

大 分 大 学

高等教育開発センター紀要 第7号

## はじめに

大分大学高等教育開発センター長

山下 茂

高等教育開発センター紀要第 7 号を刊行する運びとなりました。大学を巡る激しい状況の変化の中で、地方国立大学がどのような機能を発揮できるかを検討し発信することが求められています。この紀要は、高等教育開発センターが発行する学際的紀要として高等教育と生涯学習という広い領域をカバーしており、本学構成員の多様な研究・教育活動を報告し発信する場として活用して頂いています。

今号では、学術論文 7 編、報告 1 編を掲載しております。教員養成課程の学生の生活や資質能力形成、学習指導における情意的支援、高齢者のライフレビュー、発達障がいを持つ子どもへの乗馬プログラム、ICT・立体模型を活用した防災・減災イベント、フットパス、読み聞かせなど、高等教育・生涯学習の多様な内容について先端的視角で論じて頂いています。ご投稿頂いた方々に厚く御礼申し上げますとともに、今後も多くの皆様方の投稿をお待ちしております。

最後に、皆様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。そして、これからも皆様方のご支援をいただければ幸いです。

平成 26 年 3 月

# 目 次

はじめに

## 【学 術 論 文】

長谷川 祐介

教員養成課程に所属する学生の大学生生活と意識 . . . . . 1

鈴木 篤

教職志望学生の資質能力形成過程に関する一考察—九州の国立大学教員養成系学部の卒業生を事例として— . . . . . 13

林 智一

高齢者に対するライフレビュー面接 10 回法の検討—「こころの生涯学習」の支援に向けて— . . . . . 29

河村 奈美子・岩本 祐一・松永 拓・釘宮 誠司

乗馬プログラムにおける発達障がいをもつ子どもの行動の変化：乗馬行動観察リストの作成とそれを用いた評価から . . . . . 45

中原 久志・上之園 哲也・森山 潤

中学校技術科の学習指導における情意的支援のあり方に関する研究課題の展望 . . . . . 53

寺村 淳

フィールドワークの導入プログラムとしてのフットパスの利用に関する研究 . . . . . 65

小山 拓志・土居 晴洋

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 . . . . . 81

## 【報 告】

中川 忠宣・佐藤 真由美

川島久美子講演会「子どもと本を結ぶあなたへ」—大人のためのちょっといい時間！— . . . . . 95

## 教員養成課程に在籍する学生の大学生活と意識

長谷川 祐介 (大分大学教育福祉科学部)

### 【要旨】

国立大学改革プラン策定後、国立大学はこれまで以上に具体的な改革成果が求められるようになった。今後の大学・学部レベルにおける教員養成課程の改善の資料として活用するために、学生の実態把握を目的とした学生調査(質問紙調査)を行った。調査対象者は地方国立大学の教育系学部教員養成課程に在籍している大学生(学部生)で、大学生活(学生生活の様子と大学教員のコミュニケーション)、学生の意識(大学に求めていること、小学校教員に対するイメージ)、大学満足感に関する項目の検討を行った。その結果をもとに、教員養成課程のカリキュラムと、大学教員と学生のコミュニケーションのあり方について考察した。

### 【キーワード】

教員養成、学生調査、カリキュラム、大学教員と学生のコミュニケーション

## 1 はじめに

今日の国立大学は、これまで以上に教育活動等の改善が求められている。2013年11月、国立大学改革プランが策定された。この中で国立大学は第3期中期目標期間(2016年度以降)において、改革の具体的な内容の策定ならびに実施が強く要請されたのである。各国立大学は社会的使命(ミッション)の再定義を行い、各種目標の達成に向けた具体的取り組み実施が強く求められるようになった。

こうした状況下において国立大学の教員養成系学部は、これまで以上に「具体的」な改革成果を出すことが求められている。ミッションの再定義において、教員養成系学部は次の点をあげている。「学校現場で指導経験のある大学教員の増加」「教員養成カリキュラムの検証(教育委員会との協議を踏まえながら)」「ゼロ免課程の廃止」「教職大学院の設置」「実践的課題解決に資する研究活動の奨励(附属学校の活用を含む)」などである。特に「各都道府県における教員就職率の数値目標(現役学生の教採合格率アップ)」は教員養成課程の教育成果の代替指標として今後ますます重要しされることが予想されている。このことは各大学・学部が教員採用試験の合格者数増加に向けた教員養成課程の抜本的改善を行わざるをえないことを意味している。

改革に対する強い要請が求められている中、国立大学の教員養成課程は今後どのような改善を行っていけば良いのだろうか。本稿の関心の1つはこうした教員養成課程の改革と

いうきわめて実践的課題に対して、学術調査研究がどう貢献できるのかという点にある。

大学教育の改善を進めていく上で近年、IR への関心が高まっている。IR とは Institutional Research の略語で、「個別大学内の様々な情報を収集して、数値化・可視化し、評価指標として管理し、その分析結果を教育・研究、学生支援、経営等に活用することが具体的な活動内容」(山田 2011、1 頁) のことである。IR に注目が集まった背景には、説明責任が重視される中、個々の大学が教育成果を示すことが経営上、重要な課題となってきたからである。

教育成果を測定する上で重要な分析データとなるのが学生調査のデータである。これまで複数の大学間の比較を可能とした調査研究として、例えば東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター編(2008) や山田・葛城(2007) などが先行研究としてあげられる。しかし各大学・各学部固有のミッションへの対応という実践的課題に 대응する調査研究を進めるためには、専門分野などの特性を踏まえた質問紙調査を実施し、適切な学生の実態把握が必要である。

他方、教員養成に関する研究では、これまでも教職課程の学生対象の調査研究がなされてきた。ただし太田(2012) のように、個別の大学の学生ではなく、教職課程に在籍している学生全体の実態や意識などに先行研究の関心はあった。個別大学の改善に資する調査研究を実施するためには、あえて個別大学・学部を対象にした調査を実施しなければならない。それを対象の大学学部の状況と照らし合わせながら、調査結果を教育改善に資する上での重要な資料として活用することが求められる。

そこで本稿では、教員養成系学部を焦点を当て、国立 P 大学教育系学部の教員養成課程を事例に学生調査(質問紙調査) の調査結果を検討する。それを踏まえ、今後の大学・学部レベルにおける教員養成課程の改善に向けた考察を行う。

## 2 方法

P 県所在の国立 P 大学教育系学部の教員養成課程に在籍している大学生(学部生) を対象に実施した「教職と大学生活に関する調査」(質問紙調査) のデータを用いる。「教職と大学生活に関する調査」は大学生対象の調査である長谷川(2010) や小中学校教員対象の調査である森下ほか(2012) の調査項目を参考に作成した。具体的には学内の教員採用試験対策への参加、大学教員とのコミュニケーション、大学生活の様子や満足感、小学校教員に対するイメージ、取得予定の教員免許状、卒業後の進路に関する項目によって構成されている。

質問紙調査は 2014 年 10 月から 11 月にかけて P 大学教育系学部で開講されている教員養成課程対象の教職に関する科目において実施した。教員養成課程の必修科目において調査協力を依頼し、調査を行った。調査の結果、有効回答者数は 417 名で、うち 1 年生が 106 名、2 年生が 114 名、3 年生が 99 名、4 年生が 98 名であった。P 大学教育系学部教員養成課程の学生定員が各学年 100 名程度でありことから、P 大学教育系学部教員養成課程に在籍している学部生のほとんどが本調査を回答したことになる。

質問紙調査項目のうち本稿では次の 3 点の調査結果を検討する。1 つ目は大学生活で、学生生活の様子と大学教員のコミュニケーションである。2 つ目は学生の意識で、大学に

求めていること、小学校教員に対するイメージである。3つ目は大学満足感である。

本稿は日本の大学において教員養成課程に在籍している学生の全体的な実態把握を目的としたものではなく、P大学教育系学部教員養成課程（以下、P大教員養成課程）の学生を対象とした事例研究と位置づける。そのため調査データにもとに各項目の単純集計結果を算出するが、その解釈はP大教員養成課程の学生に限定して行うこととした。また今回は単純集計と併せて学年別の違いに関する調査結果も示すこととした。クロス集計や平均値の算出を算出した際、有意差検定などを行うのが一般的であるが、今回のデータはサンプリング調査のデータではないので、有意差検定は行わなかった。

### 3 調査結果

#### (1) 教員養成課程の学生の大学生生活

##### ① 学生生活の様子

はじめにP大教員養成課程に在籍している学生の様子について検討していこう（表1）。まずは友人関係についてである。多くの学生が友人と頻繁に交流していた。具体的には「大学ではいつも友人と一緒にいる」という項目で、「とてもあてはまる」が52.0%、「ややあてはまる」が34.8%と合計して90%近くの学生が「あてはまる」と回答していた。P大教員養成課程の学生のほとんどは大学内で友人と一緒にいると解釈できる。同様に「大学の外で友人と遊ぶことが多い」「友だちと食事に行くことが多い」においても「とてもあてはまる」「ややあてはまる」の割合は高かった。一方、「友人のことで悩みがある」についてみると、「とてもあてはまる」が4.3%、「ややあてはまる」が17.5%と合計して20%程度の学生が何かしら友人関係で悩みを有していることがわかるが、残り80%程度の学生は友人関係であまり悩みを有していなかった。友人関係で悩んでいる学生は一部に限定されているといえる。

そのほか、「大学教員のことで悩みがある」は「とてもあてはまる」が1.2%、「ややあてはまる」が7.2%と「あてはまる」と回答した者が10%未満に留まっており、大学教員との関係が悪化している学生は少ないことがうかがえる。また「選修やコースの活動に積極的に参加している」では「とてもあてはまる」が28.1%、「ややあてはまる」が42.9%

表1 学生生活の様子

|                      | とてもあてはまる | ややあてはまる | どちらでもない | あまりあてはまらない | 全くあてはまらない | 合計           |
|----------------------|----------|---------|---------|------------|-----------|--------------|
| 大学ではいつも友人と一緒にいる      | 52.0%    | 34.8%   | 6.7%    | 5.8%       | 0.7%      | 100.0% (417) |
| 大学の外で友人と遊ぶことが多い      | 29.5%    | 42.9%   | 14.9%   | 10.6%      | 2.2%      | 100.0% (417) |
| 友だちと食事に行くことが多い       | 32.6%    | 43.4%   | 12.2%   | 9.4%       | 2.4%      | 100.0% (417) |
| 友人のことで悩みがある          | 4.3%     | 17.5%   | 22.5%   | 33.1%      | 22.5%     | 100.0% (417) |
| アルバイトを積極的に行っている      | 31.3%    | 29.6%   | 14.4%   | 15.4%      | 9.4%      | 100.0% (416) |
| 大学教員のことで悩みがある        | 1.2%     | 7.2%    | 15.8%   | 28.3%      | 47.5%     | 100.0% (417) |
| 大学をやめたいと思うことがある      | 1.2%     | 8.2%    | 9.6%    | 21.3%      | 59.7%     | 100.0% (417) |
| 卒業後の進路先について悩みがある     | 14.7%    | 35.1%   | 14.4%   | 20.4%      | 15.4%     | 100.0% (416) |
| 教員採用試験のための勉強を行っている   | 12.2%    | 22.5%   | 18.2%   | 21.3%      | 25.7%     | 100.0% (417) |
| 選修やコースの活動に積極的に参加している | 28.1%    | 42.9%   | 15.8%   | 9.8%       | 3.4%      | 100.0% (417) |

※ 括弧内は人数。

と合計で 70%ぐらいの学生は所属コース等の活動に関わりを持っていた。

次に学生生活の様子が学年別で異なっているのか検討したい。表 2 は表 1 で示した項目の学年別平均値を算出した結果である。平均値は「とてもあてはまる」を 5、「ややあてはまる」を 4、「どちらでもない」を 3、「あまりあてはまらない」を 2、「全くあてはまらない」を 1 と配点し算出した。

友人関係については「大学ではいつも友人と一緒にいる」は学年が上がるにつれ、平均値が低下していた。具体的には 1 年生が 4.54 であったの対し、4 年生は 4.14 となっていた。学年が進行するにつれ大学内で友人と一緒にいる時間は少なくなっていた。また「友人のことで悩みがある」も学年が上がるにつれて、平均値が下がっていた（1 年生 2.78、4 年生 2.26）。1 年生にとって学生同士の交流は重要な課題であるが、学年が上がるにつれて重要度が相対的に低下していくのかもしれない。

一方、「卒業後の進路先について悩みがある」は 1 年生の平均値が 2.89 であるのに対し、2 年生が 3.47、3 年生が 3.38 と 1 年生と比べて高い値を示していた。教員採用試験に向けた対策の開始は早ければ 3 年の秋、遅くても 4 年生の春である。それまでに教員養成課程の学生は進路先の希望（教員採用試験を受験するのかどうか、受験する場合、校種や受験地はどのようにするのか）を決定しないとイケない。今回の調査は秋に実施したこともあり、2 年生と進路決定の直前にある 3 年生にとって悩みが進路であるという学生が多かったであろう。

表 2 学生生活の様子（学年別平均値）

|                      | 全体   | 1年生  | 2年生  | 3年生  | 4年生  |
|----------------------|------|------|------|------|------|
| 大学ではいつも友人と一緒にいる      | 4.32 | 4.54 | 4.24 | 4.34 | 4.14 |
| 大学の外で友人と遊ぶことが多い      | 3.87 | 3.72 | 3.90 | 3.96 | 3.91 |
| 友だちと食事に行くことが多い       | 3.94 | 3.79 | 3.99 | 4.03 | 3.97 |
| 友人のことで悩みがある          | 2.48 | 2.78 | 2.45 | 2.41 | 2.26 |
| アルバイトを積極的に行っている      | 3.58 | 3.35 | 3.84 | 3.48 | 3.62 |
| 大学教員のことで悩みがある        | 1.86 | 1.78 | 1.91 | 1.90 | 1.86 |
| 大学をやめたいと思うことがある      | 1.70 | 1.62 | 1.82 | 1.63 | 1.70 |
| 卒業後の進路先について悩みがある     | 3.13 | 2.89 | 3.47 | 3.38 | 2.74 |
| 教員採用試験のための勉強を行っている   | 2.74 | 1.99 | 2.57 | 3.33 | 3.16 |
| 選修やコースの活動に積極的に参加している | 3.82 | 3.75 | 3.76 | 4.14 | 3.66 |

## ② 大学教員とのコミュニケーション

次に大学教員とのコミュニケーションについてみていきたい。表 3 は大学教員とのコミュニケーションに関する項目の単純集計結果である。項目は長谷川（2010）を参考にしながら、教育組織形態を考慮して作成した。P 大教員養成課程の場合、学生が授業や課外活動、その他さまざまな活動を実施する上で基本的な単位が選修もしくはコースとなっている。一方、P 大教員養成課程では教員採用試験対策を中心に所属選修やコース以外の教員も関わりを持つことが出来る指導支援体制の構築を行っている。こうした取り組みの意義を検討するためにも、大学教員とのコミュニケーションについて「所属選修・コースの教員」と「所属選修・コース以外の教員」の 2 つに分けて、表 3 に示しているとおりそれぞれについて 6 つの項目を設定し回答を求めた。

表 3 の結果を見てみよう。まず大学教員とのフォーマルなコミュニケーション、すなわ

ち大学に授業や教員採用試験、進路についての悩みなどに関するコミュニケーションの頻度をみると、所属選修やコースとの教員とコミュニケーションをとっていることがわかる。特に授業については頻繁にコミュニケーションを取っていた。具体的には「自分の選修やコースの先生と授業内容に関する話をする」は「よくある」が21.2%、「時々ある」が50.7%でこれらを合計して70%以上であった。また教員採用試験についても「自分の選修やコースの先生と教員採用試験に関する話をする」をみると「よくある」が19.2%、「時々ある」が38.2%となっており、これらを合計して50%以上であった。また進路の相談（「自分の選修やコースの先生に自分の進路の相談をする」）をみると「よくある」が17.3%、「時々ある」が31.3%であり、これも合計して50%程度であった。一方、所属選修・コース以外の教員とのフォーマルなコミュニケーションについてみると、所属選修等の教員と比べるとコミュニケーションの頻度は低いことがわかる。先ほどP大教員養成課程では教員採用試験対策を中心に所属選修やコース以外の教員も関わりを持つことが出来る指導支援体制の構築を行っているとしたが、実際は多くの学生は教員とのコミュニケーションは所属選修・コースの教員が中心であるといえるだろう。

続いて大学教員とのインフォーマルなコミュニケーション、すなわち進路や学習以外の相談や、雑談、食事や遊びなどに関するコミュニケーションの頻度をみていこう。まずは所属選修・コースの大学教員についてである。先ほどのフォーマルなコミュニケーションに比べると例えば進路等以外の相談などは頻度が低いが、「自分の選修やコース以外の先生に進路や勉強以外の相談をする」では「よくある」が27.4%、「時々ある」が44.7%とこれらの合計が70%を超えており、日常的な何気ない会話などを通してコミュニケーションをはかっていることがうかがえる。一方、所属選修・コース以外の大学教員は先ほどのフォーマルなコミュニケーションと同様、所属選修・コースの大学教員と比べてコミュニケーションの頻度が低いことがわかる。

表 3 大学教員とのコミュニケーション

所属選修・コースの教員

|                             | よくある  | 時々ある  | あまりない | 全くない  | 合計           |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| 自分の選修やコースの先生と授業内容に関する話をする   | 21.2% | 50.7% | 23.3% | 4.8%  | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコースの先生と教員採用試験に関する話をする | 19.2% | 38.2% | 27.9% | 14.7% | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコースの先生に自分の進路の相談をする    | 17.3% | 31.3% | 36.3% | 15.1% | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコースの先生に進路や勉強以外の相談をする  | 11.1% | 24.8% | 39.2% | 25.0% | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコースの先生と雑談をする          | 27.4% | 44.7% | 19.7% | 8.2%  | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコースの先生と一緒に食事や遊びに行く    | 3.6%  | 17.5% | 37.3% | 41.6% | 100.0% (416) |

所属選修・コース以外の教員

|                               | よくある | 時々ある  | あまりない | 全くない  | 合計           |
|-------------------------------|------|-------|-------|-------|--------------|
| 自分の選修やコース以外の先生と授業内容に関する話をする   | 4.3% | 15.4% | 38.2% | 42.1% | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコース以外の先生と教員採用試験に関する話をする | 4.6% | 15.1% | 30.0% | 50.2% | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコース以外の先生に自分の進路の相談をする    | 2.4% | 9.6%  | 25.5% | 62.4% | 100.0% (415) |
| 自分の選修やコース以外の先生に進路や勉強以外の相談をする  | 1.4% | 7.2%  | 24.0% | 67.3% | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコース以外の先生と雑談をする          | 4.1% | 21.6% | 25.2% | 49.0% | 100.0% (416) |
| 自分の選修やコース以外の先生と一緒に食事や遊びに行く    | 0.2% | 2.4%  | 10.8% | 86.5% | 100.0% (416) |

※ 括弧内は人数。

次に学年による違いがあるかどうかを検討したい。表4は表3で示した項目の学年別平

均値を算出した結果である。平均値は「よくある」を4、「時々ある」を3、「あまりない」を2、「全くない」を1と配点し算出した。まずは所属選修・コースの教員の項目をみてみよう。6項目すべて学年が上がるにコミュニケーションの頻度が高くなっていることがわかる。特に進路の相談に関する項目「自分の選修やコースの先生に自分の進路の相談をする」は1年生が2.06であったの対し、2年生では2.35、3年生では2.65、4年生では3.03と学年が上がるにつれて平均値が高くなっていた。一方、所属選修・コース以外の教員とのコミュニケーションについても学年が上がるにつれ、平均値が上がっていた。しかしそれでもなお所属選修・コースの教員とのコミュニケーションと比べるとその頻度は低かった。特に教員採用試験に関する話について4年生で比べてみると、所属選修・コースの教員の場合、3.00であったのに対し、所属選修・コース以外の教員では2.28と平均値は低かった。学年が上がっても大学教員とのコミュニケーションは所属している教育組織のメンバーが中心であることがわかる。

表 4 大学教員とのコミュニケーション（学年別平均値）

| 所属選修・コースの教員                   |      |      |      |      |      |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|
|                               | 全体   | 1年生  | 2年生  | 3年生  | 4年生  |
| 自分の選修やコースの先生と授業内容に関する話をする     | 2.88 | 2.59 | 2.88 | 3.08 | 3.00 |
| 自分の選修やコースの先生と教員採用試験に関する話をする   | 2.62 | 2.11 | 2.56 | 2.86 | 3.00 |
| 自分の選修やコースの先生に自分の進路の相談をする      | 2.51 | 2.06 | 2.35 | 2.65 | 3.03 |
| 自分の選修やコースの先生に進路や勉強以外の相談をする    | 2.22 | 1.96 | 2.26 | 2.19 | 2.48 |
| 自分の選修やコースの先生と雑談をする            | 2.91 | 2.65 | 2.88 | 2.96 | 3.19 |
| 自分の選修やコースの先生と一緒に食事や遊びに行く      | 1.83 | 1.66 | 1.80 | 1.80 | 2.09 |
| 所属選修・コース以外の教員                 |      |      |      |      |      |
| 自分の選修やコース以外の先生と授業内容に関する話をする   | 1.82 | 1.67 | 1.79 | 1.90 | 1.94 |
| 自分の選修やコース以外の先生と教員採用試験に関する話をする | 1.74 | 1.48 | 1.55 | 1.71 | 2.28 |
| 自分の選修やコース以外の先生に自分の進路の相談をする    | 1.52 | 1.34 | 1.32 | 1.54 | 1.93 |
| 自分の選修やコース以外の先生に進路や勉強以外の相談をする  | 1.43 | 1.39 | 1.34 | 1.38 | 1.62 |
| 自分の選修やコース以外の先生と雑談をする          | 1.81 | 1.75 | 1.67 | 1.89 | 1.95 |
| 自分の選修やコース以外の先生と一緒に食事や遊びに行く    | 1.16 | 1.24 | 1.09 | 1.14 | 1.19 |

## （2）教員養成課程の学生の意識

### ① 大学に求めていること

次にP大教員養成課程の学生がどのような意識を有しているのか検討してきたい。はじめに大学に求めていることについてである。調査票では大学に関する5項目について、どの程度求めているのか、また同じ5項目についてそれぞれどの程度満足しているのか、質問を行った。単純集計結果が表5である。

求めている程度についてみると、「とても求めている」の割合が最も高かった項目は「教員作用試験対策のための指導や支援」で67.1%であった。また「学校の教員になるための授業やカリキュラム」も「とても求めている」の割合が高く、59.7%であった。教員養成課程に在籍している多くの関心が「教員になること」であり、そのための直接的な課題である教員採用試験対策や、教員になるためのカリキュラムを求めていることが確認された。そのほか、「自分の教養を深めることができる授業やカリキュラム」については「とて

も求めている」の割合は 45.7%と 50%未満となっていた。ただし「やや求めている」の割合が 49.5%でそれらを合計すると 90%以上となることから、多くの学生は教養も深めたいと考えていることがうかがえる。一方、「自分の悩みを相談できる大学の先生」は「とても求めている」の割合が 21.1%と他の項目と比べて小さな割合となっていた。カリキュラムなどと比べると、大学教員による悩み相談などのニーズはあまり高くないといえる。

次に各項目の満足度についてみていきたい。今回の 5 項目すべてに「とても満足」の割合は決して高くなかった。最も高い割合を示していたのが教員採用試験対策に関する項目であったが、それでも「とても満足」と回答したのが 29.2%に留まっていたことから、大学側は今後も何かしらの改善を行うことが必要である。ただしいずれの項目も「やや満足」の割合は 60%前後であったことから、多くの学生は完全に満足しているわけではないが、大学の教員採用試験対策やカリキュラムなどについてある程度は満足していたと解釈できるだろう。

表 5 大学に求めていること

|                          | とても求めている | やや求めている | あまり求めていない | 全く求めていない | 合計           |
|--------------------------|----------|---------|-----------|----------|--------------|
| 学校の教員になるための授業やカリキュラム     | 59.7%    | 32.1%   | 6.7%      | 1.4%     | 100.0% (417) |
| 自分の教養を深めることができる授業やカリキュラム | 45.7%    | 49.5%   | 4.6%      | 0.2%     | 100.0% (416) |
| 楽しく大学生活を送ることができるための大学の支援 | 36.5%    | 43.2%   | 19.2%     | 1.2%     | 100.0% (417) |
| 教員採用試験対策のための指導や支援        | 67.1%    | 23.5%   | 6.5%      | 2.9%     | 100.0% (417) |
| 自分の悩みを相談できる大学の先生         | 21.1%    | 44.4%   | 30.9%     | 3.6%     | 100.0% (417) |

|                          | とても満足 | やや満足  | やや不満  | とても不満 | 合計           |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| 学校の教員になるための授業やカリキュラム     | 22.7% | 65.3% | 11.1% | 1.0%  | 100.0% (415) |
| 自分の教養を深めることができる授業やカリキュラム | 12.8% | 65.5% | 20.3% | 1.4%  | 100.0% (414) |
| 楽しく大学生活を送ることができるための大学の支援 | 14.7% | 64.5% | 18.4% | 2.4%  | 100.0% (414) |
| 教員採用試験対策のための指導や支援        | 29.2% | 55.2% | 14.2% | 1.4%  | 100.0% (415) |
| 自分の悩みを相談できる大学の先生         | 14.5% | 59.1% | 22.5% | 3.9%  | 100.0% (413) |

※ 括弧内は人数。

次に学生が大学に求めていることが学年によって異なるのか検討したい。求めている程度についてそれぞれ「とても求めている」を 4、「やや求めている」を 3、「あまり求めていない」を 2、「全く求めていない」を 1 と配点し、平均値を算出した。また満足度について「とても満足」を 4、「やや満足」を 3、「やや不満」を 2、「とても不満」を 1 と配点し、平均値を算出した。結果は表 6 である。

まず授業やカリキュラムについて、特に「学校の教員になるための授業やカリキュラム」は学年が上がるにつれて求めている程度が低下していることがわかった。同じ項目の満足度は学年であまり違いはなかったことから学年が上がるにつれ授業等に対する不満が高まっているわけではない。つまり 1 年生は上級生と比べて教員になるための授業などについて他学年に比べ過大な期待を寄せているのだが、学年が上がるにつれ過大な要求をしなくなっていると推察される。

そのほか注目すべきは「教員採用試験対策のための指導や支援」についての満足度である。これは学年が上がるにつれ平均値が高くなっていた。近年、P 大の教育学系学部では教員採用試験対策の取り組みの活性化が図られており、特に小学校教員の採用試験におい

て合格実績が高くなっている。このことから実際に指導を受けた4年生を中心に満足度が高まったと考えられる。

表 6 大学に求めていること（学年別平均値）

|         |                          | 全体   | 1年生  | 2年生  | 3年生  | 4年生  |
|---------|--------------------------|------|------|------|------|------|
| 求めている程度 | 学校の教員になるための授業やカリキュラム     | 3.50 | 3.67 | 3.55 | 3.55 | 3.21 |
|         | 自分の教養を深めることができる授業やカリキュラム | 3.41 | 3.47 | 3.39 | 3.37 | 3.38 |
|         | 楽しく大学生活を送ることができるための大学の支援 | 3.15 | 3.21 | 3.11 | 3.13 | 3.14 |
|         | 教員採用試験対策のための指導や支援        | 3.55 | 3.75 | 3.65 | 3.57 | 3.20 |
|         | 自分の悩みを相談できる大学の先生         | 2.83 | 2.73 | 2.76 | 3.02 | 2.83 |
| 満足度     | 学校の教員になるための授業やカリキュラム     | 3.10 | 3.18 | 3.04 | 3.04 | 3.12 |
|         | 自分の教養を深めることができる授業やカリキュラム | 2.90 | 2.95 | 2.86 | 2.83 | 2.95 |
|         | 楽しく大学生活を送ることができるための大学の支援 | 2.92 | 3.08 | 2.86 | 2.80 | 2.93 |
|         | 教員採用試験対策のための指導や支援        | 3.12 | 2.95 | 2.93 | 3.24 | 3.40 |
|         | 自分の悩みを相談できる大学の先生         | 2.84 | 2.91 | 2.77 | 2.70 | 2.99 |

## ②小学校教員に対するイメージ

次に小学校教員に対するイメージについての回答結果をみてみよう。P大教員養成課程では幼小中高、特別支援それぞれの学校種の教員免許を取得することが可能である。その中でも在籍している学生全員が取得必修となっている免許が小学校である。またP大教育系学部では国立大学のミッションの再定義において、小学校教員採用の実績向上を掲げている。教員養成の段階において学生に対し小学校教員に対するイメージを向上させ、小学校教員になりたいと考える学生数を増加させることが課題となってくる。

では実際に学生は小学校教員についてどのようなイメージを有しているのだろうか。その結果を示したのが表7である。表7は小学校教員に対するイメージに関する項目について平均値の高い項目から順番に並び替えたものである。なお平均値は「とてもそう思う」を5、「ややそう思う」を4、「どちらでもない」を3、「あまりそう思わない」を2、「全くそう思わない」を1と配点し算出した。平均値が最も高かった項目は「小学校の先生は子どもとのふれあいに喜びを感じる仕事だ」で、4.54となっていた。次いで「小学校の先生はやりがいのある仕事だ」など小学校教員の肯定的なイメージの項目が上位にあることがわかる。一方、「小学校の先生はストレスがたまる仕事だ」といった否定的なイメージに関する項目は3.77となっていた。

表 7 小学校教員に対するイメージ

|                               | 平均値  | とてもそう思う | ややそう思う | どちらともいえない | あまりそう思わない | まったくそう思わない | 合計           |
|-------------------------------|------|---------|--------|-----------|-----------|------------|--------------|
| 小学校の先生は子どもとのふれあいに喜びを感じる仕事だ    | 4.54 | 59.0%   | 37.1%  | 3.2%      | 0.7%      | 0.0%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生はやりがいのある仕事だ             | 4.48 | 55.6%   | 38.8%  | 4.1%      | 1.0%      | 0.5%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生は知識や教養をもっていることが求められる仕事だ | 4.33 | 46.8%   | 42.5%  | 7.5%      | 3.2%      | 0.0%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生はクリエイティブな仕事だ            | 3.93 | 26.7%   | 45.1%  | 22.3%     | 5.8%      | 0.0%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生はストレスがたまる仕事だ            | 3.77 | 19.2%   | 49.5%  | 22.3%     | 7.3%      | 1.7%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生は福利厚生が充実している仕事だ         | 3.63 | 16.7%   | 37.9%  | 37.1%     | 7.8%      | 0.5%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生は努力すれば誰でもなれる仕事だ         | 3.48 | 18.2%   | 33.3%  | 29.9%     | 15.5%     | 3.2%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生は社会的評価が高い仕事だ            | 3.47 | 13.6%   | 35.7%  | 36.4%     | 13.1%     | 1.2%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生は給料の良い仕事だ               | 3.46 | 11.7%   | 35.9%  | 40.0%     | 11.2%     | 1.2%       | 100.0% (412) |
| 小学校の先生になるには特別な才能が必要だ          | 3.15 | 5.6%    | 35.2%  | 31.6%     | 23.5%     | 4.1%       | 100.0% (412) |

※ 括弧内は人数。

こうした小学校教員に対するイメージは学年によって異なってくるのだろうか。学生は授業や実習などにおいて教員の仕事に関する話を聞いたり、実際に学校現場で観察したりする機会がある。こうした機会は小学校教員に対するイメージに何かしらの影響を及ぼすと考えられる。

しかし実際は小学校教員に対するイメージは学年によって違いはあまりなかった(表8)。たとえば「小学校の先生は子どもとのふれあいに喜びを感じる仕事だ」では1年生が4.54で4年生は4.51とほぼ同じ値であった。入学の段階で小学校教員に対するイメージが決定づけられており、入学後もそれは大きく変わらないということが出来るだろう。ただし例外的に次の2つの項目は学年が上がるにつれて平均値が高くなっていた。それは「小学校の先生は福利厚生が充実している仕事だ」と「小学校の先生は給料の良い仕事だ」である。福利厚生については1年生の平均値が3.57であったの対し、4年生は3.81と高くなっていた。教員は公務員ということもあり、特に地方部では他の職種と比べて福利厚生や給与など生活する上で重要な条件がある程度、保証されている。そうした事実は高校卒業直後において十分理解されていなかったが、大学入学後、教員養成の授業や上級生や卒業生の話を聞くことを通して知ることになるのであろう。

表 8 小学校教員に対するイメージ (学年別平均値)

|                               | 全体   | 1年生  | 2年生  | 3年生  | 4年生  |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|
| 小学校の先生は子どもとのふれあいに喜びを感じる仕事だ    | 4.54 | 4.54 | 4.56 | 4.57 | 4.51 |
| 小学校の先生はやりがいのある仕事だ             | 4.48 | 4.55 | 4.49 | 4.46 | 4.42 |
| 小学校の先生は知識や教養をもっていることが求められる仕事だ | 4.33 | 4.29 | 4.28 | 4.45 | 4.31 |
| 小学校の先生はクリエイティブな仕事だ            | 3.93 | 3.80 | 3.88 | 4.16 | 3.90 |
| 小学校の先生はストレスがたまる仕事だ            | 3.77 | 3.70 | 3.73 | 3.86 | 3.81 |
| 小学校の先生は福利厚生が充実している仕事だ         | 3.63 | 3.57 | 3.37 | 3.80 | 3.81 |
| 小学校の先生は努力すれば誰でもなれる仕事だ         | 3.48 | 3.37 | 3.40 | 3.49 | 3.68 |
| 小学校の先生は社会的評価が高い仕事だ            | 3.47 | 3.53 | 3.43 | 3.47 | 3.46 |
| 小学校の先生は給料の良い仕事だ               | 3.46 | 3.22 | 3.23 | 3.72 | 3.72 |
| 小学校の先生になるには特別な才能が必要だ          | 3.15 | 3.25 | 3.22 | 3.13 | 2.96 |

### (3) 大学生活の満足感

最後に大学生活の満足感の結果を検討したい。今回の調査では「大学の先生」「大学生活全般」の2つについて項目を設定した。表9は2項目の単純集計結果ならびに学年とのク

表 9 大学生活の満足感 (学年別)

|        |     | とても満足 | やや満足  | どちらともいえない | やや不満  | とても不満 | 合計           |
|--------|-----|-------|-------|-----------|-------|-------|--------------|
| 大学の先生  | 1年生 | 17.0% | 49.1% | 29.2%     | 3.8%  | 0.9%  | 100.0% (106) |
|        | 2年生 | 18.4% | 52.6% | 25.4%     | 2.6%  | 0.9%  | 100.0% (114) |
|        | 3年生 | 17.2% | 51.5% | 21.2%     | 10.1% | 0.0%  | 100.0% (99)  |
|        | 4年生 | 27.6% | 54.1% | 15.3%     | 3.1%  | 0.0%  | 100.0% (98)  |
|        | 全体  | 19.9% | 51.8% | 23.0%     | 4.8%  | 0.5%  | 100.0% (417) |
| 大学生活全般 | 1年生 | 17.9% | 57.5% | 20.8%     | 1.9%  | 1.9%  | 100.0% (106) |
|        | 2年生 | 15.8% | 56.1% | 21.1%     | 6.1%  | 0.9%  | 100.0% (114) |
|        | 3年生 | 17.2% | 53.5% | 16.2%     | 12.1% | 1.0%  | 100.0% (99)  |
|        | 4年生 | 24.5% | 59.2% | 11.2%     | 4.1%  | 1.0%  | 100.0% (98)  |
|        | 全体  | 18.7% | 56.6% | 17.5%     | 6.0%  | 1.2%  | 100.0% (417) |

※ 括弧内は人数。

ロス集計結果である。全体の結果をみると「大学の先生」「大学生活全般」とともに「とても満足」は20%弱であるが、「やや満足」が50%を超えており、これらを合計して70%以上が満足と回答していた。

次に学年による違いを見てみよう。「とても満足」の割合をみると、「大学の先生」「大学生活全般」とともに4年生が他の学年と比べて割合が高くなっていることがわかる。入学直後の1年生より卒業を迎えた4年生のほうが、満足度が高まっていることから大学教員の教育活動やそのほか様々な大学の取り組みならびに環境は学生の満足度を高める要因となっていると評価できるだろう。

## 4 おわりに

本稿は「教職と大学生活に関する調査」(質問紙調査)の調査結果をもとに、P県所在の国立P大学教育系学部の教員養成課程に在籍している大学生(学部生)の大学生活の様子や意識、大学満足感について検討した。調査結果は多岐にわたるが、主たるものとして次の3点があげられる。第1は大学生活の様子について、多くの学生は頻繁に友人の交流を行っているが学年が上がるにつれその頻度は低下する一方、大学教員との交流頻度が高くなっていった。また大学教員とのコミュニケーションは在籍しているコース等の教員と頻繁に関わりを持っていたことが明らかとなった。第2は学生の意識について、学生にとって直接的な課題である教員採用試験対策や、教員になるためのカリキュラムを求めていることが明らかとなった。また小学校教員に対し肯定的なイメージを有している学生が多いことも明らかとなった。第3は大学生活の満足度について、多くの学生は概ね大学教員や大学生活に満足していることや、下学年と比べ4年生の方が満足度は高かった。

以上の結果を踏まえ、今後の大学・学部レベルにおける教員養成課程の改善に向けた考察を行いたい。ここでは次の2点について考察する。

1つ目はカリキュラムについてである。「大学に求めていること」(表5、6)より、多くの学生は学校の先生になるためという実践的知識技能の修得に関心があり、それを可能とするカリキュラムを希求しているといえる。そうしたことを踏まえると政策的に推奨されている学校現場で実践経験を有した大学教員を増加することは重要なものかもしれない。

しかし学生は実践的なものだけではなく、教養を深めるカリキュラムにも関心を示していた。すなわち国立大学の教員養成課程の学生は必ずしもスキル修得に特化した専門学校的な大学カリキュラムを求めているわけではないのである。やはり教養を深めるための授業というものも一定程度は必要となる。さらにそれを行うためには、実務系の大学教員ではなく学術系の大学教員の増員も欠かせないのではないだろうか。しかし緊縮財政下では大学教員の増員は容易なことではない。それゆえ、すでに所属している大学教員が複数の授業を担当することが求められるが、ここでは次の点に留意しないといけない。1つは学術系の大学教員の研修機会についてである。附属学校などを活用し、実践経験を積むことによって学術系の大学教員の学校教育実践への関心などを高めることが求められているが、一方で研究活動の時間確保も重要だろう。学術系の大学教員にとって研究に関わる時間は研究そのものの生産を向上させる上で不可欠である。一方、Boyer(1996)が指摘しているとおりアカデミック・プロフェッションにおける教育活動と研究活動の統合の重要性を踏

まえると、教育活動を支えるためにも研究活動は不可欠だろう。少なくとも学生の満足感を高める教養的な授業内容を保証するためには研究時間の確保は不可欠となる。FDを授業スキルの改善という狭い捉え方で検討するだけでは不十分である。カリキュラム全体の保証を見通して、大学教員の研修等を考える必要があるだろう。

2 つ目は大学教員と学生のコミュニケーションである。大学生活において大学教員とのコミュニケーションが頻繁になるのは上学年である(表4)。しかし学生の進路や生活上の悩みは、4年生ではなく1年生から3年生の間に多いことがわかった(表2)。これまで大学教育の多くは卒業論文等の執筆にむけたゼミ活動の場において学生とコミュニケーションを行っていた。今後はゼミという単位以外でも、大学教員と学生が日常的にコミュニケーションを図ることが出来る組織作りが求められるのではないだろうか。

今回は単純集計など調査結果の一部を示したに過ぎない。今後も継続的に分析を行うと同時に、調査項目の改善やパネル調査の実施などを検討していくことが課題となる。いずれにせよ被教育者の学生の実態把握データは大学の改善において重要かつ基礎的な資料である。今後も継続的に学生の実態把握を行っていく必要があるだろう。

## 謝辞

本研究は平成26年度学長裁量経費「教師育成サポート推進室を核とした教員養成機能と地域貢献体制の高度化」の助成を受けたものである。

「教職と大学生活に関する調査」(質問紙調査)に回答いただいた学生の皆様ならびに調査実施にご協力いただいた教員の皆様に御礼申し上げます。

## 引用・参考文献

- Boyer, Ernest, L., 1990, *Scholarship Reconsidered*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (=1996, 有本章訳, 『大学教授職の使命』玉川大学出版部.)
- 長谷川祐介, 2010, 「教育改革期における大学教員-学生関係」『比治山高等教育研究』第3号, pp. 25-36.
- 森下覚・麻生良太・長谷川祐介・河野伸子, 2012, 「教師による実践的指導力の自己評価に関する調査」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』第30号, pp. 127-138.
- 太田拓紀, 2012, 「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会学研究』第90集, pp. 169-190.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター編, 2008, 『全国大学生調査 ー第1次報告書ー』.
- 山田浩之・葛城浩一編著, 2007, 『現代大学生の学習行動』広島大学高等教育開発センター.
- 山田礼子, 2011, 「ベンチマーク評価と連動する学生調査とIR ー日本版学生調査(JCIRP)の役割と活用」『高等教育におけるIR (Institutional Research) の役割』日本私立大学協会附置私学高等教育研究所, pp. 1 - 14.



## 教職志望学生の資質能力形成過程に関する一考察 —九州地域の国立大学教員養成系学部の卒業生を事例として—

鈴木 篤（教育福祉科学部）

### 【要旨】

これまで、教職志望学生の「資質能力形成戦略」、すなわち各教職志望者が入職後に「求められる力」を身につけるため、大学の教員養成カリキュラムにおいて「実際に身につく力」をもとにどのように資質能力形成を試みているのかという戦略はほとんど解明されてこなかった。

調査の結果、初任の小学校教員となった学生たちは大学在学中に公式のカリキュラムだけでなく、他の様々な学習機会や生活経験を組み合わせて各自なりの多様なカリキュラムを構築し、教師としての資質能力の形成に努めていることが明らかとなった。教職志望学生がとりわけ公式の教員養成カリキュラムによっては十分に担保されていない資質能力を形成できているのは、特定の授業科目等によってというよりは、大学での生活をとりまく広義の「環境」（各授業科目、教育実習、学校支援ボランティア、サークル活動、アルバイト、友人・知人、大学教員など）の活用によるものといえる。そうした彼らの資質能力形成戦略を支えているのは大学のカリキュラムが有する自由度と全体性であった。

なお、こうした自由度の高いカリキュラムは、受動的な学習者に対してはいかなる学びももたらさないという危険性も含んでいる。本研究からは、こうした学生への対応策として、大学教員等によるアドバイスが保証される体制を構築すること、すなわち個々の学習者を取りまく広義の「環境」を充実することで対応することの重要性もまた確認された。

### 【キーワード】

教員養成、資質能力、高等教育

### 1. 問題設定

ポスト近代社会における「ハイパー・メリトクラシー」の要請（本田 2005年）については、近年、様々な論者によって（多くは批判的な立場から）論じられるようになってきている。それらの議論によれば、子どもは「近代型能力」、すなわち知識量や知識応用力、体力や技能、忍耐力や協調性などよりも、「ポスト近代型能力」、すなわち知的創造性や身体的総合力、コミュニケーション力、交渉力などを身につける事が求められ、そのような「ポスト近代型能力」を発揮できることが社会的に承認されなければ、その子どもの学びさえもが認められないといった事態が生じる。だが、こうした要請は子どもだけでなく、大人の世界にも及んでおり、とりわけ教職志望者もまたその養成教育において、基本的な知識の獲得ではなく、

一人前の学校教員として振る舞えるようになることが求められるようになってきている<sup>1</sup>。その典型的な例が、教育職員免許法に基づく必修科目としての教職実践演習の導入や模擬授業や場面指導を中心とした教員採用試験の広がりである。

教職実践演習では「教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認する」ことが求められる。すなわち、大学での様々な授業科目の聴講や教育実習等への参加を通して得た学びが、資質能力というかたちで各学生の身につけているかどうかを確認することが求められるのである。また、教員採用試験においては、模擬授業等を通して「教員として必要な専門性」<sup>2</sup>の有無が審査され、学校教員として「何を知っているか」ではなく「何ができるか」、さらには「基礎的な技能」ではなく「応用的な技能」が求められる。

このように、「理想の教師像」ならびに「教師に求められる資質能力」はすでに教員養成や教員採用に関わる様々な場面で論じられるようになってきている。近代教育制度を担う学校教員のあるべき姿（理想の教師像）や資質能力については、すでに明治期の「小学校教員心得」や「師範学校令第一条」などでも論じられているものの、近年、「ポスト近代型能力」に注目が集まる中、さらにその要請が高まっているのである<sup>3</sup>。

だが、こうした資質能力そのものではなくその形成方法に目を向けてみると、かつて横須賀薫が批判したように、歴史的にわが国の大学における教員養成の中では「予定調和論」（および「なわばり無責任論」）が主流であり続け、どのようにしてこうした資質能力が学生において習得されているのか、ほとんど顧みられることはなかった<sup>4</sup>。かつて今も教員免許を取得した学生の多くは、教育実習の経験を除けば実際に教壇に立ち学校教員としての活動を体験することもないままに、卒業後そのまま学校現場に入り、辞令交付から数日後にはベテラン教員たちと並んで教壇に立つのである。横須賀らの指摘が正当なものであるとするならば、大学は長らく学校教員に求められる資質能力の直接的な提供者ではなかったし、彼らの多くは大学における正規のカリキュラム（教育職員免許法に定められた授業科目等の履修）以外に何らかの手段で自らの資質能力の形成を図っていたのだと考えられる。しかし、そうした学生の資質能力形成の過程はこれまで十分に顧みられることはなく、学生がどのような戦略を用いて自らの資質能力形成を図っているのかはほとんど等閑視されたままであった。

先行研究に目を向けるならば、学校教員に求められる資質能力の形成に関するこれまでの研究は以下の二種類に大別することができよう。すなわち、ひとつは（入職後の）学校教員に求められる資質能力とは何かを特定し、その形成過程等を検討しようとする研究であり、もうひとつは大学の各授業科目や教育実習等においてどのような資質能力が養われているのかを解明しようとする研究である。

第一の類型としては、研究者レベルでは別惣（2013年）をはじめとする様々な研究者によって学校教員に求められる資質能力を同定しようとする試みが繰り返し行われてきた。また

---

<sup>1</sup>鈴木（2014年）、190頁を参照。

<sup>2</sup>2014年度に実施されたO県の公立学校教員採用試験実施要項より。

<sup>3</sup>鈴木（2014年）を参照。

<sup>4</sup>横須賀（1976年）、46-48頁を参照。

近年では、文部科学省からも教員免許取得の要件として位置づけられた授業科目「教職実践演習」において確認すべき資質能力が例示され、さらに各地方自治体もまた学校教員の採用にあたって（おそらくはこれまで数多くの学校教員の職能開発に取り組んできた当事者としての経験に基づき）自らの求める教師像や資質能力を公表するようになってきているが、これらも広義においてこの種の研究に属するものといえよう。そのほか、佐藤（1997年）や山崎（2009年）、今津（2012年）や長谷川ら（2012年）、諸富（2013年）などのように、数々の学校教員の具体的な経験を手掛かりとして、入職後における資質能力の形成過程を明らかにしようとする試みもすでに数多く行われてきたが、これらも第一の類型に属するものと捉えることができる。

また、第二の類型としては、主に各研究者が属する高等教育機関がカリキュラムとして現に実施している各授業科目や教育実習等を前提として、教職志望学生がそれらの各機会を通してどのような資質能力を身につけているのかを明らかにしようとする研究が挙げられる。この類型に属するのは、中山（2006年）や森下ら（2010年）、深見（2013年）などである。

だが、これら両類型に属する研究においては、入職後の教員にどのような資質能力が求められ、そうした資質能力が入職後の経験の中でどのように高まっていくのかという観点から「求められる力」が検討されたり、入職前の学部学生が現にどのような力を身につけているのかという観点から「実際に身につく力」の解明が試みられたりするものの、両者の関連性についてはほとんど目が向けられてこなかった。しかし、大学教育を通じて「実際に身につく力」を獲得した教職志望学生も、それだけでは十分でなく、入職とともに「求められる力」を発揮することが求められるのであり、以前においても今日においても各教職志望者は両者を何らかのかたちで接続してきたと考えることができよう。そのため、そこには入職前の学生が実際の入職までに学校教員としての資質能力を形成するための方策、すなわち資質能力の形成戦略が存在することが想定されるのである。だが、「実際に身につく力」を有した各教職志望者が「求められる力」の存在を前提として、どのように資質能力形成を試みているのかという視点から両者をつなぐ教職志望学生の「資質能力形成戦略」の解明を試みる研究はほとんど行われてきていない。そのため、学校教員に求められる資質能力の形成に関する研究においては、第一の類型と第二の類型の間の空白であり続けてきた、この教職志望学生の「資質能力形成戦略」の解明が試みられる必要があるといえよう。

## 2. 研究手法・対象と仮説の設定

本研究では九州内に位置する国立大学教員養成系学部一校の卒業生を対象に調査を行い、学校教員に求められる資質能力を彼らが入職までにどのようにして形成したのかという過程や戦略を明らかにする。その際、単一の調査方法のみでは得られるデータに偏りが生じる恐れがあることから、自由記述式の質問紙調査と半構造化インタビューとを併用し、トライアングルーションを試みた。

まず質問紙調査では上述の大学を2013年3月ならびに2014年3月に卒業し、同大学の所在する県内の小学校に勤務している卒業生20名を同県の教職員名簿より抽出し、質問紙（無記名）への回答を依頼した。実施期間は2014年10月24日から11月9日までの17日間であり、計9名から回答を得た。また、インタビュー調査では2014年3月に同大学を卒業した

小学校教員一名（男性）を対象とし、調査を2014年10月27日に実施した。

本研究の課題は上述の通り、「実際に身につく力」を有した各教職志望者が「求められる力」の存在を前提として、どのように資質能力形成を試みているのかという視点から両者をつなぐ教職志望学生の「資質能力形成戦略」の解明を試みることであり、入職前の学生が実際の入職までに学校教員としての資質能力を形成するための方策、すなわち資質能力の形成戦略を明らかにすることである。別惣ら（2012年）の研究に基づくならば、初任の小学校教員に求められる資質能力は以下の5種類に分類することが可能である<sup>5</sup>。

表1 初任の小学校教員に求められる資質能力

- |  |
|--|
| ①子ども理解に基づく学級経営・生徒指導についての資質能力           |
| ②教科等の指導（各教科・領域の授業と評価）についての資質能力         |
| ③教師としての基本的素養（教育観・教育理念・社会常識など）についての資質能力 |
| ④連携・協働（同僚や地域・保護者との連携・協働）についての資質能力      |
| ⑤学び続ける教師（省察的実践に基づく生涯学習者）としての資質能力       |

だが、このうち、①、②、⑤の資質能力に関しては主に教育職員免許法の規定に基づき構成されてきた教員養成カリキュラムにおいてもある程度の考慮がなされ、それぞれの資質能力の意図的な育成が行われてきたが、③の資質能力に深くかかわる授業科目は主に教育職員免許法施行規則の第六条第二欄に示された「教職の意義等に関する科目」に位置づくもののみであり、さらに④の資質能力に深くかかわる授業科目はほとんど存在しないのが現状であるといえる。だが、そのような状況においても、各教職志望学生は何らかの方法で、公式のカリキュラムのみでは不足する資質能力を自ら養い、入職後の活動に備えていたと考えられるのである。

換言するならば、国立大学教員養成学部における公式のカリキュラムのもとで学ぶ教職志望学生は、非公式のカリキュラムを何らかの形で利用し、自らの資質能力形成を図ってきたといえよう。そのため調査にあたっては、公式のカリキュラムのうちのいかなる要素を各教職志望学生がどのように活用しているかを明らかにするだけでなく、本来は公式の教員養成カリキュラムには位置づけられていない様々な経験、すなわち学生をとりまく「環境」のうち、各学生がどのような要素をどのような意図のもとに非公式のカリキュラムとして活用しているかを明らかにすることとする。

このうち、既存の公式のカリキュラムにおいて意図的な育成がほとんど試みられてこなかった資質能力③と④に関してはとりわけその育成の方法が注目されるが、そのうち教師としての思考様式や円滑なコミュニケーションのための基盤については J.デューイの次のような指摘が重要であろう。

「必要とされているのは、その社会集団に広く行きわたっている関心や目的や観念を共有するに至るまで、経験の質を変えて行くことなのだから、問題は、明らかに、単なる物理的形成の問題ではない。（中略）では、それらはどのようにして伝えられるのだろうか。（中略）」

<sup>5</sup> 別惣ら（2012年）、29-33頁を参照した上で、本研究における調査の回答者にも理解が容易になるよう発表者が文言の修正を行った。

この問題に対する答えは、一般的な定式で言えば、一定の反応を呼び起こす際の環境からの作用によるということになる。要求されている信念をたたき込むことはできないし、必要とされている態度をはりつけることもできない。しかし、人は、自分が生存している特定の生活環境に導かれて、選択的にある特定のものを見たり感じたりするようになるし、他の人々とうまくやっていけるように一定の流儀を心得るようになる。また、その生活環境は、他の人々の賛同を得るための条件として、ある信念を強化し、他の信念を弱める。このようにして、その生活環境は、その人の中に、次第に一定の行動体系や一定の行動傾向をつくり出すのである。」<sup>6</sup>

デューイのこの指摘に従うならば、教職志望学生が③や④のような資質能力を形成できているのは、特定の授業科目等によってというよりは、大学での生活を取りまく広義の「環境」の力によるといえる。そもそも、各教職志望学生が何らかの戦略を用いて公式のカリキュラムのみでは不足する資質能力を自ら養い、入職後の活動に備えているとしても、そのような戦略を彼らが自らの力のみで構築しているとは考えられず、彼らの暮らす「環境」の中に、こうした戦略そのものの発見を可能とするような要素が存在していると考えの方が妥当であろう。そのため、本研究ではこうした仮説に基づき、教職志望学生を取りまく「環境」が提供するどのような経験が学生にいかなる戦略の構築を可能としているのかを検討する。

### 3. 調査結果と分析

#### (1) 質問紙調査

質問紙調査では、①～⑤の資質能力について、資質能力育成の機会を「大学の授業」「教育実習（観察実習・本実習・副免実習）」「教員採用試験対策」「課外活動・アルバイト・友人とのやりとり等」「その他」の5つに分け、それぞれの機会にどのような能力を身につけたかを自由記述で尋ねた。

得られた回答では、必ずしもこれらの5つの機会が明確に区別されてはおらず、若干のカテゴリー上の不一致も見られたものの、以下のような記述が確認できた。

まず、①子ども理解に基づく学級経営・生徒指導についての資質能力に関しては、「大学の授業」「教育実習（観察実習・本実習・副免実習）」のほか、「教員採用試験対策」での模擬授業の練習、公立校での学校支援ボランティア、サークルでの活動、塾や学童保育でのアルバイト、高校までの被教育経験などが資質能力形成につながったとの回答が得られた。

次に、②教科等の指導（各教科・領域の授業と評価）についての資質能力に関しては、「大学の授業」では実用的な学びが得られなかったとの意見が複数見られた一方、「教育実習（観察実習・本実習・副免実習）」では板書や声かけの基礎から、指導案の構成、効果的な発問の方法、教材研究の方法に至るまで様々な学びが得られたとの回答が得られた。また、「教員採用試験対策」での模擬授業の練習において学習指導要領を読み込んだ経験や、塾でのアルバイトにおいて、様々な子どもたちを指導した経験、サークルでの活動、友人との議論などで資質能力形成につながる学びが得られたとの回答が確認できた。

また、③教師としての基本的素養（教育観・教育理念・社会常識など）についての資質能力に関しては、大学での授業やゼミなどで耳にした大学教員の発言や、教育実習時の指導教諭

---

<sup>6</sup>デューイ（1975年）、26頁。

の言葉、同級生・実習生間での議論のほか、アルバイトやサークルでの接客や先輩とのつきあい、公立校での学校支援ボランティアにおける子どもたちとの出会いを通して、資質能力を向上させることができたとの回答が得られた。

さらに④連携・協働（同僚や地域・保護者との連携・協働）についての資質能力に関しては、「大学の授業」において連携・協働の重要性について知った以外には、「教育実習（観察実習・本実習・副免実習）」「教員採用試験対策」「課外活動・アルバイト・友人とのやりとり等」のいずれにおいても体系的な学びの経験は得られなかったようである。もっとも、回答の中には、教育実習において「担当の先生が保護者と電話しているのを見たり、懇談の話を聞いて、保護者との信頼関係を保つことの大切さを学んだ」との記述や、「サークルの仲間と話し合う場面では、自分にはない考えを知ることができたり、意見が違う相手を説得する時はどういう対応がいいのかすごくよく考えることができた」との記述、「（公立校での学校支援ボランティアに）参加している時、先生方が役割分担をし、効率よく仕事をしている姿を観察することができました」などの記述も若干は見られた。

そして、⑤学び続ける教師（省察的実践に基づく生涯学習者）としての資質能力に関しては、大学の授業やゼミにおける大学教員とのやりとりの中で学び続けることの大切さを知ったとの回答のほか、「（公立校での学校支援ボランティアにおいて）50代の先生が土・日で授業案、板書を考えているということを知り、皆がそうなのだを知った」など、教育実習や公立校での学校支援ボランティアにおいて常に改善を試み続ける教員の姿勢を目の当たりにする中での気づきを指摘する回答も複数確認された。

これらの回答に見られるように、学生の多くは公式の教員養成カリキュラムを受けるだけでなく、生活の様々な場面で多様な経験を積み、その中から自分なりの学びを積み上げていっているということができよう。もっとも、各回答者の回答内容は多様であり、そこにはどの回答者にも共通する非公式のカリキュラム構築といった戦略は見られない。得られた回答の中には、「全てを通して、アンテナを張って、気づくことが大事。私は気づかせてもらえる環境にあったため、たまたま気づけた」との記述も見られたが、実際には多くの学生が公式の教員養成カリキュラムによって自動的・受動的に得られる学びだけでは十分であると考えておらず、そのみでは不足するものを補うために他の様々な機会を通じて資質能力形成を図っているものの、その方法は各自の経験や気づきに依拠して多様な形態をとっているということができよう。教職志望学生たちは決して公式のカリキュラムを受動的に学ぶだけの存在ではなく、自らの置かれた状況に応じて多様な発見を獲得し、いわば「オンデマンド」の資質能力形成プログラムを戦略的に構築しているのである。

## （２）インタビュー調査

次に、こうした多様な資質能力形成プログラムをより具体的に検討するため、インタビューを通じて一つの事例を取り上げることで、資質能力形成戦略の詳細な検討を行う。具体的には、「大学の役割」「教育学部の使命」「大学の公式カリキュラムを通じた学び」「大学に頼らず自分の努力で成し遂げた学び」「自らが学んだ（経験した）大学教育の不十分な点」「（後輩を聴き手として想定しての）教師としての資質能力を身につけるためのおすすめ戦略」について、半構造化インタビューの手法により調査を実施した。（回答の中に示され

た県名や具体的事業名、学年名等は回答者の匿名性を担保するため伏せ字とし、該当箇所は下線を付した。）

まず、インタビュー対象者が有している大学観や教育学部観がいかなるものか、一般的な教職志望学生において想定される見方と大きく外れるものでないかを確認するため、「大学の役割」や「教育学部の使命」についての考えを尋ねた。得られた回答のうち、関連する部分は以下の通りである。

「大学は自分が将来就きたい職業があるとして、それに関係するものの中から、自分が取捨選択をして、興味のあるものについていろんなことを調べることができる場所だというふうに感じています。（中略）なんか、そうですね、自分の興味関心が得たものが、将来につながっていくものが保証されているべき場だと思います。（中略）職業に直接結びつかないところで、その興味関心があって、そこで一生懸命勉強ができれば、それなりのことがそこで学べると思うので、それはそれでもいいかなあと思っているのです。まあでもやっぱり一番の理想としては、その、社会にでる前のステップとしての大学だと考えれば、しかも出た後のことを保証していただけると尚よく、よいかなあという風には考えます。」

この発言から読み取れるように、回答者は決して大学での学びを職業教育の枠組みにおいてのみ捉えているわけではないものの、大学と職業とのつながりを強く意識している。こうした大学観・学部観はとりわけ職業とのつながりが比較的明確に可視化されている専門職養成学部のひとつである教員養成系学部においては決して特異なものではないだろう。それゆえ、以下では本回答者の回答が一般的な教職志望学生の回答をある程度代表するものとみなして検討を進めることとする。

次に、「大学の公式カリキュラムを通した学び」について尋ねると、次のような回答が得られた。

「自分が受けた教育学部での教育っていうのは、結構一般論が多かったという風に記憶しています。たとえば、えー、現代のなんとかの授業では、えー、まあこういう風に考えられているとか、こういった考えがトレンドだって、こういったもの、考え方をしないといけない、じゃないけど、えーとそういったなんか、こう一般論で見るとゲームをしている子どもはなんとかだとか、えーB 県は他県に比べて学力が低いそれは親の所得が低いから、それが一般論だっていうような教育を受けてきたんですけど、（中略）まあ、たしかに、一般論は大切なんですけど（中略）具体例とか、その、ただ一般論だけをさらっと聞くんじゃないくて、そういったことが聞けるといいかなという風に思っていました。」

ここから読み取れるのは、大学教育の公式カリキュラムとして回答者が念頭においている各授業科目の抽象性に対する否定的認識である。それに対し、回答者は具体性をともなった情報を提供する学習機会を高く評価している。

「教育学部でも、C 県の児童、子どもたちってこういうので、中学校ではこういうところで、とか、えと、あの、生徒指導こんなんこうっていうのがいくつああって、こうい

うところでこういう実践例があって、で、逆にこういった生徒指導が普通に通常通りできる学校はこういう風な取り組みをしてるとかいうのは、あればいいあとはずっと思っ  
てはいました。で、えー、実習のときの先生の話とかでも、えーこの子がおって、こ  
の子はこういう家庭背景があってこういう風にアプローチをして、今すごいこんな風  
に伸びてるんだっていうようなことを聞いたときに、あ、先生っちそんないいところ  
があるんや、(中略)、こうやって子どもが変わっていく姿を見てそんな変わり、変化を  
見れる先生ってすごいい職業だなんていう風に感じれたので、なんか、そういった具  
体例とか、その、ただ一般論だけをさらっと聞くんじゃなくて、そういったことが聞け  
るといいかなという風に思っていました。」

次に、「大学に頼らず自分の努力で成し遂げた学び」について尋ねてみると、次のような回  
答が得られた。

「1年の夏くらいから、(中略)ある社会团体(ボランティア活動組織:筆者注)に属  
しまして、で、まあ子どもたちとも深く関われる機会がまずあったってのは自分の中  
でかかったですね。えと、ただ夢として追いかけるんじゃなくて、この人たちとこれか  
ら関わっていく仕事がしたいっていう風に、目標にすることができたので、(中略)そ  
れから2年の時に公立校での学校支援ボランティアで、えーある小学校に行って、そこ  
で子どもたちと今度は先生として、初、初めての先生としての関わりをもつことができ  
て、そこでいろいろ、まあ先生の働きかけとか、子どもたちの様子とかを、上辺だけ  
を見ることができたと自分ではそこでは思ってるんですけど。」

この回答からは、大学の公式カリキュラムとしての各授業科目に欠けていた具体性を、学外  
での民間ボランティア組織や公立校での学校支援ボランティアなどでの活動によって、自主  
的に補っていた姿が読み取れる。しかしながら、回答者は自らの意志のみで参加したボラン  
ティア活動だけでなく、大学の正規のカリキュラムにより提供された観察実習や教育実習の  
経験も、それが具体的経験を提供してくれるものである限りにおいては高く評価している。

「1年のときに実は本当は、えっと、教育実習というか観察実習があって観察をしに行  
く機会があったんですが、その観察実習は驚くほど子どもたちとの関わりがなくて、な  
んか、それこそ授業での一般論を見せられてる感じがして、(中略)2年のときに2日  
間公立実習に行ったときに、やっぱ公立の子たち可愛いなっち思ったんですけど、(中  
略)公立では D年生に行ったんですけど、そこですごい先生方が公立の子どもたちと一  
緒にがんばってるどころとか、こんな問題抱えちゃう子がおって、今こういう風に支援  
して行きよんのやあみたいな話を聞いたときに、あ、1年の時に見た観察と全然違うな  
あっていう風に感じて、で、公立校での学校支援ボランティアでもまたそういう風な、  
(中略)上辺しか見れてなかったんですけど、3年になったときに、あ、いよいよ本腰  
を入れて教員として自分がスタートしていくために準備をしないとイケないって思って、  
(中略)一つ一つの授業が、じゃあ自分が教員になったときにどういかにされるのかなっ  
ていうのを考え始めて、でもそれは一般論で返すとこういう風になるからじゃあ具体例  
として自分でどういう風にやっつかんとイケんのかなっていうのを、その公立校での

学校支援ボランティアに出たときであるとか、教育実習に出たときとかで、その学外で、まあ学校のカリキュラムを使ってでもあるんですけど、勉強させていただいたなど。で、やっぱ一番勉強になったのは、附属小の教育実習と、えー3年間お世話になった公立校での学校支援ボランティアが多かったかなあとと思います。」

これらの発言から読み取れるのは、回答者が決して大学の各授業科目等において提供される抽象的知識の意義を全否定しているのではなく、あくまでも具体性をともなったかたちでの理解を得られることを求めているという姿であろう。回答からも見て取れるように、各授業科目等の抽象的知識が聴き手である学生において十分に具体的なかたちで理解できないというのは、学生の側における知識や経験、心構えなどの不足に由来するものであるといえようが、こうした知識や経験、心構えなどを補ってくれる機会を、教職志望学生は各授業科目の外で探し求めているのである。それゆえ、回答者は一定の知識や経験、心構えを身につけ、具体性を帯びたかたちでの理解ができるようになった後、図書館へと足を運び、書物を通して抽象的知識を得ようと試みるに至っている。

「で、4年生になって、ちゃんとでもまだそれでも足りないなという風感じて、で具体的に何が足りないのかは全然自分としては、教壇に立つにあたって何が足りないのか全然わかってなかったんですけど、でもとりあえず物を知らないという風に自分が感じて、何にも知らないと。(各授業科目の履修を通じて：筆者注)ある程度のことを学んできたはずなんですけど、(中略)それが自分の中にこうなんか、身に入ってないっていう風に感じて、そこから、あ、で、その時ちょうど4年のときに、(中略)公立校での学校支援ボランティアでE年生の授業を2つさせていただいて、で、授業ってこういう風に確かにつくるって知ってるけど、じゃあその子どもたちにあった授業とか、子どもたちをつかむためのどういう風な手立てがいるのかとかいうことを考えたことがなくて、まあそれ考えるためにどうしよっかあって思った時に、図書館に行っ取りあえず本あさ、あさって読もうと思いました。自分が今まで勉強してこなかった、えー、ADHDとか特別支援を要する子どもたちとか、えーっとなんだ、家庭が困難な、それこそ、えーと、えー施設に入れられてる子どもたち、貧困層の子どもたち、とかそういった人たちがどんなことがあったのかとか、どういう経緯でそういうところに入って今どんな生活をしているのか、どういう子が多いのかっていうのを結構具体例で書かれている本とかもあつたし、えー実、それではなくて、えーっと現在こういう子たちが何%いるとか、で何%のうち何%がこうだとか、そういう風に分けられてる本も見つたし、とりあえず自分の知らないことが多すぎるので、少しでも薄くでもいいから広く、なんか知ったつもりでもなりたかったのかなあとか今思えば思うんですけど、いろんな本を読んだなあ。そういう風にしなければいけない気がして、合格通知をもらう前から自分はそういう風にしなければいけない気がしてやりました。」

さらに回答者は卒業要件単位以外の授業科目についてもその意義を認め、受講を行っている。

「3年生である程度単位をとってしまおうと、しまったあとに4年生でもう少し授業をと

ろうと、で、自分が興味がある授業をとろうと思って、えー、特別支援の授業とかあったりとか、も、やっとやり始めたので、えー、それで先生の授業聞いて、あ、こんなこともあるんだあとか、こういう特性があるんだあとかいうのはちょっと学んだりして。」

このように、具体性を帯びたかたちでの理解ができるようになった後、最終的に回答者はためらいがちにはあるが、抽象化された学問的知識の意義を認めるに至っている。

「あ、えーっと、うーん、え、いや、うーんと、大学のカリキュラムのすべてを否定するんじゃないくて、自分が興味関心が一般論じゃなかなかむす、こう、ではなかなか結びつかなかったの、うーん、自分はどっちかっていうとその、(中略)先ほど大学の授業のことに言っただけですけど、あの一般論を知らなければ具体例なんてのはわかるはずもなく、うーん、一般論を知って、そこでその具体例を見て行こうっていうように、こう焦点化していくことで学べることももあるので、1、2年の頃に受けた一般論っていうのは、うーん、まあ無駄、無駄ではなかったとは今考えれば思うんですけど、あ那时的私は、なんでこんな授業受けさせられるんだらうとかいうことは考えてました。でも、なんかふと困ったときとか、(中略)今自分が実際教壇に立って考えたときに、この子たちは今こういう段階にあるからこんなことを勉強させていけないとか、こういった教材のときにはこういった教具があった方が子どもたちにとってはとってもためになるっていう風にわかるので、そのときに無駄だと思ってた授業が実は今すごくそれが欲、それを欲しているというか、えー、(中略)F年生ってまだまだその具体物が必要な時期やけん、(中略)具体物を使って教えてあげた方が子どもたちすごいわかりやすいよーとか、これって抽象化しすぎてるからもっと具体化して子どもたちに教えてあげた方がわかりやすいよっていうようなことを教えられたとき、あっ、これって大学のときにあの授業であった気がするけど、どうだろうっていうような、(中略)実はすごくそれが大事だったんだなあということに今になって考えさせられることもありますね。」

そして、回答者は教育学部における各授業科目の意義を、各授業科目それぞれの中ではなく、全体としてのカリキュラムの体系性の中に見出し、個別の問題に応じて依拠する基盤を求める際、個々の授業科目がその基盤となっていたことを評価するに至る。

「んー、机上の勉強じゃないっていう風に自分は感じてたので、経験して初めてわかることだという風に感じてたので、(中略)んー、確かに机上の勉強ではないなと今でも思うんですけど、ある程度机上での知識がないと、っていうかあった方がよりその理解っていうのは進むなあというのは考えてるかな。」

「カリキュラムで何を学んだかっていうのは自分の中では、んー、んー、腑には落ちてないんですけど、腑に落ちてるっていうか、こう、んー、明確にはないんですけど、んー、んー、ひっかかる枝をくれたというか、えっと、自分が困ったときに立ち返れる、んー、あっ、そういえばこれどっかで勉強したなって立ち返れるちょっとしたひっかかりとくれた、みたいなのが大きくて、授業全体でそんな感じで、(中略)なので、んー、カリキュラムとしては、まあ妥当な流れというか、まあ自分が本当に困ったときに立ち

返られるところの、ヒントをくれてたという感じがします。」

それゆえ本回答者は大学教育についても、個々の授業科目それ自体の意義や妥当性を論じるのではなく、個々の学習者がそのつどの段階において求める内容が全体として網羅され、提供されていること（＝カリキュラムの全体性）を評価する。

「まあ結局は大学が用意してくれてる場所で自分の力でやってたって思ってるだけで、結局は大学が用意した箱の中で自分は走り回ってただけだったんだろうなとは思いますが。んー、なんていうかな。うん。そもそも大学がなければ、この大学がなければ公立校での学校支援ボランティアにも行けてないし、教育実習にも行けてない。で、図書館で本も勉強、読んで読んで勉強もできてない。ってことを考えたら、あっ、自分は結局は大学のお世話になってたんだなあと思うので、頼らなかつたというところはあんまりないかな。システムは全部頼って使ってたんだなあ。で、その中で、えっと、自分でやらざるを得ない状況ができたので、自分で何かしたとか、自分でなんか本を読んだとかいう感じだと思いますね。」

この発言からは、先にアンケート調査により確認されたように、各学生が公式の教員養成カリキュラムを受動的に受けるだけでなく、生活の様々な場面で多様な経験を積もうと試み、その中から自分なりの学びを積み上げていくという姿が読み取れる。全ての学生に共通して有効な新しい普遍妥当的カリキュラムを求めるのではなく、自らの置かれた状況や各自の経験や気づきに応じて多様な発見を獲得するための「オンデマンド」の資質能力形成プログラムを各自が構築しようとする自由度とカリキュラムの全体性を、教職志望学生は重要視しているのである。

その上で、回答者は「自らが学んだ（経験した）大学教育の不十分な点」として、次のような点を挙げる。

「制度としては、例えば、勉強したい、だから授業を受ける。だし、えー、外に出たい、だから学校支援ボランティアもあるわけだし、えー、実習があるわけだし、っていう風に考えたら、（中略）欠けてるものっていうのは、ないように感じてて、んー、すべて要所要所には、こう、必要性、必要なものがあるんだけど、それを享受しようをしない学生にとっては、えっと、全く機能してないなというような気がして、（中略）自分の必要性に応じて、その活用ができる。で、そこで新たに自分に課題が生まれるだからこういう風にするっていうような、えっと、足を踏み入れればそれだけの教育が、教育というか自分なりの、えー、なんだろう、やろうとする意識を生じるけれども、それに足を踏み入れなければ、別にそこまでも、求められないから、今のままでいいんだろうなって思ってしまう（中略）という感じなので、なんかそれが、ちょっと、んー、まあ別に強制するつもりはないし、強制されたからと言って学べるものでないと思うので、まあいいのかなあとも思うけれども、んー、中にはくすぶってる子たちもいると思うので、（大学教員が：筆者注）その人たちとゆっくり話す機会があるといいかなあ。なんか大学って個人面談とかもないし、えとー、個別に先生のところに訪問しに行くっていうことはなんかちょっと敷居が高かったりするんで、なんかそういった教育相談とかあると

すごくいいなあとか。」

「実は教育学部にこういったシステムがあつてとか、実は G 大学にはこういったシステムがあつてっていうのを、情報共有していらっしゃる先生が多くなると、多くなって、でそれを、学生とかに、実はこういうのがあるんだけどとか言ってくれる、授業の一コマとかでもいいと思うし、でまた、ね、今どんな状況とか、またそのゼミ関係とかでもいいと思うし、（中略）面談的な会話の中で、あ、こういうのあつたらいいな」。

この回答からは、一方で教職志望学生自身が求める自由度とカリキュラムの全体性が、他方で一部の学生、すなわち自らの置かれた状況や各自の経験や気づきに依拠して多様な発見を獲得するための「オンデマンド」の資質能力形成プログラムを自らの力のみでは構築しえないような学生にとっては、十分に機能しえないのではないかという危惧を読み取ることができる。すなわち、回答者自身は結果的に自らのプログラム構築に成功することができたが、そうでない学生にとっては大学教員側からのアドバイスが重要になると考えているのである。

確かに、大学の側で4年間の学生生活全体を網羅した体系的なプログラムを構築し、全ての教職志望学生にそのプログラムを課すならば、各学生が自らの状況、すなわち各自の知識や経験、心構えなどを活かしてオンデマンドのカリキュラムを作り上げる余地はないが、少なくとも「何をやっていいかわからない」という学生の出現を阻止することにはつながるだろう。逆に、自由度の高いカリキュラムは、積極的な学習者にとっては常に自らの状況に応じた様々な学びを得られる可能性を秘めたものとなるが、受動的な学習者にとってはいかなる学びも得られないカリキュラムに終わる危険性もあるのである。

最後に、回答者が教師としての資質能力を形成するためにどのような戦略をとっていたのかを補足的に確認するため、後輩を聴き手として想定した上で「教師としての資質能力を身につけるためのおすすめ戦略」を尋ねたところ、まず、以下のような回答が得られた。

「まずは、人との出会いの機会をけちるなっていうことかなと思います。たとえば飲み会であつたりだとか、（中略）留学生交流会とか、（中略）なんかバイトとかでちょっと遊び行くとか、（中略）そういったときって意外と何のけない話をしているようで、実は結構濃い話をしてたりとか、実は結構重要、重要っていうかなんかいい情報が流れてきたりとかするので、（中略）で、そうやってできた仲間のうちの誰かが、もしいい情報とかいい話をもっていたら、またその人の周りにはいる人って別のいい情報もってたりとか。（中略）それを聞きに行けるチャンスだと思ったりとか、自分にはないものを持ってたりする人が多いので、それを聞きに行けるチャンスっていうのは、積極的に利用した方がいいなあと、っていうのはあります。」

「あと、えーっと、卒業するために、授業をとらない方がいいと。（中略）卒業するためだけとか、たとえばこれするだけ、ためだけに必要とか、これするとか言うんじゃないんで、広く浅く興味をもって、その中から取捨選択してもいいんです、たぶん。（中略）なんか自分の興味あるものをかたっぱしから授業受けに行つて聞いてみるのも、いいんじゃないかなあと思います。」

「あとは、（中略）使えるものはすべて使えと。自分で利用できるものはすべて利用し

ろというふうに言われて、（中略）本当利用できるものは猫の手でも使って利用した方がいいなと、うん、なんでも、なんでも使った方がいいなっち。（中略）でもそのためには、やっぱりいろんなものを利用させていただく代わりに、やっぱりそれだけ自分も頑張らないといけないし、自分だけでやるんじゃないから、人にも迷惑がかかるっていうことで、なんだろ、うーん、強迫観念じゃないけど、後ろから追い立てられてる感はやっばくるので、そういったプレッシャーとの戦いの中でやるのってすごい大事な、でまた、（中略）その先生の前で汗かいてしまうくらいその先生と話をするときには緊張するとかいうくらいの先生にお願いをすれば、それだけ自分の中でのハードルが上がってくるので、うん、なんかそういったのは必要だなと。」

これらの回答において回答者が念頭においているのは、積極的に情報を収集し、授業や各種の学びの機会を積極的に活用して、自らに必要な知識や経験は自ら収集することの重要性であろう。ここで示された「教師としての資質能力を身につけるためのおすすめ戦略」は、後輩を聴き手として想定しているにもかかわらず、何ら具体的な内容を含んでおらず、あくまでも自らの手で情報を収集し、自らの必要とする経験を積み、自らを高めることのみを推奨するものである。このことは、各教職志望学生が公式のカリキュラムのみでは不足する資質能力を自ら養い、入職後の活動に備えることの重要性を回答者自身も認めていることを示すものではあるが、そのカリキュラムはあくまでも一般化するものではなく、大学のカリキュラムの全体性によって提供されている多様な学習機会やその他の日常生活の中で得られる様々な機会を利用する中で、各自が自らのカリキュラムを構築することを前提にしていることを示しているといえよう。

#### 4. 結論

近年、ポスト近代社会における「ハイパー・メリトクラシー」の要請のもと、教職志望者もまたその養成教育において、基本的な知識の獲得ではなく、一人前の学校教員として振る舞えるようになることが求められるようになってきている。だが、大学の教員養成カリキュラムにおいて「実際に身につく力」を有した各教職志望者が入職後に「求められる力」の存在を前提に、どのように資質能力形成を試みているのかという視点から両者をつなぐ教職志望学生の「資質能力形成戦略」の解明を試みる試みはほとんど行われてこなかった。

とりわけ、初任の小学校教員を念頭に置いた場合、「教師としての基本的素養（教育観・教育理念・社会常識など）についての資質能力」ならびに「連携・協働（同僚や地域・保護者との連携・協働）についての資質能力」などは、現行の教育職員免許法の規定に基づき構成されてきた教員養成カリキュラムにおいては十分な注意が払われてこなかったものであるといえる。こうした資質能力を、教職志望学生たちはどのようにして身につけてきたのであろうか。

アンケート調査とインタビュー調査を組み合わせた調査を分析すると、学生たちが大学在学中に公式のカリキュラムだけでなく、他の様々な学習機会や生活経験を組み合わせる多様なカリキュラムを構築し、教師としての資質能力の形成に努めていることが明らかとなった。本研究の仮説において想定したように、教職志望学生がとりわけ公式の教員養成カリキュラムによっては十分に担保されていない資質能力を形成できているのは、特定の授

業科目等によってというよりは、大学での生活をとりまく広義の「環境」の中での各自の自助努力によるものといえる。そもそも、彼らは様々な「環境」（各授業科目、教育実習、学校支援ボランティア、サークル活動、アルバイト、友人・知人、大学教員など）の助けを借りて自らが必要とする情報を収集し、また「環境」の中に必要な学びを求めているのである。そうした彼らの資質能力形成戦略を支えているのは大学のカリキュラムが有する自由度と全体性であった。

なお、こうした自由度の高いカリキュラムは、積極的な学習者にとっては常に自らの状況に応じた様々な学びを得られる可能性を秘めたものとなるが、受動的な学習者にとってはいかなる学びも得られない結果をもたらす危険性もあるだろう。本研究における調査の結果からは、こうした学生への対応策としても、単にカリキュラムの体系性を高め、自由度を狭めることによって対処を試みるのではなく、大学教員等によるアドバイスが保証される体制を構築すること、すなわち個々の学習者をとりまく広義の「環境」を充実することで対応することの重要性もまた確認された。

現在のところ、こうした知見は九州内に位置する国立大学教員養成系学部一校の卒業生数名を対象に確認されたにとどまっている。こうした知見がどの程度の普遍性を持つものであるといえるかは、今後の研究に委ねる必要があるだろう。

## 謝辞

本研究は平成 26 年度学長裁量経費「教師育成サポート推進室を核とした教員養成機能と地域貢献体制の高度化」の助成を受けたものである。

## 引用・参考文献

今津孝次郎（2012 年）『教師が育つ条件』岩波書店。

佐藤学（1997 年）『教師というアポリアー-反省的实践へー』世織書房。

鈴木篤（2014 年）「「理想の教師像」や「教師に求められる資質能力」は意図的・計画的に育成可能かー教員養成における「ポスト近代型能力」と「教える-学ぶ」関係の再考ー」、『大分大学教育福祉科学部研究紀要』第 36 巻第 2 号、179-193 頁。

デューイ, J. 著、松野安男訳（1975 年）『民主主義と教育（上）』岩波書店。

中山玄三（2006 年）「教員に求められる資質・能力に関する教育実習生の意識」、『熊本大学教育実践研究』第 23 号、31-42 頁。

長谷川祐介、森下覚、麻生良太、河野伸子（2012 年）「資質能力形成に関する小中学校教師の意識」、『教育実践総合センター紀要』第 30 号、71-82 頁。

樋口太郎（2010 年）「能力を語ること：その歴史的、現代的形態」、松下佳代編著『＜新しい能力＞は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、45-79 頁。

深見俊崇（2013 年）「4 年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生の資質能力の変化：島根大学教育学部の事例」、『島根大学教育学部紀要教育科学・人文・社会科学・自然科学』第 47 巻、1-6 頁。

別惣淳二（2013 年）「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課

題：兵庫教育大学の事例をもとに」、『教育学研究』第80巻、第4号、439-452頁。

別惣淳二、鈴木篤、龍輪飛鳥、渡邊隆信、大関達也、藤原賢二（2012年）「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究：大学卒業時における『教員としての最小限必要な資質能力』の同定と構造化」、『教育実践学論集』第13号、25-35頁。

本田由紀（2005年）『多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで』、NTT出版。

森下覚、藤田敦、麻生良太、久間清喜、衛藤裕司、竹中真希子、大岩幸太郎（2010年）「学校支援ボランティア経験による省察的思考スタイルの変容―「まなびんぐサポート」活動記録の分析を通して」、『教育実践総合センター紀要』、第28号、107-118頁。

諸富祥彦（2013年）『教師の資質：できる教師とダメ教師は何が違うのか？』朝日新聞出版。

山崎準二編著（2009年）『教師という仕事・生き方―若手からベテランまで教師としての悩みと喜び、そして成長―（第二版）』日本標準。

横須賀薫（1976年）『教師養成教育の探究』評論社。



## 高齢者に対するライフレビュー面接 10 回法の臨床的検討

—「こころの生涯学習」の支援に向けて—

林 智 一 (医学部医学科社会心理学講座)

### 【要旨】

林 (2012; 2013) は、高齢者 3 名に対して成育史の回顧を中心とする 5 回のライフレビュー面接を実施し、心理的に健康な高齢者も人生上の葛藤や心理社会的危機の解決を求めており、ライフレビュー面接 5 回法が「こころの生涯学習」の一助となることを示した。今回は、10 回のライフレビュー面接を心理的に健康な男女 2 名の高齢者に実施し、その効果と面接プロセスを検討した。その結果、事例 A の男性では、回顧を通じて自己肯定感や有能感、成功感を再確認して、自我の統合性 (Erikson, 1963) の感覚が強化された。事例 B の女性では、離婚に対して抱いていた自責感が解消された。これらの事例から、ライフレビュー面接 10 回法は心理社会的危機の解決に有用であることが示唆された。また、ライフレビュー面接 10 回法の展開プロセスにはインテイク期、回顧活性期、休止期、回顧再活性期、収束期の 5 期が見られ、前半部分はライフレビュー面接 5 回法のプロセスに類似していた。さらに、休止期を挟んで後半の回顧再活性期に、5 回法以上に回顧が活性化することが示された。

### 【キーワード】

高齢者 (aged) ライフレビュー面接 10 回法 (the ten life review interview) こころの生涯学習 (lifelong study about the heart)

### I. はじめに

ライフサイクル各期の心理社会的危機について学び、その解決に向けて取り組んでいくことは、こころの健康な成長や発達、成熟のために不可欠である。それは、生涯に渡って主体的に学習すべき課題であると考えられる。林<sup>(1)(2)</sup>はそれを「こころの生涯学習」と名付けた。

「こころの生涯学習」には、心理臨床学的援助による心理社会的危機への取り組みなどの体験的学習が求められる。とくに高齢期に優勢となる心理社会的危機として、「自我の統合性 対 絶望」<sup>(3)</sup>がある。自我の統合性とは、自身の唯一のライフサイクルをそうあらねばならなかったものとして、またどうしても取り替えを許されないものとして受け入れることを言う。死という自らのライフサイクルの終焉を前にして、そのような感覚が得られなかった場合、高齢者にとってもはや人生をやり直す

時間もなく、残される物は絶望だけになってしまうのである。

このような「自我の統合性 対 絶望」の危機の解決の一助となるのが、ライフレビューである。Butler<sup>(4)</sup> は、ターミナル期や高齢期など人生の終末期に近づき、死を意識することで、パーソナリティの再統合を求めて過去の回顧が活性化することに注目し、このプロセスをライフレビューと名付けた。ライフレビューが適応的に進展した場合、より妥当な状況把握がもたらされ、人生に新たな有意義な意味が付与される。それは不安を軽減し、人に死への準備をさせ、究極的には自我の統合性の危機の解決に向かうという。

そこで林<sup>(1)(2)</sup> は、老人保健施設通所デイケアを利用する在宅高齢者 3 名に対して、5 回のライフレビュー面接を試みた。その結果、心理的に健康な高齢者であっても人生上の葛藤や心理社会的危機の解決を求めており、ライフレビュー面接 5 回法がその解決の一助となることが示唆された。

本研究では、面接回数の違いによるライフレビュー面接の効果や特徴の相違を検討するため、面接回数を 10 回に増やしたライフレビュー面接を実施した。研究協力者は、地域に住まう明かな認知症の見られない高齢者であり、臨床心理士である筆者が面接を行った。そして、典型的な 2 事例をもとに、ライフレビューの展開プロセスや主要テーマ、その効果などを中心に事例研究的に分析した。さらに、ライフレビュー面接 5 回法との比較から、ライフレビュー面接 10 回法の特徴について考察を加えた。

## II. 方法

### 1. 研究協力者

通所デイケアを利用する、明かな認知症がなく、疎通性の良好な、心理的に健康と思われる高齢者を某介護老人保健施設より推薦してもらった。その方々に研究の趣旨を文書と口頭で説明のうえ、協力を依頼し、同意の得られた方々にライフレビュー面接を実施した。

具体的には、施設から推薦された研究協力者には、次のような説明が施設よりなされていた。また、研究協力に同意を得た研究協力者と面接室で対面した際にも、同じく筆者から次のような依頼文書を示しながら口頭で説明した。文書と口頭の両方で説明を行ったのは、加齢による難聴や視力の低下に配慮してのことである。

「私は大分大学医学部医学科社会心理学講座准教授、林 智一と申します。心理学という学問の立場から、65 歳以上の高齢者のみなさまのお気持ちについて研究させていただいている者です。

今回の研究では、高齢者のかたがたがご自身の思い出を語ることを意味を明らかにすることを目的としております。もちろん、あなたのプライバシーにはじゅうぶんに配慮いたします。研究発表などの際にも、お話しの内容から個人が特定されるようなことはないように、固有名詞（お名前や地名、会社名など）はすべて伏せて、どなたのことであるのかはわからないようにいたします。また、あなたのご家族や施設の職員さんにも、あなたが知られたくないと思われる内容を私からお伝えすることはありません。

具体的には、週 1 回 50 分程度、お一人につき 10 回のお時間をいただき、あなたの思い出のお話しをお聴きしたいと思っております。場所は、〇〇（老人保健施設の名称）さまのご厚意により、施設内を利用させていただきます。

もちろん、おからだの加減やご用事のある場合には、お休みいただいてもかまいません。あなたのご都合を最優先させていただきますので、どうかご協力のほど、よろしく願いいたします」。

上記のような説明のうえで、研究協力に同意の得られた研究協力者には、依頼文書の日付・署名欄に日付を記入し、署名をしてもらった。その結果、老人保健施設より推薦された高齢者の全員から、研究協力に同意が得られた。また、研究協力者は全員、自筆で署名が可能であった。

老人保健施設からの情報では、研究協力者は全員、現在、精神科を利用していなかった。面接内容からも、精神疾患の既往歴は見られなかった。さらに面接時の筆者の印象でも、抑うつや認知症などはうかがわれない、健康なパーソナリティを有すると考えられる研究協力者であった。

本研究ではそのうち 2 名の事例を報告する。

## 2. 面接構造

老人保健施設内の面接室を用いて、原則として週 1 回 50 分の個人面接を計 10 回、対面法により行った。

なお、10 回という面接回数は、カウンセリングのトレーニング法の 1 つで、健康なクライアントに 5～10 回のカウンセリングを試みるという「試行カウンセリング」<sup>(5)</sup> のアイデアを参考にしたものである。これは、カウンセリングのプロセスが展開する最低限の回数であると同時に、心理的に健康な研究協力者から深刻な問題や病理的問題を引き出してしまう危険性も少ない回数であり、本研究で行うような健康な高齢者に対する面接には適切なものであると考えられる。

## 3. ライフレビュー面接について

ライフレビュー面接とは、力動的個人心理療法にライフレビューの観点を導入した、筆者独自の方法である<sup>(6)</sup>。面接では生育史の聴取が中心となるが、あらかじめ質問項目を設定した構造化された面接ではなく、研究協力者に自発的回想が想起したとき、面接者が積極的にそれに関心を示すという方法をとっている。また、過去の話題のみに限定せず、研究協力者から現在の問題や将来への不安、希望など多様な話題が語られた際には、それらの話題についても傾聴した。

研究協力の同意を得た後、#1 ではインタビューシートを利用して家族歴、生育史について面接者から尋ねた。その後、面接に導入するにあたっては、筆者からくご自身の生い立ちや思い出などを聞かせてください>という言い方で、自発的な回顧を促すようにして面接を開始した。

## III. 結果

ライフレビュー面接 10 回法により、相応の効果が見られたと思われる典型例を 2 例、提示して、

考察を加えた。研究協力者の発言を「」、面接者の発言を〈〉で示した。

## 1. 事例 A

### (1) 家族歴・生育史

89歳の男性、Aさん。運輸関係の仕事に就く父と専業主婦の母の間に3人同胞の第3子として生まれ、幼少時におじの養子となった。たまたま知り合った女性に誘われて十代半ばに外地に渡り、実父と同じ運輸関係の仕事に就いた。十代後半に外地で徴兵され、衛生兵となったが、終戦のため帰国した。戦後は再び運輸関係の仕事に就き、定年まで勤めた。20歳代で結婚し3人の子どもに恵まれた。在職中に歴史の勉強を始め、老人会などで歴史について講演もするようになった。現在は未婚の息子、妻と3人で暮らしている。

### (2) 面接経過

#1 子ども時代はやんちゃだった。尋常小学校高等科3年の時、偶然、知り合った女性から「一生、面倒を見るから来なさい」と、当時は日本の領土であった外地に誘われ、夏休みに中退して海を渡った。そこで運輸関係の仕事に就いた。なお、実父も同じ運輸関係の仕事だった。19歳の時、徴兵され21歳で終戦を迎えた。引き揚げ者と一緒に貨物船で帰国した。再び運輸関係の仕事に就き、定年まで勤めた。現職中に歴史の勉強を始めた。本を読むのが好きで、自宅に本が1000冊以上ある。「得られる知識に比べたら、本は安い」。教育は大事だと思い、子どもたちはみな大学にやった。

#2 4歳の時、おじの家に養子に行った。小学校5年生から新聞配達をしていた。当時まだ珍しかった自転車を買ってもらったことが、楽しい思い出として残っている。また、学校では級長も務めた。勉強が好きで、暇があれば本を読んでいた。冒険小説が好きだったが、それは後に外地に渡ったこととも関連すると思う。ただ、外地に渡ることについてはおじから反対された。外地では、会社の専務や外地に誘ってくれた女性からかわいがってもらった。会社では順調に出世したが、戦争が始まり、徴兵された。衛生兵だったので楽だった。戦後、25歳で見合い結婚した。結婚はうれしかった。妻も働いていたので、経済的には余裕があった。妻は出産後、退職して専業主婦になった。

#3 〈夢は見ますか?〉。過去のことや死んだ人の夢を見る。実父が死んだときのことなど。実父は老衰で肺炎になり、93、4歳で死亡した。往生したと思う。兵隊に行ったときの夢も見た。陸軍病院に居たが、死ぬ人が多く、遺族が来るまで遺体安置所の前で歩哨に立った。若い頃から宗教に関心があったので、「この人は成仏するかな」などと考えた。今でも朝夕2回、お経をあげる。退職後はほとんどの時間、読書をしている。今も古代の歴史の勉強をする。

#4 郷土史や歴史の勉強をしている。自分の居住地には神社仏閣が多い。我が家の先祖は「村上水軍」で、江戸時代には某氏に仕えて「まかない奉行」をしていた。実家のある地域は近隣愛に富んだ

村で、良かった。今でも年に1回、墓参りに帰り、本家に顔を出す。仕事は、責任は重いがやりがいがあった。

#5 地元で貢献できればと、元気な間は子どもに歴史を教える活動などをしてきた。とくに10年前、老人会を対象に歴史の話をしたことが印象に残っている。人前で話すことは苦にならない。小学校時代も級長をしていたので、慣れている。級長をしたためか、卒業時に記念品をもらった。校長先生から、“記念品を贈るのはおまえが初めてだ”と言われた。兵隊時代は、教練で中隊長になったことも良い思い出。郷土史会、史談会などで活動し、会長を務めたこともある。郷土の歴史を後世に語り続けて欲しい。

#6 同人誌に「私の半生」という文章が載った（面接者に1冊、寄贈して下さる）。妻は、“こんなことがあったんだね”と関心を持ってくれた。子どもたちにも面と向かっては話していなかったことだが、文章だと書ける。＜活字として残ると、記念になるし子や孫にも読んでもらえますね＞。そう。別の同人誌にも歴史に関する文章が掲載予定。今後は退職後のことを書きたい。後進の人たちの退職後の生き方のモデルになると良い。お盆には墓参りに行き、本家の若い人たちが、自分が元気なことを喜んでくれた。郷土も変わっていくので、健康で長生きして見届けたい。

#7 運輸関係の仕事をしていた頃の夢を見る。いかに仕事を大事にしていたかということだろう。4歳の時、おじの家に養子に行き、14歳で外地に渡った。20歳の時、おじに子どもができたので養子縁組を解消した。14歳から自分は「単独行動」している。自分がこれほど長生きしているのは不思議。また外地に行ってみたい。

#8 最近は歴史のことしか頭にない。運輸関係の仕事をしていた頃、あちこち歩いたので歴史に興味を持つようになった。それは40歳の頃からで、他県の人と話すうちに、県によって歴史が違ふなと思うようになったのがきっかけ。妻からは“遊びに行くんだらう”と言われるが、北は北海道から南は沖縄まで行った。また、仏教の修行に某総本山へ一週間、泊まりに行き、廊下の掃除などをしたことがある。旅行をしたのは主に退職後のこと。仕事をしていた頃も、仕事の関係であちこちに行った。そのときに「歴史散歩」の本で勉強していたのが、歴史への興味ともつながっている。

#9 「14歳で外地の運輸関係の仕事に就いたのが私の人生の始まり」。20歳で徴兵されるまでの6年間、勤めた。徴兵後は衛生兵教育を受け、“成績が良いから戦地ではなく病院に行きなさい”と言われて陸軍病院で勤めた。しかし、看護師が多く居るので仕事がなく、院長からは“仕事がないんだったら医学の勉強をきなさい”と言われ、死者が出たときだけ歩哨に立った。終戦は、隣の歩兵部隊へ手当に行っている時で、夕方、病院に帰ったらもぬけのからだだった。それで、歩兵部隊と一緒に行動したが、ソ連軍の捕虜となった。明日、国境からロシアへ行く汽車に乗るという日に脱走して、一般の引

き揚げ者と行動を共にした。苦勞してなんとか実家に帰り着いたが、「そのときの苦勞は、忍耐力になった。苦しさを乗り越えた価値があった」。戦後は再び運輸関係の仕事に就いた。部下の責任を取って降格させられたこともあったが、着々と出世できた。歴史の勉強をして、人様の前で話せるようになった。「人生に後悔はない。おおむね満足」。

#10 仕事では出世できたので、給料、年金とも人より多いと思う。この老人保健施設でもみなから“先生、先生”と呼ばれて慕われている。＜養子縁組解消の経緯について。おじに子どもができたのはあなたがおいくつの時ですか？＞。自分が16歳の時、おじに娘が生まれた。それで20歳の時、養子縁組を解消し、独立した。「自分としては生涯、幸福だったと思う。元気で長生きしてみなさまのお役に立つことができれば、それが幸福」。今後の希望は、もう一度、出雲大社に行ってみたいということ。宗教は奥が深いから勉強する価値がある。「人間はこれからどうあるべきかについて考えていきたい」。多くの人は自分の生活で精一杯だが、後悔のない人生を送ることが大事。息子は、“お父さんは理想の量が高いな”と言うが、漫然と長生きしても意味がない。行動で示さないため。「話していて思い出すことが多かった。先生（面接者）とお話しできて良い思い出になりました」。

### (3) 事例の考察

Aさんは講演などで話し慣れていることもあってか、インタビュー時から自発的回顧が多くみられた。面接中盤の#5頃に回顧の第1のピークがあったように思われた。そして#6では回顧よりも現在の話題が中心となり、その後、後半に向けて再び回顧が活性化し、#9頃に2度目の回顧のピークを迎えた印象であった。

回顧のテーマは肯定的話題が多く、否定的観念はきわめて少ないのがAさんの特徴であった。級長を務めるなど学校時代は優秀であり、運輸関係の会社では順調に出世し、兵隊としても評価されていたようである。

また、引き揚げの苦勞も、「忍耐力になったので苦しさを乗り越えた価値があった」(#9)と前向きに語られた。苦勞の中にも価値を見いだして、肯定的に受け止めている姿勢がうかがわれた。

一方、#9では部下の責任を取って降格させられたという話題が語られたが、Aさんはとくに表情を曇らせることもなく、全体としては着々と出世したのだと受け止めていた。人によっては、職業生活上の挫折体験と捉えることもあると思われるエピソードだが、Aさんはあくまで前向きなのである。

Aさんのライフレビューは、一族のルーツにまでさかのぼるものであった(#4)。歴史に関心を有し、また「私の半生」という手記も残していたように(#6)、Aさんはこの面接以前から“自身の歴史”とでも言うべき成育史の回顧に関心が高かったものと思われる。なお、「後進の人たちの退職後のモデルになりたい」(#6)という発言は、次の世代を確立させ導くことへの関心である「世代性」<sup>(3)</sup>を思わせるテーマでもある。

「人生に後悔はない。おおむね満足」(#9)と述べているように、Aさんは自己の人生を肯定的に受け入れて、自我の統合性の獲得された状態にあると考えられる。このライフレビュー面接によって、

自己肯定感や有能感、成功感を再確認して、自我の統合性も強化されたものと推察される。実際、この面接自体についても、「お話しできて良い思い出になりました」(#10)と、肯定的な評価であったことから、ライフレビューの効果が裏付けられよう。

林<sup>(7)</sup>は、ライフレビュー面接5回法に見られた日本の高齢者の自我の統合性の様態を、①全肯定型(自己の人生について受容的で、肯定的側面が中心に語られ、否定的側面への言及がほとんど見られないタイプ)、②否定-肯定型(当初は否定的に語られていたエピソードが、面接が進むにつれ肯定的側面にも目が向くようになり、最終的には自己の人生をおおむね受容的に捉えられるようになったタイプ)、③肯定-否定型(当初は肯定的に語られていたエピソードが、面接が進むにつれ否定的側面にも言及されるようになったタイプ)の3つに分類している。この分類では、Aさんの事例は全肯定型であると考えられる。

ただし、いくつかの気になる点も残されている。跡取りとなるために養子に入ったはずなのに、外地に渡ってしまったことや、養子縁組の解消の経緯などである。加えて、Aさんの回顧は職業や歴史のことが中心で、家族関係や子育ての思い出などがほとんど語られていないのも気になる点である。

したがって、受け入れがたい要素を否定して、肯定的に捉えようとしている、見かけ上の自我の統合性、すなわち「疑似統合」<sup>(8)</sup>の可能性にも留意しておく必要があると思われる。だが、現在、安定して過ごしているAさんの抵抗を打ち破ってまで、否定的観念と直面化させることには問題があるだろう。ライフレビューはあくまでクライアントのペースに応じたものである必要がある。

## 1. 事例 B

### (1) 家族歴・生育史

78歳の女性、Bさん。自営業を営む父母の間に6人同胞の第3子として生まれた。中学卒業後、実家の仕事を手伝い、20歳で職人だった夫と見合い結婚した。双子の娘を出産後、姑が双子を嫌い離婚に至った。実家に戻ったが、二女は幼少時に養女に出した。50歳代で家業を閉じてからは、70歳まで自宅で縫製関係の仕事をしていた。また、50歳代に脳出血を起こして2ヶ月、入院した。現在は娘夫婦と3人で暮らしている。

### (2) 面接経過

#1 「先生」になりたかったが、親に反対された。結局、高校に落ちてしまった。20歳で見合い結婚。夫は5歳年上の職人だった。双子の娘を授かったが、双子ということも姑がこころよく思わず、22歳時、子どもを連れて実家に戻った。しかし離婚について「ごちゃごちゃした」ため、自分から離婚調停をした。「私の我慢が足りなかったのかもしれないが」。離婚後、二女を養女に出したが、二女は現在、病気がちで悩んでいる。一女は結婚後、私と同居している。自分は40歳代、50歳代に病気をした。「もう手術するのはいや」。夢はたまに見るが、覚えていない。

#2 戦時中はお菓子がなくなった。校庭で校長先生の話をお聴きしている時に、飛行機が低空飛行して

驚いたことがある。疎開していて空襲の被害はなかったが、防空壕で夜を明かしたこともある。終戦の日は、玉音放送を聞いた兵隊さんが“もうこれで逃げんでもいいんよ”と言ったのを覚えている。終戦よりも、兄が結核で亡くなったことのほうがショックだった。中学卒業後は実家の仕事を手伝い、その後もずっと働いてきたが、最近は洗濯物をたたんだりお風呂を沸かしたりするだけ。一番楽しかったのは仕事をしていた頃、あちこちに慰安旅行にいったこと。

#3 敬老の日に、娘夫婦からプレゼントをもらい、お寿司を食べに連れて行ってもらった。一女は優しくしてくれる。最近はテレビを見たり、俳句を作ったりという生活。60歳代後半から老人保健施設に通っている。離婚後、子どもを育てるのには苦勞した。二女は2歳で養女に出した。成人するまでは何回か遊びに来たが、今は縁が切れている。死ぬまでには、二女に自分の気持ちや立場を手紙に書いておきたい。二女は病気がちで、「よけいにひがみ根性みたいなものが出ている」が、自分には言わずに一女に言う。自分に直接、言ってくれば良いのに。

#4 子どもの頃は「おしゃまん」と呼ばれた。戦時中は父母とも徴用に出ていたので、小4から夕ご飯を作っていた。その頃は疎開して農業に転じていたので、食べる物はあった。空襲があり、登下校のとき麦畑に逃げたことを覚えている。夜、空襲がありそうな日は防空壕で寝た。兄が結核で床についていたので、父母はずっと兄に付き添っていた。結局、兄は結核で亡くなったが、頭が良くて大学を目指していた。「兄が生きていたら自分の人生も変わっていたかも、と思う」。戦後は弟と妹が病弱で、医者連れて行くのが仕事だった。妹を座布団にくるんで、おぶってお守りをした。また、高校入試に失敗した後、家族で遊園地に行って、帰りに赤いバッグを買ってもらったことを今でも覚えている。戦後は再び自営業に戻ったが、父と自分が店に通い、病弱な母は家事などをしていた。

#5 先日、自分と娘、孫娘の3人で温泉に行った。昔はよく母や妹と近くの温泉に行った。娘が定年になったら時間もできるので、あちこち連れて行ってもらおう(笑)。また、孫娘の成人式の着物を買に行った。自分は成人式に行かなかった。母が弱かったので家から出ることが少なかった。今は俳句を作るので、季節の物を見たいと言うと娘が連れて行ってくれる。紅葉狩りにも行きたい。<話してみて、どうですか?>。特別、思い出すこともないが、話していると年月が経っているな、と思う。

#6 俳句の題に「お芋」が出たので、芋掘りのことを思い出した。戦時中は開墾して芋を作っていたが、蔓の灰汁が手について嫌だった。空襲があっても両親は兄の看病で家に居て、防空壕に入らなかった。戦後、中学3年生の時、ワンピースを作ってもらってお祭りに行ったことが一番、楽しい思い出。終戦でモンペを履かなくてよくなり、ワンピースを着られるのがうれしかった。お祭りでは綿菓子を買ったり、ノシイカを食べたりした。「気持ちの悪いろくろ首などもあった。今の子どもはバカにするだろうが」。自営業では技術の検定試験もあり、資格を取った。その後、家族の服を縫っていた

ら、“デザインが変わっているから縫って”と人から頼まれるようになった。

#7 夫とは両親の知り合いの世話で見合い結婚。「自分の意思は全然なかった」。母が病弱だったので、すぐ看病に行けるように実家の近くに間借りした。21歳で双子の娘を出産したが、「どうやったら育てていけるかなあ」と思った。二女は母と同じ病気になったが、手術して体調が戻ったよう。母が手術をしたときは、付き添いで自分も何日か病院に泊まったことがある。「長女は頼りにされて損ですよ（笑）」。子どもが生まれてすぐ、実家に戻った。姑が双子を嫌がり、夫もそれを鵜呑みにしたから。夫は、入院して出産するのも気に入らなかった。「自分が我慢すればよかったのかもしれないが、夫が事件を起こして、娘の傷になると思って…。<どんな事件？>。ボヤですんだが、夫が実家に放火した。また、双子が疫痢で入院した病院に来て、大声を出したりすることなどがあつた。実家で2年過ごし、2人育てるのは大変なので二女を養女に出した。二女は小3からはうちに遊びにくるようになった。一女には成人式の頃に事実を伝えた。成人式から結婚するまで、一女と二女で遊びに行ったりしていたが、一女は（2人が姉妹であると）言っていなかったよう。二女がいつ知ったのかはわからない。姉妹が仲良くしてくれればそれでよい。現在も二女の入院に一女が付き添ったりしている。「嫌なこと、辛いことを思い出すので、できれば思い出したくない。できるだけ良いほうに考えるようにしている」。自分に人を見る目がなかったため、夫との離婚調停に2年かかった。「夫はとにかくわがまま一方だった」。<そのことについて話して、気分はどうですか？>。落ち込むことはないと思う。「養女に出したいきさつは、手紙に書いておきたいと思う」。

#8 「嫌なことばかり思い出す」。1歳8ヶ月くらいで双子が疫痢になった。また、自分は長女だったので小さい頃はかわいがられたが、兄が亡くなってからは辛くあたられた。小4からご飯炊きもさせられた。一番、楽しかったのは30代。親のそばで子どもと一緒に生活していた頃。親が居ると安心感があつた。40歳前に某所へお参りに行って両親や自分たちの健康を願ったが、その後、病気がちになった（笑）。実家の仏壇を跡継ぎである弟に渡した。「跡取りの自覚が足りないと思って（笑）」。自分も両親が亡くなった年になり、いつ死んでもしょうがないと思うが、今はみんな長生き。命があれば生きないといけないのだから、良いほうに考えないと。「いろいろ自問自答することもあるが」。<どんなことを？>。若い者と考え方が違う。自分は昔のやり方だから、「自分はこういうときにはこうした」と言うだけで、手出ししない分、口は出さない。

#9 よく思い出すのは戦後と、子育てのこと。戦後、しっかり勉強して女学校に通っていたら人生が変わっていたと思う。「先生」になりたかったが、父から反対された。いま思えば、兄の影響がある。兄はよく勉強ができたが、結核で亡くなったので。<根を詰めて勉強したら体を壊す、ということ？>。そう。子育ては、子どもが病気をしたときのことを思い出す。1人が病気にかかるともう1人もかかる。双子が疫痢で入院したとき、金は出さないと行って夫が怒鳴り込んできた。その後、夫から実家に火をつけられ、離婚調停に2年かかった。だが、子育ては節目節目で楽しかった。幼稚園や小

学校、高校入学などがよい思い出。二女は結婚後、不満を言うようになった。どうして自分だけ病弱なのか、という思いがあるのか。

#10 「もうしゃべり尽くしたように思うけど、一番に思い出すのは辛かったこと」。しかし、あのときはこうだったから今度はこうしようと、前向きに考える。一番辛かったのは、離婚後に子どもを育てるとき。親の世話になっていたので気を遣った。また、嫁入り道具に父から買ってもらったミシンを夫から返してもらえず、腹が立った。「私が引っ込み思案過ぎたのかも」。親からも二言目には“女だから”と押さえつけられていた。60歳前に脳内出血で右側がマヒした。入院中、孫が毎日、私の好きなお刺身を持ってきてくれた。今は孫が頼り。<10回話してみて、どうでしたか？>。「自分を見つめ直すことで、自分の気持ちが強くなった。孫たちには私の分まで良くなってもらいたい」。

### (3) 事例の考察

インタビュー時から協力的ではあったものの、面接開始当初は口数が少なく、自制的な話しぶりのBさんであった。だが、面接が進むにつれて徐々に自発的回顧が活性化し、時には冗談交じりの口調で語り、笑顔が出ることも増えていった。#4頃に、回顧の第1のピークを迎えた印象であった。

しかし、中盤の#5では現在の状況に話題の中心が移り、回顧が減少した。やがて#7以降、離婚の経緯や子育ての苦勞、養女に出した二女との問題などがさかんに回顧されるようになった。#9頃、第2の回顧のピークが見られた。ただし、それらは否定的エピソードであるため、Bさんが話しすぎて辛くならないように、面接者はたびたびBさんの気持ちを確認しながら、慎重に面接を進めていった。

当初は離婚について「私の我慢が足りなかったのかもしれないが」(#1)と自責的に語っていたBさんが、面接後半になるにつれ夫がわがままで問題のある人物であったことに触れ、離婚もやむを得なかったというニュアンスで語るように変化している点も興味深い。離婚にまつわる自責感や葛藤が、面接経過を通じて解決されていった印象である。

さらに、養女に出されたことを不満に思っている二女についても、「養女に出したいきさつは、手紙に書いておきたいと思う」(#3、#7)と、解決に向けての建設的な動きが見られている。否定的観念の強かったエピソードが、経過を通じてBさんの中で受容され、肯定的に変化し、統合されていることがうかがわれた。したがって、林<sup>(7)</sup>による自我の統合性の様態の類型では、Bさんは否定-肯定型であると考えられる。

また、親の言うがままに見合い結婚し、自分の意思がなかったというBさんであるが、「私が引っ込み思案過ぎた」(#10)と考えるなど、回顧を通じた内省から、適切な自己主張も表れてきている。#8では、実家の仏壇を跡取りである弟に渡したり、「孫たちには自分の分まで良くなってもらいたい」(#10)といった、世代性やライフサイクルの連続性に関わる言動も見られるようになっている。Bさんの視野がライフレビューを通じて未来や次世代に向けて広がっていったようである。

このように、心理的に健康であると思われる高齢者においても、人生上の葛藤や心理社会的危機を

有することが明らかとなった。ただし、本面接ですべての葛藤が解消されたわけではない。離婚後の両親との同居については、「親と一緒にいる安心感」(#8)とともに、親に世話になって気を遣う面もあった(#10)というアンビバレントな感情が残っているようである。

しかし、最終回、「自分を見つめ直すことで、自分の気持ちが強くなった」と面接を総括するに至っているように、Bさんにとってライフレビュー面接は、総体としては効果的なものであった。回顧することに抵抗が強かったと思われる、離婚や二女とのエピソードも、自我の統合性に至るためには「見つめ直すこと」が必要なものであったと考えられる。

#### IV. 考察

##### 1. ライフレビュー面接 10 回法の回顧プロセスの特徴について

事例 A、Bともに、インテイクから徐々に自発的回顾が増加していった。やがて面接中盤に回顾が一段落して、現実状況などに関する話題が中心となるセッションが見られた。その後、再び回顾が活性化して、最後に現状の話題に戻ってライフレビューが収束していくというパターンであった。研究協力者は、10回という面接回数を有効に活用していることが分かる。なお、後半の2度目の回顾のピークでは、1度目のピーク以上に質・量ともに回顾が活性化している点も特徴的であった。

ライフレビュー面接 10 回法における回顾の活性化の度合いを縦軸に、面接回数を横軸に取って、そのプロセスをモデル化すると、図1のように5期に分かれるだろう。なお、回顾の活性化の度合いは、回顾の質・量を合わせて総合的に判断したものである。

「インテイク期」には、面接者からの生育史に関する質問により徐々に自発的回顾が増加し、その後、前半に回顾の第1のピークが見られた。これが「回顾活性期」である。いったん回顾が減少して現実的課題に戻る中盤の「休止期」を経て、再度、回顾の活性化の第2のピーク、すなわち「回顾再活性期」が見られている。第2の回顾のピークは、第1のピークよりも回顾の質・量ともに上回っていたのが特徴的であった。そして終盤、回顾が収束して、おおむね肯定的な現状の話題などが語られて面接が締めくくられる「収束期」を迎えるというプロセスであった。

回顾プロセスの前半は、ちょうど図2に示したライフレビュー面接5回法におけるプロセス<sup>(1)(2)</sup>と同様のかたちをとっている点が興味深い。なお、今回、提示した事例で夢の報告があったのはAさんだけであったため、図1ではライフレビュー面接5回法のように意識水準と無意識水準の両面に分けては記述しなかった。

##### 2. 面接中盤の回顾の休止期について

ライフレビュー面接 10 回法の特徴として、中盤に回顾の休止期が見られたことがあげられる。回顾のための心的エネルギーが枯渇したり、否定的観念なども含めてより詳細な回顾を行うことへの抵抗が強まったりなどして、5回前後という面接回数が回顾の一区切りとなるのかもしれない。

また、回顾活性期に見られた第1のピークよりも、休止期を挟んで後半の第2の回顾の活性化のピ

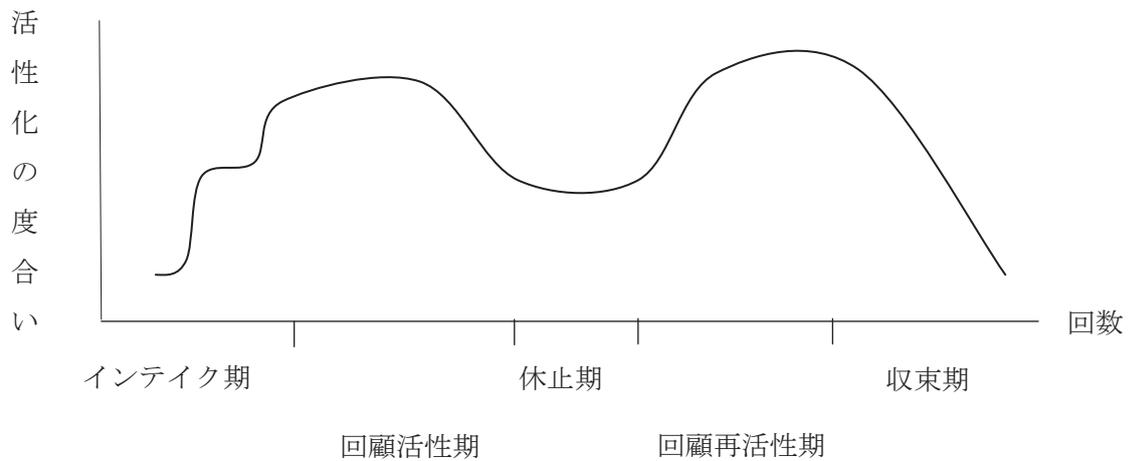


図1 ライフレビュー面接10回法の展開のプロセス

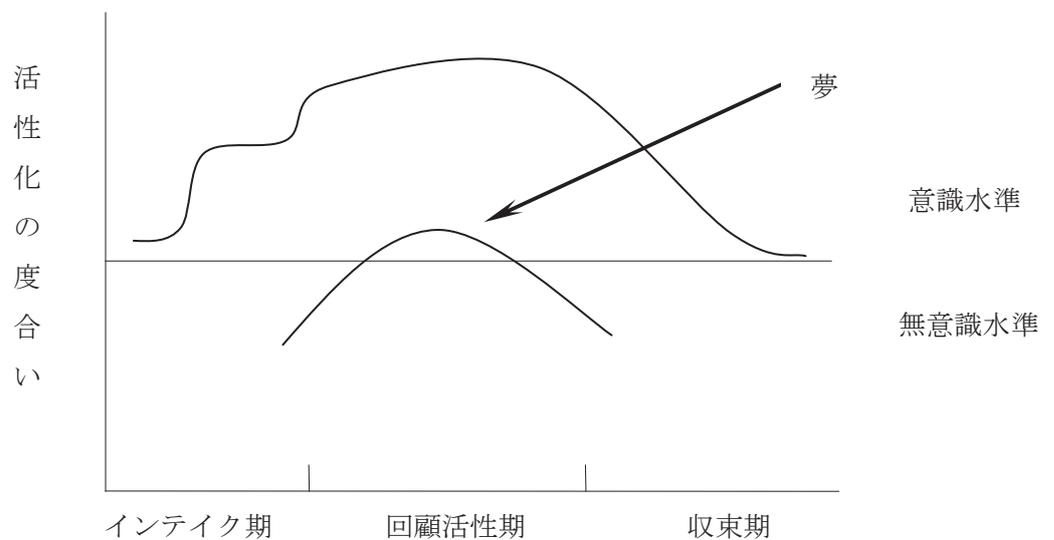


図2 ライフレビュー面接5回法の展開のプロセス<sup>(1)(2)</sup>

ーク、すなわち回顧再活性期のほうが回顧の質・量ともに高かったことから、休止期はそれまで以上のより深い回顧に向けて、心的エネルギーを回復し、抵抗を打ち破るための準備期間であったとも考えられる。

面接者は、休止期に回顧を強いるような対応は取らなかったが、このように研究協力者のペースに配慮した対応を取ることが、第2の回顧のピークに、回顧をより活性化させるため重要な姿勢であったのだろう。ライフレビューだからと言って過去の回顧にばかりこだわらず、現在や未来の話題が語

られた際にはそれを傾聴するという本法の独自性が奏功したものと思われる。

### 3. ライフレビュー面接 5 回法との比較検討

ライフレビュー面接 10 回法は、5 回法よりも面接回数が多いため、情報量が多くなるというメリットがある。面接者との信頼関係も強まる可能性が高い。その分、回顧再活性期に見られたように、5 回法以上に話題が深まりやすいのだろう。回顧したり直面化したりすることに抵抗のある話題も、時間と回数を費やし、面接者との信頼関係を強化し、面接が自身の内面を語っても安全な場であるという感覚がクライアントの中に定着していくことで、より進んだ回顧が可能となるのである。

一方、面接回数が多いことはメリットばかりではない。回数が多い分、面接時間の確保は物理的に難しくなる。面接に対して不安や抵抗が強いクライアントの場合には、負担感やストレスがより大きくなる。したがって、5 回ならライフレビュー面接に参加したいと思えても、10 回となると躊躇するというクライアントも現れるかもしれない。さらに、回数の増加により、現在、心理的に安定しているクライアントであっても、ライフレビュー面接を通じて抑圧された葛藤などに直面させてしまうことで、心理的に動揺を与えたり、潜在している心理的問題や病理を引き出してしまったりする危険性もある。

そのため、ライフレビュー面接 10 回法は、5 回法のクライアント以上に心理的健康度の高いクライアントに適した方法であると言えよう。ライフレビュー面接 10 回法への導入には慎重さが要求される。具体的には、クライアントに対する事前のアセスメントの重要性がより大きくなると考えられる。また、インテイクの内容や面接経過次第では、途中で回数の見直しを検討することもひとつの方法であろう。

### 4. 「こころの生涯学習」へのライフレビュー面接 10 回法の適用

以上より、ライフレビュー面接 10 回法が人生上の葛藤や自我の統合性、世代性といった心理社会的危機の解決に益することが示唆された。したがって、「こころの生涯学習」の一助として、心理的に健康な高齢者が人生上の葛藤や心理社会的危機の解決に向かうためには、ライフレビュー面接 10 回法もひとつの選択肢になるものと思われる。

なお、ライフレビュー面接 5 回法にも相応の効果が見られるため<sup>(1)(2)</sup>、いたずらに回数を増やすことにこだわらず、クライアントのモチベーションや心理的健康さの度合いなどによって、5 回法と 10 回法のどちらが適用となるのか、個々のクライアントに応じて検討することが望ましいだろう。どのようなクライアントに、どの程度の回数が適切かという問題については、さらに事例の集積が求められるところである。

## V. 終わりに

本研究を通して感じるのは、研究協力者のかたがたが定められた回数の中でライフレビューを展開

し、そして収束させていくプロセスの見事さである。自身の人生をひとつの“物語”として語れる能力は、心理的に健康な高齢者の有する特性と言えるのかもしれない。もちろん、なんらかの心理的問題や病理を有する、いわゆる臨床群の高齢者にあってもライフレビューは有用であるが、筆者の経験ではより長い時間が必要であった<sup>(9)(10)</sup>。

では、回数に制限のあるライフレビュー面接は、臨床群には無効なのであるだろうか。臨床群にとっても、心理的問題や病理などの主訴の解決だけでなく、「こころの生涯学習」という観点からのこころの成長や発達、成熟というテーマは存在するはずである。その点に関しても、今後、研究を進めていきたい。

### 【注】

1. 林 智一「高齢者の昔話りの心理臨床的意義に関する研究—「こころの生涯学習」を支援するライフレビュー面接—」大分大学生涯学習教育研究センター『大分大学生涯学習教育研究センター紀要（第4号）』平成24（2012）年3月、23～36頁。
2. 林 智一「高齢者の昔話りの心理臨床的意義に関する研究—「こころの生涯学習」を支援するライフレビュー面接—」『研究論文集—教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集—（第6巻2号）』2013年、<<https://nuk.repo.nii.ac.jp/>>（2015年1月30日閲覧）
3. Erikson, E. H. 『*Childhood and Society, 2nd Ed.*』W. W. Norton、1963年。（仁科弥生（訳）『幼児期と社会Ⅰ』みすず書房、1977年。）
4. Butler, R. N. 「The life review: An interpretation of reminiscence in the aged」『*Psychiatry*（第26巻）』1963年、65-75頁。
5. 鑑 幹八郎『試行カウンセリング』誠信書房、1977年。
6. 林 智一『高齢者を対象とした力動的心理療法におけるライフレビューの臨床的利用』広島大学大学院教育学研究科博士論文、2003年 <[http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/diss/diss\\_otsu3673.pdf](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/diss/diss_otsu3673.pdf)>（2015年1月30日閲覧）。
7. 林 智一「日本の高齢者に見られた自我の統合性に関する研究—「こころの生涯学習」のゴールとして—」大分大学生涯学習教育研究センター『大分大学生涯学習教育研究センター紀要（第6号）』平成26（2014）年3月、9～21頁。
8. Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. J. 『*Vital Involvement in Old Age*』W. W. Norton、1986年。（朝長正徳・朝長梨枝子（訳）『老年期—生き生きしたかかわりあい—』みすず書房、1990年。）
9. 林 智一「人生の統合期の心理療法におけるライフレビュー」『心理臨床学研究（第17巻4号）』1999年、390～400頁。
10. 林 智一「老人保健施設における心理療法的接近の試み—長期入所の高齢期女性との心理面接過程から—」『心理臨床学研究（第18巻1号）』2000年、58～68頁。

【付記】本研究は、科学研究費基盤研究(C) 24530877『ライフレビューはどのようなプロセスで展開するのか—高齢者に対する面接事例から—』（研究代表: 林 智 一）によるものである。



## 乗馬プログラムにおける発達障がいをもつ子どもの行動の変化 ：乗馬行動観察リストの作成とそれを用いた評価から

河村奈美子（医学部看護学科）

岩本祐一（医学部看護学科）

松永拓（博愛こども成育医療センター）

釘宮誠司（博愛こども成育医療センター）

### 【要旨】

本研究の目的は、近年福祉や医療の場で取り入れられてきている乗馬について、精神医療の場での活用のあり方を検討していくために、発達障がいの診断を受けている子どもに対して乗馬プログラムを実施し、特にコミュニケーションの持ち方の変化に焦点を当てた観察から、乗馬プログラムの影響や課題、可能性を明らかにすることとした。5～6歳の7名の子どもを対象にして、2回の乗馬プログラムの様子について3名の医療者が観察し、観察リストを作成し、それに基づき評価した。その結果、「運動」と「馬への態度」の項目において好ましい変化が認められた。一方で子どもの変化の捉え方や評価期間、個別性についても大きな課題が見えてきた。

### 【キーワード】

乗馬療法(Horse Riding Therapy/Hypnotherapy)、動物介在療法・活動(Animal Assisted Therapy・Activity)、精神看護(Psychiatric Mental Health Nursing)、コミュニケーション(Communication)、広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorder)

### I. 研究の背景

動物を治療的および福祉的目的で活用していくことの有用性については、近年多くの研究結果により指摘されている。その効果については、身体的・心理的・社会的側面から示されている。身体的・生理的効果としては、Odendaal & Meintjies (2003) は血圧変動と血液中の生体活性物質(レニン活性物質,  $\beta$ -エンドルフィン等)の測定から健康成人と犬とのふれ合いがその人にとってリラックス効果をもたらすことを検証している。心理的効果としては、認知症高齢者と犬とのかかわりにおいて認知症高齢者の感情の安定性がはかれるという結果も認められている(Kawamura;2007)。社会的側面においては、動物と関わる場において高齢者の笑顔が増えているという結果がみられている。このように実際に動物を活用する場合には、対象者や期待する効果、実現可能性などから動物や方法、実施の頻度や期間などが調整される。国内では、高齢者福祉の目的で犬や猫などの小動物が活用される場合が多く、子どもに対しては大動物が活用されることが多い。

子どもに対して動物を用いる場合は、小動物よりも頑丈であり、ダイナミックな動きをしめすという特徴から大動物が好まれる。特に身体的リハビリテーションを目的として子どもに乗馬を試みた場合の効果は実践報告が増えている。最近では、自閉症をもつ子どもに対する社会性やコミュニケーション上の好ましい変化について、乗馬当日と翌日の落ち着きが増したり、パニックを起こす頻度が減ったりするなどの精神的安定性に対する効果

について報告されている（慶野;2007）。

しかしながら、動物を用いた療法はどちらかというところ個別に実施される場合が多いため、対象者に限りがあることや対象者のもつ障害にも個人差が大きく、また社会心理的な効果についても客観的評価としてどこまで言えるかについて課題がある。さらには、対象者が子どもの場合、言語表出に限りがあることなどから報告が少なく、特にコミュニケーションになどの小さな変化を捉えようとするのは課題とされている。子どもの心理社会的側面における効果は大きいことを実施者は感じながらも、そこに客観的妥当性のある評価を得られにくいという問題がある。

その一方で、乗馬プログラムの中には様々な情動作業や協調性、集中力を必要とする場面が多くあり、また馬の安定した特徴からも子どもの馬に対する向きあい方や精神的な状況は捉えやすいと考えられる。

そこで今回は、乗馬プログラムにおける心理社会的側面の影響について評価を試みた。主にコミュニケーションに焦点を当てた観察評価表を作成し、それを用いて参加した子どもの観察・評価を試みることにより、コミュニケーションに課題を持つ子どもに対する乗馬プログラムの影響や今後の課題について検討した。

## II. 研究の目的

本研究の目的は、A 児童発達支援センターを利用し、発達障がいの診断を受けている主に未就学～小学校低学年の子どもを対象に乗馬プログラムを実施し、参加した子どもの様子について他者とのコミュニケーションに焦点を当て作成した観察評価表を用いて評価し、プログラムの影響や課題を明らかにすることとした。

## III. 研究方法

### 1. 研究デザイン

録画を用いた子どもの行動の観察

### 2. 調査期間

平成 26 年 7 月～平成 26 年 8 月

### 3. 調査対象

乗馬プログラムには A 児童発達支援センターを利用しており本人および保護者から本研究の承諾書を得られた未就学（年少児）～小学低学年の子どものうち、全 3 回の乗馬会に 2 回参加した 7 名を対象者とした。

### 4. 乗馬プログラム「乗馬会」の設定

A 施設においてサマースクール期間に乗馬会を 3 回開催した。午前に馬と触れ合い乗馬を行い、午後は「馬と私」というテーマで絵画の時間を設けた。

**乗馬プログラムの内容：**「挨拶・説明を聞く・馬の世話（ブラッシング・馬装）・引き馬・乗馬・挨拶」全体の流れについては、初めの挨拶の際に順番を絵で示し説明をした（写真 1.）

**所要時間：**30 分～45 分間

**実施場所：**A 児童発達支援センター中庭

馬：セラピー馬として経験をもつ道産子（コブシ・4歳・雄）、1頭（写真2.）

馬担当者：馬の飼い主であり、小学校等での馬を用いた教育経験がある

スタッフ：作業療法士1名（主にプログラムを担当）、普段から子どもたちを担当している保育士2～3名



写真1（左）. 乗馬会の流れを絵で示したものの  
写真2（右）. 乗馬の様子：スタッフが乗っているところ



## 5. データの分析方法

子どもの乗馬会の行動を観察するに当たり、発話が極めて少なかったため、行動の観察からコミュニケーションに関する情報を得ることが必要となった。そのため、ビデオカメラに収録した乗馬会のデータから、主に対象者のコミュニケーションのとり方、馬との関係や距離を推しはかるということに着目して観察しようと、乗馬プログラム行動観察リストを作成し、これを用いて乗馬会後の対象者の行動を観察し記録した。行動観察リストの項目に基づき観察された行動の評価は2名の研究者（看護師）および1名の乗馬会を担当した作業療法士が独立に行い、3名の平均点をそれぞれの対象者の得点とした。

## IV. 倫理的配慮

本調査では「疫学研究に関する倫理指針」（文部科学省・厚生労働省、2012）に基づき研究対象者の人権及び利益の保護の取り扱いについて十分配慮した。研究の実施にあたり、大分大学医学部倫理委員会の承認（承認番号743）を得て実施した。

## V. 研究の結果と考察

### 1. 対象者について

本研究の対象となる子ども7名の性別・年齢・診断名・行動の特徴について表1.に記す。

表1. 対象者となる子どもの性別・診断名・年齢と行動の特徴

|   | 性別 | 診断名        | 年齢 | 行動の特徴                             |
|---|----|------------|----|-----------------------------------|
| A | F  | 自閉症,ADHD   | 6歳 | テンションが上がると周りが見えなくなり、状況に構わず行動する    |
| B | F  | ダウン症,情緒障害  | 5歳 | 男性に対する人見知りがある                     |
| C | M  | 自閉症,ADHD   | 5歳 | 一人で行動することが多い                      |
| D | M  | 自閉症,ADHD   | 5歳 | 思っていたことと結果が違くとパニックになることがある        |
| E | M  | AD/HD,てんかん | 6歳 | 集団になじむ事が苦手で他の子にちょっかいをかける          |
| F | M  | AD/HD      | 5歳 | 他の子どもと関わりたいがうまくできない               |
| G | F  | ダウン症       | 5歳 | 眠たい時は言うことをきかなくなる、扉が中途半端に開いているのを嫌う |

対象者のうち、1名は平日もA児童発達支援センターを利用しており、他の6名は平日に幼稚園等に通園し、週1日程度もしくは、長期休暇の際に、A児童発達支援センターを活用していた。

## 2. 1回目と2回目の乗馬会における対象者の行動の比較

実際の乗馬会ではスタッフおよび研究者らは子どもの安全を最優先して行動するため、一人ひとりの行動を注意深く観察することが難しい。そこで、観察は終了後にビデオカメラにより撮影されたものから行動を読み取ることとした。

| (未就学児-小学低学年用) 乗馬行動観察リスト          |                          |       |     |             |     |                         |
|----------------------------------|--------------------------|-------|-----|-------------|-----|-------------------------|
| 子どもの名前 _____                     |                          |       |     | 記入日 _____   |     |                         |
| 評価者 _____                        |                          |       |     |             |     |                         |
| 記入方法:それぞれの項目について、あてはまるものを選んでください |                          |       |     |             |     |                         |
| 行動の<br>カテゴリ                      | 具体的な行動                   | よくできる | できる | まあまあ<br>できる | よわい |                         |
| 運動                               | 1 身体の大きな動作がスムーズに行える      | 4     | 3   | 2           | 1   | 身体の大きな動作がぎこちない          |
|                                  | 2 指先を使うような細かい動作がスムーズに行える | 4     | 3   | 2           | 1   | 身体の細かい動作がぎこちない          |
| コミュニケーション                        | 3 状況に応じて相手と話すことができる      | 4     | 3   | 2           | 1   | 相手の状況を気にせず一方的に話す        |
|                                  | 4 自分の意思や要求を言葉や行動で表現できる   | 4     | 3   | 2           | 1   | 自分の要求を言葉や行動で表現できない      |
|                                  | 5 他の子どもたちと楽しく過ごすことができる   | 4     | 3   | 2           | 1   | 孤立する・集団をかき乱す            |
|                                  | 6 話題についてかみ合った返答ができる      | 4     | 3   | 2           | 1   | 唐突・一方的に話を進める            |
|                                  | 7 ストレス発散や感情のコントロールができる   | 4     | 3   | 2           | 1   | ストレスが上手く発散できない(パニック・怒り) |
| ワーク                              | 8 興味を抱き、意欲がある            | 4     | 3   | 2           | 1   | 興味を抱きにくい・意欲が感じられない      |
|                                  | 9 集中力を持って取り組める           | 4     | 3   | 2           | 1   | 集中力が続かない・気が散って取り組めない    |
|                                  | 10 作業をこなす速度が速い           | 4     | 3   | 2           | 1   | 作業をこなす速度が遅い             |
|                                  | 11 丁寧に作業を行うことができる        | 4     | 3   | 2           | 1   | 作業が完成しない・完成度が低い         |
|                                  | 12 説明が終わるまで聞くことができる      | 4     | 3   | 2           | 1   | 説明を最後まで聞くことができず取り組み始める  |
| 馬への態度                            | 13 馬の様子を見て作業ができる         | 4     | 3   | 2           | 1   | 馬の様子を気にしていない            |
|                                  | 14 馬の動きに合わせて引くことができる     | 4     | 3   | 2           | 1   | 馬と適度な距離をとれずに一方的に引く      |
|                                  | 15 馬の動きに身体を委ねて乗ることができる   | 4     | 3   | 2           | 1   | 身体を緊張させたままである           |
| 合計                               |                          |       |     |             |     | 点/60                    |

図1. 未就学児-小学低学年用に作成した乗馬行動観察リスト

当初、研究者らは発言ややりとりに焦点を当てて分析することを考えていたが、子どもの発話が極めて少ないため、コミュニケーションに関係していると思われる意思疎通や、多くの子どもが課題としている集団の行動や、作業へのある程度の集中力、意欲、また馬に対する態度について項目を設定し観察した。図1. にここで用いた行動観察リストを示す。このリストはA支援センターにて活用されている評価表の一つを参考にして、乗馬会で観察が可能である項目であること、また社会性やコミュニケーションをある程度観察できること、馬への態度に関しては人との交流につながり、また馬の特徴から感覚を得ることができやすいと考えられる『合わせる』という行動に重きを置いて作成した。そのため、馬の装具を付けるなどの技術の学びや方法を習得するというよりは、馬と気持ちを合わせる、馬の動きを推しはかるという行動について観察項目が必要と考え、乗馬行動観察リストを作成した。カテゴリーは「よくできる」を4とし、「よわい」を1として、4段階の設定として観察した。

2回の乗馬会に参加した子ども7名の1回目と2回目の行動観察リストを用いた得点とその変化について結果を表2.に記す。運動、コミュニケーション、ワーク、馬への態度の4つのカテゴリーの合計得点について1回目と2回目の乗馬会において比較した。運動 ( $p < 0.26$ ,  $Z$  値=2.226) と馬への態度 ( $p < 0.046$ ,  $Z$  値=1.199) のカテゴリーにおいて、2回目に有意に得点が高くなっていた。

運動の下位項目をみると、「指先を使う細かな動作がスムーズである」という項目で2回目には有意に得点が高かった。その他の下位項目においては1回目よりも2回目の平均得点の向上がみうけられるが、有意な差は認められなかった。

表2. 乗馬における行動観察リストを用いた対象児童7名の得点のカテゴリーおよび総合得点の比較

| カテゴリー     | 1回目   |       |         | 2回目   |       |         | p 値    |
|-----------|-------|-------|---------|-------|-------|---------|--------|
|           | 平均値   | 範囲    | 標準偏差    | 平均値   | 範囲    | 標準偏差    |        |
| 運動        | 4.81  | 3.67  | 1.25988 | 5.33  | 3.00  | 1.15470 | .026 * |
| コミュニケーション | 11.33 | 6.33  | 2.13437 | 12.24 | 7.33  | 2.60849 | .093   |
| ワーク       | 12.95 | 8.00  | 3.11168 | 13.62 | 10.67 | 3.77824 | .612   |
| 馬への態度     | 7.29  | 6.00  | 1.83008 | 8.67  | 7.33  | 2.44949 | .046 * |
| 合計点       | 36.38 | 24.00 | 7.77324 | 39.86 | 22.67 | 8.45874 | .075   |

Wilcoxon の符号付き順位検定 \* $<0.05$

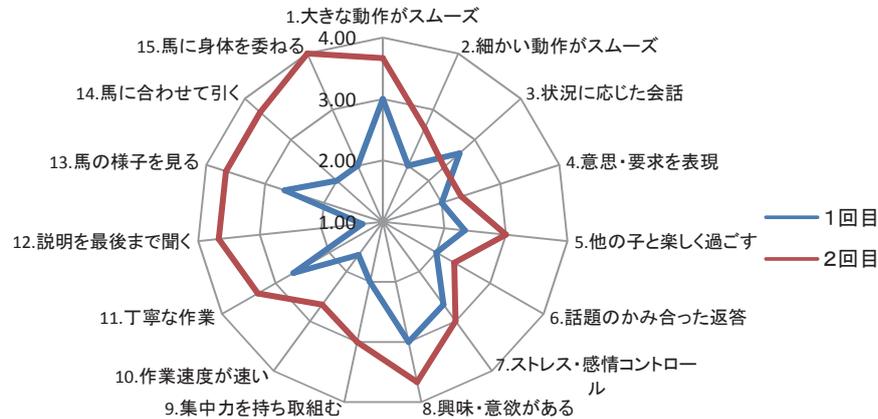
N=7

対象者一人ひとりについて15項目により1回目と2回目の変化を捉えようとした場合、同じ診断名や年齢において、変化の特徴はかなり異なることがわかった。さらに子どもの特性や馬に対する関心についての表現方法にも、個人差が大きいと考えられた。そこで、図2.にCくんとDくんの乗馬における行動観察リストにより観察された得点をレーダーチャートにて示す。

Cくん、Dくんは二人とも発話の量は普段の活動においても多いほうではなく、特にD

くんは乗馬会では意思疎通は可能であるが、発話はみられなかった。Cくんは1回目に興味が表われており、2回目はワークや馬への態度の中で特にできることが増えていることがわかる。Dくんは2回とも馬に乗ることや触れることができなかつたので、馬への態度やワークでは行動がみられなかつたが、関心や意欲について少し高まっている様子うかがえる。

### Cくん・5歳



### Dくん・5歳

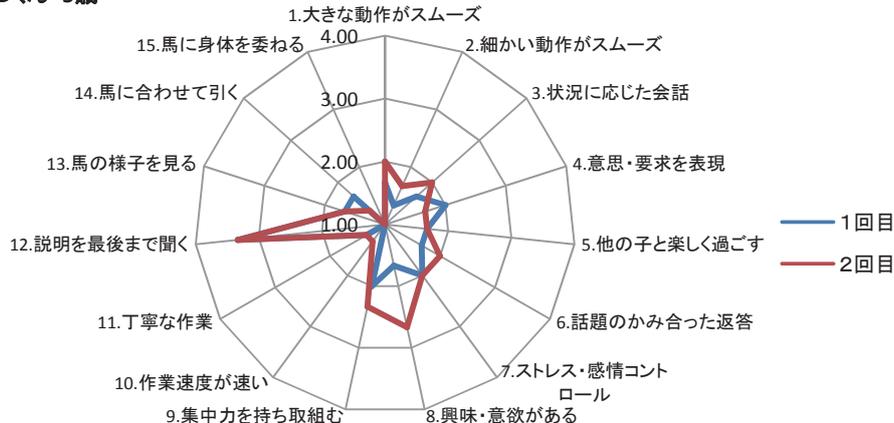


図 2. 対象者CくんとDくんの乗馬会1回目と2回目の様子について行動観察リストを用いて観察した結果

## VI. 考察

今回は、乗馬会という一連の活動の中にみられるコミュニケーションや社会性、また馬に対して心を通じ合わせることに特に焦点を当てて観察を試みようとした。これまで作業療法の観点から身体機能や認知機能に働きかける目的で目標を設定し乗馬を活用している報告が国内外で見られる (McPhail;2006, 慶野他;2007)。乗馬を身体機能の改善に効果的に活用することについて認められてきている。また最近の美和 (2010) による乗馬活動後の発達障がいをもつ子どもの様子の変化を保護者に調査した結果からは、身体のバランス感覚の向上や順番を待つという人間関係に関すること、ことばやコミュニケーションに

関して改善したという印象を持っていることが明らかになってきている。つまり感情面の表出やコントロールなどを含みコミュニケーションの側面においても効果が期待されてきている。

今回の結果では、「運動」と「馬への態度」のカテゴリーで変化がみられていた。実際には馬や場の雰囲気、段取りに慣れるために特に時間を必要とする子どもが多かった。それが2回目には場やスタッフ等にもすこし慣れてきたのか、より馬に対して近づきやすかったということについて考えられる。特に「運動」の下位項目である、「細かな運動がスムーズに行うことができる」において有意な変化がみられた。これは、子どもらは2回目には装具の付け方や、馬の好きな草を集め食べさせ方等の段取りや要領も得てきたことが大きく影響しているものと考えられ、この結果のみから運動機能の改善とは判断しがたい。

動物は人づきあいが苦手なクライアントに対しても有効に活用される場合が多い。そして今回、研究者らも人同士のコミュニケーションに比べて馬は、人の行動の投げかけに対し安定した反応が期待できる良さがあると考えている。河村（2014）は高齢者と犬との交流から、人と動物をつなぐためにボランティアやスタッフの言語的な橋渡しが影響していることを指摘している。しかしながら、今回のように相手が馬の場合は、言語による意思疎通がそれほど重要視されないために、主に馬との関わり方や態度についてボランティアやスタッフが子どもたちを支援するという場面が多かった。すなわち対象の動物の特性によって関わり方や支援の仕方がかなり異なることについても見えた。

また、今回は子どもらの、「馬への態度」に変化が認められたが、「コミュニケーション」や「ワーク」に関する向上までは認められなかった。対象の子どもたちは馬に触れるのはほとんど初めての経験であったために、驚きや緊張感も大きく、まずは大きな馬を慎重に引いたり、乗ったりするような「馬への態度」の項目の向上につながったと考えられる。

二人の子どもについての観察リストの変化からは、かなりの個別性が認められた。子どもの特性による違いについては結果として予測されたことではあるものの、子どもらのその日の気分や参加する他の子どもとの相性等も少なからず影響していることも考えられ、行動観察リストのみではなく気分等も含めて捉えていく必要があると考えられ、変化については数回ではとらえきれない難しさもあり今後の課題となる。

子どものケアに馬を活用することについて、研究者らは子どもたちが単に馬に対して可愛さ等を感じることを期待しているわけではない。むしろ乗馬という場合は、馬の危険さや大きい身体や顔や口で草をザクザクと食べ、簡単には動かさないこと等のリアリティを肌で感じることから湧き出る、興味や緊張感を感じとることにより、子どもたちがその場の行動を考えていく場になると考えている。これについて並木（2008）も、子ども自身が直接的に働きかけて、それに応答してくれる存在に感じる面白みは、大人が動物に「生きている実感」を感じることは異なることを指摘している。子どもは直感的・偶発的に働きかけをし、それへの反応がみられる場合にその活動に埋没する面白みを感じたりする可能性がある」と述べている。

馬を活用することに期待できるさまざまな可能性が考えられるのだが、心のケアや心の発達を支援するという領域では、特に子どもの身体的機能の回復というよりも、子どもの行動につながるための、興味がわき出る意欲や自信の獲得につながる可能性について大きな期待ができると考えられる。今後、馬等の動物を用いることでそのような可能性を高め

るための活動の工夫が必要であると考えられる。

## VII. 結論

本研究の2回の乗馬会の実施において、ビデオから子どもの行動について観察リストを作成し変化を捉えた結果、2回目のほうが「運動」と「馬への態度」の категорияにおいて、子どもの行動が強く表れた。また個別に得点を捉えた場合には、みられる変化の categoria に子どもそれぞれの個人差が大きく、さらに、得意とする作業にも一人一人の特性が関連し、さらに馬に対する関心や人間関係、気分、些細な場の変化等も影響すると考えられるため、他の評価とも合わせ長期的に捉えようとする必要があると考えられた。

馬は大きく緊張感も大きいと同時に、子どもの関心や意欲に働きかけられる可能性もある。今後は、内容の工夫や、子どもが場に慣れるまでに要する期間も子どもにより異なるため、長期的に関われる機会をつくるなど継続的支援を検討する必要があると考えられる。

## 謝辞

本調査にご協力頂きました A 児童発達支援センターを利用しているお子様方、またその保護者の皆様に心から感謝を申し上げます。更に施設の職員の皆様に心からお礼を申し上げます。研究の趣旨を理解していただき、セラピー馬の飼育や管理を引き受けてくださっている佐藤宏信さんに心から感謝申し上げます。乗馬研究の補助をしてくださった坂口美幸さん、南雲承子さんに感謝いたします。

本調査は、文部科学省研究費補助金（研究者：河村奈美子（若手 B））により実施した研究の一部である。

## 【参考文献】

- Kawamura, N., Niiyama, M. & Niiyama, H. (2007). Long-term evaluation of animal-assisted therapy for institutionalized elderly people: a preliminary result, *Psychogeriatrics*, 7. (1), 8-13.
- 慶野裕美、美和千尋、川喜田健司、細川昌則、慶野宏臣. (2007). 広汎性発達障害児に見られた乗馬の効果, *ヒトと動物の関係学会誌*, 18, 45-51.
- McPhail, L.K. (2006). Occupational therapy at the barn. The Official Publication of the American Hippotherapy Association, summer.
- 美和千尋、伴野友美、慶野宏臣、慶野裕美. (2010). 広汎性発達障害児の行動面における乗馬活動の影響, *作業療法*, 29. 299-308.
- 並木美砂子. (2008). 子どもが動物に出会うとき, 風間書房; 東京.
- Odendaal, J.S., & Meintjies, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs, *The Veterinary Journal*, 165 (3), 296-301.

## 中学校技術科の学習指導における情意的支援の在り方に関する研究課題の展望

中原 久志 (大分大学教育福祉科学部)

上之園哲也 (弘前大学教育学部)

森山 潤 (兵庫教育大学大学院)

### 【要旨】

本稿の目的は、中学校技術・家庭科技術分野（以下、技術科）の学習指導における情意的支援の在り方について、先行研究を整理し、今後の研究課題を展望することである。学習指導における情意の心理的機制を整理し、技術科の授業における生徒の情意に着目して関連する先行研究を整理した。その結果、生徒は、技術科の授業、特に実習時のものづくり活動において、ポジティブな感情とネガティブな感情を抱きつつ、作業に取り組んでおり、その感情や活動が学習意欲に対して影響を与えていることが把握された。そこで本稿では、技術科において重視されている学習意欲の向上を目指した教育実践との関連性に基づいて、①生徒の情意を内観から直接的に把握できていない点、②生徒の情意を授業内の反応のみで捉え、日常生活における情意との関連性が検討できていない点、③生徒のポジティブ・ネガティブな感情状況の把握に基づく適切な情意的支援の方策が定かではない点の3点を今後の研究課題として展望した。

### 【キーワード】 中学校技術科, 学習指導, 情意的支援, 学習意欲

#### 1. はじめに

本稿の目的は、中学校技術・家庭科技術分野（以下、技術科）のものづくり活動における生徒の感情状況に即した情意的支援の在り方について、先行研究を整理し、今後の研究課題を展望することである。

#### 2. 背景

##### 2.1 情意の重要性

情意は学力の重要な構成要因である。Bloom, B. S. らは、教育目標分類の理論において、学力を認知的領域、情意的領域、精神運動的領域の3つの領域に分類し、それぞれの領域の中に、さらに低次から高次へと段階的な教育目標を設定することの重要性を指摘している<sup>1)</sup>。これは、児童・生徒の学力にとって情意的領域が重要な役割を持つことを示している。また、教育評価の立場からは、稲葉が、「学力は認知的能力と情意的性向の統一として追及されなければならない。すなわち、学力は計測可能な認知的要素と計測不可能な情意的要素を含むものであり、学習が深まるにつれて幅と厚みが加わっていくものである」と述べており、教育評価における情意的側面の重要性を指摘している<sup>2)</sup>。

このような考え方が、我が国の教育課程の改訂に大きな影響を示したのは、1989年（平成元年）の学習指導要領の改訂に関わる教育改革の議論に端を発する。1983年の中央教育審議会内容等小委員会の審議経過報告においては、学校教育の伝統的な内容・方法の改善

を図るため、今後特に重視されなければならない具体的視点として「自己教育力」が取り上げられた<sup>3)</sup>。そこでは、自己教育力を、「主体的に学ぶ意志、態度、能力」と規定し、その具体的構成要素として、「学習意欲」、「学習の仕方」、「生き方」の3点を掲げている。そして、「自己教育力とは、まずもって、学習への意欲である。児童・生徒に学習への動機を与え、学ぶことの楽しさや達成の喜びを体得させることが大切である。」「自己を生涯にわたって教育し続ける意志を形成することが求められる。」と述べ、その重要性を示している。すなわち、楽しさや達成の喜びという児童・生徒の感情を喚起し、学習意欲の向上を図ることが求められており、情意的支援の重要性が示されている。

その後、1989年の学習指導要領、1991年の指導要録の改訂をきっかけにして、「新しい学力観」という概念が示された<sup>4),5)</sup>。これは、児童・生徒が人間として調和のとれた成長を遂げ、社会の変化に対応して主体的に生きていくことができるようになることを目指したものである。すなわち、児童・生徒の学習意欲を育て、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などを学習の基本と位置付けた学力観である。このような考えを反映して、同学習指導要領では、学習指導においては「指導」が「支援」に転換され、観点別の学力評価においては、「知識・理解」よりも「関心・意欲・態度」を上位に置く観点別学習状況による評価が導入された。児童・生徒の「個性」を尊重し、「知識・理解」よりも、「関心・意欲・態度」を重視する新学力観は、その後の学習指導要領の改訂にも引き継がれている<sup>5)</sup>。

1996年には「生きる力」、2003年には「確かな学力」の育成が提唱され、以前と同様に、「学習意欲の向上」が重要な視点として位置づけられている<sup>6),7)</sup>。2003年の「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」には「生涯を通じて主体的に学び続けることができる学習意欲を持つことが重要である」、また「子どもの実態や指導内容等に応じて『個に応じた指導』を柔軟かつ多様に導入することなどの工夫を行う」とあり、児童・生徒の学習意欲を高めることが引き続き求められている<sup>8)</sup>。

このような流れの中、2014年には、次期学習指導要領に向けての基礎的な資料を得ることを目的とした「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の論点整理が公表された。ここでは、諸外国の資質・能力論の分析や、国立教育政策研究所で検討されている21世紀型能力の枠組み試案を参考とし、今後の学習指導要領の構造として重視すべきポイントについての議論が示されている<sup>9)</sup>。その中では、育成すべき資質・能力として、学習意欲や自立の意識に課題があることを指摘し、主体性を持って学ぶ力である意欲や志なども重視するべきであると言及している。また、21世紀型の学力に向けて、意欲や集中力、持続力等の「学びに向かう力」の重要性を指摘し、学力の要素の中に「関心・意欲・態度」や動機付けを含めることを明確化している。

このように、児童・生徒の情意を育成することは、我が国の教育課程において、時代を追ってますます重要な位置づけを有するに至っている。

## 2.2 技術科におけるものづくり活動の位置づけ

一方、技術科の授業においては、教科目標の達成に向けて、従来からものづくりなどの実践的・体験的な活動が重要な学習として位置づけられている。技術科において、「ものづくり」という文言が中学校学習指導要領に示されたのは、1998年（平成10年）の改訂である<sup>10)</sup>。それ以前にも、「ものを作る」などの記述は見られたが<sup>4),11),12),13)</sup>、1998年（平

成 10 年)の改訂において、技術科の学習内容として「技術とものづくり」という内容が示され、同様に中学校学習指導要領解説技術・家庭編(1999年、平成11年)では、加工や生産などの活動を総括して「ものづくり」と定義された<sup>14)</sup>。2008年(平成20年)改訂の中学校学習指導要領においては技術分野の目標として「ものづくり」という文言が示されている<sup>15)</sup>。また、中学校学習指導要領解説技術・家庭編(2008年、平成20年)では「ものづくり」を、「科学的な知識等を踏まえて計画・設計し、身体的な技能等を用いて具体的な物を創造する」とことと定義している<sup>16)</sup>。そして、「技術分野では、科学的な知識等を踏まえて計画・設計し、身体的な技能等を用いて具体的な物を創造するといった『ものづくり』が行われている。この活動は、知識と技術の習得とともに、知的財産を尊重する態度や技術にかかわる倫理観、緻密さへのこだわりや忍耐強さなどの育成のために有効な方法である。」と示されている<sup>17)</sup>。

このように、近年において「ものづくり」という文言が中学校学習指導要領において改めて定義されているが、技術科は創設以来、計画・設計・製作などの一連の生産的活動を学習の中心としており、教科におけるものづくりの位置づけは変わっていない<sup>4), 11), 12), 13)</sup>。しかし、そのねらいに着目すると、中学校学習指導要領の変遷と共に、変容が見られる。

技術科創設当時の1958年(昭和33年)の中学校学習指導要領では、教科目標が「生活に必要な基礎的技術を習得させ、創造し生産する喜びを味わわせ、近代技術に関する理解を与え、生活に処する基本的な態度を養う。」とされている<sup>11)</sup>。その背景には、産業界や経済界からの科学技術教育の質的向上と規模拡大が求められていたことがある<sup>18)</sup>。そのことに鑑みれば、技術科における計画・設計・製作などの一連の生産的活動のねらいは技術の伝承や技能の習得に重点を置かれていたと推測される。この考え方は、1969年(昭和44年)、1977年(昭和52年)まで変わらず継承されている<sup>12), 13)</sup>。しかし、その後、1989年(平成元年)に告示された中学校学習指導要領では、前述した自己教育力育成の議論に基づき、技術・家庭科の指導に関して、同指導書技術・家庭編(1989年、平成元年)に、「仕事の楽しさや完成の喜びを体得させ、成就感を土台として、一人一人の生徒が自己を生かす意欲を高めるようにする」と示された<sup>19)</sup>。これは、技術科における生産的活動のねらいが、知識や技能を習得させ、問題解決能力を高めるだけでなく、「楽しさ」や「喜び」、「成就感」などという感情を喚起し、情意を形成する教育的手段としても位置付けられたことを意味している。さらに、2008年(平成20年)の中学校学習指導要領解説技術・家庭編においては、「技術・家庭科改訂の趣旨」の中に、「ものづくりなどの実践的・体験的な学習活動」という文言が明記されるようになった<sup>20)</sup>。そして、各分野の内容の取扱いにおいて、「仕事を楽しみと感じること、自分が作品を完成させることができたという達成感を味わうことは、知識及び技術を習得できたという喜びと習得した知識及び技術の意義を実感する機会でもある。さらに、失敗や困難を乗り越えやり遂げたという成徳感は、自分への自信にもつながる。すなわち、技術・家庭科における学習意欲を向上させる観点からも、実践的・体験的な学習活動を重視することとしている。」と示している<sup>21)</sup>。このことから、技術科におけるものづくりが、問題解決能力の育成と共に、「楽しさ」や「喜び」、「成就感」や、「達成感」などの感情を喚起する教育的手段としての役割がより明確になったと推察される。

このように、技術科におけるものづくりは、そのねらいが技術科そのものの役割の変容

と共に、職業観や勤労観、問題解決能力の育成を本質的な目的としつつも、達成感や成就感、忍耐強さなどの感情を喚起して、学習意欲を高める教育的手段としての役割がより重要性を増してきていると考えられる。言い換えれば、技術科の授業においては、ものづくりを通じた人間形成の視点から、ものづくりに関わる知識や技能を生徒に習得させるだけでなく、適切な情意の形成を支援する教育的働きかけが重要な実践課題になっていると考えられる。本稿では、このような、生徒に対して情意の形成を支援する教員の教育的働きかけを総称して、「情意的支援」と定義することとする。同様に、2010年告示の中学校学習指導要領に示された「ものづくりなどの実践的・体験的な学習活動」を指して「ものづくり活動」と呼ぶこととする。

### 3. 先行研究の整理

#### 3.1 情意の心理的機制

前述したように、我が国の教育課程の改訂の史的展開においては、学力の構成要素の一つとして情意の重要性が益々高まってきている。技術科においては、このような情意の重要性が、ものづくり活動の持つ教育的意義に変遷をもたらしている。したがって、現在の技術科の実践においてもものづくり活動を展開していくためには、適切な情意的支援を実施していくことが重要と考えられる。ここで、情意の概念とその心理的機制について以下に整理する。

そもそも情意の概念には、感情、意志、意欲などの概念が含まれる。したがって、一般的に情意は、感情と意志を合わせもったものと理解されている<sup>22)</sup>。また、感情とは、「喜怒哀楽や好悪など、物事に感じて起こる気持であり、精神の働きを知・情・意に分けたときの情的過程全般を指し、情動・気分・情操などが含まれる。」と定義されている<sup>23)</sup>。さらに、感情は「気分や情動についてのあらゆる体験であり、認知、意欲とともに心の三大要素の一つ」とされ、情動と気分の両者を包括した用語であると定義されている<sup>24)</sup>。しかし、感情心理学においては、「感情」を、「情動」と「気分」とに区別することが一般的である<sup>25)</sup>。「情動」とは、怒りや悲しみのように、「比較的、対象や原因が明確である一時的な強い感情」を指す<sup>26), 27)</sup>。一方、「気分」は、「今日は気分がよい」や「天気が悪くて憂鬱だ」などのような「比較的持続的で、認知の背景にあるような弱い感情」を指し、「情動」と「気分」は、その強さと持続性によって区別される。また、感情を構成する要因としてはポジティブ感情とネガティブ感情があるとされている。先行研究において定義されているポジティブ感情とネガティブ感情を表1に示す<sup>28), 29), 30)</sup>。

ポジティブ感情とは、「ゴールに到達したときに嬉しさを感じる、危険を回避したときに安堵する、現状の地位や関係性に満足し幸福を感じる、などのポジティブな感情の表出」と定義されている<sup>31)</sup>。また、ポジティブ感情は、快の感情に区分される諸感情の総称である<sup>32)</sup>。一般に、ポジティブ感情は、接近行動を促進し、行為を維持するとされている<sup>33)</sup>。また、ポジティブな感情体験は環境との関わりや活動への参加を促すため、個人にとっても、社会や人類にとっても適応的であると指摘されている<sup>34)</sup>。例えば、幸福感のようなポジティブ感情は、他者への援助、他者との会話や共同的な問題解決行動を促すというように、社会的行動に対して好影響を与えることが明らかとなっている<sup>35)</sup>。これに対してネガティブ感情は、「否定的感情の表出のための、不快で時に破壊的な情動反応。ネガティブな

表 1 先行研究において定義されているポジティブ感情とネガティブ感情

|   | ポジティブ感情 | ネガティブ感情  |
|---|---------|----------|
| Beckによる分類 <sup>28)</sup>                          | 幸福感     | 恐れ       |
|   | 興味      | 悲しみ      |
|   | 愛情      | 怒り<br>嫌悪 |
| Pekrun, Goetz, Titz&Perry<br>による分類 <sup>29)</sup> | 楽しさ     | 退屈       |
|   | 希望      | 絶望       |
|   | 予期的うれしさ | 不安       |
|   | 結果的うれしさ | 悲しみ      |
|   | 満足      | 落胆       |
|   | 誇らしさ    | 恥        |
|   | 安堵      | 罪        |
|   | 感謝      | 怒り       |
|   | 共感      | 妬み       |
|   | 感嘆      | 軽蔑       |
| 同情  | 反感      |          |
| Feldman Barrett &<br>Russellによる分類 <sup>30)</sup>  | 愛       | 嫌悪       |
|   | 幸福      | 怒り       |
|   | 喜び      | イライラ     |
|   | 興奮      | 神経過敏     |
|   | 敏感      | 緊張       |
|   | 集中      | 悲しみ      |
|   | 冷静      | 憂うつ      |
| リラックス   | 退屈      |          |
|   | 平穩      | 疲労       |

感情は、個人の目標の到達に向けたものではなく、怒り、嫉妬、悲しみ、恐怖などがある。」と定義されている<sup>36)</sup>。また、ネガティブ感情は、不快の感情に区分される諸感情の総称と位置付けられている<sup>37)</sup>。すなわち、ネガティブ感情は、怒りや悲しみ、恐れなどの、攻撃行動や逃避行動を伴う感情であり、ポジティブ感情とネガティブ感情は独立していることが明らかとなっている<sup>38)</sup>。以上のように、感情は、ポジティブ感情とネガティブ感情で構成され、情動と気分によって区分して捉える事ができる。

一方、意志とは、「ある行動をとることを決め、かつそれを生起させ、持続させる心的機能であり、物事を成し遂げようとする、積極的な心の状態。」と定義されている<sup>39)</sup>。また、「人が外的な影響があるにも関わらず、自分自身の行動を選択し、決定するために必要な能力」であるとされている<sup>40)</sup>。このことから、意志は、意図を行為に変えるプロセスを左右する要因であると言える。このような意志と欲求からなる意欲は、辞書的には「積極的に何かをしようと思う気持。」であり、「種々の動機の中から或る一つを選択してこれを目標とする能動的意志活動。」や「知識、感情、欲望、直感を行動と結びつける積極的な動機。意欲は認知と感情に並んで、伝統的に特定されてきた人間の心の三大構成要素のひとつである。」などとされている<sup>41), 42)</sup>。また、鹿毛は、意欲を、「「やりたい」という強い希求の行為の原動力として、意図的、計画的に目的の実現までやり抜こうとする心理現象」と定義している<sup>43)</sup>。すなわち、「意欲」とは、積極的に何かをしたいという欲求を具体的な行動へと動機づけ、持続させて計画的に成し遂げようとする心理状態であると言える。このような「意欲」を学習の場面に適応したもの、言い換えれば、学習に対する意欲が「学習意欲」と位置付けられる。つまり、学習意欲が高まっている状態とは、生徒が学習の対象に興味や関心を持ち、「もっとやってみたい」、「より知りたい」という気持ちに突き動かさ

れ、目的の達成に向けて、自ら計画的に学習を進めようと具体的行動を起こしている時の心理状態を指している。

これらの先行研究を踏まえ、本稿では、情意的支援を、「学習者が自らの学習行動に対して抱く感情に即して、その学習行動を成し遂げようとする積極的な心の状態となるよう支援すること」と捉えることとする。

### 3.2 技術科教育における生徒の情意に関する先行研究

これまでも技術科の授業における、生徒の情意に関する研究は少なからず行われている。それらは次の2つに大別できる。

第一に、技術科の授業において生起する情意そのものやその変容に着目した研究である。例えば、岳野らは、技術科の加工学習において、感情的イメージの概念的枠組みを明らかにするとともに、加工学習に対する生徒の意識は、感情的イメージの形成状況に左右されることを指摘している<sup>44)</sup>。太田らは、PAC分析を用いて生徒のものづくり活動における楽しさや喜びの態度を構造化することを試み、生徒がフロー経験を求め、自発的かつ主体的にもものづくりに取り組んでいる様子を捉えている<sup>45)</sup>。また、塚田らは技術科の学習における生徒の基本感情の変容を明らかにすることを試みている<sup>46)</sup>。その結果、「喜び」が3年間を通して最も優勢であるものの、「嫌悪」や「怒り」などの感情は学年が進むにつれて、強まっていくことを明らかにしている。さらに安東らは、授業における生徒の感情を表情観察から把握することを試みており、座学に比べて実習の方が表情の表出場面が多いことを明らかにしている<sup>47)</sup>。阿濱らは、加工学習における生徒の意識、技術科の製作学習に対する情意および技術科の授業に対する意欲の関係を明らかにし、生徒のものづくりに対する気持ちが、学習や製作物に対する行為に影響を与え、学習に対する満足感を持たせていることを示している<sup>48)</sup>。宇野らは、技術科の製作学習における生徒の情意に関する、「製作学習における達成感」、「製作学習に対する先入観」、「製作学習における基本的な行動」の3因子から尺度を構成し、情意的意識の傾向を示唆している<sup>49)</sup>。本郷らは、情報分野における教材の違いによって、生徒の情意的側面に与える影響について検討を行い、その中でも、制御教材が他の教材に比べて学び合う環境を自然な形で提供し、プログラミングの価値づけにおいて優れていることを明らかにしている<sup>50)</sup>。松浦らは、一単位授業時間における生徒の学習意欲尺度を作成し、その構成因子として「製作願望」、「支援要求」、「挑戦的志向」、「認知的葛藤」の存在を明らかにし、単元ごとの学習意欲の推移を示している<sup>51)</sup>。

第二に、生徒の持つ情意と学習に関する他の要因との関連性が観取できる研究があげられる。例えば、岳野らは、ものづくり活動における生徒の集中状態の構造分析において、感情に関する項目を含む「作業に関する集中状態」、「思考活動に対する集中状態」、「フロー集中状態」の3因子を抽出し、男子は女子に比べてものづくり作業中の集中状態を維持していることを明らかにしている<sup>52)</sup>。谷田らは、ものづくり学習に対する生徒の思考活動と自己効力との関連性を検討し、自己効力を踏まえた思考活動を支援するためには、製作活動の前段階での学習指導を工夫する必要があることを示唆している<sup>53)</sup>。市原らは、生徒の場依存・独立型の認知スタイルが学習意欲に及ぼす影響を検討し、技術科における学習意欲は、場依存・独立型認知スタイルによって影響され、場独立型の学習者の方が、場依存型の学習者よりも学習意欲を強く喚起される傾向があることを明らかにしている<sup>54)</sup>。

森山らは、生徒が製作品に対する愛着の形成要因とその情意的影響を構造的に把握することを目的として、問題解決的な学習経験と愛着形成の因果関係を検討し、愛着の形成には「設計のプロセス」が重要な要因であることを明らかにしている<sup>55)</sup>。山本らは、金属加工学習において技能的な課題遂行時に生起する生徒の内省を検討し、生徒は自己の作業における失敗やつまずきに対して不安を抱きつつ、課題遂行状況のモニタリングを通して達成に向けた動機づけを図っていることを指摘している<sup>56)</sup>。また、森山は、課題解決学習の指導過程と生徒の学習意欲との関連性を明らかにしている。その際、学習意欲を構成する要因の一つに、ポジティブな感情として捉えることができる「成就感・達成感への期待」を示している<sup>57)</sup>。

このように技術科の授業において生起する情意そのものやその変容に着目した研究、また、生徒の持つ情意と学習に関する他の要因との関連性が観取できる研究は、その分析手法や、関連する要因ごとに、さまざまなアプローチから行われている。これを前述した情意の心理的機制と関連づけて考えると、いずれの先行研究においても生徒の感情については、情動と気分を包括的に捉えており、ポジティブ・ネガティブな感情の側面に着目した検討がなされている。また、授業における生徒の意志は、主に学習意欲の面から検討がなされている点に特徴がみられる。これらの先行研究で得られた知見を総括するならば、生徒は、技術科の授業、特に実習時のものづくり活動において、ポジティブな感情とネガティブな感情を抱きつつ、作業に取り組んでおり、その感情や活動が学習意欲に対して影響を与えていることが推察される。

#### 4. 研究課題の展望

以上のことから、技術科のものづくり活動において生徒はポジティブ感情とネガティブ感情を持ちつつ授業に取り組んでいる様相が捉えられており、情意的支援の重要性は明らかである。しかし、これまでの先行研究には、以下に述べるように、①生徒の情意を内観から直接的に把握できていない点、②生徒の情意を授業内の反応のみで捉え、日常生活における情意との関連性が検討できていない点、③生徒のポジティブ・ネガティブな感情状況の把握に基づく適切な情意的支援の方策が定かではない点の3点が指摘できる。

##### 4.1 ものづくり活動における生徒の情意を内観から把握する必要性

まず、技術科のものづくり活動において、適切な情意的支援を行うためには、授業内で生徒が感じるポジティブ感情と、ネガティブ感情の実態把握が必要である。前述したように、技術科の授業において生起する情意そのものやその変容に着目した先行研究から、技術科の授業内で、生徒は何らかの感情を抱きつつ授業に参加していることが伺える。例えば、ポジティブ・ネガティブの両面の感情を取り扱った塚田らや安東らの先行研究では、Ekman (1982) の提唱した人間の表情分析に基づく基本感情である「喜び」、「悲しみ」、「恐怖」、「嫌悪」、「驚き」、「怒り」の6つの「感情」を要素として捉えており<sup>58)</sup>、それぞれの「感情」が学習内容や経時的に、それぞれどのように変容するかを検討している。そのため、技術科のものづくり活動で表出する生徒のさまざまな感情状況について、ポジティブ・ネガティブ感情の両面からバランスよく把握することができていない。また、阿濱らや、宇野らの先行研究においても、「満足感」や「達成感」というポジティブ感情の一部分に焦

点を当て、それらが生起する様相を把握するにとどまっておらず、生徒のポジティブ感情とネガティブ感情の状況を構造的に把握するまでには至っていない。今後、より適切な情意的支援の在り方を検討するためには、授業内で生起する生徒のポジティブ感情とネガティブ感情を包括的に把握しうる分析フレームワークが必要となる。このような包括的な分析フレームワークを作成するためには、ものづくり活動における生徒の感情状況を直接的に内観から把握する必要があると考えられる。これが第一の問題である(以下, 研究課題1)。

#### 4.2 日常生活における感情との関連性を把握する必要性

次に、技術科の授業内で生起する感情状況が、技術科の授業内で起きた出来事に起因する感情なのか、一人一人のもつ日常的な感情状況に影響されて表出されたものかを明らかにする必要性である。中学校において思春期にある生徒は、日常の家庭や学校での生活において様々な感情を抱えている。その日常生活における感情の一端が、不登校や問題行動等の生徒指導上の課題へと影響していることが考えられる。このような生徒一人一人の持つ日常生活における感情状況について、技術科の授業で担当教員が配慮すべき関連性としては、次の2つの方向性が考えられる。一つは、生徒が日常生活における感情を授業内に持ち込むことによって、学習活動が阻害される方向性である。授業の内容に関わらず、気持ちが学習に向かわない生徒の姿がこれに該当する。もう一つは、学習活動に対する動因によって、日常生活における感情が緩和される方向性である。授業内の出来事をきっかけに日常生活における気持ちが好転することがある。このような生徒の姿が、これに該当する。日常生活における感情の状況を適切に見極めた上で、学習プロセスの各段階における情意的支援を行うことの必要性は言うまでもない。しかし、先行研究においては、生徒のポジティブ感情やネガティブ感情に影響する要因として、日常生活における感情を取り上げたものは見受けられなかった。そこで、生徒の授業内の感情状況と日常生活における感情との関連性を把握することが第二の問題となる(以下, 研究課題2)。

#### 4.3 感情状況の把握に基づく情意的支援の方策を体系化する必要性(研究課題3)

上述した二つの研究課題に十分な対応ができていない現状では、生徒の感情状況の把握に基づく適切な情意的支援の方策は未だ体系化されているとは言えない。情意的支援の検討に向けた実践的な授業研究や生徒の実態をスクリーニングするためには、簡便に利用できる測定尺度を構成する必要がある。その上で、ものづくり活動時の生徒の感情状況とその生起に関連する学習経験が、学習後の学習意欲に及ぼす影響を検討することが重要である。関連する先行研究としては、市原らによる生徒の場依存・独立型の認知スタイルが学習意欲に及ぼす影響の検討、松浦らによる生徒の学習意欲の構成因子の検討、森山らによる課題解決学習の指導過程と生徒の学習意欲との関連性の検討などが挙げられる。しかし、これらの先行研究ではいずれも、生徒の学習意欲と感情状況との関連性を検討するには至っていない。また、山本ら、谷田らによる情意と学習経験との関連に着目した研究では、学習経験が技能習得のための活動、設計段階における思考活動などと、いずれも限定的であり、ものづくり活動のプロセス全体を通して、具体的な学習経験と感情状況との関連性を把握するには至っていない。

したがって今後、技術科のものづくり活動における情意的支援の方策を体系化するため

には、生徒の授業内の感情状況と学習意欲や学習経験との関連性をものづくり全体のプロセスに即して把握する必要がある。これが第三の問題である（以下、研究課題3）。

このように、いずれの先行研究においても、生徒の情意そのものやその変容を把握する研究、情意とその関連要因を検討する研究はあっても、技術科のものづくり活動における生徒のポジティブ感情とネガティブ感情に着目しつつ、情意的支援の在り方を検討した研究は見受けられなかった。したがって、上記に整理した3つの課題に対応し、技術科のものづくり活動における生徒の感情状況に着目した情意的支援の在り方を検討することは、重要な課題であると考えられる。これらの各研究課題間の関係性を図1に示す。

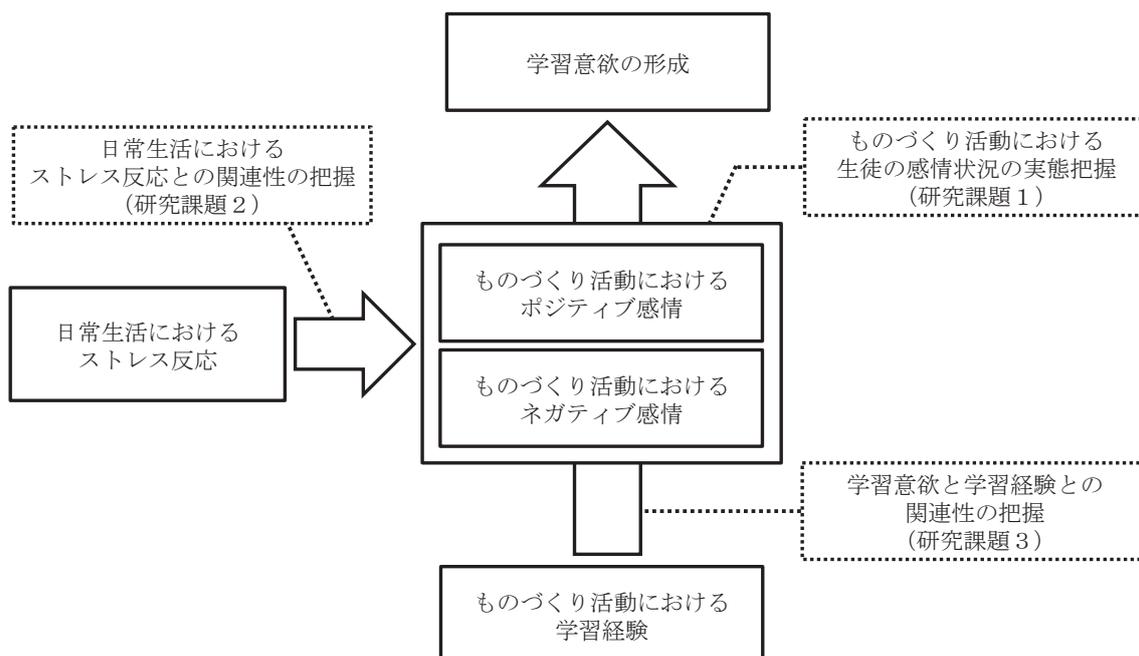


図1 技術科のものづくり活動における情意的支援に関する研究課題の構造

## 5. まとめ

以上、本稿では、技術科の学習指導における情意的支援の在り方について検討することを目的とし、学習指導における情意の心理的機制を整理し、技術科の授業における生徒の情意に着目して関連する先行研究を整理した。その結果、生徒は、技術科の授業、特に実習時のものづくり活動において、ポジティブな感情とネガティブな感情を抱きつつ、作業に取り組んでおり、その感情や活動が学習意欲に対して影響を与えていることが把握された。そこで本稿では、技術科において重視されている学習意欲の向上を目指した教育実践との関連性に基づいて、①生徒の情意を内観から直接的に把握できていない点、②生徒の情意を授業内の反応のみで捉え、日常生活における情意との関連性が検討できていない点、③生徒のポジティブ・ネガティブな感情状況の把握に基づく適切な情意的支援の方策が定かではない点の3点を今後の研究課題として展望した。

今後は、図1に示した各研究課題の関係に留意して、技術科のものづくり活動における生徒の内観に基づく感情状況の実態把握を行い、日常生活における感情状況との関連性を明らかにし、技術科のものづくり活動における生徒の感情状況の把握に基づく情意的支援

の方策を検討する。具体的には、学習指導方略を構築し、題材の開発、授業実践における検証を進める必要がある。

## 文献

- 1) ブルーム, B. S., ヘスティング, J. T., マドゥス, G. F. 著, 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵 監訳: 教育評価法ハンドブック-教科学習の形成的評価と総括的評価-, 第一法規(1973)
- 2) 稲葉宏雄: 学力問題と到達度評価, あゆみ出版 (1984)
- 3) 文部省: 中央教育審議会教育内容等小委員会審議経過報告(昭和 58 年 11 月 15 日)(1983)
- 4) 文部省: 中学校学習指導要領 (平成 5 年 4 月施行), (1989)  
<https://www.nier.go.jp/guideline/h01j/index.htm> (最終アクセス: 2015.01)
- 5) 文部省: 小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学 校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について (通知) (1991),  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19910320001/1294082.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19910320001/1294082.htm) (最終アクセ ス: 2015.01)
- 6) 文部省: 第 15 期中央教育審議会第 1 次答申: 21 世紀を展望した我が国の教育の在り 方について, 文部時報 8 月号臨時増刊, ぎょうせい(1996)
- 7) 文部科学省: 新学習指導要領のねらいの実現に向けて (2003),  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/t\\_kaitei.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/t_kaitei.pdf) (最終アクセス: 2015.01)
- 8) 文部科学省: 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策につい て (答申) (2003),  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm)(最終 アクセス 2015.1)
- 9) 文部科学省: 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関す る検討会— 論点整理—について,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm)(2014) (最終アクセス: 2015.01)
- 10) 文部省: 中学校学習指導要領, 大蔵省印刷局(1998)
- 11) 文部省: 中学校学習指導要領 (昭和 33 年 10 月 1 日施行), (1958)  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s33j/index.htm> (最終アクセス: 2015.01)
- 12) 文部省: 中学校学習指導要領 (昭和 47 年 4 月施行), (1969)  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s44j/index.htm> (最終アクセス: 2015.01)
- 13) 文部省: 中学校学習指導要領 (昭和 56 年 4 月施行), (1977)  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s52j/index.htm> (最終アクセス: 2015.01)
- 14) 文部省: 中学校学習指導要領解説技術・家庭編, 東京書籍, pp.13-15 (1999)
- 15) 文部科学省: 中学校学習指導要領, 東山書房, p.98(2008)
- 16) 文部科学省: 中学校学習指導要領解説技術・家庭編, 教育図書, p.14(2008)
- 17) 前掲 16), p.14
- 18) 佐藤史人: 戦後の職業科, 図画工作科, 職業・家庭科, 技術・家庭科, 新技術科教育

- 総論，日本産業技術教育学会技術教育分科会編，p.17（2009）
- 19) 文部省：中学校指導書技術・家庭編，開隆堂出版株式会社，p.103（1989）
  - 20) 前掲 16) p. 4
  - 21) 前掲 16) p. 76
  - 22) 新村出：広辞苑第六版，岩波書店，p.1364（2008）
  - 23) 濱治世，鈴木直人，濱保久：感情心理学への招待，サイエンス社，p.2（2010）
  - 24) G. R. ファンデンボス監修，繁柘算男，四本裕子監訳：APA 心理学大辞典，培風館，p.151（2013）
  - 25) 遠藤利彦：喜怒哀楽を感じる・喜怒哀楽を表す-情動の心理学-，ナカニシヤ出版，pp.19-49（2001）
  - 26) 北村英哉，木村晴：感情研究の新展開，ナカニシヤ出版，pp.3-19（2011）
  - 27) Rosenberg, E. L. : Levels of analysis and the organization of affect, *Review of General Psychology* (2), pp.247-270（1998）
  - 28) Beck, R. C. : *Motivation Theory and principles(5th Ed.)*, Upper Saddle River, NJ, Person Education(2004)
  - 29) Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. p. : Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement, *A program of qualitative and quantitative research, Educational Psychologist*, 37, pp.91-105（2002）
  - 30) Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. : Independence and bipolarity in the structure of current affect, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp.967-984（1998）
  - 31) 前掲 24) pp.829-830
  - 32) 鹿毛雅治：学習意欲の理論，金子書房，p.120（2013）
  - 33) Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. : Positive emotion, *Handbook of emotions(3rd Ed)*, pp.777-796(2008)
  - 34) Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. : Positive psychology, *American Psychologist*, 55, pp.5-14(2000)
  - 35) Isen, A. M. : Positive affect, cognitive processes, and social behavior, *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, pp.203-253(1987)
  - 36) 前掲 24) p.691
  - 37) 前掲 23) pp.50-52
  - 38) 阿久津洋巳：ポジティブ感情とネガティブ感情の測定-項目反応理論の適用-，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，第7号，pp.135-144（2008）
  - 39) 前掲 22) pp.144
  - 40) 前掲 24) p.30
  - 41) 前掲 22) p.203
  - 42) 前掲 24) pp.49-50
  - 43) 前掲 32) p.3
  - 44) 岳野公人，松浦正史：技術科の加工学習に対する生徒の意識とイメージに関する基礎的研究，日本産業技術教育学会誌，第38巻，第2号，pp.103-110（1996）

- 45) 太田成人, 安東茂樹: フロー理論をもとにしたものづくりの楽しさ・喜びに関する個人別態度構造分析の試行, 日本産業技術教育学会誌, 第 53 巻, 第 2 号, pp. 97-105 (2011)
- 46) 塚田秀也, 安東茂樹: 中学校技術科における感情尺度による生徒の感情調査, 日本教科教育学会誌, 第 22 巻, 第 2 号, pp. 47-54 (1999)
- 47) 安東茂樹, 塚田秀也: 中学校技術科における表情分析による生徒の感情調査, 兵庫教育大学研究紀要, 第 22 巻, pp. 33-38 (2002)
- 48) 阿濱茂樹, 松浦正史, 安東茂樹: 中学校技術科の製作学習における生徒の内的状態に関する研究, 日本産業技術教育学会誌, 第 43 巻, 第 4 号, pp. 219-225 (2001)
- 49) 宇野哲美, 松浦正史, 安東茂樹: 中学校技術科の製作学習における生徒の情意的意識に関する尺度構成, 日本産業技術教育学会誌, 第 40 巻, 第 2 号, pp. 103-110 (1998)
- 50) 本郷健: 「情報基礎」のプログラミング学習における教材が学習者の情意的側面に与える影響, 日本産業技術教育学会誌, 第 40 巻, 第 2 号, pp. 61-69 (1998)
- 51) 松浦正史, 原田信一, 安東茂樹: 技術科の授業における生徒の学習意欲の推移に関する研究, 日本教科教育学会誌, 第 21 巻, 第 2 号, pp. 11-18 (1998)
- 52) 岳野公人, 守田弘道: ものづくり学習の集中状態に関する基礎的研究, 日本産業技術教育学会誌, 第 53 巻, 第 2 号, pp. 91-96 (2011)
- 53) 谷田親彦, 上田邦夫, 間田泰弘: 「ものづくり学習」に対する生徒の思考活動と自己効力との関連, 日本産業技術教育学会誌, 第 45 巻, 第 4 号, pp. 175-182 (2003)
- 54) 市原靖士, 宮川洋一, 島田和典, 森山潤: 技術科教育における場依存・独立型認知スタイルによる学習意欲の差異, 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 第 33 巻, 第 1 号, pp. 89-96 (2011)
- 55) 森山潤, 間宮和寿, 市原靖士, 黒岩督: 「技術とものづくり」の製作学習における生徒の作品に対する愛着の形成と情意的影響, 兵庫教育大学研究紀要, 第 35 巻, pp. 133-138 (2009)
- 56) 山本利一, 森山潤, 松浦正史: 中学校技術科の金属加工学習における技能的な課題遂行時に生起する生徒の内省構造, 日本教科教育学会誌, 第 28 巻, 第 2 号, pp. 71-80 (2005)
- 57) 森山潤, 桐田襄一, 喜田憲恵: 技術科教育における課題解決学習の指導過程が生徒の学習意欲に及ぼす影響, 日本産業技術教育学会誌, 第 40 巻, 第 3 号, pp. 155-162 (1998)
- 58) 鈴木直人編: 感情心理学, 朝倉書店, pp. 21-26 (2012)

## フィールドワークの導入プログラムとしての フットパスの利用に関する研究

寺村 淳 (経済学部)

### 【要旨】

地域を大学教育の現場としてフィールドワークや現地実習が実施されるようになってきた中で、大学生の地域への入り方も重視される課題になってきている。

この様な中で「文部科学省特別経費」「農山漁村・大学連携による実践的課題探求型教育プログラムの開発」における「田舎で輝き隊!」の導入専門科目として開設された「フィールドワーク入門」において、地域との関わり方の最も初期的な体験活動として「フットパスを用いた地域探索体験活動」を実施し、その効果と課題について検討を行った。

その結果、フットパスを用いることの効果や課題、体験活動と授業の連動性、グループ活動の意味づけなどについての効果などがわかった。

【キーワード】 フィールドワーク・フットパス・課題探求型学習・体験活動

### 1. はじめに

近年、文部科学省「地(知)の拠点整備事業」や総務省の「域学連携」事業など地域を大学教育の現場とする事業が様々な場面で推進されている。加え、北九州市立大学の地域創生学群(2009 開設)や高知大学の地域協働学部(2015 開設予定)など地域社会での実践的な学びを重視する学部・学科の創設も相次いでいる。その結果、従来の受動的な講義方式での授業のほかに現地でのフィールドワークやグループワークを用いたアクティブ・ラーニングなどが大学の授業形式として用いられることが増えてきた。

大分大学でも、平成 21 年度より「大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム」の選定を受けた「水辺の地域体験活動による初年次教育の展開ー学生の社会性向上をはかる総合的教養教育の実践ー」や平成 25 年度より「文部科学省特別経費」の選定を受けた「農山漁村・大学連携による実践的課題探求型教育プログラムの開発」など、現地でのフィールドワークや体験活動をベースとした教育プログラムの展開が見られる。

一方で、地域づくりの現場では単発イベント型の地域づくりに対して、生活や仕事との両立に対する負担や高齢化などを理由に「地域づくり疲れ」の声もよく聞かれるようになり、打ち上げ花火の様なイベント型の活動の限界も感じられる。また、地域雇用の創出や生業づくり、持続的な事業化などを念頭に入れた地域づくりも注目されるようになり、小さくても無理なく続けられる地域づくりの取り組みが必要とされるようになってきていることを地域内での意見としてよく耳にするようになった。その新しい考え方の地域づくりの取

り組みの手法の一つとして「フットパス」という活動が近年注目されている。

本稿は、「農山漁村・大学連携による実践的課題探求型教育プログラムの開発」の教育プログラムの一環として、経済学部の専門科目として開設された「フィールドワーク入門」においてフィールドワークの導入的体験プログラムとして実践した、地域を歩いて楽しむ手法のひとつである「フットパス」を用いた地域探索体験活動について検証を行う。

## 2. 授業内での体験活動の位置づけ

本稿では平成26年度に開設した大分大学経済学部専門科目「フィールドワーク入門」のカリキュラム内で実施した「フットパスを用いた地域探索体験活動」を対象とする。

「フィールドワーク入門」は「農山漁村・大学連携による実践的課題探求型教育プログラムの開発」の一環として開設された専門科目であり、経済学部で展開する実践的課題探求型プログラム「田舎で輝き隊！」の導入的科目として位置づけられている。

「田舎で輝き隊！」は、県内の農山漁村をフィールドに各地の地域課題に学生が主体的に参画し取り組む活動で、学生には社会性の涵養を、地域には若者の参加による活性化を期待した事業である。平成26年度現在において、経済学部では宇佐・竹田・豊後大野・臼杵の4地区で活動し、教育福祉科学部でも複数の地区でプログラムを展開している。

経済学部では、「田舎で輝き隊！」の活動を実践型のプログラムと位置付け、1年後期・2年前期・2年後期で開設されている基礎演習Ⅱ・中級演習Ⅰ・Ⅱにおいて田舎で輝き隊！

### 農山漁村・大学間連携による地域課題探求型教育プログラムの開発

ー活動拠点形成・ビジネスモデル開発を通じた教育と地域貢献の併進ー

平成25年度  
大分大学経済学部  
特別経費申請資料③

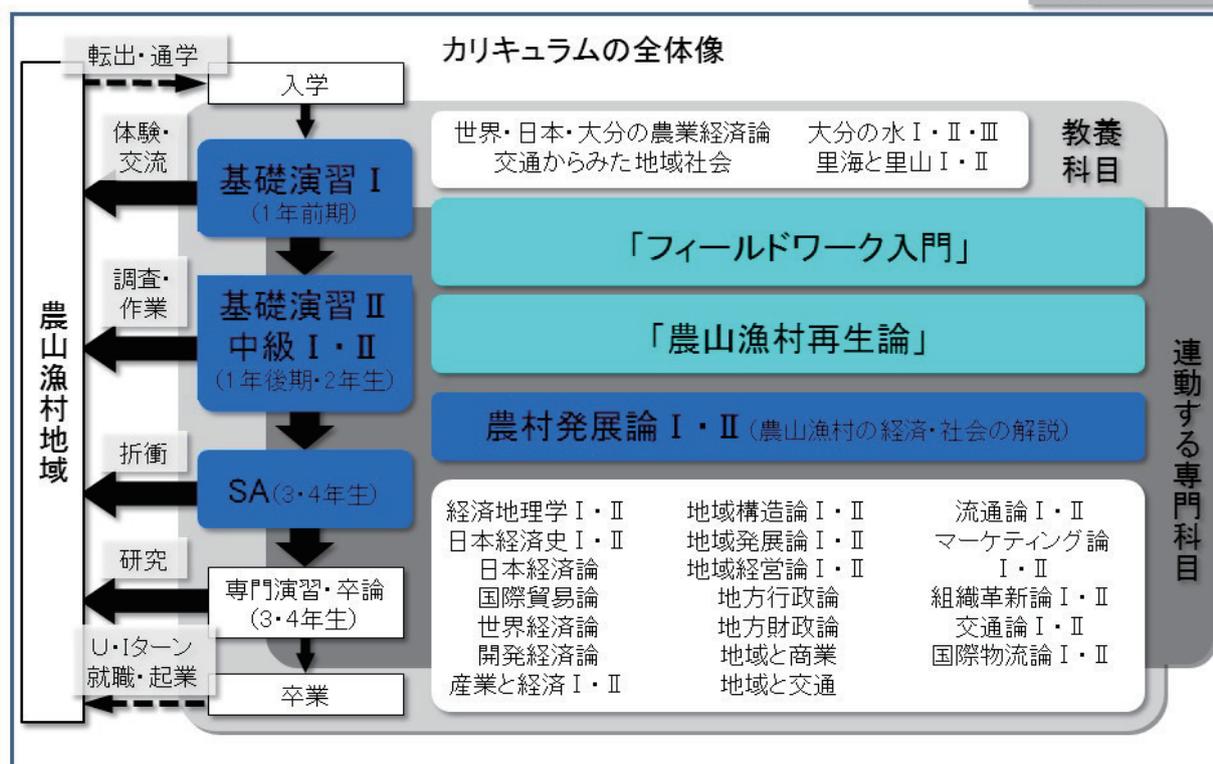


図1: 田舎で輝き隊！カリキュラム全体像

対象ゼミの活動として県内4地区で実践型プログラムを実施している。基礎演習Ⅱ・中級演習Ⅰ・Ⅱは開設する教員の専門分野、講義内容に対して、学生が受講ゼミを希望できる形をとっている。田舎で輝き隊！対象ゼミは、基礎・中級演習のゼミ開講教員の中で、田舎で輝き隊！に関わる教員のゼミを指定しており、活動地域や活動内容から該当ゼミを学生が選択し地域づくり活動に参加できる。

また、これらの田舎で輝き隊！活動は3・4年生のSAによるコーディネートやサポートによって成立している。SAは地域活動の企画・運営、地域課題の抽出、地域との折衝、学生指導などを行い、各地区の活動に主体的に関わっている。

田舎で輝き隊！のカリキュラムでは、演習による実践型プログラムと連動する形で、専門科目による地域課題探求のための専門知識を養うことも重視しており、「フィールドワーク入門」は各演習による実践型プログラムの導入として位置づけられている。

「フィールドワーク入門」では、一般的なフィールドワークにおける定量調査や観察手法などの技術や知識といった内容でなく、地域と関わるための最も初期的な要素である挨拶や地域住民との関係性の構築の意義、地域からの視点など、礼儀作法の様な社会的素養について特に強調して講義を行っている。また、これらの講義のほかに他大学や県外地域での地域づくり活動の先進事例、大学生の関わる地域づくり活動などの事例紹介、大分大学田舎で輝き隊！の活動の現場視察とフットパスを用いた地域探索体験活動を行った。評価基準も体験活動の振り返りレポートや自らの生活圏となっている地域の地域課題についての考察レポートなど、体験に基づく要素を重要項目とした。

これらのカリキュラム設計の観点から、地域探索体験活動は地域との関わり方や地域の方とのコミュニケーションの取り方、風景や景観の楽しみ方など、技術や手法でなく、感覚的に地域との関わり方を理解することを重視した。

### 3. フットパスとは

日本フットパス協会によると、「「フットパス」とは、イギリスを発祥とする“森林や田園地帯、古い街並みなど地域に昔からあるありのままの風景を楽しみながら歩くこと【Foot】ができる小径（こみち）【Path】”のこと」と定義されている<sup>1)</sup>。

#### 3.1 イギリスのフットパスと日本のフットパス

イギリスでは、18世紀中頃からの土地所有者による土地の囲い込みに対する、住民による土地の「利用権」の主張がなされてきた。その中で獲得された「歩く権利」がフットパスであり、社会的な権利として発展してきた背景がある<sup>2)</sup>。一方でフットパスは単に権利獲得の道具という位置づけではない。ウォーキングはイギリスのもっともポピュラーなスポーツと位置づけられ、ウォーキングのイギリス全国組織「ランブラーズ」は、スコットランドやウェールズの成人の約30%が4週間で3km程度のウォーキングを行っているとしている<sup>3)</sup>。また、「ウォーカーを歓迎する町」として「walkers are welcome town」を掲げる町は100を越え、各所で様々なイベントや取り組みが行われていて、フットパスの総延長も20万キロを超えるほど膨大である<sup>4)5)</sup>。つまり、イギリス国内では旅やレクリエーションの選択肢の一つとしてフットパスの利用が社会の中に根付いていることが伺える。

日本では、1990年代後半頃から東京都町田市や北海道、山梨県甲府市、山形県長井市などで同時多発的に取り組みが始まった。イギリスのフットパスがレクリエーションや社会

的権利と強く結びつきつつ発展してきたのに対し、日本のフットパスはまちづくり・地域づくりと関わり、多様な関係者を巻き込みながら展開してきた<sup>6)</sup>。

日本のフットパスは、コースは観光スポットの点と点を結ぶ観光ルートやウォーキングコース、名所めぐりなどと間違えられやすく、フットパスイベントはウォーキングイベント、観光イベントと混同されがちであるが、それぞれと本質的に大きく異なる。

日本のフットパスはまちづくり・地域づくりの手法であり、観光は副次的要素となっている。これは「NPO 法人みどりのゆび」と町田フットパスの経緯を見るとわかりやすい。

「NPO 法人みどりのゆび」は、1997年に結成された「鶴川地域まちづくり市民の会」を元に2001年に設立されている。活動目的はホームページによると「「みどりのゆび(フランス童話)」の精神を持って、ちょうどみどりのゆびを繋ぐように、多摩丘陵を初め、全国にみどりのみちを繋ぎ、緑地保全を推進します。そして、このみどりのまちづくりによって日本中のまちや人々がゆたかで幸せになることを目指しています。」とあり、多摩丘陵や町田市を中心とした地域環境の保全とまちづくりの活動を行っている<sup>7)</sup>。町田のフットパスはこのNPO 法人みどりのゆびが行ってきた地域のよいところをつないで歩く取り組みがイギリスのフットパスに似ていると指摘されたところから始まっている<sup>8)</sup>。この取り組みは、町田の観光名所をつなぐのではなく、通過交通では発見できない景観や歴史的な雰囲気を感じられる地域などを地域住民や参加者が出し合い、その魅力をつなぐことで仮のコースをつくる。そして、そのコースをフットパスウォーキングなどのイベントで踏査することで新しい地域の魅力を発見し、コースの修正を行う。この繰り返しによって魅力的なコースに発展させコースの精度を高めることでフットパスコースを完成させるという行程を踏んでいる<sup>9)</sup>。つまり、町田のフットパスは一般的なまちづくり・地域づくりの代表的な行程である「地域資源の発掘・発見」をうまく切り取って発展させた結果、「日本式フットパス」の形になったといえる。

特に、フットパスコースが利用者のレクリエーションの場としての位置づけで土地所有者等の当事者とコースの関係性が薄いイギリスのフットパスに対し、日本式フットパスは、利用者側はレクリエーションの場であるが、土地所有者・地域住民においても、社会的活動・情報発信・コミュニケーション・自己啓発など様々な「場」として展開されており、多様な関係者の参加によって成立している特徴がある。

九州ではフットパスに類似した「オルレ」の取り組みが盛んで、2015年1月現在12コースが開設されている。オルレは韓国の済州島が発祥で、「九州オルレ」にも多くの韓国人ウォーカーが訪れている。オルレの語源は済州島の方言で「通りから家に通じる狭い路地」でフットパスの定義と酷似する<sup>10)</sup>。一方でオルレは済州島オルレがライセンスを持ち、コースにおける未舗装路の割り合いや案内サインの統一などを行っている背景から、コースの造成や運営にかなりの初期投資等が必要で、行政主体の取り組みとなっており、日本式フットパスと比較して地域住民の関わりが薄い傾向が見受けられる。その点では九州オルレはイギリスのフットパスと位置づけが似ていると評価できる。

### 3.2 九州のフットパス

熊本県下益城郡美里町では、「日本式フットパス」をより地域づくりの効果的な手法として展開している。美里町でのフットパスへの取り組みは、町田や北海道に比べ後発で、2010年から始まった。

熊本県下益城郡美里町は2004年、砥用町と中央町が合併してできた熊本県の中央に位置する町である。人口は約11,100人、総面積144.03km<sup>2</sup>あり、そのうち森林が74.7%を占める。町の中央を緑川が流れ、その本川・支川には36基もの石橋が江戸時代後期を中心に設けられた、歴史と豊かな自然を感じることのできる町である<sup>11)</sup>。

美里町でのフットパスの取り組みの発端は明確で、それまでも美里町で地域づくりに関わってきた美里NPOホールディングス理事長が紹介・提案したことに始まる。この提案に当時石橋ガイドなどを行っていた現美里フットパス協会運営委員長や商工会などが集まり、地域づくりの一環としてフットパスコースづくりとフットパスの事業化を展開した。

美里フットパスでは、それまで「通過型観光」が中心であった美里町に対して「滞在時間を長くすること、交流人口を増やすこと」のための手法として、地域を楽しみながら歩くフットパスが用いられる形となった。コースづくりでは、フットパスの定義である「地域に昔からあるありのままの風景を楽しみながら歩くことができる小径」を踏襲している。地域のまりのままの風景は「地域の日常」であり、フットパスはその日常への侵入であることから、「歩かせていただくフットパス」であることを特に意識している<sup>12)</sup>。その為、コースづくりの過程では、常に地域住民とのコミュニケーションを重視し、何度も現地に出向いて、地域住民への声掛けや「いい道・いい場所」についての問いかけを行っている。また、フットパスウォークなどのイベントでは、コース近辺の婦人会などにお越し、休憩場所でお茶や茶菓子を振舞う「縁側カフェ」のおもてなしを行っている。一方でコースに隣接する地権者に対しては、これまで通りの草刈り等の地域環境の維持管理とウォーカーに対する声掛けだけをお願いすることで、日常をほとんど崩すことなくフットパスの取り組みに参加してもらっていることになる。

「美里式フットパス」は、利用者・住民双方の声掛け、歩かせていただくことのできる範囲でのおもてなし、「地域の日常」というフットパスの魅力を維持するために、広い意味で地域住民すべてがフットパス関係者であるという位置づけを重視している。関係者は取り組みへの参加度合いを高めたければ縁側カフェでのおもてなし、ガイドなどへの参画があり、逆に生活が忙しいなどで積極的な参加ができない場合は、利用者への声掛け程度でよいという、取り組みへの関わり方の選択肢が多様であることによって、関係者が無理なく、いつでも参加できることなどが特徴的である。

美里フットパスは2013年4月に「美里フットパス協会」が設立され、2015年1月現在15コースが開設されている。また、各コース、年に1回程度のイベント、ウォーキングクラブなど団体に対するガイドウォーク、研修視察、他地域でのコースづくり委託・指導などが協会の事業として展開している。コースマップの作製・販売、グッズ販売なども行われている。縁側カフェによるおもてなし以外にも、「フットパス弁当」の仕組みをつくり、地元で弁当を取り扱える複数の業者と協力し、地元の特産品をメニューに入れるなどの条件と工夫を凝らした弁当の提供ができる体制も整っている。2013年11月には「全国フットパスサミット in 美里」が開催され、全国から約400人の参加者が集まった。

美里町で始まった取り組みは、九州内に急速に拡散している。熊本県内では宇土・宇城・山都など美里町近隣市町村をはじめ、菊池や阿蘇・玉名・天草などで取り組みが開始され、熊本県外では宮崎県五ヶ瀬町・日向市、鹿児島県始良市・与論島、福岡県中間市・岡垣町、大分県宇佐市などで取り組まれている。

この急速な取り組みの拡大に対し、情報共有や方向性や質の安定化、連携による広報等の事業拡大を目的に、2014年4月に「フットパスネットワーク九州(FNQ)」が設立された。美里フットパスをはじめとする九州のフットパスの展開は、先行してきた各地の活動の経験や反省を踏まえ、トラブルやリスクが極力発生しないように先手を打つ工夫がかなり意識的になされている。FNQの設立は、北海道での各地の個別展開による弊害発生経験や日本フットパス協会の情報共有やネットワーク組織のメリットなどを参考に、早期に設立されることが望ましいと考えられ、九州の第一人者である美里フットパス協会の設立後わずか一年で設立された。FNQではフットパスを地域に開設したい人・団体向けに「フットパス大学」の開催とリーダー等の認定、九州内の取り組みを巡る九州フットパスの集いの開催、コースの認定などの取り組みを行っている。

この美里式フットパスの急速な拡大は九州管内だけでなく、全国の地域づくり団体も興味を示し、東北や四国、東海などにも派生しつつある。

### 3.3 安心院とフットパス

大分県宇佐市は2005年、宇佐市・安心院町・院内町の3市町村が合併し現在の形に成った。旧宇佐市には宇佐神宮、旧安心院町はブドウ・ワインとグリーンツーリズム、旧院内町は石橋などそれぞれ特徴を持っている<sup>13)</sup>。

大分大学経済学部の田舎で輝き隊!では、旧安心院町での活動を行っており、廃校となった深見中学校を再利用して設けられた宇佐市地域交流ステーション内に農山漁村未来想像室を設置し、安心院での地域活動の拠点としている。

安心院とフットパスの関わりは、2014年2月23日に田舎で輝き隊!主催で「地域づくり活性化フォーラム 地域を元気にする魔法 フットパスのススメ」において美里フットパス協会を熊本から招き講演会を実施したことに始まる。

元来、グリーンツーリズムの先進地などとして地域づくりが活発である安心院では、美里式フットパスに対する反響は大きく、商工会やまちづくり協議会、市の地域振興関連部署などの関係者が興味を示した。

特に安心院町松本地区「イモリ谷」では2ヵ月後の4月の終わりに「イモリ谷フットパス」としてコースを開設し、フットパスウォーキングのイベントを開催している。また、FNQへの参加、フットパス大学第1期受講、先進地等の視察、地域内での看板の設置などを行い、順次コースを設定しながら、急速にフットパス事業の展開を進めた。

「イモリ谷」は、安心院町松本地区の通称で、集落のある谷が空から見るとイモリの形をしていることから名づけられた。イモリ谷はこれまでも安心院のグリーンツーリズムや地域づくり活動の中心的存在として、地域づくり先進地と位置づけられておりこれまでも様々な地域づくり活動が実践されてきた。今回のフットパスの導入に当たっても、これまでの地域づくりの主要メンバーによる企画・運営がなされている。その結果、地域内でのフットパスの取り組みの導入に対する合意形成が的確かつ早急に実施でき、コースの設定も速くできたと考えられる。

一方で市内13地区あるまちづくり協議会や商工会では、イモリ谷の事例のように主体的に行動しフットパスに取り組むことができる人物や組織・団体が十分に見出されず具体的な取り組みにはなかなか発展していない。

そのような中で、田舎で輝き隊!の拠点のある深見地区でのフットパスの展開とフット

バスを利用した体験活動の展開を目論んで実施した活動が、「フィールドワーク入門」内の「フットパス」を用いた地域探索体験活動であった。

#### 4. プログラム内容

2014年度「フィールドワーク入門」における「フットパス」を用いた地域探索体験活動のプログラムは下記のような学びの狙いや活動内容で実施した。

##### 4.1 プログラムのねらい

このプログラムは大きく分けて2つのねらいを持って実施した。1つは参加者に対して、地域に関わる最も初期的な体験を提供することである。もう1つは当プログラムを通して、地域住民に「フットパス」という言葉と「学生による地域活動」を周知することであった。

地域に関わる最も初期的な体験とは、地域住民と適切且つ友好的な関係性を構築するための、挨拶、態度、楽しみ方の発見、簡単な地域の魅力についてのヒアリングなどで、これらは「美里式フットパス」で重視されている項目と一致している。

また、指定されたルート歩くことは、多数の参加者をコントロールし体験活動を実施するためには非常に効果的である。

安全でプログラムの趣旨に合ったルートを指定することでリスクヘッジやプログラムの有効化につながる。これもフットパスコースを歩くことのメリットとなっている。

##### 4.2 プログラム内容

2014年度のフィールドワーク入門の受講生は約140人あり、現地へのバス移動や地域への負担を考慮し、1回30～40人で5/31、6/22、6/28、6/29の4回に分けて体験活動を実施した。

体験活動では5人程度の班を形成し、班ごとに異なるフットパスコースを歩き、沿線住民とのコミュニケーションを通して、地域の魅力・宝物などを聞き出す取り組みを行った。班の構成は男女比・学年などを極力分散して構成した。コース踏査の前にチームビルディングのための簡単なアイスブレイキングゲーム、注意事項の確認、熱中症などへの注意喚起を行ったうえで踏査に出発した。

コースは宇佐市地域交流ステーションを発着点として仮設定した4つコースと、イモリ谷フットパスの「イモリの前足」コースで実施した。それぞれのコースに対し、各班が右回り・左回りなどそれぞれ分担し踏査しつつ、**図3**に提示されているようなミッションを

|             |                |
|-------------|----------------|
| ●当日の予定      |                |
| 8:00        | 大分大学出発         |
| 9:00        | 宇佐市地域交流ステーション着 |
| 9:15        | 趣旨説明・班振り分け等    |
| 9:30        | アイスブレイキングゲーム   |
| 10:00       | フットパス踏査出発      |
|             | 途中どこかで昼食       |
| 13:00～14:00 | フットパス帰着        |
| 14:00       | フットパスマップづくり    |
| 16:00       | 終了・交流ステーション発   |
| 17:00       | 大分大学帰着         |

図2：スケジュール

|               |  |
|---------------|--|
| ●当日実施すること     |  |
| Ⅰ．地域資源探索      |  |
| i             | ルート付近の見どころさがし  |
| ii            | 地域資源を聞き出す  |
|               | *機械での作業・草刈り中の人には無理に声がけしない（巻き込まれる危険がある）   |
| iii           | 地域資源や話を聞いた場所の記録  |
| Ⅱ．フットパスコースづくり |  |
| i             | 今回歩くフットパスコースは試作品なので、より良い形にするため、コースの変更、危険箇所などの記録が必要。自分たちで歩いて、この部分が危ない、このルートは隣の道に変える、迷いやすいポイントなどの記録・検討をする。 |
| ii            | フットパスのことを地域の人に知ってもらうために、地域の人に「フットパスとは」のお知らせのチラシを配る。  |
| Ⅲ．マップづくり      |  |
| i             | 歩いたルートのマップを作成する。   |
| ii            | マップに当日得た地域資源の情報をたくさん記入   |

図3：フットパス体験におけるミッション



図 4：イモリ谷フットパス イモリの前足コース MAP<sup>14)</sup>

課題として提供し、コース上で出会った地域住民に対する挨拶や活動紹介、ヒアリングの実施を促した。学生のフットパス踏査中、教員は車両にてコース上を巡回し、各班の安全と進捗状況、動向の確認を行った。

また、イモリ谷フットパスにおいては図 4「イモリの前足コース」のマップを提供していただいた。

巡回中、学生たちのヒアリングの様子や行動について次のようなことを確認した。

- ・地域住民へのヒアリングの積極性は各班異なる様子は見られなかった。
- ・ヒアリング対象となった地域住民の違いによって、地域の詳しい情報、ブドウ農家の現状、郷土史、グリーンツーリズムについてなど詳しく話を聞いた内容は偏ったようであった。加え、家に招かれ休憩させてもらった、出荷前のブドウを試食させてもらった、昼食用に公民館を解放してくれたなどの事例も見られ、地域住民による好意的な対応が共通していた。
- ・地図を読めずルートから外れた班が毎回 2 件ほど見られた。原因として現在地と地図を合致させることができないことがあげられた。
- ・地域住民の意見でルート変更を行った班が 3 例見られた。そのうち 1 例は地域住民の車両によって「見どころ」に案内され一時行方不明になった。
- ・首にタオル、十分な水分補給など熱中症対策を徹底していたが、少人数頭痛などの軽度の熱中症症状が見られた。

・5月31日は田植え時期、6月の3回はブドウ出荷時期であった。田植え時期は多くの地域住民がルート上に見られたが、6月は比較的少なかった。

・イベントなどの取り組みが別途なされている「イモリ谷フットパス」では踏査中に住民から「フットパスですか？」という声掛けがあった。また、他のルートでも「この前も歩きに来ていた」等フットパスを歩いていることを認識している発言を地域住民から聞いたと参加者からの口頭での報告があった。

・各班とも分散することなくグループ行動ができていた。

・踏査後、踏査したルートと発見した地域資源について、図5の様なマップを各班が作成し、地域資源探索のまとめ資料とし地域交流ステーション内に展示した。

## 5. プログラムの成果について

「フットパス」を用いた地域探索体験活動のプログラムは「フィールドワーク入門」受講生のうち126名が体験した。内1年生が86人、2年生33人、3・4年生合わせて7人であった。体験活動終了後、振り返りアンケートを実施し、105件の回答があり、回収率は83.3%であった。この中で、3・4年生は4件と回答件数少数のため除外した。また、アンケートの問2・3の選択項目において、今回のフットパス体験の中で実施していない「縁側カフェ」をチェックしている3件の事例も、回答の正確性に疑義があることから除外し、計98件のアンケートからプログラムの成果について検討した。

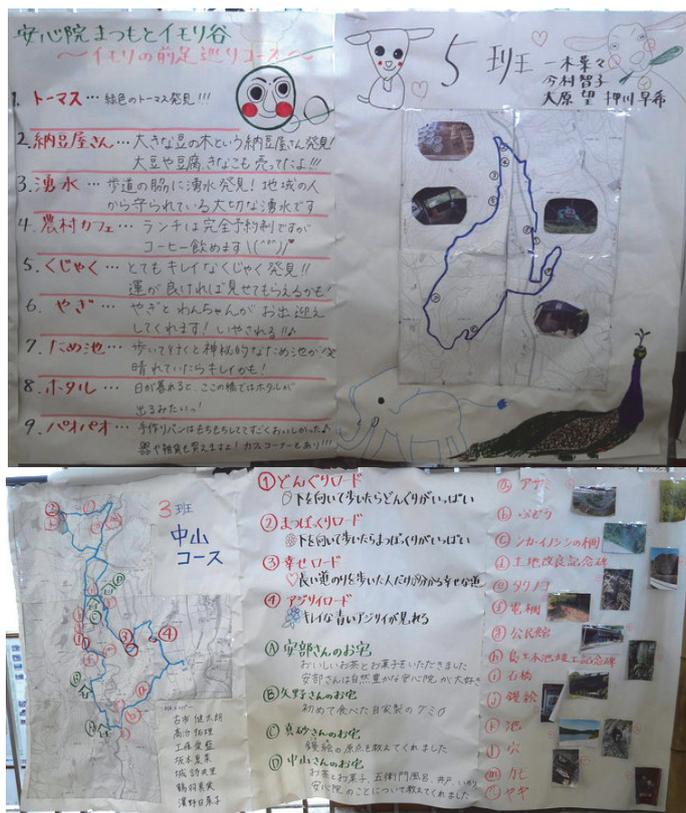


図5：作成したマップ

フットパス 振り返りシート(複数回答可・当てはまるものすべてに○)

| 学年  | 学籍番号 | 氏名 |
|---|------|----|
| 1.  |      |    |
| 1. フットパスを体験してどのような事を学びましたか？                       |      |    |
| ・フットパスについて ・地域の歴史 ・地域の産業 ・地域の農業 ・地域の文化 ・地域の生活 ・地図 |      |    |
| ・地域の人の関わり方 ・地域資源の探し方 ・フィールドワークの方法 ・地域資源調査 ・挨拶の意味  |      |    |
| ・地域の魅力 ・地域の可能性 ・仲間づくり ・グループ活動 ・MAPづくり ・地域の歩き方     |      |    |
| ・景観や風景 ・質問の仕方 ・自己表現 ・コミュニケーション ・質問の仕方 ・郷土料理 ・作法   |      |    |
| ・その他 ( )  |      |    |
| 2. 今回の体験で印象深かったことは何ですか？                           |      |    |
| ・地域の人の優しさ ・地域のひとの会話 ・グループ内での会話 ・風景や景観 ・食べ物 ・お年寄   |      |    |
| ・歴史 ・文化 ・歩くこと ・地形 ・疲労 ・MAPづくり ・発表 ・仲間づくり ・グループ行動  |      |    |
| ・地図 ・歩いた距離 ・始めての土地を歩いたこと ・迷子 ・縁側カフェ ・おもてなし ・農作業   |      |    |
| ・その他 ( )  |      |    |
| 3. 今回の体験で楽しみや喜び・うれしさを感じたことは何ですか？                  |      |    |
| ・地域の人の優しさ ・地域のひとの交流 ・グループ内の会話 ・風景や景観 ・食べ物 ・歩くこと   |      |    |
| ・MAPづくり ・仲間づくり ・グループ行動 ・縁側カフェ ・おもてなし ・体験活動 ・新しい発見 |      |    |
| ・その他 ( )  |      |    |
| 4. 今回の体験で苦痛・苦しみ・嫌気を感じたことは何ですか？                    |      |    |
| ・距離 ・地域のひととのコミュニケーション ・地域のひとに声をかけること ・地域の人がいなかった  |      |    |
| ・雨 ・暑さ ・日光 ・舗装されていない道 ・ぬかるみ ・草 ・虫 ・地図 ・道を間違った ・坂  |      |    |
| ・田舎 ・グループ行動 ・班員の言動 ・歩くこと ・歩く意味 ・MAPづくり ・発表 ・仲間づくり |      |    |
| ・地域の人のおせっかい ・予定が変更になったこと ・遅刻 ・雰囲気 ・マップづくりの場所 ・料理  |      |    |
| ・その他 ( )  |      |    |
| 5. 今回の体験で自分が成長したと思うことは何ですか？                       |      |    |
| ・コミュニケーション ・体力 ・団体行動 ・地域のひととの交流 ・仲間づくり ・リーダーシップ   |      |    |
| ・話し合い ・地域資源の理解 ・田舎という社会に対する理解 ・自分とは違う価値観の理解       |      |    |
| ・その他 ( )  |      |    |
| 6. 歩いた距離についての感想                                   |      |    |
| ・ちょうどよかった ・物足りなかった ・もっと歩きたかった ・長かった ・長すぎてつらかった    |      |    |
| ・もう歩きたくないほど長い距離だった ・短すぎた ・疲れたけどまた歩きたい ・思ったより歩けた   |      |    |
| ・その他 ( )  |      |    |
| ●自分にちょうどいい「歩く距離」はどのくらいですか？(_____km くらい)           |      |    |
| 7. 歩く行為への感想                                       |      |    |
| ・楽しい ・つらい ・面白みを感じた ・歩きたくない ・いつもと違った ・面白くない ・気持ちいい |      |    |
| ・舗装されていないと危ない ・舗装されていない道のほうがいい ・舗装されている道がいい ・汚れる  |      |    |
| ・その他 ( )  |      |    |

図6：振り返りアンケート

このアンケート結果から次のようなことが見てとれる。

#### ・アンケート結果の集計

・問1の学んだことについて、景観や地域の魅力、グループ内での活動や地域の人との関わりが特に多く選択されている。一方で具体的機会がほとんどなかったと思われる作法や郷土料理についての選択は著しく少なかった。加え、質問の仕方や自己表現なども選択が少ない。これらの回答数が少なかった背景には、作法、郷土料理、質問の仕方、自己表現の具体的な定義が明確でないため学んだのか判断がつかなかったことが一因と考えられる。

・問2・3の選択の動向は類似しており、印象深かったことと喜びや楽しみが類似していたことが見てとれる。特に地域の人との関わりやグループ内の会話などコミュニケーションに関する項目が多く選択された。逆に直接的に解説や触れ合う機会の少なかった歴史や文化、地形などは選択割合が低い。

・問4は体験での苦痛や嫌気についての設問であった。踏査した距離が長かった、歩くことがつらかったといった否定的な意見も参加学生から聞いていたが、距離よりも暑さの方が不快や苦痛であったところが見てとれる。また同様に日光、虫など季節に伴う不快要因も比較的多く選択されている。

・一方で地域の人とのコミュニケーションやグループ活動など人との関係性にストレスを感じている事例はほとんどなく、雰囲気よく活動ができたと判断できる。

・道を間違ったことに苦痛を感じた意見が3割弱を占めているが、これは実際に道を間違ったと思われる割合とほぼ合致する。

・問5の体験による自己の成長についてはコミュニケーションを選択するものが最も多く、地域の人との関わりが次点になっており、フットパス体験中に様々な人と関わったことが成長に繋がったといえる。

・問6の距離に対する感想では、ちょうどよかったという意見と長かったという相反する意見で二分した。

・問7では歩く距離に対する感想が選択項目であったが、楽しかった、気持ちいいなど好意的意見が多かったが、辛かった参加者も3割程度いたことがわかった。

・舗装されていない道と舗装されている道はほぼ同量の選択割合になっていてほとんど差異が見られなかった。

・問6の自分にちょうどいい歩く距離について、事前に当日体験したコースが7km程度であることを説明した上で回答してもらっている。この結果、有効回答の平均は5.2kmであった。(有効回答：無回答・突出した回答(30km一件)を除いたもの)

#### ・振り返りアンケートの学年比較について

「フィールドワーク入門」の講義が「田舎で輝き隊!」等の地域活動の最初歩的な導入講座であること、「フットパス」を用いた地域探索体験活動のプログラムの狙いが、参加学生に対して、地域に関わる最も初期的な体験を提供することであることから、大学教育カリキュラムの中ではできるだけ早い時期に受講してもらうことを念頭にプログラムを設計した。図1でもわかるように、実際に「農山漁村・大学連携による実践的課題探求型教育プログラムの開発」の中でも最も初期に受講すべきカリキュラムに位置づけられている。

このプログラムの位置づけから振り返りアンケートを学年別に比較すると下記のような

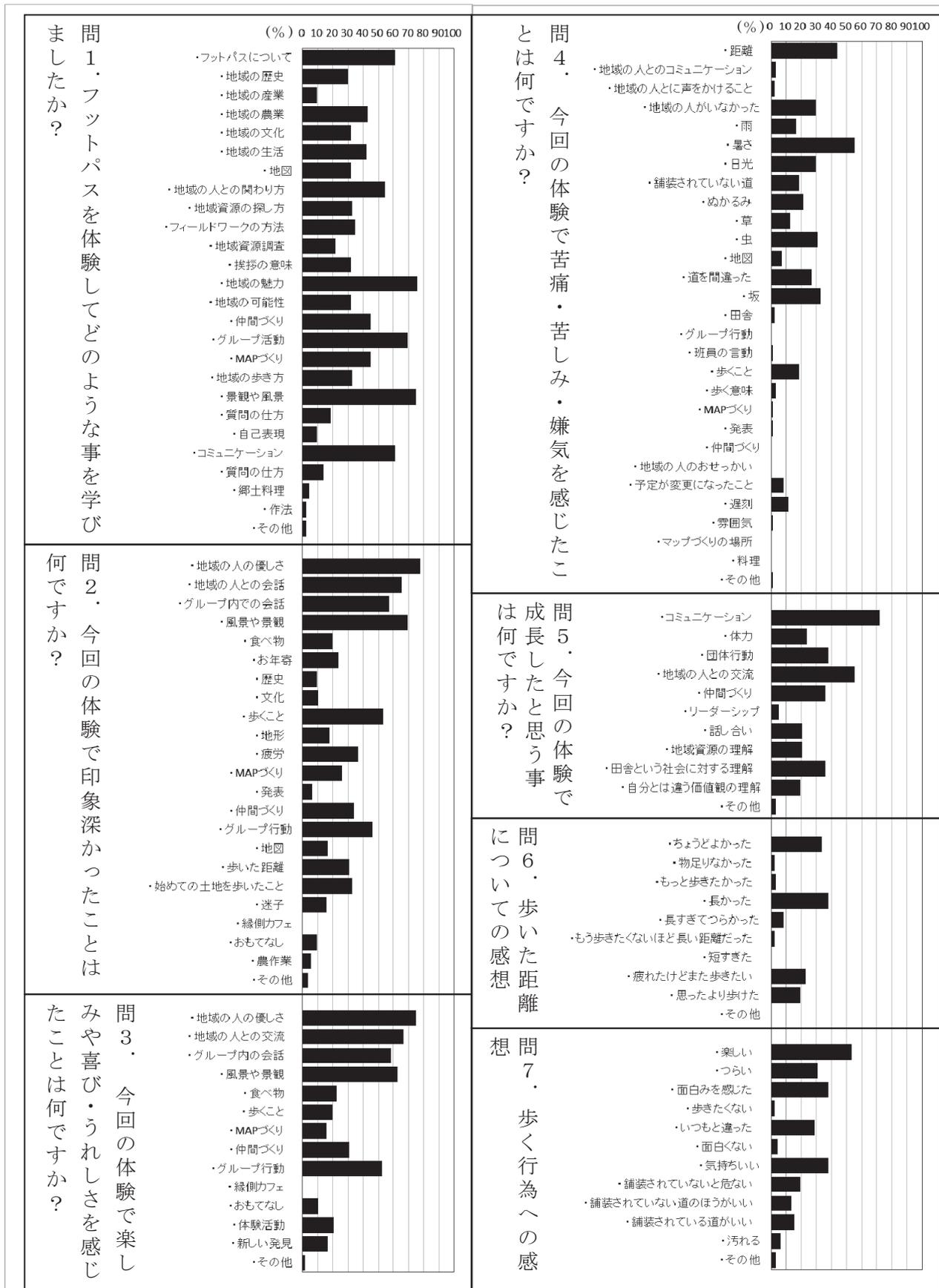


図7: 振り返りアンケート結果 (項目を選択した割合)

ことが読み取れた。

・図 8 を見ると、問 1 に対して、フットパスについて・地域の農業・地域の人とのかわり方・フィールドワークの方法・地域資源調査など、前後の講義と連動した内容に対して 1 年生の方が特に高い割合で学んだとしている。

・図 9・10 において、問 2・問 3 では 1 年生の方がグループ内での会話・仲間づくり・グループ行動など内部でのコミュニケーションや体験に喜びや印象深さなどを感じた割合が高く、2 年生のほうが地域の人への優しさや食べ物・おもてなしなど、外とのコミュニケーションや関係性が印象深かった割合が高くなった。

#### ・地域との関わり方とアンケート結果の比較

・問 1 で体験による学びについて「地域の人との関わり方」を選択したものは、選択しなかったものに対して、ほとんどの項目で選択割合が高い。特に問 1・2・3 での差異が顕著であった。(図 11・12・13)

#### ・グループ活動とアンケート結果の比較

・図 14 を見ると、問 1 で体験による学びについて「グループ活動」を選択したものは、選択しなかったものに対して、地域の歴史と文化以外のすべての項目で選択割合が高い。このことから、グループ活動が充実した個人の方が体験活動から得られる学びが大きいといえる。

・特に地域資源の探し方やフィールドワークの方法、MAP づくりなど、体験活動の手法・方法論についての学びの割合に差異が見られる。

・一方で図 15・16・17 (問 4・6・7) を見ると距離に対する苦痛や歩く行為に対する感想とグループ活動についての互換性は見られない。

#### ・距離に対する苦痛とアンケート結果の比較

・図 18・19・20 によると、問 4 で距離に対して苦痛を感じたものは問 6 の距離への感想に対して長かった、問 7 では歩くことをつらいと回答するのものが多く、逆に問 4 で距離に苦痛を感じたとしなかったものは問 6 でちょうどよかった、問 7 では気持ちいいとするものが多かった。

・これらのことから、距離に苦痛を感じているものは歩く行為自体に苦痛や否定的な意見を持つものが多く、感じていないものは楽しみや面白み等肯定的な意見を持つものが多い傾向にあると言える。

#### ・コースの距離に対する感覚・感情とアンケート全体の動向

アンケートの選択項目から図 21 のように項目を抽出し、各分類ごとに選択した割合を調べた。その結果に対して好意的な項目は+、苦痛や嫌悪感を示す項目は-ベクトルとして表したグラフが図 22 である。

また、図 23 では、この分類に対して問 6 の距離に対する感想(短い・ちょうどいい・長い)についての比較を行った。

図 24・25 では問 7 の歩く行為への感想の中から「楽しい」と「つらい」に対する選択の有無に対しての比較を行った。

この結果、次のようなことがわかった。

・距離に対する感想の違いによって選択される割合が大幅に異なったのは「歩くことでの苦痛」の項目で距離が長いと感じるほど苦痛の度合いが増している。

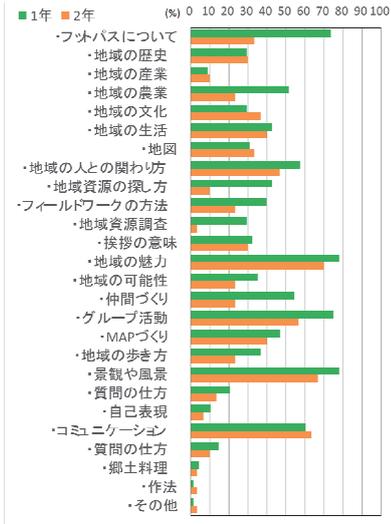


図 8：学年別比較①  
問 1. フットパスを体験してどのような事を学びましたか？

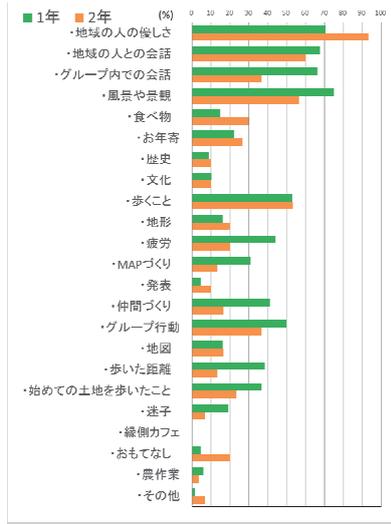


図 9：学年別比較②  
問 2. 今回の体験で印象深かったことは何ですか？

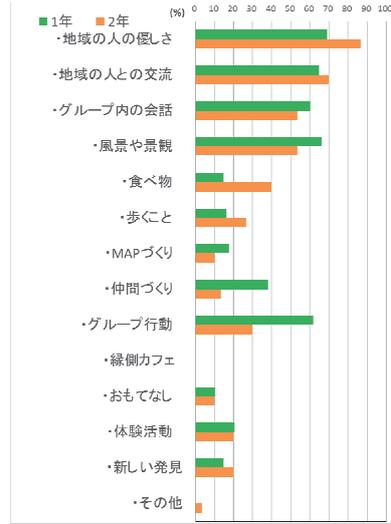


図 10：学年別比較③  
問 3. 今回の体験で楽しみや喜び・うれしさを感じたことは何ですか？

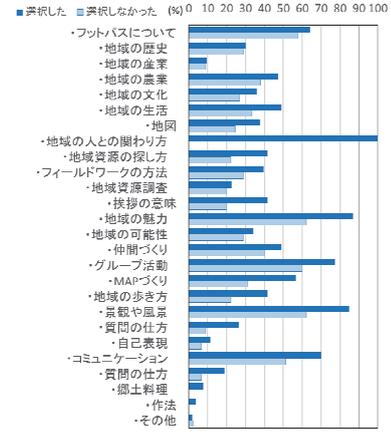


図 11：地域との関わり①  
問 1. フットパスを体験してどのような事を学びましたか？

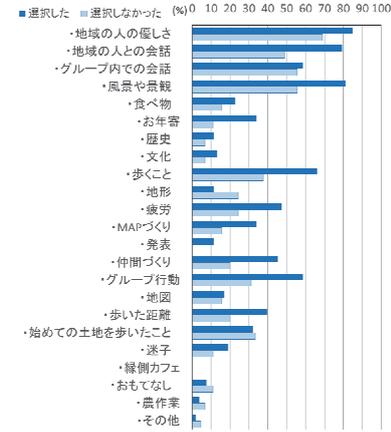


図 12：地域との関わり②  
問 2. 今回の体験で印象深かったことは何ですか？

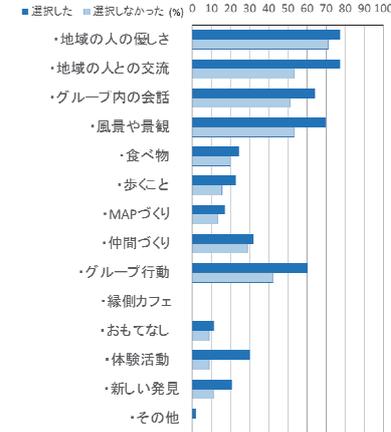


図 13：地域との関わり③  
問 3. 今回の体験で楽しみや喜び・うれしさを感じたことは何ですか？

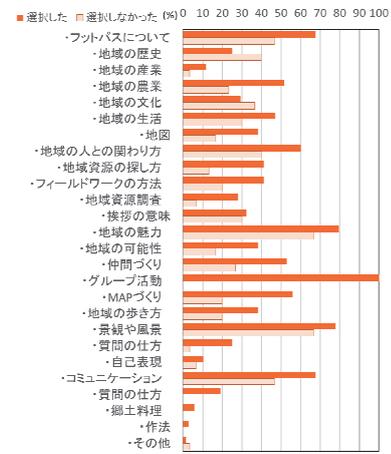


図 14：グループ活動との比較①  
問 1. フットパスを体験してどのような事を学びましたか？

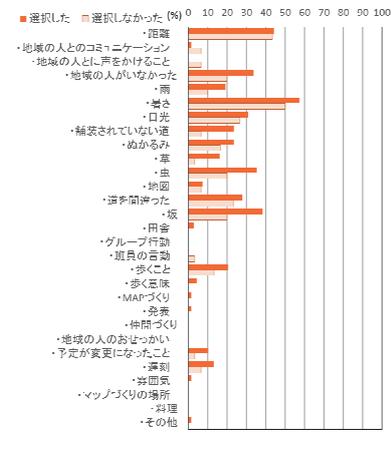


図 15：グループ活動との比較②  
問 4. 今回の体験で苦痛・苦しみ・嫌気を感じたことは何ですか？

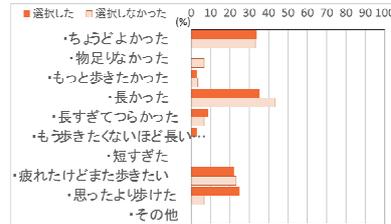


図 16：グループ活動との比較③  
問 6. 歩いた距離についての感想

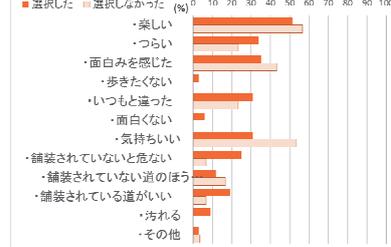


図 17：グループ活動との比較④  
問 7. 歩く行為への感想



- ・また、「地域との交流による発見」の項目も距離が長いと感じるほどポイントが減っている。
- ・図 24 の「楽しい」の選択の有無に対して各分類で大きな差は見られないが、図 25 の「つらい」については「歩くことでの苦痛」の項目で「つらい」方が「歩くことでの苦痛」をより多く感じていた。
- ・歩くことへの感情が「楽しい」を選択したものとしなかったものとの比較と「つらい」を選択したものとしなかったものについて、地域交流の楽しみを比較すると、図 24 の「楽しい」の差異が、図 25 の「つらい」についての差異より若干大きいことが見てとれる。一方で内部交流の楽しみについては図 25 の「つらい」方が差異が大きくなっている。このことから歩くことに苦痛を感じるほど地域との交流を楽しめず、グループ内の交流を楽しむようになったと見てとれる。

## 6. まとめ

今回実施した「フットパス」を用いた地域探索体験活動において、プログラムの狙いや実施背景とアンケートの結果から下記のようなことが解かった。

- 1年生の方が2年生と比較し、授業と体験活動が連動した学びになる。
- 1年生のほうがチームビルディング・内部の関係性に対する経験に効果的であった。
- 2年生のほうが外部とのコミュニケーションに対する反応が大きい。
- 地域の方との関わり方を学んだものは、全体的に体験の効果が高い。
- グループ活動が充実すると体験の効果が高まる。
- グループ活動と歩く距離への感想は連動しない。
- 距離が長いと感じると歩くのが苦痛になる。またこれに連動して地域の人との交流の効果が薄くなる。

これらのことから、フィールドワークの初期的体験は、1年生で実施することが、体験と講義を連動することに対して効果的で、グループ活動を実施することが、体験活動としてより効果的であると言える。

また、フットパスの「ありのままの地域を楽しみながら歩く」行為が、フィールドワークの導入としての「地域の人とのコミュニケーション」や「グループ活動」を活発に行う機会を形成したといえる。つまり、フィールドワークの導入部分という位置づけでの体験活動として、フットパスを利用したプログラムは効果的であると結論付けられる。

一方で、歩いた距離によって苦痛を感じるほど、地域の方との交流やコミュニケーションが効果的でなくなる。加え、実際に歩いた距離（7～8km）に対して、ちょうどいいと思う距離の平均が5.2kmであったことから、今回のフットパスで踏査した距離は地域探索体験活動としてはやや長かったといえ、今後、適正な距離に関しては再考・再試行の余地がある。

## 7. 参考文献

- 1) 日本フットパス協会 HP, <http://www.japan-footpath.jp/>
- 2) 平松紘, 『ウォーキング大国イギリス～フットパスを歩きながら自然を楽しむ～』, 明

石書店，2002年．

3)ramblers(ランブラーズ協会)HP, <http://www.ramblers.org.uk/>

4)Walkers are Welcome HP, <http://www.walkersarewelcome.org.uk/>

5)谷口尚弘，「まちづくりの手法として活用をー地域活性化の可能性、大いに秘めるフットパスー」，一般財団法人地域活性化センター『地域づくり』2014年2月号，4～7項．

6)神谷由紀子/編「フットパスによるまちづくり 地域の小径を楽しみながら歩く」，水曜社，2014年．

7)NPO 法人みどりのゆび HP, <http://www.midorinoyubi-footpath.jp/>

8)前掲6)，p14．

9)前掲6)，pp23～33．

10)九州観光情報サイト内九州オルレ HP, <http://www.welcomekyushu.jp/kyushuolle/>

11)美里町 HP, <http://www.town.kumamoto-misato.lg.jp/>

12)井澤るり子，「地域を元気にする“魔法”・美里フットパス」，一般財団法人地域活性化センター『地域づくり』2014年2月号，30～31項．

13)宇佐市 HP, <http://www.city.usa.oita.jp/>

14) 合同会社「マイネライゼ」提供．

## 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

小山 拓志 (大分大学教育福祉科学部地理学教室)

土居 晴洋 (大分大学教育福祉科学部地理学教室)

### 【要旨】

大分県臼杵市に立地する臼杵小学校において、2014年9月6日に「臼杵小学校防災スタンプラリー」が開催された。このイベントの開催に際して、大分大学地理学教室は小学生に対する避難経路の確認と、地震時における避難経路上（道路上）および校区内の危険箇所の把握を目的として、情報通信技術（ICT）と立体模型を活用したブースを出展した。その結果、小学生を対象としたイベントあるいは学習の場においては、ICTおよび立体模型の活用が、視覚的教材ツールとして効果的であることが明らかとなった。また、今回のイベントを通じて教員志望である参加学生は、教員に近い立場で小学生に接することで、教員に必要な資質やスキルを知り得ることができた。また、学生のみでブースの企画・準備・運営するという体験、さらには、ICTや立体模型、防災・減災イベント、防災教育等に関する知識や技術の習得は、本イベントによってもたらされた教員志望学生への副次的効果として評価できる。

### 【キーワード】

ICT (Information and Communications Technology) 立体模型 (Relief model) 防災・減災イベント (Disaster risk reduction event) 小学生 (Elementary school children) 臼杵小学校 (Usuki Elementary school) 教員志望学生 (Students intending school teachers)

### I. はじめに

大分県東南部に位置する臼杵市は、南海トラフ巨大地震において最大震度6強、別府湾の地震（慶長豊後型地震）では最大震度7の揺れが予想されている<sup>1)</sup>。また、市の東部が豊後水道に面した臼杵湾に臨んでいることから、前者の地震では最大津波高5.75 m、後者の地震では最大津波高2.17 mの津波の襲来が予想されているため<sup>2)</sup>、とくに津波被害に対する対策が進められている。その対策のひとつとして、臼杵市は2012年10月に、臼杵川河口付近の海拔2 mに立地している臼杵小学校を、約1.3 km離れた海拔25 mに立地する福良ヶ丘ふくらがおか小学校に統合移転する案を発表した。この移転案は、最終的に保護者からの反対意見が多く出たため、保護者の意見を最大に尊重するというかたちで、2013年1月に撤回された。しかし、臼杵小学校の立地状況から考えれば、同小学校は津波被害を受ける危険性がきわめて高いということに変わりはない。

こうした経緯もあって、臼杵小学校では防災学習として、朝の登校中の地震津波を想定した避難訓

練や、予告無しの避難訓練などを随時実施すると共に、親子合同の避難訓練や PTA 主催の防災デイキャンプ、地域の総合防災訓練への参加など、学校・家庭・地域が一体となって、防災・減災意識を高めている。この防災学習の一環として、2014 年 9 月 6 日に「臼杵小学校防災スタンプラリー」が開催された（以下、イベント）<sup>3)</sup>。このイベントの開催に際して、大分大学地理学教室は小学生に対する避難経路の確認と、地震時における避難経路上（道路上）および校区内の危険箇所の把握を目的として、情報通信技術（Information and Communications Technology：以下 ICT）と立体模型を活用したブースを出展した。本稿では、その実践内容および効果を報告すると共に、教員志望学生がこのようなイベントに携わる副次的効果について述べる。

## II. イベントおよび大分大学地理学教室が出展したブースの概要

### 1. イベントの概要

イベントには、臼杵小学校全学年の児童（計 282 名）と保護者（計 168 名）、職員（計 27 名）、さらに地域住民（計 7 名）の計 484 名が参加した<sup>4)</sup>。イベント当日は、防災・減災に関する体験や学習をテーマにしたブースが、臼杵小学校 PTA 防災部に加え、各協力団体によって全 12 ブース用意された。参加者は、①各ブースで防災に関する種々の体験や学習をする、②体験・学習終了後、事前に配布された台紙にスタンプを押してもらい、次のブースに移動する、③スタンプが 5 つ集まったら、校長室にてプレゼントを受け取る、④プレゼントを受け取った後は、終了時間まで回っていないブースを回る、というルールでおこなわれた。

### 2. ブースの目的と特徴

既述のように、本イベントには全学年が参加したため、学年に合わせてそれぞれ内容を変えることができないという制約があった。そのため、内容そのものの難易度が高くなりすぎず、どの学年でも比較的容易に理解できるよう工夫する必要があるがあった。そこで、本ブースでは、低学年の児童であっても興味を引きやすく、かつその興味（集中力）が持続するよう、視覚的教材として ICT と立体模型を活用することにした。

本ブースで活用した ICT は、Apple 社のタブレット端末である iPad と、Microsoft 社のプレゼンテーション用ソフトウェアの PowerPoint である。iPad の活用は、児童に対して視覚的に校区内および避難経路上（道路上）の危険箇所を把握させることを目的とし、PowerPoint は、それらに関する具体的な解説をおこなう際の視覚教材として活用した。また、参加児童に対する避難経路の再確認と、指定された道路や地点が「なぜ避難経路になっているのか、なぜ避難場所になっているのか」を考えたもらうため、臼杵小学校の校区を表現した立体模型を作成し活用した。立体模型は、普段見慣れている学校付近の様子を俯瞰することができるだけでなく、地理学の分野で一般的に使用されている空中写真や衛星写真では表現することが難しい高低差（凹凸）を、瞬時に把握することができるという利点がある。また、立体模型は写真に比べ視覚的なインパクトが強いため、より児童の興味関心を引

くことができると考え採用した。

以上を踏まえ、本ブースは、①校区内における避難経路および避難場所の確認（立体模型）、②避難経路上（道路上）および校区内における危険箇所の把握（iPad）、③避難の妨げとなる可能性がある危険箇所、および避難時の注意すべきポイントの理解（PowerPoint）、の3点を主目的とした。なお、ブースの企画・準備・運営は、大分大学教育福祉科学部に在籍中の学部1年生7名が中心となっておこない、地理学教室に在籍する学部4年生と大学院生（各1名）が助言・指導をおこなった（学年は執筆当時：以下、参加学生）。

### 3. ブース出展のための事前準備

#### (1) ICTに関する事前準備

企画発案当時は、参加学生からICTの活用に関して、Google Earth上に津波浸水域を表示したり、津波シミュレーターを使用したりする案が出された。しかし、1回あたり10分程度という時間的な制約、さらには参加学生の技術的な問題があり、それらは困難であると判断された。その後、討議をおこなった結果、既述のようにICTの活用に関しては、避難経路上（道路上）および校区内における危険箇所の把握ということをテーマにして、小学生に危険箇所を考えてもらい、参加学生がそれらの解説をおこなうという案が採用された。とくに、小学生に危険箇所を考えてもらう際には、「RICOH Smart Presenter」（以下、Presenter）を使用することにした。Presenterは、iPad・iPhone・iPod Touch上で動作するペーパーレス会議・プレゼンテーション用の無償アプリである。本アプリの特徴は、複数のiOS端末上で資料の共有をおこない、閲覧資料ページの同期やページ内の拡大・縮小、あるいは書き込みが可能という点である。なお、Presenterの詳細な操作マニュアルは、小山ほか（2014）<sup>5)</sup>に記したので参照されたい。

iPad活用の事前準備として、参加学生は、臼杵小学校の校区内において事前調査を実施し、避難経路や周辺道路上で危険箇所が存在する地点において写真撮影をおこなった。次に、Presenter用の資料として活用できるよう撮影した写真をPDFに変換し、iPadに取り込んだ<sup>6)</sup>。また、過去の震災で実際にブロック塀や電柱等が倒壊した画像等をインターネットなどで収集し、それらを利用して解説用の視覚教材をPowerPointで作成した。この視覚教材作成時には、参加学生から「解説時は一方的になってしまうため、小学生の興味が持続しないのではないか」という旨の意見が出されたため、アニメのキャラクターなどを随所に入れ込むなどして、小学生の興味が持続するよう工夫を凝らした。

#### (2) 立体模型に関する事前準備

##### 位置情報と高さ情報

立体模型は、臼杵小学校の校区を範囲として、建築物の外周や道路、丘陵地、水域（海域）の正確な位置関係を表現した。立体模型のベースマップは、国土地理院『基盤地図情報』から、臼杵市における「建築物の外周線」、「海岸線」、「水涯線」、「道路縁」をダウンロードし、ESRI ArcGIS 10.2（以下、GIS）を使用して作成した。また、建物の形状については、Google Earth画像も参考にした。他

方で、建築物や丘陵地の高さに関しては、作業の都合上、正確に表現することが困難であった。そこで、校区内において確実に津波から逃げ切ることができる城址公園（丘陵地：避難場所）の高さ表現のみをあえて誇張し、津波避難場所の位置が瞬時に把握できるよう工夫した。また、小学校や目立った建築物に関しては、やや大きめに表現したのに対し、家屋の高さに関しては、ほぼ一様に表現した。

### 立体模型の制作工程

表 1 に、立体模型制作のために購入した材料とその用途を示した。立体模型の土台には、軽量で運搬に適しており、さらに加工しやすいという観点から、発泡スチロール（縦 100 cm、幅 90 cm、高さ 15 cm）を使用した。制作工程としては、まず、各建築物や道路等の正確な位置を立体模型上に表現するため、土台に GIS で作成したベースマップを貼り付けた。次に、土台上で海域にあたる部分を、発砲スチロールカッターを使用して斜めに削り、ヤスリと木工用ボンドで表面を整えてから、ポスターカラーで着色（青色）した。

家屋などの建築物は、ベースマップに示した「建築物の外周線」に沿って半日乾燥させた紙粘土をカッターで加工し、表面に木工用ボンドを塗装したうえで、絵の具によって灰色に着色し作成した。着色が終わったら、それらを一軒ずつ「建築物の外周線」に合わせながら、木工用ボンドで固定した。白杵小学校の校舎は、厚紙を組み立てて彩色し、校庭には本物の砂を使用した。また、校庭の遊具や樹木などは爪楊枝で作成した（図 1：右）。白杵城址（丘陵地）は、丸めた新聞紙を丘陵地の形態に合わせて敷き詰め、セロハンテープで固定し紙粘土で覆った。その後、石垣の形に切った厚紙を貼り、光沢を出すために木工用ボンドを 3 回塗り重ねた。NTT の電波塔は、爪楊枝を適当な長さに切り、木工用ボンドでつなぎ合わせて作成した。ループ橋は少し太めの針金で形を整え、紙粘土で覆い着色した。

表 1 立体模型の材料と用途

| 品名                   | 用途           |
|----------------------|--------------|
| 発泡スチロール(100×90×15cm) | 土台           |
| 紙粘土                  | 建築物          |
| 速乾木工用ボンド             | 接着、ツヤ出し      |
| ポスターカラー(10色)         | 紙粘土および土台の彩色  |
| 絵筆(平筆・小筆)            | 紙粘土および土台の彩色  |
| 爪楊枝                  | 電波塔、遊具、樹木の作成 |
| 厚紙                   | 校舎の作成        |
| 砂                    | 校庭の作成        |
| カッター、はさみ、セロハンテープ、糊   | 作業全般で使用      |

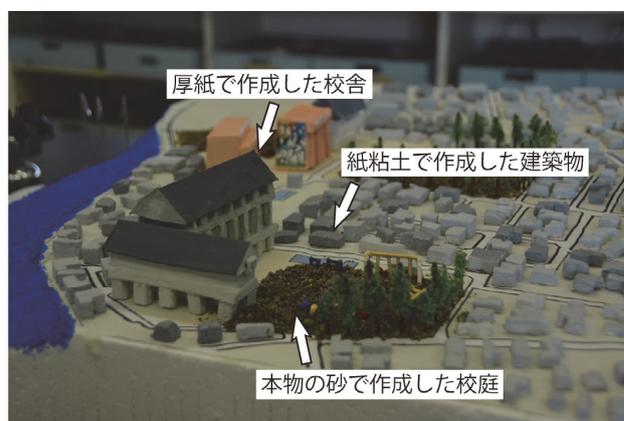
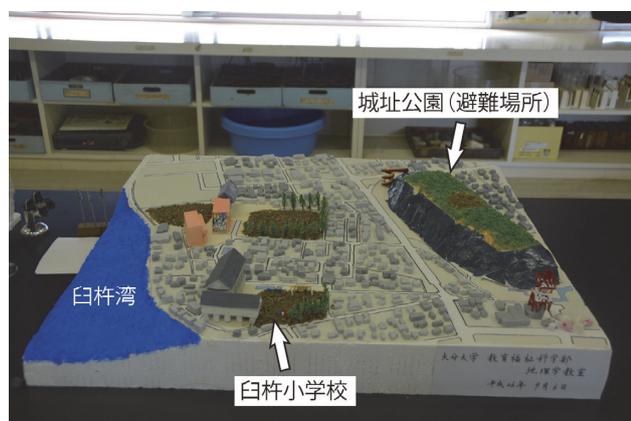


図 1 立体模型の概観（左）と拡大した様子（右）  
ベースマップは、ESRI ArcGIS 10.2 で作成した。

### Ⅲ. 実践報告と効果

本ブースでは、①立体模型を見ながら、普段利用している避難経路および避難場所を小学生に示してもらい、②避難経路にも危険箇所があることを伝え、iPadを配布し(2～3人で1台)、実際に小学校周辺の道路の写真をiPad上で見ながら、危険箇所を考えてもらう、③危険箇所に気が付いた小学生には、画面上に丸印を付けながら発表してもらう、④震災時には倒壊の恐れがある電柱やブロック塀について、過去の震災を事例にPowerPointで解説をおこなう、⑤解説終了後、スタンプを押す、の順番でおこなった。上記①～⑤までを1回の実践とし(約10～15分)、当日は全12回おこなった。一回の実践で、おおむね10人前後の小学生(最大20人)と保護者(最大15人)が参加し、小学生・保護者合わせて約240人が参加した(表2)。以下に、上記①～④の作業・解説の詳細と、それらの効果について示す(⑤は除く)。

表 2 参加児童数と保護者数

| 回数 | 参加児童数 | 参加保護者数 |
|----|-------|--------|
| 1  | 11人   | 約7人    |
| 2  | 9人    | 約6人    |
| 3  | 10人   | 約10人   |
| 4  | 20人   | 約15人   |
| 5  | 20人   | 約10人   |
| 6  | 13人   | 約10人   |
| 7  | 13人   | 6人     |
| 8  | 12人   | 6人     |
| 9  | 13人   | 8人     |
| 10 | 11人   | 8人     |
| 11 | 17人   | 9人     |
| 12 | 9人    | 3人     |
| 合計 | 158人  | 約95人   |

※1～6回目の保護者数はおおよその人数。

#### 1. 立体模型による避難経路および避難場所の確認(活動①)

立体模型は背の低い低学年児童を配慮し、机上ではなく、椅子を並べその上に設置した(図2)。小学生には立体模型の周辺に座ってもらい、ある程度人数が集まったところで一回目を開始した。

まず、参加学生から、「この立体模型がどの地域を表現したものか」という問いかけがあった。これに対し、参加した小学生は、とくに学年関係なく「白杵小学校の周辺」ということに気付くことができた。次に、参加学生は、「普段利用している避難経路を教えてください」という問いかけをした。気が付いた小学生には、差し棒を使いながら避難経路を示してもらった(図2)。



図 2 立体模型活用の様子

指し棒を使って避難経路を示す小学生。

この問いかけに対しては、参加した小学生の学年によって、理解度あるいは積極性に差異が認められた。たとえば、高学年が集中した回では理解が早い反面、やや積極性に欠けることがあった。また、低学年が集中した回では、参加学生からの助言を受けながらようやく避難経路が答えられるという場面も見受けられ、本来曲がるべき地点を通り過ぎてしまう児童も多かった。一方で、たとえ避難経路は間違えてしまっても、ほぼ全ての小学生が「地震時には、立体模型上の高まり＝避難場所(丘陵地)に向かって避難する」という認識(知識)を持っており、低学年の児童であっても、立体模型上の丘陵地を指差しながら避難経路を考察する姿が多数見受けられた。

## 2. 立体模型活用の効果

立体模型の活用では、低学年児童が避難経路にやや悩む時間があったものの、少なくとも「避難場所は丘陵地」という意識は、学年に関係なく活動を通じて感じることができた。これに加えて、低学年児童は立体模型をみることで、「校区内で最も高い場所」を瞬時に判断することができたようであった。つまり、立体模型を活用したことで、普段利用している避難経路に限らず、「どこにいても逃げるのは丘陵地」という最も重要な点を理解できたことになる。

臼杵小学校の場合には、日常的に実施されている防災活動（とくに、避難訓練）を通じて、低学年児童であっても、「津波から逃げる＝高い場所に逃げる」という意識がしっかりと植え付けられている。その点を考慮したとしても、今回の活動を見る限り、立体模型特有の視覚的効果（凹凸表現）は、少なからず小学生の防災意識向上に寄与できる可能性があると考えられる。なお、イベント終了後に、立体模型は臼杵小学校に寄贈した。

## 3. iPad を活用した避難経路上（道路上）の危険箇所の把握・確認（活動②、③）



図 3 iPad 活用の様子

①iPad に映し出されている道路の場所を、立体模型を見ながら探している様子。②iPad 上に映し出された避難経路上（道路上）の危険箇所を考えている様子。③気付いた危険箇所に印を付けている様子。この印が全台の iPad に反映される。④赤が 1 人目、青が 2 人目に発表した小学生が実際に付けた印。このように、Presenter を使えば、情報を共有することができる。

立体模型による避難経路の確認をおこなったあと、参加学生は小学生に対して iPad を配布した（2～3人で1台：図3）。iPadによる解説担当の参加学生は、事前準備で撮影した校区内における道路の写真を資料とし、Presenter を起動して会議を開催した。会議を開催することで、解説担当学生の iPad 上に映し出されている道路の写真（資料）が、小学生に配布した iPad 全台に表示された。

解説担当学生は、最初に「iPadに映し出されている道路はどこ道路か」ということを小学生に尋ねた。この問いかけに対しては、校区内ということもあって、友達同士で相談しながらも、すぐに気付く小学生が多かった。その一方で、「その道路は立体模型のどこか教えてください」という次の問いかけに対しては、学年が低くなるほど回答に時間がかかった。おそらく、この作業が、地図を読み取り、正確な位置を示すという読図作業を含んでいたため、低学年児童にはやや難しい内容になったと推察される。しかし、立体模型と iPad を見比べて場所を特定する作業自体は、低学年児童も楽しそうに取り組んでいた。最終的には、解説担当学生が立体模型上に印刷した写真を立て、道路の位置を示した。

次に、小学生には iPad 上に映し出された道路の中で、災害発生時に危険がある箇所や場所、あるいは構造物について考えてもらった。危険箇所に気付いた小学生には挙手してもらい、Presenter のペンツール機能を使って、自分の iPad 画面上にタッチしながら危険箇所に印を付けてもらった。なお、小学生が発表する際には、補助学生が Presenter の発表者の切り替えをおこなった。発表者の切り替えをおこなうことで、発表者が書き込んだ情報（危険箇所を示した印）や、画面の拡大・縮小という画面上の動きが、参加小学生全員の iPad に反映され、共有することが可能となる。

全12回の実践の中で、小学生が災害時に危険がある箇所や場所、あるいは構造物と判断したのは、電柱、ブロック塀、電線、街路樹、車、地面、屋根（瓦）、看板、ガソリンスタンドのタンクであった。その中でも電柱に関しては、多くの小学生が答えることができた。その一方で、ブロック塀や電線に関しては、主に高学年が集中した回では気付く小学生が多く、低学年になるほど気付くのにやや時間がかかるという傾向が見受けられた。とくに、ブロック塀は、低学年にとって言葉自体が難しかったようで、解説学生が補足的に説明する場面もみられた。

#### 4. iPad (Presenter) 活用の効果

避難経路上（道路上）における危険箇所の把握・確認という活動の中で、iPadを活用したことの最大の効果は、小学生の興味関心の向上である。学年を問わず、参加した小学生の多くが、iPadの配布時には立体模型以上の興味を示し、iPadを活用して危険箇所を探す際にも、積極的な姿勢が見受けられた。おそらく、小学生にとっては、「高価で便利な機器」といったタブレット端末に対するイメージ自体が、ひとつの学習への動機づけになったと予想される。すなわち、iPadは、学習テーマに関係なく小学生を対象とした学習の場では、興味関心を高める視覚教材ツールとして、十分活用できる可能性があるといえよう。

Presenter活用の効果としては、iPadの活用で大きく向上した小学生の興味が、途切れることなく持続できた点にある。この要因としては、発表者の画面（情報）が常に共有できる、Presenterの機

能そのものによるところが大きい。Presenter を使用して危険箇所について発表した小学生は、自らの書き込みが瞬時に他の iPad にも反映されてしまうため、常に他の参加者にも伝える意識、あるいは緊張感を持って発表していた。これに加えて、発表者以外の小学生は、自分では気付かなかった危険箇所に印が付くと共感の声をあげ、一方で、自分が気付いているのに他人が印を付けなかった場合には、積極的に手を挙げ発表しようとする様子が見受けられた。また、触れてもいないのに手元の iPad 画面に印が付けられたり、写真が拡大したりすると、歓声を挙げることもあった。このように、小学生の興味が持続した最も大きな要因は、情報の共有によって、質問者（解説担当学生）と回答者（参加小学生）の関係が、常に 1 対多数（発表小学生+他の小学生）という構図になっていた点にあると考えられる。つまり、手元の iPad に情報が書き込まれていくため、発表していない小学生であっても、常に「自身も活動に参加している」という意識が生まれていたのではないかと推察できる。

Presenter 活用のもう一つの効果として、低学年に対する理解の促進という点が挙げられる。たとえば、低学年児童が危険箇所に気付かなかった場合にも、画面（情報）が共有されていることで、自分が所有する iPad に情報が書き込まれていく。つまり、活動のスピードや流れに個々が遅れることなく、危険箇所に関する知識を付けていくことができた。また、低学年には理解するのが難しい言葉や情報を、解説者側の画面に書き込みながら解説をおこなうことで、瞬時に情報を伝えることが可能となった。したがって、Presenter は、とくに低学年児童を対象とした学習の場であれば、工夫次第で十分活用できるということが今回の実践で見出された。

## 5. PowerPoint による災害時危険箇所の解説（活動④）

小学生に避難経路上（道路上）の危険箇所を考察してもらったあと、参加学生が PowerPoint を使用して、「自分の身の回りにある危険—地震や津波のとき—」というタイトルで危険箇所に関する解説をおこなった。主に使用した資料は、東北地方太平洋沖地震（2011 年 3 月 11 日発生）および兵庫県南部地震（1995 年 1 月 17 日発生）によって生じたブロック塀や電柱の倒壊写真である。なお、PowerPoint による解説時には、プロジェクターを使ってスクリーンに投影した。

参加学生は、これらの写真を提示しながら、地震時には避難経路上にある電柱やブロック塀が倒壊する危険性について、時に質問を混ぜながら言及し、地震の規模などによっては避難経路が使えなくなるという可能性について解説した。さらに、「電柱の倒壊や電線の垂れ下がりなどがあった場合には、絶対に近づかないこと」、「地震時にはブロック塀から離れること」といった、災害時に自身の身を守る対応について伝えた。最後に、臼杵小学校周辺地区の指定避難場所である城址公園の写真を提示し、「高いところに逃げるためには坂道を登るた



図 4 PowerPoint を活用した解説の様子  
電柱が倒壊した写真が映し出されている。

め、避難している際にお年寄りや妊婦、幼稚園生などがいた時には手を貸してあげてほしい」という話で締めくくった。

## 6. PowerPoint 活用の効果

企画発案の段階から、iPad および PowerPoint に関しては、視覚教材と位置づけていた。とくに、PowerPoint による解説で意識したのは、小学生が iPad による活動の場面で考察した避難経路上（道路上）の危険箇所が、「なぜ危険なのか」ということを、低学年でも直感的に理解できるという点であった。そこで、一方的な難しい解説にならぬよう、スライド上の文字は少なくして、過去の地震によって生じた被害の写真を単純に提示するというようにした。

解説の最中には、「なぜ電線が垂れ下がっていたら危ない？」といった、簡単な質問をしながら進めていった。たとえば、そのような質問の際には、電線が垂れ下がっている写真が常にスクリーンに映し出されているため、低学年児童であっても「電線が垂れ下がる」という状況を、瞬時に理解できているようであった。また、小学生の興味が持続するよう、スライド上にアニメのキャラクターを随所に入れ込むという参加学生のアイデアは、ほぼ全ての回において小学生の反応が好評だったことから、興味関心の持続性維持という点で、良いアイデアだったと判断できる。

ところで、実際には iPad (Presenter) 活用の延長で、そのまま iPad (Presenter) を利用して解説をおこなうことも十分に可能であった。しかし、解説時に iPad (Presenter) から PowerPoint に切り替えたことで、逆に小学生の集中力が途切れることなく、興味関心が持続したとも考えられる。つまり、小学生を対象として ICT を活用する際には、ひとつの ICT を使い続けるのではなく、場面や雰囲気に合わせて活用方法を変更したり、時にはいくつかの ICT を組みあせたりすることも効果的である可能性が見出された。

## IV. 実践者側にもたらされた副次的効果－教員養成課程の視点から－

ここでは、小学生を対象とした「防災・減災」というテーマを扱ったイベントの企画・実践、あるいは ICT や立体模型の制作・活用が、教員志望学生に対してどのような副次的効果を与えたのかについて、実践終了後に提出された参加学生の報告書も踏まえながら検討していく。なお、報告書に記されていた参加学生の感想・コメントは、一部加筆・修正している。

### 1. 教員志望学生によるブースの運営

今回、ブースの企画・準備・運営を担当した学生 7 名は、全員教員志望学生である（図 5）。彼らは 1 年生ということもあって、教育実習が始まるまでは、小学生を相手に話をしたり共に活動をおこなったりする機会がほとんどない。そのため、参加学生の中には、小学生の前で話すこと自体が初めてという学生もおり、何度も練習を繰り返して挑んだものの、最初はうまく話すことができなかつたり、児童の思いがけない反応に戸惑いを感じたりする様子が見受けられた。実際に、参加学生の報告書に

は、「わかりやすく話そうと心がけても、難しい言葉を使って話していたことが多かったと感じた(学生 A)」や、「防災スタンプラリー当日は、初めて小学生の前で発表した。ものすごく緊張してしまい、頭の中が真っ白になってしまって、小学生に配慮したような発表ができなかったと思う(学生 C)」、「当日の発表は伝えることが決まっていたのに、子どもたちを前にするとなかなか上手く喋れなかった(学生 E)」、「実際に小学生を前にすると気を付けているつもりでも、つい難しい言葉や固い表現になってしまった(学生 F)」という感想が散見された。

一方で、今回学生たちは、身を持ってこのような体験をしたことで、「これから教師になるうえでわかりやすく伝えることは一番大事な部分になるので、この4年間でしっかり鍛えたい(学生 A)」や、「この経験をこれからの大学生活に活かしていきたいし、聞く側に配慮した発表ができるようにしたいと思った(学生 C)」、「今回の経験を、今後の大学生活や実際に教師になった時に活かしたい(学生 C)」、「子どもたちがあまり反応してくれない時にうまく対応出来なかったため、この経験を実習などで活かしたい(学生 E)」という前向きなコメントが多数あった。このようなコメントをみる限り、彼らが今回教員に近い立場で小学生と触れ合い、さらに解説などを自分たちで考えながら実践したことは、教員に必要な資質やスキルを知ることができたという意味でも、非常に大きな経験になったと考えられる。とくに、「この経験を1年生の段階でできたことが、とても大きいと個人的に感じている(学生 B)」というコメントが示す通り、1年生でこのような体験をできたということ自体が、最も大きな効果であったといえよう。



図 5 参加学生の様子

黄色い T シャツを着ているのが参加学生。学生たちは、必要に応じて小学生の目線まで腰を落として話をしたり、できる限り分かりやすい言葉で質問したりした。

## 2. 教員志望学生にとっての「防災・減災イベント」と「防災教育」

本学部 に在籍する学生は、大分県の教員採用試験を受験し、県内の小中学校などに勤務することが多い。大分県は、既述のように、近年発生が危惧されている南海トラフ巨大地震によって、津波被害を受ける可能性が指摘されている。県はこの地震への実践的な備えを中心として、平成 26 年に地域防災計画の見直しをおこない<sup>8)</sup>、津波避難行動計画や地震・津波対策アクションプランを策定<sup>9)</sup>するなど、地震災害に対する対策を進めている。その一方で、学校教育の中では、臼杵小学校のように防

災教育を積極的に実践している小中学校は、現在も決して多くはないとみなされる。実際に、大分県竹田市における小中学校の教員に対して、防災教育実践の有無を問うたアンケート調査の中では、約6割弱の教員が防災教育を実践したことがないと答えている（村田，未発表）。つまり、巨大地震の発生が急迫するなか、実際の学校現場では、防災教育あるいは防災・減災対策の実践が浸透しているとは言い難いのが現状であろう。

他方で、現在は小学校における各種教科の中でも、自然災害の実態や防災・減災活動について学習指導要領（文部科学省，2008）<sup>10)</sup>に位置づけられるようになった。そのため、近年は、教員個々の防災・減災意識や知識の有無が問われるようになってきており、臼杵小学校のような防災・減災に関する取り組みや、各種教科に関連付けさせた防災教育の実践は、県内でも今後増えていくと予想される。この点を踏まえれば、今回教員志望学生が、小学生を対象とした防災・減災イベントに関わったこと、さらには、出展したブースの企画・準備・運営をおこなえたことは、彼らが将来的に経験する可能性が高い学校現場での防災・減災イベントや防災教育実践に向け、価値ある経験になったに違いない。

### 3. ICT および立体模型を活用した意義

文部科学省は、社会の情報化の急速な発展等に伴い、2001年4月に教育現場におけるICT活用の促進を明示した「教育の情報化ビジョン」を策定・公表した<sup>11)</sup>。これに加え、総務省の「フューチャースクール推進事業」<sup>12)</sup>と連携した文部科学省の「学びのイノベーション事業」<sup>13)</sup>を通じて、全国の教育現場にタブレット端末が導入される事例も増加している。本ブースで活用したiPadに関して、今後全国の小中学校における授業の中で、日常的に使用される時代が来ることは想像に難くない。このように、近年は、「学校教育の情報化の推進」をテーマに、学校現場においてICTの積極的な活用と、それを基にした授業革新が求められている。この点を踏まえれば、今回教員志望学生がiPadの活用方法を考案し、自ら実践できたことは、タブレット端末を活用した授業実践にも十分活かされると考えられる。とくに、Presenterを利用することで実現可能となった「情報の共有化」は、小学生対象であれば「興味関心の向上と持続性維持」、さらには「低学年の理解促進」に繋がる可能性が見出された。これに関連して、教員志望学生からは、「初めてPresenterを使い、複数のiPadで同じ画面を共有できることに驚きを感じた。今回で機能や使い方を学んだので、これから活用していきたいと思う（学生C）」というコメントがあった。このように、教員志望学生がPresenterの特徴と可能性を知り得たことも、大きな副次的効果として挙げられる。

立体模型の活用では、ベースマップの作成に際して、GISやGoogle Earthを使用した。これらも、ICTのひとつとして、学校教育の場で活用されはじめている。また、立体模型活用の効果も、教員志望学生は実践を通じて感じる事ができた。参加学生の報告書には、「教材づくりや授業の際に役立つ工夫やテクニックも学べたため、活用していきたい（学生E）」というコメントがみられたことから、学生らは今回のイベントを通じて、教材開発の実践をおこなったとみなすことができる。この点も、本イベントの副次的効果として評価できよう。

## V. あとがき

これまで述べてきたように、小学生を対象としたイベントあるいは学習の場においては、ICTおよび立体模型の活用が、視覚的教材ツールとして効果的であることが明らかとなった。また、今回のイベントを通じて教員志望である参加学生は、教員に近い立場で小学生に接することで、教員に必要な資質やスキルを知り得ることができた。このように、学生のみでブースの企画・準備・運営するという体験、さらには、ICTや立体模型、防災・減災イベント、防災教育等に関する知識や技術の習得は、本イベントによってもたらされた教員志望学生への副次的効果として評価できる。

参加学生の報告書には、「今回このイベントに準備段階から参加して、1ヶ月間毎日大変だったが、充実した活動となった（学生 F）」という感想や、「何をするにも、準備段階で本番をどこまで想定できるのが肝になってくると感じた（学生 G）」というコメントがみられた。このような感想は、教員養成課程においてイベントを実施する際には、テーマ問わず、企画・準備の段階から教員志望学生が関わるということが重要であるということの意味している。今後も、地理学教室では、小中学生の防災意識向上に向け、大学生を主体とした防災・減災イベントを実践していきたい。

最後に、今回のイベントでは、小学生にアンケート等を実施していないため、地理学教室が出展したブースそのものの効果を検証することができなかった。今後、地理学教室で防災・減災イベントを実践する際には、参加者に対する定量・定性調査を実施し、種々の観点から効果の検証をおこなうことが重要であろう。

## 謝辞

臼杵小学校長の廣川英文氏、同校教頭の中島由喜夫氏には、原稿をお読みいただくと共に、有益なコメントをいただいた。大分大学高等教育開発センターからiPadを借りる際には、センター教員の末本哲雄氏にご尽力いただいた。臼杵小学校の教員およびPTAのみなさまには、イベントの参加に際してご協力およびご指導いただいた。また、ブースの概要は、地域などで活躍する学生の活動ブース紹介と夢語り交流会として開催されている、「第2回 わかももの大分がく」にて発表した。発表の際には、大分大学経済学部の寺村 淳先生、日本文理大学工学部の高見大介先生に大変お世話になった。未筆ながら、ここに記して感謝の意を表します。

最後に、教育福祉科学部在籍中の1年生である、石田光祐君、石本凌也君、梶川和志君、藏原優貴君、松尾朱夏さん、福間彩絵さん、渡邊絵人君の7人は、夏季休業中にもかかわらず、何度も大学に来て準備を進めてくれた。また、大学院生の山本敏博君、学部4年生の氏田洵悠君は、修論・卒論の執筆が忙しいにもかかわらず、1年生を快く指導・サポートしてくれた（学年は当時）。彼らの協力および努力無しには、イベントも成功しなかった。以上、9名の学生の協力に対して、深く感謝いたします。

なお、ブース出展に向けた準備には、平成26年度学長裁量経費「持続的な防災教育・活動支援の展開によるレジリエンス強化2014」（代表：小林祐司）の予算の一部を使用した。

## 【注・引用文献・参考URL】

- 1) 「平成24年度大分県津波浸水予備調査・地震津波被害想定調査」による。これは、平成23年3月11の東北地方太平洋沖地震を受けて、大分県に被害を及ぼした地震・津波の歴史記

録を明らかにしたうえで、大分県防災対策推進委員会識者会議・被害想定部会の意見を踏まえておこなわれた調査である。

- 2) 沿岸市町村 43 地点における最大津波波高等一覧表【確定値】。 [http://www.pref.oita.jp/uploaded/life/287381\\_350089\\_misc.pdf](http://www.pref.oita.jp/uploaded/life/287381_350089_misc.pdf) (2015/1/10 取得)。地点名は臼杵川河口。ここでいう最大津波高は、地殻変動前の最大津波高から地殻変動量を減じた値。
- 3) このイベントは、2014 年 9 月より臼杵市の全小中学校で始められた「土曜授業」でおこなわれた。
- 4) 当日の参加者数は、臼杵小学校 PTA による。ただし、記載漏れが数名あるため、正確な参加者数ではない。
- 5) 小山拓志・土居晴洋・松木拳人・木村直人・東 純平 (2014) : iPad を活用した地理学野外実習の効果と展望. 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 32, 137-154.
- 6) 無償版 Presenter の場合には、アップロードできる資料の文章フォーマットが PDF のみとなっている。
- 7) 着色する前に木工用ボンドを塗装するのは、直接紙粘土に着色するよりもムラを少なくできるからである。
- 8) 大分県地域防災計画の修正概要。 [http://www.pref.oita.jp/uploaded/life/293323\\_373703\\_misc.pdf](http://www.pref.oita.jp/uploaded/life/293323_373703_misc.pdf) (2015/1/10 取得)。
- 9) 大分県地震・津波対策アクションプランについて (地震減災アクションプランの見直し)。 [http://www.pref.oita.jp/uploaded/life/286566\\_346633\\_misc.pdf](http://www.pref.oita.jp/uploaded/life/286566_346633_misc.pdf) (2015/1/10 取得)。
- 10) 文部科学省 (2008) : 『小学校学習指導要領解説 社会編』. 東洋館出版社, p139.
- 11) 文部科学省 (2011) : 教育の情報化ビジョンー21 世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指してー。 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/04/\\_icsFiles/afieldfile/2011/04/28/1305484\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afieldfile/2011/04/28/1305484_01_1.pdf) (2015/1/10 取得)。
- 12) ICT 機器を使ったネットワーク環境を構築し、学校現場における情報通信技術面を中心とした課題を抽出・分析するための実証研究を実施している ([http://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/joho\\_tsusin/kyouiku\\_joho-ka/future\\_school.html](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/future_school.html) : 最終閲覧日 2015/1/10)。
- 13) 総務省と連携し、一人一台の情報端末や電子黒板、無線 LAN 等が整備された環境下で、教科指導や特別支援教育において、ICT を効果的に活用して子供たちが主体的に学習する「新たな学び」を創造する実証研究を実施している ([http://jouhouka.mext.go.jp/school/pdf/manabi\\_innovation.pdf](http://jouhouka.mext.go.jp/school/pdf/manabi_innovation.pdf) : 2015/1/10 取得)。



## 川島久美子氏 講演会 『子どもと本を結ぶあなたへ』 ～大人のためのちょっといい時間！～

中川忠宣（大分大学高等教育開発センター）

佐藤真由美（NPO 法人大分県「協育」アドバイザーネット）

### 【要旨】

大分大学高等教育開発センター主催の本講演会は、「協育」ネットワーク推進事業の一環として開催され、学生の教養としての学びを深めるとともに、地域でのボランティア活動として大切にされている「読み聞かせ」などの読書支援ボランティアについての意識の醸成を目的としています。

今回は、長年にわたり、本と人をつなぐ仕事をされてこられた川島久美子氏に、昨年度、本学においていただいた『童話作家 あまんきみこ氏』の魅力や作品を友人の立場から語っていただき、また、東北の方言による「語り」の実演を交え、「語りと絵本の世界」のご講話をお願いしました。

講演会終了後、同じ講演を聞いた者同志、読書支援に関わることにおける喜びや悩みなどを語り合い、横の繋がりをつくりながら、これからの活動に役立てていただければと願って、前回同様、交流会を企画しました。

### I 概要

主催 大分大学高等教育開発センター

共催 NPO法人大分県『協育』アドバイザーネット

「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援プロジェクト

会場 大分大学旦野原キャンパス

日時 2014年10月26日（日）10：00～14：45（受付 9：30～）

講演会 10：00～12：00

\*講師紹介 大分大学2年 金丸佳加

\*謝 辞 大分大学3年 外池夏子

I部 「あまんきみこ」氏よりメッセージ（代読 川島久美子氏）

友人「あまんきみこ」氏と作品について

II部 「川島久美子の語り」と「絵本」の世界

語り「やまんばのにしき」

交流会（講話と交流） 12：45～14：45

- ・全体会「川島久美子」氏を囲んで・・・講演会の内容についての質疑応答、感想
- ・グループ交流会 1グループ6人程度6グループになって、各グループ進行役を中心にして、日常の活動の喜びや悩み等の活動を交流しました。

\*グループ進行役 読み聞かせ学生ボランティア「ゆい（結い）」

## ＊ ＊川島久美子氏プロフィール＊ ＊



1941年 秋田県生まれ 福岡県在住。福岡県立図書館、久留米大学非常勤講師、福音館書店社外講師、福岡県社会教育委員、大野城まどかぴあ図書館長を歴任、平成23年度福岡県教育文化表彰受賞、平成24年度社会教育功労者文部科学大臣表彰受賞、公益財団法人大野城まどかぴあ理事、久留米市立図書館協議会副委員長、日本子どもの本研究会会員、紙芝居文化の会会員、宮の陣小学校絵本の会、宮の陣ひまわり文庫主宰、小学校や図書館で子どもたちへの読み聞かせやお話を語り続ける活動の傍ら、親・教師・図書館員向けの講座の講師として活躍中

## Ⅱ 事業の概要

### 1. 講演会

#### 『～大人のためのちょっといい時間！～』

川島久美子氏がつけてくださった講演会のタイトルです。川島氏と過ごさせていただいた時間は、子どものために、そして、私たち自身のために、とてもすばらしい「いい時間」でした。まず初めに感謝申し上げます。

講演会Ⅰ部では、川島氏が「あまんきみこ氏からのメッセージ」を読み上げてくださいました。大分大学高等教育開発センターや私ども「協育」アドバイザーが目指している『教育の協働』『協育』を応援してくださる内容でした。また「かこさとし」氏の言葉を紹介してくださり「本と子どもたち」に関わっていく私たちにあたたいメッセージを届けてくださいました。川島氏がお話してくださる「あまん氏の作品」とその作品に関するエピソードは、作品に理解と親しみを覚えました。昨年の講演者であるあまん氏をもっと深く知りたいと申し込まれたかたも多く、皆さん興味深く熱心に聞き入っていらっしゃいました。



Ⅱ部では、川島氏の「語り」の世界を堪能していただきました。アンケートにも「先生の語りを聞いて、お話の世界に引き込まれ、とても癒されました」など、たくさんの感想をいただいています。いつもは、読み手や語り手の皆さん方に聞き手として「いい時間」を過ごしていただけたのではないかと思います。そしてまた、川島氏の「絵本化された昔話」や「翻訳された絵本」のご講話から『選書の大切さ』を再確認された方も多かったようです。

また、さらに川島氏の優しく心地よいお声と素敵な笑顔に感銘を受けた方も多く「子どもたちの前で、先生のような温かい笑顔と穏やかな声で話せるようになりたいです」など、子どもの前に立つ者としての姿勢を教えて頂いたというご意見もたくさんいただいています。



## 2. 交流会

### 1) 交流会

午後からの交流会前半は、講演会の質疑応答も含め、講師である川島氏とゆっくり語り合っていただく時間といたしました。川島氏には、参加者からの質問に答えていただいたり、子どもと本に関わる人たちの想いを受けとめていただいたりしました。常日頃の活動や素朴な質問も多く出され、参加者の皆さんの活動の様子も伝わってきました。

交流会後半では、グループに分かれて意見交換、情報交換をしました。ファシリテーターとして、読み聞かせ学生ボランティア「ゆい（結い）」のメンバーが各グループに入りました。活動を始めて半年の学生もいて、長年活動されてきた人たちの話を聞かせていただき、大変勉強になりました。交流会に参加された方々にお礼申し上げます。

参加者の中には、福岡県からおいでいただいた方々がいらっしゃいました。川島氏の大ファンで、「先生のお話は何度聞いても感動し、勉強になる」を仰っていました。講演会の後、参加者同士の交流会があるということに対しても、とても意義のあることだと言ってくれました。私たちも福岡の方々との交流ができ、大変有意義な時間を持つことができました。また、「読み聞かせボランティア」の経験のない学生さんたちの参加もありました。彼らは「読み聞かせのボランティア」というより、大きく「ボランティア」ととらえ、自分の他の活動にも当てはめながら、交流会に参加してくれていたようです。そして、ア

ンケートに「将来、子どもが生まれた時、子どもと一緒に本と関わりたいと思います」という感想を書いてくれている人もいました。このような「未来につながる気持ち」をとっても幸せな気分を受け止めさせていただきました。

## 2) 班別交流会

### **【1班】**

①内容：活動をしていて嬉しかったことや悩みなど、日頃感じていることを出し合う。

- ・お昼に読み聞かせをすることもある。
- ・小学校では、おばけの本が人気で良く頼まれる。
- ・発音練習は必要。
- ・コミュニティースクールが増えている。
- ・学生・・・読書時間が設けられている世代である。
- ・吹奏とコラボ・・・効果音月の読み聞かせを見た。
- ・紙芝居と絵本の質の違い。

②活動して嬉しかったことや気づいたこと

- ・優しく話すことの大切さを知った。
- ・声に出して伝えることが大切である。  
(小さな子どもなど、聴いていないようで実は耳は届いている)
- ・母や読み手が楽しむことが1番大切である。
- ・読み聞かせは楽しく、これからも続けていきたい。

③活動の中での悩み

- ・「学校と地域の子ども」の関係に興味をもち、ひきこもり、ニートへの支援をしているが、ひきこもり、ニートに向けた読み聞かせの効果的な方法はないだろうか？。
- ・インドシア出身で、日本語の発音が課題である。
- ・演技(身振り手振り)が入ってしまう。
- ・集団で話すことが苦手で自信が無い。
- ・本選びも、自分が読める範囲のものしか選ばない。

### **【2班】**

①内容：私たちの班は6人で、ゆいのメンバー以外で読み聞かせをしている方が1人だったのでその方の体験を中心に話し合いを進めました。

- ・嬉しかったこと：読み聞かせをした後に保護者の方から「その本を家でも読みたいんですがどこにありますか」といわれたときに嬉しかったとのことでした。また、イキイキとして絵本に食いつく子ども達を見ると嬉しい気持ちになるそうです。
- ・悩み：行政とボランティアの連携が難しいということでした。また子どもの集中力をいかに持たせるかという悩みがありました。
- ・日頃感じていること：子ども達が読みたいと思ってくれる本など選書が大切だということでした。

②活動して嬉しかったことや気づいたこと

- ・子どもに喜ばれる。
- ・道のあるいて「おばちゃんだー」と声をかけてもらえた。
- ・メッセージカードをファイリングして次の時に持ってきてくれた。

- ・予想外の子どもの対応をどうすればいいのか。

### ③活動の中での悩み

- ・中学校での読み聞かせは難しい。

〈選書について〉

- ・昔読んでもらったであろう懐かしのもの。
- ・ローテーションで朗読。
- ・学校での読み聞かせについては打ち合わせ等で悩む。

〈高学年には〉

- ・小さい子向けでも喜ぶ。
- ・紙芝居のわくわく感。

〈困難な点〉

- ・人・・・働く親、読むのが苦手な親＝読んでいない。  
管理が大変・・・学級文庫に本を置くとき、運ぶとき。
- ・老人向けや参加型、紙芝居絵本、台詞について悩む。
- ・淡々と・・・とは教えられるが実際は少し感情移入してしまう。
- ・大げさ過ぎるのは作者のイメージを崩してしまう。

### ○ひきこもりニートへの読みきかせについて

まずは1対1（読み聞かせの基本の形）で、母と子で読み聞かせをする。

→母が楽しんで読み聞かせをするよ、子どもも前向きになるのでは無いか。いざ社会に出る時も読み聞かせを通じて得たコミュニケーション力が足がかりになるのではないか。

### ○演技（身振り手振り）が入ってしまう。

→演技を過剰にしすぎると、聞き手は読み手に集中してしまい絵本への想像をそいでしまうので、思わず出してしまったもの以外はしないほうがよい。

→また、気持ちを思い受け部永田話すだけでも言葉は伝わる。

### ○選書

→まずは、自分の好きなもの（十八番）、良いといわれている本を読み、その前の導入として、科学絵本や季節の絵本を読む。

→また、新しい世界を広げるため、図書観と子どもをつなぐためにそれらの科学絵本などに関連して本を紹介すると良い。

### ④選書の仕方について

- ・図書観にある本は全部自分で読み、その中から良い本を選ぶ。
- ・単に自分が好き、というのではなく、子どものためになって、かつ自分でも良いと思う本を読む。
- ・同じ本でも、良い本であれば何度読んでもよい。（ボランティアで活動する際は子どもの成長によって施設を利用する子ども達が代替わりするということもある。）
- ・小学生によみかせする際は、ある程度ストーリー性のあるものがよい。しかし朝読の場合は、その後の授業に集中してもらうために、さわやかなもの、起承転結のはっきりしたぱっと終わる物が良い。（「平和とは？」のように考えさせるようなものは朝は控える。）また、学校がわから与えられた時間も考慮して選書する。
- ・実際に読み聞かせする中で子ども達をリサーチすることも必要。

○幼児に向けた選書

→0歳児と1、2歳児で選書は分けた方がよい。

0歳児は言葉は分からなくても、同じ言葉の繰り返しや声の響き、リズムに反応する。

(特に擬音語など。)また、読み聞かせの際プラスして童歌などをはさむと子ども達の集中力が保たれる。親御さんも一緒に出来るので、ユーチューブや本などで練習して童歌を自分のものにしておくとよい。

○読み聞かせを始めたばかりでしておいた方がいいことなどはあるか？

→場数をふむことが上達する一番の方法である。

(意見として)若い世代の活動によって、(本離れが進んでいることもあるため)読み聞かせを学生の世代に広めて欲しい。

**【3班】**

①内容：行政とボランティアをどう連携していくかについて出し合う。

- ・定例会を開きたい。
- ・行政とボランティアがそれぞれ出来ることを合わせて連携して良い読み聞かせを作っていきたいとのことです。

②子どもの集中力について

- ・パネルシアターやエプロンシアターなどを取り入れている団体もいらっしゃいました。
- ・参加型は喜ばれるそうです。
- ・良い本を読むことで子ども達がかいついてくれるとのことでした。

↓選書の大切さ

- ・季節感を取り入れる
- ・絵が大きいものを選ぶ
- ・名作は読み伝えていくべき
- ・自分が読んでみて良いと思った物 など

○悩みより子どもが聴いてくれる読み聞かせをするために！

↓対策

- ・年齢にあったものを選ぶ。
- ・参加型の絵本を利用する。
- ・長い絵本は読まない。
- ・手遊びうたを混ぜる。
- ・絵がきれい、見やすいものを選ぶ。
- ・滑舌・発音・アクセントに気を付ける。
- ・きちんとした本とくだけた本を混ぜる(めりはりのある選書)。
- ・何度も練習して自分の物にして子ども達に読む。

○自己満足で終わらない

- ・伝えることを意識する。  
\*伝えるとは・・・
- ・伝える＝耳に入る情報
- ・伝わる＝頭で理解する情報
- ・共感する＝行動に移す

ボランティアしている時だけでなく日頃の生活においても「共感する」まで伝えることを意識しましょう。

### 3. まとめ

講演会及び交流会のアンケートにご協力いただき、ありがとうございました。大変多くの貴重なご意見、ご感想をいただいております。おかげさまで、今回も報告書を作成することができました。当日の参加者だけでなく、この報告書を読んでもくださる方々とも「本に対する想い」を共有できますことに感謝します。

さて、大分県においても各教育機関や図書館、学校を中心に読書支援に力を入れ、ボランティアの支援もあり、子どもたちの読書離れが食い止められつつあると思います。しかし、「子どもと本」を目の前にして、実際、子どもたちにどのような本を読んであげたらよいか、手渡してあげたらよいか・・・などの不安や悩みを持ちながら活動されている人も少なくないと思います。今回の講師、川島氏には、ご自身の豊富なご経験から、多方面にわたるお話をしていただきました。それぞれの立場の人たちが、それぞれに大きな力をいただけたのではないかと思います。この講演会及び交流会でお知り合いになられた方々が交流を深められ、ますますご活躍されますようにご期待申し上げます。

## Ⅲ 参加者の意見・感想

### 1. 川島久美子さんの講演を聞かれた感想をお書きください。

(1) あなたの今後の活動へ参考になったことなどをお書きください。

#### 1) 読み聞かせの方法について

- ・言葉の行間を絵で表現する工夫が参考になりました。
- ・昔話は大切だと思っていましたが、これからも読み聞かせに使っていきたいと思いました。
- ・いろんな種類の本の紹介は大変参考になります。再話について勉強になりました。
- ・昔話を読み聞かせに活用していったらと改めて考えました。
- ・昔話の大切さをあらためて感じました。
- ・昔話をストーリーディングでやっていきたいです。
- ・オノマトペの活用が参考になりました。
- ・昔話の絵本化の成功例の話聞き選書の時の参考になりました。

#### 2) 読み聞かせの心構えについて

- ・色々な本を読みたいです。愛情を感じながら子どもたちに読みたいです。
- ・秋田弁での「やまんばのにしき」素敵でした。1つお話を覚えて「読むのではなく『語り』」に挑戦してみたいです。
- ・子どもたちと共に、が参考になりました。
- ・あまんきみこさんはじめ、紹介して下さった絵本作家の本をもっと読みつぎたいし、子どもたちに紹介していきたいです。昔話を身近に感じ、改めてビジュアル化されたものも含めて読みたいです。

- ・もっと作家の背景を知りたくなりました。
- ・あまんきみこさんの人間性を通して彼女の本の魅力を感じ、もっともっといろいろ読みたいと思いました。もともと彼女の本が好きでしたが、もっともっとやる気になりました。
- ・本を読むのは昔から好きでしたが、それを将来子どもが生まれた時、読み聞かせという立場になって子どもと一緒に本と関わりたいと思いました。
- ・作者の気持ちが共感でき、読み聞かせの時の参考になりました。
- ・もっと研修を重ねることが必要だと感じました。
- ・絵本と子どもを繋ぐ立場の仕事をする人間として基本的な心の持ち方を再確認しました。
- ・語りと絵本。作り手や、読み手、語り手の想いを知ることは私が読み聞かせをする上で大変勉強になりました。読む本に想いを持つことが情影を思い浮かべながら聞いてもらえる「ツボ」なのかもしれないなあと感じました。
- ・図書館とボランティアの関係についてはとても参考になりましたが、現実には相手もいることだと思いました。
- ・本の読み聞かせのことだけでも、こんなに大変なのだと思います。他のことにも活かしたいと思います。

### 3) 川島久美子先生について

- ・川島先生のお話の仕方、いきいきと楽しそうで参考になりました。秋田のおじいさんが語った「語り」は味わい深いものでした。
- ・子どもたちの前で先生のような暖かい笑顔と穏やかな声で話せるようになりたいです。
- ・先生の語りを聞いてとても話の世界に引き込まれ、とても癒されました。自分はまだしたことがありませんが、とてもいいなと思いました。
- ・絵本の読み聞かせに対する気持ちが十分に伝わってきて、私自信そういうことが出来る人になりたいと思いました。
- ・先生の話は上手でわかりやすく楽しく聞けました。表情が暖かく素敵です。秋田弁のお話がとてもよかったです。
- ・川島先生の優しい語り口に引き込まれました。素晴らしいと思いました。
- ・先生の語りは素晴らしいです。物語の中に引き込まれていくようでした。
- ・先生の秋田弁のお話が凄かったです
- ・川島先生の優しいお声が心地よくて、語り方や読み聞かせ方（先生の）をお聞きすること、秋田弁、大変楽しかったです。ありがとうございました。
- ・先生の笑顔とやさしいお話とても聞きやすく勉強になりました。読む前の口の体操等をされているときいてやってみようと思いました。
- ・川島先生の語りは楽しかったです。

## (2) その他、講演会の感想をお書きください。

### 1) 本について

- ・昔話の本も読んでみたいです。難しいですが頑張ります。
- ・昔話が凄かったです。言葉が方言なのにすごく伝わってきました。

## 2) あまんさんと川島先生について

- ・最初の本「車のいろは空の色」のエピソードは面白かった。それぞれの作品にこめられた、あまんきみこさんの思いもよくわかりました。
- ・あまんきみこさん、川島久美子さんのあたたかい雰囲気や絵本に対する思いが伝わってきて、このような機会に恵まれたことに感謝します。
- ・あまんさんの思い、川島さんの思いを感じてとても心がほっこりしました。川島さんの語り方は聞いている側まで幸せな気持ちになるような語り方で、私もそんな話し方を目指したいと思いました。

### (3) 全体的な感想

- ・話の奥深さを感じました。もっと勉強してみます。川島先生の読みに聞き惚れました。
- ・昔話の絵本の選書の目を養って、やっぱり語りっていいな！続けていきたいと改めて思いました。
- ・良い絵本をたくさん紹介して、語って下さって、現場でぜひ活用したいと思いました。
- ・選書は大事にという言葉が奥にしみました。また与えられた公の時間を大切に使うということ、社会人のマナー、校外で口外しない（学校の情報を漏らさない）ということも常に気を付けたいと感じました。
- ・自分にも子どもの頃があったのにと再確認させられ感受性の相違に気づかされました。
- ・素敵なお話を聞くことが出来充実した時間を過ごすことが出来ました。
- ・理解しやすかったです。
- ・素晴らしい講師でした。内容豊富でもっとゆっくり焦点をしぼってお聞きしたかったです。
- ・読み聞かせがもたらすことの重要性を再確認しました。
- ・あまんきみこさんの詳しいお話から、選書の参考になる本のご紹介まで幅広く伺うことが出来てありがたかったです。お人柄が語りに現れていて素晴らしかったです。
- ・絵本化することで伝えきることと不十分であることとあるという話でしたが、若く昔話を伝承してもらっていない世代からすると、その絵本を通して昔から伝わる考えや知恵を知ることが出来るのでいいなと思いました。
- ・読み聞かせをするだけでも細かな点に気を付け練習されているのはすごいと思いました。
- ・本はあまり好きではないので、私の様な人材を作らないようにしたいと思います。

## 2. 交流会の感想をお書きください。

### (1) あなたの今後の活動へ参考になったことなどをお書きください。

- ・市の保育園に行っていますが、公的な場所での読み聞かせをする時のマナーを再確認しました。
- ・意欲的に活動されている方が多く元気をもらいました
- ・他の方の悩みも聞くことが出来ました。
- ・経験の豊富な方の具体的なお話を聞いて良かったです。
- ・基本が大事であること、勉強することが必要であると思いました。

- ・色々な活動の方がいらして読み聞かせについての考えが深まりました。選書や取り組み方なども大変参考になりました。
- ・私は吹奏楽部なのですが、読み聞かせにあったような考えをもって幼稚園での演奏（依頼演奏）などできればいいなと思いました。
- ・勉強会の大切さを再確認したとともに、いろいろな形でやられている方法を知ってすごいと思いました。
- ・言葉の使い方に気を付けようと思いました。
- ・一般の人の意見が聞けたので、そのことを参考にしていきたいです。
- ・参加することによって緊張とやる気が出てきました。また川島先生への質疑応答が大変参考になりました。

## （２）その他、交流会についての感想をお書きください。

- ・グループ式なので話しやすかったです。若い人たちの子どもの頃の経験の話が聞けて良いと思いました。
- ・テーマをしぼって全員から話が聞けました。
- ・話は尽きず、あっという間に時間が過ぎました。
- ・色んな考え方があることを改めて知ることが出来て良かったです。
- ・色んな場所で、いろいろな人が頑張っているのを見て力になりました。
- ・多くの人の意見を聞いてよかったし、とても勉強になりました。
- ・何をねらいとした交流会なのかよくわからないままに終わった感じがします。

## 3. 「川島久美子さんの講演会」から学生が学んだこと

### 大分大学大学院生（「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援プロジェクトメンバー）

講演会では、お話の端々から、川島先生の素敵な人柄が溢れていて、優しい時間を過ごすことができました。川島先生自身が絵本の世界を楽しまれているからこそ、子どもたちだけではなく大人にも絵本の楽しさが伝わってくるのだと感じました。秋田弁での語りは、印象的で、方言がわからないはずなのに、内容が伝わってくることに不思議を感じつつ、先生の語る力なのだろうと思いました。

意見交換会では、読み聞かせ活動を長年している方の話を聴くことができ、見習いたい部分も多くありました。特に、練習時間や練習の方法、絵本の選書である。練習時間では、毎日練習をし、1冊の本を80回くらい練習するということでした。私は読み聞かせに行く日の1週間前に絵本を選んで、そこから練習をしています。長く活動されている方が、それほど練習されているので、私ももっと練習時間を増やしたいと思いました。絵本の選書でも、年間300～500冊ほど読むと聴き、これほどの冊数を読むことは難しくても、これからは時間があるときには絵本を見るようにしたいと思いました。練習の方法では、読み聞かせのグループのメンバーでお互いに読み合い、指摘し合っているとのことでした。「結ゆい」でも誰かが読んで、感想を言うことをしています。今後、回数を増やすことで、さらに子どもたちの前で自信をもって読めるようになるのではないのかと思いました。

また、子どもとの関わりということで、読み聞かせ活動はしていないけれど、サークルの活動で紙芝居を脚本から考えて作っているという学生がいたり、読み聞かせの合間に手遊びをしていたりなどの話も聴くことができました。

今年の意見交流会は昨年と違い、読み聞かせ活動をしていない方も入っていたため、読み聞かせを第三者から見た印象を聴けたり、読み聞かせ以外の活動を聴くことができ良かったです。その反面、読み聞かせ活動をしていない方が話に入りにくそうにしている場面もありました。また、私の班はグループのなかで長く読み聞かせ活動をしている方がお一人だったということもあり、遠慮されている様子も見られました。来年も交流会があるのであれば、予め参加者の様子を見てほしいの班を考えておくことで、さらによい交流会になるのではないかと思います。班だけではなく、読み聞かせ活動をしていない方も入りやすいテーマや読み聞かせについてどう考えるのかのようなテーマを設定することで、様々な人が話しに参加しやすくなるのではないかと思います。

今回の講演会と交流会を通して、一番感じたのは、いい絵本はいつになってもいい絵本であり、それを伝えていくということが大事だということです。新しい絵本を取り入れつつ、これから先も残したい絵本もたくさん読んでいきたいと思いました。

#### 大分大学生（「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援プロジェクトメンバー）

川島久美子さんの講演会では、あまんワールドの秘密や語りと絵本の違いについてのお話を聞きました。

あまんワールドの秘密は少女の心を忘れずに子供と会話することから誕生します。また、オノマトペを多様に使用することにより、臨場感のある作品になっています。私は、『おにたのぼうし』『ちいちゃんのかげおくり』『きつねのおきゃくさま』『ぽんぽん山の月』しか読んだことがありません。他にもいい作品がたくさんあるので、今後読んでみたいと思います。

また、語りと絵本は同じ物語でも全然違うことがわかりました。語りは声のトーンやタイミング、表情で物語を進行させ、人々の想像を膨らませます。一方、絵本は絵のある世界で物語に引き込みます。それぞれに違いはありますが、どちらも子ども達にお話を伝えるという点は同じだと感じました。絵本と語りのそれぞれのいいところを知った上で選書に活かし、苦手な日本の昔話や民話にもチャレンジしたいと思います。

情報交換会では、私のグループでは、嬉しかったこと、悩み、読み聞かせの工夫、“伝える”の意味について話し合いました。嬉しかったことは全員共通で「子ども達の笑顔を見ることができた」「喜んでもらえた」でした。また、悩みは予想外で、子どもの行動や選書でした。子ども達が飽きない読み聞かせには、選書や日々の練習が不可欠です。日頃の勉強会や活動を振り返り、私はまだまだ努力が足りないと思いました。今後、小学校や子どもルームの活動に備えて日頃から練習に取り組みたいと思います。

最後に“伝える”について話し合いました。“伝える”には3つの意味があるそうです。①伝える（耳に入る情報）②伝わる（頭で理解する）③共感する（行動に移す）です。これは、梅園の里で三浦先生も話していたことです。改めて共感するように伝えることの重要性を確認できました。これはボランティア活動に限らず、日常生活にも活かしていきたいと思います。自己満足に終わらないボランティア活動をするために努力をします。そし

て、多くの子供達に喜んでもらえる活動をしていきたいと思います。

講演会と交流会に参加できて勉強になりました。今後も読み聞かせの活動を楽しんで続けていきたいと思います。また、このような機会があればぜひ参加したいです。

#### 大分大学生（「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援プロジェクトメンバー）

先日の講演会は私にとって貴重なお話を聞くことができ、とても実りある1日でした。はじめに講演会について。第一部では『おにたのぼうし』や『車のいろは空のいろ』など多くの作品を生み出したあまんきみこさんについてのお話等をお聞きしました。川島さんはとてもユーモアのある方でお話がとても面白く、とても楽しい時間でした。第二部では絵本のお話や川島さんによる方言で書かれた絵本の読み聞かせを聞くことができました。秋田県出身でいらっしゃる川島さんのズーズー弁は日頃馴染みがないので新鮮に感じました。また、私は方言で書かれた絵本を読んだことがないので九州弁で書かれた絵本がないか探して読んだみたいと思いました。

次に交流会について。初めに川島さんへの質問形式の交流となりました。その中でも一番“言葉の技”についての話が興味深かったです。私は以前から滑舌が悪いことやハキハキした話し方ができずに悩んでいます。そのため川島さんの“言葉の技”のお話は聞いていて勉強になりました。私も川島さんのように日頃から滑舌を良くする練習をしたり、読み聞かせをする前にもこっそりと練習したりしてから読みたいと思いました。その後、グループ交流会となりました。私のグループでは絵本一冊を最低でも何十回と読み、年間数百冊読んでいる方がいらっしゃり、私自身のこれまでと比べると自分の練習の足りなさを痛感しました。様々な団体さんのお話を聞くことができ勉強になりました。

私が今回の講演会で一番印象に残っているのは川島さんの「大人の私たちの中にも子どもの部分があるからこそ大人の私たちも読み聞かせを楽しめるんじゃないか。」という言葉です。私自身、今でも読み聞かせを聞くことが大好きです。また、実際にその絵本を読んでみていいなと思ったものを子どもたちに読みたいと思っています。このように読み聞かせを大人も楽しめるからこそ子どもに伝わっていき、名作は語り継がれていくのかなと思いました。また、講演会や交流会で選書の大切さを改めて実感しました。川島さんが一番良い絵本だとおっしゃった『ちいさいおうち』は私自身も良い絵本だと思います。子どもにとってこれは悪い本だから読むはいけないと大人が子どもの読みたいという気持ちを奪うのは良くないと思いますが、私が読み聞かせをする側としては良い本を子どもたちに伝えていきたいので選書のコツや良い本について学びたいし、名作をもう一度読み直したいと思いました。

このようにとても学ぶことの多い1日でした。学んだことこれからの活動に活かしていきたいです。素晴らしい1日をありがとうございました。

#### 大分大学生（「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援プロジェクトメンバー）

今回はあまんきみこさんと川島さんのエピソードや絵本の紹介で、興味深いお話が多かったです。あまんきみこさんといえば、小学校の国語の時間に読んだ『ちいちゃんのかげおくり』や『白いぼうし』が印象に強く残っていました。今回紹介の中にあつた『おにたのぼうし』などはまだ読んだことが無かったので、ぜひ読んでみようと思いました。また、

特徴的なオノマトペが多いというお話をきいて、絵本は絵と文で構成されていてある程度は場面が分かりますが、絵本で描かれている以外の場面や、視覚以外の聴覚的な情景などに対する想像力をかきたてるうえでは、オノマトペはとても良いものであると思いました。あまんさんの絵本でもそうだし、ほかの絵本や本を読む際にも、これからはオノマトペに注目して面白い表現を見つけていきたいと思います。

民話などに関しては、川島さんが方言で語ってくださる場面があり、聴くのが楽しかったです。私は生まれも育ちも九州のため、たまに分からない言葉もありましたが、だいたいの雰囲気を感じとれました。最近では社会全体的に、子どもがおじいちゃんおばあちゃんと接する機会が少なくなり、民話をおじいちゃんおばあちゃんからきく機会も減っています。私自身も自分の祖父祖母から民話をきいたことはなかったので、川島さんが少しうらやましかったです。そのような社会状況であるため、民話を知らない子どもがそれなりの数いると思います。そんな中で、民話が絵本になることは、子どもたちが民話に触れる機会を増やすということで良いと思います。

また『八郎』に関して、『花さき山』を読んだことがあるからかもしれませんが、以前読んだような気がしました。『八郎』は村が波の被害を受けることはなくなったけれども八郎は沈んでしまうという、完全なハッピーエンドというわけでもないと思いますが、それはそれでいいと思いました。このくらいの絵本を読むのは小学生からだと思いますが、読んだそれぞれが何かしらを感じたり考えたり影響をもらえる絵本に触れる事は大切なことだと考えました。

今回の講演会では、自分が体験して自分の語りにしていくこと、言葉だけでもイメージしてもらえるように、自分も心の中でイメージして語ることが大切だということが分かりました。また、後半の交流会では経験豊富な方がいらっしゃったので、経験談や心構えをおききました。普段なかなか接することのない方々と交流できるということで貴重な時間だったと思います。これからまた読み聞かせで活動していくうえで、今回学んだことを活かしていきたいと思います。

### 大分大学生（「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援プロジェクトメンバー）

今回の講演会では読み聞かせをする上で大切なことがたくさん学べました。川島先生は、まだ読み聞かせの経験が浅い私に、1度本を暗記しそしてそれを1度忘れることで、性格にかつあたかも自分の言葉であるように読むこと、風景を思い浮かべながら読むことをアドバイスしてくださいました。確かに先生の昔話の語りには深く引き込まれ、自分が話の世界に入り込んでいるような気持ちになりました。先生の経験値には私は遠く及びませんが、これからの活動の中で経験を積み、少しでも近づくことができるよう努力をしたいと思います。

川島氏のあまんきみこ氏についてのお話で印象に残っているのが、あまん氏の青年期の大陸での過酷な体験の話です。ソ連支配下の体験は、ファンタジックな死の影を落とす「おにたのぼうし」や「しろいぼうし」「ちいちゃんのかげおくり」などの作品を生み出し、それとは逆に、優しさのある世界観の基になったと考えられる、満州で侵略者の原罪意識を持った自信と、存在自体が悪とみなされた「おにた」の関係は非常に興味深いです。

交流会では、読み聞かせを始めたその先についての話が多く出ました。読み聞かせを始

めたきっかけは、読み聞かせや子どもが好き、サークルに仲の良い人がいる、ポスターを見て勉強会に参加したこと、読み聞かせが聞き手に与える影響の大きさを考えると、今のままでいいのか、などの話が出ました。心にとどめて置くべきだとは思いますが、勉強会は必要だというのは分かりました。

#### 大分大学生（「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援プロジェクトメンバー）

講演会では、先生の人をひきつける力に感激しました。読み聞かせをしてくださった時も、私は東北弁が全て分かった訳ではありませんでしたが、先生の表現で、お話の状況は目に浮かびました。

交流会では、中学校や老人ホームなど様々な年齢の方を対象とした読み聞かせを担当している方や、美術、音楽を専門にしている方など、幅広いジャンルからのお話を伺うことが出来ました。今までと違う視点からも読み聞かせについて考えることが出来、良い経験になりました。



#### IV 今後の「読み聞かせネットワーク」づくり

##### \*\*\*「ゆい（結い）」人と本を結ぶ読書支援ネットワーク\*\*\*

講演会『子どもと本を結ぶあなたへ・・・』（2013年「あまんきみこ」氏、2014年「川島久美子」氏）の趣旨でもあり、目指していることでもありました、「ネットワーク」を作ることができました。

第1回を2014年11月30日に大分大学旦野原キャンパスで行いました。日頃の活動を発表し合い、「本や絵本」への想いを語り合いました。遠くは玖珠からの参加もあり、1時から3時までの2時間という時間はあっという間に過ぎてしまいました。

細く、長く緩やかに繋がりながら、悩みや実践を日常的に交流し合い、お互いに高め合うことができると考えています。「本（絵本）」のことも勉強していきたいと計画しています。また、子どもだけでなく幅広い年齢層に対しての読書支援にも目を向け、共に学び合っていきたいと思えます。

これから「読み聞かせ」を始めたい方、「読み聞かせ」だけでなく、読書支援に関わる方々の参加を心よりお待ちしております。

\*「協育」アドバイザーネットの連絡先：090-8225-3659 ※ホームページをご覧ください

大分大学高等教育開発センターで進める「教育の協働」は、こうした研修会や交流会等を通じて、夢を持って地域活動を続けられておられる様々な方々や機関、団体とのネットワークづくりを進めることを目指しています。今回の研修会においても多くの方々から「情報が欲しい」「交流をした」という趣旨のお話をいただきました。子どもたちの学びの支援内容の1つとしての「読み聞かせ（本と子どもを繋ぐ）」ですが、1つのジャンルを進めることの重要性に加えて、キャンプやエコ教育、安全教育、国語教育等のジャンルとのネットワークを作りながら、子どもたちとの関わりを広げていくことへの応援団として、大分大学高等教育開発センターも微力ながら関わりたいと考えています。この報告が「小石を水面に投じると、静かな水面に『波紋』が広がるように、『協育』という波紋となって子どもたちのまわりに広がっていく」ネットワークづくりの一石になり得れば幸いです。

大分大学高等教育開発センター紀要 第7号

発行 平成27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&FAX (097)554-8509

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