

大 分 大 学

高等教育開発センター紀要 第13号

# はじめに

大分大学高等教育開発センター長  
中 島 誠

平素より、高等教育開発センターの事業にご理解とご支援をいただき、ありがとうございます。

高等教育開発センター紀要の最後となる第13号をお届けします。これまでと同様に、日々の教育研究における成果が12編の「学術論文」，「翻訳」および「報告」として掲載されています。ご投稿いただいた著者の皆様には厚く御礼申し上げます。また、多くの方々のご協力により年度内の発行ができましたことにも、感謝申し上げます。

令和2年度は、新型コロナウイルスCOVID-19の感染拡大により、多くの教育機関で対面型授業を実施できないといった未曾有の苦難が生じた点において、戦後の学制改革以降で特筆すべき年度と言え、その感染拡大への備えに未だ気を抜くことができません。この望まざる苦難は、教育のICT化を強制的に促し、そのメリット、デメリットを容赦なく見せつけました。今回の紀要には、そんななかで進められた、オンライン教育に関する貴重な成果が掲載されています。また、従来からのたゆまぬ教育の取り組みについても、これまでと変わらず報告されています。これからますます必要とされる「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」の実現に向けた教育改善を考える上で、あるいは日々の教育活動を振り返る中でも、この紀要が少しでも多くの皆様の教育研究に寄与することを祈念しております。

最後となりましたが、平成20年4月1日に設置された高等教育開発センターは、令和3年3月1日をもって新しく設置される教育マネジメント機構へと発展改組されます。センターの事業については新機構へと引き継がれますので、今後とも一層のご理解とご支援を賜りますようお願い申し上げます。

令和3年2月



# 目 次

はじめに

## 【学 術 論 文】

甘利 弘樹

医学史を学ぶオンライン授業について…………… 1

財津 庸子・柳 昌子

家庭科教育における調理実習授業の課題

—家庭科リーダーの意見及び受講生アンケートの結果を踏まえて—…………… 1 9

鈴木 篤

戦後日本のアカデミズムにおける道德教育論の歴史(3)

—1970年代中頃から1980年代末までの出版物を手掛かりに—…………… 3 9

都甲 由紀子

色をテーマとした動画制作を取り入れたオンライン授業実践

—大分大学教養教育科目「色彩の科学と文化」—…………… 5 1

花坂 歩・千田 一晃

音読・朗読のための弛緩発声法の研究(1)

—身体の弛緩と発声・発音の基礎—…………… 6 9

ブルカート香織

Motivation-related Theories in Diverse Learning Environments:

Review of Perspectives in the United States …………… 8 1

溝上 義則

教職課程履修者と芸術を学ぶ学生における美術鑑賞法の受容

—「鑑賞群」と「観察群」の体験から—…………… 9 7

山本 恭子・中川 幹子・北野 敬明・宮崎 英士

コロナ禍のオンライン講義

—アクティブ・ラーニングで健康の社会的決定要因(SDH)を学ぶ—…………… 1 1 1

## 【 翻 訳 】

青柳 かおり

ビールビ・ポーティアス著『1783年2月21日金曜日、セント・メアリ・ル・ボウ教区教会

における海外福音伝道協会の年次記念大会で述べられた説教』…………… 1 2 3

## 【 報 告 】

安道 百合子・樋口 将一・花坂 歩

書写実技指導のためのオンライン教材の開発と試行

—小学校教員養成科目「国語(小)」(2020年度)の報告—…………… 1 3 7

小山 拓志

地形アナグリフを活用した幼児対象の地理学イベントの実践

—防災・減災教育への展開に向けて—…………… 1 4 9

花坂 歩・衛藤 俊明・釘宮 泰代

グローバル人材の育成を目指す小規模小学校の挑戦

—地域の教育資源を活用したキャリア教育実践の報告—…………… 1 5 7



## 医学史を学ぶオンライン授業について

甘利弘樹 (大分大学教育学部)

本論文は、オンライン上で医学史を学ぶ授業の実践について分析することを通して、医学史教育のもたらす効果と課題を明らかにするものである。

プリント資料・映像資料を用いること、及びアクティブラーニング型の授業スタイルによって、受講生は最新の研究成果を把握するとともに、歴史では多様に考えることが可能であり必要だと認識できるようになっていた。上記の授業実践を通して、学生が西洋医学誌及び日本医学史のアウトラインを一定の高水準で理解できていたことを見出すことができた。

### キーワード：

西洋医学史，日本医学史，大分県の医学史，オンライン授業，アクティブラーニング

### 1 はじめに

筆者は、「医学史の授業デザインの試み（1）—大分県の地域教育における活用を目的として—」（『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』31, 2013），「医学史の授業デザインの試み（2）—大分県の地域教育における活用を目的として—」（『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』32, 2014）「医学史の授業デザインの試み（3）—大分県の地域教育における活用を目的として—」（『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』33, 2015）において、西洋医学史・日本医学史の授業実施・改善を実施してきた。

筆者が上記の論考を執筆した背景に、三つのことが挙げられる。第一に、医学史の授業を担当する機会を享受したことである。筆者は2007年度～2012年度の間、大分リハビリテーション専門学校の作業療法士科・理学療法士科において、「歴史学」の授業を担当する機会を得た。本授業は、カリキュラムの特質上、将来の作業療法士・理学療法士に役立つ歴史的知識、特に医学史的知識の提供が求められた。それと同時に、卒業後の学生の多くが大分県内に就職することから、大分県に関する歴史・医学史についての見識を深められるような授業をするニーズがあった。さらに筆者は、2009年度に大分大学の教養科目担当において、「医学史のプロムナード」という授業を設定・担当した。この授業は、教育福祉科学部・経済学部・工学部・医学部の学生を対象に実施されたが、医学・医療に関する高度な内容よりも、教養としての医学史を教授する機会となった。

第二に、上記の授業を体験することを通して、文系分野における医学史教育の必要性を感じたためである。医学史教育に関しては、阿部和厚氏、山本和利氏等の蓄積があるが、

大部分は医学部教員による発信である。一方で文系分野からの成果は、飯島渉氏の著書などがあるが、必ずしも十分なものとはなっていない。なお、伊藤幸郎氏は医学史を学ぶ理由を、①医学の勉強の役に立つ、②批判力を養い、謙虚さを身につけるために、③社会の中の自分の立場を知る、④人間とは何かを学ぶ、の4つを挙げ、さらに「それでも“役に立たない”と思う人へ」と題して、「18世紀のドイツ医学が世界に覇を唱えるに至ったのは“直接に役に立たない”学問を養成したためである。近年のアメリカ医学も同様に一見“役に立たない”学科をカリキュラムの中に大々的に組み入れたことによって進歩した(中略——引用者)。現在“役に立つ”と思われていることがいかに次の時代で捨て去られるか、それは医学史が教えてくれる」<sup>1)</sup>と指摘する。この意見には、文系学問を担う者として大いに励まされるとともに、医学史教育の使命感を読み取ることができる。

上記三編の論考を執筆した背景の第三は、大分県における歴史教育あるいは地域教育に資する授業テーマの必要性を強く感じたことである。授業実践後のことであるが、西洋医学発祥記念像がどこにあるかわからない学生、前野良沢が中津藩士であったことを知らない学生が複数存在した。さらに筆者が担当した教員免許状更新講習において、大分県内の小・中学校、高等学校の教員を対象に、大分県内の医学史を講義したところ、授業テーマとしての有意性を指摘いただいた。このような状況のもとで、大分県の医学史の授業を、地域理解を深める学習として位置づけ、さらに大分と日本・世界の他地域とをつなぐ学習機会として昇華させることは、歴史教育において裨益すると考えられる。また、地元の特性を生かし、フィールドワークを含めた多様な授業スタイルを模索する可能性がある点からも、追究する必要があるといえよう。

以上の背景のもとで執筆された上記三編の論文を通して、結果的にアクティブラーニング型の医学史授業を実施してその効果を解明するとともに、さらなる授業改善が課題となった。

その後2020年度に「医学史のプロムナード」を再度開講することになり、アクティブラーニング型の医学史授業の実施を行おうとした矢先、急遽オンライン授業<sup>2)</sup>の開始を余儀なくされた。未知の領域の授業実施に戸惑いもあったが、オンライン授業によって従前のアクティブラーニング型授業をどの程度実施できるか・できないについての研究<sup>3)</sup>の一助とすることを考え、試行錯誤しながら授業実践を行い、その分析をすることとした。

以下本稿では、オンラインのスタイルで実施した医学史授業の実践内容を分析することとする。

なお、今回の授業は受講生33名を対象にして、2020年5月～8月に行ったものである。

また、オンライン授業実施に当たり、大分大学学術情報拠点情報基盤センターの学習支援用情報システムであるMoodleとともに、同センター管理下にあるビデオ会議システムのZoomを使用した。

## 2 方法

まず、2020年度に開講した「医学史のプロムナード」のシラバスを示す。

# 講義概要

## 基本情報

時間割コード	A10336
科目コード	A190000023
ナンバリング	
曜日・時限	金 2
学期	前期
担当教員	甘利 弘樹(教)
E-mail	hiamari@oita-u.ac.jp
学年	1・2・3・4
授業科目	医学史のプロムナード(大分を創る科目)
学部	教・経・福
選択／必修	選択
単位数	2
内線	7544
大分を創る科目	○

## 詳細情報

授業の概要	<p>本授業では、西洋医学史の大きな潮流を学びます。また、大分に注目しながら、日本に西洋医学がどのように広がったかについても検討します。以上の内容に基づき、西洋医学の歴史的展開の特徴を把握すること、さらに、日本の西洋医学受容がいかなる意味を持っていたかについて考えられるようになることを目標とします。</p>											
具体的な到達目標			DP 項目との対応									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
目標 1	西洋医学史を世界史の動きの中で捉えられる。						○					
目標 2	西洋医学の形成・発展に貢献した人物について説明できる。						○					



	D.知識の活用・創造	○	毎回の授業における授業内容に関する課題の提出。				
その他の授業の工夫	グループワークを行うこともあります。						
時間外学修の内容と時間の目安	準備学修	授業で取り扱う時期(例:○世紀,日本の戦国時代)における世界史・日本史の動きを,書籍等を通して理解しておく(30分程度)。					
	事後学修	毎回の授業の終了後,予習した内容と授業の内容を文章にしてまとめる(30分程度)。					
教科書	教科書は使用しません。 担当教員が適宜プリント資料を配布します。						
参考書	授業中に指示します。						
成績評価の方法及び評価割合	評価方法	評価割合	目標1	目標2	目標3	目標4	目標5
	出席時のライティング	30%	○	○	○	○	○
	課題	35%			○	○	○
	期末試験	35%	○	○	○	○	○
評価方法の3つの項目のうち,いずれかの成績が不合格の場合,全体として成績が不可になります。							
注意事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初回の授業において注意事項を説明します。</li> <li>・禁止する事項(私語・遅刻・マナー違反行為の禁止)は,授業期間中厳守しなければなりません。</li> <li>・高等学校世界史B・日本史Bの教科書レベルの知識があることが望ましい。</li> </ul>						
備考							
リンク							

## 追加情報

担当教員の実務経験の有無	○
教員の実務経験	嘉悦女子中学校・高等学校において高校世界史・日本史を担当。大分リハビリテーション専門学校において授業科目「歴史学」を担当。
実務経験をいかした教育内容	世界史・日本史を融合させた歴史的観点からの医学を探究するアプローチ。文理融合的な授業内容の構築。

なお、授業の内容は、実際の授業では多少の変更が生じた。また、成績評価の方法及び評価割合は、オンライン化に伴い、下記に示すように、「授業参加時の発言あるいは課題が 50%、最終試験（レポート）が 50%」と再設定を行い、受講生にアナウンスしている。次に各授業について、内容を分析することにする。

(1) 第 1 講・第 2 講：ガイダンス・西洋医学の形成と発展——古代～中世(1)

初回の授業に当たり、注意事項（成績評価方法、学生規則及びマナーの遵守など）を示すことにした。第 1 講は、メールで進めるつもりだったが、授業担当者が受講学生のメールアドレスを誤って登録していたため送信できず、休講とした。翌週にメールアドレスを全員分修正し、メールによる初回の授業を行った。そのメールの文章を、以下の---で挟んだ箇所にて提示する。

---

「医学史のプロムナード」を受講登録したみなさん

こんにちは。「医学史のプロムナード」の授業担当者の甘利弘樹です。  
先週の 8 日は急なお休みで失礼しました。今日 5 月 15 日から授業を始めます。  
よろしくをお願いします。

さて今年度のこの授業は、例年と異なり、オンライン授業という形で進めさせていただきます。

オンライン授業というと、Zoom を使ったオンタイム型のイメージが強いかもしれませんが。

ただし、この授業では、担当者の私の限界で、Moodle や Zoom を完全に使いこなせない状況ですし、オンライン授業のデメリット（回線の不安定さ・web 環境の不公平・プライバシー保護等）も考慮する必要がありますので、メールを使いながら、資料読解及び課題提出のスタイルで進めていこうと思います。

授業の基本スタイルは上記のとおりです。もし意見等ありましたら、後で説明する方法で連絡をください。

前置きが長くなりましたが、今日の授業内容に移ります。

今日の授業はガイダンスです。

ガイダンスの流れは次のとおりです。

- (1) シラバスの確認
- (2) 授業アンケート
- (3) 質疑応答（今日の授業時間以外でも可能）

原則として、(1) が終わり次第、今日の授業は終わりです。

それではガイダンスの本題に入ります。

## (1) シラバスの確認

すでにシラバスを見た・読んだ人は多いと思いますが、念のための確認です。

なお、シラバスをこのメールに添付していますので、適宜参考にしてください。

簡単に言えば、この授業では、古代から現代までのヨーロッパ医学の歴史と日本の医学史を学びます。そのとき、両者の関係、さらにはヨーロッパの医学と日本の医学が出合った大分県（戦国時代から江戸時代の豊後）のことにも触れます。

この授業では、テキストはありませんが、資料をもとに意見を出してもらったり、課題をまとめてもらったりします。

成績評価は、オンライン授業になるため、内容が変更します。具体的には、授業参加時の発言あるいは課題が 50%、最終試験（レポート）が 50%です。

注意事項については、マナーを守ることが記されています。

今回のようなオンライン授業では、授業中の参加状況はわからないわけですが、授業時間中の意見発表・課題提出には注意してください。

シラバスの特に重要なポイントは以上の通りです。

もし質問があれば、あとのアンケート等でお知らせください。

なお、対面式授業が許可された場合には、オンラインから対面式に移行する予定です。

## (2) 授業アンケート

この授業をよりよくするために、アンケートへの回答をお願いします。質問項目は次の 5 点です。

なお、回答はこのメール文書での直接記入後、甘利宛（全員ではなく）に返信してください。

回答期限は今日中（24:00 までに）をお願いします。

このアンケートで今日の出欠確認をします。また、受講を取りやめる場合は、回答不要です。

①この授業を受講しようと思った理由

②高校までの歴史授業の思い出

③この授業への質問・要望・抱負

④自己アピール

⑤web 環境について

・パソコンでの対応が OK or NG

・パソコンで Word・PDF の文書を読む・作成・送信が OK or NG

・Wi-Fi 環境での受講(自宅または大学あるいはそれ以外)が OK or NG

・Moodle の使用が OK or NG

・Zoom の使用が OK or NG

## ◆補足説明

アンケートの回答は、公開しません。また成績に反映することはありません。

「①この授業を受講しようと思った理由」は、受講目的を聴かせてほしいと思います。変わっている内容だから、教養科目の「人文」の単位が必要だから、など自由に書いてください。

「②高校までの歴史授業の思い出」では、みなさんが体験したよかったと思う授業やちょっと困ったという授業を、教えてください。よい授業をこの授業に反映し、よくない授業をこの授業に反映させないようにします。

「③この授業への質問・要望・抱負」では、全て書く必要はありません。質問は今回のガイダンスと関係・無関係を問わずにあれば書いてください。要望は100%叶うわけではありませんが、授業の内容や方法について何かあったら教えてください。

「④自己アピール」では、みなさんの興味があることや気になっていること、出身、趣味・特技、将来の目標等を書いてください。授業の中で可能な限りみなさん個々に役立つことに触れていきたいと思っています。

「⑤web環境について」では、5つの質問について、OKかNGかどちらかを教えてください。この質問はweb環境に合わせた授業をするためのものです。

### (3) 質疑応答

(2)のアンケートでも項目がありましたが、アンケートに関係なく、何か質問がありましたらメールで連絡をお願いします。

なお、質問は必要に応じて受講生全員にお知らせします。当然ながら、そのお知らせのときには、個人名は出さないなど、プライバシーには十分留意します。

ガイダンスは以上です。

足りない内容は今後補っていきますので、了解願います。

なお、次回の授業は22日(金)になりますが、授業担当者の会議等のため、当日11:00~13:00の間に課題の提示をして終了になります。上記の時間帯にメールの着信に気をつけてください。

以上よろしく申し上げます。

それでは失礼します。

「医学史のプロムナード」担当 甘利弘樹

---

以上のガイダンスの内容について、質問は特になかった。またアンケートを実施したところ、対面型の授業よりも、回答に熱心なものが多くみられた。この点は、時間的余裕と自身の回答に集中できる(他人の目を気にする必要がない)オンライン授業のメリットと指摘できる。

### (2) 第3講：西洋医学の形成と発展——古代～中世(1)

今回の授業では、前出の通り、課題を作成してもらった。課題の内容は、本論文「はじめに」で言及した伊藤幸郎氏の論考(一部)を読んで概要とコメントをレポートとして提出する、というものである。多くの受講生のレポートにおいて、上記論考の趣旨に賛同す

るとともに、医学史をより身近に、「自分事」として学ぼうとする姿勢が形成される様相が見て取れた。

(3) 第4講：古代～中世のヨーロッパ医学

この授業では、KP法<sup>4)</sup>の応用として、授業内容のポイントを記載したA3用紙1枚ずつ提示しながら授業を進めた。このとき使用した用紙は、図1の通りである。附言すると、授業後に全用紙を図1のようにまとめてPDF文書にして、各学生に送信することによって、復習に役立ててもらえた。

I 古代  
ヨーロッパ  
の医学

① 『ヒポクラテス  
全集』72巻  
…当時のギリシアの  
治療法をまとめた  
もの

5) 四体液説



(2) アリストテレス (B.C. 384 ~ B.C. 322)

① 四元素説

② 決疑論

「原理と事例  
のすき間を  
検討」



1. ギリシア  
(1) ヒポクラテス  
(B.C. 460 ~ B.C. 370)

重要な指摘

- 1) 観察の重視
- 2) 自然治癒力の尊重
- 3) 予後の重視
- 4) 環境と健康の関係の重視

② ヒポクラテスの誓い  
科学性・倫理性の重視  
人間愛のあるところに医術への愛も  
またある  
「人生は短く術の道は長い」

2. ローマ

(1) ガレノス (130 ~ 199)

- ① 「実験医学の祖」  
声帯、動脈の発見
- ② アネウマ(生命エネルギー)  
の存在を主張

(2) ファビオラ (? ~ 399)

最初の病院を建設

hospital

↑  
hospitalitas

客人への奉仕のこと

② 主な治療法

- ・検尿
- ・瀉血
- ・水銀
- ・焼きゴテ・油

② 主な医学者たち

- 1) レオナルド・ダ・  
ヴィンチ  
(1452 ~ 1519)
- 2) ヴェサリウス  
(1514 ~ 64)

- ① ギリシア・ローマの  
医学に貢献した人々
- ② 「四体液」とは?
- ③ 中世ヨーロッパの治療法
- ④ (なし)

II 中世ヨーロッパの医学

1. 特徴

- ① キリスト教の影響が  
大きい  
← ガレノスの  
影響

2. ルネサンス期の  
医学  
(13c ~ 17c)

① 特徴

抽象的な医学から脱却  
→ 経験的な医学

- 映像をみて学ぶ
- 課題1: レオナルド・ダ・  
ヴィンチの成果
- 課題2: ヴェサリウスの  
成果

図1 古代～中世におけるヨーロッパ医学に関わるシート

内容の面で取り上げたのは、ヒポクラテス、四体液説、ガレノス、ファビオラ、そして中世の治療法である。受講生にはMoodleを通して配付された「課題シート」(A4サイズ・2枚程度。ただしWord文書であるため、言うまでもなく、記入は受講生自身の入力により、分量が多くても問題はない)にライティング(画面に映った文章・単語や教員の説明の書き取り。また授業に対する感想・コメント)とそのシートの提出を課した。

なお、この課題シートの記入・提出は、これ以後のオンライン授業において、一つのパターンとなった。

#### (4) 第5講：中世～近代のヨーロッパ医学

本授業では、ルネサンス期の医学についてダ・ヴィンチとヴェサリウスの業績を取り上げた。また、フックやレーウェンフックに言及しながら、顕微鏡の歴史についても教授した。

以上の内容については、受講生にNHKの医療関係番組（タモリ×山中伸弥「驚き!人体解明ヒストリー」）を視聴してもらい、ライティングと設問への解答を求めた。

なお、同番組の視聴については、パソコンへの負荷を考慮し、図2にあるように、DVDプレーヤーからパソコンの画面上にVTRを映写することにした。また、トラブル対応として、Zoom上のチャット機能を利用した。具体的には、受講生から「画面の端が見えない」、「光の反射で見えにくい」というコメントがチャットに寄せられたことを受けて、教員がDVDプレーヤーを調整し、受講生からチャットに「きちんと見えました」という回答を得ることで、トラブル解消が完了できた。



図2 DVDプレーヤーからパソコン画面上にVTRを映写する様子

#### (5) 第6講：中世～近代のヨーロッパ医学（続）

この授業では、近代外科学の父と呼ばれるハンターについて学ぶ授業を实践した。具体的には、NHKの医療関係番組（「フランケンシュタインの誘惑 科学史 闇の事件簿：切り裂きハンター 死のコレクション」）の視聴と設問への解答を通して学んでもらった。ハンターを優れた科学者と捉えるか、行動が奇抜な変人と捉えるかについて、受講生一人一人はかなり悩んだようであった。ただし、一面的な人物評価をしない姿勢の形成は多くの受講生にみられていた。

また、「過去の歴史では、人類の解剖や動物の解剖など残酷な行為が行われたのだが、これらが行われていたことによって、現在医学の発展や人類の進化を遂げることができたということを常に考えておく必要がある。また、何事にも好奇心を持つことが新たな発見を生み出す重要なきっかけになると学んだ。」という深い洞察を行う受講生も存在していた。

#### (6) 第7講：近現代ヨーロッパの医学

この講義では、ハンターの弟子に当たるジェンナーの種痘と天然痘ワクチンの話題から、麻酔法について触れた。特にウェルズ、モートン、ジャクソン、ロングを巻き込んだ麻酔法の最初の実験成功者をめぐる争いについて説明すると、受講者から、この争いへの興味がわいたとする感想や、医療にかかわる人々の倫理性を問う意見が寄せられた。

なお、このテーマに関しては、NHKの医療関係番組（「フランケンシュタインの誘惑 科学史 闇の事件簿：麻酔 欲望の医療革命」）を視聴してもらった。当該番組は主にウェルズとモートンの対立と末路を描いたもので、受講生には図3のようなプリントに、2人の動きをライティングしてもらった。さらに、十分な時間を設定できなかったが、対面型授業で授業を実施していた大分リハビリテーション専門学校の学生のグループ学習の成果・評価（図4）と受講生自身の成果・評価とを組み合わせ、最終的に誰を麻酔法最初の発見者とするかについてコメントを提出してもらった結果、多角的・多面的に考察を行うことができていた。

医学史のプロムナード

2020年6月19日

課題① ウェルズとモートンの麻酔法について

ウェルズ	2人の接点	モートン

図3 検討用のプリント（実寸はA4サイズ）

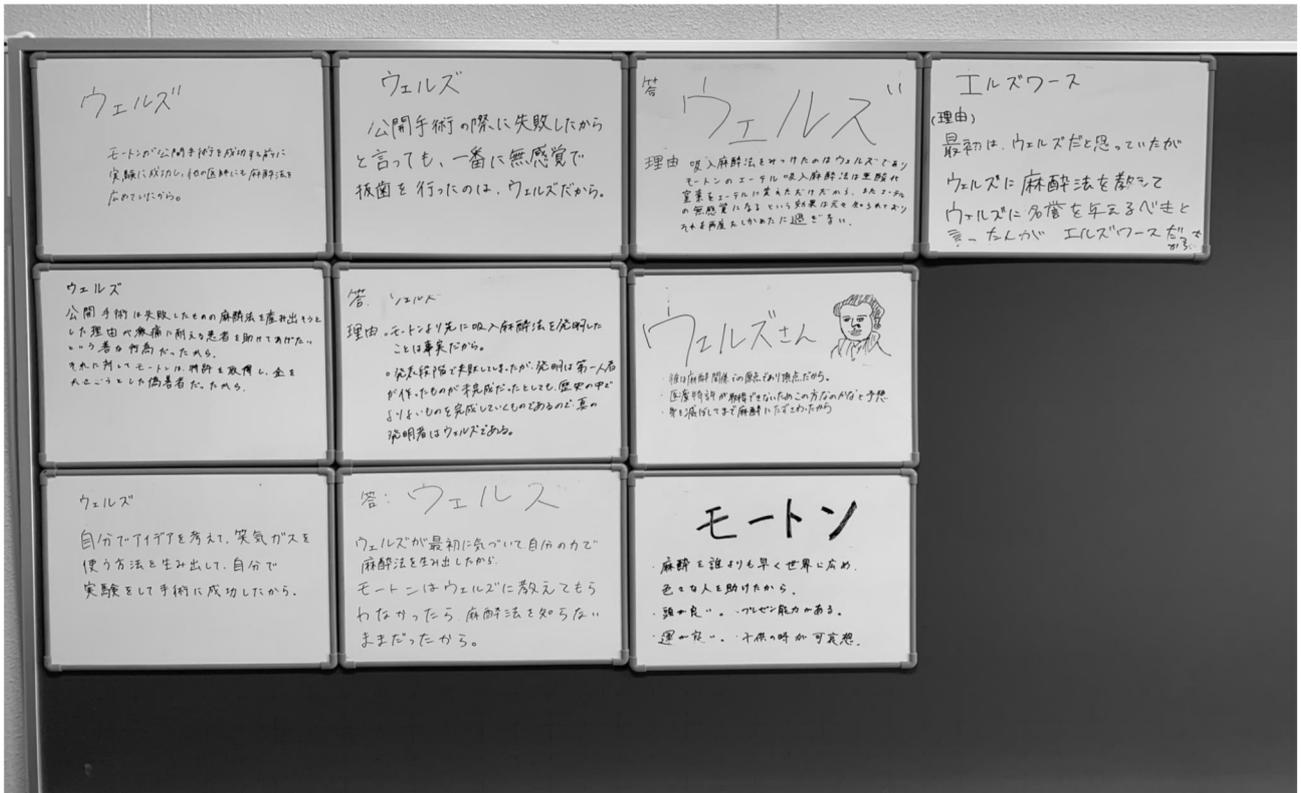


図4 麻酔法最初の発見者は誰かを問う

(7) 第8講：近現代ヨーロッパの医学（続）

前回の麻酔法のテーマに続けて、消毒法に関してリスターやパストゥールの業績を取り上げた。また、医療電子工学の成果として、レントゲンやキュリー夫妻の業績も説明した。その上で、医療の高度化の動きの中で実施されたナチス政権の優生学に基づく政策について、NHKの医療関係番組（「フランケンシュタインの誘惑 科学史 闇の事件簿：“いのち”の優劣 ナチス 知られざる科学者」）の視聴を通して学修する機会を設けた。当該番組は、ドイツの医師フェアシュアーに関するもので、優生学を主に取り上げたものである。授業当時ちょうど日本国内で優生保護法の議論があったため、受講生は強い関心を持って映像を視聴し、ライティングを行っていた。課題シートには、医療と倫理・研究と倫理に関する深い考察が行われていた。

(8) 第9講：近現代ヨーロッパの医学（最終回）

ナイチンゲールの業績やリハビリテーション医学に関する授業を行った。ナイチンゲールが病院改革を行い、公衆衛生看護に寄与した点、及び病院での夜の巡回や患者に寄り添うという行動をとった点から、受講生は過去と現在の病院のつながりを見出せていた。また、リハビリテーション医学の歴史には、20世紀の戦争が大きく関わっており、医学と世界史との深い関連に目を向ける受講生が多かった。

(9) 第10講：感染症と世界史&古代日本の医学

本講義では、これまでの西洋医学の展開をふまえて、「医学史の授業デザインの試み(1)

一大分県の地域教育における活用を目的として」(『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』31, 2013)で示したVTR「感染症と世界史」<sup>5)</sup>に基づいて授業を行った。当該のVTRに対して受講生の多くが、新型コロナウイルス感染症の広がりという授業当時の日本・世界の状況とパラレルに考えていた。

さらに本講義後半では、『医心方』・「医疾令」・「病草紙」などの古代日本の医学を取り上げた。その際、「病草紙」が複数の絵画から成り立っているため、いくつかの絵画について、何を指すか個人で想像・調査させた。その結果、珍解答が出る一方で、正答を導いている受講生も多かった。

#### (10) 第11講：中世日本の医学

この授業では、後世派(田代三喜, 曲直瀬道三)・古方派・折衷派の各派とその代表的人物について取り扱った。この中で、曲直瀬道三は、ザビエルに出会ったという説があり、受講生に大分との関連を意識させた。また彼については、その甥玄朔とともにNHK教育テレビで放映された「NHK知るを楽しむ 歴史に好奇心」を活用した。受講生はその再現映像とイラスト画像によって、楽しくわかりやすく理解できたことが、課題シートによって確認できた。

#### (11) 第12講：近世日本の医学

江戸時代の医学史について、前野良沢と杉田玄白を外して考えることはできない。しかし大分県出身の受講生であっても、前野良沢が中津藩医であったことはあまり知られていない。そのため、前野良沢について時間をかけるようにしたが、単に人物伝を追うだけではなく、みなもと太郎氏の漫画『風雲児たち』を読んでもらい、前野良沢が『解体新書』編纂における主導的な役割を果たしていたのに著者名が記載されなかった理由を、課題で検討してもらった。

#### (12) 第13講：近世日本の医学(続)

新しい医学をもたらしたシーボルトやポンペの業績をテーマとした。また、NHKテレビ「歴史秘話ヒストリア」を用いて、緒方洪庵ら蘭方医が既得権をどのように払拭したかについて学んでもらうようにした。

シーボルトの先駆的な取り組み、ポンペのコレラ対策を通して行った近代医学教育は、受講生に強く意識されていた。また蘭方医の熱意のある医療実践とその効果が既得権を払拭した過程から、受講生は近代化の道のりの困難さを感じ取っていた。

#### (13) 第14講：大分の医学史

大分の医学史をテーマとした本授業では、中世(戦国時代)の内容は次回に回し、前回の授業との関係をふまえて、近世以降を中心とした大分の医学史を主な対象とし、村上玄水、日野鼎哉、村上姑南、小田魯庵、大江雲澤、田原淳について説明を行った。特に村上姑南と田原淳に関しては、九州のローカルテレビ番組で良質な映像資料があり、それを活用することができた。

なお、第13講・第14講ではA3用紙の提示を多用した。その内容は図5に示したとおり

である。

- ② 前野良沢 (1723~1803) 中津  
杉田玄白 (1733~1817) 小浜  
→『解体新書』を出版 (1774)  
西洋医学書を日本で  
最初に翻訳した書物
2. 新しい医学をもたらした人々
- (1) シーボルト (1796~1866)  
1823~28年 来日  
長崎(出島・鳴滝塾)  
江戸で西洋医学(種痘)を伝授
- (2) ホンパ (1827~1908)  
1857~62年 来日  
1858~62年 コレラへの対応  
1861年 近代的西洋式病院の——を設立
- ① 前野良沢の著者名の忝い理由  
・「翻訳に不満」(個人)  
・「『解体新書』を守る」(日本)  
・中津藩内の良沢に不満を持つ人々を警戒したため(地域)
- ② シーボルトの主な弟子  
高野長英 (1804~50)  
二宮敬作 (1804~62)  
村上玄水 (1781~1843)  
日野鼎哉 (1797~1850)
- ③ ホンパの近代西洋医学教育  
1) 自然科学を基礎とした近代医学  
2) 系統的なカリキュラム → 資料1  
3) 民主主義に基づいた患者中心の医療
2. 近世・近代大分の医師  
(1) 村上玄水 (1781~1843) たち  
1819年 九州で初めて人体解剖を行う  
→「解剖図」を執筆
- (2) 日野鼎哉 (1797~1850)  
由布の人  
種痘を広めることに尽力  
→ 京都種痘館設立 (1847)  
参考: 資料45 緒方洪庵 (1810~63)  
に牛痘ワクチンを送る
- (3) 村上姑南 (1818~90)  
山国の人  
1849年 耶馬溪で、大分最初の種痘を行う  
参考: 資料2 「村上姑南のことば」
- (4) 華岡流外科の医師  
① 小田魯庵 (1807~71)  
山香の人 「豊後第一の名外科医」  
② 大江雲澤 (1822~99)  
中津の人 資料3 → 雲澤の1871年 中津医学校設立 (ことば)  
1876年 大分県立病院設立
- (5) 田原淳 (1873~1952)  
安岐の人  
ドイツに留学 → 「発見」  
「ヘスメーカーの父」
- IX 大分における医学史  
1. 中世豊後における西洋医学  
フランシスコ・ザビエル (1506~62)  
ルイス・デ・アルメイダ (1525~82)  
大友義鎮 (宗麟) (1530~88)  
⇒ 日本最初の西洋式病院 (1557~86)

図5 日本医学史及び大分医学史に関するシート

#### (14) 第15講：大分の医学史（続）

資料（論文）をもとに、戦国時代の太分においてルイス＝デ＝アルメイダにより西洋式の病院が設置されたことについて、受講生に文章にまとめてもらった。

また、期末レポート試験として、「課題1：第3回～第15回の各授業について、学修した内容と成果を200字程度でまとめる。課題2：授業全体を通しての成果を、400字程度でまとめる。」という課題を出した。

課題1はキーワードが適切に使われていたこと、課題2は知識の増加と深まりについての指摘及び西洋と日本あるいは過去と現代といった複数の対象を比較しながら考察・分析する姿勢が形成されていることが認識できた。

### 3 考察・まとめ

本論文の最後に当たり、筆者の行った医学史のオンライン授業を振り返ると、次のようにまとめられる。

- ・従前みられたようなプリント資料・映像資料の活用、及びアクティブラーニング型の授業スタイルによって、学生は最新の研究成果を知るとともに、歴史では多様に考えることが可能であり必要だと認識できるようになるといえる。こうしたアクティブラーニング型授業の効果は、オンライン授業でも一定程度確保できた。また、授業コメ

ント執筆・提出にある程度余裕が持てるようになったことにより、授業のタイムマネジメントは向上したといえる。また、授業内容の焦点化・精選化を進めることができ、結果として授業内容の精度向上を果たせた面もあった。

- ・オンラインでも、アクティブラーニング型の授業を行うことにより、学生の主体性が一定程度確保できた。しかもアクティブラーニングを多様に、かつ応用を利かせて実施することによって、学生が「学習の積み重ね」や「新しい取組をした満足感・達成感」を意識することができ、さらにはそうした意識をもとに、授業のモチベーションを高めることができた<sup>6)</sup>。
- ・本授業では、具体的な到達目標を5点設定していたが、いずれも一定程度高水準に到達していた。すなわち、「西洋医学史を世界史の動きの中で捉えられる。」・「西洋医学の形成・発展に貢献した人物について説明できる。」・「日本の西洋医学受容の過程とその意義を考えられるようになる。」・「日本の西洋医学受容を担った主要人物について説明できる。」・「大分で展開した西洋医学受容の歴史に関わる知識を身につける。」の各点について、授業ごとのライティング及び試験での論述を通して、医学に関わった人物に対する正確な分析と評価、医学の発展と歴史との関連性についての深い理解及び大分県の医学史に関する知識の蓄積が、多くの受講生において確認できたのである。

なお、課題としては、Moodle・Zoomの一層効果的な活用、授業内容精選化の方向性に関する問題及び授業の評価方法の問題が存在する。これらについては、今後検討を重ねることとしたい。

## 謝辞

オンライン授業実施に当たり、大分大学学術情報拠点情報基盤センター・高等教育開発センターの先生方の環境整備・トラブル対応には、深く頭が下がります。また、教養教育科目を担当した職員各位にも、ストレスの少ない授業条件を整えていただきました。一方で、教育学部、とりわけ附属教育実践総合センターの教員各位及び1年生メンターの先生には、身近な立場から指導や激励をいただきました。また、「医学史のプロムナード」の受講生には、受講生自身が不安な中、恐る恐る不慣れな授業を行っている教員に対して、寛大な態度をとってもらうことが多々ありました。さらには大分リハビリテーション専門学校で開講された「歴史学」の授業開講に当たって、同校作業療法士科・理学療法士科の教職員・学生各位には、対面型授業実施に際して、多大なご支援・ご協力をいただきました。

本論文執筆に当たってご高配いただいた上記の方々に、この場を借りて深く感謝申し上げる次第です。

## 注

- 1) 伊藤幸郎「歴史に映した医学概論」『産業医科大学雑誌』6(3) 1984年。
- 2) オンライン授業の研究書・実践報告書・論文は、赤堀侃司著・監修『オンライン学習・

授業のデザインと実践』（ジャムハウス 2020年）など多数ある。

- 3) 井上亘「人文系オンライン授業の開発ーリモート『アクティヴ・ラーニング』の可能性ー」（『教育研究実践報告誌』4-1 2020年）。また小学校の事例であるが、千葉大学教育学部附属小学校『オンライン学習でできること、できないこと』（明治図書 2020年）も参考になる。
- 4) 川嶋直・皆川雅樹共編『アクティブラーニングに導く KP 法実践 ー教室で活用できる紙芝居プレゼンテーション法』（みくに出版 2016年）。
- 5) 「感染症と世界史」は、2009年4月にNHK教育テレビ高校講座「生物×世界史」（30分）で放映されたものである。講師は、国立感染症研究所の岡田晴恵氏、國學院大学教授の大久保桂子氏である。授業では、感染症の生物学的メカニズムに関する部分を割愛したため、番組の約4分の3を活用したことになる。
- 6) 同様の考察は、甘利弘樹「外国史・世界史授業のオンライン授業について ー兼論「外国史・世界史授業のアクティブラーニング化への試み」ー」（『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』38 2021年）においても見出せた。

## 参考文献

- 赤堀侃司著・監修『オンライン学習・授業のデザインと実践』（ジャムハウス 2020年）
- 阿部和厚 「大学における教授法の研究 ー医学教育を例としてー」『北海道大学高等教育ジャーナル』1 1996年
- 阿部和厚 「大学における視聴覚授業 ー特に医学教育を例としてー」『北海道大学高等教育ジャーナル』1 1996年
- 甘利弘樹 「医学史の授業デザインの試み（1） ー大分県の地域教育における活用を目的としてー」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』31 2013年
- 甘利弘樹 「医学史の授業デザインの試み（2） ー大分県の地域教育における活用を目的としてー」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』32 2014年
- 甘利弘樹 「医学史の授業デザインの試み（3） ー大分県の地域教育における活用を目的としてー」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』33 2015年
- 甘利弘樹 「外国史・世界史授業のオンライン授業について ー兼論『外国史・世界史授業のアクティブラーニング化への試み』ー」『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』38 2021年
- 飯島渉 『感染症の中国史』中央公論新社 2009年
- 飯島渉 『歴史総合パートナーズ 4 感染症と私たちの歴史・これから』清水書院 2018年
- 池上彰・増田ユリヤ『感染症対人類の世界史』ポプラ社 2020年

- 石弘之 『感染症の世界史』角川書店 2018年
- 伊藤幸郎 「歴史に映した医学概論」『産業医科大学雑誌』6(3) 1984年
- 井上栄 『感染症の時代 エイズ, 0157, 結核から麻薬まで』講談社 2000年
- 井上亘 「人文系オンライン授業の開発ーリモート『アクティヴ・ラーニング』の可能性ー」『教育研究実践報告誌』4-1 2020年
- 茨木保 『まんが 医学の歴史』医学書院 2008年
- ウィリアム・H・マクニール著・佐々木昭夫訳『疫病と世界史』上・下 中央公論新社 2007年 (原著は新潮社, 1985年刊行)
- ウィリー・ハンセン, ジャン・フレネ著, 渡辺格訳『細菌と人類 ー終わりなき攻防の歴史』中央公論新社 2008年 (原著は中央公論社, 2004年刊行)
- ヴォルフガング・ミヒェル, 鳥井裕美子, 川島真人共編『九州の蘭学 ー越境と交流ー』思文閣出版 2009年
- 大城孟 『解体新書の謎』ライフ・サイエンス 2010年
- 岡田晴恵 『人類 vs 感染症』岩波書店 2004年
- 岡田晴恵 『感染症は世界を動かす』筑摩書房 2006年
- 岡田晴恵 『病いと癒しの人間史 ペストからエボラウイルスまで』日本評論社 2015年
- 小川鼎三 『医学の歴史』中央公論新社 1997年
- 梶田昭 『医学の歴史』(講談社学術文庫)講談社 2003年
- 加藤知弘 『ザビエルの見た大分 豊後国際交流史』葦書房 1985年
- 川嶋直・皆川雅樹共編『アクティブラーニングに導くKP 法実践 ー教室で活用できる紙芝居プレゼンテーション法』(みくに出版 2016年)
- 看護史研究会編『看護学生のための日本看護史』医学書院 1989年
- 看護史研究会編『看護学生のための世界看護史』医学書院 1997年
- 小曾戸洋 『漢方の歴史 ー中国・日本の伝統医学』大修館書店 1999年
- 小曾戸洋 「漢方なるほど物語」『NHK知るを楽しむ 歴史に好奇心』日本放送出版協会 2007年
- 後藤由夫 『医学概論(医学と医療 総括と展望[改訂・改題])』文光堂 2004年
- 酒井シヅ 『日本の医療史』東京書籍 1982年
- 酒井シヅ 『医学史への誘い ー医療の原点から現代までー』診療新社 2000年
- 酒井シヅ 『病が語る日本史』講談社 2002年
- 新村拓 『日本医療史』吉川弘文館 2006年
- 杉田玄白著・緒方富雄校註『蘭学事始』岩波書店 1959年
- 須磨幸蔵・島田宗洋・島田達生編『世界の心臓学を拓いた田原淳の生涯』ミクروسコピア出版会 2003年
- 宗田一 『図説・日本医療文化史』思文閣出版 1989年
- 高浦照明 『大分の医療史』大分合同新聞社 1978年
- 内藤博文 『感染症は世界をどう変えてきたか ー人類とウイルス・病原菌の攻防史ー』河出書房新社 2020年
- 原田尚 『医学史を飾る人々』株式会社メディカル・ジャーナル社 2002年
- 東野利夫 『南蛮医アルメイダ ー戦国日本を生きぬいたポルトガル人』柏書房 1993年

富士川游著，小川鼎三校注『日本医学史綱要』〔全2巻〕（東洋文庫）平凡社 1974年  
ブライアン・ウォード著，唐木利朗日本語版監修『ビジュアル博物館 84 感染症』同朋  
舎 2001年  
帆足圖南次『帆足萬里と醫學』甲陽書房 1983年  
みなもと太郎『風雲児たち』潮出版社 1982年～1999年  
村上陽一郎『ペスト大流行 ―ヨーロッパ中世の崩壊―』岩波書店 1983年  
メアリー・ドブソン著・小林力訳『Disease 人類を襲った30の病魔』医学書院 2010年  
山本和利編著・札幌医科大学医学部2003年度1年生著『医学生からみる医学史』診断と治  
療社 2005年  
山本太郎 『感染症と文明――共生への道』岩波書店 2011年  
ルチャーノ・ステルペローネ著・小川熙訳『医学の歴史』原書房 2009年

## 家庭科教育における調理実習授業の課題

### —家庭科リーダーの意見及び受講生アンケートの結果を踏まえて—

財津庸子（大分大学教育学部）

柳 昌子（元福岡教育大学教育学部）

本研究は小学校教員養成における家庭科教育の課題を追究するために実施した日本家庭科教育学会九州地区会の共同研究の成果を、大学の授業に反映させようと試みたものである。研究方法は、共同研究の結果から家庭科リーダーに「問題の授業」として最も多く指摘された「実習を伴う授業」の「調理実習」のデータ、及び家庭科教育の受講生対象に実施した、小学校時代に家庭科で学習したことの受け止め方に関する質問紙調査の結果、の分析である。一方、大学の授業改善のためのFDとして、調理実習担当教員から「調理実習」を通して見た学生の知識・技術の実情と共に、それに対する具体的な改善策を提示された。教科教育教員からは新しい授業方法の一つとして、また施設・設備を補う手だてとして、ICT活用の可能性が示された。今回得られたデータを踏まえて、受講生が実習指導の知識と技術を習得できるような授業内容・方法の改善とともに環境整備についても提案したい。

**キーワード：** 小学校，教員養成，調理実習，家庭科リーダー，質問紙調査，授業改善

#### 1 はじめに一目的および方法

本研究は、小学校教員養成における家庭科教育の課題を追究するために実施した、日本家庭科教育学会九州地区会の共同研究の成果を踏まえている。方法については既報(注1)で明らかにしたように、家庭科リーダー29名に対する聞き取り調査である。その結果、実習を伴う授業に関して問題だと指摘されたのは、ねらいや目的が明確でないこと、基礎基本が踏まえられていないこと、目的と方法が適合していないことなどであった。また、授業技術に問題があるという点では、授業者自身が道具の扱い方を含めて実習に必要な知識と技能を身に付けていないこと、加えて児童に技能を伝えるための能力を習得していないこと、であった。問題として指摘された実習のうち被服製作については前報(注2)で報告した。

本稿では「調理実習」に焦点を絞り、リーダーの指摘に加えて学生へのアンケート結果および教科専門担当の意見を突き合わせて見ていく。具体的には、第一に家庭科リーダーは調理実習の授業の問題として何を指摘したかということ、第二に家庭科教育の受講生は小学校の調理実習で何を学び、さらに自分は何を「指導できるように」なりたいと思っているかということ、第三に教員養成科目のなかの調理実習に係わる授業で何が行われているかということ、そして第四に調理学担当者は学生の状況をどのような把握し、改善策を考えているかということである。これらを踏まえて教員養成における家庭科教育の課題を明らかにし、授業改善の方向性を見出したい。

## 2 家庭科リーダーが指摘した調理実習の授業の問題

リーダーが問題として指摘した食生活に係わる事柄は全体の4割を超えていた。「いま授業が一時間完結型の授業をしようとか、きちんと課題とまとめまでしよう、という授業の中で、なかなか家庭科はそれをやりにくいですね。」という一人の校長の発言をはじめとして、リーダーの「調理実習が時間内に終了しない」という指摘のなかには、教科書と関連付けたもの2件、指導計画そのものに7件、実際の授業のなかで13件、授業者の観察から11件であった。それら整理すると次のようになる。

まず、実習の目的が不明の授業、次に実習の事前準備が不十分なために授業時間がオーバーしてしまう授業、学習規律の指導がなされていない、前時の確認が徹底していない、本時に必要な技能が習得されていない問題である。そして指示の出し方や計画通りに進行しない授業、「後片付け」ができないという問題である。

以下、項目ごとに代表的な指摘を挙げる。

### 2.1 実習の目的が不明—実習のめあてもまとめもない授業

- ① 「バタバタバタバタされてて。家庭科のおさえないといけないところをおさえきれない授業にはなってるかな—って印象はありますね。調理実習に入らせてもらったりすると、もうほんとにさせてるだけで、ねらいであったりとかがおさえきれない」  
(指導主事)
- ② 「実習の時めあてもまとめもないんですね。板書もなし」 (副校長)

### 2.2 事前準備ができていない

#### 2.2.1 家庭科室や調理台、道具の管理がなされていないために準備に時間がかかる

- ① 「片付けが家庭科室の床全体も、もう月に1回使うか使わないかの状況で家庭室を使うので、やはり水とかずっと出されないまま、皿も使われないままなので、準備がすごく手間がかかりますね。で、片付けも次使う人のこと考えて、丁寧に丁寧にやりすぎるあまり、もう4時間ぐらいはいつも組んでいる状況ですね。本来の目的に合った取り組みではないと思います。」 (指導主事)
- ② 「調理台、食器、器具、布巾の衛生的な管理ができない。…流しの中に、使用済み食器がそのまま突っ込まれてカビていたり」 (指導主事)
- ③ 「家庭科室の使い方が悪い。毎日掃除の時にチェックに行くのですが、釜に食べものがついていたり、拭かないまま蓋をするので次に見た時に黴だらけになっていたりだとか。コンロを拭かない。元あった場所に戻さない。流しが油で汚れたまま。そういう風な家庭科室の使い方が悪いという事は、一番教員としての指導力がない、ということが強いかなと」 (指導主事)
- ④ 「家庭科室の衛生ですね。そういうのも、清掃分担として学級が位置付けられていますけど、高学年に。でも実際は、毎日掃除しないんですね。調理実習があった日しか清掃しないので。」 (指導主事)

## 2.2.2 実習を伴う授業の学習規律の指導がなされていない

① 「実習室の出入りの履物の管理も、実習室に入ろうとしたときに生徒が脱ぎっぱなしのものがだーって広がったりとか、基本的なことが指導、身の回りのことを指導できてない、きちんと出来ていないのに授業の中でいくら言っても実践できるわけがないよっていう印象がありました。」（指導主事）

② 「やっぱりあの基本的なところ、道具の使い方とか、実習に入る時の心構えとか。そういうところが割となおざりというか、なっているかなという感じがしました。…計量にしてもそうだし、測り方とかね。」（副校長）

## 2.2.3 前時の指導が徹底していない

① 「調理実習計画の指導が不十分で、材料が大量に余る。…みんなそれぞれじゃがいも1個ずつ持ってきて、キャベツも1個ずつ持ってきて、結局材料が大幅に余って、使い切れないだけの材料を持ってきたと。明らかにこれ計画のミスですね。」

（指導主事）

② 「無駄にいっぱい材料を持ってこらせるから分量が出ないから切る量も倍になってたりとか、好き勝手なものもってくるからいっぱいになってたりとか、きちんと指導してここがポイントだってしないから、もう散らかし放題になったりとか、もうすこしきちんとすれば45分か、味噌汁だったら45分でできるはずだと思うんですよね。」

（副校長）

③ 「材料を何でもかんでも子どもの好きなものを持ってこさせて、分量を無視して作らせ、莫大な量を作ってしまうとかですね。」（校長）

## 2.2.4 本時に必要な技能が習得されていない

① 「調理実習では、たとえば包丁の持ち方とか教えてないと思う。ちゃんと教科書、こうしてね？上に手をかけるんです。多分指導しないまま、『こう切れ』ってやってるんじゃないかな。…6年もった時に、5年生の調理実習で私以外の人が指導してる時にね、『包丁の持ち方習ったよね？』って、変な持ち方してるから言ったのね。そしたら『習ってない』って言うの。」（指導主事）

## 2.3 教師の指導に問題がある

### 2.3.1 危険回避・安全指導がなされていない

① 「調理の授業とかをちょっと覗かせてもらおうと、包丁がここにこう置いてあったりするんです（柄が作業台からはみ出ている様子を手で示す）。で、まあ危なくないようにこうやって向こう側に刃の部分がいくようにして置きましょうってなってるんですけど」（元附属学校教諭）

② 「今多動児も増えてきたということで、包丁を扱うときの問題。沸騰した鍋蓋をつかむところを下にしてやるとくるくる回ったりしますよね。そういったのが子どもたちに指導できているかな、っていうのがちょっとまた疑問ではあります。包丁なども気を遣っている先生はバットの中に入れて持ち運ぶとかあるんですが、そのまま包丁を配ったりというのも実際観察、授業参観の中でも見られるので。」（指導主事）

### 2.3.2 授業者自身がわかっていないための問題

#### 具体性に欠ける説明

① 説明の時に具体性に欠けるというのは大きな問題だと思っています。若い先生の中にもそのような方が増えてきたように思いますね。分からない場合、もう一度仕組みから見直して見るなどの行動にならないのが特徴のように思えます。(指導教諭)

② 野菜の洗い方、指導要領にも書かれてあるんですけど、“振り洗い”を意外に知らなくて…味噌をどこでいれるかっていうタイミングが…教科書の中にはねぎとか、香りを出すものは最後に入れたほうがいいよって書いてあるけれど、家庭科主任の先生でも間違われていました。(指導主事、兼家庭科研究会役員)

#### 授業者が分かっていない

① 教員の指導力不足が大きいと思います。自分が出来ないのに、子どもに教えることができない…教員が忙しすぎて教材研究の時間がない。(指導主事 兼家庭科研究会役員)

#### 慣れで授業する

① 慣れてあるから、これくらいすればできるだろう、これくらい言っとけば子どもたちは動くだろうと、毎回、教材研究とかしないわけですね。ただ伝達のみ・・・はいやれて。(指導主事、兼主幹教諭・附属学校教諭・家庭科研究会役員)

### 2.4 授業内容に含まれない「後片付け」

① 「作られることに重きが置かれているから、後片付けの指導ができてなくて、時間がなかったというにはひどすぎる。片付けましたという報告で見に行ったらゆで卵の殻が流しの中に散らばってて。だから流しの片付けもされてない状態で、でも先生は片付け終わってるっていったんだね。」(指導主事)

② 「その片付けの方法を先生たちでバラバラだったりとか、専科であれば一人の先生が責任をもってやるので、家庭科室の運営をできるけど。いろんなごみの片付け方を間違ったりとか、捨て方が違ったり、布巾はどうするのって。いっぱい張り紙がしてあって、ああしてこうしてと書いてあるんだけど、なかなか徹底できない。調理実習しても、使った後の片付け方が、次の日の朝きて全部食器棚に片付けるんだよというクラスもある。1日干しといて。そのままおしているクラスもあって、次使うときには、菜箸に緑色のものがついてますって。見てみたらカビが生えていたり。毎年、菜箸を買い替えなければならないような状況になったりというのがありますね。」(副校長)

③ 「後片付けを子どもまかせで最後まで見ていない。全部男性教諭なのですけれどね。」(校長)

### 2.5 その他の要因—時間的余裕がない・備品不足による問題

① 「例えば調理実習をしたくても、試し作りとかいう場の設定などする時間がない位時間が足りません。で、材料費とかお金の問題ももちろんありますし、一番はそこですね。実習の場が設定できにくいというのが問題だと感じています。」(指導教諭)

② 「備品が足りないとか、予算が難しい、厳しいとかという意味で。まあある中でしか、環境の中でしか実際の授業もできないんでしょうけど、やっぱりお鍋とか道具が足りないというのとはとても感じました。」(副校長)

以上は調理実習の授業について家庭科リーダーが問題として指摘した生の声である。まとめると以下のようになる。

第1は調理実習が時間内に終了しないということであり、内実は授業のめあてがはっきりしないことである。第2は事前準備ができていないということ。つまり、家庭科室や調理台、道具の管理が不十分なため準備に時間がかかること、実習のための学習規律の指導がなされていないこと、前時の指導が徹底していないこと、本時に必要な技能を児童が習得していないこと、である。第3は、危険回避・安全指導を行わない、授業者自身が実習内容を理解していない、という指摘である。そして第4が「後片付け」についてであり、これが当初から授業内容として自覚されていないという指摘である。

一方、小学校教員免許取得を目指して家庭科教育を受講している学生たちは、自分の経験した家庭科の授業をどのように受け止めているか、その反応と突き合わせて見ることにした。

### 3 学生（小学校教員免許取得予定）が小学校の調理実習で学んだこと

今後小学校教員免許を取得し、家庭科の授業を担当することになることが予想される家庭科教育受講生に、小学校時代に何を学び、また自身が家庭科の授業を担当することになった場合にどのようなことを心がけたいか、ということを探ねた。

調査は「小学校教材研究Ⅲ」受講時に小学校家庭科の調理実習について振り返るということで2020年7月6日に、Moodle（注3）のアンケート機能を用いて実施した。回答数は127であった。

#### 3.1 調査概要と単純集計結果

表1 調理室の状況

質問内容	選択肢	回答数	%
調理実習室	あった	123	97
	無かった	4	3
調理器具・食器	十分あった	93	73
	ほぼ揃っていた	30	24
	十分ではなかった	2	2
調理室の整理 整頓・衛生状態	良かった	56	44
	まあ良かった	66	52
	良くなかった	2	2

「調理室が無かった」という回答者のうち3名は理科室と兼用だったとのことであったが、1名は調理実習がなかったということであった。

表2 調理実習に関する指導の状況

質問内容	選択肢	回答数	%
実習室の使い方	的確で具体的だった	78	61
	多かったが具体的でなかった	39	30
	あまり指示はなかった	8	6
安全指導	的確で具体的だった	107	84
	多かったが具体的でなかった	18	14
	あまり指示はなかった	1	1
忘れ物に関する指導	的確で具体的だった	92	72
	多かったが具体的でなかった	20	16
	あまり指示はなかった	11	9
	指導はなかった	1	1
時間に関する指導	的確で具体的だった	84	66
	多かったが具体的でなかった	35	28
	あまり指示はなかった	5	4
後片付けの指導	的確で具体的だった	89	70
	多かったが具体的でなかった	32	25
	あまり指示はなかった	4	3
試食の指導	的確で具体的だった	59	46
	多かったが具体的でなかった	20	16
	あまり指示はなかった	39	31
	指導はなかった	7	6

家庭科リーダーが指摘した問題について、学生の回答では試食に関する指示以外ではほとんど問題とされていない。これは、多くの学生にとって調理実習は楽しい思い出の1つであり、思い出す際には児童の立場で思い出している者が多いからではないかと考えられる。教師の立場で自分の小学校時代の調理実習を振り返ることは困難であると思われる。

表3 後片付けの状況

質問内容	選択肢	回答数	%
後片付けまで 時間内に終了	時間内にほぼ終わっていた	99	78
	時間内には終わっていなかった	27	21

表3では78%の者が時間内に後片付けまで終わったと回答したが、家庭科リーダーの指摘にもあるように、時間が最初から4コマに設定されている等の状況もみられることから児童の立場では時間内に終わっていたととらえているとも考えられる。また、流しにゴミが残っている等、十分な片付けができていたかどうかは児童の判断では定かではない。家庭科リーダーが目標にてらして適切と判断する時間内で終わっていたかどうかは確かではないと思われる。

表 4 調理実習で学んだ内容

質問内容	選択肢	回答数	%
お茶の入れ方	ガスの使い方 (点火・炎の調節・消火)	91	72
	お茶の入れ方 (茶葉や湯の量、道具)	67	53
	その他	5	4
ごはんの炊き方	水加減	104	82
	火加減	83	65
	蒸らし時間	66	52
	その他	7	6
みそしるの調理	だしの取り方	104	82
	適切な分量	79	62
	具材の取り合わせ	50	39
	具材の洗い方・切り方	81	64
	具材を入れる順番	71	56
	配膳	41	32
	その他	1	1
ゆで野菜の調理	野菜の種類とゆで方	99	78
	手作りドレッシングの作り方	43	34
	野菜の切り方	87	69
	盛り付けの仕方	34	27
	配膳	30	24
	その他	4	3
質問以外の献立 で学んだこと	ゆでる・いためる調理技術	91	72
	食品の組み合わせ	49	39
	材料に応じた洗い方・切り方	56	44
	献立の立て方	64	50
	盛り付けの仕方	46	36
	配膳	32	25
	その他	4	3

学んだ内容の記述についてみると、質問以外の献立について記述された中から指示に即した回答数は 47 であった。そのうち、あきらかに小学校では行わない調理名（ハンバーグや鮭のムニエルなど）が 10 であった。最も多く記述された調理名は野菜炒めが 15、卵料理が 15 であった。その他、ジャーマンポテトやツナバーグなど教科書掲載の調理名も若干みられた。

表 5 「時間内に終了しないことが多かった」と回答した者の理由（記述数 25）

時間内に終了しなかった理由	記述数
教師の説明や指示の不適切さ	3
時間配分が予想通りいかなかった	13
調理技術や班の計画の不手際・不慣れ	4
ミスやハプニング	3
おしゃべりややる気のなさ	2

表 5 の時間内に終了しないことが多かったと回答した者の理由をみると、家庭科リーダーが指摘していた、事前の準備不足や教員の説明や指示の不適切さ、見通しの甘さ等が推察される。

### 3.2 自由記述分析

学生は何を「指導できるように」になりたいと思っているか。「小学校教員の免許取得にあたって、調理実習の指導ではどのようなことを心がけたいと考えていますか。ご自身の経験や大学での講義をふまえて、現時点での考えを自由に記述してください」という問いに対して、回答した受講生は 127 名中 126 名、無記入は 1 名であった。また文字数で最大は 462 字で、最少は「子どもたちの安全に気を付ける」の 14 字であり、多くは 200 字前後であった。

回答文のなかの「心がけたいこと」を分析するために以下のような作業を行った。

#### 3.2.1 分析の手続き

- ・全ての回答を読み込んだ後、ワードの検索機能でキーワードを含む回答文を抽出した。
- ・1名の回答文から同じキーワードが複数抽出された場合も、1件とした。
- ・関連するキーワードを集めて整理区分した。

整理区分の「基礎・基本」には調理実習のねらいに係わる事柄、「道具等の扱い方」には道具や食材の安全や衛生に係わる事柄、「教材」は食材と食品を別々に抽出した。また「授業計画・指導」には教授行為に係わる事柄を含めた。さらに「家庭への言及」と「経験の記述」を抽出した。「経験」についてはワードとしてヒットしなくても文脈から当てはまるものを加えている。

表 6 は整理区分ごとのキーワードの件数である。

表6 キーワード別件数

整理区分	キーワード	件数	整理区分	キーワード	件数
基礎・基本	知識	8	授業計画・指導	事前	16
	基本	5		時間	15
	技術	4		片付け	13
	技能	4		説明	10
	調理法	3		指示	10
道具等の扱い方	安全	84		分担	6
	火	22		協力	6
	包丁	32		計画	7
	刃物	11		楽しい	25
	衛生	41		家庭への言及	14
	食中毒	10	経験の記述	25	
教材	食材	15			
	食品	7			
	献立	7			

### 3.2.2 整理区分ごとの特徴

セットで記述されることの多い文言は、キーワードで抽出した後から関連づけて説明した。また、引用した例は回答箇所を短縮、あるいは文言の整理を行っている。

#### (1) 基礎・基本

このなかには知識、基本、技術、技能、調理法が含まれる。

基本には、調理あるいは作り方の基本、健康安全のための基本、生活に役立つ基本、といったものが含まれる。

知識と技能がセットで記述されたもの4件のなかで、まず「知識と技能」の習得を肯定した上で両親に対するありがたみ、母親や給食の方々への感謝を付加したものが2件あった。逆に「楽しかった、おいしかっただけで終わらず」と付け加える形で「知識と技能」の習得が身につくような授業をしたいというものが2件あった。技能とセットではない記述4件のうち、生活に役立つ知識、自分の家庭とは異なる知識、大人になっても必要な知識が3件、その他の1件は小学生の知識の未熟さを指摘するものであった。

「技術」と「技能」には4件ずつヒットした。「技術」は文脈の中で「調理の技術だけに限らず、生活に役立つ基本的な知識を教えていく」など一応知識と分けて用いられている。一方「技能」については4件すべてにおいて「知識」がセットになっていた。このなかの2件は「知識と技能」に調理者への感謝等を付加し、後の2件は「知識と技能」そのものの確実な習得を目指した手立てや授業を心掛けたいとあった。

「調理法」では、材料・料理に合った調理法、安全を配慮した調理法、栄養効率の良い食事を作るための調理法の3件が見られた。

## (2) 道具等の扱い方

「安全」については「包丁の安全な使い方」など延べ数で 96 件ヒットした。「安全」のみでは 84 件、「火」22 件、「包丁」32 件、「刃物」11 件であった。また衛生についても延べ数で 45 件あり、「衛生」のみで 41 件、「食中毒」10 件であった。

「安全」の特徴の一つ目は、「まずは、包丁や火など危険なものを使用するので安全面についてはしっかりと指導したい」「第一に器具の使い方などの安全指導について注意していきたいなど、「心がけたいこと」の文頭に置かれている場合が多いということである。その回答文が 56 件見られた。「また、…安全性に関わることは逃さず指導したい」など、後から付け加える形のもの 9 件であった。

特徴の二つ目は「安全」と「衛生」が組み合わせられて記されていることである。例えば「まず安全面と衛生面に十分に注意することを心がけて指導を行いたい」「一番に怪我などをしない安全面での配慮と衛生管理についてはしっかりと指導していきたい」などであり、この組み合わせで文頭に記されたものが 24 件、文中では 3 件が見いだされた。

なお、刃物や火の扱いなどの安全には触れず、衛生面のみを記述した 16 件のうち、文頭から「衛生面を重視した指導をしたいと考える」と記したのは 7 件であった。16 件のうち 9 件が食中毒の防止、食物アレルギーへの配慮、様々なウイルスや細菌、集団感染、新型コロナウイルスに触れていた。

## (3) 教材

「食材」には 15 件、「食品」には 7 件ヒットした。

「食材」には「食材に適した調理方法の指導をしたい」、「子どもたちが直接食材に触れながら学べる数少ない機会であること」「普段あまり意識しない献立や食材についてしっかりと習ったことが生かせるような授業がしたい」等の記述があった。また「食材」という語は使用されなかったものの、文脈から見て「食材」と分かるような「消費期限や賞味期限の意味をしっかりと教えたい」とか、「地域の特産物」などに触れる記述があった。

一方「食品」では、7 件中 1 件のみ「栄養素や食品の組み合わせ等をしっかり考えた上で、学年に応じた調理実習を行いたい」とあり、他の 6 件は食中毒や生鮮食品という単語とともに安全面、衛生管理の文脈で用いられており、扱い方、管理について指導したいというものであった。

このことから「食材」の方は具体的な調理作業がイメージされている一方で、「食品」の方は教科書等を踏まえた一般的な文脈で使用されており、両者が使い分けられていることが分かる。

「献立」には 7 件ヒットした。献立を通して指導したい事柄として挙げられたのは、分量、栄養バランス、調理工程、調理法であった。なかには「その時の献立だけでなく、ほかのメニューを作るときにも参考にできるような指導」がしたいというもの、逆に「何を作るか、どのような献立にするのかよりも、衛生面や準備、片付けに力を入れて指導したい」というのもあった。

## (4) 授業計画・指導

この整理区分には「事前」「時間」「片付け」「説明」「指示」「分担」「協力」「計画」「楽しい」といった主に授業の進め方、教授行為に係わる 9 つのキーワードを含めた。以上のなかで「分担」「協力」はセットで記述されている場合が多かったのでまとめて記す。

「事前」の 16 件の記述は大きく 2 つに分かれ、一つはいわゆる事前指導に関する事柄で「事前に包丁をはじめとする道具の取り扱い方に関しては指導をしておき…」など、道

具の取り扱い方などに関するもので7件みられた。この場合、授業開始後の実習に入る前の事前なのか、当該時間以外かは不明である。明らかに実習当日ではないことが明示されたものは2件あり、事前に調理計画を練らせる、器具の取り扱いなどは実習当日ではなく事前練習させるというものであった。

もう一つは、授業づくりに関する事前準備のことで、材料や作り方の確認、調理する際の児童生徒の班決めや役割の配役などについて「…指導案として起こしておいて、頭の中でデモンストレーションを可能な限り行う」などに7件あった。このなかには実習中にチョークの粉が入らないようタイムスケジュールを模造紙等を書いておくというものや、理科室を使用するので事前に教師が掃除をしたりして十分に衛生面に気をつけるなど、実習のための環境を整えるなどに3件がみられた。

「時間」についての15件のうち、多かったのが授業時間内で終了させるというもので、「授業時間内に片付けまでを終わらせる」「次の授業もあるので時間内に終わること」など6件あった。次いで作業の時間配分を考えるとというのが4件で、「細かく作業ごとの役割分担と時間配分を班ごとに考えさせ、料理の順番なども考慮した計画表を作らせ、時間管理能力についての指導を行う」などであった。

また、実習が時間内に終了しない場合を考え、家庭科の時間割に配慮すること、放課後や授業後に片付けを行うことがないようにしたいというのが2件あった。その他の3件は説明の時間を十分にとりたい等であった。

「片付け」についての13件のうち、「しっかり食器を洗ったり、布巾をきれいにして菌が繁殖しないように、干すところまできちんと指導したい」など片付けの指導内容を明示したものは3件あった。他方、片付けの指導内容には触れていないもの、「何を作るかよりも、衛生面や準備、片付けに力を入れて指導したい」「放課後に片付けを行うことがないようにしたい」などが10件あった。

「説明」についての10件のほとんど、9件が刃物と火の扱い方への注意事項であった。「多くの危険が伴う活動なので、しっかりと全員に指導が行き渡るように、具体的に説明をしなければならないと考えています」。なかには洗剤の取り扱いの説明も含まれている。残る1件は授業の進め方に関するもので、実習が時間内に終了できるように「あらかじめ説明できることは説明しておく」というものであった。

「指示」についての10件のうち、「怪我をしないようにコツやポイントを的確に指示する」など刃物や火など安全な取り扱いに係わる指示が4件あった。また「時間や作業の指示は明確にし、すべきことが終わるようにしていきたい」など調理の手順についての指示が3件あった。その他「事前に模造紙等にタイムスケジュールを書いて用意しておき、指示を明確にだせるようにしたい」あるいは「言葉だけで指示されたものは整理できないので、黒板に書いたりあらかじめプリントを配っておくようにしたい」など指示の方法に関するものが3件あった。

「分担」と「協力」については、「時間が重要なので細かく作業ごとの役割分担と時間配分を班ごとに考えさせる」など「分担」のみを記した者は6件中4件あり、また「作業を1人に任せ切りになるような状況を作らないようにし、皆で協力して行うことを重点的にしたい」など「協力」のみを記したのは6件中3件あった。なお、「分担」「協力」の文脈のなかで「メンバーが協力して行えるように、役割分担など考えさせ何もしない児童がでないようにしたい」など、「分担と協力」両方に触れているものが2件あった。また「協力」のなかには栄養教諭との協力を記したものもあった。

「計画」についての7件のうちの5件は、「(米飯とみそ汁の調理では)調理計画を事前に授業内で練らせ取り組ませるようにする」「(経験から授業時間内に収まらなかったので)授業構成を立て周回の準備を行いたい」など自分の経験あるいは児童の能力から授業内に実習を終了させるために計画を立てるといふもの、他の1件は栄養教諭と連携をとりながら授業計画を作るといふものであった。これらは授業者としての活動であるが、1件のみ、時間管理能力を養わせるために計画表を児童自身作らせる、といふものがあった。

「楽しい」についての25件のうちの16件は、「調理の楽しさ等を知ってもらふのももちろん大切ですが、安全には最善の注意を払わなくてはならない」「児童たちの安全に十分に気を配り、楽しく調理実習を行えること」のように、安全指導を前提とするものであった。

また調理実習での楽しさは授業の目標から離れることがないように心がけるもので、例えば「学ぶべき事項をしっかりと入れ込んだ授業を心がけたいと思う。楽しいものであるので、児童にとって期待はずれなものにならないようにしたい」「ただ調理を楽しむだけでなく学習もしているのだという意識付けをしていきたい」など、6件であった。

以上の回答文からは、調理実習は「たのしい」というイメージを肯定しながらも授業のねらいを外さないようにといふ意識を読み取ることができる。

その反面「安全にこだわりすぎる。大前提として、調理実習は楽しく、心躍るようなものでなくてはならない」といふものが3件みられた。

#### (5) 家庭への言及

「家庭」について触れた14件のうち「授業の中だけで終わらず家庭でも活かすことのできる指導を行いたい」など家庭に生かせるとか実践できるようにといふものが6件あった。また、「材料費が家庭の負担とならないようにすること」とか「ガスコンロが家庭にないことが予想されることから、使い方について事前に説明をし、練習をする必要がある」など家庭の状況に配慮したものが4件あった。そして日常の家庭の作業とは異なる家庭科の役割を述べたもの、例えば「家庭ではなかなか出来ないようなことを積極的に取り入れていけるといいなと思いました」「自分の家庭とは異なる知識や方法も出てくるとは思いますが、学校で習うのは世間一般的なもので、そのような一般的な知識を付けておくことも大事だと考えます」の記述が4件みられた。

#### (6) 自分の経験を踏まえた記述

「経験」についてはキーワード検索機能を用いず、文脈から自身の経験を記したものとされる回答文を抽出した。抽出した25件中24件は家庭科の授業に関するもので、1件のみ母親の調理の手伝いについての記述であった。授業中の経験で肯定的に受け止められたものは安全指導に関する記述で4件あり、例えば「小学生のとき何度も指導されたので、怪我や事故や食中毒が起きずに調理実習を行えたため、自分が教員になったときも行いたい」などであった。また衛生面に関するものは2件あり「今までの家庭科の先生が皆衛生面にはとても配慮しており、その大切さについては理解しているつもりで衛生面には注意をしたいと考えている」と記している。また後片付けに関して「学生時代の家庭科の先生が後片付けをすごく真剣に指導してくださる先生で、自分の後片付けへの意識がすごく変わったので、自分も後片付けまで出来るようになる指導をできたらなと考えている」との記述が1件あった。その他、楽しかった理由として調理教材の自由さやお菓子作りであり、「児童やる気を引き出すような工夫をしたい」など2件あった。

一方、否定的あるいは「反面教師」的な記述は13件あった。例えば時間管理について「小

学生のころにした調理実習では授業時間内に片付けまで終わっていないことが多かったと思うので、時間の配分では子どもたちに合わせて少し余裕を持った計画をしたいと思います」とか、指示について「指示がちゃんとしていないと調理実習が上手く回らなかった記憶が残っているので、的確な指示をすることは必ず心がけたいと思う」などであった。

その他の2件は、理科室での調理実習での経験に関するもので、安全、衛生の問題を指摘し「一層気を引き締めて指導する必要がある」と記している。

#### (7) 回答の元となった校種

今回の自由記述の質問には、「調理実習の指導ではどのようなことを心がけたい」と考えるかについて「自身の経験や大学での講義をふまえて」とある。回答者は具体的にどの校種の経験を踏まえたのだろうか。「小学校」「中学校」「高校」「大学」で検索を行った。

まず「小学校」でと記した7件のうち具体的な記述がなされたものは5件であった。「中学校」は1件のみであったが具体的な記述がなかった。「高校」と記した2件のうちの1件は上記同様具体的な記述がなかった。「大学」では3件がヒットし、1件は大学教育に関するものではなかった。以下に具体的な内容を記す。

「小学校」の5件の具体的な記述内容は、小学校時代の調理実習で教材を児童の自由にさせたこと、調理実習室が無かったため不衛生だったこと、家庭と学校の調理器具の違いに注目するものなど、経験を踏まえて問題を指摘し、調理の基礎をしっかりと身につけさせられるようにしたい、とあった。

「高校」の1件は、高校の調理実習でタマネギのみじん切りができない人や、塩と砂糖を間違えた人がいて基礎的な部分から教えることの必要性を指摘している。

「大学」の2件は「可能なら大学で、実習の具体的な指導を実践していただいて、教員になる前に先生方から学びたいと心から思います。過去の家庭科の講義の中で不可能と聞いてはいますが、やはりして欲しい気持ちは消えないです。在学中に可能な限り様々な範囲の学習領域を把握・理解して、教えていくという段階に立てるくらいの実践力を身に付けられるように自分での勉強を継続して努力していきます」および、「大学の講義で習ったように…調理計画を生徒自身に事前に授業内で練らせ、調理実習に取り組みせるようにする。また、生徒自身の食物アレルギーに配慮したり、実習で扱う器具や用具に関する衛生面に配慮した授業構成をするようにしたい」と、大学の授業内容を踏襲しようとしている。

以上から自由記述を概観すると、整理区分の「道具等の扱い方」に対する言及が多いことが分かる。この指導内容は調理実習における初回に習得すべき課題であり、その後続く調理実習のためのベースになる知識・技能である。次回からはそのことを踏まえて当該時間に計画された教材のねらいを達成させていくことになる。しかし初回の課題が「小学校教員の免許取得にあたって、調理実習の指導で心がけたいこと」として多く記述されたということは、実習のたびに繰り返し指導され、それだけ学生のなかに調理実習＝安全・衛生の指導という印象が強く残ったということであろう。整理区分の授業計画や指導のなかに教科教育として受け入れて検討すべき事柄があったが件数は多くなかった。

## 4 教員養成科目のなかの調理実習の授業の実態

### 4.1 シラバス調査にみる「調理実習」の開設状況

かつて日本家庭科教育学会九州地区では、小学校教諭一種免許を出している国立大8校、私大14校、及び二種免許を出している短大5校を対象に、家庭科に関する開講科目およびシラバスについて調査を行い、その結果を報告した。(注4)

シラバス件数でみる「教科に関する科目」の開設は、国立大で14件、私大で12件、短

大で2件であった。同じく「教科の指導法に関する科目」では、16件、16件、6件であった。(注5)

その中から調理実習の開設状況を抜き出してみると、「教科に関する科目」における調理実習は、国立大2件、私大5件、短大1件(注6)であり、同じく「教科の指導法に関する科目」では、5件、3件、2件であった(注7)。

この結果から、学生は教員養成科目を受講しても調理実習を経験せずに教諭免許が取得できることが分かる。実際に実習を指導している調理学の担当者は、彼らの状況をどのように見ているのだろうか。

## 4.2 調理学担当者からみた学生の状況

実際に大学で調理実習を担当している教員は学生の実態をどのようにとらえ、問題意識をもっているのか、実態を知るため、大学における調理実習担当教員2名について、趣旨を説明して書面で回答を求めるという書面による聞き取り調査を実施した。以下が、担当教員が実感した調理実習の現状である。2名の教員に共通する記述内容は、次のような「調理に関する知識と経験の不足」等に整理された。

### 4.2.1 調理に関する知識不足

- ・ 計量器具の名前や容量および使用方法を知らない。  
小中高を通して学んでいるはずの計量スプーンや計量カップの容量、正しい使い方、容量と重量の関係(食品によっては容量と重量が一致しないものもあること)を知らない。  
はかりを使えない(風袋引きを知らない)。
- ・ 包丁の種類や用途を知らない。
- ・ 基本的な切り方の名称を知らない。

### 4.2.2 調理に関する経験不足

- 基本的な調理をやったことがないため、下記のような様子が見受けられる。
- ・ 包丁を持ったことがない、あるいはうまく持てない。指が動かない。  
添える手の指先を丸めず、伸ばしたままで切り、指を負傷する。  
りんご等の果物の皮がむけない。  
包丁が足りないからと言って、野菜の飾り切りをするのに出刃包丁を使う。
  - ・ 火加減の調節ができない。  
レシピに「15分程度煮込む」と書いていると、「15分」という時間を優先して、焦げていても加熱することをやめない。火加減によって加熱時間が違うことを説明していてもなかなか対応できない。鍋から炎がはみ出しているても危ないと思わない。
  - ・ 材料の分配ができない。  
レシピから人数分の計算をして、必要な量を正確にはかりとることができない。  
使用する量をはるかに超えて持っていき、余ったものをもとの容器に戻そうとする。  
小麦粉をはかりとるときに袋の中に素手を入れてはかっていたこともある。
  - ・ だしの取り方、基本的な切り方、食材の扱い方がわからない。  
いりこだしやこんぶだしを取る際に水から入れず、沸騰した湯に入れる。  
ゆでる際に、水からゆでるものと沸騰させたお湯からゆでるものの区別がつかない。青菜やブロッコリーを水から茹で始める。  
固ゆでたまごが作れない(水量が少なく、卵が半分しかお湯に漬かっていない)。  
白玉だんごを作る際に、生地がドロドロ(水や粉のはかり間違えが主な原因)の状態に

なっている、指摘されるまでおかしいと思わないでこね続けている。

#### 4.2.3 その他

- ・班で調理する際、一つの作業をみんなでやる（一人が手を動かし、それを見ているだけ）。
- ・時間配分を考えて、何から取りかかればよいのかがわからず、効率的に実習ができない。
- ・役割分担が固定している（いつも洗い物だけしようとする）。
- ・コミュニケーションが豊かに取れるのかそれとも連携する力が強いのかよくわからないが、そのような力のある学生のチームは調理の仕上がりが早い。連携が取れないチームは救いようがないくらい、大変な状況になる。今、コロナ禍で、窓を開け、1つの調理台に2人つき、1人で1つのコンロでできる調理をしている。協働ではないが、同じ現象がおきている。
- ・「食べれば同じ」という言葉をよく使う。盛り付けをないがしろにする。
- ・きちんと計量できていないことを指導すると「家では適当に目分量で作る」という言葉をよく聞く。「適当」とは基本ができていて、経験を積み、適切な調味料の分量がわかる場合に使用するならばよいが、学生の場合、本当に「適当」にやっけてしまい失敗する。
- ・缶を開けられない（最近使用されなくなったからか缶切りが使えない）。
- ・しいたけの戻し汁を調理室においていたら、魚のにおいと同様に臭いと言う。味噌のにおいも臭いと感じる生徒がいる、麴のにおいが受け付けられないという生徒は1クラスに数人いた。旨味のおいしさがわからない。
- ・家庭で実施する課題を出したところ、学生が台所に立って、家族が驚くというパターンであった。

### 5 教員養成家庭科教育の課題

#### 5.1 調理学担当者の立場から改善に向けて

##### 5.1.1 「調理に関する知識が乏しい」への取り組み

計量器具については、授業の最初に上白糖と食塩を使用して、計量スプーンの使い方を学んでもらう。「すり切りべら」の存在を知らない学生が意外と多いので、すり切り方法もデモで見せる。また、上白糖と食塩を各3回はかりとり、重量も同時に測定する。重量を測定することで、「5mlが5gではない」ということ（容量と重量は必ずしも一致しないこと）を経験させて学んでもらうようにしている。

だしの取り方については、いりこだしとこんぶとかつおぶしの混合だしの取り方は繰り返し実習に取り入れ習得してもらおうようにしている。また、いりこ、こんぶ、かつお、混合だし4種類を味わう実験を行い、それぞれの味の特徴や混合だしによる味の相乗効果、出し汁に塩を加えた対比効果も経験してもらおうようにして、印象に残るようにしている。

##### 5.1.2 「調理経験がない」への取り組み

普通高校出身者と実業系コースの出身者では高等学校における調理経験の差が顕著であり、あきらかに普通高校出身の方が技術も知識も身につけていない。これは多くの普通高校が「家庭基礎」を高校1年次に2単位履修させることが多いためであると考えられる。小中学校での調理実習にさほどの差がないと考えると、その後の経験の差で大学時における差が出ると考えられる。教育学部に進学する学生の大多数は普通高校からの進学者であるため、大学において実技を身につける機会を保障することが必要であることが示唆される。

実際の大学での取り組みとしては、口頭で指示しても調理経験がない学生には全くイメ

ージがわからない様子が見受けられるため、可能な限りデモをして実際に見せることを心がけている。2 コマ続きで時間がある場合は、全てのメニューについてデモすることを目標にしているが、1 コマの場合は、時間がないので、その実習で覚えて欲しい調理のポイント部分だけでもデモをするようにしている。デモを見せた箇所については、ある程度は実習がスムーズに行くが、口頭による指示のみの箇所では予想外の失敗が多い。これ位は知っているかなと思っていることを知らないことが年々増えている。もっと根本のところから説明しないとダメだったのかと日々反省している。かなり細かく注意事項を言うようにしている。

実習の献立の何を担当するかを班で決める際、これまで作ったことのないものに積極的に取り組んでもらうように指導する。失敗した場合もなぜ失敗したのかをその場で考えさせ指導すると、「今度作る時は絶対に成功させる」という気持ちが芽生える。

材料の分配を学生が行う。食品の概量を知る機会にもなり、将来教師として材料を準備、分配する際に必要な力につながるため。

生活の中で、国民として、生活者としてもしくは消費者として多くの役割を担っているという認識が深まるような授業計画もしくは教材の設定が必要である。日本が抱える問題が解決できるような食材を使った献立作成の工夫が必要である。

実技試験を取り入れる。きゅうりの輪切り（30秒、2mm以下、35枚以上が合格ライン）コミュニケーション力の向上として、一応毎回パートナーを変えて調理をさせている。グループで実習することの意味を理解させる。

#### 5.1.3 小学校の指導でしっかり押さえて欲しいこと。

- ・調理をする際に大事なこと（安全に、衛生的に調理を行う）を理解してもらう。
- ・計量器具の容量を知り、正しく調味料をはかり取ることができる。
- ・基本的な調理（ごはんの炊き方、だし汁のとりかた、卵や野菜のゆで方）ができる。
- ・自由献立の実習を実施する場合、計画を立てる上での注意事項を細かく示し、計画段階での指導（時間内に終了するメニューなのか、調理する器具は実習室にあるのか、購入する量は適量か）が大事だと思う。また、計画後も確認をすること。

指導する際は、教科書に掲載されている内容に関して知識だけを教えるのではなく、経験を通して学んでもらうとよいと思う。小学校の教科書に掲載されている内容は非常に重要で、大学の基礎調理でも再度教える内容でもある。小学校でしっかり押さえてもらえると、その後の中、高、大学での授業がやりやすくなると思う。

- ・日本が抱える問題が解決できるような食材を使った献立作成の工夫も必要。

#### 5.1.4 授業者としてできていて欲しいこと。

調理実習の内容は、デモンストレーションができるレベルまで必ず経験してできるようになっておくことが大切である。自分が経験していると、口頭でしかできない説明も具体的な指導ができると思う。また、説明のみよりも、ポイントだけでもデモンストレーションを取り入れることにより（ビデオであらかじめ録画しておいたものを見せるのもよい）、どのように調理したら良いのかが視覚的にもわかり理解度が格段にあがると思う。結果的に、実習中に個々の班に注意事項を言わなくてもよくなり、失敗も少なくなると感じている。

したがって、教科書に掲載されているメニューをできるだけ学生のうちに経験して授業者になって欲しいと考えている。また、授業だけでは、調理の技術は向上しないので、日々の生活で調理を習慣的に行うことも大切だと思う。

専門的なことをしっかり学んだ授業者の確保と時間数の増加も視野に入れる必要がある。貧困や格差の問題がある今の社会で、学校教育の中で教えなければ、どこで生きる力をつけられるか。

小学校からの教育の積み重ねと強く感じている。調理で培わせた生きる営みに係る物事の捉え方は衣生活や消費活動等にも一貫してつながることを期待できると考えている。

他の専門機関や地域の方々との連携することにより、包丁の扱い方を説明するのが苦手な授業者でも、外部の人を活用する手立てがあるのではないか。

## 5.2 教科教育の立場から

リーダーの指摘、学生の既習状況、調理実習担当教員の実情報告から、今回、教科教育の担当者として受け止めた事柄は以下の通りである。家庭科の授業者自身が当該実習内容の知識・技能を習得していること。そして実習指導の能力があること。その中には児童の知識・技能および学習規律の習得状況の把握、事前準備、事前・事後指導など実習計画とシミュレーションができること、である。この能力は教員養成科目のなかでぜひとも体験して習得させる必要がある。

しかし、大学・短期大学で調理実習を担当している教員からの指摘にあるように、基本的な知識や技術の定着が高等学校卒業時点で極めて不十分な学生が多数存在しているのが現状である。その要因はさまざま考えられるが、小学校教員の免許を取得するということは、全教科の内容を教えることができるということの意味するのであるが、学生自身にその自覚が希薄なこともある。筆者が担当している家庭科教育の講義でも、小学校教員を目指している学生が「自分が家庭科を教えるということは考えたことがなかった」と言ったことがある。このような状況から、言うまでもなく知識と技術を身につけさせる実験・実習を行う必要があるが、実際には150名前後（半分に分けても80名前後）の学生が実習できるような施設・設備のある大学はほとんどないと思われる。何回かに分けて実習するには、教員もしくは時間が不足している。

このような現状においてまずできることとしては、調理実習担当教員の指摘にもあるように、動画等を活用し、知識として理解した内容を家庭で何度も実践してできるようにすることを講義内容として組み込んでいくことがあげられるのではないかと考える。

その実践をふまえて、どのようにして自分ができるようになったのかプロセスを振り返ることから、指導方法を考えるようにするといったことも可能ではないだろうか。実験・実習設備のない中での苦肉の策ではあるが、調理技能の習得について、学習プロセスをみた河村らの研究では、試行錯誤して自分の技能として習得したことは、その後の定着がよいということや技能を習得するということが自分の技能を客観的に評価するという力を育むことを示している。(注8) 習得プロセスを自分自身が経験し振り返ることで、指導にもつなげられるようにできればと考える。各自のプロセスを相互評価等で共有することから、よりよい学習方法を見出すこともできるようになるのではないだろうか。

パフォーマンス課題を設定し、調理実習自体を大学で実施できなくても、その場面設定を家庭等で経験させることにより、授業づくりや学習方法の検討につなげるということもできるのではないかと考える。

なお、コロナ禍という異常事態における大学の今日的対応について付け加えておきたい。

このような講義形態から、ICT活用も同時に学ばせることもできるのではないかとと思われる。今年度（令和2年度）は、大学のオンライン授業も加速した。学生たちはスマート

フォンやタブレットなどで動画を撮影することや、動画サイトにアップロードすることにも慣れている。このような学生の実態からも、学外での実践の様子を共有して相互評価することも可能である。調理の知識や技術は、学習する必要性が高いが、動画等の扱いについては慣れている者も多いので、学生が得意なことにつなげることで補えることもあるのではないかと、今年度を振り返って考えるに至った。

できないから諦めていたのでは、授業改善にはつながらないので、活用できるものを見出していくことが必要であると考えます。

このような取り組みは、現在および今後、小中高および大学教育でも求められているアクティブラーニングや ICT 活用につながるものであると考えられる。

### 5.3 授業改善の方向性

今後、前述のような授業改善を進めていくにあたっては、各大学に導入されている（あるいはこれから導入される）システムの活用に、教員が積極的に取り組むことにより、すぐには対応できない施設・設備を補うような授業内容を検討・開発することが必要であると考えます。本来は経験によって身につくものを、大学では代替手段を用いて学習し、学外での実践を共有するという形態にならざるを得ないのであれば、大学での新たな教材開発が求められる。

調理実習担当教員からの指摘にあるような、具体的な1つ1つの内容を、より可視化することや、実際に学外で行う際のきめ細かい配慮事項の整理や提示の仕方などを、教員が学生とともに作成するといったことも、教材開発になり得るのではないだろうか。小中高の実習でも、「全てお膳立てして、さあ言われた通りにやりましょう」という実習では、児童・生徒は思考しないし、自分ごとにすることもできないであろう。大学での学習として、教員がその場にはいない場面で実践することによって、どのような指示の出し方をすればわかりやすいのか、どのような順番で指示すれば安全かつスムーズに作業できるのか、学生とともに考えてつくっていくような教材開発を構想していきたいと考えている。このような学習経験を通して、学生自身も指導法の基本や工夫を学ぶことが可能となるであろうし、実際に小学校の現場で実践する際にも、全てが整っていない中でも工夫して指導する力にもつながるのではないだろうか。家庭科リーダーに指摘された点と学生のアンケート結果で合致しない部分について、大学生は小学校のことを振り返る際には、教員の視点から振り返ることは困難で、小学校時代の思い出として児童の視点から振り返る傾向があることも推察された。このような時期の学生であることから、教員と協働して教材を検討することや、学外で実践するにあたり家族や身近な方々と連携すること等を通して、教師としての資質を形成することにつなげていければと期待したい。

小学校における調理実習を単なる楽しい思い出にとどめず、自身の生活スキルの土台とできるような力を育成するには、教科教育の講義を通して、指導法の工夫や教材について研究する力をつけるとともに、何が実習時のポイントになるのか、つまずきやすい点はどこなのか等を自ら発見していく力を付けていくことが必要であるということを学生たちに気づかせたい。質問紙調査の自由記述等から、安全・衛生についてはかなり認識されていたものの、調理実習の授業を通してつけたい力に関しては十分認識されていないことも推察された。調理実習でつける力そのものについて認識できるような講義や実習が求められている。教科教育担当教員として、これまでの生活技術に関する議論をふまえ、「個々の児童生徒が自分の生活の中での活用を考えながら、その子にとっての必然性のある技能の習

得を目指す」(注9) ができるような効果的な方法を検討していきたい。このような調理実習の授業の意義を理解させるためにも大学での実習を含む授業は必須である。

従来から教育現場においても「小学校の家庭科と言えば調理実習」と言われるほど、調理実習は学習内容のうちの必須事項であり、教育委員会から教員養成段階で指導力をつけてほしいとの要請があったこともある。施設・設備の改善や教員配置などすぐには解決できそうにない課題はあるが、他の実技系の教科担当者らと意見交換したり連携したりして、本来の実習環境を整える課題については今後も努力していきたい。

## 謝辞

調査対象者の方々には、貴重な時間を面接調査のご協力にあてて頂き、心より感謝申し上げます。また、FDに関連して、質問紙調査にご協力いただきました家庭科教育の科目受講生の皆さん、教科専門科目の立場から、梅木美樹先生、岩下紀子先生に多くの示唆をいただきました。記して感謝いたします。

## 注

- 1) 浅井玲子, 柳昌子, 財津庸子, 貴志倫子, 伊波富久美, 岡陽子, 中西雪夫, 山口明美(2018). 「小学校家庭科授業の問題—九州地区家庭科リーダーの面接調査から—」. 琉球大学教育学部紀要, 第92集, 81-96.
- 2) 財津庸子, 浅井玲子, 柳昌子(2020). 家庭科リーダーの意見を踏まえた大学の授業改善—FDによる被服製作実習に関する検討—. 大分大学高等教育開発センター紀要, 第12号, 1-13.
- 3) Moodleとは、本学に導入されているシステムであり、教育者、管理者、および学習者に、単一の堅牢で安全な統合システムを提供して、個人向けの学習環境を作成するように設計された学習プラットフォームである。  
<https://docs.moodle.org/3x/ja/Moodle> (2021年1月26日閲覧)
- 4) 貴志倫子, 中西雪夫, 財津庸子, 山口明美, 柳昌子(2016年). シラバス分析による小学校教員養成における家庭科関連科目の実態と課題に関する研究. 福岡教育大学紀要, 第65号第5分冊, 141-149
- 5) 前掲4) 表5
- 6) 前掲4) 表10
- 7) 前掲4) 表11
- 8) 河村美穂, 芳川りえ(2014). 小学生の調理技能の実態とその学習効果—包丁技能の習得を中心に—. 日本家庭科教育学会誌, 第57巻2号, 94-102
- 9) 河村美穂(2019). 1. 家庭科教育の学びを再考する, 視点2生活に関わる技能・技術の習得. 未来の生活をつくる—家庭科で育む生活リテラシー—. 日本家庭科教育学会編. 明治図書. 66-69

## 参考文献

- 1) 岡陽子・萱嶋知子・鈴木明子(2019). 課題解決能力を育む家庭科の学習方略について

- の考察—学習指導要領の変遷と小学校家庭科担当教員の指導状況の分析から—。佐賀大学大学院教育学研究科紀要。第3巻。31-45
- 2) 大竹美登利・倉持清美編著(2018)。初等家庭科の研究(初版第1刷)。萌文書林。東京
  - 3) 河村美穂(2013)。家庭科における調理技能の教育(初版):その位置づけと教育的意義。勁草書房。東京
  - 4) 大学家庭科教育研究会編(2015)。市民社会をひらく家庭科(初版第1刷)。ドメス出版。東京
  - 5) 中西雪夫・小林久美・貴志倫子共編(2020)。第2版 小学校家庭科の授業をつくる理論・実践の基礎知識(第2版第1刷)。学術図書出版。東京
  - 6) 日本家庭科教育学会編(2019)。未来の生活をつくる 家庭科で育む生活リテラシー(初版第1刷)。明治図書。東京
  - 7) 日本家庭科教育学会中国地区会編(2017)。アクティブラーニングを活かした家庭科の教材開発「深い学び」に向けて(初版)。教育図書。東京
  - 8) 柳昌子・中屋紀子(2010)。調理実習における教師の「指示」—小学校の家庭科の場合—。九州女子大学紀要。第47巻1号。41-59

## 戦後日本のアカデミズムにおける道徳教育論の歴史 (3)

— 1970年代中頃から1980年代末までの出版物を手掛かりに —

鈴木篤 (大分大学教育学部)

過去75年間ほどの間に道徳教育は、修身教育から、社会科、「道徳の時間」(特設道徳)を経て「特別の教科 道徳」へと姿を変えた。しかし、こうした変化の中、道徳教育に対して研究者としての大学人、すなわち教育学者や倫理学者、心理学者などがいかなる立場をとり、どのような声を上げてきたのかについては十分に検討されないままである。それゆえ本稿では前稿に続き、戦後に執筆された大学教員らの著作を可能な限り分析し、戦後の道徳教育に関する学問的な議論がいかなるものであったのか、検討を行った。

キーワード： 道徳教育，教育史，出版物，アカデミズム

### 1 1970年代中頃から1980年代末：道徳教育論の「道徳の時間」への収斂・一元化とその充実を目指す様々な取り組み

鈴木(2019年, 2020年)で見てきたように、「道徳の時間」が1958年に特設されて以降、道徳教育を論じる人々は不可避免的に同時間の存在を意識せざるを得なくなった。そのような中、いまだに「道徳の時間」特設への反対の声を上げ続ける者も見られたが、(場合によっては一定の条件を付した上で)「道徳の時間」を中心とした道徳教育に賛意を示す者は徐々に増加し、その道徳の時間をどのように活かすのかについて、目的論、カリキュラム論、授業方法論、評価論、子どもの道徳性発達段階などが論じられるようになった。

さらに1970年代に入ると、一定の格差は残りながらも国民全体の生活が豊かになる中で、社会の矛盾と主体的に対峙し、その克服を目指すという姿勢に強く共感する者の割合は減少してきた。また、1960年代後半以降、ソ連が国際社会から強く批判を浴びるようになり、共産主義諸国の問題点も徐々に注目を集めるようになると、学校教育を通じて子どもたちに「社会科学」的な視点を持たせ、資本主義体制の打倒を目指すという立場は影を潜め始める。さらに国内では、1970年代以降、学校の問題点を指摘する報道が相次ぎ、学校に対する不信感が高まることにもなった。そうした中、登場してきたのが、子どもたちに社会の矛盾に目を向けさせることを目指すのではなく、現体制下での個人の生き方の質的改善・向上を目指す道徳教育の立場であった。

#### 1.1 道徳授業方法の検討を求める議論の一般化

例えば教育学者の宇佐美寛は1974年の著書『「道徳」授業批判』において『「道徳」の時間を特設するという自体では、良いとも悪いともいえ』ず、『「道徳」の時間のなかみをどうするかによって、良くも悪くもなる』との立場を示し、『「補充・深化・統合」論に賛成』(宇佐美 1974年, 232頁)とさえ述べる。「かつての『生活指導や社会科を充実させ

れば、「道徳」特設は不必要だ。』とか『特設時間での授業では、子どもの経験から遊離したことばの押しつけになる。』とかの論旨では、今日の（中略）論理には、到底太刀打ちできない（中略）。今必要なことは、『道徳』授業で何が行われているかをしらべ、それが子どもの頭のためになるかどうかを検討し、その視角から批判を加えることであり、さらに先手を打って、子どもの頭のためになるような『道徳』授業はどんなものかの理論を作り実践すること」（宇佐美 1974 年，241 頁）だと言うのである。

この時期、教育学者の上寺久雄も『道徳教育の昏迷からの脱出—道徳指導の前進をめぐって』（1975 年）と題する著書を大阪教育大学附属学校や大阪市内の公立小学校等に勤務する教員たちとともに執筆・出版し、その中で竹田加寿雄，大平勝馬，勝部真長，平野武夫，宮田丈夫，井上治郎，青木孝頼，村上敏治といった戦後道徳教育・授業の牽引者たちの主張を挙げ、必ずしも体系的には示されてこなかった彼らの主張を整理することを試みている。「道徳教育の理論について（中略）学者と称される人，あるいは教育実践家が各種各様に論じている。しかしながら，そこには思い思いバラバラの主張が存在していると表現するのが適切なのかもしれない。（中略）教育実践の場では，多くの論者の理論にひきまわされるか，それらに悲観し，それらから逃避を試みるかの選択を迫られている。」（上寺 1975 年，まえがき）上寺はこのように述べ，従前の主張や理論の不備や問題点を指摘するのではなく，これまでに積み上げられてきた知見の整理と活用を試みようとするのである。

### 1.2 子どもたちの考え方の多様性を活かした授業を求める声

当然ながら，この時期の論者が求める授業は，単に徳目を教えるというようなものではない。例えば宇佐美は次のように言う。「徳目のある事実にあてはめることができるのは，ある見かたで事実を見，ある事実認識が成り立ったがゆえ」だが，「徳目のことばは（中略）意味がきわめてあいまいであり，どのような事実をどのような見方をしたがゆえにそのような望ましい側面が見えたのかを伝えることは，とうていできない」。「だから授業の内容を徳目によって構成しようとするようなことは不可能であり，「そうではなくて，もとになっている事実を子どもたちにどのような方法でなるべく多面的に認識させるかを考えるべき」（宇佐美 1974 年，216 頁）なのである。『道徳』は，子どもが十分によく考えることをめざすべきであり，特定の価値判断をさせることをめざすべきではない」（宇佐美 1974 年，221 頁）と主張する。

心理学者であり文部省初中局視学官も務めた青木孝頼も 1974 年（当時の役職は視学官）の著書『道徳資料における基本発問』の中で次のように述べる。「最近，きれいごとで終わるのではなくて，子どもひとりひとりの本音を語らせ，その中でねらいとする道徳的価値が把握されるのでなくては児童の道徳的自覚が高まらないということが論じられているが，道徳時間の意義はまさにここにあるといってよいであろう。」（青木 1974 年，11 頁）「正しい答えはただ一つで，他の答えは誤りであるという発問では道徳的価値に就いての考え方，感じ方の個人差というものは全く無視されてしまい，すじ道に合った答え，換言すればたてまえ論だけが前面に出てしまうであろう。」（青木 1974 年，12 頁）「児童ひとりひとりの，ねらいとする道徳的価値に関する本当のものの考え方や感じ方は，資料における主人公や他の登場人物に自我を関与させることを通してはじめてはっきりとあらわれてくるものと考えてよいであろう。（中略）いく通りもの答えが期待できる発問が中心発問ないし基本発問になり得るのである。このような発問をなげかけることによって，ひとりひとりの

児童から自分はこう思うという個人差の活かされた答えが得られたとき、児童相互のあいだでは（中略）波紋がひろがって、そこに好ましい相互のみがき合い、高め合いが行われるのである。これこそが道徳の時間における話し合いの効果であろう」（青木 1974 年、14-15 頁）

### 1.3 道徳授業の方法論

なお、1960 年代を通じて理数系教科を中心に教育の「現代化」を求める声が高まり、算数・数学教育における「水道方式」や理科教育における「仮説実験授業」などが民間教育研究団体から提案されるようになった。さらには広岡亮蔵や柴田義松などの教育学者による議論も注目を集める中で、教えられるべき教科の内容、具体的に教えられる教材と、教材を用いた教授法などに注目が集まるようになる（田中 2017 年、19-28 頁参照）。

この時期、道徳教育においても授業の構成に関していくつかの型が提案されるようになってきた。たとえば教育学者の宮田丈夫は 1971 年の著書『価値の構造化と道徳授業』において「道徳授業の理論」と題する章を著し、「道徳の時間」における指導過程を①「問題把握の段階」、②「道徳価値直観の段階」、③「道徳的把握の段階」、④「価値生活化」という 4 段階に区分している。また、道徳の資料（教材）によって主題も①子どもたちの道徳に対する知見あるいは理解を志向する「知見主題」、②葛藤教材を好んで用いながら道徳的判断力を子どもに要求する「判断主題」、③感動教材を多用することで道徳的心情の深まりを志向する「心情主題」、④実地練習を通して礼儀作法やエチケットの方法を子どもに身につけさせる「実践主題」の 4 種類に分けられるとする（宮田 1971 年、17-27 頁を参照）。

青木孝頼は同編著の『価値の一般化の発問』（1983 年）に寄せた「価値の一般化について」と題する論稿で次のように述べる。「通常は、道徳の指導過程の中の展開前段の前半『資料における価値の追求把握』をうけて、展開の後半が『価値の一般化を図る段階』とされよう。ただ、学校によっては、展開段階は終始、資料の活用にあて、終末段階として『価値の一般化』または、『一般化及びまとめ』などと考えている場合があるが、展開段階の中に位置付けておくほうがむしろ望ましいと思われる。」（青木 1983、6 頁）さらに青木は上掲の宮田の指導過程の 4 類型を踏まえてか、次のように述べ、宮田との差異を際立たせる。

「道徳の指導過程の基本形とされるものの中には、価値の一般化の段階の代わりに、『生活化』という言葉を用いている場合も少なからず見出される。（中略）しかし、『生活化』という言葉が広く用いられることは望ましいとは考えられないのであり、特に道徳の時間の特質が十分に把握されていない学校、指導者の場合には誤った受け取り方をされるおそれが極めて大きいと思われる。すなわち、資料を取り扱った後に、子どもたちに直接実践を志向させる指導をもって『生活化』であるとする例が少なくないからである。（中略）いわゆる決意表明をさせる指導が『生活化』であるとする限り、『価値の一般化』とは異なるもの」であり、「このような『生活化』は『価値の一般化』を妨げることになる」（青木 1983、9-10 頁）のである。

なお、青木が繰り返す「価値の一般化」とは、「各主題においてねらいとする一定の価値の本質を価値として子どもたちに把握させ、体得させることであり、道徳の時間で活用される資料を通して行われる子どもたちの価値把握が特定条件、特定場面下での価値把握にとどまりやすいことを考慮し、現在及び将来にわたる子どもの全生活経験と結び付く価値の本質を捉えさせ、その価値についての道徳的態度を養うことを意味するところの、特別

な配慮，工夫を意味する」（青木 1983，6 頁）ものである。この時期，「道德の時間」は生活綴り方式的な道德授業や学校の教育活動全体を通しての道德教育を離れ，副読本を活用して一時間の授業時間に行われる独立した授業としての形式を確立するに至ったのである。

「道德の時間」における指導のあり方が様々に議論され，検討されるようになった結果，1981 年には現代道德教育研究会が編者となって『道德教育の授業理論—十大主張とその展開—』が出版され，（そこでは必ずしも十種類の異なる授業理論が示されているわけではないにせよ）多様な授業方法が同時に紹介・検討され，それぞれの長所の可視化が試みられている。同書において教育学者の杉谷雅文は次のように述べ，戦後の道德教育の歴史を批判する。「すべての道德的価値実現のチャンスと場は，人間の現実の日常生活のあらゆる場や活動や事柄に即し，かつそれらと共にそれらの中においてのみ可能である。（中略）ところが，それを実現，実践すべき道德的価値そのものを真実のもの，高く深く豊かなものに形成する仕方や方法や計画や反省などが，不十分，不徹底であったり，時にはなおざりにされることに気付かず，気付いてもそれを改めようとしなかったのが，戦後十年余り，わが国の道德教育界をリードした生活指導中心の道德教育論であった。」（現代道德教育研究会 1981 年，32 頁）それゆえ杉谷が求めるのが今日では「価値の内面化型」と呼ばれる代表的な道德授業方法（杉谷は「道德的価値実践化論」と呼ぶ）である。「一人ひとりの人間は，幼少年も含めて，賢く見えても案外愚かであり，強いように思えても意外にもろい。しかも人間は独りでは，生きられず，必要にして十分な道德的価値を自力だけに頼って，ひとりで身につけることは不可能である。（中略）すぐれた多くの他人の作品や話や経験を，映像や文章を通じて，間接的にわが物にすることは，道德的価値を発展的に形成するためには欠くことのできないものである。」（現代道德教育研究会 1981 年，36-37 頁）

同書においては平野武夫が「価値葛藤の場を生かす道德授業論とその展開」を論じたり，教育学者の村田昇が「ディルタイ（中略）が提唱しその弟子たちによって発展させられた解釈学的方法に類似」（現代道德教育研究会 1981 年，136 頁）するものとして，体験，理解，表現という学習活動を通じた「内面的自覚に培う道德授業論とその展開」を論じたりしているが，それ以外には教育学者の井上治郎ならびに宮田丈夫の主張が注目し値しよう。

井上は「資料で教える」のではなく「資料を教える」道德授業を提唱しているが，それは「道德の授業を（中略）＜資料で＞＜徳目を＞教える授業にしまいたくないからである」（現代道德教育研究会 1981 年，16 頁）と言う。そして，そのような授業に用いるにあたって「現に出まわっている数多くの道德資料の大半は，資料として不適合」であり，「それらは，＜徳目を教える＞ためのつくり話にはなっているかもしれないが，子どもたちのものの考え方や感じ方をきたえて，子どもたちに人それぞれの道德をつくらせる機能は果たしえない」（現代道德教育研究会 1981 年，16 頁）とされる。そうではなく，『特殊具体の状況における，特殊具体の人間の生きた姿を，さながらに描き出した』資料というのは，（中略）話題の主人公（たち）に関して，子どもたちの十人十色の感想が，いやおうなしに誘発される資料ということになる。したがって，（中略）それを提示しさえすれば，（中略）話題の主人公をめぐる子どもたちのやりとりが刺激されるような資料ということになる。」（現代道德教育研究会 1981 年，16 頁）なお，井上はコールバーグのモラルジレンマ授業を取り上げ，その特徴を 13 項目にわたって紹介した後，「私の，＜資料を教える＞道德の授業論と，あまりにも酷似している」（現代道德教育研究会 1981 年，21 頁）とも

述べている。

また、宮田は「新価値主義的徳授業論とその展開」と題する章において、戦後の徳教育が当初は子どもたちの生活経験を過剰に重視し、問題解決の力（徳的判断力）ばかりを高めようとしていたのに対し、1960年代半ば以降は、授業のねらいとされる個々の徳的価値の理解（徳的心情）を深めようとしてきたことを指摘する（現代徳教育研究会 1981年、100-102頁参照）。それに対し、宮田が求める「新価値主義的徳授業」においては「徳的心情を内包したかぎりでの徳的判断の育成を志向する（中略）新しい価値葛藤論」（現代徳教育研究会 1981年、103頁）が提唱され、「問題の解決を授業の焦点にすえてその問題を解決しながら、正直とか寛容という徳的価値の理解を深め」（現代徳教育研究会 1981年、103頁）ようとする授業が求められるのである。

さらに1985年には教育学者の藤田昌士の著作『徳教育—その歴史・現状・課題—』において、インカルケーション（価値の内面化）、価値の明確化、コールバーグの徳教育論、イギリス学校協議会の徳教育カリキュラム（ライフライン計画）、学校生活の民主的組織（ジャストコミュニティ）など、アメリカ・イギリスの徳教育方法が紹介されている（藤田 1985年）。

このように、この時期においては戦後積み上げられてきた徳教育の多様なアプローチが総括されるとともに、それらを活かしながら他国の新たな理論も取り入れ、「徳の時間」における授業に議論を限定した上で、今日にも通じる授業づくりのより具体的な議論が行われるようになった。なお、こうした各種の授業方法であるが、それらはどのように活かせばよいのであろうか。

心理学者で教科調査官の青木孝頼は編著『徳資料の活用類型』（1979年）において次のように言う。「徳授業に関しての熟達者と言われる指導者の多くが、どの主題においてもきわめて類似した指導方式を構想していたり、徳を研究する学校の授業が、やはりどの主題においても、どの学年においても、やや画一的な指導方式を取っていたりする現状」（青木 1979年、6頁）があるが、「一人の指導者なり、一つの学校の全教師なりが、まず、ある指導方式を身につけることは大切であっても、いつまでもそれに固執するのではなく、主題のねらいとされる価値についての児童の実態に応じたり、学年段階に応じたりして、様々な指導方式を展開することができるようになることが望ましい」（青木 1979年、6-7頁）。すなわち、この時期には授業を行うにあたって特定の指導方法にこだわるのではなく、対象となる子どもの徳性の発達段階、ねらいとしての価値、用いる資料などによって、そのつど授業の方法を使い分けることの重要性も指摘されるようになっているのである。

#### 1.4 徳授業の発問論

また、青木孝頼は1974年に次のように指摘する。「子どもたちひとりひとりに、徳的価値についての内面的な自覚を深めさせるための意図的、計画的な指導であるという徳時間の特徴が広く理解されてくるとともに、その指導において、教師の発問がきわめて重要な役割を果たすという認識が高まり、効果的な発問を追求する（中略）学校の数が増加し、実際の指導においても以前には見られなかったほどの高い質の発問のくふうが試みられるようになってきた。指導過程のあり方、資料の活用、話合いの深化など、徳指導に関する多くの問題も、考え方によってはいずれも発問の問題を含んでいるのであり、発問のくふうを欠いては指導の実際の効果を期待することはできないともいえるであろう。（中

略) 主題展開において重要な役割を果たすいくつかの発問を『基本発問』と呼び、それらの基本発問の中で、特に欠かすことのできないもっとも重要な発問(多くの場合は一、二にとどまるであろう)を『中心発問』と呼んでいる(青木 1974 年, 1 頁)としており、この主張からは道徳の授業がこの時期には他の諸教科とほぼ同様の授業形態をとるようになったことが読み取れる。

もっとも、道徳授業の形態が他教科との間に数多くの共通点を持つようになっても、違いは依然として残り続ける。青木は次のように述べる。「道徳の時間においては教師の提示した望ましい中心資料をよりどころにして、個人による道徳的な価値に対する考え方や感じ方の違いを生かし、話し合いによる追求を通してひとりひとりの道徳的自覚をいっそう高めていこうとするものであるが、この場合に話し合いを進めていく上での教師の発問がきわめて重要になってくることは論をまたない。」(青木 1974 年, 10-11 頁)

### 1.5 道徳授業の資料活用方法論

青木孝頼は道徳授業における資料の活用方法を類型化し4つにまとめている。すなわち、彼は宮田丈夫が1964年の著書『道徳教材の類型と指導』において述べた資料類型(「実践教材」, 「葛藤教材」, 「知見教材」, 「感動教材」)の区別を踏まえながら、新たに資料活用類型として「共感資料」, 「批判資料」, 「範例資料」, 「感動資料」を提唱するのである(青木 1979 年, 8-16 頁を参照)。この時期、他の教科と同様のかたちでの道徳授業が一般化する中、特定の資料を用いて道徳授業を行うことを前提とした上で資料の特徴に応じて授業の方法を変えることを提案するこうした資料活用方法論も、求められるようになってきたのである。

### 1.6 「道徳の時間」と距離をとる立場のさらなる減少

なお、教育心理学者の柴田薫は1975年に「学会レベルでの研究の多くは現場での研究的実践と結びつくことは殆どない」し、「現場実践からすれば、学会レベルの研究で実践に応用したり、適用したりできるものは殆どない」のであって、「学問研究と教育実践との間に断層がみられる」(柴田 1975 年, 161 頁)のだとし、両者の間の意識の乖離を指摘する。

たしかに、この時期においても道徳の授業から距離をとり、道徳を哲学的に論じようとする立場は見られた。教育学者の岡昌宏は1976年の著作『道徳教育要論』において次のように述べる。「教師と生徒、上級生と下級生、同級生同志の関係が学校における教育関係であるが、(中略)そうした中で教師の倫理、生徒の倫理が生まれてくる。(中略)そうした教育の場が、授業となり、ホーム・ルーム、生徒会、クラブ活動となり、文化祭、運動会、校外学習などの特別教育活動となっていく。授業では、道徳(小、中)、倫理・社会(高)が道徳教育に直結し、また、各授業では知育と徳育が結びつき、特別教育活動では具体的な実践が目指されていく。」(岡 1976 年, 36 頁)すなわち、岡においては学校の教育活動全体で行う道徳教育に注意が向けられる一方、道徳の時間を通じた道徳教育は重視されることもないのである。

また、さらに踏み込んで道徳教育の危険性を指摘する立場として、教育学者の川合章も1979年の著作『人格の発達と道徳教育』において次のように「道徳の時間」を批判する。「文部省は、道徳教育を、国が定めた内容を教師が子どもたちに一方的に教え込むことと考へ」(川合 1979 年, 70 頁)ており、「道徳の時間」に行われる道徳教育は「戦前、国定教科書によってすすめた修身教育と、形の上では同じだといえそう」(川合 1979 年, 154

頁)なものとなっている。というのも、「読み物主体の『道徳』教育の裏側に、道徳は、生み出されるというよりは与えられるものという発想があり、「そのまた裏側には、教育勅語肯定論がある」(川合 1979年, 155頁)というのである。さらに川合は「『道徳』特設によって、『道徳』の内容が他の教科にももちこまれ、かつての修身がそうであったように、他の教科に君臨する」危険性や、「個人の良心の問題である道徳について、公権力が介入することについての危惧」(川合 1979年, 162頁)も指摘している。

しかしながら、この時期においては「道徳の時間」の特設から約20年が経過する中で、「道徳の時間」そのものを否定する声はかなり減少し、アカデミズムの間においてもはや少数派となっていたと言えよう。

倫理学者の金子光男は1974年に著作『現代社会と道徳教育』において、次のように指摘する。「道徳教育は現代社会の動向と離れて、ただ理論的研究にふけても、また授業方法の技術的処理だけに終始しても、その成果があがるものではない。」しかし、「従来の道徳教育書は、文部省告示の学習指導要領などに示された指導内容や方法や方法に準拠し、いわば定型化された形式と内容をもつものが多かった」(金子 1974年, 1頁)もつとも、このように述べる金子も、道徳教育に反対するどころか次のようにさえ述べ、その重要性を強調する。「道徳教育は、この現代の物質文明に耐えうる肉体的・精神的活動を維持し強化する営みであり、それは換言すれば、心身の調和的発達をめざす人間形成そのものである。われわれは、道徳教育によってはじめて狂気の人間を正気の人間に直すことができ、そのことによって正常な社会の実現が期待されるのである。」(金子 1974年, 2頁)

同じく、倫理学者の村上敏治も1973年の著作『道徳教育の構造』において、道徳教育の現状に対しては批判を向けながらも、道徳教育の必要性を強調する。学校、とりわけ「中学校においては、とくに教科内容が分化し、教科担任によって、いろいろな教師や学習内容に、生徒はつぎつぎとめまぐるしく応接する。そしてそれぞれの領域における教育活動がさかんであり、きびしくあればあるほど、そのような学習生活の全体の中に、大きな統合の機会と媒体を与え、それによって、生徒ひとりひとりの自己統一の力を強めていかなければならない。(中略)真にきびしい教科の指導が行なわれ、学級活動やクラブ活動が充実されればされるほど、道徳の時間の必然的意義が理解される。学級活動や道徳の時間の教育的必然性がじゅうぶんに理解されないのは、教科の指導が生ぬるく、学級活動やクラブ活動も低調であることにつながる。」(村上 1973年, 58頁)村上にとって、「道徳の時間」の意義は単に道徳教育に求められるのではなく、広く、現代の子どもたちの①「身体と精神」、②「精神の諸要素」、③「社会的関係、とくに自他の関係」、④人格の時間的継続性などを「自己統一」させるためにも不可欠なものとしてみなされるのである(村上 1973年, 54-56頁を参照)。

この時期、アカデミズムにおいても「道徳の時間」に対する抵抗感が薄れた結果、具体的な道徳教育の「実践」の歴史を描き出そうとする試みが見られるようになる。そのひとつの例が教育学者の間瀬正次による1982年の著書『戦後日本道徳教育実践史』である。

### 1.7 道徳性の発達段階論の一般的普及

また、中国思想史研究者の久須本文雄は1977年の著作『道徳教育の原理と方法』において、デューイ、タフツ、ペイン、マクドゥガル、ピアジェ、ハーロック、武政太郎、ベック、ハヴィガースト、大平勝馬などの理論を概観した上で、子どもの道徳性の発達を幼児

期・少年期・青年期の三つに区分する（久須本 1977 年，100-112 頁）。そもそも久須本自身は中国思想史の研究者であるが，そうした立場の研究者による道德教育論関係の著作にまで広く道德性の発達段階論が登場するようになってきていることから，この時期，道德性の発達段階論に関する注目と受容の一般化を確認することができよう。

### 1.8 子どもの自律性への配慮

さらに倫理学者の笠井清は 1974 年の論稿「道德教育の場と方向」において，子どもの自律性の存在を前提に道德教育における注意点を次のように指摘する。「道德については，それを教育するということばを使っているとしても，究極は子供みずからにおける人間としての主体的な自覚にかかわってくる問題であって，決して知識技能の一面がそうであるように，伝達するものでも，また教えこむものでもないということが，常にじゅうぶんに配慮されていかなければならないということである。もし究極的にこの点がしっかりふまえられないとすると，道德の教育も実は道德とは関係のないものとなって意味を失うばかりでなく，逆の効果を生み出すからである。」（笠井 1974 年，102 頁）確かに，教師の教えがそのまま相手（子ども）に届くわけではないことは以前より幾度も指摘されてきた。しかし，それらは道德教育の難しさや乗り越えるべき点として扱われることはあっても，子どもの自律性の表れとして，尊重すべきものとみなされることはこれ以前の時期においてはほとんどなかったと言えよう。

また，教育学者の村井実は 1981 年に『道德教育の論理』を著しているが，戦前の修身教育を否定しつつ村井が述べるところでは「この新しく且つ当然あるべき道德教育の学校での実現のためには，やはりそのための特殊な教科と，その内容や方法についての特別の工夫が必要であると考えざるをえない。」（村井 1981 年，191 頁）というのも，村井は道德の問題を，道德的大原則を導き出す「哲人的機能」，実践規則（徳目）を導き出す「立法家的機能」，具体的な行為を決定する「裁判官的機能」の三段階に分けて考えた上で，「道德教育の目的は，本来，生徒を徳目に従わせることにあるのではなく，生徒自身が徳目を選んで自ら従いうるようにならさせ（中略）生徒が自ら道德的でありうるようにすることにある」（村井 1981 年，215 頁）と言う。その際，生徒が具体的な行動を決定する際に必要な「状況」についての認識は各教科の学習を通じて学ぶものであり，「教師の『道德の時間』での役割は，その子どもたちを相手にして，彼らの直面する具体的な問題状況についての彼ら自身の把握を，原理・原則と照合させることの訓練に限定」（村井 1981 年，227 頁）される。「道德の指導の本来の仕事というのは（中略），本人による「善さ」の追求，どういうプロセスが，一般に『善い』と是認される行為の決定に導くか，あるいは，一般に『悪い』と判定される行為の決定が（中略）どういう原則と，どういう状況認識との，どういう照合の過程を経て行われるに至ったか，――一般にそのプロセスの訓練や吟味に向けられなければならないのである。」（村井 1981 年，242 頁）村井にとって道德教育とはあくまでも「生徒が自ら道德的でありうるようにする」ことや子ども「本人による『善さ』の追求」を目指した訓練や吟味の活動なのである。すなわち，この時期になってようやく，子どもの自律性の存在を正当に評価し，配慮・尊重しようとする姿勢が道德教育に関する言説の中に現れたと言えよう。

さらに，教育学者の藤田昌士はその著書『道德教育—その歴史・現状・課題—』（1985 年）において，インドクトリネーションの問題点にも触れている。藤田は道德資料「手品師」

を例に、「少年への『誠実』をより高い次元でつらぬくための発達的な見とおしを欠いて、手品師の行為を『誠実』という価値の唯一絶対の表現として子どもに観念させるなら、そこには『誠実』の名による新たなインドクトリネーション（価値のおしつけ）が胚胎することになる」（藤田 1985 年，218 頁）と批判し，子どもの自律性を尊重しながら，子どもたちの「自主的な価値選択の能力を育てる」ことを道德教育の目標とすることを提案する（藤田 1985 年，238-243 頁）。

### 1.9 家庭教育へのまなざし

さらにこの時期，かつて各家庭の間に存在した文化的・経済的違いが目に見えにくくなってきたことを受けてか，道德教育における家庭のあるべき姿や果たすべき役割について論じるものも登場してくる。中国思想史研究者の久須本文雄は 1977 年に次のように論じる。「現代における核家族が持っている機能として，人格形成と人格安定化の二つの機能をあげることができる。（中略）家庭は重要な機能として，この人格の形成と安定化の機能をもっているが，それは家庭以外の社会集団では求め得られない独自の機能といえる。家庭のもつ人格形成機能であるが，これは現代病理の一つの現象である非行少年の家庭環境がこれを立証している。少年非行は，本人の個体的要因にもよるが，環境ことに家庭環境の要因によるところが大きい。家庭が正常な状態でない崩壊現象に，非行の発生する素因があると言える。不健全な崩壊的家庭や家庭以外の集団に於いて育った子どもは，愛情と理解とで結合された健全な家庭で育った子どもよりも異常性があるが，人間形成の面に障害を与えることが多い。」（久須本 1977 年，134-135 頁）子どもたちの振舞いの原因を過剰に家庭に対して帰責することには注意が必要であるが，道德教育を行うにあたって，かつてはそもそもその協力を期待しえなかった（期待するという発想が希薄であった）家庭というファクターに対し，改めて協力が求められるようになった（協力を求めることが妥当とみなされるようになった）という変化については注意を向けておくべきであろう。

## 2 分析対象資料の数量的分析

本稿ならびにそれに先立つ諸研究（鈴木 2019 年，2020 年）においては，九州内に所在し教員養成系学部を持つ国立総合大学一校の図書館書庫に収蔵された史料を手がかりに，戦後日本の大学人たちによって著された論稿の分析を通して，戦後の道德教育に関する学問的な議論がいかなるものであったのか，新たに検討を行うことを試みてきた。その際，分析対象となったのは 94 件の史料であり，79 冊の書籍と 1 冊の史料集成であった。また，79 冊の書籍のうち，各年に出版された書籍の数は図 1 に示す通りとなっており，1950 年代後半と 1960 年代後半に比較的多くの書籍が出版されていることがわかる。これらの時期は，学習指導要領改訂による「道德の時間」特設（1958 年）ならびに「期待される人間像（最終報告）」の公表（1966 年）と重なる時期であり，そのことも出版書籍数を増加させた一因であるのかもしれない。

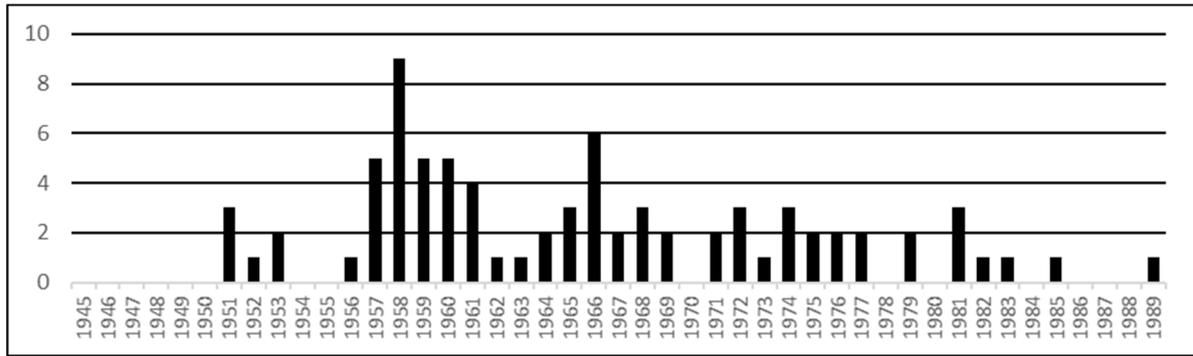


図 1 年別の出版書籍タイトル数（分析対象資料）

また、分析対象書籍の出版元となった出版社名に目を向けると、葵書房（2冊：2.5%）、青木書店（2冊：2.5%）、岩崎書店（2冊：2.5%）、角川書店（3冊：3.8%）、金子書房（3冊：3.8%）、高陵社書店（3冊：3.8%）、国土社（2冊：2.5%）、酒井書店（2冊：2.5%）、誠心書房（2冊：2.5%）、誠文堂新光社（3冊：3.8%）、東洋館出版社（3冊：3.8%）、福村書店（4冊：5.1%）、文教書院（2冊：2.5%）、明治図書出版（21冊：26.6%）、黎明書房（4冊：5.1%）、その他の21社（21冊：26.6%）となっている。これらの数字からは、戦後日本のアカデミズムにおける道德教育に関する言説を一定程度支えたのが、これら15の出版社、とりわけ明治図書出版であったと言えることができよう。

### 3 結語

本稿では鈴木（2019年、2020年）での議論を踏まえ、1970年代中頃から1980年代末までの時期を対象に研究者としての大学人、すなわち教育学者や倫理学者、心理学者などが道德教育に関していかなる立場をとり、どのような声を上げてきたのかを検討してきた。

1970年代以降、アカデミズムにおける道德教育論は「道德の時間」へと収斂・一元化されるようになる。多くの人々は（もはや学校の教育活動全体を通じた道德教育ではなく）「道德の時間」における道德教育に意識の大部分を向けるようになり、道德授業方法の検討を求める議論に取り組むようになった。そして、それらの議論においては子どもたちの考え方の多様性を活かした授業が求められ、道德授業の方法論・発問論・資料活用方法論などが熱心に議論されるようになる。さらに、道德性の発達段階に関する知識や議論が心理学者以外にも広く共有されるようになり、子どもの自律性への配慮や家庭教育へのまなざしなども見られるようになった。

これまで、日本の道德教育については第二次世界大戦以前の制度的変遷や教育政策などが徹底的に検討されてきた一方、第二次世界大戦後の学問的な議論については、数多くの研究において簡単な概略は紹介されるものの、詳細な検討は十分に行われてこなかった。とりわけ、研究者たる大学人たちがいかなる議論を積み重ねてきたかという、アカデミズムにおける道德教育の思想史はほとんど検討されてきていないのが現状である。それゆえ本稿とそれに先立つ一連の研究では戦後に執筆された大学教員らの著作を可能な限り取り上げ、それらの主張を検討し、戦後の道德教育に関する学問的な議論がいかなるものであったのか、新たに検討を試みた。

こうした検討からは、荒木（2017年）において行われた時期区分（「戦後教育改革にお

ける修身科の位置づけと修身科復活論」の時期：1945年より、「『道徳の時間』の特設」の時期：1958年より、「『人間』という視点からの道徳教育」の時期：1968年より、「『心の教育』への転換」の時期：1989年より）には必ずしも収まらない、それぞれの時代ごとの研究者としての大学人たちが有した多様な立場や問題意識が明らかになったと言えるだろう。

また、江島によれば、「特設道徳に対する批判は研究者の側からも出され（中略）そうした政治的あるいはイデオロギー的な見地からの批判は、教育学者のみならず、他の学問領域の研究者からもあがった。また、教育内容、教育方法については、特設道徳に賛成、反対を問わず批判が加えられた」（江島 2016年、206-207頁）とされている。しかし、実際には戦後日本のアカデミズムにおける道徳教育の議論はそれほど明確かつ単純な対立図式のもとに行われてきたわけではなく、同じ修身教育反対論者の中にも「特設道徳」、すなわち「道徳の時間」に対して賛成する者も反対する者も存在した。さらには戦前期の道徳教育に対する立場にも、修身教育と教育勅語とともに反対する者、修身教育に反対しながらも教育勅語を称賛する立場の者など、多様な立場が確認された。そして、そうした戦前期の道徳教育に対して批判的な立場をとり、民主的な理念に基づく社会の実現を目指すゆえに「道徳の時間」の特設に賛成する者も存在した。

また江島は、「道徳の時間」が特設された後も、「昭和30年代から昭和40年代にかけては（中略）『生活』に基盤を据えた授業論が、道徳の時間の実践に大きな役割を果たしたが、昭和50年代に入ると、道徳授業の計画論、資料論、指導過程論などの多種多様な授業論が展開された」（江島 2016年、248頁）とする。だが、本研究で用いた史料から確認される限りでは、すでに1950年代初頭から1950年代末（昭和20年代末から30年代）には主に経験と葛藤の重要性に着目するかたちで道徳授業方法に関する議論が始められており、さらに1950年代末から1960年代末（昭和30年代から40年代）には授業方法論や評価論などについても議論が行われるようになっていた。それゆえ、確かに江島が論じる通り、多種多様な授業論が量的にも質的にも徹底的に展開されたのは昭和50年代のことであると言えるかもしれないが、そのための基盤はそれ以前の時期にすでに積みあげられていたのである。

これまで、日本において戦後の道徳教育論の歴史に対しては十分な関心が向けられないままとなっており、戦後の道徳教育に関する学問的な議論についての研究も立ち遅れたままとなってきた。だが、実際にはそれぞれの時代に数多くの大学人たちが道徳教育に関心を向け、相当の紙幅を割いてその主張を社会に問うてきているのである。本研究では、1980年代末までという範囲に限定してそうした議論の分析・整理を試みた。さらに1990年代以降の議論に関しても今後さらなる検討と整理が求められるところであろう。

## 参考文献

- 青木孝頼編著(1974年). 道徳資料における基本発問. 明治図書出版.
- 青木孝頼編著(1979年). 価値の一般化の発問. 明治図書出版.
- 青木孝頼(1983年). 価値の一般化について. 同編著. 価値の一般化の発問. 明治図書出版, 6-14.
- 荒木寿友(2017年). 道徳教育の変遷—「道徳的価値」をどう扱ってきたか—. 田中耕治編著. 戦後日本教育方法論史(下). ミネルヴァ書房, 181-200.

- 石川松太郎ほか(1977年). 道徳教育史 II (世界教育史体系 39). 講談社.
- 宇佐美寛(1974年). 「道徳」授業批判. 明治図書出版.
- 江島顕一(2016年). 日本道徳教育の歴史 近代から現代まで. ミネルヴァ書房.
- 遠藤昭彦編著(1989年). 道徳的行為の指導. 文溪堂.
- 岡昌宏(1976年). 道徳教育要論. 明治図書出版.
- 笠井清(1974年). 道徳教育の場と方向. 金子光男編著. 現代社会と道徳教育. 酒井書店, 89-103.
- 金子光男編著(1974年). 現代社会と道徳教育. 酒井書店.
- 上寺久雄編著(1975年). 道徳教育の昏迷からの脱出—道徳指導の前進を旨として. 泰流社.
- 川合章(1979年). 人格の発達と道徳教育. 青木書店.
- 久須本文雄(1977年). 道徳教育の原理と方法. 大明堂.
- 現代道徳教育研究会編(1981年). 道徳教育の授業理論—十大主張とその展開—. 明治図書出版.
- 柴田薫(1975年). 道徳性の発達と教育. 金港堂出版.
- 鈴木篤(2019年). 戦後日本のアカデミズムにおける道徳教育の歴史(1)—1950年代末までの出版物を手掛かりに—. 高等教育センター紀要, 11, 57-76.
- 鈴木篤(2020年). 戦後日本のアカデミズムにおける道徳教育の歴史(2)—1970年代中旬までの出版物を手掛かりに—. 高等教育センター紀要, 12, 35-49.
- 田中耕治(2017年). 戦後日本教育方法論の史的展開. 田中耕治編著. 戦後日本教育方法論史(上). ミネルヴァ書房, 1-45.
- 藤田昌士(1985年). 道徳教育—その歴史・現状・課題—. エイデル研究所.
- 船山謙次(1981年). 戦後道徳教育論史(上・下). 青木書店.
- 間瀬正次(1982年). 戦後日本道徳教育実践史. 明治図書出版.
- 宮田丈夫(1971年). 道徳授業の理論. 宮田丈夫編著. 価値の構造化と道徳授業. 明治図書出版, 5-27.
- 村井実(1981年). 道徳教育の論理. 東洋館出版社.
- 村上敏治(1973年). 道徳教育の構造. 明治図書出版.
- 行安茂(2015年). 道徳「特別教科化」の歴史的課題—近代日本の修身教育の展開と戦後の道徳教育—. 北樹出版.

# 色をテーマとした動画制作を取り入れたオンライン授業実践

## —大分大学教養教育科目「色彩の科学と文化」—

都甲由紀子 (大分大学教育学部)

令和2年度に大分大学において教養教育科目「色彩の科学と文化」を新規に開講し、ZoomとMoodleを活用してオンライン授業を実践した。色をテーマとした受講生の動画制作、動画作品の相互評価を取り入れた授業の学習効果について検討した。動画の制作に取り組むことで、著作権の知識も得つつ、科学と文化そのものの意味を考えながら色彩について理解を深めている様子が見受けられた。初めての試みであったため、課題は多いものの学生の満足度は高かった。今後もICTを活用しつつ授業を実践していきたい。

キーワード： 色，科学と文化，オンライン授業，動画制作，探究学習

### 1 はじめに

#### 1.1 研究の目的

本研究は令和2年度に大分大学で開設された教養教育科目「色彩の科学と文化 (Color Science and Culture)」の内容を振り返り、学習効果について検討することを目的とする。筆者は2010の着任以来、各種天然染料の染色性を調べ、Jr.サイエンス事業や子どもサイエンスにおいて天然染料による染色教材を開発してワークショップを実践してきた。小学校・中学校・高等学校においても、総合的な学習の時間や家庭科で染色を扱い、その科学的側面と文化的側面両面から捉える教材開発をしてきた<sup>1)~8)</sup>。その経験の中で「色」が探究学習の魅力的なテーマとなりうると考え、その成果を動画で発表する授業を設計した。

#### 1.2 色を探究のテーマとした教育活動の先行事例

色を探究のテーマとした授業実践の先行事例としては放送大学の授業が挙げられる。「色を探究する」<sup>9)</sup> (2013)、「色と形を探究する」<sup>10)</sup> (2017) という授業が開設されていた。担当講師は臨床心理学者であるが、物理化学・分子分光学、異文化コミュニケーション、美学・芸術論、建築学の専門家がテキストを分担執筆しており、様々な学問分野からまさに文理融合で「色」を探究する内容となっていた。これを参考に、大分大学の教養科目でも授業開設を検討した。

一方で、2019年に「地域の色・自分の色」実行委員会、秋山が発表した「色からはじめた探究学習」<sup>11)</sup>には、幼稚園、小学校、中学校における大分県立美術館のアウトリーチ活動が紹介され、「色」と「探究」を結びつけた教育活動が提案されているが、引用・参考文献に放送大学の授業やテキストは一切紹介されていない。筆者は、「地域の色・自分の色」実行委員会と関わりの深い KAKENHI16H03799「幼少期における地域の色をテーマとした教科融合型学習の開発」<sup>12)</sup>に申請時の2015年度から初年度の2016年度にかけて分担者としてこの美術館プロジェクトに関わった。染色ワークショップの実践経験や放送大学の授業

事例も前提として、色が学習の探究課題となりうることを提案したが、他分担者との研究方針や研究倫理に対する考え方の相違に折り合いがつかず、組織から離れた<sup>注1)</sup>。

### 1.3 「色」の定義

「色」を探究するにはまず「色」という言葉の定義が重要である。放送大学のテキストにも冒頭に「色とは」の節が存在する<sup>9)10)</sup>。「光波のスペクトル組成の差異によって区別される感覚としての視覚的要素，階級をあらわすもの，容姿の美しさを表すもの，ものの趣やきざし，愛情やその対象者，種類や品目，邦楽での修飾的節など」<sup>9)</sup>と定義している。

一方、「色からはじめる探究学習」には、「色は，大きく二つの観点から捉えることができる。一つは可視光（目を通して認識した光の波），もう一つは色を伴って示される物質としての色彩（染料や絵の具などの色材）である」<sup>11)</sup>という記述がある。美術館プロジェクトの授業では，指導者が目に見える色と絵の具の両方を「色」という言葉で表現しているため，児童も同様に理解して発言や文章表現をしていたが，「色ができる」など，日本語として不自然であると感じられるものが多数あった。

「色」という言葉に対して「視神経に刺激を与える色」と「絵の具，顔料，染料などの色材」の2つの意味を持たせて教えることは波の性質を持つ光と色素粒子の物質を混同させる結果を招き，科学的に色と色素を区別して理解させるにあたり不都合である。「色」を学習対象とする際，「色」と「色材」は意味に対応する言語表現を明確に区別すべきである。英語の「color」には「色」と「色材」の意味があるが，それに対応させる必要はない。英語でも色と色素を厳密に区別する際は，「color」と「colorant, pigment」が用いられる。

各出版社の発行する国語辞典<sup>13)~18)</sup>を参照すると，どの辞書も第一義的には「光波のスペクトル組成の差異によって区別される感覚（広辞苑）」<sup>13)</sup>に類似する意味が記されている。絵の具といった意味を記しているものは少なく，「特定の人々の間で用いられるもの」という注意書きが記されて「絵の具・染料をいう」と記載されているもの<sup>15)</sup>，「色を塗る」という用例が併記されているもの<sup>18)</sup>もある。美術館プロジェクトでは「絵の具を作る」ことを「色を作る」と表現しているが，そもそも「色を作る」というのは「化粧をする，艶かしく装う」といった意味の成句である。絵の具を混ぜて異なる色の絵の具が作られることによって，新しい色が作られることになると理解することもできるが，本来の意味でこの成句を習得する前に，「色を作る」という表現が「絵の具を作る」という成句であるかのような指導をしていることにも疑問を持つ。小学生が対象の例解小学国語辞典第五版（三省堂）<sup>19)</sup>の「色」の項目には次のように記されている。

- ① （光が物に反射して）目に受ける，赤・黄・青などの感じ。例：花の色
- ② 顔や体の色。例：姉は色が白い
- ③ 顔つき。表情。例：おどろきの色をかくせない。
- ④ ようす。例：秋の色がこくなる。
- ⑤ 種類。例：色とりどりの服装。

絵の具や顔料という意味は記されていない。言葉の定義の面から見ても，「色」に絵の具，顔料，染料といった「色素」の意味を持たせずに，まずは第一義的な「色」の理解に導く必要があると言える<sup>注2)</sup>。小学校3年生の総合的な学習の時間に，風呂敷やハンカチの染色実習を实践する機会があったが，「色」という言葉の定義には留意して実施した<sup>1)</sup>。

#### 1.4 出典の記載

放送大学の教材には当然ながら各章に出典が記されている。美術館プロジェクト関係の著書・論文には、放送大学教材のほか先行事例や先行研究が出典として紹介されていないもの、事実ではない内容が記されているものがある。「色」を教材にした先行事例や先行研究を調べていないのか、調べてもあえて掲載しないのかは定かではないが、色関係の出典はほぼプロジェクト関係者の業績のみとなっている。藤井ら<sup>20)</sup>(2018)において紹介されているカラー・ボックスは目黒区美術館の画材と素材の引き出し博物館<sup>21)</sup>のアイデアを教育に応用したものであると見受けられるが、本文にも出典にもその記載はない。藤井らの同論文<sup>20)</sup>に記されている11月25日の授業は「色ができる仕組みについて興味を持ち、もっと調べてみたいという気持ちにさせる」<sup>20)</sup>と説明されているが、実際は筆者が「色が見えるわけ」というタイトルで講義をした<sup>22)</sup>。この日、「色ができる仕組み」の授業はなされておらず、混色についても扱っていないため、そもそも「色ができる」というのが何を指すのか不明であり、授業者に無断で事実ではない内容が掲載されている<sup>注3)</sup>。

西口ら(2020)は、絹の藍染めと黄色に染まる染料を組み合わせ、混色の結果として「ふるさとの緑」を作る実践を報告している<sup>23)</sup>。小学生対象に藍とキハダで緑色に染める混色の染色実習を実施した内容は2017年に筆者らが既に発表し<sup>4)</sup>、西口も共著者であるが当該論文は引用・参考文献に記載されていない。緑色の教材開発<sup>4)</sup>は、筆者が代表者として2014年大分大学地域解放推進事業(Jr.サイエンス事業)「自然の色をそめてみよう!～藍とキハダって知っていますか?～」という小学生対象の染色ワークショップを実施し、科学的な問いに繋がる教材を提案した内容である。西口の担当は光科学専門の立場からの監修であり、論文の内容を把握しているはずである。染色についての西口の研究業績は筆者と共著のもの以前にはない。西口の論文共著者、藤井、麻生、現場教員にも過去に染色教材研究の業績はない<sup>23)</sup>。染色の教材研究の先行事例は家政学の被服整理学を専門とする研究者が提案した事例がほとんどであるが、この中に家政学研究者はいない<sup>1)</sup>。筆者が開発した教材アイデアが利用されていることは明らかであるが、出典には記載されていない。

一方で、大学での教育活動全般において、教養科目や専門科目を担当して学生に課題を出す際、卒業論文を指導する際の出典記載の指導に関して問題意識を持っている。技術的にもコピー&ペーストが容易な時代であるので、出典を必ず記載するよう課題を出す前に説明しても、Wikipediaやまとめサイトなど執筆者不明のインターネットからの情報源のみを出典として執筆されたレポートや、転載しているにも関わらず出典を記載しない事例などが見受けられる。適切に出典を記載できる者もいるが、レポート不正について一度口頭で説明し、提出を求めるだけでは出典の明記を徹底させることが難しい。著作権、研究倫理に関しては大学という研究機関において重要な事項であるが、法律や倫理を専門とする教員ばかりではなく、指導方法についても課題となっている。

#### 1.5 動画の制作課題

以上の背景から、放送大学の事例を参考にし、色彩に関する科学と文化の学術的側面を盛り込んだ上でストーリー性のある動画制作プロジェクトに取り組むことを学生に求める授業を設計することにした。著作権に関しても学習し、制作の際に配慮することを求めた。

本研究では、色をテーマとした教養科目を開設し、学生が主体的に「色」を探究した結果として得られた情報を著作権に配慮して3分動画にまとめ、相互評価をして改善する経験を含む学習設計をしてオンライン授業を実施し、学習効果を検討することとした。

## 2 講義計画の概要とオンライン授業対応

大分大学教養科目「色彩の科学と文化」は令和2年度（2020）後期に新設された。一方通行の講義ではなく，受講生のアウトプットの機会を充実させる設計に心がけた。シラバスの内容を掲載し，オンライン授業への対応について述べる。大分大学におけるオンライン授業はビデオ会議システム（Zoom）とLMS（Moodle）を併用するよう推奨された。

### 2.1 講義計画（シラバスの内容）

#### 【授業科目名と科目属性等】

色彩の科学と文化 Color Science and Culture（全学共通科目，福祉・地域／総合）  
2単位，対象年次：1・2・3・4年，学部：教，経，医，理工，福，  
学期：後期，曜・限：水曜日1限（8:30～10:00）

#### 【授業の概要】

色彩の科学と文化に関するテーマを設定して3分動画を制作することを目指す。動画制作を通して次の3つの力を身につける。

1. 色彩に関する科学的側面と文化的側面について主体的に学ぶ力。
2. 知的財産権について学び，この権利に配慮した表現や動画発信を実践する力。
3. 客観的評価の視点を持って他学生と相互評価できる力。

#### 【具体的な到達目標】

- 目標1：色彩に関わる科学と文化の内容を複合的に整理して説明する  
目標2：3分間のオリジナル動画を制作する  
目標3：知的財産権に配慮して動画を制作する  
目標4：他の学生が制作した動画を評価する

#### 【アクティブラーニング】

レポート，意見交換，3分動画の制作，  
ルーブリックによる自己評価，他者評価

#### 【その他の工夫】

LMS(Moodle)の活用，動画の活用

#### 【時間外学習】

準備学習：参考文献を読む(20h)，  
動画を制作する(20h)  
事後学習：動画をリニューアルする(10h)，  
他の学生が制作した動画を視聴・  
評価する(10h)

#### 【教科書】

指定しない

表 1 授業の内容計画

	授業の内容
第1回	ガイダンス「色」とは
第2回	色の評価
第3回	「赤と rouge」ビデオ視聴
第4回	紫の科学と文化
第5回	3分動画の制作方法
第6回	知的財産権について
第7回	3分動画の評価基準の設定
第8回	3分動画の制作1
第9回	3分動画の制作2
第10回	中間報告
第11回	3分動画の制作3
第12回	3分動画の制作4
第13回	動画の評価1
第14回	動画の評価2
第15回	まとめ

【参考書】(著者名アイウエオ順)

中澄博行他『トコトンやさしい染料・顔料の本』日刊工業新聞社, 2016  
前田雨城 『色 染と色彩』法政大学出版局, 1980  
前田秀一 『トコトンやさしい色彩工学の本』日刊工業新聞社, 2016  
山崎和樹 『新版草木染 四季の自然を染める』山と溪谷社, 2014  
吉岡幸雄 『日本の色辞典』紫紅社, 2000

【成績評価方法及び評価の割合】

フォーラムへの投稿 10%, レポート 40%, 動画 40%, 他学生が制作した動画の評価 10%

【注意事項】

動画制作技術については, PowerPoint, Keynote を用いた動画の制作方法, ファイルサイズを小さくする方法など, 一通り扱う予定であるが, 教えてもらうという受け身の姿勢ではなく, 受講者自身が使う OS やソフトウェアの種類等を把握して主体的に学ぶ姿勢が求められる。

【備考】

動画制作において染色実習を希望する者には, 機会を設ける。  
その際, 染色材料は受講生負担とする。

## 2.2 オンライン授業対応

シラバスは 2020 年 1 月に対面授業として設計したものであった。

2020 年 8 月 6 日に後期授業の実施方針が定められ, COVID-19 感染拡大防止のため, 後期の教養科目はオンラインのみで実施するという通知があった。「動画制作において染色実習を希望する者には, 機会を設ける」とシラバスには記載したが, 染色実習の実施は見送ることとした。計画当初から Moodle を大いに活用する予定であったため, 大幅な予定変更はなかったものの, 同時双方向型と録画した動画や課題等によるオンデマンド型を組み合わせ合わせて再編しながら授業を進めることになった。

## 3 授業実践

オンライン授業に対応するためと, 動画制作を学生の制作技術やペース等の実態に合わせるために, 表 1 に示した予定を多少変更して実施した。この節では実際に実践した授業の内容と, 動画作品の評価方法について述べる。且野原キャンパス 4 学部の学生 52 名が履修登録をした。1 年生が 25 名, 2 年生が 17 名, 3 年生以上が 10 名であり, 1, 2 年生の受講生が 8 割以上を占めた。理工学部の学生が 31 名であり, 最も多かった。

### 3.1 授業の実践内容

【1回目】

ガイダンスとしてシラバスの内容を説明し, 情報収集・整理して表現する力が知的説得力や総合力を高めることに繋がるので, 動画制作を課題とすることを伝えた。「色彩」ときいて連想するものを Moodle のアンケート機能で答えてもらった後に, 定義は広辞苑において「いろ, いろどり」であり, 漢字を訓読みしたものであることを確認した。好きな色

名、その色の定義についても考えてもらい、アンケートに回答させてから「赤」の定義を示した。「色」「文化」「科学」の言葉の意味についても辞書に掲載されている定義を想像してアンケートに回答するよう指示し、回答後に辞書の定義を示した。動画のテーマは「色彩の科学と文化」に関係するものであれば自由に設定できることを伝え、自身の制作する動画テーマを検討しながら受講するよう促した。

#### 【2回目】

1回目のアンケートの回答をテキストマイニングで分析した結果を示し、振り返った<sup>24)</sup>。その後、色の評価について解説した。主観的評価、客観的評価の違い、測色の評価軸の一例として  $L^*a^*b^*$  表色系を解説した。

#### 【3-4回目】

3回目の冒頭で、2回目の補足としてマンセル表色系、XYZ、RGB、CMYKについても触れた。3回目と4回目はそれぞれ赤と紫について科学と文化に関する講義をした。主に天然染料、染色に関する内容を伝えた。3回目はシラバスではNHKの番組「赤と rouge」<sup>25)</sup>を視聴する予定であったが準備が整わなかったため、カテイカ CE プロジェクト高等学校5番目、「ラック染料の視点から衣食住を考える」<sup>26)</sup>に公開している情報をもとに再編した内容で授業を実施した。

4回目は2019年12月6日に開催された第30回繊維学会西部支部セミナー講演2「紫色の文化と科学」～九州の貝紫・紫根と合成染料第1号のアニンパープル<sup>27)</sup>の内容を再編し、中津の貝紫や竹田の紫根を紹介し、合成染料開発の経緯を説明した。

#### 【5回目】

「色彩に関するテーマについて、科学的側面、文化的側面、両面から視聴者に知的好奇心を持たせるオリジナルの3分動画を制作する！」という課題を示して3分動画の制作方法を解説した。PowerPoint、Keynoteでスライドを制作したのちに動画に変換する方法をとることを指定し、スライド作りに役立つサイトとして、「伝わるデザイン」<sup>28)</sup>や、フリー素材イラストサイトを数件紹介した。Moodle課題機能で仮制作動画の提出を試し、動画制作環境とMoodleでの動画提出が可能かを確認した。ソフトウェアのバージョン等の影響で動画ファイルへの変換ができない学生が数名いることを把握した。加えて、学生同士の相互評価をするグループ分けをするため、Moodleのフォーラム機能での実施とZoomでビデオオンでの実施の2択で希望を尋ね、グループ分けの際に配慮が必要であればその内容を記すよう指示してアンケートをとった。3割弱の学生がZoomでの実施を希望した。

#### 【6回目】

慶應義塾大学教養研究センター『情報の教養学』講演シリーズの福井 健策先生の講演録『著作権の必須知識を今日90分で身につける！』<sup>29)</sup>を視聴するオンデマンド形式の授業とした。同日教育学部1年生メンターとして附属学校への学生引率が重なっていたが、休講とせず専門家の講演録の視聴を授業の1回分とすることができた。学生にも好評であった。授業日の13:10までに小テストを受験することで出席とした。この日に動画テーマの決定を促し、最終レポートの形式についてもアナウンスした。

#### 【7回目】

この日の授業分も受講期間を長めにとったオンデマンドとした。3分動画の評価基準を設定するため、教員の講義動画の視聴と評価の観点を挙げる課題を受講生に求め、課題はアンケート機能で回答してもらった。各自の動画のテーマについても、アンケートをとった。回答からはテーマが絞り切れていない様子もうかがえた。

## 【8回目】

動画評価のアンケート結果を整理して7観点を伝えた。①色彩の科学と文化に沿った内容，②テーマに沿う内容，③構成・筋道・ストーリー性，④3分間の時間，⑤資料の見やすさ，⑥発表の態度・声・話し方，⑦著作権・出典の明記を評価することとした。動画の構成を考え，下書きとしてドラフトを作り，フォーラムに投稿するよう促した。相互評価のグループを発表した。5名ほどのグループをA～Jまで10グループ設定した。A～Gの7グループはMoodleのフォーラム機能による実施，H～Jの3グループはZoomで実施することとした。

## 【第9回】

受講生の希望があり，視聴環境が整ったので，シラバスに記載したNHKの番組「赤とrouge」の視聴をした。各自，動画用スライド制作を課題とし，スライドのファイルをフォーラム上に投稿することを求めた。

## 【第10回】

学生が投稿したスライドに対して講評した。著作権，肖像権に対する配慮，引用文献の記載方法や選び方，情報のクロスチェックについて伝え，学生同士フォーラムの返信で相互に評価し合った。引用文献の検索にCiniiやGoogle Scholarのサイトの活用を促し。書籍等の参照も勧めた。最終レポートの書式について指示をし，①テーマ名，②テーマ決定の経緯（動機），③テーマに関する科学的側面，④テーマに関する文化的側面，⑤スライドと読み原稿，⑥課題に取り組んで身につけたこと，⑦出典を記すことを伝えた。

## 【第11回】

各自スライド制作の時間とした。オリジナルの作品を作るよう，Moodle上に掲示した。前回の投稿よりブラッシュアップした作品を投稿するよう促し，全てのスライドに教員からコメントしてフィードバックした。授業の時間中はZoomで質問を受け付けられるようにした。

## 【第12回】

各自動画制作の時間とした。自身の端末では動画にできない場合，大学内のパソコンを利用できる場所を指示した。完成させた動画はフォーラムに投稿するよう伝えた。

## 【第13回】

各班で動画の相互評価をした。フォーラムの返信に「良かった点，改善した方が良いと思う点について」コメントを投稿し，アンケートで評価をするよう求めた。教員からもコメントを投稿してフィードバックした。

## 【第14回】

各自5つ以上の作品を選んで視聴し，フォーラムの返信とアンケートの評価をした。最終レポートの締め切りを伝え，提出を促した。

## 【第15回】

最終動画，レポートの講評をし，希望者はレポートを再提出できることを伝えた。今回は著作権に配慮するよう求めたが，大学は研究機関であり，研究倫理に基づいて文章執筆を訓練する必要があるため，法律より厳しい基準で知的財産を守る必要があることを伝えた。併せて，国立大学法人大分大学における研究活動に係る不正行為防止等に関する規定を示し，「他の研究者のアイディア，分析，解析方法，データ，研究結果，論文又は用語」を適切な表示なく流用しないことが規定されていることを確認した<sup>30)</sup>。最後に，この授業の課題に関してアンケートをとった。

表 2 授業の実践内容

	授業の内容	出席人数	授業内容の詳細
第 1 回 10/07 同時双方向	ガイダンス「色」とは	48	動画制作を課題とする理由 色彩, 赤, 色, color 文化, 科学の定義・解釈
第 2 回 10/14 同時双方向	色の評価	45	テキストマイニングの紹介 主観的評価・客観的評価の違い 測色の評価軸, $L^*a^*b^*$ 表色系
第 3 回 10/21 同時双方向	赤の科学と文化	46	「ラック染料の視点から衣食住 を考える」の授業をもとにした 赤色天然染料の科学と文化
第 4 回 10/28 同時双方向	紫の科学と文化	43	繊維学会西部支部セミナーでの 講演をもとにした九州の貝紫・ 紫根と合成染料第 1 号のアニリ ンパープルについての内容
第 5 回 11/04 同時双方向	3 分動画の制作方法	47	スライド制作→動画に変換 動画制作に役立つサイト紹介
第 6 回 11/11 オンデマンド	著作権について	45	慶應義塾大学教養研究センター 『情報の教養学』講演シリーズ 福井 健策先生の講演録
第 7 回 11/25 オンデマンド	3 分動画の評価基準の設定 動画テーマの申告	43	ループリックについての学習 3 分動画を評価する観点 動画テーマを考えて申告
第 8 回 12/02 同時双方向	3 分動画の評価基準の発表 3 分動画スライドの制作 1	46	動画制作ドラフトの例示 ドラフトの作成, 投稿
第 9 回 12/09 同時双方向	ビデオ視聴 3 分動画スライドの制作 2	39	NHK「赤と rouge」ビデオ視聴 動画用スライド制作, 投稿
第 10 回 12/16 同時双方向	中間報告	44	動画用スライドの講評 相互評価
第 11 回 12/23 オンデマンド	3 分動画スライドの制作 3	41	各自スライドの制作・投稿 教員フィードバック
第 12 回 01/06 オンデマンド	3 分動画の制作	43	各自動画の制作・投稿
第 13 回 01/13 オンデマンド 同時双方向	動画の評価 1	41	各班で相互評価 オンデマンド&同時双方向 教員フィードバック
第 14 回 01/20 オンデマンド	動画の評価 2	41	動画ブラッシュアップ&再投稿 相互評価 (5 作品選択)
第 15 回 01/27 同時双方向	授業のまとめ	41	最終作品, レポートの講評 最終アンケート

### 3.2 動画作品の評価方法

動画制作のためのドラフト、途中のスライド、完成した動画は、Moodle のフォーラム機能を使用して投稿してもらい、それぞれにコメントする形で評価した。200MB を上限とする設定にすれば、3 分間の動画は全員アップロードすることができた。

アンケート機能を用いて、①色彩の科学と文化に沿った内容、②テーマに沿う内容、③構成・筋道・ストーリー性、④3 分間の時間、⑤資料の見やすさ、⑥発表の態度・声・話し方、⑦著作権・出典の明記の 7 項目の観点について 4 件法での自己評価、相互評価を取り入れた。

## 4 結果と考察

授業中に Moodle のアンケート機能やフォーラム機能を用いて受講生に発言を求めた。動画の作品、受講生のレポートの内容について報告し、考察する。

### 4.1 ガイダンスにおけるアンケートの結果

初回授業において実施したアンケートの結果をまとめる。48 名から回答があった。

「色彩」から連想される単語は何か、好きな色は何色か、好きな色を自分なりに定義する、知っている色の名前を全て挙げる、というアンケートをとった。色彩から連想される単語は、「色」が最も多かったが、彩り、色相環、三原色、絵具、絵画、染色、ファッション、料理、虹、四季、個性という回答もあった。知っている色名は 130 色挙げられた。

「色」「科学」「文化」の定義を自分なりに考えて文章にして答えるよう指示したところ、様々な回答が得られた。「色」の定義については、「光が反射して網膜に入った時に認識されるもの」「物質が光を反射する際に跳ね返す、その物質特有の波長」など、第一義的な内容を回答している受講生がほとんどであった。

物理学の履修経験を尋ねたところ、48 名のうち 31 名（約 65%）が既習者であった。履修登録をした理工学部の学生数と一致した。物理学の履修者は 1990 年代後半以降 20%を下回っているという報告<sup>31)</sup>もあり、物理の学習履歴のある受講生が一般的な割合よりかなり多かったと言える。このことが色の定義に対する回答にも影響した可能性がある。

「文化」の定義に関しては、「世界の地域のそれぞれの特色」「生活の中で生まれた知恵や産物」「社会が成長していく過程で作られていった習慣や価値観」などの回答があった。「科学」の定義に関しては、「定理などに基づいて様々な現象の説明をつけること」「普遍的な法則を見つける学問」「哲学から発展した実験で検証するもの」「自然現象に関わることを研究すること」などの回答があった。受講生は、回答後に他の受講生の回答を見ることができるシステムになっている。お互いの回答を見合うよう促し、辞書の定義を解説して、この授業のキーワードについて理解を深めるようにと伝えた。

2 回目の授業で、初回アンケートの回答をテキストマイニングで分析した結果を示した（図 1～3）<sup>24)</sup>。スコアが高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさを図示されている。単語の色は品詞の種類で異なっており、青が名詞、赤が動詞、緑が形容詞、灰色が感動詞を表す。2 回目の授業でも、キーワードの定義について改めて考え、自分なりに解釈して表現できるように促した。



#### 4.2 動画テーマの設定

2-4 回目の授業において色の科学と文化の側面を含むトピックを取り上げ、講義を受講しながら各自が制作する動画のテーマを検討するよう受講生に促した。

最終的な動画のテーマは表3に示すとおりである。掲載許可を得られたものを抜粋した。赤、ピンクなどの具体的な色名が出ているものが1-22までと最も多いが、花火、漆、染め、七宝焼、ステンドグラス、建築、壁画といったテーマも見られた(表3)。

表3 学生が設定した動画のテーマ(抜粋)

	動画のテーマ		動画のテーマ
1	異国の赤のイメージと文化	20	茶色について
2	赤色の科学と文化の繋がり ～紅色について～	21	灰色について
3	ピンクの科学と文化	22	黒の正体と与える影響
4	ピンク色と私たち	23	くすみカラーの和名・ カラーコードを知ろう
5	ピンクの起源	24	日本の伝統色
6	女性といえばピンク色?	25	色の組み合わせ
7	日本の色～伝統色 朱色を知る～	26	寒色をどう生活に取り込むか
8	黄色	27	色と心理的効果
9	黄色の世界	28	色彩と人との関係
10	青色について	29	色とりどりの海と川の色について
11	青に関する色々	30	空の色
12	青色素の用途	31	炎色反応と花火 鮮やかな炎の歴史
13	ラピスラズリの青	32	Japanese 漆
14	ロイヤルブルー	33	色と生きる～日常にあるものを 自分色に染めよう～
15	青の与える印象	34	七宝焼に見る金属工芸品の色彩
16	自然界の青	35	ステンドグラス
17	紫の種類と歴史	36	建築と色彩
18	紫色が表す意味とは ～紫色の古代からの意味～	37	壁画と色
19	紫がもたらす効果		

#### 4.3 動画の作品

動画の内容は、好きな色や受講生自身の名前に含まれる色名について色素物質やその色が見える理由にふれたもの、表色系による数値表現などの科学的な内容と色名や色にまつわる文化・歴史に関する情報を組み合わせて制作されたもの、色彩心理学が紹介されたものもあった。ピンクからジェンダーバイアスやピンクリボンキャンペーンに展開した作品もあった。自身の漆塗り作品の写真、紅茶や玉ねぎの皮、市販の染料で染める様子、石を砕いて顔料を作ってみた様子などが盛り込まれた作品もあった。大学の施設で染色実習を

する機会を与えることができなかつたが、受講生自身が手を動かす機会を作り、動画に反映させていた。

「壁画と色」の動画作品のために制作したスライドの抜粋を図4に示す。エジプトのヒエログリフを調べた際、古代壁画について言及されているものがあり、興味を持ってテーマを設定したとのことである。このテーマ設定の動機、壁画の歴史、壁画の画材について解説した上で、自ら15種類の石を集め、砕いて絵の具を作るか検証した動画であった。



図 4 受講生が動画のために制作したスライドの抜粋（壁画と色）

#### 4.4 受講生のレポート

最終レポートには、テーマ名、テーマ決定の経緯（動機）、テーマに関する科学的側面、テーマに関する文化的側面、スライドと読み原稿、課題に取り組んで身についたこと、出典を詳細に記すことを伝え、前半をA4で2枚程度に論じるようレポートの様式にテキストボックスで記載したが、ソフトウェアのバージョンの影響で指示内容が読めずに理解していなかった学生もいた。再三に渡って出典の選び方や掲載方法なども伝えたが、理解していない学生もいた。一方で、教員の意図を理解しつつ執筆された優れたレポートも提出された。レポートの締め切りは最終回の直前に設定した。オリジナルの内容であり、出典も多くかつ信頼できる情報源を出典としているレポート「壁画と色」を選び、本人に了解をとった上で最終回の授業で紹介した。このレポートを参考にした上で、自身のレポートを見直し、再提出を希望するようなら受け付けるというアナウンスをしたところ、約半数の受講生が再提出した。内容も改善されている様子が見られた。

「課題に取り組んで身についたこと」として、当然ながら色彩の科学や文化に関する知識が身についたという記述が多かった。動画制作のために情報をまとめて表現する力や動画を制作する技術的な面を挙げている者もいたが、相互評価を活かす力、著作権に配慮してオリジナル作品を作ろうとする姿勢、物事を探究しようとする姿勢が身についたと受け止められる記述があった。抜粋して以下に示す。

### 【相互評価を活かす力】

ストーリーを持たせた発表の流れを考え、聞き手が理解しやすいように自分の喋り方に注意するなど、見ている側の視点に立ち、どうすれば自分の発表テーマに興味を持ってもらえるか相互評価なども通して試行錯誤することができました。

各段階で相互評価をしあうという経験は初めてでした。自分が気づくことができなかつた点について指摘していただき、より良い動画制作に結びつけることができたため、周りの方から意見をもらうことの大切さを感じました。

相互評価でほかの人の動画を視聴したときに自分にはない視点や新しく知る知識などがたくさんあり、まさに目からうろこだった。ほかの人の発表は全体的に身近なところから話題を取り上げていることが多かったように感じた。私もこれからもっと身近なところから発見を見出していきたいと思う。

文化や科学についての自分の意見を投稿して、改めて考えるという点でも勉強になったが、他人の考え方と照らし合わせることができてより理解を深められた。また、自分の作った動画について客観的に意見を述べてくれる人が先生以外にもいることで、自分に何が足りていないかがわかって良かった。だからこそ、私自身も他人の動画についてコメントするときには、良いアドバイスだと思ってもらえることを考えた。

### 【著作権に配慮し、オリジナル作品を作ろうとする姿勢】

今まで学んだことのなかつた著作権について学ぶことができ、パブリックドメインなど著作権に関わる用語についても知識を広げることができた。レポートなどを作成する際、今までは著作権を重要視することがなかつたが、著作権に注意しながらレポートなどを作成しなければならないという意識が生まれたように思う。

これまで自分が経験してきた発表では著作権についてそこまで考えたことがなかつたのですが、著作権の意味、許可が下りるボーダーラインなどについて発表を進めていく上で学ぶことができました。著作権で引用できなかった画像を自分のイラストに変更したり言葉で表現したりすることで自分自身のこの発表テーマの理解を深めました。

著作権にまつわる知識はこの講義を受ける前はあまりなかつたので、この講義を受けることで学ぶことが多くありました。どこまでいくと盗作なのかの判断がとて難しいことを痛感しました。アイデアは著作権侵害にあたらないと知ったので、アイデアが浮かばないときは他の方のアイデアをもちろん完全にではありませんが、参考にさせていただこうと思います。

他の方からの動画から学ぶことも多くありました。全て自分自身で撮った写真を使っている方や実際にご自身で染色を行っている方の動画をみて、動画制作のうえでのオリジナリティの素晴らしさや大切さを感じることができました。

実際に動画を作成してみて、いかに発表と思われないようにするかを意識し、いつも以上に著作権に注意を払って調べた。すると、自然とオリジナリティが出てきて、これからの PowerPoint やレポート制作でも活用できると思った。

#### 【探究しようとする姿勢】

今まで色の原料について考えたことがなかったため、虫だと知ったときは衝撃だったが、その日から物事の原点にあるものに興味を持つようになった。

初めて染色を行い、自宅でとても簡単にできたことに驚いた。他の草木でも草木染めを行いたいという意欲や、どのように模様を作るのだろうかという興味がわき、趣味の一環として再挑戦しようと思っている。

大学では、自ら論点を探し、理解を深め、答えを出すという学びをしたいと思っていたが、実際に行動に移していなかったのもとても良い機会をいただけたと思う。また、今回の動画の中には組み込めなかったが、多くのサイトや資料、本を見て学んだことが多かった。一つの物事から多くの接点を見つけ、またそこから深く追求していくことの楽しさを実感したので、今後も続けたい。

このように、相互評価をする力、著作権に配慮し、オリジナルの作品を作ろうとする姿勢、探究しようとする姿勢は評価しにくいですが、振り返りのレポートから受講生が自ら身についたと実感している様子を読み取ることができた。

相互評価は、実際には批評ではなく褒めるだけのコメントも多くあった。対面で会ったことのない相手の作品を、非難や否定と受け止められないように批評することは難しいことだろう。一方で、良いアドバイスになるようコメントし、それを受けた方も真摯に受け止めて作品の改善に取り組んでいた様子も見受けられた。

著作権に関しては、何よりオンデマンドで視聴してもらった講演録のおかげで、受講生の知識も増え、意識も高まったものと思われる。しかし、視聴に終わらず、自身の作品制作とも照らし合わせたことで、より一層の学習効果があったのではないかと考えている。

探究しようとする姿勢が見出せる記述については、今後行動に移すよう、応援のコメントを送る予定である。

## 5 まとめと今後の課題

動画を制作するというアウトプットの機会を設けたことで、「色彩、科学、文化とは何か？」という本質的な問いを深めて調べ、著作権に配慮して情報を整理し、相互評価で作品をブラッシュアップしてさらに探究しようとする姿勢に繋がった様子が窺われた。

最終回に「この授業の課題」を問いとしてアンケートをとったところ、受講生からは、「他の受講生との交流をさらに充実させてほしかった」、「動画作成のスキルをもっと授業中に身につけたかった」、「教員の色彩に関する話をもっと聞きたかった」という要望が挙

げられた。「履修登録の際に講義の内容が想像しにくかった」、「PowerPoint 以外のソフトウェアの使用を許可して欲しかった」という指摘もあった。しかし、「全体的に学生主体の内容になっていて、受講側としてはやりやすかったです」「動画作成は初の経験でとても難しく面白かったです」という肯定的な感想が多く寄せられた。難しく面白いテーマに取り組むことが成長に繋がるはずである。受講生がこの授業をとおして自分自身の成長を感じられていたら何よりである。「色彩の科学と文化」の授業は、今後に向けて課題もあるが総じて学生の満足度も高かった様子が見受けられた。

動画のテーマは異なるものでも、方法については応用が可能であると考えられる。来年度は教養科目において「衣生活論」を新設し、「衣」「被服」の科学と文化をテーマとして3分動画制作のオンデマンド授業を実施する予定である。今回の反省を活かし、ICTを活用しつつ学生の学習がより深まるように工夫していきたい。

## 謝辞

本研究対象の授業において、慶應義塾大学教養研究センター『情報の教養学』講演シリーズ、福井 健策 先生の講演録を活用させていただいた。関係各位に謝意を表す。

## 注

- 1) H29 交付申請書の分担者から外す理由には「色の科学の教材開発・実践・評価における担当部分は、初年度に十分な成果を挙げることができたため」と記されて提出されたが、事実ではない。その後、筆者の成果とは具体的に何かを問い合わせたが、回答はなかった。筆者の成果として報告書に2つの論文掲載を要求しているが、こちらも令和3年1月末現在未だ回答がない。
- 2) 「地域の色・自分の色」実行委員会の構成員による著書・論文においては、「色」の意味が曖昧であるだけでなく、「探究」と「探求」が混在し、意味によって使い分けられている様子は見られない。「色から始まる探究学習」というが、「色」や「探究」の言葉の定義は重要ではないという立場でプロジェクトを進めている様子が窺われる。
- 3) 大分大学高等教育開発センター紀要の編集委員会に、藤井ら(2018)の論文には事実が記載されていないと申告したが、事実確認はしないとの回答があった。

## 引用・参考文献、資料

- 1) 都甲 由紀子, 佐々木 淑子, 山下 千春, 大西 一豊, 行橋 智彦(2021). 小学校3年生の総合的な学習の時間における天然染色教材の開発-絞り染めのオリジナル風呂敷, オンリーワン・ハンカチの制作-. 大分大学教育実践総合センター紀要 2020. No. 38, 印刷中
- 2) 都甲 由紀子, 陶山 由佳(2019). ブータン王国のラックカイガラムシを題材とした高等学校家庭科の教材開発 : ラック染色布, 染色動画と実験を教材とした授業実践の試み. ブータン学研究. 2, 13-32.
- 3) 都甲 由紀子, 足利 由紀子(2018). 大分県中津市に生息するアカニシによる貝紫の染色性 : 探究型学習の教材開発に向けた試み. 大分大学教育学部研究紀要. 40(1), 159-165.
- 4) 都甲 由紀子, 大石 梨加, 西口 宏泰, 青木 正明, 小川 康, 藤井 弘也(2017). 緑色をテーマとした科学教材の開発 : 青と黄色の混色との比較. 大分大学教育学部

研究紀要. 39(1), 77-87.

- 5) 春木 彩, 都甲 由紀子(2014). ウメノキゴケによる羊毛への染色性～抽出時間と染色布の色変化の関係～. 天然の色. 天然の色-天然染料顔料会議 2013, 24-28.
- 6) 久保山 紗貴, 都甲 由紀子(2013). 紫根染色における別府産湯の花媒染濃度の染色性への影響. 天然の色-天然染料顔料会議 2012, 9-11.
- 7) 墨田 友理, 都甲 由紀子(2013). 大分県竹田産サフラン染めと湯の花媒染紫根染めの教育実践. 天然の色-天然染料顔料会議 2012, 3-8.
- 8) 十時 綾華, 都甲 由紀子(2013). 葛による絹への金属媒染染色. 天然の色-天然染料顔料会議 2012, 12-15.
- 9) 佐藤 仁美(2013). 放送大学教材 色を探究する. 一般財団法人 放送大学教育振興会, 東京都.
- 10) 佐藤 仁美, 二河 成男(2017). 放送大学教材 色と形を探究する. 一般財団法人 放送大学教育振興会, 東京都.
- 11) 「地域の色・自分の色」実行委員会+秋田喜代美(2019). 色から始まる探究学習 アートによる自分づくり・学校作り・地域づくり. 明石書店, 東京都.
- 12) 日本学術振興会 科研費データベース. 16H03799 幼少期における地域の色をテーマとした教科融合型学習の開発 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-16H03799/>, (アクセス 2021 年 1 月 28 日)
- 13) 新村 出 編(2018). 広辞苑第七版, 岩波書店
- 14) 小学館国語辞典編集部(2006). 精選版 日本国語大辞典, 小学館
- 15) 北原 保雄 (2000). 日本国語大辞典第二版, 小学館
- 16) 北原 保雄(2011). 明鏡国語辞典第二版, 大修館書店
- 17) 松村 明・三省堂編修所編 (2019). 大辞林第四版, 三省堂
- 18) 山田 忠雄ら編(2012). 大きな活字の新明解国語辞典第七版, 三省堂
- 19) 田近 洵一 (2012). 例解 小学国語辞典第五版, 三省堂
- 20) 藤井 康子, 木村 典之, 麻生 良太, 西口 宏泰, 大野 歩(2018). 幼少期における地域の色をテーマとした探究的学習の研究(III) -姫島小学校における学習プログラム開発(1 年次)- 大分大学高等教育開発センター大分大学高等教育開発センター紀要 10, 63-78
- 21) 目黒区美術館 (1995). 画材と素材の引き出し博物館. 中央公論美術出版, 東京都.
- 22) 都甲 由紀子 (2019). 色が見えるしくみをテーマとした教材開発と小学生対象の授業における指導内容の検討: 葛飾北斎「神奈川冲浪裏」と光の波動性を関連づけて. 大分大学高等教育開発センター紀要. Vol. 11, 1-8.
- 23) 西口 宏泰, 釘宮 基人, 藤井 康子, 麻生 良太 (2019). 科学的思考力を育む色の探求学習の試み-小学 4 年生を対象としたサイエンスとアートの教科融合型学習の実践-. 日本科学教育学会研究会研究報告. 34(2), 45-48.
- 24) User Local AI テキストマイニング, <https://textmining.userlocal.jp>
- 25) NHK(2003). ハイビジョンスペシャル「赤と rouge」, 2003 年 9 月 23 日 13:25-14:55, <https://www.nhk.or.jp/archives/chronicle/timemachine/index.html?date=2003-09-23&time=00:10&channel=4>, (アクセス 2021 年 1 月 28 日)
- 26) カテイカ CE プロジェクト(2020), 高等学校 5 番目, 「ラック染料の視点から衣食住を考える」 <https://togolabo.jp/kateikace/project.html#03>, (アクセス 2021 年 1 月

28 日)

- 27) 都甲 由紀子(2019). 第 30 回繊維学会西部支部セミナー講演 2「紫色の文化と科学」～九州の貝紫・紫根と合成染料第 1 号のアニンパープル～, <https://www.fiber.or.jp/jpn/organization/division/seibu/191206.pdf>, (アクセス 2021 年 1 月 28 日)
- 28) 高橋 佑磨, 片山 なつ(2018). 「伝わるデザイン」, <https://tsutawarudesign.com>, (アクセス 2021 年 1 月 28 日)
- 29) 福井 健策(2017). 『著作権の必須知識を今日 90 分で身につける!』慶應義塾大学教養研究センター『情報の教養学』講演シリーズ講演録(2017 年 5 月 17 日 18:15～19:45) <http://ice.lib-arts.hc.keio.ac.jp/talks/fukui-kensaku-20170517/>, (アクセス 2021 年 1 月 28 日)
- 30) 大分大学(2015). 国立大学法人大分大学における研究活動に係る不正行為防止等に関する規定, <https://www.oita-u.ac.jp/kitei/12-ag01/ag39.pdf>, (アクセス 2021 年 1 月 28 日)
- 31) 江崎 ひろみ(2015). 物理教育の現状と問題点. 東京工芸大学工学部紀要 38(1), 64-67



# 音読・朗読のための弛緩発声法の研究(1)

## — 身体の弛緩と発声・発音の基礎 —

花坂歩 (大分大学教育学部)

千田一晃 (大分大学大学院教育学研究科修士課程)

本稿は、音読・朗読の際に必要な発音の基礎と身体の弛緩について、大学の公開講座を通して実践的に検証を進めてきた成果を示すものである。公開講座での実践的研究の中で見いだされた課題は、受講者の発声器官の過緊張と不自然なイントネーションであった。それらの改善のためには身体全体の弛緩に意識を向けさせる必要がある。注目したのは野口三千三の「ぶら下げ」である。動きの手順にわかりにくさがあったため、稿者らはその手順化と精緻化を試みた。要となるのは、動作の間接性である。それは、例えば、「揺らす」といった意志的動作ではなく、「揺れてくる」といった自然(じねん)の動きを引き起こすような身体の使い方のことである。本研究は音声表現教育と身体との接点を探るものとなっている。

キーワード： 音読，発声，発音，弛緩，野口体操

### 1 はじめに

音声言語コミュニケーションにおいては、言いたいことを声にしさえすれば相手に伝わるというわけではない。町田(2005:3)が、『ことば=声』によるコミュニケーションは、本来相手の『顔が見える』という身体性を伴っている」と述べているように、また、花坂(2015)でも述べたように、そこには場の臨場感(出来事性)とそれに感応する身体が不可欠である。このことは感覚でしかわかり得ぬことを多分に含むため、すべてを言語によって論述することは原理的に不可能である\*<sup>1</sup>。そうしたことを前提に、本稿では、音読・朗読の際に必要な発音の基礎と身体の弛緩について、大学の公開講座\*<sup>2</sup>を通して実践的に検証を進めている成果を示す。

### 2 過緊張(硬直)が生み出す音読表現のゆがみ

#### 2.1 発音レベルのゆがみ

公開講座での実践的研究の中で気付くのは、受講者の発声器官の過緊張である。特に、「い」の発音で口唇を過度に横に開き、「う」の発音で口唇を過度にすぼめる。ひどい場合には、頸部の筋肉が隆起するほどに力を入れていることもある。「い」は平唇性、「う」は円唇性を有する母音であるため、口形の変化自体は大きな問題とはならないのだが、それに口唇部の過緊張が伴っている場合には、声の響き方に変化を与えてしまう。言い方を変えれば、音読・朗読中に「音が飛び出てしまう」のである。

特に日本語の母音に関しては口唇の動きはほぼ関係ないと言ってもいい。母音の発音にとって重要なのは、外から見た口(唇)の形ではなく、口の内部の形と舌の位置・動かし方である。子音の発音においても、口唇音を除けば、口唇の形はそれほど重要ではない。

にもかかわらず、なぜ、受講者は口を過度に動かしたがるのか。

原因は様々に考えられようが、平成 30 年度検定の小学校教科書（教育出版、光村図書出版、東京書籍、1 学年上）を見ると、それを生み出すような指導が促されている。ここでは母音を取り上げる。なお、母音の発音（調音・構音）については窪菌（1999）、斎藤（2006）、山田（2013）を参考にしている。

「あ」は舌が最も口蓋から離れる開母音（広母音）である。ただし、過度に口を開ける必要はない。教育出版、光村図書出版、東京書籍のいずれも口唇部に緊張を生み出すほどに過開放である。



写真 1 教科書 3 社掲載の「あ」の口形

「い」は前舌が硬口蓋に向かって盛り上がる前舌・閉母音（狭母音）である。若干の平唇性を持つものの、教育出版、光村図書出版、東京書籍はいずれも横に広げすぎである。これでは次に円唇性のある母音が来た場合、急いで口形を戻さなくてはならなくなる。



写真 2 教科書 3 社掲載の「い」の口形

「う」は後舌が硬口蓋に向かって盛り上がる後舌・閉母音（狭母音）である。若干の円唇性を持つものの、東京書籍はすぼめすぎである。窪菌（1999:36）は「う」について、「円唇母音ほど円唇性はないが平唇母音ほどに平唇ではない形状」のように述べている。



写真 3 教科書 3 社掲載の「う」の口形

「え」は前舌が硬口蓋に向かって盛り上がる前舌母音である。「い」と同様、若干の平唇性を持つ。光村図書出版、東京書籍は横に広げすぎである。



写真4 教科書3社掲載の「え」の口形

「お」は後舌が硬口蓋に向かって盛り上がる後舌母音である。「う」と同様、若干の円唇性を持つ。「お」については、3社とも過度な口形操作はないように見えるが、いずれにも若干の過緊張が疑われる。



写真5 教科書3社掲載の「お」の口形

こうした過度な口形操作、余計な硬直を引き起こす指導の促しは、教科書のみならず、教師用の教育書においても見られる。一例をあげれば、愛知音読研究会(1995)、堀他(2002)、山田(2016)のいずれにおいても、「正しい口形」として、口を大きく開けることが推奨されている。以下は山田(2016:19)からの引用である。

- 「あ」指が縦に3本くらい開きます。
- 「い」広角を耳元へ引き上げます。
- 「う」唇をすぼめて、やや前に突き出します。
- 「え」「い」よりも少々口を開き、舌を下歯茎につける。
- 「お」口の中に大きな空間をつくる感じ。

重要なのは口唇の形ではなく、口腔内の形と舌の位置・動かし方である。にもかかわらず、長い間、外から見える口の形にばかりこだわる指導が広く続けられてきたことが推察される。

## 2.2 イントネーションのゆがみ

公開講座での実践的研究の中で気になることのもう1つは受講者の音読に不自然なイン

トネーションがあることである。プロミネンスなどによって意図的に音を立て直す場合は良いのだが、本人が意図しないところでピッチの上下動が起きることがある。一般的には、「節」や「うねり」と言われる現象である\*<sup>3</sup>。

一般に、ひとまとまりのフレーズを一息で読み上げる時、文頭は呼気圧の高まりによってやや高いピッチになりつつも、しだいに声は低くなっていく。これを「自然下降」(デクリネーション、declination)という。「下降」に「自然」が付いているのは、それが身体の構造に起因する生理的な現象だからである。その自然に逆らうような「何か」を受講者の一部は懸命に行っているのである。

### 3 発声器官の過緊張(硬直)を解くための弛緩アプローチ

前節で述べたゆがみが局所的な発声器官(喉頭より上部の空間)に起因するものであれば、デクリネーション(自然下降)の指導によって改善できる。

公開講座での指導を通して、受講者の多くが喉頭から上部にばかり意識を注ぎ、胸部の動きについてはあまり考えていないことがわかっている。しかし、呼吸は腰部から上で行われる非常に大きな活動である。そもそも、肺は自律的な呼吸運動を行う筋肉をもっていない。そのため、胸部の横隔膜を上下に運動させたり、肋間筋を用いたりして、空気の往来を生み出さなくてはならない(前者が「腹式呼吸」、それに後者を加えたものが「胸式呼吸」と言われる)\*<sup>4</sup>。そこで、口で息を吸い込む意識ではなく、胸や腹を使って、息を引き込む意識へと転換させていくのである。

指導の具体としては、ため息を徐々に長くしていく練習からはじめ、次第に、意味のある文を用いていく。声を出そうとして出すのではなく、吐く息によって声帯をただ震わせるという練習である。例文は、杉澤(2000)に倣い、「緊急の措置をとる必要があると言っています」という例文を用いることが多い。まずは、発音が不明瞭になってもいいので、吸った息を均等に出し尽くすように指導する。そのようにして、胸部の躍動を促していく。その上で、デクリネーション(自然下降)を体感させる。

受講者に「息を吸う」、「息を吐く」という直接的なイメージで呼吸を行わせると末端の口でそれを行おうとし、過緊張(硬直)を起こす。また、デクリネーション(自然下降)の場合も、自然な下降を求めてしまうと、意識してそれをしようとするため不自然な下降となる。ピッチの下降は意図せずとも起きる物理的現象である。例えば、膨らませた風船の空気が外に出ていく際、最初は高かった音がしぼむに従って低くなっていく現象を想像するとよい。意識の照準を、「喉頭」より「胸郭」、「胸郭」より「横隔膜」、さらには横隔膜の下降によって膨らむ「腹部」、それを支える「腰部」へとずらしていくことで、発声時の硬直は緩和する。

## 4 身体各部の過緊張(硬直)を解くための弛緩アプローチ

### 4.1 野口体操の「ぶら下げ」

デクリネーション(自然下降)の指導だけでは改善できないこともある。それは、受講者が身体全体のどこかで過緊張(硬直)を引き起こしている場合である。これは「どこか」ゆえに「ここ」と言い定めることは極めて難しい。人によって、時によって、用いる例文によって、「どこか」が変わることもある。そうした「どこか」で起きている過緊張(硬直)が音読等に不自然な変化を生み出す。その改善のために、参考にしたのは野口三千三の「上体のぶら下げ」(次頁・写真6)である。



写真6 野口三千三の「上体のぶら下げ」

※1996年82歳の野口（羽鳥：2003）

野口の「上体のぶら下げ」は「だらしない感じとは違い、自然の重さに任せきった、のびのびとしてやすらかな感じ」で「ゆらゆら・によろよろゆるゆるように動く」運動である（野口：2003）。そして、動きの際には「皮膚の内側のからだの中身」を子細に点検するとともに「無意識の持続的緊張」を取り去ることが必要であるという。

まずは野口の身体観に触れておく。以下は野口（2003：13）の言説である。

生きている人間のからだは、筋肉が緊張していないときには、液体的な感じになることが多い。全身の柔らかさは、からだを構成しているすべてのものが関係するのはもちろんだが、筋肉の緊張度が決定的に支配するようである。そして、このような筋肉の緊張がなるべく少ない、力を抜いて解放された液体的な状態の感覚が、生きている人間のからだの在り方（動き）の基礎感覚であるべきだと私は考えている。

稿者らが求めているのも「筋肉の緊張がなるべく少ない、力を抜いて解放された液体的な状態」である。類似のことを野口（2003：235）は次のようにも説明している。

皮膚という外側の脳ともいべき生きている一つの袋、この袋の中に体液という生きものがいっぱい、その体液にとっぷりつかって生きているのが筋肉、骨・脳・内臓、この多重構造の生きものの全体が自分なのである。この柔らかい袋の底（足の裏など）で、地球との対話が行われ、からだの重さの感覚がはっきりしたものとなる。この実感に支えられて、人間のすべての動きが生まれてくる。

野口によれば、人間の皮膚は「生きている一つの袋」とみなせるものであり、筋肉、骨・脳・内臓などは、その中に満たされている「体液」につかっているようなものである。そして、「足の裏など」で大地に接地し、「からだの重さ」を感じる。そうした「重さの感覚」に支えられて、人間のすべての動きが生まれてくる。

その上で、野口（2003：4）は体操について次のように述べている。

自分の動きを望ましいものとするために、効率の高い合理的自然の動きに内在する原理を発見し、ぎごちない（稿者注：原文ママ）動きの得領とその原因をつきとめる。それらの原理や特徴を、典型的な形で含むような運動を工夫し発見する。その運動を手がかりとして、望ましい合理的自然の動きのもつ原理を内的実感として把握し、それを生活におけるあらゆる動きに適用することによって、人生の可能性をどこまでも拡大しようとする。このような営みを私は体操と呼びたい。

野口は、「効率の高い合理的自然の動き」を目指し、「ぎごちない（稿者注：原文ママ）動き」の修正に努めようとする。しかもそれは、「合理的自然の動き」に内在する原理を「内的実感」として把握するという方法によってである。

#### 4.2 野口体操についての先行研究と本研究の位置づけ

こうした身体観に基づく野口体操は様々な領域に応用されてきた。国立情報学研究所の論文検索 CiNii で「野口体操」を検索すると、2021年1月10日時点で41件がヒットする。研究内容は多様で、野口体操の有効性を心理療法の立場から検討したもの（西尾：2017）、シュタイナー教育と野口体操の融和点を探ったもの（北村：2015）、舞踊研究の立場から「イメージ」を切り口に野口体操を検討しているもの（福本：2011）、音楽（声楽）教育の立場から、奏でる身体について考究しているもの（梶取：2016、2020）、同じく、合唱指導の立場から、ウォームアップとしての有効性を検討しているもの（虫明・黒井：2012、2013）、テキストマイニングによって野口体操の学習者（体験者）の言葉を分析しているもの（畑野他：2018、2019、2020）など多岐にわたる。そうした中で、本研究は、野口体操によって生み出される弛緩（脱力）を発話、音読・朗読に応用させようとするものである。近接領域としては声楽（梶取：2016、2020）と合唱（虫明・黒井：2012、2013）があるが、国語科教育への応用を視野に入れた検討は上記の41例の中にはない。本研究によって身体と言語とが密接に関係付いていることを示していきたい。

#### 4.3 「ぶら下げ」の精緻化

野口は「合理的自然の動き」に内在する原理を「内的実感」として把握するために、「上体のぶら下げ」を以下のように紹介する（野口：2003, 95-96）。

両足をわずかに左右に開いてすっきりまっすぐ立つ。ついで上体を前下にぶら下げる。両膝は伸ばしたまま。ぶら下げはだらしない感じとは違い、自然の重さに任せきった、のびのびとしてやすらかな感じ。ぶら下げたままで静かに横隔膜呼吸をしていると、だんだん深くぶら下がってゆく。からだの重さと横隔膜の力で下がってゆく。このとき、静かにいたわるように、皮膚の内側のからだの中身を子細に点検する。また、ぶら下げた状態のままで、脚や腰（骨盤）でほんの少しのはずみをつけて、上下あるいは左右などにゆすってみると、胴体・頭・腕などが、ゆらゆら・によろよろゆるゆるように動く。もしそうならなければ、それは不必要な緊張がつづいている証拠である。胴体・肩・頭・腕などの無意識の持続的緊張は最大の障害のひとつであるから、ぜひ取り去らなければならない。（中略）慣れてきたら、直立の姿勢から、力を抜いて、ちょうど鎖の一端をもってそれを落とすようにサラサラッと落としてぶら下げ、しばらく自然のゆれに任せていてから、膝をゆるめるのをきっかけにしてスルスルーッと

下から順々に起きることもやってみてほしい。

ここにある「ゆらゆら・によろによろ」や「サラサラッと落として」、「スルスルッと下から順々に起きる」といった言葉は感覚的で漠然としており、これだけでは理解しがたい。そこで、野口の助手を長く務めていた羽鳥操の説明を踏まえ、8つにステップ化した。

からだの長軸が鉛直方向に一致した立ち方ができたら、左右の足の裏で重さをのせ替えます。すると揺れが生まれます。揺すりながら、腰を後方に引き、左右の股関節を軸にして、骨盤を前方へ回転させながら上体を下ろしてゆきます。骨盤が傾き、臍→みぞおち→胸→首と順々に方向が変わります。最後に首が方向をかえてぶら下がります。骨盤を含む上体がぶら下がったら、足の裏で重さをのせ替えながら末端へ揺れと波を伝えます。そのときからだの力が抜けていると、重さで地球の中心に引っ張られていきます。(中略) 上体が起きるきっかけは膝を曲げることです。下から順々に骨を重ねるイメージで骨盤が回転によって方向を変え、臍→みぞおち→胸→首、最後に頭が起きます。行きも帰りも頭が最後に方向をかえます。(羽鳥・松尾:2007, 83-85)

- 1 からだの長軸が鉛直方向に一致した立ち方ができたら、左右の足の裏で重さをのせ替える。すると揺れが生まれる。
  - 2 揺すりながら、腰を後方に引く。(写真7の右から2番目)
  - 3 左右の股関節を軸にして、骨盤を前方へ回転させながら上体を下ろしてゆく。
  - 4 骨盤が傾き、臍→みぞおち→胸→首と順々に方向が変わる。最後に首が方向をかえてぶら下がる。(写真7の右から4番目)
  - 5 骨盤を含む上体がぶら下がったら、足の裏で重さをのせ替えながら末端へ揺れと波を伝える。そのときからだの力が抜けていると、重さで地球の中心に引っ張られていく。(写真7の右から5番目)
  - 6 膝を曲げることをきっかけに上体が起きる。
  - 7 下から順々に骨を重ねるイメージで骨盤が回転によって方向を変える。
  - 8 臍→みぞおち→胸→首、最後に頭が起きます。(写真7の右から7番目)
- ※ 行きも帰りも頭が最後に方向を変える。

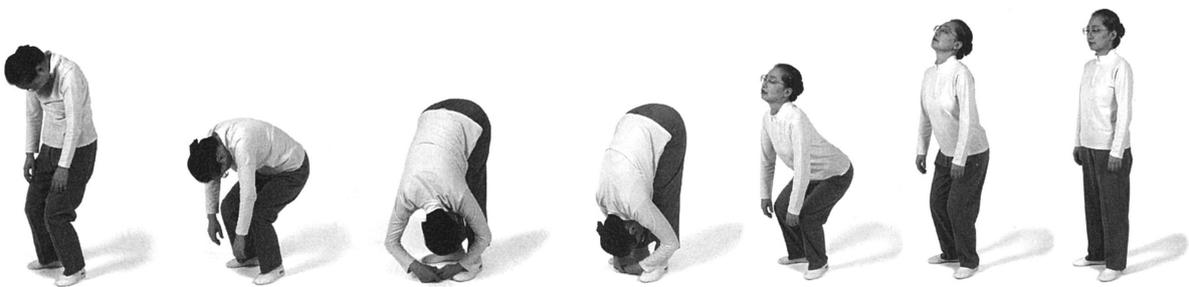


写真7 羽鳥操による「上体のぶら下げ」(羽鳥・松尾:2007)

※写真では右から左に向かって「上体のぶら下げ」が行われている。

このように手順を明確にすることで外形的なトレースがしやすくなる。受講者に対しても、「○番目の動きに気をつけてもう1度」のように指導しやすくなる。一方で、野口が「外側から見えるのはそのあらわれ・結果にすぎない」（野口：2003, 32）と述べている他、「すべての動きにおいて、視覚に頼るというやり方は、外的なものに頼ったり、意識的な緊張努力に頼る傾向を生み、外側の形だけを整えようとする姿勢になってしまいます」（野口：2003, 162-163）と述べていることにも留意しなければならない。どうやら野口は体操の手順の明確化を拒んでいたようで、教えを受けた体験者は「方法」を語りたがらない\*<sup>5</sup>。その点を含みながら、稿者らは、あえて、その精緻化を以下のように試みた。

- 1 脚を肩幅（腸骨幅）に開いて立ち、「ぶら下げを行う」と思う。
- 2 左右の足の土踏まずあたりに体重を注ぎ込むようにかける。
- 3 繰り返していると、膝の緊張が解けて、膝周辺が少し緩む。
- 4 仙骨に微弱な感覚が現れる。腰部が後方に引けてくる。
- 5 仙骨周辺の感覚が強まり、腰椎4番あたりが緊張しはじめる。
- 6 左右の体重移動によって同側の腸骨稜・大転子周辺の感覚が強まってくる。
- 7 上体の倒れ込みと同時に、両腕の重さが気になってくるので、それに身を任せる。
- 8 どんどん落ちて、手部が床につく。
- 9 腰部をゆるやかに捻転させることで、胸部・腕が揺さぶられ、微細な緊張がとれていく。
- 10 微弱な捻転を繰り返していると背骨軸のほぐれる感覚が際立ってくる。
- 11 仙骨から頭頂部に向かって脊椎骨の一つ一つがほぐれていくのを感じる。
- 12 その頭頂部へのほぐれ感覚を追っていくと、膝が伸びる、腰が高くなる。
- 13 ぶら下げ。それにしばらく浸る。
- 14 頃合いを感じ、「起き上がる」と念じる。
- 15 つま先に重心が集まり、足の甲、すねと感覚が移行する。膝が緩み、前に出始める。
- 16 仙骨の感覚が強まってくる。
- 17 感覚は仙骨、尾骨、恥骨へと弧を描くように移行し、腰部がそれに付き従っていくように後傾する。
- 18 弧を描く感覚の動きは踵への重心移動とともに腹部から腰部へと抜け、腰椎2番あたりに行き着く。
- 19 それをきっかけに膝が伸び始める。
- 20 仙骨から恥骨への動き、膝の伸びは腰椎2番を通過点にして、上体は緩やかに起きあがってくる。
- 21 感覚は腰椎、胸椎、頸椎、頭頂部へと抜けていく（背骨という「紐」を頭頂部から引き抜くような感覚）。
- 22 足裏に意識を集中させ、左右に体重移動。胸が開く（肩関節が落ちて、肩甲骨が寄る）。
- 23 立位。心が落ち着いたところで、終了。

留意して用いた表現には下線を施している。「緊張が解けて」、「少し緩む」、「微弱な感覚」、「引けてくる」、「緊張しはじめる」、「感覚が強まってくる」、「重さが気になってくる」、「胸部・腕が揺さぶられ」、「ほぐれる感覚が際立ってくる」、「ほぐれていく」「付き従っていくように」、「行き着く」、「伸び始める」、「起きあがってくる」などはいずれ

も、自然（じねん）の動きを表現するために用いた\*<sup>6</sup>。

また、「ぶら下げを行う」と思う、「身を任せる」、「ほぐれ感覚を追っていく」、「しばらく浸る」、「起き上がる」と念じるなどは意識的な行為であるが、運動を起こすきっかけ作り、起きた運動に追随する態度の重要性をそれで表現しようとした。

## 5 総括と展望

音読・朗読の指導を模索的に行う中で、まず、直面したのは受講者が口を過度に動かしたがることへの対応である。それは音読指導ではよく取り入れられる早口言葉の指導で必要になった。受講生の多くは口をよく動かし、それでいて舌使いがぎこちない。個別に修正を試みるも、なかなか定着しない。次に直面したのは息の浅さであった。短く強く、平坦に長くといった表現がうまくできない。原因は技術の未熟さではなく、吸気量と呼気圧の不足であった。本人は一生懸命であるが、息が続かず、他を震撼させるような強い一声が出せないのである。そうした指導実践の中で、本稿に述べてきた「過緊張」や「硬直」といったキーワードがより鮮明に意識されるようになってきた。

本稿で取り上げた野口体操の「ぶら下げ」は「外から見れば可笑しな動き」（西尾：2017）、「日常生活には見られない独特な運動」（福本：2011）のように評価される。稿者らも同感で、人目をはばかってそれを行っている。しかし、身体をうまく弛緩させることができれば、声が身体全体に響く感覚を味わうことができる。声帯の振動を身体全体で感じることができるのである。そのような状態で出す声は、よく響き、心地も良い。

野口体操の精緻化については、この試みが良かったのか、いまだ確信を持たずにいる。阿奈井（1978）によれば、野口自身は自らの体操について「手がかりはある」と述べている。そして、それは「足がかり」とは違うものだと注意を促している。

野口は「足がかり」について、「すでに何かが見えている、そこに何かみつかったものがないと足がかりにはならないわけでしょ。あるていど確固不動のものがないと足はかからない」（阿奈井：1978, 41）と述べ、以下のように「手がかり」を説明する。

ところが手がかりの場合はそうじゃなくて、そのもの自体すらまだ何かわからないんだなあ。だけどそれが、ちょっぴり見えはじめている、ちょっぴり感じてきている、ちょっぴりさわるといふ段階なんだ。しかし、それをたどっていくと、その本体はずっと遠くかも知らんし、まがりくねったずっと奥かも知らん。けれどそれをたどっていくと、とにかくそこへ行けそうだと、いう状態、あるいは情態のことですね。そういうわけで、ぼくはどうしても手がかりということばを使いたかったのです。（阿奈井：1978, 42）

本稿での試みはその「手がかり」の追究であった。羽鳥は鴻上・羽鳥（1999）において、野口体操を指導していく中で、「誤解」や「陶醉」に陥る学習者がいることを述べている。つまり、指導者の目で見れば、できていないのに、当人はできている気になっているということである。自己との向き合いという点ではそれでよいのかもしれないが、本研究は野口体操の応用を企図している。身体の弛緩という結果を生み出すには、その道筋を示すことが必要であった。

本稿は、音読・朗読、さらには国語科教育における「話すこと」をも視野に入れての基礎的考察である。引き続き、身体感覚から乖離しない探究を心がけていきたい。

## 謝辞

本稿における野口体操に関する論述については、人間と演劇研究所の瀬戸嶋充氏から学び得たことが中核にある。瀬戸嶋氏は、ぶら下げ時の身体に起きる微細な変化や内的実感の探り方について、実技を通した様々なアプローチでご指導してくださった。瀬戸嶋氏とともに、野口体操の「手がかり」を手探りで模索した成果が本稿には多分に含まれている。記して感謝申し上げる。

## 附記

本研究は JSPS 科研費 JP19k02735 の助成を受けたものである。

## 注

- 1) 例えば、演出家の竹内敏晴は「話しかける」ことについて、「一般にはことばは感情の発露だと考える傾向が多いようだ—もちろんそういう場合もある。だがそれは自分のからだが開じられている場合である。言うだけ言えばいい。相手がどう思おうと、言っぱなし、という場合が多いのは、からだは他人（他者）に向かって劈いていないのだ」（竹内：1988, 149-150）と説明している。
- 2) 本稿は以下の大分大学公開講座での実践研究に基づき、特に、基礎となる姿勢等についての成果をまとめている。
  - ・2018（平成30）年度 大分大学教育学部公開講座  
自分の声を「調べ」にするための4つのレッスンⅠ（5/15, 5/29, 6/12, 6/26）  
自分の声を好きになるための絵本探しの旅Ⅰ（9/4, 9/18, 10/2, 10/16, 10/30）  
自分の声を「調べ」にするための4つのレッスンⅡ（11/12, 11/27, 12/4, 12/18）  
自分の声を好きになるための絵本探しの旅Ⅱ（1/22, 1/28, 2/19, 3/5, 3/19）
  - ・2019（令和元）年度 大分大学教育学部公開講座  
自分の声を「調べ」にするための4つのレッスン（1）（4/23, 5/7, 5/21, 6/4）  
自分の声を「調べ」にするための4つのレッスン（2）（6/18, 7/2, 7/16, 7/23）  
自分の声をもっと好きになる自分の声探しの旅（1）（9/9, 9/17, 10/1, 10/15, 10/29）  
自分の声を「調べ」にするための4つのレッスン（3）（11/12, 11/26, 12/3, 12/17）
  - ・2020（令和2）年度 大分大学教育学部公開講座  
声の響かせ方と朗読の基礎技法【オンライン講座】（10/6, 10/13, 10/20, 10/27）
- 3) 気持ちを込めることでイントネーションがおかしくなることについては杉澤（2000）でも指摘されている。
- 4) そこで起きている現象は胸腔の内圧変化である。筋肉の収縮によって胸腔は外側に押し広げられ、内部は陰圧となる。それとともに、体の外から空気が入り込んでくる。筋肉の弛緩とともに胸腔は元の大きさに戻ろうとするため、陰圧を弱めながら、吸気は外へと押し出される。こうした呼吸運動に声帯の振動を伴わせると声になる。
- 5) 長く助手を務めた羽鳥は「動きだけを伝えよう」「技術だけを伝えよう」という事をしていくと、何か違うものになるんじゃないかという怖れがあるんですね。」（鴻上・羽鳥：1999, 8-9）と述べている。
- 6) そもそも、身体の特定の部分を動かそうとするとそこに緊張（筋収縮）が起こる。特定の部分を動かそうとせずに、そこを動かすにはどうしたらよいかを考えたとき、羽鳥・松尾（2007）の述べる「揺れ」や「揺すり」は「揺らす」といった意志的動作

ではなく、「揺れてくる」といった自然（じねん）の動きとして理解する必要がある。

## 参考文献

- 愛知音読研究会(1995).『子供が創る「音読・朗読・群読」の学習 低学年編』明治図書出版
- 阿奈井文彦(1978).『からだとの対話 ぼくの野口体操入門記』現代書館
- 梶取弘昌(2016).『からだ』とは何か,『武蔵高等学校中学校紀要』,1,5-20
- 梶取弘昌(2020).『からだ』から考える未来の学校,『武蔵高等学校中学校紀要』,4,147-171
- 北村三子(2015).オイリュトミーと野口体操:シュタイナー教育の理解のために,『駒澤大学教育学研究論集』,31,17-37
- 窪菌晴夫(1999).『日本語の音声』岩波書店
- 鴻上尚史・羽鳥操(1999).“鴻上尚史対談シリーズ(1)野口体操 身体を考える”,『テアトロ:総合演劇雑誌』,686,5-12&21-29,テアトロ社
- 竹内敏晴(1988).『ことばが劈かれるとき』筑摩書房
- 斎藤純男(2006).『日本語音声学入門改訂版』三省堂
- 杉澤陽太郎(2000).『現代文の朗読術入門』日本放送出版協会
- 西尾温文(2017).野口体操にもとづくグリーンケア:ほぐす、つながる、つくる,『グリーンケア』,5,111-123
- 野口三千三(2003).『原初生命体としての人間—野口体操の理論』岩波書店 ※初版:1996
- 畑野裕子・大竹留美・滝口由美子(2018).保育者養成課程におけるカリキュラム開発に関する一考察:野口体操の実践事例による検討,『神戸親和女子大学大学院研究紀要』,14,63-70
- 畑野裕子・大竹留美・滝口由美子(2019).保育者・教員養成課程における健康教育に関する一考察:心と身体のほぐしを目指した野口体操の実践から,『神戸親和女子大学大学院研究紀要』,15,71-78
- 畑野裕子・大竹留美・滝口由美子(2020).保育士・教員養成課程における健康教育に関する一考察:野口体操の授業における学習経験を中心に,『神戸親和女子大学大学院研究紀要』,16,49-57
- 羽鳥操(2003).『野口体操入門』岩波書店
- 羽鳥操・松尾哲也(2007).『身体感覚をひらく—野口体操に学ぶ』岩波書店
- 花坂歩(2015).「音読・朗読」概念の再構築(再考),『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』,3(1),No.13(1-11)
- 福本まあや(2011).イデオキネシスと野口体操の比較研究—ツールとしてのイメージの役割に着目して,『富山大学芸術文化学部紀要』,5,114-125
- 堀裕嗣・研究集団ことのは(2002).『教室プレゼンテーションの20の技術』明治図書出版
- 町田守弘(2005).『声の復権と国語教育の活性化』明治図書出版
- 虫明眞砂子・黒井かおり(2012).合唱のウォームアップに関する考察Ⅰ—体育科の「体ほぐし」の視点から—,『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』,151,109-117
- 虫明眞砂子・黒井かおり(2013).合唱のウォームアップに関する考察Ⅱ—身体のリラックスの視点から—,『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』,153,59-69
- 山田敏弘(2013).『国語教師が知っておきたい日本語音声・音声言語 改訂版』くろしお出版
- 山田将由(2016).『音読指導入門 アクティブな活動づくりアイデア』明治図書出版



# **Motivation-related Theories in Diverse Learning Environments: Review of Perspectives in the United States**

Kaori I. Burkart

Global Education and Intercultural Advancement Center

## **Abstract**

This review focuses on motivation in educational learning environments. Influential theories related to motivation (e.g., social cognitive theory, self-determination theory, and goal theory) focus on significant and essential elements in student learning and achievement. Major theoretical concepts (including self-regulation, autonomy, connectedness, internalization, and goal orientation and perspective) not only incorporate important components associated with student motivation but are also intricately entwined with one another. The article gives a historical overview and introduces theoretical frameworks related to motivation in increasingly diversifying learning environments in the United States.

*Keywords:* social cognitive theory, self-determination theory, goal theory

## Motivation-related Theories in Diverse Learning Environments:

### Review of Perspectives in the United States

Studying how people learn is a critical topic in the field of education. It is important to study why people act certain ways, what stimulates or manipulates them to do so, how they process information; in general, the basic mechanisms of learning facilitation. Motivation is a core element of learning and it is assumed that by nature most everyone is equipped with some measure of it. However, how motivation works and what it means to individual learners is not always easily observed or perceived.

Deci and Ryan (2000) examined the social contextual conditions that support intrinsic motivation and facilitate internalization and integration of extrinsically-motivated tasks. They suggested that intrinsic and extrinsic motivations reside at both ends of a spectrum, with a gray area that might have originally been associated with extrinsically oriented behaviors. The motivational process could be considered as existing on a continuum, activated or moved by certain stimuli (Deci & Ryan, 2008). In other words, individuals' basic psychological needs—competence, autonomy, and relatedness—in social contexts may contribute to extrinsic motivation or could shift individuals towards more intrinsic motivation. This raises several important questions that need to be explored and answered. Is intrinsic motivation somehow more influential or effective than extrinsic motivation? If so, why are so many extrinsic rewards used in the classroom? In what ways are students motivated? How can we compare the outcomes from extrinsic and intrinsic motivation? How can we construct learning environments that foster intrinsic motivation? What influences student motivation, academic achievement, and social development? How can we promote ideal learning environments for individual students? To try

to begin addressing these questions, social-cognitive theory will be reviewed and broken down into motivational concepts that are believed to broadly drive human behavior.

This article will construct a historical overview describing elemental motivational theory and concepts that will build an appropriate theoretical framework. Organization of the related theories will explore how individual students can be supported and motivated to enhance learning in social environments. Social cognitive theory is based on the idea that people learn by observing and modeling how others behave in social settings. In other words, how people learn is strongly associated with their social environment. Additionally, self-determination theory and goal theory also describe human development and motivation.

### **Historical Development of Motivational Theories and Concepts**

The early 1970s saw the beginnings of modern research about motivation and its effectiveness. The important issues began to be analyzed via the work of scholars from multiple disciplines, including psychology, sociology, and education. At the same time, cognitive and constructivist theory also attracted interest and development (Hoffmann, Huff, Patterson, & Nietfeld, 2009). Early studies contributed greatly to promoting understanding of what motivation is, what kind of motivation we commonly experience in our daily lives, and how they influence our ultimate goals. Pioneer researchers in motivation were concerned that extrinsic rewards could undermine intrinsic motivation and thus might encourage learners to work on tasks only when tangible rewards were provided. Specifically, Deci, Koestner, and Ryan (2001a) conducted a meta-analysis confirming the negative effects of extrinsic reinforcement on intrinsic motivation. In response, Cameron (2001) conducted another meta-analysis, arguing that certain rewards (including extrinsically-oriented rewards) could increase students' intrinsic motivation depending on how rewards were structured. She indicated that rewards could be viewed from a

social cognitive perspective and that in that case “reward contingencies that enhance perceived competence or self-efficacy are expected to increase interests in and performance of an activity” (p. 39). Deci, Koestner, and Ryan (2001b) argued that reward contingencies are linked to performance effects and that it could be counterproductive to apply such strategies in real classroom settings without clear implementation for every situation. Reward contingencies are often related to “evaluation, surveillance, and competition, all of which have been shown to undermine intrinsic motivation” (Deci et al., 2001b, p. 49).

Despite debate and disagreement across several decades of research history in the education and motivation literature regarding the effects of rewards on learners’ motivation, we still know little about “how, whether, and under what conditions rewards can play a positive role in actual classroom practice” (Hoffmann et al., 2009, p. 848). Moreover, whether or not external incentives hinder learners from developing intrinsic motivation involves complex and multi-dimensional issues. How learners respond to extrinsic or intrinsic stimuli and how internalization occurs are important topics because they determine how people learn and whether learning experiences continue to motivate future learning.

### **Theoretical Framework for Motivation**

Motivation as identified in human behavior is intricately intertwined with the learning process and can exhibit a great deal of variety depending on individual learner perceptions. There are two broad categories of motivational orientations: intrinsic and extrinsic (Friedman, Deci, Elliot, Moller, & Aarts, 2009). The former comes from the pleasure learners get from a task itself or the sense of satisfaction associated with working on or completing a task (Palmer, 2005). Intrinsically motivated individuals will work on a task for no reason other than personal desire or interest; such motivation is more likely to have positive long-term effects (Lepper,

Corpus, & Iyengar, 2005). Extrinsic motivation, on the other hand, comes from outside factors such as rewards—prizes, for example—which provide satisfaction and pleasure that the task itself may not provide (Wilde & Urhahne, 2008; Meyer & Turner, 2006). Extrinsically motivated learners will work on a task even if they have little interest to satisfy their desire to receive a reward in return for task completion. Extrinsic motivation tends to be short-lived (Deci et al., 2001a; Palmer, 2005)

Major theories and concepts related to this topic are social-cognitive theory as established by Bandura (1991) and self-determination theory developed by Deci and Ryan (2000). Bandura (2001) explained that social cognitive theory provides an agentic conceptual framework. Human behavior is often examined in terms of unidirectional causation, expressed and controlled either by environmental influences or by internal dispositions. In the transactional view of behavior, self, and social environment, these three factors interact with and influence one another. Social-cognitive theory encompasses three components that will be explored: intrinsically and extrinsically motivated behavior, the concept of self, and social-environmental factors (Bandura, 1991). This general theory will serve as a basis from which to explore the research questions; as such it can provide knowledge and ideas about how individual students can be supported and motivated to enhance learning in the social environment. Social cognitive theory is based on the idea that people learn by observing and modeling what others do and how they behave in social settings (Bandura, 1991). Thus, how people learn is strongly associated with their social environment. As supplemental theories, self-determination theory and goal theory should also be discussed when analyzing factors influential to student motivation: teachers and peers at school and parents and family at home. In the following section, theories and concepts related to motivation in human behavior will be introduced and discussed.

## **Social-cognitive Theory**

Social-cognitive theory is based on the idea that people learn by observing, modeling, and comparing themselves to others and how they behave in social settings (Friedman, et al, 2009). People often compare themselves with someone of a similar level of achievement. Modeling is considered a useful and fundamental learning tool. A successful model becomes a positive influence and/or motivates observers. This suggests that how people learn is strongly associated with their social environment.

**Agency of self.** In social-cognitive theory, it is usually assumed that a person operates as an agent of self: self-organizing, proactive, self-reflecting, and self-regulating and functioning in a social environment based on individual sociocultural perspectives. Bandura (2001) suggested that social-cognitive theory provides an agentic conceptual framework. Human behavior has often been examined in terms of multidirectional causation expressed and/or controlled either by environmental influences or by internal dispositions. In this transactional view, the three factors of behavior, self, and social environment interact and influence one another, meaning that people are not only producers but also products of social systems. Personal agency and social structure factors correspond to co-influencing causal factors with the correspondence often creating a type of psychological infrastructure.

**Psychological needs.** Urdan and Schoenfelder (2006) wrote that the fulfillment of basic psychological needs of individuals (e.g., relatedness, competence, and autonomy) is extremely important in regulating acceptance, success, and self-regulation and that these are mainly phenomena of social environments. Previous studies suggest that students equipped with such basic characteristics were intrinsically motivated and exhibited higher self-esteem and

competency (Legault, Pelletier, & Green-Demers, 2006; Meece, Glienke, & Burg, 2006; Cleary & Chen, 2009, Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Consequently, it is clear that human learning and social environments are closely related. Urdan and Schoenfelder (2006) wrote that “behavior was influenced by a combination of environmental factors and personal characteristics, such as beliefs about possible outcomes of behavior and their abilities to perform a given task competently” (p. 338). That is, self-efficacy—the belief individuals have about their ability to perform a specific task—plays a significant role. If students have a strong sense of self-efficacy, they are more likely to participate in a task, to completely engage in it and to make their best effort even in the face of a challenge. On the other hand, students may be less likely to start working on or even completing a specific task if they are doubtful about their ability, especially when they face difficulties, run into obstacles, or receive negative feedback. Students who are occupied by negative psychological forethought will have a difficult time connecting a task with meaningful learning. That is, they will not digest what they are learning but will postpone the reconstruction of their knowledge if the learning is not meaningful to them. Bruner (1965) argued that students spend much time and effort exploring how teachers expect them to act and trying to identify the meaningful context attached to a task.

**Internalization.** Deci and Ryan (2000) discussed social contextual conditions that may support intrinsic motivation and facilitate internalization and integration of extrinsically motivated tasks. More specifically, basic psychological needs, such as competence, autonomy, and relatedness in a social context may contribute to shifting extrinsic motivation toward intrinsic motivation. This psychological procedure highlights self-determined learning through extrinsic motivation and internalization of social value. To promote such procedures in schools,

the authors suggest that classroom conditions must fulfill these three basic human needs in a social context: competence, autonomy, and relatedness. The classroom should also offer exposure to new and diverse ideas and the practice of new and deeper cognitive skills.

In addition, individual learners internalize their learning experiences according to their motivational status. Vosniadou (2007) described conceptual changes in development and learning, explaining that the process of human development and learning takes place within the realm of social interactions and group activities in classroom environments. He also suggested that student learning could be enhanced by enriching existing knowledge or shifting perceptions so that it can be seen from different perspectives—in broader situational, cultural, and educational contexts. Internalization, therefore, is central to motivation that is significantly determined by “self,” which itself often consists of individual perceptions, experiences, and interests.

### **Self-determination Theory**

Intrinsically motivated behaviors are also led by interest, satisfying innate psychological needs for competence and autonomy; this is the prototype of self-determined behavior (Deci & Ryan, 2000). Extrinsically motivated behaviors are, on the other hand, performed due to external reasons but can represent self-determination to some extent. How the process of internalization and integration occurs largely determines whether or not extrinsically motivated behaviors become more self-determined.

Urdu and Schoenfelder (2006) discussed self-determination theory which encompasses three innate needs of human nature: relatedness, competence, and autonomy. Self-determination theory holds that these three needs must be fulfilled to achieve self-regulation, motivation, and personal well-being. This suggests that people need a sense of belonging in social environments

that encourages or even manipulates them to follow norms and rules. Competence is also an important function that connects with self-worth and self-confidence. The last need is autonomy, which is associated with a personal perception of control over one's actions. Autonomy may motivate people to take initiative, which in turn may encourage them to feel independent and competent; competence may foster confidence and support the building of a sense of belonging or relatedness in social environments (Martin & Dowson, 2009).

Ryan and Deci (2006) explained that autonomy refers to regulation directed by the self, a conscious awareness of mental activities including tasks and procedural knowledge. Learners who are self-regulated or autonomy-oriented can understand values and the demands of a particular task and then formulate and utilize strategies to complete them. This is a key to academic success and is also referred to as metacognitive skill. Correspondingly, metacognitive awareness supports learners' regulation and monitoring of their learning progress while applying problem-solving strategies. Learners who are self-regulated via metacognitive awareness will know how to complete tasks by organizing, monitoring, reflecting on, and evaluating their learning progress.

Help-seeking (Stavrianopoulos, 2007) is another instrumental behavior that engages metacognitive skills: capabilities in monitoring, evaluating, and reflecting on academic progress. Students who are equipped with help-seeking skills can distinguish between what they know and what they do not know. When they encounter unfamiliarity or incongruity, they are more likely to seek help in accomplishing tasks. Metacognition is an intentional and conscious control or application of one's cognitive activities (e.g., making strategic plans, monitoring and organizing learning activities, and evaluating and reflecting on tasks and procedures to accomplish goals).

Self-determination theory often presents academic success as something achieved by self-determined learners with autonomy, competence, and relatedness to their social networks. Positive learning experiences encouraging these characteristics promote self-efficacy and motivate students to continue learning even when presented with more challenging tasks. When encountering difficulties related to learning, such students are more likely to be capable and competent in employing metacognitive, help-seeking, and other related problem-solving skills constructed via previous learning experiences. Self-determined approaches can help students complete tasks and achieve their ultimate social and academic goals (Stavrianopoulos, 2007).

### **Goal Theory**

**Mastery goals and performance goals.** The concepts of intrinsic and extrinsic motivation can be seen as parallel to the goal theory representation of relationships involving goals, expectations, attributions, self-efficacy, motivational orientation, social and self-compassion, and achievement behaviors. There are two different main goal orientations: mastery (learning-task) goals and performance (ability or ego) goals (Pintrich, 2000; Hoffmann et al., 2009). Mastery-goal-orientated students focus on processes and strategies of learning which lead to self-efficacy, self-regulation, perceived progress in skill acquisition, and achievement gain. These factors promote positive relationships with intrinsic motivation through goal-stressing learning. Similarly, achievement goal orientation, a sub-theory of learning goals, supports positive learning experiences by providing feedback that emphasizes what students have learned and how they have accomplished learning tasks. This theory assumes that students who develop higher self-efficacy are more likely to maintain a greater perception of competence and relatedness in society, all of which lead to intrinsically motivated learning. Performance goal orientation, on the other hand, focuses on the task to be completed, which can lead to negative

effects on student learning. Affected factors might include willingness to engage in tasks, social comparisons (with self and others), and ability assessment through comparison. Performance goal-oriented students are more likely to engage in less-challenging tasks in order to avoid failing or making mistakes and to employ short-term and surface-level strategies during the learning process. Interpersonal competition, standardized tests, and normative evaluation can enhance performance goals in the learning environment.

**Different levels of goal orientations.** Urdan and Schoenfelder (2006) examined how individual-level goals and group-level (e.g., school, classroom) goals are related in the context of mastery and performance goals. In the study, mastery goals-oriented students were relatively willing to work on challenging tasks, used more in-depth cognitive processing strategies, were more intrinsically motivated, and held positive outlooks about their academic environment in general. Performance goals-oriented students were, on the other hand, more likely to give up when faced with difficulties or confronted with failure, used more shallow cognitive strategies (e.g., memorization), and were less likely to seek help. Therefore, personal mastery goal orientation patterns are closely connected to intrinsic motivation and it is thus important to promote such learning environments.

At the group-level, Urdan and Schoenfelder (2006) also discussed how goal structures in the context of schools and classrooms can be influential to an individual student's personal goals. If the learning environment has performance goal structures, individual students' performance goals will be promoted. However, if the learning environment is characterized by mastery goal structures, individual students are encouraged to pursue a mastery goal orientation. Consequently, weakening the performance goal structures at the school and classroom level is crucial to enhancing students' academic achievement. Students will benefit from a strong mastery goal

structures in their learning environment, which in turn influences intrinsic motivation and behavior.

Similarly, Hoffmann et al. (2009) examined how strongly goal theory is encouraged in today's diverse American classroom environments. This is important because goal structure is traditionally more individual-oriented. The authors discussed relationships between goal orientation and classroom management styles and teaching efficacy. Teachers who manage their classrooms with mastery-oriented structures in mind had positive effects on intrinsic learning motivation. Such classroom environments were also positively correlated with teaching efficacy.

### **Conclusions and Future Implications**

In summary, the theories and concepts introduced above are not only closely related to motivational orientations but also closely associated with one another. Evidence from the broad range of descriptions provided supports the existence of this overlapping nature. Common characteristics across the theories include the provision of appropriately challenging academic tasks followed by constructive feedback and the offering of a sense of self, such as ownership and autonomy over the learning process, supporting self-efficacy and self-regulatory behavior. One conclusion that can be drawn is that social environments strongly influence learning and achievement; these depend heavily on prior learning events and experiences with social learning environments. The settings in which these learning activities take place are typically at school or at home. As Hagger and Chatzisarantis (2016) discussed in their article, it is important to examine how motivation-related theories are utilized across diverse educational environments to learn more about practical implementation.

In addition, diversity in learning environments should also be taken into consideration. For example, students in the United States come from a wide variety of socio-cultural

backgrounds. Not only are there differences in race, ethnicity, and gender but also home socio-economic environments, which can significantly influence student motivation and achievement (Oyserman & Lewis, 2017). Home educational environments and expectations as well as parental engagement could also play significant roles and drive differences in student motivation, influencing academic achievement (Yamamoto, Holloway, & Suzuki, 2016). For future study, critical exploration of motivation taking into account these social contexts and implications for real life settings can help illuminate limitations and disparities between theoretical perspectives and actual practice in contemporary American education. Investigating how educators can implement more realistic and practical approaches is a key subject for future research.

### References

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Mediapsychology*, 3, 265-299.
- Bruner, J. S. (1965). The growth of mind. *American Psychologist*, 20, 1007-1017.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation – A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71(1), 29-42.
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14-23.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001a). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*(1), 1-27.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001b). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron (2001). *Review of Educational Research, 71*(1), 43-51.
- Figlio, D. N., & Kenny, L. W. (2007). Individual teacher incentives and student performance. *Journal of Public Economics, 91*, 901-914.
- Freeman, D. (2007). Research "fitting" practice: Firth and Wagner, classroom language teaching, and language teacher education. *The Modern Language Journal, 91*, 893-906.
- Friedman, R., Deci, E. L., Elliot, A. J., Moller, A. C., & Aarts, H. (2009). Motivational synchronicity: Priming motivational orientations with observations of others' behaviors. *Motivation and Emotion, 34*(1), 34-38.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research, 86*(2), 360-407.
- Hoffmann, K. F., Huff, J. D., Patterson, A. S., & Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 25*, 843-849.
- Legault, L., Pelletier, L., & Green-Demers, I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom?: Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567-582.

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom context. *Educational Psychology Review, 18*, 377-390.
- Oyserman, D., Lewis, N. A., Jr. (2017). Seeing the destination and the path: Using identity-based motivation to understand and reduce racial disparities in academic achievement. *Social Issues and Policy Review, 11*(1), 159-194.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education, 27*(15), 1853-1881.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspectives on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality, 74*(6), 15547-1586.
- Stavrianopoulos, K. (2007). Adolescents' metacognitive knowledge monitoring and academic help-seeking. *College Student Journal, 41*(2), 444-453.

- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development, 50*, 47-54.
- Wilde, M., & Urhahne, D. (2008). Museum learning: a study of motivation and learning achievement. *Journal of Biological Education, 42*(2), 78-83.
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., & Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the U.S. *School Community Journal, 26*(1), 45-66.

# 教職課程履修者と芸術を学ぶ学生における美術鑑賞法の受容

## －「鑑賞群」と「観察群」の体験から－

溝上義則（大分大学医学部）

美術教育において、「表現」と同様に「鑑賞」は重要な領域であり、本邦においても昭和20年代から対話を用いた鑑賞教育の歴史がある。しかし、長年にわたって十分に組み込まれているとは言い難い状況が続いていた。ニューヨーク近代美術館における鑑賞教育をはじめ、医学教育の分野に対話型鑑賞法が用いられるなど、近年、美術鑑賞を用いた教育に注目が集まっている。本稿においては、能動的な美術鑑賞の手法として対話型鑑賞法を用い、「鑑賞群」と「観察群」に分けて授業を行った際に得られた学生の反応について、感想文に基づき、「作品理解」と「手法」の2項目を検討した。その結果、本授業を「鑑賞群」と「観察群」に分けて実施したことによって、ファシリテーターの役割や対話の流れ、対話の広がりなどが客観的に観察され、双方向・多方向に展開する手法そのものに観察が及んだ。特に教職課程履修者は授業の実践方法として受容し、自らの授業観にも影響を与えたことが感想文から読み取れた。

キーワード： 対話型鑑賞，教職課程，授業観，絵画療法，芸術療法

### 1 はじめに

#### 1.1 背景

美術鑑賞は、受動的な性質と能動的な性質を持ち合わせていると考えられる。例えば、受動的な性質のものとしては、美術館で学芸員やボランティアあるいは音声ガイドによる解説を聞きながら鑑賞する方法などがある。一方で、能動的な性質のものとしては、絵に何が描かれているのかについて、複数名で対話しながら鑑賞する「対話型鑑賞」などの名称で注目を集めている手法が知られている。

かつて、美術館における鑑賞教育は、知識を与える解説型が中心であったが、1990年代後半にニューヨーク近代美術館で創始された「Visual Thinking Strategies (VTS)」が日本にも紹介され、次第に日本の美術館でも実施されるようになった。「この作品のなかで、どんな出来事が起きているのでしょうか?」「作品のどこからそう思いましたか?」「もっと発見はありますか?」という3つのシンプルな問いかけをしながら対話を展開する対話型の鑑賞により、ヴィジュアルリテラシー、思考力、傾聴や自己表現といったコミュニケーション力の向上が見込まれ、教科を横断して子どもたちの学びに有効であることが知られている<sup>1)</sup>。

近年、本邦において注目されている対話型鑑賞については、前述のニューヨーク生まれの新しい美術鑑賞法としてのVTSの存在が影響している。しかし、上野<sup>2)</sup>が指摘するように、学校教育課程においては、従前より対話を通じた美術鑑賞が行われていた。その例のひとつとして上野は、中学校教諭である野島の1970年代の実践記録<sup>3)</sup>を紹介している。ま

た、1947年（昭和22年）の学習指導要領図画工作編（試案）にはすでに鑑賞教育について書かれているといい、「感想を述べる」「鑑賞について討論する」との記載から、現行のそれと比較しても基本的な考えは揺らいでいないことが読み取れるとし、近年の改定によって対話型鑑賞の理念や実践が生まれたとの考えは妥当ではないと述べている。

筆者の手元にある最も古い資料は熊本高工（くまもとたかのり）の著した『教師のための図画工作』（1955）であり、その中で終戦直後の1948年（昭和23年）3月に発表した「美術を通しての情操教育」が紹介されている<sup>4)</sup>。前述の上野が取り上げた昭和22年の学習指導要領図画工作編（試案）の翌年のことである。著者の熊本は、食料事情も大変悪いなか、腹のへった児童たちに芸術は「心の糧」であり「心の窓」であると力説し、絵画鑑賞を行ったという。熊本の実践した鑑賞方法①～⑥を以下に示す。

- ①何が描かれているか。②どんな感じがしたか。③どんなふうに描いてあるか。
- ④どんな材料をつかっているか。⑤社会とのつながり、民族や国家や歴史との関係はどうか。
- ⑥この作品をつくった人はどのような考えを表そうとしたのか。

以上の①～⑥が熊本の実践した鑑賞方法であるが、①と②は低学年でもできることであり、6年生の子どもたちに③以下のことを求めたが無理な要求であったと記している。さらに、鑑賞は全国の小学校で最も行われていない美術教育のひとつであり、受け身の活動と考えられているが、伸び行く子どもたちの鑑賞法としては相応しくなく、もっと前向きのいきいきした鑑賞教育が必要と訴えている。鑑賞教育に物足りなさを感じていた熊本はある音楽教育家の「鑑賞もまた創造である」という言葉が腑に落ち、人間に生きていく楽しさと勇気を与え、前向きの積極的な活動としてあるべきと力説している。

熊本が述べている「受け身の活動」とは知識伝授型の鑑賞を示し、「もっと前向きのいきいきした鑑賞教育」とは能動型の鑑賞を示しているため、現代のアクティブラーニングに通じる教育方法の実践と考えられる。

1948年の熊本、1970年代の野島による報告などから、本邦における対話を用いた美術鑑賞教育は少なくとも70年ほどの歴史があることが分かる。しかし、立原（2019）<sup>5)</sup>は「1965年（昭和40年）当時は「鑑賞」といえども、それは名ばかりでその実、講義形式で美術史や文化史の知識を伝達するような授業が多かった」と述べている。筆者の手元にある1974年（昭和49年）発行『小学校図画工作科指導細案中学年編』<sup>6)</sup>では全291頁のうち鑑賞については「鑑賞の指導・友達の商品（デザイン・工作）」が3頁、「鑑賞の指導・名画の鑑賞」が2頁の合計でわずか5頁が割かれただけであることが確認できる。これは立原の指摘を裏付けるひとつの資料になると考えられるが、一方で中学美術科・鑑賞教材として多くの絵画や彫刻の図版を掲載した、鑑賞に特化した資料集である『美術の鑑賞』<sup>7)</sup>（1963年初版）が名古屋の出版社から発行されている事実もある。

また、1951年（昭和26年）発行の岡田清による『美術鑑賞ノート』<sup>8)</sup>には、美術館もあまりなく、よい写真も少ないので誰もが美術に親しむということは困難だという当時の状況が語られている。その著書に掲載された図版も写真（モノクロ）が112枚であるのに対し、原色（カラー）は12枚であり、10分の1程度の割合となっている（モノクロ図版を「写真」、カラー図版を「原色」と表記している）。1951年の発刊時はモノクロ写真が大半であり、岡田いわく「よい写真も少ない」ため、必要以上に逸話がもてはやされ、伝説が語られ、時代区分を覚え、各時代の美術特徴を記憶し、作品や作者の名前、収蔵先や流派

の名前が大切であったという。これらによって鑑賞は深まるが、それ自体は鑑賞ではなく研究であり、鑑賞と主張すべきでないとしている。

1967年発行の中学美術科・鑑賞教材『美術の鑑賞』<sup>7)</sup>をみると、約半分のページがカラー印刷であるが、いずれにしても現代のような画質の教科書や資料、データとしての画像のない時代的な背景もあり、絵をよく観察する鑑賞に堪える図版の確保が難しく、美術鑑賞の教育が知識主体のものとなった可能性がある。筆者の恩師（美術教師）はモノクロの教科書に学んだ世代であるが、ある時、筆者との会話の中で「学生の頃はゴッホもルノワールもモノクロ写真だったが、それがまた想像力を掻き立てて良かった」と懐かしんでいた。当時の美術鑑賞教育において、カラー図版の少なさが、その取り組みを阻んだ可能性がある一方で、モノクロ図版に心躍らせた学生もいた事実は、モノクロ図版で美術鑑賞が可能かどうかの新たな問題を提起するかも知れない。

大橋（2003）<sup>9)</sup>は鑑賞教育について、昭和22年に学習指導要領試案のもとで新教育が発足して以来、小学校「図画工作」、中学校「美術」において表現領域を主な内容として展開し、鑑賞領域については従属的な扱いをされていると述べている。また、教育学部の学生を対象とした「美術の学習経験に関するアンケート」を毎年実施し、「最も印象に残っている単元」について尋ねたところ、「鑑賞」が印象に残っていると回答した学生は平均で4.3%と極めて低かったことを報告している。その理由として、小学校「図画工作」や中学校「美術」の内容領域として「表現」にならんで「鑑賞」があるにもかかわらず、その扱いがきわめて従属的であったか、あるいは鑑賞の面白さ、楽しさが十分に味わえるような工夫された授業が行われてこなかったことを推察している。

ここまで述べたように、「鑑賞教育」は戦後から現在に至るまで美術教育において扱われてきたが、その扱いは「表現」に対して従属的なものであった。大橋が推察するように、「鑑賞」の授業が魅力的なものかどうかという問題は、美術教育においてのその立ち位置に影響するものと考えられる。そこで、「鑑賞」の授業に関して、その手法や意義を検討した文献について次に提示する。

## 1.2 先行研究

ここでは、美術鑑賞教育について先行研究を対象者別に概観する。幼児を対象とした、または幼児を対象に含む鑑賞教育に関する研究には、岡山と高橋（2009）による、幼児にとって美術館や美術作品が環境として有益であるという報告<sup>10)</sup>や、渡部（2010）<sup>11)</sup>による米国の鑑賞教材『Visual Thinking Strategies』における教育目標の変化と特徴を分析したものなどがある。

美術館で教育普及活動に携わる宮下（2016）は、保育園の年長児を対象に対話型鑑賞を行い、幼児の鑑賞について、「素材など基本的な知識や体験がない」「形や感情を知っているものや身近な体験に見立てる」「参加者同士の対話が成立しにくい」といった幼児ならではの特徴を挙げている<sup>12)</sup>。

中学生を研究対象とした松村（2007）は、中学校にて対話型鑑賞法による教育的な学習効果を検証するため、対話型と解説型の2タイプの授業を行い、解説型の鑑賞では主体的な鑑賞態度を育むことはできないのではないかと考察している<sup>13)</sup>。

大学生を対象とした研究は2種類存在する。1種類目はここまで述べた先行研究と同様に、特定の対象者に対して対話型鑑賞を実施したものである。例えば、定量的に調査を行っている石黒（2018）によれば、大学生を対象に3回実施したレクチャーと対話型鑑賞の教育効果の違いを比較したところ、対話型鑑賞に参加した学生のみが絵画の鑑賞時間が増

加したことから、対話型鑑賞は、鑑賞者が作品と向き合う態度を養う教育方法であると、その可能性を示唆している<sup>14)</sup>。

大学生を対象とした研究の2種類目は、大学生がナビゲーターとして対話型鑑賞法を実践したものである。北波(2018)は、鑑賞者とファシリテーターに加え、作品の制作者も顔を合わせて対話をする対面型美術鑑賞を実践報告している<sup>15)</sup>。この報告の中で北波は、自身が指導する教職課程を履修している美術系の大学生が指導案の立案を行い、小中学生を対象に対話型鑑賞法を基にした対面型鑑賞法に取り組んだ実践報告を行っている。そして、「我が国の児童生徒の課題として挙げられている、思考力・判断力・表現力・読解力・コミュニケーション力や学習意欲、自分への自信の欠如などに対して、対面型美術鑑賞が育む力は、十分に有効と考えられる上に、実施する学生にとっても、教職課程履修者であるがゆえに大変意義があると感じていることが、授業実施後の感想などで述べられている」と、教職課程履修者の感想を基に報告している。

山本と増本(2010)<sup>16)</sup>は、保育士養成校における対話型鑑賞の有用性について研究を行い、2つのアプローチを報告している。保育の現場に還元することを目的に、美術館で実施されている鑑賞プログラムに学生が参加することで対話型鑑賞を体験し、システムや手法について理解するというアプローチと、大学祭の場で制作者と鑑賞者という両方の立場を体験することによって、保育者としての資質について考察するというアプローチである。この2つは保育者を目指す学生たちにとって対話型鑑賞を切り口としての「実践力を高める取り組み」であったと考察している。

松岡(2012)<sup>17)</sup>は、対話型鑑賞に美術大学の学生作品や保育学生の製作物を用いることは、学生の学びが強調され、子どもの反応や変化への期待に依拠したものになりやすいと指摘している。さらに、鑑賞に用いる作品は名画・名作であることが重要であるとし、そうすることで題材観を明確にし、普遍性を見出し、他の指導者による援用の可能性が広がると述べている。また、対話型鑑賞と発達段階について先行文献のレビューを行い、「幼児から児童、生徒、学生、そしてその後と、対話型鑑賞が培う力は質を変えて保持されていく」と対話型鑑賞という手法の有効性についても触れている。対話型鑑賞は、価値の押し付けを行わないだけでなく、楽しく印象的に作品に出会わせることができる要素を持っており、固定的・確定的な方法としてではなく、鑑賞の様々な場面において用いることのできる「機能」とも捉えられ、あらゆる発達段階にその有効性が確認できると論考している。

高等教育の中でも、医学教育における対話型鑑賞法を用いた研究は、海外にその例をみることができる。Klugman(2011)ら<sup>18)</sup>は、アメリカのテキサス大学サンアントニオ校にて、医学生と看護学生に対して対話型絵画鑑賞を実施することで、芸術や患者の観察時間や説明に使用する単語の数、観察項目の数が大幅に増えたといい、こうしたスキルは患者のケアと医療チーム内での相互作用に役立つ可能性があると考えしている。

Mukunda(2019)ら<sup>19)</sup>は、医学教育に際して、臨床観察トレーニングの欠如や技術過多などいくつかの欠陥を補う意味で、観察や内省のスキル、思考の柔軟性、曖昧さへの耐性を構築するために医学部のカリキュラムに人文科学領域が取り入れられていると報告している。また、2017年の調査を紹介する形でアメリカをはじめ、カナダ、オーストラリア、イタリアの多くの医学部のプログラムにおいて、対話型鑑賞法が用いられていると述べている。これらの授業は各大学近くの美術館を訪れて1.5時間から2時間ほどかけて実施されているという。例えば、ハーバード大学はボストン美術館にて「眼の訓練：診断技術の向上」、ワシントン大学はシアトル美術館などで「視覚的思考：深く観察する方法」という

プログラムを設けている。ただし、これらの多くは選択授業とのことである。

こうした国際的な医学教育の流れの中で、森永(2020)<sup>20)</sup>は臨床実習前の医学生に対し、対話型鑑賞の手法を中心として診療に必要な能力を高める授業を2019年より開講していると、京都芸術大学で対話型鑑賞プログラムを実践する福のり子らとの座談会で語っている。

現在、筆者は医学部の専門基礎科目において臓器別コースに分類される「行動・精神・心理」において、絵画療法を中心とした「芸術療法」の講義を担当している。その講義の一部として、2015年に初めて対話型鑑賞を取り上げた。その理由は、絵画療法の一環として筆者が取り組んでいる対話型鑑賞を医学生に体験してもらい、その手法や効果について理解してもらうためである。(筆者が絵画療法として障害を持つ人々に対話型鑑賞を実施する際に用いる作品や展開手法、机や椅子の配置例、対話例などについては、拙著<sup>21)</sup>にて解説している。)医学部でのこの講義は、履修者の学生100名に対しての実施であり、日ごろ筆者が絵画療法として実施する場合の5~10名を大幅に超えた人数である。そのため、筆者がマイクを持ち、特定の1列の学生に対して順に意見を求めるか、出席番号を基に指名して発言を促すという方式を採用しており、自発的な発言による対話は生じていなかった。この方式を2019年まで続けたが、2020年にはCOVID-19の影響によってリモート授業へと形を変え、Web会議システム(Zoom使用)を介した講義の一部で対話型鑑賞を実施した。これまでの対面の授業に比べ、Web会議システムのテキストチャット機能を使った対話型鑑賞は、授業者である筆者からの問いかけごとに半数以上の学生からの書き込みがあった。対面とは違った形でのレスポンスを得ることができ、リモートによる対話型鑑賞の可能性を感じる取り組みとなった。

ここまで述べたように、対話型鑑賞についての先行研究の対象は幼児から大学生まで幅広い。対象年齢によって、あるいは研究者によって実施方法や効果の評価方法に違いがみられる。筆者は対話型鑑賞を絵画療法として用い、海外においては対話型鑑賞が医学教育に用いられるなど、その適応範囲も広いが、本稿では、高等教育における鑑賞教育について論を進める。

## 2 目的

建築史家の前(1991)<sup>22)</sup>は、絵画鑑賞の場としてのトコノマの成立に関する論考の中で、「(前略)美術史では、絵画の様式については詳細に論じられるが、それがどのような形で鑑賞されたかということになると、全くといっていいほど触れられることがない。だが、絵画という芸術の形式が、見られることを予想してつくりだされる以上、その鑑賞方式に関しての考察が、なされて不思議ではない。」と述べている。ここまで先行研究をいくつか示したが、絵画の鑑賞法については、対話型鑑賞を中心に研究が行われているものの、対象年齢は幼児から大学生まで幅広い。高等教育における対話型鑑賞についての報告も十分とは言えない状況を踏まえ、大学生を対象とした対話型鑑賞の授業実践に際して記載された感想文を基に、教職課程履修者を含む、芸術を学ぶ学生による対話型鑑賞の受容について検討することを目的とする。

本授業「芸術療法概論」で行った対話型鑑賞は学生のコミュニケーションスキルや思考力、観察力を高めるためでもなければ、対話後の作品解説において美術知識の習得を目的としているわけではない。単回の体験的な実施であり、絵画療法の一環としての対話型鑑賞の体験が授業の主たる目的であった。

### 3 方法

2013年から2017年の5年間にわたり、筆者は教育福祉科学部（2016年に教育学部に改称）にて3年次の講義として絵画療法を中心とした「芸術療法概論」を担当した。受講対象者は、情報社会文化課程総合表現コース（2015年入学生をもって募集停止）に在籍し、「美術」「音楽」「身体表現」といった芸術領域における様々な表現形式を総合的に学ぶ学生であった。このうち、「美術」と「音楽」については、必要な単位を取得することで高等学校教諭1種免許をすることが可能であった。「芸術療法概論」履修者のうち数名が教職課程も履修していた。

「芸術療法概論」の講義内容は「病跡学」「絵画療法の歴史と表現病理」「症例報告」「音楽療法とダンスセラピー」「芸術の神経心理学」などであり、絵画療法の一環として筆者が精神科で取り組んでいる対話型鑑賞法については、2015年から2017年までの3度にわたって授業で採り上げた。各年とも、学生自身の振り返りの機会を持つことや、理解度の確認のために対話型鑑賞後に感想文の提出を求めた。感想文のテーマは「参加者の発言内容について、対話について、作品についての感想など」であった。このうち、感想文を研究に使用することについて同意を得たうえで回収した「2017年の芸術療法概論（以下：本授業）」の履修者15名のうち提出された14名分（美術5名、音楽4名、身体表現5名）を用い、対話型鑑賞における学生の受容について検討する。

感想文に書かれた内容の掲載に際しては、誤字脱字の修正を行った。また、個人が特定されるような記載は除外あるいは修正し、長文については、要約を行ったうえで引用した。

本授業内での対話型鑑賞の実施に際しては、授業の出席者14名を7名ずつの2グループに分け、1グループごとを対象に対話型鑑賞を行った。その際、対象となる1グループを「鑑賞群」、もう1グループを「観察群」と役割分担し、両グループが両群の役割を経験できるように1つの群を経験後、もう1つの群と交代して翌日に実施した。

「鑑賞群」とは、対話型鑑賞に参加する群であり、「観察群」とは、「鑑賞群」の発言を用紙に記録しながら対話の様子を観察する群とした。この実施方法により、対話型鑑賞の進行過程や参加者の対話状況などを客観的に観察することが可能となり、対話型鑑賞法という手法の理解につながると考えた。

1グループに採り上げる作品は2作品であり、1作品あたり15分～20分の間に対話型鑑賞を実施した。2作品の鑑賞後には、筆者がパワーポイントを用いて2作品についての解説を10分程度行った。

### 4 結果

「観察群」による発言記録を基に対話例の部分を示す。次に、学生の感想文から、対話型鑑賞を学生がどのように受け取ったのかについて、「作品理解」に関する感想文（表1）、「手法」に関する感想文（表2）に分けて示す。

感想文は、「鑑賞群」と「観察群」、各群の実施後にそれぞれ記入してもらったが、2日目は両群への参加を踏まえた感想文となっており、分類が不可能であったため、群の分類については行わなかった。両群への対話例のアルファベットと、表1・表2のアルファベットは同一の学生という意味ではなく、便宜上、割り振ったものである。

## 対話例（部分）1

### フェルメール「牛乳を注ぐ女」

学生 A：女の人が牛乳を注いでいる。

実施者：どうして牛乳だと思いましたか？

学生 A：色が白いから。周りにパンがあるから朝食を作っているのかも。

実施者：どうして朝食だと思いましたか？

学生 A：窓から差す光が朝日のように感じるから。

学生 B：曇っているように見える。いや、光の量が少ないから朝なのかな。

実施者：他になにかありますか？

学生 C：右側の床に箱のようなものが置いてある。

実施者：何だと思えますか？

学生 C：分からない。ネズミが出てきそうな部屋。

学生 D：もしかしてネズミ捕りかも。

学生 E：殺風景な部屋だから裕福ではなく、庶民かな。

## 対話例（部分）2

### スーラ「グランド・ジャット島の日曜日の午後」

実施者：この絵には何が描かれていますか？

学生 F：傘が描かれています。

実施者：いくつ描かれていますか？

学生 F：5つくらい。

実施者：複数の傘が描かれていますね。どんな印象を受けますか？

学生 G：傘が目立ちます。右側の傘が大きく描かれていて、左に行くほど小さく描かれている。

実施者：なるほど、確かにそうですね。左に行くほど小さく描かれている。

学生 H：オレンジ色の傘や服の人が多いから、今日のラッキーカラーはオレンジだと思う。

実施者：本当にオレンジ色が目立ちますね。そのラッキーカラーはどこから知ったのですか？

学生 H：近くの市役所に毎日ラッキーカラーから張り出してあるんだと思う。オレンジ色の傘はラッキーアイテム。

実施者：オレンジ色以外の傘を持っている人もいますね。

学生 H：ラッキーカラーを知らない人は遠方から来た人だと思う。

実施者：この絵に描かれた人々は市役所にラッキーカラーを見に行くことのできる近所の人もいれば、遠方から来ている人もいるということですね。

学生 I：手前の2人は猿を連れているから大道芸人かも知れない。

学生 J：新婚旅行で来たのだと思う。

実施者：どうして新婚旅行だと思いましたか？

学生 J：服がお洒落だからフランスから来たのだと思います。この時代の流行りのペットが猿だったのかも。

実施者：この絵には近所の人もいれば、はるばるフランスから新婚旅行で来た人もいるということですね。

表1 「作品理解」に関する感想文

	内容の要約
学生 A	これまでは「綺麗」と思うだけで終わっていた絵画鑑賞ですが、「対話による絵画鑑賞」では、思ったことを口にし、他の人の発言を聞きながら鑑賞することで、より作品に対する理解が深まったように感じます。他の人の意見を聞きながら様々な解釈を取り入れ、また新たに自分の中で意見が生まれていることに気付きました。
学生 B	私は絵を見ることにあまり興味がなく、美術館へも課題が課された時のみ行く程度で、しかも流して見るという感じでした。しかし、対話による絵画鑑賞で絵を見て自分でたくさんの疑問を持って、自分で解決するといったことを繰り返すことで、最後に解説を聞いたときに納得し、理解が深まることを体感できたので、これからも鑑賞の際は取り入れてみようと思う。
学生 C	他の人の発言により自分の視野が広がり、同じ絵でも異なる絵を見ているかのように印象が変わりました。気付かぬうちに20分も同じ絵を眺めており、対話型鑑賞法は絵をじっくり鑑賞するための非常によい方法であることがわかりました。受身の鑑賞よりも頭をよく使い、ひとつの絵から多くの感情を得ることができました。
学生 D	自分と他人の考え方に違いがあるということ、身を持って経験することができた。
学生 E	作品の内容について知っていたので、発言が難しく感じた。発言するとなると、緊張して多くは言えなかった。観察する側のグループとして記録しながら他人の考えを聞いているほうが楽しいと感じた
学生 F	美術の知識はなくても対話型鑑賞法によって見方を掘り下げることが可能だと分かりました。
学生 G	時間をかけて絵を観察し、皆と意見を言い合うことで、当初の作品に対する印象と最終的な作品の印象が正反対の見方になったことが、集団で行う鑑賞ならではの出来事と思った。
学生 H	他者の意見を受け入れるだけでなく、「私はこう思う」という反対意見や、「いやーこれはこうだと思った」など、別の視点からの議論が出来て良かったと思います。作品について深く掘り下げているうちに、実物を見たくなくなってきました。
学生 I	絵には様々な見方がある一方で、解説を聞いて意味を知ること、より深い絵の世界に入る方法もあるのだと知った。
学生 J	私は作品を全体像でみるため、細かい点に注意を向けることは少ないのですが、この鑑賞法では深く考えることができ、新たな発見があるので楽しいです。
学生 K	何も知らない状態から意見を言い合うことで全く違った見方ができるので面白いと思った。

表2 「手法」に関する感想文

	内容の要約
学生 L	ひとつの発言内容に対しても、先生が更に質問を重ねることによって、内容が深く明確になっていったように思う。絵を見て何を感じたのかが重要であり、正解を求めている雰囲気ではなかったのも、参加者も発言しやすかったのだと思う。ただ説明を聞くだけじゃなくて、対話をしながらやるから、後でその作品の詳細について聞いたときにちゃんと覚えられる。
学生 M	対話の途中で、絵に対する情報を少し与えられることで、更に新しい発言が引き出された。自分の意見を持っていたとしても、自ら積極的に発言をすることが苦手な人もいるため、先生が指名することで全員が参加出来て良かった。この鑑賞法の良いところは、正解を求めるわけではなく、考えを引き出すため、意見に対して否定しないことだと思う。どんな小さな発見でも、それを拾ってオープンクエスションにすることで、見方が広がるのだと思った。作品の解説だけを20分聞くよりも、ずっと作品のことが印象に残る。きっと今日鑑賞した2つの作品はずっと忘れないと思う。
学生 N	大学には、作品の説明をして下さる先生は多いですが、(中略)この“対話による絵画鑑賞”は先生による一方通行の授業ではなく、学校で芸術鑑賞の授業を行ううえで用いるべき鑑賞法だと思いました。自分が美術教員になった際にはこの手法について学び、ぜひ活用したいと思いました。
学生 O	「対話による絵画鑑賞」ということで、発言を強いられると思い不安でした。しかし始めてみると、緊張して多くは発言できなかったものの、意外と対話に参加することが面白く感じ、最終的な解説も頭に入りやすかったです。
学生 P	私はあえて他の人の意見を否定するような発言をしてみました。やはり、やってみて、肯定しないと特に子供は発言しにくいだろうなと思いました。この鑑賞法は、意見を出さない限り、鑑賞として成立しないという点もありますが、とても作品を知る上でよい鑑賞法だと思いました。できるだけ、発言しやすい雰囲気作りを心がける必要があると思いました。
学生 Q	客観的に聞いていて、進行役は参加者の発言内容を分かりやすくまとめて再度確認することで、他の鑑賞者に共通の認識を持たせるという点において、とても重要な役割を担うため、練習する必要があると感じました。発言内容が同じことの繰り返しになったとしても中断せず、落ち着いて鑑賞者たちの発言を見守りつつ、話題がなくなったところで新しい話題を提供するという全体を見る力が進行役には必要だと思いました。
学生 R	この手法は人の意見を聞く練習にもなるし、人の意見を取り入れて、また自分の発想につなげるので、想像力が豊かになると感じました。
学生 S	発言者は固定されていた感じはあったのだが、一人一回は発表できていてよかった。

学生 T	じっくりと絵を鑑賞して、その後に解説を聞くことによって2つの作品が鮮明に記憶された。これまで美術館に行ってもじっくりと絵を見たことがなかったので、いい体験だった。
学生 U	1回の鑑賞会の中でタイプの異なる2つの作品を鑑賞したのは、丁度いいボリュームでした。司会者は発言者の意見を尊重しているな、と感じたので安心感がありました。発言者の意見を否定するのではなく、受け入れ、理解したうえで参加者と共有し、そこから発展する考えを引き出すというプロセスは、話し合いやグループワークなどにも応用ができそうなので、使ってみようかと思いました。
学生 V	今回初めて出会った「対話による絵画鑑賞」は、今回の講義の中で一番感動した。全く知らない作品を鑑賞して各々で想像して発言し合い、最後にその作品の説明を聞く、これだけでその作品の内容がよく頭に入ってきたし、何より他の人の意見を聞くのは楽しかった。これまで、ひたすら作品の写真を見せて説明するだけの授業を受けてきたが、そのような授業の形態は作品に興味を持ちにくく、教職を目指す学生にとって、見本にしたい授業とはお世辞にも言えない。「対話による絵画鑑賞」は作品自体のみならず、鑑賞という行為に興味を持たせることが可能だと思うし、先生による一方的な授業ではなく、生徒の意見が聞ける双方向、ひいては多方向的な授業形式を体験できたことも良い経験でした。

## 5 考察

### 5.1 専門の異なる芸術を学ぶ学生による鑑賞体験

本授業を受講している学生が在籍した総合表現コースは、「美術」「音楽」「身体表現」といった異なる3つの領域を専攻している学生が共に学ぶという特徴があった。

山本ら<sup>16)</sup>(2010)は、従来の方通行の作品解説においては、鑑賞者がある程度の美術史的な知識をもっていることが望ましいとされてきたが、対話型鑑賞法は、その場に居合わせたさまざまな立場の鑑賞者が、自由な発想で発言することが認められており、作品についての個人の知識の差が反映しないように配慮されていると述べている。さらに、鑑賞者は、色彩や形体についての専門的な知識からではなく、経験や感覚を中心に作品を見るのであって、その表現方法は自由で言葉もさまざまなため、美術館においては、学芸員だけでなく、この鑑賞法を学んだボランティアが実践している例が頻繁にみられると指摘している。山本らのこの解釈は、本授業において、美術以外の音楽や身体表現を学ぶ学生にとって、対話型鑑賞が知識を必要とする特殊な手法でないことを示しており、集団の背景に関わらず実施可能であることを示唆している。

本授業での実践においても学生Fの感想として「美術の知識がなくても掘り下げることができることが分かりました。」また、学生Bの感想として「私は絵を見ることにあまり興味がなく・・・(中略)・・・対話による絵画鑑賞で絵を見て自分でたくさんの疑問を持って、自分で解決するといったことを繰り返すことで、最後に解説を聞いたときに納得し、理解が深まることを体感できた(後略)」という意見もあった。絵画について知識も興味もない

ような参加者であっても、対話型の鑑賞法により絵画鑑賞が成立したものと考えられる。

## 5. 2 教職課程履修者による対話型鑑賞法の「手法」の受容

本授業の受講者の中には教職課程の履修者も数名含まれていた。例えば、学生 N の感想に「大学には、作品の説明を下さる先生は多いですが、(中略)この“対話による絵画鑑賞”は先生による一方通行の授業ではなく、学校で芸術鑑賞の授業を行ううえで用いるべき鑑賞法だと思いました。自分が美術教員になった際にはこの手法について学び、ぜひ活用したいと思いました。」とあるように、美術教員になった際に自身の授業で活用することを想像しながら受講した学生もいた。また、学生 V は「教職を目指す学生にとって・・・(中略)・・・対話による絵画鑑賞は作品自体のみならず、鑑賞という行為に興味を持たせることが可能だと思うし、先生による一方的な授業ではなく、生徒の意見が聞ける双方向、ひいては多方向的な授業形式を体験できたことも良い経験でした。」と、教職を目指す学生として教師目線で授業を観察し、対話型鑑賞は「鑑賞という行為に興味を持たせることが可能」という分析を行い、双方向型・多方向型の授業が体験できたことを「良い経験」と振り返っている。これら 2 名の学生は、その文面から、教職課程履修者かつ美術選択者であることが伺える。これまでに学生が経験した講義形式の美術鑑賞教育と、本授業にて体験した対話型鑑賞を比較しながら、その特徴を理解したうえで教育の手法として評価を下している。学生にとって、対話型鑑賞の体験と、その手法の分析は、将来の授業観にも影響を与えるものと推察される。

内田と大岩 (2015)<sup>23)</sup>は、鑑賞教育の指導に携わる教員は、鑑賞教育の要素および要素同士の関係を捉えた上で鑑賞教育の持つ多様な目的を把握することが肝要と述べ、絵画鑑賞の要素を纏めるにあたって「美術を愛好する精神を養う」ことを目的の一つに挙げている。本授業において、教職課程履修者の学生は対話型鑑賞により「鑑賞という行為に興味を持たせることが可能」と分析したが、興味を持たせることは「美術を愛好する精神を養う」ための重要な第一歩となり得る。こうした分析の目線は、授業観ばかりでなく、教師観をも育む可能性を持つ。

## 5. 3 「鑑賞群」と「観察群」に分けた実施方法

ファシリテーターの役割や対話の手法、対話の広がりなどが客観的に観察され、参加者としてのみならず、ファシリテーターの立場や双方向・多方向に展開する手法そのものにフォーカスすることができたのは、本授業を「鑑賞群」と「観察群」に分けて実施したことに寄るところが大きいと考える。

若生 (2017)<sup>24)</sup>はファシリテーターを配置せずにグループ活動を通して対話力の育成を目指すプログラムの開発について報告している。社会人対象にグループ活動の進行方法を記し、作品タイトルを決定し、メンバーの話し合いの様子を観察シートに記すという課題を行ったところ、観察シートは参加者 9 名中で 3 名しか提出ができず、話し合いをしながらの観察シートの記入が困難であったと述べている。

本授業は 2 グループに分けて実施し、「観察群」は観察に集中したために、観察記録が可能となり、授業後の感想文においても、作品理解に関する内容や実施方法について様々な感想が寄せられたものとする。

岩佐 (2019)<sup>25)</sup>は高等学校専門学科美術科の美術史学習においては抜本的な授業改善が求められているといい、主体的・対話的で深い学びを促す学習モデルを開発することを目的として、主に「対話による意味生成的な美術鑑賞」と「思考ツール」を用いて汎用性のある美術史学習モデルを開発、授業実践を行い、得られたデータから生徒の学習状況を調

査・分析し報告している。そのなかで岩佐は、全体の場で発言できる生徒の数に限りがあり、発言する生徒が固定化されていた面があったとして、生徒同士のフリートークや、「思考ツール」をワークシートに採用すること等を通して、生徒全員が主体的・共同的に鑑賞に取り組むように変化したと報告している。

また、前出の若生（2017）<sup>24)</sup>は、学生を対象に実施した際にはグループ活動において発言が偏り、話し合いが進まなかった例があったと述べ、発言が控えめな人への働きかけはファシリテーターの役割であるため、グループ活動の実施前にそうしたことについて学ぶことでグループ活動の活性化を図りたいと考察している。

本授業における学生 M の感想「先生が指名することで全員が参加出来て良かった。」あるいは学生 S による「発言者は固定されていた感じはあったのだが、一人一回は発表できてよかった。」という感想にもあるように、筆者は自由発言による対話が進むにつれて発言者が固定化されることへの懸念から、時には席順に指名をしながら対話型鑑賞を実施した。これにより、発言したくても出来ずにいる学生が対話に参加する機会を与え、発言回数の多い学生に対しても、他者の意見を聞く学びの機会となった。筆者が行った指名によって全員の発言が可能となった理由は、受講者 14 名を「鑑賞群」と「観察群」の 2 グループに分けて 7 名ずつの少人数により対話型鑑賞を行ったためである。

講義形式の知識伝授型の授業であれば受講者の数の影響は少ないと考えられるが、若生や岩佐、あるいは筆者の本実践例のように、対話型鑑賞は参加人数の影響を大きく受けることも特徴のひとつといえる。

#### 5. 4 作品理解について

斎藤（2011）<sup>26)</sup>は美術館を舞台に、大学生を対象とした対話型鑑賞教育を実践し、大学生は知的な情報に触れることを鑑賞の際の楽しみにしていることなどから、作品ごとに、また対話の進み方を見極めつつ、知識を慎重に提供することで、作品への新たなアプローチにつながるのではないかと考察している。

本授業における感想で学生 B が「対話による絵画鑑賞で絵を見て自分でたくさんの疑問を持って、自分で解決するといったことを繰り返すことで、最後に解説を聞いたときに納得し、理解が深まることを体感できた」と述べたように、対話型鑑賞を行った後の作品解説は、作品解説のみを聞いた時よりも理解が深まるという意見がいくつかあった。対話を通して主体的に鑑賞を行ない、最後に作品解説を行うことで作品理解を深める可能性がある。また、学生 O「最終的な解説も頭に入りやすかった」、学生 V「作品の内容がよく頭に入ってきた」、学生 L「ただ説明を聞くだけじゃなくて、対話をしながらやるから、後でその作品の詳細について聞いたときにちゃんと覚えられる」、学生 M「作品の解説だけを 20 分聞くよりも、ずっと作品のことが印象に残る。きっと今日鑑賞した 2 つの作品はずっと忘れないと思う」という感想からは、対話型鑑賞の手法とその後の作品解説により、記憶への定着率が高まる可能性も示唆された。本研究では、対話型鑑賞によって実際に記憶が定着するかどうかは調べていないが、知識の定着率を表す「ラーニングピラミッド」によれば、知識の定着率は「講義」が 5% であるのに対し、「グループディスカッション」で 50%、「活動や体験をする」で 75% であるから、対話型鑑賞法をアクティブラーニングと捉えれば、知識の定着率は講義形式の場合よりも高いことが考えられる。しかし、ラーニングピラミッドはあくまで実践を推進するための模式図であって、データに裏付けられていないとの指摘もある<sup>27)</sup>。

## 5. 5 まとめ

アクティブラーニングを専門のひとつとし、関連書籍も多い溝上慎一（2014）<sup>27)</sup>は「社会における知識の機能がまるっきり変わってしまった現状を受けて、大学教育における教授学習を、変化した社会や仕事の状況に合わせてチューニングする一つとして、アクティブラーニングの重要性を説いてきた」と、アクティブラーニングの役割を説明している。この文脈で特定される技能・態度（能力）として、①譲歩の知識化、②知識の活用、③知識の共有化・社会化、④知識の組織化・マネジメント、からなる情報・知識リテラシーを提唱している。これは、従来の知識の習得を主とする教授学習では育てられないものであるといい、アクティブラーニングのきわめて大きな現代的意義と解説している。

対話型鑑賞はナビゲーターが介在したうえで美術を鑑賞する「活動」や「体験」を通じた能動的な学習であり、アクティブラーニングとしての位置づけが可能と筆者は考える。

文部科学省は、生きる力を育むためには「何を学ぶか」だけでなく「何ができるようになるか」が大切であり、どのように学ぶかが肝要なため、いわゆるアクティブラーニングの視点から授業改善が求められているとし、これを「主体的・対話的で深い学び」と表現している<sup>28)</sup>。

本授業において、対話型鑑賞を「鑑賞群」と「観察群」に分けて実施したことによって、ファシリテーターの役割や対話の流れ、対話の広がりなどが客観的に観察され、双方向・多方向に展開する手法そのものに観察が及んだ。それは、アクティブラーニングに目を向ける機会にもなり、特に教職課程履修者は授業の実践方法として受容し、将来の自身の教育法として学びたいなどの意欲につながるなど、自らの授業観にも影響を与えたことが感想文から読み取れた。

## 引用文献

- 1) フィリップ・ヤノウィン著（2013）. 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳『学力をのぼす美術鑑賞』, 淡交社, p12, 43.
- 2) 上野行一（2012）. 「対話による美術鑑賞教育の日本における受容について」, 帝京科学大学紀要 Vol. 8, pp. 79-86.
- 3) 野島光洋（1989）. 「美術官署の授業 中学美術鑑賞教育の方法」, 明治図書.
- 4) 熊本高工（1955）. 「教師のための図画工作」, 河出書房, pp. 212-214.
- 5) 立原慶一（2019）. 「対話型鑑賞法の成立とその諸相」, 金子一夫責任編集『美術教育学叢書 2 美術教育学の歴史から』, 学術研究出版, pp. 151-163.
- 6) 松本巖・西田藤次郎・佐藤諒編（1974）. 『小学校図画工作科指導細案中学年編』, 明治図書出版株式会社.
- 7) 鈴木三五郎 監修 江上明 編著（1967）. 『美術の鑑賞』, 精華堂, （初版は1963）
- 8) 岡田清（1951）. 『美術鑑賞ノート』, 都出版社, p2.
- 9) 大橋 功（2003）. 「学校教育における「鑑賞教育」の課題についての一考察」『佛教大学教育学部学会紀要』（2）, pp. 129-146.
- 10) 岡山万理・高橋敏之（2009）. 「大原美術館における幼児のための鑑賞プログラム」『大学美術教育学誌』第41号, 大学美術教育学会, pp. 71-78.
- 11) 渡部晃子（2010）. 「鑑賞教材『Visual Thinking Strategies』における教育目標変化と特徴」, 『美術教育学：美術教育学会誌』31巻, pp. 441-452.
- 12) 宮下東子（2016）. 「幼児の鑑賞と体験に関する一考察—対話型鑑賞を通じて—」, 『新

新潟県立美術館研究紀要』(15), 新潟県立美術館, pp. 9-15.

- 13) 松村一樹 (2007). 「対話型鑑賞法による鑑賞授業の可能性をさぐる～対話型鑑賞法による学習効果を検証する～」, 『美術教育』No.290, pp. 52-54.
- 14) 石黒千晶・阿部祐子ほか (2018). 「鑑賞教育の効果を見直す－レクチャーと対話型鑑賞の比較－」, 『日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集』, pp. 76-77.
- 15) 北波博 (2018). 「対面型美術鑑賞教育の理論と実践」, 『京都精華大学紀要』第 52 号, pp. 276-300.
- 16) 山本斉・増本達彦 (2010). 「保育士養成校における対話型鑑賞の有用性－模擬保育を想定した二つのアプローチ－」, 『保育士養成研究』第 28 号, pp. 51-60.
- 17) 松岡宏明 (2012). 「対話型鑑賞と対象作品についての再考」, 『美術教育』No.296, pp. 26-32.
- 18) Klugman (2011). Klugman CM, Peel J, Beckmann-Mendez D. Art rounds: teaching interprofessional students visual thinking strategies at one school. Acad Med. 2011;86(10):1266-1271.
- 19) Mukunda (2019). Visual art instruction in medical education: a narrative review, Medical Education Online, <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1558657>
- 20) 森永康平・福のり子・伊達隆洋 (2020). 「アートの視点がこれからの医学教育を変える? 座談会 対話型鑑賞で鍛える「みる」力」週刊医学界新聞, 医学書院, pp. 1-2.
- 21) 溝上義則 (2019). 『アートセラピーBasic 精神科作業療法・デイケアで使いたい 12 のメソッド』, 新興医学出版社, pp. 94-97.
- 22) 前久夫 (1991). 「トコノマの成立－絵画鑑賞の場としての－」, 『大和文華』第 85 号, pp. 1-12.
- 23) 内田裕子・大岩幸太郎 (2015). 「教員養成課程における鑑賞教育の指導内容についての考察」, 『埼玉大学紀要 教育学部』64(2), pp. 37-49.
- 24) 若生眞理子・清水たま子 (2017). 「対話型鑑賞教育 (VTS) を応用した対話力の育成法を探る」, 『滋賀短期大学研究紀要』第 42 号, pp. 127-136.
- 25) 岩佐まゆみ (2020). 「高等学校専門学科美術科における主体的・対話的で深い学びを促す美術史学習モデルの開発」, 『日本・美術による学び学会誌』1 巻 5 号, pp. 1-20.
- 26) 斉藤真奈美 (2011). 「対話型鑑賞教育の課題」, 『中国学園紀要』中国学園大学・中国短期大学, pp. 19-27.
- 27) 溝上慎一 (2015). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(初版第 5 刷), 東信堂, pp. 147-150.
- 28) 文部科学省 学習指導要領「生きる力」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm) (2021.1.26 参照)

## コロナ禍のオンライン講義

### ーアクティブ・ラーニングで健康の社会的決定要因 (SDH) を学ぶー

山本恭子 (大分大学医学部医学教育センター)

中川幹子 (大分大学医学部医学教育センター)

北野敬明 (大分大学医学部医学教育センター)

宮崎英士 (大分大学医学部総合診療・総合内科学講座)

令和2年度はコロナ禍のなか、如何にオンライン講義でアクティブ・ラーニングを行い、学生と双方向のやり取りを行うかの工夫が必要とされた。今回我々は、医学教育モデル・コア・カリキュラムに制定された中でも新しい分野である健康の社会的決定要因 (SDH) について、Zoom と Moodle を使用し、動画視聴やグループ討議を含めた講義を行い、授業後アンケートで理解度を含めた講義の評価を行った。学生からはグループ討議を行った方が内容の理解が深まるとの回答が得られた。また、グループ討議におけるピア評価ではルーブリックの活用における課題が明らかとなった。今回、Zoom と Moodle を使用したグループ討議の有用性が確認できた。また、SDH は学修のテーマとして有用で、今後、スパイラル・カリキュラムとして継続することが重要と考えられた。

キーワード： 医学教育，アクティブ・ラーニング，オンライン講義，Zoom

#### 1 はじめに

医学教育では卒業時の到達目標を示す「医学教育モデル・コア・カリキュラム」が制定されている。各大学はこのモデル・コア・カリキュラムを達成できるように工夫しながら、独自の教育を行っている。5年ごとに見直しが行われているが、平成29年3月に発表された平成28年度改訂版<sup>1)</sup>で新たに設定された項目として、健康の社会的決定要因 (Social Determinants of Health: SDH) がある。

世界保健機関 (WHO) は WHO 憲章の中で健康の定義として、「健康とは、肉体的及び精神的に完全に良好な状態であり、単に疾病又は病弱の存在しないことではない。」としている<sup>2)</sup>。現在の格差社会において、社会の様々な状況・要素が「健康」に影響し、健康格差の原因になっている。経済的困窮などの社会的困難のために治療を中断してしまう人や、適切な生活習慣を維持できない人は少なくない。認知症のある独居高齢者、精神疾患や依存症のある患者、外国人や路上生活者などの社会的リスクを抱える人々などは、プライマリ・ケアにおいて遭遇する複雑性の高い事例として挙げられている。そのような人々の社会的背景を十分に踏まえた診療が必要であるにも関わらず、未だ十分なケアが行われているとは言えない。人々がどのような社会的困難を抱えているかを評価する標準的な方法も普及しておらず、社会的背景を知ることの重要性を医学生の頃から学べる教育も充分行われていなかったのが現実である。

住む場所や国籍、所得や雇用形態、教育歴など個人のおかれた社会的背景や環境の影響

によって健康格差は生じる。これらの社会的要因が出生時から高齢期までのライフコースにわたる様々な場面で影響を及ぼし、喫煙や食事内容等、健康関連行動を決定する。それらの健康行動はがんや心臓病など慢性疾患の原因となり、命の格差を生み出すことになる<sup>3)</sup>。コロナ禍で様変わりした現在の社会において、特に社会的弱者に目を向ける必要性を感じ、今回総合診療・総合内科学講座で行うプライマリ・ケア講義の一環として、健康の社会的決定要因（SDH）の講義を行った。

コロナ禍のため対面講義を行えず、Zoom と Moodle を利用したオンライン講義となったが、学生と双方向のやり取りを行いながら行ったアクティブ・ラーニングでの講義について振り返り、課題について考察する。

## 2 対象と方法

### 2.1 対象

令和2年度の医学科3年生104人（男子学生61人、女子学生43人）を対象として、オンラインでの講義を行った。

### 2.2 講義の準備

総合診療・総合内科学講座で行っているプライマリ・ケアの学生教育は3年次の8月2週間（10日間）のコースである。そのうち2日間は県内の診療所で診療所実習（シャドウイング）が行われる。実習の前に総合診療・地域医療についての知識を深めるため、PBLチュートリアル形式の講義を行ってきた。今年はコロナ禍での講義であり、対面講義は行えず、チュートリアル室を用いた対面式のグループ討議もできなくなった。大分大学では4月以降Zoomによるオンライン講義が進められており、学生たちも8月までにはZoomの利用が問題なく行えるようになっていた。しかしながら自宅のPCにマイク機能やカメラ機能がついていない場合には、グループ討議への参加が困難となるし、Wi-Fi環境が不十分な学生や、ギガ制限がかかる学生がいることが考えられた。そこで、まず学生のオンライン環境の調査から開始した。すでに学務課が行っていたアンケートから、自宅にPCのない学生、一部ギガ制限がある学生に対し情報処理室などを人数制限で利用できる環境は整えられていたため、オンライン講義への問題点はみられなかった。

SDHの講義を行うことは今回初めての試みであった。しかもオンラインでの講義である。まずは他大学での取り組みについて、文献を検索し参考にした<sup>4)5)</sup>。順天堂大学武田裕子先生に直接連絡をとり、講義に使用する教材を提供いただいた。

### 2.3 講義の目標設定

モデル・コア・カリキュラム（平成28年度改訂版）には、学修目標として社会構造（家族・コミュニティ、地域社会、国際化）と健康・疾病との関係（健康の社会的決定要因）を概説できる、と記されている（表1）。この講義では、社会構造・社会的格差が健康・疾病与える影響について概説できることを目標とした。

表1 医学教育モデル・コア・カリキュラム（平成28年度改訂版）より抜粋

B-1-6) 社会・環境と健康

学修目標：

① （略）

② 社会構造（家族，コミュニティ，地域社会，国際化）と健康・疾病との関係（健康の社会的決定要因（social determinant of health））を概説できる。

## 2.4 講義の実際

講義は60分×3コマで行った。間にMoodleを用いた課題提出を行ったり、Zoomのブレイクアウトセッションを用いたグループ討議を行ったりするため、予め学生に対し講義の流れを説明した。この講義のルールとして、グループ討議の際を含めて講義の時間は必ずカメラONとすること、質問は随時受け付けるので、その際にはマイクONにして呼び掛けてもらうこと、グループディスカッションでの発言の様子を終了後ピア評価で学生同士が互いに評価することを通達した。

まず事例1をMoodle上に提示。これをもとに学生が自己学習し、15分以内にレポートとして提出する時間を設けた。この課題ではBPS(Bio-Psycho-Social)モデルのうちBioの部分のみを提示し、一般的なガイドラインに基づく治療を学習させた。Bio-Psycho-socialモデルは1977年Engelが提唱したもので、病気を生物医学的な疾患(disease)としてではなく病い(illness)として、もっと大きな枠組みでとらえようという概念である。生物医学的側面はもちろんであるが、同時に人間としての側面、かかわる他人との関係、家族やコミュニティといった側面があり、病いにはそれらが互いに影響しあっているため、その側面をも理解することが必要である、としている<sup>9)</sup>。それを学ぶ第一段階として、ここでは外来での単に医学的な医療面接と検査から得られる情報だけで、生物学的モデルとしてこのような治療を選択する、ということを学生自身に考えさせた。

<b>事例1 症例 50歳 男性</b>	
<b>【現病歴】</b> 豊後クリニックがかかりつけ。本日は倦怠感があり、薬は残っているが受診した。いつも受診して30日分の薬をもらって帰る。クリニックは予約制ではないので、薬がなくなったら受診することになっている。  1年前に2型糖尿病と診断された。その際は随時血糖269mg/dl、HbA1c 9.2%であった。 外来でメトホルミン500mg/日の内服を開始。 その後のHbA1cは、 7.0% (5M前) ⇒ 7.8% (3M前) ⇒ 8.8% (1M前) と推移。 LDLも上がっていることを指摘されている。 前回外来では、内服をきちんと行うことと、運動療法強化を約束していた。	<b>【身体所見】</b> 身長：170cm 体重：80kg (5M前は75kg) 基礎疾患：高血圧 脂質異常症 2型糖尿病 内服薬：メトホルミン1000mg アムロジピン5mg アトルバスタチン10mg 家族歴・既往歴：特記事項なし 生活歴：喫煙 30本×30年 飲酒 ビール350ml×3-4本+焼酎1合 毎日 職業：事務職員(派遣社員)
<b>【本日の血液検査結果】</b> 随時血糖 485 mg/dl HbA1c 10.5 % LDL-chol 152 mg/dl	
課題① この患者に対して、あなたならどういふプランを立てて治療を行いますか？今からの約15分でレポートを作成し、Moodle上に提出してください。 様式は自由です。WORD形式で提出してください。	

次に動画①を供覧した。この動画は、28歳の糖尿病の男性の事例である。血糖値の悪化で入院加療を行い無事退院するも、定期的な外来受診をせず半年後に再度悪化し入院を繰り返すという事例。3度目の退院の際に主治医(よっしー先生)が指導医に向かって、入退院を繰り返す患者のことを「患者さんがだらしがないんですよ」という一言で終わるものである。動画①に対して、8-9人ずつのグループでのグループ討議を行った。この患者さんは本当にだらしがないのか、なぜきちんと定期受診をしないのか、班でいろいろ想像して

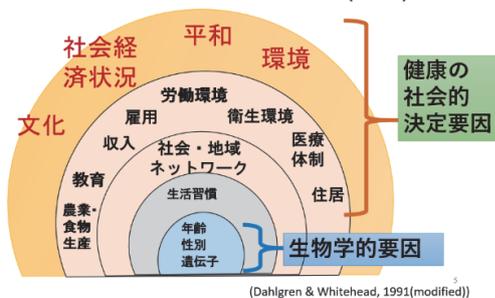
もらい、班ごとに内容を代表者に発表してもらい全体で共有した。

続いて動画②を供覧した。動画②ではBPSモデルについて触れた。単に医学的な問題だけでなく、心理面、社会面も考慮して治療を行う必要があることをここで学んだ。主治医のもとに患者の背景について、いろいろな職種からの情報が得られた。病弱な母と小さい兄弟のために中学を卒業してから働いていること、仕事を休むことが難しいこと、食事療法が必要とわかっているにもかかわらず長時間勤務で外食ばかりになってしまうこと、薬代の負担が大きいこと、自分みたいなものが治療を受ける資格がないと考えていることなどが明らかになり、必要なことは色々な職種で患者を支えるチーム医療であることがわかる、という内容である。そこで「この患者に対して医療者は何ができますか？」という問いに対して、再度グループ討議を行った。医師だけでなく、他の職種ができることについても考えさせた。これは班ごとにレポートとして提出させた。

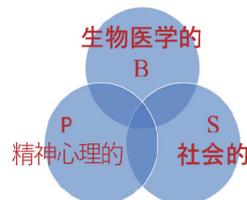
最後に動画③を供覧した。これは一つの例としてのグループ討議の解答である。家庭環境から自分のことより家族のことを優先せざるを得ない状況を理解し寄り添うこと、外食の中でもできる栄養管理があることを指導すること、薬の負担を減らすために医師・薬剤師にできる工夫があることなど、多職種がチーム医療として患者の治療を行う重要性を示し、社会的背景が健康に影響を及ぼしていることについて考えさせるものである。

3つの動画を通じて、SDHやチーム医療について学んだところでまとめの講義を行った。喘息発作で夜間救急外来をたびたび受診する女子高生、糖尿病の治療がうまくいかない50代のトラック運転手の例、転倒してから外出するのが怖くなった80代の独居の女性の事例などを提示し、薬の処方だけではない「社会的処方」について考えさせた。ここでは出席確認を兼ねてZoomのチャット機能を使用し、自分の考える社会的処方について書き込ませた。

### 健康の社会的決定要因とは？ Social determinants of health (SDH)



### BPS(Bio-Psycho-Social)モデル



身体の不調や病気は、  
生物・心理・社会の複合的  
な問題によって生じる

BPSモデルは、研究の見取り図、教育の枠組み、医療の実践における働きかけの設計図となる。

この新しい道筋をたどる勇気と必要な支援を提供する知恵のある者がいるかどうかで成果は変わってくる (Engel 1977:135).

### 外来に毎月みえている82歳女性

高血圧で通院しているが、血圧は内服薬でコントロール良好  
一人暮らし  
最近、バス停で転んで外出がこわくなった  
病院にはタクシーで来ている  
お買い物は宅配で済ませている



### この女性に医師・医療機関はどう対応でき



講義後、Moodle 上に課題 2 を挙げた。課題 2 は課題 1 の追加情報を提示し社会的処方を含めて自分ならどう治療するかを考えるレポート課題とした。授業アンケートとグループ討議のピア評価を提出してもらい、講義を終了した。

<p><b>課題 2</b></p> <p><b>【追加情報】</b></p> <p>父（88 歳）は 3 年前に前立腺がんと診断された。1 年前に腰椎に転移していることがわかったが、認知機能の低下もあり入院加療が困難なため、在宅治療を行っている。現在要介護 2 である。 腰痛のため、歩行が困難になっており、トイレ歩行、ベッドへの移動などに介助を要する。</p> <p>母（85 歳）は現在も家事を行える程度に ADL を保っているが、最近歩行に時間がかかるようになった。今までは歩いて買い物に出かけていたが、一人で行くことが難しくなってきた。時々買い物行くと、行く度にたまごを 1 バック買ってくるので、冷蔵庫には卵ケースに収まらないくらいの卵が入っている。夫の介助を行ってきたが、先日自宅の段差で転倒。骨折はしなかったが、腰痛と足のしびれが出てきていて、最近は介護が困難になってきている。それでも夫のヘルパー（週 2 回）が来る日以外は、日中すべての介護を何とか行っている。</p> <p>患者さん（S さん）は独身。日中事務仕事を終えて帰宅後、母に代わって父の介護を行っている。入浴介助は S さんの担当。夜間も父は何度かトイレに起きるため、父と同じ部屋で寝ている。今回のコロナウイルス感染症の影響で、派遣の仕事が減ってしまい、収入が減っているが、両親の年金だけでは生活が困難なため、できる限り仕事を探していくようにしている。介護や両親の受診などで仕事を休むと、次の仕事をもらえなくなるため、可能な限り休まないようにしている。</p> <p>S さんは一人息子であり、他に介護できる家族はいない。 お金がかかるのでやめたいが、ストレスが多く、お酒もたばこもやめられない。</p> <p>課題①の続きです。S さんに対して、あなたはどのような方針で治療を行いますか？ 社会的処方を含めて考えてみてください。</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

### 3 結果

#### 3.1 講義による学生の学び

課題 1 では、患者の血液検査結果から生物学的モデルにおいて必要な治療を考えさせた。この段階ではガイドラインに基づく治療を提案できることを目標としている。学生が提出したレポートからは、

- ・ 2 型糖尿病で血糖値のコントロールが悪いためインスリンを開始する
- ・ 脂質のコントロールも悪いため食事療法をしっかりと行う

といった治療に対する記述がみられ、基本的な治療については言及できていた。プライマリ・ケアの観点からは、心理的、社会的側面の情報がないことが気になるところであるが、そこに言及できている学生はほとんどいなかった。しかしながら、

- ・ 喫煙・飲酒を減らす指導する必要があるが、患者に強制はしないよう心掛ける
- ・ この患者さんの飲酒喫煙を段階的でいいので中止させることが大事である
- ・ 患者さんの治療意欲が出るように、積極的に話を聞いてあげることから始める
- ・ 治療がうまくいかない理由を知るために、糖尿病に関する認識や健康に対する考え方を聞き出すことを意識して話をする。

という記述もいくつか見られた。この時点で学生は、基本的な医学的観点からの治療は学べており、一部の学生は患者の解釈モデルや行動変容について意識していることが感じられた。

動画①では入退院を繰り返す 28 歳の糖尿病患者について、医学的側面から「患者がだらしがない」と言った主治医の一言について、グループ討議を行った。この患者は入院してよくなったあと、なぜ受診しないのかというこちらの質問に対し、

- ・仕事が忙しいので平日に受診できないのでは？
- ・だらしがないと思ってしまうような、主治医に対しての信頼がないのではないかと？
- ・主治医との関係性が悪いのでは？
- ・こんな先生にかかりたくないと思っているのでは？
- ・まだ若いので自分の体に関して過信しているのではないかと？

などの意見が出た。20代の患者の例であり、自分たちに置き換えて考えることができていた。医師患者関係について意識することもできているが、どういうコミュニケーションをとるべきか、という議論には至っていなかった。

BPSモデルについて触れた動画②のあとのグループ討議では、BPSモデルにあてはめ、単に医学的観点からの治療だけでなく、心理面・社会面にも目を向けることができるか、多職種連携を行うため、それぞれの職種の役割を理解できているかを評価した。提出したレポートには、各班ともに他の職種を含めて自分たちの持っている知識を集め議論していた様子が伺えた。看護師、薬剤師、ソーシャルワーカー、医療事務への言及はすべての班で行われており、歯科医、産業医、理学療法士などの職種との連携について述べた班も見られた。また患者個人のみならず、病弱な母へのアプローチができることにも気づいた班も複数あった。医師の役割として、治療だけでなく患者への教育、信頼関係の構築、患者に安心感を与えること、チーム医療でのリーダーシップを発揮することなどができるという記載があり、すべての職種みんなでコミュニケーションをとることの重要性に言及した班も見られた。

最後の個人レポートでは、講義の初めに患者のデータのみから自分が考えた治療方針と、社会的背景を知った上での治療方針が異なることに気づくことができていた。要介護2で歩行が困難となり、日常動作にも介助を要する父、認知症により日常生活に支障が出てきたにも関わらず夫の介護もしている母。仕事から帰宅後に両親のサポートを行っている本人の事情を理解できると、患者への関わり方が変わってくることに、ほぼすべての学生が気づいたことがレポートから読み取れた。グループ討議で出てきた様々な職種が、どのように関わるができるか、医師として自分に何ができるかを考察する内容となっていた。この3コマの講義で学生が考えた治療方針について、Bio-Psycho-Socialモデルに当てはめて時系列でまとめると次の図1で示された。

### 3.2 講義の振り返り

#### 3.2.1 講義後アンケート結果

SDHについての理解、課題の量や取り組みの時間配分、オンラインでのグループ討議や課題提出がどの程度できたかについて、アンケートを行った。

SDHを内容まで知っていた学生は4%、聞いたことがある学生は28%であり、68%の学生が初めて聞いたと回答した。講義後によく理解できた・理解できたと回答した学生は87%に達し、少し理解できたの13%と合わせて100%に達した。課題に取り組むための時間は長すぎる・やや長いが50%、適切が42%、やや短い8%であったが、課題1の提出の締め切りまでに提出を完了した学生は30%にとどまっていた。少し理解できた、にとどまった学生のうち80%以上が課題に取り組む時間がやや短いと回答しており、時間に追われて理解が不十分になっていた可能性が考えられた。

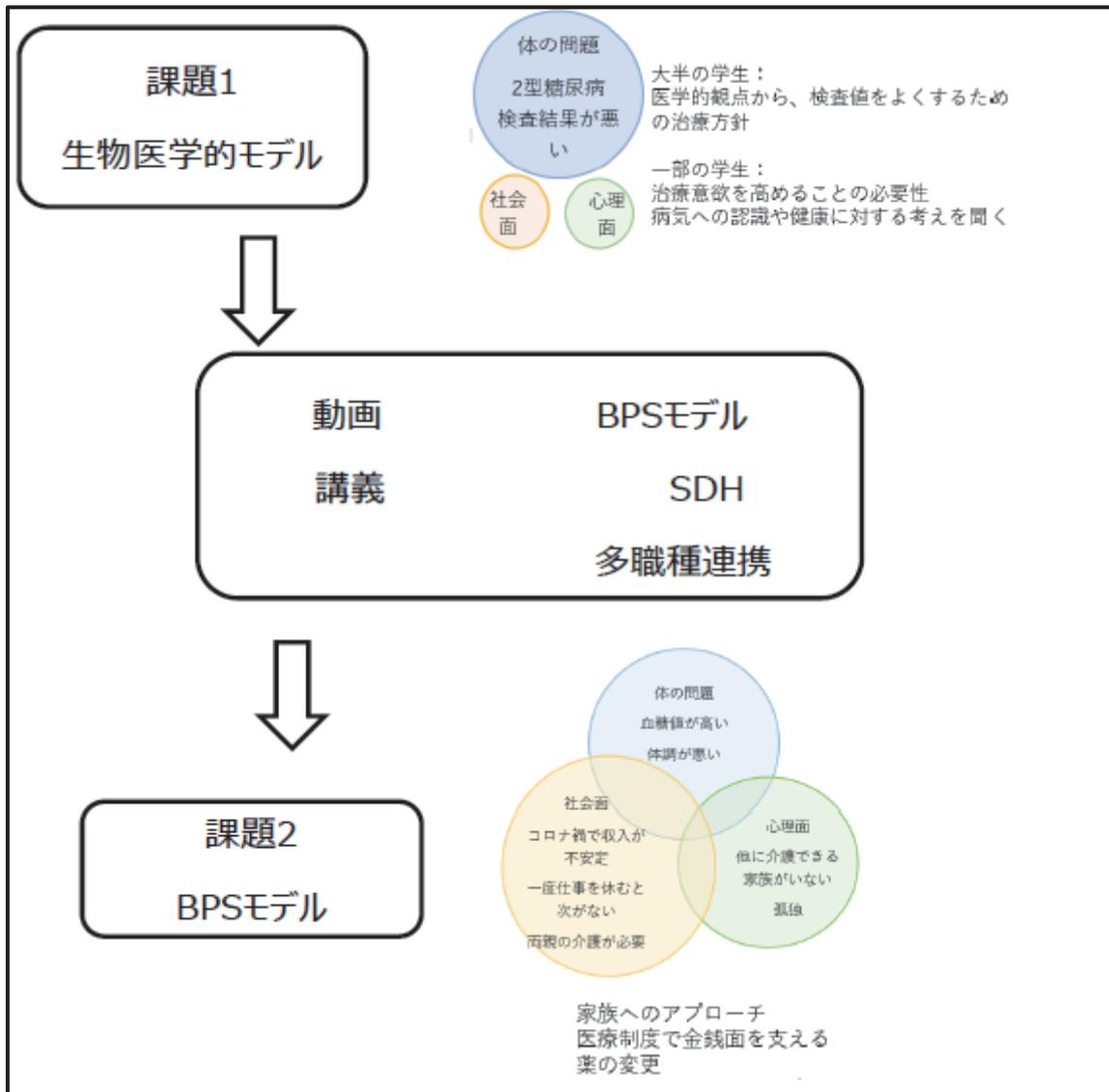


図 1 学生が考えた治療方針の変化

講義はオンデマンド配信し、一人で進める方が進めやすいという回答が 60%近くであったが、理解が進むのはグループ討議を入れた場合であるという回答が 75%に達した。

自由記載には基本的な内容を理解できた、意見が活発に出てよかった、多職種連携について理解が深まった、具体的な症例で考えることができ考えやすかった、などの意見が多く見られた。今まで授業を聞くだけのものが多かったので、双方向にやりとりする講義は新鮮で面白かった、という評価もあった。Zoomにうまく入れず講義についていけなかった、課題提出までの時間が短すぎる、オンデマンドにして一人で学習する方がよい、早く講義を切り上げて自学自習の時間を増やしてほしい、などの意見もみられたが、これらの意見は少数であった。

### 3.2.2 グループ討議のピア評価

講義中に 2 回行ったグループ討議について、討議内での発言の様子をすべての班で教員が把握することは不可能である。今回はグループ討議で果たした役割を評価する目的で、学生同士のピア評価を導入した。学生はこれまでにピア評価を行った経験は少なく、この

評価の目的・評価基準としてのルーブリック（表2）を明示し、記入させた。

表2 ピア評価のルーブリック

	4	3	2	1	0
しディネス	グループワークに必要な知識を十分に備え、活用できる	グループワークに必要な知識が十分備わっているが、活用が十分とはいえない	グループワークに必要な知識がある程度備わっているが、活用は充分とはいえない	グループワークに必要な知識が不十分で、活用もできない	グループワークに必要な知識がない
理解	課題を十分理解した上でやるべきことを把握している	課題を十分理解しているが、やるべきことはあまり把握できていない	課題について概ね理解しているが、やるべきことは把握していない	課題についてあまり理解しておらず、やるべきことも把握していない	課題について全く理解しておらず、やるべきことを何も把握していない
協調性	自分の役割を十分に理解し、協調性を発揮している	自分の役割を理解し、協調性を発揮している	自分の役割は概ね理解しているが、協調性は十分発揮できていない	自分の役割と協調性の発揮が十分ではない	自分の役割を理解していない
参加態度	自分の意見を明確に述べ、他者の意見を十分に聞くことができる	自分の意見を述べるが、他者の意見を十分に聞くことができない	自分の意見は明確に述べられないが、他者の意見は聞こうとする	自分の意見はないが、他者の意見はうなづく程度に反応する	自分の意見はなく他者の意見も聞こうとしない

#### 4 考察

医学教育モデル・コア・カリキュラムに健康の社会的決定要因（SDH）が学修目標として明記されてから、各大学での取り組みの報告が散見されるようになった。

筑波大学医学類では3年次に医療概論としてSDHの講義を導入したことを報告している<sup>10)</sup>。同大学では5-6年次の臨床実習の総合診療科・地域医療実習において、「学生が地域医療現場で出会う患者についてSDHの視点で患者の背景を捉え、SDHへの理解とアプローチの必要性を理解すること」という目標を立てて実習に臨み、最終日の総括でSDH事例に対する発表会を行っていた。このように低学年から高学年へと同じテーマをスパイラルなカリキュラムとして継続させることは、学生の真の学びに繋がり有用であると考えられる。

三重大学においても地域基盤型保健医療教育実習として、1-2学年に対しSDHを学ぶ機会を設けている。海外臨床実習としてアジア・アフリカなどの低中所得国における実習を選択することが可能であったり、国際保健と地域医療についての講義を1年生から行うなど、地域医療を支える役割を期待されている地方大学で地域医療を広い視野で捉え、国際的に通用する能力を持って地域に貢献する医師を養成することを目指した取り組みを行っている<sup>11)</sup>。

上記の報告は2019年のものであり、講義・実習ともに対面で行ったものである。しかしながら2020年は社会情勢から対面講義が困難な状況であった。その中で医学教育学会は、パンデミック下の医学教育－現在進行形の実践報告－と題して教育に関する取り組みを募集し、報告集をまとめた。順天堂大学では、1年生に対しZoomでの講義を行っていた。ここで行われていたものはオンデマンド型講義であり、学生同士の学びを得るものではなかったが、授業中に学生が能動的にアウトプットすることができるアクティブ・ラーニング

のプログラムとなっていた<sup>12)</sup>。筑波大学では院内外の臨床実習が中止になったことから、医療概論のオンラインプログラムを開発したとしてSDHプログラムについて報告している<sup>13)</sup>。ここで用いられた動画は、今回我々が用いたものと同じものであった。ここでもオンデマンド型のアクティブ・ラーニングの手法が用いられていた。これらの手法を参考にし、今回我々の講義を行うことができた。我々の講義では、グループ討議を行うことで学生同士の学びを得ることができたことが前者との違いである。授業アンケート結果から、講義はオンデマンド配信し一人で進める方が進めやすいという回答が60%近くであったが、理解が進むのはグループ討議を入れた場合という回答が75%に達しており、学生相互の学びがあり、グループ討議を行う有用性があることが分かった。

グループ学修について、学生からは貢献していない学生もいるのに、班で一律の評価となるのは納得できない、という意見が時々聞かれていた。TBL や PBL などの少人数グループ学修で教員は、チームのアウトプットの評価はできてもそこに至るまでの詳細なプロセスの評価は難しい<sup>6)</sup>。その意味でチームに携わった立場からメンバーを評価するピア評価の持つ意義は大きいと考えられる。そこで今回ピア評価を導入したが、学修者にはメンバーのチームへの貢献を正しく評価する責任が生じる。しかしながら、学生が他者を評価することそのものに慣れていないこと、評価するにあたり批判的思考を持つことが難しい様子がみられるなど、これまで評価される立場であった学生が他者を評価することは抵抗があることが考えられる<sup>7)</sup>。実際に今回我々が行ったピア評価でも、ループリックを読まずに評価を行っていた例が散見された。教育におけるピア評価は、他者を評価することでの気づきが生まれ自分の視野が広がる、お互いに高めあうことができるなどといった利点があり、今後も継続して行われるべき評価手法であると考えられる。

以下に今後の課題と考えられる事柄について考察する。

まずSDH講義の内容についてであるが、アンケート結果、レポート評価からは学生の理解は十分に得られたものと考えられた。オンライン講義であっても双方向のやり取りを行い、学生のカメラをONにさせたことで学生の反応をみながら進めることができたと考えられる。課題に取り組む時間が充分取れず、理解が進まなかった学生がいたことから、課題1のような今までに学んだ知識のみでレポートを作成できる課題は事前課題として数日前に提示し、学生に予め学修させておくことが有用であると考えられた。

次にアクティブ・ラーニングの観点から振り返りを行うと、オンライン講義の中で、グループ討議、リアルタイムのレポート提出、チャット機能を用いた学生の理解確認など、さまざまな手法でアクティブ・ラーニングの手法を取り入れることができた。双方向のやり取りを行い、Moodleでの課題提出、Zoomでの全体セッション、ブレイクアウトセッション、全体セッション、レポート作成、と細切れの時間でいろいろな場面ができてしまい、学生も教員も時間に追われてしまった印象があった。この点についても、グループ討議の時間を充分とるために、事前学習課題を課し、時間的余裕を作ることが有用であると考えられる。また一部の学生から、「学生全員がカメラ・マイクを持っているという前提で授業を組むのをやめてほしい」「マイクの有無で評価に差がついてしまう」という意見が聞かれていた。社会的格差を題材にした講義の中でこのような指摘が出てしまうことは避けるべきであった。コロナ禍でオンライン講義が主体になっている現在、大学全体の取り組みとして講義形態・IT環境について議論すべきであると考えられる。

最後に学生評価についてであるが、昨年度までの講義では出席とレポート課題で評価を行っていたが、今回は出席よりもピア評価によるグループ討議への貢献度を重視した。ピア

評価は有用な評価方法であるが、評価する学生が不慣れであり、他者への評価に遠慮が生じると正しい評価にはならないため、ルーブリックにより評価基準を明確にすることが重要である。今回ルーブリックを作成し明示したつもりであったが、0-4点の評価なのに5点をつける学生が複数人いて、ルーブリックの見方を理解できていないか、ルーブリックを見ていないことがわかった。学生が不慣れなうちは、ただルーブリックを提示するだけでは不十分であり、評価方法について説明を行うことが必要であることが改めて認識できた。ルーブリックは課題についてできるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具とされている。使用する利点として評価基準を学生と教員が共通理解し、平等な学習環境づくりができることがある<sup>8)</sup>。レポートの評価についても、予めルーブリックを提示しておくことで、学生は何を学修することを求められているのかが明らかになり、学修の目標を明らかにし、学習意欲の向上につながる可能性があると考ええる。

今回我々は3年生に対し講義を行ったが、単独のものではなく、5年時の地域医療実習においてもSDHの視点を取り入れた課題などを用い、スパイラルなカリキュラムとして継続できることが望ましいと考える。

令和3年度もコロナ禍での講義になることが予想される。今年度の課題を踏まえ、すべての学生がストレスなく参加できるオンライン環境を事前に整えること、学生の学修速度の違いに配慮し、事前準備の時間を充分にとったうえでグループ討論によるアウトプットの時間を作る形の反転授業形式の授業への改善を行う予定である。学生評価は今年度同様にグループ討議のピア評価を重視することとし、相互評価の必要性とそのやり方について学生に充分理解してもらう時間を設ける予定である。ピア評価については、他の講義で行うグループ討議にも導入可能であり、学生が抵抗なくお互いを客観的に評価できるよう働きかけを行っていききたい。

## 謝辞

講義に用いた動画・スライドを作成・提供いただいた順天堂大学医学部医学研究室的の武田裕子先生および熊本市にあるくわみず病院の赤木正彦先生に深く感謝いたします。

## 参考文献

- 1) 医学教育モデル・コア・カリキュラム（平成28年度改訂版）. 東京：文部科学省；Mar 2017. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kaiken/kyokasho/kyokasho.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kaiken/kyokasho/kyokasho.htm)
- 2) 厚生労働白書平成26年版第1部健康長寿社会の実現に向けて～健康・予防元年～.
- 3) 日本プライマリ・ケア連合学会の健康格差に対する見解と行動指針. 平成30年3月25日. 日本プライマリ・ケア連合学会.
- 4) 武田裕子, 関根美和. オンデマンド講義におけるアクティブ・ラーニングの試み：新1年生を対象とした「健康の社会的決定要因（SDH）」の授業. 医学教育 2020, 51(3):268-269
- 5) 高屋敷明由美, 曾根早知子他. COVID-19 感染拡大による自粛下における地域医療実習に替わる健康の社会的決定要因に関するオンラインプログラムの試み. 医学教育 2020, 51(3):284-285.

- 6) 江崎誠治, 鈴木茂孝. e ピア評価システムを用いた「適正な評価」の実践. 日本教育工学会論文誌 42(Suppl.), 005-008, 2018
- 7) 三森 寧子. ルーブリックによるピア評価を導入した「養護概説」における 試行的実践についての一考察. 聖路加国際大学紀要 Vol.5 2019.3
- 8) ダネル S, アントニア L (佐藤浩章監訳). 大学のためのルーブリック評価入門. 東京: 玉川大学出版部; 2016.
- 9) 日本プライマリ・ケア連合学会編. 日本プライマリ・ケア連合学会基本研修ハンドブック改定2版. p.70-78 南山堂
- 10) 小曾根早知子, 高屋敷明由美. 筑波大学附属病院総合診療科・地域医療実習への「健康の社会的決定要因 (SDH)」教育プログラム導入の取り組み. 医学教育 2019. 50(5): 421-428.
- 11) 堀浩樹. SDH 教育－三重大学医学部医学科の状況－. 医学教育 2019. 50(5): 429-434
- 12) 武田裕子, 關根美和. オンデマンド講義におけるアクティブ・ラーニングの試み: 真年生を対象とした「健康の社会的決定要因 (SDH)」の授業. 医学教育 2020. 51(3): 268-269
- 13) 高屋敷明由美, 小曾根早知子, 前野貴美, 鈴木将玄, 前野哲博. COVID-19 感染拡大による自粛下における地域医療実習に替わる健康の社会的決定要因に関するオンラインプログラムの試み. 医学教育 2020. 51(3): 284-285



## ビールビ・ポーティアス著

### 『1783年2月21日金曜日、セント・メアリ・ル・ボウ教区教会における海外福音伝道協会の年次記念大会で述べられた説教』

—Beilby Porteus, *A Sermon Preached before the Incorporated Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts: At Their Anniversary Meeting in the Parish Church of St. Mary-Le-Bow, on Friday February 21, 1783—*

青柳かおり (大分大学教育学部)

18世紀初頭から、イングランド国教会はイギリス領植民地における異教徒への布教活動を本格的に開始し始めた。1701年、国教会によって海外福音伝道協会 (SPG) という布教組織が設立されたのである。ポーティアスは18世紀後半に活動した国教会の高位聖職者であり、この説教を行った当時はチェスタ主教を務めていた。彼は非常に熱心に布教活動を推奨しており、とりわけ西インド諸島のアフリカ系奴隷へのキリスト教教育を説いていた。奴隷に教育を受けさせることに対して、プランターや多くのイギリス人の間に強い反対があった時代であったが、このSPGの年次記念大会の説教においても、彼は奴隷への教育や布教の重要性を主張していた。また、彼はそのような布教によってキリスト教徒になった奴隷は、従順に主人に仕えるようになるとも述べている。

キーワード： 海外福音伝道協会，イングランド国教会，布教，イギリス領アメリカ植民地，黒人奴隷

#### 訳文

預言者イザヤの巻物が渡され、お開きになると、次のように書いてある箇所が目にとまった (ルカによる福音書，第4章第17節)。主の霊がわたしの上におられる。貧しい人に福音を告げ知らせるために、主がわたしに油を注がれたからである。主がわたしを遣わされたのは、捕らわれている人に解放を、目の見えない人に視力の回復を告げ、圧迫されている人を自由にし (第18節)、「主の恵みの年を告げるためである (第19節)。」イエスは巻物を巻き、係の者に返して席に座られた。会堂にいるすべての人の目がイエスに注がれていた (第20節)。

このように、我々の慈悲深い贖い主は神の任務を開始された。我々がほかの著名な宗教的教師に求めても甲斐のなかった、言語と情緒両方の威厳とやさしさをもって開始されたのである。彼がこの高貴な予言を述べられた後に、我々はこのことを容易に想像するであろう。「会堂にいるすべての人の目がイエスに注がれていた (ルカによる福音書，第4章第20節)。」「すぐに彼らは皆イエスをほめ、その口から出る恵み深い言葉に驚いて言った

(第 22 節)。」彼らのこのような賞賛は、すぐに全く別の感情へ取って代わられた。そして、彼へのよこしまで無分別な偏見に対してイエスが彼らを非難した結果、「これを聞いた会堂内の人々は皆憤慨し、総立ちになって、イエスを町の外へ追い出し、町が建っている山の崖まで連れて行き、突き落とそうとした(第 28, 29 節)。」しかし、聖書の言葉において述べられた、崇高で感動的な彼の宣言を我々が読む時、我々の判断を誤らせ我々の感情を圧倒する、彼らのような偏見と激情を我々は持っていないので、彼に対する愛情と崇敬で我々は必ず満たされるであろう。我々は「主の聖霊が本当に彼の上にあった」、そして、実に彼は、彼が暗誦したイザヤ書の一説で明白に言及された人物であったと確信せざるをえない。我々は我々の主が、預言者の言葉を文字通りに、および精神的意味においても完全に立証されたことを知っている。彼は富において貧しい者、精神において貧しい者、宗教的知識において貧しい者に福音を説いた。彼は傷心の者を癒やし、災難、病氣、罪によって抑圧されている人々を奮い立たせ慰めたのである。

彼にとって、それは肉体および魂の弱さとともに打ち倒された。彼の言葉は次のようであった。「子よ、元気を出しなさい。あなたの罪は赦される。あなたは良くなったのだ。もう、罪を犯してはいけない。」彼は弱った手に力を込め、よろめく膝を強くした。「彼は彼らに言った。心おののく人々に言え。雄々しくあれ、恐れるな。見よ、あなたたちの神を。敵を打ち、悪に報いる神が来られる。神は来て、あなたたちを救われる(イザヤ書、第 35 章第 3, 4 節)。」

その時、見えない人の目が開いた。彼は精神のおよび身体的に目から曇りを取り除いた。そして、「闇と死の陰に座る者」に対して、彼はすぐに昼の快活な光と神の真実のより栄誉のある光を表した。捕らわれている人、圧迫されている人に彼は解放を説いた。彼らの罪によって捕虜になり奴隷にされていた者たちに、彼は霊的な束縛から解放する説教を行っただけでなく、獐猛な精神を緩和し抑制した。そして、地上にそのような穏やかでやさしい慈悲の人道的な精神を普及させたので、ほとんどのキリスト教世界において、個人の奴隷身分の重い鎖はしだいに壊された。そして、長い間、異教徒の残酷で抑圧的な手によって奴隷にされてきた者たちは、ついに自由になった。

このように、我々の神聖な主は預言者が述べたことを成し遂げられた。そして、彼の上にある聖霊の靈感によって、明確に彼に与えられたことを成し遂げられた。それゆえ、以下のことは、彼の宗教的教師に任命された者や、特に彼の福音を海外に伝道する計画を公言している高德の協会[海外福音伝道協会(the Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts, SPG)]の義務であることは明らかである。つまり、天におられる主と出来るかぎり近くを歩み、彼が始めた慈悲深い、善意の務めを彼らの能力によって実行することである。彼の人生の一つの偉大な目的は、明らかにすべての種類のすべての形の苦痛を取り除くことであった。そして彼の主要な注意は人間の中でも、もっとも貧しい者、もっとも無知な者、もっとも無力な者、もっとも哀れな者に与えられた。啓蒙されていない世界のすべての地区で、世俗・宗教両方における彼らの不足を救うための、我々の憐み深い助けを必要としているあまりに多くの人々がいることを神は御存知である。居住出来る地球の大部分が依然として真実の宗教の恵みを知らないということは、非常に憂鬱な考慮すべき事柄である。しかし、我々の同胞には一つの社会的身分がある。彼らはほとんどすべての種類のみじめさにおいて非常に際立っていて、聖書の原句で挙げられているすべての種類の悲惨さと一致しているため、人は我々の救い主が実際に彼らに言及したのだと、彼の目には彼らの問題が未来の大きな出来事の中に映っていたのだと考えたくなるであろう。

貧しい者、傷ついた者、目の見えない者、捕虜、奴隷とされた者について彼が語る時、誰が我々の西インド植民地の不幸な人種、アフリカ系奴隷について考えるのを慎むことが出来るのか？もしも、この世界にここで数え上げられたすべての種類の邪悪さが蓄積された、そして同時に貧しく傷心の、目が見えず捕らわれて苦しめられている人間がいるとしても、我々の黒人奴隷はこれらの被造物とのすべての比較を超えている。

文字通りの意味でさえ、この描写は様々な境遇における彼らの正確な状況なのである。しかし、比喩的な精神的な意味において、それは厳密な事実とともに彼らに一致する。一般的に、彼らは育成される理解力も救われる魂も持っていないので、単なる機械、労働するための道具と考えられている。多くの場所で洗礼の儀式のようなことが執行されているだけで、宗教の教義や義務についての適切な指導のための、十分な時間や援助が不足している。日曜日は彼らが一般的に彼ら自身のために使うことが許されている。しかし、彼らは普通、公的礼拝に出席したり個人的な教育を受けたりするのではなくて、お互いを訪問し取り引きをするか、彼ら自身の狭い土地を耕すことに費やしている。ジャマイカは例外で、彼らには[労働以外の]ほかの時間は許されていない<sup>1)</sup>。

ブリテン領[西インド]諸島だけで、文字通り世界の神を知らずに生きている40万人以上の人間がいることになる<sup>2)</sup>。フランス諸島の黒人は1777年に38万6500人と推定された。アベ・レナルは、アメリカと西インド諸島のすべてのアフリカ系奴隷の人数は140万人だと述べた<sup>3)</sup>。その結果、彼らは心においても生活においても異教徒となって、悪徳と美德の違いを知らないでいる。彼らは自分たちが悪いことをしているという意識なしに、非常な不道徳を自由に行っているのである<sup>4)</sup>。彼らは創造者と贖い主の知識や、自然宗教と啓示宗教の主義を持たずに生きている。また、彼らの日常の仕事を行って、彼らに常にふりかかる天罰から逃れようという思想以外、道徳的義務の思想を持たずに生きている。

何千人という我々の罪のない同胞たちが巻き込まれているこのような状況は、すべての人々の感情に憐れみを起こさせるに違いない。そして、高い称賛に価する少しの事例を除いて、これらの個人の一部の間で効果的な手段が実行されていないことは、大きな驚きであり深い関心であるに違いない。その個人は、これらの貧しい哀れな人々の福祉や、彼らがある下で生活している統治の福祉に関心を持っている。また、この宗教的な捕らわれの状態、それは彼らが非難している世俗的な捕らわれの状態（現状のままでも耐えがたい）よりもはるかに悪いが、それから彼らを救うために統治の福祉に関心を持っている。

このような無知で嘆かわしい状態から彼らを救い出すために、ほとんど唯一の相当な努力がこの高貴な協会によってなされてきた。しかし、我々のこれまでの努力が望ましい成功を達成していないことを認めなければならない。しかしながら、何人かの人がそのように考えようとするが、それは彼ら自身が性質において不可能だからではないし、アフリカ人が宗教的知識を受け維持する能力がないからでもない<sup>5)</sup>。

そうではなく、付随的な克服出来る原因のためである。すなわち、以下の理由である。

- ・奴隷の教育と改宗に反対する多くのプランターが以前に持っていた偏見。
- ・この目的のために後者[プランター]に与えられた十分な時間と機会の不足。
- ・黒人が長い間とどめられてきた、みじめな恵まれない墮落した未開の、友がいない不道徳な状態。
- ・統治において、彼らに対してほとんど注意が向けられなかったこと。
- ・彼らを保護し発展させる法律や、彼らの状態の厳しさをある程度緩和する法律の不足。
- ・要するに、これまで協会が不十分に対応していた、切迫した重要な性質のほかの要求を

協会自体が聞く必要性、宗教的知識を広めるために基金の多くを使用する必要性。そして、彼らの援助が非常に不足し、熱心に繰り返し援助の必要性が説かれてきた、国王陛下の領土のほかの部分において、公的礼拝を維持するために基金の多くを使用する必要性。

それゆえ、これらのことが黒人の改宗をこれまで遅らせてきた主な障害であろう。しかし、それでは我々はどうすべきであろうか？それを絶望的な実行出来ない夢のような計画と考えて、我々は明らかにこの偉大な関心を捨てるべきなのか、それを進歩させるというすべての望みを捨てるべきなのか。何十万人を超える我々の同胞を非常な無知、無宗教、異教へと永遠にゆだねるべきであろうか？

そのような思想が我々の精神に溶け込むことは不可能である。反対に、我々は明らかに我々の以前の試みの失敗を、この賞賛に値する試みにおける我々の勤勉さと活動を倍増させるための、強固で強力な我々の使命と考えるであろう。そして、我々がこれまで受けてきた妨害は、我々の立派な熱意や意思を弱めるどころか、逆に新鮮な情熱で我々を活気づけ、それらを乗り越えるための新しい手段を我々は試みるようになったのである。もしも、そのようなことが我々の決意であるなら、我々の寛大な努力が最後には成功で報いられると信じる非常に強力な根拠となる。

現在、我々の敬虔な務めにとってより好都合の書物が出版される希望とともに、我々を鼓舞するいくつかの好ましい状況がある。黒人奴隷制の主題についての多くのすばらしいパンフレットが、この何年かのうちにこの国や外国で刊行された。そして、よりすばらしいもう一冊の本がすぐに刊行されるよう希望している<sup>6)</sup>。これらのすべてが、西インドのプランターの（もし、まだ残っているとしたら）偏見をある程度取り除くことが出来るであろう。そして、このもっとも重要な目的に対して政府の関心を向けさせるであろう。彼らの奴隷の現在の慰めと未来の救済両方を少しでも顧慮することは、彼らの義務であるだけでなく彼らの利益でもある。このことは、前者[プランター]を満足させるに違いない。そして、後者[政府]に彼らの権力のもとにある哀れなアフリカ人に援助を与えることは、そして、フランス政府がずっと以前に行ったように、彼らの保護、防衛、奨励、改良、彼らの改宗のために法典を制定することは、大いに植民地の法律の知恵となるに違いない<sup>7)</sup>。

実際、西インド諸島と本国の富裕な領主は、彼らの代理人および支配人両方に、彼らの黒人の苦痛を和らげ教育を促進するように繰り返し訓令を与えた。そして、プランターは一般的に、彼らの黒人がキリスト教徒になると奴隷ではなくなる、そして、彼らがより宗教的になるにつれてより忠実・活動的・勤勉ではなくなるという、以前考えられていたような想像をもはや警戒してはいない。

これに加えて、戦争が必然的にもたらす多くの悪の中で、先の戦争[アメリカ独立戦争]が一つの偶然の結果を伴った。それについて、商業的観点においてどのように考えようとも、私は宗教的観点において祝福と呼ぶのにためらいはない。それは、この国が長期間にわたってリードしてきた侮辱的な貿易、つまり、アフリカ海岸における奴隷貿易を非常に妨げて減少させた。この結果、西インドのプランターの多くは、奴隷自身の自然な人口によって黒人の不足を補給するために、奴隷、特に女性と彼女の子供を普通以上のやさしさと寛大さで扱ってきた。この賢明で人間的な実践が確立され一般的な習慣<sup>8)</sup>になるならば、英語を理解しイングランドの習慣に慣れており、これらの異教の主義や野蛮な様式によって腐敗していない若い黒人の洗礼志願者の継承を支えることによって、それ[奴隷を人間的に扱うこと]は教育と改宗両方の務めを大いに促進するであろう。その異教の主義

や野蛮な様式とともに、アフリカからの新しい奴隷の絶え間ない輸入は必ず彼らを感染させ、数週間のうちにすべての道徳や宗教の感情を消し去ってしまう。彼らの精神にその感情を銘記させることが、何年もの間努力されてきた。

これらは確かに、これまで協会が得ていたよりも公正な成功の見込みを協会にもたらずという意見である。この地区における収穫は、我々がこれまでそれを見出したよりもはるかに豊富であろう。そして、我々にそれへの注意をもっと向けさせ、そして、そこへより多くの労働者を送るであろう。この決断がなされる時はいつでも、我々は疑いなく、バルバドスの我々の委託不動産[コドリントン・プランテーション(Codrington Plantation)]<sup>9)</sup>の黒人から始めるのが必要であり正しいと考えるであろう。我々は、改宗させる務めが実際にどれほど実行出来たのか確かめることや、最初に彼らを文明化し、次に彼らが疑いなくそのように作られているように、単なる名目上ではなくて本当のキリスト教徒にするため、すべての可能な手段を実行することを必要であり正しいと考えるであろう。

協会は常に本当に、プランテーションで雇われている奴隷の現世と来世両方の幸福のために、賞賛すべき配慮を見せてきた。協会は彼らの管理人に彼らを非常にやさしく人間的に扱うように、明確で断固とした命令を与えた。彼ら[協会]はキリスト教の教義と義務において彼らを教育する目的で、教理問答師を任命した。彼らは彼らの黒人が規則的に神の礼拝に呼ばれるように、主日に休憩を取れるように気を付けてきた。この目的のために、彼らは彼ら自身が使用するために土曜の午後も許可していた。そして彼ら[協会]の議事録は、彼らの教理問答師に奴隷の精神に宗教の正しい感覚を銘記させることに彼らの最大の熱意を行使するよう、非常に強く真剣な指示で満ちていた。書簡において協会が宣言した点は、彼らが諦めることは不可能だということである。(1769年の協会の議事録を参照。)賢明で真実のキリスト教の規則があり、それはこの高德の協会の性質に大いに適合すると認められる。しかし、これらの指示が常に正確に提案されたように従われるのか、非常に疑わしい。または、もしもこれらが従われたとして、それらがこの協会の良い意図に十分答えることが出来ないことを恐れる大きな理由がある。真実は、これらは黒人の効果的で重要な改宗のすばらしい始まりではあるが、単なる始まりだということである。

それが十分強く強固な上部構造を支える前に、さらに広く深く基礎が置かれる、置かれるに違いないと私は理解している。「キリストにおいて、この建物全体は組み合わされて成長し、主における聖なる神殿となります。キリストにおいて、あなたがたも共に建てられ、霊の働きによって神の住まいとなるのです(エフェソの信徒への手紙、第2章第21、22節)。」主題を十分に考察し、我々の黒人奴隷の気質、性質、様式、能力、待遇、状態を長い年月観察し研究する機会があった、すべての人の明確な確固たる意見は、短く言うと次のようになる。つまり、人間のレベルよりも下に沈んだように、低下し墮落した彼らの現在の状況、労働する運命にある単なる動物として扱われ、国家の保護や社会生活の利益からほとんど完全に切り離された状態、彼らの精神を励まし、彼らの野望を刺激し、彼らの希望を促進する実質的な慰めと恩恵が不足した状態において、彼らは宗教の深く継続する影響を受けることはほとんど出来ないということである。実際、ある程度の改良と文明化は神の真実の啓示を告白するために、精神を整えるために常に必要であった。そして、土がほとんど耕されなければ、適切なやり方で農耕が進化しなければ、良い種子はほとんど土の中に根付かないし、または、少なくとも健全さと活力とともに跳ねるほどにそれにしっかりと定着しないし、完全に果実を結ばないであろう。

もしも、我々が我々の黒人に宗教の利益と恵みを伝えるという慈悲深い目的において、

相当の進歩を望むならば、我々は最初に彼らに政府および社会のいくらかの利益と恵みを与えなければならない。我々は可能な限り、彼らと彼らの家族を土地から離れないよう結びつけておかなければならない。そして、彼らに少しの利益を与えなければならない。切望されている少しの権利と特権を認めなければならない。けがや侮辱から不動の法律によって彼らを守らなければならない。彼らの精神を指導し、彼らの道徳を正し、彼らを法的婚姻の束縛、および家族のケアと家庭生活の楽しみに慣れさせなければならない。彼らが耐えられるように、徐々に彼らの状態を改善させ前進させなければならない。そして、(スペイン人のいくつかの定住地において確立されたとされている計画によれば、) 何人かの非常に訓練するに値する者に、優越した長所と勤勉さの報酬として、そして、キリスト教の知識と実践における並外れた進歩の報酬として、ある程度の自由さえも与えなければならない<sup>10)</sup>。

この制度には、すばらしく心地が良い善意による何かがある。このようないくつかの手段が、いくつかのイングランドの諸島で、少なくとも実験として試みられることが大いに望まれる。(非常に正当な根拠に基づいて、その主題について熟慮した後に) 西インド所領の管理において卓越した判断をした、長期の経験を持つ人には以下のことが信じられている。もしも、ここで提案されたような方法で、我々のプランテーションの黒人が徐々に解放されたら、(彼らの状況のすべての改良は、非常に緩やかであるに違いない) そして、後に彼らの所有者によって確かに公正に規定された価格で雇われ、労働者のように保有されたら、それは黒人にとって親切で憐れみ深い行為になるだけでなく、プランターにとっても有益な変更になるであろう。気候と重労働に以前から慣れており、同時に、自由、感謝、そして少しの財産の見込みが必ず鼓舞するような精神によって活気づけられていけば、彼は不活発な弱った傷心の奴隷の三倍の仕事を行うであろう。そして、新しい黒人を頻繁に購入して、病気や高齢になった彼らを維持するよりも、所有者にとってははるかに安い値段でプランテーションを耕作出来るであろう。(エドワード・ロング『ジャマイカの歴史』502, 505頁を参照。) 私はバルバドスで非常に繁栄した地区において、そこでサトウキビは主に白人の奉公人によって耕作されていると知らされた。

その主題に非常に詳しい人々が主張したように、私も証明されたと考えるが、プランターの権利、財産、または報酬に少しの被害もなく、これがすべてなされるであろう。そして、このような性質の計画が協会の所領に最初に導入されたら、宗教のみならず富の観点でも非常に有益な結果がそれから期待出来るというあらゆる根拠がある。しかし、現在の状況やこれらの所領において、それをよく試みることが出来ないでいる。非常に不幸な一連の事件[アメリカ独立戦争]によって、彼らがその中にこれまで何度か巻き込まれてきた困惑のために、協会は彼らの管理を数年間、彼ら自身から手放す必要が出てきた。現在、そのために今提案されている規則を彼らが存分に確立することは、不得策で実行不可能になるであろう。しかし、ここで示唆された何かは協会の注意を引くのに値するならば、依然として、彼らは少なくとも彼らの熟慮において負担することを許可するであろう。彼らはこの偉大な目的のために彼らの将来の計画を形成し、整理し、取り決めるであろう。そして、徐々に適切な時期にそれらを実行する方法を準備するであろう。その方法においては、彼らが彼らの西インド諸島の財産を当分の間委託した、協会の尊い慈悲深いメンバー(ジョン・ブレイスウェイト, エスクワイア, John Braithwaite, Esq)の心からの同意と援助を受けることは疑いえない。

北アメリカにおける我々の宣教師に関して、この大陸で最近起きた大きな変化の後、彼

らがどのような状況にとどまるのかは不明である。それゆえ、現在、彼らに関してこれ以上のことは言うことは出来ない。つまり、アメリカにおけるイングランド国教会の利益はこの協会によって決して喜んで放棄されることはないのである。そして、我々は出来る限り、我々の宣教師の中の優秀な人々の功績を重んじるという非常に本質的な事実を保持し、示すであろう。彼らは戦争の危険と災難の中で彼らの揺らぐことのない忠誠を保持し、長い厳しい試練を通して、一致して強固に彼らの祖国、協会、様々な世話を任された宗派に対して忠勤に励んだ。

しかし、現在、我々の注意を引いているもう一つの論点がまだ存在している。つまり、カナダ地方のイングランド人プロテスタントである。彼らは今、何千人もの人数が、その国で異なる地域にお互い非常に離れた距離で定住していると言われている。これらすべての教育のために、たった三人のプロテスタント聖職者がいるが、彼らはみな政府によって任命され[給与を]支払われている外国人である。我々自身のコミュニオンのイングランド人聖職者は、すべての地方に一人も存在していないし、プロテスタントに属する教会も一つもない。彼らはローマ[カトリック教会]のチャペルを使用することを強いられている。

カナダにおける我々のプロテスタント兄弟の公的礼拝を支援するために、このような設備は、彼らの要求や追加や改良を求める大きな声には極めて不十分であることを、すべての人々が気づかなければならない。以下のことが自然に希望される。つまり、政府自体は、その問題を正確に表現すれば、多くの援助に価する臣民への政府の保護と援助を拡大し、プロテスタント住人の大変な増加に応じてプロテスタント牧師の集団を増加させることが望まれる。そのプロテスタント住人には、おそらく、ほかのアメリカの地域からの非常に多くの増加が見られるであろう。しばらくの間、この協会はこれらのカナダの地域に対して支払うことが必要だと考えるであろう。カナダではイングランド人プロテスタントの非常に適切な宗教的教育が不足しており、彼らの宗教的感情に調和した公的礼拝の様式に参加するためのすべての機会から遠ざかっている。

しかしながら、協会がこれらの点で行うべきだと考えるすべての尽力は、この説教で勧められてきた偉大で必要な仕事と完全に一致するであろう。そのすべてを実行するための適切な時期は、疑いなく、すでに挙げた理由のために少し遠方にある。しかし、それへの最初の対策は確かに遅れることなく施されたであろう。我々は少なくとも、我々自身の黒人の教理問答師の務めによってなされた効果について、より正確に尋ねる必要がある。我々は必要であれば彼に新しい指示を送り、受け入れてくれるプランテーションには宣教師を任命するであろう。これらの始まりから、我々は我々のプランテーションがすべての西インド諸島にとって模倣するモデルになるまで（私はいつかそうなると期待しているが）、それが世界に、我々と我々の宗教にとって名誉に値する本当のキリスト教徒の黒人から成る小さい社会に劣らず、素晴らしい光景を見せるまで、我々の計画の完成にむけて次第に進歩するであろう。

その黒人は公正な分別を強く認識し、神、彼らの主人、彼らの共働者、彼ら自身へ負っている彼らの義務の習慣的な慣習のもとで生活し、定着した法律と厳格な規律によって統治されている。しかし、それらはやさしさと人間性で和らげられているのである<sup>11)</sup>。彼らは社会生活や家庭生活の少しの慰めと利益を享受し、彼らの子供たちが道徳と宗教の主義において教育されるのを見て、彼らの毎日の仕事を敏速に誠実に行い、彼らの主人を彼らの友人や保護者や後援者のように仰ぎ見る。そして、彼らは自由と自分の故郷を失った

ので、「彼らの軛を負いやすく、彼らの荷を軽くする」ために、彼らの様式を文明化し、彼らの理解力を広め、彼らの心を改良し保護することによって、彼らを慰め、より良くより幸福な国という将来性を彼らに見せる。その国では彼らの目から流されたすべての涙がぬぐわれ、悲しみと奴隷制はなくなるであろう。

このような状況は夢のような考えとは程遠いと私は確信しており、人々にとって喜ばしいであろう。それは西洋世界に敬虔と美德を備えた新しい学校を作るであろう。近隣のプランテーションと諸島、おそらくすべてのアフリカ海岸におけるすべての奴隷のための宗教の神学校を作るであろう。ほかのプランターが抵抗することが不可能な分別、秩序、協調性、勤勉、幸福の例になるであろう。そして、アフリカの奴隷の改宗に対してなされてきた様々な反対に、世界中のすべての思索的な主張よりも効果的に論駁するであろう<sup>12)</sup>。

我々を巻き込むであろう追加の出費の不安によって、この高貴な試みが妨げられないようにしよう。我々が以前に多額の出費をしたほかの地区からの我々への要求は、おそらく、ますます少なくなっていくであろう。我々の西インド諸島の所領のためにかかった費用は今、次第に返済されており、そして、アメリカで今実施されていない布教にかかる資金、貯蓄、節約でさえ、(それらを再確立することは、実行不可能で不得策であろう)提案された企画のすべての目的をかなえるために十分すぎるであろう。しかし、もし我々の収入でまかなえる以上の要求がなされたとしても、我々は適切な支援の不足を心配する必要はない。今後、黒人奴隷の文明化と改宗が我々の敬虔な仕事の主要目的の一つとなること、そして、その目的のための適切で実行出来る計画が公になることが知られば<sup>13)</sup>、その時にすべての愛情とすべての援助の手が広がるであろう。そして、疑いなく、我々の後援者と寄付の増加によって、すぐに我々の非常に希望に燃える願いが満たされるであろう。イングランド人の親切、人間性、公正さは、約 50 万人の彼らの同胞が異端、無宗教、悪徳の非常に嘆かわしい状態に居続ける状態から、彼らを救出するのに必要であろうすべての援助を協会に与えずに、黙認することは出来ないのである。

この善意の真実のキリスト教徒の試みにおいて、グレートブリテンが指導していくことは名誉になるであろう。さらに、哀れなアフリカ人の災難を聖俗両方の面で緩和するよう非常に寛大になることは、この国の人々の義務であると私に付け加えさせてほしい。なぜなら、彼らは何年もの間、(最近の戦争 [アメリカ独立戦争] によって中断されるまで)非人間的な人身売買に関わってきていて、ほかのどのヨーロッパ諸国よりも多くの奴隷を輸入してきたからである。彼らの手段によって、何千人、何百万人もの人間が祖国から、価値あるすべての恵みから、彼らにとって大切なすべての関係から引き離されてきた。そして、彼らは信じがたいほどつらく困難な航海を終えてから(その中で彼らの多くが実際は死亡した<sup>14)</sup>)上陸して、知らない人々の間に入っていった。そして、彼らの犯罪や誤りはないのに、永久の奴隷状態へと運命を定められた。彼らが残した(彼らが残さねばならなかった唯一の遺産)奴隷状態は、彼の最新の子孫まで永久に固定した<sup>15)</sup>。

確かに、この諸島への被害を与えずに、上で提案した方法によってこの残酷な大破壊 [奴隷貿易]を防ぐことが出来ないか、何度も熟考する価値がある。解放された奴隷がサトウキビを耕作するよう努めることによって、または、黒人たちにプランテーションの要求と等しく彼らが増加するような奨励を与えることによって、アフリカからさらに奴隷を輸入する必要性も防止出来るであろう。我々の同国人に出来るだけ早く、非常に多くの人間に引き起こした災難を軽減するよう急がせよう。出来るだけそれを和らげ緩和することに

よって、そして、彼らを知りずみと罪のより残酷な奴隷状態から救おうとすることによって、非常に多くの純粋な同胞を大変ひどい世俗の奴隷身分にしているという非難を拭い去ろう。

つまり、彼らに協会の寛大な努力と試みに協力してもらおう。「心が傷ついた者を癒し、捕虜に救出を説き、目の見えない人の視力を回復し、傷つけられた人々を自由にし、主が恵みをお与えになる年を説くために。」

## 解説

本稿は、1783年2月の海外福音伝道協会の年次記念大会におけるビールビ・ポーティアスの説教(Beilby Porteus, *A Sermon Preached before the Incorporated Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts: At Their Anniversary Meeting in the Parish Church of St. Mary – Le – Bow, on Friday February 21, 1783, London, 1783*)を全訳したものである。

以下、ビールビ・ポーティアス(1731-1809)について述べたい。ポーティアスは18世紀後半から19世紀初頭に活動したイングランド国教会聖職者であり、チェスタ主教およびロンドン主教を務めた。アメリカ植民地における奴隷への布教を推進することを主張し、当時は当然のように行われていた奴隷制や奴隷貿易を批判した。彼の両親は、イギリス領アメリカのヴァージニア植民地で生まれたプランターであった。彼らはヴァージニア植民地で自分自身の土地を所有し、主にタバコを栽培していた。しかし、病気および子供たちにより良い教育を受けさせるため、両親は1720年にイングランドへ渡り、その家族はヨークに定住したのであった。ポーティアスはヨークトリポンの学校で学び、1748年、17才でケンブリッジ大学クライスト・カレッジに免費特待生として入学し、1752年に数学や古典において優秀な成績で卒業した。その後はクライスト・カレッジのフェローとなった。1757年に執事に叙任され、同年ヨーク大主教マシュー・ハットン(Matthew Hutton)によって司祭に叙任された。1762年、カンタベリ大主教トマス・セッカー(Thomas Secker)のチャプレン(chaplain, 礼拝堂付き司祭)に任命され、ロンドンのランベスに移った。また、ケントやランベスの教会の主任司祭、ピーターバラ主教区の聖堂参事会会員を務めた。1765年、ケンブリッジ大学で神学の博士の学位を取得し、1769年に国王のチャプレンに任命され、1776年、チェスタ主教に昇任した。

彼はチェスタ主教区で貧しい聖職者のための基金を設立したほか、すべての教区に日曜学校を設置した。また、主教は一代限りの貴族として貴族院に議席を持っており、彼は貴族院においても活動した。奴隷貿易に反対するキャンペーンに初期のころから関心を寄せていて、海外福音伝道協会(SPG)のメンバーでもあった。SPGは1701年にロンドンでイングランド国教会聖職者によって設立された布教団体である。彼は1783年、SPGの年次記念大会で奴隷への布教についての説教を行い、その説教が刊行された。1787年、彼はロンドン主教に昇任し、すぐに福音主義の支持者となった。そして、奴隷貿易廃止運動のために尽力したのである。彼は海外でのキリスト教布教に関心が強く、SPGのほかにも、国教会伝道協会(Church Missionary Society)や聖書協会(Bible Society)の活動を支援していた。

彼は1780年代初期から奴隷貿易の問題に関わっており、1790年代から議会を通して奴隷貿易廃止を実現しようと努力した指導的人物であった。ただ、彼はそのキャンペーンから1808年初めごろ離れていき、奴隷制そのものの廃止に着手したのであった。

本説教が刊行された1783年はアメリカ独立戦争の末期であり、イギリス本国とアメリカ植民地との交流は途絶え、宣教師を派遣して布教することは困難であったが、SPGはカ

ナダと西インド諸島植民地への布教は継続していた。彼は奴隷貿易と奴隷制両方を批判するとともに、奴隷へのキリスト教教育を勧めている。年次記念大会における説教では、毎年異なった聖職者によって様々なキリスト教についての主題が話され、奴隷をはじめとする異教徒への布教について述べられたものもある。しかし、奴隷貿易や奴隷への布教についてこれほど大きく取り上げた説教はなく、彼の説教は重要である。また、過去の説教において、奴隷貿易と奴隷制を批判する言説を含んだ説教も 1760 年代からいくつか出版されていたが、批判箇所は比較的短く、明確に述べられていないものもあった。ポーティアスの説教は奴隷貿易と奴隷制を具体的な事例を挙げて非難し、奴隷の待遇改善や改宗を訴えるものであり、意義があると思われる。

## 原著注

1) その島には奴隷が通う市場が日曜日に開かれている。この主日に対する冒瀆は不敬であり不必要であると思われる。『ジャマイカの歴史』の著者は木曜日がより適切な日であろうと考えている。それは確かにより適切な曜日であろう。ユダヤ人は彼らの奴隷に土曜日と日曜日両方を許可している。エドワード・ロング『ジャマイカの歴史』第2巻, 491, 492 頁。(Edward Long, *History of Jamaica*, vol. II, 1774, pp. 491, 492.) 以下, [ ]は訳者の補いである。

2) 我々の様々な西インド諸島における奴隷の人数は、現在、およそ以下の通りである。

ジャマイカ	174,000
バルバドス	80,000
アンティグア	36,000
グレナダ	30,000
セント・クリストファ	27,000
セント・ヴィンセント	15,000
ドミニカ	15,000
アングイラ	14,000
ネヴィス	10,000
モンセラト	9,000
合計	410,000

3) アベ・レナル『東・西インド諸島における定住と貿易についての思想史および政治史』第4巻, 15 頁。(Abbe Raynal, *A Philosophical and Political History of the Settlements and Trade of the Europeans in the East and West Indies*, vol. 4, 1812, p. 15.)

4) 一般的に、黒人は彼らが満足するほどの多くの女性と関係を持つこと[一夫多妻制]が許されており、その期間は彼女らを自分の妻だと考えている。二つの派がお互いに分離して、彼らが適切だと考えるものと同じ種類の新しいコネクションを形成している。そして、我々は非常に信用出来る権威から、彼らの道徳の現在のシステムは、キリスト教の教義によって明白に批判されている、このような悪徳に無制限に寛大であると知らされた。『ジャマイカの歴史』第2巻, 409, 414, 424 頁。

5) 黒人はしばしば、直せないほど非常に愚かで愚鈍なので、すべての宗教的教育を受けることが出来ないとみなされてきた。しかし、彼らとともに何年も生活した信用出来る人は、これはまったく真実から程遠いと主張している。彼らは本当に、一般的に理解力の点ではヨーロッパ人よりもはるかに下であるが、彼らの多くは手仕事の技術を

学ぶことにおいては急速で器用である。そして、何人かは非常に並はずれた才能と非常に高貴な感情を持っている。

- 6) ケント州テストンの司祭ジェームズ・ラムジによる手稿「ブリテン砂糖植民地におけるアフリカ系奴隷の待遇と改宗についてのエッセー」(James Ramsay, *An Essay on the Treatment and Conversion of African Slaves in the British Sugar Colonies*, 1784)のこと。彼は19年間セント・クリストファ島に住み、その大部分の期間にこの主題を彼の特別な研究としていた。私はこのジェントルマンに、主に西インド諸島の奴隷の状態についての情報を負っている。
- 7) ここでほのめかされている法律システムは黒人法典(CODE NOIR)と呼ばれ、最初に1685年に刊行された。私が見たことのあるその複製は、パリで1767年に印刷された12折り判であった。それは、黒人の食物、衣服、待遇、統治、主義、道徳、宗教に関する多くの賞賛に値する規則を含んでいる。そのほか、それはすべてのプランターに彼の黒人に洗礼を施し、キリスト教の主義と義務において適切に教育させる義務を負わせている。それはこれらの目的と休日のために、奴隷に毎日曜日だけでなくローマ教会で定められたすべての祝日を許可している。それは日曜日や休日に市場を開くことを許可していない。それはすべての主人の管理人に、彼らの女性奴隷を墮落させることを厳格な罰則のもとに禁止している。それは黒人の夫、妻、幼い子供を別々に売却することを許可していない。それは所有者に彼らの高齢の衰弱した老衰した奴隷を維持させる義務を負わせている。それは彼らに拷問や法外で非人間的な刑罰を使用することを禁止している。もし黒人が法律で規定されたように食事と衣服を与えられなかったら、または、もし彼らがどのような点でも残酷に扱われたら、彼らは彼らの保護と救済を行う義務がある司法長官(the Procureur)に願い出てもよい。

そのようなことは、フランス国家の彼らの奴隷に対する人間的な応対処置である。多くのすばらしい法律が、南米のスペイン人に雇用されているインディアンのためにも制定された。そして、これらのほかに、すべてのインディアンの地区は、彼らに教育するために任命された政府によって雇われた保護者と聖職者がいた。もし、インディアンが正当な権利を剥奪されたら、主要な高位聖職者は行政長官に指導し訓戒する権力を与えられていた。黒人はそこで安易なだけでなく贅沢に生活している。ウィリアム・ロバートソン『アメリカの歴史』初版、第2巻、350, 368, 274, 377, 493頁。(William Robertson, *History of America*, 1777, vol. 2, pp. 350, 368, 274, 377, 493.)

- 8) 適切なケアと注意によって、大家族の母親に報酬や自由さえも与えることによって、黒人により緩和とより良い栄養を許可することによって、そして人間性と人の良心に訴える方針が自然に規定するそのほかの様々な手段によって、これが容易にもたらされることは疑いえない。そして、おそらく、これは最初は取るに足らない支出で、現在の努力よりも少し減額された支出で[奴隷の]面倒をみていた。しかしながら、新しい奴隷の購入に費やされている莫大な金額の節約によって、そしてアフリカから輸入された黒人よりも現地生まれの黒人の方が非常に優越していることによって、これはすべて十分に払い過ぎることになるであろう。エドワード・ロング『ジャマイカの歴史』436, 437, 439頁を参照。
- 9) 我々の協会のメンバーでない人々に以下のことを知らせる必要があるだろう。西インド諸島における所領に言及すると、我々は我々自身の権利でそこに財産を所有しているのではないし、それは我々の一般的基金の一部を構成しているわけではない。我々はコ

ドリントン大佐によって我々に寄贈されたバルバドスのある土地の単なる所有者である。その土地は、彼の遺言で指示されたように利用している信託財産である。この信託財産によって恩恵を受けるどころか、我々は非常に多くの貸付金によってそれを援助しなければならないのである。

- 1 0) ここで述べられたスペインの規則はハヴァナで実施されたと言われている。それは以下のものである。奴隷が到着するとすぐに、彼の名前、値段等が公的に登録される。主人は法律によって彼に毎週、日曜日のほかに彼自身のために労働する一日を与えなければならない。彼がその一日を主人のために働くことを選んだら、彼はそのために自由人の賃金を受け取る。そして、その日に彼の労働によって得られたものは何でも、法律によって彼に保証されており、主人はそれを彼から奪うことは出来ない。奴隷が別の労働日を購入出来たら、主人は彼に釣り合った価格、すなわち彼の価格の五分の一で彼に売らなければならない。そして残りの四日も同様に同じ歩合である。奴隷がそれらを買戻したらすぐに、彼は絶対的に自由になる。グランヴィル・シャープ『奴隷制の正当な制限』の付録、53頁を参照。(Granville Sharp, *The Just Limitation of Slavery*, 1776, p. 53.)
- 1 1) 大変知識のある著述家が述べたのだが、クレオールの子供はキリスト教の規定において非常に穏健な指導を受けて、鞭を使わなくても良い規律を保っているようである。そして人間的な待遇によって、彼らは彼らの国の撲滅者というよりも擁護者になるであろう。エドワード・ロング『ジャマイカの歴史』第2巻、411-429頁。
- 1 2) ここで提案されているような、黒人の本当の一般的な改宗は夢のような計画ではなくて、完全に実行出来るものである。そして、それは奴隷と彼らの所有者両方にとって非常に有益であろうということは、すでにモラヴィア派(Moravian)の宣教師によってなされたこの務めにおける進歩によって、明らかである。デンマークのセント・トマス、セント・クロア、セント・ジョン島で、彼らのもとには約 6000 人の改宗者がいた。彼らはまた、アンティグア島で数百の会衆を持っていた。私は公的礼拝で彼らを見た信用出来るジェントルマンによって、次のことを確信した。彼らの態度は非常にまじめで思いやりがあり、信心深く啓発的であった。そして、彼らは禁酒、勤勉、平静、忠実、服従においてほかのすべての奴隷よりも非常にまざっている。プランターは彼らの黒人に宣教師の指導を受けさせたいと切望しているのである。フランス領の諸島でも、ローマ教会の司祭と宣教師による黒人の改宗は一般的である。結果は、フランスの奴隷はイングランドの奴隷よりもはるかに分別があり、正直で規則正しく秩序を保っている。誤った信仰のシステム[カトリック教会]でさえそのような効果があるならば、同じ熱意で説き聞かせたイングランド国教会の教義から何か期待出来ないであろうか？
- 1 3) もし協会がここで提案された方法を採用することが適していると考えれば、それらを実行するための計画をやがて彼らが考慮するであろう。
- 1 4) 航海中や諸島における鍛錬(seasoning)において、時々新たに輸入された黒人の三分の一が失われた。エドワード・ロング『ジャマイカの歴史』第2巻、434頁。アンソニー・ベネゼ『グレートブリテンとその植民地への注意と警告』40頁。(Anthony Benezet, *Caution and Warning to Great Britain and Her Colonies ...*, 1767, p. 40.) 最近のギルドホールでの裁判では、黒人を乗せた船が非常に水不足に陥って、133人の黒人が手錠をかけられ海に投げ入れられたことが明らかになった。
- 1 5) 1768年にアフリカ海岸から連れて来られた奴隷の人数は、ケープ・ブランコから

リオ・ロンゴまでは 100410 人であった。そのうち、53100 人はブリテンの商人が運んだのである。アメリカと西インド諸島における年間の一定の輸入量は、最近は平均して 6 万人であると推定されている。これを恐怖なしに考えることが出来るであろうか。奴隷貿易は 1503 年頃に最初に始まり、イングランドは 1556 年頃にそれを開始した。その時から現在までの毎年の黒人の損失を計算したら、どれほど恐ろしい人数になるに違いないか読者に少し考えていただきたい！アベ・レナルはアフリカからの輸入の総計は 900 万人だと述べている。(アベ・レナル『東・西インド諸島における定住と貿易についての思想史および政治史』第 4 巻, 1812 年, 154 頁。)



# 書写実技指導のためのオンライン教材の開発と試行

## — 小学校教員養成科目「国語（小）」（2020年度）の報告 —

安道百合子（大分大学教育学部）

樋口將一（書家・本学非常勤講師）

花坂歩（大分大学教育学部）

2020年度教育学部の前期授業は、前例のない新型コロナウイルス感染症対策のため、全面的にオンラインで実施された。これまで対面で行なってきた書写実技指導も例外ではなく、多数のオンデマンド教材を新たに作成するなど、工夫を余儀なくされた。現代の学生たちにとって、手で書くこと、とりわけ毛筆を用いての書写は、日常的になじんでいるとはいえず、対面での指導効果は計り知れない。しかし、このたびの試行において、動画教材活用のメリットも垣間見えた。本稿では2020年度「国語（小）」授業実践の報告とともに、オンライン教材の内容紹介、活用の可能性などについて報告する。

**キーワード：** 書写，実技指導，オンライン教材

### 1 はじめに

「国語（小）」の正式な科目名は「国語（小）（書写を含む。）」である。教育学部学校教育教員養成課程に所属するすべての学生が1年次に履修することになっている初等教育教科に関する科目である（2020年度入学生140人）。初等教育教科に関する科目は全学生を半分（約70人）に分け、他教科との抱き合わせで時間割が組まれている。この約70人を3名の教員で分担し（一人の教員あたり約20人程度）、対面での実技指導を行う。手書き文字を使う機会そのものが減っている近年、学生たちが「書写」の指導力を身に付けることは容易ではない。約20人の少人数指導であってすら、知識と技能とを身に付けるには相当な努力が必要となる。

「書写」は、現行の小学校学習指導要領（平成29年告示）国語科において、〔知識及び技能〕の「(3)我が国の言語文化に関する事項」に位置付けられ、第3学年からは毛筆の指導も始まる。そればかりか、第1学年及び第2学年では、水書用筆などの導入で「点画の書き方」、「文字の形」の指導が求められるようになるなど、教育内容の充実が図られている。本学部でも、こうした時流に応じなくてはならない状況にあったのだが、小学校書写の唯一の指導機会である「国語（小）（書写を含む。）」は1単位の授業であり、たった8コマしかない。それを、今年度はオンラインでしなければならなくなった。オンラインで果たして実技指導ができるのか。学生たちに十分な書写指導力を育成できるのか。当初は不安の方が大きかった。そうした中でも、実際、オンライン授業を実施していく中で、オンライン教材の有効性も見えてきた。動画配信は学生にとって、自分が見たい（学びたい）ときに何度でも確認できるという大きなメリットがある。また、対面でなければ十分な指導ができない場面についても認識できた。本報告が、デジタル化の進むこれからの教育に寄与することを期待している。

## 2 オンラインでの書写授業の実態

70人クラスの「国語(小)」(1単位授業8回)を樋口が運営した(前期前半と前期後半の2期、計16回)。授業は学習支援システム Moodle を活用して、オンデマンド教材の配信と Zoom での同時双方向型授業を組み合わせ実施した。各回の授業前には、シラバスに基づいて、その回の学習内容のオンデマンド教材を Moodle にアップし、予習を促した。オンデマンド教材は、おもに PDF 形式の説明資料、および書写実技の動画資料である。動画はひとつがおよそ5分から15分程度の分量で、書道道具の扱い方といった基礎的知識だけでなく、小学校の各学年の指導内容に即したポイントを指導者による実演を通して示すものである。それらはすべて、書家である樋口自身が作成した。

以下に8回の構成とポイントを示す。

### 第1回：導入

【予習動画】正しく書かないとたいへんだ！

【論述課題】ひらがな正しく書けていますか？

### 第2回：小学1年生の内容

【オンライン実技指導 (zoom)】毛筆アンパンマン<sup>(注1)</sup>

【予習動画】汚さない！墨液の出し方、片付け方／流しを汚さない筆の洗い方／流しをあまり汚さない筆と硯の洗い方／姿勢、持ち方がよくなる書道の基礎練習

【論述課題】正しい姿勢、持ち方の「正しい」とはどういうことか？

【実作課題】アンパンマン

### 第3回：小学2年生の内容

【オンライン実技指導 (zoom)】

【予習動画】筆のじくを立てて持つ／筆に墨をつけよう／書道セットのすずりの使い方／筆圧がわかれば点画の書き方がわかる

【論述課題】カタカナ正しく書けていますか？

【実作課題】硬筆：夏にキャンプを

### 第4回：小学3年生の内容

【オンライン実技指導 (zoom)】

【予習動画】始筆／横画・たて画・おれの書き方／左はらい・右はらい・はね練習

【実作課題】毛筆：水玉

### 第5回：小学4年生の内容

【オンライン実技指導 (zoom)】

【予習動画】漢字の組み立て方左右・上下／(補足)書道セットで墨をする／(困った解決)にじむ、かすれる・墨付けのコツ

【実作課題】毛筆：土地

第6回：小学5年生の内容

【オンライン実技指導（zoom）】

【予習動画】筆順：シンプルな書き順のきまり／書き順のきまり／筆順と字形／1年生のかん字がたいせつなわけ／筆順と字形（光村教科書動画とオリジナル）／しんによろが得意になる3つのポイント

【実作課題】毛筆：左右・道

第7回：小学5年生・6年生の内容「点画のつながり（穂先の動き）」

【オンライン実技指導（zoom）】

【予習動画】字が整う3つのポイント

【実作課題】毛筆：成長

第8回：高学年の学習内容「書く速さ」「活字と手書き文字」

【最終課題】毛筆：金銀（実作課題）と論述課題

各回の授業90分には、以下の工夫をした。

ひとつは授業開始時に全員対象の約15分間のオンライン講義をZoomを用いて行うことである。教員のみモニタに顔を映し出し、講義形式で行った。時間を共有することで学生の生活リズムの崩れを防ぐとともに、学習に適度な緊張感を持たせようとした。説明に使用するPDF資料は事前に学習支援システム上にアップデートしておき、予習できるようにしておいた。

いまひとつはZoomを利用した「オンライン書写会」である。約40分をこれにあてた。全体を3グループに分けて、毎回ひとつのグループ（23～24人）がZoomを使った実技指導の対象となる。講師・学生ともにカメラをオンにして（学生は原則希望者のみ）、他者の書きぶりを見て学べるようにした。また、課題を書き終えた学生が、カメラに自分の書いた作品を掲げることで、講師の講評・アドバイスを受けられるようにした。ほかの学生もそうした講師と学生のやりとりを見ることが出来る。ただ、この方法は、学生にも周到的な準備が求められる。学生の机上には、パソコンはもちろんのこと、書道の道具が必要である。学生は実技に備えつつ、さらには書いている様子が映るように、パソコンのカメラの配置も考えなくてはならない。

それでも、「オンライン書写会」は、学生にはおおむね好評だった。感染症対策が強く求められた今年度、大学1年次は大教室で行う授業が多いために、密になりやすいという理由で、ほぼすべてがオンラインで行われている。書道の道具を準備して、筆を持って書くということだけでも自室で一人で行うのは億劫である。授業の後には当然、後片付けもある。短い休憩の後には他の授業もある。高校を卒業したての1年生にそこまでの自律を求めるのは酷である。しかし、画面の向こうに同じ授業を受ける仲間たちがいるというだけで、学習へのモチベーションが上がったようである。パソコンを前に書道道具を整えるというかなり面倒なことを同じようにし、ほぼ同じ時間に筆を持ち、書写を学ぶ、この連帯感がよかったようである。

指導上の課題もある。カメラに作品を掲げて講評を受けようとするのは書道の経験者ば

かりで、指導に偏りが生じた。また、教室での対面授業ではあたり前のように行っていたこと、例えば、全体への目配りなどがほとんどできなかった。おそらく、自室で大なり小なり困り感を抱えた学生が多くいたことだろう。また、学生が相互に批評的に見るという学習体験を生み出すことも困難であった。上述したように、学習環境の整備を個々の学生に委ねるにも限界がある。学生もオンラインに慣れていないので、こちらの指示も通りにくい。今回の「オンライン書写会」の取り組みを通して、対面授業の代替としての可能性を模索することができた一方で、学校（大学）に書写に取り組める学習空間があること、そこに一堂に会して書写の学習をすることの重要性を再認識できた。その他、オンライン授業では、課題の回収も円滑にできなかった。書写の作品は Word や Excel で作成・提出できるものではない。今回は、学生に自身の作品をスマートフォンのカメラで撮影させ、それを学習支援システム上のフォルダに提出させるという方法をとった。しかし、データの保存形式が様々で管理に苦勞した上に、写す角度が適切でなかったり、事前に画像修正しないように指示する必要があるなど、想定を超える苦勞が次々に生じた。実技を重視する授業である以上、作品の提出が必須である。今後、改善していかなければならない。

### 3 動画教材の内容とその要点

もっとも教育効果が高かったと感じたのが【予習動画】（オンデマンド教材）である。毎回、課題を実際に書いて見せる動画や指導要領に即してポイントを解説する動画を配信した。学生は予習としてまずそれを見る。そして、それを念頭に置きながら実際に書いてみる。途端に、うまくいかないことに気付く。ポイントを見失い、戸惑うところも出てくる。オンデマンド教材の良いところは、そうした場合、何度でも見ることができる点である。対面の授業でも教員が範例を示すことはあるが、学生の求めに応じて何度でも実演するわけにはいかない。しかも、オンデマンド教材は見てほしい角度から作成している。対面授業では模範例を書く授業者の間近で見られるという利点があるものの、学生の立ち位置やそのときの注意の向け方次第では、いつも十分にポイントをつかんだ観察ができるわけではない。この反復と焦点化はオンデマンド教材の大きなメリットである。このメリットは授業形態が対面授業に戻ったときにも、動画をスクリーンで何度も流しておくなどの方法で残しておくべきである。以下にその【予習動画】（オンデマンド教材）を紹介する。なお、このたびの授業のために、動画は 42（期間中は 38）点制作した。本報告ではその内、3 点を紹介する。

#### 3. 1 【第 3 回配信教材】 1 回の墨つけで「竈」（21 画）を書いてみよう

第 3 回授業では、[墨のつけ方・ふくませ方][書道のコツ]という副タイトルを付して、一回の墨つけで「竈」のような画数の多い文字でも書けることを見せた。学生たちの中には、書道経験がまったくない学生もいる。またそうでなくとも、数年後には小学校 3 年生に書写を教えなくてはならなくなる学生たちである。そこで、第 2 回授業では自宅で毛筆を始めるために、墨液で周囲を汚さないコツや、筆・硯の洗い方などの動画を配信している。学生たちが自宅で流しを汚さずに実技に取り組めるようにするためでもある。近年は特に環境への配慮も求められる。廃水を一切出さない方法を学んでおくことで、実際に教

壇に立った時にも生かせるようにした。

以下は第3回配信教材のスクリーンショットである。これらは実際に授業を進める上では不可欠なものでありながら、書写の教科書ではごく簡単にしか触れられていない。



墨のつけ方



墨をつける前に  
筆を湿らせておくと



シャンプー前に  
髪をぬらすような感じ



筆のほ全体に  
墨をつけて



ほ先あつまれ、  
あつまれ。



画数の多い字でも  
最後まで書けるよ

### 3. 2【第3回配信教材】筆圧がわかれば、点画の書き方がわかる

このたびの学習指導要領の改訂によって増補された指導のポイントを意識して作成したものである。なお、この動画は公開後 YouTube で 5000 回以上再生されている（2021 年 1 月 18 日時点）。

（冒頭の音声解説）小学校 3・4 年生の「書写」の学習内容に、毛筆を使用して点画の書き方への理解を深め、筆圧などに注意して書くこと、とあります。筆で押さえる力を筆圧と言います。毛筆は鉛筆よりもいろいろな太さの線を書くことができます。この毛筆特有の筆圧を理解することで、点画の書き方、とくに終筆のはねやはらいについて理解を深めることができます。



できるだけ細い線を書く練習：よこ



できるだけ細い線を書く練習：たて



筆をおさえずに穂先で書くよ



腕を動かして、からだは動かさない



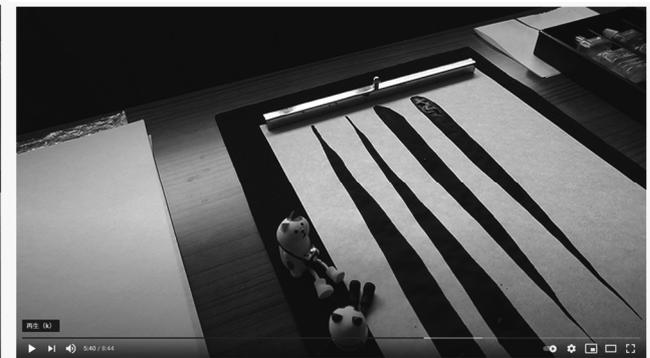
筆をおさえて  
線を太くするよ



細→太



太→細



細→太→細



太→細→太



右払いの書き方  
だね

毛筆の場合、太い線を書くことは比較的容易だが、細い線は難しい。この動画では、できるだけ細い線を書くことから始めて、思い通りの線を書く練習をした。その後、細→太→細、太→細→太というように、筆圧に注意しながら線の太さを変化させるようにした。筆圧に注意することが「はね」など点画の書き方の理解につながることを実践的に示している。このように、「点画の書き方」を一旦文字から切り離すことで学習内容がより明確になる。さらには、段階を追って練習することで、学生自身が技術の習得状況を判断できる。

### 3. 3 【第5回配信教材】書道セットで墨をする（補足）

この動画は、小学校で購入する道具を使って、墨をする様子をまとめたものである。15分以上かけてようやく小筆で文字が書ける量の墨ができる。小学生が一般的に買う書道道具で墨をするということがいかに大変か、教材の問題点などについても考えさせようとした。

（次頁に続く）

(音声解説) 実際に試してみるとわかりますが、書道セットの硯と墨で、大筆で練習するための量を磨るのは相当大変です。普通はもっと大きな硯と墨を使います。また、新品の墨をはじめて使うときは、墨が下りるまで時間がかかります。2回目はそれほどでもありません。硯は砥石をかけてから使う方がよいでしょう。



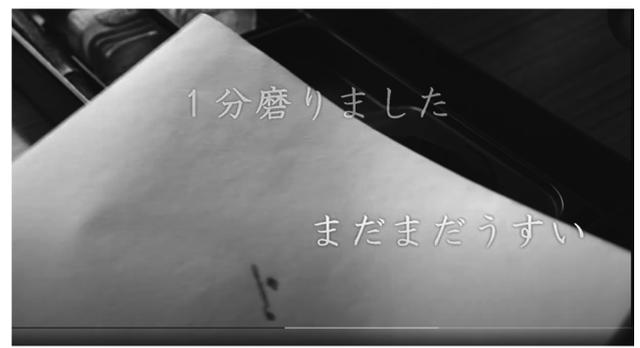
水を少し



円をかくように



かるい力で



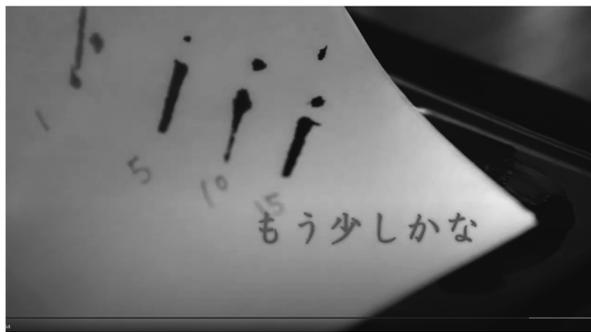
1分磨りました  
まだまだうすい  
(半紙に墨の端をつけて薄さ確かめる)



5分磨りました  
まだまだうすい



15分磨りました



もう少しかな

(時間ごとに墨の端をつけて濃さの変化  
を確かめた半紙)



そろそろよさそう

#### 4 おわりに

このたびの実践を通して、実技を伴う科目にとって動画を活用した解説が極めて有効であることがわかった。動画にすることで、たとえば、毛筆の穂の動きにクローズアップしたり、運筆をスローで再生したり、複数のカメラを配置し、多角的に眺めたり、授業者が最適と思われる角度から見せたりなど、工夫は様々できる。また、学習者にとっても、動画を繰り返し見ることで、理解の定着を図ったり、細部に注意したりすることができる。これらは実技の理解と習得に大いに役立つものである。

一方、オンライン授業の問題点として、学生ひとり一人との関わりが薄弱になることが挙げられる。対面授業では些細なことであっても、その場で気がついたことをすぐに学生に伝えることができるが、オンライン授業では、予め起こり得ることを想定して、動画や配付資料の中に示しておかなければならない。実際の学生の個別の状況に応じた指導が困難であった。これは学生にとっても同様である。対面授業では、机間巡視をしている教員を気軽に呼び止めたりできるが、オンライン授業では、そうした話しかけやすいタイミングというものが無い。作品もカメラをオンにしてわざわざ見せない限り、見てもらうことができない。結果として、多くの学びの機会を見逃していることになる。

また、従来の対面授業に比べて、学生間の習熟具合に差が生じた。学生の学習環境や練習時間・練習量の個人差に加えて、学生間の相互学習の不足が影響していると思われる。特に学生間の相互学習の不足については、大きな問題であると考えている。実技科目においては内容の理解と技術の習得との双方をバランスよく修得していくことが必要である。そのためには、指導者や学習者相互の関わりの中で学んだり気がついたりする小さなことの積み重ねが極めて重要である。また、教育学部の授業では、学ぶと同時に、教えるという視点で考えることも重要となる。オンライン授業では学生同士の学びがほとんど行えず、教え合うという教師にとって重要な学習体験を十分に経験させられなかった。

このたびの実践は、従来の対面授業が果たしていた機能の重要性を再認識する機会ともなった。今後は、動画教材の充実を進めるとともに、対面授業と組み合わせての活用や、学習効果の検証にも取り組むたい。

なお、本報告にて紹介した動画は以下のQRコードを読み込むことで視聴できる。適宜活用していただきたい。

3.1 1回の墨つけで竈（21画）を書いてみよう



3.2 筆圧がわかれば点画がわかる



3.3 書道セットで墨をする



## 注記

（注1）「アンパンマン」はやなせたかしによる絵本の登場人物。そのアンパンマンの顔を半紙にできるだけ大きく、できるだけ細く均一な線で書くというもの。これは、毛筆書写の学習をスムーズに進めるために必要な技術を身につける練習として行なっている。できるだけ細く書くためには、毛筆の穂先を使って書かなければならない。均一な線で書くためには、筆をまっすぐ立てて持たなければならぬ。できるだけ大きく書くためには、肘を浮かせて、背筋を伸ばし、腕、肩を使って書かなければならない。アンパンマンの輪郭や鼻をきれいな円で書くためにはイメージと実際の動きにズレがないよう動きを修正しなければならぬ。硬筆と毛筆の姿勢、持ち方の違いを体験として理解でき、次の筆圧、点画の書き方へとスムーズに進むことができるため、小学校の毛筆書写の導入にも適した内容となっている。樋口が担当する書写、書道の授業で、初めて毛筆を扱う際には必ず行なう課題である。同時に、この課題の目的も考えさせ、書の特質についての理解を深めようとしている。



# 地形アナグリフを活用した幼児対象の地理学イベントの実践 ー防災・減災教育への展開に向けてー

小山拓志 (大分大学教育学部)

大分市内の認可保育園において、2020年7月に実施した幼児対象の地理学イベントの中で、試行的に地形アナグリフを活用した。また、地形アナグリフをみた際の幼児の反応や発言を基に、教材としての効果を検証した。まず、幼児に地形アナグリフを赤青メガネでみてもらったところ、3歳以上の幼児の多くが、二次元に描かれた地形(アナグリフ画像)を立体的にみることができた。また、地表の凹凸についても十分理解できており、極端な凹部や凸部に関しては指で触るなどの仕草・行動も認められた。さらに、保育園付近に立地する丘陵と、地形アナグリフに描かれた同一の凸部を、合致させることができた幼児も存在した。以上の点から、幼児期における防災・減災教育や取り組みの中で、地形アナグリフを活用することは効果的であると考えられる。

キーワード： 地形アナグリフ, 幼児期, 地形, 地理学, 防災・減災教育

## 1 はじめに

2011年3月11日に、東北地方太平洋沖地震が発生した。この地震は、東日本大震災を引き起こし、東北地方を中心に甚大な被害が生じた。被災者の中には多くの幼児児童生徒が含まれていたことから、文部科学省はこの震災をひとつの契機に、学校教育における防災・減災教育の重要性を提示した(文部科学省, 2013)。これを受け、日本各地の学校現場において、防災・減災教育や様々な取り組みが実践されている。

そうした中で、幼児期においては、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)や保育所保育指針<sup>1)</sup>の領域「健康」などで防災・減災教育の必要性について触れられている。しかし、幼児に対してブラインド型の避難訓練の実施や教訓的教材(被災映像など)を多用した防災・減災教育を実践すると、災害への不安を必要以上に喚起させてしまう可能性がある(たとえば、西舘ほか, 2014)。そのため、幼児に対する防災・減災教育の教材として、防災カードゲーム<sup>2)</sup>や防災・減災に関する絵本(長谷川, 2018)などが活用されている。しかし、未だ幼児向けの防災・減災教育の教材は、小・中・高等学校のそれに比して種類が少ないため、研究事例も多くない。

筆者は、幼児の防災・減災教育における教材研究の端緒として、幼児期の空間認知能力を空間データ(衛星写真)によって検証している(小山ほか, 2020)。その結果、約7割近い年長児が衛星写真から自身の幼稚園を正答できたことから、幼児期の防災・減災教育において、衛星写真などの活用は効果的である可能性を指摘した。つまり、幼児期であっても、ある程度の年齢になると空間を俯瞰する能力が身につけていることが明らかになっている。

ところで、自然災害の多くは、災害が発生した地域の地形条件(地表の凹凸)と密接な関係を持っており、被災する範囲もそれに左右されることが多い。そのため、自然災害や

防災・減災を理解するには、地域における地形条件の理解が不可欠である。つまり、幼児であっても空間的に地形を容易に理解できる教材があれば、幼児期における防災・減災教育の発展に寄与できる可能性がある。そこで、近年、地形学を主とした地理学の分野で多用されている、地形をアナグリフ画像で表現する手法に着目した（以下、地形アナグリフと記す）。地形アナグリフは赤青メガネを掛けるだけで、誰でも地形の凹凸を比較的容易かつ直感的に三次元（立体）でみることができる。さらに、地形アナグリフは、既に大学や中学校を中心とした教育現場において、地理教育や理科教育の教材として活用・作成事例も多く、高い教育効果も得られている（たとえば、後藤・佐藤，2003；後藤ほか，2005；後藤・中田；2009；三宅，2017）。そのため、地形アナグリフであれば、地形に対する知識や感覚がきわめて乏しい幼児に対しても、地形理解の教育効果が期待できると考えた。

以上を踏まえ、筆者は2020年7月に実施した幼児対象の地理学イベントの中で、試行的に地形アナグリフを活用した。本稿ではその概要を報告すると共に、幼児期における防災・減災教育への展開について一考を述べる。

## 2 地理学イベントと地形アナグリフの概要

### 2.1 地理学イベント

地理学イベント（以下、本イベントと記す）は、2020年7月18日に大分市内に立地する保育園において、園の夏祭りのブースに出展するかたちで実施した。対象保育園は、大分市内に立地する認可保育園で、園児数は104名<sup>3)</sup>である。当日は、0～2歳（未満児）が36名、3～5歳（以上児）が53名、合計89名の園児が夏祭りに参加し、ほぼ全ての園児が本イベントに参加した<sup>4)</sup>。なお、これ以降、園児は幼児と表記する。

本イベントでは、地形アナグリフのポスター展示に加え、南極の石や黒曜石、富士山の溶岩、タクラマカン砂漠の砂などの展示、南極における調査映像の上映（第57次日本南極地域観測隊）、球体スクリーンへの気象現象やオーロラの映像<sup>5)</sup>および地形アナグリフの投影をおこなった。

### 2.2 地形アナグリフ

地形アナグリフはポスター（A0サイズ）にカラー印刷し、概ね幼児の眼高になるよう展示した。地形アナグリフの対象地域（地形）は、幼児期という点を考慮し、可能な限り地形が判読しやすいよう凹凸が明瞭な地域を選定した。加えて、保育園や九州など、身近な地域を選定することで、理解が深まるよう工夫した。

日本全域や九州、大分市内、各山岳のアナグリフ画像は、国土地理院の地理院地図（電子国土web）<sup>6)</sup>にあるアナグリフ（カラー）を活用した。日本海溝や南海トラフのアナグリフ画像は、泉ほか（2011）と泉ほか（2012）を、アジア（ユーラシア大陸）やヨーロッパのアナグリフ画像は、「学校教育で利用できる地形のアナグリフ画像」のサイト<sup>7)</sup>から転載した。

また、地球全域を示した全球アナグリフはGoogle Earthに重ねたのち、球体スクリーンにプロジェクターで投影した。その際、手元のノートパソコンで自由に地球を動かせるようにした。なお、球体スクリーンは、球直径77cm、高さ161.3cmの大型地球儀と白い布団用シートで自作した。表1に地形アナグリフで表現した地域と引用元を、図1に実際に展示したポスター等を示した。

表 1 地形アナグリフの概要

展示	地域	引用・作成元
P1	阿蘇のカルデラ	国土地理院「地理院地図」 アナグリフ(カラー) ( <a href="https://maps.gsi.go.jp/">https://maps.gsi.go.jp/</a> )
	桜島	
	富士山	
	保育園周辺	
	アジア(ユーラシア大陸)	
P2	ヨーロッパ	泉ほか(2012)
	日本海溝	
	南海トラフ	
P2	日本	国土地理院「地理院地図」 アナグリフ(カラー)
	九州	
P3	大分市①(広範囲)	国土地理院「地理院地図」 アナグリフ(カラー)
	大分市②(大分平野)	
	高崎山	
	昭和電工ドーム	
S	全球(地球)	学校教育で利用できる地形のアナグリフ画像 (Google Earthで投影)

P:ポスター, S:球体スクリーン

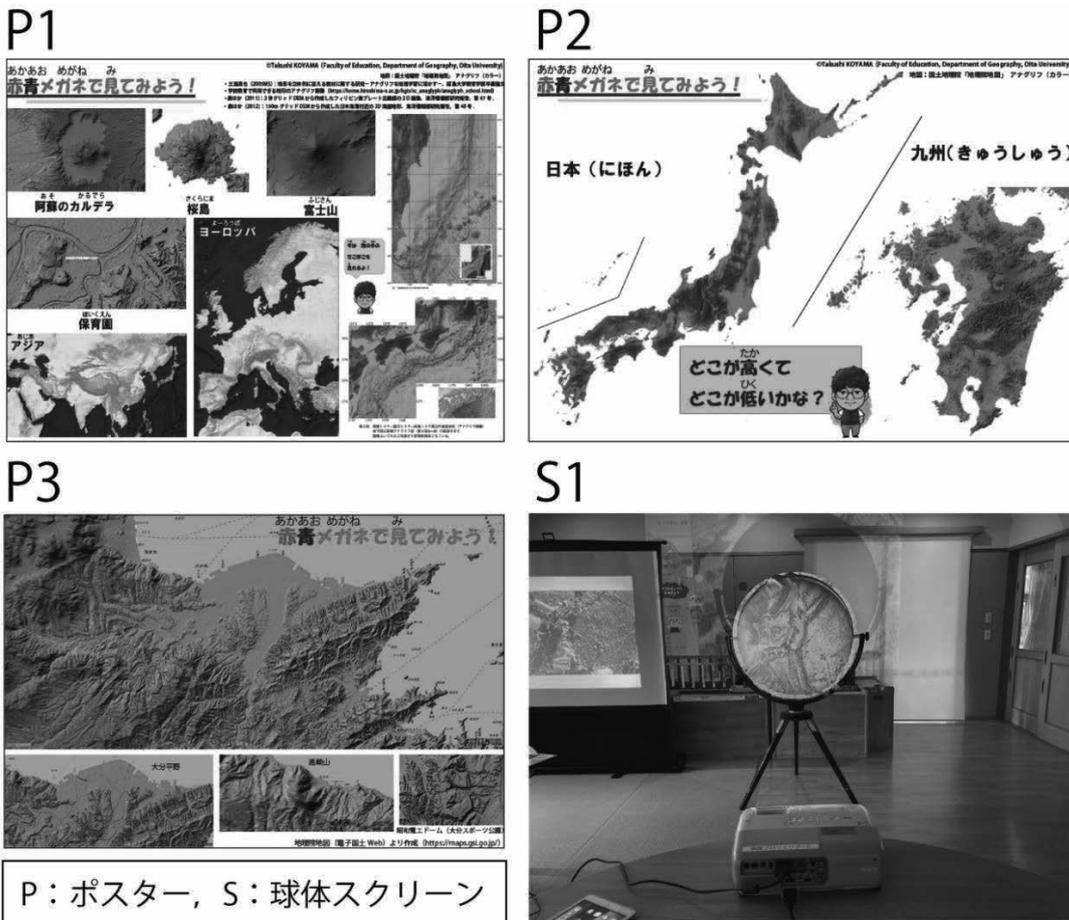


図 1 展示したポスターと球体スクリーンに投影した全球アナグリフ

### 3 地形アナグリフの活用と幼児の反応

本イベントでは、幼児に対する定量的データは得られていないため、ここでは幼児の反応や発言を基に、地形アナグリフ活用の効果について述べる。図 2 にイベントの様子を示した。

本イベントには 3 歳未満の幼児の参加もあったが、地形アナグリフを実際にみたのは概ね 3 歳以上のいわゆる以上児が多かった。まず、幼児には地形アナグリフの説明を簡単におこなったのち、赤青メガネの掛け方や保育園の位置などに関して、保護者や保育士と共に声かけをした。この際、赤青メガネそのものに興味を持つ幼児がきわめて多かった。そして、赤青メガネを正しく掛けていることを確認し、保護者や保育士と一緒に自由にポスターをみてもらった。

最初に地形アナグリフをみた幼児の反応は「驚き」が多く、ほぼ全ての幼児から「凄い！」や「飛びだしてる！」、「浮き上がってる！」などの発言が聞かれた。目が慣れてくると、様々な地形アナグリフをみながら、興奮した様子で保護者に伝えていた。幼児を観察していると、多くの幼児が感嘆の声をあげると共に、手で触るような仕草をすることが多かった。このことから、幼児期でもあっても赤青メガネを掛ければ、アナグリフ画像は立体的にみえると判断することができる。

また、既に筆者が指摘したように、5~6 歳程度の年齢であれば特徴的な形状を持ち、かつ目につきやすい地物を衛星写真上などで複数繋ぎ合わせる作業が可能で、脳内で知覚されている地物等と合致させることができる（小山ほか、2020）。実際に、地形アナグリフで保育園周辺をみていた 6 歳児からは、保護者との会話の中で「ここのでっばっているのがあの山だね」という発言が聞かれた。また、日本全域や九州の地形アナグリフを印刷したポスターには高低差に関する質問を記したため、それに従って友達同士で「高いところ」、「低いところ」を探しあう様子も認められた。その際も、アナグリフ画像を指で撫でるような仕草・行動が認められた。

全球アナグリフ画像を提示した球体スクリーンをみた幼児の反応は、概ねポスターと同じであったが、一部で「意味がよくわからない」、「どこかわからない」といった発言もあった。また、球体スクリーンに投影したことにより、幼児から「ポスターより見えにくい」という発言もあった。そのため、通常のスクリーンへ投影し直したところ、そのような反応は無くなった。これは、スクリーンが湾曲していたことに原因があると考えたが、保護者からは球体スクリーンでも良くみえるとの発言があったことから、上記のような問題は球体スクリーンの比高が幼児の眼高にあっていなかったことが原因であったと推測される。また、そもそも全球規模の空間を捉える能力や地理的な知識が乏しいため、ポスターで記した身近な地域に比して難しく感じた可能性もある。

さらに、ポスターの地形アナグリフがカラー印刷であったのに対し、全球アナグリフが白黒であったという色の違いも影響があったかもしれない。ただし、球体スクリーンに投影したオーロラの映像や雲の様子などは反応が良かったため、球体スクリーンそのものは効果があったと考えられる。また、全球アナグリフを Google Earth に貼り付けて表示したことにより、ヒマラヤ山脈やヨーロッパアルプスなど、地球上で凹凸が明瞭な地域を自由にみることができた。この利点を活かしたことで、幼児の興味を高めることが可能となった。

一方で、3 歳未満の場合には、赤青メガネのサイズが合わなかったり、それを掛けることを嫌がったり、そもそも興味を示さない幼児が多かった。赤青メガネのサイズに関して

は自作することで対応可能だが、赤青メガネという道具を使う必要があるということ、さらに興味関心や理解という点を鑑みれば、地形アナグリフは3歳以上の幼児に対して活用するのが効果的だとみなされる。



図2 イベントの様子

1: 地形アナグリフをみている様子。どこが高いかをお互いに指しながら確認していた。2: 親子で地形アナグリフをみながら指で触れている様子。3: 友達同士で地形アナグリフをみている様子。手前の幼児は赤青メガネの装着方法を間違えている（本来であれば右目が青、左目が赤）。幼児対象の場合には、このような点も注意して声かけをする必要がある。4: やや高い位置に展示した地形アナグリフがみえるか確認しているところ。ある程度距離を置けば十分みえるようであった。5: 当日用意した赤青メガネ。幼児対象の場合には、小さめの赤青メガネを自作したほうが良い。6: 全球アナグリフをスクリーンに投影している様子。幼児からは、球体スクリーンよりもこちらのほうがみえるという意見があった。7: 球体スクリーンに雲の映像を投影している様子。時間と共に雲が動くため、興味を引き付けるのに効果的であった。

#### 4 防災・減災教育への展開に向けて

本イベントでは、幼児に対して試行的に地形アナグリフを活用し、その反応や発言を基に効果を検証した。まず、幼児に地形アナグリフを赤青メガネでみもらったところ、3歳以上の幼児の多くが、アナグリフ画像で表現された地形を立体的にみることができた。それと同時に、極端な凹部や凸部に関しては、地形アナグリフを指で触るなどの仕草・行動

が認められた。さらに、保育園付近に立地する丘陵と、地形アナグリフに描かれた同一の凸部を、合致させることができた幼児も存在した。

以上の点を踏まえると、3歳以上の幼児であれば、地形理解を踏まえた防災・減災教育や取り組みの中で、地形アナグリフを活用することは十分可能かつ効果的であると考えられる。特に、赤青メガネを活用するという行為そのものでまず興味が引き付けられ、その結果として地表の凹凸を積極的にみようとする行動が認められたことは、幼児期における教材として大きな効果があるといえる。また、幼児の中で、自身が通う保育園周辺の地形を、地形アナグリフからみつける（脳内で合致させる）ことができたという点は、発達段階における立体的な空間認知能力の有無を計るツールとしても利用できる可能性がある。

幼児期における防災・減災教育の方法論や教材については、未だ研究事例が少なく統一的な見解も得られていない。その中で、地図も踏まえた地形アナグリフや衛星写真（小山ほか、2020）といった空間データが、幼児期における教材として活用可能だという点が明らかになったことには大きな意味がある。今後は幼児に対する定量的データを取得しながら、それらの活用方法や具体的な防災・減災教育の内容を検討していく必要があるだろう。

## 謝辞

地理学イベントを実施した保育園の園長先生および保育士のみなさまには、イベントの準備も含め多大なるご助力を得た。広島大学の後藤秀昭先生には、地形アナグリフについてご教授いただくと共に、アナグリフデータの提供を受けた。本イベントの実施に際して、大分大学高等教育開発センターからカメラ等の貸与を受けた。ポスター作成の際には、小野莉紗さんにご助力いただいた。以上のみなさまに、心より感謝の意を表します。なお、本稿をまとめる際には、大分大学研究サポーター制度を活用した。

## 注

- 1) 保育所保育指針（2017）（<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>）（最終閲覧日：2020/1/22）。
- 2) たとえば、(社)日本損害保険協会の幼児向け防災教育用カードゲーム「ぼうさいダック」などがある。<https://www.sonpo.or.jp/about/efforts/reduction/bousai-duck/index.html>（最終閲覧日：2021/1/22）。
- 3) 2020年7月現在。
- 4) 参加世帯数は74世帯。夏祭りは新型コロナウイルス感染拡大防止のため、世帯を3グループに分け、時間差で実施した。また、保護者の出席は各世帯1名とした。
- 5) Dagik Earth（デジタル地球儀）を活用した（<https://www.dagik.net/>）（最終閲覧日：2021/1/22）。
- 6) 地理院地図（電子国土web）（<https://maps.gsi.go.jp/>）（最終閲覧日：2021/1/22）。
- 7) 「学校教育で利用できる地形のアナグリフ画像」（[https://home.hiroshima-u.ac.jp/hgoto/sc\\_anaglyph/anaglyph\\_school.html](https://home.hiroshima-u.ac.jp/hgoto/sc_anaglyph/anaglyph_school.html)）（最終閲覧日：2021/2/1）。

## 引用文献

泉 紀明・西澤あずさ・堀内大嗣・木戸ゆかり・中田 高・後藤秀昭・渡辺満久・鈴木康弘（2011）：3秒グリッドDEMから作成したフィリピン海プレート北縁部の3D画像。海洋情報部研究報告，第47号。

- 泉 紀明・堀内大嗣・西澤あずさ・木戸ゆかり・中田 高・後藤秀昭・渡辺満久・鈴木康弘（2012）：150m グリッド DEM から作成した日本海溝付近の 3D 海底地形．海洋情報部研究報告，第 48 号．
- 後藤秀昭・佐藤崇徳（2003）：アナグリフ画像による地形実体像の共有と地理教育での利用．福島地理論集，46，61-66．
- 後藤秀昭・三浦昂也・初澤敏生（2005）：アナグリフ画像を利用した中学校での地理授業．福島大学教育実践研究紀要，第 48 号，25-31．
- 後藤秀昭・中田 高（2009）：活断層に対する理解を深めるためのアナグリフの利用．活断層研究，30，55-58．
- 小山拓志・中谷栄介・土居晴洋（2020）：空間データを活用した幼児期における身近な空間把握の検証．大分大学高等教育開発センター紀要，第 12 号，27-34．
- 西館有沙・徳田克己・安心院朗子・水野智美（2014）：震災後の幼稚園及び保育所における防災教育の変化と課題－東日本大震災前後の教育の実施状況と子どもの恐怖反応の有無に関する調査をもとに－．富山大学人間発達科学部紀要，第 9 巻，第 1 号，165－176．
- 長谷川万由美（2018）：幼児期における防災・減災教育－減災絵本「リオン」を使った取り組み－．宇都宮大学教育学部教育実践紀要，第 4 号，173-178．
- 三宅 明（2017）：3D 地図（アナグリフ地図）理科教材．名古屋地学，79 号，11-19．
- 文部科学省（2013）：『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』．文部科学省，pp.1-10．
- 文部科学省（2017）：『幼稚園教育要領』．文部科学省，p19．



# グローバル人材の育成を目指す小規模小学校の挑戦

## －地域の教育資源を活用したキャリア教育実践の報告－

花坂歩（大分大学教育学部）  
衛藤俊明（豊後大野市立菅尾小学校）  
釘宮泰代（豊後大野市立菅尾小学校）

本稿は、豊後大野市立菅尾小学校で実践された「総合的な学習の時間」についての報告である。菅尾小学校の実践において特質すべきは、学校長のリーダーシップの下、市教育委員会が推進する「キャリア教育」を中核に据えながら、「郷土（ふるさと）教育」、「国語科（理解・表現）教育」、「英語科（異文化理解）教育」、「地域人材の活用」といった様々な教育的要素を融合させていることである。特に、「地域人材の活用」については、児童の興味関心の変化に応じるように、その活用が検討・実行された。それが可能であったのは学校と地域の信頼関係作りが、双方向で、かつ、継続的に行われていたからである。その点において、本報告は「社会に開かれた教育課程」の具体としても意義のあるものだと考えている。

**キーワード：** キャリア教育，郷土教育，総合的な学習の時間，地域人材の活用，社会に開かれた教育課程，教科横断的学習

### 1 はじめに

菅尾小学校では、平成30年度に「郷土を愛し、夢や希望に向かって自ら努力する児童の育成」を研究主題に掲げて以来、平成30年度と31年度（令和元年度）には、国語科を中心とした教科学習とキャリアプランニング学習の2本柱で実践研究を進めてきた。

平成31年度（令和元年度）までの成果として、各教科等の授業に「キャリア教育」の視点が位置づいたこと（キャリア教育の推進）、1つの教科で学んだことが他の教科でも活かされるようになったこと（教科横断性の構築）、グループでの学び合いが充実したこと（対話的な学びの充実）などが挙げられる。一方で、児童に学ぶ目的を意識させることが不十分であったことその他、基礎・基本の習得的学習から活用的学習へ、さらには探究的学習への接続がうまくいかなかったことなどが課題として挙げられている。

そこで、令和2年度（報告年度）においては、地域とのつながりが強く、軌道修正のきかせやすい小規模校（全校児童数75名）の強みを生かし、「郷土（ふるさと）教育」と「地域人材の活用」の充実を主軸とした「総合的な学習の時間」（単元名：発見!! 菅尾じまん地域のお宝発見プロジェクト）を構想・実践することとなった。結果として、55時間を基本計画とした「総合的な学習の時間」は、グローバル人材\*<sup>1</sup>の育成を射程に含めるほどに進化・拡張させることができている。その決め手となったのは「地域の教育資源の活用」である。以下にその具体を報告していく。

## 2 実践研究の理論的基盤と方針

令和2年度、菅尾小学校では以下の3点を柱に研究を進めてきた。それぞれを順に詳述する。

- ①キャリア教育の視点を取り入れた授業づくり
- ②自己の考えを広げ深めるための「伝え合う場」のある授業
- ③主体的で深い学びを実現するための振り返りシートの活用

### ①キャリア教育の視点を取り入れた授業づくり

菅尾小学校では、豊後大野市教育委員会の指導の下、『小学校キャリア教育の手引き〈改訂版〉』（文部科学省、2011）等も参考にしながら、以下の4点を育成すべきキャリア能力とした。

#### 【人間関係形成・社会形成能力】

多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聞いて自分の考えを正確に伝えることができる力。自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ、他者と協力協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力。

#### 【自己理解・自己管理能力】

自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき、主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力。

#### 【課題対応能力】

仕事をする上でのさまざまな課題を発見・分析し、適切な計画を立てて、その課題を処理し、解決することができる力。

#### 【キャリアプランニング能力】

「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。

### ②自己の考えを広げ深めるための「伝え合う場」のある授業

「対話」の重要性については、国内のみならず、国外においても指摘されている\*<sup>2</sup>。新型コロナウイルスの感染防止が強く求められる中で、「対話」の機会を設けることは困難であったが、「付箋」、「ホワイトボード」、「ノート」、「ICT機器」、「手話」等を活用しながら、「自己内対話」や「作者」との対話、「先哲」との対話、「過去や未来の自分」との対話を深めることを試みた。

### ③主体的で深い学びを実現するための振り返りシートの活用

振り返りの深さについては、梶浦（2017）を援用し、以下の3つのレベルを想定した。

レベル1：知識陳述（知っている知識をそのまま再生するような振り返り）

レベル2：知識構築（今日、考えたことや、疑問に思ったこと、問題解決の過程で気が付いたことなどを自分の言葉で構築していく振り返り）

レベル3：知識創造（学習の過程で新しく考え出した知識や、次の問いに結びつける発展的な問いを生み出していく振り返り）

以下に示すのは、菅尾小学校が試作として開発した「菅尾小振り返りシート」（2～6年生用）である。発達段階や児童・学級の実態に応じて、段階的に用いた。

< 第1段階 >	< 第2段階 >
<p><b>ふりかえり</b></p> <p>① <b>なるほど</b></p> <p>わたしは、<span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 150px; height: 20px; vertical-align: middle;"></span>がわかりました。</p> <hr/> <p>② <b>がんばり</b></p> <p>わたしは、<span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 150px; height: 20px; vertical-align: middle;"></span>という考えがよいと思いました。</p> <hr/> <p>③ <b>ちょうせん</b></p> <p>次は、<span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 150px; height: 20px; vertical-align: middle;"></span>をがんばりたいです。</p>	<p><b>ふりかえり</b></p> <p>① <b>わかったこと・できるようになったこと</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>② <b>工夫したこと・よい思った友達<small>だう</small>の考え</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>③ <b>新たな疑問や発見<small>ぎもん はっけん</small>・挑戦<small>ちょうせん</small>してみたいこと・学習の活かし方</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

図1 菅尾小振り返りシート

その他、振り返りに困難を覚える児童を支援するために、以下の文例を指導の手引きとして用いた（一部）。

- ・〇〇をするときは、△△が大切だということがわかりました。
- ・〇〇を使って、△△することができました。
- ・〇〇に気を付けて△△をしました。
- ・〇〇のときは、△△を使うということがわかりました。
- ・前は〇〇だったけど、△△ができるようになりました。
- ・〇〇になるように、△△を工夫しました。
- ・〇〇のときは、△△してみたいです。
- ・〇〇のときに、△△を使ってみようと思いました。
- ・〇〇のような問題について考えてみたいです。
- ・〇〇が上手くできたので、次は△△を頑張りたいです。
- ・〇〇という方法もあると思いました。
- ・〇〇のときはどうなるのかが気になりました。
- ・〇〇を調べるときは、△△で表すとよいと思いました。

### 3 研究の具体

事例として報告するのは第5・6学年の「総合的な学習の時間」\*<sup>3</sup>である。単元名は「発見!! 菅尾じまん 地域のお宝発見プロジェクト(SUGAO GEO EIGO GUIDE TOUR 2020)」とし、修正を幾度となく加えながら、全55時間で実践した。

菅尾小学校が位置する豊後大野は9万年前の阿蘇火山大噴火による火砕流によって形成された大地であり、日本ジオパーク委員会から「豊後大野ジオパーク」として日本ジオパークの認定を受けている(平成25年9月)。校区にも「菅尾摩崖仏」、「虹澗橋」、「江内戸の景」、「手取蟹戸」といった豊かな文化・自然遺産があり、年間を通じて、児童たちは郷土の歴史や文化、自然環境について学ぶことができている。

こうした学びの継続により、地域に誇りをもち、「豊後大野(特に、校区)には宝がいっぱい」と話す児童も多い。しかし、小学生の時には豊後大野の魅力を誇らしげに語っていた児童たちも、中学校、高校と進学していくにつれて、その思いを弱めていってしまう。豊後大野市に限らず、地方都市の抱える問題として、過疎化、少子高齢化、文化・自然の保全があるだろう。地域から離れていく人材を育てるのではなく、地域の未来に貢献できる人材を育ててほしいというのが地元住民の願いである。

そこで、菅尾小学校ではキャリア教育の視点を踏まえて、評価規準を以下のように設定した。

#### ○【人間関係形成能力】

- ・地域の方やゲストティーチャーに、聞きたいことを質問している。
- ・友だちと協力し、考えを整理したりまとめたりしている。
- ・地域に住む人々と交流している。
- ・相手の意見を受け入れ、自分の考えと比較している。

#### ○【自己理解・自己管理能力】

- ・地域のジオサイトやゲストティーチャーに関心をもち、進んで関わっている。
- ・自分の考えを根拠を明らかにしながらまとめ、ガイド文を作成している。

#### ○【課題対応能力】

- ・地域に関して、気付きや疑問をもち、課題を設定している。
- ・必要な情報を収集し、わかりやすく整理・分析し、発信している。
- ・気付きや考えを整理し、リーフレットやポスター、ガイドフリップに表している。
- ・効果的に伝えるための工夫を生かして、ジオガイドを行っている。

#### ○【キャリアプランニング能力】

- ・複数のゲストティーチャーの専門性に触れ、学ぶことや働くことの意義や役割を理解している。

単元は、結果的に、総合的な学習の時間に英語科や国語科を関連させるような構成となった。以下に示すのはその教科間関連表である。

表1 総合的な学習の時間と他教科との関連

教科	5・6年 英語科	5・6年 総合的な学習の時間	6年 国語	5年 国語
単元	NEW HRIZIN Elementary6 Unit3 Elementary5 Unit4	ジオガイドをしよう	町の幸福論	環境問題について 報告しよう
目標	・おすすめのジオサイトとその理由を説明することができる。	・郷土の文化財や歴史についての理解を深めている。 ・郷土を愛し、大切にしていこうとする心を育てている。	・情報の関連付け、整理、分析を通して、豊後大野市が目指す未来について考えることができる。	・資料をもとに、環境問題や自然保護についての意見文を書くことができる。
学習活動	・世界の有名な食べ物や場所についての音声を聞き、おおよその内容を理解する。 ・校区のジオサイトの良さを伝えるために、慣れ親しんだ表現を活用する。 ・フリップを活用し、ジオサイトの良さを英語で紹介する。 ・校区のジオサイトへ出向き、大学の留学生に英語でガイドを行う。	・虹澗橋、菅尾摩崖仏、手取蟹戸、江内戸の景について調べる。 ・虹澗橋、菅尾摩崖仏、手取蟹戸、江内戸の景に出向いて学ぶ。 ・虹澗橋、菅尾摩崖仏、手取蟹戸、江内戸の景について、伝えたいことをまとめ、ガイド文を作成する。 ・手話でジオパークを説明できるようにする。 ・英語を使ったガイドの練習を行う。 ・リハーサルを現地で行う。	・「町の幸福論」を読んで、住民主体の町づくりの成功事例を学ぶ。 ・豊後大野市の良さを考える。 ・豊後大野市やジオパークについて情報を収集、整理する。 ・構成を考えて、豊後大野市が目指す未来についてのプレゼンテーションを作成する。	・イメージマップを活用し、地域の環境問題から興味のある内容を選ぶ。 ・「地球温暖化」についての資料を読み、わかったことをまとめる。 ・わかったことをもとに、豊後大野市の環境保全について考える。 ・意見文のテーマを決めて、メモを作成し、意見文を作成する。

こうした全体像の中で、総合的な学習の時間においては、5つの小単元によって学習が積み重ねられていった。

第1小単元 地域のジオサイトを知る

第2小単元 地域のジオサイトについての情報収集・整理・分析

第3小単元 地域のジオサイトの魅力を手話で伝える

第4小単元 ガイドを効果的に行うためのグッズを作製する

第5小単元 地域のジオサイトの魅力を多くの人に伝える

○第1小単元 地域のジオサイトを知る【5月～6月：14時間】

5・6年生の児童たちに「今年の総合的な学習の時間では何に取り組みたいですか？」と聞いたところ、「校区には菅尾摩崖仏以外にもジオサイトがたくさんあるし、今までもジオを学んできたので、今年もやりたい」という意見が多く出てきた。

そこで、まずは校区のジオサイト（虹澗橋、菅尾磨崖仏、手取蟹戸、江内戸の景）を取り上げ、調べ学習でその概要を学ぶとともに、おおいた豊後大野ジオパーク推進協議会（以下、「ジオパーク推進協議会」）の神志那庸一氏をゲストティーチャーとして招き、豊後大野がどのようにしてでき、どう変化してきたか、またそこに住む人々がどのように生

活してきたかを学習した。その後、校区のジオサイトを実際に見に行き、座学で得た知識を生かしながら、気付きや疑問を考えた。以下は児童の記述の一部である。

〈虹澗橋〉

- ・馬頭観音は、なぜ観音様の頭の上に馬の頭が乗っていて、ここにあるのか不思議。
- ・なぜ3人の商人は、たくさんのお金を使って、この橋を作ろうと考えたのか。
- ・豊後大野では、2番目に古い橋だとわかった。

〈菅尾磨崖仏〉

- ・仏様に階級があることを初めて知った。
- ・千手観音の手は、実際は42本しかない。  
その上、一本一本の手のひらには目がついているのでびっくり。
- ・かたくなっていない阿蘇溶結凝灰岩に彫られている。
- ・11面観音のお顔がたくさんついているのは、困っている人を見つけるためのものだと初めて知った。

〈手取蟹戸〉

- ・砂と泥が交互に固まるのがすごい。
- ・ここが海だったなんて信じられない。
- ・手で蟹が取れる、名前の由来はシンプルだと感じた。
- ・ぎざぎざが、とてもきれいで、洗濯板に似ている。
- ・1億年前のものが目の前にあることが奇跡。

〈江内戸の景〉

- ・(河岸段丘を指し) だんだんになっているところがすごい。
- ・9万年かけて作られた大地の上に住んでいる奇跡、おどろき。
- ・大地を削った大野川は、とっても大きくて水がきれい。

○第2小単元 地域のジオサイトについての情報収集・整理・分析【7月：20時間】

第1小単元で生まれた気付きや疑問を小グループで考え、校区のジオサイトについての情報収集・整理・分析を行うのが第2小単元である。

この小単元については、学習の目的も明確であるし、国語科での学習が基礎としてあるため、滞りなく終わられる思っていたのだが、最終の合意形成の段階でうまくいかないグループが出始めた。その原因は人間関係であった。

今回の総合的な学習の時間は、通常と異なり、5年生と6年生の異学年集団によって学習を進めていた。同じ学年の、いつもの仲良しグループでならうまくいく学習活動も、関わりの少ない児童同士ではうまくいかない。次第に、他者の意見を否定することが多くなり、自分の思いも表現できず、学習意欲を減退させていく児童も見られた。それと連動するように、校区のジオサイトの魅力も次第に見えなくなっていく。

再度、児童の意欲喚起を図るために、豊後大野市在住のカナダ人 Alex 氏をゲストティーチャーとして招くことにした。

Alex 氏は旅の途中で訪れた豊後大野の素晴らしさに感動し、定住を決めた方である。

今は観光の仕事に従事している。Alex氏は豊後大野の魅力を自らの感動とともに話してくれた。そして、観光に携わる自分の仕事のおもしろさを真剣に話してくれた。調べ学習や実物の観察学習では出会えない生活者の言葉がそこにあった。

Alex氏のおかげで児童たちは自分たちが住む豊後大野をもう一度真剣に見つめ直そうという思いを強めることができた。授業者らがそこでとった手立ては伝えたい相手を明らかにするという目的意識の明確化である。「学習の成果をまずは誰に伝えたいか」を考えさせたところ、5つの対象が児童たちから出てきた。

○地域のジオサイトの良さを伝えたい人 ※括弧内はその理由

- ・親（自分たちが勉強している内容を知ってほしい）
- ・下級生（菅尾自慢を伝えたい、もっと地域を知ってほしい）
- ・豊後大野ジオパークを知らない人（観光客として豊後大野に来てほしい）
- ・他のジオパークに住んでいる人（同じ環境や似た環境に住んでいる人とわかり合いたい）
- ・外国の人（日本だけではなく、世界にも良さを伝えたい）

当初、「外国の人」が対象に挙がることは想定していなかった。そうした児童の希望に応えたいという思いがありつつも、学校の努力だけでは外国の方との接点を作り出すことは難しい。そこで、ジオパーク推進協議会に相談したところ、豊後大野を訪れる外国の方に菅尾小学校の取り組みを紹介していただけることになった。

外国の方に豊後大野の魅力を伝えるには英語が必要である。そこで、今年度より教科化された英語科との連携を模索することにしたのだが、困難はすぐに生じた。まず、地域の良さを伝えるためのガイド文には、英語の知識だけでなく、ジオパークや観光の知識も必要であった。さらに、英文は、小学生が使える程度にまで簡易にしなければならない。いずれも学校のマンパワーだけで解決できるものではない。そこで、ジオパーク推進協議会の神志那氏、Alex氏、立命館アジア太平洋大学（APU）の学生\*<sup>4</sup>に助けを求めることにした。諸氏の協力を得ることで解決の糸口が見えてきた。

まず、学校では調べ学習によって日本語のガイド文の素案を作成した。それを担任がファシリテーターとなって、Alex氏、APUの学生、ジオパーク推進協議会の神志那氏からの助言を得ながら英訳した。そのようにして作成した英文を下級生に披露するなどして、「外国の人」に伝えるための準備を整えていった。

○第3小单元 地域のジオサイトの魅力を手話で伝える【8月～9月：3時間】

菅尾小学校ではユニバーサルデザイン（UD）を意識した授業づくりを心がけている。今回の学習においても、伝えたい内容の焦点化、フリップによる視覚化（見える化）に取り組んでいたが、より多様な表現方法への挑戦ということで手話（Hand Sign Language）を取り入れることにした\*<sup>5</sup>。もっとも、手話の指導ができる教員も菅尾小学校にはいない。そこで、豊後大野市手話協会に協力を求めたところ、3回の手話教室を開催することができた。1回目には「手話の役割」を学び、2回目には手話にしたジオパークの紹介文を5・6年生全員で分担して覚えた。3回目は定着を図るための通し練習である。以下は手話の元となった紹介文である。児童たちは以下の①～③を分担して習得した。

①ようこそいらっしゃいました。

②ジオパークとは大地の公園という意味です。③おおいた豊後大野ジオパークは④2013年9月に日本ジオパークの認定を受けました。⑤テーマは「巨大火砕流から9万年 命をつむぐ豊後の水と大地の彩」です。⑥大分県南部に位置する豊後大野の大地は⑦9万年前に起きた⑧阿蘇火山の巨大噴火による火砕流にうめつくされました。⑨やがて水が流れ、命が生まれ、豊かな大地がよみがえりました。⑩水と大地は命あるすべての源です。

⑪菅尾摩崖仏を紹介します。⑫9万年前の阿蘇火砕流の溶結凝灰岩に彫られた⑬国の重要文化財です。⑭手取蟹戸は⑮1億年前の、川の急流で削られた地層が露出しています。⑯戸板を立てたように見えます。⑰江内戸の景は⑱道の駅みえから眺める⑲風景で、大野川を望むことができます。⑳ほかにも原尻の滝や虹澗橋など、㉑見るところがたくさんあります。㉒ぜひ、訪れてみてください。

㉓これで豊後大野ジオパークの紹介を終わります。

#### ○第4小单元 ガイドを効果的に行うためのグッズを作製する【9月：8時間】

第4小单元では、ガイドを効果的に行うために、「名刺」、「パンフレット」、「説明用フリップ」を作製した。「名刺」には学校のメールアドレスを掲載し、双方向のコミュニケーションが可能になるようにした。これは「ガイドを聞いた方々の感想が知りたい」という児童の声を反映させたものである。「パンフレット」にはおおいた豊後大野ジオパークの成り立ち、校区のジオサイトの見所を記載した。これは聴衆へのプレゼント用である。「説明用フリップ」は説明をわかりやすくするためのもので、イラストや文章、写真の他、クイズをおりませるなどして、楽しませる工夫を施した。

#### ○第5小单元 地域のジオサイトの魅力を多くの人に伝える【12月～3月：10時間】

すでに豊後大野市教育委員会主催の「豊後大野市教育シンポジウム」（令和3年1月27日、場所：エトピアおおの）にて英語を使ったジオガイド（プレゼン形式）を行っている\*6。例年、市内の児童・生徒の他、地域の方々が集まる大きな大会での発表である（令和2年度の来場者数は延べ400人を超えた）。その他、2月には近隣の小学校を訪問し、他校の児童へのジオガイドを予定している。加えて、ICTを活用して、山口県的美祢市立厚保小学校、長崎県南島原市の南有馬小学校、大野木場小学校と交流会を開く予定である。さらに、同月には、大分県教育委員会主催の「第3回 ICTを活用した小・中学生プレゼンテーションコンテスト」にも出場する。3月初旬には保護者を招いての学習成果発表会も計画している。

## 4 省察と展望

本報告は、「2020年度菅尾小学校特色ある学校づくり・キャリア教育」における「自主公開研究発表会」で用意された40ページを超える資料の内、「総合的な学習の時間」のみを取り上げ、10ページ程度にまとめたものである。それゆえ、「Ⅱ 実践研究の理論的基盤と方針」で示した②自己の考えを広げ深めるための「伝え合う場」のある授業、③主体的で深い学びを実現するための振り返りシートの活用についての報告が大幅に不足している。実際は、算数科、国語科、英語科で行われたキャリア教育の実際や、振り返りシート

の活用についても研究されてきている。そうした中で、「総合的な学習の時間」に限定して報告したのは、そこに、これからの学校に求められる姿が凝縮されていると判断したからである。

本報告の題目は、「グローバル人材の育成を目指す小規模小学校の挑戦ー地域の教育資源を活用したキャリア教育実践の報告ー」である。これは「社会に開かれた教育課程」の模索と言い換えてもよい。これからの学校は、多様な価値観を共有し、互いに認め合い、支え合い、高め合いながら、主体的に未来を切り拓いていく児童を育てていかななくてはならない。そのために不可欠なのが外部の教育資源の活用である。具体的には、人、モノ、コトがそれに当たる。

菅尾小学校の「総合的な学習の時間」の実践はその典型として広く知られるべきものである。前節にて、「そうした児童の希望に応えたいという思いがありつつも、学校の努力だけでは外国の方との接点を作り出すことは難しい」、「いずれも学校のマンパワーだけで解決できるものではない」、「もっとも、手話の指導ができる教員も菅尾小学校にはいない」のように学校の限界を幾度となく示してきたのも、そこから新たな学びの可能性が拓かれることを示したいがためであった。

それと関連して、こうした実践が可能になるには、卓越した教員が不可欠である。そうした教員が有する資質・能力の一つとして「バイタリティ(vitality)」\*7を指摘しておきたい。個々の教員に高い専門性が求められることは言うまでもない。それに加え、様々な教育資源とのコンタクト(接続)を可能にする行動力がこれからの教員には特に求められる。菅尾小学校にはそうした資質を有する教員がおり、かつ、その個性を見出し、受容し、鼓舞する学校長の卓越した人材活用力が揃ったことが幸運であった。

さらに、地域の持続性についての深い理解も教員には必要である。今回も、授業を手伝ってくれたAPUの学生がSDGs\*8について話をしてくれる場面があったのだが、児童たちはその話に感化され、「SDGsについて、知りたい!」という声を上げた。教員は、その途方もない探究願望を受容し、率先し、自ら学ぶ姿勢を児童たちに示した。結果として、児童たちは、豊後大野市が抱える少子高齢化、働く場所の減少、空き家問題等をSDGsとの関連から考え始めるようになったり、誰もが同じように学べて、幸せに暮らすことの必要性を述べ始めたりするようになった。これらは学びの促しに怖じない教員の情熱があって成し得たことである。

今回の「総合的な学習の時間」を主軸とした取り組みの中で、児童たちは、「キャリア教育」、「郷土(ふるさと)教育」、「国語科(理解・表現)教育」、「英語科(異文化理解)教育」を経験したことになる。しかも、それは分離し得ない重層的な学びの経験である。その意味で、今回の実践は教科間連携、教科横断を超えた教科融合的な学習といえる。

次年度の実施については、未定にしておくことがよいと考えている。本報告で伝えようとした学びのリアリティは踏襲や模倣によって生み出せるものではない。日々変化する児童の成長を尊び、地域とともに奮闘する学校の姿を示す、それが本報告の主眼である。

## 謝辞

本研究は豊後大野市教育委員会の指導の他、地域の方々の多大なる協力を得て進められた。特に、神志那庸一氏(おおいた豊後大野ジオパーク推進協議会)からはおおいた豊後大野ジオパークについての直接のご指導を賜るとともに、深田アレックス誠氏(株式会社Joy village)からは、地域ガイドの英訳のみならず、観光の視点からもご指導いただいた。

お二人の協力なくして本研究は実現しなかった。記して感謝申し上げる。

## 附記

本研究成果は JSPS 科研費 JP19k02735 の助成を受けている。なお、本報告は豊後大野市立菅尾小学校（校長 衛藤俊明、研究主任 釘宮泰代）にて実施された「2020 年度菅尾小学校特色ある学校づくり・キャリア教育」における「自主公開研究発表会」の資料を元に、花坂、衛藤、釘宮が協議を重ね、大幅に割愛・修正したものである。その内、「4 省察と展望」については、その多くが花坂の私見であることを申し添えておく。

## 注

- 1) グローカル (Glocal) とは、グローバル (Global) とローカル (Local) を掛け合わせた造語として用いられている。
- 2) 「対話的な学び」については、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成 28 年 12 月）に、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」、「物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる」のようにある。国際的には、DeSeCo(2003)が示した 3 つのキーコンピテンシーの 1 つとして、「異質な集団で交流する」がある。菅尾小学校では、自分の考えがより明確になったり、変容したり、自分だけでは持ち得なかった新しい視点を得たりすることを実感できることを「対話」の効果として考えている。
- 3) 主たる授業者は、釘宮泰代（6 年担任）、斎藤望（5 年担任）、草牧みゆき（特別支援学級担任）の 3 名である。
- 4) 立命館アジア太平洋大学へは 2018 年度から社会見学として訪問している。大学の協力を得て、学内でインタビュー活動をさせていただいている。また、個々の学生の協力依頼はゲストティーチャーである Alex 氏を通じて行った。
- 5) 実践校には難聴の児童が在籍している。こうした実態を踏まえ、今回は手話を取り入れることにした。手話を取り入れることで、音声によるコミュニケーションが苦手な児童であっても、意欲的に学びに向かうことができるであろうと考えた。
- 6) コロナウイルス感染症の拡大により、27 日に予定されていたシンポジウムは 23 日に中止が決定された。代替として、27 日に無観客で発表を行い、その映像を CATV で放送することになった。本報告では開催に相当するものとして扱っている。
- 7) ここでは、活気、元気、生命力、活力、持続力の意味で用いている。
- 8) SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS のこと。「環境・社会・経済」の視点から、2030 年までに取り組むべき世界規模の目標が作られた。

## 参考文献

- 梶浦真(2017). 『<主体的・対話的で深い学びを実現する>【振り返り指導】の基礎知識 一質の高い授業づくりを支える理論と実践<Ver1.4>一』,教育報道出版社
- 梶浦真(2018). 『アクティブラーニング時代の「振り返り指導」入門―「主体的な深い学び」を実現する指導戦略―』,教育報道出版社
- 文部科学省(2011). 『小学校キャリア教育の手引き〈改訂版〉』,教育出版

大分大学高等教育開発センター紀要 第13号

発行 令和3年2月

編集 大分大学高等教育開発センター

〒870-1192 大分市大字旦野原700番地

T E L (097) 554-7641

F A X (097) 554-6177

<https://www.he.oita-u.ac.jp/>