

ISSN 1884-2682

大分大学

高等教育開発センター紀要 第9号

# 目 次

はじめに

## 【学 術 論 文】

- 鈴木 雄清・望月 聡・西野 浩明・牧野 治敏・岡田 正彦  
大分大学における教育の内部質保証の取り組み  
—全学ディプロマ・ポリシーの見直しとその活用を中心に— …………… 1
- 林 智一  
高齢者に対する回数制限非構造的ライフレビューの臨床的考察  
—「こころの生涯学習」としての有用性と限界について— …………… 13
- 御手洗 靖  
実践報告—教養科目「英語ゼミナールF—英語運用力養成訓練Ⅱ」 …………… 23
- 岡田 正彦  
社会教育関係職員の業務成果向上支援に関する考察  
—研修と実践の螺旋的サイクルの形成に向けて— …………… 41
- 上野 徳美  
職場のストレスとメンタルヘルス教育  
—産業保健心理学の観点から— …………… 47
- 甘利 弘樹  
大学における華僑・華人・チャイナタウンの授業実践  
—工夫と課題— …………… 63
- 牧野 治敏  
ルーブリック評価を導入した授業改善の試み  
—模擬授業を評価するルーブリックを学生自身が作成する実践— …………… 77
- 【報 告】
- 藤井 康子・東 奈美子  
小学校図画工作科と外国語活動による協働学習の実践的研究Ⅱ  
—英語を使って鑑賞及び表現活動を行う授業の一考察— …………… 85

## はじめに

大分大学高等教育開発センター長

西野 浩明

近年、高等教育に求められる改革の動きは、その加速度を増しつつあります。急速なグローバル化や高度情報化による社会・経済構造の変化に柔軟に対応できる人材の育成、自ら課題を発見しながら生涯学び続ける姿勢の涵養、個人の学びを地域社会との連携につながる活動の強化など、多くの課題が掲げられています。本学でも、新学部の設置と既存学部の改組、COC+事業の立ち上げと展開等、この数年で大きな改革が進んできました。これらは、教育研究活動の改革・改善を念頭においたものであることは言うまでもありません。さらに教育の現場では、アクティブ・ラーニングの導入による能動的学修の推進、ポートフォリオを用いた学修活動の省察とその支援など、実質的な教育改善の施策と実施が求められています。

高等教育開発センターが編集責任をもつ紀要も第9号となりました。今回も、日々の教育研究の中で実践されている活動の成果が8編の学術論文および実践報告として掲載されています。上述のような教育改善のための具体的な対処法を考える上で、これらの論文を大いに参考にさせていただければと思います。

最後に、厳しい出版スケジュールの中でご投稿いただきました著者の皆様に厚く御礼申し上げますとともに、多くの方々のご協力により年度内の発行ができましたことに感謝申し上げます。今後も皆様方のご支援を頂戴できれば幸いです。

平成29年3月

# 大分大学における教育の内部質保証の取り組み —全学ディプロマ・ポリシーの見直しとその活用を中心に—

鈴木雄清\*・望月聡\*\*・西野浩明\*・牧野治敏\*・岡田正彦\*

(\* 大分大学高等教育開発センター・\*\* 大分大学入学企画支援センター)

## 【要旨】

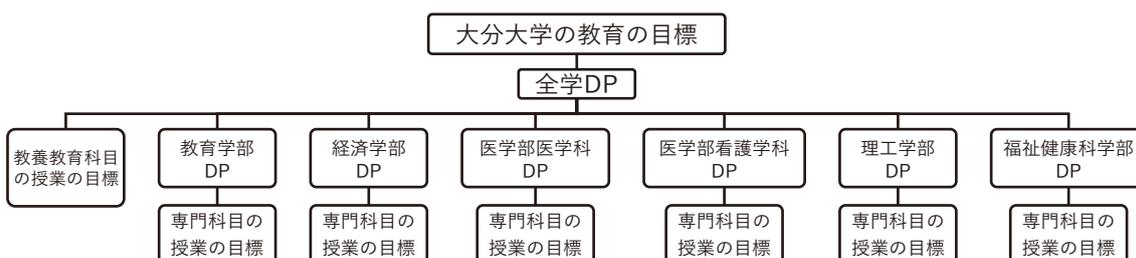
大分大学では、全学ディプロマ・ポリシーの見直しについて約1年間にわたって教育改革ワーキンググループを中心に議論し、各学部からの意見も踏まえて検討を進めてきた。本稿では、全学ディプロマ・ポリシーの一体的な見直しの過程や検証に加えて、ディプロマ・ポリシーとの一貫性を担保したアドミッション・ポリシーの見直しやカリキュラム・ポリシーの策定について述べる。加えて、カリキュラム・ルーブリックによるディプロマ・ポリシーの活用や、ディプロマ・ポリシーの到達度をアセスメントする方法について論じる。

## 【キーワード】

内部質保証, 学士力, ディプロマ・ポリシー, アドミッション・ポリシー, カリキュラム・ポリシー, カリキュラム・ルーブリック

## 1. はじめに

本学では、全学ディプロマ・ポリシー（以下、DPと略す）の見直しについて、本学の教育改革ワーキンググループを中心に約1年間にわたって議論し、各学部からの意見も踏まえて検討を進めてきた。本学の全学DPは、平成23年に各学部のDPの策定と並行するかたちで策定され、本年度で5年が経過した。アドミッション・ポリシー（以下、APと略す）については、平成16年に策定している。本年度は、全学DPと大分大学の教育の目標や「大分大学ビジョン2015」<sup>1</sup>との関係性を整理するとともに、DP、APおよびカリキュラム・ポリシー（以下、CPと略す）の3つのポリシーを一体性のあるものにする、全学DPと各学位プログラム<sup>2</sup>のDPと一貫性を担保することを目的に見直しを行った。また、DPをどのように教育に活用し、DPの到達度のアセスメントを実施するのかについても検討してきた。これらの取り組みにおいては、図1のように、大学の教育の目標がすべての授業の目標と明示的に体系づけられることによって、大学の教育活動の全体を通じて一貫した質保証の取り組みがなされ、到達度をアセスメントできるようにすることを念頭に置いた。



## 2. 全学DP見直しの方法

DPの見直しにあたっては原則として、表3で示すように本学の各学位プログラムのDPを踏まえ、それらの共通概念を探る方式で検討が進められた。見直しの指針として、以下に示す大分大学憲章の教育の目標に加えて、表1に示す「学士力」<sup>3</sup>やValue Rubricsの項目<sup>(1)</sup>、「学力の3要素」<sup>4</sup>や「社会人基礎力」<sup>5</sup>の項目を参考にした。「学力の3要素」は初等中等教育において育成する学力として挙げられているものであるが、高大接続の観点を考慮するために指針として加えた。

大分大学憲章〈教育の目標〉(平成16年4月1日)

- ① 大分大学は、学生の立場にたった教育体制のもとで、広い視野と深い教養を備え、豊かな人間性と高い倫理観を有する人材を育成する。
- ② 大分大学は、ゆるぎない基礎学力と高度の専門知識を修得し、創造性と応用力に富んだ人材を育成する。
- ③ 大分大学は、高い学習意欲を持ち、たゆまぬ探究心と総合的な判断力を身につけ、広く世界で活躍できる人材を育成する。

表1 DPの見直しにおいて参考とした資質・能力

学士力		Value Rubrics項目		学力の3要素	
知識・理解	多文化・異文化に関する知識の理解	Intellectual and Practical Skills	Critical thinking	基礎的・基本的な知識・技能の習得(知識・技能)	
	人類の文化、社会と自然に関する知識の理解		Creative thinking		
			Written communication		
汎用的技能	コミュニケーション・スキル		Oral communication	これらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力など(思考力・判断力、表現力)	
	数量的スキル		Reading		
	情報リテラシー		Quantitative literacy		
	論理的思考力		Information literacy	主体的に学習に取り組む態度(主体性・多様性・協働性)	
	問題解決力		Teamwork		
			Problem solving		
態度・志向性	自己管理能力		Personal and Social Responsibility	Civic engagement—local and global	社会人基礎力
	チームワーク、リーダーシップ	Intercultural knowledge and competence			
	倫理観	Ethical reasoning			
	市民としての社会的責任	Foundations and skills for lifelong learning		前に踏み出す力(アクション)	主体性
	生涯学習力	Global learning		働きかけ力	実行力
統合的な学習経験と創造的思考力		Integrative and Applied Learning	Integrative learning	考え抜く力(シンキング)	課題発見力
				計画力	創造力
				チームで働く力(チームワーク)	発信力
					傾聴力
					柔軟性
					状況把握力
					規律性
					ストレスコントロール力

## 3. 全学DPの見直しの過程と結果

全学DPの見直しでは、基本的に現行の全学DPを踏襲しつつ、いくつかの項目を整理することとした。見直しの主眼は、学位プログラムのDPとの一体性を担保することに加え、本学の教育の特色を明らかにするものとし、DPを用いたアセスメントを容易にすることである。見直しの結果、5項目であった全学DPは6項目に整理された(表2)。全学DPの見直し案の主要ポイントは、以下に述べる5つである。

見直しのポイントの1つ目は、現行の全学DPでは1項目に複数の内容を含めている場合があるため、到達度の評価が困難であるという点である。例えば、「基本的技能」の項目は、「コミュニケーション能力」、「メディアリテラシー」、「科学的思考力」、および「自立的学習能力」といった、少なくとも4つの異なる内容から構成されている。学生が学修の到達度

表 2 現行の全学DPと見直し案の対応

	基本的技能	これからの時代求められる教養	専門的な知識と技能	課題解決能力	社会との関わり
現行	<p>1. 自らの思考や意見を明確に表現し、かつ、他者の意見の傾聴を通してコミュニケーションを行い、相互理解を円滑に図ることができる。</p> <p>2. 日本語と外国語を用いて読み、書き、会話することができる。</p> <p>3. 適切な方法やルールに従って情報の収集・分析・評価・発信を行い、社会生活の多様な場面で情報やメディアを主体的に活用することができる。</p> <p>4. 科学的思考と方法を用いて、合理的判断を下すことができる。</p> <p>5. 学ぶべき内容を把握し、その学習方法を選択しながら自立的に取り組むことができる。</p>	<p>1. 人類の知的遺産に関心を持ち、多様な文化・価値観を理解し、尊重できる。</p> <p>2. 生涯にわたって主体的に学習する意欲をもっている。</p>	<p>1. 専攻分野における基礎的な概念や知識・技能を修得している。</p> <p>2. 修得した専門分野の知識と技能を、自らのライフデザインに活かすことができる。</p>	<p>1. 課題を発見し、その解決方法を見だし、総合的な判断を下すことができる。</p> <p>2. 直面する課題に主体的に対応し、それと他者との協働・協力をすることができる。</p>	<p>1. 社会のルールや規範に則り、良識にもとづいた行動ができる。</p> <p>2. 社会との関わりの中から、自己の責任と使命を認識することができる。</p> <p>3. 社会の持続的発展と人類福祉の向上を志向する意欲をもっている。</p>
見直し案	<p><b>コミュニケーション能力</b> (Written and Oral Communication Skills)</p> <p>日本語や外国語を用いて、自らの意見を文章および口頭で論理的に表現し、かつ他者の意見の傾聴することによって多様な人たちと円滑に相互理解を図ることができる。</p>	<p><b>生涯学習力</b> (Lifelong Learning Skills)</p> <p>学ぶべき内容を自ら把握し目標を設定し、高い学習意欲と探究心を持って主体的に学習することができる。</p>	<p><b>専門的知識・技能の活用</b> (Application of Expert Knowledge and Skills)</p> <p>専門分野に関する基礎的な知識や技能を横断的・総合的に活用することができる。</p>	<p><b>創造的問題解決力</b> (Creative Problem Solving Skills)</p> <p>個人または他者との協働で、課題を発見し、批判的思考法を用いた創造的解決策の提案、解決への取り組みを行うことができる。</p>	<p><b>地域発展・人類福祉への貢献</b> (Contribution to Regional Development and Human Welfare)</p> <p>社会的責務と倫理</p> <p>社会のルールや規範に則り、自らの良心と良識に従って行動することができる。</p>

※インクルーシブな視点

性、年齢、国籍、民族、性的指向、所得、障害の有無などにかかわらず、すべての人が社会に積極的に参加・貢献できるように配慮する視点。

表 3 全学DP見直し案の項目と各学位プログラムのDPの対応

	専門的知識・技能の活用	コミュニケーション能力	創造的問題解決力	社会的責務と倫理	地域発展・人類福祉への貢献	生涯学習力
教育学部	(2) 教科や教職に関する確実な専門的知識を有し、隣接する校種を見通しながら、小学校や特別支援学校における教科指導、生徒指導、学級経営等を実践することができる。	(1) 教職に対する使命感や責任感、教育的愛情を備え、社会人・職業人としての規範意識やモラル感覚を身につけている。 (4) 学校の多様な課題に対して、学校組織の一員として考え、行動し、地域住民などと連携・協働することができる。	(3) 活用的学習や探究的学習などの新たな学びを工夫・デザインすることができる。また、新たな知識・技能を積極的に学び続ける姿勢を持っている。	(1) 教職に対する使命感や責任感、教育的愛情を備え、社会人・職業人としての規範意識やモラル感覚を身につけている。 (4) 学校の多様な課題に対して、学校組織の一員として考え、行動し、地域住民などと連携・協働することができる。	(4) 学校の多様な課題に対して、学校組織の一員として考え、行動し、地域住民などと連携・協働することができる。	(3) 活用的学習や探究的学習などの新たな学びを工夫・デザインすることができる。また、新たな知識・技能を積極的に学び続ける姿勢を持っている。
経済学部	(2) 経済学・経営学を中心とした社会科学の専門分野における基礎知識や方法論を身につけていくとともに、主体的に学ぶ姿勢を生徒にわたり継続しつつ、それらを自らのキャリアデザインに活かすことができる。	(1) 人類の幅広い知を学ぶことによって、多様な文化や価値観を理解し、尊重するとともに、社会生活の多様な場面で、自己を表現し、他者との相互理解を図るためのコミュニケーション能力や、国際化・情報化に対応できる能力を有している。	(3) 修得した知識と能力を活用して、地域および国際経済社会の諸課題を社会と折ることができる。また、主体的に学ぶ姿勢を生徒にわたり継続しつつ、それらを自らのキャリアデザインに活かすことができる。	(1) 人類の幅広い知を学ぶことによって、多様な文化や価値観を理解し、尊重するとともに、社会生活の多様な場面で、自己を表現し、他者との相互理解を図るためのコミュニケーション能力や、国際化・情報化に対応できる能力を有している。 (2) 経済学・経営学を中心とした社会科学の専門分野における基礎知識や方法論を身につけていくとともに、主体的に学ぶ姿勢を生徒にわたり継続しつつ、それらを自らのキャリアデザインに活かすことができる。	(1) 人類の幅広い知を学ぶことによって、多様な文化や価値観を理解し、尊重するとともに、社会生活の多様な場面で、自己を表現し、他者との相互理解を図るためのコミュニケーション能力や、国際化・情報化に対応できる能力を有している。 (2) 経済学・経営学を中心とした社会科学の専門分野における基礎知識や方法論を身につけていくとともに、主体的に学ぶ姿勢を生徒にわたり継続しつつ、それらを自らのキャリアデザインに活かすことができる。	(1) 人類の幅広い知を学ぶことによって、多様な文化や価値観を理解し、尊重するとともに、社会生活の多様な場面で、自己を表現し、他者との相互理解を図るためのコミュニケーション能力や、国際化・情報化に対応できる能力を有している。
医学部 医学科	(1) 疾病に関する基礎的・臨床的知識を身につけ、疾病予防や診断、治療方法の改善、原因や病態の解明・向上に貢献できる。	(2) コミュニケーション能力と協調性を身に指すことができる。	(3) 科学的根拠に基づいた論理的思考と科学的に裏証する方法論を身につけている。	(4) 幅広い教養と高い倫理観・責任感を備え、個人の生命や健康、権利、尊厳を守り全人的医療が行える。	(5) 広い視野から医療や保健・福祉の問題を理解し、地域社会のみならず国際的にも活躍、貢献できる。	(6) 問題発見・解決型の効果的な自学自習の習慣を實踐でき、最新の医学知識や技術を習得するための生涯学習能力を備える。
医学部 看護学科	(1) 看護学と関連諸科学の知識を基盤に、人間を身体的・精神的・社会的存在として統合的に理解した看護実践を展開できる。また、修得した看護基本技術を看護実践に正確に実施し、対象との援助関係を築くことができる。	(2) 看護の対象となる人に対して、個人の権利と多様な価値観を認め、それを基盤とした人間関係を築き上げることができ、また、保健・医療・福祉チームにおいて各々の専門性を尊重し、連携・協働することができる。	(3) 専門職として看護現象を科学的にとらえ、問題解決思考を用いて科学的・系統的な看護実践を展開する。この看護実践を通して、看護の本質を探究することができる。	(4) 看護専門職に必要な社会的責任と責務を自覚し、常に対象にとってより良い看護を考え実践することができる。	(5) 国内外の各地で生じている健康問題を理解し、課題に関心をもち、解決のための方策を考えることができる。	(6) 看護専門職としての自己能力を適切・妥当に評価し、必要な学習に自ら取り組むことができる。また、他の学問領域との交流を深める中で、看護学を発展させるための課題を見いだすことができる。
理工学部	(1) 国際基準を満たすゆめを基盤に、基礎学力と高い専門知識をもち、他者とのコミュニケーションを通してグローバルに活躍できる。 (2) 教養と専門的な知識をバランスよく統合させて、問題の整理・分析ができる。	(5) 社会人として課題解決に必要な論理的思考力と記述力をもち、他者とのコミュニケーションを通してグローバルに活躍できる。	(3) 自然と環境から学んだことをもとに、複雑化する社会の諸問題に対して理工学の視点から解決策を構築できる。 (4) 地域の課題解決とイノベーションの創出に意欲的・積極的に貢献できる。	(6) 技術者、研究者、教育者としての責任と使命を認識し、豊かな人間性と高い倫理観に基づいた行動ができる。	(1) 地域の課題解決とイノベーションの創出に意欲的・積極的に貢献できる。	(3) 自然と環境から学んだことをもとに、複雑化する社会の諸問題に対して理工学の視点から解決策を構築できる。
福祉健康科学部	(1) 理学療法士、福祉専門職及び心理専門職それぞれの専門性を発揮するための「知識、技能、価値」を身につけている。	(3) 生活を支援する各種のサービスをマネジメントし、さまざまな専門職との関わりの中で、リーダーシップを発揮できる高度な能力を身につけている。 (4) 科学的に実践を展開するための基本的な研究能力を身につけている。	(1) 理学療法士、福祉専門職及び心理専門職それぞれの専門性を発揮するための「知識、技能、価値」を身につけている。	(1) 理学療法士、福祉専門職及び心理専門職それぞれの専門性を発揮するための「知識、技能、価値」を身につけている。	(2) 福祉健康科学の基礎となる「生活を包括的に支援する」という視点を理解している。	(4) 科学的に実践を展開するための基本的な研究能力を身につけている。

を自己評価したり、大学として教育成果を評価したりする際、これら4つの項目の到達度がそれぞれ異なる場合に、1つの項目である「基本的技能」の到達度をどのように総合的に評価するのかという問題が生じる。また、「これからの時代に求められる教養」も同様に、「生涯学習力」、「異文化理解」、「論理的思考力」などの下位概念を含んでいる。DP見直し案においても1つの項目に複数の内容が含まれているものがあるが、項目名に沿ってなるべく類似する内容で構成されるように整理した。その結果、現行DPと比較して、それぞれの項目の到達度の基準（例えば、評価ルーブリックなど）を設定することが容易になっている。

2つ目は、現行の全学DPは、項目名から内容が推測しにくいという点である。例えば、「基本的技能」という表現では、具体的にどのような内容であるのかを学生や教員が推測することが困難である。また、「これからの時代に求められる教養」や「社会との関わり」という表現が具体的に何を表わしているかについても同様である。見直し後のDPでは、学士力や Value Rubrics, 社会人基礎力で使用されている項目名を参考に、いずれの項目においても項目名だけである程度内容が把握できるように工夫した。

3つ目は、現行の全学DPは、項目ごとに概念の階層のレベルが異なり、概念の重複が複数あることである。例えば、「基本的技能」という項目と「課題解決能力」という項目がある。何を基本的な技能とするかの考え方によっては、「課題解決能力」は「基本的技能」の1つであるという解釈が可能である。つまり、「基本的技能」という階層の下のレベルの項目に「課題解決能力」を含めることができる。また、「これからの時代に求められる教養」が「新しい時代における教養」<sup>6</sup>と同じような意味であると解釈すると、下位概念に「コミュニケーション能力」や「社会とのかか（関）わり」があることになる。今回の見直し案では、前述の1つ目および2つ目の見直しポイントに対しての検討を進めることによって、項目間の概念の重複が現行DPに比べて少なくなっている。

4つ目は、現行の全学DPには、カリキュラムの概念が含まれているという点である。例えば「基本的技能」と「これからの時代に求められる教養」の項目は、主に教養教育のカリキュラムを念頭に置いて作成されていた。全学DPに掲げられた目標をどのようなカリキュラムで実現するかは、各学位プログラムやカリキュラム単位<sup>7</sup>のCPで策定されることが望ましいと判断した。

基本的（汎用的）な技能を高めるためには、教養教育科目だけで十分とはいえない。基本的能力と呼ばれるものも、専門分野ごとに求められる具体的な能力は異なる。松下（2016）は、『例えば「問題解決能力」と総称される能力であっても、数学と化学、医師と弁護士では求められる具体的な能力は異なる。ただし、抽象度をあげれば、さまざまな分野の問題解決能力に共

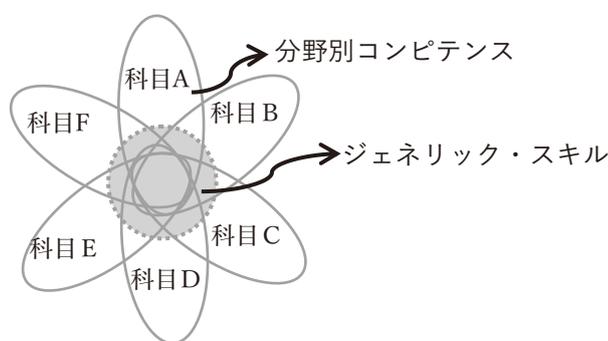


図2 コンピテンスの領域固有性と汎用性  
(松下佳代 2016<sup>(2)</sup>をもとに作成)

通する要素やプロセスを抽出することは可能』<sup>(2)</sup>であると説明している(図2)。

本学においても、いわゆる専門教養教育として教養科目と専門科目を融合させたり、教養科目の中に専門分野の基礎となる内容を含む科目を設けたりしている学位プログラムやカリキュラム単位が存在している。一方で、いわゆる「汎用的技能」の向上を主な目標の1つとしている専門科目も存在している。教養教育では、より抽象度をあげたジェネリック・スキルを養成し、専門教育では専門領域で求められる具体的なジェネリック・スキルを養成することが可能である。全学DP見直し案では、いずれの項目も教養科目や専門基礎科目、専門科目等の枠に依存することなく目標として掲げることが可能である。例えば、ゼミや卒業論文・卒業研究といった専門科目において、「コミュニケーション能力」や「生涯学習力」(現行DPでは「基本的技能」や「これからの時代に求められる教養」)の目標を掲げることができる。また、教養科目において学生が将来専攻する専門分野とは異なる専門分野の「専門的知識・技能の活用」(現行DPでは「専門的な知識と技能」)について学ぶことは、広い視野を持つことにつながると考えられる。

5つ目の見直しのポイントは、全学DPで本学の教育の特色や強みを明らかにすることである。現行DPの「社会との関わり」の2番目と3番目の説明文の内容については、本学の「教育理念」の「地域の発展ひいては国際社会の平和と発展に貢献し、人類福祉の向上と文化の創造に寄与する」という記述や「大分大学ビジョン 2015」<sup>1</sup>の内容を踏まえて、「地域発展・人類福祉への貢献」という項目名とした。「地域発展・人類福祉への貢献」の説明文では、本学における福祉<sup>8</sup>分野の重点化を踏まえつつ、「大分大学ビジョン 2015」に掲げられた「インクルーシブな視野」という用語から、「インクルーシブな視点」という表現を用いた。「インクルーシブな視点」という用語について共通認識を得るために、「性、年齢、国籍、民族、性的指向、所得、障害の有無などにかかわらず、すべての人が社会に積極的に参加・貢献できるように配慮する視点」という注を付けた。本学では「地域発展・人類福祉への貢献」に関連して、平成28年度から教養教育科目において「福祉・地域」という主題の科目群を設け、平成28年度入学生からは1科目以上の履修を必須としている<sup>9</sup>。また、「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」の一環として、教養教育科目に新たに「大分を創る科目」(「大分豊じょう化教育プログラム」)群が設けられ、平成28年度入学生から2単位以上の取得を必須としている。「地域発展・人類福祉への貢献」の項目を設けることによって、本学が教育や研究で重視している内容を全学DPにおいても明確化することができた。

全体を通じて最も時間をかけて検討したのは、「社会的責務と倫理」の項目である。まず、本学のほとんどの学位プログラムのDPに倫理観の概念が含まれていることを確認した。その中で掲げられている教員倫理や医療倫理、技術者倫理、研究者倫理といった内容は、「社会との関わり」<sup>10</sup>という項目名では十分に表現できないと判断した。また、大学の教育の目標の1番目の項目に「高い倫理観」を有する人材の育成を掲げており、全学DPに倫理観に関する項目を設けることは、全学DPと大学の教育の目標との一貫性を高めることになる。社会との関わりにおいて倫理観は必要不可欠であり、現行DPの「社会との関わり」の項目

の1番目の説明文にも倫理観の概念を示す文言が含まれている(表4)。さらに、学士力や Value Rubrics においても倫理観に相当する概念の項目があることから、全学のDPの項目として新たに加えることとした。なお、倫理(観)の学修の到達目標は、大学として特定の考え方や見方のみが正しいとして学生に教育するというのではなく、学生が倫理的な問題に気づき、倫理的問題を推論して説明することができ、倫理的に行動しようとするものであることを踏まえ、倫理に相当する英語表記は Ethical Reasoning を採用した。

#### 4. 全学DP見直し案の検証

策定した全学DP見直し案について、大学の教育の目標や学位プログラムのDPとの一貫性を確認することによって、妥当性を検証した。また、学士力や Value Rubrics 項目、社会人基礎力との対応についても確認した。

##### 4.1. 全学DP見直し案と大学の教育の目標および学位プログラム単位のDPとの一貫性

全学DP見直し案と大学の教育目標との一貫性を確認するために、大学の教育の目標のキーワードと現行の全学DPおよび見直し案との対応表を作成した(表4)。大学の教育の目標については、教育目標として重要と思われるキーワード12個を抽出した。対応表を作成した結果、現行DPと同様に見直し案についても大学の教育の目標との一貫性を担保していることが確認できた。

同様に、表3に示すように全学DP見直し案と各学位プログラムのDPとの一貫性を確かめるための対応表を作成した。全学DP見直し案の策定と並行して、全学DP見直し案との整合性を高める方向ですべての学位プログラムのDPの見直しの検討がなされ、医学科、看護学科、理工学部において学位プログラムのDPの改定が行われた。その結果、一部で項目間の重複があったり、一対一対応ではないものがあったりするものの、全体としては全学DPと学位プログラムのDPとの整合性が示された。

表4 教育目標のキーワードと現行の全学DPおよび見直し案との対応

教育の目標のキーワード	現行全学DP	全学DP見直し案
広い視野	基本的技能/これからの時代に求められる教養/社会との関わり	コミュニケーション能力/地域発展・人類福祉への貢献
深い教養	基本的技能/これからの時代に求められる教養/課題解決能力/社会との関わり	コミュニケーション能力/生涯学習力/専門的知識・技能の活用/創造的課題解決力/地域発展・人類福祉への貢献
豊かな人間性	基本的技能/これからの時代に求められる教養/課題解決力/社会との関わり	創造的課題解決力/生涯学習力/地域発展・人類福祉への貢献
高い倫理観	社会との関わり	社会的責務と倫理
基礎学力	基本的技能/これからの時代に求められる教養/課題解決能力	コミュニケーション能力/生涯学習力/専門的知識・技能の活用/創造的課題解決力
高度の専門知識	専門的な知識と技能	専門的知識・技能の活用
創造性	課題解決能力	創造的課題解決力
応用力	課題解決能力	創造的課題解決力/地域発展・人類福祉への貢献
高い学習意欲	これからの時代に求められる教養	生涯学習力
たゆまぬ探究心	これからの時代に求められる教養	生涯学習力
総合的な判断力	基本的技能/専門的な知識と技能/課題解決力	専門的知識・技能の活用/創造的課題解決力
広く世界で活躍	基本的技能/社会との関わり	コミュニケーション能力/地域発展・人類福祉への貢献

#### 4.2. 全学DP見直し案と学士力や Value Rubrics 項目および社会人基礎力との対応

全学DP見直し案と学士力や Value Rubrics 項目との対応について確認するために、表5に示す対応表を作成した。その結果、一部の概念や考え方のみが関連している項目までを含めると、全学DP見直し案の項目は学士力や Value Rubrics のほぼすべての項目を網羅していることが確認できた。

同様に、社会人基礎力については、例えば「課題発見力」や「創造力」が全学DP見直し案の「創造的課題解決力」に、「傾聴力」の概念が全学DP見直し案の「コミュニケーション能力」の説明文にそれぞれ含まれていることを確認した。

表5 見直し案DPと学士力および Value Rubrics 項目との対応関係

見直し案DP	学士力	Value Rubrics項目
専門的知識・技能の活用	多文化・異文化に関する知識の理解、人類の文化、社会と自然に関する知識の理解、(数量的スキル、情報リテラシー)	Global learning, Intercultural knowledge and competence, Integrative learning, (Quantitative literacy, Information literacy)
コミュニケーション能力	コミュニケーション・スキル、論理的思考力	Written communication, Oral communication, Critical thinking
創造的問題解決力	問題解決力、統合的な学習経験と創造的思考力、チームワーク、リーダーシップ	Problem solving, Creative thinking, Teamwork
社会的責務と倫理	倫理観、市民としての社会的責任	Ethical reasoning, Civic engagement-local and global
地域発展・人類福祉への貢献	市民としての社会的責任	Civic engagement-local and global
生涯学習力	生涯学習力、自己管理力	Foundations and skills for lifelong learning

#### 5. 全学DPとの一貫性を担保した全学APの見直し案

全学DP見直し案の策定に伴って、全学DPとの一貫性を担保しつつ、昨今の入学試験改革も視野に入れて、全学APの見直し案を策定した。高大接続を考慮して学力の3要素との対応についても検討した。その結果を表6に示す。

表6 全学DP見直し案と現行AP、見直し案APおよび学力の3要素との対応関係

全学DP見直し案	現行AP	全学AP見直し案	学力の3要素
専門的知識・技能の活用	1. 幅広く、より深く学ぶための基礎的能力をもっている人	1. 幅広く、より深く学ぶための基礎的能力をもっている人	知識・技能
コミュニケーション能力		2. 論理的に考え、文章や口頭で他者に伝えることができる人	思考力・判断力・表現力
創造的問題解決力		3. 知識を組み合わせ活用したり、多面的な観点から物事を考えたりすることができる人	思考力・判断力、多様性
社会的責務と倫理		4. 思いやりの心を持ち、他者と協力して行動することができる人	多様性・協働性
地域発展・人類福祉への貢献	5. 志をもって国際社会及び地域社会への貢献をめざす人	5. 地域社会や国際社会に貢献しようとする意欲をもっている人	主体性
生涯学習力	2. 旺盛な知的好奇心を持ち、新しい課題に積極的に取り組む人、 3. 自分のもつ資質を磨き、能力を伸ばしたい人、 4. 夢や目的を持ち、周囲と協力しつつその実現に向けて努力する人	6. 知的好奇心や主体的に学ぶ意欲をもって、目的に向かって努力できる人	主体性

全学AP見直し案では、全学DP見直し案と一対一对応する項目が策定された。また、学力の3要素を網羅できることを確認した。今後は、全学APと対応した各学部等のAPが、

どの入試制度と対応しているかを確認するために、APチェックリスト<sup>(3)</sup>を作成する予定である。

## 6. 全学CP案の策定

本学では、これまで各学位プログラムのCPについては策定していたが、全学CPについては策定していなかった。全学DP見直し案と全学AP見直し案の策定にあたって、6項目からなる新たな全学CPを次のように策定した。策定にあたっては、中央教育審議会大学分科会大学教育部会のガイドライン<sup>11</sup>を参考にし、能動的学修（アクティブ・ラーニング）の充実や初年次教育に関する内容を含めた。

### 全学CP案

1. 大学における学修スキルや専門分野を学ぶための基礎知識を修得する初年次教育とともに、市民として生きるための幅広い教養と社会性を涵養するために、全学共通科目を配置します。
2. グローバル社会において円滑なコミュニケーションを図れるようにするために、外国語科目を配置します。
3. 各学部の専門分野の体系や人材養成の目的に基づいて、専門教育科目を配置します。
4. 学生の主体的・対話的な学びのために、少人数教育やアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業を積極的に実施するとともに、授業時間外の学修を促します。
5. 地域の発展や人類福祉への貢献ができるようにするために、地域や福祉を重視した課題解決型の授業を積極的に実施します。
6. 専門的知識の基礎を確立し、生涯にわたって学び続けることができるようにするために、卒業研究や臨地実習を実施します。

## 7. カリキュラム・ルーブリックによるDP活用に向けた取り組み

DPの活用に向けて、一部の学位プログラムやカリキュラム単位<sup>7</sup>および教養教育科目の「大分を創る科目」（「大分豊じょう化教育プログラム」）群において、DPに基づいて作成したコンピテンシーの内容と水準および対応科目を示したカリキュラム・ルーブリック（以下、CRと略す）を作成している。ルーブリックとは、学修成果のレベルを規定する基準と、それぞれの習熟レベルを示した記述から構成される評価基準表である。ルーブリックを用いることによって、評価の客観性や妥当性を高めることができる。表7に示すように、CRは、カリキュラム全体を包含する長期的なルーブリックであり、それぞれの階級に、そのステップの目標に到達させるために設けられている科目を配置している。CRを作成してCPを具現化することにより、カリキュラムの妥当性を検証できるとともに、科目内容の重複や過不足を明らかにできるため、カリキュラムの改善に活用できる。

作成したCRは、昨年度導入された学修eポートフォリオシステムMaharaのルーブリック・プラグイン<sup>(4)</sup>を用いて、学生による学修の振り返りに活用することができる。学生は、学期毎に履修した科目と対応のあるルーブリックの記述にもとづいて自己評価するとともに、エビデンスとなる学修成果物を紐付けることによって、学位プログラムやカリキュラム単位におけるDPの到達度を確認しながら学修を進めることが可能になる。

CRを作成することは、教員が担当科目の授業設計をする際に、DPを意識することを促す。

また、科目の前後関係を検討したり、同じセルの科目間で教授内容や共通した評価基準を検討したりすることも可能になり、教員間の連携やチームティーティングを促進することに繋がる。全学DPとの一貫性のある学位プログラムやカリキュラム単位のDPに基づいたCRは、学生が学修の振り返りや学修の計画を立てることや、教員が授業設計することなどに役立てることができる。このようなCRの作成と活用によって、図1で示すような、すべての授業科目での学修が全学の教育の目標の達成につながるような仕組みや、大学の教育の目標およびDPのアセスメント体制が構築できる。

表 7 福祉健康科学部理学療法コースで作成中のCRの一部

学修成果のレベルを規定する基準	各習熟レベルを示した記述語			
	ステップ4	ステップ3	ステップ2	ステップ1
基礎医学に関する知識	代表的な疾患に対する理学療法について、人体の構造・機能・病態を踏まえて説明できる。 ◇対応する授業科目 がんリハビリテーション 神経疾患とリハビリテーション 運動器疾患とリハビリテーション 内部障害とリハビリテーション	疾病の病態を説明できる。 ◇対応する授業科目 病理学	人体の生理機能について説明できる。 ◇対応する授業科目 生理学実習 生理学Ⅰ 生理学Ⅱ	正常解剖について説明できる。 ◇対応する授業科目 解剖学Ⅰ 解剖学Ⅱ 人間発達学 解剖学実習Ⅰ 解剖学実習Ⅱ
理学療法の専門的知見の理解と技術	学修者同士の体験を通じて臨床的技能を実演できる。 ◇対応する授業科目 基礎理学療法実習 運動器系理学療法実習 神経系理学療法実習 脳血管障害理学療法実習 内部障害理学療法実習 理学療法評価学実習 義肢装具学実習 物理療法実習	各疾患の病態を理解し、必要となる理学療法を適切に選択し、効果のメカニズムについて説明できる。 ◇対応する授業科目 運動器系理学療法学 神経系理学療法学 脳血管障害理学療法学 内部障害理学療法学 発達系理学療法学 老年期理学療法学 神経難病理学療法学 慢性疼痛と理学療法学	理学療法の基礎を説明できる。 ◇対応する授業科目 義肢装具学 運動学 理学療法評価学Ⅰ 理学療法評価学Ⅱ 運動療法学 物理療法学	理学療法の基礎となる臨床医学について説明ができる。 ◇対応する授業科目 リハビリテーション医学・概論 理学療法概論 人体の構造と機能及び疾病 言語聴覚療法学 精神医学Ⅰ 精神医学Ⅱ
基礎的な研究能力	自らが行った研究内容をまとめ、口頭で発表することができる。 ◇対応する授業科目 理学療法学研究演習	先行研究を踏まえて、研究の目的や仮説を立てることができる。 ◇対応する授業科目 理学療法学研究論	臨床症例と基礎医学との関連性を説明することができる。 ◇対応する授業科目 チュートリアルⅠ	関連する論文や図書を探ることができる。論文や図書から先行研究の知見を整理してまとめることができる。 ◇対応する授業科目 基礎ゼミ
実践現場における理学療法技術	理学療法の知識と技術を統合し、問題点の抽出、ゴール設定、治療プログラムの立案ができる。 ◇対応する授業科目 臨床実習Ⅱ 臨床実習Ⅲ	必要な検査・測定を実施し、得られた結果を統合解釈して、問題点を抽出することができる。 ◇対応する授業科目 臨床実習Ⅰ(アセスメント)	既得の知識、技能を活用し、問診と簡単な検査・測定が実施できる。 ◇対応する授業科目 基礎臨床実習Ⅱ	理学療法士の役割と、理学療法対象者を取りまく種々の職種の役割を学びチーム医療について説明できる。 ◇対応する授業科目 基礎臨床実習Ⅰ

## 8. おわりに

全学DPの見直しによって、到達すべき内容が明確で、到達度のアセスメントを実施しやすい見直し案を策定することができた。今回の3つのポリシーの一体的な見直しやCRを活用したアセスメントによって、教育の内部質保証のためのPDCAサイクルが一層推進されるようになることが期待できる。今後、全学DPが大学の教育に活用されていくためには、学位プログラムやカリキュラム単位におけるCRの策定に加えて、eポートフォリオシステムの更なる整備や活用のための仕組みづくりも求められる。また、授業科目の教育目標とDPやCRとの関連性を意識づけるようなシラバスの様式の検討が必要である。さらに、教職員に対するFD・SD活動や、初年次教育をはじめとする学生への早期からの教育を通じた啓発活動が不可欠である。

## 注

- <sup>1</sup> 大学憲章（基本理念）の使命達成のために平成 27 年 3 月に第 3 期中期目標期間を見据えて策定された。ビジョン I には、「グローバルかつインクルーシブな視点を持ち、多様な価値観と創造的・多元的な思考力を持つ人材を育む教養教育を推進」という項目が設けられている。
- <sup>2</sup> 大学等において学生に学位を授与するために、教育内容を体系的に組み立てた教育課程（プログラム）のことである。本学では、教育学部〈教育〉、経済学部〈経済学〉、医学科〈医学〉、看護学科〈看護学〉、福祉健康科学部〈福祉健康科学〉を念頭に置いている。理工学部については、2つの学位プログラム（共創理工学科〈理工学〉、創生工学科〈工学〉）を合わせた学部単位で検討された。
- <sup>3</sup> 中央教育審議会が平成 20 年 12 月 24 日に「学士課程教育の構築に向けて」（答申）の中で、国として学位授与の方針等の策定や分野別の質保証枠組みづくりを促進・支援するために、学士課程共通の学習成果に関する参考指針として提言したものである。
- <sup>4</sup> 学校教育法第 4 章第 30 条第 2 項、第 5 章第 49 条、第 6 章第 62 条において、それぞれ小学校、中学校、高等学校において、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、特に意を用いなければならないものとして掲げられている要素である。
- <sup>5</sup> 経済産業省が 2006 年から「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として提唱している 12 の能力要素である。
- <sup>6</sup> 中央教育審議会が平成 14 年 2 月 21 日に「新しい時代における教養教育の在り方について」（答申）の中で、新しい時代を生きるに当たって求められる教養の概念について整理を行った。「社会とのかわりの中で自己を位置付け律していく力、自ら社会秩序を作り出していく力」をはじめとする 5 つの点が重視された。
- <sup>7</sup> 一部の学位プログラムには、同じ称号の学位を授与する学位プログラムの中に異なるカリキュラムの教育課程コースが複数存在している。この場合の教育課程の単位を表わす用語として、本稿では「カリキュラム単位」を使用した。本学では、理工学部（共創理工学科〈理工学〉：数理科学コース、知能情報システムコース、自然科学コース、応用化学コース；創生工学科〈工学〉：機械コース、電気電子コース、福祉メカトロニクスコース、建築学コース）、福祉健康科学部〈福祉健康科学〉（理学療法コース、社会福祉実践コース、心理学コース）を念頭に置いている。
- <sup>8</sup> 大分大学教育福祉科学部設置計画書（平成 10 年 8 月 1 日）では、福祉について次のような記述がある。「深い人間理解を基盤にすべての人々が助け合い、生き甲斐をもって健やかに共に生きる社会をめざす「人間福祉」」（p.1）、「福祉の心」（一人ひとりの苦しみや悩みをわがこととして受け止め、みんなで思いやり、助け合い、共に生きる社会に創りかえていく心）」（p.2）、「特別な援助を必要とする人々への公的・社会的サービス都市の社会福祉として捉えるだけでなく、地域における自立を基本とした自助・互助のシステムの確立や障害・疾病、経済上の困難等の発生を未然に防ぐシステムの確立をも福祉の範疇であると幅広く捉え直した。」（p.3）、「すべての人が幸福で安寧に暮らせる共生社会の実現に貢献できる人材を養成」（p.11）。
- <sup>9</sup> 平成 29 年度に改組する経済学部と理工学部では、平成 29 年度入学生からそれぞれ 1 科目以上の履修が選択必須（経済学部）、1 科目以上の履修が必須（理工学部）となる。
- <sup>10</sup> 現行 DP 策定の検討における当初案（平成 23 年 7 月）では、「社会への貢献」となっていた。
- <sup>11</sup> 中央教育審議会大学分科会大学教育部会が平成 28 年 3 月 31 日にまとめた「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」。

## 参考文献

- (1) 松下佳代：パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—、京都大学高等教育研究、第 18 号、pp.75-114（2010）。
- (2) 松下佳代：ディープアクティブラーニングを可能にする条件—知識習得と能力形成の両立—、大学教育学会第 38 回大会発表要旨収録、pp.194-195（2016）。
- (3) 佐藤浩章：学士課程教育体系化のステップ—3つのポリシーの策定と一貫性構築—ディプロマ・ポリシーとアドミッション・ポリシーの策定（第 2 回）、Between, No.234, pp.44-47（2010）。
- (4) 宮崎誠：Mahara ループリックプラグインの開発、情報処理学会研究報告教育学習支援情報システム(CLE), 2015-CLE-16(5), pp.1-4（2015）。

# 高齢者に対する回数制限非構造的ライフレビューの臨床的考察

—「こころの生涯学習」としての有用性と限界について—

林 智 一（医学部医学科臨床社会心理学講座）

## 【要旨】

5回ないし10回という回数を定め、質問項目を設定しないライフレビューを「回数制限非構造的ライフレビュー」と名付けて、その有効性と限界について検討した。この方法では、語り手のモチベーションや自発性、主体性が尊重されるが、一方、何を話せば良いのか困惑したり、心理的負担感や抵抗感、拒否感が生じたりする危険性もある。そのデメリットを克服するためには、ライフレビューを始める前に家族歴や生育歴を聴取しておく、インタビュー面接が重要であると考えられる。

## 【キーワード】

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

## I. はじめに

こころの健康な成長や発達、成熟に向けて、ライフサイクル各期の心理社会的危機<sup>(1)</sup>についての認知的学習に加えて、実際の危機の解決に向けての臨床心理学的介入も有用となる。それは、生涯学習として、人生の折々になされる必要がある。筆者はこれを「こころの生涯学習」と名付け、特に心理社会的危機に対する介入方法としてのライフレビュー<sup>(2)</sup>に注目してきた。これまで論文として高等教育開発センター紀要などにまとめ<sup>(3)(4)(5)(6)</sup>、日本心理臨床学会や日本健康心理学会などの関連学会にて発表を行ってきた<sup>(7)(8)(9)(10)(11)(12)(13)(14)(15)(16)(17)(18)(19)(20)(21)</sup>。また、このテーマに関連して2つの研究助成金を賜り、研究成果報告書も刊行した<sup>(22)(23)</sup>。

ライフレビューとは、ターミナル期や高齢期などの死を意識した人に見られる人生の回顧現象である。ライフレビューが適応的に進展した場合、不安を軽減し、人に死への準備をさせるという<sup>(2)</sup>。すなわちライフレビューは、究極的には Erikson のあげた高齢期の心理社会的危機である「自我の統合性 対 絶望」<sup>(1)</sup>の解決に向かうものであると考えられる。

ライフレビューの具体的な方法は生育史の聴取であり、特に「その人のライフワークの要約が効果的」とされる。また、「外来患者の個人心理療法から施設でのカウンセリング、傾聴など、多様な状況設定で実施される」という<sup>(24)</sup>。

筆者が行ってきたライフレビューは、独自の方法であり、以下のような特徴を有している。まず研究対象者は、某介護老人保健施設通所利用の65歳以上の高齢者であった。あくまで研究としてのライフレビューであったため、認知症やうつなどのない、心理的に健康なかたに協力を依頼し、同意の得られたかたに一对一の対面法の面接を実施した。面接回数は、5回ないし10回と定められていた。また、あらかじめ詳細な質問項目を用意することなく、〈生い立ちや思い出のお話を聴かせてください〉という導入で始まる、非構造的なライフレビューであった。ここでは、このような方法を、「回数制限非構造的ライフレビュー」と呼ぶこととする。

他方、構造的ライフレビューとしては、Haight & Haight<sup>(25)</sup>がある。これは、発達段階ごとのライフレビューフォームに沿った、あらかじめ設定された質問を用いて週1回、1回1時間のライフレビューを6~8回、行うという方法である。

本論文では、これまでの事例の集積からの検討および構造的ライフレビューとの比較などによって、回数制限非構造的ライフレビューのメリットとデメリット、有用性と限界について考察することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 研究協力者

某介護老人保健施設に依頼して、あきらかな認知症やうつがなく、疎通性が良好であり、ある程度の言語化能力を有する、心理的に健康であると考えられる65歳以上のデイケア通所利用高齢者、すなわち在宅高齢者を推薦してもらった。そのかたがたに口頭と書面をもとに本研究の趣旨を説明し、同意の得られた高齢者を研究協力者とした。

5回のライフレビュー（以下、5回法と略記）の研究協力者は13名、全員が後期高齢者の女性で、70歳代前半から90歳代後半、平均年齢85.6歳（ $SD=5.47$ ）であった。ただし、そのほかに1名の女性が入院のため中断に至った。

10回のライフレビュー（以下、10回法と略記）の研究協力者は、女性11名、男性4名で、70歳代前半から90歳代後半、平均年齢85.4歳（ $SD=5.91$ ）であった。ただし、そのほかに4名の女性が入院や自らの意思で中断となった。

なお、研究協力者に女性が占める割合が高いのは、介護老人保健施設通所利用者自体に女性が多いためであり、母集団の性比を反映したものである。

### 2. 面接構造

介護老人保健施設の面接室を用いて、原則として週1回50分の個人面接を対面法により行った。面接者は、臨床心理士である筆者が務めた。

### 3. 回数制限非構造的ライフレビューの進め方

ライフレビュー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的面接ではなく、〈ご自身の生い立ちや思い出のお話を聴かせてください〉ということばで面接に導入して、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取っている。また、ライフレビューであるからと言って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、それらの話題も傾聴した。

研究協力の同意を得た後、第 1 回目では家族歴や生育歴について面接者から尋ねるといふインタビュー面接を実施し、その後、上述のように自発的回顧を促すようにして面接を行っている。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 5 回ないし 10 回という回数での効果—こころの全体性のバランスの回復—

5 回ないし 10 回という面接回数は、カウンセリングのトレーニング方法のひとつである「試行カウンセリング」<sup>(26)</sup>のアイデアをもとにしている。試行カウンセリングとは、「カウンセリングの本番をカウンセラーとしてやる前に、カウンセリングの本番と同じ事態で、回数を限定して、試みにカウンセラーとして活動してみるということ」である。具体的には、現在、精神的な問題で悩んでいない、健康な人を対象として、5 回ないし 10 回のカウンセリングを行う。

したがって、5 回ないし 10 回という回数は、カウンセリングのプロセスが展開し始める最低限の回数であると同時に、主訴を持たない、心理的に健康な研究協力者からいたずらに深刻な問題や病理を引き出してしまう危険性の少ない回数であると推察される。そのため、本研究で行うような、回数制限非構造的ライフレビューの効果を探るための探索的面接には適切な回数であると筆者は考えた。

実際の事例を見ると、研究協力者のほとんどは、5 回ないし 10 回という限られた回数の中で、ライフレビューを展開させていた。

5 回法での典型例を示す<sup>(22)</sup>。80 歳代後半の女性は、面接開始当初、会社員で収入が安定しているのが魅力だと思って結婚した亡夫が、何の相談もなく自営業に転じたことや、金遣いが荒かったこと、また自分が経理などをまかされて苦勞したことなど、主に亡夫に対する否定的感情を語っていた。ところが、第 3 回で、亡夫は家族を大切にしていたし、地域の活動にも熱心だったと、亡夫の肯定的側面を語り出し、第 4 回には「育ちも考え方も違うから結婚は難しいが、それでも夫婦は良いものだ」と語るようになった。そして、最終回の 5 回目では、「結婚は良いですよ。苦勞もあるけれど、良いことのほうが多い。2 人で助け合いです」と語って面接を終えていった。

この事例では、亡夫に対する否定的側面が当初に語られ、やがて肯定的側面も有することに気づいて、両者を統合していくというプロセスが典型的に表れていた。このように、

最終的に統合に至る中で、当初は否定的に語られていたエピソードが、面接が進み繰り返しその話題について語られるうちに、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を、筆者は「統合群・否定-肯定型」と分類した。5回法の13例中の8例がこのタイプで、もっとも多かった<sup>(4)</sup>。

ちなみに、否定的な話題から肯定的に転じる「統合群・肯定-否定型」が2例、肯定的話題のみが語られる「統合群・全肯定型」が1例、絶望とは言えないが、自我の統合性との中間点と思われる「中間群」が2例、見られている。いずれにしても、5回法の研究協力者には「統合群」が多いのが特徴であった<sup>(4)</sup>。これは、10回法でも同様の印象である<sup>(23)</sup>。

次に、10回法での典型例を示す<sup>(5)(23)</sup>。70歳代後半の女性は、第1回では離婚について、「私の我慢が足りなかったのかも知れないが」と、自責的であった。ところが、ライフレビューの進展とともに、離婚の原因となったのは、姑が双子の出産を忌避したという理不尽な理由であることが語られるようになった。また、第7回では、元夫は「とにかくわがまま一方」な人であり、離婚のごたごたで女性の実家に放火したり、子どもが疫痢で入院した際には“金は出さない！”と言って病院に乗り込んできたりしたという事件を語るようになった。こうして、離婚に対する見方が変化し、離婚もやむを得ないことであったのだと、自ら納得するように変化して面接を終えていった。

心理的に健康な高齢者であっても、ライフレビューの中で人生上の未解決の葛藤や心理社会的危機に関連するテーマが表れ、それが解決されていくというプロセスが見られた点は興味深い。ライフレビューは、人生の否定的側面と肯定的側面を統合し、高齢者のこころの全体性のバランスを回復する効果があるものと考えられる。この点が、ライフレビューが高齢者の「こころの生涯学習」に益する側面であろう。逆に言えば、5回ないし10回と回数が定められていても、その回数の中で自らに必要な課題の解決を行える潜在的能力を有している人が、心理的に健康な高齢者ということかもしれない。

ただし、5回よりも少ない回数の場合にも自我の統合性に至るかどうかは、筆者も経験がなく、不明である。あくまで推測の域は出ないが、健康な高齢者であっても、おそらく1, 2回のライフレビューでは、回想はあっても、それが評価され、自我の統合性に至ることは、時間的に困難なように思われる。この点は今後の検討課題として残されている。

## 2. 非構造的ライフレビューの奏功機序モデル

これまでの研究をもとに、非構造的ライフレビューが効果をもたらすプロセスについて、現時点での筆者の考えるモデルが図1である<sup>(23)</sup>。このモデルでは、まず語り手（研究協力者）と聴き手（面接者）のあいだに信頼関係が形成されて、回顧が可能となるものと考えられる。これが「①信頼関係の構築」の段階である。

Singer<sup>(27)</sup>は、一般の心理療法における想起に関して、クライアントが安全操作を捨て、情緒的想起によって自分をあらわにするのは、「患者が自分自身の不安や防衛なしに自分をさらけだしても、治療者が耐えうるという患者の確信」のうえであると指摘している。こ

のような信頼関係が構築され、回顧への抵抗よりも、人生の未解決の葛藤を解消し、心理社会的危機を解決しようとする力のほうが強くなっていくと、想起が賦活していくものと思われる。

信頼関係の構築という準備段階を経て、実際に想起が生じるのが「②回顧の活性化」の段階である。この段階で、さまざまな人生上の出来事が想起され、語られるようになる。

その想起が自我により調べられ検討され修正されると、ある出来事を違う角度から眺めることも可能となる。これが「③視点の移動」である。たとえば、否定的側面しか見えていなかった人生上の出来事に対して、肯定的な側面もあることに気づくことが可能となる。

さらに、視点の移動に伴って人生に対する見方、受け取り方が変化する「④認知の再構成」の段階に進んでいく。この段階で、ある人生の出来事の否定的側面と肯定的側面が統合されるのである。

なお、認知が再構成されることで、逆に視点の移動が促進され、その結果、回顧が活発になるという流れも見られる。このような②回顧の活性化、③視点の移動、④認知の再構成という3段階の循環により、人生の物語の推敲過程が進んでいく。

人生の物語の推敲の結果、否定的観念よりも肯定的観念のほうが相対的に強くなれば、自我の統合性をもたらされ、否定的観念が肯定的観念よりも強くなれば、絶望に至ると考えられる。これが最終段階の「⑤否定的観念と肯定的観念の相対的バランス」の段階である。

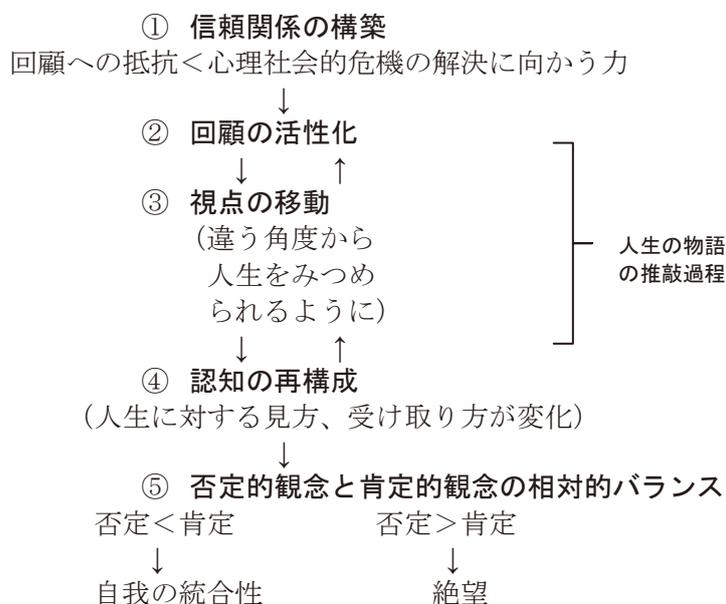


図1 非構造的ライフレビューの奏功機序のモデル

なお、このプロセスは 1 セッションの中で瞬時に、何度も起こることもあれば、数回のセッションを要する場合もある。おおむね語り手にとって葛藤の強いテーマほど、その推敲過程には繰り返しが必要となり、自我の統合性に至るまでに時間を要するものと考えられよう。

### 3. 回数制限非構造的ライフレビューのメリット—モチベーションと自発性、主体性の尊重—

非構造的ライフレビューのあらかじめ質問項目を設けず、語り手の自発的回顧を待ち、それに聴き手が積極的に関心を示すことで回顧を促進・援助するという方法は、語り手のモチベーションを信頼し、その自発性や主体性を尊重する姿勢を背景に有している。すなわち、自由度が高く、きわめてカウンセリング的な発想であると言えよう。そのために、非構造的ライフレビューは、通常のカウンセリングにも導入しやすい方法であると筆者は考えている。

一方、構造的ライフレビューでは、語り手に人生の出来事への「評価」を促し、肯定的側面に聴き手が焦点を当てたり、時には解釈を用いたりすることもあるなど、非構造的ライフレビューに比べると、より強い介入を行っているように思われる。もちろん、これはあくまで相対的な聴き手の態度の相違であり、両者を絶対的に峻別するものであるとは言えないだろう。

ところで、構造的ライフレビューにおいて指導的立場に立つ Haight, B. K. が心理臨床家ではなく、保健学博士である看護学者であるという点も、構造的な方法を選択した背景としては興味深い。Haight らのハンドブック<sup>(25)</sup>には、Haight, B. K. がライフレビューに注目するきっかけとなった体験が述べられている。それによれば、当時、訪問看護師であった彼女がマージョリーという高齢期女性を担当し、そこで回顧がセラピューティックな効果を持ったことがはじまりであるという。つまり、Haight, B. K. も最初に経験したのは、いわば非構造的ライフレビューであったわけである。

主題から逸脱してしまうので、これ以上の論考は控えるが、セラピストがどのような学派や技法を選択するかという問題の背景には、セラピスト自身の間観や人生体験、それまで受けてきたトレーニングなどが影響していると言われる。したがって、構造的ライフレビュー、非構造的ライフレビューに優劣をつけることよりも、それぞれのメリットとデメリットについて吟味しておくことが重要となる。そのうえで、どのような語り手に対して、どのようなライフレビューの方法が適切であるのかを検討していく姿勢こそが有用であろう。

### 4. 回数制限非構造的ライフレビューのデメリット—心理的負担感、抵抗感、拒否感—

非構造的ライフレビューは、語り手自身のモチベーションと自発性、主体性を尊重すると述べたが、この方法のデメリットも、まさにその点にある。すなわち、あらかじめ質問項目が設定された構造的ライフレビュー以上に自由度が高いために、語り手の面接へのモ

チベーションや関与がそれだけ強く求められるということである。

また、質問項目が設定されず自由度が高い分、自発的回顧を求められても、何を話せば良いのかと困惑したり、人生のすべてが語られなかったり、重要な細部の事実が語られないままに面接を終えてしまったりする危険性もある。そのような意味では、非構造的ライフレビューは、人生全体をまんべんなく扱うことよりも、語り手の未解決の葛藤や心理社会的危機に焦点化する方法であるとも言えよう。

さらに、自身の生い立ちなどを語ることへの心理的負担感、抵抗感、拒否感を有する語り手も存在すると思われる。実際、10回法では、入院のための中断2例だけでなく、1回面接しただけで、以後、自らの意思で面接を拒否された例も2例、見られている<sup>(23)</sup>。

したがって、回数制限非構造的ライフレビューを実践するにあたっては、語り手の心身の疾病や障がいの把握、自我強度、ライフレビューへの意欲などの事前のアセスメントが重要になると考えられる。当然のことながら、しっかりとライフレビューについて説明し、理解していただいた上で、同意を得て行う必要があるだろう。

#### 5. 回数制限非構造的ライフレビューにおけるインテイク面接の意義—デメリットの解消に向けて—

以上を踏まえて、回数制限非構造的ライフレビューのデメリット解消のために重要と考えられるのが、インテイク面接である。インテイク面接がもたらす効果には、次の3点があげられる。

- ①事前に家族歴や生育歴を聴取することで、聴き手にとって、回顧の背景にある事実関係の見通しがつく。それにより、見逃してはならない家族歴や生育歴上のポイントが聴き手に明らかになる。さらに、語り手に対する理解やアセスメントも深まる。
- ②インテイク面接そのものが回顧の契機となる。一部の例外はあるが、多くの事例で家族歴や生育歴への質問が刺激となって、ライフレビューが活性化していった。
- ③面接で何を話せば良いのか、インテイク面接での質問でイメージが語り手に伝わり、話しやすくなる。何を話せば良いのかイメージできることで、面接への不安や抵抗感、拒否感が低減される可能性もある。

このようなインテイク面接の利点を活用することで、語り手にとっての最適な面接回数は5回なのか、10回なのかといった問題や、非構造的ライフレビューが適切かどうかという判断も可能となる。

#### IV. おわりに

本研究では、あくまで研究として、主訴を持たない心理的に健康な高齢者のかたがたを対象としたライフレビューを行った。しかし、ここで学ばせていただいたことは、主訴を持った、いわゆる臨床例のかたがたとのカウンセリングや心理療法にも活かしていけるも

のであると感じている。

研究にこころよく協力していただき、貴重な自身の人生の体験を筆者に語ってくださった研究協力者のみなさまには、あらためて感謝する次第である。本研究が高齢者のかたがたの福祉に些少なりとも益する点があるとすれば、それは研究協力者のみなさまのおかげである。

拙い研究ではあるが、筆者が得た、この貴重な知見について、自分だけのものにするのではなく、多職種による高齢者へのチームアプローチの実現に向けて、関連職種のかたがたと共有できるように、今後もなんらかのかたちで発信し続けていきたい。それが筆者にとってのミッションであると考えている。

最後になったが、さいわいなことに平成 28 年度～29 年度日本心理臨床学会研究助成を賜り、本論文を作成することが可能となった。感謝のことばに代えて、ここに記しておく。

#### 【注】

1. Erikson, E. H. 『Childhood and Society, 2<sup>nd</sup> 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)。
2. Butler, R. N. 「The life review: An interpretation of reminiscence in the aged」 『Psychiatry (第 26 巻)』 1963 年、65～75 頁。
3. 林 智一「高齢者の昔語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)』 平成 25 (2013) 年、<<https://nuk.repo.nii.ac.jp/>> (2017 年 1 月 16 日閲覧)。
4. 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、9～21 頁。
5. 林 智一「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—」 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 7 号)』 平成 27 (2015) 年、29～43 頁。
6. 林 智一「認知症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」の向こう側を目指して—」 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 8 号)』 平成 28 (2016) 年、71～85 頁。
7. 林 智一 「高齢者のライフレビュー・プロセスに関する臨床的研究—ライフレビュー面接 5 回法の試み—」 『日本健康心理学会第 24 回大会発表論文集』 平成 23 (2011) 年、133 頁。
8. 林 智一「ライフレビュー面接 5 回法の臨床的有用性に関する研究—老人保健施設通所高齢者の事例から—」 『中国四国心理学会論文集 (第 44 巻)』 平成 24 (2012) 年、39 頁。

9. 林 智一「ライフレビュー活性化と夢の関連についての臨床的考察—亡き家族に関する夢を中心に—」『理論心理学研究（第 12・13 巻）』平成 24（2012）年、74～75 頁。
10. 林 智一「高齢者に対するライフレビュー面接 5 回法の試み—介護老人保健施設通所利用者との面接事例から—」『日本心理臨床学会第 31 回大会論文集』平成 24（2012）年、104 頁。
11. 林 智一「ライフレビューの奏功機序に関する文献展望」『中国四国心理学会論文集（第 45 巻）』平成 25（2013）年、24 頁。
12. 林 智一「ライフレビュー面接 5 回法に見られた高齢者の死生観—介護老人保健施設通所利用者との面接事例をもとにした臨床的考察—」『日本心理臨床学会第 32 回大会論文集』平成 25（2013）年、68 頁。
13. 林 智一「高齢者に対するライフレビュー面接 10 回法に関する研究」『中国四国心理学会論文集』平成 26（2014）年、76 頁。
14. 林 智一「日本の高齢者の自我の統合性の様態について—ライフレビュー面接 5 回法をもとにした臨床的考察—」『日本心理臨床学会第 33 回大会発表論文集』平成 26（2014）年、67 頁。
15. 林 智一「高齢者に対するライフレビュー面接 10 回法の試み—ライフレビューの展開するプロセスを中心に—」『日本健康心理学会第 27 回大会発表論文集（CD-ROM）』平成 26（2014）年、頁記載なし。
16. 林 智一「認知症高齢者に対するライフレビュー面接 10 回法の試み—介護老人保健施設通所利用者を対象として—」『九州心理学会第 75 回大会発表論文集』平成 26（2014）年、39 頁。
17. 林 智一「高齢期女性にみられた回顧の中の家族像と老いへの適応—ライフレビュー面接 10 回法の事例から—」『日本家族心理学会第 32 回大会プログラム・発表論文集』平成 27（2015）年、68～69 頁。
18. 林 智一「介護老人保健施設デイケア利用者に対するライフレビュー面接 10 回法に関する研究」『理論心理学研究（第 16・17 巻）』平成 27（2015）年、29～30 頁。
19. 林 智一「ライフレビューの奏功機序に関する臨床的考察—ライフレビューのなにか、どのようにして、どのような結果をもたらすのか—」『日本健康心理学会第 28 回大会発表論文集（CD-ROM）』平成 27（2015）年、73 頁。
20. 林 智一「ライフレビュー面接 10 回法に見られた中断事例の検討—介護老人保健施設通所利用の認知症高齢者の事例から—」『中国四国心理学会論文集（第 48 巻）』平成 28（2016）年、34 頁。
21. 林 智一「高齢者に対するライフレビュー面接 5 回法と 10 回法の比較検討—介護老人保健施設通所利用者を対象に—」『日本心理臨床学会第 35 回大会発表論文集』平成 28（2016）年、171 頁。
22. 林 智一『公益財団法人 太陽生命厚生財団平成 22 年度社会福祉事業調査・研究助成

報告書 高齢者の昔話りの心理臨床学的検討—ライフレビュー面接モデルの構築に向けて—』大分大学医学部医学科社会心理学講座、平成 24 (2012) 年、全 65 頁。

23. 林 智一『科学研究費助成事業平成 24 年度～平成 27 年度研究報告書 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—』大分大学医学部医学科社会心理学講座、平成 28 (2016) 年、全 104 頁。
24. Butler, R. N. 「Successful aging and the role of the life review.」『Journal of the American Geriatric Society (第 22 巻)』1974 年、529～535 頁。
25. Haight, B. K. & Haight, B. S. 『The Handbook of Structured Life Review』Health Professions Press、2007 年。(野村豊子 (監訳)『ライフレビュー入門—治療的な聴き手となるために—』ミネルヴァ書房、平成 28 (2016) 年。)
26. 鑪 幹八郎『試行カウンセリング』誠信書房、昭和 52 (1977) 年。
27. Singer, E. 『Key Concepts in Psychotherapy』Basic Books、1970 年。(鑪 幹八郎・一丸藤太郎 (訳)『心理療法の鍵概念』誠信書房、昭和 51 (1976) 年。)

【付記】本研究は、日本心理臨床学会研究助成平成 28 年度～平成 29 年度 No. 2016. (ii)-01 『高齢者の心理療法におけるライフレビュー・プロセスの検討』(研究代表: 林 智一) によるものである。

# 実践報告—教養科目「英語ゼミナール F—英語運用力養成訓練 II」

御手洗靖（教育学部）

【要旨】本稿は、2016年度後学期に筆者が担当した、教養科目「英語ゼミナール F—英語運用力養成訓練 II」の実践報告である。この授業は、英語運用能力、特に話す力を向上させることを目的としている。受講者を対象としたアンケート調査の結果、授業内における各活動に対して、全般的に肯定的評価を得た。話す力の向上、学習意欲の増進、英語の知識の増大、他者とのコミュニケーション能力の養成などにおいて、授業の効果を自覚していることがわかった。公開授業という性質ゆえの、多様な受講者と「学びの共同体」ともいえる学習者集団を構築する意義についても考察する。

【キーワード】英語 スピーキング 運用力 公開授業

## 1 はじめに

本稿は、2016年度後学期に筆者が担当した、大分大学における教養科目「英語ゼミナール F—英語運用力養成訓練 II」における取り組みの報告である。後述するように、この授業は英語の運用力、特に話す力を向上させることを目的としている。筆者は伝統的な読むこと、書くこと、聞くことを中心とした英語学習を否定するものではない。しかし、同時に、本授業を通して、筆者自身も抱いていた「英語が話せるようになりたい」という希望を大学生にもかなえさせてあげたいという願いがある。<sup>1)</sup>

この授業を開設したより現実的な理由としては、筆者が所属する教育学部における、英語教員を志望する学生の英語を話す能力を高めるといえることがある。近年の教員採用試験においては、英語を話す能力が重視されている。たとえば、大分県の中高英語教員の採用試験では、英語による集団討論、ネイティブスピーカーとの個人面接、模擬授業における「英語も使用すること」という指示がある。これらの試験で成功を収めるためには、試験直前の集中訓練では不十分であり、数年間継続して英語を話す練習をおこなうことが不可欠であろう。このような理由のもとに、以下の実践をおこなった。

## 2 授業実践

### 2.1 授業

本稿で報告する授業は、教養科目の選択科目「英語ゼミナール F—英語運用訓練 II」（2016年度後学期）である。受講対象者は、教育学部、経済学部、工学部の2年生から4年生となっている。

## 2.2 授業の目的

授業シラバスにおける、「授業のねらい」は、次のとおりである。

- ・本気で英語の運用力をつけたい人のために開講します。
- ・指名音読→和文英訳→口頭要約→質問受付→例文作成→会話をとおして、知っているだけの「宣言的知識」を技能的な「手続き的知識」へ変換することです。<sup>2)</sup>

また、シラバスにおける「具体的な到達目標」は、次のように述べられている。

- ・本文の口頭和文英訳を各文3秒以内でできる。
- ・本文の概要を90秒で口頭発表できる。
- ・与えられたテーマについて、5分以上対話を続けられる。

詳細は省くが、これらの記述の背後にある考え方として、初回の授業で図1の資料を配付して説明した。<sup>3)</sup>この中でも、特に、Conceptualizer から Formulator を通って Output に至る過程（「流暢性の発達」で示された箇所）を練習することを述べ、Output の役割として、(Skehan, 1998)を基に、次の点を説明した。(1)Output に対する相手の発言からさらに Input が得られる、(2)意味理解だけではなく英語を形として産出するので、文法を使う必要性が高まり正確さに注意を払う、(3)文法規則について自分が持っている仮説の正しさを、相手の反応から判断することができる、(4)言いたいことを発話するまでの過程を自動化する助けとなる、(5)対話という行為により談話をおこなう技能を発達させる、(6)自分の考えを述べる能動的な話者となる。

## 2.3 授業者および受講者

授業者は筆者である。大分大学教育学部に所属し、英語教育学を専門分野としている。受講者は大分大学の学部学生、大学院生、公開授業の受講者に大別される。学部生は合計13名（教育学部12名、経済学部1名、1年生1名、2年生3名、3年生5名、4年生4名）で、単位取得が必要な学生は6名、残り7名は単位不要の聴講学生という、めずらしい構成である。<sup>4)</sup>全員が英語を話すことに積極的に学習意欲が高い。

学部学生以外の受講者は、大学院生が2名と公開授業の受講者が11名（男性3名、女性6名）であり、5名は昨年に引き続き聴講している。年齢は20代から70代までで、育休中の中学校英語教員、私的に英語を教えている方、業務で英語を使用していた退職者など、構成は様々である。いずれも英語を話すことに意欲的であり、英検準1級、1級、TOEIC850点以上の方も半数近くおり、高い英語力を有している。数年間くり返し受講している方も数名存在する。

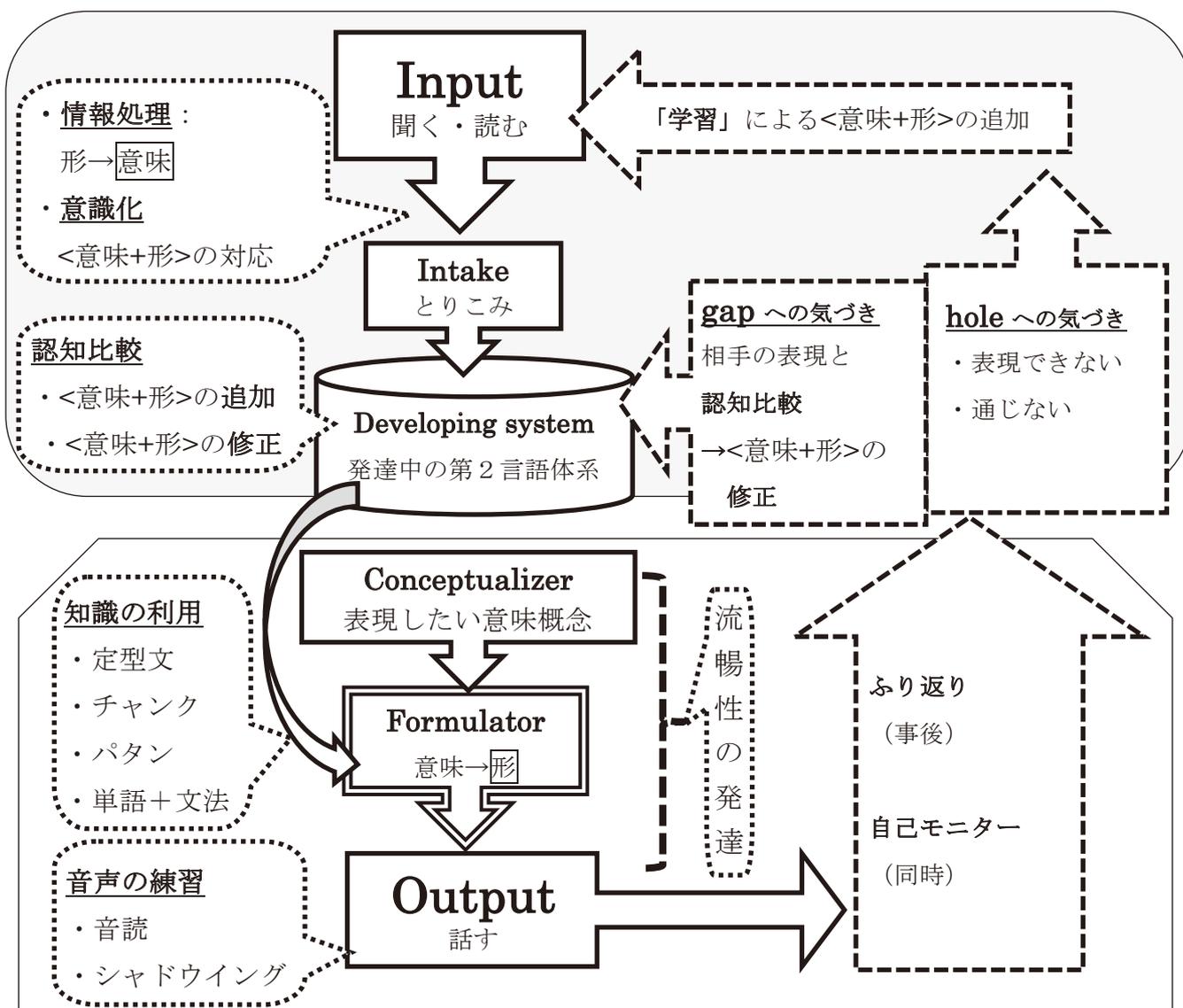


図1. 言語習得, 言語産出における input と output の役割

## 2.4 教材

教科書として『英単語・熟語ダイアログ 1800 三訂版』(旺文社)を使用した。<sup>5)</sup>同書は、いわゆる「教科書」ではなく、単語、熟語を個人で学習するための図書である。単語と熟語はまとまりのある対話文章の中で提示され、対話文章の日本語訳が与えられている。同書を使用した理由は、(1)話題が多数で多様であるため授業で扱う話題を取捨選択できること、(2)ネイティブスピーカーによる対話のCDがついているために、受講者が英語の音声的な特徴に注意を向けられること、(3)受講学生の弱点のひとつである、語彙力の養成に役立つこと、(4)学習者用の練習問題などが無い、簡素な英文から英語を習得する方法を受講者に伝えたいこと、である。易しいとは言い難い対話文ではあるが、社会的な話題を話すことができるために本書を選択した。毎回の授業で2つのテーマを扱った。同書のほかに、対話文章の内容に関連した受講者間の対話を促すような英語の質問を、2つのウェブサイトから借用して、毎回の予習として事前に受講者に与えた。<sup>6)</sup>

また、独話の発話語数を数えて記録し、発話語数を可視化することでその伸びが意欲づけに寄与するよう、図2に示す「ワードカウンター」を使用した。これは西(2010)を修正したもので、90秒で対話文章を口頭で要約する活動において、ペアの相手の発話語数を数えるためのものである。図2の中の数字の「1」から開始し、相手の発話の一語を聞くごとに右に指をすべらせて、「20」に到達したら下の行に移動して、「21」から「40」へ移動する。これを続けて「120」に達したら、「1」へ戻る。120までとしたのは紙幅の都合による。図2における表(Number of words per 90 seconds)は、毎回の発話語数を棒グラフや折れ線グラフの様に記録して可視化するためのものである。

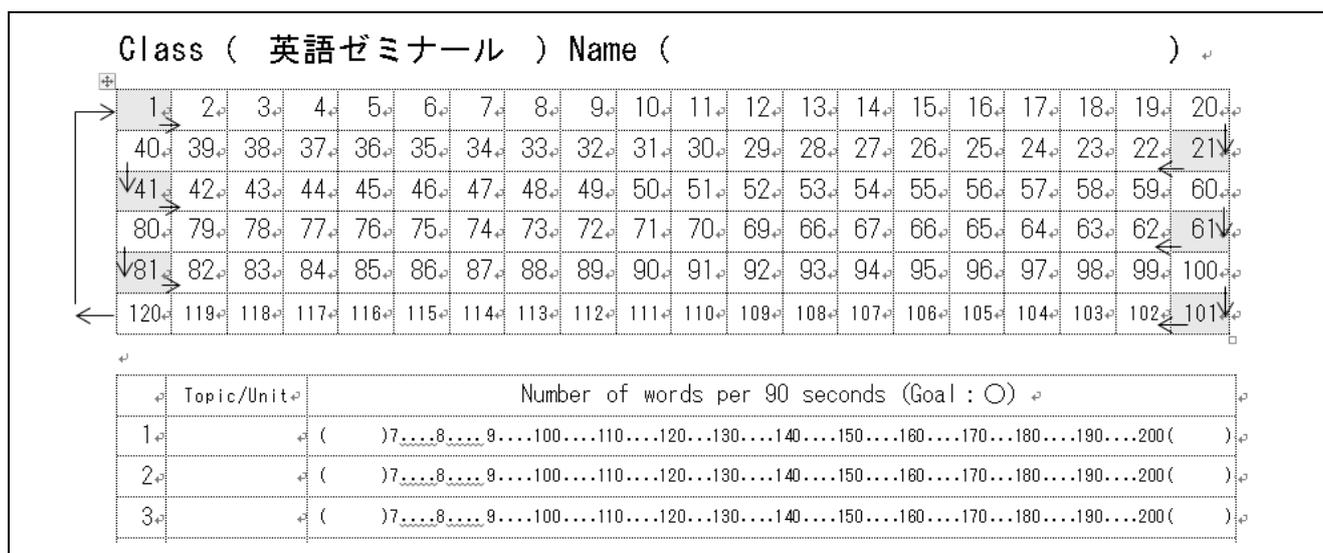


図2. 授業で使った「ワードカウンター」の一部

## 2.5 授業の方法

### 2.5.1 予習

図3に示す様に、学部学生の受講者には、電子掲示板への予習内容の投稿を義務づけている。<sup>7)</sup>

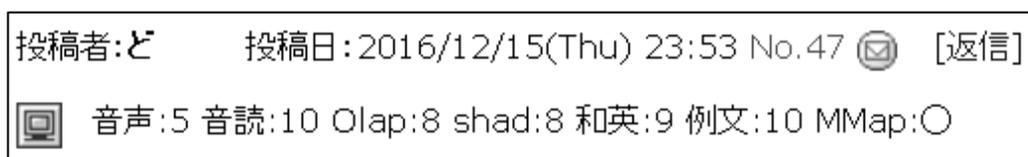


図3. 電子掲示板における予習内容の投稿例

図3の内容は次のとおりである。

- (1)「音声」：教材に附属したCD内の対話音声の音声的な特徴（つながり、文強勢、抑揚、速度、感情など）に関して気づいた箇所の数。<sup>8)</sup>

- (2) 「音読」：教材の対話文章を音読した回数。
- (3) 「Olap」：対話文章の音声を聞きながら，文章を見て同時に音読する「オーバーラッピング(overlapping)」をおこなった回数。
- (4) 「shad」：対話文章の音声を流したまま止めずに，文章を見ずにそのまま真似て英語を発話する「シャドウイング(shadowing)」をおこなった回数。
- (5) 「和英」：対話文章から自分で選んで口頭和文英訳できるようにした文の数。
- (6) 「例文」：対話文章から自分で選んだ語句や文法構造を使って作成した，自己関連性のある文の数。
- (7) 「MMap」：話す内容をキーワードの樹形図で作成したコンセプトマップの作成。<sup>9)</sup>

このように，予習段階における十分な自主学習・練習をおこない，授業では英語を話すことによりその成果を発表する形式で授業をおこなった。いわば，「授業外で個人練習をおこない，授業内で他者と練習試合をおこなう」という，知識の授業ではなく，技能習得・訓練中心の授業である。

## 2.5.2 授業

授業では毎回2つの対話文章を扱った。ひとつめの対話文章（第1テーマ）を使った授業手順は，表1のとおりである。

表1. 毎回の授業の流れ（第1テーマ）<sup>(a)</sup>

活動	活動の内容	活動の形式	時間
1 復習：90秒口頭要約	前回扱った2つの対話文章の概要を90秒で相手に伝える。 <sup>(b)(c)</sup>	ペアで1人90秒	5分
2 個人音読と助言	無作為に指名された受講生は，教員が選んだ文を全体の前で音読し，教員が音声面の助言をする。	個人指名	5分
3 音声的気づき	受講生は，音変化，抑揚，文強勢，速度，気持ちなどについて自主的に発表し，教員が解説を加える。	自主発表	5分
4 音声確認	全員でモデル音声を聞き，3を確認する。	全体で一斉	2分
5 90秒口頭日英翻訳	2つの文章から自由に日本語を選択して，口頭で英語にし，相手に聞いてもらう。	ペアで1人90秒	4分
6 90秒口頭例文発表	2つの文章内の表現を自由に選択して自分に関わる文を作成し，相手に伝える。	ペアで1人90秒	4分
7 30秒要約発表	第1テーマの文章の概要を30秒で口頭発表する。 <sup>(c)</sup>	3年生の英語教員志望者を指名し1人30秒	2分
8 90秒要約	第1テーマの文章の概要を90秒で相手に伝える。 <sup>(b)(c)(d)</sup>	ペアで1人90秒	5分
9 会話	第1テーマの文章に関わる問いから，ペアが話したいものを選択して，自由に会話をする。 <sup>(c)(d)</sup>	ペアで自由に	10分程度
10 質問受付	上記の会話で言えなかった表現や文章内表現について，教員が質問を受け，英語で表現する手順を指導する。	全体から自主的に	5分程度

(a) 2つ目の対話文章（第2テーマ）については，活動1,5,6が省略される。

(b) ワードカウンターで，パートナーの発話語数を数える。

(c) 話す際に樹形図上のコンセプトマップを使用する。

(d) 独話や対話をスマートフォンに録音する。

表 1 内の活動の特色として次の点があげられる。

- (1)授業形態が、個人、ペア、全体と多様である。<sup>10)</sup>
- (2)各活動の時間が短く、活動内容が多様である。<sup>11)</sup>
- (3)活動で扱う表現や話題を、受講者がある程度選択できる(活動 5, 6, 9)。
- (4)教員が話す時間は短く(活動 2, 3, 10)、受講者が英語を話す時間が多い。<sup>12)</sup>
- (5)入力(input)源である対話文章で使われている表現を自分で使ったり(活動 5, 6, 7, 8)), その内容を考えて要約したり(活動 7, 8)することにより、表現が取り込まれて(intake)、続く活動である関連する話題での会話(活動 9)において、それを利用して産出(output)する「足場かけ(scaffolding)」になると期待される。<sup>13)</sup>
- (6)活動 10 における質問受付において、受講生の言いたいことを日本語で言ってもらい、「J1→J2→E2」といった過程(柳瀬,2005; 柳瀬・吉田,2003)<sup>14)</sup>や、「意味順」(田地野,2015)と言う発想で英語に変換する方法を示すことができる。これは学習者と母語を同じくする教員の強みであろう。

### 2.5.3 復習

復習として、学部学生は、授業中にスマートフォンに録音した自分の発話を授業後に聞き直し、うまく言えなかった英語一文(もしくは英語にできなかった日本文)と、それを再考して英語にした文を電子掲示板に投稿する(図 4)。<sup>15)</sup>授業担当教員は投稿された英文を添削することにより、学生の表現力向上の支援をおこなう。電子掲示板を使用する目的は投稿内容の共有である。他者の投稿と修正を見ることにより、受講者が共通して誤りやすい表現やよりよい表現を学ぶことができる。

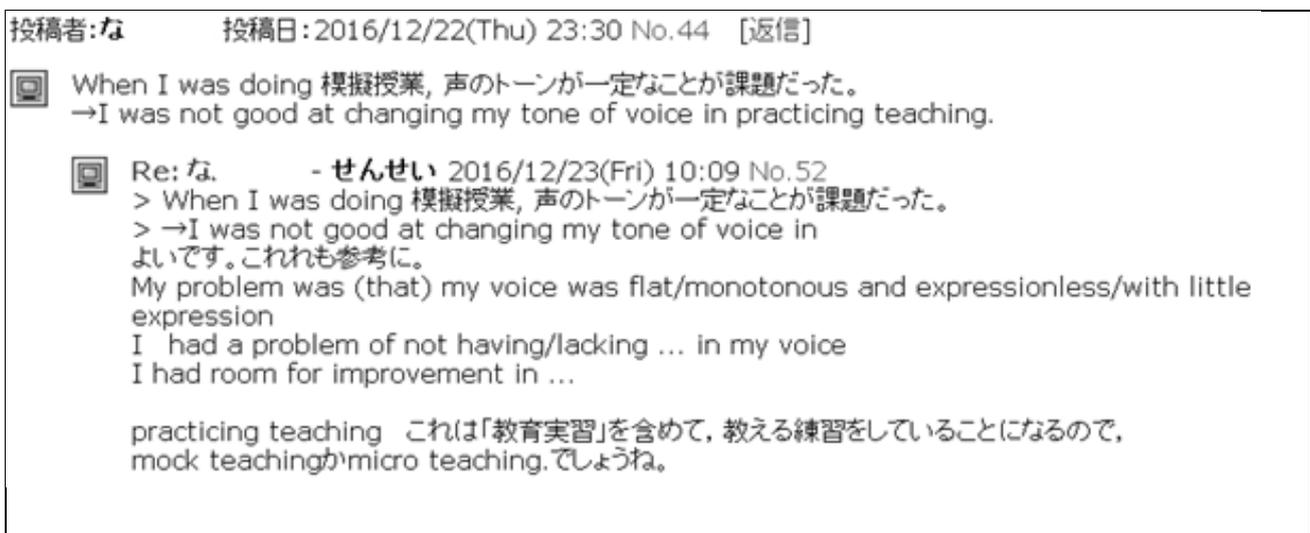


図 4. 復習投稿用の掲示板の例

## 2.6 試験

期末試験として、一斉録音による実技試験をおこなっている。具体的には、授業で扱ったテーマのうちから出題された任意の 4 つについて、それぞれ 90 秒で口頭要約して続く 90 秒で意見を述べる、

というものである。準備物の持ち込みとしては、要約、意見ともに、テーマ毎に 10 語までキーワードとなる英単語を書いて持参できる。この録音は、USB フラッシュメモリーで持ち帰り保存するように勧めている。保存した自分の学習記録の振り返りと進歩の確認は、学習への動機づけに有効とされているからである(Dörnyei, 2001)。

### 3 授業の成果と考察

#### 3.1 アンケート調査

授業に対する受講者の反応を知るために、無記名のアンケート調査をおこなった。実施時期は、2017 年 1 月 17 日から 1 月 22 日までの間である。受講者に MS ワードファイルを電子メールで送付して、回答してもらった。回答はファイルに書き込み、それを筆者が依頼した学部学生に送付し、それらのファイルを、その学生がひとつにまとめて、記入者が特定されないようにし、筆者に送付した。

##### 3.1.1 授業中の活動が英語力向上へ有益か

アンケート内容は、(1)授業における各活動に関して、自分の英語力の向上に有益であったかに関する 5 段階評価（1 まったく有益ではない、2 有益ではない、3 どちらとも言えない、4 有益である、5 非常に有益である）、および、(2)「授業を受講した理由（自分が授業に求めたこと）」、(3)「受講して得られたこと（授業が自分の求めたことに応えたか）」、(4)「授業に関する提案、改善点、感想」、に関する自由記述であった。なお、(1)に関して、学部学生以外がおこなっていない活動については質問項目から除外した(NA で表示)。学部学生は 13 名中 11 名がアンケートに回答し、学部学生以外は 13 名中 8 名がアンケートに回答した。

表 2 は、各活動に対する受講者の評価の平均点を示している（5 点満点）。

表 2. 英語力向上への有益度に関する受講者による評価

活動	学部学生 (N=11)	学部学生以外 (N=8)
自分が個人音読をして助言をもらう	4.5	NA
他者の個人音読と教員の助言を聞く	4.4	4.5
自分が音声上の気づきを発見する	4.1	NA
音声に関する教員の説明を聞く	4.6	4.8
口頭和文英訳	3.5	4.6
自作例文の発表	3.5	4.4
90 秒口頭要約	4.4	5.0
ワードカウンターで数えて記録する	4.2	4.0
自由に会話する	4.5	4.6
教員への質問	4.7	4.7
録音を聞いて自己修正する	4.2	NA
投稿した作文の教師による修正	4.7	NA

表 2 における各活動の評価は全般に高い。しかし、学部学生による評価において、点数を網掛けし

た活動の点数が比較的低い。この理由として、これらの活動がいずれも自主学習に重点を置いているということが考えられる。学部学生は、自立的学習者(autonomous learner)への途上であるため、英語力の向上において教員に対する指導の期待度・依存度が高いと考えられる。たとえば、「口頭和文英訳」と「自作例文の発表」に関して、学部学生の評価(各、3.5点と3.5点)と、学部生以外の受講者の評価(4.6点と4.4点)を見る時、和文英訳や例文自作の困難さの自覚と、授業担当教員に「教えてもらいたい」という気持ちが評価点に表れているのではないだろうか。同様に、2つの集団における、「90秒口頭要約」への評価の差(4.4点と5.0点)にも注目したい。学部学生も比較的高い評価をしているものの、学部学生以外が、この単独で90秒話すという自立的な活動を満点と評価しているということが、学部生とそれ以外の学習者における自立的学習の意義のとらえかたの違いを表していると思われる。最後に、両者に共通して評価が低く、特に、後者において最も評価が低かったのは「ワードカウンターで数えて記録する」であった。これは、元来の使用の狙いが、発話数の増加という動機づけであったために、活動自体が「英語力の向上」にはつながらないと判断されたのであろう。

### 3.1.2 受講理由、受講の成果、提案・改善点・感想

記述による回答を、学部学生(付録1参照)と学部学生以外(付録2参照)に分けて提示する。学部学生による回答のうち、まず、「授業を受講した理由(自分が授業に求めたこと)」についての主な回答を示す。

- ・話す力を向上させたい。
- ・音声的な指導を受けて、発音などを向上させたい。
- ・社会性のある話題で話したい。
- ・先輩や社会人の方と年齢を越えて話したい。
- ・刺激のある授業により英語学習に対する意欲を高めたい。

「授業を受講して得られたこと(授業が自分の求めたことに応えたか)」については、次の回答が得られた。

- ・英語を話す力が向上した。
- ・文法、表現などの英語の知識が増えた。
- ・振り返りや添削指導により、表現の幅や発想が身に付いた。
- ・音声面への意識が高まり、自分の発音も意識するようになり、発音力が向上した。
- ・社会性のある話題で視野が広がった。
- ・どの年齢の方とでも話せる力がついた。

「授業に関する提案，改善点，感想」は，次のようなものが得られた。

- ・授業者による説明の増加を希望。
- ・授業者が添削する文の数の増加を希望。
- ・音声上の気づきなどの原則のまとめを希望。
- ・アメリカ英語以外の英語も尊重すべきという提案。
- ・ペアの組み合わせの自由度を高める，グループで話すという提案。

次に，学部学生以外による記述を挙げる。「授業を受講した理由（自分が授業に求めたこと）」については，次が主な回答である。

- ・スキルの向上，英語の発音の正確さ，文法的な正確さの習得。
- ・スピーキング能力向上，他者（日本人）との英語でのコミュニケーションの機会。
- ・授業担当者による指導内容を期待。

「授業を受講して得られたこと（授業が自分の求めたことに応えたか）」については，次の回答が得られた。

- ・研鑽の重要性の自覚，刺激的な授業による学習意欲の向上。（回答者全員）
- ・英会話能力，英語表現能力の向上。
- ・英文に触れるインプットと他者の意見を聞く機会。
- ・他者が使う英語を聞くことによる新たな表現の習得。
- ・音声，文法，表現に関する授業者の説明。
- ・学習仲間。

「授業に関する提案，改善点，感想」では次のような記述が見られた。

- ・充実した濃い時間を過ごしている。インプットをしてからのアウトプット，他者との意見交換はとても楽しく，刺激をもらいます。
- ・こんなに充実した英語の授業は受けたことがなく，発音や言い回し等の実践力とともに文法の理解力を身につけることができるので，有意義。
- ・テーマも時事的内容や日常のことなど幅広いので普段考えないことも考えるようになり思考力が高まった。
- ・公開講座受講者にも，全員の前で発言・発表する機会があると良い刺激になるのでは？

## 3.2 考察

アンケート結果から、この授業が、自らの英語運用力や英語学習への意欲向上に有効であると感じた受講者が多いと判断できる。ただし、学部学生の評価の中には比較的评价が低い活動があり、それらは自立的学習を求めるものであった。また、活動の難度も評価に影響した可能性がある。今回は各活動に5分程度しかかけず、めまぐるしく展開する量を重視した授業であったので、特に学部学生には消化不良であったのかもしれない。これはアンケートの記述式回答の「予習が大変である」という感想にも表れている。授業における学習効果を最大限に高めるには予習は不可欠であるが、多少の見直しも必要なのであろう。たとえば、アンケート内の提言を受けて、量的に1回に2つのテーマから1つ減らして授業担当者による説明を充実させる、受講者によるペア活動の内容をグループで共有する、会話後に個人の考えを全体に発表する、学部生以外の受講者にも発言・発表する機会を与える<sup>16)</sup>、などを取り入れて、気持ちのゆとりをもたせて、受講者の満足度を高めたい。

本授業の第一の目的は英語運用力の向上であった。これについては、アンケートの記述から一定の成果があったと言ってよいだろうが、<sup>17)</sup>公開授業形式による多様な背景を持つ受講者との学習が、別の教育的効果をもたらしたと考えられる。すなわち、学部学生とそれ以外の受講者がペアとなり社会的な話題についても会話をおこなうことにより、「誰とでも話す」という一般的な対人コミュニケーション能力が養成されたように思われる。また、学部学生が、人生経験、社会経験ともに豊富な方々と話すことにより、知識と視野を広げる機会にもなったであろう。事実、アンケートの受講理由と受講の成果の両方において、このような趣旨の記述が見られた。また、逆の立場からは、学部学生以外の方々が、学生の真摯な態度や学習への熱意に感銘と刺激を受けることもあったのではないかと<sup>18)</sup>。

学部生以外だけでなく、学部学生も1年生<sup>19)</sup>から4年生までが受講しているという点において多様性があるという事実も特筆すべき点で、教育的効果があったと考えられる。たとえば、相互の激励や切磋琢磨、学習資源や方法に関する情報の共有、英語「使用者」としてのよき目標やあこがれ(role-model)の存在、自身の英語「学習者」から「使用者」へのアイデンティティの変化、が考えられる。馬場・新田(2016)が指摘するように、近年の第二言語習得研究においては、図1で示したような学習者個人内に焦点を当てる「認知的アプローチ」に加えて、「学習者のアイデンティティ」、「第二学習への投資とリターン」、「社会的コンテキストと話す権利」、といった要素が果たす役割を重視する「社会的アプローチ」は無視できない要素となっている。本授業が小さな「学びの共同体」(佐藤, 2012)となり、認知的・社会的の両面において、学習者の英語運用力の向上を促進することを願っている。

最後に、筆者が所属している教育学部の教員養成の視点から本授業を見てみよう。現在、中学校・高等学校において、アクティブ・ラーニングの英語授業が増加している(胡子, 2016; 上山, 2016; 小林, 2017; 巽, 2016; 山本, 2015)。アクティブ・ラーニングは話すことに限られるわけではないが、生徒をアクティブにするためには、教員自身が英語の運用力を備えていることが必要であろう。今回報告した授業は一般教養科目ではあるが、受講している学部学生の大半は、英語教員・小学校教員を志望している。これら未来の教師の授業の参考にもなるような授業をめざして改善を継続したい。<sup>20)</sup>

## 【注】

- 1) ただし、文部科学省による次のような提言がされている。『英語が使える日本人』の育成のための行動計画（平成 15 年 3 月）、「国際共通語としての英語力向上のための五つの提言と具体的施策」（平成 23 年 6 月）「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」（平成 26 年 10 月）。
- 2) 第二言語習得における宣言的知識と手続き的知識の果たす役割と限界についての議論は、Dekeyser(2007)に詳しい。
- 3) Gass (1988), Kormos (2006), Muranoi(2007), Segalowitz,(2010), Swain (2000)を参照して筆者が作成した。
- 4) 教科書を毎年変えて新たな内容を扱っていることが、継続的な受講者が多い理由のひとつと考えられる。
- 5) 過去には、*Impact Issues* (Pearson Education)や *Identify* (Oxford University Press)などの教科書も使用したことがある。
- 6) 2つのサイトは次である。ESL Discussions.com<<http://www.esldiscussions.com/>>, Conversation Questions for the ESL/EFL Classroom<<http://iteslj.org/questions/>>
- 7) 掲示板は、自費で契約しているレンタルサーバー(<<http://mita.main.jp/index.html>>)上に、パスワード制限をかけて設置している。掲示板自体は、CGI/Perl 無料プログラムを配布する KENT-WEB <<http://www.kent-web.com>>から入手して、掲示板荒らしを防ぐために同社に有料で改造を依頼した。URL や入室パスワードは受講生のみへ通知し、投稿は仮名でおこなわせることで個人情報の保護に努めている。
- 8) 静(2013, p.78)の「コメントすべき現象の例」を参考にした。
- 9) 図 3 で「MMap」としているのは、当初この樹形図を「Mindmap」と呼んでいたためである。しかし、この語は商標登録されているため、本稿では「コンセプトマップ」とした。
- 10) ペアの構成は話す力が比較的高い受講者とそうではない受講者の組み合わせとし、毎回相手を変えている。また、公開授業受講者は必ず学生と組み、異世代間の対話をさせている。日本人同士で英語を話すという、日常的には見られない不自然なコミュニケーションの状況である。しかし、和泉(2016)は、Sato & Lyster (2007)の研究結果と自身の留学中の体験に関する振り返りから、緊張感が少なく自分のペースで受け答えができる、聞き役ばかりではなく長く話す機会がある、多様な話題で話せるという利点を挙げている。
- 11) 時間はめやすであり、多少増減することがある。
- 12) 授業者は英語で授業をおこなうように務めているが、受講者からの質問には日本語で答えている。また、冗談などのラポール(rapport)が必要な場合にも日本語を使用することが多い。
- 13) このような要約法は、伊東(2008)や村野井(2006)に紹介されているが、筆者自身も、雑誌や新聞記事を利用した自主練習を 30 年間以上行っている。
- 14) 「J1」とは、受講者が言いたかった日本語表現そのもので、「J2」はそれを英語にしやすく言い換えたものである。「E2」は、「J2」に対応した英語表現である。「E1」が記載されていないが、「E1」は「E2」とほぼ同義の、よりこなれた英語表現である。これは本授業の目標からは除外している。
- 15) 過去には 5 文を投稿させていたことがあるが、今年度は 1 文に減らしている。修正する文を増加させる希望がアンケートの記述に見られた。
- 16) 今回の実践で、学部学生は、全体の前で個人音読して発音への助言をされるという緊張と不安を強いられる活動をおこなった。質の悪い発音を放置しておくことは愛情の欠如であるとの静(2009)の主張に同意して決行したのだが、肯定的な記述もアンケートが見られた。学部学生以外にもこれを実施するかは慎重に考慮したい。
- 17) 本授業のみの成果とは言えないが、実用英語検定（1 級，準 1 級），教員採用試験合格者（大分県高等学校・中学校英語），留学希望者，がいずれも増加している点も指摘しておきたい。
- 18) この点に関しては、高等教育開発センターからの依頼原稿である，上田(2017)，御手洗(2017)を参照。ただし、今回のアンケートにおいて，1 人の学部学生が，学部生以外の受講生との対話の機会がなかったことに不満を示した。自分よりも能力が低い（と思われる）学部学生との対話に終始させてしまい，能力の向上の機会を奪ったことは大いなる反省点である。今後のペアの組み方を改善したい。
- 19) 受講対象学年は 2 年生以上であるが，意欲的な 1 年生が 1 名受講している。
- 20) 昨年，一昨年とこの授業を受講した育休中だった高校教諭は，本授業中の活動の「音声的気づき」の成果により，果たせぬ目標であった TOEIC リスニングでの満点を達成した旨を報告し，高校現場に復帰したのちに次のような E メールを送ってくれた。「どの英語科の先生も，生徒に家で CD を聞かせることに苦労していて，御手洗先生に教えてもらった『音声的気づき』の活動を英語科の先生に広めてみたら，みなさん good idea!! と言って，取り入れていく方向になっています。（中略）英語での授業は（育児休暇取得）前よりむしろスムーズにできているような気がしており，2 年間英語ゼミナールでリテリングを始め，色んなスピーキング活動を続けた効果を実感しています。生徒にもマインドマップの作り方

---

から教え，スピーキングの指導に生かしています。新出単語を使った口頭英作文や，言いたかったけど言えなかったことを一緒に考えるのも楽しいです。」

### 【参考文献】

- Dekeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In J. Williams and B. VanPatten (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An introduction* (pp. 97-113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9, 198-217.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language : Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, M., & Lyster, R. (2007). Chapter 5: Modified Output of Japanese EFL Learners: Variable Effects of Interlocutor versus Feedback Types. In A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (pp. 123-142). Oxford: Oxford University Press.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- 和泉伸一.(2016).『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業—生徒の主体性を伸ばす授業の提案』.東京：アルク.
- 伊藤治己.(編著).『アウトプット重視の英語授業』.東京：教育出版.
- 上田史江.(2017).「Ⅱ 各部門活動・事業報告 4. 平成 27 年度大学開放推進部門・生涯学習支援システム部門事業報告【平成 27 年度の事業内容】(1) 大学開放と学習機会の提供 (2) 公開授業 b.公開授業における先進的取り組み」『平成 28 年度大分大学高等教育開発センター報告書』.61-62. 大分大学高等教育開発センター.
- 胡子美由紀.(2016).『生徒をアクティブ・ラーナーにする! 英語で行う英語授業のルール&活動アイデア』.東京：明治図書.
- 上山晋平.(2016).『授業が変わる! 英語教師のためのアクティブ・ラーニングガイドブック』.東京：明治図書.

- 
- 小林翔.(2017).『高校英語のアクティブ・ラーニング 成功する指導技術& 4 技能統合型活動アイデア 50』.東京：明治図書.
- 佐藤学.(2012).『学校を改革する——学びの共同体の構想と実践』.東京：岩波書店.
- 静哲人.(2009).『英語授業の心・技・体』.東京：研究社.
- 静哲人.(2013).『音声指導入門音ティーチングハンドブッカー生徒が変わる, 英語の「音」の教え方』.東京：アルク.
- 田地野彰.(2015).『〈意味順〉英作文のすすめ』.東京：岩波書店.
- 巽徹.(2016).『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校英語科の授業プラン』.東京：明治図書.
- 西巖弘.(2010).『即興で話す英語力を鍛える!ワードカウンターを活用した驚異のスピーキング活動 22』.東京：明治図書.
- 馬場今日子・新多了.(2016).『はじめての第二言語習得論講義—英語学習への複眼的アプローチ』.東京：大修館書店.
- 御手洗靖.(2017).「Ⅱ 各部門活動・事業報告 4. 平成 27 年度大学開放推進部門・生涯学習支援システム部門事業報告【平成 27 年度の事業内容】(1) 大学開放と学習機会の提供 (2) 公開授業 b.公開授業における先進的取り組み」『平成 28 年度 大分大学高等教育開発センター報告書』.60-61. 大分大学高等教育開発センター.
- 村野井仁.(2006).『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』.東京：大修館書店.
- 柳瀬和明.(2005).『日本語から考える英語表現の技術—「言いたいこと」を明確に伝えるための 5 つの処方箋』.東京：講談社
- 柳瀬和明・吉田研作.(2003).『日本語を活かした英語授業のすすめ』.東京：大修館書店.
- 山本崇雄.(2015).『はじめてのアクティブ・ラーニング! 英語授業』.東京：学陽書房.

---

## 【付録 1】 学部学生の受講者によるアンケート（自由記述）の全回答（原文のまま）

### (1) この授業を受講した理由（自分が授業に求めたこと）

- ・スピーキング力の向上
- ・英語運用能力を伸ばしたいから
- ・簡単な英語で自分の思いを伝えられるようになるため
- ・英会話を楽しむ機会を得るため（3名）
- ・英語のスキルアップに繋がると感じたから。
- ・社会性のあるトピックについて話すのに慣れること。
- ・年齢の離れた一般の方々や現役の先生も受講し、怖気付かずに年齢を超えて英語で話せるようになること。
- ・人と話すのが苦手なので、ペアで話す機会を通して少しでも改善させること。
- ・社会人の方や先輩、後輩と話すため。
- ・御手洗先生の知識を借りて発話の際にうまくしゃべることができるようになりたかった。
- ・社会人の方と話して更なるレベルアップを望んでいた
- ・英検準一級レベルの単語をアウトプットできるようになりたかった
- ・英語で意見を交わす場が欲しかった
- ・先輩や後輩、社会人の方と勉強でき、英語だけでなくほかのこと（政治や生活について）いろんなことを勉強できるから
- ・コミュニケーションを通して先輩方や先生方から刺激を受け、スピーキング力、英語の学習に対する意欲を高めたいと思ったから。
- ・この授業が英語を勉強する上で最もモチベーションを上げ、努力を続けようという感情を強く持てる。
- ・受講生のやる気が非常に高いこと
- ・英語が話せる人ばかりでとても刺激がある授業だから。
- ・自分の実力がまだまだなことに気づけること
- ・発音など、音声的なことを細かく指摘してくれるから
- ・英語らしい発音ができるようになること
- ・ネイティブの強弱などのイントネーションの違いなどに気づけるようになること
- ・高校では習わなかった口語表現を知るため
- ・自分の知らない英語の様々な知識が得られる
- ・以前の英語ゼミナールの内容が面白かったから
- ・前年度も受講していて、自分には英語を正しく発音することやスピーキング能力が足りないと感じたから。
- ・前年度受講して、また受講したいと思ったから。
- ・先輩に勧められたから。
- ・高校時代に御手洗先生の授業が良いと聞いたから。

### (2) この授業を受講して得られたこと（授業が自分の求めたことに応えたか）

- ・自分の考えを言葉に出して伝えられるようになった。
- ・英語をしゃべる機会が一定のペースで存在した
- ・スピーキング力の向上
- ・英会話を、スキルが低くても楽しむことができた
- ・まだまだではあるが、少しずつスピーキング能力がついてきた
- ・ペアの性格などで話し方が変わるため、話す練習になったと思う。
- ・入学当初よりは話せる語数が増えた
- ・録音、自己修正によって、自分の弱点や間違いに気づいた。
- ・授業中に言えなかった表現について、後から考えることで、1つのことを色々な言い方で説明する癖がつき、言いたいことを前よりも表現できるようになった
- ・自分の苦手分野に気づき、どのような学習をすべきかを理解することができた。
- ・英作文添削で様々な言い換えの表現が身についた。

- 
- ・音声上の特徴の意味（なぜそこにアクセントがあるのかなど）の理解が深まった。
  - ・音読をするときの自分の欠点に気付けた
  - ・発音の向上
  - ・ネイティブがどのようなところで発音の強弱をつけるのか
  - ・発音に注意して英語を音読するようになった。
  - ・指名音読によって正しい発音の仕方が身についた。
  - ・普段洋画や洋楽を観たり聴いたりしないため、先生が授業内で紹介してくださるものから表現や発音の仕方など学ぶことが多かった。
  - ・社会性のあるトピックについて、他人の意見も聞くことができ、さまざまな視点から考える姿勢が身についたと思う。
  - ・どの年齢の人でも一緒に話せる力
  - ・いろいろなトピックで視野が広がった
  - ・ごくたまにであったが社会人の方と話すことができあらたな考えを手に入れることができた
  - ・たくさんの人と会話できたこと。
  - ・授業の文やフリートークから様々な表現・知識を学ぶことができた。
  - ・英語の様々な知識。
  - ・文法などを学びつつ、英語を話すことができた。
  - ・英語の勉強へのモチベーション。
  - ・予習のために毎日英文に触れられたこと。

### (3) この授業に関する提案, 改善点, 感想

- ・ペアの縦列のメンバーが固定されて、ペアの相手が大体同じだったため、もっと他の人とも組んでみたかった。
- ・次回は可能であれば、3人で本文の内容について話す時間などがあると、さらに会話が広がるかなと思いました。
- ・スピーキングに偏りすぎていると感じるので、リーディングなど他の分野のことも学習したい。
- ・英文の添削が一個なのがちょっと少ないと感じるので、大変ではあるが3個くらいの複数の添削をしてもらいたい。
- ・予習と復習が **a bit too demanding**
- ・予習や復習が非常に多くて、全授業の中で最も大変だがとてもためになる。
- ・どんなに大変でも楽しいと感じてしまう不思議さ。
- ・予習が十分でないことが多かったことを反省しています。より良い学びができるよう、これからも日々精進していきたいと思います。
- ・アメリカ英語以外の英語を軽視するような雰囲気を作らないでほしい
- ・自分の発言の影響力の大きさをもう少し考えてほしい
- ・授業中に先生が説明する時間をもっと多く取ってほしい
- ・文法の話ももう少し聞きたい。
- ・口頭での和訳や例文の発表など、パートナーによってやり方が違っていたので、もう少しクラスで統一した方がいいと思う。
- ・何度やっても出来ないことも覚えきれないこともあり、歯がゆいと思うことが沢山ありますが、この気持ちを忘れずにしっかりと学習したいです。
- ・今まで大学で受けてきた授業の中で1番自分のためになっている授業だと感じます。卒業するまで受講したいと思います。
- ・音声上の気づきなどをまとめて一種の文法化してほしい
- ・意欲があればだれでも参加させてもらえるという点で、とても素晴らしいと思う。
- ・音声の気づきがたまにマニアックすぎる場所がある。

---

## 【付録2】 学部生以外の受講者によるアンケート（自由記述）の全回答（原文のまま）

### (1) この授業を受講した理由（自分が授業に求めたこと）

- ・自分自身のスキルアップのため。英語の発音の正確さ、文法的な正確さを習得したいと思ったため。
- ・スピーキング能力の向上（3名）
- ・他者との英語でのコミュニケーション
- ・英語をしゃべる時間の確保と日本人と会話をする訓練をするため
- ・先生の指導
- ・自分自身のインプットの時間として
- ・時間や授業料が合っていたため
- ・大学でどのような授業が行われているのか興味があったから（2名）

### (2) この授業を受講して得られたこと（授業が自分の求めたことに応えたか）

- ・自分自身の能力を認識し悔しさを味わうことが次の学習意欲へとつながり、少しずつではあるが英語で表現することのスキルアップを図ることができた。
- ・忘れてしまっていた文法などを思い出すことができた
- ・常に研鑽をつむことの大切さ
- ・（先生や学生との交流を通して）英語を勉強する意欲がわいた（8名）
- ・沢山の英文に触れることができた
- ・様々な **article** をよみ、良いインプットを得られた。（2名）
- ・英語を発する機会が増えた
- ・英会話能力の向上
- ・**article** を読んで、他者と意見交換をすることで多様な意見を聞くことができた。
- ・他者の英語を聞いて、自分では使わない表現を知れた。
- ・音声に関する先生の指導。なぜそこはその発音なのか、など。
- ・文法や表現のことなど、「なるほど」という知識を得られた。
- ・勉強仲間ができたこと
- ・教員からのフィードバックを含めた有意義な反応を多方面から得ることができ、復習をする際に自分や相手の録音した音声で聞き返して反復したり言い直したりすることで自分の英語の能力が日に日に向上していることが実感できました。

### (3) この授業に関する提案、改善点、感想

- ・予習は大変ですが、やった分だけ力がつくと思います。
- ・授業の予習が大変で負担に感じたこともありましたが、大変刺激的で、ためになりました。
- ・非常にテンポの良い授業で、色々と参考になりました。
- ・いろんな角度から英語を取り入れている教授の授業は大変興味深い。
- ・先生や学生さん、他の受講者の方のレベルが高く、驚きました。
- ・英語学習に必要なことがこの授業を通してわかった。
- ・いつもとても楽しく、充実した濃い時間を過ごさせてもらっています。インプットをしてからのアウトプット、他者との意見交換はとても楽しく、刺激をもらいます。
- ・フリートークの時に事前に先生から質問が用意されていたので話しやすかった。
- ・様々な人と会話ができて楽しむことができた。
- ・毎回のテーマも時事的な内容や日常のことなど幅広いので普段考えないことも考えるようになり思考力が高まった。
- ・こんなに充実した英語の授業は今まで受けたことがなく、発音や言い回し等の実践力とともに文法の理解力を身につけることができるので、とても有意義な学び時間です。今学期も、本当にありがとうございました。
- ・公開講座受講者にも、全員の前で発言・発表する機会があると良い刺激になるのでは？と思いました。
- ・みんな一様に学習能力が高いので、スピーキング力アップを重視する場合はディベートを取り入れても面白いのかなと思った。素敵な刺激をありがとうございました。

---

英文タイトル      Report on a General Education Class, *English Seminar F: Training for the Development of English Proficiency II*

キーワード英語      English      Speaking      English Proficiency      Publicly-open Course

# 社会教育関係職員の業務成果向上支援に関する考察

## －研修と実践の螺旋的サイクルの形成に向けて－

岡田 正彦（大分大学高等教育開発センター）

### 【要旨】

社会教育の領域において職員の力量向上は重要な課題である。力量形成の大きな柱である研修を取り上げ、①実践に関するデータの収集と持ち込み、②力量向上に向けた実践の評価、③評価を反映した改善方策の検討、④改善方策を具現化する実践での取り組み、の4点をパッケージ化することを提案する。このパッケージによって向上させることを目指すのは、実践を客観的に捉え提示する力、取り組み改善に効果的な評価を行う力、評価を具体的改善方策に結びつける力、改善方策を継続的に具現化し実践する力、である。

### 【キーワード】

社会教育 (social education)   研修 (training)   成果 (performance)   実践 (practice)

## 1. はじめに

社会教育の分野では予算や職員の削減・非常勤化が進むなど厳しい状況が続いている。このような状況下で、社会教育実践の質を高め、社会教育事業の社会的インパクトを高めるためには、社会教育関係職員（以下、職員と略記する）の力量を高めることにより、現場での成果達成を向上させる必要がある。力量形成のためには、社会教育主事講習を始めた養成段階での取り組み、初任者からベテランまでの現職研修、日頃からの情報や動機付けの共有をもたらす人的ネットワークの形成、さらには職員と連携・協働して取り組みの充実発展に携わる地域の組織・ボランティア等多様な要素が有効に機能し、また要素間のつながりが確保される必要がある。

このような全体像を意識しつつも、今回の考察では、研修の部分に着目し、改善方策を検討する。上述の要素すべてにわたる改善を行うには膨大な教育資源が必要であり、実現は困難と考えられるので、まず身近な研修のやり方、研修と実践との接続の仕方を検討する。日頃の実践が研修の中で検討する効果的な題材として持ち込まれ、協働で形成的評価を与えられ、それを受けた改善方策の策定に結びつき、取り組みの発展に役立つための仕組みづくりについて検討する。これは、職員の日常の実践と研修とを適切に結びつけることによって、研修の質的向上を図る取り組みであり、そこに職員が積極的に関与することで職員の力量さらには業務成果の向上につながることを意図している。

## 2. 社会教育関係職員の研修の現状と課題

社会教育を巡る厳しい状況の中、現状においては研修には量的にも質的にも問題がある。量的な観点では、十分な量の研修プログラムが提供され社会教育関係職員が研修への参加を保障されているとは言いがたい。たとえば、大分県立社会教育総合センターが実施する社会教育関係職員対象の研修は、新任社会教育行政職員研修（2回）、社会教育行政職員研修・社会教育主事等専門研修（3回）、青少年教育施設職員等研修（1回）の3講座であり、その他に家庭教育支援員や「協育」コーディネーターなどボランティアや指導者を対象とした研修が3講座あるものの、全体として職員に対して十分な量の研修プログラムが提供されているとは言いがたい<sup>1)</sup>。また、約10年前に市町村合併が多く行われ大分県では58市町村が18市町村に統合されたが、従来58市町村で1名参加することが基本になっていたのに対し、統合後は18市町村が複数の参加者を送り出すのは困難な面があり、結果的にそれ以降研修に参加する機会の保障はさらに難しくなっている。

質的な観点では、新任者の研修と専門研修という形で対象は区分されているものの、講義が中心のプログラムも多く、グループの演習でもそのプログラムで取り上げる個別のテーマのみを検討することとどまり、全体として自分の実践での課題を構造的に把握しその解決を図る道筋を明確化するものにはなり得ていない。また、複数回の研修を設定する場合、各回すべてに参加することが難しいのも現実である。回により参加者が変わると研修の進め方に様々な制約が生じる。概して、研修提供者は、求められる研修を提供することに懸命になっており、研修事業の一環として研修プログラムを企画実施し、一定の参加者を確保しその参加者の受講後アンケートで一定の評価を得られることがゴールになっている。その研修が受講後の実践にどのように影響を与え、職員の力量向上や業務成果の向上につながったかを検証するという点についてはまだまだ不十分である。

このような研修の量的・質的課題を根本的に解決するためには、職員数を増加させ、養成・研修を高度化させることが必要である。しかし、現時点において職員数の大幅な増加や研修のシステム自体の大規模な改変は難しい。そこで、現在行われている研修のやり方を一部変更するとともに、研修と実践とが有機的に関わるように研修事業のデザインを変更することで、研修が具体的な業務成果の向上につながる「研修と実践の螺旋的サイクル（以下サイクルと略記）」の形成を提案したい。

## 3. 研修と実践の螺旋的サイクルモデル

本稿で提案するサイクルは、研修とその前後の実践をつなぐものである。サイクルは基本的に以下の4つのステップから成る。

### 1) 報告（実践に関するデータの収集・整理と研修への持ち込み）

最初のステップでは、研修のテーマに合わせて、自分がその時点までに行ってきた実践のデータを収集し整理し、なるべく具体的・詳細なデータを研修に持ち込む。当然研修参加前に一定の作業が必要になる。しかし、何らの準備もせずに研修に臨んで大きな成果を上げることは難しいので、事前に手間や時間を費やしてでも、有効な研修のための準備を行う「文化」を職員は持つべきであるし、研修プログラムの設計もこの準備を想定した上で行われるべきである。研修提供者は、研修で取り扱うテーマと具体的な研修の

内容・方法を示し、事前にどのようなデータを収集し整理して持参すべきかを明示する必要があるし、参加者はなるべく具体的で詳細なデータを持参する必要がある。持ち込んだデータはグループワーク等で即時的に活用できるよう共有のデータフォルダをグループワーク用の PC やクラウド上に確保することが望ましい。

## 2) 評価（実践の成果と課題の評価を共有する）

研修プログラムの中で、各参加者が持参したデータを協働で評価する。近年、職員にとって、チーム等で合同での評価をしつつ取り組みを進めることが以前のように簡単でなくなっている。また、管見の範囲では、自治体の枠を超えて職員間で合同の評価や情報のやりとりを行っているケースも少ない。普段孤立して「これでよいのか？改善のためには何をしたらよいのか？」と考えている職員にとっては、合同で評価する時間を（時間をかけて）持つことは有効である。この際の評価は、総括的評価ではなく、形成的評価であるべきであり、具体的な改善方策を立てる上で役立つものでなければならない。持ち込まれたデータとそれに対する評価はセットにして保存し、自分以外の事例についても取り組みについてどのような評価が与えられどのような改善方策が立てられたかを見られる状態にして蓄積していくことが望ましい。

## 3) 改善（評価結果を受けて、どのような改善方策が考えられるかをリストアップし、具体的な改善方策を決定する）

このステップでは、評価のステップで明らかにされた課題（課題解決の方策）を受けて、具体的な改善方策を決定する。研修プログラムの中でひとまず改善方策を示すことも重要であるが、研修の時間量には限度があり、また実際の改善方策は自分の職場に持ち帰って課内で精査し最終的に決定する必要があるので、研修プログラムの中では一時的な位置づけのものになる。改善方策は実現可能性や必要な教育資源（人的・物的など）を考慮して検討される必要があるし、以後の改善の取り組みの中で変更されることもあり得る。途中での方策の変更自体も以後の研修での価値あるデータとなるので、記録を残しておくことが重要である。改善方策が担当者の裁量で行える範囲のものであれば実行しやすいが、事業計画や予算の変更、参加者募集等の条件変更などを伴う場合には実行に移しにくいことが考えられる。研修のテーマなどによって研修の実施時期（どのように取り組みに反映させるかの展望）を検討する必要がある。

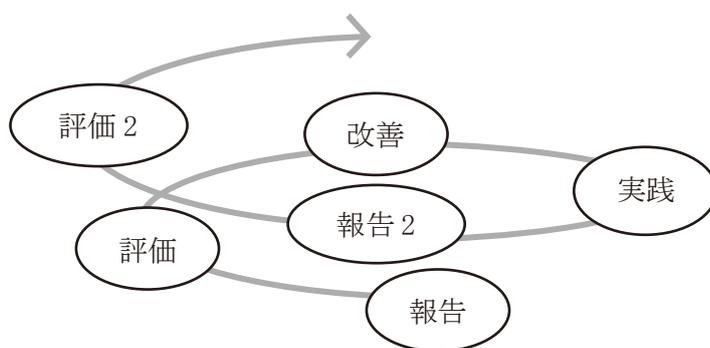


図1 研修の実践の螺旋的サイクル

#### 4) 実践（改善方策を実行し取り組みを向上させる）

研修以降の実践においては、研修で策定した（持ち帰って課内で検討し確定した）改善方策を意識しつつ取り組みを継続発展させる。取り組みを行いつつ、再び研修の中で報告（事例の提供）を行うことを意識してデータの収集・整理を行っておく。発展的には、研修プログラムを外れた形で参加者のネットワークあるいは職員間のネットワークの中で断続的にデータの共有や評価が行われることが理想的である。

#### 4. 試行的取り組み

筆者は、大分県での実践において、大分県立社会教育総合センターあるいは大分県立図書館学校・地域支援課との連携により、このような研修と実践との接続に試行的に取り組んでいる。

##### 1) 由布市地域活動実践交流会

（大分県立図書館学校・地域支援課「地域教育力パワーアップ事業」）

平成 28 年度の大分県立図書館学校・地域支援課の事業である。

##### ①事業の趣旨

事業の趣旨は、「自治会や公民館関係者を主な対象に、地域の現状・課題や将来像についての協議や住民主体の地域づくり事例を知る講座の実施をとおして、住民主体の地域づくりに関心・意欲をもち、地域活動を積極的に展開していこうとする人材を育成することにより、地域づくりの拠点となるための自治公民館活動の活性化を図る」とされている。

##### ②対象者

プログラムの対象者は、庄内町、挾間町、湯布院町自治公民館連絡協議会関係者等となっており、実質的には由布市内の自治公民館の館長および公民館主事が主な参加者になっている。

##### ③主催

大分県教育委員会（大分県立図書館学校・地域支援課が所管）

##### ④プログラム

第 1 回（9/13）自治公民館を取り巻く課題と取り組みの検討

第 2 回（10/18）綾町の事例を受けた取り組みの検討（グループワーク）

第 3 回（11/28）29 年度の自治公民館事業の検討

（第 4 回）（3/11）由布市社会教育振興大会で取り組み案（代表例）の発表

##### ⑤プログラムの方法と内容

まず、第 1 回の個人ワークで自治区の公民館で「できていること」「できていないこと」を検討し、今後の重点的取り組みを検討。第 2 回のグループワークで個人の重点的テーマを発表し、事例発表を受けてテーマへの取り組みの方針を協議。第 3 回で取り組みのテーマ、内容、方法、などを具体化。

##### ⑥研修成果の実践への接続

28 年度の由布市社会教育振興大会で代表例 1 つを報告するとともに、29 年度に各自治公民館が事業費の補助金を申請する際に、本プログラムで策定した取り組み計画を実行に移すよう計画書を作成して申請する（申請が活発に行われるよう由布市教育委員会として推奨する）。実際に 29 年度事業の中で実行に移

すプロジェクトに関しては、大分大学高等教育開発センターが支援を行い、大分県立図書館学校・地域支援課も講師の紹介や事業に関する相談など側面的支援を継続する。

類似の取り組みとしては、同じく大分県教育委員会（大分県立図書館学校・地域支援課）「地域教育力パワーアップ事業」として中津市三光地区公民館の運営委員会委員や学校関係者、PTA 関係者、自治会関係者等を対象に、地域課題を解決する取り組みをグループワークにより策定するプログラムを実施している。また、大分県立社会教育総合センターの事業としては、平成 25 年度から 27 年度にかけて「大分学びの輪推進事業『ふるさとサポート講座』」を九重町野矢地区（27 年度は野上公民館区）で実施した。25 年度は地域資源を発見し取り組みを検討する講座を行い、26 年度は策定されたプロジェクトを実際に推進した。27 年度は野上公民館区にエリアを拡大し、街歩きプロジェクトについてそれぞれの地区で検討し取り組みを行った。

これらの取り組みは、職員ではなく地域のボランティアや指導者を主対象とする事業であったが、事業を推進する基本的な視角は研修と実践の螺旋的サイクルを意識したものである。研修とセットでその後の取り組み支援を継続した結果、九重町では戦時中の思い出の聞き取りなど資料が作成され、ミニコミ誌が自立して取り組みを継続している。実践における取り組みを個別的な事業期間が過ぎれば途絶えてしまうものにしない工夫として、また取り組みを自ら評価する視点や方法を身につける取り組みとして、一定の有効性を確認することができたと考える。

## 5. 課題と展望

本稿では、研修と実践を有効に結びつけ発展させる仕組みとして「研修と実践の螺旋的サイクル」モデルを提案した。しかし、その取り組みは緒についたばかりであり、多くの課題を克服していく必要がある。

まず、研修事業内部の課題としては、研修プログラムのデザインにおいて、評価や改善方策の策定に充てる時間確保が課題となる。実際には多忙な職員が一日中研修に参加することは困難である。しかし、時間が空くと検討していた内容についての記憶が曖昧になり、再度検討を行う必要が出てくる。これらの作業を過度に研修に参加する職員の予習などとして課すことも職員のやる気を低下させかねない。なるべく手間や時間がかからずしかし効果的に取り組みを振り返り評価を行うことができるワークシートや研修の進め方を具体的に明らかにしていく必要がある。

研修の中で策定した改善方策がどのように実行に移されたかを検証する後続の研修が成立するためには、翌年度に同一の参加者を中心とした研修が再度開催される必要がある。そのためには、数年度を見渡した中期的な研修事業計画が適切に策定される必要がある。

研修事業を取り巻く外側の問題では、職員の研修参加を保障する仕組みづくりが大きな課題である<sup>2)</sup>。同一の職員が連続性のある研修に複数年度継続して参加できる仕組みはあまり一般的ではない。また、課内で職員が受けてきた研修の成果や課題を共有することも実際にはなかなかそのような時間を確保することは難しい。しかし、このサイクルを実効性のあるものにするためには、課内での情報共有と協議が必要であり、そのようなことを実現する意識や業務の進め方を普及していく必要がある。

さらに大きな射程では、研修を受けて取り組みの改善方策を進める先には、課を超えた教育委員会内や首長部局、さらには地域組織やNPO、企業などとの連携協働も必要になってくるであろう<sup>3)</sup>。取り組みを進めるための事業経費の算定や中長期的事業計画への影響も生じるであろう。これらの実現することは容易なことではないが、提供者側の論理で「実施したことが業績になる」事業から「実施したことで地域や住民がどのように変わったかを問題にする」事業への転換が必要だと考える。モデルを実現するための具体的な方策や職員・教育委員会への働きかけなどについて、引き続き検討していきたい。このような取り組みを具現化することにより、大学が地域課題解決において重要な役割を果たすことが可能になるよう取り組んでいきたい<sup>4)</sup>。

#### 【註】

1. 大分県立社会教育総合センターHP「平成 28 年度大分県立社会教育総合センター事業」  
<http://kyouiku.oita-ed.jp/ldc/public-works-m.html>（最終閲覧 2017.1.30）
2. 社会教育関係職員の職種や役割と計画・実行・評価などの展開プロセスの捉え方としては、服部英二の「地域の学習活動の展開に即した社会教育指導者の役割とタイプ」が参考になる。参考文献 130-132 頁
3. 新谷周平は、事業の改善と説明責任のために行われる行政評価に疑問を提示し、「社会的なるもの」を構築する方向での行政評価が必要だと指摘する。そして、一般行政や NPO、市民などのあらゆる場におけるコミュニケーションが「社会的なるもの」の意義を認識し構築するものとして接続される必要性を指摘している。参考文献 72,78-80 頁
4. 山川肖美はこのことに関連して、地域課題の解決の中核を地方大学が担う必要性に言及している。参考文献 163-165 頁

#### 【参考文献】

1. 新谷周平「行政評価の批判的検討と社会教育の論理—実質的な評価ではなく、「社会的なるもの」構築の方へ—」日本社会教育学会『社会教育における評価』（日本生涯教育学会「日本の社会教育」第 56 集）2012 年 10 月、70-81 頁
2. 金藤ふゆ子「社会教育関係の職員における望ましい研修のあり方（特集 社会教育における専門職の望ましい在り方を探る）」全日本社会教育連合会「社会教育」66(4)、2011 年 4 月、14-21 頁
3. 服部英二「地域での『学習活動の展開』に対応した社会教育指導者の役割—地の循環型社会から見た地域の『学習者と支援者』の関わり—」日本生涯教育学会『』（日本生涯教育学会年俸第 37 号）127-142 頁
4. 日野伸哉「社会教育指導者・担当者研修のあり方：島根県立生涯学習推進センターの研修体系見直しの過程から」島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要 8、37-48、2011 年 3 月
5. 山川肖美「地域課題解決の中核を担う地方大学の役割」日本生涯教育学会『生涯学習社会における学校と地域の連携・協働』（日本生涯教育学会年俸第 37 号）157-165 頁

# 職場のストレスとメンタルヘルス教育

## －産業保健心理学の観点から－

上野 徳美（大分大学医学部医学科）

### 【要旨】

本論文では、生涯教育や企業内教育としてのメンタルヘルス教育のあり方について、産業保健心理学の立場から考察を行った。職場におけるストレス要因や現代人のメンタルヘルス不調の状況、職場のメンタルヘルスケアの取り組み状況などについて述べるとともに、メンタルヘルス教育のねらいや研修内容などを整理した。そして、メンタルヘルス不調の予防やメンタルヘルス増進のための効果的な教育研修のあり方について論じ、最近開発されてきた科学的根拠(エビデンス)にもとづく効果的な研修プログラム的一端を紹介した。また、筆者らのメンタルヘルス研修の実践例や研修プログラムの効果を検証した実践研究について述べた。メンタルヘルス教育の問題を中心にして、職場で働く人たちのメンタルヘルス不調の未然防止やメンタルヘルスの保持増進、さらに個人や組織の強みを伸ばすポジティブメンタルヘルスについて論じた。

### 【キーワード】

職場のストレス (occupational stress), メンタルヘルス (mental health), 教育 (education), 研修会 (workshop), ポジティブメンタルヘルス (positive mental health), 産業保健心理学 (occupational health psychology)

### 1. はじめに

筆者らは、これまで医療、保健、看護、福祉など、いわゆる対人援助職やヒューマンサービス職の人たちを対象にして、バーンアウト（燃え尽き症候群）や抑うつなどのメンタルヘルス不調の予防・回復を目指した支援介入法や支援プログラムの開発などを行ってきた（上野,2015；上野・山本・増田・大戸,2016 など）。対人援助職のバーンアウトや抑うつは、単に本人のメンタルヘルス問題にとどまらず、サービスの受け手（患者や高齢者など）に対する医療・看護ケア等の質や職場の人間関係、医療ミス・事故の発生などに重大な影響を与えるという側面を有している。

こうしたバーンアウトや抑うつ、離職の予防と介入法を研究する中で、筆者らは対人援助職のメンタルヘルスの保持増進やストレスマネジメントを目的とした教育研修や介入的研修を行ってきた。また産業保健の分野において、会社などで働く人たちの職場のストレスとメンタルヘルスに関わる研修会の講師を担当してきた。そのような実践研究や研修経験などをもとに、ここでは「職場のストレスとメンタルヘルス教育」のあり方と今後の課題などについて、産業保健心理学や健康心理学の観点から論考したい。

本稿では、まず現代人の有する不安やストレスの状況、職場におけるストレス要因やメンタルヘルス不調の現状、最近の過労死と労災請求・認定の問題、先頃義務化されたストレスチェック制度などについて述べるとともに、メンタルヘルス教育研修のねらいや研修テーマなどについて整理する。そして、メンタルヘルス不調の一次予防とメンタルヘルス増進を目指した効果的な研修のあり方について論じる。また、最近開発されたエビデンスにもとづく効果的な研修プログラムや、メンタルヘルス研修を活用して介入プログラムの効果を検証した筆者らの実践研究を紹介する。最後に、最近注目されている個人や組織の強みと成長を促すポジティブメンタルヘルスの考え方についてふれたい。

## 2. 現代社会と増加するストレス

「ストレス社会」や「ストレス過多社会」という言葉がよく用いられるように、現代人はさまざまな「ストレス」を抱えながら生活をしている。近年、都市化や核家族化、少子高齢化、高度情報化が進み、経済や文化面などのグローバル化や競争主義などの社会・経済構造の変化が大きくなるに伴い、人々の健康や人間関係のありようにさまざまな影響が生じてきている。そうした歪みとして、メンタルヘルス不調とストレス性疾患、対人ストレス、対人関係のトラブルがさまざまな世代の人たちに増えてきている。

家庭では、幼児・児童や高齢者の虐待、引きこもり、ドメスティック・バイオレンス、離婚などが増えている。学校では、不登校やいじめ、学級崩壊、暴力行為、中途退学などは減少する傾向は見られず、また生徒指導や保護者からのクレームなどによる教員のメンタルヘルス不調や休職が大きな問題となっている。会社などの職場で働く人たちのうつ病やバーンアウト、職場不適応も増加する傾向にあり、パワハラやセクハラなどのハラスメント、長時間労働による過労死も少なくない。地域社会では、「無縁社会」という言葉が一時流行ったように地域住民のつながりが失われ、高齢者の孤独死や住居者間のトラブルも増えている。2011年3月の東日本大震災の後、人と人のつながりや絆の大切さが改めて見直され、近隣住民同士が助け合う「ご近助」という動きなどが一部生まれてきているものの、全体に家族や地域社会のつながり、支え合う力は弱まっているようにも見える。

統計数理研究所が5年ごとに実施している「日本人の国民性」調査(2015)によると、仕事や生活が原因でイライラを感じている20歳代、30歳代の人たちが特に増加している(図1参照)。この1ヶ月間に「いらいら」したことが"ある"という人の割合は調査を経るごとに徐々に増えており、2013年には1993年の調査開始以来、はじめて"ない"人の割合(49%)を超えて50%となった。"ある"という人の増加は60歳以上を除くどの年齢層でも見られるが、特に若年層の女性で著しく、4人に3人の20歳代・30歳代女性が1ヶ月の間に「いらいら」したことが"ある"と回答している。ちなみに、イライラはストレスを感じたときの心理的反応として最も現れやすいものの一つである。

現代のストレス社会を反映するように、近年うつ病や双極性障害(いわゆる躁うつ病)が増加しており、その受診者数は100万人をゆうに超えている(最新のWHOの統計では約500万人という推計値、日本経済新聞電子版,2017)。うつ病は大人だけでなく、小学生や中学生などの子どもたちの間にも広がっていることが、北海道大学の傳田らの研究グループによる調査などで報告されている(朝日新聞デジタル, 2014)。

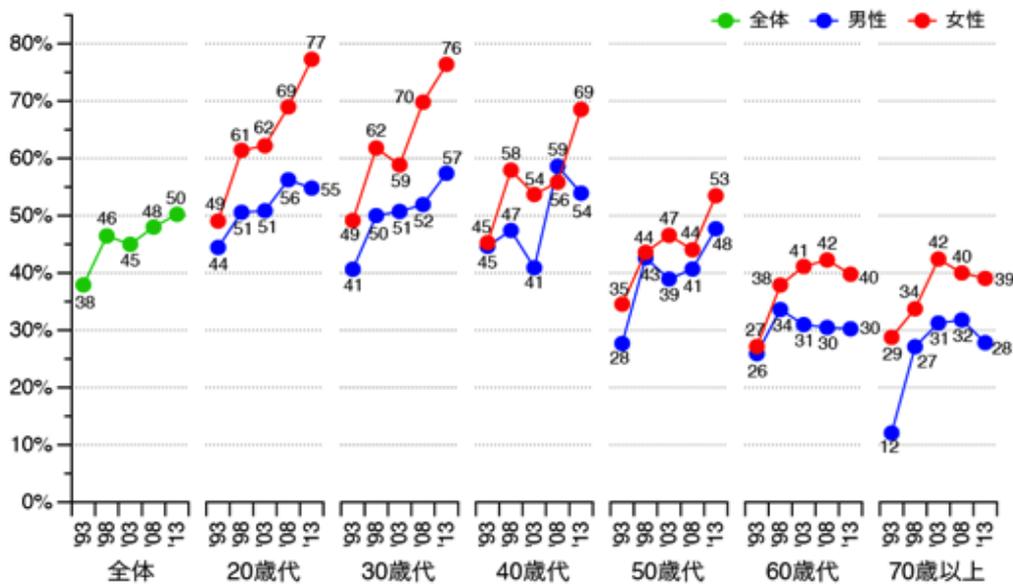


図1 現代社会に蔓延する「イライラ」

注) 仕事や生活が原因でこの1ヶ月間に「いらいら」したことが"ある"という人の割合

今日、中高年の働き盛りだけでなく、子どもを含めた幅広い年齢層にうつ病が増加しているのである。現代のストレス社会では、うつ病をはじめ、双極性障害や不安障害、認知症などの心の病（精神障害）は誰もが経験する可能性があり、生涯有病率は5人に1人という報告もある。このように、現代社会では仕事や生活によるストレスによってメンタルヘルス不調や心の病が増加傾向を示している。

### 3. 職場のストレスと増える若年層のメンタルヘルス不調、労災請求・認定

1982年の調査開始以降、職業生活における不安やストレスは5年ごとに調査されているが、調査を実施するごとに、不安やストレスを感じる人の割合は増加する傾向にある。最近の調査（「労働者健康状況調査」, 2012年）によると、その推移に大きな変化は見られないものの、働く人の6割以上が職業生活において強い不安やストレスを感じていることが報告されている。職種（例えば、医療・福祉関係）によっては、7~8割の人が強い不安・ストレスを感じているという報告もある。不安やストレスの原因は、多い順に①職場の人間関係、②仕事の質、③仕事の量、④会社の将来性、⑤定年後の仕事や老後の問題などとなっている。女性の場合は、①の職場の人間関係の問題が非常に多くなっている。ストレス要因には、これらの他に勤務形態・時間、報酬、職場風土（組織風土）、キャリア発達（昇進など）などもある。

職場におけるストレス要因がストレス反応や健康、仕事に及ぼす影響をモデル化すると図2のようになる。これは、米国国立労働安全衛生研究所（NIOSH）が作成したモデルを筆者がわかりやすく改変し作成したものである。職場や仕事のストレスは、さまざまなストレス反応を引き起こし、さらにそれらがうつ病や適応障害をはじめ、さまざまな障害や

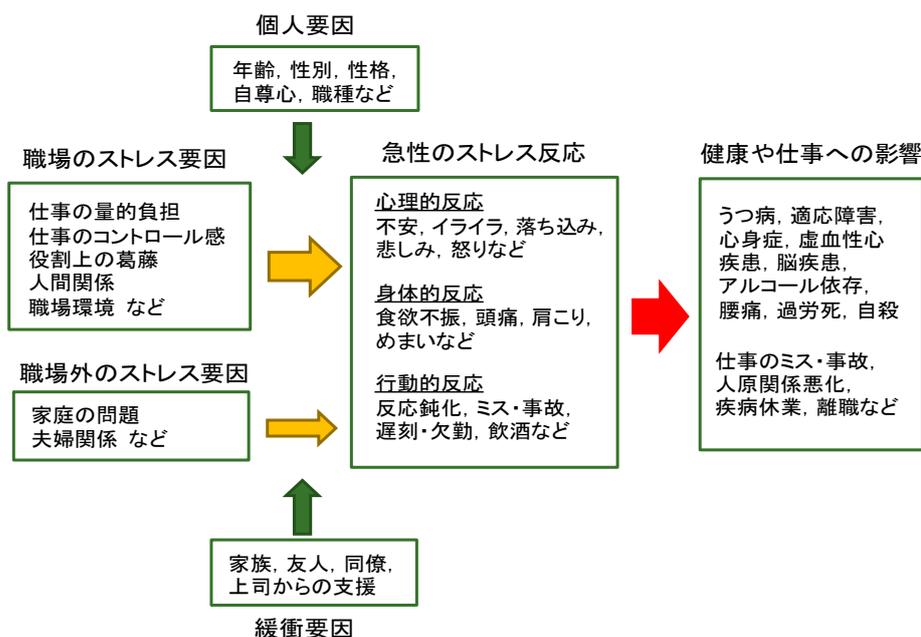


図2 職業性ストレスモデル:職場のストレス要因がストレス反応や健康等に及ぼす影響

疾患、過労死、仕事のミス・事故などを生じさせる場合がある。ただし、ストレス要因の影響は個人差も大きく、年齢や性格、経験などによって異なる。また、ストレス状況にある時、家族や友人、上司などからサポートが得られるかどうかによっても大きく違う。Lazarus & Folkman (1984)が指摘している通り、ストレスの受け止め方や感じ方、コーピングの仕方、周囲のサポートのありようによってストレス反応や健康状態は大きく左右されるのである。なお、このモデルではあまり重視されていないが、職場外のストレス要因（家族の問題や夫婦関係、親の介護など）も働く人たちの健康に大きな影響を与えることを忘れてはならない。ちなみに、NIOSHによると、ストレスとの直接的な結びつきが強い疾患として、精神疾患や循環器系疾患などが挙げられている（NIOSH,1999）。

最近、社会問題化して注目されているのは、長時間労働や深夜勤務であろう。2016年12月に起きた電通の女性新入社員の過労自殺問題がその端的な事例であり、過労でうつ病などを発症し、自殺するケースは後を絶たない。不幸にして再度起こった「電通過労死事件」（最初は1991年8月）は、長時間労働や日本人の仕事のあり方に大きな衝撃と波紋を投げかけている。

長時間労働や深夜勤務は、心身の健康を害するだけでなく、家庭生活や人生の豊かさを犠牲にして成り立っている面が多い。今日、その改善・規制のための取り組みが個々の企業や組織を含め、社会全体に強く求められている状況にあるが、企業等の組織風土や日本人の働き方にかかわる問題だけに、長時間労働などの改善にはかなりのエネルギーや論議を要するかもしれない。そのような中、政府・厚生労働省の「働き方改革実現会議」では残業時間の上限を月60時間とする案を検討しはじめている。近い将来、労働基準法が改正されて長時間労働の見直しが進み、日本人の働き方や仕事と生活のあり方に変化が生じ

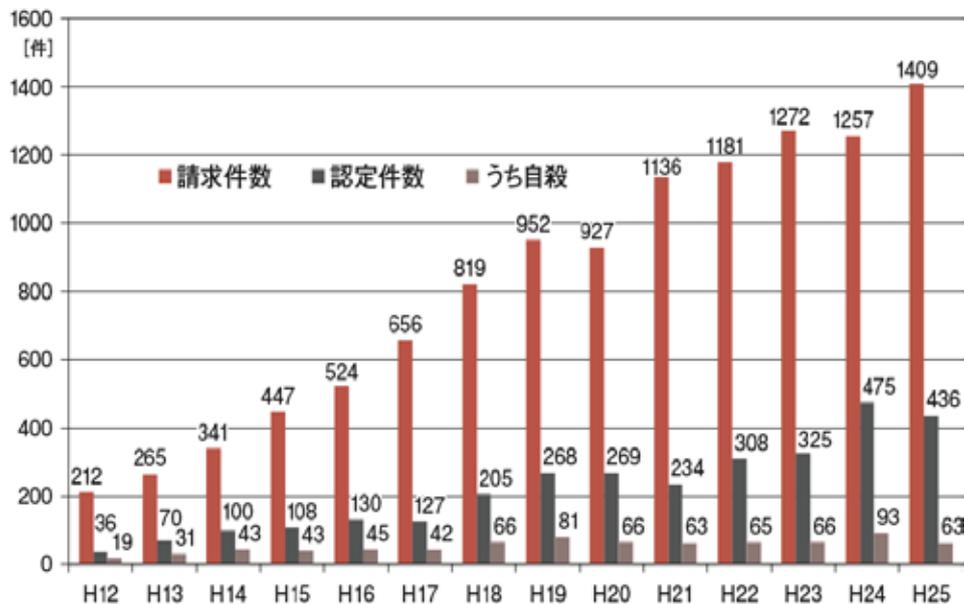


図3 精神障害に係る労災請求・認定件数の推移

注) 自殺には未遂も含む

てくるかもしれない。ただ、メンタルヘルス不調の発生には、長時間労働などの労働時間や勤務形態の問題だけでなく、職場内のハラスメントやいじめ、嫌がらせ、上司・周囲のサポート不足なども関わっていることが多く、職場の人間関係の問題が色濃く影響している場合が少なくない。

厚生労働省の報告によると、2000年（平成12年）以降、精神障害（精神疾患）に係る労災請求・認定の推移は図3に示す通り、年々増加している。最近の報告（2016年版）では、労災請求の件数は年間、1500件を超えている。請求件数の多い業種（大分類）は、上位から順に①医療・福祉が最も多く、②運輸業・郵便業、③情報通信業、④建設業、⑤卸売業・小売業などの順となっている。医療や福祉の仕事に従事している人の労災請求が多く、強いストレスのもとで長時間労働や深夜勤務を行っていることが推測される。

また、最近の報道（日本経済新聞電子版，2016年10月）によれば、過労によってうつ病などを発症し、労災認定を受けた男女はともに30代が3割超を占めており、年代別で最も多いことが厚生労働省研究班の調査で判明している。20代も含めると男性は約5割、女性は約6割を若年層が占め、深刻な現状が浮き彫りになっている。研究班の行った労災認定事案を分析結果によると、うつ病などの精神疾患の発症時の年齢をみると、男性は30代が436人（31.8%）で最も多く、40代が392人（28.6%）、20代が262人（19.1%）と続いた。一方、女性で最も多かったのは30代の195人（31.2%）であり、次は20代の186人（29.8%）と僅差であった。厚生労働省は、若い人たちが過労による精神疾患で労災認定を受けるケースが多い事態を重くみて、昨年度から産業医や産業カウンセラーを企業に派遣する事業を開始するとともに、若手従業員を対象とする研修会を開いてストレスへの気づきを促すなど、若い人たちのメンタルヘルスカケアに力を入れ始めている。このよ

うに、うつ病や過労死はもはや中高年だけに生じる問題ではない。男女を問わず、20～30歳代の若い世代にも起こっているのが最近の特徴の一つである。若い人たちのメンタルヘルス問題に対し積極的に関心を寄せ、サポートする取り組みが現在、強く求められている。

#### 4. 義務化されたストレスチェックとメンタルヘルスクエア

職場や仕事のストレスによるメンタルヘルス不調の未然防止などを目的として創設された「ストレスチェック制度」（2014年6月の改正労働安全衛生法にもとづく）が、2015年12月から義務化されたのは記憶に新しい。ストレスチェック制度創設の主な目的は、①定期的に労働者のストレスの状況について検査を行い、本人にその結果を通知して自らのストレスの状況について気付きを促し、個人のメンタルヘルス不調のリスクを低減させる、②検査結果を集団ごとに集計・分析して、職場におけるストレス要因を評価し、職場環境の改善につなげることでストレスの要因そのものも低減させる、さらに、③その中でメンタルヘルス不調のリスクの高い者を早期に発見し、医師による面接指導につなげることで労働者のメンタルヘルス不調を未然に防止することである。ストレスチェックの義務化後、1年余経過したが、果たして第1回目の実施状況や実施の成果はどうであろうか。現在、メンタルヘルスクエアの有効な方法の一つとして注目されているところである。

ストレスチェックを実施するために推奨されている調査票（例えば、職業性ストレス簡易調査票）では、仕事のストレス要因（仕事の量や質、対人関係、職場環境など）とストレス反応（心理的反応と身体的反応）、周囲のサポート（上司や同僚、配偶者・家族・友人等）、および満足度（仕事、家庭生活）が評価できるようになっている。つまり、職場や仕事の「ストレス」を多角的に調査し、個人と各部署や事業所全体のストレス評価ができるように構成されているのである。今回導入されたストレスチェック制度は、働く人のメンタルヘルス不調の未然防止を主たる目的としたものであり、その趣旨がよく理解されて、適切に活用がなされるならば、メンタルヘルス不調の予防や職場環境の改善などのメンタルヘルス対策に一定の効果をもたらすであろう。

ただ、ストレスチェックには限界や課題もある。ストレス調査票は自己記入式であることや、人事評価等への影響に対する懸念などによって調査票への回答が意図的、あるいは無意識的に歪曲される可能性は否定できない。調査票への回答がありのままの状態を反映していても、調査がどういう時期（繁忙期か否かなど）に実施されたか、調査結果を個人がストレスへの気づきや自身の健康管理にどのように活用するのか、高ストレスと判断された人が医師の面接を受けようとするのか、また管理者や上司が集団分析の結果を部署や職場環境の改善のために活用するかどうかなど、ストレスチェックの課題は少なくない。さらに、この制度は50人未満の事業所に対して義務化されていない。このような問題を今後どのように改善、解決していくかも課題となっている。メンタルヘルス不調の予防には、ストレスチェックに加え、日頃の個人個人のセルフケアや上司・同僚による気づきと声かけ、雑談など、普段のコミュニケーションが欠かせない。そして、ストレスチェックも含めたメンタルヘルス問題への関心と理解を促すための教育研修や情報提供が重要な役割を果たす。このように、職場におけるメンタルヘルス対策には、個人と集団・組織双方からの総合的アプローチが求められている。

## 5. メンタルヘルスクエアとしての教育研修と情報提供

先の「労働者健康状況調査」（2012）によると、過去1年間にメンタルヘルス不調により連続1か月以上休業または退職した労働者がいる事業所の割合は、8.1%となっている。事業所の規模によりその割合は大きく異なり、1000人以上の規模の事業所では、90%を超えている。また、メンタルヘルスクエアに取り組んでいる事業所の割合は47.2%であり、事業所規模別にみると、300人以上の規模では9割を超えているが、30人未満の事業所では4割以下と低い。日本の企業の大半を占めている中小の事業所での取り組みはあまり進んでいないのが実情である。

メンタルヘルスクエアの取り組み内容（複数回答）を見ると、「労働者への教育研修・情報提供」（46.7%）が最も多く、次いで「管理監督者への教育研修・情報提供」（44.7%）、「社内のメンタルヘルスクエア窓口の設置」（41.0%）となっている。メンタルヘルスクエアの取り組みでは、労働者および管理監督者への教育研修と情報提供が多くなされていることがわかる。教育研修や情報提供を行う場合、その趣旨や研修プログラム、情報の内容をどのようにするかが重要となる。また最近、メンタルヘルスクエアの窓口が設置されているところが増えているのは好ましい傾向であるが、利用する人が相談しやすい体制になっているか、メンタルヘルスクエアを担える産業保健スタッフが配置されているかが鍵になる。

メンタルヘルスクエアに取り組んでいない理由（複数回答）を見てみると、「必要性を感じない」（51.0%）が最も多く、次いで「取り組み方が分からない」（31.6%）、「専門スタッフがいない」（22.4%）となっている。今日のメンタルヘルス問題を考えれば、「メンタルヘルスクエアの必要性を感じられない」「取り組み方が分からない」という回答は、メンタルヘルス問題への関心・理解の低さを物語っており、同時にメンタルヘルスクエアの意義や取り組み方を積極的に啓発し、情報提供することの重要性を示している。

教育研修や情報提供において基本的なことは、労働者や管理監督者などすべてに人に職場のメンタルヘルスクエアの有用性を知らしめることである。いわゆる「メンタルヘルス指針」にも示されている通り、職場には労働者個人の力だけでは取り除くことのできないストレス要因が存在しているため、個人の取り組みに加えて、事業者、管理者が積極的にメンタルヘルスクエアを実施したり、ストレスフルな職場環境を改善したりすることの必要性と意義を強調することである。個人による対処やセルフケアとともに、管理者・上司によるケア、事業場内の産業保健スタッフによるケア、さらに事業場外資源によるケアを行うことがメンタルヘルス不調の予防やメンタルヘルスの保持増進にとって有用であることをよく理解してもらうことである。

メンタルヘルスクエアを促すための教育研修や情報提供には、①一般労働者向けの研修会と②管理監督者向けの研修会、そして、③メンタルヘルスに関する広報や啓発活動、といった大きく3つの企画と実施、評価が必要である。①ではメンタルヘルスについての基礎的な理解や、ストレス要因とストレス反応への気づきが深まるような教育や情報提供が求められる。②は初任管理職を含めた管理職向けの研修であり、職業性ストレスの理解、部下の不調への気づきや傾聴の仕方などの部下に対するケアと対応、職場環境改善の方法などが理解できるような教育研修が中心になる。③の情報提供には、労働者のメンタルヘルスを重視する職場風土づくりや、メンタルヘルス問題への偏見の是正などを目標とした社

内報やポスター、リーフレット配布、イントラネット上の掲示などが挙げられる。このような教育研修や情報提供を計画的かつ定期的に行い、働く人たちのメンタルヘルスに対する関心と理解を高めることが大切である。

## 6. 教育研修のテーマとプログラム、および研修効果の評価

メンタルヘルス教育研修のテーマや内容は多岐にわたる。例えば、セルフケア教育やラインケア教育、メンタルヘルスケアの進め方をはじめ、ストレスとストレスコーピング（ストレス対処法）、リラクゼーション技法（自律訓練法、マインドフルネスなど）、職場のストレスとコミュニケーション、アサーションとコミュニケーション力、ストレスと精神疾患、睡眠とメンタルヘルス、職場のハラスメント対策、メンタルヘルス不調者の職場復帰支援、自殺予防と対策、惨事ストレスへの対応など、さまざまなテーマが取り上げられている。研修時間は、一般に1～2時間であるが、半日の研修や1日間の集中研修もある。

メンタルヘルスの教育や対策には、公衆衛生学や精神医学、心身医学、産業保健心理学、臨床心理学、精神保健学、看護学、医療行政など、さまざまな分野からのアプローチが可能であり、こうした専門分野や背景を有した専門家が研修を担当することが多い。

働く人のメンタルヘルス研修に関しては、全国47都道府県にある産業保健総合支援センターの研修・講習会がかなり充実したものとなっている。同センターは独立行政法人労働者健康安全機構によって各都道府県に設置され、働く人のためのメンタルヘルス研修や対策にかなり力を注いでいる。同センターから依頼された産業医や産業看護職、産業カウンセラー、臨床心理士、大学教員等の専門家がさまざまなテーマのもとメンタルヘルス研修を担当している。筆者もこれまで大分県産業保健総合支援センター主催のメンタルヘルス研修の一端を担当してきている。その対象は、一般労働者と管理監督者、衛生管理者、産業看護職、さらに産業医などさまざまである。

最近では、企業や団体向けのメンタルヘルス教育研修を専門とした民間の機関や協会が全国的に増えている。中には、メンタルヘルスに関する知識を学べる企業向けの動画研修サービスを始める企業も出てきており、いくつかのプログラムが提供されている。このような動きは今後さらに広がっていくと思われる。

教育研修の実施にあたっては、対象者（職種・業種、年齢層、一般労働者か管理監督者かなど）をよく把握した上で、研修のテーマや趣旨、内容構成を考えるとともに、実施した研修の効果を受講者の反応などを通してどのように評価するかも重要である。一般に、研修終了後に研修テーマや内容、難易度などについてアンケートや感想を求められる場合が多いが、そうでない場合も少なくない。受講者からの何らかの反応が得られる場合は、研修の難易度や理解度、有用性についての評価がわかり、「研修効果」の一端を知ることができる。しかし、そのような機会がない時は、研修の有用性などを知ることはできない。研修の効果や実施者側の研修スキルを改善・向上する上では、何らかの反応や評価が得られることが望ましい。上述の産業保健総合支援センター主催のメンタルヘルス研修では、終了後に必ず研修についてのアンケートが実施され、その結果が実施者にもフィードバックされるようになっている。

メンタルヘルスに関する教育研修を行う際、一定の効果を有するプログラムやエビデン

スにもとづいたプログラム、また受講者のニーズを反映したプログラムを用いることが好ましい。しかし、そうしたモデルになるようなプログラムは十分には用意されていない。研修講師を専門家に依頼する場合、研修テーマと担当者の専門知識や経験にもとづいて研修内容が作成され、実施されている場合が一般的である。もちろん、そのような研修によってメンタルヘルス問題への関心や理解が深まったり、メンタルヘルスケアの知識とスキルが向上したりするなど一定の効果を期待することはできる。その際、すでにその効果が検証された有効性の高い研修プログラムやマニュアルを活用できれば、一層研修効果は高まるであろう。最近、そのような研修プログラムが開発されてきている。

## 7. エビデンスにもとづく研修プログラムの開発と活用

最近、島津ら（2014）によって開発・作成された『職場のストレスマネジメントーセルフケア教育の企画・実施マニュアルー』は、エビデンスにもとづいた研修プログラムの好例と言えよう。ここでは、セルフケアを普及・浸透させるためのガイドラインが作成されており、ガイドラインで提示された内容を企業等の各職場で実施するためのポイントがマニュアルとしてまとめられている。セルフケア教育に関わる可能性のある研修担当者（例えば、産業医や保健師、看護師、臨床心理士、産業カウンセラー、衛生管理者等）が活用できるように構成されている。同書では、セルフケア教育の問題を知識編と実践編の二部に分けて構成し、解説されている。

知識編では、①セルフケアの基本的な考え方、②効果的なセルフケア教育のための2つのポイント、③ガイドライン作成の手順、④ガイドラインの内容、⑤実施のポイントの順でまとめられている。②のポイントとして、エビデンスに基づいた教育効果の確認された内容を、適切な形式で運用することの必要性が説かれている。科学的に有効性が確認された内容を提供しても、その運用が適切でない場合（専門用語の羅列、参加者の興味関心をひかない話題など）や、たとえ「面白く、楽しい」研修であっても、エビデンスが乏しい内容では効果的な教育研修とは言いがたいことなどが強調されている。③のガイドラインの作成にあたっては、介入効果を検証した国内外の文献を詳細にレビューした後、ひな型（効果的に実施するため望ましいと判断された9つのポイント）を作成し、それに対するメンタルヘルス専門家等からの意見の収集とひな形の修正が行われ、最終版が準備されている。ガイドラインの内容や実施のポイントの詳細については、島津ら（2014）を参照していただきたい。

実践編では3つの異なる実践例が紹介されている。例えば、実践例1の「仕事に役立つメンタルヘルス研修」では、「仕事に役立つ上手な頭の切り替え法」プログラムや「仕事に役立つコミュニケーション力アップのコツ」プログラムが具体的に紹介されている。次の実践例2の「認知行動アプローチに基づいた集合研修形式講習会」では、「こころのメンテナンス：行動編ー行動活性化技法の習得」プログラムや「こころのメンテナンス：思考編ー認知再構成技法の習得」プログラムが具体的に紹介されている。

例えば、実践例1の「仕事に役立つ上手な頭の切り替え法」プログラムは、ストレスについての学習や事例を使っての個人ワークの共有とリラクゼーション技法の体験などから構成されている。「仕事に役立つコミュニケーション力アップのコツ」プログラムは、スト

レスについての簡単な説明、事例を使った4つの自己表現の具体例とアサーティブな自己表現のコツの確認、アサーティブネス・トレーニングのロールプレイなどによって構成されている。アサーションを取り上げて職場におけるコミュニケーション力を向上させるための具体的な方法などが解説されている。同書には、こうしたプログラムの具体的な内容やタイムテーブルが詳述されており、配付資料も用意されている。

ここに紹介した研修プログラムは、これまでの産業保健心理学や健康心理学、臨床心理学などの研究にもとづいて作成されたものであり、メンタルヘルス教育研修のためのプログラム作成や実施にあたって有用なモデルになると考えられる。今後はさらに、ライケア教育やその他のメンタルヘルス教育にかかわる多様なプログラムのガイドラインと実施マニュアルを開発し、蓄積していく必要がある。そのためには、介入効果の文献レビューを行ったり、研修効果の評価研究を進めたりして、研修を受講する側と実施する側の双方のニーズを踏まえた効果的プログラムやマニュアルを提案していく必要がある。メンタルヘルス教育の理論的、実践的研究をさらに推し進め、受講者に益するメンタルヘルス教育のミニマムエッセンスを整理し、有用な研修プログラムを提供することが望まれる。

## 8. 研修プログラムの効果を検証した筆者らの実践研究

10数年前から、筆者らは卒後研修の一環として毎年、総合病院看護部と共同で新人看護師を対象としたメンタルヘルス研修を担当してきた。また、県看護協会主催のメンタルヘルス講習会の講師も行ってきた。そこで取り上げてきた研修テーマは、ストレスへの気づきとストレスコーピング、職場におけるストレスマネジメント、メンタルヘルス不調の予防と早期発見・対応、セルフケアとラインケアの進め方、バーンアウト予防とサポートネットワークづくり、アサーションと円滑なコミュニケーション、交流分析とコミュニケーションなどである。そのような研修を行う中で、研修会の効果を多面的に測定したり、介入研究や観察研究を行って研修効果を実証的に検証したりしてきた。そこで次に、参加者のストレス緩和などを目的とした筆者らの実践研究の一端を紹介したい。

### (1) 対人援助職のストレス緩和を目指した研修プログラム

ひとつは、上野・山本ら（1996,1998）が行った看護協会主催の研修会で実施した介入研究（厳密に言えば観察研究）である。研修会は、「看護職のストレスとその解消法」というテーマで、サポートネットワークづくりに興味があり、かつ研修会中の調査に協力できる人で、卒後10年未満の看護師を募集し、その応募者に対して実施した。

筆者らは、研修会それ自体を仕事のストレスや緊張から解放される場であり、看護師相互のサポートネットワークを構築する場と考えて、ストレスやバーンアウトを緩和するための支援介入を試み、その効果を多面的に検討した。看護師のニーズの高いテーマを取り上げて講習し、それらについて講師（3名）との質疑応答を交えるとともに、2日間の研修中にグループ（4種類）による「話し合い」を促進するプログラムを用意し、そうした支援介入が参加者相互のサポート関係（ネットワーク量と満足度）の変化とバーンアウトやストレス反応の軽減に及ぼす影響や、研修会そのものに対する評価（16項目、5段階評定）

表 1 看護職のための研修会のプログラムとタイムスケジュール

<p>第 1 日 (9:00～16:30)</p> <p>1) <b>調査票記入</b> 研修会の概要説明、講師紹介を含む</p> <p>2) <b>講習会</b> (10:30～15:30; 昼食休憩 12:30～13:30 含む) テーマ：「ストレスとその解消法」、「バーンアウトとその解消法」、「カウンセリングの基礎」 講師は、筆者ら 3 名（健康心理学、臨床心理学専門家）が担当</p> <p>3) <b>講習内容についての質疑応答</b> 調査票の一部について参加者へのフィードバック(ストレス度など)も含む</p> <p>4) <b>調査票記入</b></p> <p>5) <b>「話し合い」(第2日)参加への自発意志の確認</b> 第 2 日の説明と参加意志、特に D グループ（エンカウンター様の小グループ）への希望の確認</p> <p>6) <b>散会</b></p>
<p>第 2 日 (9:00～16:30)</p> <p>1) <b>自由時間</b> (9:00～10:00)</p> <p>2) <b>グループワーク「話し合い」</b> (10:00～16:00; 昼食休憩 12:00～13:00 含む) ○ 4 グループ、A(7 名)、B(13 名)、C(22 名)、D(7 名)が各々別コーナーに分かれた ○ ABC グループは、自己紹介の後「最後に参加者全員の前で「話し合い」の内容を各グループの代表者から発表してもらう」という前提で「職場の人間関係とその対応」について討議した ○ 司会等の役についても、各グループで討議により決定 ○ D グループは、特定のテーマや話し合い方を設定しない自由な話し合いを行ってもらった ○ 各グループには、筆者ら 1 名ずつファシリテーター役としてついたが、話し合いには極力加わらないようにし、メンバーの自由裁量に委ねた ○ グループ A・B・C への割り当ては、第 2 日参加を表明した研修者の中から無作為に行い、D については趣旨を説明し、特に希望が強いものを割り当てた</p> <p>3) <b>グループワーク「話し合い」内容の発表、質疑応答</b></p> <p>4) <b>調査票記入</b></p> <p>5) <b>グループワークの意味づけ、質疑応答、総括</b></p> <p>6) <b>散会</b></p>

を詳しく調べた。実施した研修プログラムの内容とタイムスケジュールを表 1 に示す。2 日間の研修会に最後まで参加し、調査票に回答した 49 名の看護師（平均年齢 29.2 歳）が分析の対象であった。

分析の結果、講習とグループでの話し合いが進むにつれて、少人数のグループの参加者は、サポート・ネットワークへの満足度が高まり、ストレス反応やバーンアウト傾向が軽減され、さらに研修会自体への評価もかなり好意的であった。また、エンカウンターに類似し

た小グループ（Dグループ）では、少人数のグループと同様あるいはそれ以上に肯定的な変化が認められた。一方、20名を超える大グループの参加者にはほとんどこのような傾向は見られなかった。すなわち、これらの結果は短期間の支援介入であっても参加者のサポート関係への満足度を高め、ストレス反応やバーンアウトを軽減しうることを示している。

この研究は、対人援助職やヒューマンサービス職のストレス軽減に有効な研修プログラムの作成に関して有益な知見を提供している。ただ、このプログラムは2日間という長時間の研修になっており、通常行われる研修会に比べて多くの時間やスタッフを要するため、一般のメンタルヘルス研修プログラムとしては活用しにくいかもしれない。今後、数時間で実施可能な簡略化したプログラムや多様な職種の人たちに役立つ汎用性の高い研修プログラムを作成する必要がある。本研修プログラムと研修効果の詳細については、上野ら（1998）や上野・山本（2003）が報告しているので、そちらをご参照いただきたい。

## (2) コミュニケーション力の向上とバーンアウト緩和を目指した研修プログラム

次に、職場におけるコミュニケーション力の向上とバーンアウトの予防を目指したアサーション・トレーニングの研修効果（上野,2015；上野ら,2016）について紹介したい。この研修は、入職約1ヶ月後の仕事に対する不安の高い時期に実施される新人研修（フレッシュ研修）を活用して実施されたものである。この研修では、アサーション・トレーニングやグループワークが新人看護師のアサーティブな態度（伊藤,1998）やスキル（西元・三浦,2012）、自尊感情（Cheek & Buss,1981; Rosenberg,1965）に及ぼす効果を検討すると同時に、アサーティブな態度やスキルが入職後早期に生じるバーンアウト傾向（Maslach, et al,1996; 北岡他,1998）や抑うつ（福田・小林,1973）などのメンタルヘルス不調の予防・軽減に及ぼす効果を縦断的に検討した。研修会では附属病院看護部スタッフの支援をもとに、健康心理学や臨床心理学の専門スタッフが研修を実施した。

研修プログラムの最初にいくつかのアサーションに関わる事例を呈示し、それぞれの場面でどのような自己表現の仕方が適切かについて参加者各自に考えてもらい、アサーション（平木他,2002）に関する説明や小講義を行った。その後、自身の自己表現の傾向を理解してもらうことを目的としたグループワーク（小グループに分かれ、各自の傾向の振り返りや意見交換をする）を行い、次に、自己表現の典型的な3のタイプについて解説を行った。休憩の後、小グループに別れて自他双方を尊重したコミュニケーションについて、上手な頼み方や断り方などを例にした演習を行った。

その後、新人看護師が現在抱えている仕事に対する不安や悩みを自由に開示してもらい、そうした不安や悩みへの対処の仕方について意見交換をし、グループで話し合った内容を発表してもらった。最後に、看護部の教育スタッフが研修内容の振り返りとまとめを行って終了した（合計約3時間）。なお、研修会の直前と直後に研修の効果を評価するための調査票やメンタルヘルス調査票（バーンアウト傾向、抑うつ傾向）に回答してもらい、さらに、研修会の約1ヶ月後にメンタルヘルス調査票に再度回答してもらった。

研修効果に関する結果を分析したところ、実施したアサーション・トレーニングのプログラムは、新人看護師のアサーティブな態度・信念とアサーティブな行動・技能すなわちアサーションスキルの両方を向上させうることが確認された。また、アサーション・トレ

ーニングはアサーション力の向上のみならず、自尊感情も高める効果を有していることがわかった。さらに、継続調査の結果を分析したところ、アサーティブな態度・信念は入職早期の個人的達成感の向上や抑うつ軽減に寄与していることもわかった。すなわち、筆者らの行った研修プログラムは、アサーションの向上や自尊感情、さらにストレス反応の軽減に有用であることが示された。これらの結果をもとに、新人看護師など対人援助職の卒後教育や新人研修プログラム、健康心理教育のあり方について考察し、提案を行った。ここに紹介した研修プログラムや研修効果の詳細については、上野ら（2015,2016）をご参照いただきたい。

以上の他、筆者らは交流分析とグループワークを用いた研修会の効果を調べた実践研究なども行っている。紙幅の都合上、ここではふれないが、交流分析を用いた研修に関心のある方は平野他(2103 など)をご参照いただきたい。先に述べたように、受講者のニーズや特性を反映した効果的プログラムのモデルが体系的に蓄積されていけば、研修目的や受講者の特性などに応じて研修実施者がそれらを適宜に活用することで、より効果的な教育研修を行うことができるであろう。

## 9. 終わりに

本稿の最後に、最近注目されている職場のポジティブメンタルヘルスを増進させる取り組みについてふれる。これからのメンタルヘルス活動では単にメンタルヘルス不調の未然防止や早期発見・早期対応にとどまらず、個人や職場の強みを伸ばし、成長・発展を促すような取り組みが一層重要になると考える。現在、働く人たちが健康でやりがいのある職場や、いきいきと仕事に取り組める職場を作るための新しい発想による取り組みが求められている。単に、個人や職場の問題点、弱みをサポートするだけでなく、強みや活力を引き出すような運営・経営とメンタルヘルス活動を推し進めることがより重要になってきている。最近、そのような取り組みが始まっており、職場のポジティブなメンタルヘルス活動を展開する上で役立つ新しい理論や考え方が提唱されている。例えば、島津（2015）は職場のポジティブメンタルヘルスの最新の理論を紹介するとともに、組織マネジメントとセルフマネジメント、生活のマネジメントへの活用に関する新しい考え方や方法、実践ポイントなどを示している。先に義務化されたストレスチェックでも、問題点だけでなく、職場や仕事のポジティブな側面も評価することが望ましい。

また最近、従来の「ストレス」のとらえ方やその影響を見直し、ストレスには健康や活力や成長を促したり、学習や生産性を高めたりする側面もあるととらえ、ストレスのもたらすよい面（*upside of stress*）やポジティブな側面、つまり「ポジティブストレス」の効用や活用に注目した新しい知見（McGonigal,2015 など）が出されている。これからの職場のメンタルヘルス活動を考えていく際、このような観点からのアプローチも必要となってくると考える。個人や組織の強みと長所に着目するポジティブ心理学の考え方を取り入れたメンタルヘルス教育・活動の高まりが今後、一層期待される場所である。

ポジティブメンタルヘルス活動は、個人と組織の双方によって、また多様な形の取り組みによって行われなければならない。とりわけ、管理監督者や責任者は個人や組織の強み、成長を促すような働きかけと職場風土づくりに力を注ぐ必要があるだろう。それにより、職場

のメンタルヘルス不調の予防やメンタルヘルス増進、人間関係の改善・向上、さらに仕事の成果や生産性の向上などにつながっていくと考えられる。本稿で取り上げた教育研修と啓発活動は、働く人のメンタルヘルスや幸せに寄与するひとつのアプローチにしか過ぎない。職場での会話や雑談など日頃のコミュニケーションと交流を大切にしつつ、同僚・部下のさり気ない観察と変化・変調への気づき、何気ない声かけ、そして傾聴など、互に関心を持ちながら、サポートし合う職場・組織風土を醸成することが肝要であることは言うまでもない。

#### 引用文献

- 朝日新聞デジタル(2014). 子どものうつ病 本格調査 傳田健三教授
- Cheek,J.K.,& Buss,A.H.(1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**, 330-339.
- 福田一彦・小林重雄(1973). 自己評価式抑うつ性尺度の研究 精神神経学雑誌, **75**, 673-679.
- 平木典子・沢崎達夫・野末聖香編著(2002). ナースのためのアサーション 金子書房
- 平野利治・上野徳美・山本義史(2012). 新人看護師のバーンアウト予防と介入の試み 3 - 交流分析を用いた研修会の効果検証を中心に - 日本健康心理学会第 25 回大会発表論文集,24
- 平野利治・上野徳美・山本義史・大戸朋子(2012). 新人看護師のバーンアウト予防と介入の試み 4 -アサーティブ・トレーニングを用いた研修会の効果検証を中心に- 九州心理学会第 73 回大会発表論文集, 48
- 平野利治・上野徳美・山本義史・大戸朋子・後藤美貴代・富永志津代・江口美和(2013). 交流分析を用いた新人看護師のバーンアウト予防の試み 看護展望, **38**, 80-86.
- 伊藤弥生(1998). アサーティブ・マインド・スケール(Assertive Mind Scale)作成の試み 人間性心理学研究, **16**, 212-219.
- 北岡和代・森河裕子・三浦克之・西条旨子・田畑正司・由田克士・相良多喜子・中川秀昭(1998). 日本版 MBI (Maslach Burnout Inventory) の作成と因子構造の検討 日本衛生学雑誌, **53**, 447-455.
- 久保真人(2004). バーンアウトの心理学-燃え尽き症候群とは- サイエンス社
- 厚生労働省(2012). 平成 24 年労働者健康状況調査
- 厚生労働省(2016). 平成 27 年度過労死等の労災補償状況
- Lazarus,R.S.,& Folkman,S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. (本明寛・春木豊・織田正美(監訳)(1991). ストレスの心理学 実務教育出版)
- Maslach,C., Jackson,S.E ., & Leiter,M.P (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual* (3<sup>rd</sup>ed.). Consulting Psychologists Press.
- McGonigal,K.(2015). *The Upside of Stress*. Penguin Random House. (マクゴニガル,K. 神崎朗子訳(2015). スタンフォードのストレスを力に変える教科書 大和書房)
- 日本経済新聞電子版(2016). 過労で心の病、30代が3割 労災認定で目立つ若者

- 日本経済新聞電子版(2017). うつ病患者、10年で18%増 早急な対策必要とWHO
- NIOSH.(1999). *Stress at work*. NIOSH Publication.
- 西元麻実・三浦正江(2012). 看護師のアサーションスキルとソーシャルサポートがメンタルヘルスに与える影響 日本健康心理学会第25回大会発表論文集, 28.
- Rosenberg,M.(1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 島津明人編著(2014). 職場のストレスマネジメントーセルフケア教育の企画・実施マニュアルー 誠信書房
- 島津明人編著(2015). 職場のポジティブメンタルヘルスー現場で活かせる最新理論ー 誠信書房
- 統計数理研究所(2015). 日本人の国民性調査第13次調査
- 上野徳美編(2015). 対人援助職のバーンアウトと抑うつ、離職を予防する介入法と支援モデルの開発 平成24-27年度科学研究費助成事業成果報告書, 1-76.
- 上野徳美(2015). 新人研修がアサーション向上とバーンアウト緩和に及ぼす効果ーアサーション・トレーニングの検討を中心にー 日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第17回大会発表論文集, 26.
- 上野徳美・平野利治・山本義史・大戸朋子(2012). 新人看護師のバーンアウト予防と介入の試み5ーアサーティブ・マインドおよび首尾一貫感覚(SOC)とバーンアウトとの関連を中心にー 九州心理学会第73回大会発表論文集, 49
- 上野徳美・山本義史(2003). ナースのバーンアウトと心理社会的サポート介入 田中共子・上野徳美(編) 臨床社会心理学ーその実践的展開をめぐってー(pp.9-30) ナカニシヤ出版
- 上野徳美・山本義史・林 智一・田中宏二(1996). 社会的支援介入法の適用に関する基礎研究(6) 日本心理学会第60回大会発表論文集, 971
- 上野徳美・山本義史・林 智一・田中宏二(1998). 看護者へのサポート介入法に関する研究(pp.72-88) 田中宏二(編) 健康防御への社会的支援介入法の適用に関する総合研究 平成7-9年度科学研究費補助金成果報告書
- 上野徳美・山本義史・増田真也・大戸朋子(2016). アサーション・トレーニングがアサーションの向上と自尊感情ならびにバーンアウト緩和に及ぼす効果ー新人看護師研修における研修効果を中心にー 大分大学高等開発教育センター紀要, 8, 1-16.

# 大学における華僑・華人・チャイナタウンの授業実践

## —工夫と課題—

甘利 弘樹(教育学部)

### 【要旨】

本論文は、華僑・華人とチャイナタウンに関する授業について、筆者の大学における実践を分析・省察しつつ、効果的な工夫と今後の課題を検討するものである。

筆者の行っている授業では、華僑・華人とチャイナタウンの共通性・多様性をみながら、文化の変容について考察することをねらいとしている。その際、取り扱う事項の精選と有効な教材が必要となる。前者については、華僑・華人及びチャイナタウンの先行研究を参考にすのほか、学生の能力・ニーズに応じて授業構成を適宜改変することを試みている。後者については、プリント教材・ビデオ教材を作成・編集して活用している。これらの教材は、時には「仕掛け」を設けることで、学習効果を高める役割を果たしている。

また本論文では、上記のねらいに基づいた授業の実施状況をふまえて、華僑・華人・チャイナタウンを取り上げた授業が今後どのように展開されるべきかを考察する。

【キーワード】 華僑(overseas Chinese)、華人(ethnic Chinese)、チャイナタウン(china town)、授業実践(practical lessons)、移民学習(migration studies)、異文化理解(cross cultural understanding)、多文化共生(multiculturalism)

## I. はじめに

本論文は、華僑・華人とチャイナタウンに関する授業について、筆者の大学における実践を分析・省察しつつ、効果的な工夫と今後の課題を検討するものである。

華僑・華人とチャイナタウンを学ぶ意義は、既に先学の研究において明らかにされている([山下 2000]等)。だがその一方で、実際に学ぶ方法については、まだ十分に議論されていないように思われる。また、多文化共生や移民を学習する授業の蓄積がなされている([森茂・中山 2008、森茂・中山 2011])が、華僑・華人とチャイナタウンを取り上げた授業実践は、藤井久美子氏のもの<sup>(1)</sup>のほか、必ずしも多くない。こうした中で、園田節子氏の授業実践([園田 2008]・[園田 2011])によれば、受講生の功利的・情緒的、興味は一過性であると指摘されており、華僑・華人とチャイナタウンを的確に教授する方法を創り出すことは容易ではないことが感じ取れる。他方で、興味を持たせる授業・学生が実際に動く授業など、授業に工夫を行うことが小学校・中学校・高等学校における教育、さらには大学教育でも要請されている。以上の動きに関連して、大石太郎氏・緒方修氏は、サステイナブル(持続安定的な)な華僑・華人の基礎的事項の教育における有効な手段を提示している([大石 2007]・[緒方 2007]等)。

本論文では、上に述べた教育上・授業実践上の諸問題を解決する手がかりとして、筆者の大学における授業実践をもとに、華僑・華人とチャイナタウンを基礎的レベルからより

高次の段階まで昇華させる授業の方法・工夫について検討するとともに、授業実践を通して生じた課題に関して、その内容と解決策について言及する。

## II. 「世界のチャイナタウン」の授業

### 1. 授業科目の基本スタイル

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

また、受講生数は毎回約 25 名前後であるが、公開授業にしている関係で、社会人受講生がいることもある。なお、今回本論文において対象とするのは、2004 年度(初年度)・2006 年度・2008 年度・2009 年度・2011 年度の授業である。

### 2. 授業展開

「世界のチャイナタウン」の授業は、シラバスに基づいている。

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

#### ①授業のねらい

「華僑・華人によって形成されたチャイナタウンの歴史・現在の生活様式から、我々が学ぶことは非常に多い」という位置づけをした上で、「チャイナタウンの共通性・多様性をみながら、文化の変容について考察する」と設定した。これは、前述した教員に必要な資質としての多面的な視角を持たせること、及び国際理解・異文化理解に関する教養を身につけさせることに対応させたものである。

#### ②具体的な到達目標

本項目は、以下の 3 点をもって示した。

- ・現代そして未来の世界経済において重要な位置を占める華僑・華人について理解を深めること
- ・チャイナタウンにおける文化を把握できること
- ・中国文化の世界的展開について考える姿勢が作り出せること

受講生のレディネスに即して、あまりに高度で詳悉な内容を理解させるよりも、異文化理解の基盤形成を目指すとともに、将来的にも継続的に華僑・華人・チャイナタウンについて注目できるようになることを志向するようにした。

#### ③15 回分の授業

具体的な授業内容は、次のページに示した表 1 にあるとおりである。初回の授業では、

表1 講義の構成（概要）

テーマ	内容タイトル
[1]ガイダンス	シラバスの説明、アンケートの実施
[2]華僑・華人とは？	華僑・華人の呼称、生き方・考え方 老華僑と新華僑
[3]チャイナタウンとは？	チャイナタウンの呼称、主な定義
[4]僑郷（華僑・華人の故郷） について	僑郷の基本的説明・重要性
[5]華僑・華人の歴史	華僑・華人の前史、歴史書に現れた華僑・華人、華僑・華人大量移住の時代、華僑・華人と中国近現代史
[6]チャイナタウンの文化 －景観・食文化－	景観（ショップハウス、五脚基、廟、牌楼）、食文化（中国の代表的地方料理、チャイナタウンの主な料理）
[7]チャイナタウンの社会	方言集団、すみわけ、会館（成立の背景、内容、役割、活動、スタイル、変容）
[8]日本のチャイナタウン(1)	横浜中華街の歴史と特徴
[9]日本のチャイナタウン(2)	神戸南京町の歴史と特徴
[10]日本のチャイナタウン(3)	長崎新地中華街の歴史と特徴
[11]東南アジアのチャイナタウン(1)	東南アジアのチャイナタウンの形成過程（歴史）・共通的特徴
[12]東南アジアのチャイナタウン(2)	マレーシアとシンガポールにおける国民統合
[13]アメリカのチャイナタウン (1)	アメリカのチャイナタウンの歴史、近年における変化（華人出身地の多様化、中華料理の変化）
[14]アメリカのチャイナタウン (2)	アメリカのチャイナタウンの近年における変化（郊外型チャイナタウンの誕生、現地社会との関係）
[15]アフリカのチャイナタウン	南アフリカの華僑・華人とチャイナタウン

アンケートを実施した。その質問事項は、①華僑・華人・チャイナタウンについてイメージするもの、②授業への質問・要望・抱負、③自己PRの3点である。受講生に対して、「記述内容は秘密であり、成績に反映させない」と説明した上で、回答を自由に書いてもらうことにした。本調査を行うことによって、受講生の歴史に関する知識と歴史の見方、授業への関心度・やる気度、学生自身のニーズを授業担当者が認識し、授業内容の方向づけが可能になる。

アンケートの結果をまとめたものが、次のページにある表2である。これによれば、華僑・華人・チャイナタウンについて正しく理解されているとは言いがたく、知識や情報が曖昧であることが見て取れる。その理由は、受講生の履修前の学習状況にもよるが、基本的に華僑・華人・チャイナタウンに目を向ける機会が少ないことに起因していると言える。

また、アンケートで回答された文章（7点。原文のまま）を挙げると、次のようになる。

- ・華僑、華人は自分の中のイメージとしては、マレーシアなどに移民した中国人のことだと思います。華僑と華人の違いは移民した国で生まれたか、中国からやってきたかだったような気がします。チャイナタウンは移民した人が現地で作った中国の文化を取り入れた街で自分の中では横浜の中華街のようなイメージです。
- ・修学旅行でカナダのチャイナタウンに行ったときに、担当の先生から、「治安がわるい所だから、物乞いされても耳を傾けるな」と言われました。私自身も行ったとき、ホームレスみたいな人がいて、英語で話しかけられても怖かったので、チャイナタウンはマイナスイメージが強いです。
- ・中国以外の国にある中華街・中国人居住区
- ・チャイナタウンのイメージは・・・中華料理！！です。中国の文化が別の国の一部にぼつんと存在しているイメージです。
- ・華僑、華人というと政治力が強く、世界的な影響力があるものではないかと思う。日本と中国との領土問題やタイでのデモなどあらゆる所で影響力をもっているのではないかと思う。私は神戸の隣町出身なので南京町のチャイナタウンはそれほど差異は感じないが、横浜の中華街は違和感を強く感じた。町の出身者が台湾系や大陸系だから違うということを知ったことがあるが、本当はどうしてだろうと疑問に思っている。
- ・華僑についてはあまり、というか全然わからないのでこれからの講義で学びたいと思います。華人は、中国に住む人々のことだと思います。ただ、中国は多民族国家だった気がするので、最も多く中国に住んでいる人種(?)が華人(華族?)だと思います。チャイナタウンは、日本で言うと、横浜中華街のような、中国風の場所でしょうか？
- ・華僑…中国大陸からそれぞれの土地へ移り住んだ人々。華人…中国大陸ではない土地に住む中国人のこと、チャイナタウン…華僑の人々が形成するコミュニティのこと。発展して、その人々の食べものや文化の発信地になっていると思う。（華僑の人々が、日本の社会で、どのように生きてきたのか、またどのような影響を日本に与えているのかといったことが、知りたくて受講しました）

第2～第15回目の授業では、具体的な内容に入る。前半は主に華僑・華人・チャイナタウンの概要を説明し、後半は主に世界各地のチャイナタウンを解説する。

表2 華僑・華人理解度に関する推移(上)、チャイナタウン理解度に関する推移(下)

	正確に把握・ ほぼ正確に把握	ほとんど把握 せず・把握せず	わからない	無回答	計
05	0 (0.0%)	21 (87.5%)	3 (12.5%)	0 (0.0%)	24 (100.0%)
06	2 (8.0%)	17 (68.0%)	3 (12.0%)	3 (12.0%)	25 (100.0%)
08	1 (3.6%)	21 (75.0%)	1 (3.6%)	5 (17.8%)	28 (100.0%)
09	0 (0.0%)	14 (66.7%)	1 (4.7%)	6 (28.6%)	21 (100.0%)
11	1 (5.0%)	13 (65.0%)	1 (5.0%)	5 (25.0%)	20 (100.0%)

	正確に把握・ ほぼ正確に把握	ほとんど把握 せず・把握せず	わからない	無回答	計
05	1 (4.2%)	23 (95.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	24 (100.0%)
06	3 (12.0%)	20 (80.0%)	1 (4.0%)	1 (4.0%)	25 (100.0%)
08	1 (3.6%)	22 (78.6%)	2 (7.1%)	3 (10.7%)	28 (100.0%)
09	0 (0.0%)	18 (85.7%)	0 (0.0%)	3 (14.3%)	21 (100.0%)
11	0 (0.0%)	20 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	20 (100.0%)

授業スタイルは、講義形式である。「はじめに」において挙げた先駆例である藤井氏・園田氏の授業では、それぞれ大学の近隣に都城・神戸というチャイナタウンがあるが、大分県にはチャイナタウンが現存しないため、訪問型・実習形式は困難である。なお、大分県に関しては、大分市・臼杵市にチャイナタウンが存在していたことが明らかになっているが、前者の「唐人町」は現在大友氏の遺跡調査の一環として発掘中であり、後者の「唐人町」は地名が残るのみで過去の面影は存在しない。よって実際に行う授業では、講義形式による基礎知識の定着と興味・関心の惹起を目標とする。

以上の授業の最後には、成績評価のためにレポート試験を実施した。

### Ⅲ. 授業における工夫

#### 1. 基本的な授業実践

本授業では、板書の使用を主とした。そのため受講生は、ノートの作成が余儀なくされるが、その際に授業担当者（＝筆者）が留意したのは、下記の点である。

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

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

#### 2. 工夫点

本授業では、ビデオ資料の活用を実施した。しかもただ漫然と映像を流し、受講生がそれを眺めるという形ではなく、授業担当者がビデオの概要と設問を記載したプリントを配付し、受講生がそのプリントと映像を見ながら設問に回答するスタイルをとった。その一例として、2004年2月9日（月）14:30～15:00に放映された水島司「多民族国家の国民統合」<sup>(2)</sup>の映像資料による学習では、授業後の感想で「映像のポイントがわかってよかった」、「設問があったので眠くならなかった」というコメントが寄せられた。

さらにクイズを出題し、その答え合わせと解説を学生同士で行わせることも、興味・関心を起こすこと、授業の中でのアクセントとして有効であった<sup>(3)</sup>。その他、前述したプリント資料の工夫、授業後に寄せられた質問とその回答（授業担当者が作成）をまとめた「Q&Aのプリント」の配付、公開授業受講生（社会人）の口頭発表とその視聴を実施した。

ここで、森茂岳雄氏・中山京子氏が[森茂・中山 2011]において言及した移民学習の教材・移民学習の方法を、上述の授業内容と比較してみたい。両氏は、移民学習の教材として、実物教材、読み物教材、映像教材、音声教材、紙芝居、カルタ、シミュレーション教材、ワークシート教材、アウトリーチ教材を挙げている。また、移民学習の方法として、ブックトーク、演劇的手法、音楽活動、舞踊表現、インタビュー記録の活用、博物館の利用を挙げている。

筆者の「世界のチャイナタウンの授業」は、上記の移民学習の教材のうち、実物教材、読み物教材、映像教材、ワークシート教材を活用している。一方、移民学習の方法は、実行に移されていないが、このことに対する対応も含めて、今後の授業の課題について、章を改めて考察したい。

#### IV. 今後の授業の課題

##### 1. パラダイムを教える難しさ

華僑・華人・チャイナタウンを授業で取り上げるに当たり、授業担当者のニーズ・能力と学生のニーズ・能力とを常に考える必要がある。両者は時期や学習状況等の諸条件により、毎年変化するものである。そのため、授業内容を毎年変化させる必要があり、授業担当者側にその負担がかかることになる。

また、多文化共生・異文化理解・移民の各研究分野の成果活用には限界がある。これは理論・事例に関して、上記各研究分野が長年の蓄積を有しており、一朝一夕に各理論・事例を把握すること・授業で活用することが困難なことによる。

さらに[森茂・中山 2011]において、森茂岳雄・中山京子氏は、移民学習の教育的意義として、次の4点を挙げている。①グローバル教育と多文化教育をつなぐ、②多文化社会におけるシティズンシップを育てる、③異文化理解教育における本質主義を乗り越える、④移民（児童生徒）のアイデンティティを確認する。これら各々について簡単にまとめると、次のようになる。

①では、グローバルな価値（人類益）の実現をめざして行動できる地球市民としての資質（Global Citizenship）の育成、多文化社会の中で異なる文化を受容し、尊重し、共生に向けて行動できる市民としての資質（Multicultural Citizenship）の育成という2つの教育領域の課題を包含し、時にはそれらをつなげて構想・実践できる可能性がある。

②については、移民をテーマに学習することは国民国家によって他者化された移民の基本的な人権と国家主権との間の緊張関係や調整、多文化社会における人権や市民権のあり方といった民主主義の基本原則を学習するシティズンシップ教育（Citizenship Education）の格好の機会となりうる。

③については、「移民の時代」といわれる今日のディアスポラ的世界状況の中で、「ハイブリディティ（異種混濁性）」という視点から文化（異文化・移民文化）を学習することは、国民や民族、その文化を固定的・本質的に捉えるような見方（本質主義）を克服する上で重要な視点となる。

④は、当事者である移民（児童生徒）にとって固有の意義として説明される。すなわち、移民の児童生徒にとって、自身を含む家族の苦難やその克服の歴史、移住先にあっても維

持・継承してきた伝統文化等を通して自分たちのルーツについて学ぶことは、自己のアイデンティティの確立を促し、移住先国での学力保障と自信を持って生きることにつながるのである。

これらの手法・観点に基づいた学習方法を確実な実行していくことが、今後求められるだろう(4)。

## 2. 授業評価

授業評価として、授業担当者が独自に行ったものと所属機関の所定のアンケートが存在する。まず授業担当者が独自に行った評価について、アンケートによって集められたもの(文章は原文のまま)を以下に掲載する。

- ・チャイナタウンとは普段何げなく、あるとしか思っていなかったけど、こんなに深い文化や歴史があることを知り考えさせられました。自分の近くにはチャイナタウンがなく、行ったこともほとんどないのだけれども、もし行く機会があれば、チャイナタウンの雰囲気を感じ取り、日本と中国の融合文化を吸収したいです。華僑華人という言葉は知っていたけれども、それに関わることは知らなかったのととてもためになりました。
- ・全 15 回の授業を通して世界各国のチャイナタウン、また日本各地のチャイナタウンについて学習しましたが、当初講義を受ける前にもっていたチャイナタウンのイメージが大きく覆りました。華僑にはそれぞれの事情があって移民をしていたり、またチャイナタウンの栄え方も様々で面白いなと思いました。レポートを書きながら頭を整理していきたいと思います。
- ・日本人も海外に移住していることにおどろいたけれどやはり規模的には中国や韓国よりも小さいなあとと思いました。様々な問題が華僑に限らず移民全体につきまといっているけど、いつか解決できたらいいなあとと思います。そのためにはまず日本が移民にかんようになるべきだと思います。
- ・チャイナタウンは主に先進国の都市にあるものだと考えていたので、アフリカの治安の良くない場所にもあるのは意外でした。資料を見たところ日本にいるアフリカの留学生が 1200 人くらいしないのも驚きでした。中国と比較すると、やはり今は世界の人々にとって、日本より中国の方が魅力的なのかと思いました。
- ・今日はあまりにもお腹が痛くてあまり集中できませんでしたが、オールドチャイナタウンとニューチャイナタウンという風に分化していることを知らず、おどろきました。私的には、中国の伝統の文化は、中国特有なものであるもので、文化をきちんと残してほしいと思いましたが、きっとこれからは、ニューチャイナタウンが進化し、今までの中国文化とは違うものになっていくのだろうなと思いました。ただ移民が住むことで、国々は栄えると思いますが、やはり予算的問題で対立することもあると思うので、これからは問題はなかなか尽きないだろうなと感じました。おもしろかったです！！
- ・アメリカのカリフォルニア州の **proposition187** の話を聞いて明確に移民と現地人との微妙な関係があることがわかったが、不法移民がこれほど多いことに驚き、彼らの出身国にも問題があるのではないかと思いました。ニュースでは麻薬がらみでメキシコやコロンビアがあげられますが、中国やアジアでも同様ではないのかなと思いました。また、

発見してもただちに強制送還という形をとらずに当事国間で話し合い、原因を調査すべきだと思いました。それができなければ外交や政治は意味をなさないのではないかと思います。

- ・3 ヶ月という短い時間でしたが、普段の生活から離れ、自分の興味のあることに没頭でき、また先生の講義を面白く拝聴しました。歴史もそうですが、華僑の生き方、考え方が新鮮でした。どこの世でも、どこでも、改めてほりおこされたり、興味深かったです。先生に質問しようと思ってたくさんかりた本を、満身に読めなかったのが心残りです。機会があればまた参加したいです。

上記のアンケート結果を見ると、授業のガイダンスの際に収集したアンケートよりも、興味・理解が深まったことが見出せる。特に、理解を深めるために、配付資料の活用や具体的な移民問題の提示が効果的であったことがわかる。また興味を惹起するために、比較による気づき・意外な事実への驚きがあったことが指摘できる。

一方、所属機関の所定のアンケートでは、2004 年のデータとして、「総合的によかった」が、世界史特講Ⅱの受講生のデータとして 2.1 (3.0 が最高点。以下同じ)、現代アジア論の受講生のデータとして 2.5 であった。特に現代アジア論の受講生データとして「板書の使用法、文字が適切であった」が 2.78、「教材が適切に使用された」が 2.71 と高評価であった。この結果は、工夫の成果と見做すことができる。一方で、世界史特講Ⅱの受講生データとして「シラバスが役に立った」が 1.8、「量的に適切」が 1.6 という評価であった。これらの点は、2006 年度以降改善を進めたが、所属機関の所定のアンケートの実施年にデータが採れなかったため、評価は不明である。ただし、授業担当者の独自のアンケートでは、こうした指摘はなくなっている。

## V. おわりに

以上本論文では、「世界のチャイナタウン」の授業を行うに当たっての工夫と課題を考察してきた。工夫の面については、いわゆるヴィジュアル資料を用いることにより、受講生の視覚に訴え、普段は文字で触れる事項を、より印象・記憶に残しやすくすることができた。また、授業後の質問について Q&A 形式で回答したことが、受講生の授業理解を深めるとともに、授業担当者と受講生との間のコミュニケーション形成に一定の役割を果たしたと言える。

一方で課題としては、パラダイムを教える難しさ・授業評価への応え方の各点が挙げられた。本論文の最後に際し、これらの課題に対する解決の方策を述べて、締めくくるとしたい。

課題解決の方策の第一は、一般性と専門性の狭間にあって、新たなパラダイムを整理・活用することである。そのパラダイムの例として、竹沢泰子氏の見解 ([竹沢 2009]・[竹沢 2011]) がある。竹沢氏によれば、移民研究を他人事と捉えるのではなく、身近な異文化接触・多文化共生の観点から学ぶべきことを指摘している。この点に関しては、外国人労働者・難民の受け入れ・地域社会における外国人との共生といった観点から、華僑・華人・チャイナタウンを学ぶ意義を受講生に最初に意識させ、華僑・華人をいわば身近な外国

人、チャイナタウンを多国籍者からなる地域社会に見立てて、具体的な考察をすることが求められるだろう。

そのときに再び問題となるのが、授業担当者のことである。授業担当者には一定の授業内容を選ぶ裁量があるが、歴史研究者の立場で、華僑・華人・チャイナタウンについて研鑽を積み、質の高い授業をこなすことは、時間的あるいは能力的に限界が存在すると想定される。しかしながら、歴史のための歴史研究ではなく、現代・将来における人・社会に資する歴史研究の立場を取ることによって、華僑・華人・チャイナタウンを、歴史研究のさらなる深化に結びつけることは、重要な意義があると考えられる。特に歴史研究の昨今の社会におけるニーズ低下や研究者不足の状況に鑑みると、異文化理解・多文化共生の方策を学ぶ歴史研究が、パラダイム・シフトの一方策として、今後重要度を増すことは間違いないだろう。

第二に、課題解決の努力について言及しておく。その努力の具体的方法としては、教材開発・アクティブラーニング型授業<sup>(5)</sup>の模索が挙げられる。その例としては、NIE (Newspaper in Education)、すなわち新聞学習に基づいた発表・討論が可能である。現実的なこととして、華僑・華人・チャイナタウンを直接取り上げた新聞記事は多くないが、日本の移民受け入れ、アメリカにおける不法移民、アフリカにおける中国・日本の経済進出に関しては、新聞記事が散見している。こうした記事に基づき、日本の移民受け入れに関する政策の是非、アメリカにおける不法移民の具体的対処、アフリカに進出する日本・中国の共通点・相違点を、受講生が議論する授業が実施可能であろう。

これとは別に、他の授業とのコラボレーションを推進し、内容の深化を図ることも意義がある。他の授業の具体例には、筆者の担当する授業のうち、東洋史概説、アジア・アフリカ地域研究が挙げられる。前者は、中国史の概説を講義するもので、華僑・華人のプッシュ要因を学ぶ上で有効である。後者は、20世紀のアジア・アフリカにおける諸事件を考察する授業で、華僑・華人・チャイナタウンの20世紀における展開と絡めることができる。以上のような形で、他の授業との関連性を高めることにより、授業を積み重ねることを通し、理解や思考を深めること、あるいは体系化させることが可能であると思われる。

今後は、今回の授業実践をもとに、一層効果的な工夫を行った授業に取り組むこととしたい。

## 【注】

(1)藤井久美子氏の授業（「現代中国文化論」2012年度）については、下記のURLを参照。

<https://syllabus.of.miyazaki-u.ac.jp/syllabus/syldatainfo.do?blockId=2102&asdpId=90000&risyunen=2012&semekikn=1&kougicd=F1541&crclumcd=>

(2)本映像資料の内容は、『NHK 高校講座教育セミナー 歴史で見る世界』水島司「多民族国家の国民統合」（日本放送出版協会 2003年）に次のようにまとめられている。

ねらい：

植民地支配からの独立をめざしたアジア・アフリカの人々は、領域内に多様な民族を含んでいたことから、どの範囲を国家領域とし、多様な人々をいかに国民へと統合していくかという困難な課題を背負わされた。マレー半島に生まれたマレーシアとシンガポー

ルは、このような課題を背負いながら誕生した典型的な多民族国家である。番組では、両国での国民形成過程の特徴と相違について考える。

内容：

①マレー半島の植民地支配と移民——イギリスは、インド洋から中国へ至る植民地交易網の形成過程で、マレー半島では 18 世紀末からペナン、マラッカ、シンガポールをつぎつぎと支配下に入れた。19 世紀半ばに錫鉱床が発見され、資源供給地としての重要性が増すと、領域的な支配にとりかかり、19 世紀末までにはマレー半島主要部を直接的・間接的な植民地支配に組みこんだ。この過程で、錫やゴムを中心とした開発が急速に進み、大量の中国、インド、インドネシア出身者が流入した。これらの移民たちはしだいに定住するようになり、また、現地生まれの第 2、第 3 世代も増加していった。

②独立への道筋——日本軍の侵攻、敗退と、その間の共産勢力の台頭と独立への動きのなかで、植民地政府は、マレー半島部については独立の方向へ、シンガポールは掌握しつづけるという方針でのぞんだ。前者のマラヤ連合案に始まる独立過程では、インド系や中国系住民をどう扱うかが大問題となったが、結局、1957 年にマレー人主体の国家として独立を果たした。他方、中国系の共産主義勢力が強力なシンガポールは、イギリスの自治領の地位にとどまっていたが、1963 年にマラヤ連邦と合併して独立を果たし、ここにマレーシア連邦が成立した。

③分離と国民形成の特徴——しかし、両者の統合は長くはつづかなかった。最大の争点は、「マレー人のマレーシア」か「(マレー人と非マレー人を合わせた) マレーシア人のマレーシア」かにあり、多民族国家ゆえの困難さであった。結局 1965 年にシンガポールは分離し、別々の国家として再出発した。しかし、マレー人主体の国民統合を図るマレーシアの場合、民族間の対立がつづき、1969 年には人種争乱も発生した。争乱後は、マレー人の絶対的な政治的優位のもとで「結果の平等」が優先され、経済、雇用、教育すべての面でマレー人優遇策がとられ、その結果、格差も縮小していった。しかし、この政策は、非マレー系への逆差別であり、競争力を弱める体制でもあることから、1990 年代に入って是正が図られた。他方、シンガポールでは、「機会の平等」が優先され、徹底的な競争社会が作りあげられた。

④経済成長と国民形成——両国における強力な政治的指導者の存在とそのもとで実現された急速な経済成長は、社会的歪みと不満を生みながら、同時に、それらを覆い隠す役割も果たしてきた。これに対し、両国は、新たな国家目標を示し、あるいは国民像を示して国民形成を推進し、この問題に対処しようとしている。

- (3)クイズの効果については、[鈴木 2009]参照。本授業では、テレビ番組「百識王」第 111 回(2008 年放映)を活用した。そのクイズの内容は下記の通りである(□が答えの部分)。  
「今年横浜は開港□周年を迎える」「鎖国を行っていた江戸幕府が横浜を開港することになったきっかけは黒船の艦長□の来航である」「ペリーが黒船の乗組員の埋葬地として幕府に作らせたのが□墓地である」「明治 5 年横浜で初めてガス灯が灯されたとき日本人はその驚きと恐怖を□の魔法と表現した」「古くに使われた俗語で横浜に行くとは□に行くことを意味する」「山下公園は元々□で崩壊した建物の瓦礫を埋め立てて作られた」「山下公園前の横浜港に係留されている帆船氷川丸にはアメリカの喜劇王□も乗船したことがある」「童謡『赤い靴』のモデルになった女の子の名前は□ちゃんである」

「横浜中華街ができた頃中華料理店の数は〇軒だった」「百識団メンバーで横浜中華街に食べに行きました。最年長のイノッチ先生がAの場所に座ったとき1番年下の高田が座る場所はどこ?」「元々外国人のための家具や食器を売る店が立ち並び発展したのが〇町商店街である」「港の見える丘公園の北側の区域はヨーロッパの国の名前をとって〇山と呼ばれている」。

- (4) 併せて、移民史研究の主な視点である①移民を送り出す側の事情（プッシュ要因）、②移民を受け入れる側の事情（プル要因）、③移民を送り出す国と受け入れる国の国際関係、④移住先における移民と社会の関係、⑤移住先における移民社会（コミュニティ）の形成も考慮する必要がある。
- (5) アクティブラーニング型（またはアクティブ・ラーニング型）授業に関しては、溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習 パラダイムの転換』（東信堂、2014年）等を参照。

#### 【参考文献】

- 青柳 2004：青柳光茂（神奈川県立六ツ川高等学校）「身近な地域からの国際理解教育 — 横浜・中華街を教材にして」（いきいき体験 授業実践 地理 B 編）『高等学校 地理・地図資料』2004年12月号  
<http://www.teikokushoin.co.jp/journals/geography/pdf/200412/geography200412-06-07.pdf>/高図 2004.12-06-07「身近な地域からの～」青柳光茂.pdf
- 安達 2010：安達宏昭「大学における『歴史学』教育の意義と方法——『概説科目（教職教科専門科目）』に着目して」『宮城歴史科学研究』67、2010年
- 王 2003：王維『素顔の中華街』洋泉社、2003年
- 大石 2007：大石太郎「日本人移民をテーマにした大学の講義 — 琉球大学における実践—」『移民研究』第3号、2007年
- 緒方・東・北嶋 2006：緒方修・東るみ子・北嶋修「遠隔授業の取り組み」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第6号、2006年
- 緒方・北嶋 2007a：緒方修・北嶋修「遠隔授業事始」『沖縄大学人文学部紀要』第9号、2007年
- 緒方・北嶋 2007b：緒方修・北嶋修「遠隔授業始まる：中間報告」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第7号、2007年
- 緒方・新美・飯島・羽仁・北嶋 2009：緒方修・新美喬之・飯島典子・羽仁真智・北嶋修「遠隔授業 石の上にも3年」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第9号、2009年
- 緒方・新美 2010：緒方修・新美喬之「遠隔授業の可能性と限界」『沖縄大学マルチメディア教育研究センター紀要』第10号、2010年
- 澁谷・黄 2010：澁谷鎮明・黄強「日本の『中国』を題材とした現地調査実習 — 中国語中国関係学科『研究入門A』における横浜中華街調査実習報告—」『中部大学教育研究』第10号、2010年
- 鈴木 2007：鈴木孝「ムービー世界史の活用例」『歴史と地理』604、2007年

- 鈴木 2009：鈴木久男「クイズで授業を楽しもう」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教育：FDを楽しむという発想』ナカニシヤ出版、2009年
- 園田 2008：園田節子「『グローバル＝ローカル基礎演習Ⅰ・Ⅱ』の試み」『神戸国際教養学科「グローバル・ローカル研究」』創刊第1号、2008年
- 園田 2011：園田節子「大学の国際理解教育における訪問型授業と招聘型授業の試み」、日本華僑華人学会特別企画口頭発表、2011年5月14日
- 竹沢 2009：竹沢泰子「序—多文化共生の現状と課題」『文化人類学』74-1、2009年
- 竹沢 2011：竹沢泰子「序論 移民研究から多文化共生を考える」日本移民学会編『移民研究と多文化共生 日本移民学会創設 20周年記念論文集』御茶の水書房、2011年
- 田中 2002：田中泉「多文化共生時代の歴史学習——移民史の視点で——」『広島経済大学論集』25-3、2002年
- 溝上 2014：溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習 パラダイムの転換』東信堂、2014年
- 森茂・中山 2008：森茂岳雄・中山京子編著『日系移民学習の理論と実践：グローバル教育と文化教育をつなぐ』明石書店、2008年  
 （森茂岳雄「グローバル時代の移民学習——グローバル教育と多文化教育をつなぐ——」（第1章第1節）、中山京子「移民学習を支える教材の開発」（第1章第2節）、中山京子・田尻信壹「大学における授業づくり」（第5章）等から構成）
- 森茂・中山 2011：森茂岳雄・中山京子「移民学習論—多文化共生の実践に向けて」日本移民学会編『移民研究と多文化共生 日本移民学会創設 20周年記念論文集』御茶の水書房、2011年
- 山下 1987：山下清海『東南アジアのチャイナタウン』古今書院、1987年
- 山下 2000：山下清海『チャイナタウン——世界に広がる華人ネットワーク』丸善、2000年
- 山下 2002：山下清海『東南アジア華人社会と中国僑郷——華人・チャイナタウンの人文地理学的考察——』古今書院、2002年
- 山下 2003：山下清海「華人社会を知るための書籍・HP案内」『地理』48-8、2003年
- 山下 2005：山下清海『華人社会がわかる本——中国から世界へ広がるネットワークの歴史、社会、文化』明石書店、2005年

〔附記〕

本論文は、平成 23 年度教育福祉科学部短期プロジェクト「グローバリゼーションに対応する歴史授業カリキュラムの研究 —東アジア地域史研究の授業への反映をめざして—」（研究代表者：甘利弘樹）による成果の一部である。また、平成 23 年度文部科学省科学研究費補助金若手研究（B）課題番号 20720187 による成果の一部でもある。

# ルーブリック評価を導入した授業改善の試み -模擬授業を評価するルーブリックを学生自身が作成する実践-

牧野 治敏（大分大学高等教育開発センター）

## 【要旨】

教員を目指す学生にとって、授業実践力の修得は必須の課題である。そこで、学生が実施する模擬授業において学生自身がルーブリックを作成し、それに基づいて評価する手法を導入する実践を試みた。その結果、学生の力量に応じた授業技術が訓練できるという効果が認められる一方で、着眼点が限定されるといふ課題が浮かび上がった。

## 【キーワード】

授業改善 (class improvement)   ルーブリック (rubric)   模擬授業 (simulated lesson)  
マイクロティーチング (micro teaching)

## 1. はじめに

高等教育のユニバーサル化により大学の授業において教育効果が求められるようになり、授業改善の様々な取り組みが行われている。また、教育観が転換し、従来の「何を教えるか」「どう教えるか」から「何ができるようになったか」を教育成果として求められる傾向はますます大きくなっている。知識伝達型の授業では、知識の再生を問う設問によって評価ができるが、文章などのパフォーマンスを評価する場合には、何をどのように評価すれば良いのかの着眼点を定めなければ、印象的・抽象的な評価となってしまう、学習成果を測定することは難しい。そこで、評価の観点とその基準を明確化する手法としてのルーブリックが注目されている。

教員を目指す学生にとって、授業の技法習得は重要であり、ほとんどの県の教育職員採用試験では模擬授業が実施される。授業の全体を短時間でダイジェストする方式や、授業で使用する ICT 機器を想定した演示など、スタイルは様々であるがいずれの場合も授業を進める上で必要なスキルを評価されることには変わりはない。しかし、授業で必要とされるスキルは種類が多く、しかも様々なレベルがあるので、これから授業スキルを学ぼうとする大学生にとっては、観点を定めることすらも難しい。そのため模擬授業を数多く実施しても、果たして自分の力量がどの程度のものなのかを知ることは難しい。

上記の 2 つの観点、すなわち、大学の授業改善と教員志望学生の授業スキル獲得のために、ルーブリックを導入することで教育効果を上げることができないかと考え、授業を実践したので、その授業の概要と学生からの感想を報告する。

## 2. ルーブリックを取り入れた授業実践

対象となる授業の実践は平成 28 年度前期に開講した選択科目「理科授業研究」で行った。本授業の対象は 3 年生であり、受講生は理科専攻の 8 名であった。授業の概要を表 1 に示した。

表 1 授業の概要

授業スキル	発声法、非言語と外言語、問いかけ（閉じた発問・開いた発問・疑似発問）
授業設計	教育目標と授業目標、ガニエの 9 教授事象、ARCS 動機づけモデル
模擬授業（その 1）	単元の導入部分を 10 分間で実践、ビデオ収録、印象による授業評価
ふり返し（その 1）	ビデオ視聴、印象評価からのフィードバック
ルーブリックの作成	評価観点の選定、基準の作成
模擬授業（その 2）	単元の導入部分を 10 分間で実践、ビデオ収録、ポートフォリオ評価
ふり返し（その 2）	模擬授業全般のふり返し、ルーブリック

### ・模擬授業とルーブリックの作成

模擬授業で扱う授業場面は説明の場面で約 10 分間とした。模擬授業としての進めやすさから導入部分を推奨したが、机間指導以外の部分であれば、それも可能とした。教科は理科で、学年や分野は各自がやりやすいものを選択することとした。

### ・1 回目の模擬授業とふり返し

1 回目の授業では、1 人の模擬授業に対して参観者ひとり一人が A5 サイズのコメント用紙に、「良い点」「改善したほうが良いと思う点」の観点からコメントを記入し、それぞれの授業後に授業者へ提出した。全員の模擬授業が終了した時点で、授業の様子をビデオで振り返った。ビデオ撮影した映像は授業者の姿が客観視できるよう、教室のスクリーンいっぱいのプレストショットとして大きく投影した。ふり返しとして、授業者各自が自分の授業への反省点と参加者から指摘された点を踏まえてコメントした。

### ・ルーブリックの作成

1 回目の模擬授業とふり返しをもとに、模擬授業を評価するためのルーブリックを作成した。2 回目の模擬授業ではどのような授業スキルに注目するのかを話し合い、観点を定めると共に評価基準を決定した。ルーブリックを作成する際には、学生同士の話し合いでは、どうしても観点を多くしてしまう、基準を詳しくしすぎる傾向があったので、教科書を参考にシンプルなものとなるよう指導した。作成したルーブリックを表 2 に示した。

### ・2 回目の模擬授業とふり返し

2 回目の模擬授業のために指導案を練り直し、授業を実践した。参観者は授業を参観しながらルーブリックに従って授業を評価した。

表2 作成したルーブリック

観点	4	3	2	1
伝え方	1) 子どもの反応に適した目線、身振り手振り、表情ができている	子どもの反応に適した目線、表情ができているが、身振り手振りができていない	子どもの反応に適した目線、表情ではないが、身振り手振りができている	目線、身振り手振り、表情ができていない
	2) 適度な声量、適度な速さで話している	適度な早さだが、声量が不足している	適度な声量だが、速すぎるあるいは遅すぎる	適度な声量でもないし、適度な速さでもない
板書	1) 書き順が適切で、見やすく書かれている	書き順が適切だが、見やすすくない	書き順は不適切だが、見やすい	書き順が不適切で、見やすすくない
	2) 要点がわかりやすく書かれている	要点が書かれている	要点がわかりにくいですが、それらしいものは書かれている	要点が書かれていない
内容	児童生徒の興味関心を引き、わかりやすい授業展開になっている	児童生徒の興味関心を引き、わかりやすい授業展開になっていない	児童生徒の興味関心を引きかれないが、わかりやすい授業展開になっている	児童生徒の興味関心を引きかず、わかりにくい授業展開である

### 3. ルーブリックによる評価結果

#### 1) 授業後毎の集計

観点		学生 A		学生 B		学生 C		学生 D		学生 E		学生 F		学生 G	
		平均	SD												
伝え方	1	3.80	0.16	3.40	0.24	2.67	0.89	3.00	1.33	3.00	0.57	4.00	0.00	3.43	0.53
	2	2.80	0.96	3.80	0.16	4.00	0.00	4.00	0.00	3.14	0.12	4.00	0.00	3.43	0.24
板書	1	3.40	0.64	3.80	0.16	3.67	0.22	4.00	0.00	3.71	0.20	3.57	0.57	3.14	0.12
	2	3.20	0.16	3.20	0.56	3.17	0.14	2.83	0.47	3.57	0.24	3.14	0.12	3.00	0.29
内容		3.60	0.24	3.00	0.40	2.33	0.56	2.33	0.89	3.00	0.57	3.86	0.12	3.29	0.78

#### 2) ルーブリックを使った学生の感想から

ルーブリックによる授業評価終了時に、学生から使用感をコメントさせた。そのコメントを以下に列挙する。コメントの順序には特に意味はない。

##### ①採点（評価）しやすくなったところ

- ・伝え方の項目は優先度が分かりやすく評価しやすかった。ただ「わかりやすい」の度合いがどれほどか分からなかったのが苦勞した。

- ・明確な基準があるので、数値評価をしやすい。授業の中で集中してみるべき点に分かりやすい。
- ・授業のどこに着目して見れば良いか分かる点。
- ・観点が4段階設けられているので、自分がどの位置にあるのかが分かりやすくなった。
- ・僕たちの一番必要な評価が書かれていて、評価内容を忘れることなくチェックできた。
- ・項目別に評価できる点。カテゴリー分けしやすい。
- ・どこに着目して授業を見ればよいのかわかりやすい。数値によって評価されるので、このルーブリック内での到達度が分かりやすい。また、改善点を見つけやすい。
- ・評価する判断基準が明確で、また、自分たちの一番足りないところを皆で評価し合い修正しやすいので、とても良かったです。
- ・観点が準備されていたところ。
- ・評価が基準別に分かれていて、授業をするときに参考になった。
- ・どこを見て評価すれば良いのか明らかだった点4段階で細かく見れた点。
- ・授業のどこを見れば良いのかわかりやすい。
- ・評価の基準が分かりやすい。

## ②採点しづらくなったところ

- ・評価が同じようになりがちだった。2回目だったので、やっぱり皆かなり上手くなっていたのと、前述のように、度合いが分かりにくいのでどうしても4が多くなってしまった感じがする。
- ・ルーブリックにない、授業者の良いところ、改善すべきところがうやむやになってしまう（個性を無視）。
- ・数字表記において、どっちともつかないように感じられた時にどの数字で評価すればいいか分からない。
- ・観点に含まれていない部分に自分で考える必要があること。
- ・評価の内容ばかり気にしすぎて、その人の良さを見ることができなかった。
- ・基準が微妙。
- ・模擬授業の中では無視したくないような授業者の良いところ、個性が多く発見できるがルーブリックに載っていなければ無視しなければならない。
- ・評価することに本気になりすぎて、評価のポイント以外の事を見ておらず、その人の個性を見失うと思いました。
- ・観点に含まれていない部分の評価がしにくい。
- ・評価基準が抽象的。特に板書。
- ・書き順の評価が難しかった。要点はどこなのか探しづらかった（まとめ以外で）。
- ・「わかりやすい」などの程度がわからない。点をつけると主観性がより増してしまうように感じた。
- ・その基準にしばられてしまう部分がある。

## ③ルーブリックを使ってみた感想

- ・感想ということで思ったことを書こうと思いますが、正直に言うとあまり賛成意見を持ってませんでした。「総合的な学習の時間」のように記述による評価が適すると思いました。
- ・何気なく漠然と授業を眺めているより観点を持って、授業を見ることができたので前回の模擬授業を見

るときとは違う感じで見ることができた。

- 評価もしやすくなったし、授業者もどこに気をつければいいのかが分かりやすくなったと思います。評価についてはルーブリック自体を完全にすべきだが、まあまあ良かったと思う。模擬授業では改善すべき点がハッキリした。その他、「伝え方」「板書」「内容」の3項目の改善点はハッキリした。しかし、書きにくかった。
- ルーブリックを用いる場面について、最後に総合評価として活用するのではなく、逐次に行う到達度評価として用いると良いかなと思いました。本講義においてスモールステップを学びましたが、これを例に取れば第一段階や第二段階など、それぞれの段階の最後にどれだけ到達したかをチェックするようにすると良いと思いました。ルーブリックの評価基準はなるべくシンプルな方が良いと感じたため、先生も仰っていましたが、一つの観点に評価するところを詰め込んでしまうと評価しづらくなってしまいますので、なるべく評価するところを少なくした方が良いと思いました。
- ぼくはこの授業を受ける前、一度家庭科指導法（小）で授業をしました。その時は一人ひとり感想用紙をもらったのですがみんな意見がバラバラで、どこから見直したらいいのかが分かりませんでした。しかし、この授業で事前に模擬授業で特に足りないものを話し合っただけで決めたルーブリックの内容で自分の課題とするものが見えてきました。今回見つかった自分の足りないところを見直して次につなげます。
- 1回目はルーブリック無し（良かった点と改善点のみ）で模擬授業をして、2回目は実際にルーブリックを使って模擬授業を行った。ルーブリックを使ってみて、どこに着目して授業を見る・行うとよいか、どのように評価すればよいか分かったので、非常に良かったと思う。私は、今まで6回模擬授業をしたことがある。しかし、評価と言うよりは、とりあえず授業をしようかなというかんじだった。だからこのようにルーブリックを用い基準を明確にして授業することで自分がどこに気をつけなければならないかがわかるので、今後授業する機会があったら自分で実際に作ってみたい。
- ルーブリックの感想や評価を見て、皆同じ事を書いていることに気づきました。自分たちで作ったルーブリックは評価の対象はハッキリしていても評価をつけることが難しいと思いました。模擬授業はこの講義が初めてでした。1回目は緊張して思うようにできませんでしたが、自分がどう見られているかが分かりました。2回目は緊張せずに授業ができましたが、授業内容がしっかり頭に入っていませんでした。実習中はメモがなくても授業が進められるように努めたいです。
- 自分が模擬授業をしたときは、模擬授業をすることに精一杯で評価されていることについては意識する余裕はなかったです。他の人を評価するときには、観点が定められていたので評価しやすかった部分もあったが、あいまいな部分の評価はしづらかった。そのような観点の外にある部分については自分の言葉で評価できるようにすれば、評価される側の人にも次に生かしやすいと思った。
- プリントにまとめられていた他の人の意見を見て、だいたい同じようなルーブリックに対する感想を持っていることが分かった。誰かが記述していたようにルーブリックの項目に「その他」を入れて良い点、改善点についても評価するのも良い案だと感じた。また、授業を構成していくうえでも、ルーブリックに沿って考えていくことができる部分は良い点であった。他の人からの評価に関しては自分が想像していたものよりも評価が良かった。自分ができている分けではないのに他の人に厳しくするのは確かに抵

抗があるが、特に理科選修の中ということもあるので、お互いに厳しい目で評価しあうとお互いの良い刺激になると思った。

#### 4. 模擬授業による学習効果と本授業に対する学生の感想

模擬授業を2回実施したが、1回目の授業の後に授業スキルを見直すこと、授業を評価するためのルーブリックを学生たちの話し合いで作成することが、2回目の授業計画作成と授業参観にとってどのような効果があるのかを探るために学生たちにコメントの記述を求めたので、それを以下に記した。

##### 1) 2回目の模擬授業後に気づいたこと

- ・みんな準備してきたことが伝わるような模擬授業でした。しかし、多くの模擬授業を見てきた先生からすると自分からはよく見えていてもまだまだ改善の余地があるということでした。そういった点に気づき、発見できる力をつけ、改善し活かせるようにしていきたいです。
- ・1回目よりも気をつけなければならないことが明確にされていたので、とてもやりやすかったです。また、注意すべき事を数個にまとめたことで、自分のできていないことを達成しやすいと感じました。
- ・皆さん、授業の作り方に個性が出てきているなと思いました。自分自身としては前回より緊張せずに行きました。
- ・学習指導要領の内容を押さえないといけないということが改めて分かった。(メモを見ながら授業をすべきではないという点から) また、全員、板書のバランスをもう一度考えなければならない。
- ・声量が大きくなった。落ち着いて授業ができた。言葉のつなげ方が難しかった(少し考えて発表した)。授業内容は頭に入れなければならないと思った。
- ・皆かなり上手になっていたのと、実験や例を上手に取り入れることができていた。あと、目の配り方も全体を見渡すようになっており、少しずつ児童、クラスに対する授業になっているように思えた。
- ・生徒の方を見るということに関しては前回よりもできたように感じた。自分の場合、今回は演習実践を行ったおかげで、今まで気づかなかった課題を知ることができてよかった。やはり、授業を受ける生徒の立場に立って、どのような工夫が必要かなどを考えることが重要であると感じた。また、この授業でやったことをもとに模擬授業を何度もやってそのたびに新たな課題を得たいと思った。

##### 2) 授業技術に重点をおいた本授業全体についての感想の記述

- ・子どもたちにとって理想的な授業を実施するために、様々な工夫があることを知ることができました。これらの工夫は心理的側面や発達の側面などいろんな視点から見ても確立されているように見えました。こういった工夫を自分でも発見できるよう、様々な分野を勉強して広い視野を養っていきたいと思いました。また、授業において最も大切な視点は子ども目線です。このことは常に頭の中に入れ授業を見直していきたいです。
- ・この授業を受けるまで「模擬授業」は、ただ言葉で子どもに伝えるだけだと思っていました。しかし、言語にもジェスチャー(身振り、手振り、表情)を使う非言語と声の大きさや抑揚、間、アクセントを使う外言語があり、教え方にも色々あり様々な技法を使って授業を考えたいと思いました。また、ガニエの9教授事象を学習したので、9月から始まる教育実習に役立てていこうと思います。

- ・「理科授業研究」という科目名だが、理科の授業の研究と言うよりは授業方法の研究というかんじの授業だった。前半は「非言語」「外言語」というように相手への気持ちの伝え方の授業だった。実際に模擬授業を行ったのは後半になってからだった。感想としては、他の講義とは違ったようなかんじだった。金曜に一般教養を受けるより、このような雰囲気講義の方が個人的には好きである。
- ・学習指導案の内容や作り方以外のことは学習していなかったため、教える技術や授業での気をつける点を知ることができました。導入からまとめに行くまでにたくさんの技術が必要だと気づきました。問いかけや非言語など分かりやすい授業にする工夫がありました。本や資料をよく読んで、9月からの教育実習で試したいと思います。今度は教材研究を集団でしたり、実習後に皆の模擬授業を見て成長ぶりを見てみたいです。
- ・この「理科授業研究」の授業の中で、初めて模擬授業をしたら、実践的な授業づくりをするために必要な知識を学んだりして、とてもタメになることが多かったです。教育実習に行けば教室もあつたり、生徒もいたりして雰囲気が全く違うとは思いますが、この授業の中で指摘されたことを生かしてみたいです。また、他の人の模擬授業も見られたので、他の人の良かったところを自分にも取り入れたり、逆に良くなかったところは自分でも気をつけたいと思いました。
- ・授業全体を通して、学校の授業に関して新たな視点を持てたことは大きな進歩であると思う。ルーブリックという形式を統一した評価方法や様々な指導のためのコツなど、今後活かしていきたいものが多く参考になった。今後は模擬授業をすることも増えていくので、今回学んだことも取り入れ、完成度を高められるように努めていきたい。
- ・この講義を受けて他の指導法ではなかなか知ることができないことや経験できないことを学ぶことができた。個人的に一番印象的であったのは生徒指導において最も重要になるのが授業であるということである。やはり少しでもよりよい授業すなわち分かりやすい授業ができるようにしなければならない。そうした意味で今回の講義で行った模擬授業をもとに、これからも授業を行う回数を増やし、多くの経験を積む必要性を感じることができた。

## 5. おわりに

授業技術を学修する学生にとってルーブリックを作成することにより、授業の観点が定まるだけでなく授業設計も焦点化されることで、その後の技術習得や授業の観察眼を高める効果が期待できる。しかし、模擬授業の実践やルーブリックの作成を授業のどの段階で取り入れるのかには更なる検討が必要である。学生が授業技術に関する知識を修得した後にそれを実践によって確実なものとするプログラムの開発が重要である。

### 【参考文献】

1. 高等教育シリーズ 163 大学教員のためのルーブリック評価入門(玉川大学出版部)佐藤浩章監訳、2014年
2. 教師のための「教える技術」(明示図書) 2014年

授業科目名(科目の英文名)						区分・分野・コア
理科授業研究()						選修科目 理科選修 選択科目B
必修 選択	単位	対象 年次	学 部	学 期	曜・限	担当教員
選択	2	3	教	前期	金2	牧野治敏 内線 7644 E-mail hnaki no@i ta-u ac.jp
<b>【授業のねらい】</b> 授業スキルを概観するとともに、様々な授業場面において、その時に最も適切な手法は何かを検討し、そのスキルをマスターすることをねらいとしている。また、授業設計（インストラクショナルデザイン）の基礎についても学習する。						
<b>【具体的な到達目標】</b> 1. マイクロティーチングの手法を習得する。 2. インストラクショナルデザインの基礎を修得する。 3. 上記に関して、10分程度の授業の立案と実践ができる 4. 教育目標と授業目標の違いを具体例を挙げて説明できる 5. 現象的アプローチ、分析的アプローチによる授業の知覚手法を使って、授業分析ができる。 4. 講義法、誘導法、問題解決学習等の違いによる授業の進め方を説明できる。						
<b>【授業の内容】</b> 1. 本講義の進め方（授業とはどんな活動なのか）。 2. よい授業とは（多様な観点からの考察）。 3. 授業の組み立てと立案 4. 教育目標と授業目標 5. 明白な授業目標と暗黙の授業目標 6. 概念の授業の立案（概念とは。属性とは。） 7. 授業の知覚（現象的アプローチと分析的アプローチについて） 8. 授業を現象的に捉える方法の実際 9. 授業分析の基礎と応用 11. 授業の技術（先生の説明、子どもの発言の聞き取り） 10. 授業を進めるための発問1（低次の認知的質問） 11. 授業を進めるための発問2（高次の認知的質問） 12. 模擬授業の実施 13. 模擬授業の振り返り 15. 授業の評価方法（到達目標の達成度という観点から）						
<b>【時間外学習】</b> 教科書を元にした課題の提出（WebClassによる） 模擬授業の準備						
<b>【教科書】</b> 教師のための「教える技術」向後千春著（明示図書）						
<b>【参考書】</b> 理科における授業研究の進め方—構想からまとめまで— 森本信也、稲垣成哲 東洋館出版 理科の先生のための新しい評価法入門R ドラン他、古屋宏一監訳、北大路書房						
<b>【成績評価の方法及び評価割合】</b> 授業中の課題（模擬授業等） 50 % 授業外学習の課題50%						
<b>【注意事項】</b> 模擬授業では、主として理科の授業を想定しているが、実験や観察の授業はとりあげないこととする。						
<b>【備考】</b> 授業の進め方、立案の仕方、授業観察の仕方などが主であるので、他教科においても十分に活用できる内容である。理科選修以外の学生も受講可能である。						

# 小学校図画工作科と外国語活動による協働学習の実践的研究Ⅱ

—英語を使って鑑賞及び表現活動を行う授業の一考察—

藤井 康子（教育学部）

東 奈美子（熊本市立一新小学校）

## 【要旨】

本研究は、平成 30 年から開始される小学校高学年の外国語活動の教科化と中学年からの外国語活動の導入の流れに沿って、図画工作科と外国語活動の協働学習を目的とする教材開発を試み、公立小学校にて実践的に研究を行うものである。その際、世界的に普及している CLIL（クリルーContent and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）の理論と指導法を参考としている。

本論は、それらの実践研究の成果の一部であり、2014 年 10 月から 2015 年 2 月に熊本市立一新小学校の第 5 学年 A 組の児童に対し行った図画工作科と外国語活動の協働学習「自分のマークをつくろう。～キーホルダーづくり～」、「クイズをつくろう～身の回りの材料をもとにした造形遊び～アルチンボルトの作品の鑑賞から」についての実践記録である。

## 【キーワード】

図画工作科教育（arts and handicrafts） 小学校外国語活動（foreign language activities）  
協働学習（collaboration learning） CLIL（Content and Language Integrated Learning）

## I. はじめに

現行小学校学習指導要領解説 外国語活動編 の第 3 指導計画の作成と内容の取扱いでは「他教科等で児童が学習したことを活用するなどの工夫により、指導の効果を高めるようにすること」の言及があり、図工で作成した作品をショー・アンド・テル（発表活動）で紹介するコミュニケーション活動が導入されている<sup>1)</sup>。図画工作科と外国語活動とは、子どものコミュニケーション能力を豊かに育成することが目的である点が共通している。

筆者の一人（藤井）は、これまでのスペインの調査研究によって得られた情報を基に、図画工作科と外国語活動との協働学習としての授業実践を行い、教材開発を行ってきた。その際、ヨーロッパを中心に普及している CLIL（クリルーContent and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）の理論と指導法とを参考としながら、日本での英語を取り入れた図画工作科教育の在り方について実践的に考察してきた。

筆者らは、2014 年から小学校第 5 学年に対し試験的に図画工作科と外国語活動の実践授業を行い、その実現可能性について検討している。本論は、2014 年 10 月から 2015 年 2 月にかけて熊本市立一

新小学校の第5学年のうちA組の児童に対し行った協働学習の実践記録である。

尚、本論は、第15回 小学校英語教育学会（JES）広島大会における口頭発表（2015年7月25日）の内容をもとに考察を深め執筆したものである。

## II. 研究の方法

図画工作科と外国語活動の協働学習の学習内容及び指導法について、熊本市立一新小学校での授業実践をもとに実証的な考察を行った。本論では、教材開発の視点と題材のねらい、学習指導計画と評価、ビデオ等の授業記録の書き起こし、児童が書いた振り返りシート（自己評価）の結果と作品を示し、図画工作科と外国語活動の協働学習の実践事例としてその有効性について検討する。

本授業実践は、著者（東）がノンネイティブの学級担任（クラスルームティーチャー）として1名で行う通常の授業形式で行った。対象児童は、実施時期に在籍していた第5学年A組の児童35名（※授業実践期日の欠席者含む）である。著者（藤井）は、授業実践には観察者として加わった。尚、実践当日は本学の富田 礼志名誉教授にご指導、ご助言をいただいた。

## III. 授業実践の内容

### 1. 学習教材の開発と題材のねらい

本授業実践の内容は、日本の小学校外国語活動副読本『Hi, Friends! 1』とスペインのCLIL用教科書の内容から着想を得て開発したものである。現在、外国語活動で使われている副教材「Hi, Friends! 1」を中心として、図画工作の時間と外国語（英語）活動内容を横断的な取扱いで行うことや図画工作の指導内容を外国語で行うなど子ども達にとって図画工作の活動内容と言語活動が同時期に行える授業であることが本実践の特徴である。

CLIL用教科書については、実践1ではエデルヴィヴェス社（EDELVIVES）が編集・発行したCLIL用英語版諸島美術教科書『Arts and Crafts 3（2012年）』における「単元1. Animal Friends」、実践2ではアナヤ社（Grupo Anaya）が編集・発行した『Arts and Crafts 3（2012年）』における「単元2. How are they formed? -Delicious!-」の内容を参考とした。

CLIL教育は、ノンネイティブの教員が母国語と外国語（第二言語）と教科内容を同時に教えることを目的とした実用的な英語教育である<sup>2)</sup>。スペインにおいても非ネイティブ教師が授業で行う実践を実施している<sup>3)</sup>。

本論で報告した二つの実践は、英語を使いながらマークをデザインした実践とイタリアの画家アルチンボルドの鑑賞及び造形活動のなかで自分たちも身近な素材をつかひながら作品をつくり、クイズ形式で鑑賞活動を行ったものである。

## 2. 実践校及び児童の実態

本学級の児童は、明るく活発な子どもが多く外国語活動を楽しみにしている子どもが多い。担任が普段から行う外国語活動で楽しみにしている活動としては、月 1 回の ALT と共に学習する活動である。児童は自分の発音が ALT に伝わっていくことを楽しみにしている。ノンネイティブの担任が T 1 としての授業であるので、ALT を招いた授業では、発音などは勿論、その ALT の母国の文化について紹介してもらったり、活動の内容に ALT が小学校の頃習った遊びなども紹介してもらったりしている。児童は、これまでに挨拶の仕方、気分の表現、果物、色や形、アルファベットの英語表現を習っている。

### 3-1. 授業実践 I の内容

#### (1) 題材名

「自分のマークをつくろう。～キーホルダーづくり～」

#### (2) 学習指導目標

##### 【図画工作科】

- ・幾何学的な形を使って自分のマークを構成し、オリジナルキーホルダーを作る。
- ・自分の作品と友達作品の良さを認め合いながら、表現する楽しさを味わう。

##### 【外国語活動】（単元：Lesson 5 What do you like? - 『Hi, Friends!! 1』）

- ・色や形の表現を学びながら、好きな色や形は何かを尋ねる表現に慣れ親しむ。

#### (3) 単元について

本単元では、What do you like? をテーマに、様々な色や形の英語表現を学びながら、好きな色や形は何かを尋ねる表現に慣れ親しむ設定した。児童は、本授業で使う英語表現を概ね Hi, Friends!! の Lesson 5 で学習していた。

本授業では、導入時に家紋やマークの画像をモニターに投影し、どのような形が幾つ使われているか、どのような色が使われているかについて児童に発表させた後に、自分のオリジナルマークを考えキーホルダーを作る造形活動を行った。オリジナルマークを構想する際は、マークの形となる型紙（科様々な形を大・中・小にして大きさを変えたもの）を用意し、児童の発想を豊かにする支援を行った。児童が型やマークに使用する形を決める際は、班員の中で役割分担をさせ、それぞれ欲しい形がないか英語でたずねるタスク活動を取り入れた。これにより、必然的に英語を使用する場面を設定した。

#### (4) 指導について

図画工作科では、児童の生活に身近な様々なマークや家紋を鑑賞させることで、幾何学的な形のデザインで表現してみたいという思いを高められるように工夫した。作品から色・形・構成についての工夫を学ばせ、オリジナルマークのアイデアに生かせるようにした。鑑賞では、形や色を英語で表現出来るようにクラスルームイングリッシュについても充実を図った。

外国語活動の視点からは、『Hi, Friends!! 1』のデジタル教科書の視聴覚教材を活用し、英語独特のリズムやチャンツを体験させ、表現に慣れ親しませることを意識した。学習形態は、ペアやグループ

による活動を導入し、計画的にコミュニケーションの機会を増やした。

授業の終わりには、児童がお互いのアイデアを鑑賞し合う時間を設定し、今日の活動のなかで友だちの良いところ等を発表してお互いに共有し合うようにし、次時への意欲をもたせるようにした。

(5) 活用した教材

文部科学省『Hi, Friends! 1』

(6) 教師が用意した教材・用具

ソーシャルスキルカード、マークや家紋を紹介したプレゼンテーション、色カード、形カード（正方形・長方形・星型・円・三角形・ハート・ダイヤモンド・楕円形）、型紙、型紙シート（大・中・小）、プラスチック板、油性ペン、顔料系ペン、オーブントースター、アルミ舶、色紐。

(7) 児童が用意する材料・用具

筆記用具、色鉛筆、鋏など。

(8) 指導計画と評価

時間	学習活動及び学習内容	指導上の留意点	評価のポイント
1	1. 本題材の学習について知り、英語表現に慣れる。 ・造形行為の提示 ・作品のイメージを広げる ・好きな形や色の尋ね方、答え方を知る。 2. 好きな色と形を使って、自分のマークのデザインを考えて描いていく。	○子どもにとって身近な様々なマークや家紋をプレゼンテーションPCで示すことで、幾何学的な形のデザインで表現してみたいという思いを高められるようにする。 ○チャンツに合わせてながら、表現活動を進める上で必要な英語表現を学ばせ、授業の中で何度も使えるようにする。	◎発想の経過を捉えるために、デジタルビデオとカメラで記録する。 ◎英語の音の違いに気がつき、好きなものを質問し合う方法を知る。
2	3. マークを描く活動の続き。 4. オーブントースターで焼く。 5. 友達の作品を鑑賞する。	○好きな色と形を使って、オリジナルマークのデザインを考えるようにする。 ○作品を通してコミュニケーションができるようにする。	◎振り返りカードの内容も活用する。

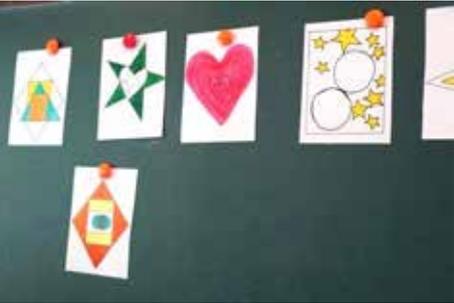
(9) 授業の展開（5／5）

本時の目標：自分のマークを考えよう。～キーホルダーづくり～

<活動案>

過程	学習活動	指導者の活動	評価・教具
	1. あいさつをする。 Hello song を歌う。 Hello, eleryone. How are you? I' m fine. hot/ sleepy . . . etc. 2. ウォーミングアップをする。 ・ Let' s Chants “What color do you like?”(色) 音声 “What shape do you like?”(形)カラオケ	○ソーシャルスキルを確かめる。 (笑顔やジェスチャー等) ○既習したことを活かして、楽しい雰囲気活動できるようにする。 ○リズムにのって単語や構文を発音することによって既習内容を確認する。	・ Hello song ・ ソーシャルスキルカード ・ Hi, friends!1 の chants のデジタル教材 ・ 色カード ・ 形カード

過程	学習活動	指導者の活動	評価・教具
導入	<p>3. 本時の活動の内容を確認する。</p> <div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>自分のマークをつくろう。～キーホルダーづくり～</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・マークや家紋のデザインを見る。(例)</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>図1 身体障害者標識</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図2 六文銭</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>図3 丸に三つ鱗</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図4 四つ石</p> </div> </div>	<p>○数種類のマークや家紋を見せ、形や色の組み合わせでマークをデザインすることを知らせる。</p> <p>○デザインは、使用目的に合わせた色・形・比などの要素を考えることを簡単に触れる。</p> <p>○輪郭を一番大きな形と考え、その中に自分の選んだ形を大きい順に描き入れるようアドバイスする。</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  <p>写真1</p> </div> <p>○キーホルダーの作り方について説明をし、英語表現を紹介する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・形のデモンストレーション</li> </ul> <div style="border: 2px solid orange; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>A: What shape do you like?  B: I like ( diamond ).  ( Diamond ) please.  A: Here you are.  B: Thank you.</p> </div> <div style="border: 2px solid orange; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>A: Do you have ( )?  B: Yes, I do.</p> </div> <p>○教師が一度デモンストレーションを示した後に、児童二名に前に出てきてもらい、何度か一緒に練習する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・デジタル教材</li> <li>・作品の複製</li> <li>・プレゼンテーション PC</li> <li>・子どもの感想</li> <li>・大型ディスプレイ</li> </ul>
展開	<p>4. キーホルダーをプラスチック板でつくる。(グループ活動)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>① 形のデモンストレーションを聞き、ペアで何度か練習する。</li> <li>② 幾何学的な形を使ったマークの形を考える。</li> <li>③ キーホルダーの型紙を選ぶ。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・正方形、長方形、星型、円、三角形、ハート、ダイヤモンド、楕円形</li> </ul> </li> <li>④ 型紙にそってマジックでマーク外周の輪郭線を描くようにする。</li> <li>⑤ 輪郭線の中に、自分が考えたマークを描き入れる。</li> </ol>	<p>○キーホルダーの作り方について説明をし、英語表現を紹介する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・形のデモンストレーション</li> </ul> <div style="border: 2px solid orange; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>A: What shape do you like?  B: I like ( diamond ).  ( Diamond ) please.  A: Here you are.  B: Thank you.</p> </div> <div style="border: 2px solid orange; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>A: Do you have ( )?  B: Yes, I do.</p> </div> <p>○教師が一度デモンストレーションを示した後に、児童二名に前に出てきてもらい、何度か一緒に練習する。</p>	

過程	学習活動	指導者の活動	評価・教具
展開	<p>・自分の好きな形を組み合わせて、オリジナルデザインを考えていく。</p>  <p>写真2</p> <p>○プラスチック板に好きな色のマジックを使って配色を考えていく。</p>  <p>写真4</p> <p>○クラスの仲間の作品を鑑賞しあう。</p>  <p>写真5</p> <p>5. 作品を紹介する。 ○今日の活動のなかで友だちのよいところなどを発表し、お互いに共有し合う。</p>	<p>・児童と一緒にデモンストレーション</p>  <p>写真3</p> <p>○型紙（大・中・小）の役割分担を確認する。</p> <p>○欲しい形がない場合は、教師にたずねるようアドバイスする。</p> <p>○形のデザインを書き込む時間が余った子どもには、色付けをするように話す。</p> <p>○グループや教室の仲間の作品を自由に鑑賞させる。</p> <p>○友達のよいところを発表し合う中で、取り上げられた作品を黒板にはり出す。</p>  <p>写真6</p>	<p>[児童の準備物]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・筆記用具</li> <li>・はさみ、のり</li> <li>・定規</li> <li>・ノート</li> <li>・リコーダー</li> <li>・習字の道具</li> <li>・カメラ</li> <li>・ビデオカメラ</li> <li>・黒のビニルシート</li> <li>・習字用下敷き</li> </ul> <p>(評価基準)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎英語を使って、マークをデザインできたか?</li> <li>◎友だちと笑顔でコミュニケーションがとれたか。</li> </ul>

まとめ	<p>6. 振り返りを行う。  (1)振り返りシートに記入する。  (2)気づきについて発表する。</p> <p>7. 終わりの挨拶をする。</p>	<p>○次時の予告をし、楽しい雰囲気でする。  了する。</p>	<p>・振り返りカード</p>
-----	--	--------------------------------------	-----------------

(10) 児童作品の一例 (デザイン画とキーホルダー)

幾何学的な形を使って「平和」「希望」など児童各人が設定したテーマに沿って、星やハートなどの形が選ばれ、その組み合わせから、いろんなマークが工夫された。出来上がった作品はカバンにかけていつも持ち歩けるように工夫した。

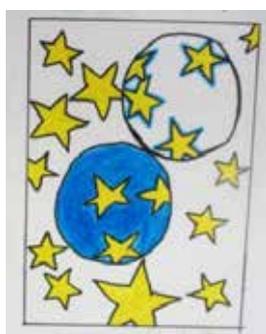


写真7 デザイン画



写真8 キーホルダー



写真9 デザイン画



写真10 キーホルダー



写真11 デザイン画



写真12 キーホルダー



写真13 デザイン画



写真14 キーホルダー

(11) 振り返りシートにみる児童の自己評価について

本授業は外国語活動で実施したため、振り返りシートの内容は外国語活動における学習目標を中心に考案した。図5～7の結果は、ほとんどの児童が母国語と外国語の両言語でコミュニケーション活動に取り組めたことを示している。自分のマークを表現するために必要な形・色を得るための「タスク活動 (Task Activity, TA)」を授業内に上手く位置づけることができた。子ども同士又は教員と子どもとのインタラクションの機会を増やし、コミュニケーションの場を上手く設定することができたといえる。以上のことから、外国語活動の目標はほぼ達成できたといえる。

また、本授業の文化理解については、日本の伝統的な家紋の形にみる造形的な美しさ、日本や諸外

国の企業の様々なマークを紹介したことで、自国や他国の文化理解を深めることができた（図8）。

図9の結果から、図画工作科の特徴である感性や感覚による色や形、素材感などの認知が、英語学習に良い効果をもたらしていることが明らかになった。

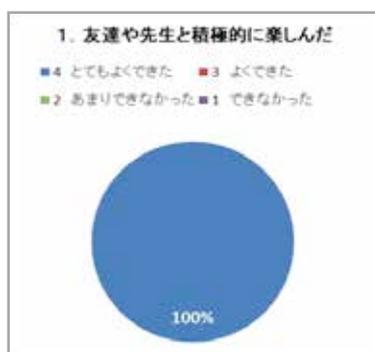


図5

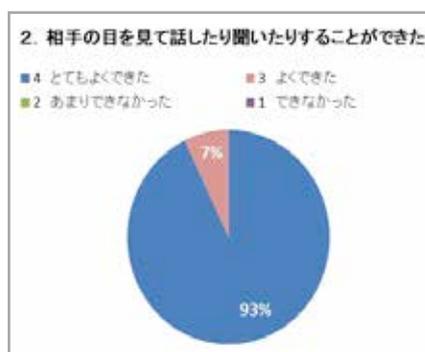


図6

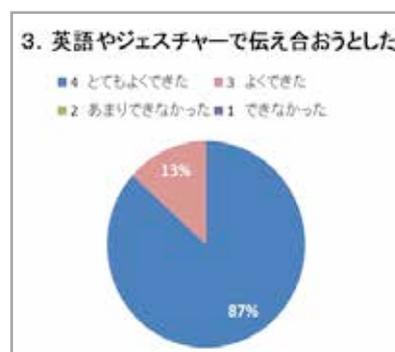


図7

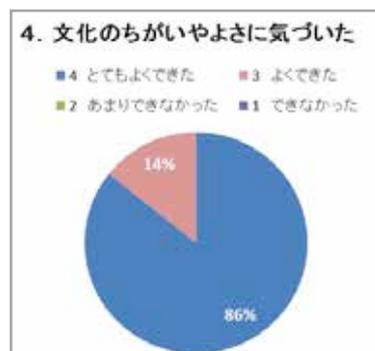


図8

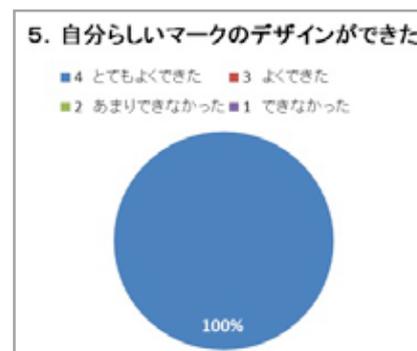


図9

**【活動をふりかえって、気がついたこと】（自由記述欄の内容）**

- ・人には人の個性があって、マークにその人の個性が出ているような気がした。
- ・たくさん組み合わせるとにぎやかな感じになるんだなあと気づきました。
- ・マークって言うのは、最初そんなに難しくないと思っていたけど、本当にやったら難しかったです。
- ・形で、日本では丸や長丸は言い方が似ているけど、外国ではオーバー、サーコー等ぜんぜん言い方がちがうこと。
- ・形の名前が、一種類ごとにぜんぜんちがう名前があると思いました。
- ・身近な言葉も、英語かも！
- ・英語をおさらいできたし、形をくみあわせたり、まぜたりするというこういう形ができるんだなあと思いました。

3-2. 授業実践Ⅱの内容

(1) 題材名

「クイズをつくろう～身の回りの材料をもとにした造形遊び～アルチンボルドの作品を鑑賞から」

(2) 学習指導目標

### 【図画工作科】

- ・楽器や文房具の表現を学びながら、クイズ形式で尋ねる表現に慣れ親しむ。
- ・アルチンボルドの作品を鑑賞して発想や構想のおもしろさを味わう。(鑑賞)
- ・材料の特徴をとらえ、想像力を働かせて造形クイズを構想し、つくりだす喜びを味わう。

### 【外国語活動】(単元：Lesson 7 What's this? - 『Hi, Friends! 1』)

- ・色や形の表現を学びながら、好きな色や形は何かを尋ねる表現に慣れ親しむ。

#### (3) 単元について

本単元では、What's this?という問いかけを使う場面としてクイズ大会を設定した。クイズ大会で使う英語表現を概ね『Hi, Friends! 1』のLesson7で学習した。前時に、横断的な学習として外国語活動と並行し、図画工作科で中世イタリアの作家アルチンボルド(Giuseppe Arcimboldo、1527-1593年)の作品『司書』を鑑賞させ、発想や構想のおもしろさや表現の工夫を学ぶとともに、クイズの作り方についてヒントを学ばせた。

本授業は、導入時にアルチンボルドの作品5点『司書(1556年頃)』『火(1566年頃)』『水(1568年頃)』『四季-春(1573年)』『フローラ(1591年頃)』を拡大コピーした複製画を見せた。又、同じ作品をモニターにも投影し、まず全体として何が描かれているかといった第一印象を児童に発表させた後に、作品を構成しているものが何かを見つけさせ発表させる鑑賞活動を行った。作品鑑賞を行った後、教室内で児童の手持ちの物を材料として班員(3~5名)でアイデアを出し合い、協力して表現(造形遊び)を行った。最後に、授業のまとめとして作品をクイズ形式で作品を紹介し合い、クラス全員で何を表現したのかを当てる「クイズゲーム」を行った。

#### (4) 指導について

図画工作科では、芸術作品を用いた鑑賞の授業を設定し、作品から色・形・構成についての工夫を学ばせ、クイズの作成(造形遊び)に生かせるようにした。又デジタル教材『アルチンボルド~秋~』の鑑賞では、作品の構成物やイタリアの野菜や果物が日本にはないものがあることなど、異文化について学ぶことも目的とした。鑑賞では、作品を見た感想をいろいろな英語表現で表すことが出来るようにクラスルームイングリッシュについても充実を図った。全ての児童が積極的に参加できるように、作品の複製画や絵カード・写真などを準備した。

外国語活動の視点からは、『Hi, Friends! 1』のデジタル教科書の視聴覚教材を活用し、チャンツやキーワードゲームを行うことにより、英語独特のリズムを体験させ、英語表現に慣れ親しませることを意識した。学習形態にはペアやグループ活動を導入し、計画的にコミュニケーションの機会を増やすようにした。授業の終わりに活動の振り返りの時間を設定し、振り返りシートに異文化理解の視点と自分や友だちの頑張りを記入させ、意見交換を行うなかで次時への意欲をもたせるようにした。

#### (5) 活用した教材

文部科学省『Hi, Friends!! 1』

#### (6) 教師が用意した教材

アルチンボルドの『火(1566年頃)』『水(1568年頃)』『四季-春(1573年)』『フローラ(1591

年頃』の作品の複製とパワーポイント、『四季－夏（1563年）』のデジタル教材。黒のビニルシート。

(7) 児童が用意する材料・用具

筆記用具、リコーダー、ハンカチ、紙切れ、鋏、習字の道具、習字用下敷き等の身近な用具。

(8) 指導計画と評価

【図画工作科 鑑賞 全1時間】

学習指導目標	主な活動	評価
アルチンボルドの作品「司書」の鑑賞を通して、作品のよさを味わう。	「司書」の作品を鑑賞し、その作品の構成物を発見する活動を通して、作者の表現方法の良さや構成の工夫のよさを味わう。	アルチンボルドの作品について、自分の感想をもつことができたか。

【外国語活動 全1時間】

学習活動及び学習内容	指導上の留意点	評価のポイント
<p>1. 本題材の学習について知り、英語表現に慣れる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・美術作品を提示する。</li> <li>・作品を分析的にとらえ、素材を英語で発音する。</li> </ul> <p>2. 表したいもの（クイズ）の表し方を確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・物を渡したり受け取ったりする時に使う英語表現を使って、表現に必要な材料を集める。</li> <li>・班の友人と協力し、表したいもの（クイズ）の構想を練る。</li> </ul> <p>3. 各班の表現（クイズ）を鑑賞する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○アルチンボルドの作品を複製画とプレゼンテーションで示すことで、発想や構想のよさをとらえられるようにし、身近な材料を使って表現してみたいという思いを高められるようにする。</li> <li>○チャンツに合わせながら、表現活動を進める上で必要な英語表現を学ばせ、授業の中で何度も使えるようにする。</li> <li>○グループ活動を行うことによって言葉や各自の考えや思いが共有しやすくなるとともに、次第にお互いを認め合い、励まし合うようになる。</li> <li>○各班の表現（クイズ）を通してコミュニケーションができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎発想の経過を捉えるために、デジタルビデオとカメラで記録する。</li> <li>◎絵から捉えた事柄を英語で表現しようとしている。</li> <li>◎日本語と英語の音の違いに気がつく。</li> <li>◎必要なものを持っているかどうかを英語で尋ねようとしている。</li> <li>◎友だちの表現に興味、感心を持っている姿。</li> <li>◎友だちの発言に傾聴し、良い所等を発表し、仲良く関わろうとする姿。</li> <li>◎振り返りカードの内容も活用する。</li> </ul>

(9) 授業の展開（5／5）

本時の目標：アルチンボルドの作品を鑑賞し、造形クイズをつくる。

<活動案>

過程	学習活動	指導者の活動	評価・教具
	<p>1. あいさつをする。Hello song を歌う。 (T)Hello, everyone. How are you? (S)I' m fine/happy/ sleepy...etc.</p> <p>2. ウォーミングアップをする。 ・ Let' s Chants “Do you have ~?” “Yes, I do. / No, I don't.” “What is this?” “It's ~.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ソーシャルスキルの確認。（笑顔やジェスチャー等）</li> <li>○既習したことを活かして楽しい雰囲気活動できるようにする。</li> <li>○リズムにのって単語や構文を発音し、既習内容を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Hello song</li> <li>・ デジタル教材</li> <li>・ 三角定規</li> <li>・ ものさし</li> <li>・ 消しゴム</li> <li>・ ペン等</li> </ul>

過程	学習活動	指導者の活動	評価・教具
導入	<p>3. 本時の活動の内容を確認する。</p> <div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>いろいろな物を組み合わせて、作品（クイズ）をつくろう</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アルチンボルドの絵画作品を見る。</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>図10 ①</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図11 ②</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>図12 ③</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図13 ④</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>図14 ⑤</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>図15 ⑥</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・作品を見て感じた気持ちを、英語を使って表現する。</li> </ul>	<p>○アルチンボルドの絵画作品を紹介する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前時に鑑賞したアルチンボルドの作品『司書』や、本時で紹介した作品を見て、作品作りのポイントを子ども感想から確認し合う。</li> </ul> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  <p>写真15</p> </div> <p>○アルチンボルドの作品鑑賞を通して、児童の身近な生活用品を組み合わせて作り出す作品の面白さを味わえるよう支援する。</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  <p>写真16</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>○「自分の気持ち」を表わす英語表現に触れる。</li> </ul> <p>(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・良いね！素敵！ →nice</li> <li>・綺麗、美しい！ →beautiful</li> <li>・素晴らしい！ →wonderful</li> <li>・凄い！ →great</li> <li>・カッコイイ！ →cool・・・ etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・デジタル教材</li> <li>・作品の複製</li> <li>・プレゼンテーションPC</li> <li>・子どもの感想</li> <li>・大型ディスプレイ</li> </ul>

過程	学習活動	指導者の活動	評価・教具
展開	<p>4. 班で作品(クイズ)をつくる。          ・班の作品(クイズ)をつくる活動について内容及び方法を確認する。          ①黒いシートと習字の下敷きを敷く。          ②構成する作品の形・大きさを確認する。その後、輪郭線を糸で囲む。          ③班内で活動の順番を決める。          ④班の一人が、班員に英語でほしい物を話しかけ、残りの班員がほしい物を一つ貸す。          ⑤仕上げの段階でどうしても足りないものについては、他班や担任に相談する。          ⑥カメラで作品を写し保存する。</p>	<p>○作品(クイズ)の作り方を確認する。          ・作品、大きさ、おおよその形(輪郭を線で表す)、材料、作り方を説明する。          ・児童がいつでも確認できるように、黒板に「感情を表す英語表現」を書き出す。</p>  <p>写真17</p>	<p>[児童の準備物]          ・筆記用具          ・はさみ、のり          ・定規          ・ノート          ・リコーダー          ・習字の道具          ・カメラ          ・ビデオカメラ          ・黒のビニルシート          ・習字用下敷き</p>
展開	<p>・グループで協力しながら、表したい物を考えていく。</p>  <p>写真18</p> <p>・班員に英語でほしい物を話しかけながら、アイテムを揃えていく。</p>  <p>写真19</p>	<p>・班員に自分がほしい物を持っているかどうか尋ねる際の英語表現について、教師のデモンストレーションを通して確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>&lt;デモンストレーション&gt;          A: Do you have ~?          B: Yes, I do. Here you are.          A: Thank you.          B: You're welcome</p> </div> <p>・物の受け渡し時に使う“Here you are.” “Thank you.” “You're welcome.” は、他者とのコミュニケーションに欠かせない大切な言葉であることを児童に伝え、意識してしっかり使うようにアドバイスする。</p>	

- ・作品がどんどん変わっていく様子。



写真 2 0

- ・完成した表現



写真 2 2

5. 班ごとに、完成作品をクイズ形式で紹介する。

- ・“What’s this?”- “It’s ~”

- ・デジタルカメラで制作プロセスや完成作品を記録する。



写真 2 1

- 発表者は“What’s this?”と“It’s ~”
- 友達の仕事の良いところを見つけ、発表するように声をかける。

- ・ Good job! ・ Excellent.
- ・ Wonderful. ・ Beautiful.

(評価基準)  
◎友達と笑顔でコミュニケーションがとれたか。



写真 2 3

- 次時の予告をし、楽しい雰囲気でする。

・振り返りカード

まとめ

6. 振り返りを行う。
- (1)振り返りシートに記入する。
- (2)気づきについて発表する。

7. 終わりの挨拶をする。

### (10) 児童の共同制作

児童に与えられた材料は身近にある日用品や文具などであるが、いずれも児童が選び集めてきたものである。ハンカチやサインペンやハサミなど児童が日ごろ使っているものを並べて、班ごとに相談して決められたテーマに応じて並べ方を工夫し、それぞれの形が作られた。テーマは「エッフェル塔」(写真25)や「近所の犬」(写真28)や「自分たちの学校」(写真30)などであった。異なったテーマなので子どもたちは他の班の影響を受けることなく、班ごとに独自の作品が出来た。



写真24



写真25



写真26



写真27



写真28

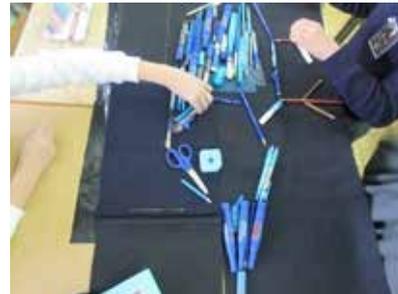


写真29



写真30

### (11) 振り返りシートにみる児童の自己評価について

本授業は外国語活動で実施したため、振り返りシートの内容は外国語活動における学習目標を中心に考案した。図16,17の結果は、ほとんどの児童が母国語と外国語の両言語でコミュニケーション活動に取り組めたことを示している。図18の結果から、作品のモチーフや造形的な特徴を取り上げて、子ども達に日本語と英語の発音の違いや言語表現の違いを学ばせることができたことが分かる。以上のことから、外国語活動の目標はほぼ達成できたといえる。異文化の発見・理解についても、ア

ルチンボルドの作品鑑賞を通して、日本のものとの共通点や相違点を発見し、自国の文化と異文化の理解を深めることができた（図19）。

図画工作科としての今後の展開として考えられるのは、季節の野菜や果物を使い、子ども一人ひとりの発想を基にしたグループ制作を行えば、アルチンボルドのオリジナルを超えたユニークな作品が生み出されることが期待できることである。

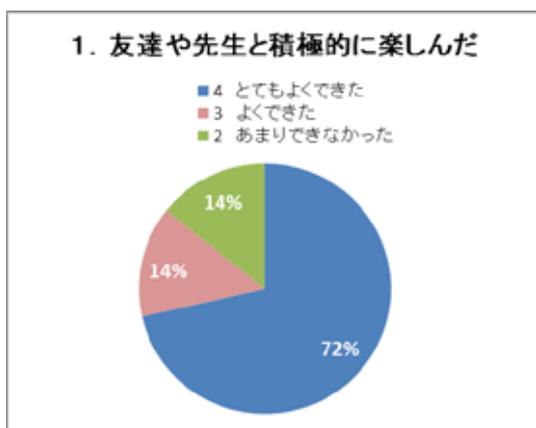


図16

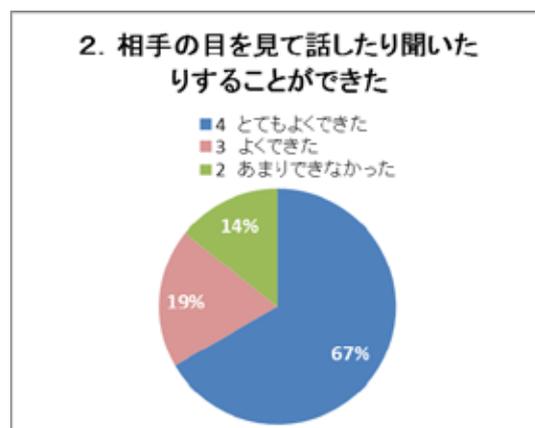


図17

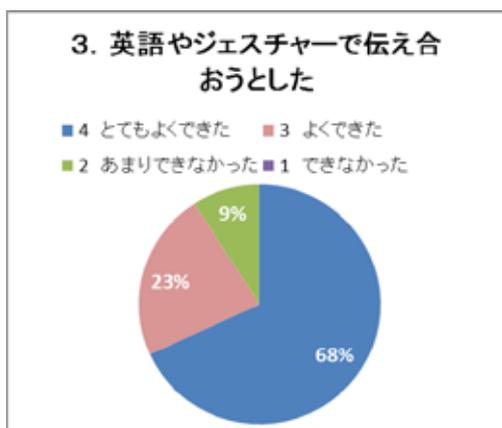


図18

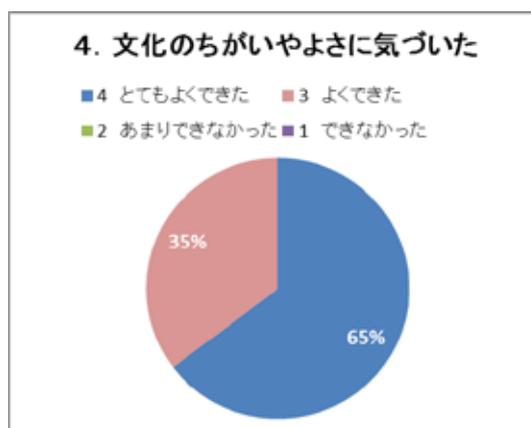


図19

**活動をふりかえって、気がついたこと】（自由記述欄の内容）**

- ・絵や作品は、りんかくだけじゃなくて中身もうめると、とても芸術な作品ができることに気づきました。私たちの作品も、りんかくだけだと鳥とは思ってもらえなかったと思います。
- ・日本人がかいた絵と、外国人がかく絵は少し違うなあと思いました。
- ・けっこう身近なものでいろいろな物や、人や、生き物などを作れることがわかりました。
- ・アルチンボルドさんの絵に少しでも近づきたいと思ってみんな作品を丁寧に作っていました。
- ・英語でものを借りたり貸したりしてエッフェル塔を作りました。英語ではあんな聞き方をするんだなあと思いました。
- ・消しゴムなどふつう 1つしか持っていないもの等は「イツ」の後に「ア」「アン」を付けることがわかりました。
- ・作品をほめるときは、「ビューティフォー」や「グッド」「グレート」があることを知った。

#### IV 結果と考察

子ども達は、自分が伝えたいことを既習の英語表現や、本単元で習った英語表現、またはクラスルームイングリッシュ・ジェスチャーなどで伝え合う中でコミュニケーションを楽しみ、造形活動の楽しさも同時に味わうことができたと言える。特に、質の高い芸術作品（アルチンボルド）やその他の作品を導入に使用したことで、グループで作品となるものを考え、身近な物でそのクイズの答えになるものを構成することで、物の名前や物のやりとり、感想などを英語表現をつかいつながりながら活動することができた。図画工作科では、色・形・素材といった造形要素を英語で覚え、制作場面に応じて繰り返し使用することで、英語表現の定着化と日常生活への応用力を育むことができる。

実践研究における今後の課題として、小学校外国語活動と図画工作科との協働学習のための教材開発では、図工の「A 表現」「B 鑑賞」其々の内容に取り組み、学びの質を可視化することが重要である。実践する地域や学校の現状に合わせて学年の幅を広げ、その結果分析と省察を踏まえ、指導法の研究を進めることである。教師や児童の実態に応じて、語彙レベルや表現レベルを考慮しながら、2教科の学びの連続性を踏まえた教材開発や指導方法を探り、単元モデルとともに、年間学習指導計画を作成していくことである。CLIL 教育について更なる調査と資料分析を進め、美術教育と言語教育との関わりや教育制度面についての研究を進めていきたい。

#### 【注】

1. 文部科学省「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」平成 20 年 8 月、17～18 頁。
2. 笹島茂 編著『CLIL 新しい発想の授業－理科や歴史を外国語で教える？－』三修社、2011 年。
3. 藤井康子「スペインの美術教育における CLIL 実践の研究 I」『美術教育学研究』47 号、大学美術教育学会誌、2015 年。

#### 【参考文献】

1. 藤井康子「スペインの初等教育における CLIL 教育の研究－マドリッド自治州、ガリシア自治州、カタルーニャ自治州の現状と教材開発の視点－」『日本美術教育研究論集』No.48、公益社団法人日本美術教育連合、2015 年。
2. 藤井康子「スペインの美術教育における英語教育を取り入れた学習内容と指導法の研究に関する調査：2012～2013 年度概報」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第 2 巻、第 1 号、2014 年。
3. 文部科学省『Hi, Friends! 1』指導編、東京書籍、2012 年。
4. 菅正隆・奥村高明『子どもの作品を生かした楽しい外国語活動』サクラクレパス社、2012 年。
5. 渡部良典・池田真・和泉伸一 編著『CLIL 第 1 巻 原理と方法』上智大学出版、2011 年。
6. 渡部良典・池田真・和泉伸一 編著『CLIL 第 2 巻 実践と応用』上智大学出版、2012 年。

大分大学高等教育開発センター紀要 第9号

発行 平成29年3月

編集 大分大学高等教育開発センター

〒870-1192 大分市大字旦野原700番地

TEL (097)554-8509

FAX (097)554-7445

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