

教育実践研究

第 40 号

平成 26 年 10 月

目 次

研究論文

1. 教育実習生の実践的力量形成のための授業リフレクション研究 —体育授業における多視点授業ビデオの可能性— 大久保英哲・林 真愛・櫻井貴志・横山剛士・北 恵子	1
2. 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— 萱原道春	15
3. 大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討（1） ：みそ汁作り・お弁当交流会の事例から 尾島恭子・綿引伴子・滝口圭子・松田洋介 橋本正恵・中田 泉・西多由貴江	27
4. 大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討（2） ：みそ汁作り・お弁当交流会についてのインタビュー調査の結果から 滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介 橋本正恵・中田 泉・西多由貴江	37
5. 保健だよりに対する学生の意識と講義後の意識 河田史宝・西澤 明	49
6. 学生が健康診断演習から得る学びの検討 河田史宝	61

報 告

教育臨床部門に関わる活動報告（2） —平成21年度から平成25年度までの取組— 原田克巳	69
--	----

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



**教育実習生の実践的力量形成のための授業リフレクション研究
—体育授業における多視点授業ビデオの可能性—**

**Class-Reflection Research to Form Practical Competence of Student Teacher
: Possibility of Multi-view Video in Physical Education Class-Reflection**
大久保英哲^{*1}・林真愛^{*2}・櫻井貴志^{*3}・横山剛士^{*1}・北恵子^{*4}

Abstract : Generally, it is said that class-reflection is not only effective to improve and sophisticate the class content and method but also to form the practical ability of teachers. Class-reflection is an introspective research method that we look back during or after the class about various practices we performed. Afterwards, the reflection data are used to rethink for the next time to improve the class. This study is under the influence of professional image, which is called "reflective practitioner" by Schön. In the study, Schön supposed that teachers improve their own practice skills as learning from the reflection rather than just accumulating teaching experiences. In recent years, class-reflection researches have been conducted by using video accompanied with development of media instruments. From the video data, every conversation of teachers and students during classes is recorded as verbal words. In this study, we focused on the "Video".

In physical education class, the space of the class is vast circumstance, such as outdoor playground, indoor gymnasium, and swimming pool. Therefore, it is considered using just one video is very difficult to reflect whole class. In this reason, we considered that the Multi-view Video synchronized some videos is an effective tool when we reflect on our class. And also, the multi-view video enables us to watch a lot of scenes in one screen at the same time. Multi-view Video, compared with the image of a single viewpoint, shows the statement of activities of the students and teacher behavior in detail. It is considered it is possible to discover important points had missed in class or subsequent reflection, so that Multi-view Video helps students to reflect on their class more effectively.

In this study, it is for student teachers. The purpose of this study is to verify differences in reflection between Single viewpoint video and Multi-view video when student teachers reflect on their lessons, and to try to clarify issues, effectiveness of multi-view video and important points so that we use Multi-view video effectively. The main results of this study were as follows. (1) It was suggested that Multi-view video can be an effective tool for class-reflection. (2) It was suggested that we should divide class-reflection using multi-view video into several steps, and let students look back class contents step by step.

Keywords : Class-Reflection, Physical Education Class, Multi-view Video, Student teachers
キーワード : 授業リフレクション, 体育授業, 多視点授業ビデオ, 教育実習生

I はじめに

現在、教育現場では学力の低下などの学習面の問題や、いじめ・不登校などの生徒の精神面に関

わる問題まで様々な問題を抱えており、学校教育における課題はより一層複雑化、多様化を見せて いる。そのような状況の中で、教師に求められる 力量や実践的指導力はますます高まっていると言

えよう。

一般に、授業内容やその方法の改善・高度化、教師の実践的力量形成には、授業リフレクションが有効とされている¹⁾。授業リフレクションとは、授業中や授業後において、自身の教授行動やそれに対する生徒の学習活動など、実施した授業実践の様々な事柄について振り返り²⁾、次回の授業のための改善策を講じる内省的研究方法である³⁾。この研究は、ドナルド・ショーン(D.Schön,1983)による「省察的実践家(reflective practitioner)」と呼ばれる専門家像の影響を受けており、教師は経験年数を積むだけで熟練に至るわけではなく、自らの実践の中から省察的に学ぶことにより成長していくと考えられている⁴⁾。近年の授業リフレクション研究では、メディアの発達に伴い、実施した授業の様子を撮影した映像(以下、授業ビデオ)や、授業ビデオから教師や学習者の発話内容を記述した逐語記録などを用いて行われている。

近年の授業リフレクション研究について、澤本(2005)による研究⁵⁾では、ビデオ記録や発話プロトコル等の分析を行いながら、教師が授業を振り返る「授業リフレクション研究」方法を開発しており、授業リフレクションの手法として、自己リフレクション、集団リフレクション、対話リフレクションの3つの手法を挙げている。さらに、足立ら(2006)や姫野ら(2006)、後藤ら(2009)による教育実習生を対象とした授業リフレクション研究^{6)^{7)⁸⁾や、今野ら(2011)による情報技術を活用した授業リフレクション⁹⁾、岩田ら(2010)や鹿毛(2006)によるリフレクションを促すシートに関する研究^{10)¹¹⁾など、多くの優れた授業リフレクション研究が見られる。しかしながら、これらの研究においては、異なる授業ビデオを同期編集して、一つの画面として視聴できる授業ビデオを用いた授業リフレクション研究はなされていない。宮田(2004)による研究¹²⁾では、2画面シンクロ再生機能をもつ授業観察Web教材の開発と試行がなされ、指導案の閲覧とともに、教師を撮影した画面と学習者を撮影した画面の2画面シンクロ再生機能を実現しているが、この教材を用いた}}}

授業リフレクション研究にはなっていない。

体育の授業では、授業空間が屋外運動場、屋内体育館、プールなど、広大な環境である場合が多く¹³⁾、通常の一つの授業ビデオで授業全体を振り返るのは難しい。そこで、いくつかの映像を同期編集し、一つの画面として視聴できるようにする多視点授業ビデオが授業リフレクションを実施する際のツールとして有効なのではないかと考えられる。多視点授業ビデオでは、通常の単視点の映像と比べ、教師行動とともに生徒の活動の様子が詳細に分かるため、授業中やその後の振り返りでは見逃していた重要なポイントを発見し、より効果的な授業リフレクションができるのではないかと思われる。

大久保(2013)による研究¹³⁾(pp.3-8)では、映像処理技術を用いた授業ビデオの体育授業への活用として、1画面上に2~3画面を組み込み、同期編集して用いる授業研究が行われ、通常のビデオカメラだけでなく、ハイスピードカメラを用いた授業ビデオの作成や、教育実習生の授業を撮影し、学生の教育上の効果を検証する試みが行われている。大久保(2013)は、「学生相互の実践事例検討会の中で、多様な見方やより客観的な授業の見方を学ぶことができる」¹³⁾(p.8)と述べているが、多視点授業ビデオの問題点を明らかにし、多視点授業ビデオを授業リフレクションにどのように用いるのが効果的かという試みはまだ行われていない。したがって、学生のリフレクションを分析し、多視点授業ビデオの有効性や問題点、効果的な活用の仕方をより詳細に検証する必要性があると思われる。

そこで本研究では、教育実習生による同一時間の体育授業を単一視点授業ビデオと多視点授業ビデオとに編集して、教育実習生全体に提示し、リフレクションシートやアンケートによる被験者の回答にどのような差異が見られるかを検討することを第一の目的とした。さらに、実践の結果から、多視点授業ビデオを効果的に授業リフレクションに活用する際のいくつかの留意事項を明らかにすることを試みた。

II 方法

1. 対象

金沢大学人間社会学域学校教育学類保健体育専修3年生3名の2013年度教育実習(9月)の授業を撮影した。実習校である附属中学校や教員の協力を得て、教育実習生の授業を1つの授業につき3台のビデオカメラで撮影を行った。1台は教師映像カメラ(三脚使用・移動カメラ)であり、教師が発する音声をキャッチできる無線マイクを教師映像カメラにリンクして、収録した。残りの2台は生徒映像カメラ(三脚使用・固定カメラ)であり、生徒の活動をそれぞれ別な2か所から撮影した。なお、教育実習には金沢大学の学生たちが一齊に取り組むため、授業撮影に関しては、金沢星稜大学櫻井貴志講師とそのゼミ生たちにも協力を依頼した。撮影を行った教育実習生の授業は次の通りである(表1参照)。

表1：教育実習の日程

学生I 3年女子高跳び	9月11日 (1,2時間目)
	9月18日 (3,4時間目)
	9月25日 (5,6時間目)
学生T 3年男子テニス	9月18日 (3,4時間目)
学生F 2年女子跳び箱	9月19日 (3,4時間目)

2. 多視点授業ビデオの作成

授業ビデオの編集には、編集ソフトであるgrass valley EDIUS6を用いた。これは2012年、大久保の研究により金沢大学FD・ICT教育推進室経費支援を受けて導入されたものである¹³⁾(p.4)。筆者はまず、学生Iの走り高跳び(1,2時間目)を取り上げ、編集を開始した。しかしながら、筆者にとって初めての編集作業(図1参照)であったため、1画面上に2~3の異なる映像をはめ込み、同時に

教師の逐語記録を挿入するなど、同期編集を行うのに約30~40時間という相当な時間を費やした。

また、実践の計画を練っている段階で、逐語記録を挿入した多視点授業ビデオは用いず、まずは映像のみに焦点を当てた多視点授業ビデオの効果を検証しようと考えた。そこで本研究では、金沢星稜大学櫻井貴志講師が編集した、逐語記録を挿入していない多視点授業ビデオを用い、授業リフレクションを行うこととした。授業ビデオは、学生Iの3年女子走り高跳びを取り上げ、生徒の活動場面やグループごとの練習場面が多くあった3時間目の授業ビデオを用いることとした。この授業ビデオは1画面上に3つの画面がはめ込まれている(図2参照)。

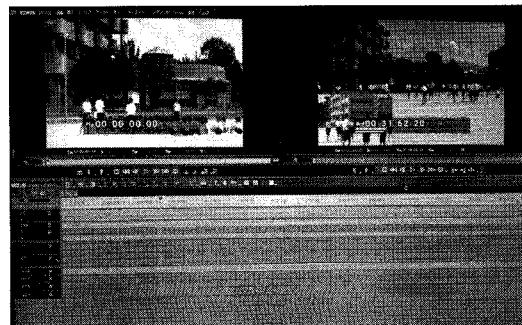


図1：編集作業過程

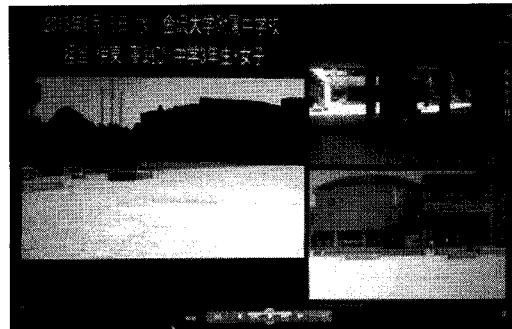


図2：本実践で用いた多視点授業ビデオ

3. 実践の概要

本研究では、教育実習経験の学生を対象とした授業リフレクションを基盤とし、映像処理技術を用いた多視点授業ビデオと単視点授業ビデオのリフレクション差異を検証し、多視点授業ビデオの有効性や問題点、効果的な活用の仕方を明らかにし

ようと試みることを目的としていた。したがって、教師の言動を中心に撮影した単視点授業ビデオと多視点授業ビデオの2種類の授業ビデオを用い、学生のリフレクションを比較するため、2回の実践を行った。なお、本実践は、学校教育学類保健体育専修の3年生全員と一部の4年生が参加する保健体育科授業研究Ⅰの授業で行い、実践①は2013年12月20日(金)に、実践②は2014年1月24日(金)に行った。

3.1 実践①

実践①では、多視点授業ビデオは用いず、教師を中心に撮影した単視点授業ビデオ(図3参照)を用い、個人リフレクションと集団リフレクションを行った。個人リフレクションでは、ビデオ視聴を行いながら、本授業の評価できるところと改善点をリフレクションシートに記入させ、集団リフレクションにおいて、互いの意見を共有させた。集団リフレクションでは、二つのグループに分けて議論を行った方が全員でディスカッションを行うよりも意見を出しやすく、堅苦しい雰囲気を避けられるのではないかと考えた。また、授業参加学生が7名(4年生3名、3年生4名)と比較的少人数ではあったが、より学生一人一人の意見を大事にして、積極的に議論に参加することを意図として、グループA(4年生1名、3年生2名)、グループB(4年生2名、3年生2名)に分け、集団リフレクションを行わせた。2つのグループを編成するのに際し、本研究では、対象学生が4年生と3年生であり、実習経験の多い4年生が3年生に助言や指摘をし、3年生は4年生から学ぶことを通して自己の気づきを深めるなど、グループ内の相互



図3：単視点授業ビデオ

の学び合いが促進することを重視した。そして最後に、単視点授業ビデオに関して気づいたこと(映像そのものに関してどう思ったか)を学生に記入させた。

3.3 実践②

実践①では、教師を中心に撮影した単視点授業ビデオを用いたが、実践②では、授業の全体の様子が見えるような多視点授業ビデオ(図4参照)を用い、同じように個人リフレクションと集団リフレクションを行った。

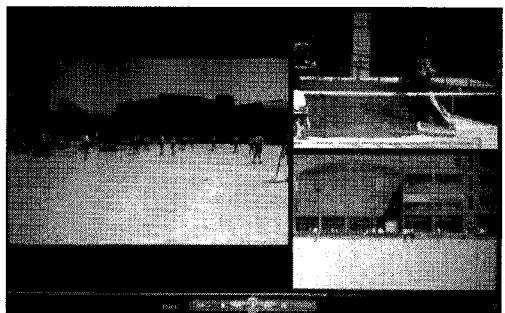


図4：多視点授業ビデオ

まず、授業を進めるにあたって、学生に資料を配布した。実践①における筆者の反省点として、授業前に機械の操作等に苦慮したため、研究の趣旨や視聴する授業ビデオの指導案について詳しく触れないまま、授業を進めてしまったということがあった。したがって実践②では、授業の最初の段階で、1.題材とする授業、2.前回の授業の確認と本時の授業の流れ、3.研究の趣旨、4.高跳びの授業についての4点に関して説明を行った。

集団リフレクションのグループ分けに関しては、前回と同じAグループとBグループとし、ディスカッションを行わせた。実践①において、グループA(3名)の個人リフレクションや集団リフレクションでは、学生は、「声が大きくて聞きやすい」、「本時のねらいが分かりやすい」、「生徒に対する声かけが少ない」、「黒板を使って説明する時の教師の立ち位置や日光の向きを考えた教師の立ち位置を改善した方が良い」などの意見を出し、議論している。一方、グループB(4名)の個人リフレクションや集団リフレクションでは、学生は、「走

り高跳びをする際のポイントを簡潔に復習している、「場の指示がしっかりとしていて、分かりやすい」、「バーで跳ぶグループとゴム跳びのグループと分けて活動を行っており、練習の効率が良い」、「何がなくて何がダメかの声かけをもっと行った方がよい」、「本時のねらいをもっと強調した方がよい」、「指示が長く、生徒が聞きづらいので、もう少し短く、要点だけを話すようにするとよい」などの意見を挙げ、議論している。両グループのリフレクション内容を比較すると、まず、声の大きさに関しては、グループAは「声が大きくて聞きやすい」と言っているのに対し、グループBは「声は大きくて良いが、指示が長いため、もう少し端的に要点を押さえる方がよい」と言っているのが分かる。また、生徒に対する声かけや本時のねらいに関しても、前者は「声かけが少ない・ねらいが分かりやすい」と述べているのに対して、後者は「何がなくて何がダメかの声かけを行う・もう少しねらいを強調する」と指摘していることから、グループ間のリフレクションの質に違いがあることが分かる。さらに、学生が挙げた全意見数を比較すると、グループAは23であるのに対し、グループBは44の意見を挙げており、リフレクションの量にも大きく違いが見られた。

実践①での授業の欠席者2名(4年生1名・3年生1名)に関しては、実践①でのグループ編成の意図及び実践①で生じたグループによる意見やディスカッションの偏りを考え、2名ともAグループに入れさせ、議論させることとした。また、実践①の反省から、集団リフレクションを行う際には、グループでディスカッションを行う場所を出来る限り離して議論させ、議論の内容が隣のグループと混線しないようにした。

さらに、筆者の実践①での課題として、授業で用いた学生Iの授業ビデオについて、授業者本人に対する事前の配慮が足りなかつたせいか、リフレクションを行っている際に、授業者の思考が停止してしまい、客観的な振り返りがあまりできていないように見受けられた。授業者本人にとって

は、自分の授業ビデオを他の人に視聴されるのは、おそらく抵抗があるのであろう。さらに、自分の授業を振り返って見つめることは、未熟で失敗も多い教育実習生にとっては特に苦しく、悩ましい作業であると思われる。リフレクションは自分の教師としての成長につながると頭では分かっているながら、実際にリフレクションを行った際には自己の教師としての力量の無さや欠点ばかりが見えてきてしまい、傷つくことや教師を目指すまでの自信を失うことにもなりかねない。したがって、授業者本人に対する配慮やリフレクションを行う雰囲気作りが必要不可欠であると考えた。

そこで、授業者に対する配慮として、リフレクションの目的を学生に次のように説明し、他の学生たちには授業者に対する配慮を忘れないように伝え、授業者本人への負担を少しでも取り除くことができるよう心がけた。

「I君の授業の良いところと改善すべきところをみんなで議論するのが目的ではなく、I君の授業を題材にして、この授業をよりよくするためにどうすればよいか、よりよい授業とはどういうものかをみんなで考えていくのが目的です。皆さんもI君の授業を自分のことのように考えて、自分だったらどうするかとか、どう改善したらよりよい授業になるかということを考えてほしいと思います。」

さらに、学生全員に授業者の思いを共有することを意図して、多視点授業ビデオを視聴した後、授業者に、どのような思いで指導案を考えたのかということや、授業を行っている際に気をつけたことは何かということを問いかけて、授業ビデオを見て気がついたことを一人ずつ簡単に発表させた後、グループによる集団リフレクションを行う手続きをとった。授業の最後には、多視点授業ビデオが授業リフレクションを行う上で有効であるかどうかについて学生に問い合わせ、その理由や多視点授業ビデオについて気がついたことを自由記述させた。実践②で用いたリフレクションシートは図6の通りである(図6参照)。

体育授業リフレクションシート		多視点授業ビデオについて						
多視点授業ビデオで何を実感したかリフレクション		①このような多視点授業ビデオは授業リフレクションを行う上で有効であると思うか?						
映像	個人リフレクション		②その理由や、多視点授業ビデオについて気付いたこと等を下の欄に記述してください。					
	良いところ	改善点						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">個人リフレクション</th></tr> <tr> <th>良いところ</th><th>改善点</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> 種目別授業をしている所には見えた。 生徒一人の声、見えない時は横並びで見てる時に音質がいい。 高齢者の方も含めてアドバイスしてくれる所は良い。動き。 相談しながらやりやすい。 動きながら指導しているのが良い。 </td><td> <ul style="list-style-type: none"> タブレット画面をそのまま見ても理解しづらい。 上段には、名前と学年が記載されてるのでそれを読みながら動きを読みやすくなる。 見事な動きなど、イヤホンか耳栓をやさいと使うかのどちらかを選んでくれる。 面白い、みんなで手を組んでから運動が楽になる。 動きの説明に対してアドバイスを詳しく表す。 </td></tr> </tbody> </table>	個人リフレクション		良いところ	改善点	<ul style="list-style-type: none"> 種目別授業をしている所には見えた。 生徒一人の声、見えない時は横並びで見てる時に音質がいい。 高齢者の方も含めてアドバイスしてくれる所は良い。動き。 相談しながらやりやすい。 動きながら指導しているのが良い。 	<ul style="list-style-type: none"> タブレット画面をそのまま見ても理解しづらい。 上段には、名前と学年が記載されてるのでそれを読みながら動きを読みやすくなる。 見事な動きなど、イヤホンか耳栓をやさいと使うかのどちらかを選んでくれる。 面白い、みんなで手を組んでから運動が楽になる。 動きの説明に対してアドバイスを詳しく表す。 	①このような多視点授業ビデオは授業リフレクションを行う上で有効であると思うか?	
個人リフレクション								
良いところ	改善点							
<ul style="list-style-type: none"> 種目別授業をしている所には見えた。 生徒一人の声、見えない時は横並びで見てる時に音質がいい。 高齢者の方も含めてアドバイスしてくれる所は良い。動き。 相談しながらやりやすい。 動きながら指導しているのが良い。 	<ul style="list-style-type: none"> タブレット画面をそのまま見ても理解しづらい。 上段には、名前と学年が記載されてるのでそれを読みながら動きを読みやすくなる。 見事な動きなど、イヤホンか耳栓をやさいと使うかのどちらかを選んでくれる。 面白い、みんなで手を組んでから運動が楽になる。 動きの説明に対してアドバイスを詳しく表す。 							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">集団リフレクション</th></tr> <tr> <th>良いところ</th><th>改善点</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ヨガミングで頭が抜けた状態にならないようだ。 子どもたちの全体の様子が見れて良かった。 個々でアドバイスして貰った。 子どもたちは反応が分かる。(必ず) </td><td> <ul style="list-style-type: none"> 足の入った帽子の説明がいい。 子どもが自分の声と他人の声が混じるか分からなかった(参考) さむなーさんはどうかと思ったか? 移動が遅い。 もう少し早い!! </td></tr> </tbody> </table>	集団リフレクション		良いところ	改善点	<ul style="list-style-type: none"> ヨガミングで頭が抜けた状態にならないようだ。 子どもたちの全体の様子が見れて良かった。 個々でアドバイスして貰った。 子どもたちは反応が分かる。(必ず) 	<ul style="list-style-type: none"> 足の入った帽子の説明がいい。 子どもが自分の声と他人の声が混じるか分からなかった(参考) さむなーさんはどうかと思ったか? 移動が遅い。 もう少し早い!! 	②その理由や、多視点授業ビデオについて気付いたこと等を下の欄に記述してください。	
集団リフレクション								
良いところ	改善点							
<ul style="list-style-type: none"> ヨガミングで頭が抜けた状態にならないようだ。 子どもたちの全体の様子が見れて良かった。 個々でアドバイスして貰った。 子どもたちは反応が分かる。(必ず) 	<ul style="list-style-type: none"> 足の入った帽子の説明がいい。 子どもが自分の声と他人の声が混じるか分からなかった(参考) さむなーさんはどうかと思ったか? 移動が遅い。 もう少し早い!! 							
<p>教師が話す方向に向かうと自分の意見が聞こえづらかったり、自分の意見が聞こえづらかったり、自分の意見に対する反応が見れないので、アドバイスが受けづらかったり、他の人が見る時は、予想通りとどれか見れないので、分かりづらかったり、見えたがポイントを伝えられてもう少し見せたい。</p>	③有効である・有効でない							

図 6：実践②で用いたリフレクションシート

III 結果と考察

1 学生のリフレクション内容とその考察

1.1 實践①における学生のリフレクション

実践①における単視点授業ビデオを用いた授業リフレクションにおいて、個人リフレクションや集団リフレクションを通して、学生から出された意見は次の通りであった（表2参照）。学生は主に、教師の声の大きさや指示・説明・指導の仕方、教

師の生徒に対する声かけや対応のあり方等についてリフレクションを行っていることが分かる。

1.2 実践②における学生のリフレクション

次に実践②における多視点授業ビデオを用いた授業リフレクションでは、学生から表3のような意見が出され、議論が行われた（表3参照）。単視点授業ビデオを用いた実践①と比べ、実践②では、学生は生徒の活動の様子により焦点を当て、リフレクションを行っていることが分かる。

表2：単視点授業ビデオによる学生の授業リフレクション（一部抜粋）

映像	評価できるところ	改善点
教師	<ul style="list-style-type: none"> ・大きい声でハキハキと話している。 ・走り高跳びをする際のポイントを簡潔に復習している。 ・個人指導も行っていた。 ・実際に跳ぶ組とゴム跳び組に分かれて、暇になる子を減らす工夫をしていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・“このグループ” “前にいたグループ” と言っていたが、グループ名 (ex. A グループ) をつけた方が指示しやすいし、生徒も分かりやすい。 ・生徒は次々と跳んでいたが、安全面を考慮し、跳ぶ合図をさせた方が良かったのではないか。 ・本時の授業のねらいをはつきり提示する。

	<ul style="list-style-type: none"> ・説明が短くて、日陰で行われている。 ・ウォーミングアップが高跳びのために考 えてある。 ・笛を効果的に使っている。 ・臨機応変に対応できている。 ・前回の復習を全員きちんと行っている ・声がよく通っている。 ・風でバーが倒れないように支えるよう指 導している。 ・場の指示がしっかりとしていて、分かりや すい。 ・状況に応じて時間や指示を変えながら授業 を行っている。 ・本時の予定が黒板にあり、生徒が何をし たらよいか振り返ることができる。 ・練習の効率が良い（バーで跳ぶグループ・ ゴム跳びのグループ）。 ・声がよく通る。 ・生徒への気遣いがある。 ・流れを最初に説明していたので授業が進 みやすい。 ・教師は生徒の活動をよく巡視している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・立ち居振る舞いや語尾、言葉づかいをしっかりとし なければならない。 ・何がなくて何がダメかの声かけを教師はもっと行 った方がよい。 ・「足の入れ替え」の説明が曖昧であった。 ・足タッチのスタートの合図を、教師は笛を使って やると分かりやすくて良いのではないか。 ・指示が長いため、生徒が聞きづらいので、もう少 し短く、要点だけを話すようにすると良い。 ・一度見本を見せれば、もう少し分かりやすい。 ・声はよく通るが、もう少し場面に応じて使い分け る（ex.声の大きさ、スピード）。 ・もっと積極的にほめる。 ・生徒に見えるような立ち位置で話す。 ・生徒に対する声かけ（ほめる言葉やもっとこうし た方が良いなど）が少ない。 ・話すとき黒板に体を向けていたので、生徒の方に 体を向けて話す。 ・早口すぎるので声に抑揚をつけると良い。 ・黒板を使うのはよいが、復習で確認したいことを 記入していった方が分かりやすい。 ・生徒一人一人に反応を示してやると良い。 ・教師の説明が生徒の心に残りにくい。
--	---	--

表3：多視点授業ビデオによる学生の授業リフレクション（一部抜粋）

映像	良いところ	改善点
多視点	<ul style="list-style-type: none"> ・話を聞かせる時に、一回一回座らせててい るのがよい。 ・生徒とのコミュニケーションはよい。 ・声が大きく聞きやすい。 ・気になった生徒にはすぐに指導している。 ・生徒への配慮ができる（日光の向き や体調など）。 ・全員に指示が行き渡るように集合させて いた。 ・上手く出来た子にはきちんと褒めていた。 ・臨機応変に対応できている。 ・生徒と個別に対話できていた。 ・ねらいが分かりやすかった。 ・生徒全体を見渡していた。 ・説明の時に聞かせる態度をきちんととら 	<ul style="list-style-type: none"> ・見守る時、後ろの方まで見れていないので、全体 的に見た方がよい。 ・歩いている生徒に声かけした方がよい。 ・授業中に教師自身がヘラヘラしている場面が見ら れた。 ・準備運動の時にずっと片足で跳んでいる子がいる (説明不足)。 ・「あっち」「このへん」など、曖昧な表現や指示語 が多いので、指示の声かけを具体的にする。 ・巡回や指示が比較的一つのグループに集中し過ぎ ていたのではないかと感じた。 ・ウォーミングアップの時、教師の目が届かない後 ろの方にいる子で、しっかりできていない子がい た。 ・跳べていない子が結構いたため、できない子に対

<p>せていた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・座らせてしっかり話を聞かせていた。 ・教師が黒板を使って指導している時に、子どもたちの全体の様子を観察できていた。 ・ゴムを使って、グループに分かれて練習したことでの、子どもたちの練習量をしっかりと確保している。 ・個人指導したり、見て回ったりしていた。 ・個人に応じて助言をしている（個人をしっかり観察した上で、助言がなされている）。 ・ウォーミングアップが高跳びの踏み切りを重視したものになっていてよい。 ・個々にアドバイスができており、声かけも丁寧に行われていた。 ・説明が明確だった。 ・運動量がしっかり確保されていた。 ・授業のテンポがよい。 ・教師は生徒の活動を見回しながら指導している。 	<p>してもう少し声かけがあれば良かった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の移動が遅いので、教師は声かけをすべき（ex.出来ている子を褒める）。 ・後ろでゴム跳びを行っている時に、跳んでいない子がいた。 ・積極的に練習する子とあまり練習しない子に分かれている。 ・「集まって」「ここ」「○○くらい」という言葉が多かったので、もっと具体的に指示することで、より早い行動につながる。 ・言葉遣いをきちんとする。 ・グループに名前をつけた方が指示をしやすい。 ・見本を見せることで、イメージがつかみやすいと思うので、できるのなら見本を見せる。 ・一回目はみんな歩幅を合わせてから跳ぶ練習をすればよい。 ・授業のテンポは良いが、順調に進んでいる時こそ、安全面に注意すべき。 ・できない子の支援も大切だが、できる子に対しても更によりよくするために、教師は声かけが必要なのではないかと感じた。 ・もう少し褒めることが必要である。
--	--

1.3 考察

実践①と実践②で行った個人リフレクションと集団リフレクションによる学生の回答から、多視点授業ビデオが授業を振り返る際に有効であることが示唆された。

実践①における学生の個人リフレクションや集団リフレクションでは、教師の声の大きさや言葉遣いはどうか、説明の仕方や指示・指導は適切であるかどうか、ねらいは明確であるかどうか、黒板の使い方はどうか、巡視や個人指導がきちんとなされているかどうか、生徒に対する声かけや対応は適切であるかどうかなど、主に、教師行動に関する意見や改善点が多く見られた。そして、実践②の多視点授業ビデオを用いた個人リフレクションや集団リフレクションでは、それらの教師行動に関することに加え、生徒の様子や授業全体の状況についてもリフレクションが促されたことが学生の回答からうかがえた。学生は多視点授業ビ

デオを見て、次のような意見を出し、ディスカッションを行っている。

- ・全員に指示がわたるように集合させていた。
- ・生徒全体を見渡していた。
- ・説明の時に、生徒に聞かせる態度をきちんとした。
- ・座らせてしっかり話を聞かせていた。
- ・教師が黒板を使って指導している時に、子どもたちの全体の様子を観察できていた。
- ・授業のテンポがよい。
- ・生徒の活動を見るとき、教師は後ろの方まで見ていないので、全体的に見た方がよい。
- ・歩いている生徒に声かけをした方がよい。
- ・教師の説明不足のためか、準備運動の時にずっと片足で跳んでいる子がいる。
- ・巡視や指示が比較的一つのグループに集中し過

ぎていたのではないかと感じた。

- ・ウォーミングアップの時、教師の目が届かない後ろの方にいる子で、しっかりできていない子がいた。・跳べていない子が結構いたため、できない子に対してもう少し声かけがあれば良かった。
- ・生徒の移動が遅いので、教師は声かけをすべき(ex.出来ている子を褒める)。
- ・後ろでゴム跳びを行っている時に、跳んでいない子がいた。
- ・積極的に練習する子とあまり練習しない子に分かれている。

以上のような意見は、教師用の授業ビデオを用いた実践①では見られなかつたものである。「教師は生徒の全体の様子を見渡せていた」という意見や、「説明の時に生徒にきちんと聞かせる態度をとらせていた」という意見などは、教師の様子とともに、生徒の活動の様子や反応等が分かる多視点授業ビデオを視聴したことによって出された意見ではないかと考えられる。また、多視点授業ビデオは、授業全体の様子が分かる映像となっているため、「授業のテンポがよい」という授業全体の流

れに関する振り返りも行われていることが分かる。また、これに関して、「授業のテンポは良いが、順調に進んでいる時こそ教師は安全面に注意すべきである」という意見も出されており、学生のリフレクションがより深まつたのではないかと考えられる。

2.映像に関する記述とその考察

2.1 単視点授業ビデオに関して

単視点授業ビデオについて気がついたこと（映像そのものに関してどう感じたか）というアンケートについて、学生は表4のように回答している（表4参照）。その学生の記述からは、単視点授業ビデオに関するメリット・デメリットの両方が見てとれる。

2.2 多視点授業ビデオに関して

多視点授業ビデオは授業リフレクションを行う上で有効であると思うかどうかについて、「有効である／有効でない」のどちらかを選択するよう問うた結果、学生9名中、8名が有効であると答え、1名が有効でないと回答した。さらにその理由や、多視点授業ビデオについて気がついたことについては、学生から表5、表6のような意見が得られた（表5、6参照）。

表4：単視点授業ビデオに関して気がついたこと

映像に関して気がついたこと	
単視点 授業ビデオ	<ul style="list-style-type: none"> ・もう少しアップで先生を映すとよかったですのかなあと思った。 ・先生を中心に映しすぎていて、全体の感じが分からぬ。 ・教師と一緒に生徒の動きをもう少し入れたら見る時に分かりやすいのかなあと思う。 (カメラが何台かあるなら大丈夫かもしれない。) ・映像がブレていた（見失う）。 ・教師の目線を追うことができる。 ・教師と生徒との関わりがよく分かる。 ・生徒が映っていないので、指示が通っているのか分かりにくい。 ・先生の発問がどういうものなのか分かるので振り返りやすい。 ・教師を中心に撮っている映像だと思うが、生徒の動きをもう少し見たかった。 (教師が話している時の生徒の様子、移動している時の生徒の様子など。)

表5：多視点授業ビデオについて－「有効である」と回答した学生の意見

有効であると思う理由や、多視点授業ビデオについて気づいたこと	
多視点 授業ビデオ 有効である 8人／9人中	<ul style="list-style-type: none"> ・3方向からの映像により、1方向からでは気づかないことも気づけるので、話し合いの話題が増える。 ・見えないところが見えるので、授業者も気づけないことに気づける。 ・生徒の動きや教師が本当はどこを見ていたかなど、教師を撮影するだけでは気づかなかつたことに気づくことができる。 ・授業者の目の行き届かない目線で見ることができるので、授業を反省する際によいツールになると思う。 ・1つの映像より、3つの映像の方が全体が見える。 ・移動する時の生徒の動きやスピードが分かる。 ・有効であるとは思うが、実際見ているのは1つの映像しか見ていなかったような気がする。他2つの映像（生徒の活動の様子を横から撮影したものと後ろから撮影したもの）は、少し距離が遠いかなあと思った。この2ヶ所のカメラの位置がもう少し近くにできないかなあと個人的に感じた。しかし、教師だけを中心いて映している映像では、生徒の動きは見ることができないので、授業の振り返りをするのに多視点の授業ビデオは良いものであると思う。 ・教師は話している方向にしか目を配ることができないと思う。3点見ることができれば、自分の指示に対してどのような反応をしているか分かるので、振り返りや反省がしやすいと思う。 ・ビデオを残すことによって自分の授業を客観的に見ることができるとと思う。他の人が見る時は、3点あるとどれを見れば良いか分からず、見るポイントを伝えればもう少し見やすい。 ・授業の全体の様子や、子どもたちの反応が分かる。 ・3つの映像があることで、色々な視点から授業を振り返ることができる。 ・自分の授業を振り返る際に、自分の目が行き届かなかった子どもたちの様子も観察できるので、良いと思った。また、子どもたちの全体の運動の様子も見ることができるので、誰が上手だったか、誰ができていないかなどもチェックできる。ただ、色々な視点があるのでどの映像を見たらよいのか分からず、見にくかった。 ・教師のみに視点を当てた映像では、生徒の動きが見れないが、多視点から見ることで、どのような声かけで生徒がどのような行動を起こすかを知ることができる。 ・ただ、3つの視点はあったものの、どれか1つにしか集中してみることができなかつた。授業者自身が授業を振り返る際には、見えているところと違う角度から授業を見る所以ができるので、授業改善のためには、非常に有効なものであると思う。

表 6：多視点授業ビデオについて－「有効でない」と回答した学生の意見

有効でないと思う理由や、多視点授業ビデオについて気づいたこと	
多視点 授業ビデオ 有効でない 1人／9人中	<ul style="list-style-type: none"> ・授業をやっている時には目に入らなかった場面を見ることができるので、授業の反省に使えると思うが、自分の授業ではないものを見る際には、どの映像を見ようか迷う。見逃してしまうのはもったいないので、「教師目線」、「全体の様子」、「子どもの様子」と、見る際の視点を分けて視聴すればよいと思う。 ・前回の授業と今回の授業を比べて違う意見が出たのは、違う映像（教師目線の授業ビデオと多視点授業ビデオ）を2回見たからであり、今回の多視点授業ビデオを一回見ただけでは、そのような意見は出てこなかつたはずである。

2.3 授業ビデオに関する考察

2.3.1 単視点授業ビデオ

教師を中心に撮影した単視点授業ビデオについて、学生から表4のような意見が出されていた。単視点授業ビデオの良い点としては、「教師の目線を追うことができる」、「先生の発問がどういうものなのか分かるので振り返りやすい」、「教師と生徒との関わりがよく分かる」の3点が記述されている。まず、「教師の目線を追うことができる」と「先生の発問が分かるので振り返りやすい」という意見に関しては、単視点授業ビデオは、授業中の教師の姿を中心に撮影している授業ビデオであるため、「授業中、教師の目線はどこに向いているのか」ということや、「説明・指示の仕方や発問は適切に行われているか」などの教師行動については詳細に振り返ることができると考えられる。次に、「教師と生徒との関わりがよく分かる」という記述に関しては、単視点授業ビデオでは、教師の映像とともに一部の生徒の活動の様子や個々の生徒へアドバイスしている様子なども映っている場面がある。したがって、授業中の活動場面において、教師の近くで活動している生徒の様子や、教師が巡回した際にその場所で活動している生徒の様子、また、個々の生徒にどのようなアドバイス・助言をしているのかということについては振り返ることができると考えられる。

しかしながら、単視点授業ビデオの欠点として、学生は「先生を中心に撮影し過ぎていて、全体の感じが分からない」、「生徒が映っていないので指

示が通っているのか分かりにくい」、「教師を中心に戦略している映像だと思うが、生徒の動きをもう少し見たかった」などと指摘している。単視点授業ビデオでは、一部の生徒の活動の様子は分かるものの、「全体の授業の様子や流れ」、「教師の発言や指示で生徒はどう動くか」、「生徒全員の活動の様子」などは捉えきれないものであると言える。教師が指示している時の生徒の様子や反応、生徒全員の活動の様子や移動している時の様子など、教師の映像とともに生徒の動きを入れることが、授業の振り返りをよりよくする際には重要であると考えられる。

2.3.2 多視点授業ビデオ

次に、多視点授業ビデオに関して、学生9名中、1名を除く8名が、授業リフレクションを行う際に多視点授業ビデオは「有効である」と回答している。学生は有効であると思う理由や多視点授業ビデオについて気がついたこと（映像そのものに関して感じたこと）として、次のような感想を記述している。

- ・1つの映像より3つの映像の方が全体が見える。
- ・3つの映像があることで、色々な視点から授業を振り返ることができる。
- ・生徒の動きや教師が本当はどこを見ていたかなど、教師を撮影するだけでは気づけなかったことに気づくことができる。
- ・授業者の目の行き届かない目線で見ることができるので、授業を反省する良いツールとなると

思う。

- ・3点見ることができれば、教師の指示に対してどのような反応をしているのかが分かり、振り返りや反省がしやすい
- ・教師のみに視点を当てた映像では、生徒の動きを見ることができないが、多視点から見ることで、どのような声かけで生徒がどのような行動を起こすかを知ることができる。
- ・子どもたちの全体の運動の様子も見ることができるので、誰が上手だったか、誰ができていなかなどもチェックできる。

以上のように、多視点から授業を振り返ることで、授業全体の様子や生徒の動き、教師の指示で生徒がどのような行動を起こすのかなど、教師に視点を当てた単視点授業ビデオでは気づけなかつたことに気づくことができている。1つの授業ビデオで授業の振り返りを行うよりも、教師の映像とともに生徒の活動の様子が同期編集された多視点授業ビデオを用いることで、様々な視点から授業を振り返ることができ、授業中では見逃していた「誰が上手で、誰ができていないか」という生徒の技能レベルや「誰が授業（活動）に消極的か」という授業への関心・意欲・態度など、多くの重要なポイントを把握することができると考えられる。さらに、生徒のつまずきを多視点授業ビデオによって確認することで、できない生徒や運動が苦手な生徒に教師はどのように指導したらよいかという、次回の授業のための引き出しを持つことができるだろう。

しかしながら、有効であると回答した学生の中には、多視点授業ビデオに関して次のようなことも指摘している。

- ・色々な視点があるのでどの映像を見たら良いか分からず、見にくかった。
- ・3つの視点はあったものの、どれか1つにしか集中して見ることができなかつた。
- ・ビデオを残すことでの自分の授業を客観的に見る

ことができると思う。授業者以外の人が見る時には3つの視点があるとどれを見ればよいか分からない。見るポイントを伝えればもう少し見やすい。

- ・授業の振り返りをするのに多視点授業ビデオは有効なものであると思うが、実際見ているのは1つの映像だけだった気がする。生徒の活動を撮影している2つの映像に関しては、少し距離が遠いように感じた。2か所のカメラの位置がもう少し近くにできないかと感じた。

多視点授業ビデオは色々な視点から振り返りができる一方、情報（見る視点）が多くて、どれか1つの映像にしか集中して見ることができないというような意見である。また、3つもの視点があると授業者以外の人はどの映像を見たら良いか分からないという指摘から、「何に注目して授業を見るか」という視点を、授業研究をする実施者が提示する必要があると考えられた。今回の実践で用いた多視点授業ビデオは逐語記録が挿入されていないものであったが、授業者が授業中に発した言葉や、授業を見る際に注目するポイント等を多視点授業ビデオに組み込んで編集することで、より分かりやすくなるのではないかと考えられる。また、今回の実践を終え、学生からでたリフレクションの内容をもとに、振り返りの観点をまとめたチェックリストを作成し、学生に提示することもできるであろう。自身の授業ビデオを視聴する前に、どのような観点で振り返りをすればよいかをチェックリストとして確認することで、教育実習生にとって、より振り返りがしやすくなるのではないかと考えられる。今回の実践では、授業ビデオという“映像”に着目したものであったが、教育実習生の授業リフレクション研究を体系化していくためには、映像とともに、リフレクションを促すチェックリストや逐語記録の必要性などについても、今後検討していく必要があると思われる。さらに、多視点授業ビデオに関して、ある学生は「生徒の活動を撮影している2つの映像に関し

ては、少し距離が遠いように感じた」と述べている。「2か所のカメラの位置がもう少し近くにできないか」ということであるが、生徒の活動全体の様子がカメラに収まるように撮影しようと思うと、どうしても2台の固定カメラの位置が生徒たちの活動場所から少し離れたところになってしまふ状況であった。したがって、「授業の撮影する際のビデオカメラの場所をどうするのか」という問題や、授業を行う教師側とも活動場所について検討する必要があると考えられる。

多視点授業ビデオに関して、「有効でない」と回答した学生も、「多視点授業ビデオは授業の反省に使えると思うが、自分の授業でないものを見る際には、どの映像を見ようか迷う」と指摘していた。さらに、「見逃してしまうのはもったいないので、教師目線、全体の様子、子どもの様子と、見る際の視点を分けて視聴すればよいと思う」と述べている。したがって、一度に3つの映像を見るではなく、段階を踏んでリフレクションを行うことが必要であると考えられる。

また、その学生は、「前回の授業と今回の授業（2回の実践）を比べて違う意見が出たのは、違う映像（単視点授業ビデオと多視点授業ビデオ）を2回見たからであり、今回の多視点授業ビデオを1回見ただけでは、そのような意見は出てこなかつたはずである」と述べている。確かに、単視点授業ビデオによる実践①のリフレクション内容と、多視点授業ビデオによる実践②のリフレクション内容の違いが、多視点授業ビデオの効果によるものなのか、それとも二度授業ビデオを視聴したことによる学習効果によるものであるのかは、厳密に言えば判別できない。これに関しては、さらなる厳密な事例研究が必要であり、今後の課題と言える。

V まとめ

以上のことから、多視点授業ビデオは、学生の授業リフレクションにとって、有効なツールになりうる可能性が示唆された。さらに、教育実習生

を対象とした授業リフレクションを実施する際には、多視点授業ビデオを用い、授業ビデオを視聴する際の視点をいくつかに分け、段階を踏んで振り返りを行うことが必要であることが示唆された。ただし、このような多視点授業ビデオを効果的に授業リフレクションに用いていくためには、さらなる事例検討と理論化が必要であり、それらは今後の課題である。

文献

- 1) 今野文子・三石大 (2011)『授業改善・高度化のための授業リフレクションと情報技術活用』システム／制御／情報：システム制御情報学会誌 55(10),pp.439-445.
- 2) 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖 (2011)『新版 体育科教育学入門』大修館書店,p.257.
- 3) 足立千江子・櫛山淳雄 (2006)『教育実習生の授業リフレクション支援システム』情報処理学会研究報告,コンピュータと教育研究会報告 16, pp.33-40.
- 4) 今野文子・三石大 (2011)『授業改善・高度化のための授業リフレクションと情報技術活用』システム／制御／情報：システム制御情報学会誌 55(10),pp.439-445.
- 5) 澤本和子 (2005)『授業研究から見た国語科教師の専門的力量形成—国語科教育の現代的課題と授業リフレクション研究による実践知形成—』国語科教育,58, pp.8-9.
- 6) 足立他、前掲 3)
- 7) 姫野完治・渡部淑子 (2006)『省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発』秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要,第 28 号,pp.165-176.
- 8) 後藤康志・西原康行 (2009)『授業ビデオのアナリーゼによる授業認知のリフレクションによる教育実習の改善』新潟医療福祉学会誌 9(2),pp.39-47.
- 9) 今野他、前掲 4)
- 10) 岩田昌太郎・久保研二・嘉数健悟・竹内俊介・二宮亜紀子 (2010)『教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討—「リフレクション」を促すためのシート開発—』広島大学大学院教育学研究科紀要,第二部,文化教育開発関連領域(59),pp.329-336.
- 11) 鹿毛雅治 (2006)『リフレクションシートの開発思想』東京大学大学院教育学研究科附属学校

- 臨床総合教育研究センター,ネットワーク:年報
8, pp.27-31.
- 12)宮田仁 (2004)『2画面シンクロ再生機能をもつ授業観察 Web 教材の開発と試行—授業観察教材におけるオンディマンド2画面シンクロ再生の検討ー』,日本教育工学会論文誌
28(Suppl.),pp.33-36.
- 13)大久保英哲 (2013)『金沢大学教育学研究科における教育実践力高度化のためのプログラム開発研究—授業ビデオ編集作業を通した体育授業研究と海外教育実践活動事例からー』金沢大学学校教育学類教育実践総合センター紀要,pp.1-10.

付記

筆者らは附属中学校廣瀬尋理・北恵子教諭らの協力を得て、体育の授業ビデオ活用に関する研究に取り組んできた。本論稿もそのひとつで

あるが、元来は林真愛の教育学研究科修士論文作成に関わる研究の一部である。研究の全体構想や調整、論文化作業は林真愛が主に行なったものである。その際、撮影や編集等は櫻井貴志が分担し、体育科教育学的な分析やアドバイスには横山剛士が加わった。また教育実習生の授業指導そのもの、あるいは授業撮影指導には北恵子教諭が関わっている。大久保英哲は指導教員として全体の研究統括に当たったが、それは指導教員の責務のうちである。したがって、本研究に関する責任は大久保英哲が代表して負うが、その功績は林真愛・櫻井貴志・横山剛士・北恵子に属することを明記しておきたい(大久保英哲記)。

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—

School Counseling by the Support Team Method
at the National University attached High School

萱原道春
Michiharu KAYAHARA

(要約) 国立大学と附属学校の連携として、援助チーム方式によるスクールカウンセリングを附属高等学校で行った事例を報告した。ともに心と力をあわせ、助けあって仕事をするという意味を込めて「協同」という概念を取り上げ、その観点から援助チーム方式の考察を行った。その結果、協同を促すには「メンバー各自がほっと息をつき自己開示の出来る場」を形成することが重要であることが示唆された。併せて、援助チームにおけるスクールカウンセラーの役割についても考察が加えられた。

I はじめに

文部科学省のスクールカウンセラー派遣事業は1995年に始まり、早や20年近く経とうとしている。スクールカウンセラー（以下「SC」と記す）にとって、自身を活用して頂くには教師との連携が重要であることは言うまでもない。教師との連携について、それぞれのSCが今も摸索をつづけているだろうと思う。

筆者（以下「わたし」と記す）は1997年よりSCとして学校心理臨床に携わるようになった。それまでは閉じられた空間での1対1の個人心理療法が主な活動の場であった。スクールカウンセリングに従事するようになって現在まで、教師との連携はわたしにとって常に重要なテーマである。何故重要なのか、わたし自身のごく個人的な動機面から述べるならば、働く場の居心地の良さや働き甲斐に関わるからである。

ところで、手元の辞書（広辞苑五版）を引くと、「連携」とは“同じ目的を持つ者が互いに連絡をとり、協力し合って物事を行うこと”である。そして、連携の類語である「協同」については、“ともに心と力をあわせ、助けあって仕事をすること”である。この語義にしたがうと、働く場の居心地の良さや働き甲斐を表現するには、教師との連携という言葉よりも、教師との協同という言葉を使う方がより適しているように思う。学校心理臨床において教育相談のシステムを整えることは重要であるが、加えて、そこに入間同士の情緒的交流（心を合わせる）という要素が入らなければ、シ

ステムは形骸化し易いのではないだろうか。

SCとしての最初の赴任校で、わたしは養護教諭と貴重な協同体験（萱原・木戸、2000）をさせて頂いた。個人心理療法のような治療構造など無い保健室の状況下で、養護教諭は生身の人格で転移・逆転移と真正面から格闘しながら生徒の援助をつづけていた。わたしは心理的読解技術の面では養護教諭に対してコンサルタントの役割を果たすことができたが、養護教諭の体当たり的な迫力には到底及ばないと感じていた。カウンセラー態度について振り返る、貴重な体験を与えられた。

しかし、共同体としての学校全体との協同ということに関しては、今一つ満足感を得られず、「どうすれば学校全体としてSCをもっと活用して頂けるか」ということを、その後も摸索していた。そのようなとき知ったのが石隈（1999）の提唱する援助チーム方式である。

援助チーム方式とは、保護者もチームの一員として迎え、教師・保護者・SCの3者がチームを組んで、当該の子どもを支えていく方法である。援助チームは、特定の子どもに対する援助活動の核となって活動する。「コア援助チーム」と、それを周囲から支える学内・学外体制的なチームから構成される。このように、「皆で一緒に力を合わせて、子どもを支えて行きましょう」という理念に、わたしは探していたものと出会った気がした。

なお、石隈・飯田（2006）は、援助チーム方式の学校への導入を今後発展させていくための基礎資料として、学校におけるチーム援助の実態を調べている。その結果、援助チーム方式が重視する保護者の参加に関しては、小学校・高校では時々あるが、中学校ではたまにしかなく、概して保護者の参加は高くないことが明らかとなった。

ところで、援助チーム方式の背景にある学問体系は「学校心理学」であり、個人心理臨床の学問体系である「臨床心理学」との違いは、子どもの4領域（学習、心理・社会面、進路面、健康面）において、学校生活の総合的な援助サービスを行うという点にある。そこで、「援助チームシート」や「援助資源チェックシート」を用いながら、子どもについての情報が心理・社会面に偏ったり、学習面に偏ったりしないよう注意しながら、チームミーティングが進められる。これが、元来の援助チーム方式の進め方であり、その実践報告としては田村（2003・2008）等がある。

しかし、わたしはこれまで親しんで来た個人心理臨床のやり方を踏襲し1)子どもの心の動きを理解することに焦点を絞る、2)自由連想法的に会話を進める、という方法で援助チームを行いたいと考えた。そして、それを試みるよい機会が訪れた。SCを始めて6年後のことである。わたしの勤務する大学の附属高校養護教諭から連携を依頼され、臨床心理士資格をもつ大学教員3名が援助チーム方式を中心とした教育相談活動を行うことになった。全体的な活動の様態や相談実績に関しては、原田（2009）によって報告されている。

コア援助チームの基本的なメンバー構成は、保護者・担任教師・養護教諭・SCの計4名であった。なお、養護教諭は、生徒本人への教育相談活動及び学内におけるコーディネーター的役割を担っていた。

援助チームの基本的な進め方はつぎのようである。月1回、午後5時以降にメンバーが会し、問題が解決するまで乃至は生徒が卒業するまでチームは継続された。開始を午後5時以降としたのは、このように継続的に一同が会することのできる場を設けるには、この時間帯しか無いからである。時間外労働となるが、担任教師からの不満は、わたしの知る限りではなかった。ただ、すべての援助チームに同席する養護教諭の時間

的負担は多大であった。しかし、後ほど「Ⅱ事例-2. チームメンバー各人にとっての援助チームの意義」で記すように、養護教諭ご自身はこの活動に大きな満足を感じていらしたようである。

本稿では、附属高校でわたしが最初に行った援助チームの1事例を報告したい。イニシャルケースとして、共同体的協同の居心地のよさをわたし自身が知ることとなった記念碑的な事例である。なお、本事例に関しては、論文による公表の許可を保護者と生徒、そして教師から頂いているが、このように匿名性を一部犠牲にした形で公表することに踏み切った理由をつぎに記したい。

第1の理由は、附属学校の教育相談活動における大学との連携に関する研究が最近出始めしており、その意義と必要性を鑑みたことである。第2の理由は、事例終了からかなりの歳月が経っており、歳月が匿名性を補ってくれるのではないかと考えた。

つぎに、第1の理由として挙げた附属学校の教育相談活動における大学との連携に関する研究について、先行研究をまとめておきたい。佐藤・小田切・木下（2006）が全国国立大学附属中学を対象に行ったアンケート調査によれば、大学教員による支援の内容は生徒本人に対するカウンセリングが多く、保護者や附属校教員を対象としたカウンセリングやコンサルテーションはあまり行われていない。相澤・尾崎（2013）は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を研究するに当たり、予備調査として、附属学校園のSCと養護教諭を対象に聴き取り調査を行った。その結果、SCの導入経緯や活動様態は各学校其々の事情やニーズが反映されていたことから、公立校であろうと附属校であろうと、SCは学校要因に応じて活動の重点を柔軟に変えていくことが必要であろうと述べている。しかし、大学教員がSCとして附属学校園と協力する場合には、学校園側のニーズに合わせるだけでなく、活動方針に対する積極的提言を行うことも可能である。それが受け入れられるか否かは学校園の状況に依るが、両者の目指す所が一致した時は、同一組織に属する者たちの強いパートナーシップが發揮されるのではないかと考える。つぎに荒木ほか（2013）は、国立大学附属学校園の養護教諭とSCを対象にア

ンケート調査を行い、附属学校園の教育相談活動を充実させるには、養護教諭がコーディネイター役割を担うことが重要であることを示唆している。

ここで、本稿の目的をまとめるとつぎのようである。援助チーム方式によるスクールカウンセリングの事例報告はまだ僅かしかない。事例の蓄積に寄与すると共に、協同という観点を中心に援助チーム方式に関する考察を行いたい。

II 事例

「1. 事例の経過」を記した後に、事例終了後に各チームメンバーに対してインタビューを行った「2. チームメンバー各人にとっての援助チームの意義」を記す。

1. 事例の経過

(概要) 援助対象となったのは高校1年生の女子(以下「A子さん」と記す)で、1年次9月より不登校状態となる。併せてリストカット、摂食障害等の問題により医療機関にて投薬治療を受けるが、家では「薬も合わなくて死んだような状態」(母親言)であった。また、「担任の家庭訪問は控えて欲しい」という母親からの要請で、学校と家庭との連携が絶たれた状況下で、チーム活動が始まった。卒業するまでの2年間半に計26回のチームミーティングが開かれた。親子関係の経過は、一時短期入院するに至った子どもの攻撃性の発露を親がしっかりと受け止めたことを分岐点として、最終的には「びっくりするほど素直になった」(母親言)へと変わって行った。家族としての様相も、「個々人が頑張っている家族」から「支え合う家族」へと変化した。

コア援助チームのメンバーは、保護者・担任・養護教諭・SCの4名であり、それを管理職として副校長が強力に支えて下さった。本事例を含め、すべてのチームミーティングが開かれる日の職員朝礼では、その日の行事予定として全教職員に知られ、また忙しい業務の合間に副校長自らチームのために毎回菓子を買って用意して下さった。その菓子と、コーディネイターである養護教諭が入れて下さった茶を食しながら、毎回のチームミーティングは開始された。なお、担任の都合がつきにくいときは「無理をしないように」と

伝え、保護者・養護教諭・SCの3名で行った。

#1 (x 年度 11月)

保護者に加わって頂く前に、コア援助チーム予定メンバーの担任(男性)・養護教諭・SCによる打ち合わせに、校長(大学教員)・副校长にも参加して頂いた。養護教諭が準備した教育相談個人カードが配られ、状況把握と心理的問題の理解を中心に話し合われた。

その中で、副校长が昔担任として関わった不登校の女子生徒のことが語られた。家庭訪問の折、激しい退行状態の中で1ヵ月以上風呂に入っていない生徒をおんぶして家の周りを歩いたエピソード、そして退行状態が劇的に改善して無事大学進学を果たし、その後母親となった生徒と再会できたこと等が語られた。抑制された表現ではあったが、副校长の心理的な事柄に対するご关心と、体当り的な熱意が伝わって来た。

#2 (x 年度 11月)

今回から母親が加わってコア援助チームがスタートする予定であったが、当日の朝「A子を残しては行けない」と母親から連絡が入る。チームミーティングは予定通り開かれた。「家庭訪問をしたが、本人が緊張して会えなかった。そうそう簡単に復帰できるような状態ではない」といった担任の話の最中に、母親からA子さんの状態像を記したファックスが届いた。理知的な文面であった。「客観的すぎる」と担任は漏らしたが、的確で詳細なその記述に、チームパートナーとしての母親の力をSCは感じた。

その後、メンバー同士の紹介の意図であったと思うが、養護教諭から、担任の趣味が菓子作りであることが話された。男性担任のそのような趣味を知って親近感を抱きながら、SCは担任に向けてつぎのような提案を行った。*「シュークリームがA子さんとのつながりの糸口になるかもしれない。A子さんとクラスの生徒有志を誘って『先生のシュークリームを食べたい会』を作つてはどうか。母親に今日の話し合いを伝えて、再度、来室するよう促してみてください。」*

#3 (x 年度 12月)

母親の代わりに父親が参加する。「最近『どうして生きるのか?』とA子が聞いて来る。おざなりに返答すると、軽蔑したような目で反論してくる。自分も高校生の頃そのような問題を考えたことはある。父親(A

子さんの祖父)がモーレツ社長で、その生き方に反発を感じていた」と語る。

その話を受けて担任が発言する。「A子から問われても、あまり考え過ぎないようにと、アドバイスしたらどうだろうか」。<それはあまり有効ではないと思う>とSCが発言する。父親が言う。「わたしもそう思う。SCが言ったことは、妻や私が考えていることと同じなので、納得がいく。しかし、どうA子に接したらいいものか?」。<親が自分自身と向き合うことが言われているのだと思う>とSCが答えると、父親は家庭内の状況について触れた。「最近家庭の中はアチコチで衝突が生じている。私と父親、そして妻と母親との間で」。

#4 (x年度12月)

この回はコア援助チームではなく、家庭科教諭とA子さんとの間でメール交換が始まったということで、家庭科教諭・養護教諭・SCの3者で話し合った。

#5 (x年度2月)

担任・養護教諭・SCの3者で話し合う。まず養護教諭より、3学期に入つてA子さんの保健室登校が始まったことが報告される。その後、担任から「年末にクラスの女子生徒数人とクリスマス会を企画し、A子さんを誘つたら参加したので、皆でわたしが焼いたケーキを食べた」ということが報告された。

#6 (x年度2月)

母親が初めて参加する。以降、保護者の参加はすべて母親である。母親から家でのA子さんの様子が報告される。「お昼前に学校へA子を迎えに行き、家へ帰つて一緒に昼食。その後わたしが買い物に行こうすると、A子も一緒について来た。A子が色々と取り仕切り、私は『ハイ、ハイ』と従つた。A子が小さい頃、わたしはかなり厳しい育て方をしたのだけど、最近はゆるい態度で接している。わたしが、そろそろ家の仕事をと思い始めるとき、A子の様子がおかしくなった。いつものように自室へ行ってリストカットをしそうな様子。そこで二人で話をしているうちに、私もついカーッとなってしまった」。

その後、「こんなこと、話してもいいものかどうか」と母親が言うので、SCがくどうぞ、話して下さい>と促すと、婚家の3世代家族間の葛藤が語られた。また、長女であるA子さんの下に二人の子どもがおり、

母親の愛情獲得をめぐるA子さんの同胞葛藤についても語られた。「私はお母さんを守らなければならない」とA子が言うことがある」という母親の発言に対応して、養護教諭から保健室におけるA子さんのつぎの言葉が報告された。『お母さんは、お母さんになって欲しい所で子どもになり、欲しくない所でお母さんになる』。

<次回は…>というSCの言葉に対し、母親は「来れたら、来ます」と答える。<是非来て下さい>とSCは促した。

#7 (x年度3月)

母親から家でのA子さんの様子が報告される。まとめるつぎのようである。母親にくつくななどの退行はなくなった。代わりに暴言など、攻撃性が出現。2月下旬からA子さんはダイエットを始めるが、3月に入ってから過食・嘔吐が再発した。再発したその日にはつぎのような出来事があった。母親がいつも通り昼ごろ学校へA子さんを迎えて行った。気が立った様子のA子さんと「昼食をパンにするか餅にするか」といった些細なことで喧嘩になる。「死んでやる!」とA子さんは言って、学校へ引き返した。保健室で養護教諭がA子さんの相手をする。その夜、過食・嘔吐があり、A子さんは吐いた物を母親に見るよう迫った。

以上の内容が母親から報告されたが、A子さんが攻撃的になったことに関して、母親は「それも良いことだと思っている」と語った。

その後、担任から学校での様子が報告される。「進級できるよう、その措置を他の教員にお願いして回っている」との言葉に、母親は「どうぞよろしくお願ひ致します」と深々と頭を下げた。

つづけて担任は、A子さんから届いた手紙を紹介した。手紙の最後は『プレシャーに負けそうになるけど、見守っていて頂ければ幸いです』と書かれてあった。

<しっかりとした文章を書きますね!>とSCは思想を漏らした後、他の3人のメンバーに向けてつぎのように問うた。<皆さんだったら、どのような返事を書きますか?わたしだったら『現実のハードルを一緒に越えて行こうね』と書きたい>。この時SCの胸中にあったのは、チームの協同関係が芽生えはじめたことへの感動であった。

最後に母親が言った。「夫には私たち核家族の家長

になってもらいたい」。

#8 (x 年度 3 月)

A子さんの動きが激しくなって来た為、臨時のチームミーティングが開かれた。養護教諭から保健室でのA子さんの様子が報告される。「今日、保健室でわたしが他の保健室登校の生徒の相手をしていたとき、僻んだのだと思うが、A子が筆箱を投げつけた。そして、飛び降りようと屋上へ行く素振りを見せた。その後『お母さんと間違えそうになった』とA子は言った」。

養護教諭も母親もその意味を十分承知していたと思うが、A子さんの心理的動きをチームに示す役としてSCは「学校でもわがままを出せるようになった」と言葉を添えた。

一方、母親からは、A子さんが母親の手伝いを始めたことが報告された。そして母親は言った。「下の子と違ってA子は素直に甘えられず言い方もきついので、私もついカーッとなってしまう。でも、先日わたしの誕生日にA子がくれたお祝いカードには『いつかは親孝行するから』と書いてあった。嬉しかった」。

つづけて、母親の話は自身の母親との関係に及んだ。
「お母さんも、お母さんのお母さんも、一人で頑張り過ぎたのですね」と、SCは言葉を返した。

#9 (x 年度 3 月)

年度末の締めとして、学内関係者による本事例の経過報告会を開催した。参加者は、副校长・担任・家庭科教諭・養護教諭・SCである。

報告を聴き終えて、副校长が仰った。「家庭というパンドラの箱を開けずに済むものならそうしたかったが、やはりパンドラの箱を開けざるを得ないですね」。
「一旦開けたなら…」とSCが言葉を添えると、「もう後戻りをすることはできない」と応えられた。

#10 (x+1 年度 4 月)

A子さんが2年次に進級して第1回目のコア援助チームである。担任は1年次と同じ教員が引き継ぐ。

母親からは、A子さんが病院で暴れたエピソードと、その一方で、母親の布団に入って甘えて来るエピソードが報告された。前者のエピソードについては、つぎのようである。母子同席の診療でA子さんは医師から「お母さんによると、最近安定してきたようだね。そろそろクラスに戻るようにしなければ」との言葉を受

ける。診察室を出たところで、母親に向かい、「安定してるなんて、そんなの嘘！くそばー」と言ってソファを壁に投げつけた、とのことであった。なお、リストカットが無くなったということも併せて報告された。

つづけて養護教諭から、学校でのA子さんの様子が報告された。「始業式の日からクラスに数時間出ている。担任とも話ができるようになり、『現在の自分の状況を担任からクラスメートに伝えてほしい』と要望した。担任によると『まったく元の状態に戻ったように見える』とのことだった」。

最後に母親が言った。「暴れるようになったのは、いいことだと思う。夫とも励ましあって、とことん受け止めていこうねと話している」。母親の雰囲気がずいぶん柔らかくなつたと、SCは感じた。

#11 (x+1 年度 5 月)

間近に迫った修学旅行は、A子さんの了承を得て、母親も同行することになった。母親との打ち合わせのため旅行会社の方に来て頂き、チームミーティングの冒頭は両者の打ち合わせとなつた。

その後、母親から、夫や自身の母親に向けて、これまで語ったことのない事柄を率直に話すことができたことが話される。「今回のことで、家族皆が成長した」と母親は言った。ただ、A子さんの自己誘発嘔吐はつづいており、「胃酸で爪もダメージを受けている。何とかしてやりたい」と母親は案じた。

【この回の後、6・7月のチームミーティングは休会となった。理由はつぎに記すとおり。】

#12 (x+1 年度 8 月)

養護教諭からSCに休会中の出来事が詳細に報告された。この間のA子さんの様子をまとめると、つぎのようである。修学旅行に参加することはできたが、「つぎの目標がもてない」という不安から、養護教諭や母親の些細な言動を捉えて「私のことが心配じゃないの！」と駄々をこね、修学旅行中は養護教諭に対して「窓から飛び降りる」と言い放ち、修学旅行から帰つてからは、家の2階から本当に飛び降りてしまった。

危ないので、養護教諭と母親が相談して、短期の入院をさせることになった。だが、入院中もA子さんは学校へ通い、病棟では同年代の子たちとすぐ仲良くなつて、「わたしの居場所はここしかない」などと言って

いたそうである。

この出来事を機に、A子さん自身の希望もあって、学外の公的機関でカウンセリングを受けることになった。

#13 (x+1年度 10月)

養護教諭から「9月は教育実習期間中で、実習生を話し相手にA子さんはご機嫌だった」と報告される。

つぎに母親から家でのA子さんの様子が、6月頃まで遡って報告された。「6月に自分史を書きあげた。7月に入ると『ポッカリ穴が空いているけど、器ができた』と言った。最近、わたしと夫に向かって『こんなに悪い子なのに、どうして怒らないの?』と言った。事件がある度に、一つ一つ解けて行くように思う。」

#14 (x+1年度 11月)

母親から「A子はカウンセラーやドクターにも心を開き始めた。カウンセリングでは笑い声も聞こえる」と報告される。

その後、母親自身のことについて語る。「夫は仕事で忙しいので、私が母親と父親の両方の役をしていた。A子が生まれた時は、大海に放り出されたような気持ちだった」「元来わたしは自分で出来ることはサッサと一人でやってしまうタイプ」「夫は変わってきた。A子のおかげで、夫婦の関係を作り直すことができている。」

#15 (x+1年度 12月)

母親は「家族の皆が淋しかったのだと思う。でも今は夫婦の意見は一つだから。夫も色々と大変だったのだろうと思う」と語った。

担任からは、コア援助チーム方式に関する発言があった。「こうやって、母親の話を直接聞け、担任は蚊帳の外に置かれた思いを持たずに済む。自分に出来るのは進級のため各先生にお願いをして回ることぐらいだけど、とにかくA子が無事卒業してくれればいい。うちの学校も、昔はくさいものには蓋をしろ的雰囲気があったが、今は変って来ている」。母親は「ありがとうございます」とお礼を言った後、「ほかの学校もこんな風だったらいいのに」とつけ加えた。本音で語り合えるメンバー同士の安心感が伝わって来た。

#16 (x+1年度 1月)

養護教諭から「友達と喧嘩をして12月中は鬱状態だった。かなり取り乱していたが、今は平静を取り戻し

ている」と報告があった。

その後は進路についての話となつた。この日は雪の深い日だったが、副校长が雪の中買って来て下さった菓子を皆で食べながら、ミーティングは続けられた。

#17 (x+1年度 2月)

養護教諭から「クラスへはほとんど行っていないが、欠席はほとんど無い。友達がいなくて淋しそう。でも、最近はそんな様子がそのまま自然に表れる」と報告される。

母親からは、家人との関係も自然な態度になって来たことが報告された。

#18 (x+2年度 4月)

A子さんは3年生に進級した。担任交代があり、新しい担任がチームメンバーとして参加する。

担任から「A子がショートホームルームに参加できない時は、後で打ち合わせをすることにした。『友達との関係のことを思うと、クラスに入れない』とA子は言っていた」と報告がある。

それを受け、養護教諭から「実は、友だち関係のことを巡って母親に八つ当たりをし、2階からまた飛び降りた」という報告があった。だが、1回目の飛び降り事件の際の緊迫感はもうなかった。A子さんの心をチーム全員が理解し一緒に支えてきた安心感がメンバーの胸中にあったと思う。

つづいて、母親の持参したA子さんの詩が朗読された。『自分を好きでいれる人へのコンプレクス。…自分をダメだとばかり思っていると、どんどん落ち込んでいくから、それはやめよう。自分を信じよう。…求めるものは、穏やかにしていれば手に入る。…ぼくたちを認めてくれる大人たちがいる。…小さい頃のお母さんとのいい想い出』。

最後に養護教諭から、新しくメンバーとなった担任の紹介が行われる。「昔は鬼の〇〇だったが、今は仮の〇〇。子どもが生まれて変わった。近く2人目が生まれるそうです」。

#19 (x+2年度 6月)

母親から医療機関及び個人カウンセリングにおけるA子さんの様子が報告される。「ドクターとA子の間に信頼関係が築けた。診療中も笑い声が聞こえる。カウンセリングは続けて通所している。そこで話された

ことは知らない。A子の秘密の場所」。つづけて「A子は『高校の3年間は無駄ではなかった』と言っている。それと、最近すごく淋しい顔を見せるようになった」ということが報告される。

母親の報告を受けて担任が言う。「クラスへはテンションを上げて無理して入ろうとしている様子がよくわかる。そのことはクラスメートも察している」。

養護教諭が言う。「クラスの女の子たちはさりげなくA子さんを気遣っている。すごくやさしい子たち」。

#20 (x+2年度7月)

養護教諭から「試験期間中は調子が悪かった。鬱だ!」と言つて、わたしに駄々っ子みたいにごねた」と報告がある。

母親からはつぎのような報告があった。「退院してから今まで確実に良くなっているとドクターが言ってくれた」「これまで落ち込むとリストカットしたり吐いていたけど、今は鬱の状態でおれる」とA子が言った」「祖父母が変った。柔らかくなった」。

#21 (x+2年度8月)

養護教諭から「スポーツ大会や歌大会の行事に参加できた。『円陣を組めて嬉しかった』と母親に話したそうです」と報告がある。

母親からの報告。「全てをわたしにぶら下がらなくとも、一人で居れるようになった。小学校3年生ぐらいになった感じ」「A子の目が陥しくなった時こう言った。『母さんも、もうこれまでのような元気は出ない。でも見捨てることなんていらないからね。A子ちゃん、危ない眼になって来たから、お薬飲んで寝て頂戴』。その言葉掛けで済むようになった」。この日の母親は少し元気がなかつたが、尋ねると茶毒蛾に刺されて暫く寝込んでいたということだった。A子さんと下の子が家事を代わってくれたということであった。

つづけて母親からは家族全体の状況が話された。「父親の言うことにA子も素直に従うようになった。父親が父親として機能するようになった。子どもに乞われて、一緒に政治の話なんかもしている。きょうだい仲も良くなつた。これからも家族皆で支えあって、困難を乗り越えて行きたい」。

担任からは、学業に関する今後の方針が語られた。「A子に『模試がダメでも、落ち込まずに徐々にやつ

て行こう』と言つた。志望校を受験することができれば、不合格であったとしても、自信がつくと思う」。

#22 (x+2年度9月)

母親から「A子は、びっくりするほど素直になった」と報告がある。A子さん曰く、『この1ヶ月で色々なことが動き出した。教室に居ても楽だった。自分の気持ちの持ち方の問題だと分かった』とのことであった。

その話を受け、養護教諭から「学校でも自分の気持ちをコントロールすることができるようになった。1年生のある女子生徒を妹のように可愛がっている」と報告がある。

つづけて、母親から自分自身と家族の状況が話された。「A子に対して私は怒りっぽなしだったのだと思う。わたしに余裕がなかつたから。今は自分に対する自信もできた。先日、祖父母とわれわれ夫婦で墓地の見学に行つてきた。祖父母も丸くなつた。夫のいい方に折れてくれた」。

#23 (x+2年度10月)

養護教諭から「教室でテストを受けることができた。その後一時波があったが、テスト返却のときも教室に参加できた。以前と比べると波は小さくなつた」と報告がある。母親は「ここまで良くなるとは思つてなかつた」と勉学の進展を喜んだ。

つづけて、養護教諭から『保健室の仲間皆に支えられている』というA子さんの言葉が報告された。

#24 (x+2年度11月)

養護教諭から「A子は本当に成長した。センター試験の演習を受けることができた。ホームルーム等にはきちんと出席している。保健室でも、ベッドを使う時はきちんとわたしの了解をとつてから、そうしている」と報告がある。

母親からは「本人の気の済むように、センター試験は受けさせるつもり。ダメだったら地元の大学へ行かせようと思う」ということが話された。

#25 (x+2年度1月)

養護教諭から「センター試験を無事受けることができた。当日A子は教科の女性教諭にお礼を言いに行つた。成長した姿に先生はウルウル。また、母親にもお礼を言ったそうです」と報告がある。

母親から家の様子が報告される。「センター試験

2日目の夜、父親が『もう少し安定するまで、家を出て他所へは行けないよ』とA子に諭した。不満はあるようだったが、父親の言うことには従っていた。わたしには八つ当たりしたけれど。今の家に嫁ぎ、以前は自分で生きているという感覚がなかった。夫も自分のことで精一杯で私のことまで気に掛ける余裕がなかつた。今は二人とも強くなれた。

#26 (x+2年度 2月)

最終回ということで、副校长にも参加して頂いた。S Cがく我々チームを支えて下さった副校长先生にお礼を申し上げたい>と切り出した。

副校长がつぎのような話を下さった。「いい子であったA子さんは、自分自身の人生がわからなくなつたのだと思う。自分も中学の時そうだった。グレ始めたわたしの頭を何度も叩きながら、支えてくれたのが和尚だった。『煩惱、これ人生』。インドの僧クマラジュの生き方に共感を覚えた。今回、この言葉を学内新聞に載せた。学校でできることなど、ほんの僅かだ。家庭が大事なのだ」。

そのお話しに感動して、母親が涙ぐんだ。

S Cもつぎの言葉を述べさせて頂いた。<附属高校は競争に勝つことを第一義としているのではない。自分自身が納得して決めたことに全力をあげて取り組むことを尊重している。今回、お母さんも、自分の家庭を自分自身の力で築きあげたのだと思う><チームメイト、相棒が頼もしいので、A子さんの状態が大変なときもカウンセラーとしてのわたしは気が楽だった>。

(その後の経過)

1年浪人した後、A子さんは親元を離れて他県の大学へ無事進学した。高校3年間の苦しいが貴重な模索の末、自身が導き出した進路へと進んで行った。

2. チームメンバー各人にとっての援助チームの意義

チームを解散した後、メンバー各人にとっての援助チームの意義についてインタビューを行った。母親に対しては半年後、他のメンバーに対しては1年半後に行った。

(母親)

最初に夫が行ってくれて、「担任の先生も真摯な態度で受け止めてくれたよ」と報告してくれた。それを聞いて私も来るようになった。

この場は私にとって、2つの意味があった。ひどい状態を共有してもらえるということと、あと一つは、A子を卒業させてもらいたい一心だった。前者に関しては、ひどい状態を話すことに葛藤もあった。完璧でなければならない、弱さを見せられない、という私の性格があったから。両親からそのように育てられてきた。

A子を附属幼稚園に入れて感じたのは、保護者の母親たちは皆欠点を隠すのに必死だということだった。

私のこのような性格からA子には申し訳ないことをしたと思っている。改めて子育てをし直す中で、私の中で育つていなかった部分が鍛えられたと思う。

(1, 2年次の担任)

援助チームは教師にとって大変ありがたい。

初任の時、不登校生徒をもつた。それ以来、このような生徒に対して熱意をもってやって来ましたが、素人が熱意だけで手を出してもダメなんだということがわかった。S Cのお墨付きをもらった方針に沿って、自分たちができる事をやる。これは精神的にものすごく楽だった。最初のうちは、こんなまどろこしいことをしていていいのか、と思ったりもしていたが。

これまで「担任のせいだ」「養教が甘い」など、他の教員から言われ、進級させる際は薄氷を踏む思いだった。

親が学校に警戒心をもたないということも、大きなメリットだと思う。これまで、往々にしてそのようなことがあった。先日、問題行動を起こした生徒の保護者に学校に来てもらった。我々としてはそのようなつもりはまったくないので、親は「学校に呼び出しを受けた」と感じるみたいだ。でも、S Cが居るとそのようにはならない。

保護者の話を聞くことで、自分の子育てを振り返る機会にもなった。

(養護教諭)

A子さんが附属高校に入学するとき、母親が相談にやって来た。担任とわたしが同席したが、結局は個々バラバラに対応することになった。

以前は「保健室で甘やかしている」という声が聞こえたが、今は一切そのような声が聞こえなくなった。すごく働き易くなった。今では、出席日数が足りない

場合はどう対処するか、教務担当がそのマニュアルまで作っている。職員会議では担任が方針を説明している。

教育相談は養護教諭の仕事の重要な一つであると考え、これまでカウンセリング研修会にもよく参加して来た。しかし、今回SCと同席することで、はじめて実質的にカウンセリングを学ぶことができた。

養護教諭としての仕事もあと僅かだが、最後をこのような形で迎えられたことを感謝している。

(副校長)

最初にインタビュアー（SC）からつぎのような自身の考えをお伝えした。〈大学と附属学校という組織対組織の関係で連携させて頂いたというより、個人対個人のつながりという感覚の方が強かった。システムができれば、それなりに歯車は動いていくだろうが、熱意は個人的つながりからしか生まれないのではないかと思う〉。

そのとおり。組織運営の今の状況は「変革、変革」と表面だけのシステム作りに奔走しているが、わたしは、人間同士のつながりを大事にしていた昔のシステムへと附属高校を戻して來たつもりである。退職後、この路線を受け継いでもらえるかどうかは、後進に委ねるしかないが。

教育相談は、自分を裸にしないと対処できない仕事だ。

附属高校に勤めてから、また大学時代も、周囲と違う自分を感じて來た。自分には欠落した部分があるとの意識。それを埋めようとする思いがエネルギーとなって來たように思う。

中学時代の和尚をはじめ、大学の恩師、下宿屋のばあさんなど、様々な人から私がしてもらったことを、生徒たちにして來たのだと思う。こんな自分でも認めてくれる人がいるということが驚きだった。

人間は変る。だが、変るには10年、20年の単位が必要だ。自分を通してそのことを知ったので、生徒に対してもそのような目で見て來た。

III 考察

協同という観点を中心に、援助チーム方式についての

考察を行いたい。

1. 協同を促す「ほっと息をつき自己開示の出来る場」

佐藤（2006）は、“SCが十分に力を發揮するには、SC自身が学校に居場所を見いだし、教師と相互理解・相互受容し、いかに協働できるかに鍵がある”との問題意識に立って、教師・SC・生徒か保護者または両者との合同面接をおこなった複数の事例を報告している。本稿で取り上げた援助チーム方式とほぼ同義の取り組みである。そして、つぎのように述べている。“職業・役割という仮面をつけながらも、その内面をどこかでほっと出せる、ある程度心を許し合える関係で成立できた協働は、合同面接という形での生徒・保護者支援に結実できたと思う。どのような形であっても、対人支援は、人と人とのつながりであると再確認した”。ここで指摘されているように、援助チームにおける協同が成立するには、その場が、メンバー同士がほっと息をつき自己開示の出来る場でなければならぬと考えられる。

さて、教師同士がほっと息をつき自己開示の出来る場、ということに視点を移してみれば、教育相談の領域においては、むしろ息をつめ緊張してしまう場になることもあるようである。清水（2011）は、現職教員として大学院で臨床心理学を学ぶ中で、教師としての自身の歩みを振り返り、つぎのように記している。少し長くなるが引用したい。“筆者は、小学校6年生のRと出会い、中学卒業までRと関わることになった。出会った当初は、お互いが相手の出方を探り、ぶつかり合うばかりの日々だった。対人関係において、それまでの筆者は相手と深く関わることを避けていた。それは、自分に自信がもてず、自分の未熟な部分を他者には見せたくないという気持ちが強かつたからだ。しかし、自分のすべてを筆者にぶつけてくるRには、そんな筆者を受け入れてはもらえなかつた。Rの思いに寄り添い、眞の援助をするためには、ありのままの自分でRと深くつながっていくしかなかつたのである。また、Rのことと筆者が教育相談の場を求めたことはなかつた。筆者にとって教育相談の場は『居心地のいい』ものではなかつた。表面的には穏やかで仲がいい教師間であったが、安心して自分をさらけ出せるほど深い関わりではなかつた。それは、都合のいい面ばかりを

周囲に見せてきた筆者にも原因があったと言える”。

ここに記された子どもと教師の関係には，“教育相談は、自分を裸にしないと対処できない仕事だ”（副校长インタビュー）という言葉が当てはまる。このように、人の心に深く関わる教育相談活動では教師の本音や率直さが試される。そして、そのような裸の自分の関わりを共有してくれる他の教師が居たなら、担任は心強いであろう。

つぎに、保護者がチームの一員となることの意義を、協同という観点から考えてみたい。日常の社会的対人関係はある程度の心的距離を保って営まれるのが通常である。教師同志の関係、あるいは教師とSCの関係も例外ではないと言ってよかろう。時には心的距離を縮めたいという思いが生じることもあるが、暗黙的社会的対人関係の交流ルールを破るまでにはなかなか至らない。

しかし、其処に問題を抱えて切羽詰まった人が加わるとどうであろうか。問題を解決するには、その人は深い自己開示をせざるを得ない。援助チームにおいては保護者がその立場に立つことになる。つまり自己開示の口火を切る役である。その話を他のメンバーが一所懸命受け止めようと努める中で協同の雰囲気が醸成され、結果として他のメンバーの自己開示も促されるのではないかと考えられる。本稿での“わたしだったら『現実のハードルを一緒に越えて行こうね』と書きたい”（#7）というSCの発言が、それにあたる。つぎの担任の言葉も同様ではないかと考えられる。“自分に出来るのは進級のため各先生にお願いをして回ることぐらいだけど、とにかくA子が無事卒業してくれればいい。うちの学校も、昔はくさいものには蓋をしろの雰囲気があったが、今は変って来ている”（#15）。

わたしの関わった他の援助チームのことだが、「じつは子育てに失敗して…」という担任の自己開示もあった。このように、援助チームではメンバー同士の自己開示、そして冗談なども交えながら、個々のメンバーはどこかで自身の内面を吐露し、受けとめ合いながら、ほっと息をつくことの出来る居心地のよい場をつくり出していた。援助チームが開始されるのは午後5時以降であった。時間を気にせず、またひと気も少なくなった校舎の中で、用意して頂いた茶菓を食しながら

らゆったりと流れる援助チームの時間は、わたしにとってはなんとも贅沢な時間だった。

ただし、わたしの関わった援助チームのすべてがそうだったわけではない。心理的な問題について話し合うことのできない、あるいは自己開示のできない保護者もいらっしゃった。そのような場合は、チームは中断するか、実質的には教師・SCの打ち合わせ会の様相を呈した。

2. 援助チームにおけるSCの役割

援助チームにおいてSCが取った役割について考察したい。大きく分けると、つぎの二つの役割があった。
1) 読解技術を基にチームに航海図を示す航海士の役、
2) 保護者の話を中心として、各メンバーの話を心中で受けとめながらも、応答は控え目ににして、メンバー同士の相互作用を見守る役、である。

まず、1)に関して説明したい。読解技術・応答技術・面接者態度というカウンセラーに必要な技量の中で、読解技術は所謂専門家らしさが最も前景に出る技術である。具体的にいうと、一見バラバラのデータをつなぎ合わせて一つのまとまった心的全体像を描き出す作業である。一般に心理的理 解と呼ばれている。春日井・大日方（1998）の調査によると、心理の専門家にスバービジョンを受けて担任が良かったと評価した上位2点は、見立てと方針であった。見立てとは、精神医学的診断を除くと主に心理的理 解のことを指している。わたしの関わった援助チームでの経験を述べると、SCが心理的理 解の青写真を示せば、学習や進路に関する事柄などを含む個々の具体的方針については、その大部分をメンバー自身が考え出していた。SCは「なるほど！」とか「そこまでするのか！」と感心しながら傍らで話を聞いていた。保護者に対しては、子どもに対する接し方についてSCからアドバイスを差し上げることが時々あった。

心理的理 解に関することで、ひとつ付け加えたい。学校と家での子どもの様子が教師と保護者によって報告され、その際に「そう言えば、家でも…」、あるいは逆に「そう言えば、学校でも…」というように、豊富で多面的なデータが、しかも関連づけられながら報告されて行くので、心理的理 解がし易かった。

つぎに、援助チームにおけるSCの役割の2)について

て、若干の説明を加えたい。1対1の個人心理療法場面では話を受け止める者はカウンセラー一人しか居ないので、相槌をはじめとして応答はすべてカウンセラーが返さなければならない。しかしチームで行う場合は、チーム全体の相互作用が活性化するためにも、SCの応答は控え目にしておいた方がよいのではないかと思う。その分、カウンセラーとしての役割意識が薄まり、代わりに共同体の一部としてそこに存している感覚が強くなるように思われる。

以上の考察を総合するため、神田橋（1990）の「抱え環境」という考えを引用したい。これは、医師とその他の医療スタッフから構成される病院臨床での実践から導き出された考え方であるが、学校臨床にもそのまま当てはめることができる。“抱え環境となるには、専門家でなくてもよいのである。必要なのは、利他の姿勢を持つ人であることである。（中略）ただし、主体のものがきが深刻な場合、抱える関係を作成・維持する相手方の作業はしばしば難行し、専門家としての技術を必要とする。そのさい有用な専門技術の首位は、深刻なものがきが示す複雑で異様な外観の奥を読み取る診断の技術である。的確な「読みとり」に導かれさえすれば、専門家でなくとも、抱え関係の作成・維持の作業をおこなえるのである”。

援助チームは、まさにこのような抱え環境として機能したと考えられる。そして、チームメンバー各人も又、援助チームという協同的環境の中で抱えられていたように思う。

3. 今後の展望

心理的な問題が解決するには相応の時間が必要である。したがって、個人心理療法と同様に、援助チーム方式が本来の効力を発揮するには、継続的にチームミーティングを開催することが理想的であると考える。しかし、SC派遣事業の制度下におけるスクールカウンセリングでは、時間設定の問題上、それは大変難しい。

だが、保護者・教師・SCが一同に会して面談することの有用性を、附属高校における実践を通してわたしは確信したので、継続性は低くても状況が許す限り援助チーム方式を取り入れて頂けるよう、状況を見極めながら、教師の方々にお願いしている。そして、少

ない回数のチームミーティングであっても、本稿で示したような協同関係は芽生えてくるように感じている。

具体的な今後の展望を立てることはまだできないが、引き続き援助チーム方式による学校心理臨床活動を進展させていきたいと思う。

最後になるが、本稿をまとめている最中に奇しくも、今は附属高校を退職されている養護教諭と再会する機会があった。その折に、A子さんが最近ご結婚なさったことを伺った。わたしとA子さんが直接お会いする機会はなかったが、この場を借りて、ご結婚をお祝いすると共に、公表への許可を頂いたことに深謝致します。

文 献

- 相澤直子・尾崎啓子 2013 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 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, (12), 91–98.
- 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.
- 原田克己 2009 教育臨床部門に関わる活動報告：平成15年度から平成20年度までの取組 教育実践研究, (35), 71–77.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 石隈利紀・飯田順子 2006 各学校段階における援助チームと校内支援委員会の実態：援助チームの形成・維持に影響を与える要因に焦点をあてて 筑波大学学校教育論集, 28, 29–44.
- 神田橋條治 1990 精神療法面接のコツ 岩崎学術出版社
- 春日井敏之・大日方重利 1998 登校拒否・不登校児の担任教師への支援の在り方に関する研究：スーパーバイザーからの支援を中心に 大阪教育大学教育研究所報, 33, 33–43.

萱原道春・木戸陽子 2000 養護教諭とスクールカウンセラーカー

セラー 金沢大学教育学部紀要（教育科学編）,
(49), 15–29.

佐藤仁美 2006 スクールカウンセラーと教師の協働

心理臨床学研究, 24(2), 201–211.

佐藤由佳利・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.

清水祥子 2011 居心地のよい教育相談の場をめざして

金沢大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻
修了研究報告書.

田村節子 2003 スクールカウンセラーによるコア援助チ

ームの実践 教育心理学年報, 42, 168–181.

田村節子 2008 保護者が援助チームのパートナーとな

るためには、援助チームメンバーのどのような関
わりが有効か 学校心理学研究, 8 (1), 13–27.

大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討（1）
：みそ汁作り・お弁当交流会の事例から

尾島恭子・綿引伴子・滝口圭子・松田洋介・橋本正恵・中田泉・西多由貴江

An Inquiry on a Collaborative Study of University and Attached Schools (1) :
Miso-Soup-Making and Lunch-Time Interactions

Kyoko OJIMA, Tomoko WATAHIKI, Keiko TAKIGUCHI, Yosuke MATSUDA,
 Masaë HASHIMOTO, Izumi NAKATA, Yukie NISHITA,

本研究の目的は、幼稚園・小学校・中学校の3校種間の連携活動を実践し、その意義を検討することである。本稿では、2012年12月にみそ汁作り・お弁当交流会として実施した3校種連携の活動概要の報告と併せて考察を行った。その結果、「人とのかかわり」の視点からみた有効性やみそ汁作りを取り入れた活動の効果なども確認され、今後の活動に有益な示唆が得られた。

1. 目的と背景

幼小連携、小中一貫教育等異校種の連携について、その重要性が唱えられる中で、筆者らは試行的な連携実践として、金沢大学人間社会学域学校教育学類の附属幼稚園と附属中学校の異校種間実践を検討し報告した。そこでは、2校種間の交流について、一定の意義が確認されたとともに、その実践を踏まえたうえで、幼・小・中3校の連携について検討を進めていく必要性も講じられた¹⁾。

本研究では、そこからさらに発展させ、幼稚園・小学校・中学校の3校種間の連携活動を実施・検討することとし、3校種連携の意義についても考察を進める。

幼小中連携については、例えば1997年度以降、幼・小、小・中、幼・小・中との組み合わせを変えながら「協働」というテーマのもとで検討をすすめてきた例²⁾や、もっと長いスパンで幼稚園3歳児から中等教育6年生（高等学校3年生）までの15年間を通して、事物認識とそ

の表現の発達を促すための新たなカリキュラムの編成に取り組んだ例³⁾、ほかにも2002年度以降幼少中連携の一貫教育を検討し続け、近年は「主体性」をキーワードとして研究を進めている例⁴⁾、などのように、異校種間が連携してカリキュラムの構築をめざす研究・活動例は多くみられる。

ただし、筆者らのグループの一連の研究目的は、最終的に一貫したカリキュラムの作成を目指すものではなく、異校種が同一の学習の場において実践を共にすることで、今まで顕在化されてこなかった学習効果あるいはその活用の有効性を見出すことにある。

本稿では、その一環として実施した活動事例の概要を報告するとともに、本事例の実施の意義及び課題を検討する。その際、前述の実践⁵⁾において、特に幼稚園の学習内容の「人とのかかわり」も重要な柱として組み入れて進めていたことから、その発展的な連携活動として「子ども間のかかわり」に着目して検討を進めた。

また、今回の実践では「みそ汁づくり」を3校種の連携活動に取り入れる計画となったが、その成果についても併せて検討していきたい。

なお本研究は、金沢大学学校教育学類・附属学校園研究推進委員会の技術・家庭科小委員会（委員長：綿引伴子）にて2012年度の連携事業を検討する中で着想し遂行されたものである。

2. 研究計画・研究方法

本研究における連携事業を進めたメンバーは、先述の通り、技術・家庭科小委員会所属であり、当初は家庭科の教科内容に関わる連携活動の模索から始めた。しかし、本研究においては、当該活動を無理なく実践するために、学校園の教員の負担感にも配慮し、各人が意欲的に取り組めるような連携の在り方を優先させたため、家庭科の学習内容の検討を主として進めていくのではなく、家庭科を足掛かりにして各校園で実施が可能な内容を検討していくこととした。その結果、小学校・中学校とも家庭科教員が担任を務めるクラスでの実施が適当であったため、小・中は1クラスの実施となり、それに応じて活動の目的も吟味していくこととなった。なお、今回の実施学年は幼稚園年長2クラス45名、小学校3年生1クラス33名、中学校3年生1クラス38名である。まずは幼・小・中そして大学の教員で話し合い、本実践の進め方の概要を確認した。基本的には図1のように、小・中学生が主体となって会の検討・企画を行い、幼・小・中学校教諭はアドバイス・支援する立場をとる。児童生徒には主体的に参加することで問題解決的な力の育成も意図したからである。

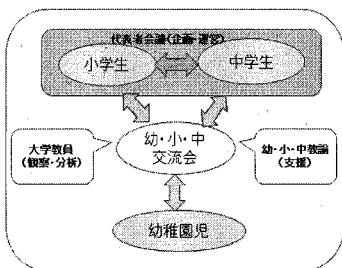


図1 連携活動の概要

また、大学教員は、企画の段階から交流までビデオ撮影・参与観察を行うと同時に、小・中学生に実施の前後において行う質問紙調査を用いて、連携活動の意義・課題を分析した。本稿の分析では小・中学校の児童生徒を対象とするが、幼稚園児については別稿で論じる。

3. 実施内容

具体的には、前回の実践⁶⁾からの展開として、お弁当交流会を組み入れて、さらに幼・小・中がかかわれる「企画」を、小・中学生が考えるようにした。小・中学生は男女2名ずつを各クラスの代表者として選出し、代表者会議を設置した。その後はその代表者同士の話し合いと、それを各クラスに持ち帰りクラスでの話し合いを進めた。交流会の実施日は2012年12月11日の11時35分から13時25分である。

(1) 事前の準備・話し合い

小・中学生の代表者会議のスケジュールについては、表1のとおりである。今回交流会を実施する3校園は、同一敷地内にある。代表者は朝登校後、授業開始前の30分程度中学校にて話し合いの場を設けた。そこで企画を練り、それを小中の各クラスへ持ち帰りクラスで検討し、さらに代表者会議で検討することを繰り返した。

代表者会議での話し合いの結果、お弁当交流会に加える「企画」の部分の活動は、みそ汁作りとなった。また、アイスブレイクとして、クリスマスツリーの台紙にシールを貼る作業を取り入れることとなった。

当日の活動としては、図2のように、4つの活動（クリスマスツリー作り、みそ汁作り、お弁当交流会、片付け）から構成されている。先述のとおり、教師は支援する側で、企画は児童生徒に任せる方針をとっていたため、教師は代表者会議の場ではほとんど意見を出さず、主として中学生が話を進めた。

日 稲	参加者(児童・生徒)	観察者・教員(人数)	話し合いの内容
11月15日 8:00～8:30	男女各2名(計8名)	小学校+中学校+大学(3)	自己紹介。小・中とも「企画」についてクラスからの意見を出し合った結果、次回までにクラスに戻り再検討することとなった。
11月21日 8:00～8:30	同上	小学校+中学校+大学(2)	みそ汁を作ることに決定。
11月30日 8:00～8:30	同上	幼稚園(3)+小学校+中学校+大学(3)	具材の決定。
12月 5日 8:00～8:30	同上	幼稚園(3)+小学校+中学校+大学(3)	スケジュールの確認。進行・準備の確認。
同日 昼休み	中学生	幼稚園(3)+中学校	中学生による幼稚園教諭への説明。
12月10日 8:00～8:30	男女各2名(計8名)	小学校+中学校+大学(2)	当日の進め方についての具体的な打ち合わせ。
12月11日 11:35～13:25		交流会当日	
12月12日 8:00～8:30	同上	幼稚園+小学校+中学校+大学(2)	感想・反省。

表1 代表者会議での検討日程

(2) 当日の活動

当日は、図2に示した内容でグループ毎に進められた。各グループは幼稚園児3～4名、小・中学生各2名程度、計7～8名の人数である。中学校のホールにて実施されたが、本ホールはもともとランチルーム用に設計されたもので、手洗い場もあり、今回の利用に適した場所であった。中学生の代表者が全体の司会進行を務め、その指示に従って活動が進められていた。なお事前の代表者会議において、各グループで小学

生は「具の切り方を園児に教える」「みそ汁をよう」担当となることを決めていたため、家で具をちぎる練習をしてきた児童もいた。中学生は幼小全体を見ながら、指示を出したりサポートしたりしていた。また、園児の前で火を取り扱うのは危険との判断から、中学生が離れた場所で鍋を火にかけ、出来上がった後で鍋を各グループの机にもってきた。

以下の写真は、当日の様子である。



写真1 中学生に連れられて会場に来る園児達

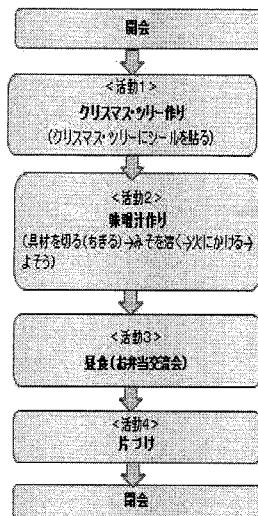


図2 活動内容



写真2 活動1のクリスマスツリー作り

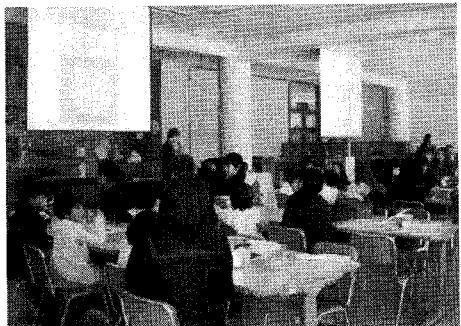


写真3 みそ汁作りの全体説明



写真4 活動2のみそ汁作り（具をちぎる）



写真5 活動2のみそ汁作り（みそ汁をよそう）

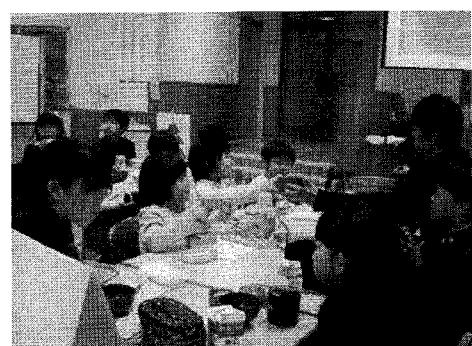


写真6 活動3のお弁当交流会

4. 分析・考察

(1) 「人とのかかわり」について

1) 観察記録分析

当日は観察者として大学教員が4つのグループ（ABCD）に対してビデオ撮影を行いながら子どもたちの様子を確認した。今回は中学生が活動をリードするため、中学校の担任に生徒の普段の人とのかかわり方を聞き、A：人とのかかわりが積極的であると考えられる中学生男子のいるグループ、B：人とのかかわりが積極的であると考えられる中学生女子のいるグループ、C：人とのかかわりが消極的であると考えられる中学生男子のいるグループ、D：人とのかかわりが消極的であると考えられる中学生女子のいるグループ、の4つを観察した。（なお、Dグループについては記録が不十分であったため、分析から除いている。）

図2に示した活動ごとに、各観察者がそれぞれのグループの状況を観察し、記録した。表2はその記録から、グループ選定の対象となった中学生のかかわりに関する記述を中心に記したものである。

表2に記したグループごとの記録から、ABCの各グループの「人とのかかわりに積極的・消極的」な生徒の対応が確認できる。今回は小・中学生が企画するという位置づけであったものの、実質は中学生が進行役を担っていたため、進行役である中学生のかかわり方によってグループの雰囲気が大きく異なっていた。実際、各グループの様子については、Aグループでは当該グループの中学生男子（積極派）のおかげか、中学生女子も途中からかかわりが増えた。なお、Aグループには中学生と小学生に偶然同じ名前の女子がいたことで、特に小学生女子は大変印象深かったようで、当日の日記（小学校で毎日記す日記）に「奇跡の…」とのタイトルで今まで書いたことのない長さの文章を書いていた。人との距離を縮める要因として「同じ名前」というのは影響が大きいことを実感した。

B グループは、全員に笑顔が見られ全員が参加して楽しんでいる様子だった。一番の要因は、中学生女子の役割が大きかったことであろう。始終笑顔で接し、園児3人と小学生2人への目配り気配りができ、できるだけ皆がみそ汁づくり（準備・後片付け）や会話に参加できるように指示していた。しかも、強制的な指示ではなく、さりげなく言葉をかけて促していた。

C グループでは、中学生男子は園児・児童に関心を持ちつつ中学生としての責任を果たそう

と心掛けていたものの、コミュニケーションの取り方に戸惑いがあったようにも見受けられた。中学生女子は園児・児童に気配りをし、様々な指示していたが、グループ全体の印象でいえば最後まで楽しそうには感じられず、小学生にも最後まで笑顔がみられなかつた。このグループの小学生は食事が終わるころからほかのグループに出かけて行ってしまった。自身のグループで園児・中学生とかかわろうとする意識が弱かつたのかもしれない。

<活動1：クリスマスツリー作り>

A	中学生男子はツリーが描いてある画用紙を園児の前に持ってきて、「これ、何かわかる？」と問い合わせ、園児と笑顔でやり取りをするところから始まる。
B	中学生はあまり手を出さずに小学生と園児の様子を見守る様子である。
C	中学生男子が園児に説明をしているが、笑顔はみられない。

<活動2：みそ汁作り>

A	中学生男子が「うまいね」「こぼさんようにな」など、幼児への声かけを頻繁にしている。また、園児が乱暴に混ぜてこぼれた味噌をすかさず布巾で拭き取ったりと、よく気がついている。
B	中学生女子が指示する。味噌を溶く際にも中学生女子が「交替交替でやろう」と園児に声かけをし、幼・小・中で順番に行う。よそうときは、中学生が教えて小学生がよそっていた。
C	園児が中学生男子と豆腐をちぎるが、会話は弾まない。園児同士では話をしているが、小学生・中学生は会話がほとんどない。中学生女子がお椀を配ったり、進行役を担当している。

<活動3：昼食(お弁当交流会)>

A	中学生男子は、笑顔で幼児にまんべんなく話しかけ、会話をしている。必ず目を見てうなずきながら聞いている。
B	中学生（男女とも）はときどき笑顔で話しかけながら食べ、園児・小学生にも時折笑顔がみられる。皆みそ汁のおかわりをした。
C	中学生女子は園児のことを気にしながら食べているが、中学生男子は会話している様子は見えない。

<活動4：片付け>

A	園児間のトラブル（旗の取り合い）で、片づけに気分が乗らない子に対し、中学生男子・女子が仲裁ようと色々と話しかけている。
B	園児が中学生女子にテーブルを拭くように指示されて拭く。
C	お椀の片づけは中学生女子が声をかけながら進めて、中学生男子は見ている。

表2 グループごとの活動状況（抽出中学生のかかわりを中心に）

とくにCグループの小学生の対応からも明らかなように、今回グループのとりまとめ・雰囲気づくりには、各人の役割意識がどのように自覚されているかが重要であると推察される。中学生は今回、最年長者として会をまとめなければならないという使命感はある程度自覚されていたように思う。そのため、どのグループの中学生も声掛けや指示などを中心的に行っていった。また、園児は最年少者として、小学生・中学生

のお兄さん・お姉さんに指示をもらひながらも、小・中学生と同じテーブルについている、という普段の園での生活とは異なった体験に緊張感をもちつつ参加していた。それに比して、小学生は今回年上として、かつ年下としての曖昧な役割（すなわち、年上の中学生に対する態度と年下の園児に対する態度を区別せねばならないという思い）が、自身の立ち位置を迷わせてしまったものと思われる。では、児童・生徒自身

は本活動をどのようにとらえていたのか。

2) 事前・事後調査分析

本会の前後に、児童・生徒の意識を確認するために質問紙調査を行った。その中から、まずは「人とのかかわり」の視点で「皆と一緒にお弁当を食べること」についての意識をみていく。

a. 小学生

「幼・中と一緒にお弁当を食べること」について、事前の調査では図3-1にある通り、55%の児童が「とても楽しみ」と答えていている。

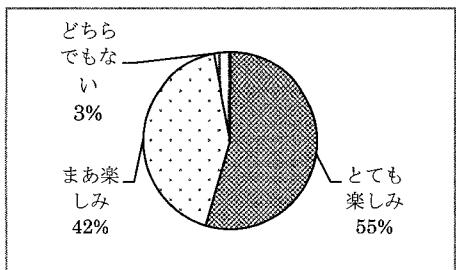


図3-1 一緒にお弁当を食べること（小学生事前）

その後、図3-2に示されている通り、事後に実施した調査では、「とても楽しかった」が73%となっていた。一方で「どちらでもない」はいなかつた。

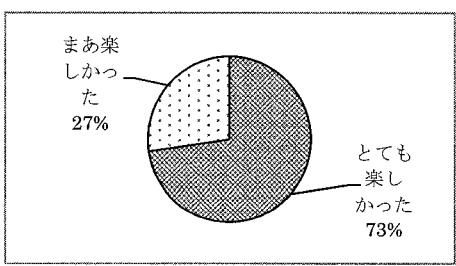


図3-2 一緒にお弁当を食べたこと（小学生事後）

小学生にとって、幼稚園児、中学生とのかかわりは楽しめる結果であった。そのことについてもう少し詳細に見ていきたい。

本活動の事前・事後の調査では、「園児とのかかわり」と「中学生とのかかわり」について、児童自身の言葉を聞いた。自由記述欄を設け、事前には「どのようにかかわろうと思いますか」

事後には「どのようにかかわりましたか」を記述させた。

事前をみると「園児とのかかわり」については、やさしくする(21名)、話しかける(9名)というように、年少者への気遣いがみられる。一方で、中学生には自分から話しかける(7名)、楽しく遊ぶ、話す(7名)などの回答もあるが、言うことを聞く(6名)、言葉づかしに気を付ける(5名)、あいさつする(3名)など、年長者への気遣いもみられる。すなわち、園児へと中学生へと区別した対応を取ろうと心掛けていることが確認できる。

なお、事後をみると、園児とのかかわりについては、やさしくかかわった、教えた(12名)、楽しくかかわった(5名)、仲良くかかわった(4名)など、「肯定的」に振り返っているものがほとんどであった。また、中学生とのかかわりについては、話した(11名)、楽しく(5名)などのワードが書かれていたが、その他、仲良く、友だちみたいに、お笑いみたいに、などまとまつた数とはなっていないが、肯定的な言葉が記されていた。小学生は総合的に見て園児とも中学生とも良いかかわりができたととらえている。

b. 中学生

中学生は幼・小とのかかわりをどう見ているのか。中学生にも小学生と同様の調査を事前・事後に行った。その結果、図3-3、図3-4にもあるように、「とても楽しみ」と答えた生徒は事前には21%であったが、事後に「とても楽しかった」と答えた生徒は53%であった。

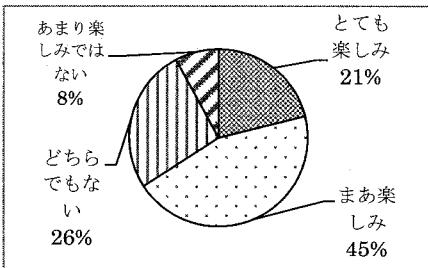


図3-3 一緒にお弁当を食べること（中学生事前）

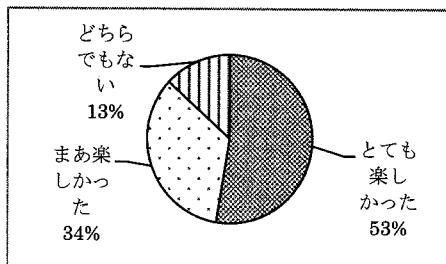


図3-4 一緒に弁当を食べたこと（中学生事前）

続いて、自由記述欄を確認する。中学生に対しては「園児とのかかわり」と「小学生とのかかわり」について自由記述欄を設け、事前には「どのようにかかわろうと思いますか」事後には「どのようにかかわりましたか」を記述させた。結果をみると、中学生は事前の調査について、園児に対しても小学生に対しても「優しく」や「楽しく」といった年長者として年下の者への気遣いが記されていた。また、事後についても「優しく接した」「話しかけてあげた」など年長者らしい記述が多く見られた。

「人とのかかわり」については、小学生も中学生も、「楽しかった」と答える割合は事前よりも事後の方が多くなっている。ただ、小学生の方が「とても楽しみ」「とても楽しかった」と答える割合が中学生のそれより多い。その理由が、発達段階的な背景からくる差異、すなわち、中学生になると「面倒」という意識も生じてくることなどは予測できるが、加えて小学生は年下とも年上とも双方にかかわれる、ということからくる楽しみもあるのかもしれない。今後確認する必要はある。

(2) 「みそ汁作り」について

本交流会で、幼・小・中でみそ汁を作ることになったが、それは先述の代表委員会で児童・生徒が決めたことである。ただし、その背景として中学生がこの1ヶ月前に家庭科の授業でめった汁を作った経験があったことは大きい。一方で、小学生は3年生であるため、5年生で学ぶ家庭科のみそ汁の学習前のため、家の経験

も含め児童たちでみそ汁を作った経験はほとんどない。みそ汁作り未経験の小学校3年生がどのように対応するのかは未知数であった。

a. 小学生

みそ汁作りについても、事前・事後にその意識を確認した。みそ汁を作ることについては、図4-1にあるように事前には70%が「とても楽しみ」と答えていたものの、「あまり楽しみではない」、「どちらでもない」と答えていたものも3%ずついた。それが図4-2の事後の調査では、「とても楽しかった」が84%となっており、「あまり楽しくなかった」はないなかった。

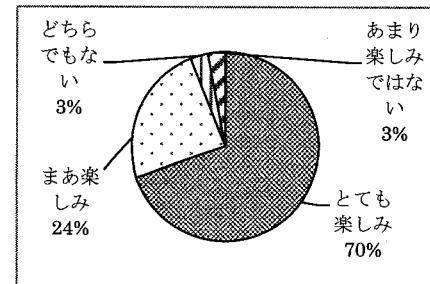


図4-1 みそ汁を作ること（小学生事前）

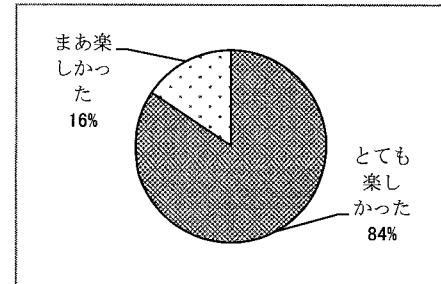


図4-2 みそ汁を作ったこと（小学生事後）

小学生にとって、みそ汁作りは未経験のため、事前には様子がわからなかつたが、事後には「楽しかった」といえるイベントであったといえる。結果的にはお弁当と一緒に食べたことよりもみそ汁作りの方が「とても楽しかった」と答えた割合は多かった。それが「調理をすること」のどの経験に起因するのか、今後検討していく必要もある。

b. 中学生

図4-3、4-4にある通り、中学生は、事前に「とても楽しみ」としていたのは29%であ

ったが、事後に「楽しかった」と答えた生徒は52%あった。

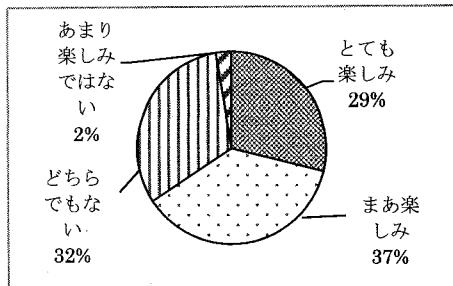


図4-3 みそ汁を作ること（中学生事前）

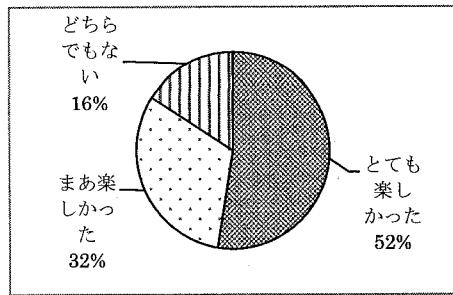


図4-4 みそ汁を作ったこと（中学生事後）

ただし、すべての生徒が単純に「楽しかった」というイベントでは終わっていない。また、小学生と異なり「とても楽しかった」と答えた割合は、みそ汁を作ったこともお弁当を食べたこともほぼ同じ割合である。さらに、どの設問においても「どちらでもない」が一定数いることも小学生と異なる点である。

(3) 児童・生徒からみた本交流会の印象

小学生・中学生に事後調査を実施した際、「一番心に残ったこと」を自由に記述してもらった。小学生は字数の少ない子で7字、多い子は88字と開きがあるが、平均すると30字程度であった。自由回答をアフターコーディングした結果、その内容については、表3-1のように、みそ汁に関することがほとんどで、「みそ汁を作ったこと」は33名中27名(8割)という結果であった。

続いて中学生についてみると、中学生の事後調

査は書きたい内容が多かったのか記述量が非常に多く、生徒の半数以上が120字以上の記述となつておらず、中学生自身が多くのことを感じ取ったものと読み取れる。内容としては、表3-1-2にあるように、みそ汁作りに関する記述も3割ほどあったものの、それ以上に「楽しかった」というような記述が多かった。

%

記述内容	小学生（33名）
1. みそ汁を作ったこと	82.6 (27名)
2. 話したこと	15.2 (5名)
3. みそ汁がおいしかったこと	12.2 (4名)
4. みそ汁を食べたこと	9.1 (3名)
5. 弁当を食べたこと	6.1 (2名)
6. 無回答	0 (0名)

表3-1 一番心に残ったこと（小学生の自由記述より）

%

記述内容	中学生（38名）
1. 楽しかった、うれしかった、感動した、よかった等	60.5 (23名)
2. 交流活動前後に、小学生の印象に変化あり	52.6 (20名)
3. 交流活動前後に、園児の印象に変化あり	42.1 (16名)
4. 園児や小学生との会話に関する内容	39.5 (15名)
5. 味噌汁作りに関する内容	28.9 (11名)
6. 1年間の園児とのかかわりの振り返りについての内容	7.9 (3名)
7. 無回答	0 (0名)

表3-2 一番心に残ったこと（中学生の自由記述より）

さらに、小学生とは異なり、事前・事後の気持ちの変化に関する記述も多く見られた。そこで、「気持ちの変化」に着目して分析をすすめると、小学生の記述にはほとんどみられなかつた交流活動前後あるいは活動中の園児や小学生の印象の変化も記されていた。例えば「最初幼稚園児たちを迎えて行った時からみんな喋らず無表情で泣き出す子がいて大変だったけど、交流して話していくうちに、みんな笑顔で大きな声

で話してくれるようになって嬉しかった。」「小学生と話す話と、園児と話す話は結構異なると思っていたけれど、予想以上に一貫した話題が継続されていて、やっぱり園児でも僕らと通じるところがあるものだと感じた。」「みそ汁がこぼれても怒らずにティッシュをあげていて、思っていた以上に小3は大人だと思った。」などである。

なお、園児と中学生との交流だけではなく、小学生が入っていることを評価する記述もあった。「小学生が助けになることもあります。もちろん中学生が先頭に立っているのですが、幼・中ではもっと困難だろうと思います。交流も3つ合わさっていると2つでやるよりもやりやすいと思いました。」というものである。

5. 本活動の省察

交流会実施の3日後に幼・小・中・大の教員で集まり、本活動を振り返った。参加した教員はいずれも本活動に関しては全員が肯定的にとらえており、園児・児童・生徒にとっても意義のある活動であったといえる。そこで本稿の目的に沿い、教員の感想も踏まえて省察を行う。

1) 「人とのかかわり」の視点からみた有効性

本活動による3つの異年齢集団のかかわりは、2者間のかかわりよりもさらに複雑な関係性を築くことになる。特に今回は小学生が、園児に対しては年上、中学生に対しては年下という中間的な位置づけだったため、戸惑う場面もあつたと推察される。小学生としては今回のねらいを「幼・中と仲良くしよう」としており、お客様ではいられないでのみそ汁の具のちぎり方など練習してくることになった。代表委員も練習してくることをクラスで強調して伝えていたとのことである。小学校教諭からも、児童ががんばって練習していたとの報告があった。教員の振り返りの際にも小学生としては、「練習して園児に教える」ことに自分たちの役割・使命を強く感じ、これだけはしっかりとしないといけないという思い、中学生への責任があったのでは

ないか、という意見もでた。一方で、中学生とかかわろうとするタイプと幼稚園児のお世話に向かうタイプに分かれており、年長者への対応と年少者への対応を同じ空間において求められるために、自身の立ち位置に戸惑いを感じていたという指摘もあった。ただ、小学生の調査結果を見ると、前述の通り肯定的な言葉が記されており、小学生は総合的に見て多くが園児とも中学生とも良いかかわりができたととらえている。観察者からみると3者の間で自身の立ち位置に戸惑い、役割を自覚できずにいたと思われる小学生の「かかわり方」であったが、2者間の関係においては楽しめたと言えたのではないか。中学生は、ほとんどの生徒が幼小とのかかわりを肯定的にとらえ、自由記述での約半数の生徒はかかわりを通して園児や児童の認識やイメージをプラスに変えていた。

なお、前述の中学生的自由記述にも「交流も3つ合わさっていると2つでやるよりもやりやすいと思いました」と、3者間のかかわりを評価する記述があった。一方で、観察記録から明らかのように、中学生のかかわり方により園児・児童・生徒のかかわり具合や楽しさは大きく異なることがわかった。今後は、中間的な年齢層に位置する集団のかかわり方に焦点をあて、この3つの異年齢集団のかかわりについて、学習の場としての有効性をさらに検討していくことが重要であろう。

2) みそ汁作りを取り入れた活動

教員の振り返りの場面においても、「一緒に作る作業をするのは心がほぐれるよい活動でよかった」と評価されていた。

小学生にとって、園児・生徒とお弁当を食べることもみそ汁を作ったことも、事前には様子がわからないが、事後には「楽しかった」といえるイベントであったといえる。特にみそ汁作りの方が「とても楽しみ」「とても楽しかった」と答える割合が多かった。

みそ汁作りを「楽しい」と感じる児童・生徒が多かった理由は、一つ一つの分断された遊び

の行為からでは得られない、みそ汁を作つて食べるという連続した行為から得られる楽しさといえるのではないだろうか。実際、小学生の事後の調査の「交流会の間、幼稚園児・中学生とどのような話をしましたか」という質問に対しても、みそ汁に関する回答が最も多く、15名(約半数)という結果がみられた。みそ汁を作つて食べるという一連の流れは、会話のきっかけや内容を作り出すことにもつながったと思われる。ただし、小学校3年生はみそ汁作りを経験していないことが、自分たちが「企画している」という自覚を持たせるのにはマイナス効果だったとも考えられる。それは代表委員会の展開からも判断できるが、小学生は最初の企画提案の頃は、自分たちの意見を出していたが、いったんみそ汁作りが決まった後は、自分たちから意見を言うことも少なくなったのである。観察していた教員によれば、3年生は自分たちでみそ汁作りを経験していないため、自信がなく、発言もできなかつたのではないかとのことであった。

みそ汁は多くの児童が普段も家庭で食していると思われるが、「家庭科で学んだ」という経験の有無が児童の自信の有無につながるのであれば、家庭科の学習内容の評価にもつながっていくのではないだろうか。今回、中学校家庭科での保育(幼児についての学習)や食生活(めつた汁作り)が活かされており、中学生がこれらを家庭科で学んだからスムーズにできたのではないかという指摘もあった。

6. 本稿のまとめと今後の課題

今回、2者間ではなく、3者間の交流であつたこと、また、それが異校種間の交流であつたことで、普段経験できない緊張感もあり、学習の場としての有効性を確認できた。とくに、年長者(今回は中学生)のかかわり方によって、交流のあり方が大きく変わっていたことも確認できた。一方で、小学生の立ち位置が曖昧であったことが指摘された。事後の反省会でも、小学生の役割をもっと明確にしたり、もっと多く

したりするほうがよかったという意見も出ていたが、今後は役割意識の視点も入れながらさらに検討していくことが重要であろう。

また、みそ汁作りは、「楽しかった」というだけでなく、とくに「調理して食べる」という一連の流れへの評価、さらには家庭科の学習内容への評価につながることも示唆された。一方で、幼・小の調理への関わり方や幼稚園教諭への事前打ち合わせの時期など、運営面での課題も多く出された。さらに、観察対象のグループ選出にかかわる抽出生徒が中学生のみを対象としていたため、園児・児童のかかわり方の違いにより、グループの雰囲気がどう変わったかの相違を検討することができなかつたとの反省点も挙げられた。

今後は、今挙げた課題も含めて、さらに検討を進めていき、幼小中連携の有効な活動について確認していきたい。

¹⁾ 尾島恭子・綿引伴子・松田洋介・滝口圭子・橋本正恵・西多由貴江・中村正寛・中田泉

「大学・附属学校園における連携活動の検討：家庭科を中心とした実践事例から」金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, pp.45-53, 2013. 実践については、橋本・綿引「中学校に幼児を招こう」荒井紀子編『新版 生活主体を育む』ドメス出版, pp.189-197, 2013. も参照。

²⁾ 浅川陽子「お茶の水女子大学附属校園(幼・小・中)の連携研究について(日本学習社会学会第5回大会報告)」(シンポジウム 幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働--お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校の連携研究から)」日本学習社会学会 5, pp.5-7, 2009.

³⁾ 奈良女子大学文学部附属幼稚園 幼年教育研究会「幼・小・中等教育学校 連携研究の概要」研究紀要(奈良女子大学附属幼稚園), 第29集, pp.1-8, 2009.

⁴⁾ 竹早地区幼・小・中連携研究会「主体性を育む幼・小・中連携の教育：連携カリキュラムを支える取り組み(研究の概要)」東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校研究紀要(23) pp.4-13, 2012.

⁵⁾ 尾島他, 前掲書。

⁶⁾ 同上。

大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討（2）

：みそ汁作り・お弁当交流会についてのインタビュー調査の結果から

滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介・橋本正恵・中田泉・西多由貴江

An Inquiry on a Collaborative Study of University and Attached Schools (2): Miso-Soup-Making and Lunch-Time Interactions

Keiko TAKIGUCHI・Tomoko WATAHIKI・Kyoko OJIMA・Yosuke MATSUDA・
Masae HASHIMOTO・Izumi NAKATA・Yukie NISHITA

本研究の目的は、みそ汁作りを中心とする幼小中連携活動に参加した小学生と中学生を対象にインタビュー調査を実施し、小学生と中学生に認められた学びの内容を明らかにすることであった。収集された回答を分析した結果、小学生については、幼児や中学生に対する認識の変容と、班内において年長者であるとともに年少者でもあるという二面性に応じた振る舞いが確認された。一方で、中学生についても同様に、幼児や小学生に対する認識の変容が認められ、特に幼児に関しては、それまでの交流の経験に基づいて立てられた仮説を検証するというサイクルが認められた。小学生及び中学生に認められたそれぞれの役割の自覚と柔軟な対応について考察した。

問題と目的

2005（平成17）年の中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」において、「遊びを通して学ぶ幼児期の教育活動から教科学習を中心の小学校以降の教育活動への円滑な移行を目指し、幼稚園等施設と小学校との連携を強化する」ことが示され、保育所・幼稚園等から小学校への移行に際しては、意識的な支援が必要であるという共通認識がもたらされた。一方で、2012（平成24）年の中央教育審議会初等中等教育分科会（第80回）では、「小中連携、一貫教育に取り組む学校、市町村においては、小学校から中学校への進学において、新しい環境での学習や生活へ移行する段階で、不登校等の生徒指導上の諸問題につながっていく事態等（いわゆる中1ギャップ）に直面し、小学校から中学校への接続を円滑化する必要性を認識し、小中連携、一貫教育に取り組み始めたケースが見られる」ことが提起され、小学校から中学校への移行支援に関しても、地域によっては自覺的な取り組みが始まっていることが確認された。保育

所・幼稚園から小学校への就学や、小学校から中学校への進学は、子どもにとっても保護者にとっても比較的深刻な環境移行であると考えられ、その段差を解消するための取り組みが模索される一方で、段差を乗り越えることによる成長（日本発達心理学会、2013）に着目し、段差を乗り越えるのに必要な子どもの力（福島大学附属幼稚園・大宮・白石・原野、2011）の解明を巡る議論も蓄積されつつある。

以上のように、保育所・幼稚園、小学校、中学校が、子どもの育ちを支えるという共通の使命を中核に据えつつ、物理的にも心理的にも歩み寄ろうとする気運がこれまでになく高まる中、異校種間の交流や連携も様々に報告されるようになってきた。しかし、研究の多くは、幼稚園と小学校もしくは小学校と中学校という連続する2校種間での取り組みとなっており（例えば、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター、2008），また、教科内容の系統的指導を実現するための一貫したカリキュラム構築に関する報告がほとんどである（例えば、遠藤、2013）。つまり、幼稚園、小

学校、中学校という3校種の児童、生徒が同じ活動に取り組むような連携事例の開発はほとんどなされておらず、加えて、連携事例における子どもの学習内容を明らかにしようとする研究も見当たらないという現状がある。

さて、金沢大学人間社会学域学校教育学類・附属学校園研究推進委員会に属する技術・家庭小委員会（委員長：綿引伴子）では、2012（平成24）年度より、幼稚園、小学校、中学校、高等学校という4校種での連携の在り方を積極的に模索し、実践の開発と成果の検証に取り組んでいる。技術・家庭小委員会の成員は、附属幼稚園教諭、技術及び家庭科担当者を中心とした附属小学校・中学校・高等学校教諭、そして家庭科教育専修もしくは教育基礎専修に所属する金沢大学学校教育学類教員であり、附属学校園の教員の負担にも配慮し、各成員が意欲的に取り組める実践事例を提案してきた（尾島・綿引・松田・滝口・橋本・西多・中村・中田、2013）。

本研究の目的は、技術・家庭小委員会が開発、運営を担当したみそ汁作りを中心とする幼小中連携活動（尾島・綿引・滝口・松田・橋本・中田・西多、印刷中）に参加した小学生と中学生を対象に実施されたインタビュー調査結果を分析することを通して、小学生と中学生のそれぞれに認められた学習内容の一部を明らかにすることである。

方 法

調査対象者：みそ汁作りを中心とした幼小中交流会の参加者は、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園年長2クラス52名、附属小学校3年生1クラス33名、附属中学校3年生1クラス38名であった。本研究の調査対象者は、交流会の実施に向けて設置された代表者会議の成員に加え、各クラス担任により選出された児童生徒であり、附属小学校3年生8名（男子児童4名、女子児童4名）及び附属中学校3年生8名（男子生徒5名、女子生徒3名）であった。小学生に関しては、代表者会議の成員ではあつ

たが、幼小中交流会を欠席した男子児童1名が含まれていたため分析には使用せず、男子児童3名、女子児童4名計7名の小学生から収集されたデータに基づいて分析を行った。

調査期間：幼小中交流会の開催日は平成24（2012）年12月11日であり、本調査は交流会翌日から3日間に渡り12月12日、13日、14日に実施された。

手続き：面接者と調査対象児童及び生徒とが対座してインタビュー調査を実施した。小学生に対しては、主に「交流会全体の感想」、「児童との具体的なやり取り」、「中学生との具体的なやり取り」、「児童に対する印象の変化」、「中学生に対する印象の変化」を尋ね、中学生に対しては、主に「交流会全体の感想」、「児童の様子や印象」、「小学生の様子や印象」について尋ねた。インタビュー内容はICレコーダーで記録された。音声記録内容を文字化したものを作成対象とした。解析には、テキストマイニングソフトトレンドサーチ2008を用いた。

結果と考察

（1）テキストマイニングによるレポート分析

小学生から収集したデータを「①活動全体について」「②児童について」「③中学生について」に大別し、同様に中学生から収集したデータについても「①活動全体について」「②児童について」「③小学生について」に大別した後に、形態素解析を行った。各カテゴリについて、出現頻度及びばらつきに基づき、「名詞」と「動詞・形容詞」に分類される重要なキーワードを抽出した。重要なキーワードとして抽出された語のうち、単独では意味をなしにくい語は除外した。具体的には、名詞では「子」「他」「中」「人」「前」等が、「動詞・形容詞」では「する」「なる」「ある」「ない」等が除外された。加えて、本研究において使用したテキストマイニングソフトの品詞分解においては、「形容動詞」が設定されておらず、例えば「勝手」「上手」「好き」「大丈夫」「適当」等のキーワードは「名詞」に分類され

たが、そのまま「名詞」として分析を進めた。そうした処理を経て選定された上位15語の重要キーワードを表1(小学生:名詞)、表2(小学生:動詞・形容詞)、表3(中学生:名詞)及び表4(中学生:動詞・形容詞)に示す。

次に、重要キーワードについて、関連性の強いキーワード同士が近くに配置されるようマッピングした(図1~図6)。マッピングに際しては、表1から表4に示す上位15語に加え、16位以下に登場した語も含めた。関連性の強さは、

同じテキスト中の同時出現頻度の多さから算出されており、キーワード間の距離が近いほど、またキーワード間のリンクが太いほど関連性が強いと判断される。

(2) 小学生のインタビュー内容の特徴

<① 活動全体について>

小学生が活動全体について述べた内容に基づくキーワードマッピング(図1)では、「友達」「ツリー」「楽しい」というキーワードにリンク

表1 小学生の回答についての形態素重要度表(名詞)

重要度	活動全体について	幼児について	中学生について
1	友達	友達	みそ汁
2	豆腐	自分	弁当
3	ツリー	幼稚園児	お話
4	みそ汁	話	料理
5	旗	幼稚園	中学生
6	幼稚園生	上手	勉強
7	手	心配	お兄さん
8	幼稚園児	豆腐	自分
9	勝手	幼児	白菜
10	誘導	チーム	名前
11	鍋	意外	お姉さん
12	みそ	思い	ペア
13	シイタケ	得意	形
14	適当	アニメ	色
15	シール	好き嫌い	同じ

表2 小学生の回答についての形態素重要度表(動詞・形容詞)

重要度	活動全体について	幼児について	中学生について
1	楽しい	遊ぶ	話す
2	うるさい	話しかける	教える
3	取る	思う	思う
4	貼る	ちぎる	嬉しい
5	作る	話し合う	しゃべる
6	入れる	言う	できる
7	教える	来る	食べる
8	行く	楽しい	似る
9	できる	話す	怒る
10	ちぎる	できる	考える
11	持つ	教える	面白い
12	食べる	接する	切る
13	思う	優しい	感じる
14	言う	弱い	呼ぶ
15	奪い合う	知る	難しい

表3 中学生の回答についての形態素重要度表(名詞)

重要度	活動全体について	幼児について	小学生について
1	興味	年下	会話
2	幼稚園	話	お世話
3	みそ汁	幼児	パックアップ
4	幼児	自分	自分
5	班	幼稚園児	中学生
6	話	みそ汁	食事
7	上手	中心	小学生
8	全体	好き	話
9	幼稚園児	スピード	印象
10	中学生	会話	園児
11	単純	テンション	わがまま
12	面白み	小学生	低学年
13	話し合い	クリスマス	形
14	意見	コミュニケーション	元気
15	料理	活発	好き嫌い

表4 中学生の回答についての形態素重要度表(動詞・形容詞)

重要度	活動全体について	幼児について	小学生について
1	作る	盛り上がる	関する
2	食べる	食べる	飲む
3	しゃべる	慣れる	思う
4	違う	小さい	食べる
5	話す	聞く	しゃべる
6	示す	ひっぱる	座る
7	思う	思う	徹する
8	感じる	感じる	盛り上がる
9	遊ぶ	関わる	見る
10	まとまる	残す	わかる
11	関わる	歩く	変わる
12	入る	言う	ひっぱる
13	深まる	うまい	助かる
14	動く	乗る	盛り上げる
15	使う	振る	難しい

するワードが多かった。「友達」の周囲に位置する語は、「手」「声」等の名詞、「嬉しい」「難しい」等の形容詞であった。同様に「ツリー」に関しては、「材料」「シール」等の名詞、「貼る」「飾る」等の動詞が配置され、「楽しい」に関しては、「みそ汁」「シイタケ」といった名詞、「作る」「ちぎる」等の動詞が配置されていた。

インタビュー内容を確認すると、「友達」に関しては、「そんなに友達にはなれなかったけど、何かみそ汁とか作ったりして、ちょっとはなれたかな。嬉しい気持ち。幼稚園の人。(中略) 幼稚園とちょっと友達になるところが難しかった。そんなに声かけなかったから、そんなに友達になれない」等の回答が認められた。同様に「ツリー」については、「楽しかったです。おみそ汁をつくったりするところとか、ツリーを飾ったとこ、ツリーをシールで貼ったところが、何か適当に貼ってたら、緊張が最初からほぐれてるみたいなことになってたので」といった回答が、「楽しい」については、「みそ汁を作ったことが一番楽しかったです。みんなで作ったから、楽しかった。シイタケをちぎって、みそを入れた」「だいたいが幼稚園児に教えていたから、まあ、一応楽しかった。やっぱりおみそ汁をみんなで作ったりするときが楽しかった」と

といった回答が確認された。

まず、本研究の対象とした小学生の多くは、幼小中交流会を楽しんでいたということが指摘される。友達や児童、中学生と一緒にみそ汁を作るという行為を心から楽しんでいたようだ。尾島ら(印刷中)は、小学生にとってみそ汁作りは、活動後には「楽しかった」といえるイベントであり、また、弁当と一緒に食べたことよりもみそ汁作りの方が「とても楽しかった」と答えた割合が多かったことを明らかにしており、こうした報告を裏づける結果といえるであろう。

次に、小学生は、自分たちが活動を楽しむだけではなく、その場に自分たちよりも年少の児童がいることを自覚し、児童も楽しく参加できることや自分たちも児童とともに楽しむことを、ある程度意識しながら活動に取り組んでいた可能性が指摘される。例えば、アイスブレイクとして用意されたクリスマスツリー作りを通して互いの緊張がほぐれたことや、児童と友達になると試行錯誤しながら話しかけたことへの言及から、こうした意識を読み取ることができる。本活動において小学生は、児童に対しては年長者である一方で、中学生にとっては年少者であるという二面性を抱えており、自身の立ち位置に戸惑う場面(尾島ら、印刷中)も多かったと

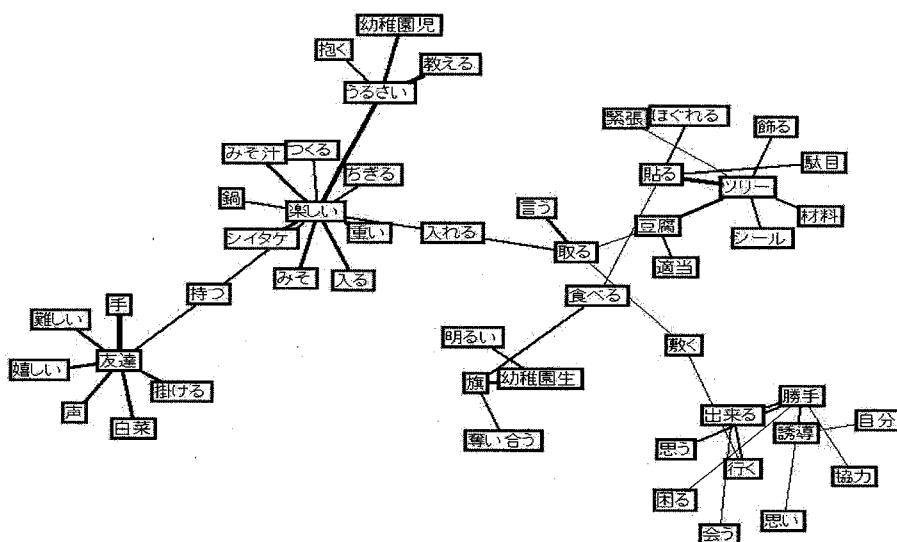


図1 小学生(①活動全体について)のキーワードマッピング

推測されるが、本研究の対象とした小学生は、そうした迷いの中にありながらも、幼児の世話をすることという年長者の立場を担うことにおいて、より積極的であったといえそうだ。

② 幼児について

小学生が幼児について述べた内容に基づく
キーワードマッピング(図2)では、「幼稚園児」「
「話」というキーワードにリンクするワードが
多かった。「幼稚園児」の周囲に位置する語は、
「得意」「意外」等の名詞、「教える」「接する」
等の動詞であった。同様に「幼稚園」に関して
は、「話しかける」「話し合う」等の動詞が配置
されていた。

インタビュー内容を確認すると、「幼稚園児」に関しては、「まだ幼稚園児だから、ちょっといろんな自分の思いで動いてしまうこともあるだろうけど、そういうときは優しく教えて」「やっぱり幼稚園児の子は、何か意外に人とこうやって話したりするのが、私たちのチームの幼稚園児の子は、意外に接するのが得意みたいな感じで」といった回答が確認された。同様に「幼稚園」については、「幼稚園は自分から話しかけるところができた。幼稚園は楽しいとか。“うん”って言ってた。友達になれるかなとか思つてた」「何か豆腐ちぎるって言って、粉々とかに

ならないかなって心配しました。幼稚園の子は思ったより上手でした。いろいろ。話をするのとか。友達みたいで、仲良く何か話し合ってました」といった回答が見受けられた。

小学生は、幼児に対しては年長者であるということをある程度自覚し、例えば自分から話しかけるなど、幼児が楽しく参加できるよう配慮しながらその場に参加していたようだ。その一方で、活動前の予想に比して、幼児はより多くのことがより上手にできることを知り、幼児に対する認識を新たにしている様子がうかがえ、大変興味深い。小学生は、自身に期待された幼児に対する役割をある程度忠実に果たしながらも、予想とは異なる幼児の姿に接し、その都度、幼児に対する言動を修正しながら関わっていたものと推測される。

③ 中学生について

小学生が中学生について述べた内容に基づくキーワードマッピング（図3）では、「優しい」「似る」「弁当」というキーワードにリンクするワードが多くいた。「優しい」の周囲に位置する語は、「お兄さん」「中学生」等の名詞、「感じる」「話しかける」等の動詞であった。同様に「似る」に関しては、「関わる」「頑張る」等の動詞が配置され、「弁当」については、「色」「形」「ペ

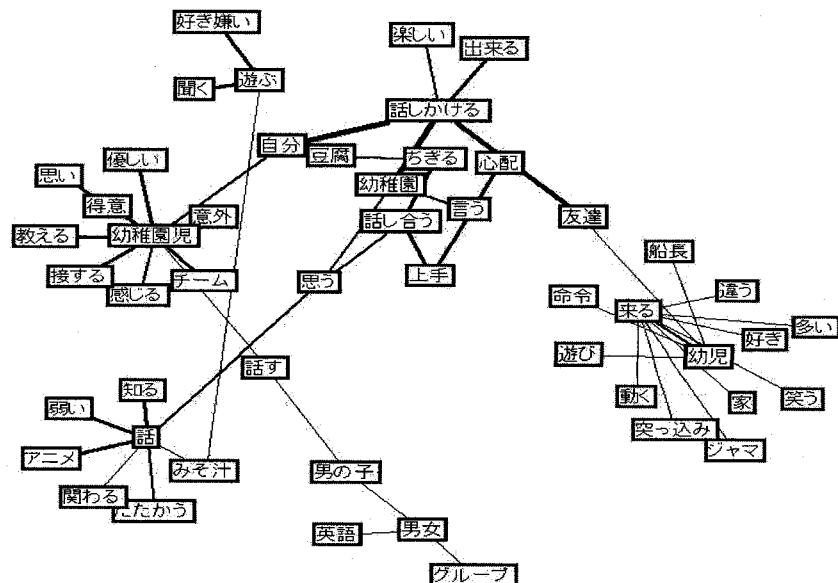


図2 小学生（②幼児について）のキーワードマッピング

ア」等の名詞が配置されていた。

インタビュー内容を確認すると、「優しい」に関しては、「中学生のお兄さんたちは、何か優しい感じだった。おみそ汁おいしいとか、白菜切るとか。中学生のお勉強、面白いとか。ちょっと難しいけど、楽しいって。ちょっと怖うだなとか思ってたけど、優しかった」といった回答が確認された。同様に「似る」については、「勉強頑張ってるかなと。結構、附属小学校と似てるかな。やっぱり元気とか、明るいとか、そういうところがかなり似てました」といった回答が、「弁当」については、「ペアになった人とはお弁当が同じだったんで。お弁当箱。もう一人のお姉さんの方も、ちょっと色の違うピンク色の細長いタイプで、形も同じやつやったから、面白かった」といった回答が見受けられた。

本活動の事前調査（尾島ら、印刷中）では、中学生に対して自分から話しかけ、言うことを聞き、言葉遣いに気をつけることを自分に課し、年長者に対する気遣いを發揮しようとする小学生の姿が明らかにされている。本研究においては、例えば、自分の弁当箱が中学生のそれと同じであることや、公的な場での全体的な印象において中学生が自分たちと類似していることなど、自分たちと中学生との共通点を見出しながら

ら、中学生を理解し、そして中学生との関係の構築を図ろうとする小学生の姿勢が認められる。本活動の事後調査において、小学生は、中学生との関係について肯定的な言葉を多く記述していた（尾島ら、印刷中）ことからも、中学生との良好な関係構築を目指して多様に試みたことは、小学生にとって決して不快な経験であったわけではなく、両者にとって意味のある触れ合いの場となっていたものと推測される。

(3) 中学生のインタビュー内容の特徴

<① 活動全体について>

中学生が活動全体について述べた内容に基づくキーワードマッピング（図4）では、「幼稚園」「食べる」「作る」というキーワードにリンクするワードが多くあった。「幼稚園」の周間に位置する語は、「大丈夫」「体」等の名詞、「遊ぶ」「話す」等の動詞であった。同様に「食べる」に関しては、「運営」「全体」等の名詞、「違う」「まとまる」等の動詞が配置され、「作る」については、「興味」「交流」等の名詞が配置されていた。

インタビュー内容を確認すると、「幼稚園」に関しては、「6月に中学生と幼稚園が交流した時には総合司会をやって、それで結構うまくいったので大丈夫かなと思っていた。今回もうまく

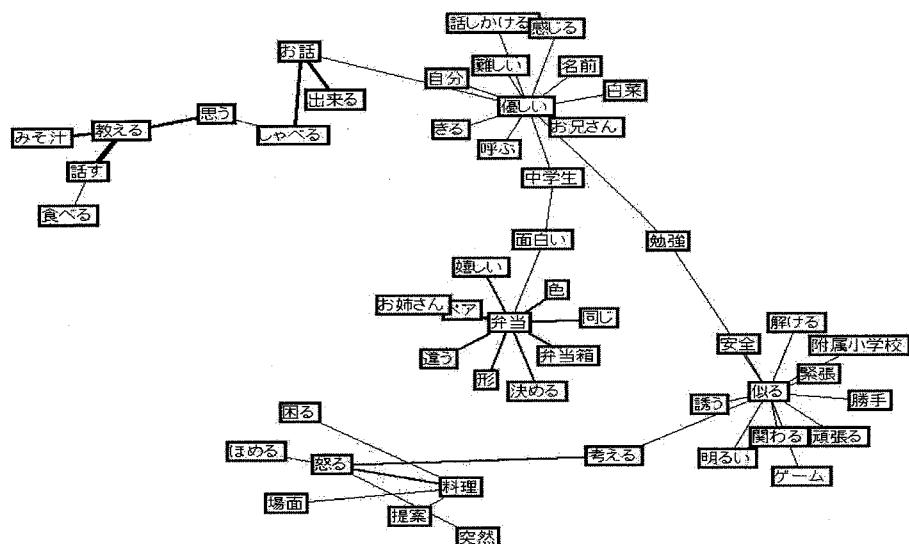


図3 小学生（③中学生について）のキーワードマッピング

いった。(中略) 小学生と幼稚園も仲いい子が何人かいたんで、全体でごちゃごちゃっと話していた。2人の女の子も幼稚園と話していた。(中略) 体で遊ぶみたいな感じだったら、昔から遊んでいる男の子とかは得意かなって思うんですけど、料理とかは、一緒にごはん食べようということになると女子も一緒にできるんだと思います」「もっと体を動かす遊びがあってもよかったですかな。全員で関われるものがよかった」といった回答が確認された。同様に「食べる」に関しては、「全体の中では食べているときがよかった。『幼児を招こう』の時も自分たちの班は全体運営だったので、その時のことが参考になった。料理を作つてみんなで食べる」のは方向的にもひとつのまとめとしてよかったです」といった回答が、「作る」については、「乗り気ではなかったが、やつたらよかったです。以前、『幼児を招こう』の焼きおにぎりで失敗した経験があったので、今回も乗り気ではなかった。以前は“作つて出す”だったが、今回は“一緒に作る”だったので、それで交流が深まってよかったです。また、作業も簡単で、食べるのも一緒だったのでよかったです」といった回答が確認された。

本活動に参加した中学生は、中学校家庭科の学習内容に含まれる幼児との触れ合いの一環と

して、同年7月に実施された活動『幼児を招こう』(尾島ら, 2013; 橋本・綿引, 2013) を経験していた。その際に、幼児とのやり取りが成立し、ある程度の達成感を得られたグループもあれば、幼児の興味関心に合致した活動を提供できず、幼児の積極的な参加を促すことができなかったグループもあり、本活動に当たっての両者の意気込みの違いが認められる。しかし本活動では、多くの班において、幼児、小学生、中学生という3者間での活発な交流がなされており、本活動の事後調査における自由記述において、中学生の6割が、楽しかった、うれしかった、感動した、よかったです等の肯定的な記述をしていた(尾島ら, 印刷中)ことからも、本活動がある程度の水準を満たした内容であったことを、中学生自身も認識していたと考えてよさそうである。本活動がある程度の水準を満たすことができた要因の1つとして、数名の中学生が、『幼児を招こう』とは異なり“一緒に作つて一緒に食べる”活動が含まれていたことを指摘しており、活動の成果と課題を客観的に分析する中学生の態度が指摘される。当然のことながら、中学生は、幼児の積極的な参加を促すことにのみ心を砕いていたわけではなく、小学生にも配慮していたが、小学生と比べると、興味関心を

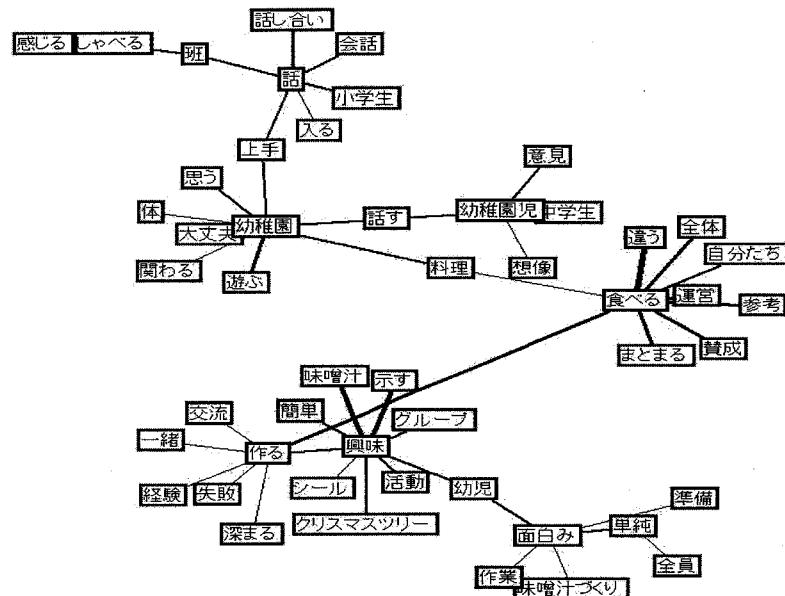


図4 中学生（①活動全体について）のキーワードマッピング

より把握しにくく、また言葉でのやり取りがより成立しにくい幼児との関わり方において、認識と自覚をより迫られる状況にあったことは確かであろう。

② 幼児について

中学生が幼児について述べた内容に基づくキーワードマッピング(図5)では、「幼児」「みそ汁」というキーワードにリンクするワードが多くかった。「幼児」の周囲に位置する語は、「自分」「協調性」等の名詞、「しゃべる」「答える」等の動詞であった。同様に「みそ汁」に関しては、「小学生」「幼稚園児」等の名詞、「食べる」「行く」等の動詞が配置されていた。

インタビュー内容を確認すると、「幼児」に関しては、「自分のグループは幼児がしゃべってき
たのでよかった。無口な幼児だったらどうなっ
ていたかはわからない。今回は向こうがいろい
ろ聞いてきててくれて、こちらがそれに答える形。
自分は小さい子が好きなんで。お兄ちゃんいる
の？ きょうだいいるの？ おみそ汁おいしい？ 好
き嫌いある？ しいたけが嫌い？ など。幼児はま
とめるのが難しいなど最初は思っていたが、静
かにしてなど言うことは聞いていたので、意外
に協調性はあるなど」といった回答が確認され
た。同様に「みそ汁」については、「幼稚園児が

すごいテンション高くて、それがあったから、小学生もテンション高くなつたのかもしれません。幼稚園4人ともテンション高くて。1人、おみそ汁の話になつたら、めっちゃテンション下がる子がいて。(中略) みそ汁が食べれん子がおって、その子が食べれるようになって、中学生2人がまずおかわりして、ああおいしいおいしゃってアピールしとつたら、小学生が2人ともおかわりして、おいしいおいしいって見せて、そうしたら、幼稚園児が、みそ汁食べられない子の友達がおかわりするって言って、食べとつたりして、おいしいおいしい、おいしいねとかやつとつたら、その子もちょっと食べててくれて、いえーいって。食べてくれました」といった回答が確認された。

まず、中学生が幼児に対する認識を改めたことに関する記述に着目したい。本活動に至るまでに、幼児との活動を蓄積してきた中学生は、幼児についてのいくらかの知識や態度を身につけていたと推測されるが、それは一面的なものであったかもしれない。しかしそれは、否定されるべき状態ではなく、本活動のように“一緒に作って一緒に食べる”といった協同作業に取り組む中で、幼児が持つ新たな一面に気づき、幼児に対するそれまでの認識に固執しすぎるこ

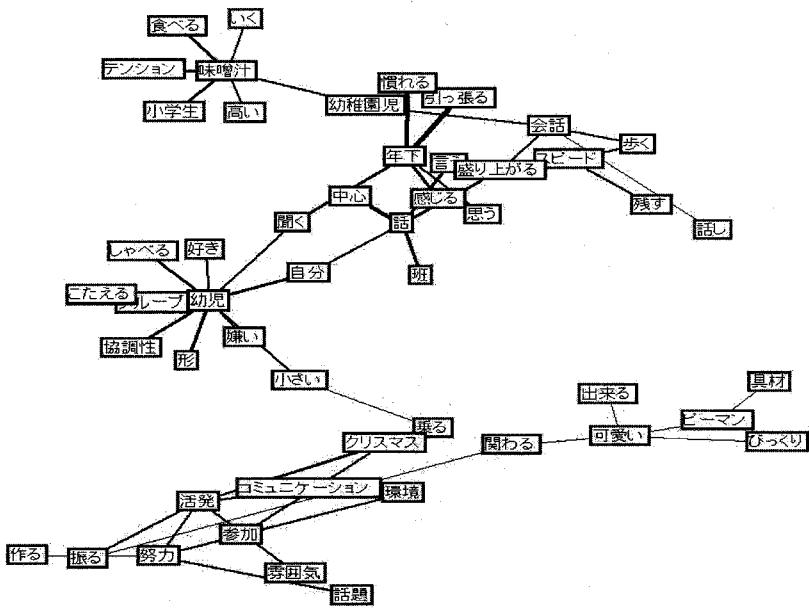


図5 中学生（②幼児について）のキーワードマッピング

となく、必要に応じて更新していく柔軟性を持ち続けることこそが肝要であるように思われる

その一方で、周囲の受容的な関わりの中で、苦手なみそ汁を食べるという本人にとって極めて困難な課題を乗り越えた幼児の姿を目の当たりにしたケースも認められた。その班では、まず、中学生がみそ汁のおかわりをして、そのおいしさを少々大げさに訴え、その次に小学生、続いて幼児が同様の行為を示してみせたところ、みそ汁の嫌いな幼児が、少しではあるがみそ汁を食べたという経過があったようだ。その場にいる年長者が、年少者に対して高圧的にみそ汁を食べるよう迫るのではなく、年少者が自発的にみそ汁を食べることを期待して工夫を凝らしているといえよう。その工夫 자체は目新しいものではないかも知れないが、中学生の行為が、小学生、みそ汁を食べることができる幼児へと伝わっていく様子が興味深い。みそ汁を食べるという極めてありふれた行為ではあるが、それができない当事者にとっては大きな課題となり得る。中学生や小学生は、自分たちが運営した活動において、周囲の工夫と支援を得て、幼児が困難を少し乗り越えたことをどのように受け止めたのであろうか。

③ 小学生について

中学生が小学生について述べた内容に基づく
キーワードマッピング（図6）では、「中学生」「会話」「関する」というキーワードにリンクするワードが多かった。「中学生」の周囲に位置する語は、「進行」「説明」等の名詞、「盛り上げる」「ひっぱる」等の動詞であった。同様に「会話」に関しては、「みそ汁」「フォロー」等の名詞、「食べる」「入る」等の動詞が配置され、「関する」に関しては、「印象」「わがまま」等の名詞、「思う」「変わる」等の動詞が配置された。

インタビュー内容を確認すると、「中学生」に関しては、「中学生で好き嫌いがある子がいて、そこから食べ物の話。小学生が盛り上げてくれたんで、進行としても中学生がひっぱる形でよかったです。小学生が元気な子で助かりました」といった回答が確認された。同様に「会話」については、「小学生は、最初は会話を入れていなかつたけど、途中から入ってくるようになった。どちらかというと、会話が中学生で、会話しているから、幼稚園が水筒倒しそうになったりとかをフォローするのが小学生」といった回答が、「関する」については、「小学生がわがままかなと思っていた。小学生に関しては、特に低学年

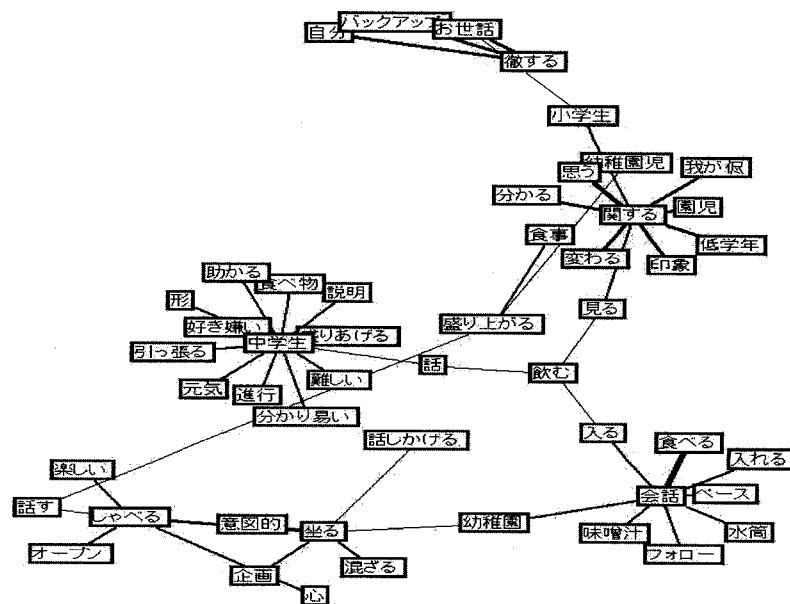


図6 中学生（③小学生について）のキーワードマッピング

に関してはよくわからなかつたが、園児を呼ぶ前を見て“意外におりこうさん”と思つて印象が変わつた」といった回答が抽出された。

上記では、本活動において、年長者でもあり、また年少者でもあるという小学生の複雑な立場が記述されている。例えば、活動開始当初はなかなか会話に入れなかつた小学生が、活動の進行とともに、その場に適した振る舞いを探り当て、その役割を果たそうとする姿が紹介されている。しかし、中学生がその状況に無頓着であつたというわけではなく、その場を盛り上げ、また、幼児の支援を担う小学生の姿を認め、感謝していたことも確かなようだ。そして、小学生に対する印象の変化に言及している点にも着目したい。本活動に至るまでに、幼児との交流の機会はあつたが、小学生とはそうした機会は設けられなかつた。つまり、小学生に対する自身の認識と実態との照合が可能となるほど初めての場であったといえよう。記述内容からも、小学生に対する認識がより肯定的に変容したと考えられ、その変容の程度は、幼児に対してよりも大きかつたかもしれない。

総合考察

(1) 小学生の学習内容について

まず、幼児及び中学生に対する認識の変容という点から考察したい。概して、幼児に対しては能力的な過小評価のは正、中学生に対しては社交性に関するやや否定的な評価のは正が認められた。今回、それぞれの小学生によって改められた認識は、今後も折に触れ更新していくものと思われるが、自身の認識を評価し、必要であれば改めるという行為は、今後の人間理解に資する経験であるように思われる。

次に、その場で求められている役割を推測し、適切に振る舞うという点について言及したい。本活動における小学生は、幼児に対しては年長者である一方で、中学生にとっては年少者であるという二面性を内包していたと解釈されたが、そのことに起因する戸惑いの中にありながらも、

小学生の多くはその場に適した振る舞いを見出し、実行するよう努めていた。その場に適した振る舞いについては、例えば、中学生の指示に従うことが求められる場合がある一方で、幼児を積極的に支援することが求められる場合もあるであろう。その場に適した振る舞いは、それぞれの小学生が所属するグループによつても、また刻々と変化する状況によつても大きく異なる。以上のように、小学生には何らかの負担が生じていたように思われたが、ほとんどの小学生は活動が楽しかったと評価しており、そうした認識の齟齬については、更なる考察が求められる。

(2) 中学生の学習内容について

中学生においても、幼児及び小学生に対する認識の変容が認められた。概して、幼児に対しても、また小学生に対しても、能力的な過小評価のは正があつたように思われる。特に幼児に対しては、それまでの『幼児を招こう』等の交流から得られた知識に基づいて立てられた仮説を検証するというサイクルがあつたようだ。そこに、単発的ではなく、継続的な交流実践が持つ意義を見出すこともできよう。

次に、活動を運営する立場としての振る舞いについて述べる。本活動において設けられた班では、幼児、小学生、中学生が数名ずつ配置されており、必然的に中学生が班活動のリーダーを担うこととなつた。通常の学年クラス単位での授業では、活動を牽引する生徒は特定の数名であることが多いが、本活動では、ほぼ全ての中学生が各班の活動を滞りなく進める役割を同等に担つていた。それぞれの中学生が、多くの年少者を含む小集団での活動に際して、集団を牽引する立場であるということを自覚しつつ、その時々の状況を主観を交えつつも客観的に判断し、より望ましい行動を選択して実行することが求められるという、貴重な機会であったといえよう。

(3) 今後の課題

本研究の課題として、まず、インタビュー調査の対象とした児童生徒の人数の少なさが挙げられる。本研究は、本活動に参加した全児童生徒を対象に質問紙調査を実施した研究(尾島ら、印刷中)を補う研究として位置づけられることが望ましい。また、本研究で示したキーワードマッピングは、同一テキスト中の共起頻度から作成されていたが、収集されたデータには、同一の調査対象者による同じ言葉を繰り返しながらの回答もあり、そのケースも含めて作成されたキーワードマッピングである点には注意を要する。本研究で採用した分析は、インタビューを通して収集されたデータの解釈の基点を特定することができたという点においては有効であったといえるが、調査対象者の総意をどの程度明らかにすることができたのかについては課題が残った。今後は、こうした課題を認識した上で分析の実施や、こうした課題を克服するデータ整理方法の案出が求められるであろう。

次に、本研究では、小学生及び中学生の認識の変容と小集団内での振る舞いに着目して考察を進めたが、班員が協力してみそ汁を作り、弁当と一緒に食べるという本活動ならではの特性に着目して考察を深めることができなかつた点が挙げられる。例えば、「一緒に作って一緒に食べる」といった行為がもたらす学習について分析し、調理を含む食に関する活動のみが持ち得る意義を解明する研究が待たれる。

引用文献

- 遠藤宏美 2013 小中一貫カリキュラムの構想プロセスにおける異校種間文化の相違：小中一貫した「総合的な学習の時間」カリキュラムの検討を事例に 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, **28**, 1-18.
- 福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野明子 2011 子どもの心が見えてきた：学びの物語で保育は変わる ひとなる書房
- 橋本正恵・綿引伴子 2013 中学校に幼児を招こう：幼児観察を通して企画を練り上げる問題解決型の学習 荒井紀子（編著） 新版生活主体を育む：探究する力をつける家庭科ドメス出版 Pp.189-197.
- 日本発達心理学会（編） 2013 発達心理学事典 丸善出版
- お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター 2008 「接続期」をつくる：幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働 東洋館出版社
- 尾島恭子・綿引伴子・松田洋介・滝口圭子・橋本正恵・西多由貴江・中村正寛・中田泉 2013 大学・附属学校園における連携活動の検討：家庭科を中心とした実践事例から 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, **5**, 45-53.
- 尾島恭子・綿引伴子・滝口圭子・松田洋介・橋本正恵・中田泉・西多由貴江 印刷中 大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討（1）：みそ汁作り・お弁当交流会の事例から 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紀要 教育実践研究, **40**, 印刷中



保健だよりに対する学生の意識と講義後の意識

Consciousness of students about school health newsletters for prospective Yogo teachers

河田史宝 西澤 明*

I. はじめに

養護教諭を対象に養護教諭の専門誌が行った調査では、養護教諭の95%が定期的に保健だよりを発行していた¹⁾。その保健だよりには、保健指導的な内容、健康に関する知識、保健行事の内容や事後報告などが書かれ、発行回数は、月に1回発行している場合が多い状況であった。保健だよりの記事を書く際に参考にしていたものは、専門誌やインターネット、書籍、新聞などを参考にしていた。宮本ら²⁾は、専門雑誌に掲載されている保健だより(2007年～2011年)144通を機能別に分類し、保護者や子どもへの健康知識について書かれた「知識」の機能を多く含んでいることを明らかにしている。藤田³⁾は、養護教諭が発行する保健だよりは学級担任が発行する学級通信よりも意味が大きく、児童生徒への教育的な働きかけを行う養護実践として、多様な機能を持って活用されていることは他に類を見ないとらえている。しかし、その保健だよりに対する教授法を検討した研究は行われていない。そこで、本研究では養護教諭の実践に活用されている保健だよりの学びの手立てを検討することを目的とした。

II. 講義での「保健だより」の取り扱い

養護教諭特別別科⁴⁾は、1年制である。講義における保健だより(作成方法、活用方法)の取り扱いは、「養護概説」「養護実習」「養護実践(健康診断を含む)」の3科目により横断的に行っている(表1)。講義科目はいずれも必修科目(2単位)である。まず、「養護概説」では、学生がこれまで受け取った保健だよりを振り返り、今後養護教諭としてどのような保健だよりをどのように作成・活用していくかを考える。講義

後、その学びを活用して保健だよりを作成し、クラス全体で検討会を行う。「養護実習」では、5月の講義をもとに実習校で1枚から3枚の保健だよりを作成している。「実習事後指導」では、作成した保健だよりを活用し、作成の目的、使用方法などの検討と保健だよりの改善を図っている。2013年度から追加した「養護実践(健康診断演習を含む)」の「紙面情報をわかりやすく伝えるための美術的技法」は、学級担任であり美術科教師が教授者である。手書きの学級通信を活用した学級経営を行っており、発行の意図や生徒を育てる目的をもって実践を積み重ねている実践家である。講義前に養護実習で作成した保健だよりを確認できるように講義日を設定した。講義内容は、学級担任としての学級通信の作成意図をもとに、養護教諭が作成する保健だよりの作成意図と留意点、具体的な作成方法である。資料として学級通信が配布され、作成意図と内容、イラスト、文字の書き方等が講義され、養護教諭として保健だよりにどのように活用するかを考えさせる内容であった。

表1 科目横断的な「保健だより」の取り扱い

科目名	時期	内容
養護概説	5月	保健だよりを活用した健康教育 講義をもとに養護実習の校種に合わせて保健だよりを作成する。
養護実習	9月	養護実習校で保健だよりを作成
実習事後指導	10月	保健だよりの改善
養護実践(健 康診断演習を 含む)	11月	紙面情報をわかりやすく伝える ための美術的技法 (現職教員)

III. 研究方法

1. 対象者

対象者は、養護教諭特別別科で学ぶ学生 36 名とした。

2. 調査方法

調査は、「養護概説」の講義前に保健だよりに対する学生の意識調査（調査 1）を留置き式により実施した（2013 年 5 月 17 日）。さらに「養護実践（健康診断演習を含む）」の講義終了直後に調査用紙（調査 2）を配布し、記入後回収を行った（2013 年 11 月 12 日）。いずれも自記式質問紙である。

3. 調査内容

(1) 調査 1：保健だよりに対する学生の意識調査

「あなたが、これまでに受け取った保健だよりを思い出して、次の問い合わせに答えてください」と教示した。「これまで学生が受け取った保健だよりの印象（保健だよりに対する印象）」を 2 件法で求め、印象に残っていると回答した者に対しては、小学校、中学校、高等学校別に印象に残った内容を自由記述により求めた。「保健だよりを楽しみにしていたかどうか（保健だよりを読む楽しみ）」は 2 件法により回答を求め、それぞれ選択した理由を自由記述により回答求めた。さらに、楽しみにしていたと回答したものに対しては、どんな内容が楽しみであったかを自由記述により求めた。

(2) 調査 2：「養護実践（健康診断演習を含む）」の「紙面情報をわかりやすく伝えるための美術的技法」の授業評価

質問項目「講義の説明の分かりやすさ」「講義内容の今後の活用」「自己能力向上への役立ち感」の 3 項目に対して、はい（++）からいいえ（- -）の 4 件法により求め、それぞれの選択理由を自由記述により記載を求めた。「講義の感想」は、学んだことや今後に活かしたいことを自由記述により求めた。

4. 分析方法

自由記述の分析は、質問ごとに記述どおりに回答を入力した後、Berelson の内容分析の方法を用いて、記述された文脈の意味を損なわないようにコード化し、意味内容の類似性にしたがって分類後、サブカテゴリー＜＞、カテゴリー【】を抽出した。命名は、内容を反映した表現を用いて命名した。

5. 倫理的配慮

調査の実施にあたっては、研究目的を口頭にて説明し、質問への回答は自由意志であること、回答しなくても不利益を被らないことを説明した。また、研究の目的以外には使用せず、公表にあたっては個人が特定されないように配慮することを説明した。

IV. 結果

1. 調査 1 「保健だよりに対する学生の意識調査」の結果

(1) 保健だよりに対する印象

これまでに受け取った保健だよりの印象が残っている割合は、印象に残っている者は 19 名（52.3%）、印象に残っていない者は 17 名（47.2%）であり、ほぼ同数であった。

保健だよりが印象に残っていると回答した 19 名に対して、印象に残っている校種をたずねたところ、小学校 13 名（36.1%）、中学校 9 名（25.0%）、高等学校 4 名（11.1%）の順であった。印象に残っている保健だよりの内容を表 2 に示した。いずれの校種にもインフルエンザ、かぜ、熱中症が含まれていた。小学校では、手洗い、歯磨き・噛む、うがい、食事・給食の日常的な内容が多く、中学校では修学旅行、大会の際のけが、高等学校ではストレスの内容が印象に残る内容となっていた。

表2 印象に残っている保健だよりの内容（校種別）

校種	印象に残っている内容
小学校 (27)	インフルエンザ・かぜ・感染予防 (6)、歯磨き・噛む (5)、うがい (4)、手洗い (4)、食事・給食 (2)、健康診断の内容 (1)、季節に合わせた保健指導 (1)、熱中症 (1)、こころ (悩み) (1)、雑学的な情報 (1)、マンガ (1)
中学校 (12)	インフルエンザの予防 (2)、修学旅行における体調管理 (2)、バランスの良い食事 (2)、熱中症 (夏休み前) (1)、大会の際のけがの注意と他校とのトラブル (1)、検診予定 (1)、食中毒 (1)、長期休みの過ごし方 (1)、感染症と予防接種 (1)
高等学校 (5)	インフルエンザ、かぜ (1)、校内で熱中症により倒れた人数 (1)、ストレスについてのチェックリスト (1)、○×クイズ (1)

() 内の数字は記述数である。

(2) 保健だよりを読む楽しみの有無とその理由

保健だよりを読む楽しみの有無とその理由を表3に示した。保健だよりを読む楽しみがあつた者は11名(31.4%)、楽しみがなかつた者は24名(68.6%)と、読む楽しみがなかつた者のほうが多い。保健だよりを読む楽しみがあつた者の理由からは、【興味を引く内容】【知らない情報の掲載】【委員会活動の記載】【イラストや4コマ漫画】の4カテゴリーが抽出された。「自分の体に関する内容」「興味のある内容」から【興味を引く内容】、「専門的知識」「初めて知る事実」から【知らない情報の掲載】となつていた。読む楽しみがなかつた者の理由は、【興味関心がなかつた】【保護者が読むものだと思っていた】【文字が多く読みにくい】【ありきたりの内容であった】の4カテゴリーが抽出された。【興味関心がなかつた】のコード数が最も多く、「興味を持っていなかつた」「健康に関心がなかつた」のコードから成っていた。次いで、【保護者が読むものだと思っていた】は、「親に渡せば良いプリント」「担任から自宅に持ち帰るように指示された」から成っていた。【文字が多く読みにくい】【ありきたりの内容であった】などの保健だよりの紙面構成や記載される内容に関する

カテゴリーが示された。

読む楽しみがあつた者が楽しみにしていた内容を、表4に示した。【知らないことや詳しい内容】【先生の4コマ漫画や一言コラム】【豆知識やためになる話】【図や絵がある視覚的な内容】【クイズ形式】の5カテゴリーから成った。【知らないことや詳しい内容】では、「手洗い、うがいにしても手にどれだけ菌がいるとか、ちょっと突っ込んだ内容」「食事に関して、どんな食事にはどんな栄養があるのか、その栄養素はどんな働きがあり、どんなときに何を食べると効果的なのかという内容」などの科学的根拠に触れる内容や、「中学校・高校では、身体について興味を持ち始め、保健だよりに関係している内容があつたため、楽しみにしていた」など子どもたちの成長発達に伴う内容があり、より詳しい内容が読む楽しみにつながっていた。養護教諭が書く【先生の4コマ漫画や一言コラム】などの内容が読む楽しみにつながっていた。

表3 保健だよりを読む楽しみの有無とその理由

読む楽しみの有無	その理由
読む楽しみがあった 11 (31.4)	【興味を引く内容】(6) 自分の体に関する内容、興味のある内容 【知らない情報の掲載】(4) 専門的知識、初めて知る事実 【委員会活動の記載】(2) 委員会活動など自分たちの活動 【イラストや4コマ漫画】(3) イラストが描いてある、4コマ漫画、クイズ
読む楽しみはなかった 24 (68.6)	【興味関心がなかった】(20) 興味がなかった、健康に关心がなかった 【保護者が読むものだと思っていた】(8) 親に渡せば良いプリント、担任から自宅に持ち帰るように指示された 【文字が多く読みにくい】(5) 文字ばかりで読む気がしなかった 【ありきたりの内容であった】(3) ありきたりの内容、毎年同じ内容だった

【 】はカテゴリー、他はコード、() 内の数字は記述数

表4 楽しみにしていた保健だよりの内容

カテゴリー	主な記述内容
知らないことや詳しい内容 (4)	手洗い、うがいにしても、手にどれだけ菌がいるとか、ちょっと突っ込んだ内容 食事に関して、どんな食事にはどんな栄養があるのか、その栄養素はどんな働きがあり、どんなときに何を食べると効果的なのかという内容 中学校・高校では、身体について興味を持ち始め、保健だよりに関係している内容があったため、楽しみにしていた
先生の4コマ漫画や一言コラム (3)	先生が毎回保健だよりに4コマ漫画を書いてくれていて、友達と楽しみにしていた 先生が一言コラムを書いていて、それも楽しみだった
豆知識やためになる話 (3)	マメ知識のようなものが書いてあったのが楽しかった
図や絵がある視覚的な内容 (1)	図や絵があると視覚的にも理解でき、興味がわいた
クイズ形式 (1)	クイズ形式で、これに当てはまる人注意のような内容

() 内の数字は記述数

2. 調査2「養護実践（健康診断演習を含む）」の「紙面情報をわかりやすく伝えるための美術的技法」の授業評価結果

(1) 講義の説明の分かりやすさ

説明の分かりやすさは、はい(++)が34名(97.1%)、(+)が1名(2.9%)であった。評価に対する具体的な記述から3カテゴリーが抽出された(表5)。<伝えたい内容がまとまっていた><何が大切なのか短くまとめてあり分かりやすかった><パワーポイントに簡潔にまとめられていて分かりやすかった>から【ポイントが明確であり理解することができた】、<体験談や経験がありイメージしやすかった><具体例や具体的な資料がありイメージしやすかった>

から【経験談や具体例によりイメージしやすかった】、<説明も理解しやすかった><分かりやすかった>から【説明が分かりやすかった】が抽出された。

(2) 講義内容（資料を含む）の今後の活用

講義内容の今後の活用は、はい(++)が28名(80.0%)、(+)が7名(20.0%)であった。

評価に対する具体的な記述から5カテゴリーが抽出された(表6)。<内容構成><作成時の考え方や書き方の基本><コラムやメッセージの入れ方><分かりやすい構図のとり方>から【保健だよりを書くときの

考え方や基本】、<紙面構成のイメージができ参考になった><ねらいや興味を引く工夫が参考になった>から【学級通信の資料が参考になった】、<ペンの使い分け><すぐ使える技法>から【ペンの使い方、文字・絵の描き方】、<イラストの描き方のポイント><文字のレイアウト>から【イラストや文字のレイアウト】、<保健だよりだけではなく様々な場面で使える基本>から【様々な場面での応用が可能】が抽出された。

(3) 自己の能力向上への役立ち感

自己の能力向上への役立ち感は、はい(++)が25名(71.4%)、(+)が10名(28.6%)であった。評価に対する具体的記述から5カテゴリーが抽出された(表7)。【保健だよりに対する考え方】【実践に結びつくスキル】【手書きのよさ】【教員としての考え方】【自分のスタイル作り】の5カテゴリーが抽出された。

表5 説明の評価に対する具体的記述

カテゴリー	サブカテゴリー
ポイントが明確であり、理解することができた (13)	伝えたい内容がまとまっていた 何が大切なか短くまとめてあり分かりやすかった パワーポイントに簡潔にまとめられて分かりやすかった
経験談や具体例によりイメージしやすかった (11)	体験談や経験談がありイメージしやすかった 具体例や具体的な資料があり、イメージしやすかった
説明が分かりやすかった (8)	説明も理解しやすかった 分かりやすかった。

無記入7名を除く()内の数字は記述数である。

表6 講義内容(資料を含む)の今後の活用に対する具体的記述

カテゴリー	サブカテゴリー
保健だよりを書くときの考え方や基本 (12)	内容構成 作成時の考え方や書き方の基本 コラムやメッセージの入れ方 分かりやすい構図のとり方
学級通信の資料が参考になった (10)	紙面構成のイメージができ参考になった ねらいや興味を引く工夫が参考になった
ペンの使い方、文字・絵の描き方 (7)	ペンの使い分け すぐ使える技法
イラストや文字のレイアウト (7)	イラストの描き方のポイント 文字のレイアウト
様々な場面での応用が可能 (3)	保健だよりだけでなく様々な場面で使える基本

無記入7名を除く。()の数字は記述数である

表7 自己の能力向上の役立ち感に対する具体的記述

カテゴリー	サブカテゴリー
保健だよりに対する考え方	保健だより作成時に大切な考え方・視点 (3) ねがい (方向) とねらい (方法) をもった作成 (2) 何を伝信で伝えるか、どう伝えるかの考え方 (2) 保健だよりを発行する目的や、活用の仕方 (2)
実践に結びつくスキル	絵の描き方のポイント (3) 紙面情報の配置方法 (2) 保健だよりの作成時に使用できる用具 (2) 実践に結びつくイメージ 具体的な技法
手書きのよさ	手書きの保健だよりのよさ (2) 手書きのイラストがある通信や保健だよりのよさ
教員としての考え方	手書きで分かりやすい保健だよりの作成意欲 たより以外にも活用できる願いやねらいの考え方 (2)
自分のスタイル作り	教師の仕事をする上で大切な考え方 (2) 自分のスタイル作りの意義

無記入を10名除く () 内の数字は記述数である。

(4) 講義に対する感想

講義の感想を整理し、表8に示した。内容は、【保健だよりの内容やレイアウトの工夫】【保健だよりの「願い」と「ねらい】】【自分の経験を振り返る】【教育観や授業観への関連付けた思考】【今後作成したい保健だより】の5つに分けることができた。【保健だよりの内容やレイアウト】では、「子どもたちが今注目していること、話題になっていること、現状の課題などしっかりと把握して」「一方的に伝えたいことを載せるのではなく」「内容もニーズに合うようなものにしていく」ことや、「保健だよりは養護教諭が全校生徒・児童に思いを伝える大切な手段」であるため「思いだけではなく、対象となる人を考え、その人に読んでもらう工夫」をして行く必要性を記述していた。【保健だよりの「願い」と「ねらい】】では、「子どもたちに読んでもらえる保健だよりを作ることも大切だが、何よりも子どもたちに自分が何を伝えたいかを明確にしておくことが重要だ」「何より大切なのは、そもそも自分は養護教諭として子どもたちにどんな力を育みたいのか?何のために?という“ねがい”を自分の中でしっか

り確かなものにしておく」と養護教諭自らが保健だよりに対する考え方を明らかにしておく必要性を記述していた。【自分の経験を振り返る】では、「保健だよりを作る」ことが目的になっていた自分に気付かされた」「まず自分が伝えたいこととか好きな構成やイラストが優先になっていた」ことを振り返り、「その学校（それぞれの教室や保健室など）オリジナルの特色を取り入れたものでタイムリーな内容であることの大切さが分かった」ことが記述されていた。また、「時期ばかりに気を取られていた」「上手に作ろう」や“マネをしてみよう”といった考えが先行している自分がいる事に気付いた。」「ねがいを持ちながらも目先のねらい (方法) にとらわれ、時に見失ってしまっていたこともあった。」ことへの気づきも書かれていた。

表8 講義後の感想

【保健だよりの内容やレイアウトの工夫】

- ・読んでもらえる保健だよりを作成するためには、やはり子どもたちが今注目していること、話題になっていること、現状の課題などしっかりと把握して取り上げていく必要がある
- ・子どもたちがポイっとするのは子どもたちが悪いではなく読んでもらえるものを作ることが大切なんだと考え直した。
- ・一方的に伝えたいことを載せるのではなく、見やすさや子どもが読みたい！読もう！と思える保健だよりを作りたい。そのためには、レイアウトや文字・絵の書き方を工夫する他、内容もニーズに合うようなものにしていくことが大事だと思う。
- ・学級（担任）通信も、保健だよりも、見てもらいたい人に見てもらわなければ意味がないということを改めて考えることができた。発信者の“知ってもらいたい、伝えたい”という思いだけではなく、対象となる人を考え、その人に読んでもらう工夫を常にしていくなければならないという事を知るきっかけとなった。
- ・保健室から発行する保健だよりは養護教諭が全校生徒・児童に思いを伝える大切な手段なので、少しでも自分の思いが伝わるような保健だよりを作っていくたい。
- ・子どもたちが読みたいと思えるものとなるよう内容やレイアウト、イラストの活用など工夫して、コミュニケーションを深めるきっかけともしたい。
- ・最近はPCで作った資料やお便りが多いが、手書きの温かさがこもったものを、どんどん作りたいと思った。
- ・パソコンで作成することが多かったが、手書きの方が味わい深く、温かみのある「たより」になると感じた。
- ・通信の中に子どもたちの言葉、先生からのコメントを書くことで親近感もわき、子どもたちとの関係づくりにもなる。
- ・子どもたち、保護者が読みたいと思ってもらえるようなものとなる内容やレイアウトを考えていきたいと思った。
- ・自分が伝えたいということばかりではなく、子どもたち、そして保護者が知りたいこと・事実を見たり聞いたりすることで捉え、内容に盛り込んでいくことの必要性を感じた。

【保健だよりの「願い」と「ねらい】

- ・イラストや工夫あるデザインによって子どもたちに読んでもらえる保健だよりを作ることも大切だが、何よりも子どもたちに自分が何を伝えたいかを明確にしておくことが重要だと学んだ。
- ・保健だよりは子どもたちや保護者にいろいろな情報を伝えるとても大切なツールであると思っていたが、ただ作るのではなく、明確な「ねがい」と「ねらい」をもって作ることの大切さを学んだ。
- ・何より大切なのは、そもそも自分は養護教諭として子どもたちにどんな力を育みたいのか？何のために？という“ねがい”を自分の中でしっかりと確かなものにしておくことが大切であることを学んだ。そうしないと、軸がぶれてしまったり、ただ前任者のマネをしているだけになってしまう。

- ・確かに「ねがい」を明確にせずに「ねらい」ばかりに着目してしまうことが多いので、これからは「ねがい」をしっかりと持つていきたい。
- ・現在はパソコンで簡単に作ったり、検索すれば画像としてたくさん載っているのでそのままコピーして使うものができるが、やっぱり自分が子どもたちに伝えたいことや子どもたちに将来こうなってほしいという思いを書くことが大切だ。
- ・養護教諭といえば、保健だよりを発行するものだから作成するというのではなく、子どもたちに何を伝え、どうなってほしいかを考え、そのため子どもたちに伝わるたよりを作成することが本来の目的だと学んだ。

【自分の経験を振り返る】

- ・この講義を通して、「保健だよりを作る」ことが目的になっていた自分に気付かされた。
- ・実習中も保健だよりを作成したが、子どもたち宛てに届けたという部分が大きくて、保護者や同僚宛という部分をあまり考えずに作成していた。そのため今後作成する際は誰に見て欲しいのか伝えたいのかをもう少し考えながら作成していくたい。
- ・今まで自分で作成していた保健だよりは、まず自分が伝えたいこととか好きな構成やイラストが優先になっていたような気がした。
- ・保健だよりを作成する時、ついいつ型とか保健だよりっぽく考えたり、インターネットでいろんな保健だよりを見て型から入ってしまう。けど、“何を伝えたいか” “何を感じて学んでほしいか”が大切なので、型とか方法は後回しと改めて思った。そんなことは、当たり前で分かっているが、それっぽいものを作ろうと考えるから、いまいち伝えたいことが薄くなると反省し、今後に活かそうと思って聞いていた。
- ・誰に伝えるおたよりなのか、改めて考える機会になった。せっかく作ったおたより、ランドセルの底やカバンの中で体操服と一緒にしわくちゃになってしまわないように、読んでもらえるお便りにすることが求められるのだと思う。育児書や教育読本に書いてあるようなお約束のようなお便りは味気ない。子どもや保護者や教師の目を引く、その学校（それぞれの教室や保健室など）オリジナルの特色を取り入れたものでタイムリーな内容であることの大切さが分かった。
- ・私自身、子どもに何を伝えたいことを十分に明らかにせず、ただ「運動会・遠足の時期だから」「インフルエンザが流行する頃だから」と時期ばかりに気を取られていた。これから

- は子どもたちが豊かな人生を歩むために、自分はどのようなことを伝えたいのか、どのように伝えていくのかを明確にし、子どもの心にまっすぐに伝わるようなねがいとねらいを持って保健だよりを作成していきたい。
- ・本来は、学校における保健に関する実態から、子どもたちや保護者、または先生方に対して情報を発信したり考えるきっかけを与えるために保健だよりも有効なのだと思う。しかし、実習やボランティアを通して保健だよりを作成していると、どうしても“上手に作ろう”や“マネをしてみよう”といった考えが先行している自分がいる事に気付いた。
 - ・自分の伝えたいことは、どうしても主観的になりがちなため、読み手目線で内容やレイアウトを考えていくこともまた大切だと学んだ。
 - ・実習などの自分の行動を振り返っても、ねがいを持ちながらも自己のねらい（方法）にとらわれ、時に見失ってしまったこともあった。「でどうする」という言葉で表わされるように、実際に自分がどのように動くことができるのかということが重要だ。
 - ・今までの自分の考えでは、自分のやりたい内容、伝えたい内容と、ひとりよがりなたよりを作成していたが、まずは子どもたちにどんなねがいを持つか考えること大切にしていきたいと感じた。また、読んでもらう工夫についても、ほんの少し手を加えるだけで読みたくなる文字・絵になることを知り、手書き作成のあたたかみや作成者の思いを感じることのできるたよりになると感じたので、手書きでたよりを作成してみようと思った。
 - ・先生の失敗談、私も実習で根本が同じような失敗をしたので、振り返りながら聞いていた。私は4年生の保健学習をした時に、児童の興味を引くため、楽しいと思ってもらえる授業にするために様々な作業を多く取り入れたが、実際の授業では児童は楽しくやってはいたが、作業に気を取られ過ぎて何のためにその作業を行っているのか見失っていた。今日の講義を聞きながら、私も、ねがい（方向）よりもねらい（方法）ばかりを考えてしまっていたし、自分が何を伝えたいか明確になっておらず、児童に伝わっていないかったと思う。児童の興味を引くことも大切だが、1番は“ねがい”が伝わることだということを改めて感じた。
- 【教育観や授業観への関連付けた思考】**
- ・今日の講義の内容は保健だよりに限らず教師として1つ1つの仕事をする上で大切なことだと思うので、どんな仕事の時も忘れないようにしていきたい。
 - ・保健だよりもしそうだが、授業をする時も相手が聞きやすくなるにはどうしたらいいのかということを考えて行動していくことが大事だと学ぶことができた。
 - ・子どもと関わる時に、なぜ、なんのために、どんな力を育むために ということを考えて関わるよう自分の教育観を作り、今後に生かしていきたい。
 - ・教育者として教えるということを意識していかなくてはならない。その教育者が何を伝えたいのかという目標をしっかりと、その方法について十分検討できなければ効率が悪く、また子どもたちに教えられるものも少なくなってしまうと感じた。保健だよりも、どれだけ大切なことを含んでいても読んでもらえなければ意味がない。相手は誰なのかを考え、活用してもらえる工夫をすることで、保健だよりもがただの紙切れになるのか、その後の人生に役立ってくるのか変化してくるのだと思った。
 - ・今後、自分はどのように“教えていくのか”についても深く学べた。誰に何を伝えたいのか、自分の現状を把握して、問題を明確化し、その後どうするのか、自分自身の経験を大切にし、生かしながら教えていきたいし、自分も行動していきたい。
 - ・今回の講義は、たよりを作成する時だけでなく、子どもたちと関わる時にも活用できると思う。まずはねがいを持ち、現状を見つめ、何が問題かを明確にし、ねらいを定めていくということを頭において、今後の活動に活かしていきたい。
 - ・「ねがい」と「ねらい」を考える事は、保健だよりだけではなく、保健指導や健康相談などあらゆる場面において重要なことだと学ぶことができた。
- 【今後作成したい保健だより】**
- ・働いてから、子どもたちが自分たちに関係するものだと興味を持ってくれて、あたたかみのある保健だよりを作成していきたい。
 - ・手書きの保健だよりは自分で到底出来ないと諦めていたが、手書きにする事で生徒も読みやすくなるし、自分も楽しく書けそうだと思った。チャレンジしてみたい。
 - ・私も養護教諭になった時には、毎回保健だよりを見直し、改善していながら、私の保健だよりというものを作れるように努力していきたいと思う。
 - ・養護教諭にとって、保健だよりは、子どもたちやその保護者、教職員とコミュニケーションをとる1つの方法であるので、今回の学びを生かしてみんなに読んでもらえる保健だよりを書いていきたい。

【教育観や授業観への関連付けた思考】では、講義の内容を「教師として1つ1つの仕事をする上で大切になってくる」「授業をする時も相手が聞きやすくなるにはどうしたらしいのかということを考えて行動していくことが大事」「自分の教育観を作り、今後に生かしていきたい」「教育者として教えるということを意識」「子ども

たちと関わる時にも活用できる」「保健指導や健康相談などあらゆる場面において重要なこと」と学んでいた。【今後作成したい保健だより】では、「あたたかみのある保健だより」「手書きの保健だより」「読んでもらえる保健だより」を作成しコミュニケーションをとっていきたいと考えていた。

V. 考察

学生たちは、養護教諭として勤務する際には、保健だよりの読み手から、保健だよりの書き手と立場が変化する。そのため、読み手から書き手として意識を変えて行く必要がある。書く方法やテクニックだけではなく、何を保健だよりで伝えるかという、書き手のメッセージも必要である。それは、養護教諭の思いや考えを伝える手段として保健だよりを活用することになる。

保健だよりの読み手からすると【興味を引く内容】【知らない情報の掲載】が書かれていると楽しみであり、少し突っ込んだ【知らないことや詳しい内容】が楽しみとなっていた。また、【委員会活動の記載】は読み手にとっては仲間の活動を知ることにつながり楽しみであり、先生の一言コラムも楽しみな内容となっていた。つまり、分からぬことが保健だよりを読むことによって分かり、なるほどと思うような内容が書かれていることや同級生が活動している委員会活動の様子が生き生き書かれていると興味を持ち、保健だよりを楽しみに読むことが明らかになった。一言コメントなどを読む楽しみは、保健だよりを読むことにより、紙面を通して書き手である養護教諭を身近に感じたり、その養護教諭の考えを知ったりするために楽しみになると考えられる。近年では、インターネットや書籍に添付されたCDにより手軽に保健だよりをコンピュータで作成することが可能である。しかし、それはその学校にいる子どもたちに合

わせた内容ではなく、時期や行事に合わせた、いわゆるどこの学校でも使える一般的な内容が多く含まれ、書き手である養護教諭から発信されるその学校の児童生徒に対応させたメッセージは含まれていない。学生たちは現職教員の講義を受けることにより、従来の知識伝達型、行事のお知らせや結果のお知らせ型の「一方的に伝えたいことを載せるのではなく」、保健だよりには「子どもたちが今注目していること、話題になっていること、現状の課題などしっかりと把握して」書く必要があると認識が変わっていた。さらに、「保健だよりを作ることが目的になっていた自分に気付かされた」者や「“何を伝えたいか” “何を感じて学んでほしいか”が大切なことで、型とか方法は後回しと改めて思った。そんなことは、当たり前で分かっているが、それっぽいものを作ろうと考えるから、いまいち伝えたいことが薄くなる」と考えた者もあり、目の前にいる子どもたちを対象に「その学校（それぞれの教室や保健室など）オリジナルの特色を取り入れたものでタイムリーナ内容であることの大切さが分かった」と気づいていた。

一方、【文字が多く読みにくい】ものや【ありきたりの内容であった】保健だよりに対して、読み手は読む楽しみを抱かないことも明らかとなった。子どもに伝えたいことを明確にせず、ただ「運動会・遠足の時期」だから、「インフルエンザが流行する頃」だ

からと時期ばかりに気を取られていた保健だよりは、メッセージ性のない、ありきたりの内容となるため、読み手の興味関心も薄れる。そのため、ランドセルの底やカバンの中で体操服と一緒にしわくちゃになってしまふ保健だよりとなることを再認識していた。

保健だよりは【保護者が読むものだと思っていた】と考えていた学生もいた。書き手として保健だよりを作成し、配布する際には、学級担任等に対する協力依頼や保健指導への活用も含めて考えていく必要がある。関連の講義内容に保健だよりの健康教育への活用方法を含んで授業構成をして行く必要がある。

【興味関心がなかった】読み手に対して、関心を持ってもらう保健だよりを作成して行くためには、イラストや文字も大切である。しかし、講義を通して養護教諭としての願いや考え、さらには自校の児童生徒にどのように育って欲しいかといった基本的な考えが必要なことに気づいていた。

また、現職教員（担任）による養護実践（健康診断演習を含む）の講義は、【自分の経験を振り返る】省察の機会になった。学生は、自身が作成した保健だよりを省察し、その内容を基に【今後作成したい保健だより】を考えていた。【保健だよりに対する考え方】【実践に結びつくスキル】の役立ち観だけでなく、【教師としての考え方】も捉えていた。保健だより作成に対する学びに加えて、【教育観や授業観への関連付けた思考】を得ることにより、保健だよりを活用した養護実践を教育的視点から考えることができた。

これらの結果から、調査1における「保健だよりに対する学生の意識調査」から明らかになった問題点に対して、大学の授業等でそれらを改善するために保健だよりの学びの手立てとして、次のようなカリキュ

ラムを提案することができる。その具体的な手立てとしては、従来の講義および養護実習での実践に加え、新たな取り組みとして学級通信による教育実践を行っている現職教員（担任の視点）による講義を有機的に結びつけることである。これらを有機的に結びつけることにより、学生は、保健だよりの教育的意義に対する認識を高め、教育実践のとして情報発信力を高めることができる。

VI. 研究の限界性と今後の課題

本研究は調査対象者が36名と少ないと認め一般化するにはさらに継続的な調査を行い分析する必要がある。さらに、各授業科目を有機的に結びつけるための順序性と各授業科目で押さえるねらいを確認する必要がある。

謝辞

調査にご協力くださいました養護教諭特別別科のみなさまに感謝いたします。

注1

金沢大学養護教諭特別別科は、看護師国家試験に合格し厚生労働大臣の免許を受けている者、保健師助産師看護師法第21条に定める看護師国家試験の受験資格を有するもののあるいは見込みのものを入学資格者として、1年間で教職に関する科目や養護に関する科目を専門的に学び、養護教諭1種免許状を取得させる課程である。

注2

養護教諭の英文表記

養護教諭は、school nurseと異なる教育職員であり、学校における教育活動をとおして活動を行っていることから、日本養護教諭教育学会の英文表記を採用し、Yogo teacherと示した。

引用文献

- 1) 健康教室編集部：アンケート結果に見る保健だより＆掲示物の今、健康教室 第62巻、第13号(通巻922号)、2-8、東山書房、2011
- 2) 宮本阿希、村島奈苗、山本貴裕、米田茉緒：保健だよりの機能別分類－校種・発行月による比較－、養護実践研究集録1、76-89、金沢大学養護教諭特別別科、2012
- 3) 藤田和也：養護教諭が担う「教育」とは何か、174-190、農文協、2008

要約

本研究は、養護教諭の実践に活用されている保健だよりの学びの手立てを検討することを目的とした。養護教諭特別別科の学生を対象に、これまでの保健だよりの印象と講義後の感想を調査した。その結果、保健だよりが印象に残っているもの19名(52.8%)、残っていないもの17(47.2%)であった。保健だよりを読む楽しみは、楽しみではなかったものの方が多く、【興味関心がなかった】【保護者が読むものだと思っていた】【文字が多く読みにくい】【ありきたりの内容であった】の4カテゴリーが抽出された。現職教員による講義後の感想からは、【保健だよりの内容やレイアウトの工夫】【保健だよりの「願い」と「ねらい】】【自分の経験を振り返る】【教育観や授業観への関連付けた思考】【今後作成したい保健だより】の5カテゴリーが抽出された。このことから、大学の講義、臨地での実践、現職教員からの学びなどの科目は有機的に結び付けることができる可能性を含んでいる。

Abstract

This study was conducted to ascertain an effective mode of learning for a school health newsletter used for *Yogo* teacher practice. Subjects were students taking a special course for *Yogo* teachers. After lectures, we assessed their impressions and thoughts related to a school health newsletter. Results revealed that the school health newsletter left impressions on 19 subjects (52.8%), but left no impression on 17 subjects (47.2%). In terms of pleasure in reading the school health newsletter, most students did not think it was enjoyable. The following four categories of responses were extracted: [I was not interested], [I assumed that they were for guardians to read], [they are too lengthy and were difficult to read], and [the contents were unremarkable]. From the after-lecture comments, the following five categories were extracted: [devices for the contents or the layout of the school health newsletter], [“hopes” and “aims” of the school health newsletter], [reflecting on one’s own experiences], [thinking linked to the view of education or the view of classroom teaching], and [the school health newsletter I want to create in the future], which suggests that topics such as university lectures, learning from in-service teachers, and on-the-job practical training can be linked in an organic manner.



学生が健康診断演習から得る学びの検討
**Student Learning through Practical Health Examination:
One-Year Undergraduate Special Course for Yogo Teachers**

河田史宝
Hitomi KAWATA

I. はじめに

児童生徒の健康診断は、学校教育法（第12条）、学校保健安全法（第13条）に示され、実施方法及び技術的基準は学校保健安全法施行規則により定められている。健康診断における検査項目は12項目¹⁾にわたり、事後措置はその健康診断を行った21日以内に行う²⁾こととされている。毎学年定期に行われる児童生徒等の健康診断（法13条）（以下、定期健康診断）は、毎学年6月30日までに行う³⁾ものとされている（法施第5条）。そのため、多くの学校が4月当初から定期健康診断を行っている。

定期健康診断は、養護教諭が採用当初に出会う大きな学校行事である。そのため、採用当初から実践できる能力が必要である。今野⁴⁾は、養護実習を体験した学生を対象に、養護教諭としての適性を調査している。その結果、「健康診断実施上の手順や技術に関するところでは適性を感じた」学生がいる一方で、健康診断時に騒ぐ子どもをしかることことができなかったなど、実施方法及び技術的基準以外の健康診断時の指導や事前指導を通じて適性を感じていなかった学生がいたと報告している。養成機関での教授内容には、健康診断の実施方法や技術的基準を教授するとともに、健康診断の運営等を通して子どもとかかわる力や指導力を養成する必要がある。そのためには、臨地¹⁾において子どもと直接かかわり健康診断を

行うことと、養成機関において模擬演習を行うこととの違いも考えながら、教授法を検討する必要がある。

臨地における定期健康診断を経験した学生の学びの姿を明らかにした研究は行われていない。そこで、本研究では、養護教諭特別別科²⁾の学生が小学校、中学校での定期健康診断の演習から学んだ内容を明らかにすることを目的とした。

II. 健康診断演習の講義での取り扱い

健康診断演習は、『養護に関する科目』の中の「養護実践（健康診断演習を含む）」の講義において行われている（必修2単位）。学生は、新入生オリエンテーション後、集中講義により健康診断の法的根拠、実施方法及び技術的基準を学ぶ。その後、小学校、中学校ごとに現地で事前オリエンテーション（集中講義）を養護教諭から受け、中学校、小学校の順に1日ずつ健康診断演習を実施する。健康診断演習の日は、他の講義は休講としている。中学校では、全学年、全項目の健康診断項目、マイヘルス（健康手帳）の記録をローテーションにより体験する。検診項目のうち歯科検診は全員が体験できるようにローテーションが組まれている。小学校では、小学1、2年生を対象に3計測、脊柱側弯検査、聴力検査、視力検査、データの整理、学級保健簿への転記を体験する。児童の誘導、検査に対する説明、

検査の実施を学生が担当する。健康診断会場の設営も含めて、その会場の運営は学生が行うこととなる。午前中は、前半と後半に分かれてローテーションが組まれており、午後には健康診断演習の振り返りを一人ずつ発表し、養護教諭が必要な内容に対して説明する時間が設けられている。

III. 研究方法

1. 研究対象 養護教諭特別別科生 36 名である。
2. 調査方法 健康診断演習が行われた 4 月 18 日、19 日の演習後に記名式自記式質問紙にて行った。
3. 調査内容 それぞれの学校の健康診断演習振り返り用紙に、健康診断演習の感想を自由記述にて記載を求めた。
4. 分析方法 Berelson の内容分析の方法を用いて、記述された文脈の意味を損なわないようにコード化し、意味内容の類似性にしたがって分類後、サブカテゴリー-<>、カテゴリー【】を抽出した。命名は、内容を反映した表現を用いて命名した。
5. 倫理的配慮 調査の実施あたり、研究目的を口頭にて説明し、記述された内容を今後の講義方法の改善に役立てることを説明した。また、研究の目的以外には使用せず、公表にあたっては個人が特定されないように配慮することを説明した。

IV. 結果

結果は、健康診断演習の実施順に示した。

1. 中学校

中学校での健康診断演習の振り返り用紙の記述内容を表 1 に示した。263 のコードから 17 カテゴリーを抽出した。【学校全体

の協力、連携】のコード数が最も多く、次いで【発達段階にあわせた指導】【測定時の配慮】【充実した演習】であった。【学校全体の協力、連携】は、<教師との連携の重要性><健康診断計画全体に対する理解><健康診断の意義><教育の一環としての健康診断><教員の協力を得るための事前説明><健康診断を行う側の姿勢><教員の協力、連携が大きい><学校全体の協力があつて成り立つ><学校全体を動かす大変さ>のサブカテゴリーからなっていた。コード数は少なかったが、<医療現場との比較><成人との違い>などから【医療現場との違い】、<教科書のように進まない><生徒を前にすると思うように進まない>から【演習と実地の違い】など、これまでの経験や学内演習との違いを示すカテゴリーが抽出された。また、生徒と直接かかわることにより、【生徒への声かけ】【学年と個人差】【技術の未熟さ】のカテゴリーも抽出された。また、<検診がスムーズに行くサポート><検査場の環境への配慮><検査結果に対する配慮>などから【健康診断をスムーズに行う工夫】、<事後指導の必要性><事後措置の重要性>などから【指導と事後措置】、<事前準備の重要性><事前保健調査>などから【事前指導の重要性】、<後片付けを含んだ計画><生徒の動線を考えた会場設営>などから【会場設営】といった健康診断の一連の流れに関するカテゴリーも抽出された。<今後、今回の経験を活かしたい><小学校での演習に活用したい>などから【今回の経験を活用】、<養護教諭の仕事が具体的になってきた><たくさんの生徒を把握する大変さ>から【養護教諭の仕事内容の理解】のカテゴリーも抽出された。

表1 中学校健康診断演習後の振り返りから得られた学生の学び

カテゴリー	サブカテゴリー
学校全体の協力、連携 (56)	教師との連携の重要性 (10) 健康診断計画全体に対する理解 (10) 健康診断の意義 (8) 教育の一環としての健康診断 (7) 教員の協力を得るための事前説明 (5) 健康診断を行う側の姿勢 (5) 教員の協力、連携が大きい (5) 学校全体の協力があつて成り立つ (3) 学校全体を動かす大変さ (3)
発達段階に合わせた指導 (38)	生徒に合った注意や説明 (9) 計測結果に対する生徒の反応 (6) 子どもの発達に合わせた指導の大切さ (4) 成長への興味と健康教育 (3) 中学生の理解 (3) 待機時の説明、指示 (3) 男子の羞恥心 (3) 結果に対する配慮と適切な指導 (3) 正確な測定と名前確認 (2) 計測結果に対する適切な指導 (2) プライバシー・羞恥心への配慮と効率 (15)
測定時の配慮 (24)	測定者としての判断 (3) 測定と誘導の重要性 (3) 対応時の表情 (2) 設営の工夫と臨機応変な対応 (1)
充実した演習 (23)	緊張したが実施できた (6) 充実した経験 (5) 実際に実習して良かった (5) 生徒の挨拶で元気をもらった (3) 自己学習、模擬練習を活かせた (2) 体験することで検査内容を実感できた (2) 初めての体験に戸惑い (2)
検診をスムーズに行う工夫 (16)	検診がスムーズにいくサポート (4) 検査場の環境への配慮 (3) 検診結果に対する生徒の反応 (3) 検診目的の理解があるとスムーズな行動につながる (2) 校医に対する配慮 (2) 測定前の確認 (2)
今回の経験を活用 (15)	今後、今回の経験を生かしたい (5) 生徒への関わり方を今後活用したい (4) 小学校での演習に活用したい (4) 養護教諭になったとき活用したい (2)
生徒への声かけ (14)	担任の言葉かけから教員としての言葉かけを学ぶ (4) 教員としてかかわる声かけ (4) 生徒が安心する声かけ (4) 気持ちの良い関係づくりの言葉かけ (1) 臨機応変な声かけと仕事 (1)
学年差と個人差 (13)	学年による行動の違い (6) 学年に適した説明 (3) 学年による体格の違い (2) 発達の個人差 (2)
事後指導と事後措置 (12)	事後指導の必要性 (6) 事後措置の重要性 (4) データ処理・比較 (2)
技術の未熟さ (11)	技術の未熟さ (8) 練習の必要性 (3)
養護教諭の仕事内容の理解 (9)	養護教諭の仕事が具体的になってきた (7) たくさんの生徒を把握する大変さ (2)
健康診断と健康教育との関連付け (9)	日常の健康管理と結びつけた保健指導 (3) 健康診断と関連付けた健康教育 (2) 全身の健康状態の観察 (2) 日常の観察の活用 (2)
事前指導の重要性 (6)	事前準備の重要性 (4) 事前保健調査 (2) 事前の打合せ (1)
医療現場との違い (6)	医療現場との比較 (3) 成人との違いを実感 (2) 中学生へのかかわりの難しさ (1)
データから成長を把握 (4)	経年的変化の把握 (2) 生徒の成長の把握 (2)
演習と実地の違い (4)	教科書のように進まない (2) 生徒を前にすると思うように進まない (2)
会場設営 (3)	後かたの掛けを含んだ計画 (2) 生徒の動線を考えた会場設営 (1)

() 内の数字はコード数である

表2 小学校健康診断演習後の振り返りから得られた学生の学び

カテゴリー	サブカテゴリー
学年差と個人差 (24)	対象学年を理解した指導(7) 発育発達に合わせた工夫(6) 発達段階に応じた言葉(4) 学年に適した説明(3) 個人差を考えた指導(2) 対象学年の理解(2)
検診をスムーズに行う工夫 (19)	理解しやすい言葉での説明と指示(7) 検査・測定に関心を持つ説明の工夫と配慮 (5) 測定者の適切な声かけ (3) 適正な検査方法 (2) 周囲の教員に協力を求める判断 (1) 必要物品の準備 (1)
教師からの学び(18)	ほめ方と注意の言葉(7) 教育の場として決まりやマナーに対する指導 (4) 児童への配慮 (トイレ) (3) 安全な待機場所と誘導への配慮(2) 説明へのアドバイス (1) 全体把握と安全 (1)
児童に対する声かけ (13)	目線を合わせたコミュニケーションの取り方 (6) 工夫した声かけが必要 (4) 児童に合わせた説明・言葉 (3)
測定時の配慮 (12)	プライバシー・羞恥心に対する配慮と指導の両立 (3) 再検査者への配慮 (4) 前回の測定値との比較による正確な測定 (2) 測定者の子どもの全身観察 (2) プライバシー配慮と効率 (1)
学校全体の協力、連携 (12)	健康診断の意義 (3) 教職員との連携の重要性 (3) 教育の場での健康診断 (2) 健康診断の教育的要素 観察 (2) 健康診断の有効活用 (1) 検診全体の把握 (1)
養護教諭の仕事内容の理解 (10)	集団を動かす難しさ (5) データと結果処理の大変さ (4) 検診中の応急処置への対応 (1)
発達段階にあわせた指導 (10)	戸惑う子どもへの声かけ (4) 理解力に応じた説明 (4) 生活面や集団行動についての指導 (2)
中学生との違い (10)	説明や誘導の違い (9) ほめ方と接し方 (1)
充実した演習 (9)	子どもとの関わり (3) 想定と現実の違いからの学び (2) 暗記した説明は通用しない経験 (1) 学生同士の学び (1) 中学校での経験を活かせた (1) 養護教諭になりたい気持ちが強くなった (1)
事後措置 (6)	学級保健簿、健康診断票の正確な記録 (3) 個人情報の保管管理 (2) 継続的な観察 (1)
データからの成長把握 (4)	経年的変化の把握 (3) 学級保健簿の活用 (1)
戸惑いと緊張 (3)	児童への声かけが難しい (2) 児童へのかかわりの難しさ (1)

() 内の数字はコード数である

2. 小学校

小学校での健康診断演習の振り返り用紙の記述内容を表2に示した。150のコードから13カテゴリーを抽出した。【学年差と個人差】のカテゴリーのコード数が最も多く、次いで【検診をスムーズに行う工夫】【教師からの学び】であった。【学年差と個人差】は＜対象学年を理解した指導＞＜発育発達に合わせた工夫＞＜発達段階に応じた言葉＞＜学年に適した説明＞＜個人差を考えた指導＞＜対象学年の理解＞のサブカテゴリーからなっていた。コード数は少なかったが、＜説明や誘導の違い＞＜ほめ方と接し方＞などから【中学生との違い】を学び、＜目線を合わせたコミュニケーションの取り方＞＜工夫した声かけが必要＞＜児童に合わせた説明・言葉＞から【児童に対する声かけ】を学んでいた。また、【教師からの学び】は、＜ほめ方と注意の言葉＞＜教育の場として決まりやマナーに対する指導＞＜児童への配慮（トイレ）＞＜安全な待機場所と誘導への配慮＞＜説明へのアドバイス＞＜全体把握と安全＞などからなっていた。【検診をスムーズに行う工夫】【測定時の配慮】【学校全体の協力、連携】【事後措置】といった健康診断の一連の流れに関するカテゴリーも抽出された。＜集団を動かす難しさ＞＜データと結果処理の大変さ＞＜検診中の応急処置への対応＞などから【養護教諭の仕事内容の理解】があり、＜子どもとの関わり＞＜想定と現実の違いからの学び＞＜暗記した説明は通用しない経験＞＜学生同士の学び＞＜中学校での経験を活かせた＞＜養護教諭になりたい気持ちが強くなった＞から【充実した演習】が抽出された。コード数は少ないが＜児童への声かけが難しい＞＜児童へのかかわりの難しさ＞から【戸惑いと緊張】も抽出された。

V. 考察

多くの学校で養護教諭は一人配置であり、4月当初から一人の養護教諭として学校保健の中核として活動することが求められている⁶⁾。心身の健康観察、救急処置、保健指導等児童・生徒の健康保持増進については実践できる資質能力が初任者の段階で必要⁶⁾とされており、定期健康診断の運営もこれに含まれる。健康診断実施計画や要項は、年度当初の職員会で検討され、実施内容の共通理解が図られる。前任者により学校医や関係機関等との日程調整などはすまされている⁷⁾が、4月当初から3計測や視力検査、聴力検査が始まるため、初任者である養護教諭においても、これらの計測をはじめとする運営や実施計画に関する力量は必要である。また、養護教諭一種免許状取得後は、養護教諭として様々な学校規模や学校種に着任することができ、児童生徒等の発育発達を理解したうえで対応する実践的能力も必要となってくる。

健康診断演習を体験した学生は、【学校全体の協力、連携】【測定時の配慮】【検診をスムーズに行う工夫】【発達段階に合わせた指導】【データから成長を把握】といった定期健康診断の一連の流れ、【生徒への声かけ】【児童への声かけ】【学年差と個人差】といった児童生徒の発育発達の違い、【養護教諭の仕事内容の理解】を学んでおり、これらは小学校、中学校の共通した学びとなっていた。【学校全体の協力、連携】に関しては、中学校では、＜教師との連携の重要性＞＜健康診断計画全体に対する理解＞＜健康診断の意義＞＜教育の一環としての健康診断＞などのサブカテゴリーから、健康診断全体の理解が進んでいた。また、＜教員の協力を得るための事前説明＞＜教員の協力、連携が大きい＞ことなどをあげており、健康診断は＜学校全体の協力があつて成り立つ＞ものであり、そのためには教職員の連携が欠かせないことを学んでいた。小学校でのコード数は、中学校の56コード

に比べて、12コードと少なく、カテゴリーを形成するサブカテゴリーの構成も＜健康診断の意義＞＜教職員との連携の重要性＞＜教育の場での健康診断＞と異なっていた。これらは、学生が中学校での健康診断と小学校での健康診断で経験した内容が異なる点にある。

1日で全項目の実施計画が作成されている中学校では、それぞれの検診場所に配置された担当教員の説明や指示により運営されおり、小学校は学生が説明や指示により運営したことからの学びの違いである。そのため、中学校では＜学校全体を動かす大変さ＞にも気づいていた。【測定時の配慮】では、プライバシーや羞恥心への配慮と効率がいずれの学校種においても抽出されており、思春期である中学生だけでなく小学生においても＜プライバシー・羞恥心に対する配慮と指導の両立＞が必要なことを学んでいた。小学校では＜再検査者への配慮＞があり、これは記入漏れの児童の再検査や裸眼視力後に矯正視力を測定することへの配慮である。【生徒への声かけ】では、＜担任の言葉かけから教員としての言葉かけを学ぶ＞＜教員としてかかわる声かけ＞があったが、【児童への声かけ】では＜目線を合わせたコミュニケーションの取り方＞があった。生徒に対しては、健康診断中においても教員としてのかかわりが必要であり、児童に対しては身長差などから児童の目線に姿勢を落として話す必要性を認識し、成長発達段階に合わせた子どもとのコミュニケーションを学んでいた。＜戸惑う子どもへの声かけ＞＜理解力に応じた説明＞から【発達段階にあわせた指導】、＜説明や誘導の違い＞＜ほめ方と接し方＞から【中学生との違い】が抽出されていることを考えると、学生が検診の運営を行う中で小学校1年生、2年生の表情や様子を観察し、中学生との比較をしながら、発育段階をあわせた対応を考えたものと推察できた。小学校では、教師からくほめ方と注意の言葉＞＜教育の場として決まりやマナーに

対する指導＞を学んでいた。小学生は長い時間じっとしているのは苦手である。しかも小学1年生は、幼稚園からあがったばかりの時期である。しかし、学生が児童生徒を注意するのは、なかなか難しくまた勇気のいるものもある。そのような中、教師が待機場所で児童に行った注意の言葉に学生たちは注目し、どのような言葉かけをするとよいのかを学んだといえる。また、教育の場には一定の決まりやマナーがある。健康診断においてもその決まりやマナーは守る必要があるため、検査会場や待機場所で教師が行った生活指導を目のあたりにして学んでいた。また、検査時間が長くなり休み時間に入ってしまった際、教師が子どもの生理現象にまで配慮した＜児童への配慮（トイレ）＞を学んでいた。主なコードからは、学生自身が気づかなかつた配慮事項であったことが書かれていた。健康診断演習ではあるが、演習を通して児童生徒と直接かかわり、教職員の指導に直接接する中で、健康診断の手技手法にとどまらず、教職員としてのかかわり方や発達過程にある児童生徒への対応、生活指導の方法を学んでいた。

養護教諭特別別科に入学てくる学生は、看護学を学んだ学生である。そのため、中学校での演習を通して＜医療現場との比較＞＜成人との違いを実感＞＜中学生へののかかわりの難しさ＞から【医療現場との違い】を学んでいた。学校教育現場での実習の経験はあまりないことから、学校教育の場で児童生徒と直接かかわる演習を通して、医療現場と学校教育の場、学校教育の場で生活している生徒の違いを実感したものと考えられる。小児科勤務で子どもとの触れ合いに慣れている学生が＜中学生へののかかわりの難しさ＞を感じていたことからもそのことが言える。このことは、生徒と直接かかわることにより、これまでの体験から持っている子どもへのイメージと現実に目の前にいる子どもの姿をすりあわせて子ども観を修正し、医療現場と学校現場

にいる子どもの違いから学校における子どもの理解をしていたと推察できる。

学生は、健康診断演習をとおして、【演習と実地の違い】【技術の未熟さ】をとらえていた。教科書に書かれている内容や大学で学んだ理論は基本である。学生は、学んだことを活用して子どもたちと直接かかわり、実践的力量を高めていく必要がある。そのため、<教科書のように進まない><生徒を前にすると思うように進まない>といった実感を伴った体験は、児童生徒に直接かかわり児童生徒に対応した実践的指導力やその力量形成を臨地で行う意義を学んだといえる。

学校現場で子どもと直接かかわり健康診断を行うことにより、学生は健康診断の一連の流れ、子どもとのコミュニケーション、子ども観の変容、臨地実習の意義を学んでいたと考えられる。今後は、講義内容と実践での往還ができるシラバスの検討をしていく必要がある。

VI. 研究の限界性と今後の課題

本研究は調査対象者が 36 名と少ないため一般化するにはさらに継続的な調査を重ねて分析する必要がある。今後は、カテゴリー間の分析をすることにより、大学での学びと実践での学びの関連性も明らかにし、教授内容の改善を図っていく必要がある。

謝辞

調査にご協力くださいました養護教諭特別別科のみなさまに感謝いたします。また、健康診断演習をお引き受けくださいました金沢大学人間社会学域学校教育学類附属小学校、附属中学校の教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

注 1

本論での臨地とは、「学校教育の場」をいう。

注 2

金沢大学養護教諭特別別科は、看護師国家試験に合格し厚生労働大臣の免許を受けている者、保健師助産師看護師法第 21 条に定める看護師国家試験の受験資格を有するものあるいは見込みのものを入学資格者として、1 年間で教職に関する科目や養護に関する科目を専門的に学び、養護教諭 1 種免許状を取得させる課程である。

注 3

養護教諭の英文表記

養護教諭は、school nurse と異なる教育職員であり、学校における教育活動をとおして活動を行っていることから、日本養護教諭教育学会の英文表記を採用し、Yogo teacher とした。

引用文献

- 1) 学校保健安全法施行規則：第 6 条（検査の項目）
- 2) 学校保健安全法施行規則：第 9 条（事後措置）
- 3) 学校保健安全法施行規則：第 5 条（時期）
- 4) 今野洋子：養護実習における学生の適性観の分析—質問紙調査とインデプスインタビューによる検討—、人間福祉研究 10、93-107、2007
- 5) 中央教育審議会：「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申）、平成 20 年 1 月 17 日
- 6) 教育職員養成審議会：養成と採用・研修との連携の円滑化について（第 3 次答申）、平成 11 年 12 月 10 日（1999）
- 7) 文部科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課監修：児童生徒の健康診断マニュアル（改訂版）、14-17、日本学校保健会、2010

要約

養護教諭特別別科の学生 36 名を対象に、小学校、中学校での定期健康診断演習からの学びを明らかにすることを目的に調査を行った。振り返り用紙に記述された自由記述を、Berelson の内容分析の方法を用いて、記述された文脈の意味を損なわないようにコード化し、その類似性に基づき分析した。

その結果、学生は、【学校全体の協力、連携】【測定時の配慮】【検診をスムーズに行う工夫】【発達段階に合わせた指導】【データから成長を把握】の定期健康診断の一連の流れ、【発達段階に合わせた指導】【学年差と個人差】の子どもの発達段階と個人差、【生徒への声かけ】【児童への声かけ】の子どもとのコミュニケーション、【医療現場との違い】の子ども観の変容、【演習と実地の違い】【技術の未熟さ】など学校教育の場で児童生徒と直接かかわる演習の意義を学んでいた。

Abstract

We conducted a survey of 36 students taking a special course for Yogo teachers to assess their learning from exercises of periodic health examinations in elementary and junior high schools. Free description responses written on the reflection sheets were encoded using the method of Berelson's content analysis in a way that did not lose the meanings of the contexts described. The responses were analyzed based on similarity.

Results revealed that the students have learned the following: 1. A series of the process of periodic school health examinations ([cooperation and coordination of the whole school], [considerations at the time of measurement], [devices to carry out health examinations smoothly], [guidance according to developmental stages], and [understanding of growth from data].) 2. Children's developmental stages and individual differences ([guidance according to developmental stages] and [grade differences and individual differences]). 3. Communication with children ([speaking to students] and [speaking to pupils]). 4. Transformation of the view of children ([differences from medical sites]). 5. The significance of exercises in which pupils and students in schools were involved directly ([differences between exercise and reality], [deficiency of skills], and others).

教育臨床部門に関わる活動報告(2)
—平成 21 年度から平成 25 年度までの取組—
Report on the Activities in Clinical Education Research Section (2)
—From April 1, 2009 to March 31, 2014—

原田 克巳
 Katsumi HARADA

I. はじめに

本報告は、平成 21 年度から平成 25 年度までの 5 年間の教育臨床部門（学習支援プロジェクト）の活動について示すものであり、平成 15 年度から平成 20 年度に渡る活動報告（原田, 2009）に続くものである。

II. 活動報告

平成 21 年度から平成 25 年度に渡る教育臨床部門の取組は、平成 20 年度までの取組を踏襲したものであり、①心理臨床相談室の運営、②教育相談活動に関わる領域へのボランティア学生の派遣、③ボランティア活動をしている学生のグループスーパービジョンを行う研究会の開催、の 3 点を主としたものである。そして、これまでと同様に、すべてが教育相談に関わっての実践的な支援を主眼に置いた活動である。以下、それぞれについて順次報告をする。

1 心理臨床相談室活動

心理臨床相談室は、平成 14 年度に、現職教員、児童生徒等からの心理臨床に関する諸問題の相談を受けることにより、心理臨床実践及びその研究を推進することを目的として開設された。主に金沢大学附属学校園（以下、附属学校園）からの依頼を受けており、平成 21 年度までは筆者を含めた 3 名の室員（学校教育学類所属の臨床心理士の資格を有する教員）によって運営がなされてきたが、室員の転出等の理由から、平成 22 年度からは実質的に筆者一人のみが運営に当たっている。

3 名体制の折には、附属高等学校に対しては

室員 1 名につき月 2 回程度の訪問相談という枠を設定していたが、1 名体制となってからは特に回数の目安を設けることはせず、他の附属学校園と同様に、随時依頼を受けて対応する方法とした。

附属学校園における相談のコーディネートは各学校園の養護教諭が行っているが、附属中学校においては、養護教諭が異動により交代したことを受け、平成 25 年度は教育相談担当教諭が行っている。

附属学校園における相談の基本的な考え方は、内容に応じて、担任、部活動顧問、学年主任などが生徒や保護者との相談の場に参加する「チーム援助」であり、生徒や保護者とともに関係教員も考える場となることを大切にしている。このことによって、室員である筆者ののみの関わりで相談が完結するのではなく、学級、学年、学校単位で関わりを持つ、広がりを持った支援となることを心がけている。

1) 相談受理件数と相談のペ回数

平成 21 年度から平成 25 年度末までの相談受理件数は、新規相談 60 件、平成 20 年度からの継続相談 3 件（附属中学校 1 件、附属高等学校 2 件）の、計 63 件であり、相談のペ回数は 352 回であった。

校種別の相談受理件数と相談のペ回数の内訳は Table 1 に示すとおりであり、年度別の相談受理件数と相談のペ回数の内訳は Table 2 に示すとおりである。また、Figure 1 と Figure 2 には、平成 15 年度からの相談受理件数と相談回数の年次推移を示した。なお、Table 2 に示した年度別の相談受理件数の合計は 78 件とな

っているが、これは同一人物に対する相談が複数年度にわたっている場合があるためである。

校種別の相談受理件数と相談のペ回数を見るところ、附属高等学校からの相談が最も多い。これは、心理臨床相談室との連携が附属高等学校から始まり、室員が定期的に相談に当たった経緯に由来する。一方、附属小学校からの相談は非常に少ない。附属高等学校、附属中学校での心理臨床相談室の活用状況を受けて、平成20年度には11回の相談を受けるに至るが、平成21年度に養護教諭が交代したことにより、それ以降の相談は平成25年度までなくなっている。また、平成21年度と平成22年度は相談回数が減少しているが、これは、平成21年度に附属高等学校で、平成22年度に附属中学校で養護教諭が交代したこと、及び、附属高等学校においては定期的な相談に当たる室員が筆者一人のみとなったことに由来する。平成25年度に附属中学校からの相談回数が減少を示しているのも、養護教諭が交代したことに由来し、これらのことから、心理臨床相談室における附属学校園からの相談依頼状況は、室員と各校の養護教諭との個別の信頼関係によることが伺える。

Table 1 校種別相談受理件数と相談のペ回数

	相談受理件数	相談のペ回数
附属小学校	1件	1回
附属中学校	25件	94回
附属高等学校	32件	250回
その他	5件	7回
合計	63件	352回

Table 2 年度別相談受理件数と相談のペ回数

年度	相談受理件数(新規相談)	相談のペ回数
21年度	11件 (8件)	46回
22年度	10件 (10件)	41回
23年度	12件 (9件)	65回
24年度	19件 (14件)	90回
25年度	26件 (19件)	110回
合計	78件 (60件)	352回

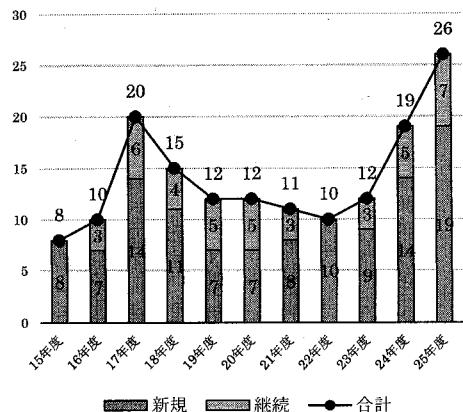


Figure 1 年度ごとの相談受理件数(平成15年度～25年度)

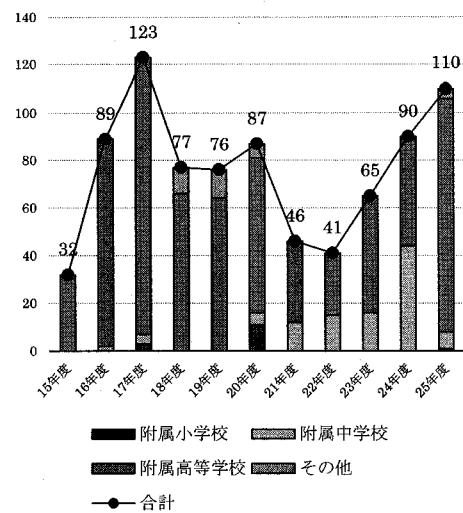


Figure 2 年度ごとの相談回数(平成15年度～25年度)

2) 相談種別

平成21年度から平成25年度末までに行ってきました相談活動の相談種別の内訳はTable 3に示すとおりである。

心理臨床面接とは、来談者自身の内省や思索を促すことによって、来談者自身の問題の軽減や解決を図るために行われる面接である。心理教育面接とは、主に保護者に対して、対象児童生徒の行動や心情についての理解を共有し、関わり方の助言を行う面接である。心理教育コンサルテーションとは、主に教師に対して、対象児童生徒やその保護者が抱える課題や問題につ

いての理解の共有を図り、問題への対応方法について助言を行う面接である。

Table 3 相談種別の内訳

相談種別	回数
心理臨床面接	136回
心理教育面接	127回
心理教育コンサルテーション	89回
合計	352回

3) 相談対象者（相談参加者）

平成21年度から平成25年度末までに行ってきた相談活動の相談対象者（相談参加者）の内訳はTable 4に示すとおりである。なお、1回の相談の場に本人と保護者が同席している場合や、保護者と教師が同席している場合があるため、総数は352件とはならない。また、1回の面接の場において複数の保護者（母親と父親など）や複数の教師（担任と学年主任など）が同席している場合もあるが、それらは保護者の同席の有無、教師の同席の有無という観点からそれぞれ1件として計上している。

全352回の相談の内、249回は教師を対象とした、もしくは教師が参加した相談であり、その率は70.7%である。この数値から、「チーム援助」の視点を持った支援が具体化されていることが見てとれる。

Table 4 相談対象者（相談参加者）の内訳

対象者	回数
本人	138回
保護者	220回
教師	249回

4) 相談の内容（主訴）

平成21年度から平成25年度までの間に受理した新規相談の内容（主訴）の内訳はTable 5に示すとおりである。なお集計は最も表面上に見受けられる問題を基準に分類している。対象

となる児童生徒が抱える問題は複雑多岐であり、この分類によって問題を正確に表現しきれていないわけではないことを、付記しておく。

Table 5 相談内容（主訴）の内訳

相談内容（主訴）	件数
別室登校・不登校（傾向）	35件
対人関係上の悩み	8件
学習上の悩み	3件
家族関係上の悩み	4件
反社会的行動	2件
摂食障害	5件
発達障害（疑い）	2件
希死念慮	1件
合計	60件

5) 附属中学校における生徒理解の会および相談部会での助言

附属中学校においては、平成22年度から、年に2回開催される生徒理解の会に参加するとともに、毎月開催される相談部会にも参加し、適宜助言を行っている。生徒理解の会は、全教員が参加し、健康上もしくは生徒指導上および教育相談上配慮の必要となる生徒についての理解と対応の共有を図る場である。また、相談部会は、教育相談上配慮が必要となり得る生徒について、教育相談の校務分掌に携わる教員が集まって、情報の共有と対応の検討を行う場である。

これらの場に筆者が参加することによって、個別相談が必要と考えられる生徒に早期の対応が可能となるとともに、また、教員にとっても筆者の存在が見えることから、個別相談の依頼がなされやすくなっている。そして、筆者が担当した個別相談について、生徒や保護者の様子を関係教員に伝達することが円滑に行えている。

6) 附属高等学校における第2相談室の運用

附属高等学校では、従来から保健室の隣に相談室があり、個別の相談や別室受験に対応する

部屋として活用を行ってきたが、教室に入りづらいものの登校意思はあり、教室復帰を目指している生徒のために、平成23年度から、第2相談室を設置した。この第2相談室は、毎日毎時間いざれかの教員が対応者として在室できるように運営されている。また、教員は特に相談的な対話をすることを意図されではおらず、生徒の要望に応じて会話をしたり、学習指導をしたりと、生徒が安心感を持て、生徒が主体的に過ごせる場となるように心がけている。利用者の全員が教室復帰を果たすわけではないが、この第2相談室の利用によって継続的な登校が可能となった生徒や、第2相談室登校を足がかりとして教室への復帰を果たした生徒もあり、進級・卒業支援に大きな役目を果たしている。

この第2相談室の運用において、筆者も担当の一枠を得ており、筆者による相談の予約が入っていない生徒にも筆者が対応可能となるようにしている。現在のところ、筆者が個別相談として関わる前に第2相談室の利用を始める生徒はいないことから、この取組によって継続的な個別相談につながった例はない。しかしながら、個別相談に入ることに抵抗を感じる別室登校生徒が現れた場合には、個別相談への導入の場ともなり得ることから、今後の運用の可能性を秘めている場であると言えよう。

2 ボランティア学生派遣活動

平成21年度から平成25年度に渡る5年間も、「教育相談アシスタント学生派遣」活動を継続している。

本学での学類再編に当たって、この報告にある5年間は、ボランティア活動に従事する学生は、ほとんどが卒業後教職に就くことを希望している学生である。教員養成に特化した学校教育学類では、実践力を伴った教員になるためにボランティア活動が推奨されている。そのため、多くの学生がボランティアに従事するようになってきているが、その多くは、ティーチング・アシスタントを主とした教室での学習支援であ

る。したがって、教育相談アシスタント学生派遣で対象となる教育相談領域は、学生のボランティア領域として主軸の一つになり得ているとは言いがたい。こうしたことから、前報告（原田,2009）で述べた、「学校に通うことについての子どもたちの悩みやつらさ、がんばりを肌で感じることができたり、また学校教育現場における教師の考え方や実際的支援のありよう、苦労などを知ったりすること」を可能とする教育相談アシスタント学生派遣の存在意義は、現在も大きいものと考える。

なお、この派遣によるボランティア学生には、後で紹介する「教育相談」研究会への参加を義務づけており、自らの関わりについて振り返るとともに、関わりのある児童生徒の心理的側面についての理解を深める作業を定期的に行っている。実践とふりかえりを往還的に重ねることによって、学びと成長が確かなものになっていると考える。

平成21年度から平成25年度の間に派遣したボランティア学生の数は、のべ76名となる。以下、派遣先別に活動の趣旨や概要を示し、各年度の派遣人数等を表にして示す。

1) 石川県立教育支援センターやすらぎ加賀教室（加賀メンタルフレンド事業）

石川県立教育支援センターやすらぎ加賀教室は、加賀市内に在住している、もしくは加賀市内の高等学校に通う高校生を対象とした、教育支援センターである。

やすらぎ加賀教室は、加賀市立小中学校、義務教育年限の不登校児童生徒を対象とした教育支援センターである加賀市青少年育成センター「のぞみ」、南加賀保健福祉センター（児童相談所）等、関連機関を交えた事例検討会（筆者は助言者として参加）を毎年年間4、5回開催するなど、地域の関連機関との連携を重視している。

その基本姿勢に則って、平成17年度より、加賀メンタルフレンド事業を開始し、ボランティア学生を活用している。加賀メンタルフレン

ドとは、別室登校児童生徒の支援事業であり、ボランティア学生が加賀市内にある小学校、中学校、高等学校の教育相談室もしくは保健室、及びやすらぎ加賀教室や「のぞみ」に入り、不登校もしくは別室登校をしている児童生徒の話し相手となることによって、対象となる児童生徒が対人関係における安心感を獲得したり、将来展望を持てたりすることを支援する活動である。

ボランティア学生は、各学校の教育相談担当教諭、もしくは養護教諭の指導の下に活動を行い、関わりのあった児童生徒の様子を教師に伝達することなどを通して教育相談活動に資することで、学校から高い評価を得ている。また、学生にとっては、別室登校生徒に対して教員がどのような対応をしているのかを知ること、別室登校生たちの悩みや思いがどのようなものであるのかを知ることができる、よい機会となっている。

なお、活動は後期の半年間であり、大学から地理的に遠いために回数を容易に増やすことができないこともあって、各校 6、7 回の活動である。年度ごとの派遣学生数及び派遣先は Table 6 に示すとおりである。

以下に、活動に参加した学生の感想をひとつ紹介する。なお、感想は石川県立教育支援センターやすらぎ加賀教室の平成 24 年度教育相談概況から引用しており、引用に際しては若干表記の修正を行っている。

私は、今年度の秋から 3 ヶ月間の間に渡り、加賀メンタルフレンドとして活動させていただきました。

加賀メンタルフレンドの活動としては、加賀市内の高等学校である A 校の相談室ボランティアとして、二人の生徒（Bくん、Cくん）と関わることが主でした。

Bくん、Cくんは自分の親しい人に対してのみ言葉を発することができる、いわゆる場面緘黙の子らであり、加賀メンタルフレンドとしての活動経験が乏しい私にとっては、コミュニケーションを取ることの難しさを活動初期に感じました。

二人とのコミュニケーションは、切り絵やジグソーパズルなどといった遊びを通して、私自身のこと（主に大学院での学習のことや私が高校生だった時分のこと）を語ることが主だったよう思います。

Bくんは自分の感情を表情に出してくれていたよう思います、Cくんに関しては表情から感情を推し量ることが私にとっては難しく、私とのコミュニケーションにストレスを感じてしまうかもしれないという意識から、話しかけることに躊躇してしまうこともあります。

二人と関わる回数を重ねるにつれて、二人の表情が豊かになっていくことや、手ぶりなどが大きくなっていくことを感じ、二人がするおしゃべりの内容もそれぞれに興味のあることや将来のことなどを伝えてくれるようになり、徐々に距離が近づいていく感覚を覚えました。

二人との数回の交流から私が学んだことは、コミュニケーションを取る際には、言葉だけでなく、身ぶりや動き、表情などからも、その人の考え方や思いを感じ取ることの大しさでした。また、Bくんや Cくんの語る内容には、今まで私が子どもたちと関わる中では聞かなかつたような悩みや思いがあり、その一つ一つに厳しさを感じつつも、真剣に向き合おうとする二人の姿勢を見て取ることができました。そのことで、置かれた状況や環境によって子どもが抱えている悩みや思いが多様であること、そして、個に合わせた指導の大切さを改めて感じることができたように思います。

私の関わりが Bくんと Cくんにとってプラスとなったのかどうかについては、正直言って、分かりません。しかし、他の大人よりも比較的年齢の若い私が、高校生だった時分のこと、そしてその時期を経て大学・大学院生活を送り、来年度から教職に就くまでに至った過程を伝えられたことは、社会とつながる過程の一つのサンプルを伝えることができたのではないかと思っています。Bくんと Cくんの二人が、今後、社会とのつながりを考えるときに、ふと私の話を思い出して、少しでも参考になる部分があれば幸いに感じます。

今回、このような貴重な機会を与えてくださったことに心より感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

（活動時修士課程 2 年生、男子）

Table 6 やすらぎ加賀教室への派遣学生数と派遣先

年度	学生数	派遣先
21年度	6人	中学校3校、高等学校2校、やすらぎ加賀教室
22年度	6人	中学校3校、高等学校2校、やすらぎ加賀教室
23年度	5人	中学校3校、高等学校2校、のぞみ、やすらぎ加賀教室
24年度	5人	中学校2校、高等学校2校、のぞみ
25年度	4人	中学校2校、高等学校2校、のぞみ

2) 石川県立教育支援センターやすらぎ金沢教室

石川県立教育支援センターやすらぎ金沢教室は、金沢市及び金沢市近郊に在住している小学生、中学生、高校生を対象とした教育支援センターである。やすらぎ金沢教室では毎日午前中に自主学習の時間を設けている。通室生それぞれが自らの学習課題に向き合い、自分のペースで学習を進めていく際に、その脇から必要に応じて学習をサポートするのが、ボランティア活動の内容である。

派遣は平成16年度から継続して行っており、各学生が週1回のペースで活動し、各曜日に必ず一人は学生が活動に入るようにコーディネートしている。年度ごとの派遣学生数はTable 7に示すとおりである。

以下に活動に参加した学生の感想をひとつ紹介する。なお、感想は石川県立教育支援センターやすらぎ金沢教室の平成24年度活動報告書からの引用である。

私は、小学校などにボランティアに行っていました。子どもたちは心に様々な問題を抱えていることが分かりましたが、彼らとじっくり話をする機会はなかなかありませんでした。ましてや、不登校の生徒と関わるという機会はまったくありませんでした。そんなとき、やすらぎ金沢というところを知りました。私はそこで通室生と関わり、彼らが考えることなどについて、話をしたい

と考えました。はじめは、どう関わればよいか分からず、様子を見ていることが多かったです。しかし、徐々に通室生のことを知り、話をすることができるようになりました。私は、彼らにとってやすらぎで過ごす時間が、安心してありのままの自分でいることができるという正に「やすらぎ」の時間であればいいなといつも思っていました。得意なマジックを見せてくれたり、大好きなゲームと一緒にしたりすることで、彼らが「自分」というものを相手に表現できているのを見て、彼らは今やすらぐことができているのではないか、と感じていました。やすらぎでは、通室生の考えを先生方全体で受けとめるという大変温かい雰囲気がありました。だからこそ通室生も安心して、だんだん「自分」を出すことができたのだと思います。

やすらぎで学んだ「相手の考えを受けとめてフィードバックしていく」ということを私の軸として、これからも様々な場で活かしていけたらと思います。

(活動時大学3年生、女子)

Table 7 やすらぎ金沢教室への派遣学生数

年度	学生数
21年度	4人
22年度	4人
23年度	3人
24年度	7人
25年度	4人

3) 自然体験による不登校対策モデル事業「自然体験わくわく夢塾」

石川県教育委員会生涯学習課の主催により、平成25年度から、自然体験による不登校対策モデル事業「自然体験わくわく夢塾」がスタートした。これは、新潟県において先行的に実施され、効果を示している「はつらつ体験塾」をモデルとして始められたもので、不登校児童生徒を対象に、県立少年自然の家において1泊2日もしくは2泊3日で行う自然体験を通して、不登校児童生徒の自信や達成感、他者への信頼感の高まりを促し、ひいては学校・社会への適応力を高めることを期待して行われる取組である。

平成 25 年度は、県立能登少年自然の家と県立白山ろく少年自然の家の 2 箇所を拠点とした、2 コース、各コース 3 回の合宿(ほのぼのキャンプ、わくわくキャンプ、夢いっぱいキャンプ)が実施された。

筆者はこの事業のプログラム検討委員会の委員を務めており、能登少年自然の家コースに 3 人、白山ろく少年自然の家コースに 3 人のボランティア学生を派遣した。

ボランティア学生の活動は、参加児童生徒とともに活動し、参加児童生徒の活動の支援を行ったり、プログラムの合間で折り紙やトランプなどの遊び相手となったり、趣味についてや学校への行けなさについての話し相手となったりすることである。

参加児童生徒の中には、合宿中、回を重ねるごとに人との関わりや活動への参加において自己表現や積極性を示していくなどの肯定的な変化を示した子もいれば、合宿後、意を決して教室復帰を積極的に試みる子も現れた。こうした肯定的な変化には、自然自体が持つ魅力による効果や、少年自然の家の指導員の方々の人間的魅力による効果が多大であったと思われるが、石川県教育委員会や少年自然の家の指導員からは、ボランティア学生の「つなぎ役」となる関わりに対して高い評価を得ており、ボランティア学生の貢献も大きかったものと思われる。

なお、筆者はすべての合宿に参加し、臨床心理士として、合宿全般にわたって児童生徒の様子やボランティア学生の関わりの様子を観察し、ボランティア学生に対して適宜指導を行うことや、参加児童生徒の保護者のカウンセリングを行い、後方支援を行った。

4) 金沢市教育プラザ適応指導教室そだち

平成 19 年度から金沢市教育プラザ富樫適応指導教室「そだち」に対して、スポーツ支援補助としてのボランティア学生（運動支援員）の派遣を行ってきてているが、平成 21 年度から平成 25 年度においても、続けて毎年 1 名の学生、計 5 名を派遣している。活動は週 1 回、午後の半日であり、通室生たちとともに、卓球やバドミントンなどのスポーツを楽しむものである。

「そだち」には此花教室と富樫教室の二つの教室がある。平成 24 年度までは富樫教室のみの派遣であったが、これまでの学生たちの取組に高い評価をいただき、平成 25 年度においては両教室に 1 名ずつの派遣の依頼を受けた。しかしながら、活動可能な学生が見つからなかつたことから、派遣は富樫教室への 1 名に留まった。

5) 金沢市生活保護受給世帯の子どもの学業支援事業

平成 24 年度から、金沢市福祉局生活支援課が主催し、金沢市社会福祉協議会が運営母体となる事業として、生活保護受給世帯にある子どもたちに学業支援と社会的居場所の提供を行う取組が始まった。筆者はこの事業のアドバイザーを務めており、学業支援に携わるボランティア学生の一部を派遣した (Table 8)。

学業支援は月に 2 回から 3 回程度行われ、組まれたシフトに応じてボランティア学生がマンツーマンで指導に当たっている。教育相談アシスタント学生派遣によって派遣した学生の延べ活動人数は、平成 24 年度は 60 人であり、平成 25 年度は 121 人であった。

ボランティア学生は、学業支援に当たるだけでなく、活動開始前に、社会福祉や学校教育、個別対応時の配慮等についての講義がなされる事前講習会を受講することや、教室便りを作成すること、及び、運営のあり方を検討する企画運営ミーティングと事業全体の成果を検討する関係機関連絡調整会議に参加することが求められている。学生はこれらの活動に参加することによって、個別の学習指導法やコミュニケーション法を実践的に学ぶだけでなく、福祉行政の実際を学ぶ機会を得ている。

Table 8 金沢市学業支援事業への派遣学生数

年度	学生数	のべ活動人数
24 年度	5 人	60 人
25 年度	9 人	121 人

6) 指定児童発達支援・指定放課後等デイサービス「キッズ MOMO」

「キッズ MOMO」は、医療法人社団澄鈴会が平成 24 年から運営している、知的障害児と発達障害児を対象とした事業所である。小集団指導、個別指導などの療育を通して利用児童の自主性、社会性、創造性、コミュニケーションの力を育てる活動をしており、それらの活動を補助する者として、ボランティア学生を平成 25 年度において 1 名派遣した。

7) 附属中学校スクールライフサポーター (SLS)

スクールライフサポーター (SLS) とは、主に養護教諭の指導の下、週 1 回、保健室と相談室を主な活動の場としつつ、校内を回りながら様々な生徒と関わり、生徒たちの話し相手となる活動を行うボランティア学生のことである。平成 18 年度から平成 21 年度までの 4 年間、SLS の活用が行われた。本報告に該当する期間である平成 21 年度には、2 名の派遣を行った。

3 研究会活動

平成 21 年度から平成 25 年度の間も、平成 20 年度までと同一の非常勤講師 1 名の協力を得て「教育相談」研究会を継続的に実施している。平成 24 年度からは、それまでの年間 30 時間から年間 20 時間へと 10 時間減での開催としたが、研究会の目的は変えず、教育相談アシスタント学生派遣によってボランティア活動に従事する学生のグループスーパービジョンを行うこと、ボランティア活動の中で生じる不安や心配を語り合い、相互に検討し、心理臨床の視点に立っての関わりの認識やスキルを磨くことを目的としている。

非常勤講師が県内の教育相談を長年第一線で牽引してきた第一人者であるため、参加学生にとってはボランティア活動についての直接的なふりかえりだけでなく、不登校の子どもの心情や保護者の方々の思い、教師の意識等、長年の経験の中で培われてきた実践知を対話によって学ぶことができる場となっている。

しかしながら、ボランティア活動の場が増えたことによってボランティア学生の数が増えたこと、参加学生は多学年にまたがり、取得免許も学生によって異なることから、個々の時間割に合わせて全員が継続的に参加できる開催日を設けることが難しくなってきてている。できるだけ多くの学生に継続的に参加してもらえるように時間設定することが課題として挙げられる。

III. 総括と今後の展望

原田（2009）において報告した、平成 15 年度からの 6 年間の取組を継続、発展させる形で、今回報告の 5 年間は行ってきた。ここまでにおいて、計 11 年間の取組があり、附属学校園においては、大学教員による直接的なカウンセリングやコンサルテーションが定着し、教育相談アシスタント学生派遣においては、ボランティア従事者の多くが、現在、心理臨床および学校教育の場で、臨床心理士、教師として専門的活動に携わるようになっている。

附属学校園での相談活動については、カウンセリングやコンサルテーションの成果を多くの教師が感じられるまでに至っている。周知のことであるが、附属学校園は公立ではないことから、県によるスクールカウンセラーの配置がなされない。そのため、生徒指導や教育相談に関わる事案はすべて教員で担うことになる。そうした中で、臨床心理士資格を有する大学教員のコミットメントがなされてきたことで、スクールカウンセリングの必要性とスクールカウンセラーの配置への期待感が高まってきたている。

現在、附属学校園の支援に当たる大学教員は本学では筆者一人であることも関係し、様々な支援を要する児童生徒や保護者、教員への対応が機を得て十分になされることが困難にもなってきている。今後は、心理臨床相談室の活動として筆者が関わることを継続しながらも、専属のスクールカウンセラーの雇用も視野に入れ、附属学校園の教育相談機能の強化の検討もしていく必要があろう。

また、教育相談アシスタント学生派遣の取組の成果については、ボランティアに従事した卒業生たちが現在活動しているそれぞれの専門領域でボランティア体験がどのように役立っているのか、また、どのようなことをボランティア活動の中やグループスーパービジョンの中で意識づけを行うことが、専門職として働く上で有用であるのかについて、聴き取りを行い、長期的な視野からボランティア体験の意義を学生に還流していく必要があろう。また、不登校やいじめの問題が依然として大きな教育的課題としてあり続けており、その対応にはよりいっそ理解と工夫が必要とされてきている現状を鑑みれば、上述したとおり、教育相談の観点から児童生徒を見つめ、自らの人間観や教育観を見つめ直す機会の提供は、一人一人の児童生徒の尊厳を大切にし、全人的に関わることのできる教師の育成にとって、非常に意義のあることと思われる。今後多くの活動の場を学生に提供していくことが望まれていると言えよう。

筆者は、この5年間も、県内小学校・中学校・高等学校の校内研修会や県教育委員会、市教育委員会が主催する研修会において、現職教員の実践力向上に携わってきた。また、PTAや公民館が主催する講演会において、保護者や地域の方々への啓発活動にも携わってきた。そして、こうした場での教員、保護者、地域住民の方々との対話からも、自らの臨床感を常に改訂してきている。こうした筆者自身の体験的な学びを、学校現場や心理臨床実践、学生への指導に還元していくこともまた、教育相談部門の重要な役割であると捉えている。今後も、その時々、その人その人に応じた支援と学びの場の提供をしていきたいと考える。

IV. おわりに

本報告で取り上げた5年間のみならず、これまでの11年間にわたって、ボランティア学生を快く受け入れてくださり、多忙な中惜しみなく学生の指導をしていただいた、多くの学校の

先生方や教育支援センター（適応指導教室）の指導員の方々、事業主体の方々に、この場を借りて心より感謝を申し上げます。

引用文献

- 原田克巳 (2009) 教育臨床部門に関わる活動報告－平成15年度から平成20年度までの取組－ 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紀要) 35号 71-77.
- 石川県立教育支援センターやすらぎ加賀教室 (2012) 平成24年度教育相談概況
- 石川県立教育支援センターやすらぎ金沢教室 (2012) 平成24年度活動報告書



編集委員（五十音順）

江 藤 望	大 村 雅 章
加 藤 隆 弘	田 邊 俊 治
原 田 克 巳	松 田 洋 介
山 本 卓	

**金沢大学人間社会学域学校教育学類
教育実践研究
第 40 号**

平成26年9月30日 印刷
平成26年10月1日 発行

編集発行者

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
〒920-1192 金沢市角間町

印刷 株式会社 谷印刷
〒921-8022 石川県金沢市中村町

STUDIES IN PRACTICAL APPROACHES TO EDUCATION

No.40 October,2014

* *

CONTENTS

Articles

OKUBO Hideaki, HAYASHI Makana, SAKURAI Takashi, YOKOYAMA Takeshi, KITA Keiko	
Class-Reflection Research to Form Practical Competence of Student Teacher : Possibility of Multi-view Video in Physical Education Class-Reflection	1
KAYAHARA Michiharu	
School Counseling by the Support Team Method at the National University attached High School	15
OJIMA Kyoko, WATAHIKI Tomoko, TAKIGUCHI Keiko, MATSUDA Yosuke, HASHIMOTO Masae, NAKATA Izumi, NISHITA Yukie	
An Inquiry on a Collaborative Study of University and Attached Schools (1) : Miso-Soup-Making and Lunch-Time Interactions	27
TAKIGUCHI Keiko, WATAHIKI Tomoko, OJIMA Kyoko, MATSUDA Yosuke, HASHIMOTO Masae, NAKATA Izumi, NISHITA Yukie	
An Inquiry on a Collaborative Study of University and Attached Schools (2): Miso-Soup-Making and Lunch-Time Interactions	37
KAWATA Hitomi, NISHIZAWA Akira	
Consciousness of students about school health newsletters for prospective Yogo teachers	49
KAWATA Hitomi	
Student Learning through Practical Health Examination: One-Year Undergraduate Special Course for Yogo Teachers	61
Report	
HARADA Katsumi	
Report on the Activities in Clinical Education Research Section (2) —From April 1, 2009 to March 31, 2014—	69