

ISSN 1884-2682

大 分 大 学

高等教育開発センター紀要 第10号

はじめに

大分大学高等教育開発センター長

西野 浩明

高等教育開発センター紀要第10号をお届けします。日々の教育活動の中で実践されている工夫や改善の成果が12編の学术论文，研究ノート，および実践報告として掲載されています。

近年，高等教育の現場では，多様な課題に継続的に取り組むことが求められています。本号に掲載されている12編の著作は，アクティブラーニングの導入による能動的学修の推進，地域連携・創生の核になる人材の養成，課題の発見とその解決法の探索に重点をおいた深い学びの実践，グループ活動をけん引できるリーダーシップの涵養など，様々な教育改善・改革を考える上で，貴重な学術資料として参照・活用できる内容になっています。日々の教育活動を振り返る中で，大いに参考にさせていただければと思います。

今回も，厳しい出版スケジュールの中でご投稿いただきました著者の皆様に厚く御礼申し上げますとともに，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感謝申し上げます。今後も皆様方のご支援を頂戴できれば幸いです。

平成30年3月

目 次

はじめに

【学 術 論 文】

山内 奨・佐藤 祐貴子・原田 千鶴

仰臥位の同一体位における介助グローブを用いた圧抜き介入による安楽の持続に関する研究
—病院看護職員教育における患者の安楽を向上するための基礎的研究—…………… 1

安部 恵祐・大賀 恭・岩本 光生・和田 智雄・岡野 涼子・梶原 敏明・石川 雄一
共同研究創出を目指した産学官連携教育のフローと問題点

—デザイン思考と学習者意識について—…………… 1 7

石川 雄一・岡野 涼子・和田 智雄・梶原 敏明・安部 恵祐・岩本 光生・大賀 恭
COC+事業で新設したオフキャンパス地域連携教育の概念とその実施

—2016 利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型）—…………… 2 3

青柳 かおり

西洋史の授業とアクティブ・ラーニング—西洋文明論 I, II を中心に—…………… 3 9

上野 徳美・安達 圭一郎

対人援助職の外傷性ストレスとレジリエンス及びサポート状況がメンタルヘルスと離職意図に
及ぼす影響—生涯学習と心理教育の観点から—…………… 4 9

藤井 康子・木村 典之・麻生 良太・西口 宏泰・大野 歩

幼小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）—…………… 6 3

甘利 弘樹

琉球・沖縄史をテーマとするアクティブラーニング型授業の試み…………… 7 9

【研究ノート】

小山 拓志・土居 晴洋・榎原 和美・原田 未来・松尾 朱夏・伊南 翔太

教員志望学生が取り組む小学生を対象とした防災・減災イベントの実践と効果…………… 9 9

岡田 正彦

「社会教育主事の養成、力量形成・キャリアパス形成支援に関する調査」結果の分析

—全国国立大学生涯学習系センター協議会の承合事項での調査を受けて—…………… 1 1 5

財津 庸子・川田 菜穂子・都甲 由紀子・大野 歩

地域の環境活動に取り組むNPOと連携した

コミュニティ・リーダー育成プログラムの検討…………… 1 2 9

【報 告】

都甲 由紀子・朝比奈 はるか・菊池 多絵

アジアの染色・刺繍・民族衣装着装体験プログラムの実践報告

—ひらめき☆ときめきサイエンスプログラム 2015-2017—…………… 1 3 7

都甲 由紀子・菊池 多絵・平山 雄大・佐保 好信

第1回～第3回 ブータンフォーラム開催報告…………… 1 4 5

仰臥位の同一体位における介助グローブを用いた圧抜き介入による 安楽の持続に関する研究

—病院看護職員教育における患者の安楽を向上するための基礎的研究—

山内 奨¹⁾，佐藤 祐貴子²⁾，原田 千鶴²⁾

(¹大分大学医学部附属病院看護部，²大分大学医学部基盤看護学講座)

I.はじめに

安楽な体位は人が健康であるとき自然に保持されるものである。しかし、障害のある患者や、術後などの安静制限がある場合には、長時間の同一体位を取らざるを得ない状況がある。そのような場合、看護師が体位変換の援助を行うことにより、同一体位の持続による苦痛は軽減されることが多い。現在、臨床現場では、この体位変換の援助の目的が、褥瘡予防が主となっている実態がある。本来の体位変換の目的は、患者の安楽を保持することも含まれている。

看護師の安楽な看護実践¹⁾については、主に臨床における経験が影響している。それは、患者からの直接的な反応や先輩看護師からの指導等が実践によることが述べられている。一方で、学生時代の画一的内容の教授がもたらす思考の発展の妨げが示唆されている一面もある。

日本褥瘡学会の示している褥瘡予防・管理ガイドライン²⁾の中では、最低2時間を超えない範囲で体位変換を行うことが推奨されており、その間は同一体位を持続することとなる。同一体位での平均持続時間に関する先行研究では、岡本ら³⁾によると、健康な成人男女において49.5分であり、20分以降にポジティブな精神状態を訴えるものは一人もいないと報告されている。さらに、同一体位での苦痛の種類に関しての研究では、白石ら⁴⁾は、健康な成人男女において「しびれる」や「痛い」、「圧迫感」などが訴えの多くを占めていたと報告している。これらのことから、同一体位の持続を強いられる場合に、安楽を保持できる時間はかなり限られていることが考えられる。

主に圧抜きの介入は、背上げ時や同一体位持続時に行われることが多い。田中⁵⁾は圧抜き介入の目的として臥位患者の背部に手を挿入し、マットレスにあたっている部分の圧の再分配を図ることや、静止摩擦力を軽減し、マットに密着するような違和感を解消し快適性を増すことであると述べている。このことから、自身で動くことができない状態にある人に対する圧抜きの介入は、安楽にどの程度効果があるのか、これらの苦痛が圧抜き介入によって解消されているのかについて関心を持った。

圧抜き介入の中でも、同一体位で行われている介助グローブ（除圧をする際に使用するナイロン製の袋）を用いた圧抜き介入に焦点を当てた。圧抜き介入の先行研究として大江ら⁶⁾は体位制限時における背抜きによる平均体圧、平均ずれ力の減少があったと報告している。また、渡邊ら⁷⁾は、体位変換後に背抜きを実施することで平均体圧の減少、苦痛の減少を報告している。以上のことから、介助グローブを用いた体圧分散の効果は研究されているが、同一体位における介助グローブを用いた圧抜き介入のみでどの程度安楽を保つ

ことができるのかについては研究が見当たらなかった。

見藤ら⁸⁾は、安楽とは身体的および精神的苦痛、不安感、心配事、苛立ちなどのない、安心して満足した状態であると示している。日野原ら⁹⁾は、安楽は人間の基本的なニーズの一つである。それは健康を維持し、疾病を治癒させるための有力な原動力であると示している。このことから患者にとって、安楽を維持することは健康の維持、疾病の治癒をしていく上で重要な要素であると考えられる。

介助グローブを用いた圧抜き介入に着目をして、除圧による体圧の分散だけでなく、安楽の保持との関係を明らかにすることで、体動制限のある患者の安楽のためのケア実践の基礎的な資料となることを期待できる。

今回、この研究を通じて、除圧による安楽の保持について明らかにすることで安楽を保持するための看護ケアにおける根拠を明確にし、看護職に従事する者が看護ケアの根拠を理解したうえで、患者により安楽を提供することができるようになるための教育における基礎的資料となることを期待できる。

II. 目的

仰臥位での同一体位の保持における介助グローブでの圧抜きの介入前後の安楽性について明らかにすることにより、介助グローブを用いた圧抜きの援助方法について検討する。

本研究の用語の操作上の定義

安楽：安楽とは、身体的および精神的苦痛、不安感、心配事、苛立ちなどのない、安心して満足した状態であると示されている¹⁰⁾。本研究では、身体的苦痛を「痛み」、精神的苦痛、不安感、心配事、苛立ちなどを「不快」で表し、安楽を「痛み」と「不快」が無い状態とする。

III. 方法

1. 研究デザイン

本研究は、健康成人を対象として、仰臥位の同一体位における介助グローブを用いた1回目の圧抜き介入と2回目の圧抜き介入の比較および圧抜き介入前後の比較により安楽性を明らかにする準実験デザインである。

※ギブアップまでの時間は、1回目の圧抜き介入では実験開始から1回目の圧抜き介入前の時間、2回目の圧抜き介入では1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前の時間である。

		1回目の圧抜き介入		2回目の圧抜き介入	
		前	後	前	後
ギブアップまでの時間		○		○	
体圧		○	○	○	○
寝床内環境	温度	○	○	○	○
	湿度	○	○	○	○
Visual Analog scale ¹¹⁾¹²⁾ (以下、VASと表記)	痛み	○	○	○	○
	不快	○	○	○	○
主観的苦痛		○	○	○	○

図 1. 研究デザイン

2.実験の手順

- 1) 被験者への実験の説明と同意を行う。
- 2) 被験者には排泄を済ませ、実験用寝衣に着替えてもらう。
- 3) ベッドに臥床してもらった段階で実験開始時のデータ収集を行う。

データ収集は、測定地点での時刻を記入し、体圧・寝床内環境（温度・湿度）、VAS、自由回答による主観的苦痛の聴取の順に行う。VASの測定に関しては、被験者にVASの記録用紙を渡し、仰臥位の状態で腕のみを動かし、記入してもらう。その際、首を動かさないようにしてもらう。

- 4) ベッドにてギブアップ（仰臥位同一体位から苦痛を感じ体位交換をしたいと知覚した時点）まで基本肢位にて仰臥位で臥床してもらう。
- 5) 限界が来た段階で、1回目の圧抜き介入前のデータを収集する。
- 6) データ収集後、速やかに介助グローブを用いた圧抜き介入を行う。
介助グローブを用いてベッドと身体の接地面の体圧を分散する。圧抜きを行う際には両サイドから両腕を挿入して行う。特に後頭部、肩甲骨部、仙骨部、踵部などの体圧のかかりやすい骨突出部位は重点的に行う。その後、体圧測定器の位置を調整し、姿勢の確認を行う。被験者の訴えのある部分に関しては確実に圧抜きを行い、実施後「痛み」「不快」が解消されたことを確認し、介入終了とする。
- 7) 1回目の圧抜き介入後のデータの収集を行う。
- 8) 再びベッドにてギブアップまで基本肢位にて仰臥位で臥床してもらう。
- 9) 2回目の圧抜き介入前のデータ収集を行う。
- 10) データ収集後、速やかに⑥と同様に圧抜き介入を行う。
- 11) 2回目の圧抜き介入後のデータ収集を行う。

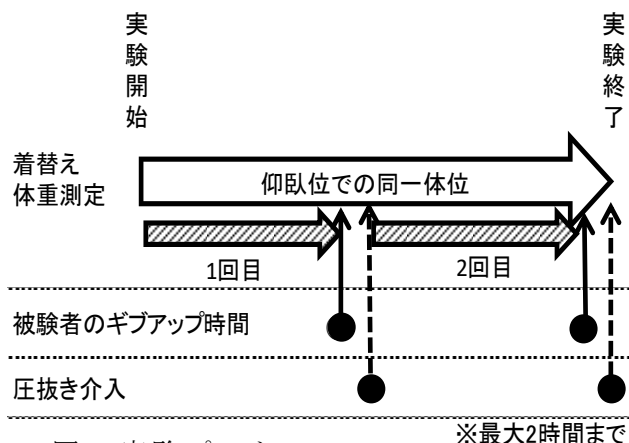


図 2.実験プロトコール

3.データ収集期間

2016年8月16日～8月31日

4.実験場所

A 大学医学部看護学科棟内生体反応測定室

5.被験者

- 1) 成人男女各4名の計8名（年齢 21.6 ± 1.8 歳、Body Mass Index 23.0 ± 3.2 ）
- 2) 被験者の条件
 - (1) 本研究は最大2時間をベッド上で同一体位（2回の圧抜き介入あり）となるため、腰痛症や腰痛がない成人とした。

- (2) 病衣は綿 100%パジャマ式を使用した。また、実験中の発汗による影響と清潔を考慮し、実験毎に洗濯・乾燥したものをを用いた。
- (3) 実験室内には、時計などを設置せず、被験者への時間経過については告知しないこととした。
- (4) 実験において仰臥位での基本肢位の保持と実験者からの指示がないとき以外は動かないこと、眠らないことを説明し、同意を得た上で実施した。

6.実験環境

- 1) 室温 23.9～26.2℃、湿度 38～47%
- 2) パラマウントベッド（パラマウント、KA-5240）
- 3) スプリングマットレス（パラマウント、KE-401）
- 4) 毛布（綿 100%）
- 5) 圧抜きグローブ（介助グローブ、ケープ、神奈川県）
- 6) 測定内容・測定機器
 - (1) 携帯型接触圧力測定器（パーム Q、ケープ、神奈川県）を被験者の右肩甲骨部、仙骨部に装着した。そして、装着部位に対してロングタームモードを用いてセンサーパッド 5 点によって測定地点での接触圧の瞬時値を測定した。
 - (2) 温湿度計（デカデジ V、エンペックス、東京都）をベッド横に設置し、センサーを毛布の中の腰の部分に設置した。そして、室温・湿度および寝床内温度・湿度を測定した。
 - (3) VAS は、A4 用紙に「痛み」と「苦痛」の 2 項目を 100mm の直線で示し、「痛み」では 0 を「痛みなし」、10 を「想像できる最大の痛み」、「不快」では 0 を「不快なし」、10 を「想像できる最大の不快」とし測定用紙を作成した。使用時には、測定地点ごとに異なる用紙を使用した。
 - (4) 主観的な訴えは、研究者が聴き取る形を取った。

7.分析方法

データ分析は、Microsoft Office Professional Plus Excel 2013 を使用した。

- 1) 体圧、寝床内環境（温度・湿度）、VAS について平均値±SD で示し、記述統計量を示した。
- 2) 「実験開始時から 1 回目の圧抜き介入前までの経過時間」と「1 回目の圧抜き介入後から 2 回目の圧抜き介入前までの経過時間」の対応のある t 検定を行った。有意水準は $P<0.05$ とした。
- 3) 1 回目と 2 回目の圧抜き介入前、1 回目と 2 回目の圧抜き介入後、1 回目の圧抜き介入前後、2 回目の圧抜き介入前後における測定値について対応のある t 検定を行った。有意水準は $P<0.05$ とした。
- 4) 主観的苦痛に関しては、類似する訴えごとにまとめ、表で示した。

8.倫理的配慮

以下の内容について、被験者に書面および口頭にて説明し、同意を得た上で実験を実施した。

- 1) 本研究への参加および中断や中止は自由意思である。
- 2) 腰痛などの症状がある場合は、実験を実施しない。
- 3) 過度の腰痛などの症状が生じた場合は、直ちに実験を中止する。
- 4) 本研究の過程で得られた情報は、研究目的以外では用いない。
- 5) 本研究の過程で得られる情報は、指導の際に指導教員の指導を受けるほか、他者に提示することはない。
- 6) 本研究で得られた個人や施設が特定できるような情報に対して、匿名化や一般化に努め、個人や施設のプライバシーを厳守する。
- 7) 研究で得られた情報は、紛失しないように厳重管理し、研究終了後は責任を持って処分する。

IV.結果

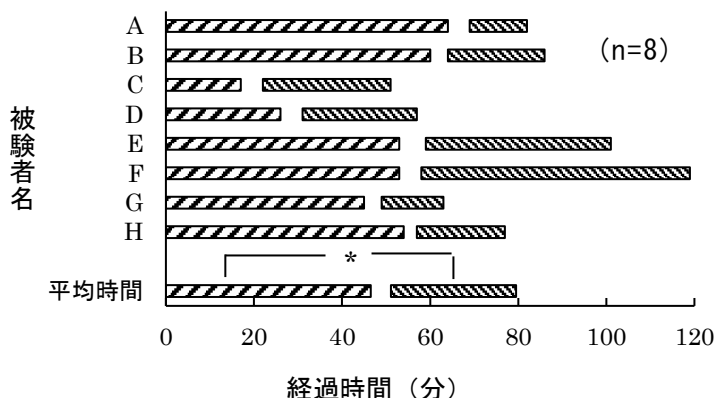
1.実験開始から1回目の圧抜き介入前および1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前における経過時間(図3、表1)

被験者8名のうち6名が実験開始から40~65分間に1回目のギブアップがあり、2回目のギブアップはばらつきが見られた。実験開始から1回目の圧抜き介入前までの最短経過時間は17分、最長経過時間は64分、1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までの最短経過時間は13分、最長経過時間は61分であった。経過時間の平均は実験開始から1回目の圧抜き介入前までが 46.5 ± 15.5 分、1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までが 28.3 ± 15.1 分であった。

8名中6名は、実験開始から1回目の圧抜き介入前の経過時間のほうが1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前の経過時間よりも長かったが、残りの2名では、1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前の経過時間のほうが実験開始から1回目の圧抜き介入前の経過時間よりも長かった。

実験開始から1回目の圧抜き介入前までの経過時間と1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までの経過時間の平均値の差は18.2分であり、1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までのほうが有意に短くなっていた($P=0.032$)。

関連する主観的訴えとして、被験者8名中7名が「早く動きたい」という発言をしており、それに加えて「拘束感がある」という訴えをしている者が1名いた。また、2回目の圧抜き介入前では、「時間が延長したように長く感じる」という訴えも聞かれた。そのほかにも、2回目の圧抜き介入後に、「圧抜きされた直後は良かったが、時間は開始から継続していたので、きつく感じた。」「1回目(仰臥位の継続)に比べると、2回目の方がすぐに限界がきそうな感じ」といった訴えがみられた。



■開始時から1回目の圧抜き前までの経過時間
 ▨1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までの経過時間

図3. 実験開始から1回目の圧抜き介入前および1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前の経過時間

被験者8名と平均時間それぞれの実験開始から1回目の圧抜き介入前および1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前の経過時間を横棒グラフにて示した。被験者と平均時間それぞれのグラフ間に生じている空白は1回目のデータ収集と圧抜き介入、圧抜き介入後のデータ収集の合計時間である。対応のあるt検定 * : $P < 0.05$

表 1.実験開始から 2 回目の圧抜き介入後までの主観的訴え

実験開始	<ul style="list-style-type: none"> ・ 楽な状態 (6) ・ 不快、痛みどちらもない (3) ・ 動けなくなるのが嫌 (1) ・ 気持ちいい (1) ・ 特に何も感じない (1)
1 回目の圧抜き介入前	<ul style="list-style-type: none"> ・ 早く動きたい (5) ・ 圧がかかっている感じ [頭・背中・仙骨部・踵部・手] (3) ・ 手足が痺れる感じ (3) ・ 右踵部、後頭部に圧がかかっているような痛みあり (2) ・ 首が疲れた (2) ・ 拘束感が強い (1) ・ 気にするほどの痛みではない (1) ・ 背中が暑い (1)
1 回目の圧抜き介入後	<ul style="list-style-type: none"> ・ 早く動きたい (3) ・ (後頭部と踵部の) 痛みがなくなった (2) ・ 腕と足がしびれる感じがなくなった (3) ・ 身体が楽になった (2) ・ 不快なし (1) ・ 拘束感が減った (1) ・ 痛みはなくなったけど、圧迫感が残留しているような感覚がある (1)
2 回目の圧抜き介入前	<ul style="list-style-type: none"> ・ 早く動きたい (6) ・ 両踵部、腰、後頭部に圧がかかるような痛み (5) ・ 拘束感が強い (1) ・ 時間が延長したように長く感じる (1) ・ 足が痺れたような感じがする (1) ・ 圧がかかるような感じ [特に後頭部] (1) ・ 背中が暑い (1)
2 回目の圧抜き介入後	<ul style="list-style-type: none"> ・ 痛みはなくなった (4) ・ 早く動きたい (3) ・ 踵は二往復グローブで圧抜きをすると、痛みがなくなった (1) ・ 圧抜きされたのがわかる (1) ・ 圧抜きされた直後は良かったが、時間は開始から継続していたので、きつく感じた (1) ・ 暑さによる不快が減った (1) ・ 足の痺れがなくなった (1) ・ 動きたいという気持ち、拘束感は減った (1)

※ () 内は訴えた人数を表す。

2. 1回目の圧抜き介入前後および2回目の圧抜き介入前後におけるVASの変化

1) 「痛み」について (図4、表1、表2)

1回目の圧抜き介入前でのVASの平均値は 3.04 ± 2.52 、1回目の圧抜き介入後でのVASの平均値は 1.06 ± 0.82 、2回目の圧抜き介入前でのVASの平均値は 3.81 ± 2.84 、2回目の圧抜き介入後でのVASの平均値は 1.31 ± 1.07 であった。

1回目の圧抜き介入前でのVASの最小値は0、最大値は8.8、1回目の圧抜き介入後でのVASの最小値は0、最大値は2.5、2回目の圧抜き介入前でのVASの最小値は0、最大値は10.0、2回目の圧抜き介入後でのVASの最小値は0、最大値は2.8であった。

被験者8名中1名は、実験開始から2回目の圧抜き介入後までVASの値が0のまま経過していた。被験者全員がVASの値は実験開始時0で始まっているが、実験開始から一貫してVASの値が0から変化していないものが1名、VASの値が圧抜き介入後0へ戻っているものが1名、そのほかの6名ではVASの値は圧抜きによって開始時の値に戻っていなかった。

時間経過の中での痛みの主観的訴えとして、「手、足が痺れるような感じ」や「頭・背中・仙骨部・踵部に圧がかかっているような、もしくはジンジンするような痛み」が認められた。一方で、除圧直後の訴えでは、「楽になった」「痺れや痛みが解消された」という発言が多くみられた。そのほかの訴えとしては、「踵は二往復グローブで圧抜きをすると、痛みがなくなった」という発言が見られた。

1回目の圧抜き介入前と2回目の圧抜き介入前におけるVASの平均値の差は0.77であり、有意差はなかった ($P=0.09$)。1回目の圧抜き介入後と2回目の圧抜き介入後におけるVASの平均値の差は0.25であり、有意差はなかった ($P=0.26$)。1回目の圧抜き介入前後におけるVASの平均値の差は1.98であり、圧抜き介入後のほうが有意に低下してい

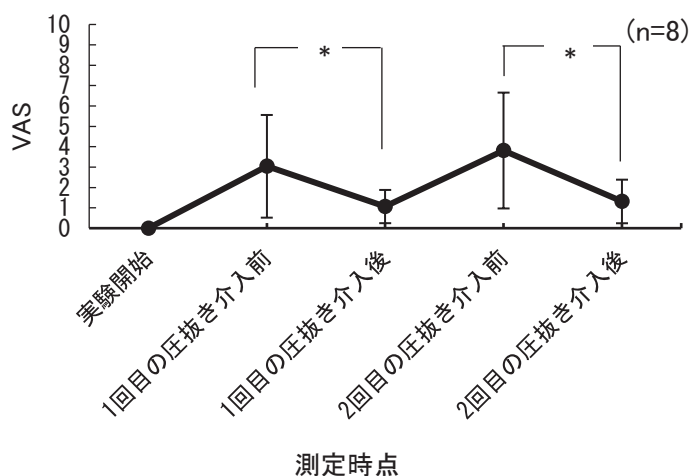


図4. 実験開始から2回目の圧抜き介入後までの「痛み」のVASの平均値

被験者8名の「痛み」のVASの平均値を経時的にグラフ化したものである。VASは0が「痛みなし」、10が「想像できる最高の痛み」とした。

対応のあるt検定 * : $P < 0.05$

表2. 実験開始から2回目の圧抜き介入直後までの「痛み」のVASに関する被験者の値および平均値

	実験開始	1回目の圧抜き介入前	1回目の圧抜き介入後	2回目の圧抜き介入前	2回目の圧抜き介入後
A	0	0	0	0	0
B	0	3.1	1.6	3.3	1.1
C	0	2.2	1.3	3.4	1.9
D	0	0.7	0	1.4	0
E	0	8.8	1.5	10.0	0.3
F	0	2.0	0.4	5.4	2.8
G	0	3.5	2.5	4.7	2.7
H	0	4.0	1.2	2.3	1.7
平均±SD	0	3.04 ± 2.52	1.06 ± 0.82	3.81 ± 2.84	1.31 ± 1.07

た (P=0.02)。また、2 回目の圧抜き介入前後における VAS の平均値の差は 2.5 であり、圧抜き介入後のほうが有意に低下していた (P=0.03)。

2) 「不快」について (図 5、表 1、表 3)

1 回目の圧抜き介入前での VAS の平均値は 4.85 ± 2.29 、1 回目の圧抜き介入後での VAS の平均値は 1.26 ± 1.35 、2 回目の圧抜き介入前での VAS の平均値は 6.01 ± 1.47 、2 回目の圧抜き介入後での VAS の平均値は 2.05 ± 1.44 であった。

1 回目の圧抜き介入前での VAS の最小値は 1.4、最大値は 10.0、1 回目の圧抜き介入後での VAS の最小値は 0、最大値は 4.3、2 回目の圧抜き介入前での VAS の最小値は 4.1、最大値は 9.0、2 回目の圧抜き介入後での VAS の最小値は 0、最大値は 3.8 であった。

被験者全員が VAS の値は実験開始時 0 で始まっており、VAS の値が 0 へ戻っている者が 2 名、そのほかの 6 名では VAS の値は圧抜きによって実験開始時の値に戻っていなかった。

1 回目の圧抜き介入前での主観的訴えとして、「早く動きたい」と発言している者が 8 名中 5 名であった。そのうちの 1 名は、「拘束感がある」という発言が見られた。そのほかにも、「後頭部が気持ち悪い」という発言が見られた。1 回目の圧抜き介入後の主観的訴えとしては、「早く動きたい」と発言している者が 3 名であった。一方で、「楽になった。すっきりした。」という発言が 2 名から見られた。そのほかにも、「痛みはなくなったけど、圧迫感が残留しているような感覚がある。」という訴えが見られた。2 回目の圧抜き介入前での主観的訴えとしては、「早く動きたい」と発言している者が 6 名であった。そのほかにも、「背中が暑い」という訴えが見られた。2 回目の圧抜き介入後の

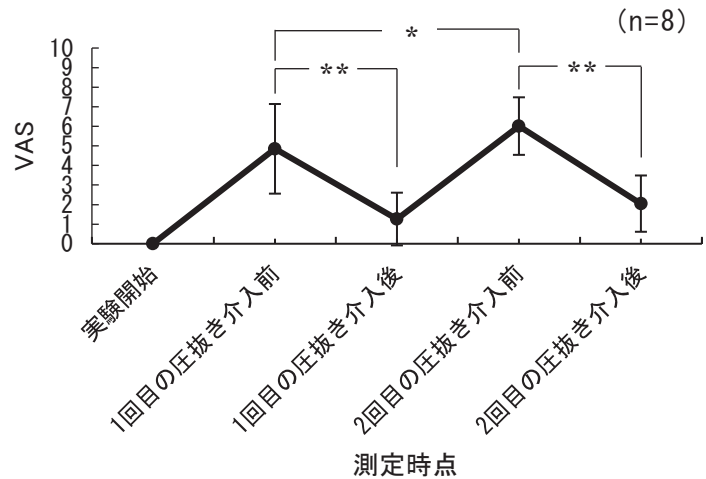


図 5. 実験開始から 2 回目の圧抜き介入直後までの「不快」の VAS の平均値

被験者 8 名の「不快」の VAS の平均値を経時的にグラフ化したものである。VAS は 0 が「不快なし」、10 が「想像できる最高の不快」とした。

対応のある t 検定 * : P < 0.05 ** : P < 0.01

表 3. 実験開始から 2 回目の圧抜き介入後までの「不快」の VAS に関する被験者の値および平均値

	実験開始	1回目の圧抜き介入前	1回目の圧抜き介入後	2回目の圧抜き介入前	2回目の圧抜き介入後
A	0	5.5	4.3	6.6	3.8
B	0	4.2	1.5	5.3	1.9
C	0	3.6	1.9	4.5	2.9
D	0	4.9	0	4.1	0
E	0	10.0	0	9.0	0
F	0	3.9	0.3	6.1	3.2
G	0	5.3	1.6	7.1	1.1
H	0	1.4	0.5	5.4	3.5
平均±SD	0	4.85±2.29	1.26±1.35	6.01±1.47	2.05±1.44

主観的訴えとしては、「早く動きたい」という発言をしている者が4名であった。そのほかの訴えとしては、「楽になったけど、違和感がある。」「暑さによる不快は減った。」「動きたいという気持ちや拘束感は減った。」という訴えがみられた。

1回目の圧抜き介入前と2回目の圧抜き介入前におけるVASの平均値の差は、1.16であり、2回目の圧抜き介入前のほうが有意に高かった ($P=0.04$)。1回目の圧抜き介入後と2回目の圧抜き介入後におけるVASの平均値の差は、0.79であり、有意差がなかった ($P=0.08$)。1回目の圧抜き介入前後におけるVASの平均値の差は、3.59であり、1回目の圧抜き介入後のほうが有意に低かった ($P=0.0053$)。2回目の圧抜き介入前後におけるVASの平均値の差は、3.96であり、2回目の圧抜き介入後のほうが有意に低かった ($P=0.0013$)。

3. 実験開始から2回目の圧抜き介入後までの体圧の変化

今回の実験では、骨突出部位である右肩甲骨部および仙骨部にて体圧の測定を実施した。

1) 肩甲骨部の体圧 (表4)

実験開始時の体圧の平均値は 12.8 ± 7.8 mmHg、1回目の圧抜き介入前での体圧の平均値は 14.5 ± 7.0 mmHg、1回目の圧抜き介入後での体圧の平均値は 15.0 ± 9.3 mmHg、2回目の圧抜き介入前での体圧の平均値は 16.9 ± 9.5 mmHg、2回目の圧抜き介入後での体圧の平均値は 13.7 ± 8.1 mmHg であった。

実験開始時の体圧の最小値は 3.6 mmHg、最大値は 27.2 mmHg、1回目の圧抜き介入前での体圧の最小値は 4.1 mmHg、最大値は 27.3 mmHg、1回目の圧抜き介入後での体圧の最小値は 3.7 mmHg、最大値は 34.9 mmHg、2回目の圧抜き介入前での体圧の最小値は 3.7 mmHg、最大値は 34.9 mmHg、2回目の圧抜き介入後での体圧の最小値は 3.2 mmHg、最大値は 28.0 mmHg であった。肩甲骨部の体圧では、被験者全員が 40mmHg を超えることはなかった。

表4. 実験開始から2回目の圧抜き介入後までの肩甲骨部の体圧に関する被験者の値および平均値

	実験開始	1回目の圧抜き介入前	1回目の圧抜き介入後	2回目の圧抜き介入前	2回目の圧抜き介入後
A	6.5	9.7	9.3	9.6	6.0
B	27.2	27.3	34.9	34.9	28.0
C	7.3	8.2	5.2	8.5	5.6
D	15.5	17.9	17.8	22.4	19.8
E	19.9	19.0	20.1	21.1	17.9
F	5.6	11.4	12.5	12.5	10.9
G	16.6	18.6	16.5	22.7	18.3
H	3.6	4.1	3.7	3.7	3.2
平均±SD	12.8 ± 7.8	14.5 ± 7.0	15.0 ± 9.3	16.9 ± 9.5	13.7 ± 8.1

2) 仙骨部の体圧 (表5)

実験開始時の体圧の平均値は 32.1 ± 9.2 mmHg、1回目の圧抜き介入前での体圧の平均値は 30.5 ± 9.5 mmHg、1回目の圧抜き介入後での体圧の平均値は 27.1 ± 7.8 mmHg、2回目の圧抜き介入前での体圧の平均値は 27.3 ± 7.4 mmHg、2回目の圧抜き介入後での体圧の平均値は 26.2 ± 6.7 mmHg であった。

実験開始時の体圧の最小値は 20.4 mmHg、最大値は 47.5 mmHg、1 回目の圧抜き介入前での体圧の最小値は 17.1 mmHg、最大値は 45.5 mmHg、1 回目の圧抜き介入後での体圧の最小値は 16.9 mmHg、最大値は 42.7 mmHg、2 回目の圧抜き介入前での体圧の最小値は 17.1 mmHg、最大値は 42.3 mmHg、2 回目の圧抜き介入後での体圧の最小値は 17.0 mmHg、最大値は 36.5 mmHg であった。仙骨部の体圧では、1 名が実験開始から 1 回目の圧抜き介入前まで、もう 1 名が実験開始から 2 回目の圧抜き介入前まで 40mmHg を超えていた。

4. 実験開始から 2 回目の圧抜き介入後までの寝床内環境

1) 温度について (表 6)

実験開始時の温度の平均値は 25.6 ± 0.5℃、1 回目の圧抜き介入前での温度の平均値は 27.1 ± 1.3℃、1 回目の圧抜き介入後での温度の平均値は 27.6 ± 1.3℃、2 回目の圧抜き介入前での温度の平均値は 27.8 ± 2.5℃、2 回目の圧抜き介入後での温度の平均値は 28.8 ± 3.0℃ であった。

実験開始時の温度の最小値は 24.6℃、最大値は 26.6℃、1 回目の圧抜き介入前での温度の最小値は 25.5℃、最大値は 29.1℃、1 回目の圧抜き介入後での温度の最小値は 25.9℃、最大値は 30.5℃、2 回目の圧抜き介入前での温度の最小値は 25.6℃、最大値は 33.1℃、2 回目の圧抜き介入後での温度の最小値は 25.3℃、最大値は 33.1℃ であった。

2) 湿度について (表 7)

実験開始時の湿度の平均値は 43.6 ± 2.5%、1 回目の圧抜き介入前での湿度の平均値は 42.6 ± 1.9%、1 回目の圧抜き介入後での湿度の平均値は 42.8 ± 2.3%、2 回目の圧抜き介入前での湿度の平均値は 41.8 ± 2.0%、2 回目の圧抜き介入後での湿度の平均値は 42.6 ± 2.1% であった。

表 5. 実験開始から 2 回目の圧抜き介入後までの仙骨部の体圧に関する被験者の値および平均値

	実験開始	1回目の圧抜き介入前	1回目の圧抜き介入後	2回目の圧抜き介入前	2回目の圧抜き介入後
A	38.2	38.3	33.8	33.0	34.6
B	28.5	24.6	20.4	20.8	19.6
C	43.4	41.9	30.9	30.9	30.6
D	47.5	45.5	42.7	42.3	36.5
E	20.4	17.1	16.9	17.1	17.0
F	28.1	25.7	25.7	24.7	26.5
G	23.2	22.9	21.8	24.9	21.2
H	27.3	27.6	24.4	24.4	23.8
平均±SD	32.1 ± 9.2	30.5 ± 9.5	27.1 ± 7.8	27.3 ± 7.4	26.2 ± 6.7

表 6. 実験開始から 2 回目の圧抜き介入後までの寝床内環境における温度に関する被験者の値および平均値

	実験開始	1回目の圧抜き介入前	1回目の圧抜き介入後	2回目の圧抜き介入前	2回目の圧抜き介入後
A	25.6	26.0	25.9	25.8	26.0
B	25.6	26.3	27.1	26.3	26.2
C	24.6	25.5	27.6	28.8	29.6
D	25.5	26.1	26.5	26.1	26.3
E	26.6	28.9	27.4	25.6	25.3
F	25.6	28.2	28.3	30.2	30.7
G	25.6	29.1	30.5	33.1	33.1
H	25.7	26.4	27.4	26.1	32.8
平均±SD	25.6 ± 0.5	27.1 ± 1.3	27.6 ± 1.3	27.8 ± 2.5	28.8 ± 3.0

実験開始時の湿度の最小値は41.0%、最大値は47.0%、1回目の圧抜き介入前での湿度の最小値は40.0%、最大値は45.0%、1回目の圧抜き介入後での湿度の最小値は38.0%、最大値は46.0%、2回目の圧抜き介入前での湿度の最小値は39.0%、最大値は45.0%、2回目の圧抜き介入後での湿度の最小値は38.0%、最大値は45.0%であった。

表 7. 実験開始から2回目の圧抜き介入後までの寝床内環境における湿度に関する被験者の値および平均値

	実験開始	1回目の圧抜き介入前	1回目の圧抜き介入後	2回目の圧抜き介入前	2回目の圧抜き介入後
A	41.0	41.0	43.0	41.0	42.0
B	43.0	40.0	42.0	39.0	41.0
C	42.0	43.0	44.0	41.0	44.0
D	43.0	44.0	46.0	44.0	44.0
E	47.0	45.0	44.0	43.0	45.0
F	47.0	44.0	44.0	45.0	43.0
G	46.0	44.0	41.0	42.0	44.0
H	40.0	40.0	38.0	39.0	38.0
平均±SD	43.6 ±2.5	42.6± 1.9	42.8± 2.3	41.8± 2.0	42.6± 2.1

V. 考察

1. 圧抜き介入前後の経過時間から考える安楽性

本研究での実験開始から1回目の圧抜き介入前までの平均経過時間は46.5分であった。岡本ら¹³⁾の同一体位の持続に関する研究では、仰臥位の平均持続時間は49.5分であった。このことから、仰臥位における同一体位継続時間は先行研究と比較しても、ほぼ同様であった。そのため、体位交換の推奨される2時間まで同一体位での安楽を保持することは困難であると考えられる。同一体位の保持可能時間の研究をした岡本ら¹⁴⁾は被験者8名のうち3名が同一体位でいることに対し不快症状を訴え、中止したと報告している。また、仰臥位保持の研究をした宮林ら¹⁵⁾はギブアップまでの平均持続時間は78.1分であり、ギブアップ時の苦痛は心理的苦痛が最も高かったと報告している。本研究では、表1から、「早く動きたい」「拘束感が強い」「時間が延長したように長く感じる」という訴えが聞かれている。このことから、「早く動きたい」「拘束感が強い」という精神的不快や「時間が延長したように長く感じる」という心理的苦痛が安楽が保たれない要因となっていると考えられる。

実験開始から1回目の圧抜き介入前までの経過時間と1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までの経過時間を比較すると、1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までの経過時間のほうが有意に短くなっていた。1回目の圧抜き介入前の訴えは40～65分の間で8名中6名に認められた。渡邊ら¹⁶⁾は背上げ背下げ後背抜きを行うことで有意に苦痛が減少していると報告している。本実験においても、圧抜き介入前後では有意にVASの値は低下していたため、圧抜き介入直後では一時的な苦痛の軽減は出来ているが、圧抜き介入前と同じ時間安楽を維持することはできなかったと考える。その要因として体位変換のような援助と異なり体位が変わるわけではないこと、圧抜き介入を実施しても同一体位が長時間継続することが考えられる。また、圧抜き介入は身体とベッドの接地面の圧を一時的に解除する援助である。したがって、圧抜き介入による血流の解放も一時

的なものであることが考えられる。阿部ら¹⁷⁾のプッシュアップによる皮膚血流量の検証によると、プッシュアップ後一時的に有意に血流量が上昇したが終了直後に速やかに下降したと報告している。一時的な圧の解除であることから、圧抜き介入による一時的な血流量の変化は生じているが、すぐに血流量が減少した可能性が考えられる。

実験開始から1回目の圧抜き介入前までの最短経過時間は17分、最長経過時間は64分、1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までの最短経過時間は13分、最長経過時間は61分であった。栗山¹⁸⁾によると、主観的な時間の流れは一様ではなく、生活環境や時間告知の有無など場面によって異なると示している。そのため、本実験では時間告知をしなかったこと、同一体位での長時間保持が被験者それぞれの時間感覚の差が実験開始から1回目の圧抜き介入前までの経過時間および1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前までの経過時間に関してどちらも大きく個人差があった要因であると考えられる。

2. 圧抜き介入前後の VAS から考える安楽性

1回目と2回目の圧抜き介入後においてVASの「痛み」と「不快」どちらも有意差がなかった。一方で、「痛み」と「不快」どちらも圧抜き介入前後においては圧抜き介入後のほうが有意に低下していた。表1より1回目と2回目の圧抜き介入後どちらも「楽になった」「不快なし」「動きたいという気持ち、拘束感が減った」という発言が聞かれた。渡邊ら¹⁹⁾は、背上げ・背下げ後に背抜きを行うことで「心地よい」という発言が見られたなど苦痛が有意に低かったと報告している。そのため、VASの変化を踏まえると、圧抜き介入を行うことで1回目と2回目の圧抜き介入において苦痛の軽減に差がなく、1回目と2回目の圧抜き介入後どちらも同程度苦痛が軽減していると考えられる。

1回目と2回目の圧抜き介入前において「痛み」では有意差がなかった。表1から1回目と2回目の圧抜き介入前どちらも主観的訴えとして、「痛み」に関連する訴えでは、「手・足が痺れるような感じ」「頭・背中・仙骨部・踵部に圧がかかっているような、もしくはジンジンするような痛み」、「不快」に関連する訴えでは、「早く動きたい」「背中が暑い」「拘束感が強い」「時間が延長したように長く感じる」「圧抜きされた直後は良かったが、時間は開始から継続していたので、きつく感じる」という訴えが聴かれた。これらのことから、「痛み」に圧に関連すると考えられ、本研究の体圧測定の結果は、持続的に分散されていた。しかし、測定点が2点の局所であり、身体全体の体圧を反映していなかったため、体圧が持続的に分散されていたとは言い切れないと考える。仰臥位持続での主観的苦痛の訴えは、佐々木ら²⁰⁾の身体的苦痛として「踵のしびれ」「腰部痛」「大腿または下腿痛」「殿部の痛みまたは痺れ」があったという報告や白石ら²¹⁾の仰臥位持続時の訴えの研究から「痛い」「しびれる」「圧迫感」「動きたい」という訴えがあったとの報告がある。本研究の結果でも1回目の圧抜き介入前と2回目の圧抜き介入前のどちらもこれらの報告とほぼ同様の結果が得られた。このことから、圧抜き介入により2回目の圧抜き介入前における「痛み」が1回目の圧抜き介入前を超えることが無かったことが考えられる。

1回目と2回目の圧抜き介入前において「不快」では有意差があった。表1から、「不快」に関して、2回目の圧抜き介入前後では「楽になった」という訴えだけでなく、「背中が暑い」「時間が延長したように長く感じる。」「圧抜きされた直後は良かったが、時間は開

始から継続していたので、きつく感じた。」という訴えがあった。寝床内の温度は 24.6～33.1℃、湿度は 38.0～47.0%であった。一般的に、寝床内は温度 33℃湿度 50%が快適で理想的な「寝床内環境」とされている。また、日野原ら²²⁾によると、不快は安楽を阻害する因子であり、自由の束縛・欲求の制約などの精神的不快、熱感・疼痛・長時間にわたる同一体位などの身体的不快、騒音・不適切な換気・不良な照明・不快な温湿度などの環境的不快があると示している。このことから、「背中が暑い」という発言が見られているが、寝床内環境は快適な状態に保たれているため、環境的不快はあまり影響していないと考える。一方、訴えの内容において精神的不快、身体的不快が多くを占めていることから、身体的不快や精神的不快が安楽を阻害し、「不快」において 1 回目の圧抜き介入前よりも 2 回目の圧抜き介入前のほうが有意に上昇したと考える。

主観的な訴えは類似しているものが多かったが、VAS は被験者それぞれ大きく異なっていた。安楽は、当事者にとっての主観的な評価であり、どのような状態に安楽を感じるかは個別性が大きいこと、同じ人であっても状況によって安楽の至適範囲は変化することを念頭におき、看護援助を行うことが重要であると示されている²³⁾ことから、人それぞれで安楽の程度に個人差が生じたと考える。

3. 圧抜き介入による安楽を目的とした援助

本研究では、介助グローブを用いた圧抜き介入による安楽の持続について時間と主観的側面から検討した。安楽の持続時間に関しては、本研究での実験開始から 1 回目の圧抜き介入前までの平均経過時間は 46.5 分であり、被験者 8 名中 6 名が 40～65 分、残りの 2 名は 17 分、26 分で限界であるという訴えがみられた。岡本ら²⁴⁾の同一体位の持続に関する研究では、仰臥位の平均持続時間は 49.5 分であり、被験者 8 名中 3 名が 30～40 分、残りの 5 名は 60 分間同一体位を保持した。そのため、安楽の保持時間は先行研究とほぼ同様であったと考える。そのため、安楽を目的とした介助グローブを用いた圧抜きの援助では、個人差はあるものの仰臥位同一体位を持続し限界を感じる 40～65 分での介入が必要であると考える。

介助グローブの圧抜き介入による VAS の変化について 1 回目の圧抜き介入前と 2 回目の圧抜き介入前において「痛み」では有意差がなかったが、「不快」では 2 回目の圧抜き介入前のほうが有意に上昇していた。1 回目の圧抜き介入前後、2 回目の圧抜き介入前後において VAS の値をみると、それぞれ有意に低下していた。さらに、1 回目と 2 回目の圧抜き介入後の「痛み」と「不快」の VAS どちらも有意差がなかった。一方で、1 回目の圧抜き介入後から 2 回目の圧抜き介入前までの経過時間は実験開始から 1 回目の圧抜き介入前までの経過時間よりも有意に短くなっていた。そのため、圧抜き介入のみの援助では、安楽を一時的に保持することは可能であるが、安楽を持続的に保持していくことには限界があると考えられる。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究は限られた人数であり、対象数が少なかった。また、対象者が健康な成人であったため、臨床での対象者の状況とは異なることが考えられた。さらに、本研究では、生理

的指標として体圧を用いたが、測定器具および測定方法の限界から正確に測定することが出来ていなかったため、異なる体圧の測定方法を検討する必要性があると考えられる。

本研究から、1回目の圧抜き介入直後における苦痛がより軽減している人ほどその後の同一体位での安楽の持続時間が長くなる可能性が考えられるため、今後の課題として苦痛の軽減とその後の安楽の持続の関係性について検討していきたい。

本研究を参考に、それぞれの研究疑問を持ち、さまざまな視点から安楽の保持について研究を深めていくことで、除圧による安楽の保持における根拠を明確にしていくことに期待していきたい。そして、看護職に従事する者の安楽の保持における看護実践技術の向上や理解を深めることにつなげていきたいと考える。

VI. 結論

仰臥位同一体位における安楽の持続時間は、1回目の圧抜き介入後から2回目の圧抜き介入前が実験開始から1回目の圧抜き介入前より有意に短くなっていた。1回目と2回目の圧抜き介入後では、「痛み」と「不快」どちらでも同程度の効果が得られていた。また、安楽の持続時間と程度には個人差が生じていた。そのため、圧抜き介入のみの援助では、仰臥位同一体位における安楽を一時的に保持することは可能であるが、安楽を持続的に保持していくことには限界があると考えられる。

謝辞

研究を進めるにあたり、実験にご協力いただいた研究協力者の皆様に心から感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 佐居由美,川内有希子：病棟看護師にみる「安楽」な看護の認識の変化 看護学生時代と現在との比較,聖路加看護学会誌,16 (2) ,p10-16,2012
- 2) 日本褥瘡学会学術教育委員会ガイドライン改訂委員会：褥瘡予防・管理ガイドライン第3版,日本褥瘡学会誌,14 (2), P214-215, 2012
- 3) 岡本洋輔,笠木麻央,片山菜摘子ら：同一体位持続による自覚症状と保持可能時間,近畿高等看護専門学校紀要,9巻, P90-94, 2009
- 4) 白石晴美,大串靖子：仰臥位持続時の訴えの発現と体圧および皮膚知覚との関連,日本看護研究会雑誌,13 (4), P11-19, 1990
- 5) 田中マキ子：ポジショニング学—体位管理の基礎と実践, P17, 中山書店, 2015, 東京
- 6) 大江祐介,衣袋久士,坂本彩子：体位制限時に徒手背抜きが体圧とずれ力に及ぼす効果—ポリ塩化ビニール製袋を用いて胸椎から仙骨尾骨部にかけてスライドさせる背抜きの効果—,日本看護学会論文集 成人看護 I, 42, P189-191, 2012
- 7) 渡邊祐子,河野麻里佳,上神裕子ら：背上げ・背下げ時の背抜きの効果—背抜きの有無による体圧、主観的苦痛の違い—,看護総合,38, P106-108, 2007
- 8) 見藤隆子,小玉香津子,菱沼典子：看護学事典, P16, 日本看護協会出版会, 2003, 東京

- 9) 日野原重明, 永井敏枝 : 看護必携, 第 5 版, P28, 医学書院, 1983, 東京
- 10) 前掲 7) : P16
- 11) 平川 奈緒美 : 痛みの評価スケール, *Anesthesia 21 Century*, 13 (2), P4-10, 2011
- 12) 宗行万之助 : 痛みの評価—Visual Analogue Scale(VAS)について—, 1 (3), P359-370, 1994
- 13) 前掲 2) : P 90-94
- 14) 前掲 2) : P 90-94
- 15) 宮林幸江, 大下静香, 松尾あや子 : 仰臥位保持における苦痛—心身の苦痛と苦痛部位の特徴—, 福島県立医科大学看護学部紀要, P39-48, 2000
- 16) 前掲 6) : P106-108
- 17) 阿部正子・関川加奈子・長澤幸子ら : 褥瘡予防における循環不全患者へのプッシュアップによる皮膚血流量の検証, *成人看護 I*, 37, P300-301, 2006
- 18) 栗山健一 : ヒトの時間認知~概日ペースメーカーとインターパルタイマー~, *時間生物学*, 10 (2), 2004
- 19) 前掲 6) : P106-108
- 20) 佐々木吉子, 二宮彩子, 小泉仁子ら : 同一体位の保持と生体反応—生理反応、苦痛、および諸要因の関連—, *日本看護研究学会誌*, 26 (5), P123-132, 2003
- 21) 前掲 3) : P11-19
- 22) 前掲 8) : P28
- 23) 日本看護科学学会看護学学術用語検討委員会 第 9・10 期委員会 : 看護学を構成する重要な用語集, p2 (<http://jans.umin.ac.jp/iinkai/yougo/index.html> 平成 28 年 11 月 10 日閲覧)
- 24) 前掲 2) : P 90-94

共同研究創出を目指した産学官連携教育のフローと問題点

ーデザイン思考と学習者意識についてー

安部 恵祐（全学研究推進機構）

大賀 恭（理工学部）

岩本 光生（理工学部）

和田 智雄（COC+推進機構）

岡野 涼子（COC+推進機構）

梶原 敏明（COC+推進機構）

石川 雄一（理工学部）

【要旨】

近年、COC 事業や COC+事業にて、地域ニーズを学生に考えさせ、課題解決学習や長期プロジェクト学習（ともに PBL 学習）に設定し、研究開発まで実施する大学が増えている。大分大学も 2016 年度に「地域ブランディング」という授業を立ち上げ、地域ニーズ（課題）の解決に取り組んだ。

本研究では、その授業「地域ブランディング」に参加した学習者の意識と学習法を分析した。その結果、課題・学習法・指導者にて、学習者のモチベーションが変化する可能性を示唆した。また、出口をどの部分に設定するかで、学習者のマインドセットや専門視点を有するファシリテート教員が必要だと考えられた。

【キーワード】

アクティブラーニング (active learning) デザイン思考 (design thinking)

産学官連携教育 (industry, academia, and government collaboration education)

ブレインストーミング (brainstorming) イノベーション創出 (Innovation creation)

I. はじめに

近年、大学の地域貢献活動が声高に叫ばれ、大学は、その存在理由（レゾナードル）を見える化し公開する必要がある。地域に判りやすい取組の一つとして、産学官連携活動が存在する。従来の産学官連携活動は、地域ニーズと大学シーズのマッチングをさせた共同研究等が主体であった。しかし、近年、COC 事業や COC+事業にて、地域ニーズを学生に考えさせ、課題解決学習や長期プロジェクト学習（ともに PBL 学習）に設定し、研究開発まで実施する大学が増えている。大分大学も 2016 年

度に「地域ブランディング」という授業を立ち上げ、地域ニーズ（課題）の解決に取り組んだ。本成果報告は、その授業「地域ブランディング」に参加した学習者の意識と学習法を分析したものである。

「地域ブランディング」では、デザイン思考法を習得し、いくつかのブレインストーミングにより、異分野・異学年の集合知をまとめ、企画書を作成することを目的にしている。そのため、イノベーション創出のためのデザイン思考法・事業化プロセス要素の活用法・プレゼンスキルを学習者に指導した。

II. 研究方法と結果

1. 対象と方法

（対象学生の構成）

総計 38 名

学部：教育学部 7 名、経済学部 27 名、工学部 4 名

学年等：2 年生 17 名、3 年生 16 名、4 年生 2 名、留学生 2 名

性別：男子 16 名、女子 22 名

（授業方法）

大分市・日田市・玖珠町の 3 地域のテーマをベースに「フィールドワーク、ブレインストーミング・企画書立案、発表会」の流れを 2 度繰り返し、最終企画書を立案した。講義は、90 分 1 コマを 2 コマ連続して使用して隔週開講を基本として実施した。テーマとしては次の三つの自治体組織から地域課題の提供を受けた。（以下、課題 3 テーマ）

1. 大分市 H31 完成大分川ダム横に建設予定の「道の駅」や、まだ新しい「未利用学校」を活用した地域振興策
2. 日田市 若者に魅力的な新設シェアハウスのストーリーを作ろう
3. 玖珠町 地域で栽培収穫された大麦の加工商品化による過疎地域の創生

学生は三つのテーマ地域の全てに現場観察を行った後に、テーマ毎に学生を三等分して配属した。テーマ毎に、教員一人と COC+コーディネーター一人が伴走者としてつき指導する体制とした。このため 3 テーマで 6 人の教職員が関係する体制とした。

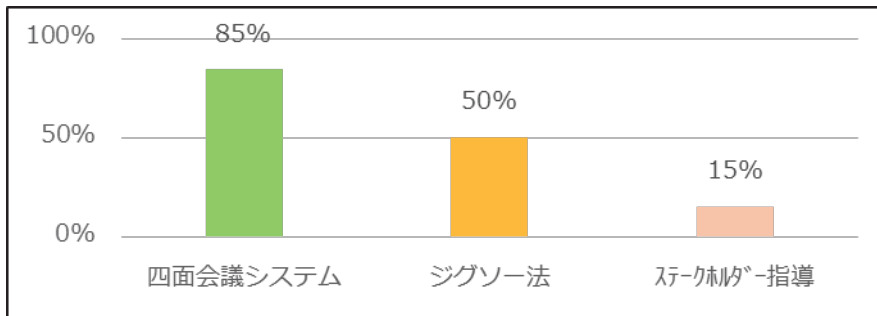
1 回目の全体ブレインストーミングは文科省「イノベーション対話ツール」を使用し、一次アイデアを中間発表会にて提案させた。2 回目のブレインストーミングでは以下の 3 つ方法に分けて、中間発表会にて、指摘のあったアイデアのブラッシュアップおよび事業化を見据えた企画書作成を行った。

1. 大分市 SWOT 分析+四面会議システム
2. 日田市 ジグソー法（専門家会議等）
3. 玖珠町 ステークホルダー（企業社長指導型授業）

2. 結果

(1) 学習者のモチベーション分析

各テーマ・ブレインストーミングにより、学習者のモチベーション指標として、出席データを分析した。そのうち、全ての時間に出席している皆勤率に着目した。その結果、皆勤者の占める割合は、大分市は 85%、日田市は 50%、玖珠町は 15%となった。



(図.1 皆勤率：緑色 大分市，橙色 日田市，桃色 玖珠町)

(2) 「自己チェックシート」を用いた成長率の検証 (図.2)

(※自己チェックシートは COC+事業を協働実施している日本文理大学提供、参考資料参照)

地区	伸び率平均	大分類 (10項目)	小分類 (24項目)
四面会議システム (n=11)		7.7	17.3
ジグソー法 (n=9)		6.3	14.1
ステークホルダー指導 (n=12)		6	13.5

(図 2. 授業方法の違いによる学生の自己成長感効果 n は有効数)

四面会議システムは、学生自身が成長したと感じる効果が高い。逆にステークホルダー指導では、学生自身が成長したと感じる効果が低かった。

24 項目分類で顕著に伸びた部分は、四面会議システムでは「目標設定」・「行動を起こす」・「創造力」・「話し合う」・「完遂」、ジグソー法では「情報共有」、ステークホルダー指導では、「創造力」であった。しかし、ステークホルダー指導では飛びぬけて上がっているものが 1 名現れた。

(3) 授業成果について

最終発表会において、学生投票による選挙では四面会議システムのものが選出された。大分市の提案「H3 1 完成大分川ダム横に建設予定の「道の駅」や、まだ新しい『未利用学校』を活用した地域振興策」は野津原地区 大分川ダム周辺整備アドバイザー会議にて活用された。野津原地区活性化は

テーマが複数存在するので、2017年度も引き続き野津原地区の活性化を「地域ブランディング」のテーマとして設定している。

日田班では「若者に魅力的な新設シェアハウスのストーリーを作ろう」がテーマであり、成果報告会では学生が考えた方法案を具体的に取り入れたいという意見がでた。全体のスキームではないが、コンテンツとして有効活用できるとの評価だった。今回は使用予定の建物を改修する際に耐震強度等のアクシデントが生じ改修には至っていないが、活用のコンテンツとしてステークホルダーや年齢が高い人たちでは気が付かない「若者の目線」が取り入れられていた事が評価された。また日田市のように大学等の教育機関がない市町村にとっては、19～22歳世代の意見は貴重で連携を図る意味は十分にあるとの行政からの評価も得た。

玖珠町からの課題に対する学生の提案した企画については、玖珠町が実現に向けて取り組んでいる。「地域ブランディング」に関わった産学官のメンバーが中心になって、2017年4月に「玖珠町大麦プロジェクト研究会」を、同年7月には一般社団法人「玖珠レーベル」をそれぞれ玖珠町で立ち上げ、玖珠町を中心に、大麦の認知、普及、栽培、商品化等の活動を行っている。企画提案に関わった学生には、「地域ブランディング」の授業が終了しても、その後の動きの情報を伝え、機会がある毎にイベントに参加協力を呼びかけた。自分たちの提案した企画が実現に向けて動くプロセスに関わることは、通常の授業では経験できない貴重な体験になり、公務員を志望する強い動機付けになった学生が複数現れた。なお「玖珠町大麦プロジェクト」は、産学官の連携による共同研究や大型の政府系助成金獲得を目指すなど、「産学官連携授業から共同研究創出」の産学官連携のモデルに発展しようとしている。

III. 考察

本授業は、イノベーション創出を目指しており、多様なチーム成果を重視し、可能な限り、異学年・異学部の混成チームを編成し、実施した^{*1}。また、女性のみチームを編成することにより、更なるイノベティブな提案ができるか試した^{*2}。その結果、大分市の女性のみで構成されたチームは、女性視点を絡めた提案をし、優秀賞を受賞した^{*3}。

結果1の皆勤率については、玖珠町>日田市>大分市の順で具体的で実現可能な案が求められた。そのため、授業の難易度として玖珠町が一番高く、そのため、皆勤率の差が発生したと思われる。

結果2の学生の自己成長率の差の要因については2つ考察できる。

1つ目は、四面会議システムは全員に役割が割り振られる。しかし、ステークホルダー指導ではフリーライダーが発生したため、平均値が下がったと考えた。

2つ目は、ステークホルダー指導では、牽引力のある社会人のステークホルダーを常に見ていたことにより、自己評価が下がってしまったと考察できる。この場合、ステークホルダーの気質や学生との相性なども含まれるかもしれない。その中でも1名突出して自己成長の高い学生が出現し、授業終了後もその学生を中心に数名の学生活動を牽引している。

また、授業評価に関しても、複数教員による授業中の学習等ルーブリック評価とステークホルダーによる発表会評価を実施した。今後、カークパトリックの「レベル3：行動」「レベル4：業績」によ

る評価システムも必要となると考えられる。しかし、従来、大学生期間においては「レベル 3,4」の評価は難しい。今後、ポートフォリオを活用し、「レベル 3：行動」「レベル 4：業績」の集積と評価が可能かどうかを検証する必要がある。

本研究にて、産学官連携のためには、学習者のマインドセットと出口レベルの共有を行う必要性が示唆された。さらに、今後、多様な出口に合わせた学習法の開発とそれを伴走するファシリテーター教員の確保の課題が残っていると考えられる。

【注】

【参考文献等】

1. Lee Fleming, Perfecting Cross-Pollination, Harvard Business Review, Vol. 82, Issue 9, p22-24, Sep. 2004
2. Anita Williams Woolley, et al., Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups, Science, vol.330, p686-688, 2010
3. 平成 28 年度 地域ブランディング実施
(URL) <http://bundaicoc.org/oitauniv-3-3/#28.11.13>

【参考資料】

1. 日本文理大学 吉村充功先生 提供資料「自己チェックシート」

自己チェックシート

大学名 _____
 氏名 _____

・研修前 上半分

・研修後 下半分

	大分類	小分類	説明	低 ←————→ 高					
				1	2	3	4	5	
考える力	課題発見力 課題の所在を明らかにし 必要な情報分析を行う	情報収集	人に聞いたり、書類やインターネット等を用いて必要な情報を得る。	1	2	3	4	5	
		本質理解	思い込みや憶測にこだわらず、客観的に情報分析し、考慮できる。	1	2	3	4	5	
	計画立案力 課題解決のための 適切な計画を立てる	目標設定	ゴールを具体的にイメージし、他人に説明できる。	1	2	3	4	5	
		シナリオ構築	目標に近づくための方法を自分なりに考える事ができる。	1	2	3	4	5	
	実践力 実践行動をとる	行動を起こす	目標達成に向けて、自ら積極的に行動を起こすことができる。	1	2	3	4	5	
		修正・調整	状況や周囲の人の反応を見ながら、柔軟に計画を変更できる。	1	2	3	4	5	
	創造力 新しい価値を生み出す	創造力	異なるものを組み合わせて新しいものを生み出したり、従来のやり方とは違う方法を導いたり、異なる視点から考えたりする。	1	2	3	4	5	
	人とよい関係をつくる力	親和力 豊かな関係を築く	親しみ易さ	初対面の人でも容易に和やかな関係を作る。話しかけられやすい。	1	2	3	4	5
			気配り	相手の立場になって考える。自然に気遣いができる。	1	2	3	4	5
			対人興味 共感・受容	相手の話に興味を持ち表情や態度も使って聞くことができる。 相手の感情を受け止め理解していることを態度や言葉で示す。	1	2	3	4	5
多様性理解			自分と異なる意見や価値観を尊重し、理解しようとする。	1	2	3	4	5	
協働力 目標に向かって協力的に 仕事を進める		役割理解 連帯行動	集団の中で自分の役割を果たしつつ、周囲と協力する。	1	2	3	4	5	
		情報共有	自らすすんで情報を周囲に伝え、周囲からも有用な情報を得る。	1	2	3	4	5	
		相互支援	周囲の状況に気を配り、タイミング良く手助けができる。	1	2	3	4	5	
統率力 場をよみ組織を動かす		話し合う	話し合いの場に積極的に参加し発言する。	1	2	3	4	5	
		意見を主張する	意見が対立しても妥協せず粘り強く主張することができる。	1	2	3	4	5	
		建設的 創造的な討議	議論が活発になるように自ら働きかける。全員に意見を促す。	1	2	3	4	5	
自分自身を伸ばす力	感情制御力 気持ちの揺れを制御する	セルフ コントロール	自分の感情(怒りや焦り、不安など)を冷静に鎮め、表現できる。	1	2	3	4	5	
		ストレス コーピング	落ち込むことがあっても、前向きに気持ちを切り替える。	1	2	3	4	5	
	自信創出力 前向きな考え方や やる気を維持する	独自性理解	自分の長所・短所を把握し、物事に取り組むことができる。	1	2	3	4	5	
		自己効力感 楽観性	何事もやってみないとわからないと、挑戦する姿勢を持っている。	1	2	3	4	5	
	行動持続力 主体的に動き 良い行動を習慣づける	主体的行動	任されたことを自分で判断しながら物事に取り組む事ができる。	1	2	3	4	5	
		完遂	何事も途中で投げ出さない。粘り強く最後までやり遂げる。	1	2	3	4	5	
		遵法性 社会性	社会のルールや人との約束を守る。	1	2	3	4	5	

COC+事業で新設したオフキャンパス地域連携教育の概念とその実施 —2016 利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型）—

石川雄一（COC+推進機構、理工学部）

岡野涼子（COC+推進機構）

和田智雄（COC+推進機構）

梶原敏明（COC+推進機構）

安部恵祐（全学研究推進機構）

岩本光生（理工学部）

大賀 恭（理工学部）

【要旨】

COC+事業において PBL (project/problem based learning) 型の地域連携講義を教養課程における正課科目として H28 年度に新しく導入し、H29 年度までに 7つの取組を実施した。本稿では、その中で 10 日～2 週間程度の宿泊活動をとまなうオフキャンパス学外 (Off-Campus) 教育 (講義名：高度化教養②利益共有型インターンシップ (地域豊じょう型)) について基本理念、講義の企画内容、実際の活動内容と成果についてまとめる。これらの活動では、正解がある (クローズドエンド) の問いでなく、正解が無い (オープンエンド) の問いに学生が取り組む。人と人とのぶつかり合いと多くの言語化活動を経験するように意識して指導している。学生の主体性の向上に加えて、受け入れ地域にとっても地域の活性化・振興につながる活動になることを同時に追求する講義の理念と実際の活動を紹介する。なお、活動の様子を次のサイトで数分間の動画としてまとめている：

<http://www.cocplus.oita-u.ac.jp/#video>。

【キーワード】

COC+ (Center of Community) 利益共有型インターンシップ (internship for sharing specific purposes and advantages) 地域連携教育 PBL (project/problem based learning) 学外教育 (Off Campus Education)

I. はじめに

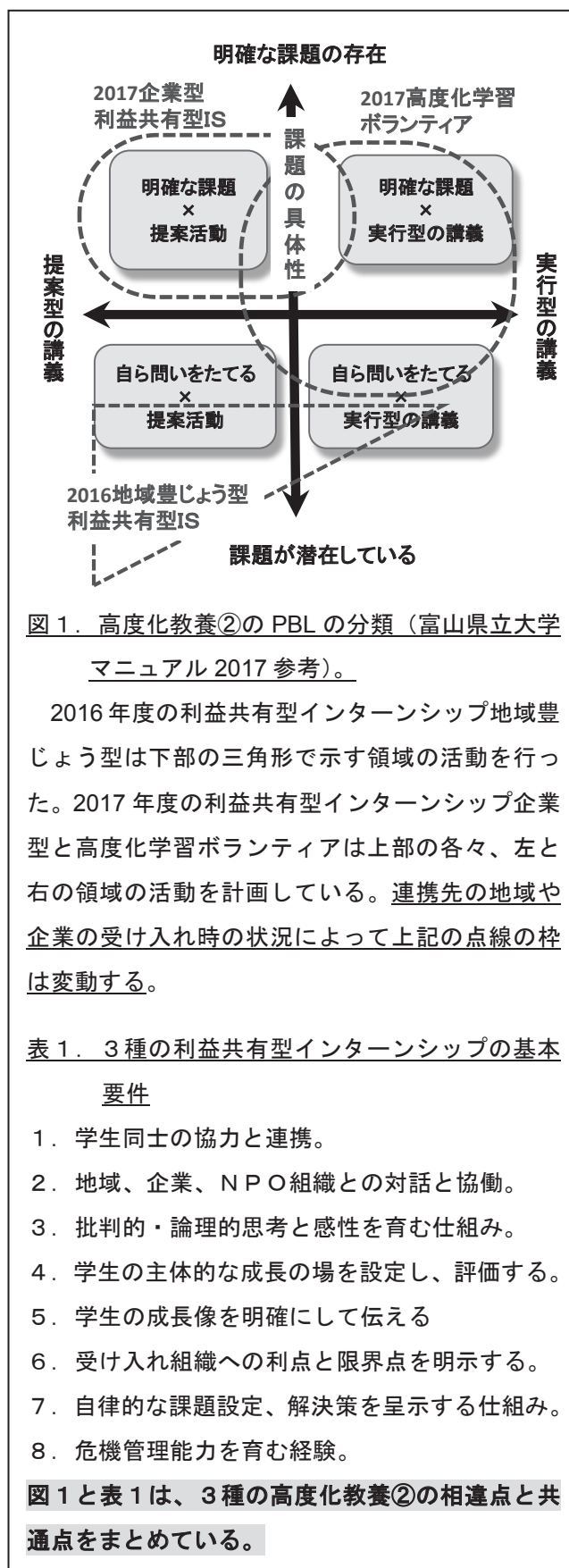
H27～H31 年度に展開している COC+ (Center of Community) 事業において、企業や地域担当者と一緒に実施する地域協働科目として 2 段階の正課科目を新設した。第 1 段階は「高度化教養①地域ブランディング」を、第 2 段階は「高度化教養②利益共有型インターンシップと高度化教養②高度化学習ボランティア」を教養科目として全学の学生に対して実施している。後者の利益共有型インターンシップは、さらに (a) 地域豊じょう型と (b) 企業型から構成されている。

本稿では、COC+事業で新設した10日～2週間程度の宿泊を伴う地域連携教育の「高度化教養②利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型）」の学生と地域の双方に与える効果について検証する。なお、高度化教養①地域ブランディングについては、本稿の別報告としてまとめている。

II. 高度化教養②の基本理念

高度化教養②は、学内で実施する教養教育ではなく、地域（農山村や漁村など）に出向いて行う学外での実践型PBLである。本講義の他にも高度化教養②には、利益共有型インターンシップ（企業型）と高度化学習ボランティアがある。高度化教養②の3科目全てがオフキャンパス型の地域・企業連携講義としてPBLを少人数で実施している。図1と表1に2016～2017年度に実施した高度化教養②の共通点と相違点を模式的にまとめている。本講義の地域豊じょう型は、10日～2週間程度、学生と教員が共に宿泊しながら地域と深く触れ合う活動であり、教員は、学生と同じ釜の飯を喰い、同じ湯船につかり、一つ屋根のもとに寝る環境のおかげで、学生の人格や個性を把握しやすくなる。教員は、異なる学部の学生から構成されるチーム活動を学生の肩越しに眺めながらもチームの自主性を尊重して適切に主役の学生を支援しながら導き、地域に「見える化」された成果物作成に向けて学生と一緒に知恵を絞りながら共に活動する。学生は、次の①～⑤の流れを経験する。

- ①地域現場に足を運んで住民との触れ合いから見える地域資源（ハード）と見えない地域資源（ソフト）の双方を見いだす行動から、地域の多様な事実 Facts を集める。（今あるものをみつけ、それがなぜかをまず把握する。）
- ②それらを自らの言葉で表現し、分析・構造化



して、地域の長所と課題を把握する。

③地域の主体性を尊重しながら、地域に利益が生まれるための「根拠がある仮説」を立てる。

④その案を住民に「見える化」して呈示説明する。

⑤学外での活動への準備期間と実施期間中の危機管理(自己と他者の物理的側面と精神的側面の双方)についても学生が実践を積む。

講義を担当する教員は、次の1～5の流れでPBLを設計する。これらの活動を実施する前の事前準備として学生に伝える項目を表2にまとめている。

1. 異質集団(公共圏他者である他学部の学生や地域住民)の中でのやりとりで問いをたて、
2. 解決するプロセスにおける推論と仮説を形成させ、
3. 解決に必要な知識の調査分析を通じた創造的、論理的、批判的な思考を通じ、
4. 地域住民と接し行動する際の「判断」を促し、
5. 筋道が明確で判りやすい仮説や成果を「言語化する」ことの経験を組み込む。

さらに、アウトカムとして連携先の地域のために質の高い成果物のみを目指すのではなく、学生の教育効果、例えば、異なる文理融合した学部の学生が、チームとしての協働作業を通じて同じ成果を目指すプロセス(チームとしての結成期、混乱期、模範期、達成期などの変遷)の経験も積むように講義を意識する。

表2. 高度化教養②の活動において、教員が、学生と地域に開講前より早い時期に伝えるべき内容

(a)	大学教育として期待する学生の成長は何か。
(b)	受け入れ組織や地域にとっての想定している利点と限界点(期待値)は何か。
(c)	講義が目指している核となる目的と具体的な目標項目(学生、地域、教員の三者の視点)

学生と指導教員が協働して真摯な姿勢で地域と接し、問いをたて、地域に受け入れてもらえる形で見える化した成果物を受け入れ先に示す。このためには、地域住民から「頑張ってますね」の意見しかでないレベルから一歩進んで、「こんな内容では良くない」などの建設的だが否定的な意見が出始めるように教員が取り組み全体を支援することが必要である。当然、学生の成長だけでなく、受け入れ組織側にも我がこととして利益を感じてもらえる活動となるように働きかけることも必要となる。また、学生に加えて連携先の地域にも、上の(a)～(c)を講義開始前に明確に伝え理解してもらうことが必須である。

III. 高度化教養①との差

高度化教養①「地域ブランディング」と高度化教養②利益共有型インターンシップ(地域豊じょう型)の最も大きな差は、次の2点である:

- (1) 主な講義活動のほぼ全てが学内でなく学外で地域住民と深く関与したものか否か。

(2) 地域課題を学生自ら探索するのか、それとも与えられるのか。

課題が地域に潜在している場合、答えが無い（オープンエンド）の問いに対する解決のための筋道を見通すことができないと地域の本質をついた問いをたてることはできない。このため、(2)の問いをたてる過程（何を指すべきなのか）の有無は学生にとっては極めて大きな教育効果の差となる。一方、高度化教養①「地域ブランディング」の課題は、全てが受け入れ先の企業もしくは地域組織の方から呈示される。「課題を自らたてるのか、与えられるのか」この点が大きく異なる。

IV. 実施した「2016 利益共有型中長期インターンシップ（地域豊じょう型）」活動の概要

大学キャンパス外の過疎地域などの現場において、地域のキーパーソン、鍵となる組織の方々、地域一般住民らとの密なコミュニケーションにより、地域の信頼を得ながら、訪問地域の特徴（良い点と悪い点の双方）を数名の学生チームとして収集した。11人の学生と教員1人が、役割分担で自炊した同じ釜の飯を食べ、同じ湯船につかり、地域の方々との夜なべ談義なども取り入れた8泊14日（5回の訪問）を一つ屋根の下で共に過ごす時間と空間の中で、学生中心の話合いを深めた。訪問先の玖珠八幡の課題をつかんだ上で、学生が感じとった八幡地域の魅力を言語化（言葉、絵、模式図、写真など）し、それを都市住民に対して広報紹介するパンフレット（住民にも受け入れてもらえる成果物）として作成することを具体的な目に見える目標とした。

試作途中のパンフレットの間接評価を地域のキーパーソンから受け、それらコメントを修正し、地域からの最終評価を住民の約4割が参加する地域文化祭において学生による発表をおこなった。数名の地域の評価者からそれに対して不特定多数の住民からルーブリック評価表による評価をやってもらった。また、これらの活動の中で、学生は、社会人の住民からの聞き取り調査に加えて、全校生徒数35人の地域中学生の数学の問題などを一緒に解いたり、中学生チームと大学生チームとのバレーボール交流を通じて、地域の次の世代層からの情報を得た。情報収集とそれらの分析による得た情報の構造化（ストーリー化）、ならびに、成果物作成の方針とその根拠出しは3～4人一チームとして役割を分担し、協働作業で対処した。学生には、チームで仕事を成し遂げる一連の過程「結成期、混乱期、規範期、達成期」における仲間との葛藤や甘えからの脱却とやる覚悟を決めること、さらに、仲間とまとまって同じ目標をやり遂げようとする充実感を実経験させたと学生の振り返りシートから確認している。

評価は、成果物発表に対する地域のキーパーソン、住民の方のルーブリック評価とコメント、指導教員からみたタスクに対する主体性、仲間や地域住民に対する主体性、チーム作業への貢献度を軸に総合的に評価した。

V. 講義が目指すことと意義

学生が自ら調査分析することでたてた地域の課題に対し、地域の良い魅力を言語化（言葉、絵、模式図、写真など）し、それを都市住民に対して広報紹介するパンフレット（住民にも受け入れても

らえる成果物)として作成することを学生自身が自らのミッションとして取り組んだ。活動の途中では、地域のキーパーソンから、忠告や意見を適時受けながら展開した。これらの活動が持つ意義は次の通りである。

意義1

未来の地域創生人材を育成するために、学生は、人口減少に悩んでいる農山村・漁村や町などの地域の課題とその資源の原石（ハードな目に見える特産物や構造物などのもの、ソフトな地域の不文律などの文化、コミュニティ活動、人々の気質、組織のまとまりなど）を住民との交流から見だし、その解決策を「見える化」した成果物を言語化して説明することを経験する。この地域創生のプレ体験により、学生は、地域への愛着や誇りといった「ローカル・アイデンティティ」を深めながら、初めての地域に、見ず知らずの年配者と情報のやりとりをすることに一歩踏み込む主体性を高めることもねらっている。

意義2

受け入れ地域にとっても「若者」が過疎地域に集い住民と交流することで、具体的な地域課題の解決策の案が提示される。これに加えて、地域住民が気付かなかった地域の特徴を発見する機会が増し、地域の主体性や連帯感が高まり、さらに、これまで接触したことが無かった地域内外の多様な人々との交流場が生まれる。この地域連携教育活動で、学生のコミュニケーション力や一歩踏み出す姿勢が高まることに加え、地域の主体性が増し、地域から大学がこれまで以上に無くてはならない存在として信頼されるようになることが二つ目のねらいである。

VI. 具体的な到達目標

次の点を目標とした。

- ・現場で得た情報や心が揺さぶられた状況を言語化し、チーム活動を通じて構造化できること。
- ・現場活動により自分自身と社会の課題がつながること — 地域社会に当事者意識を持てること。
- ・見ず知らずの地域住民と交流し、それをチームの協働作業でまとめ発表する挑戦を通じて生み出した目に見える成果とみえない成果を言語化して、相手に伝えることができること。
- ・地域と触れ合う挑戦を通じて得た学びや気づきは何か、さらに、今後の自分の成長の目標を言語化して説明できること。
- ・「地域は何を喜ぶのか」と「自分はどんな想いを届けたかったのか」を言葉で説明すること。
- ・チームとして自発的に危機管理計画を立案し、それを実施できること。

VII. 講義展開の具体的項目

表3にH28年度後期に玖珠町八幡地域で実施した宿泊型講義の実施要領をまとめている。H29年度にはさらに、2回の取組を表3と同じような要領で実施している。

表3. H28年度に実施した利益共有型中長期インターンシップの実施要領

講義担当者	工学部（現 理工学部）教授 石川 雄一
連携地域と担当者	玖珠町八幡地域、八幡自治会館館長と館員、地域の教育委員、八幡中学校校長 八幡自治会館と大分大学で講義の契約書を交わしている。
実施時期と活動形態	土日と祝祭日、春休み期間、宿泊型で合計10日～14日間の活動 学生と一緒に指導教員も宿泊しチームで活動する。
学生数	最大10名、最適6名（チームとして効果的に、安全に活動する人数） （実際に参加した学生は、経済学部、教育福祉科学部、工学部の合計11人）
チームの編成	活動の前半では、2～3人一組で地域住民を訪問し情報収集と分析を行う。活動の後半では、地域の教育担当、歴史担当、農業名人の担当、空き家担当班に別れて活動。講義担当者は、学生の肩越しと一緒に取材や分析活動を支援、補助する。
対象学部	全学部（理系と文系の混合とする） ・看護、医学、福祉系の学生も将来の過疎現場のプレ体験となる ・理系学部の内気な学生もコミュニケーションの鍛錬となる
対象学年	2年生～4年（2018年度以降は、1年生の後期での受講も可能となるように検討したいが、1年生では専門知識が不足していること、3年生では専門科目の履修で教養科目の履修が困難になりやすいことから、2年生での受講をすすめる。）
受講者の要件	2017年度以降の実施においては基盤教養科目の2科目4単位以上を履修していること。さらに、高度化教養科目①「地域ブランディング」科目に合格した（履修している）ことが望ましい。受講申し込み者の面接を実施し、これまでのGPA、出席状況、主体性、志望動機などを総合的に考慮して学生数の絞り込みを行う。
学生の負担経費	各自の食事代、入浴費などは個人負担、宿泊費と交通費については負担なし
食事、掃除	参加者全員で自炊し、掃除する
現地での交通	COC+推進室保有の自転車と徒歩で現場を回る
加入すべき保険	入学時に加入した保険に加えて、参加者自身が地域に対して加害した場合の保険（数百円）を学生支援課で申し込む。
注意事項	「匠」認証のためには、高度化教養①地域ブランディングと一つの高度化教養②の双方の合格が不可欠になる。

VIII. 授業評価

VIII-1. 学生の評価におけるルーブリック評価の活用について。

本講義は、教員1人で6人前後（安全性、成果の質の確保のためにも一人の教員が担当できるのは多くても10人ほどが限界であろう）の現場活動、情報分析、成果物作成の補助などを担当する。ま

た、参加学生の本講義に臨む姿勢、成績なども事前に個別面接などを通じて確認し、問題がない学生のみを受講とする。ルーブリック評価表は、評価すべき学生数が多い場合に一定の基準で公平に判断する際に有効である反面、記述された項目のみの評価に限定され、多様な視点の評価にかける欠点がある。また、評価をする者が評価のための情報集めに時間と注意力を奪われてしまい、教員として肝心な地域に貢献する活動や、学生の多面的な教育支援を行うことが制限されてしまう可能性が高まる。このため、利益共有型インターンシップ（地域豊じょう型）では、教員自身はルーブリック型の評価を実施しない。やる気も質も優れた少人数の学生の行動を良く直接観察し、地域の方の評価と、学生自身の言語化した振り返りを総合的に教員が評価する。地域の方が学生の成果物発表に対して評価する場合には、単純化したルーブリック評価表（表4）とコメントを利用することとした。

具体的な成績評価の内容及び評価割合の目安は、次の割合とした：

- ① 地域と住民に対する主体性、グループ目標に対する主体性、自己に対する主体性 4割
- ② 収集したデータの構造（ストーリー）化と課題の質（本質をつかんだものか）、成果物が地域の方に良い影響を与えたかどうか（地域の方によるルーブリック評価）。 4割
- ③ 振り返り時の自己の考えの言語化 2割。

VIII-2. 地域の方によるルーブリック評価

本講義の成果物のたたき台（試作段階にある地域を都市に紹介するパンフレット案）を、地域自治会館の役員、地域中学校教員、有識者ら10人程度に対して発表し評価やコメントなどを受けた。それを受けて、コメントを基に学生がたたき台を修正し、地域の住民の約1/4が参加する3月の日曜に実施される地域文化祭において住民の方に成果物の発表を実施した。その際、ルーブリックを用いて71名の住民が学生の取り組みを評価した。地域住民が用いたルーブリック評価表と質問項目を表3にまとめている。

表4. 地域住民が使用したルーブリック評価。 星一つ半(1.5)など記述。満点は星三つ、最低は星ゼロ。

☆☆☆ 3	☆☆ 2	☆ 1
八幡での調査から得た複数の事実を、学生視点でストーリー（構造）化し、地域の社会問題に当事者意識を持って考えている。さらに、地域の短所を意識しながら、その長所を活用することで、 <u>地域内の人も変わろうと実感させ、地域外の人にとっても八幡に行ってみようかと感じさせる内容</u> になっている。	八幡の住民から聞き取った複数の事実を、学生独自の頭の中でその意味を考え、複数の地域の事実の関係をストーリー化し、 <u>地域外の人にとっても「八幡に行ってみようか」と感じさせる成果物をつくろうと努力していると判断できる。</u>	地域の住民から聞き取った内容を、学生自身が咀嚼して自分の中で意味付けをしないまま、そのまま単にまとめたものである。 (調べたことを単に伝えているだけである。八幡での活動体験を紹介しているだけで、地域の社会問題に学生が取り組もうとすることに役立っていない。)

さらに、ルーブリック評価と同時に、下記の二つの質問に対する回答も学生の総合評価に活用した。最終発表を聞き、ルーブリック評価を行った地域住民への二つの質問。

Q.1 パンフレットは、皆様方の何かを変えましたか。	Q.2 このパンフレットを福岡天神や東京に置いてもよろしいでしょうか。
大きく変わった ・ 変わった ・ 特に変わらない	是非置いた方が良い ・ 置いても良い ・ 置かない方が良い

表5. 八幡自治会館における地域文化祭（2017/3/12）における学生の最終成果発表に対する地域住民71名のQ1とQ2による評価。

n=72	大きく変わった	変わった	特に変化無し
Q1 学生提示のパンフレットは何かを変えたか	17	45	9
%	24	63	13
n=74	是非置くべき	置いて良い	置かない方が良い
Q2 福岡、東京に置いても良いか	36	36	0
%	50	50	0

表5から、学生の地域での取組活動とその成果により、地域住民自身のお気持ちの何かが変わった方の比率は87%と高い。また、成果物として地域を紹介するパンフレットを都市部に置いて欲しいと考えられる方は、全員であった。ご祝儀としての評価もあるかもしれないが、高い数値である。

VIII-3. 学生による振り返り内容

次の二つの目標について言語化するために最終成果発表の半月後、大学内で2時間程度の振り返りを行った。その際に使用した振り返りシートを次項の図2に示している。

- ・地域と触れ合う挑戦を通じて得た学びや気づきは何か、さらに、今後の自分の成長の目標を言語化して説明できること。
- ・「地域は何を喜ぶのか」と「自分はどんな想いを届けたかったのか」を言葉で説明すること。

受講学生三人の記述の一例を示す。

- ・(質問3) 仲間を動かす、人を動かすことの難しさを知りました。自分が求めていることと他人とのギャップがあり、案型そのギャップは深いと気付きました。しかし、そんな中でどのようにしたら上手く中間を動かし、一つのことを成し遂げていけるかを知りました。
- ・(質問4) 混乱期でみんながバラバラの動きをしてしまい、話しが進まないことがありました。その時に、その難しさを知り、また、規範期から話しがまとまり始め、みんなが一つに向かって動くことができました。

- ・(質問6) 私は、この講義に参加する前は、外国ばかりに目を向けていて、日本の地域に目を向ける機会がありませんでした。今回の講義に参加することで、日本の地域にも私が知らない魅力が沢山あり、まだまだ日本の地域もやっつけていけるんだと判りました。

振り返りのための質問 — 言語化して共有しよう 2017/4/4 いしかわ
2016 利益共有型インターンシップ(活動地:八幡地区、2016/11~2017/3/12)

- 質問1. 昨年の9月に、この科目で何をやろうと思いましたが(目的)
- 質問2. (個人)八幡での活動で心に残る挑戦したことを次の項目に沿って書いてください。
 ・挑戦期間(継続したい方はいつまでか)
 ・取り組みの内容(ミッション、眺望ビジョン、対象とする人かもの、商品、サービス)
 ・全体の中での自分の役割(取り組みの背景と目的も)
 ・挑戦先で自分が生み出した目に見える成果は? 箇条書きで。
 ・挑戦先で自分が生み出した、目には見えないが大事な成果は?
 (仲間との連携が深くなったとかなど)
- 質問3. 八幡での挑戦の経験から得た、自分の中での最も大きな学びや気づきは?
 (なぜ気づきなのか、なぜ学びなのか言語化しておこう。)
- 質問4. その学びや気づきを得たのは、八幡での挑戦の中でどんなタイミングや出来事からですか? 状況が第三者にも簡単にわかるエピソードを交えて言語化してください。
- 質問5. 八幡での挑戦を通じて悔しかったこと、もっとこうすれば良かったことを言葉にしてください。(なぜ悔しい、なぜもっとやりたいと考えているのでしょうか)
- 質問6. 八幡での挑戦の前と後で自分の何が変化したでしょうか? 心、考え方、行動特性、地域の眺め方、将来の志向性、仕事観など。
- 質問7. 八幡での挑戦中に出会った方で「すごい、尊敬する」と思った人に共通する想い、行動特性、考え方はどのようなものでしたか。その方と自分とを比較して何が大きく異なると理解しましたか。
- 質問8. 仕事は、「顧客×価値=対価(給与)」です。みなさんは、どんな価値を、どんな人に提供するプロになり、社会をどう変えていきたい(実現したい社会は何)ですか?(現時点での大切にしたい自分の価値観を言語化するものです。)
- 質問9. 今の自分に必要な行動アクションは何ですか?

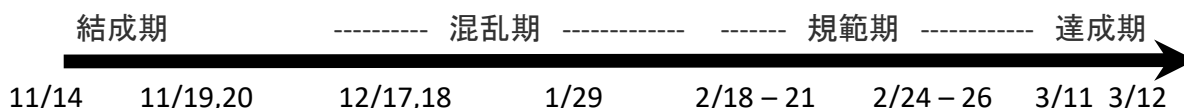


図2. 学生の振り返りに使用した得た価値を言語化するための質問シート

IX. 講義の展開の基本

IX-1. 学期内での講義の流れ

2016年度の活動は、まず、1. 地域住民との交流から入り下記の地域資源を理解する活動を開始した(チーム結成期)。次いで、2. 何を軸として活動を行うのか全員で大変に迷いながら話し合い、学生が「教育、農業の達人、歴史、空き家」の視点で地域の魅力を深掘りすることに決定した(チーム混乱期)。3. どのようにまとめるのか、学生同士、地域住民との夜なべ談議などで協働することで成果のまとめ方を絞り込んだ。最後に、4. 学生がそれらを成果物として「見える化」する協働作業をおこなった。この最後の時期は、一人ひとりが深いエンゲージメント(のめり込んだ忘我)の状態にあ

り、全員が一つにまとまり、学生同士で鼓舞しながら協働作業を展開する時期となった（チーム達成期）。これらの一連の流れを模式的に図3に示している。この、「理解する、企画する、協働する、見える化する」一連の流れは、どの地域の取り組みでも同様に適用される。

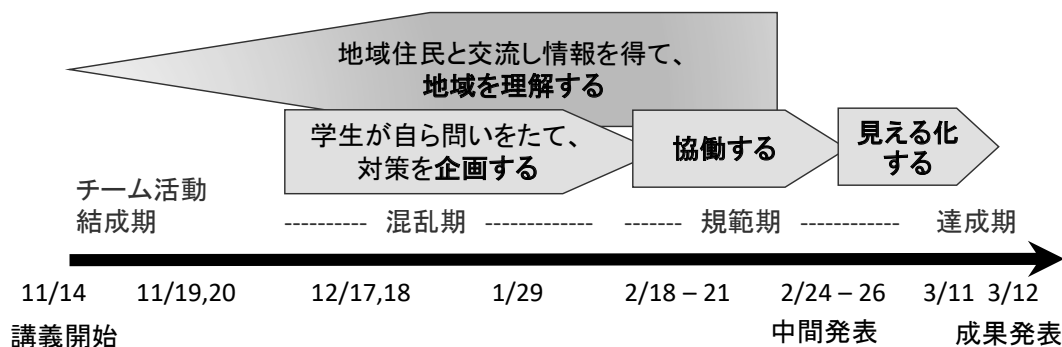


図3. 講義の流れにおける「理解する、企画する、協働する、見える化する」流れとチーム活動の変遷を時系列として表記。地域資源としては下記の群を使用した。

- ①文化資源（工芸、神社、祭り、芸能、歴史）、
- ②自然資源（特産物、山、河川、農地、寒暖差、気温、降雨）
- ③人工資源（施設、道の駅や協働販売所、廃校、道路、自衛隊の存在、営利企業）
- ④ 社会資源（公民館活動、人のネットワーク、地域の不文律ルール、地域の階層性： 集落、町内会、自治体、行政区、学校区、消防団、民政区域、NPO、社協、子供会など）

IX-2. 講義終了後の地域との協働展開

本講義を一学期内の図4の流れだけで終わらせるのか、それとも本講義の「みえる／みえない」成果を本気で地域づくりにつなげるのかを、受け入れ地域も交えて講義終了段階で見極める必要がある。本講義の成果をさらに展開して地域の「ことづくり／ものづくり」事業に展開させる場合に必要な段階的な取り組み案の一例を表5に示している。

表5. 図3の終了が下記の第1段階である場合、本講義を本気で「地域づくり」に展開させる一例。
学生の成長だけで満足して学期のみの取り組みで地域連携教育を終わせるのか、継続することで本当に地域事業につなげるのか、適切な時期に状況を見極めて決断する必要がある。

	実施目標	取り組みの例
第1段階	地域実態の把握（図3の見える化直後）	学生と教員の目から見た資源写真地図など
第2段階	地域住民の主体性を深める	住民による「意見地図」や「資源写真地図」
第3段階	事業リーダーの発掘と体制づくり	住民と大学が協働した「アイデア地図」
第4段階	地域の新事業の目的と合意形成	大学と地域との議論展開

「人が変わり、地域が変わり、未来が変わるのです」

(玉沖仁美著、地域をプロデュースする仕事、英司出版(株)、2015年第2版、190ページ)とされている。図4に模式的に示すように、地域づくりの主役は地域であり、大学や学生ではない。大学と学生は、あくまでも触媒としての関与である。このため、学生が地域に入り刺激を与えた第1段階の次には、住民自身の本気とやる気を高め、傍観からの脱却のための取り組みが第2段階として必要となる。その場合、住民参加型の取り組みを学生と教員が黒子になり実施する。次いで、住民と学生が協働して作業する第3段階を経て、「ものづくりー人づくりーしくみづくり」に取り組む第4段階へと変遷する。この第4段階の「ものづくり」では地域の資源を活かした地域経済を回す活動を行い、「人づくり」は主体的に考えて「ことづくり」活動を続けるキーパーソンを育成し、「しくみづくり」は人が入れ替わっても回り続け、成功を持続できるシステムづくりである。

大学が教養の講義として実際に表4のどこまで地域と取り組むことが可能なのか、受け入れ地域とも良く協議して取り組みについて決断する必要がある。この判断の際に、考慮すべき一つの観点を模式的に図4にまとめている。本講義名の一部として利用している「利益共有型」であるためには、学生と地域の双方のやる気、本気が必要なことを描いている。また、異質で多様な能力を持つ人を上手く結びつけ、適切なタイミングで地域の活動のスイッチを入れる人物の存在も重要な因子となろう。

IX-3. 2016年度に実施した具体的な活動内容

2016年の11月中旬から月1～2回のペースで宿泊滞在活動を展開し、後期の定期試験終了後の春休みの2月下旬に3泊4日と2泊3日の活動で中間発表と地域からの評価を受け、教務係にはこの時点で成績を提出した。地域への学生の最終発表は、八幡地域の住民の1/4が参加する地域文化祭が2017年3月12日に開催されるため、その文化祭での発表を地域での最終活動とした。少し時間を空け、卒業式をはさんで入学式の前に本講義の振り返りを参加者で共有し、そこで本講義の活動に区切りをつけた。表6は、2016年度後期に玖珠八幡地域で実施した本講義の取り組みの具体的な講義過程を時系列に沿ってまとめている。

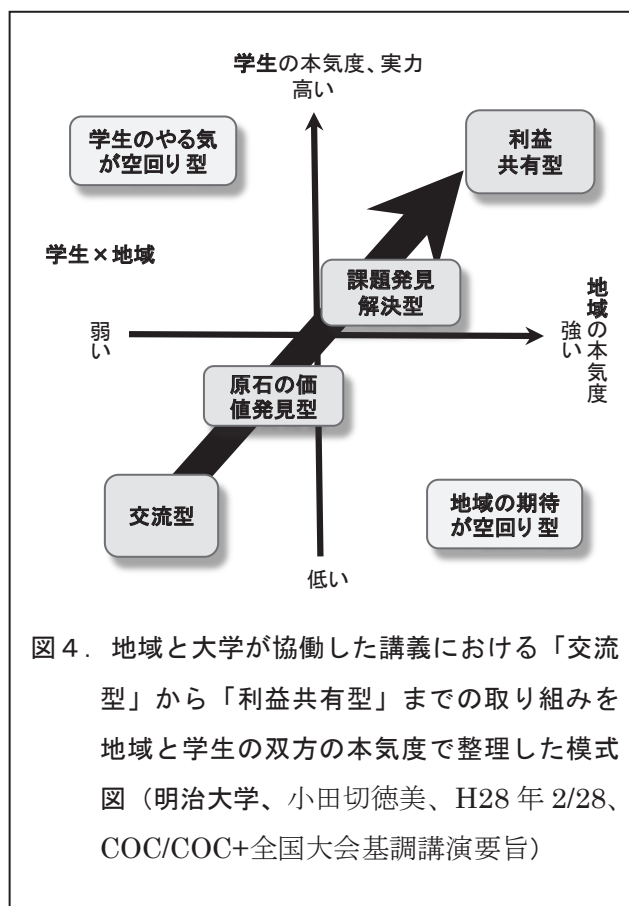


図4. 地域と大学が協働した講義における「交流型」から「利益共有型」までの取り組みを地域と学生の双方の本気度で整理した模式図（明治大学、小田切徳美、H28年2/28、COC/COC+全国大会基調講演要旨）

表 6. 具体的な講義の過程

日時	実施項目	活動種別	効果と結果
2016/11/14 1回目 大学内での オリエンテー ションと 事前学習な ど	①参加直前の汎用力の自己評価実施 (共通シート) ②「玖珠町まち・ひと・しごと創生 戦略」統計分析の読み込み ③農業を主な経済とした中山間地の 事例をジグソー学習法でグループ学 習	事前説明 — 地域理解	①活動前の自分の汎用力を自覚する。 ②玖珠町役場が内閣府に提出した行政 が考えている地域の創生計画を理解す る。 ③限界集落や、農業を軸とした人口減 少地域で活躍されているいくつかのパ ターンを知る。
11/19~20 2回目 1泊2日	①受け入れの八幡自治会館、地域の 教育委員との交流、地域キーパー ソンへの挨拶訪問、地域の地理観察、 ②休園幼稚園を宿泊地とした自炊な どの協働活動開始。 ③日曜の朝1時間半程度、八幡中学 の生徒へ数学などを教える。 ④地域住民宅の個別訪問ヒアリング 調査	訪問ヒアリ ング 中学生との 勉強支援に よる交流 — 地域理解	①地域をリードする人と地域組織など を知る。 ②人口減少の現実を肌感覚で体感す る。 ③地域の次世代とその保護者との心の 障壁を下げ、スムーズな交流を図る。 ④不安とドキドキ感を乗り越えて井坪 踏み込んだ地域活動を開始し、やれば できることを体感する。
12/17~18 3回目 1泊2日	①前回訪問で得た情報を基に訪問先 を絞り込み、個人宅への訪問聞き取 り調査 ②日曜の朝1時間半程度、八幡中学 の生徒へ数学などを教えることから 次の世代とその保護者との交流を図 る。 ③宿泊地に4人のキーパーソンをお 呼びして夜なべ談義実施 ④大学に戻ってからの振り返りで次 の活動で何を調査するか明確にする。	訪問ヒアリ ング 住民との夜 なべ談義 — 地域理解	①と②は上記と同じ。 ③Uターンのお寺のご住職、電気店 のご主人、カフェ経営のIターン夫婦、 日本一のバラ作り名人の4人となぜ今 ここでやっているのか、お昼の個別 訪問では聞けないリアルな話から、全 員の学生が地域の人「なぜ／どのよ うに」に関する点について触れること ができる。 ④地域の長所と同時に問題点のコンセ プトマップ作成を課題とすることにな る。
2017/1/21 ~ 22 1泊2日	大雪で訪問不可のため延期し、日帰り訪問に変更		
1/29 4回目 日帰り	①玖珠の農業者集団、八幡自治会館 職員の方とのヒアリング調査 ②大学に戻ってからの何を着地点に して、どのように地域を紹介するパ ンフレット作成に落とし込んでいく のか議論	住民との宿 泊所でお 昼の談議 — 地域理解と 企画案の模 索を苦悩	①行政ではないが、地域をリードして いる活動組織である「八幡自治会館の しくみ」について情報を入手する。ま た、玖珠町の農業集団から玖珠のア グリ経済について情報を得た。 ②教育歴史文化、空き家活用の移住者 促進、全国レベルの農業名人、地域資 源地図のデザインに別れて活動する ことに方針決定。
2/18~21 5回目 3泊4日	①4班に分かれてデータ不足点の訪 問調査 ②自治会館役員会議への出席ヒアリ	不足情報の 収集	①目標を定めた情報収集ヒアリングに へ展開。

	<p>ングと、地域の創生事業調査対象者との夜なべ談義</p> <p>③収集した情報を基にした地域に訴求する物語の見える化開始</p>	<p>企画モデルを苦しみながら協働</p>	<p>②地域のリーダー役の議論に参加することで地域課題との距離を縮める。</p> <p>③学生同士の協働作業が深まる。</p>
<p>2/24～26 6回目 2泊3日</p>	<p>①目標とした地域を都市に紹介するパンフレット案の地域役員の方への中間発表</p> <p>②熊本県立大学のPBL学生と情報交換</p> <p>③全校生徒35人の八幡中学校の生徒チームと大学生とのバレーボールの試合による交流会。</p>	<p>企画案の地域の方による中間評価</p> <p>隣県のPBL実施学生との交流会</p> <p>協働の充実</p>	<p>①三つ星が最高とする評価で「活動は星三つだが、中身は一つ星」と期待を込めて厳しめの評価をされる。これを受けて最終発表へ修正に入る。</p> <p>②他学の同様な活動を展開している学生からのアドバイスで学生が鼓舞された。</p> <p>③中学校をあげての大学生とのスポーツ交流会となった。</p>
<p>3/11～12 7回目 1泊2日</p>	<p>①3/11までに、八幡自治会館に対し、学生が作成した地域に呈示する最終成果物の案へのコメントと修正を繰り返しお願いする。</p> <p>②文化祭前日の宿泊所で深夜3時前後まで最終発表案の訂正加工と発表練習を全員で自発的に実施する。</p> <p>③地域の一般住民も交えた71名から成果物に対してルーブリックとアンケート評価を受ける。</p>	<p>地域の方へ見える化した成果物の呈示</p>	<p>①地域自治会館役員の方々と大学生との精神的な距離が非常に近くなった。</p> <p>②学生の八幡地域への愛着が増している。</p> <p>③発表に向けた協働作業を「大学に入ってから3年間で最も充実している時間である」と表現する学生がでるほど取り組みに対して深いエンゲージメント状態であった。</p> <p>③地域の方も学生の活動により地域を見直すきっかけになっている。</p>
<p>4/4 1コマ 振り返り</p>	<p>6-4節で示した振り返りシートの実施。</p>	<p>体験の言語化</p>	<p>今の自分を認識し、今後の自分に必要なものを言語化して、学生同士が共有できた。</p>



図5. 2017/2/19夜、宿泊所の休園幼稚園で学生が4班に別れて、自ら決めたパンフレット案に向けて協働作業をしている状況と、地域課題と長所を整理したグループ分けした付箋上のキーワード。

X. 講義で使用した資料など

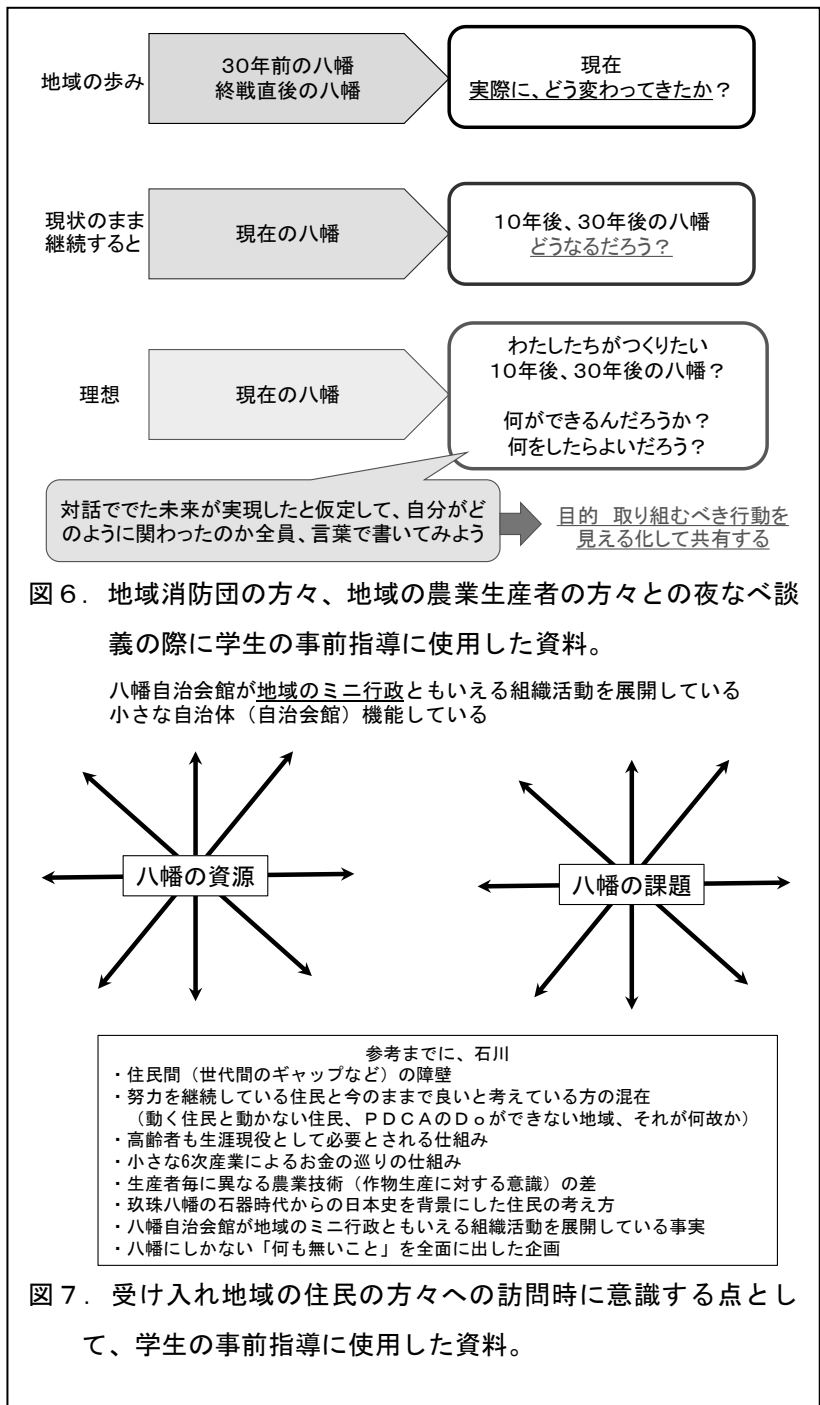
学生との地域協働教育において使用した指導シートを図6、図7に示している。これらは、地域の方々と学生が夜なべ談義をする際に、そして、学生が地域の自由民のご自宅を訪問する際に意識するように用いた資料である。

また、次項のチャートには、学生の調査活動を指導教員が肩越しに眺めて指導しながらまとめた地域課題を見える化した概念マップもまとめている。

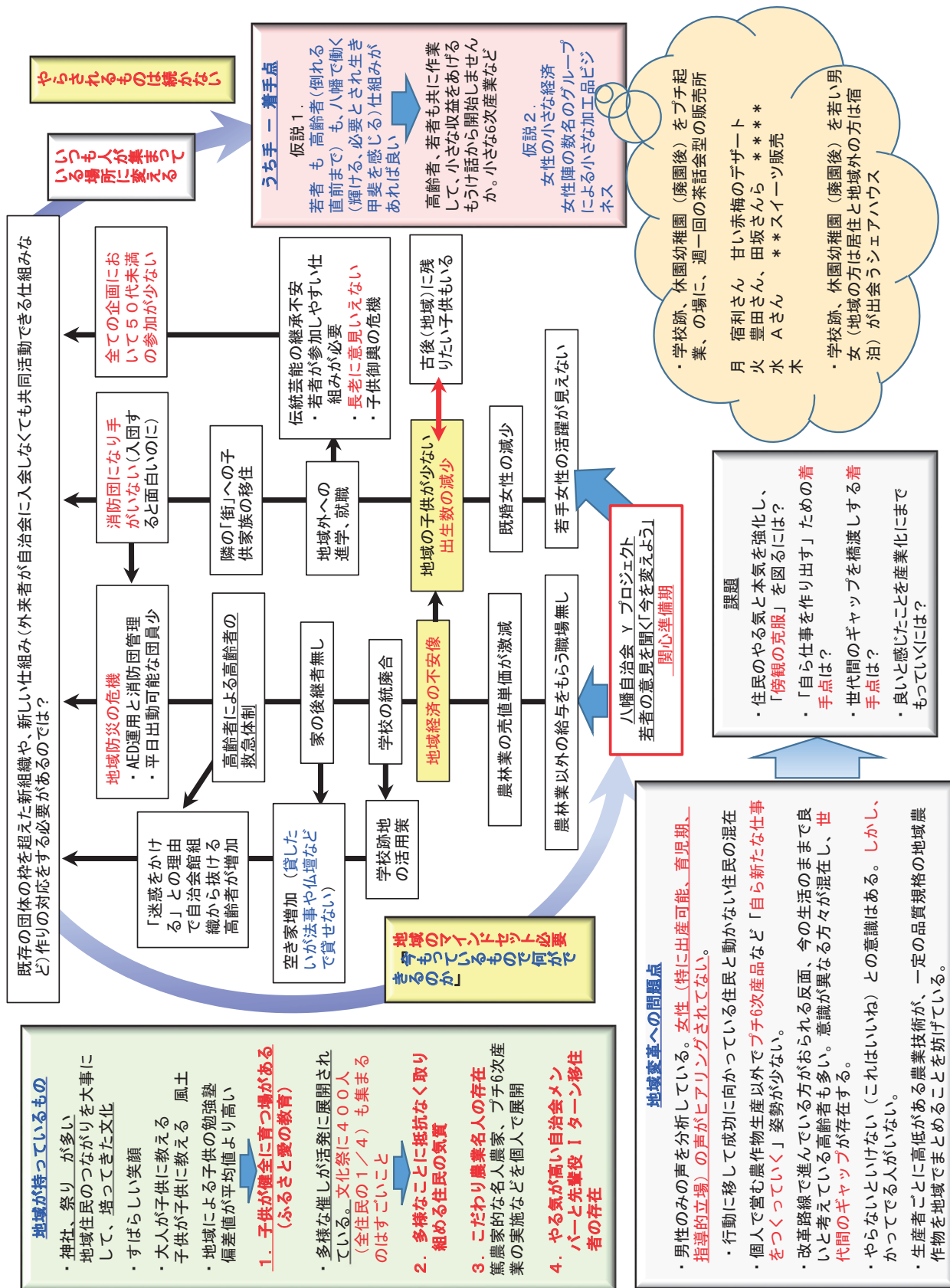
【参考文献と脚注】

講義の企画から実施、学生の指導方法の全てに次の文献の内容を複合的に交差させながら使用している。

1. 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂出版、2016年。
2. 溝上慎一著『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂版、2016年。
3. 松波晴人『「行動観察」の基本』ダイヤモンド社版、2013年。
4. 玉沖仁美『地域をプロデュースする仕事』英治出版版、2015年。
5. 公立大学法人富山県立大学 COC 課題別グループ「地域の魅力向上」マニュアル作成チーム編『地域協働事業の教員向け運営マニュアル』富山県立大学、2017年。
6. 佐々木圭一著『伝え方が9割』ダイヤモンド社版、2013年。



チャート。指導教員が学生との活動の中でまとめた地域の社会問題マップ。受け入れ地域に提供済み。



西洋史の授業とアクティブ・ラーニング ー西洋文明論 I, II を中心にー

青柳 かおり（教育学部）

【要旨】近年、大学の授業においてアクティブ・ラーニングを取り入れることが求められている。西洋史の分野でも、講義形式のみならず、学生による発表、討論、問題解決といった活動を通じた学生主体の学習の取り組みを導入することが可能であろう。筆者は西洋文明論 I, II のクラスにおいてアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を試みた。本稿では、このクラスでどのような取り組みを行ったのか、学生の歴史理解および異文化理解にどのような効果がみられたのかを検討する。また、テーマ設定、プレゼンテーション、質疑応答における課題を挙げ、より充実した学生の主体的な学び、対話的な学びを実現するための工夫について提案したい。

【キーワード】西洋史 アクティブ・ラーニング プレゼンテーション 異文化理解

1. はじめに

西洋文明論 I, II は教育福祉科学部情報社会文化課程社会文化コース三年生の必修科目であり、I は前期に、II は後期に実施された。2016 年度の履修者は I, II ともに 14 人であった。この授業は以前は講義形式で行っており、I ではイングランドを中心としたヨーロッパ宗教改革について、II ではイギリス領アメリカ植民地の歴史と宗教について講義していた。その際はパワーポイントや西洋史に関する映像を使用して専門的知識を得られるように努めていたが、学生による発表やディスカッションは行っていなかった。しかし、受講者の西洋史についての興味は多様であり、また、近年は大学の授業においてアクティブ・ラーニングを取り入れることが求められている。溝上氏によれば、アクティブ・ラーニングとは「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」とされている¹⁾。このため、この授業では三年前から受講生による発表形式に変更した。受講生は全員が自分でテーマを選び、時間外に調査を行って準備し、プレゼンテーションを行うことになったのである。また、質疑応答や討論も行い、他者との対話やコミュニケーション能力および西洋史についての深い理解を得られるようにした。期末レポートも課し、歴史や文化への理解をより深め、文章作成能力を高められるようにした。本稿では、西洋史の授業においてこのような試みをどのように進めたのか、どのような効果がみられたのか明らかにするとともに、今後の課題についてまとめたい。

2. 西洋文明論 I の授業の概要

西洋文明論 I のシラバスは以下の通りである。

<授業のねらい>

ヨーロッパ、特に EU 加盟国を中心に、歴史、文化、宗教、社会、政治経済などを考察し、ヨーロッパ文明の特質とは何かを理解する。

世界史についての専門的知識を活用し、さまざまな情報を適切に判断して問題解決に取り組む能力の充実を図る。

<具体的な到達目標>

ヨーロッパの社会や宗教などに関する知識を獲得し、その歴史を理解する。

ヨーロッパ文明に関してテーマを設定し、調査・報告・質疑応答・レポート作成を行う。

多様な文化に関する幅広い教養を身につけ、西洋史に関する深い知識を修得する。

専門的な知識を活用し、国際化社会の変化や要請に柔軟かつ的確に対応できるようになる。

<授業の内容>

1. ガイダンス
2. 個人発表の準備、資料収集
3. 報告とディスカッション

<時間外学習>

関心のあるテーマについて資料収集を行い、文献を読み、報告の準備をする。個人発表をレポートにまとめる。

毎回の報告内容についてミニレポートを課す。

<教科書>

使用しない。

<参考書>

適宜、指示する。 『世界年鑑』

<成績評価方法及び評価の割合（%を明示）>

平常点（プレゼンテーション、毎回の発言の内容）60%、ミニレポート 20%、学期末レポート 20%

一人 15 分発表し、約 25 分質疑応答。

以上である。

初回の授業では次のような注意事項を書いた用紙を配布し、受講者一人につき一カ国、調査する国の担当を決めた。

ヨーロッパ諸国の中から一つの国を選び、自由にテーマを考えて調査する。歴史上の事件、人物、文化、社会、現代の問題など。

候補 20 か国：

オーストリア共和国、ベルギー王国、デンマーク王国、フランス共和国、ドイツ連邦共和国、ギリシャ共和国、ハンガリー共和国、イタリア共和国、オランダ王国、ポーランド共和国、ポルトガル共和国、スペイン王国、スウェーデン王国、フィンランド共和国、イギリス、アイルランド、ルーマニア、スロバキア（以上、EU 加盟国）、ロシア、スイス連邦

A4 のレジュメを 2～3 枚 15 人分用意する。タイトル、氏名、概要、目次、図版など、文献リスト 5 冊以上を書いてください。

インターネットで調べてもよいが、研究書を必ず 5 冊以上読んで使用すること。(学術論文でもよい。)

信用できないサイト、旅行ガイドブック、エッセー等は絶対に使用しない。

Power Point を使用する場合は USB メモリを持参してください。

質疑応答： 全員参加する。どれほど積極的にクラスに参加したかを重視する。

以上である。

学期の終わりの方では、以下のように期末レポートの課題を提示した。

「レポートの課題」

授業中に個人で発表した内容をまとめる。発表した時になされた質疑応答も参考にし、発表後に調べたことを入れて内容を改良して書いてください。

・書き方の規定

Word で作成する。

A4 の用紙に 40 字×36 行で設定する。(1 枚 1440 字) 10.5 pt

表紙はつけず、1 枚目の上に、学生番号、氏名を明記する。

タイトルを書く。文章は見出しをつけて書いてください。

インターネットなどからのコピー&ペーストは絶対にしないこと。

必ず実際に読んだ本を記載した参考文献リストを最後につける。最低 5 冊以上。

読んでいない本をリストに挙げるのはやめてください。

著者(編集者、翻訳者)『書名』出版社、出版年。

本文の分量は 5600 字程度(約 4 枚分)。

図版やグラフをつけてもかまわないが、参考文献リストや図版等は本文には含めない。

最後はまとめ(結論)を書き、感想文は書かないでください。

以上である。

西洋文明論 I において、学生が選んだテーマは以下の通りであった。

- 1 ポルトガルと豊後 ～南蛮文化～
- 2 水の都ヴェネツィア (イタリア)
- 3 スウェーデン・ヴァイキングの活動
- 4 ドイツの食文化
- 5 ロシア革命
- 6 ウィーンのカフェ文化
- 7 オランダの教育
- 8 オリンピックの歴史 (ギリシャ)
- 9 ベルギーの街と猫祭り
- 10 イギリスとスポーツ
- 11 スイスにおける永世中立について
- 12 世界一幸福な国デンマーク
- 13 カタルーニャの歴史と文化 (スペイン)

14 フランスとモン・サン・ミシェル

第二回目以降、数回の授業では、それぞれのプレゼンテーションにむけた準備をすすめることとし、各自が図書館で文献を借りて調べ学習を行い、筆者が全員にアドバイスをを行った。一回の授業につき二名の学生に報告してもらった。パワーポイントを使用するかは自由であるが、全員にレジユメを配布させた。すべてのレジユメやレポートにおいて、最初に1) 概要、2) その国の地理、気候、面積、人口、宗教等の基本情報を、最後にまとめ（結論）を書く構成にした。

それぞれの報告で述べられた項目は以下のものである。

- ・「ポルトガルと豊後 ～南蛮文化～」南蛮文化とは、日本に伝来したもの、フランシスコ・ザビエル、府内・南蛮文化の中心地へ
- ・「水の都ヴェネツィア（イタリア）」ヴェネツィアの概要、現代のヴェネツィアにおける問題と対立、ヴェネツィア共和国の誕生、繁栄、衰亡
- ・「スウェーデン・ヴァイキングの活動」スウェーデンの一般事情、スウェーデンの略史、ヴァイキングとは何か、スウェーデン・ヴァイキングの活動、ヴァリヤーク問題とは何か、スウェーデン・ヴァイキングの終焉（8世紀～12世紀）
- ・「ドイツの食文化」ドイツの食文化における食材、ドイツの地理・気候・農業、ドイツの食文化の歴史、ジャガイモ
- ・「ロシア革命」 二月革命の経緯、結果と影響、十月革命の経緯、結果と影響
- ・「ウィーンのカフェ文化」ウィーンのカフェ、ザッハトルテ戦争
- ・「オランダの教育」教育の自由、教育制度、初等教育、中等教育、オルタナティブ教育
- ・「オリンピックの歴史（ギリシャ）」オリンピックの誕生（近代、古代）、ヘレニズム文化とは、オリンピック開催が四年に一度の理由とは、古代オリンピックの最初の競技、女人禁制、古代と近代オリンピックの違い、古代オリンピックの終焉
- ・「ベルギーの街と猫祭り」猫祭りとは、イーペルの歴史、イーペルの戦い、疫病と猫、魔女狩りの起源と終焉、猫が魔女の使いとされている理由
- ・「イギリスとスポーツ」スポーツの発祥（フットボール、ラグビー、クリケット、ポロ）、現代における重要な問題点
- ・「スイスにおける永世中立について」スイスの内情、スイスと永世中立の歴史、中立の影響と有事の際の対策
- ・「世界一幸福な国デンマーク」高い税金と充実した福祉、デンマークの教育、デンマークの高齢者福祉、デンマークの影の部分、偏った食生活による生活習慣病、飲酒・薬物濫用・抗うつ剤消費
- ・「カタルーニャの歴史と文化（スペイン）」カタルーニャ王国の成り立ち、カタルーニャの盛衰、カタルーニャと闘牛、カタルーニャの音楽文化、カタルーニャが生んだ建築家
- ・「フランスとモン・サン・ミシェル」モン・サン・ミシェルとは、世界遺産登録の条件、モンの歴史、聖ミカエル、ベネディクト会、ラ・メルヴェイユ、現在のモン、モンの海洋性復興計画

3. 西洋文明論 II の授業の概要

西洋文明論 II のシラバスは以下の通りである。

<授業のねらい>

ヨーロッパとその他の地域（アメリカ、アフリカなど）との異文化交流に関する問題を検討し、ヨーロッパと他地域それぞれの特質、相互に受けた影響を学ぶ。

世界史についての専門的知識を活用し、さまざまな情報を適切に判断して問題解決に取り組む能力の充実を図る。

<具体的な到達目標>

ヨーロッパおよび他地域の文化、社会、政治、宗教に関する知識を獲得する。

ヨーロッパおよび他地域に関してテーマを設定し、調査・報告・質疑応答・レポート作成を行う。

多様な文化に関する幅広い教養を身につけ、西洋史に関する深い知識を修得する。

専門的知識を活用し、国際化社会の変化や要請に、柔軟かつ的確に対応できるようになる。

<授業の内容>

1. ガイダンス
2. 個人発表の準備、資料収集
3. 報告とディスカッション

<時間外学習>

関心のあるテーマについて資料収集を行い、文献を読み、報告の準備をする。個人発表をレポートにまとめる。

毎回の報告内容についてミニレポートを課す。

<教科書>

使用しない。

<参考書>

適宜、指示する。 『世界年鑑』

<成績評価方法及び評価の割合（%を明示）>

平常点（プレゼンテーション、毎回の発言の内容）60%、ミニレポート20%、学期末レポート20%

一人15分発表し、約25分質疑応答。

以上である。

西洋文明論 II ではヨーロッパのみならず、中東、アフリカ諸国、北米、南米諸国の中から一つの国を選び、自由にテーマを考えて調査するという内容にした。候補に挙げた20か国は以下のようなものである。サウジアラビア、イラン、イラク、ヨルダン、イスラエル、イエメン、シリア、エジプト、モロッコ、チュニジア、トルコ、南アフリカ共和国、カナダ、アメリカ合衆国、メキシコ、ブラジル、アルゼンチン、ペルー、キューバ、インド、（ヨーロッパ）

西洋文明論 II は基本的に西洋文明論 I と授業形式は同じであるが、I では扱う国をヨー

ロッパに限定していた。西洋にはアメリカ、南米も含まれると思われるので、IIではIで触れられなかった北米、南米、および中東やアフリカ諸国も対象範囲にした。Iに引き続きヨーロッパ各国について調べると重なる部分が出てくるため、なるべく多くの違う国についての発表があった方が有意義であろうという考えもあった。現代社会においてそれらの国の重要性は増しており、中東・アフリカについての知識も必要である。一方、過去にはどうしてもヨーロッパの国を調べたいという学生もいたため、西洋文明論Iで選ばれなかった国を対象に許可したこともある。

以下、西洋文明論IIにおいて受講者が選んだテーマである。

- 1 アフガニスタンの地雷問題
- 2 多民族国家アメリカ合衆国
- 3 メキシコとトウモロコシ
- 4 ブラジルとサッカー
- 5 他民族国家カナダ
- 6 アルゼンチンの農業²⁾
- 7 イスラエルとパレスチナ問題
- 8 モロッコの伝統料理
- 9 エジプトの変遷
- 10 日本とトルコの関係
- 11 サウジアラビアの女性
- 12 アパルトヘイト政策と現代（南アフリカ共和国）
- 13 カレーライスとインドのカレー³⁾
- 14 ペルーの世界遺産マチュピチュ

それぞれの報告の内容を示すと以下のようなものである。

- ・「アフガニスタンの地雷問題」イギリスからの独立後のアフガニスタン、地雷の現状と埋設の発端、ソ連侵攻、地雷の歴史、地雷の対策、学生からの質問に対して
- ・「多民族国家アメリカ合衆国」アメリカ合衆国の人種について、アメリカにおける人種差別、黒人の街ニューヨーク、ハーレム、人種差別と戦ったアフリカ系アメリカ人
- ・「メキシコとトウモロコシ」トウモロコシ、トルティーヤ、トルティーヤの起源、スペイン進出前のメキシコとトウモロコシ、スペイン進出後のメキシコとトウモロコシ、現代のメキシコとトウモロコシ
- ・「ブラジルとサッカー」ブラジルのサッカーの歴史、ブラジルの文化とサッカーの関係、ストリートサッカー、ジンガ、勝利と芸術サッカー、フットサル、貧困とサッカー、自国開催ワールドカップの悲劇（第4回大会1950、第20回大会2014）
- ・「他民族国家カナダ」ケベック問題、先住民族インディアンとイヌイット、移民史のはじまり、カナダの多文化主義への道、先住民による土地請求とケベック問題
- ・「アルゼンチンの農業」アルゼンチンの文化形成について、農業国アルゼンチンの側面、 gaucho について、農業における環境破壊
- ・「イスラエルとパレスチナ問題」パレスチナ問題とは、歴史的背景、経緯、バルフォア宣言とは、シオニズムとは、アレクサンドル二世について

- ・「モロッコの伝統料理」モロッコの伝統的な調理器具、モロッコでよく使われる食材、モロッコの伝統料理、モロッコのお茶
- ・「エジプトの変遷」古代エジプトの歴史、ローマ、ビザンツ帝国属州時代、イスラム時代、コプト教の概要と発生、イスラム時代・近代
- ・「日本とトルコの関係」エルトゥールル号事件とは、日本からトルコへの対応、義捐金とトルコを訪ねた日本人、イラン・イラク戦争にみる現在の日土関係
- ・「サウジアラビアの女性」ワッハーブ派とは、イスラム教から他宗派への改宗、女性が禁止されていること（運転、男女共学、男女同席、男女交際）、サウジアラビアの結婚事情、他宗派からのイスラム観
- ・「アパルトヘイト政策と現代（南アフリカ共和国）」アパルトヘイト政策、四つの概念 1 白人、2 カラード、3 インド人、4 アフリカ人、アパルトヘイトの影響、アパルトヘイトの崩壊、ネルソン・マンデラ、現代の問題
- ・「カレーライスとインドのカレー」カレーライスができた理由（イギリス植民地インド、イギリスから日本へ）、カレーの起源、カレーにつけて食べるナンの起源とその魅力
- ・「ペルーの世界遺産マチュピチュ」マチュピチュ概要、マチュピチュの代表的な建造物、マチュピチュに住んでいた人々

4. 授業の考察

①テーマ設定

例年の本授業のアンケートでは、自分の興味のあることを自由にテーマに選べる点が評価されており、学生が意欲的かつ主体的に取り組むことができたと思われる。また、毎年、発表の準備をしてこなかった学生やテーマが見つからないというような学生もなく、おおむね興味深い適切なテーマを設定して発表を行った。全員に異なる国を一つ選択させ、同じ国は扱わないようにしたためか、テーマは多様であり、質疑応答も活発で学期の最後まで興味深く授業を行うことができた。しかし、自由である分、テーマの難易度にばらつきが見られた。政治・経済・国際関係的なテーマや難解なテーマも選択されているが、年によっては料理や食材関係のテーマが多くなる傾向がみられた。例えば、過去のテーマも入れると、フランスのお菓子、ザッハトルテ、ドイツ料理、メキシコ料理、インドのカレー、モロッコ料理などである。また、決まったテーマになりがちな国もあった。例えば、イギリスを選ぶとイギリス料理をテーマにする学生が多くなり、キューバを選択するとキューバ革命、ペルーを選択するとマチュピチュをテーマとすることが多い。また、概して各国の学校教育制度を選択する傾向もあった。

今後の課題として、初回の授業で担当の国を決めるだけでなく、学生に興味のあるテーマを発言させたり、用紙に書かせて提出してもらい、教員の方である程度チェックすることも必要かと思われた。そうすることで、問題がある場合はテーマを指定したり、適切なものに変更したりすることが可能である。

一方、たとえロシア革命のような重大な政治的事件を扱っても、調べが足りず参考書を書き写しているような、よく理解していない発表もあった。その場合は、まず用語や年号や人物といった事実関係についてこちらから質問し、分からない部分は再調査させた。逆

に、特定のお菓子や料理の作り方についてなど小さいテーマを扱い、内容が薄くなる発表もあった。その場合はその時代の歴史的背景、当時の政治問題、社会問題等を取り入れ、テーマを深めるように指導した。質疑応答においては、レジュメに書いた事柄について説明できない学生も多かった。そのため、それらについて詳しく調査し直すように課題を与え、レポートに反映させることにして、分からないままで終わらせないようにした。

②プレゼンテーション

プレゼンテーションの時にパワーポイントを使用する学生は西洋文明論 I, II とともに三名程度であり、少なかった。年によってはほとんどの学生が使用する学年もあるが、効果的なプレゼンテーションにするためになるべく使用させる方がよいと思われる。また、レジュメには地図や図版を載せる学生が多かったものの、何も載せない学生もおり、その国の地図や周辺の地図がないと理解しづらいため、掲載するよう指導すべきであった。一人15分発表することを注意事項で示していたが、各自のプレゼンテーションが15分よりも短くなる場合が多かった。まれに話が長く15分を超える場合もあったが、時間内に終わらせようと省略したのか時間が余ってしまうケースが多かった。その際、不公平にならないように全員に余った時間に何か付け足しをしてもらったり、教員の方からの質問に答えてもらったりして15分発表をさせ、内容を深めてもらった。発表の内容が薄いと他の学生があまり質問することがなくなってしまうため、より詳細に説明させるようにした。ただ、すべて発表を終えた後から説明を追加すると、はじめにからおわりにまでの構成が崩れて、内容がわかりにくくなる面もあり、事前に時間を計って予行演習をさせるなど、きちんと準備をするよう指示すべきであった。それでも、この授業全体としては、一人一回全員に調査内容の発表をさせたため、時間外学習による文献を使った調査、資料・レジュメの作成、プレゼンテーション能力の向上に効果的であったと思われる。

③質疑応答、ディスカッション

質疑応答は、基本的に名簿を用いて教員が指名して全員が発言できるようにした。最後に、学生がまだ質問していない部分について教員の方から質問を行った。このように名簿を使用してこちらから指名していく方法では、挙手した学生を当てて質問してもらうよりも、全員が平等に発言しクラスに参加できるメリットがある。その反面、積極的に質問する姿勢や意欲がなくなるとも考えられる。また、全員が一人一人発言するので時間がかかり、もっと履修者の人数が多い場合は時間が足りず、全員が発言する機会が持てなくなる恐れがある。教員も議論を深化させるよりも、時間内に終わらせることに務めがちになるであろう。今後は、数人に自分から質問してもらった上で報告者が回答し、それから数人のグループで意見交換し各自の意見を必ず述べるようにするという形も提案したい。また、全員にコメントペーパーを書いてもらい、それらの内容を教員がまとめて報告者にフィードバックすることも可能であろう。

このほかの課題として、報告の準備がしっかりできている学生とそうでない学生に差がみられた。準備が不十分であると、学生からの問いに「分からない」という返答になりがちで、その都度、教員が今後何をどこまで調べるべきかアドバイスをした。また、教員も授業には地図帳と『世界年鑑』を持参して、各国の基本事項については説明できるよう準備し、報告者の学生の代わりに回答することもあった。

④レポート

報告内容を集中して聞いて理解を深めてもらうため、授業の終わりに発表に対するコメントペーパーを書いて提出してもらった。発表者には実際にプレゼンテーションを行って見た感想や反省をまとめてもらった。時間内に終わらない場合は翌週までの宿題とした。最後に、学期末には各自の発表をもとに、質問やコメントされた部分を含めて調査し直してレポートにまとめて提出させた。字数は図版を含めないで 5600 字程度を課し、最低 5 冊以上の参考文献リストをつけることになっており、詳細に調査しなければ執筆できない分量に設定した。このレポート作成によって、受講者は発表内容を振り返るとともに再調査を行って内容を改善するため、発表だけで終わるよりも、西洋史理解がより深まったと考えられる。

5. おわりに

全体的にこの授業は学生による発表形式であり質疑応答も活発に行われ、アクティブラーニングを取り入れることが出来たように思う。ただ、テーマ設定、プレゼンテーションのやり方、質疑応答の方法において、さらに工夫が必要であろう⁴⁾。今後は発表や質疑応答のみならずグループ・ディスカッションを取り入れたい。また、引き続きレポート課題を与えることによって、学生の調べ学習、時間外学習、表現能力の向上を図っていきたい。

【注】

- 1) 溝上慎一、7 頁。
- 2) 当初、「アルゼンチンの多様な文化」という漠然としたテーマであったが、農業に絞るよう指示してレポート作成の段階で変更された。
- 3) 最初は候補に挙がっていないアゼルバイジャンであったが、参考文献がないため、急ぎよ文献が豊富なインドに変更することになった。
- 4) 口頭での表現法、ディベートの進め方、プレゼンテーションのコツ、プレゼンテーションに対する評価シート、およびグループワークの技法については、佐藤浩章編、122-138、139-143 頁を参照。

【参考文献】

- 甘利弘樹「外国史・世界史授業のアクティブラーニング化への試み (1) - 中国史を中心に -」『教育実践総合センター紀要』no. 34 (2016 年)、49-64 頁。
- 佐藤浩章編『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部、2010 年。
- 中谷功治「大学における授業展開の事例研究 - 「西洋史概説」の講義から -」『総研ジャーナル』(関西学院大学総合教育研究室) vol. 91 (2008 年)、1-10 頁。
- 堀内隆行「西洋史と日本史をどう結ぶか」『社会の学び方』(平成 24 年度文部科学省「知識基盤社会の教育を担う教員養成プロジェクト」報告書) 2013 年、177-189 頁。
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014 年。
- 『世界年鑑 2016』共同通信社、2016 年。

対人援助職の外傷性ストレスとレジリエンス及びサポート状況がメンタルヘルスと離職意図に及ぼす影響 —生涯学習と心理教育の観点から—

上野 徳美（大分大学医学部）・安達 圭一郎（山口大学医学部）

【要旨】

本研究では、対人援助職が仕事の中で体験する外傷性ストレス（外傷的体験）と個人の有するレジリエンス（回復力）、及び職場のサポート状況（相談相手の有無）がメンタルヘルスや離職意図（離職希望）に及ぼす影響について看護職を対象に調査を行った。総合病院に勤務する若手及び中堅の看護師を中心に、職場や仕事における外傷的体験がバーンアウト（燃え尽き症候群）や抑うつ、心的外傷性ストレス症状、さらに離職意図に与える影響を詳しく検討した。その結果、外傷的体験がその後のバーンアウト症状や抑うつ、離職意図に強く影響を与えていることがわかった。また、外傷的体験をした看護師のうち、心的外傷性ストレス症状のハイリスク者は4人に1人の割合で存在した。次に、体験者に絞って、レジリエンスとサポート状況の影響を調べた結果、レジリエンスの高い人は低い人に比べてバーンアウト症状や抑うつ、離職意図が有意に低かった。また、レジリエンス要因の有する影響力を検討したところ、獲得的レジリエンスがメンタルヘルス不調の予防や回復に重要な役割を果たすことが示された。さらに、体験者のサポート状況、すなわち相談したり頼りにできる上司や同僚（とりわけ上司）のいる人は、そうでない人に比べて、バーンアウト症状や離職意図が軽減されていた。これらの結果の意味や示唆するところを考察するとともに、生涯学習の観点からレジリエンスを高めるための支援介入法や心理教育などについて論じた。

【キーワード】

外傷性ストレス (traumatic stress), レジリエンス (resilience), ソーシャルサポート (social support), メンタルヘルス (mental health), 対人援助職 (human service professionals), 心理教育(psychoeducation)

I. 問題と目的

医師や看護師などの医療者をはじめ、教師、心理職、介護職などの対人援助職は、職務上、対人関係や仕事のストレスを経験しやすい専門職である。そのなかでも病院や施設などに勤務する看護師は、患者や家族のほか、同僚や上司などから暴言・暴力を受けたり、患者の急死や自殺を目の当たりにしたりするなど、衝撃的で強いストレスを体験することが少なくない（和田・佐々木，2011；上野・宮川・松原，2008など）。そのような強いストレスを伴う体験、すなわち外傷的体験は、看護師のメンタルヘルスのみならず、仕事への意

欲や患者・家族への接し方などに大きく影響を与える場合がある。時には、強いトラウマが生じ、心的外傷性ストレス障害（PTSD）や急性ストレス障害（ASD）などに悩まされたり、休職や離職に至ったりすることもある。

筆者らは先の報告（上野・安達・大戸・山本,2016）で、医療現場で看護師が経験する外傷的出来事の体験率（有無）とその内容・種類、その相手や対象を調べるとともに、外傷的体験がその後の仕事や人間関係、離職希望（意図）などに及ぼす影響を調べた。その結果、外傷的出来事を体験した看護師の割合は、全体の半数（52.8%）を占め、体験した時期は、1年以内（45.6%）が最も多かった。また、その相手・対象として、患者が62.7%と最も多く、次に職場の看護師（23.7%）、医師（7.1%）、家族（4.7%）などの順であった。外傷的体験の相手は患者と職場の看護師が大半（86%）を占めていた。外傷的体験の内容（具体的出来事）を整理した結果、患者の自殺の目撃、患者の急変・急死、患者からの暴言・脅し、卑猥な言動などが多く、上司や同僚からの暴言、医師からの怒鳴りつけなども少なくなかった。具体的な回答を避けた人（68%）の方が多かったが、それ自体、回答や開示のしにくい強度のストレスを体験した人が少なくないことを示唆している。さらに、外傷的体験は現在の仕事と人間関係の双方に影響を与えていると感じており、体験者の67%の看護師が現在も仕事に何らかの悪影響があると報告していた。こうしたことから、外傷的体験は看護師の業務や人間関係のみならず、自身のメンタルヘルスや仕事への意欲などにマイナスの影響をもたらすことが示唆された。そこで本研究では、外傷的体験がバーンアウトや抑うつ、離職や転職の希望などにどのような影響をもたらすかを検討することを第1の目的とする。

ところで、人は暴言を浴びる、暴力を受ける、人の自殺を目の当たりにする、事故に遭遇するなどの衝撃的出来事や恐怖を体験した場合、そのような衝撃から早く回復できる人とそうでない人、また長く不健康状態に陥る人と短期間に健康を取り戻す人など、外傷性ストレス体験の影響やそれから回復できる能力には個人差が見られる。このようなストレスに対する個人差を説明する概念としてレジリエンス（resilience）があり、心理学や精神医学の領域で近年研究が行われている。アメリカ心理学会（American Psychological Association：APA）によれば、レジリエンスは逆境、心的外傷体験、悲惨な出来事、脅威などの重大なストレス（家族をはじめとする人間関係の問題、重大な健康問題、職業や経済的ストレスなど）にうまく適応できる能力や過程を言う。つまり、レジリエンスとは、困難な体験や衝撃的出来事から回復できる能力を意味するもので、精神的回復力あるいは回復力と訳されている。上述の通り、医療現場では衝撃的出来事はしばしば生じており、外傷的体験をした後の回復力には個人差があり、体験者のメンタルヘルスや職場適応などに少なからぬ影響をもたらすと予想される。

レジリエンスは、その人が有する様々な要因、すなわちレジリエンス要因によって導かれると考えられている。レジリエンスに関する最近の研究（平野,2010；小塩・中谷・金子・長峰,2002など）によると、多様なレジリエンス要因の中には、持って生まれた気質と関連の強い要因と、後天的に身につけていきやすい獲得的な（発達的に変容しやすい）要因があるとされている。すなわち、個人が内的に有する資質とさまざまな経験や良好な環境によって形成されるものによってレジリエンスは構成されると考えられる。そのような立場から、平野（2010）は、個人の有するレジリエンスの構成要因を資質的レジリエンス要

因と獲得的レジリエンス要因の 2 つの側面から捉え、二次元レジリエンス要因尺度 (Bidimensional Resilience Scale: BRS) を開発している。資質的レジリエンスは楽観性、統制力、社交性、行動力から構成され、獲得的レジリエンスは問題解決志向、自己理解、他者心理の理解という要因によって構成されている。この尺度は、尺度全体と下位尺度ともに、小塩ら (2002) の作成した精神的回復力尺度と高い相関のあることが確認されている。本研究では、平野の BRS を用いて看護師のレジリエンスの程度を調べる。以上より、本研究は外傷的出来事や体験からの回復力、適応力としてのレジリエンスに注目し、看護師の有するレジリエンスがバーンアウトや抑うつ、外傷性ストレス症状などの予防や回復に及ぼす影響を実証的に検討することを第 2 の目的とする。

外傷的な体験をしたり、困難な問題を抱えたりしている場合、職場や周囲に相談できる相手がいるか否か、何らかの支援が得られるか否かは、体験者のメンタルヘルスや仕事への意欲、職場適応などに影響を及ぼすと考える。これまでのソーシャルサポートの研究 (Cohen & Wills, 1985; Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000 など) から示唆されるように、周囲の人たちからの支援や援助はストレスフルな出来事の評価と対処能力に肯定的な影響を与え、外傷的出来事に対する認知的反応や情緒的反応を軽減し、さらにその出来事に対する生理的反応や不適応行動を軽減する働きがある。したがって、職場で外傷的体験をした後、何らかの支援や援助が得られた場合には、体験者のメンタルヘルス不調や不適応な反応は低減されると予想される。

ソーシャルサポートとバーンアウトの研究 (Jackson, Schwab & Schuler, 1986; 久保, 2004; Russell, Altmaier & Velzen, 1987 など) によれば、さまざまなサポート源のうちで職場の上司のサポートなどがバーンアウトの軽減にとって効果的であることが示されている。例えば、久保・田尾 (1994) の研究によると、職場の上司や同僚からサポートを得ている人は職場外の知人・友人からサポートを得ている人に比べて、脱人格化 (バーンアウトの一つの側面で、消耗感に伴うクライアントへの消極的な対応や接触の回避) 傾向の少ないことや、配偶者の存在もバーンアウトの軽減に一定の役割を果たしていることなどが報告されている。また、上野・山本 (1996) の研究では、看護師が所有するソーシャルサポートへの満足度 (サポート関係への満足度) が高いほど、特に、上司からサポートが得られていると感じたり、患者との関係がよいと感じている看護師ほど、バーンアウト症状が軽減されることが報告されている。こうしたことから、外傷的体験をした後、職場に相談できる相手がいるか否か、何らかの支援が得られるか否かは、体験者のメンタルヘルス不調の予防と回復、離職意図の軽減などに肯定的な影響を及ぼすと予想される。そこで本研究では、職場における看護師のサポート状況、すなわち個人的なことを相談したり頼りにできる上司や同僚がいるか否かが、体験後のメンタルヘルスや離職意図に及ぼす影響を検討することを第 3 の目的とする。

最後に、以上の結果を踏まえて、対人援助職のレジリエンスを高め、メンタルヘルスの維持・増進やワーク・エンゲイジメント (仕事の熱意、活力など) の向上を図るための心理教育や卒後教育のあり方について、生涯学習の観点から論考する。

II. 方 法

1. 調査協力者と調査時期

調査協力者は、某総合病院（約 600 床）の看護師 325 名（女性 294 名、男性 30 名、不明 1 名）。新人を含めた常勤の看護師で全員が非管理職。平均年齢は 30.3 歳（ $SD=7.4$ ）、平均看護経験年数は 8.5 年（ $SD=7.0$ ）であり、その大半（80.6%）は病棟勤務であった。調査は病院の看護管理部と共同で行い、無記名方式により 2016 年 10 月に実施した。調査に当たっては、調査協力者に文書で説明し、本人の同意を得て実施した。なお、本研究は筆者らの所属する学部の倫理委員会において承認を得たものである。

2. 調査用紙及び質問項目の構成（本論文に直接関係する質問項目）

- (1) 外傷的体験（職場で医師や看護師、上司、患者・家族からの暴言や暴力、卑猥な言動、患者の突然の死や自殺などの強いストレスを伴う出来事）の有無等を尋ねる項目
- (2) レジリエンス尺度（BRS）：平野（2010）の二次元レジリエンス要因尺度 21 項目（5 段階評価）を使用した。持って生まれた気質と関連の強い資質的レジリエンス要因（楽観性、統制力、社交性、行動力を測定する 12 項目）と、後天的に身につけていきやすい獲得的レジリエンス要因（問題解決志向、自己理解、他者心理の理解を測定する 9 項目）の 2 要因より構成されたもの。資質的レジリエンスを調べる項目例として、「どんなことでも、たいてい何とかかなりそうな気がする」、「昔から、人との関係をとるのが上手だ」など、また獲得的レジリエンスを調べる項目には、「思いやりをもって人と接している」、「自分の性格についてよく理解している」などがある。
- (3) サポート状況：個人的なことを相談したり、頼りにしたりしている上司、ならびに同僚がいるか否を調べる項目（上司と同僚について各々 1 項目ずつ、2 件法）。
- (4) バーンアウト尺度：MBI（Maslach Burnout Inventory; Maslach, Jackson., & Leiter, 1996）の日本語改訂版（久保, 1998）を使用した。本尺度は情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感低下の 3 因子より構成されており、尺度の信頼性と妥当性は確認されている（久保, 2014 など）。①情緒的消耗感は、「体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある」など 5 項目より構成され、心身両面の疲労感、消耗感を指す。②脱人格化は「同僚や患者と何も話したくなくなることもある」など 6 項目で測定され、クライアントに対して消極的、機械的に対応しようとする傾向、接触を避けようとする傾向を表す。③個人的達成感の低下は、「今の仕事に心から喜びを感じることもある」（逆転項目）など 6 項目で測定され、仕事の結果として生じる効力感や満足感のことである。合計 17 項目について最近 6 ヶ月間の経験頻度を 5 段階で評価。バーンアウトの 3 因子は個々の因子毎に分析されることが多いが、総合得点を算出して分析することもできる。
- (5) 離職希望（意図）：①病院を変わりたいと思う、②看護師以外の仕事をしたいと思う、③仕事そのものをやめたいと思う、の 3 項目を用いて、最近の離職や転職の気持ちを尋ねた（5 段階評価）。本尺度の α 係数は .804 で、尺度の信頼性は高いと判断した。
- (6) 改訂出来事インパクト尺度日本語版（IES-R）：この尺度では次の 3 つの心的外傷性ストレス症状が評価できる（計 22 項目、各 5 段階評価）。①侵入症状：出来事に関する不快で苦痛な記憶がフラッシュバックや悪夢といった形でくり返しよみがえる症状、および

解離（記憶や意識の混乱・破綻）。8項目。②回避症状：出来事に関する考えや会話、感情などを極力避けようとする状態。出来事を思い出させる場所や物、人の回避。感情の麻痺。8項目。③過覚醒症状（覚醒亢進）：睡眠障害やイライラ、物事に集中できない、物音に対する過剰反応など、精神的緊張の高まりによる症状。6項目。これら3症状の総合得点のカットオフポイント（スクリーニング目的）は、24/25である。

(7)抑うつ尺度：自己評価式抑うつ性尺度（うつ性自己評価尺度ともいう）（SDS: Self-rating depression scale）（福田・小林, 1973）を使用。抑うつ状態を評価する20項目から構成されており、「ほとんどない(1)」～「ほとんどいつもある(4)」の4段階評定。

(8)性別、年齢、看護経験年数の個人属性を尋ねる項目

Ⅲ. 結果

1. 外傷的体験の有無とメンタルヘルス、離職希望

外傷的な出来事を体験した看護師は全体の52.8%（170人）、体験していない看護師は47.2%（152人）であった。体験者と非体験者のバーンアウト症状や抑うつ性、離職希望の結果をTable1に示した。

Table1 外傷的体験の有無とバーンアウト症状、抑うつ、離職希望

メンタルヘルス等	体験者	非体験者	<i>p</i>
情緒的消耗感	17.90(4.22)	16.30(4.08)	<.01
脱人格化	13.23(4.91)	11.08(3.93)	<.01
達成感の低下	21.96(3.51)	21.85(3.43)	<i>n.s.</i>
バーンアウト総合	53.06(9.73)	49.30(8.39)	<.01
抑うつ性	45.77(7.78)	44.65(6.10)	<i>n.s.</i>
離職希望（意図）	9.39(3.18)	8.08(2.93)	<.01

まず、体験者と非体験者の年齢や看護経験年数の差を検討した結果、体験者の方が非体験者よりも年齢（それぞれ、 $M=32.3$ 、 $M=28.2$ ）と経験年数（それぞれ、 $M=10.5$ 、 $M=6.5$ ）がともに高かった（いずれも $p<.01$ ）。年齢や看護経験年数が増えるほど、外傷的体験も多いことを示している。これは当然の結果とも言える。

Table1の両群の差を分析（*t*検定）した結果、情緒的消耗感（ $t(320)=3.46$ ）と脱人格化（ $t(317)=4.29$ ）、バーンアウト総合（ $t(315)=3.66$ ）、および離職希望（ $t(320)=3.83$ ）に関して両群で有意差が認められた。一方、個人的達成感の低下と抑うつ性には有意差はなかった。外傷的出来事を体験した人はそうでない人よりもバーンアウトや離職希望は高くなっていた。また、体験者の心的外傷性ストレス症状（IES-R）を調べたところ、ハイリスク者（総合点のカットオフ：24/25）が26.5%存在した。すなわち、体験者の4人に1人が体験後も強い外傷性のストレス症状が続いていた。さらに、ハイリスク者と非ハイリスク者のメンタルヘルス状態を比較した結果、ハイリスク者は非ハイリスク者よりも情緒的消耗感（ $t(160)=-3.87$ ）、脱人格化（ $t(158)=-7.13$ ）、バーンアウト総合（ $t(158)=-4.92$ ）、離

職希望 ($t(160) = -4.26$)、および抑うつ性 ($t(154) = -5.49$) が有意に強かった (いずれも $p < .01$)。

2. レジリエンスの強さとメンタルヘルス、離職希望

二次元レジリエンス要因尺度の結果を分析したところ、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの間に比較的強い相関 ($r = .66, p < .01$) があったため、まず両者をひとつにまとめた (2 要因の総合得点を算出して) 分析を行った。外傷的出来事の体験者 ($n = 166$) と非体験者 ($n = 150$) のレジリエンス尺度 (2 要因総合) の平均得点は、それぞれ 69.37 ($SD = 10.01$) と 68.19 ($SD = 8.53$) で両者に有意差は見られなかった (調査対象者全体の平均 = 68.69)。そこで、得点が 69 点以上をレジリエンス高群、68 点以下をレジリエンス低群とし、体験者を対象にしてレジリエンス (2 要因総合) の高低両群間の比較を行った。体験者のレジリエンス高群と低群のバーンアウト症状や抑うつなどの平均値を Table2 に示した。

Table2 レジリエンスの強さとバーンアウト症状、抑うつ、離職希望等

メンタルヘルス等	低群	高群	<i>p</i>
緒的消耗感	18.67(4.00)	17.10(4.30)	<.05
脱人格化	14.11(5.08)	12.39(4.63)	<.05
達成感の低下	23.20(3.57)	20.88(3.13)	<.05
バーンアウト総合	55.91(9.78)	50.39(9.02)	<.05
IES 総合	19.10(18.82)	14.29(15.97)	<.10
抑うつ性	49.92(6.46)	41.93(6.74)	<.05
離職希望 (意図)	9.71(2.81)	9.08(3.46)	<i>n.s.</i>

分析の結果、情緒的消耗感 ($t(164) = 2.42$) と脱人格化 ($t(162) = 2.26$)、個人的達成感低下 ($t(164) = 4.47$)、バーンアウト総合 ($t(162) = 3.75$)、および抑うつ性 ($t(158) = 7.61$) に関して両群間に有意差が認められた。心的外傷性ストレス症状 (IES) については有意ではなかったものの、傾向差があった ($t(158) = 1.75$)。離職希望に関しては、有意差は見られなかった。

また、体験者のレジリエンスの強さと年齢および看護経験年数の差を検討した結果、レジリエンスの高群は低群に比べて年齢と看護経験年数は幾分か高かったものの、両群間に有意差はなかった。

上述の通り、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスの相関は比較的高かったものの、後天的に身につけていきやすい獲得的レジリエンスは資質的レジリエンスに比べ、個人のさまざまな経験や学習などによって発達変化するものと考えられている。そこで、獲得的レジリエンスのもつ影響力 (寄与力) を明らかにするために、体験者の獲得的レジリエンスの強さとバーンアウトなどの違いについて検討を加えた。体験者の獲得的レジリエンスの平均値 ($M = 30.48, SD = 4.68$) をもとに、その得点が 30 点以下の者を低群、31 点以上

Table3 獲得的レジリエンスの強さとバーンアウト症状、離職希望等

メンタルヘルス等	低 群	高 群	<i>p</i>
情緒的消耗感	18.91(3.63)	16.91(4.52)	<.01
脱人格化	14.20(4.99)	12.26(4.66)	<.01
達成感の低下	23.13(3.57)	20.92(3.14)	<.01
バーンアウト総合	56.18(9.44)	50.11(9.12)	<.01
IES 総合	19.08(19.00)	14.53(15.98)	<.10
抑うつ性	49.18(6.54)	42.52(7.49)	<.01
離職希望 (意図)	9.88(2.71)	8.90(3.51)	<.05

の者を高群とし、両群のバーンアウト症状や抑うつ、離職希望などの結果を Table3 に示した。

両群の差を比較した結果、心的外傷性ストレス症状 ($p < .10$) 以外、すなわち、情緒的消耗感 ($t(166)=3.15$) と脱人格化 ($t(164)=2.59$)、達成感低下 ($t(166)=4.26$)、バーンアウト総合 ($t(164)=4.21$)、抑うつ性 ($t(160)=6.01$)、離職希望 ($t(166)=2.01$) は、獲得的レジリエンスの高い群の方が低い群よりも有意に低かった。言い換えると、獲得的レジリエンスの高い群は低い群よりもメンタルヘルス状態が好ましく、離職希望も低かった。なお、高群と低群の両群間に有意な年齢差や経験年数の差は見られなかった。

また、体験者のレジリエンスの強さと年齢および看護経験年数との単純相関を算出した結果、年齢とレジリエンスの間には弱い相関があった ($r=.17, p<.05$)。

さらに、体験者と非体験者を合わせた全体のレジリエンスと年齢や看護経験年数の相関を調べたところ、獲得的レジリエンスは年齢 ($r=.13, p<.05$) と看護経験年数 ($r=.14, p<.05$) との間に小さい正の相関があり、またレジリエンスの総合得点についても年齢 ($r=.13, p<.05$) と看護経験年数 ($r=.14, p<.05$) との間に小さい正の相関が認められた。資質的レジリエンスと年齢及び経験年数との間には有意な相関はなかった。

3. 体験者のサポート状況とメンタルヘルス、離職希望

Table4 体験者のサポート状況とバーンアウト症状、離職希望等

メンタルヘルス等	相談相手有り	相談相手無し	<i>p</i>
情緒的消耗感	17.38(4.21)	18.51(4.18)	<.10
脱人格化	12.78(4.67)	13.81(5.23)	<i>n.s.</i>
達成感の低下	21.53(3.30)	22.52(3.73)	<.10
バーンアウト総合	51.71(9.32)	54.74(10.10)	<.05
IES 総合	16.19(17.73)	16.94(17.34)	<i>n.s.</i>
抑うつ性	45.71(7.92)	45.71(7.63)	<i>n.s.</i>
離職希望 (意図)	8.57(2.97)	10.42(3.18)	<.01

体験者のソーシャルサポート、すなわち個人的なことを相談したり頼りしたりにしてい

る上司あるいは同僚がいるか否かを尋ねた結果、相談できる上司がいると回答した人は56%、相談できる同僚がいると回答した人は80%であった。頼りになる相談相手は上司よりも同僚の方が多かった。

相談相手（上司や同僚）の有無とメンタルヘルス状態や離職希望の違いを分析した結果（Table4）、相談できる上司がいる人はいない人に比べて、バーンアウト総合（ $t(164)=-2.00$ ）と離職希望（ $t(167)=-3.90$ ）が有意に低かった。また、相談できる同僚の有無とメンタルヘルスや離職希望について分析した結果、相談できる同僚がいる人はいない人に比べ、個人的達成感の低下が有意に軽減されていた（ $t(166)=-2.29$ ）。

IV. 考 察

1. 外傷的体験とメンタルヘルス、離職希望

先述した通り、看護職は医療の現場などで外傷的体験や衝撃的な体験をすることが少なくない。そのような体験によって、職場の人間関係や看護業務、とりわけ患者・家族とのかわり方や態度、仕事の意欲低下や離職・転職の希望、バーンアウトの進行と抑うつ状態などを引き起こすことがある。その結果、看護ケアの質が悪化したり、インシデントや医療事故が生じたりすることがある。バーンアウト、とりわけ情緒的消耗感の高まりは医療事故・ミスが発生に大きく影響する（山本・上野・林・田中,1996）という点で看過できない問題である。そこで本研究は、このような外傷性ストレスのもたらす影響を低減し、回復するための方法を探るために実証的検討と分析を試みた。

その結果、体験者は非体験者に比べて、情緒的消耗感と脱人格化、バーンアウト総合、さらに離職希望が有意に強いことがわかった。外傷的体験はメンタルヘルスの不調のみならず、離職や転職をしようとする意図も強めることがわかる。したがって、その後何の支援や援助もなく仕事を続けていくと、メンタルヘルスや適応状態が悪化したり、休職や離職という結果を招いたりする可能性が高まる。本研究の結果は、外傷的体験の後、早期の段階で何らかの支援や介入、セルフケアが必要であることを明示していると言える。ただし、個人的達成感の低下に関しては、体験者と非体験者の間に有意な差は見られなかった。外傷的体験それ自体は、仕事のやりがい感、達成感の低下に直接影響を与えるものではないのかもしれない。

外傷的体験後、体験者の外傷性ストレス症状を調べた結果、4人に1人の割合で強いストレス症状が強く続いていることがわかった。すなわち、ハイリスク者は非ハイリスク者に比べて、情緒的消耗感や脱人格化、バーンアウト総合、離職希望、および抑うつ性が有意に強いことが判明した。外傷的体験をした後、本研究の結果と同様な割合でPTSDのハイリスク者が生じることは、先行研究（三木・黒田・田代, 2013 など）でも報告されているが、それのみでなく、ハイリスク者がバーンアウトや離職希望、抑うつ状態も強いことは放置できない問題である。ハイリスク者に対して何らの支援や介入がなされなければ、バーンアウトがさらに進行し、心的外傷性ストレス症状や抑うつが強まり、看護業務の質が悪化したり、医療事故・ミスなどが生じたりする可能性が大きくなる。看護管理者や責任者は、このような問題の理解と把握に努めるとともに、職場の内外で専門的ケアを受けやすい体制を整える必要がある。また、外傷的体験をした人が上司や同僚に相談しやす

い環境を作ったり、自分の体験を安心して開示できる場や共感的理解が得られる場を設定したりするなどの職場環境を醸成することが重要である。ハイリスク者が長期間、強いストレス症状を一人で抱えたまま放置されるのは、本人はもちろん、看護サービスを受ける患者や職場全体にとっても好ましくないことは言うまでもない。職場内の産業保健スタッフ（臨床心理士や保健師など）や職場外のメンタルヘルス専門家（精神科医や臨床心理士など）による積極的なケアや支援が必要である。

2. レジリエンスの強さとメンタルヘルス、離職希望

体験者のレジリエンス（2 要因総合）とメンタルヘルスや離職希望の違いを分析した結果、レジリエンスの高い人は低い人に比べて、情緒的消耗感や脱人格化、個人的達成感の低下、さらに抑うつ性が有意に低く、心的外傷性ストレス症状も少ない傾向にあるという結果が見られた。また、後天的に身につけていきやすい獲得的レジリエンスに焦点を当てて分析したところ、獲得的レジリエンスの高い人は低い人よりも、バーンアウト（3 つの症状とそれらの総合）や抑うつ性が有意に低く、離職希望も少なかった。心的外傷性ストレス症状についても、獲得的レジリエンスの高い人の方が少ない傾向にあった。

これらの結果から、看護師の有するレジリエンスはバーンアウトの進行や抑うつ、さらに離職・転職への意図を軽減したり予防したりする有意味な緩衝要因になり得ることがわかる。先に述べた通り、レジリエンス 2 要因総合と獲得的レジリエンスの結果（Table2 と Table3）を比較すると、後者の方がより明確な形で軽減効果が得られており、獲得的レジリエンスはバーンアウトや抑うつの予防と回復、さらに離職の予防に寄与する力がより大きいと考えられる。今後、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスのもつ影響力（寄与率）を比較検討するなどして、さらに分析を進めていく必要がある。いずれにしても、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスは外傷的出来事を体験した後に生じるメンタルヘルス不調の回復や仕事への意欲、離職意図などに影響をもたらす重要な要因であることが明らかにされた。したがって、レジリエンスを高めるような働きかけや支援介入を継続することによって、対人援助職のバーンアウト予防やメンタルヘルス不調の軽減・回復に寄与することが可能と言えよう。

3. 体験者のサポート状況とメンタルヘルス

職場に仕事や人間関係のことで相談できる（頼りにできる）上司や同僚がいるかどうかは、外傷的体験後のメンタルヘルスなどに影響をもたらしていた。特に相談相手として頼りにできる上司がいるか否かは、バーンアウト（総合得点）の緩和や離職希望の軽減に有意に影響することが示された。こうした結果は、これまでのソーシャルサポートとバーンアウトの研究（Jackson ら,1986；久保・田尾,1994；上野・山本,1996）の知見と基本的に符合するものである。本研究の結果は、バーンアウトの予防や軽減において上司や同僚によるサポートの重要性を改めて示すとともに、気軽に相談や助言の得られる人間関係と職場風土を醸成することの大切さを示唆している。

日頃から職場でのつながりやサポート関係を保持していることは、バーンアウトや離職意図の予防と軽減に役立つとともに、対人援助職のレジリエンスを高める上でも重要と考える。レジリエンスを高めたり強化したりする上で、職場の内外において一定のサポート

資源（サポーター）を保持しておくことは有用であろう。調査結果を見ると、職場に相談のできる上司や同僚がいない人（上司に関しては 44%、同僚に関しては 20%）も少なからずいた。たとえ職場内に相談相手や頼りにできる人がいなくても、家族や配偶者、職場外の友人、恋人などがいれば、そうした人間関係資源を活用することでサポートを得ることができる。いずれにしても、強い不安を抱えたり、困難な状況に陥ったりしている場合、周りの誰かにサポートを求めようとする気持ちや援助要請の行動が望まれる。

ただ、上司や同僚のサポートは体験者の心的外傷性ストレス症状や抑うつを緩和するまでには至っていない。それらの軽減には、別の形のサポートや専門的ケアが必要かもしれない。

4. レジリエンスの向上可能性とその支援介入及び心理教育

最後に、生涯学習という観点からレジリエンスの向上可能性と支援介入や心理教育のあり方について論じたい。

レジリエンスの中でも獲得的レジリエンス要因は後天的に身につけていきやすく、発達的に変化しやすいと考えられている。すなわち、年齢や経験とともにレジリエンスは高まる可能性があると考えられている。実際、日本人成人（20歳から69歳）を対象にした上野・平野・小塩（2017）の大規模横断調査の結果によると、年齢は2次元レジリエンス要因尺度の総合得点や、資質的レジリエンス要因、獲得的レジリエンス要因に対し正の関連（ $r = .14 \sim .17, p < .001$ ）があることが示されている。また、資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスでは年齢による変化の仕方が異なることも示唆されている。本研究の結果においても、年齢のみならず、看護経験年数もレジリエンス総合得点及び獲得的レジリエンス要因との間に正の相関が認められた。すなわち、レジリエンスは年齢のみならず、看護職としての経験や学習の積み重ねによって高まることが示唆された。したがって、看護職の経験や技術の積み重ね、周囲の支援などによってレジリエンスが高まり、結果として、バーンアウトや抑うつなどの予防や回復、離職予防に寄与すると考えられる。

ただ、レジリエンスの強さには個人差があり、もともと資質的レジリエンスや獲得的レジリエンスが強い人もいれば、そうでない人もいる。両レジリエンスとも多くもつ人もいれば、反対に両レジリエンスとも少ない人もいるであろう。本研究で調査した看護師のレジリエンスの強さにも個人差やばらつきのあることがわかった（例えば、体験者の2要因総合の $SD = 10.01$ ）。したがって、レジリエンスの向上を目指した介入や心理教育を行う場合は、個々人がそれぞれの程度レジリエンスを有しているか、レジリエンス要因のいずれが強いかわかっているかを評価し把握しておくことも重要になる。その上で、可能な限り、個人差に応じた支援や介入を行う必要がある。とりわけ、個人を対象に援助を行う際は、そのようなアプローチは欠かせないであろう。このような個人差に応じたレジリエンスのサポートや臨床心理学的介入については、平野（2015）の研究と提言が参考になる。

一方、あるグループやコミュニティ（例えば、クラスメイトが自殺した中学1年のあるクラス、ある総合病院の新人看護師や初期研修医など）を対象に、レジリエンスの向上を目指す介入や心理教育を行う場合、個々人の問題に応じた個別の支援を提供するとともに、グループへの支援や介入も必要である。本研究のような対人援助職のバーンアウトの軽減や回復などを考える際は、予防的観点からグループを対象とした心理教育やコミュニティ・

アプローチを行うことが多くなるであろう。つまり、個々人への支援も考慮しつつ、グループを対象とした支援や介入を行うという方法である。このような支援は早期の段階から実施することが望ましく、その中でレジリエンスの向上を目指す研修プログラムを用意することは意義があると考えられる。例えば、獲得的レジリエンスの主な要因である、問題解決志向や自己理解、他者心理の理解などが深まるような効果的なプログラムを作成し、卒後教育の中で実施することが考えられる。本来、これらは卒前の心理学教育などを通して身につけるべき重要なテーマであるが、対人援助職が必ずしも十分な知識や理解を有しているとは限らない。卒後教育においても継続的に学習すべき重要なテーマの一つであろう。

これまで、レジリエンスの向上に関わるような介入的アプローチはいろいろ試みられている。例えば、対人援助職のアサーション力の向上（平木・沢崎・野末, 2002；上野・山本・増田・大戸, 2016 など）や、対人援助職相互のサポート・ネットワークづくりを目的とした研修プログラム（上野・山本, 2003）が考案されている。また、セルフケアやストレスコーピング、問題解決スキルを向上させる効果的プログラム（島津, 2014）などが開発されている。それらはレジリエンスを高めるのに役立つ研修プログラムとも言える。レジリエンスの問題に限らず、新人看護師や研修医などへの支援や介入においてそのようなアプローチは有用と考える。最近、新人研修医の抑うつ問題とその対策が世界的に問題となっている。研修医がうつや抑うつ症状を来す割合は約 29%に上るとされており（福岡・前野, 2016）、その予防・対策として病院や施設内で心理的サポートプログラム（研修と面談など）が一部実施され始めている。新人看護師でも同様の問題が生じている。新人看護師が仕事を始めてわずか 2, 3 ヶ月の段階でバーンアウトや抑うつが有意に強まることを筆者ら（上野ら, 2016）は明らかにしており、早期の支援や心理教育の必要性を指摘している。こうしたバーンアウトの予防や抑うつの低減、さらにレジリエンスの向上には、マインドフルネスストレス低減法やマインドフルネス認知療法も有用であろう（伊藤・藤澤, 2018）。

このほか、ストレスのもつ肯定的な側面（**upside of stress**）に注目した介入や支援プログラムもレジリエンスを高めると考えられる。例えば、最新のストレス研究をもとに、**McGonigal(2015)**はストレスを力に変えて、レジリエンスを強化するための健康心理学的な方法や「困難を乗り越えて強くなる方法」を多数、提唱している。最近では「レジリエンスの鍛え方」を説いた一般向けの啓発書（久世, 2014 など）も刊行されている。

対人援助職は、患者やクライアント、同僚などとのかかわりの中で強いストレス体験や失敗あるいは成功体験などを重ね、自分の有する資質や強みに対する気づきが得られたり、柔軟性やストレス対処能力が高まったりすることもある。実際、困難な状況にある時、自分の置かれた状況を上手に受け止める柔軟性を身につけることは非常に重要である。

Southwick & Charney(2012)によれば、逆境にあっても柔軟性を高めるために次のようなことが大切である（西, 2015）。すなわち、①その出来事を受け入れること（変えることのできない事実を無理に変えようと浪費せず、自分がコントロールできることにエネルギーを注ぐ）、②その出来事を再評価し、失敗から学ぶこと、そして③ユーモアをもつこと（安らぎや落ち着きをもたらしたり、視野を広げたりする）。こうした個人の経験にもとづく気づきや柔軟性などとともに、卒後の多様な研修やワークショップなどを通じて、対人援助職が自身のレジリエンスを強化できるような支援や介入を行うことは意義があると考えられる。

いずれにせよ、生涯学習や卒後教育の観点から、人を援助する専門職のレジリエンスや

困難に対処する力を高めるための心理学的な支援介入法の作成と開発が期待される。それは、サービスを受ける患者やクライアントの健康と幸福の向上につながる。

V. おわりに

本論文を撰筆するにあたり、APA（アメリカ心理学会）のホームページに挙げられている「The road to resilience」の中の 10 ways to build resilience を参考までに示してみたい。これはレジリエンスを高める（身につける）ための方法として APA が挙げたもので、以下はその抄訳である。これらの方法は一般の人々、患者やクライアントのみならず、対人援助の仕事にかかわる人たちのレジリエンスを高める方法としても示唆に富む。詳しくは、APA のホームページや石垣（2017）などを参照していただきたい。

- ① 家族や友人や他者との間に良好な関係を築くことが大切である。あなたのことを気遣い、耳を傾けてくれる人からの援助やサポートを受け入れると、レジリエンスが高まる。
- ② 危機を乗り越えられない問題として見なさないことが大切である。ストレスの強い出来事自体を変えることはできないが、出来事の受け取り方や反応は変えることができる。
- ③ 変えられない状況を受け入れれば、あなたが変えることのできる状況に焦点を当てるのが可能になる。
- ④ 目標に向かって行動する。現実的な目標を立てる。たとえ小さなことでも、あなたが目標に向かって進むことのできることを定期的にやりなさい。
- ⑤ 困難な状況にあってもできるだけ対処する。問題やストレスから逃げずに、困難な状況でも断固とした行動をとると、問題の解決に近づく。
- ⑥ 自己発見の機会を探す。喪失による苦しみやもがきの結果として、人はしばしば自分自身について何かを学んだり、成長したりする。
- ⑦ 自分自身に対する肯定的な見方を育む。自分の問題解決能力に対する自信が高まると、レジリエンスの向上に役立つ。
- ⑧ 長期的な視点を維持する。苦痛に満ちた出来事に直面しても、幅広く長期的な視点から考える。
- ⑨ 希望的な見通しを維持する。楽観的な見通しを持つと、自分の人生でよいことが起こるだろうという期待を高めることができる。
- ⑩ 自分自身を大切にすること。自分の欲求や感情に注意を向け、楽しいこと、リラックスできることをする。

なお、本論文では心的外傷後成長(Posttraumatic Growth : PTG)の問題について触れることはできなかった。これについては、宅（2016）などを参考にしていきたい。

【謝辞】

調査研究の計画と実施にあたり、お忙しい中、快くご協力、ご回答いただきました看護師の皆様、ならびに大分大学医学部附属病院看護部長・大戸朋子様（当時）、看護部管理室の皆様には厚く御礼を申し上げます。

【付記】

本研究の一部は、日本健康心理学会第30回大会（2017年9月）において発表した。また、本研究は平成28-29年度JSPS科学研究費補助金（代表者 上野徳美）にもとづいて実施したものである。論文発表に関連し、開示すべき利益相反関係はない。

【引用文献】

- APA (American Psychological Association) The road to resilience: 10 ways to build resilience. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>.
- Cohen,S.,Gottlieb,B.,& Underwood,L.(2000). Social relationships and health. In.S.Cohen, L.Underwood,& B. Gottlieb(Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press. pp.3-25. 田中健吾（訳）(2005). 社会的関係と健康 小杉正太郎・島津美由紀・大塚泰正・鈴木綾子（監訳） ソーシャルサポートの測定と介入 川島書店, pp.3-36.
- Cohen,S., & Wills,T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological. Bulltin.* 98,310-57.
- 福田一彦・小林重雄(1973). 自己評価式抑うつ性尺度の研究 精神神経学雑誌, **75**, 673-679.
- 福岡敏雄・前野哲博(2016). 研修医のメンタルサポートー早期発見と適切な対処で守るー 週刊医学界新聞, 医学書院, 3166号, 1-3.
- 平木典子・沢崎達夫・野末聖香編著(2002). ナースのためのアサーション 金子書房
- 平野真理(2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試みー二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成ー パーソナリティ研究, **19**, 94-106.
- 平野真理(2015). レジリエンスは身につけられるかー個人差に応じた心のサポートのためにー 東京大学出版会
- 石垣琢磨(2017). レジリエンスー予防と健康生成のためにー 臨床心理学, **17**, 603-606.
- 伊藤絵美・藤澤大介(2018). マインドフルネスーなぜ医療現場で有用なのか、エビデンスとその効果ー 週刊医学界新聞, 医学書院, 3258号, 1-2.
- Jackson,S.E, Schwab,R.L.,& Schuler,R.S S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, **71**, 630-640.
- 久保真人(1998). ストレスとバーンアウトとの関係ーバーンアウトはストレインか？ 産業・組織心理学研究, **12**, 5-15.
- 久保真人(2004). バーンアウトの心理学ー燃え尽き症候群とはー サイエンス社
- 久保真人(2014). サービス業従事者における日本版バーンアウト尺度の因子的, 構成概念妥当性 心理学研究, **85**, 364-372.
- 久保真人・田尾雅夫 (1994). 看護婦におけるバーンアウトーストレスとバーンアウトとの関係ー 実験社会心理学研究, **34**, 33-43.
- 久世浩司(2014). 「レジリエンス」の鍛え方 実業之日本社
- Maslach,C., Jackson,S.E ., & Leiter,M.P (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual* (3rded.). Consulting Psychologists Press.

- McGonigal, K. (2015). *The Upside of Stress*. Penguin Random House. (マクゴニガル, K. 神崎朗子訳(2015). スタンフォードのストレスを力に変える教科書 大和書房)
- 三木明子・黒田梨絵・田代朱音(2013). 病院勤務看護師が被る部署別の惨事ストレスと IES-R との関連 看護管理, **43**, 383-386.
- 西 大輔(2015). レジリエンスーしなやかに逆境を跳ね返すためには？ー 島津明人編著 職場のポジティブメンタルヘルスー職場で活かせる最新理論ー 誠信書房, pp.105-115.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治(2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性ー精神的回復力尺度の作成ー カウンセリング研究, **35**, 57-65.
- Russell, D.W., Altmaier, E., & Velzen, D.V. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, **72**, 269-274.
- 島津明人編著(2014). 職場のストレスマネジメントーセルフケア教育の企画・実施マニュアルー 誠信書房
- Southwick, S.M., & Charney, D.S. (2012) Cognitive and emotional flexibility. In S.M. Southwick & D.S. Charney. *Resilience : The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press. pp.141-157.
- 宅 香菜子編著(2016). PTG の可能性と課題 金子書房
- 上野徳美・安達圭一郎・大戸朋子・山本義史(2016). 対人援助職の外傷性ストレスとバーンアウト予防ー看護職の体験する外傷的出来事の実態とその影響ー 九州心理学会第 77 回大会発表論文集, 121.
- 上野徳美・宮川あけみ・松原啓子(2008). 看護師のバーンアウト傾向とメンタルヘルスに関する調査 未発表
- 上野徳美・山本義史(1996). 看護者のバーンアウトを予防するソーシャルサポートの効果ーサポート・ネットワーク量・満足度・サポート源との関係を中心としてー 健康心理学研究, **9**, 9-20.
- 上野徳美・山本義史(2003). ナースのバーンアウトと心理社会的サポート介入 田中共子・上野徳美(編) 臨床社会心理学ーその実践的展開をめぐってー ナカニシヤ出版, pp.9-30.
- 上野徳美・山本義史・増田真也・大戸朋子(2016). アサーション・トレーニングがアサーションの向上と自尊感情ならびにバーンアウト緩和に及ぼす効果ー新人看護師研修における研修効果を中心としてー 大分大学高等開発教育センター紀要, **8**, 1-16.
- 上野雄己・平野真理・小塩真司(2017). 日本人成人におけるレジリエンスと年齢との関連ー大規模横断調査による検討ー 日本健康心理学会第 30 回大会論文集, 76.
- 和田由紀子・佐々木祐子(2011). 病院に勤務する看護職への暴力被害の実態とその心理的影響 新潟青陵学会誌, **4**, 1-12.
- 山本義史・上野徳美・林 智一・田中宏二(1996). 看護者のストレスとコーピングに関する研究(6)ーバーンアウトとヒューマン・エラーとの関係ー 日本健康心理学会第 9 回大会発表論文集, 138-139.

幼小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）－

藤井 康子*1・木村 典之*2・麻生 良太*3・西口 宏泰*4・大野 歩*5

【要旨】大分大学では、平成 28 年度より科学研究費の助成を受けて、学校現場と大分県芸術文化スポーツ振興財団「地域の色,自分の色」実行委員会、大分県教育委員会と連携を図り、今後求められる新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた教育実践研究プロジェクトに取り組んでいる。全国的にも特異な地形・地質を有する大分県姫島村をはじめとする大分県内の各地域をフィールドとして、地域の「色」への気づきから自然科学、歴史、文化等に繋がる幼小期の探究的な学びを開発・実践・検証するものである。

【キーワード】 色 探求型学習 カラー・ボックス ルーブリック

I. 科研の概要と目的（4つの視点）

本研究は、地域の自然や美術の「色」をテーマとした教科融合型の探究学習プログラムを開発し、研究協力校に協力いただきながら教育実践と学びのプロセスの検証を行い、大分県独自の学習モデルを構築する取り組みである。「色」には可視光の他、色をともなって示される物質(色材等)、生活文化と結びついた多様な意味があり、様々な学問・職業に結びついている。子どもたち一人一人が興味を持った課題を見つけ、各教科で習得した知識・技能を活用して取り組んでいく総合的な学びであるといえる。

本研究において子どもたちが取り組む探究課題は、他教科の授業の中でも深められるようにしなければならない。そのためには、探究の課題と評価を明確にする必要がある。ここでは、色の学びを学問的に分類して捉える4つの学問的視点(芸術・科学・言語学・社会学)を設定した(図1参照)。

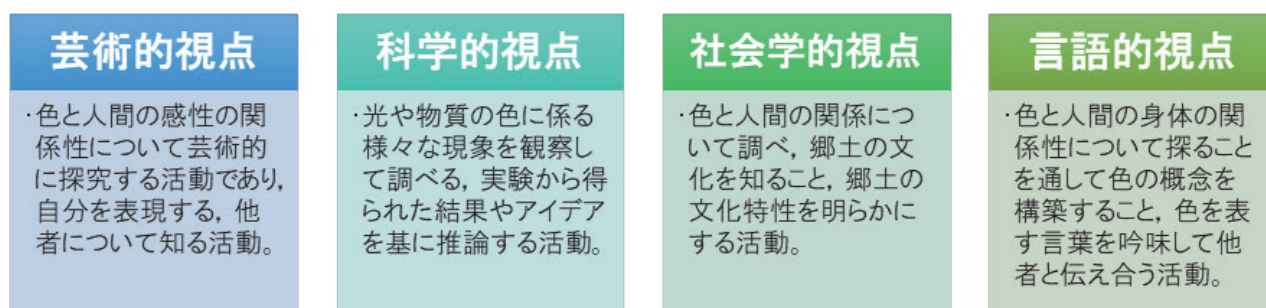


図1 「色」をテーマとした探究的な学びのための4つの学問的視点

1. 姫島村と姫島村立姫島小学校について

姫島村立姫島小学校が位置する大分県姫島村は、瀬戸内海に浮かぶ人口約 2,000 人の小さな離島で、きつね踊り(毎年夏に行われる姫島盆踊りで披露される踊りの1つ)で有名な島である。島の中には、保育所、幼稚園、小学校、中学校がそれぞれ1校ずつあり、保育所・幼稚園から中学校まで、子どもたちは同じ仲間と学校生活を送る。学校教育目標の中に「姫島を愛する子」を位置づけ、ふるさと姫島に誇りをもつ学校を目指した教育活動が行われている。下図は、姫島小学校の教育目標である。

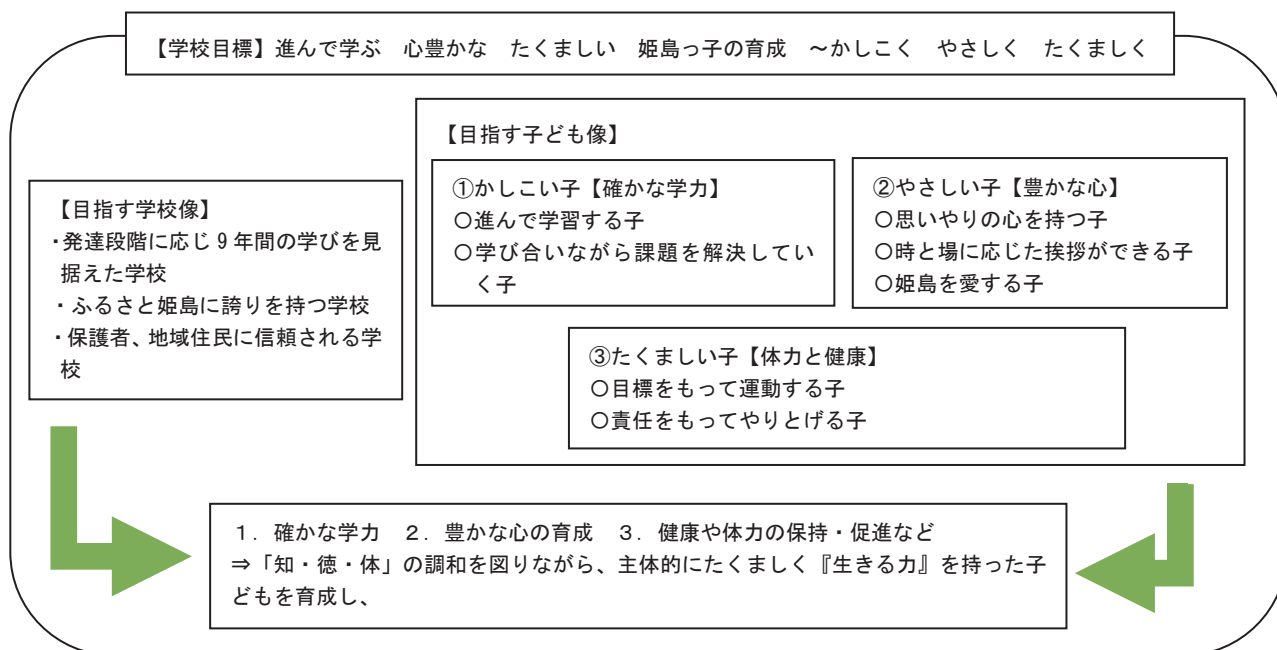


図 2 姫島小学校の教育目標

昨今、子どもたちの外遊びの機会は減少し、学校においても、フィールドワークや実験、実習の機会よりも、デジタルで間接体験する機会が多くなっている。これは、科学分野・芸術分野、どちらにも言えることである。実体験から学ぶことは多く、本物の知識を身につけさせるためには、まずは現地に行き、手や足や身体でその場所を実感し、対象となる石や植物を観察するなどの体験活動から始める必要があると考えている。その点、姫島は自然科学の宝箱でもある。小さな島に7つの火山があり、小学校から北へ歩いて約 20 分の所にある岬・観音崎の周辺では、火山活動から生まれる黒曜石が断崖に露出している。温暖な気候を求めて長距離移動する渡り蝶・アサギマダラの飛来地としても有名である。この地域資源を子どもたちの科学教育・ふるさと教育に生かすために行っているのが「ジオ学習」で、このジオ学習に「色」という美術的な視点を加えたのが県立美術館のアートワークショップ「姫島まるごとジオ・ミュージアム」である。これは、子どもたちが身近な自然や現象に疑問を感じたり、美しさを見出したりしながら豊かな感性で姫島の自然と向き合えるようになることと、科学的・芸術的な視点から姫島を見つめなおし、課題解決型学習を行うことで、姫島への愛着が深まることに期待が向けられている。本研究では、美術館のアートワークショップを“色の探求的な学びへのアプローチ”として1学期に実施し、活動の様子やふり返しシートの記述内容から、子どもたちの学びの質的評価を行っている。

ここで生まれた「色に関する疑問」をもとに、2学期に単元を通して取り組む探求課題を設定し、子どもたちが感性や科学的な思考力・判断力をはぐくんでいるかどうかの効果検証を行った。本論では、平成28年11月に実施した学習プログラムの内容について取り上げる。

II. 方法

対象は平成28年度に姫島村立姫島小学校の第3学年11名とした。調査は、平成28年6～8月に小学校にて児童の予備調査と研究主任および学級担任との教材研究を行った後、平成28年10月から平成29年3月に本実践と観察を実施した。実践の内容と観察、分析は次のとおりである。

1. 全体の計画

平成28年度のアートワークショップは、低学年では日光写真づくりを行った。これをきっかけとして、3年生を対象に「色はどこからきたの？」をテーマとする授業を構想した。以下はその全体計画である。

2. 授業の実際

学習目標:「色はどこからきたの？」を、全体を貫くテーマとして、「色はどうやってつくるのか」、1人1人がたてた予想に基づき実験し、「色ができる仕組み」について考えをまとめ、自分のスタイルで発表しあうことを通して、色や色の仕組みに対する興味を深める。			
1. 色はどこからきたの？	①色はどこからきたの？(H28.11.4)	②色探しアドベンチャー(H28.11.8)	
	【ねらい】身近に様々な色があることを知り、それらの「色はどこからきたのか」、興味を持つ。色に興味を持ち、自然物と人工物では、成り立ちが違うことに気づく	【ねらい】「色はどこからきたか」素材を選定する。予想しながら、植物や鉱物の色の違い、成分の違いなど、自然物と人工物では、成り立ちが違うことに気づく	
	【留意点】身近なモノの色に関心を持ち、様々な色や色のかげらを集めることを楽しむとともに、色の仕組みにも興味を持つよう指導する。		
2. 色は、どうやってつくるの？	①色の引き出し(H28.11.10)	②色の実験工房(H28.11.15)	③からふるパレット(H28.11.18)
	【ねらい】色の比較や分類を行い、「仲間の色」や「階段の色」など自分の視点をもってマテリアルBOXに収納することに興味を持つ	【ねらい】色の「元」を取り出す実験を通して、色を取り出せることを知るとともに、素材により色の「元」に、様々な性質があることを知る	【ねらい】色の実験でできた色を、自分の視点をもって梅皿カラーチャートに並べることにより、1人1人の手作りの色の美しさを感じる
	【留意点】集めた色のかげらや思考した実験結果などを、マテリアルボックスに美しく展示することに興味を持たせる	【留意点】色の「元」には染料と顔料があるが、ここでは、あえて示さず、子どもの着想を大切にす。また、疑問をもって探究の過程に入ったか、浮かんだ疑問を解決するために試行錯誤しているかが重要。	
3. 色ができるときは？	①色はどこからくる？(H28.11.22)		②色のかげり(H28.11.25)
	【ねらい】「色はどこからくる？」をテーマとして発表したり、「どんな疑問をもったか」とい視点からの講評を受けたりして、自分の探究課題を再認識し、さらなる探究のきっかけとする。		
	【留意点】子どもの学びを、学びの記録(実験レポート、絵画、新聞・物語の創作など)からとらえる。		

2-1 色はどこからきたの？(平成 28 年 11 月 4 日)

<p>内容</p>	<p>姫島ジオ・ミュージアムの日光写真の青焼きを見せ、青い「色」に注目させ、「色はどこからきたのか？」という疑問をもたせる。子どもの疑問に基づき、身近な様々なモノの色に注目させる。同じモノでも様々な色があることを知る。元の色は何か予想させる。どうやって色をつけたか考えさせる。</p> <p>家から持ち寄った様々なモノを並べて色比べしてみる。濃い色・薄い色など様々あることを知る。食べ物や飲み物、工業製品、自然物などに分類してみる。紙にこすり付けると色が付着するものとしていないものがあることを試す。人工物と自然物の違いに気付く。自然物から取り出された色の元が、人工物にも使用されていることを知る。色探しアドベンチャーで、行きたい場所やどんなモノがとれそうか簡単に予想を立てる。</p>
<p>子供の学び</p>	<p>子どもたちは「色はどこからきたのでしょうか？」という問いに対し、自分なりに予想を立てた。「姫島まるごとジオ・ミュージアム」での日光写真づくりの経験から「太陽の光」と答えた子どもが多かった。作り方に関しては、これまでの経験から、蒸す、潰す、粉にする、混ぜるといった回答が見られた。自分たちで「色はどこからきたのか」を考える中で、子どもたちの中に、自分たちにも色作りができるのではないか、という思いが芽生えた。</p>



子どもたちの回答:太陽の光、花の汁、草、布、石、土、水、海の潮、木の実、魚、虫など

自分たちが持ち寄ったものの色に着目して、いろいろな素材を想像した。

図3 「色はどこからきたのでしょうか？」



図4 1時間目の導入段階の様子

<考察>

前時までの学習を起点とした「色はどこから来たの？」という問いに対して、一人ひとりが自分の考えをもって予想をたてている。水、草、土など多様な答えが生まれており「姫島まるごとジオ・ミュージアム」が探究のきっかけになったことがわかる。

2-2 色探しアドベンチャー(平成 28 年 11 月 8 日)

内容	島内で色を探す。色そのものがきれいだと思うものや、色がとれそうだと予想するものを拾って集める。採取した場所をワークシートに記録しておく。採取したものを、紙箱に入れ、採取情報を紙箱に記入する。紙箱を並べて、いろいろな色があることを確かめ、色が並ぶことによる美しさを感じる。絵の具はどうなのか、考えさせる。
様子	達磨山下の海岸で、色がきれいだと思うもの、色がとれそうだと予想するものを探した。子どもたちは時間を忘れて、夢中で取り組んでいた。中には、石をこすり合わせてみたり、貝殻を砕いてみたりする子どももいた。子どもたちからは「不思議な石もあったし、きれいな葉っぱもあったから(楽しかった)」「知らないものをたくさん発見できたから(楽しかった)」などの感想が聞かれた。

<考察>

不思議な石、きれいな葉っぱといった視覚的に美しいものに魅力を感じる子どもがいる一方で、石をこすり合わせる、砕いてみるなど、物質の状態(硬さや内部の様子)を観察し、知りたいという探究心を働かせる子どももいた。「知らないものを発見できる」ことへの喜びを述べるなど、知的好奇心を触発する活動であったことがわかる。



図5 2時間目の導入段階の様子



図6 「きれい」と思ったものを収集する活動



図7 貝殻や石、浮きの欠片等を収集した



図8 貝殻を砕いてみた様子

2-3 色の引き出し(平成 28 年 11 月 10 日)

内容	島からとってきたモノをみんなで見た後、それらをどうするか、みんなで話しあう。その後美術館アウトリーチボックスを見る。様々な収集物を美しく入れることに興味をもたせる。姫島カラーボックスを紹介し、1人ひとり自分の部屋をきれいに飾りつけながら収納することを伝える。その際、収納するものとしめないものを分ける。収納しないものは、自然に返す。後から付け足したり、入れ替えたりしてもよいことを知らせる。採取してきたもので初回の飾りつけを行い、撮影する。次回からこれらを使って色の実験をすることを伝える。「色はどうやってつくるのか」予想させる。実験道具の説明をする。
様子	子どもたちは、自分たちが拾ってきたものを、カラーボックスという引き出しの中に収納した。1人1段ずつ引き出しがあり、子どもたちは袋に名前を付けたたりして、拾ってきたものを <u>大事そうに</u> 収納していた。



図 9 カラー・ボックスに収集物を収納する



図 10 姫島小学校のカラー・ボックス



図 11 カラー・ボックスの引き出しの中身



図 12 収集した「色」のコレクション

<考察>

一人一段のコレクションボックスとなっているため、自分の思いを表現しやすいスペースとなっている。このことが「大事そうに収納する」という、モノを慈しむ態度として表れたと考えられる。カラーボックスの中身を見ると、左の子どもはガラスや石を中心に集めていた(図 11)。右の子どもは色に着目して集めていた(図 12)。

2-4 色の実験工房(平成 28 年 11 月 15 日)

内容	怪我しないよう、色の「元」を取り出すことを目標として、手立てを考えさせる。乳鉢を使って擦ってみたり、トンカチで潰してみたり、子どもたちは思いついた実験をどんどんやってみる。実験結果は、白と黒の紙に塗ってみるなどする。実験結果をみんなで見比べ、素材に応じた色の出し方があることを理解する。乾燥後にマテリアルボックスに収納する。出来上がった色は、小さな小瓶に詰めて「私の色の記録」としてまとめる。次回やってみたいことを聴く。
様子	子どもたちは、上級生が「姫島まるごとジオ・ミュージアム」で色作りを行っているのを知っており、羨ましく思っていたようで、自分たちも色作りをすることを伝えると、非常に喜んでいて。子どもたちは、自分たちが拾ってきたものを材料に、色作りを始めた。葉は乳鉢で擦る、根はおろし金で細かくする、土は水を加えて泥にするなど、子どもたちの方から様々な実験の方法が提案された。思いつくままに、どんどん実験し、できた色を大事そうに集めていた。子どもたちからは「自分のしたかったことができたから(楽しかった)」「乳鉢で擦ったのが楽しかった」「色々な道具が使えたから(楽しかった)」などの感想が上がっている。



図 13 収集した「色」から顔料を作る様子



図 14 実験を通して得られた顔料

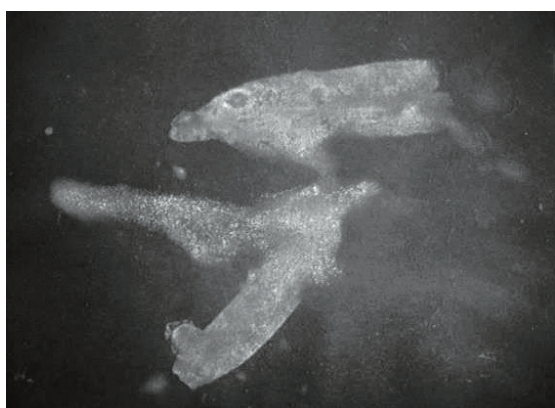


図 15 顔料の色を試した試し描き 1



図 16 顔料の色を試した試し描き 2

<考察>

子どもたちにとって色作りは、ずっとやりたかった活動であった。このことが、子どもたちの創作意欲や、「自分のしたかったことができた」喜びに繋がったと考えられる。

2-5 からふるパレット(平成 28 年 11 月 18 日)

内容	前授業の実験をふまえ、新たな視点から実験してみる。できた色をおたがいシェアするなどして、梅皿カラーチャートを作成する。一人ひとりの色が並ぶことによって美しく見えることを感じ取らせる。新たに作成した色などがあれば、カラーチャートを枝分かかれさせ、広げていくよう指導する。微妙な色、薄い色、鈍い色に対しても、色のつながりを意識させることで、大事な1色であることに感じとらせる。マテリアルボックスに美しく収納する。「色はどこからくるか？」に対して自分の考えを、どう表現するか考えさせる。
様子	出来上がった色を、パレットが描かれた画用紙 3 枚を使ってまとめた。1枚目には班で並んでいる順に、2枚目には自分で好きなように工夫して、3枚目は好きに色を混ぜて、出来上がった色をパレットにのせていった。



図 17 カラフルパレット (色見本) 1



図 18 カラフルパレット (色見本) 2

顔料そのものの違い、水の量による濃さ・薄さ、にじみなど、様々な色とその表情を試していることがわかる。また、形にとらわれていないことから「色」に集中していることがわかる。



図 19 「色の観察シート」1



図 20 「色の観察シート」2

2-4 <考察>

色探究ルーブリックのための観点及び指標（評価規準表）（表1）から4つの課題を開発し、子どもたちが取り組んだ4つの課題について色の探究パフォーマンス課題のためのルーブリック（表2）に基づいて次のような評価を試みた。

1) 『みんなの色をミニ新聞で伝えよう』 社会学的視点によるパフォーマンス課題

【課題内容】 私と友達の色の違いについて、3つの視点からインタビューして調べる。思ったこと、考えたことを記事にして書く。3つの視点ー 「どんな色」「作り方」「使用した素材」

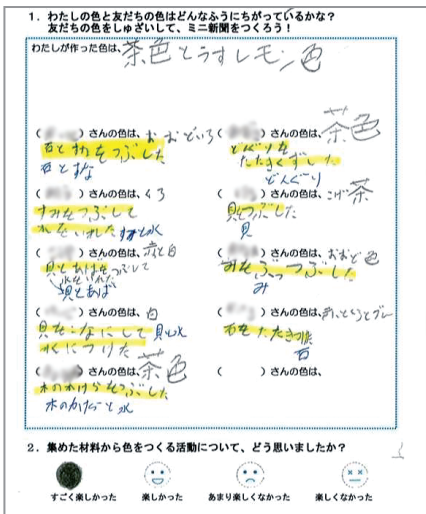


図 21 E 児のワークシート

(E 児) パフォーマンス課題： 色の探究ルーブリック B 評価

子ども E は、視認性（遠くから見てもわかる）の強い色を作ろうとしていた。そこで、人工物であるアバ（漁に使う道具）から、赤色をとろうとしたが、茶色になった。（そこから色の名前を付けた）

➡私の色と友達の色の違いを制作方法、素材など工程の観点から聞き取り、調べている。

◎今後の課題

なぜ色の違いが出来るのか、友達の色を見て思ったことや自分なりの考察を書く指導が求められる

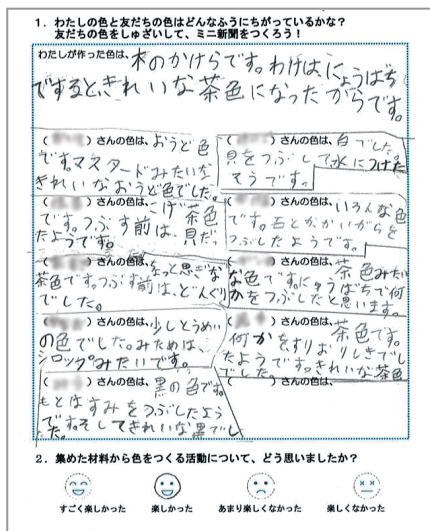


図 22 F 児のワークシート

(F 児) パフォーマンス課題： 色の探究ルーブリック A 評価

➡私の色と友達の色の違いを制作方法や素材など工程における違いを聞き取り、調べている。

◎今後の課題

自分と友達の色について調べたことを基に、特に興味を持った事柄について「自分だったら～する」「～すればこうなるのではないか」と考察する指導が求められる。

2) 『わたしの色について物語で表そう』 言語的視点：創造的に書くことのパフォーマンス課題

【課題内容】 5つの質問の答えを想像して書き、物語をつくる。

「わたしの生まれた場所（属性）」「わたしの名前（個性）」「わたしの兄弟（属性）」
 「わたしの友達（属性）」「わたしの性格（個性）」

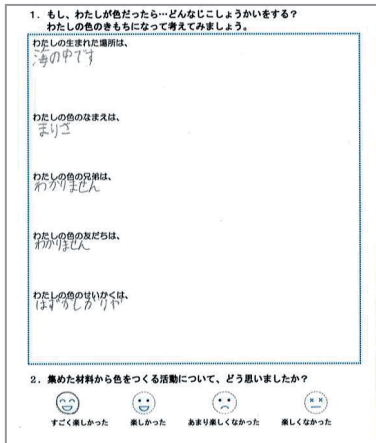


図 23 C 児のワークシート

(C 児)パフォーマンス課題：色の探究ルーブリック C 評価

➡色の探検や制作過程での出来事を思い出すことができず、物語を創造できていない。

◎今後の課題

色の制作過程で体験したことを思い出す指導が求められる。

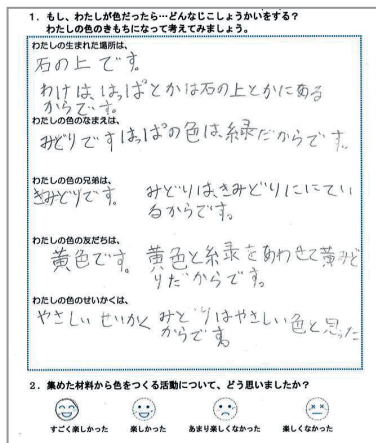


図 24 D 児のワークシート

(D 児)パフォーマンス課題：色の探究ルーブリック B 評価

➡色の探検での出来事や制作過程での体験を思い出しながら、色と色の関係性を考えながら物語を創造している。

◎今後の課題

体験や出来事の中で印象に残ったこと、大切だと感じたことは何かを考えて言葉を考え、その言葉からイメージを広げる指導が求められる。

3) 『作った色を使って絵に表そう』 芸術的視点によるパフォーマンス課題



(A 児)パフォーマンス課題：色の探究ルーブリック B 評価

子どもBは炭から黒色を作ることにこだわっていた。作品も黒色をメインにつかっており、周りに茶色を使うことで、黒をより際立たせていた。

➡手作り色材の面白さを感じながら、試行錯誤して絵に表している。

図 25 A 児の作品

◎今後の課題

試行錯誤を重ねながら、色材の特徴を捉えて表現する指導が求められる



(B児) パフォーマンス課題：
色の探究ループリック

A 評価

➡手作り色材の面白さを感じながら
その特徴を捉え、試行錯誤を重ねて絵に表している。



◎今後の課題

採取した場所と関連づけながら、
色材の特徴を活かして表現する指導が求められる。

図 26

B児の作品4点

4)『わたしの色の観察記録』 科学的視点によるパフォーマンス課題 ※今回は選択者なし。

月 日 学年() 名前()

1. わたしの色はどこからきたの？ 写真多めに、ぜひおいましよう。
採集した素材では、

2. 集めた材料から色をつくる活動について、どう思いましたか？
絵わりの写真では、

すこく楽しかった 楽しかった あまり楽しくないかった 楽しんかった

【課題内容】

- ・採集した素材と作った色との違いについて観察し、気が付いたこと、思ったことを書く。
- ・スケッチ等の図も使いながら、自分の目で実際に見て確かめた事象を記録する。
- ・なぜそうなったのか、理由を考えて書く。

図 27 ワークシート5

表1 色の探究学習ルーブリックのための観点及び指標（評価規準表） 2016年度版

単元名	〇〇色ってどんな色？					
単元の展開	①色のはじまり		②いのちの色		③色の不思議	④色の科学
発達の段階					5年・6年	
	5歳児		1年・2年		3年・4年	
単元の評価規準	地域の草花や土石などの自然や身近な素材から採取した「色(色のかけら)」で遊ぶ活動を通して、生活の中で使われている色のことを知り親しむとともに、色の不思議から思い付いたことを調べたり試したり、考えたことを話したり表現したりして、自分の「色の世界」を広げている。			地域の植物・鉱物などから採取した「色(色のかけら)」で遊んだり、手作り色材(顔料・染料)をつくりだす活動を活かして、生活の中で使われている色のことを知り興味をもつとともに、色の不思議から地域に根ざした主題を見つけ、調査・実験・発表・表現などを通して、自分なりの理解を組み立てている。		
芸術学的視点	身近な自然などから気に入った色のモノを「拾う・集める・並べる」などの活動を通して、全身で色の素材に触れ、思い付くまま表したり、つくりだしたり、見たりすることを楽しんでいる。			身近な自然から気に入った物を自分の視点をもって採取し、手や身体で素材の特徴を確かめ、素材感を活かした表現を楽しんだり、手作りの風合いを味わったりして、天然色(色材)の美しさを感じ取っている。		
科学的視点	身近な自然物や人工物から色を採取し、集めた色を分類したり色水にしたりなど色の遊びや実験などを通して色に興味をもち、不思議を感じ、素材や色を観察している。			身近な自然から色や色の素材を採取し、集めた色や色の素材を分類したり色材(顔料や染料)にしったりなど、色の観察・実験を通して色に興味をもち、素材や色の観察記録を作り、因果関係について考えている。		
社会的視点	自分が作った色や友達が作った色をみる活動をきっかけとして、自然の中の色や地域の祭りなどで使われる色など、くらしの中に様々な色が使われていることに気づいている。			自分が作った色と友達が作った色を調べて客観的に見たり、自分の考えを図書館などの信頼できる資料と比べて批判的に見たり、色と暮らしなどの視点から地域の祭りや伝承されている事柄を見たりなど、色を社会とのつながりからとらえている。		
言語学的視点	色に対する思いを言葉で表したり、色について感じたことや思い付いたことを作文などで表現したりしている。			色に対する思いや感情、色名や色名の由来、色の性質など、色について知っていることや体験したことを言葉で表したり、想像したことや感じたことを物語文や詩などで創造的に表現したりしている。		
観点/レベル	1	2	3	4	5	6
課題設定	●問いの形成と深化	「他にどんな色があるの？」と質問すると、身近な物から色を探してきて、答える。	「他にどんな色があるの？」など、 <u>新たな方向に目を向けた主体的な探索</u> に向かう問いが生まれている。	「この色がほしいけど、どこにあるの？」など、 <u>色(素材)の在処に目を向けた主体的な探索</u> に向かう問いが生まれている。	「どうして、石や植物には、いろいろな色があるの？」など、 <u>色の多様性に着目した</u> 問いが生まれている。	「石を砕いて粉にする、なぜ白っぽくなるの？」など、 <u>色材作りにおける因果関係</u> に関する問いが生まれている。
	●仮説の形成(予想が働いているか)			色材の原料に適しているかどうかを考えると、予想を働かせて素材を集めている。	友だちの意見等を参考に、色材の原料に適しているかどうかを考えると、予想を働かせて素材を集めている。	過去の事例等を参考に、色材の原料に適しているかどうかを考えると、予想を働かせて素材を集めている。
資料収集	●資料の収集(目的と視点)	集めること自体が目的で、 <u>目に付いた色(素材)</u> を集めている。	集めること自体が目的で、 <u>好き・嫌いなどの思い</u> をもって、色(素材)を集めている。	集めること自体が目的で、 <u>たくさん集めたい、人と違う物を集めたい</u> などの考えをもって、色(素材)を集めている。	自分の収集方針に基づき、 <u>多様性・類似性</u> などの視点をもって、色(素材)を集めている。	自分の収集方針に基づき、 <u>分類・比較</u> などの視点をもって、色(素材)を集めている。
	●実験・制作(姿勢)	粉砕したり染液を抽出したりしながら、色のかけらや色水などをつくらせている。	粉砕したり染液を抽出したりしながら、色のかけらや色水などをつくらせている。	<u>素材の特徴</u> を考えて、粉砕したり染液を抽出したりして、色のかけらや色水などをつくらせている。	素材の特徴に応じて、粉砕や染液の抽出を行い、 <u>顔料・染料</u> をつくらせている。	素材の特徴に応じて、粉砕や染液の抽出を <u>試行錯誤</u> し、 <u>様々な色調の顔料・染料</u> をつくらせている。
結果の検証	●仮説の検証(実証の方法)		<u>顔料・染料の発色の状態</u> を見て、調べている。	<u>顔料・染料の支持体への定着状況、発色の状態</u> を詳しく見て、 <u>観察結果</u> に基づき <u>試行錯誤</u> しながら調べている。	<u>顔料・染料の支持体への定着状況、発色の状態</u> を詳しく見て、 <u>観察結果</u> に基づき <u>試行錯誤</u> しながら調べている。	<u>顔料・染料の支持体への定着状況、発色の状態</u> を詳しく見て、 <u>観察結果</u> に基づき、 <u>比較資料</u> などを作成しながら調べている。
	●原理の理解		<u>色材と顔料・染料との関係</u> を知り、 <u>色の実験</u> をしている。	<u>色材と顔料・染料との関係</u> を理解し、 <u>色の実験、検証</u> のための <u>試行錯誤</u> をしている。	<u>色材と顔料・染料との関係</u> を理解し、 <u>色の実験、検証結果</u> の <u>活用</u> を考えている。	<u>色材と顔料・染料との関係</u> を理解し、 <u>色の実験、検証結果</u> の <u>活用</u> を考えている。
結果の分析と結論	●結論(表現)	色(素材)集め・色見つけを楽しんでいる。	色(素材)集め・色見つけの楽しさを言葉にして、周囲の友だちや大人に伝えている。	4つの課題から一つ自分の意思で選択し、自分が作った色に対する思いをもって発表している。	4つの課題から一つ自分の意思で選択し、自分が作った色に対する思いや考えをもって発表している。	4つの課題から一つ自分の意思で選択し、地域に根ざした自分の主題をもって発表している。
	●課題の発見		色の科学Q&Aの中で新たな色の不思議を感じて記述している。	色の科学Q&Aの中で新たな色の不思議を感じて、 <u>言葉</u> に出して発表している。	色の科学Q&Aの中で新たな色の不思議や疑問を感じて、 <u>言葉</u> に出して発表している。	色の科学Q&Aの中で新たな色の不思議や疑問を感じて、 <u>言葉</u> に出して積極的に発表している。

表2 色の探究学習 パフォーマンス課題のためのルーブリック

「色はどこからきたの？」をテーマとしたパフォーマンス課題とルーブリック		姫島小学校3年生(2016年度版)			
分野	パフォーマンス課題	C	B	A	S
芸術	作った色を使って絵に表す	素材の採取された場所のことを思い出せず、手作り色材の面白さを感じることができず、絵に表すことができていない。	素材の採取された場所のことを思い出しながら、手作り色材の面白さを感じながら絵に表している。	素材の採取された場所のことを思い出しながら、手作り色材の面白さを感じ、その特徴をとらえて絵に表している。	素材の採取された場所のことを思い出しながら、手作り色材の面白さを感じ、その特徴を活かしながら絵に表している。
科学	採取した素材と作った色の違いを観察し記録する	採取した素材と作った色の違いの観察が不十分で、気づいたことを記述できていない。	採取した素材と作った色の違いを観察し、気づいたことを記述している。	採取した素材と作った色の違いを観察し、気づいたことを記述するとともに、確かめたことをスケッチ等の図なども活用して記録している。	採取した素材と作った色の違いを観察し、気づいたことを記述するとともに、確かめたことをについてスケッチ等の図なども活用して記録し、因果関係を考えている。
社会	みんなの色をミニ新聞で伝える	私の色と友だちの色の違いを制作方法、材料など工程の観点から聞き取り、調べることができていない。	私の色と友だちの色の違いを制作方法、材料など工程の観点から聞き取り、調べている。	私の色と友だちの色の違いを制作方法、材料など工程の観点と、予想や感想など考察の観点から聞き取り、調べている。	私の色と友だちの色の違いを制作方法、材料など工程の観点と、予想や感想など考察の観点から聞き取り、自分の考えも書くなどして調べている。
言語	私の色について物語で表す	色の制作過程での出来事など体験したことを十分に思い出さず、物語をつくることができていない。	色の制作過程での出来事など体験したことを思い出しながら、思い付くまま物語をつくらせている。	色の制作過程での出来事など体験したことを文字にしなが、自分にとって大切なことを考えて物語をつくらせている。	色の制作過程での出来事など体験したことを文字にしなが、自分にとって大切な言葉を選んで物語をつくらせている。

2-5 色のかがかく(平成 28 年 11 月 25 日)

内容	「色は、どこからくるか？」に対する自分の考えを発表する。ゲストティーチャー(大分大学)による講評をうける。ゲストティーチャーからは学習者の探究の過程を評価するとともに、一人ひとりの探究課題について整理する。「色はどこからくるか」を課題として、科学的な好奇心を触発する。そうすることで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。	
活動中の疑問	<ul style="list-style-type: none"> ・どうしてガラスは色が出ないのですか？ ・なぜ色は出るのですか？ ・色は何からできているのですか？ ・なんで石とか貝殻は潰したら色になるのですか？ ・どうやったらピンクとか赤色ができるのですか？ ・色を作るにはどれくらいの時間がかかりますか？ ・最初の色が青や赤や黄色だったのに、なぜ茶色や黄土色に変わったりすることがあるのですか？ ・色がついている川はテレビで見たことがあるけれど、どうやってついているのですか？ ・植物はなぜ瑞々しいのですか？ 	活動後の感想
		<ul style="list-style-type: none"> ・同じものでも水の量を変えると、色が変わるかもしれないと思いました。色を作って塗った後、粉が出ました。色を作るには時間がかかるということがわかりました ・ガラスとかは色にならないけれど、石とかは色になることに気づきました ・色は自然からできている ・色を作るのは苦労したけれど、作れてよかったです

<成果>

子どもたちは楽しむだけでなく、疑問を持ち、発見を重ねながら、科学する心で活動を楽しむことが出来ていた。子どもの「学びに向かう力」に良い影響を与えた。

(1) 科学する心の成長(好奇心・探究心を持つ姿勢)

子どもたちはこの取り組みを通して、たくさんの発見をし、不思議や疑問を感じたり、探究する意欲を膨らませたりしていた。目の前で起こることに好奇心や探究心を持つことこそ、科学する心が成長している証である。

(2) ふるさとを愛する心の成長(テーマの深化)

この活動を始めて以降、子どもたちも変わっているようで、1人1人の変化というわけではないが、全体として子どもたちの作品には、年々ふるさと姫島を意識したものが増えている。子どもたちの中で、確実にふるさと姫島への愛着が育っているようだ。

III. 結果の考察

子どもたちは、この取り組みを通して姫島のよさに気づき、興味・関心をもって取り組もうとする態度が見られるようになった。例えば、この取り組みでは、顔料や染料などの素材探しに校外に出ることがあった。出かけた場所は学校の近くで、子どもたちにとっては決して特別な場所ではない。そこに落ちている石も、生えている植物も、目新しいものではないはずだ。しかし、子どもたちは気になるものを見つけては「これは何?」「材料になる?」と、教職員や美術館職員に話しかけていた。前述の「色のかがく 姫島の色」で出た疑問や感想も、素朴なもので、子ども達は、日常生活の中から「色」について考える学びを通して、「美しさ」を感じる幅が広がっている。小さなことにも目が向くようになったことがわかる。

また、日常の中で、この取り組みで学習したことや体験したことをもとに考えたり、活かしたりする姿が、少しずつではあるが見られるようになった。例えば、平成28年度の「色のかがく 姫島の色」の後も、一部の子どもたちは、色のひきだしの中身を増やしている。日常的に、好奇心を喚ばれるものを集めているのだ。集めた色やポートフォリオをカラーボックスに整理収納することで学びの可視化を図ることができた。

また、教員の意識が地域素材を生かした図工や総合的な学習の授業の在り方に更に目が向くようになった。教員自身が自らの「色に対する理解」を深めていったことから、大学教員との連携が授業の工夫改善にもつながり、積極的にこの事業に取り組もうとする姿勢が見られるようになった。結果的に、教員の成長にも繋がったのではないかと考察する。

IV. 今後の課題

今後はこの取組を、研究実践校の次年度以降の教育課程の中にどう位置づけるかについて、学校や教育委員会と検討していくことである。

学校としての課題は、2つある。

1つは、学習・活動が多くあり、単発的な取組みになりがちであり、関連づけながらカリキュラムを作成する必要があること。この課題は、カリキュラムマネジメントの問題であるが、類似内容を関連付けて指導することで、効果的な学習となるよう改善したい。

2つは、課題解決学習になるように、指導内容や指導方法を工夫・改善する必要があることだ。これに対しては、教員一人ひとりが、子どもの問いから始まり、問いで終わる学習課程を心掛けることで達成したい。子どもたちの学びの芽を見過ごさず、拾っていけるかどうかは教員の視点にかかっている。実践のあとに、有識者を交えて行われる授業の振り返りなどを通して、教員も多くのことを学んでいるようだ。また、この取り組みは村教育委員会と本校のみならず、村全体を挙げての取り組みになっており、地域の皆さんからのご支援・見守りを受けている。

科学する心は、科学的な見方・考え方と連動して育つ。アートする心は、造形的な見方・考え方と連動して育つ。この2つを相乗的に高めるため、私たちは「色」という切り口で取り組むこととした。そして、この「色」をテーマとした取り組みの中で、日常に「なぜ？」や「きれい」に気づく目と心を養いたいと考えている。この取り組み(ジオ・ミュージアムと教科融合型学習の開発)は大分大学と大分県芸術文化スポーツ振興財団「地域の色,自分の色」実行委員会との連携により「2017年度 ソニー子ども科学教育プログラム」奨励校に全国81校の一つとして姫島小学校が選ばれた。

今後も、子どもたちの中にある小さな発見や不思議を大切に、これからも「科学する心・アートする心でふるさと姫島を愛する子ども」の育成に励みたい。

[謝辞]

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた姫島小の先生方と姫島村教育委員会の皆様、大分県芸術文化スポーツ振興財団専務理事の照山龍治氏と塩月孝子氏、県立美術館の榎本寿紀氏をはじめとする教育普及グループの方々に、心より感謝いたします。

[付記]

本研究は、平成28～31年度科学研究費基盤研究(B)(一般)(16H03799)の助成を受け行ったものである。

【参考文献】

1. 藤井 弘也・藤井 康子・麻生 良太・都甲 由起子・西口 宏泰・木村 典之(2017) 幼小期における地域の色をテーマとした探究的学習の研究(I)『大分大学教育学部研究紀要』第38巻第2号、25-34.
2. 大野 歩・麻生 良太・木村 典之・藤井 康子・西口 宏泰(2017) 幼小期における地域の色をテーマとした探究的学習の研究(II)『大分大学教育学部研究紀要』第39巻第1号、89-104.

*1 ふじい・やすこ 大分大学教育学部芸術・保健体育講座(美術教育学)

*2 きむら・のりゆき 大分県芸術文化スポーツ振興財団企画室企画監(県立美術館学芸企画課企画)

監) (大分県教育庁義務教育課指導主事 併 教育センター指導主事)

*3 あそう・りょうた 大分大学教育学部附属教育実践総合センター (発達心理学)

*4 にしぐち・ひろやす 大分大学全学研究推進機構研究支援分野機器分析部門 (光科学・材料科学)

*5 おおの・あゆみ 大分大学教育学部生活・技術教育講座 (保育学・幼児教育学)

琉球・沖縄史をテーマとするアクティブラーニング型授業の試み

甘利 弘樹(教育学部)

【要旨】

本論文は、琉球・沖縄史をテーマとする授業について、筆者の大学における実践を分析・省察しつつ、アクティブラーニング化の効果と課題を検討するものである。

筆者が行っている授業では、琉球・沖縄の歴史を繙くことを通して、東アジア海域世界における琉球・沖縄のあり方を学ぶとともに、今後の東アジア世界について考えることをねらいとしている。その際、受講生が大学入学より前において琉球・沖縄史について十分学習する機会がなかったことを勘案して、琉球・沖縄史の基本的知識をマスターする必要がある。また東アジアにおける国際関係・安全保障の現代と将来を考える上で、琉球・沖縄に関する諸課題を、自ら考えた上で、他者と協働して解決できるようになる能力を身につけるために、アクティブラーニング型の授業を推進することも不可欠である。

上記のことをふまえ、以下本論文では、筆者の行う授業の実施状況を省察し、琉球・沖縄史を取り上げた授業が今後どのように展開されるべきかを考察する。

【キーワード】 琉球・沖縄史(History of Ryukyu and Okinawa)、授業実践(practical lessons)、アクティブラーニング(active learning)、異文化理解(cross cultural understanding)

I. はじめに

本論文は、琉球・沖縄史に関する授業について、筆者の大学における実践を分析・省察しつつ、アクティブラーニング化の効果と課題を検討するものである。

琉球・沖縄史を学ぶ意義は、既に先学の研究において明らかにされている¹⁾。だがその一方で、実際に学ぶ方法については、まだ十分に議論されていないように思われる。

翻って最新の小学校・中学校の各学習指導要領・社会において、小学校については琉球の記述が追加・充実され、アイヌとともに沖縄の学習を深化することが述べられている。一方で中学校については、従来の学習指導要領において、江戸初期の対外関係史上における位置づけ、明治初期の国境画定について学習する際に、取り上げることが明記されていたが、新しい学習指導要領では、これらに追加して、中世における琉球の国際的役割と文化について言及することが求められるようになった²⁾。

こうした小学校・中学校における琉球・沖縄史の学習に対応する形で、琉球・沖縄史に関する授業実践の成果は、これまで多数目にする事ができ、内容も高い水準になっている(宮城 2006、澁谷・岩本 2014 等)。その一方で、大学における琉球・沖縄史の授業は、里井洋一氏による沖縄戦をロールプレイで学習する事例(里井 2007)、緒方修氏らの遠隔授業の実践例(緒方・東・北嶋 2006 等)のほかには、管見の限り公にされていないよう

である。

筆者は、琉球・沖縄史の授業を大分大学教育福祉科学部において、2005年度・2007年度・2010年度・2012年度・2014年度・2016年度に実践を行ってきた³⁾。この授業では当初から授業終了前のライティングや小レポートの作成などのアクティブラーニング型授業⁴⁾の形式を採り入れていたが、2016年度において、アクティブラーニング型のさらなる深化を図り、実践を試みた。

本論文では、筆者の大学における授業実践をもとに、琉球・沖縄史の大学における学習のあり方を論ずるとともに、授業実践を通して生じた効果と課題に関して言及する。

II. 授業スタイル

1. 授業科目の基本スタイル

琉球・沖縄史の授業開講の背景として、まず基本事項をまとめておきたい。本授業は、大分大学教育福祉科学部情報社会文化課程社会文化コースの選択科目「現代アジア論」として、2～3年生を対象に、実施された。「現代アジア論」は、教員免許(中学校社会科・高等学校地理歴史科)取得に関わるものである。そのため、幅広い教養を身につけさせるというニーズ以外に、教員に資するものを提供するというニーズに応える必要性が存在している。

なお、2016年度の受講生数は16名であった。

2. 授業展開

琉球・沖縄史の授業は、シラバスに基づいている。シラバスでは、授業のねらい・具体的な到達目標・15回分の授業・成績判定方法を掲載することになっている。次に各項目について言及しようと思う。

①授業のねらい

「琉球・沖縄の歴史を繙くことを通して、東アジア海域世界における琉球・沖縄のあり方を学ぶとともに、今後の東アジア世界について考える。」というねらいを設定した。これは、前述した教員に必要な資質としての多面的な視角を持たせること、及び国際理解・異文化理解に関する教養を身につけさせることに対応させたものである。

②具体的な到達目標

本項目は、以下の3点をもって示した。

1. 琉球・沖縄の歴史を概観することによって、多様な沖縄文化を理解するきっかけを得ることができる。
2. 琉球・沖縄の対外関係史を検討することによって、歴史における地域とネットワークについて把握できる。
3. 東アジア世界の中に生きる私たちが、現在そして将来において何をなすべきか考える姿勢を作り出すことができる。

受講生のレディネスに即して、あまりに高度で詳悉な内容を理解させるよりも、異文化

理解の基盤形成を目指すとともに、将来的にも継続的に琉球・沖縄について注目できるようになることを志向している。

③15回分の授業

具体的な授業内容は、下に示した表1にあるとおりである。なお、この授業内容は、実施内容を反映したもので、公開されているシラバス⁵⁾とは異なっている点を申し添える。

表1 講義の構成（概要）

テーマ	内容タイトルまたはキーワード
[1]ガイダンス	シラバスの説明、アンケートの実施
[2]古代沖縄の歴史	旧石器時代 貝塚時代 グスク時代
[3]尚巴志の王国	按司 御嶽 中山王 尚巴志 琉球王国 第一尚氏王朝
[4]大交易時代	交易の発展 中継貿易 万国津梁の鐘 交易の衰退
[5]尚真王の政治	海外貿易 八重山支配 宗教統制 中央集権体制 身分制度の確立 建築・文化事業
[6]薩摩の琉球侵攻	豊臣秀吉の朝鮮出兵と薩摩・琉球 薩摩の琉球侵攻
[7]薩摩の琉球支配	薩摩の琉球支配機構 江戸幕府 江戸上
[8]薩琉中貿易の展開	江戸時代の「四つの口」 琉球の朝貢貿易
[9]琉球文化の興隆	近世琉球の文化（学問、教育、芸術）
[10]外国船の到来	ペリー来航 牧志朝忠
[11]沖縄県の設置	琉球処分 近代琉球
[12]20世紀前半における沖縄(1)	旧慣温存策 皇民化教育
[13]20世紀前半における沖縄(2)	太平洋戦争 沖縄戦
[14]20世紀後半における沖縄(1)	冷戦 アメリカ統治時代
[15]20世紀後半における沖縄(2)	米軍基地問題 沖縄返還

初回の授業では、アンケートを実施した。その質問事項は、①琉球・沖縄について知っている人・モノ・コト、イメージするもの、②授業への質問・要望・抱負、③自己PRの3点である。受講生に対して、「記述内容は秘密であり、成績に反映させない」と説明した上で、回答を自由に書いてもらうことにした。本調査を行うことによって、受講生の琉球・沖縄史に関する知識と見方、授業への関心度・やる気度、各受講生のニーズを、教員（＝筆者）が認識し、授業内容の方向づけが可能になる。

アンケートの結果について、回答で記述されたワードをまとめると、次のようになる。なお、ワードの末尾にある丸数字は、複数回答の数を表す。また、単数回答のワードは、順不同である。

【歴史】

首里城⑥ 沖縄戦⑤ 中継貿易で繁栄⑤ 尚巴志③ 琉球王国③ 薩摩藩の領地
沖縄返還

【現代社会】

米軍基地⑩ 辺野古移設の問題 翁長さん

【生活文化】

沖縄独自の文化⑧ 方言・なまり⑤ 気候に合わせた家の造り③ さとうきび③
パイナップル③ シーサー③ ちゅら海水族館② エイサー② サーターアンダギー②
独特な食べ物 ソーキソバ ハイサイ ドラゴンフルーツ ゴーヤーチャンプルー
ちんすこう 紅芋タルト 沖縄の人は顔のほりが深い 美男美女が多い 観光人気
大分県の小学生の修学旅行先 民謡や祭りが多く ライカム（大型店舗）

【自然環境】

気候が本土と比べ暖かい⑥ 青い海② サンゴ礁② 沖縄のみに生息する動植物②
島が多い 白い空 自然が豊富 おおらか 台風が多い ジンベイザメ

上記の結果から、受講生の琉球・沖縄についての知識・イメージは、一定程度の分量はあるものの、「琉球・沖縄独自の文化がある」、「気候が本土と比べ暖かい」という概括的・抽象的な知識・イメージが多いことが指摘できる。

一方で、具体的知識として、「琉球王国」、「中継貿易」、「尚巴志」、「首里城」、「沖縄戦」、「米軍基地」が比較的多くの学生の知識・イメージにあることは、高校における日本史あるいは世界史の授業の成果と見なすことができる。ただし、系統的に知識が身につけているとは判断できず、琉球・沖縄における歴史の断片を知っているに過ぎない状況である。その理由は、受講生の履修前の学習状況にもよるが、基本的に琉球・沖縄に目を向ける機会が少ないことに起因していると言える。

第2～第15回目の授業では、具体的な内容に入る。本授業では、板書の使用を主とした。そのため受講生は、ノートの作成が余儀なくされるが、その際に教員が留意したのは、下記の点である。

- ・ノートを授業後に見直した際にきちんと理解できるように、大項目はローマ数字（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、…）によって、中項目はアラビア数字（1、2、3、…）によって、小項目は丸数字（①、②、③、…）によって示した。
- ・将来的に受講生が、大学の他の授業においてレジュメを作成することを想定して、短い言葉・文章によって示した。なお、こうした手法は、教員の説明に、受講生が可能な限り耳を傾けることにもつながった。
- ・上記のことに関連し、図解することによって、授業内容を「わかりやすい」とイメージしてもらうことに努めた。なお、図を描くに当たっては、思考ツール⁶⁾の活用、カラーチョークの使用が効果的であった。

また併せて、授業内容をわかりやすくするために、プリント資料の作成を行った。当該資料は、ほぼ毎回の授業で配付し、可能な限り絵や写真などのヴィジュアル資料を多くすることに努めた。その理由は、受講生の印象・記憶に残りやすくするためと、文字で記された事項をより具体的にイメージできるようにするためである。また、一部ではワークシートの役割を持たせるようなプリントを作成した。

なお、全授業の最後には、成績評価のためにレポート試験を実施した。

Ⅲ. 古代琉球の授業

1. 先史時代～琉球王国成立前の沖縄

旧石器時代、貝塚時代から農耕の開始に至るまでを取り扱った際、旧石器時代・貝塚時代の日本本土との時代的ズレ、新石器時代が存在しないこと、日本本土の鎌倉時代まで貝塚時代が続いていたことは、受講生全員にとって初めての情報であり、沖縄の独自の文化が形成された背景を具体的に捉えるために有効であった。

また、新城 2003 に基づいて港川人をスケッチさせ、受講生同士で見せ合うことも行った。一見遊んでいるようにも捉えられるが、スケッチ力とその相互認識は、教員が持つべき能力として欠かせないため、一定の役割があった。一方で、港川人については新説が登場しており、こうしたスケッチを行う授業が今後有効であるか否かは、検討を要する。

続いて琉球王国の成立について触れる。政治的権力者と宗教的権威の登場（按司・ノロ）、国の形成（北山・中山・南山）、そして統一王朝の成立（琉球王国）という流れは、古代の世界諸地域で見られたことであり、特異ではないことを把握させた上で、琉球王国成立の背景として中国との関係に注目させた。

その上で、琉球王国が中国との朝貢貿易とともに、朝鮮・日本本土・東南アジアとの中継貿易を展開させていたことを、新城 2003 所収のクイズ⁷⁾をもとに把握させる。このとき、地図によって琉球の地理的・地政学的位置を明らかにさせるほか、映像資料の視聴を通して、琉球において冠船踊りの開始など、文化の発展が見られたことも気付かせる。

以上のように、古代琉球については、受講生のレディネスとしての琉球・沖縄史に関する知識が不足しているなかで、その個々の知識をつなげるとともに、既存の知識を発展させるようにして、理解を深めさせる内容が多くなった。このとき、講義形式が多用されたが、港川人のスケッチ、クイズ、映像資料という「活動」を行わせることで、退屈を感じさせず、持続的に前向きに学ぶ姿勢を形成することが可能となった。

2. 琉球王国の繁栄

貿易に基づいた琉球の繁栄は、尚真王の時代（1477～1526）に投影される。この時代の動きは、「一体性」をもって説明が可能である。

尚真王の時代の海外貿易では、タイから蒸留酒が伝わり、泡盛が作られ始める。

また、中国の弦楽器の影響のもと、三線の製作もこの時代に始まる。

→こうした貿易の活発化によって、王権は拡大していく

＜王権の拡大は、対外戦争による領土の拡大にもつながる＞

→オヤケアカハチの乱(1500年)を鎮圧して、八重山支配を始める

＜乱の鎮圧では、ノロが活躍する＞

→王妃の聞得大君を頂点として、ノロの組織化を開始する

＜宗教体制の整備は政治体制の整備につながる＞

→按司を首里城下に移住させ、地方には按司掟を派遣することで、中央集権体制を築く

＜王、按司を含めた上層階級と庶民たちを秩序立てる必要がある＞

→はちまきと簪による職制・位階制を定め、身分制度を確立

＜上下秩序を形成して国家体制を整えた。この国家の繁栄ぶりを後世に伝える必要が生じる＞

→玉陵、識名園などの建築事業が行われる

＜有形の文化のみではなく、無形の文化も残そうと考える＞

→『おもろさうし』の編纂、琉歌の振興といった文化事業を行う

以上の「一体性」のある政策を知った受講生の中には、その政策に関心・感嘆する者が見受けられた。さらには、「他の人物や政策で似たようなものがあるかどうか気になった」という受講生がおり、尚真王の政策が、他の時代・他の地域との格好の比較材料となることが認識できる。

一方で上記の内容は、後続の授業内容を考えると、芸能が政治の中で一定の役割を果たすことになること、琉球文化が近世以降発展することにもつながってくる。

IV. 近世琉球の授業

1. 薩摩の琉球侵攻

近世琉球が始まるきっかけであり、大きな転換点となった薩摩の琉球侵攻に関しては、従来の授業では、琉球・薩摩・幕府（徳川氏）のそれぞれの動きを、カラーチョークで色分けして板書し、教員が説明していたが、アクティブラーニング化するに当たって、下記の取り組みを行った。

「新城 2010 及び琉球王国史の漫画（井上 1993）を用い、豊臣秀吉の朝鮮出兵以降における島津氏の藩政、島津氏の藩財政、琉球王国の対幕関係、琉球王国の対明関係の計 4 テーマをグループ（3～4 名）で考えさせ、各テーマを A3 用紙 1 枚のプリントにまとめさせることにした。」

なお、薩摩の琉球侵攻の以前・当時に藩があったわけではなく、江戸幕府も豊臣秀吉の朝鮮出兵より後に成立するが、受講生に理解しやすくするため、上記の表記を用いた。この点は今後改善したい。

グループ学習では、各グループ全員で上記 4 テーマを話し合わせることを想定していたが、実際には資料の読み取り・文章の作成で時間がかかったため、4 テーマをグループ内で 1～2 名ずつが担当することになった。その際、下記の点に留意するように指導した。

- ・琉球が、豊臣秀吉の朝鮮出兵に対する兵糧米などの供出を部分的に断った理由
 - ①財政が逼迫しており、さらに尚寧王即位の冊封使を迎えるための多額の費用が必要だった。
 - ②宗主国の明への裏切り行為になる(明は、侵攻された朝鮮を支援していた)。
 - ③島津氏との友好関係を保つため、要求を全く無視することはできなかった。
- ・琉球に対する幕府の思惑
 - 琉球を幕府に従属させ、明との国交(日明貿易)の回復交渉に利用しようと考えた。
- ・琉球に対する薩摩・島津氏の思惑
 - 藩財政の再建とともに、主君島津家久のもとでの集権化を図った。

このプリント作成は、提出までで授業時間が終了したが、次の時間に全グループのものを黒板に貼って、教員が解説することによって、薩摩の琉球侵攻を、多角的・多面的に理解することが可能になった。時間があれば、全グループのプリントを全て黒板に貼り、ギャラリーウォークを通して、受講生にメモをとらせ、成果をレポートとしてまとめさせることも可能だったと考える。

次のページに示す図 1 は、受講生が作成したプリントの一部である。左上が藩政、左下が藩財政、右上が対幕関係、右下が対明関係である。

2. 薩摩侵攻後の琉球

ここで重要なテーマは、琉球の主体性である。既に指摘されているとおり、薩摩侵攻後の琉球は、当初デカダニズムが蔓延していたが、一方で向象賢・蔡温らによる政策や文化振興によって、琉球が独自の文化を形成していった重要な時期でもある。

そのような琉球が、薩摩・幕府の有形・無形の圧迫を受けつつ実施していたのが、「江戸上」(江戸上り、江戸ぬぶい、江戸立)である。

「江戸上」については、里井 2013 に基づきつつ、「江戸上(江戸立)の行列を、参勤交代の行列と比較しながら、考える」ことを授業の課題とした。

具体的な授業としては、まずデジタル資料の『御免琉球人行列附』(沖縄県立図書館の貴重資料デジタル書庫・デジタルアーカイブから入手)のコピーと参勤交代の写真資料(東京書籍の『新編新しい社会 6 上』所収)のコピーを各受講生に配付し、2つの資料から気付いたことをまとめさせる。このとき、無秩序に気付いたことを列挙するのではなく、教員が作成したプリントに、行列の構造、服装、楽器、その他の各テーマに即して記述するように指示した。受講生がある程度まとめた上で、グループを作らせ、各テーマについて、グループ全体の回答として、どのような気付いたものがあるかを A3 用紙に記入させた。さらに、気付いたことの原因を、推測でも構わないという条件のもとで、書き込ませた。この理由執筆に受講生は苦勞していたが、授業終了後のレスポンスシートでは、「考える

いい機会になった」、「推測ではなく、資料等に基づいた根拠の説明ができるようになった」とあり、学習意欲を増進させる役割が一定程度あったことが見て取れた。

最後に、A3用紙を黒板に貼り出し、教員が説明して、「江戸上」の特徴を最終的に琉球、薩摩、江戸幕府のそれぞれの立場から整理するとともに、「江戸上」も参勤交代も、江戸幕府による長期安定時代の一例であったことに言及した。その上で、「自分の考え・他人（他の学生・教員）の考えをもとに分析する」として、各自のまとめを行わせた。

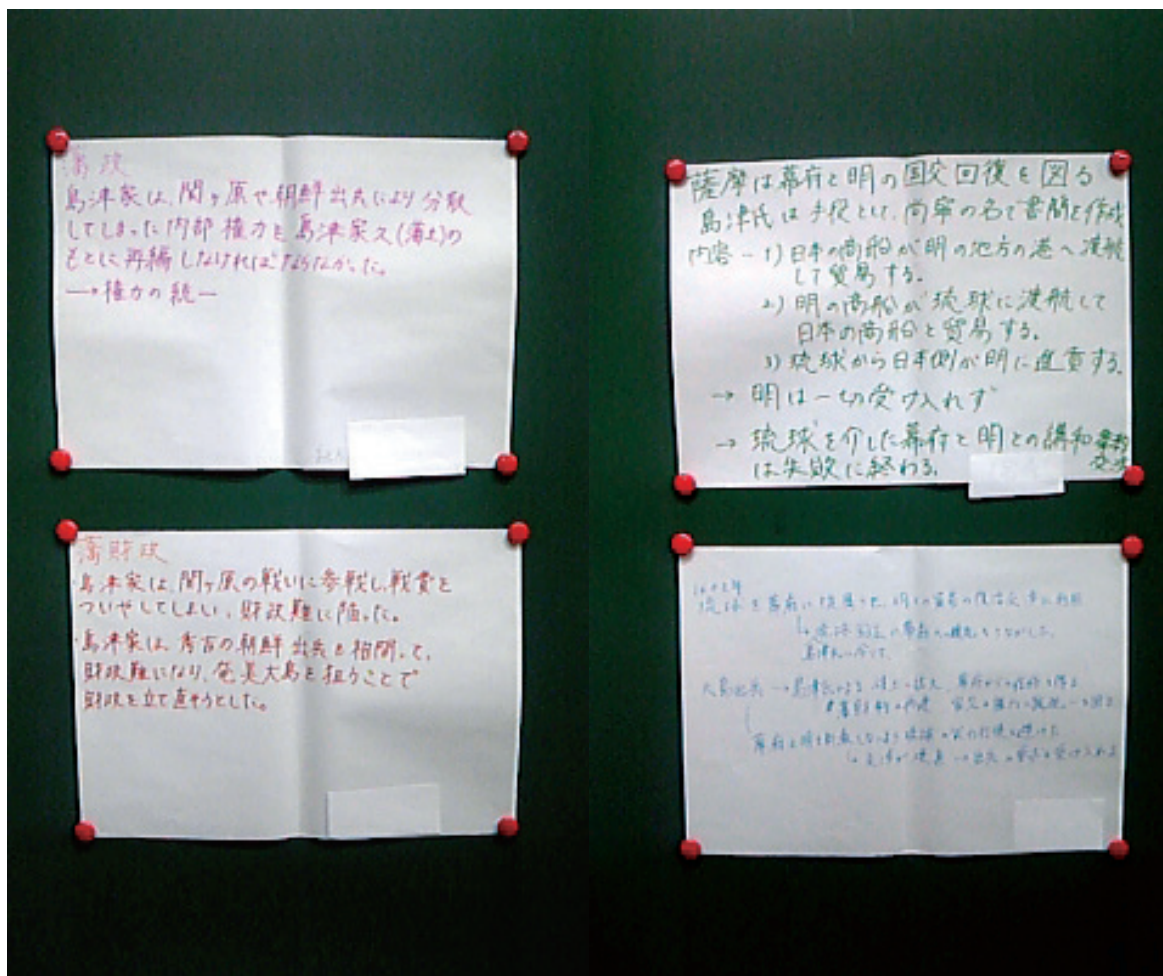


図1 薩摩の琉球侵攻の背景・理由を考える

3. 琉球文化

琉球文化については、次の内容で行った。

- 1) 新城 2007 に基づき、近世琉球の文化の中でも、「江戸上」による本土文化導入に基づいて発展した舞踊を、玉城朝薫の冠船踊りを含め説明する。また、舞踊が外交にも役立っていたことを、NHK のテレビ番組「歴史秘話ヒストリア 美しき海の王国へ ～「テンペスト」琉球王国の450年～」(2012年)をもとに理解させた。
- 2) 旅チャンネルの番組「沖縄二泊三日で600年の歴史をたどる ～琉球王朝から現在まで～」(2004年)を教員が編集し、そのVTRを視聴させ、沖縄料理とその特徴等を記録させた。
- 3) 新城 2010 の記載内容のプリントをもとに、琉球文化の担い手となった人物とその

業績を、線で結んで整理させた。

以上を通して、琉球の積極的な異文化受容を受講生が理解できるようになったことが確認できた。

4. 外国船の登場

新城 2007 に記載された牧志朝忠の発言（英語）を翻訳する活動を通して、改めて琉球の異文化受容の進展を説明した。一方で、舞踊による外交が、ペリー来航以降通用しなくなったことを、NHKのテレビ番組「歴史秘話ヒストリア はるかなる琉球王国 ～南の島の失われた記憶～」(2014年)の映像視聴を通して、理解させた。また、この時期に日本・アメリカが各々琉球を、いわゆる「太平洋の要石」と位置づけていたことも指摘した。

V. 近代～現代の沖縄に関する授業

1. 琉球処分

この授業では、琉球処分を琉球の立場と日本の立場から考えるために、山川出版社の高等学校教科書『詳説日本史』と新城 2010 それぞれの琉球処分関係の記載箇所を受講生に読み解かせて、年表にまとめさせた。その一例が下にある図 2 である。一見、琉球処分と関係ないと思われる事項が年表に記載されているが、発表した受講生は、「日本の近代化」の特徴をふまえつつ、高度な説明を行っていた。

年号	出来事
八五二	琉球藩設置
八五三	日清修好条約締結
八五四	岩倉使節団派遣
八五五	尚泰の冊封(即位式)
八七三	征韓論提唱
八七四	台島出兵
八七五	松田道久の渡道
八七九	沖繩県設置(琉球処分)
八七九	アメリカの関税自主権回復
八九三	衆議院選挙実施

図 2 琉球処分に関する年表

こうした年表作成をふまえた上で、山本安雄氏の論考にある設問をもとに、琉球処分の基本事項を受講生にまとめさせた。さらに、琉球王国の日本編入は、日本政府が近代的国家としての国民国家を目指す過程で行われたことを、教員が指摘・説明した。このことによって、同時代とそれ以前における世界史上の国民国家形成とその問題（文化の破壊、マイノリティへの差別）を解説し、琉球処分が国民国家形成、近代化、帝国主義という近代世界における趨勢の中に位置づけられることを理解させた⁸⁾。

2. 旧慣温存策

沖縄県と本土との間で、徴兵令、地租改正、身分解放の時期・内容に違いがあり、基本的に同県では明治の諸政策が、本土より遅れて実施されたことを明らかにした。

こうした動きの背景には、旧慣温存策という沖縄の制度・社会・文化を旧来通りにしようとする政策があったことが指摘できる。そして、そうした政策が本土における沖縄への差別を促すことになったことにも触れる。

また、NHKビデオ「日本映像の20世紀 VOL.50 沖縄県」（2000年）の視聴を行わせた。その際、教員がスケッチブックを持ってスクリーンの横に立ち、スケッチブックで、映像の補足説明を行うとともに、設問を提示して、映像に集中させるようにした⁹⁾。

3. 沖縄戦

里井 2007 を、時間の関係で若干内容を精選しながら、受講生に作業させた。教員の説明が丁寧すぎた（確認のための説明の繰り返しが多い、説明文をゆっくりかつ補足しながら読み上げた）ため、後述するアンケートにもあるように、この授業は作業だけで終わってしまった。里井 2007 は、沖縄戦に参加した家族の動向を追うことによって、民衆にとっての沖縄戦の意味、沖縄戦の具体的な展開を理解し考える上で有効であるため、授業を2コマに分けるなどして、教員の解説も含めて充実した内容になるための工夫が必要であると感じられた。

4. 沖縄返還

新城 2010 の沖縄返還に関連する部分を資料として配付した上で、思考ツールのYチャートによって、アメリカ・日本政府・沖縄県の三者が、沖縄返還においてどのような意図を持っていかなる行動をとったかを、グループごとに模造紙へまとめさせた。さらにできあがったグループごとのYチャートを、黒板に貼り出して各グループの代表者に説明させた。Yチャートの例は、次のページの図4にある通りである。その上で、図5・図6のようなプリントに個人で空欄の回答をさせた。受講生の回答は、非常に順調であった。

5. 試験

レポート試験では、次の課題を提示した。

1. 配付資料をもとに、琉球王国の最盛期について説明する(600～800字程度)。
2. 江戸上(江戸立)と参勤交代を比較し、両者の類似点・相違点をまとめる(600字～)

800 字程度)。

3.江戸時代・沖縄戦時期・現代において「太平洋の要石」と位置づけられた琉球・沖縄について、授業の内容に基づきながら、説明する(800 字～1000 字程度)。また、自身のコメントを作成する(400 字～800 字程度)。

これらの課題について、受講生は、単眼的・一面的な視点ではなく、琉球・沖縄を他の時代・他の地域と比較することを常に視野に置きながら、琉球・沖縄のアイデンティティに関する説明を行っていた。

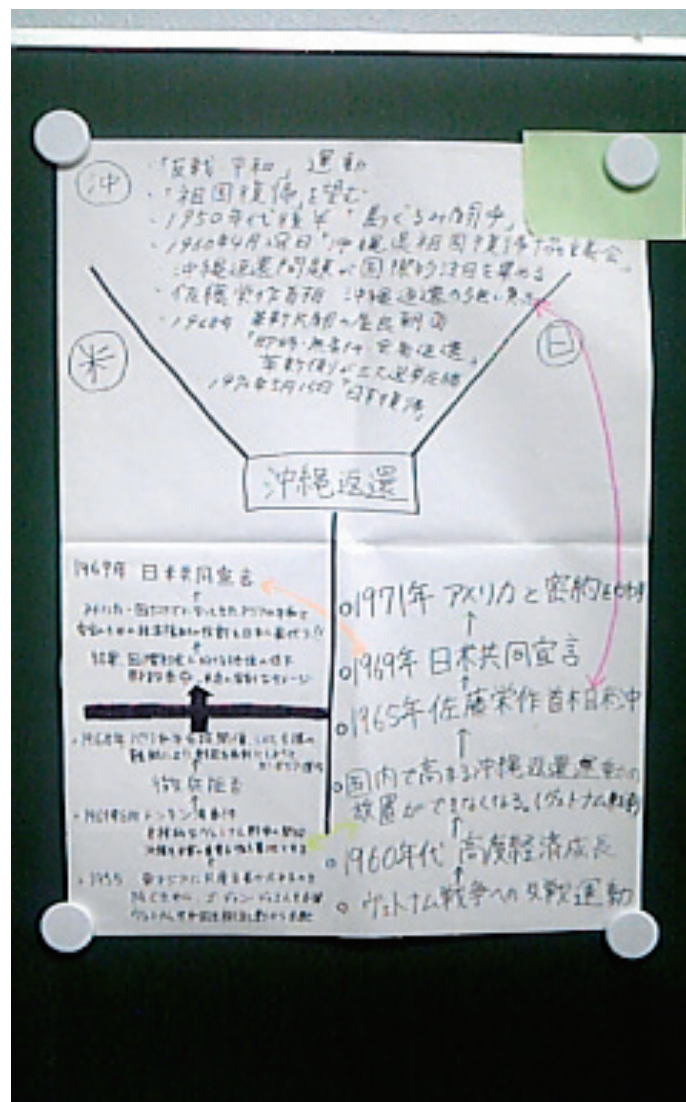


図4 沖縄返還を考えるYチャート

【米軍占領・支配下の沖縄】

課題1

【ヴェトナム戦争と沖縄】

①戦後のヴェトナム

1から11の独立を目指す ← 共産化を恐れた2が介入

→

1965年に2の軍事介入による本格的なヴェトナム戦争が勃発

→

沖縄の3基地から B52 爆撃機が出撃⇒沖縄はヴェトナム戦争の拠点基地となる

…ヴェトナムから沖縄は「4の島」と呼ばれるようになる

②国際社会・国内社会から日本・アメリカへの批判

* アメリカ…国際社会から、毒ガス、5弾、ボール爆弾などの残虐な兵器の使用を非難される

国内社会では、徴兵拒否などの6運動が拡大、またアメリカ最大の7暴動が起こる←(背景)7兵への差別的対応

* 日本…国際社会から、ヴェトナム景気を非難される

国内社会では、学生・市民による6運動が展開

* 沖縄…国際社会から、ヴェトナム景気を非難される

→沖縄住民の「8復帰」運動が「6・平和」運動に変容

③ヴェトナム戦争の終結

アメリカの国内・国外で6運動が激化、財政赤字の拡大⇒戦争継続が困難

1973年ヴェトナム和平協定の成立、1976年南北統一のヴェトナム社会主義共和国の

誕生

【沖縄返還】

①1960年台半ばの沖縄・日米

沖縄…「8復帰」運動の高まり

アメリカ…ヴェトナムへの軍事介入の失敗、財政赤字、沖縄の米軍基地撤去運動への対応

→日本…9経済成長、日本復帰運動の高揚

アメリカの思惑：経済成長を遂げた日本に、アジアへの軍事・経済援助の役割を一部肩代わりさせ、日米共同でアジアを社会主義化から守る方が得策

⇒1969年、日本の10首相とアメリカの11大統領が会談

→沖縄の施政権返還を表明

図5 「沖縄返還を国際的観点から考える」のプリント（前半）

② 沖縄返還の問題点

沖縄住民の要求：「即時・・

ズレ

日米両国の思惑：「核抜き・・

【沖縄の日本復帰】

1972年月日に、「復帰」…手放しで喜べない

当時の県知事の言葉

「いろいろな問題をもちこんで復帰」＝困難が続く→県民が力を合わせて解決し、平和で豊かな沖縄県を築いていこうとする

⇒実態は「太平洋の

県知事選での県民の選択…基地撤去による平和な島づくりと、沖縄の独自性と主体性を主張した革新のを引き続き支持

【沖縄密約】

① 密約の内容

1) 返還軍用地の補償費(請求補償費)ドルを日本政府が肩代わり

2) 重大な緊急事態が生じた際、沖縄への持ち込みを可能とする など

② 密約に対する日米政府の対応

アメリカ政府…2000年にアメリカ公文書館において密約を証明する文書が発見されたことにより、密約の存在を承認

日本政府………長く密約の存在を否定、2009年に密約の存在を一部認めるが、実態解明は進んでいない

まとめ —これからの沖縄と中央—

プレモダン : エコロジーに親和的な意識の動きが起こる

(前近代) i 沖縄の「イェホキーよりもアインティイ」という意識←琉球王国時代の記憶の甦り

モダン : 国民国家が工業生産力をもとに経済発展し、国民が「今日より明日(近代)の方がよい」と考える

ii 沖縄が自己決定権を希求して国民国家を志向する

ポストモダン: グローバル化が発展した世界

iii 世界各地の沖縄人がインターネットを介して同胞意識を強化

図6 「沖縄返還を国際的観点から考える」のプリント(後半)

VI. 授業評価

授業評価として、所属機関の所定のアンケートが存在する。その自由記述欄における回答の文章（文章は原文のまま）を以下に掲載する。

○この授業でよいと思ったこと。

- ・ビデオを見ながら授業が進んだこと。
- ・毎回授業方法が違うので、おもしろかった。
- ・アクティブラーニングがとても良かった。
- ・年表などを班でつくったのが理解するにあたって分かりやすかった。
- ・琉球王国の立場と、歴史を詳しく知ることができて良かった。
- ・今まで学ぶ機会のなかった琉球・沖縄のことについて学ぶことができてよかったです。
- ・生徒が参加する活動が多く、積極的に学ぶことができる授業で良かったと思います。なかなか学習する機会のない沖縄の歴史についての授業で、とても興味深いものでした。
- ・ノートのまとめ方が分かりやすい。
- ・資料が多く用いられているところ。受け身の授業ではなく、学生が話し合う場が設けられているところ。
- ・通常の授業に加え、資料を使いグループワークで読み取りをしたこと。積極的に理解する姿勢になることができた。
- ・グループ等で考えを共有できたこと。
- ・学生に考えさせる場面が多く、より能動的に活動することができること。
- ・受動的ではなく、能動的に参加できる授業だったので、おもしろかった。
- ・頻ぱんにグループ活動が行われること。
- ・アクティブラーニングを積極的に採り入れていたところ。先生ではなく、生徒が主体となって疑問点を解決していくところで、生徒（学生）の理解もよく深まったと思う。

○この授業で改善して欲しいこと

- ・終盤時間に追われてしまう。
- ・アクティブラーニングの際に、時間配分が適切なときと、適切でない（時間が足りない）ときがある。限られた時間内で最大限やりきるのが前提ではあるが、明らかに時間が足りないと感じるものが1、2コあった。
- ・グループワークの時間をもう少し延ばしてほしい。時間内に書き終わらないことがあった。
- ・1度だけ、作業を行うだけの講義があったので、改善してほしい。
- ・たまに進みが速くて板書がついていけないときがあったので、そのスピードなど。
- ・黒板の板書がすごいハイペースで進むことがあるので、その点は学生の書き進み具合を見ながら対応してほしい。

○その他、意見や感想

- ・面白い授業でした！
- ・スケッチブックで質問するやつが面白かった。
- ・板書だけではなく VTR 等を通して問題を解答するなど、様々な工夫がなされており、受けていてとても楽しい講義でした。
- ・グループワークで取り組む時間があったことはよかった。聞いているだけの受動的な姿勢にならなくてよかった。
- ・興味深い内容でおもしろかったです。
- ・全体的に、伝わりやすく、理解しやすく、生徒への配慮も素晴らしいと感じた。

上記のアンケート結果を見ると、授業の内容・進め方に好意的な評価が多いことがわかる。とりわけアクティブラーニングを好ましいものとして受け入れている点は、今後の励みになる指摘である。一方で、時間不足や板書、作業のみの授業について改善の要求が見られた。これらについては、反転授業化も含めて、受講生に予習をしてもらうことで、授業で考察・議論する時間を確保すること、そして教員が時間配分や授業展開を予め十分勘案しておくことで対応したいと考える。

なお、所属機関のアンケートにおける各設問に関しては、「問 総合的によかった」の項目について、学部平均を上回った。しかし「問 量的に適切だった」の項目のポイントが低かった。この理由は、アクティブラーニング型の授業形式において、作業と講義の時間配分や手順を教員が調整しきれなかったためと推察している。

Ⅶ. おわりに

以上本論文では、琉球・沖縄史の授業をアクティブラーニング化するに当たっての効果と課題を考察してきた。効果の面については、多様なアクティブラーニングのメソッドを用いることにより、受講生の琉球・沖縄史に対する興味・関心を惹起させ、受講生が主体的に取り組み、高度な内容を理解できるようになったことが挙げられる。

一方で課題としては、時間不足や内容の多さが、受講生の感想で指摘されており、筆者も自認しているところである。今後は、桃木 2016 が示すアクティブラーニングの歴史授業への導入に関する試案も吸収しながら、受講生の予習の徹底や教員の周到的準備を試行し、さらに授業の質を向上させ、受講生の考察・理解のレベルアップを目指していきたいと考える。

【注】

- 1) 加藤 2010、岡本 2011 ほか。
- 2) 「小学校学習指導要領 社会」の「内容の取扱い」の解説は、次の通りである。

内容の取扱いの(2)のキは、小学校の歴史学習全体を通して配慮すべき事項を示したものである。指導に当たっては、アの(ア)から(サ)までに示されている事項の全てを通して、我が国が歩んできた大まかな歴史を理解できるようにする。その際、我が国は遠い祖先

からの長い歴史をもち、その間、私たちの祖先は世界に誇ることでできる、日本固有の伝統や文化を育んできたこと、また、我が国の歴史について、狩猟・採集や農耕の生活、大和朝廷（大和政権）による統一以降、政治の中心地や世の中の様子などに着目すると幾つかの時期に区分することができることに気付くようにすることが大切である。

また、取り上げる歴史上の事象と人物の働きや代表的な文化遺産を関連させ、我が国の伝統や文化が長い歴史を経て築かれてきたものであること、そうした遠い祖先の生活や、人々の工夫や努力が今日の自分たちの生活と深く関わっていることに気付くことができるようにすることが大切である。なお、その際、「アイヌ民族を先住民族とすることを求める決議」（平成 20 年 6 月 6 日衆・参議院本会議）、「アイヌ文化の復興等を促進するための民族共生象徴空間の整備及び管理運営に関する基本方針について」（平成 26 年 6 月 13 日閣議決定（平成 29 年 6 月 27 日一部変更））を踏まえ、現在の北海道などの地域における先住民族であるアイヌの人々には独自の伝統や文化があることに触れるようにする。また、現在の沖縄県には琉球の伝統や文化があることにも触れるようにする。それらの伝統や文化は長い歴史の中で育まれてきたことに気付くようにする。

また、「中学校学習指導要領 社会」の「内容の取扱い」の解説は、次の通りである。

(イ) 武家政治の展開と東アジアの動き

南北朝の争乱と室町幕府、日明貿易、琉球の国際的な役割などを基に、武家政治の展開とともに、東アジア世界との密接な関わりが見られたことを理解すること。

(内容の取扱い)

(2)のアの(イ)の「琉球の国際的な役割」については、琉球の文化についても触れること。この事項のねらいは、武家政治の展開とともに、この時代に東アジア世界との密接な関わりが見られたことを、次のような学習を基に理解できるようにすることである。学習に際しては、例えば、この中項目(2)のイの(ア)に示された「武士の政治への進出と展開」などに着目して課題(問い)を設定し、この時代の武家政治の動きとその特徴を考察できるようにしたり、「東アジアにおける交流」などに着目して、東アジアの動きが国内の政治や社会に与えた影響を考察できるようにしたりすることなどが考えられる。これらの考察の結果を表現する活動などを工夫して、「武家政治の展開とともに、東アジア世界との密接な関わりが見られたことを理解できるようにする」という、この事項のねらいを実現することが大切である。

南北朝の争乱と室町幕府については、南北朝の争乱の中で室町幕府が成立し、武家社会が次第に大きな力をもっていくことに気付くことができるようにする。また、武家政治の特徴を捉える学習の際には、室町幕府と鎌倉幕府の比較などの個別の時期の特徴について学習するよりも、「中世」という枠組みで、大きく時代を捉えて特徴を理解できるようにすることが大切である。

日明貿易については、その形式や内容の特徴に触れるとともに、銅銭が大量にもたらされ、貨幣経済の発達を促したことなど、国内の経済や社会に及ぼした影響に気付くことができるようにする。

琉球の国際的な役割については、琉球が日本、明や朝鮮、更には東南アジア諸国との中継貿易に従事したことに気付くことができるようにする。また、「琉球の文化」（内容の取扱い）については、アジアとの交流の中で育まれた琉球の独自の文化について触

れるようにする。

- 3) 不規則な隔年になっているのは、華僑・華人・チャイナタウンを取り上げた授業との兼ね合いである。当該授業については、甘利弘樹「大学における華僑・華人・チャイナタウンの授業実践—工夫と課題—」(『大分大学高等教育開発センター紀要』第9号 2017年) 参照。
- 4) アクティブラーニング型(またはアクティブ・ラーニング型)授業に関しては、溝上慎一 2014、小山・峯下・鈴木 2016、田中博之 2016、田中博之 2017 参照。
- 5) http://www.ed.oita-u.ac.jp/syllabus/syllabus_ews/files/1469.html。
- 6) 思考ツールについては、田村学・黒上晴夫 2013、田村学・黒上晴夫 2014 参照。
- 7) クイズの効果については、鈴木 2009 参照。本授業では、新城俊昭 2003 を積極的に活用した。
- 8) 琉球処分と国民国家形成との関連については、佐藤 2016 参照。
- 9) 設問(Q)と解答(A)の内容は次の通り。
 - Q 1 沖縄県はいくつの島々があるでしょう? → A 1 160
 - Q 2 本土と沖縄の間で、最も多く取引されたものは何? → A 2 (樽詰めにされた) 黒砂糖
 - Q 3 砂糖の値段は、不況のため何分の一になったでしょう? → A 3 三分の一
 - Q 4 拓南訓練所に入った沖縄の人々の目的は何か? → A 4 大日本帝国の一員として認められること

【主要参考文献】

- 秋山 1999: 秋山勝「<研究ノート>教科書記述の推移から見た琉球・沖縄史」『沖縄大学地域研究所年報』12 1999年
- 新城 2003: 新城俊昭『改訂・増補 クイズで学ぼう琉球・沖縄の歴史』むぎ社 2003年
- 新城 2007: 新城俊昭『新訂・増補版 高等学校琉球・沖縄史』東洋企画 2007年
- 新城 2010: 新城俊昭『沖縄から見える歴史風景 ～探究心を育てるためのもう一つのまなざし～』東洋企画 2010年
- 新城 2014: 新城俊昭『教養講座 琉球・沖縄史』東洋企画 2014年
- 井上 1993: 井上秀雄監修・仲地のぶひで漫画『歴史漫画 琉球王国史2 とらわれた王国』創光出版 1993年
- 岡本 2011: 岡本智周「沖縄史をめぐる教育的知識の展開」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会 2011年
- 緒方・東・北嶋 2006: 緒方修・東るみ子・北嶋修「遠隔授業の取り組み」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第6号 2006年
- 緒方・北嶋 2007a: 緒方修・北嶋修「遠隔授業事始」『沖縄大学人文学部紀要』第9号 2007年
- 緒方・北嶋 2007b: 緒方修・北嶋修「遠隔授業始まる: 中間報告」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第7号 2007年

- 緒方・新美・飯島・羽仁・北嶋 2009：緒方修・新美喬之・飯島典子・羽仁真智・北嶋修「遠隔授業 石の上にも3年」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第9号 2009年
- 緒方・新美 2010：緒方修・新美喬之「遠隔授業の可能性と限界」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第10号 2010年
- 沖縄歴史教育研究会 2012：沖縄歴史教育研究会編『書き込み教科書 新訂版 高等学校琉球・沖縄の歴史と文化』東洋企画 2012年
- 奥野 2012：奥野アオイ「社会科教育に関する一考察：琉球・沖縄に関する教科書記述を事例として」『大阪女学院短期大学紀要』42 2012年
- 加藤 2010：加藤圭木「歴史教科書のなかの沖縄現代史」『人民の歴史学』186 2010年
- 小山・峯下・鈴木 2016：小山英樹・峯下隆志・鈴木建生『この一冊でわかる！アクティブラーニング』PHP研究所 2016年
- 里井 2007：里井洋一「第4部私たちのワークシート：沖縄戦」『歴史と実践』28 2007年
- 里井 2008：里井洋一「大学における沖縄戦授業実践 ―アブチラガマにおけるロールプレアの試み―」『社会科論集』2008 2008年
- 里井 2013：里井洋一「素材に『教材性』を見出すこと：玉城正也実践：琉球王国の主体性を考える『起證文』と『江戸立』を事例に」『歴史と実践』32 2013年
- 佐藤 2016：佐藤優『使える地政学 日本の大問題を読み解く』朝日新聞出版 2016年
- 澁谷・岩本 2014：澁谷友和・岩本廣美「小学校社会科歴史学習における『琉球王国』の単元開発」『研究教育実践開発研究センター研究紀要』23 2014年
- 鈴木 2009：鈴木久男「クイズで授業を楽しもう」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教育：FDを楽しむという発想』ナカニシヤ出版 2009年
- 田中 2016：田中博之編『アクティブ・ラーニング 実践の手引き ―各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」』教育開発研究所 2016年
- 田中 2017：田中博之編『アクティブ・ラーニング「深い学び」 実践の手引き ―新学習指導要領のねらいを実現する授業改善』教育開発研究所 2017年
- 田村・黒上 2013：田村学・黒上晴夫『考えるってこういうことか！「思考ツール」の授業』小学館 2013年
- 田村・黒上 2014：田村学・黒上晴夫『こうすれば考える力がつく！中学校「思考ツール」の授業』小学館 2014年
- 仲田 1996：仲田恵子「ディベートによる沖縄学習(「国際理解・人権・平和」の取り組み：「TT(教官チーム)による授業」と「ディベートによる沖縄学習」(高校二年必修総合人間科)(<特集>総合人間科(第2報))」『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』41 1996年
- 丸山 1998：丸山豊「2.沖縄で学ぶ：高3日本史の実践(社会科)(教科研究)」『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』33 1988年
- 溝上 2014：溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習 パラダイムの転換』東信堂 2014年

- 宮城 2006 : 宮城能彦「小学校社会科における郷土(琉球)史授業の内容と方法」『沖縄大学
人文学部紀要』8 2006年
- 桃木 2016 : 桃木至朗「世界史・日本史の統合と歴史的思考力」『世界史のしおり』2016
年度1学期号 2016年^④
- 山本安雄「琉球処分を教材とした『多元主義』の歴史授業」
[http://www7b.biglobe.ne.jp/~m_yoshida-hab/soturou/24nendo/2012_yamam
oto_soturou.pdf](http://www7b.biglobe.ne.jp/~m_yoshida-hab/soturou/24nendo/2012_yamamoto_soturou.pdf) (最終閲覧日2018年1月31日)
- 渡辺 2012 : 渡辺美季『近世琉球と中日関係』吉川弘文館 2012年
渡辺美季ホームページ http://www.geocities.jp/ryukyu_history/

教員志望学生が取り組む 小学生を対象とした防災・減災イベントの実践と効果

小山 拓志（教育学部地理学教室）

土居 晴洋（教育学部地理学教室）

棚原 和美（教育福祉科学部学校教育課程教科教育コース）

原田 未来（教育福祉科学部学校教育課程教科教育コース）

松尾 朱夏（教育福祉科学部学校教育課程教科教育コース）

伊南 翔太（大分大学・研究サポーター）

【要旨】

大分大学地理学教室では、大分市内の小学校に通う 4～6 年生親子を対象として、防災・減災に関するイベントを実施した。イベントの目的は、①防災・減災を考える「きっかけ」作りと防災・減災意識の持続性維持、②教員志望学生の教員として資質能力の向上とした。イベント内容は、大分県内で発生した自然災害の紹介とメカニズムに関する学習、家の安全・非常食・災害時の対応および注意点を解説するブース（教室）での活動、大分市の災害用備蓄品の紹介と実演、学校や自宅周辺の災害リスクとハザードマップの確認である。本イベントを通じて、参加した小学生は防災・減災意識が高まっただけでなく、持続性維持という点でも大きな効果が得られた。また、本イベントは教員志望学生の教員としての資質能力向上に寄与できた点として評価できる。

【キーワード】

防災・減災イベント（disaster prevention event） 小学生（elementary school students） 教員志望学生（students intending school teachers） 教育効果（educational effect）

I. はじめに

2016 年 4 月に熊本県熊本地方において発生した地震（熊本地震：気象庁，2016）¹⁾は、大分県内にも甚大な被害をもたらした。また、2017 年 5 月には、豊後大野市朝地地区において地すべりが発生し、近隣農家が避難する事態に至った（鶴成ほか，2017）。さらに、同年 7 月には、日田市を中心とした広範囲が豪雨被害に見舞われ（平成 29 年 7 月九州北部豪雨：気象庁，2017）²⁾、その 2 か月後の 9 月には台風 18 号の豪雨によって大分市や津久見市、佐伯市を中心に大規模な浸水被害が生じた（鶴成ほか，2017）。このように、大分県にとって 2016～2017 年は、自然災害が短期間で集中的に発生した年であったといえる。県内で続けざまに発生したこれらの自然災害は、大分県が自然災害多発県であるということ改めて認識する契機にもなった。

一般的にこのような自然災害に対する防災・減災対策は、ハードとソフトに大別される。ハード対策は、英語で **structural measures** といわれるように、「何かしらの構造物による被害軽減手法」と捉えることができる。つまり、ハード対策には一般的に多額の費用が掛かるため、個人というよりは、国や県、自治体レベルでの対策といえる。一方、ソフト対策は、英語では **non-structural measures** であり、「構造物によらない被害軽減手法」といわれることが多い。ソフト対策でいえば、土地利用規制、耐震基準、保険、観測システム、情報システム、ハザードマップ、防災教育、訓練、避難システムなど、さまざまな例が挙げられる（たとえば、牛山，2012）。このような、自然災害に対するハード・ソフト対策は、根本的に異なる性質を持つてはいるものの、相互に補完し合うことでより効果的な成果が発揮されるものである。

上述したように、大分県は災害多発県でもあり、また熊本地震の被災県ということもあって、近年は県や市という単位でみれば自然災害への対策の機運は高まりつつある。しかし、個人単位でみれば、大きな災害直後は防災・減災意識の向上はみられるものの、決して自然災害に対する個人レベルでの対策は万全とはいえないのが現状である（小山，2017）。この問題を解決するためには、すぐにでも実践可能なソフト対策、すなわち自宅内における家具の固定や、ハザードマップの所持・理解、自然災害や防災・減災対策の学び（防災教育）といったものを、継続的に実践および発信していく必要があるだろう。

そこで、大分大学教育学部地理学教室では、これまで大分県内において学生が主体となった家具固定ボランティア（土居ほか，2014；小山ほか，2017）や、小学生親子を対象とした防災・減災イベント（小山ほか，2014；小山・土居，2015）を実施してきた。とくに、小学生親子を対象としたイベントは、参加者親子の防災・減災意識の向上および対策の実践という面で、一定の成果を挙げている。さらに、イベントやボランティアの実践者が教員志望学生ということで、教員としての資質や能力の向上といった学生に対する教育的効果も得られている（小山ほか，2014）。

本稿では、2017年12月16日に大分市内の複合文化交流施設において実施した小学生親子を対象とした防災・減災イベントの実践を報告すると共に、イベント終了後に小学生が記した編集後記（後述）、およびイベント実施者である学生の事後報告レポートを基に、イベント参加者（小学生）・実践者（教員志望学生）らが得られたそれぞれの効果について検討する。

Ⅱ. 防災・減災イベントの概要

1. イベントの目的

本イベントは、大分大学地理学教室が主催して、「めざせ！ジュニア防災マスター！」というイベント名で、大分市内の小学校に通う小学校4~6年生とその保護者を対象として実施したものである。参加募集の広報は、大分市内の全公立小学校（56校）へのチラシ配布と、複合文化交流施設等へのポスター掲示を通じて行った。その結果、親子13組の応募があり、当日は4年生5名、5年生3名、6年生4名、保護者11名の計23名が参加した。

本イベントの目的は大きく二つある。一つはこれまでの取り組みと同じように、イベント内で各種体

験をしてもらうことで、防災・減災対策を考える「きっかけ」を作ることである。また、本イベントで高まった防災・減災意識が単発的なものではなく、イベント終了後も持続するよう、「防災・減災意識の持続性維持」を最終目標として掲げた。さらに、本イベントでは、大分県内で続けざまに発生した自然災害を取り上げ、それぞれのメカニズムや被害について学ぶ時間を設けた（詳細は後述）。これは、文部科学省が示す小学校段階における防災教育の目標「ア 認知・志向・判断」の項目内に示されている、『地域でおこりやすい災害や地域における過去の災害について理解し、安全な行動をとるための判断に生かすことができる』（文科省、2013）という点を考慮したものである。

もう一つの目的は、本イベントを実施した学生の多くが教員志望学生であるということから、イベントを通じて学生の教員としての資質能力の向上を目指した点である。本イベントは、学生が主体的かつ能動的に実施できるよう、イベントの企画・準備・実践を学生自らがおこなえるよう調整した。その準備に際しては、イベント内容の考案はもちろんのこと、自然災害のメカニズムや防災・減災対策に関する学習や必要物品の整理、さらにはイベント当日に使うスライド資料や配布資料の作成を行った。このような作業を通じて、教員志望学生として必要な教養や知識、技術などを含めた汎用的能力の育成を図った。

2. イベントの概要

以上の目的を踏まえ、本イベントは、①大分県で発生した自然災害とメカニズムの学習、②防災・減災に関する対策や知識、あるいは技能を学べるブース（教室）の設置、③自宅や学校周辺における災害リスクとハザードマップの確認、の3つを大きな柱として構成した。また、イベント終了後には参加した小学生に対して、大分大学地理学教室が作成した「ジュニア防災マスター認定証」³⁾を交付した。

イベント全体を通して参加小学生には「記者」という役を設定し、「記者として防災に関する本を書くために取材を行う」というシナリオでイ

イベントを進めた。まず午前の活動の始めに、「研修」と題して大分県内で頻発した自然災害とそのメカニズムについて学んだ。その後、取材を通して学んでほしいことを記した「任務シート」（図1）を手渡し、参加者はそれぞれ「家の安全ブース」、「非常食ブース」、「災害発生時の対応・注意点ブース」の3つのブースへ取材に向かい、各ブース担当学生が作成した取材シートに取材内容をまとめていった。これらの各ブースでは、ブースを担当した学生が大工や食品会社の社長、消防士という役割を設定し仮装するなど、

表1 イベント当日のスケジュール

9:00～	学生集合・準備
10:00～	イベント開始 挨拶・自己紹介（10分） 県内で発生した自然災害の紹介と自然災害のメカニズム（30分） 休憩（10分）
10:50～	各ブースにおける取材（30分×3） ・家の安全 ・非常食 ・災害発生時の対応・注意点
12:20～	昼食・休憩
13:30～	J:COM ホルトホール大分の備蓄について（30分） ハザードマップの確認・家族での話し合い（45分） 編集後記の記入（15分）
15:00	ジュニア防災マスター認定証授与・イベント終了

子どもたちが楽しく取材を出来るような雰囲気づくりに努めた。また、イベント当日は小学生のパートナーとして大学生を各班に配置し、各種作業や体験を補助した。

午後の活動では、行政による災害への備えや取り組みを理解するため、大分市の防災・減災対策として、災害時の避難場所にも設定されているJ・COM ホルトホール大分（複合文化交流施設：本イベントの実施場所）の地下にある備蓄を紹介した。その後、国土交通省が公開している「重ねるハザードマップ」⁴を用いて自宅や学校周辺の災害リスクを調べたり、家族で今後どのような備えを行うか話し合ったりする時間を設けた。最後に参加小学生には、イベントを通して学んだことや感想を「編集後記」として記してもらった。イベントで配布した資料や前述した任務シートは、「編集後記」記入後にレポートファイルに綴じ込むことで、今後も活用できる本として完成させた。

表1には当日のスケジュールを、表2には各ブースで取り扱った内容を示した。なお、各ブースの工夫点や詳細については3章において示す。

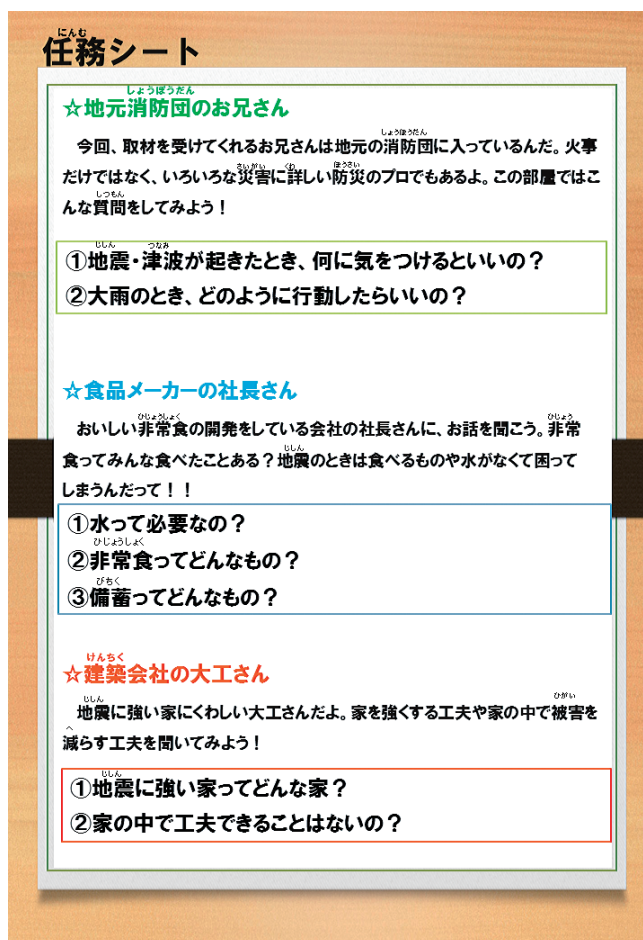


図1 参加小学生に配布した「任務シート」
イベント実践学生作成

表2 各ブースの内容

ブースの名称	内容
家の安全ブース	<ul style="list-style-type: none"> 地震に強い家とはどんな家か 家の中で被害を減らすために工夫できることはなにか（耐震グッズやセーフティーゾーンの紹介）
非常食ブース	<ul style="list-style-type: none"> 水や非常食の備蓄の必要性 何をどれくらい備えておけばよいか（ローリングストック法の紹介） 非常食の調理の仕方、試食
災害発生時の対応・注意点ブース	<ul style="list-style-type: none"> 地震、津波、大雨の時にどのように行動すべきか 非常用持ち出し袋について 災害用伝言ダイヤル171について

各ブース担当学生のレポートを基に作成

Ⅲ. 学生のレポートを基にしたイベント内容の詳細と工夫点

ここでは、イベントの準備に際して学生が記した記録用メモと、イベント終了後に提出された事後報告レポートを基にして、イベント内容の詳細と工夫点および課題についてそれぞれ述べる。各イベントでは、基本的にスクリーンに投影したスライド資料を用いて学生が説明するという形式をとったが、その概要をまとめた配付資料も同時に配付することで、参加者の理解が進むように工夫した。また、スライド資料は Microsoft Office PowerPoint を用いて作成した。スライド資料や配付資料の作成にあたっては、見やすいように、文字フォントや図、写真はできるだけ大きくするとともに、文字数を少なくし、全ての漢字にルビを振るなどして、視覚的に捉えやすくした。また、専門用語を多用せず小学生でも理解しやすい用語の使い方や、飽きさせないために動画やアニメーションを挿入するなどの工夫も行った。なお、以下に示す順番は、イベントの進行に即したものである。

1. 大分県内で発生した自然災害の紹介とメカニズムの学習

(1) 内容の詳細

3つのブースを廻り「取材」をするというメイン活動を行う前に、参加小学生は自然災害のメカニズムや特徴を知っておくことが不可欠である。そこで、記者として取材をするための「研修」と題して、県内で頻発した自然災害の紹介とそれらのメカニズムについて説明を行った（写真1）。

とくに、自然災害の発生メカニズムや特徴は、熊本地震や九州北部豪雨の被災経験および南海トラフ巨大地震による被災想定を踏まえ、地震・津波・土砂災害の3つに焦点を当てた。その中でも、津波・土砂災害は地震によって引き起こされる二次災害として取り上げることで、災害が複合災害であることを認知させ、参加小学生に防災・減災に対する応用力を身に付けさせることができると考えた。また、地震・津波・土砂災害の特徴やメカニズムの説明は、午後のハザードマップを用いた活動にもつながるよう声かけを行った。

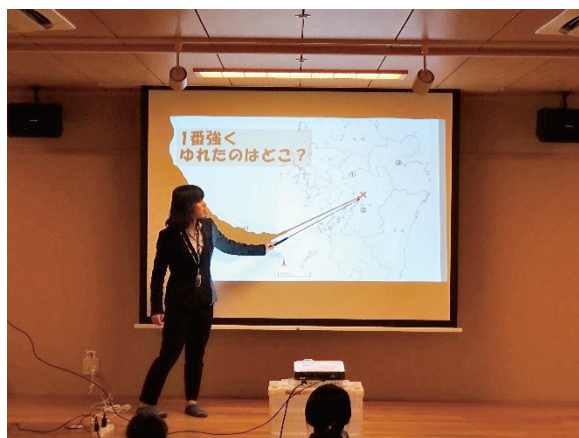


写真1 自然災害のメカニズムに関する解説の様子

定規を活用したプレート境界地震の解説の様子（左）と異常震源域の解説の様子（右）

(2) 資料や進行上の工夫

地震の説明については2016年の熊本地震の被害を取り上げ、昨年の震災を思い出してもらうことで、より身近な問題として考えられるようにした。また、参加小学生に震度分布図に興味を持ってもらうことと、軟弱地盤に伴う異常震源域について理解してもらうため、クイズ形式で解説を行った。津波の説明では、津波のイメージを持たせるために動画サイトを活用し、2011年の東北地方太平洋沖地震によって引き起こされた津波の映像を流した⁵⁾。

進行上の工夫としては、本活動はイベント開始直後であったため、各班に付く大学生と参加小学生がコミュニケーションを取れるよう、アイスブレイクやクイズを取り入れるなどした。また、プレート境界地震の解説には、定規を使ってそのメカニズムを説明した。

2. 家の安全ブース

(1) 内容の詳細

「家の安全ブース」では、地震に強い家とはどのような家かを理解するため、大工に扮して地震に強い家のポイントや地盤に関する解説を行った。また、家の中で被害を減らすために工夫できることを考えさせるため、耐震グッズ（突っ張り棒、家具固定ベルト、家具転倒防止板）の紹介や、室内で落下物や転倒物が到達しない空間（セーフティーゾーン）についての解説を行った（写真2）。

(2) 資料や進行上の工夫

スライド資料で説明が体験的に記憶に残るように、補足教材としてキット（紙ぶるる）⁶⁾を配布して、実際に家屋が振動する様子を疑似体験した。また、家具転倒防止対策に関するグッズの紹介では、実際に実物を扱ってもらうことで使用方法も学んでもらった。なお、事前準備として、参加小学生から質問が来なかった場合を想定して、クイズ形式の問題を準備しておいた。



写真2 家の安全ブースの様子

家の安全に関する解説（左）と「突っ張り棒」の実践の様子（右）

3. 非常食ブース

(1) 内容の詳細

「非常食ブース」では、非常食の必要性とその種類や特徴を理解することを目的として、食品メーカーの社長に扮して非常食の解説を行った。また、単に非常食の紹介だけで終わるのではなく、ローリングストック法といった非常食の保存方法についても紹介した。さらに、当ブースでは長期保存可能な水（ミネラルウォーター）と非常食を実際に飲食してもらい、その風味を体感してもらった（写真3）。

(2) 資料や進行上の工夫

配布資料に関して、穴埋め形式にしたりスライド資料で対応する箇所を明示したりすることで、参加小学生が書き込みやすくなるよう工夫した。また、本ブースでは、大学生ではなく食品メーカーの社長という立場として、参加者からインタビューを受けるという形式をとった。社長の雰囲気を出すために、スーツを着用し、口調やトーンを変えるなどの工夫を行った。また、水や非常食の常備は家庭における重要な対策の一つであるため、保護者にも質問を投げかけたり、親子で実際に飲食してもらったりすることで、家庭内で知識を共有できるよう配慮した。



写真3 非常食ブースの様子

災害時における水の確保に関する解説（左）と実際に非常食を飲食している様子（右）

4. 災害発生時の対応・注意点ブース

(1) 内容の詳細

災害発生時の対応や注意点を理解することを目的とする本ブースでは、地震や土砂災害発生時にどのような対応を取るべきか、そしてどのような注意が必要かについて考えてもらい、正しい知識を得ってもらうために、学生が消防団に扮して7解説を行った。とくに、普段あまり馴染みが無く、かつ学習する機会が少ない、災害用伝言ダイヤルの使い方や、1次・2次・3次持ち出し品について重点的に解説した。

(2) 資料や進行上の工夫

イベント終了後に自宅で非常持ち出し品の準備ができるように、配布資料にチェックリスト形式の非

常持ち出し品を掲載した。ブースの進行にあたって、参加者に具体的な状況を提示し、想像してもらう時間を多めに設定し、発言があまり出なかったグループに関しては、考察する上でのヒントを示したり、指名したりすることで発言を促すなどの工夫をした。



写真4 災害発生時の対応・注意点ブースの様子
災害時の対応を熱心に取材する小学生の様子（左）と保護者の様子（右）

5. 指定避難所における備蓄と非常用持ち出し袋の紹介

(1) 内容の詳細

イベントを行った会場（J：COM ホルトホール大分）は大分市の指定避難所であるため、地下倉庫に大分市が管理する災害用の備蓄保管庫が設置されている。そこで、大分市防災危機管理課の協力によりイベント前日に担当学生による見学と備蓄の写真撮影を行った。また、備蓄の一部を借り受け、イベントにおいて参加者に対して紹介すると共に、実際に触ったり使ったりしてもらった（写真5）。表3に当日借り受けた備蓄品とイベントで活用した理由を示す。

表3 災害用備蓄庫から借用した備品一覧とイベントで活用した理由

借用備蓄品	理由・概要
紙おむつ	<ul style="list-style-type: none"> ・避難所には様々な年代の人々が集まることに気付く ・紙おむつが長く使えるように圧縮して空気を抜くなどの工夫がされている
携帯トイレ 避難所用給水袋	<ul style="list-style-type: none"> ・普段のようにトイレや水道が使えない事態を想定し考えることができる
パーテーション 災害用敷きマット	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭では準備することがやや困難な非常用の備品である
アルミブランケット	<ul style="list-style-type: none"> ・帰宅困難者の説明に繋げる

(2) 資料や進行上の工夫

備蓄に関する解説では、地下備蓄庫見学の際に撮影した写真と、防災危機管理課職員への聞き取り調査の結果を基にスライド資料を作成し、大分市の備蓄や対策について紹介した。とくに、大分市から「自助」の必要性および重要性を伝えてほしいとの依頼があり、ここでは「自助」についての解説も同時に行った。また、特別な災害用グッズにこだわらなくても備えができることを理解するために、実際に担当学生の自宅にあったもので簡易的な持ち出し袋⁸⁾を作成し紹介した。また、参加小学生には持ち出し袋を実際に背負ってもらい(4年生男女1名ずつ)、重さを実感してもらった。これらの作業や体験は、イベント終了後にすぐにも家庭において実践するように、紹介する際に強調した。

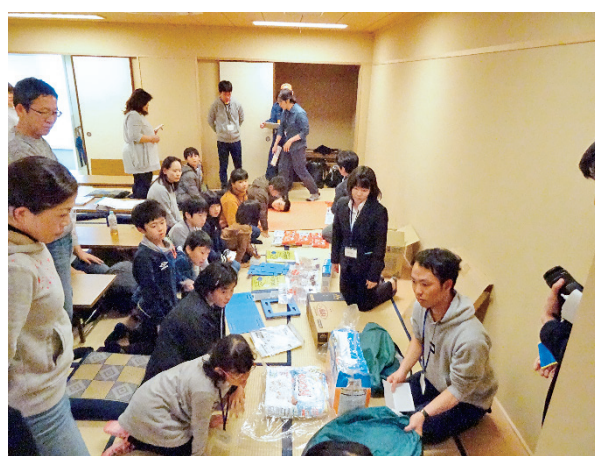


写真5 大分市から借り受けた指定避難所における備蓄を紹介している様子(左, 右)

6. 自宅や学校周辺の災害リスクとハザードマップの確認

(1) 内容の詳細

ここまでの活動は、参加者全員に共通する防災対策が中心であったため、親子単位での話し合いや学びが少なかった。そこで、イベントの最後の活動として、自宅や学校周辺の災害リスクを知ることを目的として、自宅周辺のハザードマップの確認を行い避難経路等について話し合ってもらった。ここでは、スライド資料を使ってハザードマップの種類や見方を解説したのち、各親子にタブレット端末(iPad)を1台配布して「国土交通省ハザードマップポータルサイト」の「重ねるハザードマップ」を操作してもらった(写真6)。「重ねるハザードマップ」のツールである「リスクをまとめて調べる」機能を使い、参加者の自宅周辺がどのような地形的特徴を持ち、どのような災害リスクがあるのかを調べてもらった。

(2) 資料や進行上の工夫

iPadの操作手順が分かりやすくなるよう、「重ねるハザードマップ」の画面を画像として取り込み、スライド資料に貼り付けて、実際の手順通りに説明を行った。

参加者にはイベント申込時に、氏名以外に住所と通学している小学校名の記入を求めた。この資料をもとにして、あらかじめ各参加者の居住地区に対応するハザードマップを準備して、当日配布した。また、大分市防災危機管理課から提供された『わが家の防災マニュアル』⁹⁾を、各親子に1部配布した。

さらに、イベント終了後も自宅で簡単にハザードマップを確認できるように、インターネット上で閲覧可能なハザードマップや防災マップの URL を掲載した資料を配布した。

進行にあたっては、午前中に学んだ内容を説明の中に適宜取り入れることで、参加小学生に興味を持ってもらえるよう工夫した。また、タブレット端末は扱う小学生によって操作の慣れに差があるため、一つ一つの手順が終わったかどうかを随時確認しながら進行することに努めた。



写真 6 自宅や学校周辺の災害リスクとハザードマップを確認している様子

ハザードマップ解説の様子（左）と実際に iPad で自宅周辺のハザードマップを確認している様子（右）

IV. 参加者および実践者の効果

ここでは、参加小学生がイベント終了時に感想や今後の課題等を記した「編集後記」と、イベントを実践した教員志望学生の事後報告レポートを分析し、本イベントの効果について双方の視点で検証する。

1. 小学生への効果－参加者－

参加小学生には、全ての活動終了後に「印象に残ったこと」と「今後調べてみたいこと」の2点について「編集後記」というかたちで自由に記してもらった。これを基に参加小学生に対する本イベントの効果について検討する。ただし、このような自由記述については、分析する者の恣意的あるいは主観的な解釈が入ってしまう恐れがあるため、客観的に全体的な傾向や特徴を把握することが難しい。そこで、自由記述における理由付けの分析（計量テキスト分析）に関しては、樋口（2004）を参考に、フリーソフトである KH Coder（2.X）を使用して分析した。これにより、テキストから自動的に語を抽出し、頻出語を確認したうえでそれらの語の出現パターンの組み合わせなどを分析した。

KH Coder の共起ネットワークのコマンドを用いて、参加小学生の編集後記の自由記述の中から、出現パターンの似通った語を抽出した（図 2）。共起ネットワークとは、文章から語句を抽出し、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだものである。とくに共起の程度が強い語は太線で示し、出現数の多い語ほど大きな円で示している。また、「印象に残っていること」・「調べてみ

たいこと」を外部変数として設定することで（図 2 中赤い四角）、両者に共通している語やどちらかの記述にしかみられない語を抽出した。図 2 中のオレンジの円で示された語は、「印象に残っていること」・「調べてみたいこと」のどちらかの記述にのみ出現した語であり、黄緑の円で示された語は、両者に共通して出現した語である。なお、編集後記の自由記述は、全文章数が 55、総抽出語数 1141 で、最低頻出語は 3 に設定した。

図 2 を見ると、「編集後記」の「印象に残っていること」の文章は、「楽しい」、「帰る」、「思う」といった語句と非常に強く結びついていることが示されている（太線）。その他に、「印象に残っていること」のみに出現した語句として、「持ち出し」、「備え」、「マップ」という語句が挙げられ、それぞれ共起関係がみられる。このことから、参加小学生が本イベントで強く印象に残ったことは、「持ち出し袋」や「災害への備え」、「ハザードマップ」であったとみなすことができる（下線は抽出語句、以下同じ）。実際に参加小学生の自由記述で該当箇所を抜粋すると（以下、抜粋箇所は全て原文ママ）、「（前略）家に帰ったら非常用持ち出し袋をつくって備えていたいと思います。（後略）」や「（前略）災害の時に備えておくの良い持ち物を知って、帰ってから準備しようと思います。（後略）」などが挙げられる。つまり、参加小学生に強い印象を残したものは、イベント内で実際に触れたものや視覚的な情報などであるため、イベント内でそれらを積極的に活用したことは、非常に効果的だったと推測される。

また、「楽しい」という語句と強い共起関係にあるのは、「イベントが楽しかった」という記述が多かったことが示されており、「帰る」という語句が多かった理由は、前述の抜粋箇所にも示されているように、「家に帰ったら」、「家に帰ってから」という表現が多かったことに起因する。たとえば、「（前略）帰

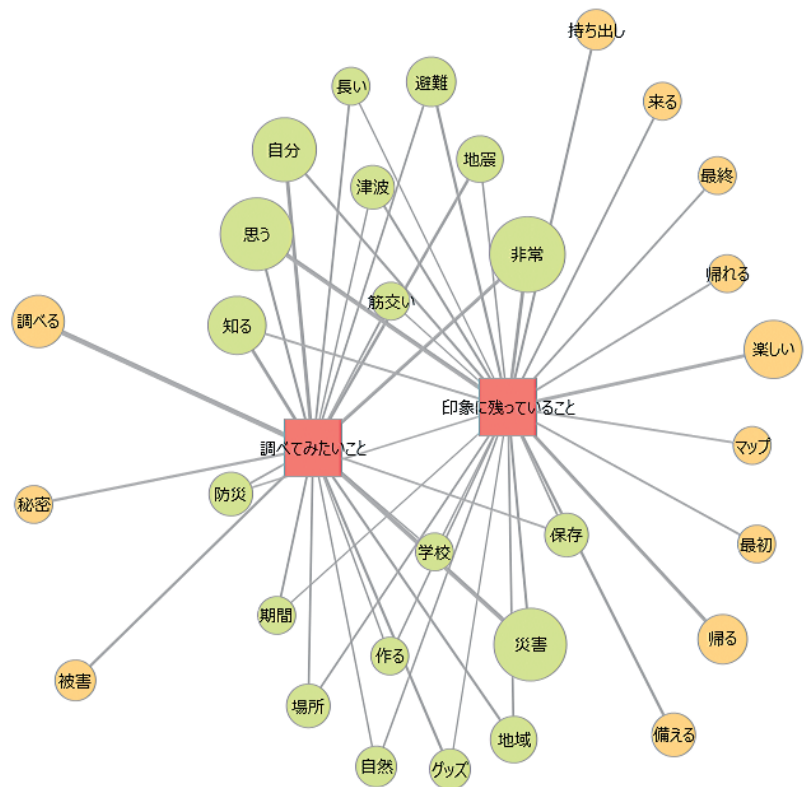


図 2 「編集後記（自由記述）」の共起ネットワーク
共起の程度が強い語は太線で示し、出現数の多い語ほど大きな円で示している。「印象に残っていること」・「調べてみたいこと」を外部変数として設定することで（赤い四角）、両者に共通している語やどちらかの記述にしかみられない語を抽出している。オレンジの円で示された語は、「印象に残っていること」・「調べてみたいこと」のどちらかの記述にのみ出現した語であり、黄緑の円で示された語は両者に共通して出現した語である。

ってからもネットでかさねるマップをチェックしたいです」というように、帰宅後も本イベントで学んだ内容を実践したり確認したりしたいとの記述が多くみられた。

「調べてみたいこと」にのみ出現した語句は、「調べる」、「秘密」、「被害」の3語のみであった。これらの該当箇所を抜粋すると、「過去に大分市に被害をもたらした災害をくわしく調べてみたい」や「非常食はなぜ普通の食品と違って保存期間が長いのか、その秘密を知りたい!」といったような、イベント内で学んだことを生かして持続的に学習したいという気持ちが表現されていた。

他方で、「印象に残ったこと」・「調べてみたいこと」の両者に出現した語句（黄緑の円）は、まさに本イベントの内容やポイントを忠実に表現している。たとえば、「災害」や「非常」、「自分」といった語句は共起関係にあるだけでなく、文章内での出現回数も多い。つまり、「自然災害」、「非常時・非常食」、「自分（自助）」といった本イベントの大きなテーマや、「津波」、「地震」、「避難」、「防災」といった学習内容、あるいは担当学生が意識的に組み込んだ内容は、参加小学生の印象に強く残り、かつ今後の学習意欲へと発展したようである。

以上の結果を踏まえ、参加者に対する防災・減災対策を考える「きっかけ」作りと、防災・減災意識の持続性維持という本イベントの大きな目的は、概ね果たせたといえよう。

2. 教員志望学生への効果－実践者－

本イベント終了後に、イベントに携わった学生に事後報告レポートを提出してもらった。ここでは、そのレポートの「反省・課題」、「今後に生かせそうなこと」、「全体の感想」の項目に書かれた内容を基に、イベントがもたらした教員志望学生に対する教育的効果について検証する。

まず、「反省・課題」の項目には、「説明や実際に防災グッズを使った活動をする時間が長くなってしまい（中略）取材シートをまとめる時間を十分に設けることが出来なかった」や、「時間が予定よりも長くなってしまった（中略）子どもたちの進捗を確認しながら進めるため、もう少し余裕をもっておくことが重要だと思った」、「（前略）まだメモを取っている人がいるにも関わらず、先に進んでしまった場面が何度もあった」といった内容が記されていた。これらに共通していることは、進行の速度、すなわち「時間の使い方」である。また、「今回のイベントではどうしても恥ずかしさが残ってしまい、うまく話せなかった（中略）今後は声のトーン、表情なども意識して元気よく話せるようにしたい」といった、自分自身の能力や技術的な反省も挙げられた。

一方、本イベントの企画・準備・実践などを通じて、「今後に生かせそうなこと」を記してもらった項目には、「（前略）子どもの意欲を高めるための工夫やアイデアを出すという経験は、学校現場において学力の差や障がいに対応した指導に生かせると思う」や、「企画の段階でどうすれば子どもたちが楽しく活動できるか、というアイデアを出すのが大変だった（中略）限られた時間のなかでも災害についてもう一度学び直し、考え直すことができ自分のためにもなった」といった内容が記されていた。

また、「全体の感想」の項目には、「イベント当日は全体の前での話し方、注目の集め方、指示の出し方などについて、教育実習で得た技能を活用することができた」や「iPadを使用したことで、子どもが興味関心をもって自宅周辺の災害リスクを知ることができたという点が良かった」、「しっかりと準備し、

練れば練るほど自分に自信がついてうまくいくということを改めて気づかされたので、今後授業づくりを行ったりこのようなイベントを企画したりする際には、できる限りの準備をして臨みたい」という内容が示されていた。

以上を踏まえ考察すると、本イベントは教員志望学生に対して、教員になるための資質能力といった点で大きな効果を与えたようである。たとえば、進行の速度や方法、あるいは声量や口調（トーン）などは学校現場における「授業」に直結するものであるし、子供たちが楽しめるような工夫やアイデアを出すといった作業は、教育現場でもきわめて重要な作業といえる。また、iPad やパワーポイントの活用および技術の習得は、「学校教育における ICT の利活用」といった点で大きな経験になったであろう。とくに、企画・準備の段階から学生が主体的に関わったことは、日常的な大学教育の中ではあまり経験することのない深い学びになったと評価できる。

V. まとめ

大分大学地理学教室では、大分市内の小学校に通う 4～6 年生親子を対象として、防災・減災に関するイベントを実施した。イベントの目的は、①防災・減災を考えるきっかけ作りと防災・減災意識の持続性維持、②教員志望学生の教員として資質能力の向上とし、教員志望学生が主体となって企画・準備・実践を行った。

全ての活動終了後に参加した小学生が記した「編集後記」をテキストマイニングで解析した結果、本イベントのテーマともいえる、「自然災害」、「非常時・非常食」、「自分（自助）」といった点や、「津波」、「地震」、「避難」、「防災」といった学習内容、あるいは担当学生が意識的に組み込んだ内容が、参加小学生の印象に強く残り、かつ今後の学習意欲へと発展していったことが明らかとなった。このことから、参加者に対する防災・減災対策を考える「きっかけ」作りと、防災・減災意識の持続性維持という本イベントの大きな目的は、概ね果たせたと評価できる。

また、イベントを企画・準備・実践した教員志望学生への教育的効果に関しては、イベント終了後の事後報告レポートで計った。その結果、たとえば学校現場における「授業」に直結するような能力や技能の習得、あるいは重要性の認知といった点で、教員になるための資質能力の向上がみられた。また、iPad やパワーポイントを積極的に活用したことで、ICT に関する技能も習得することができた。したがって、本イベントは、教員志望学生の教員としての資質能力向上に寄与できた点として評価できる。

【謝辞】

本イベントは、平成 29 年度大分大学地域開放推進事業（Jr.サイエンス事業）「大学生と学ぶ地理学と防災 2017」（代表：小山拓志）の予算によって実施したものである。また、本イベントは大分市教育委員会に後援に入って頂いた。大分市防災危機管理課には、大分市が管理する災害時用の備蓄倉庫を見学させていただくと共に、イベント用に備蓄の貸与を受けた。末筆ながら、以上の関連機関の関係者の皆様方に対しまして、記して感謝の意を表します。

最後に、本イベントを支えてくれた、梶川和志、藏原優貴、清水智史、田中慎一、中山真理子、福山藍子、宮地 翼、渡邊絵人の学生諸氏に心から感謝致します。

【注】

1. 気象庁 (2016) : 報道発表資料 平成 28 年 4 月 14 日 21 時 26 分頃の熊本県熊本地方の地震について (第 4 報) (<http://www.jma.go.jp/jma/press/1604/15e/kaisetsu201604151030.pdf>) 最終取得日 2016/05/04
2. 気象庁 (2017) : 報道発表資料 平成 29 年 7 月 5 日から 6 日に九州北部地方で発生した豪雨の命名について (http://www.jma.go.jp/jma/press/1707/19a/20170719_gouumeimei.pdf) 最終取得日 2018/02/05
3. 大分大学地理学教室では、これまでに延べ 56 人 (今回のイベントも含む) の小学生に対して「ジュニア防災マスター認定証」を交付している。
4. 国土交通省が公開している「国土交通省ハザードマップポータルサイト～身のまわりの災害リスクを調べる～」は、関係各機関が作成した防災情報をまとめて閲覧できるサイトで、「重ねるハザードマップ～防災に役立つ情報を地図に重ねて表示～」と「わがまちハザードマップ～地域のハザードマップを入手する～」の二つがある。本イベントでは、浸水想定区域や道路情報、危険箇所などを地図や写真に重ねてシームレスに閲覧できる「重ねるハザードマップ」を活用した。
(<https://disaportal.gsi.go.jp/>)。
5. イベント実施年 (2017 年) が、東日本大震災から 6 年経過していることもあって、震災のニュースを覚えていない小学生が多かった。
6. 「紙ぶるる」は名古屋大学福和研究室が作成した振動実験教材である。
(<http://www.sharaku.nuac.nagoya-u.ac.jp/data/laboFT/bururu/index.htm>)。
7. 「扮して」と記述したが、このブースを担当した学生は実際に消防団に所属しているため、当日は特別な許可を得て実際に消防団で使用している制服とヘルメットを着用した。
8. 担当学生が自宅にあるもので作成した簡易持ち出し袋の中身は、水 2 本、使い捨てマスク、上着・下着、非常食、絆創膏、帽子、懐中電灯、ビニール袋、軍手、使い捨てカイロ、薬、タオル、ポケットティッシュ、通帳・小銭入れ、レインコートである。
9. 大分市 (2015) : 『わが家の防災マニュアル』, 73p. 配布したのは、増刷版 (2017 年) である。なお、同マニュアルは大分市ホームページ (<https://www.city.oita.oita.jp/o009/kurashi/volunteer/1366191989138.html>) から入手することが可能である。

【引用文献】

1. 牛山素行 (2012) : 『豪雨の災害情報学 増補版』, 古今書院, 8-11.
2. 小山拓志 (2017) : 高校生の防災・減災意識と熊本地震における被害・避難行動に関する調査一質問紙調査単純集計編一. 平成 28 年度大分大学長戦略経費重点領域研究推進プロジェクト成果報告

書 (資料), 1-64.

3. 小山拓志・川田菜穂子, 土居晴洋, 中原久志, 市原靖士 (2017) : 大分市敷戸団地における防災・減災ボランティアプログラムの効果と課題. 大分大学福祉科学論集, 第 2 号, 37-48.
4. 小山拓志・土居晴洋 (2015) : ICT と立体模型を活用した小学生対象の防災・減災イベントの効果. 大分大学高等教育開発センター紀要, 第 7 号, 81-93.
5. 小山拓志・土居晴洋・森松真弥・内山庄一郎 (2014) : GIS およびサバメシを活用した防災・減災イベントー実践報告とその効果ー. 大分大学高等教育開発センター紀要, 第 6 号, 65-82.
6. 鶴成悦久・小林 祐司・土居 晴洋・小山 拓志・吉田 靖・橋本 哲男 (2017) : UAV を用いた災害情報の迅速的活用ー大分県で頻発した自然災害を受けてー. 平成 29 年度 (第 98 回) 農業農村工学会九州沖縄支部大会講演要旨集, 206-207.
7. 土居晴洋・小山拓志・川田菜穂子・市原靖士・中原久志・小林祐司 (2015) : 佐伯市吹浦地区における防災・減災ボランティアプログラムの成果と課題. 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 37 (2), 129-144.
8. 樋口耕一 (2004) : テキスト型データの計量的分析ー2 つのアプローチの峻別と統合. 理論と方法, 19 (1), 101-115.
9. 文部科学省 (2013) : 第 2 章 学校における防災教育. 『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, 8-10.

「社会教育主事の養成、力量形成・キャリアパス形成支援に関する調査」結果の分析

—全国国立大学生涯学習系センター協議会の承合事項での調査を受けて—

岡田 正彦（高等教育開発センター）

【要旨】

全国国立大学生涯学習系センター協議会の平成 29 年度総会時にまとめられた承合事項において「社会教育主事の養成、力量形成・キャリアパス形成支援に関する調査」を大分大学が提案して実施した。これは、平成 25 年度から 3 年間実施した同協議会の分科会での検討を受け、社会教育主事の養成から研修やネットワークによる力量の形成、キャリアパスの形成までを一体的・継続的に支援しようとする科学研究費補助金（一般研究（C））での共同研究の基礎調査と位置づけられる。本稿では、今後の追加調査に向け、調査結果から検討すべき事項を明らかにする。

【キーワード】

社会教育主事(social education supervisors) 養成(training) 力量(performance)
ネットワーク(network) キャリアパス(career path)

1. はじめに

全国国立大学生涯学習系センター協議会は、生涯学習系のセンターを持つ国立大学（25 大学。国立大学の約 3 分の 1 の大学に設置されている）によって組織され、大学による生涯学習推進や地域連携などの取り組みについて協議し、研究を推進している。平成 25 年度から 3 年間継続的に追究した分科会のテーマの一つが「専門職学び直し」であり、社会教育の取り組みにおいて主導的な役割が期待される社会教育主事の養成や研修について検討を重ねてきた。

分科会での検討を経て、社会教育主事の力量を形成し社会教育実践の質を高めるためには、社会教育主事の養成から研修やネットワーク形成、社会教育の現場を離れた後も含めたキャリアパス形成までを一体的・継続的に支援することが必要だという認識に至り、このようなテーマで科学研究費補助金を取得して共同研究を行おうということになった。

平成 29 年度の科学研究費補助金（一般研究（C））において「社会教育主事の養成と力量形成支援・キャリアパス形成支援に関する実証的研究」（研究代表者：岡田正彦）が採択され、平成 29 年度から 31 年度まで 3 年間の共同研究がスタートした。

本稿では、このテーマに関する基礎データを収集するため同協議会が加盟大学に対して実施している承合事項の調査の 1 項目として実施したアンケート調査の結果をまとめる。

2. 調査結果の分析

(1) 社会教育主事の養成について

1) 社会教育主事養成講習

貴学では、社会教育主事講習を実施していますか？当てはまる番号に○を付け、空欄に具体的情報を記入してください。

- 社会教育主事養成講習を、
1. 実施している
 2. 実施していない

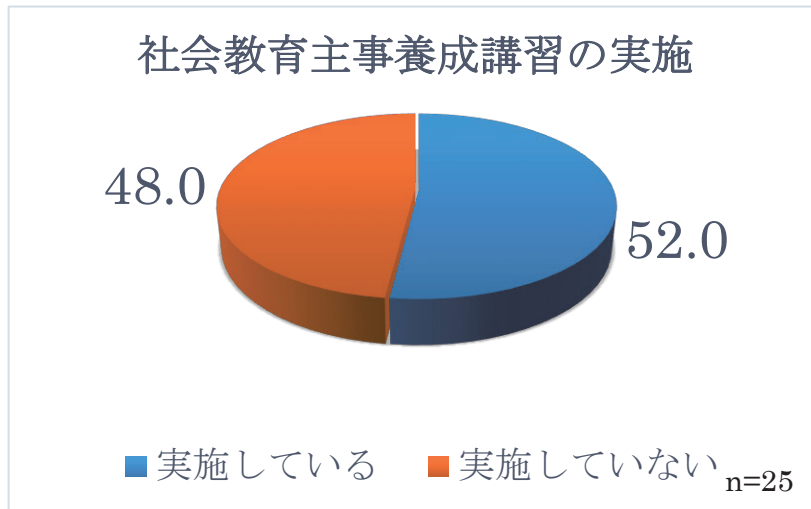


図1 社会教育主事養成講習の実施

まず、社会教育主事養成講習の実施の有無についてみると、図1のようになる。「実施している」が52.0%、「実施していない」が48.0%とほぼ半々に分かれている。現在、社会教育主事養成講習を実施している大学では、その講習開始年度は生涯学習系センター設置よりも前であるケースが多いと思われる。その意味で、生涯学習系センターの設置と社会教育主事養成講習の実施には必ずしも強い因果関係は存在しない。それだけに、社会教育主事養成講習から研究やネットワーク形成、キャリアパス形成まで全体をつなげて支援しようとする場合には、以下の3つの取り組みが必要になると考えられる。まず、社会教育主事養成講習の実施に関与している生涯学習系センターの事例において「切れ目のない」支援のモデルを検討する必要がある。養成講習受講後、社会教育職員としての配置を経て実際に職務に従事するプロセスにおいて切れ目のない支援を行うための方策を検討しなければならない。そのためには養成講習と現職の研修や社会教育主事のネットワークづくりなどを相互に結びつけて効果的に実施する仕組みを開発する必要がある。次に、社会教育主事養成講習に関与していない生涯学習系センターにおいて、大学間連携による「切れ目のない」支援への取り組みが必要である。養成講習は実施していても、その後当該地域で勤務する社会教育主事に対して研修や情報提供などを行っている生涯学習系センターはかなり多い。養成講習担当大学との組織的連携は現時点ではほとんどできておらず、今後の課題となる。さらに、生涯学習系センターは設置されていないが社会教育主事養成

講習は行っている大学の取り組み状況を考慮に入れ連携方策を検討する必要がある。養成講習で学んだことを踏まえ、新任研修やそれ以降の研修で何をどのように学ぶことが実践における力量を向上させる上で効果的か検討する必要がある。また、養成講習受講が同期の人々のネットワークを機能させつつ、それを当該地域の社会教育主事を中心とした職員ネットワーク（新任からベテランまで）に接続することが望ましい。

（その場合実施は、1. 毎年 2. () 年に1回）

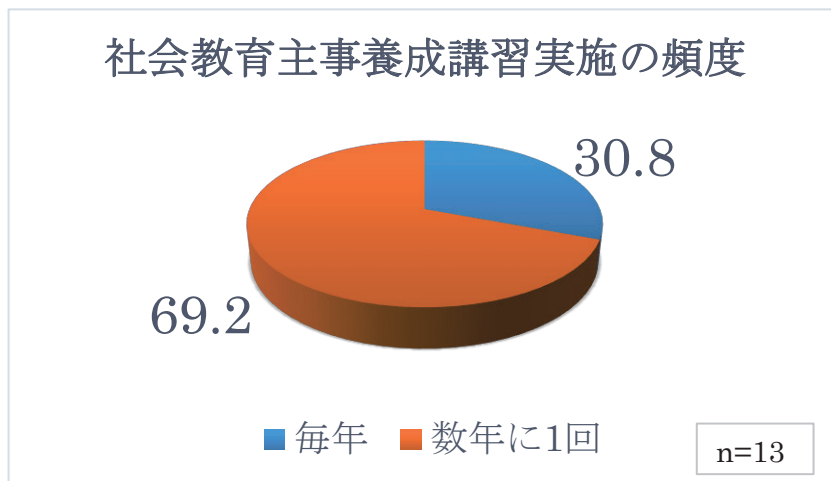


図2 社会教育主事養成講習実施の頻度

社会教育主事養成講習を実施している大学に開催の頻度を尋ねたところ、回答は図2の通りとなった。「毎年」が30.8%、「数年に1回」が69.2%であった。「数年に1回」の内容としては、「4年に1回」が3大学（香川大学、高知大学、静岡大学）、「2年連続で実施し、連携大学が2年実施（4年周期）」が2大学（茨城大学、宇都宮大学）、「3年に1回」が1大学（大阪教育大学）、「3～4年に1回」が1大学（和歌山大学）、「不定期」が1大学（滋賀大学）となっている。

毎年講習を行っている大学では、毎年講座運営の業務が負担になると考えられるが、継続的に自地域の社会教育主事（職員）の養成に関わり継続的に関係をつくれるというメリットもある。反対に、数年に一度の開催の場合、講習開催の業務量は軽減されるが、運営の仕方によっては運営にあたらぬ年度の受講者につながりにくいなどのデメリットもある。ブロックで連携して養成講習を開催している場合、それぞれの地域から受講した職員が当該地域のネットワークや当該地域の大学からの支援に有効につながれるよう支援する仕組みづくりも必要である。

- 2) 貴センターの教員は、講師などとして社会教育主事養成講習に関与していますか？
 講師としての関与を、1. 行っている
 2. 行っていない

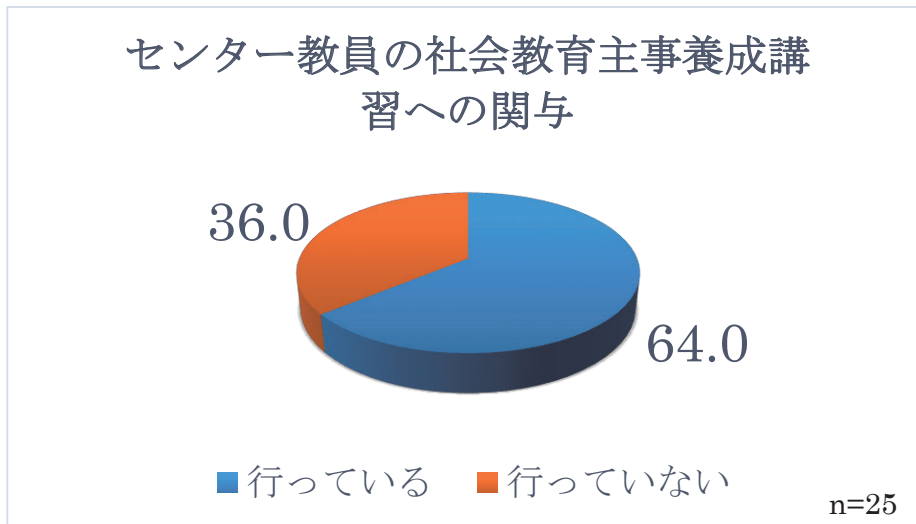


図 4 センター教員の社会教育主事養成講習への関与

センター教員の社会教育主事養成講習への関与についてまとめると図 4 の通りとなる。「行っている」が 64.0%、「行っていない」が 36.0%となった。ここでは、センター教員個々について尋ねてはいないので、実際の教員ごとの関与率はもう少し低くなると考えられる。センターとしては、約 3 分の 2 近くのセンターの教員が社会教育主事養成講習に関与していることになり、何らかの形で社会教育主事の養成から関与しているケースが多いと考えられる。

- (1. 自大学で 2. 他の機関で
 (機関名：))

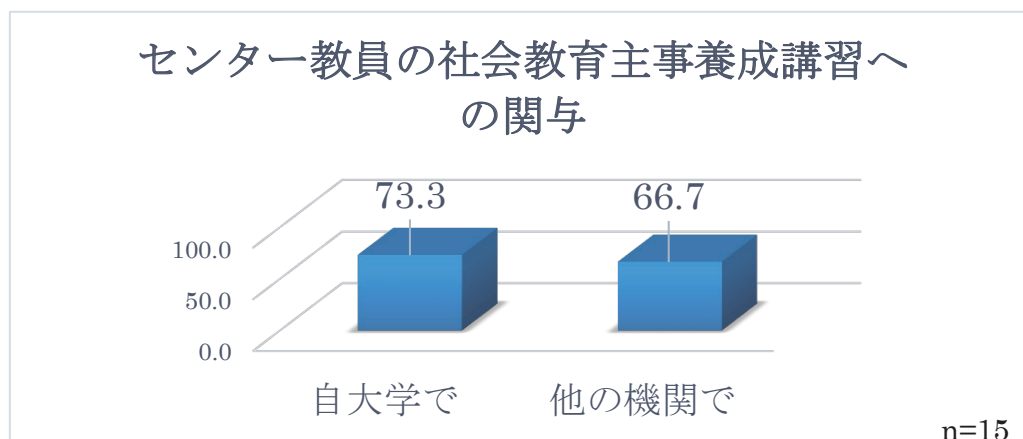


図 5 センター教員の社会教育主事養成講習への関与 (自大学・他機関)

センター教員が社会教育主事養成講習に関与している場合、それは自大学のみなのか、他の機関でのみなのか、それとも両方で関与しているのかを集計した。

まず、関与していると回答した大学について、自大学での担当と他の機関での担当を集計したのが図5である。「自大学で」が73.3%、「他の機関で」が66.7%となっている。自分の大学での講習に関与していることは当然として、他の機関での関与も約3分の2に上ることを考えると、社会教育主事養成講習の講師については、大学間での連携が広く行われており、養成講習実施大学間のみならず社会教育学研究者の間で広く連携関係が持たれていることを示すと捉えられる。

講習に関与していない場合も含めて、全体の結果をまとめ直すと、図6のようになる。自大学でも他の機関でも関与していない割合が40.0%、自大学と他の機関両方で関与しているケースが24.0%、自大学のみで関与が20.0%、他の機関でのみが16.0%となっている。関与している場合の関わり方も多様である。

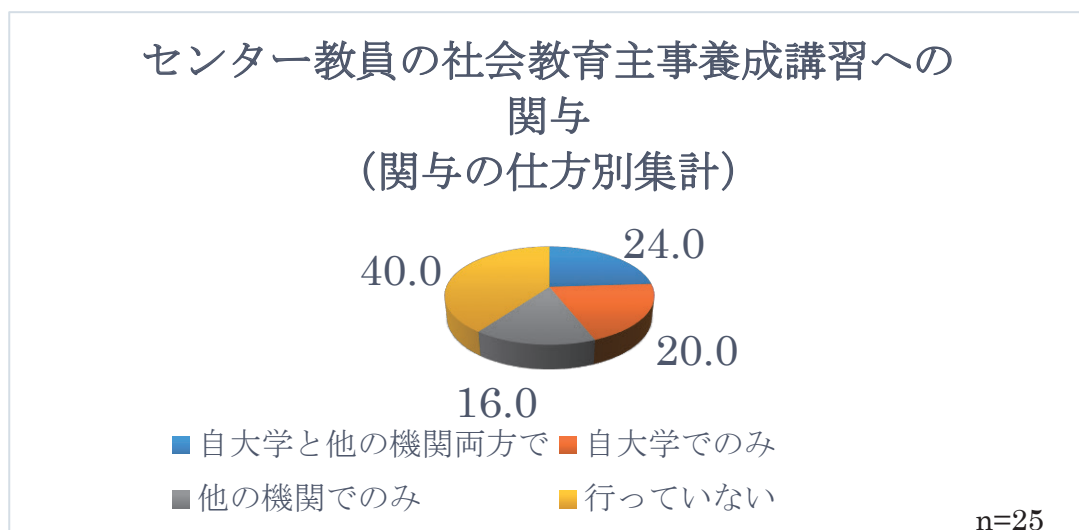


図6 センター教員の社会教育主事養成講習への関与（関与の仕方別集計）

(2) 社会教育関係職員の研修について

これ以下の設問では、社会教育主事限定とは考えにくいため対象を社会教育関係職員全体に広げて尋ねている。

- 1) 貴センターでは、社会教育関係職員の研修に関与していますか？当てはまる番号にすべて○を付けてください。
1. 大学の主催事業として研修を実施している
 2. 行政と共に主催する事業として研修を実施している
 3. 行政が実施する研修の講師として関与している
 4. 研修には関与していない→(3)へお進みください。
 5. その他 ()

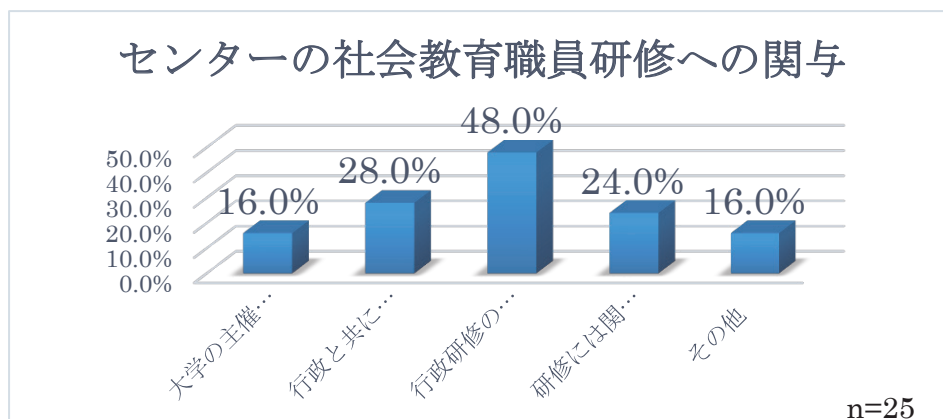


図 7 センターの社会教育関係職員研修への関与

センターが社会教育関係職員の研修に関与しているかを、関与の仕方別に複数回答で尋ねた。回答は図 7 の通りである。「行政が実施する研修の講師として関与している」が 48.0% ともっとも多く、続いて「行政と共に主催する事業として研修を実施している」が 28.0%、「研修には関与していない」が 24.0%、「大学の主催事業として研修を実施している」と「その他」が 16.0%となっている。センター教員が講師として行政主催研修に関与するケースが半数近くに上っている。行政と共に研修を主催する形も 3 割近くある。一方、約 4 分の 1 のセンターは社会教育関係職員の研修に関与していない。

2) 貴センターでは、研修のどのような側面に関与していますか？当てはまる番号にすべて○を付けてください。

1. 研修の企画に関与している
2. 研修の運営に関与している
3. 講師などとして研修の指導に関与している
4. 研修の広報に協力している
5. 研修のための事業費を支出している
6. その他 ()

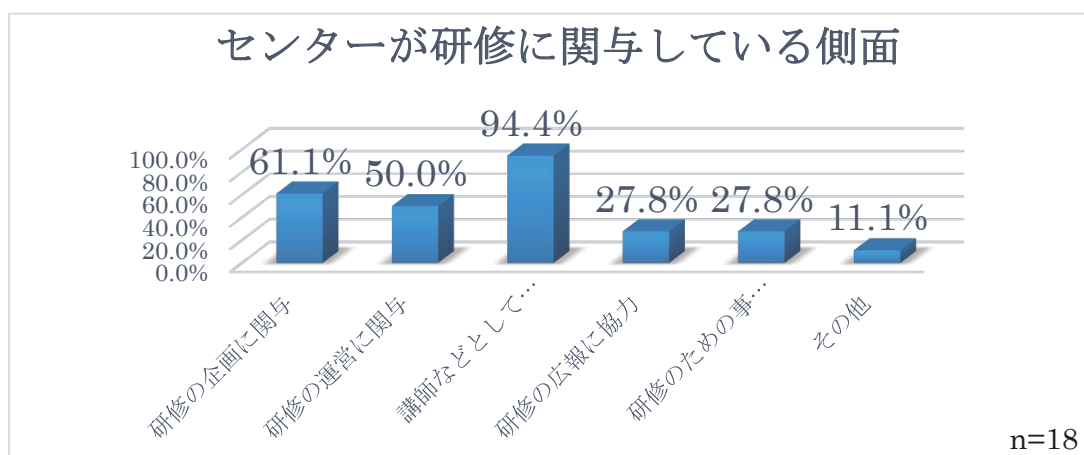


図 8 センターが研修に関与している側面

センターが社会教育関係職員の研修に関与している場合、研修のどの側面に関与しているかを複数回答で応えてもらった。その結果は図 8 の通りである。「講師などとして指導に関与」が 94.4%と特に多い。この結果は、センター教員が講師という立場から研修に関わるケースが多いことを示している。続いて、「研修の企画に関与している」(61.1%)、「研修の運営に関与している」(50.0%)の 2 つは研修に関与している半数以上のセンターが関与している側面である。研修の企画や運営にも携わるケースがかなり多いと言える。「研修の広報に協力」と「研修のための事業費を支出している」はそれぞれ 27.8%であった。先ほどの間で研修の共催や合同主催が増えるとこれらの側面での関与も増加すると考えられる。しかし、現時点では、社会教育関係職員の研修は行政の枠組みの中で実施されるケースが多く、センターからは教員が講師として部分的に関与するケースが多いと考えられる。

- 3) 貴センターが関与している研修は社会教育における実践とどのような関係を持っていますか？当てはまる番号に1つ○を付けてください。
1. 実践での課題を研修に持ち込み、研修の成果を実践に持ち帰るサイクルが確立している
 2. 実践での課題を研修に持ち込み、研修の成果を実践に持ち帰るよう取り組んでいるが、その成果はまだ不十分である
 3. 研修には関与しているが、研修成果の実践での反映については把握していない
 4. 研修には関与しているが、研修成果は実践に反映していない
 5. その他 ()

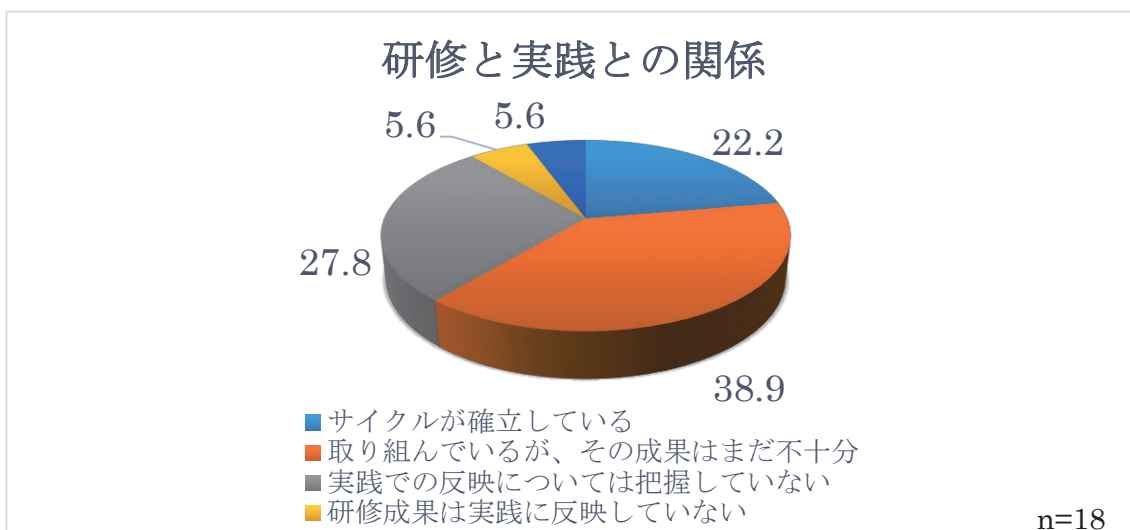


図 9 研修と実践との関係

センターが研修に関与している場合、その研修の成果を実践に持ち帰るサイクルが確立しているかどうかを尋ねた。回答は図 9 の通りである。「実践での課題を研修に持ち込み、研修の成果を実践に持ち帰るよう取り組んでいるが、その成果はまだ不十分である」が

38.9%と最も多い。研修と実践とのサイクルを形成しようという意図は持っているが、十分には実現していないという状況がうかがわれる。「研修には関与しているが、研修成果の実践での反映については把握していない」が 27.8%と 2 番目に多い。研修の部分には関与しているが、その成果が実践に生かされているかどうかまでは把握できていないケースも多くある。講師の立場でのみ関与していると、実践へのつながりまでは分からないということが多くであろうと推測される。「実践での課題を研修に持ち込み、研修の成果を実践に持ち帰るサイクルが確立している」という回答も 22.2%ある。このようなサイクルの確立が研修の内容や方法などのレベルで可能なのか、研修を受けた実践の支援や参与観察などを通して得られる感触なのか、さらに検討が必要である。「研修には関与しているが、研修成果は実践に反映していない」と「その他」も 5.6%回答されている。

(3) 人的ネットワークの形成について

- 1) 貴センターでは、社会教育主事養成講習あるいは社会教育関係職員研修を通して、人的ネットワークを形成していますか？当てはまる番号にすべて○を付けてください。
1. 人的ネットワークを明確に形成している
 2. 人的ネットワークを明確には形成していないが、インフォーマルな人的ネットワークとしてイベントや勉強会などを実施している
 3. 人的ネットワークを明確には形成していないが、インフォーマルな人的ネットワークとして情報交流や研修等での連携を行っている
 4. 人的ネットワークの形成は行っていない
 5. その他 ()

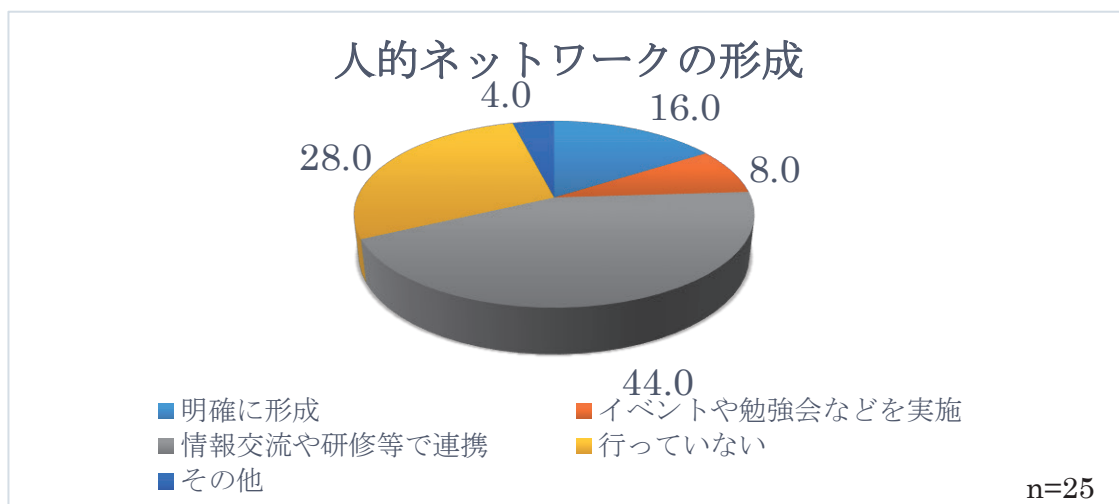


図 10 センターによる人的ネットワークの形成

センターが社会教育主事養成講習や社会協育関係職員研修を通して人的ネットワークを形成しているか尋ねた (図 10)。「人的ネットワークを明確には形成していないが、インフォーマルな人的ネットワークとして情報交流や研修等での連携を行っている」が 44.0%

ともっとも多い。少数ではあるが、「人的ネットワークを明確には形成していないが、インフォーマルな人的ネットワークとしてイベントや勉強会などを実施している」の 8.0%を加えると半数に達し、人的ネットワーク形成に対するセンターの関与はインフォーマルなレベルにとどまっていることが多いことが分かる。これに対し、「人的ネットワークを明確に形成している」センターも 16.0%ある。どのような関与があれば、あるいはどのような連携を進めれば、明確な人的ネットワークの形成につながるか、さらなる事例研究が必要である。他方、「人的ネットワークの形成は行っていない」も 28.0%回答されている。センターが有する教育資源の少なさや多忙化を考慮すると、センターが社会教育関係職員の人的ネットワークの形成まで支援すべきかどうかも含めて広く検討する必要もある。

なお、「人的ネットワークを明確に形成している」と回答したセンターには、当該ネットワークの名称をあわせて教えてもらった。

- ・社会教育支援組織「草社の会」（社教 OB、大学関係者等で組織）を通じて、県・市町における社会教育機関、各団体とネットワークを構築している（講師派遣、社会教育関係事業・研修等への支援、社会教育研修会等の開催、人材育成）（長崎大学）

- ・県内自治体で組織される金沢大学社会教育研究振興会や、県及び市町の教育委員会と連携し、各種研修の共催、講演を行っている。また、会議や研修会には、必要に応じて地域連携推進センターを会場として提供している（金沢大学）

- ・双方向性の多様なネットワークを形成している（島根大学）

- ・県と連携し、社会教育主事会を構築している（茨城大学）

- ・中国四国九州生涯教育実践研究交流会の理事を派遣。同交流会との連携の下、大分県版の交流会である「地域発！活力・発展・安心地域デザイン実践交流会」を地域団体と共に主催。

大分県における教育の協働を推進する NPO 法人「大分県協育アドバイザーネット」について、メンバーの養成講座の実施や組織の取り組みの企画・運営・経費支出・広報などにおいて支援を実施（大分大学）

- ・和歌山社会教育主事等連絡協議会（平成 12 年に和歌山県内の修了生によって発足した）。交流サロン「なまけん会」（毎月 1 回の会は平成 28 年 3 月 100 回をもって休止し、以降、随時開催）

- ・社会教育関係職員を主要な構成員とする鹿児島社会教育研究会（会員 396）のメンバーとして参加し、単発的な企画において協力（企画・実施）をしている（鹿児島大学）

このような人的ネットワークの形成過程やネットワークが有する機能などについては、さらに詳細に（具体的に）把握する必要がある。

2) 貴センターでは、社会教育主事会やそのほか社会教育関連の団体などの組織との関わり（オブザーバー等の参加や研修会の後援，学習会等の会場提供など）がありましたら、その内容についてお書きください。

センターと他の組織や団体との関わりについて具体的に記述していただいた。その回答を列挙する。

- ・県の社会教育研究会と共催でフォーラムを実施（滋賀大学）
- ・本センター社会教育支援部門を中心に社教主事会、関係団体等での講演、指導助言等を行っている（県社教主事研究会等への参加、県地婦連研究大会での指導助言、家庭教育関係団体等での講演等）（長崎大学）
- ・「島根の社会教育を振興する会」の事務局をセンターに置き、県教委社会教育課と連携を図りながら、県内の社会教育委員、社会教育関係団体などの連携協力体制を形成しつつある（島根大学）
- ・「関東近県生涯学習・社会教育実践研究交流会」を、茨城県教育委員会、実行委員会及び本センターが主催者となって本学を会場に実施している（茨城大学）
- ・1. 研究課題等への助言・相談、2. 講師紹介・斡旋、3. 専任教員の講師派遣（弘前大学）
- ・府公連（大阪府公民館・関連施設連絡会）と共催で、社会教育職員の研修（「社会教育施設職員の学び合い講座」）にあたっている（大阪教育大学）、
- ・徳島県公民館連絡協議会や徳島県社会教育委員連絡協議会等の研修の企画・運営、研修会における指導助言等を行っている（徳島大学）
- ・和歌山県内の主事会等の研修講師（随時）（和歌山大学）
- ・栃木県教育委員会が主催し、「社会教育主事・有資格者ステップアップ研修」を実施している。一方では、7 地区（河内、茅・上都賀・芳賀・下都賀・塩谷南那須・奈須・安足）の教育事務所の「ふれあい学習課」ごとに研修会を開き、地区ごとに発行する広報誌による報告などを通じて大学と情報連携をしている。もう一方では、宇都宮大学との共催で、栃木県総合教育センター生涯学習部が運営協力して全県的なものを実施する形の者であり、100 名～200 名程度の関係者が集まる。その際、これまでは、大学側が講師謝金・会場代・冊子作成代などを捻出してきた（宇都宮大学）
- ・香川県教育委員会が主催する社会教育担当者会（年 2 回開催）の講師を務めたり、懇親会に参加したりしている。生涯学習政策アドバイザー（香川県教育委員会と香川大学との協定によるアドバイザー派遣事業）として、香川県内のあらゆる社会教育関係の行政・団体・組織等へのアドバイスを行っている。かがわ生涯学習の会（民間資格である生涯学習コーディネーターの資格を有する者の会）の支援を行っている。香川県子ども会連合会の理事を務め、ジュニアリーダー研修会やその他の活動の支援を行っている。香川県婦人団体連絡協議会との連携で「防災”志”」の養成講座を実施している（香川大学）
- ・関係組織とフォーマルな形で関わりを持つことはない。教員個人がフォーマル及びインフォーマルな形で関わりを持っていると思われるが、明確に把握していない（岐阜大学）

これら他の組織・団体との連携もセンターが高い機能を発揮する上で重要な部分ではないかと考える。その詳細についてさらに具体的に把握を進めたい。

(4) キャリアパス形成支援について

1) 貴センターでは、社会教育関係職員が学校教育や首長部局などに異動した後、社会教育の分野で培った知識やスキルを生かせるよう、支援を継続していますか？当てはまる番号にすべて○を付けてください。

1. 優れた事例などについての情報提供を行っている
2. 社会教育の特性を生かした取り組みの進め方などについて相談を行っている
3. その他（個人レベルで情報提供や支援を行っているケースがある）
4. 異動後の支援は行っていない

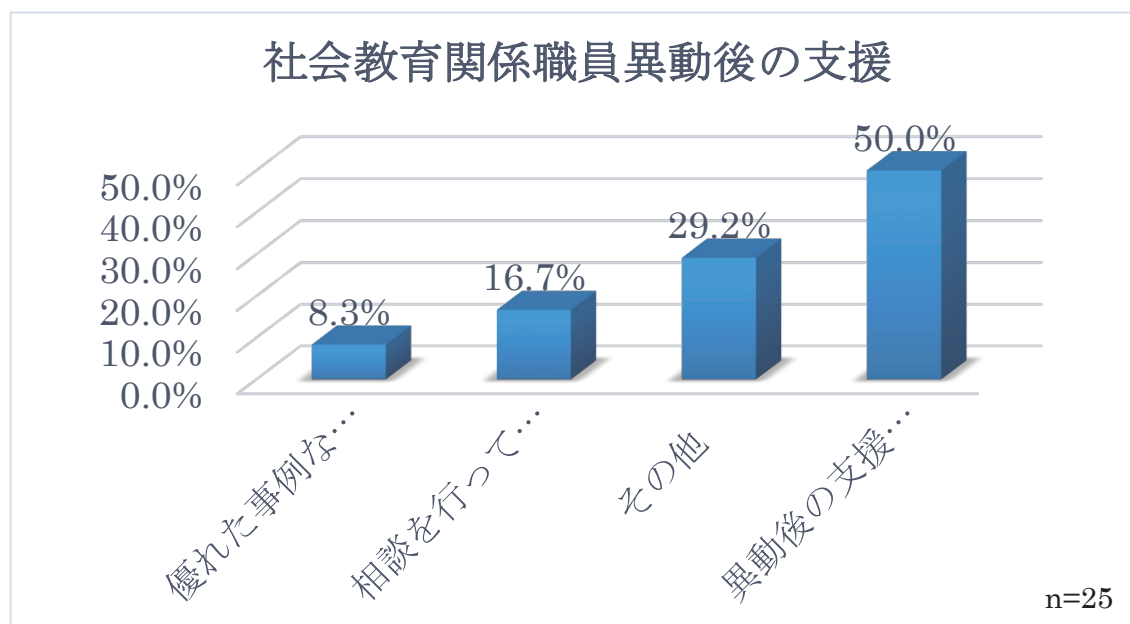


図 11 社会教育関係職員異動後の支援

実際にはなかなか難しい部分ではあるが、社会教育関係職員が別の部署に異動後も社会教育の領域で形成した意識や知識、スキル、などの力量を有効に活用してキャリアパスを形成することが望ましいと考えられる。たとえば、学校教育転出（復帰？）後の学校開放や地域との連携を担当する教員として、あるいは首長部局への異動後地域づくりや市民活動の担当職員として、社会教育の現場で身につけた知識や人的ネットワークが活用されることが期待される。

この問では、社会教育関係職員の異動後の支援の状況について複数回答で尋ねた。回答は図 11 の通りである。「異動後の支援は行っていない」が 50.0%ともっとも多い。次に多かった「その他」(29.2%)では、「相談があった場合、対応」、「社会教育の講座への継続参加」、「個人レベルで情報提供の支援」、「他部局の研修等での協力」、などの回答があった。一方、「社会教育関係職員は、県・市町村に多数おり、それらの人々を個別に支援するとい

う発想がそもそもない」という回答もあった。センターの教育資源の限界を考えると、これも重要な問題提起である。

3. 終わりに

本稿では、社会教育主事養成講習から研修、ネットワーク形成、キャリアパス支援形成までの項目をひとまず全国国立大学生涯学習系センター協議会加盟大学を対象とした調査で検討した。

検討の結果、今後取り組みを開発する上で有用なデータが収集できたと考えられる。その一部はどの地域においても普遍的に見られる傾向であり、全国共通でのシステム開発に役立つデータであると考えられる。それに対し、一部のデータについては、当該地域特有の経緯や状況に影響され、個別的により詳細に検討する必要がある。科研費共同研究メンバーでそれぞれの地域での追加調査を 29 年度内に実施し、30 年度以降はセンターが所在していない地域にも検討の対象を広げて、検討を進めていきたい。

最後に、この調査にご協力いただいた全国国立大学生涯学習系センター協議会加盟校のみなさんのご協力に感謝したい。

地域の環境活動に取り組む NPO と連携した コミュニティ・リーダー育成プログラムの検討

財津 庸子 (教育学部)

川田菜穂子 (教育学部)

都甲由紀子 (教育学部)

大野 歩 (教育学部)

【要旨】

本研究は、地域に根ざし、環境活動に取り組む NPO と大学生が連携して活動することにより、次世代のコミュニティ・リーダー育成のためのプログラム開発をめざすことを目的として実施したものである。事前学習、コミュニティ・カフェにおける活動、ふりかえり会を行い、おもに参加者のふりかえりレポートを分析した。実際にヒトやモノとの多様な出会いにより体験的に学んだ結果、自分自身の日常生活への視点の広がりや深まりが認められ、さらに他者へ発信したい、するべきだという意欲の高まりもみられ、一定の成果はみとめられた。次のステップとして継続的に「地域の方々と協働」して取り組む実践が求められる。

【キーワード】

コミュニティ・リーダー (community leader) コミュニティ・カフェ (community cafe)

地域 (region / sphere of living) 生活課題 (issues with the living environment)

大学生 (university student) NPO (nonprofit organization)

I. 研究の背景～コミュニティにおける取り組みの必要性～

(1) 大分県の地域の生活課題

わが国は少子高齢化が進行し、大分県の年少人口（15歳未満）は146,300人で、全国平均と同程度で、年少人口割合を高い順にみると全国26位である。また、老年人口（65歳以上）は347,900人で全国平均より高く30.2%で、老年人口割合を高い順にみると全国11位である¹⁾。また、世帯からみると総世帯のうち約4割が高齢者のいる世帯となり、世帯主が65歳以上の高齢者単独世帯及び高齢夫婦世帯の全世帯に占める構成割合については2025年には3割まで増加する見込みである²⁾。一方、少子化対策として大分県では「子育て満足度日本一」を目指し、「次世代育成支援対策推進法」に基づく子どもの成長と子育て家庭を社会全体で支援するための取り組みを実施している。さらに「子ども・子育て関連3法」に基づいた「子ども・子育て支援新制度」も平成27年4月からスタートした³⁾。

さらに各市町村の中心商店街では、後継者不足、郊外型大規模店舗の進出等による衰退が問題となっ

ており、大分県としても商店街の活性化事業を展開している。本研究の活動地域である中津市においても商店街活性化支援事業として、小学生が商店街で職業体験を行う「職人フェスティバル」を平成28年度に実施し、商店街の体質強化に資する取り組みを助成した⁴⁾。

しかしながら、このような行政主体の取り組みだけでは、地域に根ざした継続的な取り組みにはなりにくく、住民が主体となり自らのコミュニティに積極的に関わることが必要であると考えられる。そのためにはまず、自分たちの地域や日々の生活について見直し、課題を見出し、個人あるいは他者と協働して生活課題の解決にむけた行動を起こすことが求められる。そのためには地域にそのような取り組みの拠点となる場が必要であろう。その1つとしてコミュニティ・カフェがあげられると思う。

(2) コミュニティ・カフェとは

長寿社会文化協会（WAC）が「地域のたまり場や居場所」を「コミュニティ・カフェ」と定義しており⁵⁾、「地域の人たちが集まる居場所」で「人と人、地域との関係性の希薄化や社会的孤立を改善する」役割を果たすものとされ、「コミュニティ・カフェの実態に関する調査」⁶⁾によると、2000年以降に9割が開設されており開設数は増加傾向にあり、2005年以降の増加が顕著である。設置・運営の主体はNPOが約4割、個人が約3割程度となっている。

このような社会的動向をふまえ、少子高齢化が進む地域における若年層のコミュニティ・リーダーが求められており、またNPOも活動の充実に向けて、行政や関連団体、大学等との連携を求めている。この双方の状況をウィン・ウィンの関係で課題解決する取り組みとして、本研究を行うこととした。

II. 研究目的

本研究は、地域に根ざし、地域の生活課題の解決のために活動しているNPOと大学生が連携して活動を行うことにより、次世代のコミュニティ・リーダー育成のためのプログラム開発をめざすことを目的とする。具体的には、おもに生活に関する学習をしている大学生たちが、大学で学んだことを基盤として、実際に地域で活動しているNPOとともに、生活課題解決つながる具体的なプランを検討・作成・実施し、自ら検証し改善するというサイクルを体験することによって、コミュニティ・リーダーとしての資質の育成をめざす。本プログラムの特徴は、大学での学習を基盤として、大学生が地域の生活課題の解決に取り組むNPOと協働して活動することにより、若年層コミュニティ・リーダーの育成とNPO活動への支援による地域の生活課題解決をめざすという双方向的な取り組みという点にある。

III. 研究方法・実施内容概要

研究方法としては、策定したプログラムを実施し、参加した学生の振り返りレポートの分析により成果と課題について検討した。

(1) 実施したプログラム内容

実施したプログラムは次の3つの実践である。教育学部開講科目「消費者教育」の学びを発展させ、さらに地域生活の課題全般にかかわる消費生活に関する理解を深めるために事前学習会を行い、その学習会においてNPOや地域の方々と交流し、地域も知る機会とした(実践1)。事前学習会をふまえて、コミュニティ・カフェ山望庵において企画参加した(実践2)。これらの実践を振り返り、今後について検討する振り返り会を行った(実践3)。

① 実践1 事前学習会

実施日 2017年8月10日
場 所 フェアトレードショップ大地および南部公民館
実施内容 ネパールのフェアトレード団体代表
スニール・チトラカール氏との交流会
講演会への参加

② 実践2 コミュニティ・カフェ山望庵における活動

実施日 2017年11月18日
場 所 コミュニティ・カフェ山望庵
実施内容 コミュニティ・カフェの意義に関する講演会への参加
「コミュニティ・カフェのニーズと可能性」 川田菜穂子
山望庵ランチを食べながら、参加者と交流・カフェ探索
企画参加
天然染色毛糸による糸より体験・子どもへの読み聞かせ・風呂敷
グアテマラの生活文化のミニ講演など

③ 実践3 ふりかえり会

実施日時 2017年12月16日16時～18時
場 所 大分大学 教養教育棟 共用演習室3-1
実施内容 アースデイ中津代表 須賀要子氏、フェアトレード大地代表 須賀留美子氏を招いた全体の振り返り(意見交換)

(2) プログラム参加者

① 参加学生

教育福祉科学部人間福祉科学課程 生活環境福祉コース 4年生4名、3年生12名、教育福祉科学部学校教育課程 教科教育コース家庭科選修 3年生5名 計21名であった。

対象とした学生は、全員、生活に関する内容を専攻している教育福祉科学部の3・4年生であり、

1-2 年次に生活に関する基礎的な内容については学習している。さらに3年次に選択科目である「消費者教育」を受講しており、連携先 NPO であるアースデイ中津が企画している「アースデイ中津」に講義の発展的活動として、すでに 2017 年5月に企画参加し、体験的に学んでいる者である。

② 連携先 NPO「アースデイ中津」

連携する NPO は中津市において、アースデイ中津というイベントを実施しており、今年で 10 年目となる。この 10 年を節目に、組織も NPO 法人化し、拠点として山望庵というコミュニティ・カフェも 2017 年 11 月にオープンしている。コミュニティ・カフェでは、地域の生活課題にかかわるイベントやワークショップ、相談等を行っている。

オープン直後のコミュニティ・カフェの企画・運営に大学生が大学で学んだことを活かしながら、参加することによって、地域の生活課題の現状を知る・ともに考える・解決を目指して活動するということが学習の発展として、現場で体験できるようなプログラムを実施し、検討した。

このようなかかわりを足がかりとして、さらに発展させるため、生活課題にかかわる研究を行っている教員も自身の研究内容と関連づけて参画した。具体的には共同研究者の川田が住居学の立場から防災カルタの作成と企画での実施およびコミュニティ・カフェに関する講演、都甲が被服学の立場から染色した毛糸の糸より体験の企画および衣生活文化に関する講演、大野が子育てプチ相談、財津がエコ活動の1つとして風呂敷ワークショップを担当した。

IV. 結果

1. 実践1のふりかえりレポート分析

参加者は中津在住で教員をしている卒業生 2 名を含む 14 名であったが、レポート提出者は学部 3 年生の 7 名であった。提出されたレポートについてテキストマイニングをしたところ、当然ながら意味をもつ再頻出単語は「フェアトレード」で出現回数は 89 回であった。また、結びついていた単語も図 1 の通り、「フェアトレード」と「商品」「知る」「講演会」「できる」「購入」などが共起回数の上位にあり、20 回前後であった。次いで「女性」「仕事」の共起回数が 13 回と多かった。

大学での学習の発展として、アースデイ中津およびフェアトレード大地の代表の活動内容について講演会を通して知るとともに、自身の消費生活の現状の課題に気づくことができ、さらに自分の生活と結び付けて国際的な視野に立った消費生活の課題についても理解することができたのではないかと思われる。このような生活課題への理解の深まりとともに自分たちの生活の中でできることを見出す機会とすることを目的とした事前学習会であったが、この時点では個人的な消費行動の改善には結びつくように思われたが、コミュニティへの意識はまだ希薄であった。また、ネパールのフェアトレード団体代表と英語で直接、意見交換できたことは学生にとって印象深い経験となったことがうかがわれた。



<https://textmining.userlocal.jp>

図1 実践1ふりかえりレポートの記述分析（テキストマイニングによる共起ネットワーク）

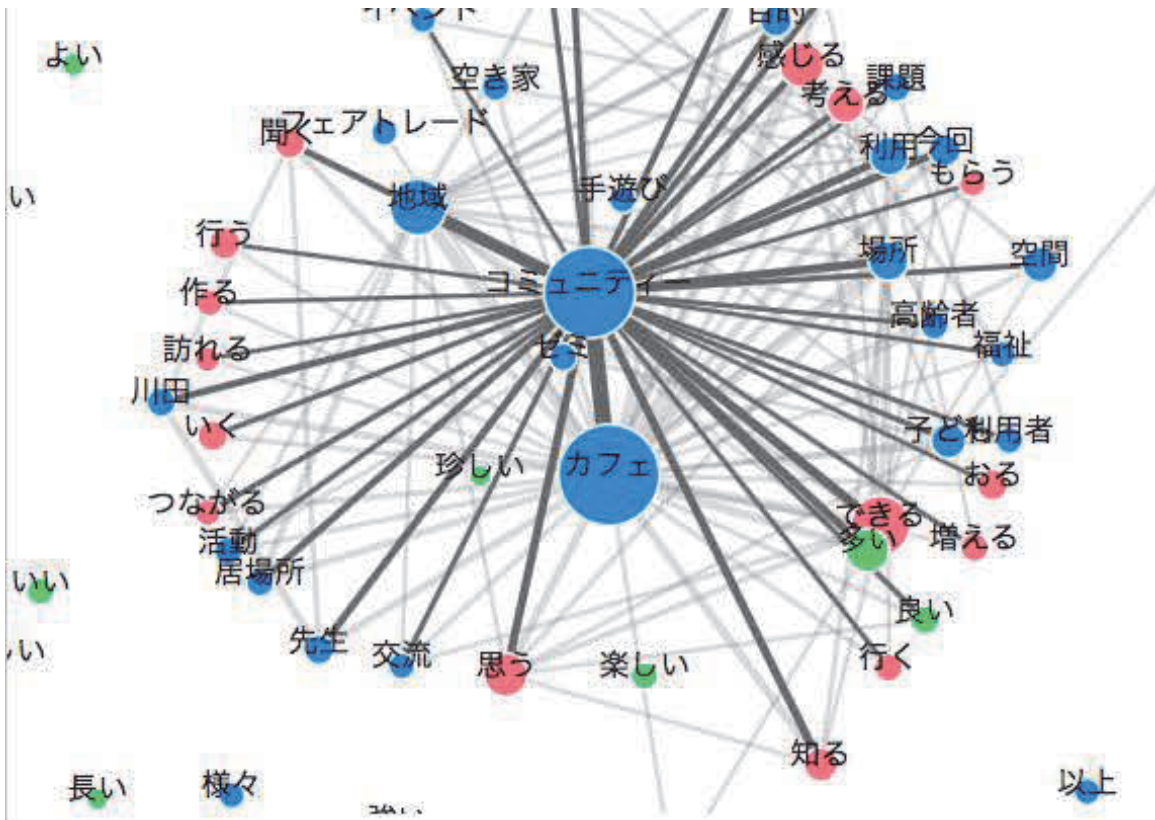
<記述例>

フェアトレードは、貧しい人たちだけではなく、社会と消費者、環境にも利益があり、素晴らしい活動であることを改めて知ることができた。持続可能な社会をつくる役割があり、経済的、社会的平和を目指し、自分自身ができることからやっていきたい。

日頃の生活の中でも、だれが作ったのか、どうやって作ったのかに関心を持つことが良い消費者につながると思う。発展途上国の困っている人のために何が出来るかではなく、自分が何をしたいかを考えそれを口に出し発信していくことで、その考えや行動はどんどん広がっていくと思う。

2. 実践2のふりかえりレポート分析

参加者は学部4年生3名、3年生15名の参加であったが、レポート提出者は学部3年生の14名であった。提出されたレポートについてテキストマイニングをしたところ、当然ながら最頻出単語は「コミュニティ」「カフェ」で出現頻度は140回程度であった。次いで多く記述されたことばとしては、出現頻度が69回の「地域」、30~40回程度の「場所」「空間」「利用」「子ども」、出現頻度が15回前後の「高齢者」「課題」「交流」などがみられた。また結びついていた単語も、図2に示すように、「コミュニティ」と多くのことばが結びついているが、「カフェ」「地域」「場所」「利用」などとの結びつきが多くみられた。それ以外でも「地域」「居場所」などの結びつきが多かった。



<https://textmining.userlocal.jp>

図2 実践2ふりかえりレポートの記述分析（テキストマイニングによる共起ネットワーク）

<記述例>

今、学生の存在が地域で求められているということが川田先生のお話と山望庵の方のお話からわかった。地域のネットワークづくりにもつながるコミュニティ・カフェの利用者が、決まった年代、性別、職業の人だけでは非常にもったいないと感じた。そのため、私たちのゼミ活動で企画して学生主体のコミュニティ・カフェや子ども食堂などを開いてみたいと思った。

学生が主体となって運営することで、より幅広い年代の人同士がコミュニケーションを取ることができるのではないだろうか。コミュニティ・カフェが果たすことができる地域での役割はさらに多くあると感じた。実際に訪れるだけでなく、今度は協力する立場として関わってみたいと思う。

3. ふりかえり会の意見交換

NPO 代表者より開業後の状況と今後の展開についてのお話をうかがうとともに、レポートへのコメントや有効な情報発信のあり方、コミュニティ・カフェという場の意義（多様性の価値）などについて、学生との意見交換ができた。

前半はおもにその後の様子について教えていただいた。コミュニティ・カフェにどのような方々が来ているか、またその方々のそれぞれの過ごし方などをご紹介いただいた。具体的には常連さんが

できたこと、子育て中の母親のネットワークがあるようで、子連れで来て、子どもたちは庭の築山で遊んだり、どんぐり拾いをするなどして過ごし、母親同士の情報交換も自然にできている様子がかがわれた。また、いろいろな趣味のサークルによる利用や、教員・児童館長など地域での活動の核になるような方々も利用しており、今後の展開が期待される。地域の中の多様な人々の居場所としての役割を果たしつつあるように見受けられる。さらに、個人的な利用だけでなく、NPO 活動にも利用されており講演会や映画上映会、相談活動などを行っているとのことであった。ひきこもり相談に出入りしていた ALT がかわっている方々のニーズもあり、英会話教室を始めるなど、場所があるから出会う人々の新たな活動も生まれているようである。このように個人や団体、またいろいろな立場の多様な人々が集うことによってうまれてくる何かに、今後、ますます期待ができる。地域におけるこのような双方向的なかかわりが地域の活性化にもつながっていく活動を生み出すのではないだろうか。

後半の議論の中心は、開業後の様子からもっと多くの方々にも利用していただけるよう情報発信をどのようにしていけばよいかということであった。学生からは若者を中心とした発信方法として SNS の活用があげられ、「インスタグラムのコンペティション」をしてはどうか等のアイデアも出された。最後には、お金をかけなくても時間がなくても「地域での日々の生活を前向きに楽しむ」ための居場所としてますます活用されることを期待したいという方向性が共有されたように思われた。

一方で、多くのコミュニティ・カフェ同様には経済的な課題は抱えているようであった。営利目的ではないとはいえ、赤字解消には今後、運営の工夫が求められる。

V. 結論～成果と課題

全体を通して、各教員がそれぞれに地域と連携して継続している研究を活かした学生指導を行い、実際に地域で活動している NPO と連携して活動することができ一定の成果が得られたと考えている。学生のレポート内容からもふりかえり会での意見交換からも、このような取り組みによって、地域においても新たな視点からの課題解決の方策にもつながる可能性があるのではないかとも思われた。また、学生にとっても大学で学んだことを現場で実際に生かして活動することによって、地域活性化に資することができるということを学び取り、意欲も読み取れた。

成果について整理すると、フェアトレードショップや環境 NPO が開業したコミュニティ・カフェを訪問し、実際にヒトやモノとふれあうことにより、ふれあったこと自体による理解の深まりとともに、地域における自分たちの日常生活への視点の広がりや深まりが認められたこと、さらに認識が高まったことにより、他者へ発信したい、すべきだという意欲の高まりもみられたことがあげられる。課題としては、今回は「地域の方々との意見交換や交流」を通して認識や意欲を高めることはある程度できたが、地域の消費生活における課題を理解し交流することに留まったので、今後は本実践をふまえて、「地域の方々との協働」して情報を発信したり、コミュニティ・カフェで活動を行うステップへと向かうよう活動を継続していきたい。以上より、本研究において実施したプログラムの特徴である、大学での学習を基盤として、大学生が地域の生活課題の解決に取り組む NPO と協働して活動することにより、若年層コミュニティ・リーダーの育成と NPO 活動への支援による地域の生活課題解決を

めざすという双方向的な取り組みを行うことについては、一定の成果はみとめられたのではないかと考える。今回は学生の学びを活かした、いわば「持ち込み企画」による活動であったが、今後も継続的に取り組み、次の段階としては、地域の方々と協働して作って実施できるような企画運営ができればと考える。

謝辞

本研究は、平成 29 年度大学等による「おおいた創生」推進協議会 地方創生大学等連携プロジェクト支援事業（県委託事業）に採択され、支援を受け実施したものである。また、連携先 NPO である「アースデイ中津」代表他、ご協力いただいた関係者の皆様に対し心より感謝申し上げ、ここに記す。

【注】

- 1) 平成 27 年国勢調査（抽出速報集計）による大分県の人口概要
<http://www.pref.oita.jp> 2018.1.27 閲覧
- 2) 大分県高齢者福祉計画・介護保険事業支援計画＜第 6 期＞（平成 27 年度～平成 29 年度）
- 3) おおいた子ども・子育て応援プラン（第 3 期計画）（平成 27 年度～平成 31 年度）
- 4) がんばる商店街総合支援事業「平成 29 年度大分県商店街振興策」
- 5) 朝日新聞朝刊（埼玉 1 地方），2010 年 8 月 19 日
- 6) 大分大学福祉科学センター「コミュニティ・カフェの実態に関する調査」，2011 年

アジアの染色・刺繍・民族衣装装着体験プログラムの実践報告

—ひらめき☆ときめきサイエンスプログラム 2015-2017—

都甲 由紀子 (教育学部)

朝比奈 はるか (防衛医科大学校)

菊池 多絵 (日本ブータン刺繍協会)

【要旨】

地理的には日本に近いものの、アジア諸国に住んでいる人々の生活について中高生が知る機会や、海外のフィールド調査と実験研究を組み合わせる研究をしている大学教員の研究成果に触れる機会も少ない。そこで、科研費の助成を受けたブータン王国・雲南省・ミャンマーにおける調査研究の成果を紹介する形で、アジアの染色・刺繍・民族衣装装着体験プログラムを中高生対象で実施した。本稿では、2015～2017年に開催したプログラムの実施内容、運営スタッフの協力体制、広報活動、安全配慮、参加者の感想等について報告する。

【キーワード】

染色 (dyeing) 刺繍 (embroidery) 民族衣装 (learning sharing) アジア (Asia)

ブータン (Bhutan) 雲南省 (Yunnan province) ミャンマー (Myanmar)

生活科学 (life science) 体験プログラム (experience program)

I. はじめに

グローバル化の進展とともに国際理解教育が推進されてきた一方で、大分県には留学生が約半数の立命館アジア太平洋大学も存在するが、中高生の時点で海外の様子や人々の生活を知る機会や、大学における研究活動に触れる機会は少ない。科研費の「挑戦的萌芽研究 23650453 雲南省山岳地域における少数民族の生活科学に関わる伝統知識の解明」において朝比奈が代表者、都甲が分担者となり、中国南西部・雲南省の市場において植物や染織品に関する少数民族伝統知識の現地調査を行った。並行して「若手研究(B) 25870561 ブータンにおける衣生活文化の保護と衣服材料生産に関する伝統知識の解明」において都甲が代表者となり、日本ブータン刺繍協会の菊池に協力を得た。日本学術振興会は、大学や研究機関で科研費により行われている研究成果を小中高生に紹介するため、「ひらめき☆ときめきサイエンスプログラム」を開催しており、この企画の一つとして都甲・朝比奈・菊池の3名で講師をつとめ、アジアの染色・刺繍・民族衣装装着体験プログラムをこれまで3回実施してきた。

II. ひらめき☆ときめきサイエンスプログラム

本報では、3回のプログラムの実施内容とその様子について報告する。この3年間のプログラムの実施日、テーマ、参加者数、見学者数、スタッフ数を表1に、募集のポスターを表2に示す。

表1 実施したプログラムの実施日、テーマ、参加者数

実施日	テーマ	参加者	見学者	スタッフ	計
2015年(平成27年) 12月13日(日)	ブータンと雲南省の染織刺繍にまつわる生活科学 ~染色と刺繍の実習をとおして生活科学に親しもう~	9 高9	4 保護者2	12 学生7	25
2016年(平成28年) 12月11日(日)	アジアの染織刺繍にまつわる生活科学 (ブータン・雲南省・ミャンマー)	5 高5	0	12 学生7	17
2017年(平成29年) 11月12日(日)	染色と刺繍を体験して、アジアの民族衣装を着てみよう!	9 中3, 高6	4 保護者4	12 学生7	25

表2 募集ポスター

2015年(平成27年)	2016年(平成28年)	2017年(平成29年)
		

講義内容を分かりやすく伝えるためスライドと講義テキストを作成し、講義中も実際の染織材料や民族衣装等を使って講義をして印象に残りやすくなるようにし、参加者が飽きないように実習や体験が多くなるよう工夫して計画した。少しずつ改善して3回目の形に至った。

1. 当日の日程

3回の日程は次の表のとおりである。少しずつ調整しながら改善してきたが、ほとんど同様の日程となっている。

平成 27 年度	
「ブータンと雲南省の染織刺繍にまつわる生活科学 染色と刺繍の実習をとおして生活科学に親しもう」	
9:30～10:00	受付(共用学生科学実験室1集合)
10:00～10:30	講義(都甲 染色材料の植物や動物, 染色実習の進め方の解説)
10:30～12:00	染色実習(ラック, 茜による刺繍糸とポケットチーフの染色)
12:00～13:00	昼食
13:00～14:00	刺繍の実習(染色した刺繍糸を使った刺繍)
14:00～14:30	ティータイム(ブータン・雲南省の民族衣装着装)
14:30～15:10	講義(都甲・朝比奈) (ブータン・雲南省のフィールド調査)
15:10～15:20	休憩
15:20～15:40	講義(都甲・朝比奈)(研究職の仕事, 科研費の説明)
15:40～16:00	修了式(アンケート記入, 未来博士号授与)
16:00	修了・解散



写真1 平成 27 年度集合写真

平成 28 年度	
「アジアの染織刺繍にまつわる生活科学(ブータン・雲南省・ミャンマー)」	
9:00～ 9:30	受付(集合)
9:30～ 9:50	開講式(都甲 挨拶, 自己紹介, 1日のスケジュール確認)
9:50～10:20	講義(都甲 染色材料の植物や動物, 染色実習の進め方の解説)
10:20～10:30	休憩
10:30～12:00	染色実習(刺繍糸とポケットチーフの染色)
12:00～13:00	昼食
13:00～14:30	刺繍の実習(菊池・都甲 染色した刺繍糸を使った刺繍)
14:30～15:00	ティータイム(ブータン・雲南省・ミャンマーの民族衣装着装)
15:00～15:50	講義(朝比奈 雲南省・ミャンマーのフィールド調査)
15:50～16:00	休憩
16:00～16:10	講義(都甲・朝比奈 研究職の仕事, 科研費の説明)
16:10～16:30	修了式(アンケート記入, 未来博士号授与)
16:30	終了・解散



写真2 平成 28 年度集合写真

平成 29 年度	
「染色と刺繍を体験して, アジアの民族衣装を着てみよう！」	
9:00～ 9:30	受付(集合)
9:30～ 9:50	開講式(都甲 挨拶, 自己紹介, 1日のスケジュール確認)
9:50～10:20	講義(都甲 染色材料の植物や動物, 染色実習の進め方の解説)
10:20～10:30	休憩
10:30～12:00	染色実習(刺繍糸とポケットチーフの染色)
12:00～13:00	昼食
13:00～14:30	刺繍の実習(菊池・都甲 染色した刺繍糸を使った刺繍)
14:30～15:00	ティータイム(ブータン・雲南省・ミャンマーの民族衣装着装)
15:00～15:45	講義(朝比奈 雲南省・ミャンマーのフィールド調査)
15:45～16:00	休憩
16:00～16:15	講義(都甲・朝比奈 研究職の仕事, 科研費の説明)
16:15～16:30	修了式(アンケート記入, 未来博士号授与)
16:30	終了・解散



写真3 平成 29 年度集合写真

2. 運営スタッフの協力体制

事務局との協力では、開催までの準備として、日本学術振興会との連絡調整、提出書類の確認・修正、広報課と連携した宣伝、ポスター等の県内高校への配布および高校訪問の際の同行、参加申し込みの受付、委託費の管理について協力を受け、開催当時は、会場準備、受付、お弁当等の手配、写真撮影について協力を受け、円滑に開催することができた。学生スタッフは都甲研究室に所属する3～4年生7名であり、教育職員免許状取得希望者、中高家庭科教員志望者も多かったので、準備や参加者対応についての的確な協力が得られた。学生スタッフにとっても学びの多いプログラムとなった。

3. 広報活動

ポスターとチラシを作成して県内の中学校・高校に配布した。近隣の中学校・高校に直接訪問し理科・家庭科の教員に宣伝をお願いした。大学の公式 Web ページ、Facebook ページ 等、インターネット上で宣伝をした。プログラムの様子を紹介する動画を制作して公開した（「アジアの染織刺繍にまつわる生活科学 2016」<https://www.youtube.com/watch?v=4uTgTnZfWgs>）。1～2回目に高校のみとした募集を3回目は中学校にも広げた。

4. 安全配慮

安全には十分に気をつけた。プログラム実施日の参加者を対象として傷害保険に加入した。染色を行う際にガスの火を使い、また、刺繍では針やハサミ等を使用するため、学生スタッフを適宜配置し、火傷や怪我のないよう配慮した。

III. 実施プログラムの内容

1. 染色についての講義と実習

実施代表者である都甲による挨拶、講師の紹介、参加者同士の自己紹介、スケジュールの確認をして、天然染料に関する講義の後、次の実習の進め方を解説した。ブータンより持ち帰ったラック、購入したインド茜と育てた日本茜（H29は購入した蘇芳）の3種類の染料を使用して、ポケットチーフと刺繍糸、多織交織布を染色した。ポケットチーフはビー玉とおはじきとゴムを使って絞りの模様を入れた。染色を体験したことのない参加者も多く、終始楽しそうな雰囲気であった。

2. 刺繍実習

菊池のブータンの刺繍作品を鑑賞した後、染色した刺繍糸を用い、テーブルセンターに刺繍を施した。2色の糸を用い、チェーンステッチで渦巻きを作るブータンの刺繍技法で刺繍を体験した。

3. 中国茶の試飲

朝比奈持参の雲南省の中国茶を本格的な茶器で楽しんだ（H28,29）。



写真4 プログラムのはじまり (H27)



写真5 ラックで染色中 (H28)



写真6 ラックで染色した絹布 (H29)



写真7 菊池の作品解説 (H28)



写真8 刺繍糸の扱い方講習 (H29)



写真9 刺繍の実習 (H29)

4. 民族衣装着装

ミャンマーで調査している朝比奈がミャンマーの民族衣装を持参した。菊池と都甲のブータンの民族衣装を用意した。雲南省調査中に入手したイ族の民族衣装と立命館アジア太平洋大学（APU）留学生にいただいたブータンの男性用民族衣装も用意し、全員で装着した。

5. ブータン・雲南省・ミャンマーのフィールド調査についての講義

都甲からはブータンについて、朝比奈からは自身が研究代表者としてフィールド調査した雲南省やミャンマーでの調査の様子や薬用植物に関する研究内容、異分野で連携して研究することのおもしろさについての講義をした。

6. 研究職の仕事，科研費の説明

研究者になるための自身の体験や道筋，研究職の仕事内容，科研費事業の取組み内容について説明した。1，2回目は全員女子高校生，3回目に参加した中高生9名中8名は女子であったことから，最近特に日本で女性も研究者を目指すよう促されている動向についても紹介した。

7. 修了式

最後に修了証を渡してアンケートをとり，参加者に感想を述べてもらって終了した。



写真10 中国茶講座 (H28)



写真11 民族衣装を着ての記念撮影 (H29)



写真12 朝比奈の講義 (H27)



写真13 修了式 (H29)

IV. 参加者の感想

表3 受講者、保護者、学生スタッフの感想

	感想
受講者	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 今日1日中、興味のあるテーマばかりで、本当に本当に楽しかったです。ふだんは、興味があってもあまり知る機会のない、アジアの民族について実際に現地に行かないとできないような体験を通して、楽しく知れました。友達ができるか不安だったけど、最後には、他校の人や大学生とも話すことができ、うれしかったです。今日、改めて、このようなことが学べる学部に進学したいと思いました。あっという間で、夢のような1日でした。このような機会をありがとうございました。 ◆ 今回染色や刺繍、民族衣装着装というあまり体験できないようなことができて良かったと思います。染色や刺繍についてや、ミャンマー、雲南省、ブータンについてのことをたくさん知ることができもっと深く知りたいとさらに感じました。今日ここで学んだことをいろんな人に話して共有したいと思いました。私は高校を卒業したら留学をしようと思っているので、留学先などで見つけた自分の興味のあることについて自分のオリジナルを大切に研究してみたいなと思いました。今日はありがとうございました。 ◆ 今日のプログラムは、初めて参加しましたがとても楽しかったです！！国際文化について、あまり詳しく知りませんでしたが、今日のプログラムの中で先生方、先輩方の説明でとても楽しく過ごすことができました！！どれも貴重な体験になりました。今日は本当にありがとうございました！！ ◆ イ族の服は、キラキラで、とても着れて楽しかったし、うれしかった。染色は虫から色をとったり、水から出した色に「す」を入れると色が変わったりしてびっくりしました。来てよかった。 ◆ とても楽しく染色や刺繍をすることができた。初めてミャンマーの民族衣装を着た。思ったよりきれいでかわいかった！ ◆ チベットに興味があり、いつかラサヤカイラス巡礼にいつか行ってみたいなあ 東南アジアもあちこち行きたいと思っていたので今日はとても楽しくできました。
保護者	<ul style="list-style-type: none"> ◆ とても楽しくて、一日と思いましたが、あっという間に終わった感じがしました。 ◆ 子どもたちの将来に進路に何か指針になってくれるだろうと思います
学生スタッフ	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 高校生との交流は大学生にとっても意味のあるものだったと思うので、また開催して欲しい。 ◆ 「研究とは」ということは、とても興味深いことなので、高校生のうちに考えてみる機会があるのはうらやましいと思いました。 ◆ 参加者に声をかけた所、学校で配られたチラシを見て「面白そう」と感じ自主的に参加を決めたとのこと。内容も充実していた為、とても貴重な体験になったのではないかと思います。 ◆ 中高生に教えるだけでなく、自分も勉強になりました。チェーンステッチ絶対家です！ ◆ 先生方のお話を聞いたり、民族衣装を着たり貴重な経験ができました。日本以外のお茶を飲むことも、刺しゅうをすることもあまり体験したことがなかったので、私自身、とても勉強になりました。ありがとうございました。

V. おわりに

大分県内の中高生に広く参加者を募って開催しており、県内遠方からの参加もあった。参加者は多くないものの、海外をフィールドとした生活科学の研究に関心をもってもらうことができたと感じて

いる。また、何よりも一日中笑顔が多く見られ、参加者の様子やアンケートの結果から参加者の満足度は高いと感じられた。今後は広報活動などこれまでの反省点を生かし内容を整理して、参加者に科学への好奇心やアジア諸国に対する関心を持ってもらえるよう内容をさらに工夫して、より多くの参加者を集め開催したいと考えている。

【謝辞】

本プログラムの実施にあたっては、独立行政法人 日本学術振興会の事業「小・中・高校生のためのプログラムひらめき☆ときめきサイエンス ～ようこそ大学の研究室へ～」の資金により運営することができました(平成 27 年「ブータンと雲南省の染織刺繍にまつわる生活科学～染色と刺繍の実習をとおして生活科学に親しもう～」(HT27277), 平成 28 年「アジアの染織刺繍にまつわる生活科学(ブータン・雲南省・ミャンマー)」(HT28304), 平成 29 年「染色と刺繍を体験して、アジアの民族衣装を着てみよう!」(HT29316)に採択)。本事業は、科学研究費による研究成果の社会還元・普及を目的として行われているものであり、当該事業への応募に繋がった科学研究費は、「若手研究(B) 25870561 ブータンにおける衣生活文化の保護と衣服材料生産に関する伝統知識の解明」です。ここに謝意を表します。

最後に、初回にご参加くださいました事業推進委員会委員の萩原なつ子先生、プログラムの実施にあたり多くの協力をいただきました学内の教職員各位、学生スタッフとして関わってくださった教育福祉科学部家庭科選修・生活分野の学生各位に感謝いたします。

【参考文献・参考資料】

1. 都甲由紀子, 駒城素子「ブータンにおける天然染色 ラック, アカネによる染色」大分大学生涯学習教育研究センター『大分大学教育福祉科学部研究紀要(第33巻 第1号)』平成23年4月, 43～50頁。
2. 山本けいこ著『ブータンの染と織』染織と生活社, 1995年。
3. 「小・中・高校生のためのプログラム ひらめき! ときめきサイエンス プログラムの事例紹介 平成27年度」日本学術振興会
https://www.jsps.go.jp/hirameki/09_kufuu_h27.html
4. 「小・中・高校生のためのプログラム ひらめき! ときめきサイエンス 過去の実施プログラム」日本学術振興会
https://www.jsps.go.jp/hirameki/kako_jisshi_list.html

第1回～第3回 ブータンフォーラム開催報告

都甲 由紀子 (大分大学教育学部)
菊池 多絵 (日本ブータン刺繍協会)
平山 雄大 (早稲田大学)
佐保 好信 (JICA デスク大分)

【要旨】

2016～2017年にかけて3回のブータンフォーラムを別府市はなやもも・早稲田大学・大分市 iichiko 総合文化センターにて開催した。会期中は、2016年1月1日設立の日本ブータン刺繍協会のシンボルとなるエンブレムコンテストへの応募作品、グランプリの作品を刺繍にしたもの、ブータン刺繍作家の菊池多絵の刺繍作品、ブータン刺繍教室の生徒によるブータン刺繍作品、天然染織品・民族衣装とその資料、教育関係資料、写真パネル等を展示した。セッションにおいては、ブータン王国に関わる研究者、刺繍作家、青年海外協力隊経験者、ブータン人留学生等が登壇した。外交関係樹立30周年の2016年に開始して継続的に国内で場所を変えてブータン王国を紹介することができた。日本在住のブータン人、ブータン在住経験のある日本人の参加もあった。人々にブータン王国の魅力を伝えるだけでなく、日本在住のブータン関係者同士の交流を促進し、相互理解を深める上でも良い機会となった。

【キーワード】

ブータン王国 (Bhutan) 刺繍 (embroidery) 染織 (dyeing weaving) 教育 (education)
国際理解 (international understanding)

I. はじめに

日本とブータン王国は、2016年に外交関係樹立30周年を迎え、各種記念行事が開催された。外務省に申請して認定を受け、第1回ブータンフォーラムもその一環として開催した。ブータン王国の刺繍技術を修得している者たちによる交流が開催のきっかけとなった。仏教国のブータンでは、刺繍により制作された仏画が重宝される。菊池はゾーリッグ・チュスム工芸学校 (National Institute for Zorig Chusum) 刺繍科の留学生としての在籍経験があり、帰国後仙台と東京で刺繍教室を主宰しており、同年1月1日に日本ブータン刺繍協会を設立した。日本ブータン刺繍協会は、ブータンの刺繍を通して日本とブータンの人々がつながり、学びあい、理解しあい、より良い未来を楽しく作っていききたいという理念のもと、日本でブータンの刺繍を学ぶ人たちを中心に設立された。設立のきっかけとなったのは、2015年に首都ティンプーにあるゾーリッグ・チュスム工芸学校にて開催した日本人によるブータン刺

繡作品展である。日本人がブータンの刺繡に敬意とあこがれをもっていることを伝えたいという思いから開催された。この作品展がきっかけで交流が始まり、2016年4月22日に交流のシンボルとなるエンブレムを決めるコンテストを同工芸学校で開催したところ、「平和と友情」をテーマに45名の学生から51作品の応募があった。都甲は菊池の刺繡教室の門下生経験があり、刺繡展とコンテストともに参加したことから、菊池と都甲の発案で別府市にて第1回のブータンフォーラムを開催することになった。バラエティーに富んだ作品のすべてを展示し、作品を掲載した冊子『日本ブータン刺繡協会エンブレム・デザイン・コンテスト』を作成して頒布した。その他にもブータンの写真等を展示し、ブータン関係者が研究成果や活動を発表する場としてセッションを設けることにした。発表者としてブータンの近代学校教育史を研究している平山を招き、ブータン渡航経験のある JICA 九州の佐保も加わって1回目を実現した。その後、第2回を平山、第3回を佐保が中心となってブータンフォーラムが発展的に開催された。本報では、3回のブータンフォーラムの内容を報告する。

II. ブータンフォーラムの開催

1. 第1回ブータンフォーラム

2016年10月8日(土)・9日(日)の2日間、大分県別府市(富士屋 Gallery 一也百-はなやもも-)にて第1回ブータンフォーラムを開催した(写真1)。大分大学都甲研究室主催、日本ブータン刺繡協会共催により、ブータン刺繡作品&日本ブータン刺繡協会エンブレムデザインコンテスト展とセッションを開催した。展示会場には、日本ブータン刺繡協会のシンボルとなるエンブレムコンテストへの応募作品、グランプリの作品を刺繡にしたものを展示した。合わせて、菊池の刺繡作品、ブータン刺繡教室の生徒によるブータン刺繡作品を展示した。セッションでは、「あたらしい教育、伝統の継承」をテーマに、菊池多絵「ブータンの刺繡～絹糸でえがく仏教美術」、都甲由紀子「ブータンのラック・カイガラムシ染め」、平山雄大「ブータンの学校教育政策－歴史と現状－」、立命館アジア太平洋大学のブータン人留学生ソナム・ペデン、ペマ・ツェリン、ジャナ・ペルゾム「ブータンの学校生活」の発表があり、佐保の司会でフリートークが行われた。同日、同会場において、日本ブータン研究所による第58回ブータン勉強会も開催され、平山雄大「映像で見る1960年代のブータンと同国の学校教育」、都甲由紀子「日本の赤、ブータンの赤－天然染色の教材開発－」の発表があった。のべ50名ほどの参加があった。

【セッション参加者の感想】

- ◆ 刺しゅうの色彩、初めて見て強い印象を受けました。強烈で刺激的でした。学校教育では英語で歴史を学ばれていることに大変興味を持ち、ブータンの言語を聞いてみたいと思いました。
- ◆ 宝珠などの意味説明があり良かったです。染色の説明(現地)が詳しく、カイガラムシも見れたのはより良かったです。教育の流れも声が大きくてわかりやすかったです。

- ◆ 平山さんのお話では、文化、教育、歴史に触れることができ、ブータンへの興味が高まりました。もっと話を聞きたいと思いました。都甲先生のお話では、染色のおもしろさを実際にきけてよかったです。
- ◆ カイガラムシで食・衣・文化が繋がっていく、興味深いです。刺繍のモチーフに意味があり、生活と一体になっている、とても面白く楽しかったです。ありがとうございました。ブータンの衣食住について、今と昔を知りたいです。
- ◆ ブータンという国名しか知らない私が、民族衣装を通して興味を広げることができました。学校教育のお話も大変興味深かったです。
- ◆ 想像していた「ブータン」と今回のフォーラムで知ったブータンは大きく異なっていたのでとても興味が湧きました。実際に訪れてみようと思いました。文化について知りたいと思いました。
- ◆ どこにあるかも知らなかった国ですが、少し身近に感じるようになりました。何も知らないので色々なことを知りたいと思います。

【展示観覧の感想】

- ◆ ブータンはまだ行ったことがありません。ネパールで見た仏画と多くの共通点があると感じました。ブータンで文化的遺跡や仏画、曼荼羅などは見たいと常に思っていますがー。ブータンの衣は仏教のために仏像、仏画があり、純粋アートは存在しない（し難い）と聞いています。宗教（仏教）と芸術の関係を知りたいと思っています。
- ◆ 美しい刺繍を珍しい図案で作っていてよかったです。仏教系に限らず、日常生活の中にあるデザイン（例えば農具、家具、家の造りの部分的な造形）や、手作りに使われてきた素材（木の種類、つた、つるなど）とその作品などについてもっと知りたいです。
- ◆ 図案がブータンを感じさせます。綺麗です。綺麗な自然をもっと見たいです。
- ◆ ブータン刺繍は初めて拝見いたしました。素晴らしい作品ばかりでブータン民族の精神性、芸術性、宗教性を感じることができました。
- ◆ 繊細で、色づかいがとても斬新で、私の感性にはないものばかりでした。特にデッサンで優勝された方の作品には感銘を受けました。お祭りや祈りについてもっと知りたいです。
- ◆ 美しい。ブータンの時の流れを感じる。

2. 第2回ブータンフォーラム

2017年5月19日（金）～6月1日（木）、第2回ブータンフォーラムを開催した（写真2）。日本ブータン研究所主催、日本ブータン刺繍協会、大分大学都甲研究室共催で、展示会とセッションを開催した。会期中、早稲田大学27号館地下1階ワセダギャラリーにて、日本ブータン刺繍協会会員の作品、ブータンの教科書等教育に関する資料、天然染料で染められた糸や織物、エンブレムコンテストへの応募作品を展示した。来場者は述べ300名ほどであった。

2017年5月20日(土)早稲田大学3号館704号室にて早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(WAVOC)提供グローバルエデュケーションセンター(GEC)設置科目「ブータン地域研究」と連携し、公開講座として第2回ブータンフォーラムセッションを開催した。「ブータンから学ぶ,ブータンから受け取る」をテーマに,菊池多絵「エンブレムデザインコンテストの応募作品から読み解く,ブータン人の日本への想い」,橋本智美「ブータンでの日々ー伝統工芸学校で学んでー」,西田文信「ブータンにおける少数言語の現状ー記録,継続,再活性化ー」の発表,都甲の司会で総括討論が行われた。参加人数は約65名,うち授業履修生は20名であった。

【参加者の感想】

- ◆ なかなかブータン留学を経験されたかたのお話を伺う機会がなかったので,学校生活や現地の日常が垣間見れて良かった。(早稲田大学教育学部3年)
- ◆ 今回の講座は1人30分と短く,いつもより最後終わるときに心惜しさを感じるくらいに面白かったです。(早稲田大学文化構想学部1年)
- ◆ 特に,実際に現地で体験したことや感じたことなどリアルなお話を聞いてよかったです。(他大学3年)
- ◆ 司会の方を含め,登壇してくださった3人の方々それぞれがとても個性的で,生き生きとしていらっしゃって,生命力みたいなものを感じました。ブータンに対する熱気が伝わってくる授業でした。(早稲田大学文学部2年)
- ◆ ブータンの人々の様子や雰囲気をも具体的に話していただいて,とても楽しむことができました。(早稲田大学人間科学部3年)
- ◆ 刺繍の話,言語の話を通してブータンという国に少し興味を持ちました。時間があっという間に過ぎました。(一般)
- ◆ 無料で予約なしの講座で,参加しやすかった。(一般)

3. 第3回ブータンフォーラム

2017年10月14日(土)・15日(日)の2日間,大分県大分市(iichiko総合文化センター地下1階,県民ギャラリー,映像小ホール)にて第3回ブータンフォーラムを開催した(写真3)。JICA九州主催,日本ブータン研究所,日本ブータン刺繍協会,大分大学都甲研究室,おおいた国際交流プラザ共催で,県民ギャラリーでは「ブータン展」と題して,青年海外協力隊が撮影した写真や持ち帰った織物,染色,民族衣装,ブータン刺繍作品,日本ブータン刺繍協会エンブレムコンテストの応募作品を展示した。映像小ホールにおいて,植田清仁「青年海外協力隊として派遣されたブータンでの活動」,都甲由紀子「ブータン王国の染色(ラック・アカネ・ヤマボウシ)」,菊池多絵「エンブレムデザインコンテストの応募作品から読み解く,ブータン人の日本への想い」の発表があった。同日同会場で「第77回ブータン勉強会」が開催され,石内良季「ベユル・ケンパジョンとブータン人の環境志向ーブータン渡航報告を中心にー」の発表があり,ドキュメンタリー映画「幸せの経済学」の上映会も開催された。

【参加者の感想】

- ◆ 「ブータン刺繍と布が美しかった。非常に興味深い内容の映画でした。」(20代)
- ◆ 「今の地域社会や日本の制度に？と思っている事が、映画に描かれていた。とても勉強になりました。」(30代)
- ◆ 「異文化について知ることが出来ました。青年海外協力隊の体験談も良かったです。スポーツの要請があることを初めて知りました。」(40代)
- ◆ 「ブータンを訪れたいとずっと考えていました。お話を聞いてとても参考になりましたし、更に興味を持つことが出来ました。」(50代)
- ◆ 「日本には日本の良さがあり、ブータンにはブータンの良さがある。互いに理解し合う事、認め合う事が大切だなと感じました。民族衣装のキラを着てみたいです。」(60代)

Ⅲ. おわりに

3回のブータンフォーラムの開催を、大学関係者、日本ブータン刺繍協会会員、JICA 関係者、ブータン人留学生等が協力し、それぞれの立場からブータン王国に関する活動を紹介しあい、情報共有することができた。立場が違ってもブータンに関わる者同士が協力することにより、染織刺繍、教育、国際協力等、様々な視点からブータンを紹介することができた。2018年は第4回を4/29(Zorig Day)にティンプーにて、第5回を5月上旬にタシヤンツェにて、第6回を6/9～10に仙台にて、第7回を7/14～15に宮城県気仙沼市にて開催する予定である。これからも、日本とブータン王国の交流の一助となる活動を草の根から継続したい。

【謝辞】

第1回ブータンフォーラムは、2016年度大分大学教育学部短期プロジェクトとして学部長裁量経費により開催しました。登壇者はじめ参加者、運営スタッフ、会場スタッフ等、多くの方のおかげで開催できました。ブータンでの刺繍展、日本ブータン刺繍協会エンブレム・デザイン・コンテストの開催にはゾーリグ・チュスムの校長ジグミ・ドルジ氏、絵画科教員ツェワン・テンジン氏、他教員、事務方、学生のみならず、日本人参加者、出品者のご協力を得ました。ブータンフォーラムは、科研費の助成を受けた研究成果の発表の場となりました(課題番号:25870561「ブータンにおける衣生活文化の保護と衣服材料生産に関する伝統知識の解明」都甲由紀子)。ここに厚く御礼申し上げます。

【参考資料】

1. ソナム・ダワ, 菊池多絵 編集『日本ブータン刺繍協会エンブレム・デザイン・コンテスト』日本ブータン刺繍協会 発行, 2016年10月。
2. Bluepine ブータン刺繍教室
<http://www.bluepine.jp/sctop.html>
3. 日本ブータン研究所
<http://www.bhutanstudies.net>
4. JICA九州
<https://www.jica.go.jp/kyushu/>
5. 大分大学都甲研究室 Facebook ページ
<https://www.facebook.com/togolabo/>
6. 日・ブータン外交樹立30周年記念行事一覧(外務省)
http://www.mofa.go.jp/mofaj/s_sa/sw/bt/page3_001533.html
7. 第1回ブータンフォーラム
<https://www.facebook.com/events/1695093134146186/>
8. 【ご報告】第2回ブータンフォーラム
<http://www.bhutanstudies.net/8891/>
9. 【ご報告】第2回ブータンフォーラムセッション
<http://www.bhutanstudies.net/8671/>
10. 第2回ブータンフォーラム早稲田大学記事(セッション)
<https://www.waseda.jp/inst/wavoc/news/2017/06/30/2802>
11. 第2回ブータンフォーラム早稲田大学記事(展示)
<https://www.waseda.jp/top/news/51905>
12. 第3回ブータンフォーラム
<https://www.facebook.com/jicakyushu/posts/1568121199912113>



日本・ブータン外交関係樹立30周年記念事業



第1回 ブータンフォーラム

2016年10月8日(土)・9日(日) in 別府

ヒマラヤの王国ブータン、
オフィスで仕事をするときも、学校の制服
も民族衣装。鉄筋コンクリートの建物に伝
統建築様式の装飾。なのに、教科書は英語
で書かれている？

そんなブータンのごときを、伝統文化と教育
をテーマに考えてみましょう。はじめて
ブータンに飛ぶ方も、ブータンのごとき
をちょっと知りたい方も、初秋の別府でお待ち
しています。

第1回 ブータンフォーラムセッション ～あたらしい教育、伝統の継承～

【日時】
10/9(日) 13:00～15:30

【プログラム】

- ・菊池幸治
ブータン刺繍作家、日本ブータン刺繍協会代表理事
「ブータンの刺繍～絹糸で色づく仏教美術」
- ・都甲由紀子
大分大学教育学部准教授
「ブータンのラック・カガラムシ染め」
- ・平山雄大
早稲田大学平山郁夫記念ポテンティアセンター
(WAVOC) 助教
「ブータンの学校教育政策～歴史と現状～」
- ・ソナム・パデン 他
立命館アジア太平洋大学ブータン人留学生
「ブータンの学校生活」
- ・座談会：フリートーク

* 参加費無料 *

ブータン勉強会の申し込みが必要ですが、
日程、詳細は電話またはメール・アドレスを
メール本文に記載し、
平山雄大 hirayama12345@hotmail.com
までお申し込みください。

《同時開催》 写真パネル展

ブータンで活動する大分
出身の青年海外協力隊員
が撮影した写真

お問合せ
大分大学研究 togoalabo@gmail.com
日本ブータン刺繍協会 jbea@bluepine.jp

ブータン刺繍作品 & 日本ブータン刺繍協会 エンブレムデザインコンテスト展

【日時】
10/8(土) 13:00～17:00
10/9(日) 10:00～16:30

- 【展示作品】
- ・日本ブータン刺繍協会
エンブレムデザインコンテスト応募作品
- ・ブータン刺繍作品
- ・エンブレムコンテスト応募作品を刺繍したもの
- ・ブータン刺繍作家菊池幸治氏の作品
- ・ブータン刺繍教室(東京・仙台)生徒作品

《同時開催》 第58回 ブータン勉強会

【日時】
10/9(日) 10:00～12:00

【プログラム】

- ・平山雄大
早稲田大学平山郁夫記念ポテン
ティアセンター (WAVOC) 助教
「戦後で見えた1960年代のブータン
と現在の学校教育」
- ・都甲由紀子
大分大学教育学部准教授
「日本の糸、ブータンの糸
～天然染色の教材開発～」

主催 日本ブータン研究所

【会場】
富士屋Gallery一也 百はなやちも
〒874-0046 大分県別府市 鉄線1-1組
電話：0977-66-3251



Commemorative Event of 30th Anniversary of the Establishment of
Diplomatic Relations between Japan and the Kingdom of Bhutan 2016



The 1st Bhutan Forum

2016/10/8 (Sat)・9 (Sun) in Beppu



Himalayan Kingdom Of Bhutan,
The Bhutanees wear their National Dress
even when going to Office and School. Their
buildings are made of reinforced concrete
and they decorate it with traditional
architectural style. Yet, their textbooks are
written in English?
Lets look into such things about Bhutan
with the theme being Traditional Culture
and Education. To the people who are
hearing about Bhutan for the first time and
to those who are curious to earn more
about the country, we look forward to
seeing you in Beppu during early autumn.

The 1st Bhutan Forum Session ～Modern Education, Inherited Tradition～

【Date】
10/9 (Sun) 13:00～15:30

【Program】

- ・13:00～13:30 Kikuchi Tae
Bhutanese Embroidery Artist, Japan Bhutanese
Embroidery Association Representative Director
「Bhutanese Embroidery ～ Buddhist Art drew with
silk thread」
- ・13:30～14:00 Togo Yukiko
Oita University Faculty of Education Associate
Professor
「Bhutan's Lac - Insect Dye」
- ・14:00～14:30 Hirayama Takehiro
Waseda University Ikuo Hirayama Volunteer Center
(WAVOC) Assistant Professor 「School education policy
in Bhutan: Its history and current situation」
- ・14:30～15:00 Sonam Peden and others
Student at Ritsumeikan Asia Pacific University from
Bhutan
「School life in Bhutan」
- ・15:00～15:30
Round-table Discussion : Free Talk

* Participation fee: FREE *

Only an Application is required for the
Bhutan Study Group.
Please e-mail your name, contact (Phone
number and e-mail Address) to
Hirayama Takehiro,
(hirayama12345@hotmail.com).

For Inquiries:
Oita University Togo Laboratory
(togoab@msmi.com)
Japan Bhutanese Embroidery
Association (jbea@bluepine.jp)

Bhutan Embroidery Work & Japan Bhutanese Embroidery Association Emblem Design Competition Exhibition

【Date】
10/8(Sat) 13:00～17:00
10/9(Sun) 10:00～16:30

【Contents】

- ・Japan Bhutanese Embroidery Association
Emblem Design Competition Entries
- ・Bhutan Embroidery Work
- ・Emblem Design contest entries
- ・Bhutan embroidery artist Kikuchi Tae's work
- ・Bhutan embroidery class (Tokyo・Sendai)
student's work

《Held at the same time》 58th Bhutan Study Session

【Date】
10/9(Sun) 10:00～12:00

【Program】

- ・10:00～11:00 Hirayama Takehiro
Waseda University Ikuo Hirayama Volunteer
Center (WAVOC) Assistant Professor
「A documentary of Bhutan's society and
school education in 1960s」
- ・11:00～12:00 Yukiko Togo
Oita University Faculty of Education
Associate Professor
「Red in Japan and Bhutan～ Development
of teaching materials, Natural dye-」

Hosted by Japan Bhutan Institute

【Venue】
Fujitsu Gallery - Hanayamomo
〒874-0046 Beppu, Oita
Kaminawakami 1, Kumi
Telephone : 0977-66-3251

Organization:

Oita University Togo Laboratory
Co-Host: Japan Bhutanese Embroidery
Association, JICA Kyushu
Support: Oita godo newspaper
(jbea@bluepine.jp)

第1回ブータンフォーラムチラシ

第1回ブータンフォーラムチラシ (英語版)



写真1 第1回ブータンフォーラムの様子

**第2回
ブータンフォーラム
セッション**

**ブータンから学ぶ、
ブータンから受け取る**

WAVOC 提供 GEC 設置科目
「ブータン地域研究」
公開講座

**2017.05.20
13:00-16:00**

会場 早稲田大学 3号館 704教室 参加費用 無料
対象 早大生・教職員・一般 事前申込 不要(先着順・立ち見可)

13:00-13:30 発表①
「エンブレムデザインコンテストの応募作品から読み解く、
ブータン人の日本への想い」
菊池 多絵 (ブータン刺繍作家)

13:30-14:00 発表②
「ブータンでの日々
—伝統工芸学校で学んで—」
橋本 智美 (日本ブータン刺繍協会会員)

14:00-14:30 発表③
「ブータンにおける少数言語の現状
—記録、継承、再活性化—」
西田 文信 (東北大学高度教養教育・学生支援機構准教授)

14:45-16:00 総括討論

5月19日(金)~6月1日(木) 10:00-16:00
第0回ブータンフォーラム 開場 全土日開催
(※27号館地下1階 ワセダギャラリー)

早稲田大学 情報センター1F
〒162-8601 東京都新宿区西早稲田 1-4-1
<https://www.waseda.jp/html/access/waseda-campus>
・山手線 西武新宿線 高田馬場駅 徒歩20分
・有楽町線 有楽町線 早稲田駅 徒歩5分
・丸の内線 西早稲田駅 徒歩17分
・都電荒川線 早稲田駅 徒歩5分

本大会の
WAVOC 助教 平山 健太 chiroyama@wvci.waseda.jp

小野梓記念館 (map E-5)

第2回 ブータンフォーラム



5/19(金)~6/1(木) ※日曜閉室 ワセダギャラリー(地下1階)

ブータンの工芸(刺繍作品等)、文化(染色関係等)、教育(教科書等)に関する展示を通して、ブータンへの理解を深めます。

第2回ブータンフォーラムチラシ

早稲田大学ミュージアムウィーク Web サイト

<https://www.waseda.jp/culture/events/museumweek/>



写真2 第2回ブータンフォーラムの様子

幸せとは？ 豊かさとは？

ブータン展
10月14日(土) 13:00~17:00
15日(日) 10:00~17:00
場所 iichiko総合文化センター
地下1階 泉民ギャラリー

第77回ブータン勉強会
10月15日(日) 10:00~12:00
場所 iichiko総合文化センター
地下1階 映像小ホール

第3回ブータンフォーラム
10月15日(日) 13:00~15:30
場所 iichiko総合文化センター
地下1階 映像小ホール

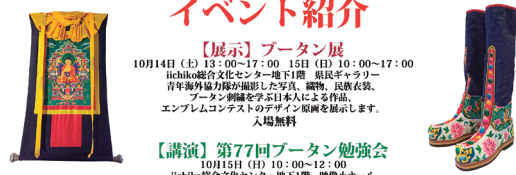
インドのラダックに迫る近代化の波
映画『**幸せの経済学**』上映会
10月15日(日) 15:40~17:00
場所 iichiko総合文化センター
地下1階 映像小ホール



主催 JICA九州
共催 日本ブータン研究所
日本ブータン刺繍協会
大分大学那甲研究室
おおい国際交流プラザ
後援 大分県
大分合同新聞社



第3回ブータンフォーラムチラシ(表)



イベント紹介

【展示】ブータン展
10月14日(土) 13:00~17:00 15日(日) 10:00~17:00
iichiko総合文化センター地下1階 泉民ギャラリー
青年海外協力隊が撮影した写真、織物、民族衣装、
ブータン刺繍を学ぶ日本人による作品、
エンブレムコンテストのデザイン原画を展示します。
入場無料

【講演】第77回ブータン勉強会

10月15日(日) 10:00~12:00
映像小ホール
iichiko総合文化センター地下1階 映像小ホール
司会 平山雄大 氏(日本ブータン研究所)
『ベクル・カンパジヨとブータン人の環境志向〜ブータン観光報告を中心に〜』
講師 石内良孝 氏(命題アジア太平洋研究フロンティア学際学生)
参加費無料 申込制(定員30名)

【講演】第3回ブータンフォーラム

10月15日(日) 13:00~15:30
映像小ホール
iichiko総合文化センター地下1階 映像小ホール
『青年海外協力隊として派遣されたブータンでの経験』講師 樋田清仁 氏(青年海外協力隊経験者)
『ブータン 日国の染織(ラック・アカネ・ヤマボウシ)』講師 那甲紀子 氏(大分大学那甲研究室)
『エンブレムデザインコンテスト応募作品から読み解く、ブータン人の日本への思い』講師 菊池多紀 氏(日本ブータン刺繍協会)
参加費無料 申込制(定員30名)

【映画】『幸せの経済学』上映会

10月15日(日) 15:40~17:00
映像小ホール
iichiko総合文化センター地下1階 映像小ホール
参加費無料 申込制(定員30名)

今、問われる幸せとは？ 真の豊かさとは？
人や自然とのつながりを取り戻す暮らし方を探るドキュメンタリー。
本当の豊かさとは何かを、今こそ考える時ではないでしょうか。
GDPからGNHへ、グローバルセッションから、ローカルセッションへ、
世界に広がるローカルセッション運動のハイライト、ベテラン・ニューガン・ネツジが、
人と自然とのつながりを取り戻す、「ローカルセッション」を説明します。
※第77回ブータン勉強会、第3回ブータンフォーラム、映画『幸せの経済学』上映会は
事前申込が必要となります。参加ご希望の場合は申込書にご記入頂くか、
Eメールにてお知らせ下さい。電話、FAXでも受け付けております。

【お問い合わせ】

JICAデスク大分(佐保)
大分県大分市高砂町2-33 iichiko総合文化センター地下1階 国際交流プラザ
電話: 097-533-4021 FAX: 097-533-4052 Eメール: oita-desk_saho@friends.jica.go.jp

【申込書】

お名前：
電話番号：
Eメール：

参加ご希望のプログラムを○で囲んで下さい。(※複数可)
第77回ブータン勉強会 ● 第3回ブータンフォーラム ● 『幸せの経済学』上映会



第3回ブータンフォーラムチラシ(裏)



写真3 第3回ブータンフォーラムの様子

大分大学高等教育開発センター紀要 第10号

発行 平成30年3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

TEL (097) 554-8509

FAX (097) 554-7445

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

