD 2010 図表で見る教育（2010年版）
佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巌 2000 子どもの社会的スキル訓練―現状と課題― 宮崎大学教育文化学部紀要「教育科学」3,81-105
Sugai,G. 2009 School wide positive behavior support and response to intervention. Retrieved January 31
Sugai, G. 2013 子どもたちが健やかに成長する学校環境 日本教育心理学会第55回総会特別講演
田中善大・鈴木康啓・嶋崎恒雄・松見淳子 2010 通常学級における集団随伴性を用いた介入パッケージが授業妨害行動に及ぼす効果の検討:介入パッケージの構成要素分析を通して 行動分析学研究24, 30-42
U.S. Department of Health and Human Services 2001 Youth violence: A report of the Surgeon General. Rockville, MD: Author
山田洋平 2012 感情理解をねらいとした授業が児童の情動知能と学校適応に与える効果 学校教育相談20
BSCI21ホームページ
http://www.bsci21.org/
ELSA ホームページ
http://www.elsa-support.co.uk
Lesson Planetホームページ
http://www.lessonplanet.com/
PBIS.orgホームページ
https://www.pbis.org/
PBIS World ホームページ
http://www.pbisworld.com/
WWCホームページ
http://www.w-w-c.org/

謝辞

本研究はJSPS科研費 26882028の助成を受けたものです。

Overview and Outlook Studies on PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) of Tire 1

Kazunori EDAHIRO※1, Yasunari MATSUYAMA※2

（Abstracts） This study, for the development of PBIS（Tire 1）in Japan, was an overview of the study of the United States of PBIS and PBS. In the United States we have introduced the PBIS（Tire 1）. Efficacy of PBIS（Tire 1）has been demonstrated in special needs education. We were focused on The Praise Game, Praise Student Frequently, Rewards, Simple Reward Systems, & Incentives, Behavior Management Pocket Chart, Model Appropriate Language, Assign a Buddy or Partner. We created a trial basis introduction model for PBIS（Tire 1）in Japan.

Keywords：PBIS（ Positive Behavioral Interventions and Supports）, special needs education, guidance counselling, educational consultation , Multi-Level approach

※1　Student Support Center, Oayama University
※2　Osaka pref. Neyagawa Higashi Elementary School

【原　　著】

小学校全学年での心理教育“サクセスフル・セルフ”の実践に対する学級担任の評価

岡﨑　由美子　安藤　美華代

Classroom teachers' observations of a psychoeducational program, "Successful Self", implemented in all classrooms for students in one elementary school

Yumiko OKAZAKI, Mikayo ANDO

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.67-76

【研究論文】

原　著

小学校全学年での心理教育“サクセスフル・セルフ”の実践に対する学級担任の評価

岡﨑　由美子※1　安藤　美華代※2

本研究では，心理教育“サクセスフル・セルフ”の2011年度から2014年度に全学年で行った実践への実践学級担任からの評価を分析し，実践のあり方を検討することを目的とした。養護教諭が学級担任のサポートのもと行った実践に対する学級担任評価は，概ね良好であった。感想を分析したところ，全学年に共通して「充実した授業」「実践に対する工夫のアドバイス」に関する記述が多く見られ，実践への評価は概ね肯定的であった。一方，「児童実態と授業内容のギャップ」に関する記述が全学年に共通して見られ，“サクセスフル・セルフ”の今後の実践では，“サクセスフル・セルフ”のレッスンの主題・目的からはずれないということを考慮しながら，児童の実態に合わせて改善することで，実践がより充実することが示唆された。

キーワード：小学校，心理教育，全学年，実践，評価

※１　岡﨑由美子 (就実学園就実小学校)
※２　安藤美華代 (岡山大学大学院教育学研究科)

Ⅰ　はじめに

近年，社会環境の変化に伴って小学生における心理・行動上の問題は，複雑化，多様化している。文部科学省が平成27年９月に公表した平成26年度の問題行動調査結果で，小学生の暴力行為発生件数のうち低学年での増加傾向が明らかされ，文部科学省の担当者は「感情のコントロールがうまくできていない児童が増え，家庭での教育機能も低下しているのではないか」と指摘した（産経ニュース，2015）。

また，小・中学校での不登校児童生徒は，小学校で24,175人（前年度112,689人），中学校で95,442人（前年度91,446人）と増加傾向は続いており，その原因として不安などの情緒的混乱28.1%，無気力25.6%，いじめを除く友人関係をめぐる問題15.0%と情緒的問題が多く上がっている（文部科学省,2014）。

筆者らは2012年に実施した小中学校教員を対象とした調査で，半数以上の教員が自己コントロールや対人関係に関する力が児童生徒に不足していると感じていることを明らかにし，一次予防としての心理教育的アプローチの必要性を示唆した（岡﨑・安藤，2012）。

さらに世界各国を見ても身体的精神的健康上の問題や児童生徒の学校生活での不適応は惨憺たる状況であり，山崎（2013）は学校でのユニバーサル予防が重要であると述べている。さらに，心身の健康や適応は，子どもたちの健康にとって何よりも大切な事であるにもかかわらず，その問題を予防することよりも問題が顕在化してはその対策に追われているのが現在の日本の状況であること，それにもかかわらず，長期にわたって継続して実施できる予防教育がほとんどないばかりか，誰もが納得できるプログラムもなく，学校教員が容易に実施できる状態にないことが明らかにされている（山崎ら，2013）。また，そのような状況の中，心理教育“サクセスフル・セルフ”は，児童期から成人期の人たちのいじめやうつといった心理・行動上の問題を包括的に予防し，心の健康や社会的適応を育む心理教育であり（安藤，2012），すべての実践学年の介入効果が確認されている貴重な予防介入プログラムである（杉本，2014）。予防教育の実践を誰が行うかはその専門性において予防教育の普及や推進に影響する（山崎ら，2013）ことを考えれば予防教育の今後の実践可能性とさらなる実践継続に向けて，現在行われている実践を評価し，実践の可能性を検討することは有意義なことだと考えられる。

本研究では“サクセスフル・セルフ”の2011年度から2014年度の全学年の実践学級の担任からの評価を分析し，実践のあり方を検討することを目的とした。

Ⅱ　方　　法

1　対　象

中国地方公立Ａ小学校で2011年度から2014年度までの４年間，１年生から６年生の全学級において，学級担任のサポートのもと養護教諭が主になって実践した“サクセスフル・セルフ”を評価した実践学級の担任28人による174の回答を分析対象とした。

2　実践方法

各実践は，“サクセスフル・セルフ”（安藤，2012）の，自己洞察力を身につける「自己理解」，他者理解を踏まえた友達関係を構築する力を身につける「コミュニケーション」，友達関係における難しい問題に対処し解決するスキルを身につける「対処と解決」いずれかのテーマに沿って，各学年４つの実践で構成された。

3　評価方法

評価は，資料１のような評価シートを使用し，各授業終了後に行った。各実践テーマに関して，「授業を理解できていたか」「ワークシートを完成できていたか」「授業は楽しかったか」「授業はわかりやすかったか」「授業は生活に役立ちそうか」等で構成され，「そう思う＝４」「ややそう思う＝３」「どちらともいえない＝２」「ややそう思わない＝１」「そう思わない＝０」の５件法で回答を求めた。さらに実践に対する感想を自由記述で求めた。

4　分析方法

学級担任による授業評価得点は，2011年度から2014年度までの４年間を年度ごと「自己理解」「コミュニケーション」「対処と解決」の実践テーマ別に評価の平均得点を算出した。

学級担任の実践に対する感想については，学年ごとにKJ法（川喜多，1997/2006）を用いて内容分析を行った。分析にあたっては，独断的な判断になるのを避け，内容分析やカテゴリ生成の妥当性を高めるために，筆者らと臨床心理学を専攻する大学院生３人とで検討を行った。

5 倫理的配慮

“サクセスフル・セルフ”実施に際しては保護者にあらかじめ手紙を配布して理解と協力を得た。合わせて実践学級担任の研究への参加は任意であり，参加を撤回したことによって不利益な対応を受けることがないことを説明した。評価シートの記載事項及び集計結果については本研究の目的以外には使用しないこと，研究結果の概要を説明すること，また調査結果は統計的に処理されるため個人名は特定されないことについて，実践者が学級担任に説明し，同意を得た。

Ⅲ　結　　果

1　実践状況

2011年度から2014年の全実践184のうち，実践に対する評価が得られた174の評価の内訳を表１に示す。

全実践に対する評価数の割合は，94.6%とほとんどの実践について評価を受けることができた。

表１　評価数の内訳

年度		2011	2012	2013	2014	合計
実　践　数		40	44	48	52	184
評　価　数	１　年	8	7	8	12	35
	２　年	2	8	8	8	26
	３　年	8	8	7	8	31
	４　年	8	8	7	8	31
	５　年	6	8	7	6	27
	６　年	4	4	8	8	24
	計	36	43	45	50	174
全実践に対する評価数の割合（%）		90.0	97.7	93.8	96.2	94.6

2　実践に対する学級担任の評価

「自己理解」「コミュニケーション」「対処と解決」のテーマ別の評価の平均得点はいずれも３点以上で，実践に対する評価は概ね良好であった（表２）。

表２　テーマ別評価得点の平均点

年度 / 回答数 / テーマ	2011	2012	2013	2014
回答数	37	43	53	52
自己理解	3.26	3.74	3.31	3.30
コミュニケーション	3.37	3.16	3.14	3.53
対処と解決	3.31	3.26	3.41	3.24

注）評価得点「そう思う＝4」「ややそう思う＝3」
「どちらともいえない=2」「ややそう思わない＝1」
「そう思わない=0」

3　実践に対する学級担任の感想分析

各学年での，“サクセスフル・セルフ”の実践に対する学級担任の感想について自由記述を求めたところ，１年生50，２年生30，３年生41，４年生39，５年生42，６年生39の具体的な記述が得られた。具体的な記述内容について質的分析を行ったところ，１年生から６年生に共通して「充実した授業」「実践に対する工夫のアドバイス」の２つの共通したカテゴリが抽出された。学年別に，内容分析の具体的記述例およびカテゴリとその意味するところを，表３～表８にまとめた。

１年生の実践評価では，「発達段階に沿った指導方法の工夫」や「実践に対する児童の喜び」等に関する具体的な記述が見られた。

２年生の実践評価では，「児童の実践での頑張り」や「実践内容への理解の深まり」等に関する具体的な記述が見られた。

３年生の実践評価では，「実践への満足感」や「児童の実践での頑張り」等に関する具体的な記述が見られた。

４年生での実践評価では，「実践内容の適正さ」「実践活動の喜び楽しさ」等に関する具体的な記述が見

表３　１年生の授業評価の内容分析　回答数＝35

上位カテゴリ	回答数	下位カテゴリ	回答数	内　容	具体的記述例
充実した授業	35	指導方法の工夫	15	指導方法の工夫に関する記述	紙芝居でシュミレーションしてくれたので，子どもたちが状況を理解しやすかった。
		活動の喜び・楽しさ	8	実践に対する児童の喜びに関する記述	児童が楽しく友達に関わることができて，よい経験になった。
		児童のがんばり	6	実践の中の児童のがんばりに関する記述	解決するためにどうすればいいのか，１年生なりに考えることができたと思う。
		プログラムの成果	6	プログラム実践での成果に関する記述	他人と仲よくするにあたって，自分のことを正しく理解していることは大前提だと思う。１年生は年齢的に，自分を正しく理解していないことが多いので，よいきっかけになった。
実践に対する工夫のアドバイス	10	答えの引き出し方	3	実践の工夫へのヒントに関する記述	“あなたの気持ち”はすんなり想像できていたが「鬼になって」と言った“Ａさんの気持ち”を想像するのは難しい人もいたようだ。ピントがずれたことを書いていた人もいた。そこでの手だてが必要だったかもしれないと思った。
		役割演技の導入	2	実践の工夫へのヒントに関する記述	話をする時間をたくさんとったことは，互いの思いを共有したり，しっかり考えたりするのによかったと思う。そこにロールプレイなども取り入れるとより印象づいたかもしれないと感じた。
		登場人物の命名	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	道徳の勉強の時だと「かずこさんは・・・」のように仮名がついているので「Ａ子さんとあなた」よりは「かずこさんとぼく」や「かずこさんとよしおくん」との方が理解しやすかったのかなぁと思った。
		板書	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	これらのことを板書あるいはカードにおさえておくと，より子どもの印象に残ったかもと思った。
		選択肢の数	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	アンケートや事前のワークシートなどは，１年生には，理解しがたいところもあったと感じた。回答の選択肢は３段階ぐらいだと選びやすいと思った。
		授業展開	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	ビンゴの質問内容をもっと簡単にして実際にビンゴをするところまで１時間でやるのも手かなと思った。
		授業間隔	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	１週間に１回なので，前時マイビンゴに何を記入したかすぐに思い出せない児童もいた。(2,３人)困っている児童のみ，持って受け答えできたかなと思った。
児童実態と授業内容のギャップ	5	考えを記述する難しさ	4	児童のアイデアの記述の難しさに関する記述	児童は仲直りの仕方を「あやまる」などの短い形でしか書けなかった。指導者の助言で詳しく書くことができたが１年生には詳しく書くことが難しかった。
		場面理解の難しさ	1	児童の場面理解の難しさに関する記述	場面がよくわかっていない児童がいて，少し難しかった。

表４　２年生の授業評価の内容分析　回答数＝26

上位カテゴリ	回答数	下位カテゴリ	回答数	内　容	具体的記述例
充実した授業	16	児童のがんばり	6	実践の中の児童のがんばりに関する記述	たくさん記述するところがあったが，がんばって書く姿が見られた。昨年度の記憶が新しい時期での授業だったので，子どもたちにやる気が強く感じられた。
		児童の理解の深まり	4	児童の実践での理解の深まりに関する記述	自分のことを思い出して，友だちのことを考えたので，友だちがいて「よかったこと」「つらかったこと」が具体的に書いたり発表したりすることができた。
		実践者の授業力	2	指導者の授業実践の力に関する記述	「なかよくなれる３つのさくせん」を使ったアイデアを考えるろころが，今までの子どもの経験を，そのまま発表するようになった。それを先生が，その意見が３つのさくせんのどれに関わる意見かを訪ねてくださり，子どもは経験と作戦を結びつけることができた。
		事例の適切さ	2	事例の適切さに関する記述	実際の場面に近い設定で話し合えたので，子どもたちは，自分の気持ちを考えやすく，意見を出しやすかったようです。
		積み重ねの成果	2	実践の積み重ねの成果に関する記述	友だちとの関係をよりよくするためというめあてを子どもたちはよく理解していたと思う。１年生で学習したことをよく覚えていて感心した。
成長への期待			6	実践による成長への期待に関する記述	友だちとのかかわりは，学校生活において，特に大切だと思う。ダメだとわかっていても，つい言ってしまうことで，友だちが嫌な思いをするのではないかということ，言い方をかえるだけで，もっとなかよくなれることに気づけたと思う。
ワークシートでの児童理解	4	記述のタイミング	2	ワークシートの記述が児童の理解を進めたことに関する記述	どんな自分になりたいかを，どんな仕事と捉えたり，どんな性格と捉えたりしていた。しかし，まとめる前に自分について振り返るチェックをしたので「続けたい」「やめたい」を書きやすかったようです。
		様々な記述	2	ワークシートの児童の様々な記述が理解を進めたことに関する記述	「問題解決するための３つのスキル」では，こちらが予想してなかったこともたくさん書かれていたので，発表時間をもっととって，いろいろな意見を共有できるとよかった。
児童実態と授業内容のギャップ	3	考えを記述する難しさ	3	児童の記述の難しさに関する記述	ワークシートで，友だちとのつきあいの中で自分が気をつけていることを書かせる部分が少し難しかったのではないかと思った。２年生では，まだ意識して人間関係を作ることは，あまりされていないため，書きにくかったのだと思う。
実践に対する工夫のアドバイス	2	ワークシートの改良	2	実践の工夫へのヒントに関する記述	ワークシートは考える手だて，自分の考えを残すためには有効だが枚数が多いので，減らせないかな・・・？

表５　３年生の授業評価の内容分析　回答数＝31

上位カテゴリ	回答数	下位カテゴリ	回答数	内　容	具体的記述例
充実した授業	22	授業への満足感	10	実践への満足感に関する記述	トラブルが起きた時，相手に伝わりやすいように，伝え方を考えている児童が多かった。トラブルを冷静に考えるいい時間になったと思う。
		児童のがんばり	6	実践の中の児童のがんばりに関する記述	グループワークシートを完成させるための話し合いが，とてもスムーズだった。自分の意見を通そうとするのではなく，友だちの意見も聞き，受け入れながら，よりよい方法を考えることができていたように思う。
		教材の工夫	4	教材の工夫で実践が充実したことに関する記述	前時からの学習をひきついでの話だったのですんなり入れたと思う。
		積み重ねの成果	2	実践の積み重ねの成果に関する記述	「３つのさくせん」を子どもがおぼえていて，この機会に思い出すことができたのでよかった。
実践に対する工夫のアドバイス	10	授業時間の配分	4	実践の工夫へのヒントに関する記述	時間がもう少しあれば“お話”をもう一度全員で読み，それぞれの立場をおさえることができれば，全員が時間内にワークシートに書き込むことができたように思う。
		教員のサポート	4	実践の工夫へのヒントに関する記述	先生が，要所要所，サポート，具体例を入れていることが理解を進めるものだと思った。ヒント，例を活用し，大事な点を定着することが必要だと思った。
		役割演技の導入	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	紙に書いて“「わたしは」ではじめるコミュニケーション”を行う活動より，演技で行う方が子どもの理解につながりやすいと感じた。
		事例の人物の名称	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	いろいろな立場の人の気持ちを考えることは大切であるが，全ての人の気持ちを考えるならば「あなた」ではなく「Ｃさん」という立場で考えたほうが記入しやすいと思う。
児童実態と授業内容のギャップ	6	理解の難しさ	4	児童が実践内容を理解することの難しさに関する記述	今日は，話し手と聞き手が一人ずつだったのでとまどっていた子もいた。うまく反応を返せなかったり，トークをつなげる質問や意見を言うのが難しそうだった。
		方向性のずれ	2	実践者の意図と児童の理解の方向性のずれに関する記述	子どもたちは，「悪い誘いを断る」という目の前の問題解決を考えるのではなく「そもそもＡさんとＢさんがけんかをしていることが原因だ」という思いに捉われ，なかなおりをさせる方向で考える子が多かった。
児童にとっての課題の発見	3	個人差	1	児童の個人差で実践内容に差が現れることに関する記述	グループの話し合いは，メンバーによって内容に差があったと感じた。
		積極性不足	1	実践での積極性が不足していることに関する記述	グループで話し合う活動は，他教科でもしているので，そこでは皆発言していたようだが，進んでの発表が少なかったのが残念である。
		コミュニケーション力不足	1	児童のコミュニケーション力不足に関する記述	児童はたいていのもめごとが起こると「やめて」という言葉は言えても，「私は～思っているからやめて」ということはできていません。
成長への期待	4	３つの作戦	2	児童の実践力向上による成長への期待に関する記述	A,B,Cともに，いやな気持ちになる考えと解決しようと思う考えがあると思う。児童から，いろいろな考えを引き出しながら“自分の気持ちを伝える”“相手の気持ちを考える”“ゆずりあう”ことの大切さが強調できるとよいと思う。
		コミュニケーション能力	1	能力の向上による成長への期待に関する記述	クラスの力，というより一人一人のコミュニケーション能力を上げていかなければと思った。
		よい聴き方	1	児童の実践力向上による成長への期待に関する記述	聴き方のポイントは，丁度，国語の伝え合う単元で学習したばかりだったので，いい実践練習になりました。今後も経験を積んで自然とよい聴き方ができるようになればと思います。

表6　4年生の授業評価の内容分析　回答数＝31

上位カテゴリ	回答数	下位カテゴリ	回答数	内　容	具体的記述例
充実した授業	25	活動の喜び・楽しさ	6	実践に対する児童の喜びに関する記述	普段あまり関わらない児童同士も，積極的に質問することができていた。とても楽しい活動になったと思う。
		適正な内容	5	児童の実態に適した実践内容であることに関する記述	なかなか人の気持ちがわからない児童は，ワークシートに書くことにとどまっている様子もありましたが，ほとんどの児童が自分の経験をもとに，考えることができていた。これからの生活にも活かせる内容だったのではないかと思う。
		取組みやすさ	4	取組みやすい実践であることに関する記述	最初は，指導が難しいと思ったが，ワークシートで自分のことを振り返ればよいので児童にわかりやすかったと思う。
		必要性の理解	3	実践が児童にとって必要があることに関する記述	3つのワザを知っておくことで，実際にもめごとが起こった時，自分をおさえられる手助けになると思った。
		積み重ねの成果	3	実践の積み重ねの成果に関する記述	今までの3回のレッスンを通して，友だち関係についてやもめごとについての様々なスキルが身についてきていたため，今回の問題解決法もいくらか考えやすくなっていたように思う。
		学習のめあての達成	2	実践のめあてが達成されていることに関する記述	子どもたちは，やはり普段あまり親しくない友達には積極的に関わっていけていなかった。しかし，その一方でビンゴカードをきっかけに新たな友だちのよさを見つけられている子どももいたので，友だちを知ろうというめあてがきちんとできていたと思う。
		指導の成果	1	指導者の指導の成果が出ていることに関する記述	「3つのワザ」は理解できたが，具体的にどうしたらというのは思いつきにくいようだった。全体の発表の時に授業者が言葉を補いながら，まとめてくれたため，具体的なものになったと思う。
		児童の意欲を高めたもの	1	児童の意欲を高めているものに関する記述	レッスン2，レッスン3とグループワークの活動が子どもたちの意欲を高めていたと思う。
児童の実態と実践内容のギャップ	7	実践内容の理解の難しさ	5	児童が実践内容を理解することの難しさに関する記述	今回のレッスンは，抽象的な「友だち関係」を考える授業で「活動を通して」の気づきをワークシートにまとめるものではなかったので難しかったように思う。
		方向性のずれ	2	実践者の意図と児童の理解の方向性のずれに関する記述	激しい怒りにかられる子どもたちでないのでいまいちピンときてないようでした。
成長への期待			4	取組みにより成長が期待されることに関する記述	実践については，まだまだと思うが，知っていることで生かせることもあると思うので，今後もしっかり取り組ませたい。
実践に対する工夫のアドバイス	3	ワークシートの改良	2	実践の工夫へのヒントに関する記述	例文に挿絵があるとよりわかりやすいと思う。
		役割演技の導入	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	役割演技をするとどうでしょう。より，実践に生かせると思う。

表7　5年生の授業評価の内容分析　回答数＝27

上位カテゴリ	回答数	下位カテゴリ	回答数	内　容	具　体　的　記　述　例
充実した授業	24	適正な内容	10	児童の実態に適した実践内容であることに関する記述	適切な自己主張を苦手とする児童が多い学年なので，とてもためになったと思う。
		取組みやすさ	6	取組みやすい実践であることに関する記述	場面設定が普段教室で起こりそうなことなので，気持ちが考えやすかったと思う。3つのワザは，短い言葉で覚えやすくてよいです。
		必要性の理解	3	実践が児童にとって必要があることに関する記述	これからどうしていいのかを考えることは，安心感にもつながっていくと思う。
		学習のめあての達成	2	実践のめあてが達成されていることに関する記述	それぞれの立場の気持ちをよく考えられていた。特に班での話し合いの内容が具体的に深く考えられていたので，担任としてもびっくりして感心した。
		提示資料によるイメージ化	1	掲示資料により学習内容のイメージ化ができていることに関する記述	いろいろな提示資料はイメージをもつためにはとても有効だったとと思う。山を登るイメージは，その後も児童の中に残っていたようだ。
		指導者の存在	1	指導者の存在が児童の実践によい影響を与えていることに関する記述	先生が落ち着いておられたので，児童も安心していられたと思う。
		児童の意欲を高めたもの	1	児童の意欲を高めているものに関する記述	今まで，内容豊かな授業ありがとうございました。担任が演技するところなど，児童もとても興味を持っていた。
成長への期待			10	取組みにより成長が期待されることに関する記述	実践できている子と全く実践できていない子との差がとても大きいので，これからも意識させていきたい内容だと思った。
児童の実態と実践内容のギャップ	7	実践内容の理解の難しさ	5	児童が実践内容を理解することの難しさに関する記述	全体的に"難しいなぁ"という感じを持ちました。"なりたい自分"の意味は理解できたが，今の自分について見つめ直すとなかなかイメージが持てないようでした。
		実践内容と児童の実感の差	2	実践内容と児童の実感とのずれに関する記述	児童にとっては，まだ，ストレスというものの実感があまりない児童も多いような気がした。
実践に対する工夫のアドバイス	1	授業に関連した活動	1	授業内容と日常生活に関連づけることに関する記述	日常の似たような出来事と関連して，ソーシャルスキルトレーニングをしてもよいと思う。

表8　6年生の授業評価の内容分析　回答数＝24

上位カテゴリ	回答数	下位カテゴリ	回答数	定　義	具体的記述例
充実した授業	20	適正な内容	9	児童の実態に適した実践内容であることに関する記述	適切な自己主張は，これから生活していく中でとても大切なので児童にとってもよい勉強になったと思う。
		学習のめあての達成	5	実践のめあてが達成されていること関する記述	子ども達の中には，場面の状況を理解するのに少し時間のかかるものもいたようだが，次第に内容もわかり解決策を考えていたと思う。
		活動の喜び・楽しさ	2	実践に対する児童の喜びに関する記述	前回よりは発言も積極的だったので，とても楽しくできた。
		実践者の授業力	1	指導者の授業実践の力量に関する記述	先生が話し合いに上手に参加し，アドバイスをすることで，子ども達の気づきもふえたので，先生が積極的に関わっていくことの大切さを感じた。
		プログラムの必要性	1	プログラムによる実践の必要性に関する記述	子ども達が“自分のよいところ”を全然言えなかったので，自尊感情の育成がとても大切だとつくづく思った。
		実践内容の理解しやすさ	1	実践内容の理解しやすさに関する記述	授業のはじめに説明があったことを使って実際の断り方を考えたので考えやすかったように思う。一つの方法だけでなく，いろいろな断り方があり，その時々に応じて判断して使い分けたらいいのだということがよくわかったと思う。
		授業方法の工夫	1	授業方法の工夫に関する記述	ロールプレイをすることで実践的に学ぶことができるので効果的な学びにつながると思った。
成長への期待			6	取組みにより成長が期待されること	「関わらない」というより「どうにか解決していこう」という気持ちが育ってほしい。
実践に対する工夫のアドバイス	5	教材の工夫	3	実践の工夫へのヒントに関する記述	自己解決力を育てるなら，もう少し軽めの問題を事例とした方が，複数の解決策を立案し，評価し実行するというめあてに近づけると思われる。
		ソーシャルスキルの導入	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	ソーシャルスキルとしての会話術を前面に押し出すとよいと思う。
		授業時間の配分	1	実践の工夫へのヒントに関する記述	時間がかかってしまうので，対話の時間を2分～2分半でいいのかなと思った。
児童の実態と実践内容のギャップ	4	実践内容と学級の雰囲気との差	4	実践内容と学級の雰囲気とのずれに関する記述	クラスの中で，どちらかというと，相手に合わせていく子が多いので「自己主張をする」ことがマイナスにみられているような雰囲気がある。
児童にとっての課題の発見	3	実践内容の理解の難しさ	3	児童が実践内容を理解することに難しさを感じていること	昔と最近とを比較する目的が少しわかりづらいと思う。
今後に向けての課題	1	他の教科との関連づけ	1	授業内容と他の教科に関連があることに関する記述	道徳の授業と大変に関連があると思った。

られた。

５年生の実践評価では,「実践内容の適正さ」や「実践の取組みやすさ」等に関する具体的な記述が見られた。

６年生の実践評価では,「実践内容の適正さ」や「学習のめあての達成」等に関する具体的な記述が見られた。

全学年に共通して抽出された２つの上位カテゴリで,「充実した授業」は21,「実践に対する工夫のアドバイス」は14の下位カテゴリで構成されていた(図１，図２)。

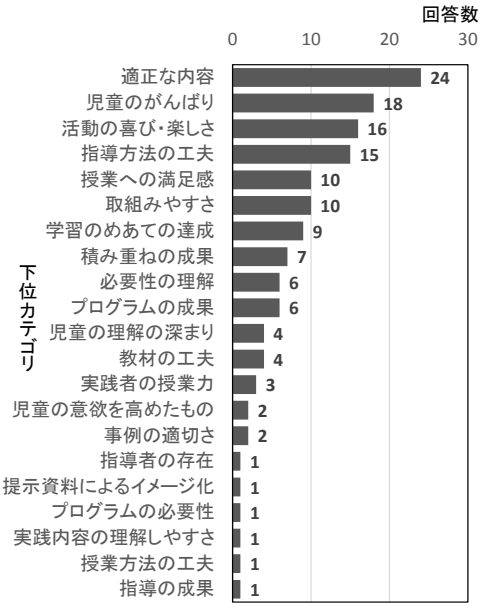


図1　上位カテゴリ「充実した授業」の構成
回答数＝174

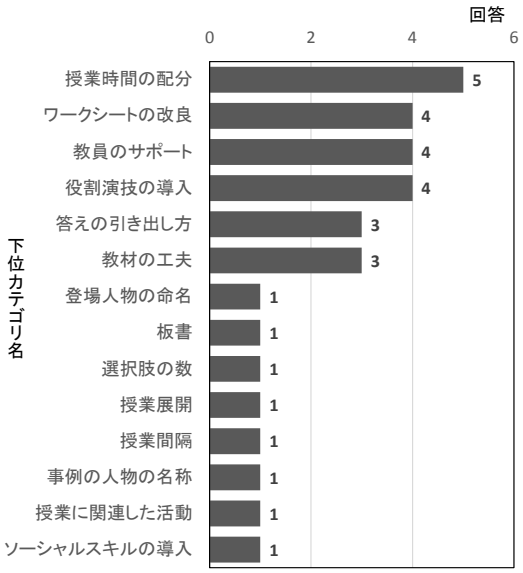


図２　上位カテゴリ「実践に対する工夫のアドバイス」の構成
回答数＝174

また児童の実践や理解を難しくしている「実践への課題」に関する具体的記述が見られるカテゴリとして，全学年に共通して「児童実態と授業内容のギャップ」が抽出され６つの下位カテゴリで構成されていた（図３）。

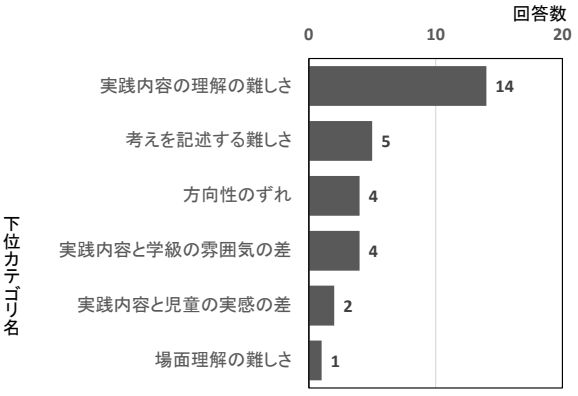


図３　上位カテゴリ「児童実態と授業内容のギャップ」の構成
回答数＝174

同様に，１年生以外の学年に共通して，実践をすることでの成長への期待に関する記述が見られるカテゴリ「成長への期待」が抽出され４つの下位カテゴリで構成されていた。

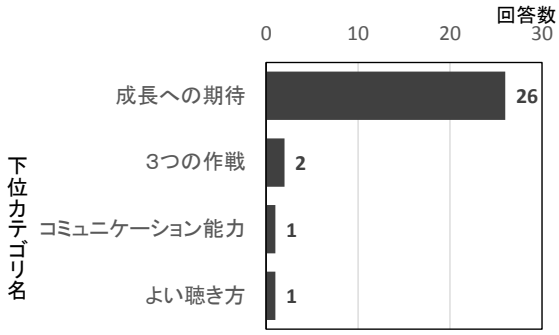


図４　上位カテゴリ「成長への期待」の構成
回答数＝174

Ⅳ　考　察

本研究では，“サクセスフル・セルフ”の実践学級担任からの評価を分析し，実践のあり方を検討した。

１“サクセスフル・セルフ”の実践の楽しさについて

子どもたちが求めている楽しい授業とは，自分のことを出せ，なんでも話せる雰囲気がある授業であると森竹（2007）は述べている。“サクセスフル・セルフ”の実践では子どもたちが個別にじっくり考える時間を設け，小グループでの話し合いや役割演技を取り入れることで，自分のことを語れるだけでなく，授業実践者が子どもたちに対して肯定的なメッセージを送ること（安藤，2012）が求められている。そのような実践方法に沿った“サクセスフル・セルフ”の実践により，子どもたちが「喜び・楽しさ」を感じることができていると評価されたと考えられる。

２　より理解しやすい実践への工夫について

学校の教員は，児童生徒にとって「魅力的な授業」「分かりやすい授業」を追求し，実現していく責務があることが学校教育法に明記されている。また，評価シートを活用し様々な視点の評価について集計し，その結果を明確にすることで授業改善のポイントが分かりやすくなる（愛媛県教育委員会，2007）として教員の授業改善のための研修が行われている。本研究でも“サクセスフル・セルフ”実践を評価・分析したことで，より分かりやすく理解しやすい授業実践へのヒントが得られたと考えられる。ここで得られたヒントは実践の改善を促し，実践学級担任から，子どもたちの成長の可能性を高めると評価されたと考えられる。

3　児童の実態に沿った実践について

“サクセスフル・セルフ”実践に取組む際には，子どもたちの集中力・考える力等の特徴や程度を踏まえた実施方法の工夫が求められているのと合わせて，子どもたちや学年・学校の実態を考慮した変更はレッスンの主題・目的を理解した上で慎重を要する（安藤，2012）とされている。本研究での実践において，実践に対する課題として「児童実態と授業内容のギャップ」「方向性のずれ」に関する具体的な記述がみられたが，実践者と実践学級担任等でさらなる検討が必要であることが示唆された。

4　実践における積み重ねの重要性について

プログラムの実践の教育効果は時間が経つにつれて薄れていくため，学習内容を維持して向上していくにはそのための手立てが必要である（倉掛ら，2006）ことが先行研究で明らかになっている。“サクセスフル･セルフ”プログラムの心の健康を維持･増進させるというねらいに沿った本研究での１年生から６年生の各学年の実践で,「充実した授業」は「積み重ねの成果」であると評価されたと考えられる。

Ⅴ　まとめ

“サクセスフル・セルフ”の今後の実践では，“サクセスフル・セルフ”のレッスンの主題・目的からはずれないということを考慮した上で，児童の実態に合わせて改善することで実践がより充実することが示唆された。

謝　辞

本研究にご協力いただきました，児童の皆様，教師の皆様，ご理解とご協力をいただきました実践校の皆様に，感謝いたします。

本研究は，日本学校保健学会第62回学術集会において発表したものを，加筆修正したものです。当日貴重なコメントをいただきました座長・フロアーの皆様に感謝いたします。

Ⅵ　文　献

安藤美華代　小学生の問題行動・いじめを予防する！“サクセスフル・セルフ”実践プラン，明治図書出版，2008

安藤美華代　児童生徒のいじめ・うつを予防する心理教育〝サクセスフル･セルフ〞.岡山大学出版会，岡山，2012

愛媛県教育委員会　小学校・中学校授業評価システムガイドライン，2007

川喜多二郎　発想法―創造性開発のために」.中公新書，東京，1967/2006

倉掛正弘・山崎勝之　小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討，2006

文部科学省　平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査　2013

森竹高広　静岡教育サークル「シリウス」http://homepage1.nifty.com/moritake/

岡﨑由美子・安藤美華代　心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ　岡山大学教師教育開発センター紀要　第２号，2012

産経ニュース　小学生の暴力行為が過去最高　２年連続で１万件突破 問題行動調査で判明 2015,9，16

杉本任士　日本の小学校における望ましい人間関係形成に関する実践研究　日本大学大学院総合社会情報研究科紀要　15,171-181,2014

山崎勝之 世界の学校予防教育第１章 子どもの健康・適応と予防教育の必要性，金子書房．東京．2013

資料１１年生レッスン１で使用した評価シートの内容

平成○○年度
○年生レッスン○

振り返りシート(実践者用)

実施日平成　年　月　日

実施学級　年　組　児童数　名(男子　名 女子　名)
実施者数　名　担任 養護教諭 その他(　　)

【設問１】レッスン１の授業実践について，下の表で振り返ってみてください。質問の内容について，そう思わない=0，ややそう思わない=1，どちらともいえない=2，ややそう思う=3，そう思う=4 の中から選んで，それぞれあてはまる番号に○印をつけてください。

質　問	回答				
1 児童は「マイビンゴ」を完成することができましたか。	0	1	2	3	4
2 児童は，活動を楽しむことができましたか。	0	1	2	3	4
3 児童は，自己紹介をすることができましたか。	0	1	2	3	4
4 レッスンは楽しかったですか。	0	1	2	3	4
5 レッスンの内容はわかりやすかったですか。	0	1	2	3	4
6 レッスンは今後の学校生活に役立つと思いますか。	0	1	2	3	4

【設問２】レッスン１を実践してみて思ったことや感じたことを書いてください。

記入者名

Classroom teachers' observations of a psychoeducational program, "Successful Self", implemented in all classrooms for students in one elementary school

Yumiko OKAZAKI※1, Mikayo ANDO※2

The objective of this study is to analyze the evaluation of "Successful Self", a psychoeducational program to prevent psychological and behavioral problems. A school nurse, along with classroom teachers performed and carried out this program in all classrooms of one elementary school from 2011 to 2014. These teachers evaluated each lesson and reported positive assessment. The quantitative evaluation showed several common impressions such as "substantial lectures" and "advice for practical improvement of the program". On the other hand, the teachers in all grades commonly described about "differences between the contents of the lessons and the reality among the students". In conclusion, maintaining the objectives and goals of the program and modifying the contents of the lessons to match the reality of the students will be beneficial.

Keywords：elementary school, psychoeducation, all grades, practice, program evaluation

※1　Syujitsu Elementary School of Syujitsu Gakuen
※2　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

情緒の安定に課題のある自閉症児童に対する自立活動の指導の効果
―個別指導計画と保護者の意識調査からの検討―

大野呂　浩志　仲矢　明孝

The Effects of Instructions of Independent Activities for Autistic Child Have Probrems in Emotional Stability
- Study on Individualized Education Plans and Parents ' Questionnaire -

Hiroshi ONORO,　Akitaka NAKAYA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要　第6号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.77-86

【研究論文】

原　著

情緒の安定に課題のある自閉症児童に対する自立活動の指導の効果

―個別指導計画と保護者の意識調査からの検討―

大野呂　浩志※1　仲矢　明孝※2

本研究では，情緒の安定に課題のある自閉症児に対して自立活動の観点から指導を行い，指導内容や指導の展開について検討した。指導内容は，情緒の安定，意図の表出，自分自身や周囲の状況，他者の意図の理解などとし，指導の効果測定として，学校での行動観察と保護者からの聞き取り及び連絡帳の記述を用いた。指導の結果，本人の感じる困難さへの配慮によって情緒が安定したことで，周囲の友達や教師に積極的にかかわったり，他者の働き掛けを受け入れたりすることができるようになった。さらに，授業をはじめとする活動に関心を示し，積極的に取り組もうとする姿も見られるようになった。これらの結果から，本人の障害特性や困難さに配慮した情緒の安定を図る取り組みの優先度は高く，人へのかかわりをはじめとする様々な活動への積極姿勢を引き出す基盤になることが示唆された。

キーワード：自閉症，自立活動，個別指導計画，情緒の安定，保護者の意識

※１　岡山県立岡山西支援学校
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　背景と目的

近年，特別支援教育の状況は大きく変化している。特に学校現場においては，児童生徒の障害の状態の重度重複化や発達障害を含む障害の多様化が著しく，この状況に対する早急な対応が迫られている。2007年に学校教育法等の一部が改正され，特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。2009年には特別支援学校学習指導要領が改訂されたが，この中でも障害の重度・重複化や多様化への対応に関して，障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導領域として設定されている自立活動において，「人間関係の形成」の区分が新たに設定され，自立活動の指導に関する内容項目の再編が行われた。

特別支援教育を巡るこのような状況下で，自立活動の重要性はますます高まっており，特別支援教育にかかわる教育現場では，自立活動の教育課程への確固たる位置づけや個別指導計画の整備等が進められている。しかし，知的障害特別支援学校における自立活動については，従来から教科別指導や領域・教科を合わせた指導の中で行われてきた歴史的な背景もあり，教育課程上の位置づけ並びに実践について，未だに明確な方向性が示されていない現状がある（窪田，1994; 八幡，2013）。また，特別支援学校学習指導要領の自立活動解説編には自立活動の目標が「個々の児童又は生徒が自立を目指し，障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う」と示されており，困難さに自らの力で対処できるよう，生きる力の育成を目指した自立活動の指導が求められている。この生きる力の育成という点において教育現場の実践を概観すると，「教える」視点に終始した実践も多く，生きる力へとつながる学びの具現化が不十分であると言わざるを得ない。「教師が教える」視点から「児童生徒が自ら学ぶ」視点へと教授行為に関する発想の転換が求められる。こうした「自ら学ぶ」ことによる主体的な課題解決とも言える力を児童生徒が身につけるには，実態に応じた指導内容の設定や本人に自覚を促す実践の方法，さらには効果をあげるための評価・改善が不可欠であると考える。しかしながら現状は，目標設定及び評価についても，その視点や方向性，方法等において混沌としている現状があると言わざるを得ない。

以上を踏まえ，本研究では，情緒の安定に課題のある自閉症児童が主体的に活動に参加できることを目指す自立活動の指導において，どのような指導内

容が，どのような順序や方法で行われるかとの視点から効果的な指導の在り方について検討することを目的として，個別指導計画に基づいた指導を行い，その効果を検証することにした。

Ⅱ　方法

1　自立活動の指導

（1）対象児

表１　A児の実態

発達検査
・田中ビネーⅤ IQ:59（X＋１年）
・太田Stage評価法：StageⅢ—２（X＋１年）
担任による実態把握
・学習活動への参加が難しい（学校に来ることが難しい）
・技能的には可能であるが，文字を書くことが難しい。
・友達の働きかけを受けて遊ぶことが難しい。
・気持ちが不安定になったときに他害や器物破壊に至ることがある。
・独自のイメージに固執して，融通がききにくい。
・暑さに弱く，暑い時期にイライラすることが多い。
・感覚過敏が見られる。
・体力がなく疲れやすい。

対象児はA特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う自閉症児（以下，A児）である。学校で把握しているA児の実態を表１に示す。

指導目標の設定の際には，表１に示した実態の中でも，学習上又は生活上の困難さとして現れる状態のほとんどに関与していると推測される中核的な要因があると捉えて目標に掲げ，指導の初期段階で優先的に指導し，指導期間全般に渡っても継続的に配慮することとした。困難さの中核にある要因とは，A児なりのイメージへの固執であり，イメージの修正にかかわる融通のききにくさであると捉えた。このイメージへの固執が，自分の行動を含め，現実に周囲に起こる事象や周囲とのコミュニケーションとのズレを際立たせ，感情の乱れ，ひいては情緒の安定を欠く状態へとつながるとの捉えに基づき，自立活動の指導目標設定をした。A児の行動に影響を与えている中心的な要因が他の困難さに波及している様相を図示したのが図１である。

なお，A児の保護者には研究の目的や方法を説明し，研究参加への同意を得た。

（2）指導期間

本研究にかかわる指導は，X年４月からX＋１年11月までの１年８か月である。

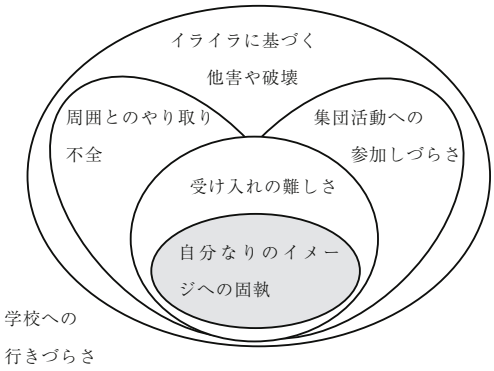


図１　A児の困難さの様相

（3）指導目標

指導目標を図２に示す。本研究にかかわる指導期は小学部２年生からである。しかし，２年生時の目標設定にあたっては，１年生時のA児の様子を考慮することが前提であったため，参考として１年生時の指導目標も合わせて示す。

２年生時の指導目標は，二つの観点から設定した。一つは，A児の「自分なりのイメージに固執することから派生する様々な学校生活上の困難さがある」との実態を考慮して設定した。具体的には，学校での活動をA児に誤解のないように伝えたり，A児のイメージに近い形で活動が行えるようにしたりすることで，よく慣れた特定の教師とともに活動に参加することができるようになることである。指導目標の二つ目の観点は，実際の活動が自分のイメージと異なったときに，不安になったり混乱したりする状況が避けられないこともあることを想定し，A児が困難な状況に気づいたり，よく慣れた特定の教師と一緒に休憩を取ったりすることで情緒を安定できるようにすることである。３年生時の指導目標も二つの観点から設定した。一つは，指導の意図を２年生時のものと同様にし，学校での活動を誤解のないように伝えたり，A児のイメージに近い形で活動を行えるようにしたりすることで，活動に参加できる場面を増やそうとしたものである。その際，A児が配慮や指導を受ける教師を「その場にいる教師」とし，誰からの支援でも受け入れられることで困難に対処できる場面の拡大を意図し，付加している。

３年生時の指導目標の二つ目は，A児の障害の特性上，読み取りにくい周囲の児童の行動の意図や周囲に起こる事象の因果関係などの理解を促すことで，安心して周囲の状況を受け入れることができるようになることを意図した目標である。

1年生時	長期目標	※　元資料に表記なし			
	短期目標（前期）	Ⅰ　遊びの選択ボードからカードを選択して教師に渡しながら，言葉で伝えることができる。 Ⅱ　教師と一緒にタイムタイマーの残量を確認したり，スケジュールを操作したりして，次の活動に向かうことができる。			
	短期目標（後期）	Ⅰ　困ったことや友達にしてほしいことを，言葉で伝える場面を増やすことができる。 Ⅱ　タイムタイマーの残量を自ら確認し，次の活動まで待ったり他の活動をしたりして過ごすことができる。			
	指導内容	※　元資料に表記なし			
2年生時	長期目標	Ⅰ　特定の教師から活動内容の説明を受け，見通しをもって自分から活動の多くの部分に取り組む。 Ⅱ　気持ちが不安定になったときに，自ら告げて休憩をとる。			
	短期目標（前期）	Ⅰ－1　特定の教師から活動内容の説明を受け，援助を受けながら活動の一部に参加することができる。 Ⅰ－2　質問や援助を求める表現の仕方，タイミングを知ることができる。 Ⅱ　気持ちが不安定になったときに，教師の呼びかけに応じて，休憩を取りながら気持ちを安定させることができる。			
	短期目標（後期）	Ⅰ－1　特定の教師から援助を受け，短い活動に最後まで参加することができる。 Ⅰ－2　見通しがもちにくかったり，分からなかったりするときに，自分から質問したり援助を求めたりすることができる。 Ⅱ　気持ちが不安定になったときに，自分から教師に休憩を要求し，気持ちを安定させることができる。			
	指導内容	・不安定な自分の気持ちや体の疲れに気づく。 ・休憩の要求の仕方を知り，教師と一緒に混乱を回避する。	・集団の中で，特定の教師と一緒に短い活動をする。 ・好きな活動に教師と一緒に参加する。	・よく遭遇する場面で見聞きする単語や文章などの表現を理解する。 ・絵や道具を見ながら，教師の言葉による説明通りの活動をする。 ・自分でよく知っている活動に一人で参加する。	・活動の方法や目的が分からないときに質問や援助の依頼をする。
3年生時	長期目標	Ⅰ　その場にいる教師から活動内容の説明を受け，行動に見通しをもって活動の多くの部分に参加することができる。 Ⅱ　友達の行動の意図を知り，部分的に受け入れながら行動することができる。			
	短期目標（前期）	Ⅰ　様々な教師から活動内容の説明を受け，自分のできる活動に取り組むことができる。 Ⅱ　自分の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知ることができる。			
	短期目標（後期）	Ⅰ　様々な教師から活動内容や自分の行動の結果について説明を受け，見通しをもってできる活動に取り組むことができる。 Ⅱ　友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知り，部分的に受け入れることができる。			
	指導内容	・その場にいる教師と一緒に一定の時間を安定して過ごす。	・自分の意図や気持ちに気づき，実際の行動と結びつける。 ・その場にいる教師の説明や指示を受け入れて行動する。 ・授業場面での教師からの説明や指示を理解し，できる部分に取り組む。	・授業や余暇活動をはじめとする学校生活場面で使われる語彙を理解する。 ・学校生活場面で使われる文による表現の意味を理解し，それに沿った行動をする。	・自分の行動とその意図を表す表現を知る。 ・その場の状況や周囲の人の行動意図を知り，受け入れる。

図２　自立活動の指導目標及び具体的指導内容の変遷（個別の指導計画より抜粋）

（4）指導内容

指導内容については，前述した指導目標に基づき，必要な内容を設定した。２年生時の指導開始時には，それまでＡ児は登校が難しい状態が続いており，学校での活動参加が不安であり，混乱につながりやすいものであった。この状況を受けて，図２に示した「特定の教師と一緒に状況の理解」と「不安になったときの対応」に関する目標を設定し，これらの目

標を達成するために,「特定の教師と一緒に活動」「好きな活動をする」「休憩の要求表現」「身近な物事や状況の単語や文の理解」「分からないときの質問や援助依頼」などの指導内容を設定した。実際の指導にあたっては，A児の実態を考慮し，優先的に行うものと，段階的に少しずつ行っていくものとに分けて指導を行った。具体的には，指導初期の段階では，A児が自分なりのイメージに固執するという傾向がまだ強く，混乱や不安が起こりやすい状態であったことを考慮し,「特定の教師と一緒に活動」「好きな活動をする」「休憩の要求表現」などを優先して指導し，安心して生活することができることに主眼を置いた。A児の情緒が少しずつ安定してくるに連れ，自分のイメージを自ら正しくもつことができるよう「身近な物事や状況の理解」の指導を行った。

３年生時は,「その場にいる教師（特定の教師だけでなく）と状況理解」と「友達の行動意図の理解」を目標とし,目標を達成するために図２に示した「その場にいる教師からの説明や指示を受け入れる」「友達の行動意図の理解」「自分の行動を表す語彙」「学校生活全般で扱われる単語や文の理解」などの指導内容を設定した。３年生時のこれらの指導内容を実施するにあたっては,「よく慣れた教師の継続的な支援」や「分かりやすい活動」「達成感がもてる活動や方法」と並行して実施した。

なお，指導における２年生時と３年生時のいずれの活動も，できるだけA児の見通しと違わないように活動が完結し，成功裏に終わるように配慮しながら設定した。

（５）指導の場

指導開始までのA児の様子から，集団での様々な活動・事象や他者とのコミュニケーションが気になり，情緒の乱れが多かったことから，集団とは別にA児専用の小教室を設け，そこでの生活を基軸に，少しずつクラス集団が活動する場所へと移動し，参加するようにした。

（６）指導の方法と形態及び時間

指導の形態は，個別に抽出する自立活動の時間における指導を中核にしながら，集団活動における指導を取り入れて毎日継続して行った。時間における指導は，A児が楽しむことができるイメージ遊びやボードゲームなどの活動を５つ程度設定し，よく慣れた特定の教師と一対一の形式で30分程度行った。指導者は，各活動において個別指導計画に設定した指導目標を意識しながら活動を進める一方で，A児には「楽しい活動の中で気がついたら，できるようになっていた」と感じることができるように配慮した。集団活動における指導では，その場に設定されている様々な活動において，よく慣れた特定の教師がそばに付き，イメージのズレに関する事前事後の指導，休憩の要求に応じることなど，すぐに指導や支援が行えるように配慮した。

指導時間については，登校直後から専用小教室に行き，その日の体調を考慮して着替えや片付けなどの学校生活に必要な活動を個別で取り組むようにした。その他，休憩の遊びの時間を中心にクラスメートが遊ぶ場面に参加するようにし，他児童とかかわる中で，他者との円滑なかかわりに必要な内容を指導した。なお，学校生活がA児にとって刺激が多く，それらへの対応に精一杯になる様子が見られることから，学校での滞在時間を通常より短く設定した。「楽しい」「できる」経験でその日の学校生活を終わり，「また来よう」とする意欲が持続することを意図したものである。

（７）分析

本研究では，情緒の安定に課題のある自閉症のA児に対し，困難さの軽減及び主体的改善克服を目的として自立活動の指導を行い，指導の結果を踏まえ，効果的な指導の在り方について検討することを目的としている。

指導の結果に基づく指導の効果測定については，教師によるA児の行動の捉え（教師からの情報）と母親を中心とする保護者のA児の行動の捉え（保護者からの情報）の二つの指標で行うこととした。教師からの情報については，個別の指導計画における複数の担任による所見と連絡帳にある教師の記述を採用した。一方，保護者からの情報は，指導期間の終了時に行った聞き取りの結果と指導期間中に担任との間でやり取りされる連絡帳の記述内容とした。

２　保護者からの情報収集

（１）保護者への説明

２年生時から開始した本研究にかかわる指導にあたっては,学校での指導に関して,保護者に「今行っている指導の目的」「指導内容に関するA児の様子」「次に想定される課題や見通し」「家庭での取り組み」についてほぼ毎日口頭によって伝えた。保護者への連絡は，指導内容に関する家庭での協調的な取り組みが期待できるものであるとともに，保護者にとって安心できる材料になると捉え，極力，時間をかけ

て具体的に説明したり，意見交換を行ったりするようにした。

（2）保護者からの聞き取り

本研究では，指導の効果を確かめる指標として，指導の結果であるＡ児の行動に対する担任教師の捉えと保護者の捉えの両方を採用した。このことによって，学校での取り組みが，学校だけでなく家庭をはじめとする地域生活に，どのように貢献するかという社会的妥当性を考慮できると考えた。聞き取りは，３年生時後期の指導終了時に実施し，本研究で扱う指導期１年生時～３年生時（計６期分）と同じ枠組みにおいて回想する形で実施した。質問項目は，「学校におけるＡ児の様子」「家庭でのＡ児の様子」「家庭以外での地域生活での様子（日常の買い物やレジャー)」であり，これらの視点で回想してもった。この内容を保護者からの主たる情報とした。

（3）連絡帳における保護者の意識

本研究では，学校での指導及びＡ児の行動に関する保護者の受け止め方や要望などを整理し，指導効果をまとめる際の参考にするため，担任と保護者との間で毎日やり取りされた連絡帳の記述を補足的情報として参考にした。特に，１年生時は本研究における指導が始まる前の時期となり，当時の指導の具体的な内容や指導内容に関するＡ児の反応を知る資料として活用した。

Ⅲ　結果

１　指導内容とＡ児の行動

まず，指導目標に基づいて設定された各学年・各期（全６期）の指導内容とＡ児の行動及び保護者の意識のつながりについて整理する。収集した情報を「指導内容」「学校におけるＡ児の行動」「保護者の意識」「家庭生活でのＡ児の行動」の視点で整理し，表２に示す。「指導内容」は，個別の指導計画の記述からの抜粋である。また，「学校におけるＡ児の行動」については，保護者のアンケートからの情報と教師の捉えの両方を加味したものである。さらに,「保護者の意識」「家庭生活でのＡ児の行動」に示した内容は，保護者からの聞き取りによって得られた情報である。

表２の記述内容と連絡帳や指導記録などの情報を加味しながら，指導を開始した２年生時と３年生時における各内容を概観すれば，次のようにまとめることができる。

まず，２年生時前期の記述からは，設定された指導内容「状況及び状況にかかわる言語理解」や「特定の教師との関係づくりによる情緒の安定」によって,学校におけるＡ児の行動は「毎日の登校」や「本人の受容されている感覚に基づく学校への通いやすさ」が実現していると言える。また，２年生時前期に設定された「援助や依頼にかかわる言語の表出」の指導内容は，Ａ児の即時的な行動変容にはつながっていないことが分かる。しかしながら，２年生時後期の学校におけるＡ児の行動に関する記述の中に,「困ったときの方略を理解できるようになり，余裕が出てきた」ことや「学校が過ごしやすくなった」などの記述もあることから，指導の効果が遅延して現れている可能性を伺うことができる。さらに,３年生時前期から指導内容として設定された「状況や周囲の意図の理解」は，３年生時のＡ児の行動の欄の記述に見られる「クラスの友達やクラス以外の友達を意識し，積極的にかかわる」や「周囲の行動に合わせる」などの行動改善につながっている可能性が推測される。３年生時後期に設定された「自己理解の促進と気持ちの言語化」や「意図や気持ちを表す言語理解」「できる方法理解及び受容と活動参加」などの指導内容は，同時期の学校におけるＡ児の行動に見られる「朝運動や学部集会」への参加が可能になったこと,「クラス以外の先生や児童と話せるようになった」こと，などと連動して出現した行動と言える。また，３年生時から継続して設定されている「状況や周囲の意図の受け入れ」については,「友達と物を共有することができるようになりトラブルが減った」Ａ児の行動との直接的なつながりを伺わせるものである。さらに，３年生時後期に設定されている「その場にいる教師の援助で活動できる場面の拡大」の指導内容は,「机上での作業に興味が出て，自ら取り組むようになった」などの積極的な姿へつながっている可能性が示唆される。

２　保護者の意識の変容と家庭での子ども変容

保護者の意識については，１年生時から２年生時にかけて，Ａ児が学校での活動に参加することによるＡ児の疲労感を気遣う様子に始まり，Ａ児が人とかかわることについては，消極的な考え方になり,「人とかかわらないでいることを良し」として現状を肯定しようとする心理的な動きが伺える。この保護者の一見消極的に見える心理状態は，２年生時に指導が推移した時点で,「特性を認めようとする」

表２　各指導時期の指導内容・支援の変遷とＡ児の行動及び保護者の意識の特徴

指導学年	指導内容・支援	学校におけるＡ児の行動	保護者の意識	家庭生活におけるＡ児の行動
１年前期	・時間やスケジュールの理解 ・遊び要求に関わる言語表出	・表情が硬く緊張していることが多い。 ・母子分離不安が強く，学校に滞在しにくい。 ・教師を叩くことが多い。	・学校では本人なりに精一杯努力しているので，家ではなるべく自由にゆっくり過ごすようにした。	・アニメや物語のキャラクターで独自の物語を作り母親と話すのを好む。 ・人が多い場所や音楽や放送で大きな音のする所には行けなかった。 ・公園では遊具等の順番が守れず，横入りや押したりすることがあった。 ・パニックになって泣き出すことがあった。
１年後期	・時間やスケジュールの理解 ・援助や依頼に関わる言語の表出	・給食時の取組みにより食べられる物が増えた。 ・登校したがらないことが多く，学校に連れてきてもらっても帰りたがるときは連れ帰ってもらった。 ・体操服に着替えることができなくなった。	・人が少なく静かな場所や時間を選んで外出するようにした。 ・無理してまで他人と関わらなくてもよいと思うようになっていった。	・注意されるとパニックになり，責任転嫁して逆上し，叩くことが多かった。 ・iPadで動画を見ることが増え，外出先にも持って行くようになった。
２年前期	・自己理解 ・特定の教師との関係づくりによる情緒の安定 ・状況及び状況に関わる言語理解 ・援助や依頼に関わる言語の表出 ・活動への部分参加	・学校ですべきことを減らしたり，下校時間を早めたりすることで，精神的にも体力的にも余裕ができ，下校後療育に行く日以外は，ほぼ毎日登校することができるようになった。 ・好きな物を持参してもよいことになり，持参してそれらをコミュニケーションのツールとして使うことで，本人が受容されていると感じ，学校に通いやすくなった。	・子どもの特性を認めようとしたが，できることが少なく，そのことで疲れたり，負担に感じたりすることもあった。 ・子どもが学校に自分の好きな物を持って行くことについて，はじめは葛藤があったが，学校に行くモチベーションになっていることから，感謝する気持ちになっていった。	・お店で欲しい物を片っ端からかごに入れることがあり，静止すると怒ったり泣いたりした。そこで買い物は本人が学校に行っている間にするようにした。
２年後期	・自己理解 ・特定の教師との関係づくりによる情緒の安定 ・状況及び気持ちに関わる言語理解 ・活動への完全参加	・「困ったときには○○のように伝えよう」や「○○のようにすればうまく行くよ」などの方法が分かり，少しずつ使えるようになったことで，少し余裕が出てきた。 ・教わった方法でクラスの先生とやり取りすることで，学校での疎外感や孤独感が減り，周りの様子も確認できるようになり，学校が過ごしやすくなった。	・子どもの言動や行動が理解しやすくなり，共感したり，ほめたりすることを心掛けた。 ・子どもの成長するタイミングを見計らい，物事を教えるようにしようと考えるようになり，気持ちの焦りが減った。	・人の多い所や映画館にも行けるようになった。 ・療育先で幅広い年齢層の子どもと遊びの中でコミュニケーションをとることができるようになった。 ・お店で散髪ができるようになった。
３年前期	・自己理解の促進と気持ちの言語化 ・意図や気持ちを表す言語の理解 ・状況や周囲の意図の理解及び受け入れ ・援助的に関わることができる教師の拡大	・クラスの友達やクラス以外の友達を認識し，積極的に関わることが多くなった。 ・周りの人の行動に合わせられることが増えた。	・苦手なことの回避の方法を教わり，実際にそれを受け入れてくださったことは，子どもにとっての大きな気づきであり，自己肯定感につながっていると思っている。 ・社会性の広がりを期待したい。 ・本人に分かりやすく伝えることを心掛けている。	・言語の理解度が上がり，注意するときにも理由を伝えられるようになった。 ・買い物先で，iPadがあれば10分ほど一人で待てるようになった。時間がかかっても笑顔で苦情を軽く言う程度になった。 ・必要な物以外は買わずに買い物を終えることができるようになった。

３年後期	・自己理解の促進と気持ちの言語化 ・意図や気持ちを表す言語理解 ・状況や周囲の意図の受け入れ ・できる方法の理解と受容及び活動への参加 ・その場にいる教師の援助で活動できる場面の拡大	・朝運動や学部集会，遠足やその他の行事に参加できるようになり，クラス以外の先生や児童と話せるようになった。 ・朝の挨拶がいろいろな先生にできるようになった。 ・机上での作業に興味が出て，自ら取り組むようになった。 ・友達と物を共有できるようになり，トラブルが減った。	・時間や月日の経過を意識し，楽しみにしている日時まで待つことがつらそうに感じられるため，伝えるタイミングを調整したり，カレンダーで分かりやすく伝えたりするようにしている。	・言葉で自分の感情を伝えることができるようになり，感情的に叩くことがほとんどなくなった。 ・注意や制止を受けても「分かった」や「すればいいんでしょ」と行動に移ったり，「ごめん」と言えたりするようになった。 ・テーマパークで30分程待てるようになった。 ・電車の切符の購入やハンバーガーの注文などを自分でできるように取り組んでいる。

という保護者の言葉にあるように，気持ちが一旦積極的な方向へと振れていたが，現実には子どもにできることを見出すことが難しく，再度，疲労感や負担感を強く感じることに落ち着いている。しかし，これらのＡ児の困難さに対する消極的な意識は，２年生時の後期では，Ａ児の学校での様子の変化に伴い，家庭でも言語理解や表出が進み，保護者が共感したり，ほめたりすることを心掛けようとする積極的な姿勢へと移り始める様子が見て取れる。さらに，目の前のＡ児の姿に共感し，ほめるだけでなく，物事をＡ児に教えて行こうとする前向きな意識へと変化している。また，２年生時後期から３年生時にかけては，学校で過ごしやすく，他者へも積極的にかかわることができ始めた時期と重なるように，家庭生活では，「人の多いところへも行ける」「幅広い年齢層とのかかわり」「周囲の状況の受け入れ」「母親からの指示の受け入れ」など，行動面での改善の兆しが見られる。

Ⅳ　考察

１　実態の捉えについて

本研究で対象にした指導では，すべての取り組みの始まりが実態把握である。指導計画作成に先立つ実態把握の特徴を見ると，Ａ児の困難さである情緒の安定につながる「中心的な要因（イメージへの固執）」を抽出していることが一つの特徴であると言える。図２に示した指導目標をみると，継続的に「見通しをもって」という表現があげられており，Ａ児の中心的な要因への指導を重点的に行っていると言える。この指導の重点化は，実態の内容整理において見出された中心的要因に基づくものであり，Ａ児の行動変容につながっている可能性が示唆される。

２　目標の推移

図２の２年生時の長期目標は，「特定の教師から活動内容の説明を受け，見通しをもって自分から活動の多くの部分に取り組むことができる」となっている。目標を詳しく見ると，まず，「特定の教師」が対応することになっている。また「活動内容の説明を受け，見通しをもって」とあり，Ａ児のイメージでなく実際に活動として起こりうる事象を教師が説明し，Ａ児がイメージにこだわらないようにする意図があると言える。また，「自分から多くの部分に取り組む」というねらいは，それまで学校での活動に忌避的な様子を呈していたＡ児に，学校での活動に意味を見出して主体的に参加してほしいという意図がある。この指導目標が具現化された前期の指導目標では，「援助を受けながら」や「活動の一部に参加」など，最初から一人で活動をすることを期待したり，最後まで活動に参加し切ることを期待したりしているのではないことが分かる。また，後期目標になると，培われた特定の教師との関係や活動経験を基盤に，「短い活動に最後まで参加」となり，活動のまとまりを感じたり，達成感，満足感をもったりことが目標にされ，前期の内容を基盤にした発展型の目標設定となっている。

また，２年生時の長期目標のＩの短期目標を見ると，二つの視点に分けられている。Ｉ－１が「イメージに関する教師からの配慮」が前提になっているのに対し，Ｉ－２は「質問や援助を自ら求める」であり，「イメージに関する困った状況を自ら克服する力」にかかわるものである。さらに具体的に見ると，前期の短期目標Ｉ－２では「質問や援助を求める表現の仕方やタイミングを知る」となっており，教師主導で困った時の質問の仕方やタイミングの学習である。この目標は後期になると，「自ら質問したり，援助を求めたりする」となり，自ら使える力として機能させる目標へと高次化している。

次に２年生時の指導目標Ⅱは「気持ちが不安定になったときに，自ら告げて休憩を取る」となってい

る。これは，Ａ児の気持ちが不安定になる状況を前提にして，不安定な状況を主体的に克服する方略を身につけることが意図された目標である。この指導目標の前期の短期目標Ⅱは，気持ちが不安定になったときに「教師の呼びかけに応じ，休憩を取り」となる。これが後期の短期目標Ⅱでは「自分から教師に休憩を要求し，気持ちを安定させる」となっており，この困った状況を切り抜ける方略の獲得についても，「教師主導での学習」から「自分で使う」というところへの目標が高次化している。

このような２年生時の指導目標の展開を受けて，図２の３年生時の長期目標を２年生時と比較すると，Ⅰについては，基本的に２年生時と同様の視点「時間の延長（参加場面の拡大)」であるが，一部の内容に変更が見られる。２年生時の長期目標は，「特定の教師と一緒に」という表現であったものが「その場にいる教師」となり，いわゆる「誰とでも」という柔軟な社会性の要素が加えられている。この目標の３年生時の前期短期目標を見ると，「様々な教師から活動内容の説明を受け，自分のできる活動に取り組む」とある。この目標設定からは，２年生時には，特定の教師から付き添いで支援を受けて，少しずつできるようになった活動を３年生時には「様々な教師からの支援」で実現しようとする教師の意図が伺える。また，後期目標になると「自分の行動の結果についての説明を受け」とあり，前期の内容に加えてＡ児の発想を取り入れながらできる活動へ導こうとしていることが分かる。

さらに，図２の「困ったときの方略」「支援付きの活動参加」とのニュアンスであった２年生時の目標設定とは異なり，３年生時の長期目標の二つ目は，Ａ児の困難さに大きく影響するイメージへの固執に関する直接的な目標設定がなされており，「身近な場面の友達の行動の意図を知り，部分的に受け入れながら行動することができる」となっている。この長期目標は３年生時の前期目標では，「自分の行動の意図と実際の行動のつながりを知る」となっており，具体的な状況の中で，自分のことについて，イメージしたことがイメージ通りになる場合とならない場合があることの学習へと踏み込んでいると言える。この短期目標が後期には「周囲の友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながり」となり，実際の周囲の行動や状況とＡ児のイメージにズレがあることの学習へと扱う内容を拡大している。

３　指導目標及び内容とＡ児の行動との関連性

前述したように，指導を開始する２年生時の指導目標が設定される際には，情緒の不安定に大きく影響する要因を最優先にした指導目標が設定された経緯が確認された。実際の指導において，指導初期に最も優先された困難さの要因はイメージの固執であり，この特性に対応するため，対応する教師を「特定の教師」とよく慣れた一人の教師にするとともに，その信頼できる特定の教師がＡ児なりのイメージを描く前に実際に起こる状況を説明している。同時に，困難に直面したときに対応する方略を学習内容とし，不安になる状況を回避したり，分かりにくい状況について質問したりする方略を学習内容としている。言わば，Ａ児に対して人的にも物的にも状況的にも「安心できる状況づくり」に取り組もうとする教師の意図があると言える。興味深いのは，Ａ児に対して「回避するスキル」を比較的初期の段階で使えるようにしたにもかかわらず，Ａ児の２年生時から３年生時にかけての行動変容に見られたように，気持ちが安定するに従って，活動を回避するのではなく，自分から積極的に関わったり，多くの活動を受け入れたりする姿勢が増えていることである。このことは，情緒の安定が子どもの活動への積極性を引き出す可能性を秘めていることを伺わせる。この安心できる状況づくりを基盤に，活動に見通しをもって，周囲の状況を受け入れながら，自分のできる活動をしようとしているのが２年生時であったと言える。短期目標では，最初から一人で活動をすることを期待したり，最後まで活動に参加し切ることを期待したりしているのではなく，「援助を受けながら少しずつ自分から活動できるようにしたい」という教師の意図と言える。

これらの目標に基づく指導を，次第に高次化しながら発展的に展開した結果としてのＡ児の姿について，表２に示したように保護者も「情緒が安定し，それまで忌避的だった学校へ通いやすくなった」と評している。また３年生時の目標からは，特定の教師だけでなく「その場にいる教師」から支援を受けながら様々な活動ができるように指導を方向づけ，活動の場の拡大をねらっている。３年生時の後期の短期目標では，培われた特定の教師との関係や活動経験を基盤に，「短い活動に最後まで参加」となり，活動のまとまりを感じたり，達成感，満足感をもったりすることが目標にされ，前期の内容を基盤にした発展型の目標設定となっている。

この情緒の安定が進んだ状況を受けて３年生時には，情緒の不安定に直接影響する要因にかかわる目標が設定されている。この取り組みがなされている３年生時のＡ児の行動を見ると，周囲の友達への意識が増し，積極的なかかわりが増えて，周囲とのトラブルの減少が明らかであった。表２に示した３年生時の保護者の意識を見ると，それまでＡ児が学校に行くことが困難であったり，地域生活での人とのかかわりについて困ったりして，困難さに対する戸惑いや困難さの改善に対する消極的な様子が見られた。しかし，３年生時の家庭生活では，言葉を使って積極的に困難さの軽減に取り組んだり，社会性の広がりに関して期待感をもったりするなど，Ａ児の困難さの改善に前向きになっている様子が見て取れる。これらの情緒の安定に対応する指導の経緯を振り返ると，情緒の安定に課題のある児童生徒への指導に関しては，少なくとも初期の段階では，実態として捉えられる困難さに寄り添い，人を含める環境を整え，安定した気持ちでいられるようにすることが先決であると言える。また，安定するまでの間にも，情緒が不安定になる状況に直面することを想定し，困ったときの対応に関する方略を指導することも重要である。その後に，信頼できる存在（教師）の拡大や周囲とのコミュニケーションに必要な表現や方法，タイミングに関する指導を導入することで，人とのかかわりに関する積極的な姿勢を引き出し，かかわりの成功が，さらに周囲の受け入れへとつながっていく可能性を指摘することができる。実態の中にＡ児の困難さに影響する要因を見出し，そのことを常に念頭に置きながら，指導目標及び内容を高次化させるという指導のまとまりが，本研究のＡ児の情緒の安定に貢献した可能性があると言える。このように，活動イメージのもち方に困難さがあることによって情緒の安定が課題となる児童への指導の目標及び内容の展開についてまとめたものが表３である。表３に示すように，本研究で扱った指導内容及びその展開は，自立活動の目標に沿った内容であり，指導区分「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「コミュニケーション」の内容を織り交ぜて設定している。さらに，指導のステージで初期のステージでは「心理的な安定」の内容に関する比重が高く，そこを基盤にしており，その後，「人間関係の形成」「環境の把握」「コミュニケーション」へと指導の比重が移行しており，実際の指導においても指導計画の作成の指標となると考える。

表３　活動イメージのもち方に課題のある児童への指導目標及び内容の展開

指導段階	指導内容の概要
Stage①	安心できる人的物的環境づくり
Stage②	特定の教師との信頼関係を基盤に分かる・できる活動づくり（満足感・達成感）
Stage③	信頼できる支援者の拡大と分かる・できる活動の拡大及び（自分の）活動イメージのもち方に関する学習
Stage④	活動イメージのもち方に関する学習（周囲の意図との関連）

Ⅴ　今後の課題

本研究での検証は，保護者による意識調査をもとにしたものであるため，保護者ならではの捉え方が調査の結果に反映されていることは確かである。

さらに，学校に行きにくかった子どもが，登校しやすくなったことは事実であるが，１年生時は入学当初であることや２年生時～３年生時になると，単純に生活経験の増加から派生する生活に関わる認知向上の可能性を否定することはできず，様々な年齢層での検証が必要であると考える。

また，今回の研究で明らかになったのは，情緒の安定について劇的に改善された部分のみを取り上げており，その後のコミュニケーション能力の改善や社会性の育成などの指導に伴って，さらに情緒の安定が進むことも予想される。継続した研究の中でこれらの課題について取り組むことが必要だと考える。

参考・引用文献

八幡ゆかり（2013）特別支援教育における自立活動の今日的意義―歴史的変遷の分析を通して― . 鳴門教育大学研究紀要 , 第28巻 , 39～48.

今井善之・生川善雄（2013）知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識 . 千葉大学教育学部研究紀要 , 第61巻 , 219～226.

窪田文子（1994）精神薄弱者教育における養護・訓練の指導―動作法の応用について―. 特殊教育学研究 . 第32巻 , 第２号 , 73-78.

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領―自立活動解説編―.

村岡綾（2010）自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方―自己コントロール力を高める「動きの学習」の指導を通して―. 鹿児島県総

合教育センター，平成22年長期研修報告書.
岡山県総合教育センター(2015)自立活動ハンドブック.

The Effects of Instructions of Independent Activities for Autistic Child Have Probrems in Emotional Stability
- Study on Individualized Education Plans and Parents ' Questionnaire -

Hiroshi ONORO ※1 and Akitaka NAKAYA ※2

Conducted instructions in terms of independent activities for autistic child have probrems emotional stability in the present study, and did research on the development of an effective teaching and leadership. The contents of instructions are emotional stability, understanding the intentions of others' expression,surrounding circumstances. To measure effectiveness, description based on survey by behavior in the school and their parents or guardians and contact book are used. As a result, to accept others' outreach, around friends and teachers actively engage in emotional difficulty, feel their concerns may be as was. Also expressed interest in the activities and lessons, and work actively to become seen. Considered a high priority to consideration of disability of the person and of the difficulty from the leaders of these activities, will provide a foundation to bring a positive attitude to various activities, including concerning to people.

Keywords: : autism, independent activities, individualized education plans, emotional stability, awareness of their parents

※1　Okayama prefectural Okayama Nishi Special school
※2　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

小学校理科における授業改善の試み
―観察・実験を支援する教材と活動の工夫―

山﨑　光洋

Challenges in Teaching Elementary School Science：Designing Teaching Materials and Activities Supporting Children's Observation and Experiment

Mitsuhiro YAMASAKI

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.87-96

【研究論文】

原　著

小学校理科における授業改善の試み

―観察・実験を支援する教材と活動の工夫―

山﨑　光洋※1

次期学習指導要領の改訂に向けて，新しい教育の方向性が検討されるようになった。小学校理科においては，これまでにも児童の主体的な問題解決の過程を重視してきたという歴史があり，着目されているアクティブ・ラーニングの考え方が，理科の学習指導にどのように影響を与えるかが注目される。理科の授業で，問題解決の過程を充実したものにするためには，基本となる問題解決への取り組み方とともに，扱う自然の事物・現象や指導内容がもつ固有の課題を解決していく必要がある。本稿では，第４学年の指導内容「水の状態変化」を取り上げ，問題解決の手段としての観察・実験のあり方を教育現場の状況を踏まえて検討し，学習指導を困難にしている課題を明らかにするとともに，観察・実験を支援する教材と活動を課題の解決につながるよう具体的に工夫し，それらを授業改善の試みの一つとして提案する。

キーワード：小学校理科，授業改善，観察・実験，教材，授業構成

※１　岡山大学教師教育開発センター

Ⅰ　はじめに

平成27年８月26日に，中央教育審議会　初等中等教育分科会　教育課程部会　教育課程企画特別部会（第７期）より，「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」が公開された。この「論点整理」は，「教育課程を通じて初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図している」とされており，次期学習指導要領改定の方向性を示すものである。理科に関しては，「学習する楽しさや学習する意義の実感等」の充実と「日進月歩で発展する科学技術と自然の事物・現象との関係を実感する機会を持たせること」が，また，示された三つの柱（「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）」）に沿って育成を目指す資質・能力を明確化し，「実社会との関わりを意識した探究的な活動の充実等を図っていく」ことが求められており，これらが「内容の見直し」の視点となるものと考えられる。

「指導方法の見直し」に関しては，理科に限らず「習得・活用・探究という学習プロセスの中で，問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。」「他者との協働や外界との相互作用を通じて，自らの考えを広げ深める，対話的な学びの過程が実現できているかどうか。」「子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み，自らの学習活動を振り返って次につなげる，主体的な学びの過程が実現できているかどうか。」の視点に立ち学習・指導方法を改善することが求められている[1)]。

これらの改定の視点に照らしてみると，現行の小学校理科でも「自然に接する関心や意欲を高め，主体的に問題を見いだす学習活動」や「問題解決の能力や態度を育成する学習活動」，「学んだことを生活とのかかわりの中で見直し，自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図る学習活動」に重点が置かれており[2)]，目指す方向に大きな変化はないように見受けられる。

また，「指導方法の見直し」の中で重視する流れが示され着目されている「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング）」も，児童の問題解決的な活動を基板とする小学校理科においては，主体的・協働的な学びを実現しようと取り組んできた教育現場のこれまでの流れに沿うものといえる。ただ，それだけに，このことが強調され過ぎると，ここ数年指摘されてきた小学校教員の理科の学習指導に対する苦手意識

に一層拍車がかかることが懸念され，それを踏まえた授業の検討を行うことが望ましいと考える。

Ⅱ　小学校理科における問題解決の過程と授業を実施する上での課題

小学校理科では，その学年を通して育成すべき問題解決の能力が各学年の目標に示されている。現行の小学校学習指導要領解説理科編（以下，指導要領解説という。）には,「問題解決の能力を育てること」の解説の中で「児童が自然の事物・現象に親しむ中で興味・関心をもち，そこから問題を見いだし，予想や仮説の基に観察，実験などを行い，結果を整理し，相互に話し合う中から結論として科学的な見方や考え方をもつようになる過程が問題解決の過程として考えられる。このような過程の中で，問題解決の能力が育成される。」と述べられている[3)]。このように定義された理科の問題解決の過程には，児童が問題を見いだすことや，自らの予想や仮設を検証するために観察，実験などを行うこと，結果を基に相互に話し合って結論を導くことなど，児童の主体的・協働的な学びを成立させるための要件のいくつかが既に示されている。日々の実践の中で，児童が身の回りの自然の事物・現象に対して抱く疑問を指導内容に迫る問題として焦点化することや，学習経験の少ない児童に根拠のある予想や仮説をもたせること，結果を科学的に考察して正しいとされる結論に導くことの難しさを感じている教員は，「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」をこれまで以上に要求されれば，学習指導への苦手意識をもたざるをえない。

小学校における「問題解決」の過程については，村山（2013）はそのプロセスを８つの分節と考え，次のように「問題解決の８つのステップ」として提案している。

①自然事象への働きかけ
②問題の把握・設定
③予想・仮説の設定
④検証計画の立案
⑤観察・実験
⑥結果の整理
⑦考察
⑧結果の導出

そして，児童の論理的な思考力を育成する上で，「どのステップも省略してはならない」と述べている[4)]。この過程は，平成23年３月に文部科学省から刊行された「小学校理科の観察，実験の手引」にも示されている[5)]。

前述した「論点整理」では,「学習・指導方法について目指すのは，特定の型を普及させることではなく」とか,「具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり，教員一人一人が，子供たちの発達の段階や発達の特性，子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容，単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね，ふさわしい方法を選択しながら，工夫して実践できるようにすることが重要である。」と述べられている。このことは，当然のこととして受け止めるとしても，理科の学習指導に対する苦手意識をもつ教員の立場を考えると，理科の授業改善への努力が，省略できない問題解決の過程の履行に注がれ,「形骸化された問題解決」という常に指摘されてきた問題が再び顕在化するという結果を招きかねない。

特に，問題解決の手段としての観察・実験に対する知識や技能が「低い」と感じている数多くの小学校の教員[6)]にとっては，問題解決の過程の一つのステップとしての「観察・実験」が「問題解決の中核である。」「児童による意図的・目的的な活動である。」とされているだけに，問題解決の過程を重視した理科の授業を実施することへの不安が一層大きくなる。

前述の村山は，単元のかたまりとしての「次」を例に,「問題解決の８つのステップのひとまとまりが，１つの次と対応すると考えるとよい」としているが[7)]，小学校における実際の授業では数時間単位で構成される「次」に一つの「観察・実験」や「考察」を行えばよいということはなく，教科書を見ても分かるように，１単位時間45分ごとに「観察・実験」や「考察」などが行われている。小学校の段階では，児童が一つ一つの疑問や問題に対して事実を積み重ねながら解決していき，単元全体を通して大きな意味での課題を探求していくからである。したがって，長くても２単位時間，多くの場合は１単位時間ごとに問題解決の過程が繰り返されると考えた方が現実に即している。指導内容と授業時間数の関係や，時間割や理科室等の指導環境を考えても，一つの問題解決の過程に多くの時間は割けない。

１単位時間の45分間に，問題解決の８つのプロセスを踏んで授業を構成しようとすると，問題解決の手段としての観察・実験に対する知識や技能が「低い」と感じていようと，いまいと，理科の学習指導は過酷なものとなる。プロセスとしては８つだが，

その過程を成立させるための具体的な学習活動は，８つではないからである。

図１に，小学校で行われる理科の授業の問題解決のプロセスと，プロセスごとに必要となる学習活動の例を示した。実際の授業では，その時間の必要性や目的を確認したり，学習経験や生活経験を先行経験にしたりするための活動や，観察・実験の準備や片付けも含まれる。示した例では，問題解決の過程が８つのステップには見えないが，それは１単位時間の具体的な学習活動の構成が分かりやすいよう表しているためである。両端の活動を除く５つの活動のかたまりで基本的な授業を構成し，扱う内容によっては７つの活動のかたまりで実施することが望ましいと考えている。ただし，１単位時間で具体的に示した学習活動の全てを行うことは現実的ではない。児童の実態や学習の展開上，その１単位時間で児童に任せるべき活動を選択し，その他の活動については時間をかけないようにする。児童にとって分かりやすい問題解決が行われるようにするにはどの活動も大切であるが，活動に軽重をつけ，単元全体を通して最も効果的な場面で選択した活動に時間をかけるようにし，無理のない１単位時間を構成することを優先したい。１単位時間の過酷さが軽減されない限り，問題解決の過程を形だけなぞることに終始することになる。

また，問題解決の中核とされる観察・実験であっても，所要時間が30分を超えるようでは，１単位時間の授業として活動が構成できなくなる。よいとされている観察・実験でも，その内容や方法が１単位時間の活動としては適していない。問題解決の過程を重視するのであれば，15分～20分程度で観察・実験が可能になるよう素材や観察・実験の方法そのものを見直す必要がある。

教科書に掲載されている観察・実験でも，児童の観察・実験の結果からでは結論を導くことがむずかしい「問題」が設定されていたり，観察・実験の方法が児童の操作技能に合っていなかったりするものがある。そのため，教科書通りに授業を行おうとすると，多くの時間を費やしても，問題解決の過程を踏むための観察・実験を十分に行うことができず，必要な結果が得られなかったり，十分な結論を導くことができなかったりする。結果的に，児童が「学習する楽しさや学習する意義の実感等」を味わうことのできない授業となり，教員も理科に対してよい印象をもてなくなる。

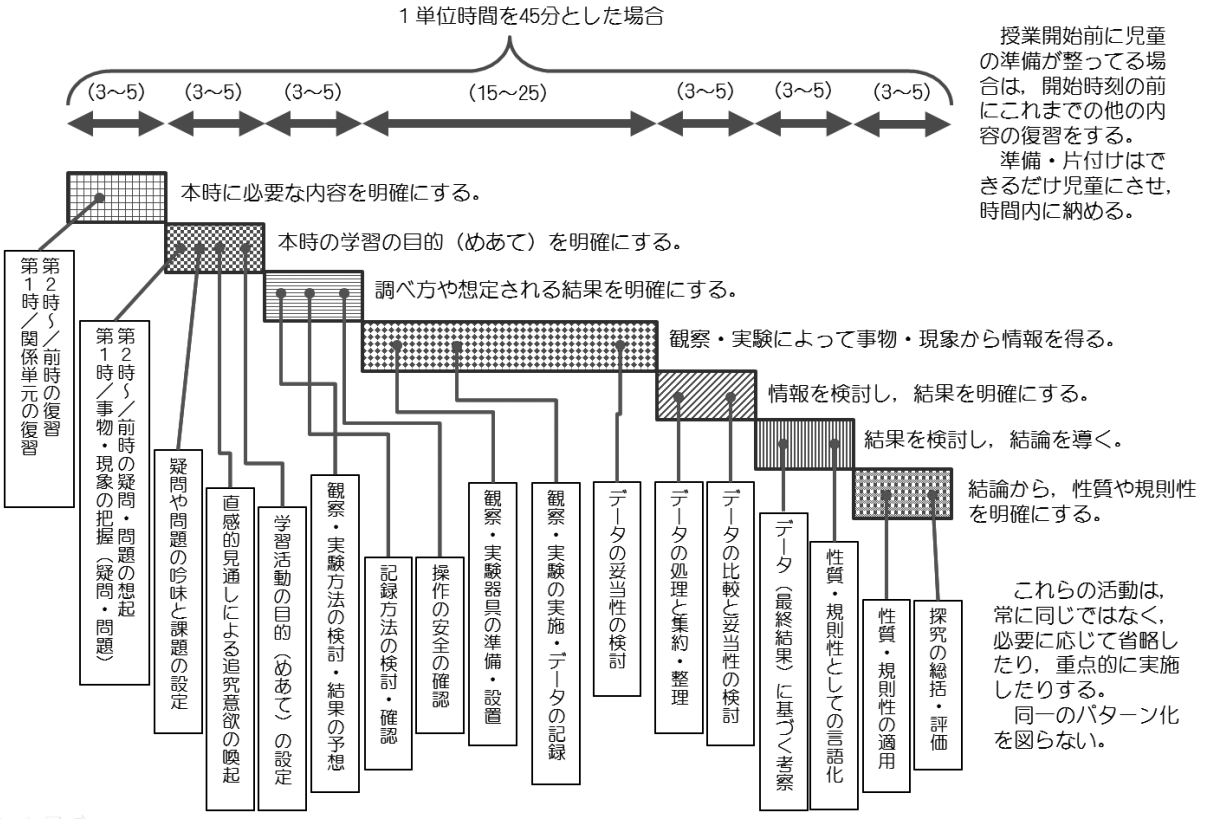


図１　小学校理科の授業場面における問題解決の過程と学習活動

Ⅲ　観察・実験を支援する教材と活動構成の工夫

本稿では，小学校第４学年の「水の三態変化」を例に，問題解決の中核とされる観察・実験を実施する上での主な課題を取り上げ，学習指導に困難を伴う観察・実験を支援するための教材や活動を工夫し，授業改善の試みとして提案する。

まず，本単元の概要として，本単元にかかわる指導内容と指導要領解説の説明[8]，教科書[9)10)]で扱われている主な観察・実験について示した上で，主な課題と観察・実験を支援するための教材や活動の工夫を述べる。

・「水の三態変化」の指導内容

（金属,）水（及び空気）を温めたり冷やしたりして，それらの変化の様子を調べ，（金属,）水（及び空気）の性質についての考えをもつことができるようにする。

ウ　水は，温度によって水蒸気や氷に変わること。また，水が氷になると体積が増えること。

※括弧は筆者による。金属及び空気は対象外

・指導要領解説の説明

水を熱していき，100℃近くになると沸騰した水の中から盛んに泡が出てくる。児童の中には，この泡を水の中から出てきた空気であるという見方や考え方をしているものがいる。この泡を集めて冷やすと水になることから，この泡は空気ではなく水が変化したものであることに気付くようにする。このことから，見えない水蒸気の存在を温度の変化と関係付けてとらえるようにする。また，寒剤を使って水の温度を０℃まで下げると，水が凍って氷に変わることもとらえるようにする。さらに，水が氷になると体積が増えることもとらえるようにする。

これらのことから，水は温度によって液体，気体，または固体に状態が変化するということをとらえるようにする。

・教科書で扱われている主な観察・実験

①水を熱したときの水の様子と温度を調べる。

②水が沸騰したときに出てくる湯気や泡の正体を調べる。

③水を冷やしたときの水の様子と温度を調べる。

１．水を熱したときの水の様子と温度を調べる上での主な課題と観察・実験を支援するための工夫

かつては，加熱器具としてアルコールランプを使用していたため，水が沸騰するまでに時間がかかり，加熱したときの水の様子の観察や水の温度の測定に授業時間の大半を割かなければならず，測定した水の温度をグラフに表して水の様子や温度の変化について考察しようとすると，１単位時間での実施は難しかった。しかし，近年，実験用ガスコンロが普及し，短時間で安全に水を沸騰するまで加熱することができるようになった。

ここでは，加熱を止めて，水の温度が下がり，ビーカーの内側に水滴がつく様子まで観察させておきたい。この事実を押さえておくことで，沸騰した水から出てくる湯気や泡の正体を調べるときに，児童が予想や仮説をもつ手がかりにすることができる。

加熱した水の温度と様子

時間（分）	温度（℃）	様子の変化
0	16.8	ビーカーの外が曇る
1	23.6	細かい泡が底にでき，上に上がる
2	40.2	泡が少しずつ大きくなる。
3	55.5	泡小が上に上がる。
4	72.1	泡中が上に上がる。
5	86.6	底についた泡がなくなる。
6	100.6	泡大が激しく上がる。
7	101.7	泡大が激しく上がる。
8	101.8	泡大が激しく上がる。
9	101.8	泡大が激しく上がる。
10	101.8	泡大が激しく上がる。
11	101.1	泡が激しく出なくなる。（加熱中止）
12	100.3	
13	99.1	
14	96.4	
15	94.2	ビーカーの内側に水滴がつく。

（室温16℃で実験した場合）

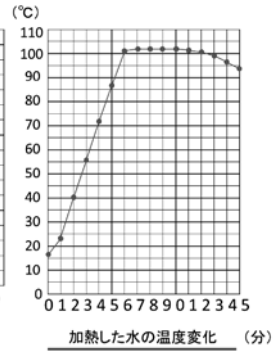


図２　水を加熱したときの様子と温度

もう一つの課題は，棒温度計を使って水の温度を測定した場合，沸騰する水の温度が100℃にならないことである。複数のグループで観察・実験を行う場合は，同じ温度になるように棒温度計を選別したりせず，測定した温度にある程度のバラツキが見られた方がよい。加熱した水の温度の上昇が同じ温度で止まると，その温度が水の沸騰する温度として結論付けられてしまう恐れがある。中学校での物質の状態変化の学習で混乱を招くことになる。

図２に示した水の温度変化は，デジタル温度計を用いてビーカーに入れた水の温度を測定したものである。用いた温度計では，100℃を超える結果となっている。しかし，100℃になると予想して測定した多くの児童にとっては，100℃に満たない温度よりも，水が沸騰し続ける温度を「およそ100℃」として受け入れやすくなるようである。

なお，ここでの観察・実験では図３に示すような器具を用いる。単元の導入でやかんの水が沸騰する様子に関心をもたせ，沸騰するまでの水の様子や温度に疑問をもたせて問題を設定した上で，水の温度を測定しながら，やかんでは見えない水の様子を観察できる道具として紹介するとよい。

厚手のアルミホイルケースを用いてしっかりビー

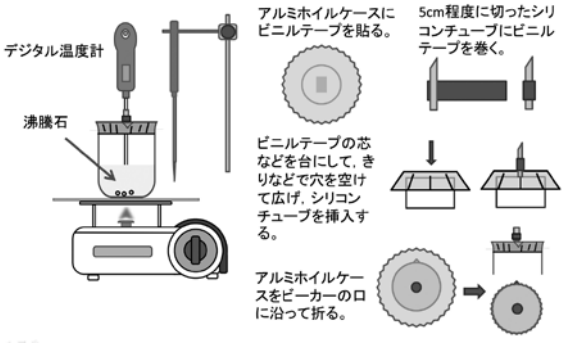


図３　水を熱したときの水の様子と温度を調べる

カーに固定できるようにし，中央にはやかんの注ぎ口に見立てたシリコンチューブを装着している。一度水を加熱して，中の水の様子を観察した後に，中央の穴からデジタル温度計を挿入し，水の温度を測定しながらもう一度水の様子を観察して記録させるとよい。シリコンチューブは，沸騰した水から出てくる湯気や泡の正体を調べる活動が無理なく行えるようにすることを考慮した手立てである。

２．水が沸騰したときに出てくる湯気や泡の正体を調べる上での主な課題と観察・実験を支援するための工夫

水が沸騰したときに出てくる泡の正体を調べる観察・実験として，教科書ではビーカーに入れた水の中に沈めたガラスロートで泡を導き，袋に集めて様子を調べる方法が示されている。指導要領解説で説明された「泡を集めて冷やすと水になることから，この泡は空気ではなく水が変化したものであることに気付くようにする」に対応したものである。

この観察・実験を実施する際に，泡の正体を予想させると大半の児童が，空気であると答える。水の中では空気が泡になって見えることを知っている児童にとっては，当然の予想である。教科書やその他の指導資料[11) 12)]では，「泡の正体は何か」という「問題」が設定されていることが多いが，空気ではないことを知らない児童にとっては「正体」を調べなければならない理由は理解しにくい。この観察・実験では，水が沸騰している間は袋が膨らみ，加熱するのを止めると袋がしぼんで袋の中に水が溜まっていることから，集めた泡の正体は空気ではなく水（水が目に見えない姿に変わったもの，水蒸気）であるという結論を導くように示されている。しかし，この結果からでは，加熱を止めて泡がでなくなったから，空気が出て行って袋がしぼんだと考えることもできる。また，指導要領解説で説明されているように，集めた泡を冷やして水になることを確かめていないため，泡が空気ではなく水が変化したものであることに気付くことは難しいと考えられる。

このような課題を解決するために，次のような工夫を行った。

・水を熱したときの水の様子を観察したり，出てくる湯気の正体を調べたりするときに，加熱し続けるとビーカーの中の水が減っていくことやシリコンチューブから出てくる湯気が水滴であること，ビーカーの中やシリコンチューブの出口など水と湯気の間に何も見えない部分があることを十分とらえさせておき，空気のように見える透明な部分にも見えなくなった水が存在しているのではないかという見通しがもてるようにしておくこと。
・袋を密閉できるようにし，空気と水から出てくる泡を集めて袋に閉じ込め，様子の違いを比較することができるようにすること。
・加熱して出てくる泡で膨らんだ状態の袋を冷やし，袋がしぼんだり，冷やした部分に水が液体として現れる様子を観察できるようにすること。

ここでは，実際の授業で用いるために工夫した教材と観察・実験の方法を紹介する。

教科書では袋をガラスロート，あるいは，ガラスロートにつないだストローに直接輪ゴムやセロハンテープで取り付けることになっているが，口の広がった袋を細いガラス管やストローに取り付けようとすると隙間ができて，水から出る泡や空気を集めたときに膨らまなかったりしぼんだりする。そのため，水から出る泡を閉じ込めたときに，空気がもれて袋がしぼんだと児童は考えやすい。そこで，図４に示すような袋を用いて観察・実験を行う。

チャック付きポリ袋の角に穴を開け，袋の途中ま

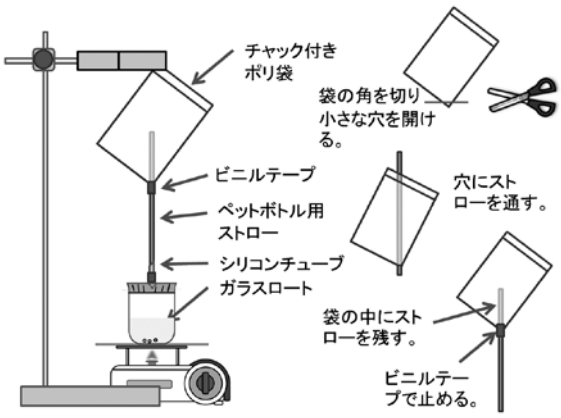


図４－１　水から出てくる泡を集める実験器具

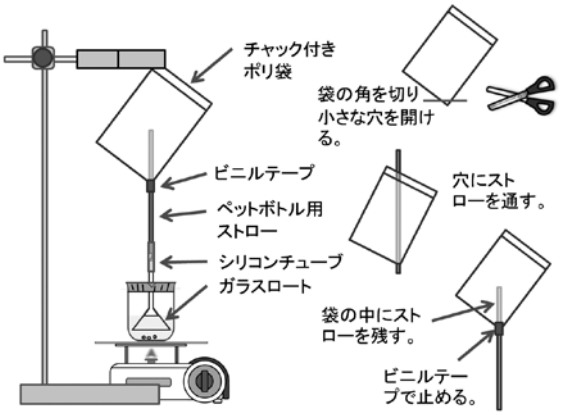


図４-２　水から出てくる泡を集める実験器具

でストローを差し込み，ビニルテープで固定したものを用いる。袋を取り付けた側と反対のストローの端を，アルミホイルケースまたはガラスロートに取り取り付けたシリコンチューブに差し込んで用いる。袋の角に差し込むことでストローとの間に隙間ができにくく，ストローを袋の中に残すことで泡を集めるときに袋が濡れても貼り付きにくくなるため，袋が膨らみやすい。

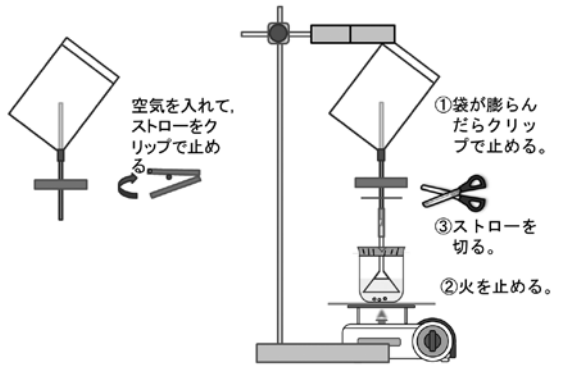


図５　泡を集めた袋を密閉し，空気と比較する。

袋に予め空気を入れ，市販されている米袋用のクリップでストローをはさみ密閉したものを用意しておき，加熱した水から出てくる泡で膨らんだ袋を同様に密閉して，両者の様子を比較させる。膨らんだままの空気に対して，泡を集めた袋はしぼんで袋の角に水が溜まっていることを観察できる。

この実験結果から導くことができる結論は，「水から出てくる泡は，空気のように見えるが，冷えると空気のようではなくなり水になるため，泡の正体は水である」ということになる。児童は「気体」や「液体」という言葉を知らないため，水の存在している状態を表そうとしても「空気」や「水」という表現しかできない。空気のような気体で存在している水を「水蒸気」と呼ぶことは，その存在を確認し

図６　空気と水から出てくる泡を集めた袋

た後でなければ理解できない。予想の段階で出てくる泡が水であると考える児童がほとんどいないのは，見た目は液体である水ではなく，気体として唯一存在を知っている空気だからで，それ以外表現のしようがないからだと考えると納得できる。ただ，この結論からでは，温度によって水の状態が変化しているということは十分に理解できているとはいえない。気体の水蒸気を冷やすと液体の水になるという事実をとらえていないからである。そこで，本授業の問題解決の過程の最後に，水蒸気を集め続けている袋の側面に保冷剤を触れさせ，冷やした瞬間に袋がしぼんだり，冷やした袋の側面を水滴が流れる様子を演示して繰り返し観察させる学習活動（図７）を位置付け，水の状態が温度によって変化していることを印象付けるようにする。

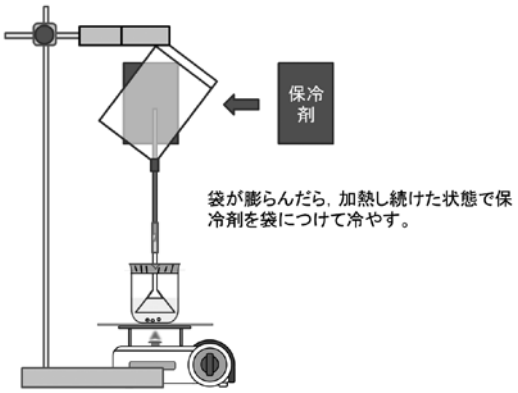


図７　膨らんだ袋を冷やす演示実験

３．水を冷やしたときの水の様子と温度を調べる上での主な課題と観察・実験を支援するための工夫

水を冷やしたときの水の様子と温度を調べる観察・実験として，教科書では水を入れた試験管を，氷と食塩水を混ぜて入れたビーカーの中に立て，水の様子や温度を調べる方法が示されている。指導要

領解説で説明された「寒剤を使って水の温度を０℃まで下げると，水が凍って氷に変わることもとらえるようにする。さらに，水が氷になると体積が増えることもとらえるようにする。」に対応したものである。

水を冷やせば温度が下がることや，氷ができることがあること，０℃で氷ができることなどは，多くの児童が知っている。ただ，これらは気象現象や冷蔵庫の中の出来事としてしか経験がないため，水を冷やして凍らせることについては，児童が興味をもちやすい。しかし，観察・実験の方法は単純だが，水が凍る様子を観察したり，氷が凍るときの温度を測定しようとすると，観察･実験の条件によって様々な問題が生じる。

まず，試験管の中の水の様子の変化が観察しにくいことである。試験管の上部から観察したのでは，水が凍り始めているのか，どれくらい凍っているのかを判断することは難しい。横から観察しようとしても，氷の入ったビーカーと水を入れた試験管越しに少量の水の様子を観察しなくてはならない。寒剤で冷やされたビーカーの側面には水滴や霜ができるため，更に中の様子は見にくくなる。教科書によると，ときどき試験管を軽くゆらして凍っているかどうかを判断するように示されているが，その程度では凍り始めた状態，水と氷が混ざった状態，全部が凍った状態を判断することはできない。

次に，水の温度の測定結果が，教科書に示されたようにならないことが多いことである。寒剤として用いる氷と食塩水の状態や量によって冷やす温度が変わり，凍らせようとする水の量などによって凍るまでに必要な時間が違ってくる。そのため，短時間で水が凍ってしまうと，水の温度がすぐに０℃以下に下がってしまうため，全部が氷になるまで０℃のまま水の温度は変わらないという結果が得られなくなる。そうならないように，冷やす温度を上げたり，水の量を増やしたりすると，水が完全に凍るまでに長時間を要したり，水が完全に凍ることなく実験を終えなければならなくなったりする場合もある。また，条件や操作の仕方によっては，試験管に入れた水の温度が０℃以下になっても，水が凍らない過冷却の状態になる場合もめずらしくない。複数のグループで観察・実験を行う中で，それらの状況が生じると，グループによって異なる状況を判断し，授業者はその対応に追われることになる。

さらに，教科書に示された方法で観察・実験していても，試験管や棒温度計が破損することがよくある。試験管の中に入れた水が均一に冷えるわけではないため，できる氷の体積の膨張の仕方によっては試験管の底や棒温度計の液だめが割れてしまう。試験管の水が凍る段階になって試験管や棒温度計が破損したとしても，最初から実験をやり直す時間的な余裕はない。

このような課題を解決するために，次のような工夫を行った。

・試験管の中の水が凍っているかどうかを判断しやすくするために，試験管をビーカーから取り出して水の様子を観察させること。
・ビーカーから出した試験管を観察するとき，試験管を振って水をよくかき混ぜるようにし，水の温度が均一になるようにしてから水の様子の観察や温度の測定をさせること。

これにより，試験管の中の水の状態が判断しにくい，過冷却の状態になる，試験管や棒温度計が破損しやすいという問題を緩和することができる。

・試験管の中に入れた水の温度をデジタル温度計で測定しようとすると，センサー部分の長さが必要になる。そのため，試験管の水の温度の測定には棒温度計を用いる。工夫した方法では，試験管をビーカーから取り出したり，試験管を振ったりする必要があり，棒温度計が試験管の中で動いても壊れないように固定の仕方を工夫し，安全で容易に温度が測定できるようにすること。

ここでは，実際の授業で用いるために工夫した教材と観察・実験の方法を紹介する。

小学校は，内径18mmか16mmの試験管が使用されている場合が多い。ここでの実験・観察には，内径21mmの試験管を用いているため，これ以外の試験管を使用する場合は，試験管に入れて凍らせる水の量や試験管を冷やす温度を調整する必要がある。試験管がある程度太い方が，水を凍らせるための時間はかかるが，水の凍る様子は観察しやすい。

試験管に温度計を固定する方法としては，同じ学年で使用することの多い空気鉄砲のポリウレタン製の玉を用いる。

図８に示すように，試験管の内径より大きめの玉に穴を開け，その穴に棒温度計を通して試験管の中央になるようにし，高さを固定したり調整したりできるようにする。さらに，試験管を振っても棒温度計が試験管に当たることのないように，試験管の内径より小さめの玉に穴を開け，棒温度計を通して動

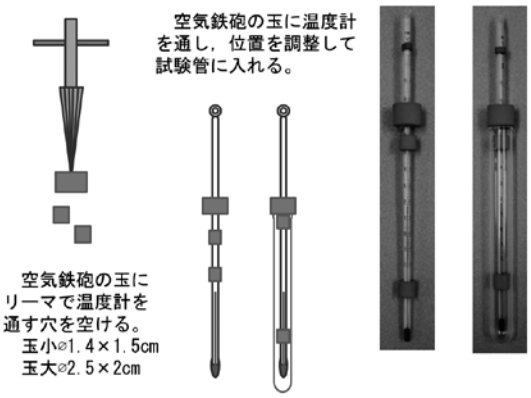


図８　棒温度計を固定した試験管

いてもよいようにする。使用する試験管に合わせて，測定範囲の目盛りが見えるようにしておく。この固定の方法だと，いつでも棒温度計を入れたり出したりすることができ，ビーカーから試験管を取り出した状態で温度を測定することもできる。また，棒温度計がある程度動くため，試験管を振ったときに中の水が混ざりやすい。

図９に示すように，水を入れた試験管を冷やすための氷は，よく冷やした氷を袋に入れて木槌で叩き，細かく砕いたものを用いる。食塩と水を１対１の体積で混ぜて，溶け残りのある食塩水をつくり，氷にかける。かき混ぜて，－10℃を少し下回る程度の温度になればよい。なお，時間が経過するにつれて氷の温度は高くなるため，ビーカーの中の食塩を混ぜた氷水の温度をデジタル温度計で測定しておく。－８℃より高くなるようなら，試験管を出して観察している間に，氷水をガラス棒等でかき回し，溶け残った食塩と氷が混ざるようにするとよい。通常なら途中で氷や食塩を追加する必要はほとんどない。

具体的な観察・実験の方法を図10に示す。試験管に入れて冷やす水は，事前に30℃程度に温めておくようにする。低い水温から冷却を始めると，少量の水の場合すぐに０℃になってしまうため，「凍り始めるまでは水の温度が下がり，凍り始めると水の温度が変わらなくなる」という事実がとらえにくくなる。

教科書では，冷却し続けながら水の温度を１～２分ごとに測定するようになっているが，冷却しているビーカーから試験管を取り出すようにした今回の方法では，次のように操作を行う。

①　氷を入れたビーカーの中に試験管を入れて，１分間冷却する。
②　時計を止めて，試験管を取り出す。
③　試験管をよく振って，水の様子を観察したり水の温度を測定したりする。
④　水の様子や温度を記録したら試験管を元のビーカーに戻し，時計を動かす。

①から④の操作を凍った水の温度が，ビーカーの氷水の温度に近づくまで繰り返すようにする。水を冷却する時間は合わせて15分弱だが，１分間冷却するたびに試験管を取り出すため，観察や測定を行う時間を合わせると活動時間は20分程度を要する。教科書で本授業の実施が計画されている時期であれば，試験管を外に出している時間ぐらいでは，水の温度変化に大きな影響がでることはない。むしろ，観察や測定をする度に試験管を振って水の温度が均一になるようにしているため，水を効率的に冷やすことができる。

図11に，この方法で水を冷却したときの水の様子を観察した結果と，測定した水の温度を示す。水を冷却する前は30℃だった水が－10℃になるのに，冷却だけの時間で合計13分かかっている。冷却をはじめて２分後から８分後にかけて，水温－0.5℃が続き，水の温度が変わらなくなっている。温度が変化

図９　試験管を冷やす氷と食塩水の準備

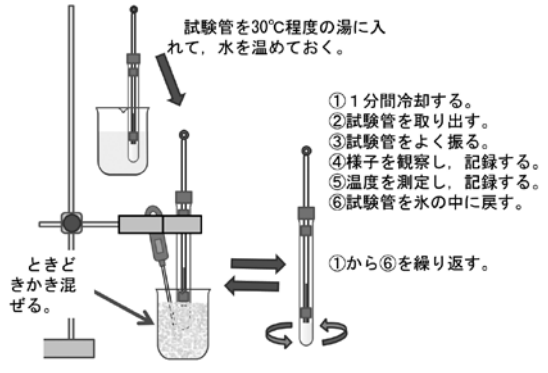


図10　水を冷やしたときの水の様子と温度を調べる

している時間と温度が変化していない時間の違いを判断しやすい。水を加熱したときの水の様子や温度を調べたときに，「水を加熱し続けても，水の温度はおよそ100℃で上昇しなくなった」と結果をまとめることができていれば，グループによって多少温度が違ったとしても，「水が凍るときの温度はおよそ０℃である」と結果をまとめることができる。図11に示した観察では，冷却を始めて４分後に水が凍り始め，10分後に全部が凍っていると判断できるものであった。冷却してから２～３分後は取り出した時に試験管の壁に沿って薄く氷が張っていたが，試験管を振って中の水をかき混ぜると，その氷は溶けて見えなくなった。そのため，水が凍り始めたとは判断していない。試験管を振らなければ，試験管の壁に触れている水とそうでない水とでは，温度に差があることが分かる。教科書に示された方法では，温度計のある中央部分の温度が０℃になっていなくても，氷が確認できる場合もあるだろう。

冷却した水の温度と様子

時間(分)	温度(℃)	様子の変化
0	31	(-11.5)
1	9	(-10.8)
2	0	(-10.0)
3	-0.5	(- 9.9)
4	-0.5	(- 9.0) 周囲が凍り始める
5	-0.5	(-10.1)
6	-0.5	(-9.4)
7	-0.5	(-6.7)半分以上凍る。(冷却水混ぜる)
8	-0.5	(-9.0)水が少し残っている。
9	-1	(-8.2)水がわずかに残っている。
10	-1	(-8.4)完全に凍る。
11	-4	(- 8.0)
12	-9	(- 7.9) (冷却水混ぜる)
13	-10	(- 8.3)
14		( )内は冷却用氷水の温度
15		

（加温した30℃の水を使用
室温20℃で実験した場合）

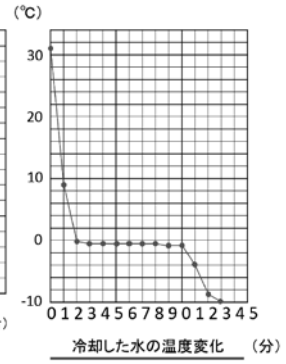


図11　水を冷却したときの様子と温度

Ⅳ　授業等による検証と授業改善の手がかり

本稿で提案した観察・実験を支援する主な教材や活動について，授業者や研修会への参加者から指摘された利点と問題点及び学習指導実施上の印象をまとめると，次のようになる。

＜水が沸騰したときに出てくる湯気や泡の正体を調べる観察・実験＞

○教科書に示された問題解決の過程を大きく変更することなく観察・実験を行うことができ，操作や時間的な負担を軽減することができる。

△ガスコンロを用いる場合は，加熱によって袋が変形しないように，袋とガスコンロの距離や位置関係を工夫する必要がある（学校現場で袋を固定する鉄製スタンドには，袋とガスコンロの距離を十分に確保できないものがあるため）。

○従来の方法より沸騰する水から出てくる泡で袋が膨らみやすく，水蒸気が気体であることを確認しやすい。

○市販されているクリップでストローをはさむことによって袋を密閉させることができるため，空気と水蒸気の体積変化を比較しやすい（シリコンチューブやゴム管をピンチコックではさんでも密閉されにくい）。

△空気と沸騰する水から出てくる泡を集めた袋を鉄製スタンドに同じように固定すると，児童にとっては両者を比較しやすくなる（実際の授業ではそのように工夫されていた）。

△沸騰する泡を集めた袋が縮んで中に水が溜まったとしても，この時点では泡の正体が水であると納得している児童は少ない（空気とは違うことから，消去法で空気でなければ水であるという結論になる）。

○演示により，加熱して出てくる泡で膨らんだ状態の袋を冷やし，袋がしぼんだり，冷やした部分に水が液体として現れる様子を観察させることにより，気体の水蒸気が温度によって液体の水に姿を変えていることを，児童も教師も説明しやすくなる。

△授業の最後に演示を行うためには，全体の時間配分を工夫し，１単位時間の中に演示を行うための時間を確保する必要がある。

授業者からは，袋が膨らまない，集めた泡が漏れて袋がしぼんだという児童の考えを否定できないなどの指導上の困難さを改善することができるという評価を得た。加熱して出てくる泡で膨らんだ状態の袋を冷やし，袋がしぼんだり，冷やした部分に水が液体として現れる様子を演示によって観察させたことについては，授業を参観した教師からも「水蒸気への理解を確かにする効果的な活動である。今後，観察・実験等の時間を短縮し，見いだした性質や規則性を他の方法で確かめたり，他のものに適用したりして，見方や考え方を確かにする活動を検討してみたい」という意見が出された。

＜水を冷やしたときの水の様子と温度を調べる観察・実験＞

○操作が複雑で観察・実験に時間がかかると思ったが，結果的に設定した時間で活動を終えることができる。

○水が凍らなかったり，０℃付近で温度が一定にならなかったりすることなく，温度変化については，

グラフに表すことで教科書に例示されたような結果が得られる。

△試験管をビーカーから出して観察すると氷の様子が観察しやすくなるが，水が凍り始めたことや完全に凍ったことを児童が判断することは難しい。

○水が凍っても試験管や棒温度計が破損することが少ない。

△学校現場で使用されている内径18mmの試験管を用いた場合，試験管が破損する場合がある。

研修会への参加者からは，観察・実験に必要な時間が見込みやすい，温度変化をグラフに表したときに実験者による違いが小さい，試験管や棒温度計の破損が少ないなど，従来の指導上の困難さを改善することができるという評価を得た。また，他の緩衝材として身近な素材を使用することができ，特別なものを使わなくても活動を工夫して授業を改善することができる。試験管など学校にある通常の器具で授業を行えるよう試行してみたいといった意見が出された。

Ⅴ　おわりに

教科書に示された観察・実験であっても，児童にとっては内容や方法が難しいものもある。従来のものを大きく変更することなく，それらを支援する教材や活動を工夫し，操作を容易にしたり，明確な結果が得られるようにしたりすることで，児童の問題解決を楽しく充実したものにすることが可能になれば，結果として教師の学習指導に対する負担感を軽減することができる。問題解決の過程を検討することは前提としても，教育現場で避けて通ることができないと考えられている観察・実験の問題点を解決していくことも重要であると考える。観察・実験などの学習指導に対する知識や技能は，授業者が自ら獲得していくしかない。本稿で提案した教材や活動の工夫は，そのままでは役立つ場面も限られている。指導に携わる先生方が問題意識をもち，指導力を向上させたいという気持ちを高めるきっかけとして役立てば幸いである。

謝辞

本稿の執筆に当たっては，研修会として授業を公開していただいた先生方や，岡山CST養成プログラムで教材研究を一緒に行い，授業実践をしてくださった先生方から，貴重な報告や指摘をいただいた。一つの教材や学習活動について，実践を通して多様な角度から検討をしていただくことによって，教育現場に役立つ授業改善への手がかりが得られるものと考えている。心より御礼を申し上げたい。

参考文献

1）中央教育審議会　初等中等教育分科会　教育課程部会　教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」，2015年

2）文部科学省「小学校学習指導要領解説理科編」大日本図書，2008年，p11

3）上掲書２），pp.8-９

4）村山哲也「教育の羅針盤３『自分事の問題解決』をめざす理科授業」図書文化社，2013年，pp13-18

5）文部科学省「小学校理科の観察，実験の手引」，2011年，p15

6）（独）科学技術振興機構 理数学習支援センター「平成22年度小学校理科教育実態調査報告書」，2012年

7）上掲書２），p.21

8）上掲書２），p.41-42

9）毛利　衛･黒田玲子他「新編　新しい理科４年」東京書籍，2015年，pp.108-123

10）石浦章一・鎌田正裕他「わくわく　理科４年」啓林館，2015年，pp.144-159

11）上掲書５），p.74

12）角屋重樹他「小学校理科　これでバッチリ観察・実験の指導」文溪堂，2012年，p.67

Challenges in Teaching Elementary School Science：Designing Teaching Materials and Activities Supporting Children's Observation and Experiment

Keywords:elementary school science，observation and experiment，instructional improvement，development of teaching materials，structure of activities

Mitsuhiro YAMASAKI（Center for Teacher Education and Development, Okayama University）

【原　　著】

理科学習で科学的思考力を育成するために必要な条件に関する研究

金田　真弥　川崎　弘作　稲田　佳彦

Study on the Factors for Development of Scientific Thinking in Science Education

Shinya Kaneta,　Kousaku Kawasaki,　Yoshihiko Inada

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要　第6号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.97-105

【研究論文】

原　著

理科学習で科学的思考力を育成するために必要な条件に関する研究

金田　真弥※1　川崎　弘作※2　稲田　佳彦※2

これからの時代に必要とされる「科学的思考力」を育成するために，先行研究を分析することで科学的思考力を構成する６つの要素を抽出した。これらの要素の中で，現状の学校教育で育成が不十分な要素を教員養成学部の学生の予備的調査から抽出した結果，特に，批判的思考力の育成が十分でないことが明らかになった。初等中等教育の理科で科学的思考力を育成することを目指して，批判的思考力の育成に有効だと期待される仕掛けについて考察し，提案する。批判的思考力の情意面に存在する，児童・生徒が持つ心理的障壁を低くする仕掛けが重要な役割を果たすと考えられる。建設的な批判的思考力がもたらす価値や利益を児童・生徒が実感するプロセスが大切だと思われる。

キーワード：科学的リテラシー，理科，批判的思考，科学的思考力，初等中等教育

※１　三菱電機住環境システムズ
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　はじめに

先進国や発展途上国，宗教や民族等の違いによって扱い方は異なるが，現代社会における自然科学教育の重要性は，どの国でも大きな関心事になっている。半世紀前には，すべての人々に必要な基礎教養としていわゆる「読み書き・そろばん」が重視されており，ユネスコの調査も識字率を重視したものが主流であった。しかし，現在では，多様な民族，宗教，文化，国家等の相互作用が高まるグローバル化を見据え，万人共通の判断基準として科学的能力の重要性が認識されている。ユネスコは1992年に「Scientific and Technological Literacy for All 」を宣言し[1)]，「読み書き･そろばん･科学的リテラシー」を基礎教養として位置づけている。OECDの学習到達度調査（PISA）も，2006年度調査は科学的リテラシーを中心分野として実施されている[2)]。科学的リテラシーは将来科学者になる子どもだけに必要な素養ではなく，for All，万人に必要な教養として位置づけられている。科学的リテラシーは「個人としての意思決定や，市民的・文化的な事項への関与や，経済の生産性に必要な，科学的概念と手法に対する知識理解」[3)]，「自然界及び人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し，意思決定するために，科学的知識を使用し，課題を明確にし，証拠に基づく結論を導き出す能力」[4)] 等と定義されていることからわかるように，日本の初等中等教育の理科の目標にも含まれる能力である。人格形成に必要な一つの要素としても科学的な意思決定や判断能力が果たす役割は大きい。科学的な知識・理解・経験を実生活で活用する力が大切な要素となるが，その基盤を形成する能力として，科学的思考力を挙げることができるであろう。適切な科学的思考力が伴うことで適切な意思決定が可能になり，課題解決等への活用が実現する。現在の日本の初等中等教育の理科で，科学的思考力がどの程度訓練できているかは大切な課題と言える。

本論文では，初等中等教育理科で科学的思考力を育成するために必要な要素を考察し，その要素を育成する手法を提案する。科学的思考力を構成する要素のうち，現在の教員養成学部の大学生が不十分だと感じている要素を予備的調査で抽出し，その要素を育成できる手法を考察し，提案する。

Ⅱ　科学的思考力の構成

１　科学的思考に必要な要素の規定

「科学的思考力」という言葉はよく使われるが，その定義は多くの研究者によって様々に提案されている。本論文では，まず，科学的思考に必要な要素を規定する。

（１）学習指導要領等での扱い

「科学的」の説明の一例として，日本の小学校学

習指導要領解説理科編では，「科学が，それ以外の文化と区別される基本的な条件としては，実証性，再現性，客観性などが考えられる。科学的ということは，これらの条件を検討する手続きを重視するという側面から捉えることができる。」と示されている。

自然科学では，新しい事実・法則が，学会や学術論文等を通じて科学コミュニティで公認されることで客観性を確保する手法を形成している。自然が持つ本質を，数式を含む人間の言語で解釈するのが自然科学であるため，自然科学は人間活動の側面をもつ。それゆえ，人間活動に伴う主観やエゴイズムが入り込む可能性を排除できないが，実証性や再現性を重視しながら多数が納得し公認し客観性を確保する仕組みを構築することで自然科学が成立している。実証性や再現性を支えるには定量性なども必要で，皆が納得するためには，既知から類推できる普遍性や論拠の妥当性なども必要となる。表１に実証性，再現性，客観性の定義をまとめる[4)]。

理科の授業でもこのプロセスが組み込まれている。班別で観察実験をし，それらの結果を黒板に掲示してクラスで共有し，議論し，実証性や再現性等を確認して皆で客観的結論へたどり着くプロセスである。理科の授業で広く実施されているこの基本的な流れは，科学的プロセスを養うために大切な役割を果たしている。

文部科学省は評価の観点及びその趣旨の理解の項で，小学校理科と中学校理科においての科学的な思考力について記載している[5)]。これを表２に示す。

小学校の評価の観点の趣旨から，理科における科学的な思考は，「自然事象から問題を見いだす段階」，「見通しをもって事象を比較したり，関係付けたり，条件に着目したり，多面的に追究したりして調べる段階」，「得られた結果を考察して，自然事象を科学的にとらえ，問題を解決する段階」に分けて考えることができる。これは，中学校でも同様だが，論理的，分析的，総合的な高次の考察が期待されている。

（２）先行研究での扱い

科学的思考についての記載のある先行研究[6)-25)]の，科学的思考について説明している部分を抜粋し，そこに書かれている科学的思考の要素を26種類にコード化したものを表３に示す[26)]。対象にした先行研究では「再現性」が含まれていないので加えて27種類にコード化してある。また，その要素が現れる論文数を表４に示す[26)]。

（３）要素の抽出

表３から，意味が被っているものや，他方が自身の意味を含んでいるものを統合し，さらに，３つ以上の文献で述べられていることを条件として６つの要素を抽出した。その結果，科学的思考の要素は**「客観性」「合理性」「実証性」「推論的」「知識的」「批判的」**の６要素に分けることができる[26)]。

科学的思考に必要な要素について，以上の統合と整理を踏まえ，その関係を図にしたものを図１に示す。

表１　「実証性」「再現性」「客観性」の定義[4)]

実証性	実証性とは，考えられた仮説が観察，実験などによって検討することができるという条件
再現性	仮説を観察，実験などを通して実証するとき，時間や場所を変えて複数回行っても同一の実験条件下では同一の結果が得られるという条件
客観性	実証性や再現性という条件を満足することにより，多くの人々によって承認され，公認されるという条件

表２　「評価の観点」からみた「科学的な思考力」について[5)]

小学校理科における科学的な思考の評価の観点の趣旨	自然事象から問題を見いだし，見通しをもって事象を比較したり，関係付けたり，条件に着目したり，多面的に追究したりして調べることによって得られた結果を考察して，自然事象を科学的にとらえ，問題を解決する
中学校理科における科学的な思考の評価の観点の趣旨	自然の事物・現象の中に問題を見いだし，目的意識をもって観察，実験などを行うとともに，事象を実証的，論理的に考えたり，分析的，総合的に考察したりして問題を解決する

表３　コード化した27種類の科学的思考の要素の意味[26)]

コード	意味
作法性	科学的な問題解決過程に役立つ多様な知的技能のこと。
推論的	利用可能な前提や証拠から，規則，過去事例に基づいて，結論や新しい情報を導くこと。
探求的	疑問や関心に，自ら課題を見付け，その課題についての情報を収集し，その情報を整理・分析し，知識や技能に結び付け，問題の解決に取り組むこと。（問題解決的）
知識的	これまで科学的に明らかにされている自然事象の原理・法則および科学用語の定義のこと。
論理的	考えなどを進めていく道筋。思考や論証の組み立て。思考の妥当性が保証されること。
客観性	実証性や再現性という条件を満足することにより，多くの人々によって承認され，公認されるということ。
合理性	結論に至る過程が，自然事象の原理・法則の論理にかなっており，十分な理由づけがされていて，一貫性のあること。（無矛盾性）
批判的	他者や文献などの主張を鵜呑みにせず，吟味し評価できること。
経験的	事実を根拠にしたいくつかの共通性から法則を見つけること。
実証性	考えられた仮説が観察，実験などによって検討することができるということ。
法則性	観測，分析などの行為をして，ある一定の入力があれば，一定の出力があるという関連性のこと。
総合的	ある事象を構成している要素を全体的に統合して，それを一つの統一体として考察すること。
分析的	ある事象をその構成要素に分解し，それに即して考察すること。
演繹的	設定した仮説から結論を論理的に導き出すように論を進めていくこと。
発展的	物事に主体的に取り組み，興味・関心を広げ，内容の理解をより深めること。
本質的	現象は複雑に見えるがそこには主要な規則があり，その規則を追求すること。
因果性	現象はすべて原因から生じる結果とみる場合に成立する両者の関係のこと。（因果関係）
帰納的	観察・実験などによって得られた個々の具体的な事象から，それらに共通する法則性を発見すること。
体系的	個々の認識や結果を相互に連関させ，全体として一定の原理に従って組織した論理の全体のこと。
一貫性	始めから終わりまで同じ一つの方針・考えによっていること。
仮説演繹的	仮説から演繹された予想を実験や観測で確認することによって仮説を確かめること。
記載的	未知の物質を観察し，その特徴ある属性の規準を求め，属性を言語化・図式化することで，理解すること。
暫定性	科学的知識は絶対的な権威を保つことはできないため，更新されながら正確な正しい理論へと再構築されていくということ。
直観的	経験や知識を前提とし，推論など論理操作を差し挟まない直接的かつ即時的に認識すること。
普遍的	すべての物事に通じる性質。また，すべての物事に適合する性質のこと。
理論負荷的	科学知識は事実（経験）から創られたとするより，科学知識が科学的事実を創っているということ。
再現性	仮説を観察，実験などを通して実証するとき，時間や場所を変えて複数回行っても同一の実験条件下では同一の結果が得られるということ。

表４　科学的思考の要素の抽出数（掲載文献数）の結果[26)]

作法性	11	批判的	7	発展的	2	記載的	1
推論的	9	経験的	7	本質的	2	暫定性	1
探求的	8	実証性	6	因果性	2	直観的	1
知識的	8	法則性	6	帰納的	2	普遍的	1
論理的	8	総合的	5	体系的	2	理論負荷的	1
客観性	7	分析的	5	一貫性	1		
合理性	7	演繹的	3	仮説演繹的	1		

表５　科学的思考に必要な要素の意味

客観性	ある科学的な結論を得るためには，実証性や再現性等の条件を満足することにより，多くの人々によって承認され，公認されなければいけないということ
合理性	結論に至る過程が，自然事象の原理・法則の論理にかなっており，十分な理由づけがされていて，一貫性のあること
実証性	自然事象について考えられた仮説が，観察・実験などによって検討・検証することができるという条件のこと
推論する力	新しく遭遇した自然事象に対し，帰納的，演繹的，分析的，総合的な思考などによって，自然事象の原理・法則を利用して論理的な推測ができること
知識	これまで科学的に明らかにされている自然事象の原理・法則および科学用語の定義のこと
批判的思考	他人や自分の意見を素直にうのみにせず，科学的によく考察し，適切に評価する姿勢のこと

科学的思考は図１のように,「客観性」「実証性」「合理性」という「科学の性質」と,「推論的」「知識的」「批判的」の「科学の方法」でできていると考える。「再現性」が確認されて「客観性」が成立することから,「客観性」は「再現性」を包有すると考える。「客観性」「実証性」「合理性」という「科学の性質」は「科学の方法」である「推論的」「知識的」「批判的」それぞれにかかる。これは，推論をする時，科学の知識について考える時，批判的な思考をする時に，客観性が保たれているか，実証性があるか，合理性のある考え方か，などを考える必要があることを意味する。この「科学の性質」を保ちながら「科学の方法」を使い考えることが「科学的思考」となる。また,「知識的」「推論的」という「科学の方法」を捉えるときに「批判的」に考える姿勢も必要である。

Ⅲ　科学的思考力に関する質問紙調査

１　調査項目の準備

以上，科学的思考力の要素を抽出したが，各要素について現在の理科教育でどの程度育成できているのかを調べ，育成が不十分な要素を育成できるような指導法を開発する手がかりを探った。

国立大学教育学部で開講する講義で，科学的思考に関わる内容を学ぶ講義があり，講義レベルの調整のために受講前の学生の状況を把握する調査を行っている。今回は，それを利用して調査を進めた。

まず，抽出した６つの要素の意味を表５のように定めた。また，調査時に，表６に示すような語句の説明を与えることで，わかりにくい語句の影響を取り除くようにした。

学生の科学的思考についての理解度や，受けてきた教育についての自己評価を５段階尺度で問う質問を準備した。質問は以下の４問とした。それぞれ，抽出した科学的思考力の６つの要素（６項目）に対して回答するようになっている。

調査対象は大学２年生51名（文系学生35名，理系学生16名）の小学校教員免許取得を目指す学生である。調査は平成26年10月に実施した。

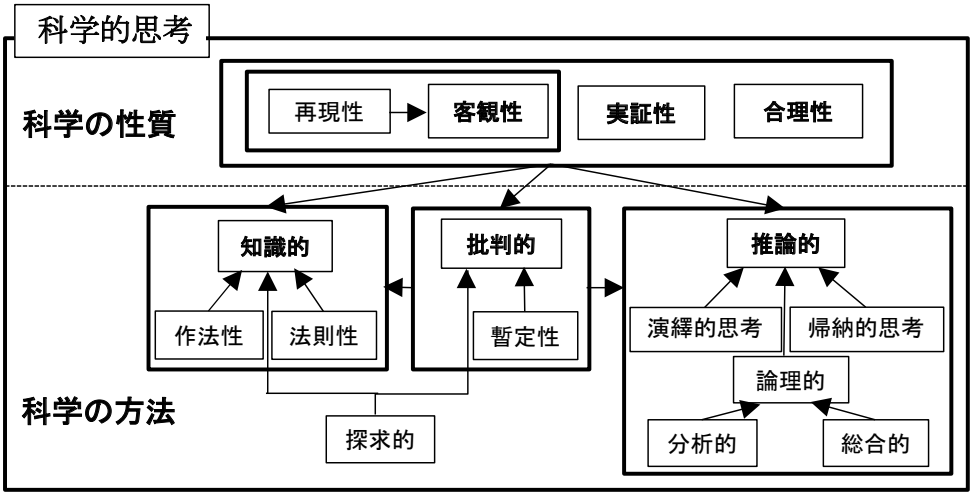


図１　科学的思考の概略図

表６　わかりにくい単語の意味

再現性	仮説を観察・実験などを通して実証するとき，時間や場所を変えて複数回行っても同一の実験条件下では，同一の結果が得られるという条件のこと
仮説	ある現象を合理的に説明するため，仮に立てる説
帰納的	観察・実験などで得られた個々の具体的な事象から，それらに共通する法則性を発見すること
演繹的	設定した仮説から結論を論理的に導き出すように論を進めていくこと
分析的	ある事象をその構成要素に分解し，それに即して考察すること
総合的	ある事象を構成している要素を全体的に統合して，それを一つの統一体として考察すること

質問１	以下の６項目に示す、『「科学的な思考」に必要な要素』の重要度を５段階で評価してください。

質問２	６項目について、これまでの学校教育で、育成できるような理科の授業を受けてきましたか。５段階で選んでください。

質問３	あなたは６項目を理解している、あるいは身についていると思いますか。５段階で選んでください。

質問４	あなたは将来、２で挙げた６項目を理科の授業で、児童・生徒に伝える自信がありますか。５段階で選んでください。

２　結果

５段階尺度で傾向を把握した。評価１が肯定的，評価５が否定的な評価に対応する。例として，「批判的思考」項目について，質問１から４までの結果を示す（図２から図５）。

質問１は「科学的な思考」に必要な要素としての重要度を問う質問で，山が左に偏ることから肯定的意見，すなわち，「科学的な思考には批判的思考が重要である」と思う学生が多いことを示している（図２）。

質問２はこの要素を育成できる理科授業を受けた経験があるかを問う質問で，山が右に偏ることから否定的意見，すなわち，「批判的思考を育成できるような理科授業を受けた経験が少ない」と思う学生が多いことを示している（図３）。

質問３はこの要素が身についているかを問う質問で，正規分布に近いやや右に偏ったグラフを示すことから，「自分では批判的思考が身についていない」と思う学生が多いことが見て取れる（図４）。

質問４はこの要素を理科の授業で児童・生徒に伝える自信があるかを問う質問で，二山分布の傾向があるものの，否定的意見が多く「批判的思考について児童生徒に伝える自信が無い」学生が多いことがわかる（図５）。

以上の４つの質問は，６つの要素（客観性，合理性，実証性，推論する力，知識，批判的思考）全てに対して実施しており，結果の詳しい解析は文献26）で報告している。対象も限定された予備的な調査ではあるものの，理系と文系の差異や，知識の項目は全てにおいて肯定的な傾向を示す等，興味深い傾向が読み取れる。現在の学校教育では知識を伝える役割は果たしていることが読み取れる。

質問３「科学的な思考に必要な要素が自分の身についているか」に関して，６つの要素についてχ^2検定を行った結果が表７である。ただし，５段階尺度のうち曖昧な回答の評価３を除外し，評価２と評価１を高群に，評価４と評価５を低群にして，χ^2検定を行った。肯定的意見と否定的意見のどちらの方が有意に高いと言えるかが判断できる。表７からわかるように，「知識」は５％水準で有意に高群に偏りが見られ，「批判的思考」は低群に偏りが見られた。現状の学校教育は，知識の習得には十分に実効性があることが示唆される。一方，学生は，批判的思考は身についていないという実感を持っている。図２から図５の結果を合わせて考えると，批判的思考の重要性は認識しているが，理科の授業で批判的思考を学んだり，身につけているという実感が低いことがわかる。

表７　質問３：自信が身についているかについて

	高群	低群	χ^2値
客観性	25人	14人	3.103
合理性	22人	12人	2.941
実証性	12人	15人	0.333
推論する力	14人	16人	0.133
知識	24人	10人	5.765＊
批判的思考	12人	28人	6.400＊

＊：$p < .05$

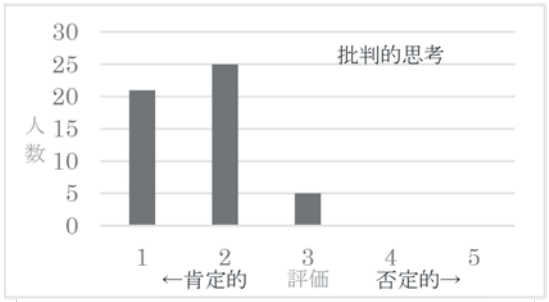


図２　重要度に対する回答

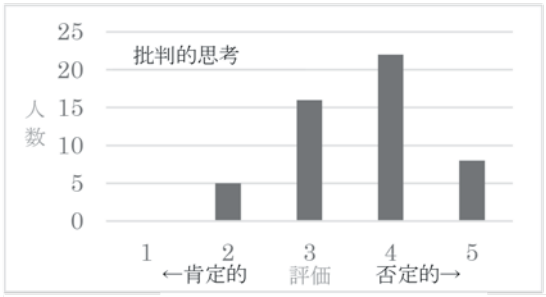


図３　理科の授業に対する回答

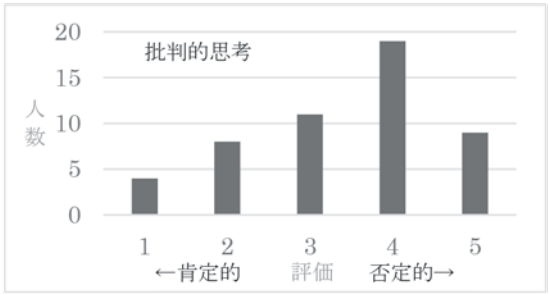


図４　身につけているかに対する回答

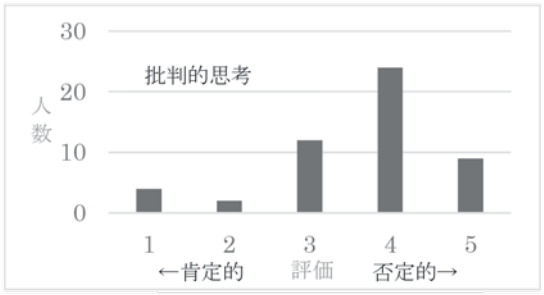


図５　子どもに伝える自信に対する回答

調査対象が偏っていて，サンプル数も十分ではない予備的調査の結果ではあるが，科学的思考を構成する各要素の中で，現在の理科教育や学校教育を通じて育成が十分でないものは，「批判的思考」であることが示唆される。

Ⅳ　科学的思考力の育成を目指した指導法

１　批判的思考の定義と構成要素

批判的思考の代表的な定義として，Ennisは「何を信じ，何をすべきなのかの判断のための，合理的で反省的な思考」[27] とし，Wadeは「しっかりとした裏づけのある根拠にもとづいて主張を評価し，判断をくだす能力と意志」[28] としている。Ennisによると，批判的思考の構成要素は，認知的側面である能力やスキルと，情意的側面である態度や傾向性に分けることができる。現在，批判的思考力の研究は，認知的側面を対象にしたものが多く，情意的側面を対象にした先行研究は少ない。

２　理科学習における批判的思考の育成

（１）情意的側面の障壁

自然科学とつながる理科は，批判的思考と親和性が高いはずである。科学的思考や科学的プロセスでは批判的思考が多くの場面で活躍する。また，理科に絡めた批判的思考の先行研究も多く，能力・スキルの育成に効果的な手法も提案されている。序論で述べた理科授業の形態も，批判的思考力・判断力を育成することにつながるはずである。

しかし，今回の調査では，学生には批判的思考が身についておらず，理科授業では批判的思考を育成していないと学生は感じている。このギャップには，情意的側面の障壁が関係するのではないかと考えた。学校では，他者の意見について議論するとき，心理的に他者を批判しにくい状況が存在するのかもしれない。想像できる要因として，

①児童生徒が他者を批判することは悪いことだと思い込み，遠慮してしまう。
②自分の意見に自信がない，または自分の意見がない。
③他者をけなしたりしてしまうなど間違った批判しか身についていない。

を考えた。このような状況では「批判的思考」は育まれにくいであろう。もしこれが要因であれば，情意的側面を考慮した解決策が有効で，お互いに批判的な意見を交換しながら課題を解決することで，児童生徒が何らかの充実感を伴うような成功体験をすることが有効だと思われる。「建設的な批判」が重要な役割を果たすことになる。

（2）建設的な批判的思考

「批判的思考」を育成するには，お互いに意見を交換し，理解し，結論へ至る過程で児童・生徒が何らかの充実感を伴うような成功体験をすることが必要だと考える。そのためには，現状をよりよくしていこうと積極的な態度で行う批判である「建設的な批判」が必要である。この「建設的な批判」を行う機会を少しずつ授業に配置することにより「批判的思考」の情意的側面の育成ができると考える。そのためには，「建設的な批判」の方法を習得する必要がある。

習得したい「建設的な批判」は他者の存在を想定した批判である。ここで，廣岡ら[29]のクリティカルシンキング志向性の６つの因子と，30項目の尺度を手がかりにし，図６のように「建設的な批判」につながる独自の３つの因子を想定した。 この３因子に関する能力を育成する仕掛けを設けることになる。

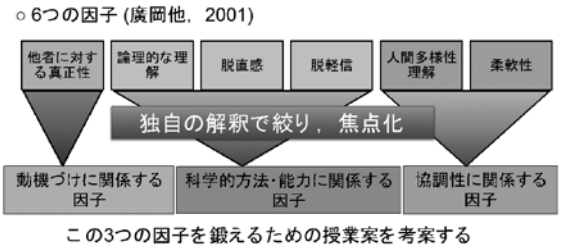


図６　批判的思考の３因子の分類

「動機づけに関係する因子の育成」は，前述の要因①（児童生徒が他者を批判することは悪いことだと思い込み，遠慮してしまう）を緩和する。相手のためになる，相手の利益につながる批判をし，その批判の価値を考えることを通じて育成する。具体的な方策として，観察・実験の場面で，ワークシート等で「意見を出し合った結果，自身の結論はどう変化しましたか？」「その結果，何がもたらされましたか？」等の問いかけに記入することで，他者からの批判・指摘により，自分の意見が良い方向に改善されて自分のためになったことを具体的に意識させる。批判した側も他者が改善したことを認識する機会を設けることで価値を認識する仕掛けとなる。建設的批判であれば，他者も肯定的な方向へ改善できるという体験の積み重ねが大切になる。

「科学的方法・能力に関係する因子の育成」は，要因②（自分の意見に自信がない，または自分の意見がない）を緩和する。これは，認知的側面（スキル）につながる事項なので多くの先行研究を活用する。科学の性質に則り自分の考えを具体的に説明する練習を積み重なることになる。自分が正しいと思う理由を明示して振り返ることを促す仕掛けが有効であろう。

「協調性に関係する因子の育成」は，要因③（他者をけなしたりしてしまうなど間違った批判しか身についていない）を緩和する。他者の出した優れた主張や解決策を受け入れることを促す仕掛けが有効で，例えば観察・実験の場面で「自分の結論と何が違うのかな？」等，他者の主張を理解するきっかけを設ける等も有効だと思われる。協調を重視する日本の教育では，理科以外の場面でもこの因子の育成はやりやすいことが期待できる。ただし，他者の意見に表面的に反対しないだけで，他者の意見を理解して判断する行動がなければ，この因子は十分に育成できない。他者の意見の妥当性を適切に判断して理解するには，批判的思考力以外の科学的思考力の要素を訓練しておくことが重要になる。

以上の３因子の育成には，ワークシート等の準備と，観察・実験のグループ構成の仕方が大切になる。有効な具体的な方法はこれから探ることになるが，一つの可能性としてジグソー法の様なグルーピングも良いかもしれない。その場合も，適切な題材を準備しないと有効に機能しないと思われる。科学的思考の要素の習得度を客観的に測定できる手法の開発とともに，これからの課題である。

参考・引用文献

1）J. Holbrook et al.（2000）*Scientific and Technological Literacy for All*,
2）国立教育政策研究所編，『生きるための知識と技能③』2007年　ぎょうせい
3）National Academy of Science（1996）*National Science Education Standards*（*Report*），National Academy Press
4）文部科学省 小学校学習指導要領解説 理科編，大日本図書，2008
5）文部科学省 初等教育資料No.784, 東洋館出版社, 2004
6）広瀬正美『科学的な見方や考え方とは』 理科の教育，1991, 32, 80-83.
7）堀哲夫『科学的な思考とは－密閉・開放容器中のろうそくの燃焼を事例にして－』 理科の教育，1992, 33, 440-443.
8）森一夫『科学的な思考の指導と評価をめぐる諸

問題』理科の教育，1992, 33, 444-447.
９）松森靖夫『科学的な思考の指導と評価をめぐる諸問題』理科の教育，1992, 33, 449-451.
10）戸北凱惟『科学的思考の評価の機会・場所と方法』理科の教育，1992, 33, 452-456.
11）中川光雄『科学的な思考の指導と評価の実践事例』理科の教育，1992, 33, 457-460.
12）辻本正樹『科学的な思考の指導と評価の実践例』理科の教育，1992, 33, 461-464.
13）永田徹『科学的な思考を育成するための三段階思考』理科の教育，1992, 33, 465-468.
14）松森靖夫『科学的な思考の指導と評価をめぐる諸問題』理科の教育，1992, 33, 449-451.
15）小倉康『「科学的な思考」を見極める力をつける』理科の教育，2001, 42, 520-523.
16）大庭景利『科学的思考力の育成』理科の教育，2001, 42, 714-715.
17）齋藤康夫・徳永好治『科学的思考力形成に関する学習指導法の研究－「科学者の目」を用いた課題解決－』 理科教育学研究，2003, 43, 13-19.
18）遠西昭寿『科学的思考とは科学の文脈において科学の「ことば」で自らに語ること』理科の教育，2005, 54, 436-439.
19）堀哲夫『科学的思考の課題とその育成』 理科の教育，2005, 54, 440-443.
20）村山功科『学的思考力を育成する授業づくり』理科の教育，2005, 54, 444-447.
21）猿田祐嗣『TIMSS論述式問題の分析から』理科の教育，2005, 54, 448-451.
22）藤田剛志・水野務『科学的思考力の育成において求められるもの』 理科の教育，2006, 55, 220-221.
23）片平克弘『科学的な言語能力育成の意義と課題－手段から目的的な言語活動へ－』理科の教育，2008, 58, 531-534.
24）佐藤勝幸『科学的思考力・判断力・表現力を育てる理科授業』理科の教育，2008, 58, 538-542.
25）横倉政宏『児童の科学的な思考力や表現力を育てる学習活動－小学校第６学年「水溶液の性質」における考察場面での支援を通して－』理科の教育，2008, 58, 552-554.
26）金田真弥 修士論文『理科の学習における科学的思考力の育成のための指導法に関する研究－批判的思考力を育成する指導法の開発－　2014, 岡山大学大学院教育学研究科
27）R. H. Ennis,（1987）A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg（Eds.）, Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, New York: W. H. Freeman and company, 9-26.
28）C. E. Wade,（1997）On thinking critically about introductory psychology. In R. J. Sternberg（Eds.）, Teaching introductory psychology : Survival tips from the experts. Washington, DC：American Psychological Association.
29）廣岡秀一他『クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究（２）』三重大学教育実践総合センター紀要，2001, 20, 93-102.

Study on the Factors for Development of Scientific Thinking in Science Education

Shinya Kaneta※1, Kousaku Kawasaki※2, Yoshihiko Inada※2

（Abstracts）*In order to develop the "scientific thinking" that is required in the coming era, we defined six elements of the scientific thinking by analyzing previous studies. We aim to propose a method to develop scientific thinking in elementary and secondary science education, and it became clear that the development of critical thinking skills is insufficient from the preliminary survey of university students in the faculty of education. The mechanism, which is expected to be a valid for the development of critical thinking skills in elementary and secondary science education, is proposed. Set-ups to reduce the psychological barrier with students play an important role. Processes are important where students can realize that constructive critical thinking is valuable.*

Keywords：Scientific Literacy, Critical Thinking, Scientific Thinking, Science Education, Primary and Secondary Education

※1 Current Affiliation: Mitsubishi Electric Living Environment Systems Corp
※2 Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

中学校の道徳教育において
〈いのち〉の教育をどのように実践するか（１）

渡邉　満

How Can We Practice Life-Education as Moral Education in Junior High School?（1）

Michiru WATANABE

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.106-112

【研究論文】

原　著

中学校の道徳教育において〈いのち〉の教育をどのように実践するか（１）

渡邉　満

阪神淡路大震災と東日本大震災では，多くの大人だけでなく，多くの子どもたちが犠牲となった。改めて「命の教育」の重要性が指摘されている。また，青少年，特に10代の若者による殺傷事件やいじめによる自殺も後を絶たない現状にある。一方，2019（平成31）年度から中学校の「道徳の時間」は「特別の教科　道徳」という名称の教科となる。その理由は様々であるが，教育再生実行会議の第一次提言によれば，同会議が教科化提言に踏み切った直接の要因は，いじめ問題への実効性のある道徳教育を求めることにあった。しかし，学校の道徳教育や「命の教育」は役に立たないという指摘もあり，教科となった道徳科における道徳教育は，これまでの諸課題を確実に見直し，確たる実践的基盤を打ち立てなければならない。本稿（１）では，理論と実践の両面から「〈いのち〉の教育」という独自の観点を設定して，「命の教育」の新しい在り方と「道徳科の道徳授業」の新しい展開を提案したい。

キーワード：ビオスとゾーエー，「〈いのち〉の教育」，発達段階，コミュニケーション的行為，討議

岡山大学大学院教育学研究科教職大学院

Ⅰ　はじめに

2015年２月20日に川崎市の河川敷で起きた中学１年生上村遼太君殺害事件は，多くの人々に改めて大きな衝撃を持って受けとめられたのではなかろうか。その前年から立て続けに少年による殺傷事件が発生しており，少年犯罪は減少傾向にあると言われてはいるが，事件の具体的内容が明らかにされるにつれて，その残忍さに驚きと共に深い悲しみと懸念を抱かずにはおれない。報道によって知る限りではあるが，いずれの事件においても犯人とされる少年のうちに強く感じてしまうのは,「人の命の軽さ」である。かつて読んだコミック作品に『家栽の人』（毛利甚八作・魚戸おさむ画）がある。そこで主人公である裁判官が審判を受ける少年に語っていた「人を殺してもよい苦しみはない。」という意味の言葉が思い出される。いかに過酷な環境にあって，大きな苦しみを背負う身の上であろうと，他人の命を奪うことは許されない。人の命は人の苦しみよりも遙かに重く大きい。その通りだと今でも思う。そして同時に，道徳教育研究者として，筆者は「命の大切さ」を教えることの難しさを思わないではいられない。しかし，いかに困難な課題であっても，これから厳しい現代社会を生きる中学生たちが「命の大切さ」を考える機会を持つことは，さまざまな人々と積極的，主体的に関わりながら，自信を持って，豊かな人生を送るためには,欠かすことができないことのように思われる。

一方，学校において行われている「命の教育」には厳しい批判も存在している。その一つは，大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会が提出した『大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会調査報告書（平成25年１月31日)』である。そこにおいては，当該中学校が当時取り組んでいた文部科学省指定研究校としての道徳教育の取組が取り上げられ，おおむね以下のような批判的見解が述べられている。

今日大人社会でさえ，セクハラやパワハラなどさまざまな課題を抱えており，その影響は子どもたちにも及んでいる。そうであるにもかかわらず，当該中学校で行われた道徳授業は，そのような社会の現実を踏まえぬまま，これまで多くの学校で行われてきた主人公の気持ちの枠にとどまる道徳授業をなぞるものであり，これでは学校の道徳教育や「命の教育」はいじめ問題に対して役に立たないと断じている（大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会『大津市立中学校におけるいじめに関す

る第三者調査委員会調査報告書（平成25年１月31日）』2013 p.76）ことも真摯に受け止めなくてはならない。

このことは，今日求められている道徳教育における「命の教育」のための道徳授業の改善は，単に小手先の，あるいは部分的な改善では達成できないことを示している。折しも学校の「道徳の時間」は「特別の教科　道徳」という名称の教科となる。学校における道徳教育のなかで展開される「命の教育」は大きな見直しを必要としているように思われる。

以下では，命を〈いのち〉と捉え，〈いのち〉とは何か，〈いのち〉をどのように学ぶことができるのかを問いながら行った一つの実践を紹介したい。

Ⅱ　「〈いのち〉の教育」に求められる視点

2011年３月11日の東日本大震災は，2015年３月現在，ほぼ18,500人（死者：15,890人，行方不明者：2,589人 警察庁発表）の尊い命が失われる，それこそ未曾有の大災害であった。福島第一原発の事故も加わって，天災か人災かという議論も行われてきたが，科学技術の発展や情報化社会の進展にもかかわらず，特に1995年１月17日に発生した阪神淡路大震災以後に展開されてきた学校における防災教育や自治体による防災対策とその啓発の取組にもかかわらず，18,500人もの〈いのち〉（生命）が失われてしまったのである。それは，この災害が「想定を遙かに超えていたから」と言って済まされる問題ではないことを意味する。

また，学校の子どもたちの間においてもいじめや暴力行為は依然として深刻な課題であり，自殺は230人（平成26年度，小・中・高の児童生徒）にも及んでいる。理由はさまざまであれ，これほどの数の子どもたちが自らの命を絶つのは，尋常のことではない。特にいじめの問題は2013年６月に「いじめ防止対策推進法」が制定されるに至るほど深刻化は進んでいる。

これらの事実は，防災教育や自殺予防教育，さらには学校における「命を大切にする教育」や道徳教育における「生命尊重の教育」がこれまでのもので良かったのか，特に「命の教育」と言ったときに，〈いのち〉についての捉え方が適切なものであったのか。命の内実を十分に省察することなく，日常の常識的な把握にとどまってはいなかったのか。また，〈教育〉という営みが十分に省察されることなく，大切なものであれば，どの子どもも「命の大切さ」は理解できるはずだという先入観にとらわれてはいなかったか。今一度の見直しを行い，これまで以上に力を入れてこの課題の推進に取り組むことが求められているように思われる。

東日本大震災の際，なぜこれほどの死者・行方不明者が出てしまったのかに関わって，「正常化の偏見」(1) という言葉が取りざたされた。これは「自分に都合の悪い情報を無視したり過小評価したりする特性」（群馬大学，片田敏孝教授）を指すと言われている。周りの状況についての客観的認識や思考とは別に，「自分は大丈夫」というもう一つの思考が状況に対する適切な対応を妨害してしまうというものである。これを阻止する手だては何か。「とにかく逃げろ」，「自分のいのちを守れ」ということでよいのだろうか。「とにかく逃げろ」，「自分の命を守れ」という指示が，有効に機能するためには，起きている事態についての正しい認識とその指示を行動につなげることを阻止する諸要因の適切な除去が必要となるはずである。われわれはものを考えるときに**Ａ「主体（自己）→対象」という図式**で考えやすい。しかし，実際は**Ｂ「『〈主体（自己)〉―〈主体（他者)〉』→対象」**という少し複雑な図式を取っている (2)。他者と様々な観念や概念を共有することによって自分の周囲にあるものを知り，自己の中身を形成することができる。自分は自分であって，同時に自分ではないこととなる。ところがこれは自覚的ではない。それゆえ，一人だけ逃げるということは簡単なようで実は意外にむずかしい。家族や大切な人への思いがそれを躊躇させることもあろう。するとＢを踏まえてＡへの道が考慮されなければならない。家族や大切な人とのあらかじめの合意が必要なのである。

釜石の子どもたちの証言を聞くと，家族や友達との強いつながりも「生きなければ」という強い思いも共に彼らを動かす原動力となっていた。ここにはＡかＢか，あれかこれかという二者択一的な思考では解決することの困難な防災教育，あるいは「〈いのち〉の教育」の課題が示されているように思われる。

Ⅲ　〈いのち〉をどのように考えるか

「〈いのち〉の教育」を構想する際に，まずぶつかる課題は，ここであえて平仮名で表記する〈いのち〉の問題である。私たち人間は，まずもって，他の動物や植物と同様に生命を有し，それを維持すること

によって生きている存在（生物）であるが，この「生きる」(〈生〉)の問題は少々複雑である。私たちは〈いのち〉を考える際，まず「生きている」という基本的な在り方を基盤にしている。それは「生命」という，私があるためには決して譲渡できない，また代わることもできない私だけのものである。他方では，私は生きているだけでなく，同時に，その生き方も問われる。かつてソクラテスが，脱獄を懇願するクリトンに対して，「大切なのは，ただ生きるということではなくて，よく生きるということなのだ」(『クリトン』下線筆者) と語ったことは有名である[(3)]。「よく生きる」はときに「生命」を超越すること，つまり「死」をも辞さないこともあるということになる。「死」は生きるために否定されるべきものであると同時に，肯定されることもありうるものである。すると「いのち」は相対立する二つの側面を持っていることになる。

日本語では，その多様な意味内容を多様な言葉表記で表現しているが，外国語，特に西洋の言語では，「生」や「生命」は，life（英語）やLeben（ドイツ語）のように，一つの言葉で表現され，その内に多様な意味を包含させている。その多様な意味内容は大きく分けると二つに区分できると言われている。古代ギリシャ語では，「生」には「ビオス」(bios) と「ゾーエー」(zoe) があり，ビオスはbiology（生物学）やbiography（自伝）の語源であり，ゾーエーはzoo（動物園）やzoology（動物学）の語源となっている。「ビオスは個体の生命であり，ゾーエーは無限の連続性を持つ種的な生命のことを意味する」[(4)]とされる。したがって，「生」は，「生命」であるとともに，その生命が繰り広げられる生活を包括するのに対して，もう一つの〈生〉は生きとし生けるものの前提をなす根源的なものであり，わたしたちの「生きる」や「在る」のすべてが成り立つ前提の領域に属すものであると考えられる。

精神医学者の木村敏は，『あいだと生命』((2014) 創元社）のなかで次のように述べる[(5)]。

「「ゾーエーは死を排除する」，あるいは「生それ自身は死なない」ということは，ゾーエーがビオスに含まれる個人の死とはまったく違った意味で，「死それ自身」でもあるということを意味していないだろうか。ゾーエーはそれ自身，生命の根源であると同時に死の根源でもあるからこそ，つまり生死一如の根源的な場所でもあるからこそ，単なる個体的・ビオス的な死を排除し，個体が死ぬという意味では死なないものなのではないだろうか。だからこそ，ゾーエーはフロイトのいう「死の欲動」の前提となり，個体の死がそこへ向かっての「反復」となりうるような，つまり個体がそこから生まれそこへ向かって死んで行く場所となりうるのである。ビオス的生命以前，ビオス的死以後の場所としてのゾーエーは，端的に「死そのもの」であるといってもよいだろう。」(p.106)

ここでの議論で重要なのは，個体の生命（ビオス）やその終焉としての「死」だけでは，人は生きているということ，つまり〈いのち〉というものを理解することはできないということであろう。個体を超えていて，それ以前の，個体を個体として可能にする，すべての生命あるものを生じさせる，もう一つの集合的な〈いのち〉が必要である。それは個体の生命同士が出会う場所（〈トポス〉）でもある。それはまた，自己がはじめて自己となる，自己と他者が出会う場所でもあるのである。〈いのち〉は確かに自分のものであり，自分でそれを生きるしかないものであるが，同時に自分だけのものではない。他者も自分と同じ同根を持つ一つの〈いのち〉を生きているということ，このことが自分と他者との間の絶対的な相異を超えて，合一，つまり二人の関係やつながりを可能にするものとなると言うのである。これは皮肉なことであるが，東日本大震災の混乱のなかで，多くの人が死にゆく事態を目の当たりにして，人々が改めて強く感じ取ったものは，死やそれに対する恐怖だけでなく，人と人との「絆」であり，「つながり」であった。これは誰かが意図的にそのようにし向けたのではなく，災害という非日常に直面して，私たちが木村の言う「生死一如の根源的な場所」を自覚したということであろう。これを木村は人間であることの「潜勢力」とも言うが，いま「〈いのち〉の教育」で子どもたちのうちに育てようとしているものはこれではないかと思われる。

ここに「生命の尊重」を教育的価値として掲げる教育の範囲の広さと複雑さ，ひいてはむずかしさが存在しているように思われる。生きとし生けるものの「生老病死」という必然としてある根本的な課題の全体を見通すと共に[(6)]，そこにある問題を課題として捉えながら，「生きる」ということの根源にあるものが持つ二つの側面を区別して，それを踏まえた一定の確かさを持つ教育的枠組みを構築しなければ，「〈いのち〉の教育」や「生命尊重の教育」は，確かな実践的基盤を持つことはできないように思わ

れる。

そのために，「〈命〉の教育」や「〈生命〉の教育」ではなく，「死」と背中合わせの「命」や人間もその一部に位置づく〈いのち〉を基底におきながら，さらに人生や〈生〉へと広がるこの課題の範囲を包括するものとして，「〈いのち〉の教育」を選ぶことには，一定の意義が認められると言えよう。

Ⅳ　〈いのち〉の学習において思考を深める話し合い活動

1　〈いのち〉の何を学ぶのか

これまで命の大切さ，あるいは生命尊重の学習において，命の何を学ぶのかということでは，６点ほどの観点が示されてきた。

①命の神秘性（たくましさと不思議さ）
②命の超越性（人間の力を超え，与えられたもの）
③命の有限性（不可避な死）
④命の非可逆性（元に戻せない一回性）
⑤命の連続性（縦のつながり）
⑥命の相互依存性（横のつながり）

①と②は誕生に関わって，③と④は「死」と関わって，そして⑤と⑥は人と人とのつながりや，人と生きものとのつながりに関わって取り扱われてきたと言ってよかろう。「道徳の時間」の道徳教育では，①の植物や動物などの生きとし生けるものの強さや誕生の不思議や喜びが，あるいは②の与えられた命であるからそれを生き抜くことの大切さが道徳学習のなかで学ばれてきた。⑤の縦のつながりは，自分が数え切れない多くの先祖の末裔であること，⑥の横のつながりは，自分が自分だけで生きているのではなく，周りの人たちとの関わりや支えのなかで今の自分があることを自覚させてくれる。一方，③の誰であれ避けることのできない死や④の生き返ることのない命の特質は，これまで十分に道徳教育の内容として扱われてこなかったように思われる。しかし，〈死〉は〈生〉の対極にあるが，〈生〉がその本来の意味を獲得するためには，自己が他者を必要とするように，まず持って〈死〉から〈生〉の自覚が必要である。私たちは〈生〉から〈死〉を考える傾向があるように思われるが，現に生きている〈生〉の否定としての〈死〉を考えることによって，〈生〉を自覚できると考えがちである。これは〈生〉を基準にした発想であり，あくまでも個人を基盤にした常識的な理解でしかない[(7)]。現実的なのは，未だ自己ならざる自己が他者と出会い，自己が芽生える場があるように考えることではないか。同じく〈生〉にも〈生〉と〈死〉が区別されない場があってそこから立ち上がるものだと考える必要がある。その場は自己と他者が相互に出会いそして作り出すものでもある。

そうであることによって，〈生〉が他者の固有のものであるのと同じく，自己固有のものであり，自己の〈生〉，つまり〈いのち〉が自分だけが生きることのできるものであることが自覚できるのではないか。

押谷由夫は「『生命に対する畏敬の念』と道徳教育」[(8)]のなかで「生命」について，次のような視点を示し，さらにその構造化を提案している。

（受動的な側面）
①　与えられた生命
②　支えられて生きる生命
③　有限な生命
（能動的な生命）
④　自分しか生きられない生命
⑤　支えて生きる生命
⑥　受け継がれる生命

この押谷の視点には「④　自分にしか生きられない生命」が設定されており，また，〈受動的な側面〉と〈能動的な側面〉が区別され，〈能動的な側面〉に位置づけられている。これはこれまでは与えられた「生命」を大切に生きるという，あるいは与えられたものだから失われることからそれを「守らねばならない」という受動的な在り方が強調され，自分の「生命」は自分で守る，あるいは自分の〈いのち〉は自分で生きるしかないという〈いのち〉が持つ能動的な側面での捉え方が弱かったことへの反省を促しているように思える。〈いのち〉は個別の〈生きていること〉の証であるだけでなく，〈生きる〉という活動，〈自分の人生を切り開くこと〉であると同時に〈人と人のつながりを築くこと〉を可能にする自分の内にある原動力（潜勢力）でもあることに気づかせてくれるのである。この20年のうちに阪神淡路大震災と東日本大震災という二つの大震災を経験し，数多くの子どもたちの問題行動や痛ましい事件に苦慮してきたいま，「〈いのち〉の教育」において必要なものはこの視点であると言ってもよいのではなかろうか。

２　学びの段階に応じた体験活動と学びを深める「道徳の時間」の学習活動

「〈いのち〉の教育」を進める上で，1989（平成元）年の学習指導要領から重要視されてきた取組に体験活動があるが，「〈いのち〉の学習」が上記の「潜勢力」を基盤にするものとなるには，学習活動として欠かせないのは，やはり体験活動である。〈いのち〉の営みは，人が〈生きる〉という営みであり，200年前の教育実践家ペスタロッチ―，J.H.もそう考えたように，頭と心臓（心情）と手（身体）の全体によるものであり，全人的な活動である。それはゾーエーとしての〈いのち〉とビオスとしての〈いのち〉のせめぎ合いと統合の過程であると言ったらよいかもしれない。決してきれい事では済まない，その営みが一般的生命と個別的生命という自己矛盾のなかで人格としての個人を生み出すと言わなければならない。

その際，体験活動が有効な学習活動となるためには留意しなければならないこともあるように思われる。体験活動は，一つではなく，それぞれの段階に応じて多様なものが用意されなければならない。家庭における家族や地域における人々との交流を通した体験活動，身体を通した生き物や人とのふれあいや交流も大切であろう。また，体験活動は，実施するだけでなく，そこで子どもたちが見たり，聞いたり，感じたりして，発見したものや学んだことを整理し，その意味を互いに深める事前・事後学習が重要である。「道徳の時間」における「生命の尊重」や「自然愛・動植物の愛護」そして「敬けん」という内容の学習においては，体験活動を「〈いのち〉の教育」へ焦点づけることが必要であったのだが，それは「道徳科」においても重要な役割を果たすことが期待される。

３　〈いのち〉を考えることの発達段階

〈いのち〉についての思考を深める学習活動が必要となるが，それを考える手がかりをここでは道徳性の発達段階に求めたいと考えている。児童生徒の発達段階を踏まえた課題に取り組みながら，その発達段階を高める学習活動が重要である。そのためには，「書くこと」や，とりわけ「話し合い活動」を重視し，その中身の質的な発展が考慮される必要がある。〈いのち〉をより広い視点に立って，より深く考える学習活動が組織されなければならない。それは〈いのち〉が大切にされるその理由をより高度な段階で考えることができるよう工夫をしながら，「書くこと」や「話し合い活動」を進めることである。

「いのちの教育実践研究会」が行った，「生きることや死ぬことについて」の調査結果に興味深い結果がある（「いのちの教育実践研究会」（2013）『第４回シンポジウムin兵庫　いのちの教育実践交流会～震災といじめの問題からいのちの教育を考える～』）[(9)]。「人はいつか死ぬと思いますか」という質問に，「死ぬ」と答えたのは，小１～４が75.3%，小５～中３が82.9%，高１～３では94.9%であった。ところが，「人は死んでも生き返ると思いますか」という質問に「生き返る」と「たぶん生き返る」と答えたのは，小１～４が16.0%，小５～中３が22.6%，高１～３が12.1%であったのである。小５～中３の方が「生き返る」，「たぶん生き返る」と答えている率が高いのである。これには理由があるように思える。人は10歳前後で思考の在り方が大きく変化すると言われている。道徳性の発達段階においては，第２段階から第３段階へ移行する時期に視点の転換が行われる。それまでは，自分の思いや望みに強く縛られた視点にたって考えたり，身の回りの大人の考えていることに従って判断を行う傾向が強いが，10歳前後になるとそれが変化してくる。周りの友達に同調するようになると共に，それまでの〈死〉や〈生〉についての観念にゆらぎ（変化）が生まれてくると考えられる。消滅するものと消滅しないものの区別が主観的に行われることから，やがて客観的に行われることへ変化していくようになると言ったらよいのであろうか。その狭間で上記の結果が生じるのだと思われる。高校生になれば，この思考の視点の流動的な時代は終わり，多くの子どもが客観的に考えることができるようになる。小５から中３の時代に，様々な問題行動が生じるのは，このことと関連があるとも考えられるのである。

４　豊かなコミュニケーション能力の育成の必要性

一般に，学習活動としての話し合い活動はいずれの学校においても様々な工夫を施されながら，活発に展開されている。しかし，それらの学習活動が必ずしも良好な成果を上げているように思えない決定的な原因は，話し合い活動をすること自体が目的になり，学習活動のなかで気づいたり出合ったりしたはずの事柄が各々の子どもたちの内側で振り返えられ，その意義や意味が深められていくための学習が不十分にしか行われていないことにあると思われる。

そうならないためには，話し合い活動がその本来の役割を果たせるよう適切に行われなければならない。そのために必要なことは，「話し合い活動」などの言語活動が単に自分が考えたことを発表することにとどまるのではなく，他者の意見と自分の意見を擦り合わせその違いを探り出し，その違いが承認できるものかあるいは問題の解決のために互いに納得できるものかどうかを考えることである。

また，例えば，体験活動を通して「〈いのち〉の学習」を行う場合，子どもたちは体験学習に取り組みながら，家庭や地域の人々とのかかわりのなかで学ぶこととなるが，それだけでは「〈いのち〉の大切さを学ぶ体験活動」は完結しない。そこでの学習は，さらに自分たちの間のかかわりの在り方や意味を考え，特に自分たちの間に生じる様々な葛藤や問題を暴力やあきらめによって曖昧に解消するのではなく，話し合いによって解決することのできる力を確実に身に付けることにつながらなくてはならないからである。

そのために，学習活動は，家庭や地域の人々との豊かなコミュニケーションに意識的に取り組むと同時に，学校や教室のなかでの教師や仲間との豊かなコミュニケーションに基づく学習活動として展開されなくてはならない。

その際，「話し合い」が単なる意見交換ではないことに留意しなければならない。それは課題や問題の解決を他者と共に行うことである。問題となっている事柄の原因や理由をクラスの仲間と道理にかなった道筋に従って追求し合うことである。だからこそ，「話し合い」はすべての学習の基本的な活動となることができるのである。

そのような話し合いを行うには，話し合いは単なる意見交換とならないための特別な形が考慮される必要がある。2015（平成27）年３月に告示された「一部改正中学校学習指導要領」が求めるように「多面的・多角的」な話し合いは重要であるが，それだけでなく，それが個々人の思考や認識を組み替え，話し合いを行っている学級集団における共通理解やそれを前提において展開される社会的関係により合理的な帰結を生み出すためには，話し合うことが本来固有に持つ構造を踏まえながら，それが成立する条件が満たされなくてはならない。学習指導要領では，様々な他者の意見に出合えば，自己の意見が望ましいものになっていくかのように考えられていると受けとめられるが，それは不合理であるように思える。そのように考えてしまうと，個々人が考えることの正当性や合理性はどのようにして生じるのか，あるいはそうであることがどのようにして確かめられるのかが明確にならないからである。児童生徒は成長や発達の途上にある。今までの自分の考えを見直し，より合理的な考え方へ変えていかなければならない。そこに成長が生まれ，発達が達成されるのではないか。大人でさえ生涯，成長発達することが求められる現代社会において，学びながら大人に近づこうとしている児童生徒であれば，なおさらもう一つ踏み込んだ学習・指導についての理解が必要ではないか。しかし，それについての理解は，言語活動を基本において捉えられなければならないのであるから，古い，常識的なものでは済まない。

ここで必要なのは学習や指導の方略の見直しであるように思える。「問題解決的な学習」が今回の改訂において重視されているもう一つの提案課題となっているのであるが，これは児童生徒の個人的な課題という観点で捉えられてしまうとその意義は消滅する。なぜなら話し合いの意義が失われるからである。

さらに，「話し合い」の指導においては，教師の指導的役割が重要になる。すべての学習活動において「話し合い」に取り組み，教師は子どもたちのコミュニケーション能力を高めるよう持続的に取組を行うことが必要であろう。

以上のことを踏まえて，「〈いのち〉教育」における学習活動がその役割を果たすことができるためには，話し合いは言語論的枠組みを踏まえて，事柄の本質とそれにふさわしい学習の在り方を基盤において，それらに対応できるよう厳密なルールに従って行われなくてはならない。それを箇条的に示すなら，以下の６つが設定される[(11)]。

① 誰も自分の意見を言うことをじゃまされてはならない。
② 自分の意見は必ず理由を付けて発言する。
③ 他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする。その際，理由をはっきり言う。
④ 理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
⑤ 意見を変えることができる。ただし，その理由を言わなければならない。
⑥ みんなが納得できる理由を持つ意見は，みんなそれに従わなければならない。

これらは一般に対話やコミュニケーションが成立

するために必要な諸条件を考慮して設定されたものである。特に重要な意味を持つのは，いかなる主張であれ，それは理由や根拠をともなわなければならないことである。なぜなら根拠だけがその主張の正当性を裏付けることができるからである。もう一つはその根拠に納得したならば，その主張や考え方が正しいと認めることが必要だということである。しかもその根拠によって決定された主張や結論に従わなければならないことである。そうでなければその話し合いは話し合いとは言えず，そこで合意した結果は意味を持たなくなるからである。この考え方は，理想主義的でもあるが，現実の社会とは，相対的な距離をとり異なっている教育の世界では，きわめて重要なことである。教育は人格形成を目的におくのであるが，コミュニケーションのゆがみはその目的そのものをゆがめる可能性がある。それだけに，ルールに則った話し合いが必要である。

現代社会においては，「正しい」，「正しくない」を決定する普遍的な規準になるものがあらかじめ設定されているわけではない。何かある命題が正しいと判断されるのは，その命題が正しいと主張される根拠が誰にでも合意できるかどうかによる。これは「真理の合意理論」と呼ばれるが，「〈いのち〉の教育」という人間の根本的な基盤に関わる教育においても踏まえておかなければならないことである。

（次稿（２）へ続く。次稿では，ここでの議論を踏まえて行った実践を示し，これからの道徳科の授業の具体的在り方を検討する。）(12)

注

（１） 片田敏孝・NHK取材班（2012）『みんなを守るいのちの授業　大つなみと釜石の子どもたち』NHK出版

（２） 渡邉　満（2015）「学校の道徳教育と道徳授業の可能性を拓く」教育哲学会『教育哲学研究』第112号参照

（３） プラトン，（久保勉訳）（1964）『ソクラテスの弁明・クリトン』岩波書店

（４） 大庭・井上・川本・加藤編（2006）『現代倫理学事典』弘文堂 p.494

（５） 木村敏（2014）『あいだと生命』創元社

（６） 梶田叡一（2012）『〈いのち〉の自覚と教育』（株）ＥＲＰ

（７） 木村敏　同上書　p.38

（８） 押谷由夫（2013）学校における「宗教にかかわる教育」の研究①－日本と世界の「宗教にかかわる教育」の現状－，中央教育研究所『研究報告Ｎｏ．78』

（９） いのちの教育実践研究会（2013）『第４回シンポジウムin兵庫　いのちの教育実践交流会　～震災といじめの問題からいのちの教育を考える～』 p.20

(10) 渡邉　満（2002）「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」，林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂，及び 拙著（2013）『「いじめ問題」と道徳教育』（株）ＥＲＰ参照

(11) このルールは，ハーバーマス，J.の「ディスクルスの原則」，「普遍化原則」及び「理想的な発話状況」が求める条件を満たすものとして設定されている。(10) 参照。

(12) 佐々木千佳（2010）「道徳教育を基軸とした心の教育総合プラン－生きるを見つめる教育を創る－」兵庫教育大学教職大学院心の教育実践コース『心の教育実践プラン集』2009年度 pp.78~88, 及び佐々木千佳･渡邉　満（2010）「道徳教育を基軸にした心の教育総合プラン」 兵庫教育大学生徒指導研究会『生徒指導研究』第21号　pp.6~16　参照。

（本稿は科学研究費助成金「平成24-26年度 基盤研究（B）いのちの教育カリキュラムモデルの開発的研究（研究代表者：梶田叡一　課題番号：24330254)」と同「平成25－27年度 基盤研究（C）討論を活性化する中学校の道徳授業実践の開発的研究　(研究代表者：渡邉　満　課題番号：25381027)」の研究成果の一部である。）

How Can We Practice Life-Education as Moral Education in Junior High School?（1）

Michiru WATANABE

Keywords：bios and zoé , life-education, development stages, communicative action, Diskurs

Department of Teaching and School Leadership , Graduate School of Okayama University

【原　　著】

家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題

考藤　悦子　片山　美香　髙橋　敏之　西山　修

Significance of Interactive Experiential Learning in Child Care Studies in Domestic Sciences Courses, and Related Issues

Etsuko KANDO, Mika KATAYAMA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.113-122

【研究論文】

原　著

家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題

考藤　悦子※1　片山　美香※2　髙橋　敏之※2　西山　修※2

現在，中学・高等学校の家庭科保育領域では，乳幼児の心身の発達，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などについて学習を行った上で，乳幼児等との触れ合い体験学習を位置付けている。この触れ合い体験学習は，近年，家庭や地域において異世代の子どもが触れ合う機会が減り，とりわけ乳幼児と触れ合う経験が少ないまま親世代になっていることが問題になっていることと関係している。限られた枠の中での交流ではあるが，中学生・高校生も幼児も，多様な他者と触れ合い，多くのことを感じたり考えたりしていることが明らかにされており，世代間交流における意義も見出すことができる。本論では，先ず，家庭科における触れ合い体験の位置付けと家庭科保育領域の歴史的経緯を明らかにする。次に，乳幼児との触れ合い体験に関わる近年の実践的研究を概観し，その意義を確認する。さらに，これらを総合し，これからの触れ合い体験学習の実践や研究の展望を示す。

キーワード：家庭科保育領域，乳幼児，触れ合い体験，世代間交流，中学生・高校生

※１　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　研究の目的

2015（平成27）年４月にスタートした子ども・子育て支援新制度の基本方針として，保護者が子育てについての第一義的責任を有することを前提とし，地域や社会が保護者に寄り添い，子育てや子どもの成長に喜びや生きがいを感じることができるような支援をしていくことが掲げられている。そして，社会のあらゆる分野における全ての構成員が，子ども・子育て支援の重要性に対する関心や理解を深め，各々が協働し，それぞれの役割を果たすことが必要とされている(1)。この制度の背景には，核家族化の進展，地域のつながりの希薄化や児童虐待の深刻化など，子育て家庭や子どもの育ちをめぐる環境の変化がある。

また，原田正文（1999）は，子育ての大規模な実態調査結果をまとめた「大阪レポート」において，母親の不安が何に由来するのかを検討し，育児不安をもたらす要因の一つとして，母親に出産以前の子どもとの接触経験や育児体験が不足していることを挙げている(2)。そして，「母性」というものは，「女性が生まれながらにして持っている母親としての本能」というようなものではなく，母親自身の子ども時代からの生活経験により育つと指摘している。

さらに，陳省仁（2007）は，英語の“nurturance”を翻訳した用語である「養育性」の概念とその形成過程を明らかにし，日本社会における社会的変化と子育て環境の激変によって，既に２，３世代の日本人は養育性形成不全の状態に陥っていると指摘している(3)。そして現在において，若者の養育性形成を有効に促進させることは，学校教育の使命とし，現行のカリキュラムに子ども・子育てや人間発達に関する事象を導入するだけの「座学」に加えて，それに対応する体験学習も頻繁に並行して実施するべきであると提案している。

そこで本論では，中学生・高校生に身に付けることが求められる「子ども観」や「保育観」を明らかにし，家庭科保育領域における乳幼児との触れ合い体験学習を中心とした授業内容について探究する。具体的には，先ず，家庭科における触れ合い体験の位置付けと家庭科保育領域の歴史的経緯について明らかにする。次に，乳幼児との触れ合い体験に関わる近年の実践的研究を概観し，その意義を確認する。さらに，これらを総合し，これからの触れ合い体験学習の実践や研究の展望を示す。

Ⅱ　家庭科保育領域の歴史的経緯

1　現行の学制以前の変遷

我が国において女子中等学校の全国的に統一された制度が整ったのは，1895（明治28）年公布の「高等女学校規程」からであり，政府は1899（明治32）年２月に「高等女学校令」を公布し，同年３月に「高等女学校施行規則」によって，学科及びその程度を規定した。これによると，家事は「衣食住，看護，育児，家計簿記，其他一家ノ整理，経済等ニ関スル事項ヲ授ける」こととし，一領域として「育児」があった。そして，1903（明治36）年３月に制定された「高等女学校教授要目」において，「育児」には，哺乳，生歯，食物，衣服，居所，沐浴，運動，睡眠，疾病，言語，動作，談話，遊戯，玩具，就学という詳細な教授要目が挙げられている。さらに，1911（明治44）年公布の高等女学校及び実科女学校教授要目では，1903（明治36）年のそれと比較すれば，「育児」の中に妊婦の摂生や出産が新しく加えられており，範囲に広がりを見せている。

その後，1943（昭和18）年の学制改革では，裁縫科と家事科は家政科と改称され，ここにおいて「育児」「保健」は，戦時下の人的資源の確保という趣旨に基づき二大項目とされた。この中では，乳幼児の国家的重要性と乳幼児の心身の発達や疾病の予防，手当などに重きが置かれている。これは，当時乳幼児死亡率が高く，一方戦時中の政策として，「産めよ，殖やせよ」という人口増のため，「家政科育児」は，重要な教授要目であった。その内容は，婦人衛生，妊娠，出産，乳幼児及び幼児の心身の発達と養護，小児病とその看護，保育（遊戯，玩具，絵本，しつけ等）に重点が置かれている。いわゆる育児という意味の中には，医学的な立場から，子どもの健全な成長に対する条件が多く含まれていたと見ることができる[(4)]。

2　現行の学制以降の変遷

（1）新制小・中学校当初の家庭科「保育」領域

新制の小学校及び中学校は，1947（昭和22）年度から発足した。その５月に告示された『学習指導要領』家庭科編（試案）の「はじめのことば」には，次のように示されている。

> 小学校においては，家庭建設という生活経験は，教科課程のうちに必要欠くべからざるものとして取り扱われるべきで，家庭生活の重要さを認識するために，第五，六学年において男女共に家庭科を学ぶべきである。これは全生徒の必須科目である。中学校においては，家庭科は職業科の一つとして選択科目の一つになる。大部分の女生徒はこの科を選ぶものと思われるが，中には男生徒もこれを選ぶかもしれない。（中略）家族という関係において，一般的な（平生の，日常の）家族生活のうちに，互いに刺激し合い，反応し合いながら行動していくうちに，発達するのである。成長の自然な段階として，人々が家族間で，互にどんなふるまい方をするかが非常に重要である[(5)]。

すなわち，人の成長にとって家庭生活，特に家族関係の重要性が明示されている。当時の学習内容として，第５学年の単元「家庭の一員としての子供」では，清潔（家庭での掃除），家庭における食事（食事の手伝い），針の使い方（台ふきの縫い方や運針技術の習得）など，家庭における衣・食・住の生活教材を，家族の一員として果たすべき仕事として位置づけている。また，第６学年の「健康な日常生活」という主題は，家族の健康（健康保持），住居と衛生（住居や器物等の清潔法），運動具・遊び道具の製作・修理（男）（物を大切にする習慣，工作能力の発展），運動服の製作（女）（活動に適する表着の裁ち方・縫い方の技術の習得），簡単な洗たく（洗たくの必要，方法），食事のとり方（家族の健康と栄養）という流れで構成されている。小学校５，６年の家庭科の内容に基本的な生活習慣に関する「清潔」「健康」「食事」「衣服」などが示されており，子どもの成長に深く関わる教科内容であったと言える。

義務教育となった新制中学校において，家庭科は，職業科の一つとして選択科目になった。中学校の指導目標は，自分や家族を中心とした家庭経営能力や技能の育成に重きが置かれている。当時の生活状況による社会的な要請もあると考えられるが，戦前の裁縫科や家事科の影響を残した内容が多い中で，日常的な衛生知識や家庭看護の内容も多く，高度な能力の習得が要求されていたことは，興味深い。

1951（昭和26）年『中学校学習指導要領』「職業・家庭科編」（試案）の「女子向き課程」の例には，単元「幼い家族のせわ」の中に，幼児の世話を通じて幼児を観察し，世話のしかたを理解することが示されている。また，単元「正しい保育」として，「女子の天職を認識し，乳幼児の心身の発育要求を理解

して，その食物・被服を調整し，幼い時期に生活の良習慣をつけるように，注意深い助力をする能力を養う。また，育児日誌をつけ，乳幼児のための社会施設に協力する態度を養う」[6]という主眼が示されている。当時の女子中学生への期待の大きさが窺える。

（2）技能・技術中心の家庭科「保育」領域

1957（昭和32）年10月，ソビエト連邦による人工衛星スプートニク打ち上げが成功し，米ソの科学技術競争は一層過熱していた。このような世界情勢にあって，日本では産業界の要請を受けて，1958（昭和33）年３月の『教育課程審議会答申』において,「科学技術教育の向上」が教育課程改善の基本方針の一つに挙げられ,『中学校学習指導要領』改訂により「職業・家庭」から「技術・家庭」となった。当時の技術・家庭科は，技能・技術の習得を重視した教科内容であり,「保育」においては,「幼児の衣食住に関する技術を総合的に習得させ，子どもを愛育する態度を養う」という目標が示された。実習例として，幼児食や間食の調理，幼児服の考案設計，おもちゃの製作，遊び場の設計を挙げ，技術教育としての整合性を図ろうとしており，家庭科的内容も，技術教育として整備しようとしたとの指摘もある[7]。そして，この期の改訂により，小・中・高等学校の家庭科が，技能・技術教育としての性格を強めたとも言える。

しかし，その後「ムシ歯にかかった子どもたちの手！！」という成句が，1975（昭和50）年「子どもの遊びと手の労働研究会」の著書において表現された。ナイフで鉛筆を削ったり，林檎の皮を剥いたりすることができない，靴ひもを結ぶことができないなど，子どもの手が不器用になってきたことを問題にし始めたのは1960年代後半であり，70年代に入ると，心身の発達の問題として検討課題になっていった。それは，直接的な経験が不足した生活様式がもたらしたものであった。すなわち，高度経済成長がもたらした効率と利便性を追求した生活様式の結果,電化，機械化，商品化の生活様式の中で手作業を必要とする日常的な家事が少なくなり，子どもが関わる場面が少なくなっていった。いわゆる三間（空間,時間，仲間）の無い生育環境になっていった[8]。それゆえに，実践的・体験的な活動ができる家庭科が，期待されることにもなった。また，家庭科としては，家事・裁縫科以来の反省，1958（昭和33）年版『学習指導要領』にあった技術革新時代の技術的製作主義に陥ることなく，子どもの発達課題に照らして，さらに我が国の生活文化の伝承と創造の問題として生活技能習得の問題を考え直す時期を迎えていたと言えよう[9]。

1977（昭和52）年告示の『中学校学習指導要領』における技術･家庭科の特徴は，内容が「男子向き」「女子向き」という従前の性による区別ではなく,「技術系列」と「家庭系列」に区分されたことである。そして部分的にではあるが，男女とも「技術系列」と「家庭系列」の両方を学習するようになったことを挙げることができる。具体的には,男子の場合,「木材加工」,「金属加工」,「機械」,「電気」,「栽培」からなる９領域の技術系列から５領域,「被服」,「食物」,「住居」,「保育」からなる８領域の家庭系列から１領域，逆に女子では家庭系列から５領域，技術系列から１領域を含めて，男女いずれもが７領域以上を選択履修するという，いわゆる「男女相互乗り入れ」であった。その履修領域の実態について,1981（昭和56）年と1983（昭和58）年の山口県の調査によると，いずれも男子は「食物１」が最も多く,次いで「住居」「保育」領域になっているが，両者とも１割にも満たない[10]。

（3）保育領域選択履修の高まりから必修領域へ

1989（平成元）年告示の『中学校学習指導要領』の「技術・家庭」では，情報や家庭生活に関わる内容を加え，全ての生徒に共通に履修させる領域を設定することになった。具体的には,「家庭生活」「食物」「木材加工」「電気」を男女とも必修にし，その他の「被服」「住居」「保育」「金属加工」「機械」「栽培」「情報基礎」から３領域以上を選択にするという履修方法への転換であった。この『中学校学習指導要領』における11領域の履修状況を見ると，選択領域である「保育」をほとんどの女子が，男子も３分の２が履修するという高い率になっている[11]。

1998（平成10）年12月告示『中学校学習指導要領』における技術・家庭，家庭分野の「幼児の発達と家族」は必修領域,「幼児の生活と幼児との触れ合い」は選択項目となった。そして，2008（平成20）年３月告示の『中学校学習指導要領』による中学校技術･家庭,家庭分野における「家族･家庭と子どもの成長」の指導項目「（３）幼児の生活と家族」においては,先ず，幼児の心身の発達と生活の特徴を知り，子どもが育つ環境としての家族の役割について理解することが示されている。次に，幼児の観察や遊び道具の製作などの活動を通して，幼児の遊びの意義につ

いて理解すること，さらに，幼児と触れ合うなどの活動を通して，幼児への関心を深め，かかわり方を工夫できるようにすることと示されている[12]。この「ウ　幼児との触れ合い，かかわり方の工夫」が全員履修する内容となったことは，幼児への関心が強く，関わることに意欲的な中学生だけではなく，幼児と関わることに苦手意識を持つ中学生にも幼児と関わる機会を与えられるということであり，将来親になる可能性のある者に対して幼児理解と養護性の芽を身に付ける好機であると考えられる。このような意味で大変意義深い。

（4）高等学校における家庭科「保育」領域

1948（昭和23）年に新制高等学校が発足し，教科名が「家庭科」となり，翌年度の改正版教科課程には，教科家庭の中に「保育」がある[13]。その後，単元名にも「保育」が使用されるようになり，内容も家庭のみでではなく，社会集団の中での成長発達も含むことから「育児」との相違点も見られるようになる。また，1948（昭和23）年度版『高等学校学習指導要領』家庭編（試案）のまえがきに，「この時期において青年前期を過ぎ，成人に達するのであるから，成人の意味について考えること，又，結婚の知識を十分に与えることを考慮すべきである」とある。この時期の女子を家庭の主婦となり，母となる自覚を持つ時期と捉え，指導単元として「五．家族関係と子供」が設定された。その内容は「結婚の準備」「出産を待つ」「乳幼児の理解」など，結婚や子育てについて討議したり，調査・研究したりするものである。指導方法の例として，「育児にしても，郷土によっていろいろの育て方が行われていることから，これらも教育的な，又医学的な方法と照らし合わせて，間違っているところがないか研究する」と示されており，子育ての慣習が地域によって様々であったと推察される。

続く1956（昭和31）年版の『高等学校学習指導要領』においては，科目「家庭一般」の指導内容「保育・家族」に「育児と結婚」などがあり，小項目に「健康」「生活能力」「遺伝」がある。この内容から，健康で経済力のある配偶者と結婚し，優秀な子孫を産み育てることが女性の役目だったことが，窺われる。同時期の科目「保育・家族」は，それまで「保育」と「家族」は２科目として扱っていたが，両者は一連の関係にあるとして１科目となった。その内容に「保育の社会化」「児童福祉・社会環境」などが含まれており，子どもを家庭の狭い視野に止まらず，広く社会的視野から見ることが求められていたと言える。

1960（昭和35）年版の『高等学校学習指導要領』では科目「家庭一般」の「乳幼児の保育」においては，実習，観察，見学などの方法を取り入れて指導すること，「保育」においては，家庭や近隣，保育施設における実習や視聴覚教材の利用等により効果が上がるように指導することが示されている。この時期には，高校生にとって，乳幼児が，身近な存在ではなくなってきていることへの配慮が，必要であったと言える。

1978（昭和53）年版の『高等学校学習指導要領』は，家庭科男女共学必修への国内外の社会的背景の下に告示され，1982（昭和57）年度の実施に合わせた共学にも耐えられる教科書（一橋出版）が検定を合格した。その内容の中で，保育領域での「母性･父性」の取り扱いなどの記述がなされるようになったことは，特筆すべきことである。また，児童から成人への過渡期である思春期にこのような学びを通して，親の視点を知ることは意義深い。

その後，1989（平成元）年版『高等学校学習指導要領』において，普通教育としての家庭科は男女共学必修になり，「母性教育」から「父性」と「母性」の両方を持ち合わせた「親性」教育に変化している。指導項目としては，科目「家庭一般」において「乳幼児の保育と親の役割」，科目「生活技術」「生活一般」において「子供の成長と親の役割」となっている。

1999（平成11）年版『高等学校学習指導要領』における普通教育・家庭科の科目の内容として「人の一生と家族・家庭（福祉）」の１項目として「子ども（乳幼児）の発達と保育・福祉」があり，内容の取扱いにおいて学校や地域の実態等に応じて，幼稚園や保育所等の乳幼児，近隣の小学校の低学年の児童等との触れ合いや交流の機会をもつよう努めることが示されている。

2013（平成25）年度から実施されている『高等学校学習指導要領』における共通教科家庭３科目の「子どもの発達と保育」の内容の取扱いについて，1960年の改訂以来，幼稚園や保育所等の乳幼児，近隣の小学校の低学年の児童等との触れ合いや交流の機会をもつよう努めることが示されている。この内容に関しては，中学校での学習と同様に重視されており，一貫性を持った学びとなることが期待される事項である。

このように家庭科の「保育」は,家事科の中の「育児」として出発したため，当初は，主に家庭内での「保育技術」の分野に重点がおかれているが，内容の広がりを見せ，親の役割や性・愛の問題を取り扱うようになっている。そして，1988（昭和63）年の教育職員免許法改正により，その施行規則における家庭（家政教育）に関する専門教育科目名が,「育児,家庭看護学」から「保育学（家庭看護を含む)」に改められた。このことは，家政学において，家庭における育児に限定せず，集団保育も視野に入れることになったためと考えられる[14]。

Ⅲ　乳幼児との触れ合い体験学習の先行研究

中学・高校における乳幼児との触れ合い体験学習に関しては，様々な立場や視点からその意義が明らかにされていると共に，課題も提示されている。研究成果を概観することとする。

（1）中学生・高校生の経験と心的変容

伊藤葉子（2003）は，中学生・高校生の親性準備性を生涯発達的な視野から「子育てを支援する社会の一員としての役割を果たすための資質」と捉え，先行研究で用いられた質問項目に基づいて「子ども・子育てに関する意識」「自分の性の受容性」「同性の親への同一化」尺度を作成した。さらに，新しく中学生・高校生と子どもとの相互関係における社会的自己効力感の発達という視点から,「対子ども社会的自己効力感」を追加して調査している[15]。その結果,「子どもへの親和」と「親になることの受容性」は，学年が上がると共に高くなり，高校に入ると男女差は縮まり,「親になることの受容性」における男女差は，高校２・３年ではほとんど消失する。一方,「自分の同性の親への同一化」について,女子の母親への同一化は中学・高校期を通じて変化がないのに比べて，男子の父親に対する同一化の程度は加齢に伴い低くなる。また,「自分の性の受容性」について男子は，全ての学年で女子より高いことを明らかにしている。

伊藤葉子（2005）では,「親性準備性」の重要な構成要素である「子どものイメージ」の発達の様相を，中学生・高校生を対象に調査し，学年進行，性,「子どもへの親和」との関連性から分析している[16]。その結果，子どものイメージは，中学と高校，男女で異なっているが，子どもへの親和の水準による違いが最も大きいと分析している。また,子どもの「あかるい，楽しそうな，生き生きとした姿」に触れるだけではなく，子どもが「強靭性や社会性を備えた存在」であることを実感できるような場面が必要であるとも述べている。そのためには乳幼児との短時間での表面的な関わりではなく，子ども像の変化を感じ取ることを目標とした十分な関わりが必要であると考える。

また，佐藤洋美（2004）は，中学生の乳幼児との触れ合い体験学習において，体験学習の前後で，乳幼児像が具体的になり，親の育児責任を認識するようになったことを明らかにしている[17]。さらに,体験学習以前に既に乳幼児と触れ合い経験がある群と経験が乏しい群では，変化が異なり，乏しい群では，乳幼児像が具体的になり，経験がある群では,親の育児責任を強く認識するような変化が認められたと報告している。乳幼児との触れ合い体験学習以前の触れ合い経験の意義が確認されている。

さらに，鎌野育代・伊藤葉子（2010）は，家庭科の乳幼児との触れ合い体験学習の意義として，この体験への興味・関心に関わらず，全ての生徒に乳幼児と触れ合う機会を与えることを挙げる。この研究では，あえて消極的であった生徒の変容に焦点を当て，その学習効果を数量的に捉えることで，家庭科における乳幼児との触れ合い体験学習の教育的効果としての個別性を表すことをねらいとした[18]。具体的には，乳幼児との触れ合い体験学習の直前・直後の生徒全員を対象とした幼児像の変容と消極的だった生徒の自己効力感の変容を数値化しており,幼児や保育学習への興味・関心の低い生徒の自己効力感が，向上することを明らかにしている。これは,幼児との触れ合いを通し，自分の意外な一面（幼児と触れ合えた自分）を知ることで，自分への自信につながったと考える。

岡野雅子ら（2011）は，家庭科という教科の中の保育学習の位置付けの下で行われた「幼児との触れ合い体験」と，中学・高校で広く行われている職場体験の位置付けの下で行われた「幼児との触れ合い体験」について，体験学習前後に行った同一項目による調査結果を比較することにより，教育効果にどのような違いがあるのかを検討している[19]。その結果から，家庭科における保育学習「幼児との触れ合い体験」は，単独で取り組む学習ではなく，幼児の心身の発達や，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などについて学習を行った上で「幼児との触れ合い体験」を位置づけていると分析している。

一方，職場体験の位置付けの下で行う「幼児との触れ合い体験」について，幼児と触れ合うための注意事項などの事前学習と共に，系統的に科学としての幼児の発達に関する知識を十分に学習することの必要性を指摘している。また，家庭科の学習により幼児の心身の発達や，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などについての科学的な知識を得た後に「幼児との触れ合い体験」に臨むことは，生徒にとって，今目の前にいる幼児の実際の姿を正確に捉える手がかりになると同時に，教室で学んだ知識が体験を通してより確かなものとなって，より一層の理解を促すことにつながる。したがって，家庭科の位置付けの下で行われる「幼児との触れ合い体験」は，知識と体験の双方が融合して，一層の教育効果があると考察している。

（2）送り手側と受け手側の課題の検討

家庭科の触れ合い体験学習に関して，教育的課題を明らかにするために，伊藤葉子（2007）は，送り手側の中学・高校の家庭科教師と，受け手側の幼稚園・保育所の保育者への質問紙調査を実施した。その結果，家庭科における触れ合い体験学習の実施割合は中学で５～６割，高校では１割未満であり，実施に関する問題状況の主なものとして，人数の多さと保育学習時間の削減を挙げている[(20)]。一方，受け手側である幼稚園・保育所の保育者は，家庭科の触れ合い体験学習に関して，「日常の保育・教育が混乱しない程度に，できるだけ受け入れていきたいと思う」が大部分を占め，受け入れに否定的な意識はほとんどみられなかった。しかし，「多少，無理をしても，多様な触れ合い体験の受け入れをおこなっていくことが，これからの保育施設の存在意義だと思う」という積極的な意識をもっている保育者は少ない。また，子どもへの影響として最も多かったのは，「子どもたちが興奮状態になることがある」で75％もあり，「兄や姉のいない子どもたちにとって擬似的な兄や姉と接する機会になる」「初めての人と接することで子どもが別の面を表す機会になる」も60％以上選択され，「悪い言葉遣いを覚える」などは，非常に少なかったと報告している。そして，受け手側においては，目の前の幼児が成長して中学生・高校生となっていく過程，送り手側においては，目の前の中学生・高校生が親世代となっていく過程という生涯発達の視点から，触れ合い体験学習の教育的意義を共通理解し，協働体制を構築していくことを提言している。

倉持清美ら（2009）は，全国から抽出した幼稚園・保育所231園への聞き取り調査の結果（回収率48.1％，111園）から，「生徒にとってよい経験」（90.3％）「幼児によい経験」（88.7％）「積極的に取り組むべき」（62.9％）と触れ合い体験学習に肯定的な評価をしている。また，「園児とうまく関われない生徒」への対応について，保育者からの声かけや園児からの誘いなどの工夫があり，「体験に来ないより来た方が意義がある」と捉えていると報告している[(21)]。また，中学生・高校生など外部から人が来ることで園児の緊張が上がり，日常の保育が成立しなくなるという意見については，それを問題視する意見はなく，園児の喜ぶ姿として受けとめていた。また，保育所の一室にある子育て支援室にいる小さい乳幼児を連れた母親が，中学生・高校生が園児と触れ合う姿を見て，自分の子育てに見通しをもつことができて非常に喜ぶと述べており，思いがけない効果も見出していた。

このような受け入れ側の状況から，家庭科保育領域における乳幼児との触れ合い体験学習は，その意義や重要性を校内の教職員の理解を得て，具体的なプログラムを整えるなどの準備体制を整え，受け手側の幼稚園・保育所を始め外部の関係機関と連携することによって実施が可能になるのではないかと考える。

また，矢萩恭子（2007）は，中学生・高校生による保育所での触れ合い体験学習の実践を見直し，検討課題を明らかにしている。まず，各校１名か２名ずつしか配置されない家庭科教師が，独自に体験学習のプログラムを実施することは，負担や困難も大きく，学校を超えた横のつながりや情報の共有を強化してさまざまな試みや工夫をしていくことの重要性を挙げている。次に，体験先を幼稚園や保育所に限定せず，子育て支援センターや保健センター，児童館との連携や，地域の親子に交流を呼びかけるなど，連携先の広がりを期待できるのではないかという二つの提案をしている[(22)]。今後，このような可能性を探っていくことは課題と言えよう。

（3）触れ合い体験同様の授業実践例

岡田みゆき（2006）は，子どもに直接触れないでも，子どもや子育てに対して好印象を持ち，なおかつ将来，親として子育てに関わることが，社会的にも重要であることを認識できるように，子育てに関わっている人の体験談や，子育ての価値に関わる具体的な内容を取り入れた授業実践を通して，生徒が

子どもや子育てに対して明確な印象をもてるようになったという結果を報告している[23]。

また，石川敦子・吉川はる奈（2011）は，授業時間数が少なくなる中で，親子来校型とミニ講演会型を合わせた合同型の乳幼児触れ合い体験学習の効果を提案しており，触れ合い体験から生徒は，子どもに対する新たな気づきを得ていることや，父親像・母親像を心象化していることを報告している。一方，これまで具体的な実践例の蓄積がなされていないことを課題提起しており[24]，家庭科教育の実践が外に向けて発信されていないという現状，取組みの情報が共有されていないという課題があると考える。

（4）触れ合いによる幼児側の経験

天野美和子（2014）は，中学生との触れ合い活動において，幼児は中学生とどのような触れ合い行動を生起させ，そのことによってどのような経験をしているのか検討することを目的として，七つの幼稚園・保育園で観察・記録を行っている[25]。その結果，幼児にとって中学生は，発展した活動に導いてくれる等，頼りになり，また興味・関心の対象でもあり，好意的な存在である一方で，構ってもらえない等，必ずしもいつも幼児の思い通りになるわけでなく，自己の感情を調整することも経験していることが示唆された。また，幼児・中学生双方にとって，様々な世代の人と触れ合う機会が少なくなっている現在，園という限られた環境内で行われる活動に過ぎないが，多様な他者と触れ合い，多くのことを感じたり考えたりすることは，成長の過程において人間関係を築いていく上で意味のある学びであると意義付けている。このような幼児側からの視点での研究結果を集め，送り手側・受け手側の双方が触れ合い体験の意義を認め合えるような体験学習が望まれる。

（5）触れ合い体験を中心とした授業案

倉持清美ら（2015）は，少子化・核家族化の進行，児童虐待の増加，子どもの貧困率の高さなど，子どもと家族を取り巻く現状を深刻に受け止め，それに起因する関係性の希薄化，自尊感情の低下などが，子育てを難しくさせていると指摘している。このことを踏まえ，中学生が家庭科保育学習において，触れ合い体験を通して幼い子を守り安心させられる自分自身の力に気づき，それが中学生の自信となり，これからの生活を目的をもって考えるきっかけになるという仮説を立てている。そして，触れ合い体験を中心に事前と事後の授業に物語性をもたせ，衣・食・住など他領域と関連させて教育課程を構築していくという取組みを提案している[26]。

例えば，幼稚園や保育所などを訪問すると，子どもが生活しやすい環境が整えられ，衣食住に関わる活動が展開していることや，子どもにとってとても大切な活動である遊びも豊かに展開している状況を見ることができる。そこで中学生は，触れ合い体験を通して，事前に学習した衣食住や保育の内容を確認したり，実際の様子と結びつけたりしながら幼児理解や関わり方を確実に身に付けることができるのである。このような教育課程を構築するためには，事前学習において，触れ合い体験に必要な知識と技術を精選し，授業を計画する必要があり，教員は生徒の実態をよく把握し，生徒の心身の発達に合った内容を盛り込む必要がある。

Ⅳ　総合的考察

本論では，まず，家庭科保育領域の歴史的経緯について，その目的と内容を整理した。その結果，家庭科の「保育」は，女子教育のための家事科「育児」として出発したため，「母性教育」や家庭内での「保育技術」に重点が置かれていたが，現在は男女共学必修となり，「親性」教育や子どもとの関わり方・捉え方を重視する内容に変化していることが明らかになった。このことは，各時代の社会的課題を反映して教育内容が次第に変化してきたことの現れと考える。

また，先行研究を概観することにより，家庭科保育領域における触れ合い体験学習を通して，中学生・高校生は乳幼児像を具体的なものにし，正確に捉えることが可能になることが明らかになった。しかし，実際には中学で６割，高校では１割程度しか実施されていないという報告，その背景にある実施上の課題や教員の取組みに関する情報共有が十分ではないことも明らかになった。

金田利子（2009）は，第６回「家庭科の保育と保育士養成の保育をつなぐシンポジウム―乳幼児と中高生の『ふれあい体験学習』の大きな意義と実践―」の報告において次のように述べている[27]。中学生・高校生たちは，家庭科で「保育」を学び，育てられている時代に育てることを学んでいる。その中で，今の自分の位置を自覚すると共に将来親になってもならなくても，親の持っている幼いものを慈しみ育てようとする親性を自らの中に育てている。それを家庭科では，親性準備性の教育と定義づけ，「触れ

合い体験学習」の意義として，親性準備性を身につけることがある。生徒は，やがて大人になり多くは親になり，次世代の育成に責任を持つ。言い換えれば，家庭科での幼児との触れ合いを通した学びは長い時間的な幅での「子育て支援」の一つと言えるとしている。

既に，伊藤葉子（2005）は，「親性」「親性準備性」を次世代の再生産と育成のための資質と定義付けており，大人になるということは，次世代の再生産と育成を担える人間になることであると述べている[(28)]。親になるだけではなく，親にならなくても，この「親性準備性」を持っていなくてはならないことになる。そして，家庭科における幼児との触れ合い体験の捉え方について，「親世代をつくるための教育でないといけない。だから，例えば「私は結婚しない」とか「私は親になる気は全然ない」と言っている子も幼児との触れ合い体験をしなければならなくなり，そこに家庭科で全員の生徒に必修として保育を教える意義がある」とも述べている。

また，無藤隆（2014）は，家庭科教育における保育領域の学びの意義について，「体験とは現実の場の中で体を動かして学ぶことである。それは思春期にある中高生にとって貴重な意味がある。単なる観察実習を超えて自分でやることを通して，何か身体で感じるものがあり，それが心に響くだろう。言葉や理屈以前のところで感じることが心を揺さぶる。子どもってこういうものかとか，保育とはこうかとか，幼保での仕事はこう進めるのかといったことがいわば身体で腑に落ちる経験をする」と述べている[(29)]。

また，「幼い子どもの世話をすることは親教育の始まりでもあり，幼い子どもを擁護するとはどういうことか，そこにしつけや教育が入ってくるとか，どうやればよいかをほの見える得難い経験となる」と，「親教育の始まり」という意義も見出している。

金田（2009）による「家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐ」という主題の目指すものは何だろうか。それは両方の立場を理解し，共通する価値観を見つけることであろう。そして，家庭科の保育が目指すべきことは，未来の親になる者に「何がよい保育かを見る目」「審美眼」を育てることであると考える。

少子高齢化や都市化により，家族形態の小規模化，及び世代分離が進み，その弊害の一つとして子どもが人間関係を構築する能力の低下が挙げられている[(30)]。これら世代分離による弊害を解消する手段として世代間交流プログラム（intergenerational program）が各国で注目されている。世代間交流プログラムは「高齢者と青少年間で互いの能力や知識を意図的・継続的に交換し合う社会的媒体」（国際世代間交流協会）と定義され，小児発達学，成人発達学，心理学，教育学，家政学など様々な分野で多数実践が報告されてきている[(31)]。家庭科保育領域における中学生・高校生と乳幼児との触れ合い体験学習は，世代間交流プログラムの一つである。

Ⅴ　今後の課題と展望

第１に，乳幼児との触れ合い体験学習を通して，中学生･高校生は「子ども･子育てに関する意識」「子ども像」を変化させたり，「自己効力感」などの自分の意外な一面を知ることにつながったりすることが報告されている。そして，中学生・高校生にとって，このような変化を実感できるような場面が必要であることも指摘されている。乳幼児と触れ合う機会を短時間での表面的な関わりや一回だけの関わりではなく，子ども像の変化を感じ取ることを目標とした十分な関わりの時間や機会を設定することがより効果を上げることにつながる。

第２は，中学・高校で職場体験の位置付けの下で広く行われている「乳幼児との触れ合い体験」についての教育効果との違いを比較した結果から，家庭科では，系統的に科学としての幼児の発達に関する知識を学習していることが，知識と体験の双方が融合して一層の教育効果をもたらしていると指摘されている。そのためには，乳幼児の心身の発達や，幼児の生活と遊び，親・家庭・地域の役割などに関して，触れ合い体験に必要な知識と技術を精選し，授業を計画する必要がある。教員は生徒の実態をよく把握し，生徒の心身の発達段階に合った内容を入れる必要がある。

これらの課題から，今後，中学生・高校生と乳幼児との十分な関わりと，それに必要な内容を入れた授業を設計することが求められる。

第３は，中学・高校で乳幼児との触れ合い体験学習が中学で６割程度，高校では１割程度しか実施されていない理由として，体験先を幼稚園や保育所に限定すると，受け手側の理由によって実現するのが難しいことがある。そこで，体験先を子育てセンターや保健センター，児童館，地域の親子に呼びかける

など，地域との連携に期待できるという提案（e.g., 矢萩恭子，2007）に基づき，外部の関係機関との連携について可能性を探る必要がある。

第４は，各校１名か２名ずつしか配置されない家庭科教員が独自に体験学習の授業を実施することは，負担も大きく，困難である。今後は，学校間で情報を共有できる場を設定したり，情報交換をしたりして様々な試みや工夫をするという提案（e.g., 矢萩恭子，2007）がある。これまでの具体的な実践例の蓄積がなされていないという問題提起（e.g., 石川敦子・吉川はる奈，2011）もある。このことは，家庭科教育の実践が外に向けて発信されていないという現状があり，一人ひとりの取組みの情報が共有されていないという課題があると考える。今後，触れ合い体験学習の実践例を多数集め，共有できるようにすることが，特に若い教員にとって意義がある。

第５は，乳幼児との触れ合い体験学習の効果について，中学生・高校生側から様々な視点で研究されているが，幼児側の視点での研究は数が少ない。幼児にとって，中学生・高校生は好意的な存在である一方で，必ずしもいつも幼児の思い通りになるわけでなく，時には我慢したり，諦めたりして自己の感情を調整することも経験していることが示唆されている。また，幼児にとっても中学生・高校生にとっても様々な世代の人と身近で触れ合う機会が少なくなっている現在，多様な他者と触れ合い，多くのことを感じたり考えたりすることは，発達の過程において人とかかわる力を育んでいく上で意味のある学びと意義付けられている。今後，幼児側からの研究を進め，送り手側・受け手側の双方が触れ合い体験の意義を認め合えるようにする必要がある。

引用文献

（１）内閣府子ども・子育て支援新制度施行準備室ホームページ：「子ども・子育て支援新制度について」，2014年．
http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/index.html（2014年６月20日閲覧）

（２）原田正文：『みんな未熟な親なんだ―グループ子育てのすすめ―』，28-29頁，農山漁村文化協会，1999年．

（３）陳省仁：「現代日本の若者の養育性形成と学校教育」，『子ども発達臨床研究』創刊号，19-26頁，2007年．

（４）新福祐子・東出光代：「育児学・保育学・児童学に関する比較研究」，『大阪教育大学紀要第Ⅱ部門』第40巻第２号，94-96頁，1992年．

（５）文部省：小学校学習指導要領家庭科編（試案）昭和22年度告示（1947）．

（６）文部省：中学校学習指導要領職業・家庭科編（試案）昭和26年度告示（1951）．

（７）日本家庭科教育学会：『家庭科教育50年』，27頁，建帛社，2000年．

（８）日本家庭科教育学会・前掲書（７），36-37頁．

（９）日本家庭科教育学会・前掲書（７），36-37頁．

（10）日本家庭科教育学会・前掲書（７），40頁．

（11）高木直・今野智津子他：「12の都道府県調査からみる中学校家庭科教育の実施状況（１）（２）」，『日本家庭科教育学会誌』第42巻第２号，17-29頁，1999年．

（12）文部科学省：中学校学習指導要領技術・家庭編平成20年告示（2008）．

（13）文部省：学習指導要領家庭編（高等学校用）（試案）昭和23年度告示（1948）

（14）日本家庭科教育学会・前掲書（７），176-177頁．

（15）伊藤葉子：「中・高校生の親性準備性の発達」，『日本家政学会誌』第54巻第10号，801-812頁，2003年．

（16）伊藤葉子：「中・高校生の『子どものイメージ』の発達」，『千葉大学教育学部研究紀要』第53巻，85-90頁，2005年．

（17）佐藤洋美：「乳幼児とのふれあい体験学習が中学生の子育てに対するイメージに与える影響」，『日本生活体験学習学会誌』第４号，35-54頁，2004年．

（18）鎌野育代・伊藤葉子：「子どものイメージと自己効力感の変容からみる保育体験学習の教育的効果」，『日本家庭科教育学会誌』第52巻第４号，283-290頁，2010年．

（19）岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子：「家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較」，『日本家庭科教育学会誌』第54巻第１号，31-39頁，2011年．

（20）伊藤葉子：「中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討」，『日本家政学会誌』第58巻第６号，315-326頁，2007年．

（21）倉持清美・伊藤葉子・岡野雅子・金田利子：「保育現場における中・高校生のふれあい体験活動の実施状況と受け止めかた」，『日本家政学会誌』第60巻　第９号，817-823頁，2009年．

(22) 矢萩恭子：「次世代育成としての乳幼児とのふれあい体験―中学生・高校生の「保育体験学習」に関する実践の検討―」，『田園調布学園大学紀要』第２号，125-153頁，2007年．
(23) 岡田みゆき：「生徒が子どもや子育てに対して明確なイメージをもてるための高等学校家庭科における授業実践」,『日本家庭科教育学会誌』第49巻第２号，123-133頁，2006年．
(24) 石川敦子・吉川はる奈：「中学校『技術・家庭科』の乳幼児ふれあい体験学習における効果と課題」，『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』第11巻，153-160頁，2012年．
(25) 天野美和子：「幼稚園・保育園における幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”を通しての幼児側の経験」，『日本家庭科教育学会誌』第57巻第３号，196-207頁，2014年．
(26) 倉持清美・阿部睦子・金子京子・妹尾理子・望月一枝：「保育ふれあい体験を中心とした家庭科カリキュラムイノベーション研究」，日本家庭科教育学会　第58回大会配布資料，2015年．
(27) 金田利子・草野篤子・林薫・松本園子：『保育と家庭科―あたたかい子育て社会をつくるために―』，148-149頁，ななみ書房，2014年．
(28) 伊藤・前掲書（16）,85-90頁．
(29) 金田ら・前掲書（27）,７頁．
(30)津村俊充編:『子どもの対人関係能力を育てる』―子どもの心と身体をひらく知識と技法，３-４頁，教育開発研究所，2002年．
(31) 糸井和佳・亀井智子・田髙悦子・梶井文子・山本由子・廣瀬清人・菊田文夫：「地域における高齢者と子どもの世代間交流プログラムに関する効果的な介入と効果」，『日本地域看護学会誌』第15巻第１号，33-44頁，2012年．

Significance of Interactive Experiential Learning in Child Care Studies in Domestic Sciences Courses, and Related Issues

Etsuko KANDO※1, Mika KATAYAMA※2, Toshiyuki TAKAHASHI※2, Osamu NISHIYAMA※2

In current child care studies in domestic sciences courses at junior high and high schools, students learn about infants' physical and mental development, the life and play of preschool children, the respective roles of parents, families, communities, and other topics. It is within these kinds of studies that learning via interactive experiences with infants and preschoolers is situated. Contemporary interactive experiential learning is related to the dilemma that persons who have become parents in recent years were themselves raised with few chances to interact with persons of different generations within the home and community, and especially, they had few, if any, experiences of interacting with infants and preschoolers. Although the current learning involves exchanges within a limited framework, it is made clear that the participating junior high and high school students, as well as the infants and preschoolers, have been able to meet and interact with numerous, varied persons and to feel and think about many things not possible otherwise. From these results, one can see the significance of intergenerational and inter-age group exchanges. This paper first situates interactive experiences within the domain of domestic sciences and clarifies the historical pathways taken in the field of child care in domestic sciences. Next, an overview is presented of the practical research performed in recent years involving interactive experiences with infants and preschoolers, so as to ascertain the significance thereof. Then, the findings are synthesized, future directions for practical interactive experiential learning are discussed, and orientations for future research are provided.

Keywords：child care studies in domestic sciences, infants and preschoolers, interactive experiences, intergenerational exchanges, junior high and senior high school students

※1 Graduate School of Education, Okayama Univercity（Master's Course）
※2 Graduate School of Education, Okayama Univercity

【原　　著】

「２０１５年度教師力養成講座」の概要
―実践的指導力を有する教師の育成のために―

武藤　幹夫　河内　智美　小林　清太郎

Outline of "A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers - Academic year 2015"
To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers

Mikio BUTO, Satomi KOCHI, Seitaro KOBAYASHI

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.123-132

原　著　　【実践報告】

「２０１５年度教師力養成講座」の概要

―実践的指導力を有する教師の育成のために―

武藤　幹夫※1　河内　智美※1　小林　清太郎※1

本年度の「教師力養成講座」は，昨年と同様に７回の開催を計画した。８月末までに４回，12～２月に３回を実施する。本講座は，学校現場で今日的な課題に対して実践されている優れた取組を学生に伝えることで，学校現場へ出ることへの不安を取り除き教師という仕事への意欲を高めるとともに，学生の実践的指導力の向上を図ることをねらいとしている。平成21年に開始し，参加状況や受講者の意見を参考にしてテーマ設定や講師選定などに工夫を加えながら，今年で７年目になる。本年度実施している教師力養成講座の概要を報告し，併せて「教師力養成講座」の今後の展開の可能性についてもふれる。

キーワード：現場で実践されている優れた取組，実践的指導力の向上，今後の展開の可能性

※１　岡山大学教師教育開発センター

Ⅰ　はじめに

いじめ・不登校など生徒指導上の課題や特別支援教育への対応など，子どもを取り巻く環境が複雑化・困難化するとともに，家庭の貧困問題への対応や地域活動への参加など学校に求められる役割も拡大してきている。一方，教育現場では教師の大量退職の時代を迎え，新規採用教員数が年３万人を超える状況が続いている。今後もこの傾向は続き，全国の小学校教員の需要のピークは平成29年で，全国の中学校教員の需要のピークは平成32年であると予測されている。(広島大学　山崎弘敏教授 「教育課程」2015年12月号）こうした中で，学校の教育力・組織力と教職員の実践的指導力の向上が一層求められている。

教員採用試験に合格し教師として４月から教壇に立つことになった学生には，めざしてきた仕事に就ける喜びとともに，指導にかかわるいろいろな不安がある。それは，授業，学級経営，生徒指導，保護者との関係など教師の仕事全般にわたっての不安である。学生に話を聞いてみると，初めて経験することへの不安のほかに，マスコミ等を通して目や耳にする学校や教師に関するマイナス面の情報が不安に拍車を掛けていることがわかる。学生が得る情報は，不登校やいじめ，校内暴力，児童生徒の自殺，保護者対応の難しさ，教員の忙しさなどにかかわって，学校教育の難しさや厳しさを強調している報道がきわめて多い。一方で全国には，その学校の現状に合わせた指導を進め，大きな成果を上げている実践はたくさんある。岡山県下の学校においても，同様であり，その中核を担っている優れた教師もたくさんいる。しかし，そうした取組が学生に情報として伝わる機会はとても少ないのが現状である。

そこで，教育現場で優れた実践を進めている教師や教育委員会職員に講師を依頼し，学校や地域で行われている取組の概要やその基盤となっている教育の理念や指導の在り方を，学生に直接話していただく場として「教師力養成講座」を開催している。学校現場で働く教師から子どもや教師の具体的な取組について直接話を聞くことで，学生は教師という仕事の魅力とやり甲斐を知るとともに，持っていた不安を和らげることができる。さらに，子どもが生き生きと学ぶ姿や教師が指導を通して成長していく姿を知ることで，自分がこれから目指していく「育てたい子ども像」や「求める教師像」をより明確に描いていく助けにもなる。

Ⅱ　2015年度の実践

１　テーマの設定

テーマについては，昨年と同様に二つの観点をもとに設定している。

Ａ：教師を目指す学生が不安に思っている教育課題とそれに対する学校現場での取組

Ｂ：学生に学んでおいて欲しい教育の動き

教師力養成講座に参加した学生からは毎回アンケートを通して，講座に対する要望を汲み取るようにしている。本年度の参加学生対象アンケート（第１回～第４回）の「取り上げて欲しいテーマ」の記述にも，たくさんのテーマが記述されている。具体的な内容までは読み取れないが，キーワードを整理してみると学生の要望を推測することができる。内容的な重複もあるが，そのキーワードを挙げてみる。（数字は，挙げられた回数）

・学級経営２，学級づくり２，子どもの人間関係づくり，学級開き，教師と子どもの人間関係，コミュニケーション２，コーディネート力，安心できるクラスづくり
・教科指導，学力差への対応，学習意欲，分かりやすい授業，伝わる授業，授業づくり（教材研究）２，学力向上，授業力
・生徒指導，いじめ・不登校などの問題に対する取組３，叱ること・ほめること
・特別支援教育，発達障害をもつ子どもの支援
・保護者とのかかわり方，保護者対応，保護者との連携
・部活動
・教師のメンタルヘルス，体罰，実践的指導力の向上
・地域と学校の連携，専門機関との連携
・高等学校での取組２
・英語教育，道徳教育，国際社会を生きる，性教育，キャリア教育２，命の授業，豊かな心を育てる指導，学校保健

こうした学生の思いの中には，観点Ｂにかかわる内容が重なっているものも少なくない。観点Ｂとしては，「学級づくり」「授業づくり」のほか「道徳の教科化」「学校間連携・地域連携」「特別支援教育」などを考えている。二つの観点をもとに，これから求められる教師の力を描いて，テーマを設定し講師の選定を進めた。

２　講師の選定

講師については，岡山県教育委員会，岡山市教育委員会の協力を得て選定している。教育現場で指導や対応について優れた実践をしておられる人材を，学校や教育委員会事務局で勤務する校長，教頭，教諭，指導主事等の中から依頼している。平日に来ていただくため，現在は岡山市とその周辺の学校を中心にお願いしている。

３　開催・運営

基本的な運営スケジュールは，昨年までのものを引き継いでいる。

＜基本的な運営スケジュール＞

（１）開会（挨拶・講師紹介）　10分
（２）大学教員によるテーマの意義についての講話　15分
（３）講師による基調提案　40分
（４）グループ討議・協同活動　20分
（５）討議・活動内容の発表と共有　15分
（６）講師によるまとめ・教職相談室によるまとめ　25分
（７）参加者各自のまとめ　５分

○（２）の大学教員による講話は，学生がその意義を十分に理解している場合や（４）のまとめで補足できる場合には割愛している。

○（３）の基調提案では，テーマについての基本的な考え方，学校での取組の概要，成果と課題などについての講師からの講話を行っている。話す相手の活動を想定することで自分の伝えたいことをより確かに理解してもらうことは，授業の進め方のモデルとなるものとして，学生にはたくさん体験しておいて欲しいと考えている。本年度は，講師の方々が「基調提案」の中にも参加者の短い意見交換の時間や小活動を組み込むなどの工夫をしてくださり，一方的な説明だけに終わらない時間にすることができた。

○（４）の学生のグループ活動については，参加者アンケートの中に，「有意義な時間である」「もっと時間をとってほしい」などの意見が多く見られた。そこで，基調提案を聞いて学生同士が意見交換をしたり協力して活動したりする場をできるだけ充実させる方向で進めている。本年度は，基調提案をもとに，単元等の指導計画づくり，情報機器とのかかわり方の指導計画づくり，学級目標づくり，児童・生徒への伝わる工夫をした講話づくりなど，学校現場に活用できる具体的な活動が行われた。

○（５）の討論の発表と共有の時間では，グループの数によって発表時間を制限することで，要領よく伝える発表を意識できるようにしている。まとまった発表をするときには，時間的な問題ですべてのグループからの発表ができないこともある。

本年度は，児童・生徒への伝え方の工夫や計画してみたい指導などについて，学生らしさが生かされた発表が多く見られた。自分たちで活動計画を創り出すことや他のグループの計画と比べながら自分を見つめ直すよい機会になっていると感じる。アンケートの記述からも，グループ活動での参加者の充実感を感じることができる。

○（６）の講師によるまとめは，参加者の発表をもとに柔軟に設定している。本年度は，発表内容への講師からの評価や補足，発表の中に含まれる質問への回答，学校で実際の行われている取組の紹介，教師を目指す学生への期待と励ましのメッセージ伝達などが行われた。

４　2015年度の「教師力養成講座」

本年度実施した講座の概要は，［表１］のとおりである。本年度の講座のテーマについては，受講者のアンケートを参考にして「教師を目指す学生が不安に思っている教育課題とそれに対する学校現場での取組」として,「情報教育（第４回）」「生徒指導（第６回）」「授業づくり（第７回）」を設定した。また,「学生に学んでおいて欲しいこと教育の動き」として,「教師の心得（第１回）」「人権教育（第２回）」「新任教師の戸惑い（第３回）」「地域連携（第５回）」を設定した。参考までに，これまでの本講座の実施記録も［表２］に示しておく。

［表１］2015年度の「教師力養成講座」

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2015年　５月　27日	第１回	「キーワードをもとに　教師の心得を考える」	岡山市立中学校　校長
2015年　６月　３日	第２回	「子どもたちの笑顔がいっぱいの学校づくり」	瀬戸内市立小学校　校長
2015年　７月　22日	第３回	「教師を目指すみなさんに伝えたいこと」	岡山市立小学校　校長
2015年　７月　29日	第４回	「子どもの情報機器へのかかわり方を考える」	赤磐市立中学校　校長
2015年　12月　16日	第５回	「学校の教育力を高める『連携』の進め方」	岡山県立高等学校　校長
2016年　１月　13日	第６回	「市立中学校と生徒指導」	倉敷市立中学校　教頭
2016年　２月　10日	第７回	「魅力的な授業とは」	岡山市立小学校　教諭

［表２］昨年度までに実施した「教師力養成講座」

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2014年　５月　21日	第１回	「どの子も参加でき，どの子もわかる授業」	赤磐市立小学校　校長
2014年　６月　25日	第２回	「小中高等学校におけるキャリア教育」	岡山県立高等学校　校長
2014年　７月　９日	第３回	「子どもの何を褒め，何を叱らなければならないのか」	岡山市立小学校　教諭
2014年　８月　６日	第４回	「多くの教師は，教師になって揺らぐ」	大津市立小学校　教諭
2014年　12月　17日	第５回	「ＩＣＴを活用した授業づくり」	岡山市立小学校　校長
2015年　１月　14日	第６回	「子どもたちにとって魅力的な授業」をどのように創るか」	岡山大学教育学部附属小学校　教諭
2015年　２月　18日	第７回	「今，学校現場で，教師に何が求められているのか」	岡山市立小学校　教諭

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2013年　５月　22日	第１回	「体罰」を考える	倉敷市教育委員会
2013年　６月　26日	第２回	「いじめ・不登校」を考える　「原因や背景」	岡山市立中学校　校長
2013年　７月　10日	第３回	「いじめ・不登校」を考える　「対応と未然防止」	岡山市立中学校　校長
2013年　８月　６日	第４回	「保護者のクレーム」を考える	岡山市教育委員会
2013年　12月　４日	第５回	「子どもにとって魅力のある学級」をどう創るか	赤磐市立小学校指導　教諭
2013年　12月　11日	第６回	「子どもにとって魅力のある授業」をどう創るか	岡山大学教育学部附属小学校　教諭
2014年　１月　15日	第７回	「子どもの問題行動」にどう対応したらよいのか	岡山市教育委員会

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2012年　５月　30日	第１回	「子どもの特性を理解した生徒指導」	岡山市立中学校　教頭
2012年　６月　13日	第２回	「NIEの取り組み」	岡山市立小学校　教諭
2012年　10月　31日	第３回	「外国語活動」	岡山市立小学校　教諭
2012年　11月　28日	第４回	「学級づくり」	岡山市立中学校　教諭
2013年　１月　16日	第５回	「学級びらき」	岡山市立小学校　校長

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2011年　５月　18日	第１回	「授業で学校を変える」	岡山市立中学校　校長
2011年　６月　29日	第２回	「伝統文化と武道」	岡山市立中学校　教諭
2011年　７月　13日	第３回	「キャリア教育」	岡山県立高等学校　教諭
2011年　10月　５日	第４回	「国語教育における協同学習」	岡山市立中学校　教諭
2011年　11月　２日	第５回	「保護者・地域との連携」	岡山市立小学校　校長
2012年　１月　18日	第６回	「教師力をつけよう」	岡山市立中学校　校長

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2010年　５月　19日	第１回	「学校における食育推進」	岡山市立小学校　校長
2010年　６月　16日	第２回	「伝え合う力の育成」	岡山市立小学校　校長
2010年　７月　28日	第３回	「情報教育」	岡山市立中学校　校長
2010年　10月　27日	第４回	「外国語教育」	岡山市立中学校　教諭
2010年　12月　１日	第５回	「理数教育の充実」	岡山市立小学校　校長
2011年　１月　12日	第６回	「生徒指導」	教師教育開発センター　准教授

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2009年　５月　27日	第１回	「子どもたちの生活とケータイの問題」	岡山市立中学校　校長
2009年　６月　24日	第２回	「発達障害など課題を抱えた子どもとどうかかわるか」	岡山市立小学校　校長
2009年　７月　８日	第３回	「「いじめ・不登校の問題をどう考えるか」	岡山市立中学校　校長
2009年　10月　14日	第４回	「学校における「評価」について」	岡山市立中学校　校長
2009年　11月　25日	第５回	「道徳教育について」	岡山市立小学校　校長
2010年　１月　27日	第６回	「学校力の向上について」	岡山市立中学校　校長

Ⅲ　学生の満足度と感想

講座の開催にあたっては，次のようなアンケート調査を実施している。アンケートを，「学生の満足度を上げる」「学生の参加者を増やす」という点から考察し，その結果を運営の改善に生かしている。アンケートは，５段階の評価を基本にしたものと自由記述によるものである。

（アンケート項目資料）

○受講者のこと　「性別「学年」「所属学部・学科」「受験予定の学校種」

○今回の講座　①基調提案（最初のお話）について，どのように感じましたか。
②グループでの話し合いは，活発に行われましたか。
③グループでの話し合い中，あなた自身の発表はどうでしたか。
④グループでの話し合いの時間の長さはどうでしたか。
⑤まとめ（最後のお話）について，どうのように感じましたか。
⑥今回の講座で考えたことは，あなたが教師を目指す上で役立つと思いますか。

○本講座　⑦次回の講座にも参加したいと思いますか。
・今回の講座の感想や質問など，自由に書いてください。
・次回の講座で取り上げてほしいテーマを書いてください。
・この講座のことを，何で知りましたか。
⇒「掲示板」「教職相談室で」「センターＨＰで」「岡大教職ナビの情報で」「友人から」「その他」

１　学生の満足度

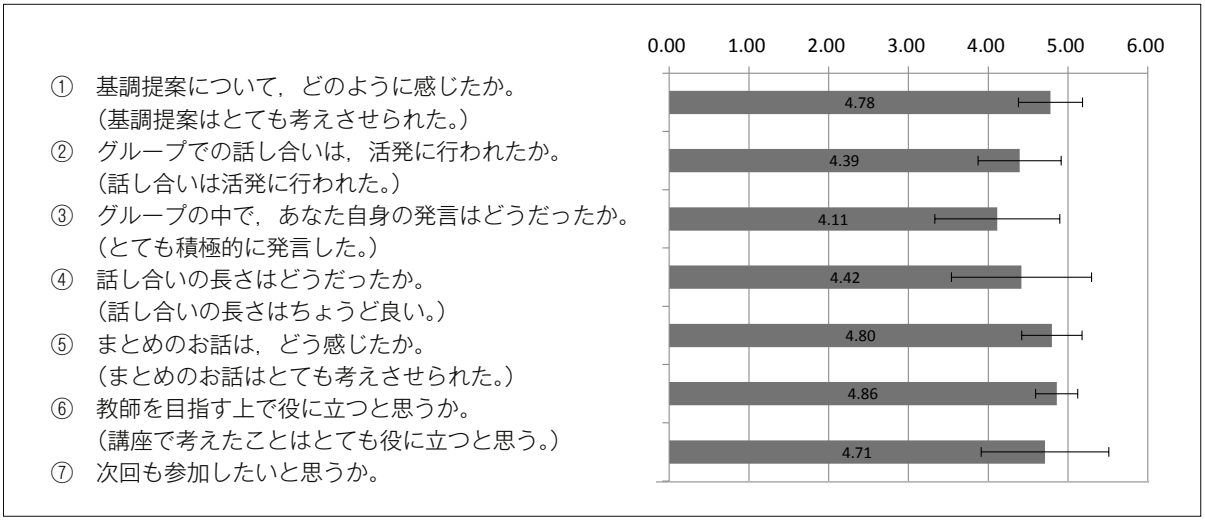
本年度も開催にあたって，４年生全員が受講する講義の開催日に合わせて実施日を設定すること，学生の希望するテーマを生かすこと，参加者の意見交換のために時間を確保することなどに配慮した。

学生の講座に対する満足度は，「図１」［表３］のとおりである。全体として，参加した学生の満足度は高いと言える。特に「基調提案」「まとめ」「教師を目指す上で役立つ」については，4.7（５段階）以上の数値が並び，参加者の高い満足度が講座開設

以降継続している。一方，受講者同士の意見交換への満足度は，「受講者自身の発言」4.11，「活発な話し合い」4.39とやや低くなっている。参加者自身は「もっと積極的に参加できるとよい」という思いがあるようだが，時間的な制約の中で十分に応えられていない部分もある。しかし，企画した側から見ると，参加者のグループでの活動は活発に行われており，よく考えられた内容の発表がされている。講師の方々からも，「それぞれがしっかり意見を述べて，話し合いが活発にできている」「積極的に問いかけに答えてくれるのでやりやすい」「学生がよく勉強している」など，参加者の前向きな姿を評価していただいている。そのことが参加者の実感として感じられるよう，テーマに合わせてグループ協議の進め方をさらに工夫していきたい。

受講した学生の満足度が次回講座への参加意欲の高さに確実につながっていると考えられる。学生の教職に対する意欲を高めることは，本講座の出発点である。学生の思いを十分に捉え講座の運営に生かしていきたい。

［図１］2015年度の受講生満足度　平均値・標準偏差



［表３］「教師力養成講座」参加者アンケートの結果

		2015年度					2015合計	2014合計	2013合計	2012合計	2011合計	2010合計	2009合計
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)							
参加人数		38	43	46	46	48	221	299	478	118	179	282	274
①基調提案	平均	4.91	4.83	4.91	4.87	4.43	4.78	4.81	4.88	4.77	4.95	4.85	4.86
	SD	0.28	0.38	0.29	0.34	0.58	0.44	0.41	0.38	0.54	0.21	0.42	0.41
②話し合い	平均	4.51	4.55	4.36	4.33	4.27	4.39	4.48	4.48	4.25	4.40	4.47	4.46
	SD	0.56	0.50	0.71	0.76	0.62	0.65	0.56	0.63	0.39	0.65	0.67	0.57
③発言	平均	4.34	4.28	4.09	3.91	4.02	4.11	4.09	4.10	3.94	3.92	4.11	4.01
	SD	0.87	0.75	0.56	0.84	0.81	0.78	0.76	0.74	0.64	0.78	0.74	0.78
④長さ	平均	4.74	4.68	4.47	4.39	3.91	4.42	4.38	4.27	4.25	4.07	4.30	4.16
	SD	0.82	0.73	0.89	0.98	0.90	0.91	0.86	0.93	1.11	1.10	0.88	0.88
⑤まとめ	平均	4.82	4.87	4.93	4.78	4.60	4.80	4.83	4.88	4.92	4.91	4.89	4.80
	SD	0.39	0.34	0.25	0.55	0.65	0.48	0.41	0.37	0.08	0.35	0.35	0.51
⑥考えたこと	平均	4.94	4.85	4.96	4.96	4.60	4.86	4.91	4.95	4.92	4.97	4.93	4.95
	SD	0.24	0.43	0.21	0.21	0.54	0.38	0.29	0.22	0.08	0.17	0.25	0.21
⑦次回講座	平均	4.72	4.68	4.89	4.76	4.51	4.71	4.73	4.76	4.68	4.84	4.89	4.83
	SD	0.45	0.72	0.32	0.67	0.75	0.62	0.71	0.66	0.66	0.63	0.48	0.61

2　講座受講生のアンケート自由記述

受講生アンケートの自由記述欄に記載された感想や意見を，「講座内容への共感や発見」「講座の運営や雰囲気」「自分が教壇に立つことへの意欲や思い」に分けて整理し，一部を紹介しておく。なお，①②③④⑤は本年度の何回目の講座かを示している。また，記載に際しては，誤字や漢字表記等について最小限の校正をして載せている。

【内容への共感や発見】

①とてもよいお話を聞かせていただきました。バイトで塾の講師をしているのですが，信頼される姿，伝える工夫など，省みる点が沢山ありました。今一度，自分の姿勢を振り返ってみようと思います。ありがとうございました。

①ほめるためには準備が必要だというお話や，伝えるプロになる必要性についてのお話が印象的でした。子どもが思うように動いてくれないときには，自分のやり方を振り返ることが大切だと感じました。

①先生は「今日のキーワードはあたり前のことばかりだ」とおっしゃっていました。あたり前のことだからこそ大切であり，難しいのだと思います。最後の校訓については，「子どもたちにどうすれば伝わるか」必死に考えた時間となりました。

②人権教育の場はあらゆる場面なのだと思いました。また，先生の話し方がとても穏やかで安心して聴くことができ，自分が教師になった時の参考になると思いながら聴いていました。

②人権とは？という根本を改めて見直すことができました。グループワークで初対面の方と意見交換するときのきき方を，普段から心がけていきたいです。参加して良かったです。ありがとうございました。

②人権教育は，難しくどうすればよいのだろう…と思っていたけれど，今日の話を聞いて，人と人がかかわることというシンプルなことだと分かった。I am OK and You are OK.にとても考えさせられた。自分も人も大切にできる大人になりたいし，そのような児童生徒に育つよう力を尽くしたいと思った。

③新任教師に対しての言葉がけがたくさんあり，自分の中で多くのことを考えさせられました。教師になってから待ちうけている困難も，これからの準備しだいで大きく変わってくると思いました。

③駅伝ランナーのように，子ども達の教育のたすきをつないでいくために，自分の軸をもつこと，教職員と協力すること，自分の課題と向き合い，力をつけておくことを意識して残り半年を過ごしていきたいと思いました。とても貴重なお話をありがとうございました。

③教師のすばらしさ，子どものすばらしさに改めて気付かされたお話だった。〇〇先生の姿そのものが子どもを大切に思い，また強い思いをもっておられてすてきな先生だと感じた。これからのマネージメント能力がつくよう何か取り組みたいと感じた。

④ありがとうございました。スマホやネットに関する問題はニュースや新聞でもたくさん見ます。本当に難しいと感じます。でも，困っている子がいたり，その子たちを中心に新しく主体的な取組を始めたことを聞いて驚きました。上から押さえつける指導をする意識を持ちがちですが，そうではなくて，ねばり強く視点を変えて，子どもたちに向き合っていきたいと今日のお話を聞いて思いました。

④スマホが普及している現状で，具体的に，どんな取組をしていけばいいのかを考えることができてよかった。様々な人と連携協力していくことの大切さ，それを共有していく重要性を改めて感じた。ありがとございました。

④指導する上で，生徒主体でできるようにする切り口がすばらしく，子どもをしっかりと見て，役割を与えることの大切さと，子どものパワーの大きさが分かりました。

⑤実際の地域連携や，校種別の連携における具体的な内容を聞くことができ，自分が教師の立場になって考えることでとても勉強になりました。考えるべきポイントがたくさんあって，すごく考えさせられました。

⑤学校間や地域との連携が学校教育においてとても大切な役割を果たすとわかりました。また，実際に企画をしてみることで，実践するまでの大変さも知ることができました。

⑤自分側の要望だけでなく，相手側の要望にも目を向けることができ，地域連携を行う上での手順やどのような力をつけさせたいかという視点から考えて進めていく必要があることを早い段階から知ることができて勉強になった。

【講座の運営・雰囲気】

①教師とは何か，教えるとはどういうことか，実際に現場に出ておられる先生のお話，たいへんためになりました。学校での講義と違い，一方的でない

授業スタイルも非常によかったと思います。

①とても熱い言葉で心に響くものがありました。校訓を具体的に考えることは初めてで，いい経験になりました。

①今回の講座は，１スライドごとにとなりの人に理解したことなどについて話して，という進め方だったので内容がとてもよく理解できた。グループワークもむずかしそうだと思ったけど，楽しく協力してできた。

②たくさん話し合う時間があって，楽しかったです。みんなの意見を聞くことは，とても勉強になるなと思いました。

②短い時間で多くのものを学ぶことができました。グループの意見を１つにするのは難しいけれど，話し合うことがとても楽しかったです。

②学級目標を作るのが，予想以上に難しかった。しかし，グループで考えることで，様々なアイデアがでてきて，とても有意義な時間であった。

③要点をおさえ，時間をかけずスピード性を持って仕事をする大切さが分かった。特に「時間をかける事と丁寧にする事は違う」という言葉がとても印象に残り，それについて討論をする事で充実した時間を過ごせた。

③教師を目指す上での自分の課題について具体的に考えることができた。グループでも活発に話し合うことができ，学び合うことができたので，参加してみてよかった。

③「学校」についての具体的なイメージが想像でき，教師という職業の魅力を改めて感じることができた。とても充実した時間を過ごすことができ，参加して本当によかった。

④教員として持つべき志など広い視点があってとても勉強になりました。ホワイトボードに書いて発表する形式は，実際に行われている授業のようでとても主体的に取り組めたように思います，リアルな学生の話が聞けて勉強になりました。

④スマホ等とのかかわり方について，子どもが自ら考えて行動する力・価値観を身に付けさせるための根本的な取組を聞くことができ，とても学びのある内容だった。また，他のグループの様々な意見もきくことができ，よかった。

④教採の小論文や集団討論で問われそうなテーマだと思いました。皆さんの多様な意見，提案が聞けて，参考になりました。

⑤話し合いで，他のグループの話もきけて，新鮮でした。「連携」とは聞いたことはあったが，具体的な内容を深く考えることができ，よかったです。ありがとうございました。

⑤養護教諭養成課程なので，他の小学校･中学校･特支の専修の方とお話ししたり，考えを聞けたりして，新たな発想の仕方や見方ができました，とても勉強になりました。いろいろな視点から総合的に判断できるようになりたいです。

⑤小・中・高の連携について，具体的に考えたことはなかったので，グループで考えたことによって，自分の気づかなかった細かいことまで気づけて新しい視点が持てた。

【教壇へ立つことへの意欲や思い】

①お話の前にスライドをざっと見たときに，「そりゃそうだ，知っている」という感想を持ちました。しかし，実際に先生の実体験などを交えたお話を聞いたとき，スライドの内容が実感として再確認できました。「当たり前だけど大切なこと」を心得て，教師を目指したいです。素敵なお話ありがとうございました。

①常に向上心を持っていることはとても大切だと感じた。向上心を持つことで，伝える工夫や児童理解が様々な視点からできると感じた。教師はとても大変だが，やりがいのある仕事だと感じた。

①教師の先輩がその先輩方から受け取ったお話を，私たちに伝えてくださるというこの機会は本当にありがたいものだと実感しました。キーワードをいつも振り返りながら，自分の思う社会を作るために教育をしていきたいと思います。

②学級目標のつくり方は，これから教師になったときにとても参考になるなと思いました。子どもが意識して取り組めるよう，また自ら目指そうと思えるよう，一方的に押しつけるのではなく子どもたちの意見からつくれたらいいなと思います。

②「学校はチーム」であり，心をかよわせ，人とのつながりをつむぐことは，子どもを育てる教師として，本当に大切な根幹のものだと感じました。また学級目標に自分の思いをしっかりと組み込み，子どもたちと共有できる教師になりたいと改めて感じました。

②インターンなどで考えていたことと，先生がお話してくださったことがきれいにリンクし，自分の教師になった時のイメージがふくらんだ。

③来年度から働くことをイメージし，とても大変

そうですが，素敵なこと，仲間，先輩，子どもたちがいると思うと，待ち遠しくなりました。貴重なお話を本当にありがとうございました。

③教師になって最初のうちは困ることもたくさんあるかと思いますが，たくさんの先生方にお話をうかがったり，子どもからたくさん元気をもらったりしてがんばりたいと思います。

③自分が実際に教師になったときどうすればよいかということがイメージでき，明確な視点を持つことができたため，参加して本当によかったです。今日お話ししていただいたことを胸に，まずは採用試験を乗り越えられるよう頑張りたいです。

③若い先生という視点でお話していただいたことで，より実感を持って考えやすかった。子どもたちの笑顔や素直さを写真やエピソードから感じ，本当にすてきな仕事だと思った。

③あと半年ほどで教師として働くにあたり，正直不安の方が大きいです。しかし，今日のお話をきいて，私だけじゃないんだと思うことができました。子どもたちの輝く笑顔の写真をたくさん見て，先生の素晴らしいお話をきいて，やっぱり教師って素晴らしい職業だなと改めて感じました。ありがとうございました。

④学校ではトラブルがたえない生徒を中心として，新しいルールづくりをしていったお話が本当に印象的でした。先生の言葉の裏にある子どもたちへの大きな愛情に感動しましたし，自分もそうなりたいと思わされました。

④情報機器でのトラブルから解決への事例をあげていただくことで，より具体的に理解できた。また，そんな教育を私もしていきたいと思った。

④困っている人が一人でもいれば，見逃さない，あきらめない，放っておかないという，その姿勢を大切にしたいと思いました。

④教師の専門性についてのお話もあり，とても勉強になりました。先生のとても熱い思いが聞け，私も頑張ろうと思えました。

⑤連携を学校間でとることの必要性を感じるとともに，その難しさを知ることができました。子どもの成長や，新しく体験したことによる学びのために，教師が十分な準備をしないと，成功が難しいと思いました。

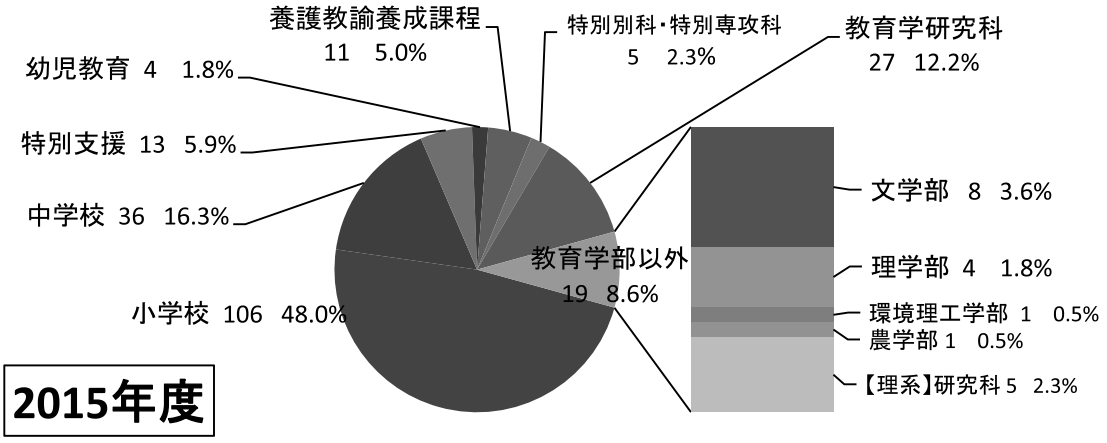
Ⅳ　受講生の所属

岡山大学教師教育開発センターは，全学部を対象にした組織であり，「教師力養成講座」には，［図３］［表４］のように教育学部以外の課程認定学部の学生も参加している。課程認定学部の学生の参加者数は，次のようになっている。

◇2009年度　　２％　４人
◇2010年度　　９％　27人
◇2011年度　　23％　41人
◇2012年度　　19％　22人
◇2013年度　　８％　33人
◇2014年度　　９％　26人
◇2015年度　　９％　19人（第５回まで）

参加学生の数は，年により，回により差が見られる。課程認定学部が８学部あり，開催の日や時間など十分には対応できにくい。しかし，開催情報が確実に学生に伝わるよう努力は引き続きしていく。広報の仕方などをさらに工夫していきたい。

［図２］　受講者内訳グラフ



［表４］　年度別学生の所属一覧

2015年度

所属	教育学部								課程認定学部・MPコース										大学院					総計
	学校教育教員養成課程				養護教諭養成課程	卒業生	養護教諭特別別科・特別支援教育特別専攻科	合計	文学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	環境理工学部	農学部	マッチングプログラムコース	卒業生	合計	教育学研究科	【文系】研究科	【理系】研究科	修了生	合計	
	小学校教育	中学校教育	特別支援教育	幼児教育																				
(1)	18	7	0	0	0	0	1	26	3	0	0	1	0	0	0	0	0	4	7	0	1	0	8	38
(2)	18	6	6	0	2	0	1	33	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	7	0	2	0	9	43
(3)	21	10	4	2	0	0	1	38	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3	4	0	1	0	5	46
(4)	20	6	1	0	5	0	1	33	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3	9	0	1	0	10	46
(5)	29	7	2	2	4	0	1	45	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	48
合計	106	36	13	4	11	0	5	175	8	0	0	4	0	1	1	0	0	14	27	0	5	0	32	221
%	48.0	16.3	5.9	1.8	5.0	–	2.3	79.2	3.6	–	–	1.8	–	0.5	0.5	–	–	6.3	12.2	–	2.3	–	14.5	100.0

※第6回は28年1月13日に、第7回は28年2月10日に開催予定

2014年度

所属	教育学部								課程認定学部・MPコース										大学院					総計
	学校教育教員養成課程				養護教諭養成課程	卒業生	養護教諭特別別科・特別支援教育特別専攻科	合計	文学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	環境理工学部	農学部	マッチングプログラムコース	卒業生	合計	教育学研究科	【文系】研究科	【理系】研究科	修了生	合計	
	小学校教育	中学校教育	特別支援教育	幼児教育																				
(1)	15	8	2	0	0	0	1	26	1	0	0	0	0	0	2	0	0	3	6	0	1	0	7	36
(2)	6	6	1	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	4	0	1	0	5	20
(3)	47	21	1	0	9	0	6	84	1	0	0	0	0	0	0	2	0	3	2	1	2	0	5	92
(4)	16	6	0	0	2	0	1	25	1	0	0	0	0	0	0	2	0	3	4	0	2	0	6	34
(5)	15	4	6	0	3	0	0	28	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	3	32
(6)	28	5	7	0	1	0	0	41	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	1	0	2	47
(7)	20	9	2	0	4	0	2	37	0	0	0	1	0	0	–	0	0	1	0	0	0	0	0	38
合計	147	59	19	0	19	0	10	254	7	0	0	2	0	0	2	6	0	17	19	1	8	0	28	299
%	49.2	19.7	6.4	–	6.4	–	3.3	84.9	2.3	–	–	0.7	–	–	0.7	2.0	–	5.7	6.4	0.3	2.7	–	9.4	100.0

Ⅴ　成果と課題

教育現場には，いろいろな課題にしっかりと向き合い，確かに子どもを成長させている教師がいる。そこには，子どもが充実した生活を送っている学校がある。そのことを知っていることは，これから教師を目指す学生にとって，自分が目指す子どもの姿を描き，目指す教師になっていくために前進する大きな力となる。

本年度も，本講座に参加した学生の満足度は高かった。参加者アンケートの自由記述欄からも，教師を目指して前向きに取り組もうとする学生の熱い思いを読み取ることができた。お願いした講師の方々も，「これからの学校を託していく人たちのために，私にできることであれば協力します」と，短い時間の中での運営を熟考し，教材をしっかりと準備した講座運営をしてくださった。そのことが，学生の心を引きつけている。講師の方々の広く温かいお気持ちに改めて感謝を申し上げる。学生の声を大切にして引き続き本講座の充実に取り組んでいきたい。

○講座の開催時期

今年の講座は，５月～８月に４回，12月～２月に３回と，前半と後半に分けて計７回の開催をした。前半の講座は，４年生の学生を受講対象の中心においた。12月からの後半の講座は，３年生を受講対象に加えて取り組んだ。教職ガイダンスでの案内，各学部掲示板へのポスター掲示，教師教育開発センターホームページへの掲載，岡大教職ナビでの情報発信等で広報を進めた。さらに，教職相談室に来室する３年生に講座を紹介して，友人への呼びかけも依頼した。本年度第５回講座の参加者は，３年生が９割を占めた。昨年の後半３回の講座でも，３年生の割合は８～９割であり，後半講座が３年生を中心としたものになることは，定着しつつある。しかし，４月から学校現場に立つ４年生にこそ聞いて欲しい内容も盛り込んで講座を計画している。この講座の開催情報を入手するきっかけとして一番多いのが，「教職相談室での情報」であるが，採用試験を終え卒業研究に取り組んでいる４年生が，この時期教職相談室を訪れる機会は少ない。研究室への呼びかけなど４年生への広報の仕方を，さらに工夫していきたい。

○講座の開催時刻

本年度は，講座の開催を通常の授業があまり設定されていない水曜午後に固定して実施した。そのことで学生が参加しやすい面もあった。しかし，集中講義や実習の事前事後指導なども計画されることがあり，ある特定のコースの学生が参加できないということもあった。また2016年４月から，岡山大学では，60分授業・クオーター制が開始される。授業の単位時間が60分となり開講授業のコマ数も増加すると予想される。それに伴って，120分の教師力養成講座を実施できる曜日と時刻とを見つけながら，講座を実施していくことになる。次年度の検討課題の一つである。

○講座に参加できなかった学生への対応

これまでの講座の内容については，講師の先生のご厚意によりＤＶＤとして学生に視聴できるようにしている。教育実習を始め多くの履修科目の都合で講座に参加できなかった学生には，これをさらに活用して，学びの場を広げていきたい。

○授業化に向けて

岡山大学では，教育学部を含め８学部が教職課程認定を受けており，毎年400名を超える学生が教員

免許を取得している。そうした学生に実践的指導力を確かに身につけさせるために，岡山大学では，「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネージメント力」をバランスよく身につけることが「教育実践力」であると描いて，指導を進めている。これらの力を育成するために教育現場で十分な体験を行うことは，時間的にも限界がある。「教師力養成講座」は，それを補足する取組である。

現在の運営は，教職相談室が中心になって単年度ごとに計画している。学生により確かな実践的指導力を身につけさせるためには，長期的な視野も必要となる。その一つとして，本講座の授業化への移行の可能性を探っている。

2014年度，2015年度には，文部科学省の調査研究事業を受け，訪問調査，講座参加学生に対しての本講座の運営に関するアンケート調査等を進めてきた。2016年度には，120分講座の設定方法，年間講師の選定，対象とする学生の範囲等を検討しながら，本講座の授業化の可能性を探っていく。その中で，高年次教養教育科目としての授業化に向けた新たな試みにも取り組んでいく。

Ⅵ　終わりに

教師力養成講座も７年目を迎えた。各回の講座において，学校現場で活躍する教員の姿や熱い思いが確かに学生に届いていることを実感している。本講座が，学校現場に出て自分の力を発揮するための一助となれば，うれしい限りである。

本年度も，岡山県教育委員会，岡山市教育委員会のご協力をいただき，講座を実施することができた。また，高塚センター長を始めとした教師教育開発センターの諸先生方・事務スタッフの方々からもたくさんのご助言とご支援をいただいた。

関係の皆様に，心から感謝申し上げる。

参考・引用文献

◆「教員採用数はこう動く」山崎弘敏
（「教職課程」2015年12月号）
◆「2014年度教師力養成講座」の概要
―実践的指導力を有する教師の育成のために―」
（2015岡山大学教師教育センター紀要第５号）

Title : Outline of "A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers - Academic year 2015"
Subtitle : To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers
Author : Mikio BUTO※1, Satomi KOCHI※1, Seitaro KOBAYASHI※1

Keywords : the specific examples of the efficient approach to the problems worrying teachers,
developing the practical leadership skills, the progress of our management plan for the future

※1　Center for Teacher Education and Development, Okayama University

【原　　著】

教職志望学生の指導のあり方（８）
―教職相談室の利用の実態から―

河内　智美　武藤　幹夫　小林　清太郎

Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers（８）
Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used

Satomi KOCHI,　Mikio BUTO,　Seitaro KOBAYASHI

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要　第6号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.133-139

原　著　　【実践報告】

教職志望学生の指導のあり方（８）

―教職相談室の利用の実態から―

河内　智美※1　武藤　幹夫※1　小林　清太郎※1

教職相談室では，主に教職志望の学生を対象に教員採用試験に向けた指導を中心とした様々な相談活動を行っている。そして，相談活動全般を通して，教師としての自覚や情熱を高めたり教育観を形成したりすることに力を注いでいる。今年度は，相談室の利用希望者が多い５月から８月までの間，三人体制の日を週に２回設けることで相談の枠を増やし，指導体制の充実を図ることができた。その結果，４月から11月までの利用者数が，過去最高だった昨年度を上回るとともに，これまで予約がとれず「見学」として対応せざるをえなかった相談の質が大幅に改善された。

学生の利用状況を見ると，これまでと同様に，教員採用試験に最終合格した学生とそれ以外の学生とでは，教職相談室の利用回数・利用開始月に大きな差が見られた。

キーワード：教職相談室，指導体制の充実，利用回数・利用開始月

※１　岡山大学教師教育開発センター

Ⅰ　本年度の取組

１　取組の内容

教職相談室の役割は，単に教員採用試験に合格するための指導を行うことではなく，教師としての志や熱い思い，教育に対する見方・考え方を育て，採用後も学び続け成長していく教師としての資質の基盤を養うことである。したがって，次の①～⑤の取組を通して教師への夢をふくらませたり，自分はどんな教師になれそうかと自分のよさを見つめたり，具体的な指導のあり方やその意義を考えたりすることができるよう，学生一人一人の特性に合わせた対話を重視した指導を行っている。

① 教員採用試験に向けての勉強方法についての相談対応
② 教職という仕事全般についての相談対応
③ 教師力養成講座の開催とＤＶＤ視聴対応
④ 学校支援ボランティアについての相談対応
⑤ 教員採用試験に向けての個別的・具体的な指導
　ア　小論文
　イ　個人面接
　ウ　集団討論
　エ　模擬授業
　オ　ロールプレイングや場面指導

教員採用試験の合格をゴールと考えるのではなく，その先を見据えて夢や目標をもち，自分を磨いていくことが大切である。そこで，教職相談室では，過去の「教師力養成講座」のＤＶＤを視聴し各分野で実績をもっておられる講師の先生の講話を聴いたり，一次試験にはない「小論文」を書いたりすることから取組を始めている。教員採用試験に向けた指導を求めて訪れる学生に対しては，最初に，教師としての情熱をもち，思いや考えを確かなものにしていく重要性について説明する。説明の中で，ＤＶＤの視聴や小論文の作成は確かな教育観を養うために大変重要なことであるという取組の意義について十分な理解を図り，学びをスタートさせている。また，指導全般を通して，学生一人一人が自分を見つめ直し，自分の特性やよさをしっかり把握して，自信をもって教員採用試験に立ち向かっていけるような支援を大切にしている。

２　指導体制の充実

平成25年７月から教員が１名増員され，月曜日と金曜日の午後２時から午後５時までの週６時間の勤務となった。また，平成26年度は，その勤務時間が延長され，午前10時から午後５時までの週10時間に増えた。それでも特に５月から８月の予約はすぐにいっぱいとなり，希望に応じにくい状況は続いた。

そこで，本年度は，週２日勤務の教員の勤務時期を利用者が多い５～８月期にシフトし，利用枠を増やした。また，新たに教師教育開発センター他部門の教員の兼務体制も敷かれ，年間を通じた二人体制を維持するとともに，５～８月期には週２日の三人体制を確立することができた。その結果，これまで予約がとれず「見学」として対応せざるをえなかった学生への指導の質の改善を図ることができた。

Ⅱ　教職相談室の利用者数の状況

表１・図１は，平成17年４月から平成27年11月までの利用者数の推移である。平成17年度から平成22年度までは，年間利用延べ人数が増加し続けてきた。しかし，平成23年度は平成22年度と比較して減少している。これは，毎年４月に教職相談室が指導している教採自主講座の「小論文の書き方」と「面接や模擬授業の受け方」の開講日が，平成23年度は他の講義や教採説明会と重なり，受講生が少なくなったためと考えられる。平成24年度以降は重複することがないように設定して開催することができたため，増加傾向が続いている。特に，平成26年７月は，月別の集計においてはこれまでで最多の1,000人を超える利用者となった。本年度前期において，指導体制が充実したにもかかわらず利用者数が伸びなかったのは，小論文の指導において利用者のカウントの方法を一部変更したことによる。また，これまでは予約の希望に添えず「見学」として対応した学生の数も利用者数に多く含まれていた。本年度は利用枠の増大により，そうした「見学」対応が大きく減少したため，利用者数は伸びなかったものの，数には表れていない指導の質の向上を図ることができた。

表２は，前年12月から翌年11月までの年間利用延べ人数の集計表である。教員採用試験に向けて多くの学生が来室し始めるのが12月であり，多くの自治体の合格発表が終わり学生が来なくなるのが翌年11月である。そのため，前年の12月から翌年の11月までの集計表では，同じ学生が利用し始めてから利用し終わるまでの期間を通しての年間利用延べ人数を比較することができる。平成26年12月から平成27年11月までの年間利用延べ人数は　5,529人であり、前年の同時期の利用者数と比較すると，172人増加した。

表３は，平成26年12月から平成27年11月までの利用者延べ人数（学生所属別）である。教職相談室の利用者の多くは教育学部生であるが，前々年の実績と比較して477人増加したものの前年実績より179人減少した。これは前述のカウントの方法の変更によるものと思われる。また，年間利用延べ人数5,529人の内，課程認定学部生は388人で，前年に比べて95人，割合にして1.5％増加した。今後も課程認定学部生の利用を増やすための工夫が必要である。さらに，教育学研究科の学生が154人，割合にして2.6％，養護教諭特別別科の学生が79人，割合にして1.2％増加した。

表４は，平成26年12月から平成27年11月までの教職相談室利用内訳である。「Ａ．小論文」は前述のとおりカウントの方法を変更したことにより，前年実績に比べて減少した。また，「Ｃ．個人集団面接」は前年実績より691人増加した。ところが，「Ｄ．集団討論」は前年と比較して237人減少した。この期の学生は予約がとりやすくなったこともあり，一人で来室したり少人数で来室したりするケースが多く，そのことが「Ｃ．個人・集団面接」の増加，「Ｄ．集団討論」の減少といった数値に表れたのではないかと思われる。

次に，主な項目の月別利用者数を詳しく見ると，「A．小論文」は１月から５月に，「B．ＤＶＤの視聴」は，１月から４月に集中している。これは，１月の「教職ガイダンス」で，早い時期に小論文を書く練習をしたりＤＶＤを視聴したりすることの意義について説明したことが大きくかかわっていると思われる。一方，「C．個人・集団面接」は少し遅れて４月から８月に，次いで「D．集団討論」は５月から８月に多く取り組まれている。また，「E．模擬授業」は，７月と８月に集中している。これは，一次試験・二次試験の内容に合わせたニーズによるものと思われる。また，例年最も利用者が多い５月から８月は週２日の教員三人体制を確立したため，個人面接などのニーズにかなり応えることができたことも反映されていると考える。

表１ 「教職相談室利用者数の推移」

単位：人

	４月	５月	６月	７月	８月	９月	10月	11月	12月	１月	２月	３月	合計
17年度	104	184	168	195	267	29	81	46	33	17	31	23	1178 (146)
18年度	134	213	193	205	174	24	87	37	25	37	42	49	1220 (184)
19年度	196	230	222	222	278	21	61	30	23	31	27	36	1377 (182)
20年度	209	539	387	539	430	37	148	88	104	90	86	113	2770 (408)
21年度	305	479	496	623	421	66	176	106	99	154	152	126	3203 (448)
22年度	731	710	556	711	501	87	261	155	230	293	217	141	4593 (477)
23年度	359	596	458	505	526	99	200	106	165	266	257	164	3701 (470)
24年度	772	650	495	654	414	59	195	98	148	127	140	144	3896 (506)
25年度	654	743	461	802	772	89	194	88	240	345	180	201	4769 (527)
26年度	739	782	622	1019	862	70	215	82	187	250	358	331	5517 (520)
27年度	834 (282)	696 (220)	700 (196)	889 (222)	852 (195)	159 (35)	148 (92)	125 (38)					4403 (385)

＊注：かっこ内は実人数である。

図１ 「教職相談室利用者の年度別比較」

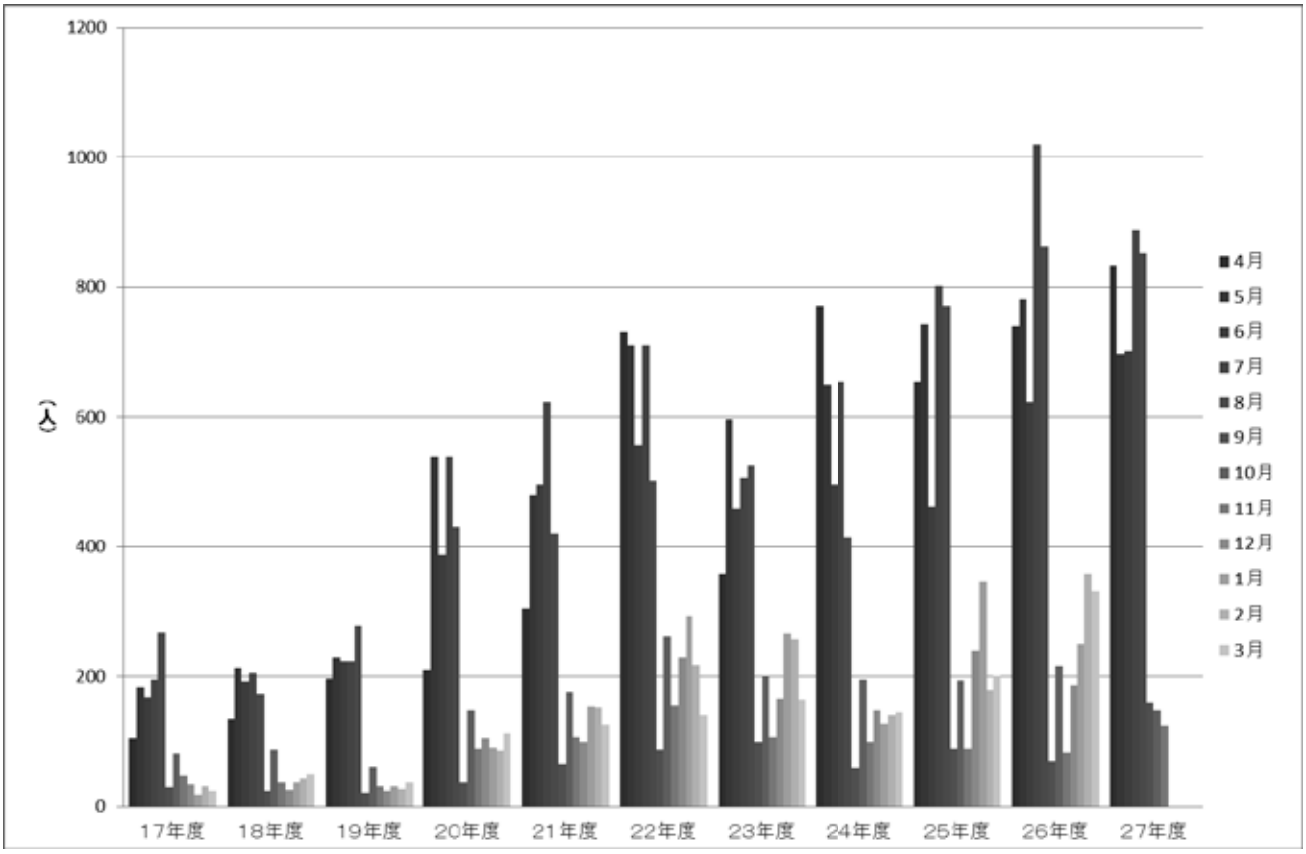


表２　「前年12月から翌年11月までの利用者数の推移」

単位：人

	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	合計
H17.12 ～ H18.11	33	17	31	23	134	213	193	205	174	24	87	37	1171 (177)
H18.12 ～ H19.11	25	37	42	49	196	230	222	222	278	21	61	30	1413 (170)
H19.12 ～ H20.11	23	31	27	36	209	539	387	539	430	37	148	88	2494 (358)
H20.12 ～ H21.11	104	90	86	113	305	479	496	623	421	66	176	106	3065 (459)
H21.12 ～ H22.11	99	154	152	126	731	710	556	711	501	87	261	155	4243 (455)
H22.12 ～ H23.11	230	293	217	141	359	596	458	505	526	99	200	106	3730 (443)
H23.12 ～ H24.11	165	266	257	164	772	650	495	654	414	59	195	98	4189 (554)
H24.12 ～ H25.11	148	127	140	144	654	743	461	802	772	89	194	88	4362 (464)
H25.12 ～ H26.11	240	345	180	201	739	782	622	1019	862	70	215	82	5357 (514)
H26.12 ～ H27.11	187	250	358	331	834	696	700	889	852	159	148	125	5529 (540)

＊注：かっこ内は実人数である。

表３　「平成26年12月から平成27年11月までの利用者数（学生所属別）」

	教育学部	教育学研究科	別科	特専	課程認定学部								課程認定大学院				卒業生・その他				計（教育学部・教育学研究科以外）	合計
					文学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	環境理工学部	農学部	マッチングプログラムコース	計	自然科学研究科	社会文化科学博士前期	環境生命科学	計	教育学部	教育学研究科	その他	計		
12月	124 (205)	3 (6)	11 (0)	2 (0)	25 (9)	0 (0)	0 (0)	14 (8)	0 (5)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	40 (22)	6 (4)	0 (0)	1 (2)	7 (6)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (1)	60 (29)	187 (240)
1月	194 (309)	3 (1)	6 (1)	0 (0)	31 (13)	0 (0)	1 (0)	6 (2)	0 (1)	0 (0)	1 (3)	0 (0)	39 (19)	7 (9)	0 (0)	1 (6)	8 (15)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	53 (35)	250 (345)
2月	294 (155)	3 (7)	7 (0)	0 (0)	29 (2)	0 (0)	4 (0)	6 (5)	1 (4)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	41 (11)	8 (4)	0 (0)	4 (3)	12 (7)	0 (0)	0 (0)	1 (0)	1 (0)	61 (18)	358 (180)
3月	229 (159)	1 (14)	28 (1)	5 (0)	29 (8)	3 (0)	5 (0)	14 (3)	0 (6)	0 (2)	2 (0)	0 (1)	53 (20)	8 (5)	0 (0)	5 (0)	13 (5)	0 (2)	0 (0)	2 (0)	2 (2)	101 (28)	331 (201)
4月	600 (618)	45 (30)	89 (45)	0 (3)	53 (9)	7 (0)	1 (0)	6 (7)	1 (8)	0 (3)	3 (6)	0 (0)	71 (33)	15 (2)	0 (0)	0 (2)	15 (4)	2 (6)	0 (0)	12 (0)	14 (6)	189 (91)	834 (739)
5月	476 (599)	56 (49)	100 (87)	0 (5)	31 (14)	2 (0)	0 (0)	3 (11)	0 (4)	0 (0)	0 (5)	0 (0)	36 (34)	17 (3)	1 (0)	1 (4)	19 (7)	2 (1)	3 (0)	4 (0)	9 (1)	164 (134)	696 (782)
6月	522 (535)	86 (15)	55 (49)	1 (1)	9 (3)	0 (0)	0 (0)	4 (1)	0 (0)	1 (0)	0 (1)	0 (2)	14 (7)	7 (8)	1 (0)	0 (4)	8 (12)	0 (3)	2 (0)	12 (0)	14 (3)	92 (72)	700 (622)
7月	645 (806)	83 (44)	93 (110)	0 (8)	24 (9)	0 (0)	0 (0)	18 (9)	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (2)	42 (21)	3 (11)	1 (6)	0 (11)	4 (28)	0 (2)	2 (0)	20 (0)	22 (2)	161 (169)	889 (1019)
8月	686 (689)	72 (58)	40 (55)	0 (5)	23 (19)	0 (0)	0 (0)	5 (8)	0 (0)	0 (0)	0 (5)	0 (2)	28 (34)	2 (5)	0 (0)	0 (7)	2 (12)	10 (7)	3 (2)	11 (0)	24 (9)	94 (115)	852 (862)
9月	118 (34)	30 (7)	5 (8)	0 (2)	4 (7)	0 (0)	0 (2)	0 (4)	0 (0)	0 (0)	0 (2)	0 (0)	4 (15)	2 (2)	0 (0)	0 (2)	2 (4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	11 (29)	159 (70)
10月	116 (143)	14 (11)	6 (4)	0 (11)	6 (22)	0 (2)	0 (0)	1 (17)	1 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	8 (42)	1 (1)	0 (0)	0 (1)	1 (2)	1 (1)	0 (0)	2 (1)	3 (2)	18 (61)	148 (215)
11月	109 (40)	2 (2)	2 (3)	0 (2)	9 (24)	0 (0)	0 (0)	3 (9)	0 (0)	0 (0)	0 (2)	0 (0)	12 (35)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	14 (40)	125 (82)
合計	4113 (4292)	398 (244)	442 (363)	8 (37)	273 (139)	12 (2)	11 (2)	80 (84)	3 (29)	1 (5)	8 (25)	0 (7)	388 (293)	76 (54)	3 (6)	12 (42)	91 (102)	15 (22)	10 (3)	64 (1)	89 (26)	1018 (821)	5529 (5357)

＊注：かっこ内は前年実績である。

表４　「平成26年12月から平成27年11月までの教職相談室利用内訳」

単位：人

項目 ＼ 月		12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	計
1. 教師としての自覚や使命感に関すること	A. 小論文	52 (70)	102 (178)	178 (122)	184 (113)	220 (330)	139 (296)	41 (58)	44 (53)	95 (100)	15 (10)	4 (11)	11 (18)	1085 (1359)
	B. DVD視聴	13 (14)	31 (55)	77 (37)	83 (55)	50 (71)	0 (25)	5 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (10)	0 (17)	10 (11)	269 (295)
2. 教員採用試験に関すること	C. 個人・集団面接	16 (3)	14 (1)	7 (0)	24 (0)	435 (173)	226 (120)	407 (294)	416 (385)	240 (210)	67 (8)	22 (24)	63 (28)	1937 (1246)
	D. 集団討論	38 (78)	56 (86)	64 (0)	24 (0)	41 (111)	201 (248)	229 (253)	295 (420)	149 (163)	35 (11)	37 (40)	7 (3)	1176 (1413)
	E. 模擬授業	3 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (0)	112 (131)	327 (361)	22 (3)	0 (3)	9 (2)	476 (501)
	F. 情報・資料提供等	42 (57)	27 (17)	21 (15)	9 (15)	42 (47)	60 (71)	9 (15)	18 (29)	22 (26)	3 (13)	5 (22)	8 (7)	266 (334)
小　計		164 (222)	230 (338)	347 (174)	324 (183)	788 (732)	626 (760)	694 (620)	885 (1018)	833 (860)	142 (55)	68 (117)	108 (69)	5209 (5148)
3. 講師採用に関すること		2 (4)	3 (2)	0 (2)	2 (4)	0 (2)	4 (11)	1 (1)	0 (0)	5 (0)	4 (5)	1 (7)	0 (2)	22 (40)
4. 進路に関すること		21 (13)	15 (4)	10 (3)	4 (7)	45 (5)	65 (11)	5 (1)	4 (0)	13 (2)	13 (10)	78 (91)	17 (11)	290 (158)
5. 学校教育に関すること		0 (1)	2 (1)	1 (1)	1 (7)	1 (0)	1 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (0)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	8 (11)
合　計		187 (240)	250 (345)	358 (180)	331 (201)	834 (739)	696 (782)	700 (622)	889 (1019)	852 (862)	159 (70)	148 (215)	125 (82)	5529 (5357)

＊注：かっこ内は前年実績である。

Ⅲ　教職相談室の利用回数・利用開始月と教員採用試験の合否結果

「教職相談室を利用した回数」及び「教職相談室を利用し始めた月」と「教員採用試験における合否の結果」について比較する。

１　分析の対象

（１）分析対象期間

平成26年４月１日から平成27年11月30日までの20か月間を分析の対象とした。その理由は，学生が教職相談室を利用し始めるきっかけの多くが12月初旬に開催される「教職ガイダンス」であるが，３年生になってすぐの４月に来室したり，実習前の９月・10月に来室したりする学生が徐々に増えてきているからである。また，その期間の利用回数も総利用回数としてカウントした方が統計上正確な数字となるからである。

（２）分析対象者

上記分析対象期間に教職相談室を利用した学生の中から，１年生，２年生，３年生などの教員採用試験を受けていない者，試験結果の合否が不明である者を除いた245人と，教職相談室を利用せずに教員採用試験を受けた31人を加えた276人を調査対象者とした。

（３）分類

276人の内，教員採用試験に最終的に合格した156人を「２次合格」群，１次試験に合格したが２次以降の試験には合格しなかった52人を「１次合格」群，１次試験に合格しなかった68人を「不合格」群と分類した。なお，複数の地域で受験した学生については，最も結果の良かったものをその学生の最終結果として採用した。

表５「教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否結果その１」

単位：人

利用回数（回）	２次合格	１次合格	不合格	合　計
0	3	7	21	31
1	4	1	7	12
2	4	4	2	10
3	4	3	4	11
4	4	3	3	10
5	1	1	2	4
6	1	1	4	6
7	4	3	6	13
8	3		3	6
9	2	1		3
10	4	2	2	8
11	4		1	5
12	5	2	2	9
13	4	2	1	7
14	8	1	2	11
15	4	2	1	7
16	5	2		7
17	2	1		3
18	8	1		9
19	2			2
20	3	1		4
21	6	2		8
22	2		1	3
23	6			6
24	5		1	6
25	4		1	5
26	4			4
27	2		1	3
28	2		1	3
29	5	1		6
30	1	1		2
31	3	1		4
32	3	1		4
33	6		1	7
34	1	1		2
35	4	1		5
36	1	3		4
37	1			1
38	2			2
39				
40	1		1	2
41				
42	5			5
43				
44				
45	1			1
46	1			1
47	1			1
48				
49		1		1
50	1	1		2
51	2	1		3
52				
53	1			1
54				
55				
56				
57	1			1
58	1			1
59				
60	1			1
61				
62				
63				
64	1			1
76	1			1
96	1			1
合計人数	156	52	68	276
平均回数（回）	22.3	14.7	6.5	17.0

２　教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否結果

表５は，教職相談室の利用回数ごとの教員採用試験合否結果を示したものである。一番多い利用は96回に上っている。一人あたりの教職相談室の平均利用回数は，２次合格群は22.3回，１次合格群は14.7回，不合格群は6.5回，全体の平均は17.0回であった。各群の利用回数を比較すると，２次合格群は１次合格群の約1.5倍，不合格群の約3.4倍であり，１次合格群と不合格群の比較においても，１次合格群は不合格群の約2.3倍と大きな差が見て取れる。

「利用回数」と「合否」との関連の傾向をつかみやすくするために，利用回数５回ごとに人数とその割合をまとめたのが表６である。表６から分かることは，２次合格群では11回～15回，16～20回，21～25回の利用者が多く，２次合格者全体の半数近くを占めているということである。それに比べて１次合格群では１～５回の利用者が最も多く，１次合格者全体の23.1％であり，１次合格群は０～10回の利用が約半数を占める。不合格群を見ると，全く利用し

ていない者が全体の30.9％と最も多く，次いで１～５回の利用者が26.5％となっている。

また，２次合格に至らなかった学生と２次合格群の学生とを比べると，10回以内の利用と21回以上の利用で大きな差があることが分かる。利用回数21回以上の学生の２次合格者が78.6％であるのに対して，利用回数10回以下の学生の２次合格者は29.8％になっている。このことから，２次合格に至るには「教職相談室を20回以上利用することが望ましい」という効果的な利用回数の目安が見えてくる。できるだけ多くの学生の教職相談室の利用回数を20回以上に上げるようにしたい。

表６　「教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否結果その２」

合否	平均利用回数(回)		教職相談室利用回数ごとの人数															計
			0回	1～5回	6～10回	11～15回	16～20回	21～25回	26～30回	31～35回	36～40回	41～45回	46～50回	51～55回	56～60回	61～65回	66～回	
2次合格	22.3	人	3	17	14	25	20	23	14	17	5	6	3	3	3	1	2	156
		%	1.9	10.9	9.0	16.0	12.8	14.8	9.0	10.9	3.2	3.9	1.9	1.9	1.9	0.6	1.3	100
1次合格	14.7	人	7	12	7	7	5	2	2	4	3		2	1				52
		%	13.5	23.1	13.5	13.5	9.6	3.8	3.8	7.7	5.8		3.8	1. 9				100
不合格	6.5	人	21	18	15	7		3	2	1	1							68
		%	30.9	26.5	22.0	10.3		4.4	2.9	1.5	1. 5							100
全体	17.0	人	31	47	36	39	25	28	18	22	9	6	5	4	3	1	2	276
		%	11.2	17.0	13.0	14.1	9.1	10.2	6.5	8.0	3.3	2.2	1.8	1.4	1.1	0.4	0.7	100

３　教職相談室の利用開始月と教員採用試験の合否

教職相談室を利用した学生の内，教員採用試験の合否が確認できた245人の利用開始月と合否の結果を示したものが表７である。平成26年４月から11月の間に教職相談室を利用し始めた38人の内30人（78.9％）が２次合格を果たしており，３人（7.9％）が１次合格，５人（13.2％）が不合格となっている。また，２次合格に至らなかった学生と２次合格群の学生とを比べると，３月と４月の境で差が見えてくる。３月までに利用した学生の69.3％が２次合格を果たしており，４月から利用した学生の51.9％が２次合格に至らなかった。このことから，２次合格に至るには「３月までに教職相談室の利用を始めることが望ましい」という効果的な利用開始時期の目安も見えてくる。これは，３月までに来室すればじっくり小論文に取り組ませたり，教師力養成講座のＤＶＤを視聴させたりしながら，教育観を養うことができることによるものと思われる。

以上のようなことから，３年生を対象とした「教職ガイダンス」等を利用して，できるだけ早く教職相談室を利用するよう呼びかけていきたい。

表７　「教職相談室の利用開始月と教員採用試験の合否結果」

利用開始月	２次合格		１次合格		不合格		合計	
	人	%	人	%	人	%	人	%
平成26年4月～11月	30	78.9	3	7.9	5	13.2	38	100
12月	31	67.4	9	19.6	6	13.0	46	100
平成27年１月	27	64.3	11	26.2	4	9.5	42	100
2月	17	63.0	7	25.9	3	11.1	27	100
3月	10	76.9			3	23.1	13	100
4月	34	47.2	15	20.8	23	32.0	72	100
5月	1	50.0			1	50.0	2	100
6月	1	50.0			1	50.0	2	100
7月					1	100.0	1	100
8月	2	100.0					2	100
9月								
合　計	153	62.4	45	18.4	47	19.2	245	100

Ⅳ　まとめと今後の取組

「Ⅲ　教職相談室の利用回数・利用開始月と教員採用試験の合否」で述べたとおり，教職相談室の利用が学生の採用試験合格への力になっている。「多く利用すること」「早くから利用すること」の重要性を学生にしっかりアナウンスすることが大切であり，アナウンスの内容・方法を今後も改善し，充実させていかなければならない。

アナウンスの絶好の機会が「教職ガイダンス」である。現在，教育学部の就職・学生委員会と連携して教職ガイダンスを開催することができるようになっている。ガイダンスの開催に向けて就職・学生委員会正副委員長・事務職員・教職相談室教員が月１回「教職懇談会」を設け，細かい連絡・相談・調整を行っている。その懇談の場で教職ガイダンスの充実を目指して，学生と教職相談室をつなぐ取組も綿密に協議している。本年度は，３年生・院生対象のガイダンスを３回に増やし，ワークを取り入れるなど内容の改善も図られたが，参加者数が少なく，多くの学生に教職相談室の利用を呼びかけることができなかった。今後も就職・学生委員会との連携を大切にし，協働で教職ガイダンスの充実に努めていきたい。そのことが，教職相談室の充実・発展につながるものと考える。

また，表７を見ると，教職相談室を利用して２次合格を果たした者は153人で，利用者全体の62.4％に上っていることが分かる。これを昨年度の同様の調査結果と比較すると，5.7％の上昇，一昨年度より８％の上昇となっている。ただし，この調査は合否が分かった者のみ対象としているので，正確な数値とは若干異なる。合格率が上昇傾向となった大きな要因としては，「Ⅰ　本年度の取組　２　指導体制の充実」で述べたとおり，年間を通じた二人体制，５～８月期は週２日の三人体制を確立することができたことが考えられる。このことにより，学生の相談ニーズに応じやすくなり，学生一人一人に手厚く指導できやすくなった。今後も指導体制の充実は大きな課題であり，様々な工夫を凝らしながら改善を図っていきたい。

ともあれ，一番重要な課題は教職相談室の指導内容の向上である。「Ⅰ　本年度の取組　１　取組の内容」でも述べたが，学生一人一人が教師としての情熱をもち，教育観を確立していくことができるような指導が何より求められる。今後も学生が自ら考えを深め，大切なものをつかみとっていくことができるような指導に徹していきたい。特に「小論文」の添削を通して教師としての自覚や心構え，意欲や情熱を高め，教育内容や方法を具体的に描くことができるようにしていきたい。また，教師力養成講座のＤＶＤを視聴することも有意義であり，教師力養成講座の内容の充実を図ることが重要である。こうした取組を充実させようと考えると，学生の教職相談室利用開始時期がポイントとなる。一次試験が目前に迫り，その対応をせざるをえない時期からのスタートでは，教育の根幹となる部分の育成は難しい。そういった面からも，できるだけ早い時期からの利用を促すことが指導内容の向上につながってくる。

冒頭でも述べたが，教員採用試験の合格はゴールではなく，スタートである。学生が教師として力強くスタートを切り，自ら伸びていく資質を養う支援が行えるよう今後とも努めていきたい。

Title：Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (8)
Subtitle：Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used

Satomi KOCHI※1, Mikio BUTO※1, Seitaro KOBAYASHI※1

Keyword：Teaching Profession Consultation Office,　improve the guidance system,
visit frequency・visit start month

※1　Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---

【原　　著】

学生との協働によるスクールボランティア推進支援に関する実践的考察

佐藤　大介　山根　文男　江木　英二　曽田　佳代子
近藤　弘行　後藤　大輔

A Practical Study on School Volunteer Promotion Supports in cooperation with Student Staffs

Daisuke SATOH, Fumio YAMANE, Eiji EGI, Kayoko SODA, Hiroyuki KONDOH,
Daisuke GOTOH

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.140-149

【実践報告】

原　著

学生との協働によるスクールボランティア推進支援に関する実践的考察

佐藤　大介※1　山根　文男※2　江木　英二※2　曽田　佳代子※2　近藤　弘行※2　後藤　大輔※2

2013年10月よりスクールボランティアビューローに「学生スタッフ制度」を新たに設け，活動開始後２年が経過した。その間，学生スタッフと大学教職員が協働し，スクールボランティアフェアの開催，スクールボランティア活動事例集の作成･編集･発行と各教育委員会等への配布，スクールボランティアツアーの実施等様々な学生目線のスクールボランティア推進支援事業に取り組んできた。それぞれの事業では，学生スタッフが学生らしい工夫を随所に凝らしており，企画・準備から実施・反省に至るまで多大な尽力・努力をした。これらの活動を通して，スクールボランティア活動に参加しようと思っている学生やなかなか一歩が踏み出せない学生に対する啓発活動として大変効果的な事業であったことは成果と言えるが，学生の参加減少や学生への周知の難しさ，また，学生スタッフのなり手不足や大学教職員からの学生への働きかけの重要性など課題も残っている。

キーワード：学生スタッフ制度，スクールボランティアフェア，スクールボランティア活動事例集，
スクールボランティアツアー

※１　岡山大学 地域総合研究センター
※２　岡山大学 教師教育開発センター

Ⅰ　はじめに

岡山大学教師教育開発センターには学校支援ボランティアや学習支援ボランティア等の窓口機能を果たす「スクールボランティアビューロー」があり，2013年10月に新たに「学生スタッフ制度」を設けた。本制度については佐藤ら（2015）で概観し，活動としてスクールボランティアフェアの開催について紹介している。その後制度開始より２年が経過しようとしている。その間，学生スタッフが中心となり，スクールボランティアフェアの他にも，スクールボランティア活動事例集の原稿作成・編集・発行および各教育委員会等への配布，スクールボランティアツアーの企画・実施等，大学生が積極的にスクールボランティア活動に取り組むことができる，または取り組みやすくなるような環境作りに取り組んできた。

こうしたスクールボランティア推進のための多大な貢献を果たしてくれている学生スタッフ制度であるが，課題も明らかとなってきている。

そこで，本論では，学生スタッフと大学教職員の協働によるスクールボランティア推進支援の内容について報告すると共に，その成果と課題について考察する。

Ⅱ　学生スタッフによるスクールボランティア推進支援活動

１　岡山大学スクールボランティアフェア

スクールボランティアフェアは，2014年４月５日（土）13:30～17:30に「岡山大学スクールボランティアフェア2014」（以下，「SVF2014」という。）を，2015年４月29日（水・祝）12：30～17：00に「岡山大学スクールボランティアフェア2015」（以下，「SVF2015」という。）（※１）をそれぞれ岡山大学創立五十周年記念館で開催した。フェアの開催主旨は，岡山県内の大学・短期大学・専門学校の学生が，地域の学校園や社会教育施設等において，教育支援に関わるボランティア活動に積極的に取り組むことができるよう，学生と各ブース出展者との直接交流・対話が可能となる場を提供することを目的としている。そのため，教育委員会や学校，社会教育施設等の担当者へ参加の呼びかけを行った。また，フェアの対象者について，SVF2014は岡山大学の学生に限定していたが，SVF2015は他大学の学生も広く受け入れ・広報を行い，参加対象者の拡大を図った。フェアでは学生スタッフが毎年様々な内容を企画し実施している。

（1）岡山大学スクールボランティアフェア2014

SVF2014は,「開会･全体オリエンテーション」,「オクラホマミキサートークセッション」,「教育委員会PRタイム」を企画した。

全体オリエンテーションでは，本イベントの趣旨や出展ブースの回り方について説明を学生スタッフが行った。

「オクラホマミキサートークセッション」(写真１)では，フォークダンスのように内円と外円を参加者で作り，音楽が鳴っている間外円の学生は時計回りに移動し，音楽が止まったところで正面にいる学生とトークテーマに合わせて交流をするものである。学生スタッフはトークテーマを何度も議論を重ねながら準備をし，ボランティア活動の経験者であれば経験を通じて語ることができる話題を，未経験者であればこれから始めるにあたっての期待や不安などをそれぞれの立場で意見交換ができるように工夫した。また，ブース出展者にも活動の紹介をこのトークセッションで行い，その後にブースまで学生に来てもらう紹介の場として参加してもらった。「教育委員会PRタイム」では，出展ブース代表者がパソコンのスライドや配布資料など一切使用せず，マイク一本で90秒間活動の紹介・PRをしてもらった。ブースとしては，以下の12件の出展があった。

01「教師への道」インターンシップ事業（岡山県教育庁高校教育課）
02学習支援ボランティア(岡山県教育庁生涯学習課)
03学生ボランティア養成講座(岡山県生涯学習センター)
04野外体験ボランティア 閑谷グリーンズ(岡山県青少年教育センター閑谷学校)
05岡山市学校支援ボランティア(岡山市教育委員会)
06学校支援ボランティア(岡山市立岡山中央中学校)
07学校支援ボランティア(岡山市立岡北中学校)
08倉敷市学校支援ボランティア(倉敷市教育委員会)
09総社市学校支援ボランティア(総社市教育委員会)
10瀬戸内市学習支援ボランティア(瀬戸内市教育委員会)
11赤磐市学習支援ボランティア(赤磐市教育委員会)
12早島町教育支援ボランティア(早島町教育委員会)

（2）岡山大学スクールボランティアフェア2015

SVF2015の企画としては,「学生スタッフ企画『PRタイム争奪！エンパシークイズ』」のみ行った。企画を１つにした理由として，より多くのブースを参加した学生に回ってもらうことを重視したいという学生スタッフの思いがあったからである。そのため,

写真１　オクラホマミキサートークセッションの様子

写真２　エンパシークイズの様子

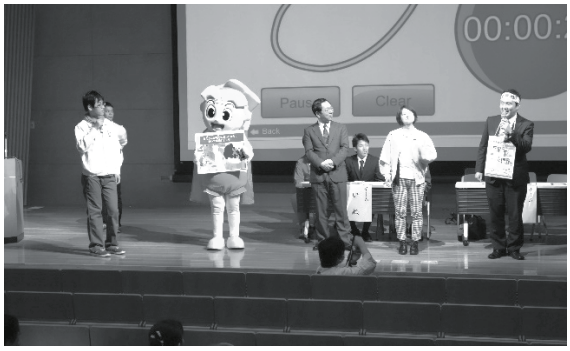


写真３　ブース出展者PRタイムの様子

写真４　出展ブースの様子

集合形式のイベントではない「スタンプラリークエスト（SQR）」や「SQR攻略ボード」といった企画をし，参加した学生がひとつでも多くのブースを回って活動の紹介・説明を聞いてもらえるよう工夫した。

「学生スタッフ企画『PRタイム争奪！エンパシークイズ』」（写真２）もねらいは同様である。どのブースを訪問するか迷っている参加学生のために，ブース出展者が学生スタッフの出題する二択クイズに挑戦し正解すればポイント獲得となり，その結果に応じて，ステージ上でのブース紹介・PRを行う時間が１ブースあたり15～60秒まで与えられるという競争型クイズゲームである。また，クイズ自体に正解はなく，選択肢に該当する場合に会場にいる参加者が拍手をし，その音の大きさを進行役である学生スタッフが判断し正解となる。クイズの内容もスクールボランティアに関連したものとなっており，例えば，「交通費が支給されなくてもボランティアに参加するか」や「ボランティア活動をするなら長期（半年以上）か，または短期（半年以下）か」などといった，ブース出展者にとっても紹介や説明時，さらには活動内容を考えていく上で参考としてもらえるような出題となるよう，学生スタッフは工夫をした。ブース担当者によるPRタイム（写真３）は，SVF2014でも実施したが，参加した学生へのアンケート結果から，出展しているブースに関心を持ったと回答したものが，「そう思う」「少しそう思う」を合わせると87％を占めており，また，「教育委員会・学校園の先生方を身近に感じたか」の質問については，89％が「そう思う」「少しそう思う」と回答していることから，参加している学生にとってブースで話を聞こうとする意欲につながるものであると考えられるため，継続して実施した。時間については出展ブース数が増加したため，統一的に90秒とせず先に述べたクイズゲームの勝敗によって時間を決める形とした。

ブースとしては，以下の22件の出展があり，SVF2014と比較すると増加した。

01国立吉備青少年自然の家法人ボランティア（吉備ウーリーズ）（国立吉備青少年自然の家）
02安全・安心教室（岡山県県民生活部くらし安全安心課）
03防犯ボランティア（ももパト隊・岡山ガーディアンズ）（岡山県警察）
04「教師への道」インターンシップ（岡山県教育庁高校教育課）
05児童生徒の学習支援ボランティア（岡山県教育庁生涯学習課）
06ぱるボランティア（岡山県生涯学習センター）
07施設ボランティア「グリーンズ」（岡山県青少年教育センター閑谷学校）
08渋川マリンズ（岡山県渋川青年の家）
09岡山市放課後子ども教室（岡山市放課後子ども教室）
10岡山市学校支援ボランティア（岡山市教育委員会）
11学校支援ボランティア（岡山市立岡山中央中学校）
12学校支援ボランティア（岡山市立岡北中学校）
13岡山市立妹尾中学校土曜受験対策勉強会（岡山市立妹尾中学校）
14学校支援ボランティア（岡山市立御津小学校）
15自然体験ボランティア（岡山市立少年自然の家）
16マッチングまでやります！ 倉敷市学校園支援ボランティア事業（倉敷市教育委員会学校教育部）
17雪舟スクールサポーター（総社市教育委員会）
18瀬戸内市学習支援ボランティア（瀬戸内市教育委員会）
19赤磐市教育委員会（赤磐市教育委員会）
20あさくち子ども応援ボランティア（浅口市教育委員会）
21はやしま学支援本部（早島町）（早島町教育委員会）
22放課後学習支援ボランティア（就実中学校）※資料配布のみ

多くのブースを学生が回りやすくするために，ブースの配置も動線を考えた配置とした（写真４）。また，スタンプを一定数集めることによって，後述する冊子「スクールボランティア活動事例集『スクールボランティアナレッジ』」と引き換えることができる「スタンプラリークエスト」というスタンプラリーを学生が考案し，図１のスタンプラリー用紙を制作してくれた。また，スタンプラリーを楽しんでもらえるよう，学生スタッフがデザインした模造紙（SQR攻略ボード）を会場の壁に貼り付け，ブースの魅力等を参加者が自由に書き込み，他の参加者はブースを回る際の口コミ交流場として利用した。

表１　スクールボランティアフェアブース出展数および参加人数

学生			大学教職員	出展		取材・その他	総参加人数
岡山大学	他大学	所属不明		ブース数	参加者数		
101（132）	5（0）	11（10）	13（12）	22（12）	55（28）	7（0）	192（182）

※数字はSVF2015。括弧内の数字はSVF2014。

（３）成果と今後の課題（※２）

２回のフェアを開催し，成果と課題がそれぞれ明らかとなった。

①学生に対する成果

・学生目線にたったスクールボランティア推進のための企画・運営となった。
・参加した学生のスクールボランティアに対する意欲向上につながった。また，これまで学生が知らなかった活動に対しても興味・関心を示すようになった。
・学生にとって各ボランティア窓口担当者を身近に感じるようになった。

②学生ボランティアを求める教育関係者（ブース出展者）に対する成果

・出展者は日頃大学生と関わる機会が少ないが，イベント（オクラホマミキサートークセッション等）を通して多くの大学生との交流を図ることで，学生の考えなどを知ることができた。
・ブース出展数および参加人数の内訳が表１，表２に示すとおりである。表１のとおり，出展ブース数は１年間で12件から22件に増加した。その理由として，スクールボランティアフェアの開催について，スクールボランティアビューローに依頼や相談があった場合に地道に紹介・説明をしていた点や，１回目に比べて２回目は出展者への説明も円滑に実施することができ，また調整などもスムーズに進めることができたという主催者側の理由が挙げられる。また，出展側は学生に対して直接説明できるという点に大きな魅力を感じており，ボランティア活動への登録までは至らなくても，学生に活動を知ってもらえるチャンスと考えている場合もあった。

③大学における成果

・学生はボランティア活動を始めるきっかけを必要としていることがわかった。
・学生スタッフとの協働によって新たな進め方を見出すことができた。
・学校園にとって学生と対話の機会を提供することが重要であることを再認識することができた。

しかし，一方で課題も明確となってきた。

①趣旨・目的に対する課題

・学生と学校園のマッチング率向上にまで十分に機能しているとは言えず改善する必要がある。

②運営方法に対する課題

・部局単位での運営ではなく，全学的に運営に参画してもらい，実行委員会形式での実施を検討する必要がある。
・教員の積極的な参加を促すことも必要である。
・イベント中に他大学を含む学内外の教職員間での意見交換を行う場を設ける。

③周知・日程に対する課題

・表２を見ると，SVF2015に前年度と比較すると参加学生数が減少していることが分かる。SVF2014は４月５日ということもあり，学生には前年度後期末（１月下旬）より広報をしていたが，SVF2015は４月29日開催の行事を４月に入ってから学生に周知していた。これでは周知としては遅かった。
・参加人数が顕著に減少しているのが，教育学部生である。周知の不十分なども原因と考えられるが，平成26年度入学生が両年度共に少ない傾向にあることは，スクールボランティア推進支援において課題として認識しておく必要がある。
・周知方法（E-mail送信，掲示，ホームページ掲載等）についても今後の課題である。
・４月のオリエンテーション等でちらしを配布され

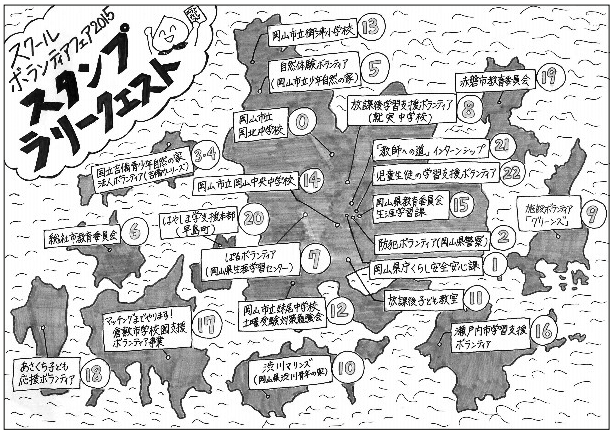


図１　スタンプラリー用紙

表２　スクールボランティアフェアにおける岡山大学学生の参加人数内訳

学年	文学部	教育学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	環境理工部	農学部	MPコース	大学院教育学研究科	総計
学部１年	５(３)	19(４)	１(０)	１(０)	１(０)	１(１)	０(０)	０(０)	０(０)		28(８)
学部２年	３(０)	２(15)	０(０)	０(０)	１(０)	０(１)	０(２)	０(０)	０(０)		６(18)
学部３年	１(１)	18(38)	０(０)	０(０)	４(３)	０(０)	２(１)	１(１)	０(２)		26(46)
学部４年	４(７)	16(44)	０(０)	０(０)	４(２)	０(０)	０(０)	０(０)	０(０)		24(53)
修士１年										15(２)	15(２)
修士２年										２(５)	２(５)
総計	13(11)	55(101)	１(０)	１(０)	10(５)	１(２)	２(３)	１(１)	０(２)	17(７)	101(132)

※数字はSVF2015。括弧内の数字はSVF2014。

表３　スクールボランティア合同説明会における参加人数内訳

学年	文学部	教育学部	農学部	総計
学部１年	0	5	0	5
学部２年	0	7	0	7
学部３年	1	24	1	26
学部４年	0	0	0	0
総計	1	36	1	38

たとしても，当日の配布資料が多いことから埋もれてしまい，学生の目に止まっていない場合が多い。一言でも教員等からの説明が必要である。

④受付・会場誘導

・誘導方法における工夫が必要である。例えば，建物内に会場図を貼る等の方法が考えられる。

・学生スタッフの企画とは別に，岡山市教育委員会による登録時研修会をフェアに合わせ実施していただいたが，研修会のみに参加する学生の多くはブースに行かずたむろしている姿が目立ち，会場の雰囲気として好ましいものではなかった。研修会の実施時間帯の設定やたむろさせないための方法を考える必要がある。

（４）スクールボランティア合同説明会

前項で課題に挙げた「実行委員会形式での実施を検討」については，2015年９月９日に第１回スクールボランティアフェア2016実行委員会を開催した。実行委員会では，開催趣旨の検討や2016年度の開催日時の候補および決定，また広報計画として，１月末には学生への周知を始めること，教員の参加を促していくことなどを確認した。その中で，フェアを春季に年１回開催するだけではなく，教育学部の３年次主免許教育実習が終了する冬季の開催も視野に入れてはどうかとの提案があり，試行的にフェアのような規模ではなく，縮小版として合同説明会と称し，学生募集に関心のある団体等に協力を仰ぎブース出展のみという形で平成27年12月９日（水）16：00～17：00に岡山大学教育学部本館の会議室で実施した。ブースとしては，岡山県県民生活部くらし安全安心課，岡山県青少年教育センター閑谷学校，岡山市教育委員会，岡山市岡山っ子育成局，赤磐市教育委員会，早島町教育委員会の７団体11名の方に出展していただき，学生の参加者数については表３に示すとおりであった。同日16時まで教職履修者向けの教職ガイダンスが開催されており，教職ガイダンスでは，学生スタッフによる説明会の案内に加え，教職ガイダンス担当の大学教員からも紹介をしてもらった。１時間という短時間での開催ではあったものの，参加者アンケートの結果から，学生１人当たり3.3ブースを回って説明を聞いていることが分かった。しかしながら，水曜日の夕刻は教職課程の授業科目が時間割設定されている時間帯であるため，より多くの学生が参加しやすい日時を検討する必要はあるが，アンケート結果からも学生の満足度は高く，冬季のフェア簡易版の開催ニーズはあるように考えられる。

２　スクールボランティア活動事例集「スクールボランティアナレッジ」の発行および教育委員会等への配布

（１）岡山大学地域総合研究センター「学都チャレンジ学生企画」への応募

岡山大学地域総合研究センターでは，まちなかキャンパス事業の一環として「学都チャレンジ企画」事業を行っている。この事業では，学生や教職員が

まちづくりに積極的に参加できるよう，大学と地域をつなぐ取り組みに関する企画について募集を行っており，審査を通過した企画については必要な経費や活動の支援を行っている。そこで，学生スタッフが中心となり，平成26年度学都チャレンジ学生企画への申請を６月に行い，「スクールボランティア事例集の作成」を目指した。この事例集作成および配布で期待される効果としては，地域の教育力向上，教育委員会および大学が必要とするスクールボランティア内容の調査，これからスクールボランティアを始める学生の不安解消の３点を挙げた。審査の結果採択され，経費支援を受けることとなった。

スクールボランティア事例集では，ボランティア活動に興味はあるがまだ参加したことがない学生を主としているが，各教育委員会での登録手続きは終えているもののまだ活動を開始していない学生や，すでに活動をしている・したことがあるが異なるスクールボランティア活動にも取り組みたいと思っている学生など，スクールボランティアに取り組むすべての学生を対象とした冊子とすることを目指した。そこで，内容は，受け入れ側の学校現場の声や実際に活動をしている学生ボランティアの感想，教育委員会による手続きの説明など，スクールボランティアに関わる多くの関係者に協力を依頼し，実際に学生スタッフが直接インタビュー（取材）に伺い，話を聞きまとめていった。そのため，個別のインタビューによって話題や内容が様々であった。

インタビューを行う前段の準備として，学生スタッフは協議を重ね，次のとおり共通の質問事項をあらかじめ用意した。

■教育委員会への質問事項
①ボランティア開始の流れ（登録方法やボランティア先が決まるまでの経緯など）
②学生ボランティアを学校園に受け入れた背景または理由
③各地域の教育の特色，独自の活動は何か。また，それに学生はどう関わることができるのか。
④学生はこれからどのような教員になってほしいか。
■学校園への質問事項
①学生ボランティアが学校や園児・児童・生徒に与える影響や効果
②学校園にとって，ボランティアとして活動している学生はどんな存在か。
③学生にしてほしい活動や期間はどうか。
④どのような学生を求めているのか。
⑤学校園ではどの先生が学生ボランティアの対応・担当してくれるのか。受け入れ窓口担当はどの先生に連絡すればよいのか。
■学生ボランティアへの質問事項
①ボランティアで学んだこと，得たこと。
②一日のタイムスケジュール（服装，持ち物，ボランティアの頻度など）
③ボランティアを始めた理由やいつ頃から始めたのか。
④ボランティアをして良かったこと。
⑤スクールボランティア未経験者へのメッセージ
⑥教育実習とボランティア活動の違い（該当者のみ）

また，インタビューの実施前には，筆者らをインタビュイー役と見立て，アポイントメントから実際の研究室（学校）訪問，模擬問答などを行い，マナーや想定される回答へのさらなる質問などについての事前練習を行った。

事例集作成にあたっては，７県市町教育委員会，16学校園，８名の活動経験学生ボランティアに協力を依頼し，事例掲載したのは以下の通りである。

・岡山県立西大寺高等学校
・岡山県立早島特別支援学校
・岡山県立西大寺高等学校インターンシップ学生
・岡山県立早島特別支援学校 学生ボランティア
・岡山県教育委員会
・岡山市立石井中学校
・岡山市立光南台中学校
・岡山市立津島小学校
・岡山市立角山小学校
・岡山市立石井中学校 学生ボランティア学生
・岡山市教育委員会
・倉敷市立倉敷第一中学校
・倉敷市立豊洲小学校
・倉敷市立茶屋町小学校
・倉敷市立茶屋町小学校 学生ボランティア
・倉敷市教育委員会
・総社市立清音幼児園
・総社市教育委員会
・瀬戸内市立牛窓中学校
・瀬戸内市立裳掛小学校

・瀬戸内市立裳掛小学校 学生ボランティア
・瀬戸内市教育委員会
・赤磐市立高陽中学校
・赤磐市立山陽西小学校
・赤磐市立高陽中学校 学生ボランティア
・赤磐市立山陽西小学校 学生ボランティア
・赤磐市教育委員会
・早島町立早島中学校
・早島町立早島幼稚園
・土曜はやしま塾 学生ボランティア
・早島町教育委員会

自治体ごとに担当する学生スタッフを決定し，2014年８月～11月にインタビューを行った（写真５）。その後，2015年３月まで記事の作成・校了，編集作業を行い，2015年４月１日に名称を「スクールボランティア活動事例集『スクールボランティアナレッジ～先生になりたい人のための，知っておきたいボランティア～』」（図２）とし，1,000部発行した。その後，学生だけではなく，スクールボランティアの取組について知ってもらえるよう，協力してくださった教育委員会や学校園等へも配布した。

写真５　インタビューの様子

図２　スクールボランティア活動事例集表紙

インタビュー後も学生スタッフは打合せを重ね，この冊子の活用診断ができるフローチャートを独自に作成したり，文語調ではなく口語調で文体を統一したり，また自治体ごとに担当学生スタッフから読者となる学生に語り掛けるようなまとめをしたり，ボランティア活動に行くまでのバスや電車等での移動時間に読むことができるよう，冊子をＡ５判にするなど，細部まで学生目線にこだわって作成された冊子であると言える。

（２）成果と課題

まず，事例集作成を通して，学生スタッフ自身のチームワーク力や責任感，コミュニケーション力といった能力を醸成することができたと考えられる。また，後述するスクールボランティアツアーは，この事例収集時にインタビューに答えてくださった先生の学生ボランティア募集に対する熱意に心動かされ，何とか期待に応えたいという学生スタッフの想いが発端である。それゆえ，学生スタッフにとって大変大きな刺激となり，次の行動へとつなげるきっかけとなっており，主体的行動力も身に付けられたのではないかと考えられる。

事例集の配布は，全学教職オリエンテーションや教職課程必修科目，SVF2015等主としてこれからボランティア活動に取り組もうとする学生に配布を行った。また，スクールボランティア活動についての理解を促進し学生に取り組むよう推薦してもらったり，学生スタッフの取り組みを知ってもらうことを目的として，学内教職員や関係教育委員会，また本学に視察で来られた学外の方にも配布した。実際に配布したことによってどの程度読んでもらい，スクールボランティア推進に寄与しているかについては検証できていないが，それでもこの事例集が学生にとってスクールボランティアを始めたいという気持ちや，何から始めていいのかわからないといった不安に対して，活動までの道しるべを示してくれる資料となりえることに間違いないと実感している。事例収集においても，学生目線でのインタビューが行われたことにより，学生にとってより身近な，そして分かりやすい冊子となった。

課題としては，本事業は学都チャレンジ学生企画の一環として行ったものであり，毎年発行する必要はないかもしれないが，継続して作成・発行するには経費が必要となることである。少なくとも本冊子

の内容については自由に閲覧できるようにホームページ上での配布も検討する必要がある（現時点では冊子講読を推奨しているためウェブでは公開していない）。

また，活用方法についても十分に検討する必要がある。配布して終わる形では，本来の本冊子のねらいを果たすことはできていないかもしれない。より一層スクールボランティア推進を図るためにも，学生に配布後の活用についても，例えば，授業やガイダンス等で活用するなどし，学生がこの事例集の価値と意味について理解を深めてもらう機会を設ける必要もあると考えている。

3　スクールボランティアツアーの開催

（1）スクールボランティアツアーのきっかけ

先述の通り，スクールボランティアツアーのきっかけは，学生スタッフが活動事例集作成のため早島町教育委員会へインタビューに行った時のことである。その日学生スタッフ２名は早島町教育委員会だけでなく，町内の２学校園もインタビュー予定としていたが，委員会職員が駅からの送迎の支援をしてくださったのである。インタビューでも車中でも委員会職員の優しさや温かみにふれていく中で，「土曜はやしま塾」での学生ボランティア募集の説明を受けた際，「自分たちで土曜はやしま塾へ学生ボランティアを派遣できないだろうか」と考え，スクールボランティアビューローに相談があったのである。それを発端に，スクールボランティアツアーの企画に至った。この企画は，学生スタッフ制度で目指していた，「学校園等における支援内容現地調査」および「学校園と連携したボランティア活動入門の実施」という理念に適っており，すぐに実施に向けて学生スタッフはツアーを計画した。

ツアーの目的は，まだスクールボランティアに参加したことがない学生や参加はしたいがなかなか一歩が踏み出せない学生のために，学生スタッフが事前にボランティア活動の内容を体験・調査し，その活動にバス等で学生スタッフと一緒に同行し，活動を始めるきっかけを提供するものである。そのため，ツアー開催にあたっては，学生スタッフが訪問先の担当者と連絡・調整を行い企画し，教職員も参加する形で実施した。

（2）ツアーの実施概要

①第１回早島ボランティアバスツアー
　日時：2014年10月18日（土）８：30～13：00
　訪問先：土曜はやしま塾
　参加人数：７名（学生：６名，教員：１名）
②第２回早島ボランティアバスツアー
　日時：2014年10月25日（土）８：30～13：00
　訪問先：土曜はやしま塾
　参加人数：17名（学生：13名，教職員：４名）
③岡山市立光南台中学校貝殻山登山ボランティア
　日時：2015年３月23日（月）６：50～16：00
　訪問先：中学生の貝殻山登山引率支援
　参加人数：３名（学生：３名）
④「そうだ，早島へ行こう」子どものやる気応援ツアー
　日時：2015年７月４日（土）７：30～15：30
　訪問先：土曜はやしま塾
　参加人数：14名（学生：13名，教員：１名）
⑤「いっせ～のお～でっ中学生の夢応援」ツアー
　日時：2015年12月５日（土）７：45～15：20
　訪問先：岡山市立妹尾中学校高校受験対策勉強会
　参加人数：７名（学生：５名，教職員：２名）

（3）成果と課題

ツアーは５回開催した。参加する学生は所属学部も様々であり，教職を履修していない学生の参加もあることから，学生にとってこのツアーという企画の意義は大きいものであることが伺える。また，土曜はやしま塾や高校受験対策勉強会は学生ボランティアに継続しての参加の希望を募っていたが，ツアーを通して活動内容に理解を示し，興味・関心を持った学生はそのまま学生ボランティアとして登録し継続参加するなど，ツアーに協力してくださった訪問先にとってもボランティア募集の効果があり，Win-Winの関係にある企画と言える。

ただし，課題として挙げられるのが，こうしたツアーの訪問先の選定である。今回のツアーについては，学生スタッフが事例集作成のためのインタビューでの出会いをきっかけとしていたり，また，スクールボランティアビューローへの学生ボランティア派遣要請があった学校等にツアー企画を打診し，実施した。まだ手探り状態で訪問先を決定しているが，学生スタッフも未経験の場所に対して学生を引率することに不安を感じており，学生スタッフにとっても負担としては大きいようである。そのため，今後どのように訪問先を選定していくか検討していく必要がある。

さらに，参加する学生募集の難しさも課題となっている。ちらし作成後に広報を行ってもなかなか申し込みが得られない状況であり，E-mailや掲示板以外にも教職課程科目の授業前や教職ガイダンス等での周知も学生スタッフは行っている。それでも学生の参加は芳しいとは言えない。学生が参加しやすいよう，学生スタッフも実施にあたっては，解散時間を早めたり，ボランティア活動以外の企画を含めるなど，単なるボランティア体験ツアーだけにならないような工夫も行っている。佐藤ら（2015）でも岡山大学におけるボランティア活動等への登録者数の減少に言及しているが，その減少と学生参加が少ないことは関係していることも考えられる。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，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（2015）では，円滑な入職のための取り組みとして，学校ボランティアの活用の有効性について指摘しており，今後，学生に対するスクールボランティア推進については，総合的に支援を展開していく必要がある。

Ⅲ　学生との協働によるスクールボランティア推進支援の成果と課題

本論では学生と大学教職員の協働によるスクールボランティア推進のための取り組みとして，スクールボランティアフェア，スクールボランティア活動事例集，スクールボランティアツアーの３つについて実施内容を報告し，その成果と課題を整理した。

学生と協働することにより，学生スタッフ制度の当初の目標である，「学生目線」での推進支援に取り組むことができ，また教職員だけでは成し遂げることができない発展的な取り組みまでをも学生スタッフが実現させ，岡山大学のスクールボランティア推進に大きな貢献を果たしてくれた。

しかし課題も残る。先に述べたように，フェアへの参加人数減少や，ツアーの学生募集の難しさと同様に，新規学生スタッフの募集においても困難を極めている。来年度のスクールボランティアフェア2016の企画・実施のために学生スタッフの募集を募ったが，応募者は極少数であった。これまで学生スタッフが築き上げた学生目線での多様な取り組みを継続させていくことが，スクールボランティア推進において必要であることは確かである。そのためにも，一層の学生スタッフの募集に力を入れる必要がある。「学生スタッフ制度」については，ボランティア活動をするサークル等のように誤解をしている学生も多くいるようである。しっかりと本制度の趣旨を説明しながら学生募集に取り組んでいく必要がある。

また，学生スタッフ制度により，学生目線での支援が実現できた。一方で，限界も見えている。より多くの学生がスクールボランティアに取り組むためには，大学教員等，特に指導教員からの参加促進や活動参加への意義説明といった学生への直接的な働きかけが何より重要ということである。各種イベントに対しては，学生だけではなく，教職員への案内・周知も徹底し，可能であれば学生と共に参加を促すなど，スクールボランティアビューローとして教職員に理解を求めていくことも必要である。これにより，総合的なスクールボランティア推進支援が可能となり，より教育実践力の高い教員養成につなげることができるのではないかと考えている。

Ⅳ　おわりに

スクールボランティアビューローはこれまで主として窓口機能を担ってきた。それは，ボランティアを希望する学生の登録や説明会といった「学生からのアクションに期待する受動的な業務」であったと反省すべきである。しかし，学生スタッフ制度の導入により，スクールボランティア活動に学生スタッフをはじめ多くの学生を巻き込み，その重要性を説き，さらに学生と活動先をマッチングするという，「学生に対するアクションを行う能動的な業務」形態へと転換を図ったと自負している。

まだ本制度導入後２年しか経過していないが，これほどの成果を出すことができたのは学生スタッフ一人一人のおかげである。課題も多く山積しているが，こうした取り組みを継続していくことで，今後の大学におけるスクールボランティア推進およびその支援のあり方のモデルとなりえるのではないかと考えており，学生に対する様々なアクションを展開していきたい。

参考・引用資料・文献

佐藤大介，山根文男，江木英二，曽田佳代子，近藤弘行，後藤大輔．（2015）．スクールボランティアへの学生による主体的参加を促す新たな取り組みと考察．岡山大学教師教育開発センター紀要，（５），1-8

岡山大学地域総合研究センターホームページ．（2016

年１月４日アクセス）. 学都チャレンジ.
https：//agora.okayama-u.ac.jp/challenge/
中央教育審議会答申.（2015年12月21日）. 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，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）.

注釈

※１　「岡山大学スクールボランティアフェア2015」は，公益財団法人福武教育文化振興財団の平成27年度教育研究助成を受けて実施した。

※２　佐藤大介，山根文男，江木英二，曽田佳代子，近藤弘行，後藤大輔，佐々木雅徳，福原香織.（2015年10月10日）. 岡山大学スクールボランティアフェアの成果と課題. 平成27年度日本教育大学協会研究集会における研究発表内容の一部を含む。

謝辞

スクールボランティアビューロー学生スタッフとして本事業の重要性を深く理解し，熱心にご尽力・ご活躍いただいた森分志学さん，竹内裕也さん，橋本知奈さん，横田香菜さん，木野達也さん，本覚洋介さん，三野雄大さん，西川碧さん，森本恵理さん，アブアルオラ ムハンマド アミン エムさん，大宇根千宏さん，木口明紀さん，徳永穂波さん，河原真名美さん，岩田奈那子さん，小野翔平さん，盆子原千智さん，山田真央さん，吉村衿香さんの各氏に，また本制度を事務として支えてくださった佐々木雅徳さん，福原香織さん両氏にも，この場を借りて，深く敬意を表すると共に厚く御礼を申し上げたい。

A Practical Study on School Volunteer Promotion Supports in cooperation with Student Staffs

Daisuke SATOH※1, Fumio YAMANE※2, Eiji EGI※2, Kayoko SODA※2, Hiroyuki KONDOH※2, Daisuke GOTOH※2

Student Staff Service has been provided in School Volunteer Bureau for 2 years since October, 2013. Students Staffs and University Staffs have given supports for school volunteer promotion in student's perspectives; holding school volunteer fairs, writing, editing and publishing cases of school volunteer activities and distribution to the boards of education, and making school volunteer tours. Student Staffs elaborated each project from a student's view, and did their very best from planning/preparation to implementation/review. These projects must be very effective for students who will join school volunteer activities or students who cannot take a step doing volunteer. However, there are still issues; reduction of student's participation, difficulty of publicity, or shortage of student staffs. Also, University teachers should understand an importance of their encouragement to students about school volunteer.

Keywords：Student Staff Service, School Volunteer Fair, Cases of School Volunteer Activities, School Volunteer Tour

※１　Academic and General Okayama University Regional Research Association, Okayama University
※２　Center for Teacher Education and Development, Okayama University.

【原　　著】

コミュニティ・スクールにおける協働に関する考察
―御南中学校区地域協働学校の実践と社会関係資本理論の接点から―

藤枝　茂雄

A discussion of the collaboration between Community Schools and community at large
Minan Junior High School as a contact point and asset of the greater district community.

Shigeo FUJIEDA

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.150-159

【実践報告】

原　著

コミュニティ・スクールにおける協働に関する考察

―御南中学校区地域協働学校の実践と社会関係資本理論の接点から―

藤枝　茂雄※1

日本大学によるコミュニティ・スクールに関する全国的な調査によると，その指定により生徒指導の課題が解決したと明言した校長はわずか4.7％にすぎないという実態がある。しかし，実践の中には生徒指導上の問題的な状況を大きく改善した岡山市立御南中学校区のような事例もある。この実践の成功要因としては，学校長による地域への積極的なアクセス行動，学校と地域における互恵的な関係の重視などがあげられるが，そこには社会関係資本理論とのいくつかの接点が見いだされる。本実践報告は，平成24年度から27年度までの４年間，御南中学校区地域協働学校の設立と運営に事務局担当者及び学校運営協議会委員として関わった立場から，学校と地域の協働における実践知と社会関係資本の理論における接点の考察を通じて，生徒指導上の課題の解決に有効に機能するコミュニティ・スクールにおけるマネジメントのポイントを提示しようとするものである。

キーワード：コミュニティ・スクール，社会関係資本，地域連携，生徒指導

※１　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　問題の所在

１　コミュニティ・スクールに関する国の動向

学校や子どもたちが抱える課題や，家庭・地域社会が抱える課題を地域ぐるみで解決し，子どもたちの健やかな成長と質の高い学校教育の実現を図るための学校と家庭・地域の連携を推進するコミュニティ・スクールの制度は，平成16年４月に導入され，平成27年４月１日現在，全国44都道府県内235市区町村で2,389校の学校が指定を受けている。

平成26年４月１日から翌27年４月１日までの一年間における指定校の増加数は470校で，前年同時期の統計による増加数の349校を上回るペースとなっている。文部科学省は，第２期教育振興基本計画（平成25年６月14日閣議決定）における「コミュニティ・スクールを全公立小中学校の１割（約3,000校）に拡大する」という推進目標のもと，全公立小中学校の指定も視野に入れつつ指定校を拡充していく方針を示している。

２　生徒指導上の課題解決に関する成果認識の問題

一方，コミュニティ・スクール指定の成果と課題を検証するための全国的な調査も行われている。その中でも平成23年に佐藤により実施された調査（1）は，「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書」としてまとめられているが，それによると，コミュニティ・スクールの成果認識については，「いじめ・不登校・暴力など生徒指導の課題が解決した」の項目に「当てはまる」と明言した校長はわずか4.7％しかいない。（2）

また，「学校運営協議会委員の成果期待と成果認識のギャップ等」の調査結果においては，「いじめ・不登校・暴力など生徒指導の課題が解決する（解決した）」の項目における成果期待と成果認識のギャップは，全20項目中最低の31.4ポイント（成果期待79.0％，成果認識47.6％）（3）であり，この結果からも生徒指導上の課題に対する成果認識については厳しい現実があることが分かる。

Ⅱ　生徒指導に関するコミュニティ・スクールの優れた実践－岡山市立御南中学校区地域協働学校

１　中学校区連携型コミュニティ・スクール発足に向けた動き

岡山市立御南（みなん）中学校は，校区人口約３万人，学級数は，通常学級26，特別支援学級３，全校生徒数880の大規模な公立中学校である。岡山市の中心から比較的近い郊外にあり，立地条件のよさから人口流動性の非常に大きな地域となっている。したがって，中学校区にある西小学校，御南小学校

もそれぞれ児童数1,289名，839名の大規模校である。（学級数，児童生徒数は平成27年４月１日現在）

また，この中学校区は前述のとおり，郊外型の新興住宅地や商業地特有の人口流動性の大きさ，住民の生活形態の違いや価値観の多様さを有するほか，子どもの監護が困難な家庭や経済的に公的な支援の必要な家庭などが一定数の割合で存在するなどの状況も見られる。

こうした実態のもと，平成10年代から20年代前半にかけては，中学校を中心に生徒指導上の問題が多発し「荒れ」ともいえる状況が見られた年度もあった。そのため，いかにして落ち着いた中学校を取り戻すかということが毎年のように校区の主要な関心事とされたが，中学校の教員は目先の生徒指導上の問題行動への対応に追われることに加えて後続の学年への問題行動の連鎖などもあり，学校内での力だけでは解決できない困難な状況にまで追い込まれていた。

この閉塞感をどのようにして打ち破るかということを校区の小中学校，幼稚園の校園長が集まり協議した結果，選択したのは校区連携型コミュニティ・スクールの指定であった。つまり，生徒指導の問題に対して学校と地域が行動連携できる組織をコミュニティ・スクールの指定を契機に作り上げ，これまで学校だけでは解決が困難であった生徒指導の事案への対応にも手が届く体制を確立することをめざしたわけである。岡山市教育委員会が校区の公立学校園が同時にコミュニティ・スクールの指定を受けて連携する中学校区連携型コミュニティ・スクール，いわゆる「地域協働学校」を積極的に推進している状況もこの動きを一層推進することになった。

２　指定準備期間の取組

御南中学校区のコミュニティ・スクールは平成23年９月９日の「御南中学校区の新しい学校運営の在り方を考える会」の発足により実質的な指定に向けて動き始めた。この会は，校区の小学校区の自治組織や育成組織の代表等47名からなり，１年後の平成24年10月１日に校区連携型コミュニティ・スクール，岡山市の正式名称では「地域協働学校」の指定を受けるまでに３回の会合を重ね，校区課題の共通認識を形成する役割を果たすとともに，コミュニティ・スクールの制度に関する理解を進めるための研修推進組織の役割も果たした。平成24年１月30日に開催された第２回会議では，文科省のホームページでも先進的な実践が紹介されている岡輝（こうき）中学校からの講師による「岡輝中学校区の地域協働体制について」という講演も内容に含めている。

実質的な地域協働学校の組織作りのプランを構築する役割は，「地域協働学校立ち上げ準備会」が果たした。この組織は，中学校区の公立学校園の校園長やPTA会長，連合町内会長他12名から構成され，設立準備期間中の平成23年11月４日と24年７月20日の２度開催されたが，おもな議題は，地域協働学校組織と構成員の原案の検討についてであった。

３　地域協働学校の組織と構成

これらの準備期間を経て，平成24年10月１日に御南中学校区地域協働学校が正式に発足した。それぞれの公立学校園は独自の学校運営協議会を持っているが，「岡山市型の連携モデル」として，４校園の学校運営協議会を結びつける「連絡会」がおかれている。（図１参照）

また，連絡会の下に校区横断的な５つの専門部会が設置されたが，どの専門部会も協働性を高めるために部会員，事務局員ともに４校園関係者の混成としている。これらの専門部会は，実際の地域との協働に際しての実働的な中心であり，中でも生徒指導に関する直接的な行動連携の部分は「健全育成部会」がその役割を担っている。

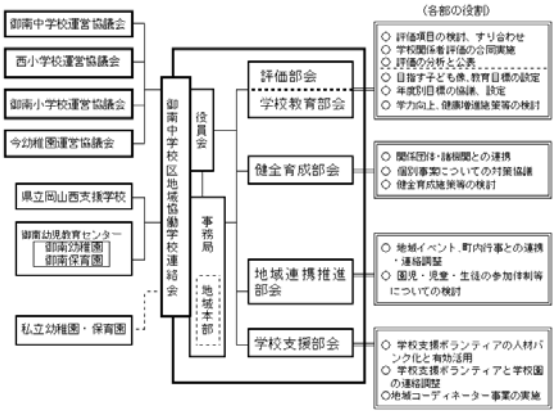


図１　御南中学校区地域協働学校組織図

４　行動連携を担う健全育成部会

健全育成部会は，少年警察協助員班長，保護司会世話役，西小学区主任児童委員，御南小学区主任児童委員，御南中学校地域コーディネーターを部会員とし，事務局主査を御南中学校生徒指導主事が担っている。この部会において実働的な行動連携の中心になっているのは，「スクールサポーター」として自発的意志で学校に協力している約50名のメンバーである。サポーターのほとんどは定年退職後のシニアの人々であるが，健全育成部会のリーダーと連携

を取りながら日常的に中学校内の巡視活動を行っていることに加えて，個別対応の必要のある事案については，地域に根ざしたネットワークをフルに活用し，学校の教員の力だけでは行うことができなかった行動連携の実現を可能にしている。（表１参照）

No.	地域協働で実現した行動連携の例
①	警察と連携して休日に農園体験等に生徒と保護者を引率し，家族の絆を確かめる機会を提供した。
②	生徒指導の問題で，関係保護者と学校との間に個別に話し合う必要が生じたときなどには，健全育成部会の委員をはじめ，地域の自治組織のリーダーが校長の後ろ盾として話し合いの場に同席した。
③	修学旅行の事前指導における「毅然とした生徒指導の徹底のための学校の対応」についての説明に納得できない保護者に対して，その場に同席し状況を見守っていた健全育成部会の委員が時間をかけて保護者の言い分を聞き，学校の方針に従うように説得した。
④	指導の対象となる女子生徒のグループを家庭に招き，調理等を一緒にしながら子どもたちの心をほぐし，子どもたちが自分と向き合える状況を作り出すことをサポートした。

表１　地域協働で実現した行動連携の例

５　地域協働学校としての取組の評価

御南中学校区地域協働学校は，平成27年10月で発足から３年を迎えるが，この期間の取組の評価については，地域協働学校事務局が地域協働学校連絡会構成員（校区学校園学校運営協議会委員，及び地域協働学校事務局担当教職員）に対して実施したアンケートの結果が実情をよく表している。（アンケート実施日：平成27年12月10日，有効回答数：38）

（１）生徒指導の問題に対する成果認識について

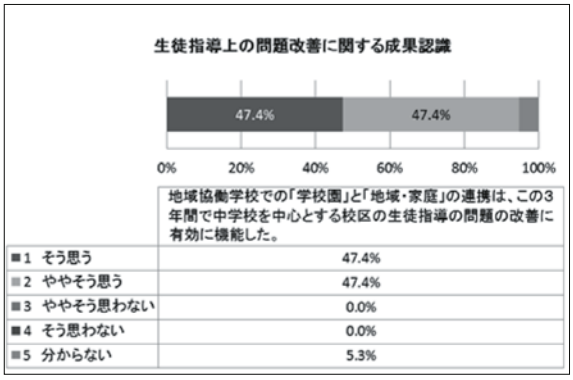


図２　生徒指導上の問題改善に関する成果認識

アンケートの結果，地域協働学校の指定による協働が校区の生徒指導上の問題の改善に有効に機能したことについて回答者の94.8％が肯定的な認識を持っていることが分かる。（図２）

（２）行動連携に関する評価について

地域協働学校の指定による行動連携の実現に関する評価については，図３によると75.3％の回答者が肯定的な回答をしている。また，学校の荒れに関係する子どもたちを支援のネットワークに接続できる機会へとサポートすることの重要性は，図４によると92.1％が肯定的にとらえ，そのうち65.8％は明確にその重要性を認識していることが分かる。

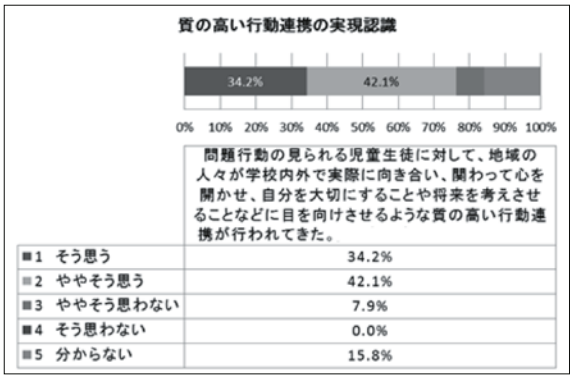


図３　質の高い行動連携の実現認識

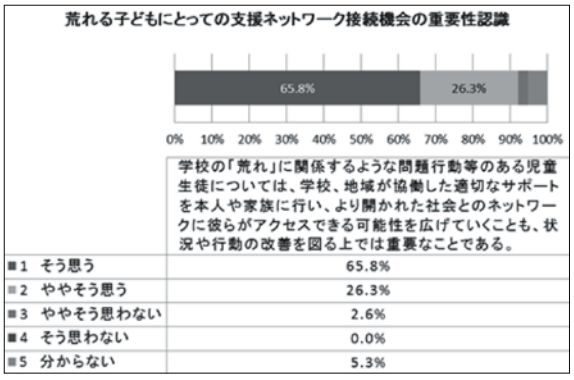


図４　荒れる子どもにとっての支援ネットワーク接続機会の重要性の認識

（３）部会組織の在り方と実効性について

御南中学校区地域協働学校に特徴的な部会構成である４校園混成の有効性についても，図５によると78.9％が「そう思う」と答え，「ややそう思う」を含めると94.7％が肯定的な成果認識を持っている。

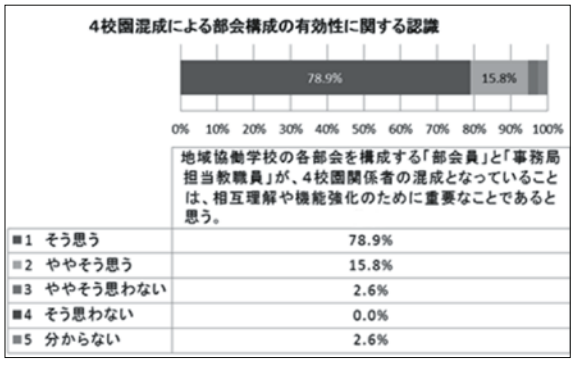
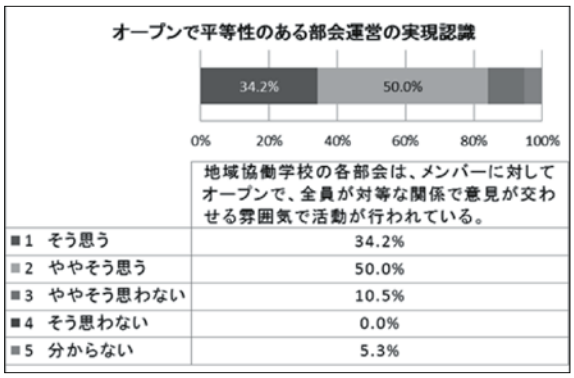


図５　４校園混成による部会構成の有効性の認識



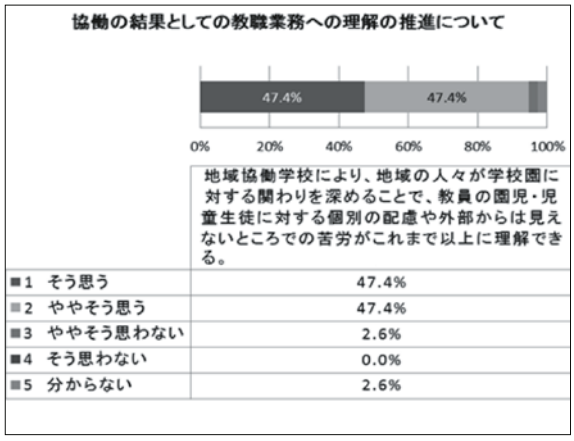
	地域協働学校の各部会は、メンバーに対してオープンで、全員が対等な関係で意見が交わせる雰囲気で活動が行われている。
■1 そう思う	34.2%
■2 ややそう思う	50.0%
■3 ややそう思わない	10.5%
■4 そう思わない	0.0%
■5 分からない	5.3%

図６　オープンで平等性のある部会運営の実現認識

ただし，オープンで平等性のある部会運営の実現認識については，84.2％が肯定的に認識している一方で，10.5％の割合で「ややそう思わない」の回答が存在している。（図６）

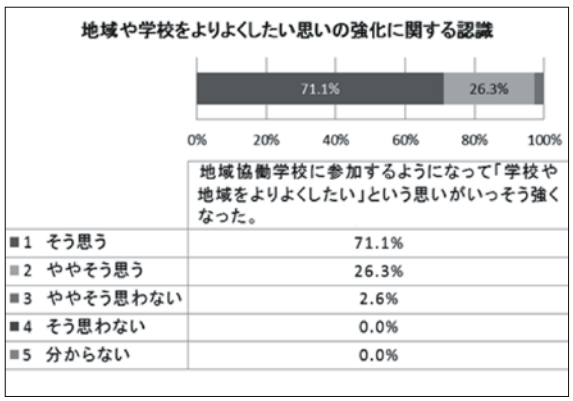
（４）学校，教員，地域に対する意識について

教員の職務理解の推進については，図７によると94.8％が肯定的な認識を持つようになっている。このことは「教員は何をしているのか」という地域からの批判が減り，教員の大変さを理解し励ます声かけが増えている実態とも関連していると考えられる。



	地域協働学校により、地域の人々が学校園に対する関わりを深めることで、教員の園児・児童生徒に対する個別の配慮や外部からは見えないところでの苦労がこれまで以上に理解できる。
■1 そう思う	47.4%
■2 ややそう思う	47.4%
■3 ややそう思わない	2.6%
■4 そう思わない	0.0%
■5 分からない	2.6%

図７　教職業務の理解の推進に関する成果認識



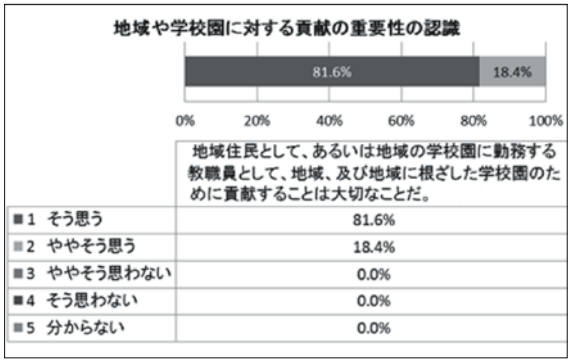
	地域協働学校に参加するようになって「学校や地域をよりよくしたい」という思いがいっそう強くなった。
■1 そう思う	71.1%
■2 ややそう思う	26.3%
■3 ややそう思わない	2.6%
■4 そう思わない	0.0%
■5 分からない	0.0%

図８　よりよい地域や学校への思いの強化に関する認識

また，図８によると，97.4％の関係者が地域協働の活動に参加したことにより「学校や地域をよりよくしたという思いがいっそう強くなった」としており，地域協働学校の取組への参加を通じて関係者の学校や地域への思いが強化されたことが分かる。

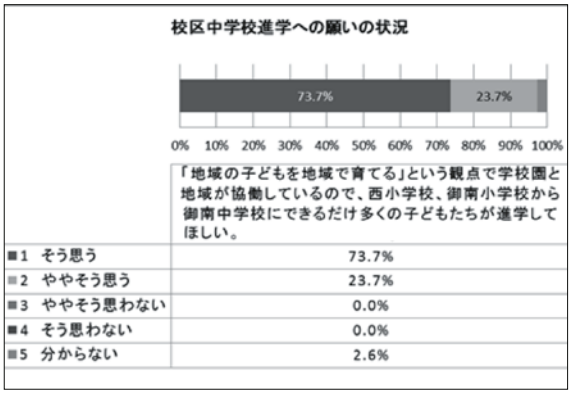
（５）評価結果のまとめ

これらのアンケート結果からいえることは，地域協働学校の取組が学校内外において生徒指導の課題への有効性について高く評価されていること，そして，取組を通じて質の高い行動連携が実現していることと同時に，学校や地域のために貢献する態度が学校内外に育まれているということである。



	地域住民として、あるいは地域の学校園に勤務する教職員として、地域、及び地域に根ざした学校園のために貢献することは大切なことだ。
■1 そう思う	81.6%
■2 ややそう思う	18.4%
■3 ややそう思わない	0.0%
■4 そう思わない	0.0%
■5 分からない	0.0%

図９　地域や学校園に貢献することの重要性の認識



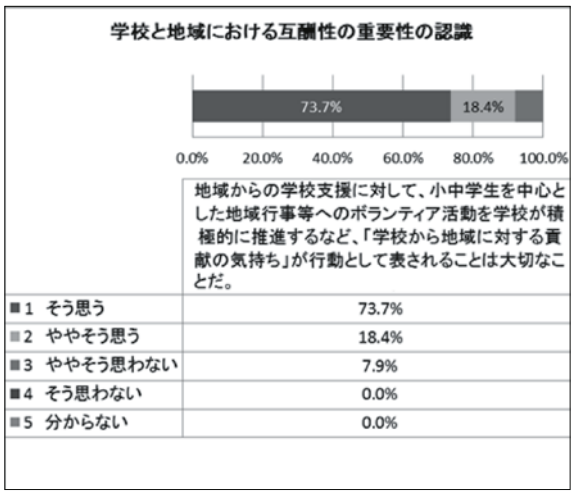
	「地域の子どもを地域で育てる」という観点で学校園と地域が協働しているので、西小学校、御南小学校から御南中学校にできるだけ多くの子どもたちが進学してほしい。
■1 そう思う	73.7%
■2 ややそう思う	23.7%
■3 ややそう思わない	0.0%
■4 そう思わない	0.0%
■5 分からない	2.6%

図10　校区の中学校進学への願いの状況

さらに興味深いことは，図９で100％の回答者が，地域住民としてあるいは地域の学校園に勤務する教職員として地域や学校園に貢献することの重要性を認識しているという事実とともに，図10によると，隣接校区における学校選択制度が一部認められている岡山市において，97.4％の回答者が「校区の（御南）中学校に子どもを進学させてほしい」という願いを持っていることである。

これらのことからも，御南中学校区の地域協働学校が地域住民と学校の気持ちが一体となった活動になっていることがよく分かる。

また，図11では，互酬性の認識の重要性について，



	地域からの学校支援に対して、小中学生を中心とした地域行事等へのボランティア活動を学校が積極的に推進するなど、「学校から地域に対する貢献の気持ち」が行動として表されることは大切なことだ。
■1 そう思う	73.7%
■2 ややそう思う	18.4%
■3 ややそう思わない	7.9%
■4 そう思わない	0.0%
■5 分からない	0.0%

図11　学校と地域における互酬性の重要性の認識

回答者の92.1％が肯定的な認識を示しているが，これは，地域協働学校の構想を中心となって推進した校区校園長会が指定前の段階から強く意識していたことであり，学校サイドが地域の願いを制度設計の時点から的確に把握していたことを示したものといえる。

Ⅲ　社会関係資本の理論と御南中学校区地域協働学校の実践

前章までは地域協働学校の実践を中心に述べてきたが，ここからはこれまでの実践で得られた実践知を社会関係資本の理論と合わせてみることによって，生徒指導の課題の改善に有効に機能するコミュニティ・スクール・マネジメントについて考察してみたい。

1　社会関係資本の概念と定義

社会関係資本（Social Capital）は，20世紀に入ってから研究がさかんになった比較的新しい概念であり，社会の中のネットワーク，信頼，規範などの在り方が目的的な行為の成否に大きな影響を与えるという前提に立って，それらの構造や形態，機能を研究しようとするものである。

この分野の研究の進展に大きな役割を果たした業績の一つにパットナムの著書「哲学する民主主義」がある。パットナムは,「民主的な政府がうまくいったり，また逆に失敗したりするのはなぜか」(4)という命題により，1970年からイタリアで始められた州制度のもとで，各地方の自治政府の行政パフォーマンスに焦点を当てた調査を行った結果とその考察を述べているが，そこでは，制度パフォーマンスが高いとされた北部諸州における市民共同体的な連帯や協力の実現の状況と，制度パフォーマンスが低いとされた南部諸州における市民共同体的な連帯や協力の実現の状況の違いと，それぞれの民主主義の成功，経済的な発展の差には関連性があること，そして北部には，水平的なネットワークが形成され社会的信頼の高い状況があり，南部には，垂直的なネットワークに支配され社会的な信頼が低い状況があるという分析が行われている。さらに，地域社会でその成員が自発的に協力しあうかどうかは，その地域社会に社会資本が豊かに存在するかどうかにかかっているとし,「一般化された互酬性の規範と市民的積極的参加のネットワークは，裏切りへの誘因を減らし，不確実性を低減させ，将来の協力にモデルを提供することで社会的信頼と協力を促進する。」(5)としている。そして，それらの考察から，社会関係資本を「個人間のつながり，すなわち社会的ネットワーク，およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」(6)と定義している。

これに対して，ナン・リンは，社会関係資本が機能する理由として，①「情報の流れを促進する」，②「重要な決定権を持つ人物の決定に影響を及ぼす」，③「社会的ネットワークそれ自体がその人の信用証明となる」，④「つながることで自らのアイデンティティやメンタルヘルスを補強する」，という４点をあげたうえで，社会関係資本を「目的的行為によってアクセス・動員される社会構造に埋め込まれた資源」(7)としてとらえている。ここでは，社会的ネットワーク（絆，社会的紐帯）をはじめ，信頼，規範などは，それ自体が社会関係資本ではなく，社会関係資本の外生的条件とし，ネットワークの密度，紐帯の強さや形態などは,「ネットワーク特性」(8)と考えている。また，ナン・リンは,「資本は市場の中で利益を生むことを期待してなされる投資」(9)という考え方に立って，資本という用語を，投資的な行為を含んだ概念としてみなしている。

2　社会的ネットワークの形態

社会的ネットワークの性質による分類としてはボンディング型のネットワークとブリッジ型のネットワークがよく知られている。

「ボンディング（結合）型のネットワーク」とは，同一の組織や地域内における同質的な結びつきを基盤として成立するネットワークのタイプである。信頼に基づく協力等に象徴されるような固い結束をもつ。絆の程度は強く，内部の利益を守ろうとする傾向が見られる。地縁や血縁などのしがらみによる制

約が前面に出てくる場合などには非合理的な決定が下される場合もあり，組織や地域が閉鎖性を高める要因となることもある。

一方，「ブリッジ型（橋渡し型）のネットワーク」とは，異なる組織や人などを結びつけるようなネットワークのタイプである。絆の程度はボンディング型に比べると弱いが，外部指向性を持ち，利益を生み出す人や組織へのアクセスのため組織の外へとつながりを広げていくのに適している。地縁や血縁などのしがらみにとらわれにくく，ボランティアなど背景の異なる組織や人の間で水平的で民主的な関係を築きやすいとされている。

3　社会関係資本蓄積の要件

社会関係資本をネットワークというコネクションの形成によってもたらされる信頼，互酬性の規範と実践的に定義した場合，その蓄積のための要件を前述の社会関係資本の理論的な研究から導くことができる。

（1）ネットワークへのアクセスによる資源の資本への転化

ナン・リンは，社会的ネットワークに埋め込まれた資源が，ネットワーキングという行為によって資本に転化するとしている。リンは，利益を得ようとするものがアクセスし活用することができる資源を，アクセス対象となる個人が保有する物質的な財産や学位などの個人的資源と，アクセス対象となる個人が社会的関係を通じてつながることができる関係的資源とに分けてとらえているが，いずれにせよ行為者は，その「資源」まで自らの労力の投入によってネットワークでつながりアクセスすることではじめて有用なものになるとしている。

（2）成員による目的・関心・価値の共有

パットナムは，社会関係資本の蓄積と市民性や市民相互による水平的関係と関連があるとしたが，この考え方の根底にあるのは，社会の成員による目的や関心，価値の共有である。民主的な社会を，絶え間なく更新される経験の再構成という視点から説明したデューイも，民主的な社会生活の価値を考察する中で，「ある集団の関心事がどの程度までその全成員によって共有されているか」(10) と，「その集団が他の集団とどのくらい十分に，またどのくらい自由に相互作用しているか」(11) という二つの点をあげているが，このことも社会関係資本の蓄積の要件としての成員による目的・関心・価値の共有の深まりの必要性を示唆しているといえる。

（3）開かれたネットワークの拡充

社会的なネットワーク特性としては，先に述べたように開かれたネットワークと閉ざされたネットワークが存在する。一般的に，開かれたネットワークの密度は薄いが，外部の資源につながる新たなネットワークを形成しやすい。一方で，閉ざされたネットワークは，密度が濃く自らの問題を他者と共有することを容易にする。これらのネットワーク特性のもつ重要性は，ナン・リンによると「期待される見返りが何であるのかに応じて変化する」(12) とされるが，現在持っていない資源を探索したり獲得するためには，他のネットワークにアクセスしたりネットワーク間にブリッジを構築する力の強い開かれたネットワークが適しているとされる。社会関係資本の蓄積は，社会の中で人々が相互作用しながら有益に結びついていくという文脈においてとらえられることから，ネットワークの型としては開かれたネットワークが拡充していくような状況が必要となる。

（4）互酬性の規範

パットナムは，1970年に中央集権的な政府から権限と資源を委譲されたイタリアの州政府の20年間にわたる制度パフォーマンスを調査したが，その中で，「自発的な協力がとられやすいのは，互酬性の規範や市民的積極参加といった形態での社会資本を，相当に蓄積してきた共同体である。」(13) と述べている。そして，その中でも互酬性の規範を特に重視している。パットナムは，今すぐにではなくとも近い将来には返礼する・されるという一般化された互酬性は「利己心と連帯を調和するのに役立つ」(14) ものであり，それは，「社会資本のきわめて生産的な構成要素」(15) としている。

（5）平等性と自発的積極的参加の規範

パットナムは，市民性の度合いと共同体の統治の質との間に何らかの関連性があるのではないかという疑問から出発し，「スポーツクラブの盛んさ」，「新聞購読率」，「国民投票の投票率」，そして「優先投票の利用率」（政治家と投票者の庇護と恩顧による交換関係を象徴する。）から，市民共同体の「市民度」を測定した。その結果，人々が社会や政治，生活に満足している地域では，「あらゆる種類の集合的活動が，市民的な積極参加の規範とネットワークでやりやすくなっている」(16) こと，社会的ネットワークの組織化は水平的に行われ，人々は，「連帯，市民的積極参加，協力，清廉性に価値を置く」(17) 状

況がみられるとしている。このことをコミュニティレベルで考えたときには，組織に参画・協力している人々の成員の平等性が担保され，水平的関係のもとで権利と義務，自由と責任が保障されたものとなることが必要であることを意味している。

4　御南中学校区地域協働学校の実践における成功要因

御南中学校区地域協働学校の機能を生かした生徒指導の優れた成果についてはすでに述べたが，この取組から得られた実践知により，コミュニティ・スクールの機能をより次元の高い行動連携に結びつけることができるポイントして次の６つを提示することができる。

①コミュニティ・スクール指定の動機が，学校区の中から出てきた明確な目的と結びついていたこと。

前述の佐藤の調査（2012）によると，未指定校の中学校長の20.0％が，指定を受けない理由として「類似制度がすでに設置されているから」と回答していることが述べられている。実際にコミュニティ・スクールの指定を受けた学校の中にも，よく似た組織の機能が重複して混乱したため，コミュニティ・スクール指定後に組織体系を整理し直したところもある。また，コミュニティ・スクールによって新たに期待される成果とそのための教員の勤務負担の大幅な増大などのリスクのために指定をあえて受けようとしないケースもあるが，御南中学校区の場合は，既存の組織による行動連携では対応しきれない課題解決のために新たな実効性のある組織づくりを進めたことに大きなポイントがあるといえる。

②校区の校園長会が，各学校や地域の「資源」を的確に把握し，どのような立場の人をどのように活用するかという共通の見通しを持ったこと。

御南中学校区には，中学校をはじめとして２つの小学校と１つの幼稚園がある。元来コミュニティ・スクールは学校園ごとに学校運営協議会が置かれるための，コミュニティ・スクールしての前後では，校区内の協働に大きな変化が起きないことが多い。特に，管理職に比べて地域の人々との接点の少ない一般の教員は，何がどうのように変わったかを具体的に実感することが困難なケースも多い。しかし，この校区では，表２のSWOT分析に示されるように，学校内，学校外の強み・弱みを的確に分析しながら指定後の組織構成をイメージし，「S-O」の交点にある要素を適切に組織作りに活用したといえる。

御南中学校区の教育体制にかかるSWOT分析

中学校区の教育に関するSWOT分析（コミュニティ・スクール指定直前の時点）		外部環境	
		○機会：O ・連合町内会等、地域の自治的組織の学校への協力の意思表明 ・同窓会・OBの強い愛校心 ・県立学校や私立学校園など協賛学校の存在	○脅威：T ・校区の子ども流動性の大きさ ・学校に対するネット上での中傷や批判の存在 ・家庭教育力の格差の存在
内部環境	○強み：S ・校区の全小中学校の教頭、養護教諭、事務職員複数配置 ・小中人事交流による相互理解の深まり ・各学校園の教職員の高い同僚性と熱意 ・各学校園の距離的な近さ ・校区小中学校に合わせて主幹教諭１名、指導教諭２名配置	S-O：マネジメントの方向性 ・学校内外の人材のネットワークを最大限に活用できるコミュニティ・スクールのシステムを校区に整える。（早急にコミュニティ・スクールの指定をめざして動く。）	S-T：マネジメントの方向性 ・校区で子どもを育てるという一体感を教育現場や地域に根付かせ、校区の教育力の評価を高め、校区の公立学校により多くの子どもが進学するように地域や保護者へのPRに努める。
	○弱み：W ・連合町内会をはじめとする地域の住民に「閉ざされた中学校」という潜在的なイメージの存在 ・生徒指導上の課題に対する行動連携が不十分	W-O：マネジメントの方向性 ・外部有識者からの助言を取り入れ、関係機関や地域の学校支援ボランティア等の力も借りながら、教職員の生徒指導対応力の向上や組織としての生徒指導体制の改革を進めていく。	W-T：マネジメントの方向性 ・家庭要因の割合が高い生徒指導上の問題への対応については、従来から連携している警察、児童相談所等の関係機関の他、校区に新たな組織を設置しアプローチの幅を広げていく。

表２　御南中学校区のSWOT分析

③中学校のイニシアティブにより２つの小学校区の連携を結びつけたこと。

中学校区の連携を推進する際の課題として比較的多く認識されているのが小学校区ごとの学校支援体制の独自性である。それぞれの小学校区は地域の町内会単位の集合体として自治的な体制が形作られているが，その機能が一方の小学校区を超えて他方の小学校区へとつながっていくためには，中学校のイニシアティブが必要になる。小学校区単位の組織は，それぞれの小学校区で完結していることが多いが，その境界を越えて一方の小学校区のすぐれた取組が中学校区全体の取組となるような情報連携の事例は多くはない。

御南中学校区では，地域協働学校連絡会という校区横断的な組織を通じて，風通しのよい情報連携を実現することができた。そのため，中学校区全体規模での学校支援ボランティア活動状況として，平成25年度には校区全体でのべ16,449名のボランティアの参加があったことや各種ボランティア活動の校種別の内訳など校区としての実績が数値として可視化された形で情報の共有が図られるようになった。

また，西小学校の児童による「あいさつは　えがおをつくる　まほうのことば」というキャッチフレーズが，地域連携部会発行の「地域の行事一覧」のチラシに掲載されて中学校区のすべての保護者に配布されるなど，小学校区の枠を超えた情報連携が行われた。また，生活習慣，学習習慣の確立，睡眠と健康など，全校区に関連する話題について関係者のインタビューや校区の実態を表した資料などを掲載した地域協働学校だより「学校と家庭」も作成さ

れ情報提供の一層の充実が図られた。

④組織の人選等においては，既存の組織からの承認を受けるための民主的な手続きを踏んだこと。

地域協働学校の組織を作る上で校園長がもっとも配慮したのが，各部会のリーダーやメンバーの人選である。地域との協働が求められる組織である以上，両小学校区の各種組織からも了解され，承認されるメンバー構成となる必要がある。そのため，地域協働学校指定の１年前から「御南中学校区の新しい学校運営の在り方を考える会」と「地域協働学校立ち上げ準備会」が組織され，地域協働学校の趣旨や意義，各部会の役割，構成メンバー等についての協議が行われた。

このときに，既存の育成関係団体の関係者以外からの部会員としての新規登録の際には，小学校区連合町内会からの推薦を受けるなど，誰もが納得できる民主的な承認の形をとるようにした。

⑤地域の人に対して，学校への協力を求めるだけでなく，子どもたちも積極的に地域の活動にボランティアで参加させるなど，学校から地域への取組を推進したこと。

御南中学校の学校－地域連携の特色の一つは，学校から地域への子どもたちの貢献が強く意識されていることである。具体的な活動としては，地域連携推進部会のコーディネートにより，小中学生がボランティアとして参加可能な町内の清掃活動や地域行事に関する情報提供及び児童生徒の積極的な参加が推進された。特に中学生に対しては部活動単位での参加を呼びかけて，今では地域の夏祭りの駐車場整備やイベントへの参加，地区体育協会の記録会などのボランティアへの中学生の参加がすっかり定着し，地域からも頼もしく感じられる状況になっている。このコンセプトが地域の意識と一致していたことは，第Ⅱ章図11で示したアンケートの結果にも明白に現れている。

⑥地域に対して学校を開き，教員が課題を抱える生徒に対して向き合っているありのままの姿を地域の人に理解してもらったこと。

「学校を開く」という「学校-地域連携」における「観の転換」の重要性については言うまでもないが，多くの地域リーダーが学校に入ることで，学校の内部からしか見えない教員の苦労や個々の生徒の事情への配慮などへの理解が促進された。それにより，教員の対応に対する批判的な声は後退し，むしろ子どもたちの抱える深刻さに目が向けられた意見が多く聞かれるようになった。

以上の①から⑥により，実効的な行動連携が達成されたことがこの実践での重要なポイントといえる。特に，問題行動の見られる生徒に対するサポートについて，地域のボランティアは，自発的な意志で，彼らの閉鎖的なネットワークの結合を緩め，橋渡し的なネットワークを広げるためのサポートをし，成功への可能性を広げようとして行動した。その結果，サポートを受けた生徒は，ボランティアや教師との新たな接点において，自己の行動の改善，進路，将来について考える「対話」の機会を増やしていくことができた。

５　生徒指導の状況の改善に効果的なコミュニティ・スクールにおけるマネジメント

ここまでの論の展開をもとに，生徒指導の問題的な状況，とりわけ学校の「荒れ」のような反社会的な状況に対してその改善に効果的なコミュニティ・スクールにおけるマネジメントのポイントを提示する。

御南中学校区の取組は，深刻な生徒指導上の諸問題に対して効果のある高いレベルでの行動連携が達成されたことに大きなポイントがある。そこに至るまでの諸要因と，パットナムらが社会関係資本の理論の中で述べている成功のための要件を重ね合わせて，生徒指導の諸問題に効果のあるコミュニティ・スクールにおけるマネジメントの流れをモデルとして示すと図12のようになる。

「① つながるための行動」は，マネジメント･リーダーによる社会的ネットワークの拡大のための行動を示している。これにより，マネジメント･リーダーは，ネットワーク上に埋め込まれた資源を目的的に使うことができる「社会関係資本」に転化することになる。

「② 共通理解」については，マネジメント・リーダーは，学校支援にかかわる人々に対して現状を正しく情報提供し，コミュニティ・スクールにおける取組の意味の共通理解を実現するための努力が必要であることを示す。

「③ 自発性・民主的な関係」は，活動への参加において半強制的な割り当てが行われるのではなくボランティアの自発性が尊重されること，また，ボランティア間の関係は対等な横のつながりで成り立つことが組織として保障されていることを意味する。

「④ 互酬性の規範」は，地域が学校をサポートするという行為に対して，学校は，生徒ボランティア

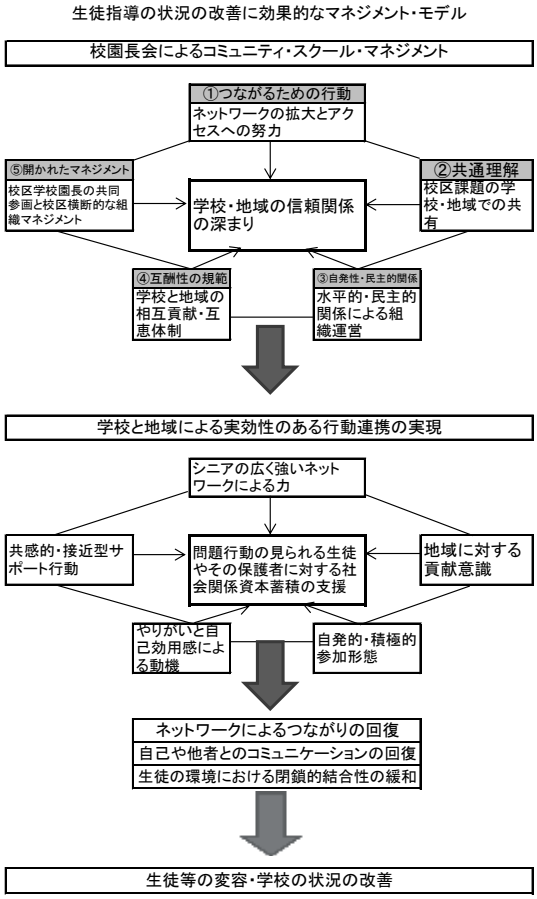


図12　生徒指導の問題的な状況の改善に効果のあるコミュニティ・スクールにおけるマネジメント・モデル

等の見える形で地域への貢献を行うなど，地域と学校に互恵的な相互作用が実現することを意味する。このことは，社会関係資本蓄積の重要な要素としての「信頼関係」の深まりへとつながっていく。

「⑤ 開かれたマネジメント」とは，マネジメント・リーダーが校区の学校園長全員の参画によるマネジメント体制を作り上げることで，異質なネットワークをつないでいくことができる状況を作り上げる必要があることを意味している。

これらにより，地域と学校の信頼関係が深まり，高い次元の行動連携が実現していく。そして，個別の困難な問題に関しても，学校をサポートする地域ボランティアが，それぞれの持つ実効性の高いネットワークを活用し，生徒やその保護者に対して社会的なつながりを基盤とする彼らの社会関係資本を蓄積するようにサポートすることで，子どもたちが社会的なつながりやコミュニケーションを回復し，閉じられた仲間内での偏狭で結合的ネットワークを緩めていくことによって，行動が変わり，生徒が変わり，学校が変わるという図式が形成されていくと考えられる。

この行動連携による子どもや家庭へのサポートにつながるネットワークへのアクセス機会を用意し，そこから彼らのよりよい社会的なコミュニケーションを回復するというプロセスの認識は，第Ⅱ章の図４の結果にも示されているとおり，生徒指導の問題を解決するためのマネジメントの実践に関して特に重要なポイントといえる。

Ⅵ　今後の課題

今回の研究では，社会関係資本の理論を参照しながら学校の荒れという深刻な課題に対して大きな成果をあげることができると考えられるコミュニティ・スクール・マネジメントのポイントを提示した。

コミュニティ・スクールの機能を生徒指導の問題的な状況の改善へのアプローチに活用するという試みは全国的にも多くないという現状があるが，御南中学校区地域協働学校の取組等を踏まえながら今後，各地で生徒指導の問題の改善に寄与するすぐれたコミュニティ・スクールの取組が行われることが望まれる。

御南中学校区の今後の課題としては，このマネジメントのモデルを基盤として，行動連携のさらなる質の向上や，今日の教育の大きなテーマの一つとなっている学力向上の取組を組み合わせていくような実践を積み重ねていくことが重要となる。また，これまでの取組で蓄積された校区の社会関係資本を維持し，さらにネットワーク上の接点を拡大するための取組が行われることが必要になる。具体的なイメージとしては，校区の人々と子どもたちを結びつけるような道徳の時間や総合的な学習の時間を通して，見える形で学校と地域がボランティアでも授業でもつながっているということを地域にアピールしていくことも考えられるであろう。

なお，岡山県教育委員会では，平成26年度から，「頑張る学校応援事業」を新規に開始し，全県下の30校・区にそれぞれ応援費100万円を交付したが，今回，御南中学校区は，平成27年10月16日に「頑張る学校」に選ばれるなど，行政的にも高く評価されている。

今後ますます，御南中学校区地域協働学校の先駆的取組における実践知が各地のコミュニティ・スクール・マネジメントの実践において有意義なものになると考えられる。

＜引用文献＞
⑴ 佐藤晴雄（2012）.コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書 コミュニティ・スクール研究会
⑵ 佐藤晴雄（2012）.コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書 コミュニティ・スクール研究会　第Ⅰ部　学校調査結果の概要 第３章コミュニティ・スクールに対する関係者の意識　48ページ
⑶ 同上書　53ページ
⑷ ロバート･D･パットナム著 河田潤一訳（2014）.哲学する民主主義 NTT出版 ３ページ
⑸ 同上書 220ページ
⑹ ロバート･D･パットナム著 柴内康文訳（2012）.孤独なボウリング 柏書房 14ページ
⑺ ナン・リン著 筒井淳也/石田光規/桜井政成/三輪哲/土岐智賀子訳（2011）.ソーシャル・キャピタル－社会構造と行為の理論－ ミネルヴァ書房 38ページ
⑻ ナン・リン著 筒井淳也/石田光規/桜井政成/三輪哲/土岐智賀子訳（2011）.ソーシャル・キャピタル－社会構造と行為の理論－ ミネルヴァ書房 ivページ
⑼ 同上書 ７ページ
⑽ ジョン・デューイ著 松野安男訳（1990）. 民主主義と教育（上）岩波新書 160ページ
⑾ 同上書160ページ
⑿ ナン・リン著 筒井淳也/石田光規/桜井政成/三輪哲/土岐智賀子訳（2011）.ソーシャル・キャピタル－社会構造と行為の理論－ ミネルヴァ書房 viページ
⒀ ロバート･D･パットナム著 河田潤一訳（2014）.哲学する民主主義 NTT出版 207ページ
⒁ 同上書 214ページ
⒂ 同上書 214ページ
⒃ 同上書 137ページ
⒄ 同上書 138ページ

＜参考文献＞
・高田一宏（2007）.教育コミュニティの創造 明治図書
・金子郁容（2010）.日本で「一番いい」学校　岩波書店
・佐藤晴雄監修 中野区沼袋小学校編（2008）.地域連携で学校を問題ゼロにする 学事出版
・志水宏吉（2015）.学力を育てる 岩波新書
・「ソーシャル･キャピタルと国際協力」ソーシャル･キャピタルの形成と評価研究会報告書 国際協力事業団 2002年
・広瀬隆雄（2012）.「コミュニティ・スクールの現状と課題について」桜美林論考 心理・教育学研究３
・佐藤勝彦（2012）.「コミュニティ・スクールの現状と課題」比較文化論叢 札幌大学文学部紀要 25
・「日本のソーシャル・キャピタルと政策」株式会社日本総合研究所 2008年

Title: A discussion of the collaboration between Community Schools and community at large
Subtitle: Minan Junior High School as a contact point and asset of the greater district community.
Author:　Shigeo FUJIEDA※1
Keywords：Community School, Social Capital, Regional Alliances, Student Instruction
※1　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

中学校の職場体験学習のためのSSTプログラムの実践

松浦　和輝　三宅　幹子

The Practice of Social Skills Training for Work Experience in Junior High School

Kazuki MATSUURA, Motoko MIYAKE

2016
岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

岡山大学教師教育開発センター紀要，第６号（2016），pp.160-169

【実践報告】

原　著

中学校の職場体験学習のためのSSTプログラムの実践

松浦　和輝※1　三宅　幹子※2

職場体験学習の効果をより高めるための一つの方法として，事前に対人スキルやコミュニケーションスキルを身に付けるための学習を行っておくことが必要であると考え，職場体験学習の事前学習において，３回のソーシャルスキルトレーニングと異年齢交流活動を実施した。事前学習が始まる前の職場体験学習に対する期待と不安を変量としたケースのクラスタ分析により，３つのクラスタが得られた。第１クラスタは期待が低く，不安は中程度あるクラスタと考えられる（n=21）。第２クラスタは期待が高く，不安が低いクラスタと考えられる（n=20）。第３クラスタは期待と不安の双方が高いクラスタと考えられ，全体の約半数がこのクラスタに属していた（n=41）。ソーシャルスキルトレーニングの実践を通して，第３クラスタの不安の減少が有意にみられた。

キーワード：職場体験学習，ソーシャルスキルトレーニング，コミュニケーションスキル，中学生

※１　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　問題と目的

子どもたちを取り巻く社会環境はとどまることなく変化しており，都市化や少子化などの変化に伴って，子どもたち自身の生活や意識も大きく変容している。そうした中で，これまでの子どもたちに比して，社会性の不足，規範意識の低下，人間関係や連帯感の希薄化，集団や社会の一員としての自覚や責任感の低下などが指摘されている。加えて，高水準で推移する若年者の失業率や就職後の早期離職，ニート問題が表出している。こういった問題に対して，勤労観や職業観の育成や，コミュニケーション能力やソーシャルスキル，人間関係の大切さを体得する場として期待されているのが職場体験学習である（文部科学省，2008）。

職場体験学習の成果とコミュニケーション能力との関連について調査している先行研究として以下のものがある。

山田（2008）では，対人能力の高い中学生は，体験先の方との人間関係づくりがスムーズに進むことで，職場体験への満足感や進路に対する意識の高まりも，大きく変容することが報告されている。

寺崎（2009）は，職場体験学習の事前事後における生徒への質問紙調査や，体験先の担当者へのインタビューを通して，職場体験学習の効果と問題について報告している。生徒に対する質問紙調査では，職場体験学習を通じて，中学生の規範意識の高まりや働くことの誇りや厳しさなどへの肯定的な回答の増加が報告されている。担当者へのインタビューでは，地域の事業所が職場体験学習に期待している効果は，子どもたちがこの活動を通じて社会そのものと出会うことであり，将来の職業選択やキャリアプランといった直接的なことは重視されていないと報告されている。また問題点として，生徒本人やその保護者のコミュニケーション不足により，受け入れ事業所のやる気を削いでしまっているといった結果が見受けられたことが報告されている。

下村（2010）は，職場体験学習後の生徒に対する自由記述課題を用いた調査において，生徒と体験先の方との会話内容は仕事内容の話や学校の話が多いと報告している。加えて，体験先の方との会話についての記述の多い生徒ほど，職場体験学習に対する感想が良いと報告している。また，見知らぬ大人と話をすること自体が，職場体験学習における経験の中の，重要な要素の１つであることを示唆している。

以上から，中学生の職場体験学習の効果をより高めるための一つの方法として，事前に対人スキルやコミュニケーションスキルを身に着けられるような学習を進めることが有効であると考えられる。

金山・中台・江村・前田（2005）は，職場体験学習を活用したソーシャルスキルトレーニングのプロ

グラムの作成と実践を報告している。ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training :SST）とは，子どもの対人関係能力の向上や改善をはかり，子どもの社会的適応を目指す介入療法である（江村・磯部・岡安・前田, 2003)。ソーシャルスキルとは，統一された定義はないが，対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的及び非言語的な対人行動と，そのような対人行動の発言を可能にする認知過程との両方を包含する概念である（相川，1996)。

不登校やいじめなどの，子どもの学校適応にかかわる問題に対して，予防的効果を期待して実施される学級単位のSSTの実施が盛んとなっている（大対・松見，2010)。中学生を対象とした学級単位の集団SSTにおける研究が多く報告されているが（例えば，江村，2007；江村・岡安，2003；藤原・河村，2011；本田・大島・新井，2009；金山・小野，2006)，小学生を対象としたものに比べると数が少ないため（高橋・小関，2011)，さらなる研究の蓄積が必要であると考えられる。

中学生における職場体験学習と連動したプログラムを作成した金山・中台・江村・前田（2005）では，ターゲットスキルを「上手な頼みかた」に設定し，３回のトレーニングを行っている。毎回の授業終了後には授業に対する感想を４件法で調査しており，受容度・理解度・必要度・実用度ともに，８割以上の生徒が良好な回答をしていた。また，トレーニングの前後の職場体験学習への意識調査では，職場体験学習への期待や不安，学習したスキルを活用するかどうかを質問している。期待はトレーニングの前後では変化が見られなかったが，不安については統計的な有意差はなかったものの，全体平均の値はトレーニング後に上昇する傾向がみられた。学習したスキルを活用するかどうかについては，「わからないことがあれば，職場の人にたずねようと思う」，「職場で困ったことがあれば，職場の人に助けてもらおうと思う」の両方が有意に上昇していた。

ソーシャルスキルトレーニングの他に，子どもたちのソーシャルスキルを高められると考えられる方法として，異年齢交流活動がある。国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）は，異年齢交流活動について，公立の小中学校は同じ地域の異年齢の子どもが集まってくる場所であり，かつての近隣や家庭での「異年齢の交流による社会性の育ち」を再現することが期待できると報告している。

以上から，本実践は職場体験学習の事前学習においてソーシャルスキルトレーニングを実践することで，子どもたちの不安を軽減し，職場の人とのコミュニケーションにおける自信を高めることを目的とする。

Ⅱ　方法

１　対象者

中国地方にある公立の中学校２年生に在籍する92名を対象者とした。対象者が所属する学年は３学級で構成されていた。

２　実施期間

2015年10月上旬から11月中旬に職場体験学習の事前学習の一部として，SSTを計３回実施した。また，職場体験の一週間前には同校の３年生との交流活動を実施した。事前学習は総合的な学習の時間を用いて，期間中の毎週水曜日に２校時分行われていた。職場体験学習は11月中旬に行われた。

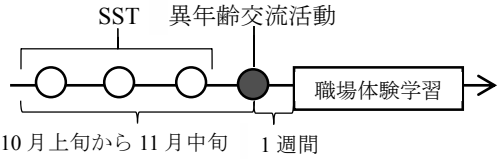


Figure 1　SSTと異年齢交流活動の実施期間

３　授業者

授業者は３学級とも，学級担任の教師と，第一著者のチームティーチングにて行った。ロールプレイのモデリングやグループワークの補助者としては，心理教育を学んだ大学生らが毎回３名から６名参加した。交流学習においては授業の進行を第一著者が行った。

４　トレーニングのスケジュール

トレーニングのテーマは佐賀県教育センター（2012）を参考に，職場体験学習の事前学習と連携するように著者らがプログラムを作成し，その後学年担当の教師らに内容を確認してもらった。プログラム開発の流れは，まず著者らと教師らで交流学習に関する計画及び，ターゲットスキルを選定するための打ち合わせを行った。その後協議を重ねながら，プログラムの案を作成した。各トレーニングのテーマと目標をTable １に示す。

各トレーニングの内容は，事前学習や職場体験学習と対応したものとした。第１回目の電話のかけか

たは，生徒自身が実施の３週間後に，事前学習として体験先の職場へ事前訪問のアポイントメントをとるための電話をかける際の実施内容に対応させた。第２回目の印象の良い自己紹介のしかたでは，当該トレーニングの３週間後に，生徒自身が体験先の職場へ事前訪問に行った際の自己紹介の内容に対応させた。３回目の相手が快く引き受けてくれる頼み方は，著者らおよび教師らが職場体験で最も必要と考えて設定した。

Table 1　各トレーニングのテーマ及び目標

回数	テーマ	目標
第１回	気持ちの良い電話のかけ方（見えない相手への質問のしかた）	・言葉だけで伝えることの難しさに気づく ・気持ちの良い電話のかけ方のポイントを知る
第２回	印象の良い自己紹介のしかた	・自分のことを知ってもらうことの大切さに気づく ・自己紹介のポイントがわかる
第３回	相手が快く引き受けてくれる頼みかた	・相手の立場にたった頼みかたの大切さに気づく ・頼みかたのポイントを知る
交流活動	職場体験について先輩に教わろう	・3 年生の先輩に礼儀正しく接することができる。 ・3 年生の先輩から役に立つ情報を教わり，職場体験を成功させる。

トレーニングの流れとしては，導入，ウォーミングアップ，モデリング，ロールプレイ，まとめの順で各回を構成した。スキルの定着化のため日常的に取り組むことのできる「チャレンジシート」を導入した。それに加え，トレーニングで学習した内容を概観できるよう，トレーニングで用いたワークシートやチャレンジシート，ふりかえりシートなどをまとめるためのファイルを配布し，教室で保管させた。各回のトレーニングの概略は巻末Appendixに示す。

5　調査方法

プレ調査（SSTを導入する前に行った調査）とポスト調査（全てのSST及び異学年交流活動が終了した後に行った調査）において，職場体験学習への意識調査を行った。また，各トレーニングの終了時においては，生徒による評価や，職場体験学習への意識に関する調査をふりかえりシートにて行った。

なお調査の実施にあたっては，調査の実施方法やプライバシー保護について，参加者に十分に説明を行い，内容についても調査協力校の教師に承諾を得てから実施した。また，プレ調査の調査紙には答えたくない質問には答えなくても良い旨を記載し，実施時に口頭でも説明を行った。

（1）プレ調査・ポスト調査

プレ調査とポスト調査では，５件法（１＝「まったく思わない」，２＝「そう思わない」，３＝「どちらでもない」，４＝「そう思う」，５，「とてもそう思う」）にて以下の内容を尋ねた。

①期待度：「職場体験が楽しみだ」，②不安度：「職場体験でうまくやれるか不安だ」

調査時期は，プレ調査はトレーニング開始の前日に行い，ポスト調査は職場体験学習の１週間前に行った。

（2）ふりかえりシート

【職場体験学習に対する意識調査】

①期待度：「職場体験が楽しみだ」と「楽しみでない」，②不安度：「職場体験が不安だ」と「不安ではない」の間をそれぞれ５から１の５段階の数字で評定するよう，５件法で尋ねた。

【生徒による評価】

①好意的受容度:「楽しかった」と「楽しくなかった」,② 参加度：「積極的に取り組めた」と「取り組めなかった」,③ 実用度：「職場の方との接し方に自信がついた」と「つかなかった」の間をそれぞれ５から１の５段階の数字で評定するよう，５件法で尋ねた。

Ⅲ　結果

1　生徒による評価

ふりかえりシートを用いて調査した，各トレーニングと交流活動についての生徒による評価をFigure ２～Figure ４に示す。

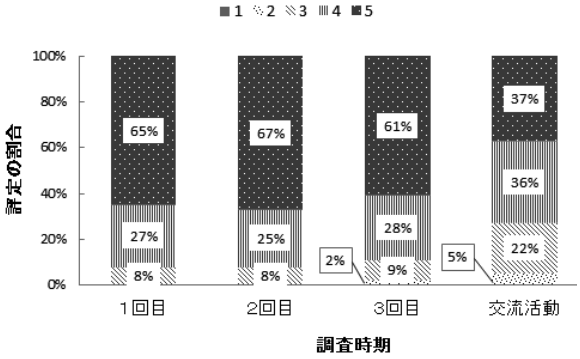


Figure 2　好意的受容度

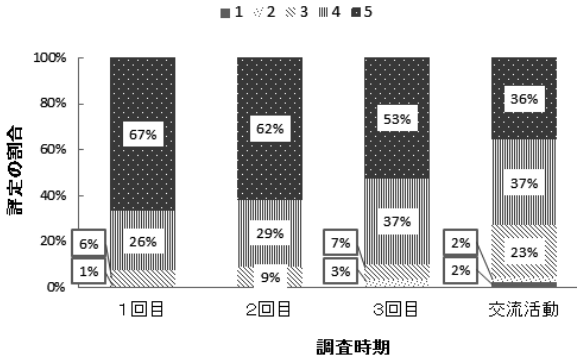


Figure 3　参加度

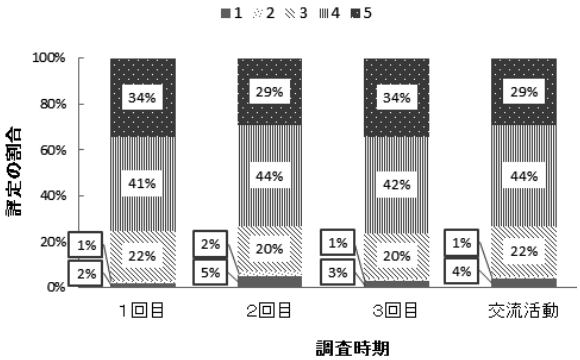


Figure 4　実用度

2　職場体験学習に対する意識

（1）クラスタ分析

期待と不安について，多様な生徒がいると考えられる。生徒の実態を検討するために，プレ調査における職場体験に対する意識調査の「期待度」と「不安度」を変量として，平方ユークリッド距離を基にしたクラスタ分析（ウォード法）を行った。デンドログラムからクラスタ内平方和増分15を基準としたところ３クラスタを得た（Figure　5）。「期待度」と「不安度」について，各クラスタの平均値と標準偏差をTable　2に示す。

Table　2より，第１クラスタは期待が低く，不安が中程度のクラスタ，第２クラスタは期待が高く，不安は低いクラスタ，第３クラスタは期待も不安も高いクラスタであった。

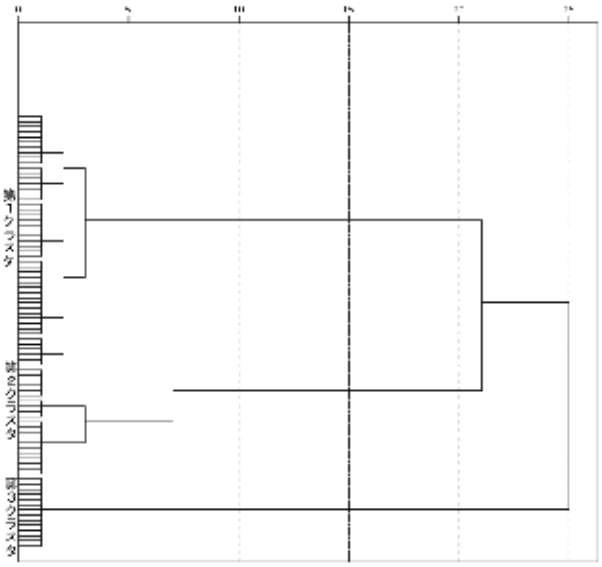


Figure 5　プレ調査における「期待度」と「不安度」を変量としたクラスタ分析のデンドログラム

（2）職場体験学習に対する意識の変化

ソーシャルスキルトレーニングの効果を検討するために，職場体験学習に対する意識の得点について，クラスタと調査時期を要因とする２要因の分散分析を行った。「期待度」については，クラスタの主効果（F=（2, 81）=27.41, p<.001）と交互作用（F=（10, 405）=2.92, p<.01）が見られた。交互作用について，測定時期の単純主効果は，第１クラスタにおいてのみ有意であった（F=（5,405）= 4.01, p<.01 ）。多重比較（Ryan法）の結果，プレ調査と第１回，第３回のトレーニング，交流活動，ポスト調査の間において５％水準で有意に上昇していた。また，クラスタの単純主効果が有意であったものについては，多重比較（Ryan法）の結果をTable　2に示した。「不安度」については，クラスタの主効果（F=（2, 81）=27.93, p<.001）と調査時期の主効果（F=（5, 405）=5.63, p<.001），交互作用（F=（10, 405）=2.05, p<.05）が有意であった。調査時期の主効果からは全体的に，プレ調査と各トレーニングの間に下降し，各トレーニングからポスト調査にかけて上昇することが示された。交互作用について，測定時期の単純主効果は，第１クラスタと第３クラスタにおいて有意であった（F=（2, 405）=3.36, p<.01 ; F=（2, 405）=4.90, p<.001）。多重比較（Ryan法）の結果，第３クラスタのみ，プレ調査と各トレーニング，交流活

Table 2　各クラスタにおける職場体験学習に対する意識調査の平均値と標準偏差

期待度				
クラスタ	1(n=21)	2(n=20)	3(n=42)	多重比較の結果
プレ調査	2.33 (0.71)	4.75 (0.43)	4.61 (0.49)	1＜3, 2
第1回	3.24 (1.92)	4.35 (1.15)	4.47 (0.90)	1＜2, 3
第2回	3.00 (1.45)	4.15 (1.49)	4.30 (1.05)	1＜2, 3
第3回	3.38 (1.21)	4.50 (1.12)	4.19 (1.15)	1＜3, 2
交流活動	3.10 (1.44)	4.20 (1.25)	4.02 (1.29)	1＜3, 2
ポスト調査	3.14 (1.28)	4.35 (0.85)	4.19 (0.97)	1＜3, 2
不安度				
クラスタ	1(n=21)	2(n=20)	3(n=42)	多重比較の結果
プレ調査	3.62 (0.95)	1.85 (0.73)	4.42 (0.49)	2＜1＜3
第1回	3.29 (1.12)	1.60 (0.92)	3.16 (1.38)	2＜3, 1
第2回	2.86 (1.39)	1.75 (1.30)	3.37 (1.26)	2＜1, 3
第3回	2.95 (1.09)	2.25 (1.55)	3.33 (1.44)	2＜3
交流活動	2.81 (1.26)	1.90 (1.22)	3.49 (1.52)	2＜3, 1
ポスト調査	3.67 (1.36)	2.20 (1.12)	3.86 (1.32)	2＜1, 3

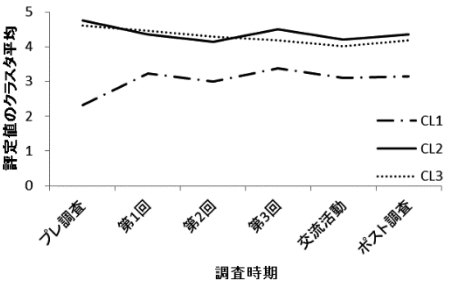


Figure 6「期待度」の平均値

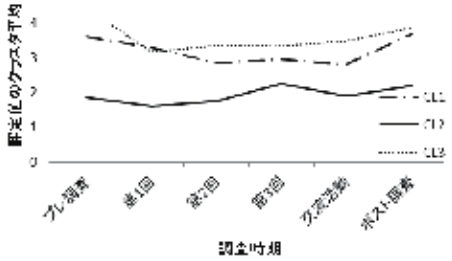


Figure 7 「不安度」の平均値

動，ポスト調査，及び第１回のトレーニングとポスト調査の間において５％水準で下降が有意であった。また，クラスタの単純主効果が有意であったものについては，多重比較（Ryan法）の結果をTable 2に示した。

Ⅳ　まとめ

本実践の目的は，職場体験学習の事前学習においてソーシャルスキルトレーニングを実践することで，子どもたちの不安を軽減し，職場の人とのコミュニケーションにおける自信を高めることであった。

各授業が生徒によって好意的に受け止められていたかは，Figure 1 より各トレーニングは約９割の生徒が楽しかったと回答している。交流活動は７割以上の生徒が楽しかったと回答している。生徒の参加度は，Figure 2 より各トレーニングは９割以上の生徒が積極的に参加できたと答えており，交流活動においては，７割以上の生徒が積極的に参加できたと答えている。スキルの実用度は，Figure 3より各トレーニングと交流活動全てにおいて７割以上の生徒が，自信がついたと答えている。

以上から，本実践におけるソーシャルスキルトレーニングのプログラムと交流活動が生徒にとって好意的に受け止められており，職場体験学習への自信を高めることがわかった。交流活動については，受容度や参加度がトレーニングと比べると低くなっている。２年生と３年生混合のグループに分かれ，３年生が主体的に進行を行う授業であったことから，グループによる内容の差や，コミュニケーションスキルの差による結果であると考えられる。あらかじめ効果的なグループの編成を行うことや，３年生に対して事前にトレーニングを行うことが必要であると考えられる。

また，第３クラスタが全体のおよそ半数を占めている。このことから，職場体験が楽しみであるが，うまくできるか不安であると考えている生徒が半数存在することがわかった。

本実践を通して職場体験学習に対する意識の変化が見られたのは，全体における不安の減少と直前における増加，及び第１クラスタの期待の上昇と第３クラスタの不安の減少であった。第３クラスタの不安の減少については，全体の傾向と大きく異なり，プレ調査とポスト調査間にも有意差が見られた。この結果は，トレーニングの前後で不安の上昇が見られた金山・中台・江村・前田（2005）とは異なる結果となった。

以上から，本実践におけるソーシャルスキルトレーニングは全体の半数を占めている，職場体験学習に対して，期待と不安の双方が高い生徒に対して，不安を低減させる効果があるという結果が得られた。

Ⅴ　謝辞

本研究にご協力いただきました，多くの先生方，そして生徒の皆様に心より感謝申し上げます。

参考・引用文献

相川 充（1996）. 社会的スキルという概念　相川充・津村 俊充（編）社会的スキルと対人関係：自

己表現を援助する,. 誠信書房. 3-21.
江村 理奈（2007）. 中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果－上昇群と下降群の比較, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域, **56**, 293-302.
江村 理奈・岡安 孝弘（2003）. 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究　教育心理学研究, **51**, 339-350.
江村 理奈・磯部 美良・岡安孝弘・前田健一（2003）. 社会的スキルの低い中学生に対する集団社会的スキル教育の効果, 広島大学心理学研究, **3**, 117-126.
藤原 和政・河村 茂雄（2011）. 中学生に対する学級単位の集団ソーシャル・スキルトレーニングの効果―生徒のレベルに着目した検討―　日本教育心理学会第53回総会発表論文集, **53**, 473.
本田 真大・大島 由之・新井 邦二郎（2009）. 教育心理学研究, **57**, 336-348.
金山 元春・中台 佐喜子・江村 里奈・前 田健一（2005）. 中学校における職場体験学習と連動したソーシャルスキル教育　広島大学心理学研究, **5**, 132-148.
金山 元春・小野 昌彦（2006）. 中学生に対する集団社会的スキル訓練.奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, **15**, 77-84.
国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）. 子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」―活動実施の考えかたから教師用活動案まで―.
文部科学省（2008）. 中学校職場体験ガイド.
大対 香奈子・松見 淳子（2010）. 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果, 行動療法研究, **36**（1）, 43-55.
佐賀県教育センター（2012）. 授業の展開案, 授業に役立つ実践研究 <http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h23/06%20kyouiku-soudan/tenkaian.htm>（2015年９月４日）
下村 英雄（2010）. 職場体験の効果をどのように考えるか　～量的な測定と質的な測定～　進路指導, **83**（1）, 9-12.
高橋 史・小関 俊祐（2011）. 日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果―メタ分析による展望―,行動療法研究, **37**（3）, 183-197.
寺崎 里水（2009）. 富山県「14歳の挑戦」にみる職場体験の現状と課題　日本労働研究雑誌, **7**, 44-54.
山田 智之（2008）. 職場体験による中学生の進路関連自己効力感の変容と影響要因（希望レベル・対人スキルとの関係）キャリアデザイン研究, **4**, 49-62.
山田 泰広・神山 貴弥（2009）. 進路決定自己効力感から見た中学生の職場体験学習の効果に関する研究　日本教育心理学会総会発表論文集, **51**, 712

The Practice of Social Skills Training for Work Experience in Junior High School

Kazuki MATSUURA※1, Motoko MIYAKE※2

Keywords：work experience, social skills training, communication skill, junior high school students

※1　Student of Division of Education, Graduate School of Education, Okayama University
※2　Division of Education, Graduate School of Education, Okayama University

---

Appendix 1 気持ちの良い電話のかけ方（見えない相手への質問のしかた）

過程	学習活動	留意点
導入	1.ティーチングアシスタントの自己紹介を聞く。 2.職場体験学習に向けたトレーニングを行うことを知る。 3.今日のテーマと目標を知る。 ―プリントの配布―	1.次回が自己紹介のトレーニングなので，モデルとなるような自己紹介をする。 2.職場体験学習では，はじめて出会う大人の人と接することが多いことを知らせる。それに向けて，人との接し方の練習をすることを告げる。 3.テーマと目標を知らせる。 ―プリントの配布―
ウォーミングアップ	4.ゲームを通して，言葉だけで伝えることの難しさに気づく ルール：先生が思い浮かべている絵を言葉だけで説明する。生徒は，説明通りに四角の中に絵を描く。質問はできない。（最後に見本の絵を提示する）	4.見本の絵を提示する前に，生徒同士で絵を見比べさせ，同じ言葉を聞いていても違う絵を描いていることに気づかせる。
モデリング	5.2つのモデリングを見て，悪い電話のかけ方の望ましくない点について考える。 6.ポイントを押さえたモデリングを見て，悪いモデリングに比べどのような点が良かったのかについて考え，グループで話し合う。 7.プリントを読んで，電話のかけ方のポイントを知る。 ―プリントの配布― 気持ちの良い電話のかけ方のポイント ・ゆっくり・ハキハキと　・相手にあった言葉づかいをする　・学校名や氏名を名乗る ・感じの良いあいさつをする・担当の方に代わってもらう　・相手の都合を聞く ・要件を伝える　・確認をする　・お礼を言う　・確認をする	5.モデリングごとに，どのように感じたかを生徒に考えさせる。 ―モデリングシナリオ参照― 6.モデリングを見た後にグループで話し合うことを予告する。グループワークの前に，意見を個人でできるだけ多く書かせる。 ―モデリングシナリオ参照― 7.説明を加えながら，電話のかけ方のポイントの記されたプリントを読ませる。 ―プリントの配布― プリントに記されていること以外に意見が出ていたら，その点もフィードバックを行う。
ロールプレイ	8.ポイントに気をつけながら，隣同士でロールプレイで練習を行う。	8.隣同士で背中合わせにさせ，ロールプレイで練習を行わせる。
まとめ	9.学習のまとめをする。	9.本時の目標と職場体験学習における活用について話し，学習についてふりかえらせる。

モデリングシナリオ	
●えらそうな電話のかけ方 B「はい、○○スーパーの○○です。」 A「もしもしー？ねー、今度事前訪問でそっちに行くんだけど、いつ行ったらいい？」 B「え？どなたでしょうか？」 A「とりあえず、いつ行ったらいいか教えて？」 B「え…？」 A「電話代かかるから、さっさと教えて！」 ●遠慮がちな電話のかけ方 申し訳なさそうに、もじもじしながら B「はい、○○スーパーの○○です。」 A「お忙しいところすみません・・・〇〇中学校の〇〇です・・・。」 B「お電話が遠いようですので、もう一度よろしいでしょうか？」 A「〇〇中学校の○○です・・・。えっと・・・えーっと、今、お電話大丈夫でしょうか？」 B「大丈夫ですよ」 A「えっと・・・職場体験でえーっとお世話になるんですけど・・・、えーっと、その・・・事前訪問っていうのに行かないといけないんです・・・。」 B「そうなんですね。あいにく，ただいま担当の者が席をはずしておりまして。」 A「はい・・・じゃあ，やっぱいいです・・・。」	●気持ちの良い依頼 B「○○スーパーの○○です。」 A「お忙しいところ失礼します、○○様でしょうか？」 B「はい、そうですよ。」 A「私は，〇〇中学校の〇○と申します。」 A「11月○○日からの職場体験学習の件でお電話を差し上げたのですが，担当の○○様はいらっしゃいますか。」 B「わたしです。」 A「初めまして。今、よろしいですか？」 B「大丈夫ですよ」 A「今日は、お聞きしたいことがあって電話をしました。」 B「はい。」 A「このたび，11月○○日からの職場体験学習で，そちらで○名のものが体験させていただくことになりました。事前に打ち合わせをさせていただきたいので，よろしければ○月○日○曜日の○○時ごろおうかがいしたいのですが，ご都合はいかがでしょうか。」 B「○月○日の○○時ですね。大丈夫ですよ。」 A「わかりました。それでは○月○日の○時ごろにおうかがいいたします。」 B「はい、お待ちしてます。」 A「お忙しいところ、ありがとうございました。失礼します。」 B「ご丁寧にありがとうございます。失礼します。」

Appendix 2 印象のいい自己紹介のしかた

過程	学習活動	留意点
導入	1.前時の授業についてふりかえる。 2.テーマと目標を知る。 今日の目標 ①自分のことを知ってもらうことの大切さに気づく　②自己紹介のポイントがわかる	1.前時から職場体験学習での人との接し方の練習をはじめたことを思い出させる， 2.テーマと目標を知らせる。 ―プリントの配布―
ウォーミングアップ	3.ゲームを通して，クラスメイトの意外な一面に気づく。 ルール：先生が2択の質問をするので，自分の答えのほうに，真ん中の紐をくぐって移動する。	3.興味のわくような質問をし，クラスメイトの意外な一面に気づかせる。
モデリング リ	4.2つのモデリングを見て，印象の悪い自己紹介の望ましくない点について考える。 5.どのような自己紹介をすれば印象が良くなるのか，グループでポイントを考えて発表をする。 6.自己紹介のポイントを知る。	４.モデリングの後にどんな自己紹介のしかたが良いのかを考えることを予告する。 モデリングごとに，どのように感じたかを生徒に考えさせる。 ―モデリングシナリオ参照― 5.グループワークの前に，意見を個人でできるだけ多く書かせる。意見をグループ内で発表し，まとめて発表させる。 6.発表された意見をまとめ，5つ程度のポイントにして黒板に示す。 この後のロールプレイへつなげるために，「自己アピールをする」というポイントが出なければ提示する。
ロールプレイ	７.自己アピールの内容を考えてワークシートに書き込む。 ８.ロールプレイを通して，ポイントを守った自己紹介を行うと印象が良くなることに気づく。 1人がグループに向かって自己紹介をし，聞き手は特に守ることが出来ていたポイントや，ポイント以外に良かった点をメッセージカードに書いて渡す。	７.隣同士で背中合わせにさせ，ロールプレイで練習を行わせる。 ８.ロールプレイを行い，その評価を生徒同士にさせることで，印象の良い自己紹介の大切さに気づかせる。
まとめ	９.学習のまとめをする。	９. ポイントを守った自己紹介をしたときと聞いたときの感想を聞く。本時の目標と職場体験における活用について話し，学習についてふりかえらせる。

モデリングシナリオ
●態度の悪い自己紹介 ポケットに手を入れて，足をくずした状態で。お辞儀も首でする。 「○○中学校２年生の●●です。よろしくおねがいします。終わりです。」 ●消極的な自己紹介 もじもじしながら，紙を見て，小さな声で 「は，はじめまして・・・！ 　えー，〇〇中学校の，２年生の，●●です。えーっと，えーーーーーー特技は，絵を描くことです。」

Appendix 3 相手が快く引き受けてくれる頼みかた

過程	学習活動	留意点
導入	1.前時の授業についてふりかえる。 2.テーマと目標を知る。 ―プリントの配布―	1.自己紹介や電話のかけかたの練習に関してのふりかえりを先生から評価する。 2.テーマと目標を知らせる。 ―プリントの配布―
	今日の目標 ①相手の立場にたった頼みかたの大切さに気づく② 頼みかたのポイントがわかる	
ウォーミングアップ	3.アイスブレイクを通して自由に意見が交換できる雰囲気になる。	3. アイスブレイクを行い，自由に意見が好感できる雰囲気にさせる。
モデリング リ	4.2つのモデリングを見て，印象の悪い自己紹介の望ましくない点について考える。 5.プリントを読み，頼みかたのポイントを知る。 ―プリントの配布―	4.モデリングの後に同様にロールプレイを行うことを予告する。 モデリングごとに，どのように感じたかを生徒に考えさせる。 ―モデリングシナリオ参照― 5.補足を説明しながらプリントを読ませ，頼みかたのポイントを知らせる。 ―プリントの配布―
	頼みかたのポイント ・相手の状況を考えて声をかける ・お願いする理由を説明する ・お願いする内容を具体的に話す ・感謝の言葉を言う	
ロールプレイ	6.場面設定に応じた，ポイントを守った頼みかたのセリフをグループで考える。 7.考えたセリフを用いて，代表者がティーチングアシスタントとロールプレイを行い，望ましい頼みかたを知る。	6.場面設定に応じたポイントを守った頼みかたのセリフをグループでまとめさせる。 グループ活動の前には個人思考の時間をとる。 7.考えさせたセリフを用いて，代表者とティーチングアシスタントにロールプレイをさせる。 良かった点をフィードバックし，さらにどのような点に気をつければよいかも知らせる。
まとめ	8.学習のまとめをする。	8. ポイントを守った頼みかたを考えたり見たときの感想を聞く。本時の目標と職場体験における活用について話し，学習についてふりかえらせる。

モデリングシナリオ
●相手のことを考えていない頼みかた 中学生役の人の頼みかたに注目 お店の人（客役を接客中） 中学生「あのー、なんかお客さんに商品の場所がわかんないって聞かれたんですけど」 お店の人「えっ？ちょっと、待ってね？」 中学生「急いでくれないと私お客さんに怒られちゃう！」 お店の人「えーっと・・・（困った顔）、③番通路にあります！（早口で）」 お店の人「お客様失礼しました・・・・」 ●消極的な頼みかた 中学生役の人の頼みかたに注目 お客さん「すみません、ここの●●っていう商品は売切れですか？」 中学生「少々お待ち下さい」 中学生「お客さんに商品が売り切れか聞かれたんですけど・・・」 お店の人「どの商品かな？」 中学生「よくわからないのでついてきてください」 お店の人「ごめんね、いまここを離れられないからなんていう商品か聞いてきてくれる？」 中学生「わかりました」 中学生「どうしよう･･･もう一回聞いたら怒られそう･･･」 中学生「お待たせしました、売切れみたいです。」

Appendix 4 交流活動

<table>
<tr><td>2年生</td><td>3年生</td></tr>
<tr><td>テーマ「職場体験について先輩に教わろう」</td><td>テーマ「職場体験のエピソードを後輩に伝えよう」</td></tr>
<tr><td colspan="2">授業の目的
2年生が職場体験へ行く前の総仕上げとして、トレーニングで得た知識をスキルとして定着させるための交流活動です。それに加え、先輩と後輩という意識を育み、学校内での関係づくりや個々の行動の変化の醸成を目的としています。</td></tr>
<tr><td>目標
3年生の先輩に礼儀正しく接することができる。
これまで積み重ねてきた練習の成果を発揮し、先輩の前という場面にふさわしい振る舞いをすることを期待しています。
3年生から役に立つ情報を教わり、職場体験を成功させる。
自分の知りたい情報を教わるには、聞き手側にも相応のスキルが必要となります。どうすれば、相手に自分の知りたいことを伝えるのか、というスキルの実践場面となります。</td><td>目標
自分のエピソードを他人にわかりやすく伝えることができる。
進学・就職における面接では自らの意見を、わかりやすく端的に説明することが求められています。また、新たな環境へ飛び込む際にも、自己紹介や話の中で自らのエピソードを伝える場面が待ち構えているため，練習を行う機会と位置づけられます。
先輩として、後輩に何かを残すことができる。
「何か」の部分は個々人で思うものがあるかと思いますが、卒業までにその「何か」を見つけることがこれからの学校生活をすごしていく上で必要なのではないでしょうか。その機会としてこの活動があり，三年生の子どもたちの自己有用感を醸成させられます。</td></tr>
<tr><td colspan="2">グループ単位で活動し，グループを変えながら下記を3回繰り返します。

① あいさつ・自己紹介・・・・・・・・・・・・・・・・・・　（4分）
自己紹介は2年生は第2回で練習しているので，練習成果を発揮できるようにしましょう。
② 3年生から「職場体験 私のエピソード」発表・・・・・・　（2分）
発表担当を決め,必ず1人1回は発表できるようする。制限時間が短いため，短いエピソードを数人で話すのか，長いエピソードを一人で話すのかを事前学習で決めておく必要があります。
③ 2年生から「職場体験についての質問」　・・・・・・・　（2分）
質問内容は前もって決めておき，同じグループになる3年生に先に答えを考えておいてもらいます。
④ 2・3年生で協力「こんなときどうする？」・・・・・・・　（2分）
⑤ あいさつ（2年生からお礼・3年生からひとこと）・・・・　（2分）</td></tr>
</table>

平成27年度　岡山大学教師教育開発センターの活動状況の概要

所在地：

住　　所：〒700-8530　岡山市北区津島中３－１－１（津島キャンパス）
　　〒703-8281　岡山市中区東山２－17－４（教師教育開発センター東山ブランチ）
電話/FAX：086-251-7728/086-251-7586（いずれも津島キャンパス）
URL：https://cted.okayama-u.ac.jp/

構成員：（平成28年１月31日現在）

センター長（併）	教　　授	髙　塚　成　信
副センター長（併）	教　　授	加　賀　　勝
副センター長	教授（特任）	山　根　文　男
教師教育開発部門	教　　授	髙　旗　浩　志
教師教育開発部門	准 教 授	稲　田　修　一
教師教育開発部門	講　　師	三　島　知　剛
教師教育開発部門	助　　教	後　藤　大　輔
教職支援部門	教授（特任）	武　藤　幹　夫
教職支援部門	教授（特任）	河　内　智　美
教職支援部門	ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ	小　林　清太郎
教職コラボレーション部門	教授（特任）	山　根　文　男（再掲）
教職コラボレーション部門	教授（特任）	江　木　英　二
教職コラボレーション部門	教授（特任）	曽　田　佳代子
教職コラボレーション部門	教授（特任）	近　藤　弘　行
教職コラボレーション部門	助　　教	後　藤　大　輔（再掲）
理数系教員養成事業部門	教　　授	山　﨑　光　洋
理数系教員養成事業部門	教授（特任）	荒　尾　真　一
理数系教員養成事業部門	教授（特任）	平　野　和　司
事務局	佐々木雅徳，熊澤知子，福原香織，黒川奈穂子，吉岡史織	

センターの概要

当センターは，全学教職課程の企画・運営，教職支援活動を通して岡山大学における教員養成の質を保証するとともに，学校支援・現職教員研修等の教師教育の研究開発と事業推進を目的として平成22年４月に設置された。センターは教師教育開発部門，教職支援部門，教職コラボレーション部門，理数系教員養成事業部門の４部門から成り，全学教職コア・カリキュラムの研究開発，教職指導（教職支援・相談業務），県下の協力校，教育学部附属学校園，教育委員会等，関連諸機関との連携協力事業，理数系教員養成事業等を実施している。

学内での年間活動状況

ａ）センター主催・共催の研究会・研修会

①センター企画講座「教師力養成講座」の開催

【概要】

教職志望学生の「生徒指導力」「授業力」「教師力」「学校力」を高めることを目的として開講。
現役の校長等を講師として迎え，学校現場が直面している問題について基調提案をしてもらい，それを踏まえて学生同士で議論をしていく。

⑴第１回講座（2015年５月27日実施）　参加者38名
テーマ：「キーワードをもとに，教師の心得を考える」
講　師：岡山市立岡山中央中学校長　橋本拓治　先生

⑵第２回講座（2015年６月３日実施）　参加者43名
テーマ：「子どもたちの笑顔がいっぱいの学校づくり」
～人権教育の視点を教育活動の基盤にすえて～
講　師：瀬戸内市立行幸小学校長　東南信行　先生
⑶第３回講座（2015年７月22日実施）　参加者46名
テーマ：「教師を目指す皆さんに伝えたいこと」
講　師：岡山市立福渡小学校長　牧平芳明　先生
⑷第４回講座（2015年７月29日実施）　参加者46名
テーマ：「子どもの情報機器へのかかわり方を考える」～地域と連携して取り組む～
講　師：赤磐市立高陽中学校長　平田俊治　先生
⑸第５回講座（2015年12月16日実施）　参加者48名
テーマ：「学校の教育力を高める「連携」の進め方」
～小中高の学校間（校種間），地域との連携・協力の在り方～
講　師：岡山県立瀬戸南高等学校長　山根康史　先生
⑹第６回講座（2016年１月13日）　参加者31名
テーマ：「市立学校と生徒指導」～現場からの問題提起～
講　師：倉敷市立倉敷第一中学校教頭　樫田健志　先生
⑺第７回講座（2016年２月10日実施）　参加者46名
テーマ：「魅力的な授業とは」～毎日，悩みながら追い求めていること～
講　師：岡山市立幡多小学校教諭　遠藤正和　先生

b）センター専任教員の全学教職課程・大学院教育への授業担当状況
①全学教職課程への授業担当状況
○教育実習Ⅰ（観察･参加実習）○養護実習Ⅰ（観察･参加実習）○教育実習Ⅱ（幼稚園教育実習基礎研究）
○教育実習Ⅱ（小学校教育実習基礎研究）１～４○教育実習Ⅱ（中学校教育実習基礎研究）１～４
○養護実習Ⅱ（養護実習基礎研究）○教育実習Ⅱ（教育実習基礎研究）○教育実習Ⅲ（附属幼稚園実習）
○教育実習Ⅲ（附属小学校実習）○教育実習Ⅲ（附属中学校実習）○養護実習Ⅲ（附属・公立学校実習）
○教育実習Ⅳ（中学校）○教育実習Ⅴ（高等学校）○教育の制度と社会５，６○生徒指導論ⅡＢ２
○教職論４，５○教職実践演習（中・高）○特別活動論５○教育と社会○フィールド・チャレンジＢ５
②大学院教育への授業担当状況
○特別活動とキャリア教育の実際○授業実践におけるプレゼンテーション力

c）教職支援部門･･･教員志望学生に対する教員採用試験受験のための相談・指導業務
教職相談室利用者数（平成28年１月31日現在）

	学部				大学院		その他	合計
	４年生	３年生	２年生	１年生	２年生	１年生	別科/OB	
利用者総数	3228	453	2	6	210	196	802	4897
新規利用者数	209	124	2	2	26	13	118	497

対外的な教育・研究活動状況
a）岡山県教育委員会との連携協力事業
①教員養成に関する事項
・県総合教育センターにおける研修講座及び発表会の学生・大学教員への公開
・現職教員等による教員養成への協力
・「教師への道」インターンシップ事業
・学生による学力向上支援への協力
・大学，大学院での教員養成カリキュラムの改善

・理数系教員（CST）養成拠点構築事業
・オンデマンド研修事業
・教科構成学開発事業
・実践型社会連携教育におけるコーディネートシステム事業

②教員研修に関する事項
・新学習指導要領家庭科授業への提案
・中・高等学校美術科の授業づくり
・教員研修モデルカリキュラム開発プログラム
・初任期教員対象「授業力パワーアップセミナー」の開催（岡山／倉敷会場）

③学校教育上の諸課題への対応に関する事項
・「子どもほっとライン事業（子ども電話相談）」への多面的な連携協力
・教職員のメンタルヘルス対策
・高等学校における発達障害支援実践モデル事業
・初任者メンタル・ケア事業（仮称）

④その他，両者が必要と認める事項
・附属学校園を活用した研修講座の開催

b）岡山市教育委員会との連携協力事業

①教員養成に関する事項
・岡山市の教育施設における学校支援ボランティア事業

②教員研修に関する事項
・『岡山っ子』学力向上推進事業
・教育研究研修センターにおける教育研究・研修講座の指導・助言

③学校教育上の諸課題への対応に関する事項
・ＥＳＤ推進事業
・大学生・大学院生との連携

c）岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業
・教員の資質向上に寄与する「大学と学校・教育委員会の協働の実現」事業
・理数系教員（ＣＳＴ）養成拠点構築事業
・教師力養成講座における学校長等の講演
・岡山大学スクールボランティア支援システムの開発
・三者連携による初任者メンタル・ケア事業
・総合的な教師力向上のための調査研究事業

d）全国研究会への参加

①第87回国立大学教育実践研究関連センター協議会
・開催日：平成27年９月24日（木）10:30～17:00
・場　所：横浜国立大学
・内　容：総会，発表，報告，意見交換

②平成27年度日本教育大学協会全国教育実習研究部門　第29回総会・研究協議会
・開催日：平成27年10月９日（金）10:00～17:00
・場　所：埼玉大学
・内　容：研究協議会Ⅰ，総会，研究協議会Ⅱ，総合協議

③平成27年度日本教育大学協会研究集会
・開催日：平成27年10月10日（土）９:30～17:30
・場　所：大宮ソニックシティ

・内　容：全体会，基調講演，シンポジウム，分科会（６分科会），ポスターセッション
・研究発表：開放制教職課程の質保証に関する実証的研究（１）
－平成25・26年度卒業生データの分析から見えること－
・発表者：髙旗浩志教授
・研究発表：岡山大学スクールボランティアフェアの成果と課題
・発表者：佐藤大介助教
・研究発表：岡山大学教育学部における教員養成のための「教科内容構成」研究―学部開講科目における教科内容構成の要素の検証―
・発表者：後藤大輔助教
④第88回国立大学教育実践研究関連センター協議会
・開催日：平成28年２月16日（火）10:30～17:00
・場　所：東京学芸大学
・内　容：総会，発表，報告，意見交換

外部資金導入状況

ａ）センター専任教員が研究代表もしくは研究分担者の科研費受給状況
①科学研究費補助金 基盤研究（Ｃ）「昼間定時制高校における協同学習を軸とした組織的授業改善の実証的研究」 髙旗浩志（代表）
②科学研究費補助金 基盤研究（Ｂ）「中等国語科における批判的読解力の診断評価」 髙旗浩志（分担）
③科学研究費補助金 基盤研究（Ｃ）「学力として社会コンピテンシーを育成する授業診断シートとその活用法の開発」 髙旗浩志（分担）
④科学研究費補助金 基盤研究（Ｃ）「若手教員の育成プログラム開発および支援システム構築に関する総合的研究」 髙旗浩志（分担）
⑤科学研究費補助金　基盤研究（Ｂ）「協働学習支援ツールによる活用型授業とブレンディッドラーニングによる教員研修の開発」荒尾真一（分担）
ｂ）センター専任教員あるいはセンターとして受給した学内科研･･･なし
ｃ）センター専任教員あるいはセンターとして受給した外部資金導入
①平成27年度総合的な教師力向上のための調査研究事業（教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発）
ｄ）センター（専任教員）が他のセンター（専任教員）と連携して申請した科研費受給状況･･･なし
ｅ）GP等採択状況
①文部科学省特別経費事業 教員の質向上に寄与する「大学と学校・教育委員会の協働」の実現
－学校教育改善との連動で教員養成教育を進化させる－平成23-27年度
（岡山大学大学院教育学研究科と共同）

将来構想

平成21年度文部科学省大学教育推進GP「総合大学が担う特色ある教員養成の質保証」に基づき，従前の「附属教育実践総合センター」を全学組織「教師教育開発センター」に改組した。平成22年４月設置以来，総合大学における特色ある教員養成の質保証に取り組むとともに，教育行政・学校現場と連携した全学的取組体制を整備した。平成22年度にはCST事業に採択され，新たに理数系教員養成事業部門を立ち上げた。学内的には，教員養成教育に対する各課程認定学部の理解を深めるため，「全学教職課程FD研修会」を定期的に開催している。また，東京大学教員養成評価プロジェクトに参画するなかで，本学の文学部，理学部及び教育学部を対象とした「教員養成教育認定評価」（いわゆるアクレディテーション）を実施し，高い評価を得た。一方，対外的には上記「外部資金導入状況」の「ｅ）GP等採択状況」の①により，教育学研究科と協働して，初任期教員を対象とする「授業力パワーアップセミナー」の企画・運営に取り組んでいる。これらをはじめとして，教育行政・学校・大学との連携・協働に基づく様々な研修プログラムの研究開発・運営に取り組むこともセンターの重要な使命と捉え，次年度以降も継続して実施していく予定である。

岡山大学教師教育開発センター紀要に関する要項

［平成22年11月29日 学長裁定］
改正　平成25年９月17日

（趣旨）

第１条　この要項は，岡山大学教師教育開発センター規程（平成22年岡大規程第13号）第12条の規定に基づき，岡山大学教師教育開発センター（以下「センター」という。）における紀要の刊行に関し必要な事項を定めるものとする。

（名称）

第２条　紀要の名称は，「岡山大学教師教育開発センター紀要」（以下「紀要」という。）とする。

（内容）

第３条　紀要に掲載する内容は，主として教師教育（教員養成教育，現職教育）及び教育実践に関する実践的・理論的研究とする。

２　執筆区分は，次の各号に掲げるとおりとし，未発表のものに限る。ただし，学会等で口頭発表されたものは，この限りではない。

一　研究論文
二　実践報告
三　研究ノート
四　資料等

（発行）

第４条　紀要の発行は，原則として，年１回とする。

（紀要編集委員会）

第５条　紀要の編集のために，紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を設ける。

２　委員会は，センターに所属する教員をもって構成する。

３　委員会は，原稿の掲載，執筆区分，掲載順序及び体裁等の決定に係る業務を行う。

４　その他，委員会について必要な事項は，別に定める。

（投稿資格者）

第６条　紀要に投稿することができるのは，次の各号に掲げる者とする。

一　岡山大学（以下「本学」という。）に所属する教員（教育学部附属学校園の教員を含む。以下「本学教員」という。）並びにその共同研究者
二　その他，委員会が認めた者

２　連名の場合，ファーストオーサーとなることができるのは，本学教員のほかに，本学及び兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の大学院生（修了生を含む。）並びに本学の卒業生とする。

３　論文の投稿は，１人３編以下とし，ファーストオーサーは１編以下とする。

４　特別寄稿は，委員会が認めた者に限る。

（原稿執筆要領）

第７条　原稿執筆要領については，委員会にて別に定める。

（投稿原稿の提出）

第８条　投稿原稿の提出にあたっては，原稿執筆要領に従い，別に定める投稿原稿提出書を添付し，教育学系事務部（以下「事務部」という。）に提出する。

２　投稿原稿は，毎年１月７日（当日が土曜日又は日曜日の場合は翌勤務日）までに事務部に提出するものとする。

（校正）

第９条　校正は原則として二校までとし，執筆者の責任において行うものとする。校正刷は，事務部を通して受け取り，５日以内に校正を終え，事務部に返却する。校正に当たって原文の変更は認めない。

（著作権）

第10条　紀要に掲載された論文の著作権（電子化・公開化することを含む。）はセンターに帰属する。

（その他）

第11条　抜刷（白黒印刷）にかかる金額は論文１編につき30部までをセンター共通経費負担とするが，これを超える金額については，執筆者負担とする。

（雑則）

第12条　この要項に定めるもののほか，紀要の刊行に関し，必要な事項は，委員会において決定する。

附　則

この要項は，平成22年11月29日から施行し，平成22年11月１日から適用する。

附　則

この要項は，平成23年８月19日から施行する。

附　則

この要項は，平成25年９月17日から施行する。

岡山大学教師教育開発センター紀要原稿執筆要領

１．原稿の書式

和文原稿では，Ａ４判縦向き，横書き，９ポイント，１ページ及び最終ページを別紙「和文原稿のレイアウト」のとおりとし，その他のページを23字×45行，２段組，原稿末尾の英文表題等も含め10ページ以内とする。マージンは，上30mm，左右・下25mmとする。

英文原稿の場合は，Ａ４判縦向き，10.5ポイント，40行，１段組，原稿末尾の和文表題等も含め20ページ以内とする。

原稿は，すべてワードプロセッサで作成し，図表や写真等は原稿に貼り付けて，完全原稿とする。

２．論文の体裁

体裁並びに表記の順序は，次のようにする。

【和文原稿】※別紙「和文原稿のレイアウト」を参考に原稿を作成すること。

⑴　１頁目には和文表題，和文著者名，和文要旨（刷り上り50字×８行以内），日本語キーワード（５語以内），所属機関名を順に掲載する。複数名が同所属機関の場合は，所属機関名をまとめて記述する。

⑵　本文

章・節・項の見出しを付けて，読みやすく構成する。章はローマ数字（Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ・・・），節は全角の算用数字（１，２，３･･･），項は全角の括弧付き数字（（１），（２），（３）･･･）とする。

⑶　注は，執筆者の任意とする。

⑷　参考・引用文献は，原則として，著者名，文献表題，文献名，発行所，ページ，発行年を含めて表記し，引用順，又は著者名のアルファベット順に並べて本文末尾に掲載する。

⑸　原稿末尾に，英文表題，ローマ字表記著者名，英語キーワード（５語以内），所属機関名を必ず表記する。なお英文要旨（刷り上がり10行程度）を付けることが望ましい。

⑹　英文表題は，冠詞・前置詞・接続詞（いずれも文頭を除く）以外の全ての語の頭文字を大文字で書く。

⑺　ローマ字表記著者名は，「名前（頭文字のみ大文字で後は小文字）＋名字（すべて大文字）」で書く。

【英文原稿】

⑴　１頁目には英文表題，ローマ字表記著者名，英文要旨（刷り上り10行以内），英語キーワード（５語以内），所属機関名を順に掲載する。英文表題の体裁は，和文原稿の体裁⑹を参照。複数名が同所属機関の場合は，所属機関名をまとめて記述する。

⑵　本文

和文原稿の体裁⑵を参照。

⑶　注は，執筆者の任意とする。

⑷　参考・引用文献

和文原稿の体裁⑷を参照。

⑸　原稿末尾に，和文表題，和文著者名，和文要旨（刷り上り８行程度），日本語キーワード（５語以内），所属機関名を必ず表記する。

３．提出物

⑴　投稿原稿提出書

別添の「投稿原稿提出書」に必要事項を記入の上，原稿を提出する封筒に貼付し，⑵以下の「完全原稿」「原稿を納めた電子媒体」「投稿論文等チェックリスト」と併せて提出する。

⑵　完全原稿（レイアウト済み）

図表や写真等が添付され，刷り上りと同じ体裁の原稿とする。図表や写真等を挿入する際には，ファイルの本文中に組み込むか，適当な大きさに縮小して貼り付けること（ヘッダとページ番号の挿入は編集委員会で行います）。

⑶　原稿を納めた電子媒体（CD-R，DVD-Rまたは USB メモリ等）

以下のような保存文書ファイルを「最終原稿」として提出する。ファイルの保存形式は，MS-Word 文書形式（＊.doc または＊.docx）とする。

①「最終原稿」に図表や写真等の割付位置を明示しているだけの場合（＝打ち出し原稿に貼り付ける場合）は，その図表や写真等のデータファイルを別に添付すること。

②図表や写真等について，より鮮明な印刷を希望する場合は，そのデータファイルを別に添付すること。

③図表や写真等は，特に希望しない場合，白黒印刷となるので留意すること。カラー印刷を希望した場合に発生する差額は執筆者負担とする。

⑷　投稿論文等チェックリスト

コンプライアンスの徹底を目的とする。投稿責任者（原則筆頭執筆者）が,自筆でチェックと署名及び捺印を行った上,提出する。

注１　特殊な外字等を使用している場合は，拡大文字で印刷し，最終原稿上にその場所を明示して下さい。また数式に使用する文字・記号は明瞭に記載して下さい。

注２　原稿を上記形式（＊.doc または＊.docx）に変換できない場合は，打ち出した完全原稿のみを提出ください。この場合は，編集はすべて執筆者にお願いすることになります。

注３　原稿を納めた電子媒体（CD-R，DVD-R またはUSB メモリ等）を郵送する場合，ディスクの保護に留意してください。

岡山大学教師教育開発センター紀要編集委員会

編集委員：加賀　　勝　（教師教育開発センター　副センター長）
山根　文男　（教師教育開発センター　副センター長）
山﨑　光洋　（教師教育開発センター　教授）
髙旗　浩志　（教師教育開発センター　教授）
稲田　修一　（教師教育開発センター　准教授）
三島　知剛　（教師教育開発センター　講師）

編集補佐：藤井　俊則　（教職支援グループ　主査）
佐々木雅徳　（教職支援グループ　主任）
黒川奈穂子　（教師教育開発センター　事務補佐員）
吉岡　史織　（教師教育開発センター　事務補佐員）

岡山大学教師教育開発センター紀要

第６号

平成28年３月４日発行

編集・発行　　岡山大学教師教育開発センター
〒700-8530　岡山市北区津島中３丁目１番１号
Tel　086-251-7728，Fax　086-251-7586
URL　http://cted.okayama-u.ac.jp/

印　　刷　　広和印刷株式会社
〒700-0942　岡山市南区豊成３丁目18-７
Tel　086-264-5888(代)，Fax　086-262-1525

ISSN 2186-1323

Bulletin

of

Center for Teacher Education and Development, Okayama University

Vol.6

CONTENTS

Consideration about the State of Future's New Teacher Education and Scholastic One for Morality Subject-ization
—Inspection of the True Moral Education Considered from an Overall Unit-like Morality Class Curriculum—
…… Kiyohiro SAKUDA, Yoshikazu NAKAYAMA 1

An Exploratory Study about Family Support by Young Preschool Teachers and Child-care Providers
—Some Implication for Professional Education Program in an Education Period— …… Mika KATAYAMA 11

Desirable Way to Support for Guardians and Cooperation among Nursery Teachers in Case Study
…… Ayako NAKAHIRA, Noriko BABA, Keiko TAKEUCHI, Toshiyuki TAKAHASHI 21

An Analysis of Court Cases Relating to Special Education in Japan: Perspective towards Inclusive Education
‐ Mikako IKEUCHI, Saki TSUJI, Masumi NISHINO, Kyoko MINAMI, Miharu YOSHIMITSU, Munehisa YOSHITOSHI 31

The Process of the Changing of the Childcare Workers in Accordance with “Noticing” as Autobiographical Memory
…… Mitsuho YOSHIDA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA 38

The Effects of Video Self-Modeling on Improving Stretching Postures of a Student with Autism Spectrum Disorder
…… Yoshimasa MATSUSHITA, Yoshihisa OHTAKE 49

Overview and Outlook Studies on PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) of Tire 1
…… Kazunori EDAHIRO, Yasunari MATSUYAMA 59

Classroom teachers' observations of a psychoeducational program, "Successful Self", implemented in all classrooms for students in one elementary school …… Yumiko OKAZAKI, Mikayo ANDO 67

The Effects of Instructions of Independent Activities for Autistic Child Have Probrems in Emotional Stability
– Study on Individualized Education Plans and Parents ' Questionnaire – …… Hiroshi ONORO, Akitaka NAKAYA 77

Challenges in Teaching Elementary School Science : Designing Teaching Materials and Activities Supporting Children's Observation and Experiment …… Mitsuhiro YAMASAKI 87

Study on the Factors for Development of Scientific Thinking in Science Education
…… Shinya Kaneta, Kousaku Kawasaki, Yoshihiko Inada 97

How Can We Practice Life-Education as Moral Education in Junior High School? (1) …… Michiru WATANABE 106

Significance of Interactive Experiential Learning in Child Care Studies in Domestic Sciences Courses, and Related Issues
…… Etsuko KANDO, Mika KATAYAMA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA 113

Outline of "A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers – Academic year 2015"
To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers …… Mikio BUTO, Satomi KOCHI, Seitaro KOBAYASHI 123

Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (8)
Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used
…… Satomi KOCHI, Mikio BUTO, Seitaro KOBAYASHI 133

A Practical Study on School Volunteer Promotion Supports in cooperation with Student Staffs
…… Daisuke SATOH, Fumio YAMANE, Eiji EGI, Kayoko SODA, Hiroyuki KONDOH, Daisuke GOTOH 140

A discussion of the collaboration between Community Schools and community at large
Minan Junior High School as a contact point and asset of the greater district community. …… Shigeo FUJIEDA 150

The Practice of Social Skills Training for Work Experience in Junior High School
…… Kazuki MATSUURA, Motoko MIYAKE 160