

子ども生活学研究

第18号

目次

論文

不登校危機への対応

—スクールカウンセラーの現状と課題— 土沢 薫 …… 1

小学校入学後の登校渋りへのスクールカウンセラーの早期介入

土沢 薫 …… 11

環境教育素材としての手すき和紙づくり コウゾ採集から紙漉きまで

桂木 奈巳・大久保 忠旦 …… 25

研究ノート

「心を元気にすること」を目的としたレクリエーションについて

—学生の振り返りシートより— 月橋 春美 …… 31

ヤママユの飼育がもたらす教育的効果とICT教材化の試み

小峯 早織・桂木 奈巳 …… 41

2020年3月

宇都宮共和大学子ども生活学部

「保育・教育・福祉研究」は、第9号から17号まで宇都宮短期大学人間福祉学科と共同での紀要でしたが、2019年度から子ども生活学部単独の紀要となり、「子ども生活学研究」と誌名を変更いたしました。誌名の変更に伴いISSNも2435-7995に変わります。号数は「保育・教育・福祉研究」の最終号より継続いたします。

不登校危機への対応

—スクールカウンセラーの現状と課題—

Response to the Truancy Crisis : Present Issues and Task Analysis of School Counselors

土沢 薫

I. はじめに

1. 問題の所在

(1) わが国における不登校の現状

不登校の子どもの割合は、平成年間大幅に増え、現在も増加傾向にある。年間30日超欠席の不登校児童生徒数は、2018年に16万人を超えた。不登校児童生徒数は、少子化の続く中で、完全学校週5日制導入後の2002年から10年ほどは横ばい状態が続いたが、2013年には再び増加傾向となり現在に至っている（文部科学省初等中等教育局児童生徒課，2019）。

(2) 不登校傾向を示す児童生徒への支援課題

2017年3月告示の小学校及び中学校の学習指導要領（文部科学省，2017）には、初めて「不登校児童（生徒）への配慮」の記載がなされた。平成29年2月には「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が施行され、不登校等児童生徒への多様な教育および支援のあり方が求められている。

研究に関しては、これまで不登校に関連する研究は増加傾向にあり、医療、教育、心理とその研究は多くの分野に広がっている。「不登校」をキーワードにCiNiiで論文検索したところ、2020年1月現在で6375件の論文がある。1989年以降2019年までの30年間に「不登校」をキーワードに挙げて科学研究費補助金の助成を受けた国内の研究は、220件に上る。しかし、不登校に関する様々な研究結果が報告されているにもかかわらず、現実の児童生徒への具体的な支援体制や有効な支援内容が明確に示されていない（有賀ら，2010）。

不登校傾向に関連する要因は、多岐にわたり複雑に作用しあっている可能性が考えられ、実際の対応は、各学校において、不登校対策委員会等での検討や学年および担当教員等が支援方法を模索

しつつ取り組んでいるのが現状である。

(3) スクールカウンセラー等活用事業とその課題

スクールカウンセラー（以下SCと記す）は、不登校をはじめとする学校における児童生徒対応の諸問題が山積する現状から、「児童生徒の心理に関して高度に専門的な知識および経験を有する者」として、また「チーム学校」の一員として、公立小中学校への全校配置、学校における教育相談体制の充実への貢献が期待されている。

「平成30年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集」（文部科学省初等中等教育局児童生徒課，2019）の報告によれば、各都道府県・指定都市におけるSC事業の具体的な活用事例として、不登校児童生徒への対応事例についても、各県から提示されている。その内容は、SCが専門性を活かしたカウンセリングやコンサルテーションおよび家庭訪問などを丁寧に行い、本人や保護者への継続的面接や学校や関係機関との連携支援により、徐々に問題の改善がみられた（みられつつある）という内容が多い。また、児童生徒が早期にSCに相談できる機会の提供や予防教育、職員研修の実施などの取り組みもなされている。SCが、援助チームにおける情報共有や支援方針の決定、支援計画作成にかかわるケースや、同一校区内の小中の連携に貢献する事例もある。

しかし、現在大多数のSCは非常勤職員であり、地域によって差があるものの、各対象校での勤務回数は、多くて週1～2回、少ない学校では年に数回程度の頻度という状況である。勤務間隔や勤務体制の問題から、ケースの状況に応じた迅速な対応や十分な関与ができにくい。また、SCの特徴の一つとして、対象児童生徒の日常生活の場である学校に直接出向いて援助活動を行うことがあるが、訪問回数が少なければ、ケース状況に合わ

せた適切なタイミングでの介入や、本人及び取り巻く周囲の状況を見極めた即時的、直接的な支援活動には結びつきにくい。

勤務体制からの制約や制度上の問題もあり、現在のところ、不登校児童生徒の増加や不登校の長期化という現状への対応に、SCの専門性を十分に活かし切れていないと考えられる。

2. 研究の目的

この研究では、以下の目的をもって研究を行う。

目的1. 現行の制度の中で不登校児童生徒の支援にSCの力をより一層活かすための方法について探求する。

目的2. 現状のSC制度の枠組みにおける効果的な支援の可能性を検討し、SCによる不登校問題対応の具体的な方法を提示する。

3. 方法

方法1. 現在の不登校の実態からその支援課題を明らかにし、心理専門職としてのSCが果たす役割について検証する。

方法2. SCの専門性の再確認を行い、中でも不登校への対応に活かすことができるSCの専門性について検討する。また学校現場における現状でのSCの活動上の課題を提示する。

方法3. 不登校の実態調査から明らかとなった支援課題とSCの専門性を踏まえた上で、現状のSC制度の枠組みにおいてどのような効果的な支援の可能性があるのか具体的に検討する。

II. スクールカウンセラーの専門性と不登校への効果的対応の可能性

1. 不登校の実態調査から明らかとなった不登校への支援課題

2014年に文部科学省から出された「不登校に関する実態調査」(不登校生徒に関する追跡調査研究会, 2014)によると、不登校時期の分析において、一旦欠席状態が長期化するとその回復が困難である傾向が示されている。不登校状態が長期化するケースには、そもそも改善しにくい困難な要因の存在が考えられるが、回復困難となる原因はそれだけではない。不登校の長期化は、新たな問題を生じさせ、回復の困難さを増大させると考えられる。すなわち、学校という、社会性の発達を促し、自己表現や自己調整力、必要な知識や技能

を身に着けることを想定した学習環境から長い期間離れて過ごすことは、その子どもの新たな発達の躓きにつながる。同世代との経験の共有が欠落し、必要な基礎力を身に着けずに年齢を重ねることで、学校適応が更に困難になる。加えて、長引く不登校状態を受け入れ難い周囲の大人との関係性の悪化あるいは希薄化、不登校対応の迷走などが、本人を一層追い詰め、生活リズムや心身状態の悪化、自尊心の低下等を引き起こす。このようにして、さまざまな適応上の問題が複雑に絡まり合い、不登校状態からの回復が一層困難になる。

更に、同調査は、学校を休み始めた時期と欠席が長期化した時期との間に、一定の「潜在期間」が推測されると指摘する。この不登校の経験者への調査結果の分析からは、不登校のきっかけと不登校の継続理由の関連性が非常に強いことも示されている。これらの結果が示すこととして、不登校問題を考える上では、不登校に至るまでの「潜在期間」は対応の最初の重要ポイントであり、子どものその後の適応に大きな影響を与える大切な時期の一つといえるであろう。

また、学校を休み始めた時期について、調査対象者である2006年当時中学3年生で不登校状態にあった者1563名中、休みはじめの時期が不明なものを除いた1233名のうち、328名が小学校段階で休み始めている。また、中学生になって休み始めた者は905名で、そのうちの約47%にあたる425名が中学校1年生の段階で休み始めていることがわかる。

その中でも、5年生7～9月期に33名(小学校で休み始めた者の10.0%)が、小学校入学直後の4～6月期に32名(9.8%)が休み始めたと回答し、小学生の他の時期よりその人数および割合の多さが目立つ。ちなみに、小学校入学直後と小学1年生の他の時期と比較すると、7～9月は10名(3.0%)、10～12月は8名(2.4%)、1～3月は5名(1.5%)、何月かわからない10名(3.0%)であり、入学後の4月～6月時期に相当数の児童が学校を休み始め、そのまま長期欠席につながっている(表1参照)。不登校問題への対応については、従来から中学入学後の不登校生徒の増加とその対策が大きな課題ではあるが、小学生が長期間欠席し始める時期に一定の傾向性が見られることは、

表1. H18年中学3年時の不登校者が学校を休み始めた時期とその人数（1233名中）

学年	休み始め					計
	4月～6月	7月～9月	10月～12月	1月～3月		
小学校1年生	32	10	8	5	55	
小学校2年生	9	9	8	5	31	
小学校3年生	14	23	7	1	45	
小学校4年生	20	20	10	11	61	
小学校5年生	13	33	19	8	73	
小学校6年生	15	12	19	17	63	
小学校 計	103	107	71	47	328	
中学校1年生	106	160	102	57	425	
中学校2年生	59	132	102	42	335	
中学校3年生	54	55	27	9	145	
中学校 計	219	347	231	108	905	
全体合計	322	454	302	155	1233	

※「不登校に関する実態調査」（文部科学省不登校生徒に関する追跡調査研究会，2014）の結果より作成

より早い段階での重点的対応により、不登校状態を防止または早期に改善する効果が期待できる時期が存在することを示唆するものといえる。要因が複雑化し不登校が長期化する前段階における早期の不登校対策の重要度は高い。

また、不登校の要因について、同調査は不登校をその継続理由から5つに類型化（「無気力型」「遊び・非行型」「人間関係型」「複合型」「その他型」）しているが、5つの類型のうち2つが「複合型」「その他型」であり、便宜上分類を行っているものの、不登校の要因ははっきりとは特定しにくいことがわかる。

ちなみに、それ以前から文部科学省が示していた不登校の分類は、A. 学校生活に起因する型、B. 遊び・非行型、C. 無気力型、D. 不安など情緒的混乱の型、E. 意図的な拒否型、F. 複合型、D. その他の7類型であり、ここでも「学校生活に起因する型」や「複合型」「その他」というように要因の特定ができにくい分類が多く含まれるとともに、このように類型が変化するのも、要因が捉えにくいことの現れといえるだろう。

また、現役中学生を対象としたインターネット大規模調査「不登校傾向にある子どもの実態調査」（日本財団，2018）によると、不登校経験のある

生徒が学校に行きたくない理由（複数回答可）は、「朝起きられない」（59.5%）、「疲れる」（58.2%）、「学校に行こうとすると、体調が悪くなる」（52.2%）が上位に上がっている。文部科学省の分類とは異なる本人の実感を重視した調査の視点からは、表面化する身体症状の奥に、子ども自身が捉えきれない複雑な要因が重層的に影響を及ぼし、不登校という状況を生じさせている実態が推察される。不登校の要因の複雑さ、不明瞭さと、長期化するほど新たな要因が結合し重層化する傾向は、対応をより一層困難にしているといえる。

不登校の要因は個別性が高く複雑で捉えにくいからこそ、SCが専門性を発揮し、個々の子どものニーズを見極め、早期に適切な援助を開始し、周囲の環境を良好に調整することが大切になる。しかし、「どの子どもが不登校になってもおかしくない」といわれる現在のわが国で、SCの限られた勤務時数の中で、すべての児童生徒に時間をかけて十分な対応を行うことは困難である。SCの専門性から考えても目先の効率性を重視する対応は本末転倒であるが、子どもの長期的な発達や環境における全体的な見通しを持ったうえで、なるべく効果の高い時期や効率の良い援助方法を検討するが必要になる。

2. 不登校支援に活用すべきSCの専門性

文部科学省（2007）は、SCの役割について、以下の七つを挙げている。

1. 児童生徒に対する相談・助言
2. 保護者や教職員に対する相談（カウンセリング、コンサルテーション）
3. 校内会議等への参加
4. 教職員や児童生徒への研修や講話
5. 相談者への心理的な見立てや対応
6. ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応
7. 事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケア

このような活動を通して、SCは、児童生徒が抱える問題に学校や教職員のみではカバーし難い多くの役割を担い、教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし仲立ち的な役割を果たしている。その役割内容は、予防的心理教育から危機状況における緊急対応まで多岐にわたっているが、具体的な活動内容は細かく定められておらず、ケースによる個別性が高いことから、実態は各学校の体制や状況、SC個人の経験や力量によって様々である。

不登校問題に関する調査研究協力者会議「今後の不登校への対応の在り方について」（報告）の中では（文部科学省，2003）、特にSCについては、「心の専門家」としての専門性と学校外の人材であることによる外部性により、不登校児童生徒等へのカウンセリングや教職員、保護者等への専門的助言・援助において効果を上げているとされる。

今後、増え続ける不登校への対応においては、SCとして、既に不登校状態に陥った児童生徒への個別の対応だけでは不十分であり、予防的取り組みへのSCの積極的関与が期待される。

また、学校は、集団活動の場であり、一定の教育目標やカリキュラムがあり明確な評価を伴う教育活動の場である。しかし、河合（1998）によれば、SCの専門性は、個人を大切にし、一般的価値判断に縛られずに全体的な見通しをもって個々の条件を見抜くことであり、目に見えず評価がわかりにくい基本的な態度にその専門性の本質があり、定まった答えがないのが特徴であるという。

学校教育の特徴は、河合のいうSCの専門性の内容と重なりにくいように思えるが、だからこそ、学校という枠組みへの適応に苦戦する一部の児童生徒に対して、SCの専門性を発揮することができるといえるだろう。SCには、目の前の一人の子どもに寄り添うだけでなく、集団における「個」を扱う視点や力量が大切になる。

伊藤（2003, 2008）は、SCに必要な資質として、心理臨床の力量（専門性）は当然だが、「学校に対する親和性」、つまり、学校に興味をもち、学校を知りたい・学校に関わりたいと思う気持ちを挙げている。学校内の立場と学校外の立場との境界に踏みとどまり、教師とともに、教師とは異なる専門性で教育に参加することが大切であるという。また、スクールカウンセリング活動はSC個人の資質のみで決まるのではなく、教職員や学校との協働作業であるとしている。

SCには、学校における重要課題の一つである不登校対策においても、心理臨床家としての専門性と共に外部性を持った学校職員としての特殊な立場を活かし、教職員との協働によって、一層効果的な援助活動を担っていくことが求められる。

また、学校心理学（石隈，1999）では、学校における心理教育的援助には、すべての児童生徒を対象とする「一次的援助サービス」、一部の児童生徒を対象とする「二次的援助サービス」、特別な児童生徒を対象とする「三次的援助サービス」の3段階（図1参照）があるという。SCが関与する不登校への心理教育的援助に当てはめて考え

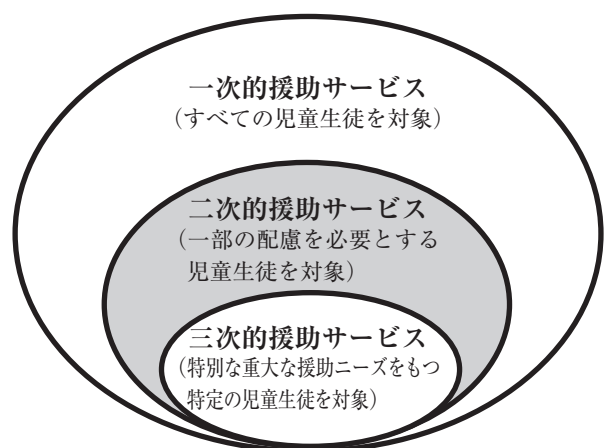


図1. 学校における心理教育的援助サービスの3段階
（石隈，1999より一部改変）

ると、一次的援助サービスは、「すべての児童生徒」を対象とし、多くの児童生徒が会う課題（例：入学時の適応）の困難を予測して前もって予防的心理教育を行うことや、児童生徒が課題に取り組む上で必要なスキルを開発する教育的援助などであろう。二次的援助サービスは、登校を渋る、学習意欲をなくしてきた、発達のアンバランスさがみられるなど学校適応上の「一部の配慮を必要とする児童生徒」が対象となり、初期の段階で発見し、その問題が大きくなり不登校に陥るのを予防する関わりなどが挙げられる。三次的援助サービスは、既に不登校状態にあるなど「特別な重大な援助ニーズをもつ特定の児童生徒」を対象として、包括的なアセスメントとそれに基づく個別プログラムの作成、援助のためのカウンセリングやコンサルテーションを、SCが教師などの関係者と協働しながら行っていく援助段階になる。

SCの専門性の発揮は、心理教育的援助サービスの各段階において期待される。特に、三次的援助サービス段階は、対象ケースのアセスメントやカウンセリング、コンサルテーション等においてSCの専門性やスキルを最大限に発揮でき、従来からSCが活躍してきた場面といえる。そして、近年は、予防的な観点から、小・中連携に力を発揮したり、出来るだけ早期にすべての児童生徒にSC相談の機会を設けたり、児童生徒への心理教育の授業実践を行うなど、学校規模や体制に応じた一次的援助サービスの実践がなされるようになってきている。しかし、SCの不登校問題への対応において、二次的援助サービスにその専門性が十分発揮されていないのではないだろうか。

3. 現状のSC制度の枠組みにおける問題点や課題

前述のとおり、欠席状態が長期化するとその回復は困難になる傾向があるため、不登校傾向のある児童生徒への対応において、欠席を長期化させない初期対応が重要になる。不登校問題への対応で重要ポイントとなる「潜在期間」における初期対応は、心理教育的援助サービスの3段階で考えると二次的援助サービスの段階にあたる。しかし、不登校ケースにおいて、この時期にSCが対象児童生徒に関わる機会は余り多くないのが現状である。

ほとんどのSCが非常勤職であり、週1回出勤

の頻度の中で複数校を担当するなど、1校当たりの在勤時間がかなり制約されている。その限られた時間内や頻度では、個別の繊細なアセスメントを必要としない一次的援助サービスや、既に重大な援助ニーズが生じているケースについて相談室内で個別対応するなどの三次的援助サービスに留まりがちであることは否めない。

また、外部からの専門家であるSCが、現場教職員からの信頼を得てその専門性を十分に発揮するには、現場における教職員とのやり取りを重ねる中での信頼関係構築が欠かせない。当初から校内の教職員との協力体制があるわけではなく、SCが信頼に足る専門家として勤務校から認められるための期間や機会が必要である。そして、培われた信頼関係を土台として、子どもに日々接している教員からの的確な情報提供や、当事者からの面接申し込みがなければ、SCが不登校に至る前の「潜在期間」における児童生徒のケースにかかわる機会は一層得られにくくなってしまう。

SCの専門性をよりよく発揮するための勤務体制の整備や制度上の問題の改善が期待されるころではあるが、我が国の不登校問題への対応は急務であり、今すぐできることから取り組まなければならない。

不登校問題に対するSCの二次的援助サービスについて、出勤回数や勤務時間の少ないSCが、不登校に至る前段階の潜在期間に適切な対応をするためには、ある程度、時期や対象を絞り込んだアプローチを行うことが必要である。

Ⅲ. 考察

1. 現状のSC制度と不登校の実態に応じたSCによる支援

出勤回数や勤務時間の少ないSCが、不登校に至る前段階の潜在期間に適切な対応ができるためには、ある程度、時期や対象を絞り込んだアプローチを行うことが必要であることを述べた。SCの専門性は、より重大な援助ニーズのあるケースへの丁寧な個別対応に活かされるが、SCの現行の勤務体制と我が国の不登校の現状を踏まえれば、不登校問題への対応として積極的に的を絞った早期の介入援助を行うことの意義が大きいといえる。その時期と対象について以下に考察する。

(1) 小学校での「潜在期間」におけるSCの対応

一般的に、不登校危機はどの学年段階でも起こり得ることである。そして、不登校危機が高まる時期はある程度推測できるものの、個々の児童生徒に対して、いつ不登校に至る可能性が高まるか、その時期を前もって予測することは難しい。また、不登校状態にある児童生徒の人数自体は、学年が上がることに増加し続けるが、既に不登校児童生徒数の多い学年において、不登校危機への二次的援助サービスを行うことが特に効果的であるとは限らない。

そこで、SCの勤務体制を踏まえ積極的に的を絞って行う援助の時期として、休み始める児童数が一つのピークであり、問題の長期化・複雑化が比較的少ない小学1年生の4月～6月期、つまり、入学直後の3か月間が、特に適した時期の一つであると考えられる。

SCが専門性を発揮して不登校問題への二次的援助サービスを行う時期として、特にこの時期が適していると考えられる理由を、以下に列記する。

- ①小学校入学当初の不登校傾向は後の不登校につながる事が多く、早期からの不登校はその後の学校復帰に重大な困難を伴いやすいため、なるべく早い学年で初期対応をしっかりと行うことが不登校の減少や長期化を防ぐことになる。
- ②学校適応の最初の段階の時期に適応に苦戦する児童は、発達面や家庭環境、成育歴など、支援が必要な何等かの要因を抱えているため、それらの早期発見と早めの援助につながる。
- ③児童の問題の原因が自身の子育ての仕方にあると悩み相談しづらくなっている保護者や子育て経験が浅く迷いを抱えながら相談できずにいる保護者に、早い段階で相談するきっかけを与えることができる。
- ④小学校では子どもの教育に学級担任の影響が極めて大きく、特に、入学直後の小学1年生は教員への依存度が高いことから、SCが臨床心理の専門的立場から担任にコンサルテーションを行うことで、間接的に子どもや学級全体に大きな影響を与え得る。
- ⑤発達的に幼児性の残る1年児童への対応は、

学校教員は不慣れだったり苦戦しがちだったりする場合があります、SCによる発達心理学的観点からの課題の明確化や具体的対応の助言が即効性のある支援につながり、有効に機能しやすい。

- ⑥不登校危機の要因が複雑に絡み合う前の時期で、比較的短期間で効果が出やすい傾向がある。
- ⑦SCの援助や保護者面接を通じた親の変化等により、児童の発達や学校適応が促進されることを経験することで、一度来談した保護者の相談意欲が持続されるとともに、後に再び不登校危機を迎えた場合でも、早い段階で保護者が必要な支援につながりやすくなる。

以上述べたように、小学校1年の入学直後から夏休み前までの期間に、SCがその専門性を活かして、学校心理学という二次的援助サービスをより手厚く行うことは、不登校問題における意義だけでなく、子どもの発達における長期的な視点からも、更には、SCの援助がより有効に機能し得るためにも、その意義と効果は大きいと考える。

なお、欠席し始める児童数のもう一つのピークであった小学5年生の夏休み前後の時期は、勉強は難しくなり、発達的には前思春期段階で仲間と過ごす時間が増えるにもかかわらず友人関係は込み入ったものになり、大人に対し秘密を持ち距離をとるようになる時期と重なってくる。更に、不登校に至る可能性のある要因は、それまでの各自の小学校生活の経験の上に徐々に重層化複雑化し、子どもの真のニーズが外部から捉えにくくなる。教員によっては、思春期を迎えつつある児童の素直でない反応に捉えにくさ、扱いにくさを感じる場合もある。これらのことから、学校の体制や環境にもよるが、小学校5年生の1学期から夏休み前後の時期は、小学校入学直後ほどではないものの、SCの専門性を活かした早期アセスメントや不登校が顕在化する前の対応に注力することが、効果を発揮しやすい時期の一つであると考えられる。また、この時期に問題を潜伏させずにしっかり対応することは、中学校期における不登校問題の減少にもつながると考えられる。

(2) 中学校期の不登校問題へのSCの対応

中学校期におけるSCによる不登校問題対応に

については、どのように考えることができるだろうか。一般的に、中学1年生時点で不登校傾向が目立って多くなることは、多くの調査結果から明らかであり、表1に示した調査結果にも同様の傾向がみられる。小学校時期と比べ、不登校生徒数が一気に増加する中学1年生は、不登校傾向への援助においてSCが重点的に対応する大切な時期として挙げられるであろう。

しかし、この時点では既に不登校状態を引き起こす様々な要因が複雑化していることがほとんどであり、SCの限られた勤務時間では必要十分な対応がしきれないケースが増える。また、中学校生活における人間関係は、部活動や教科担任制による多くの教員との関わりなど、SCの早期直接介入が難しい場面が多くなる。現行のSCの勤務状況では、不登校対応で効果的と考えられる二次的援助サービス段階の対応が小学校期よりもできにくい。その分、三次的援助サービス段階の長期的で丁寧な個別対応、多様な教員が関わることを踏まえた教員コンサルテーションやチーム援助を行うと同時に、生徒自身の自己理解や対処能力の発達などを踏まえた一時的援助サービス段階での心理教育的関わりにSCの専門性を活かすことが大切である。

2. 現状のSC制度におけるSCの専門性を活かす支援の可能性と具体的な支援

(1) 教員とSCの専門性の違いと協働

全ての子どもたちと接する教員は、不登校に至る前の児童生徒と出会ってはいるものの、教員の専門性として、児童生徒との人間関係は「あるべき姿」を教育目標とする1対多の関係を基本としている。児童生徒が不登校状態に至る前段階での繊細で個別性の高い変化やその裏にあるニーズを見極めることは、教師の基本的専門性とは質を異にする。そのため、児童生徒のニーズに気づきにくい、児童生徒への対応のポイントやタイミングをつかめずに経過する、本人のニーズと教師の対応に食い違いが生じる場合も起こってくる。

その点、SCは、本人および周囲の関係者の「今ある姿」に人間関係の力点があり、個人を大切に、一般的価値判断に縛られるのではなく、全体的な見通しもって個々の条件を見抜くことがその専門性の特徴である。また、SCは、臨床面接場面

以外の、学校での児童の生活場面を直接観察することができ、担任や保護者等からも情報を受け取りやすい立場にある。それらを生かした対応が取れることが、医療機関や教育相談機関におけるカウンセラーとは異なり、SCの大きな強みとなる。SCが、日々学校生活で子どもたちと接している教職員と連携を図り協働することで、SCの専門性を活かしやすくなる。また、連携と協働により、不登校問題への対応において、刻々と変化する初期段階のケースアセスメントと情報共有、本人および関係者への見通しをもった対応等にSCがその力量を発揮できれば、学校において、よりの確で効果的な二次的援助サービスの担い手になると考えられる。

(2) スクールカウンセラーの専門性と校内アウトリーチ型支援について

次に、SCが校内で有効に機能するための支援の方法について、特に不登校危機を含む何等かの支援ニーズのある児童・生徒に対してSCが二次的援助サービスに力を発揮する支援の在り方について検討する。

「アウトリーチ」とは、働きかけることや援助することであり、手を伸ばすという意味の英語から派生した言葉だが、福祉や支援の現場では「訪問支援」とほぼ同義の言葉として、被支援者の生活の場まで出向いて援助を行うことを意味することが多い。困りごとを抱えている人が主体的に相談機関に足を運ぶとは限らない。そこで、支援者の側から接触を試みる手法をアウトリーチと呼ぶ。

教育分野では、教育相談や学校保健活動の一環として、不登校事例を対象とした訪問について、1970年代から現在に至るまで多くの報告がなされている(長坂, 1997)。活動内容は多様で、自宅への訪問による本人・家族との面接の他、学習指導を中心とした家庭教師的な訪問活動、子どもと一緒に外出し、釣りや写生、散歩等の活動を共にするような、いわゆるフィールド・セラピーなど、さまざまな活動・実践が報告され、SCによる家庭等への訪問相談も行われている。

SCの特色の一つとして、児童生徒の生活の場である学校に自ら出向いて行うカウンセリング活動であることが挙げられる。これは、学校という

場へのアウトリーチ型支援ともいえる。相談室への来談を待つだけでなく、求めがなくともSCが自ら援助が必要な児童生徒に働きかけるチャンスがあるということである。つまり、SCは、外部の者が児童生徒の学校生活の場に出向いて支援を行い（アウトリーチ型支援）、学校の内部者として校内にある相談室にやってくる来談者と面接相談等を行う（来談型支援）という二重性を持っている。

その上で、相談室における当事者へのカウンセリングや、校内相談室を出て校内での児童生徒観察、職員室や廊下等での教員コンサルテーション等にとどまらず、更に、学校という児童生徒の生活の場で必要に応じてSCが積極的に直接介入を行うことを、本研究では「校内アウトリーチ型支援」と呼ぶことにする。専門性と非当事者性を併せ持つSCが、学校生活の現場で、不登校に至る可能性のある潜在期間の児童生徒等、二次的援助サービスを必要としている児童生徒を見極め早期の積極的介入も含んだ能動的な姿勢や態度、働きかけを現場の実情に見合う形で行うことを意味する。

具体的には、担任その他の教員からの相談を受けコンサルテーションを行ったり、校内サポートチームの結成やケース会議による支援方針の検討や役割分担を待って相談活動を行ったりするだけでなく、「校内アウトリーチ型支援」では、スクールカウンセラー自らが積極的にケースにかかわり早期発見・早期介入を行い、児童の現状（特に低意欲層や援助欲求を有する児童）の把握とケースアセスメントおよび必要に応じて学校現場における直接介入を行う。

一般的なアウトリーチ型支援では、学校心理学という二次的援助サービスが必要な段階の児童生徒をその対象とすることになるが、校内アウトリーチ型支援では、SCの独自の立場や専門性が活かされることによって、本人の来談意欲や自覚的援助ニーズがない段階での早期支援において、アウトリーチ型での援助実践の展開可能性があるといえる。つまり、不登校問題へのSCの関与については、既に不登校や引きこもり状態に陥った第三次援助サービス対象の児童生徒への対応には必要に応じ一般的なアウトリーチ型の校外（家庭

等）への訪問支援が行われるが、より即効性のあるSCの関与の仕方として、不登校の潜在期間にある二次的援助サービス対象の児童生徒への早期援助において、校内アウトリーチ型支援を行うことが効果的であると考えられる。

IV. まとめと今後の課題

時代の推移につれて、社会や文化は変容し、必然的に問題行動や症状の表れ方も変わっていく。しかし、自分の持てる力を相応に発揮し、人と関わりながら、人に認められ、人を愛し、愛されたいという人間の本質自体は変わるものではない。学校生活においては、子どもたちは課題をこなす勤勉性や集団に適応することを求められ、評価に晒され、いじめなどの理不尽な状況が起こる場合もあり、幼児期までとは異なる環境の中で、人間本来の欲求を満たすことが難しい状況が生じてしまう。そのような中では学校生活を送ること自体が困難であり、周囲の大人がそのことにいち早く気づき、必要な援助を行うことが大切になる。

今回、SCの勤務の状況を踏まえた上で、不登校の増加という現実から目をそらすことなく、少しでも問題状況を改善し、できれば困難を未然に防ぎ、子どもたちの成長発達により一層貢献し得る方法について検討した。

スクールカウンセラーに求められる資質や対応は、相談室で心理療法を行う個人開業の心理療法家に求められる態度や方法とは異なるものが多い。

SCの仕事は、子どもの発達過程と環境による影響を理解し、日々成長発達する子どもの状態を集団や環境の視点をもって学校生活の場において捉え、曖昧で不確定な構造の中で刻々と変化する状況やニーズをキャッチしながら、対象児童生徒の見立てと本人を取り巻く環境や関わる保護者および教職員、学校文化や教育環境等幅広くケース全体をアセスメントする。そして、本人への直接の支援はもとより、普段から本人に直接かかわることの多い保護者および学校関係者へのコンサルテーションや心理教育にそれ以上の時間を費やすことも多い。このようにして、SCはその専門性を生かし、多くの困難に直面する学校の現状の改善に貢献する可能性を秘めている。

しかし、心理カウンセラーがその専門性を磨くには、多くの学びや長年の経験の積み重ねが必要であり、「カウンセラーが一人前になるには25年かかる」などと言われることもある。2018年度からは公認心理士という国家資格の制度もできたが、SCの仕事は基本的には資格取得後1年目の者も、多くの経験を積んだ大ベテランも、同じように一人職場として配置されることがほとんどである。今後は、一般的な心理系の勉強や実習にとどまらず、SCとして学校現場で力を発揮できる心理職の養成が期待される。

また、学校現場における一次的、二次的、三次的援助サービスのすべてに関わりSCがその専門性を発揮するには、多様な側面からの実践と事例研究の積み重ねが必要である。特に、本研究で提示したSCによる「校内アウトリーチ型支援」については、別の機会にその事例研究を行い、その具体的対応内容や効果および課題について検討したい。

引用文献

文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2019, 「平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」(令和元年10月17日)

文部科学省, 2017, 「小学校学習指導要領(平成29年告示)」

文部科学省, 2017, 「中学校学習指導要領(平成29年告示)」

有賀美恵子, 鈴木英子, 多賀谷昭, 2010, 「不登校傾向に関する研究の動向と課題」

文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2019, 「平成30年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集」

文部科学省不登校生徒に関する追跡調査研究会, 2014, 「不登校に関する実態調査—平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書」(平成26年7月)

日本財団, 2018, 「不登校傾向にある子どもの実態調査・調査概要」(https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf) (2019年11月2日アクセス)

教育相談等に関する調査研究協力者会議(文部科学省), 2007, 「児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—(報告)」, 文部科学省平成19年7月付

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1369810.htm) (2019年11月2日アクセス)

文部科学省, 2003, 「今後の不登校への対応の在り方について(報告)」

(http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1283839/www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm) (2011年1月4日時点における保存資料, 2019年12月3日アクセス)

河合隼雄, 1998, 「日本の教育改革と臨床心理士」大塚義孝・滝口俊子(編) 臨床心理士のスクールカウンセリング1—その沿革とコーディネーター誠信書房, 4-12.

伊藤美奈子, 2003, 「まとめにかえて」伊藤美奈子・平野直己(編), 『学校臨床心理学・入門—スクールカウンセラーによる実践の知恵』有斐閣, 245-250.

伊藤美奈子, 2008, 「学校で役に立つスクールカウンセラーとは」(【特集】スクールカウンセラー小・中学校での役割と実践), 『児童心理』, 62(6), 2-11.

石隈利紀, 1999, 「3段階の心理教育的援助サービス」, 『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』, 誠信書房, 140-159.

長坂正文, 1997, 「登校拒否への訪問面接」, 『心理臨床学研究』, 15(3), 237-248.

小学校入学後の登校渋りへのスクールカウンセラーの早期介入

Early Intervention of School Counselors in the Difficulty of Attending School after Entering Elementary School

土沢 薫

I. はじめに

1. スクールカウンセラー等活用事業とその課題

スクールカウンセラー（以下SCと記す）は、不登校をはじめとする学校における児童生徒対応の諸問題が山積する現状から、「児童生徒の心理に関して高度に専門的な知識および経験を有する者」として、また「チーム学校」の一員として、公立小中学校への全校配置、学校における教育相談体制の充実への貢献が期待されている。

しかし、現在多くのSCは非常勤職員であり、地域によって差があるものの、各対象校での勤務回数は少ない学校では年に数回程度の頻度という場合もある。勤務間隔や勤務体制の問題から、ケースの状況に応じた迅速な対応や十分な関与ができにくい。また、SCの特徴の一つとして、対象児童生徒の日常生活の場である学校に直接出向いて援助活動を行うことがあるが、訪問回数が少なければ、ケース状況に合わせた適切なタイミングでの介入や、本人及び取り巻く周囲の状況を見極めた即時的、直接的な支援活動には結びつきにくい。勤務体制からの制約や制度上の問題もあり、現在のところ、不登校児童生徒の増加や不登校の長期化という現状への対応に、SCの専門性を十分に活かしてきれていないと考えられる。

2. 小学校入学直後という時期

子どもが小学校に入学するという事は、幼児期の遊びを大切にす環境を通して育まれる日々の生活から、知識・技能の習得のため求められる課題に取り組み、評価に晒される生活に身を置くという、これまでとは異なる枠組みの新たな学校社会への適応が求められるということである。スタートカリキュラムなどにより保・幼・小連携の取り組みが進められ、接続期の様々な工夫がなされているが、小学校入学直後の時期には幼児期ま

でとは異なる環境の中でストレスを抱え、自らの欲求を満たすことが困難な児童が一定数生じることが想定される。

子どもたち一人一人が、その後の長く続く学校生活を自分らしく過ごし、自分の持てる力を相応に発揮し、人と関わりながら、人に認められ、成長発達していくためには、入学直後の時期の子どもたちに対してどのような視座が重要であるか、どのような支援につなげることができるのかについて、集団教育からの視点だけでなく、心理的援助職として学校に関わるスクールカウンセラーの視点から検討することの意味は大きいと考える。

3. 研究の目的

この研究では、現行のスクールカウンセリング制度の中で、不登校児童生徒の支援にSCの力を発揮するために、小学校入学後の登校渋りへの早期介入事例を提示しケース研究を行い、スクールカウンセリングにおける不登校支援のプロセスと具体的な方法について、その内容および効果と課題を考察する。

II. 方法

事例による具体的支援の検討

実際の小学校入学後の登校渋りへの早期介入事例として、小学1年男児のケースを提示して事例研究を行う。そこでは、スクールカウンセリングにおける早期介入事例の支援プロセスと具体的な方法を検討するとともに、不登校早期介入事例においてどのような視座が大切になるのかについて考察する。

倫理的配慮については、本事例の対象者である小学1年男児とその母親のうち、男児は低年齢であることから、母親に対して研究の目的および倫理的配慮について口頭で説明し、同意を得た。更

に、記述内容に際して個人が特定されないように配慮した。また、関係する小学校からも、本研究に関する同意を得た。

Ⅲ. ゴールデンウィーク明けから強い登校渋りや学校拒否的言動を示した男児Aの事例

以下に、ゴールデンウィーク明けから強い登校渋りや学校への拒否的言動を示した小学1年生男児Yに対して、SCとして校内アウトリーチ型支援（土沢，2020）のスタイルで早期援助を開始した事例を提示し、その内容について検討する。

1. 学校生活における事例の概要

(1) 入学後からSCとの出会いまで

入学式を終え、4月および5月上旬は欠席無し。

5月中旬よりYの登校渋りが始まる。その時の様子は、朝、送ってきた母親の車から降りない、駐車場に近い職員玄関へ連れて来られるが、泣いて、玄関でそのまま動かなくなることがある。

5月17日（金）給食中に気分が悪くなり、早退する。

5月25日（土）運動会に参加。徒競走では保育園から一緒だった友達に負けて1位になれなかった。弁当を食べた後に吐くが、Yはリレーの選手だったため、母親はリレーを走ってほしいと希望、そのまま午後も運動会に参加することとなった。しかし、Yはいつの間にか黙って保護者席に行ってしまう。その後、Yが母親と共に保護者席にいるのを担任教員が発見、そのまま午後はぐずぐずしながら保護者席で過ごす。午後の種目は、Yは玉入れには参加せずに、リレーにだけ出場した。

運動会代休明けの5月28日（火）は、登校渋りが更に激しくなり、家に帰りたくて職員玄関で泣きわめく。その後、登校時の職員玄関での泣きわめきが始まる。

5月30日（木）、6月5日（水）は気分不快との理由で欠席。

6月6日（木）は遅刻と早退。その日は給食に不安感（「食べると吐きそう」と言う）を示し、12:30まで保健室で過ごす。6月7日（金）も遅刻と早退。

6月10日（月）から14日（金）まで早退5回、17日（月）は遅刻および早退。Yがなかなか校内に入ろうとしないため、何とか時間をかけて宥め

て、まずは職員玄関と同じ1階フロアにある保健室に連れて行くという状態が続く。

(2) SCの児童Yへの直接関与があった当日の状況

① 6月18日（火）当日のSC状況とYのケースに関わるきっかけ

SCは、通常業務としてYの在籍するZ小学校に9時前に出勤。前回の勤務日から1か月以上が経過していた。その日の1番目のケース開始時刻は、9時30分の予定であった。

出勤後、通常どおりコーディネーターの養護教諭と面接前の打ち合わせを行う。その際、当日予定されている複数の面接（保護者4、児童1、教員5）の概要についてコーディネーターから簡単な説明があった。

そして、面接予定ケースとは別に、Yの登校渋りの現状について、コーディネーターから口頭で報告があった。その際、「実は…」と、Yへの対応に教員や保護者が苦慮し、この数日間は、職員玄関でYが泣いて中に入らないため、20分ぐらい教員が代わる代わる宥め、やっと保健室に連れて行く状況であることが語られる。そして、その状況が今まさに職員玄関で展開しているはずなので、他ケースの面接前の短時間に限られるが、SCにY児の現状観察をしてもらうことは可能か、との打診があった。

SCとしては、子どもの気がかりな言動を学校生活場面で確認できるチャンスであることから、コーディネーターの申し出に喜んで同意した。そして、対応できる時間は面接前の20分ほどの時間に限られたが、即座に養護教諭とともにYのいる現場に赴いた。

② 当日のYの様子とSCの関わり

- ・ Yの外見的な身体特徴は、小学1年生としてはやや体が大き目で、肉付きもよい。職員玄関の出入口ドアを開けようとする勢いや抵抗する力は強い。教員に抱きかかえられるような体勢で、玄関ドア先にセミのような形で取り付いて泣き叫んでいる。
- ・ 泣きながらも、「お母さんのところに行く」「おばあちゃんの家が近いから行ける」「明日は家から出ない」「学校に来ない、家がいい」等、自分の考えや思いを言葉にして発することができる。

- ・母親の車が走り去った後も、そのまましばらくは、職員玄関ドアに取りついてドアを開けて出ようとしながら、大声で泣き叫び続ける。
- ⇒SCはしばらく離れて様子を観察、その後、まずは自然な言葉掛けを試みる。
- ・SCの〈どうして泣いているのかな、教えてくれる?〉という問いかけに対して、Yは「家にいたい」、〈何がYくんを家にいたいと思わせるの?〉に対しては「家ではゲームが楽しい」と言う（以下、SC発言は〈〉、当事者発言は「」で括弧して示す）。
- ・Yによると、「家がいい」が、学校よりは「保育園のほうが楽しかった」とのこと。入学前は保育園に通っており、保育園で「好きだったのは鬼ごっこ」と話す。
- ⇒Yはエネルギーがあり、体をしっかり使っており、自分の思いを言葉にすることもでき、初対面のSCとの一対一の言葉のやり取りで委縮はみられない。それらの様子から総合して、この場ですぐSCが介入し関わってもほとんど侵襲性はないと判断。限られた時間ではあるが、その場でYとの身体接触を伴う直接のやり取りを試みる。
- ・具体的関わりとしては、Yを後ろから抱きかかえていた教員と役割を交代し、SCが身体接触を含む関わりに移行する。Yを後ろから包み込むような体勢になり、SCが〈まずは靴を脱ごうか〉と言葉掛けしつつ片足ずつYの靴を脱がせる。靴を脱いだYの足をSCの足の甲の上に降ろし、間にSCの足を挟みつつも、Yの気持ちが家に向いたままの状態から、靴を脱いで学校の玄関内に自分の足で立っている感覚に切り替わるように援助する。
- ・SCはそのまま後ろからYを支えつつ、Yの気持ちの切り替えや学校生活への主体性を引き出せるような援助を意図しながら、次の段階として、〈ロボットになって前進しよう!〉と明るく穏やかに声掛けをし、一緒に校内へ歩みを進める。Yは自分から積極的に動くほどではなかったが、徐々にSCに身を委ねつつ歩調に合わせて前進できるようになり、そのまま1階の保健室に向かう。
- ⇒その際、SCは〈ガシャン、ガシャン〉と擬音語を発したり、〈Yロボ、ただいま保健室に向かっております〉等々、実況中継を行ったりして、力づくで強制的にYを校内に引き込む形ではなく、SCと歩調を合わせつつ楽しい雰囲気を感じながら、なるべくYが自ら校内へと歩みを進めている感覚に近づくように工夫した。
- ・保健室に無事到着したところで、〈Yロボ、無事に保健室に到着いたしました!〉とYの足をSCの足から床に下ろし、手を離す。そのときには既に、Yは学校の外に出ようとする様子は見せなかった。
- ・SCはYに対して〈学校でも何か楽しいことがあるといいね。またね!〉と笑顔であいさつをし、その後は担当教員に引き継ぐ。そして、予定された面接に対応するため、SCは相談室に戻った。
- ⇒この場を離れる際、その場で対応していた3名の教職員（教頭・養護教諭・支援員）に対しては、〈このまま本人の前向きな気持ちを引き出せるよう落ち着いて対応くだされば、今日はそれ以上無理をしなくて大丈夫です〉と一言伝え、後を引き継いだ。また、コーディネーターの養護教諭とは、相談室に戻る廊下を歩きながら、〈明日の朝からの対応がカギになる〉こと、〈明朝からの対応を今日中に相談するため教員コンサルテーションの時間をとる〉こと、〈母親が今後のYへの対応を落ち着いて行えるよう支える必要があるため母親にもコンサルテーションの内容を今日中に共有〉できるよう手配をお願いした。
- ③当日の母親の様子（母親の去り際に1～2分程度の観察のみ）
 - ・職員玄関前で、泣いて一緒に家に帰ろうとするYを説得しようとしつつも、Yがひたすら家に帰りたがることに困惑し、涙目になって困った様子を見せていた。
 - ・母親から対応を引き継いだ先生方に促され、母親はYから離れ、小走りうつむきがちで車へ向かおうとする。
 - ・離れ際に、Yが「タッチ」と言って母親にハイタッチを求めたことに気づかず、そのまま離れようとしたため、教員から呼び止められ、慌ててYにタッチをする。その後、一度も振り向か

ず車に乗り込み校門を出る。

④当日の担当教員へのコンサルテーション：見立てと今後の対応について

Yの担任および関係教員に対し、以下の通りYの現状についての見立てを伝え、今後の具体的な対応について話し合った。その際、日々Yに関わっている教員（や母親）が、実際の関わりについて具体的にイメージしやすいこと、直後の対応だけでなく、次のSC勤務日まで見通しをもって対応できるようにと配慮した。当日の心理コンサルテーションのおおよその内容を、以下に記す。

- ・登校渋りの現状に、何かYにとって特定の要因があるかどうかで、今後の対応が若干異なる面がある。基本的な対応は大きく異なるものではないが、特定要因の有無も考慮した上で、実際の対応を行っていただきたい。
- ・Yが登校を渋る原因として、特定の要因が想定される場合、学校生活に何か不安やストレス因があるならば、まずは取り除けるものは取り除く。Yが不適応を起こすようなストレス因が学校生活にある場合、そのストレス因に対処しないままYに登校することのみを強いると、Yのストレスが増し学校への拒否感がより高まってしまう。まずは、ストレス因を無くす若しくは減らすための対応を考え、ストレス因そのものを無くすことはできなくても、Yが安心感をもてるよう配慮することが大切である。
- ・現時点で想定されるストレス要因として、例えば、給食に不安がありそうなことから、①給食の量や内容等に関することの苦痛や不安感がないか、②運動会の際に嘔吐したことのショックやそれに対する周囲の反応が嫌な記憶として残っていないか等について観察し対処する。③その他の学校生活におけるストレス要因（学習面や集団行動面、行事など）についても、これまでのYの様子を振り返ってみて、何等かのストレス因が推測されるならば、それらについて、学校でできる範囲で構わないので、具体的に対処する。その際、本児にも、学校での対応について予め具体的に分かりやすく伝えることで、安心して登校できるように配慮することが重要である。
- ・更に、特定のストレス因があるとしても、あるいは特定のストレス要因は見つからない場合でも、Y児の言動から、何となく学校より家のほうが居心地がよい（家ではゲーム等好きなことをして過ごせる）とYが感じ登校を渋っている状態であることが伺われる。Yの気持ちは大切であり無視できないが、このまま不登校状態を受け入れることは、現状のYにとって必要より弊害が大きいと考えられるので、このまま登校支援は続ける。今後、Yの気持ちが学校に向くためには、学校という場がYにとって楽しみとなるための工夫や、実際の心地よい学校生活体験の積み重ねが大切になる。
- ・学校での対応と同時に、家庭における関わりでは、家がYにとって居心地の良い場所であることは保持しつつも、居心地のよさの質（好きなだけゲームができて楽しい場から、安心して明日に向けて心のエネルギー補給ができる場へ）を高めていくことが今後重要になる。
- ・更に、本日の様子からは、Yの心の中に“登校するかしないかを自分の気分で決められる”という感覚が無意識に生じている可能性がある。Yが、登校する・しないの決定権が自分にある感覚で「家でゲームをしていたほうが楽しいから学校には行かなくていい」等と考えるようになれば、Yの今後の学校教育での対応が困難になっていく。Yの登校への抵抗や強情さにこのまま大人側が引きずられると、「ごねるほど学校生活から遠ざかり、家で過ごせる」という結果が導かれ、一見すると優しいような周囲の大人のYへの関わりが、結果的にはYの不登校を助長する関わりになる。
- ・現状でのYへの具体的な対応としては、「学校より家がいい」というYの気持ちは無視せずありのままに受け止め（共感的理解）、しかし、大人側がそれに迎合したり本人の激しい表現に巻き込まれ「今日もYは登校渋りをするのではないかと不安な姿をみせたりせず、基本的には「学校へ登校するのは当たり前」という落ち着いた態度で（「絶対に登校しなければならない」という強硬的態度でなく）、登校してからの楽しいことや興味の持てそうなことを一緒に探したり、提案したりする。「休みたい」「家にいたい」「学校のことを考えたくない」というネガ

ティブなYの気持ちが、なるべく学校生活へポジティブに向いていくように、気持ちの切り替えを手伝うことが、Yを支える大人としての責任ある対応である。なお、より効果的な対応のために、周囲の大人が一致した態度で、Yのペースに巻き込まれずに、登校に向けて穏やかだが揺るがない落ち着いた対応で援助することが大切である。

- ・ Yが体調不良等を訴えることも想定されるが、その際は、保健室での手当や病院受診など体調不良への必要な対処を行う。心理的要因によるかどうかを心配しすぎず、体調が回復すれば通常の学校生活に戻るという常識的な不調への対応を、丁寧に行うことが大切。情緒的対応に偏りすぎると、体調不良を助長させることもあるので留意する。
- ・ 今後のYの学校生活では、毎日の楽しみを増やせるようサポートし、Yにとって学校が「友だちと遊ぶのは楽しい」「勉強がおもしろい」「〇〇が好き」と感じられる場になる体験を増やしていくよう配慮する。
- ・ 今後の母親との連携、保護者サポートについては、母親自身が混乱し不安が強まっている様子がみられるため、家庭でのYへの対応を落ち着いてできるように支える必要がある。まず、Yが朝家を出る時点で、母親がYのネガティブ感情や激しい自己主張に振り回されることなく落ち着いて対応できることが大切になる。
- ・ 具体的な保護者支援として、このコンサルテーション実施後すぐに、明朝を迎える前に、学校対応におけるポイントを母親とも共有する（感情的にYに巻き込まれることなく、穏やかな共感的態度を示しつつ、大人としての落ち着いた責任ある対応をする）こと、その具体的な対応方法まで例示して伝える（心配しすぎずに落ち着いてかかわる、言葉かけは「学校に行きたくない気持ちはわかったよ」【共感】「でも、学校には行こうか」【促し】「楽しいことがあるといいね、今日は〇〇（たとえば好きな科目やプール活動など）があるんだって！」【気持ちの切り替え】等々）ことで、安心して朝を迎えられるようサポートする。その際、家庭の教育方針に配慮しつつ、学校生活が子どもに多大なストレ

スを与える場合には、そのストレスに対して学校でできる対応を行うこととその具体的な対応について母親にもきちんと伝え、安心していただくことが大切である。そして、母親が過剰な不安による悪循環に陥っている状況から抜け出せるようにサポートする。

以上のような内容で、必要な情報交換をしながらYに対する共通理解を進め、関係教員へのコンサルテーションを行った。そして、今後の対応において、情報共有やストレス要因への対処などの環境調整を適宜迅速に行うこと、直接のYへの対応については、それぞれの立場で落ち着いてYに関わっていくことを確認し、コンサルテーションを終えた。

（3）児童Yのその後の様子について

① Yの様子を知らせるZ小学校（コーディネーター）からのメール

SCがYのケースに初めて関わった2日後の朝、コーディネーターの養護教諭から、以下の内容のメールがSC宛てに送られてきた。通常は、SCとコーディネーターの間では、個々のケースに関するメールのやり取りは行っていない。勤務日以外のやり取りは、次回勤務予定に関する確認連絡を行う程度である。しかし、このときには、以下のような内容のメールが届き、SCは次回勤務日を待つことなく、出会い翌日のYの様子を知ることができた。

・ 養護教諭からのメール：「1年男児 19日（水）8：40に笑顔で登校し、プール活動、給食、5校時まで教室で授業をし、下校しました。的確で具体的なアドバイスありがとうございます。」
⇒SCの返信メール：〈先生方のその後の電光石火のご対応が功を奏したのでしょうか。早い時期に対応すれば、効果が出るのもあつという間ですね。引き続き、よろしく申し上げます。〉

② その後のSC勤務日におけるコーディネーターおよび担任からのYに関する情報

6月19日（水）から21日（金）まで、遅刻はあったものの、登校後は元気に学校で過ごす。その後は、夏休み前は7月に4日（木）と11日（木）の2日間は家事都合により欠席があったが、それ以外は順調に登校。

夏休み明け、2学期になってからは、8月29日

(月)に遅刻が1回あったが、それ以外は普通に登校し、9月は全出席。

10月以降は、学習発表会の翌日の10月31日(木)、11月1日(金)に咳と頭痛で2欠。11月13日(水)に遅刻、21日(木)に咳と頭痛で欠席、26日(木)に遅刻早退、27日(金)に早退。12月4日(水)の持久走大会当日に早退。この日の持久走では、途中で母親の姿が見えなくなると走るのをやめてしまうということがあった。行事等の前後などに、欠席や遅刻早退が増える傾向があるが、登校渋りや欠席が長引くことはない。

1学期のころは「友達がいな」と言っていたこともあったが、2学期後半からは席が近い男児と笑顔で話をするなど、徐々に友達とのやり取りが増えてきた。

冬休み明けの3学期は欠席なし。他児にも自分から働きかける場面が増えるなど、前向きさがみられるようになってきた。3学期の終わりごろには、担任から、最近学校で友達と遊んでいるときなど「弾けるような笑顔をよく見せるようになりました」との報告がなされる。

2. 母親面接

SCの関与からYの登校渋り状態に大きな改善がみられたこと、担任からの誘い掛けもあったことで、子育てに悩んでいたYの母親からSCとの面接の申し込みがあり、その後の継続的保護者面接へとつながった。以下に、Yの母親との面接の内容を記す。

(1) 面接の概要

スクールカウンセリングの枠組みにおける保護者面接である。母親自身の不安を低減するカウンセリング的対応を行いつつも、母親をクライアントとした心理カウンセリングではなく、主にYを対象児童とする保護者コンサルテーションおよび心理教育面接として面接を実施。期間はx年7月からx+1年3月にかけて、合計5回の母親面接を行った。

面接の対象者：登校渋りのあった1年児童Yの母親

主訴：Yへの関わりについて(「子どもとのかわり方がわからない」「Yがまた不登校になったらどうしよう」「今後子どもに何が起るかわからないので不安」)

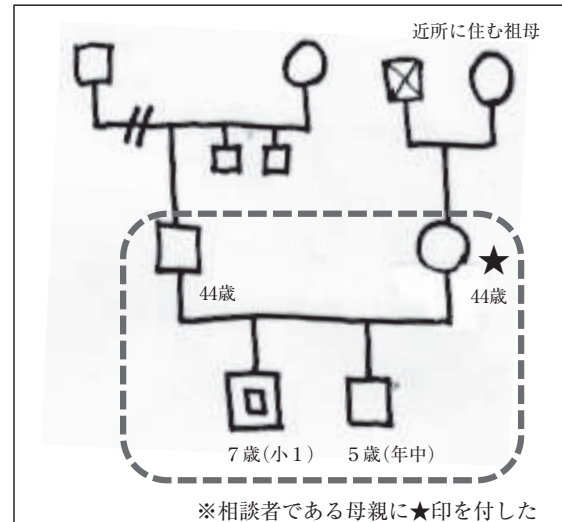


図1. Y児の家族のジェノグラム(家族図)

Yの成育歴および問題歴：父親は会社員(44歳、環境測定士)、母親は医薬品販売店勤務(44歳、医療事務)、弟(5歳、保育園年中クラス)との4人家族で育つ。

母親曰く、Yの父親は「母子家庭3人兄弟の長男として育ち、笑うことがない、神経質で細かい人。朝6時に仕事に出かけ、夜8時前後に帰宅で、平日はほとんど子どもと関わる時間がない」とのこと。母親自身については、「自分の父親(Yの母方祖父)は既に他界。母親(Yの母方祖母)には怒られて育った」とのことだった。

Yの父親が「物事に細かいタイプなので、家事をきちんとしなければと思い(母親自身の)余裕がなくなる」「子どものことを怒ってばかりいた。自分も子どもに対して笑っていなかった」という。

Yが1歳のときに、下の弟が生まれた。母親は、その際に産休は取ったがすぐに復職し、その後も医療事務の仕事継続。その後、更に登録販売者資格というステップアップのための資格も取得し勤務をしている。仕事にはやりがいを感じている。

子育てについては、子どもと接しているとイライラしたり、ついカーッと怒鳴ってしまったりする。それではいけないと思うが、子どもが言うことをきかないと、どうしていいかわからない。怒らないようにしようとすると、結局は子どもが言うことを聞かないの

で、諦めて子どもの好きなようにさせることになる。

Yは、家にいるときは、ゲームをしているかYouTube動画を見ているか、どちらかというような生活をしている。家でゲームばかりさせているので、このままではいけないと思っているがどうにもできない。

連休明けから登校渋りが始まり、どんどん抵抗が強まり、泣きわめいて対処できないほどだった。今は登校するようになりほっとしている。

以下に、第1回から4回行った母親面接について、各回の概要を記す。

(2) 第1回母親面接 (x年7月16日)

○面談時の流れ

初回面接であったが、時間の制約上、以下の3点にポイントを絞って面接を行った。

- ①母親の日頃の子育ての努力を労いつつ、子育てに前向きに取り組めるよう支持する。
- ②先日のYへの対応とその意味や効果について概説し、母親から現状での気がかりについて伺い、今後の対応について話し合う。
- ③母親の現状や持ち味を考慮しつつ、今後の見通しをもって、Yへの対応や子育てにおけるポイントについて助言する。

○母親からのおおまかな話の内容

- ・家では、Yは今ほとんどゲームかYouTubeを見て過ごしている。
- ・ゲーム等の時間制限をしていないので、本人がやりたいだけゲームをやっていて、母親としてもこのままではいけないとは思っている。しかし、どうにもならない。
- ・ゲームを制限しようとするとうるYの機嫌が悪くなるので、母親としても、まあいいかという感じになってしまう。
- ・これまで、Yにゲームをやめるように注意することもあったが、言うことをきかないと、ついイライラして、ガミガミとうるさく言い過ぎてしまう。
- ・最初は母親である自分も感情的に怒っていたが、怒っても言うことをきかないので、今はもう諦めて、Yの好きなようにさせている状態。

・ゲームをやめるように言ってもやめずにやり続けるようになったのは、Yが小学校に入学してから。保育園の頃には、やめるように言えば、母親の言うことをきいてゲームをやめてテレビを見たりしていた。今は素直にはきかなくなり、やめさせようとするとうるさくなるようになった。1年生になって、学校での拘束時間が長いので、ゲームをすることがストレス発散なのかなとも思う。

・Yは、人前で発表するのが苦手で、今日のクラスでの1分スピーチの発表を昨晚からとても嫌がって、「やらない」と言っていた。今日は登校しないのではないかと心配したが、登校することはできた。

・勉強は好きというほどでもないが、特に嫌がっている様子もない。宿題は自分からはやりたがらないが、やらずに学校に行くことは「嫌だ」と言って気にする。

○見立てと今後の対応について

- ・現状でうまくいっていると思われるYへの対応(学校へ登校する・しないを自分の気分で決められると思わせないように、落ち着いて登校を促す等)については、このまま継続する。
- ・帰宅後、家でゲームやYouTubeばかりしているという状況については、この状態を続けることはYにとってもYと家族との関係性にとってもマイナス面が大きいことが予想される。母親との間で早期対応の重要性を確認し、具体的な対応方法も含めて話し合った。ゲームが好きだということ自体が悪いことではなくそれを否定する必要はないが、問題なのは、使用時間や使用状況をコントロールできないことだと理解していただく。対応として、まずは、なるべく早く、父親や弟を含めた家族全員(必要に応じて別居の祖父母も)で家庭におけるゲームやYouTubeの視聴ルールを相談して合意すること、皆でそれを積極的に守る雰囲気づくりをすることの実践をお勧めした。

●学校対応への助言(母親面接後の教員コンサルテーションの内容)

- ・これまでの対応で、Yが学校生活に前向きに

取り組むための援助としてうまくいっていることはそのまま継続する。

- ・ Yは、学校では身体を動かすことは嫌いではないようだが、単調な学習に取り組むことは面倒に感じているようなので、その点に留意しつつ対応する。
- ・ Yが人前で発表することを苦痛に感じていることについて、失敗体験を後に引きずりやすい傾向がみられるため、無理強いを避け、臨機応変に対応や言葉掛けを工夫し、Yが「自分なりにチャレンジできた」「よかった」等の感覚をもてるような経験の積み重ねをサポートしていく。
- ・ 学校給食については、少し気がかりな面が残るので、苦手な牛乳等は無理に飲ませず、引き続き様子を観察しながら柔軟に対応する。

(3) 第2回母親面接 (x年9月10日)

○おおまかな話の内容

- ・ 夏休み明けは、1回だけ朝登校時にぐずった日があったけれど、それだけで済んだ。ぐずった日は、母親の仕事が休みだった。
- ・ 母親の仕事が休みだと学校に行かなくていいと思ってしまいがちだったので、その後は、仕事は休みでもそのことを本児には伝えないようにしている。
- ・ ゲームは1日2時間という約束をした。最初は守っていたが、徐々に抜けてきている。この頃は、ゲームをやっている様子を母親が見ているのに気づくと、自分からタイマーを持ち出してくるようになったが、時間を守ろうとしているというよりは、守るフリをしておまかせしている感じがする。
- ・ 夏休みに学童保育に行かせたが、2～3日で行かなくなった。本当はちゃんと通ってほしかったし、他の友達をみつけて遊べるようになってほしかったが、近くにある実家で見てもらうこともできるので、母親のほうでも「まあ、いいか」と思ってしまった。本人は、学童で3年生の従兄弟に遊んでもらえると思ったのに相手にしてもらえなかったことや、以前職員玄関で泣きわめいていた時期があったため、6年女子から「ずっと泣いてた子でしょ」と言われたことで、学童に行くのが嫌

になったようだ。

○見立てと今後の対応について

- ・ 登校するかしないかをYが自分の気分で決めることはなくなったが、その後、母親の勤務休みをきっかけに、その傾向が再燃しかけている。しかし、母親の対応に1学期の経験が活かされ、本児に引きずられることなく毅然と対応できたことで、ぐずりが長引くことなく毎日登校できている。
- ・ 母親は、前回面接で話題にしたゲームの時間等については、さっそく関わりを修正し、ゲーム三昧の状態がいったん改善されたものの、その後の対応が曖昧になっている。それに呼応するように、本児はズルズルと決めた時間内で終わらせることをしなくなった。その時点でしっかり対応しなかったことで、近頃Yは時間を気にする振りをしてその場をやり過ごす知恵まで働かせている。学童に通うかどうかに関しても、母親は「まあ、いいか」と本児のペースで対応している。これらに表れる母親の育児の傾向性を一緒に振り返り、具体的にどうすればよいかを共に考えた。
- ・ 母親自身の持ち味として、仕事にはやりがいを感じ、家事は自分なりに対処できるものであり、子育てには苦手意識がある。日頃は仕事や家事などに追われ時間や気持ちに余裕がない。子育てに関してうまくいかなくなると「まあいいか」と安易に流れがちで、その後の大変な状況や望まない結果を生じさせている。完璧を求めるのではなく、「まあいいか」と諦めるのでもなく、Yに「どうあってほしい」のかをしっかりと意識してもらうことで、対応のポイントを捉えるようにした。
- ・ 〈Yにどうなってほしいか〉と尋ねると、「学校には行ってほしい」「ゲームばかりでなくやるべきことをちゃんとできる子になってほしい」等、具体的なイメージがすぐ挙げられた。母親のイメージを大切にしながら、その姿に向けて、すぐにできるようになると安易に考えず、少しずつ本児のできることを提案し、できていることは認め励まし、本当に力が定着するまでしばらくサポートを続けることの重要性について確認し、実践につなげら

れるよう援助した。

- ・「まあいいか」とならないために、特にこれだけは大切にしたいことを明確に意識しておく、具体的な言葉かけや対応方法がみえやすくなることをお伝えし、具体的場面をイメージしながら一緒に対応を考えた。

●学校対応への助言（母親面接後の教員コンサルテーションの内容）

- ・2学期の登校はおおむね順調なので、これを当たり前とせず、うまくいっている対応はそのまま続けていただく。まだ不安定な面もみられるので、Yの様子を引き続き見守って、必要に応じて個別サポートをお願いしたい。

（4）第3回母親面接（x年12月10日）

○おおまかな話の内容

- ・持久走大会が嫌だったのか気分が沈んでいて、持久走大会後に若干登校渋りの感じが起こった。でも、1学期のときのように大変なことにはならず済んでいる。
- ・持久走大会のときに最後まで走れず、親と早退したことで、気持ち悪いと訴えれば学校に行かなくて済むと思ってしまったのではないか。
- ・持久走大会は、どうして嫌がったのかわからない。身体を動かすのは好きで、練習も参加できていた。ただし、行事はストレスな様子で、10月の文化祭も調子は良くなかった。人前に出るのが恥ずかしいのではないだろうか。保育園の年中ぐらいまで行事は大丈夫で、年長のときも運動会の応援団に自分から希望してなっていた。そのときはどうして大丈夫かYに尋ねたら、「知っている子ばかりだし人数も少ないから」とのことだった。
- ・これまで、自分はYに強く怒り過ぎていたかもしれない。怒っていないときでも、家で笑っていることがないようで、ちょっと笑ったときに、子どもたちから「ママが笑ってる。めずらしいね」と言われた。
- ・学童保育には、自分から「また行こうかな」と言い出したので、様子を見ている。ただし、「冬休みと春休み、夏休みは行かない」と言う。昼食がネックになっているようだ。偏食があり、以前学童にお弁当を持たせたときに、Y

が「お弁当は少な目に」というので、小さなものを持たせたところ、他児に「そんなに少なくて大丈夫？」と言われてしまい、嫌だった経験があるようだ。

- ・ゲームについては、まだ時間を守れずやり過ぎてしまう傾向。特に、祖母宅に行ったときは、ゲームし放題になっている。Yは騒げば何とかなると思っているようで、祖母もそれに対応しきれず、Yがしたいようにさせている。

○見立てと今後の対応について

- ・持久走大会からの登校渋りについては、1学期にYが登校を嫌がった際の対応から学んだ母親が、Yの言い分に巻き込まれないように気を付けたこともあって、登校渋りが長引かずに済んだようだ。今回は、持久走大会の翌朝に「気持ち悪い」と言って学校を休もうとしたYに、母親が動揺せずに「それでも学校は行くんだよ」と促すと、登校できたとのこと。
- ・しかし、前日早退後には最初は具合悪そうにしていたYが、その後はゲームをずっとやっていたとの話もあり、そのことが翌朝の登校渋りを誘発させている可能性も否定できない。そこで、母親がYの主張に振り回されないだけでなく、Yの「気持ち悪い」の訴えの扱いについて話し合った。具体的には、Yの訴えについては無視せず共感を示しながら、実際の対応レベルではYの主張に巻き込まれず大人としての対応（体調不良なら病院に行く、欠席・早退したならゲームをせずに休み翌日に備えさせる等）は徹底すること。優しさと弱さをはき違えず、不調に対しては優しく共感的に対応するのは大切だが、Yの強い主張やダダコネに振り回されないように、明るく落ち着いて必要な対応をするよう心がけていただくことを確認した。
- ・母親は、感情的な叱り方をしがちで、子どもたちに対する振る舞いにおいてポジティブな笑顔や喜びは控えめで怒りが強く出やすい。また、対処できないと見て見ぬふりや無視といった対応に流れてしまうことも少なくない。そのような母親の不安定な対応によって、

Yの心に不安が強まりやすいことも推察される。母親に対して、今後は意識して積極的に笑顔や安心感が持てる安定した関わりをすること、それがYにも安定をもたらすことを伝え、対応の仕方を具体的にアドバイスした。わかりやすいキーワードとして、「笑顔の種まき」「落ち着いた大人の対応」の言葉を共有した。

●学校対応への助言（母親面接後の教員コンサルテーションの内容）

- ・Yは、失敗を恐れたり心配しすぎたりして、集団での行動が抑制されがちな面がある。行事の際のストレス反応と、食に対する過敏な反応が生じているようだ。学校行事や給食指導の際には、Yの自己主張に巻き込まれ過ぎないようにしつつも、無理強いせず、不安を増大させず、どう行動すればよいかを予めわかりやすく示すなどにより安心感を与える配慮をしていただきたい。

(5) 第4回母親面接（x + 1年2月4日）

○おおまかな話の内容

- ・冬休みに入る前ぐらいから、学校に「バスで行こうかな」と自分で言い出した（※Yの登校班は学校まで距離がありバス利用で登校していたが、Y自身は登校渋り以降は母親が学校へ車で送っていた）。母親としては無理してまた行かなくなることのほうが心配だったが、本人から何度かそういう話が出たので、バス通学を始めた。調子が悪そうなときは無理せず、母親が送っていつている。
- ・母親が送っていくことになる場合でも、本人がぐずぐずしたせいではなく、保育園児の弟の準備に手間取ってバスの時間に間に合わないことが多い。そのため、Yは「(自分は)用意できているのに、弟のせい」と言ってくる。
- ・Yが自分から「学童に行こう」と言い出し、その後、普段の平日は学童クラブに通い始めた。時々、家でゲームがしたくて行きたくないというときがあるが、そういうときは無理せず、祖母が面倒を見てくれるので、学童クラブは休ませている。
- ・ゲームに対する執着は相変わらず強いため、対応に苦慮している。母親が気を付けても、

祖母のところでやってしまう。

- ・本人は、母親の仕事が休みのときには、それを察して「学校に行きたくない」と言うことがあるので、仕事の休日に印をつけたカレンダーを見えない場所に隠したら、Yが探し出してしまった。
- ・食事については、野菜を食べない。給食では食べる努力はしているようだ。偏食のせい、目の下の脂肪の塊が大きくなってきてしまい、本人も気にしている。口臭もあるようで、友達に言われて気になるようだ。口臭はストレスからくるものだろうか。

○見立てと今後の対応について

- ・母親は、以前と比べると、だいぶ落ち着いてYへの対応ができるようになってきたようだが、まだ、自然な笑顔で対応することが難しいとのことなので、母親が気持ちに余裕をもって関わられるように、簡単でわかりやすい対応方法などを一緒に話し合った。
- ・母親の傾向性として、心配になると心配な気持ちから抜け出しにくくなる傾向があり、その不安がYの心情に影響を及ぼすばかりでなく、母親自身も大切なことが何かを見失いがちなところがある。母親の心配症について、視点を変え、心配できることは気づきも多く悪いことではないことを確認、心配に傾きすぎて判断力をなくすことが良くないことなので、心配なことが生じたら、今Yの成長に何が大切かを考えて落ち着いて対応できるように話し合った。
- ・母親の休暇がYに悟られないようにカレンダーを隠したというエピソードから、そのような表面的な対応では頭の働くYは納得せず、教育的にもよくないこと（都合が悪いことは隠す）を学んでしまうので、表面的にごまかす仕方ではなく、もっと徹底した対応やYが納得できる方法をとることが大切であることを伝え、具体的な対応について話し合った。
- ・母親が本児のゲーム好きへの対応に苦慮していることから、ゲーム好きの子どもから無理にゲームを取り上げようとするだけではうまくいかない、ゲームの時間をコントロールする関わりは継続しつつ、他の活動や成長

のためにゲーム好きの良さを生かすかわり（勉強や運動、お手伝い等にゲーム的要素を取り入れて楽しく取り組めるように工夫するなど）についてお伝えした。

- ・偏食や口臭を気にしていることへの対応などについても、具体的に話し合った。

●学校対応への助言（母親面接後の教員コンサルテーションの内容）

- ・Yがほぼ順調に登校することができるようになり、学校での日々の生活において、多少のアクシデントや波風はあっても、苦手なことにも挑戦したり、必要な社会性を身に付けていく大きな機会になっていると思われる。引き続き、無理のない程度に、本人が自分なりにできていることを認め、その内容をしっかり言語化して伝えて、学校生活に安心感や自信をもてるようにすること、必要な経験を重ねながらやる気を増し楽しいことを増やせるよう援助していただきたい。

(6) 面接の終結（x + 1年3月3日）

その後、SCの勤務は年度ごとの切替えであることをお伝えして、学年末に母親面接を実施し、母親との面接はひとまず終了した。最後の面接の大まかな話の内容は以下のとおりである。

3学期になって不登校の心配はほぼなくなった。順調である。Yは、母親に対して、理由はわからないが、「朝一番にクラスに入りたい」と言うようになった。

また、Yは、清掃当番や学童保育の場で、上級生の子たちなどから、目の縁にできた脂の塊の塊についてからかわれたことを気にした時期があった。しかし、その問題については、ストレス因である脂肪の塊を眼科医院で切除してもらうことで解決した。手術に際しては多少の痛みもあったようだが、Yは手術後に「きれいになったし、やってよかった」と語ったとのこと。目の縁の周囲にはまだ小さな塊は残っているが、その後は、先輩から多少のことを言われても気にしなくなったことが語られた。

母親の表情は明るく、対応に苦慮していたYの言動（激しい抵抗やゲームをやめないことなど）も、「無理に押さえつけるのではなく持ち味として生かせばいいんですよ」と自分から発言するよ

うになった。以前ほどではないが、まだ、何かあると母親の心配が増して、表面的にごまかしてしまったりYにきちんと向き合わない対応を取ったりする傾向がみられたため、それらエピソードについては、具体例を用いてその場でSCとロールプレイで練習するなど、余裕のある面接進行となった。母親は、Yの現状に関する心配から抜け出し、今後に向けての母親自身の対応や心構えが相談内容の多くを占めた。

最後に、一つ一つの出来事を乗り越えながらYが着実に成長していることを確認し、面接は終了となった。

IV. 考察

1. SCによる「校内アウトリーチ型支援」の意味と効果

SCは、子どもの発達過程と環境による影響を理解し、日々成長発達する子どもの状態を集団や環境の視点をもって学校生活の場において捉え、曖昧で不確定な構造の中で刻々と変化する状況やニーズをキャッチしながら、対象児童生徒の見立てと本人を取り巻く環境や関わる保護者および教職員、学校文化や教育環境等幅広くケース全体をアセスメントする。土沢（2020）が提案するSCによる「校内アウトリーチ型支援」は、そのようなSCの専門性を発揮して、不登校の初期段階である「潜在期間」のうちにケースに効果的にかかわることができる方法であることを、本事例は示している。更に、この支援をきっかけとして、小学校入学直後の関わりでその後の長期不登校状態に陥る危険を回避し、Yの学校生活におけるその後の発達にも結び付くことが推察される。

また、SCは学校の常勤職員とは違う立場で学校現場に直接出向き、校内で児童生徒本人や保護者に対して面接相談を行う。本人への直接的関わりは限られるものの、「校内アウトリーチ型支援」をきっかけに、本人に直接かかわることの多い保護者および学校関係者へのコンサルテーションが充実する効果があることがわかる。加えて、学校現場に赴くということは、自らの立場を弁え学校側と連携を図りつつ行うことが大前提であるが、場合によっては、必要に応じて本ケースのように相談室外での児童生徒（および保護者）への直接

接触ができるということである。そこで、教職員の前でSCが児童生徒や保護者への直接対応を行うことにより、結果的に、その場に居合わせた関係教員等に対し、児童生徒対応のモデル提示を行うことにもつながると考えられる。

2. 遊び的要素を取り入れたことの意味

このケースでSCがYとのやり取りで用いた「遊び」は、心理療法で用いられる遊戯療法（プレイセラピー）ではない。

一般に、幼児期から学童期にかけての子どもに対する心理療法にはプレイセラピーが導入されることが多い。そこでは、子ども自身の表現が大切にされ、治療者であるセラピストが子どもを誘導するのではなく、子どもが自由に自己表現できることに意味がある。遊戯療法は、遊びをコミュニケーション手段、表現手段として活用し、言葉での表現が十分でない子どもとカウンセラーが遊びを通じて問題の解決を図っていくものであるが、「～しなさい」「～しよう」などの指示や強要はせず、自由に遊び心を表現することが大切にされる。非指示的遊戯療法のアクスラインによる遊戯療法の基本原理（表1に示す）が遊戯療法の基盤として位置づけられているが、今回のケースにおける「遊び」を用いた対応は、そのような遊戯療法とは質的に異なるものである。

今回のケースにおける遊びの利用は、遊戯療法によってYのこころの開放によるストレス発散やYの内面を表現を保証するためのものではなく、遊戯室における子ども主体の心理療法的な関わりとは全く異なっている。SCが、Yの行動観察と短時間ではあるが直接の会話等を通して、学校におけるYの生活の一場面に出会い、ラポール形成の時間をゆっくり取らぬままにYに接近し対応する際に効果的な方法として、遊びを利用したことになる。

児童Yは小学校1年生という幼児期から学童期への移行期の発達段階にあり、入学後の学校適応が難しくなりつつある状況での対応だったことから、3月末までの保育所の日常生活で馴染みのある遊びを通じた関わりを意図的に取り入れることによって、家にいたいと頑なに主張を続けるY自身が周囲からの働きかけに反応しやすくなるであろうことが期待された。更に、鬼ごっこやゲームが好きと語ったYに対して、遊び的な関わりをとおして興味関心ややる気を引き出すことを試みたものである。また、問題が生じた際の初等教育における教員の関わりが、言葉での説得や優しく宥めるという方法に偏りがちなことから、楽しくあそび的な関わりが有効な例を示すことで、対応する側の関わりのバリエーションを広げることに役

表1：アクスラインの遊戯療法8つの原則

遊戯療法の8つの原則

- 1 カウンセラーは、子どもとの間に友好的な信頼関係を作る。
- 2 カウンセラーは子どものあるがままを受け入れる。
- 3 カウンセラーは子どもが自由に表現できるよう、許容的な空間を作る。
- 4 カウンセラーは、子どもが表出している感情を察知し、子どもが自分の行動を洞察できるように促す。
- 5 子ども自身の自己治癒能力を信頼し、責任も持たせる。
- 6 遊びは子どもが主体であり、カウンセラーはそれを尊重する（非指示的態度）
- 7 治療は時間がかかるものであることを理解し、子どものペースに合わせ、進行を焦らない。
- 8 時間や場所を定めるなど、子どもの攻撃や破壊などに対し必要な制限を与え、現実の世界と関係づける。

立つことも期待したものである。それらの意図は、今回のY児への対応においては、ある程度は実現できたと考えられる。

3. Yへの直接対応に際しての応用行動分析学(ABA)によるABC分析の視点

学校における集団生活場面では、様々な場面や対応する教員が複数いることで細かい対応にズレが生じやすく、また、一人で複数児童生徒に対応する教職員が、特定の児童生徒のための細かい観察記録をつけたり厳密な対応を行ったりすることは困難である。そのため、相談室における専門的関わりのような対応は、当該児童生徒に十分な効果が期待できる対応であっても、関わる教員への負担が大きいばかりでなく、実質上困難であると言わざるを得ない。しかし、効果が期待できる関わり方を、専門家であるSCが教員や保護者にわかりやすく具体的に伝えて、現場で実際に実践していただくことは、一時的には負担が増えるとしても、周囲の支援者にとって効果が感じられればモチベーションが上がり、効果があがれば対応が楽になるという対応の好循環を生じさせることにつながる。

Y児のケースでは、Yが駄々をこねて泣きわめくと、その状況にたまりかねた周囲の大人が通常の学校生活をさせることを諦め、家でゲームをしていられるという流れができ始めていた。

応用行動分析(ABA)では、問題行動への適切な対応方法を道にき出すために、ABC分析という手法を用いる。ABC分析では、ある行動をA. 状況(Antecedent) B. 行動(Behavior) C. 結果(Consequence)の3つの段階に分けて考える。登校渋り状態にあったYの現状は、「家にいたい」(A)⇒「泣きわめく」(B)⇒「家でゲームができる」(C)という流れができかけていたといえる。そこで、SCとしては、その流れを変え「泣きわめく」という行動(B)をなくすために、状況(A)を「家にいたい」から「学校に来たい」と思えるような状況に変化させる周囲のサポートと、結果(C)を「家でゲームができる」から「当たり前に登校する」という結果に変化させる周囲の関わりを作り出すコンサルテーションを行ったのである。その際、専門用語を使うのではなく、今後のYへの関わりにも生かせるような一

般的な考え方として教員および母親に助言したり、話し合いの中で気づきを促したりしている。

4. 学校との連携・協働

Yの安定的な登校を支えた大きな要因として、SCと学校との連携および協働がある。SCの短時間介入とアセスメントからの学校における対応への助言を最大限生かし、直後から着実にYへの対応を実行し、その後も落ち着いて継続的にサポートを続けた学校関係者の努力があったからである。

翌日からのYの顕著な変化を受けて、SCに報告をくれたコーディネーター役の養護教諭Sは、最初からSCと本ケースをつなげる上で重要な役割を果たしている。S教諭が、1か月ぶりのSC勤務日当日の朝、打ち合わせ時に本ケースへの対応に苦慮している状況を手短かにSCに伝えたことにより、その場で早速1分程度のコンサルテーションが展開され、Yの最近の様子、学校における現在の対応などの情報を確認でき、急遽実施された当日のケース介入を可能にした。

村瀬(2009)は相談機関と学校との連携について、「治療者との関係のなかでCIの変化が周囲の人々にも看取されて、教師から、その治療者とぜひ連絡を取り合ってみたくてと言われること」の大切さを述べている。SCは外部相談機関でなく校内相談機関であるがゆえに、学校との連携の際に教職員が進んで連携を望む存在となり得ているかを意識せずに連携することが可能である。しかし、実際に子どもや保護者とやり取りを行う教職員がSCを信頼し、SCの専門性に基づくアセスメントや助言を実際の教育援助活動に最大限生かすためには、SCが関係者から積極的にケースの対応についてやり取りしたい相手として認識されることが大切であり、そのためにも、SCがCIの成長にプラスの変化をもたらす信頼に足る存在として認識されることが必要になる。

5. 不登校回避による児童の成長と保護者および教員コンサルテーションへの効果

本ケースは、保護者からの面接申し込みがある前に、たまたまSCの勤務のタイミングで児童に直接的関わりをもったケースであるが、そのことがきっかけで、母親のSC面接に対するモチベーションが高まり、その後の母親面接にスムーズに

つながった。そして、登校渋り状態が解消された後も、母親はSC面接の継続を希望し、思うようにならない子育ての悩みを面談でSCと共有し、解決の糸口や関わりの方角性を見出すことができるようになった。

また、教員とのコンサルテーションにおいては、SCが早い段階でケースアセスメントと児童への直接介入を行ったことで、教員が対応に苦戦していたYの言動や状態が短期間に大きく変化したことで、結果として、本ケースにおけるSC信頼感が得られた。

その信頼感をベースにして、教員の評価的視点からすると問題であるかのように捉えられがちなのその後のYの言動についても、その意味と発達支援的対応をSCと共に考えていこうとする教員の姿勢につながった。

不登校は、長期化するとその弊害は重大なものになるが、不登校そのこと自体が問題なのではなく、児童生徒の学校適応上の表れ方の一つである。児童生徒における不登校状態という当面の課題が解消された場合でも、児童生徒の課題が解決したとは限らない。登校を継続することによって、これまで表面化しにくかった課題に新たに直面したり、発達に伴う新たな課題が発生したりするのが一般的である。当面の問題が解消された後も、SCがその専門性を発揮して必要なサポートを続けられることの意味は大きいといえる。

6. 臨床で求められるSCの柔軟で確実な対応力と課題

校内アウトリーチ型支援においては、本ケースがそうであったように、介入のチャンスが突然生じることが多い。そのため、事前準備がほとんどできずに、その場の状況に応じて臨機応変に対応することが必要になる。資格を取得したばかりのSCや、学校現場に不慣れな心理職には、簡単に対応できることではない。ある程度の経験や技術は欠かせないとともに、学校現場での信頼を醸成するカウンセラーの人間性や実績も大切になる。ラポール形成の時間が十分にとれない状況下で、児童に無理な接触を行うことは、児童との信頼関係を損ね、不必要なストレスを与えてしまうことにもなりかねない。それは、専門家として避けるべき行為であり、万が一そのようなことになれば、

現状でのSC勤務体制では、その後のフォローを十分に行える保証もない。

そのため、対応にあたっては、状況と自らの実践力を見極めた接触が必要であり、初心者においては、直接接触を急がず、状況や対象者の観察およびアセスメントにとどめて、その後の支援に生かすところから始めるのが妥当であろう。

謝辞

本研究にあたり、事例の提示を快諾してくださいましたYさんの保護者および関係者に、心より感謝申し上げます。また、ご協力くださった関係校の先生方に、この場を借りて改めて御礼申し上げます。

引用文献

- 土沢薫, 2020, 「不登校危機への対応—スクールカウンセラーの現状と課題—」, 『子ども生活学研究』, 18, 1-9.
- 坂野雄二 (編), 2000, 『臨床心理学キーワード』有斐閣双書
- 村瀬嘉代子, 2009, 「児童治療における治療者—親—教師の関係—臨床における相互不信に陥らぬために—」, 『子どもと大人の心の架け橋—心理療法の原則と過程』, p.80, 金剛出版

環境教育素材としての手すき和紙づくり コウゾ採集から紙漉きまで

Hand Papermaking for Education on Natural Environment : Processing the Harvested Materials of Wild-grown *Broussonetia Kazinoki* for Making Japanese Traditional Paper

桂木 奈巳・大久保忠旦

I. はじめに

幼少期の心身発達において、自然との触れ合いは重要な役割を占めると考えられている¹⁾。さらに自然体験を継続的にすることで対象への理解が深まり、環境保全の意識が育成される。自然と接する場は身近にもあるはずだが、自らが意識しないとなかなか目が向かない。また、現代の幼児をもつ家族は、自然との接触に二の足を踏むきらいがある。そこで、我々は生活の場で常に手にしている生物起源の資材を取り上げ、その原料が自生している場・様子の観察から、採集、加工というプロセスまでを体験させることで、人の生活は自然の恵みで成り立つ事をあらためて実感させたいと考えている。すなわち、「身の回りの資材に自然を感じとる」ことで、上記目的の達成を試みている。勤務校（宇都宮共和大学長坂キャンパス）周辺には「コウゾ」類が多く自生している利点を生かし、「紙」を扱った一連の環境教育プログラムを構築しつつある^{2・3)}。この種の試みは、例えば浅井、横山の報告⁴⁾があるが、本研究では、保育現場等で実践が可能となるよう、和紙作りの伝統的方法の簡易化を試み、宇都宮共和大学の学生を対象に実践するとともにその反応や感想をまとめた結果を報告する。

II. 方法

1. 対象者の属性と実践

紙漉きの実践は、2012年および2017年に実施した。対象は宇都宮共和大学子ども生活学部2年生で、2012年は42名、2017年が39名である。

2. 実践方法

上記学生を対象として学内のコウゾの自生地を

観察させ、採集をさせた。その後、後述のように考案した方法で紙への加工を試みさせた。その後、その体験の感想を求めた。

本報で使用するコウゾには、野生として自生している「ヒメコウゾ」を選択した。紙漉き用のコウゾには、すでに江戸時代からさまざまな品種が用いられ、品質の良い和紙を作るためには、限定された品種が選ばれてきた⁵⁾。本報では、身近にあるものから生活用品を生み出すプロセスを知る事が目的であることから、品質目的では選ばず、身近にある野生種の「ヒメコウゾ」を選んだ。

また、コウゾ採集は本来、冬季^註であり、加工も「採集したコウゾを蒸して皮を剥き、雪にさらして白くする⁶⁾」ために冬季であるが、本報では冬季以外の季節でも採集・加工が可能であるか等も検討したいため、この一連の作業を10月に実施した。

III. 結果・考察

1. 紙漉きの実践手順

表1に一般的に行われている紙漉きの方法に対応して、本報で簡易化した方法を示す。まず、材料の観察では、学内に自生するコウゾを探し、観察後に一部を刈り取った。採集したコウゾは、本来は長いまま蒸すが、ここでは鍋に入る大きさに切り、鍋で数分茹でる方法をとった（表中の②）。表皮が数ミリ収縮したら取り出し、熱いうちに韌皮部分をむきとった。次にヘラで茶色い表皮をけずり落とす（写真1）。この作業の後に、一般的には漂白を行うが、本報では先にアルカリを加えて煮る作業を行った。黒皮重量の15%の炭酸カリウムを加えて1時間程煮た（表中の⑥）。本来はこの作業に4、5時間かけ、使用するアルカリ剤も炭酸ナトリウムであるが、時間の短縮化のため

め、やや強いアルカリ作用を持つ炭酸カリウムを使用して短時間で実施した。その後、アルカリ剤の除去のために水洗した。この際に残っている表皮やゴミ等を取り除く。コウゾはこの時点でかなり形が崩れ、繊維状となるが、今回の方法で行う紙漉きでは繊維が短い方が扱いやすいために、さらにコウゾを2cm位に切り、ミキサーで粉碎した(表中の⑧)。

次に、残留している表皮下の緑色の色素を除去する目的で、塩素系漂白剤で漂白処理を行い、よく水洗した。漂白時間は、好みの白さを得られるまで行ったが、学生は真っ白よりもやや茶色を好む傾向があった。ここまでの作業で得られた加工コウゾを「紙素」とし、以下の紙漉きに用いた。

紙漉きには、紙厚の調整や繊維を均一に分散させ、沈殿を防ぐ等の目的で、「ネリ」と呼ばれる粘

度のある溶液を使用する。本来はトロロアオイという植物の根からの抽出物を用いるが、これの入手が限られることや、保存が難しい等の理由から、現在はデンプンのり等の代用品を使う事が多い。本実践では自然素材にこだわり、手軽に入手できるオクラからネリを抽出した(表中の⑨)。輪切りにしたオクラを水中で揉み、粘りのある液体をとった(写真2)。これに繊維状となった紙素を混ぜた。

実際の紙漉きの作業については、市販の葉書大の紙漉き枠に紙素を含む液体をコップ等で流し入れ、多少前後にゆすって紙厚を均等にした(写真3)。水を切るために網や調理用の巻き簾で上下をはさんで圧力をかけ、晒木綿の上に取り出して乾燥させた。でき上がった和紙には、除去しきれなかった表皮等が残留しており、市販されているような白度の高いものではないが、学生は味があ

表1 簡略化した手順と学生の感想

一般的な和紙製造方法 (⑥~⑬は烏山和紙の方法6))	簡略化した手順 (本報で実践)	学生の感想
①栽培コウゾの収穫	野生コウゾの観察・採集	これが紙になるとは思えない 他の植物と見分けがつかない
②コウゾ枝を蒸す	コウゾ枝を煮る	ゴボウを煮ているようだ
③樹皮をむく(「黒皮」を得る)	樹皮をむく	するするとむけるのが楽しい むいた後の芯がきれい
④皮引き(小刀等で表皮をむく)	ヘラで表皮を削り落とす	大変。力がある
⑤漂白(地域によっては雪晒し)、白皮を得る		
⑥白皮にアルカリ剤を加えて煮る(13%の炭酸ナトリウムを添加し、4~5時間)	アルカリを加えて煮る(15%の炭酸カリウムを添加し、1~1.5時間)	煮る時のにおい 2012年:悪臭 2017年:独特な匂い
⑦あく抜き、塵より(水中でアルカリを除去し、残った表皮等を取り除く)	左記と同じ作業	
⑧叩解(木製の槌でたたき、繊維をほぐす)、紙素を得る	皮を2cm位の長さに切り、ミキサーで粉碎する	
	塩素系漂白剤で漂白する。紙素を得る	
⑨トロロアオイからネリを取る	オクラから「ネリ」を取る	オクラのネバネバした感触が良い 他のものでも代用できるか?
⑩水槽(漉き舟)に水を張り、紙素を入れ攪拌、ネリを加えて再度攪拌する	紙材料とネリを入れ、よく混ぜる	
⑪紙漉きをする。漉いた紙は重ねていく	漉き枠にコップで紙素を適量を流し入れ、水を切り、晒木綿の上に乗せ重ねる	均等にする、暑さの調節が難しい。 手触りが良い
⑫重ねた紙は一晚寝かせ、圧搾機で1日かけて水分を抜く	重ねてある紙を板と別の晒木綿にはさみ、重しをのせて水分を抜く	

ると話していた。

この方法で実際に学生に紙漉き実践を行い、各作業段階で感じた事柄を記載させた。表1の右欄には、多く出された感想を示す。特に表皮を削り落とす作業に大変さを感じたようである。また、コウゾをむいた後の芯の色を楽しみ、オクラのヌメリや紙の触感等、採集以外は室内での活動であったが、五感を使って自然を感じることが出来たようである。



写真1 表皮を剥ぐ



写真2 オクラからネリをとる

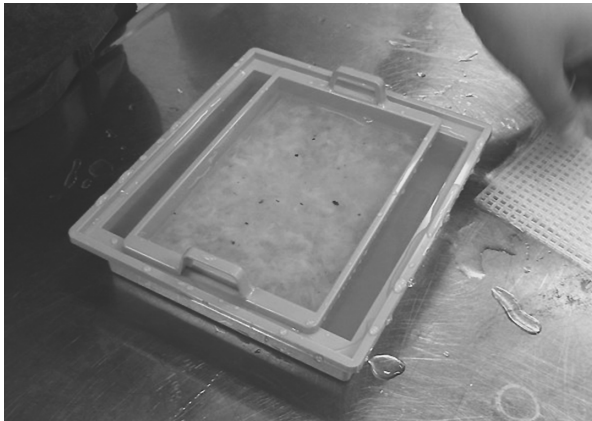


写真3 紙を漉く（市販の漉き枠使用）

2. 手順の簡易化の検証

本報では、実際に保育現場での実践を想定しているため、どの季節でも可能で、安価で入手しやすい道具や薬剤を使い、作業時の安全性や時間配分に留意し、かつ、でき上がる紙にある程度の完成度を求めた。夏季に行った際の利点としてあげられる事は、表中の①のコウゾの収穫である。本来は葉が落ちてから収穫するが、本報では野生コウゾを利用するため、落葉すると他の樹種と区別が付きにくくなる。また、枝の一部を収穫するにとどめているので、この時期の採集がコウゾを枯らすことはない。

さらに、刈った直後の場合は加熱をしなくても、その場で皮をむく事も可能であり、表中②の工程を省く事ができる。これは夏季で樹木内の水分率が高いためと予想される。表中⑩からの紙への加工については、子どもの場合は紙を漉く際の手の返しをすることが難しいため、コップで液を流し入れる方式にした。

紙素は、添加する水量を調節すれば、和紙以外にも応用できる。例えば、紙素をつまみとり、好きな形に成形して乾燥させるとカード状のものも製作できるし、紙粘土への加工も可能である。

一方、改善の余地については、表中⑥のコウゾを煮る工程である。時間短縮のためにやや強めのアルカリ剤を使用している。これは食品添加物にも使用されている薬剤であるため、大きな危険はないが、この影響で和紙の風合い・つや等に影響が出ている可能性もある。また、漂白工程を紙漉きの直前に実施したが、これは紙漉きに近い工程で漂白をした方が紙に仕上がった際の白さをイメージがしやすいと考えたからである。しかし、色素が残留している状態でコウゾを煮込むことになり、これも仕上がりに影響する可能性もある。これらについては引き続き検討を行いたい。

3. 本活動から学べる事柄

図1は実践後のアンケートで「このプログラムを体験して学べると思う事柄」に記載された内容を分類・整理した結果を示す。実施年度で記載内容の視点に違いが見られたため、学生の回答をわけて示した。

「自然」の項目には、自然を感じた、大切にし

なければならないという内容を分類した。「モノを大切にする」には、「紙を大切に」「無駄遣いをしてはいけない」という内容の記述を分類した。また、実体験の重要性には「木が紙に変わることへの驚き」など、体験しないとわからないとの主旨の内容を分類した。「保育者の視点」には、「保育に取り入れてみたい」「子どもたちと自然を考えるのに良い教材」等の保育者の視点でこの活動をとらえている記述を分類した。

2012年学生は、「モノを大切にする」が半数を超えている。大抵の学生は実際の作業の際に表皮を削る作業に大変な労力を費やしたと話しており、この労力がモノを大切にしなければならないと感じるきっかけになったようである。さらに、「ゼロから作り上げる先人の苦労」に思いを馳せ、「現代の便利さに感謝」といった記述もみられた。次いで「実体験の重要性」と回答している。しかし、「紙が木から出来ていることに驚いた」ことや「自分で(生活用品を)作れることが分かった」等の単なる感想に留まっている。

2017年学生は「自然」に関する内容が約半数であった。「自然と自分とのつながりを意識した」「自然物で生活用品を作成することで身近に感じる」等、自然保護等へつながる内容の記載もあった。次に「モノを大切にする」との回答が多く見られたが、記載内容は、2012年のそれと同様であった。

2012年学生と2017年学生の回答の違いは視点の違いであり、これには授業での体験が影響していると考えられる。2012年学生は、授業等で扱った「自然」に関わる授業は、学内駐車場林縁部に育つコウゾを収穫する前後の数回であった。他は学内のグラウンドやグリーンベルトなど、いわゆる「街中の自然」に近い状態の場所で、ネイチャーゲーム等を実施した程度である。

一方、2016年より学内の林地「子どもの森」の利用を試み、その開拓に着手した。2017年学生は、彼らが1年次の時から、開拓に関わる整備体験や、授業での演習で頻繁に「こどもの森」を利用し、より自然度の高い場での体験が豊富であった。さらに、市内保育施設との交流保育で「こどもの森」を使った初めての学年にあたる。このように、様々な形で、自然とのふれあいを実施した結果が、上記のような視点の違いにつながったと考えられる。

また、「保育者の視点」で活動を見る記述は全体的に少なかった。まずは自分自身で考えたり感じる事が先決で、保育者の視点を持てるのは次のステップになるのだろう。これを踏まえると、養成校時代の早い段階で本報に示すような様々な経験することは有意義であると言える。

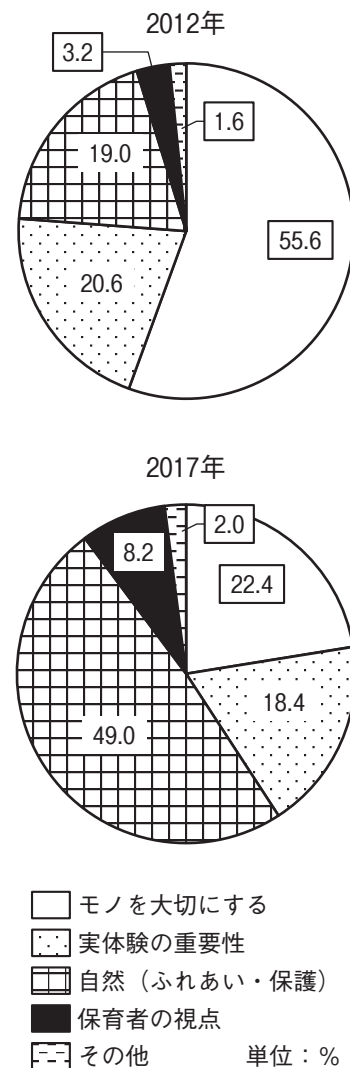


図1 本プログラムで学べると思う事柄 (コウゾ採集、調整・紙漉き体験後)

IV. まとめ

本報では、幼児期から取り組める環境教育プログラムを考案・実践することを目的として、身近に自生するコウゾを採集し、紙漉きまでの加工の簡易化を試みた。学生への実践を行った結果を以下に要約する。

1. コウゾを紙素に加工する段階では、木が紙になることに驚く反応が大半であった。材

料採集以外は室内での活動であったが、五感で自然を感じる内容となった。

- 紙漉きの実践で学べると思う事柄については、実施年により視点の差がみられたが、原料からの加工という体験を通して自分の生活と自然とのつながりを強く意識することができたようであり、本プログラムのねらいはおおよそ達成されたと思われる。さらに表皮を削る場面では特に大変さを感じたようであり、物を大切にしなければならない等の実感につながったようである。このことは原料からの加工が重要であることを示唆しており、紙漉きの段階からの実践では得にくい効果だろう。

平成23年に発表された『青少年の体験活動等と自立に関する実態調査報告書』⁷⁾では、小学校1年生から高校2年生までを対象に各種体験や自立に関する意識等の全国調査の結果を公表している。この報告の中には「山菜取りやキノコ・木の実等の採集」「昆虫や水辺の生物を捕まえる事」等の自然体験活動の実施状況や経験についての調査も含まれ、自然体験活動は「学年が上がるにつれ、実施率は減少し、それ以外の活動に関してもここ5年間で減少傾向にある」と述べている。著者らがあらゆる場面において、学生の体験不足が目立つと感じるのは、全国的な現象のようで、この傾向は今後加速していくと予想される。今回の実践においても、学生は「紙は木からできている」ことを理解しているようであるが実際に作業に取りかかると、「木から紙を作る」ことに驚く場面が多々あり、身の回りの生活用品が自然という場の生産物である認識が少ないことを物語っている。今後も引き続き、人と自然のつながりを身近に感じられる活動を取り入れ、さらに別の教材についても同様の試みを行いたい。

注. 紙漉きや和紙の原料の収穫・加工は、冬季の農家の副収入源であった。その名残で現在も畑の一角にコウゾが残されていることが多い。

V. 引用文献

- 文部科学省・厚生労働省・内閣府 (2017) 『平

成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 原本』チャイルド本社

- 大久保忠旦、桂木奈巳、市川舞 (2010) 『環境教育素材としての手漉き紙づくり 1. 那須野地域における野生種コウゾの分布と栽培の試み』宇都宮共和大学論叢、11, p84-94
- 大久保忠旦、桂木奈巳、市川舞 (2010) 『環境教育素材としての手漉き紙づくり 2. 手漉き紙の製作法と原料生産の変遷』宇都宮共和大学論叢、11, p95-114
- 浅井茂治、横山繁人 (2002) 『紙工作業学習の取り組み』(大阪府立守口養護学校2001年度実践報告)(<http://www.geocities.jp/washikamisuki/kamil0.html>)
- 柳橋 真 (1986) 『美濃の紙漉きからみた全国の楮原料』、美濃紙文庫第2号、美濃市保存会 (代表 古川行三) 刊行
- 福田弘平 (1994) 『和紙で楽しむ押し絵づくし』マコー社、及び、談話の筆者らによる聞き取り (2008、2009)
- 国立青少年教育振興機構 (2011) 『青少年の体験活動等と自立に関する実態調査報告書』 p19-25

「心を元気にすること」を目的としたレクリエーションについて —学生の振り返りシートより—

Recreation for the Purpose of “Energizing the Mind” : From the Student's Reflection Sheet

月橋 春美

1. はじめに

本稿は、レクリエーション≡「心を元気にすること」活動に関して、宇都宮共和大学子ども生活学部子ども生活学科1年生を対象に、2019年度秋学期に行った「レクリエーション演習Ⅱ」での振り返りシートを基に考察した研究ノートである。

公益財団法人日本レクリエーション協会では、平成29年度にレクリエーション・インストラクター養成の新しいカリキュラムをスタートし、テキストを変更した。新しいテキスト（以下、新テキスト）名は、『楽しさをとおした心の元気づくり レクリエーション支援の理論と方法』であり、新テキストでは、レクリエーションの主旨（目的）を「心を元気にすること」¹⁾と定義している。「心を元気にすること」とは、新テキストでは、「私たちは仕事の忙しさや人間関係の不調などを経験すると、気力が抜け、ぐったりするなど『心が萎える』状態になります。誰もが経験することで、その程度は人によりますし、場面によっても異なります。一般的には、休養や楽しいことなどをおして気分転換を試みることで、時間とともにその状態は解消され、心の元気が回復します。このような人々の取り組みを心の元気づくりと言います」と説明している。²⁾

我が国におけるレクリエーションの歴史は、昭和13年（1938年）に、幻に終わった世界レクリエーション会議（世界厚生会議）誘致のために「日本厚生協会」が設立されたことに始まったとされている。その後、我が国の社会情勢は激しく変動し、日本のレクリエーションを取り巻く環境も大きく変わった。そのような背景のもと、レクリエーションという言葉もさまざまに説明されてきた。「外来語であり適応する言葉がなかったことや、観念的な言葉であり実態がつかみにくかったことも理

由である」とされている。³⁾ ちなみに、当時はレクリエーションの訳語は、協会名となっている「厚生」であった。

そこで、本稿では、レクリエーションの主旨（目的）であるレクリエーション≡「心が元気になること」について、本学学生はどのように捉えているかを振り返りシートを活用してまとめ、今後の授業の内容や方法について検討していきたい。

「レクリエーション演習Ⅱ」の振り返りシートの記入は、学生同士によるグループレクリエーション支援終了後に行った。振り返りシートの項目は、一つは、レクリエーション対象者の立場から、レクリエーション活動や場面において「心が元気になった」と感じた時はどんな時か。もう一つは、レクリエーション支援者の立場から、「心を元気にする」ためのレクリエーション支援において、大切にしたいと思うことはどんなことかについて自由に記述してもらった。

2. 授業の概要

子ども生活学科1年生を対象に行う「レクリエーション演習Ⅱ」は、「幼稚園教諭1種免許」取得のための必修科目であるが、「レクリエーション・インストラクター資格」取得のための必修科目でもある。春学期行う「レクリエーション演習Ⅰ」と合わせて「レクリエーション・インストラクター資格」取得を目指すものとして関連させている。

「レクリエーション演習Ⅰ・Ⅱ」の授業概要と到達目標（学習の成果）は、表1と表2に示すとおりである。⁴⁾

表1 「レクリエーション演習Ⅰ」の授業概要と到達目標（学習の成果）

<p>授業概要</p> <p>レクリエーション活動およびレクリエーション支援について基本的な概念を理解し、レクリエーション支援者としての役割について学習する。また、レクリエーション活動や支援体験を通して、対象者（乳幼児や親子など）に効果的なレクリエーション活動を実施できるよう援助方法について学ぶ。</p>
<p>到達目標（学修の成果）</p> <p>① 目的や対象者に合わせたレクリエーション活動の選択・支援方法を身につける。（知識・技術）</p> <p>② レクリエーション活動のアレンジの方法を身につける。（技術）</p> <p>③ 乳幼児の遊びを体験することにより、各々の遊びの特徴を理解する。（知識・技術）</p> <p>④ 子どもに関連する得意な分野の専門性を深める。（知識・態度）</p>

表2 「レクリエーション演習Ⅱ」の授業概要と到達目標（学習の成果）

<p>授業概要</p> <p>学生がグループでの乳幼児を対象としたレクリエーション支援を体験することにより、レクリエーション支援者として役割や援助方法について学習する。また、その際、現場において目的に合わせた効果的なレクリエーション支援ができるよう、支援方法についても学ぶ。</p>
<p>到達目標（学習の成果）</p> <p>① レクリエーション支援の体験を通して、乳幼児に合わせた支援方法を身につける（技術）</p> <p>② 乳幼児を対象としたレクリエーション活動の展開方法やアレンジ法を身につける。（知識・技術）</p> <p>③ レクリエーション支援後のふりかえりを通して、レクリエーション支援者としての基本的考え方や姿勢について理解する。（知識・態度）</p> <p>④ 実践したことを省察する力を習得する（知識・技術）</p>

学習の成果にあるように、「レクリエーション演習Ⅱ」では、学生たちにレクリエーション支援者としての役割や支援方法について学べるように授業計画を立てた。レクリエーション支援は8～9名でグループを編成し、レクリエーション支援者役以外の学生は、レクリエーション対象者役となった。各グループ2回のレクリエーション支援を体験したが、その際、レクリエーション対象者の設定を変えて行った。1回目のレクリエーション支援では、対象を同じ授業を履修した学生たちとして行い、2回目のレクリエーション支援では、1回目とは異なり、対象を高齢者や障がい者、子どもなどとして行った。

レクリエーション支援の時間は、各グループ15分間とし、レクリエーション支援の内容として、歌を1曲、体操またはダンスなどを1つ、ゲームを1つ、以上3つのレクリエーション活動は必ず入れることとした。レクリエーション活動を行う

場の設定はレクリエーション支援者が内容に合わせて設定できるようにしたが、実際には、授業ということもあり、アリーナ（屋内）かグラウンド（屋外）のどちらかで行った。各グループのレクリエーション支援終了後に、レクリエーション対象者役から感想やコメントをもらい、次いで、レクリエーション支援を行った学生一人ひとりから、実際にレクリエーション支援を体験してみてどうだったかなど、受講生全員の前でその日の感想を伝えてもらった。また、最後に、教員から、良かった点、今後に向けてのアドバイスなどのコメントを全員に伝え、その都度レクリエーション支援の振り返りを行った。「レクリエーション演習Ⅱ」の15回の授業では、実際に学生たちがレクリエーション支援を行い、その後、実際に行ったレクリエーション支援の内容について、改善点を踏まえて「支援案」を作成することとした。春学期の「レクリエーション演習Ⅰ」と秋学期の「レ

「レクリエーション演習Ⅱ」を通して、学生たちに対しては、新たな定義である、レクリエーション≡「心を元気にすること」であることを繰り返し伝えてきた。

3. レクリエーション活動とは

新テキストでは、レクリエーション活動という言葉も定義されている。「人々が心を元気にする手段として用いるゲームや歌や踊りやスポーツなどの総称。レクリエーション支援においては、『楽しいこと』『仲間とともに行うこと』の2つの要件を満たしているレクリエーション活動が用いられる」¹⁾そして、レクリエーション活動には、「達成感からもたらされる楽しさと仲間とともに行うことでもたらされる楽しさ」があり、レクリエーション・インストラクターは、この2つの楽しさの特徴を理解することで、レクリエーション活動を心の元気づくりを支える手段として有効に用いることができるようになるとしている。⁵⁾

「レクリエーション活動」という言葉が定義されたのは、今回の新テキストが初めてである。これまでは、レクリエーションという言葉に、ゲームや歌などレクリエーション活動も含まれていた。今回、新テキストにおいて、レクリエーション活動という言葉がレクリエーションとは別に定

義されたことはとても画期的であると考えられる。

4. レクリエーション支援とは

新テキストでは、レクリエーション支援とは「レクリエーション活動を用いて、人々が心を元気にすることを手助けすること。手助けする人々の興味や関心を考慮しつつ、同じ目線で、人々が自主的、主体的に心を元気にできるように支える」と定義している。また、その方法には、一人ひとりの心に働きかけるために欠かせない信頼関係づくりの方法や、その良い関係を集団に広げていく方法、そして、集団の中で自主性や主体性を引き出していく方法がある。⁶⁾

5. 学生の振り返りシートより

(1) 心が元気になった時

「レクリエーション演習Ⅱ」の授業において、レクリエーション対象者としての立場から「心が元気になった」と感じた時はどのような時かについて、振り返りシートに記入してもらった。履修者は50名（うち、記述者は48名）である。そして、学生の振り返りシートからいくつかのキーワードに分類してまとめたものが表3である。()内の数字は人数を示している。

表3 レクリエーション対象者としての立場から「心が元気になった」と感じた時

<楽しさ> (13)

- ・時間を忘れるくらい楽しい時間を過ごしていた時 (2)
- ・チームごと分かれてゲームをした時、勝敗にかかわらず楽しむことができた時 (1)
- ・「木の中のリス」というゲームを行った時、だんだん笑顔になれて皆と楽しくできた時 (1)
- ・「エビカニクス」を踊り、楽しいと感じた時 (1)
- ・ダンスなどを踊っている時、初めてのダンスでも楽しいと感じた時 (1)
- ・みんなとまとまって笑いながら、一つのゲームや歌やダンスをして楽しめた時 (1)
- ・みんなと一緒に遊びやダンスをして、笑い合いながら楽しめた時 (1)
- ・「フールバスケット」をして、皆で楽しく活動できた時 (1)
- ・体を動かして、ワクワク楽しいと感じた時 (1)
- ・みんな協力して楽しめた時 (1)
- ・楽しいと感じるレクリエーション活動を行っていた時 (1)
- ・グループでゲームをし、仲間と楽しめた時 (1)

<笑顔・笑い> (11)

- ・体を動かして、たくさん笑っていた時 (2)
- ・周りの友だちと一緒に体を動かし、一緒に笑顔になれた時 (2)
- ・今まで知らなかったレクリエーション活動でも、友達とたくさん笑った時 (1)
- ・ハラハラドキドキしながら「木の中のリス」をし、みんなが笑顔になれた時 (1)
- ・みんなの笑顔が見れて、自分も気持ち良さが感じられた時 (1)
- ・みんなと笑顔でゲームやダンスをした時 (1)
- ・みんなで輪を作り、みんなの笑顔を見ながら踊った時 (1)
- ・ゲームでペアになったりグループになって、手を取り合ったり、足で同じ動きをして、自然と笑顔になれた時 (1)
- ・ゲームや歌やダンスで楽しいと感じ、自然と笑顔になれた時 (1)

<達成感> (9)

- ・協力することで、目標や目的が達成できた時 (1)
- ・グループを作ってゲームを行い、1つの事をやり遂げた時 (1)
- ・自分ではできないと思っていたこと(動きや活動)ができた時 (1)
- ・何かに挑戦し、成功したり、目標が達成できた時 (1)
- ・みんな楽しくダンスを踊り、達成感を感じた時 (1)
- ・少し難しいことにチャレンジし、達成感を感じた時 (1)
- ・チーム対抗戦などで、仲間と達成できたことを喜び合えた時 (1)
- ・自然と笑顔がこぼれたり、協力して達成感を味わえた時 (1)
- ・ダンスを教してもらいながら皆と踊り、踊れた時に自分でもできるんだと思った時 (1)

<体を使った活動> (9)

- ・体を思う存分に動かす活動に参加した時 (2)
- ・「しっぽとり」や「ボール運び」で思いっきり走った時 (1)
- ・ドラえもんの秘密道具を探すゲームをした時 (1)
- ・みんな声に合わせて歌った時 (1)
- ・グループでアレンジするレクリエーション活動を行った時 (1)
- ・ダンスが上手く踊れた時 (1)
- ・自分たちが知っている「恋ダンス」をペアで踊った時 (1)
- ・「木の中のリス」など、皆で協力したり、大きな動きのある活動に参加した時 (1)

<勝利> (7)

- ・チーム対抗のゲームで1位を取り、とても嬉しい気持ちになった時 (2)
- ・ゲームなどで上位に入った時 (2)
- ・グループで行うゲームで他のチームに勝った時 (1)
- ・寒い中でも、みんなゲームで体を動かし、メダルをもらえてうれしかった時 (1)
- ・みんなゲームをし、勝ててみんなと楽しく笑えた時 (1)

<コミュニケーション> (3)

- ・みんな体で動かし協力して何かをして、皆と仲が深まった時 (1)
- ・楽しいと感じ、みんなとコミュニケーションが取れたと感じた時 (1)

- ・友達と楽しくコミュニケーションがとれた時（1）

<団結力・一体感>（3）

- ・「パプリカ」をみんなで踊り、みんなできるようになり団結力を感じた時（1）
- ・一体感を感じながらダンスをした時（1）
- ・みんなで楽しくダンスを踊り、一体感を感じた時（1）

<挑戦・やる気>（2）

- ・ゲームで勝ちたいという気持ちが芽生え、目標を達成できるように頑張ろうと思った時（1）
- ・知らないダンスに挑戦している時（1）

<心の余裕>（2）

- ・楽しくゲームをし、心に余裕ができてきた時（1）
- ・体を動かし、気持ちがスッキリした時（1）

<その他>（6）

- ・支援者に明るく声をかけられた時（1）
- ・支援者の参加者へも配慮が感じられたり、寄り添ってもらえていると感じた時（1）
- ・楽しさをみんなと共有できた時（1）
- ・集団を通して、一喜一憂を共有でき充実感を味わうことができた時（1）
- ・悩みや考え事をする暇がないくらい、ゲームやダンスに集中できた時（1）
- ・みんなで1つのことを協力してゲームを行った時（1）

学生たちがレクリエーション対象者として「心が元気がなった」と感じた時をキーワード別にまとめると、<楽しさ>を感じた時が多かった。ゲームやダンスなど、体を使ったレクリエーション活動をみんなで楽しく行った際に「心が元気がなった」と感じていた。次いで多かったものは、<笑顔・笑い>、<達成感>、<体を使った活動>、<勝利>であった。<笑顔・笑い>になれた理由には、楽しさもあったと思われるが、ハラハラドキドキからの笑顔や、みんなで一緒に行ったことによる笑顔もあった。中には、みんなの笑顔が見れたことで、自分が気持ち良さを感じ、「心が元気がなった」との記述もあった。<達成感>については、自分の努力による達成感と、グループでの仲間との協力による達成感が見られた。また、少し難しいことにチャレンジして得られた達成感もあり、達成感にはさまざまな種類が見られた。<勝利>については、個人ではなく、みんなで行うゲームで1位になったり、他のチームに勝てた

時に、嬉しい気持ちから「心が元気がなった」と感じていた。<その他>として、支援者に明るく声をかけられた時、支援者に寄り添ってもらえていると感じた時もあった。支援者に自分の存在を認められているとの気持ちが嬉しさや心地よさへと繋がり、「心が元気がなった」と感じたのではないかと思われる。

(2) 「心を元気にする」ためのレクリエーション支援において大切にしたいと思うこと

次に、レクリエーション支援者の立場から、対象者の「心を元気にする」ためのレクリエーション支援において大切にしたいと思うことはどんなことかについて、振り返りシートに記入してもらい、まとめた結果が表4である。履修者は50名（うち、記述者は48名）、()内の数字は人数を示している。

表4 「心を元気にする」ためのレクリエーション支援において、大切にしたいと思うこと

＜言葉がけ＞ (12)

- ・対象者に伝わるような言葉がけをする (3)
- ・分かりやすい説明を準備する (2)
- ・笑顔でハキハキ話す (2)
- ・対象者がワクワクしたり、笑顔になってくれるような言葉がけを行う (1)
- ・明るい声で説明する (1)
- ・対象者を思いやり、聞きやすい声の大きさや話し方を考える (1)
- ・大きく聞きやすい声で話す (1)
- ・対象者への言葉遣いや目線の高さに気をつける (1)

＜対象者を思いやる気持ち＞ (11)

- ・対象者のことを思いやり、元気に支援する (2)
- ・楽しいと思ってもらえるようなレクリエーション支援を行う (2)
- ・できない人がいたら、見逃さず手を差し伸べる (1)
- ・対象者にあった対応をする (1)
- ・対象者が安心して心が充実できるよう支援する。視線や気遣い、真心 (1)
- ・対象者を褒め、やる気を出させたり、次はこうしようと考えてもらえるようにする (1)
- ・対象者に楽しんでもらいたいという気持ちや配慮 (1)
- ・対象者全体に気を配り、全員が笑顔で楽しめるようにする (1)
- ・みんなで協力して交流し、自然と笑顔がこぼれるような環境を構成していく (1)

＜対象者に合わせた活動内容＞ (10)

- ・対象者に合わせた構成を考え、実践すること (3)
- ・対象者にあったゲームや歌やダンスを選び、流れも考える (3)
- ・対象者全員が笑顔で楽しめるよう、年齢や発達に合わせた内容で行う (2)
- ・対象者の気持ちを考え、対象者を中心としたレクリエーション活動をする (1)
- ・対象者の年齢に合わせた内容かつ内容に統一感を持たせる (1)

＜支援者の笑顔・元気＞ (10)

- ・支援者が笑顔でいること (7)
- ・支援者も笑顔で楽しむ (1)
- ・笑顔でレクリエーション支援を行う (1)
- ・元気を提供する (1)

＜対象者も支援者も楽しむ＞ (8)

- ・支援者自身も積極的に活動に参加し、対象者と一緒に活動を楽しむ (6)
- ・支援者自身も楽しむ気持ちを持ち、楽しく元気にレクリエーション支援を行うこと (1)
- ・みんなに笑顔を与え、支援者と一緒に楽しんでもらうこと (1)

＜事前準備＞ (6)

- ・支援者同士が事前に情報の共有や話し合いをしておく (3)

- ・ゲームで勝ったチームに渡すメダル等、手間を惜しまず事前準備を行う（1）
- ・細かな状況を考えての事前準備を行う（1）
- ・自分一人で進めないように、周りの確認しながら行う（1）

<活動内容>（6）

- ・交流があるゲームを行う（1）
- ・仲間と協力して行うゲームを取り入れる（1）
- ・全員ができる内容にする（1）
- ・少し難しい提案をし、できたという気持ちを感じてもらう（1）
- ・激しすぎる運動や単独行動が多くないようにする（1）
- ・元気を提供すること（1）

<コミュニケーション>（5）

- ・対象者とコミュニケーションをとる（1）
- ・対象者との双方向コミュニケーションを心掛ける（1）
- ・対象者一人ひとりと笑顔で目を見てコミュニケーションをとる（1）
- ・同じ瞬間を共有できる一言で対象者とコミュニケーションを取り打ち解けやすくする（1）
- ・同じ目線に立って、笑顔でコミュニケーションを取りながら活動する（1）

<その他>（6）

- ・支援者と対象者との距離感（1）
- ・「できた！」という達成感が持てるレクリエーション支援を心がける（1）
- ・対象者を思いやり、見やすい立ち位置を考える（1）
- ・気分が下がることはしない（1）
- ・対象者の状況を読み取り、臨機応変に対応する（1）
- ・自信をもって行動する（1）

学生たちがレクリエーション支援を行う際、大切にしたいと思うことは、<言葉がけ>が最も多かった。内容としては、対象者に伝わるような言葉がけや分かりやすい説明、ハキハキ話す、明るい声で話す、聞きやすい声の大きさの話し方を考えるなど、具体的な記述も見られた。次いで多かったものは、<対象者を思いやる気持ち>、<対象者に合わせた活動内容>、<支援者の笑顔・元気>であった。<対象者を思いやる気持ち>については、できない人がいたら、見逃さず手を差し伸べる、安心して心が充実するように支援する、元気に支援する、褒めてやる気を出させる、などの記述があった。<対象者に合わせた活動内容>については、対象者に合わせたゲームや歌、ダンスを選び、流れも考える、対象者全員が笑顔で楽しめ

るようにする、年齢や発達に合わせた内容で行う、などの記述があった。<支援者の笑顔・元気>については、支援者が笑顔で支援するがほとんどであり、元気を提供するとの記述もあった。<その他>として、対象者との距離感や立ち位置、自信を持って行動するがあった。これらは、対象者を思いやる気持ちからの支援者のふるまいについての記述であると思われる。

5. おわりに

対象者、支援者それぞれの立場からの振り返りシートとレクリエーション活動によってもたらされる楽しさをまとめてみると、図1のようになる。

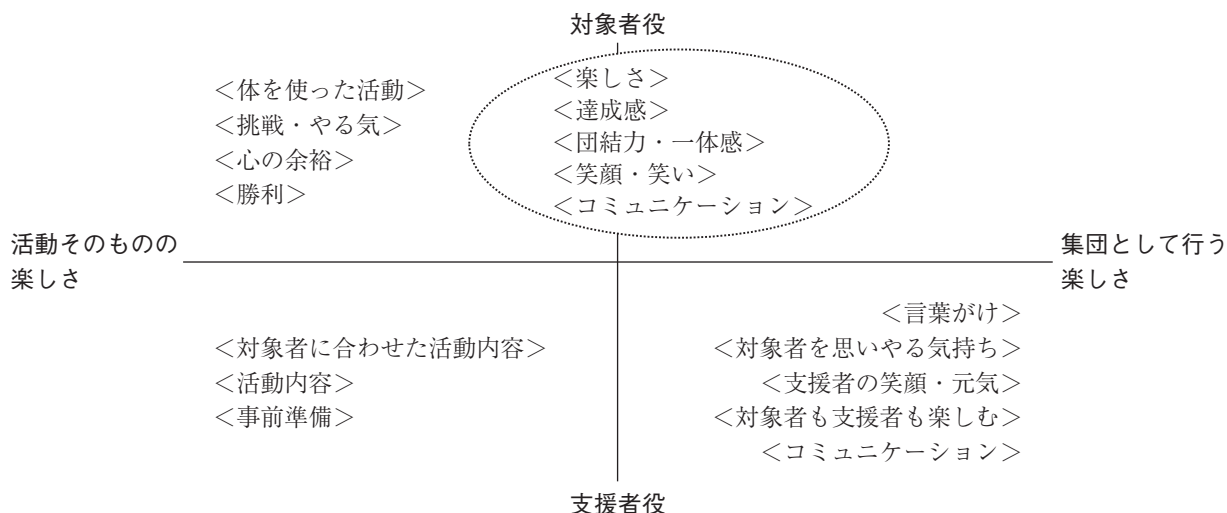


図1 レクリエーション≡「心を元気にすること」活動

レクリエーション活動からもたらされる楽しさ、「どのような成功をすることで達成感を得られるのか」(活動そのものの楽しさ)と「仲間とどのようなかわりがあることで共に行う楽しさを感じられるのか」(集団として行う楽しさ)という側面に沿って考えてみたい。今回の学生の振り返りシートでは、学生がレクリエーション対象者として「心が元気になった」と最も感じた時は、<楽しさ>を感じた時であったが、「成功することで得られる達成感」よりも、「みんなで一

緒に」、「グループやチームで、笑顔になれる」こと、つまり、図2にあるように、「集団で行う楽しさ」との重なり合う「仲間と達成感を共有する過程」⁵⁾をあげる意見が多かった。同様に振り返りシートで<達成感>にまとめた意見の中にも、「協力することで達成できた時」や「仲間と達成できたことを喜び合えた時」といった意見が多かった。全般的に学生は、授業を通してすでにある程度の人間関係が構築されていることが、この結果につながったのではないかと考えられる。

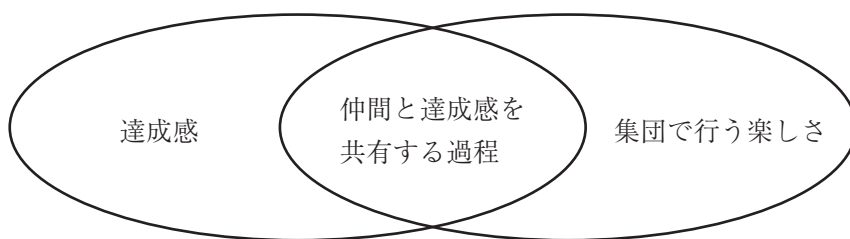


図2 レクリエーション活動からもたらされる楽しさ

また、学生がレクリエーション支援を行う際、最も大切にしたいと思うことについては、支援者のコミュニケーション能力に言及したものが多かった。例えば、<言葉がけ>であり、レクリエーション対象者に伝わるような言葉がけや分かりやすい説明、ハキハキ話す、明るい声で話す、聞きやすい声の大きさの話し方を考える、などである。同様に、<対象者を思いやる気持ち>や<支援者

の笑顔・元気>、<コミュニケーション>などの意見も、支援者のコミュニケーション能力、そこから広がる対象者同士のコミュニケーションの促進に目を向け、集団として行う楽しさに関心を示している意見が多かった。

一方で、<対象者に合わせた活動内容>に言及する意見も、<言葉がけ>と同じくらいに大切にしたいと思っていることが分かった。年齢や発達

に合わせた内容を行うことや対象者に合わせた構成にするといった意見が数多く見られた。

新テキストには、レクリエーション支援の目的について、次のように書かれている。「対象者が自主的、主体的に『レクリエーション活動を楽しむことをとおして、自らの心を元気にできるようになる』ことです。レクリエーション支援は、インストラクターがレクリエーション活動の楽しさを理解して、その楽しさを対象者が味わいやすいように工夫した上で、コミュニケーション能力を発揮しながら実施することで、対象者の心の元気づくりを手助けする特徴を持っています。」⁷⁾レクリエーション活動の楽しさは、繰り返しになるが、「どのような成功をすることで達成感を得られるのか」(活動そのものの楽しさ)と「仲間とのどのようなかかわりがあることで共に行う楽しさが感じられるのか」(集団として行う楽しさ)、そして「達成感を仲間と共有する」ことにあると考えられる。

「活動そのものの楽しさ」については、集団によって楽しいと感じるレベルや内容は異なるため、どの集団においてもレベルの高い楽しさを感じてもらえるよう、事前準備として、集団を構成している対象者の特性についての情報収集を行うことが大切であると考え。その上で、一人ひとりに目を向けながら支援を行い、集団の変化(レベルや雰囲気など)を観察して行くことが大切である。集団の雰囲気が良く対象者が笑顔で活動に参加することで、成功体験が積み重なり達成感にもつながると考える。また、達成感などレクリエーション活動のそのものの楽しみは、力を合わせて成功する体験を何度も重ねることで強く実感され、その結果もたらされる「この仲間と一緒になら良い結果を得られる」という気持ちが課題達成凝集性のことであると言われている。⁸⁾

「集団として行う楽しさ」については、集団の特徴に合わせて、アイスブレイキングを取入れたプログラム内容や活動により、対象者の緊張が徐々にほぐれ、一体感が持てるようなレクリエーション支援を行うことが大切であると考え。なぜなら、緊張感の減少が楽しさの増加につながると考えるからである。アイスブレイキングの効果を高める支援技術には①同時発声・同時動作、

②一指示一動作、③説明のゲーム化がある。⁹⁾また、レクリエーション活動を集団で行う楽しさは、他の対象者との良いコミュニケーションからもたらされ、意思疎通の機会が重ねられる度に、メンバー同士がお互いを理解できるようになる。お互いの理解が深まると「気持ちが一いつになっている」と思えるようになり、この居心地の良い人間関係が対人凝集性のことであると言われている。⁸⁾

そして、「達成感を仲間と共有する」については、二つのポイントがあると考え。一つ目は、仲間意識が芽生えることであり、二つ目は喜びを共有し合えることである。仲間意識を芽生えさせるために、「レクリエーション演習Ⅰ」の授業では、活動を展開する際、支援者や対象者同士が無理なくかかわりを持てるよう、ホスピタリティやアイスブレイキングを取り入れながら、レクリエーション活動を支援してきた。また、喜びを共有し合えるようにと、学生一人ひとりを良く観察し、具体的な誉め言葉を個人だけでなく、集団全体にかけるよう心がけてきた。

今回の研究ノートは、学生の振り返りシートを活用しまとめたものである。次回は、今回の振り返りシートで記述の多かった内容を中心にアンケート用紙を作成し、より詳細な情報を得ることで、授業の到達目標(学修の成果)がより達成できるよう、今後の授業展開の方法や課題の検討に生かしたいと考えている。

将来、学生たちの多くは、保育の現場で幼稚園教諭や保育士として、レクリエーション・インストラクターの資格を生かしながら、子どもたちにレクリエーション支援を行うであろう。その際、子どもたちにも「心が元気になる」レクリエーション活動を支援してほしいと考えている。そのためには、今後、レクリエーション活動の楽しさがより理解でき、支援に活かせるような授業計画を立てていきたいと考える。

引用文献

- 1) 日本レクリエーション協会編, 2019年, 『楽しさをとおした心の元気づくり レクリエーション支援の理論と方法』, 日本レクリエーション協会, p8.

- 2) 前掲書 1) p4.
- 3) 日本レクリエーション協会編, 2018年, 『Recrew 人の心を元気にしよう! 4』, 日本レクリエーション協会, p2.
- 4) 月橋春美, 2015年, 「レクリエーション参加者が感じる『楽しい』について—『レクリエーション演習Ⅱ』の授業を通して—」, 保育・教育・福祉研究第13号, p50-51.
- 5) 前掲書 1) p20.
- 6) 日本レクリエーション協会編, 2013年, 『レクリエーション支援の基礎—楽しさ・心地よさを活かす理論と技術—』, 日本レクリエーション協会, p3.
- 7) 前掲書 1) p12.
- 8) 前掲書 1) p46.
- 9) 前掲書 1) p68-69.

参考文献

- 1) 日本レクリエーション協会編, 2004年, 『楽しいをつくる やさしいレクリエーション実践』, 日本レクリエーション協会.
- 2) 伊東守, 1997年, 『コミュニケーションの100の法則』, デイスクヴァー・トゥエンティワン.
- 3) 和田秀樹, 2013年 『心が元気になる言葉』, 新講社.
- 4) 奥野孝昭・大西敏浩・吉田祐一郎, 2013年, 「レクリエーション活動の意義に関する一考察」, 四天王寺大学紀要 第56号, p471-498.
- 5) 日本レクリエーション協会編, 2019年, 『楽しさをおした心の元気づくり レクリエーション支援の理論と方法』, 日本レクリエーション協会

ヤママユの飼育がもたらす教育的効果とICT教材化の試み

Educational Benefits of Antheraea Yamamai Rearing and the Attempt to Make it a Teaching Material of ICT.

小峯 早織・桂木 奈巳

I はじめに

筆者は、自然の中で過ごす事が好きで、時間を見つけては森や山に入っている。あるとき、森の中でヤママユ^{注1}の繭を拾った。緑色の大きい繭は魅力的で、その後も様々な形でヤママユと出会い、今までと違った自然の楽しみ方ができた。このことから、ヤママユは、子どもが自然と親しむきっかけとして良い教材となるのではないかと考えた。

長野県安曇野市穂高町では古くから産業としてヤママユの飼育を行っている。この地域の小学校では、自然に親しみ、郷土愛を育むために、地元为天蚕業の専門機関と連携し、本格的なヤママユの飼育・観察の授業を行っている¹⁾。

ヤママユは全国の山野に分布しているが、他の地域で飼育等の実践例は見られない。この理由に、カイコの飼育より手間がかかる²⁾ことが推測される。同じ繭であれば、近縁種の家蚕の飼育で充分と捉えられているのかもしれない。しかし、この緑の大型の繭が飼育で得られれば、その感動はひとしおであり、忘れられない体験になることは間違いない。そこから得られる教育的効果も高いであろう。

そこで、本研究では、家庭や幼児教育の現場で簡易に飼育できる方法を検討した。飼育の際の要点等を整理し、飼育や観察等を通して得られる教育的効果を明らかにすることを目的とする。

II ヤママユの飼育で得られる教育的効果

1. ヤママユ飼育の概要

ヤママユの飼育にあたり、なるべく手間がかからず、かつ、自然に近い状態となるよう心がけた。ヤママユ飼育の最大の見どころは、営繭時にあると考える。そこで、詳細な観察を行い、幼虫が途中で死亡しない方法を検討した。飼育にあたり、

穂高北小での飼育例¹⁾を検討し、そのうち、「水差し飼育」と「ネットによる屋外飼育」を参考にした。後者はネットの中で背丈の低いクヌギを栽培し、この中で幼虫を飼育する規模が大きい方法である。本報では飼育の簡易化を目的としているため、既存の木にネットを取り付ける方法を考案した。

飼育は2018～2019年の2年間行った。表1に飼育の概要を示す。2018年の卵は筆者が県内数ヶ所で、3～4月に採集した。2019年の卵は、前年の飼育で繁殖させた個体のうち、2個体から採取した。孵化しなかった屋外採取の卵からは、寄生バチが出たり、卵壁に穴が開くだけのものも見られた。孵化後生存率は、孵化してから3日後の幼虫の様子から算出した。2019年においては、9匹を手元に置き、他は屋外に放した。

1年目の飼育は、室内で「虫かご飼育」(写真1)

表1 飼育の概要

	2018	2019	
		A	B
採取した卵 (個)	62	205	168
孵化率 (%)	29	99.5	87.5
孵化後生存率 (%)	100	99.0	86.3
飼育開始数 (個)	19	6	3
営繭数 (個)	19	5	0
羽化数 (個)	17	5	0

を行った。飼育には、入手が容易な物品を使用し、ヤママユが屋外で暮らす環境に近づける配慮を行った。このとき、エサとなるコナラの葉を採取し、交換するのが手間であった。4齢幼虫が出始めた時点で、より大きい「衣装ケース飼育」に切り替えた。得られた繭はやや黄色みを帯びていた(後述)。



①虫かご飼育



①飼育ネット



②衣装ケース飼育

写真1 1年目の飼育（室内）



②飼育装置

写真2 2年目の飼育（屋外）

2年目は、より手間がかからず、美しい繭を得るため、「飼育ネット」と「飼育装置」での飼育を行った。写真2に作成した飼育用具を示す。①の飼育ネットは、網戸用のネットを貼り合わせて袋状にして使用した。アリや寄生バチの侵入を防ぐため、20メッシュの細かいタイプを使用した。また、袋の下部の角を切り取り、フンを出せるようにした。通常は虫の侵入を防ぐためにテープで止めた。このネットを、学内の風通しがよく、適度に日照がある場所（以後、明所とする）と一日中日陰となる場所（以後、暗所とする）の2箇所を設置し、中の幼虫の様子を観察した。屋外のネット飼育は、ネット内に葉がなくなった時にネットを付け替えるだけで飼育可能であり、手間はかからなかった。しかし、枝をネットで覆うため、虫かごより幼虫の観察がしにくい。

明所では6匹の幼虫を飼育したが、いずれも全ての幼虫が問題なく育った。しかし、暗所で飼育した幼虫3匹はすべて死亡した。このことから、屋外での飼育の場合には風通しの良い明所が適していることがわかった。

繭の色を比較するため、明所の6匹中4匹を、4齢以降、室内飼育を行った。制作した飼育装置を写真2-②に示す。屋外から採取したコナラの枝（全長70cm位）を、園芸用支柱と共に2ℓペットボトルに入れて、固定用段ボールにセットした。これに、寒冷紗とビニールで作成した袋をかぶせて下部をしぼった。袋の片面をビニールにすることで光が入り、通気性の確保のため寒冷紗を用いた。3日に一度エサ用の枝を交換した。この方法で飼育した幼虫のうち、1匹は病死したが、3匹は成虫に育った。

2. 繭の色の比較

飼育で得られた繭の色を比較するため飼育環境の異なる繭3種および屋外で採取した繭の色差を測定した。測定には日本電色製NF777スペクトロメーターを用い、XYZ値を測定した。1つの繭ごとに3カ所計測して平均値を算出した。この値を用いてxy値を算出した。結果を図1に示す。これらのばらつきは、個体差もあるが、飼育環境の傾向を示していると思われる。屋外で採取した繭

は、y 値が高く、x 値が低いことから、より緑味を帯びていることがわかる。屋外飼育（ネット飼育）を行った繭は、y 値は低めであるが、x 値は屋外採取と同等であり、緑味が少ない。途中から屋内飼育に切り替えた繭の色は、さらに y 値が小さく、やや黄色味を帯びていることがわかる。加藤は、幼虫のガットパーズ^{注2}後から営繭前の1～2日間に強い光（4000lx）を照射することが、繭の緑色化に有効であると報告している³⁾。このことから、途中から屋内飼育に切り替えたことで、緑味が減少したと予想される。

1年目の屋内飼育の繭は、x 値が高く、やや黄色～オレンジ味を帯びており、日照が少ない影響が現れた。

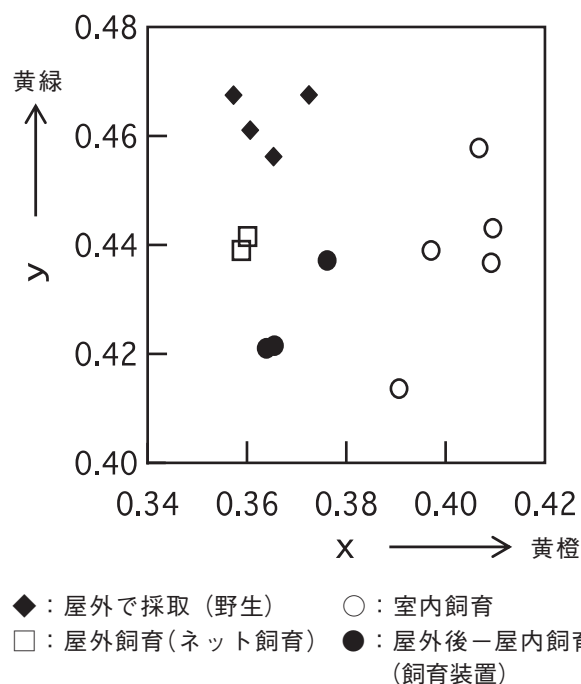


図1 繭の色の比較

3. ヤママユ飼育における教育的効果について

ヤママユを飼育・観察することで得られる教育的効果について、筆者の体験と周囲の者の反応から考察した。表2は、飼育方法による教育的効果を比較した結果を示す。まず、「虫かご・衣装ケース」では、表に示す6つの効果、「飼育ネット」では3つの効果があると考えた。虫かご・衣装ケース飼育では、すべての効果が得られるが、飼育ネットは②、③、⑥の項目は得られない。これらの項目はこまめな世話や、その過程における実体験に

より生まれる項目であり、ほとんど世話をする必要がない簡易な「飼育ネット」では得られないだろう。④は、「虫かご」では頻繁な世話が必須であり、その際の観察により得られるが、「飼育ネット」では、ヤママユを観察する程度により効果の程度は異なる。⑤については、ヤママユを取り巻く環境からも得られる。すなわち、エサとなる枝葉の採取時に、葉が芽吹き、変化していく過程や、季節により変わる虫の出現、虫こぶ、ハモグリガの幼虫に興味をもつ等の季節の移り変わりを感じることができる。

4. 飼育の要点と簡易な飼育方法

飼育や観察を通して得られた結果から、飼育の要点を表3にまとめた。表中、①において、卵からの飼育を推奨する理由は、幼虫は寄生されている確率が高く^{注3}、営繭にいたらないからである。

孵化後は、求める効果等により、飼育方法を分けると良い。すなわち、簡易さを優先させたい場合には屋外で飼育ネットを設置する方法であるが、教育的効果を多く求めたい場合には、室内での飼育が有効である。また、より緑の繭を得たい場合には、屋外での飼育が良い。

室内飼育（ケース飼育）の場合、表中⑨については、枝を底におくと、幼虫は枝から離れ、飼育ケース上方に移動する。ヤママユは野生では木の上で生活するため、床においた枝への付着は落ち着かないためと考えられる。

表2 飼育方法による教育的効果の比較

教育的効果	虫かご・衣装ケース	飼育ネット
①命を大切に思う気持ちを養う	○	○
②愛情を育む	○	
③責任感や忍耐力を養う	○	
④生き物の持つ不思議さや賢さを感じる	○	○
⑤自然に興味を持ち、触れ合うことが出来る	○	○
⑥湿度の概念を知り、意識して、湿度を感じる	○	

表3 実際の飼育・観察から導きだした「飼育の要点」(営繭まで)

飼育の段階	飼育の要点他	飼育・観察時の様子から導いた理由
卵の入手	①ヤママユの繭が付いている、または落ちて付近の木の枝先と幹を探すと見つかりやすい	成虫メスは持卵により腹部が重く、長距離移動が難しい
卵の管理	②飼育容器蓋の下に網戸用ネットを挟む	寄生虫の侵入防止
	③エサとなる葉は、枝切り口に水を含ませたティッシュを巻き、その上からアルミホイルでつつむ	幼虫がいつ孵化してもよいように
孵化後、求める効果により、屋外・室内飼育を選択する		
幼虫の飼育にあたり	④エサとなる枝葉から他の虫や卵、虫こぶ等は全て除去する	他の虫に攻撃されることがある
	⑤適度な湿度の維持。霧吹きをして24時間以内に、水滴がなくなる位。霧吹きは3日に1度程度。	高湿度は病気の発生、乾燥は弱る(脱水症状)
	⑥眠(脱皮のために静止する状態)の時期に触らない	脱皮の準備中で、触ると脱皮が失敗することがある。
幼虫の飼育～4齢始め位(虫かご飼育)	⑦コナラの枝は3日に1回交換	3日くらいで食べきる
	⑧霧をふく	飲み水を与える
	⑨エサとなる枝は立てておく	幼虫のストレス軽減のため
	⑩枝を水差しに入れる場合は、容器口をティッシュで塞ぐ	幼虫の水没防止のため
	⑪水差しを固定する場合、テープのみでは行わず、段ボール等で作成した固定台を使う	幼虫の重さでテープが剥がれ、そこに幼虫が貼り付いてしまう
～営繭(衣装ケース飼育)	⑫蓋は網戸ネットを使う	通気性確保のため
	⑬幼虫同士の喧嘩時の噛み痕が原因の、黒痣が発生することがある	飼育数を減らす等の環境の改善が必要(本報の飼育の場合、痣の数は少なく、営繭に影響しなかった)

III ヤママユの生態を伝えるICT教材の作成と公開

1. やままゆサイトの作成

上述した飼育から得られた事柄を、「やままゆのお話」として、いくつかの実践を行った注4。対面での実践では、繭に触る等の五感を使える利点があるが、対象人数が限られた。そこで、より多くの者にヤママユの魅力を伝えることで、飼育に導きたいと考え、ICT教材として、サイト「やままゆのお話」を作成し、一般に公開した。

図2は作成したサイトの構成を示す。まず、導入となる「やままゆのおはなし」ページで始まり、「まゆを探しに行く」「やままゆを育てる」「やままゆの写真を見る」の3つのページに分岐する。

このサイトを見ることで、繭の発見と簡単に飼育に取り組めるよう意識した。そして、飼育方法等の説明の合間に、「ヤママユを飼育したい」と

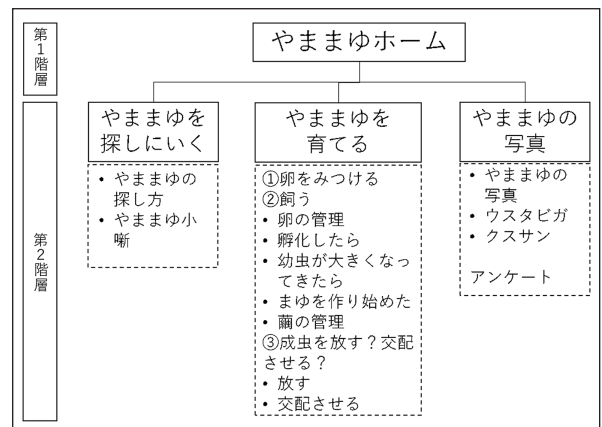


図2 やままゆサイトの構成

思ってもらえるよう、ヤママユの美しさを示す写真や、飼育の際の見どころなどを挿入した。また、親子が親しみやすいよう、絵本風の文章やイラストを挿入する等、温かみのある雰囲気を出した。

上記サイトは、デジタルステージ社のホームページ作成ソフトウェアBiND for _WebLifeを利用して作成し、インターネット上のサーバにApacheを用いて公開した。なお、昨今のインターネットアクセス事情に合わせ、証明書を用いたサーバを利用する事により閲覧者に安心なアクセスである事を示す点に配慮した。

表4 質問項目

- ①あなたは自然の中で遊ぶことは好きですか
- ②あなたは「やままゆ」とその仲間のことを知っていましたか
- ③一番興味を引かれたのはどのページですか
- ④「やままゆ」やその仲間のまゆを探してみたいと思いますか
- ⑤「やままゆ」を育ててみたいと思いますか
- ⑥「やままゆ」のお話のページをみて、興味を湧きましたか
- ⑦「やままゆ」のお話のページをみて、森や公園に行きたくなりましたか
- ⑧「やままゆ」は自然教育の題材として良いと思いますか
- ⑨本サイトをみた感想を教えてください

2. アンケート調査

(1) アンケートの概要

公開したサイトを閲覧した感想等を得るため、アンケート調査を実施した。回答者の属性は年齢のみとした。質問項目を表4に示す。これらの項目のうち、①④⑤⑥⑦は5件法で回答を依頼した。②③は該当項目の選択、⑨は自由記述とした。アンケート解答者はサイトをみた者であるため、閲覧の流れで回答できるよう、アンケートはGoogleフォームを利用して作成し、「やままゆの写真」ページの最後に挿入した。

(2) アンケート結果

表5は、回答者の年齢を示す。多様な年代に分布しているのは、サイト利用の利点と考えられる。

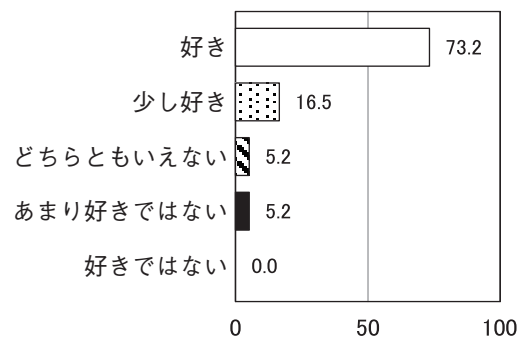
表5 回答者の年齢と割合

年代	人数,%
10代	9.9
20代	21.8
30代	14.9
40代	20.8
50代	21.8
60代	5.9
70代以上	5.0

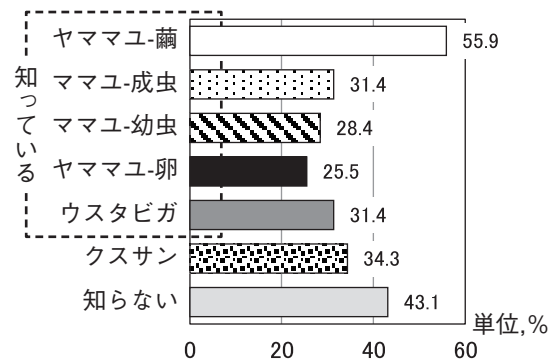
図3-①は、「自然の中で遊ぶことが好きか」との設問に対する回答結果である。「好き」が7割を超えることから、回答者の多くは元々自然に親しんでいることがわかる。図3-②「『やままゆ』とその仲間を知っていたか」については、ヤママユの「繭」を知っている者が半数以上あった。ヤママユの中では、「卵」を知っているものが最も少ない。また、ヤママユの近縁種である「ウスタビガ」や「クスサン」は、3割程が知っているという結果であった。

図4は、サイトを見た感想の一部を示す。図4-⑥では、本サイトを見て、ヤママユに興味を湧いたと回答するものが半数を超え、さらに図4-⑦では、本サイトを見て、森や公園に行きたくなったと回答するものが半数を超える結果となった。しかし、この回答には、図3-①に示すように自然に親しんでいる者の閲覧が多いため、やや偏りがあることは否定できない。

図4-⑧「自然環境教育の題材として適するか」との問いに対しては、99%の人が「思う」と回答した。



①あなたは自然の中で遊ぶことは好きですか



②あなたは「やままゆ」とその仲間のことを知っていましたか (複数回答)

図3 アンケート結果 (閲覧者の嗜好や知識)

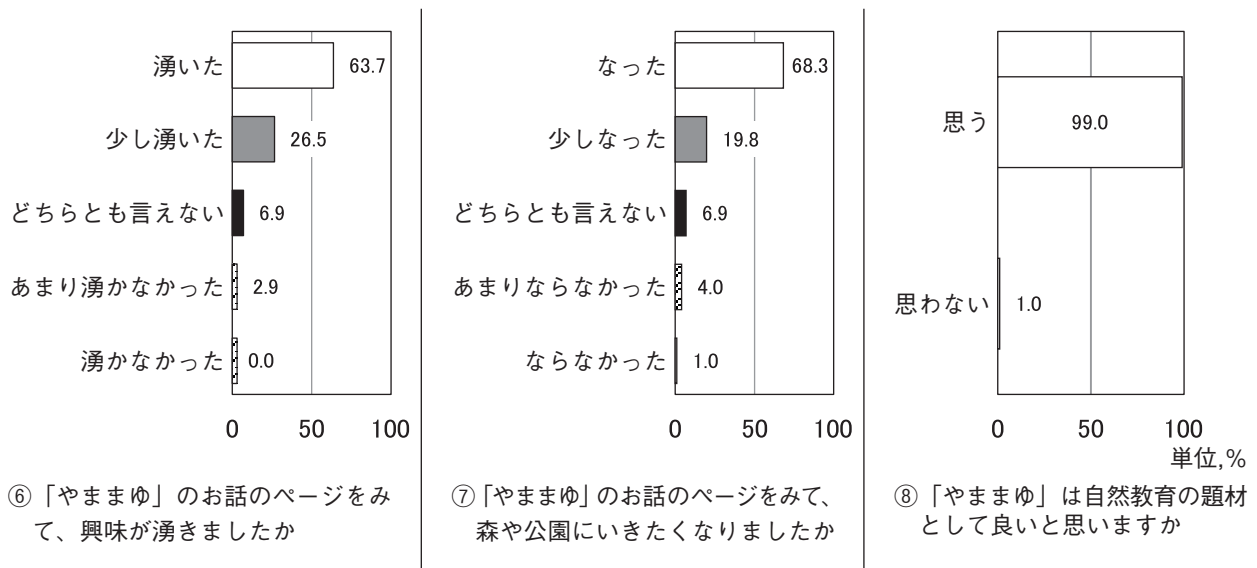


図4 アンケート結果（サイトの評価）

(3) 自由記述の分析

自由記述で本サイトの感想を求めた項目については、その回答傾向を定性的に示すため、テキストマイニングにより単語を抽出する形態素解析を用いた。ソフトはKHcoderを使用した。記述内容からは641語の単語が抽出され、その中から最小出現数3語以上の抽出語を用いて多次元尺度法(MDS)を実施した。これは、抽出語間の類似度を距離で示す方法であるが、本研究ではJaccard係数により算出した。得られた値は、視覚的に分類するために散布図の座標を用いてウォード法によるクラスター分析を行った。結果を図5に示す。クラスターは7つに分類した。図中のバブルの大きさは出現回数に比例しており、最も出現頻度が高いのは、「ヤママユ」であった。次に「写真」「成虫」「飼育」という順に多く出現した。

「ヤママユ」の近くに「写真」「成虫(蛾)」が位置しており、閲覧者は、ヤママユの成長段階の中で、「成虫」に意識が向いた様子である。「繭」も「ヤママユ」に比較的近く「成虫」について注目された様子である。「繭」と「卵」との間に「探す」があり、この両者を探してみたいという感想が示されている。また、「幼虫」の側に「苦手」があることから、ヤママユの成長過程の中で、「幼虫」を苦手とする傾向があると言える。

クラスター1には「ヤママユ」「写真」「興味」「サイト」等があり、作成したサイトのものの感想が現れていると考えられる。「写真」が「きれい」

であり、閲覧者の「興味」を引き出した様子が推測される。クラスター2では、ヤママユの「生態」を「観察」でき、「面白い」と感じた様子が示されている。クラスター3は、「分かりやすい」「種類」「知る」等があり、サイトの分かりやすさが感想として出されていると読み取れる。さらに、クラスター4では比較的大きい出現数である「飼育」が含まれ、「子ども」「驚き」「参考」が周辺

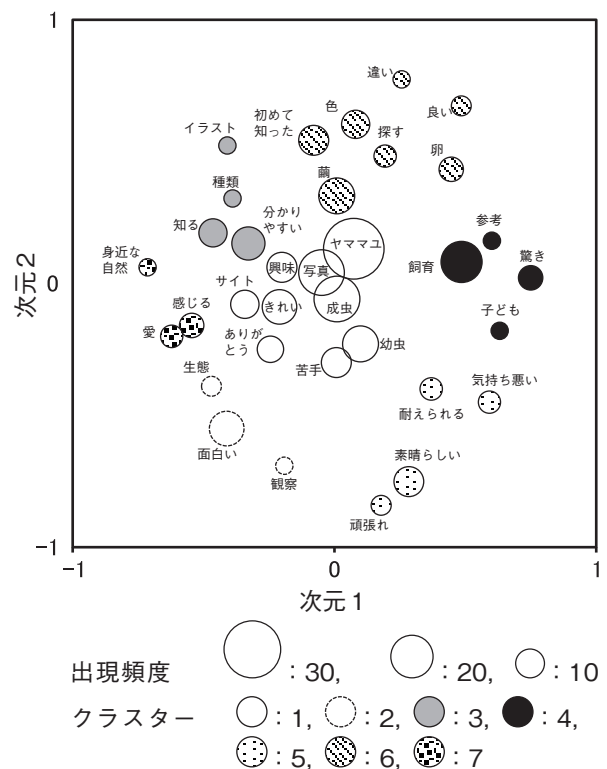


図5 MDSによる抽出語の散布図

に位置することから、子どもが飼育する際の参考として、本サイトが有効であるという感想が見られる。クラスター5では、「ヤママユ」は「気持ち悪い」が、「耐えられる」としている。近くに位置する「素晴らしい」は、サイトに対する感想であり、よく調べてあるから「耐えられる」と感じたとも推測できる。

以上の結果から、ICT教材の利点は、まず、多くの写真を使用できることから、閲覧者はじっくり見ることができ、これによりヤママユの美しさや生態の面白さがより伝わると思われる。本サイトで充実させた飼育の方法は、閲覧者の飼育の意欲を引き出す効果があったようである。これは、アンケート結果からも見出されている^{注5}。

本サイトでは、幅広い年代や離れた地域の者にもヤママユの魅力を伝えることができたといえよう。本報で述べてきた教育的効果は、飼育をしないと得られない。しかし、経験のない者には、飼育は難しいと感じるだろう。本結果より、サイトの作り方により、飼育への抵抗感を減らすことが可能であることが分かった。ICT教材の併用は、実際の飼育への導入に最適であると考えられる。

IV おわりに

保育や教育の現場で行われている栽培・飼育教育の中に、「カイコの飼育」⁴⁾があるが、ヤママユとカイコの飼育は、似て非なるものであろう。

カイコ（家蚕）は人間が利用するために品種改良され、「家畜化」した昆虫である。5000年以上前から養蚕として人間に飼われてきた歴史を持つ。同じヤママユ科ではあるが、脚力が弱いため、自力で枝に付着し続けることができずに落下し、死亡に至る。成虫も翅はあるが、飛翔能力はない。つまり、カイコは人間が世話をしないと生きられない。人間は他の生物を飼いならし、我々の生活に役立てているのである。このおかげで、今の便利で豊かな生活が成り立っていることを「カイコの飼育」から学ぶことができる。

一方、ヤママユ（野蚕）は野生の生物である。したがって、その生息する環境を理解し、飼育、観察をすることで、ありのままの自然を感じ、生き残るための知恵や、厳しい環境の中で生存をかけて進化を遂げてきた小さな命の尊さを学ぶこと

ができる。

カイコとヤママユという、近縁種を飼育し比較することで、人間の都合で考え、行ったことが、他の種に大きな影響を及ぼすことがよく分かる。科学技術の発展が著しい昨今で、この気づきの持つ意味は、とても大きいのではないだろうか。

注1 ヤママユ (*Antheraea yamamai*) はチョウ目ヤママユガ科の昆虫で、日本在来の野蚕で、日本全国に分布している。4月下旬頃に孵化し、幼虫はクヌギやコナラ等の雑木林に育つ葉を食草とし、約50日間で4回の脱皮を行う。6月頃に葉の間に繭をつくり、営繭から約7日で蛹となる。7月下旬頃から羽化して成虫となる。大型の蛾で羽を広げると10cm程になる。繭からとれる生糸は天蚕糸と呼ばれ、「繊維のダイヤモンド」と呼ばれるほど希少性が高い⁵⁾。

注2 蛹への変態に際して幼虫が摂食を終了し、腸の内容物を一度に放出すること

注3 筆者はこれまで屋外で採取したモンシロチョウ等の飼育過程で、他生物の寄生により幼虫が死亡した経験を有する。そこで、卵から孵化させた幼虫であれば、寄生される機会が少ないと考えた（卵の状態で寄生された個体は、孵化しないことを確認している）。

注4 本論文に関わる実践を2019年2月と8月の2回、宇都宮市環境出前講座（環境学習センターで開催）において、一般の親子（計72名）を対象に行った。1回目はヤママユの生態や天蚕糸利用の歴史や有用性をまとめたパネル教材による解説および繭を使用したクラフト体験、2回目は改良した教材を使用した実践を行った。

注5 本報で実施したアンケート結果のうち、「ヤママユを飼育してみたいか」の質問項目に対し、「思う」が34%、「少し思う」が25%という結果が得られている。

V 引用文献

- 1) 穂高北小学校郷土研究会, 1986, 「みどり色のまゆーぼくたちが調べたヤマコの一生」, さ・ら・え書房

- 2) JA長野県, 「繊維のダイヤモンド穂高の天蚕糸」, <http://www.ijjan.or.jp/oishii/area/post-1880.php>, 閲覧日2019/12/1
- 3) 加藤義臣, 1999, 「ヤマユガの繭が緑色になるしくみ」, インセクタリウム／インセクタリウム編集委員会編36, p198-200
- 4) ソニー教育財団ソニー幼児教育支援プログラム「科学する心を育てる」実践事例, 2, p44-45 (2005), 3, p43-44 (2006), 4, p26-27 (2007), 5, p12-13 (2008)
- 5) 小田英智・新開孝, 2003, 『ヤマユガ観察事典』, 偕成社, p4

宇都宮共和大学子ども生活学部投稿規程

- 第1条 「子ども生活学研究」（以下、本誌という）は、「保育・教育・福祉研究」を改題し、本学における教育、研究の成果を広く社会に問うことを目的として、これを発刊する。
- 第2条 本誌は、原則として年1回、3月に刊行する。
- 第3条 発行者は学長とする。
- 第4条 本誌の編集ならびに刊行は、「紀要編集委員会」（以下編集委員会とする）とする。
- 第5条 編集委員会は学長の任命する若干名で構成する。
- 2 任命された委員は、互選により委員長を選任する。
 - 3 編集委員会は、前項により選出された委員長の発議により随時開催される。
- 第6条 本誌は次の者の論文等を掲載する。
- 2 本学の専任教員が執筆したもの。
 - 3 その他編集委員会が掲載を認めたもの。
- 第7条 投稿予定者は、9月末日までに氏名、予定論題等を編集委員会あてに提出する。
- 第8条 原稿締め切り日は、1月31日とし、編集委員会に提出する。なお、学事暦により変更する場合がある。
- 第9条 掲載する原稿の種類は、論文、研究ノート、研修・実践報告等とする。
- 第10条 掲載論文等は原著で未発表のものに限る。ただし、学会等の大会における発表等をもとに分析、考察を深め、投稿したものは受理する。また、二重投稿は認めない。
- 第11条 本誌に掲載された論文などの内容については、執筆者が一切の責任を負うものとし、著作権は執筆者に属する。
- 第12条 投稿された論文は、編集委員会が専門領域の教員の査読を経て掲載する。なお、その際投稿原稿に修正をもとめることがある。
- 第13条 原稿は完成原稿を提出するものとし、本文と図表を記録した電子ファイルを提出する。原則として投稿後の改稿は不可とする。
- 第14条 投稿者は、提出に際して原稿のコピー一部を自己で保管する。
- 第15条 執筆規定は別途定める。
- 第16条 別刷りは、投稿時必要部数を編集委員会に届ける。なお、その場合、50部までは無料配布とし、それを超えるものについては執筆者の負担とする。
- 附則 この規程は、平成13年4月1日から施行する。
- 附則 この規程は、平成21年3月6日から施行する。
- 附則 この規程は、平成23年6月17日から施行する。
- 附則 この規程は、令和元年7月3日から施行する。

執筆者一覧

土沢 薫	宇都宮共和大学子ども生活学部	准教授
桂木 奈巳	宇都宮共和大学子ども生活学部	教授
大久保 忠旦	宇都宮共和大学シティライフ学部	名誉教授
月橋 春美	宇都宮共和大学子ども生活学部	教授
小峯 早織	宇都宮共和大学子ども生活学部	4年生

宇都宮共和大学子ども生活学部 紀要編集委員会

荒井 一成 宇都宮共和大学子ども生活学部
蟹江 教子 宇都宮共和大学子ども生活学部
星 順子 宇都宮共和大学子ども生活学部

子ども生活学研究 第18号

令和2年3月31日発行

発行者 宇都宮共和大学

学長 須賀 英之

編集 宇都宮共和大学子ども生活学部紀要編集委員会

〒321-0346 宇都宮市下荒針町長坂3829

TEL 028-649-0511

FAX 028-649-0660

印刷 (株)松井ピ・テ・オ・印刷

Journal of Child Studies

Vol.18

Contents

TSUCHISAWA Kaoru

Response to the Truancy Crisis :
Present Issues and Task Analysis of School Counselors

TSUCHISAWA Kaoru

Early Intervention of School Counselors in the Difficulty of Attending School after
Entering Elementary School

KATSURAGI Nami & OKUBO Tadakatsu

Hand Papermaking for Education on Natural Environment :
Processing the Harvested Materials of Wild-grown *Broussonetia Kazinoki* for Making
Japanese Traditional Paper

TSUKIHASHI Harumi

Recreation for the Purpose of “Energizing the Mind” :
From the Student's Reflection Sheet

KOMINE Saori & KATSURAGI Nami

Educational Benefits of *Antheraea Yamamai* Rearing and the Attempt to Make it a
Teaching Material of ICT.

Faculty of Child Studies
Utsunomiya Kyowa University