京都教育大学

総合教育臨床センター研究紀要

RESEARCH BULLETIN
COMPREHENSIVE CENTER FOR CLINICAL EDUCATION
KYOTO UNIVERSITY OF EDUCATION

第1号

No. 1

2022

京都教育大学 教育創生リージョナルセンター機構 総合教育臨床センター

COMPREHENSIVE CENTER FOR CLINICAL EDUCATION
ORGANIZATION OF CENTERS FOR REGIONAL EDUCATION VITALIZATION
KYOTO UNIVERSITY OF EDUCATION

本学の教育・研究目的

I. 本学の目的

京都教育大学は、学芸についての深い研究と指導とをなし、教養高き人としての知識、情操、態度を養い、併せて教育者として必要な能力を得させることを目的とする。

Ⅱ.本学の教育目的

1. 教育学部の教育目的

教養高き人としての知識,情操,態度を育成し,学校教育,社会教育,生涯学習等の広い教育分野で地域社会に貢献できる人材を養成することを目指す。

2. 大学院教育学研究科の教育目的

京都教育大学大学院教育学研究科は、学部における教養あるいは教職経験の上に、広い視野に立って精深な学識を授け教育関係諸科学の研究を深めることにより、教育の理論と実践に関する優れた能力を有する教育者の養成を目的とする。

3. 大学院連合教職実践研究科の教育目的

京都教育大学大学院連合教職実践研究科は、学部における教員養成教育と現職教員の教職経験の 上に、教育の理論と教職実践を深く追究させることにより、教職に関する高度専門的な知識と実践 的指導力を統合的に有する教員の養成を目的とする。

4. 特別支援教育特別専攻科の教育目的

京都教育大学特別支援教育特別専攻科は、主として現職教員を対象とし、精深な程度において発達障害学に関する専門の事項を教授し、その研究を指導して、資質の向上を計ることを目的とする。

Ⅲ. 本学の研究目的

京都教育大学は、「人を育てる知の創造と実践を担う大学」である。教育学部を擁する単科大学として、深い研究を通した質の高い教育を為すとともに、教育に関する新しい知の創造と実践によって地域及び国際社会に貢献し、併せて責任と使命を自覚した実践力のある教員及び広く教育に携わる専門家を養成することをめざす。そのため、本学は、科学・芸術・スポーツなどの広い学芸を対象として、知を生み出す基礎研究、その成果を教育に活かす応用研究、さらに教育の場につなげる実践研究などの学術研究を推進することを目的とする。

京都教育大学

総合教育臨床センター研究紀要 第1号 (2022)

目 次

Л	京著論文
1.	特別支援学校における考える防災教育
	村上穗高
	Disaster Prevention Education in Special-Needs Schools
2.	フォントの違いと視認特性が可読性に及ぼす影響に関する研究
	―スマートフォンを用いたウェブアプローチ実験からの知見―
	古川千咲・牛山道雄
	The Effects of Font Differences and Visibility Characteristics on Readability:
	Findings from Web Approach Experiments Using Smartphones.
3.	パトリック・ケースメントと人生からの学び
	西村佐彩子
	Patrick Casement and Learning from Life
4.	心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度が持つ意味
	一臨床心理士への面接調査を通して一
	西村佐彩子
	Implications of Psychotherapist's Attitudes towards Ambiguity in Psychotherapy
	— Interviews with clinical psychologists —
5.	国立大学附属学校におけるスクールカウンセリングに関するレビューと展望
	荒井久美子
	Review and perspectives for school counseling at national university-affiliated schools
6.	幼児教育的アプローチを生かした小学校での特別支援教育の実践
	阪本 満・古賀松香 49
	Implementation of special needs education at an elementary school using an early
	childhood education approach
7.	年度初めにおける子どもとのかかわり方の幼小比較
	一保育者及び小学校教師へのインタビューをもとに―
	森田水加穂・黒瀬悠巴・前田 玄・佐川早季子 61
	Comparison of kindergarten and elementary school teachers' interactions with children
	at the beginning of the school year

 $-\operatorname{An}$ interview-based comparative analysis of kindergarten and elementary school

 ${\it teachers}\,-$

8. 高等学校と知的障害特別支援学校との「交流及び共同学習」の効果						
	相澤雅文・明石伶香 71					
	Effect of "Exchange and Joint Learning" between High School Students and Special					
	Needs School for Intellectual Disabled Students					
9.	高等学校国語科におけるユニバーサルデザインとしての授業展開					
	一古文教材作成を通しての検討一					
	藤原牧子・相澤雅文					
	Lesson Development as Universal Design in High School Japanese Language Departments					
	-Study through the Preparation of Classical Literature Teaching Materials -					
10.	高等学校における特別支援教育に対応した校内支援体制に関する研究					
	安藤佳奈・相澤雅文93					
	In-school Support Systems for Special Needs Education in high schools					

特別支援学校における考える防災教育

村上穂高

(京都教育大学付属特別支援学校)

Disaster Prevention Education in Special-Needs Schools

Hodaka MURAKAMI

抄 録: 気候危機による影響として災害の増加が今後予想されるが、知的障害生徒は災害時に状況に対して受け身になり 心理的な負担が起こりやすいことが報告されている。本論では生徒自身が危険を予測し適切な避難行動を取れることを目標に特別支援学校において防災学習を行った。学習を通して生徒からは地震の際に危険な個所を考え非常口を意識して避難することや安全な通路を選ぶことなど的確な判断を行える姿が見られた。実践後の検討を通して今後の特別支援学校における防災教育として、生徒自身が考え多様な避難行動を見につけること、生涯学習を視野に入れた知的好奇心を引き出す学習の在り方の必要性を示した。

キーワード: 知的障害生徒, 防災教育, 特別支援教育, 知る権利

Key Word: Children with intellectual disability, Education for Disaster risk reduction, Special Needs Education, Right to know

I. はじめに

1. 防災教育の進展と特別支援学校における課題

日本は災害の多い国でもあるが特に近年は気候変動により台風や大雨などの災害が多くなっており,災害時における被害を最小限に抑える防災教育の必要性はますます高まっている¹。2011年3月11日の東日本大震災を契機として被害想定にとらわれることなく児童生徒が災害時に主体的に判断し行動するための「考える防災教育」と呼ばれる取り組みが広がっており(藤井,2014)工夫を凝らした学習が報告されている。一般校における防災教育については教材や教授法、子どもたちの関心を引くアイデアなどがほぼ出尽くしたと指摘されているが(諏訪,2015),知的障害生徒を対象とする防災教育についての報告は未だ少なく、特別支援学校や特別支援学級での防災教育の取り組みは体系的なカリキュラムの策定はおろか,障害の種類やレベルに応じた教材や授業案も十分に用意されていない(藤井,2014)現状が指摘されている。また、「特別支援学校においては、防災教育の推進よりも防災管理体制の構築に比重が置かれがちである。というのも、知的障害のある生徒にとっては防災という言葉自体がイメージしにくく、自ら考えて問題を解決するための授業を実施するよりも周りの教職員がどれだけ児童生徒を「守る」体制をとることができるのかが主たる関心事となってきた」(藤井,2014)ことが指摘されており、和田は特別支援学校における防災教育に関して、避難訓練以外での防災教育に関わる授業を実施していると回答した学校は、8校中3校であり、避難訓練の実施に比して避難訓練以外での防災教育に関わる授業の実施は少ない現状を報告している(和田,2016)。これまでの特別支援学校の防災教育においては災害の直後に指示に従った避難行動を行う避難訓練が中心に置かれてきた。近年は特別支援学校の

¹ ハザードが主体に加わったとき、客体の資源が欠損し不調和な状態になっているとぜい弱性が発現し被害が生じる。その意味においてぜい弱性は実態ではなく主体と客体との関係性により決まる(福祉労働、2007)というように近年、防災や減災は被害を受ける主体だけの問題ではなく社会的問題として捉えられるようになってきた。福祉を中心とする客体としての社会資源の発展と共に教育を通じた主体の育成支援の双方を高める必要がある。

教員も災害発生時に状況を的確に判断し、児童生徒の安全確保のための適切な指示や支援をすること²、避難場所においても障害児者とその家族と一般避難者との関係を円滑にすることなど、日頃の技量を活かした行動が求められている³。しかし、これまでの防災教育が、外部専門家を招聘して行われてきた事などから防災教育に関して教職員が育っておらず(諏訪、2015)、多くの教職員が勤務校の防災対策が不十分だと思いつつ、校内の危険個所などを十分に確認できていない現状、さらに児童生徒の安全を守れるという自信が持てていない現状(唐澤、2018)が指摘されている。学習内容に関しても、教材の不足、教材選びや教材開発についての理解の不足の現状(藤井、2014)があり、教師自身が防災について自分ごととして捉え学びながら、防災教育を計画・実施し、情報を共有していく必要性がある。

2. 知的障害生徒と災害

学習の計画にあたり災害時においては知的障害生徒がどのような状況に置かれるのかについて想定する必要がある。近年の災害の現場において災害時要援護者に対する避難支援は、社会的課題として浮き彫りとなった。東日本大震災における高齢者や障害者を含む要援護者の被害は健常者の倍以上であり(藤井、2014),災害時に障害者が相対的に不利な立場であることは明らかとなった。「いわゆる『災害時要援護者』とは必要な情報を迅速かつ的確に把握し、災害から自らを守るために安全な場所に避難するなどの災害時の一連の行動をとるのに支援を要する人々(諏訪、2007)」をさすが、この中には知的障害者も含まれる。これまで災害時における知的障害者の困難については、災害の認識や与えられた情報の理解に関する内容や状況に応じた行動の選択、また避難所での不特定多数による共同生活での利用などにおいて困難が生じることが報告されている(藤澤、2007)。特に情報理解に関しては知的障害や発達障害を有する生徒は状況判断や口頭による指示を理解することが苦手であり状況の変化への適応に時間を要することが多い。また、自分の置かれている状況を説明し支援を求めることが苦手(和田、2016)である⁴。情報理解に困難のある知的障害生徒は災害時において状況に対して受け身になり結果として混乱やストレスを貯める姿が報告されている。しかし、災害時という非日常の場面においても状況を理解し納得のいく行為を選択していくという自己決定の視点は尊重される必要がある⁵。その為にはどのような被害が起こりうるのか、どのように避難すればよいのか、避難することでどのような状況に置かれるのかといった「災害イメージ」を形成していく必要がある⁵。

² 有識者会議「中間とりまとめ」の関連箇所として「・全ての教職員は災害発生時の状況を的確に判断し、児童生徒等の安全確保のために適切な指示や支援をすることが求められる。[中略]全ての教職員が安全教育、安全管理、組織活動についての基礎を学べる体制を整備していくことなどについて、今後の検討が望まれる」(渡邉, 2013)など、教師の役割と学習の必要が示されている

³ 新井は被災した障害児者家族より「障害児とその家族を一般の人との間で双方の理解のために仲介してくださる専門知識のある人がいること」が重要という回答があった(新井、2012))として特別支援教育に携わる教師や障害児者の施設などで働くスタッフが一般避難者と障害児者家族の関係を円滑にするスタッフを保護者が求めている(新井、2012)ことを指摘している。

⁴ 厚生労働省は東日本大震災時、3月11日と3月20日の2回にわたり事務連絡「視聴覚障害者等への避難所等における情報・コミュニケーション支援について」を発出したが、緊急時の情報収集・提供は視聴覚障害者に限ったものではなく知的障害者や身体障害者、発達障害者にとっても必要である。現状では知的障害者親の会などの団体がその役割を担っておりネットワークづくりを進めていく必要(中村, 2012)が指摘されている。

⁵ 災害時における自身の情報の開示に関して「何より大事なのは情報共有化や避難支援プランづくりの大前提が当事者の自己 決定にある点である。〈中略〉情報を共有することへのリスクについて納得のいく説明を受けることによって、自らの情報 を支援者に共有してもらうという自己決定につながる。その自己決定を促すのは地域の人たちへの信頼である。」(福祉労働, 2007)とされており、災害時にこそ納得のいく自己決定の過程を守る必要性が指摘されている。

⁶ 災害イメージの形成は避難勧告や避難準備情報が受け手である当事者に到達し具体的な災害対応行動へと結実する上で決め 手となる働きをする(福祉労働,2007)しかし、避難できるためには本人の自覚や努力だけでなくて環境がそれを許す必 要があり、災害に関して障害者の避難に関して選択の自由がない状況も指摘されており、知的障害者の避難の権利確立も主 張されている(東北関東大震災障害者救援本部,2015)

3. 生徒に求める力

まずは指示や放送にしたがった避難行動が求められる。しかし、将来において活動範囲を広げ、社会参加を行っていく上では自身で考えて行動ができる力も求められる。更に社会生活への移行期である高等部の生徒達に対しては防災教育は自身が他者や社会に貢献できるという意識を育む機会とすることもできる。「2012年7月東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」最終報告では、特別支援学校では、「障害のある児童生徒等、障害の状態、発達の段階、特性など及び地域の実態などに応じて、自ら危険な場所や状況を予測・回避したり、必要な場合には援助を求めたりすることができるようにする」となっている一方、一般の高校段階では「自らの安全の確保はもとより友人や家族、地域社会の人々の安全にも貢献しようとする態度などを身につける。また、社会における自らの役割を自覚し、地域の防災活動や災害時のボランティア活動にも積極的に参加できるようにする。」と述べられるなど、両者に求められる資質には大きな差がある。しかし知的障害生徒においても発達段階のみならず生活年齢を考慮し役割の自覚や社会参加の視点への理解についての学習の必要性について検討されるべきである。また、より広い意味においては防災教育を通して仲間との協力の大切さや弱者への思いやりといった価値を伝えることも必要である「。知的障害を有する生徒においても、非常時に自身が他者や社会に貢献できるという意識を持つことは自信を深め社会への関心を持つことにつながると考えられる。以上の点を踏まえ知的障害特別支援学校における防災教育の今後のあり方を実践を元に検討した。

Ⅱ. 実践の概要

1. 対象生徒

20XX年9月,特別支援学校高等部×年生を対象に、総合的な探求の学習において1回80分の授業を計4回行った。授業に参加した生徒は、中度から軽度の知的障害を有する生徒10名のクラスであった。尚、本研究においては個人が特定されない形で、趣旨を損ねない程度に発言を一部を修正するとともに、年度当初に保護者の了承を得た範囲内において写真を掲載している。

2. 学習目標

以下の点を学習の目標とした。

- ・危険を予測し適切な避難姿勢や避難行動をとれる
- ・身の回りの防災設備や消防設備などについての基本的な知識を得る
- ・災害時の状況を想像することを通して災害に備える意識を持つ
- ・周囲の安全に貢献しようという意識を持つ

3. 学習の要点

上記の学習目標に対して、これまでの実践などを参考にして学習の要点を以下のように定めた。

・多様な状況を想定した生徒自身が考えて行う避難行動

これまでの避難訓練は児童が教室にいる時間帯に地震が発生するという前提で行い,机の下に身を隠し校舎外に避難するという定型のものが多かったが,その場その時の状況に応じた避難行動の練習が求められる。また,常に教師が傍にいるわけではなく,通常の通路が利用できない際には非常口を認識して避難するなど生徒自身

⁷ 一方で、諏訪は「防災教育を通して、命の大切さや思いやりのすばらしさなどの人の持つ価値を教えるときは、その価値の存在に子どもたちが気づき、納得するような体験が必要です。」(諏訪, 2015) として、価値観の教え込みにならないことに注意を払う必要性を指摘している。

⁸ 一方で自分が危険を冒すことで、自分を助けようとする別の人を危険にさらす可能性もある。自助が安全教育で扱う中心的 内容であり、共助についてはその意義と活動について理解することを学習内容として位置付ける必要性(渡邉, 2018)が 指摘されており、本授業でも自助としての避難行動を中心に扱った。

が考えながら危険回避行動をとる訓練が必要である。携帯電話を所有する生徒も増えており、将来の生活も想定し緊急地震速報⁹を利用した避難行動の練習も行う必要がある。

・ 学校内の防災設備の確認

学校内には非常口や消火器などの非常時に必要な設備が置かれているが、こういった設備について生徒は認識できていない可能性がある。非常口などを除くと非常時に生徒自身が設備を使用することは考えにくいが、防災設備を知ることで学校への安心感を育み、新たな視点で校内を捉えなおすなど、意識が高まる可能性がある。

・災害への準備から避難生活までの災害イメージの形成

既存の避難訓練では避難の完了とともに学習を終えることが多かったが、生徒たちは災害に備える段階から生活の回復の時期までの連続したイメージを持っておく必要がある。備えに関しては非常時にどのような持ち物が必要であるかを生徒自身が確認し、使用しておく経験が必要である。今回は非常用持ち出し袋の中身を確認するとともに簡易トイレなどの防災グッズの使い方を知るようにした。災害後の避難生活においては、前述のように避難時に知的障害生徒は新たな状況に対して混乱をきたす可能性があり、具体的な環境を学習しておく必要がある。避難所では、「障害による行動などで他の避難所生活者との間で問題が起きて避難所にいずら」くなるなどの報告がありルールを守る意識を確認する必要がある(新井ら、2012)¹⁰。また、災害時には帰宅が困難になり保護者への引き渡しに時間がかかるなども想定され、一定時間を学校で過ごす経験をする必要もある¹¹。食事に関しても非常食や避難所での食事に課題があることも想定され、どのような食事であれば食べられるのかを自身で考える経験が必要であるが、今回は新型コロナウィルス感染症の拡大に伴い非常食の試食は行わない¹²。

・共助の意識を育む

前述のように、本授業では共助としての活動として負傷者の担架での搬送とバケツリレーでの消火を行うことで、仲間と協力する意義と他者への思いやりが育まれるようにした。

・生徒の知的好奇心を引く活動

これまでの防災教育においては非常時を想定し緊張感を持った学習が多く見られた。また、既存の教材のなかには災害の恐怖をあおることで防災意識を高めようとする、いわゆる「脅す防災教育」の志向をもつものもあり、有効性への疑問が指摘されている(藤井、2014)。本実践では非常用持ち出し袋の中身を実際に使用するなど、生徒の知的好奇心が深まるよう学習を計画した。

こういった学習を生徒達がどのように感じ、災害イメージがどのように深まったのかを学習後の感想などを 聞き取り検討する。

⁹ 緊急地震速報の発報から揺れの到達までは数秒から数十秒しかないが、適切な避難行動をとるならばその間に身の安全を確保することは不可能ではない(渡邉, 2018)とされており有効に活用できる練習を行う必要がある。

¹⁰ 一方で新井は、障害児者家族へのアンケートより「発達障害の特性を避難所の人たちにわかってほしい」という気持ちがある一方で「その障害特性は大勢の人たちの中で一緒に避難生活を送るのは難しい」ということを訴えている (新井、2012) と指摘している。また、避難所での配慮や福祉避難所の設置不足、そもそも福祉避難所について知らないことなどから、障害児者家族が避難所への避難をためらう (福祉労働, 2007) など、現行制度における多くの問題が指摘されている。また、多くの避難所で、「ルールの殆どが何らかの禁止事項であった。こうしたルールが障害者家族にとって避難所に入りにくくさせる大きな要因となる。」としており (新井,2012) 避難を巡るトラブルに関しては本人に帰すべき問題ではないといえる。

¹¹ 引き渡しが遅れることを想定して、各家庭より、子供用防災袋(3日分の食料、水、タオル、下着、シャツ、薬、子どもに必要なもの)(新井, 2012) を預かっている学校もある。

¹² 発達障害児が避難時に配られた食事を食べられなかったという報告は多いが、逆に弁当は食中毒を防ぐため揚げ物が多く、 野菜は少なめであり、避難所では運動の機会がほとんどなく摂取カロリーが消費カロリーを大きくうわまわってしまうた め、避難所に入ってから体重が増えた障碍者の例も報告されており(中村,2012)、避難時における食事の問題は複雑である。 少なくとも「発達障害児にとって食べ物の好みの偏りは寝るときに布団や毛布を下さいということと同じ感覚である」(新 井,2012)ことを念頭に置き、選択できる環境を用意する必要がある。

4. 学習計画

学習活動

1回目(1.5時間)

- ○災害について知る
- ・地震、津波、台風などの基本的な災害の様子を映像で見る
- ・「特別警報」「警報」「注意報」の意味と警報が出たときの必要な行動について学ぶ
- ○地震発生時の避難行動の練習
- ・緊急地震速報の意味と速報を知り聞いた際の行動について練習する
- ・教室時では、「机の下にもぐり、机のあしをしっかりとつかむ」廊下では「窓ガラスから離れて低い姿勢でしゃがみ、両手で頭を守る」校舎の付近では、「建物からはなれてまわりに物がない場所で揺れが収まるのを待つ」図書室では「本棚から離れて両手で頭を守る」など「落ちてきそうなもの、倒れそうなもの、動いてきそうなもの、割れそうなものから離れる」「しゃがんで頭を守る」のキーワードを中心に学ぶ
- ・災害時において考えられる危険をカードを貼って確認する
- ○通学中の危険個所について知る
- ・ブロック塀が倒れてくる、自動販売機が倒れてくる、電柱が倒れてくる、看板や窓ガラスが倒れてくる、などを 知る

2回目(1.5時間)

- ○校内防災マップ作り
- ・非常口,消火器,火災報知器,担架,AEDなど校内の設備を知る
- ・校内を巡り、校内マップに防災設備のシールを貼って防災マップを作る
- ○火災発生時の避難行動の練習
- ・煙の危険性を動画で確認し、「煙をよけて布を口にあてる、腰をひくくして壁伝いに歩く」練習をする
- ・非常口、非常階段からの避難の方法や、通路が火や物などで通れない時に別の避難路を考えるなどの練習をする。 ○学習の振り返り
- ・避難時の動画を見て、自己評価をする

3回目(1.5時間)

- ○非常用持ち出し袋の確認
- ・非常用の持ち出し袋の中身を知り必要性を確認する
- ・防寒シートや簡易トイレの使い方などを実物で確認する
- ○避難体験
- ・避難所への入室に伴い、自身の住所や名前、身体の状態などについて伝える練習を行う
- ・各家庭より、本人が時間を過ごせるものを持ち寄り、避難所を模した多目的室で一定時間を過ごす
- ・指導者が「スペースに入る」「騒音を出す」などの悪い例を示しマナーを確認する
- ・仕切りを用いた避難スペースとの安心感の違いを確認しプライバシーの大切さを理解できるようにする。

4回目(1.5時間)

- ○救護活動(布担架での搬送とバケツリレー)
- ・動画を確認し、「階段を足から下す、頭から登る」「掛け声をかけあう」「負傷者をいたわる」などの搬送の注意 点を学び、負傷者を模した人形を搬送する練習をする
- ・2チームに分かれて互いの評価を伝え合い改善する
- ・広場に置かれた炎のイラストに向けて一列に並びバケツリレーを行う
- ・バケツを持って消火活動を行う競争を行い、タイムを競う
- ○学習の振り返り
- これまでの授業の感想を書く

5. 授業の実施

授業の内容と生徒の様子を記す。

(1) 1回目の授業

①授業の様子

始めに防災について生徒の知識を確認した。防災という語を知らない生徒も多かったが「災害が起こったと きのための勉強かな。避難訓練とか」と答えられる生徒もいた。「では災害とは何でしょう?」と重ねて尋ねる と「台風とか、地震とか、大雨とか」と答えられる生徒が数名いた。生徒に「どこで知りましたか?」と尋ね ると「TVで見た」「小学校で防災の学習をした」「(放課後等デイサービスで) 防災センターに行った」という 答えが返ってきた。「お母さんやお父さんと避難場所や防災について話したことのある人はいますか?」という 問いには手をあげる生徒はいなかった。その後、地震、大雨、台風、雷、津波などの基本的な災害と被害につ いて生徒に尋ねながら確認した。津波に関しては経験がなく答えられなかったが、「もしかすると、海辺に引っ 越すかもしれません。覚えておきましょうね」と伝え13,津波からの避難に備える動画を見た。水害の例とし て京都での大雨による河川の氾濫の様子を確認し、「雨の時は川などは珍しがって見に行かないようにしましょ う」と伝えた。そして、災害を防ぐために「まずは災害の情報を知ることが大切ですね」と伝え、注意報、警報、 特別警報の種類を確認した。「いつも大雨の時、家で見てる」と答える生徒が多く、「どれが一番大変な災害が わかる?」と尋ねると、注意報から警報、特別警報の順で正しく選び、「学校が休みになるのは?注意報かな? 警報かな?」という問いには「警報」と多くの生徒が答えていた。生徒に「最近,大雨が多くなってきたね?」 と尋ねると、「この前もあった」と多くの生徒が頷いていた。理由として地球が温暖化していることも伝えたが、 生徒には伝わりにくい様子であった。その後「命を守るために先生の指示に従うのは大切ですね。でも先生が いつもいるとは限りません。自分たちで考えて行動できるようになることも大切です」と伝えると納得して頷 いていた。本日は地震の避難の学習を行うことを伝え、地震の様子を動画で確認した後、「地震の時はどんなこ とが起こるでしょう?」と質問すると、「(蛍光灯や天井の部材が)落ちてくる」「倒れてくる」「ガラスが割れ る」など基本的な被害を答えることができていた。指導者が「TVや台などが動いてはさまる可能性もあります ね」と付け加えた。「命に係わる場所で一番守る必要があるのはどこでしょう?」との問いには,イラストを見 て頭を指差すことができていた。「そうですね。そのためには机の下に入る、机がない時は何でも良いので頭を 守る、何もない時は頭を手で守ってしゃがむ、などが大切ですね。」と伝え、「落ちてきそうなもの、倒れそう なもの、動いてきそうなもの、割れそうなものから離れる」ことと、「しゃがんで頭を守る」ことをキーワード として確認した。その後、緊急地震速報について教えた。原理に関して生徒が理解することは難しいことが予 想されたので、説明を省略した。緊急地震速報を聞いたことがあるかを尋ねると、「確か、こんな音だった」と、 チャイムの音を真似する生徒もいた。「緊急地震速報は、地震のおこる数秒から数十秒前に教えてくれるお知ら せです。ゆっくりしていると, すぐに地震が来ますね。音が鳴ったらすぐに安全な姿勢をとる練習をしましょう」 と伝え指導者が机の下にもぐり足を支える様子を見せた後、アラームを鳴らすと、多くの生徒が身を隠すこと ができた。避難訓練での行動が身についている様子であった。次に「いつも教室で地震が起こるとは限りませ んね。学校の危ない場所を探しましょう。」と伝えた。初めに図書室に行き、生徒に「倒れる」「動く」「割れる」 と書かれたカードを配り、室内の危ない場所に貼るように伝えた(図1)。生徒達はすぐにガラスには「割れる」 カード、本棚に「倒れる」カードを貼り、キャスターのついたTV台を見て「動く」を貼った生徒もいた。指導 者が時計に「落ちる」カードを貼ると,「本当だ」「落ちてくるかも」と答えていた。危険な個所を確認した後, 不意に緊急地震速報のアラームを鳴らした。すると、生徒達の多くが机の下に隠れることができた。ただ隠れ るのが遅い生徒も数名おり、反応に差があった。その後、木工室でも同様にカードを貼って危険個所を調べた 後に、アラームを鳴らして避難行動する練習を行った。反応が速くなっていく生徒と、動けない生徒に分かれ てきた。生徒達は,緊急地震速報の音を聞いて身を隠しながら「危なかった」「ちょっと遅かった」など楽しん

¹³ これまでは、避難訓練などにおいても当該地域で起こり得る災害を想定して行われていたが「児童生徒は一生涯その地域に とどまって生活するとは限らない。実際に居住してきた地域を離れた際に、学区内の災害情報しか持ち合わせていないのは 自然災害へのリスクをむしろ高める可能性がある。」(藤井, 2014)ことが指摘されており、具体的な状況を想定しながらも、 幅広く知識を得ておく必要がある。

でいる様子であった。学習の最後に生徒が「(街で)前にブロック塀が倒れているのをTVで見た」と伝えてきたので、良い機会と捉え登下校でも危険があることを確認した。「ブロック塀が倒れること」「自販機が倒れること」「看板などが落ちてくること」などを伝え、学校の帰りにも意識してみながら帰るように伝えた。生徒達は、授業が終わった後も、「窯業室は○○が倒れそう」「食品加工室は狭いから逃げにくいかも」と話し合っており意識が高まっている様子が伝わってきた。感想では「地震が起きた時にはすぐに身を守る」「できるだけ危ないところから離れる」「机に隠れる、とにかく考える」という防災意識の高まりを示す言葉や、「また、みんなでやりたいです」と仲間と楽しめた様子を示す内容もあった。

②授業を振り返って

災害や防災についての基本的な情報を放課後等デイサービスなどを通して知っている様子と警報について生活の中で保護者と確認している様子が見られたが、防災について家庭で話し合った様子はなかった。緊急地震速報を用いての訓練では回を重ねるごとに身を隠すのが速くなる生徒と行動できない生徒と差が開いた。活動では実際に危険な個所をカードを貼りながら仲間と確認しあうことで防災意識を高めている様子が確認でき、授業が終わった後にも関心が続いている様子が見られた。

(2) 2回目の授業

①授業の様子

復習として初めに緊急地震速報を鳴らすと多くの生徒が机の下に入ることができた。ただ、2名ほどが前回と 同じように避難行動が遅れた。本時では学校内の防災設備を確認することを伝えた。教室内の煙感知器を指差し、 「これは何でしょうか?」と尋ねると1名の生徒が「煙がきたら音がなります」と答えることができたが、他の 生徒は知らなかった。消火器は「消火器」という名前や「火が消える」という言葉が出た。動画で消火の様子 を確認し、中には特殊な薬品が入っていることを伝えた。火災報知器は生徒達は「廊下にある」と答えられた。 「押したらどうなりますか?」という問いには「音がなる」「ウーン,ウーン」と音を真似する生徒もおり,理 解している様子であった。担架のマークに関しては分からない様子であり、実物を見せると、「運ばれているの を見たことがある」「救急車に載せる」など知っていた。しかし、「どこにしまってあるでしょう?」と尋ねる と、教室の近くの廊下に設置されているのにも関わらず、誰も知らなかった。非常口のマークに関しては、「見 たことがある」という生徒が多かったが意味を答えられた生徒は少なかった。AEDに関しては知っている生徒 は殆どおらず,防災に詳しい一名だけ「心臓が止まった時に電気ショックを与えます」と正確に答えられていた。 他の生徒は「学校にもありますよ。」と伝えると驚いており、「急病が出た時に持ってこれますか?」と問うと 生徒は首を振っていた。その後、本日は火災時の避難の学習も行うと伝えた。「押さない、走らない、話さない、 もどらない」のキーワードは生徒達はよく知っていた。「地震や火事の時には、先生の指示や放送の指示に従う ことが大切ですね」と確認した上で、「でも、外出時や、学校でも先生がいない時や自分が火災の第一発見者だ った場合は放送も間に合いませんね。そんなときのことを考えて自分たちで避難する練習をしましょう。」と伝 え,「必要であれば話して考える,もし道が閉ざされていたら別の逃げ道も考えましょう」と伝えた。そして, 火災時の煙の危険性について動画を見て確認し「ハンカチを口に当て、しゃがんだ姿勢で壁伝いに歩く」必要 性を確認した。その後,グループに分かれ学校内の設備を確認し,マップに設備のシールを貼った(図 2)。こ れまでの学習で校内地図を作った経験があり、地図の読み取りはよくできていた。初めは一部の生徒が中心に なり消火器の位置などを貼りつけていたが次第に多くの生徒が「ここに二つ(非常口と消火器)」など自分で発 見し、夢中になる様子が伝わってきた。また、これまでAEDを知らなかった生徒も「これ、もしかしてさっき のマークかな」と職員室に貼られたAEDのマークに気づき仲間に伝えていた。職員室でAEDと担架の位置に ついて確認し、「これでもしも、持ってきてと言われても大丈夫ですね」と伝えると自信のある様子で頷いていた。 その後,非常口の位置を確認した上で、2度、火災時の避難の練習をした。1度目は、教室から出て廊下を逃げ る場面であり、普段の訓練で使用する廊下や通路が火のイラストの描かれた衝立や、机などの障害物で通れな くなっている想定とした。生徒達は一瞬とまどった様子であったが、すぐに火のイラストから距離をおき非常 口を目指すことができた。避難後には「火があったからよけて廊下の反対側を通りました」と伝えていた。2回目は校舎の2階から非常口を降りて逃げる練習をした。1階より火災が発生し、階段が使えないことを炎の衝立をおくことで示した(図3)。生徒達は口にハンカチをあて、低い姿勢で一列になり逃げることができた。非常口を開けると、そこにもすでに炎の衝立が置かれており、先頭の生徒が驚きながらもジェスチャーで他の生徒に伝え、それをみて後ろの生徒が先頭に代わり皆を引き連れて別の非常口から逃げることができた。生徒は「非常口を渡ると火が見えて驚いた。慌てて引き返した」と答えていた。学習の振り返りでは、避難時の自分たちの様子を撮影した動画を見て「押さない、走らない、非常口から逃げる、ハンカチを口にあてて低い姿勢でにげる」ができたかを各自で確認したが、多くの生徒が○をつけており、避難行動に自信を持てた様子であった。

②授業を振り返って

生徒達はこれまでの避難訓練とは違い、通路がふさがっていたり逃げた先で火のイラストがさえぎっていたりという想定に戸惑う様子もあったが、予想以上に素早く行動を変え仲間と短い相談をして適切な避難行動をとることができていた。一部の生徒がリードしていた避難行動も途中で別の生徒が先頭に立つなど、多くの生徒が主体的に活動する様子が見られた。また、学校の防災設備はどの生徒もよく見つけられており、担架やAEDの場所を確認することで生徒達は「もしもの時には持ってこれる」と話すなど、学校が様々な防災に備えているという安心感や非常時に行動できるかもしれないという自信が芽生える様子が確認できた。



図1 カードを貼る様子



図2 校内の防災設備の確認



図3 火災を現すイラストの設置

(3) 3回目の授業

①授業の様子

初めに緊急地震速報を用いた避難行動の練習をしたが、避難行動が遅れる生徒が今回も2名いた。本時は非 常時への備えや避難所での生活を学ぶことを伝えた。非常用持ち出し袋の確認では避難をしたときに、雨が降る、 寒くなる、暗くなる、お腹がすく、喉がかわく、ということが起こり得ることを確認し、机の上に並べた非常 用持ち出し袋の中身から何が役にたつかを選ぶようにした。寒い時には「コートを着る」という言葉が生徒よ りでたが、今回は防寒着とともに防寒シートを紹介して使用してみた。生徒達は初めて見た様子で驚いていた。 他にも、新聞紙をお腹に巻いてサランラップでとめる防寒の方法を伝えると興味を持ち、「やってみたい」とい う生徒が出た。「お腹が温かい」と嬉しそうに感想を伝えていた。非常食としてご飯のほかにパンや麺類もある ことを写真や実物を見ながら確認した。試食はできなかったがビスケットを示すと「おいしそう」と答えていた。 「トイレがない時もあります」と伝え、使い捨ての簡易トイレを実際に水を入れて使用してみた(図4)。バケツ に袋を広げると簡易トイレになることや,水を入れて凝固剤を入れると次第にかたまり出す様子を見て「すご い」「ドロドロしてきた」「面白い」とのぞき込んでいた。他にも,ラジオを見せ「これは何に使うでしょうか?」 と問うと、「災害の情報を聞く」と答えられる生徒や、防災頭巾を見せて「どう使うかな?」と問うと、「かぶる」「頭 を守る」という生徒がおり、これまでの学習で、災害情報を聞くことや頭を守ることを伝えた成果を感じられた。 次に避難所での生活について、避難所に関するニュースを動画で視聴し「暑い、寒い」「狭い」「お風呂に入れ ない」など困りがあることを確認した。生徒達は「大変そう」「しんどいと思う」と想像できてていた。その後、 「避難場所」「避難所」「福祉避難所」の違いについても伝えた。特に福祉避難所については目の見えない方など、 障害の重い方の避難の困難さを伝えると「さっきの生活だと難しいと思う」「無理だと思う」と気づけていた。 その後、別室にて避難場所を設け避難する経験をした。生徒達には事前に、本などの時間を過ごせるものを持 ってくるように伝えており、お気に入りの漫画や塗り絵を持ってきて嬉しそうに見せ合っていた。避難所に入 る際には住所や名前、体調や怪我についても伝えられるように練習した。住所は、事前に生徒の住所と振り仮 名を振った用紙を渡したが「なんて読むんだろう」と戸惑う生徒もおり,スムーズに読めた生徒は少なく自分 の住所を意識できていない様子であった。また,怪我や体調に関しても「熱があります」「足を怪我しています」 などのカードを配り,内容を受付で伝える練習をしたが伝えにくい生徒が数名いた。避難生活の体験は初めて の経験に楽しそうであった。途中に「大きな音で音楽を聴く人」や「人のスペースに入ってくる人」などの良 くない例を指導者が演じ,赤ちゃんの泣き声なども人形を抱いた指導者から聞こえるようにした。騒音に対し ては、「うるさかった」「落ち着かなかった」という答えがかえってきた。自分のスペースに入られるなどに対 しては、「嫌だった」「迷惑だった」と答える生徒が多くいた。同時に赤ちゃんの泣き声に対しても「つらかった」「う るさかった」と答える生徒がいた。生徒達には「ゲームや音楽の音を出さない、人のスペースに入らないこと は大切ですね」とルールとマナーを確認するとともに(新井,2012)「どうしても声をだしてしまう人もいますね。 我慢しあうことも大事かもしれませんね」と伝えた。最後に仕切りを用意し安心感の違いを尋ねた。仕切りが あった方が「こっちの方が落ち着く」「気持ちいい」「これなら寝れるかも」と答える生徒が多く、プライバシ 一が守られることの大切さを理解できた様子であった。授業後の感想では、「トミカの本を静かに読みました。 意外と楽しかったです」「もっとしたい。楽しかったです。」という初めての経験を楽しんだ様子とともに,「ち ょっと楽しかった。でもこれが続いたら嫌になる」「居心地が悪かった。避難所生活がずっと続くのはいやです」 「人と近いのは嫌」と過ごしにくさを感じた様子も伝わってきた。

②授業を振り返って

非常用持ち出し袋については、ライトや非常食など必要性を理解できていた。また、防寒シートや簡易トイレなどの防災グッズを実際に使ってみることで、生徒達は新鮮な驚きや好奇心を持てた様子であった。避難所生活で初めての経験を楽しんでいる様子が見られたが、騒音やプライバシーの侵害に対しては生徒達も不快な思いを感じており、マナーの大切さも気づけていた。学習を通して生徒達からは自身の住所が読めない、身体の不調を伝えられないなど基本的な情報を伝えられないという課題も見られた。

(4) 4回目の授業の様子

①授業の様子

授業の初めに緊急地震速報を用いた避難行動を行った。初めて生徒全員が音が鳴ると共に身を隠せていた。 これまで避難行動が遅かった生徒も他の生徒と同じ速さで行動することができた。これまでは避難行動など自 身が助かる学習であったが、最後に人を助ける学習として救護活動を扱うことを伝えた。怪我をした人を担架 で運ぶ、バケツリレーで消火をするという二つの活動を行うことを伝えた。担架を運ぶ活動では動画を見て布 担架の使い方を確認した。掛け声とともに布担架を持ち上げる、階段では足から下し、頭から登るように心が ける、「大丈夫ですか」などの言葉をかける、ゆっくり地面に下すなどを心がけるように伝えた。2 チームに分 かれ、負傷者を階段から下す練習と階段を上る練習を行った(図5)。他のチームが行っている時にはチェック 表を用いて前述の点をチェックし、改善点を伝えるようにした。指導者が用意しておいた人形を見ると生徒達 は驚いていた。「びっくりした」「倒れてる」という生徒に「負傷者がいますね。すぐに担架を持ってきてくだ さい」と伝えた。生徒達は学校内の担架の位置をよく覚えており、すぐに走って担架を持ってくることができ た。その後、チームに分かれて負傷者を模した人形を階段から下して、登る練習をした。初めに行ったチーム は、持ち上げる際の掛け声が無かったり、生徒同士の連携が取れずに足から階段へ進むことに時間がかかったり、 負傷者への言葉がけも少なかったことから、見ていたチームに「いっせーの一でってもっと大きな声で言った 方がいい」「大丈夫ですよっていう声が小さかった」と伝えられた。次に行ったチームは反省を活かし、掛け声 も大きく、常に負傷者に「もうすぐですよ」「大丈夫ですから」と労りの言葉をかけながら搬送を行えていた。 最後に指導者のチームが悪い見本を見せ問題点に気づかせるようにした。生徒達は指導者の搬送を見て「途中 で手を放した人がいた」「足から登っていたから頭を打っていた」「最後にドスンと落とした」などの点に気づ

けていた。バケツリレーでは、多くの火災が同時に起こった場合は、消防車がすぐにはこれないこと、阪神淡 路大震災では、住民の協力の下で、多くの火を消したことなどを伝え「皆さんも、力持ちなのできっと活躍で きます。練習してみましょう」と声をかけると「普段もっと重いもの運んでるから」と意欲を出していた。雨 具と長靴を履いて広場に集合した後、校舎の近くに置かれた火災のイラストを指した。生徒達は「燃えている」 と気づき一列になろうとした。向かい合わせに立つなどの列の作り方については指導者が伝えた。3分間行った だけではあるが、生徒達は「疲れた」「休憩したい」と疲労を感じていた。「震災のときはこれを何時間も続け られたんですよ」と伝えると驚いていた。2回目は別の位置に用意した火災のイラストに向けて生徒達が列を作 るようにした。1回目以上にスムーズに列を作り、バケツリレーを始められた。また、決して走ることが得意で はない生徒も必死で空のバケツを何度も運ぶ姿も見られ、バケツを運ぶ生徒が疲れると「変わるわ」と言って 他の生徒が役割を交代してバケツを運ぶ様子も見られるなど団結して消火に当たれていた。中学部の生徒が見 ていたことで先輩としての誇らしさも感じられた様子であった。最後に、運動会が近い時期でもあったので両 手にバケツを持ち、コーンをジグザグに進み火災のイラストに向けて水をかけてタイムを競うレースをした(図 6)。どの生徒も一生懸命取り組んでおり非常に楽しそうであった。生徒達の感想には、救護活動に対しては担 架やバケツリレーが「重かった」「しんどかった」という意見のほかに「はじめから最後まで担架で運ぶのが完 全に楽しかったです」「バケツリレーで運んだのが楽しかったです」と楽しかった思いがたくさん書かれていた。 また、4回の学習を終えた感想には「いつか復活したい(もう一度やりたい)」「防災学習楽しかったです」「ま たやりたいです」という意見と共に「(防災について) 知りたい」「地震のことなどもっと知りたい」など興味 を持てた様子が書かれていた。



図4 簡易トイレの確認



図5 担架で人形を運ぶ様子



図 6 消火の練習

②授業を振り返って

これまで緊急地震速報での訓練で避難行動が遅れることが多かった生徒が4回目の学習ではすぐに行動できており、繰り返し行うことで多くの生徒が避難行動を身につけられることが確認できた。担架で運ぶ活動では、生徒達が互いに言葉を掛け合い、改善点などを指摘するなど、仲間と共同して学びを深める様子が見られた。また、人形に対して「大丈夫ですよ」と声をかける姿も次第に真剣なものとなり、訓練ではあるが、他者を思いやる気持ちも育まれたように感じた。バケツリレーでは、生徒達がタイムを競うなどを楽しんでいる様子や、互いに協力しながら進められる様子、自身の活動を誇らしげに感じている様子などを確認することができた。

Ⅲ. 取り組みのまとめ

本実践を通して明らかになった点を以下にまとめる

1. 今後の防災教育の在り方ついて

(1) 考える避難行動

知的障害生徒を対象とした防災教育では指示に従って行う避難訓練が従来より取り組まれてきた。しかし、休日に余暇として様々な施設を利用している生徒の生活の実態や将来的に活動の範囲が広がる可能性などを踏まえるならば、地震や火災などに応じた多様な避難行動を身につけること、非常口や緊急地震速報などを理解して避難経路を選ぶことなど、生徒自身が考えることが、生徒の安全と安心を生涯にわたり支える上で必要と

なってくる。本学習においても、地震の際に危険な個所を考えたり、火災時の避難行動では、非常口を意識して避難することや不測の事態にも安全な通路を選ぶことなどができており、生徒達は仲間と共に考えることを通して的確な判断を行えており、学習の有効性を確認できた。特別支援学校においても災害時において生徒が自身で判断して行動できることを目的とした学習を行う機会を保障していく必要がある。

(2) 連続した災害イメージの形成

災害時に生徒が適切で納得した行動をとれるためには災害発生時における避難行動のみではなく,災害に備えることから災害後に起こる生活といった連続した災害イメージを形成することが必要である。本実践では災害への備えとして学校内における,AED,担架などの救命設備の意味や使い方を確認すること,防災グッズを確認すること,避難所生活の体験などを行った。結果として,学校が災害に備えているという安心感を得ることができた様子,避難所生活の経験を通してマナーやルール,プライバシーの大切さなどを理解できていた様子が確認できた。今後の,避難行動に偏ることなく災害への備えから災害後の生活を想定した災害イメージを育むよう,学習を計画する必要性がある。

(3) 共助を通した学び

特別支援学校においては自助を基本とした避難訓練が主体となってきた。しかし、特別支援学校に通う生徒の実態は多様であり非常時に共助を行える生徒も多数存在する。自身が他者や社会に貢献できるという自信を持つことや仲間と協力する意義を感じる事、他者への思いやりを育むことは、社会への移行期としての高等部の生徒にとって重要な意味を持つ。本学習においては自助を基本としつつも、担架による救護活動やバケツリレーによる消火活動などに取り組んだ。担架での救護活動では、生徒達が仲間と言葉を交わし合い協力して取り組む様子や、負傷者を思いやる様子が見られた。バケツリレーでは自分たちの活動に誇らしさを感じている様子であり、防災教育を通して社会へ参加する自信や他者と協力する力を育む機会とできることを確認できた。

(4) 知的好奇心を引き出す学習

防災教育を生涯学習という視野で捉えるならば生徒が防災について興味を持ち生涯にわたり考えるよう好奇心を育む必要がある。本学習では非常用持ち出し袋の確認において、簡易トイレで水が次第に固まっていく様子や防寒シートに包まる経験など、防災グッズに知的好奇心を惹かれる生徒の姿が見られた。また、緊急地震速報を聞き、仲間とともに競うように避難行動を練習する様子や、担架での救護活動において生徒達が互いに柔軟な意見を出し合う姿などから、仲間と共同して学ぶことも学習において有効であると確認できた。学習後には「防災学習楽しかったです」「またやりたいです」という楽しさを伝える言葉とともに、「地震のことなどもっと知りたい」と関心が広がる様子も見られた。緊張感を持った避難訓練だけではなく生徒の知的好奇心を喚起するような防災教育を設定していく必要がある。

2. 今後への課題

(1) 家庭・地域につなげる実践の必要性

自身の居住する地域の避難場所や避難所を調べる、家庭の非常用持ち出し袋を家族と確認する、非常時の行動を家族と確認するなどの家庭での防災へとつなげる学習を今後は行っていく必要がある。また、通学路での危険個所や生徒の余暇活動に応じた危険回避の行動など、防災意識を地域に広げることも今後の取り組みとしたい。また、家庭との連携に関しては災害時を想定した連携や、福祉避難所の存在や利用方法を伝えるなど、防災情報の共有と啓発も必要である。また、生徒達が放課後等デイサービスで、防災について学んでいる実態等、今後は様々な機関と学習の成果を共有していく必要がある。

(2) カリキュラムへの位置づけ

緊急地震速報による避難行動を生徒達は身につけていたが、時間の経過とともに生徒の意識が薄れる可能性がある。また、上記のように家庭・地域に防災意識を広げる学習やボランティア意識を育む学習などは生徒の意識の高まりとともに段階的に取り組む必要性がある。その意味で生徒達の防災意識をどのように深めていくのかについてカリキュラムを検討していく必要がある。また、学習を通して得られた結果を全校での避難訓練に活かすことや、学習を通して得た教師自身の防災意識を共有することも今後の課題といえる。

3. 終わりに

知的障害生徒は災害時には避難行動の遅れや非日常の経験による混乱など、状況に対して受け身となり弱い立場に立つことが予想される。こういった知的障害生徒の持つ災害への脆弱性を軽減するためには様々な施策の発展とともに教育段階において生徒自身が考えて学びを深める機会が保証される必要がある。前述のように知識を基盤とした学習は時間とともに忘れられる可能性があり、取り組みの機会が保障されない事もある。しかし、知的好奇心や学ぶ楽しみを得られることは、生涯にわたり防災に関する関心を維持する上では重要な意味がある。今後も生徒の知的好奇心を引き出す防災教育について検討し、成果を共有していく必要がある。

参考文献

新井英靖,金丸隆太,松坂 晃,鈴木栄子(2012)『発達障害者の防災ハンドブック』クリエイツかもがわ 堂薗恵美(2021)「知的障害特別支援学校における防災教育の在り方について」特別支援教育委実践センター 紀要第19号,53-60

藤井基貴,松本光央(2014)「知的障害がある児童生徒に対する防災教育の取り組み」静岡大学教育実践総合センター紀要,22巻,73-81

藤澤敏孝 (2007年)「災害時における情報提供・支援体制と普段からのまちづくり」季刊福祉労働 115 号現代 書館

唐澤亜由美,立松麻衣子(2018)「市町村における引くし避難所指定を受けた県立特別支援学校の防災管理の現状と課題」奈良教育大学紀要 第67巻 第1号(143-150)

中村雅彦(2012)『あと少しの支援があれば』ジアース教育新社

諏訪清二 (2015) 『防災教育の不思議な力』岩波書店

諏訪五月(2007)「災害時要援護者の避難支援ガイドラインの改定等について」季刊福祉労働 115 号現代書館

立木茂雄(2020)『誰一人取り残さない防災に向けて、福祉関係者が身につけるべきこと』萌書房

東北関東大震災障害者救援本部(2015)『そのとき被災障害者は』いのちのことば社

和田充紀,池田弘紀,池崎理恵子,栗林睦美(2016)「知的障害特別支援学校における防災教育の在り方に関する一考察」富山大学人間発達科学部紀要 第10巻第2号143-153

渡部正樹 (2013) 『今, はじめよう! 新しい防災教育』光文書院

フォントの違いと視認特性が可読性に及ぼす影響に関する研究 -スマートフォンを用いたウェブアプローチ実験からの知見-

古川千咲*・牛山道雄**

(*京都文教大学大学院,**京都教育大学)

The Effects of Font Differences and Visibility Characteristics on Readability: Findings from Web Approach Experiments Using Smartphones.

Chisa FURUKAWA, Michio USHIYAMA

抄 録:本研究は、スマートフォンを用いたウェブベースの実験を通して、フォントと視覚認知特性の違いが可読性に影響を与えるのかを検討することを目的とした。10代から70代の112名が研究に参加した。「HGS明朝B」「HGS創英角ゴシックUB」「HGS教科書体」「UDデジタル教科書体NP-B」の4フォントを使用し、漢字・ひらがな・カタカナ・ローマ字・数字・記号を使用した 8 行 343 字の文章が呈示された。さらに対象者をGlobal あるいはLocal 視覚認知特性に分類するためにNavon課題を実施した。対象者は 7 件法(1 点:読みにくい-7 点:読みやすい)で可読性を評定するよう求められた。回答はwebサイトを通して自動的に回収された。フォントと視覚認知特性を要因とした 2 要因分散分析(混合計画)の結果、フォントの主効果が有意であった。多重比較の結果、UDフォントは他の3つのフォントに比べて有意に可読性が高く、逆に、教科書体は最も可読性が低かった。また、視覚認知特性の主効果は認められなかった。これらの結果は、可読性には文字の線の太さが関連するのでないかと推察された。

Summary: This study was aimed to investigate the effects of different letter fonts and visual cognitive traits on readability through web-based experiment by smart phone. 112 people, aged from 10's to 70's, participated. The following four fonts of HGS Mincho B, HGS SOEI Kaku Gothic, HGS Kyokasho, and UD Digital Kyokasho NP-B were used as stimulus fonts. Moreover, Navon task was used to divide participants into Global or Local visual cognitive traits groups. Participants were asked to rate readability of these sentence or character with Likert scales, and answer the Navon task on their smart phone. Answers were automatically collected through website. A repeated measured two way ANOVA (Fonts × Visual Cognitive Traits) showed that there was the only significant main effect of fonts on the readability. Moreover, multiple comparison revealed the UD font was the most readable, Kyokasho font was the worst. This suggested that the readability seemed to be related with line width of letters.

キーワード:フォントの違い、可読性、視覚認知特性

Key Word: fonts difference, readability, visual cognitive trait

I. 問題と目的

1. 問題の端緒

近年,広汎性発達障害やADHD,LD等の発達障害があり,支援や配慮を必要とする児童が通常学級に在籍するケースが増加している。文部科学省 (2012) によると,公立の小中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち,学習面又は行動面に困難があり,教育的支援を必要としている児童生徒の割合は6.5%,30人学級であれば1クラスに $1\sim2$ 人程度である。通常学級では特定の児童生徒に特別な支援を行うことは難しい。施設を改修する,個別に支援員をつけるなどの大幅な環境整備を伴う支援を行うことは容易ではなく,全ての児童生徒が十分な

支援や配慮を受けているとは言い難い現状である。

文部科学省(2012)によると、学習面に困難を示す児童生徒のうち、「聞く」「話す」に著しい困難を示す児童生徒は1.1%、「読む」「書く」に著しい困難を示す児童生徒は2.5%、「計算する」「推論する」に著しい困難を示す児童生徒は2.8%であり、「聞く」「話す」よりも「読む」「書く」「計算する」「推論する」に困難を示す児童生徒のほうが多い。「聞く」「話す」が聴覚主体の情報処理であるのに対し、困難を示す児童生徒の割合が多い「読む」「書く」は視覚主体の情報処理である。そこで支援の一環として、教材に使用されるフォントに着目した。学習プリントや電子教材を製作する際、フォントは内容にほとんど影響を及ぼすことなく簡単に変更できる要素である。

フォントには様々な種類があり、その特徴もデザイン性を重視したものや可読性を重視したものなど、多岐にわたる。例えば、縦横の線の太さが一定である「ゴシック体」や、縦線が太く横線が細く、横線の右端や曲がりの右上に山がある「明朝体」、筆書きの楷書体に近い「教科書体」などがある。フォントによっては本来あるべき画が省略されたり、鉛筆やペン、チョークなどで文字を書いた際にはない山や線の強弱が表現されることもある。株式会社イワタでは2004年にパナソニック株式会社(当時の松下電器産業株式会社)と電機製品の操作表示用のフォントを共同開発し、2006年に「できるだけ多くの人が見やすく、読みやすいデザイン」を追求した世界初のUD(ユニバーサルデザイン)フォントとして発売した。その後、様々なフォントベンダーから様々な書体・用途のUDフォントが開発された。

2. 先行研究の概観

(1) フォントによる可読性の違いに関する研究動向

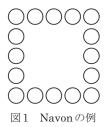
笹川・関・高山・村田 (2018) は、「明朝体」と「ゴシック体」の可読性を比較し、フォントの読みやすさには「慣れ」が影響すると考察している。

楊・須長・藤・伊原 (2018) はフォントの性能として①視認性 (文字のひとつひとつの構成要素の視認しやすさ), ②判別性 (他の文字と誤読しにくく、判別しやすいこと),③可読性 (文字列としての単語・文章の読みやすさ), ④美感性 (フォントの美しさ)の4点を挙げた。楊ら (2018)は、以上4点の中から特に美感性に注目した調査を行い、美感性の評価に濃度からの影響があったことから、文字の見た目の濃さ、コントラストはフォントの読みやすさに影響を与えると考察している。

(2) 発達障害者の大域処理優位性に関する研究動向

小さな○を並べて一つの大きな□を作るというように、部分によって構成された全体を提示し、部分もしくは全体を弁別する課題をNavon課題という。この時、部分である ○を局所(Local)、全体である□を大域(Global)と呼ぶ(図1)。

川上・辻(2010)は、ひらがなを用いた Navon課題を使用して女子大学生 46名を対象に実験を行い、音韻処理と視知覚情報処理の過程について検討した。実験の結果、大域処理の優位性が認められた。



大井・大六(2013)の研究では、広汎性発達障害の男児8名(HFPDD群)と定型発達児18名(対照群)を対象に、Global文字・Local文字ともに数字の大域局所処理課題を課す実験を行い、広汎性発達障害の児童は局所優位の情報処理を行っているという結果を示した。

片桐・河西・松井・室橋(2012)の研究では、実験の結果から、アスペルガー障害(AD)のある人は定型発達者と比べて局所から広域へと注意を向けるのに困難を抱えていると考察している。

3. 目的

現代社会においてはICT環境が整備され、紙に印字された文字を読む機会の他に、ICT機器のディスプレイに表示される文字を読む機会も増えている。よって、今回は普及率が高いと考えられるスマートフォンを用い

たweb調査により研究を実施する。具体的には、フォントの可読性に焦点を当て、どのような特徴を持つフォ ントがどのような文章条件下で読みやすいとされ、学習に向いているのかを、スマートフォンを介して回答し てもらうことで検討する。また,「読みやすいフォント」は一つに定められるものではなく, 文字情報を視認 する際に細部に着目する人と全体のバランスに着目する人で読みやすいフォントが違うのではないかと考えた。 そこで、Navon課題の結果と、読みやすいと答えたフォントの特徴の関連を調べる。それらを調べることによ って、視認特性と読みやすいフォントとの関連を探りフォントを変更することによる学習支援について具体的 な内容を探る。

Ⅱ. 方法

1. 対象

アンケートの実施に同意した 112名 (男性 27名,女性 85名) とした。年代の内訳は、19歳以下が 18名,20 代が83名,30代が3名,40代が7名,50代および60代が0名,70代が1名であった。

2. 課題

アンケートではまず回答者の年齢、性別、回答に使用した端末及び画面の表示倍率を答える問いを設けた。 次に、4つのフォントの可読性について主観的に答える問いを設けた。比較するフォントにはMicrosoft office のソフトウェアで使用可能な「HGS 明朝 B」,「HGS 創英角ゴシック UB」,「HGS 教科書体」,「UD デジ タル教科書体NP-B」(以下それぞれ「明朝フォント」「創英角Gフォント」「教科書体フォント」「UDフォント」 と略す)の4種類を使用した(図2)。「UDフォント」は株式会社モリサワが提供する,学習指導要領に準拠し て書き方の方向や点・ハライの形状を保ちながら太さの強弱を抑え、弱視やディスレクシアに配慮したデザイ ンの、ICT教育に効果的なフォントである。可読性の測定では、漢字・ひらがな・カタカナ・ローマ字・数字・ 記号を使用した8行343字の第一著者によるオリジナル文章を用いた。そして,対象者には,この文章について, 「読みにくい(1点)」から「読みやすい(7点)」までの7件法で回答を求めた。これに加えて、それぞれのフ ォントの「線の太さ」「文字の大きさ」「文字の間隔」について「適切でない(0点)」「やや適切でない(1点)」 「やや適切である(2点)」「適切である(3点)」の4件法で回答を求めた。

て活躍したイングランドの作家、詩人であり、代表作には『ロミオとジュリエット』(1596 **て活躍したイングランドの作家、詩人であり、代表作には『ロミオとジュリエット』(1596** 年)『ハムレット』(1601 年)『リア王』(1605 年) などがある。特に 17 世紀初頭の『ハムレ 年)『ハムレット』(1601 年)『リア王』(1605 年) などがある。特に 17 世紀初頭の『ハ ット』『マクベス』『オセロー』『リア王』は四大悲劇と言われ、現在でも世界各国で上演さ ムレット』『マクベス』『オセロー』『リア王』は四大悲劇と言われ、現在でも世界各国で上 れている。「シェイクスピア」の日本における漢字表記は「沙吉比亜」であるが、日本に作 **演されている。「シェイクスピア」の日本における漢字表記は「沙吉比亜」であるが、日本** 品が伝わって間もない明治時代などには「沙翁」とも表記された。シェイクスピアの妻のア **に作品が伝わって間もない明治時代などには「沙翁」とも表記された。シェイクスピアの妻** ン・ハサウェイ(Anne Hathaway)は文書内にわずかに名前が残っているだけでその生涯は のアン・ハサウェイ(Anne Hathaway)は文書内にわずかに名前が残っているだけでその生 ほとんど伝わっておらず、多くの歴史家や作家の研究対象となっている。

ウィリアム・シェイクスピア (William Shakespeare) は 16 世紀末から 1 7 世紀初めにかけて活 ウィリアム・シェイクスピア (William Shakespeare) は 16 世紀末から 1 7 世紀初めに 躍したイングランドの作家、誇人であり、代表作には『ロミオとジュリエット』(15%年) **かけて活躍したイングランドの作家、誇人であり、代表作には『ロミオとジュリエット』** 『ハムレット』(1601 年)『リア王』(1605 年) などがある。特に 17 世紀初頭の『ハムレッ (1596 年)『ハムレット』(1601 年)『リア王』(1605 年) などがある。特に 17 世紀初 ト』『マクベス』『オセロー』『リア王』は四大悲劇と言われ、現在でも世界各国で上演され 頭の『ハムレット』『マクベス』『オセロー』『リア王』は四大悲劇と言われ、現在でも世界 ている。「シェイクスピア」の日本における漢字表記は「沙吉比亜」であるが、日本に作品 各国で上演されている。「シェイクスピア」の日本における漢字表記は「沙吉比亜」である が伝わって間もない明治時代などには「沙翁」とも表記された。シェイクスピアの妻のアン・が、日本に作品が伝わって間もない明治時代などには「沙翁」とも表記された。シェイクス ハサウェイ(Anne Hathaway)は文書内にわずかに名前が残っているだけでその生涯はほとん ピアの妻のアン・ハサウェイ (Anne Hathaway) は文書内にわずかに名前が残っているだ ど伝わっておらず、多くの歴史家や作家の研究対象となっている。

ウィリアム・シェイクスピア (William Shakespeare) は 16 世紀末から 1 7世紀初めにかけ ウィリアム・シェイクスピア (William Shakespeare) は 16 世紀末から 1 7世紀初めにかけ 涯はほとんど伝わっておらず、多くの歴史家や作家の研究対象となっている。

けでその生涯はほとんど伝わっておらず、多くの歴史家や作家の研究対象となっている。

図2 課題に用いた4種類のフォントのテキスト(左上:明朝,右上:創英角G,左下:教科書,右下:UD)

また、Navon課題にはGlobal文字が「4」、Local文字が「5」の文字を使用し、「4」と「5」のうちどちらを 先に認識したかを回答してもらった(図3)。画像は回答に使用する端末によって見え方が異なり、ページを切 り替えた際に画像の一部のみが表示された場合には回答者の注意の向け方に関係なくLocal文字を先に認識する

可能性が高くなると考えられるため、ページを切り替えた時点で、スクロールや縮小等の操作を行わなくても画像全体が見えたかどうかを問う設問も設けた。

3. 手続き

(1)調査期間

2020年7月17日から2020年10月31日まで回答を受け付けた。

図3 提示に用いたNavon図形

(2)調査票の配布と回収

Google Formsを利用したWebアンケートを行った。アンケートフォームのURLはLINE, Twitter, メールで配布した。また、I大学及びS大学の授業終了後にURLを周知した。アンケートの回答はGoogle Formsのシステムによる自動回収を行った。

(3) 倫理的配慮

調査は任意参加とし、アンケートフォームの1ページ目に調査協力の同意を求める設問を設けた。この設問で「同意しない」と回答した回答者にはその他の設問を表示せずにアンケートが終了するように設定した。また、本調査は匿名であり氏名やメールアドレスなどの個人が特定可能な情報を収集せず、本調査に参加しなかったことによって回答者に不利益が生じることはないと明記した。

4. 分析

各フォントの可読性、および、「線の太さ」「文字の大きさ」「文字の間隔」について、手続きに記した配点に基づき平均値と標準偏差を算出した。また、対象者の視認特性(2 水準:Local、Global)とフォントの種類(4 水準:明朝、創英角G、教科書体、UD)を独立変数、可読性、「線の太さ」「文字の大きさ」「文字の間隔」を従属変数とした 2 要因分散分析(混合計画)を実施した。なお、分析に先立ち、スマートフォンの画面上でNavon課題の画像の全体が操作をしなくても見えたと回答した者のみを分析対象とすることとした。統計解析にはR4.0.0(MASS、psychパッケージおよびanovakun485を含む)を用いた。

Ⅲ. 結果

1. 分析対象者の抽出と

Navon課題の回答に際し、Navon図形がスマートフォンの画面上にスクロールせず認識できた者は 69 名 (Local 群 30 名, Global 群 39 名; 19 歳以下 9 名, 20 代 52 名, 30 代 3 名, 40 代 4 名, 70 歳以上 1 名; 男性 12 名, 女性 57 名) であった。以下、この 69 名の分析結果を報告していく。

表1に各フォントに対する可読性、線の太さ、文字の大きさ、文字間隔の評定値の平均値と標準編纂を視認特性ごとに示す。以下、フォントと視認特性が可読性の程度および線の太さ、文字の大きさ、文字間隔の適切さに及ぼす影響を検討した2要因分散分析の結果を示していく。なお、すべての2要因分散分析おいて交互作用は有意ではなかった。

2. テキストの可読性に対するフォントと視認特性の関連

フォントと視認特性を要因とした 2 要因分散分析の結果,フォントの主効果のみが有意であった(F (3, 201) = 35.8614,p=.0000, η 2 = 0.209)。修正ボンフェローニ法による多重比較では,UDフォントが他の3フォントよりも有意に評価点が高く,逆に教科書体は他の3フォントに比べて有意に評価が低かった。

こ塚中備圧								
	HGS 明朝	В	HGS 創英角ゴ	シック UB	HGS 教科	書体 UC	デジタル教科	·書体 HP-B
視認特性:								
Local $(n=30)$	Local	Global	Local	Global	Local	Global	Local	Global
Global $(n=39)$								
可読性								
平均值	3.50	4.03	3.70	3.59	2.60	2.72	4.83	4.77
標準偏差	1.50	1.75	1.62	1.52	1.38	1.32	1.23	1.39
線の太さ								
平均值	2.23	2.13	1.43	1.28	0.40	0.46	2.20	2.03
標準偏差	0.77	0.86	0.94	1.02	0.62	0.68	0.71	0.71
文字の大きさ								
平均值	1.10	1.10	1.33	1.36	1.00	1.21	1.50	1.54
標準偏差	0.84	0.97	0.96	0.99	0.95	0.83	0.90	0.82
文字の間隔								
平均値	1.53	1.72	1.97	1.82	1.90	1.95	2.20	2.10

0.96

0.97

0.88

0.72

0.66

0.64

表 1 視認特性ごとの各フォントに対する可読性・線の太さ・文字の大きさ・文字間隔の主観的適切性の評定値の平均値 と標準偏差

「可読性」の評定: 「読みにくい (1点)」から「読みやすい (7点)」までの7件法で回答を求めた。

0.97

「線の太さ」「文字の大きさ」「文字の間隔」の評定:

煙準偏差

「適切でない(0点)」「やや適切ではない(1点)」「やや適切である(2点)」「適切である(3点)」04件法で回答を求めた。

0.92

3. テキストの線の太さに対するフォントと視認特性の関連

フォントと視認特性を要因とした 2 要因分散分析の結果,フォントの主効果のみが有意であった(F (3, 201) = 77.1902,p=.0000, η 2 = 0.4370)。修正ボンフェローニ法による多重比較では,UD フォント=明 朝 > 創英角 G > 教科書体の順に評価が有意に高かった。

4. テキストの文字の大きさに対するフォントと視認特性の関連

フォントと視認特性を要因とした 2 要因分散分析の結果,フォントの主効果のみが有意であった(F (3, 201) = 8.0263,p=.0000, η 2 = 0.0366)。修正ボンフェローニ法による多重比較では,UDフォント>教科書体,UDフォント>明朝,創英角G>明朝の間に有意な差が認められた。

5. テキストの文字の間隔に対するフォントと視認特性の関連

フォントと視認特性を要因とした 2 要因分散分析の結果,フォントの主効果のみが有意であった(F(3, 201) = 6.4212, p = .0004, η 2 = 0.0463)。修正ボンフェローニ法による多重比較では,UDフォント>明朝,UDフォント>創英角 G,創英角 G > 明朝の間に有意な差が認められた。

Ⅳ. 考察

本研究は、テキストの可読性に対するフォントと視認特性の関連性を検討することを目的として行われた。 以下、結果を踏まえて考察を行なっていく。

1. 可読性評価とフォントに関する検討

楊ら(2018)は、濃度、字面面積、英数字の形態がフォントの美感性に強く影響していると報告している。また、翌年に同じ手順でさらに詳しく実験を行い、その結果から若年者はデザインに着目して可読性を判断し、高齢者は英数字などの単純な文字を参考にしてフォント全体の可読性を判断していると主張した(楊ら,2019)。本

研究の分散分析の結果, UDフォントは他の3つのフォントよりも可読性が高いと判断された。これはUDが可読性に特化して開発されたフォントであることを裏付ける結果であると考える。

「文字の大きさ」「文字の間隔」の各項目についての集計でも、UDは他のフォントよりも「適切である」と判断される程度が高いことが示された。ただし、「線の太さ」においては、UDフォントは明朝と「適切」の程度に差が認められなかった。逆に、教科書体が極端に低い得点を示したが、これはスマートフォン等の表示の小さい端末で回答した参加者が多く、一文字一文字が小さく表示されるため細い線はかすれてしまい、線の太いフォントほうが好まれたのだと考える。

2. 可読性評価と視認特性に関する検討

Local 群では全体よりも細部を見ていると言えるため、線の強弱が抑えられ癖のないUDを読みやすいと感じ、線に強弱があったり山が表現されていたりする明朝や、線が極端に太く文字自体が崩れているゴシックを読みにくいと感じるのではないかと想定していた。しかし、いずれの課題、いずれの視認特性においても視認特性の違いによって可読性の評価に有意な差は得られなかった。

視認特性の判断にあたって本研究ではLocal文字とGlobal文字がどちらも数字のNavon課題を課し、Local文字とGlobal文字のどちらを先に認識したかを問うたが、表示サイズや画面との距離によって正しい結果が得られなかった可能性がある。Local文字またはGlobal文字のどちらかを回答するように指定し、反応時間を計測する実験を行うことでより正確な結果が得られると考えられる。

ところで、大井・大六(2013)の研究で広汎性発達障害の児童は局所優位の情報処理を行うことが報告されている。また、片桐ら(2012)の研究では、ASDのある人は局所から広域への注意の切り替えに困難を示すことが明らかにされている。本研究では発達障害等の診断・疑いの有無を考慮しなかったが、定型発達者と非定型発達者のグループに分けて視認特性の計測及びフォントの可読性の計測を行うことで、具体的な支援につなげられるようなフォントの可読性と視認特性の関連を見出すことができる可能性がある。

Ⅴ. まとめと今後の課題

新型コロナ禍の中での研究となり、対象者に直接的な実験測定を行うことができないという制約の中、Web上で実験的なアプローチを試み、対象者にテキストの可読性を主観的に判断してもらった。しかしながら、主観的な可読性の判断と実際に情報処理に与える影響は異なる可能性がある。実際に文章を読む時間を計測したり、音読時の誤読率を計測したりしてフォントの違いが情報処理の正確さや円滑さに影響を与えるかどうかを検討することで、フォントごとの可読性の違いをより正確に測ることができると考える。

笹川ら (2018) は、フォントの読みやすさには「慣れ」が影響していると主張しており、本研究の結果も「慣れ」に影響されているのではないかと考えた。本研究の実験参加者は全回答者 112 名のうち 101 名が 29 歳以下と若年層が多く、Webサイトや動画のテロップなどの媒体で様々なフォントに日頃から慣れ親しんでいると考えられる。そのため、どのフォントについても比較的「読みにくい」と感じにくく、大きく差が出なかった可能性がある。年齢や性別によるフォントの可読性の違いについても、それぞれ十分な被験者数を集めグループ分けし、生活習慣等を考慮した上でフォントによる情報処理の速度や正確性を計測することで有意な差が得られる可能性があると考えられる。

主観的に可読性が高いと感じるフォントが実際に情報処理の速度、正確性、円滑さを高めるフォントであるとは限らない。また、今回の結果からも、フォントの可読性に着目した具体的な指導方法を提案するには至らなかった。そのため、今後の具体的な支援につなげるためには、文章を読む時間を計測したり音読時の誤読率を計測したりして客観的に可読性を評価するなど、可読性と文章読解の理解度を勘案した研究が必要になるのではないかと考えられた。

謝辞

本研究に協力いただいたすべての対象者の皆様に御礼申し上げます。本研究は,2020年度京都教育大学発達 障害教育専攻の卒業論文を再分析し直し,投稿した論文である。

引用文献

- 片桐正敏・河西哲子・松井三枝・室橋春光 (2012) アスペルガー障害は局所から広域への注意レベルの切り替えに困難を抱えている 日本認知心理学会発表論文集,11.
- 川上正浩・辻 弘美 (2010) ひらがな Navon 課題における形態・音韻類似性の影響 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 27-34.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012, 12月5日)通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 大井亜由美・大六一志 (2013) 高機能広汎性発達障害児の階層的情報処理に対する拡大刺激,縮小刺激の効果特殊教育学研究,51 (1),1-10.
- 笹川千尋・関枝里子・高山絢圭・村田憲章 (2018) フォントの違いによる読書パフォーマンスの評価: 視線解析装置を用いた検討 新潟医療福祉学会誌, 18 (1), 48.
- 楊 寧・須長正治・藤紀里子・伊原久裕(2018)ユニバーサルデザインフォントの評価に関する研究-1: ─ユニバーサルデザインフォントの美感性に関する調査 デザイン学研究, 65(1), 151-160
- 楊 寧・須長正治・藤紀里子・伊原久裕 (2019) ユニバーサルデザインフォントの可読性: --ユニバーサルデザインフォントの評価に関する研究-2 デザイン学研究, 65 (4), 41-48.

パトリック・ケースメントと人生からの学び

西村佐彩子

(京都教育大学)

Patrick Casement and Learning from Life

Sayako Nishimura

抄 録:本論文は、英国独立学派の精神分析家パトリック・ケースメントの臨床概念から「無意識の希望」と「他者の他者性」を取り上げて、それらの臨床概念がどのように生起されたのかについて論じた。ケースメントは、生い立ちや精神分析を受けた経験、また精神分析家Winnicottから受けた感銘といった、自らの人生と経験からの学びを通して、それらの臨床概念を発見していった。それと同時に、ケースメントは、理論や自身の経験を患者にそのまま当てはめるのではなく、患者の「無意識の希望」を信頼して「他者の他者性」を尊重しながら、患者自身が発見するプロセスについていくことで、新たに患者から学んでいこうとする姿勢がみられた。ケースメントの臨床実践には、与えられたもの(外的言語)ではなく、自分自身で見出すこと(内的言語)を大切にする姿勢が一貫して窺えた。

キーワード:パトリック・ケースメント,精神分析,人生から学ぶ,無意識の希望,他者の他者性

Key Word: Patrick Casement, psychoanalysis, learning from life, unconscious hope, otherness of the other

これに対して彼女は応えました:「そんなに腹の立つことがあったかしら?」この答が私を分析へと進ませました。

『人生から学ぶ』第1章より

I. パトリック・ケースメントの人生と『人生から学ぶ』

本論文では、精神分析家パトリック・ケースメントとその臨床概念、特に「無意識の希望unconscious hope」と「他者の他者性otherness of the other」に焦点を当てて、それらの臨床概念の生起について、彼自身の人生からどのように着想されていったのかという視点から論じたい。

1. ケースメントについての印象

パトリック・ケースメント(1935~)は,英国独立学派に属する,英国精神分析協会の精神分析家・訓練分析家である。長く個人開業を営み,現在は引退している。ケースメントの経歴は多彩であり,ケンブリッジ大学で1年間人類学を学んでから,神学を修めた後に,保護観察官,ソーシャルワーカー,そして心理療法家を経て,精神分析家となった。彼の精神分析に関する「から学ぶ Learning from/Learning along」と題する5編の専門書は,いずれも邦訳出版されている。ケースメントの人生からの学びと臨床に影響を与えた精神分析家としては,Winnicott,D. W. と Bion,W. が挙げられるが,特に Winnicott の影響が強く窺えるだろう。後に論じる無意識の希望は,論文「反社会的傾向」(Winnicott, 1956)への感銘と,彼自身の保護観察官やソーシャルワーカーの経験が重なり合い着想に至ったと考えられるが,さらにその背景には,彼自身の幼少期の体験からのつながりがあることも示唆されている(Casement, 2006)。

一方,ケースメントを実際に知る国内外の精神分析家は、彼について次のような印象を述べている。例えば、ケースメントの著書の邦訳に携わっている松木(2011)は、ケースメントの人柄について"気配りがとてもこ

まやかでやさしいこころの人"であり、精神分析の訓練と実践を通して、ときに不可欠な確固とした姿勢も持つ"やさし過ぎない人になった"と評している。さらに"彼はかなり背が高く、眼鏡をかけている、どちらかというとやせ型の英国紳士ですが、硬さを感じさせない、うちとけやすい雰囲気の持ち主"(松木、1991)だともいう。また、英国精神分析協会の訓練分析家Williams, P. は、『人生から学ぶ』(Casement, 2006)のまえがきに寄せて、次のように述べている。"ケースメントが自分自身について語る語り口には、いささかも懺悔や甘えがありません。彼の自己開示にみられる特徴は、その心温まる平凡さです"(Williams, 2006)。

これらの描写は、ケースメントの著作に登場する治療者・援助者としての彼の姿勢——例えば、「いいえ」と言うことを学ぶ(Casement, 2006; 4章)で示される——とも一致するだろう。

このように、ケースメントはそのやわらかさや温かさの内に、しんの通った意志を持つ人物であることが窺える。さらに、これから彼の人生史と臨床概念を読み解くことで、その奥に怒りを秘めている人であることを加えたい。その温和な風貌と異なり、著書に描かれる人生において、彼は幼少期においても、また彼の治療者たちにも、さらには潜在的には親に対して、結構怒っているのである。そして、その怒りを、破壊的なものとして終わらせるのではなく、そこに無意識のコミュニケーションという希望を見出しているのである。

2. 『患者から学ぶ』:「患者」の多義的な意味について

ケースメントは 1985 年に出版された最初の著書を『患者から学ぶ』と名付けたが,この「患者」には多義的な意味が含まれているといえるだろう。一つは文字通りこれまでケースメントが治療者・援助者として出会ってきた「患者」である。そして彼が,母親が母親になることを子どもから学ぶことと似ていると言及している文脈での(Casement, 2006; 1 章),子育て中の母親にとっての「子ども」でもある。さらには,患者としての「自分自身」のことも含まれた言葉であるように思われる。ケースメントは自分自身の人生史についても語った著書『人生から学ぶ』(Casement, 2006; 2 章)において,精神分析の訓練課程に入る前に,自身がうつ病を患い精神科病院に入院した経験について開示している。そこでの体験と患者として抱いた怒りが,後に彼を患者から学ぶという着想に至らせた。そして彼は,訓練を目的にではなく,自分がそれを必要として,心理療法や精神分析に入ったことを,特別配当だと述べている。

すなわちケースメントは、精神科病棟のうつ病入院患者として受けた治療、それからクライエントとして受けた心理療法、さらには精神分析の訓練生として受けた精神分析(訓練分析)、それらのさまざまな水準で、「患者」であることを経験してきたのだ。これも多義的な意味で、ケースメントが「患者の立場に身を置く人」といえるだろう。自分自身の人生の経験から学ぶという体験こそがはじめにあり、そこから目の前の患者から学ぶという地点にたどり着き、いまのケースメントの臨床における姿勢があることが窺える。このことは、訓練分析・個人セラピーの経験及びスーパービジョンをその訓練の主軸とする精神分析の基本であることのように思われるが、本当の意味でそうあることの難しさを、ケースメントから学ぼうとすればするほど感じさせられることになる。そのことについても本論文では示していく。

3. 『道のりから学ぶ』における『人生から学ぶ』への言及

ケースメントが2018年に出版した Learning シリーズ最後の著書である『道のりから学ぶ』には,ケースメントが癌に罹患したときの闘病体験を綴ったエッセイ「癌と共に生きた時間」が収録されている(Casement, 2018; 18章)。ケースメントは77歳のとき(2012年),生存率3%未満のステージ4まで進行したバーキットリンパ腫への集中的化学療法から奇跡的に生還した。彼が入院治療中,まさに死と隣り合わせであったそのとき,私は自分が何者なのかを知っているのかという問いに襲われた。そのさなか,妻のマーガレットに持ってきてもらい病室のベッドサイドテーブルに置いていた『人生から学ぶ』の書が,癌になる前の自分と接触して自分を取り戻す助けとなったことを,エッセイのなかで述べている。また,2016年に行われたHolland,Sからのインタビュー(Casement,2018; 17章)においても,ケースメントは,自分にとって最も重要な著書は『人生から学ぶ』であると答えている。

2006年に出版された彼の 4 冊目の著書『人生から学ぶ』のなかで際立つのは、最初の第 1 章、第 2 章にケースメント自身の人生史——人生の方向感覚がまったく持てなかった頃から青年期の破綻を経て、精神分析との出会いまで——が収められていることだろう。ケースメント自身の経験からの学びと、これまでたどった臨床の軌跡からの学びが描かれているという点で、まさに「精神分析家である私」と「患者である私」のあいだにある本であるといえる。先述のWilliams は本書のまえがきにおいて、分析家の人生を開示するのは本来侵入的であるとされているが、ケースメントはこのジレンマに気づきながら率直さと読者への注意深い配慮を持ってこの課題に取り組んでいることに言及してもいる(Williams, 2006)。そういった点から、とりわけケースメントの著作のなかでも貴重かつ異色であり、また本来であればこの本は「0 冊目」としてカウントされるべきものといえるかもしれない。

そこで、この『人生から学ぶ』を主軸にこれを境として、それまでの3つの著作『患者から学ぶ』『さらに患者から学ぶ』『あやまちから学ぶ』を遡って振り返り、また、以降に記された『道のりから学ぶ』を読み解いていくことを試みる。

Ⅱ. 『人生から学ぶ』から振り返るケースメントの臨床概念

ケースメントの代表的な臨床概念のなかから、特に彼の人生史とつながりが深いと考えられる「無意識の希望」と「他者の他者性」を取り上げ、その臨床的意味とこれらの概念がどのような背景を基盤にしているのかについてまず論じる。

1. 無意識の希望

ケースメントは、彼の著作において何度も繰り返し、修正感情体験(患者の過去の体験を治療者-患者関係で新たに体験し直させることで修正しようとする治療機序;Alexander、1954)の不適切さと、それとは異なる「無意識の希望」のプロセスについて言及している(e.g. Casement、1990;6章、7章)。ケースメントは、患者のふるまいのなかには、その防衛や病理の中にさえ、満たされていないニーズを満たすために必要なものへの無意識の探求(または希望)の手がかりがあり、本質的には、この希望が健康なものであることを見出した(Casement、1990;7章)。

この無意識の希望の着想は、Winnicottに端を発する。Winnicott(1956)は、剥奪された子どもたちの反社会的行動が望みhopeを表しており、"ものを盗む子どもは盗まれたものを探しているのではなく、彼や彼女が権利を持つところの母親を探し求めている"ということを理解することが、反社会的傾向を示す子どもの治療において重要であることを強調している。Winnicott(1956)の言葉を言い換えて、ケースメントは次のように述べている(Casement、2006;1章)。"(ウィニコットは)子どもが安心や成長にとって、欠くことのできないものを奪われているとき、そしてあまりに長い間それが奪われてしまっているとき、希望hopeを抱いているなら、その子は盗みを通して、それを象徴的に探し出そうとするであろう、とのことを観察していた。ウィニコット以外の誰が、盗みの中にまでも、あの無意識の希望という衝迫を認められただろうか?"そしてケースメントは、幼少期の体験、また臨床活動——保護観察官から精神分析家の仕事においてまで一貫して、「無意識の希望」の存在を認めていった。

Winnicottによる、患者が防衛として凍結した環境(養育者)の失敗状況が、後に治療者と患者のあいだにおいて解凍され再体験されるという示唆(Winnicott, 1954)をふまえながら、ケースメントは、治療関係において表れた患者の「無意識の希望」の取り扱いについて次のように考えを進めた。患者の激怒を扱えなかった親と違い、治療者がその転移関係のなかで再演された感情に持ちこたえる能力にこそ、よりよいものが見つけられる。これは、よりよい親であろうとすること(修正感情体験)とはまったく異なることなのである(Casement, 1990; 7章)。

無意識の希望の着想に至る契機として遡ることができる,次のエピソードが『人生から学ぶ』には描かれている(Casement, 2006; 1章)。三世代にわたる帝国海軍一家に生まれたパトリック・ケースメントは,8歳より寄宿学校に通ったが,そこでも手に負えない厄介な子どもであった。13歳の頃,寄宿学校の校長先生は短いお説教とともに,彼にこう言った。「私はあなたに賭けてみようと思います。私はあなたに監督生の責任を担ってもらおうと思っています。どうか私を失望させないで下さい」。それは,初めて彼を違った可能性を持つものとして見てくれる人がいるという驚きとともに,自身の厄介さを抑え込みその信頼に応えようという決心をパトリック少年に生じさせた「修正的」な体験であり,この体験は,このとき彼にとって紛れもなく真実であった。しかし後に,ケースメントは,この見解に見落とされているもの,つまりその厄介さのなかに,見過ごされてきた本質的なコミュニケーションである「無意識の希望」の存在を見出し,陰性感情に対峙し理解されることの必要性に気づいていった。実際,監督生となったパトリック少年は善行の模範となったが,彼が寄宿学校を卒業し監督生でなくなると,彼のなかの不器用な問題児が再び表面化したのだった。そして同時に,彼が校長先生への信頼と思ったものは,受け入れられるためには権威のある人にどのように表面的な従順さを示せばよいのかがわかったにすぎなかったことと,権威のもつ誘惑的な魅力に気づくようになった(Casement, 2006;2章)。

教義や理論といったものが、いかに私たちのこころを揺さぶりやすく、また疑いや不信を抱かせにくいものであるのかを、彼はその多感な思春期に身を持って体験したのだろうし、さらにはそれを自身の被分析体験のなかで見出したのだろう。『あやまちから学ぶ』の出版に際し、本来ケースメントは、副題の『精神分析と心理療法での教義(ドグマ)を超えて』の方を前面に出したかったという(松木、2004)。本書でケースメントは、"分析家のなかには…羨望というところからあまりにもたやすく解釈したり…陰性治療反応と決めつけて容易に解釈する人たちがいます"と指摘し、患者の陰性の応答は、患者が治療者とのあいだでよい体験をしたときに、かつてよい経験が失われてきたことを切実に痛感させられることによる対照の痛みpain of contrast である可能性を見出している(Casement、2002;9章)。そこには、一部のクライン派を想定したアンチテーゼとしての色合いが表れているだろう。このように、ケースメントの著書には、一貫して精神分析理論や教義を盲信することへの警鐘と慎重さがみられる。しかしそれだけではなく、同時にケースメント自身の体験も含めた、人間の本質への警鐘でもあることが窺える。

2. 他者の他者性

ケースメントの主要な臨床概念である「試みの同一化trial identification」(e.g. Casement, 1985; 1 章)に並び「他者の他者性」(e.g. Casement, 2002; 9 章)がある。「試みの同一化」とは,患者の歴史性と感受性をふまえてセッションにおける患者との同一化を試みることであり,「他者の他者性」とは,その人のことはその人からしか学べないため,理論や以前の体験に基づいた理解をそのまま当てはめることはできないということである(Casement, 2018: 4 章)。ケースメントが自分自身の経験から学んでいるからこそ,とりわけ臨床場面においては,「他者の他者性」や「試みの同一化」という臨床概念を強調してきたとも考えられる。これらの概念には,あなたと私は別の存在であり,簡単に人の身になってみることはできないという視点が提示されている。ケースメントが心理療法家になるための訓練を受けていた 20 代の頃,精神科病院に入院した知人の娘を見舞った際に,彼女の描いた絵を見せたアートセラピストから,早期に母親からの情緒的な分離を体験した彼女が失われた臍の緒を再び見つけ出そうとしているのだと聞いたのだった。そのときが,私はその人ではないし,その人の経験は私のものとは全く異なるかもしれないという「他者の他者性」を最初に学んだ体験であったことを,彼は振り返り語っている(Casement, 2006; 2 章;Casement, 2018; 11 章)。ケースメントは,精神分析理論や枠組みだけではなく,治療者自身の人生のなかでの経験と発見を一それが本当に大切なものであればあるほど—そのまま患者にも当てはめてしまうことへの誘惑に,注意を促しているところがあるのではないだろうか。

ケースメントの代表症例に、火傷の患者B夫人がいる (e.g. Casement, 1985)。B夫人は生後 11 か月のとき

にひどい火傷を負い,17ヶ月でその火傷の手術を受けたが,そのあいだ彼女の手を抱いていた母親は,その重さを受け止めきれずに気を失ってしまい,母親の両手が彼女の手から滑り落ちていくという恐怖を体験した。このことをめぐり,ケースメントは週5日の精神分析のなかで,一度はB夫人が不安に陥った際に彼の手を抱いてもよいと承諾したが,その後彼はそれを撤回した(Casement, 1985; 7 章)。B夫人が,誰も——まさに母親が気絶してしまったようにケースメント自身も——彼女の憤怒や絶望を前に,生き残ることができないと無意識に確信していることを彼は実感していき,そして治療のもっと後になって,B夫人が火傷した 11 ヶ月のときに,感染の危険から彼女の命を守る必要性から,母親はB夫人を決してその手に抱くことができなかったことがわかったのだった。

『人生から学ぶ』は、彼の5編の著書のなかでB夫人の症例が唯一出てこない本である。しかし、このB夫人の体験は、本書(Casement、2006; 1 章)で語られた、ケースメント自身がその幼少期に、彼があまりにも手に負えなかったために、1年に満たない期間、まさに11 ヶ月以内に、ようやく慣れた乳母から新しい乳母へと、そして根源的には母親の手から乳母の手へと、手渡されてきた経験との重なりを思い起こさせる。彼にとって、連続性の中断は、突然に母親を失ってしまったときのように体験されていた。一方でまた、B夫人も、彼女が申し出た通りに週の5日目の金曜のセッションをやめるかどうかをめぐり、それが彼女には不当な中断であるように体験されていた(Casement、1985; 5章)。

ケースメントが心理療法家としての訓練を始めてから、あるゲシュタルト療法のグループ研修に参加したとき、彼が最初に心理療法を受けた女性心理療法家と再会した。本論文の冒頭の引用は、彼女がそのグループで怒りや攻撃性を取り扱えないことを認めた、その直後に彼女と出くわしたケースメントが「なぜ私があなたに対して決して怒れなかったのかがわかった」と言ったことへの彼女の返答だった(Casement, 2006;1章)。ケースメントは、彼の母親や、幼少時に手に負えない彼と初めて7年間も一緒にいてくれた女性家庭教師、そして彼の最初の女性心理療法家を、誰の手にも負えないだろうと思われた彼の怒りから保護する必要があったのだった。『人生から学ぶ』の訳者山田にケースメントが次のように語ったエピソードが紹介されている。ケースメントは彼の訓練分析家Stewart、H. との分析の一場面について、「私は怒るために分析家のあやまちを利用したのです」と笑って話し、治療者のあやまちによって引き起こされた怒りを治療者がそらさないことが重要であり、怒りが治療者に十分受け止められた後に、患者がその怒りは現実的なものだけではないと気づくようになったとき、初めて転移として取り扱われる必要性を語ったという(山田、2009)。

ケースメント自身の,手に負えない厄介さというかたちで表れた「無意識の希望」が,自身が精神分析を受けるなかで彼の訓練分析家によって理解されていった経験や,そのなかで分離に持ちこたえた経験が,この症例のプロセスとB夫人の怒りにもちこたえることに果たした役割は大きいと思われる。しかし,それは,彼も明言しているように精神分析の規則や,当時彼がコンサルテーションを求めたB Heimann,B の助言に従ったわけではないことはもとより(Casement, 2002; B 7章),自らも同じような経験をワークスルーしてきた先輩の患者という立場から一歩先に立って患者であるB 夫人を導こうとするようなことも決してなかった。彼は,その分析プロセスにおけるB 夫人という個人の無意識のコミュニケーションに促されることで,患者自らが気づき発見していくことを通して,新たに彼女からその意義を学んでいる。あくまでも,患者のコミュニケーションと二人のあいだの分析プロセスについていく態度が窺えるのである。

Ⅲ. 症例におけるケースメントの臨床的示唆

1. On being in touch

以上のように見ていくと、ケースメントの独自性のある臨床的発見が、彼自身の人生と決して無関係ではないということが見出される。『人生から学ぶ』の出版によって、そのことがより直接的・間接的に開示されたことをふまえて、ケースメントの症例から理解を深めるため、近視のAの症例を取り上げたい。本症例論文は初

出 (Casement, 1993) から 25年後にタイトルを変えて『道のりから学ぶ』に収録されている (Casement, 2018; 1章)。また、『あやまちから学ぶ』の最終章「知っていることの彼方の知らないこと」においても症例 Fとして症例の後半部分を中心に取り上げられている (Casement, 2002; 9章)。

本症例が収められている『道のりから学ぶ』第1章では、ケースメントが訓練から学んだ「精神分析の正し い手続きの重要性」と,患者から学んだ「患者に由来する分析プロセスと関わること」,その両方の側面があら ゆる分析において大切であることが主張されている。しかし、両方と言いながらも、彼は患者との分析プロセ スから学ぶことの意味に立ち戻り、探索を進め、考えを展開している。そのことは、本章のタイトルが初出題 目 "Psychoanalyse: Verfahren oder prozeß (Psychoanalysis: procedure or process? 精神分析:プロセスか 手続きか?"から"On being in touch (ふれること)"に変更されているところにも表れているように思われる。 彼は、精神分析の手続きが優先されすぎると、患者の無意識から生じるプロセスである「無意識の希望」を 覆い隠してしまう可能性を指摘している。さらに、精神分析の手続きから期待できることをはるかに超えるプ ロセスの意味――修正感情体験とは決して異なるもの――を提示した。患者の「無意識の希望」のプロセスを 妨げなければ、治療者は患者やこのプロセスに巻き込まれることになる。ケースメントは自身の臨床経験から、 母親(治療者)が乳児(患者)の苦痛の強烈さに持ちこたえられないとき、乳児は"さらに強力かつ頻繁に投 影同一化を実行し続けざるを得なくされる"(Bion, 1967)状態に取り残されるだけでなく、その苦痛に十分に ふれることに持ちこたえ得る誰かを見つけられないことへの絶望感が増していくことを付け加えた。強烈な感 情に直面したときの、早急すぎる解釈も、少なすぎる解釈も、治療者が患者の強烈な感情に持ちこたえ得ない のだと患者に経験される恐れがある。分析プロセスにおいて、治療者は、解釈のためだけではなく、以前には そこにいることができなかった人たちに対する患者の怒りや失望を直接体験するために、そこにいる必要があ る。そして、それがどこからなぜ生じているのかを、やがては理解できる治療者も必要とされることになるの である。

2. 近視のAの症例

(1) 症例概要

このことを、ケースメントは症例のなかに見出していった。Aは極度の近視でほとんど目が見えなかったが、3歳半まで両親はそれに気づかず、彼の奇妙な行動は知的な遅れか脳の損傷のためであるかのように扱われていた。彼は、その視界の眺めだけではなく、見えない体験やそれに気づかれていないことが及ぼす影響を理解してくれる人もまた奪われたのだった。

Aが週5日の精神分析に辿りつくまでに数年を要したが、最初の出会いのときから精神分析プロセスが作動していたとケースメントは確信しており、ケースメントがこのプロセスに巻き込まれる準備のある誰かになるかもしれないという患者の「無意識の希望」によってそれが促された可能性を示唆している。

(2) 週1日~3日のセッションの時期:無意識の希望

Aは息切れのたびに生じる死への不安を訴えた。ケースメントの提案に応じて、Aはしぶしぶ週 2日のセッションに同意したが、彼は、ケースメントは自分こそが一番よくわかっていると思っており、Aが必要とするA自身の感覚を無視しているとみなしていた。ケースメントはAに自分の思い込みを押し付けていた両親のようになっていたのだった。このことを受けて、治療は週 1日で開始された。開始から 2年目、Aは息子の出産に立ち会ったとき、医師が自然呼吸へのプロセスを強要せず、臍の緒を切る前に母親に赤ん坊を抱かせたことに心動かされた。一方でAは出生時、首に巻きついた臍の緒をすぐに切られて、泣き声を出させるため医者に背中を叩かれたことがわかったのだった。これらは必要な医療的手続きであった。治療者が精神分析的な考えにせきたてようとしているとAが体験していると感じたケースメントは、セッション頻度と結びつけ、治療者の考えを押し付けるのではなく、A自身のやり方を見出させることがAにとってどれほど大切なのかを伝えた。すると、Aは頷き静かに涙した。息切れによる死の恐怖と出生時の身体記憶のつながりが見出された後、息切れは

落ち着いていき、セッション頻度を増やすことをAは自ら求めた。

その数か月後、彼を背後から襲おうとする犬の夢を報告したAに、当時語られていた父親との競争関係に沿って去勢不安から解釈したケースメントを、彼は理論を強要していると蔑んだ。そのときどういうわけかケースメントに浮かんだイメージが彼の思考の流れを変えたのだった。どのような理論が当てはまるだろうかとAを叩いている医師のように治療者のことを体験しているというケースメントの解釈は、またAの情緒を動かし、それからまもなくAは週4日に分析を増やすことを求めた。

セッション頻度や理論に則った解釈という「正しい手続き」に依ることで行き詰まりに陥ることがある。そのときに治療者が患者の手がかり、つまり「無意識の希望」のプロセスについていく準備があるとき、患者は自分自身のペースで進ませてくれると感じ、分析は進展していくことがここでは示されている。

(3) 週4日~5日のセッションの時期:他者の他者性

Aは 16 歳の頃、2つの言語を持っていたことに気づくようになった。幼少時Aがまだ見えなかったときに学んだ言葉は、動いたものが何なのかを探るために感触とにおいによって見分けるようになったプロセス全体を含む、自身の発見の感覚を言い表した、自分自身の「豊かな言葉」、すなわち自身によって発見された内的言語であった。しかし眼鏡が与えられたことで、彼は見えるようになったあらゆるものにもう一度名前をつけなければならなくなったのだった。それは彼にとって何の発見の感覚もない「空虚な言葉」、すなわち環境によって名づけられた外的言語であった。これまで誰にも伝えることのできなかった、この2つの言語の彼にとっての相当に異なる感覚を、ケースメントが理解し始めたと感じることができたことにAは深く感動した。

両親の使う言葉や、Aが自分の目で確かめなかった何かについての治療者の解釈は「空虚な言葉」であり、ケースメントは自分たちが見たように物事を見させようとして彼のぼやけた世界というリアリティを否定していた両親であった。

この名づけられた外的言語と発見された内的言語の関係は、修正感情体験という外から与えられる体験と無意識の希望という患者の内から生まれるプロセスの関係に重なるともいえるだろう。しかしこのことをケースメントは、修正感情体験や無意識の希望といった理論を外からあてはめるのではなく、Aとのあいだでは、A自身から生まれた「豊かな言葉」と「空虚な言葉」という言葉をもって語ろうとするのである。ここに、患者自身が自分の言葉を発見するプロセスを大切にするケースメントの姿勢が窺える。

3. 臨床におけるケースメントの姿勢

以上のような、与えられたものではなく自分が見出すことを大切にするケースメントのあり方のルーツを考えると、乳児が乳房を創造しようとしているちょうどその場所に母親はその乳房を置く(Winnicott、1951)というWinnicottの発想が想起される。ケースメントは、Winnicottからどのように影響を受けたのだろうか。北山(2004)は、(筆者注:フロイディアンやクライニアンの呼称に対して)自らをウィニコッティアンと呼ぶ人に会ったことがないと言っている。そして、Winnicottが「私の技法はまねできない」という意味のことや、治療者が先取りするのではなく患者が「本当の答え」を「自分の言葉」で発見することに向けて導かなければならないと言っていたことも指摘している。実際、松木(1991)がケースメントにウィニコッティアンかを尋ねたとき彼はこう答えたという。「私は患者についてfollowいきます、私にできる限りの最善をつくして。そして、それがどんなところに私を連れていこうともです。Winnicottも同じことをしました。そうした意味では、私はWinnicottが見たところを見ています。しかし、私はWinnicottについていくのではありません。そうしてしまうような間違いを誰でもがしてしまわないよう彼もきっと望んでいました」。

このことは先述のケースメントの姿や信念と重なり、彼はやはりWinnicottに感銘を受けていたことが窺える。 しかし、ケースメント自身においても、Winnicottから与えられた「外的言語」を用いるのではなく、自分自身 が患者とのあいだで見出した「内的言語」によって語ろうとする姿があり、何を語るか以上に、この姿勢こそ が臨床において意義のあることなのだと考えさせられる。 ケースメントは、Aの症例を通して、治療者が分析プロセスを導かなければならないと考えているときよりも、思い切ってそのプロセスに導かれるとき、分析においてより多くのことが生じ得ることを示唆している (Casement, 2018; 1 章)。ケースメントが、思い切ってそのプロセスに導かれることに委ねられたのは、彼自身のなかの「無意識の希望」への信頼があってこそのものだろう。そして、ケースメント自身がその人生においても臨床においても、WinnicottやBionなど人の言葉を借りるのではなく、自分の言葉を発見して語ってきた経験は、Aが自分の言葉を発見していくプロセスと重なり、だからこそ、信頼してそのプロセスについていくことができたのだと考えられる。

Ⅳ. おわりに

このようにケースメントは、一貫して、「無意識の希望」の存在を信じ、自身のそして患者の内的言語を大切にし、患者との関わりや臨床経験を歩んできた。彼の人生史を知ることは、それが実を伴ったものであることを実感させる。

最後に付け加えて終わりたい。精神分析家の人生から学ぶことは多くあり、後世になって他の研究者が、Freud, S. やKlein, M. といった精神分析家の人生とその理論を考察することは珍しくはないだろう。しかし、ケースメントが生前に自身の著作のなかで自らが語ったというところにこそ、その独自性と勇気を私たちは見るのである。

付記 本論文は、日本精神分析学会第65回大会(2019)の教育研修セミナー「パトリック・ケースメントの 思索から学ぶ」における話題提供から、筆者の事例を除いた上で、一部加筆修正を行った。

引用文献

Alexander, F. (1954). Some quantitative aspects of psychoanalytic technique. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 2, 685-701.

Bion, W. R. (1967). Second Thoughts. New York: Aronson.

(ビオン, R. 松木邦裕(監訳)中川慎一郎(訳)(2007). 再考:精神病の精神分析論 金剛出版)

Casement, P. (1985). On earning from the patient. London: Tavistock.

(ケースメント, P. 松木邦裕(訳)(1991). 患者から学ぶ:ウィニコットとビオンの臨床応用 岩崎学術出版社)

Casement, P. (1990). Further learning from the patient: The analytic space and process. London Rautledge.

(ケースメント, P. 矢崎直人(訳)(1995). さらに患者から学ぶ:分析空間と分析過程 岩崎学術出版社)

Casement, P. (1993). Psychoanalyse: Verfahren oder prozeß. Psyche, 47(11), 1013-1026.

Casement, P. (2002). Learning from our mistakes: Beyond dogma in psychoanalysis and psychotherapy.

London: Brunner-Routledge.

(ケースメント, P. 松木邦裕(監訳) 浅野元志・川野由子・日下紀子・永松優一(訳)(2004). あやまちから学ぶ:精神分析と心理療法での教義を超えて 岩崎学術出版社)

Casement, P. (2006). Learning from life: Becoming a psychoanalyst. London: Rautledge.

(ケースメント, P. 松木邦裕(監訳)山田信(訳)(2009).人生から学ぶ:ひとりの精神分析家になること 岩崎学術出版社)

Casement, P. (2018). Learning along the way: Further reflections on psychoanalysis and psychotherapy. London: Rautledge.

- (ケースメント, P. 上田勝久・大森智恵(訳)(2021). 道のりから学ぶ:精神分析と精神療法についてのさらなる思索 岩崎学術出版社)
- 北山 修 (2004). 改訂錯覚と脱錯覚:ウィニコットの臨床感覚 岩崎学術出版社
- 松木邦裕(1991). 訳者あとがき 松木邦裕(訳)患者から学ぶ:ウィニコットとビオンの臨床応用(pp. 257-264) 岩崎学術出版社
- 松木邦裕 (2004). 監訳者あとがき 松木邦裕 (監訳) あやまちから学ぶ:精神分析と心理療法での教義を超 えて (pp. 199-208) 岩崎学術出版社
- 松木邦裕 (2011). ケースメント, ビオンに学ぶ 精神分析研究, 55(1), 26-30.
- Williams, P. (2006). Foreword. In Casement, P, Learning from life: Becoming a psychoanalyst. (pp. ix -x) London: Rautledge.
 - (ケースメント, P. 松木邦裕(監訳) 山田信(訳) (2009). 人生から学ぶ: ひとりの精神分析家になること (pp. v-vi) 岩崎学術出版社)
- Winnicott, D. W. (1951). Transitional objects and transitional phenomena. Winnicott, D. W. (1958). Collected Papers: Through paediatrics to psycho-analysis. London: Tavistock.
 - (北山修 (訳) (2005). 移行対象と移行現象 北山修 (監訳) 小児医学から精神分析へ:ウィニコット臨床論文集 (pp. 274-293) 岩崎学術出版社)
- Winnicott, D. W. (1954). Metapsychological and clinical aspects of regression within the psychoanalytic Set-up. Winnicott, D. W. (1958). *Collected Papers: Through paediatrics to psycho-analysis*. London: Tayistock.
 - (岡野憲一郎(訳)(2005). 精神分析的設定内での退行のメタサイコロジカルで臨床的な側面 北山修(監訳) 小児医学から精神分析へ:ウィニコット臨床論文集(pp. 335-357) 岩崎学術出版社)
- Winnicott, D. W. (1956). The antisocial tendency. Collected Papers: Through paediatrics to psycho-analysis. Winnicott, D. W. (1958). Collected Papers: Through paediatrics to psycho-analysis. London: Tavistock.
 - (平野学(訳)(2005). 反社会的傾向 北山修(監訳) 小児医学から精神分析へ:ウィニコット臨床論文集 (pp. 373-385) 岩崎学術出版社)
- 山田 信 (2009). 訳者あとがき 松木邦裕 (監訳) 山田信 (訳) (2009). 人生から学ぶ: ひとりの精神分析 家になること (pp. 249-255) 岩崎学術出版社

心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度が持つ意味 - 臨床心理士への面接調査を通して-

西村佐彩子

(京都教育大学)

Implications of Psychotherapist's Attitudes towards Ambiguity in Psychotherapy

– Interviews with clinical psychologists –

Sayako Nishimura

抄 録:本論文は、心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度の様相と曖昧さへの態度が持つ意味について明らかにすることを目的とした。臨床心理士を対象に面接調査を実施した。その結果、セラピストの曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味については、肯定的意味 7 カテゴリー、否定的意味 5 カテゴリーに分類され、曖昧さへの肯定的態度の方が肯定的意味を、曖昧さへの否定的態度の方が否定的意味を持ちやすい傾向がみられたが、曖昧さへの否定的態度が心理面接において肯定的な働きを持つ場合があることも示唆された。心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度は、5 つの上位カテゴリーと 18 の下位カテゴリーに分類され、曖昧さへの態度尺度(西村、2007b)の 5 側面と概ね合致したが、曖昧さの享受について心理面接特有の側面の存在が考えられた。最後に、心理臨床家の曖昧さへの態度に関する今後の展望について論じた。

キーワード:曖昧さへの態度,心理面接,臨床心理士

Key Word: attitudes towards ambiguity, psychotherapy, clinical psychologist

I. 問題と目的

1. 心理面接における曖昧さについて

心理臨床場面では、クライエントから「はっきりさせたい」「ほどほどにできない」という訴えを聞くことが多い。これらの訴えは、クライエントが曖昧さをこなせずに苦しんでいるということの表れであるとも理解できるだろう。

曖昧さambiguityとは、熟知した手がかりが全くない新しい事態(新奇性 novelty)、考慮すべき手がかりが多すぎる複雑な事態(複雑性 complexity)、個々の手がかりが異なる事態を指している矛盾した事態(不可解性 insolubility)の3つに分類される(Budner, 1962)。このように、曖昧さとは充分な手掛かりがないために適切にカテゴリー化できない状況であり(Budner, 1962)、どのようにもとれない状態(北山, 1988)であるといえる。日常生活においても、初めてする作業で手順や見通しがわからない、相手の顔は笑っているけれど心の底では全く違うことを思っているかもしれない、さらには自分自身についても完璧ではなかったり本当に感じていることがわからなかったりするなど、曖昧さはあらゆるところに存在している。クライエントの多くが「ほどほどにできない」曖昧さは、明確にできない・しなくてもいいものにまで及んでしまうため、その割り切れなさに疲弊してしまうのである(西村・北山, 2006)。西村(2006; 2007a)は、中学生不登校の3事例を取り上げて、クライエントの不登校状態の背景に曖昧性耐性の低さがみられることを指摘し、クライエントが曖昧さに寛容になれることの大切さを示した。

日常生活だけではなく,心理面接場面においても様々な曖昧さが存在すると考えられる。クライエントの心,

表現された問題,クライエントとセラピストの関係性などを始め,心理臨床の場は曖昧さに満ちている。また,心理面接の方法として,比喩やイメージ・箱庭などの非言語的媒体が用いられることもあり,このような曖昧表現の有効性が示唆されている(北山,1988)。面接室の中で展開されている曖昧さのない事態にセラピストが気づくことは,クライエントとの間に起こっている事態への理解につながり,そこに曖昧さを持たせる工夫が生じると考えられる(西村・北山,2006)。

このように、セラピストは心理面接において生じるさまざまな曖昧さに対応していくことが求められると考えられるため、セラピストが曖昧さに対してどのような態度を持つかが心理臨床的援助において果たす役割は大きいといえるだろう。そこで、本論文では心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度について検討を行い、セラピストの曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味を明らかにすることを目的とする。

2. 曖昧さへの態度について

人は曖昧さを知覚した時,不安が喚起されることもあれば,曖昧さを切り捨てずにそのまま受け入れたり,そこにおもしろさを見出すこともある。従来,曖昧さへの態度は,"曖昧な状況を脅威の源として知覚する傾向"(Budner,1962)と定義される曖昧性耐性の低さという観点から研究されてきており,曖昧さへの否定的態度を中心に不適応傾向との関連が検討されることが多かった(e.g. 友野・橋本,2005)。しかし,セラピストの曖昧さへの態度について検討していく際には,肯定的な態度も含めてとらえる方が,心理臨床的な理解と援助に生かしていく上で得られるものが多いだろう。

西村(2007b)は、曖昧性耐性は測定する尺度間で因子構造が異なり多次元構造をもつ可能性があるという Furnham (1994) の指摘をふまえて、曖昧さへの態度を"曖昧な刺激の処理において生じる、認知的、情緒的反応パターン"と定義し、肯定的・否定的側面を含む多次元的な態度として捉えなおした。そして、肯定的・否定的側面を含む5つの側面からなる曖昧さへの態度を測定する尺度を作成している。すなわち、曖昧さへの態度は、曖昧さへの不安(曖昧さに不安などの情緒的混乱と、それに伴う対処の難しさを感じる傾向)、曖昧さの統制(曖昧さを否定的に評価し、知的に把握・対処しようとする傾向)、曖昧さの排除(曖昧さを認めず、排除して白黒つけたい傾向)という3つの否定的態度と、曖昧さの享受(曖昧さを魅力的なものと評価し、関与していくことに楽しみを見出す傾向)、曖昧さの受容(曖昧さをそのまま認めて受け入れられる、親和性や寛容さを表す傾向)という2つの肯定的態度からなる。

しかし、曖昧さへの態度尺度は大学生を対象に日常場面における曖昧さへの態度を想定して作成されており、 心理面接場面における曖昧さへの態度についても同様に考えてよいのかについては疑問が生じる。心理面接に おいて特有な曖昧さや曖昧さへの態度が存在することも考えられるため、心理面接場面を素材にした検討を行 っていく必要があるだろう。

3. 心理面接における曖昧さへの態度について

心理面接において生じる曖昧さに対して、セラピストはさまざまな態度を持つと考えられる。西村(2006; 2007b) は事例研究を通して、セラピストが、まずクライエントが語りやすいはっきりと訴えてくる不安に付き合いながらも、内面の触れられないでいる不安を思い浮かべながら、何らかの形で触れようとする関わり自体が、その関わり方や意味において「多義的な介入」として役立ち、クライエントが曖昧さを受け入れていく態度につながることを示唆している。

セラピストの曖昧さへの態度が心理面接のプロセスやクライエントに対してどのような意味や働きを持つのかということについては、さらに質的・量的な研究によっても検討をしていく必要があるだろう。そこで本研究では、臨床心理士を対象にした半構造化面接を通して、心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度の様相と曖昧さへの態度が持つ意味について明らかにする。

Ⅱ. 方法

1. 予備研究

曖昧さへの態度尺度(西村、2007b)の26項目について、心理面接におけるセラピストの態度として妥当であるかを確認するため、筆者を含む臨床心理士資格を有する研究者4名で検討を行った。4名による協議の結果、心理面接場面において生じる態度としては想定しにくいと考えられた11項目を一部修正し、曖昧さの享受の1項目(見たことがないものは見ておくにこしたことはないので、ぜひ見てみたい)を削除した。また、曖昧さの排除が3項目と少なかったため、新たに3項目を作成して追加し、「心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度」を28項目作成した。曖昧さの享受6項目(例:いくつかの解釈ができると、視野や可能性が広がっていくので興味深い)、曖昧さへの不安6項目(例:はっきりしない状況ではどうしたらいいかわからなくなる)、曖昧さの受容5項目(例:はっきりしていないことがあっても、そのままにしておくのがいい)、曖昧さの統制5項目(例:情報が足りないと動きづらいので、できるだけ情報を集めたい、曖昧さの排除6項目(例:どっちつかずな立場はどちらか一方にはっきりさせるべきだ)となった。

2. 面接調査

(1) 調査対象者

心理臨床経験5年以上の臨床心理士を本研究の対象とした。臨床心理士6名(男性2名,女性4名)から調査への協力を得た。調査対象者の臨床心理業務の実務経験年数は7年~11年であった。

(2)調査時期

2010年3月に実施した。

(3) 手続き

調査対象者には、事前に面接調査協力に関して、研究の内容と目的、調査方法、倫理的配慮事項(協力の自由、録音の可否、個人情報の取り扱い、成果発表)について記載した書類を送付した。その上で、面接調査当日に上記の各項目について筆者が説明を行い、同意書を用いて調査協力者による確認と研究協力への同意を得た。録音不可とした調査対象者はいなかったため、面接はICレコーダーによる録音記録を行った。基本属性フェイスシートに記入してもらった後、約1時間の半構造化面接を実施した。面接調査は相談機関内の個室で行い、すべて筆者が実施した。面接調査において行った質問は以下の通りであった。

- (a) 心理面接における曖昧な場面の想起 心理面接を行っている時に曖昧だと感じる状況について想起してもらった。また, その曖昧な状況は心理面接全般に共通することか領域や対象に特有のことかについても尋ねた。
- (b) 心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度項目への評定 予備研究で作成した心理面接における曖昧さ への態度 28 項目について、態度ごとに、普段行っている心理面接を思い浮かべるように教示して評定を求 めた。それぞれ態度名は伏せて示した。
- (c) 曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味 心理面接でセラピストが (b) で示した態度を持つことについてどう思うかについて,態度ごとに尋ねた。また,それは状況や臨床経験によって異なるかについても尋ねた。
- (d) 心理面接において生じる曖昧さへの態度 (a) で答えた心理面接における曖昧な場面において,自分がどのように感じたり考えたりするかについて,それぞれの場面ごとに尋ねた。また,そのように感じたり考えたりすることは心理面接においてどのような意味があると思うかについて尋ねた。

(4) 倫理的配慮

調査実施時に所属機関に研究倫理委員会が存在しなかったため、『公益社団法人日本心理学会倫理規定』(公益社団法人日本心理学会,2009)に基づいて筆者がチェック項目を作成し、臨床心理士資格を有する研究者3名

に本研究計画と方法について評定を依頼した。その結果、問題は指摘されなかった。

3. データの分析方法

面接調査で得られた語りの逐語データから、1. 心理面接における曖昧な場面、2. 心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度が持つ意味、3. 心理面接において生じるセラピストの曖昧さへの態度に該当する反応をそれぞれ抜き出した。1つの反応に複数の状況、意味、態度が含まれている場合はそれぞれを1反応とした。

1. 心理面接における曖昧な場面については、Budner(1962)による曖昧さの3分類に従って、筆者を含む臨床心理士資格を有する研究者4名で協議の上3場面に分類した。2. 曖昧さへの態度が持つ意味については、筆者を含む臨床心理士資格を有する研究者2名でKJ法を参考に分類を行いカテゴリー名を付けた。3. 曖昧さへの態度については、筆者を含む臨床心理士資格を有する研究者4名でKJ法を参考に分類を行いカテゴリー名を付けた。

Ⅲ. 結果

1. 心理面接における曖昧な場面

面接調査 (a) で想起された心理面接における曖昧な場面は、調査対象者 1名につき $2\sim5$ 場面であった。データ分析の結果、新規な状況 12 場面、複雑な状況 10 場面、矛盾した状況 4 場面が得られた。曖昧さの分類ごとの心理面接における曖昧な場面・状況の例を Table 1 に示す。

	Tablel 心埋面接における曖昧な場面
	クライエントの主訴・問題・ニーズがはっきりしない(4)
	クライエントの返事がない・反応が曖昧 (2)
	沈黙になった時・お互いに何を話していいかわからない時 (2)
新奇な状況 (12)	見立てや症状の背景がピンとこない
	話の中で答えがでることではない、グレーの状態
	統合失調症の妄想の話
	連携先のニーズがわからない
	面接での語りや表現・起こっていること・気持ちがいろいろありとらえきれない (4)
	セラピストの質問が多義的になる時
	雑談の意味
複雑な状況(10)	プレイセラピーでの制限のつけ方
	病態水準について悩む時
	終結の時
	心理面接の意味を他職種や一般の人に伝えきれない
	外的現実と食い違うことがある (2)
矛盾した状況(4)	クライエントの話が前に聞いた話と違っている
	黒も白も両方あり、話の中で答えが出ることではない状況
·	* () LECT*

Table 1 心理而接における曖昧な場面

※ () は反応数

2. セラピストの曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味

面接調査(c)から、心理面接において曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味にあたる反応を抽出した結果、計74反応を収集した。データ分析の結果、肯定的意味7カテゴリー、否定的意味5カテゴリーに分類された。曖昧さへの態度ごとに、セラピストの曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味のカテゴリーとその反応数をTable2に示す。

曖昧さへの肯定的態度(享受・受容)と否定的態度(不安・統制・排除)の反応数を合計した上で,曖昧さへの態度と心理面接における意味について χ^2 検定を行った結果有意であり($\chi^2(1)=15.29$, p<.001),残差分析の結果,肯定的態度の方が肯定的意味を,否定的態度の方が否定的意味を持ちやすく,肯定的態度の方が否

定的意味を,否定的態度の方が肯定的意味を持ちにくい傾向がみられた(Table3)。

Table2 曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味と反応数

	享受	受容	不安	統制	排除
肯定的意味の総反応数	2	8		22	
A 面接において大事な態度	3	1	_	1	_
B判断場面に必要な態度	_	_	_	3	1
C 考えることを促す態度	5	1	1	_	_
D セラピーへの理解を深める態度	2	_	5	_	_
Eセラピーを展開させる態度	2	4	3	1	_
F クライエントの主体性を重視する態度	2	4	_	_	_
G セラピストの仕事を支える態度	4	_	5	2	_
否定的意味の総反応数	2	2		22	
H セラピー的でない態度	_	_	2	3	4
I面接を不明瞭にする態度	_	2	_	_	_
Jセラピーの展開を限定する態度	_	_	4	2	1
K クライエントに情緒的負担をかける態度	_	_	1	1	1
L慎重にした方がよい態度	_	_	_	2	1

※() は反応数

Table3 曖昧さへの態度と曖昧さへの態度の持つ意味のクロス表

		肯定的態度	否定的態度
肯定的意味	反応数	28	22
	期待値	20.3	29.7
	調整済残差	3.9 ***	-3.9 ***
否定的意味	反応数	2	22
	期待値	9.7	14.3
	調整済残差	-3.9 ***	3.9 ***

^{***}p<.001

3. 心理面接において生じやすいセラピストの曖昧さへの態度

面接調査(d)の記録の中から曖昧さへの態度にあたる反応を抽出した結果、計141反応を収集した。データ分析の結果、5つの上位カテゴリーと18の下位カテゴリーに分類された。5つの上位カテゴリーは曖昧さへの態度の5つの側面(西村、2007b)と概ね一致した。心理面接場面において生じるセラピストの曖昧さへの態度のカテゴリーと反応数および反応例をTable4に示す。上位カテゴリーの5つの曖昧さへの態度の反応数については、「不安」「受容」が多く、「排除」「統制」「享受」が少ない傾向がみられた。

		曖昧さの享受 (22)
A 曖昧さに想像をめぐらすこと (10)	想像を働かすこと	C1が何を考えているのかなと考える/ いくつかこうかなこうかなと考えたりする
A 吸外でに心脉で切くりすこと(10/	想像しながらつきあうこと	いろいろな可能性を考えてイメージしながら一緒に遊んだり見守ったりする
B 曖昧さへの積極的態度(4)	楽しむ	C1との間では曖昧な感じでいいんだよと曖昧な時間を一緒に楽しむ
D 吸いで、Vグ恒型可必及(+/	関心	どんな世界を持っているんだろうとちょっと関心を持てたりする
C 曖昧さへの積極的関与(8)	対応の検討	聞き方や言い方/どう捉えるか/どんな行動をするか/治療的かどうかを考える
0 吸外で、の情怪的男子(0)	可能性の考慮	複数の可能性(危険なリスクをはらんでいるか)は持っていおかないといけない
		曖昧さの受容 (39)
D 曖昧さの消極的許容(6)	気にならないこと	C1のペースに合わせていたらそんなに焦らなくてすむ/ あんまり気まずくない
り 吸いでの用型的目音(0)	嫌ではないこと	矛盾や両価的なところは嫌いではない
	抱えておくこと	どうかなという感じを一緒に抱える/ 話して役に立たないものは抱えておくべき
E 曖昧さを抱えること (10)	不安はあるが抱えること	どうかなと思いつつ会い続ける/ ものすごく迷っている時は自分の中で抱えておく
	つきあうこと	ピンとこない時は付き合っていこうと思う/ とりあえず聞こうと思う
F 曖昧さの許容 (3)		状況によっては曖昧なままでも別にいいかなと思える
G 曖昧さの保持・変化を待つこと (4))	どちらともなく話し出すのを自然に待つ とりあえず気に留めておき後で聞こうと考える
H 曖昧さの重視 (16)	曖昧さの重要性の認識	そのまま続けていくことも大事/ はっきりさせないことの共有が必要と思えるようになった
咳味での重悦(10)	つきあうことの大切さの認識	一緒にまた考えたり付き合っていこうと思う/ 変わらないで時間をとることが大切だと思う
		曖昧さへの不安 (41)
	不安	不安になる/最初はこれでいいんだろうかと不安だったりした
I 曖昧さへの否定的感情 (7)	焦り	何か言わないとという心境になると焦る/ 大事な情報を取り損ねてはいけない焦り
	怖さ	はっきりしないことに対する怖さみたいなのは強かった
	苦手感	苦手な状況/ あまり得意ではない
J 曖昧さへの困難感 (15)	困り感	始めの頃は随分困った/動きにくい/わけがわからなくて頭に入らない
0 暖外で、の四無窓(10)	難しさ	そのままにしておくことは難しいと感じる/ いろんなものに関連するので難しさを感じる
	耐えられなさ	耐えられない/ 何か言わなきゃいけないと思う
K 曖昧さへの居心地の悪さ (2)		あまり居心地のいいものではない
L 曖昧さへの困惑 (17)	迷い	正解も不正解もなくどうしたらいいんだろうかと悩む/ どう介入したらいいかわからなくなる
L 曖昧さへの困惑(II)	疑念	関わりがまずいのかなというところが強まる/何を提供しているか自信が持てなくなる
		曖昧さの統制 (20)
M 明確点の伝達の重視 (7)		言葉として思い浮かんだらそれを伝える/ 自分なりに今こう思うということを伝える
N 明確化のための情報収集 (4)		そういう気持ちになった流れや仕組みを知りたい/ どう思うかを聞く
0 明確さの重視 (9)	明確さへの志向	気持ちの一つ一つをはっきりさせてから一緒に考えたい
の明確での重視(9)	明確さの必要性の認識	話して整理していくことには意味があると思う/ 仕組みを探索する作業は必要だと思う
		曖昧さの排除 (19)
P はっきりさせることへの義務感 (2))	根拠がない状態でも受け入れないといけない
0 嘔吐+の除土 (0)	明確さへの義務感	その場に立たされると何か答えないといけないと思う/ 選択を迫られる
Q 曖昧さの除去 (8)	明確さへの欲求	情報としてできるならはっきりさせたい/ 本当はどうなのかついはっきりさせたくなる
	否定	セラピー自体も目的的に動けない/ 無責任だと思う/ 意味がないと思う
D 隠吐ナの任不 (0)	切り捨て	重いものは途中で切る
R 曖昧さの拒否 (9)	24 2 30 4	

Table4 心理面接において生じるセラピストの曖昧さへの態度と反応数

※ () は反応数

Ⅳ. 考察

1. セラピストの曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味

曖昧さへの肯定的態度の方が肯定的意味を,曖昧さへの否定的態度の方が否定的意味を持ちやすい傾向がみられた。なかでも「享受」は肯定的な意味に、「排除」は否定的な意味につながりやすい態度であると考えられる。さらに,各態度の特徴をみていくと,「享受」と「受容」では肯定的な働きのあり方が異なる面もみられた。享受は心理面接において探索や考えをめぐらせるといった能動的な働きを持つ一方で,受容はクライエントの主体性を尊重しセラピーの展開を促すといった,よりクライエントを主軸においた受動的な役割を持つと考えられる。一方で,「統制」は面接での判断や対処に役立つ,「不安」は面接の展開や理解の深まりにつながるといった反応もみられ,曖昧さへの否定的態度が心理面接において肯定的な働きを持つ場合があることも示唆された。例えば、心理面接技法や職域によっては,明確な態度が必要になることもあると考えられる。また、心理面接において曖昧さへの不安を感じることの意味は,西村(2007a)が指摘する"ときにはセラピストも曖昧さへの不安を感じてクライエントと一緒に揺れながらも,曖昧さの統制や排除といった態度によってクライエ

ントが陥る曖昧さのない事態を阻止するのではなく、付き合い、曖昧なセラピストとして生き残ること"の重要性とも一致するだろう。

曖昧さへの態度が心理面接において持つ意味は多様であり、セラピストの曖昧さへの態度についてより詳細 に検討していく必要性が考えられる。

2. 心理面接において生じやすいセラピストの曖昧さへの態度

セラピストの曖昧さへの態度の上位カテゴリーは、日常場面における曖昧さへの態度尺度(西村,2007b)の 5側面と概ね合致する分類となった。また、心理面接における曖昧な場面に対しては「不安」や「受容」といった態度が意識されやすいことが本調査の結果からは示された。この傾向については、対象者数を増やして質問紙調査によっても検討していく必要があると考えられる。

さらに下位カテゴリーをみていくと、各態度について幅広い反応が得られた。特に「享受」では日常場面の 尺度項目内容と面接調査で得られた反応にはずれがみられた。日常場面では、試してみたくなる、おもしろい など、曖昧さへの自身の興味が先立つ反応が多くなるが、心理面接場面では、興味本位のような態度は生じに くく、曖昧さに関心をもちながら、考えたり想像したりするなど関与していこうとする態度として位置づけら れるためであると考えられる。「享受」は心理面接において肯定的な意味をもちやすいことが示されたが、曖昧 さへの態度の様相については詳細に検討していく必要があるだろう。

以上より、日常場面と心理面接場面で生じる曖昧さへの態度は大きな分類としては共通するものの、心理面接では生じにくい態度や心理面接特有と思われる態度も存在することが考えられた。このようなセラピストの曖昧さへの態度の詳細をとらえるためには、現行の日常場面を想定した尺度では不十分であり、心理面接を想定した尺度を用いて検討していく必要性があると考えられる。

3. 心理臨床家の曖昧さへの態度に関する今後の展望

心理臨床的支援への社会的ニーズに対して、日本では心理臨床家を対象とした実証研究は少ないことが指摘されている(岩井、2007)。その中で、臨床心理士を対象とした調査や、教員や医療従事者などの他対人援助職との比較研究が行われるようになってきている(e.g. 安立他、2006;古田・八城・乾、2008;北添・渋谷・岡田、2005;高嶋他、2008)。また、曖昧さへの態度に関する研究についても、大学生(西村、2013)や心理臨床家(西村、2012a)を対象とした研究だけではなく、健常成人(Enoki, Koda, Saito, Nishimura & Kondo、2018)、看護学生(湯澤・金子、2019)、教員養成大学生(西村、2021)を対象とした曖昧さへの態度に関する研究の知見も積み重なってきている。このように、心理臨床家の専門性を考える上で、他対人援助職のもつ特徴と比較していくことで、共通の態度と特有の態度を明らかにし、心理臨床的援助と関連する要因の様相を検討していくことは有用であると考えられる。

その一方で、心理臨床家間における比較についてはどうなのだろうか。西村(2012b)は、経験年数が短いほど曖昧さへの「不安」や「排除」の態度を持ちやすく、福祉領域よりも教育領域の方が曖昧さの「排除」が低く「享受」と「受容」が高くなるなど、心理臨床家間でも曖昧さへの態度の特徴が異なることを示している。しかし、同じ経験年数や職域であったとしても、時代の変化が及ぼす影響もあるだろう。

本面接調査の実施から 10 年が経過しており、その間、臨床心理士を取り巻く状況も大きく変化した。当時は心理職の国家資格は存在せず、臨床心理士が最も主要な心理職の資格であった。2017 年 9 月に公認心理師法が施行された。心理職の国家資格化により、ユーザーがさまざまな心理サービスにアクセスしやすくなり、一定の援助の水準が保証されるというメリットがある。

臨床心理士の4つの専門業務は、臨床心理査定、臨床心理面接、臨床心理的地域援助、調査・研究であり、臨床心理面接の役割は重視されてきた。臨床心理面接に概ね該当する公認心理師の職務は"心理に関する支援を要する者に対する、その心理に関する相談及び助言、指導その他の援助"であり、その心理援助はより広範なものとなる。下山(2016)は、公認心理師が国家資格化されたことにより、国民に対する説明責任が生じてき

て、将来的には心理職の活動の有効性を科学的研究によって示すことが求められると述べている。このように、明確に援助効果を示していく必要性もますます求められる結果、すぐには成果が出なかったり援助効果を明確に測定しにくい、目に見えない仕事(西村・北山 2006)としての心理臨床の側面は見落とされやすくなる可能性があるかもしれない。

曖昧さへの不安は不適応傾向との関連が多く指摘されているが(Enoki, Koda, Nishimura & Kondo, 2019; 西村, 2007b; 西村, 2013),本研究では,心理面接においてセラピストが曖昧さへの不安を感じることが肯定的な働きを持つ可能性も見出された。しかし,これも量的研究では表れにくいところだろう。

臨床心理士が大学院課程で受験資格を取得できる資格であったことから、これまで他対人援助職者が臨床心理士となる(例えば、教師が心理臨床を学びそれを生かした教育相談等の児童生徒への関わりを行う、教師が臨床心理士資格を取得してスクールカウンセラーに転職をする)というルートもあり、心理臨床の仕事に幅や多様性を持たせていた。公認心理師は学部と大学院の6年間の課程が必要であるため、他対人援助職者への門戸が狭くなることが考えられる。それゆえ、多職種間の連携とはまた異なる、一人の援助職者が他分野の専門性と心理臨床の専門性の両方を学んだ上で協応させていくということが難しくなっていくと考えられ、心理臨床の多様性が狭まっていく可能性がある。

心理面接における心理臨床家の曖昧さへの態度の様相も、今後また変容していく可能性があるだろう。しかし、曖昧さへの態度のルーツは、70年以上前のFrenkel-Brunswik (1949)の曖昧性非耐性研究にあり、さらに遡れば、セラピストの曖昧さへの態度は、Freud(1912)のいう平等に漂う注意に通じるところがある。時代の変化に伴い変容を求められる一方で、変わらないものもまたある。心理職の過渡期である今だからこそ、心理臨床家の曖昧さへの態度について、今後も縦断的に検討していく必要があるだろう。

付記 本面接調査は、科研費 21730556 の助成を受けて実施し、日本心理臨床学会第 30 回大会 (2011) および 日本心理学会第 75 回大会 (2011) で発表を行った。本論文の執筆にあたり、JSPS 科研費 20K03365 の助成を 受けた。本研究にご協力いただいた臨床心理士の方々に心より感謝いたします。

引用文献

安立奈歩・國松典子・河野伸子・植田有美子・和田竜太・黒川嘉子・山中康裕 (2006). 小児科における心理臨床の現状―心理臨床家と小児科医の心理的援助の取り組みに関する調査より―心理臨床学研究, 24, 368-374.

Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. Journal of Personality, 30, 29-50.

Enoki, H., Koda, M., Nishimura, S., Kondo, T. (2019). Effects of attitudes towards ambiguity on subclinical depression and anxiety in healthy individuals. *Health Psychology Open, 6*(1)

Enoki, H., Koda, M., Saito, S., Nishimura, S., & Kondo, T. (2018). Attitudes towards Ambiguity in Japanese Healthy Volunteers. *Current Psychology*, 37, 913–923.

Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of personality*, 18, 108-143.

Freud, S. (1912). Recommendations to Physicians practicing Psychoanalysis. *The Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 12. London: Hogarth Press.

(フロイト, S. 小此木啓吾(訳)(1983). 分析医に対する分析治療上の注意 フロイト著作集9:技法・症例 篇(pp. 78-86) 人文書院)

古田雅明・八城 薫・乾 吉佑 (2008). 臨床心理士の専門性に関する基礎的研究―臨床心理士,看護師,訓練生の比較―心理臨床学研究, 26, 218-223.

岩井志保 (2007). わが国における心理臨床家研究の概観 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発

達科学, 54, 135-142.

北山 修 (1988). 心の消化と排出 創元社

北添紀子・渋谷恵子・岡田和史 (2005). 学校臨床における守秘義務および他職種との連携に関する意識調査 一教員, 臨床心理士, 精神科医の比較一心理臨床学研究, 23, 118-123.

公益社団法人日本心理学会(2009).公益社団法人日本心理学会倫理規定

西村佐彩子(2006).曖昧性耐性からみたクライエントの理解とその関わり方 心理臨床学研究, 24, 221-231.

西村佐彩子・北山 修 (2006). 目に見えない仕事の「曖昧さ」と「多義性」のこなし方 臨床心理学, 6, 637-642.

西村佐彩子(2007a).「曖昧さ」に関する心理臨床学的研究―曖昧さへの態度からみた臨床的理解と援助― 九州大学大学院人間環境学府博士論文

西村佐彩子(2007b). 曖昧さへの態度の多次元構造の検討―曖昧性耐性との比較を通して―パーソナリティ研究, 15, 183-194.

西村佐彩子(2012a). 心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度尺度の作成 日本心理学会第72回大会発表論文集,338.

西村佐彩子(2012b). 心理面接におけるセラピストの曖昧さへの態度と心理臨床経験の関連 日本教育心理学 会第54回大会発表論文集,655.

西村佐彩子(2013).曖昧さへの態度と自己志向的完全主義の関連 京都教育大学紀要, 123, 103-112.

西村佐彩子 (2021). 教員養成大学生の教育相談における曖昧さへの態度と教師効力感 日本パーソナリティ心 理学会第30回大会発表論文集,20.

下山晴彦 (2016). 公認心理師に求められる知識・技能:臨床研究 臨床心理学臨時増刊号公認心理師, 135-139.

高嶋雄介・須藤春佳・高木 綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田 智・田中史子・西嶋雅樹・桑原和子 (2008). 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴―教師と心理臨床家の連携に向けて―心理 臨床学研究, 26, 204-217.

友野隆成・橋本 宰 (2005). 抑うつの素質—ストレス・モデルにおける性差の検討—対人場面におけるあいまいさへの非寛容を認知的脆弱性として一健康心理学研究, 18, 16-24.

湯澤 淳・金子昌子 (2019). 看護学生の職業レディネスと曖昧さへの態度の関連 (第一報) 獨協医科大学看護学部紀要, 13, 29-40.

国立大学附属学校におけるスクールカウンセリングに関する レビューと展望

荒井久美子

(京都教育大学総合教育臨床センター)

Review and perspectives for school counseling at national university-affiliated schools

Kumiko ARAI

抄 録:本稿は、国立大学附属学校におけるスクールカウンセリングに関する文献レビューをおこない、その展望を述べるものである。2002-2020年に提出された雑誌論文・記事の分類をおこない、その結果、公立学校と同様、スクールカウンセラー導入期の現状や活動意義に関する調査が初期には多くおこなわれたことが明らかになった。その後、研究の関心は大学との連携や教育相談体制へと移行した。大学との連携は附属学校ならではのものであり、教育相談体制の構築にも欠かせないものであることが明らかになった。また、ニーズに合わせて柔軟なスクールカウンセリングをおこなうために、附属学校ならではの子ども・保護者・教員の特徴についてもまとめた。附属学校スクールカウンセラーへの支援の重要性は指摘されてきたものの、十分おこなわれているとは言いがたい現状があり、全国の附属学校スクールカウンセラーのネットワークの構築されることが期待された。

キーワード:国立大学附属学校 スクールカウンセリング スクールカウンセラー 教育相談体制

Key Word: National university-affiliated school School counseling School counselor Education consultation system

I. 問題と目的

1995年,スクールカウンセラー(以下SC)が「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」によって公立の学校に初めて導入されてから 30 年弱が経った。SCが配置された当初は「教育界の黒船」とも呼ばれ,学校において決して歓迎されるばかりではなかったというのももはや過去の話である。SCの積み重ねてきた活動は評価され,2001年には「SC活用事業補助」として本格的に配置が拡大された。近年では,中央教育審議会 (2015) が「チーム学校」の実現を掲げ,SCを将来的に正規職員として規定することや日常的に相談できるよう配置の拡充を検討することが明示される等,SCの活動は定着を見せているといってよいだろう。

近年のいじめの深刻化や不登校児童生徒の増加など、児童生徒の心の在り様と関わる様々な問題が生じていることを背景として、SCは公立の学校に導入された。また、私立学校では学校によって個々の取り組みを行っており、公立学校へのSC導入よりも早くから各校それぞれのニーズによってスクールカウンセラーによる活動が独自に進められてきた。

いじめや不登校などの現代的教育課題があるのは公立や私立の学校に限ったことではなく、国立大学附属学校(以下、附属学校)も同様である。例えば、令和2年度の全国の小・中学校の長期欠席(不登校等)の割合は、小学校約1.8%、中学校約5.4%であるが、附属学校においてはそれぞれ0.8%、2.2%であり(文部科学省、2021)、全国の割合に比べて半分弱とはいえ、決して見逃せない数字である。しかし、公立の学校に比べ、附属学校へのSCの配置は遅れており(尾崎・相澤、2014)、また時間数も十分であるとは言い難い状況である。

附属学校は、附属する国立大学、学部における児童・生徒、幼児の教育又は保育に関する研究に協力し、当該国立大学、学部の計画に従い、教育実習の実施にあたることを目的に設置された学校であり、令和2年度には

幼稚園・専修学校を除いて全国205校が存在している(文部科学省,2021)。実験的・先導的な学校教育,教育 実習の実施,大学・学部における教育に関する研究への協力という使命・役割があり,現代的教育課題(特別 支援,いじめ,不登校など)に対応した教員養成の在り方に関する研究への協力も望まれている(文部科学省, 2016)。

附属学校には、選抜試験を経て、能力や教育に対する意識の高い生徒がかなり広域から通学してくる(相澤・尾崎、2013)。そのため、生徒指導・教育相談上の問題は多くないと思われてきた面もあろう。しかし、非行や問題行動等は極めて少ないが、一方で、対人関係や心理的問題を内在・潜行させている子もおり(相澤・尾崎、2013)、近年、不登校などは先ほど示した文部科学省の資料にもあるように、顕在化している実態もある。公立の学校と同じようにSCやスクールソーシャルワーカー(以下SSW)も含めてチーム学校としての問題への対応が望まれる。また、附属学校には共通する"附属学校ならでは"の特性やそれに基づく課題があることは、相澤他(2013)をはじめ、多くの指摘がなされているところであり、附属学校ならではのニーズにこたえるスクールカウンセリングといった視点も大切である。

そこで、本稿では文献レビューを通して附属学校SCの活動を総括し、今後の附属学校におけるスクールカウンセリングのあり方を展望することを目的とする。

Ⅱ. 方法

文献の収集は以下の手順でおこなった。

2021年11月上旬にCinii(国立情報学研究所論文検索)を用いて「附属」「スクールカウンセラー」でタイトル検索をしたところ21本(重複を除く)、「附属」「スクールカウンセリング」でタイトル検索をしたところ3本、計24本の論文が該当した。そのうち附属学校のSC活動報告・実践報告を主たる目的としたもの9本、インターネット上もしくは大学図書館で入手不可能な4本、計13本を除く11本を収集した。

同様に「附属」「教育相談」でタイトル検索をしたところ 73 本の論文が該当した。そのうち国立大学附属学校の SC に関する内容を有する雑誌論文・記事が 5 本であった。すでに収集した文献と重複する 3 本を除く 2 本を収集した。

これらの手順により収集した計 14本の論文の引用文献を参考にさらに 3本を収集し、16本の論文を検討対象とした。

今回は除外したが、SC活動報告・実践報告を主たるする論文の中にも青木他(2021)のように附属学校のSC活動を考える上で有用な文献もあることを付け加えておく。

Ⅲ. 結果と考察

1. 研究動向について

収集した論文は2002年から2020年に執筆されたものであった。(表1)

前半の約 10 年間に執筆された西村・沖・藤生(2002)、佐藤・小田切・木下(2006)、荒木・高柳(2012)では、附属学校における SCの活用について質問紙を使った調査がおこなわれた。下田・伊藤(2019)は国内のスクールカウンセリング研究を概観する上で 1994-2000 年をスクールカウンセリング研究の第 1 期と位置付け、まず、教師や SCを対象に SC配置に対する意識調査が多く実施されたことを指摘している。附属学校への SC導入は公立学校に遅れて始まっており、公立学校におけるスクールカウンセリング研究の第 1 期の内容が参考にされて行われた時期であると考えられる。なお、鳥海(2015)、飯田・藤田(2017)も SC導入初年度の現状や活動意義、展望をまとめており、今後も附属学校の SC導入のタイミングで SC活用に関する調査は行われていくであろう。

表1 国立大学附属学校のスクールカウンセリングについての論文一覧

							ンター協議会教育臨	センター協議会教育 、学								
備考			22名				国立大学教育実践研究関連センター協議会教育臨 床部門に所属している44大学	①国立大学教育実践研究関連センター協議会教育 臨床部門に所属している45大学 ②自校を含む3大学	附属学校SC28名 公立学校23名	168名 回収率66.5%	首都圏にある4附属学校	78名		78校 回収率62%	78校 回収率62%	21名
調査対象			自校教員				大	大学	附属学校SC 公立学校SC	附属学校養護教諭	附属学校養護教諭 附属学校SC	附属学校SC		附属中学校	附属中学校	自校教員
調査方法			質問紙			事例	質問紙	①活動報告分析②インタビュー	質問紙	質問紙	/ ブ ソ u ダ	質問紙		質問紙	質問紙	質問紙
収録	鳥取大学教育研究論集(10), 129-132, 2020-03-20	和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書 (2018), 151-154,2019-02-16	教育実践学研究:山梨大学教育学部附属教育実践 総合センター研究紀要 (22), 143-156, 2017-03- 31	福島大学総合教育研究センター紀要 (20), 37- 44,2016-01	教育実践研究: 山梨大学教育学部附属教育実践研 究指導センター研究紀要 (20),49-56,2015-3-31	教育実践研究 (40), 15-26,2014-10,金沢大学人間 社会学域学校教育学類附属教育実践支援センター	育相談 教育実践研究: 山梨大学教育学部附属教育実践研究 発指導センター研究紀要 (19),1-8,2014-3-31	埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 (13)115-120,2014-3	埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要 (13), 47-54,2014	千葉大学教育学部研究紀要 61, 23-38, 2013-03	埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 (12), 91-98,2013	日本教育心理学会総会発表論文集 54(0), 790,2012	臨床心理学增刊第3号,36-40,2011-09	北海道教育大学教育実践総合センター紀要 (7), 21-27, 2006-03	北海道教育大学教育実践総合センター紀要 (6), 149-154, 2005-03	筑波大学学校教育論集 (25), 29-39, 2002-12
タイトル	鳥取大学附属学校部におけるスクールカウンセラー活 動についての現状と課題	附属三校と大学教員(スクールカウンセラー)が協働し た教育相談体制の取組	国立大附属小学校におけるスクールカウンセリング活 動の意義と課題:教員を対象としたニーズ調査をふま えて	福島大学附属中学校の教育相談活動について:スクー ルカウンセラーによる全員面接の試みに焦点づけて	山梨大学における教育相談事業の現状と展望	援助チーム方式によるスクールカウンセリング: 附属 学校での実践事例	国立大学教員養成系学部附属学校園における教育相談 の実態と課題	国立大学と附属学校園における教育相談活動に関する 連携 – 教育実践研究関連センター教育臨床部門の活動 報告分析とインタビュー調査から –	学校カウンセリングに関する国立大学と附属学校園と の連携:スクールカウンセラーに対する支援として	附属学校園の教育相談システムの構築に向けた養護教 諭の役割の明確化とスクールカウンセラーの活用	学校カウンセリングに関する国立大学と附属学校園と の連携:スクールカウンセラーと養護教諭を対象とし た聴き取り調査	国立附属学校園でのスクールカウンセラーの有効活 用の検討	国立附属学校におけるスクールカウンセリング	附属中学校におけるスクールカウンセリングのあり方 について	附属学校における「心のケア」のあり方についての一 考察	スクールカウンセラー制度に対する筑波大学附属中学 校の認識と反応学校教師へのアンケート調査を通し て
発行年	2020	2019	2017	2016	2015	2014	2014	2014	2014	2013	2013	2012	2011	2006	2005	2002
No. 著者	1 石本志穂	2 衣装 哲臣 他	3	4 青木真理 他	5 鳥海順子	6	7 鳥海順子	8 相澤直子	相響直子 8 尾崎啓子	10 他 他	11 居崎啓子	12 高柳佐土美	13 吉田圭吾	14 他 他	15 他 他	16 西村香

その後、相澤・尾崎(2013)、荒木他(2013)、相澤・尾崎(2014)、尾崎・相澤(2014)、衣斐他(2019)などに見られるように附属学校におけるスクールカウンセリング研究の関心は大学との連携や教育相談体制へと移行している。また、附属学校ならではの活動というわけではないが、萱原(2014)は援助チーム方式の実践報告を、青木他(2016)は全員面接の試みについて報告しており、附属学校における活動のバリエーションの広がりを知ることができる。

2. SC活動における大学との連携や教育相談体制について

教育相談機能において大学と連携が図れることは国立附属学校園の特徴である(荒木他, 2013)。大学教員の みならず、実習生やボランティアの学生が関わる附属学校は、中央教育審議会が掲げる前にチーム学校に先駆 的に取り組んでいたとも言えるだろう。

スクールカウンセラーの派遣も多くは大学の教員が本務と並行しておこなう形で始まっており(佐藤他, 2006),非常勤のSCが派遣されるようになっても大学教員の派遣も継続しておこなわれているケースもある(衣斐他, 2019)。大学教員の肩書や過去の経歴は光背効果を生み信頼性と専門性を担保できる利点があるとする一方(衣斐他, 2019),時間的な限界や権威性,多重関係などの課題もある。大学教員はケースのスーパーバイズや心理教育プログラムの開発・実施等によるサポートが望ましいとの意見もある(相澤他, 2013;佐藤他, 2006)。

佐藤・小田切 (2005) は、附属中学が地域の臨床心理士会の災害支援や緊急支援などのシステムからはずれがちであり、個々の学校で対応を考えておかなくてはならないという現実があると述べている。相澤他 (2013) は、公立校と異なり、地域や教育委員会から距離を置いた立場に位置する附属校では、地域や教育委員会に代わる後ろ盾、またはサポート資源として、設置母体の大学との連携が重要になることを指摘している。学校危機はいつ起こるかわからない。大学と附属学校、SC等が連携して緊急支援システムを構築しておき、定期的に確認をするなど、備えをしておくことが大事であろう。

他にも、教育委員会による聴き取り訪問に代わる形での交流(大学教員の聴き取り訪問)を行う、大学教員を交えた研修会やケース検討会を定例化する等のさらなる連携のアイディアについても、その実現可能性や効果を検討していく必要について相澤他(2013)は述べている。

12年間の発達を見据えた支援が附属学校間で検討可能であることは附属学校の利点であるという指摘もあり、大学を交えた附属学校間の継続支援体制を構築することは、附属学校ならではの特徴を活かした有意義な連携である(荒木他、2013;相澤他、2014)。実際、和歌山大学附属三校においては、三校教育相談コーディネーターや三校SCを配置し、学校間の連携を図る取り組みをおこなっている(衣斐他、2019)。

また、附属学校園の教育相談において大学の教育相談室を活用したり、大学の相談員と附属各学校の教育相談担当教諭、教育相談室非常勤職員によって構成される教育相談室連絡協議会の実施をしたりなどの報告もある(鳥海、2015)。SCやSSWも加えた連絡協議会が定期的におこなわれるとより教育相談体制も有機的なものとして機能するであろう。

3. 附属学校ならではのSC活動の特徴について

大学との連携やそれに関連する教育相談体制の構築も附属学校ならではのものであるが、それ以外にも附属学校ならではのスクールカウンセリングの特徴がある。附属学校においてもSCはその学校の抱える課題や特性をよく知ったうえで柔軟な活動を展開することが重要であることが公立学校におけるスクールカウンセリングと変わりないことが示されたとする一方、附属校には共通する"附属校ならでは"の特性やそれに基づく課題があることを相澤他(2013)は述べている。

附属学校の子どもの特徴としては、選抜試験を経て入学するため、勉強に積極的で学力が高い傾向にあることはよく知られている(吉田, 2011; 相澤他, 2013)。非常に高いレベルの学業・行動パフォーマンスを求められ、下校後も夜遅くまで通塾する等、心身共に余裕がなく疲れているように見受けられるとの指摘もある(相澤他,

2013)。家庭に起因するような虐待,行動化傾向と考えられる非行問題が少ないことも指摘されており,リストカットや抜毛,チックや遺尿,腹痛や頭痛などの身体表現傾向,うつ傾向などの内向的な問題として表現されることが多いとされている(佐藤他,2005;吉田,2011;相澤他,2013)。また,吉田(2011)は,入学時と状況が変化して経済状況が悪くなったり,両親が離婚したりして家庭的に問題を抱える子どもや,発達的に集団になじみにくい性質を抱えている子ども,学業面で追いつくことが苦しい子どもは,その抱えている苦しさの程度よりもずっと,「附属という同質集団から外れる」感じによる二次的な苦しさにより,学校で居場所を失っていく傾向があることを指摘している。

附属学校の多くの保護者は、進学校としての指導を期待しており、他の家庭との競争意識が強い(相澤他、2013)。吉田(2011)は、保護者も同質集団からはじき出されることへの恐れが強く、どこか「自分の子育ではこれでいいのか」と内心不安に駆られている場合が多いことと指摘している(吉田、2011)。

附属学校の教員は研究にも教育にも熱心であるが、研究授業の準備に忙しく、校務分掌の書類作成に追われ、子どもと関わる時間がどうしても少なめになってしまう部分もある。また、養護教諭は、学校内にあってもほとんどの場合一人職種であり、教科教員に比べると研究や授業に携わることが少ない分、大学の教科の研究室とのつながりも少ない。そのため、SCの存在がそのような養護教諭の支えになるということが多く聞かれたと相澤他(2013)は述べている。

これらのことを踏まえ、ニーズに合ったスクールカウンセリングを心掛けたい。その他として、教育実習生に対する心理的サポート等の期待(飯田、2017)も述べられている。時間の制約もあり、個別のサポートは難しいが、教育実習生への心理教育は実習中の学生へのメンタルヘルスを良好に保つ一助となりうる上に、将来教員として子どもと関わる際にも役に立つと思われるので、SCの活動として検討してみるのもよいのではないだろうか。

4. 附属学校のSCへのサポートについて

相澤他(2013)は、大学との連携はSCにとってケースのスーパーバイズや心理教育プログラムの実施等で支援を受けられ、心強い後ろ盾となりうることを指摘している。2. で述べたような大学との連携がSCへのサポートも兼ねるということである。さらに、相澤他(2014)ではスクールカウンセラーに対する支援という視点から大学との連携について調査をおこない、SCからも自己研鑽の場の提供や心理教育活動へのサポート、個別的相談など大学教員の存在を求めていることを明らかにしている。専門性の高い大学教員によるSCへの専門的サポートこそが、まさに附属学校ならではの強みであるということである。また、公立学校のSCにも質問紙調査をおこない、役に立っていると感じるサポートとして「県の教育委員会が開催する連絡会や研修会への参加」「各地区担当のスーパーバイザーやアドバイザーに相談できること」「臨床心理士会等の開催する講座や研修会への参加」「緊急支援の体制が整備されていること」などがおおむね役に立っていることとして挙げられた。それ以外にも、「仲間に支えられていること。非公式な場(お茶をしながら、食事をしながら)のつながりが、実は大きな支えになると感じている」等の回答は"顔の見える関係"がSCにとって最大のサポートになっていることを示唆していると述べている。荒井・朝比奈(2017)が京都府臨床心理士会のSC研修会について取り上げる中で、「SC同士が顔の見える関係を作る場」としての研修会の意義は、研修会で学ぶ内容以上に大きいかもしれないと述べていることとも一致する。

相澤他(2013)は「附属校には共通する"附属校ならでは"の特性やそれにもとづく課題があるので、今後は各校のSC同士がネットワークを作り、附属校ならではの経験を持ち寄り蓄積していくことでより充実した活動を提供できるのではと考える」とも述べている。筆者がSCとして活動する京都教育大学附属学校園では他の3名のSCと顔見知りで連絡を取り合える関係であり、そこに知り合いである近畿地区の附属SC数名を加えたメンバーで情報交流会をおこなったり、メーリングリストを整備して連絡を取り合ったりできる形を作っている。他にも近隣の附属学校SCとの情報交換をしている様子が見られる地域もある(石本、2020)。今後は全国の附属学校SCでネットワークを構築し、情報交流やピアサポートが得られるような仕組みを整えることで、

附属学校において、より充実したSC活動をおこなえるのではないかと考える。現在、全国的なSCの研鑽や研修のための組織が待たれるところであるが、その組織の中で附属学校部門を設けるという方法も含め、検討したい。

Ⅳ. おわりに

大学紀要を中心に、附属学校におけるスクールカウンセリングに関するこれまでの研究についてまとめ、展望を述べた。著者自身、附属学校のSCとして活動している中で公立学校にはない難しさを感じる一方、附属学校ならではのやりがいを感じることもある。現在の勤務校は小中一貫の義務教育学校のため、1年生から9年生までの子どものサポートをし、9年間を通して成長を見守ることができるのは、公立学校ではなかなか経験のできないことである。2020年、新型コロナウィルス感染症拡大防止のため学校が一定期間休校になり、私たちは新しい生活様式の中で過ごすこととなった。かなり痛みを伴うことも多かったが、オンライン会議の普及など、これまで考えもしなかったような方法で、全国各地の人との交流がしやすくなったといった副産物もあった。今後もよりよいSC活動をおこなうため、附属学校のSC仲間との繋がりも少しずつ作っていきながら、自己研鑽に励みたいと改めて思った次第である。

引用・参考文献

- 青木真理・金成美恵・加藤 梓・宮崎映理子・高萩雅人・大越一也・島津武仁 (2016). 福島大学附属中学校 の教育相談活動について~スクールカウンセラーによる全員面接の試みに焦点づけて~福島大学総合教育研 究センター紀要, 20, 37-44.
- 青木真理・金成美穂・菅野江美・相模由紀・嶋森裕二・菅野浩智・佐久間 (2021). 2019 年度附属中学校「教育相談室」活動報告 福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要, 3, 43-48.
- 相澤直子・尾崎啓子 (2014). 学校カウンセリングに関する国立大学と附属学校園との連携:スクールカウンセラーに対する支援として 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 13, 47-54.
- 荒井久美子・朝比奈恭子 (2017). SC組織での「育て方」 子どもの心と学校臨床, 17, 41-48
- 荒木史代・高柳佐土美・木次昭子・石井夕貴・斎藤理砂子・中澤 潤 (2013). 附属学校園の教育相談システムの構築に向けた養護教諭の役割の明確化とスクールカウンセラーの活用 千葉大学教育学部研究紀要, 61, 23-38.
- 荒木史代・高柳佐土美 (2012). 国立附属学校園でのスクールカウンセラーの有効活用の検討 日本教育心理 学会総会発表論文集,54(0),790.
- 中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2021年12月19日アクセス)
- 衣斐哲臣・寺川剛央・長沼理善・今村律子・矢野 勝・林 修・藤田絵理子・中井章博・市川哲哉・内垣美佳・福田修武・上原一弥・谷口英司・井川勝利・一ツ田啓之・小林 史(2019). 附属三校と大学教員(スクールカウンセラー)が協働した教育相談体制の取組 和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書(2018), 151-154.
- 飯田亜佳・藤田博康(2017). 国立大附属小学校におけるスクールカウンセリング活動の意義と課題―教員を対象としたニーズ調査をふまえて―教育実践学研究:山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 22, 143-156.
- 石本志穂 (2020). 鳥取大学附属学校部におけるスクールカウンセラー活動についての現状と課題 鳥取大学

教育研究論集, 10, 129-132.

- 萱原道春(2014). 援助チーム方式によるスクールカウンセリング: 附属学校での実践事例 教育実践研究: 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属教育実践支援センター, 40, 15-26
- 文部科学省 (2021). 令和 2 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf (2021年12月19日アクセス)
- 文部科学省(2021). 令和2年度学校基本調査(確定値)の公表について
- https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf (2021年12月19日アクセス) 文部科学省 (2016). 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議 (第4回) 配付資料 https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2016/12/15/1380612_2_1.pdf (2021年12月19日アクセス)
- 日本教育大学協会 (2018). 国立大学・学部の附属学校園に関する調査~附属学校園の実態と課題,今後の附属学校園の展望~
 - https://www.jaue.jp/_src/950/81y8aae90ac94c581z958d91ae95f18d908f91h3094n38c8e20sm.pdf (2012 年 12 月 19 日アクセス)
- 日本教育大学協会 (2017). 国立大学・学部の附属学校園に関する調査~第2期中期目標・中期計画後期における附属学校園の改革の総括,及び実態,課題と展望~
 - https://www.jaue.jp/_src/948/8d9197a791e58aw81e8aw959482cc958d91ae8aw8dz898082c98ad682b78 2e992b28db8-967b95b6.pdf (2021 \pm 12 β 19 \Box 7 ρ \forall 7 \forall 7 \forall 7 \forall 7 \forall 7 \forall 7 \forall 8 \forall 8 degree of the contraction of
- 西村 香・沖 郁子・藤生英行 (2002). スクールカウンセラー制度に対する筑波大学附属中学校の認識と反応一学校教師へのアンケート調査を通して一筑波大学学校教育論集, 25, 29-39.
- 尾崎啓子・相澤直子 (2014). 国立大学と附属学校園における教育相談活動に関する連携―教育実践研究関連センター教育臨床部門の活動報告分析とインタビュー調査から―埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター 紀要, 13, 115-120.
- 佐藤由佳里・小田切亮・木下弘基 (2006). 附属中学校におけるスクールカウンセリングのあり方について 北海道教育大学教育実践総合センター紀要, 7, 21-27.
- 佐藤由佳里・小田切亮 (2005). 附属学校における「心のケア」のあり方についての一考察 北海道教育大学教育実践総合センター紀要, 6, 149-154
- 下田史恵・伊藤美奈子 (2019). 国内のスクールカウンセリング研究の概観:1994-2017年における雑誌論文・記事による研究動向 奈良女子大学心理臨床研究, 6, 43-51
- 鳥海順子(2015). 山梨大学における教育相談事業の現状と展望 教育実践研究:山梨大学教育学部附属教育 実践研究指導センター研究紀要,20,49-56.
- 鳥海順子(2014). 国立大学教員養成系学部附属学校園における教育相談の実態と課題 教育実践研究:山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要,19,1-8.
- 吉田圭吾 (2011). 国立附属学校におけるスクールカウンセリング 臨床心理学増刊第3号, 36-40

幼児教育的アプローチを生かした小学校での特別支援教育の実践

阪本 満*·古賀松香**

(*京都教育大学大学院学校教育専修,***京都教育大学)

Implementation of special needs education at an elementary school using an early childhood education approach

Mitsuru SAKAMOTO, Matsuka KOGA

抄 録:本研究では小学校特別支援教育の実践における,幼児教育的な方略(幼児教育的アプローチ)の有効性を明らかにすることを目的とし,実践事例から抽出したアプローチを,幼稚園教育要領解説(文部科学省,2018),小学校学習指導要領解説(文部科学省,2018)を用いて比較分析した。その結果,幼児教育的アプローチとして「子どもの内面(心の動き)を掴むための行為や感覚」「子どもが感じている面白さを起点とし,活動に繋げる援助」「子どもが活動の中で感じている面白さに広がりや深みをもたせる援助」「子どもの思いや願いを支える援助」「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」の5つのカテゴリーが抽出された。また,要領解説の比較分析からその5つのアプローチが「幼児教育的」であること,また,子どもとかかわる具体的方略における差異は要領というナショナルカリキュラムに示されている内容に影響を受けていることが示唆された。

キーワード: 保育者の専門性、幼児教育、特別支援教育、自覚的な学び、幼小接続

Key Word: Kindergarten teacher's expertise, Early childhood education and care, Special needs education, Volitional learning, Transition from kindergarten to elementary school education

I. 問題の所在と目的

1. 幼児教育と小学校教育

(1) 教育目標や、カリキュラムの構成原理、指導方法の違い

幼児教育と小学校教育は、その教育目標やカリキュラムの在り方に大きな違いがある。「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(文部科学省、2010:以下報告書と略す)において、幼稚園教育は「~味わう」「感じる」等の方向づけを重視した方向目標であり、一人一人の生活や経験を重視した経験カリキュラムで構成されていると述べられている。それに対し、小学校教育のねらい・目標は、「~できるようにする」といった目標への到達度を重視した到達目標であり、学問の体系を重視した教科カリキュラムであるとされている。

また、カリキュラムの構成原理におけるこうした違いは、具体的な内容、時間設定、指導方法にも違いをもたらしている。報告書の中で、「幼児期の教育は環境を通して行うこと、つまり幼児を取り巻く人的(教職員自身も含む)・物的要素全てを通して幼児を導くことで、幼児の生活や経験からの学び、自発的な活動を重視している。これにふさわしい指導方法が遊びを通した総合的な指導である」とある。さらに、「幼児期における遊びとは、余暇活動ではなく、学びそのもの」とあり、幼児教育とは「遊び」の中で展開されるものと言える。一方で、「児童期の教育においては、教科カリキュラム等の実施のため、各教科等から構成される時間割に基づく学級単位の集団指導が原則となる。ここでは、教員が教育すべき内容を具体化し効果的な指導を行うことにより、児童が目標に到達することができるようにすることが重要な課題となる」とあり、まさに、小学校教育とは、教科等の目標・内容に沿った教材によって展開されていくものである。遊びの中で展開される幼児教育と、教科によって展開されていく小学校教育の違いは「幼児期と学童期の発達の段階に配慮したもの」(報告書)から

くるとされる。

(2)「学びの芽生え」と「自覚的な学び」

幼児期、学童期の発達段階の違いは、どのようなものか。報告書の中では、「学びの芽生え」と「自覚的な学び」という表現で次のように示している。「『学びの芽生え』とは、学ぶということを意識しているわけではないが、楽しいことや好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくことであり、幼児期における遊びの中での学びがこれに当たる」、一方「『自覚的な学び』とは、学ぶということについての意識があり、集中する時間とそうでない時間(休憩の時間等)の区別がつき、与えられた課題を自分の課題として受け止め、計画的に学習を進めることであり、小学校における各教科等の授業を通した学習がこれに当たる」とされ、さらに「幼児期は、自覚的な学びへと至る前の段階の発達の時期であり、この時期の幼児には遊びにおける楽しさからくる意欲や遊びに熱中する集中心、遊びでの関わりの中での気付きが生まれてくる。こうした学びの芽生えが育っていき、それが小学校に入り、自覚的な学びへと成長していく。すなわち幼児期から児童期にかけての時期は、学びの芽生えから次第に自覚的な学びへと発展していく時期である」とある。つまり、幼児期では遊びを通して「学びの芽生え」を十分に育て、「自覚的な芽生え」に発展する児童期において、系統的な教科カリキュラムを学習に取り入れていくというように、子どもの発達段階に対応して、教育の構造や方法は変容しているのである。

ただし、系統的な教科カリキュラムに則った学習指導が可能になるのは、「自覚的な学び」=「学ぶことについての意識」が身についていることが前提である。では、何らかの理由で「学ぶことについての意識」が持ちにくい児童に対して、系統的な教科カリキュラムでの指導が可能なのだろうか。そしてそれが困難な場合、どのような教育方法が効果的なのだろうか。そこで、本論文では、「学ぶことについての意識」が持ちにくい児童に対して、遊ぶことを通して学びにつなげようとする教師の実践を取り上げ、「幼児教育的アプローチ」という視点において検討し、その特徴を見出すことを目的とする。

2. 幼児教育的アプローチ

本研究における「幼児教育的アプローチ」の考え方について、簡単に示しておく。先の報告書において、「『学びの芽生え』とは、学ぶということを意識しているわけではないが、楽しいことや好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくことであり、幼児期における遊びの中の学びがこれに当たる」とあり、そこでの子どもの姿は「遊びにおける楽しさからくる意欲や熱中する集中心、遊びでの関わりの中で気づきが生まれてくる」という「学びの芽生え」の表れた姿が記載されている。「広辞苑 第六版」(新村編集,2008)によると、アプローチには「接近すること」「働きかけること」という意味がある。アプローチと言う言葉を子ども対象に使用する場合、子どもに「接近し」、子どもに「働きかける」といった、子どもとかかわる時の教師の具体的な方略(言葉のかけ方、身体的な接触、コミュニケーションの取り方等)を指すと捉えられる。また、本研究では、そういった具体的な方略を生み出す教師の感覚や思考も、子どもに接近することと考え、遊びの楽しさや遊びでの関わりを用いた、児童に対する働きかけや、それらを生み出す感覚や思考を含め、「幼児教育的アプローチ」として検討を行う。

Ⅱ.研究の方法

1. 対象

A小学校の特別支援学級に在籍する児童 2 名(A, B)及び、指導に携わった教員(児童支援加配、又は特別支援教育指導員),及び筆者(心の居場所サポーター)を対象とする。本研究で取り上げる事例に登場するのは、児童 2 名と筆者、ウエカワ先生、シライ先生、サエキ先生である。尚、人物名はすべて仮名を使用している。筆

者は、公立幼稚園教諭として 21 年間勤務した経験がある。対象児童 2 名はきょうだい関係にあり、共に自閉スペクトラム症の診断を受け、情緒障害学級に在籍している。前年度、担任教師との関係が悪化し、周囲の人に対し反抗的・挑戦的な態度をとったり、癇癪を起こして周囲の物を破損させたりする等、「学ぶことへの意識」が持ちにくい状態である。授業に参加すること及び教室に入ることが難しく、プレイルームでブロック遊びをするなどして一日を過ごすことが多い。対人関係の難しさ等もあり、教員が一人ずつついている。

2. 調査方法

筆者が対象児童と関わった実践記録から、遊ぶことが学ぶことへつながったと捉えられる事例(本研究では 20XX 年 5 月、6 月からそれぞれ1 事例ずつ)を選び、「エピソード」、「その時の筆者の考え」に分けて記述する。 (「エピソード」の下線部番号と、「その時の筆者の考え」の番号が対応)

3. 分析

各事例の中で筆者が幼児教育的アプローチと感じる部分(ゴシック表記部分)を抽出し、コード化→カテゴリー化する。次に、実践記録から抽出された幼児教育的アプローチに関して、どのような特徴が見出されるか、分析を行う。具体的には、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)の内容と、カテゴライズされた「幼児教育的アプローチ」と照らし合わせ、近しい内容の文面を抜き出す。抜き出された幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)の文面と小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)の文面とを比較し、その特徴や違いを検討する。浮かび上がった特徴や違いを照らし合わせながら、「幼児教育的アプローチ」の位置づけを、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)等の記載における質的差異という観点から分析する。尚、小学校指導要領解説(文部科学省、2018)については、教科別ではなく、総則のみを分析対象とした。

4. 倫理的配慮

対象となる研究協力者には、調査の目的、記録の承諾等について口頭と書面による説明を行った。また、論文をまとめる際、個人が特定されないよう配慮することを伝えて、承諾を得た。児童については、その保護者に対して同様の説明を行い、承諾を得た。

Ⅲ. 事例

1. 事例1 (5月19日)

場所:A小学校 2階 プレイルーム

〈エピソードに至るまでの経緯〉 2人は在籍クラスには入室せず、その隣のプレイルームで過ごしている。2人ともブロックで電車やロボットを作ったり、それを動かしたりして遊んでいる。筆者が話かけるとボソボソと答えるが目線はブロックの方を向いたままであり、筆者に対しての関心は薄い。きょうだい間では「これで敵を倒すんだ」等、それぞれ作ったもので話をしている。

3校時目 4校時目 担当:ウエカワ先生 筆者

エピソード

中間休み開始のチャイムが鳴る。チャイムが鳴っても, \underline{A} , \underline{B} 共にブロックで遊んでいる。言葉のやりとりが減り,身体を丸めるように座ったり,寝転んだりしながら作っている。 $\underline{0}$ 筆者も一緒にブロックをしながら過ごす。しばらくして \underline{B} が立ち上がり,プレイルーム内を歩き回る。 \underline{A} も同じように室

その時の筆者の考え

①チャイムを意識している様子は見られず、授業と 休み時間の切り替えの意識はないように感じた。 また2人のブロックをする姿から、「このまま1日 終わるのではつまらない」と考え出していた[™]。

内を歩き出す。2人が作ったブロックを使って戦いごっこを し始めた。筆者はその二人の動向を見ている † 。 $_{\varnothing}$ すると $_{\mathrm{B}}$ \mid ②戦いごっこに参加するという方略も考えたが、戦 が、棚の上に水風船があることに気づき、それを手に取った。 そして2人で水風船のキャッチボールをし始めた。間近で投 げ合いが始まったのを見て,筆者「**その風船割れたらどうな** るやろう!?」と2人に投げかけた[□]。 ③ その言葉を聞いたB が、その場で思い切り投げて割ろうとするので、慌てて「外 に行って投げてみよう」と提案したⁱⁱⁱ。

2人とウエカワ先生,筆者はグラウンドに出る。外は曇り 空で小雨が降っているが服が濡れて困るほどではない。2人 とも雨を気にしていない。 筆者も雨のことには触れなかっ 投げる。そのまま落下し地面でバウンド。簡単には割れない。 濡れたグラウンドの土が風船全体につく。風船の結び目を指 先でつまむようにして持つ2人, すると**ウェカワ先生が近く** にあったタライに水を汲んで持ってきて、「ここに風船入れ て泥落とし」と声をかけた。また、傘を持ってきてBの頭上 に傘をさして、濡れないようにもしていた $^{\text{V}}$ 。 $_{\text{⑤}}$ 2人とも水 の入ったタライの中で風船を転がしながら汚れを落とす。ウ エカワ先生「壁にぶつけた方が、割れやすいで」と近くの壁 を指さして提案する。
。
その言葉に反応したAは、壁に向 かって水風船を投げつける。それでも水風船は割れなかった。 投げた後の風船の形の変性を見た筆者,「ちょっと待ってて !」と、職員室に走って行き、タブレットを手に取ってグラ ウンドに走って戻る。そして、「ムービーで撮るからもうー 回投げて!」とAに少し大きめの声で叫んだ™。_② Aは再び、 水風船を壁に向かって投げた。**それを動画撮影をし,スロー** 再生をする™。 4人でスロー再生動画を見る。画面には、丸 い水風船が、手から離れた瞬間洋ナシやキュウリのように長 細くなり、壁に当たりホットケーキの様にぺちゃんこになる 様子が映っていた。それを見て4人とも大笑い。AもBも「動 画撮って」と筆者に要求し、さまざまな投げ方を考えて挑戦 する。投げる度にスロー動画を見ることを楽しんだ™。

- いごっこを盛り上げるよりも,他の活動に展開さ せたいと思って敢えて干渉しなかった。
- ③とっさに「この後エスカレートして、周りの物 が倒れたり壊れたりするかもしれない。」と思っ たのと,「ブロックばかりしていたこの子たちに, 他の経験をさせられるチャンスだ。何ができるか はわからないが、とにかくグラウンドに出れば何 かきっかけはあるはず」と考えた。
- ④雨で濡れてしまうリスクもあるが, それよりも, せっかく外に出た2人がやろうとしていることを 実現させてやりたいという思いが優先されてい
- ⑤ウエカワ先生も活動の阻害要素を排除して,集中 して楽しめるようにしているのだと感じた。
- | ⑥「あ,答えを言っちゃうんだ」と思った。**上に投** げて割れないなら、遊びが楽しくなってきた今の 2人ならその次どうするか考えると予測し、その 先を見たい気持ちがあった^x。
- ⑦2人に対して強い願いをこめた働きかけだった。 「きっと面白い動画が撮れる。それを見せてあげ たい!」と思った。走って取りに行ったのは、今 この瞬間に提示したくて、タイムラグを無くした いという思いからであった。

2. 事例2 (6月22日)

場所:A小学校 2階プレイルーム

1校時目 担当:シライ先生 筆者

畳の上でブロックをして遊んでいる2人。シライ先生が「今 日は理科の授業で使うおもしろい車持ってきたよ」と、風力 とゴム張力で車を動かす理科実験キットを手渡す。2人とも ブロックをやめてそれぞれ箱を開け、キットを組み立て始め た。Aには筆者が、Bにはシライ先生がそれぞれ傍で見守り、 間違いに気づかずに進めている時には説明書を見せて確認さ せたり、一人では作りにくい部分は手でキットを支えたりす るxi。そして車が完成。車の動力はゴムか風かを選択できる。 どちらをするか尋ねるとxii「ゴム」と答えるA。筆者と一緒

その時の筆者の考え

- ① A は新しい物には飛びつくが、長続きしない傾向 があり、このままだと飽きてしまうと考えた。遊 ばなくなる前に先手を打っておく必要があり、ゴ ムを増やす提案をした。
- ②直前の筆者の投げかけに対してのAの表情と動作 から、ゴムをもらいに行ったのだと判断。自分で できることは自分でさせたいと思ったのと、人か ら信じてもらえる経験をさせたいと思ったからxix

に床にスターターをテープで固定。それと車体のフックとに 輪ゴムをかける。そして、車をバックさせて手を離すとゴム の張力で車が走る。Bもシライ先生とゴム張力で車を走らせ ている。1度目走らせた時にAから驚きの声があがり、思わ ず笑顔がこぼれていたが、2度、3度と繰り返すうちに、声 も小さく表情の変化も乏しくなってきた。**筆者、Aの様子を** 見てxiii「2 つ輪ゴムをかけたらどうなるやろ?」と言うxiv。 すると,一瞬目に力が入り,はっとした表情をして箱の中を 確かめ,そして走ってプレイルームを出るA。筆者は座った | ④上手く行かないことが2度続いていた。試行錯誤 ままAを見送る**。②職員室にゴムを貰いに行ったのだった。

1分ほどしてプレイルームに戻って来たAは、手に20本ほ どの輪ゴムの束を手に握りしめてやってきた。手の中の輪ゴ ムを一瞬見る筆者③。Aは持ってきた輪ゴム全部をフックに かけようとするが、フックが小さく、綱のような輪ゴムの東 はかからない。Aはゴムを半分程度(10本くらい)に減ら してようやく引っかけることができた。しかし引っ張ると今 度は輪ゴム10本の張力に耐えられずに床に固定していたテ ープごとスターターが外れてしまった。Aはセロテープを持 ってきて、スターターをテープで何重にも固定。再び10本 程度の輪ゴムをかけ、車を後ろに引いた。今度はスターター も取れない。車をバックさせて手を離す。すると、張力が強 すぎて車は前に走らず、後輪が持ち上がり前のめりに1回転 してしまった。

その瞬間,筆者は「ハハハハ!」と笑っていた。 ⑥ 急に笑 った筆者の顔を一瞬見たA、そしてその後に同じように笑っ た。筆者の顔を見合わせて笑った。相手の笑いにつられて笑 ったのだ。

一方, Bは車を走らせるのに飽きて, **壁に立てかけてある** ジョイントマット^{xvi}を組み立てて立方体の家を作ろうとし ていた。1枚のマットを真ん中に置き、その4辺にそれぞれ 1枚ずつマットを接続する。立方体の展開図のようである。 Bの傍らにいて、時々マットを支えたりしていたシライ先生 xwiiに筆者「これ展開図ですね!?」とささやくように言葉を かけた。
。 シライ先生も、ジョイントマットに視線を向け ながら、「展開図です!これは4年生での課題ですよ!」と答 える。筆者「すごいですね」と言うと,「**そうです。すごい** んです。Bは考えて作ることが得意なんです」と頬を緩ませ **て答えるシライ先生^{xviii}。その傍でB**はマットが外れても根 気よく組み立て作業を続けていた。

動かずにいた。

- ③予想以上に持ってきたことに驚く。輪ゴムが多す ぎても車が走らない。一緒に職員室についていっ た方が良かったかもしれないと思ったが,**遊びな** がらゴムの量を加減するかもしれないとも考え, そのまま見守ることにしたxx。
- も経験させたいが、3回失敗することにA自身耐 えられないと思った。今この遊びをやめてほしく ない。という願いから、車が前のめりに一回転し てしまった事実を、A自身が失敗ではなく「面白 い」と捉えてほしいと願い、筆者が先に笑って見 せた^{xxi}。
- ⑤この言葉がけはシライ先生に、遊びながら学んで いることに気付いてもらうことと、2人の良いと ころを知らせ, 認めてもらう機会を作ることを意 図したものだった。

4校時目 担当 サエキ先生 筆者

エピソード

送風機の風力で車が走ることを知ったサエキ先生,「こ れやりたいなぁ。ちょっと取ってくるわ」xxiiと理科室 から送風機を取って来た。サエキ先生が送風機の風力 で車を走らせて見せるxxiii。すると、Aも同じように遊 その時の筆者の考え

び出した。それを数回繰り返していたAだが、今度は送風機 に興味を持つ。送風機の首部分を上向けにして, 風が上向き に吹くようにする。するとBもやってきて、2人で送風機の 上に顔を近づけたり、紙や風船等を持ってきて、それを送風 機の風で浮かせて遊びだした。サエキ先生「ほー,すごいな, なるほど」「かしこいなぁ」「俺より賢いわ」と言葉を添え Tいくxiv。しばらくして「1個だけいいですか?」と、パラ シュートを持ってくるxxv。先週の遊びで使用したものだ。「こ れ浮かへんかな一」と独り言のようにつぶやくサエキ先生 xxvi, すかさずA「貸して」とパラシュートを送風機の上に持 ってくる。パラシュートは風を受けて上がり、やがて上昇気 流から逸れて床に落ちた。何度か試すが同じように床に落ち てしまう。なんとか空中で静止できるように、セロテープの 長さや固定する場所を変えながら、20分ほど試行錯誤しな がら遊ぶ。サエキ先生は手は貸さないが、「お、なるほど」「考 えたなぁ一」「おもしろいなぁ!」と2人の作業に合わせて 声をかけたり^{xxvii}「今むっちゃ頭使っているなぁ」とつぶや いたりしていた^{xxviii}。

Ⅳ. 分析

1. コード化

上記の2つ事例の中の、児童にかかわる筆者及び教師の行動、またその時の筆者の考えの中で、幼児教育的視点と思われるもの(思考や行動)を太字部分で記し抽出。それぞれにコードを付与すると表1のようになった。

表 1 コードと定義

	コード	定義
i	介入のタイミング	子どもの様子を見ながら,介入できそうな場面を見計らう。
ii	展開への誘いかけ	今の遊びと関連づき、興味をもちそうな投げかけをする。
iii	場の提案	子どもの思いを十分実現できる場所,活動の変化を期待できる場所を提案する。
iv	阻害事項に関与しない	子どものしたいことを実現させるため、阻害されそうな事項に敢えて触れない。
V	阻害事項を排除	子どものしたいことを支援するために、阻害されそうな事項を排除する。
vi	拡張される活動の提案	より楽しくなると思える活動を思いつき、子どもに要求する。
vii	違った視点の提示	違った視点を提示する。
viii	軌道に乗った活動の見守り	面白さを感じ何度も試す姿を受け止める。
ix	雰囲気を感知	子どもの姿勢や雰囲気から活動が停滞している等のことを見取る。
X	気づきに期待	遊びの中での子どもの気づきに期待する。
xi	軌道に乗った活動の支え	自分で作ろうとする気持ちや行為を大切にする。必要に応じて間違いを修正 する。
xii	意向を重視	したいほうを聞く。
xiii	情態を感知	子どもの表情や声,醸し出す雰囲気から興味の減退を感じ取る。
xiv	興味に紐づく提案	子どもの興味を起点に、活動を提案してみる。

xv 文脈と様相からの判断	直前の教師の投げかけと、子どもの表情や動き、雰囲気から行動を予想する。
xvi 用具の配置	子どもが必要に応じて使えるように,置いてある。
xvii 軌道に乗った活動の支え	子どもなりの仕方を尊重し、傍で見守り難しいところは手伝う。
xviii 間接的な賞賛	本人の長所を認める言葉を間接的に聞かせる。
xix 信じて待つ	信頼される喜びを感じてほしいと願い,見守る。
xx 気づきに期待	大人の思う答えを教えず、子どもの気づきを大切にする (期待する)。
xxi 願う姿をモデル化	行動を予測し、失敗を乗り越えてほしいと願ってモデルとして示す。
xxii 道具の提示	活動の展開に必要な道具を取りに行き、目の前に提示する。
xxiii 拡張される活動の提示	興味を示すことを期待し、実物を持ってきて遊んで見せる。
xxiv 軌道に乗った活動の支え	試して遊んでいる内容に合わせて認めの言葉をかけていく。
xxv 拡張される活動の提示	自発的な遊びや工夫を尊重しながらも、より楽しくなるための提案はしてい く。
xxvi 直接的でない提案	つぶやくように提案する。
xxvii 軌道に乗った活動の支えと共感	子どもの工夫に合わせて認めの言葉をかけたり楽しさを共感したりする。
xxviii 学びを実感	子どもが遊びながら学んでいることを実感している。

2. カテゴリー化

コード同士を相互比較し、類似のコードをカテゴリーとして集約した。コードよりも抽象度の高いカテゴリー名を付与した。

	カテゴリー				含	まれて	こいるコ	ード		
1	子どもの内面(心の動き)を掴むための行為や感覚	i	ix	xiii	xv	xxviii				
2	子どもが感じている面白さを起点とし,活動に繋げ る援助	ii	iii	xvi	xix	xxii	xxiii			
3	子どもが活動の中で感じている面白さに広がりや深 みをもたせる援助	vi	vii	xiv	XXV	XX	<i>v</i> i			
4	子どもの思いや願いを支える援助	iv	V	viii	xi	xii x	vii xviii	xxiv	xxvii	
5	育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね	x	xix	XX	xxi					

- (1) カテゴリー①は「子どもの内面(心の動き)を掴むための行為や感覚」とした。ixでは、子どもの姿勢や言葉数などから、「楽しんでなさそう」と読み取っている。xvでは、直前の教師の投げかけに対する子どもの反応から次の行動を予想している。このように子どもが何を思い、何を考え、何をしようとしているか等を、子どもの動きや表情、視線、醸し出す雰囲気、文脈等から読み取ろうとする教師の観察、言動、感覚等である。また、xvやxiiiでは、内面を掴んだことで次の予測ができ、直後の教師の支援に繋がっている。このように内面を掴む行為は、教師の援助の手助けになっていることが多いことも分かる。
- (2) カテゴリー②は「子どもが感じている面白さを起点とし、活動に繋げる援助」とした。子どもが面白いと思っていることや、楽しいと感じていることを、具体的な活動に繋いでいく援助であり、教育的意図も含まれる。 ii では、水風船を投げ合うことを楽しんでいた 2 人に、水風船を投げるだけでなく、「割って遊ぶ」という提案をしたことで、2 人にとって更に刺激的な遊びのイメージを引き起こし、その後グラウンドでの風船割りの活動に展開した。
- (3) カテゴリー③は「子どもが活動の中で感じている面白さに、広がりや深みをもたせる援助」とした。活動を楽しんでいる子どもに、子どもだけでは気づかないような方法や視点に出会わせることで、思考や世界が広

がるような援助である。もちろん教育的意図が含まれている。viやviiでは、風船を投げて割ろうとしていたAに、「割る過程で様々に変容する風船の形の面白さ」という視点に出会わせたことで、「投げて割る」ことと、「投げた風船の変容を見る」という 2 つの目的が生まれた。またxxiii では、「風力」に出会わせたことで、車を走らせたり、紙やパラシュートを工夫して浮かせる活動にも展開した。

- (4) カテゴリー④は「子どもの思いや願いを支える援助」とした。子どもが楽しいと思っていることが継続できるように、願っていることが実現できるように認めたり共感したり手伝ったり、環境を整理したりする援助のことである。ivやvでは、雨や泥等の活動を阻害されそうな要因を排除する行動をとっている。xiやxviiでは、傍らで見守りながら、時に手助けをして願いが実現できるようサポートをしている。またxxivや、xxviiのように、活動に合わせて認めの言葉をかけたり共感したりするような支援も含まれる。
- (5) 最後のカテゴリー⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」とは、今すぐ効果は出ないとしても、近い将来、或いは大人になった時に育ってくる姿を願って援助することを指す。xix は、その場では「人に信じてもらえる喜びを感じてほしい」と考え、敢えて動かずにいたが、長期的積み重ねとしては、その先に「いつの日か人に対する深い信頼感をもって欲しい」という願いがあった。またxviでは、筆者は「ハハハハ!」と笑ったが、それはAが怒って遊びをやめてしまうのを防ぐという直近の問題回避と、「この先困難があっても、諦めずに乗り越える力をつける」という長期的積み重ねの意味も込められている。目の前の子どものこの先の育ちを願い、子どもを信じたり共感したりモデルとなったりする、筆者にとっても大切な教育概念である。

3. 比較検討

事例をもとにして5つのカテゴリーが抽出された。いずれのカテゴリーも、子どもの遊びの楽しさや遊びでのかかわりを用いた、児童に対する働きかけである。よってこの5つのカテゴリーに含まれる働きかけを本研究では「幼児教育的アプローチ」とする。

ここでは、抽出された「幼児教育的アプローチ」に関して、どのような特徴が見出されるか、検討を行う。 具体的には、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)の内容と、「幼児教育的アプローチ」と照らし合わせ、近しい内容の文面を抜き出す。抜き出された幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)の文面とを比較し、その特徴や違いを分析する。最後に「幼児教育的アプローチ」の特徴を、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)等の記載における質的差異という観点から分析する。尚、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)については、教科別ではなく、総則のみを分析対象とした。尚、アプローチ②とアプローチ③の概念の違いを、指導要領解説内の文面の中で分けて分析するのが困難だったため、アプローチ②及びアプローチ③とまとめて比較分析を行った。

(1) アプローチ(1)「子どもの内面(こころの動き)を掴むための行為や感覚」

小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)の第3章第4の1に「学級経営を行う上で最も重要なことは学級の児童一人一人の実態を把握すること、すなわち確かな児童理解である。学級担任の教師の、日ごろのきめ細かい観察を基本に、面接など適切な方法を用いて、一人一人の児童を客観的かつ総合的に認識することが児童理解の第一歩である。日ごろから、児童の気持ちを理解しようとする学級担任の教師の姿勢は、児童との信頼関係を築く上で極めて重要であり、愛情をもって接していくことが大切である」「生徒指導を進めていく上で、その基盤となるのは児童一人一人についての児童理解の深化を図ることである。(中略)…広い視野から児童理解を行うことが大切である。児童一人一人の不安や悩みに目を向け、児童の内面に対する共感的理解をもって児童理解を深めることが大切である」とあることから、①「子どもの内面(心の動き)をつかむための動き」は小学校教師にとっても大切な視点となってくると考えることもできる。しかし、小学校学習指導要領解

説(文部科学省、2018)で触れられている「児童理解」とはそれぞれ学級経営、生徒指導に紐づけられた児童理解であり、子どもの学びに直接結びついているものとは捉えにくい。一方、アプローチ①では、子どもの内面を掴むことが、そのまま次の活動(学び)に直結している。幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)第3章第4節 4において、「その幼児が今、何に興味をもっているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどを捉え続けていく必要がある。幼児が発達に必要な体験を得るための環境の構成や教師の関わり方も、幼児を理解することにより、適切なものとなる。幼稚園生活において、一人一人の幼児が発達に必要な体験を得られるようになるには、幼児一人一人がどのような体験を積み重ねているのか、その体験がそれぞれの幼児にとって充実しているか、発達を促すことにつながっているかを把握することが重要である。教師はそれに基づいて必要な援助を重ねることが求められる。その際、幼児の活動の展開に応じて柔軟に考えていくことが大切であり、教師には状況に応じた多様な関わりが求められるのである」とあり、幼児の興味や願い、思い、経験している内容などの内面を掴み、その内面に応じた柔軟な対応や多様なかかわりが必要とされている。よって学びに直結する内面理解という観点においてアプローチ①は、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)に近しいものと言える。

(2) アプローチ②「子どもが感じている面白さを起点とし、活動に繋げる援助」及びアプローチ③「子 どもが活動の中で感じている面白さに、広がりや深みをもたせる援助」について

小学校の授業は基本的に、教師が教科書の内容に準じて指導をしていくことが行われてきた。今回の要領改 訂においては,主体的・対話的・深い学びが重視され,児童の興味・関心を生かすということも数多く記載さ れているが、小学校学習指導要領解説(文部科学省,2018)に見られる特徴的な内容としては、「学びへの興 味」というところに焦点が当たっている点である。例えば、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)第 1章第1の3 育成を目指す資質・能力に関する解説において、「児童は学ぶことに興味を向けて取り組んでいく 中で、新しい知識や技能を得て」というような記載内容となっている。子どもが感じている面白さを起点とし ていると考えられるのは、総合的な学習の時間である。ここでは「総合的な学習の時間においては、児童や学校、 地域の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行う など創意工夫を生かした教育活動を行うこととしている」とされ、一つの学習形態として、児童の興味・関心 に基づく学習というものが提起されている。しかし、これはあくまで、総合的な学習の時間という枠の中での 話であり、教育時間全体にわたるものではない。また、課題選択及び自主的、自発的な学習の促進(第1章第3 の1の(6))においても、「児童自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、児童の興味・関心を生 かした自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」となっており、選択肢を用意するのは教師である ことが想定されていると考えられる。一方事例の子どもは、事前に教師が与えた課題はもちろん、遊びの誘い かけにもなかなか応じず、計画通りに進まないことがほとんどである。そのため、②「子どもが感じている面 白さを起点とし、活動に繋げる援助」③「子どもが活動の中で感じている面白さに、広がりや深みをもたせる 援助」のように,子どもが「今」何に興味をもっているのか,何を面白く思っているのかという内面をその場 その場で読み取り、即興性と臨機応変な活動展開にウエイトを置いた指導が必要である。幼稚園教育要領解説 (文部科学省,2018)第1章第1節 2には、「教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人一人の幼児が教 師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開であ る。活動の主体は幼児であり、教師は活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境を構成して いく」「どんなに幼児の願いを受け止め、工夫して計画しても、その中で幼児が何を体験するかは幼児の活動に ゆだねるほかはない場合もある」とあり、第1章第1節 4には「幼児の興味や関心は次々と変化し、あるいは 深まり、発展していく。それに伴って環境条件も変わらざるを得ない。それゆえ、環境が最初に構成されたま ま固定されていては、幼児の主体的な活動が十分に展開されなくなり、経験も豊かなものとはならない。した がって、構成された環境はこのような意味では暫定的な環境と考えるべきであり、教師は幼児の活動の流れや 心の動きに即して、常に適切なものとなるように、環境を再構成していかなければならないのである」ともあ

る。常に子どもの内面をさぐりつつ、それに沿って活動を展開していくという点でアプローチ②やアプローチ③は、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)に明示された指導より、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)のそれに近しいものだと言える。

(3) アプローチ④「子どもの思いや願いを支える援助」について

小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)には、アプローチ④に近しい文面は見当たらなかった。幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)第1章第1節 4に、「一つの活動に没頭して取り組むことができることも大切である。いろいろな活動を次から次へと行っているのでは、多少の楽しさはあったとしても充実感や満足感を覚えることはできない。それゆえ、教師は幼児が本当にやりたいと思い、専念できる活動を見付けていくことができるように、つまり、いろいろあり得る活動の中から興味や関心のある活動を選び取っていくことができるように、(中略) …このような環境の構成は、教師の行動としてみれば、新しい事物を出したり、関わりを増やしたりしていくことだけではない。反対に、その活動にとって不要なものや関わりを整理し、取り去ったり、しばらくはそのままにして見守ったりしていくことも必要となる」とある。アプローチ④のコードの定義でも、「子どもが面白いと思っていることを続けることができるように、また願っていることが実現できるように」「(前略) …環境を整理したりして支えていく援助のことである」とあり、活動を継続させることを重視していたり、そのために環境を整理したりするという観点で近しい。

また、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)第1章第1節 3には「ここでいう『発達の課題』とは、その時期の多くの幼児が示す発達の姿に合わせて設定されている課題のことではない。発達の課題は幼児一人一人の発達の姿を見つめることにより見いだされるそれぞれの課題である。その幼児が今、興味や関心をもち、行おうとしている活動の中で実現しようとしていることが、その幼児の発達にとっては意味がある。(中略) …教師は幼児一人一人の発達の特性と発達の課題を把握し、その幼児らしさを損なわないように指導することが大切である」とある。幼児の思いや願いを支える行為そのものが、幼児の発達を支えることにもつながると言え、アプローチ④の有効性を示唆していると言える。

更に、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)第1章第4節 3には「幼児の体験を教師が共有するように努め、 共感することである。心を動かされる体験が重要であるが、それがより強く次の活動への動機付けとなるため には、それを誰かと共有することが大切である。体験を共有し共感し合うことにより、新たな意欲を抱くもの であり、教師が幼児の体験に共感するよう努めることが大切なのである。」とある。アプローチ④のコードの定 義にも、「願っていることが実現できるように認めたり共感したり…」とあり、共に活動の動機付けのための「教 師の共感」を重要視している。

以上をまとめると「継続した活動を支えるための環境の整理」「子どもの思いや願いを支える行為」「子どもと共感」という複数の観点において、アプローチ④は、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)に非常に近しいことが分かった。

(4) アプローチ⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」について

ここでは、アプローチ⑤を「育ってほしい姿」と「見据えての長期的な積み重ね」に分けて分析する。

「育ってほしい姿」に近しい内容としては、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)における、それぞれ「幼児教育において育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や、「育成すべき資質・能力」があげられる。しかしこれらが示されている背景には、「生きる力の基礎を育むため」(幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018))であったり、「現代的な諸課題に対応して求められる」(小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018))であったり、子ども一人ひとりに向けた願いというよりは、「社会で生きていくために国民に求められる共通の力」と捉えられる。一方、事例におけるこのアプローチは5月19日(事例1)では0だったのに対し、6月22日(事例2)では、4つ抽出されている。また、事例2で出現した「育ってほしい姿」は、Aのことを思い願うことで生まれたものであり、誰にでも当てはまる

というものではない。つまり、教師が子どもとある程度の期間を共に過ごし、理解しようとしたり、こころを通わせたりすることを通して初めてその子その子に応じた「育ってほしい姿」が生まれてくると考えられる。故にあらかじめ一般化されている要領の資質・能力や育ってほしい姿と、アプローチ⑤における、一人一人に応じた「育ってほしい姿」とはつながりはありつつも、普遍的なものと個に即したものとの違いがあると言える。

「見据えての長期的な積み重ね」と近しい内容として、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)第1章第1節 3に「幼児期の教育は、次の段階の教育に直結することを主たる目標とするものではなく、後伸びする力を養うことを念頭に置いて、将来への見通しをもって、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである。」とある。これはアプローチ⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」のコードの定義である「今すぐ効果は出ないとしても、近い将来、或いは大人に成長する頃になって、育つかもしれない姿を願い援助すること」に通じる。目の前の結果に直結しないが、将来を見据えて(願って)教育することは筆者の大切にする概念であり、幼稚園教育の基本としても位置づいている。一方、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)においては、それに近しい文言は見当たらなかった。

まとめると、要領に示されている「育ってほしい姿」は一般化したものであり、アプローチ⑤における個々に応じて抱く「育ってほしい姿」とは異なる意味合いである。しかし、将来の姿を願って積み上げていくという意味で、「見据えての長期的積み重ね」の概念は幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)に近しいものと言える。

Ⅴ. 考察

本研究では事例から5つの「幼児教育的アプローチ」を導き出した。それを幼稚園教育要領解説(文部科学省,2018)・小学校学習指導要領解説(文部科学省,2018)と比較し、「幼児教育的アプローチ」がいかなる点において幼児教育的であるのか、または小学校教育的であるのか、分析を試みた。

抽出されたアプローチ①「子どもの内面 (こころの動き) を掴むための行為や感覚」については、子どもの 内面を掴むことが、そのまま次の活動に直結するという点で幼児教育的と言える。

アプローチ②「子どもが感じている面白さを起点とし、活動に繋げる援助」及びアプローチ③「子どもが活動の中で感じている面白さに、広がりや深みをもたせる援助」については、子どもの「今」の内面を読み取り、その場その場の即興性と臨機応変な活動展開にウエイトを置いた指導が必要という点で、幼児教育的だと言える。アプローチ④「子どもの思いや願いを支える援助」については、発達を促すために認めたり共感したり、活動を維持するために環境を整理したりするという点で幼児教育的であると言える。

アプローチ⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」について、子どもと過ごす中で、その子一人一人に対して次第に教師の中に湧きあがってくるのが「育ってほしい姿」と捉えたときに、どちらの要領解説にも近しい文言は見当たらなかった。一方、目の前の結果に直結せずとも、将来を見据えて(願って)かかわるという点では、幼児教育的だと言える。

以上の結果だけ見ると、5つのアプローチはいずれも幼児教育的と捉えられる。しかし小学校教育的では全くないと言っているわけではない。アプローチ①②③においては、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)にも、関連する文言は記述されていた。また、アプローチ④に関しては、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)には記されてなかったが、授業の中で積極的に児童の活動を支えるような声かけや、不必要な環境を整理することは、日常的に行っていることであろう。また、アプローチ⑤に関しては、小学校教育にはキャリア教育というものがあり、その要として特別活動が位置付けられている。さらに、小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)の特別支援学級における特別の教育課程(第1章第4の2の(1)のイ)において、「(ア)障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること」とあり、自立活動の詳しい内容については小学校学習指導要領解説(文部科

学省,2018)には明記されていない。今回の比較資料は幼稚園教育要領解説(文部科学省,2018)と、小学校学習指導要領解説 総則編(文部科学省,2018)のみで行っていたため、分析対象外だったが、今後、さらに詳しい検討が必要だと言える。

今回,実践におけるアプローチを2つの指導要領解説の内容と比較分析した結果,幼児教育では,子ども一人ひとりの『今,ここ』の思いや面白さを大切に即興性をもってアプローチする。小学校教育では,学級経営や生徒指導を進める上での児童理解や,学ぶことに興味を向けていくという学習と子どもの興味・関心の関係に大きな特徴があり,子どもの興味・関心に基づく学習が一つの在り方とされているのは総合的な学習の時間という枠の中にとどまっている。

こういった小学校における計画的な学習に向かう教師からの指導を受け入れられるのは、「学びの自覚」が育っている児童であることが前提となる。本事例での児童は、様々な理由から「学びの自覚」を持つことが難しい状態にある。そのため、前段階の発達である「学びの芽生え」時期に立ち戻り、その時期に適した幼児教育的なアプローチが有効であると言えるのではないだろうか。

また、本事例では、筆者だけではなく、他の小学校教員にも幼児教育的なアプローチが見られた。サエキ先生は「去年は(A、Bから)全く相手にされず、困っていた」と語っている。井口ら(2019)は、「支援を要する子どもとの関りの中で教師が抱えた葛藤や悩み」を経験し、「教師視点で子どもを見て、教師主導で子どもたちに教えていたことから、子どもの視点に立ち、子ども中心の見方へと変化する」と報告している。まさに、小学校教員も対象児童とかかわりの中で悩み葛藤を経験し、子ども視点での見方やかかわり方に変容し、結果的に幼児教育的なアプローチにたどり着いたとも考えられる。小学校教員における幼児教育的アプローチという視点でさらに分析していく必要がある。

今回は2つの事例を用いて児童に対する働きかけを抽出し、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)と小学校学習指導要領解説(文部科学省、2018)を用いて検討をした結果、「学ぶことについての意識」が持ちにくい児童に対して、教師は幼児教育的アプローチを行っていることが分かった。今回カテゴリー化されたアプローチは5つだったが、少数事例だけでは発見できない他の幼児教育的アプローチがあるかもしれない。今後、さらに他の事例も分析していきたい。また、小学校学習指導要領解説 総則編(文部科学省、2018)のみでは、小学校教育の全容が把握できないことが分かった。小学校学習指導要領解説 特別活動編(文部科学省、2018)、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)(文部科学省、2018)等も参考にして分析していきたい。

引用文献

井口素笑・吉井勘人 (2019). 小学校教師における支援を要する子どもに直面した際の困惑とその後の「子どもの見方」の変化 教育実践学研究:山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 24, 273-291.

新村 出(編集)(2008). 広辞苑 第六版 岩波書店

文部科学省(2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編 東洋館出版社

文部科学省(2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編 東洋館出版社

文部科学省(2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部) 東洋館出版社

文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説 < 平成30年3月 > フレーベル館

文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (2010). 幼児期の教育と小学校教育の接続について (報告)https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf (2021年12月2日閲覧)

年度初めにおける子どもとのかかわり方の幼小比較 -保育者及び小学校教師へのインタビューをもとに-

森田水加穂*·黒瀬悠巴*·前田 玄*·佐川早季子**

(*京都教育大学教育学研究科,***京都教育大学教育学部准教授)

Comparison of kindergarten and elementary school teachers' interactions with children at the beginning of the school year

- An interview-based comparative analysis of kindergarten and elementary school teachers -

Mikaho MORITA, Yuha KUROSE, Gen MAEDA, Sakiko SAGAWA

抄 録:本論文は移行期にあたる年度初めの時期の子どもとのかかわり方について、保育者・小学校教師へのインタビューを通して両者の共通点と相違点を明らかにすることを目的とした。調査の結果、共通点として①新しい環境に慣れるための援助、②子どもたち同士の関係性の把握、③保護者への支援が挙げられた。相違点として、①年度初めの"その子"の捉え方、②年度初めの"規律やルール"と"集団"の捉え方、③新しい環境に慣れるための援助の目的の違いが見られた。保育者は集団形成よりもまずは子ども個人の内面に注目していた一方で、小学校教師は望ましい集団形成に向けて子どもが困らないよう行動面で配慮していた。滑らかな移行のためには子どもに安心感が育まれるような内面への配慮が必要であり、小学校入学後の移行期における集団形成や規律について、その必要性や子どもにとっての必要感の観点から意見交流をすることの重要性が示唆された。

キーワード: 幼小比較,移行期,接続期,年度初め,かかわり方

Key Word: comparative analysis of kindergarten and elementary school teachers, transition, conjunctive period, beginning of the school year, interactions

I. 問題と目的

小学校への入学は、幼児期から児童期への移行期にあたり、子どもにとって期待とともに不安も抱く時期である。最新の幼稚園教育要領及び保育所保育指針、小学校学習指導要領では、子どもの学びと発達の連続性をふまえ、幼児期の教育と小学校教育を円滑に接続していく重要性を一層強調している(文部科学省、2018;厚生労働省、2018)。幼小接続については、幼小間で教育内容や生活環境の滑らかな接続をめざした研究や実践が数多く行われてきた(佐々木・鳴門教育大学附属幼稚園、2004;佐世保市教育委員会学校教育部幼児教育センター、2012;吉永ら、2013;淺野、2019)。幼小接続の取り組みが各地で積極的に進められているなか、強調されているのは保育者と小学校教師で教育や子どもへの見方・考え方を共有する交流及び対話の重要性である。しかし、交流の際に相互理解や対話に困難が生じ(野口ら、2007)、道半ばであるケースが多いという報告がある(加藤ら、2011)。

幼小間の相互理解や対話に困難が生じる背景には、制度的特質や文化的差異からくる考え方や視点の違いがあると言われる(藤江、2007)。そのため、先行研究では保育者・小学校教師「の考え方や視点の違いに焦点を当てた研究が行われてきた。小林(2003)は幼稚園・保育所等から小学校への環境移行における順応を見る際、指導者間で子ども観や子どもの適応についての考えが異なることを留意する必要性があると指摘している。野口

¹ 本研究では幼児教育における指導者のことを「保育者」、小学校教育における指導者を「小学校教師」と示す。なお、先行研究の引用箇所に関しては先行研究で使用されている表記で示している。

ら(2007)は、保育者及び小学校教師が実践を語る際に頻繁に用いる語の意味について比較・検討を行っている。その結果、全体的に幼稚園教師は子どもの主体性や自発性を重視し、内面や行動について教師側が読み取りを行い、共に活動を行っていく観点を持つ傾向がある一方、小学校教師は教師側の指導や方向付けを重視し、子どもを理解する際に直接な対話を重視する観点を持っていることが明らかになっている。渡部ら(2004)は幼稚園・保育所と小学校における教職員とで子どもを見る視点に相違があることを明らかにし、小学校教師になく幼稚園教師が独自に持っている視点として「その子らしさ」があるとした。さらには、山田ら(2010)は幼保5歳児担任と小1担任にアンケート調査を行い、「就学前後の違いとして意識される事柄」として幼保5歳児担任の63%が「先生との関わり」を挙げたのに対して、小学1年担任は24%に留まったことを示した。以上のように、保育者と小学校教師間で同じ話題で話し合いをしていても考え方や視点に違いがあることが示されている。

幼児教育施設と小学校での考え方の違いを踏まえて対話を重ねた過程を報告した研究(藤江,2007)では、「ねらい」という言葉の了解のされ方の違いに注目し、違いを認識した上で両者が対立するのではなく、「接続期カリキュラム」をつくるという共通の目的に向けて取り組みを重ね、新たなものをつくり出したことを報告している。そして、子どもが安心して環境移行を果たすためには、教師と子どもとのかかわりや教師の働きかけにおける配慮が必要であり、それを軸にカリキュラムを構成する必要があるという(酒井ら、2003)。幼小接続を議論するためには、両者の子どもとのかかわり方の異同を踏まえる必要があるといえる。そこで、本研究では移行期にあたる年度初めの時期における保育者・小学校教師と子どもとのかかわり方に着目し、両者の共通点と相違点を明らかにするための幼小比較を行う。

移行期について、横山ら(2012)は、家庭から幼稚園等への入園や幼稚園等から小学校への入学など、新たな環境への適応が迫られる段階であるとしている。また、稲田(2013)は、移行期とは「人生の各段階で、これまで体験していたものとは異なる新しい環境と出会い、そこに適応するまでの過渡期」であり、「子どもにとってその後の成長・発達の道筋を方向づける期間」であるとともに、「子どもを取り巻く周囲の人々の理解やケアがより重要な時期」だと述べている。幼児期においては、入園後の保育者のかかわりについて研究が進められ(黒岩ら、1994;大野、2009)、幼小接続の観点から就学前後の移行期の研究がなされている(横井、2007;一前、2011;一前、2016;菊池、2008)。一方で、家庭から幼稚園入園の移行、4歳児クラスから5歳児クラスへの移行など幼児教育施設内での移行期にも着目し、幼児期や児童期初期に経験する様々な移行期を広義の移行期であると捉え、保育者・小学校教師による子どもとのかかわり方を比較した研究はほぼ見られない。

移行期である年度初めは環境が大きく変わり、子どもたちにとって保育者・小学校教師の存在が重要になる。保育者・小学校教師のかかわり方には、両者の制度的特質や文化的差異が反映されていると予想されるが、子どもにとってそのかかわり方の違いは、幼児教育施設と小学校の違いとして受け止められ、移行に影響を与えるものと考えられる。幼小接続期の子どもとのかかわり方を両者が共に考えるためには、その違いを踏まえて意識的に子どもにとっての移行を再検討する必要がある。そこで、本研究では年度初めにおける子どもとのかかわり方について、幼小間でどのような異同があるのか、保育者・小学校教師へのインタビューを通して検討する。なお、本研究では「移行期」として大きな環境変化を伴う入園、入学を経験する年少及び小学1年の担任経験者を研究協力者とする。また、進級時は子どもにとって担任や保育室などの環境変化があり、保育者・小学校教師の配慮が必要になる時期と考えられる。就学直後の子どもの視点に立った時、これまで受けてきた保育者のかかわりとして思い出すのは、年長時のことだろう。幼小間のかかわり方の比較を行うためにも、入学直前の学年である年長の進級時にも着目して、年長の担任経験者も研究協力者とすることにする。

Ⅱ. 方法

1. 研究協力者

幼稚園年少(3歳児クラス),年長(5歳児クラス)を担任した経験を持つ保育者と,小学1年を担任した経験

を持つ小学校教師に対して、半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。それぞれ該当学年を数年以上 担任したことのある経験者を選んだ。研究協力者の概要を表1に示す。

担任経験学年	年少担任	年長担任	小学1年担任	小学1年担任
性別	女性	男性	男性	女性
担任経験年数	14年 (うち年少担任7年)	13年 (うち年長担任9年: 異年 齢クラス担任2年含む)	8年 (うち小学1年担任4年)	7年 (うち小学1年担任2年)

表1 インタビュー調査の研究協力者一覧

2. 手続き

インタビューの手続きは、以下のとおりである。表1の研究協力者に対して、筆頭著者が2名(保育者1名、小学校教師1名)に、共著者1が保育者1名に、共著者2が小学校教師1名にインタビューを行った。新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、2名に対してはオンラインでの面接を行った。インタビュー調査は一人30分程度とし、インタビュー内容は録音した。

質問項目は「保育者・小学校教師としての経験年数及び該当学年の担任の経験年数」「該当学年を担任した際の年度初め(4・5月)におけるねらいと配慮していた点」の2点である。回答が抽象的な内容だった場合、相手の状況を見ながら具体的な意図や思いなどを聞くようにした。なお、対象者が著者らの予想に縛られず、日頃考えていることやそれらの重要度を発言内容や発言の量から摘出できるという考えから、質問項目はあえて少なく設定した。

分析の手続きは、佐藤 (2008) の質的データ分析法を参考に行った。録音した音声データは全て文字化した。 得られた文字資料は 18263 文字であり、400 字詰め原稿用紙 46 枚分になった。意味の区切り毎に切片に分け、 各切片の表す意味を抽象化した言葉にし、それを小ラベルとした。そして、小ラベル同士の意味が近いものを 同じ大ラベルとしてまとめた。なお、著者の恣意性が含まれないよう、あくまで各切片から言えることを小ラ ベル名に表すように心がけた。また、大ラベルにまとめる際は小ラベルの意味のまとまりとして齟齬がないか、 時にはインタビュー原文に立ち返り、何度も確認しながら整理を行った。その上で、大ラベルと小ラベルとい う形で生成した概念間の関係に基づき、概念図を作成した。

3. 倫理的配慮

インタビュー対象者には調査目的、調査内容、データの処理方法、調査結果の使用およびプライバシーの保護に関して、インタビュー実施前に説明した。また本調査への参加は自由であり、回答によって一切の不利益を被らないことを説明した。以上の内容に理解を得られたことを確認して調査を実施した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 結果の概要

分析の結果、31 の小ラベルと8 の大ラベルが生成された。全ての小ラベルと大ラベル、ラベルにおける切片数を次頁の表2 に示す。なお、本文中では大ラベルを【】、小ラベルを[]、インタビューの原文を「」で示すことにする。

(1) 保育者の年度初めの子どもとのかかわり方

保育者の年度初めのかかわり方について、作成した概念図を次々頁の図1に示す。

まず保育者は年度初めに子どもたちと出会う前から、子どもたちを理解するために【事前の情報収集】を行っていた。要録や家庭調査書などの[資料からの把握]を行ったり、[前任者からの引き継ぎ・聞き取り]をし

表2 年度初めにおける,保育者・小学校教師の子どもとのかかわり方

「解析といっても子言葉を見がりしてました。 「 解析というというの様とよがあるから、 「 解析というというの様となるがあった。こうへん見えてくいから、関を取り上たい、まが置の人がおうるどうとお館をして開発しようとする様におもるかな。 「 解析というの様となるであると、近げの関係となったというというのとなった。 「 まずんないった。 まずんないとのだった。 まずんないというというと、まずんないというというとは、まずんないというというの様とないというというの様とないというというの様とないというというの様とないというというの様とないというというのようというの様とないというというのようとないというというというのようというのようとないというというのようというのようとないというというのようとないというというのようとないというというのようとは、まずんないというというのようとは、まずんないというというのようとないというというのようとないというというのようとないというというのようとないというというのようとないというというのようとないというのようというのようとないというのようというのようとないというのようとは、まずんないというというのもないというというのようとは、まずんないというのようとは、まずんないといくしているというのようとは、まずんないといくしているといくしているといくしている。まするないとのます。まずんないというのようとは、まずんないといくしているといくしているといくしている。まするないとのます。まするないといくしているといくしているといくしているといくしている。まするないといくいといくしているといくしているといくしているといくしているといるのようといとないといくしているといくしているといくしているといくしているといくしているといくしているといくしているといくしているといくしているといくしているといくしているといと思いましているといと思いましている。まするないといといといといといましているといくしているといと思いましている。まするないといといといといといと思いましている。まするないといといといといといといといといといといといといといといといといといといと	ラベア	切片数	大 大 大 大 大 大 大 大
次 対な空間づ 3 0 対な空間づ 3 0 対な空間づ 3 0 関節	事前の情報収集 ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※ ※		推力 イイント・ボール で呼ら
が 対力 が が が が が が が が が が が が が	質をいって右右にの引き継ぎ・闘き困り	n 00	4 愛ジのエバの、、の上は秋葵のおたとし、ボロた。 (主感) 雑製とか、遊びの極無とか、かての〜か見べたくいかの、
次	ゲの中かのものの哲 櫛		
解と支援 2 1 かる空間 3 0 神織	事前情報に囚われないその子の捉え	3	要録を見ても,一応頭に入れるけど,まっさらな目で子どもを見るようにしてま
端 神 神 神 神 神 神 神 神 神 神 神 神 神	子どものしたいこと, 思いの把握	21	(前略) しっかり遊ばせて,その人たちは本当に何がしたいのかとか,
かる径間ろ 3 0 中機態 2 0 0 1 1 0 0 3 1 0 0 3 1 0 0 0 1 0 0 0 0	特別な配慮を要する子どもへの理解と支援	3	自閉症とか障害のある子がいる時には,その子が好きな遊びを予め聞いといて,
神 神 神 神 神 神 神 り り り り り り り り り り り り り	その子のしくいのれる撥助		
本 神 神 神 神 神 神 神 カ カ カ カ カ カ カ カ カ カ カ カ カ	その子まるごとの受け止め	3	泣いても何をしても受け止める。どんな自分,どんな自分でも受け止めてもらえるっていうことを感じられるように接してました。
神術 り り り り り り り り り り り り り	その子のペースで人や物とかかわれる空間グ	ಣ	(前略)遊びに誘いかけると嫌がるし, だからその子が自然に見て遊べるようにしたり, 絵本をちょっと近くで読んで声が聞こえるようにしたり
推 (1) 0 (1) 0 (2) 1 (3) 1 (4) 0 (5) 2 (6) 1 (7) 0 (8) 2 (9) 2 (9) 3 (1) 0 (1) 0 (1) 0 (2) 0 (3) 0 (4) 0 (5) 0 (6) 1 (7) 0 (7) 0 (8) 0 (9) 0 (固定化されている枠組みを取り外す援助	01	
1 0 0 3 0 3 0 0 3 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0	これまでの経験がつながる環境の準備	7	(前略) 環境とか遊びが繋がっていて,保育がつながっていくんじゃけえ。4(歳)の終わりと5(歳)のはじめをつなげたっていいじゃん?(後略)
1 0 8 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9	子どもの経験に応じた援助	-	すいい これしていいかあれしていいい!」のく罵いてくる字半だとしたの「目分だちの生活の撮なんしゃけ,向でもしていいよ」のていっところが感じられるよっにするし。 おまり路響値の偏が除々った人たちなんだったで、4月5月は搭載自分が揺締色にはたてきかけて襟を広げる活動といっといろが多く取り入れるかな。 (参謀)
り 0 3 9 0 3 9 0 9 9 0 9 9 0 9 9 0 9 9 0 9 9 0 9 0	子ども1人ひとりとの時間づくり	1	(前略)でも1日のうちに全員にほそうやりに対、ぎゅったする時間を作って。
り り り の 助 か 大心 数 数 か 大心 数 数 数 数 数 数 数 数 数 数 数 数 数	インシャで同十の関係件への配慮		
の援助 0 でる配慮 0 ことの連携 1 ことの連携 2 0 の活動の取り入れ 0 2 の活動の取り入れ 0 2 かが援助 2 0 大の優的 2 0 大かかわり 0 1 ボー杯の援助 0 1 ボー杯の援助 0 1 ボー杯の援助 0 2 ボースかかわり 0 2 いる移行の指導 0 2 小学級経営 0 1 以有 0 1 以有有 0 1	1000001100000000000000000000000000000	27	(前略)どういうような言葉遣いを互いにしてるか、とか。一緒におっても使われてるやつもおるしさ。一生懸命ついていってる人もいるしさ。どんな言葉のやり取りがあるか。
(本)	子どもたち同士をつなげるかかわり	0	(前略)お互い様子を見合っている時とかなんかは特に,もう私も一緒になってみんなでワアーッと出てくれるような日になるまでは結構入って。最初ちょっとつなぎ役みたいな もしてあげたり
(新しい環境に慣れるための援助		
でる配慮 たくの温様 (地づくり 2 0 らような優助 シチラな優助 シケル素を支える支援 2 0 1 大かかわり 0 1 たかかわり 0 4 いらないような 0 3 いの移行の指導 0 1 今級経営 0 1	子どもの困り感をなくし,	<	すごいガラッと環境は変わるし不安な気持ちを抱えている子が絶対いると思うので、いろんなことができるだけわかりやすくなるように(していた)。(中略)その子どもたちが困
ととの連携 (域づくり 2 0 のような援助 2 0 2 2 0 の活動の取り入れ 0 2 2 0 大砂で援助 2 0 1 1 2 0 1 1 2 0 1 1 2 0 1 1 1 2 0 1 1 1 1	やることの見通しが持てる配慮	0	ないように。
域づくり 2 0 5 1 5 7 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	他教諭・保育者、他学年との連携	1	教師は1人しかいないので,慣れるまでは先生方に助けてもらって,できるだけ多くで。特に朝の不安な最初の1週間とかはみんなで見るとか。
ような援助 2 の活動の取り入れ 0 支援 6 1 1 支援 2 0 1 1 0 1 0 5 0 5 0 6 0 7 0 6 2 7 0 6 2 7 0 7 0 7 0 7 0 7 0 7 0 7 0 7 0 7 0 8 0 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 1 0 1 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 <t< td=""><td>誰にでも分かりやすい環境づくり</td><td>23</td><td>- ナセトのの軽層は、休音組に入りたときに見たむ。 はって… (ナアもたちは) 仕品铅間に慣れてないと思っから、斑びかすぐにここで何して顔かって言っよっにわかるよっにしてナービを服り</td></t<>	誰にでも分かりやすい環境づくり	23	- ナセトのの軽層は、休音組に入りたときに見たむ。 はって… (ナアもたちは) 仕品铅間に慣れてないと思っから、斑びかすぐにここで何して顔かって言っよっにわかるよっにしてナービを服り
本経動の取り入れ。 0 支援 6 1 2 2 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 1 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 3 0 4 0 1 0 3 0 4 0 4 0 5 0 6 1 6 1 7 0 8 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1 9 1	子どもが安心感をもてるような援助	2	7
支援 6 1 支援 6 1 域心感を支える支援 2 0 ボルかわり 0 1 5 4 0 3 たないような 0 2 たないような 0 2 の移行の指導 0 1 学級経営 0 1 以本有 0 1	ペースに慣れていくための活動の取り入れ	0	(前略) 保育圏・幼稚園のペースをなんていうか小学校でもちょっと使うというか, そっちのペースに最初合わせながら, 徐々に小学校のペースに慣れていくっていう。
支援 歩心感を支える支援 2 0 1 たかかわり 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5	泣きが絶えない時期の精一杯の援助	2	4・5月はいつも大変でした。絶えず離かが泣いてるじゃないですか。で,泣き声がしたら,ほかの子も不安になるじゃないですか。でもここで自分が見れる範囲って,ねえ。(後
支援 (株) なん感を支える支援 (は) 1 (大かかわり	保護者への支援		
数心感を支える支援 2 0 1 1	保護者の不安を取り除く支援	9	ずり「ちゃんとしな!」みたいな思いがあるのかなっていうのがあって,「ちゃんとしな」っていうのってナごいしんどいと思うから,
### Constant of the constant	日籍 半分 届 ご アム ブネ の 存 ご 馬 グ 士 シ 々 七 超	c	「KS ショドコ いりゃくしょ 、 VBH / ストリー・ V MB / アン・コード・コード・コード・コード・コード・コード・コード・コード・コード・コード
たかかわり デテント・ような 0 4 こらないような 0 3 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2	不設面の面のいましているができる人が、保護者との情報共有・連携	100	、FEEL、その子を表して「イストン」、「100~マストで・ソントン」では、まちまってディックス)、ロッキンでである。 アンニット はいかん アンドライン はいかん アンドライン はいかん アンドライン はいかん アンドライン かんかん はまれる アンドライン かんかん はまれる アンドン アンドン アンドン アンドン・アンドン・アンドン・アンドン・ファー・アン・アンドン・アンドン・アン・ファー・アン・アン・アン・アン・アン・アン・アン・アン・アン・アン・アン・アン・アン・
示され、ような 0 4 とらないような 0 3 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 3 0 2 0 1 0 4 0 2 0 1 0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 3 0 4 0 2 0 2 0 2 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3	規律の習得や遵守に向けたかかわり	>	
いらないような 0 3 0 2 0 2 0 2 0 2 0 4 0 4 0 4 0 4 0 4 0 4 0 4 0 4 0 4 0 4	担任の倫理観の明確な提示	0	41
0 2 0 2 0 2 0 2 0 2 0 4 0 4 0 4 0 1 0 1 0 4 0 1	規律を守ることが苦にならないような	0	
- ************************************	個人的問題,這個人的問題,這個人的問題,	<	
	ナロ処中と古行り右手 苗鉾の一直充の古母	> <	
・ ・ の移行の指導 0 1 学級経営 0 1	が	> 0	「番号ン(乗っ)(乗っ): 、 14 乗ります。) ・ 14 乗車を乗ります。 15 できる
・ の移行の指導 0 1 学級経営 0 1 3共有 0 1	舌手の克服を使す指導	0	があります。 (後略)
行の指導 0 1 経営 0 1 0 1	集団を意識した学級経営		
経営 0 1 0 1 0 1	生活集団から学習集団への移行の指導	0	(川略)小字孜っていっところで圧活集団から字省集団に、変わるっていっところで、やっぱり狡楽で入の語をちゃんと聞くたとか、授業中は立たないとか、そういっ不当に基本的な - 規律の面を、年度当初から、これはもう1年生が終わるまで1年間ずっと通しては言いますね。
0 1	子どもの意見を聞いての学級経営	0	1 (前略)「どんなクラスにしていこう」とか、「係りこんなんしよう」とか、「今日の休み時間はこれで遊ぼう」とか、すごい子どもたちがいっぽい意見を出してくれて。
	多様性を認める価値観の共有	0	、 苦手なことは誰にでもあるよねっていう。で,走るのが苦手な子,話すのが苦手な子,でそれと同じように,苦手なことは誰にでもあることやからっていうんで,それでそうやって苦 - ヰかこレが強っだけ.

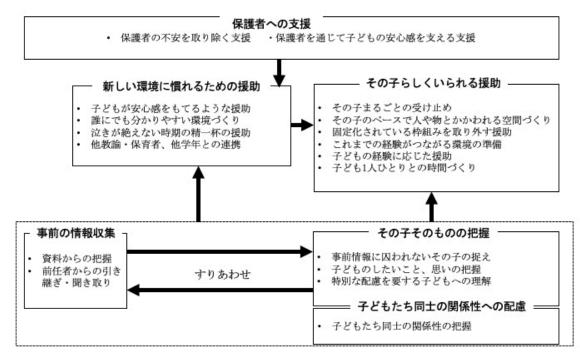


図1 年度初めにおける、保育者の子どもとのかかわり方(概念図)

たりして、担当する子どもたちについての把握を行っていた。その資料や前任者から引き継いだ情報を頭に入れつつも、実際の子どもの姿を見て子ども一人ひとりが何をしたいと感じているか、どのような子どもなのかという点、つまりは【その子そのものの把握】を行い、事前情報と実際の子どもの姿のすり合わせを行っていた。特に [特別な配慮を要する子どもに対する理解] はより丁寧に行おうしていた。また、保育者は子どもたち一人ひとりだけではなく、遊びの中での様子を見て【子どもたち同士の関係性への配慮】をも行っていた。

そして【その子そのものの把握】をした上で、その情報を頼りに【その子らしくいられる援助】を行っていた。 具体的には、その子がどのような行動をしたとしても、[その子まるごとの受け止め]を心がけ、[その子のペースで周囲の人や物とかかわれる空間づくり]を行っていた。ある特定の子どもに注目し続けるというより、[子ども一人ひとりとの時間づくり]をし、一人ひとりがその子らしくいられるようにしていた。その子が一定の固定化された枠組みにいると判断した場合はその枠組みを取り外し、その子が本当にしたいことに向かっていけるようにかかわることもあった。

年度初めはこれまでと大きく環境が変わる時期であり、保育者は【新しい環境に慣れるための援助】も意識して行っていた。子どもの目の前にある場がどのような場所なのかが [誰にでも分かりやすい環境づくり] を行っていたり、[これまでの経験がつながるような環境の準備] をしたりしていた。環境づくりを行う際は、【事前の情報収集】や実際の子どもとのかかわりで把握した子どもの個性に合わせていた。そして、これらの根本にあるのは、子どもが安心感をもち、その子らしくいられることへの願いでもあった。また【保護者への支援】では、主に保護者の不安を取り除くことを通して、子どもに安心感をもってもらえるようにもしていた。

(2) 小学校教師の年度初めの子どもとのかかわり方

小学校教師の年度初めのかかわり方について、作成した概念図を次頁の図2に示す。

小学校教師も保育者同様に要録や引継ぎ資料などの[資料からの把握]を行っていた(【事前の情報収集】)。 その情報を生かしながら、【新しい環境に慣れるための援助】をしていた。朝の支度や授業で[子どもの困り感 をなくし、やることの見通しが持てる配慮]をしていたり、小学校の[ペースに慣れていくための活動の取り入れ] を行ったりしていた。これらの援助を通して、どうしたらいいかわからず、不安や困り感を示す子どもたちに、 やることやその手順をわかりやすく伝えられるように心がけていた。また、子どもたちがやることに対して円 滑に取り組むことができるように、他の教師や他学年の力を借りながら年度初めの時期を過ごしていた。さら

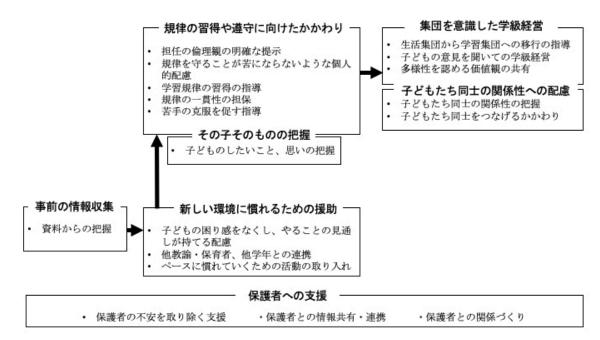


図2 年度初めにおける,小学校教師の子どもとのかかわり方(概念図)

に【新しい環境に慣れるための援助】を行いつつ、同時に【規律の習得や遵守に向けたかかわり】を重点的に行っていた。規律を習得し遵守できるよう、学習規律や生活のルール、担任の倫理観などを明確に示し、校内でも [規律の一貫性の担保] がなされるようにしていた。特定の規律に関して苦手意識をもっている子どもには [規律を守ることが苦にならないような個別的配慮] をしたり、[苦手の克服を促す指導] をしたりしていた。その一環で、新しい環境に慣れにくい子どもや規律の習得が難しい子どもを把握し、かかわっていた(【その子そのものの把握】)。

そして、規律の習得や遵守を基盤としながら、【集団を意識した学級経営】を行っていた。集団として学習に向かっていけるようにしたり、集団としてよりよく過ごすことができるように子どもたちの意見を聞いたり、多様性を認めたりしていた。また、学習時間だけではなく休憩時間の様子を見て、【子どもたち同士の関係性への配慮】も行っていた。小学校教師は友達関係を把握しながら、うまくつながっていないときは積極的に[子どもたち同士をつなげるかかわり]をしていた。

また、【保護者への支援】も行っており、[保護者との情報共有・連携]をこまめに行いつつ、[保護者との関係づくり]を意識していた。

2. 年度初めにおける、保育者・小学校教師のかかわり方の共通点

(1) 新しい環境に慣れるための援助

「<年少>(子どもたちは)生活空間に慣れてないと思うから」や「<小1>すごいガラッと環境は変わるし不安な気持ちを抱えている子が絶対いると思うので、いろんなことができるだけわかりやすくなるように(していた)。やっぱりわからないということによる不安がすごい強いと思うので」という発言にもあるように、保育者・小学校教師ともに新しい環境が子どもたちに及ぼす影響の強さを感じていることが共通点として挙げられる。そのため新しい環境に対して慣れていくことができるように、保育者は[誰にでも分かりやすい環境づくり]や[子どもが安心感をもてるような援助]、小学校教師は[子どもの困り感をなくし、やることの見通しが持てる配慮]や[ペースに慣れていくための活動の取り入れ]を行うなど、それぞれのやり方で子どもにかかわっていた。

(2) 子どもたち同士の関係性の把握

保育者・小学校教師ともに、遊びや休憩時間の中で子どもたちの人間関係を見ようとしていた。これらは「<

年長>まずはパッと全体見て、どれぐらいのなんというか、小グループとかで遊んでるかって言うところをまずとらえ…グループの数とか、人数?1人2人なんか、4人なんかで全然発達違うと思うから。それをパッと見てその子たちのかかわり。意欲とか?かかわってきた経験みたいなとこをパッと見えるような気がする」や「<小1>誰が誰と遊んでてどんな遊びをしているとか見れるのって休み時間で。(中略)どこかの友達集団を追って入って観察して友達関係とかを気をつけてみたり」という口述に顕著に表れている。年度初めで保育者・小学校教師ともに、子どもたち同士の関係性を遊びの中で理解しようとする姿勢が共通して見出された。

(3) 保護者への支援

子どもたちとのかかわりだけではなく、保育者・小学校教師ともに【保護者への支援】を重視していた。「<年少>やっぱり不安がいっぱいやと思うので、お母さんたちが。(中略)個別で時間をとってちょっと不安なことをお聞きしたりとか、どういう心配事があるのかっていうことをそれぞれの思いを聞いて、それにちょっと"じゃあ、どうして行きましょうか"っていうところを話し合ったり」や「<小1>特にすごい不安に思ってはるおうちには私も頻繁に、頑張ったこととか、良いことを中心に(伝えていた)。もちろん困ったこともお伝えするけど、必ず良いことと一緒にとか」から読み取れるように、子どもたちが新しい環境に不安を感じているのは勿論のこと、保護者も同じように不安を感じていると捉えており、[保護者の不安を取り除く支援]を行い、[保護者との関係づくり]を意識していた。

3. 年度初めにおける、保育者・小学校教師のかかわり方の相違点

(1) 年度初めに"その子"をどのように捉えるか

保育者へのインタビューで大きな特徴だったのは、ある特定の子どもを表す"その子"についての口述が多く見られたことである。そのため【その子そのものの把握】【その子らしくいられる援助】という大ラベルが生まれた。例えば、「〈年少〉泣いても何をしても受け止める。どんな自分、どんな自分でも受け止めてもらえるっていうことを感じられるように接してました」や「〈年少〉その子すっごい慎重な子で、靴箱の間に挟まるんですよ。で、様子を見てた。で、そこからほかの先生が動かそうとしたが、嫌がってなんか余計わ一ってなるんですよ。で、それが分かっているから、そこにいてくれてるのをそこにいて大丈夫だよって思い」とあるように、"その子"がありのままでいられるように接していた。これらの発言からはどんな時にどんなことをしようがそれらの行動含めて[その子まるごとの受け止め]を行いたいという保育者の考えが読み取れるだろう。

一方で、小学校教師では「<小1>(引継ぎでよく泣くと聞いていた子が実際に泣いた場面に出会ったとき)でもやっぱ、聞きますけど。でも言えへんかったりするから、言えへん場合はそうやって推測するけど。でもだいたいこれがわからへんって言いながら泣いてたから、子どもが教えてくれます。なんで今困っているのか」や「<小1>例えば牛乳とか、すごい苦手な子っています。多くて、減らして飲んで、今、一学期の終わりなんですけど、3人飲めない子がいたんですけど、量を減らしながら牛乳を飲んでたんですけど、2人は一本全部飲めるようになりました」とあるように、小学校では"その子"に注目する際は泣いたり、牛乳が飲めなかったりする時などである。泣かずに学校生活を送れることや牛乳を飲めることを常態として捉え、その常態から特定の子どもが外れたときに困った事態として対処しているといえる。

また、保育者・小学校教師ともに【事前情報の収集】を行っていたが、それらをどう活用するかに関して違いが見られた。保育者は「〈年少〉要録を見ても、一応頭に入れるけど、まっさらな目で子どもを見るようにしてました」や「〈年長〉聞き取った経験と(中略)アドバイスをもらえることもあるけど、それを聞いて自分が抱いているイメージと本当の子どもが合ってるとかをすり合わせる作業があるかなあって」とあるように、事前収集した情報を頭の片隅に置き、新たに"その子"がどんな子どもなのかを見て推測しようとする営みがあることが分かる([事前収集に囚われないその子の捉え])。これは事前情報とは違った"その子"が現れてくる可能性を含んでおり、実際の子どもの姿を重視し、事前収集した情報をいつでも脇における態度であるといえる。それに対し、小学校教師は「見通しがなかったり不安になるとよく泣いています」と引継ぎを受けてい

た女児が実際に泣いた際は「<小1>それ(よく泣くということ)を知ってたから,泣いててもびっくりしないし、今不安なんだって感じてあげれ」たという。そして、「<小1>でもやっぱ、聞きますけど。でも言えへんかったりするから、言えへん場合はそうやって推測するけど。でもだいたいこれがわからへんって言いながら泣いてたから、子どもが教えてくれます。なんで今困っているのか」という言及に見られたように、泣いているのは困っているからという点を前提としている発言である。つまり、事前情報を元に子どもの内面を推測して読み取り、それによってかかわりを決定しているという方向性があるだろう。保育者と比較した際に、ある程度事前情報のもつ影響力の強さが感じられる。

このように特定の子どもを見ること自体は共通していても、"その子"に着目するタイミングや"その子"を 捉えていく過程には保育者・小学校教師間で違いが見られた。

(2) 年度初めに"規律やルール"と"集団"をどう捉えるか

小学校教師へのインタビューでは年度初めにおいて, [規律の習得や遵守に向けたかかわり] を重視する発言 が多く聞かれた。例えば、「<小1>小学校っていうところで生活集団から学習集団に変わるっていうところで、 やっぱり授業で人の話をちゃんと聞くだとか,授業中は立たないとか,そういう本当に基本的な規律の面を, 年度初めから、これはもう1年生が終わるまで1年間ずっと通しては言いますね」という発言がこれに当たる。 この"規律やルール"は「<小1>手を挙げて発表するとかそういう基礎的なルールはどの学年になっても同 じなんかな一と思ったり。でも、学校の決まりっていうのも勿論あるし。学校の決まりとかって1枚ものが4月 には1~6年生に配られて」とあるようにある程度例年どのような子どもにでも同じように適用されるもので あり、かつ「<小1>基本的にはやっぱり(給食を)残さないっていうところが大事になってくるんで、やっ ばり量を極端に減らしてでもその自分の配膳されたお皿に入っているものを食べきる」とあるように、規律を 守ることを基本的なこととして捉えていることが分かる。そして、「<小1>徐々に小学校のペースに慣れてい くっていうところで、絵本の読み聞かせとかを授業の最初の方に行ったりだとか」とあるように、子どもたち が"集団"の望ましいペースに慣れていくことができるように配慮していた。これらのことから小学校教師は 子どもを集団としてとらえる傾向があり、その集団をある一定方向へまとめていくために、基本的かつある程 度不動のものとして"規律やルール"があると捉えていることが分かるだろう。この規律の習得や遵守の重視 は「<小1>(前略)勉強に向かうための部分(後略)」という発言からも、学習に向かうための雰囲気作りと いう点が大きいだろう。特に年度初めだからこそ、集団でいかに学習に向かう雰囲気をつくるかという点が重 視されるのではないだろうか。

一方で、保育者は年度初めにおいては個々に着目しているのか、"規律やルール"及び"集団"に関する言及はなかった。むしろ、「〈年少〉遊びには入らへんくっても、ちょっとその(その子の近くで広がっている)遊びを見ているから、その子が興味のありそうな遊びを、その子の視野に入るところでやったりしてました。遊びに誘いかけると嫌がるし、だからその子が自然に見て遊べるようにしたり、絵本をちょっと近くで読んで声が聞こえるようにしたり」という口述に見られるように、「その子のペースで人や物とかかわれる空間づくり」をしていた。時には「〈年長〉ちょっと型にはまってるとか枠組みがカチッと決められて生活してきたというところがある場合が結構多くて。(中略)とにかく自分の好きなことができる環境づくり(を大事にしていた)。」とあるように、固定された枠組みの中に子どもがいると感じた際は「固定化されている枠組みを外す援助」をしていたようだ。保育者は年度初めには集団よりも"その子"に注目していることが窺える。

(3) 新しい環境に慣れるための援助の目的:子どもの"安心感"か、子どもの"困り感"解消か

幼小の共通点として、保育者・小学校教師ともに新しい環境に対して子どもがもつ不安感を感じ取っていた。 ただし、その不安に対してどのようにかかわっていくかについては若干の違いが見られた。保育者が「<年少 >人とか環境とかに安心できるようにっていうことを思っていました」と言うように、新しい環境に対して"安 心感"を抱けるように配慮していたのに対し、小学校教師は「<小1>できるだけその子どもたちが困らない ように」とあるように "困り感" を取り除くことを念頭にかかわっていた。 "安心感" が抱けるようにかかわることと "困り感" を取り除くことは似ている行動に見えるが,微妙に違いがあるだろう。小学校教師が新しい環境に慣れるための援助を行う際,「<小1> (前略)時間割があっても落ち着かへんから。教科が分かってるだけじゃあかんねなって思って。できるだけ見通しが持てるように」や「<小1> (前略) (朝の支度で) できるだけその子どもたちが困らないように」という目的が語られることからも分かるように,【新しい環境に慣れるための援助】は,子どもが学校での集団生活に適応することを目的に行われている。上述したように,集団生活における "規律やルール" の習得や遵守につなげていくためには切り離せない援助である。子どもが[その子のペースで人やものとかかわれる空間づくり]を行い,子どもが安心感をもつことを目的とした保育者の援助とは異なり,集団生活での規律やルールとは切り離せない,子どもの "困り感" を取り除く援助であることが小学校教師の援助の特徴として挙げられるだろう。

Ⅳ. 総合考察

本研究では、保育者・小学校教師へのインタビュー調査を通して、年度初めの子どもとのかかわり方の幼小間の比較・検討を行った。その結果、保育者・小学校教師の年度初めの子どもとのかかわり方には、以下のような特徴的様相が見られた。

年度初めの移行期に、保育者は"その子"の内面にアプローチし、"その子"が安心感をもてるような援助や環境づくりを行い、"その子らしく"いられることをめざしたかかわり方をしていることが示された。そして、年度初めには、集団形成よりも、まずは"その子"がしたいことや思いの把握を行うというように子ども個人の内面に注目していた。一方、小学校教師は、望ましい"集団"形成に向けて、子どもたちが困らないように配慮し、子どもが困り感を克服して行動が変容していくようにアプローチをしていることが示された。幼小間では、「個人/集団」、「内面/行動面」、「規律とのかかわり方」への重点の置き方に大きな違いがみられたといえる。これは、カリキュラムや教育目標、評価に関して、幼小間で制度的特質・文化的背景が異なることが反映されているといえる。

しかし、移行期は「子どもにとってその後の成長・発達の道筋を方向づける期間」であり、「子どもを取り巻く周囲の人々の理解やケアがより重要な時期」(稲田、2013)である。年度初めにおいて、保育者・小学校教師のかかわり方の違いは、幼児教育施設と小学校の違いとして子どもに受け止められ、移行に影響を与えるものと考えられる。酒井ら(2003)が「子どもが安心して環境移行するために」と述べるように、子どもが環境移行を果たすためには、子どもが集団生活に適応する上で困らないようにする行動面での配慮だけでなく、まずは子ども一人ひとりの中に安心感が育まれるような内面への配慮が必要であろう。そして、小学校入学後の移行期における集団形成や規律との向き合い方について、その必要性や移行期の子どもにとっての必要感の観点から幼小間で意見交流をすることの重要性が示唆される。

今後の課題を3点挙げる。第1に、本研究の方法の限界である。本研究では、幼稚園の保育者2名、小学校1年生担任経験のある小学校教師2名を研究協力者としたが、幼稚園の中でも年少と年長では、子どもの発達や園経験の多寡に応じて保育者の年度初めのかかわり方に違いがあると見られる。本研究では、幼小比較を主眼としたため、幼稚園として一括りにして論じたが、同じ幼稚園のなかでも、時系列に沿って、子どもの発達に応じた年度初めのかかわり方を描出することも子どもの発達支援において重要であると思われる。この点を第1の課題とする。第2に、保育者・教師の信念や価値観には教師による個人差・世代間差もあるといわれ、とりわけ保育者の教育上の意図やかかわり方には幼児教育施設間の差も大きいといわれる(野口ら、2007)。幼小の特徴的様相を精査するには、それらの保育者・教師間の差も考慮して研究協力者の選定を行い、人数を増やす必要がある。第3に、今後に向けて、本研究での幼小間での子どもとのかかわり方に関する調査結果を踏まえ、移行期に関する意見交流の過程を検討するなどして、実践に基づく提案を行うことが課題となる。

引用文献

- 淺野卓司(2019)乳幼児の表現活動と図画工作を繋ぐ粘土活動の系統的な指導についての一考察. 桜花学園大学保育学部研究紀要. 19
- 藤江康彦(2007)幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ. 秋田喜代美・能智正博(編). はじめての質的研究法. 東京図書. pp. 243-274
- 一前春子 (2016) 保幼小連携研究の動向:取り組みの効果と移行期に育つ力の認識. 共立女子短期大学文科紀要, 59. pp. 15-25
- 一前春子(2011)幼稚園から小学校への移行期に関する考察. 共立女子短期大学文科紀要, 54. pp. 15-26
- 稲田素子(2013)移行期. 小田 豊・山崎晃(編). 幼児学用語集. 北大路書房. p. 218
- 加藤美帆・高濱裕子・酒井 朗・本山方子・天ヶ瀬正博 (2011) 幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か. お茶の水女子大学人文科学研究, 7. pp. 87-98
- 菊池知美(2008) 幼稚園から小学校への移行に関する子どもと生態環境の相互調節過程の分析:移行期に問題行動が生じやすい子どもの追跡調査. 発達心理学研究, 19(1). pp. 25-35
- 小林小夜子 (2003) 就学前集団保育から小学校への以降における適応に関する発達心理学的研究—研究の視点と課題—. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 52. pp. 65-71
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館
- 黒岩英子・三村保子(1994)新入園児への保育者の援助. 日本保育学会大会研究論文集, 47. pp. 516-517
- 文部科学省(2018)小学校学習指導要領解説総則編. 東洋館出版社
- 文部科学省(2018)幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊 (2007) 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究―幼稚園・小学校比較による分析. 教育心理学研究, 55 (4). pp. 457-468
- 大野和男(2009)保育者の視点から見た子どもにとっての1学期. 松本短期大学研究紀要, 18. pp. 3-21
- 酒井 朗・藤江康彦・小高さほみ・金田裕子 (2003) 幼小連携におけるカリキュラムの開発に関するアクションリサーチ. 日本教育学会大會研究発表要項, 62 (0). pp. 238-239
- 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園 (2004) なめらかな幼小の連携教育 その実践とモデルカリキュラム. チャイルド本社
- 佐世保市教育委員会学校教育部幼児教育センター (2012) 保幼小連携接続カリキュラム.
 - https://www.city.sasebo.lg.jp/kyouiku/youjik/documents/hoyoushourennkeisetuzokukarikyuramu.pdf (2021年12月20日最終閲覧)
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社
- 渡部玲二郎・加世田直巳(2004)幼稚園教師と小学校教師の子どもをみる視点について-子どもの幼稚園から小学校への円滑な移行の一助として-. カウンセリング研究, 37. pp. 124-134
- 山田有希子・大伴 潔 (2010) 保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討:保幼5歳児担任・小1年生担任・保護者の意識から捉える. 東京学芸大学紀要, 61. pp. 97-108
- 横井紘子 (2007) 幼小連携における「接続期」の創造と展開. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター 紀要, 4. pp. 45-52
- 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・掘越紀香 (2012) 幼稚園の4歳児における環境構成と保育者の援助のあり方―新入児と進級児の環境移行に着目して―. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21. pp. 45-54
- 吉永早苗・岡本拡子・高見仁志 (2013) 音楽教育から展開する保幼小運携― [共通事項] でつなぐ保幼小の音楽1―. 学校音楽教育研究, 17

高等学校と知的障害特別支援学校との「交流及び共同学習」の効果

相澤雅文*・明石伶香**

(*京都教育大学, **京都府立聾学校)

Effect of "Exchange and Joint Learning" between High School Students and Special Needs School for Intellectual Disabled Students

Masafumi AIZAWA, Reika AKASHI

抄 録:本研究は、知的障害特別支援学校と交流及び共同学習を行っている学科のある公立高等学校の生徒を対象とし、交流及び共同学習等への意識についてアンケート調査を実施した。対象とした公立高等学校はキャンパスが2カ所に分かれていた。知的障害特別支援学校と同一敷地内に併設されているキャンパスには専門学科が設置されていた。もうひとつのキャンパスには普通科が設置されていた。専門学科のひとつは知的障害特別支援学校のスクールパートナーとなっており、知的障害特別支援学校の高等部等と交流及び共同学習を実施していた。また、普通科は年に3回程度の学校行事の際に特別支援学校の生徒と接する機会があるものの、普段接する機会がほとんど無かった。この2つの生徒群のアンケート結果を比較し、高校生が知的障害特別支援学校と交流及び共同学習を実施することからの効果を検討したいと考えた。その結果、交流及び共同学習や日常的な交流を経験している専門学科の生徒群の障害理解等が進んでいることや積極的に障害のある人と接しようとする意識が高まっていることが示された。その一方で、同じ高等学校に在籍する普通科の高校生にも、年に数回であっても障害のある児童生徒との出会いの機会が、障害に対しての肯定的な意識を育む傾向にあることも示された。

キーワード: 高校生,知的障害,特別支援学校,交流及び共同学習,インクルーシブ教育

Key Word: High school Students, Intellectual disability, Special Needs school, Exchange and Joint learning, Inclusive education

I. 問題と目的

1. 「交流及び共同学習」のねらい

「交流及び共同学習ガイド」(文部科学省,2019)によれば、私たちの国は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指しているとされている。小学校・中学校・高等学校の学習指導要領総則においても、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること」と記されている。

交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していくこととなっている。

交流及び共同学習の内容は、例えば、特別支援学校の学芸会などの学校行事に中学校の吹奏楽部が参加したり、クラブ活動を合同で行ったり、インターネットを活用してのメールや動画の交換、近年ではオンタイムでWeb 交流会を開催することが行われている。障害のある子どもと障害のない子どもが活動を共にする交流及び共同学習は、相互の理解を深めることや、障害の有無にかかわらずお互いを尊重し合うこと、そして、そうした経験を通して豊かな人間性を育むための大切な機会となる。将来の職業生活や社会生活を営む上においても、多様な人々と共に助け合って生きていく力となり得る。

2. 「交流及び共同学習」の変遷

交流及び共同学習の歴史的経緯を遡れば、特殊教育の対象となっていた障害のある幼児児童生徒と、障害のない幼児児童生徒が、学校教育の一環として活動を共にする「交流の機会」を設けることが初めて学習指導要領に示されたのは1970年改定(1971年施行)の「養護学校(精神薄弱)小・中学部学習指導要領」であった。それには「学校行事などを通して、できるだけ地域の小学校および中学校との交流の機会を設けるようにすることが望ましい」と記された。

また、1972年改訂(1973年施行)の「養護学校(精神薄弱)高等部学習指導要領」でも特別活動に、「指導計画の作成に当たっては、学校や地域の実情に応じてできるだけ他校との交流の機会を設けるようにすることが望ましい」とされた。

この後1979年改定(1980年施行)の「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」では「児童又は生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒及び地域社会の人々と活動を共にする機会を積極的に設けるようにすること」と総則に記されるようになった。

1989年改定(1990年施行)の盲・聾・養幼稚部教育要領では「幼児の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、学校生活全体を通じて、地域の幼児等と活動を共にする枚会を積極的に設けるようにすること」ことと記され、早期からの対応が求められるようになった。また、1998年改定(1999年施行)では「幼児の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校生活全体を通じて、幼稚園の幼児及び地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けるようにすること」といったように、積極的な態度や豊かな心の育成にも視点を向けた内容が記されるようになった。

2008年改定(2009年告示)の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では総則に「学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、学校相互の連携や交流を図ることにも努めること。特に、児童又は生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること」と記され、初めて「交流及び共同学習」の名称が用いられた。また、「特別支援学校学習指導要領解説総則編等(幼稚部・小学部・中学部)」(文部科学省、2009 d)において、障害のある児童生徒等と障害のない児童生徒等との交流及び共同学習が明確に位置づけられた。また、障害のある児童生徒等の側だけではなく、障害のない児童生徒等にとっても交流及び共同学習は大きな意義がある旨が述べられ、障害者理解を深めることや共に学ぶ教育を推進するうえで重要な理念が位置づけられた改定であった。

2017年改定・告示の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では、総則の「学校運営上の留意事項」の中で「他の特別支援学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、中学校、高等学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。特に、小学部の児童又は中学部の生徒の経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること」と示され、2019年告示の「特別支援学校高等部学習指導要領」総則の「学校運営上の留意事項」にも、「高等部の生徒の経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、学校の教育活動全体を通じて、高等学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること」とされ、交流及び共同学習が学校運営における重要な教育活動に位置づけられた。

こうした動きの中で、知的障害特別支援学校と通常学校との交流及び共同学習を取り上げてみると、小・中学校は学校数も多く、知的障害特別支援学校の近隣にも設置されているという地理的条件から、交流及び共同学習に盛んに取り組まれてきた経緯があった。一方、知的障害特別支援学校と高等学校との交流及び共同学習は、

JRC (Junior Red Cross) 活動やセツルメント活動などのボランティア活動を通しては行われてきたと考えられるが、学科を含む高等学校の生徒との交流及び共同学習は、けして多くはないと推察された。しかし、近年は少子化に伴う高等学校の定員削減、そして特別支援学校の大規模化に伴い、高等学校の空き教室等に特別支援学校高等部の分教室が設置され始めた。柘植ら(2017)は、そうした高等学校に設置された分教室等による交流及び共同学習を含めたインクルーシブ教育が進行しており、その成果と課題を認識し広めていく必要があるとしていた。

また、2017年に決定された「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」において、学校における「心のバリアフリー」の教育を展開するため、障害のある幼児児童生徒と障害のない児童生徒等の交流及び共同学習等について、文部科学省及び厚生労働省が中心となって検討することとされた。

3. 本研究の目的

研究対象とした公立高等学校は、2010年に全国で初めて小・中・高等部のある知的障害特別支援学校と同一敷地内に併設された高等学校である。この公立高等学校はキャンパスが2カ所にあり、知的障害特別支援学校と同一敷地内に併設されているキャンパスには専門学科が設置され、もう一方のキャンパスには普通科が設置されていた。専門学科の設置された校舎は2階に特別支援学校との連絡通路が設置され、中庭での日常的な交流が可能となっていた。専門学科のひとつは特別支援学校スクールパートナーとなっており、高等部等と交流及び共同学習を行ってきた。しかし、普通科にも年3回程度の学校行事の際に特別支援学校の生徒と接する機会がある。

本研究では、特別支援学校と異なるキャンパスで生活する普通科の生徒と、交流及び共同学習を経験してきた専門学科の生徒とにアンケートを実施し、その結果を比較することで、高校生に与える交流及び共同学習の効果について検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 対象

知的障害特別支援学校を同一敷地内に併設されているキャンパスと,併設されていないキャンパスの2つキャンパスを有する公立高等学校(1校)の生徒を対象とした。

対象とした生徒の概要は以下の通りである。

- ・知的障害特別支援学校が同一敷地内に併設されていないキャンパスの「普通科」の生徒254名
- ・知的障害特別支援学校が同一敷地内に併設されているキャンパスの「専門学科」の生徒31名

「専門学科」の生徒は、知的障害特別支援学校高等部の生徒と交流及び共同学習を実施していた。

2. 期間

令和2年10月~11月

3. 調査および分析の方法

調査対象とした、普通科と専門学科の生徒両方にアンケート調査行った。

アンケート調査は、四件法「4: とてもそう思う、3: そう思う、2: あまりそう思わない、1: まったくそう思わない」の質問紙形式で行った。得られた結果について、IBM 社のSPSS を用いて「独立したサンプルのt検定」を用いて分析した。

4. アンケートの内容

- ◆ 特別支援学校との「交流及び共同学習」に関する項目
- ① 高等学校に入学する前から特別支援学校との交流及び共同学習があることを知っていた。
- ② 現在、特別支援学校との交流及び共同学習があることを知っている。
- ③ 特別支援学校との交流及び共同学習を楽しみにしている。
- ④ 特別支援学校との交流及び共同学習に対して積極的にとりくんでいる。
- ⑤ 体育祭や文化祭、昼休み交流などの希望制の交流に参加しようと思う。

◆ 障害に対する意識に関する事項

- ① 高校に入学される前、あなたは「障害」ということについて理解していましたか。
- ② 高校に入学される前、あなたは「障害」のある同年齢位の人と一緒に活動したことがありますか。
- ③ 特別支援学校との交流及び共同学習を経験された後,あなたの「知的障害」に対する考えは変わりましたか。
- ④ あなたが「障害」のある児童生徒たちと接することは、有意義だと思いますか。
- ⑤ 街中で障害のある人が困っている状況を見かけたら声をかけたり支援したりしたいと思いますか。
- ⑥ 将来の職業として、障害のある人にかかわる仕事に興味はありますか。
- ⑦ 将来の職業として、障害のある人にかかわる仕事につきたいと思いますか。

Ⅲ. 結果と考察

1. 生徒の属性

Table 1 生徒の属性

			性別		合計
		男子	女子	無回答	百計
学科	普通科	132	110	12	254
	専門学科	11	17	3	31
<u></u>	計	143	127	15	285

2. 特別支援学校との交流及び共同学習に関するアンケート結果から

質問2-① 高等学校に入学する前から特別支援学校との交流及び共同学習があることを知っていた。

Table 2 質問 2 一①の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
2. 08	2. 87	4. 76	-4. 308	39. 818	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果,普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。

この平均得点を見ると、専門学科の生徒は普通科の生徒よりも交流及び共同学習があることを入学前から知っていたと解釈することができた。特別支援学校との交流及び共同学習について、高等学校のHPでも紹介されており、対象とした高等学校を志望する生徒は、入学前の情報としてそのことを得ていたと考えられた。特に、専門学科志望の生徒にとっては、知的障害のある生徒との交流及び共同学習があることを、ひとつの関心事と

してとらえていた可能性が高いと考えられた。

質問2-② 現在,特別支援学校との交流及び共同学習があることを知っている。

Table 3 質問 2 - ②の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
2. 49	3. 65	24. 10	-7. 968	50. 463	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。この平均得点を見ると、専門学科の生徒は普通科の生徒よりも現在、交流及び共同学習が行われていることを知っていたと解釈することができた。

専門学科の生徒はほとんどの生徒が交流及び共同学習を経験している。また、普通科には交流及び共同学習が設定されていないが、高等学校への入学前より交流及び共同学習に対して平均得点が高く(質問①の回答 $2.08 \rightarrow$ 質問②の回答 2.49)、なっており、年 3 回程度の学校行事による間接的な交流が設定されていることによる効果ではないかと考えられた。

質問2-③ 特別支援学校との交流及び共同学習を楽しみにしている。

Table 4 質問 2 - ③の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
2.05	3. 16	0. 51	-6. 493	283	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科<専門学科で有意差 (p<.05) が見られた。普通科には年3回程度の間接的な行事による交流はあるが、交流及び共同学習の機会や日常的な交流の機会はない。一方で、交流及び共同学習の機会や日常的な交流の機会を設定されている。こうしたことから専門学科の生徒は、交流及び共同学習を肯定的に受け止め、楽しみにする気持ちが高まっていたと考えられた。

質問2-④ 特別支援学校との交流及び共同学習に対して積極的にとりくんでいる。

Table 5 質問 2 - ④の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
1. 87	3. 23	1. 77	-7. 917	283	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果,普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。普通科には交流及び共同学習の機会は設定されていないことからのマイナス評価(平均得点が2.00以下)と考えられた。専門学科の生徒はプラス評価となっており,継続的な交流及び共同学習は,積極的に取り組もうとする意欲につながると考えられた。

質問2-⑤ 体育祭や文化祭,昼休み交流などの希望制の交流に参加しようと思う。

Table 6 質問 2 - ⑤の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
2. 08	2. 74	0.00	-3. 588	283	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。

この平均得点を見ると、校舎が併設されている専門学科の「昼休み交流などの希望制の交流」に参加意欲が高まっていると解釈することができた。

3. 障害に対する意識に関するアンケート結果から

質問3-① 高校に入学される前,あなたは「障害」ということについて理解していましたか。

Table 7 質問 3 一①の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
3. 07	2. 55	. 924	3. 245	283	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科>専門学科で有意差(p<.05)が見られた.この結果を見ると、普通科の生徒の方が専門学科の生徒より高校入学前の「障害」に対する理解度が高いと解釈することができた。

質問3-② 高校に入学される前、あなたは「障害」のある同年齢位の人と一緒に活動したことがありますか。

Table 8 質問 3 - ②の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
2. 55	2. 77	. 005	-1. 063	283	. 289

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、有意差はなかった。普通科と専門学科の平均得点は両者ともにプラス評価の傾向にあることから、「障害」のある同年齢位の人と一緒に活動したことがあると回答した生徒が多いと解釈できた。

質問3-3 特別支援学校との交流及び共同学習を経験された後、あなたの「知的障害」に対する考えは変わりましたか。

Table 9 質問 3 - ③の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
2. 50	3. 23	2. 665	-3. 748	283	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、

p < .05

283

普通科<専門学科で有意差 (p<.05) が見られた。質問①で普通科>専門学科であったことを考えると,高等学校で交流及び共同学習を経験したことは、専門学科の生徒に対して「知的障害」に対する受け止め方に大きな影響を与えたと考えられた。一方で、交流及び共同学習が行われていないにもかかわらず普通科の生徒の平均得点がプラス評価の傾向にあることは、キャンパスは異なっても年3回程度の学校行事による間接的な交流が影響しているのではないかと考えられた。

質問3-④ あなたが「障害」のある児童生徒たちと接することは、有意義だと思いますか。

3.48

普通科 n=254

2.89

-3.531

Table 10 質問 3 - ④の平均得点の比較

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。

. 029

この平均得点を見ると、専門学科の生徒は普通科の生徒より「障害」のある児童生徒たちと接することを有意義だと感じていると解釈することができた。ただ、質問③に続いて交流及び共同学習が行われていないにもかかわらず普通科の生徒の平均得点もプラス評価の傾向にある。キャンパスは異なっても年3回程度の学校行事による間接的な交流が良い影響を与えているのではないかと考えられた。

質問3-⑤ 街中で障害のある人が困っている状況を見かけたら声をかけたり支援したりしたいと思いますか。

 普通科 n=254
 専門学科 n=31
 F値
 t値
 自由度
 有意確率

 2.95
 3.35
 .001
 -2.287
 283
 p<.05</td>

Table 11 質問 3 - ⑤の平均得点の比較

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。

この平均得点を見ると、専門学科の生徒は普通科の生徒より街中で障害のある人が困っている状況を見かけたら声をかけたり支援したりしたいと考えていると解釈することができた。しかし、やはり普通科の生徒の得点がプラス評価の傾向にあることで、多くの生徒が障害のある人への支援を行おうとする意識があると受け止められた。

質問3-⑥ 将来の職業として、障害のある人にかかわる仕事に興味はありますか。

Table 12 質問 3 - ⑥の平均得点の比較

普通科 n=254	専門学科 n=31	F値	t 値	自由度	有意確率
1. 95	2. 68	8. 266	-3. 460	34. 384	p < . 05

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。この平均得点を見ると、専門学科の生徒は普通科の生徒より障害のある人にかかわる仕事に関心が高いと解釈することができた。

質問3-⑦ 将来の職業として、障害のある人にかかわる仕事につきたいと思いますか。

 普通科 n=254
 専門学科 n=31
 F値
 t値
 自由度
 有意確率

 1.84
 2.55
 15.527
 -3.250
 33.592
 p<.05</td>

Table 13 質問 3 - ⑦の平均得点の比較

普通科と専門学科の学生の平均得点をSPSSによる「独立したサンプルのt検定」を用いて比較した。その結果、普通科<専門学科で有意差(p<.05)が見られた。

この平均得点を見ると、専門学科の生徒は普通科の生徒より障害のある人にかかわる仕事につきたいと考えていると解釈することができた。

Ⅳ. まとめ

スクールパートナーとして,同一敷地内に特別支援学校が設置されている公立高等学校に在籍する生徒を対象として,障害に対する意識調査をした。調査校は,普通科と専門学科でキャンパスが2つに分かれていた。専門学科がある校舎と同じ敷地内に特別支援学校は設置されていた。

専門学科の生徒は、年に2回の授業交流や、昼食を一緒に食べる昼休み交流があるなど、毎日特別支援学校の生徒を身近に感じ、日常的に接する機会が多い。一方、普通科の生徒は、異なるキャンパスで生活していることから、特別支援学校の生徒と接する機会は、体育祭や文化祭などの行事交流で年に3回程度であった。

普通科と専門学科で比較したとき、特別支援学校との交流及び共同学習に意欲的かつ期待して取り組んでいるとの回答で有意に高い平均得点であったのは、やはり専門学科であった。専門学科は特別支援学校との日常的な関わりや交流及び共同学習が多い学科であった。

専門学科のアンケートの中の記述回答からは,「関わり方が分かってきた」ことや「特別支援学校の児童生徒と交流を通して仲良くなっている実感があり,特別支援学校の児童生徒に会うことが楽しみだ」という記述がみられた。

一方で、普通科のアンケートの中の記述回答からは、「関わりかたがわからない」や「交流したことがないからわからない」といった回答が多くみられた。日常的に関わる経験が専門学科より少ないことが理由と考えられた。しかし、多くの質問に対する回答の平均得点がプラス評価であったことから、年3回程度ではあっても学校行事の際に特別支援学校の生徒と接する機会があることは、生徒達に影響を与えていると考えられた。

日常的・継続的に交流及び共同学習に取り組まれることが行うことが理想ではあるが、特別支援学校の児童 生徒と出会い、活動する機会を作るということが、インクルーシブな共生社会を構築する上で必要なことと考 えられた。

本研究の結果から、交流を積み重ねたり、同一敷地内に特別支援学校があったりすることからの障害理解等に関する影響は大きいことが示された。また、普通科の結果からは、機会が少なくとも、高校生という段階で特別支援学校の児童生徒との接する機会が設けられることは、インクルーシブな意識を育むために効果があることが示された。

参考文献

千田光久 (2019) 『幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領・高等学校学習指導要領にみる「交流及び共同学習」の歴史的変遷』

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所(2008)プロジェクト研究成果報告書『「交流及び共同学習」の推

進に関する実際的研究』

文部科学省(1971) 養護学校小学部・中学部学習指導要領

文部科学省(1972) 養護学校(精神薄弱教育)高等部学習指導要領

文部科学省(1979) 盲学校,聾学校及び養護学校学習指導要領

文部科学省(1989a) 盲学校, 聾学校及び養護学校幼稚部教育要領

文部科学省(1989b) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領

文部科学省(1989c) 盲学校, 聾学校及び養護学校高等部学習指導要領

文部科学省(1999a) 盲学校, 聾学校及び養護学校幼稚部教育要領

文部科学省(1999b) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領

文部科学省(1999c) 盲学校, 聾学校及び養護学校高等部学習指導要領

文部科学省(2008a)小学校学習指導要領

文部科学省(2008b)中学校学習指導要領

文部科学省(2009a)特別支援学校幼稚部教育要領

文部科学省(2009b)特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

文部科学省(2009c)特別支援学校高等部学習指導要領

文部科学省(2009d)特別支援学校学習指導要領解説総則編等(幼稚部・小学部・中学部)

文部科学省(2017a)小学校学習指導要領

文部科学省(2017b)中学校学習指導要領

文部科学省(2017c) 特別支援学校幼稚部教育要領

文部科学省(2017d)特別支援学校小学部·中学部学習指導要領

文部科学省(2019a)特別支援学校高等部学習指導要領

文部科学省(2019b)交流及び共同学習ガイド

田村 緑・川合紀宗 (2018) 小学校における交流及び共同学習の現状と課題に関する研究―教科におけるアクティブな「協同」学習を目指して―. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 93-102.

柘植雅義・小田浩伸・村野一臣・中川恵乃久 (2017) 『高等学校における特別支援学校の分校・分教室』, ジアース教育新社

ユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議 (2017) ユニバーサルデザイン 2020 行動計画

高等学校国語科におけるユニバーサルデザインとしての授業展開 --古文教材作成を通しての検討--

藤原牧子*·相澤雅文**

(*京都教育大学特別支援教育特別専攻科,**京都教育大学)

Lesson Development as Universal Design in High School Japanese Language Departments

— Study through the Preparation of Classical Literature Teaching Materials —

Makiko Fujiwara, Masafumi Aizawa

抄 録:ユニバーサルデザイン授業とは「発達障害の可能性のある子を含めて、すべての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す通常学級の授業デザイン」のことである。通常学級にも在籍する発達障害等の特性のある学習者の教育的ニーズに対応できるように障害に応じた指導の工夫や充実が求められている。こうしたことから、高等学校でもユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた授業展開を実践するため、古文教材の作成を通して具体的実践と課題について考察した。教材作成については、発達障害の傾向のある生徒の難しさを想定し、事前アンケートの結果や個々のアセスメントを参考に教材ワークシートを作成した。学習意欲の変化や理解の変容を見るためアンケート調査を実施した結果、古典に対して苦手意識を強く持っている生徒を中心に授業の取り組み方亜学習意識に変化が見られた。ユニバーサルデザイン教育の視点を持った授業を行うことで、生徒自身が興味・関心や特性といった自己を理解し、将来の自立と社会参加を見据えた個々の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる支援になると考えられた。

キーワード: 高等学校, 通常学級, ユニバーサルデザイン授業, 国語科, 古文教材

Key Word: High school, Regular class, Universal design class, Japanese language department, Classical literature teaching materials

I. 問題と目的

1. 高等学校で求められる「特別支援教育」

「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」(文部科学省,2009) において,高等学校のワーキング・グループの報告がまとめられ,

- 1) 高等学校における特別支援教育の必要性
- 2) 高等学校における特別支援教育体制の充実強化
- 3) 発達障害のある生徒への指導・支援の充実
- 4) 高等学校入試における配慮や支援等
- 5) キャリア教育・就労支援等

の5つの事項について提言された。しかし、「特別支援教育体制整備状況調査結果」(文部科学省、2016)によると、公立高等学校での校内委員会の設置率や特別支援教育コーディネーターの指名の実施率はそれぞれ 99%以上と高い。一方で、個別の教育支援計画の作成率は 74.8%、個別の教育支援計画の作成率 64.7%とこれらを作成する必要のある生徒に限った者であっても低い状況があり、支援体制は整いつつあるものの個々の生徒に対して適切な支援が十分になされているとは言いがたい。

「学校基本統計」(文部科学省,2020) によると、高等学校等への進学率は年々増加し、令和2年度は95.5%、通信制への進学を含めると98.8%に達した。一方、「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路

に関する調査」(文部科学省,2012)では、調査対象の中学3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することとしている。これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒は、高等学校進学者全体の約2.2%を占めているとの報告がなされた。小・中学校において特別な支援を必要としてきた児童生徒が高等学校に進学している現状を踏まえ、高等学校でも特別支援教育による具体的な支援の実践を進める必要がある。小木曽・都築(2016)が述べるように「中学校で学んだ特別なニーズのある生徒が高等学校に進学し、さらに大学高等教育に進んでいくことを考えると、高等学校での特別支援教育体制のさらなる整備と課題への対応」が早急に求められている。

2. 高等学校での特別な教育的ニーズのある生徒の現状

通常学校・学級に一定数在籍する特別な教育的ニーズのある生徒は個々に特別な支援を必要とするにもかかわらず、高等学校で必要な支援が受けられずに学習内容を理解できなかったり人間関係でのつまずきを抱えたりする生徒が少なくない。その結果、原級留置や不登校になって単位が修得できず、中途退学や進路変更を余儀なくされるケースも多い。「高等学校通信教育の現状について」(文部科学省初等中等教育局,2020)によると、近年、高等学校の学校数・生徒数は、全日制・定時制課程の生徒数は減少傾向にあるものの、通信制課程の生徒数は増加傾向にあり、通信制課程の生徒層は、若年化している傾向にある。在籍生徒の実態として、特別な支援を必要とする生徒は11.8%、小・中学校及び前籍校における不登校経験がある生徒は48.9%にのぼる。特別な支援を必要とする生徒も様々な困難を抱えながらも大学や各種専門学校への進学を想定し、高等学校へ進学することが一般的になっている現状がうかがえる。

このように特別な支援を必要とする生徒が高等学校でも増えているにもかかわらず、高等学校では一律の学 習指導を行う体制から脱却しきれない現状がある。その背景には、高等学校は義務教育ではないこと、入学検 査の結果によって入学を許可されるシステムであること、通級を含め特別支援学級などの教育環境が少ないこ とから、特別支援教育に対する理解や必要性において、小・中学校とは異なる状況があることは確かだ。さらに、 小・中学校に比べると高等学校でのユニバーサルデザイン授業の実践例は決して多くはない。だからこそ、坪 倉(2006)が「学習指導の面では、軽度発達障害をもつ児童生徒にのみ対応した授業を実践することを目指す のではなく、学級全体の児童生徒の学習を成立させることを目指さなければならない。そこで軽度発達障害を 持つ児童生徒と、そうでない児童生徒とのどちらにも対応できる学習法を開発していくことが必要になる。」と 述べるように、高等学校でもユニバーサルデザイン教育の視点を加味した授業展開が今後一層必要になると考 えられる。また、小林(2015)は、「(発達障害のある)当事者が自分の特性を理解し、自分に合った生き方を 自己選択できるような教育的支援が必要である。特に、高等教育機関への進学や就労の際に問題が顕在化して きた青年の場合は、自分の特性に気づいていないことも多い。」と述べることからも、ユニバーサルデザインの 視点を持った教科教育の実践から生徒の自己理解を促すことは、生徒自身が自分の弱み・強みへの対処を知り、 将来の生き方を選択をすることにつながると言える。現在の高等学校教育における現状から、通常学級に在籍 する発達障害の傾向のある生徒への支援の在り方を模索した上で、個々の生徒の特性に対応した授業展開を行 うこと、かつ生徒自身が自らの特性を理解し、自分に合った効果的な方法を選択することで自己理解につなげ ることが肝要である。

3. ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業の必要性

教育現場で「ユニバーサルデザイン授業」が流行から不易へと移行しつつある。そもそもユニバーサルデザインはアメリカのノースカロライナ州立大学のドナルド・メイス(Ronald Mace, 1985)により提唱された工業意匠に基づく理念である。

長江・細淵(2005)は、このユニバーサルデザインの考え方を教育の視点で捉え、

- 1 全ての児童が学びに参加できる授業
- 2 多様な学び方に対し柔軟に対応できる授業

- 3 視覚や聴覚に訴える教材・教具や環境設定が準備されている授業
- 4 欲しい情報がわかりやすく提供される授業
- 5 間違いや失敗が許容され、試行錯誤しながら学べる授業
- 6 現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業
- 7 必要な学習活動に充分に取り組める課題設定がなされている授業

のように、「ユニバーサルデザイン教育の7原則」を提示した。この「ユニバーサルデザイン教育」の視点に基づき、近年では「授業のユニバーサルデザイン」として、数多くの授業実践がされており、今後は高等学校段階でもユニバーサルデザイン授業の取組が活発化していくと考えられる。

日本授業UD学会(2021)によると、ユニバーサルデザイン授業とは「発達障害の可能性のある子を含めて、すべての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す通常学級の授業デザイン」とされている。例えば、指導の工夫として「焦点化」「視覚化」「共有化」また「具体化」といった視点からの授業展開が全ての児童生徒に実施される。すなわち、全員参加の授業づくりを進めることを指導の理念としている。

その具体的な方法手段として、授業での学びを 4 つの階層で捉えた「授業のUD化モデル」がある(図 1 -1 参照)。

これまで義務教育段階において特別な支援を必要としてきた児童生徒が高等学校に進学している状況を認識することから、「高等学校でも」という意識、そして、高等学校の生徒は一定の努力をし、基本的には入学試験を経て入学していることや、卒業後の進路を踏まえて自分の意思で入学してきたことから、「高等学校ならでは」という意識からの特別支援教育の実践を進める必要があろう。この中で、発達障害の傾向のある生徒が学習しやすいようにどのような工夫ができるかを考えなければならない。

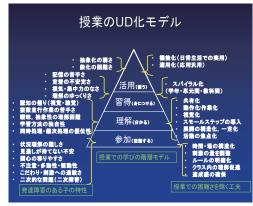


図 1-1 授業の UD 化モデル

学習指導要領総則(文部科学省,2018)に「身につけた知識及び技能を活用したり,思考力,判断力,表現力等や学びに向かう力,人間性等を発揮させたりして,学習の対象となる物事を捉え思考すること」「知識を相互に関連付けてより深く理解したり,情報を精査して考えを形成したり,問題を見いだして解決策を考えたり,思いや考えを基に創造したりすること」とあること,また,「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」(中央教育審議会報告,2012)にある「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して,自立と社会参加をも据えて,その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる,多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」ということからも「ユニバーサルデザイン授業」や「学びのユニバーサルデザイン」による取組が通常学級で欠かせないものとされているのである。

4. 目的

今回,高等学校でのユニバーサルデザイン授業の具体的な支援方法として、学級という集団の中で障害特性の有無にかかわらず、誰もが取り組みやすい工夫や選択肢を設けたユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた授業実践を行う。日常生活にあまりなじみのない古典の教材ワークシート作成を通して、古典に対する苦手意識の軽減を図ること、また学習方法の取捨選択から特性も含めた生徒の自己理解へつなげる一助とすることを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. ユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた国語科(古典)授業の実践

「ユニバーサルデザイン授業」の構想・実践が言われるようになって久しいが、小学校や中学校等の義務教育 段階と比較すると、高等学校はこれから、という面が強い。しかし、これまで小・中学校において特別な支援 を必要としてきた児童生徒が高等学校に進学している現在の状況を踏まえ、高等学校でも特別支援教育による 具体的な支援の実践を進める必要がある。

またその実践にあたっては、高等学校ならではの事情も考慮しなければならない。義務教育としての小・中学校とは異なり、一定の努力をした上で学試験をクリアーし入学してくること、卒業後の進路を踏まえて自分の意思で入学してきたであろうこと、全日制においては一定の出席と成績による単位の修得が求められること、各学校やコースによって授業内容や使用教材が異なること、学習集団が同じような学力層の生徒になりがちなこと、選択科目によっては学習集団が学級集団とイコールにならない場合があること、学習内容が抽象化し日常生活に落とし込むような指導や具体物を用いての例示が難しいものがあること、等の違いが挙げられる。これらの現状の中で、例えば発達障害と言われるようなASD、ADHD、限局性学習症の傾向のある生徒が学習しやすいようにどのような工夫ができるかを考えなければならない。

(1) 本研究における授業のユニバーサルデザイン

ユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れた授業は、従前の国語科教育に「発達障害の可能性のある子を含めて、すべての子がわかる・できることを目指す」特別支援のアプローチといえる。通常学級でのこの取組は、発達障害の傾向のある生徒に対しての「なくてはならない支援」となることを目的とするのはもちろん、どの生徒にも「あると便利な支援」として実践すべきである。同一の学級に多様な教育的ニーズのある生徒が在籍していることを想定し、UDLの「原則 I 提示のための多様な方法の提供」をもとに教材ワークシートを作成する。その際、授業内容がより理解しやすいものとなったり学習の振り返りで使いやすかったりするように工夫した教材ワークシートを活用し授業を行う。

(2) 特別な支援を必要とする生徒の国語科におけるつまずき

高等学校国語科の学習内容は、小・中学校の「国語」から現行のものとして「国語総合」「現代文A・B」「古典A・B」「国語表現」(新学習指導要領では「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」)といった科目に細分化し、その内容も難易度が高くなっている。語彙や文章自体の難易度もさることながら、抽象的な概念を扱う教材や古典教材の読解といった具体的・日常性に落とし込むことの難しいものも多い。発達障害の傾向のある生徒にとって、これらの学習内容は学習の必要性を感じにくかったり、学習内容の定着が困難であったりする。その中でもこれまでの筆者自身の教科指導の経験から、多くの生徒にとって古典に対する苦手意識というものは決して小さくはない。その理由として以下のことが考えられる。

- なじみのない古典の世界がイメージしにくい。
- ・現在とは異なる単語・文法・敬語等の言葉の理解・活用が難しい。
- 省略や婉曲といった言語文化に慣れていない。

その上で, 古典教材を読むときには,

- ・ 古語を適切な現代語に訳して,
- ・ 省略された言葉を補ったり遠回しな表現の意図を読み取ったりしながら,
- ・現在とは異なる古典の世界を想像する。

といったことを「同時に」しなければならない。その上で,新学習指導要領の国語科「言語文化」(文部科学省, 2018)にもあるように「我が国の言語文化に対する理解」や「言葉が持つ価値への認識」を主体的に深め、「他者との関わりの中で自分の思いや考えを広げたり深めたりする」ことで言語文化を積極的に享受し社会や自分

との関わりの中で生かしていくことが求められているのである。

2. 実践授業 第2学年国語科『源氏物語 桐壺』「光源氏の誕生」

教材ワークシートを活用しての授業実践は、公立高校2年生(約140名)を対象に実施した。事前アンケート結果から生徒の実態把握を行い、ASDやADHD、限局性学習症といった特別な教育的ニーズのある生徒が抱えやすい授業の難しさを想定し、授業や家庭学習で活用しやすいワークシート(図2-1、図2-2)を作成した。

(1) 教材のねらい

教材は高等学校2年「古典B」より『源氏物語』「桐壺」とし、その単元のねらいは「高等学校1年ならびに2年まで学習した古典文法の知識を活用し、古典文学における「物語」の理解をより深めるとともに、日本の古典文学の白眉ともいうべき『源氏物語』を通して、さらなる読解力・鑑賞力を養うこと」とする。本教材は『源氏物語』冒頭部分にあたるが、その後の「若紫」「須磨」「御法」等に続く物語としてのベースにあたる。1年次の古典読解の基礎知識や文法事項等の学習内容の確認はもちろん、3年次にも繋がる物語としての人物関係の把握や心情理解も触れる必要がある。

(2) 特別なニーズのある生徒を想定した教材づくり

① ワークシート①について

【整理が苦手な生徒、見通しを持ちたい生徒】

1: いつどの教科の考査で使うものかを明示した。

【整理が苦手な生徒】

[2]: ワークシートに載っている範囲が教科書の何ページに該当するかを記入した。

【読むことに困難のある生徒】

- 3: UDフォントを活用。本文と現代語訳、問いのフォントはそれぞれ別のものを使用した。
- 4: 古語の読みで押さえたいものは網掛け・太字にした。すべての漢字にふりがなを記入するのは高等学校の国語科では煩雑になるため、読めないものは範読の時に生徒自身が記入し、必要に応じて教員が確認できるようにした。

【聞き逃しの多い生徒,整理が苦手な生徒】

[5]: 品詞別に異なる記号を使用。今回は助動詞には枠囲み、重要語句には傍線、敬語は波線、問いには二重 波線を当てた。また、現代語訳は本文の右側に、文法事項の記入は本文の左側に記入するようにし、左側はや や広めに場所を設定している。

【整理が苦手な生徒、ワーキングメモリの小さい生徒】

6: 登場人物とその関係を整理できるようにした。出てきた人物を生徒にチェックをつけさせ、視覚的に人物関係を把握しやすくした。

【ワーキングメモリに課題のある生徒】

7: これまでのワークシートは上下段とも本文にし、問いは別プリントとして配付していたものを、本文の問いと解答記入欄を上下になるように配置し、本文のどの部分で何が聞かれているのかをわかりやすくした。

【取りかかりに時間のかかる生徒】

- 8:何をどのような形で答えるかを例示した。
- 9: どこからとりかかればよいのか、使用するテキストやページ数・ヒントを具体的に記入した。

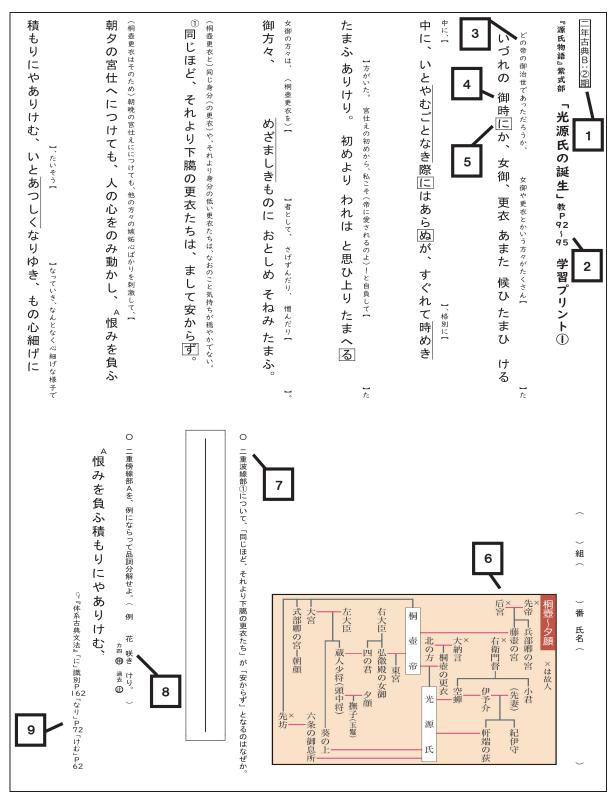


図 2-1 ワークシート① (桐壺)

② ワークシート⑦ (桐壺) について

10:【整理が苦手な生徒】物語のまとまりごとに内容を整理する表を記入させる。

上記に加え、全体的な部分としてワークシートを上下段の二段構成にし、上段では本文理解を、下段では内 容理解や問いを記入できるよう配置した。授業時には、上段をプロジェクターで写し下段は板書する等、今ど こを学習しているのか、どこに記入するのかを生徒に理解しやすいようにした。

その上で、生徒によっては、「一枚ずつ記入したい」「冊子になっている方が良い」「ノートに貼りたい」等の要望があることを踏まえ、プリントタイプ(裏面が白紙の一枚物)と冊子タイプの二種類から使用しやすいものを選択できるようにした。

また、事前アンケートの結果より、敬語に対して苦手意識を持つ生徒が見られたことから、本文ワークシートとは別に敬語用のワークシート(図2-3)を作成した。

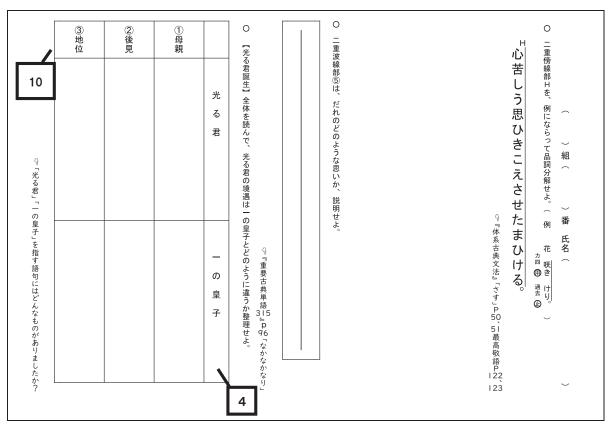


図 2-2 ワークシート⑦ (桐壺)

③ ワークシート(敬語)① について

1:【整理が苦手な生徒,見通しを持ちたい生徒】学習のポイントをはっきりさせ,何ができるようになればよいのかを明記した。

②:【ワーキングメモリの小さい生徒,取りかかりに時間がかかる生徒】小・中学校の学習内容を「復習」として記入し、それを古典に活用させる工夫をした。

③:【<u>整理が苦手な生徒</u>,見通しを持ちたい生徒】教材の理解に必要な敬語の知識を記号を活用して整理させる。 本教材では使用しないが、まとめて押さえておいて欲しい敬語は記号を使わずに載せ、今後どのような場面で 使用するかの見通しを持たせる。

[4]: 【具体的イメージの持ちにくい生徒】必要に応じてイラストを活用し、用語理解の一助とする。

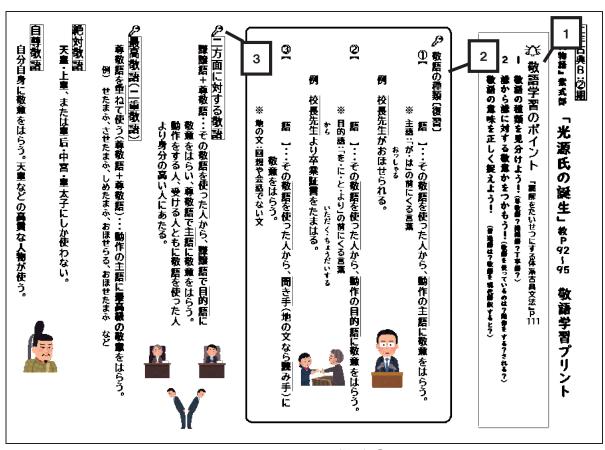


図 2-3 ワークシート(敬語)①

④ ワークシート(敬語)② について

助	補						ğ	d			詞						
助動詞	補助動詞	呼ぶ	見る	寝ぬ	仕ふ	す	治知むる	飲食むふ	乗着るる	聞く	思ふ	受く	言	来行	居 あ りり	授与	普通語
心。ある・ す・ さす・しむ [オーニナ	給 (賜) ふ (四段)・おはす・石	召す「オ呼ビニナル」	御覧ず[ゴ覧ニナル]	大殿ごもる[ォ体ミニナル]	6	あそばす・参る テサル]	ル・オカメニナル しろしめす 『オ知リニナしら しめす・ しろしめす	聞こしめす [ヨシァガル]	7口す・辛名 [オ召シニナル・オ乗リニナル]	聞こす・聞こしめす「オ闘キニナル」	おもほしめす [オ男イニナル]		シャル] 仰す・のたまふ・のたまはす [ォッ	【イラッシャル・オ出カケニナル・オイデニナル】 おは す ・ おは しまらす ・ まらす ・ いま	**.] おはす・おはします・いますがり [イラッシャル]	うぶ [オキエナル] 給 (賜) ふ・たまはす・たぶ・た	尊敬語
	サンチル」 全部(賜)ふ〈下二段〉/申 とさす・奉る「~テォリマス/~ アニ段〉/申				## # シェケル] ・侍り・さぶらふ・ 候ふ [オ つかうまつる・つかまつる	・参る・いたす「シテサン・タル」つかうまつる・つかまつる				うけたまはる [ウヵガウ]	存す「春ジマス」	たまはる「イタダク」	・奏す・啓す『#シェゲル』聞こゆ・聞こえさす・申す	参る・まうづ/まかづ・まかる [参内する・参上する/遺出する]	(オ側コヒカエル)	を名・参る・参らす	謙譲語
	マデス・マろ らふ・候ふ が														ザイマス] 『アリマス・ゴ らふ・候ふ		丁寧語

また、図 2-4 のように教科書以外で使用する教材は、テキスト名やページ番号を明記し(5) 本文中で使用する敬語は別フォント・太字にして他と区別化し(6) 理解しやすいようにした。これらのワークシート以外にも学習内容の定着を図るため、「基礎」(中学校までの学習内容のもの)「標準」(高校一年次に学習したものから本教材程度のもの)「発展」(既出の大学入試問題)から、生徒が演習問題を選び取り組めるようにした。

Ⅲ、結果と考察

ワークシートを活用しての授業実践について、1学期期末考査後の7月下旬(事前)と、2学期後半の11月(中間)に該当学年を対象にアンケート調査を行った。11月アンケートについては本教材についての授業が終了する前に実施したので中間結果とした。

1. 成果

(1) 学習意欲について

1学期は短編の随筆や説話を主とする教材を学習し、2学期には長文の古典作品を扱ったことで、生徒の学習に向かう姿勢として「よく当てはまる」が減少し、「やや当てはまる」が増加したが、授業に前向きな層の総数には大きな減少は見られなかった(図 3-1)。さらに、ワークシートの見やすさや記入のしやすさを工夫したことだけでなく、本文に対する問いを該当箇所の下段に設定したことで、「この部分では何がわかるようになればよいのか」という目的が明確になったことも生徒の集中力の維持に影響していると推察された。また、古典の学習に対して「楽しい」「やや楽しい」と回答した生徒がやや増加したことから、生徒自身が難易度の上がる学習内容に対しても意欲的に取り組んでいることがうかがえた(図 3-2)。

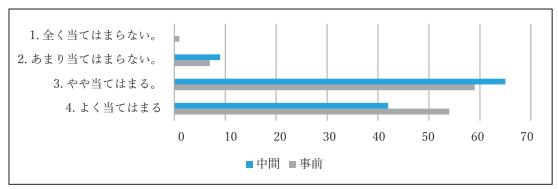


図 3-1 「授業中は集中して学習に取り組んでいるか」

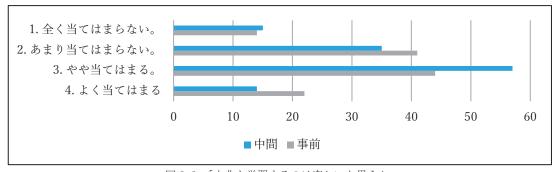


図 3-2 「古典を学習するのは楽しいと思うか」

(2) ワークシートの効果について

ワークシートの形式は、発達障害の傾向の有無を含めて古典に対する苦手意識を強く持っている生徒層にと

ってもおおむね使いやすいものであった(図 2-7、2-8)。しかし「問いに対するヒントが適当であったか」については「あまり当てはまらない」の割合が高く、問いの取りかかりとなる点はもちろん、生徒が問いに解答する過程を精査し、どこでつまずいているのか何がわからないのかを把握した上で個々の生徒に合ったヒントを提示することが今後の課題と考える(図 3-3)。また、ワークシートに関しての自由記述では、「見直した時」「復習などの確認の時」に、古典学習でよく問われる品詞分解や現代語訳といった事項を学習しやすいとの回答か多く、ワークシートに対して一定の効果があったことがと推察された(図 3-4)。

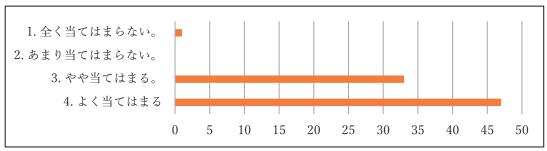


図 3-3 「ワークシートの文字の大きさ・フォントは適当だったか」

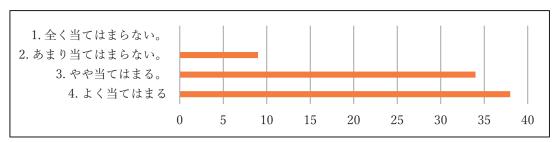


図 3-4 「ワークシートの記入欄の位置・余白は使いやすかったか」

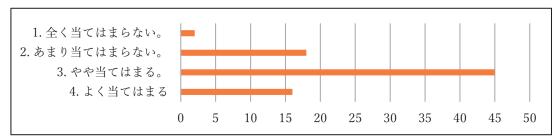


図 3-5 「問いに対するヒントは適当だったか」

ワークシートに関して(自由記述)			
【使いやすかった部分】			
助動詞などが四角で囲んである。			
品詞わけができる			
動詞や形容詞などにそれぞれの枠を書い	ていて見直した時に	とてもわかりやすい	と感じる。
問の解答欄がちょうどいい			
本文を切り取って1文ずつ訳などの確認が	ができるから。		
意味と文法の部分が分けてあること。			
余白が使いやすい			
空白があるのでメモしやすい			
余白が多くてメモがしやすい			
【改善してほしい部分】			
本文の欄に現代語訳と文法事項を書くと	ごちゃごちゃして見	づらくなること	
メモ欄などが欲しい			
文法等を書くスペースが小さいこと。			

図 3-6 「ワークシートに対して使いやすかった点・改善してほしい点」

2. 課題

該当学年では一年次より古典に対して苦手意識を強く持っている学力層の生徒を意識しての授業展開を行っていたこと、またこれまでの学習形態やワークシートに慣れている生徒もおり、学期途中でのワークシートの大幅な変更が望めなかったことから、そこまで大きな差が表れたとは言いがたい。それに加え、感染症対策のため多くの学校行事の予定が大幅に変更されたことにより、中間アンケートを2学期末考査前に実施したことや、生徒が家庭学習等でワークシートを活用する場が少なかったことも結果に影響したと考えられた。実際の教材作成場面では、授業者がこれまでの学習内容を踏まえた生徒の実態を把握し、どのような問いで理解を図りたいのかを考えて考査やワークシートを作成した。その視点から課題として考えられる点を以下に示した。

(1) 生徒のアセスメント

ワークシートの間に対して、「まず何をすればよいのかわからない」「個別に声を掛けられるまで動くことかできない」等の学習の難しさを抱えている生徒は学級に少なからず在籍してい対人関係。そのため、取りかかりとなるだろうヒントを提示したが、「問いに対してのヒントは適当だったか」(図 3-5)という項目に対し、「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」と約 20%の生徒が回答した。生徒がどの段階でつまずき、どのようなヒントを必要としているのかといった詳細なアセスメントを活用することや、そもそもヒントは不要な学力層への配慮等も考える必要があった。ヒントを活用するかどうかを生徒に選ばせることや、ヒントの量や手順ごとに整理したものを別紙で作成すること、また、そのヒントの数を徐々に減らしていく等の工夫ができるだろう。

(2) 生徒の要望

「ワークシートに対して使いやすかった部分・改善してほしい部分」(図 3-6)では十分な余白をメモに活用する生徒と、「メモ欄がほしい」と要望する生徒がいた。もちろん「どこに何を記入するのか」をはっきりさせたワークシートは、どの生徒にとっても使いやすいものであることは間違いない。しかし、授業中の生徒とのやりとりの中で生まれる基本的な事項の復習、応用的な内容は生徒の生の声を反映したものであるべきで、事前にそのすべてを想定することは難しい。また、特に復習や確認事項等の板書は生徒によって必要かそうでないかが分かれるところでもあると考えられた。余白の効果的な使い方や自分にとっての情報の取捨選択の方法を学習させること、その上で支援の必要な生徒には他の記述欄と区切った「メモ欄」のあるワークシートを準備したりタブレット等の活用を促したりするなどの工夫が必要と考えられた。

Ⅳ. まとめ

アメリカでは「全員一律で対応させようとする (one-size-fits-all) のようなカリキュラムに対処するための枠組み」として、「学びのユニバーサルデザイン」 (Universal Design for Leaning=UDL) が実践されており、そこでは「学びの入門者を学びのエキスパートにする手助け」としてカリキュラムの根本的な障壁を指摘し、どのように捉えていくかの概念やその方法を論じたガイドラインが示されている。UDLガイドライン Version 2.0 (2011, CAST;日本語訳:金子&亀山) によると、「学びのエキスパート」とは、

- 1. 機知に富み、知識を活用できる学習者
- 2. 方略的で、目的に向けて学べる学習者
- 3. 目的を持ち、やる気のある学習者

と定義づけられていた。

また, UDLの指針・ガイドラインの基礎となる枠組みとして,

原則 I 提示のための多様な方法の提供

原則Ⅱ 行動と表出のための多様な方法の提供

原則Ⅲ 取り組みのための多様な方法の提供

のように、すべての学習者にとって同一の方法があるわけではなく、多様性のある学習者の教育的ニーズに対応できるような提示方法や行動と表出、取り組み方についての複数の方法を提示することが求められていた。

発達障害の傾向のある生徒は、それぞれに特性の程度が異なっている。診断名へのステレオタイプの理解のみで支援方法を決定することなく、個々の生徒のアセスメントを通してどうすればわかりやすいのか、学力の定着につながる手だてにはどのようなものが効果的かといった授業支援につなげなければならない。さらに将来の自立と社会参加を見据えて、その時点での個々の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であるということからも「ユニバーサルデザイン授業」や「学びのユニバーサルデザイン」による取組が大切になると考えられた。

今回のユニバーサルデザイン授業の視点を持った教材作成では、生徒の多様な教育的ニーズに対応できるよう生徒の難しさを想定し、取り組みについて具体的なヒントを設けた結果、古典に対して苦手意識を強く持っている生徒を中心に一定の効果を得ることができた。今後はタブレットによる読み上げ機能や個々の生徒への教材配信を活用した授業展開も有効な支援になると考えられた。

ユニバーサルデザイン教育の視点を持った授業実践は、生徒に「わかった」「できた」と学習内容の理解を促すだけではなく、主体的・共同的な学びや、生徒自身が自分の興味・関心、特性や強みを理解し、苦手の克服に向けた具体的な手だての掌握につながると言えよう。生徒が自己理解をすすめ、またその理解を活用して、より深い学びにつなげるといった「循環的な学習」の模索は、高等学校卒業後に求められる生涯教育の基盤ともなることであろう。また、生徒自ら選択し決定することや、生活環境の調整や改善に働きかけるようになることなどは、社会参加し自己実現を図る上でも重要なことであろう。社会と近接している高等学校では、個々の多様な教育的ニーズに的確に応える教授学習方法の改革や、将来につながる持続可能な生徒支援のあり方が求められている。

文献

CAST (2011) Universal Design for Learning Guidelines version2.0 (日本語版翻訳:金子晴恵, バーンズ亀山静子)「学びのユニバーサルデザイン (UDL) ガイドライン全文」

中央教育審議会(2012): 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の 推進

小林 真(2015):「発達障害のある青年への支援に関する諸問題」富山大学教育心理学年俸特別教育部門 Vol 54 102-111

文部科学省(2016):平成27年度特別支援教育体制整備状況調査

文部科学省(2018):「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」

文部科学省(2009):特別支援教育の推進に関する調査研究協議会議

文部科学省(2012):発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する調査

文部科学省(2020):学校基本統計

文部科学省初等中等教育局(2020): 高等学校通信教育の現状について

長江清和・細淵富夫(2005):「小学校における授業のユニバーサルデザインの構想:知的障害児の発達を促す インクルーシブ教育の実現に向けて」、『埼玉大学紀要教育学部』54(1)

日本授業UD学会・桂 聖(2021):「テキストブック 授業のユニバーサルデザイン国語」日本授業UD学会 小木曽誉・都築繁幸(2016):高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察,障害児研究・福祉学研究 12,165-172,2016-03

坪倉義哲 (2006): 特別支援に配慮した国語科学習のユニバーサルデザイン,上越教育大学大学院,全国大学国語教育学会国語科教育研究:大会研究発表要旨集 110(0),41-44

高等学校における特別支援教育に対応した校内支援体制に関する研究

安藤佳奈*・相澤雅文**

(*京都教育大学特別支援教育特別専攻科, **京都教育大学)

In-school Support Systems for Special Needs Education in high schools

Kana ANDO, Masafumi Aizawa

抄 録:個別の支援を必要とする生徒が、高等学校にも一定数入学してきていると考えられる。しかし、特別支援教育に関して、高等学校は中学校や小学校に比べて遅れているとされている。高等学校においても特別支援教育に対応した校内支援体制の構築・整備は喫緊の課題である。そこで、校内で特別支援教育の中核を担う教員への聞き取り調査を行い、高等学校での特別支援教育に関する校内支援体制の現状と課題を整理したところ、よりよい支援のためには、校内の全員が特別支援教育に関わっていく体制の構築が必要であると考えられた。そのために、各校が行っている特に特徴的な取り組みである、「学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点」「特別支援教育 Co. の総括役を置く体制となっている点」「様式の統一と情報の一元化の徹底、および校務システムを活用している点」が有効な手段ではないかと考えられた。

キーワード: 高等学校、特別支援教育、構内支援体制、特別支援教育コーディネーター、校務システム

Key Word: High school, special needs education, In-school support system, special needs education coordinator, school affairs system

I. 問題と目的

1. 高等学校における特別支援教育

文部科学省(2012)の調査によれば、中学3年生段階で「知的発達に後れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童の割合は、3.2%であった。高等学校への進学率が98.8%にのぼっている(文部科学省、2020a)現在、高等学校でも中学校とほぼ同じ割合で、特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していると考えることが妥当であろう。もちろん、高等学校では特別な教育的支援を必要としている生徒の様相や在籍者数は学校間で一律ではないことが指摘されていた(関ら、2017)。しかし、竹達ら(2020)の調査によれば、校内支援体制の構築や特別支援教育コーディネーター(以下:特別支援教育Co.とする)の意欲向上、SCとの連携強化、合理的配慮に基づいた学習指導体制の整備などについては、すべての高等学校において共通の課題であるとされた。

こういった状況の中,2022年度から全面実施となる「高等学校学習指導要領」では、高等学校での通級指導、個別の指導計画の作成、各教科等における学習上の困難に応じた指導の工夫等、個に応じた指導が改定のポイントの一つに挙げられた。こうしたことからも、高等学校での特別支援教育に関する校内支援体制の整備が急務であるとわかる。京都府教育委員会(2019)は高等学校においても「学校全体で特別支援教育の視点が共有される学校体制を構築する必要がある」としており、特別支援教育に関して、チーム学校としての支援の在り方を検討することが喫緊の課題となっている。

しかし、高等学校は小中学校に比べ、特別支援教育に関する取り組みが遅れている。特に課題として挙げられているのは、校内の共通理解(二井ら、2017)や、校内支援体制を発展させるために、校内の教員が多様な問題に対し協働的に取り組む風土・雰囲気や特別支援教育に熱心な担任の割合を上げること(竹達ら、2020)などである。

2. 校内支援体制とは

校内支援体制の充実度合いを見る指標の1つとして,文部科学省(2020b)の調査がある。「校内委員会の設置」、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「特別支援教育に関する教員の専門性の向上(校内研修の実施、外部研修の参加)」、「個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成」の5項目の実施率について示された。図1は、全国および京都府の公立高等学校に関する結果を抜粋したものである。

全国の公立高等学校では95%を超える割合で実施されている項目が多く、一見、すでに十分な特別支援教育を行う体制が整っているように見える。京都府の公立高等学校についても、「校内委員会の設置」、「発達障害を含む障がいのある幼児児童生徒の実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」に加え、「通級による指導を受けている生徒」に対する「個別の指導計画の作成」および「個別の教育支援計画の作成」は100%であった。しかし、調査当時、自校通級が実施されていたのは、府立では1校のみであった(京都府教育委員会、2019)。従って、この数値をもって京都府の高等学校での特別支援教育に関わる校内支援体制が進んでいたとはいいにくい。一方で、「通級による指導を受けている生徒以外の通常の学級に在籍する生徒」の中で、学校が個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が必要だと判断した者のうち、実際に作成されている人数の割合は

「個別の指導計画の作成」は73.7%,「個別の教育支援計画の作成」は27.4%と、数値が低いことから、生徒の実態把握はできているものの個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成は追いついていないと考えられた。

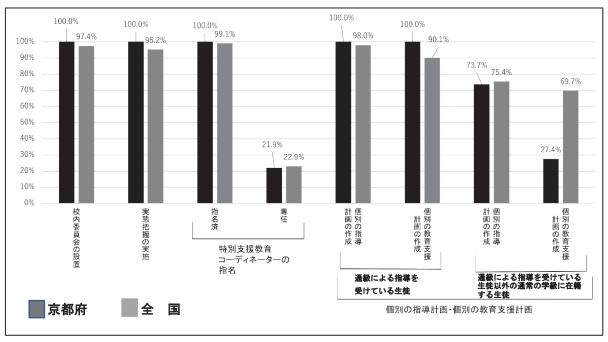


図1 公立高等学校における特別支援教育体制整備状況 (文部科学省,2020を基に筆者が作成)

また、特別支援教育 Co. の指名が100%である一方で、先んじて配置が進んでいた小中学校においての、特別支援教育 Co. の悩みや活動のしにくさといった課題について指摘する研究が複数あった(小山ら、2019;田中・上村、2017)など)。例えば、田中・上村(2017)は「特別支援教育 Co. の多忙さ」と「校内支援体制構築の難しさ」に着目して調査を行い、校内支援体制構築が難しい原因として、学校全体にコーディネーターの仕事が明確になっていないこと、校務の負担軽減がなされておらず、コーディネーターが活動するための協力が得られていないことなどが、特別支援教育 Co. の悩みや活動のしにくさの主な要因として挙げていた。

特別支援教育 Co. の役割について,文部科学省(2017)は「校内委員会・校内研修の企画・運営,関係機関・学校との連絡・調整,保護者の相談窓口等」としていた。しかし,同資料内で「特別支援教育コーディネーターの校務分掌上の位置付けは、各学校における特別支援教育コーディネーターが担う役割や組織の作り方によ

って異なります」とあるように、各学校現場によって実際の役割は変わってくるものと考えられた。こうした事への対応として、田中・上村(2017)は、学校独自のマニュアルを作成するとともに、そのマニュアルを学校全体に周知することや、全職員が連携・協力して困り感のある児童生徒の支援にあたる意識を明確にもつことにより校内支援体制が機能すると述べていた。

これらの事から、公立の高等学校で特別支援教育 Co. の指名が 100%ではあるものの、校内支援体制構築に遅れがあるのは、特別支援教育担当者の役割や業務が明確になっていないこと等による働きづらさに要因があるのではないかと考えられた。

3. 本研究の目的

通常の高等学校にも、学習面又は行動面に困難をもち、個別のニーズのある生徒が一定、入学してきている。 高等学校では、小学校や中学校に比べて特別支援教育への取り組みが遅れており、校内支援体制の構築が喫緊 の課題となっている。

本研究では、校内で特別支援教育の中核を担う特別支援教育 Co. への聞き取り調査を行い、高等学校での特別支援教育に関する校内支援体制の現状と課題を整理することとを目的とした。また、調査した学校の中から特徴的の取り組みについて紹介した。

Ⅱ. 方法

1. 対象

公立高校6校において特別支援教育の中核を担う教員各1名とした。その内訳は、特別支援教育Co.5名、特別支援教育Co.所属分掌部長1名であった(表1参照)。

	人数	分掌	備考
A校	1名	保健部	他に各学年にコーディネーターが1名ずついる。
B校	2名	教育相談部	・担当学年を決めて役割分担をしている。 ・他に各学年にコーディネーターが1名ずついる。
C校	1名	教育相談部	
D校	1名	保健部	
E校	1名	保健部	
F校	1名	教育企画部	他にSSWが支援コーディネーターとして中心になっている。

表 1 特別支援教育 Co. の人数・所属分掌について

2. 期間

令和3年7~8月

3. 調査方法

半構造化面接を行った。

あらかじめ、学校の概要・特別支援教育Co.・特別支援教育Co.に関わる校内支援体制・生徒への支援・特別支援教育Co.としての取り組みなどについて、下記の質問項目を準備し聞き取る半構造化面接を行った。各校を筆者が訪問し、おおむね $1\sim2$ 時間程度の面接を行った。

4. 主な質問内容

(1) 学校の概要

- ① 入学募集人数・教員数・クラス数について
- ② 入学してくる生徒層の印象について

(2) 特別支援教育 Co. について

- ① 現任者の職種・経験等について
- ② 特別支援教育 Co. に指名された理由

(3) 特別支援教育 Co. に関わる校内体制について

- ① 特別支援教育 Co. の配置について
- ② 特別支援教育 Co. の仕事内容について

(4) 支援について

- ① 校内支援体制について
- ② 専門職 (SCやSSW, 外部機関等) の活用について
- ③ 特別な教育的支援が必要な生徒の数について
- ④ 個別の指導計画や教育支援計画について

(5) 特別支援教育 Co. としての取り組みについて

- ① 校内の教員の特別支援教育等への意識について
- ② 校内の他の分掌との連携について
- ③ 校内の支援体制がうまくいくように気をつけていること
- ④ これまでに扱ったケースについて、うまくいったポイントはなんだと思うか
- ⑤ 特別な教育的支援が必要な生徒の進路先への引き継ぎや、卒業後のフォローアップについて
- ⑥ 特別支援教育Co. をしている上で、困ったことと、考えうる改善策
- ⑦ こうだったらいいなと思うこと

Ⅲ. 結果と考察

1. 高等学校における校内支援体制の概要

(1)A校の支援体制

A校では、特別な教育的支援の必要な生徒の情報を、保健部に所属する特別支援教育Co.、学年のコーディネーター、サポートワーキングチーム(SWT)会議、教育相談会議で共有していた(図2参照)。

①保健部に所属する特別支援教育 Co.

- ・担任や教科担当, 部顧問等が日々の生徒とのかかわりの中で気になることがあった場合は, その状況等を「気になるカード」に記入し、特別支援教育 Co. に情報提供をしていた。この「気になるカード」については、特別支援教育 Co. から教科担当に記入を依頼することもあった。
- ・各学年会議に養護教諭のうち一人が出席し、生徒情報を保健部に持ち帰ることで特別支援教育Co. に報告していた。
- ・学年部から部長会で「気になる生徒」についての報告を行い、保健部長がその情報を保健部に持ち帰っていた。 特別支援教育 Co. は、このようにして集約された情報を、特別支援教育担当者会議で報告していた。

②学年のコーディネーター

A校の特徴として、中心となる特別支援教育 Co. を保健部に1名置く他に、各学年担任団の中にその学年担当の特別支援教育 Co. を置いていることがあげられた。文部科学省(2017)では、学校長が特別支援教育 Co. を指名する際の留意事項として、特別支援教育 Co. の機能強化、人材育成、円滑な引き継ぎ等を考えて、複数名

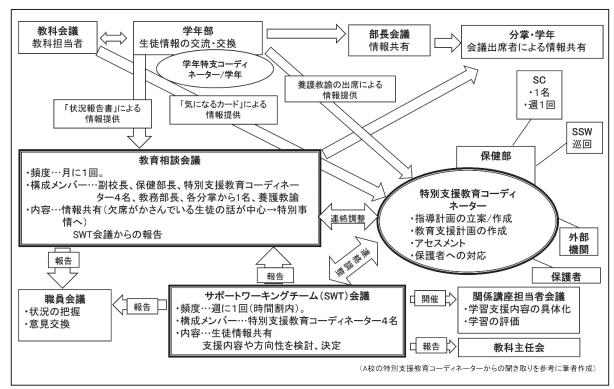


図 2 A 高等学校の校内支援体制図

指名することも考えられるとされており、A校での取り組みはこれに合致するものといえる。学年のコーディネーターは、自学年の生徒の情報収集等を行い、特別支援教育担当者会議で報告していた。

③サポートワーキングチーム (SWT) 会議

SWT会議は週に1度開かれ、授業時間割の中に組み込まれていた。会議の内容は、特別な教育的支援が必要な生徒の情報共有および支援内容や方向性の検討・決定で、構成メンバーは特別支援教育 Co. 1 名と、各学年のコーディネーター3名であった。週に1度という頻度で4名の特別支援教育 Co. が会議を行うことで、各学年の担任団との情報の共有や支援内容・方向性の検討がスムーズに行われていた。特別支援担当者会議で支援について検討した後、講座担当者会議を開催し、そこでの内容も加味して具体的な支援内容を決定することが多かった。

4)教育相談会議

教育相談会議では、特別支援の対象生徒も含め、「気になる生徒」全員について包括的に取り扱われていた。 特別支援教育担当者会議の内容も、教育相談会議で報告され、教育相談会議の出席者が各学年・分掌に会議内 容を持ち帰ることで、全教職員に情報が共有されていた。

(2)B校の支援体制

B校の特徴は、特別支援教育 Co. に類する立場の教員が他校に比べると非常に多いこと、そして連絡・報告系統が明確になっていることがであった(図3参照)。

また、図4に示すように、担当学年の特別支援に関する生徒情報は、すべて特別支援教育 Co. が把握し、支援についての采配を行っていた。例えば、生徒とのインテーク、SCやSSWのコンサルテーション、その際の同席者の設定、校内での対応について共有等である。特別支援教育 Co. の持つ情報の共有は、週に一度の教育相談部会で部内共有されるとともに、全教職員に対しては校内の共有サーバを使用して行われていた。

また、特別支援関係も含めた「気になる生徒」の情報が全体に共有される場として、支援検討会議があった。 定例会議としては週に一度開催され、必要に応じて特別支援教育 Co. 主導で臨時会議が行われる。臨時会議の 頻度は、現在は週に2回程度である。会議構成メンバーは、担任と特別支援教育 Co. のみ固定されており、それ

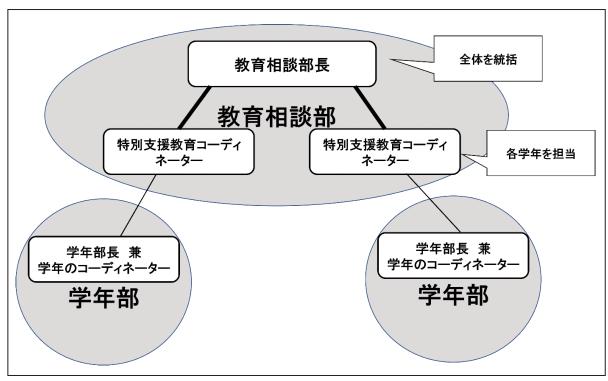


図3 B高等学校の特別支援教育 Co. 関係図

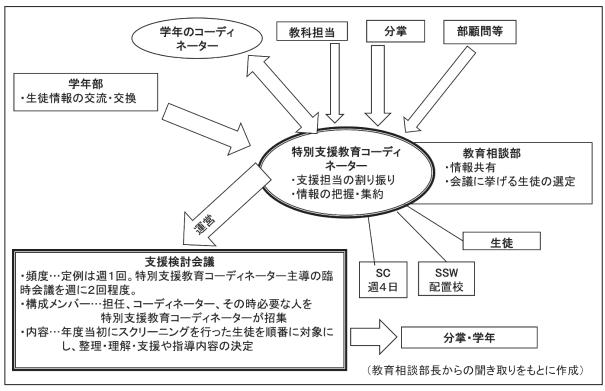


図4 B高等学校の校内支援体制図

以外については取り扱われる生徒の状況に応じて必要な人間を特別支援教育Co. が毎回設定する。会議終了後には、会議録および、そこから誰がいつどのようにその生徒に関わるかということだけを表にまとめたものを校内の共有サーバにアップロードして全体に共有されていた。

このように、特別支援教育 Co. が采配を行う場面が多く、業務量的にも精神的にも、かなりの負担であると考えられた。このことへの対処として、分掌内で他の業務担当をできるだけ外すことで業務量の負担軽減を図

っていた。また、総活役である教育相談部長に相談したり助言を受けたりできることも、特別支援Co. の精神的負担の軽減につながっているものと捉えられた。

(3)C校の支援体制

C校の特徴は、教員が感じた特別な教育的支援が必要な生徒についての情報を、段階を踏んで広げていく手順が明確であること、そして校内共有サーバにミーティング、拡大ミーティングおよび教育支援会議の内容は全て様式を統一して入力されており、必要な情報が入力しやすく、検索もしやすいように工夫されていることであった。(図5参照)

①ミーティングから教育支援会議へ

文部科学省(2017)は、「各学校では、あらかじめ教育上特別の支援を必要とする児童等が明確になっているわけではないため、学校において早期支援が行える体制を構築することが重要」とし、教職員が特別な教育的支援が必要な生徒に気づいた場合に、特別支援教育Co. や校内委員会が把握できるような校内体制を作るように求めた。C校のこの体制はそれに即した効果的なものといえた。

②校内共有サーバの活用

圏は、校内共有サーバへの入力系統を示している。ミーティング、拡大ミーティングおよび教育支援会議の 内容は全て入力されていた。また、各教員が直接校内共有サーバに入力できる形になっていた。入力の際の様 式は全て統一されており、必要な情報が入力しやすく、検索もしやすいように工夫されていた。様式の統一と 情報を一元化して活用することは、C校の特徴の一つとなっていた。

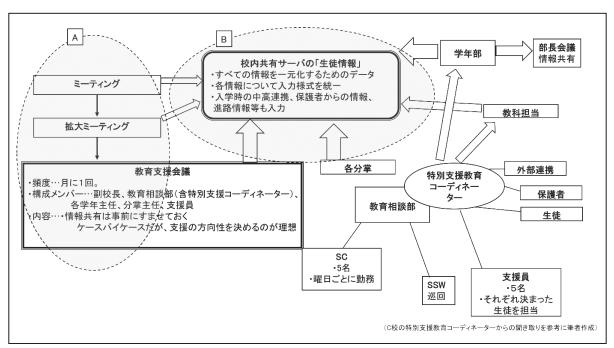


図5 C高等学校の校内支援体制図

入力内容は次の様なものである。

- ・学年部からは、週ごとに生徒の欠席情報が入力されていた。
- ・教科担当者からは授業でのできごとや、気がついたこと、留意点などが入力されていた。
- ・各分掌からは、入学時の中高連携で示されたことや保護者から示された情報、保健関係、進路に関することなど、生徒に関する情報が入力されていた。

校内共有サーバの活用を進めてきた理由として、特別な教育的支援の必要な生徒数が多いこと、口頭での共 有では限界があることなどがあげられた。

③校務システムを幅広く利用

校務システムを幅広く利用していることも、C校の特徴の1つであった。例えば、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成も、校務システムに各教員が担当箇所を直接入力することで行われていた。「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」については、八木(2015)が指摘しているように作成者の負担の大きさが課題となっている。C校が行っている校務システムの活用は、この課題の解消の一助となると考えられた。

また、宮木ら (2010) の行った特別支援教育 Co. の悩みに関する調査では、特別支援教育に対する教職員の雰囲気をいかに作っていくかといったことや、教員間での特別支援教育に対する温度差をいかに解消していくかといったことが課題として浮かび上がった。校務システムに直接入力することは、各教員が特別支援教育を自分事として捉え、特別支援教育に対する意識を向上することにもつながると考えられた。

C校での特別支援教育 Co. の仕事のメインは、合理的配慮についての保護者や生徒との合意形成とそれに伴う連絡や調整であった。また、授業や課題の形式等について、教科担当教員と合理的配慮との調整・相談や、合理的配慮についての認識の共有も行っていた。これらについては、教科毎の専門性の壁を乗り越えて率直な意見交換を行うことへの高等学校特有の心理的なためらいもみられるため、そうしたことに対応する方策も必要であると考えられた。

Ⅳ. まとめ

以上, 3校の校内支援体制を紹介した。この中で特に特徴的な試みは3つあげられた。それは,

- ・学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点
- ・特別支援教育Co. の総括役を置く体制となっている点
- ・様式の統一と情報の一元化の徹底,および校務システムを活用している点である。

1. 学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点

まず、学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点について述べる。

文部科学省 (2020b) では、京都府のすべての高等学校 (通信制を除く) で特別支援教育 Co. が指名されていた。しかし、専任として指名している学校はわずか 21.9%であった。ここでの専任とは、主たる職務として特別支援教育 Co. の役割を担うことができるよう、学校等において一定の配慮 (学級・教科担任をもたないなど) がなされていることを指す。学校教育における課題の複雑・多様化や教員の多忙化が問題視される (文部科学省、2016・川崎、2018等) 中、特別支援教育 Co. の専任指名が難しい学校も多いと考えられる。そうした状況の中で、A校・B校で行われている複数指名は、専任指名の代替え案としての一面もあるのではないだろうか。実際に、松村 (2012) が「盲・聾・養護学校では、特別支援教育 Co. の役割が多様となるために、複数の教員が指名されることが多い」と述べているように、かねてから業務の多様化・多忙化の対策として複数指名が行われてきた。特別支援教育 Co. の複数指名のメリットは他にも考えられる。松本 (2012) は、特別支援教育 Co. の多くが、

自分の授業時間の関係で特別支援教育Co. として動けないことがあることや, 他学年の様子を見に行く時間が

とれないというような、「時間」に関する困難を感じていることを指摘した。これは例えば養護教諭のような、授業を持たない立場の教員が特別支援教育 Co. の複数名の中のひとりに指名されることで一定の解消が得られるのではないかと考えられる。一方で、高等学校においては一定の単位を取得することが卒業要件になっており(文部科学省. 2018)、特別な教育的支援が必要な生徒についても学力保障の観点は欠かせないものと考えられる。特別支援教育 Co. を複数指名することで、異なった立場の教職員がともに特別支援教育の中核としての役割を果たせるのではないだろうか。

しかし、田中・上村(2017)が指摘するように、特別支援教育 Co. を複数置くだけで急に十分な活動ができるようになるわけではない。

2. 特別支援教育 Co. の総括役を置く体制となっている点

そこで次に、特別支援教育Co. の総括役を置く体制について述べたい。

A校やB校で複数の特別支援教育 Co. を置く体制が有効に機能している要因として考えられるのは、A校では中心となる特別支援教育 Co. が、B校では特別支援教育 Co. の総括役を担う教育相談部長が、一定の経験や知見を持っていることである。文部科学省(2017)は、特別支援教育 Co. の複数指名の意義の一つに、人材育成を挙げていた。経験や知見のある教員にサポートされることによって、新しく指名された特別支援教育 Co. が経験を積み、成長していくことができると考えられた。

3. 様式の統一と情報の一元化の徹底、および校務システムを活用している点

最後に、様式の統一と情報の一元化の徹底、および校務システムの活用について述べる。

C校では個別の指導計画や個別の教育支援計画も、校務システムに各教員が個別に担当個所を入力することで作成されていた。このことによって、作成の中心となる人物(他校では担任や特別支援教育 Co. であることが多い)の負担軽減と、全教員が特別支援教育の当事者であるという意識の向上が行われていた。

宮木ら(2010)や松本(2012)等の調査からもわかるように、特別支援教育Co. は様々な面で悩みや負担を感じている。その負担感が、生徒への支援の不十分さにつながってしまう可能性は十分に考えられることである。松本(2012)は巡回相談を活用した専門家による間接支援を有効に活用すること、そしてそれができる校内支援体制づくりによって、特別支援教育Co. の悩みや負担を解決することを検討・提案した。

このように、特別支援教育 Co. だけに責務を背負わせるのではなく、専門的知見の活用も含めて、校内の全員が特別支援教育に関わっていく体制の構築が必要であると思われた。そのための方法として、今回紹介した 3 校の特徴的な取り組みは、有効な手段となると考えられた。

文献

- 二井弘泰・小谷裕実(2017)高等学校における「気になる生徒」に対する「チーム支援」の有効性,花園大学 社会福祉学部研究紀要,25,45-58
- 川崎祥子(2018)学校における働き方改革―教員の多忙化の現状から考える勤務時間制度の在り方―,立法と 調査,404,70-83
- 小山聖佳・鈴木恵太・東 信之・佐々木全(2019)小中高等学校の特別支援教育コーディネーターにおける役割認知のプロセス, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 3, 237-247
- 京都府教育委員会 (2019) 平成 30 年度発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業 (発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業) 成果報告書
- 松本くみ子(2012)特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題―校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集―,人間文化創成科学論叢,15,261-269
- 松村勘由(2012)特別支援教育コーディネーターの役割・機能について、プロジェクト研究(平成15年度~平

成17年度)「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」報告書,9-12

- 宮木秀雄・柴田文雄・木舩憲幸(2010)小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究 一校内支援体制の構築に向けて一,広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要,8, 41-46
- 文部科学省(2012)通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に 関する調査結果について
- 文部科学省(2016)学校現場における業務の適正化に向けて
- 文部科学省(2017)発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン〜発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために
- 文部科学省(2018)高等学校学習指導要領解説(総則)
- 文部科学省(2020a)学校基本調査
- 文部科学省(2020b) 平成30年度特別支援教育に関する調査の結果について
- 関あゆみ・姫野完治・安達 潤・近藤健一郎 (2017) 高等学校における特別支援教育の現状と課題 (1) 一北 海道の高等学校を対象とする実施調査から一,子ども発達臨床研究,9,13-22
- 竹達健顕・橋本創一・日下虎太郎・渡邉真帆・林安紀子・大伴 潔・澤 隆史・藤野 博・増田謙太郎・杉岡千宏・李 受真 (2020) 高等学校における特別支援教育と校内支援体制に関する調査研究,東京学芸大学教育実践研究,16,99-106
- 田中美鈴・上村恵津子 (2017) 特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制の検討—A地区における現状と課題からの考察—, 信州大学教育学部研究論集, 11, 191-210
- 八木成和 (2015) 現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題,四天王寺大学紀要,60,233-244

令和3年度 総合教育臨床センター構成員

センター長(センター専任教員)

相 澤 雅 文 (教 授)

センター兼任教員

田 爪 宏 二 (教育学科・准教授)

西 村 佐彩子 (教育学科・准教授)

牛 山 道 雄 (発達障害学科·准教授)

丸 山 啓 史 (発達障害学科・准教授)

佐 藤 美 幸 (発達障害学科·准教授)

森 孝 宏 (保健管理センター・教授)

京都教育大学教育創生リージョナルセンター機構総合教育臨床センター 研究紀要投稿要項

令和3年9月10日制定

(発行の趣旨)

- 1. 京都教育大学教育創生リージョナルセンター機構総合教育臨床センター「総合教育臨床センター研究紀要」 (以下、「研究紀要」という。) は、以下に示すところにより発行する。
- (1) 京都教育大学(以下、「本学」という。)に所属する教職員(附属学校園を含む)その他の研究者による「特別支援教育及び教育臨床心理学」及びその近接領域に関する研究成果を公開することを主な目的とし、京都教育大学教育創生リージョナルセンター機構総合教育臨床センター(以下、「センター」という。)が発行する。
- (2) 本紀要は本学に所属する教職員その他の研究者による「特別支援教育及び教育臨床心理学」及びその近接領域に関する研究論文を内容として、総合教育臨床センター研究紀要編集委員会が編集する。
- (3) 発行は、原則として年1回とし、発行日は各年度の末日とする。
- (4) 発行は、電子媒体とし、センターのホームページで公開する。

(論文の投稿の資格)

- 2. 論文の投稿ができる者は、次のとおりとする。
- (1) 筆頭著者として論文を投稿できるのは、本学教職員、本学大学院生、本学特別支援教育特別専攻科生、 本学学部生、センター研究員とする。
- (2) 教職員,大学院生,本学特別支援教育特別専攻科生,本学学部生については,退職者,修了者および 卒業者を含む。
- (3) 本学大学院生,本学特別支援教育特別専攻科生,本学学部生(修了者及び卒業者を含む。)が筆頭著者として論文を投稿する場合は、指導教員との共著に限る。
- (4) 退職者,修了者および卒業者が筆頭著者として論文を投稿する場合は,本学に在職又は在籍時に行なった研究に関する論文とする。

(論文の掲載及び掲載順)

- 3. 投稿された論文の掲載並びに掲載の順序等については、下記を条件として編集委員会で決定する。
- (1) 論文の掲載にあたっては、センターのプロジェクト設置委員会で認められたプロジェクトによる研究成果に該当するものを優先する。
- (2) 編集委員会は、当該論文の主題に関する研究分野を専門とする本学の教員に対し、その内容等について意見を求めることができる。
- (3) 編集委員会は、論文を掲載する条件として、著者に対し、当該論文の内容についての再考もしくは修正を求めることができる。
- (4) 編集委員会は、投稿論文の内容について、十分に人権および倫理上の配慮がなされているか筆頭著者 へ確認することができる。

(著作権等の取扱い)

- 4. 掲載された論文の著作権の取扱いは、以下のとおりとする。
- (1) 研究紀要に掲載された論文の複製権及び公衆送信権の行使については、著者が、国立大学法人京都教

育大学に委託するものとする。ただし、著者がインターネット上での公開を望まない場合は、申し出 により、その行使を委託しない。この場合は、論文題目、著者名のみを公開する。

- (2) 前号の規定は、著者本人による論文等の利用(複製、公衆送信、著書への収録等)を妨げない。
- (3) 共著の論文に関する複製権及び公衆送信権の行使に関する委託は、筆頭著者の責任において処理する。
- (4) 論文の執筆にあたって他の著作物から引用する場合の著作権問題,及びプライバシーの保護については、著者が責任を負う。

(投稿の手続き)

- 5. 投稿者は、編集委員会が定めるところに従い、論文原稿及び関連する書類を提出しなければならない。
- (1) 投稿者は、論文原稿の提出に先立ち、「論文投稿予定票」を提出し、論文の投稿予定について編集委員会の了解を得なければならない。「論文投稿予定票」の提出期限(原則として、毎年9月末日とする。)は、編集委員会が定める。
- (2) 投稿者は、本要項第6項に定める「執筆要項」にしたがって作成した論文原稿及び「論文投稿票」を、編集委員会が指定する期限(原則として、毎年11月末日とする。)までに提出しなければならない。

(執筆要項)

- 6. 執筆要項は、以下のとおりとする。なお、論文原稿を英語で作成する場合についても、これを準用する。
- (1) 論文原稿は、センターのホームページに掲示するテンプレート(word版)にしたがって作成し、電子ファイルとハードコピー各1部を提出する。
- (2) サイズは、A4判とし、1ページあたり50文字×46行で構成する。
- (3) 1論文の分量は、 $6 \sim 10$ ページ程度とする。
- (4) 記載の順序は、「標題(副題)」、「著者名」、「所属」(以上、日本語)、「標題(副題)」、「著者名」、「所属」(以上、英語)、 抄録(日本語、200~400字)、キーワード(日本語、英語、重要な順に3~5語)、本文、引用・参考文献(著者名等のアルファベット順)とする。
- (5) 本文の見出し番号は、次の階層性に拠る。

(第一階層) Ⅰ, Ⅲ, Ⅲ,

(第二階層) 1, 2, 3,

(第三階層) (1), (2), (3),

- (6) 参考・引用文献の記述形式は下記のとおりとする。
 - ① 特別支援教育分野における引用文献の記述形式及び論文執筆に関する基本的な事項は、日本特殊教育 学会「和文論文執筆の手引き (2018年改訂) に準じる。

https://www.jase.jp/journal/rule.html

② 教育臨床心理学分野における引用文献の記述形式及び論文執筆に関する基本的な事項は、日本心理学会「執筆・投稿の手引き (2015年改訂)」に準じる。

https://psych. or. jp/manual/

(事務)

7.「研究紀要」の編集及び発行に関する事務は、編集委員会が行う。

(細則)

8. その他「研究紀要」の編集及び発行に関して必要な事項は、センター運営委員会が定める。

編集委員

森 孝宏

京都教育大学総合教育臨床センター研究紀要 第1号

令和4年3月31日 発行

発 行 所 京都教育大学総合教育臨床センター 京都市伏見区深草藤森町1番地 郵便番号 612-8522 電話 (075) 644-8354

発行責任者 相澤 雅文