

岡山大学

## 教師教育開発センター紀要

第8号

目

次

## 【原著】

## 研究論文

これからの道徳性を問う

～教育哲学の視点から考える新たな道徳性への追求～……………作田 澄泰・中山 芳一 1

生徒の自己受容を促す幼児との触れ合い体験に係る中学校家庭科の授業開発

……………考藤 悦子・片山 美香・高橋 敏之・西山 修 15

生活体験と科学的定義とのギャップを解消するための新たな授業展開

…稲田 修一・荒尾 真一・稲田 佳彦・杉山 誠・日浦 悦正・古城 良祐・中倉 智美・能勢 樹葉・岩本 恭治 31

学校運動部活動指導者の心理的負担感と対処に関する検討……………安藤 美華代 45

学校教職員の不祥事と対策について

－校内研修はどうあるべきか－……………塚本 千秋 59

わが国の保育士の私的な子育てをめぐる動向……………片山 美香 69

幼稚園教育におけるティーム保育の多様な形態と教育効果

……………馬場 訓子・井山 房子・古埜 弘子・白神 繁子・平松 由美子・守屋 操・片山 美香 83

「大1コンフュージョン」の実際（第1報）

－高校と大学のギャップに戸惑う新入生の実態調査－……………原田 新・池谷 航介・松井 めぐみ・望月 直人 97

## 実践報告

ESDを視点とした家庭科授業開発研究

－平成28年度岡山大学教養教育科目「教育の現代的課題（生活と環境）」の実践と検討－  
……………佐藤 園・佐藤 大介・篠原 陽子 109

中学1年生を対象としたピア・サポートプログラムの効果の検討

－小学6年生への移行支援をピア・サポート活動に位置付けて－……………三宅 幹子 123

「教師力養成講座」2017年度の概要と9年間の取組

－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 135

教職志望学生の指導のあり方（9）

－教職相談室の利用の実態と教員採用試験の合否結果から－……………河内 智美・武藤 幹夫・小林 清太郎 149

## 研究ノート

小学校理科における学習指導改善に向けての視点……………山崎 光洋 159

「大1コンフュージョン」の実際（第2報）

－大学生生活を支える段階的な援助サービス－……………池谷 航介・原田 新 173

## 資料

慢性疾患患児に対する復学支援の研究動向……………村上 理絵・大守 伊織 181

就学前後の子をもつ親の子育て不安・子育て支援に関する検討……………岡崎 由美子・安藤 美華代 193

障害のある子どもの教育成果に関する学校の役割

－米国最高裁*Andrew F. v. Douglas County SD* (2017)の論点－……………天野 佑美・劉 文浩・趙 氷雁・吉利 宗久 207

【原 著】

これからの道徳性を問う  
～教育哲学の視点から考える新たな道徳性への追求～

作田 澄泰 中山 芳一

Ask for future morality  
—Pursuing new morality thought from the viewpoint of educational philosophy —

Kiyohiro SAKUDA, Yoshikazu NAKAYAMA

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## これからの道徳性を問う

## ～教育哲学の視点から考える新たな道徳性への追求～

作田 澄泰<sup>\*1</sup> 中山 芳一<sup>\*2</sup>

戦後の近代化と共に進む、非人道的な課題に及ぶ道徳性の著しい衰退により、今日の日本では、真の道徳性について見直す時にきている。本稿では、「道徳性」とはどのようなことなのか、現在の大学生によるアンケート調査をもとに、今日、成人を遂げ、新たに社会に巣立とうとしている大学生の真意を探ると共に、今後の課題と学校教育における道徳教育の在り方について検討した。

その結果、今日の大学生における道徳性と今後の課題が見出され、「生命への尊重」「規範意識」「信頼関係」などが今後の道徳性として重要であることが示唆された。なお、これらの道徳性について、歴史上の思想家（教育哲学者）の理論をもとに検証し、今後の未来に必要な道徳性について明らかとした。

キーワード：戦後の道徳性の意義、生きることへの意味、善の生き方

※1 早稲田大学教師教育研究所

※2 岡山大学全学教育・学生支援機構

## I はじめに

戦後、GHQにより廃止された大日本国憲法から、新憲法として始まった日本国憲法(1945施行)下にて制定された教育法規のもと、道徳教育も行われてきた。しかし、道徳は教科としての位置づけではなく、概ね週一度の授業時数により、年間35時間という枠組みの中で実施されてきた。1945年以降戦後間もない頃には、戦前までの教育の名残のためか、家族社会、人間関係の在り方については継続的に構築されてきた。そのため、人の心を損なうなどの問題行動が取り上げられることはあまりみられなかった。

日本は戦後、高度経済成長のなか、著しい経済成長を遂げたが、近代化が伴うにつれ、「いじめ」「自殺」「不登校」「心の病」などが問題視されるようになった。理由としては、経済成長による道徳性の衰退だが、これには、「モノ」への便利さによる著しい人への道徳的心情の衰退であったと考えられる。特に今日の社会では、コミュニケーションの在り方について、従来の直接型とは異なり、メールやメディア等を活用した間接型のやり取りが主流となりつつある。目まぐるしく変容する社会に対応し、これまでに教育界においても、「総合的な学習の時間」の導入による「生きる力」を育む教育→ゆとり教育→近年では道徳教科化などあらゆる角度から審議が成されてきた。また、教育改革が進む一方、道徳教育においても、ジレンマ教材、道徳的心情をはじめとする様々な道徳教育研究が成されてきた。なお、近年の道徳教育では、主体的な道徳的価値への学びを目的とした「自ら考え、自ら判断する」道徳授業が実施されてきている。先行研究では、内海(2017)により、ユニセフ「子

どもの権利条約カード」を用いたアクティブ・ラーニングを実践し、主体的道徳的価値の学びによるアクティブ・ラーナーとしての道徳科／人権教育の指導方法として可能性があることを示唆している。<sup>1)</sup> さらには、伊藤(2016)により、道徳性発達理論を提唱したコールバーグ(1927-1987)へのデューイの影響について、教育哲学者による道徳思想の側面から、本来の道徳の在り方が示唆されている。<sup>2)</sup> しかし、今日の道徳教育による学校においては、前述した道徳的課題は未だ生じている。このような道徳的課題を根絶し、子どもたちが安心した学校生活を送り、笑顔を中心から取り戻すことのできる明るい日本の未来を想定した教育が必要である。そのためには、まず、「道徳とは何か」「道徳性とは」について道徳の意義を究明し、道徳の真実を知る必要がある。これまでも「道徳」については、多くの研究者により議論が成されてきたところであるが、人間として生きていく上での徳の道とは一体如何なるべき点を指すのであろうか。この問題定義については、今後の道徳教科化に向けた学校教育の真意を問うことになると考えられ、道徳の本質を問う重要な視点となる。本稿では、以上の点をふまえ、今日の大学生たちの意見と教育哲学思想家たちの理論をもとに、「道徳性」について検証し、今後の学校教育における道徳教科化への道しるべとしたい。

## II 道徳性の意義への究明

### 1 現代の大学生による道徳性から見えてくるもの

岡山県内の大学3年生<他学部学科混合>(男性：22名、女性：16名)を対象とし、道徳性に関するアンケート調査を2016年7月に実施した。なお、アンケート内容については次の通りである。

「道徳性」とはどのようなものだと思いますか。  
(自由記述)

本アンケートの主旨については、現代の大学生の「道徳性」における意識調査を行うと共に、現状における大学生の道徳性の課題、今後の必要とされる道徳性について明らかとすることを目的として行った。また、アンケート実施については中山が実施し、本稿の全体考察及び校閲については作田が行った。なお、アンケート結果については以下の通りであり、類似した内容について表1のようにまとめた。

表1をみると(7)が最も多く、他者への意識の度合いにおける点が挙げられている。また、(3)の相手を思いやる、次いでは(4)(8)(13)のモラルや一般常識に関する点などが挙げられている。これらを総じて考察すると、「道徳性」とは上記のように頭では分かっているが、実際には行動として実践されていないことが多い。そして、他の項目については、個々にばらつきがあり、特に、(12)(15)(16)のように、善悪の判断をもち続けながら、言わば「自分自身の生き方を問う」ことに関する概念が取り上げられていると感じられる。ここでは、人間とはどうあるべき姿なのか、生きることとはどういうことなのかなど、道徳性の意義について取り上げられているが、ごく少数派の意見となっている点が現在の大学生の道徳性における意識の実態

表1「道徳性」とは  
「道徳性」における回答より  
(一部抜粋による。各項目末数字は該当総数を示す。)

- (1) 世の中の多くの人が見て親切だと感じるようなもの
- (2) 最低限度同じコミュニティで相互の問題が生じないよう、共通ルール化された準規範的なもの ②
- (3) 相手を思いやること ⑦
- (4) 法律などでは問題がなくても、倫理面やマナーなどの理由から人がとるべき行動や考え方、或はその理想
- (5) 人間として備えておくべき大切なもの
- (6) 人が今までに生きてきて感じたことなどが、全てかかわってくるもの
- (7) どれだけ相手の立場、状況、将来のことを考え、その相手のために何かをすること ⑩
- (8) 社会でのモラル、マナーや当たり前の価値観 ③
- (9) 生きていく上で、人間的なふるまいをするためにひつようなこと
- (10) 人として守らないといけないこと、人どうしが共に生きていく上で最も大切な他との親和性 ②
- (11) 国や地域、家庭など所属する集団ごとで異なり、そこで養われるもの ②
- (12) 自分以外の存在があつてはじめて生まれるもの
- (13) 一般常識を備えかつ、自分の良心に従って行動できること ③
- (14) 人間としての善悪を社会の目などの世間体を考慮しながら考えること
- (15) 人がどうあるべきか考える在り方
- (16) 良いことは何なのか追求し続けること
- (17) 心を豊かにするもの ②
- (18) 仁と愛のようなもの

いては、本調査大学のみではあるが、「相手を思いやる」などの他者への意識が強く感じられる一方、自分自身の行いや行動への意識が非常に希薄化していることが課題である。また、実際には、これまでに多くの学生たちが、コミュニケーション行為等における先行研究により、他者との関わりにおける道徳性の視点について大きく培われてきている。だが、実際には、以前に紹介した悪質な事件や問題行動が近年も続いているのである。つまり、表1から分かるように、「他者への思いやり」と言葉では分かっているものの、他者への行動が伴わないことが多い。それは実際に、自分の言動によって他者がどのような思いをするのかなどと言った、具体的な人との関わりが考えにくい社会構造に課題があるのではないかと思われる。人との関わり方も、メールやLINE、SNSなど間接対話型によるものが多くなり、直接向かい合つて話すことが少なくなってきた。そのため、人の表情や言動もあまり感じられにくくなり、本来人間のもっている欲求である自分本位な行動に苛まれることに繋がっているのではないだろうか。つまり、「道徳性」の意識として、まず現代の人にとって大切な点は自分自身のこととして、どれだけ考えることができるかにある。常に自分の行いを振り返り、未来に向かって善とする行いを実践しようとするのが大切なのである。

## 2 教育哲学の視点から考える道徳性とは

とも言える。(14)における道徳的判断についても、「善悪の判断が成されることが道徳性である」という自覚も希薄していることが分かる。また、(18)のように「仁と愛」という深い意味合いの考えられる道徳性に関する意見はあるものの全体的にみると、道徳性における思想については、具体的な人との関わりとの意味合いが強く感じとられているようである。一方、他の道徳性のカテゴリーは少数派であり、こうした深い道徳性の意識の割合が現在の大学生に浸透していない点が大きな課題と言える。また、現状においても、「マナー、モラル」といった意見が少ないことも軽視できない。つまり、現在の大学生のなかに、こうした「マナー、モラル」といった規範意識が希薄化していることが明確となった。しかし、一体何故、道徳性への意識が低下したのであろうか。また、どうすることで道徳性は向上するのであろうか。これにはまずは、道徳性をどう捉えるかが重要である。現状にお

Ⅱ. 1のアンケート調査より、今日の大学生による道徳性では、道徳的心情、道徳的判断、自己省察における概念が希薄化していることが明らかとなった。特に自己省察においては、多くの人間が普段の生活の中で、自己を振り返ることなく失敗を繰り返したり、他者を傷つけたりする。そして、頭では理解できているが、実践力として伴わないことが多い。

この道徳の本質について森川（2010）は次のように述べている。近代の陶冶論史のなかで、ペスタロッチはニーチェと共に、陶冶概念の一面的で固定的な解釈を克服し、この概念の真の意味を把握したまれな存在とみなされる。フリードリッヒも指摘しているように、「自己自身の作品」としての陶冶は、いかなる絶対的な自由の設定でもない。それはわれわれの動物的、社会的な我欲との戦いであり、自己の良心の行為として戦い取ることである。それはわれわれの道徳的人格の究極の要請とみなされる。<sup>3)</sup>と述べられており、人間には、自由な自己規定と自己省察への力が備わっているという。<sup>4)</sup>また、この力は、自己を克服するための人間に内在する可能性である。この自己突破への力を助けることが、教育の課題である。ペスタロッチにとって道徳は、知識や観察ではなくて、行為や克己であり、意欲であり、自己解放なのである。<sup>5)</sup>とも述べている。すなわち、自己を問い直し、道徳的実践力として、これまでの自分自身とは違う生き方を貫くことへとつながるのである。さらに、ペスタロッチによれば、人間は自己のなかに善を浴し、それを完成する能力をもっている。それは人間にとって「神的な力」であり、人間を人間にまで解放する。だが、この道徳への突破は、人間の感覚的、社会的本性との接点でもある。人間本性の深みのなかに、我欲的衝動だけでなく、好意的衝動もはたらいている。本能的好意を超えて、人間的な善へ、宗教的な愛へという道が存在する。この道を見出し、支えることが、教育の課題である。<sup>6)</sup>つまり、こうした道徳的課題が今日の大学生たちの概念の中に生じていないことが課題とも言える。なお、表1でも(14)(15)(16)の結果で明らかとなったように、こうした道徳性への価値がごく少数派であることが、今日の大人社会を担っていく者としての課題であろう。では、一体どのようにすれば、これらを培えることができるのであろうか。これには、学校教育をはじめ、常に自分自身の姿を見つめ直す機会を提供する手立てを行う必要がある。例えば、学級において、一日の自分の行動を文章に示す、自分自身で目を閉じて考えるなど様々な方法が考えられる。そして、なかには「今日はこのことを失敗した」と後悔の念が強くなり、何もできない状態となることも想定される。しかし、自己省察する過程が大事であり、自己嫌悪となることが大事なのではない。つまり、自分自身の行いをどれだけ振り返ることで明日の自分につながるのかということになる。

人は自分の一日のなかにおける罪に気づかず生きることが多い。これは法に抵触するか否かではなく、たとえ、法に抵触せずとも、罪は多くみられる。その罪を罪とも思わずに生きていることこそがまたさらに罪を呼ぶこととなる。大切なのは、その自分の知らず知らずに犯している罪にどの程度気づくことができるのかだけでなく、自分自身の罪に気づこうとしているかなのである。勿論、自分自身で気づくことができないことも多々あるであろう。ゆえに、他者とのコミュニケーションが重要であり、つまり、価値を共有することにある。例えば、自分では気づくことが

できないとき、他者から告げられることで我に返り、自分の姿を客観的に知ることとなる。ただ、大事なのはその他者にも様々な道徳的価値があるため、如何にしてその価値を自分自身が解釈し、次に繋げようとするのかが重要なのである。しかしながら、言うまでもなく、今日の社会では直接型のコミュニケーションがとりにくい状態となっている。ゆえに、学校教育では関わり合いを中心とした教育活動を主として行ってきたのである。しかし、善悪の判断が十分に心の奥底に浸透しきれておらず、言わば、授業での顔と実際生活での顔の両面をもち、教師もまた、このような子どもたちの姿に気づきにくい状態となる。また、大人社会であっても、実際に日々を振り返り、自己省察する機会があまりとられていないことが多い。実際にも大人社会において、人間関係で仕事を辞める割合も少なくない。つまり、人間としての原点となるのは、自分の現在の本当の姿としっかりと向き合い、それを少しでも正そうとする行為こそが大切なことと言える。この場合、学校教育において、多分にその子の行為の間違い・不十分さが予想される。教師はその行為の間違い・不十分さを指摘して指導するだけでなく、またその間違い・不十分さによる原因を解析し、明らかにする必要がある。このことは、子どもの自己自身に関する思い込みないしはイメージに気づかせ、必要に応じて訂正させたり、あるいはより確かなものにさせたりすることにつながる。つまり、道徳的行為が可能であるためには、子どもの自己概念の確立が不可欠である。<sup>7)</sup>

以上のように、自己省察については重要な意義を成すこととなる。しかしながら、理想としては理解できているが、つい自己本位になったり、周囲が見えなくなったりと心に余裕がもてなくなることが多々ある。この点において、心のゆとりをもつことで、自己を十分に見つめ、これからの自分の人生を切り開くことができるようになるのである。そのためには、前述した通り、コミュニケーション行為の充実については、重要な役割を示すであろう。また、表1(18)に示す「仁と愛」における道徳性に関する意識が希薄化していることが分かる。このカテゴリーにおいては意味深いものがあり、ただ単なる一方的な思いとは異なる。後に検討し、「仁と愛」における道徳性との関連性について明らかとしたい。

一方、アンケート結果の全体をみると、(6)(9)(10)(15)などの「生き方」「生きること」についてのカテゴリーが挙げられているものの、抽出頻度としては低い。これは、近代の生活中において「道徳」に関する意識が「モラル」「法」などの実際生活の上においてのみの捉えとなっており、我々が人間としていく上での根本となる「生きる」についての概念が意識として希薄化している点が見られる。飽食時代、マス・メディアの著しい発展と呼ばれる今日、命の尊厳への衰退、人の心に寄り添うことのできにくい時を迎えている。

### Ⅲ 真の道徳性の構築に向けて

#### 1 コミュニケーション行為と道徳性

道徳性を形成する上で、決して欠かすことのできない行為は、相互コミュニケーション行為である。この行為により、価値葛藤などを通じて相互に道徳的価値が深まり、これまでの各自の道徳概念に向き合うこととなる。前述した通り、森川(2010)

は、自己省察について道德性の意義を成す点を明らかにしており、「各々の未来に向けて深化された道德性を育むこととなる」と述べている。また、ハーバーマスは、『コミュニケーション的行為の理論』（1981年）において、20世紀において再封建化が進み衰退した公共圏の理想的な姿を取り戻すためには、人と人が相互の了解を追求・達成するコミュニケーション行為によって人を理解し、普遍的な社会批判の根拠を成し、より民主的な社会伝達や交流を可能にする、と主張した。<sup>8)</sup> つまり、相互に心から理解し合えることにより、信頼関係などの道德性も深まりをみせることとなる。今までに自分のなかで培ってきた道德的概念が人によって大きく異なり、これらが相互にコミュニケーションする過程を経て「了解」を通じ、道德的価値が共有されるのである。

丸山(1999)は、コミュニケーション行為について「共感」の重要性を示しており、道德力について次のように述べている。「・・・すべき」「・・・すべからず」の戒めをいくら教え込んでも、相手の健全な道德意識を高められるわけではない。道德力は理屈よりも、理屈を超えた「共感」の次元で相手に伝わる面が多分にある。このことは道德力を考える上で重要な事柄であると記憶にとどめておきたい。今日の問題としては、そうした道德力をそなえた大人があまりにも少ないということなのである。<sup>9)</sup> ゆえに、相互に共感を通じた心のコミュニケーション行為により、相手を理解しようとする「了解」が成されるようになる。このことは、学校或は家庭教育を始めとする社会教育においても重要であり、決して他者からの一方的な伝達であってはならない。学校教育の場合、児童生徒同士、または教師と児童生徒が相互主体的にコミュニケーション行為を経て信頼関係が培われ、これまでとは異なる道德的概念が心に抱かれることとなる。つまり、道德性とは、各々自らが価値葛藤などを経て、自分自身に問いかけ、自己省察していくことで、新たな道を導き出そうとする行為なのではないだろうか。だが、この道德性については、様々な要素が複合的に関係しており、自己省察していくカテゴリー（方向性）も重要となってくる。では、どのような点が重要な道德性の因子として挙げられるのであろうか。筆者（作田）は検討し以下に示すものとする。

<コミュニケーション行為による自己省察と道德性の因子>

- (1) 過去の自分と真摯に向き合うこと
- (2) 現在おかれている過去からの自分の命をみつめること
- (3) 現在おかれている自分の姿から集団の一員としての命をみつめること
- (4) 自分の命が集団の一人ひとりと同じ命の上に成り立っていることを知ること
- (5) 現在と過去の自分の姿を絶対視し、未来につなげること
- (6) 現在の自分の姿を好きになること

これらの因子は、コミュニケーション行為を行う過程において道德性を培う重要なものとなる。上記に示した因子は、総じて言うと全てが、自分自身の生きていく上での心髄となる部分である。特に、(6)に関しては、自分を好きになることができなければ、他を好きになることはできない。近年、自死の問題が多く取り上げられ、この根底には、自分を好きでいられないという点が挙げられる。また、国立青少年

教育振興機構(2015)の調査によると、「自分はダメな人間だと思うことがある」について、「とてもそう思う」と回答した者の割合が、3年前より10.5%増加<sup>10)</sup>しており、自尊感情の衰退と自己肯定感の低下につながると懸念している。さらに、同調査において、「どんなことをしてでも自分で親の世話をしたい」の回答を10年前と比較してみると、日本は5.2%減少している。<sup>11)</sup> これらの調査結果からも分かるように、自分の命が親から継承されたかけがえのないものであることへの認識が希薄化しているのである。すなわち、「命のおもさ」を認識することができず、簡単に自他の命をも奪おうとするのである。これには、今日の核家族化、独身生活を始めとする家族社会の在り方自体に大きな問題があり、根底には、現代の直面によるコミュニケーション不足による心の衰退が考えられる。こうした直接対面によるコミュニケーション行為では、表情や心も相手に伝わりやすく、相互に分かり合うことのできる人間関係の構築へとつながる。一方、近年における情報機器でのコミュニケーション行為では、姿や表情などが見えないため直接、相手に伝わりにくくなる。つまり、コミュニケーション行為の目指す道徳性については、言わば「分かり合える」ことから深まる究極の愛情とも言えるのではないだろうか。この点については、表1(18)にも取り上げられており、こうした意見が少ないという点がまた、人と人との直接的かわりが希薄化している現在の姿であるとも言えよう。この「愛」については次項にて検討し、道徳性との関係を明らかにするものとする。

## 2 愛への追求

本稿で示す愛とは、家族を始めとする人間同士が結びつき、互いに尊重し合う究極の愛に期して検討するものとする。また、愛とは「自己愛・家族愛・隣人愛」があり、近年ではⅢ. 1でも述べた自己愛への欠如が目立っている。この愛以外においても、家族愛、隣人愛などがあるが、どの愛においても共通のこととして、次のように考えられている。本来、愛については『キリスト教において、神が人間をアガペーの愛において愛するように、人間同士は、互いに愛し合うことが望ましいとされており、キリスト教徒の間での相互の愛もまた、広い意味でアガペーの愛である。』<sup>12)</sup>とされていた。そして、田中(2014)はこのキリスト教的なアガペーを二つの言葉で特徴づけている。一つ目は無条件性である。例えば、パウロ、ヨハネの語るアガペーは無条件である。ニーグレンの言葉を引用すれば、彼らの語った「アガペーは人の功績にかかわりがない」。「功績」として数えられる「匡正[=道徳的行為]は・・・神の愛を求める権利を[人に]与えない」(Nygren 1953=1954, I:45, 46)。神からの愛は、功績との交換によって得られるのではない。二つ目は、絶対性である。本来のキリスト教的な愛は、何らかの価値(真・善・美・利益・健康など)の手段になどならない。<sup>13)</sup>と述べている。つまり、無条件かつ、絶対的な存在についてのみが愛であると言ってよい。このような神に通じるものを愛と言うのであれば、全人的な視点に基づいたことを仁とも言うべきであろう。仁については、「一切のものに対して、親しみ、いつくしみ、なさげぶかくある、思いやりの心」などを指しており、崇高な道徳性を示すものである。これらの「仁と愛」こそが誠の意味を成す道徳であり、このような心の表れこそが道徳性の礎となるものである。つまり、この

原理は、我々人類の遠い先祖を神とするならば、我々現代の子孫は、上記の無条件性、絶対性である究極の愛がそなわっていると言えるのかも知れない。すなわち、こうした愛が様々な形として今日の社会に表れてこそ、道徳的な世の中と言える。そのためには、私たちの存在意義を十分に認識し、「この世に何故生まれてきたのか」「何のために生きるのか」など、自己の生き方を問い直す必要がある。そして、すべての人々が共存して生きているということを知ることなのである。そうすることによって、自分たちは生かされていることを知り、自分の生活が幸せに感じるようになるはずである。そして、自分自身を好きになり、自尊感情や自己肯定感を高めることとなる。社会には、多くの人々が様々な形で生活している。よって、発達段階、男女、高齢者、ハンディキャップ、国際化などのカテゴリーの他、様々な人間社会の中で私たちは暮らしていることを知り、全人的な究極の愛に資する道徳の在りようを追求していくことが求められる。ゆえに、全てを受け入れようとする全人類が共存していこうとする社会的な視点による生きる心が重要ではなかろうか。また、この心こそが愛であり、道徳ではないだろうか。

### 3 生きることへの追求

我が国日本では、憲法25条1項(生存権)「すべて国民は健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。」、憲法11条(基本的人権の尊重)「国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない。この憲法が国民に保障する基本的人権は、侵すことのできない永久の権利として、現在及び将来の国民に与へられる。」とあり、日本国民としてのみならず、一人の人としての在り方を最高法規である憲法にて明記している。これについては、すべての人々が全人的な意味を成し、人としての生きる権利をもっていることと解される。つまり、一部の人たちを偏見などで判断するとすれば、人権侵害とならざるを得ない。すなわち、この憲法にある規定では、如何なる人々も一人の人間としての尊い命を授けられたのであり、決して無駄にしてはならず、また、互いに社会において尊重されるべきである。よって、生を受け、この世に誕生した一人の人間として「人間らしく生きる権利」について保障されたものである。このことは、全人的な視点における人々に対する平等性と生きる権利について述べられたものであり、我々生きていくものとして、共存していくことの大切さを決して忘れてはならない。

そして、地球上に生きていくものとして、私たちのみならず、高齢者、幼児、ハンディキャップ者など、様々な人々の構成によって共存していることに加え、どのような人も相互に支え合って生きていることを念頭においておくことが重要である。また、「生けとし生けるもの」として、各々の命が多くの生命体によって生かされていることを知ることである。特に飽食時代かつ利便性の高い時代と言われる今日、自分たちの命が支えられていることに気づいていくことが重要である。そのためには、学校教育、家庭教育をはじめとする社会全体における教育の在り方を具体化していく必要があるだろう。

#### Ⅳ 社会における道徳教育の在り方

##### 1 道徳性を培うための学校教育における道徳教育

前述した表1(15)「人がどうあるべきか考える在り方」、(16)「良いことは何なのか追求し続けること」において少数意見であることから、今後社会人となる今日の大学生にとって、「人生観」及び「善」としての道徳性について心に浸透されていない点により、現代の若者たちの課題を映し出していることが分かる。これらを解決すべく方法として、義務教育課程、高校教育課程をはじめとする道徳教育において、心に響く教材化を検討する必要がある。また、命のおもさを知るうえで、様々な体験活動やゲスト講話による体験などを多く取り入れることが重要である。実際の学校教育においては、教室における道徳授業が大半であり、授業受者たちにとっては、「現実性がわからない」「よくわからない」などといった意見が多くみられているため、命の挟間として生き抜いてきた人々の声を聞くことにより、現実性を帯びた実感を捉えやすくするものと思われる。この点においては、道徳教科化が始まろうとしている今日、授業受者にとって心に残る教材化や授業方法が重要であると考えられる。例えば、戦争や災害、事故などで命を失った人々の題材を取り入れ、私たちの身近な命の尊さを心で感じ、真に「生きること」への意味を各々に問いかけるなど、現実のこととして授業受者の心に実感をもつ道徳教育が必要であろう。このことは、授業者である教師たちが、言葉や理論のみで「指導する」という視点ではなく、共に生きていくものとして「道徳的な学び」を行うという視点が必要であろう。また、それは前述した「人はどうあるべきか」「どう生き抜くべきか」という「生きること」に大きく関連した人としての道、すなわち道徳を意味することへと繋がるのではないだろうか。

小中学校学習指導要領(平成20年)によると、

- 道徳性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。
- 道徳性は、人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる。
- 道徳性は、人間が人間として共によりよく生きていく上で、最も大切にしなければならないものである。<sup>14)</sup>

とあり、前述した「生きること」への道徳の方向性が見出せる。しかし、命に関する記述は示されたものの、具体的な方向性は見出せず、平成27年からは「命を尊重すること」との記述が重視されてきた。何故ならば、現在(2017)においても、いじめを苦にした自死における事案が全国でも深刻化を増しているからである。だが、具体的な命の道徳教育の方法論は充たされていない現実がある。特に発達段階の低い児童期である小学校教育過程においては、人格の確立が成されるうえで重要な時期であることは言うまでもない。ゆえに、この時期において、命のおもさを十分に理解し、人格の確立する過程において心に残る命への尊厳に関連した道徳教育を行う必要がある。そのためには、いわゆる「読み物資料」のみではなく、具体化されたドキュメンタリーなどの実話を用いるなどの身近な命の道徳教育を行うとよい。また、リレーしつつ受け継がれている今の命の尊さを知ると共に、今も多くの環境、

生命などにおいて生かされていることの大切さを知ることが大切である。こうした、命の尊さを真に感じ取ることで、人の心をも真に感じ取ることができるようになるのである。

## 2 家庭教育及び、地域における道德教育の役割

今日の家庭においては、核家族化や離婚、その他の事情により、本来理想とされる家族とは変わってきている。かつての戦後間もない頃には、子は親を敬い、親は祖父母を敬うといった三世代の家族が成り立っていた。そのため、祖父母は孫を慕い、孫もまた祖父母を敬うようになっていた。そして、世代を超えた命のつながりを感じとっていく家庭が多く見られていた。しかし、近代化が進むにつれ、仕事への考え方や高齢化などによる家族の在り方への思考も大きく変容してきたのである。こうして、かつて培われてきた家庭における、世代を超えた親子関係が現在では培われにくくなり、親のありがたさやひとへのありがたさが理解しにくいものとなっているのではないだろうか。そのため、これまでに培われてきた命のつながりにより、自分たちは生かされているといった実感を感じにくいものとなっている。その結果、引き起こされる大きな損失として「自他への命の実感」が希薄化するのである。これは、生活スタイルが大きく変わった結果とも言えるが、各々の家庭において、世代を超えた関わりが少なくなったためとも考えられる。このことにより、従来の家庭において、自然と培われてきた命に関する道德性が希薄化しているとも言えよう。そして、自分自身の存在意義が分からなくなったり、自分の生き方に自信がもてなくなったりする子どもたちも多くなってきた。つまり、この現象によって、自分の命のおもさが分からなくなり、自尊感情も保てなくなるのである。「自分のことは好きですか」という質問に対して、現在の子どもたちは何人の子どもたちが「好きである」と答えるであろうか。これまでに述べたように、自分の命が世代を超えて繋がりながら、今日まで至っている命のおもさを知ることができれば、自尊感情も高まり、自他の生命をも重要視していくはずである。しかしながら、本来の家庭教育における道德システムが損なわれつつある現在、世代を超えた人々から学ぶ活動を多く取り入れるなど、学校教育、地域教育の役割は重要視されるであろう。

近年では、「開かれた学校づくり」とされ、学校・家庭・地域が一体となり、協同での教育が成されてきた。しかし、家庭及び地域においては都市化が進むにつれ、郷土に根差した文化的道德教育が衰退しつつある。具体的には、筆者(作田)の住む地域、広島県福山市を例にすると、都市部では地域における祭りなどの文化的行事が少なく、過疎地域になるほど、地域での祭りやその他の文化的行事が多く残っている傾向にある。筆者(作田)の住む福山市藤江町を例に出すと、年間を通じて、町民運動会・駅伝大会・球技大会・各地域での秋祭りなど、世代を超えた人たちが触れ合う場が自然と成り立っている。また、スポーツも盛んに行われ、地域の保護者たちが指導者となり、子どもたちを指導しつつ、触れ合っている。このように、この地域では、多くの地域の大人たちに支えられ、見守られながら生きている。そして、子どもたちもまた、こうした地域の中で文化を自ずと継承し、「大きくなったら神楽を舞いたい」などと自然に口にするようになるのである。この地域社会の中には、

子は親（地域の先輩を含む）を敬い、親は子を愛するようになる文化システムが古くから培われている。また、こうした繋がりは縦だけでなく、同じ世代同士の横の繋がりも培われている。こうした根底にある命の繋がりから、信頼関係、郷土愛などによって生まれる「相手への思いやり」による道徳性が確立されてくるのである。これは言わば、地域で支えられている道徳性であると言っても過言ではなく、こうした根底にある人格形成がさらに学校教育において、道徳性を深められることとなる。よって、今後の学校教育における道徳教育については、地域に根付いた文化的取り組みの実践と関連付けていくことが絶対不可欠となるであろう。

## V おわりに

本研究において、学生たちの道徳性における価値において、少数派であった点として、(4) 法律などでは問題がなくても、倫理面やマナーなどの理由から人がとるべき行動や考え方、或はその理想(5)「人間として備えておくべき大切なもの」(6)「人が今までに生きてきて感じたことなどが、全てかかわってくるもの」(14)「人間としての善悪を社会の目などの世間体を考慮しながら考えること」(15)「人がどうあるべきか考える在り方」(16)「良いことは何なのか追求し続けること」(17)「心を豊かにするもの」(18)「仁と愛のようなもの」などが挙げられる。これらのどの点においても共通して考えられる点として、全て「生きる」という基盤があつてのことにある。また、これらの点においては、本アンケート調査では少数派であることから、今日の大学生にとって「生きる」という視点に立った実感がわきにくいという方向性は確認できる。つまり、他のルールやマナー、モラル、罪などを道徳性であると捉える学生が多く、「生きる」ことへの道徳性については考えにくいのであろう。これには、現代の物資の豊かな近代化した社会により、欠く点であると思われる。すなわち、この「生きる」という点においた道徳教育が重要であり、命のおもさを意味するものである。

村田、大谷(1997)は「生きること」について次のように述べている。釈尊は人間であればだれでも直面する老・病・死に関する煩悶から解説すべく出家の途を選び、六、七年間の苦行の生活を経験されたが、それでも悟りを開くことはできなかったという。やがて、釈尊は飢えに耐え、野に伏す難行を捨てて、生きる道一生けとし生ける者の恩を受けている一を実践し、求め、そのなかに悟りのあることに気づかれた。つまり、釈尊は「われ」はあらゆるものによって生かされている「ことわり」を体験されたのである。ひとはだれしも快樂を追求する。しかし、快樂の事実をむさぼることを止め、自分の欲望を整えることこそが、人間に、より必要である「ことわり」の体験であった。欲望の全否定ではない。自由闊達の心境がそれであり、個人個人が主体として生きる生き方であるともいえるのである。われがまたわれのものが常時意識され、運動するのではなくて、ひとそれぞれの個性の違いをわきまえ、認め、お互いに共存することの楽しさを知り、そこに人間の生存の深い意味を味わう。釈尊の三つのおごりに関するいましめは、自己概念の陥りがちな唯我独尊の不遜の不毛を教えるものと考えてよい。<sup>15)</sup> このように、「生きること」から「生かされている」ことへの「ことわり」を感じ取るようになることこそが、真の道徳につながる

るのではないだろうか。つまり、以前にも述べたように、「自分とは如何なる存在なのか」など自己省察することが重要となってくるのである。

この点について森川(2010)によると、こうした自己省察に関する「自分で考えること」が必要とされるのは、それが最終的には道徳的善悪をわかまえる知恵にいたる道だからであり、人間の道徳的啓蒙を可能にする道だからである。カントの言葉では、知恵は最小限の程度すら他人によって注入されることではないのであって、知恵はあくまでも自分で考え、自分で身につけなければならない。知恵はその意味で、文字通り「自覚」されるべきものである。「あえて賢明であれ」とは、この視点から見ると、さまざまな知識を獲得して知的に賢くあれということの意味するだけでなく、それ以上に実践的な知恵を身につけて道徳的に正しく生きようという意味を含んでいると言える。<sup>16)</sup> そして、自己省察によって、自分自身が「生きていくこと」とはどういうことなのか、また、「生かされている」ことをも含めた悟性の領域を実感すると共に、この世に生を受けている理を知ることを実感することが重要なのである。

これまでに述べた点を踏まえ、今後の学校教育に必要なこととして、常に自分自身の日々を省察できる力を培っていくことである。その中で、多くは自分自身の存在意義を知り、「何故、自分はここにいるのか」という生への必要性を知ることにある。また、多くの異なる文化による人間社会や大自然の中で生かされて生活していることを知り、真に生きていくことを自覚できる教育が求められる。そして、自分の命の存在を真に知ることができれば、他への命の存在及び、価値を知ることでもできるようになってくる。このことにより、共存社会の意義を成すことにもつながり、生きるものとしての根元である究極の道徳性を培うことへとつながるのである。こうした点においては、さまざまな人の生き方にふれ、これらを題材にした教材づくりが必要と言えよう。何故ならば、多くの異なる人々の生き方を知ることにより、自ずと自分自身の生き方をも比較し、心の中で道徳的判断、道徳的心情が培われていくことが予測されるためである。この中には、各々の道徳的価値と他への道徳的価値が共有されることにより、これまでとは違う何らかの価値の芽生えが生じやすくなる点にある。よって、今後の道徳教材研究について、真に自分の姿に大きくふれ、正すという道徳的理念に沿った点が重視されるであろう。

また、本稿においては、大学生の道徳性アンケート調査をもとにし、今日の大学生にける道徳性について「相手をどれだけ考えるか」という意見が多くあったものの、「法の秩序」「モラル」といった概念要素や生活実践としての道徳性が希薄であることも考えられる。すなわち、こうした理想と実践との道徳性に関する大きなギャップがあることも今日の道徳教育の課題であろう。この道徳的課題を真に解決すべく方法として、「ひとりの人間としてどう生きるのか」「人間としての在り方」に根ざした言わば、「生き方道徳教育」の重要性について提唱をしたい。そのためには、以前にも述べた道徳の根幹である「命への悟り」に根ざした「愛」への教育が必要であると筆者(作田)は考える。愛とは多くの角度から考えられるが、本アンケート結果から抽出された「相手をどれだけ考えられるか」という意義の成された現実の実践として反映されるべく未来の社会を創造する必要がある。そして、他への心の叫

びの分かる道徳教育が今後求められよう。なお、本稿では、道徳的意義についてさまざまな角度から検討し、人間が生きていく上での重要かつ絶対不可欠である道徳性、或いは道徳教育の方向性について示唆した。しかし、道徳性の議論については、今日の大学生における意識調査のみでは不十分であることは言うまでもなく、現代の若者達たちの心のありようについても深く分析する必要がある。今後については、さらに現代の若者たちの道徳性を綿密に調査すると共に、未来の道徳教育に役立てるべく道徳教育の見直しを提唱したい。

#### 引用文献・註

- 1) 内海崎 貴子『教職科目「道徳教育の指導法」における人権教育実践:ユニセフ「子どもの権利条約カード」を用いたアクティブ・ラーニングの試み』教職研究29, 2017, pp. 25-38
- 2) 伊藤 朋子『道徳理論と指導法に関する「トランズアクション」の研究:コールバーグの道徳性発達段階へのJ. デューイの影響』甲南大学教職教育センター年報・研究報告書2016年度, 2017, pp. 15-33
- 3) 森川直『近代教育学の成立』東信堂, 2010, p. 195
- 4) 同上
- 5) 同上
- 6) 同上
- 7) 村田昇、大谷光長『これからの道徳教育』東信堂, 1997, pp. 49
- 8) ウィキペディア『ユルゲン・ハーバーマス思想』<https://ja.wikipedia.org/wiki/ユルゲン・ハーバーマス>、最終閲覧日 2017. 8. 15
- 9) 丸山敏秋『道徳力「まこと」の甦りが日本を正す』風雲社、1999
- 10) 国立青少年教育振興機構『高校生の生活と意識に関する調査報告書〔概要〕-日本・米国・中国・韓国の比較-』<http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/98/File/gaiyou.pdf> 最終閲覧日2017. 8. 22
- 11) 同上
- 12) ウィキペディア『アガペー』  
<https://ja.wikipedia.org/wiki/アガペー> , 最終閲覧日2017. 8. 22
- 13) 田中智志『アガペーと共現前—マルセルのコミュニオン—』東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要 (40), 2014, pp. 119-141
- 14) 小中学校学習指導要領解説「道徳編」東洋館出版, 2008
- 15) 村田昇、大谷光長『これからの道徳教育』東信堂, 1997, p. 51
- 16) 森川直『近代教育学の成立』東信堂, 2010, p. 27

#### 参考文献

- (1) 岡本裕一郎『12歳からの現代思想』ちくま新書, 2009
- (2) I. カント、中山元訳『道徳形而上学の基礎づけ』光文社, 2012
- (3) 小・中学校学習指導要領解説 (道徳編) 文部科学省, pp. 16 ~ 17

---

Ask for future morality

—Pursuing new morality thought from the viewpoint of educational philosophy

—

Kiyohiro SAKUDA\*1, Yoshikazu NAKAYAMA\*2

(Abstract)

Due to the marked decline of morality that spans inhuman tasks that progress with modernization after the war, today's day In books we come to review true morality. In this article, we will examine what kind of thing is "morality", based on a questionnaire survey by current university students, to explore the true meaning of university students who are going to achieve adulthood today and are new to society, And the way of moral education in school education.

As a result, morality and future tasks in today's college students were found, suggesting that "respect for life", "normative consciousness", "trust relationship" etc. are important as future morality. In addition, we examined these morality based on the theory of historical thinkers (educational philosophers) and made clear the morality necessary for the future in the future.

Keywords: Significance of postwar morality, meaning to live, how to live good

\*1 Waseda University institute of teacher education

\*2 Okayama University whole school education and student support organization

【原 著】

生徒の自己受容を促す幼児との触れ合い体験に係る中学校  
家庭科の授業開発

考藤 悦子 片山 美香 高橋 敏之 西山 修

Development of Junior High School Home Economics Classes Related to Contact  
With Infants that Encourages Self-acceptance

Etsuko KANDO, Mika KATAYAMA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## 生徒の自己受容を促す幼児との触れ合い体験に係る中学校 家庭科の授業開発

考藤 悦子<sup>\*1</sup> 片山 美香<sup>\*2</sup> 高橋 敏之<sup>\*2</sup> 西山 修<sup>\*2</sup>

中学生の幼児との触れ合い体験の意義については、先行研究によって示されてきたが、体験の何が効果を及ぼしているのか、実証的な研究は未だ少ない。そこで本論では、「他者から受容される経験が、自己受容を促す」との実践的な仮説を立て、触れ合い体験による他者から受容される経験が、自己受容を促す可能性を検討する。触れ合い体験において、幼児は先入観や条件なしに関わってくるのが予想される。そのような幼児に受容される体験は、生徒にとって日常的な人間関係とは異なる、得難い経験となり得る。そこを意図的に強化することで、合理的に意義ある授業を作ることが可能となると考える。また、将来の子育てに繋がる、長期的な効果も期待できる。本論では、こうした仮説に基づき、生徒の自己受容に焦点を当て、これを促す中学校家庭科保育領域の授業を開発し報告した。

キーワード：幼児，中学生，触れ合い体験，自己受容，授業開発

※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 研究の意義と目的

現行『中学校学習指導要領』において、幼児と触れ合うなどの活動を通して、幼児への関心を高め、かかわり方を工夫できることが、全ての中学生が学ぶべき内容として明示された(文部科学省, 2008)。この触れ合うなどの活動とは、中学生が幼児と身体的に触れ合うことも含め、話したり遊んだりしてある一定時間を共に過ごすことを指す。中学生が学ぶべき内容が、現在のように変化してきたことは、少子化の進展、子育て世代の育児不安や児童虐待の増加などを現代の課題と捉えていることの反映と言える。全ての中学生が幼児と触れ合う体験を持つと明示されたことは、幼児への関心が強く、関わることに意欲的な生徒だけではなく、幼児と関わることに苦手意識を持つ生徒にもその機会が与えられることになる。好むと好まざるとに関わらず、すべての生徒が将来、親世代になり得ることを考えると、この時期に、この体験を位置付ける意義は大きい。本論では、これらの体験を「幼児との触れ合い体験」の表現で統一することとする。ただし、引用した部分については、この限りではない。

#### 1 触れ合い体験のこれまでの検証

これまで、幼児との触れ合い体験に関して、中学生のどのような要因が取り上げられ、どのようにその変容が検討されているのだろうか。伊藤(2003)は、中・高校生の親性準備性を「将来、親の役割を果たすこと」に限定した資質と捉えるのでは

なく、生涯発達の視野から「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」と捉えている。この定義に基づき、「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」に加えて、「対子ども社会的自己効力感」尺度を作成し、親性準備性の発達について検討している。佐藤(2004)は、中学生の乳幼児との触れ合い体験において、体験の前後で、乳幼児像が具体的に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。同時に、体験以前に乳幼児との触れ合い体験が乏しい群と、触れ合い体験がある群では、変化が異なり、体験が乏しい群では、乳幼児像が具体的に、体験がある群では、親の育児責任を強く認識するような変化が認められたことを報告している。乳幼児との触れ合い体験以前の触れ合い体験の意義が確認されており、体験の蓄積が乳幼児に対する心象の変化や育児責任の強化に繋がるのではないかと考えられる。伊藤(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。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。

他方、触れ合い体験による心理的要因の変化に焦点を当てた研究群もある。中嶋ら(2004)では、第1報として高等学校家庭科における保育体験学習者の意識変容過程と授業実践との関連を構図化している。続く第2報として、砂上ら(2005)は、保育体験学習を通じた意識変化を情動的経験と捉え、この体験学習の大きな意義の1つとしている。そして、乳幼児や保育に対する理解だけでなく、体験学習を通しての自分自身の変化もまた学習の内容であること、自分自身を顧みることが重要な学習であることを指導の中で強調すべきと述べている。鎌野・伊藤(2010)は、家庭科の乳幼児との触れ合い体験の意義として、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ている。乳幼児との触れ合い体験の直前・直後の生徒全員を対象とした乳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、乳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。叶内・倉持(2015)は、中学生と幼児との触れ合い体験前の調査で自尊感情が低いと判断された生徒2人に注目し、体験後の自尊感情の変容とナラティブの記述を比較・検討している。このナラティブは、幼児と出会い別れるまでの事実と、その間の自分の思いや相手の感情等を物語風にまとめたものを指している。触れ合い体験によって、1人の生徒は自尊感情が向上し、もう1人の生徒は自尊感情が低下している。2人が接した幼児の姿は、甘えてきたり、笑いかけてきたりする一方で、不快になる言葉を使ったり、行動を取ったりするような日常的な幼児の姿と、捉えられている。しかし、中学生側の受け取り方によって、異なった感情が引き出されていることが明らかになっている。このように、いくつかの研究から、触れ合い体験の意義が明らかにされており、主に学校現場で重要と考えられている生徒の自己効力感、自尊感情を育むことなどに焦点が当てられている。

しかし、砂上ら(2005)が触れ合い体験の意義として挙げているように、体験を通しての自分自身の変化もまた学習の内容であること、自分自身を顧みることが重要

な学習であることを、指導のなかで強調すべきと考える。保育領域の学習においては、自分の幼児期を振り返り、周りの人々との関わりを通して今の自分があることに気付くことができる。特に、幼児が親や保育者に受容されることによって基本的信頼感を獲得し、他者との関わりを広げたり深めたりしながら、他者への信頼感を獲得していくことに関する学習は重要である。ハヴィガースト(Havighurst, J. R.)によって指摘されてきたように、乳幼児期はもちろん、成人期や高齢期などの発達過程にも、是非とも達成しておかなければならない課題があり、その課題を達成しつつ、生涯を通して発達し続けることを知る意義は大きいと考える。このような保育領域の学習を通して、今の自分の発達過程を認識すると共に、人生のどの時期にもその時々々の発達課題があること、短所も長所も含めて、これが自分であると肯定的に捉えることができるようになると思う。そこで、本論では、ありのままの自分を受け容れる構えや態度とされる自己受容 (self acceptance) に着目する。

## 2 自己受容に着目する意義

板津(2006)は、自己受容性、社会適応性、対人態度・対人行動との関係や、対人行動の基盤の1つになる自己感情等についての研究によって、適度に自己受容している人は良好な対人関係をとることができる、と指摘している。言い換えれば、良好な人間関係が自己受容のみによって達成されているとは言い得ないが、重要な要因になり得るとしている。また、春日(2015)は、近年子どもの不登校やいじめ、非行等の問題の背景に、共感性や人間関係形成力の乏しさが指摘され、学校現場では子どもの自尊感情や自己肯定感を育むことが重要とされていると述べている。しかし、自己受容は他者受容と密接に関連すると考えられ、また良好な人間関係とも関連することが示唆されたことから、今後教育現場では自己への肯定的な感情である自尊感情や自己肯定感だけでなく、他者との関係に密接に関連する自己受容に注目することが必要と、指摘している。図1には、春日(2015)による「自己受容と他者との関係」を示した。

ロジャーズ(Rogers, C. R.)は自己受容の状態について、様々な表現をしているが、「良い面も悪い面も、また、以前には抑圧されていたものをふくめて、自己の衝動や態度を受容する」(Rogers, 1944)、「価値のある人間として歪曲や拒否(distortion or denial)なしに、自己自身の経験を知覚することのできる人間として、彼の標準や価値の基礎を他人の態度や他人の希望におくよりも、むしろ自己自身の経験におくことのできる人間として受容する」(Rogers, 1950)、「自己自身を好きになること」(Rogers, 1953)などと定義している。一方、國分(1979)は、自己受容とは、「あるがままの自分を許すこと」「自分をとがめないこと」「自分で自分をいたわること」と定義している。すなわち、自己受容とは、「あるがままの自分を受け容れること」と言える。

それでは、自己受容と諦めとの差異は何であろうか。沢崎(1984)は、自己受容とは、ありのままの自分



図1 自己受容と他者との関係  
(春日, 2015)

を受け容れることであるから、一方では諦めや自己満足、開き直りなどと誤解されやすいが、決してそうではないと述べている。これら3つの状態は問題に直面することなく、それを回避したり、そこに止まろうとして、安易に現状に満足したりするようなものであるが、本来の自己受容はこのありのままの意味からも明らかなように、問題に直面し、苦悩する中から次第に育っていくものであるとしている。また、宮沢(1987)は、自己受容性とは、自己を冷静に認識し、自己を肯定的に捉えるということであるとする。言い換えれば、自己の長所や短所を認識することが必要であるが、その認識は「だから自分はダメな人間だ」という評価になるのではなく、「それでも自分は人間として価値ある存在であり、現在の自分を大切に、自分を信頼している」という自己の肯定的な受け容れとなっていることと述べている。先述の沢崎(1984)の定義に従った鈴木・渡部(2005)は、内省の程度を軸にして、自分に受容的で内省を十分行った場合は自己受容であり、自分に受容的であるが内省を十分行っていない場合があきらめ・自己満足で、自分と十分向き合わず今のままでよいと感じている状態とした。そして、自己受容している場合は、他者と良好な関係を持つことを志向するという。以上から、自己受容とは、その前提として自己と十分向き合い、長所や短所を認識していることが必要であり、自分の存在を肯定的に受け容れていることと言える。

國分(1979)は、自己受容のできる人は人から受容された経験のある人、他者の自分に対する態度を摂取して、自分が自分に対する態度を作るとも述べており、自己受容は他者との関係を通して作られるのであろう。自己受容が子育てとどのように関係するのかということについて、渡辺(2001)は、子どもにもっとも影響力のある親の育児は、親自身がどのように育てられ、現在親がどのように周囲から支えられているかという現在と過去の絡み合った問題であると述べている。同時に、国際的な愛着理論の研究は、虐待されて育った子は虐待しやすい親になりやすいという結果を示しているが、これは決定的ではなく、親自身がつらい養育体験を、感情を込めて振り返り内省することができると、我が子に葛藤を伝達しないで済むと言われているとも述べている。ここで指摘される「親自身がつらい体験を、感情をこめてふりかえり内省する」ためには、親自身が周囲から受け容れられ、ありのままの自分を受け容れる、すなわち、自己受容できるようになる必要があると考える。また、渡辺(2001)は、乳幼児臨床現場という辛い状況の中で、たくましさや優しさを深めていく家族は、幼児の時から、素手でありのままの飾らぬ自分で生きていけばいいのだ、ということを経験の中で育まれてきたのだろうと、述べている。それは、まだ幼児の時から、父母に深く愛されてきたことによるということである。このことは、幼い頃にありのままの自分を受け容れられたことが、その後の人との関わりの中で、重要な鍵になることを表している。山田・岡本(2006)は、自己受容を考える上で、受容する内容に2種類を想定することが妥当とし、自己の視点からの自己受容に関する認識と、もう1つは、他者の視点を想定した時の自己受容の自己認識、つまり他者に受容されていると感じることによって達成される自己の受容であるとしている。他者に受け容れられる体験が安心感を生み、それが自己受容に繋がると考えられる。

以上を踏まえ、本論では「他者から受容される経験が、自己受容を促す」という仮説を立て、触れ合い体験による他者（幼児）から受容される経験が、自己受容を促す可能性を検討する。先入観や条件なしに関わってくる幼児に受容される体験は、日常的な人間関係とは異なり、生徒の心に残る経験となる可能性がある。触れ合い体験のどのような要因が、効果を生み出しているのか明らかにし、そこを強化することで、合理的に意義のある授業を作ることが可能となる。また、将来の子育てに繋がる、長期的な効果も期待できる。本論では、幼児との触れ合い体験を通して、中学生の時期に自己受容の萌芽が期待できるような授業の開発を目指す。

## II 授業開発の方法と内容

### 1 授業開発の方針と手順

本来授業は、担当教員が作成した指導計画に基づき、その教員独自の教材や指導法によるものである。本論では、そこに、授業内容の提案という形で第三者が介入することになる。この時、学習指導要領に示された内容について、学習内容を減ずることがあってはならない、ということに留意せねばならない。また、教員が必要と考える授業時間数を十分に確保できない状況にある中で、授業実践を依頼するため、現実的で効果的な内容を提案することが求められる。

まず、実施予定校の授業担当教員（2名）から、中学校3年間の技術・家庭科、家庭分野の指導計画を入手し、保育領域に係る時間数と指導時期を確認した。それによると、授業計画は2016年10月～12月の期間であり、授業時数は10時間（触れ合い体験を含む）であること等が分かった。次に、本論の目的と概要を説明し、当該校での実践が可能かどうか検討した。当該校で予定していた授業内容（以後、「元の授業内容」と記す）は、これまでの当該校での実践を踏まえた研究の蓄積によるものであるが、担当教員も再考の余地を感じていた。そこで、元の授業内容を基本とし、本論が提案する活動を組込む形で授業を構成し直し、提案することとした。更に、授業実践は、当該校の教員によることとし、研究者は、幼児との触れ合い体験においても、幼児や中学生への影響ができるだけ少ないように配慮し、フィールドで観察者以外の役割を担わずに参加をする「消極的な参与観察」(passive participation)の立場を取ることにした。

倫理的配慮として、対象生徒及び保護者に対する説明書を作成し、全員に配布した。その中で研究の目的を説明すると共に、研究への参加に不同意の場合は、質問紙調査票を提出しなくてもよいこと、何も書かずに提出してもよいこと、その場合でも評価には全く関係のないことを明記するなどした。

なお、本論は、岡山大学大学院教育学研究科研究倫理審査委員会の承認を得ている(平成28年10月24日付 課題番号9)。

### 2 授業対象と時期

#### (1) 対象

A中学校2年生5学級、177名(男子94名、女子83名)である。校内での授業は各学級半数ずつ(技術分野と並行)で実施し、幼稚園での触れ合い体験は学級毎で実施

する。実施園は、3年保育のB幼稚園である。各年2学級，全園6学級編成である。

## (2) 時期

2016年10～12月，毎週1回（50分授業）実施し，幼児との触れ合い体験は，学生の教育実習や教員の研究会など，主な行事が済んだ後の12月に設定された。

## 3 授業の内容と構成

表1には，今回作成された授業内容の概要を示した。元の授業内容としてあった「身体の発達」「心の発達」「幼児の遊び」等を生かしながら，新たにワーク「これまでの出会い，これからの出会い」，自己受容「幼児にかかわる私」「幼児の気持ちになってみよう！」等を加え，全体の流れを構成した。また，事前・事後に質問紙記入の時間を設定している。授業評価を目的とすると共に，生徒が振り返り，学習を深めることも意図している。以下，授業段階毎に概説する。

### (1) 身体の発育・発達についての学習(第1段階)

保育領域の導入として，第1段階に2回の授業を行う。内容は，次のとおりである。

#### ①事前の質問紙調査

授業の最初の時間に，質問紙調査を行う。上村(2007)による自己受容尺度（「誰といてもどんな人としても，よく劣等感に悩まされる（逆転項目）」など15項目）を用いる。評定は「全くあてはまる（7点）」から「全くあてはまらない（1点）」までの7件法である。また，叶内・倉持(2014)の先行研究と比較するために，「人が自分自身についてどのように感じるのかという感じ方」である自尊感情を測定する。さらに，幼児と自分に対する好意度について1から100までの数値で表現させ，生徒の

表1 幼児との触れ合い体験を中心とした生徒の自己受容を促す授業（概要）

段階	内容	
第1段階	◆事前質問紙調査 ・身体の発育・発達 「動くあかちゃん事典」DVD視聴 ●ワーク「これまでの出会い，これからの出会い」 (出会った人や経験の振り返り)	[2時間]
第2段階	・心の発達 周りの人との関わり ●ワーク自己受容「幼児にかかわる私」	[1時間]
第3段階	・幼児の遊び ・触れ合い体験の事前準備 ・触れ合いのきっかけ作り・・・折り紙、絵本、手遊び、おもちゃなど ・幼稚園訪問時の心得 ・ワーク「幼児の気持ちになってみよう！」の説明	[1時間] [2時間] [1時間]
第4段階	◎触れ合い体験 (受容される経験)	[2時間]
第5段階	・触れ合い体験のまとめ ●ワーク「幼児の気持ちになってみよう」(他者から見た自分)	[1時間]

心的状態を捉える。この質問紙調査により、事前の生徒の心的状態を把握する。

②身体の発育・発達

保育領域の学習内容として、身体が発育、感覚・運動機能の発達に関する事項がある。日常的に幼児と接する機会が少ない生徒に、DVD『動く赤ちゃん事典』（動画）を通して、誕生から3歳までの身体が発育と感覚・運動機能の発達の様子を視覚的に把握させる。キーワード「移動」を取り上げ、乳幼児2人の成長の様子を視聴させる。寝返り、這い這いから歩行等へと身体機能が発達していく様子を視覚的に、身近に捉えさせる。このDVDに収められている男児2人は、ほぼ同時期に生まれており、3年間の成長の様子を比較しながら観ることにより、身体機能の発達に個人差があることにも気付かせることができる。

(2) 心の発達についての学習（第2段階）

心の発達についての学習として、第2段階に1回の授業を行う。この中で、ワーク「これまでの出会い、これからの出会い」を行う。これは、人生満足度曲線を参考にして、中学生対象の授業用に作成したものである。このワークの記入例を図2に示した。横軸を時間軸とし、出生から現在までの間に5年毎の時点、さらに5年後、10年後の時点を書き記す。縦軸を「気持ち」の指標とし、中央を「ふつう」、上方に「いい気持ち・+」、下方に「よくない気持ち・-」を示したワークシートを提示する。まず、「これまでの出会い、これからの出会い」について、人間は他者と時に意見を交わし、具体的な関わり合いを通して「他者」と出会い、同時に「自己」と出会うと説明する。次に、生まれてから現在までを振り返り、自分の気持ちを曲線で表し、その時々に関わった人や体験した事を言葉や図で表すよう指示する。生徒は、自分の幼少期を振り返り、親や家族、幼稚園・保育所で出会った先生や友達の印象を思い出すであろう。このような、個人が過去に経験した出来事に関する記憶のうち、自らの人生を振り返って想起・再現されるものを「自伝的記憶」(autobiographical memory)という。これには、過去に経験した出来事についての個人的な意味や意義、

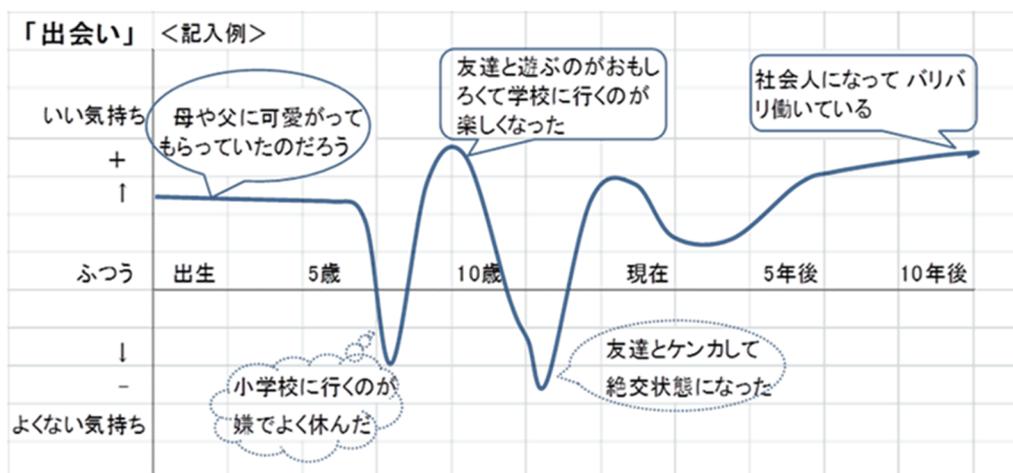


図2 ワーク「これまでの出会い、これからの出会い」のシート（部分）

何らかの感情が含まれ、これまでの人生や生き方をどのように捉えているかといった認識が少なからず反映されている。このワーク「これまでの出会い、これからの出会い」によって、自分のあるがままの姿を受け容れた人との出会い、その他、自分にとって大事な人との出会いや体験を振り返ることができる。また、過去の辛かったこと、悲しかったこと、苦しかったこと等を思い出す場合もあるが、いろいろな経験から形作られた結果として、今ここに生きている自分を認め、「これでも精一杯だった」と受け容れる機会にする。同時に、人は親や家族、そして身近な人々との関わりの中で成長することに気付かせると共に、自分の気持ちの変化を客観的に捉えさせる。さらに、5年後、10年後の自分を想像して、どうありたいか、希望的に描かせることを試みる。

### (3) 触れ合い体験の事前準備 (第3段階)

第3段階として、遊びに関する学習と事前準備を合わせて4回の授業を行う。

#### ① 幼児と関わるきっかけ作り

幼児にとって遊びは、生活の中心を占める活動であり、遊びの中で、体や運動機能、言語、情緒、社会性などが発達していき、「生きていく力の基礎」を身に付けること、また、幼児は友達と遊ぶことで、その後の生活の基盤となる人と関わる力を身に付けていくことを理解させる。そして、幼児との関わりを想像させ、絵本を読んだり、遊び道具(お手玉)を製作したりする。

#### ② 幼稚園訪問の心得

幼稚園を訪問する際に必要な知識として、園生活の日程、園の約束事・禁止事項、施設の見取り図を確認する。また、幼稚園は、幼児にとって生活する場であり、大事な学び舎であることを確認する。訪問者として、ふさわしい服装(頭髪を含む)を考えたり、効果的な名札を考案したりして、生徒各自で用意させる。

#### ③ 分担

1学級36～37人の生徒を、幼稚園の年少・年中・年長各2学級(全6学級)に、ほぼ同数割り当てる。生徒の出席番号順に6～7人の班を作り、幼稚園の学級毎に割り当てる。生徒は、各班の班長と挨拶担当者を決め、事前に挨拶等の準備をしておく。

#### ④ ワーク「幼児の気持ちになってみよう」の説明

触れ合い体験では、初めて会った時の幼児の反応をよく観察するよう伝える。今回触れ合う3～5歳の幼児は、中学生が来てくれたことを嬉しいと思っても、初めは、気持ちとは違うことを言ってみたり、叩いたり蹴ったり等、気持ちとは逆の態度を示してくることがある。また、近付いて来ない幼児もいるが、その幼児も中学生の存在が気になっていること等、幼児の反応はいろいろあることを伝え、どれも幼児からのメッセージとして受け取り、対応して欲しいことを伝える。次に、「幼児の気持ちになってみよう」のワークシートを提示し、触れ合い体験の後まとめることを伝える。同時に、幼児との会話や、幼児にどの程度受け入れられたと感じたか、記述することも説明しておく。

#### ⑤ ワーク自己受容「幼児にかかわる私」

触れ合い体験の準備の仕上げとして、ワーク「幼児にかかわる私」を行う。このワークシートを図3に示した。自己受容の前提として、自分を客観的に捉えることが必要であるため、級友の眼を通して自分を改めて認識させる機会とする。これは、「ジョハリの窓」理論を用いた構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter:SGE）により、幼児との触れ合い体験で「幼児にかかわる私」の姿を客観的に想像してみる活動である。このワークシートには、人の特長や印象を表す語群を用意しておき、生徒は、まず自分自身について3つの言葉を選び、記録する。続いて、同じグループの成員について、語群から当てはまる言葉をそれぞれ3つずつ選び、伝え合う活動を行う。「ジョハリの窓」理論によると、自分が選んだ言葉と、他の人が選んだ言葉が同じ場合は、自分の感情、態度、観察できる行動が共有されている情報であるが、自分が選ばなかった言葉を他の人が選んだ場合、それは、私自身の在り方で他人にしか見えていない情報であり、他人しかもっていない情報である。他の人達からはあからさまに見えているが、「私には見えない私」であり、自分の盲点に気が付く機会となる。この活動の中で、他の人が選んだ言葉を、今は受け入れることができず、戸惑いが生じる者もいるだろう。しかし、柏木(1989)は、自分の直接体験にだけ根ざした自己像に加えて、他者から自分がどう見られているかを把握することが可能になることによって、自己の認識はいつそう多様なものとなるとする。このように、私的自己が刺激されたり、自分を客観的に捉えたりするなどの変化が期待できるであろう。この活動の最後に、他者から見た自分を加えて、自分を客観的に描き、その自分が「幼児にかかわる私」として、幼児と触れ合う時、「幼児はあなたのことをどんな人と思うだろうか」と想像させ、文章で表現させる。

「幼児にかかわる私」					
					年 組 番 氏名
自分のことをみんなはどう見ているのかな？					
どんなに見られていても平気！					
冷静な	誠実な	ユーモアのある	気どらない	優しい	
理性的な	公平な	敏感な	勇敢な	個性的な	
あたたかい	静かな	まじめな	親切的な	思いやりのある	
エネルギーが豊富な	頼りになる	明るい	正直な	活発な	
注意深い	社交的な	素朴な	愛想のよい	心が広い	
でも、ちょっと気になるなあ……					
私が選んだメンバーの特性 表の中から3つ(以内)選び、言葉で書く			グループの メンバーの 名前	メンバーが選んでくれた 私の特性	
			自分		
ふれ合い体験で幼稚園の幼児は あなたをどんな人と思うだろうか 想像してみましょう					

図3 ワーク「幼児にかかわる私」のシート

#### (4) 触れ合い体験(第4段階)

第4段階として、触れ合い体験の時間を幼稚園までの往復を含め、授業2回分を設定する。まず、班ごとに担当の保育室に入り、幼児と挨拶を交わす。その後、自由に幼児と交流する。今回の交流時間は、幼児が登園した直後の9:00から10:00までの、自由遊びの1時間である。10:00になったら、幼児との交流を終わりにし、片付けをする。その後、班の代表がお別れの挨拶をし、お礼の言葉を述べる。

#### (5) 触れ合い体験のまとめ(第5段階)

第5段階として、事後学習等に1回の授業を行う。

##### ①まとめ

幼稚園での触れ合い体験を思い出しながら、事前に提示しておいたワークシート「幼児の気持ちになってみよう」に記入させる。まず、初めて会った時の幼児の様子から、幼児の気持ちを想像させる。幼児は、初めて会う中学生に声を掛けたり、手をつなぎに来たりして誘ってくる。このような幼児との関わりを、他者から受容される1つの体験として振り返りを促す。

##### ②事後質問紙調査

事前と同様の質問紙により、まず、自己受容及び自尊感情尺度による質問をする。次に、幼児に受け入れられたと感じた程度、幼児との触れ合いを楽しいと感じた程度、自分を好きな程度について、1から100までの数字で表現させる。また、文章完成法により、「私は触れ合い体験で\_\_」「あの時\_\_」「私にとって触れ合い体験は\_\_」の言葉に続く文章や、感想等を記述させる。この後、各班や学級全体で発表する機会を設け、触れ合い体験の内容や感想を共有させる。

### Ⅲ 結果と考察

以上のような授業の流れに沿って、主に参与観察に基づき、ここでは実践の結果を記す。また、観察者及び授業担当者による評価等を参考に、授業開発の視点から考察を加える。

#### 1 事前学習による幼児理解と振り返り

本論で使用した自己受容尺度は、大学生を対象として作成されたものであったため、中学生にとって語句の読みや、意味が難しいところがあった。事前の配慮として、全ての漢字に振り仮名を付けたが、「劣等感」「自意識過剰」等について、「意味が分からない」等という質問が出た。その都度、担当教員から説明をして対処したため、調査には重大な問題がなかったと判断した。また、「幼児にかかわる私」のワークシートに示した言葉は、人の特長や印象を表すものとしており、欠点や批判と受け取られないように配慮した。この活動により、他の人から見た自分について、新たな情報を得ることができたり、自分が思っていた自分と違う言葉が告げられた場合は、なぜ、そう思うのかという理由を聴くこともできたりした。さらに、お手玉作りは、被服領域との複合題材として設定されたが、生徒の縫製技術が未熟なためか、幼児の扱いが手荒いためか、中身が飛び出すお手玉が多く出た。生徒はお手玉を手直し

することとなり、幼児から厳しい評価を受けたと言える。これも現実として受け止め、安全な玩具や、製作方法を工夫する必要があることに気付く契機になったと考える。

## 2 触れ合い体験での事例に見る中学生の変容

幼稚園訪問を楽しみにしていた生徒がいる一方、事前には、幼児と関わることに苦手意識を持っている生徒もいた。最初の対面の場面で、身振り手振りを交えて挨拶をした生徒は、平生の様子からは想像できない程興奮していた(中学校教員談)。また、幼児と転がしドッジボールをして遊ぶ中で、初めは力加減が難しかった様子で、幼児から「速すぎる」「痛いよ」等と言われていたが、次第に力加減が分かり、問題なく交流が続いた。自分の方から幼児に寄って行くのが難しい様子の生徒もいた。その生徒に、中学校教員からの声掛けがあったり、幼児から「一緒に、〇〇しよう」という誘いの声が掛かったりすると、生徒が、幼児に近付いて行く様子が見られた。更に、幼稚園教員から、「〇〇ちゃんが作った車が壊れて、動かなくなったので直してあげてほしい」と手渡され、修理する場面もあった。このような生徒は幼児に「誘われた」気持ちになり、「自分も受け入れてもらえた」と感じたのではないかと推測する。

年長組には、段ボール製の大型電車があり、内装は凝った作りになっていた。運転席や自動ドアなど、電車の部品1つ1つに、本物に近づけようとした努力の跡が見えた。中学生が、幼児の意欲や能力を見直すことに繋がったと推測する。また、5日間、幼児とのドッジボールが続いた。ボールを投げる際、中学生は手加減するが、幼児は全力で投げてきた。中学生にとって、その強さは思った以上で、受け取れないことも度々であった。この場面でも、中学生は、幼児の身体機能の高さに驚いたのであろう。このように幼児との触れ合い体験は、直接的な関わりであり、幼児の体力・能力・意欲を実感として感じる事ができたと考える。中学校側からの申し出によって計画されたこの触れ合い体験は、幼稚園側にとっては負担等があると推測できるが、その効果は、決して一方的なものではないと考える。少子化や都市化が進んでいる現代では、日常的に異年齢集団で遊ぶことが難しくなっており、教育の一環として設定しても、相互互惠性が成立すると考える。

## 3 事後学習と担当教師による評価

本論による授業内容について、担当教員への質問紙形式で、意見・感想を得た。その内容を整理すると次のようになる。第1に、ワーク「これまでの出会い、これからの出会い」への取り組みでは、少し困難な生徒の様子が見られた。特に幼児期の出来事を覚えていないため、時間がかかった。事前に親や家族から話を聞いたり、写真や成長記録を見たりして、「保育レポート」としてまとめさせるとよいのではないかと考える。第2に、「動く赤ちゃん事典(DVD)」の映像を生徒は大変興味深く視聴し、幼児の様子をよく観察していた。このDVDの効果的な使用についての工夫をすれば、生徒の思考をもっと引き出せると考える。第3に、自己受容「幼児にかかわる私」に関する活動において、「自分のことをどう思われているか」ということについて考えたことは、生徒にとって大きな影響を与えたと考える。眼鏡をしていたら、

マスクをしていたら、背が高いから、冷静に見えるから等という自分の特徴と人に与える印象との関わり、特に「外観」に気付いたようだ。第4に、幼児との触れ合い体験について、不安に思っていた生徒にとって、授業が不安要素の軽減になったと考える。訪問前には「苦手だ」「寄ってこなかったらどうしよう」と言っていた男子生徒がいたが、学習を通して、少しずつ気持ちに変化していったのか、幼稚園でも問題なく幼児と関わることができ、本人も周りの生徒も驚いていた。

#### IV 総合的考察と今後の課題

本論では、「他者から受容される経験が、自己受容を促す」との実践的な仮説を立て、触れ合い体験による他者から受容される経験が、自己受容を促す可能性を検討した。その結果として、次の点を挙げるができる。第1に、幼児の成長についての学習や、ワーク「これまでの出会い、これからの出会い」を通して、生徒は、これまでの人生を振り返り、親や家族に受容されて成長してきたことや、周りの人の関わりの重要性に気付くことができたと考える。第2に、幼児の成長過程を理解した後の触れ合い体験は、学習内容を実際に確認する機会となった。また、触れ合い体験は、幼児の姿を通して過去の自分を思い出すことができると共に、中学生にとって、無条件に受け入れられる貴重な体験の1つとなったと考える。第3に、ワーク「幼児にかかわる私」を通して、他人から見た自分を知る機会になり、これまで自分が考えていた自分とは違う自分に気が付くことができた生徒もいたと考える。柏木(1989)が自己概念の形成について、幼少時に親あるいは環境によって「作られた性格」から、自分で「能動的に形成し作り出してゆく」ことが青年期には可能であり、果たされるべき課題としている。他の人から告げられた言葉のうち、今は受け容れられないものがあるが、今後、様々な人との出会いや体験によって、受け容れられ、自己概念の一部となる可能性もある。また、梶田(1992)は、自己形成ないし自己実現へと向かう態度や意欲は、児童期から青年期にかけて、家庭と学校において与えられるさまざまな課題と取組む中で、その基盤が作られると述べている。中学生という時期は、青年期以降に向けて自己概念を形成していく時期に差し掛かっており、この時期に客観的に自分を捉える契機を得たと考える。

今後の課題として、中学生の変容についての検証がある。訪問前には、「苦手だ」「寄ってこなかったらどうしよう」等と言っていた生徒が、学習を通して、少しずつ行動や気持ちに変化していったのか、幼稚園では問題なく幼児と関わることができ、本人も周りの生徒も驚いていたという担当教員の感想があった。本論の一連の授業内容の何が、生徒をどのように変容させたのか、質問紙調査の結果から検証することが次の課題である。

#### 引用文献

- 福田由紀・古川聡：「人生満足度曲線の妥当性に関する検討—ライフラインの観点からの分析—」、『法政大学文学部紀要』第54号，95-106頁，2006年。  
板津裕己：「自己受容性と共感性との関わりについて」、『高崎健康福祉大学紀要』第5号，33-45頁，2006年。

- 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。
- 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，85-89頁，2005年。
- 梶田叡一：『自己意識の心理学』，154頁，東京大学出版会，1992年。
- 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。
- 叶内茜・倉持清美：「中学校家庭科のふれ合い体験プログラムによる効果の比較—幼児への肯定的意識・育児への積極性と自尊感情尺度から—」、『日本家政学会誌』第65巻第2号，58-63頁，2014年。
- 叶内茜・倉持清美：「ふれ合い体験時の幼児とのかかわりから引き出された中学生の経験内容—ナラティブ分析から—」、『保育学研究』第53巻第2号，41-51頁，2015年。
- 柏木恵子：『子どもの「自己」の発達』，46頁，東京大学出版会，1989年。
- 春日由美：「自己受容とその測定に関する一研究」、『南九州大学人間発達研究』第5巻，19-25頁，2015年。
- 河村茂雄：『心のライフライン—気づかなかった自分を発見する—』，179-180頁，誠信書房，2000年。
- 國分康孝：『心とこころのふれあうとき—カウンセリングの技法をこえて—』，86頁，黎明書房，1979年。
- 國分康孝・國分久子：『構成的グループエンカウンター事典』，14-45頁，図書文化社，2004年。
- 草野篤子・内田勇人・溝田邊和成・吉津晶子：『多様化社会をつむぐ世代間交流—一次世代へのいのちの連鎖をつなぐ—』，163頁，三学出版，2012年。
- 宮沢秀次：「青年期の自己受容性の研究」、『青年心理学研究』第1号，2-16頁，1987年。
- 文部科学省：『中学校学習指導要領解説技術・家庭編』，47頁，教育図書，2008年。
- 文部科学省：中学校技術・家庭科用検定済教科書『技術・家庭 家庭分野』，40頁，開隆堂出版，2013年。
- 中嶋明子・砂上史子・日景弥生・盛玲子：「高校家庭科における保育体験学習者の意識変容（第1報）—保育体験学習者の意識変容過程の構図化—」、『日本家庭科教育学会誌』第46巻第4号，351-361頁，2004年。
- Rogers, C. R. (1944): *The development of insight in a counseling relationship*. 8, pp. 331-341, *J. consult. Psychol.* (伊東博/編訳 古屋健治/訳：『カウンセリング関係における洞察の発展 ロージャズ全集4』，12頁，岩崎学術出版社，1966年。)
- Rogers, C. R. (1950): *A current formulation of client-centered therapy*. pp. 442-450. *Social service Rev.* (伊東博/編訳：『現時点におけるクライエント中心療法の構成 ロージャズ全集14』，246頁，岩崎学術出版社，1967年。)
- Rogers, C. R. (1953) : *Some directions and end points in therapy*. pp. 44-68, The Ronald Press, O. H. Mowrer. (伊東博/編訳：『セラピイにおける方向と終極点 ロージャズ全集4』，88-93頁，岩崎学術出版社，1966年。)

- 佐々木正人：『アフォーダンスの視点から乳幼児の育ちを考察』，小学館，2008年。
- 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。
- 沢崎達夫：「自己受容に関する文献的研究（1）—その概念と測定法について—」，『教育相談研究』第22集，59-67頁，1984年。
- 柴山真琴：『子どもエスノグラフィー入門』，47-48頁，新曜社，2006年。
- 清水寛之：「自伝的記憶の発達」，（日本発達心理学会・子安増生・白井利明/編：『発達科学ハンドブック 3時間と人間』），274-292頁，新曜社，2011年。
- 砂上史子・日景弥生・中嶋明子・盛玲子：「高校家庭科における保育体験学習者の意識変容（第2報）—生徒の感想文にみる保育体験学習者の経験内容の分析—」，『日本家庭科教育学会誌』第48巻第1号，10-21頁，2005年。
- 鈴木秀人・渡部玲二郎：「『内省』および『自己の側面の重要性』が自己受容に及ぼす影響」，『カウンセリング研究』第38号，51-60頁，2005年。
- 上村有平：「青年期後期における自己受容と他者受容の関連：個人志向性・社会志向性を指標として」，『発達心理学研究』第18巻第2号，132-138頁，2007年。
- 渡辺久子：『母子臨床と世代間伝達』，261頁，金剛出版，2001年。
- 山田みき・岡本祐子：「現代青年の自己受容」，『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第55号，339-348頁，2006年。
- 山本多喜司：『発達心理学用語辞典』，250頁，北大路書房，1991年。
- 柳原光：「心の四つの窓 Johari Window」，（原田幸嗣・塩谷茂・山口耕一/編集：『サイコロジー』創刊号，6-11頁，サイエンス社，1980年。

---

Development of Junior High School Home Economics Classes Related to Contact With Infants that Encourages Self-acceptance

Etsuko KANDO<sup>※1</sup>, Mika KATAYAMA<sup>※2</sup>, Toshiyuki TAKAHASHI<sup>※2</sup>, Osamu NISHIYAMA<sup>※2</sup>

The significance of junior high school students' experience of contact with infants has been shown in previous studies, but there has not been enough empirical research on which part of the experience produces effects. Therefore, in this paper, we form a hypothesis that "experience of acceptance others encourages self-acceptance" and examine the possibility that the experience of acceptance from others we gain through contact encourages self-acceptance. Infants are expected to be involved in contact experiences with no preconceptions or conditions. The experience of acceptance by infants is a rare experience that differs from daily interpersonal relationships for students. It may be possible to rationally develop meaningful classes by intentionally reinforcing it. Furthermore, long-term effects that translate into future child-rearing can be expected. In this paper, based on the aforementioned hypothesis, we focused on the self-acceptance of students to develop and report on home economics classes that encourage it.

Keywords: infants, junior high school students, interactive experiences, self-acceptance, development of home economics classes

※1 Graduate School of Education, Okayama University (Master's Course)

※2 Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

生活体験と科学的定義とのギャップを  
解消するための新たな授業展開

稲田 修一 荒尾 真一 稲田 佳彦 杉山 誠 日浦 悦正  
古城 良祐 中倉 智美 能勢 樹葉 岩本 恭治

New class development to cancel a life experience and the gap with the scientific definition

Author:Shuichi INADA, Shinichi ARAO, Yoshihiko INADA,  
Makoto SUGIYAMA, Etsumasa HIURA, Ryouzuke FURUJYOU,  
Toshimi NAKAKURA, Mikiha NOSE, Yasuharu IWAMOTO

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

## 生活体験と科学的定義とのギャップを 解消するための新たな授業展開

稲田 修一<sup>\*1</sup> 荒尾 真一<sup>\*2</sup> 稲田 佳彦<sup>\*3</sup> 杉山 誠<sup>\*4</sup> 日浦 悦正<sup>\*5</sup>  
古城 良祐<sup>\*6</sup> 中倉 智美<sup>\*7</sup> 能勢 樹葉<sup>\*8</sup> 岩本 恭治<sup>\*9</sup>

理科の授業では、物理量の定義を起点として学びの展開を構成する場合が多い(定義起点展開法)。一方、日常生活では、「目的地までの所用時間の長さ」と「速さ」を連動させて思考することが多い(生活起点展開法)。そのため、科学的定義に基づく扱いとのギャップに生徒が戸惑い、理科の学習内容を日常生活へ関連させて理解するときの障壁になっている可能性がある。中学校2・3年生679名を対象とした事前調査では、速さについて「生活起点」で考えている生徒が615名(90.6%)、「定義起点展開法」で考えている生徒が51名(7.5%)であった。また、生徒の「速さ」の捉え方に対する回答反応時間の分析結果からも、「定義起点展開法」の正解者の反応時間の平均が22.0秒に比べ「生活起点展開法」の平均は18.4秒であり、「目的地までの所用時間の長さ」と「速さ」を連動して思考する「生活起点展開法」の考え方が多いと推測される。

キーワード：速さ，時間，生活起点展開法，定義起点展開法，透過型赤外線センサー

- ※1 倉敷教育センター
- ※2 岡山大学教師教育開発センター
- ※3 岡山大学大学院教育学研究科
- ※4 四国職業能力開発大学校 生産電気システム技術科
- ※5 福山職業能力開発短期大学校 電子情報技術科
- ※6 中国職業能力開発大学校 生産機械システム技術科
- ※7 岡山大学教育学部附属中学校
- ※8 岡山県立岡山大安寺中等教育学校
- ※9 岡山県立倉敷青陵高等学校

### I はじめに

中・高等学校理科で採択されている教材・授業展開は、自然科学の体系を意識して設計されたものが多いが、それが生徒の日常の感覚との間に障壁を生じる場合がある。特に理科が苦手な生徒には、理科が日常生活と分離した暗記科目に陥る原因の一つと考えられる。例えば「速さ」の定義は「単位時間に進む距離」であり、それに直接対応するように記録タイマーやストロボ写真を使う授業の構成がなされている。一方、日常生活では、「目的地までの所用時間の長さ」と「速さ」を連動させて思考することが多い(速く動くと早く到着する等)。

そのため、科学的定義に基づく扱いとのギャップに生徒が戸惑い、理科の学習内容を日常生活へ関連させて理解するときの障壁になっている可能性が考えられる。科学教育で問題となっている素朴概念や活用力を育成できないことから「理科室内

だけの理科」から脱却する手法を提供することを目指す。

まず、速さについての記載の見られる先行研究について説明している内容を取り上げ、その扱いについて述べる。

時間概念の発達に関する実験を組織的に行ったのは、Piaget (1946) である。時間、距離、速さの判断に対しては、到着地点が大きな役割を果たし、時間や速さの概念は距離や空間的順序の概念から未分化であると結論づけている。Levin (1992) は、時間概念の発達を「時間＝終了時刻－開始時刻」の知識からなる構造と「時間＝距離／速さ」の知識から成る構造になると考えて、時間概念の発達のモデルの構築を試みている。この2つの構造の統合についてLevin (1992) は、「時間＝距離／速さ」の構造を含む複雑な問題に対して年齢が上がるにつれ、「時間＝終了時刻－開始時刻」の方を多く適用するようになると述べている。

先行研究をふまえて考えると、対象とした中学校・高等学校の生徒は、時間概念を「単位時間に進む距離」として思考することが多いのか、「目的地までの所用時間の長さ」と「速さ」を連動させて思考することが多いのか、両知識の関係づけや使い分けはどのようになっているのかを確認することが必要とされる。そこで、この障壁を解消できる教材を開発して授業設計と授業実践を行うこととした。

速さという目に見えない概念を認識させることは生徒にとって困難である。中学校で実験するように指導されている記録タイマーのように、数々の工夫がなされてきたが、テープに記録された点と点の間が速さにあたるという間接的な認識の方法が一部の生徒にとって理解困難であるという現実を筆者自身も体験している。

本研究では、体系重視の展開（定義起点展開法）を敢えて崩し、生活起点展開法に沿った思考展開と教材を採用する。遠回りに思えるこの展開が、最終的には自然科学の体系を修得するために効果的であることを検証する。そのためには、最終的に科学的定義に到達できるように、生徒の思考過程を設計し、それを補助する教材教具の開発が必要である。従来の記録タイマーやストロボ写真を用いた測定ではなく、生徒の生活感覚を起点とし、観察、実験を通して物体の運動の規則性に気づかせるため、一定間隔ごとのラップを即時測定でき、基本的な構造が見える自作教材である透過型の赤外線センサーを用いた計測装置システムを用いる。教材開発では、教育現場に精通した研究チームがテストを繰り返して開発し、授業展開とセットで一貫性のあるシステムを考案し実践を行った。

## II 取組の概要

### 1 透過型赤外線センサーを用いた計測システムの概要

#### (1) 機構部

図1に示す装置は、摩擦を少なくすることや持ち運びやすさを考えてアルミ素材を用いて作成した。スライダの部分は、直方体にし、その上を移動する滑走体はクの字型にしたものを製作した。また、空気を送り出す装置の長さは、机上で演示しながら使用することを考慮して2100mmとし、20mm間隔に1mmφの穴を空けた。

## (2) 計測部

移動する滑走体の時間や速度を検出するため、外乱を受けにくい赤外線センサーを用いた。センサーは、透過型の赤外線LEDと受光部のフォトダイオードの間を滑走体が通過すれば、出力が変化するような回路を製作し、機構部に取り付けた。一定間隔ごとに正確にラップを測るため、8個センサーを利用した。送受信間の検知幅を自由に変えたり、物体の運動に合わせてフレキシブルに動かせたりするなどハウジングの工夫し、基本的な構造が見える装置とした。

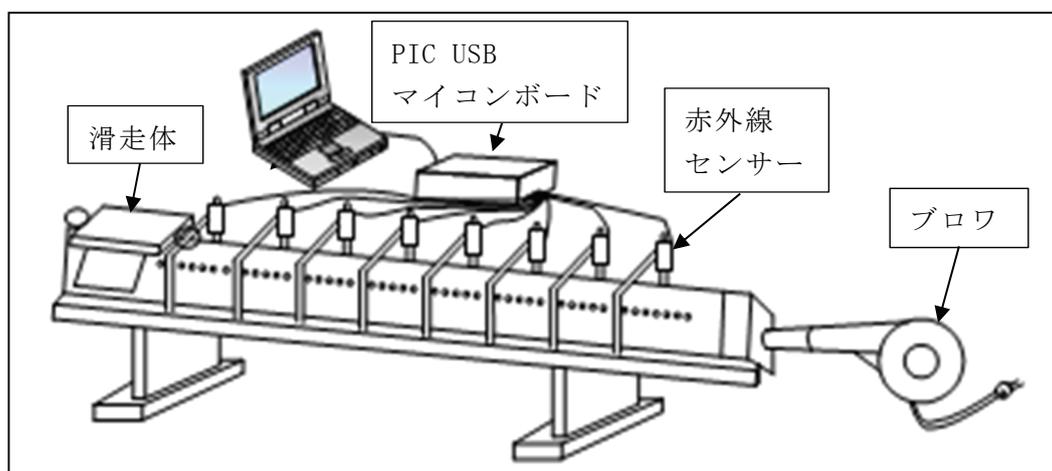


図1 透過型赤外線センサーを用いた計測システム

また、図2のように各々のセンサー間を通過したことを目でも確認できるようにLEDを取り付けた。各センサーに目印としてA～Hのような表示を取り付け、一定間隔(10cm)ごとに正確にラップを測ることを意識付けた。

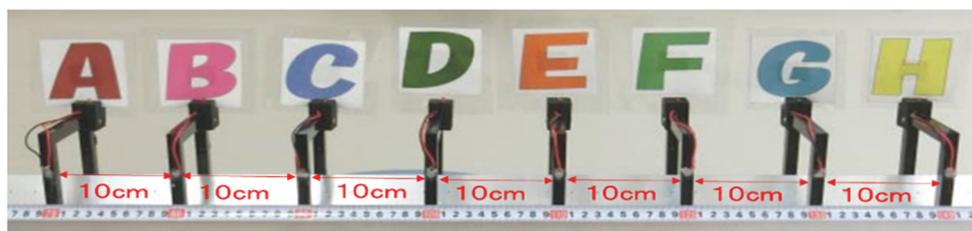


図2 透過型赤外線センサー (各ゲート間10cm)

## (3) システム構成の概要

計測結果はマイコンとシリアル通信で接続したパソコンを用いて処理し、センサーが反応したタイミングでの経過時間を格納するものである。時間は0.01秒単位で計測可能となっている。PCとマイコン間では、図3のような通信プロトコルを設定し、PCから受信した各コマンドによってそれぞれの動作を実行する。PC側では、一定の間隔を通過した時間のみを瞬時に表示することを目的として汎用性のあるExcel VBAで計測プログラムを作成した。

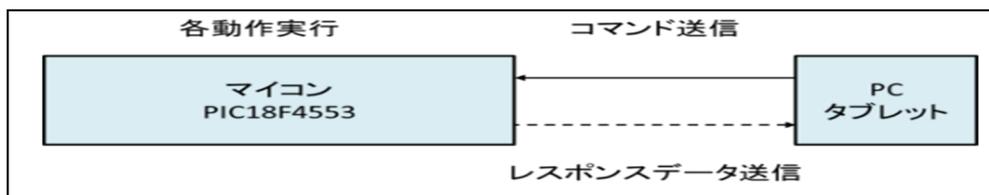


図3 システム構成の概要

#### (4) 事前調査

授業実践を行うにあたり、既習の知識や技能、見方や考え方を把握するために、単元「力と運動」の学習前の国立大学教育学部附属A中学校・県立中等教育学校B校2年生（343名）を対象に、単元「力と運動」の学習後の中学校3年生（336名）、合計679名を対象に次のような事前アンケートを行った。質問内容は、次のような1問で、複数回答も可とした。

(質問内容)

A君は走るのが速い、B君は走るのが遅いそうです。それが真実であるかどのようにして確かめますか？道具類は何を使っても構いません。具体的に方法を説明し、どのような結果になった時に、真実であることが判定できるか記述してください。絵や図を使っても良いです。

記述は、主に3つの項目に整理することができた。(複数回答の場合は最初の記述内容とする)

##### ①「一定距離を進むのにかかった時間」という考え方と捉えられる内容

「A君・B君2人のスタート位置等の条件をそろえて50m走や100m走などの一定距離を同時に走ってもらう。ストップウォッチ等で計り、速く到達した方が速い。」という内容の回答が大半で2年生では320名（93.3%）、3年生では295名（87.8%）であった。

##### ②「単位時間に進む距離」の考え方と捉えられる内容

2年生では、「スピードガンやルームランナーで速さを計る」等、16名（4.7%）であった。3年生では、「記録テープを用いて、走る速さが一定になったところで0.1秒間に進む距離を調べる」、「カメラを連射して、一定時間何枚映っていたかを比較する」、「ビデオカメラの動画を用いる方法」等、既習内容をベースとした考え方も増え、35名（10.4%）であった。

##### ③その他

「身近なもの（例：動物）との速さ比べ」、「A君・B君にひもをぴんと張った状態にしてB君が先頭でスタートし、たるんだらA君が速い」など、2物体間での速さの比較をもとに考えるという内容の意見も見られ、2年生では、7名（2.0%）3年生では、7名（2.1%）であった。

## 2 授業実践

授業実践では、単元「力と運動」の学習後、発展的な内容として国立大学教育学部附属A中学校・県立中等教育学校B校（計275名）を対象に、一定間隔ごとのラップを即時測定できる教材を利用した生活感覚起点展開法による授業展開を行った。授

業の導入では、速さについて「定義起点」と「生活起点」の質問をランダムにプロジェクトに提示し、クリッカーで選択させた問いに対する回答反応速度で、その反応時間をパソコンに記録することで生徒の速さに対する潜在的なとらえ方を分析した。

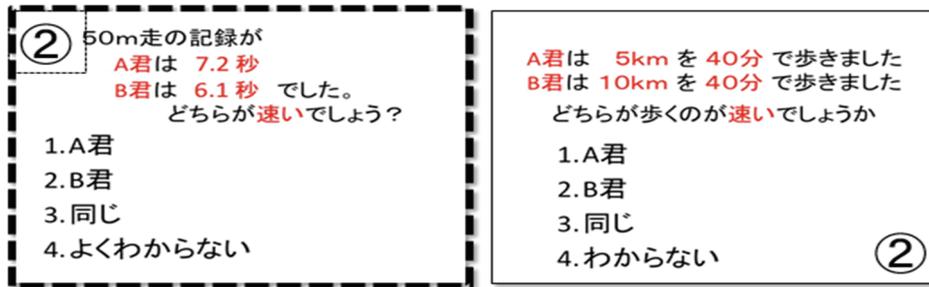


図4 質問内容の一例  
(点線枠：生活起点, 実践枠：定義起点)

速さの定義の理解度によって、速さの度合いの判断の反応時間に差が出るのでは、「感覚的に素早く速いかどうかを判断できるかまたは少し考えて判断するかの差が出るのでは」という仮説のもと、正答率と共にResponseCard (TurningPoint) を用いて反応速度の測定を行った。

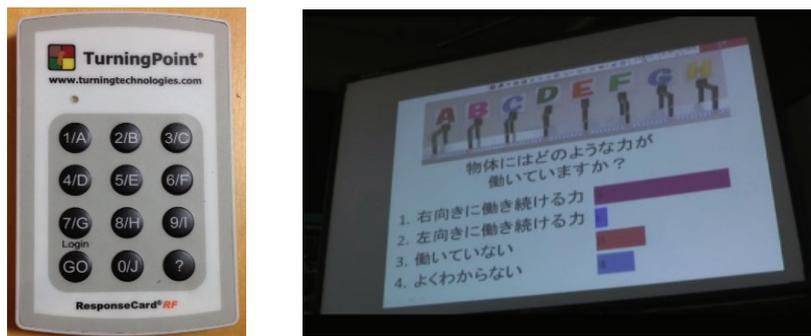


図5 クリッカーの集計結果を提示

授業実践では、傾きのない水平な状態でエアートラック上の滑走体を動かす。誤概念をチェックするために滑走体の動きを観察させ、力と物体の運動との関係についての予想を4つの選択肢からクリッカーで選ばせ、クラスでの集計結果を図5のように画面上に提示した。クリッカーによる集計は、瞬時にクラス全員の結果が表示され、どの選択肢が選ばれているのか視覚的に把握しやすい。そのことで、生徒は質問に対して関心を高め、集中して取り組んでいた。ゲート間の通過時間を測定した結果は、TV画面上へ瞬時に反映させた。測定結果は、図6に示すように

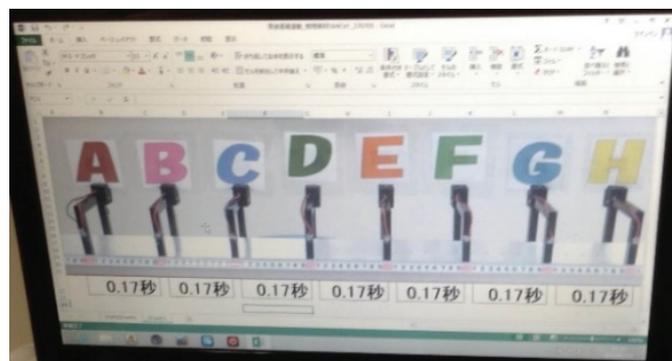


図6 等速直線運動の測定結果提示の様子

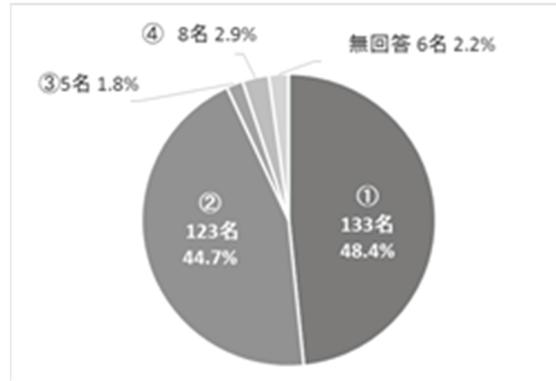
一定間隔ごとのラップタイム（測定時の結果は各区分0.17秒）が瞬時に表示された。その後、「質問①：「A～Hを通過している時、この物体にはどのような力が働いていますか？摩擦、空気抵抗は無視します。」という問いを投げかけた。図7に示すように、最も多かったのは、「運動の向きに力が働かない：133名（48.4%）」であったが、「運動の向きに力が働き続けている：123名（44.7%）」という回答も同じくらいの割合で多く見られた。

次に、斜面にした状況でエアートラック上の滑走体がゲート間を通過する時間を測定した。図8に示すように、一定間隔ごとに時間が短くなる結果が表示された後、「質問②：斜面を下りる物体の運動の測定結果をみて、この物体の運動はどのような運動であるとあなたは判断しますか。」という問いを投げかけた。

図9に示すように、回答の多かったのは、「だんだん速くなる」という意見であり264名（96.0%）であった。

さらに、中・高の系統性をふまえ、次のような展開を行った。まず、斜面の傾きは同じにして滑走体の重さを1倍、2倍と変えた場合、どちらが速いかを図10に示すようにクリッカーを用いて予想させた。重さを2

倍にする工夫としては、滑走体として使用しているアルミの板の上に、鉄で作成した同じ重さの板をかぶせる方法をとった。アルミと鉄という違う素材で見た目の色合いや大きさは異なっているが重さは同じということから密度の違いも実感させや



①	運動の向きに力が働かない
②	右向き(運動の向き)に力が働き続けている
③	左向き(運動の向きと反対方向)に力が働き続けている
④	よくわからない

図7 質問①の調査

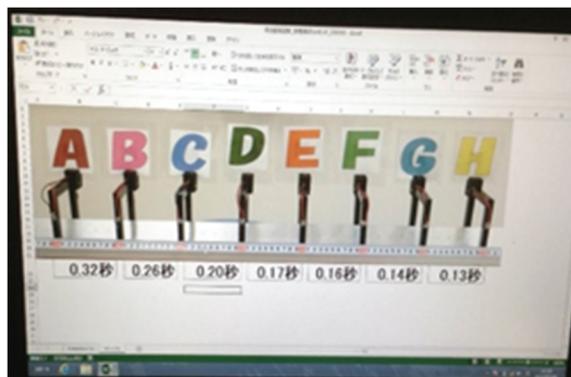
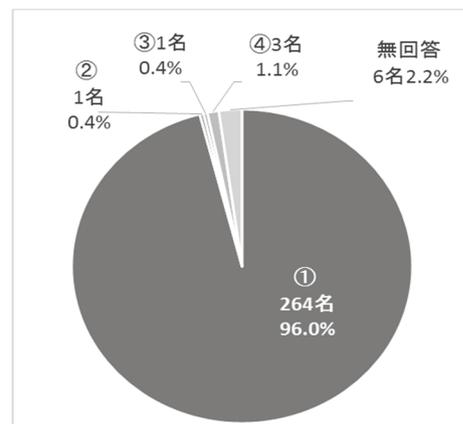


図8 斜面の測定結果提示の様子



①	変わらない
②	物体が重い方が速くなる
③	物体が重い方が遅くなる

図9 質問②の調査結果

すかった。

次に、科学的な概念形成を図り斜面を滑る力の測定をするため、図11のような装置を用いた。斜面を滑る力の測定のために、平面の状態で滑走体を糸でつなぐ。その糸の一方は滑車を用いて橋渡しを行い、糸が張った状態で電子天びんにつないだ。この状態で電子天びんの値は0 gを示すようにセットしておいた。その後、斜面にして滑走体の重さを1倍、2倍の場合と変えながら滑走体が滑る力を電子びんで測定した。授業時には、この装置の仕組みや実験過程は映像化して示し、斜面を滑る力の大きさを確認させた。測定結果をふまえて、どのような力が働いていたかをグループで考察させた。生徒は、既習の知識をもとに、図12に示すように斜面に重さが1倍と2倍の場合に分けて描き、どのような力が働いているかを矢印や公式、質量や摩擦力の違いにも考慮に入れながら説明を行っていた。

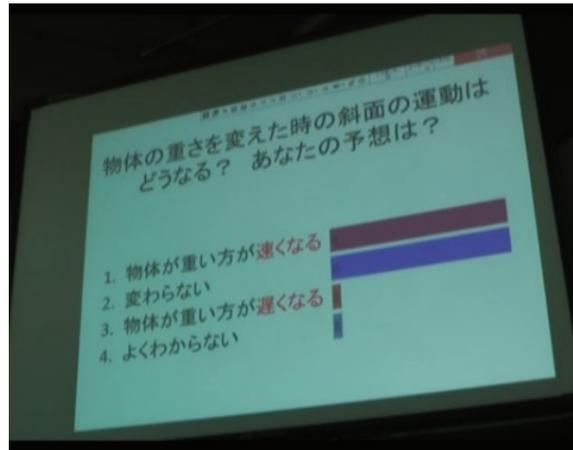


図10 重さを変えた運動を予想

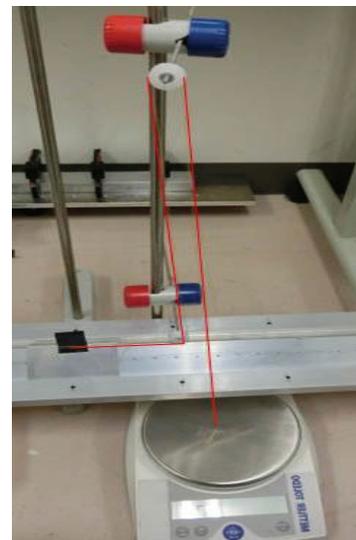


図11 斜面を滑る力の測定

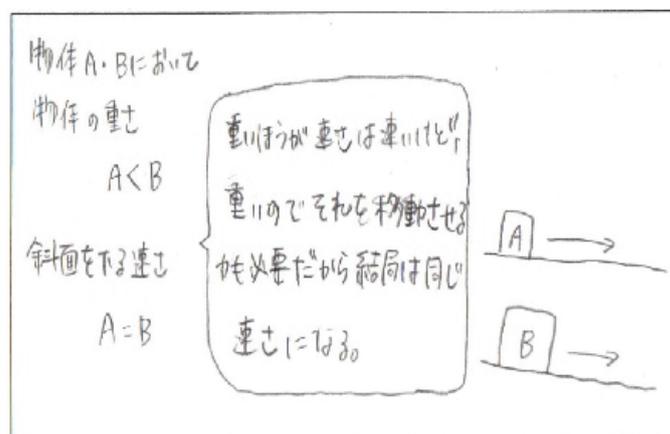
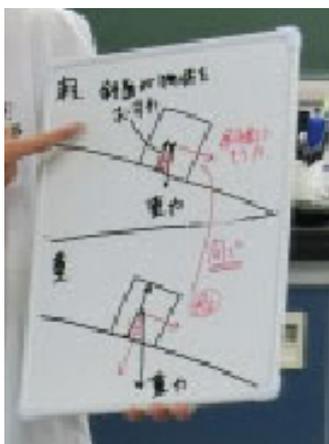


図12 生徒による考察

測定後、「質問③：物体の重さを2倍に変えた時の斜面の運動は、いったいどうなる？」という選択肢による質問を行った。図13に示すように、回答が多かったのは、「変わらない135名（49.1%）」であり、続いて「物体が重い方が速くなる118名（42.9%）」であった。

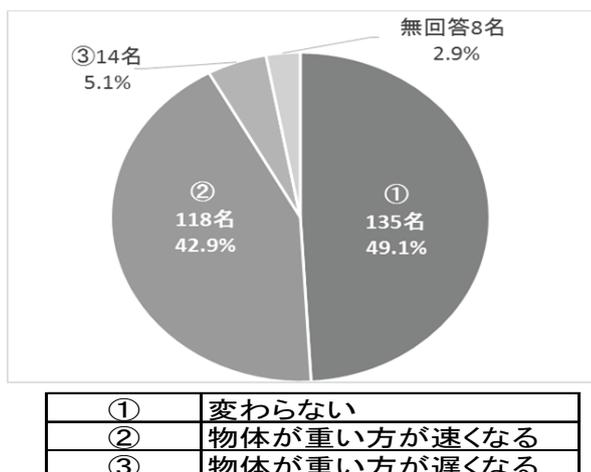


図13 質問③：調査結果

### Ⅲ 結果と考察

中学校2・3年生を対象に行った事前のアンケート調査では、速さの理解として「一定距離を進むのにかかった時間」という考えと捉えられる内容の記述が2年生では、94.3%、3年生では87.4%存在した。このことから日常生活では、速く動く短い時間で到着するという考えを根底に根強く持っていることを確認できた。

質問①の結果からは、「運動の向きに力が働き続けている：123名（44.7%）」という考えが多くみられている。このことは、摩擦の少ない状態で滑走体を押した後の動きが慣性としてとらえにくく、等速直線運動する物体にも力が働いているという誤概念を招いていると考える。

質問②の結果からは、「だんだん速くなる264名（96.0%）」という回答が大半であった。斜面を滑る滑走体は、見た目にも速くなって見えることに加え、時間が減速している様子が目で判断できたためではないかと考える。

質問③の結果からは、「物体が重い方が速くなる118名（42.9%）」という考えも多くみられている。生徒は、既習事項である自由落下の学習等を条件が違う斜面の運動においては当てはめにくいと感じた。授業の質問紙やアンケート調査結果から、科学的には正しくない概念が多くの生徒に共有され、容易に変わらないことや誤概念を修正することは容易ではなく、学習後においても保持されることがあることが改めて確認された。授業の最後に次のような質問を行った。

質問④：「今回の装置を使った測定と記録タイマーを使った測定では、ど

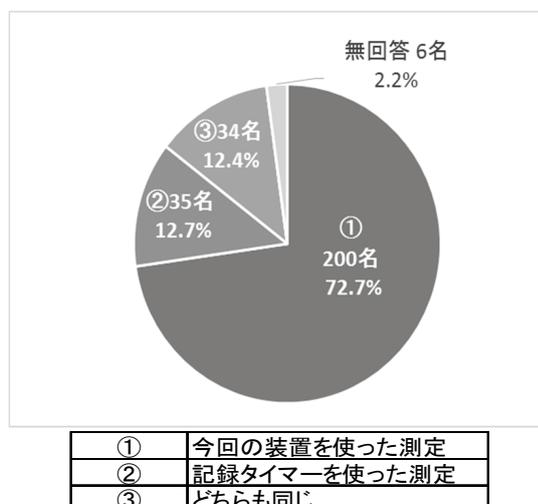
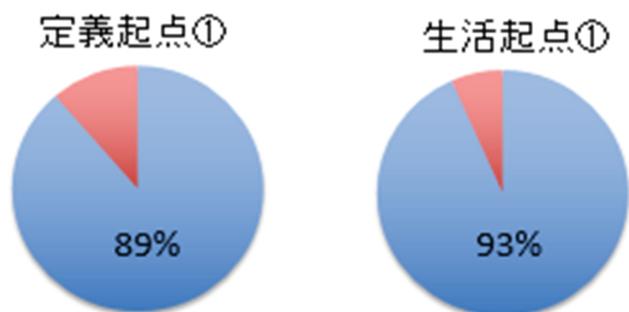
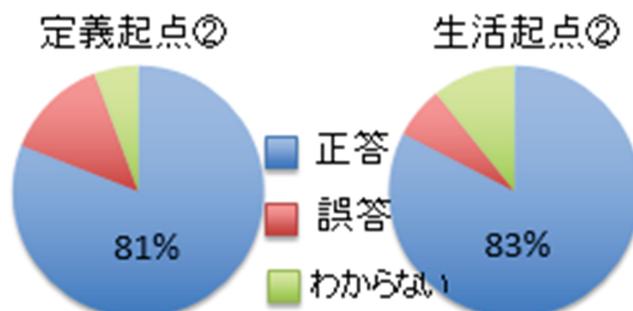


図14 質問④：調査結果

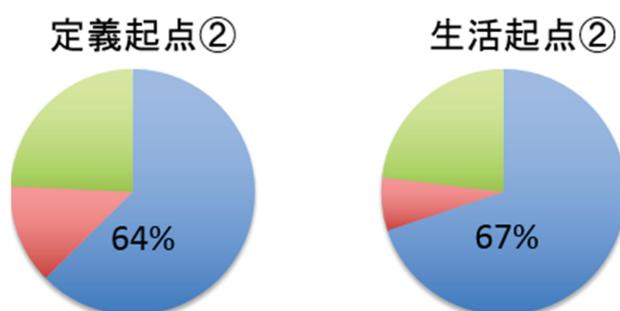
らが速さを判断しやすかったですか」という質問の結果では、回答が多かったのは、今回の装置を使った測定は200名（72.7%）で、記録タイマーを使った測定は授業で利用した教具であったにも関わらず35名（12.7%）と少なかった。さらに、問いに対する回答反応速度で、「速さ」の定義の理解度・定着度を測定するためにクリッカーを用いた。クリッカーは、手元のカードボタンを押すと何番を押したか集計ができる装置である。当日、クリッカーを押す練習は行ったがうまく押し込めなくてデータとして記録できていない生徒もいたことは課題として残る。以下には生徒の「速さ」の捉え方に対する回答反応時間を測定から得られた結果や考察を示す。



回答反応の早いグループは、明確な傾向が無さそうである。「定義起点の問い」の回答に10秒以上かかったグループ(56名)のうち、77%の生徒で「生活起点の問い」への回答反応が早くなっていた。



両問正答グループ全体では、64%の生徒で「生活起点の問い」への回答反応速度上昇した。「定義起点の問い」の回答に10秒以上かかったグループ(55名)のうち、86%の生徒で「生活起点の問い」への回答反応が早くなっている。



正答率が低すぎる生徒へは、問い方の工夫が必要であると思われる。「定義起点展開法」と「生活起点展開法」の「速さ」の捉え方に対する質問として

比較対象とした2題について、クラスごとの正解者数と回答反応時間合計及び回答反応時間の平均を以下に示す。

定義起点	A君は 5kmを40分で歩きました B君は 10kmを40分で歩きました どちらが歩くのが速いでしょうか	定義起点	速く走っている車に乗ったA君, 遅く走っている車に乗ったB君 同じ道を通って、一時間後に遠くまで 行けるのはどちら?
	<b>回答反応時間の平均 16.5秒</b>		<b>回答反応時間の平均 29.2秒</b>
各クラスの 正解者数	各クラスの回答反応時間計(秒)	各クラスの 正解者数	各クラスの回答反応時間計(秒)
32	274.8	25	831.4
33	614.0	22	635.4
30	564.5	27	477.0
26	450.2	21	508.9
29	569.1	22	961.0
合計	150 2472.5	合計	117 3413.7
生活起点	50m走の記録が A君は 7.2秒 B君は 6.1秒 でした。 どちらが速いでしょうか?	生活起点	速く走っている車に乗ったA君, 遅く走っている車に乗ったB君 同じ道を通って、目的地まで短時間で 到着できるのはどちら?
	<b>回答反応時間の平均 13.8秒</b>		<b>回答反応時間の平均 24.2秒</b>
各クラスの 正解者数	各クラスの回答反応時間計(秒)	各クラスの 正解者数	各クラスの回答反応時間計(秒)
33	262.9	27	391.4
31	434.0	24	784.9
29	389.6	28	421.5
31	436.7	20	508.8
31	610.4	25	896.7
合計	155 2133.6	合計	124 3003.3

図15に示すように、クリッカーを用いた生徒の「速さ」の捉え方に対する回答反応時間の分析結果からも、定義起点の正解者の反応時間の平均が22.0秒に比べ生活起点の正解者の反応時間の平均は18.4秒であった。質問紙の結果と同じように速さを生活起点の考え方で捉える傾向が見られた。

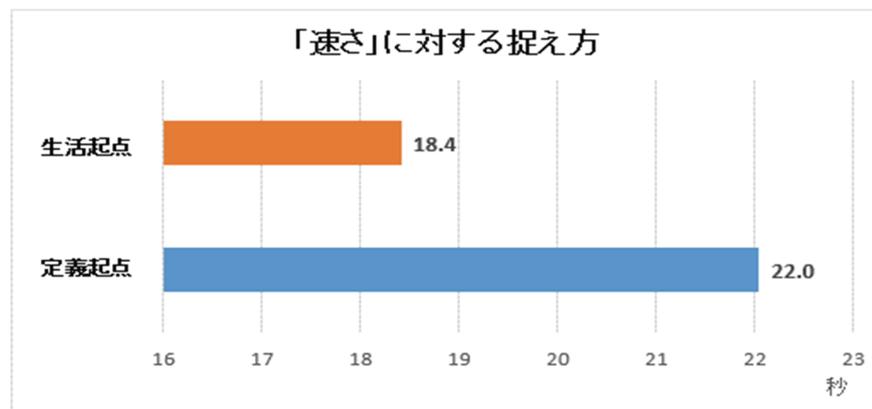


図15 「速さ」に対する捉え方の調査結果

#### IV まとめと今後の課題

今回開発した透過型赤外線センサーを用いた計測システムによる主な効果として、三点述べる。

一点目は、斜面でゲート間を通過する時間を測定する場合、区間ごとに時間が減少している様子が一目でわかることで加速していることが即座に理解できることである。

二点目は、開発した教材は、精度の高いデータが得られ、短時間で繰り返し測定できることや一定区間ごとの時間の数値を並べて表示し比較できるため、運動の規則性が見えやすくなることである。教師側の視点としては、区間にかかる時間を測定するという装置の仕組みをわかりやすく作ることで、授業展開にも創意工夫が図られ、学習内容の幅が広がった点が挙げられる。

三点目は、質問紙の記述からは、速さの理解として「一定距離を進むのにかかった時間」という考えと捉えられる内容が中学校2年生で、94.3%、3年生では87.4%存在した。このことから日常生活では、速く動く短い時間で到着するという考えを根底に根強く持っているという結果を得た。また、生徒の「速さ」の捉え方に対する回答反応時間の分析結果からも、定義起点の正解者の反応時間の平均が22.0秒に比べ生活起点の正解者の反応時間の平均は18.4秒であり、「目的地までの所用時間の短さ」と「速さ」を連動して思考する生活起点の考え方が多いと推測される。このことから、科学的定義に基づく扱いとのギャップに生徒が戸惑いにつながり、理科の学習内容を日常生活へ関連させて理解するときの障壁になっていると思われる。

今回の調査からも見られたように、日常生活で持つ概念と科学的概念と差異は大きく、結果的に理解度の低下や物理嫌いを引き起こす要素にもなっていると考える。その課題解決に向けて教育現場に精通した研究チームがテストを繰り返して開発し、授業展開とセットで一貫性のある透過型赤外線センサーを用いた計測システムの新たな授業展開を実践し、一定の成果を得ることができた。この装置の扱い方や授業展開において、高等学校の先生方からは、時間の変化のみを数値化して瞬時に画面上で把握することができるので授業展開の工夫がしやすい。「加速度」や「運動量の保存」の内容でも取り組んでみたいという意欲的なご意見もいただいている。

生徒の生活感覚を起点とし、観察、実験を通して物体の運動の規則性に気づかせるため、一定間隔ごとのラップを即時測定でき、基本的な構造が見える透過型の赤外線センサーを用いた計測装置システムを開発し、2中学校で授業実践を試みた。今後はその結果をもとにして、動きを感知するセンサー部や計測装置システムを多様な思考パターンに応用できるように装置の改良を行う必要がある。また、クリッカーの回答反応時間をより詳細で多面的な角度から専門家や現場の教員とともにチームで再度検討することを通して、指導法の改善を行っていく予定である。

今後の課題としては、現状、マイコンの割り込みの最小間隔は、動作安定のため、約5/100秒程度になってしまった。そのため、動きが速い場合、数値が読み込めない状況が起こってしまうので速度の速い運動に対応仕切れない現状がある。このソフト開発に関する内容は今後も専門家の先生方に技術協力をいただきながら部分的なシステム改善が必要とされる。この中学校での実践が高等学校の円滑な授業展開につながられるように現場の先生方とも協働した取組を目指していきたい。

今回得られた生活起点展開法のレシピと有効性については教員研修会で周知を図

り、現場の先生からの意見を参考にして更なる改善に努めたいと考える。科学リテラシーを鍛えるためにも、科学に苦手意識をもつ生徒への対策は重要で、本研究で確立する教材や授業展開が一つの効果的な解になると思われる。今後も、生徒全員が実験に参加でき、個々の生徒の工夫を取り入れることで知的好奇心を高めるとともに計測の技能の習得や実験に対する探究心を深める授業展開の工夫を図りたい。

#### 参考・引用文献

- 浅川毅(2015)『C言語によるPICプログラミング入門』, 東京電気大学出版局
- 原和秀・松田文子 (1997)「児童における運動刺激における時間と空間の認知—小学5年算数「速さ」はなぜ難しいか— 数学教育学論究, 67-68, 29-41
- 藍璋深, 松田文子「中学生における2つの動体の時間と距離の比較判断」発達心理学研究, 8, 176-185
- 井田暁, 越桐國夫「物理教育における誤概念のデータベース化について」大阪教育大学紀要 第V部門 第59巻 第1号 29-39
- 金井英男 (1998)「力学分野における中学生の持つ素朴概念」群馬大学教育学部 科教研法Vol. 11, No. 5, 75-80
- Levin(1992) The development of the concept of time in children: An integrative model. In F. Macar, V. Pouthas, & W. Friedmen (Eds.), Time, action and cognition. Towards bridging the gap. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Pp. 13-32.
- 松田文子, 原和秀, 藍璋深「2つの動体の走行時間, 走行距離, 速さの小学生による比較判断— 走行時間の判断—」Japanese Journal of Educational Psychology, 1998, 46, 41-51
- 松本宗久(1997)「マルチメディアパソコンを利用したストロボ写真の作成」大阪学院高等学校, 45巻, 第6号, 357-358
- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説理科編』日本文教出版
- 大久保広志他(2014)「結果の分析, 解釈を通して, 科学的な根拠をもって考察できる生徒の育成 ~ 「力と運動」における指導計画の工夫~」岐阜大学教育学部研究報告 (自然科学) 第38巻, 78-82
- Piaget(1946) Le developement de la notion de temps chez l' enfant. Paris: Presses Universtaires de France. (Translated by A. J. Pomerans 1969 The child' s conception of time. London: Routledge and Kegan Paul.)
- 谷村亮(2001)「時間概念の発達的研究の展望」広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 第50号, 395-403

Title: New class development to cancel a life experience and the gap with the scientific definition

Author: Shuichi INADA \* 1, Shinichi ARAO \* 2 , Yoshihiko INADA \* 3, Makoto SUGIYAMA \* 4, Etsumasa HIURA \* 5, Ryouzuke FURUJYOU \* 6 , Toshimi NAKAKURA \* 7, Mikiha NOSE \* 8 , Yasuharu IWAMOTO \* 9

Keywords: velocity, time, life starting point unfolding method, definition starting point unfolding method, transmissive infrared sensor

\*1 Kurashiki Educational Center

\*2 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

\*3 Graduate School of Education, Okayama University

\*4 Department Production and Electrical Systems Engineering Shikoku Polytechnic college

\*5 Production Electronic Information Manual Training Course Fukuyama Jr. Polytechnic college

\*6 Production Machine System Manual Training Course Chugoku Polytechnic college

\*7 Jr.High School Attached to the School of Education, Okayama University

\*8 Okayama Prefectural Okayama Daianji Secondary School

\*9 Okayama Prefectural kurashiki Seiryō Senior High School

---



【原 著】

学校運動部活動指導者の心理的負担感と対処に関する検討

安藤 美華代

A Study on Psychological Distress and the Coping Strategies of Coaches  
in School-based Extracurricular Sports Activities

Mikayo ANDO

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

## 学校運動部活動指導者の心理的負担感と対処に関する検討

安藤 美華代<sup>※1</sup>

本研究の目的は、学校運動部活動指導における指導者の心理的負担感と対処について検討することである。対象は、自己記入式質問票に回答した学校運動部活動指導者96人。質的検討を行った結果、指導者は、生徒の態度、保護者からのクレーム、指導者自身の指導力不足、同僚の非協力的態度等を心理的負担に感じていた。生徒や保護者とコミュニケーションを図り信頼関係を構築すること、自己研鑽すること、信頼できる関係者に相談すること等が、対処方略になっていた。心理的負担感を乗り越えた程度と心理社会的要因の関連を検討したところ、心理的負担感を乗り越えたと認識している程度が5割以下の群は、6割以上の群に比べて、有意に抑うつ気分や不安感が高く、健康感や対人関係自己効力感が低かった。以上より、学校運動部活動指導に携わる教員等指導者の心理的負担感を見立て、心理的負担感に対処するこころの健康対策が重要だと考えられた。

キーワード：学校運動部活動，運動部活動指導者，心理的負担感，対処，こころの健康

※1 岡山大学大学院教育学研究科

## I はじめに

中学校や高等学校の生徒にとってのスポーツは、スポーツ基本法(平成23年6月24日 法律第78号)に上げられているように、体力の向上や人格の形成に影響を及ぼす重要なものとされている。健康で文化的な生活を営むうえで不可欠なものとされているスポーツが、学校において運動部活動として行われることは、同好のスポーツに興味・関心をもつ生徒が集い、活動する場がつけられ、技能や体力の向上のみならず、スポーツの楽しさを味わったり、生きる力の育成や人間関係の形成にもつながるといった意義をもたらすものと捉えられている(文部科学省, 2013)。

日本中学校体育連盟(2017)によって行われている加盟生徒の実態調査では、2017年度では全中学男子生徒の71.8%、女子生徒の53.3%、全生徒の62.7%が運動部活動に加盟していることが報告されている。これは、15年前の全中学男子生徒の74.9%、女子生徒の62.9%、全生徒の65.1%(日本中学校体育連盟, 2002)と比べると減少傾向にあるものの、依然として半数以上の中学校生徒が運動部活動に所属している。全国11府県の中学校や高等学校で運動部活動をしている生徒8048人を対象に行われた部活動における目標の設定および達成の仕方と満足度に関する調査では、中学生の93.0%、高校生の92.1%が、運動部活動を楽しいと回答しており、運動部活動における生徒の満足度の高さが伺われる。特に、個人の目標達成に向けて計画をたて努力できている場合や生徒中心でチーム目標が設定され部員間で共有されている場合に満足度が高かった(深見・岡澤, 2016)。中学生や高校生にとっての学校での運動部活動は、生徒の豊かな学校生活を実現させる役割を果たしている可

能性が示唆される。

このような学校での運動部活動の取り組みを支えているのが、主として部活動顧問の教員である。学校によっては、顧問の教員だけに運営や指導を任せきり、顧問教員の負担になっている場合等があり(文部科学省, 2013), 学校運動部活動指導をめぐる諸課題が山積している。学校教育の視点からみた部活動の課題として、部活動にかかわる時間数, 顧問教員への技術的支援, ワークライフバランス, 部活動手当, 日本の部活動の特殊性等が挙げられている(関, 2009)。

日本を含む34の国や地域が参加し, 2013年に実施された学校の学習環境と教員の勤務環境に焦点をあてたOECDの国際教員指導環境調査TALIS (Teaching and Learning International Survey)の結果では、「日本の教員の1週間当たりの勤務時間は53.9時間と参加国最長で, このうち授業時間は参加国平均と同程度である一方, 課外活動(スポーツ・文化活動)の指導時間が7.7時間と特に長く」(文部科学省, 2013), 参加国平均時間の3倍以上であった。また, 中学校または高等学校で運動部活動顧問担当経験のある教員へのインタビュー調査および運動部活動顧問を対象とした質問紙調査を併用した混合研究方法によって, 運動部活動顧問の部活動指導・運営に関わる時間的・精神的・経済的負担の検討から, 運動部活動顧問は, 自身の担当する部活動に直接関係する指導や業務のみならず, 部員の生活面や学習面を含めた指導や多様な運営業務を担っており, それぞれに費やす時間と精神的負担, 経済的負担が見出されている(青柳・石井・柴田・荒井・岡, 2017)。

さらに2017年度の教員勤務実態調査では, 平日に部活動を実施している中学校の運動部活動顧問の割合は80.2%で, 10年前と比較して, 平日に部活動を実施していない顧問の割合は14%減少し, 30分～2時間30分未満の活動時間の顧問が増加している。土日に部活動を実施している運動部活動顧問の割合は59.8%で, 10年前と比較して, 土日に部活動を実施していない顧問の割合は18%減少し, 2時間以上の活動時間の顧問が増加し, 5時間以上は倍増している。また, 部活動指導日数とメンタルヘルスの相関は見られなかったものの, 必要な技能を備えていないと認識している場合には, 抑うつ・不安が高いことが示されている(八田・小入羽・平井, 2017)。

このような学校での運動部活動指導にかかわる課題に対して, 「運動部活動での指導のガイドライン」(文部科学省, 2013)が策定される等, 対策が検討されている。

本研究では, 学校運動部活動指導に携わっている教員等の指導者が, 学校運動部活動指導においてどのような負担感を経験し, どのように対処して乗り越えているのか, またそのような経験が, その人の人間関係の持ち方やこころの健康とどのように関連しているのかについて, 質的分析および量的分析によって検討することを目的とした。

## II 方法

### 1 調査方法と対象者

#### (1) 対象

学校において運動部活動の意義や正しい運営, 最新の知識等に基づいた指導を行う指導者の育成に資するために, 全国規模および地方自治体で行われている運動部

活動指導者の指導者養成研修会に参加した教職員および部活動指導員259人のうち、回答の得られた96人(37.5%)を対象とした。

対象者の内訳は、男性81人、女性15人で、平均年齢(幅)は、 $37.8 \pm 9.3$ 歳(22～57歳)であった。全員学校教員歴があり、平均経験年数(幅)は、 $14.1 \pm 9.5$ 年(1年未満～34年)であった。平均部活動指導経験年数(幅)は、 $13.8 \pm 9.5$ 年(1～40年)であった。

## (2) 調査方法

調査は、2015年8月から2016年3月にかけて、無記名の自己記入式調査票を用いて行われた。

調査実施にあたっては、事前に、各研修会主催者に調査の説明と依頼を行い、研修会主催者から同意と協力を得た。

そして、各研修会において、筆者が参加者に向けて調査について説明し、協力を依頼した。説明にあたっては、調査票に明記されている調査の目的および実施方法、プライバシーの保護、調査は無記名であること、調査への協力は自由意志に基づくものであること、協力しなくても不利益のないこと、結果の公表について、口頭での説明を行った。その後、調査票と返送先の記載された切手付封筒を配布した。

回答した調査票は、配布から3ヵ月以内に返送先の記載された切手付封筒を利用してポストに投函するか、研修会開催中に研修会主催者に渡すかのいずれかとした。提出をもって、同意とみなした。

本研究は、岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会の許可(課題番号7)を得て行われた。

## 2 調査内容

調査は、学校での運動部活動指導において、教員等の指導者(以下、指導者)がどのような困難な状況を経験し、どのように乗り越えているのか、そのような経験がこころの健康にどのように影響しているのか理解することを目的とした「学校の先生方の部活動指導と心の健康に関する調査」によって行われた。調査内容は、以下のように構成された。

### (1) プロフィール

性、年齢、学校教員歴、部活動指導者としての経験年数、現在の指導部活動名、現在の指導部活動経験年数について尋ねた。

### (2) 学校運動部活動指導経験に関する調査内容

これまでの学校運動部活動指導について、以下の経験を振り返ってもらった。④を除いて、記述での回答を求めた。

① こころがけていること

② つらかったことや困ったこと、イライラや不快な気分を感じたこと(以下、心理的負担感)

③ ②が生じた背景（以下，心理的負担感の背景）

④ 「②について，どの程度乗り越えたと思いますか」と尋ねた。回答は，0「乗り越えていない」～10「乗り越えた」の11段階評定とし，最もあてはまる程度を選択してもらった。（以下，心理的負担感乗り越え度）

⑤ ②について，どのように乗り越えたのか（以下，心理的負担感の対処）

### （3）心理社会的要因に関する調査内容

① 社会性. もめごとが起きたときの対処として，適切な自己主張，共感，ゆずりあいといったスキルをどの程度行っているかを尋ね，5件法（0=「全くない」～4=「ほとんどいつも」）で回答を求めた（安藤，2007ab）。1因子で構成されており，先行研究で構成概念の妥当性や信頼性（ $\alpha$ 係数0.86～0.89）が確認されている（安藤，2007ab）。本因子を構成している項目の得点を単純加算したものを尺度得点としている。

② 社会性に関する自己効力感. 人間関係の様々な問題や葛藤を解決できる自信がどの程度か尋ね，5件法（0=「自信がない」～4=「自信がある」）で回答を求めた（安藤，2007a，2010）。対人関係自己効力感，困難に打ち勝つ自己効力感，自己コントロール自己効力感，問題解決自己効力感の4因子で構成されており，先行研究で構成概念の妥当性や自己コントロール自己効力感（ $\alpha$ 係数0.58～0.64）を除く3因子の信頼性（ $\alpha$ 係数0.67～0.76）はほぼ確認されている（安藤，2007a，2010）。それぞれの因子を構成している項目の得点を単純加算したものを各因子の尺度得点としている。

③ 健康感. 最近の自分自身の健康をどのように感じているのかを尋ね，4件法（1=「非常に健康」～4=「具合が悪い」）で回答を求めた。分析にあたっては，3=「非常に健康」～0=「具合が悪い」に値を割りあてた。

④ 抑うつ気分. この1ヵ月の気分について，ひどく憂うつになることがあるか尋ね，5件法（0=「全くない」～4=「ほとんどいつも」）で回答を求めた。

⑤ 不安感. この1ヵ月の気分について，ひどく不安になることがあるか尋ね，5件法（0=「全くない」～4=「ほとんどいつも」）で回答を求めた。

各尺度の項目数，得点範囲， $\alpha$ 係数，平均得点および標準偏差は，表1に示した。

### 3 分析方法

心理的負担感と対処等の記述による回答は，内容を熟読し，IBM SPSS Text Analytics for Surveys 4.01，KJ法（川喜田，1967/2006，1970/2002）を援用して

分析を行い、カテゴリの生成を試みた。質的な分析や解釈が独断的になるのを避けるために、本研究領域に馴染みのある学校や心理臨床に携わる者と検討を行った。結果および考察の〔 〕は上位カテゴリ、〔 〕はカテゴリ、〈 〉はサブカテゴリ、「 」は具体例を示す。

心理的負担感への対処として生成されたカテゴリごとに、そのカテゴリに該当した指導者における心理的負担感乗り越え度の中央値、最小値、最大値を算出し、心理的負担感と乗り越え度の関連を探索した。

また、心理的負担感乗り越え度が6点以上だった指導者を乗り越え度高群、5点以下だった指導者を乗り越え度低群とした。そして、2群の心理社会的要因にどのような差があるかを検討した。統計的有意水準は、5%とした。

表1 学校運動部活動指導者の心理的負担感乗り越え度高低群間の心理社会的要因の比較

心理社会的要因	項目数	得点範囲	α係数	平均	標準偏差	乗り越え度低群		乗り越え度高群		t値
						平均	標準偏差	平均	標準偏差	
社会性	9	0-36	0.72	24.35	4.56	23.78	4.31	24.77	4.78	-1.03
対人関係自己効力感	6	0-30	0.73	16.28	3.32	15.46	3.20	16.87	3.33	-2.08 *
困難に打ち勝つ自己効力感	3	0-12	0.71	8.28	2.13	8.05	1.91	8.46	2.30	-0.93
自己コントロール自己効力感	3	0-12	0.63	7.65	2.24	7.22	2.08	7.94	2.33	-1.57
問題解決自己効力感	2	0-8	0.52	5.90	1.33	5.85	1.26	5.91	1.39	-0.19
健康感	1	0-3	—	1.93	0.64	1.75	0.67	2.04	0.58	-2.17 *
抑うつ気分	1	0-4	—	0.84	0.90	1.07	0.88	0.65	0.87	2.35 *
不安感	1	0-4	—	0.94	0.98	1.17	0.97	0.74	0.96	2.16 *

注) 各変数は得点が高いほど、その傾向が強いことを意味する。単項目の場合、α係数は計算できない。  
 独立したサンプルのt検定による各心理社会的変数の心理的負担感乗り越え度の高低群差、有意差 \*  $p < 0.05$  (両側検定)。  
 心理的負担感乗り越え度の未回答者を群分けに含めない分析対象者数(乗り越え度低群41人、乗り越え度高群54人)。  
 各心理社会的変数による分析者数は、欠損値のため分析対象者数と同じではない。

### Ⅲ 結果

#### 1 学校運動部活動指導における指導者のこころがけ

指導者は、集団全体にも、個々の生徒にも、〔技術向上を目指した工夫〕をしたり、その〔部活動の魅力伝える〕努力をしたりしていた。

また、〔挨拶・礼儀や言葉遣いの指導〕、〔努力の大切さを実感できる支援〕、〔最後までやりぬく力の育成〕等、〔人間形成〕を念頭においていた。そして、〔生徒のこころに寄り添い〕、〔学校生活や将来につながる活動にするためのコミュニケーション〕を図り、〔学校生活や家庭生活につなげる配慮〕をしていた。

#### 2 学校運動部活動指導での心理的負担感の経験(表2)

学校運動部活動指導での指導者の心理的負担感として、〔対生徒関係〕、〔対保護者関係〕、〔指導者自身〕、〔ワークライフバランス〕、〔部活動運営〕、〔対同僚関係〕の6つの上位カテゴリが生成された。

〔対生徒関係〕の記述が最も多く、〈やる気が感じられない練習態度〉、部活動に〈来なくなる〉、〈自己主張の強さ〉といった生徒の〔態度〕、「基本の大切さをうまく伝えられなくて、生徒の行動が改善されない」等〈指導の伝わらなさ〉といった生徒の〔能力と期待のギャップ〕、〈気持ちの伝わらなさ〉といった〔意思疎通〕の図れなさ、〈部員間のトラブル〉の〔対応〕が見られた。

〔対保護者関係〕での心理的負担感としては、指導者の〈指導方法〉について等保護者からの様々な〔クレーム〕、〔非協力的態度〕、対生徒関係と同様に〈気持ちの伝

わらなさ)といった〔意思疎通〕の図れなさ等が見られた。

〔指導者自身〕では、「目標を実現させてあげられなかったとき」や「過程が大事なことはわかっているが、結果につながらなかったとき」等(結果がだせない)等指導者が自身の〔指導力不足〕を感じたときや「未経験の顧問になり、特に技術指導でわからないことが多かった」等〔自己有用感のもてなさ〕等が見られた。

〔ワークライフバランス〕では、〔家庭等プライベートと部活〕、〔授業・校務分掌と部活〕の間でのジレンマが、心理的負担感となっていた。

〔部活動運営〕では、〔すすめ方〕や〔運営費・整備費〕等について心理的負担感が見られた。

〔対同僚関係〕では、(同部担当同僚から理解の得られなさ)等同僚の〔非協力的態度〕が見られた。

### 3 学校運動部活動指導での心理的負担感の現状(図1)

学校運動部活動指導で感じた心理的負担感の乗り越え度は様々で、「乗り越えていない」(0点)と回答した指導者が7人、「乗り越えた」(10点)と回答した指導者が9人、最も多かった回答は8点で、19人であった。

心理的負担感乗り越え度が、6点以上だった乗り越え度高群は54人、5点以下だった乗り越え度低群は41人、未回答1人であった。

表2 学校運動部活動指導での指導者の心理的負担感

上位カテゴリ	数	カテゴリ	数	サブカテゴリ	数	
対生徒関係	59	態度	25	やる気が感じられない練習態度	9	
				来なくなる	5	
				自己主張の強さ	5	
				自分本位	3	
				悪口	2	
				礼儀・マナーの未熟さ	2	
		能力と期待のギャップ	19	指導の伝わらなさ	指導の伝わらなさ	10
					技術習得	4
					適正	2
					運動能力	1
					理解力	1
		意思疎通	10	気もちの伝わらなさ	気もちの伝わらなさ	5
					意図の伝わらなさ	3
選手の決め方	2					
対応	5	部員間のトラブル	部員間のトラブル	4		
			練習中の危険行動	1		
対保護者関係	42	クレーム	17	指導方法	7	
				選手起用	4	
				様々	5	
				態度	1	
		非協力的態度	6			
		意思疎通	9	気もちの伝わらなさ	気もちの伝わらなさ	5
					考え方の不一致	4
		トラブル	4	対教師	対教師	3
					保護者間	1
		身動きのとれなさ	3			
対応	3					
指導者自身	20	指導力不足	12	結果が出せない	8	
				生徒の力を発揮させられない	2	
				生徒の怪我	2	
		自己有用感のもてなさ	7	周囲から非難	周囲から非難	2
					経験に見合わない部活の顧問	2
					信頼関係	2
					指導方法	1
自分本位の実感	1					
ワークライフバランス	18	家庭等プライベートと部活	10			
		授業・校務分掌と部活	8			
部活動運営	10	すすめ方	6	部活動時間	3	
				部員数不足	2	
				部活より学業フォロー優先	1	
		運営費・整備費	4			
対同僚関係	9	非協力的態度	8	同部担当同僚から理解の得られなさ	6	
				管理者からの理解の得られなさ	2	
		部活動担当決め	1			

(N=96,複数回答可)

注)サブカテゴリとカテゴリが重複する場合には、カテゴリとしている。

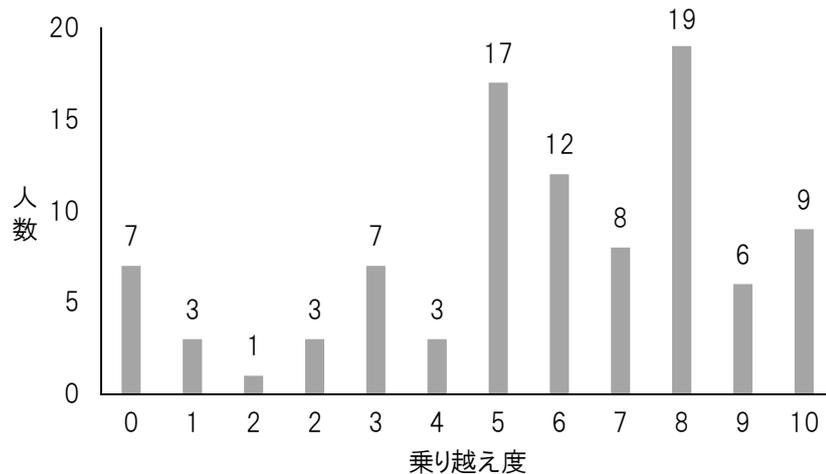


図1 学校運動部活動指導での指導者の心理的負担感の乗り越え度

#### 4 学校運動部活動指導での心理的負担感への対処

##### (1) 心理的負担感の背景

経験した心理的負担感において、生徒・保護者・同僚との間でどのようなことが起きていたか振り返ってみると、[目標の不一致]、[意識の不一致]、[考えの不一致]、[期待の不一致]、[意思の不一致]、[お互いの理解不足]、[コミュニケーション不足]、[誤解]、[信頼関係が築けていない]といった点が挙げられた。

##### (2) 心理的負担感への対処(表3)

学校運動部活動指導での指導者の心理的負担感への対処として、[生徒・保護者に向けて]、[生徒に向けて]、[保護者に向けて]、[信頼できる関係者を介して]、[指導者自身に向けて]、[転勤]、[乗り越えていない]の7つの上位カテゴリが生成された。

[生徒・保護者に向けて]の記述が最も多く、〈話し合う〉ことや〈話をきく〉こと等を通して[言語的コミュニケーション]を図ったり、[部活動通信]を配布したりして指導者の〈考えや思いを伝える〉ことをして、[信頼関係構築]を行っていた。さらに[生徒に向けて][練習の工夫]や生徒の[自主性の尊重]、[保護者に向けて][開かれた環境づくり]を行っていた。

また、[同僚・上司・保護者]といった[信頼できる関係者を介して]、〈相談〉していた。

[指導者自身に向けて]は、[指導方法の工夫]、[考え方を変える]、[自己研鑽]、[自己省察]、[自己理解]、[家庭と部活のバランス]、[感情コントロール]、[ストレス発散]が見られた。

##### (3) 心理的負担感への対処と乗り越え度(表3)

心理的負担感への対処として生成されたカテゴリごとに、指導者の乗り越え度について探索した。

乗り越え度の中央値が7点以上でかつ最小値が5点以上であったカテゴリは、[生徒・保護者に向けて]、[信頼関係構築]し、[部活動通信]を発行して指導者の〈考え・

学校運動部活動指導者の心理的負担感と対処に関する検討

思いを伝える) ことや生徒・保護者の〈話をきく〉ことであった。さらに、[保護者に向けて]、[開かれた環境づくり]も該当した。[指導者自身に向けて]は、〈経験を積む〉ことや〈研修会参加〉によって〔自己研鑽〕することであった。

一方、乗り越え度の中央値が4点以下でかつ最小値が2点以下、最大値が5点以下であったカテゴリは、[指導者自身に向けて]〈開き直って受け流す〉や[感情コントロール]であった。

表3 学校運動部活動指導での指導者の心理的負担感の対処と乗り越え度

上位カテゴリ	数	カテゴリ	数	サブカテゴリ	数	乗り越え度(0-10)			
						中央値	最頻値	最小値	最大値
生徒・保護者へ向けて	57	言語的コミュニケーション	48	話し合う	21	7.25	8	4	10
				話をきく	8	7.33	6	5	10
				考え・思いを丁寧にねばり強く伝える	19	7.46	8	0	10
				部活動通信	3	7.33	8	6	8
		信頼関係構築	4			9.00	8	8	10
生徒へ向けて	12	練習の工夫	8	課題・目標を明確にした練習	5	7.00	8	4	8
				練習内容や時間の変更	3	5.00	3	3	7
				自主性の尊重	4	5.67	7	3	7
保護者へ向けて	3	開かれた環境づくり	3			7.33	8	6	8
信頼できる関係を介して	12	同僚・上司・保護者	11	相談	9	8.00	9	3	10
				カバーし合う	2	6.00	2	2	10
				愛してくれる人	1	—	9	9	9
指導者自身へ向けて	38	指導方法の工夫	12	改善の努力	7	5.00	5	3	9
				地道に継続	5	8.00	9	2	10
				考え方を変える	8	3.75	5	0	5
				開き直って受け流す	4	8.00	8	2	9
				違った視点から考えてみる	4	8.00	8	2	9
				自己研鑽	4	8.50	8	8	9
				研修会参加	2	7.00	6	6	8
				自己省察	4	8.00	8	5	9
				自己理解	3	4.00	2	2	8
				家庭と部活バランス	3	家事に参加	1	—	8
		休日の確保	1	—	8	8	8		
		事前に綿密な計画	1	—	2	2	2		
		感情コントロール	2	3.50	2	2	5		
		ストレス発散	1	—	9	9	9		
転勤	1					—	5	5	5
乗り越えていない	7					1.50	0	0	6

(N=96,複数回答可)

注)中央値は、グループ化されたデータから計算した値を示す。最頻値が複数ある場合は、そのうちの最小値を示す。

サブカテゴリとカテゴリが重複する場合にはカテゴリ、カテゴリと上位カテゴリが重複する場合には上位カテゴリとしている。

### 5 心理的負担感の乗り越え度と心理社会的要因の関連

独立したサンプルのt検定による各心理社会的変数の心理的負担感乗り越え度の高低群差を検討した(表1)。

心理的負担感乗り越え度低群は、高群に比べて、対人関係自己効力感 ( $t(df=93)=-2.08, p=0.041$ ) が低く、健康感 ( $t(df=77.04)=-2.17, p=0.033$ ) が低く、抑うつ気分 ( $t(df=93)=2.35, p=0.021$ ) および不安感 ( $t(df=93)=2.16, p=0.034$ ) が高かった。

その他の心理社会的要因は、心理的負担感乗り越え度2群での有意な差は見られなかった。

#### Ⅳ 考察

##### 1 学校運動部活動指導者の運動部活動への取り組み

学校で運動部活動を指導していて、都道府県や学校を代表して指導者研修に参加していた、平均すると30歳代後半の10年以上の学校教員歴および運動部活動指導歴のある学校教員等の指導者は、部活動が学校生活の充実そして将来につながる活動になるように、生徒に対して競技の技術向上の工夫にとどまらず、生徒のところに寄り添い、礼儀作法から人間形成にわたり、部活動を通じた生徒の多面的な生きる力の育成を心がけていた。指導者の熱意や熱心さが伺われた。

##### 2 学校運動部活動指導者の部活動指導における心理的負担感

指導者がこれまでの運動部活動指導で経験したつらかったことや困ったこと、イライラや不快な気分を感じたことは、[対生徒関係]、[対保護者関係]、[対同僚関係]といった人間関係をめぐること、[指導者自身]や[ワークライフバランス]といったより自分自身にかかわること、[部活動運営]のような組織に関することの心理的負担感であると考えられた。

この結果は、2014年に実施された“学校運動部活動指導者の実態に関する調査”（日本体育協会指導者育成専門委員会，2014）で、学校運動部活動の顧問をしている中学校および高等学校教員が指導において最も問題・課題であると感じていることとして20%以上の回答者が選択した項目である、“校務が忙しくて思うように指導ができない”、“自分自身の専門的指導力の不足”にもあてはまる内容であった。また、中学校運動部活動顧問のストレスを検討しストレス尺度を作成した研究（古川・舟橋・横田・間野，2016）から見出された、“部活動の時間的負担”“部員との意思疎通困難”“保護者の批判的態度”“他の指導者との人間関係の悪さ”“指導時間の不足”“活動意欲が低い部員”“学校内雰囲気との相違”のストレス因子にもあてはまる内容であった。

さらに本研究では、指導者自身が〈結果がだせない〉ことや〈生徒の力を発揮させられない〉こと、[自己有用感のもてなさ]、生徒の[能力と期待のギャップ]といった自分を責め後悔や自責の念にかられ、自分自身に自信をもちづらくなっている心理的負担感が見られた。これらは、こころの健康の低下にもつながりかねないことが示唆されており、見逃せない点だと考えられた。

##### 3 学校運動部活動指導者の部活動指導における心理的負担感への対処方略

指導者は、経験した心理的負担感のうち、[対生徒関係]、[対保護者関係]、[対同僚関係]といった人間関係をめぐることについては、互いの部活動をめぐる様々な[不一致]、[信頼関係の不十分さ]が関係していると捉えていた。そして、[対面]のみならず[部活動通信]も活用し、生徒や保護者に歩み寄り、相手の気持ちや思いに耳を傾け、そのうえで指導者自身の〈思いや考えを粘り強く伝える〉ような[コミュニケーション]を図り続けることで、[信頼関係を構築]し、心理的負担感を乗り越えられる手ごたえを感じていることが推測された。同様に、〈経験を積む〉ことや〈研修会に参加する〉といった対処方略も、有用と推測された。経験の少ないあ

るいは未経験の部活動指導を担当することは、運動部活動指導の課題として挙げられている点（日本体育協会指導者育成専門委員会，2014）からも、適度な自己研鑽の機会の提供（文部科学省，2013）は重要だと考えられた。

一方、指導者が経験した心理的負担感について、「乗り越えていない」（0）と自己評価していたり、「未だ乗り越えていない」と記述していた指導者の心理的負担感の様々で、いずれのカテゴリにも見られ、個人的要因が大きい可能性が示唆された。また、心理的負担感を乗り越えた実感が低い指導者は、高い指導者に比べて、抑うつ気分や不安感が高く、健康感が低かった。したがって、指導者の心理的負担感の状態を理解し、緩和されていない可能性がある場合には、個別の支援が必要だと考えられた。

#### 4 運動部活動指導者の心理的負担感に対する方策と今後の課題

学校運動部活動指導に携わる教員等指導者は、心理的負担感を抱えていることを認識し、その見立てを行うことが重要だと考えられた。そして、負担感を緩和したり対処したりするところの健康対策をこれまで以上に行っていくことが必要であろう。

心理的負担感を乗り越える対処方略として、生徒や保護者と信頼関係を築くことは有効な手立てと考えられ、そのためにコミュニケーション能力を育む心理教育等の研修を行うことは、学校運動部活動指導者の心理的負担感を予防したり対処したりする一手段となり得る可能性があるだろう。一方、心理的負担感を抱え続けている指導者が一定の割合で存在する可能性が示されている。心理的負担感の定期的な見立てとその状態に沿った支援が必要だと考えられた。特に、心理的負担感が強いと認識している指導者には、個別の支援が大切であろう。

本研究は、全国規模の調査であるものの協力者は限定的であり、各学校で運動部活動指導を担当している教員等指導者の心理的負担感や対処については、さらに多面的な検討が必要だと考えられる。心理社会的要因は、今回取り上げた要因のみで十分だとは言えない。また、気分状態に関連が見られていたことから、より詳細なところの健康に関する検討が必要であろう。今回は、凡その傾向を理解することは可能であったが、さらなる観察研究を行いより詳細な実態を理解し、事例研究や実践的研究を行いより適切な支援について検討していく必要があるだろう。

#### V 結語

学校運動部活動指導に携わっている教員等指導者の部活動指導の心理的負担感と対処について検討した。その結果、指導者は、対生徒関係、対保護者関係、指導者自身、ワークライフバランス、部活動運営、対同僚関係の6つの領域で心理的負担を感じていた。これらの負担感は、生徒・保護者とコミュニケーションを図ったり信頼関係を構築したりすること、自己研鑽を積むこと、信頼できる関係者に相談すること等で、乗り越えた手ごたえを感じることを示唆された。また、心理的負担感を乗り越えた実感が低い指導者は、高い指導者に比べて、健康感が低く、抑うつ気分や不安感が高く、対人関係自己効力感が低いことが示された。従って、学校運動部活指導者の

こころの健康に向けた支援対策が必要だと考えられた。

#### 【謝辞】

本研究にご協力いただきました皆様に感謝いたします。本研究の一部は、科研費(15K04126)の助成を受けました。

#### 参考・引用文献

- 安藤美華代. (2007a). 中学生における問題行動の要因と心理教育的介入. 風間書房.
- 安藤美華代. (2007b). 青少年の問題行動に対する予防的アプローチ. 武蔵大学人文学会雑誌, 38(3), 105-123.
- 安藤美華代. (2010). 未成年大学生における飲酒と心理社会的要因の関連. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 143, 47-55.
- 青柳健隆・石井香織・柴田愛・荒井弘和・岡浩一朗. (2017). 運動部活動顧問の時間的・精神的・経済的負担の定量化. スポーツ産業学研究27(3), 299-309.
- 深見英一郎・岡澤祥訓. (2016). 運動部活動における目標設定, 勝利志向性, 意見の反映度の実態並びにそれらが生徒の満足度に及ぼす影響. 体育学研究, 61(2), 781-796
- 古川拓也・舟橋弘晃・横田匡俊・間野 義之. (2016). 中学校運動部活動顧問教師のストレスに関する研究<BR>—運動部活動顧問教師用ストレス尺度の作成及び属性間による比較検討—. スポーツ産業学研究 26(1), 29-44.
- 八田誠・小入羽秀敬・平井康仁. (2017). 運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン作成検討会議発表資料—公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究 部活動に関する分析のご報告—. (検索日:2018年1月7日) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1297093\\_19.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1297093_19.pdf)
- 川喜田二郎. (1967/2006). 発想法—創造性開発のために. 中公新書. 東京.
- 川喜田二郎. (1970/2002). 続・発想法. 中公新書. 東京.
- 文部科学省. (2013). OECD国際教員指導環境調査(TALIS2013)のポイント. (検索日:2018年1月7日) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2014/06/30/1349189\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2014/06/30/1349189_2.pdf)
- 文部科学省. (2013). 運動部活動での指導のガイドライン. 文部科学省.
- 日本中学校体育連盟. (2017). 平成29年度 (公財) 日本中学校体育連盟 加盟校・加盟生徒数調査集計表. (検索日:2018年1月6日)<http://njpa.sakura.ne.jp/pdf/kamei/h29hyousi.pdf>
- 日本体育協会指導者育成専門委員会, (2014). 学校運動部活動指導者の実態に関する調査報告書. (検索日:2018年1月7日) <http://www.japan-sports.or.jp/portals/0/data/katsudousuishin/doc/houkokusho.pdf>
- 日本中学校体育連盟. (2002). 平成14年度 (財) 日本中学校体育連盟加盟校・加盟生徒数調査集計表. (検索日:2018年1月6日)<http://njpa.sakura.ne.jp/pdf/kamei/h14hyousi.pdf>

関 喜比古. (2009). 問われている部活動の在り方—新学習指導要領における部活動の位置付け—. 立法と調査, 294, 51-59.

---

A Study on Psychological Distress and the Coping Strategies of Coaches in School-based Extracurricular Sports Activities

Mikayo ANDO \*1

The objective of this study is to understand psychological distress impacts coaches in school-based extracurricular sports activities, and how they can develop coping strategies. Data was collected from ninety-six coaches who filled out a self-reported questionnaire. Data was analyzed qualitatively and quantitatively. Coaches reported distress arising from student's attitudes, claims from parents, non-collaboration among coaches and the other teachers, and lack of good coaching skills of themselves. The coaches also reported their coping strategies as communicating with students and parents to develop good relationships, self-improvement, talking to reliable co-workers about their psychological distress. The coaches who perceived as they overcame their psychological distress less than half or half reported higher depressive and anxiety feelings, less healthy feelings, and lower self-efficacy on interpersonal relationships compared with who perceived as they overcame their psychological distress more than half. It may be important to assess and develop mental health strategies to prevent and intervene in psychological distress of coaches in school-based extracurricular sports activities.

Keywords: school-based extracurricular sports activities, coaches of extracurricular sports activities, psychological distress, coping, mental health

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

学校教職員の不祥事と対策について  
－校内研修はどうあるべきか－

塚本 千秋

About Scandals of School Teachers and Countermeasures  
How Should a Workshop in Workplace Be Held?

Chiaki TSUKAMOTO

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

## 学校教職員の不祥事と対策について

## - 校内研修はどうあるべきか -

塚本 千秋<sup>\*1</sup>

学校教職員の不祥事が社会的に問題になっている。各地の教育委員会は、専門家を招いて講演会を開催し、定期的な校内研修を促すなど防止策を実施しているが、教育委員会の関係課や管理職からは「なかなか『わがこと』として捉えてもらえない」という嘆きが聞かれる。本稿では、不祥事防止研修に身が入らないのはなぜか、どうすれば「不祥事をわがこととしてとらえ、そこでの学びを教育実践に還元できるか」について論じた。

キーワード：不祥事対策, 校内研修, 他人事, 低い受講動機, 研修の多様性

※1岡山大学大学院教育学研究科

## I はじめに

自校の児童生徒への猥褻行為や、個人情報が入ったUSBメモリの紛失など、学校教職員の不祥事が社会的に問題になって久しい。各地の教育委員会（以下、教委）は、コンプライアンスの専門家による研修会の開催、校内ルールの徹底、校内研修の改善など、さまざまな取り組みを行っているが、効果が上がっているとはいいがたい。

研修を企画・実施する側の教委の担当課や管理職からは、「先生方は忙しく、他にも実施すべき研修も多いなか、不祥事研修に時間が割けない」「研修を実施しても、なかなか『わがこと』としてとらえてもらえない」という嘆きが聞かれる。

筆者は平成28年3月から岡山県教委の依頼を受け、不祥事防止研修のE-ラーニングのコンテンツや校内研修用の資料作りにかかわってきた（塚本, 2017）が、最初に感じた課題は、この“受講者の（しばしば研修担当者も陥ってしまう）研修意欲の低さ”であった。本稿では、この問題をどう考え、どうすればよいか、いくつかの観点から論じた。

## II 研修に対する先入観

## 1 不祥事防止研修の難しさ

表1に、不祥事防止研修の取り組み意欲が低下する原因を、事案のイメージや、そうした研修に対する先入観から、「事案そのものの他人事（ひとごと）性」「研修の他人事性」「人間的な抵抗感や拒絶感」の3つに分けて示した。こうしたイメージや先入観は相互に補強しあうので、集団としての研修意欲はますます低下し、気をつけていないと校内研修は荒んでしまう。戯画的に描写すると次のようになる。

「受講者の何割かは“聴いているふり”をしている。数人は配布された資料を開きもしないで“内職”にいそしんでいる。研修担当者は『こんなことに時間を費やすより、先生方にはもっとやるべきことがある』と思いながら、資料の解説が早口になる。

その雰囲気を感じた校長が『みなさん積極的に取り組みましょう』と教職員に願います・・・。」

書きながら筆者も悲しくなってきたが、これに近いことは起きていた(る)はずである。

だが、嘆いていても始まらない。“他人事性”に向き合ってみよう。

	結論	なぜなら
事案の 他人事性	自分(たち)には関係ない	不祥事を起こすのは特殊な人物だから
		自分には自分を抑える力があるから
研修の 他人事性	聞かなくても中身はだいた い知っている	事件報道も聞いているし、研修も受けたから
人間的な抵抗 感や拒絶感	内容を聞きたくない	「猥褻」「処分」という言葉を聴くと暗い気 持ちになるから
		同僚を監視するような目で見たくないから
	こんな研修は要らない、行う ならできるだけ短時間にし てほしい	お説教は聞き飽きたから
		日々の教育実践には役に立たないから 他にもしなければならぬことがたくさんあ るから

## 2 本当に他人事なのか

たしかに、社会的な問題になっているとはいえ、不祥事の数多くはない。例えば平成28年度に猥褻行為等で処分された公立学校教職員の割合は0.02% (文部科学省, 2017) で、平たく言えば1万人に2人である。1万人のうち、9,998人は潔白なのだから、表1のように「自分には関係ない」と考えるのも不思議ではない。

図1のように、自分と不祥事の間には高い壁があって、「そうやすやすと向こう側には転落しない」と思っているのである。壁の名は「社会的常識」「教職者の使命」などと呼ばれるものなのだろう。

しかし発生した事案を個別にみても、まれに“非常に特殊な性癖”を有する者もいるが、たいていは、“どこにでもいるような人”が起こしているのである。

では、どこにでもいる人がなぜ不祥事を起こすのか。

例えばあなたに、「あなたは自己中心的な性格ですか？」と尋ねたとしよう。あなたは少し考えこんで「そんなことはないです」と答えると思う。さらに意地悪く「本当にそうですか？自己中なところはありますか？」と追及するとどうなるか。「いや、まあ、そういうところがないわけではない」。途端に歯切れが悪くなるのではなかろうか。

では、次の問いはどうか。「酒を飲むと、普段ならしないようなことをしてしまいます

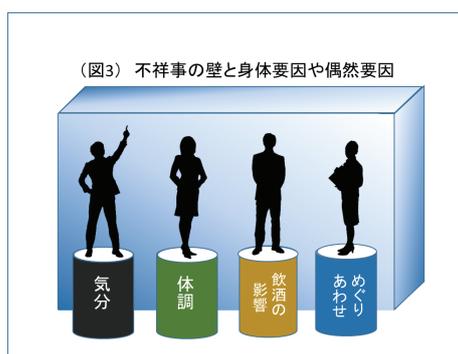
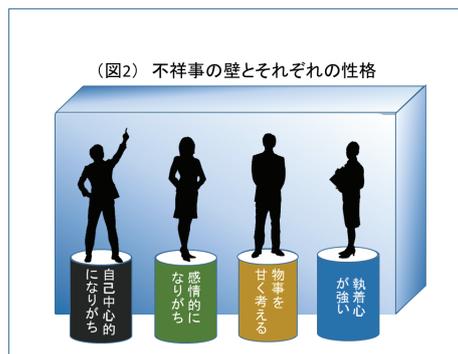


か?」。こちらには大多数が「ありません」とはっきり答えるだろうが、にやにや笑いながら「そんなにひどいことはしませんけど」と頭をかく人も出るだろう。

今の二つを足して偶然を加えるとどうなるか。自己中心的なところのある人が飲酒の影響で抑制力を低下させているところに、たまたま何か起きて・・・。

図2, 図3を見てほしい。個人の性格要因やその日の気分や体調, 飲酒の影響などが踏台の役割を果たし, 壁が低くなってしまうことが理解できよう。

つまり, 不祥事は特殊な人間が起こすものではなく, 誰もが多少は持っている性格傾向や, そうした性格傾向を煽ったり歪めたりするような気分や体調, さらに多くの人々が遭遇する偶然などが絡み合って発生するものであって, その意味では“誰一人, 無関係なものはいない”といってもよいのである。



### Ⅲ 行為とその原因

#### 1 行為についての原因帰属

“不祥事は他人事”から, “研修内容も他人事”の分析に進もう。少し遠回りをするが, 我慢して読み進めてほしい。

ある人間の行為について, 「それが当人の自由意志であったかどうか」を判断することは難しい。著名な哲学者ら(カント, ハイデッガー, アレントなどが有名)が口角泡を飛ばして議論を重ねてきたところである。私は精神科医なので, 今日まで何度も, 精神障害の影響で法を犯したとされる人物と面接し, 様々な検査を行って, 裁判所に精神鑑定書を提出してきた。斯界の用語を使えば, “是非善悪の弁識”ができ, “その弁識に従って行為する能力”があるなら, その人物は“完全責任能力”を持つことになり, 法に基づいて処罰される。一方, 幻聴や妄想など, 病気のために弁識がゆがんでいたり, 行為能力の低下があるなら, その程度に応じて“責任無能力”として無罪になったり, “限定責任能力”として罪が軽減される(刑法第34条)。

少し想像すればわかるように, 責任能力の見極めは難しい。例えば「幻聴に左右された」と言っても, 「どの程度左右されたか」は, 他人にはもちろん, 本人にもなかなかわからないのである。

結局のところ, 当該行為に至るまでの, その人物の言動や周囲で起きた出来事を, できるだけたくさん収集し, それらを事後の本人ならびに関係者の陳述と照らしあわせながら, 丁寧に類推するしかない。だが, かなり綿密な調査を行っても, 専門家間で責任能力の評価が対立することもしばしばである。

## 2 状況と意図

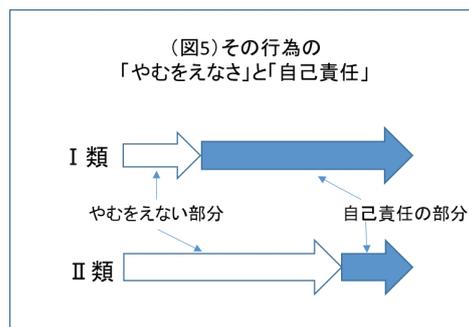
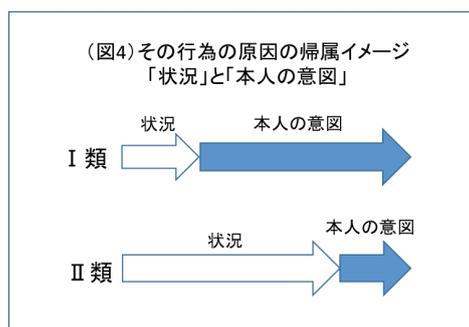
話が脱線気味だが、もし正常に意識があり、精神機能が損なわれていないなら、その人間が行う行為には、本人の意図がある程度働いているはずである。

例えば私はこの原稿を“意図して”書いている。誰かに強制されたわけではないし、書かなかったからと言って減給されはしない。そして本稿を読んだ人が、不祥事対策に関心を持ち、よい意味で関与してくれることを望んでいる。

一方、これから夜も更け、疲れのために執筆が滞りはじめると、「とりあえず今日は帰宅して、続きは明日にしよう」と考えるだろう。この場合、私は意図的に執筆を中断したと言えるだろうか。たぶん私は、「疲労という状況に促され、先延ばし可能と予測して、執筆を中断した」とされることには納得するが、「意図的に中断した」と評価されることには、納得しないだろう。

図4を使って説明をすると、私にとって“原稿の執筆”という行為はⅠ類、つまり主として“私の意図”に基づく行為であるが、“中断して帰宅する”行為はⅡ類、状況に促された行為なのである。もちろんⅡ類でも、意図がゼロではない。

さらに行為の結果を追加して、責任問題について考えるなら、もし私の行為によって、何か悪いことが起きれば、Ⅰ類であれば責任をとらなければならないが、Ⅱ類なら「やむを得ない」と看過してもらえる可能性が高くなる。(図5)



## 3 当事者性とは何か

この議論を不祥事に引き寄せて考えてみよう。

私が不祥事を起こしたとする。ここでの不祥事は、明確な悪意がない、つまり“確信犯型”ではないものとする。事後、私は「自分の責任なのか」「状況的にやむをえなかったのか」と、Ⅰ類とⅡ類の間を行き来して悩むだろう。大雑把に言って、悔恨や被害者への謝罪の気持が強まるときはⅠ類で考え、自己弁護や開き直りに傾くときには、自分の行為をⅡ類とみなしているのである。

もし私の上司が私の日ごろの姿から、私を好ましい人物だと考えていたらなら、「たぶん彼（私）もやむを得なかったのだろう」と、ひとまずⅡ類で解釈するだろう。私に関心がなかったり、生じた結果がとても不快だった場合には、「なんてことをしてくれたんだ」と、Ⅰ類で解釈するに違いない。

当事者性というのは、このように原因の帰属をめぐって“目まぐるしく解釈が揺れ動く渦中にある”ということである。なぜなら“当事者（たち）の気持ち”は揺

れ、発言も態度も刻々と変わるからである。また仮に、“解釈に使える情報”がたくさんあっても、そのどれを取り、どれを捨てるかは、解釈する者が“恣意的に選べる”からである。

逆に、その行為の原因帰属について、解釈が全くぶれないなら、その判断をした人は、よほどの自信家か、当事者性にほど遠い、事件には無関係な人と言ってよいであろう。

#### Ⅳ 研修の形式と行為の原因

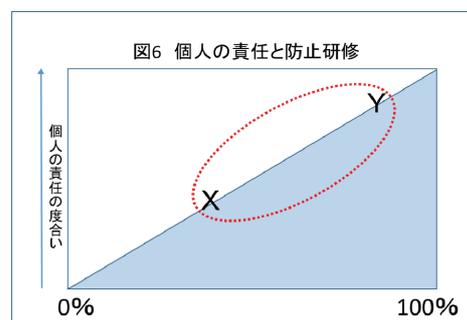
##### 1 原因帰属と防止研修

ここまで述べてきた“行為の原因帰属の揺れ”と、不祥事防止研修の関係を考えてみよう。

全く個人に責任がない行為について、個人を対象に防止研修をしても意味がない。例えば、下校後の自宅内で生徒が事件に巻き込まれた場合、下校させた担任は咎められない。もし研修をするとしたら、「そのようなことも起きうるので、そのようなことが起きた後、担任はどうすべきか」という事後対応についての研修になる。

一方、100パーセント当該個人の責任となる行為の場合も、防止研修にはあまり意味がない。例えば、悪意を持って同僚の命を奪った教師は、もちろん法律で処罰され職も失う。だが、この事案に必要な研修は、「人の命を奪ってはいけない」などという一般論ではなく、「子どもたちや家族の心のケアはどうするか」など、被害者支援に関するものになるだろう。

模式的に示せば、図6のように一定程度個人の責任が問われる地点Xから、確信犯型とみなされる地点Yまでが、個人を対象とした防止研修の対象となるわけである。XからYまで、自己責任の度合いに“一定の幅が存在する”ということを押さえて次の項に進んでほしい。



##### 2 研修の種類と背後にある仮説

さて不祥事防止対策として実施されている研修にも、専門家の講演、管理責任者による訓話、関連するチェックリストの配布、校内研修でのグループ協議等々、いろいろな種類がある。

研修という名でひとくくりにされていても、選ばれている方法ごとに、そこで扱われている不祥事の“原因帰属に関する仮説”にニュアンスの違いが生まれていることに気づくだろう。

表2は、かなり乱暴な分類だが、研修方法とそこで用いられる“言葉”ごとに、その背後に潜在的に採用されている“原因帰属仮説”をあげたものである。

例えば、所属の先生方を前にした校長の訓話は「個人の自覚」を促すものとなりやすい。“個人に自覚を促す”＝“自己責任”である。もちろん、校長が所属者に「やむを得ない面もある」と話してもよいが、聞いている側は混乱するだろう。大勢を

研修方法	言葉	仮説
専門家の講演（例）	「このような罪に問われ、このように処罰されます」	集団（学校）の責任と個人の自己責任
監督責任者の訓話	「一人一人の自覚が必要です」	高い自己責任
	「皆で助け合い、補いあって襟を正しましょう」	相互支援の大事さを認めつつ、自己責任
個人にチェックリストを配布	「自分に当てはまる項目がないかチェックしてみましょう」	やむをえない部分を枠外におき、自己責任部分を強調
事例を使ったグループワーク	「この事例のどこに問題があったか、意見を出し合いましょう」	事案のなかに自己責任とやむをえないさが混在している

前に行われる演説には、明確さが必要であり、そこで語られるべきことは理想や目標であって、個々の葛藤ではない。なぜなら葛藤のありようは一人ひとり違うし、集団の中には葛藤のない人も混じっているからである（その人は「やむを得ないのだから、やってもよい」と受けとる恐れがある）。

### 3 事例検討と原因帰属

では、校内での事例検討会ではどうだろうか。以下は、岡山県教委が作成した架空事例で、実際に県下で校内研修に使われたものである。

「採用2年目高校教員であるA教諭は、もともと内気な性格で、あまり自己主張をすることもなく、目立つ方ではなかった。仕事上のトラブルがあったわけではないが、同僚ともそれほど打ち解けてはいなかった。

今年度、初めて正担任となり、クラスの女子生徒数名が頼ってくるようになったので、自分のメールアドレスを教えて相談に乗ったりしていた。そのうちの一人、女子生徒Bがどうしても校外で二人で会いたいと言いだし、断り切れずに会ううちに、不適切な関係となってしまった。

数日後、突然、担任している別の生徒から『A先生、Bとできとるん？クラスで噂になっとるよ』と言われた。BはAとキスしている画像を友人に送っていたのだった。校内では瞬く間に噂が広がり、教職員や生徒、保護者の知るところとなった。」

もちろん、これはA教諭に責任がある不祥事だが、周辺情報や発生経過が描かれていることによって、多彩な議論が可能となる。

表3に、内容ごとに“自己責任”を強調した意見と、“仕方ない面もある”という意見を例示する。

Ⅱ類に並べた意見は、今日の社会では、「甘すぎる」として糾弾されるものが多いだろう。だが、このような寛容さを失って頑なになればなるほど、現場は無味乾燥となり、それこそ不祥事が起きやすくなると私には思えてならない。

学校にはいろいろな子どもがおり、それぞれの特性に応じた生徒指導が求められる。だが相手も人間、教師もまた人間なのだから、「これが100%正しい」とい

表3 “自己責任論”と“やむを得ない論”の対比

事例の内容	I類（自己責任論）	II類（やむを得ない論）
内気な性格・あまり自己主張をしない	「もっと自己主張をしなければ」	「内気な性格になりたくてなったわけじゃないだろう」
同僚と打ち解けていない	「同僚と交流があればこんなことにならなかった」	「人見知りですぐに人と仲良くなれない人もいる」
断り切れずに生徒と会ううちに	「こうなるのをわかっていて断らなかったのじゃないのか」	「生徒の押しについ負けてしまうことはある」
生徒が画像を友人に送っていた	「写真なんか撮らせるのがいけない。無防備すぎる」	「その場のノリで写真を撮らせたのではないか」

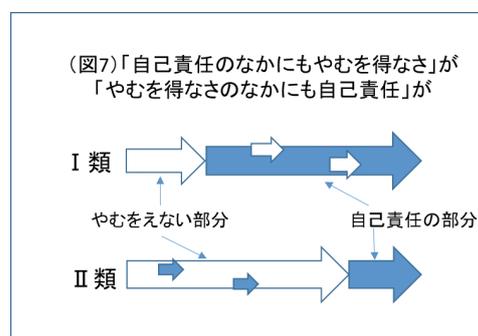
うようなものはない。良かれと思ってした行動が残念な結果を招いたり、迷いながら行動して、たまたま“事なきを得る”こともあるだろう。

つまり、一見自己責任に見える行為にも、よく見ると「やむを得なさ」が混じっており、また逆に「やむを得ない」と通常免責される行為にも、「自ら選んだ部分」が混じっているのである（図7）。

事例検討会やグループ協議を効果的に用いれば、このような人間の意思決定にまつわる複雑性に自然にいきあたり、やがて「いつのまにか日々の教育実践に役に立つ話になっていたな」という地点までたどり着く可能性も生まれてくる。

実際に、グループ協議後に「不祥事対策の議論ってとても面白いですね。不謹慎ですけど・・・」と発言された先生を何人か存じ上げている。

もちろん、管理職の訓話は不必要だとか、グループ協議だけで良いと言っているのではない。背筋を伸ばすこと、本音での語り合い、その両方が必要なものであり、研修企画には、そのバランスの配慮が必要だということである。



## V おわりに

本稿を執筆していた2017年12月4日、大学を通じて人事院からメールが届いた。「平成29年度国家公務員セクシャルハラスメント防止週間の実施について」という通知で、4日から10日を防止週間と定め、さらに啓発せよ、という内容だった。

たしかにこうした啓発は再々必要だと思うが、気になったのは啓発用ポスターのコピーである。

“まだセクハラですか”

いろいろな読み方ができようが、私は「セクハラは許されない行為だと社会が認識してかなり時間がたっているのに、まだそんなこと（時代錯誤の非違行為）をやっ

ているんですか」という、あきれ果てた気分を表現している、と受け止めた。

もちろん正論である。そのとおりだ。だが私はあえて異議を唱える。「まだセクハラですか」と言う人は誰なのだろう？

その人は自身を議論の外においている。人が人である限り、大変遺憾なことであるがセクハラとは縁を切れない。そのような観点に立つてこそ、議論は深まるのではないかと思うがどうか。

短い言葉で刺激する方法もたまにはよい。だが刺激という方法は、使えば使うほど人々を鈍感にさせてしまう。必要なことは、性や社会について一人ひとりがじっくりと考えることではないかと思うのだがどうだろう。

“まだキャッチコピーだよりですか”

#### 【謝辞】

ご指導・ご助言をいただいた福山大学人間文化学部学部長・教授、平伸二先生に厚く御礼申し上げます。

#### 【文献】

文部科学省 (2017) . 平成28年度公立学校教職員の人事行政状況調査について

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1399577.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1399577.htm)

塚本千秋 (2016) . 学校教職員の不祥事について－臨床家が連想したこと－. 心理・教育臨床の実践研究 14, 47-51.

塚本千秋 (2017) . 学校教職員の不祥事について－発生促進と抑止要因に注目して－. 岡山大学教師教育開発センター紀要7, 91-96.

Title : About Scandals of School Teachers and Countermeasures

Subtitle : How Should a Workshop in Workplace Be Held?

Chiaki TSUKAMOTO<sup>※</sup>

Abstracts :

The scandals of school teachers and staff are becoming a social issue, such as obscene acts on schoolchild students and the loss of USB memory with personal information. Educational committees in various places hold lecture meetings inviting experts and are implementing preventive measures such as urging regular staff training. However, the officials of the related department of the Board of Education and the management staffs of the school are lamenting that "they are not quite recognized as about myself". I discussed in this paper "Why is not the motivation for scandal-prevention training motivated", "How can we recognize scandals as our problem and return it to our daily educational practices"

Key Word : Deplorable Accidents, " Other people's affairs" , Low Attendance Motivation, Diversity of Training

※ Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

わが国の保育士の私的な子育てをめぐる動向

片山 美香

Trends Relating to Private Child-rearing of Childcare Worker in Japan

Mika KATAYAMA

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## わが国の保育士の私的な子育てをめぐる動向

片山 美香<sup>\*1</sup>

本研究では、私的な子育てをめぐる雇用条件や職場の状況といった環境要因、保育者の私的な子育てに対する認識という個人の内的要因の両面から、保育士にとっての私的な子育てをめぐる現況を整理した。

その結果、両立するにあたっては、多様な働き方改革の制度を利用し、離職しなくても一時的に仕事よりも家庭生活・子育てを重視した生き方を実現できる可能性が拓かれてきていることが確認された。また、両立の困難に対処する中で保育の専門性が洗練されている事実も確認出来た。また、従来、子育てとの両立で最も大変な時期は、子どもの就学までと捉えられがちであったが、それ以降の発達期にも引き続き、時間とエネルギーを要する可能性が示唆された。保育士が捉える私的な子育てのより詳細な検討課題として見出された。

キーワード：保育士、私的な子育て、両立、働き方

※1 岡山大学大学院教育学研究科

## I 問題の所在と目的

## 1 男女共同参画社会の推進

「雇用の分野における男女の均等な機会及び待遇の確保等に関する法律（通称：男女雇用機会均等法）（1985年制定，1986年4月施行）の施行以降，女性の就業に関わる状況は大きく変化してきている。女性の就労は，その機会が護られるようになると共に，1997以降は共働き世帯数が男性雇用者と無業の妻から成る世帯数を上回るようになってきている（内閣府，2014）。女性にとって妊娠・出産・育児というライフイベントが職業キャリアに与える影響は大きく，妊娠・出産を機に，退職し，家庭に入る選択をする女性は依然として少なくないものの，徐々に女性が妊娠・出産を経て，子育てしながら就労する環境が整いつつある。

少子化という社会問題と相まって，1991年の育児休業法（育児休業等に関する法律）では，それ以前の雇用主の努力義務を基本とした「働く女性」に加え，「働く男性」も対象とした制度に改められた。同法は，初めて「働く男女」を対象に育児休業の権利が保障されたという点において，社会的に重要な意味がある。その後，1995年には，介護休業制度の法制化を受け，育児・介護休業法（育児休業，介護休業等育児又は家族介護を行う労働者の福祉に関する法律）となり，すべての事業所で育児休業が義務化されるようになった（小川，2010）。女性の就労促進に付随して，育児との両立支援が施策の重点的な課題となっている。特徴的なのは，男性の育児への参加が奨励されるようになってきたことである。2002年には「少子化対策プラスワン」が提出され，男性を含めた働き方の見直しを柱の1つとして加えられた。さらに，

2007年には『仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）憲章』と『仕事と生活の調和推進のための行動指針』を決定（内閣府，2009）し，性や年齢などにかかわらず，誰もが自らの意欲と能力を持って様々な働き方や生き方に挑戦できる機会が提供されるようになった。また，子育てや親の介護が必要な時期など，個人の置かれた状況に応じて多様で柔軟な働き方が選択できる社会が推進されている。しかも公正な処遇が確保され，誰もがやりがいや充実感を感じながら働き，仕事上の責任を果たす一方で，子育て・介護の時間や，家庭，地域，自己啓発等にかかる個人の時間を持てる健康で豊かな生活ができる社会を目指す方針が打ち出されている（内閣府[http://www.cao.go.jp/wlb/government/20barrier\\_html/20html/charter.html](http://www.cao.go.jp/wlb/government/20barrier_html/20html/charter.html)）。

## 2 待機児童の社会問題化と保育士不足

このような社会的状況において，国立社会保障・人口問題研究所「第15回出生動向基本調査（2015）」によると，結婚前後で就業を継続した妻の割合が初めて7割を超えた。その内，出産後も就業継続した割合は53.1%へと増加し，女性の結婚，出産と仕事との両立への意識や行動がかなり変化してきたことがわかる。また，「少なくとも子どもが小さいうちは，母親は仕事を持たずに家にいるのが望ましい」と回答した既婚女性（妻）は63.7%に減少しており，「3歳児神話」から解放されつつある女性の就業率が高まっていることが見てとれる。

このような女性の社会進出に伴う共働き家庭の増加は，「待機児童問題」という新たな社会的問題を生み出し，保育士の確保が喫緊の課題となっている。厚生労働省は，子ども子育て支援新制度（2015）の開始に先立ち，2013年に「待機児童解消加速化プラン」を出し，保育の量の拡大を図る一方，保育士の人材確保が急務となった。しかしながら，保育現場では慢性の保育士不足が焦眉の課題であり，待機児童の解消が困難な状況にあるのが実状である。このような保育士不足の背景には，毎年，資格取得者の内の半数に満たない者しか専門職に就かない上に，就職したとしても平均勤続年数が8年に満たないという現実がある。現場は経験年数10年未満の比較的経験年数の浅い保育士が56.4%（平成25年社会福祉施設等調査）を占める等，保育士が長期的に就業することが容易でない状況にある。指定保育士養成施設である短期大学の卒業生を対象とした調査（澤津ら，2016）によると，離職理由は「結婚（33%）」が最も多く，「妊娠・出産（21%）」，「仕事量が多い（17%）」，「勤務時間が長い（15%）」「給与が安い（14%）」と続く。社会全体では，社会保障の制度が整備され，男女の雇用促進，仕事と子育ての両立支援が推進され，出産・育児を経験している女性の就労が増加傾向にあるにもかかわらず，その女性たちの仕事と子育ての両立支援の担い手として期待される保育士自身の両立が困難であるという現実は，なんとも皮肉な事態である。

なぜ，このような事態を招いているのであろうか。保育士自身が子どもをもつ親となることは想像に難くないが，保育士の私的な子育てに関しては，これまであまり取り上げられてこなかった。

そこで，本稿ではまず，保育士の私的な子育てをめぐる雇用条件や職場の状況と

いった環境要因、私的な子育てに対する認識という個人の内的要因の両面から、保育士にとっての私的な子育てをめぐる現況を整理する。続いて、保育士不足の解消と保育士の現場への定着及び質の保障の観点から、子育て中も保育士が常勤で働き続ける要件と課題について検討を行う。さらに、他職種の状況と比較することによって、保育士に特有の仕事と私的な子育てとの両立を困難にする要因が存在するかどうかについても検討を加えながら、保育士の継続就労を導くために克服すべき課題と解決に際しての今後の課題を提示することを目的とする。

## II 保育士の雇用環境から見た私的な子育てをめぐる状況

### 1 保育士の私的な子育てと仕事の両立を図るための制度

厚生労働省の「【平成29年10月1日施行対応】育児・介護休業法のあらまし」([http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/pamphlet/dl/34\\_06.pdf](http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/pamphlet/dl/34_06.pdf))によると、保育士の場合、正規職員ではなく、パートやアルバイトなどの非正規雇用職員であっても、勤務先の健康保険に加入している女性職員であれば「育児・介護休業法」の適用対象となり、産休の取得が可能とされている。しかしながら育休に関しては、期間雇用の労働契約で働く場合、申請時点で「1年以上その事業主に雇用されている」、「子の1歳の誕生日以降も引き続き雇用されることが見込まれる」、「子の2歳の誕生日の前々日までに労働契約期間が満了し、更新されないことが明らかでない」といった要件を満たすことが求められている。正規雇用でない場合、出産後の仕事と家庭の両立にはいくつかの条件を満たす必要がある。

正規職員として雇用された保育士の場合、先述した育児・介護休業法の適用対象となるため、原則として1歳に満たない子を養育する男女労働者は、所定の育児休業を取得することができる。配偶者が居る場合、法制化された育児休業としては、最大2歳までの取得が認められている（人事院，2018）。就業規則で育休期間を3歳までとしている事業所も多数存在し、保育士の場合も、公立保育所等であれば、3歳までの育休取得を認めている自治体も少なくない。

一億総活躍国民会議（2015）における「夢を紡ぐ子育て支援」の数値目標には、「妊娠・出産、子育てによる不本意退職を解消する」ことが示され、女性（25～44歳）の就業率を70.8%（2014年）から76%（2020年）に引き上げるという具体的な数値目標が示されている。これを実現するための方策が具体的に取られている例も見受けられる。例えば、保育士と同様に教育を生業とする教員の場合、保育士と同じく女性が多く、配偶者も教員であることが多い。このことから、育児休業の取得促進に加え、復職直後の両立に不慣れで、新しい環境に脆弱な子どもが体調を崩す等により教員が職務に支障を来すような場合が少なくないことを想定して、様々な雇用形態の選択肢を用意され、働き方の改革を推進している自治体が散見される。例えば、愛知県教育委員会教職員課（<http://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/247551.pdf>）では、次世代育成支援対策推進法第19条の規定に従い、正規採用教員に限って、子どもが満6歳に至るまで、利用者の状況に応じて働き方を選べるような柔軟な制度が設けられている。具体的には、4種類の勤務形態の選択肢を設け、平日月曜日から金曜日の内、「1日3時間55分の勤務」や、「4時間55分の勤務」、「平

日の3日間のみの勤務で1日7時間45分の勤務」,「平日の3日間のみの勤務の内,2日間は7時間45分,あと1日は3時間55分」のように,無理なく,各家庭の状況に合わせた勤務が選択できるよう整備されている。このような手厚い制度確立の背景には,育児を経験することにより教育実践に変化があったと自認する男性教師が83.3%,女性教師が96.0%(山崎,1998)であるように,私的な子育ての経験が教師としての力量形成に一定の有用性を認めているためであろう。実効性のある制度の確立,制度の運用によって初めて,その効果がもたらされると言えよう。

一方,政府の施策実現のための一翼を担う保育士は,一般社会の女性の動向とは異なり,職場の約半分が経験年数10年未満(平成25年社会福祉施設等調査 厚生労働省統計部)の若手が占めており,中堅に至って離職する者が少なくない。平成20年度に厚生労働省に登録されている保育士の内,96.6%が女性であることを見ても,女性保育士が社会における保育の担い手として十分機能するためには,女性保育士の出産・育児を視野に入れた労働環境の整備が必須であることが分かる。厚生労働省(2015)は,「保育士確保プラン」として,保育士確保施策の基本となる「4本の柱」の1つに,「IV 働く職場の環境改善」を掲げ,雇用管理改善を図るための取組と称して,保育所監理者を対象とした,保育士等の離職防止につながる雇用管理等の研修の実施や,保育事業者自らが雇用管理の状況を把握できるチェックリストの作成に乗り出す方向性を示している。制度の確立に留まらず,保育士自身が両立しやすい職場環境を確実に実現していくための方策と言えよう。また,「短時間正社員制度」といって,正規職員と同等の業務を担当できるが,勤務時間を短時間に抑える制度の導入も試みているようである。しかしながら,一部の企業や法人が導入し始めているにとどまっており,あまり普及していないようである。その理由としては,この制度自体の内容が十分周知されていないことや,実際に導入したとしても,シフトや時間内に執行できる業務がどのくらいあるのかといった点に不安要素が払拭できないといった,運用面に課題があること等が指摘できる。

社会的な就労状況の変化に伴う,就労環境の制度整備と実効性のある制度設計が積極的に行われ,保育現場が両立しやすい環境へと改善されることが急がれる。

## 2 保育士の雇用制度の利用状況と仕事と私的な子育ての両立

このような仕事と子育ての両立を可能にする制度の充実化が図られる一方,保育士はこれらをどの程度,利用出来ているのであろうか。育児休業取得率等の統計は検索しても,なかなか情報を手に入れることが出来ないのが現状である。その理由としては,就学前教育・保育施設としての幼稚園,保育所,こども園は,いずれも義務教育でなく,管轄する省庁が一本化されていないことから統一的なデータが非常に乏しいことが指摘されている(後藤,2009)。

そこで,保育士が多く閲覧すると予想される「保育士求人—保育のお仕事—<https://hoiku-shigoto.com/report/male-nurse-career/maternity-and-childcare-leave-enquete/>)」のサイトを参照したところ,保育現場の声として,保育士の半数以上が「産休・育休取りにくい」としている声が掲載されていた。例えば,2017年6月12日に掲載された現職保育士への調査結果の内容によると,保育士という仕

事について「産休・育休が取りやすい職業だと思う」と回答したのは、全体のわずか20%。それに対し「産休・育休が取りにくい職業だと思う」は52%、「どちらとも言えない」は28%という結果であった。調査方法や対象者人数、その属性などが明確にされていないため、あくまで参考程度に留めなければならないが、職場全体が人員不足であること、担任制をとっているため、自分が担任を抜けた後の人員を補充できないのではないかと懸念が年度途中で抜けにくい状況を生み、休業取得の弊害となっている可能性が示唆される。社会的に女性の就労が奨励され、そのための両立支援の整備が拡充される一方で、保育士自身は、その制度の利用に困難を抱えていることが分かる。同調査によると、「産休・育休制度が整っていると感じるか」という質問に対しては、「整っていると感じる」という回答が56%、「整っていないと感じる」という回答が30%。「どちらとも言えない」11%、「わからない」3%という結果で、半数以上が制度整備の実感を持っているという結果も示されている。「整っていないと感じる」と回答した理由としては、「取得自体は可能だが、職員数などの職場環境を考えると取りにくい(55%)」、「十分な期間の休業ができない(50%)」等、職員の人員不足に起因し、あっても使えない制度と認識されている。両立制度の活用の観点から保育士の私的な子育てを捉えた場合、個人の主体的な選択とは別に、現場の人手不足を理由に、私的な子育ての優先、つまり、離職して子育てに専念するライフコースを選択せざるを得ない可能性が示唆されたと言えよう。

保育士職を志向し、継続就労できるという自己効力感を持ち、実際に継続就労する好循環を創出する制度が確実に稼働することによって初めて、安定的な保育の量の供給と、力量を兼ね備えた保育士による質の高い保育の実現化が可能となると言えよう。保育士のニーズに対応し、両立実現のための理に適った制度の確立が急務である。

### Ⅲ 保育士自身の私的な子育てに対する認識

#### 1 保育士の私的な子育てと仕事の両立の環境要因における現況

保育士の私的な子育ての現況を探るため、CiNii Articles-国立情報学研究所の電子ジャーナルデータベースによって、「保育士」、「保育者」、「わが子」、「子育て」、「親」、「親役割」、「両立」をキーワードとして、文献検索を行って内容を確認したところ、保育者の私的な子育ての体験が具体的に上げられた論文は、ほとんど認められなかった。保育士の私的な子育てについては、あまり詳細な研究が行われていないようである。

先述した「保育士求人—保育のお仕事 (<https://hoiku-shigoto.com/report/male-nurse-career/maternity-and-childcare-leave-enquete/>)」のサイト(2017年6月12日に掲載された現職保育士への調査結果)によると、「職場における産休・育休の実際の取得者の有無」を問う結果では、「いる」との回答が74%、「いない」との回答は12%であった。産休・育休の取得が難しいという認識を抱きつつも、取得する努力をしている事実が見て取れる。ベネッセコーポレーションが全国の園児数30人以上の幼稚園、及び認可保育所の管理職を対象に「第1回幼児教育・保育についての基本調査(2008)」として、大規模広域調査を行ったところ、経験年数が5年

未満という若いスタッフが国公立幼稚園では36.0%，私立幼稚園では半数を超える50.7%，保育所でも公営は29.4%は41.1%と高い割合を示していた。公立は，地方公務員の処遇が適用されるため，私立に比べて産休・育休の制度が充実しており，比較的経験年数を重ねた保育者が存在する。「妊娠，出産後も勤務を継続している保育者がいる」と回答したのは，国公立の幼稚園では83.3%，私立幼稚園では62.8%と差があることが示されている。

制度設計とその運用面においては，義務教育以降の方が制度設計及び運用に歴史があり，より洗練されているのではないかと考えられる。

## 2 保育業務との両立における私的な子育ての経験と両者の関係に対する認識

では，子どもの発達を促すという共通した目標に沿って子育てを，仕事役割，親役割として実践する保育者は，両者間でどのような経験をするのであろうか。保育者の仕事と家庭の関係について調査した上田ら（2007）は，保育者にとっての子育てが「子ども理解」や「保護者理解」といった専門的力量的の向上を助け，その力量が逆に私的な子育てにも役立つと認識していることを明らかにしている。より効果的に両者の子育てを遂行するためには，その利点及び課題を認識した上で必要な事項に配慮し，人生早期の基盤を育てる乳幼児にかかわることが重要であると考えられる。保育者の業務は自身の感情が揺さぶられる体験を伴う。それは，私的な子育ても同様である。両者ともに，その揺さぶられ体験に見通しを持って，仕事役割，親役割に臨むことが両立を継続する上で欠かせない個人に求められる力量の1つと言えそうである。

## 3 両立支援的組織文化の醸成と私的な子育て経験に見る保育職との関係性

家庭と仕事との統合を促進させる支援の1つとして，看護職の現場では，両立支援的組織文化の重要性が指摘されている（竹内，2010）。両立支援的組織文化（Work-family Culture）とは，従業員の仕事と家庭の統合を組織が支持し，価値を置く程度に関し，従業員が共有する暗黙の了解・信念・価値」（Thompson et al., 1999）と定義される概念である。保育士を対象とした同様の研究は認められないが，先に示した「保育士求人—保育のお仕事—（<https://hoiku-shigoto.com/report/male-nurse-career/maternity-and-childcare-leave-enquete/>）」のサイトに掲載されている保育士の半数以上が「産休・育休取りにくい」としている保育現場では，未だ両立支援的組織文化の構築が困難な状況に置かれていることがわかる。

働く母親の適応状況には，労働条件をはじめとする環境属性要因の他に，母親個人の認識と対処が影響していることを指摘している。筆者らが行った中堅保育者を対象として調査（西山・吉田・片山，2015）では，アイデンティティの達成がモラトリアム期にある場合，仕事と家庭の両立の課題に直面しつつも，将来の自己成長を望み，努力する姿が見出されている。就労継続を可能にする要因については，保育者を取り巻く環境要因に加えて，保育者自身が仕事や子育てをどのように認識してバランスをとり，自らに位置づけるかが就労継続に影響を及ぼしていると言えよう。

(1) 私的な子育て経験に見る保育職との関係性

小泉(1997)は、仕事と家庭の多重役割と心理的側面について研究を行い、仕事と家庭の役割間には葛藤が存在すること、両者間のネガティブな関係が強くなると精神的健康に支障を来すことを指摘している。女性の家庭における役割としての子育ては、保育者の場合、共通する部分が少なくない。そのため、保育者としての経験が、子育てに役立っているとする評価は非常に高値であった(岡村ら, 2017)。

上田ら(2007)は、この観点から、公立幼稚園・保育所の勤務する女性教諭及び保育士(保育者と呼ぶ)89名を対象とし、仕事と家庭の多重役割について、「仕事から家庭」、「家庭から仕事へ」の影響をそれぞれポジティブ面とネガティブ面の両面から調査した。その結果、家庭から仕事へのポジティブな影響が最も高く認識されていることを示した。逆に、仕事から家庭への影響については、従来、ネガティブな影響が取り上げられることが多かったが、保育者の場合、「仕事で得られることは、家事や育児などに役立つ」と、仕事と家庭の役割間にポジティブな相互関係を認識しやすいことが見出されている。とくに、「家庭から仕事へ」のポジティブな影響としての「子育てが仕事に与える影響」である、「子どもの気持ちや行動が理解出来るようになり、発達が捉えやすくなった」、「子どもへの接し方に変化が生まれた」といった「子ども理解」の向上が最も多く挙げられていた。自分と同じ立場の保護者へ共感したり、悩みが共有できるようになったりという「保護者の気持ちの理解」がそれに続いた。

他方、ネガティブな影響としては、子どもの病気時にやむなく欠勤することや、保育中に子どもの様子が気になる等、子育てをしていることで仕事に時間的、精神的悪影響が出ると認識する「仕事の停滞・休暇・不健康な生活」に関する回答が多かった。この課題については、子育て中の女性保育士・教員が共通して直面する問題として見出されている(大谷, 2009)。他職種にも見られ、職種を問わず、共通する子育て上の避けられない困難であることが分かる(藤本・木戸, 2011; 久保, 2015; 竹下ら, 2017)。また、同じ立場であるがゆえに「私は〇〇が出来たのに」と子どもの保護者に対する批判が生まれる「保護者への批判」、保育対象の子どもをわが子の成長と比較する「わが子との比較」という回答も比較的多く認められるなど、保育者独自の認識も明らかにされた。全体として、仕事に対する子育ての良い影響が悪い影響の6倍近く挙げられており、保育者の場合、仕事と私的な子育てとが拮抗しない、特有の専門性ゆえの利点であると捉えられた。

また、仕事が生きてに与える影響としては、「子どもの成長をおおらかに受け止めることが出来る」、「童謡や踊りをたくさん知っているので教えることが出来る」等、「子育てに活かせる知識や経験」、「他の子どもを見ている分、自分の子どもがかわいい」、「自分の子どもの良いところが見えやすい」等、仕事を通して「わが子への思い」がより一層肯定的な思いと共に認識されていた。また、「仕事が充実していることで自身が生き生きしていられることが子どもとの良好な関係をもたらすこと」や、「親が仕事を始めたことでわが子が家事を手伝うなど自立が促された」といったポジティブな影響も見られた。これらは、母親の仕事への満足度が高く、仕事に良好な

関与をしていることを介して、子育てに間接的にポジティブな影響をもたらしている結果であると推察される。反対のネガティブな影響としては、「子どもと関わる時間の減少」や「ストレスや疲れ」といった職種を問わず共通した内容（藤本・木戸，2011；久保，2015；竹下ら，2017）に加え、「子どもや子育てに関する情報が入りすぎてしまうがゆえに子どもへの教育が厳しくなったり，いい加減になったり等，わが子の教育への歪みが生じる」といった認識，「休みを取りにくい」といったことが挙げられた。

総じて，保育士の場合，子育てが仕事に与える影響が強く認識されており，その質としては「良い影響」が「悪い影響」を大きく上回っていることが明らかにされた。一方，仕事の子育てに与える影響は「悪い影響」の方が「良い影響」を上回っているが，保育者としての専門的知識や経験が「子育てに活かせる知識や経験」であるという意味においては，保育者が得られる特権的なメリットであり，保育者がこのことを強く認識していることも明らかになったと言えよう。保育者の仕事から家庭，家庭から仕事へのポジティブな影響に関連する要因として，子育てに対する夫の分担割合が高いことが促進的に作用することもわかった。とりわけ，夫の協力が家庭から仕事へのネガティブな影響を軽減する鍵になることにも言及されていた。

## （２）「母親としての自己」と「保育の専門家としての自己」の有機的な統合

仕事と私的な子育ての両立を精神的な健康を保ちつつ実現するために必要な条件として，３つ挙げられるのではなかろうか。

まず第１に，私的な子育てと仕事の両立を可能にする休暇制度等の物理的な環境と，実際の取得を可能にする職場の両立支援的組織文化が必要なことである。この点については，社会全体での取組が推進されつつあることが本稿で確認できた。

第２に必要なのは，本人が仕事と私的な子育てを両立することに価値や意味を見出すことであろう。仕事と私的な子育てとの間には，相互に正負の影響を及ぼし合うことが明らかにされている（上田ら，2007）。この相互に及ぼし合う影響が負の要素ばかりでなく，正の要素も十分にあると本人が十分に認識することが，両立を維持・継続する意識に結びつくと考える。実際，上田ら（2007）の研究においては，保育者は子育てが仕事に与える良い影響を悪い影響よりはるかに多く評価しており，保育者にとって保護者との連携という最も難しい専門的力量を向上させる上で，子育てが役立つと認識していることを示している。一方，仕事から子育てに与える影響としては，「子どもと関わる時間の減少」等，あらゆる職種に通じる事柄を負の影響として捉えているものの，保育という専門性により，多様な子どもや保育・養育に関連する知識や技術を有することが子育てへの有用性の意識へとつながり，両立の価値を認識するに至るのではないかと考える。

第３に必要なのは，母親としての自己の理想と現実，保育を担う専門家としての自己の理想と現実にどのように折り合いがついているかということである。つまり，親としてのアイデンティティ，保育者としてのアイデンティティを統合した自己のアイデンティティが適度に保たれているかということである。従来，仕事と家庭役割が互いに影響を及ぼし合うことを前提とした研究では，仕事と家庭の役割間のネ

ガティブ・スピルオーバー註1)が強調されて研究されてきた(小泉, 1997)。臨床心理士を対象として両立の経験の質を検討した山口・岩壁(2012)は、子育てが仕事に与える悪影響として、複数の役割のそれぞれに費やす時間に制約が生じることから、母親としても仕事役割に関しても、自身の決定や能力の足りなさを痛感せざるを得ないことを見出している。仕事も子育ても、家庭も中途半端と言う自己評価は、自己を貶め、あらゆる役割の遂行を滞らせてしまうことにつながりかねないと言えよう。

また、多くの女性保育士・教員たちは、子どものお迎えや看病などのために、他の同僚と同じように働けないことを「申し訳ない」と感じる一方、子どもの迎えを気にしながら会議に出席し、早退しては「職場に迷惑をかけた」、「十分仕事ができなかった」、「同僚に申し訳ない」と感じ、母親としては「保育園のお迎えに間に合わない」、「わが子との時間が少なく、申し訳ない」と、日々葛藤が続く中で、両立に自信を失い、離職につながる可能性も指摘されている(大谷, 2009)。

先の上田ら(2007)の調査における保育者は、「子育てに時間をとられるために、思うように仕事が出来ないことへの焦り」や、「キャリアアップをあきらめざるを得ない無念さ」といった、個人、あるいは職業アイデンティティの阻害要因として私的な子育てを認識していなかった。これは、私的な子育てが職務内容に直結する保育者ゆえの特徴であり、職場において両立支援的組織文化が醸成されつつある結果である。

#### Ⅳ 私的な子育てと仕事の両立に関する認識—他職種との比較—

看護師や医師の場合も、保育士と同様、医療現場における人材不足が問題視されて久しい(内藤, 2016)。医師の場合、医師総数に占める女性医師の割合の増加に伴う労働環境の未整備が問題とされている。女性医師は出産・子育てを理由に、卒後10年以内に離職、あるいは非常勤に転換する傾向にあるという(大越, 2010; 日本産婦人科医会, 2015)。どのような両立支援制度が必要かといった議論は多いが、制度を整備しただけでは不十分であるとの指摘もあり、保育者の継続就労の促進にも参考になりそうな知見である。

女性医師の場合、12歳以下の子どもが居る者の約3割が非常勤、アルバイトとして勤務しており、最も高い属性として挙げられている(JILPT, 2012)。既婚女性医師の内の3割前後が非常勤勤務となっていると言う。また、15歳未満の子どもが居る場合、6時間以上も労働時間を短縮しており、就学前の子どもの世話をするためだけでなく、大きくなった子どもへ教育を施すためにも家庭での時間を要している可能性が指摘されている(中村, 2012)。三歳児神話の固定観念から脱却し、出産後のブランクを短くすることが臨床医継続の秘訣であるとの見方もある(児玉ら, 2011)。医師の場合、常勤医として長時間拘束されるよりも、限られた時間で効率よく稼げる非常勤医の方が、収入面で割が良いため、モラル破壊を生じさせることが懸念されている(桃井, 2013)が、この点は、保育士の置かれている状況とは全く異なる。片岡ら(2014)は、復職に必要なものとして、「家族のサポート」「上司の理解」「同僚の理解」を指摘している。また、星野ら(2013)は、「女性医師本人のモチベーショ

ンと意欲」が就労継続に最も必要な条件とし、次いで「託児施設の充実」や「配偶者の理解と協力」を挙げている。本人のモチベーションと意欲が就労継続に最大の影響力を及ぼすということについては、保育士の就労継続条件としても同じく、中根（2014）が「保育士本人が自らの出産・育児経験を通じ、さらなる専門職としての成長・発達欲求をもつ」ことを指摘している。この点について内藤（2016）は、「母親役割と医師役割の葛藤」が常勤継続にマイナスの影響を及ぼすとする。女性医師は、自身が高学歴であり、自分が受けてきた教育を基準に考えるとすれば、子どもの成長に伴って教育に向き合う時間が必要となる。また、自分が親にしてもらったことを自分の子どもに出来ないことに罪悪感を抱くことが葛藤要因となり、常勤継続を断念する理由とする。保育者養成校も4年制大学が多くなり、高学歴化が進行していることから、保育者にもあてはまる事柄かもしれない。子育てが大変なのは就学前であると限定せず、子どもの発達に即した両立上の課題の検討が必要であろう。

ここでは、特に就労継続の制度的未整備や離職による人手不足の問題が共通している女性医師を対象として比較検討を試みた。昨今の医師に占める女性医師の急速な増加が、両立問題と相まって医師不足を招いている。そのため、如何に女性医師の両立を可能にし、人材を確保するかが緊切的な問題となっていることから、当事者の仕事や子育てに対するより詳細な認識を解明し、早急な打開策の導出を目指しているようである。保育士の場合も、就学前の子どもに限らず、子どもの発達期に応じた子育ての経験を詳細に検討し、仕事への影響や子育て自体への認識について明らかにすることも、就労継続の方途を探る今後の課題と言えよう。

## V まとめ

本稿では、私的な子育てをめぐる雇用条件や職場の状況といった環境要因、保育者の私的な子育てに対する認識という個人の内的要因の両面から、保育士にとっての私的な子育てをめぐる現況を整理した。その結果、次のようなことが明らかになった。まず、両立するにあたっては、法制度の効果的な活用が鍵であることが分かった。正規採用のままで最大限、理想の子育てを優先する時期を確保する方途を探ることが肝要である。男女共同参画社会の推進、一億総活躍を政府の意向とする中、力量のある人材確保の観点から、多様な働き方改革がなされ、離職しなくても一時的に仕事よりも家庭生活・子育てを重視した生き方を実現できる可能性が拓かれてきている。制度利用に関するより活発な広報や利用者支援を進めつつ、保育という私的な子育てが仕事に直接的な効果として結びつく専門性を生かし、子どもや保護者理解という、専門性の質の向上が期待される子育て経験者を現場で確実に活用する組織作りが求められる。

次に、重要なことは両立に向けた当事者のモチベーションの維持である。両立には当然、仕事にも子育て、家庭にも困難は避けられない。しかしながら、その困難に対処する中で保育の専門性が洗練されている事実も確認出来た。保育の現場において、同じような立場を志向する同僚のためにも、在園児の保護者のためにも、園に存在すること自体も意義あることと言え、これを自覚することが就業継続のモチベーションになるのではないかと考える。もちろん、私的な子育てを経験すること

が保育の専門性の質を高める必要十分条件ではないが、多様な経験の1つとして私的な子育てを位置付け、専門的な力量を効果的に発揮し、活用できるような同僚との協働の在り方も工夫の余地がありそうである。

最後に、これまで子育てとの両立で最も大変な時期は、子どもの就学までと捉えられがちであったが、女性医師を対象とした研究から、それ以降の発達期にも引き続き時間とエネルギーを要する子育て上の課題があり、両立の困難さにつながる可能性が示唆された。保育士を対象として、保育士が考える私的な子育てについてより詳細な検討を行い、保育現場に必要な人材として、両立を促すために必要な方策を見出すことも今後の課題である。

保育の仕事は、次世代を育てるという意味において、両立の有用性を見出しやすいことが強みである。他職種のように仕事が家庭に負の影響を与えることが認識されにくいことも確認できた。私的な子育てと保育の両立の有用性を具体的に示しながら、両立する法制度の活用の仕方を紹介する等して、就職後の人生に見通しを持ち、自らの働き方のプランを描いてみるような、養成期におけるキャリア教育も検討の余地がありそうである。今後の検討課題としたい。

#### 引用文献

足立里美・柴崎正行 (2010). 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—担任保育者に焦点をあてて— 保育学研究, 48(2), 107-118.

愛知県教育委員会教職員課 (2017). 愛知県子育てサポートブック

<http://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/247551.pdf> (2018年1月5日閲覧)

ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室 (2012). 第2回幼児教育・保育についての基本調査 報告書 [2012年]

[http://berd.benesse.jp/up\\_images/research/research24\\_pre1.pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/research/research24_pre1.pdf) (2018年1月6日閲覧)

Erikson, E. H. (1973). Identity: Youth and Crisis 岩瀬庸理 (訳) アイデンティティ—青年と危機—. 金沢文庫.

藤本美由紀・木戸久美子 (2011). 子育てと仕事の両立に影響する要因—子育て期に就業経験のある女性への面接データ分析から— 母性衛生, 51(4), 704-710.

後藤範子 (2009). データから見る幼稚園・保育所の課題—包括的な実態調査から浮かぶ、現場の課題— BERD, 16, 22-25.

人事院 (2018). 育児・介護のための両立支援ハンドブック

児玉ひとみ・竹宮孝子・斎藤加代子・大澤真木子・岡本高宏 (2011). 女性外科医に必要な育児支援 日本臨床外科学会雑誌, 72(12), 2889-2994.

厚生労働省HP育児・介護休業法について

<http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000130583.html>. (2018年1月5日閲覧)

厚生労働省 【平成29年10月1日施行対応】 育児・介護休業法のあらまし

- [http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/pamphlet/dl/34\\_06.pdf](http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/pamphlet/dl/34_06.pdf) (2018年 1月 5日閲覧)
- 久保桂子 (2015). 保育園児を持つ母親の仕事と子育ての葛藤 千葉大学教育学部研究紀要, 63, 279-286.
- 桃井真理子 (2013). 専門職の非正規問題—女性医師の場合— 学術の動向, 2013年 5月号, 30-37.
- 内閣府 (2014). 平成26年版男女共同参画白書  
[http://www.gender.go.jp/about\\_danjo/whitepaper/h26/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-02-08.html](http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h26/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-02-08.html). (2018年 1月 7日閲覧)
- 内藤眞弓 (2016). 子育て女性医師が非常勤医を選択する要因に関する研究 現代女性とキャリア, 8, 67-82.
- 中村真由美 (2012). 女性医師の労働時間の実態とその決定要因—非常勤勤務と家族構成の影響について— 社会科学研究, 64(1), 45-68.
- 中根真 (2014). 保育所保育士のワーク・ライフ・バランス (Work-Life Balance) の実態と課題—両立の「難しさ」に焦点をあてて— 保育学研究, 52(1), 116-128.
- 日本産婦人科医会 (2015). 産婦人科勤務医の待遇改善と女性医師の就労環境に関するアンケート調査報告, 日本産婦人科医会.
- 西山修・吉田満穂・片山美香 (2015). 中堅保育者におけるアイデンティティ地位からみた保育職への意識の相違 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 158, 27-34.
- 小川誠子 (2010). ワーク・ライフ・バランス施策の検証—育児休業制度と育児休業取得率の観点から— 青山学院大学教育学会紀要「教育研究」, 54, 185-198.
- 岡村季光・間井谷容代・谷本一榮 (2017). 保育者の子育てに関する一考察—わが子の子育ての悩みに着目して— 奈良学園大学紀要, 115-124.
- 大越香江 (2010). 京都大学医学部附属病院の女性医師支援のための調査 G C O E ワーキングペーパー京都大学医学部附属病院の女性医師支援のための調査, 3 (3), 209-213.
- 大谷千恵 (2009). 子育て中の女性保育士・教員の資質と直面している課題 玉川大学学術研究所紀要, 15, 1-15.
- 竹下裕子・森谷利香・伊藤朗子・和木明日香・久津見雅美 (2017). 子育て中看護系大学教員の仕事家庭生活の同時遂行における経験に関する研究 摂南大学看護学研究, 15(1), 10-18.
- 竹内朋子 (2010). 看護師のワーク・ファミリー・コンフリクトについての文献レビュー 日本看護管理学会誌, 14, 85-93.
- Thompson C., Beauvais L., Lyness K. (1999). When work-family benefits are not enough: The influence of work-family culture on benefit utilization, organizational attachment, and work-family conflict, *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 392-415.
- 上田淑子・澤田忠幸・赤澤淳子 (2007). 子育てをする保育者の仕事と家庭の関係—

とくに子育てが保育力量に及ぼす影響について— 乳幼児教育学研究, 16, 15-22.

山口慶子・岩壁茂 (2012). 母親であることと心理臨床家であること 心理臨床学研究 29(6), 728-738.

山崎準二 (1998). 教師のライフコースと成長 日本の教師文化 東京大学出版会 (東京), 223-248.

註

1) 「スピルオーバー」とは、仕事と家庭の一方の役割での状況が他方の役割に持ち込まれることをさす。

---

Trends Relating to Private Child-rearing of Childcare Worker in Japan

In this research, the present situation of private child-rearing to childcare worker had been organized here from the viewpoints of environmental factors such as employment conditions related to private child-rearing and from the viewpoints of the personal internal factors such as the understanding of private child-rearing of childcare worker. As a result, in order to achieve the coexistence of both family and work, it is found that the system of various working style reforms has been utilized. Also, in dealing with the difficulties of both family and work, it is found that the expertise of childcare was refined. Finally, the results of this study are discussed and future problems are described.

Keywords: childcare worker, private child-rearing, coexistence, work style

Mika KATAYAMA\*1

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

# 幼稚園教育におけるチーム保育の多様な形態と教育効果

馬場 訓子 井山 房子 古埜 弘子 白神 繁子  
平松 由美子 守屋 操 片山 美香

Educational Effects of Various Team Childcare Styles in Preschool Education

Noriko BABA, Fusako IYAMA, Hiroko KOYANO, Shigeko SHIRAGA,  
Yumiko HIRAMATSU, Misao MORIYA, Mika KATAYAMA

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## 幼稚園教育におけるティーム保育の多様な形態と教育効果

馬場 訓子<sup>\*1</sup> 井山 房子<sup>\*1</sup> 古埜 弘子<sup>\*1</sup> 白神 繁子<sup>\*2</sup> 平松 由美子<sup>\*1</sup>  
守屋 操<sup>\*2</sup> 片山 美香<sup>\*3</sup>

本論は、幼稚園で実践されているティーム保育について、その多様な形態を分類することを目的に、1県内全域の幼稚園に対する質問紙調査を行い、実証的に明らかにしたものである。ティーム保育の形態の分類は、保育経験豊富な研究協力者によって、質問紙調査の結果を基にしたグループディスカッションで検討され、各形態に見る教育効果や特性、運営上の課題が精査された。その結果、園内の全教師が1つのティームとなり、全園児を全教師で保育するという意識を強く持っていることが明らかになった。そのことを前提に、ティーム保育の形態について、次に示す3つの分類が見出された:①「教師の配置に注目したティーム保育の形態」、②「保育内容や生活を重視したティーム保育の形態」、③「幼児理解や保育等に関する保育時間外のティーム保育の形態」。

キーワード: 幼稚園教育, ティーム保育, 形態, 質問紙調査

※1 くらしき作陽大学 子ども教育学部 子ども教育学科

※2 作陽音楽短期大学 音楽学科 幼児教育専攻

※3 岡山大学大学院 教育学研究科

## I 問題

『保育用語辞典』第7版(2013)によると、「ティーム保育」とは、「一つのクラスを複数の保育者で担任する複数担任制や、クラスそのものも解体して全園児を全職員で保育するなど、複数の保育者が共同で子ども集団の保育を行う状況」<sup>(1)</sup>と定義されている。幼稚園教育において、教師が「ティーム保育をしている」と特別に意識していなくても、複数教師が協働し、保育する場面は多くあると言える。1989(平成元)年の『幼稚園教育要領』改訂に伴い、幼児一人一人の発達の特性に応じた指導や、遊びを通しての総合的な指導が重視されるようになって以来、それぞれの幼児の特性に応じた保育方法の一つの取り組みとして、ティームで保育する場面は増加したと考えられる。教師として幼児の主体的で多様な活動を援助するには、齊藤(2001)が、「幼稚園教育で進められている指導は、一つの学年、学級で既決するものではなく、まさしく開かれた場で進められるものであり、そうでなければ、幼児が主体的に展開する遊びや生活は充実したものにはなっていない」<sup>(2)</sup>と述べるように、一学級一人担任制の枠を柔軟に超えながら、活動内容に合わせて教師がティームを編成し、適宜、ティーム保育を行うことは必然的であると言える。

このような現状において、ティーム保育の形態という観点から見ると、実践園によって多様な形態があると推測される。新井(2000)は、学校教育で実践されるTTの多様性について、「教師が協力して指導にあたるのが原則であって、決まった形や

方法があるわけではない」<sup>(3)</sup>とし、「実際に各学校で行われているTTの方法を見るときわめて多様性に富んでいるが、これはむしろ望ましいこと」<sup>(4)</sup>と述べているが、このことは、幼児期の教育においても該当するであろう。そこで、チーム保育の形態に言及した先行研究を見ると、教師の数と役割による分類を示した松村(2001)の論考が挙げられる。松村は、保育のニーズの多様化が進む中で、幼稚園におけるチーム保育導入の必要性を指摘しながら、次に示す7つのチーム保育の形態を挙げた。それは、「①クラス担任を複数にする(副担任をつける)。②クラス担任の他に、学年に一人または複数のフリーと呼ばれる教師をつける。③園全体にクラス担任以外の一人または複数のフリーと呼ばれる教師をつける。④体育や英語など外部講師が入る場合、担任との複数の教師による保育となる。⑤障害を持つ幼児に加配の教師がいる。⑥4月当初、新入園児のための応援の教師を頼む。⑦遠足や運動会などの時に、臨時で学年ごと、または園全体でチームを組む」<sup>(5)</sup>である。

各幼稚園に見るチーム保育の形態は多様であると考えられるが、一方で、形態の分類を広範囲の調査とデータ収集に基づいて実証的に明らかにした先行研究は見当たらない。そこで本論では、1つの県内全域の公立・私立幼稚園に対する質問紙から得た、チーム保育の実際から形態の類型化を試み、その特性や教育効果、教師にとっての利点について検討する。

## II 方法

### 1 対象・方法・調査期間

A県内全ての公立幼稚園及び私立幼稚園304園に対し、無記名の自記式質問紙を配布した。園長及び幼稚園教諭に向けた協力依頼文と返信用封筒を同封し、質問紙の配布、記入、回収を依頼した。調査期間は、20XX年8月11日～9月4日である。質問紙の回収率は56.3% (304園配布, 171園回収) で、842名分の調査用紙を回収した。このうち、欠損値等の回答の不備を除く160園668名分を分析対象とした(有効回答率79.3%)。

### 2 倫理上の配慮

質問紙は、無記名のため個人が特定されたり、園や外部に漏洩したりする懸念は一切ないこと、データの保存は厳重に行うこと、研究終了後は調査用紙及びデータを速やかに破棄することを文面にて説明した。

### 3 調査内容

調査用紙は、回答者の基礎情報として、性別、年齢、保育経験年数、役職、勤務園の公私の別、雇用形態、担当クラスについて尋ねた。その上で、園におけるチーム保育の実践の実態や、チーム保育に関する教師の認識について、複数の項目に分けて回答を求めた。本論では、「あなたの園ではどのような形態のチーム保育が行われていますか。あなたが認識する範囲で簡単に教えてください」という質問項目に対する自由記述の回答について扱った。

#### 4 分析方法

##### (1) 研究協力者の選出

質問紙調査のデータを基にティーム保育の形態を分類するにあたり、A県内の保育者養成校に勤務する、幼稚園教諭としての豊富な保育経験を有する園長経験者4名(a・b・c・d)から協力を得た(表1)。長年現場で実践を重ねてきた幼稚園教諭経験者の指摘からは、様々な観点から有用な示唆を得ることができると考えられ、研究協力者として彼らを選出することは妥当であると考えられる。また、研究協力者である4名は、同じ保育者養成校に勤務していることから、相互作用による活発な意見交換によって回想を促したり、潜在的な意見を引き出したりすることができると考え、研究協力者として選出した。

##### (2) 手順

###### ①研究協力者による分類

まず、質問紙調査で得られた回答を研究協力者に配布し、「資料の回答を、ティーム保育の形態の観点から分類し、それぞれ『～型』と命名してください」と依頼し、ティーム保育の形態の分類を求めた。分類する上での観点については触れず、個人の認識と判断に委ねた。次に、「A:教師のティーム構成・教師間の関係性、B:幼児のグルーピング、C:教育効果、D:望ましい運営方法、E:陥りやすい問題点、F:その他、の観点からそれぞれの型の特性について、思うことを簡単に記述してください」と記述による回答を求めた。

###### ②分類結果に基づいた研究協力者によるグループディスカッション

上述の①で得られた内容を基に、後日、グループディスカッションを行った。研究協力者には、ディスカッションの前に、研究の目的、方法、倫理上の配慮等について説明を行った。その後、上述の①におけるティーム保育の形態の分類及びA～Fの観点について、経験談等も踏まえた率直な議論を求めた。議論の内容は、ICレコーダーで記録して逐語録を作成し、ティーム保育の形態についてまとめる際の参考にした。

###### ③本論における分析結果の取扱い

本論では、研究の推進の都合上、ティーム保育の形態の特性、教師にとっての利点や教育効果に関する項目、すなわち上述の①における「A:教師のティーム構成・教師間の関係性」「B:幼児のグルーピング」「C:教育効果」に着目した論述を行った。

表1. 研究協力者 a・b・c・d の属性

順	過去の職種	経歴(過去の勤務園等)	保育経験年数(年)
a	幼稚園教諭	・公立幼稚園 ・市教育委員会	38
b	幼稚園教諭	・公立幼稚園	38
c	幼稚園教諭	・公立幼稚園 ・特別支援のための幼児指導教室	40
d	幼稚園教諭	・公立幼稚園 ・特別支援のための幼児指導教室 ・市教育委員会	38

### Ⅲ 結果及び考察

質問紙調査の回答と研究協力者による分析によって、現場教師の考えるチーム保育の形態として、どのようなものが示されたのか見てみよう。表2・3は、質問紙調査における教師らの代表的な回答を、観点別にまとめたものである。また、研究協力者による、チーム保育の分類に関する記述回答及びグループディスカッションの発言内容を、論中において適宜示した。

#### 1 園内の全職員の協働下で行われるチーム保育

「全職員が「全幼児の先生」という思いでかかわっている」「園全体の子どもたちをみんなで見ようとしている」等の回答から示されるように（表2）、教師たちは、チーム保育の形態の細かな分類に関する議論以前に、園内の全職員が一つのチームとなり保育にあたっているという意識を強く持っていることが明らかになった。『幼稚園教育要領解説』（2008）において、「幼稚園の教職員全員による協力体制を築き、教職員の誰もが、園児全員の顔や性格などが分かるように努めることが大切である」<sup>(6)</sup>と示されるように、現場の教師には、広義で園全体、すなわち全職員で全園児を育てているという強い意識が見られた。

幼児の生活や活動が多様で流動的であるという幼稚園教育の特性から、特定の教師が特定の幼児に関わるのではなく、どの幼児に対してもその場にいる教師が援助を迫られることが多々ある現状が影響しているだろう。このことは、保護者対応においても同様であるだろう。

また、近年、共働き家庭の増加によって、幼稚園に通う幼児数が減少し、地域によっては少子化や過疎化が進んでいることもあり、幼稚園の小規模化が認められる。そのような現状の中、小規模園においては幼児数、教師数ともに少なく必然的に混合保育を行わざるを得ないため、チーム保育が実践されている園もある。表2の回答の中で「小規模園のため、保育の全てがチーム保育である」と述べられるように、小規模園の教師ほどチームで保育をしているという意識が強い傾向を読み取ることができた。教師数が少なれば少ないほど連携を取りやすく、親密感、連帯感が増すことから、そういった意識を持ちやすいと考えられる。研究協力者もまた、

表2. 全園児を全職員で保育する意識に関する代表的回答

- 全職員が「全幼児の先生」という思いでかかわっている。
- 園全体の子どもたちをみんなで見ようとしている。広義で、日々、みんなでチーム保育を行っている。
- 「担任」にとらわれずいつでもどこでもどの先生でもかかわっていける保育の体制。
- 教師全員の誰もが担当など関係なく園児全員の顔や性格などが分かり、また保護者ともコミュニケーションがとれるようにしている。
- 小規模園のため、保育の全てがチーム保育である。
- 小規模園なので、クラス、担任にこだわらず全職員で、幼児全員とかかわっている。

「小規模園が増えてきているのでますます先生同士の助け合いが必要」と指摘したが、小規模園だからこそ可能なチーム保育の展開が期待できるであろう。

## 2 テーム保育の形態の分類における3つの観点

先述した「全職員がチームとなり全園児を保育している」という大きな意識を背景として、チーム保育の形態の具体的な分類を行うと、下記に示す3つの観点が見出された。1点目は、チームを構成する教師の組織化に注目した教師の配置に関する観点である。『幼稚園設置基準』では、幼稚園の1学級の幼児数は35人以下、学級は、学年の初めの日の前日において同じ年齢にある幼児で編制することを原則とされ、また各学級に少なくとも専任の主幹教諭、指導教諭又は教諭を一人置かなければならないと示されている<sup>(7)</sup>。この原則を基に、各園では園や幼児の実態に応じて様々な教師の配置がなされている。

2つ目は、多様な保育内容や生活の場面に関する観点である。各園においては、教育課程に位置付けられた様々なねらいを達成するために、保育内容が工夫され柔軟に展開されている。より充実した幼児の生活の展開を期待する保育方法の一つとして、チーム保育が機能していると考えられる。

3つ目は、幼児理解や日々の保育を実践していくことを考えた際の、保育外の話し合い等を含んだ営みに関する観点である。この観点は、実際の幼児を目の前に保育をすることとは異なるが、日々の保育を行う上で園全体として不可欠であると考えられる。教師は、このような情報共有の場を、チーム保育の一環として位置付けていることが多いと考えられる。

それでは、これら3つの観点から分類したチーム保育の形態について、それぞれの特性、教師にとっての利点や教育効果について見てみよう。

## 3 教師の配置に注目したチーム保育の形態

### (1) 一学級複数担任によるチーム保育

この形態は、学級の枠組みを維持したまま、複数の担任教師がそれぞれの学級の幼児を保育するという形態である。個人差が大きく、特に一人一人への細やかな援助が必要とされる低年齢児学級において、この形態を取り入れている園が多数存在することを確認でき、「満3歳、年少クラスが2人担任をしている」の回答が当てはまる(表3:A-a-①)。また、「人数の多いクラスは、担任を2名にしている」という回答のように、幼児数の多い学級において複数担任制を採用している園や、「どの学年も副担任がいる」と年齢を問わず各学級に複数教師を担任として配置している一部の私立幼稚園も認められた(表3:A-a-②③)。幼児の生活は、学級単位で展開される場面が多いことから、その枠組みを維持したまま、複数の教師で保育することで得られる教育効果は高いと期待できる。小田(2002)が、「複数担任制は、単純に考えると、一人の教師の目で見ると、複数教師の目で見えていく方が、よりよい保育が実現できる」<sup>(8)</sup>と述べていることから、一人の担任で学級運営を進めることと比較すれば、明らかに細かな指導や援助を実現しやすいと考えられる。研究協力者も自らの経験から、「全体に指導が行き届き、余裕を持って一人一人を見

表3. ティーム保育の各形態に関する代表的回答

分類の観点	ティーム保育の形態	代表的な回答例
A 教師の配置に注目したティーム保育の形態	a 一学級複数担任によるティーム保育	①満3歳、年少クラスが2人担任をしている。 ②人数の多いクラスは、担任を2名にしている。 ③どの学級も副担任がいる。 ④主は全体の保育、補助は個別に援助が必要な子どもの保育や全体のサポートをする。1週間ごとに役割を交代する。 ⑤主担任と副担任がいて、それぞれ違う役割がある。
	b サポーター配置によるティーム保育	①担任がいて、その時の状況によって補助としてフリーの職員が入る。 ②困ったとき、手が必要などときは、園長や補助教諭も入ってくれる。 ③3歳児クラスでは、幼児が園生活に慣れる頃まで担任とサポーターの2人体制で保育をしている。 ④経験年数が浅い保育者には、サポーターとして時に他の保育者が保育に入る。 ⑤要支援児がいるクラスで一斉活動ができにくかったり個別のケアが必要だったりする時に、担任では足りない支援員がその幼児の支援を行っている。
B 保育内容や生活を重視したティーム保育の形態	a 自ら選んだ遊びにおけるティーム保育	①選んだ遊びの場においてはクラスにかかわらず一人一人の子どもに全教職員で指導、援助をしている。 ②自由選択活動の時間は、学年、クラスをこえて幼児らが活動しているので、必然的にティーム保育となっている。
	b 同学年幼児に対する保育内容の実践におけるティーム保育	①学年活動の際、1人の担任が主に学年全体への指導を行い、他のクラス担任は、必要に応じて補助をしていく。 ②保育内容によって、同学年で複数クラスが合同で保育を行う。 ③1学年3クラスなので足並みを揃えた保育を行っている。
	c 異年齢保育におけるティーム保育	①3・4・5歳のなかよしチーム（異年齢チーム）による活動。
	d 行事や集会におけるティーム保育	①行事で、担当を決め、進行をする人や補助をする人など役割を分担して行う。
	e 専門的な保育内容におけるティーム保育	①英語、リトミック、茶道。 ②体育教室。
	f 預かり保育におけるティーム保育	①預かり組（預かり保育）を利用する幼児については、午前の様子を引き継ぎ、午後の様子もクラス担任へ伝え、翌日へつなげていくようにしている。
C 幼児理解や保育等に関する保育時間外のティーム保育の形態	a 幼児理解や指導計画等に関する話し合いにおけるティーム保育	①毎日、連絡会という形で子ども達や保護者に関することを全職員が把握できるようにしている。その中で幼児の個々の課題や園としての関わり方などを話し合う。 ②子どもの様子（家庭における変化等も含め）に何かあった場合は各担任へ連絡し、全員で同じように関わることができるように対応を統一しておく。 ③反省記録の回覧を毎日全職員で行う。
	b クラス会議や園内研修におけるティーム保育	①個別指導の必要な幼児の姿態など、クラス会議をして、すべての職員が共通理解していけるように掛けている。 ②保育がより良いものとなるよう、年に何回か園内研修を行い、全職員で保育の質が向上するように努めている。

ることができ、援助がしやすい」と述べた。幼児をグループに分け、それぞれ教師が分かれて担当し保育することも可能であり、より柔軟な活動の展開も可能である。保護者にとっても、学級に複数の担任教師が存在することは、幼児を安心して預けられる要因の一つになり得る。

また、担任として一学級に配置される教師数は、2人が一般的である現状が明らかになった。担任は、「同等な立場である場合」と「主担任、副担任として異なる役割を持って配置される場合」とが認められた。彼らは、協働して保育や学級運営を行い、常時行動を共にする。

担任教師の関係が同等のチーム保育の場合、「主は全体の保育、補助は個別に援助が必要な子どもの保育や全体のサポートをする。1週間ごとに役割を交代する」の回答（表3：A-a-④）が示すように、主の役割は、学級全体に対する指導を受け持ち、副は、保育中の環境整備や再構成、個別対応を必要とする幼児への支援等、きめ細やかに全体をサポートする業務を担当するのが一般的である。主と副の役割は、常に固定させるのではなく、それぞれの役割について期間を決め交替しながら学級運営をしている園も多くのことが確認できた。なお、ここで述べられる「主」「副」とは、主担任及び副担任を意味するのではなく、保育の役割分担のことを指していた。

主担任・副担任として役割が異なるチーム保育においては、「主担任と副担任がいて、それぞれ違う役割がある」と示されるように（表3：A-a-⑤）、学級全体を動かす主とその補助をする副の役割は明確に異なる。回答からは、双方が正規、主担任は正規、副担任はパート、若手と熟練の組み合わせ等、様々な組み合わせがあることが確認できた。

## （2）サポーター配置によるチーム保育

### ①保育補助

「担任がいて、その時の状況によって補助としてフリーの職員が入る」という回答が示すように（表3：A-b-①）、フリーやサポーターと呼ばれる担任を持たない教師、支援員等が、必要に応じて保育に加わる形態があることが確認できた。回答からは、多くの園で、生活支援員、教育支援員、任期付き職員、補助教諭等、様々な役職や立場の職員が保育補助にあたっている現状が明らかになった。「困ったとき、手が必要なときは、園長や補助教諭も入ってくれる」と述べられるように（表3：A-b-②）、時期や状況によって、また小規模園においては、園長等もその役割を担う場合もある。各学級、各学年に配置される場合や、園全体に対して配置される場合等、幼児の実態や状況に応じて適宜配置される。彼らの役割は、外遊びや園外保育等の全体に対する安全管理や登園後や降園前の着替え、集団とは異なる動きをする幼児への対応、環境の構成等、職員が複数いると保育が円滑に進められる時に、補助として保育に加わることで多くの回答で示されていた。さらには、担任が研修や通園バスの当番等で不在の際に、保育をすることもある。このように、学級担任以外の教師は、学級運営ではなく、円滑に保育や学級運営が進むよう補助的に加わることで、幼児が安心して生活ができる環境作りに寄与している。

また、「3歳児クラスでは、幼児が園生活に慣れる頃まで担任とサポーターの2人

体制で保育をしている」という回答からは（表3：A-b-③），年度始めに新入園児が安心して生活できるようになるまでの間，人員配置がされる場合もあることが示された。『幼児教育振興アクションプログラム』（2006）では，「幼稚園就園当初の園児に対するきめ細かな対応の推進」として，「国は，特に，幼稚園就園当初の園児に対するきめ細かな対応を図るため，私学助成（少人数教育等きめ細かな学習指導等の推進）の充実等を通じて，ティーム保育を推進する」<sup>(9)</sup>としている。集団生活を初めて経験する新入園児の場合，幼児が円滑に親子分離でき，心の安定が図られながら安心して園生活を送れるようになるまでには，多大な時間と担任教師の労力が必要である。基本的な生活習慣の確立が未熟な幼児にとって，複数教師による個人に即したきめ細かな援助は，教育効果が高い。研究協力者は，「園生活に慣れるまで，ハプニングが起きた時や手がかかりそうな時等，フリーの教師に対応してもらうことで安心して保育ができる」と指摘しており，指導や援助の不十分な箇所を見極め，適切に保育の補助ができる教師がフリーとして配置されれば，担任教師は安心感を持って保育できると考えられる。

また，「経験年数が浅い保育者には，サポートとして時に他の保育者が保育に入る」という回答に示されるように（表3：A-b-④），特に新任教師が担当する学級において，経験のある教師が補助に入ることによって，学級運営を円滑に行っている園もあることが明らかになった。フリー教師は，幼児の状況や保育について客観的に捉えることができるため，保育に対する評価や改善点を見出すことができる。担任教師が，それらを保育力向上へ生かすことができるという点において，有意義であると考えられる。

## ②特別に支援を要する幼児に対する加配

『幼稚園教育要領解説』（2008）に，「特別支援教育を推進することは，障害のある幼児への指導にとどまらず，障害のない幼児への指導の充実にも資するものである」<sup>(10)</sup>と明記されるように，統合保育が重要視される中，障害のある幼児の指導にあたっては，学級担任だけで十分に行うことは難しいため，特別支援教育支援員，いわゆる「加配」といった支援員が保育に加わる。回答に示されるように，「要支援児がいるクラスで一斉活動ができにくかったり個別のケアが必要だったりする時に，担任ではない支援員がその幼児の支援を行っている」現状が認められた（表3：A-b-⑤）。加配の支援員は，幼稚園教諭免許状を有さない場合もあるが，学級運営をスムーズに行う上でも，その存在は担任教師にとって心強い。

幼稚園における特別支援教育支援員に関連して，公立幼稚園に対しては，2009（平成21）年に地方財政措置が開始され，文部科学省は，「幼稚園，小・中学校，高等学校において障害のある児童生徒に対し，食事，排泄，教室の移動補助等学校における日常生活動作の介助を行ったり，発達障害の児童生徒に対し学習活動上のサポートを行ったりするため，特別支援教育支援員を配置するために必要な経費を地方財政措置している」<sup>(11)</sup>とし，2012（平成24）年には約4800人の特別支援教育支援員が配置されている<sup>(12)</sup>。しかし，要支援児の数は，年々増加しているにもかかわらず，職員雇用経費の問題等により，十分に人材が配置されているとは言えないのが現状である。その場合，副担任やフリーの教師，園長等が対応していると考えられる。

加配の支援員の役割は、要支援児に対する個別支援が主である。障害の種類や程度にもよるが、随時、安全面の配慮をしたり、できるだけ学級活動に参加できるよう援助したりする等、個に応じた支援を行う。加配の支援員が、他の学級の幼児や学級活動に対して、担任教師の補助をすることはほとんど認められないが、要支援児に対して担任教師の指導が必要な時には、学級幼児の保育にあたる場合もある。

#### 4. 保育内容や生活を重視したチーム保育の形態

##### (1) 自ら選んだ遊びにおけるチーム保育

園生活において、最も幼児の主体性を発揮できる活動として、「自ら選んだ遊び」が挙げられるであろう。「好きな遊び」「自由遊び」「自由選択活動」「朝の遊び」等園によって呼び方は異なるが、登園後に持ち物の片付けを終え、順次、園庭や室内で全園児が一斉に遊ぶ光景は、どこの園においても一般的に見られる。回答において、「選んだ遊びの場においてはクラスにかかわらず一人一人の子どもに全教職員で指導、援助をしている」「自由選択活動の時間は、学年、クラスをこえて幼児らが活動しているので、必然的にチーム保育となっている」と述べられるように（表3：B-a-①②）、このような場で、教師はチームとなり保育していることが示された。自由遊びの場は、清水ら(2004)が述べるように、「全園的な教師の役割分担を話し合い、継続して担当する教師が決まることによって、子ども達に遊びの見通しを与え、遊びのグループに入りやすくするきっかけをつくりやすい」<sup>(13)</sup>機会であるとともに、幼児が個性や自己を表出しやすい場である。また、個人での自由遊びが、学級での遊びや活動につながり、広がったり発展したりすることもあり、園生活において重要な役割を持っている。

研究協力者の指摘として、「みんなで指導しているという意識を持ってどの子にも関わるのが大切」という内容が示されたが、教師の協働によって幼児の多様な活動を保障できれば、幼児の生活がより豊かなものになると期待できる。

##### (2) 同学年幼児に対する保育内容の実践におけるチーム保育

同学年の幼児に同じ保育内容を展開するにあたり、同学年の担任教師がチームを組む形態である。様々な保育場面で、同学年の学級が合同で活動することがあり、また、活動によっては、幼児を少人数に分けて保育することもある。回答に示されるように、「学年活動の際、1人の担任が主に学年全体への指導を行い、他のクラス担任は、必要に応じて補助をしていく」「保育内容によって、同学年で複数クラスが合同で保育を行う」等の場面が想定される（表3：B-b-①②）。学級が異なっても、同年齢の幼児同士は顔を合わせる機会が多い。顔見知りであることは、学級にとらわれず、無理なく柔軟なグループ編成を可能にする。

同学年の幼児集団は、同年齢であるため、発達過程に大きな差異はなく、興味や関心も概ね同じ傾向にある場合が多い。教育課程や指導計画を踏まえ、発達過程に沿った指導をする上でも、遊びや活動に対するねらいや指導内容等、保育の計画を立てやすい。同学年の学級は、ある程度同じ生活リズムで活動していることが多いことから、学年全体として時間や場所を変動させながら、必要に応じて適宜チーム保育を導入することが可能である。

また、同学年に複数の学級がある園では、学級毎や、逆に学級を解体したり等、随時グループに分かれて同じ活動をするところがある。その際、同学年に所属する複数の教師が、それぞれの得意分野を生かし保育にあたれば、学級間における保育内容の偏向を防ぐとともに、高い教育効果を期待できる。新井(1993)が、ティーム・ティーチングは、教師の多様性が原因で起こる学級間格差をできるだけ小さくして、全体としての教育効果を向上させることが重要なねらいとなっていると述べるように<sup>(14)</sup>、この形態のティーム保育は、同学年の幼児に対して、保育の均質化を図る上でも有効な形態である。回答からは「1学年3クラスなので足並みを揃えた保育を行っている」との内容も確認できた(表3:B-b-③)。

教師間の協働関係においては、同学年の担任教師は保育後に同じ時間を過ごすことも多いことから、保育や幼児について情報を共有することは比較的容易であり、連携しやすいと考えられる。各学級の担任は、普段から情報交換を行いながら、個々の幼児理解、活動やねらいの相互理解に努めることが重要である。同学年の担任教師は、等しく担任としての責任を負っている立場上、同等な関係であるという意識を持ちやすいと考えられる。したがって、指導計画の立案、準備、保育実践や反省の場において、協働関係を築きやすいと言える。

### (3) 異年齢保育におけるティーム保育

異年齢との関わりは、年長者にとっては、思いやりや年長者としての自覚を持つことにつながり、年少者にとっては、年長者から刺激を受けることで多くのことを学び、憧れの気持ちが生まれたり、様々な意欲につながったりする。それらの教育効果を期待し、幼児同士が自ら学び合える場となるよう、計画的に異年齢保育を実践している園は多い。「3・4・5歳のなかよしチーム(異年齢チーム)による活動」という回答は、教師たちが、日々実践される異年齢保育をティーム保育として位置付けている実態を裏付けている(表3:B-c-①)。

### (4) 行事や集会におけるティーム保育

園には、教育課程に位置付けられた運動会や発表会、園外保育等の様々な行事がある。それらの行事では、必ず複数の教師が配置され、準備から実施に至るまで協働関係が結ばれるであろう。例えば運動会であれば、全体の運営を教師全員で役割分担しつつ、各種目においては学年毎の教師集団が協働して企画・運営される。教師数が多ければ多様なアイデアを出し合うことができ、充実した活動内容の展開が望めるであろう。園外保育では、複数教師の存在は、安全面に関する配慮が行き届きやすい点で有効であり、安心感を持って保育を進めることができる。

このような保育は、教師主導型であることが多く、主となる教師は全体を把握し、全体に対する言葉掛けを行いながら保育を進め、他の教師は補助的役割を担いながら、集団とは異なる動きをする幼児への個別の援助や、環境整備等を行う。回答を見ると、「行事で、担当を決め、進行をする人や補助をする人など役割を分担して行う」といった実践の様子を伺うことができる(表3:B-d-①)。

### (5) 専門的な保育内容におけるティーム保育

近年、園の特色を打ち出すための一つの方策として、また早期教育に関連して保護者からのニーズも高いことから、専門的で特色のある保育内容を取り入れている

園が増加している。回答を見ると、「英語、リトミック、茶道」や「体育教室」が挙げられており（表3：B-e-①②）、保育内容として幼児の経験の幅が広がる点で意義ある活動として成立している。また、地域の人を講師として招き、昔ながらの伝承遊びを幼児と楽しんだり、行事を通じて交流を持ったりすることもある。研究協力者は、このような活動について、「幼児にとって、担任とは違う特別な先生に教えてもらう嬉しさや喜びがあり、特別感を持って活動に取り組むことができる」と指摘した。

この場合、講師と担任教師の間で協働関係が結ばれることになる。講師は定期的に園を訪れ、幼児と関わることになるが、担任教師では行うことのできない専門的な活動について、講師が主となり活動を展開していく。専門的な知識の伝達や技術の伝授だけでなく、幼児がその場の雰囲気味わったり活動の楽しさを感じたりするものであり、講師主導の設定保育である場合が多い。講師は、幼児との関わりを専門にしていなかったため、幼児の理解が不足した部分の補完は、担任教師の役割となる。

#### （6）預かり保育におけるチーム保育

地域の実態や保護者の要請により、2007(平成19)年の『学校教育法』の改正において、「教育課程に係る教育時間外の教育活動」、いわゆる「預かり保育」が法律上に位置付けられた。この活動について、『幼稚園教育要領解説』（2008）では、「教育課程に基づく活動を考慮して展開するためには、教育課程に基づく活動を担当する教師と教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動を担当する者が、幼児の活動内容や幼児の心と体の健康状態についてお互いに引き継ぎをする等、緊密な連携を図るようにすることが大切である」<sup>(15)</sup>と示されている。

この場合、担任教師と預かり保育の担当職員によるチームが存在する。園によっては、園内の担任を持っている教師が当番制で担当したり、預かり保育のみを担当する職員を配置したりする等の実情が、回答から確認できた。「午前の様子を引き継ぎ、午後の様子もクラス担任へ伝え、翌日へつなげていけるようにしている」という回答には（表3：B-f-①）、担任教師と預かり保育の担当職員が、情報交換を行いながら協力して保育を行っている様子が表れている。

### 5. 幼児理解や保育等に関する保育時間外のチーム保育の形態

#### （1）幼児理解や指導計画等に関する話し合いにおけるチーム保育

現場教師の回答からは、保育時間外の「連絡会」や「終礼」等の話し合いも、チーム保育の一環として捉えられていることが明らかになった。幼児が豊かな園生活を送ることができるよう、どのような保育内容やチーム保育を展開するにしても、この営みは不可欠である。

話し合いの中で共通理解される内容として、主に幼児については、一人一人の様子や発達の課題、特に配慮すべき事項、家庭との連携等、多岐に渡る。研究協力者は、「毎日の保育後の話し合いの中で様々な情報や指導内容を全教師が共有することは、全園児一人一人の望ましい援助を考えることにつながる」と述べた。このことは、「毎日、連絡会という形で子ども達や保護者に関することを全職員が把握できるようにしている」「子どもの様子（家庭における変化等も含め）に何かあった場合は各担

任へ連絡し、全員で同じように関わることができるように対応を統一しておく」「反省記録の回覧を毎日全職員で行う」等の回答と合致すると言える（表3：C-a-①②③）。こうした情報交換は、どの教師がどの幼児に関わっても、同じねらいを持って関わられることを可能とする。また、保育については、指導計画について共通理解が図られたり、意識にずれが生じないようねらいについて確認をし合ったりしているようである。これらの積み重ねが、幼児一人一人の成長に向けて保育する上での重要な要素となる。このような情報共有を基盤として、園全体としてチームで幼児を育てていくという意識が育成されていると考えられる。

#### (2) ケース会議や園内研修におけるチーム保育

一人一人に対する幼児理解を深め、自分の保育の在り方について見直す機会として、ケース会議や園内研修を積極的に取り入れている園がある。また、各園の課題を共有し、研究主題を設定して研究を進めている園もある。そうした実態は、「個別指導の必要な幼児の実態など、ケース会議をして、すべての職員が共通理解しているよう心掛けている」「保育がより良いものとなるよう、年に何度か園内研修を行い、全職員で保育の質が向上するように努めている」といった回答に表れている（表3：C-b-①②）。研究協力者は、「同じ事例に対して色々な見方ができ、多角的に幼児理解ができる」「自分自身の保育観や保育方法を問い直し、新たな視点に基づいた幼児理解ができる」ことを利点として述べたが、省察を繰り返したり第三者からの評価を受けたりすることは、保育技術の向上と園の課題解決に寄与する。このような営みの繰り返しは、保育専門職の一つの特性であると言え、教師はそのような活動をチーム保育として位置付けている。

#### IV まとめ

現場教師の回答を見ると、まず、「全園児を全職員で保育する意識」が認められ、次に、具体的なチーム保育の形態として、表3に示すように「教師の配置に注目したチーム保育の形態」「保育内容や生活を重視したチーム保育の形態」「幼児理解や保育等に関する保育時間外のチーム保育の形態」の3カテゴリーがあり、それぞれに下位項目が位置付けられていた。

園内の全職員で園児を育てているという強い意識を持っていることについては、園長としての管理職経験のある研究協力者も、「全園児を全職員で育てているという意識が基本。幼児教育の基本に則った生活を考えれば、その意識がないと保育はできない」「園内の教師が1つのチームを結成し、眼前の幼児を理解したいと願って、さらに同僚の教師のことも理解しようと努めることが大切」と述べる。また、研究協力者は、「子どもの成長にとって一番良い方法を見出すことが大切。そうなる」とチーム保育は、必須の保育方法である」と指摘する。このことは、様々な形態について多くの回答を得ることができたことから裏付けられ、チーム保育が幼稚園教諭にとって、身近な保育方法であることが示されたと言えるであろう。また、園の様々な生活空間を行き来し、流動的に活動する幼児の姿に対応して、様々な形態が存在することも納得できるであろう。

また、チームの構成員の中には、「サポーター配置によるチーム保育」の項目等で挙げた特別支援の支援員等の幼稚園免許状を有さない者も含まれていた。「支援員の人でも、園内にいて子どもに関わる以上、子どもにとっては、免許があるとかないとか関係なく、先生は先生」と研究協力者が指摘するように、現場の教師らは園内の職員に対して、免許状の有無に関わらず、ともに教育を担うチームの一員として認識していることが明らかになった。

最後に、本論では現場の教師らの回答を基に、彼らが認識するチーム保育の形態を抽出し、整理した。今後の課題は、本論で明らかになった複数のチーム保育の形態に見る関係性やそれぞれに関する望ましい運営方法や課題について検討することである。

### 参考・引用文献

- (1) 梅田優子「チーム保育」(森上史朗・柏女霊峰／編、『保育用語辞典第7版』), ミネルヴァ書房, 111頁, 2013年.
- (2) 齊藤美代子:「チーム保育を進めるために」, 『初等教育資料』, 東洋館出版社, 84頁, 2001年.
- (3) 新井郁男「T.T.の方法原理」(新井郁男・天笠茂／編:『学習の総合化をめざすチーム・ティーチング事典』), 教育出版, 12頁, 2000年.
- (4) 新井「T.T.の方法原理」・前掲書(3), 12頁.
- (5) 松村和子:「チーム保育を考える—保育のパラダイム変換を促す保育法—」, 『文京学院大学研究紀要』 3(1), 17-18頁, 2001年.
- (6) 文部科学省:『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, 212頁, 2008年.
- (7) 森上史朗／監修:『最新保育資料集』, ミネルヴァ書房, 43頁, 2015年.
- (8) 小田豊:「幼児が育ち合う工夫の場としての「チーム保育」」, 『初等教育資料』(758), 88-89頁, 2002年.
- (9) 文部科学省:『幼児教育振興アクションプログラム』, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/07121721/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121721/001.htm) (2017/12/12閲覧)
- (10) 文部科学省・前掲書(6), 225頁.
- (11) 文部科学省:「特別支援教育を推進するための取組」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab201301/1338525\\_012.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201301/1338525_012.pdf) (2017/12/12閲覧)
- (12) 文部科学省・前掲サイト(11)
- (13) 清水陽子・白土智子・松隈玲子:「チーム保育の実践的研究(1)—教師の連携による好きな遊びの充実について—」, 『西南女学院短期大学研究紀要』第50号, 48頁, 2004年.
- (14) 筆者による大略である。新井郁男:「チーム・ティーチングの実践③チーム・ティーチングQ&A」, 『児童心理』 47(10), 958頁, 1993年.
- (15) 文部科学省・前掲書(6), 234頁.

---

Educational Effects of Various Team Childcare Styles in Preschool Education

Noriko BABA※1, Fusako IYAMA※1, Hiroko KOYANO※1, Shigeko SHIRAGA※2,  
Yumiko HIRAMATSU※1, Misao MORIYA※2, Mika KATAYAMA※3

The purpose of this study is to classify various styles of team childcare practicing in preschools. We adopted a questionnaire method to preschool teachers in a prefecture to research it empirically. The classification of team childcare styles was discussed based on the results of our questionnaire by co-researchers who has enough experiences of childcare, and we could examine educational effect, characteristics, and some problems of each team childcare style. As a result, it is clear that all teachers in the same preschool become members of team, and they are strongly conscious of “all teachers for all children.” Based on the premise mentioned, three categories of team childcare styles are found; 1) A team childcare style to focus on teachers’ arrangement, 2) A team childcare style to put emphasis on contents of childcare and life, and 3) A team childcare style after a childcare time on child understanding, childcare and so on.

Keywords: Preschool Education, Team Childcare, Styles, Questionnaire Method

※1 The Department of Childhood Education, The Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

※2 The Major of Child Education, The Department of Music, Sakuyo Junior College of Music

※3 Okayama University Graduate School of Education

---

【原 著】

「大1コンフュージョン」の実際（第1報）  
—高校と大学のギャップに戸惑う新入生の実態調査—

原田 新 池谷 航介 松井 めぐみ 望月 直人

Study of “Confusion after the entrance to Higher Education” I  
Investigation on “Confusion after the entrance to Higher Education”

Shin HARADA, Kosuke IKETANI, Megumi MATSUI, Naoto MOCHIZUKI

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

# 「大1コンフュージョン」の実際 (第1報)

## —高校と大学のギャップに戸惑う新入生の実態調査—

原田 新<sup>\*1</sup> 池谷 航介<sup>\*1</sup> 松井 めぐみ<sup>\*1</sup> 望月 直人<sup>\*2</sup>

本研究では、まず「高校までの学校段階と大学との様々なギャップに対し、多くの大学1回生が入学後に強い戸惑いや困難を感じることを「大1コンフュージョン」と命名した。その上で、予備調査では、大1コンフュージョン【大学生生活全般】31項目、大1コンフュージョン【一人暮らし】8項目を収集した。本調査では、それら39項目の平均値および、ASD (自閉スペクトラム症) 困り感、ADHD (注意欠如・多動症) 困り感との関連について検討した。平均値の結果から、大学1回生は、相対的に授業履修や学習面に対して戸惑いや困難が高く、学習面以外の大学生生活全般に対しては相対的に低い結果が示された。それに対し、発達障がい困り感との関連結果から、特にASD困り感の強い学生は、授業履修や学習面よりも、それ以外の大学生生活全般に対して、より戸惑いや困難を感じやすい結果が示された。

キーワード：大1コンフュージョン、発達障がい学生支援、高大接続、初年次教育

※1 岡山大学全学教育・学生支援機構学生総合支援センター

※2 大阪大学キャンパスライフ健康支援センター

### I 問題と目的

教育現場において、「小学校に入学したばかりの小学校1年生が集団行動が取れない、授業中に座ってられない、話を聞かないなどの状態が数ヶ月継続する状態」(東京都教育委員会, 2004)を意味する「小1プロブレム」という概念が広まって久しい。その後、小学校から中学校への移行に伴う「中1ギャップ」や、中学校から高校への移行に伴う「高1クライシス」などの概念も提唱され、学校段階間の移行に伴う児童・生徒の不適応の問題が社会的に注目されている(渡邊・堤, 2017)。その一方、高校から大学への移行に伴う困難さについては、それらに対応するような用語が見られず、社会的な注目度もまだそれほど高くないといえる。

しかし、高校生活と大学生活の間にも、大きなギャップが存在する。まず、時間割作成における違い、ホームルームや担任教員の有無、連絡事項や重要情報の取得方法の違い、空き時間の過ごし方の違いなど、授業外での大きな違いがある。また、授業においても、大学では授業時間が長く、講義形式、ゼミ形式、実習・実験形式など多様な授業形態があること、講義ではあまり板書が行われず、教科書指定のない授業も多い為、ノートを取る際に工夫がいること、レポートや課題が多いこと、発表やプレゼンテーションをする場合があることなど、様々な点で高校までとの違いが存在する(世界思想社編集部, 2015; 世界思想社教学社, 2010; 専修大学出版企画委員会, 2009)。このような高校と大学との多様なギャップに対し、多くの大学1回生が強い戸惑いや困惑を感じる事が指摘されている(朝比奈, 2010; 専修大学

出版企画委員会，2009；世界思想社教学社，2010)。さらに、「高等学校から大学への移行と適応過程に関する調査」では，大学1年次の6月に，学習面で5割強，対人関係面で3割弱，生活全般で3割強が適応できていない状態にあり，その4か月後の10月には学習面の不適応は4割強に減るものの，対人関係面や生活全般での不適応の割合は大きく変わらないという結果が示されている（濱名，2006）。

これらのギャップを埋め，高校から大学へと新入生をスムーズに移行させることを目的として，近年では約97%の大学で初年次教育が導入されている（文部科学省，2017）。初年次教育とは，「高等学校から大学への円滑な移行を図り，大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく，主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり，新入生に最初に提供されることが強く意識されたもの。」（文部科学省，2017）を指す。文部科学省（2017）によると，平成27年度の時点で，6割を超える大学が「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」（88.6%），「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」（82.3%），「将来の職業生活や進路選択に対する動機付け・方向付けのためのプログラム」（77.6%），「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」（76.5%），「大学内の教育資源（図書館を含む）の活用方法を身に付けるためのプログラム」（75.9%），「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム」（65.4%），「ノートの取り方に関するプログラム」（63.7%）を初年次教育として行っている。これらの調査結果から示されるように，近年の初年次教育では，主に大学での学びの前提・基礎となるアカデミック・リテラシーに類する教育が実施されており（吉岡，2013），新入生の学習面に関する高大接続のサポートは充実してきているといえる。しかし，大学に入学してきた新入生が戸惑いや困難を感じるのは，学習面のことに限らない。例えば大学では，入学時に知人がいない場合が多く，かつ高校までとは違ってクラスが無い為，友人を作る為には自ら積極的に話しかけることが求められる（世界思想社教学社，2010）。このような状況は，コミュニケーションの苦手な学生にとっては，非常に困難なものとなり得る。また，大学入学後に初めて一人暮らしを始めた新入生の中には，慣れない自炊や家事等で困っている者が一定数存在することは容易に想像できる。大学1年次の6月および10月時点で，対人関係や生活全般で上手く適応できない者が3割前後は存在する（濱名，2006）という結果からも，新入生にとって学習面以外にも多様な戸惑いや困難が存在することは明らかである。

ただし，実際に大学1年生が，学習面や対人関係面，生活面等，多様な場面・状況に対し，どの程度の戸惑いや困難を感じているのかについては，明らかにされていない。高校から大学への移行支援や，新入生の初期適応を促す支援を考える為には，新入生が実際にどのような場面・状況に対して，特に戸惑いや困難を感じやすいのかについて把握した上で，支援の内容や方法を考える必要があるであろう。

さらに，高校までの学校段階と大学とのギャップが，発達障がいのある学生の適応に大きな影響を与える場合があると指摘される（高橋，2012）。発達障がいのある学生には，その特性の一つとして，視覚的に整理されている環境や，やることが明

確な指示といった、構造化された場的・人的環境のもとでは、判断や行動がしやすくなる傾向がある（高橋，2012）。それに対し大学は、時間割作成や空き時間の過ごし方など、様々なことを自由に決められる反面（世界思想社教学社，2010），具体的にどのように振る舞えば良いのかの明確な指示を得にくい環境といえる。したがって、大学環境と発達障がい特性との相性は決して良いとはいえないが、近年、発達障がい（診断書有）および発達障がい（診断書無・配慮有）の学生数はますます増加している（日本学生支援機構，2017）。その為、発達障がい特性を強く有する学生への支援が一層求められる現状にあるが、発達障がい特性を強く有する学生の初期適応を支える為には、それらの学生が入学後に特にどのような事柄に戸惑いや困難を感じやすいのかを把握しておくことが重要となる。

ここで本研究では、「高校までの学校段階と大学との様々なギャップに対し、多くの大学1回生が入学後に強い戸惑いや困難を感じることを「大1コンフュージョン」と命名する。その上で、本研究では、(1) 大学1回生が戸惑いや困難を感じやすい具体的な場面・状況について、項目収集を行うこと、(2) 大1コンフュージョンの各項目について、大学1回生がどの程度戸惑いや困難を感じているのかを把握すること、(3) 大1コンフュージョンの各項目の中で、特に発達障がい特性と関連しやすい項目を把握することの3点を目的とする。なお、発達障がいの診断を有しても、あるいは発達障がい特性が強くても、必ずしも大学生活において特別な支援が必要というわけではない。発達障がい学生への支援を考える上では、その学生が支援を必要としているかどうかを直接調べ、必要とすれば支援につなげるアプローチが必要となる（高橋，2012）。そこで本研究では、発達障がいに関わる尺度として、発達障がいを有する人が経験する困り感を測定する、ASD困り感質問紙とADHD困り感質問紙（共に、高橋，2012）を使用することとする。

## II 予備調査

### 1 目的

これまで先行文献において、高校と大学とのギャップに新入生が戸惑うことや、具体的にどういった場面・状況で戸惑うのかについては、ある程度言及されてきた（朝比奈，2010；専修大学出版企画委員会，2009；世界思想社教学社，2010；専修大学出版企画委員会，2009；高橋，2012など）。しかしながら、その内容は学習面でのギャップおよびそれへの対応策に焦点を当てたものが多く、学習面以外で大1コンフュージョンを生じさせる場面・状況についての言及は少ない。また、いずれの文献においても、学生たち本人から、実際にどのようなことに戸惑っているのかについて聞き取ったものは見られない。大1コンフュージョンを実際に経験するのは学生たちである以上、学生たち本人からも意見を聞くことで、幅広く場面・状況の収集ができると考えられる。

そこで予備調査では、大学1回生に、実際に大学に入学して以降、特に強く戸惑いや困難を感じた事柄について自由記述で回答してもらうこととする。それに加えて、大学の学生支援の部署で勤務する教員からも意見を聞き、これまでの相談の中で学生たちから直接聞いた大1コンフュージョンの例を複数挙げてもらうことから、項

目収集を行う。

## 2 方法

### (1) 調査協力者および調査時期

2017年4月に入学した大学1年生31名（男性11名、女性20名）であった。調査時期は、2017年10月であった。

### (2) 調査手続き

授業の感想用紙に、感想を記入する欄とは別に、「高校生活と大学生活は色々な面で大きく異なりますが、あなたが大学生活を始めた頃、どのようなことに一番戸惑いや困難を感じましたか？」という質問への回答欄を作成した。この質問に回答したくない場合は、無理に回答しなくても良いこと、この質問への回答が成績に反映されることは一切ないことを説明した上で、自由記述での回答を求めた。

## 3 結果と考察

自由記述の回答を整理した結果、「大学生活全般」の内容が21項目、「一人暮らし」の内容が6項目得られた。その上で、不適切な文言の修正と、さらに追加すべき項目について検討する為、大学の学生支援の部署で勤務する教員4名（うち3名は心理学、1名は特別支援教育が専門）で協議した。その結果、「大学生活全般」の内容が10項目増えて全31項目、「一人暮らし」の内容が2項目増えて全8項目となった（Table1, Table2）。

また「大学生活全般」31項目について、先の4名で協議しながら数個のまとまりとなるよう分類した。その結果、「情報取得困難」、「不明瞭さ（相談先・場所・空き時間の過ごし方）」、「友人関係・人間関係構築困難」、「時間割・授業履修の自己責任」、「授業上の困難」、「試験勉強・レポート作成上の困難」、「その他」の7側面が見出された。これらの中で、「時間割・授業履修の自己責任」、「授業上の困難」、「試験勉強・レポート作成上の困難」の3側面は、授業や学習に関することである一方、それ以外の4側面は学習面とは直接関係のない内容であるといえる。次の本調査では、大学1年生を対象に、「大学生活全般」31項目、「一人暮らし」8項目の計39項目について、どの程度戸惑いや困難を感じるかについて検討すると共に、ASD困り感、ADHD困り感との関連についても検討する。

## Ⅲ 本調査

### 1 目的

予備調査において、計39項目の大1コンフュージョンの場面・状況が得られた。しかしまだ、大学1年生は特にどの項目に戸惑いや困難を感じやすいのかは明らかとされており、発達障がい困り感との関連も検討されていない。そこで本調査では、大学1年生を対象に、39項目について実際にどの程度困難を感じるのかを尋ねると共に、各項目とASD困り感、ADHD困り感との関連について検討する。

### 2 方法

(1) 調査協力者および調査時期

2017年4月に入学した大学1回生259名（男性106名，女性153名，18～22歳，平均年齢18.87歳， $SD=.67$ ）であった。調査時期は，2017年12月であった。

(2) 測定尺度と統計パッケージ

①大1コンフュージョン【大学生生活全般】項目群

予備調査で得られた31項目。調査の実施時期が12月で，大学1回生とはいえ既に大学生生活にずいぶん慣れてきている時期であると考えられた為，入学した当初のことについて回答するよう依頼した。「1. 全く困らなかった」～「5. とても困った」の5件法。

教示文：「あなたは大学に入学した当初，以下の場面や事柄にどの程度とまどったり，困ったりしましたか。それぞれあてはまるものをひとつずつお選びください。」

②大1コンフュージョン【一人暮らし】項目群

予備調査で得られた8項目。これら8項目については，一人暮らし経験者のみ（調査協力者259名のうち94名）を対象とし，一人暮らしを始めた当初のことについて回答するよう依頼した。「1. 全く困らなかった」～「5. とても困った」の5件法。

教示文：「大学に入学した当初から現在までに，実家から離れて生活したこと（一人暮らし）がある方におうかがいします。あなたは実家から離れて生活し始めた当初，以下の場面や事柄にどの程度とまどったり，困ったりしましたか。それぞれあてはまるものをひとつずつお選びください。」

③ADHD困り感質問紙（高橋，2012）

全24項目。「1. 困っていない」～「4. とても困っている」の4件法。

④ASD困り感質問紙（高橋，2012）

全25項目。「1. 困っていない」～「4. とても困っている」の4件法。

(3) 調査手続き

本研究では，インターネット調査会社の(株)マクロミルに調査を依頼し，マクロミルに登録しているアンケートモニターを対象に調査を実施した。アンケートモニターが回答する調査画面の最初に，(1) 回答の途中で気分が悪くなったり，これ以上答えたくなくと感じられた場合は，途中で回答を止めても構わないこと，(2) 回答内容は集団データとして扱う為，個人の回答内容は特定されないこと，(3) 分析結果が学術研究以外の目的に使用されることは一切ないこと，(4) データはパスワードによって保護されたディスクで厳重に保管され，全調査終了後から5年後には破棄されることを明記した。これらを一読後，調査協力に同意する場合には，画面最後の「同意する」ボタンをクリックした上で，次ページに進んでもらうこととした。

### 3 結果と考察

(1) 各項目の平均値

まず，大1コンフュージョン【大学生生活全般】（以下，【大学生生活全般】と略記）の31項目および大1コンフュージョン【一人暮らし】（以下，【一人暮らし】と略記）の8項目について，平均値を算出した。結果をTable1およびTable2に示す。これらは「1. 全く困らなかった」～「5. とても困った」の5件法で尋ねており，「3. どちらとも

いけない」が真ん中の値となる。

Table1を参照すると、【大学生活全般】の平均値の中で3を超えたのは、「17. 教養科目、専門科目、選択科目、必修科目、選択必修科目など、様々な授業カテゴリーを理解して、卒業に必要な単位取得計画を立てる必要があること」(3.03)、「25. 課題やレポートの提出が多いこと」(3.20)、「27. 採点済みの答案用紙が返却されないことが多く、次の勉強に活かさないこと」(3.08)、「29. 制服が無いため、毎日着ていく服装を自分で決める必要があること」(3.09)の4項目のみであった。それら以外の27項目は、3より低い値であり、どちらかといえば「困らなかった」方向を意味する結果であった。ただし、今回は12月に調査を行った為、調査協力者に大学入学当初のことを思い出して回答してもらう形式を取った。それゆえ、実際に入学直後の4月や5月に感じていた戸惑いや困難よりも、低く評定されている可能性が考えられる。

一方、Table2を参照すると、【一人暮らし】の平均値の中では、8項目中7項目が3を超えており、【大学生活全般】よりもやや高めの数値が示された。特に、項目番号2, 4, 8の家事、炊事、体調不良時の対応に関する3項目が3.37～3.45と比較的高めの数値となっていた。現状、大学において、これら一人暮らしで生じる困難に対応する為の教育や支援はほぼ行われていないと思われる。しかし、これらが大学1回生の大学生活における不適応の一因となり得るのであれば、今後一人暮らし生活をサポートする内容の講座を開講するといった何らかの支援策を検討していく必要がある。

次に、【大学生活全般】の31項目の平均値を、上位15項目（塗りつぶしで示す）と下位16項目（下線で示す）に分け、各々の内容について検討した。その結果、上位15項目に含まれたのは、「18. 教科書や参考書が無い授業があること」以外の、「時間割・授業履修の自己責任」、「授業上の困難」、「試験勉強・レポート作成上の困難」の3側面を表す13項目と、「その他」のスケジュール管理と毎日の服装選びを表す2項目であった。一方、下位16項目には、「情報取得困難」、「不明瞭さ（相談先・場所・空き時間の過ごし方）」、「友人関係・人間関係構築困難」の3側面を表す項目でほぼ占められていた。これらの結果から、多くの大学1回生にとって、戸惑いや困難を感じやすいのは、授業履修や学習面に関することである一方、学習面とは直接関係しない大学生活全般に対しては相対的に戸惑いや困難が低い結果が示されたといえる。

## (2) 大1コンフュージョンとASD困り感との関連

続けて、【大学生活全般】の全31項目とASD困り感との関連について、相関分析により検討した(Table1)。その結果、「時間割・授業履修の自己責任」を表す4項目は、.16～.18という絶対値で.2を切るほぼ無関連の値であったが、それ以外の27項目については.21～.45という弱～中程度の有意な正の関連を示した。この結果から、ASD困り感の強い人は、「時間割・授業履修の自己責任」以外の【大学生活全般】に関わる大1コンフュージョンを全般的に経験しやすいことが示されたといえる。

また、【一人暮らし】の全8項目とASD困り感との関連についても、相関分析により検討した(Table2)。その結果、項目番号3, 6, 7の諸経費の支払い、話し相手の不在、金銭管理の3項目は、.05～.18という絶対値で.2を切るほぼ無関連の値であった。

「大1コンフュージョン」の実際（第1報）

Table1 大1コンフュージョン項目群【大学生活全般】の平均値、ASD困り感、ADHD困り感との関連（N=259）

項目	平均値 (5件法)	ASD困り感 との関連	ADHD困り感 との関連
<情報取得困難>			
1 ホームルームが無く、必要な情報を伝えてくれる担任の教師がいないこと	2.31	.35***	.34***
2 学内掲示板や学内webシステム、大学から送られてくるメール等で必要な情報を自分で取得するなど、自己管理が必要なこと	2.59	.21***	.28***
<不明瞭さ（相談先・場所・空き時間の過ごし方）>			
3 担任の教師がおらず、困った時に、誰に相談したら良いのか分かりにくいこと	2.44	.35***	.33***
4 相談窓口が多くて、どこに相談したら良いのか分かりにくいこと	2.41	.37***	.29***
5 教師がいる職員室が無いこと	2.31	.34***	.28***
6 授業を休んだ時に、どこに連絡すれば良いのか分かりにくいこと	2.53	.35***	.31***
7 自分の座席や教室が決まっていないこと	2.35	.30***	.29***
8 どこで昼食を取れば良いかが決まっていないこと	2.42	.35***	.25***
9 授業と授業の間に長い空き時間ができる場合があること	2.62	.32***	.30***
10 昼休みの時間の過ごし方が決まっていないこと	2.32	.36***	.26***
<友人関係・人間関係構築困難>			
11 所属クラスが無く、友人を作る機会が少ないこと	2.58	.45***	.31***
12 飲み会に行った際の、コミュニケーションの取り方が分かりにくいこと	2.47	.31***	.23***
13 部活・サークル、アルバイトなどで、どう人間関係を作っていけば良いのか分かりにくいこと	2.59	.38***	.31***
<時間割・授業履修の自己責任>			
14 時間割を自分で決める必要があること	2.90	.16**	.12
15 シラバスを見て、自分で授業を選ぶ必要があること	2.90	.16*	.12
16 履修登録を自分で行う必要があること	2.91	.18**	.17**
17 教養科目、専門科目、選択科目、必修科目、選択必修科目など、様々な授業カテゴリーを理解して、卒業に必要な単位取得計画を立てる必要があること	3.03	.17**	.16*
<授業上の困難>			
18 教科書や参考書が無い授業があること	2.32	.31***	.24***
19 高校までと比較し、授業時間が長いこと	2.85	.24***	.32***
20 グループワーク、ディスカッション、発表等、様々な授業形態があること	2.85	.38***	.34***
21 パワーポイントを用いた授業では、どこが重要なポイントか分かりにくいこと	2.66	.35***	.39***
<試験勉強・レポート作成上の困難>			
22 授業の試験勉強をする際に、問題集や参考書等が無いこと	2.88	.28***	.30***
23 試験範囲が広くて、どこを勉強したら良いのか分かりにくいこと	2.98	.29***	.33***
24 試験問題が暗記問題だけでなく、論述形式の問題もあること	2.95	.25***	.29***
25 課題やレポートの提出が多いこと	3.20	.29***	.35***
26 「〇〇について思うことを書きなさい」など、はっきりとした正解のない問題への回答を求められることがあること	2.97	.36***	.37***
27 採点済みの答案用紙が返却されないことが多く、次の勉強に活かせないこと	3.08	.29***	.30***
<その他>			
28 学業、部活・サークル、アルバイトなど、様々なスケジュールを自分で管理する必要があること	2.64	.39***	.39***
29 制服が無いため、毎日着ていく服装を自分で決める必要があること	3.09	.27***	.24***
30 図書館の使用方法など、授業の内容以外に覚えることが多いこと	2.31	.35***	.29***
31 新入生歓迎（新歓）の時期に、様々な部活やサークルから勧誘されること	2.46	.28***	.24***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

※平均値、ASD困り感との関連、ADHD困り感との関連の結果とも、上位15項目は塗りつぶし、下位16項目は下線で示す。

Table2 大1コンフュージョン項目群【一人暮らし】の平均値、ASD困り感、ADHD困り感との関連（N=94）

項目	平均値 (5件法)	ASD困り感 との関連	ADHD困り感 との関連
1 慣れない土地での生活に慣れること	3.22	.26*	.19
2 自分で食事を準備する必要があること	3.37	.22*	.28**
3 諸経費の支払い（ガス・電気・水道料金、家賃の支払い等）を自分で行う必要があること	2.99	.18	.20*
4 その他家事（掃除、片付け、洗濯等）を自分で行う必要があること	3.45	.33**	.39***
5 朝に自分1人で起きる必要があること	3.21	.21*	.38***
6 家に話し相手がないこと	3.20	.08	.12
7 金銭管理を自分で行う必要があること	3.15	.05	.19
8 体調不良になった時に、近くに助けてくれる人がいないこと	3.40	.23*	.30**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

一方、それ以外の5項目は、.21～.33という弱～中程度の有意な正の関連を示した。この結果から、ASD困り感の強い人は、項目番号1, 2, 4, 5, 8の慣れない土地での生活に慣れること、家事、炊事、自分1人での起床、体調不良時の対応に関する戸惑いや困難を感じやすいことが示されたといえる。

次に、【大学生活全般】の31項目とASD困り感との相関係数を、上位15項目（塗りつぶしで示す）と下位16項目（下線で示す）に分け、各々の内容について検討した。その結果、上位15項目には、「情報取得困難」、「不明瞭さ（相談先・場所・空き時間の過ごし方）」、「友人関係・人間関係構築困難」の3側面を表す項目が10項目と多数を占めた。一方、下位16項目には、「時間割・授業履修の自己責任」、「授業上の困難」、「試験勉強・レポート作成上の困難」の3側面を表す項目が11項目と多数を占めた。この結果は、先の（1）の平均値の結果とは逆に近いものであった。つまり、ASD困り感の強い人は、学習面とは直接関係しない大学生活全般に対して戸惑いや困難を感じやすい一方、授業履修や学習面に関することには相対的に戸惑いや困難が低い結果が示されたといえる。

ただし、授業履修や学習面に関することの中で、項目番号20, 21, 26の3項目については、上位15項目に含まれていた。ASDを有する学生をはじめコミュニケーションを苦手とする学生が、アクティブラーニング型授業に参加する際、困難を伴いやすいことが指摘されている（原田・枝廣, 2017; 日本学生支援機構, 2015）。その為、グループワークや発表等の状況を表す項目番号20とASD困り感とが相対的に強めの関連を示すのは、妥当な結果といえよう。また、項目番号21や26といった、具体的かつ明確な指示のない状況は、ASDを有する学生にとっては苦手としやすいことから、項目番号21, 26とASD困り感とが相対的に強めの関連を示したのも納得のいく結果といえる。

### (3) 大1コンフュージョンとADHD困り感との関連

【大学生活全般】の全31項目とADHD困り感との関連についても、相関分析により検討した (Table1)。その結果、ASD困り感との関連結果と同様、「時間割・授業履修の自己責任」を表す4項目は、.12～.17という絶対値で.2を切るほぼ無関連の値であったが、それ以外の27項目については.23～.39という弱～中程度の有意な正の関連を示した。この結果から、ADHD困り感の強い人も、「時間割・授業履修の自己責任」以外の【大学生活全般】に関わる大1コンフュージョンを全般的に経験しやすいことが示されたといえる。

また、【一人暮らし】の全8項目とADHD困り感との関連についても、相関分析により検討した (Table2)。その結果、項目番号1, 6, 7の慣れない土地での生活に慣れること、話し相手の不在、金銭管理に関する3項目は、.12～.19という絶対値で.2を切るほぼ無関連の値であった。一方、それ以外の5項目は、.20～.39という弱～中程度の有意な正の関連を示した。この結果から、ADHD困り感の強い人は、項目番号2, 3, 4, 5, 8の炊事、家事、諸経費の支払い、炊事、自分1人での起床、体調不良時の対応に関する戸惑いや困難を感じやすいことが示されたといえる。

次に、【大学生活全般】の31項目とADHD困り感との相関係数を、上位15項目（塗り

つづいで示す)と下位16項目(下線で示す)に分け、各々の内容について検討した。その結果、上位15項目には、「情報取得困難」、「不明瞭さ(相談先・場所・空き時間の過ごし方)」、「友人関係・人間関係構築困難」の3側面を表す項目が6項目、「時間割・授業履修の自己責任」、「授業上の困難」、「試験勉強・レポート作成上の困難」の3側面を表す項目が8項目および「その他」の1項目が含まれていた。一方、下位16項目には、「情報取得困難」、「不明瞭さ(相談先・場所・空き時間の過ごし方)」、「友人関係・人間関係構築困難」の3側面を表す項目が7項目、「時間割・授業履修の自己責任」、「授業上の困難」、「試験勉強・レポート作成上の困難」の3側面を表す項目が6項目および「その他」の3項目が含まれていた。この結果は、先の平均値の結果ともASD困り感との関連結果とも異なるものであった。つまり、ADHD困り感の強い人が戸惑いや困難を感じやすいのは、必ずしも授業履修や学習面に関する事、もしくは学習面とは直接関係しない大学生活全般に関する事のどちらかに偏るわけではないことが示されたといえる。

#### IV 総合考察

##### 1 大1コンフュージョンの内容について

本研究ではまず、大1コンフュージョンの具体的な場面・状況を幅広く収集することを目的に、予備調査を行った。その結果、【大学生活全般】の31項目および【一人暮らし】の8項目の計39項目の場面・状況が見出された。これまで大学1回生の学生たち本人から、これらの場面・状況について直接聞き取る調査は見られなかった。それに対し、本研究では学生たちの自由記述から、場面・状況を得ている点で、より実態に即した大1コンフュージョンの項目が収集できたと考えられる。またこれまで、入学前教育、リメディアル教育、初年次教育を始め、大学における高大接続の取り組みは、学生の学習面の適応を促すものが多い。それに対し、予備調査の結果から、大学1回生の戸惑いや困難は、学習面のみならず、多様な場面・状況において感じられている実態が明らかになったといえる。これらの結果は、今後改めて大学1回生の初期適応を促す方策を考える上で、意義ある資料といえよう。

ただし、予備調査での調査協力者は31名と少数である上に、同一大学の学生からの回答に限定されている。その為、さらに幅広い大学の大学1回生を対象に、より多くの人数から自由記述の回答を得ることで、さらに多様な大1コンフュージョンの項目が得られる可能性は高い。その点については、今後の課題といえる。

##### 2 大1コンフュージョンの平均値、発達障がい困り感との関連について

本調査の結果から、大学1回生は【大学生活全般】の中で、授業履修や学習面に対して相対的に戸惑いや困難が高く、学習面以外の大学生活全般に対しては相対的に戸惑いや困難が低い結果が示された。近年の初年次教育では主にアカデミック・リテラシーに類する教育が実施されるなど(文部科学省, 2017; 吉岡, 2013)、現在多くの大学が新入生の学習面のサポートに力を入れている。本調査の平均値の結果は、現状の大学のそのような取組が、多くの学生が抱く学習面への支援ニーズに適切に応じたものであることを示唆するものといえよう。

しかし一方、ASD困り感の強い学生は、授業履修や学習面よりも、それ以外の大学生活全般に対して、より戸惑いや困難を感じやすいという結果が示された。ASD困り感質問紙は、ASDのある人が経験する困り感をもとに作成されている（高橋，2012）。その為、ASD困り感ASD特性そのものとはいえないものの、ASD特性と密接に関わる概念であり、本調査の結果はASD特性を強く有する学生においても概ね当てはまるものと考えられる。発達障がいの学生や、診断は無くても発達障がい特性の強い学生は年々増加しており（日本学生支援機構，2017）、ASD特性を強く有する学生も今後ますます増加すると予測される。その為、そのような学生たちへの支援となるよう、今後初年次教育の内容に、学習面以外のことに対する戸惑いや困難をサポートする内容も含めることは、有益なことと考えられる。加えて、それは本来、発達障がいの有無にかかわらず全ての学生にとって意義のあるものである（高橋，2012）。学生たちが大1コンフュージョンへの対応を学び、大1コンフュージョンに由来する不適応を予防もしくは軽減できるよう、初年次教育での授業も含め、多くの学生たちが支援を得られる機会の増加が望まれる。

### 3 今後の課題

大学新入生の高校から大学への移行をサポートする上では、大学入学後の支援も重要であるが、入学前の段階で新入生自身が大学生活で生じる困難さに対し、あらかじめ予防的に準備をしておくことも重要であろう。その為には、第1コンフュージョンの存在そのものや、それに起因して大学1回生が不適応に陥る可能性があることなどについての社会的認知度をより高めていく必要がある。特に、大学進学者に入学前に大1コンフュージョンへの準備を促せるよう、高校の教職員に理解を深めてもらうことは意義あることといえる。今後は、そのような高校の教職員をはじめ、大学受験生やその保護者にも大1コンフュージョンの認知度が高まるよう、普及啓発活動を精力的に行っていく必要がある。

また、大1コンフュージョンの感じやすさが、実際にその後の大学生活での不適応をもたらすのかについては、まだ十分には検討されていない。今後は、縦断研究を行いながら、実証的な検討を行っていく必要があるであろう。

### 参考・引用文献

- 朝比奈 なを（2010）. 高大接続の“現実” “学力の交差点” からのメッセージ 学事出版
- 濱名 篤（2006）. 中央教育審議会大学分科会大学教育部会初年次教育の現状と課題～“移行”問題を中心に～ Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/07012325/003.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/07012325/003.pdf)（2018年1月9日）
- 原田 新・枝廣 和憲（2017）. 大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察 岡山大学教師教育開発センター紀要, 7, 137-146.
- 文部科学省（2017）. 平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要） Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/)

- icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426\_1.pdf（2018年1月9日）
- 日本学生支援機構（2015）. 教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成26年度改定版） 日本学生支援機構
- 日本学生支援機構（2017）. 平成 28 年度（2016 年度）大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書 日本学生支援機構 Retrieved from [http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/09/2016report3.pdf](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2017/11/09/2016report3.pdf)（2018年1月9日）
- 世界思想社編集部（2015）. 大学生 学びのハンドブック [3訂版] 世界思想社
- 世界思想社教学社（2010）. 大学生になる前に知っておきたいこと 教学社
- 専修大学出版企画委員会（2009）. 改訂版 知のツールボックス 専修大学出版局
- 高橋 知音（2012）. 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック 学研教育出版
- 東京都教育委員会（2004）. 東京都教育ビジョン Retrieved from [http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/vision/saisyu/honbun\\_chuui.htm](http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/vision/saisyu/honbun_chuui.htm)（2018年1月9日）
- 渡邊 賢二・堤 貴之（2017）. 大学新入生の友人関係の変化と適応感との関連：短期縦断調査より 皇學館大学紀要, 55, 1-17.
- 吉岡 路（2013）. 学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望 立命館高等教育研究, 13, 43-60.

---

Study of “Confusion after the entrance to Higher Education” I  
Investigation on “Confusion after the entrance to Higher Education”

Shin HARADA \*1, Kosuke IKETANI \*1, Megumi MATSUI \*1, Naoto MOCHIZUKI \*1

Keywords: confusion after the entrance to higher education, support for students with developmental disorders in higher education, articulation between high schools and universities, first year experience

\*1 Institute for education and student services, Okayama University

\*2 Health and Counseling Center, Osaka University

---



【原 著】

## ESDを視点とした家庭科授業開発研究

－平成28年度岡山大学教養教育科目「教育の現代的課題（生活と環境）」  
の実践と検討－

佐藤 園 佐藤 大介 篠原 陽子

Development of Home Economics Classes from an ESD Perspective  
Examining the Practice of the 2018 Liberal Arts Education Subject “Contemporary Issues in Education  
(Lifestyle and Environment)” at Okayama University

Sono SATOH, Daisuke SATOH, Yoko SHINOHARA

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

## ESDを視点とした家庭科授業開発研究

-平成28年度岡山大学教養教育科目「教育の現代的課題(生活と環境)」の実践と検討-

佐藤 園<sup>\*1</sup> 佐藤 大介<sup>\*2</sup> 篠原 陽子<sup>\*1</sup>

平成28年以降、わが国では、これから子どもたちが生きる予測できない未来に対応するための学校教育の方向性として、グローバル化や知識基盤社会で生きる力とその育成のためのアクティブ・ラーニングの導入が示された。2014年にスーパーグローバル大学の指定を受けた岡山大学においても、知識基盤社会やグローバル化社会を支える高度な専門知識と知的な素養を備えた人材育成のための教育改革が行われた。本研究は、この改革の中で、教養教育として教育学部に求められた「現代の教育的課題」の授業科目として、アクティブ・ラーニングを核とする“ESDを視点とした家庭科Project”を基盤として開発した「生活と環境」とその実践結果について検討した。

キーワード：ESD, 家庭科授業開発, 大学教養教育, アクティブ・ラーニング

※1 岡山大学大学院教育学研究科

※2 くらしき作陽大学子ども教育学部

## I はじめに-問題の所在と研究の目的-

## 1 グローバル化・知識基盤社会で生きる力の育成を目指すわが国の教育改革

## (1) 学校教育

平成28年12月、中央教育審議会答申では、これから生きる予測できない未対応するための学校教育の方向性が示された。具体的には、前教育改革で示された社会像「知識基盤社会」の認識を継承し、グローバル化等の加速的に変化する社会で生きるために必要な「競争」と「協同」の力が必要であり、子どもがこれらを身に付けるためには、より科学的な知識(概念・理論)・技術の獲得と「それを用いてどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という知識・技能の活用により、自ら考え判断し表現する力とそれを育成するためのアクティブ・ラーニングの重要性が特筆された。

これを受け平成29年6月に公示された新学習指導要領解説では、家庭科において、現行と同様に「グローバル化や少子高齢化の進展、持続可能な社会の構築等、今後の社会の急激な変化に主体的に対応することができる資質・能力の育成」が求められた。

## (2) 大学教育

2014年にスーパーグローバル大学の指定を受けた岡山大学では、知識基盤社会やグローバル化社会を支える高度な専門知識と知的な素養を備えた人材育成のための教育改革として、アクティブ・ラーニングや留学を促進する6分4学期制が平成28年度から導入され、「世界に通用する人材養成」が目指されている。

## 2 本研究の目的

本研究は、前述した岡山大学の教育改革の一環として行われた教養教育改革において、新たに教育学部に求められた「現代の教育的課題」の授業科目として、家庭科教育学と家庭科内容学（被服学）を担当している佐藤と篠原が開発した“ESDを視点とした家庭科授業”の中からアクティブ・ラーニングを核とする2種のProject<sup>1)</sup><sup>2)</sup><sup>3)</sup>を基盤として構築した授業「生活と環境」の平成28年度の実践と結果を報告し、この授業を通して受講学生が何を獲得したのかを検討する。

## II 「教育の現代的課題(生活と環境)」の概要

シラバスに掲載した授業の概要・学習目標は、以下の通りである。

### 1 授業の概要

持続可能な社会の構築に向けて、「自分⇄環境」の視点から、(家庭)生活を再考する。関連する家政学の研究を紹介し、Project I 「環境と衣服の着方」ならびにProject II 「Flour Baby Project」(以下、FBP)のアクティブ・ラーニングを通して、持続可能な生活の創造を探究し、人間開発をめざす。

### 2 学習目標

家政学の基本的な考え方を理解し、探求学習を通して(家庭)生活に関する科学的知識を構築し、持続可能な生活を創造する生活者としてのものの見方・考え方を獲得する。

## III 「生活と環境」の実践と結果

「生活と環境」の授業は、3学期(10月3日～11月28日)月曜日5・6時間目(14時～16時10分)に、一般教育棟(Project I)と教育学部本館家政教育演習室(Project II)で行った。以下、実践の概要を、授業で使用したパワーポイントと学生が作成した資料等で説明したい。

### 1 1時間目：イントロダクション

本授業は、実験と実習を含むため、受講者数24名の制限を設けていた。受講希望者から抽選が行われ、受講登録をした学生は24名であったが、1時間目の授業に出席した学生は11名であった。学生との合意のもと性別・学部を考慮し、表1に示す4グループを編成した後に、本授業の目的と概要説明を行った。(資料1・PP1～8)

### 2 2～8時間目：Project I 「環境と衣服の着方」

2時間目からProject Iに入った。最初に、教

表1 グループ編成

班	性別	学部	学年
1	男	薬	1
	女	教育	1
	男	経済	1
2	男	理	4
	女	法	1
	男	経済	1
3	男	経済	1
	男	工学	4
	女	農	1
4	男	法	1
	女	経済	1

師が「環境と衣服の着方」の概要を説明した後に、グループでデジタル紫外線強度計を用いて「自身が環境と衣服の着方」を考えるための実験の計画を立案させた。（資料2・PP9～18）

3・4時間目には、実験材料となる衣服を学生各自が持ちより、計画に従いグループ別に戸外で実験を行った（資料2・PP19①②③）。実験結果をグループで確認し、各自で分析・考察を行い、レポートにまとめることを次時までの課題とした。

5・6時間目には、各自で行った分析・考察をグループで共有し、プレゼンテーション用のパワーポイント等を作成した。（資料2・PP20～23）

7・8時間目には、グループ毎に10分間でプレゼンテーションと質疑・応答を行った。（資料2・PP19④⑤⑥、PP24～PP26）

最後に、教師が4グループの結果をまとめ、実験と考察の問題点を指摘し、補足説明を行いProject Iを終了した。（資料2・PP27～28）

### 3 9～15時間目：Project II「FBP」

9・10時間目に教師がFBPの概要を説明し、FBP実践を記録するBaby Journal (BJ)を学生に渡し（資料4）、実践のための準備事項・物を告げた。（資料3・PP29～43）

11・12時間目に、学生は、自分の出生時と同じ重さのFlour Baby (FB)を作成し、親子写真を撮った後（資料3・PP44～45）、FBを抱いて校舎内外散歩し、BJの質問に答えた後に、自分のFBを教師に預けた。（資料4・pp.1～8）

その週の金曜日の放課後、学生は各自のFBを教師から受け取り自宅に連れて帰り、土・日曜日とFBと共に生活した。（資料4・pp.9～12）

月曜日の13・14時間目の授業にFBを抱いて出席し、テーマ1「大学生としての今の自分が、なぜここに存在しているのか」とテーマ2「親になる子どもを持つとは」に関してディスカッションを行い、レポート課題「自分が親になる子どもを持つということと我が国の少子化問題について」を確認した。（資料4・pp.13～17）

15時間目には、各自で作成したレポートに基づきディスカッションを行った。最後に、実践した2つのプロジェクトの意義について確認し、全授業を終了した。（資料4・pp.17～18）

## IV 「生活と環境」の評価と今後の課題

### 1 「生活と環境」の評価

以上の授業の結果に関しては、学生が毎授業終了時に課題等を書いて提出したシャトルカード、Project I・IIで作成したレポート、15時間の授業をまとめたプロジェクトレポート及び大学で実施している授業評価アンケートを分析した。

#### (1) 2つのプロジェクトで学生が何を獲得したのか

授業の初回と最終回のシャトルカードの記述内容は、表2に示す通りである。

シャトルカードの記述からは、以下の点を学生が獲得したと考えられた。

#### ①プロジェクト1：環境と衣服の着方

今までネットやテレビなどでしか受け取れなかった「紫外線の問題とその対策」に

ついて、自分達が着用している衣服を用いて実際に実験し、データとして得ることで、新しい発見をすると共に、「何が問題で、それに対して何を自分達ですることができなのか」という解決策を考え、理解することができた。

## ②プロジェクト2：FBP

実際に自分が生まれた時の重さのFBを世話することで、親になること、子どもを持つということが責任感と使命感を伴うものであることを体験を通して深く考えることができた。日本で問題となっている「子どもを産み育てる」ということにも興味を沸き、自分が将来、子どもを持った時には、この経験を活かしていきたい。

## ③2つのプロジェクトを通して

自分が知っているようで、物事の本質が見えていないことがあるということが分かった。自分の意識や考えが変わった。将来いろいろな意思決定をする上で、この2つのプロジェクトはきっと何等かの影響を与えようと思う。

(2) なぜ、学生はプロジェクトを通して、自分の見方・考え方を考えることができたのか

(1) の要因を「授業評価アンケート」とチャトルカードの記述から考えると、以下の3点に起因していると考えられた。

第一は、「自分達が実際に実験・実践を行い、結果をまとめて発表した」ことである。第二は、「学部や学年も異なる急造のグループで、コミュニケーションをとりながら協同活動によって、実験やプレゼンを行うことができ、自信になった」ことであり、「大学に入って、みんなで考える機会が余りなかったので、グループやクラス全体で話し合いをすることが楽しく、自分の考えを見つめなおすきっかけとなった」ことが第三の要因として読み取れた。

(3) 学生の家庭科に対する考え方はどのように変わったのか

チャトルカードの記述から、2つのプロジェクトを通して、学生の家庭科に対する考え方には次のような変化がみられた。

初回のチャトルカードの記述からは、家庭科は、「裁縫・料理などの作業を通して日常生活を送る知識・技術を身に付ける教科」「座学より実践の多い教科」「友達と協力する必要がある教科」「大人になって生活する上で必要なことを学ぶ教科」であるという、考え方がみられた。

それらの考え方は、最終回のチャトルカードでは、家庭科は、「社会問題・環境問題など現代社会で必要な内容を取り扱う教科」「日常の問題を心で感じ自分で考えることが主体の教科」「自分がどう生きていくかビジョンを広げるための教科」「理想の生き方をするためには、どのような力や環境が必要なのかを学ぶ教科」に変わっていた。

## 2 今後の課題

以上から、本授業を受講した学生は、現在、地球レベルで解決が求められている「環境問題」「少子化」をテーマとした2つのプロジェクトで、大学に入ってほとんど行

表2 学生のシヤトルカードの記述内容（第1回目・第15回目授業終了時）

学 生	家庭科に対するイメージ	
	授業前	授業後
1	裁縫や料理等を通して日常生活に役立つ術や知識などを身に付けるもの	2つのプロジェクトを終えて 衣服の実験では、自分たちが普段気にも留めないような紫外線について考えてみることにし、今話題となっている地球温暖化による紫外線の増加に対して自分達ができる身近な努力を案出でき、それを今後の生活にすぐにも実践してみようと思ったので、手ごころにできて自分の生活をより良くしてくれる大変良い実験だと思いました。今回、FBPを通しての少子化問題との関連についてグループワークやクラス全体の話を聞いてみて、自分は割りと物理的要因が少子化の原因だと思っていたので、自己意思決定や、もし子どもを持つとした際の幸せ、大変さなどの精神面も大きく作用しているのを感じることができたと感じました。また、自分の意思決定が周りの人にどんな影響を与えるかわかりと考えると行動に移すことが大切なのではないかと思いました。このFBPは少子化や子育てについて多角的に学ぶことができると本当に良い経験だったと思います。また、もし自分が子どもを持つ時は、この経験を活かして支えあっていけたらいいなと思いました。
2	自分自身と人、装置の理、物の視点から家庭生活、衣生活、食生活生活などの領域ごとに科学的な知識を形成するために学ぶ教科	2つのプロジェクトに取組んで、自分が知っているようで、物事の性質が異なることはいくつもあるということが分かった。プロジェクト1はこの授業を受講しない紫外線から身を守る衣服の着方一生でできていなかったと思う。プロジェクト2は、親になることを、子どもを持つということが責任感と使命をもつものであることが体験を通して実感できた。
3	料理や裁縫などの日々の生活に役立つことを学ぶ科目	紫外線対策の検証方法について「明度の違いによる紫外線透過率の違い」を実験し発表しました。何かを準備して発表するというのがあまり得意でなかったのですが、良い経験となりました。とても良い班活動ができました。今回のFBPを通して子育てに対する考えが変わりました。日本の将来を考えても、子どもを産み育てるということは大切なことだと思いました。みんなが考えられる機会が大学に入ってから余りなかったのでも、子どもを産み育てるということも楽しかったです。
4	医学よりも実験の多い教科で、調理実習・エプロン作り等の作業を通して、生きる上で必要なものの作り方を学んだり、それに関する知識を得るための教科	紫外線の実験では、今まではネットやテレビなどでしか受け取れなかった「紫外線対策」についての情報を、実際に実験して、データとして得ることで、新しい発見（白より黒の方が良いなど）をすることができました。FBPでは、自分の生活と向き合っている人形を扱うことで、親になるのはどういふことなのか、すこしイメージできるようなことになった。子育てに興味があった。子育てをするには一人では絶対にはたかできないことであり、育てる人を支えるための準備づくりが大切である。
5	家の事に興味を持たせる教科。友達と協力する必要がある教科。	紫外線の実験やFBPなど、世間で大きく取り上げられている問題に対する活動をしてきたが、自分では小さな事だと思っていた事でも、実験には大きな効果があるということがわかった。つまり、自分でできることから始めても十分効果はあるとわかった。
6	育児と家事の能力と知識を養う教科	衣服による紫外線対策では普段の生活にわかかわかる問題で実験を行い、まとめることでどのようなことが問題で、何が解決策になるかを理解できた。FBPでは、子育てを体験的に体験することで、子どもを持つとはどのようなことを深く考えた。
7	家庭科は、自分がこれから社会人として生活していくうえで一番役に立つ知識を学ぶことができる教科だと思ふ。	2つのプロジェクトを通して自分の意識が変わった。紫外線対策は一年中するべきであることと子育てについてである。将来いろいろな意思決定する上で、この2つのプロジェクトはきつと何年かの影響を与えて思う。とても貴重な体験ができたと思う。
8	料理や裁縫など生活に必要な技術・知識を身に付ける（家事）	紫外線とFBPという今までの家庭科では扱ってなかったことを行ったので戸惑いはあったが、考えを変えようという機会になつたと感じる。
9	料理や裁縫などの履やかな日常生活を送る手段を学ぶ教科だと思ふ。	「環境と衣服の着方」これまで考えたこともなかった衣服の素材と紫外線について調べることで、衣服の役割について考えるきっかけになりました。FBPの実験に3kgの重さのあるペイジーを家に持ち帰ってお世話すること、育児の大変さや大切さについて知ることができました。
10	家庭科は、大人になって生活を送る上で重要なことを学ぶ教科	協同活動で子どもとコミュニケーションをとる、実験ができたことは非常に良かった。急遽の版でこのようにプレゼンできたのは自信になった。衣服のような扱いやすいテーマを中心に中高ではやってきたが、今回のFBPを通して、家庭科の奥深さを知ることができた。特にFBPは考えれば考えれば思えるほど得るものがあった。

う機会のなかった個人及びグループでの実験・実習に取り組み、その結果をグループやクラス全体で話し合っていくというアクティブ・ラーニングによって、2つの問題に対する理解を深め、自身の見方・考え方を変えていくことが可能となっていた。

さらに、この学びを通して、自身の今後の生き方を、周囲との関係性で捉え、自らで意思決定し、行動していく必要があることに気付くことができたと考えられた。

授業評価アンケートにおいて、学生は「生活と環境」の授業の満足度を4.3/5.0と評価していた。今後は、本授業で学生の評価したアクティブ・ラーニングを大切にしつつ、家政学・家庭科教育の視点から「現代の教育問題」を探求できる新たなプロジェクトを開発していくことが課題となる。

#### 参考・引用文献

- 1) 篠原・久保・信清・佐藤 (2012) 「ESD(持続発展教育)を視点とした家庭科教育内容開発研究 I - 小学校家庭科における布の熱移動特性に関する実験の開発」、日本教科教育学会誌、第34巻、第4号、pp. 9-18.
- 2) Syogo HARADA & Sono SATO (2011), Practice and examination of the "Flour Baby Project" for the middle school compulsory subject "Technology and Home Economics (Home Economics field)": Development of a Home Economics Study that attempts self-understanding by "Analyzing the relations between a child and one's self", INTERNATIONAL JOURNAL OF CURRICULUM DEVELOPMENT AND PRACTICE, Vol. 13, No. 1, pp. 13-30
- 3) 河原浩子・平田美智子・原田省吾・佐藤ゆかり・佐藤園(2014) 「中学校家庭科におけるFlour Baby Project学習による生徒の心理傾向(自尊感情・人間関係)の変化-家庭科学習評価への心理測定尺度適用の試み-」、日本教科教育学会誌、第37巻、第1号、pp. 31-41

#### 註

本授業は、国立大学改革強化推進補助金2015年度岡山大学カリキュラム開発経費を得て開発・実践したものである。



あなたが何によって衣服とはなにか？  
 あなたが衣服を着るとき何を重視しているのか？  
 これまで衣服の着用で困ったことや問題はないか？

環境の変化に応じた衣服の着用が必要

○地球温暖化・環境破壊・環境汚染・自然災害など  
 ⇒ 快適、安全、持続性のある衣服の着方とは

○人体への影響—「紫外線の問題」  
 (1) どうして起こったのか？  
 (2) あなたはどのような対策を考えるか？  
 (3) あなたのどのような対策を考えるか？  
 (4) あなたの紫外線対策の効果は？

▶ 10

紫外線に関する情報提供機関

I WHO 健康影響指標 指標「UVインデックス」  
 II 気象庁 紫外線の性質、紫外線情報  
 III 環境省 紫外線の種類、天気や季節による違い  
 環境省 紫外線対策

これからもこのままの生活を続けませんか？  
 変化する環境に応じて適切な衣服を選択し、  
 着用しなければならぬ。

そのためには ……

▶ 11

あなたの衣生活における新しい視点の導入

▶ SD-LEED

SD(Sustainable Development: 持続可能な開発)とは  
 「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たす開発」(国連ブルントラント宣言, 1987)  
 「人間を育む生態系が有する能力の範囲内で暮らしながら、人間の生活の質を向上させること」(UN/UNEP/WWF, 1981)

ESD(Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育)とは  
 そのための教育がESDである。環境的視点、経済的視点、社会的文化視  
 点から、より質の高い生活を次世代も受けていく人々にわたすことので  
 きる訓練や教育を目標とした教育である。持続可能な未来や社会の構築のため  
 に行動できる人の育成を目的とする。

これから  
 どのように衣生活を営みたいですか？

▶ 12

紫外線は有用であるが、過剰な場合は有害にもなる。紫外線の人体への影響は、急性、慢性の健康影響が明らかになつてきた。

WHO「UVインデックス」を作成し、紫外線強度を分かりやすく指標化

「UVインデックス」を活用した紫外線対策を推奨

気象庁 この指標に基づき、紫外線情報を提供

環境省「紫外線環境保健マニュアル2008」を刊行し、具体的な対策を解説

▶ 13

Table 1 UVインデックスに応じた紫外線対策 (環境省 2008)

11+	極端に強い	日中の外出は出来るだけ控える。必ず長袖シャツ、日焼け止め、帽子を利用しよう。
8-10	非常に強い	日中は出来るだけ日陰を利用しよう。出来るだけ長袖シャツ、日焼け止め、帽子を利用しよう。
6-7	強い	帽子を利用して下さい。
3-5	中程度	安心して戸外で過ごせます
1-2	弱い	

衣服はいろいろな種類がある。どの様な衣服を、どのように着れば良いのか？

▶ 14

あなたが衣服による紫外線対策を提案する!!

10月3日 ①課題設定  
 その知識が本当に正しいか？(科学的根拠)  
 その知識は役立つのか？(課題解決)  
 ②解決方法の決定  
 どのように説明するのか？(科学的手法順)  
 実験計画書作成

10月17日 ③実験  
 10月24日 ④各自実験結果のまとめグループでまとめ  
 10月31日 ⑤プレゼン準備→プレゼンテーション

▶ 15

プロジェクト I: 個人レポートファイルの作成

▶ ①表紙…(授業科目名、所属、学生番号、名前)  
 ▶ ②目次  
 ▶ ③目的  
 ▶ ④方法  
 ▶ ⑤結果  
 ▶ ⑥考察  
 ▶ ⑦結論…(プロジェクト I を通して何が分かったか)  
 ▶ ⑧文献  
 ▶ ⑨付録…(配布プリント、プレゼンpptなど)  
 ▶ ⑩プロジェクト I に取り組んだ感想

▶ 16

評価規準\*

達成度	課題の特定と取組	課題の理解	資料・情報の取り入れ方	発表・見方
0	特定しているが、課題の本質的な課題が分かっていない。	レベルに達していない。	資料が整理されていない。	自分の見方からしか見ていない。
1-2	課題の本質的な課題が分かっていない。	課題の本質的な課題が分かっていない。	資料が整理されていない。	自分の見方からしか見ていない。
3-4	課題の本質的な課題が分かっていない。	課題の本質的な課題が分かっていない。	資料が整理されていない。	自分の見方からしか見ていない。
5	課題の本質的な課題が分かっていない。	課題の本質的な課題が分かっていない。	資料が整理されていない。	自分の見方からしか見ていない。

▶ 17 ワークシート①「TOP TOK」におけるプレゼンテーション評価規準より

あなたが衣服による紫外線対策を提案する!!

○あなたの考える紫外線対策

○どのように検証するか？

実験項目 ( )  
 実験方法 ( )  
 実験条件 ( )

▶ 18 ワークシート②

被服の紫外線透過量の測定  
UVカット加工衣料の場合

① 素材: シャツアワラス

	L* <sup>a</sup> b*	充填率	UV透過率%
白	98.97 2.00 1.38	0.906	3.1
黒	30.46 74.95 5.68	0.403	2.4

② 素材: ルーネットシャツ

	L* <sup>a</sup> b*	充填率	UV透過率%
白	98.29 1.98 0.02	0.900	3.3
黒	12.28 65.98 0.61	0.188	1.3

▶ 21

あなたが衣服による紫外線対策を提案する!!

○結果  
定量実験の結果をどのように表すか、どのような結果が得られたのか説明する。

○考察  
なぜそのような結果になったのか? 結果を解釈する。

○結論  
得られた結論は?

▶ 20

結果(1)  
UVラベルによる衣服の紫外線透過の測定例

表 UVラベルの紫外線透過

Fig. 8. UV labels of UV labels: Summit, Slumpy, Blank, UA. 346 AW/cm²

▶ 22

プレゼンテーション計画書の作成

1. テーマの設定理由  
2. あなたの生活にどのように関連するのか?  
3. プレゼンテーションの意図(何を伝えたいのか?)  
4. 全体のアウトライン

※A4用紙1枚に簡潔書き

プレゼンテーション  
10月31日

1時間目 2時間目  
プレゼン 10分+質疑応答 5分(4組) プロシエクトI まとめ  
他: 各の班のアラビエーター(ワークシート) 感想記入(ワークシート)

プレゼン資料の提出(配布用)  
10月31日のプレゼン資料(Power Point)を 10月28日(金)16:00までに  
班のメールアドレスに添付ファイルで送ること(当日全員に配布します)  
※間に合わない場合は、当日、13期印刷して持参する。

▶ 23 ワーカー①

結果(2)  
UVラベルによる衣服の紫外線透過の測定例

表 UVラベルの紫外線透過

Fig. 9. UV labels of UV labels: Summit, Slumpy, Blank, UA. 346 AW/cm²

▶ 25

プロジェクトI: プレゼンテーション

( 班: 所属学部 学生番号 )

	1班	2班	3班	4班
Power Pointが 分かるか	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5
Power Pointが 分かるか	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5
質問が分かるか	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5
質問が分かるか	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5
質問が分かるか	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5	1-2,3-4,5

▶ 26 ワーカー① 1: できていない 2: できていない 3: できていない 4: できていない 5: できている

被服の紫外線透過量の測定  
UVカット加工衣料の場合

① 素材: シャツアワラス

	L* <sup>a</sup> b*	充填率	UV透過率%
白	98.97 2.00 1.38	0.906	3.1
黒	30.46 74.95 5.68	0.403	2.4

② 素材: ルーネットシャツ

	L* <sup>a</sup> b*	充填率	UV透過率%
白	98.29 1.98 0.02	0.900	3.3
黒	12.28 65.98 0.61	0.188	1.3

▶ 21

4種のUVラベル(標準)

目的  
1. 紫外線透過量の測定  
2. 紫外線透過量の比較

▶ 24

プロジェクトI: まとめ  
「衣服による紫外線対策」  
衣服の紫外線遮蔽性能を知る

表2 紫外線透過と衣服の色に関する調査結果

1. 色による影響	2. 衣服の紫外線遮蔽性能	3. 日焼け防止と衣服の色に関する調査結果
1. 紫外線透過率	1. 紫外線透過率	1. 紫外線透過率
2. 紫外線透過率	2. 紫外線透過率	2. 紫外線透過率
3. 紫外線透過率	3. 紫外線透過率	3. 紫外線透過率
4. 紫外線透過率	4. 紫外線透過率	4. 紫外線透過率

▶ 27



### 3. FBPの実態

実施期間	2016年10月～12月	2017年6月～7月
対象者	岡山大学大学院教育学研究科「中高等学校教育専攻」1年次生(男1名、女4名) 教育学部1年次生(男1名、女9名) 教育学部2年次生(男1名、女9名)	岡山大学教育学部「中高等学校教育専攻」1年次生(男1名、女4名) 教育学部1年次生(男1名、女9名) 教育学部2年次生(男1名、女9名)
計	18名(男3名、女15名)	18名(男3名、女15名)



▶ 37

### 4. FBP実施結果の検討 一 学生が記述した自己FBP終了後の学生の感想 (1)FBPの真実性

FBPの真実性

小教職2人組から作った自分FBPの真実性

FBPの真実性

①FBPの真実性

②FBPの真実性

③FBPの真実性

④FBPの真実性

⑤FBPの真実性

▶ 38

### (2)FBPの題材としての真実性

①子どもに対する真実性

②自分の人生の真実性

③FBPの真実性

④自分の真実性

⑤子どもに対する真実性は、自分一人では真実性ではない。一歩ずつ自分の真実性を探る。

▶ 39

### 中・高等学校 家庭科保育学習へのFBPの展開的導入

子育てで悩むこと、子育てで悩むこと、子育てで悩むこと

子育てで悩むこと、子育てで悩むこと、子育てで悩むこと

子育てで悩むこと、子育てで悩むこと、子育てで悩むこと

▶ 40

### 中学校における家庭・保育学習の導入を促進するためのFBPの展開的導入

位置付け	第3段階	第4段階	第5段階	第6段階
対象者	第3学年学生	第3学年学生	第3学年学生	第3学年学生
実施内容	授業(15分)	授業(15分)	授業(15分)	授業(15分)
実施時間	2～5週間	2～5週間	2～5週間	2～5週間
実施場所	自分の生活の場	自分の生活の場	自分の生活の場	自分の生活の場
実施方法	授業(15分)	授業(15分)	授業(15分)	授業(15分)
実施回数	なし	あり	あり	あり
実施回数	なし	あり	あり	あり

▶ 41

### 家庭科保育学習の導入促進として FBP の展開

中学校

高等学校

中・高等学校 家庭科保育学習の導入促進として FBP の展開

大学

地域社会

▶ 42

### FBPの実態

本日、みなさんに意見決定してもらいたいこと

FBP ①7日(月)～②14日(月)～③21日(月)～④28日(日)～

茶室まで開催すること(もの)

①自分の生きた場所の真実性

②小教職が得意でも大丈夫な真実性

③FBPをやるのは自分たち

④FBPをやるのは自分たち

⑤FBPをやるのは自分たち

▶ 43

### FBPの実態

11月14日(月)の開催予定

①Baby Journal の1頁「FBP」を制作し、サインする

②Baby Journal の1頁「FBP」を制作し、サインする

③Baby Journal の1頁「FBP」を制作し、サインする

④Baby Journal の1頁「FBP」を制作し、サインする

▶ 44

### FBPの実態

以下の図が、自分の生きた場所の真実性を表しています。

A	3,450円
B	3,200円
C	3,150円
D	3,150円
E	3,150円
F	3,150円
G	3,120円
H	3,100円
I	3,050円
J	2,950円
K	2,950円
L	2,950円
M	2,850円

▶ 45

**資料 4**

# Flour Baby Project

## 2016

学部 \_\_\_\_\_ 学生番号 \_\_\_\_\_

氏名 \_\_\_\_\_

- 1 -

これからあなたは、フラワーベイビーの“親”になります。ベイビーを本家の赤ちゃんだと勘違いして世話をしてください。この活動を通して、自分の成長と健康や周囲の人々との関わりについて考えてみましょう。

### フラワーベイビー養育ルール

ベイビーの“親”になるにあたり、以下のルールを必ず守ってください。

- あなたがベイビーの世話をすること。友だちとベイビーを遊ばせて世話をせたり育児放棄をしないといけない。
- 親のベイビーに似せても、まったくひい目にあわせたりするなどの偽装をしてはいけない。
- 休日やベイビーと共に家に寄り添って過ごすこと。その際、できる限りいろいろな場所に出かけて行く。たくさんの人と関わらせてあげること。
- 自分ではどうしても世話が出来ないと判断した場合は、必ずベイビーシッターに子育てを頼むこと。
- ベイビーシッターを必ずつけること。シッターには、不審も兼ねて、正しく見守ることを。

このルールを守るという約束として、自分の名前をサインしてください

サイン: \_\_\_\_\_

- 2 -

### プロジェクトの予定

授業 1 - 2	月 日 ( )
① フラワーベイビー養育ルールにサインをする ② 家で協力して自分のフラワーベイビーをつくる ③ 各自フラワーベイビーの顔を書く ④ 各自ベイビーのプードルを作る ⑤ ベイビーと一緒に動物を散歩する ⑥ 各自ベイビーシッタープードルを書く ⑦ ベイビーシッタープードルを貼る ⑧ ベイビーを「ハラショー養育所」に預ける	
春假 期間	月 日 ( ) - 月 日 ( )
金 ① 「ハラショー養育所」(調理実習)にベイビーを退院に行く 土 ② ベイビーシッタープードルを貼る 日 ③ ベイビーと一緒に遊ぶ 月 ④ ベイビーの世話をすること。手が足りない場合はベイビーを置く 火 ⑤ 手が足りない場合は目を閉じてベイビーを動かす 水 ⑥ 目が覚めたからベイビーシッタープードルを書く 木 ⑦ おうちの人にサインをもらう 金 ⑧ ベイビーと一緒に動物を散歩する 土 ⑨ 動物の存在を認めるまで、ベイビーを「ハラショー養育所」に預ける 日 ⑩ ベイビーシッタープードルを貼る	
授業 3 - 4	月 日 ( )
⑪ 検子を貼り取る ⑫ 「ハラショー養育所」にベイビーを退院に行く ⑬ ベイビーと一緒に動物を散歩する ⑭ ベイビーシッタープードルを書く、フェイスカクソンをする ⑮ ベイビーシッタープードルを貼る ⑯ ベイビーとお別れする	

- 3 -

### フラワーベイビーの誕生

誰のあんなで産みましょう!

- ① ビックパルソンの蓋が自分が見えたら顔の位置と向きを合わせるように、小児科の先生に相談する
- ② 目を閉じて口を大きく開く。鼻の穴が小さくなる。鼻の穴が小さくなる。鼻の穴が小さくなる。鼻の穴が小さくなる。
- ③ 舌の中にあたりにくくひれをつくり、ゆるく閉じる。ゆるく閉じる。ゆるく閉じる。ゆるく閉じる。
- ④ 赤ちゃんの顔にマシナリで顔を貼る。顔を貼る。顔を貼る。顔を貼る。

お名前を教えてください。ベイビーと一緒に子育てをしましょう!

- 4 -

### ベイビーのプロフィール

名前	(印刷)
生年月日	平成20年 月 日
性別	男 / 女
体重	kg

私のベイビー

写真を貼り付け



- 5 -

### ベイビージャーナル No. 1-1

① あなたのベイビーは誰の子ですか? 女の子ですか?

② ねば、あなたは、ベイビーにその名前を認めますか?

③ あなたのベイビーにどんな名前を付けましたか?

④ どうしてその名前を付けたのですか?

⑤ これからベイビーの世話をしていく中で、どのような困難が、あなたやベイビーに起こるとおもうか?



- 6 -

### ベイビーと散歩

施設の中でベイビーと一緒に散歩しよう

(1) 施設内

受付	トイレ	検問	受付	調理実習	検問
ダンス室	受付	受付	受付	受付	受付

(2) 施設外

トイレ	会議室	受付	受付	受付	受付
受付	受付	受付	受付	受付	受付

スタート 検問通過 上机に書き替えてお教室外に出る

- ① トイレ 自由にトイレを使う
- ② 検問 検問に上がる
- ③ 受付 受付に上がる
- ④ 検問 検問に上がる
- ⑤ 検問 検問に上がる
- ⑥ 検問 検問に上がる
- ⑦ 検問 検問に上がる
- ⑧ 検問 検問に上がる
- ⑨ 検問 検問に上がる
- ⑩ 検問 検問に上がる

施設の構内の案内図をよく読んで行動しよう

- 7 -

### ベイビージャーナル No. 1-2

① ベイビーと一緒に散歩して、楽しかった場所や大変だった場所はどんなところですか?

② なぜそのような感じになりましたか? (楽しいと感じた人は、なぜ楽しかったかについて書いてください)

③ これからしばらくの間、ベイビーと食うことができません。どんな気持ちですか?

④ それはなぜですか?

⑤ 今日の活動を振り返って考えたこと、感じたこと、疑問に思ったこと等を書いて下さい

- 8 -

### ベイビージャーナル No. 2

① あなたのベイビー、ベイビーとどんな風に過ごしましたか? 一緒に行った所や、一緒にしたことを書いて下さい

② ベイビーと一緒にいて、楽しかったことや感動したことを、楽しかったことや嬉しいことを書いて下さい

③ 今日、子育てに大人は関係ない

④ ③に、どのくらい関係が深まりましたか?

⑤ どうして子育てを大人に任せましたか?

⑥ 「フラワーベイビー」の親であることの良い点と悪い点を挙げて下さい

⑦ 「フラワーベイビー」を育てるために、自分にはどのような役割が期待されていると思いますか?

⑧ 子育ての感想

- 9 -



---

Title : Development of Home Economics Classes from an ESD Perspective  
Subtitle : Examining the Practice of the 2018 Liberal Arts Education  
Subject “Contemporary Issues in Education (Lifestyle and Environment)” at  
Okayama University

Author : Sono SATOH<sup>※1</sup>, Daisuke SATOH<sup>※2</sup>, Yoko SHINOHARA<sup>※1</sup>

(Abstracts) Since 2016, active learning has been implemented in Japan as part of a direction for school education that can respond to the unpredictable future in store for children, in order to develop the ability to live in a globalized, knowledge-based society. Okayama University, which has been designated as a Super Global University in 2014, is engaged in education reform to develop people with the advanced, specialized knowledge as well as mental fundamentals to support a knowledge-based, global society. This study examines the results of the “lifestyle and environment” which were developed as foundation for a “home economics project from an ESD standpoint,” one that is central to active learning in the “Contemporary Issues in Education” course, required for liberal arts education in the Faculty of Education.

Keywords : ESD, development of home economics classes, liberal arts education, active learnings

※1 Graduate School of Education, Okayama University

※2 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

---

【原 著】

中学1年生を対象としたピア・サポートプログラムの効果の検討  
—小学6年生への移行支援をピア・サポート活動に位置付けて—

三宅 幹子

Effects of peer support program for 7th grade students  
: Utilizing support activities to elementary school sixth graders as peer support activities

Motoko MIYAKE

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## 中学1年生を対象としたピア・サポートプログラムの効果の検討 —小学6年生への移行支援をピア・サポート活動に位置付けて—

三宅 幹子<sup>\*1</sup>

本研究では、中学1年生を対象として、「小学校訪問」をピア・サポート活動として位置付けたピア・サポートプログラムを実施し、社会的スキルおよび自己有用感の観点からその効果を検討することを目的としていた。質問紙による効果測定を行い、分析の結果、社会的スキルおよび自己有用感のいずれにおいても、ピア・サポートプログラムの前後、および、ピア・サポートトレーニングとピア・サポート活動の前後で、統計的に有意な上昇が示された。また、事前の社会的スキルと自己有用感の評定値が比較的lowな生徒においてのみ、ピア・サポートトレーニングの前後で上昇的变化が生じたことから、ピア・サポートトレーニングからピア・サポート活動へと移行するピア・サポートプログラムの形式は、社会的スキルと自己有用感のlowな生徒にとっては特に有用であると考えられた。

キーワード：ピア・サポートプログラム, 小中連携, 社会的スキル, 自己有用感

※1 岡山大学大学院教育学研究科

### I はじめに

現在、学校現場では、子どもの仲間関係づくりや集団適応の向上、あるいは社会的な問題行動の予防などを目的に、様々な内容・領域において、ピア・サポート (peer support) の取り組みが実践されつつある。ピア・サポートとは仲間どうしの援助関係の形成を目指した活動であり、もっとも広義な定義 (戸田, 2007) として「支援を受ける側と年齢や社会的な条件が似通っている者による社会的支援」とするものもあるが、ピア・サポートという用語がどのような活動をさして用いられるのか、現時点では必ずしも合意が形成されているわけではなく、目的も内容も似た実践が多様な名称で呼ばれていたり、異なる内容や目的の実践が同じ名称で呼ばれていたりするのが現状である (戸田, 2001, 2007)。

また、ピア・サポート学会において「子どもたちの対人関係能力や自己表現能力等社会に生きる力がきわめて不足している現状を改善するための学校教育活動の一環として、教師の指導・援助のもとに、子どもたち相互の人間関係を豊かにするための学習の場を、各学校の実態や課題に応じて設定し、そこで得た知識やスキル (技術) をもとに、仲間を思いやり、支える実践活動をピア・サポート活動と呼ぶ」 (中野・森川・高野・栗原・菱田・春日井, 2008) と指摘されるように、ピア・サポートに関する取り組みの広がり背景には、子どもの社会性の未発達に対応するための手立てへのニーズがある。すなわち、子どもを取り巻く家庭や地域の人間関係が薄れ、年齢や立場の違う人との触れ合いが減少している現代では、子ども達は、様々な人と関わることや仲間集団の中での遊びを十分に経験しないまま幼児期を過ごし、

以前に比べ人間関係を築き維持する力が未発達な状態で学校に入学してくる傾向にある。そのため、集団に入ることや子ども同士の仲間関係への適応に困難を示す子どもが増え、子どもの学校適応を助けるためにも、人と関わる力を育成するための計画的、組織的な取り組みが学校教育に求められている。

その一方で、現代の子ども達は、より一層グローバル化していることが予測される将来の社会において、異なる考え方やバックグラウンドをもった他者と上手にコミュニケーションをとり協働できる関係を築かなければならず、これまでの時代よりもより高度な対人関係能力が求められるということになる。この点からも、より良い人関係を築き維持していく力を子どもたちの中に段階的に育成していく必要があるといえる。

そこで本研究では、ピア・サポートに関わる取組の中で、「日本のピア・サポートプログラム」と呼ばれる形式の実践に着目し、不登校などの適応の問題の発生頻度の急増する中学1年生を対象としてその効果の検証を行うこととする（例えば、内閣府(2016)）。「日本のピア・サポートプログラム」とは、体験的なトレーニング（「領域-1」）と実生活でのピア・サポート活動（「領域-2」）からなる組織的な取り組みである（Figure 1）（滝, 2009）。体験的なトレーニング（「領域-1」）によって活動のための下地となるスキルを育てたのちに、異年齢交流活動や縦割りの学校行事などを活用したピア・サポート活動（「領域-2」）を通して交流活動のポジティブな体験を積み重ね自己有用感を獲得させることをねらった構成となっており、異年齢交流活動や縦割りの学校行事など、従来から日本の学校教育でさかんに行われてきた活動が、子どもたちが社会性を身につけていく際の動機づけとなる自己有用感の獲得に有効でありうることに着目している。

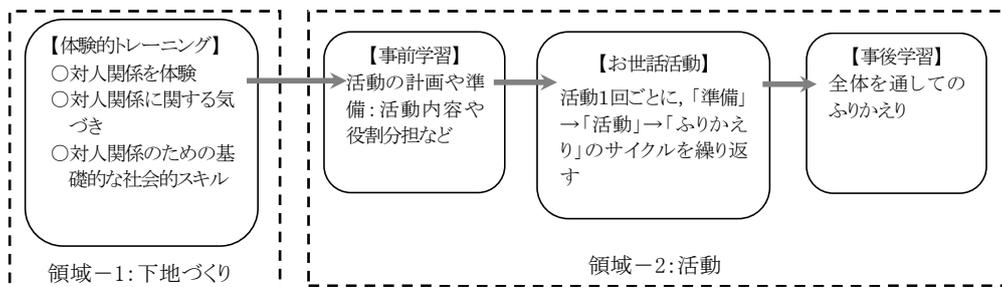


Figure 1 「日本のピア・サポートプログラム」  
 (滝(2009)より、一部簡略化して引用)

なお、本研究では、中学1年生が「小学校訪問」として、出身小学校の6年生のために中学校生活を紹介するプレゼンテーションおよび懇話会を実施する取り組みを、ピア・サポート活動と位置付けて、中学1年生を対象としたピア・サポートプログラムを実施することとした。小学6年生にとって、小学校から中学校への環境移行は、友人関係の拡大と再構築、学級担任制から教科担任制への移行、部活動への参加、生徒間での先輩後輩関係の出現、新しい学校の規則や生活スタイルの変化など多くの変化が押し寄せ、新しい環境への適応が否応なしに求められるものである。多く

の子どもにとって期待と不安が高まる出来事であるといえよう。また、小学校高学年頃からは青年期に向けて心身の発達的变化を迎える時期でもあり、こうした変化が重なることについて、児童生徒にとっては「二重の意味で危機的である」（古川・小泉・浅川，1992）との指摘もある。このようなサポートのニーズの高まる時期を捉えて、そうした不安や期待を体験したばかりであり、一緒に中学校生活を営む仲間となる予定である中学1年生が、小学6年生の中学校生活に向けての不安の低減や期待の高揚を目指してサポート活動を実施することは、ピア・サポート活動として妥当であり意義のあるものと考えられる。

ところで、小中連携のもとピア・サポートの取組を実施した先行研究として、竹内(2008)がある。竹内(2008)では、中1ギャップの解消と中学生の自己有用感の向上をねらいとして、中学生が小学生を支援する小中連携ピア・サポート活動を行った。校区の小中学校教員及びスクールカウンセラーが週に1度集まり、諸課題について話し合う「校区子ども支援会議」において、小学生の不安や悩み相談に中学生が紙上で回答する小中連携ピア・サポートの実施が計画された。中学校の既存ボランティア組織「ちょっとボランティア隊（ちょボラ隊）」の一部門に「ピア・サポート部門」を設置し、生徒会執行部が中心となって小学生への紙上相談活動を行うこととした。相談活動を行う生徒については、ピア・サポートトレーニングやスクールカウンセラーによる傾聴訓練を実施した。紙上相談開始にあたり、「ピア・サポート部門」の中学生が小学校の児童集会に参加して説明を行った後、小学校に相談箱「一中の宅急便」を常設し小学生が投函できるようにした。投函から回答までの流れをTable 1に示す。

Table 1 紙上相談活動における、悩みごとの投函から回答までの流れ  
(竹内(2008)をもとに作成)

流れ	生徒及び教師の動き
① 小学生の投函	「一中の宅急便」へ悩み事を投函
② 「校区子ども支援会議」で選別	小学校教員が回収し、「校区子ども支援会議」に持参 中学生が扱えるものとそうでないものに選別
③ 中学生が紙上で回答	「ピア・サポート部門」の中学生が相談を読み、紙上で回答を記入
④ 中学校教員と回答内容の調整	「ピア・サポート部門」の中学生と中学校教員が回答内容を調整・吟味
⑤ 「生徒だより」に掲載	校区全小中学校に配布する「生徒だより」に掲載

小学生の相談内容は、日常の悩みや不安から中学校への進学不安まで、多岐にわたった。また、回答する中学生についても、開始当初は「ピア・サポート部門」のみであったが、徐々に書きたいと申し出る生徒が増え、中学1年生から3年生まで、全校生徒に活動が広がった。また、紙上相談活動の他にも、随時ピア・サポートトレーニングを実施し、小中学生や中学生同士の異学年交流を積極的に取り入れた。

3年間のピア・サポート活動の成果として、小学生の進学への不安解消及び中学生

の自己有用感の向上に効果がみられ、中学校の不登校生徒の数が約4分の1に減少、喫煙や暴力行為等の問題行動が激減したことから、中学校全体の安定にも効果がみられたとしている。

竹内（2008）が指摘するように、下学年のために働き役に立つことは、中学生にとって自己有用感を向上させ自分自身の成長の契機ともなる可能性を持つ。よって本研究では中学1年生を対象として、小学6年生のための「小学校訪問」をピア・サポート活動として位置付けたピア・サポートプログラムを実施し、社会的スキルおよび自己有用感の観点からその効果を検討する。

## II 方法

### 1 参加者

参加者は、公立中学校A校1年生2学級、計74名（男子44名、女子30名）と、同じ校区にある公立小学校3校の6年生、計97名（男子44名、女子53名）であった。なお、小学校6年生の内訳は、B校2学級計55名（男子29名、女子26名）、C校1学級計26名（男子10名、女子16名）、D校1学級計16名（男子5名、女子11名）であった。公立小学校3校の大半の児童が、公立中学校A校に進学する状況であった。

### 2 実施者

実施者は、地方都市に所在する総合大学の教育学部学校教育教員養成課程小学校教育コース教育心理学専修所属の、4年生3名、3年生3名（いずれも女性）であり、中学校教員との連携および大学教員の指導のもと実施にあたった。

### 3 ピア・サポート・プログラムと効果測定の実施スケジュール

20xx年11月6日、11月13日、11月20日にピア・サポートトレーニング全3回を実施し、11月27日に、中学1年生による小学校訪問が行われた。

効果測定は、中学1年生に対して、ピア・サポートトレーニングの実施に先立って11月初旬にプレテストを行った。また、全3回のピア・サポートトレーニング実施後の11月21日から小学校訪問前の11月26日の間に、トレーニング後テストを行った。そして、小学校訪問終了後の11月下旬にポストテストを行った。実践のスケジュールの概要をFigure 2に示す。

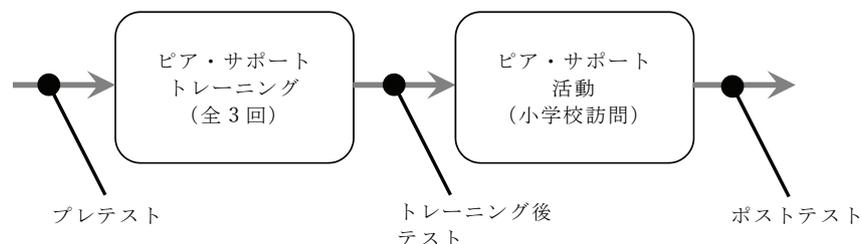


Figure 2 実践のスケジュールの概要

### 4 ピア・サポートトレーニングの概要

20xx年11月上旬から下旬にかけて、1週間に1回のペースで実施した。学級単位で、5または6時限目の総合学習の授業において、計3回のトレーニングを実施した。1回のトレーニング時間は50分であった。毎回、先述の実施者のうち、3～4人で中学校に出向き、その中の1名がリーダーとなり、残りのメンバーがリーダーをサポートしながらトレーニングを進めた。実施者は、事前に中学校教諭との打ち合わせを踏まえて3回分のテーマと概要について実施案を作成し、各回のトレーニング実施前には詳細な指導計画を作成して、大学教員および中学校教諭と実施内容の打ち合わせを綿密に行いながら実施に臨んだ。

トレーニングの概要をTable 2に示す。第1回はピア・サポートについての説明や雰囲気作りなどの導入、第2回は印象の良い話し方、第3回は気持ちの良い聞き方という内容であった。

第1回は、ピア・サポートトレーニングの導入として、「ピア・サポートとは仲間同士で支えあうこと」というピア・サポートの意味を生徒たちに伝え、小学校訪問に向けて、一年前に自分たちが感じていた中学校生活に対する期待や不安を思い出し、班ごとにKJ法によって期待や不安の内容の整理・共有を行った。その結果を踏まえて、小学校6年生の不安を緩和し期待を高めるために、小学校訪問で自分たちにはどんなことができるかアイデアを出し合い共有する活動を行った。

第2回と第3回に関しては、第2回の冒頭で、第1回で生徒たちが出したアイデアの多くが、小学校訪問における小学6年生とのコミュニケーションの取り方の工夫に関わるものであったことから（例えば、「優しくしてあげる」「分からないことがあったら分かりやすく教えてあげる」など）、そのための方法を学ぶためのトレーニングを行うことを提案し、トレーニングに向けての生徒のモチベーションの喚起を図った。具体的には、第2回は「印象の良い話し方」、第3回は「気持ちの良い聞き方」として、コミュニケーションの基礎である話し方と聞き方をそれぞれ取り上げた。印象の良くない話し方のモデリングを見たり、印象の良い話し方やさまざまな話の聞き方を生徒自身で実際に考案してロールプレイングするなど、人とのコミュニケーションの取り方について体験を通して考え、表現する活動を行った。全体を通して、人との関わり方について深く考え、表現する活動へと段階的にシフトしていくようにトレーニング内容を構成した。

毎時のトレーニングの進め方は、前時の振り返りやウォーミングアップ的な活動を行う「導入」、各回のテーマに沿ったメインの活動である「主活動」、本時の活動の中での気づきを振り返る「まとめ」の3つの部分で構成した。「まとめ」では振り返りシートを用いて、当該時間の活動を通じて感じたことや気づいたことを記入するようにしていた。

また、第2回終了後から小学校訪問当日までの期間、トレーニング内容の般化を目的とした「チャレンジカード」の実施を各学級担任に依頼した。「チャレンジカード」とは、トレーニングで扱った内容を日常生活の中で活用できたかどうかを、1日ごとに生徒自身に自己評価してもらい、基準に達した生徒の人数分だけ教室内に掲示した「チャレンジカード」にシールを貼付けることにより、学級での達成状況が視覚

的に把握できるようにしたものであった。学級での活用度・定着度が小学校訪問の実施日に向けて次第に上昇していくように、生徒の状況に応じて最適なものとなるよう担任教諭に基準の調整を依頼していた。

Table 2 ピア・サポートトレーニングの概要

回(月/日)	テーマ	活動内容
#1 (11/6)	ピア・サポートって何だろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ピア・サポートとは</li> <li>● 自分たちが1年前に感じていた中学校生活への期待と不安を思い出してみよう(KJ法)</li> <li>● 小学校訪問に向けて、小学6年生のためにどのようなサポートができるか、自分たちにできることを考えよう</li> </ul>
#2 (11/13)	印象の良い話し方	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 印象の悪い話し方のモデリングを見て話し方について考えよう</li> <li>● 印象の良い話し方のロールプレイングを試みよう</li> </ul>
#3 (11/20)	気持ちの良い聞き方	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 話の聞き方についてロールプレイングを通して考えよう</li> <li>● 気持ちの良い話し方のロールプレイングを試みよう(FELOR, 5W1H)</li> </ul>

## 5 効果測定

Figure 2に示すように、事前にプレテストを行い、ピア・サポートトレーニング後にトレーニング後テストを行い、事後にポストテストを行った。

測定した内容は、社会的スキルと自己有用感であった。社会的スキルについては、戸ヶ崎・岡安・坂野(1997)の「中学生用社会的スキル尺度」25項目を用いた。また、自己有用感については、堤・小泉(2011)の「小学生版自己有用感尺度」17項目を用いた。これは小学生の児童を対象に作られた尺度であったため、中学生にそぐわない表現については中学生向けに若干修正して用いた。

## Ⅲ 結果

ピア・サポートプログラムに参加した生徒74名のうち、プレテスト、トレーニング後テスト、ポストテストのすべてに参加し、かつ回答に不備のなかった生徒を本研究の分析の対象とした。社会的スキルについては67名(男子40名、女子27名)、自己有用感については65名(男子39名、女子26名)であった。

社会的スキルと自己有用感について、測定時点別の平均値をFigure 3, Figure 5に示す。3回の測定時点を水準とする被験者内一要因分散分析の結果、社会的スキル、自己有用感の両方において有意な効果が示され(社会的スキル、自己有用感の順に、 $F(2, 132)=22.03, p<.001$ ;  $F(2, 128)=48.40, p<.001$ )、いずれも、プレテスト<トレーニング後テスト<ポストテストの順に高い数値となっており、その差はすべて統計的に有意であった。

また、社会的スキルと自己有用感のそれぞれについて、プレテストの評定値をもとに、約1/3ずつの人数となるように、高群、中位群、低群の3群に分けて各群の測定時点別の平均値を算出した。結果をFigure 4, Figure 6に示す。

群(3) × 測定時点(3)の二要因混合計画の分散分析の結果、社会的スキルにおいては、群の主効果( $F(2, 64)=36.86, p<.001$ )、測定時点の主効果( $F(2, 128)=24.11, p<.001$ )、群×測定時点の交互作用( $F(4, 128)=4.82, p<.01$ )が有意であった。交互作用の下位検定をおこなったところ、すべての群において測定時期の単純主効果が有意であり、高群では、プレテストとトレーニング後テストに対して、ポストテストでは有意に高い得点となっていた。中位群では、プレテストに対して、トレーニング後テストとポストテストの得点は有意に高くなっていった。低群では、プレテスト<トレーニング後テスト<ポストテストの順に得点が高くなっておりそのいずれの差も有意であった。なお、すべての測定時点において群の単純主効果は有意であり、トレーニング後の高群と中位群の差を除いて、各測定時点で3群間には、高群>中位群>低群という、統計的に有意な差が示された。すなわちこれらのことから、社会的スキルに関して、高群ではピア・サポート活動による伸びが大きいのにに対し、中位群ではピア・サポートトレーニングによる伸びが大きく、また低群ではピア・サポートトレーニングとピア・サポート活動の両方によって明確な伸びが示されたといえる。

同様に、自己有用感についても、群の主効果( $F(2, 62)=60.17, p<.001$ )、測定時点の主効果( $F(2, 124)=51.95, p<.001$ )、群×測定時点の交互作用( $F(4, 124)=3.23, p<.05$ )が有意であった。交互作用の下位検定をおこなったところ、すべての群において測定時期の単純主効果が有意であり、高群では、プレテストとトレーニング後テストに対して、ポストテストでは有意に高い得点となっていた。中位群と低群では、プレテスト<トレーニング後テスト<ポストテストの順に得点が高くなっておりそのいずれの差も有意であった。なお、すべての測定時点において群の単純主効果は有意であり、各測定時点で3群間には、高群>中位群>低群という、統計的に有意な差が示された。すなわちこれらのことから、自己有用感に関して、高群ではピア・サポート活動による伸びが大きいのにに対し、中位群と低群ではピア・サポートトレーニングとピア・サポート活動の両方によって明確な伸びが示されたといえる。

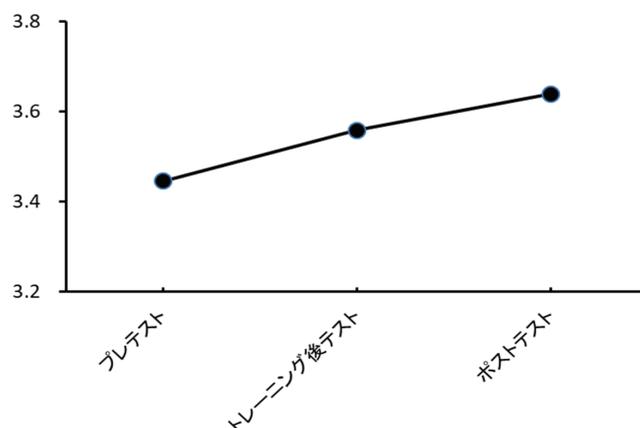


Figure 3 社会的スキルの平均値の推移

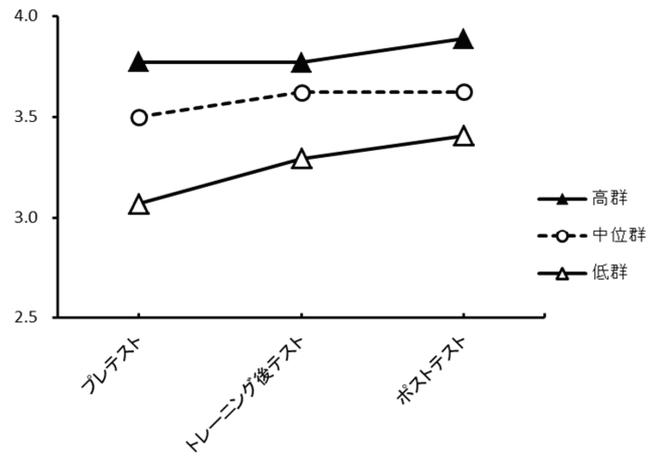


Figure 4 プレテストでの測定値にもとづく群別にみた社会的スキルの平均値の推移

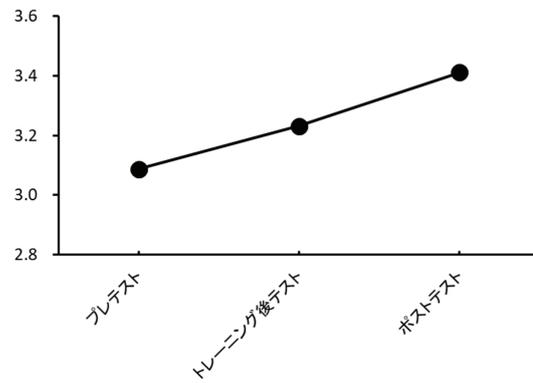


Figure 5 自己有用感の平均値の推移

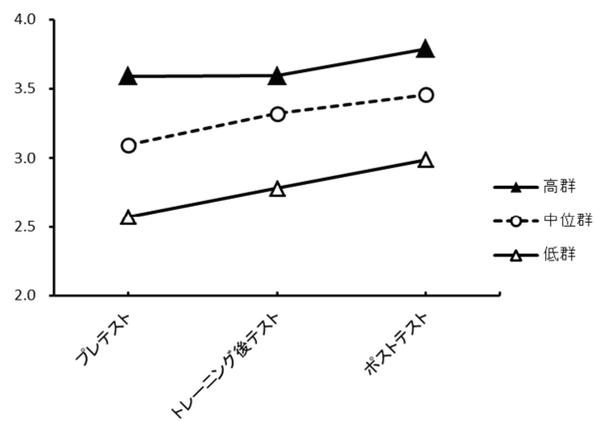


Figure 6 プレテストでの測定値にもとづく群別にみた自己有用感の平均値の推移

#### IV 考察

本研究では、中学1年生を対象として、小学6年生のための「小学校訪問」をピア・サポート活動として位置付けたピア・サポートプログラムを実施し、社会的スキルおよび自己有用感の観点からその効果を検討することを目的としていた。

分析の結果、社会的スキルおよび自己有用感のいずれにおいても、プログラムの前後、および、ピア・サポートトレーニングとピア・サポート活動の前後で、統計的に有意な上昇がみられていた。中学1年生にとって、小学校訪問に向けてのピア・サポートトレーニングも、小学校訪問の活動（ピア・サポート活動）も、ともに社会的スキルを向上させ、自己有用感を高める効果を持っていたことが示されたといえよう。

さらに、プレテストの時点での評定値にもとづく群別の平均値の推移からは、高群は社会的スキルと自己有用感のいずれにおいてもピア・サポートトレーニングの前後で有意な変化はみられず、小学校訪問（ピア・サポート活動）の前後においてのみ有意な上昇がみられていた。今回実践したピア・サポートトレーニングの内容が比較的コミュニケーションの基礎に関わる部分であったことや、すでにそれぞれが高い状態にあったことからトレーニングでは変化が生じにくく、活動の中でしっかりと活躍することにより伸びを感じられたものと解釈できる。一方、中位群や低群においては、社会的スキルと自己有用感のいずれにおいてもピア・サポートトレーニングの前後で有意な上昇が確認された。中位群や低群の生徒にとっては、ピア・サポート活動に必要な基礎的な部分をピア・サポートトレーニングで獲得・確認することが有用であったと考えられる。また彼らは、ピア・サポートトレーニングによってより良い状態でピア・サポート活動に臨むことができおり、ピア・サポート活動での活動内容の向上にも役立っていると推測される。このように、ピア・サポートトレーニングからピア・サポート活動へと進むプログラムとなっていることで、比較的、社会的スキルに自信がなく、自己有用感を持ちにくい生徒にとってはより有効なものとなっているといえる。

最後に今後の課題として、統制群において効果の確認をしていくこと、および、効果の持続についてフォローアップテストを実施し確認していくことなどが考えられる。加えて、活動内容や活動の質と社会的スキルや自己有用感の伸びとを結びつけて検討することにより、どのような活動が生徒の社会的スキルや自己有用感の伸びと関わりが深いのかを明確にしていくことも重要であろう。

#### 参考・引用文献

- 古川 雅文・小泉 令三・浅川 潔司 (1992). 小・中・高等学校を通じた移行 山本 多喜司・S. ワップナー (編著) 人生移行の発達心理学 (pp. 152-178) 北大路書房
- 春日井 敏之・西山 久子・森川 澄男・栗原 慎二・高野 利雄 (編著) (2011). やってみよう！ピア・サポート—ひと目でポイントがわかるピア・サポート実践集—ほんの森出版
- 内閣府 (2016). 子供・若者白書28年度版 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h28honpen/index.html> (2018年1月9日)

- 中野 武房・森川 澄男・高野 利雄・栗原 慎二・菱田 準子・春日井 敏之 (2008). ピア・サポート実践ガイドブック—Q&Aによるピア・サポートプログラムのすべて—ほんの森出版
- 竹内 和雄 (2008). 小中連携ピア・サポート活動—中学生の自己有用感を高め, 小学生在安心できる小中連携ピア・サポートプログラム—ピア・サポート研究, 5, 37-44.
- 滝 充 (2009). 改訂新版ピア・サポートではじめる学校づくり小学校編——異年齢集団による交流で社会性を育む教育プログラム 金子書房
- 戸田 有一 (2001). 学校におけるピア・サポート実践の展望と課題—紙上相談とオンライン・ピア・サポート・ネット—鳥取大学教育地域科学部紀要 (教育・人文科学), 2, 59-75.
- 戸田 有一 (2007). ソーシャルサポート整備の実践としてのピア・サポート 水野 治久・谷口 弘一・福岡 欣治・古宮 昇 (編) カウンセリングとソーシャルサポート—つながり支えあう心理学— (pp. 55-64) ナカニシヤ出版
- 戸ヶ崎 泰子・岡安 孝弘・坂野 雄二 (1997). 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係 健康心理学研究, 10, 23-32.
- 堤 さゆり・小泉 令三 (2011). ボランティア学習と心理教育プログラム (SEL-8S) の組合せによる児童の自己有用感と社会性の向上 日本学校心理士会年報, 4, 63-72.

#### 付記

本研究の一部は, ICP2016 (International Congress of Psychology 2016年7月) において発表した。

---

Effects of peer support program for 7th grade students

: Utilizing support activities to elementary school sixth graders as peer support activities

Motoko MIYAKE\*1

In this research, for the 7th grade students ( $N=74$ ), peer support program that utilized "primary school visit" as peer support activity was implemented aiming to examine its effects from the viewpoints of social skills and sense of self-usefulness. Effect measurements were carried out by questionnaire. As a result of the analysis, statistically significant increases were observed between before and after the program in both social skills and sense of self-usefulness. Furthermore, the effects of peer support training were particularly pronounced in the low groups of social skills and sense of self-usefulness.

Keywords: peer support program, collaboration of Elementary School and Junior High School, social skill, sense of self-usefulness

\*1 Graduate School of Education, Okayama University

---



【原 著】

「教師力養成講座」2017年度の概要と9年間の取組  
— 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

An Outline of the Training Program to Cultivate Abilities Required for Teachers in the Last 9 years  
To Cultivate Practical Leadership Required for Teachers

Mikio BUTO, Satomi KOCHI, Seitaro KOBAYASHI

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## 「教師力養成講座」2017年度の概要と9年間の取組

## — 実践的指導力を有する教師の育成のために —

武藤 幹夫<sup>\*1</sup> 河内 智美<sup>\*1</sup> 小林 清太郎<sup>\*1</sup>

教師力養成講座は、学校現場で実践されている優れた取組を学生に伝えることで、教職への漠然とした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。2009年から9年間実施しており、受講学生の多くから、「教職を目指す上で役に立つ」という肯定的な評価を得ている。これまで随時開催してきたこの講座を、より定着したものにする方策として、2018年度からの授業化に向けた取組を進めている。

キーワード：実践的指導力の向上、9年間の取組、講座の授業化

※1 岡山大学教師教育開発センター

## I はじめに

教職を目指す学生は、教師という仕事に就ける期待とともに、指導にかかわるいろいろな不安をかかえている。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いる。日々の学校現場をあまり知らない学生にとっては、当然のことである。今学校では、社会から期待される学校の役割が変化していくことに伴って、様々な課題への対応が求められている。そうした状況の中で、それぞれの学校には、学校の現状に合わせた指導を進め確かな成果を上げている優れた教師がたくさんいる。しかし、学校現場の課題は、解決の困難さや労働の厳しさとしてマスコミ等の報道を通して伝えられることも多い。それが教師を目指す学生には、教師という仕事に就くことへのもう一つの不安になっている。

そこで、教職を目指す学生に学校現場の現状と優れた実践を紹介し、教師という仕事の素晴らしさを伝えるとともに実践的指導力の向上を図りたいと考え、「教師力養成講座」に取り組んだ。講座では、優れた実践を進めている教師等に講師を依頼し、学校で行われている取組の概要やその教育理念を話していただき、受講者のグループワークで考えを深めている。

その講座が9年目を迎えた。これまでの取組をまとめるとともに、これから進めようとしている教師力養成講座の授業化の概要についても触れておく。

## II 2017年度の実践

2017年度も、年間7回の講座の開催を計画している。ここでは、本年度講座（6回、7回は実施予定）の取組の概要とともに、「岡山大学教師教育開発センター紀要第7号」で全体を報告できなかった2016年度講座の取組の概要を報告する。2年間の講座の概要は〔表1〕に示したとおりであり、それぞれの年度で7回の講座を実施し、14名の講師を招いている。

【表1】2017年度・2016年度の講座内容

2017年 5月24日	第1回	「授業これだけは！」 【講師】岡山市教育委員会事務局 職員
6月28日	第2回	「特別の教科『道徳』の授業づくり」 【講師】岡山市立小学校 校長
7月12日	第3回	「子ども理解を基盤にした学級づくり」 ～子どもと教師、子ども同士のつながりから～ 【講師】吉備中央町立小学校 校長
7月26日	第4回	「教師になるための根っこの話」 【講師】赤磐市立小学校 校長
12月13日	第5回	「子どもを理解し、子どもを導く」 ～特別支援教育の視点から～ 【講師】岡山県教育庁 職員
2018年 1月24日 (予定)	第6回	「小中の連携について考える」 ～「つながる」をキーワードにして～ 【講師】岡山市立小学校 校長
1月31日 (予定)	第7回	「アクティブ・ラーニングを実現させるために」 【講師】岡山市立中学校 指導教諭
2016年 5月25日	第1回	「『教員に求められる使命感や責任感、教育愛』について」 【講師】岡山市教育委員会事務局 職員
6月22日	第2回	「学級を中心とした集団づくり」 【講師】総社市立中学校 校長
7月 6日	第3回	「生徒指導とクレーム対応」 ～これからの教師に求められていることを考える～ 【講師】岡山市教育委員会事務局 職員
7月20日	第4回	「学級経営をする上で大切にしたいこと」 【講師】岡山市立小学校 教諭
12月21日	第5回	「『人の気持ちがわかる教師』とは」 【講師】岡山市立中学校 校長
2017年 1月11日	第6回	「学ぶ意欲を高める授業づくり・学級づくり」 【講師】岡山市立小学校 教諭
1月25日	第7回	「授業づくりのコツ」 【講師】岡山大学教育学部附属中学校 教諭

## 1 テーマの設定

テーマについては、これまでどおり「学生が不安に思っている教育課題」「学生に学んでおいてほしい教育の動き」という視点から設定した。

「学生が不安に思っている教育課題」については、毎回実施するアンケートをもとに設定した。2017年度4回までのアンケートの分析結果からとらえた学生が設定を希望するテーマは、下のとおりである。多岐にわたっているが、これまでの実施内容を加味しながら、テーマ設定に生かしている。

### ○生徒指導 9

「生徒指導」「いじめ」「トラブルとその対応」「非行への対応」

○学級経営 8

「学級経営」「中学校の教育」「高校の教育」

○授業 6

「アクティブ・ラーニング」「授業の導入」「授業の実際」「授業構成」

○連携 5

「保護者や地域との関わり」「チーム学校」「地域・保護者との連携」

○特別支援教育 4

「生徒指導」「インクルーシブ教育」「集団の中での支援」「授業への集中」

○子ども理解 3

「子どもの実態、困り感を捉える」「児童理解」「子どもとの信頼関係」

○情報教育 3

「情報教育」「ICT機器の利用と活用法」

○学校保健・安全 2

「発達障害・食物アレルギー」「学校保健・安全教育」

○その他

「キャリア教育」「部活動の指導」「教師になるために知っておくべきこと」

「人権教育」「異文化理解教育」等

「学生に学んでおいてほしい教育の動き」については、2017・2018年度には、「教師像」「授業づくり」「特別の教科道徳」「アクティブ・ラーニング」「小中連携」を組み込んで実施した。

## 2 受講者の講座に対する意識

2016年度（7回）と2017年度（1～4回）の計11回の受講後アンケートからまとめた受講生の講座に対する意識は、次のとおりである。

○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。

・「とても役立つ」 72～97%

・「とても役立つ」＋「どちらかと言えば役立つ」 97～100%

○次回の講座にも参加したいと思いますか。

・「参加したい」 76～85%

・「参加したい」＋「どちらかと言えば参加したい」 91～100%

この講座に対する肯定的な反応は9割以上になっており、「教師という仕事への意欲を高め、学生の実践的指導力の向上を図る」という講座開催のねらいについては、一定の成果を上げている。一方で、「学生が積極的に参加できる講座にする」という面から見ると、グループワークへの参加の仕方は開催講座ごとによりかなりの違いが見られる。開催に当たっては、講座のねらいの伝え方や時間配分の計画などを含めた事前の打ち合わせの改善を図りたい。

○グループでの話し合いは、活発に行われましたか。

・「とても活発」 16～74%

・「とても活発」＋「どちらかと言えば活発」 75～100%

○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。

- ・「とても積極的」 22～ 64%
- ・「とても積極的」 + 「どちらかと言えば積極的」 75～100%

### 3 学生の感想

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、その一部を紹介しておく。(記載時に、誤字や漢字表記等について最小限の校正をしている。)

#### (1) 講座内容への共感や発見

- 算数の授業づくりは少し難しかったですが、小学校や中学校専修の方と一緒に考えることができ勉強になりました。また、養護教諭として子どもの心身の健康を守っていくために重要な学びを得られて本当に良かったです。
- めあてが二つの構成要素(学習内容と学習方法)でできているというお話にとっても納得しました。私たちの班では学習内容しか「めあて」に挙がっていませんでしたが、学習方法を学ぶことがいっそう大切であると意識していきたいです。
- 「これから」よりも「今まで」に注目し、しっかりと価値を落とし込む事が大切だということが心に残りました。実習で道德の授業が上手くできなかったのですが、今思えば「こうすれば良かったな」というヒントが沢山あって非常に有意義な講義でした。
- 具体的な子どもとの関わり方の各事例は、自分がこれから生きていく上で、為になりそうなお話ばかりでした。「子ども理解」の内容がこれほど深いものとは思いませんでした。

#### (2) 講座の運営や雰囲気

- 他の課程・コースの人と子どもについて話し合うのは、自分の視野が広がり、子どもを見る視点が増えるので、他の先生方との繋がりを持つことが大切であると改めて感じました。学校生活の中のみならず、家庭・生育歴などから子どもを多角的に見るよう心掛けたいです。
- グループワークがとても良い勉強になりました。養護教諭の視点以外からの意見を多く聞いたことで、考え方の幅が広がりました。また、子供たちが見ているのは「関わろうとする心」というお話も心に響きました。忘れまいと思います。
- 普段は関わることのない学部生や、他校種を目指している人と交わって意見を交換することで、視野が広がったり、教育現場で働いておられる先生のお話を聞くことができ良かったです。子どもを中心軸として、自分に何が出来るかを考えていきたいです。
- 問題行動をやめるように働きかけるだけでなく、代わりの行動を考えるとというのが自分にとって新しい考え方でした。グループワークでは意見を出してくれた人に頼ってしまい、あまりグループに貢献できなかったのがタイミングを見計らって意見を言えるようにしたいです。

(3) 自分が教壇に立つことへの意欲や思い

- 授業のめあてと導入を考えるだけでも沢山考える要素があり、正直非常に難しかったです。それでも、子どもたちに学んで欲しいことを考えたり、話し合ったりするのが楽しく、教師になりたいという思いが強くなりました。
- 実際の授業を見せていただき、具体的な子どもの反応や発問の仕方などが理解できました。学習指導要領でのポイントの解釈の仕方、多面的・多角的に考えることがよく分かりました。ポイントを踏まえて授業づくりができる様にしたいです。
- 生徒理解の様々な視点について知ることができ、現場でどの様な学級経営をしていきたいかというビジョンが少し持てました。
- 私は「子どもを理解する教師」を理想の教師像としているので、今日のお話を聞いて、気付きやもっとこうしたいという思いが数多くありました。これからも「困っている子」の目線に立って考えられる様に頑張ります。教師って本当に魅力のある職業だと強く感じました。
- 学校支援ボランティアで、よく暴言を吐く児童に出会ったことがありました。「恐いなあ」と思っていました、「どうしたの？」と聞くと何故イライラしていたか教えてくれました。本日のお話も「関わる」ことの大切さについてでしたので、これからも粘り強く関わっていきたいと思いました。
- 国語の教材研究が自分自身にとって大変おもしろいと感じました。子どもが持つ、多様な気持ちを受け止められる教員になりたいです。
- 「わがまま」と「障がい」に違いがあるのかということは特に印象に残りました。どんなことがあっても指導や支援をすることは不可欠なので、障がいの有無ではなく、その子に合った対応ができるようにしたいと考えています。

### Ⅲ 9年間の取組から

授業化によって新たな形でスタートする「教師力養成講座」について、これまで9年間継続してきた58回（予定講座を含む）の取組を整理した。

#### 1 テーマの設定

テーマについては、次の二つの視点で設定した。

[視点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

[視点B] 学生に学んでおいてほしい教育の動き

教師力養成講座を受講した学生にアンケートを依頼している。その中に「取り上げてほしいテーマ」の項目を設定し、[視点A]にかかわるテーマを設定している。[視点B]については、教職相談室で項目設定をしている。

これまで9年間で取り組んできたテーマをキーワードをもとに[表2]に整理した。ただ、1回の講座の中に複数の要素が組み込まれていることも多く、その講座の内容のすべてを正確に反映し切れていない点がある。

テーマは、前年や前々年の実施テーマを考慮し、学校教育について幅広く取り上

げるようにしている。また具体的なテーマの設定にあたっては、「学生の不安の解決につながるもの」という視点を大切に設定している。

【表2】テーマに取り上げた内容<予定も含む> (回)

(年度)	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
生徒指導	2	1	0	1	4	0	2	1	0
学校運営	4	2	2	1	1	2	3	2	3
学級経営	0	0	1	2	1	2	2	3	1
教科指導	0	3	3	1	1	3	0	1	3
(合計)	6	6	6	5	7	7	7	7	7

○生徒指導 11回

「いじめ・不登校」「生徒指導の課題への対応」「クレーム対応」「子ども理解」等

○学校運営 20回

「求められる教師像」「学校や地域との連携」「人権教育」「特別支援教育」等

○学級経営 12回

「学級づくり」「叱る・褒める」「人間関係をつくる」等

○教科指導 15回

「授業づくりと教材研究」「言語活動」「外国語教育」「アクティブ・ラーニング」等

【取り上げた内容をもとに課題に焦点を当てて整理したもの】

○魅力ある授業 10回

(授業づくり3、協同学習3、教材研究2、言語活動、アクティブ・ラーニング)

○教師に求められる資質 8回

(学級経営の力2、教師の心得、若い教師として、使命感と責任感、教科指導、集団づくりの力、子ども理解)

○魅力ある学級 8回

(学級づくり2、人間関係づくり2、子ども理解、学級びらき、褒める・叱る、授業で学級を創る)

○学校力の向上 5回

(学校間・地域連携3、学校力、評価)

○生徒指導の課題とその対応 4回

(問題行動への対応3、体罰)

○情報教育 4回

(課題と指導の進め方3、情報機器の活用)

○いじめ・不登校の現状と指導の進め方 3回

○クレーム対応 2回

○各種教育 14回

「特別支援教育」3「英語・外国語活動」2「道徳教育」2「キャリア教育」2

「人権教育」「武道と伝統文化」「理数教育」「N I E教育」「食育」

## 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。学校現場において指導や対応で優れた実践をしておられる人材を、学校に勤務する校長、教頭、教諭、教育委員会事務局職員等の中から選定し依頼している。9年間の講師について、その立場、所属、勤務地から整理した。

### (1) 講師の立場・所属から

講師の立場から年度毎の変遷を整理すると、[表3]のとおりである。

この講座の開始時には、校長に講師を依頼していた。その後、受講生の希望などを生かす中で、実際の指導について具体的な指導の姿が伝えられるように、授業や学級経営を日々実践している教諭への依頼が増えてきている。さらに、学校という組織の運営や役割を伝えるために、校長・教頭だけでなく教育委員会事務局職員への講師依頼も行っている。

講師の所属は、公立小学校23人、公立中学校21人、教育委員会事務局7人、県立高等学校3人、岡山大学教育学部附属学校3人、岡山大学教師教育開発センター1人と、公立の小中学校に講師を依頼することが多くなっている。学生が目指す校種の割合等も考慮して、そうした傾向になっている。高校教師をめざす学生が多い課程認定学部の学生の受講も想定して高等学校からも3名の講師をお願いした。自分が目指している学校だけでなく他の学校種の実践を理解しておくことも教師としての大切な力の一つある。講師の学校種の幅を広げることは、今後の課題として、検討したい。

【表3】講師の立場

(年度)	校長・教頭	指導教諭・教諭	教育委員会職員	センター職員
2009	6			
2010	4	1		1
2011	3	3		
2012	2・1	3		
2013	2	1・1	3	
2014	3	4		
2015	5・1	1		
2016	2	3	2	
2017	4	1・0	2	
計	32人	18人	7人	1人

### 【所属】

＜校長・教頭＞ 32人

公立中学校16、公立小学校14、県立高等学校2

＜指導教諭・教諭＞ 18人

公立小学校9、公立中学校5、大学附属学校3、県立高等学校1

＜教育委員会職員＞ 7人

岡山市教育委員会事務局5、岡山県教育庁1、倉敷市教育委員会事務局1

＜センター職員＞ 1人

岡山大学教師教育開発センター1

(2) 講師の勤務地域

講師が勤務する地域は、岡山市が47人で全体の8割を超えている。講座の開催は平日で学校の授業日となるため、現在は岡山市とその周辺市町の学校を中心に講師をお願いしている。ただ、学校の夏期・冬期休業中などを利用することで県外から講師を招くこともできた。そうした設定の工夫をしていくことで、講師の選定の幅も広げていくことができる。

【講師の勤務地域】

○岡山市	47人
○赤磐市	4人
○倉敷市	2人
○笠岡市、総社市、瀬戸内市、吉備中央町、滋賀県大津市	各1人

3 運営の仕方

講座の基本的な運営スケジュールを、①開会（挨拶・講師紹介）、②テーマの意義についての講話、③講師による基調提案、④グループ討議・協同活動、⑤討議・活動内容の発表と共有、⑥講師によるまとめ、⑦受講者各自のまとめ、として運営してきた。実際の運営にあたっては、それぞれの講座のテーマや講師の思いを生かせるよう、柔軟に変更している。

実施時間については、実施した講座の中には150分に及ぶ講座もあったが、授業化を想定して実施してきた2016・2017年度には、全体の時間を120分以内として運営してきた。その中で、「④グループ討議・協同活動」の充実を図る一方で、「②テーマの意義についての講話」は設定しなかった。

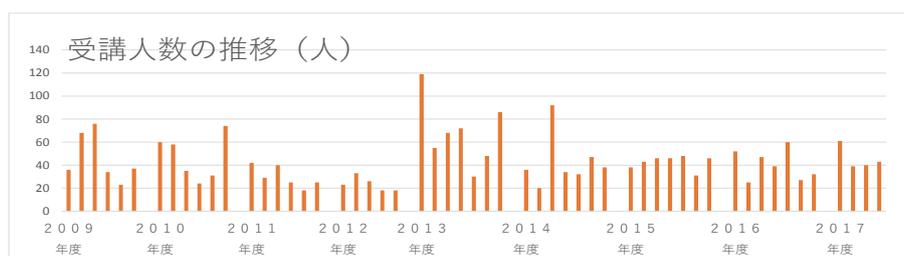
4 講座の受講者

(1) 講座への参加人数

55回の講座（2017年度第4回まで）の受講者の推移は[図1]のとおりである。最も少ない18人から最も多い119人までの受講者があった。受講者の人数は、テーマによる差のほか、実施時期による差も大きい。4年生が教員採用試験を終えた後に受講者が減少する傾向にある。2016年度からは、授業化を視野に入れたグループワークの充実をねらいとして、40～50人程度の受講者を想定して募集を進めてきた。

受講者の学部等の所属は、[表4]のとおりである。教育学部の学生が約9割、課程認定学部の学生が約1割という状況である。

【図1】講座への受講人数



【表4】受講者の所属

小学校教育コース	中学校教育コース	特別支援教育コース	幼児教育コース	養護教育コース	教育学部大学院	養護別科・専攻科	課程認定学部大学院	卒業生	計
1081	356	118	7	165	147	32	203	3	2114
51.1%	16.8%	5.6%	0.3%	7.8%	7.0%	1.5%	9.6%	0.2%	100.0%
81.9%					8.5%		9.6%	0.2%	100.0%

\*データ不足の為、2009年度は除いている。

\*アンケート未提出の受講者は除いている。

## (2) 受講者の講座に対する満足度

講座の受講者には、アンケート調査を実施し、アンケート結果を、「学生の受講者を増やす」「学生の満足度を上げる」という点から考察し、運営改善に生かしている。アンケートの回答は、5つの選択肢（「4」については7つの選択肢）で評価したものと自由記述によるもので行ってきた。

### 【アンケート項目】

○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

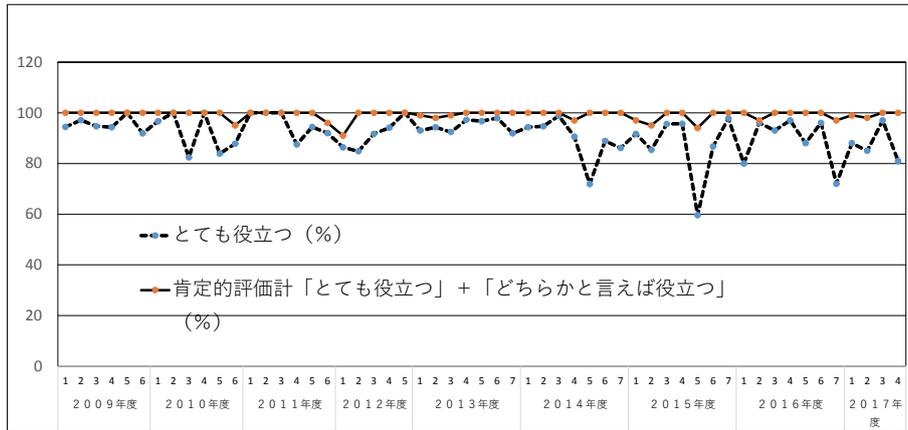
- 1 基調提案（最初のお話）について、どのように感じましたか。
- 2 グループでの話し合いは、活発に行われましたか。
- 3 グループでの話し合い中、あなた自身の発表はどうでしたか。
- 4 グループでの話し合いの時間の長さはどうでしたか。（選択肢7）
- 5 まとめ（最後のお話）について、どのように感じましたか。
- 6 講座で考えたことは、あなたが教師を目指す上で役立つと思いますか。

○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」「岡大教職ナビの情報」「友人から」「その他」

5 5回のアンケート結果をもとに、受講者の意識をグラフ化したものが[図2][図3][図4]である。

【図2】受講者にとっての有益度



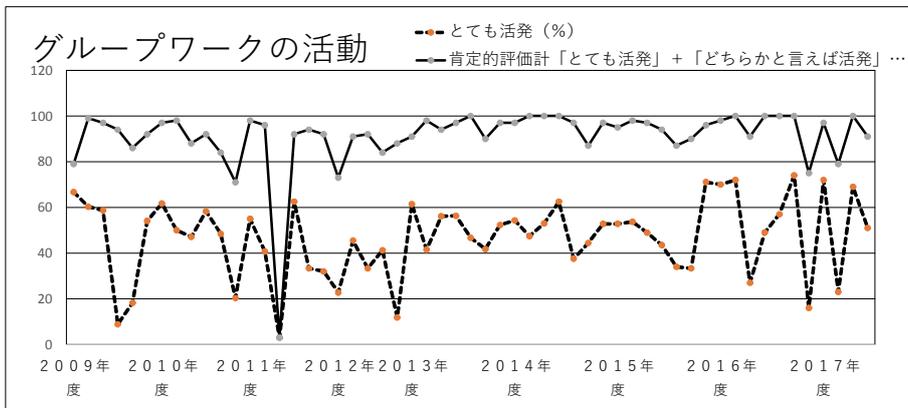
「講座で考えたことは、あなたが教師を目指す上で役立つと思いますか。」という問いに対して、

「とても役立つ」 72～100%

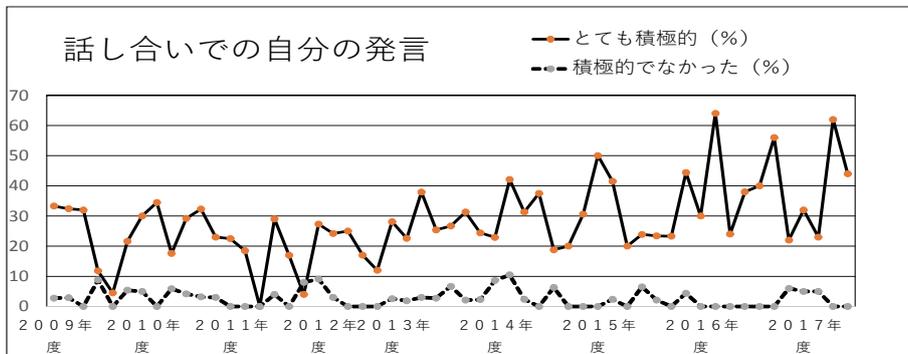
「とても役立つ」+「どちらかと言えば役立つ」 91～100%

となっており、受講者にとって概ね有益な講座になっていると言える。一方で、講座によって「とても役立つ」と答えた割合に差があることは課題として残る。

【図3】グループワークでの活動状況



【図4】受講者の発言状況



「グループでの話し合いは、活発に行われましたか。」の問いに対して、

「とても活発」 3～74%

「とても活発」＋「どちらかと言えば活発」 3～100%

「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。」の問いに対して、

「とても積極的」 4～64%

「積極的でなかった」 0～11%

となっている。

講座の進め方によって数値が大きく変化しているが、講話中心の講座でも「役立つ」という評価が多かった講座もあり、一概に講座の評価と結びつけることはできない。しかし、受講学生が積極的に自分らしさを発揮して活動して欲しいと期待し、グループワークの充実を図ってきた。受講者の「とても活発に発言できた」の割合に増加傾向が読み取れるのは、うれしいことである。

### (3) 講座受講生のアンケート自由記述

受講者のアンケート自由記述についても、「図2」から推測できるように、肯定的な記述がほとんどであった。2017年度実施の一部を前項「Ⅱ 2017年度の実践」「3 学生の感想」に載せているので、9年間の記述については紙面の都合で割愛させていただく。

## Ⅳ 授業化の方向

9年間実施してきた「教師力養成講座」を、実践的指導力の向上と学校教育への深い理解を可能にする一つの方法として授業化を進める。授業化にあたってぜひ継続して受講して欲しいという思いはあるが、履修していない学生も受講可能なように講座を開放できる形にしておくことで、学生が学校現場を知る機会を増やたいという思いもある。「優れた実践である」という条件を大切にしながら、学校現場で行われている教育活動を学生に知らせ、受講者が共に考える場としたい。教職を目指す学生にも、学校教育に興味を持っている学生にも、この機会を利用して学校教育へ理解を深めて欲しい。

2018年度開始を予定して準備を進めている授業の概要を記しておく。

<授業科目> 教師力養成演習（学校教育の現代的課題）

<学 期> 年間随時開講（曜日と時間枠は固定する）

<科目区分> 高年次教養科目

<対象学生> 3,4年生

<授業の概要>

学校教育現場における様々な課題について、その現状を知り課題解決能力を獲得することは、教員を目指す学生には、学校現場に対する不安を解消し、意欲的に教壇に立てる自信をつけていく授業となる。また、教員となる学生ばかりでなく、親として、地域人として学校教育に関わる全ての学生にとって有意義であるといえる。具体的には、学校現場や教育委員会などで活躍する方々による基調講話と、そこに内在する学校現場が直面している今日的な課題について、アクティブ・ラーニング

により学生間で意見交換や課題解決方法の検討を行う。

#### <学習目的>

教職を志望する学生にとって「生徒指導力」「授業力」「教師力」など教職に必要な力を獲得することは必要不可欠である。また、教育学部以外で教職を目指す学生については、直接的に学校現場を知る機会は教育実習期間（2～4週間）のみであり、学校教育の現状を理解し、対応できる力が十分に獲得できているとは言えない。本授業では、身近な学校教育現場における課題を取り上げ、その解決能力の向上を目的とする。また、本学DP「人間性に富む豊かな教養」の獲得に資する科目ともなる。

#### <授業計画>

年間6～7回の外部講師を招いた講座を実施する。

#### V 終わりに

9年間の「教師力養成講座」を振り返って、それぞれの年度に社会時勢を加味してテーマを設定し、講師を適切に選定してきていることを改めて感じた。これから教職に就こうとする学生に、教育に関心をもつ学生に、先達の熱い思いとねらいを確かにもった指導の姿を伝えていくことは、これからも続けていかなければならない。授業化という新しい試みの中でも、受講生それぞれが教育にかかわる場で自分の力を発揮するために役立つ確かな場としていきたい。

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。講座を担当して下さった講師の先生方、高塚教師教育開発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は、準備段階からたくさんのご助言とご支援をいただいた。関係の皆様、心から感謝申し上げます。

#### 参考・引用文献

- ◆「2016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―  
(2017岡山大学教師教育センター紀要第7号)  
武藤幹夫・河内智美・小林清太郎
- ◆「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―  
(2016岡山大学教師教育センター紀要第6号)  
武藤幹夫・河内智美・小林清太郎
- ◆「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)  
武藤幹夫・小川潔・小林清太郎
- ◆高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発  
(2)～(5)(岡山大学教師教育センター紀要第1～4号 2011～2014)  
松原泰通・小川潔・山根文男・山崎光洋・高旗浩志・武藤幹夫・小林清太郎・  
江木英二・曾田佳代子・笠原和彦・本多功彦・柳原正文

- ◆高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発  
(岡山大学教育実践総合センター紀要第10号 2010)  
松原泰通・小川潔・山根文男・山崎光洋・笠原和彦・本多功彦・柳原正文

---

Title: An Outline of the Training Program to Cultivate Abilities Required for Teachers in the Last 9 years

Subtitle: To Cultivate Practical Leadership Required for Teachers

Author: Mikio BUTO\*1, Satomi KOCHI \*1, Seitaro KOBAYASHI \*1

Keywords: developing practical leadership skills, 9 years' efforts, transferring the program into an official course

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---



【原 著】

教職志望学生の指導のあり方（9）

— 教職相談室の利用の実態と教員採用試験の合否結果から —

河内 智美 武藤 幹夫 小林 清太郎

Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (9)  
Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used  
and the Results of Teacher Recruitment Tests

Satomi KOCHI, Mikio BUTO, Seitaro KOBAYASHI

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## 教職志望学生の指導のあり方(9)

## — 教職相談室の利用の実態と教員採用試験の合否結果から —

河内 智美<sup>\*1</sup> 武藤 幹夫<sup>\*1</sup> 小林 清太郎<sup>\*1</sup>

教職相談室では、主に教職志望の全学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。昨年度から岡山県・岡山市の教員採用試験に集団活動(グループワーク)が取り入れられ、人間性や資質などの人物評価が一層重視されるようになった。学生一人一人への丁寧な指導、「教師力養成講座」の開催、「教職ガイダンス」「教採突破セミナー」への協力により、教師として大切な資質等を養っている。教職相談室の利用回数が多いほど、利用開始月が早いほど教員採用試験の合格率が高くなることは数値の上でも表れている。このため、今以上の利用者数の増加・充実のためには、翌年度の受験志望者の利用開始を早めることが必要である。岡山県・岡山市の受験者は受験者実人数の約6割であり、それ以外の自治体の受験者も受験者実人数の6割近くを占めることから、岡山県・岡山市に軸足を置きながら、各自自治体の対策を進める必要がある。

キーワード：教職相談室, 人物評価, 利用回数・利用開始月

※1 教師教育開発センター

## I 本年度の取組

## 1 教職相談室での指導・対応

教職相談室では、教員を志望している、あるいは教職に就くかどうか迷っている全学の学生や卒業生を対象に、次の①～⑤の取組を行っている。

- ① 教職に就くかどうか、どの校種にするかなど、進路についての相談対応
- ② 教員採用試験に向けた勉強方法についての相談対応
- ③ 教員採用試験に向けた個別的・具体的な指導
  - ア 小論文
  - イ 個人面接
  - ウ 集団面接(集団面接・集団討論・集団活動等)
  - エ 模擬授業
  - オ ロールプレイングや模擬場面指導
- ④ 教師力養成講座のDVD視聴対応
- ⑤ 学校支援ボランティアについての相談対応

教員採用試験においては、効率よく面接を行うという色合いが強かった集団での面接を、近年、一人一人の様々な人間性や資質をじっくり見るための集団活動(グループワーク)に切り替える自治体が少しずつ出始めた。岡山県・岡山市では平成28年度実施の教員採用試験から別々に試験が行われ、しかも、岡山県も岡山市におい

でも集団活動(グループワーク)が新たに取り入れられた。この活動を通して「コミュニケーション能力」「協調性」「リーダーシップ」など教員に必要な様々な資質等が評価される。活動のテーマは、自治体によって傾向が異なり、学校教育に関するものからまちづくりや会社の仕事などに至るまで様々なテーマが取り上げられている。こうした新たな課題への対応が求められるようになった。

教員採用試験は、「個人面接」や集団活動(グループワーク)を含む「集団面接」で教員としての資質や人間性など人物評価が一層重視されるようになってきており、対応が益々厳しくなっている。このため、挨拶や人への思いやりのある接し方から教師としての志や情熱、教育に対する見方・考え方に至るまで丁寧に指導することを心がけてきた。教職相談室を利用した学生が自分を見つめ直し、意欲と自信を深めて教員採用試験に臨むことができるよう、学生一人一人との対話を重視して取り組んでいる。

## 2 教師力養成講座の開催

教師の資質・能力として重要な教育観を高め、具体的な教育の内容や方法を獲得できるようにすることが、将来の教師を育てる上でも、採用試験対策の上でも大切なことである。

そこで、学校教育の様々な課題について、より深く具体的に学ぶことを目的として、それぞれの分野で実績を上げておられる学校の先生方や教育委員会の指導主事などを講師として招聘した講座を、平成29年度は7回開催した。講師の先生には、「特別な教科『道徳』、新学習指導要領が目指している「協同的対話的で深い学び」の中核を担う「アクティブ・ラーニング」などの時事的なテーマや、「教師の根っこ」など不易のテーマを取り上げ、講話をいただいている。講座には必ずグループ演習を設けていただいております。演習を通して学生がより一層主体的に学ぶようになってきた。また、グループで話し合ったり作り上げたりするグループ演習が、教員採用試験の集団活動(グループワーク)の経験にもつながっている。

この講座はDVDに録画し、出席できなかった学生もDVDを視聴して学ぶことができるようにしている。学生が教育観や指導内容・方法をつかみとっていくための貴重な資料として大いに活用されている。

## 3 就職学生委員会主催「教職ガイダンス」「教採突破セミナー」への協力

教育学部の「就職学生委員会」と密に連携して取り組むことが重要であるとの認識が強まり、就職学生委員会の委員長・副委員長、教師教育開発センター担当事務職員、教職相談室担当者との懇談会を毎月1回設けている。ここでは、学生の教職志望状況や各自自治体の教員採用状況などについて情報交換を行うとともに、教職ガイダンスや教採突破セミナーの計画・立案などについて協議している。教職相談室で個別指導に入る前に、ガイダンスやセミナーで多くの学生に基本的な内容を伝えておくことは、指導を効果的に進める上でも重要であり、力を入れて取り組んでいるところである。

平成29年度は、1年生～3年生対象の「教職ガイダンス」を各1回開催した。

中でも3年生対象のガイダンスでは、平成29年度実施された教員採用試験に合格した4年生12人が3人ずつのグループをつくって分科会形式で体験談を話す活動に多くの時間を充てた。4年生の人数に当たっては、受験した校種や教科、自治体などができるだけ幅広くなるように工夫するなど、聴講する3年生の様々なニーズに応えられるよう配慮した。また、4年生の各グループが事前に集まり、内容検討、役割分担、プレゼン資料の作成などを行うことができるよう、場所の提供やアドバイスなどに配慮した。

2年生対象のガイダンスでは、教職に就いて2～4年目の先輩教員から話を聞く活動を設けた。幼稚園から高等学校・特別支援学校まで各校種の教諭や養護教諭6人の先輩教員を招き、2年生が各自の志望に応じて分科会を選んで聴講することができるように配慮した。また、先輩教員の招聘に当たっては、岡山大学教育学部同窓会からの支援をいただいた。

こうした先輩の人数については、教職相談室での相談対応や指導で得られた情報やつながりが重要であり、この部分は教職相談室の大切な役割であることを改めて認識した。各先輩たちが時間をかけて準備し、後輩に向けて熱いメッセージを送ってくれた姿はもちろん、2年生や3年生の食い入るように聞く姿が印象的であり、感動的であった。

「教採突破セミナー」では、平成29年4月に開催された第1回「模擬授業のツボ」第2回「面接のツボ」第4回「願書・自己推薦書の書き方」第5回「集団活動について」を教職相談室が担当した。1月からは「教採集中セミナー」と名称変更し、第1回「教員採用試験のポイントと教職相談室の紹介」第2回「小論文の書き方」を担当した。

就職学生委員会との連携は「教職ガイダンス」や「教採突破（集中）セミナー」への協力にとどまらず、教育学部との連携においても大変重要である。前述のとおり、教員採用試験においては、今や様々な角度から人物評価がなされるようになってきており、組織をあげて学生を育てていくことが求められる。現状や課題などを就職学生委員会から教育学部全体に発信していただいていることが、学生の育成強化につながっていると考えている。

## II 教職相談室の利用状況

### 1 指導体制と利用者数

表1・図1は、平成17年4月から平成29年11月までの利用者数の推移である。教職相談室は平成15年度に開設されて以来、平成19年度まで1名の教員で運営されていたが、平成20年度からは2名に増員された。また、平成25年7月から週6時間勤務の教員が1名追加配属され、平成26年度は週10時間に勤務時間が延長された。さらに平成27年度はそ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。このように教員の指導体制の充実により平成27年度（利用者のカウント方法の一部変更により数値上減少）までは概ね利用者数が増加していった。

平成28年度に利用者数が減少したのは、非常勤で配属されていた教員の勤務内容が変更になり、利用枠が減少したためである。平成29年度も同様の指導体制が

続いている。このように、利用者数は指導体制との関連によるところが大きい。

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、表2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」と見ても概ね差し支えない。平成28年度に受験した者の延べ利用者数5,153人に対し、平成29年度実施の教員採用試験を受験した者の延べ利用者数は5,113人であり、同じ指導体制の2年間を比較すると、延べ利用者数はほぼ同数であることが分かる。

今後、指導体制の整備とは別の方法で利用者数を増やし、より充実した取組にしていくためには、翌年受験する学生の利用開始を早め、利用人数が少なくなる9月頃からの利用を促していくことが必要だと考える。

## 2 学生所属別利用者数

平成22年4月に全学を対象とする教師教育開発センターが開設され、教職相談室もその組織の一つとして全学の学生を受け入れることとなった。表3は平成22年度から平成29年11月までの学生所属別利用者数である。

前述のとおり平成28年度から相談枠の減少により利用者数が全体的に少なくなっているとは言え、課程認定学部（マッチングプログラムコースを含む）の学生の利用が平成26年度をピークにやや減少傾向にある。詳しく見ると、実人数はそれほど変化がないが、延べ人数で開きが見られることから、熱心に通ってくる学生が減っていることが考えられる。確かに平成27年度は1人で96回利用した学生がいた。そうした学生が数値を押し上げるので、一概には言えないが、課程認定学部の学生の利用が減少していることは事実であり、利用しやすい環境整備をあらゆる視点から検討していくことが課題である。

養護教諭特別別科の学生は4月に入学してから6月～9月に受験するまでの数ヶ月間だけ利用している。表3を基に平成22年度～29年度における1人当たりの平均利用回数を計算すると、養護教諭特別別科の学生の平均利用回数は、9.6回になる。これは、一番多い教育学部生10.9回に次ぐものであり、熱心に利用していることが分かる。養護教諭特別別科生の教員採用試験合格者が増加しているのは、この熱心な利用によるところも大きいのではないかと考える。

## 3 利用内訳から見る相談・指導内容

表4は、平成28年12月から平成29年11月までの教職相談室利用内訳である。「小論文」は1月～5月の利用が多い。小論文を課している自治体のほとんどが二次試験で実施している。それにもかかわらず早い時期から取り組んでいるのは、小論文を書くことによって教育観を高めたり具体的な指導の内容や方法を確認することができること、また、自信をもって面接に臨めるということを話し、勧めていることに起因する。8月にも47人が書いているが、これは、この時期から教職相談室を利用し始めた者、再度小論文を書いておこうという者が数を押し上

表1 「教職相談室利用者数の推移」

	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	696	700	889	852	159	148	125	220	274	364	182	5443 (526)
28年度	886	738	665	825	612	138	190	59	217	294	208	170	5002 (495)
29年度	1057 (249)	653 (203)	663 (182)	827 (197)	693 (175)	88 (38)	159 (102)	84 (37)					4224 (370)

※注：かっこ内は実人数である。

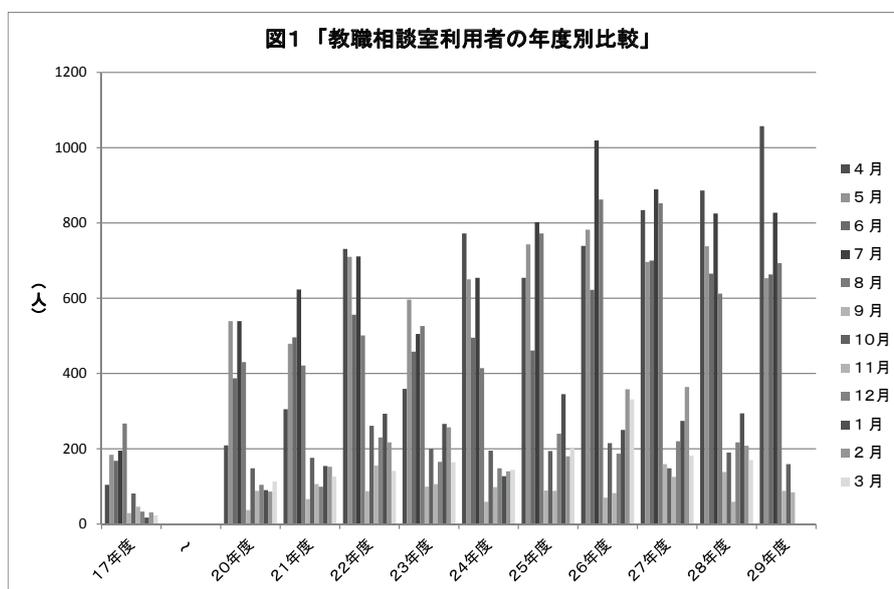


表2 「前年12月から翌年11月までの月別利用者数の推移」

	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
H18.12 ～ H19.11	25	37	42	49	196	230	222	222	278	21	61	30	1413
H19.12 ～ H20.11	23	31	27	36	209	539	387	539	430	37	148	88	2494
H20.12 ～ H21.11	104	90	86	113	305	479	496	623	421	66	176	106	3065
H21.12 ～ H22.11	99	154	152	126	731	710	556	711	501	87	261	155	4243
H22.12 ～ H23.11	230	293	217	141	359	596	458	505	526	99	200	106	3730
H23.12 ～ H24.11	165	266	257	164	772	650	495	654	414	59	195	98	4189
H24.12 ～ H25.11	148	127	140	144	654	743	461	802	772	89	194	88	4362
H25.12 ～ H26.11	240	345	180	201	739	782	622	1019	862	70	215	82	5357
H26.12 ～ H27.11	187	250	358	331	834	696	700	889	852	159	148	125	5529
H27.12 ～ H28.11	220	274	364	182	886	738	665	825	612	138	190	59	5153
H28.12 ～ H29.11	217	294	208	170	1057	653	663	827	693	88	159	84	5113

表3 「平成22年度から平成29年11月までの学生所属別利用者数の推移」

単位:人

	教育学部	教育学部 研究科	別 科	特 専	課程認定学部							マッピング プログラム コース	計	課程認定大学院				卒業生-その他			計 (教育学部 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			自然科学 研究科	社会文化 科学研究 科	環境生命 科学研究 科	計	教育学部	教育学部 研究科	その他			計
22年	3969 (353)	171 (41)	224 (29)	33 (6)	46 (10)	0 (0)	4 (1)	67 (12)	11 (4)	27 (7)	0 (0)	1 (1)	156 (35)	2 (2)	0 (0)	0 (0)	2 (2)	29 (9)	0 (0)	9 (2)	38 (11)	453 (83)	4593 (477)
23年	2854 (319)	315 (45)	239 (37)	7 (3)	78 (17)	2 (0)	0 (0)	129 (23)	3 (2)	3 (3)	4 (2)	4 (2)	223 (15)	47 (5)	0 (0)	0 (0)	47 (5)	5 (0)	0 (0)	11 (5)	16 (10)	532 (106)	3701 (470)
24年	3042 (346)	182 (39)	237 (29)	8 (1)	117 (24)	2 (1)	3 (2)	60 (19)	4 (3)	2 (2)	2 (0)	0 (0)	190 (53)	142 (17)	26 (2)	25 (2)	193 (21)	16 (9)	5 (3)	23 (5)	64 (17)	672 (121)	3896 (506)
25年	4003 (373)	246 (44)	96 (28)	0 (0)	105 (21)	0 (0)	0 (0)	104 (21)	20 (3)	11 (3)	11 (1)	1 (1)	252 (50)	90 (14)	0 (0)	18 (2)	108 (16)	36 (5)	2 (2)	26 (9)	64 (16)	520 (110)	4769 (527)
26年	4305 (369)	226 (40)	413 (30)	44 (3)	219 (30)	5 (1)	12 (3)	106 (15)	14 (2)	5 (4)	27 (2)	6 (2)	394 (60)	61 (2)	6 (3)	42 (3)	109 (8)	20 (5)	2 (1)	4 (4)	26 (10)	986 (111)	5517 (520)
27年	4127 (360)	426 (42)	406 (37)	1 (1)	189 (27)	9 (1)	1 (1)	79 (20)	2 (2)	2 (3)	23 (1)	1 (1)	306 (57)	78 (6)	3 (1)	8 (2)	89 (9)	16 (7)	11 (4)	61 (9)	88 (20)	890 (124)	5443 (526)
28年	3806 (328)	425 (42)	411 (31)	13 (3)	84 (20)	3 (2)	1 (1)	201 (7)	8 (20)	27 (9)	1 (1)	5 (3)	230 (63)	50 (7)	5 (1)	13 (3)	68 (11)	31 (11)	3 (2)	15 (4)	49 (17)	771 (125)	5002 (495)
29年	3318 (242)	203 (27)	368 (28)	11 (1)	63 (14)	0 (0)	3 (1)	68 (13)	2 (5)	42 (2)	6 (1)	8 (1)	192 (37)	81 (8)	4 (1)	4 (1)	89 (10)	0 (0)	2 (2)	41 (23)	43 (25)	703 (107)	4224 (370)
合 計	29424 (2690)	2194 (320)	2394 (249)	117 (18)	901 (163)	21 (7)	24 (9)	714 (143)	64 (24)	119 (35)	74 (14)	26 (11)	1943 (370)	551 (61)	44 (8)	110 (13)	705 (82)	153 (51)	25 (14)	190 (61)	368 (126)	5527 (881)	37145 (3891)

\*注:利用者数は延べ人数である。  
 \*注:( )内は実人数である。  
 \*注:29年度は11月まで

げているものとする。

教師力養成講座を録画したDVDの視聴も前半の12月～4月までに集中している。これはIの2の項に記述したとおりであり、小論文同様、教師としての資質の基盤を養うのに効果的であることから、教職相談室を利用し始めた者に、まずは「DVDの視聴」や「小論文を書くこと」から学びをスタートさせようと勧めているからである。

「個人面接」や「集団面接」の利用は4月～8月に、また、「模擬授業」は7月・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する。

表4 「平成28年12月から平成29年11月までの利用内訳」

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	18	49	45	56	79	84	29	19	47	12	8	8	454
	B. DVD視聴	88	85	141	92	109	4	1	0	3	0	6	33	562
2. 教員採用試験に関すること	C. 個人面接	3	0	3	2	126	226	277	290	236	35	59	14	1271
	D. 集団面接	0	0	0	0	83	231	304	214	58	4	0	0	894
	E. 模擬授業	0	0	0	0	1	2	4	202	322	18	7	3	559
	F. 情報・資料提供等	32	24	12	11	88	12	5	18	24	3	6	17	252
小 計		141	158	201	161	486	559	620	743	690	72	86	75	3992
3. 講師採用に関すること		4	0	2	0	0	2	0	0	0	0	5	1	14
4. 進路に関すること		12	11	5	9	22	30	4	1	2	16	68	8	188
5. 学校教育に関すること		0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
6. 教師力養成講座		60	58	0	0	0	61	39	83	0	0	0	0	301
7. 教採自主講座(教員採用突破セミナー)		0	67	0	0	549	0	0	0	0	0	0	0	616
合 計		217	294	208	170	1057	653	663	827	693	88	159	84	5113

### 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

#### 1 教職相談室の利用回数と合否結果

##### (1) 分析の対象期間

平成29年度に実施された教員採用試験を受験した者の受験結果の数字がまだ流動的であることから、28年度の受験者の平成27年4月1日から平成28年11

月 30 日までの 20 か月の状況を分析の対象とした。20 か月を対象期間とした理由は、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いるからである。

### （２）分析対象者

上記分析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 年生はもとより 4 年生の中でも教員採用試験を受けていない者（一次試験受験の後に企業・進学などに志望変更した者も含む）、合否が不明の者、教育学研究科の学生、課程認定大学院生などを除いた 223 人を対象者とした。教育学研究科や課程認定大学院の学生を除外したのは、過去の学部生の時にも教職相談室を利用していたことが考えられ、分析対象期間だけでは正確な利用回数が算出されない者が含まれている可能性があるからである。

### （３）分類

223 人の内、教員採用試験に最終的に合格した 131 人を「二次合格」群、一次試験のみに合格した 53 人を「一次合格」群、一次試験に合格しなかった 39 人を「不合格」群と分類した。なお、複数の自治体を受験した者については、最も結果のよかったものを最終結果とした。

### （４）分析

表 5 は、上記「対象期間」「対象者」における教職相談室の利用回数 5 回ごとの人数とその割合をまとめたものである。1 人当たりの平均利用回数は、二次合格群が 23.5 回、一次合格群が 15.7 回、不合格群が 9.3 回であった。網掛けの部分で人数及び割合の一番多い部分であり、二次合格群は「16～20 回」「31～35 回」の利用が一番多くなっている。それに対して、一次合格群、不合格群はともに「1～5 回」の利用が一番多い。

表 5 から、教員採用試験の合否は教職相談室の利用回数と関連していることが分かり、最終合格を果たすには「教職相談室を概ね 20 回以上利用することが望ましい」という利用回数の目安が見えてくる。

しかし、20 回以上利用しても最終的に合格できなかった者がいる。その多くが倍率の高い高等学校や養護教諭を受験した者、専門外の校種等を受験した者であり、そうした学生への手厚い指導が課題である。

表5「教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否結果」

合否	平均利用回数(回)	人数															計
		割合	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～35	36～40	41～45	46～50	51～55	56～60	61～65	66～	
二次合格	23.5	人	12	16	12	19	16	15	19	7	8	2	2		2	1	131
		%	9.2	12.2	9.2	14.5	12.2	11.5	14.5	5.3	6.1	1.5	1.5		1.5	0.8	100
一次合格	15.7	人	17	10	5	5	2	6	3	2		1		1		1	53
		%	32.1	18.9	9.4	9.4	3.8	11.3	5.6	3.8		1.9		1.9		1.9	100
不合格	9.3	人	24	4		5	2	2		1							39
		%	61.5	10.3		12.8	5.1	5.1		2.6		2.6					100
全体	19.2	人	53	30	17	29	20	23	22	10	8	4	2	1	2	2	223
		%	23.8	13.4	7.6	13.0	9.0	10.3	9.9	4.5	3.6	1.8	0.9	0.4	0.9	0.9	100

## 2 教職相談室の利用開始月と合否結果

### (1) 分析の対象期間

平成27年4月～8月を対象期間とする。

### (2) 分析対象者

Ⅲ-1(2)の対象者の中から、4月入学の養護教諭特別別科の学生と、採用試験が他の校種より遅く始まる幼稚園・保育園を受験する学生を除く189人を対象者とした。養護教諭特別別科の学生は早くても利用開始は4月からとなり、幼稚園・保育園を受験する学生は、小・中学校などを受験する学生の利用が終わる頃から利用し始めるケースが多く、基準が他と異なるから除外した。

### (3) 分類

Ⅲ-1と同じ

### (4) 分析

表6は、上記「対象期間」「対象者」における教職相談室の利用開始月と採用試験合否結果を示したものである。この表から、二次合格群118人の76.2%に当たる90人が採用試験を受験する年の2月までに利用を開始したことが分かる。2月までに来室した者の多くが最終合格を果たしているのに比して、4月に利用を開始した者は約半数しか最終合格できていない。このことから、最終合格に至るには「2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が見えてくる。

**表6「教職相談室の利用開始月と教員採用試験の合否」**

利用開始月	二次合格		一次合格		不合格		合計	
	人	%	人	%	人	%	人	%
平成27年 4月～12月	46	66.7	14	20.3	9	13.0	69	100
平成28年1月	31	67.4	8	17.4	7	15.2	46	100
2月	13	76.5	1	5.9	3	17.6	17	100
3月								
4月	20	51.3	12	30.8	7	17.9	39	100
5月	3	33.3	3	33.3	3	33.3	9	100
6月			1	100.0			1	0.0
7月	3	60.0	2	40.0			5	100
8月	2	66.7	1	33.3			3	100
合計	118	62.4	42	22.2	29	15.4	189	100

## Ⅳ 教員採用試験の受験先自治体と受験者数

教職相談室を利用して平成28年度に実施された教員採用試験を受験した教育学部生（幼稚園・保育園の受験者を除く）と養護教諭特別別科生の受験先と受験者数をまとめたものが表7である。集計したのは、併願先など全ての受験先と合否が把

握できた193人分である。

この年は、岡山市が独自に教員採用試験を実施し始めた年である。

受験者数を見ると、一番多いのが岡山県で73人、次に岡山市44人、3番目に兵庫県21人、そして、広島県と香川県の11人が続く。岡山県と岡山市を受験した者の総数は117人であり、受験者193人の約6割が岡山県・岡山市を希望したり併願したりしていることが分かる。その他の自治体を受験した者の総数は113人であり、やはり受験者の6割近くに及ぶ。また、受験した自治体は30に及んでおり、この中には試験の詳しい内容が把握できていない自治体も多い。教職相談室としては、岡山県・岡山市に軸足を置いた対策を進めると同時に、学生が受験する様々な自治体の試験内容をできる限り把握して、その内容に応じた指導をすることが必要である。

表7 受験先自治体と受験者数

単位：人

自治体名	岡山県	岡山市	広島	鳥取	島根	山口	香川	愛媛	徳島	高知
受験者数	73	44	11	6	7	5	11	6	7	3

自治体名	兵庫	神戸	大阪府	京都府	京都市	和歌山	滋賀	福井	三重	岐阜
受験者数	21	1	6	1	1	4	1	4	3	1

自治体名	東京	神奈川	横浜	静岡	富山	福岡	大分	長崎	鹿児島	沖縄
受験者数	1	2	2	1	1	1	1	3	1	1

## V まとめと今後の取組

教職相談室は、教員を志望する全学の学生や卒業生を受け入れており、毎年度500人前後の者が利用し、年間の延べ利用人数は5,000人を超える。近年指導体制を充実させることで相談枠を増やし、より多くの利用者を受け入れてきた。さらなる充実を図るには効率的、効果的な運営の工夫が必要である。「教職相談室利用者数」が示しているように、4月～8月期は予約がとれないほど盛んに利用されている。ところが、ほとんどの自治体の採用試験が終わる9月からは利用者がずいぶん少なくなる。したがって、その時期から翌年度受験する学生が利用し始めるのが望ましい。「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」で述べたように、教職相談室を2月までに利用し始めて20回以上利用することで最終合格に近づく可能性が高くなる。利用が少ない時期にゆとりをもって学ぶことの大切さをぜひとも学生に伝えたい。

そこで問題になるのが、学生への情報伝達の方法である。教職相談室の利用者以外の学生との接点がなく、教員採用試験に向けての様々な情報を直接伝える機会がない。直接伝達ができる唯一の場は教職ガイダンスのワンチャンスであるが、時期的に遅くなってしまふ。来年度の教職ガイダンスの実施に向けて検討していきたい。

次に、一番大きな課題として考えていることは、教員採用試験における人物評価への対策である。岡山県も岡山市においても平成28年度実施の教員採用試験から集団活動（グループワーク）が導入され、様々な角度から人間性や資質などの評価

が行われるようになった。また、個人面接や口頭試問などにおいても、これまでの経験や実行力を探ろうとする質問も多くなされている。学校現場の課題は多種多様で、それらにどう向き合っているかを、これまでの本人の歩みから判断して評価につなげていることが窺える。そうしたことから、積極的にボランティア活動に取り組んだり、アルバイトや部活動がんばったりして人間性を高めることが、実は教員採用試験にとって大変重要なことであるということを1年生の時から認識し、計画的に大学生活を送らせる必要がある。そうした人物評価への対策を今後さらに講じていく必要がある。

併せて、例えば小学校志望者は新たな「外国語科」へ対応できる英語力を高めること、実技試験の内容をマスターすることなども早い時期から準備しなければならないことであり、教員採用試験を遠い将来のことと感じている1年生や2年生へのアプローチの仕方を考える必要がある。

こうしたことは教職相談室だけでできることではなく、就職学生委員会と一層連携して協力を仰ぎながら取り組んでいきたい。

#### 参考・引用文献

- ◆河内智美, 武藤幹夫, 小林清太郎 「教職志望学生への指導のあり方(8)-教職相談室の利用の実態から-」(2016 岡山大学教師教育開発センター紀要第6号)

---

Title: Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (9)  
Subtitle: Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being  
Used and the Results of Teacher Recruitment Tests  
Satomi KOCHI \*1, Mikio BUTO\*1, Seitaro KOBAYASHI \*1

Keywords: Teaching Profession Consultation Office, character evaluation,  
visit frequency and starting month

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---

【原 著】

小学校理科における学習指導改善に向けての視点

山崎 光洋

Viewpoints of Class Improvement in Teaching Elementary School Science

Mitsuhiro YAMASAKI

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

## 小学校理科における学習指導改善に向けての視点

山崎 光洋<sup>\*1</sup>

平成29年3月に公示された新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。また、理科としては、育成を目指す資質・能力や、「理科の見方・考え方」といった新たに示された内容や視点に対応した学習指導の充実に取り組む必要もある。しかし、学習指導の充実には、新たな内容や視点を加えれば実現するというものではない。小学校の教師の多くは、問題解決的な理科の学習を指導することは難しいと感じている。理科の学習過程として問題解決の過程を重視した今回の改定により、その印象が加速されることが懸念される。本稿では、問題解決の過程を理科の学習過程に位置付ける上での課題と、理科の学習過程に沿った学習指導を行う上での課題を具体例で示しながら、それらへの対策を検討し、新学習指導要領実施に向けた学習指導改善の手掛かりをつかむための視点として提案する。

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 改訂された小学校学習指導要領理科と学習指導における課題

新しい学習指導要領が平成29年3月に公示され、同年6月に各教科の学習指導要領解説が公表された。小学校学習指導要領解説理科編には、今回の改定に当たって「小学校理科で育成を目指す資質・能力を育む観点から、自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を基に考察し、結論を導き出すなどの問題解決の活動を充実した。また、理科を学ぶことの意義や有用性の実感及び理科への関心を高める観点から、日常生活や社会との関連を重視する方向で検討した。」と述べられている。問題解決の過程を通じた学習活動や日常生活及び社会との関連を図った学習活動は従来より重視されてきた。

小学校理科で育成を目指す資質・能力を小学校学習指導要領理科の目標で見ると、「知識及び技能」として自然の事物・現象についての理解と観察、実験などに関する基本的な技能が、「思考力、判断力、表現力等」として問題解決の力が、「学びに向かう力、人間性等」として自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度が示されている。なお、問題解決の力については、各学年で重点を置いて育成を目指すものが示されている。しかし、問題解決の力として示された、問題を見いだすこと、予想や仮説を発想すること、解決の方法を発想すること、より妥当な考えをつくりだすことは相互に関連しており、それらに関連させて指導しなければ、個々の質的な高まりは望めない。学習指導要領解説理科編に示された図1には「各学年で育成を目指す思考力、判断力、表現力等については、該当学年において育成することを旨とする力のうち、主なものを示したものであり、他の学年で掲げている力の

育成についても十分に配慮すること。」という注釈が付けられている。これら一つ一つをどのように指導すれば、各学年で重点を置いて育成を目指したことになるのか検討が必要だろう。

校種	資質・能力	学年	エネルギー	粒子	生命	地球
小学校	思考力、判断力、表現力等	第3学年	(比較しながら調べる活動を通して) 自然の事物・現象について追究する中で、差異点や共通点を基に、問題を見だし、表現すること。			
		第4学年	(関係付けて調べる活動を通して) 自然の事物・現象について追究する中で、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想し、表現すること。			
		第5学年	(条件を制御しながら調べる活動を通して) 自然の事物・現象について追究する中で、予想や仮説を基に、解決の方法を発想し、表現すること。			
		第6学年	(多面的に調べる活動を通して) 自然の事物・現象について追究する中で、より妥当な考えをつくりだし、表現すること。			
	学びに向かう力、人間性等		主体的に問題解決しようとする態度を養う。			
				生物を愛護する(生命を尊重する)態度を養う。		

図1 思考力、判断力、表現力等及び学に向かう力、人間性等に関する学習指導要領の主な記載

また、各学年の内容には、資質・能力を身に付けるために児童が自然の事物・現象を捉えるための視点と、資質・能力を身に付けるために考え方を働かせた活動が、それぞれ理科の「見方」、「考え方」として示されており、「主体的・対話的で深い学び」を視点にした学習活動の質的改善を唱える今回の改定の特徴となっている。四つの領域に位置付けられた「見方」と各学年に位置付けられた「考え方」を整理すると図2のようになる。

小学校学習指導要領解説理科編には、「なお、『見方・考え方』は、問題解決の活動を通して育成を目指す資質・能力としての『知識』や『思考力、判断力、表現力等』とは異なることに留意が必要である。」と述べられており、理科の「考え方」が、育成を目指す資質・能力としての「思考力、判断力、表現力等」と違うことが強調されている。現行の学習指導要領で示されている問題解決の能力と新学習指導要領で示されている問題解決の力とでは、その内容が変わっており、現行の学習指導要領で各学年の目標に記述されていた問題解決の能力が理科の「考え方」に置き換わったように見える。

<現行の小学校学習指導要領で理科の問題解決の能力として示された内容>

- ・第3学年「身近な自然の事物・現象を比較しながら調べること」
- ・第4学年「自然の事物・現象を働きや時間などと関係付けながら調べること」
- ・第5学年「自然の事物・現象の変化や働きをそれらにかかわる条件に目を向けながら調べること」
- ・第6学年「自然の事物・現象についての要因や規則性、関係を推論しながら

調べること」

<新しい小学校学習指導要領で理科の「考え方」として示された内容>

- ・第3学年「複数の自然の事物・現象を対応させ比べること」
- ・第4学年「自然の事物・現象を様々な視点から結び付けること」
- ・第5学年「どの要因が影響を与えるかを調べる際に、変化させる要因と変化させない要因を区別すること」
- ・第6学年「自然の事物・現象を複数の側面から考えること」

<新しい小学校学習指導要領で問題解決の力として示された内容>

- ・第3学年「主に差異点や共通点を基に、問題を見いだすといった問題解決の力」
- ・第4学年「主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想するといった問題解決の力」
- ・第5学年「主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想するといった問題解決の力」
- ・第6学年「主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想するといった問題解決の力の育成」

		「見方」			
		問題解決の過程において、自然の事物・現象をどのような視点でとらえるか			
		量的・関係的な視点	質的・実体的な視点	多様性と共通性の視点	時間的・空間的な視点
		エネルギー	粒子	生命	地球
「考え方」	第3学年	「比較する」-複数の自然の事物・現象を対応させ比べる。 ※主に差異点や共通点を基に、問題を見いだす力			
	第4学年	「関係付ける」-自然の事物・現象を様々な視点から結び付ける。 ※主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力			
	第5学年	「条件を制御する」-自然の事物・現象に影響を与えられようとする要因を区別する。 ※主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想する力			
	第6学年	「多面的に調べる」-自然の事物・現象を複数の側面から考える。 ※主により妥当な考えをつくりだす力			
		理科だけでなく様々な場面で用いられる原因と結果をはじめとして、部分と全体、定性と定量などといった視点もあることに留意する必要がある。			

図2 理科の見方・考え方と問題解決の能力

各指導内容に伴う知識や技能、各学年に位置付けられた問題解決の力、生命を尊重する態度や主体的に問題解決しようとする態度といった資質・能力に、自然の事物・現象の特性や指導内容の系統性等と深くかかわる理科の「見方」や「考え方」が加わったことで、より複雑で、高度な理科の学習指導が求められているような印象を受ける。

改定された学習指導要領に沿って理科の学習指導を行おうとすると、育成を目指す資質・能力や「理科の見方・考え方」等をはじめとした様々な要素を踏まえて授業を構成する必要がある。しかし、理科の学習過程が問題解決の過程（探究の過程）を通じた学習活動で構成されていることが、その前提となっていることに留意する

必要がある。

先に、問題解決の過程を通じた学習活動は従来から重視されてきたと述べたが、新学習指導要領では、小・中学校においても高等学校と同様の流れで学習過程を捉えることが求められ、理科の資質・能力を育成するための共通した問題解決の過程が例示されていることを考えると、それらを固定的な手続きとして重視しようとするあまり、問題解決の形骸化が指摘されてきた理科の授業が繰り返されることが危惧される。

## II 小学校理科の単元構成の現状と問題解決の過程

小学校学習指導要領解説理科編では、資質・能力を育成する学びの過程として「自然の事物・現象に対する気付き,問題の設定,予想や仮説の設定,検証計画の立案,観察・実験の実施,結果の処理,考察・結論」という問題解決の過程が例示され、この問題解決のそれぞれの過程において、どのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にして、指導の改善を図っていくことが重要になるとされている。

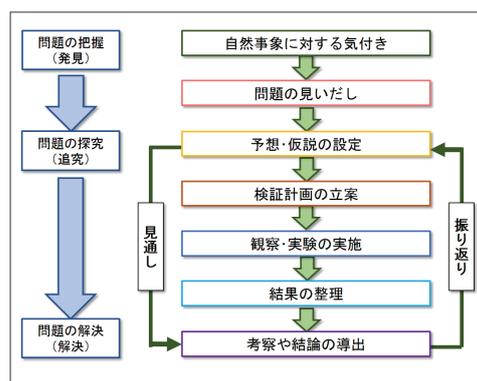


図3 例示された問題解決の過程

例示された問題解決の過程は、ごく一般的なものである。しかし、小学校での実際の理科の授業において、この問題解決のそれぞれの過程が学習活動として位置付く単元がどれほどあるだろうか。この問題解決の過程は1単位時間毎に繰り返されると考えればよいのだろうか。あるいは、単元を通じた長期的な過程として考えればよいのだろうか。

現行の教科書の記述を手がかりに、問題解決のそれぞれの過程が、単元構成の中に学習活動としてどのように位置付いているかを図に表し、特徴的なものを図4から図7に示した。教科書の計画を基に作成しているため、時間の割り振りは実際の授業とは異なる。

図4に示した第5学年の「ふりこのきまり」は、単元を通して一つの問題を追及する形がとられており、1単位時間で見ると問題解決の過程の一部が位置付いているにすぎない。一方、図5に示した第5学年の「物のとけ方」は、1単位時間または2単位時間で一つの問題を追究する過程が組み立てられており、問題解決の全ての過程が、毎回学習活動として位置付いているとは言えないものの、単元を通して問題解決の過程を何度も繰り返すよう学習活動が構成されている。同じ学年・同じ区分の単元であっても、理科の学習過程への問題解決の過程の位置付け方が大きく異なっていることが分かる。また、図6に示した第3学年の「チョウを育てよう」や、図7に示した第6学年の「太陽と月の形」では、観察する時期がチョウの成長や天体の動きによって決まるため、観察にある程度の時間を要する。問題解決の過程が続いているように見えても、連続した学習活動とはなりにくい場合もある。

小学校においても「高等学校の例と同様の流れで学習過程を捉えることが必要」

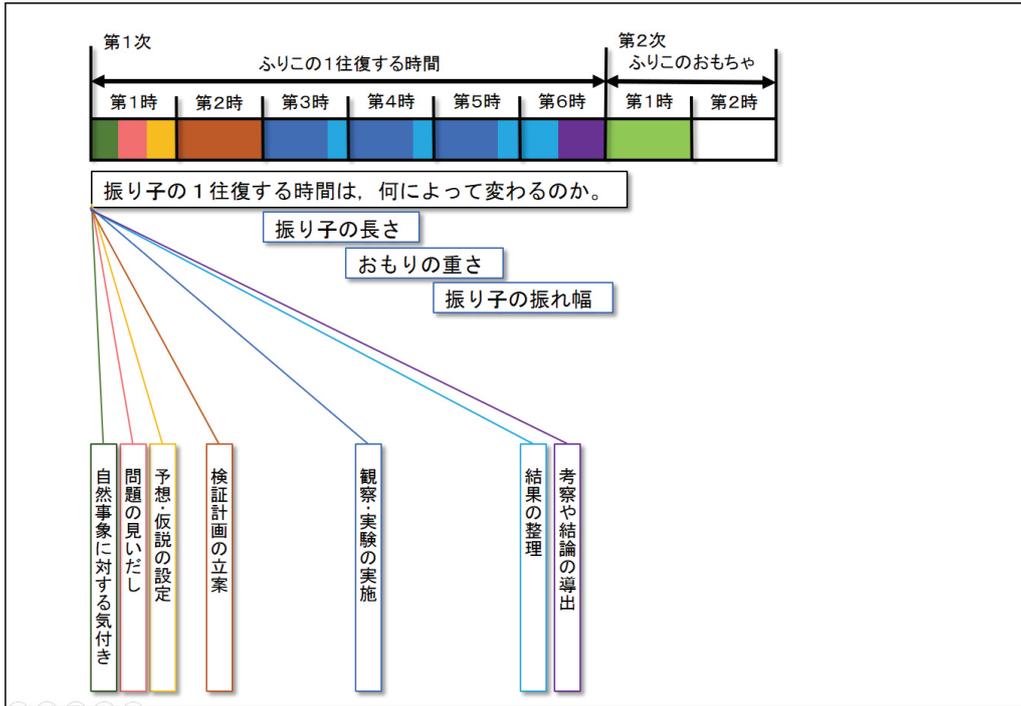


図4 第5学年「振りこのきまり」の単元構成と問題解決の過程

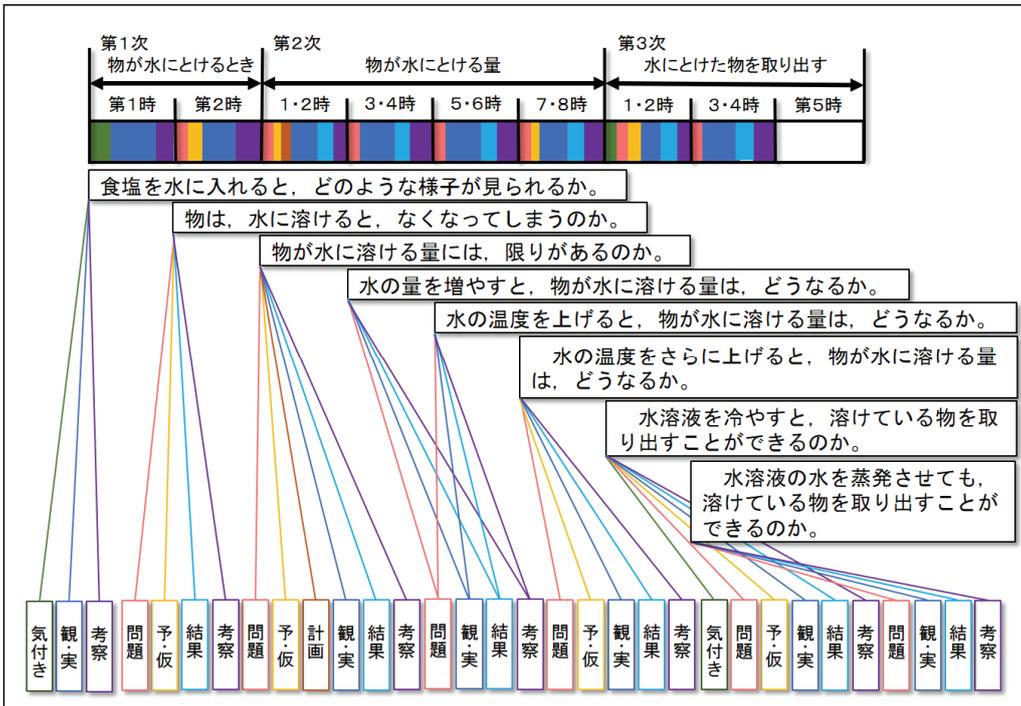


図5 第5学年「物のとけ方」の単元構成と問題解決の過程

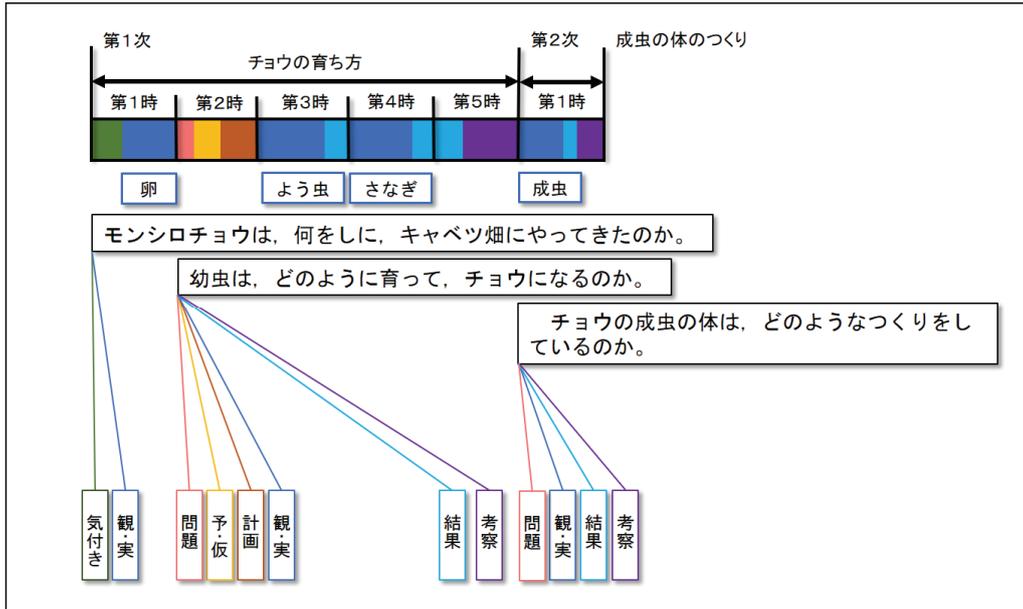


図6 第3学年「チョウを育てよう」の単元構成と問題解決の過程

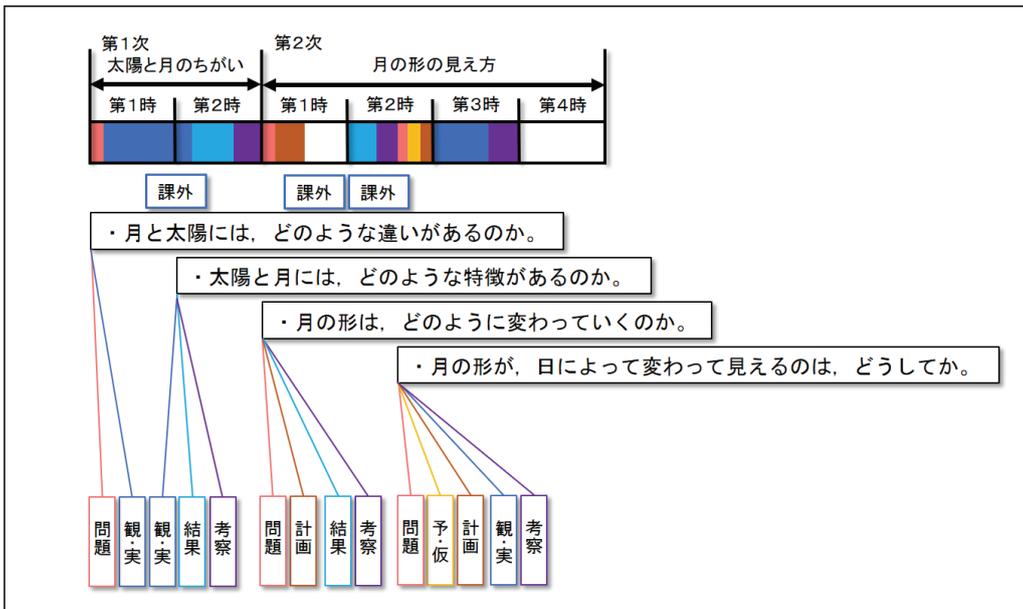


図7 第6学年「太陽と月の形」の単元構成と問題解決の過程

とされているが、例示された問題解決の全ての過程を位置付けた学習活動で学習過程を構成できる単元は、それほど多いとは考えられない。追究の対象が異なれば問題解決の過程の位置付け方は変わると考えた方が自然である。また、小学校の指導内容によっては、児童の既存の知識や経験だけでは、問題が見いだせないもの、予想や仮説が立てられないもの、実験の方法が考えられないものがある。また、実験の結果と結論との差がなく、時間をかけて考察する必要がない場合もある。状況によって理由は異なるが、実際の授業では、学習活動を位置付けられない問題解決の

過程もあるからである。

単元の中で意味のある問題解決の過程をどのように位置付け、どの過程を学習活動として重視すべきかは、学習指導を行う授業者にゆだねられており、その質の向上が新しい学習指導要領の下での授業改善を実現するための課題の一つといえよう。

### Ⅲ 問題解決の過程を位置付けた理科の学習過程を成立させるための課題

問題解決の過程を位置付けた理科の学習過程を成立させるためには、指導内容や学習対象となる自然の事物・現象の特性に応じて解決しなければならない課題があることが多い。ここでは、第4学年「金属、水、空気と温度」の「温度と体積の変化」を取り上げ、指導上の課題を整理し、対応策を検討する。新学習指導要領実施に向けた学習指導改善の手掛かりをつかむための視点になるものと考える。

第4学年の「(2) 金属、水、空気と温度」には、「(ア) 金属、水及び空気は、温めたり冷やしたりすると、それらの体積が変わるが、その程度には違いがあること。」「(イ) 金属は熱せられた部分から順に温まるが、水や空気は熱せられた部分が移動して全体が温まること。」「(ウ) 水は、温度によって水蒸気や氷に変わる。また、水が氷になると体積が増えること。」という三つの具体的な内容が示されている。本内容では、具体的な内容ごとに単元が設定されるのが通常だが、必ずしも(ア)、(イ)、(ウ)の順で指導されるとは限らない。「温度と体積の変化」は、(ア)の内容を受けたもので、三つの内容の中で、最初に位置付けられることが多い。

本単元では、空気、水、金属それぞれについて、温められたり冷やされたりするとそれらの体積がどのように変わるのかを問題にして、フラスコや試験管に入れた空気や水を湯で温めたり氷水で冷やしたりして体積変化の様子を調べたり、加熱した金属球が輪を通り抜けるかどうかで金属の体積変化の様子を確かめたりするなど、空気、水及び金属の体積変化の様子と温度変化とを関係付ける学習活動を行う。一見すると、学習指導への困難さはあまり感じられないが、問題解決の過程を理科の学習過程に位置付けて、単元を構成し、学習指導を行おうとすると、様々な課題が生じてくる。図8と図9に、出版社の異なる教科書Aと教科書Bの単元構成と問題解決の過程を示した。

本単元で扱う金属、水及び空気は、その体積変化の程度から空気、水、金属の順で扱うことが多い。空気であれば、温度を変えたときの体積変化の程度が大きく、その変化をとらえやすい。そのため教科書等では、容器を湯や手で温め、容器の口に詰めた栓が飛ぶ様子や、口に張った石けん水の膜が膨らむ様子を提示し、単元の学習が導入されている。

これらを踏まえて、それぞれの問題解決の過程での課題を中心に述べていくことにする。

#### 1 問題のつながりに関する課題

先に述べたように、本指導内容では、空気、水、金属それぞれについて、温められたり冷やされたりしたときの体積が、どのように変わるのかを問題にして、体積変化の様子を調べる。しかし、導入の段階で、空気、水、金属の全てを対象にして、

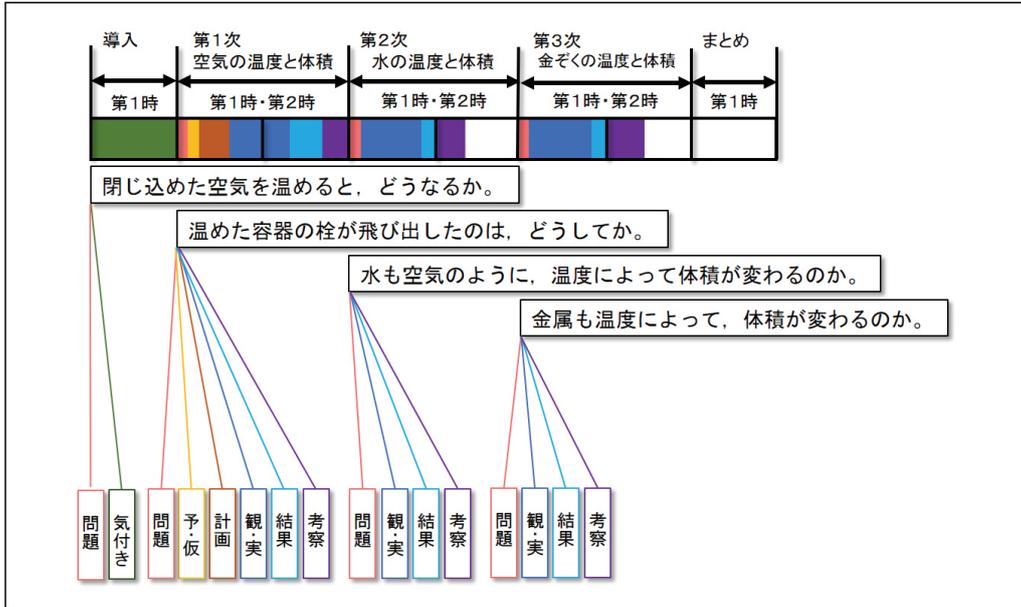


図8 第4学年「温度と体積の変化」の単元構成と問題解決の過程（A）

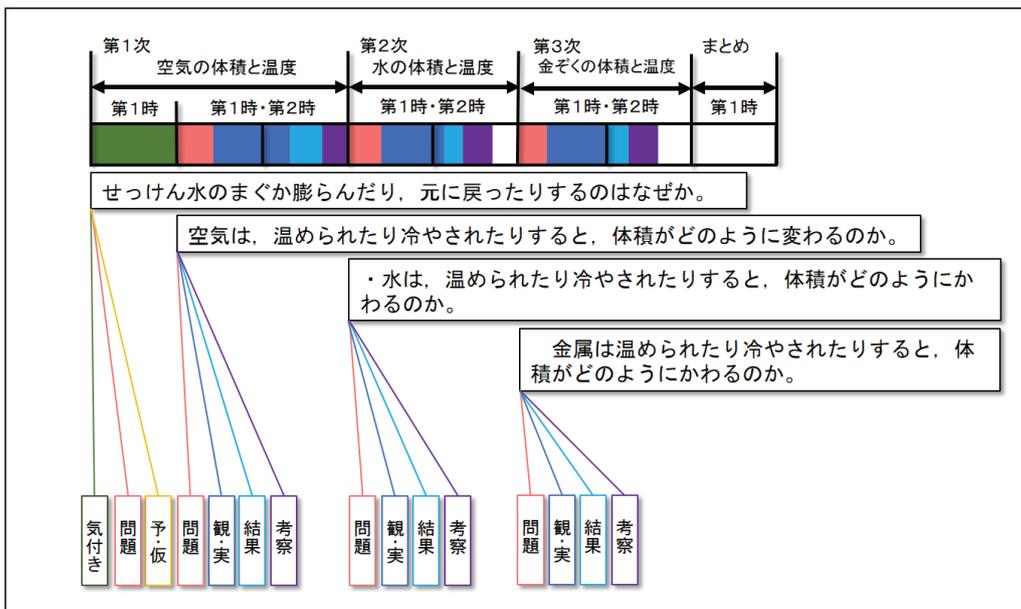


図9 第4学年「温度と体積の変化」の単元構成と問題解決の過程（B）

温度による体積変化に着目した問題を見いださせることは難しい。また、仮に空気  
で問題を見いださせることができたとしても、空気から水、水から金属へと児童の  
疑問や問題が自動的に展開していくことを期待することはできない。

無理をせず、本単元では、空気を対象とした学習を終えた時点で、水、金属へと、  
教師が対象を広げるよう誘導する必要がある。

2 「自然事象に対する気付き」から「問題の見いだし」に関する課題

単元の導入で、容器を湯や手で温め、容器の口に詰めた栓が飛ぶ様子や、口に張った石けん水の膜が膨らむ様子を観察させ、「なぜ、栓はどんだのか。」「どうして、石けん水の膜が膨らんだのか。」を問題とすると、「熱が栓を押し出した。」「湯気が栓を押し出した。」などの考えが児童から出される場合がある。これらの考えは、検証することができない。温度による空気の体積変化の様子に着目した問題を見いだしさせるためには、栓が飛んだり、石けん水の膜が膨らんだりしたときは、空気が栓や石けん水の膜を押し出そうとしていることをとらえさせておく必要がある。

図10に示すように、既に学習している第4学年「(1) 空気と水の性質」と関連させて導入すると、空気が栓を押し出していることを前提とした問題を導きやすい。空気でっぼうの玉や、柔らかい容器の口につめた栓は、押し縮められた空気の体積が元の大きさに戻ろうとして玉や栓を押し出すことで説明がつくが、空気に力を加えることのできないガラスの容器では、その口に詰めた栓が飛び出す理由を説明できない。栓が飛ぶ様子は共通しているので、栓を空気が押し出していると考えることには抵抗をもちにくい。「容器を湯で温めると、どうして容器の中の空気は栓を押し出そうとするのか。」といった温めた空気の変化に着目した問題を見いだしやすい。このような導入ができなくても、空気が漏れると栓が飛ばないことに注目すれば、空気が栓を押し出していることを捉えることはできる。検証できない仮説を持つことがないよう、児童が見い出す問題をできるだけ焦点化しておくことで、無理のない学習にすることができる場合がある。

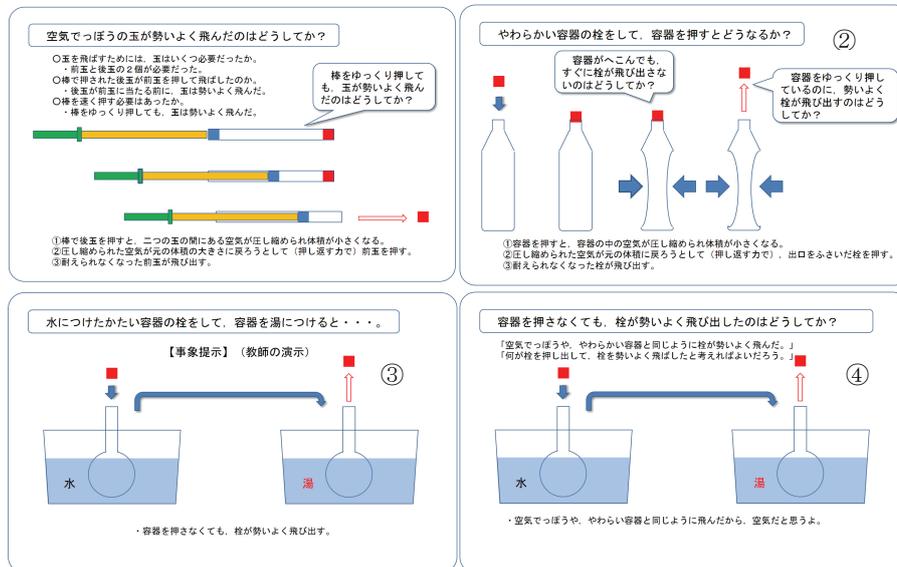


図 10 栓を押し出す空気に着目させる導入

容器の口に張った石けん水の膜が膨らむ様子で導入した場合、温めたり冷やしたりした空気の体積変化を風船や石けん水の膜で調べる方法は、実験方法として児童が発想できなくなる。その代わりに、現象が単純なため問題を焦点化させやすい。本単元では、児童が実験の方法を考えたり計画を立てたりできる場面が少ない。本単

元の学習過程に「検証計画の立案」という問題解決の過程を位置付けようとするかどうかで、導入の仕方が変わってくる。

なお、第4学年「(1) 空気と水の性質」で空気の存在を水の中にできる泡で確かめた学習は、(ウ)の「水の三態変化」で水から出てくる水蒸気の泡が何かを考える上で、先行経験となる。関連する指導内容だけでなく、経験した学習活動にも留意して学習過程を検討しておく必要がある場合もある。

### 3 「予想・仮説の設定」から「検証計画の立案」に関する課題

単元の導入で、容器を湯や手で温め、容器の口に詰めた栓が飛ぶ様子や、口に張った石けん水の膜が膨らむ様子を観察させ、「なぜ、栓は飛んだのか。」「どうして、石けん水の膜が膨らんだのか。」を問題とすると、「熱が栓を押し出した。」「湯気が栓を押し出した。」などの考えが仮説として児童から出される場合があることは先に述べた。「容器を湯で温めると、どうして容器の中の空気は栓を押し出そうとするのか(石けん水の膜を膨らませようとするのか。)」といった温めた空気の変化に着目した問題に対して期待される児童の仮説は、「温められた空気は上に動き、容器の外に出ようとして栓を押し出そうとする(石けん水の膜を膨らませようとする)のではないか。」と「温められた空気の体積が大きくなって、容器の外に出ようとして栓を押し出そうとする(石けん水の膜を膨らませようとする)のではないか。」の二つである。この段階で、後者一つに絞っておく方法もある。栓が飛ぶ理由(まくが膨らむ理由)を調べるよりは、「温められた容器の中の空気は、上に動くのか。」「温められた容器の中の空気の体積は大きくなるのか。」を調べる方が、目的が明確である。

ただし、この仮説を検証して導かれた結論によって、「温められた空気の体積が大きくなるから、体積が大きくなった空気が容器の外に出ようとして、口につめた栓を押し飛ばしているのだろう。」と考えることは妥当だが、温められた空気は上に動かないという結論を導いてもよいのだろうか。この後に学習する(イ)の「温まり方の違い」では、「空気は、温められた部分が上に動いて、全体が温まる。」と結論を導く。

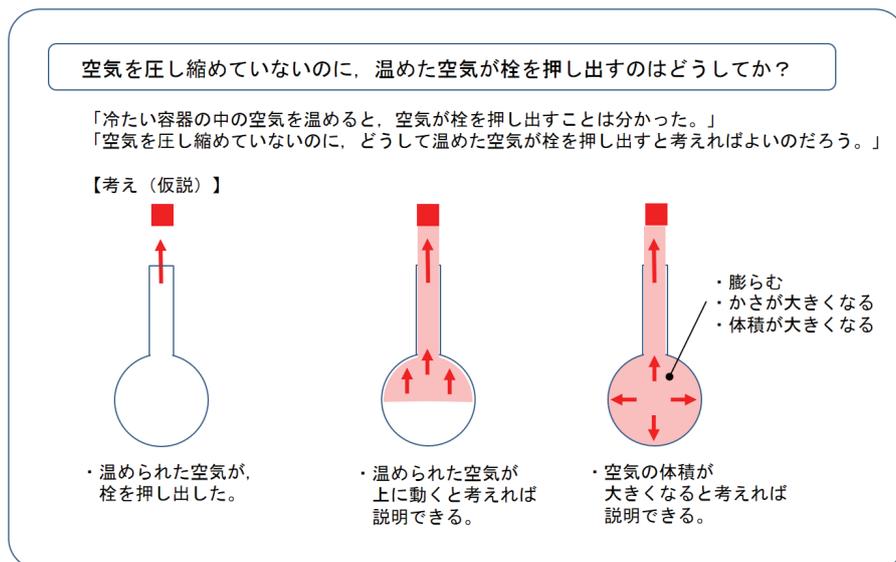


図 11 児童の仮説

すぐに、否定するような結論を導かせてよいのか疑問である。

なお、「温められた空気が動く」「温められた空気の体積が大きくなる」と仮説を立てても、具体的な空気の様子については、児童が同じように考えているとは限らない。仮説を話し合う中で、同じ仮説については、板書などを用いて共通化を図るようにしておくきたい。

「仮説」が立てられれば、その仮説が正しいかどうか検証することになる。「検証計画の立案」では、生かせる児童の発想は生かしながら、実施可能な方法・計画になるよう教師が調整する必要がある。児童が考えた方法をそのまま行わせると、時間がかかるわりに児童の観察、実験の技能は高まらない。検証の方法として観察、実験の内容が決まったら、考えられる観察、実験の結果を予想させ、結果から仮説に対するどのような結論が導き出せるのかを話し合っ、明確にしておきたい。児童が、自分の仮説が正しくあって欲しいと考えるのは当然で。実験の結果が出てからでは、自分の仮説とは違う結論を素直に受け入れられなくなる。今回の場合は、「温められた空気は、上に動かない。」「温められた空気の体積は、大きくなる。」ことを検証するのではなく、温められた空気が、「上に動く」可能性や、「体積が大きくなる」可能性を調べると考えるとよいだろう。

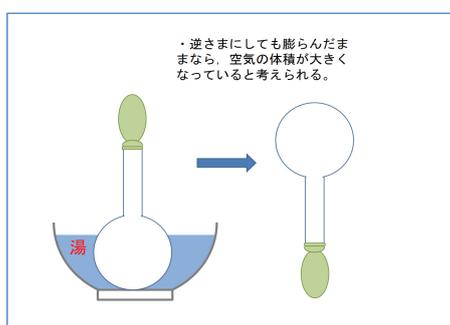


図 12 結果についての予想

#### 4 「観察・実験の実施」に関する課題

本単元では、児童の自由な発想を生かした観察・実験を行うことが難しい。空気の体積が大きくなっていることを確かめるだけなら、様々な方法が考えられるが、体積変化の程度を水と比較するためには、できれば同じ方法で体積変化の程度を調べさせたい。教科書等では、ゴム栓を付けたガラス管を用いて空気と水の体積変化

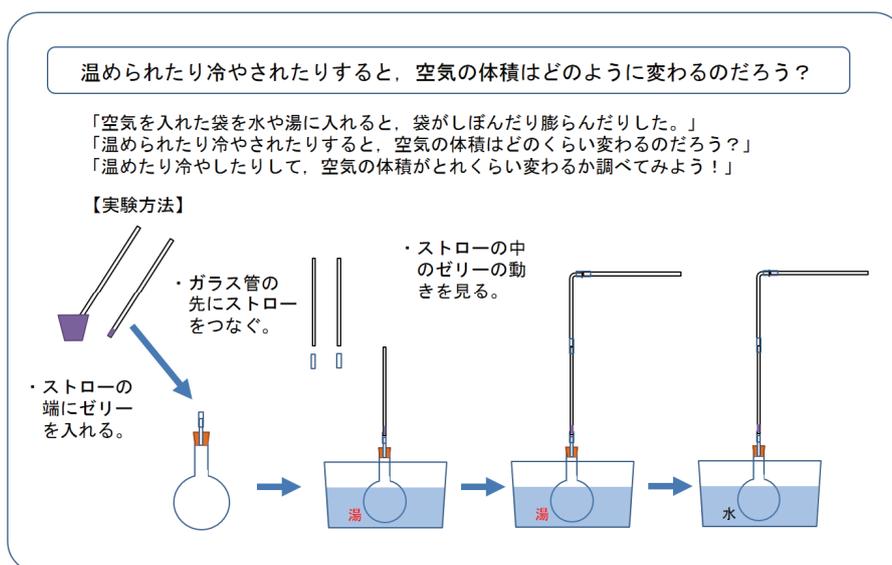


図 13 実験用具の工夫

の様子を調べているが、長いガラス管を用いるため安全性に不安が残る。また、ゴム栓はすぐに硬化してしまうため、長年同じ物を使用することは難しい。

なお、図13に示す方法なら、管の長さを調節することができるため、必要に応じて空気のときは長く、水の場合は短く調整して用いることができる。

また、本実験を大量の湯で行おうとすると負担が大きい。フラスコ等の容器を温めるだけなら、発泡スチロールのどんぶりを用いるようにし、お湯を入れ替えるようにした方が、水槽などを用いるより手軽である。入れ替える湯は、適温にして大きめのペットボトルなどに詰めておき、クーラーボックスなどで保温しておくのとよい。電気ポットなどは高温になりすぎるため、安全面を考え使用は避けたい。

金属の体積変化は、球膨張試験器を用いて調べるしかなく、工夫のしようがない。なぜ、この器具を用いるのか、この器具を用いると何がはっきりするのかを明確にして活動させたい。

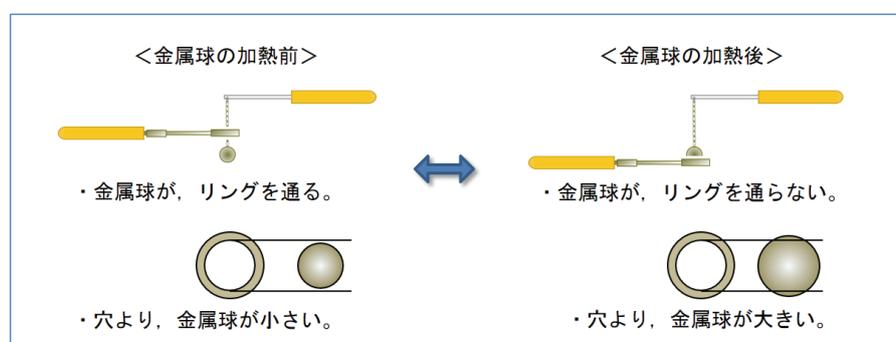


図 14 球膨張試験器の結果から分かること

#### 5 「結果の整理」から「考察や結論の導出」に関する課題

実験結果から結論を導く過程は、問題解決の過程においてもっとも重視される過程である。ただ、本単元のように、問題に対する仮説を立て、その仮説を検証するための方法に違いがなく、予想される結果から導かれる結論を予め検討しているような場合は、実験結果が出た後に時間を掛けて考察を行う必要がない。小学校では、実験の結果がそのまま結論になるような観察、実験も多く、場合によっては導き出された結論を確認すればよい程度の場合もある。実験方法や条件が異なる結果を持ち寄って全体で検討する必要があるとか、グラフ処理などをして、そこから傾向や規則性を導き出す必要があるなど、実験データを基に考察を行う意味がある場合は、しっかりと考察させればよい。金属球が輪を通ったか通らなかったかといった二者択一的な結果では、結論を導くためにそれほど時間は必要ない。

#### IV 学習指導の改善に向けた視点

新学習指導要領を踏まえた学習指導に向けての改善を進めていくには、問題解決の過程を理科の学習過程に位置付けていく過程で生じる様々な課題を解決していくことが必要となる。各指導内容には、自然の事物・現象の特性や指導内容の系統性等に起因する個別の課題もあるが、問題解決の過程と理科の学習過程の両面から授

業を見直すと、共通した課題として見えてくるものもある。問題解決の過程を形式的に理科の学習過程に位置付けて単元を構成したり、学習指導を行おうとしたりすると、かえって理科の学習指導の充実・改善が困難なものになる可能性もある。新学習指導要領では、「理科の見方・考え方」は、それらを働かせながら理科で育成を目指す資質・能力を習得したり発揮したりしていく学習を通して、それ自体も豊かで確かなものになっていくとされ、それを軸として授業改善への取り組みが活性化されることが期待されている。こうした「理科の見方・考え方」を働かせたり、豊かで確かなものにしたりとできる授業にしていくためには、単元で重視しようとする問題解決の過程を明確にすることや、位置付けたそれぞれの問題解決の過程で生じる課題を検討するという視点での授業改善が必要となるものと考えられる。理科における資質・能力や「理科の見方・考え方」を育成するには、児童の学習の基盤となる授業にしようとするのが重要であると考えられる。

#### 参考・引用文献

- 1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、2016年
- 2) 文部省「小学校学習指導要領」、2017年
- 3) 文部省「小学校学習指導要領解説理科編」、2017年
- 4) 東京書籍「新しい理科3～6」、2015年
- 5) 啓林館「わくわく理科4」、2015年

---

Viewpoints of Class Improvement in Teaching Elementary School Science

Mitsuhiro YAMASAKI※1

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

※1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---



【原 著】

「大1コンフュージョン」の実際（第2報）  
—大学生活を支える段階的な援助サービス—

池谷 航介 原田 新

Study of “Confusion after the Entrance to Higher Education” II  
Practice of Psychological Support Service for Student

Kosuke IKETANI, Shin HARADA

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## 「大1コンフュージョン」の実際 (第2報) —大学生生活を支える段階的な援助サービス—

池谷 航介<sup>※1</sup> 原田 新<sup>※1</sup>

本稿は、学生が大学入学後に陥りがちな高等学校と大学とのギャップからくる戸惑いや困難の状態を「大1コンフュージョン」であると、その要因を踏まえた支援の在り方について、学校心理学における3段階の心理教育的援助サービスの枠組みを用いて分類しつつ論考するものである。「大1コンフュージョン」の予防と緩和に関する実践的研究を推進するにあたって、(1) 全ての新入学生、(2) 苦戦し始めた一部の学生、(3) 苦戦が著しい状態にある特定の学生、以上のそれぞれを対象とした具体的な支援例について検討した。

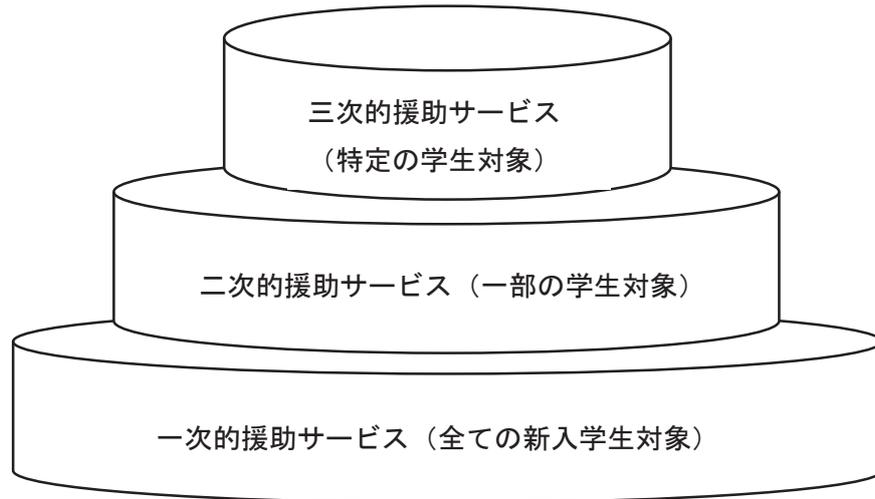
キーワード：学生支援, 発達障害, 大1コンフュージョン, 心理教育的援助サービス

※1 岡山大学 全学教育・学生支援機構

### I はじめに

本研究の第1報(原田・池谷・松井・望月, 2018)では、「高校までの学校段階と大学との様々なギャップ」による「強い戸惑いや困難」が恒常的に起こり得ることを「大1コンフュージョン」と命名し、先行研究を踏まえた調査によって、その要因の収集と分析を行った。その結果、全般的な傾向としては、授業の履修方法が高等学校に比べて複雑化することや、学習方法の相違に起因した困難が大きいことが認められた。また、対人関係や社会性に困難さが認められる場合は、学修以外の大学生活全般に戸惑いや困難を感じやすいという結果が得られた。

そこでこの第2報では、上記の調査結果を踏まえ、「大1コンフュージョン」に応じた支援体制の構築に関する研究の一環として、大学における既存の諸取組みの中から「大1コンフュージョン」の予防や軽減に有効性が想定されるものを取り上げ、分類を行いつつ論考することを目的とする。なお、分類にあたっては、石隈(1999)による心理教育的援助サービスの概念に基づき、(1) 一次的援助サービス(全ての新入学生を対象とした全学的な取組み)、(2) 二次的援助サービス(苦戦し始めた一部の学生を対象とした取組み)(3) 三次的援助サービス(苦戦が著しい状態にある特定の学生への取組み)、という3つの段階(Fig.1)別に記載するものとする。



(Fig.1) 心理教育的援助サービス (石隈, 1999の一部を改変)

## II 「大1コンフュージョン」に応じた心理教育的援助サービス

### 1 一次的援助サービス (全ての新入学生を対象とした全学的な取組み)

#### (1) 概要

この段階における援助サービスは、「大1コンフュージョン」を予防したり緩和したりするための事前的取組みと位置付けることができる。先に述べた本研究の第1報による結果からも分かる通り、個別的な特性上、大学生活への適応の困難さが顕著な場合を除き、大学入学時点において不安感や困惑を生起する要因の多くは、できる限り早期から大学生活のイメージがつかめるよう十分な情報提供の機会を設けておくことや、入学時のチュートリアルやガイダンスをより分かりやすく工夫することによって、十分に解消の可能性が高まるものであると考える。

そこでこの段階では、一定の学生が「大1コンフュージョン」に陥る可能性を想定しておくことにより、入学前及び入学後における諸取組みを進めるにあたって、予防的な援助サービスの要素を含めることが効果的であると考え。以下にいくつかの取組み例をあげ、どのような手立てを講じておけば「大1コンフュージョン」の予防や緩和に有効であるかについて述べたい。

#### (2) 高等学校 (高校生) に向けた予防的な援助サービス

##### i) オープンキャンパス

「進路指導白書2017」(特定非営利活動法人NEWVERY, 2017)によると、オープンキャンパスへの参加指導にあたって、「生徒に義務付けている」が35.5%、「義務ではないが積極的な参加を促している」が58.2%にのぼり、合計すると9割を超える高等学校において、「進路学習のための重要な機会として活用されている」ということが示されている。オープンキャンパスの実施は、大学側にとっては学生の確保、高等学校側にとっては生徒の意欲向上が主な目的とされるところではあるが、「大1コンフュージョン」を想定すると、漠然とした大学生活のイメージを具現化するための、重要な機会でもあると捉えることができる。昨今ではこのオープンキャンパスにおいて、

各大学とも特色のある多様な取組みが進められてきており、修学面では研究室訪問等によるゼミ体験や公開講義体験、生活面では先輩学生との交流機会や個別相談ブースの設置といったことが拡充されてきている。これらも先に述べた通り、現時点での入学希望者に入学意思の継続を促すことが主だった目的ではあるが、大学生生活の一端を目の当たりにできることにより、入学後の見通しが立てやすくなるという効果が十分に考えられる。とりわけ新規場面への適応に困難さがある生徒にとっては、不安感等の軽減につながるといえるだろう。オープンキャンパス時のイベントとして、大学構内の見学ツアーが組まれている大学（恩知, 2016）もあり、体験活動によって大学の概要を把握できる機会として、有効性が高いと推察される。

ii) 大学教員等による出前授業・高等学校訪問

高等学校と大学による連携の一環として、大学教員が高等学校に赴き、出前授業を実施するといった取組みも散見されるようになってきている（例えば三沢・鈴木・佐々木, 2013；田中・塩野目・谷・黒木・井上・櫻庭・西岡, 2016）。高等教育における学術への興味や関心を高めるといったことだけではなく、このような機会に大学における学びの本質や学習方法といったことが伝達されることにより、高等学校から大学へ移行するにあたって、学習方法や学習に対する考え方の切り替えを促すことができるのではないかと考える。また、恩知（2016）によると、在学生在出身の高等学校を訪問し、後輩と交流することによって大学の概要を紹介する試みが進められていることが述べられている。大学生生活に関し、ピアな存在である先輩学生から助言を得ることによって、具体的に大学生生活をイメージできるといったことも多いのではないだろうか。

iii) その他学生生活に関する情報の発信

近年、大学から高等学校あるいは高校生へ情報を発信するにあたって、その主翼を担っているのはインターネットを介した公式サイトによる広報であるといえるだろう。学部内の講座や教員紹介は勿論のこと、シラバスや各種申請に関する様式等も、大学外部から閲覧・取得することが可能になってきている。また、多くの大学において入学希望者の高校生（あるいは高等学校教員）に向けたコンテンツの充実が図られてきた。先に述べたオープンキャンパスや出前授業等の取組みによって大学生生活のイメージが具体化することに加え、事後にこのようなサイトから自分に必要な情報が取り出せるならば、相乗効果の高いものではないかと期待できる。一方で、大学の公式サイト自体の階層が複雑化していることは否めず、必要な情報を検索することが困難な場合もあり、初回訪問者でも閲覧しやすい構造化が課題であるといえる。

(3) 大学での初年次教育による予防的な援助サービス

大学で学ぶための基礎を培うため、具体的な学習方法に関するチュートリアルが、入学当初の必修授業として設定されていることが多くなってきている。学習に関する高等学校と大学の最も大きなギャップは、学習範囲の有無であるといえるだろう。高等学校までは定められた教科書や参考書の範囲について習熟する学習が求められてきたが、大学では年次が進むにつれ、範囲の定めがない中で自分自身が目的を決め、

模索していく学習が求められるようになってくる。つまり大学では、学習において自己の裁量や自由度が高まる結果、「何からはじめたらよいか見当がつかない」といった不安感が高まる学生も少なくはない。そこで、レポート作成法・プレゼンテーション実習・情報処理入門・図書館活用法等、アカデミックスキルのトレーニングに関する授業が、初年次教育として設定されることがみられるようになってきている。また、このようなアカデミックスキルに関連するトレーニングに加え、授業として位置付けるかどうかはともかくとして、スケジュール管理方法・金銭管理方法・友人との対人関係維持・援助要請促進といったライフスキルに関連する指導機会も、昨今の学生の実態を踏まえると、必要性が高まってきていると考えられる。

#### (4) 高大連携による予防的な援助サービス

高等学校と大学の連携において最も重要なのは、大学における「大1コンフュージョン」の実態やその要因を、高等学校と大学が情報共有することに尽きる。高等学校までの比較的見通しの立ちやすい学校生活から一変することにより、どのような問題が生じるかについて共通理解が図られていれば、高等学校において、可能な限り早期から大学進学時を想定した進路指導が展開できるということも考えられる。特に大学では、日常的に声をかけてもらえる状況が得られにくいことから、苦戦に直面した際に自ら援助を要請できるスキルが重要となってくる。このような援助要請スキルは、なかなか一朝一夕には身につかないと考えられるため、大学進学後に苦戦が想定される生徒に対してはもちろんのこと、高等学校の段階から全ての生徒に対し、肯定的に援助要請ができるよう指導を進めておくことが望ましいと考える。

## 2 二次的援助サービス（苦戦し始めた一部の学生を対象とした取組み）

### (1) 概要

この段階における援助サービスは、前項で述べた全学生に対する全学的な取組みを進めたうえでなお、「大1コンフュージョン」の解消あるいは軽減が進まない状態を呈しはじめた学生を、できる限り早期に発見するための取組みと位置付けることができる。

この段階で対象とする学生は、苦戦の状況にあることを自覚していないか、あるいは不適応な状態や混乱を感じはじめてはいるのだが、何とか自己対処可能だろうと考えていたり、どのような方法で援助を要請すればよいかが分からなかったり、自分自身からは学生支援の専門部局につながることに至らない状態であると考えられる。

そこで、大学生活上の接点となる可能性が高い所属学部や事務窓口の教職員が、日常的な業務を通して学生の援助ニーズに気付き、援助要請を引き出しにくい取組みが必要になってくると考える。以下に、学生の援助ニーズを把握しやすい日常的な業務について述べていきたい。

### (2) 指導教員による援助サービス

#### i) ポートフォリオ

大学は高等学校までとは異なり、担任に相当する教員が明確に位置付けられていないことも多い。少人数でのゼミがはじまるのは3回生以降といった場合も多く、これまでは個々の学生それぞれの修学状況について、問題が大きくなる前に把握することが困難であったといえる。このような状況を踏まえ、近年多くの大学において、ポートフォリオの作成が進められてきている。このポートフォリオは、主として学業における成果等を記録したり、次期の目標や展望を記述したりすることにより、学生自身が大学生生活で積み上げたものを振り返り、次のステップ（就職等）に進むための自己資料として活用できるものである。他方、教員の側からみれば、このポートフォリオを定期的を確認することによって、個々の学生の就学状況に関する進捗を把握することが可能なツールであると考えられる。もしこのポートフォリオの作成が滞っている学生がいれば、個別的な面談を行って困っていることや不安感の有無を確かめることができるだろう。

#### ii) 定期面談

何か特別な問題が生じていなくても、定期的に学生との面談機会を設けるといった取組みが進められている大学もある。規模の大きな大学では、相談に関する窓口が複数開設されているところもあり、まだ苦戦の状況が漠然としている等の場合、どの窓口に行けばよいのか分かりにくいといったことも想定される。先に述べたポートフォリオを介して個々の把握を進めることと同様の目的で、学部あるいは講座等において定期的な面談機会を設定しておくことにより、問題が深刻化することを未然に防止する効果が期待される。

### (3) 各窓口担当（部局）による援助サービス

#### i) 学生担当窓口

学生の大学生生活全般を所掌する部局では、日常的に学生への諸連絡や窓口での対応といった学生との接点が多くなる。例えば連絡メールへの返信が無い、提出物の期限が守れない等、些細な学生の変化から、援助ニーズが把握されることも少なからず考えられる。このような連絡の不通や諸々の遅延といったことが頻回する場合、学部や講座等の教職員と学生の状況について情報を共有しておくだけで、援助ニーズの把握につながることもあるだろう。

#### ii) 教務担当窓口

学生の成績管理から、援助ニーズが判明することも考えられる。明らかに単位取得が進んでいないという状況は勿論のこと、例えば入学当初は順調に単位取得が進んでいた学生が、次第に振るわなくなるというケースも考えられる。「大1コンフュージョン」によって混乱が生じていても、入学当初はどうか乗り切ることができていたが、モチベーションの低下とともに滞ってしまうケースもあるだろう。これまでの取得単位数やGPAのみで判断するのではなく、個々の学生の急な変化にも留意することによって、援助ニーズの把握が可能ではないかと考える。

### 3 三次的援助サービス（苦戦が著しい状態にある特定の学生への取組み）

#### (1) 概要

この段階での援助サービスは、「大1コンフュージョン」の状態が継続していることに起因し、諸活動への参加が困難な状態にある特定の学生に応じた、個別的な取組みと位置付けることができる。

「大1コンフュージョン」を主たる原因として、この状態に学生が陥ることが起こらないよう、先に述べてきた一次的及び二次的援助サービスの充実を図り、可能な限り未然に回避することが望ましい。しかしながら、例えば発達や精神の障害を有している等、個々の特性上の困難さが輻輳的に影響していると疑われる場合に備え、より専門的な援助サービスを準備しておく必要性は高いといえるだろう。

具体的な援助サービスとしては、以下のようなことが有効であると考えられる。

## (2) 相談による援助

大学では、高等学校までのように所属ホームルームの設置や担任の配置が無い場合が多く、初年次は特に、学生の個別的な指導が行き届きにくい状況にあるといえる。このような状況でも、入学時点より周囲の学生と関係性を構築できる学生であれば、情報を一部取りこぼしていたとしても、周囲から促されることによって事なきを得ることができる。また、ガイダンスでの説明を聞いただけでは理解できなくとも、周囲の仲間と対話しつつ読み解いていくと、次第に理解できるといった場合も多いことだろう。提出期限を順守するといった自己管理が困難な学生であっても、周囲との関係性が保持されていたならば、注意喚起がなされることによって適応的に生活できることもある。しかしながら、これらのような状態で、なおかつ対人関係やコミュニケーションについて困難さを有する学生は、周囲からの助力を得にくいことで、履修申請自体も全く進んでいないといった状況に陥っている場合もある。

そこで、履修関係の便覧や授業のシラバス等を一緒に確認するといった機会を設定し、個々に応じた修学のためのプランニングを助言するといった援助が有効な場合もある。また、履修や提出物のスケジュールに関する短期的なプランニングに加えて、卒業に至るまでの大まかなロードマップを一緒に作成し、見通しがもてるようにすることも、効果的な場合があるだろう。

## (3) ICT機器活用の助言

スケジュールや提出物作成の管理に困難さが生じている場合、アラートやリマインド機能、あるいは同期保存できる機能のあるICT機器を活用することによって、自己対処が促進できる場合もある。昨今では様々なスケジュール帳アプリケーションが出回っており、無料で利用できるものも多い。アプリケーションによっては予定を設定しておく、予め設定した時間にメール通知が自動送信されるものもある。

その他にも有用性の高い機能を有するICT機器が数多くあり、対象となる個々に応じてそれらを組み合わせることにより、自助資源とすることができる場合もある。しかしながら、苦戦している状態にある学生にアプリケーションの概要を伝えるだけでは、なかなか自分に合わせて運用することが困難であることも多い。実際にアプリケーションを操作しながら、基本的な使用方法が習得できるまでサポートすることも必要だろう。

### Ⅲ おわりに

高等学校から大学への移行にあたって、学習面や生活面でのギャップが大きいことから、どのような学生であっても多かれ少なかれ「大1コンフュージョン」に直面することになる。ところが何度か言及している通り、大学では担任や同級生といったまず相談先として思い浮かびやすい立場が、明確ではない場合も多い。そこで、1の（4）でも論じた通り、高等学校を卒業するまでに、自ら援助要請が表明できるスキルを高めておくことが望まれる。このためには、高大連携をさらに先へ進め、高等学校側と大学側の双方でギャップを埋めていく働きかけが重要となってくるだろう。学生の進学あるいは学生の確保といった双方の利害を超えて学生のキャリア形成が支援できるようにすべきではないだろうか。

また、大学入学以降は、学生の接点となる窓口が多様化することから、FD・SD等の推進によって「大1コンフュージョン」の共通理解を教職員に促していくことは必要だろう。例えば、対応時には口頭指示だけで終わらせず、具体的かつ視覚的な説明や指示を行う等、苦戦状況にある学生への対応をすることや、関係部局が連携して支援が進められるよう、学内体制を整備すること等、いずれの窓口につながっても、援助サービスが開始できる仕組みを構築しておくことが大切ではないかと考える。

今後は本研究の第1報及びこの第2報で論考されたことを踏まえ、「大1コンフュージョン」に応じた支援の在り方について、さらに検討を行っていきたいと考えている。

### 参考・引用文献

- 原田新・池谷航介・松井めぐみ・望月直人（2018）. 大1コンフュージョンの実際（第1報）—高校と大学のギャップに戸惑う新入生の実態調査—. 教師教育開発センター紀要
- 石隈利紀（1999）. 学校心理学. 誠信書房
- 特定非営利活動法人NEWVERY（2017）. 進路指導白書2017. NPO法人NEWVERY.
- 恩知忠司（2015）. 高大連携の新たな展開. —「府立高校教職コンソーシアム」との連携を通して—. 教育実践研究, 9, 45-49.
- 三沢大樹・鈴木麻里・佐々木茂（2013）. 音楽教育に関する高大連携の取り組み：保育者養成課程による出前授業の展開. 学校教育学会誌, 18, 77-86.
- 田中晃・塩野目剛亮・谷貴幸・黒木速人・井上正之・櫻庭晶子・西岡 仁也（2016）. 高大連携プロジェクトに関する取り組みとその評価～2015年度筑波大学附属聴覚特別支援学校での実践事例～. 筑波技術大学テクノレポート, 23, (2), 101-107.

---

Study of “Confusion after the Entrance to Higher Education” II  
Practice of Psychological Support Service for Student

Kosuke IKETANI\*1, Shin HARADA\*1

(Abstracts) In this study, a gap between a high school and a university that new students tend to experience after entering the university is discussed. We call the strong bewilderment and difficulties caused by this gap “Confusion after the entrance to higher education “. Employing the concept of support service in the school psychology was thought to be a proper measure against these problems. As a practice to proceed with the study, some actual cases were examined.

Keywords: support for student, developmental disorder, confusion after the entrance to higher education, psychological support service

\*1 Okayama-University, Center for Student Support

---

【原 著】

# 慢性疾患患児に対する復学支援の研究動向

村上 理絵 大守 伊織

Trends in Research Concerning School Re-entry Support for Children with Chronic Illness

Rie MURAKAMI, Iori OHMORI

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## Trends in Research Concerning School Re-entry Support for Children with Chronic Illness

Rie MURAKAMI\*<sup>1</sup>, Iori OHMORI\*<sup>1</sup>

The principle aim of the present study was to elucidate research trends and issues related to school re-entry. We reviewed past studies concerning school re-entry support for children with chronic illness. A total of 36 papers were analyzed for the keywords of "school re-entry," "support," "pediatric cancer," and "chronic illness." The results revealed that the concerns regarding the children and school re-entry support roles of legal guardians, healthcare providers, teachers, etc., and specific examples of collaboration with other occupations. "Guaranty a right to learn" and "relationship maintenance" were noted as issues, and ensuring a system that can establish certain learning opportunities even if the enrollment status of the child changes, continued maintenance of relationships of the patient before the onset of disease, and support to maintain the relationship of healthcare providers and teachers who are involved after onset of the disease are necessary even after school re-entry.

Keywords : school re-entry, support, chronic illness

\*1 Division of Special Education, Faculty of Education Okayama University

### I Introduction

Along with advances in medicine, as a result of the annual progress of cancer diagnostic and treatment technology, the relative survival rate of childhood cancer as a whole has gradually improved since 1993, and it has been indicated that the 5-year and 10-year relative survival rates are approximately 80% and 70%, respectively<sup>1)</sup>. This has increased the number of pediatric patients who after treatment, can return to their previous lives before onset of childhood cancer without dying. However, there is no systematic support system in place to ensure learning after school re-entry after discovery of the illness and provide support to maintain previous human relationships, which are currently performed only at the discretion of legal guardians, teachers of the original school and hospital school, healthcare providers, etc.

Children with chronic illness are separated from school life by being hospitalized for therapy and are forced to break their relationships with friends and teachers. Outside of the home, school is the place where children perform the majority of activities of daily living; issues such as

whether it is possible to continue relationships with friends and teachers after hospitalization as before and whether it is possible to keep up with studies are important issues that comprise the foundation of daily living of children. Moreover, childhood cancer also has late complications that affect growth, development, and secondary cancer, and there are late complications in which symptoms continue even after conclusion of treatment. Children who experience these issues or are repeatedly hospitalized for short periods of time need continuous long-term support depending on the individual situation, but no support system has been established. Ishida<sup>2)</sup> reported that the results of an employment status survey administered to 239 persons who had experienced childhood cancer (mean age: 24 years [16-42 years]) indicated that the unemployment rate was 16% (31 persons), which was influenced by late complications and school withdrawal; characteristics of persons who find it difficult to obtain employment were indicated to be lack of academic achievement, lack of social skills, loss of social and physical self-confidence, and low self-esteem. Thus, the disadvantages that arise as a result of being unable to receive sufficient support due to an insufficient support system affect the subsequently lives of children.

The present study focused on the need to improve school re-entry of children with chronic illness, and in view of issues such as enhancement of a support system and content, clarified research trends and related issues by summarizing past studies on school re-entry support.

## II Methods

Target literature was searched using CiNii and Ichushi Web Database Ver.5. The keywords were set as "school re-entry" and "support" and "childhood cancer" or "school re-entry" and "support" and "chronic illness." Because Hiraga et al.<sup>3)</sup> clarified trends in research on school re-entry support for children with childhood cancer until 2010, of the papers published after 2011, excluding those published in conference proceedings and papers published in academic papers, we analyzed 36 suitable papers.

In the analysis, as a first step, in order to understand the trends of research on chronic diseases, we analyzed focusing on year of publication, target disease, and paper type. As a second step, we attempted analysis by focusing on descriptions related to papers related to school re-entry of children with childhood cancer or chronic illness.

## III Results

### 1 Trends in the number and types of papers

An examination of publication year revealed that the number of papers

increased from 2014 to 2016. Because the literature search was performed in 2017, trends subsequent to the search were not examined. The types of papers of the search period were as follows: 5 review articles, 14 surveys, 11 reports, and 6 case studies; and there were more surveys and reports than case studies and review articles. The forms of the surveys were as follows: 6 questionnaire surveys, 4 semistructured interviews, 1 interview, 2 qualitative inductive studies, and 1 qualitative factor exploratory study. With regard to target disease, of the 28 cases with listing, cancer, including childhood cancer, was the most common (19 cases). The types of subject were as follows: 11 pediatric patients or former pediatric patients, 5 teachers or nursing teachers, 3 legal guardians, and 4 healthcare providers (22 in total; overlap present) (Table 1).

## 2 Trends in research seen by paper types

### (1) Review articles

Among the review articles, there were papers that examined the trends of research on the guaranty a right to learn in regular classes of children receiving treatment for illness, issues concerning school re-entry and nursing support, and the experiences of adolescents with chronic childhood illness and their parents<sup>3)~7)</sup>. All papers indicated that while the survival rate of children has increased due to medical advances, there are issues related to school re-entry following hospital discharge and various services. With regard to support and issues facing children with illness, legal guardians, healthcare providers, teachers, etc., confusion concerning school transfer, difficulties in procedures, delays in learning, estrangement with friends and teachers, response to classmates after school re-entry, response to infectious disease, and poor physical condition were shown from disease onset to hospitalization, before and after discharge, and at the time of school re-entry<sup>4)~7)</sup>. Ikari<sup>3)</sup> focused on the recent shortening of hospitalization and the progress of home medical care allowing pediatric patients to attend regular school, and reported the necessity of support for behavioral disorders such as refusal to attend school and psychosomatic disorders.

### (2) Surveys

Of the surveys, most studies examined the role of support for pediatric patients by legal guardians, physicians, nurses, teachers, nursing teachers, etc., with regard to school re-entry<sup>8)~14)</sup>. Regarding cooperation, various types of cooperation is made among legal guardians, doctors, healthcare providers, teachers, and nursing teachers upon school re-entry, but it

was indicated that in order to respond to the anxiety and difficulties of support experienced by teachers after school re-entry, healthcare providers need support to create direct collaboration with teachers<sup>8)</sup>. Regarding cooperation-related issues, although legal guardians, healthcare providers, and teachers cooperate, communication between healthcare providers and teachers is heavily dependent on legal guardians, and the burden of legal guardians was noted<sup>11)</sup>. Next, in a study that investigated the awareness of teachers and nursing teachers concerning illnesses, they investigated knowledge concerning illness, support for persons who have experienced the illness, and collaboration for providing support to children with illness<sup>15) ~ 18)</sup>. These findings indicate that teacher had little knowledge concerning the prognosis of childhood cancer, suggesting the necessity of obtaining knowledge concerning prognosis in supporting recovery<sup>17)</sup>. Regarding cooperation, a certain degree of cooperation was achieved and support was provided, but as seen from teachers, there were issues regarding the difficulty to understand the role of nurses as compared with physicians, the difficulty to cooperate with nurses, and the request for nurses to coordinate healthcare providers and the school<sup>15)16)</sup>. In addition, there were studies that attempted to support school re-entry through elucidation of the decision-making process and structure of resilience of pediatric patients and studies or clarification of how to disclose information about the self<sup>19) ~ 21)</sup>.

### (3) Reports

Among the reports, topics included current status of education and treatment of cancer patients in other countries<sup>22)23)</sup>, current situation and issues regarding guaranty a right to learn specialized for high school students<sup>24)25)</sup>, hospital schools, what sort of role NPOs and clinical psychotherapists play to support hospitalized children<sup>26) ~ 28)</sup>, current status of school re-entry support, key points for smooth school re-entry, and actual medical care and independence activities at schools for special needs education<sup>29) ~ 32)</sup>. In studies on adolescent/young adult cancer patients<sup>23)</sup>, measures taken already in other countries were given as examples, and the necessity of education and work programs in Japan and the problem related to school transfer were mentioned. Moreover, in Japan, because the school registration status of students is changed as a result of hospitalization, discussion on how to support hospital schools at the time of school re-entry and how to transmit information to the original school was discussed, suggesting that the creation and operation of individual educational support plans and individual guidance plans may solve the aforementioned

Table 1. Subjects and types of paper of each studies

Paper number	Subject	Subjects number	Disease	Types of paper
3		Chronic illness	Review	
4		Hospitalized for lengthy period	Review	
5		Childhood cancer	Review	
6		Chronic illness	Review	10
7		Chronic illness	Review	
8	Teacher	Childhood cancer	Surveys	12
9	House staff	Childhood cancer	Surveys	12
10	Father	Childhood cancer	Surveys	39
11	Professional staff	Chronic illness	Surveys	22
12	Medical institution	Childhood cancer	Surveys	287
13	Mother	Childhood cancer	Surveys	5
14	Patient, Guardian, Teacher, Nurse	Childhood cancer	Surveys	10
15	Teacher, Nursing teacher	Childhood cancer	Surveys	517
16	Teacher, Nursing teacher	Childhood cancer	Surveys	441
17	Teacher	Childhood cancer	Surveys	205
18	Teacher, Nursing teacher	Childhood cancer	Surveys	441
19	Patient	Childhood cancer	Surveys	10
20	Patient	Childhood cancer	Surveys	6
21	Patient	Childhood cancer	Surveys	11
22			Report	
23		Cancer	Report	
24		Childhood cancer	Report	
25			Report	
26		Chronic illness	Report	
27	Clinical Psychologists		Report	
28			Report	
29			Report	
30	Female		Report	
31		Childhood cancer	Report	1
32	Male	Higher brain dysfunction	Report	1
33	Male (Age; 7)	Pediatric brain tumor	Case Study	1
34	Male (Age; 14)	Spinal Cord Injury	Case Study	1
35			Case Study	1
36	Male	Hospitalized for lengthy period	Case Study	
37	Patient	Hospitalized for lengthy period	Case Study	3
38	Patient	Brain tumor	Case Study	2

issues to enable unbroken support<sup>23)</sup>. Regarding support for school re-entry support of high school students, the problem of advancing to the next grade or school was mentioned, as high school and higher education are not part of the compulsory education stage<sup>24)25)</sup>. Regarding learning support of high school students, it is possible to receive visiting education of special support schools in hospitals in the local school district, but in such a case, it was necessary to drop out of the original school and to change school enrollment status, so the influence on advancement to university and employment was also mentioned as a problem.

#### (4) Case studies

Among the case studies, cases in which school re-entry support was actually carried out using support booklets, pamphlets, and contact cards, and school re-entry support meetings with persons of different occupations were reported<sup>33) ~ 37)</sup>. Information provision tools such as brochures and pamphlets were shown to be effective to introduce specific knowledge and procedures for pediatric patients and their legal guardians to create a prospect for school re-entry<sup>35)37)</sup>. With regard to contact cards, physicians, homeroom teachers, and children can fill in each field, and even after leaving the hospital following discharge, the cards were effectively utilized as a long-term tool to connect the three parties<sup>36)</sup>. School re-entry support meetings provided a place where persons with different occupations can simultaneously share information, and the importance of the meetings was shown in several studies<sup>33) ~ 35)38)</sup>.

## II Conclusion

In this study, we found the most studies focused the role of support for pediatric patients by legal guardians, physicians, nurses, teachers, nursing teachers, etc., with regard to school re-entry. The major issues of school re-entry are indicated to be "guaranty a right to learn" and "relationship maintenance." Improvement of the school environment and system is essential for guaranty a right to learn. Every students should be provided the opportunity to learn even if he or she is in high school or transferee to a different school. Especially in the case of high school or higher education students, it may be directly connected with advancing to the next grade, going on to university, and obtaining employment. Thus, it is necessary to support the situation of learning during hospitalization so that there is no influence on subsequent life. Sato<sup>25)</sup> indicated that in order for students to feel secure in transferring to hospital school, whether or not the original school allows them to re-enter if treatment is completed

even if they drop out is a key factor. In order for high school students to obtain opportunities for learning while hospitalized, it is necessary to drop out of the original school and to change the student enrollment status to a special support school, but it is necessary to devise measures such as adapting the learning content and progress to the original school in order to realize school re-entry; the role of hospital schools and nonprofit organizations (NPOs)<sup>26)</sup> is anticipated. Regarding relationship maintenance, Hatae et al.<sup>5)</sup> indicated that relationships with friends of the original school after school re-entry constituted a source of anxiety, but it is necessary to provide support for children with illness to maintain relationships with friends from before onset of the disease in addition to healthcare providers and teachers who are involved after onset as well as provide support to maintain the relationship between healthcare providers and teachers. By maintaining human relationships that remain unchanged after treatment, it may be possible to live a fulfilling life both physically and mentally after school re-entry.

In order to solve these issues, it is important that other occupations collaborate to support children. The results of summary of past studies revealed that legal guardians, healthcare providers, teachers, etc. currently cooperate and provide support to a certain extent, but it was shown that there are issues such as the fact that after school re-entry, teachers are less likely to collaborate with healthcare providers, and both teachers and healthcare providers depend on the legal guardians. In order to solve such issues, it is desirable to devise appropriate countermeasures such as cooperating while being conscious of school re-entry from the hospitalization period, using concrete tools to effectively connect each party, and discussing the cooperation system after the school re-entry at the school re-entry support meeting where the related parties can gather.

## References

- 1) Yuri Ito, Isao Miyadhiro, Tomio Nakayama, Hideaki Tsukuma. Childhood cancer. Long-term survival for cancer patients in Japan using population-based cancer registry data in 1993-2006- an application of a new survival analysis -, 227-235, 2014
- 2) Yasushi Ishida. Syounigankeikensyanojiritsu・Syuuroujittaityous atosienishisutemunokouchikuJyouhouhasshin. Gan rinsyoukenkyuu jigyou [Gansinryouiokeruchairudosapo-to] 2011～2013 Sougoukenkyuuhoukokusyo, 10-13, 2014
- 3) Emiko Ikari. Trends in Research on Education for Students With Health Impairments in Regular Classes. The Japanese Journal of Special Education,

53(2), 107-115, 2015

4) Noriko Hiraga, Kayuri Furuya. A Literature Review of the Support to School Re-Entry for Children with Cancer. *Journal of Japanese Society of Child Health Nursing*, 20(2), 72-78, 2011

5) Ikuko Hatae, Kumi Mikuni, Yoriko Kato. Syounigantaikensyanotaingonose ikatsutokangoshiennikansurubunkenkentou. *Journal of School of Nursing and Social Services, Health Sciences University of Hokkaido*, 13(1), 43-48, 2017

6) Naoko Honda, Morifuji Kanako, Miyahara Harumi. Issues surrounding the support for adolescents with chronic disease who are returning to school -A review of the qualitative research-. *Health science research*, 30, 59-65, 2017

7) Kiyomi Moriguchi, Sakie Omi. A Literature Review of Support to School Re-entry for Children with Chronic Disorders. *Journal of Nursing Research*, Gifu Shotoku Gakuen University, 2, 45-55, 2017

8) Chiaki Kato, Sakie Omi. The Process Whereby a Class Teacher Supports Children with Cancer on Return to School ?The Process of Adapting to school Life After the Pre-Discharge Coordination Meeting. *Journal of Japanese Society of Child Health Nursing*, 21(2), 17-24, 2012

9) Kimiko Iwase. Family Support Provided by the Staff Members of a Family House for Family Members Accompanying children in Need of Long-Term Medical Treatment and Those Staff Members' Sense of Responsibility. *Journal of Japanese Society of Pediatric Oncology Nursing*, 11(1), 52-60, 2016

10) Wataru Irie, Hitoshi Shiwaku, Yuko Suzuki, Yuki Wada. Fathers' Feeling and Thought towards Their Interaction during the Hospitalization of Their Children with Cancer : Comparison between Fathers of Childhood Cancer Patients and the Others of Children on Long Hospitalization. *Journal of Japanese Society of Pediatric Oncology Nursing*, 7, 28-38, 2012

11) Jindo Nami, Fumiko Onishi, Miho Masuo. The Support of Special Employment for Children with Chronic Disease during Return to Society : Intervention Study Using Interview to the special Employment. *Journal of Japanese Society of Child Health Nursing*, 25(1), 36-42, 2016

12) kyoko Kamibepu, Kyoko Toji, Testuro Takeda, Keizo Horibe. School Re-Entry Practice for Children with Cancer by Medical Teams and Hospital School Teachers in Japan: Current Status by Questionnaire Survey. *The Japanese Journal of Pediatric Hematology/Oncology*, 49, 79-85, 2012

13) Yasue Syouji. Experiences and Emotions of Mothers Had When They Encountered Problems About School Transfer of Children With Cancer. *Journal of Japanese Society of Pediatric Oncology Nursing*, 9(1), 29-37, 2014

14) Rie Wakimizu, Noriko Hiraga, Kayuri Furuya. The Consideration of Support for Childhood Cancer Patients Who Necessitate Prolonged Hospitalization

Returning to School : Focused on the Actual Condition and the Change of Child's, Parent's, and Staffs' Thoughts about Returning to School. The journal of child health, 72(6), 824-833, 2013

15) Asako Okuyama. Fukugakusurusu younigankanjinogakkouseikatsuniokerukyoushi • yougokyounosidoujyounokonnantoiryouyanimotomerushien. The Journal of Child Health, 75(3), 350-356, 2016

16) Rika Maruoka, Ikuko Hatae, Mitsue Iori, Akemi Sato, Naomi Noguchi, Atsuko Sugiyama. Perceptions of High School Teachers in Hokkaido Related to Students Suffering from Cancer Returning to School -Cooperation with Nurses-. Hokushou Daigaku Hoppouken Gakujutsu Jouhou Senta nempou, 7, 91-96, 2015

17) Takafumi Soejima, Shiho Murayama, Kyoko Toji, Iori Sato, Kentaro Hiraga, Tetsuro Takeda • Keiko Kamibeppu. Recognition of Childhood Cancer and Support for Childhood Cancer Survivors in Elementary and Junior High School Teacher. The journal of child health, 73(5), 697-705, 2014

18) Ikuko Hatae, Chikako Kinami, Mumi Mikuni, Rika Maruoka, Mina Kawai, Yumi Sawada. High School Teacher Awareness of Childhood Cancer and Involvement with Childhood and Adolescent Cancer Survivors. The journal of child health. 75(4), 504-510, 2016

19) Kyoko Miyagishima, Sakie Omi, Yumiko Takahashi. The Decision-Making Process and Feelings after Decisions among Children with Cancer Regarding Adjustments to School-Life: Focused on Adjustments to School-Life Activities and Information Sharing. Journal of Japanese Society of Child Health Nursing, 26, 51-58, 2017

20) Megumi Hatanaka. Information Disclosure after the Returning to School of Adolescent Children with Cancer. The journal of child health, 72(1), 41-47, 2013

21) Ryo Hayashi. The Structure of Resilience in Illness Experiences of Children Suffering from Cancer. Journal of Japanese Society of Child Health Nursing. 23(3), 10-17, 2014

22) Naoka Ono. The Psycho-social and Educational Supports for Children with Diseases in Sweden : The History and Practical Examples of Play Therapy and Preparation. History of Medicine : Journal of the Kansai Branch of the Japan Society of Medical History. 100, 7332-7342, 2014

23) Tetsuro Takeda, Eri Shioki, Mitsuyo Okamoto, Yoko Takeda, Mitsue Maru. Educational Support of Childhood Cancer, Adolescents and Young Adults with Cancer From Inspection of Hospitals in Australia, United Kingdom and United States of America. Bulletin of the Faculty of Education, Wakayama University Educational science. 66, 17-25, 2016

24) Hiromi Yoshida. Gandenyuu intyuu notyuugaku • koukouseienogakusyuu •

- fukugaku · shinrosien. The Japanese journal of child nursing, monthly, 38(11), 1385-1391, 2015
- 25) Hiroji Sato. Koukouseinofukugakushien. The Japanese journal of child nursing, monthly, 39(11), 1419-1423, 2016
- 26) Yuuya Miyoshi. ByoujyakukyouikuenoNPOhoujinniyorushiennoarikata. The Japanese journal of child nursing, monthly, 39(11), 1401-1406, 2014
- 27) Kumiko Matsuzaki. Nyuinthuunokodomono 「Manabuyorokobi」 to 「Konnanwonorikoeruchikara」. The Japanese journal of child nursing, monthly, 39(11), 1395-1400, 2016
- 28) Masakazu Soejima. Byouinnainobyoujyakutokubetusiengakkyuu(Innaigakkyuu). The Japanese journal of child nursing, monthly, 39(11), 1367-1372, 2016
- 29) Masakazu Soejima. Words Emitted from the Heart Truly Communicate : What I Learned from Children in a Hospital School. Studies in school health counseling, 9(1), 20-26, 2012
- 30) Junko Shiota, Keiko Hayashi, Yasuhiro Sindo, Kazue Hotate. Gakkounobani okerusyougaijinoitamiyafuanenotaiou. The Japanese journal of child nursing, monthly, 37(5), 638-642, 2014Sa
- 31) Sakie Omi, Kyoko Miyagishima. Kagakuryouhouwoukerukanjyanosyakaifukki tokanrenryouikitonorenkei. The Japanese journal of child nursing, monthly, 37(13), 1703-1708, 2014
- 32) Mana Kurihara. Kyouikukikantonorenkeidukuritofukugakushien, Journal of Clinical Rehabilitation, 24(9), 885-892, 2015
- 33) Yasuyuki Matsui, Kikuko Nishikawa, Jyunko Sugiura, Kazuya Motomura. Ga kkoukanfarensuwotuuujitesyounisyuyoudanjinofukugakushienwookonattakeiken. Kokuritsu Daigaku Houjin Rihabiriteshon Ko Medikaru Gakujutsu Taikaishi, 37, 96-99, 2016
- 34) Shinji Miyoshi. Chiikitokyoudoushifukugakuwoshienshitajirei-sekituisonsyounochuugakuseinoke-su-. Rehabilitation nurse, 9(1), 41-48, 2016
- 35) Keniti Yoshizawa. Tokubetsushiengakkou (Byoujyaku) niokerufukugakushien. The Japanese journal of child nursing, monthly. 35(7), 862-865, 2012
- 36) Yoshie Yamamoto, Nobuo Kawane, Akitaka Nomura, Hiromi Kuwata, Maki Shirasaka. Choukiryouyoujienorenrakuka-dowomochiitafukugakushiennojissai. Journal of Nursing, Shiga University of Medical Science, 13(1), 70-73, 2015
- 37) Miho Hoshino. Support for School Re-Entry Based on Interprofessional collaboration Using Action Research: Support for Smooth School Re-Entry for Children Undergoing Long-Term Hospitalization. Chiba Academy of Nursing Science, 20(2), 11-19, 2015
- 38) Sakie Omi, Kyoko Miyagishima, Rika Tsubomi. School Re-Entry Support Program for 2 Pediatric Patients with Brain Tumor ?A study on the Effectiveness of the Discharge Coordination Conference ?, Journal of

## 慢性疾患患児に対する復学支援の研究動向

村上 理絵<sup>※1</sup> 大守 伊織<sup>※1</sup>

本研究では、慢性疾患患児の復学支援に関する研究を概観し、研究の動向と課題を明らかにした。「復学」「支援」「小児がん」「慢性疾患」をキーワードとする36文献を分析した。その結果、保護者、医療関係者、教師など、患児に関わる人たちの思いや復学支援における役割、他職種連携、連携の具体例、高校生や思春期における復学支援の現状と課題などについて研究されていた。課題としては、「学習保障」および「関係維持」を挙げることができ、患児の学籍が変更になっても一定の教育機会を設けることのできるシステムの確保と、患児が発病前からつながっている人間関係を維持し、発病後に関わることになった医療関係者や教師と復学後もつながり続けられるような支援が必要と考えられた。

キーワード：復学、支援、慢性疾患

※1 岡山大学大学院教育学研究科

---



【原 著】

就学前後の子をもつ親の  
子育て不安・子育て支援に関する検討

岡崎 由美子 安藤 美華代

A Study on Parental Anxiety Over Child Rearing and Child Care Support for Parents  
with Children before and after Entering Elementary Schools

Yumiko OKAZAKI, Mikayo ANDO

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

原 著

## 就学前後の子をもつ親の 子育て不安・子育て支援に関する検討

岡崎 由美子<sup>※1</sup> 安藤 美華代<sup>※2</sup>

本研究では、就学前後の子をもつ養育者が、子育てで感じている喜びや不安、必要としている支援について検討し、子育て支援のあり方について考察した。子ども園に通う3から5歳児の保護者と小学1, 2年生児の保護者に子育てに関する自記式調査を行い、回答を得られた166名の記述内容について検討した。質的分析から、子ども園児・小学校児童の保護者とも、子どもの成長や姿、一緒に行動することに喜びを感じていた。一方、子ども園や学校での適応や保護者自身の子どもへの対応に不安を感じていた。このような状況から養育者への支援として、就学前教育と小学校教育の連携の強化、保護者同士の交流の場や機会の提供、相談体制の整備、子育てに関する講演会や心理教育の提供、子育て支援に関する満足度の定期的見立てが重要であると考えられた。以上より、子育て支援には、心理的支援を含めた多面的な支援が重要であることが示唆された。

キーワード：養育者，子育て不安，子育て支援，就学前後，心理的支援

※1 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科研究生

※2 岡山大学大学院教育学研究科

### I はじめに

近年、日本における少子化は大きな問題になっている。社会的な体制構築の国の取組みとして、1994年に10年計画でエンゼルプラン、さらに1999年に5年計画で新エンゼルプランといった子育て支援施策を策定し、スタートさせた。少子化を加速させた社会的要因や背景の改善に向けた取組みが政府主導で行われ(内閣府, 2017), 「親の育児負担軽減」=「子育て支援」という世の中の流れが作られてきた(今井, 2010)。

このような社会的背景の中で、子育てに悩む母親の育児不安に関する研究が注目されるようになってきたのは40年位前からである。それゆえ、育児不安の測定方法や育児不安の捉え方には未だ曖昧な部分が多く(吉田, 2012), 子育て支援による効果等についての研究も少ない。これまでの知見から、養育に対する不安が就学前後に高まっている(小野・安藤, 2012)ことやまわりのサポートや子育て支援のあり方によって育児不安を低下させることができる(牧野, 1982・手島ら, 2003)ことに着目し、本研究では就学前後の子をもつ養育者の子育てにおける不安等の実態を調査し、子育てにおいて養育者が必要としている支援について検討をすることを目的とした。

## II 方法

### 1 対象

中国地方A子ども園の3歳(年少)児36名、4歳(年中)児37名、5歳(年長)児36名の子ども保護者109名とA子ども園と同じ地区のB小学校の1年生50名、2年生38名の子ども保護者88名を対象とした。そのうち回答が得られたA子ども園の保護者83名(76.1%)、B小学校の保護者83名(94.3%)を有効回答とした。

内訳を、表1、表2に示した。

調査は、2016年6月に行った。

表1 回答者の内訳(A子ども園)

子どもの学年	対象者数(人)	回答数(人)	回収率(%)
3歳児(年少)	36	30	83.3
4歳児(年中)	37	25	67.6
5歳児(年長)	36	28	77.8
<b>子ども園児合計</b>	<b>109</b>	<b>83</b>	<b>76.1</b>

表2 回答者の内訳(B小学校)

子どもの学年	対象者数(人)	回答数(人)	回収率(%)
小学1年生	50	49	98.0
小学2年生	38	34	89.5
<b>小学生合計</b>	<b>88</b>	<b>83</b>	<b>94.3</b>

### 2 調査方法

A子ども園、B小学校ともに無記名の自記式調査を行った。調査とその内容に理解と協力を得るために、A小学校、B子ども園の管理者に調査の目的および実施方法、プライバシーの保護についての説明を行い、同意を得た。

### 3 調査内容

調査票は養育者の子育てに関する以下に示す設問①から④で、複数回答可とした選択と自由記述回答により構成された。

#### ① 子育てで喜びや楽しさを感じる時

「子育てで、喜びや楽しさを感じるのはどんなときでしょうか」とたずね、記述してもらった。

#### ② 日頃の子育てで感じている不安や気がかりなこと

「日頃の子育てについて不安に思っていることや気がかりなことはどんなことでしょうか」とたずね、記述してもらった。

③ 子育てで不安な時や悩んだ時のよりどころになっているもの

「子育てで不安な時や悩んだ時のよりどころになっている人やものなど3つを選んで○をご記入ください」として、「友人・知人」「父母」「医師や看護師」「学校の先生」「習い事の先生」「カウンセラーや相談員」「インターネット」「新聞」「雑誌」「その他」の中から、回答してもらった。

④ 子育てについての不安や悩みを緩和していくためにあればよいと思う支援「子育てについての不安や悩みを緩和していくため、どんな支援があればよいと思いますか」とたずね、「子どもに対しての支援」と「養育者についての支援」の2つについて、記述してもらった。

#### 4 分析方法

子育てで不安な時や悩んだ時のよりどころになっているものについては、実態を把握するため、それぞれの回答を選択した割合を算出した。

自由記述については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2人とで検討を行った。

#### 5 倫理的配慮

調査に際して、事前に研究の目的および方法を説明し、提出は任意であること、調査結果で個人を特定されることがないことを伝え、管理者および学級担任、保護者の理解と協力を得た。提出をもって、同意とみなした。

### Ⅲ 結果

#### 1 養育者が子育ての中で感じる喜び・楽しさ

A子ども園, B小学校とも、子育てで喜びや楽しさを感じる時は、心身の成長やできることの増加に関する具体的記述で構成される「子どもの成長」、子どもの笑顔や頑張りに関する具体的記述で構成される「子どもの姿」、親子で一緒に行動することに関する具体的記述で構成される「子どもとの共有」といった共通のカテゴリが生成された。子育ての中で感じる喜び・楽しさについて、A子ども園の保護者の内容分析を表3, B小学校の保護者の内容分析を表4に示した。

表3 A子ども園児の保護者が「子育てで喜びや楽しさを感じる時」の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
子どもの成長	64	心身の成長	28	身体を見て大きくなったと思う時 成長した姿を身近に感じられる時
		できることの増加	27	毎日少しづつできることが増えていくこと できないと思っていたことがいつの間にかできていたり、そういった成長を見ることができたとき喜びを感じます。
		思いやり	9	疲れている時にやさしい言葉をかけてくれた時
		子どもの姿	34	楽しそうな姿
兄弟との交わり	5	姉妹で上の子が下の子を面倒見たり、舌の子が上の子のことを気遣ったりしている時も成長を感じます。		
寝顔	3	寝顔を見ている時		
子どもとの共有	26	一緒の活動	19	子どもと一緒に遊んだり家事をしたり絵本を読んだりする時
		子どもとの会話	7	一日の出来事を話すなどたわいもない話をしている時
子どもから得るもの	7	母自身の恩恵	5	子どもを通じて自分自身の視野が広がり、気づかなかったことに気づいた時
		母の交友関係の広がり	2	子育てをしているからこそ出会えた人々がいたり、いろいろな場所に出かけたり・・・と自分の行動範囲や交友関係が広がるのも楽しみの一つです。

表4 B小学校児童の保護者が「子育てで喜びや楽しさを感じる時」の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
子どもの成長	63	心身の成長	25	日々子どもが成長している姿を見ている時 昔の頃を思い出して、今の姿と比べると、身体も大きくなったし、しっかりしてきているなど思った時
		できることの増加	20	子どもが、できなかったことができるようになったのを見た時
		思いやり	11	周囲の人たちに気配りできるようになった時
		自立	7	子どもが自立する姿を見た時
子どもの姿	41	笑顔	30	子どもたちの楽しそうな笑顔を見る時 無邪気に遊んでいたり、何とも言えない笑顔や笑い声を聞いた時
		頑張り	7	目標に向かって頑張っている姿を見た時
		充実した生活	4	環境の中で学校生活が充実していると思えた時は何よりうれしいです。
子どもとの共有	28	一緒の活動	15	自分で考えて気持ちを伝えたりできるようになった時
		コミュニケーション	13	普段からいろんな形で子どもと関わりあっても楽しみながら様々なことに取り組むようになっています。

## 2 養育者が日頃の子育てで感じている不安や気がかりなこと

A子ども園・B小学校とも、子どもの発達や性格等についての具体的記述で構成される「子どもの適応」の共通カテゴリが生成された。A子ども園・B小学校の保護者

表5 A子ども園児の保護者が「日頃の子育てで感じている不安や気がかりなこと」の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
子どもの適応	34	コミュニケーション	15	子どもたちが自分の気持ちを人に伝えられず、がまんしたりいやな気持ちをためたりしているのを感じた時。友だちの輪の中に自分から入っていけない性格なので心配しています。
		子どもの発達	8	わが子はわが子なりに成長しているとわかっていても、ふと、他の子の成長との大きな開きに気づいた時に不安を感じる。
		行動上の問題	7	人をたたく、どなる
		健康面	4	病気やけが
子育ての自信のなさ	30	感情のコントロール	13	疲れている時子どもの話をあまり聞いてあげられなかったり、イライラしておこりっぽくなってしまふところ
		子どもへの接し方	11	子育ての方針が本当に正しいか否か考えることがある。自己流の子育てが不安に感じることがある。
		兄弟への公平性	4	兄弟がいるのでどうしても一人ひとりじっくり手をかけてやれないこと
		迷い	2	甘やかしすぎているのか、厳しすぎるのかなどの境界が分からない。
将来への展望			3	将来のことなど考えると不安はつきないですが、子育ての時期は短いので楽しみながら子どもと笑顔で過ごしたいと思っています。

表6 B小学校児童の保護者が「日頃の子育てで感じている不安や気がかりなこと」の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
子どもの適応	39	コミュニケーション	15	きちんと周りの友だちと仲よくできるかどうか。学校のルールや世の中のマナーを守ったり身につけているかどうか。
		反抗	8	人の話が聞けなかったり、何度言っても指示が通らないことがある。
		勉強	7	勉強が身につけているかどうか
		身体面	4	病気やけが
		心理面	3	子どもが自信をもって自分を大切に思うことができているかどうか
		生活面	2	ゲームをする時間が長いこと
親の適正	24	子どもへの接し方	13	子どもの変化に素早く反応できているか。時には見守ることも必要でしようし、時にはサポートすることが必要でしよう。親として上手く順応しているかどうか不安に思うことがあります。
		子どもに対する言い方	5	言ってもきかない時、だんだん声の大きさがUPして叱ってしまうことが子どもにとってよくないと思う。
		遊びの不足	4	学校と家、家との習い事でほとんど“遊びに行く”ということができないこと
		環境の整え方	2	のびのびと生活できるような環境作りができているのか。心のよりどころとなる場所や人を確保できているのか
学校環境への不満	6	学校生活の不透明さ	3	学校での様子がわからないので、もっと気軽に知らせていただけるツールがあればありがたいです。
		休み時間の少なさ	3	学校での運動&外遊びの少なさ。下校時刻が遅いため、公園遊びが全くできないこと
特になし			9	特に、今のところはなす。

ともに、子どもの身体的健康面より性格、発達、行動上の問題が気がかりであり、子どもへの対応に不安を抱いていた。保護者が「日頃の子育てで感じている不安や気がかりなこと」について、A子ども園児の保護者の内容分析を表5、B小学校児童の保護者の内容分析を表6に示した。

### 3 養育者が子育てで悩んだ時に養育者にとってよりどころになる人やもの

子育てで悩んだ時に養育者にとってよりどころになる人やものについて、図1に示した。「友人・知人」が66.7%～82.4%、「父母」64.7%～72.0%で、いずれの年齢層の子どもを持つ養育者についても、半数以上に見られた。また、「学校の先生」

29.0%～50.0%についても、3割弱から半数程度で、よりどころになっているという回答が見られた。3割に満たないものの、「インターネット」17.9%～36.0%、「医師や看護師」4.0%～17.9%、「習い事の先生」0%～17.6%、「カウンセラーや相談員」0%～8.0%がよりどころとなっている養育者も見られた。一方、雑誌や新聞は、年少および年中の子どもを持つ養育者では、よりどころとなっているという回答は見られなかった。新聞については、年長および小1の子どもを持つ親からも、よりどころになっているという回答は見られなかった。

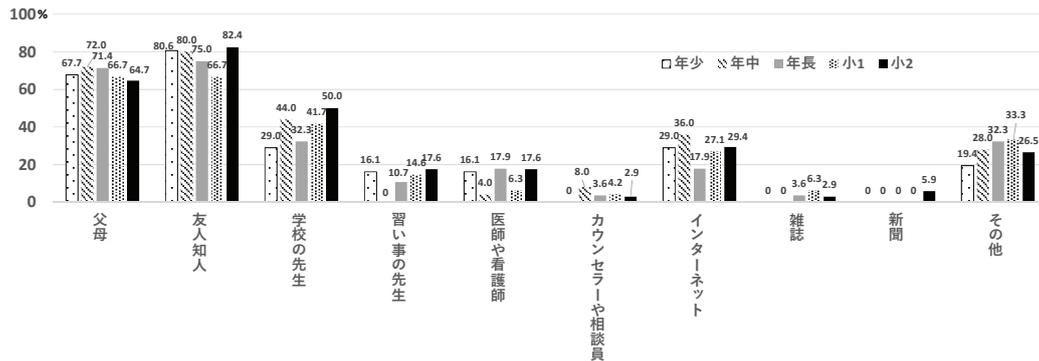


図1 子育てで悩んだ時によりどころになる人やもの N=166

#### 4 子育てについての不安や悩みを緩和していくためにあればよいと思う支援

保護者が子育てについての不安や悩みを緩和していくためにあればよいと思う子どもに対する支援について、A子ども園の内容分析を表7、B小学校の内容分析を表8に示した。A子ども園では、子どもと先生との相談のやり方等についての具体的記述で構成される「子どもとの面談の場」、遊び場・預かり施設の整備等に関する具体的記述で構成される「園外環境の充実」等のカテゴリが生成された。B小学校では相談方法や体制の整備に関する具体的な記述で構成される「面談・相談」や学校教員への要望や学校環境の充実に関する具体的記述で構成される「教員への要望」「学校環境の充実」等のカテゴリが生成された。

保護者が子育てについての不安や悩みを緩和していくためにあればよいと思える養育者への支援について、A子ども園の内容分析を表9、B小学校の内容分析を表10に示した。A子ども園では、保護者交流や保護者へのセミナー・講演会についての具体的記述で構成される「子育ての情報提供」、すぐに相談できる場や相談体制の整備等に関する具体的記述で構成される「相談しやすさ」等のカテゴリが生成された。B小学校では相談環境の整備や他の保護者との交流等の具体的記述で構成される「校内環境」「校外環境」等のカテゴリが生成された。

表7 A子ども園児の保護者があればよいと思う子どもへの支援の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
園外環境の充実	14	遊び場	8	降園時や放課後に(親や)子どもたちが気軽に集まって遊べるような場所があるとうれしいです。
		預かり施設	6	一時預かりや託児等をもっと気軽に利用できるようにしてほしい。
子どもとの面談の場	11	先生と1対1で	5	マンツーマンで先生と面談する時間
		子どもと先生の面談	3	子どもと先生の面談
		家庭との連携	2	園での様子を適宜教えていただき、何かあれば対応を一緒に相談させていただければ助かります。今も色々とよくしていただいています。ありがとうございます。
		子どもへの周知	1	幼稚園の子に対しても悩んだらこうするんだよ、だれに言うんだよみたいなお話を先生からしてほしい。
要望したいこと	7	先生の対応	3	どンドン叱ってください。
		体験の機会	2	昔遊びや伝統行事など家庭でできなくなった文化について出会いの場をもらえるとありがたい(実際に園でたくさん経験させてもらっています)
		異年齢との遊び	2	異年齢との遊びの場、遊び
		公的支援	1	小学校に上がっても医療費を無料にしてほしいです。
親以外からの支援	2	親以外の信頼できる人	2	親に叱られてもちょっと逃げ場となるような祖父母のような温かい存在の支援
特になし	4	今で満足	3	今のままでよいと思う。
		なし	1	期待しても無理なので

表8 B小学校児童の保護者があればよいと思う子どもへの支援の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
面接・相談	18	人や環境の整備	5	家族以外に親身に話を聞いてくれる人や環境の充実
		カウンセラーへの相談	4	スクールカウンセラー等中立的な立場の方
		気軽に相談できること	3	子どもたちが気軽になんでも話せるような所(人)
		マンツーマンでの相談	3	マンツーマンで面談。先生と生徒。
		定期的な相談	2	学期ごとに、子どもと先生が1対1で話ができる時間を作る。
		タイムリーな相談	1	何かあった時にきちんと話を聞いていただきたい。
教員への要望	8	教育方針	4	今は何もないが、友だちとのかかわり方などは、今後親は口出ししない方がいいと思うので、円滑な対人関係が築けるよう、その都度導いてほしいです。
		子どもの観察	2	子どもたちだけの様子をチェックできるなどと思います。なかなか言い出せないことをキャッチしてくれると心強いです。
		子どもへの個別の支援	2	私立でもフォローについてくれる先生が、もう少しいると助かります。
学校環境の充実			5	授業量運動量が多いため、ストレスが非常に多いと思う。遊びや運動をもっと取り入れてほしい。
他者との交流	3	保護者同士	2	先輩の方々に話を聴く機会があれば参加してみたいです。
		子ども同士	1	他者との交流など、いろいろな枠組みを超えた人との交流の支援
特になし	7	現状に満足	4	学校の先生方には本当によくしていただいておりますので特にありません。
		考えが特にない	3	特に考えがありません。

表9 A子ども園児の保護者があればよいと思う養育者への支援の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
子育ての情報提供	17	保護者交流	10	違う世代、少し自分の子どもより大きい子を持つお母さんとの交流(経験談とか聞けそうだから)。
		セミナー・講演会	7	子育てセミナーがいっぱいあればいいと思う。
相談しやすさ	16	すぐに相談できる場	6	気軽に相談できる機会や場所の提供
		相談体制の整備	6	先生への相談しやすい体制
		様々な相談手段の活用	4	対面、メール、電話を問わず、気軽に悩みを相談できる機関が店、駅等の身近な施設にあればいいと思う。
国への要望	6	子育てに柔軟な政策	3	勤務体制にかかわらず保育をしてほしい。
		勤務体制の緩和	2	子育て中の親への余裕(時間的、経済的に)
		金銭面の緩和	1	減税や保育料の値下げ
預かり施設	5	緊急に預けられるところ	4	急用急病の時にでも預けられるところ
		一時保育	1	一時保育の充実
特になし			2	少し息抜きできるような支援

表10 B小学校児童の保護者があればよいと思う養育者への支援の内容分析(N=83)

上位カテゴリ	人数	下位カテゴリ	人数	具体的記述例
校内環境	18	教師以外との相談	10	個人懇談の時に、担任の先生とは別に、カウンセラーの先生とも話せる時間を設ける。
		先生との連絡連携	5	子どもの日々の様子をありのままに教えてくれること
		親に対してのセミナー	3	セミナー、講習会の実施
校外環境	4	交流施設	2	親子キャンプなど、希望者が集まるような機会があれば一緒に不安や悩みなど共有できるのでは?と思います。
		預かり施設	2	少しの時間(買い物や病院受診)、気軽にあずかってもらえる施設がもっと増えてほしいと思う。
金銭問題			3	仕方ないと思うが、金額のフォロー
特になし	12	特になし	7	特になし
		現状でよい	5	今の時点ですでに支援いただいていると思います。

#### IV 考察

2014年度以降、法改正によって子育て支援の拡充を図るための保幼小の連携強化や保育の充実等の対策がたてられている(内閣府, 2014)。

保幼小連携という新たな政策が打ち出された背景には、「家庭や子育て環境の変化」「小1プロブレムの露呈等、幼児教育と小学校教育の接続の必要性の高まり」等があり、規範意識を育む機会の減少や若手教員の増加による指導力不足が指摘されている(鞍馬, 2015)。また、小学校での集団教育としての学級経営がうまくいかない理由として「就学前教育との連携・協力の不足」(13%)、「教師の指導力不足」(低学年で21%)があげられている(上野, 2007)。そこで、保幼小を通じた子育ての現状を把握し、保護者の持つ子育てについての不安や悩みを理解した上で保護者・養育者への支援を通して教育力の低下に繋がりたい。また、養育者にとっては、父母がよりどころと

して子育てにおける大きな存在であることが考えられた。しかし、家族形態による育児不安を持っていることへの違いを明らかにしている研究はなく(牧野, 1982), 最近では核家族が多く家族形態による比較もできなくなっている。

本研究の調査では就学前就学後とも保護者の支援として、他の保護者との交流、専門家からの知識提供や個別相談への要望が多いこと等が見受けられた。

本研究における子育て支援のあり方についての提示

① 就学前教育と小学校教育の連携を強化していくこと

平成17年の中央教育審議会答申では小学校教育へのつながりを意識した就学前の幼児の学びのあり方の充実が求められている(文部科学省, 2008)。また、就学前教育を充実させることが小学校教育を充実させるという考え(内閣府, 2015)のもと、新体制への移行を推進させていった。そこで、小学校とその小学校への就学の可能性のある子ども園・幼稚園・保育園の教職員同士で教育内容のつながりについて定期的に共通理解を図っていくことが必要であると考えられる。

② 保護者同士の交流の場や機会の提供をすること

本研究の子育てについての調査で、養育者があればよいと思う支援について【世代が違う母親との交流の場】や【親子一緒に参加するイベントの開催】を望む内容の具体的な記述が見られた。親子が安心して集う場の提供は、親が親として成長することを促すことにつながる(大豆生田, 2007)という研究結果が明らかにされている。しかし、育児不安が軽減し育児についての学習効果がある場合もあれば、他の親子との交わりに参加することで育児不安が増幅される場合もある(住田・溝田, 2000)という報告もされている。養育者同士の交流や親子が集える機会を目的とした場の提供を就学前後の子どもが通う子ども園や小学校が心がけることは重要ではあるが養育者個々により不安には差があることを理解して提供していくことが重要であると考えられる。

③ 個別相談体制の整備をすること

本研究の子育てについての調査では、【様々な手段を活用した相談しやすい体制の整備】を望む内容の具体的な記述がみられた。相談が可能な時間、場所、手段等、養育者の立場からも子どもの立場からも多方向から相談がしやすい体制づくりが望まれていることが実態として明らかになった。子育ての悩みは、子ども自身のことから家族関係にかかわるものまで多岐にわたり、多角的総合的な相談ができる体制が望まれている(中岡ら, 2013)。そこで、専門家による相談だけでなく現場の教職員など普段から子どもに接する機会のある教職員との相談体制を整備することが重要であると考えられる。

④ 子育てのセミナーや講演会を実施すること

本研究の子育てについての調査では、【子育てセミナーの開催】を望む内容の具体的な記述が見られた。核家族化等の影響のせいか、家族内での子育てに関する知識や情報の伝達が難しくなったせいか子育て支援として「子育てについての一般的な情報を得たい」という要望が高い(小川ら, 2010)ことが報告されている。養育者が

参加しやすい時間帯や場所を考慮した子育てセミナーや講演会の開催を推進することが重要であると考えられる。

⑤ 父親の育児への関わり方の意識を高めること

本研究の子育てについての調査で、子育てで悩んだ時に養育者にとってよりどころになるのは、家族の中では「父母」であり、父親である「夫」であることにつながる回答はその他を選択したもののうちの一部であった。櫻谷が行った調査では、半数以上の父親が家事だけでなく子育てへの主体的なかかわりを行っておらず、妻の3人に一人は無理であるとあきらめている現状がある。本研究での調査の回答に関しても、回答者166名のうち父親が回答したものは2名のみであった。父親の職場環境が育児参加に大きな影響を与えてはいるが父親自身の意識にも問題があり、父親(夫)の意識改革が求められている(櫻谷, 2004)。夫の協力の度合いが高ければ、母親のポジティブな感情は高まることが報告されている(中村, 2007)。夫の家事・育児への協力意識を高めることや協力できる体制づくりが重要であると考えられる。

⑥ 参加をすることで肯定的な変化が得られるような保護者対象の心理教育的プログラムの提供をすること

子育て支援においては親子のコミュニケーションを図る視点を持ち、具体的なコミュニケーション作りがポイントになる(米澤, 2004)ということが明らかにされている。また、心理教育“サクセスフル・セルフ”では、子どもは学校で心理教育“サクセスフル・セルフ”の授業実践を受け、授業後には家庭で保護者と授業のめあてに沿ったコミュニケーションの実践をホームワークとして親子で実践することで親子コミュニケーションの促進が図れる(岡崎・安藤, 2014)ことが明らかにされている。そこで、子育てによい影響を与える可能性のあるプログラムを児童の実践に合わせて保護者にも一緒に提供し、親子で実践を図れるような支援体制を整えることが学校での教育計画の中に組み込まれていくことが重要であると考えられる。

⑦ 養育者の子育て支援への満足度を継続的に測っていくこと

育児支援は、ただ単に支援の量を増やす事だけでなく、その支援における母親の満足度を高められるかが重要であることが明らかにされている(大森, 2010)。しかし、育児不安の測定方法や育児不安の捉え方には未だ曖昧な部分が多い(吉田, 2012)ので、本研究で明らかになった養育者が必要としている支援についても、支援を行ったことによる養育者の満足度等の心理面での評価が重要であると考えられる。

## V まとめ

就学前後の子をもつ養育者の子育てにおける不安等の実態を調査し、子育てにおいて養育者が必要としている支援についての検討したところ、他の保護者との交流、専門家からの知識提供や個別相談への要望等が多いことが明らかになった。本研究では、今後に向けて人や時間等の物理的な支援だけではなく、意識や行動の肯定的な変化を可能にするような心理的支援を提供することが重要であ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皆様，実施していただきました子ども園・小学校の教員・保育士の皆様，ご理解とご協力をいただきました保護者の皆様に，感謝いたします。

本研究の一部は，日本健康心理学会第29回大会で発表したものを加筆修正したものです。貴重なコメントを頂きました皆様に感謝いたします。

## 参考・引用文献

- 今井康晴 子育て支援行政に関する研究—問題点と課題の把握—. 日本ペスタロッチ・フレーベル学会， 2010
- 上野ひろ美 保幼小の連携の課題に関する考察. 教育実践総合センター研究紀要16巻， 2007
- 大森彩子 母親の育児不安およびパーソナリティと有効な子育て支援の関連. 日本女子大学人間社会研究科紀要第16号， 2010
- 岡崎由美子・安藤美華代 心理教育“サクセスフル・セルフ”を活用した小学校低学年の親子コミュニケーション支援の試み. 岡山大学教師教育開発センター紀要第4号56-62， 2014
- 小川恭子・小川千晴・坪川紅美・和久田佳代・森下恵理 子育て支援のニーズ調査. 聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要第8号p51-61， 2010
- 小野稔文・安藤美華代 母親が抱く養育不安に関する研究. 日本心理臨床学会第31回大会発表論文集466， 2012
- 大豆生田啓友 「支え合い，育ち合いの子育て支援」. 関東学院大学出版会， 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
- 蔵岡幸一・亀島信也 子育て支援教室を母親はどのように評価しているか 関西福祉科学大学紀要9号249-258， 2005
- 鞍馬裕美 保幼小連携推進に関する一考察 —東京都品川区における連携事例の分析を通じて—. 明治学院大学心理学紀要25， 21-33， 2015
- 櫻谷真理子 今日の子育て不安・子育て支援を考える～乳幼児を養育中の母親への育児意識調査を通じて～. 立命館人間科学研究第7号， 2004
- 住田正樹・溝田めぐみ 母親の育児不安と育児サークル. 九州大学大学院教育学研究紀要3号23-43， 2000
- 手島聖子・原口雅浩 乳幼児健康診査を通じた育児支援： 育児ストレス尺度の開発. 福岡県立大学看護学部紀要 1， 15-27， 2003
- 所 貞之 「子育て支援」の福祉的アプローチの理論化に向けた基礎的研究 立教大学コミュニティ福祉学部紀要第6号31-44， 2004
- 内閣府 子ども・子育て支援新制度における教育委員会の役割について. 東京， 2015
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 子ども・子育て新システム関連3法案について. 東京， 2017
- 中岡素子・小川佳代・富田喜代子・前田宏治・加藤孝士・高橋順子・石原留美・尾崎八代・中澤京子・三木章代・吉村尚美・江口実希・富田真佐子 A県における子育て支援ニー

- ズに関する調査研究(その1)―子育ての悩みやストレス解消法の地域比較. 四国大学紀要(A)40:1-12, 2013
- 中村 敬 地域における子育て支援～育児ストレスとその生成要因について～. 大正大学研究紀要第92号p316-336, 2007
- 牧野カツコ 乳幼児を持つ母親の生活と<育児不安>. 家庭教育研究所紀要, 1982
- 丸谷充子 子育て支援者がとらえる親子の成長聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要第8号51-61, 2010
- 吉田弘道 育児不安研究の現状と課題. 専修人間科学論集心理学篇, 2012
- 米澤好史 子育てと子育て支援のあり方に関する心理学的考察. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, No.14. 113-122, 2004

---

A Study on Parental Anxiety Over Child Rearing and Child Care Support for Parents with Children before and after Entering Elementary Schools

Yumiko OKAZAKI\*1, Mikayo ANDO\*2

The objective of this study is to understand child care support systems for parents, based on analyses of data from parents with children, relative to need, degree of anxiety, and level of happiness during child rearing years. Parents of pre-school children, aged 3-5 years and/or 1st and 2nd graders answered a self-reported questionnaire on child rearing. This data of 166 parents were analyzed qualitatively. Most parents with children before and after entering elementary schools reported happiness through child growth and being together. On the other hand, some parents felt anxiety concerning child adjustment in school along with their own attitudes toward their children. It was suggested that collaborative child care support during pre-school and elementary school years would be helpful in providing opportunities to facilitate communication between other parents. This would include consultation concerning child rearing anxiety, and opportunities to attend lectures and psychoeducational workshops. Evaluation of child care support systems is necessary for better outcomes. In conclusion, it may be important to prevent child rearing anxiety through various support means, including psychological support in child care.

Keywords: parent, child rearing anxiety, child care support, before and after entering elementary school, psychological support

\*1 Joint Graduate School in Science Education, Hyogo University of Teacher Education

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---

【原 著】

障害のある子どもの教育成果に関する学校の役割  
－米国最高裁*Endrew F. v. Douglas County SD* (2017)の論点－

天野 佑美 劉 文浩 趙 氷雁 吉利 宗久

A Review of the U.S. Supreme Court decision in *Endrew F. v. Douglas County School District* (2017):  
Implications for Academic Achievement for Students with Disabilities.

Yumi AMANO, Wenhao LIU, Bingyan ZHAO, Munehisa YOSHITOSHI

2018

岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.8, March 2018

## 原 著

障害のある子どもの教育成果に関する学校の役割  
- 米国最高裁 *Endrew F. v. Douglas County SD* (2017) の論点 -天野 佑美<sup>\*1</sup> 劉 文浩<sup>\*1</sup> 趙 氷雁<sup>\*1</sup> 吉利 宗久<sup>\*2</sup>

本稿は、学校が障害のある子どもに保障すべき教育成果の水準について、米国連邦最高裁判所が示した画期的な判決 (*Endrew F. v. Douglas County SD*, 2017) の論点を捉えることにより、今後のインクルーシブ教育のあり方の検討に必要な基礎資料を提供することを目的とした。米国では障害者教育法 (IDEA) により、障害のある子どもに対する「無償で適切な公教育」 (FAPE) が保障されている。従来、FAPEが求める教育成果の水準に関しては、1980年代の最高裁判所判決 (*Board of Educ. v. Rowley*, 1982) が大きな影響を与えてきた。つまり、FAPEの要求は「最小限を満たすもの」であれば足りると解釈されてきた。しかしながら、*Endrew* 裁判によって、実質的な意味のある教育成果が求められることが判示された。今後、本裁判を契機に、障害のある子どもに対する教育の成果がこれまで以上に大きな議論となることも予想できる。

キーワード：無償で適切な公教育，個別教育計画，教育権，判決，インクルーシブ教育

※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

米国では、1975年の全障害児教育法 (*Education for All Handicapped Children Act*, P.L. 94-142) の制定以来、障害のある子どもに対する「無償で適切な公教育」 (free appropriate public education, FAPE) の提供が保障され、個別教育計画 (individualized education program, IEP) に基づく「最少制約環境」 (Least Restrictive Environment) における教育が求められてきた。

IDEA施行規則 (§ 300.17) によれば、FAPEとは、(a)費用負担なしに、公的な監督や指導のもと、公費で提供され、(b)州教育機関の基準に適合し、(c)州における適切な就学前、初等、中等教育を含み、(d)IEPに従って提供される、特殊教育及び関連サービスである。すなわち、「適切な」に関する具体的な定義はなく、その解釈が議論となってきた。

そうしたなか、1982年に *Rowley* 裁判 (*Board of Education of the Hendrick Hudson Central School District v. Rowley*, 458 U.S. 176) により、連邦最高裁判所のFAPEに関する一つの重要な判断が示された。そこでは、FAPEの法的要求は「最小限を満たすもの」 (merely more than de minimis) であれば十分であると解釈された。この基準は、長く下級裁判所の判断に大きな影響を与えてきた。しかし、2017年に連邦最高裁判所 (*Endrew F. v. Douglas County School District RE-1*, 580 U.S. \_\_, No. 15-827, Mar. 22, 2017) は、FAPEの解釈において、実質的な意味のある教育成果 (meaningful educational benefit) が求められていることを全会一

致（「賛成」 8 対「反対」 0）で判示した。

インクルーシブ教育が推進される今日の教育情勢において、Endrew裁判は通常の学級における障害のある生徒の教育成果と支援の水準をめぐる新たな議論を提起している。そこで、本稿では、本裁判の論点を把握し、その特徴を整理する。そして、今後のインクルーシブ教育のあり方に関する新たな動向の一端を捉えるための基礎資料としたい。

## II Rowley裁判の概要

### 1 経緯

Rowley裁判は、1982年に連邦最高裁判所がFAPEについて扱った判例である。通常の学級に在籍する聴覚障害のあるAmy Rowleyは、学校区が言語聴覚士と専門チューターの提供を含むIEPを有していた。学校区は、その学級においてのみ、担任教員が無線電音設備で話すことを提案しており、AmyもFMヒアリング設備を通して音量を拡大して聞くことができていた。しかし、保護者は、Amyが参加しているすべての授業において手話通訳者を提供すべきこと、さらにIEPはより全面的に計画されるべきだと主張した。その要求に対して、学校区は手話通訳者の提供を拒否したことから、保護者はAmyのFAPEが侵害されたとして訴えた。

### 2 本件の争点と当事者の主張

本件の争点は、「平等な機会」(Equal opportunity)の解釈であった。争点について原告（保護者）は、他の障害のない子どもと同じように、Amyにも「平等な教育機会」を与えるべきだと要求した。これに対して被告（学校区）は、実際にIDEAはFAPEに関する「実質的な個人の権利 (substantive individual rights) を明記していない」、またFAPEが単に目標を示しているにすぎないと主張した。

### 3 地方裁判所の判断

地方裁判所は、AmyがFAPEを拒否されたことを認定した。判断の理由としては、Amyは学校で学力の十分な進展を示していたことから、「同じクラスの児童生徒の平均水準以上の学力がある」、「もしAmyに聴覚障害がなければ、授業に対してより良い理解ができるかもしれない」と認められた。そこで、「裁判所や公聴会が、適切な教育の要求を定義する義務がある」として、Amyが他の子どものように「すべてのポテンシャル」を発達させる機会を与えられていないことにより、現在の教育は「不適切」と判断された。

### 4 最高裁判所の判断

最高裁判所は、地方裁判所が採用した「平等な機会」の解釈に反論した。つまり、FAPEは「教育の機会においても、関連サービスの提供においても、『平等』という用語は大変むずかしく、説明しにくい」と結論した。この「平等」は「ほぼ実施できない」と考えられた。平等に関する詳しい説明も困難であり、実行不可能であるとしたのであった。よって、AmyへのFAPEおよびIEPは適切であるとの結論が下された。

一方、学校区の「FAPEの規定が実質的な要求をしていない」という主張にも反対した。そして、IDEAを参照し、「議会は抽象的で曖昧なFAPEの規定を示すことが望ましい」としたが、それでもなお最高裁判所は「(実際に) IDEAが全ての資格を認められた子どもに対して、本質的なプログラムの提供を保障することが暗示されている」と述べた。また、子どもがFAPEを受ける前提に、子どもの教育プログラムを策定する場合には、「その子どもが何かができるようになるよう教育成果 (Educational Benefits) を検討することも合理的である」とした。

このことにより、IEPを作る際に、順守すべき点が二つあるとされた。まず、①その子どもが基準点 (passing marks) に到達すること、②順調に進級できるようにすることであり、これらに即して合理的な検討が必要になる。そしてAmyは素晴らしい発達の成果を示していたこと、専門的な特別のサービスも提供されていたことにより、Amyの教育プログラムはFAPEの基準を満たしていたと判断された。

### III Endrew裁判の概要

2017年、連邦最高裁判所は、上述のRowley裁判に関連する注目すべき判断を示した。それが、Endrew裁判である。

#### 1 経緯

コロラド州に住む自閉症を伴うEndrewはIDEAによる特別教育の資格を認定されており、初等学校4年生時に、本件の被告となる公立学校に転校した。その学校では、Endrewの実態に応じて毎年IEPを策定してきた。Endrewは、学力も機能的発達もIEPでの目標に達していなかったが、その内容の大部分が次年度に引き継がれようとしていた。しかし、問題行動への対応だけは、目標に達していないという傾向を示していなかった。2010年4月、学校区はEndrewの5年生時に向けたIEPを両親に提示した。それは、4年生のIEPの内容の多くと同じままであり、両親はEndrewを、通っていた公立学校から、自閉症教育を専門とする私立学校へ転校させた。そこでは改めてEndrewの問題行動へ対応する計画が作られた。その学校に入学して数か月の内に、学力・機能的発達のどちらも一定の発達が認められた。

Endrewが私立学校へ転校してから約6か月経った2010年11月、学校区は新しいIEPを両親に提出した。しかしそのIEPは、以前(4月)に提案されたものと同様に、要求に見合うものではなかった。異なったアプローチをすれば発達を促すことが可能であるという私立学校での経験もあったため、Endrewの両親は再度提案されたIEPを拒否した。

2012年2月、Endrewの両親はコロラド州教育省に指導に関する弁償をするよう不服申し立てを行った。行政法判事 (Administrative Law Judge) はこれに反対し、申し立てを拒否した。

#### 2 本件の争点と当事者の主張

ここでは、毎年修正されるIEPの適切さについて争われた。原告(保護者)は、IDEAのもと、学校は子どもの状況を考慮して、子どもが適切な発達をすることがで

きるように適切に計画されたIEPを提供しなければならないこと、IEPの重要な機能は学力と機能的向上を進める計画を実行することであると主張した。また、被告（学区）がEndrewにFAPEを保障しなかったということ、学区により提案された最終のIEPはEndrewが教育的効果をあげることができるよう適切に計画されていなかったと主張した。

被告は、*Rowley*裁判における判決が「すべての子どもたちに与えられるあらゆるテストを作ること」を拒否したことから、IEPは特定のレベルの効果を約束することを必要としておらず、「いくらかの教育的効果」(some educational benefit)を与えるよう適切に計画されることを主張した。*Rowley*裁判で「いくらかの教育的効果」の基準が適用されたということ、「法の趣旨は、教育のレベルを保障するためより、障害のある子どもたちへの公的な教育のドアをより広くするためである」ということを強調した。

### 3 地方裁判所の判断

地方裁判所は、Endrewの過去のIEPの実績は「最大の教育的成長 (immense educational growth) を示していなかった」ということを認めながら、毎年EndrewのIEPの目標を修正することは「少なくとも、最小限の進歩 (minimal progress) のパターンを示すのに十分」であったと結論づけた。障害のある子どもたちへ与えられる教育や公共サービスは「いくらかの教育的効果」を与えるよう計画されなければならないとした。

つまり、IEPの実績は確かに教育的成長を示していなかったものの、毎年IEPの目的を修正していたことは十分であったと結論づけられた。第10巡回区控訴裁判所も、EndrewのIEPはいくらかの発達をすることを可能にするよう適切に計画されていたということをも認めた。

### 4 最高裁判所の判断

最後に、最高裁の判断について、判決文に述べられた論点を要約的に示す。まず、IDEAは、提供される指導は、「個別教育計画」を通じて子どもの「ユニークなニーズ」(unique needs)を満たすべきであること、障害のある子どもたちが「できる限りいつでも」(whenever possible)、通常の学級で教育を受けることを要求しており、裁判所はそのことを意識したことが指摘された。そのため、子どもの教育の進展に留意し、教育課程の内容を十分に理解している子どもには、定期的な試験が行われ、成績が授与され、より高い学年レベルへの年間の進学が許可される。この過程は、米国社会が一般的に「教育」によって意味するものであり、その「教育」は、IDEAが期待しているものでもある。したがって、通常の学級に十分にインテグレートされた子どもの場合、合理的な計画を通じて、基準点に到達して、合格者になると解釈された。

つまり、法律で要求される「FAPE」は、特定の子どものユニークなニーズに合わせて調整される。すべてのIEPは、まず、子どもの現在の発達程度を記述する。次に、子どもが受ける専門的な指導とサービスの説明を述べる。指導とサービスには、同

様に「通常教育カリキュラムの過程」に目を向ける必要がある。学校区は、これらの規定が裁判所で採用される実質的な基準ではなく、手続要件のみを課すことに抗議した。

*Rowley* 裁判は、通常の学級に十分にインテグレートされておらず、学年相応の達成度を示すことができない子どもに関して、具体的なガイダンスを提示しなかった。しかし、教育プログラムは、子どもの状況に照らして適切な期待を含まなければならないし、学年進級が通常の学級にいる多くの子どもにとっての適切な期待となる。目標は異なるかもしれないが、すべての子どもたちは目標を達成する機会を持つべきである。このスタンダードは、第10巡回区控訴裁判所で適用された「最小限を満たすもの」よりも要求が厳しいものである。それは、IDEAが一般的に通常の学級に十分にインテグレートされた障害のある子どもたちのための学年進級を成し遂げるといふことは的外れであるが、それは、かろうじて「最小限を満たすもの」である。子どもの状況に合わせて適切な進歩を示すよう合理的に配慮された教育プログラムが必要であるとされた。

最高裁によれば、*Endrew* の両親は、法律はさらに徹底されるべきと主張した。彼らの見解では、FAPEは、「障害のない子どもに与えられた機会と実質的に等しく、学業成績を伸ばし、自立を達成し、社会に貢献する障害のある子どもを育成することを目的とする教育」である。この基準は *Rowley* 裁判で採用された下級裁判所の判断と著しく類似しているが、*Amy* のプログラムは、障害のない同級生に与えられたものと実質的に等しく授業を理解し、参加する機会を彼女に与えたかどうかは問題である。大多数の人はそのような基準を明確に拒絶した。「適切な」進捗状況がケースバイケースでどのように示すかを詳述しようとはしない。IEPに与えられた適切性は、子どもに合わせて独特な環境を作ることを可能にする。

また、法律は関係者に、障害のある子どもの人生にとって非常に重要な決定の責任を与えている。最初の相談から州の行政手続までのIEPの性質は、親と学校の代表者が、子どものIEPが追求すべき進歩の程度についてのそれぞれの意見を十分に伝えることを保証している。つまり、紛争が裁判所に到着するまでに、学校当局は専門性と判断を異なる領域に活用する機会を得たであろうことが指摘された。そして、これらの当局は、自分の決定に対して、説得力のある説明を提供し、IEPが合理性を説明される、子どもが自分の状況に応じて適切な進歩を遂げることができるように再審理裁判所 (reviewing court) は期待していると結論づけられた。こうして、第10巡回区控訴裁判所の判決は無効とされた。

#### IV おわりに

*Rowley* 裁判において、最高裁判所はいくらかの教育的効果が与えられることを「適切」と判断したものの、*Endrew* 裁判では、いくらかの教育的効果を与えるのではなく、子どもの状況に合わせて適切な発達を促進するよう合理的に配慮されることを「適切」とした。一方で、子どもの実態に対応できる計画をどの程度まで検討するのか、発達の目標をどの程度まで求めるのかなど、「適切さ」の基準は、未だ明確ではなく、法的な規定も困難な側面もある。

*Endrew*裁判では、IEPを学校区が作成した後に保護者が確認し、学校区が修正した後に再度保護者が確認していた。IDEAは、IEPの作成プロセスにおける保護者の参加を意図しており、学校側と保護者側が、同じ場で直接話し合いながら計画を作成していれば、「適切さ」に関する共通理解が促進されたかもしれない。教育を提供する学校側の意図も十分に考慮する必要がある一方、保護者にとっても、子どもが適切な教育を受けることはとても重要な関心事であり権利でもある。IEPの立案過程における丁寧な連携の重要性を改めて確認できる。本稿は、障害のある子どもの教育の権利をめぐる米国最高裁判所判決の判決文をもとに、その要点をまとめたにすぎない。本裁判から提起された法的課題と実践的対応のあり方について、より詳細に検討する必要がある。

---

A Review of the U.S. Supreme Court decision in *Endrew F. v. Douglas County School District* (2017): Implications for Academic Achievement for Students with Disabilities.

Yumi AMANO※1, Wenhao LIU※1, Bingyan ZHAO※1, Munehisa YOSHITOSHI※2

(Abstract)The purpose of this brief note was to understand the whole context of the "*Endrew F. v. Douglas County School District*" (2017) in the U.S. Supreme Court. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) requires to guarantee a free appropriate public education (FAPE) for students with disabilities. In the "*Board of Education of the Hendrick Hudson Central School District v. Rowley*" (1982), the U.S. Supreme Court was rejected requirement to maximize educational potential of student. This decision has been quoted for a long time in the lower courts. However, new standard in the Andrew case was judged. We provides a summary of important legal contents.

Key words : free appropriate public education, educational rights, court decisions, inclusive education

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

※ 2 Graduate School of Education, Okayama University

---

## 岡山大学教師教育開発センター

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： <http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/>

構成員：(平成 30 年 1 月 31 日現在)

センター長(併)	教授	高塚 成信
副センター長	教授	高旗 浩志
教師教育開発部門	教授(特任)	橋本 拓治
	教授	高旗 浩志(再掲)
教職支援部門	准教授	久戸瀬 有
	講師	三島 知剛
	教授(特任)	武藤 幹夫
	教授(特任)	河内 智美
教職コラボレーション部門	教授(特任)	小林 清太郎
	教授(特任)	近藤 弘行
	教授(特任)	橋本 拓治(再掲)
	教授(特任)	近藤 弘行(再掲)
	教授(特任)	山下 陽子
理数系教員養成事業部門	教授(特任)	小林 清太郎(再掲)
	教授	山崎 光洋
	教授(特任)	荒尾 真一
事務職員	教授(特任)	平野 和司
	佐々木 雅徳	
	清田 嗣実	
	赤木 佐知子	
	小谷 馨	
	藤原 果菜	
	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。

- (1)第1回講座(2017年5月24日実施) 参加者 61名  
テーマ:「授業これだけは!」  
講師:岡山市教育委員会指導課 課長補佐 松岡 和俊 先生
- (2)第2回講座(2017年6月28日実施) 参加者 39名  
テーマ:「特別の教科道德の授業づくり」  
講師:岡山市立大野小学校長 深井 守 先生
- (3)第3回講座(2017年7月12日実施) 参加者 40名  
テーマ:「子ども理解を基盤にした学級づくり」  
～子どもと教師、子ども同士のつながりから～  
講師:吉備中央町立円城小学校長 越宗 勇 先生
- (4)第4回講座(2017年7月26日実施) 参加者 43名  
テーマ:「教師になるための根っこの話」  
講師:赤磐市立山陽東小学校長 石原 順子 先生
- (5)第5回講座(2017年12月13日実施) 参加者 22名  
テーマ:「子どもを理解し、子どもを導く」  
～特別支援教育の視点から～  
講師:岡山県教育庁特別支援教育課 指導主事 小寺 展代 先生
- (6)第6回講座(2018年1月24日実施) 参加者 35名  
テーマ:「小中の連携について考える」  
～「つながる」をキーワードにして～  
講師:岡山市立足守中学校長 藤原 孝憲 先生
- (7)第7回講座(2018年1月31日実施) 参加者 39名  
テーマ:「アクティブ・ラーニングを実現させるために」  
講師:岡山市立岡山中央中学校 指導教諭 稲田 智恵 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) ○教育実習Ⅱ(中学校教育実習基礎研究) ○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C ○生徒指導論CⅡ ○教職論C ○教職実践演習(中・高) ○特別活動論C ○フィールド・チャレンジA、B

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 ○教師の職能成長とコーチング

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29年2月1日～30年1月31日)

	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	3277	849	3	13	106	131	809	5188
新規利用者数	303	81	2	2	18	5	35	446

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

- ・岡山県総合教育センターにおける研修講座及び研究発表大会の学生・大学教員への公開
- ・「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
- ・岡山県北地域教育プログラム

②教員研修に関する事項

- ・家庭科授業への提案
- ・授業力パワーアップセミナー
- ・小学校プログラミング教育

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）
- ・教職員のメンタルヘルス対策

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
- ・岡山市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

- ・E S D推進事業
- ・大学生・大学院生との連携
- ・スクールボランティア支援システムVALEOの開発と運用

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

- ・教職実践インターンシップ
- ・理数系教員（C S T）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
- ・初任者等メンタルケア事業

d) 全国研究会への参加

① 第 91 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 29 年 9 月 15 日（金）
- ・場 所：島根県産業交流センターくにびきメッセ
- ・内 容：総会、発表、報告、意見交換

② 平成 29 年度日本教育大学協会全国教育実習研究部門 第 31 回総会・研究協議会

- ・開催日：平成 29 年 10 月 13 日（金）
- ・場 所：愛知教育大学
- ・内 容：総会、研究協議会

③ 平成 29 年度日本教育大学協会研究集会

- ・開催日：平成 29 年 10 月 14 日（土）
- ・場 所：刈谷市総合文化センター（アイリス）
- ・内 容：全体会、基調講演、シンポジウム、分科会

- ・研究発表：全学教職課程における「教育実践演習の取組」（2）  
—60分授業・4学期制導入に伴う授業改善の成果と課題の検討—
- ・発表者：三島知剛講師

④ 第92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30年2月16日（金）
- ・場 所：東京学芸大学
- ・内 容：総会、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（B）「中等国語科における批判的読解力の診断評価」高旗浩志（分担）
- ② 科学研究費補助金 基盤研究（B）「総合大学における汎用ポートフォリオ評価システムの開発による教職カリキュラムの改善」高旗浩志（分担）
- ③ 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・・・なし

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・・・なし

## 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 判縦置き、横書き、10.5 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 35 字×40 行、1 段組、原稿末尾の英文表題等も含め 15 ページ以内とする。マージンは、上 30mm、左・右・下 35mm 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。

(1) 1 頁目には和文表題、和文著者名、和文要旨（刷り上り 9 ポイント、40 字×10 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。

#### (2) 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。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 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。

(5) 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。

(6) 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。

(7) 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】

(1) 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(6)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。

#### (2) 本文

和文原稿の体裁(2)を参照。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献

和文原稿の体裁(4)を参照。

(5) 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

(1) 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、(2)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。

(2) 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)。

(3) 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。

(4) 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：**高旗 浩志（教師教育開発センター 副センター長）  
橋本 拓治（教師教育開発センター 副センター長）  
山崎 光洋（教師教育開発センター 教授）  
久戸瀬 有（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：**佐々木雅徳（教育支援グループ 主査）  
清田 嗣実（教育支援グループ 事務員）  
小谷 馨（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8号

平成30年3月20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** 株式会社プリント・ケイ  
〒700-0971 岡山市北区野田4丁目11-1  
Tel 086-246-5311, Fax 086-246-5411

*Bulletin*  
of  
*Center for Teacher Education and Development, Okayama University*  
Vol.8

CONTENTS

Ask for future morality —Pursuing new morality thought from the viewpoint of educational philosophy — .....	Kiyohiro SAKUDA, Yoshikazu NAKAYAMA 1
Development of Junior High School Home Economics Classes Related to Contact With Infants that Encourages Self-acceptance .....	Etsuko KANDO, Mika KATAYAMA, Toshiyuki TAKAHASHI, Osamu NISHIYAMA 15
New class development to cancel a life experience and the gap with the scientific definition .....	Shuichi INADA, Shinichi ARAO, Yoshihiko INADA, Makoto SUGIYAMA, Etsumasa HIURA, Ryousuke FURUJYOU, Toshimi NAKAKURA, Mikiha NOSE, Yasuharu IWAMOTO 31
A Study on Psychological Distress and the Coping Strategies of Coaches in School-based Extracurricular Sports Activities .....	Mikayo ANDO 45
About Scandals of School Teachers and Countermeasures How Should a Workshop in Workplace Be Held?.....	Chiaki TSUKAMOTO 59
Trends Relating to Private Child-rearing of Childcare Worker in Japan .....	Mika KATAYAMA 69
Educational Effects of Various Team Childcare Styles in Preschool Education .....	Noriko BABA, Fusako IYAMA, Hiroko KOYANO, Shigeko SHIRAGA, Yumiko HIRAMATSU, Misao MORIYA, Mika KATAYAMA 83
Study of “Confusion after the entrance to Higher Education” I Investigation on “Confusion after the entrance to Higher Education” .....	Shin HARADA, Kosuke IKETANI, Megumi MATSUI, Naoto MOCHIZUKI 97
Development of Home Economics Classes from an ESD Perspective Examining the Practice of the 2018 Liberal Arts Education Subject “Contemporary Issues in Education (Lifestyle and Environment)” at Okayama University .....	Sono SATOH, Daisuke SATOH, Yoko SHINOHARA 109
Effects of peer support program for 7th grade students : Utilizing support activities to elementary school sixth graders as peer support activities .....	Motoko MIYAKE 123
An Outline of the Training Program to Cultivate Abilities Required for Teachers in the Last 9 years To Cultivate Practical Leadership Required for Teachers.....	Mikio BUTO, Satomi KOCHI, Seitaro KOBAYASHI 135
Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (9) Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used and the Results of Teacher Recruitment Tests .....	Satomi KOCHI, Mikio BUTO, Seitaro KOBAYASHI 149
Viewpoints of Class Improvement in Teaching Elementary School Science .....	Mitsuhiro YAMASAKI 159
Study of “Confusion after the Entrance to Higher Education” II Practice of Psychological Support Service for Student .....	Kosuke IKETANI, Shin HARADA 173
Trends in Research Concerning School Re-entry Support for Children with Chronic Illness .....	Rie MURAKAMI, Iori OHMORI 181
A Study on Parental Anxiety Over Child Rearing and Child Care Support for Parents with Children before and after Entering Elementary Schools .....	Yumiko OKAZAKI, Mikayo ANDO 193
A Review of the U.S. Supreme Court decision in <i>Endrew F. v. Douglas County School District (2017)</i> : Implications for Academic Achievement for Students with Disabilities. .....	Yumi AMANO, Wenhao LIU, Bingyan ZHAO, Munehisa YOSHITOSHI 207