ISSN 1884-2682

大　分　大　学

高等教育開発センター紀要　第11号

は　じ　め　に

大分大学高等教育開発センター長

西野　浩明

高等教育開発センター紀要第１１号をお届けします。日々の教育研究活動をとおして得られた成果や知見が１０編の学術論文，研究ノート，および実践報告として掲載されています。

この数年間で本学は，新学部や新学科の設置，既存学部の改組，COC+事業の展開など，多くの教育改革・改善活動を行ってきました。そのような中で，教育組織改革や教育プログラム改善活動に関する振り返り，アクティブラーニングの推進とその効果の検証，社会教育や生涯教育に関する実践的な活動とその検証など，多様な課題に継続的に取り組むことが求められています。本号に掲載されている１０編の著作は，様々な教育改善・改革を考える上で，貴重な学術資料として参照・活用できる内容になっています。日々の教育活動を振り返る中で，大いに参考にしていただければと思います。

いつもながら，非常にタイトな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。引き続きご支援を頂戴できれば幸いです。

平成 31 年 3 月

目　　次

はじめに

【学 術 論 文】
都甲 由紀子
色が見えるしくみをテーマとした教材開発と小学生対象の授業における指導内容の検討
―葛飾北斎「神奈川沖浪裏」と光の波動性を関連づけて―…… 1

三次　徳二・西垣　肇・大上　和敏・永野　昌博
大分大学教育福祉科学部環境分野および教育学部環境福祉コースの検証
－教育，研究，入学者，卒業生の進路をもとにした分析－…… 9

大本　良子・山崎　清男
学校組織活性化と教師の職能成長におけるミドルリーダーの役割
―F 特別支援学校における指導教諭の取組を中心として―……２９

甘利　弘樹
教養教育科目における中国史授業のアクティブラーニング化の試み……４１

鈴木　篤
戦後日本のアカデミズムにおける道徳教育論の歴史（1）
―1950 年代末までの出版物を手掛かりに―……５７

正木　遥香
大正・昭和初期における音楽活動の意義の変遷
―乗杉嘉壽の思想を中心に―……７７

鈴木　雄清・牧野　治敏
リアルタイム共同編集を用いた小グループでの成果物作成
―Kagan の協同学習の４基本要素に着目して―……９１

【研究ノート】
小山　拓志・田中　淳子・大鶴　晶子
カリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた特別支援学校における防災教育の
実践と課題：大分県立大分支援学校を事例に……１０１

【報告】
小山　拓志・松尾　朱夏・土居　晴洋
災害用備蓄食品の調理体験を取り入れた親子防災・減災イベントの実践と検証……１１７

牧野　治敏・中川　忠宣・西村　靖史・鈴木　照夫・定金　香里・水戸　貴久・
岩本　光生・鈴木　雄清
地域で働くことをテーマにした高等教育機関の協働による
初年次教育プログラムの実践……１２７

色が見えるしくみをテーマとした教材開発と小学生対象の授業における指導内容の検討

―葛飾北斎「神奈川沖浪裏」と光の波動性を関連づけて―

都甲　由紀子（教育学部）

【要旨】
色が見えるしくみに対する疑問を端緒として、光の波動性を小学生に伝える指導内容を検討した。大分大学地域開放推進事業（Jr.サイエンス事業）の一環として被服学研究室が実施してきた小学生対象の教育実践経験を活かして、「色が見えるわけ」と題した授業プログラムを提案する。葛飾北斎「神奈川沖浪裏」を提示し、児童が輪になって手を繋いで手を上下に動かしながら波を体で表現することで、イメージと体験から光の波動性について理解を促す授業の事例を提示する。

【キーワード】
色が見えるしくみ（how we see color）　光の性質（nature of light）
小学校の授業（class elementary school）　科学教育（science education）

Ⅰ．はじめに

国立教育政策研究所『平成 26 年度全国学力・学習状況調査の結果』で中学生の理科離れの傾向が顕著に表れていることが指摘されており、理科離れの深刻化が叫ばれている。長沼（2015）により理科離れ問題に対する客観的レビューがなされ、理工系学部志願者の学力低下問題、市民の科学的リテラシーの低さについて、深刻になりつつあると結論づけられている[1)]。理科の観察や実験、探究活動に向かう児童生徒のモチベーションを高める教材や指導内容の開発が必要である。

「色」という漢字は小学校 2 年生で学習する常用漢字である。色の第一義的な定義は広辞苑第六版[2)]において「視覚のうち、光波のスペクトル組成の差異によって区別される感覚。光の波長だけでは定まらず、一般に色相、彩度および明度の 3 要素によって規定される。色彩。」と記されているように、「色」は光が波であるという物理現象の科学的背景をもってのみ説明できる単語である。しかし、三角関数などの数学理論を使用したホイヘンスの原理やヤングの干渉実験を理解できなくては根本的な理解には至らないので、小学生に対しては赤青黄などの色があるという例示をもってしか説明がなされていないと想像される。

小学生を対象として色が見えるしくみの科学的内容を取り入れた教育実践は、松村が実施

した「光と色の科学」の出前授業（2010）[3]、岡本らの「光」をテーマにした教育プログラムの開催（2017）[4]、光の性質から放射線教育を目指した戸田らの実践（2018）[5]、水の色を扱った宮﨑らの実践（2018）[6、7]が報告されている。科学教育に限定した授業改善の取り組みが進む一方で、教科の枠組みを超えて布の染色や図工の作品への着色等の体験を理科離れ対策に繋げる研究はほとんどない。芸術系の研究者が色の科学を取り入れた教材開発をしている事例としては山下ら（2018）[8]の提案が挙げられるが、光の波動性には言及していない。身近な生活科学や美しさをとらえる感受性を緒として、実習を単なる体験に終わらせず、科学的側面を本質的な理論的理解に導いて自然科学・科学技術教育の充実に繋げていくことも検討に価すると考える。これまで、大分大学被服学研究室では、地域の特色を背景にした天然物の「色」を題材とすることで、日本文化にも関わりの深い「色」の魅力と科学的好奇心・探究心を結びつけ、子どもの知性と創造力、科学的思考力を育てるきっかけとなるような取り組みを実施してきた。本稿では、染色の科学や色が見えるしくみをテーマとした教材開発の実績を踏まえて、小学生対象の授業における指導内容を検討し、提案する。

Ⅱ．色と光の性質を取り入れた小学生対象の教育実践

大分大学は大学開放の推進を図り、次世代を担う子どもたちの成長を促すことを目的として、子ども向けに「地域開放推進事業（Jr.サイエンス事業）」を継続して実施している。大分大学の知的財産、施設設備および人材を活用し、子どもたちの科学技術やものづくりへの興味・関心を育み、科学的学習や思考の動機付けとなるような小・中学生、高校生を対象とした体験型学習プログラムを開催している。この一環として、大分大学被服学研究室では主に小学生対象の教育実践プログラムを開発し、実践してきた。そのほとんどが色そのものや染色についての科学的な側面を含む内容である。これまで開催したプログラムの内容について紹介する。

１．　別府産湯の花とサフランを使ってエコバッグを染めよう（H24）[9]

2012 年 12 月 1-2 日に小学生を対象として、大分県竹田市で栽培されているサフランの雌しべと、竹田市にゆかりのある紫草の根（紫根）による染色ワークショップを開催した。サフラン染は綿のエコバックを絞りによって防染して模様をつけ、お湯によるサフラン抽出液に直接入れて加熱して染色した。紫根はエタノール抽出して水と合わせて染液としたものを用意し、別府市明礬産湯の花で媒染した絹ハンカチを染液に入れて加熱して染色した。

写真１　染色作品（H24）

写真２　染料植物クイズ（H24）

布を乾燥させる間には、ゲスト講師青木正明氏に媒染メカニズムについて説明をしてもらった。参加者１～２名に対し学生が１人ついて指導し、染色時にはゴム手袋を着用し、熱い鍋は学生が扱い、火傷の防止等徹底した安全管理の下ワークショップをした。参加した児童からは「おもしろかった」「楽しかった」「またやってみたい」との肯定的な感想の言葉が聞かれた。

２．　自然の色をそめてみよう!～藍とキハダって知っていますか？～（H26）[10]

写真３　記念撮影（H26）

2014 年 9 月 6-7 日に小学生を対象として藍とキハダによる染色ワークショップを開催した。参加者に対し、藍とキハダによる染色の科学について説明した後、実際に染色を体験させた。絹ハンカチに絞りを入れ、キハダで染めて藍の生葉で重ねて染めた。防染のタイミングにより白、黄色、緑色、青に染め分けて染色した。染色中や布を乾燥させる間には、なぜ葉緑素では緑色に染まらないかに触れて黄色と青を重ねて緑色に見せるメカニズムを説明し、ゲスト講師の青木正明氏に助言をしてもらった。チベット医の資格を持つ小川康氏にも染料植物と薬用植物は一致することが多いという観点から、傍でキハダの軟膏薬作りを実演してもらいながら助言をいただいた。安全管理には十分に配慮した。

子どもたちが衣服の製作工程である染色を体験し、染色の科学にも触れることができるプログラムとなり、受講者にも好評であった。染色の教育実践に薬草の知識や実習を取り込んだものは前例がない。本実践では、化学・薬学・植物学の基礎がリンクして芸術的側面や家庭科的な学びにも繋がる教育プログラムを提案することができた。

３．　ラックカイガラムシでそめてみよう！　～染色と色の科学～（H27）

写真４　記念撮影（H27）

2015 年 11 月 28-29 日に小学生を対象としてフェルトコースターを製作し、ラックカイガラムシの分泌物で臙脂色に染色するワークショップを開催した。羊毛をフェルト化してコースターを作成し、ラックカイガラムシやラック染色をしている人の住むブータン王国について紹介した後、実際に染色してもらった。硫酸カリウムアルミニウムで媒染して、ブータン産スティックラックで染色した。コースターを乾燥させる間には、学生とゲスト講師青木正明氏が赤く染まった布と赤い光源の違いについてプリズムを使って説明し、色と光の科学について伝えた。手染メ屋の青木智子氏にも指導補助を担当していただいた。火傷の防止等徹底した安全管理の下ワークショップを実施した。

小学生が染色を体験し、色の科学にも触れることができるプログラムとなった。プリズムによる光の屈折に気づき、疑問を持つ様子が見られた。染色の教育実践にブータンという異国の存在と色の科学を組み合わせた独自性のある教育実践になった。本実践では国際理解教育、科学教育、家庭科的な学びにも繋がる教育プログラムを提案することができた。

４．　毛糸をドングリで染めてぽんぽんハリネズミをつくろう（H29）

写真５　記念撮影（H29）

2017 年 11 月 3-4 日に小・中学生を対象として、毛糸を染色し、マスコットを作るワークショップを開催した。参加者に対し、１日目はオリジナルデジタル絵本を読み聞かせ、天然染料（ドングリ、アカネ、タマネギの皮）の染色についてオリジナルデジタル教材を用いて染料吸着の科学的内容を伝え、班に分かれて毛糸を染色してもらった。染色の工程としては、天然染料の選択、媒染、染料抽出液による染色、乾燥という手順で行った。２日目は、前日に染色し

た毛糸を使用し、ハリネズミのマスコットを作った。工程は、毛糸の選択、ポンポン作り、フェルトの頭・耳作り、ビーズの目鼻付けの順であった。全工程で各日２時間ずつとした。また、参加者に対し学生がほぼマンツーマンで指導し、安全に十分気を配った。

子どもたちが染色を体験し、染色の科学にも触れることができるプログラムとなった。オリジナルデジタル絵本や教材を導入に用い、染色とポンポンづくり、針仕事といった手仕事を組み合わせ、独自性のある教育実践になった。本実践では ICT 教材を効果的に利用することができた。受講者が作品に愛着を持って持ち帰る様子が見られた。

いずれの実践も、大分大学教育福祉科学部被服学研究室の学生たちが光と色の科学の側面について学んだ上で運営に携わった。教員を目指す学生にとって小学生と触れ合う良い機会になり、中心となって取り組んだ被服学研究室の学生の卒業研究の一部として位置付けられた。

Ⅲ．小学校の授業における指導内容の提案

１．　授業における指導内容提案の背景

小学生対象の教育実践経験を活かして「色が見えるわけ」と題した授業プログラムを提案する。物理学の履修経験者が少ない幼稚園や小学校の教員が気づきにくい「色が見えるのは光の性質によるものであり、光は波の性質を有する」という物理学の内容への興味関心につながる種を蒔く仕掛けを盛り込んだ色教材を開発する。色を科学的に探究しつつも、色を児童の個性と照らし合わせ、それぞれの個性を発揮しつつ他人と個性を認め合って多様性を受け入れていくマインドセットや、芸術文化の要素を取り入れることで創造力・表現力の向上に寄与する可能性も期待できるように工夫して、授業の内容を提案する。

２．　教材の選定

「波」の性質を説明するため、波をテーマにした芸術作品を挙げて検討し、葛飾北斎筆冨嶽三十六景 「神奈川沖浪裏」を活用することとした[11)]。

「神奈川沖浪裏」は、江戸時代の浮世絵師葛飾北斎の作品であり、巨大な波が船に襲いかかり、波間の奥に富士が見える景色が描かれている。木更津沖の風景とみる説もある[12)]。世界的にも評価が高く、浮世絵を代表する作品として有名である。フィンセント・ファン・ゴッホも賞賛し、クロード・ドビュッシーがこの作品に触発されて交響詩《海》を作曲して楽譜の表紙画として使用したことも有名であり、ジャポニスムの好例として語られる[13)]。「波」をテーマにした絵画作品にはギュスターブ・クールベの作品など他にも芸術的に優れたものが挙げられるが、西洋の作品ではなく日本の作品を使用することで日本文化の価値を伝えることもできると考えた。もとより授業の教材として活用事例の多い作品である。中学校国語教科書、東京書籍「新しい国語２」には赤瀬川原平作「神奈川沖浪裏」のエッセイが掲載されており、立原（2014）は中学 2 年生における作品鑑賞能力と読書体験の関係について論じている[14)]。小泉（2013）はこの作品と電子黒板、タブレットを使用した中学校美術の授業を提案している[15)]。いずれも中学校の実践であるが、小学生の時点でこの作品に触れる機会を持たせておくことは、学習の前提となる経験にもなりうると考えた。

また、この作品は鮮やかな青が印象的であり、18世紀初頭にベルリンで発見された人工顔料プルシアンブルー$Fe^{3+}{}_4[Fe^{2+}(CN)_6]_3$を使用していることも選定の理由として重要である。染料業者のディースバッハがコチニールの赤色顔料を調製しようとして、思いがけず生成した濃青色の物質がプルシアンブルーであったといわれる[16]。日本には江戸末期にもたらされ、伊藤若冲の絵画、葛飾北斎、歌川広重の木版画に用いられた顔料である。動物性のタンパク質をはじめとした含窒素有機化合物と赤血球由来の鉄分は、アルカリとともに強熱すると黄血塩（フェロシアン化カリウム）$K_4[Fe(CN)_6]$を生じ、これを硫酸鉄と反応させるとプルシアンブルーが合成される。プルシアンブルーは古典的な合成化学で注目された物質であったことも明らかであるが、現代化学においても重要視されている物質であり、放射性セシウムの吸着材やナトリウムイオン電池の正極材料として注目されている。授業中に小学生に対して説明せずとも、このような背景を持つ顔料を多用した作品の存在を知る機会として意味があると考えた。日吉芳朗（1975）は化学史と化学教育の観点でプルシアンブルーの合成実験を報告しており[17]、林英子（2012）は酸化還元実験教材としてプルシアンブルーを用いており[18]、中高生向けの化学教材としての利用事例もある。

以上のことをふまえて、北斎の作品を中心に授業プログラムを構想した。

３．　授業プログラム「色が見えるわけ」

小学校において「光の性質」を学習内容として扱うのは３年生の理科であるので、小学校中学年（３～４年生）の総合的な学習の時間の授業として設定した。

はじめに、天然染色品を示して天然物で染めたものであることを伝え、何で染めたと思うかを児童に問い、それぞれに考えたことを発表しあうよう促す。例として天然染料で染めた糸が織り込まれているシルクストール（写真６、大分県竹田市出身の染織家氏田眞弓氏の作品）を示す。照明を暗くすると色が見えなくなることを確認し、色が見えることと光が関連することに気づかせる。

写真６　天然染色糸を織り込んだシルクストール

「光が当たると色がなぜ見えるのか」という疑問を児童から引き出し、色がなぜ見えるのか、その色の粒が降ってきて跳ね返って目に入るのかと考えてみることもできるが、粒であれば溜まってしまうという心配があり、粒が目の中に入って色が見えると考えるのは間違いなのではないかと伝える。

葛飾北斎の「神奈川沖浪裏」を示して「何が描かれているか？」と問い、児童から「波」という言葉を引き出し、「光には波の性質がある」ことを伝える（図１）。児童たちと丸くなって手をつなぎ、波を伝える動作をしながら全員で「うみ」（文部省唱歌）を歌う。波を体で表現することにより、波の振動に伴う上下動や周期性

図１　神奈川沖浪裏（葛飾北斎）を提示するスライド[11]

と波の伝播を感覚的に理解させる。絵本『「色」の大研究②　色のはたらき』(監修 財団法人日本色彩研究所、構成・文 高岡 昌江、岩崎書店、2007、1-5 頁）を紹介し、特に 4 頁の可視光線の説明の図を見せて光の波長の違いによって色の見え方が変わることを伝える（図２）[19]。

音、電磁波なども波の性質があり、算数や理科を学習し続け、高校生になって物理学を選択すれば、計算で波の性質を証明する理論を理解することができることを伝える。最後に色に関連して疑問を持ったことを発表する時間をとる。その疑問を端緒として課題を設定し、次の時間以降の探究活動に導くことも可能であると考える。

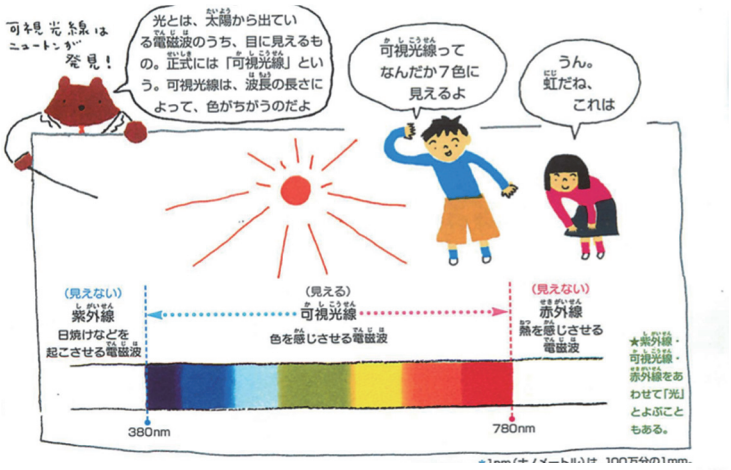


図２　可視光線について

『「色」の大研究②　色のはたらき』4 頁 [19]

表１　本事案　色が見えるわけについて考えよう！

学習内容	時間	指導上の留意点	備考
１．色素として天然染料を例示	5	・天然染色糸を織り込んだシルクストールを提示して何で染めたか考えさせる。	シルクストール
２．色と光の関係を提示	5	・照明を消したら色が見えなくなることを確認する。光の反射で色が見えることに気づかせる。	
２．色と光の波動性の説明	10	・色が見えるわけについて考えさせ、葛飾北斎の「神奈川沖浪裏」を示し、光の波動性について説明する。	葛飾北斎の「神奈川沖浪裏」のスライド
３．波の体験	10	・手を繋いで波をつくりながら「うみ」を歌い、光の波動性について体験的に理解させる。	
４．光の波長と色の多様性の説明	10	・色のはたらきの絵本を提示して色が見えることと光の波長が関係していることを説明する。	『「色」の大研究②色のはたらき』
５．色に関する疑問	10	・色に関して不思議に思ったことを発表させる。	

Ⅳ．おわりに

「色」は楽しく科学を学ぶ教材としても有効であるので、理科離れ対策として身近な色の科学に関する教材が開発され、さらなる魅力的な授業実践・教育実践が行われることが

期待される。色素物質と可視光線を意識的に区別して理解することができるようになれば、放射線物質の粒子と放射線そのものとの違いについても理解できるはずである。波の物理学について理解し、波を制御する新技術を開発することで、可視光線以外の電磁波、放射線等を操ることができる可能性もある。基礎的な科学リテラシーを持つ一般市民や社会科学系の人材を養成するためにも、また、専門的な技術開発やそれを支える理工系の人的資源を確保するためにも、科学を学習することの必要性・重要性に対する認識を向上させる教育活動が必要である。

今後も、子どもたちが主体的に取り組み、学ぶことの楽しさを実感できるような「色」をテーマとした教材を開発していきたい。「色」をテーマとした教育実践には色覚多様性に対する配慮も必要ではあるが、色の違いが見えにくい人がいるという事実を知る機会として教育実践を位置付けることも可能であると考える。光の性質を科学的に理解できる教材の開発にも挑みつつ、色にグラデーションがあるように人々の感性や特性にも多様性があることをもあわせて学べる教材を開発していきたい。

［謝辞］

本研究の実施にあたり、Jr.サイエンス事業の関係各位、ゲスト講師としていらしてくださった青木正明氏、青木智子氏、小川康氏、教育実践の運営に携わった研究室卒業生各位の協力を得た。ここに謝意を表する。

［付記］

本研究で提案した授業は、平成 28～31 年度科学研究費基盤研究(B)(一般) (16H03799)の助成を受け平成 28 年 11 月 25 日に実施した授業のために構想した内容を改善したものである。

この授業は、藤井 康子・木村 典之・麻生 良太・西口 宏泰・大野 歩 「幼小期における地域の色をテーマとした探究的学習の研究(III) -姫島小学校における学習プログラム開発(1 年次)- 」大分大学高等教育開発センター『大分大学高等教育開発センター紀要（第１０号)』平成３０年３月、63～78 頁の 75 頁に掲載されている「２－５色のかがく」に当たる。当該論文著者は、論文に掲載されているゲストティーチャーは筆頭著者の藤井康子氏であり、都甲の実践内容は一切記載していないと主張している。藤井康子氏がこの日に担当したのは、前時までの授業の振り返り、都甲の紹介、ビデオの撮影、児童に記入させるワークシートの作成、配布、回収であった。論文中に記載されている「科学的な好奇心を触発する」内容を藤井康子氏が担当した事実はない。

【引用・参考文献，引用・参考 Web ページ】

１．　長沼祥太郎「理科離れの動向に関する一考察−実態および原因に焦点を当てて−」『科学教育研究 39(2)』2015、114-123 頁。

２．　新村 出 編『広辞苑第六版』岩波書店、2008、2011、「色」の項目。

３．　松村 敬治「小学生や中学生に語る「光と色の科学」」西南学院大学学術研究所『人間科学論集 6(1)』2010、85−106 頁。

４．　岡本 由希、鬢谷 要、髙梨 一彦、海老澤 薫、鈴木 ちひろ、鈴木 成美、玉利 舞花「和洋女子大学における小学生対象の科学実験プログラムの実践報告」和洋女子大学『和洋女子大学紀要 57』2017、114−148 頁。
５．　戸田 雅彦、大辻 永「小学校 3 年生「光の性質」で分光と紫外線を扱った授業実践報告: 放射線教育を包含した現代的科学リテラシー育成のためのカリキュラム開発」日本科学教育学会研究会『日本科学教育学会研究会研究報告 28(4)』2018、5-8 頁。
６．　宮﨑 唯、 安心院 翼、 喜多 雅一「長光路セルとしてプラスチックパイプを用いた水の色に関する教材開発 -小学校理科における活用-」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『兵庫教育大学教育実践学論集 第 19 号』2018、191–196 頁。
７．　宮﨑 唯、 安心院 翼、 喜多 雅一「水の色に関する教具開発と授業実践」一般社団法人 日本科学教育学会『日本科学教育学会論文集 41』2017、325–326 頁。
８．　山下 明美､山本 希恵｢アクティブラーニングを支援する色彩ワークブックの提案」日本色彩学会『日本色彩学会誌 第 42 巻 3 号』2018、218-219 頁。
９．　都甲 由紀子、 久保山 紗貴、墨田 友理、十時 綾華「染色実習をとおして生活を支える科学技術を伝える教育実践」社会技術革新学会『技術革新と社会変革—現場基点—社会技術革新学会誌第 6 巻第 1 号』、2013、30－36 頁。
１０．都甲 由紀子、 大石 梨加、 西口 宏泰、 青木 正明、 小川 康、 藤井 弘也「緑色をテーマとした科学教材の開発 ：青と黄色の混色との比較」大分大学教育学部『大分大学教育学部研究紀要 39(1) 』2017、77-87 頁。
１１．文化庁・国立情報学研究所 文化遺産オンライン「冨嶽三十六景《神奈川沖浪裏》」http://bunka.nii.ac.jp/heritages/detail/246760
１２．葛飾 北斎、安村 敏信『北斎冨嶽三十六景の旅 ：天才絵師が描いた風景を歩く』平凡社、2010。
１３．加藤 悦子「ドビュッシー交響詩《海》楽譜(初版)表紙画と北斎の〈波〉」玉川大学『芸術研究 ：玉川大学芸術学部研究紀要(9)』2017、63-71 頁。
１４．立原 慶一「葛飾北斎作『神奈川沖浪裏』の鑑賞と読書体験への対応」宮城教育大学『宮城教育大学紀要 49』2014、 127-135 頁。
１５．小泉 薫「葛飾北斎の神奈川沖浪裏」を読み解く～『みる美術』、BIG PAD と iPad を活用して～（第 1 学年)」日本文教出版 Web ページ・my 実践事例・中学校美術 <No.008>
https://www.nichibun-g.co.jp/data/case-study/cs_c-bi/cs_c-bi008/
１６．田中 陵二「色彩の美と科学　プルシアンブルー」化学同人『化学 71(10)』2016、44-45 頁。
１７．日吉 芳朗「プルシアンブルーをきずなにした諸実験：化学史と化学教育」日本化学会『化学教育 23(6)』1975、491-495 頁。
１８．林 英子「プルシアンブルーを用いた酸化還元実験教材の開発と、高校生、中学生への実践と効果」千葉大学教育学部『千葉大学教育学部研究紀要第 60 巻』2012、451-457 頁。
１９．監修 財団法人日本色彩研究所、構成・文 高岡 昌江『「色」の大研究② 色のはたらき』岩崎書店、2007、1-5 頁。

大分大学教育福祉科学部環境分野
および教育学部環境福祉コースの検証
－教育，研究，入学者，卒業生の進路をもとにした分析－

三次徳二（教育学部小学校教育コース）
西垣　肇（理工学部自然科学コース）
大上和敏（教育学部小学校教育コース）
永野昌博（理工学部自然科学コース）

【要旨】

本稿では，大分大学教育福祉科学部の環境分野および前身である旧教育学部の環境福祉コースを対象として，その教育や研究，入学者や卒業生の進路について，設置計画書の記述と実際の結果とを照らして合わせながら検証を行った。開設から 22 年間の教育については，人間福祉を基本としつつも，次第に福祉から離れていったことや，少ない教員で幅広い分野をカバーしていたこと，研究については人間福祉に関する研究は少なかったことなどを明らかにした。また，入学者の属性は当初の見込みから大きくずれていたものの，卒業生の進路についてはある程度目的を達成できたことも明らかにした。設置の趣旨そのものは今日でも重要ではあるものの，平成 27 年より早い時期に教育・研究組織の見直しが必要であったこと，福祉の周辺領域として環境の教育・研究を行うことの難しさについて論じた。

【キーワード】

環境分野，環境福祉コース，人間福祉，教員養成系学部，高等教育

Ⅰ．はじめに

全国的な教員養成大学・学部の改革方針に従い，大分大学においても教育福祉科学部の組織改革が進められ，平成 28 年 4 月に教育福祉科学部は名称変更を行い教育学部となった。学校教育課程は学校教育教員養成課程へと名称変更を行って存続するものの，教員養成を目的としない情報社会文化課程と人間福祉科学課程は，平成 27 年度入学生をもって募集停止となり，在学生が卒業した時点で廃止となる見込みである。いくつかのコース・分野については別の教育組織として継続するものの，廃止となる課程にある多くのコース・分野については，その教育や研究をそのまま引き継ぐ組織はない。国立大学は，国，地域や社会の要請も踏まえ，教育・研究組織を改編していく必要がある。しかし，単に要請に応えて新しい組織を作るばかりではなく，廃止となる教育組織について，それまでの教育や研究の成果を検証することは，教育の質保証や特色ある大学・学部カリキュラムの編成といった高等教育で重要となる取り組みを行う上で必要であると考えられる。

本稿では，教育福祉科学部の人間福祉科学課程生活環境福祉コース環境分野（以下，環境分野と記す）を対象に，設置計画書に記されていた内容を基準に，教育や研究が趣旨に合うものだったのか，また入学者の見込みや卒業生の進路状況はどの程度達成できたのかについて検証を行う。なお，旧教育学部の人間福祉科学課程環境福祉コース（以下，環境福祉コース）についても，環境分野と同様の教育組織であったことから検証対象に含めている。

Ⅱ．環境分野および環境福祉コース設置の経緯

大分大学は，第二次世界大戦後の昭和 24 年 5 月に学芸学部，経済学部をもつ国立大学として設置された。学芸学部の母体は，官立大分師範学校と官立大分青年師範学校である。なお,大分師範学校は明治 9 年に設立された大分県師範学校と明治 40 年に設置された大分県女子師範学校を統合し，昭和 18 年に官立として設立され，大分青年師範学校は大正 12 年に大分県立実業補習学校教員養成所大分青年師範学校として設置され,昭和 19 年に官立に移管されたという歴史をそれぞれもっている。大分大学学芸学部は，昭和 41 年に教育学部に名称変更を行い，その頃に現在の旦野原キャンパスに移転を行っている。

大分大学教育学部は，平成元年度，9 年度にそれぞれ改組を行い，課程やコースの新設を行ってきた。人間福祉科学課程（Human Society and Welfare Science Course）は平成 9 年度の改組で設置され，４つの系からなる生涯福祉コース（学生定員 40 名：社会福祉系 15 名，心理・健康系 8 名，スポーツ健康系 8 名，生活系 9 名）と環境福祉コース（学生定員 15 名）が置かれた。平成 11 年度には教育学部を廃止し教育福祉科学部を設置する改組が行われ，設置された教育福祉科学部は，学校教育課程，情報社会文化課程，人間福祉科学課程の３課程の教育体制となった。また，人間福祉科学課程は，社会福祉コース（学生定員 35 名），心理健康福祉コース（心理分野：学生定員 15 名，スポーツ・健康分野：学生定員 15 名），生活環境福祉コース（生活分野：学生定員 15 名，環境分野：学生定員 15 名）の３コース（４分野）が置かれ，その構成は平成 27 年度の学生募集まで変わらなかった。この時期の教育組織の変遷を**表 1** に示す。

人間福祉科学課程の設置の趣旨は，平成 9 年度の設置計画書によると，「国際化，高度技

表 1　大分大学教育学部の教育組織の変遷（人間福祉科学課程のみコース名まで）

<table>
<tr><td>改編の年度と学部名</td><td colspan="2">昭和 41 年度
教育学部</td><td colspan="2">平成元年度
教育学部</td><td colspan="2">平成 9 年度
教育学部</td><td colspan="2">平成 11 年度
教育福祉科学部</td><td>平成 28 年度
教育学部</td></tr>
<tr><td rowspan="4">教員養成を主たる目的とする課程</td><td colspan="2">小学校教員養成課程</td><td colspan="2" rowspan="3">学校教育教員養成課程</td><td colspan="2" rowspan="4">学校教育課程</td><td rowspan="4">学校教育教員養成課程</td></tr>
<tr><td colspan="2">中学校教員養成課程</td></tr>
<tr><td colspan="2">幼稚園教員養成課程(S47～)</td></tr>
<tr><td colspan="4">養護学校教員養成課程</td></tr>
<tr><td rowspan="4">教員養成を主たる目的としない課程
（いわゆる新課程）</td><td rowspan="4"></td><td colspan="6">情報社会文化課程</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">人間福祉科学課程</td><td rowspan="2">生涯福祉コース</td><td rowspan="3">人間福祉科学課程</td><td>社会福祉コース</td></tr>
<tr><td rowspan="2">環境福祉コース</td><td>心理健康福祉コース</td></tr>
<tr><td>生活環境福祉コース</td></tr>
</table>

術化，高度情報化及び高齢化が急速に進展している現代社会において，心身の健康不安，環境破壊，情報氾濫及び文化摩擦など生活を脅かす深刻な問題が生じている。これらの問題に取り組む上で，社会構成員の幸福な状態を目指すという「人間福祉」の視点が重要な役割を持つと考えられる。」とし，「全ての人々が豊かに生きる社会（ノーマライゼーション）の実現のために，心身の健康不安，環境破壊等の現代的諸課題の解決を「人間福祉の実現」と捉え直し，健康・生活・環境などの様々な領域から多面的に問題解決に取り組める「福祉の心を持った人材」の養成を目指して「人間福祉科学課程」を新設するものである。」とされている。また，環境福祉コースについては，「生活環境・生命環境を基盤として福祉に関わる教育・研究を進める環境福祉コースを設置する。」と課程の特色に記されている。

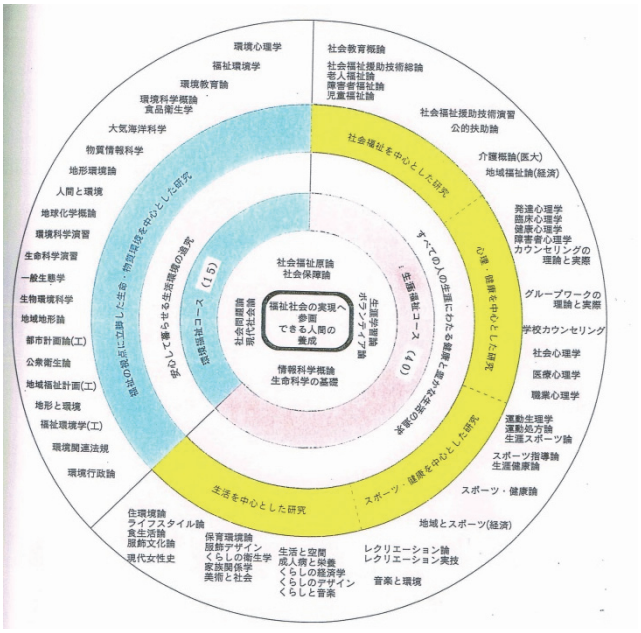


図１　人間福祉科学課程の研究組織・研究分野
（平成９年度の設置計画書より）

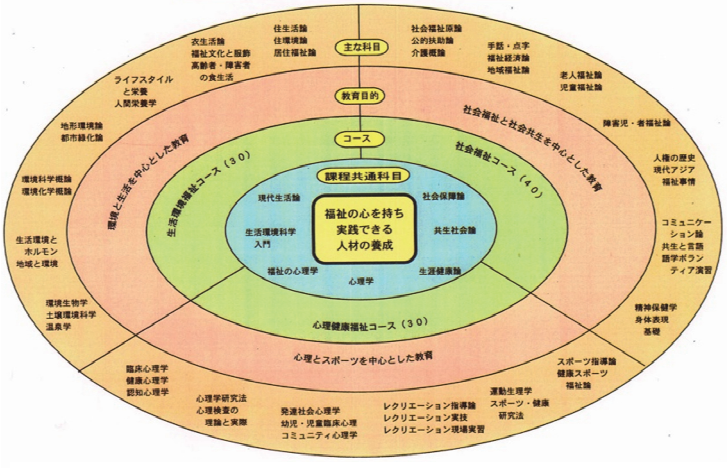


図２　人間福祉科学課程の教育・研究分野
（平成 11 年度の設置計画書より）

また，平成 11 年度の設置計画書では，「現代社会の激動と関わって生じる諸問題や今日の学校教育に要請される諸課題の解決には，共生社会の実現と真に豊かな成熟した社会の創造とをめざす人間福祉の視点が重要であると捉え，社会福祉を含む諸科学を総合して人間福祉について探究し，福祉の実践に貢献する人材の要請をめざす人間福祉科学課程を設置する。」とされ，平成９年度の趣旨を引き継いでいる。環境福祉コースと生涯福祉コースの生活系とを合わせた生活環境福祉コースについては，「快適な生活と，自然と都市と人間とが調和した「福祉のまち」づくりを主題に，生活環境・生命環境を基盤として，福祉に関わる教育・研究を進める。」と課程の特色に記されており，こちらも大きな変更はなかった。

他の国立教員養成系大学･学部において，この時期に設置された環境に関するコースは，もっぱら環境教育など学校教育との関係を重視していたが，大分大学の環境分野および環境福祉コースは，社会福祉に関わる人材（社会福祉士，精神保健福祉士）の養成を中軸に据えながら，福祉に近接する領域を配置するという人間福祉科学課程の中に設置されており，極めてユニークな存在であったと言える（**図１，図２**）。

Ⅲ．教育についての検証

１．特色ある教育課程

人間福祉科学課程は社会福祉に関わる人材養成のための教育を中核としているため，その教育課程の特徴としても，社会福祉に関わる領域の授業科目が重点的に配置されていることが挙げられる。これらの周辺に近接する領域の授業科目が配置され，学部内の他課程や他学部などとも連携し教育課程が編成されている。この特徴は，平成 9 年度の設置から平成 27 年度入学生に至るまで，基本的に不変であった。環境分野および環境福祉コースにおいても，課程の共通科目として人間福祉を構成する諸科学を理解するための科目，社会福祉関連科目として社会福祉士受験資格指定科目を履修し，それに加えてコースの専門科目が設けられていた。

表２　卒業要件の推移

環境福祉コース		環境分野			
入学年度	平成 10	入学年度	平成 12	平成 18	平成 27
一般教養科目	26	全学共通（一般教養）科目	22	22	22
外国語科目	8	外国語科目	8	6	6
身体・スポーツ科学科目	2	身体・スポーツ科学科目	2	2	2
学部共通科目	6	学部共通科目	6	6	6
課程必修科目	10	課程共通基礎科目	12	12	12
課程選択科目	12	課程共通展開科目	6	6	6
―		社会福祉関連科目	12	8	8
コース必修科目	18	コース基礎科目	8	12	12
―		基礎ゼミ・体験実習	6	6	6
コース選択科目	40	コース展開科目	40	42	42
卒業研究	4	卒業研究	4	4	4
計	126	計	126	126	126

卒業要件の単位数については，年度によって若干の変更があるものの，環境分野の学生は生活環境・生命環境に関する専門的知識と社会福祉に関する知識との統合を図るべく，「社会福祉に関わる領域の授業科目」を多く履修している（**表２**）。このことから，教育課程の特色については，設置当時の理念に従っていたこととなる。一方，環境福祉コースについては，課程選択科目で社会福祉の専門科目が配置されていたが，それ以外の科目でも要件を満たすことが出来ることから，１，２科目程度の履修であったと考えられる。

２．環境に関する授業の提供

環境分野では，生活環境・生命環境を基盤として，福祉に関わる教育・研究を進めることを特色としている。平成 11 年度の設置計画書には，主な科目として「地形環境論」「都市緑化論」「環境科学概論」「環境化学概論」「生活環境とホルモン」「地域と環境」「環境生物学」「土壌環境科学」「温泉学」が挙げられている（**図２**）。これらの科目は，学部発行の平成 12 年度入学生向けの履修の手引でも明記されており,計画通り開設されたことが分かる（**資料１**）。ただし,「地形環境論」「都市緑化論」「土壌環境科学」「温泉学」については，専門とする教員の異動（**表３**）などの理由により途中から開講されなくなった。これらの科目を含め環境に関する専門科目の推移を，本稿末尾の**資料１**に示す。

他のコース担当教員から一定の授業提供はあったが，主に環境の授業を担当する教員は6名である。環境は広い領域の学問分野を背景にしているが，教員の人数が限られていたため，教員本来の専門領域のみならず，隣接する領域の授業まで担当することが多かった。特に，平成20年代半ばからは，その傾向が強くなっていた。

表3　担当教員の変遷（特任教員としての期間も含む）

環境福祉コース		環境分野	
氏名	担当期間	氏名	担当期間
川野田實夫	全期間	川野田實夫	平成11年度～平成21年度
佐伯和利	全期間	佐伯和利	平成11年度～平成13年度
高濱秀樹	全期間	高濱秀樹	平成11年度～平成28年度
武井雅宏	全期間	武井雅宏	平成11年度～平成19年度
千田　昇	全期間	千田　昇	平成11年度～平成23年度
西垣　肇	全期間	西垣　肇	平成11年度～
		三次徳二	平成16年度～
		大上和敏	平成22年度～
		永野昌博	平成22年度～

設置当初は，生活環境や生命環境を基盤として，福祉に関わるような科目を担当できる教員もいたが，異動に伴い徐々に少なくなっていった。これは，教員養成系の課程の授業も多く担当せねばならず，福祉に特色をもった人材ばかり採用することは出来なかったことが理由として挙げられる。その結果，人間福祉という理念が薄れていってしまった。

3．学生による授業の満足度

環境に関する授業を多数開設していたが，学生の授業への満足度についても検証する必要がある。学生の授業への満足度は個人によって差があり，振り返る時期によっても違いが出てくると考えられる。定量的な指標としては，高等教育開発センターが実施している授業改善のためのアンケート調査結果がある。本稿では，資料が残っている平成17年度以降の科目から抽出し，学生の取り組みや満足度などの検証を行った。なお，この評価はある特定の年度の授業最終回におけるものであり，調査年度によっても大きな変動があることを付記しておく。

表4　環境に関する科目の調査結果

授業科目名（教員）	地形環境論（千田）		環境生物学Ⅰ（高濱）		環境科学概論（大上）		環境化学概論（大上）	
実施年度と受講人数	平成21年度11名		平成21年度6名		平成22年度13名		平成22年度11名	
項目	加重平均値	標準偏差	加重平均値	標準偏差	加重平均値	標準偏差	加重平均値	標準偏差
意欲的に取り組んだ	2.18	0.39	3.00	0.00	2.69	0.61	2.45	0.50
内容に興味があった	1.91	0.67	2.50	0.50	2.23	0.70	2.27	0.62
総合的によかった	2.00	0.60	2.33	0.65	2.62	0.62	2.64	0.48
授業科目名（教員）	生活環境とホルモン（高濱）		地域と環境（西垣）		人間と環境Ⅰ（高濱）		環境教育（三次）	
実施年度と受講人数	平成22年度62名		平成22年度10名		平成24年度102名		平成26年度62名	
項目	加重平均値	標準偏差	加重平均値	標準偏差	加重平均値	標準偏差	加重平均値	標準偏差
意欲的に取り組んだ	2.44	0.59	2.10	0.30	2.00	0.75	2.48	0.53
内容に興味があった	2.39	0.70	2.20	0.60	2.07	0.81	2.40	0.75
総合的によかった	2.45	0.64	2.60	0.49	2.19	0.72	2.69	0.46

加重平均値は，回答の「そう思う」を３点，「どちらかというとそう思う」を２点，「どちらかというとそう思わない」を１点，「そう思わない」を０点に換算し，平均値として算出されている。**表４**に挙げた科目はほぼ２点台となっており，肯定的な回答が多かった。このことから，環境に関する授業科目については，学生の取り組みはおおむね意欲的であり，興味をもって参加し，満足度も高かったことが明らかになった。ただし，環境分野以外の学生も履修している科目については低くなる傾向があり，他のコース・分野の学生においてはあてはまらない可能性がある。

Ⅳ．研究についての検証

１．福祉と関連した研究

福祉の心を身に付けた人材の養成のみならず，「社会福祉を中心に諸科学を人間福祉の視点で総合化して」研究を進めることが，平成 11 年度の設置申請書の中で記されている。また，将来構想として福祉科学教育講座（人間福祉科学課程を主担当とする教員が所属）を編成上基礎とする大学院（修士課程）の設置を構想していることも記されている。

研究論文の検索サイト（国立研究開発法人科学技術振興機構が運用する J-STAGE，国立情報学研究所が運用する CiNii Articles）を用いて，所属した９名の教員が「人間福祉」あるいは「福祉」という用語が題目に含まれる論文等を執筆したか調査した結果，大嶋ほか(2004)の「福祉支援システムのための総合的研究」に武井教員が加わっているものの，その他には見られなかった。調査では題目以外の確認は行っていないので漏れがある可能性はあるが，論文のほとんどは環境の諸領域に関する科学的な研究あるいは，理科を中心とした教育学的な研究であり，福祉と関連した（総合化した）研究は低調であった。また，福祉科学教育講座を基礎とする大学院についても，書面上の構想のみで終わっている。

２．卒業研究として行われた研究

教員個人としての研究とは別に，人間福祉について学んだ学生が行う卒業研究についても検証する必要がある。本稿末尾の**資料２**は，卒業研究の提出年ごとに研究題目をまとめたものである。

「人間福祉」が題目に含まれている卒業研究が１件あるものの，基本的には環境の諸領域に関する科学的な研究あるいは教育学的な研究が多くを占めている。しかし，教員個人としての研究に比べると，人間福祉の実現を課題とする研究がみられる。これについては，指導教員の助言もあるが，学生自身がこれまで人間福祉科学課程で学んできた内容を踏まえて，卒業研究のテーマ決定が行われたことが推察される。

また，それまで専門の近い教員・学生集団のみ（例えば，化学科，生物学科など）で行われていた卒業研究の発表会や評価を，環境分野および環境福祉コースでは，全ての教員・学生が加わる形で行うこととした。他分野の教員・学生が加わることで，様々な視点で議論が行われ，卒業研究の充実につながった。しかし，良い悪いは別にして，学生の力量以上のものを求めがちになり，卒業研究指導に対する教員の負担が増えた面もあったと思われる。

Ⅴ．入学者についての検証

１．学生確保の見通しとその結果

平成 11 年度の教育福祉科学部設置時の学生確保の見通しについては,学部や課程単位で大まかな推測があるばかりで，募集単位であるコース，分野，選修ごとの見通しについては立てられていない。設置計画書では,全国の 18 歳人口は減少傾向を示しているが,大学・短大進学率は年々増加傾向を示していること，大分県の大学進学者数は増加の傾向を示していること，および本学教育学部への入学志願者は安定的に増加傾向を示していること，特に福祉関連の課程を設置したこともあって急増したことなどから，学部への入学志願者の確保は十分達成できるとしている。当時，大分県内からの入学者が 60%を超えており，地域との密着度が高く，大分県高等学校進学指導協議会の教員養成系や社会福祉系志願者の集計結果や，説明会における個別質問の多さなどからも十分な学生数の確保について結論づけている。

開設後の入試結果について，実質倍率と入学者の出身地（正確には，入学者の出身高等学校がある地域）について，入試統計をもとにまとめた。なお，環境福祉コースの第１期生については，設置認可の時期の問題があり，入試は旧来の課程，コースを基準にして行われ，その後希望をもとに振り分けたため資料はない。

表５　入試における実質倍率（受験者／合格者）

年度	前期	後期	推薦	年度	前期	後期	推薦
平成 10 年度	5.4	3.7	3.0	平成 19 年度	2.2	4.8	1.0
平成 11 年度	3.1	1.4	1.0	平成 20 年度	3.4	6.2	1.5
平成 12 年度	2.5	4.0	1.0	平成 21 年度	3.6	5.8	2.0
平成 13 年度	3.3	2.8	2.0	平成 22 年度	1.6	4.8	1.5
平成 14 年度	7.9	8.8	1.5	平成 23 年度	5.4	9.8	1.0
平成 15 年度	5.8	9.0	2.5	平成 24 年度	3.1	5.4	2.0
平成 16 年度	5.7	11.6	2.0	平成 25 年度	4.1	14.0	1.0
平成 17 年度	3.4	4.6	1.0	平成 26 年度	3.5	9.3	1.7
平成 18 年度	5.0	3.1	2.0	平成 27 年度	1.5	5.5	1.0

環境分野および環境福祉コースの入試について実質倍率（受験者／合格者）をもとに検証を行うと，推薦入試（定員２名）の倍率の低さが注目される（**表５**）。志願倍率（志願者／募集定員）では１倍を下回ることも多く,入学志願者の確保に悩まされた。推薦入試は，専門学科（農業科や工業科など）を卒業する見込みの生徒を対象としていたが，途中から入学志願者の確保のため普通科にも範囲を拡大したものの，実質倍率が２倍を超えることはなかった。また，一般入試については，前期日程，後期日程ともに，実質倍率はおおむね３倍を超えていた。生活環境福祉コースの中では，生活分野の倍率が高くなった次の年度の入試では環境分野の倍率が高くなるといった現象が見られた時期もあった。入試科目は，大学入試センター試験に加え，前期日程では理科１科目と小論文，後期日程では集団面接であった。そのため,後期日程では,理系のみならず文系の生徒も多く受験していた。

入学者の出身地については，当初の想定とは異なり大分県外出身者（正確には，大分県外の高等学校を卒業した者）が大半を占めている。本稿末尾の**資料３**によると，これまでの入学者のうち大分県出身者は 37%であり,これに九州各県の出身者を含めると 81%となる。大分県に次いで入学者が多いのは，福岡県，長崎県，熊本県，鹿児島県，宮崎県となり，九州各県の出身者が多くを占めている。

２．入学者の特性

入試の各種倍率のみでは測れない入学者の特性として，入試における成績がある。大分大学でも情報公開の一貫として，ある程度の合格者数がいる募集単位については，合格者の成績について公表している。環境分野については，一般入試の前期日程において募集定員が 10 名であるため，入試統計と合わせて平成 16 年度入試から公開されている（**表６**）。

環境分野の合格者の入試成績のうち，最高点は高い。入試科目が異なるため，厳密な比較は出来ないものの，他の募集単位と遜色ないことが多い。一方，最低点については，平成 20 年代に入ってから低くなり，最低点の得点率（最低点／満点）は平成 21 年度入試で初めて６割を切り，一時期は持ち直したものの，最終年に６割を大きく下回った。教育福祉科学部の募集停止を次年度に控え，入学志願者が減った影響と推測される。

これとは別に，環境分野の入学後の学生への聞き取りによると，大分大学は第１志望ではなく，大学入試センター試験の成績が本来の第１志望の大学で必要な点数に届かないため，環境分野を急きょ受験した学生も多かった。高等学校理科の教員免許が取得できることから，教員養成系の大学・学部の志望者が受験する場合と，自然科学に関する科目が充実していることから，理学部や環境系の学部の志願者が転じて受験する場合が目立った。

表６　前期日程試験における合格者の成績

年度	満点	最高	最低	平均	年度	満点	最高	最低	平均
平成 10 年度	（公表していない時期）				平成 19 年度	800	549.00	505.00	524.92
平成 11 年度					平成 20 年度	700	478.00	429.00	446.17
平成 12 年度					平成 21 年度	700	456.00	406.00	432.00
平成 13 年度					平成 22 年度	700	505.00	383.00	429.71
平成 14 年度					平成 23 年度	700	472.00	423.00	435.64
平成 15 年度					平成 24 年度	650	517.00	401.00	426.92
平成 16 年度	800	553.00	500.00	516.42	平成 25 年度	650	460.00	403.00	420.08
平成 17 年度	800	555.00	489.00	513.58	平成 26 年度	650	417.40	399.90	407.37
平成 18 年度	800	593.00	530.00	554.33	平成 27 年度	650	455.10	367.10	403.09

Ⅵ．卒業生の進路についての検証

平成 9 年度，平成 11 年度の設置計画書ともに，多くの頁を割いて進路について具体的な職種を挙げて推測がなされている。特に，環境福祉コースの設置においては事前にアンケート調査（未回答企業には電話調査）を行い，「自然環境に関する基礎的知識及び調査・分析能力」を備えた人材について，公務員や団体職員を除き，県内で 170 社が 114 名の採用を予定していると推測した（**表７**）。これに加えて，大分県以外の九州地区内採用予測数 684 名（114 名×６県）も見込んでいる。環境分野への改組においては，環境福祉コースの際の資料も参考にしながら，生活分野も含めたコース全体としての推測がなされ，県内で 146 名としている。特に公務員については，大分県庁の課単位で何名採用があるか，当時の大分県内にあった 11 市，47 町村（いわゆる平成の大合併により，現在では大幅に減少）では，何名程度の需要が見込めるかなど大胆に推測がなされている。ただし，ニーズの大半を占めるのは民間企業従業員であり，その割合は環境福祉コースと大きな差はない。

表７　県内の職種別ニーズ

環境福祉コース（定員 15 名）		生活環境福祉コース（定員 30 名）	
環境関連企業技術職員	52 名	大分県公務員行政職	6 名
製造関連企業事務職	37 名	大分県公務員環境福祉分野専門職	1.5 名
流通関連企業事務職	25 名	環境福祉分野分析技術職員を配置する行政機関	2 名
自治体技術・専門職（環境関連）	10 名	外郭団体専門職員	6.5 名
農林水産団体技術職員	10 名	市町村技術職（市・町村）	22 名
		市町村専門職員	5 名
		民間企業従業員，その他	103 名

実際の卒業生の就職状況を**表８**にまとめる。平成 17 年度以前については,学部就職･進路支援室およびキャリア開発課に資料が残されていないため，それ以後の状況をもとに分析を行う。基本的には，当初の予想通り企業への就職が多くを占めている。しかし，211 名中 118 名であり，占める割合としては当初の推測から見ると少ない。公務員については，大分県内のみならず九州各県や他地域を含め多く就職している。全員を追跡できる訳ではないが，福祉に加え，建設や街づくりなどの部署に所属する卒業生も多い。当初想定していなかった教員についても，一定程度の卒業生が教員になっている。就職した当初は臨時講師や非常勤講師であった卒業生も，現在では正規の教員の職に就いていることが多い。また，進学についても当初想定していなかった。大分大学の大学院教育学研究科が最も多いものの，他大学の大学院へ進学した卒業生もおり，環境についてさらに深い研究を行っている。

表８　卒業生の就職状況（平成 30 年度は 1 月時点の状況）

就職先分類 年度	教員	臨時講師	非常勤講師	公務員	企業	自営業	医療・福祉	団体	進学	その他	合計
平成 12～16 年度	（詳細なデータが残っていない期間）										55
平成 17 年度		2			6		1	1	5		15
平成 18 年度			1	2	8			1		5	17
平成 19 年度				1	13			1	2	1	18
平成 20 年度		1			10				3		14
平成 21 年度		1			9				2	1	13
平成 22 年度				2	8				4	2	16
平成 23 年度					9				2	2	13
平成 24 年度				2	7				1	2	12
平成 25 年度	1	2		2	11					3	19
平成 26 年度		1	2		7				1	3	14
平成 27 年度	3			4	5	1				2	15
平成 28 年度	1			1	12				1	1	16
平成 29 年度				2	8			2	1	1	14
平成 30 年度	2			5	5				2	1	15
合計	7	7	3	21	118	1	1	5	24	24	266

なお，その他に分類される卒業生は，公務員を目指して，次年度の試験に再挑戦したものや，卒業後に就職活動をしたものなど様々である。就職状況の統計は，卒業時のものであるため，卒業して１年後に職に就いても反映されていないのが残念である。

Ⅶ．考察

ここまで，大分大学教育福祉科学部の環境分野および前身である旧教育学部の環境福祉

コースを対象として，その教育や研究，入学者や卒業生の進路について，設置計画書の記述と実際の結果とを照らして合わせながら検証を行った。教育，研究，入学者，卒業生の進路については相互に関連する事項であるので，これらの検証結果を併せてさらに考察を深めたい。

教育と研究は一体的に語られることが多く,設置計画書でも両者をまとめて示している。しかし，実際の環境分野および環境福祉コースにおいては，それらは乖離しており，学生へは福祉を中心とした教育が行われていたが，所属する教員の研究は環境に関する諸科学に基づいたものであり，福祉の要素はほとんど含まれていなかった。環境福祉コースが設置される前は，ほとんどの教員が教育学部の教員養成に関する課程に所属しており，情報社会文化課程に所属していた教員も含め，福祉に関する研究をしていなかったため，やむを得ないと考えられる。また，途中で着任した教員も，教員養成に関する課程も担当せねばならず，理科教育学，化学，生物学をそれぞれ担当するため，環境を福祉の面から研究する人材を登用することは出来なかった。担当教員に「福祉の面から」の意識が高かったとは言えないが，教員養成に関する課程の授業や学生指導担当など教員数のわりに業務量が多く，それまでの専門分野に加えて新しいことを始めるのは容易ではなかったと認識している。その結果，環境を福祉の面から見て研究を行う機会が少なくなっていき，人間福祉の理念が薄れていったと考えられる。

大学の改組において，新しい教育・研究組織を立ち上げる場合，当初はそれまでに在籍していた教員で工夫するものの,徐々にその分野を深く研究している教員を採用し,教育・研究を強化していくことが一般的である。しかし，環境分野および環境福祉コースの場合は，教員養成系学部の再編の一貫として設置され，旧来の教員養成系の課程の教育も担う必要があるという制約があったため，そのような教育・研究の強化ができなかった。

教育と卒業後の進路についても，深い関連をもつものである。人間福祉科学課程では，人間福祉の実現に貢献できる人材の養成を目指しており，人間福祉の視点をもって，社会の多様な分野で活躍することが期待されている。これは，福祉に直接関係する職場である必要は無く，どのような職場でも構わない。しかし，福祉に関する主な教育は，社会福祉士受験資格指定科目の受講が中心であり，先に述べたように環境を福祉の面から見る教育は十分ではない。そのため，社会福祉以外の仕事に就いた卒業生には，人間福祉の視点を十分に発揮できていない可能性がある。ただし，この点については追跡した意識調査は出来ていないので，あくまでも推測の域を出ない。

入学者の出身地と卒業生の進路についても，当然ながら深い関連をもつ。設置計画書では地域の需要や，地域に密着した課題の解決について記されていた。しかし，大分県出身者は当初の想定を大きく下回り４割に満たず，九州各県からの入学者が想定以上に多かった。もちろん，他県からの入学者が多いことが悪いわけではない。しかし，就職先として大分県外となる卒業生が多く，結果として大分県内に残った卒業生は少なくなってしまった。地域の需要や地域の課題解決を行う人材の供給が期待されたが，その面では期待に添えなかった。

ここまで記してきた諸問題は,環境分野のみならず他の分野においても,平成 20 年代に入る頃には教員間で認識されており，しばしば見直しの必要性が語られてきた。しかし，教員養成系の学部における教員養成を主な目的としない課程（いわゆる新課程）としての

制約があり，また，平成 20 年代前半の教員採用者数及び就職率の低下，平成 20 年の大分県における教員採用を巡る不祥事の発覚など，本学部を取り巻く状況は芳しいものではなかったため,改組を行うことにはならなかった。その後,平成 24 年度の学部改組を目指し，環境分野は教育と福祉をつなぐ新たな教育組織としての生活環境福祉コースの立ち上げを企画したが，結局学部改組そのものが失敗に終わっている。国の方針として新課程の廃止が示され，本学で福祉について主に教育・研究を行うのは福祉健康科学部となった。工学部の改組によって，平成 29 年度に理工学部が設置され，生命環境を中心とした環境に関する教育・研究は自然科学コースの中で行われるものの，環境を福祉の面から見る環境福祉の考え方は引き継がれていない。学問分野として考えると，福祉はもっぱら社会学に位置づけられるものの，環境分野や環境福祉コースが行っていた環境に関する諸科学は自然科学の範疇に入る。そのため，福祉の周辺領域として環境の教育・研究を行うことの難しさを考えると，引き継がれないことはやむを得ないと考えられる。

Ⅷ．おわりに

本稿では，環境分野および環境福祉コースの教育や研究，入学者や卒業生の進路について検証をおこなった。全ての人々が豊かに生きる社会の実現のために，心身の健康不安，環境破壊等の現代的諸課題の解決を「人間福祉の実現」と捉え直し，健康・生活・環境などの様々な領域から多面的に問題解決に取り組める「福祉の心を持った人材」の育成は，今なお必要であると考えられる。例えば，2015 年の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」に記載された国際目標である「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals/ SDGs)が設定された。その達成に向けた取り組みを行う際に，健康・生活・環境などの様々な領域から多面的に問題解決に取り組める人材が必要となっており，「人間福祉」の考え方は今日でも重要である。

環境分野および環境福祉コースにおいては，このような人材の育成については様々な要因から十分には行えなかったと結論づけられる。しかし，人間福祉の視点は別として，環境分野および環境福祉コースの卒業生は九州を中心に全国の多様な分野でそれぞれ活躍しており，それら卒業生の活躍によって存在意義は認められていると認識している。

批判もあるが，今日では大学の運営において，いわゆる PDCA サイクルを導入することが求められている。教育機関という性格上，１，２年間といった短期間で PDCA サイクルをまわすことは困難である。しかし，現在の国立大学法人の中期計画期間である６年間程度であれば，当初計画をもとにした教育・研究について点検（検証）し，その結果をもとにした修正や，組織改編の計画も，ある程度の成果の蓄積があるため可能である。これからの教育・研究組織の改編においては，国の要請や地方からの要望に単に応えるだけでなく，当初計画の検証結果を根拠とした改編など，PDCA サイクルのような考え方を十分認識してあたる必要があると考えられる。

本稿は,現在,兼担で教育福祉科学部環境分野の教育を担当する４名の教員で作成した。執筆分担については，三次が草稿を執筆し，他の著者がそれぞれの教育・研究の立場から加筆修正を行った。また，卒業研究の資料については，西垣の記録に基づく。

謝辞

環境福祉コースおよび環境分野の設立から今日に至るまで，環境分野の教育・研究に携わってきたすべての先生方にお礼を申し上げたい。特に，武井雅宏先生，川野田實夫先生，千田　昇先生，高濱秀樹先生，佐伯和利先生（故人）には，設立に際して大変な労苦を伴われたことと思われる。また，共に環境分野や環境福祉コースをつくり上げた卒業生にも，お礼を申し上げたい。本稿を執筆するにあたり，教育学部（教育福祉科学部）総務係，学務係および就職・進路支援室，学生支援部教育支援課，入試課およびキャリア支援課の方々には，資料の提供をいただいた。記して，謝意を表する。

【参考文献】

大分大学(1996)：大分大学教育学部人間福祉科学課程設置計画について.
大分大学(1998)：大分大学教育福祉科学部設置計画書.
大分大学(1998-2015)：大分大学入試統計（平成 10 年度～平成 27 年度）
大分大学五十年史編纂委員会（編）(2003)：大分大学五十年史
大分大学教育福祉科学部(2000)：教育福祉科学部履修の手引き　平成 12 年度入学生
大分大学教育福祉科学部(2006)：教育福祉科学部履修の手引き　平成 18 年度入学生
大分大学教育福祉科学部(2015)：教育福祉科学部履修の手引き　平成 27 年度入学生
大分大学教育学部(1998)：教育学部履修の手引　平成 10 年度入学生
大嶋　誠・神崎英紀・土居晴洋・佐々木博康・久間清喜・橋本美枝子・小松貴弘・武井雅宏・大岩幸太郎(2004)：福祉システムのための総合的研究. 教育研究所報 33 号, 19-20.

資料１　環境に関する授業の変遷（専門科目について）

科目区分	平成 12 年度	平成 18 年度	平成 27 年度
学部共通科目	人間と環境Ⅰ	人間と環境Ⅰ	人間と環境Ⅰ
課程共通基礎科目	環境科学入門	環境科学入門	環境科学入門
課程共通展開科目		環境教育	環境教育
コース基礎科目	環境科学概論 地域と環境 環境生物学概論	環境科学概論 地域と環境 環境生物学概論 生活環境とホルモン 地球科学	環境科学概論 地域と環境 環境生物学概論 生活環境とホルモン 地球科学
コース展開科目	 環境化学概論 基礎環境化学実験Ⅰ 基礎環境化学実験Ⅱ 水質調査法演習 温泉学 地球化学 土壌環境科学 環境科学演習 環境生物学Ⅰ 環境生物学Ⅱ 環境生物学実習Ⅰ 環境生物学実習Ⅱ 生活環境とホルモン 植物地理学概論 都市緑化論 臨海実習 海浜環境生物学 地域人口論 地形環境論 自然地理学実習 地域地形論 変動地形論 自然地理学野外実習 地球科学 地質学概論 岩石科学 岩石科学野外実習 宇宙科学 宇宙科学実習 大気海洋科学Ⅰ 大気海洋科学Ⅱ 気象海洋学実験Ⅰ 気象海洋学実験Ⅱ 応用数学 環境物理学 基礎物質科学Ⅰ 基礎物質科学Ⅱ 物質科学基礎実験Ⅰ 物質科学基礎実験Ⅱ 外書講読	化学Ⅰ 環境化学概論 基礎環境化学実験Ⅰ 基礎環境化学実験Ⅱ 水質調査法演習 地球化学 環境生物学Ⅰ 環境生物学Ⅱ 環境生物学実習Ⅰ 環境生物学実習Ⅱ 植物地理学概論 都市緑化論 臨海実習 海浜環境生物学 地域人口論 地形環境論 自然地理学実習 地域地形論 変動地形論 自然地理学野外実習 地形学演習 地質学概論 岩石科学 岩石科学野外実習 宇宙科学 宇宙科学実習 大気海洋科学Ⅰ 大気海洋科学Ⅱ 気象海洋学実験Ⅰ 気象海洋学実験Ⅱ 応用数学 環境物理学 基礎物質科学Ⅰ 基礎物質科学Ⅱ 物質科学基礎実験Ⅰ 物質科学基礎実験Ⅱ 外書講読 環境教育演習	化学Ⅰ 環境化学概論 基礎環境化学実験Ⅰ 基礎環境化学実験Ⅱ 地球化学 環境生物学Ⅰ 環境生物学Ⅱ 環境生物学実習Ⅰ 環境生物学実習Ⅱ 地域人口論 地域地形論 地質学概論 岩石科学 岩石科学野外実習 宇宙科学 宇宙科学実習 大気海洋科学Ⅰ 大気海洋科学Ⅱ 気象海洋学実験Ⅰ 気象海洋学実験Ⅱ 応用数学 環境物理学 基礎物質科学Ⅰ 基礎物質科学Ⅱ 物質科学基礎実験Ⅰ 物質科学基礎実験Ⅱ 外書講読 環境教育演習

資料２　環境分野（および環境福祉コース）における卒業研究題目

氏名	卒業研究題目	教員
平成 13 年（2001 年）提出		
笹原　祥吾 木村　彩子	西岸境界流の離岸機構～１層半と３層の風成循環の数値実験～ 大分の気候の経年変化～都市化の影響の考察～	西垣
萱島　亜由美 増山　美保子 橋川　さくら	市街地における緑化の様相とその問題点Ⅱ～大分市平和市民公園を例として～ 手作り機器による各種植物の蒸散量の測定 大分市街地における野生植物相調査Ⅱ～大分市南部丘陵地の住宅団地を中心に～	武井
安東　嘉世 吉野　小百合 山本　善正	ショウジョウバエを使って外因性内分泌撹乱作用を解析する方法の開発 軟体動物腹足類雌における雄性化組織の電子顕微鏡的研究（分布及び組織学的解析） 大分県水系における魚類雄の雌化現象の免疫化学的解析	高濱
大野　裕子 清水　裕一朗 本多　真美 福島　亜美	リゾート開発に伴なう周辺陸水の変動に関する研究 別府温泉の地球化学的研究～化学成分の経年変化と地化学温度計による熱水温度について～ 大分市温泉の化学成分量経年変化とカルシウムイオン、マグネシウムイオン及び窒素の挙動について 日指ダムの湖沼学的研究	川野
吉良　明子 村田　昌子	大野川下流平野の微地形と水害との対応に関する地形学的研究 延岡平野の沖積低地における水害地系分類図に関する地形学的研究	千田
平成 14 年（2002 年）提出		
櫻井　恵子	土壌中における重金属の挙動	佐伯
中嶋　有希子	大野川の地球化学的研究―主要成分及び汚濁関連成分の長期変動について―	川野
稲垣　真世 永野　愛	寒田川と一の瀬川の生物相 ショウジョウバエを使った外因性内分泌撹乱作用を解析する方法の開発	高濱
齋藤　悠美子 若林　博美	簡易型測定機器による各種樹木の蒸散量測定 II 簡易型器材による林床土壌の水浸透力及び保水力の測定	武井
恵良　夏代	ニンジン培養細胞の生長に及ぼすアルミニウムの影響	泉
田畑　智子 溝口　晶子 大島　英子 広瀬　里美	鹿児島県万之瀬川流域の地形発達 国東半島東部～南部の海岸地形 北九州市紫川流域の微地形と水害との対応に関する地形学的研究 大分川下流域における水害及び地盤災害に関する地形学的研究	千田
山本　雅也 岡崎　一久 古市　純也	大分大学男子寮横の階段はなぜ寒い？～小地形における冷気の流れ～ 海洋風成循環の数値実験～風応力に対する依存性～ 海洋西岸境界流の数値実験～亜熱帯循環北西部の渦活動～	西垣
平成 15 年（2003 年）提出		
植垣　新一	Flash を用いた物理教材の開発	藤井
赤枝　加奈子 坂井　恵美子	植物のカドミウム吸収に関する基礎的研究 (I) 植物のカドミウム吸収に関する基礎的研究 (II)	泉
松下　慎	有明海堆積物中の重金属濃度	佐伯
東　博之 棚野　真理子	寒田川水系の水質汚濁に係わる研究 寒田川水系の水質汚濁に関する研究	川野
琴谷　美佐 浪岡　千歳	高齢者福祉施設の立地に関する地形学的研究 別府湾海底および大分平野における沖積層と活断層に関する地形学的研究	千田
野口　幸恵 大田黒　進吾	魚類における産卵行動と発生 シマミミズにおける神経系の発生	高濱
井上　和也 羽藤　知久 中尾　勝洋 村岡　宏美	幹線道路沿いの街路樹の汚染状況について 森林構成の更新に関する研究 森林の動態から見る都市緑地環境の保全に関する研究 佐賀関半島周辺の海岸植生について＊	武井
平成 16 年（2004 年）提出		
小宮　大伸 守谷　晋一 直野　あすか	長崎県雲仙火山地域の地形と活断層 大分県崩平山とその周辺地域の地形と活断層 大分県天瀬町の五馬市地域における火山噴出物とその地形について	千田
細川　ひとみ 安東　梨紗	大分県下における魚付林の歴史的流れと現況 I 大分県下における魚付林の歴史的流れと現況 II	武井
佐藤　洋治郎 荒木　みお 富田　麻紀	大分市内河口干潟における生物相 指標生物による自然度調査 大分市内におけるハトの調査	高濱
柚木崎　まゆみ 岡　ひとみ	敷戸川流域における夜間冷気の観測的研究 大分市における海陸風の分布と変動	西垣
中島　涼 安達　久子 長木　修身	大分県芹川ダムにおける富栄養化に関する研究 三重川における「里の川プロジェクト」に関する研究 「里海」としての瀬戸内海研究	川野

氏名	卒業研究題目	教員
平成 17 年（2005 年）提出		
竹本　耕平 中本　洋介	三重川における河川水の 水質改善に関する研究 大分市街地の温泉における 化学成分の変動に関する研究	川野
寒川　明日香 石田　杏	国東半島周辺における 魚付林の現状と課題 Ⅰ ～魚付林と周辺森林の保全状況について～ 国東半島周辺における 魚付林の現状と課題 II ～魚付林及び周辺森林における環境保全能力の評価～	武井
市倉　健司	大分市における浮遊粒子状物質濃度の変化と分布	西垣
中村　祐介 中島　愛奈 小出　久乃 高原　栄志	大分大学とその周辺の昆虫相について 食品に含まれる発色剤・保存料の定量的研　～亜硝酸塩の定量～ ギギの発生様式について 九重町におけるドジョウと増殖方法に関する基礎的研究 ～トキ［*Nipponia nippon*］を大分に誘致するための一考察～	高濱
阿南　美緒 中上　二美 村井　麻美	2003 年 11 月 27～28 日集中豪雨による大分県鶴見町と米水津村の土砂災害 大分県南海部郡米水津村と その周辺地域における古文書から見た歴史津波の分析 大分県豊後水道沿岸地域に おける南海・東南海地震のハザードマップの作成	千田
平成 18 年（2006 年）提出		
瀬戸口　隆児 田中　真由美 梅田　絵理	気温の長期変動についての大分市と小規模都市との比較 大分市における気温の観測　～夜間冷気の分布と変化～ 大気光学現象の観察調査　～虹，光環，彩雲，暈～	西垣
山田　学 大倉　夕佳 飛瀬　麻美 海老原　麻美 竹井　康喜 栗山　江梨 磯崎　純恵	日本のトップ企業における宣伝活動で「環境」の位置づけの検証 紫外線が植物に与える影響についての教材開発 大分県におけるシマドジョウ類の分布 臼杵川河口域における稀少魚種の調査 番匠川河口の稀少種調査 「自然体験」に参加した子どもの生きる力をみる ～「生きる力を構成する指標」を基にした定性的行動分析～ 環形動物の中枢神経の構築解析	高濱
椎葉　泰之 松坂　昌昭	大分県・大分市の仏教遺跡と地質の関係について 大野川層群の化石から考える古環境	三次
八木　佳代子 大屋　愛美	人間福祉の実現に向けた市街地内緑地の在り方　植栽樹の効果と適正樹種について 環境保全活動と日常生活の在り方　～ごみ問題について～	武井
脇野　真一 真延　智世 加藤　智恵美	鹿児島市南部の火砕流台地と人工改変について 延岡平野及び周辺地域の微地形と 2005 年台風 14 号の浸水被害 大分県津江地域の斜面崩壊について	千田
安東　恵太郎	三重川における水質浄化の試みと降水の影響に関する研究 ―３年間「里の川プロジェクト」に関わって―	川野
平成 19 年（2007 年）提出		
佐藤　加奈	大分川河口域における海水の進入と混合形態	西垣
前田　麻里子 原口　亜衣	ボーリングデータにもとづく大分平野沖積層の内部構造 2005 年 9 月台風 14 号による宮崎平野の浸水被害と微地形との関係	千田
土谷　まり子 吉川　麻衣 小野　あさみ 大石　佳奈 小野　星香 高橋　温子	筑後川水系の生物調査とタナゴ類の人工増殖 津久見の河川における生物調査 金鱗湖の生物 洗浄剤が植物に及ぼす影響 石家庄の大気状況 化粧品の抗菌・防腐効果について	高濱
松尾　あゆみ 渡邉　加奈子 手嶋　才 渡邊　恭史	大分市街地温泉の化学成分経年変化に関する研究 温泉の化学成分の経時変化について―大分市の源泉・玉光苑の場合― 環境課題の克服と住民意識―白山川を守る会の活動について― 中津無礼川水質調査～ホタルが生息する水質について	川野
清水　洋子 浅田　健太郎 原田　泰輔 中野　亜紀 樋口　智美	大学生の環境保全意識―大学生協の排水問題を例にして― 大分市内で地層観察に適した場所について 大分県大野川層群の化石の産状について 佐志生・下ノ江地域の地質学的研究 大野川層群から産出した放散虫化石	三次
平成 20 年（2008 年）提出		
平岡　留美子 太田　瑞穂	九州中・北部域産シマカンギクの細胞地理学的研究 放置竹林の現状と課題	武井
菊池　みどり 山田　容子 山本　七奈	温泉流入による河川水中の溶存酸素飽和度の動向　－大分川上流湯布院地域について－ 大野川の水質の経年変化と水質評価に関する一考察 大分県下における湧水の化学組成と化学成分の起源について	川野

氏名	卒業研究題目	教員
松尾　駿	大分川水系芹川のシマドジョウの倍数性について	高濱
御手洗　朋代	トビハゼにおける鰓の形態計測	
林　絵玲奈	トビハゼの背鰭の役割　－形態形質より相関性を探る－	
大倉　鉄也	オイカワは地球温暖化の指標生物になりえるか　－金鱗湖のオイカワから探る－	
猪ノ口　博美	大分平野における夏季日中の気温分布と海風	西垣
木元　麻実	杵築・糸ケ浜と別府・関の江において降水量に違いが出るのはなぜか？　～降水量の観測と降水パターンの検討～	
古瀬　飛鳥	梅雨期から夏季における夕焼けと気象条件	
山路　麻衣	水温・塩分分布からみた別府湾	
河野　晶子	小学校における環境教育と自然体験　～学校での自然体験の必要性を探る～	三次
福吉　尚太	指宿火山地域の地形学的研究	千田
松本　雪絵	大分市横瀬周辺地域の地形改変について	
許　高峰	臼杵平野の地形と南海地震による津波浸水予測地域	
平成 21 年（2009 年）提出		
松永　康彦	大分市東稙田地区周辺の地質学的研究	三次
岡留　七恵	大分の磨崖仏と地質	
新富　あすか	環境に配慮した食生活のあり方について	
濵田　渉	寄藻川及び乙津川河口干潟における巻貝ヘナタリ類生息数の定量的研究	高濱
赤岸　倫子	巻貝類発生過程における紫外線照射による影響の定量的研究	
秋月　由貴	スギ・ヒノキ人工林の手入れ状態による林床植生成立の影響	
山下　瑛美	大分大学構内及び周辺地域のシダ植物相	
奥村　志織	大分県の水質と水環境に関する既存文献・資料調査	川野
倉原　由香里	大分川上流域の溶存酸素量の変化について	
本田　宏亮	田染荘・小崎川の水質	
池辺　貴将	大分県国東半島の海岸地形について	千田
柳　陽人	豊後高田市田染荘の気温観測　～斜面温暖帯の出現～	西垣
井本　知美	弁天大橋における大分川の塩分の鉛直分布と短時間変動	
篠原　由有	大分市の夜空の明るさ調査　―人工光の影響について―	仲野
平成 22 年（2010 年）提出		
梶原　瑛里	国東半島の地形と地質	千田
杉田　沙紀	耶馬渓地域の地形と地質	
森　萌	大分県院内―安心院地域の地質・地形巡見コースの設定に関する研究	
古賀　聖士	別府湾の水温と塩分の経年変化　～気象要素との関連～	西垣
後川　里美	宇曽岳北西斜面における斜面温暖帯と気温・湿度の分布	
宮川　佳子	大分平野における水蒸気圧の分布と日変化	
和田　慈	梅雨期における大分市内の降水量とその分布の観測　～気象条件との関連～	
肥後　喜陽	河床礫からみる大分川	三次
室田　美央里	大野川層群における化石の保存状態	
松野　真之助	岡城・府内城の歴史と石垣	
黒木　美里	大分市賀来中尾川の生物調査	高濱
吐合　沙織	大分市大在、江川の水質の現況と対策について	川野
酒井　拓哉	別府地域の河川水質への温泉排水の影響評価	
平成 23 年（2011 年）提出		
田中　侑里	自然体験が子どもたちに与える影響　～「集まれ！アドベンチャーキッズ」かかぢ夏物語を通して～	三次
蘇　愛子	障害のある児童を対象とした自然体験	
野田　季未	大分市中心部と下郡地区における公園利用調査	
麻生　孝子	ごみの分別　～大分県内 5 市の比較からわかること～	
運天　梨紗	大学生の環境保全意識調査―学内ゴミの分別状況から―	
寶田　真紀	大分川の段丘礫の研究	
宮脇　進	大分県における城下町形成の自然環境的背景	千田
佐藤　祥子	大分川下流域における塩分の断面分布	西垣
松山　和司	蛍光Ｘ線分析法による温泉水中の懸濁物質の化学分析	大上
波多　沙織	サカマキガイの汚染耐忍度に対する検証	高濱
末高　慶子	大分市に生息する有害鳥類について　―ハトの生息状況―	
塚元　沙織	チョウ類を指標とした自然環境調　―大分市市街地と近郊の場合―	
菅原　麻由	松岡・敷戸地区の溜池における水生動物の調査	
門脇　美菜	大分市に見られる外来生物，スクミリンゴガイ	
古賀　麻希子	大分市近郊にある賀来中尾地区のハス田と溜池及びその周辺の水路における動物調査	
児島　拓司	国東半島南部の外来植物	

氏名	卒業研究題目	教員
平成 24 年（2012 年）提出		
緒方　ひかる	強酸性温泉水を利用した変色海水の再現実験	大上
石原　幸己	金鱗湖における魚類の生態学的特徴	高濱
井上　恵莉子	金鱗湖に生息するカワムツの形態学的特徴	
浦　京子	飼育したオイカワの成長と性成熟について	
衛本　翔	大野川中流域におけるカエル類の分布	
佐藤　貴俊	大分平野の水田におけるホウネンエビの分布	
福本　江梨奈	ミズムシ(甲殻類)の汚濁に対する耐性の検証	
藤原　千恵美	大分川中流域の地形と地質	千田
大木　光	大野川中流域の地形と地質	
丸小野　千博	東北地方太平洋沖地震から考える大分県南部の津波止予測	
亀田　絵梨	東北地方太平洋沖地震から考える、大分県の地震―津波の防災対策～大分県南部～	
諫山　祐未子	室内温度の日変化―季節変化と窓からの加熱・冷却効果	西垣
仁田野　麻葉	大分川河口域における流速鉛直分布観測―海水流入の影響―	
平成 25 年（2013 年）提出		
古畑　あい	裏川河川の生物ー裏川に生息する魚類の生息状況の調査ー	高濱
大浦　裕貴	マルタニシの保全	
砂川　綾子	環境教育における水質簡易分析機器の活用	大上
瀬尾　千明	大分県由布市湯布院町の河川水の地球化学的研究	
村上　美紅	大分市の温泉の経年変化に関する研究	
稲津　文佳	タンポポ類を指標とした大分大学構内の環境評価	
後藤　砂紀	土壌生態系におけるリターの質と生物多様性の関係	永野
白澤　佳那子	野生菓子の文化的生態系サービスの変遷	
藏渕　友花	オオイタサンショウウオの繁殖生態と大分市郊外における分布	
加賀田　雅士	深層海流の長期平均流についての再解析データと測流結果との比較	西垣
吉良　祐史	野津町の気象調査	
久保　詠美	霊山における霧の観察調査	
平成 26 年（2014 年）提出		
末松　直純	稲積水中鍾乳洞における鍾乳石の成長過程についての地球化学的研究	大上
大坪　あかね	長湯温泉水が芹川ダム富栄養化に与える影響についての一考察～栄養塩元素 P を中心にして～	
松下　菜摘	わかりやすい泉質の表示方法について～大分の温泉の顔～	
今村　友美	河床礫からみる境川	三次
橋本　美香	大分県津久見市網代島における地質調査	
宮島　奈希	大分県佐伯市浅海井の二見ヶ浦における四万十帯地帯の地質構造	
白石　実菜	おおいた豊後大野ジオパークの魅力	
溝田　華子	大学生の環境保全意識調査～一人暮らしのごみ分別から～	
森　文香	リターの多様性とササラダニ群集の関係	永野
太田　貴子	住宅地周辺農地におけるアカハライモリの環境選考性	
松永　亜希	オオイタサンショウウオの産卵を誘発する環境要因の解明	
飯塚　常浩	オオイタサンショウウオ幼生の生存率を規定する天敵生物の解明	
北條　里奈	マルタニシとオオタニシの産仔について	高濱
加治佐　由貴	水田に生息するマルタニシはなぜ小さいか	
岩永　光祐	三陸沖の大陸棚における水温・塩分の高解像度観測～水系分布と小規模な暖水・冷水～	西垣
鍛治　胡桃	日本海溝東方における深層海流の変動についての測流データと再解析データとの比較	
金久　亜弥子	気温から見た野津町の気候	
立石　実来	室内温度とその季節変化：最上階と下階および南側と北側の各部屋	
野北　綾乃	クラミドモナスの葉緑体核様体に及ぼすシプロフロキサシンの影響	泉
平成 27 年（2015 年）提出		
福田　悠二	稲積水中鍾乳洞における鍾乳石の成長過程についての地球化学的研究～滴下水と成長速度の関連性について～	大上
末成　裕美	キイチゴ類を用いた環境教育プログラムの開発	永野
古瀬　陽乃	大分大学周辺におけるシデムシ類の時空間分布	
藤本　めぐみ	隠れ場が魚類とオオイタサンショウウオ幼生の補食ー被食関係に及ぼす影響	
香川　美樹	オオイタサンショウウオの遺伝的多様性と繁殖期間の関係	
原田　春佳	大分川流域の水田に生息する外来種スクミリンゴガイの分布	高濱
西尾　泰志	丹生川の自然と生物	
大城　敦	霊山から旦野原キャンパスにかけての気温の通年観測	西垣
寺田　香穂	霊山と旦野原における降水量の観測	

氏名	卒業研究題目	教員
阿部　しおり	深層海流の長期平均流についての観測結果と再解析データならびに数値モデルとの比較	西垣
藤本　梨帆	佐志生断層の地質学的研究	三次
川久保　華那	大分県津久見市日代周辺における地質調査	
渡辺　彩	大学生の環境保全意識調査～大分市のごみ袋有料化制度開始による影響から～	
川口　圭太	高等学校理科の教科書から捉える各科目の特質	
平成 28 年（2016 年）提出		
松永　葵	河川の水位及び懸濁物濃度からみた鍾乳石の縞模様に関する一考察	大上
工藤　瑞歩	日田温泉の現況調査―温泉水の化学成分の経年変化について―	
森　憂樹	長湯温泉の現況調査―温泉水の化学成分の経年変化について―	
越智　静香	オオサンショウウオ生息域の水質に関する地球化学的研究	
高橋　沙也加	大分川の水質に及ぼす温泉水の影響について	
岡崎　紀憲	カボス果皮に含まれる植物阻害成分	三次
土肥　安寿彩	児童・生徒のもつ防災意識の調査	
岩尾　咲希	火山ハザードマップを活用した高等学校理科の指導法の研究	
松川　隆乗	津波とそれに伴う災害についての教育方法の検討	
岡崎　優宇	別府市の沿岸から扇状地までにおける降水量の観測	西垣
松尾　由佳	大分自動車道別府付近の霧と気象条件との関係	
佐藤　由依	大分川河口域における流速分布と塩分分布の観測	
大山　実花	魚類相調査に基づく環境教育プログラムの開発	永野
石川　真太郎	タケノコカワニナの分布を規定する環境要因	
北里　秋穂	地域愛着の醸成を目指した環境教育プログラムの開発―生物多様性への気づきと感動体験を通じて―	
津留　麻耶	マルタニシ雌性器官の成熟に関する組織学的研究	高濱
平成 29 年（2017 年）提出		
黒羽子　大輔	大分県内から恐竜化石発掘は可能か	三次
山崎　夏帆	砂鉄を用いた自然体験とその有効性の検討	
古藤　智恵	大分川弁天大橋付近の川面の模様及び流速・塩分分布の観測	西垣
松岡　優衣	日本の気候についての服装指数カレンダーの作成	
西田　翔一	中津市温泉の概況調査　～温泉水の化学成分の経年変化について～	大上
高峰　沙並	長湯温泉現況調査	
野村　唯	アオコの発生状況と水質との関係に関する色彩学的研究	
和田　祐也	鍾乳洞内河川の水位および懸濁物濃度に関する研究	
田村　早紀	大分県日田市の筑後川水系の水質に関する地球化学的研究	
伊東　英陽	大分県の環境保全団体の抱える課題の抽出と解決策の考察	永野
笈木　あすか	大分大学周辺におけるアリ相の解明と環境評価	
小嶌　美都希	オオイタサンショウウオにおける産卵の誘発要因の解明	
山崎　唯衣	ハラアカコブカミキリのほだ木の樹種・サイズ・腐朽段階の違いによる産卵選好性	
二村　綾香	マルタニシの性成熟　―卵巣の成熟について―	高濱
大野　可奈	大分の児童に向けた星空案内の提案　―移動可能な組み立て式プラネタリウムドームの開発―	仲野
山野　真由美	色素増感太陽電池を指向した架橋部に多層[3.3]メタシクロファンを有するドナー・ブリッジ・アクセプター型分子の合成研究	芝原
平成 30 年（2018 年）提出		
梅埜　友希	河床礫からみると山国川と祓川	三次
品川　舞衣	人工的漂流物による海の汚染調査～東九州と全国の比較～	
高野　春菜	大学生の環境保全意識調査～食品ロスに焦点を当てて～	
角　優奈	高等学校における衣料に関する教育内容の検討ー理科「科学と人間生活」における学習指導案の作成を中心にー	
近藤　由加子	中高一貫教育校における勤労体験学習に対する生徒の意識ー福岡県立育徳館中学校・高等学校の伝統行事である茶園活動を例にしてー	
松川　愛	地域による自然体験活動の違い～リアス海岸地域,海岸平野地域,内陸地域の比較から～	
後藤　拓	熊本地震における由布市三地区の被害状況の違い	
疋田　和真	大分県佐伯市における南海トラフ地震い伴う津波に対する避難経路の検証	
村瀬　光平	大分市における気温と緑地率の経年変化	西垣
髙田　佑太	三陸海岸大槌湾沖の陸棚域における海洋観測ー水温と塩分の分布ー	
平岡　千波	祖母山の山麓から山頂付近にかけての気象観測ー1988 年との比較ー	
小野　弘嵩	鍾乳洞内河川および鍾乳洞周辺の河川の水位と懸濁物濃度に関する研究	大上
豊田　幸歩	宇佐市内の温泉の概況調査～温泉水の成分の経年変化～	
霜野　優希	大分市判田地域におけるカメ類の分布とニホンイシガメとクサガメの交雑状況	永野

氏名	卒業研究題目	教員
平成 31 年（2019 年）提出		
上野　真子 小原　優香	大分川弁天大橋沿いの流速・水温・塩分分布の観測 祖母傾およびその周辺の降水量分布	西垣
田島　一貴 立花　勇人 田代　明奈 中島　未葵	祖母傾国定公園内の水質（１）－大野川水系の水質について－ 祖母傾国定公園内の水質（２）－五ヶ瀬川水系の水質について－ ＥＳＤの視点を導入した総合的な探究の時間における授業提案～高等学校化学を中心とした検討～ 豊後高田市・国東市内の温泉の概況	大上
有留　維織 大山　皓司 河崎　知佳 古賀　悠馬 後藤　優希 中園　小百合 吉原　妃花梨	オオイタサンショウウオ幼生の温度と成長の関係 大分県佐伯市におけるタワヤモリとニホンヤモリの交雑状況 祖母・傾山における哺乳類相 オオイタサンショウウオのビオトープにおける課題の抽出 都道府県版レッドデータブックにおけるカテゴリーと判定基準の分類・比較と大分県のレッドデータブックの判定基準について 大分県産カスミサンショウウオの分類学的再検討 オオイタサンショウウオにおけるエサの種類と成長との関係および栄養成分の変化	永野
高田　健一郎 大畑　圭佑	地域への愛着や学力向上につながる高等学校理科における地域教材の提案 人工的漂着物による東九州の海岸における汚染の調査	三次

卒業研究題目の末尾に＊を付したものは９月提出分

資料３　入学者の出身高等学校の所在地

	九州・沖縄								四国				中国					近畿	中部	関東	東北北海道	その他	計
年度	大分	福岡	佐賀	長崎	熊本	宮崎	鹿児島	沖縄	高知	愛媛	香川	徳島	山口	広島	岡山	島根	鳥取						
平成 10 年度	7	2	1	2	1	1	2											1					17
平成 11 年度	6	1	2	2	3					1		1		1	1								18
平成 12 年度	6	2		3		2					2					1		1					17
平成 13 年度	7	2	1	2	1					1	1							1	1				17
平成 14 年度	6	1			1	4	2							1		1			1				17
平成 15 年度	9	2		1		1	2			1				1									17
平成 16 年度	8	2		3		1	1			1					1			1					18
平成 17 年度	3	2	1	1	3	1	1			2			2										16
平成 18 年度	7	2		2	1	2	1									1							16
平成 19 年度	7	1		1	3	1	2	1						2			1						19
平成 20 年度	6	3		2	1	1	1								1								15
平成 21 年度	6	5		2	1					2													16
平成 22 年度	5	1	1	3	1	1	3										2						17
平成 23 年度	4			1		1		1		1	1		3			2	1		1				16
平成 24 年度	4	2		1	3	1	2			2				1									16
平成 25 年度	6	2		1	2	2	1											1		1			16
平成 26 年度	9	2		1						1				2						1			16
平成 27 年度	4	3		1			3						2					1					14
計	110	35	6	29	21	19	21	2		12	4	1	7	8	3	5	4	6	3	2			298

学校組織活性化と教師の職能成長におけるミドルリーダーの役割

―Ｆ特別支援学校における指導教諭の取組を中心として―

大本 良子（大分県教育委員会）
山崎 清男（大分大学教職大学院）

【要旨】

本研究は特別支援学校における学校組織活性化に関して、ミドルリーダーとしての指導教諭の指導のもと、目標管理（Management By Objective、MBO）と連動させた OJT（On the Job Training）の実践により、職務に対する教職員のモチベーションが高められるということに関し考察を行った。その結果、①学校教育目標達成を目指した重点目標をふまえた実践内容（OJT テーマ）一覧表は、教職員が目標設定するにあたり有効である、②MBO と連動させた教職員ペアによる OJT の実践は、目標設定で高められたモチベーションを維持し主体的な取組につながる、③評価が有効に活用され校務分掌が整理され、組織的な運営が行われることが教職員のモチベーションを高める要因であることが明らかになった。

またこのような取組は、教職員のモチベーションを高め、学校組織の活性化をふまえつつ生涯にわたる教職員の職能成長（力量形成）を図るという、生涯学習の観点から教員研修を考える際の有効な方策であることを論じた。同時にこのような実践を効果的に遂行するためには、実践をコーディネートしアドバイスできる「責任者」（ミドルリーダー）の位置づけ（役割）が重要であることを指摘した。

【キーワード】

特別支援学校（special education school）　学校組織（school organization）
ＯＪＴ（on the job training）　ミドルリーダー(middle leader)
モチベーション（motivation）　職能成長（professional growth）

Ⅰ　はじめに

いうまでもなく、すべての人々を対象にした学校（国民教育制度としての学校)は、近代社会の中で成立発展してきた。近代学校制度のねらいは、近代人権思想にもとづく国民の教育を受ける権利を保障することであり、それにより人々のよりよい生活の確立を目ざしていた。しかし今日、特に 1960 年代より学校教育のあり方や学校の存在そのものが懐疑的、否定的にとらえられだした。(1) そこには、今日指摘されているような「いじめ」や「不登校」などの教育病理現象の顕現化という実態が存在し、そのような教育病理現象の解決が学校教育に与えられた大きな課題となっている。換言すれば、今日のように高度化・複雑化しかつ価値観が多様化している社会において、これら諸問題に学校がどのように対応していくのかということは、学校経営上重要な問題を投げかけてきている。社会の変化は、

学校に新たな社会的課題の遂行を求めてきているのである。社会制度として存在している学校は、個人の人格の完成を目ざすと同時に、新たな社会を創造する人間の育成をも求められている。このような中で、学校教育目標を効果的、効率的に達成するために学校経営が重視されてくるのである。

学校経営は、学校で行われる経営現象であるといえる。今ここで学校経営とは「教育事業経営体である学校において、学校づくりのビジョンと戦略を設定し、その実現のために学校経営計画を策定して、ヒト、モノ、カネ、情報、学校力などの経営資源を調達、運用して、それぞれの資源を機能させる組織をつくり、組織を通して意思決定を図り目標を達成しようとする計画的で持続的な営為である」(2)と定義しておこう。学校経営が経営資源を機能させる組織をつくり、組織を通して意思決定を図る営為であるとするなら、学校組織の活性化は学校教育目標を効果的、効率的に達成するために不可欠な要因である。

今日のように、特色ある教育活動と個性的な学校経営が求められる時代にあっては、学校がよりいっそう組織的に教育活動に取り組むことが求められている。そこではスクールミドルという考え方が注目され、スクールミドルを中心においた、学校経営が展開されるようになった。「新しい職」の一つとしての「指導教諭」は、そのような考えから創設されたスクールミドルの制度であるといえよう。1975 年に制度化された主任制は、組織の活性化をねらったものでありスクールミドルを意識したものであったが、主任制が必ずしもうまく機能したとはいい切れない。そこで 2007 年 6 月「学校教育法の一部を改正する法律」が公布され、さらなる組織の活性化を目ざし創設された「新しい職」の一つとして、「主幹教諭」制度とともに「指導教諭」制度が創設されたと考えられる。

本小論では、学校教育目標を効果的、効率的に達成するためには組織的観点に立った教育活動の活性化が不可欠であり、組織的観点からの学校教育活動の活性化には、生涯にわたる教職員の職能成長が必要であると考え、教職員の職能成長と学校組織の活性化にはたす指導教諭のあり方に関しミドルリーダーの役割の観点から若干の考察を試みる。

Ⅱ　スクールミドルとしての「新しい職」のねらい

（1）学校づくりとスクールミドル

今日、学校教育は組織的に運営されているが、学校の教育力を高める必要性から学校の内部組織の見直しが求められてきた。つまり学校教育をめぐるさまざまな教育課題を解決するため、スクールミドルを中心とする校内組織の協働体制づくりを求める動きである。すでに指摘したように、教育課題の効率的な解決が組織的活動を欠く学校組織・教職員集団では不可能であるという認識に立ち教育課題の解決を、組織的活動をふまえた教職員の協働化に求めようとするものである。かつて、スクールミドル論は主任制の問題として語られてきた。スクールミドルとは、一定の教職経験を経た教職員であり、彼らに対してはその実績や経験から校内で相応に役割が期待されている。換言するなら生涯にわたり（生涯学習の観点に立ち)、絶えざる職能成長を目ざして努力している中堅教職員である。

つまりスクールミドルは「教科の高度なスペシャリストと円熟した教育指導力を基盤として、一定の経験を経た教員がスクールリーダーの一員としてそれまでの経験や知を生かして学校づくりに寄与するという職能期待」(3)を有する教職員と考えられる。スクール

ミドルは、制度化された職制を意味する以上の機能や役割が期待されていることに注意する必要がある。つまり「主任、主幹教諭、指導教諭などは制度化されたフォーマルな職制である。これらフォーマルな職務にとどまらず、職制を超えてインフォーマルな場面においても教職員への動機づけや人材育成を図っていく役割が期待される」(4)のである。

このスクールミドルを職制化し、組織的視点から学校経営の展開を図るため「新たな職」が制度化されたのである。この時、内部組織の「新しい職」の役割が重要になる。副校長、主幹教諭、指導教諭は2007年6月の学校教育法の一部改正で創設された、「新しい職」とよばれるものである。「新しい職」が加わることにより、校長を中心とした学校経営の充実が期待されている。

（2）主任制からミドルリーダー論へ

主任は「歴史的に明治中期以降、多級学校の発生による学校規模の拡大化を背景に、多様化する校務を分担処理して、教育組織体を維持するために必要な伝達役」(5)と考えられてきた。この主任制が法制化に向け、大きくクローズアップされてきたのは1960年代前半からである。つまり、社会変動に伴う学校教育活動再編の動きが指摘できる。たとえば、就学者が増加することによる学校規模の拡大は、校内に多種多様な職務活動を生起させ、そこに職能分化に対応した複数の内部組織の確立、再編の必要性を生じさせた。(6)主任制は学校組織の運営が複雑化したことに対応し、学校が有機的な組織体として協働して運営されることを目的として出現したものだと思われる。校務分掌の見直しは、その一環として位置づけられよう。見方を変えれば、硬直化した内部組織を教育課題に対応した形で再編しようとするものであり、このとき、内部組織の各主任の役割が重要になる。

主任制は、校務分掌と切り離して考えることはできない。校務分掌は教職員と学校の教育活動にとって不可欠な仕組み、つまり学校内の教育上の仕事の分業、分担でありこれに対応する教職員の組織である。今日、学校はこの集団的な組織を欠くと機能しない。したがって校務分掌のような仕組は必要であり、主任は教職員による学校教育活動ないし仕事にともなう分業と協業の必要から成立する運営の中核となるものとみてよい。(7)

このような主任制は1975年、学校教育法施行規則の改正により制度化されたものであるが、主任は中間管理職ではなく指導職と位置づけられた。しかしこの主任制は制度化された時から教職員団体等の反対もあり、必ずしも所期の目的を十分に果たしてきたとはいえなかった。このような状況の中で、1998年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」は組織的、機動的な学校運営を期待し校内責任体制の確立ということをねらって主任制の見直しを提言した。同答申は「主任については、学校の裁量権限の拡大に対応し、その責任体制を明確にするとともに、学校がより自主的・自律的に教育活動を展開し、組織的、機動的な学校運営が行われるようにするとの観点から、校長を支えるスタッフとして全国共通に置くことが適当なものと、学校の種類や規模、地域の状況等に応じて各学校ごとに置くことが適当なものとを改めて整理し、その在り方を抜本的に検討すること」としている。このような考えのもとに「新たな職」が設置されたのである。

このことは、主任職を学校経営上において、単なる校長の補佐役として理解するのではなく、学校組織にあっては中核的地位を占めさらに責任ある仕事をし、教育活動や組織運営の現状を問い、より良い状態を求めて改善志向し働きかけるリーダーとして、チームワークの醸成者や学校改善者である(8)ことを意味している。ここには校内責任体制の確立

を意識しながら、主任を単に校長の意思伝達役割を担う者ではなく、経営スタッフとして学校経営に参画する存在として理解する姿が読み取れる。換言すれば、学校の各部門活動における価値を創造し学校経営全体に影響を与え、組織の活性化を促す力としてのミドルリーダーの役割である。

それではこのようにして成立した新しい職―指導教諭―がどのように機能しているのか、またそれが組織の活性化に連動しうるのか、さらに教職員の生涯にわたる職能成長にどのように取り組んでいるのか等に関し、初めて指導教諭制度が取り入れられたＦ特別支援学校に焦点を当て、指導教諭制度の意義と学校組織活性化のために指導教諭が取り組んだ取組内容に言及しつつ、その取組の意義と取組が内包する問題点（課題）に関し論述する。

Ⅲ　学校組織の活性化をどうとらえるか

（１）組織としての学校と学校組織の活性化

いうまでもなく学校は組織として機能している。組織づくりの３原則は、先行研究から「目標の共通理解」、「全教職員の協働意欲」、「コミュニケーション・チャンネルの整備」であることが示されている。このことをふまえると、学校が学校教育目標を効果的に達成するためには内部組織を合理的に確立し、能動的に運営することが必要である。同時に、学校という組織を構成する教職員が満足と誇りをもって、学校教育目標の達成に寄与しようとする協働意欲に満ちていることが重要である。(9)

では学校組織の活性化をどのように考えればよいのであろうか。学校組織の活性化は、校務分掌や運営のあり方など、いわゆるシステム（制度）の部分だけの変更等で可能になると考えるべきではない。基本的には①学校教育目標の達成に向けて、校長（管理職）の示す重点目標と教職員個人の自己目標を連動させ、その目標を意識して日常の教育活動に取り組むこと、②肯定的評価や適切な指導・助言が行われること、③教職員の実践に対するモチベーションが高まり、教職員相互の関わり合いが密になることという３点を念頭に置くことにより、学校全体の教育活動に対する取組が活発になり、教育活動の質が高まることであると定義づけることができる。

（２）学校組織を活性化するための方策

１）目標管理（Management by Objective）

ハリー・レビンソンによると目標管理は、マネジメントプロセスにおいて極めて重要な概念である。目標管理という概念を組織活性化の一要因として考える場合、「潜在化している心理的な前提であるモチベーションについて検証する」ことや「グループを単位とし、グループ目標を設定し、個人のグループへの貢献度に関するグループ評価をする」ことが重要になる。(10) というのは、そのような検証や評価は、組織人としての個人への関心が組織目標の達成のみならず、自分自身に課された目標を達成することに向けられるからである。

大分県教育委員会は、2016 年４月に人事評価制度を導入した。「人事評価制度は、教職員一人一人の能力や職務上の成果を客観的かつ公正・公平に評価し、その成果を任用や給与などに反映させることで、管理職と教職員とのコミュニケーションを通じ、風通しのよい職場環境を構築し、組織全体を活性化する」(11) ことを目的としていた。このような人

事評価制度も、基本的には目標管理に基づいたものであるといえよう。今日人事評価制度は、目標管理を核とした「自己申告と管理職との面談」をふまえた「能力と業績の評価」から構成される教員評価制度への展開が見られる。

２）モチベーション

「モチベーション」は、一般的には「やる気」や「動機づけ」などと同義語として使用される場合が多い。動機づけとは「行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、終結する現象」(12) と定義される。最近のモチベーション研究においては、動機づけ理論の中でも、特に「自己決定理論」を用いた研究が多くみられる。動機づけを単に強弱で測定するのではなく、動機づけが他律的な動機づけから自律的な動機づけへと変化するというものである。

なお自己決定理論においては、近年では「自己決定」ではなく「自律性」という用語が使用され、今日では「自分らしさ」を意味こととして広く解される場合も多い。当人の行動をコントロールしようとしたり強制したりするのではなく、彼らの自律性を支援し達成へのサポートを提供することや対人関係で思いやりのあるものであることが、基本的な心理的欲求を充足するためには必要であり、各欲求が満たされることにより動機づけや適応が促されると考えられている。(13) したがって学校組織の活性化を考える場合、個々の教職員が学校教育目標達成のために管理職や同僚からサポートを受け、自己の教育活動を自律的に展開するとき学校組織の活性化がみられるといえよう。

３）研修

研修は会社等で働く社員や学校で働く教職員等の育成のために行うものであり、人材育成の一環として行われる。たとえば企業等は社員教育（人材育成）の方法として一般的に①OJT、②Off―JT、③自己啓発支援（SD）の方法をとっている。この方法は教職員研修にも採用されている。それは「校内研修」、「郊外研修」、「自己研修」などと表現されている。日々成長発達する子どもを目の前にした時、子どもの成長発達を保障しうる力量を身につけるため、教職員にとって研修は必要不可欠である。中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015 年 12 月）の中で、教員研修に関する改革の具体的な方向性について「また『教員は学校で育つ』ものであり、教員の資質能力を向上させるためには、経験年数や職能、専門教科ごとに行われる校外研修の体系的な実施とともに、学校内において同僚の教員とともに支え合いながら OJT を通じて日常的に学び合う校内研修及び園内研修の充実や、個々の教員が自ら課題をもって自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じることが必要である」(14) と述べ、研修の重要性とサポートの必要性を指摘している。

企業においても学校においても、研修（人材育成）の手法はほぼ同じであるといえよう。研修の実施に関しては学校が置かれた状況を考慮し、研修方法それぞれのメリットとデメリットを考え、効果的組み合わせの中で実施することが重要である。すでに指摘したように、学校現場では、校内における日常的研修が重要であることを考えると OJT が大きな役割を担っているといえよう。教職員自らが設定した達成目標に向かって取り組む過程を、スクールミドル等の教職員が指導・助言しうるような研修体制の確立が求められる。このような研修体制の確立は、学校組織の活性化に直結するといっても過言ではない。このように目標管理と研修のあり方は、学校組織の活性化に密接に関係しているといえるが、次

に目標管理と研修を連動させた実践システムによる学校の活性化に関し論述する。

（２）目標管理と連動させた 0JT の実践システム

大分県教育委員会は「『芯の通った学校組織』推進プラン第２ステージ」において、学校の重点目標達成に向けた組織的取組を実働させる上で、当該目標及び分掌等の目標と教職員個人の自己目標を連動させ、学校全体のベクトルを合わせることが極めて重要であると指摘している。(15) そこで学校の重点目標から教職員が身につけるべき力を整理し、ペアを組んで 0JT の実践に取り組んでいる東京都立多摩桜の丘学園における実践を参考にし、Ｆ特別支援学校の 0JT の実践システムを以下のように整理した。

まず第１に、校長（管理職）とミドルリーダーが重点目標を受けて実践内容（0JT テーマ）を整理することである。Ｆ特別支援学校のミドルリーダーへの聞き取りから、「学校の重点目標から自己目標を設定することが困難である」ことが明らかになった。そこでＦ特別支援学校の問題点を分析し、改善方策を求め指導教諭が中心になり学校教育目標を具体化し、各自が自分の取組としてイメージできるように重点目標を受けた実践内容（0JT テーマ）を一覧表で示した（表１参照）。指導教諭が作成したこの一覧表の活用により、重点目標と自己目標を連動させることが可能になるといえよう。

表１　学校教育目標を達成するための重点目標を受けた実践内容一覧の例示

重点目標②に関する内容	学習指導 A	児童生徒理解 1	指導案の作成 2	教材教具の作成 3	授業評価 4	アセスメント 5	研究授業 6	授業改善 7
重点目標②③に関する内容	生活進路指導 B	児童生徒への対応 1	通学指導 2	課題解決 3	キャリア教育 4	保護者との連携 5	個別の教育支援計画 6	具体的方策の提案 7
	外部との連携 C	地域との連携 1	医療的ケア 2	人権教育 3	外部への情報発信 4	外部機関との協働 5	防災 6	具体的方策の提案 7
重点目標①③に関す	学校運営 D	ＩＣＴの活用 1	個人情報セキュリティ 2	起案文書作成 3	企画・立案 4	分掌の工程管理 5	分掌の課題解決 6	分掌の改善案 7

杉野 学『特別支援教育における学校組織マネジメントの実際』（ジアース教育出版　2015年 P79）を参考に筆者作成

〔学校の重点目標〕

①新時代を生きる児童生徒の一貫教育の充実
②チームティーチングによる複数児童生徒の効果的な実践
③一人一人の児童生徒の実態やのニーズに応じた健康・安全・衛生の取り組みの強化

第２に、校長（管理職）が教職員へ教職員評価システムの趣旨やスケジュールを明確に説明することである。Ｆ特別支援学校では毎年３分の１の教職員が入れ替わり、また多様な職種の教職員が協働している現状から、趣旨やスケジュールを丁寧に周知することで、見通しをもって自己目標の達成に向けて取り組むことができると思われる。

第３に、校長（管理職）は全教職員のニーズとリソースを把握する必要がある。表２に示すブランディングシートは、左側が「身につけたい力」、右側が「発揮したい力」で構成されている。左側の「身につけたい力」欄には、前述した OJT テーマ一覧表から自分の喫緊の課題を選択し、さらに具体的な自己目標を記入する。教職員にとっては「自己分析・自己発信シート」であり、学校にとっては「人材バンク・校内リソースシート」ととらえることができる。個人のニーズと組織における必要性との間に相互補完的な結びつきがあれば、モチベーションが自発的に生じると考えられる。

表２　ブランディングシート

所属		職名･氏名	年齢	経験年数	特支経験年数	分掌・委員
学部	年					

	身に付けたい力		発揮したい力	
第1希望	A―3	基礎的な学力を身に付けるための教材教具の制作	D―1	ＩＣＴを活用した危機の利用法
第2希望	B―2	自力通学をはじめる生徒に対する指導	B―4	小学部のキャリア教育の指導について
第3希望	D―3	起案文書の作成方法	A―5	K－ＡＢＣの結果の活用
第4希望	C―1	地域の行事の参加について	C―1	人権教育の具体的な指導

杉野 学『 特別支援教育における学校組織マネジメントの実際』
（ ジアース教育出版　2015年 P79）を参考に筆者作成

第４に、全教職員による OJT を実践するためのペア体制を整備することである。一人で取り組むと長続きしにくい。途中で挫折する可能性があるため、教職員自らが設定した目標について、達成を目指して取り組む過程を（経験豊富な）ベテラン教職員等が支援・助言しつつ、研修できるような体制を整備する必要がある。

第５に､OJT の実践を目標管理と関連づけて PDCA サイクルに基づいてまわすことである。OJT 実施者と OJT 協力者のペアは、お互いのブランディングシートをもとに十分な話し合いを行い、１枚の PDCA シートを作成する。そして実施者のブランディングシートの「身につけたい力」の中から、喫緊の課題を整理し「個人の自己目標」を決定し PDCA シートの「PLAN」の欄に記入する。あわせて協力者がどのような協力（支援）をするか、どのような計画で実践するかなどを話し合った後､協力者の進行管理により OJT をスタートさせる。個人の自己目標達成に向けた実施者の取組と協力者の協力内容等は「DO」の欄、取り組んだ結果は「CHECK」の欄、今後の課題・改善策は「ACTION」の欄に記入する。定期的な目標管理の面談では､ブランディングシートと PDCA シートを活用することにより､取組状況を端的に説明できるものと思われる。

第６に、各 OJT のペア実践に関し、全教職員で情報共有を図ることである。全教職員に周知するために、OJT の実践手引きを作成することが有効であると考えられる。

Ⅳ　F特別支援学校における0JTの実践

（１）実践の方法及び結果

一般的にいうなら、特別支援学校では学校教育目標達成のために医療的ケア等を含め多様な職種が関わり、さらに「小学部・中学部・高等部」の３部体制がとられているので、教職員数も多く、また各部同士の調整事項や事務処理等が効率的に行われにくい面もあるといえよう。したがって、特別支援学校の現状に対応するマネジメントが求められることになる。このマネジメントに対応する一方策として、校長が示すビジョンを全教職員が共有し、学校教育目標の達成をめざすとともに、0JT の実践により人材育成をはかりながら個人の自己目標（自己実現）をめざす方向で組織成員である教職員を活用していくことが重要であると考えられる。

そこで教職員を活用する校内研修の一環として、表３に示すように年齢・経験・分掌・学部が異なる５つのペアをつくり、実践に取り組んだ。なお、この実践を指導したのは指導教諭である。ブランディングシートを活用した目標設定は表４に示すとおりである。

表３　実践グループ（実施者と協力者の組み合わせ）

実施者						協力者
氏名	分掌等	学部	年代	本校	採用区分	
A	研究（主任）	小	40代	4年目	特別支援学校	指導教諭
B	教務（副主任）	高	40代	1年目	特別支援学校	同一クラス教員
C	人権教育	高	50代	3年目	高等学校	指導教諭
D	教務（初任者）	小	20代	1年目	特別支援学校	E　指導教諭
E	保健（校内指導教員）	小	40代	2年目	特別支援学校	指導教諭

表４　目標設定の経過

氏名	ブランディングシートの記載					目標の設定	実践状況
	身につけたい力		発揮したい力		MBOとの連動		
	表１の内容活用	自由記述	表１の内容活用	自由記述			
A	3	1	4	0	無し	1項目	1項目
B	0	5	1	2	有り	2項目	2項目
C	4	0	2	2	有り	2項目	2項目
D	2	2	1	1	無し	2項目	3項目
E	0	6	0	3	無し	2項目	4項目

（２）実践結果

表３、表４及び図１、図２から理解できるように0JTテーマ一覧は、初任者や特別支援学校経験年数が短い教職員にとっては「身につけたい力」の選択肢として活用されていた。特別支援学校経験年数が長い教員は、「発揮したい力」の選択肢及び目標を焦点化するために活用していた。しかし、0JT テーマ一覧表の内容については具体的イメージが持ちにくいものが多く、各テーマについて説明を行いながら目標設定を行ったため、時間を要することとなり効率性に欠ける面もあったといえよう。今後一覧表の改善が必要である。

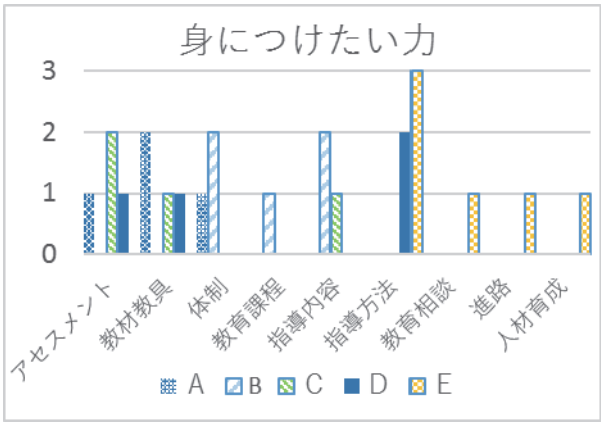


図１　身につけたい力のカテゴリー

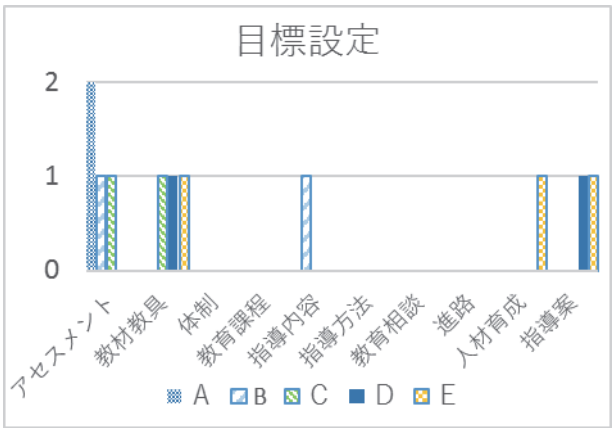


図２　目標設定のカテゴリー

目標設定にあたり、ブランディングシートを作成することは自分自身を見つめなおす機会になり目標を焦点化するために有効であった。身につけたい力を整理し、十分な話し合いの時間をとって目標設定をすることでモチベーションを高めることができた。また「発揮したい力」の欄に記入された内容は、教職員個々人のスペシャリストとしてのリソースを把握できるものとしても有効であった。さらに、0JT の実践にあたって「PDCA シート」を作成することは、定期的な振り返りや実践の経過から次年度の準備ができるという面からも有効であった。

0JT のペア実践に関しみてみると、A・B 二人はミドルリーダーであったため、実践の時間を設定することがかなり難しかった。特にＡは単独で取り組んだことから、継続が困難な状況になり、実践が極めて少ないという結果になった。Ｂもミドルリーダーであったが、本実践の内容と目標管理を連動させていて、自ら同一クラス内に協力者を求め実践することができた。Ｃと協力者（指導教諭）は同一クラスの担任であったことから、物理的な距離の近さもあり、実施回数・実施時間そしてモチベーションの面で効果的であった。Ｄ・Ｅは初任者と担当校内指導教員がペアで実践を行いながら、指導助言を必要とする場合や学習会に協力者（指導教諭）が加わるという形で実践が進められ、実施回数・実施時間・主体性・継続性・モチベーションの面で効果的であった。

以上のことから、0JT の実践をペアで行うことは、目標設定で高められたモチベーションを維持し実践を進捗させるためには有効であることが理解できた。またその組み合わせは学級内が最も望ましく、ペアの実践をコーディネートしアドバイスできる「責任者」を位置づけることにより、実践はさらに活性化すると考えられる。また目標管理と 0JT の実践を連動させることにより、主体的な取組につながるといえよう。このような 0JT による実践は、学校における人材育成と学校組織活性化に寄与すると同時に、教職員個々人の自己目標(自己実現)達成にも有効に作用し、それは生涯にわたる職能成長（力量形成）の基礎をつくることにも役立つと思われる。

おわりに

教育活動を効果的に遂行するためには、学校組織の活性化が不可欠である。学校組織の活性化は、教職員が学校教育目標の達成に寄与しようとする協働意欲（モチベーション）

を高め維持し、教育実践に従事することにより可能となる。このような考えのもと、「明確な目標設定」と「ペアによる 0JT の実践」は学校組織の活性化に寄与しうると考え、指導教諭が中心となり取り組んだ結果を提示した。このような取組は、教職員が自らの教職生涯にわたる職能成長（力量形成）をはかるための方策の一つとして位置づけることができる。言い換えれば、教職経験に応じた生涯学習的視点をふまえた校内研修である。特に校内研修を効果的に推進するためにもミドルリーダーの役割は重要であり、事例が示すようにミドルリーダーとしての指導教諭が研修に関与することにより、教職員は学校内での教育活動に関する自己の達成目標を確認し、その目標達成のためのモチベーションを高める取組を展開することができた。

F 特別支援学校では、従来学校の重点目標をふまえた、教職員の要望にそった授業改善などに取り組むための校内研修が十分に行われていたとはいえない状況であった。そこで今回、校内研修の活性化方策として指導教諭のリーダーシップのもと「明確な目標設定」と「ペアによる 0JT の実践」を取り上げた。たしかに「明確な目標設定」と「ペアによる 0JT の実践」は一定の成果をあげえたと思われる。ただしこれは F 特別支援学校におけるきわめて個別的な事例であり、また事例で用いたサンプル数もきわめて少ないものであり、さらなる検証が必要である。(18) しかしこの実践事例から、指導的立場でリーダーシップを発揮するミドルリーダーとしての指導教諭の存在の重要性が認識できたと思われる。くり返しになるが、このような実践が効果的に作用するためには、学校組織を活性化する取組を組織し実践化するミドルリーダーの役割が重要である。校長（管理職）の学校経営ビジョンをふまえながら、目標設定を行い、学校教育目標達成のために一般教職員と管理職を「つなぐ」役割としてのミドルリーダーである。換言するなら部門活動のリーダーとしての存在である。ミドルリーダーもこのような「役割」を遂行しながら、自らも職能成長していくと考えられる。

今日の学校を学校経営の視点からみてみると、経営業務の多様化・多層化が指摘できる。こうした状況の中で、学校組織を活性化させるためには部門活動のあり方が重要になる。というのは部門活動の充実や活性化は、学校教育活動の質的向上にも関係すると考えられるからである。ミドルリーダーは部門活動を効果的に展開するための「責任者」である。したがって「単に上と下をつなぐジョイントでもないし、上の情報を下に、また下の情報を上に伝える丸投げメッセンジャーでもない。それは各部門活動の課題や問題を学校内外の環境や状況の変化を視野において、その解決や達成のシナリオを描き、実践に移すことである」。(16) つまり情報を収集しそれらの情報を整理し並び替え、さらに必要な情報を創造し発信することが求められる。新たに創造された情報は部門活動の戦略となり、それを発信することにより組織の活性化は促進される。したがって、学校組織の活性化に部門活動を充実させるという視点は欠かせない。

このような役割は、ミドルリーダーに期待されることである。F 特別支援学校において、ミドルリーダーとしての指導教諭が授業改善・校内研修を通した「学校改善」のための第一歩として試みた実践を紹介した。前述したように F 特別支援学校はさまざまな理由により、学校が組織体として機能しにくい状況にあり、校内研修も積極的に取り組まれているとはいいがたい状況であった。また指導教諭も、実態として明確に位置づけられていたわけではない。そのような中で、一つの試みとしての「明確な目標設定」と「ペアによる 0JT

の実践」は、混沌としている学校組織確立と組織活性化のための校内研修の進め方に対して、一つの方向性を示すことができたと考えられる。(17)ミドルリーダーである指導教諭を中心としたこのような取組は、学校改善の一方策として有効性を持つと考えられる。

またミドルリーダーが創造的態度を持って部門活動の改善等に取り組めば、それが学校組織の活性化と教職生涯にわたる教職員の職能成長（力量形成）の取組につながり、そのことにより教育活動改善の方向性が見いだされると思われる。(18) 教職員が入職後より、さまざまな研修の機会を活用し職能成長（力量形成）をはかるとき、効果的な教育活動の展開が可能になる。「教育は教師次第」という言葉は、教育活動における教職員が果たす役割の重要性を説いたものであろう。その意味でも生涯学習の観点に立ち、教職生涯を通じて職能成長（力量形成）をはかる教職員の研修活動をサポートする校内体制の構築が求められる。その中心的役割を担う存在として、ミドルリーダーを位置づけることが今後十分に検討されねばならない。

【注】

（１）堀内　孜「公教育経営の機能と構造」堀内孜編著『公教育経営の展開』東京書籍　2011 年　８頁

（２）小島弘道「学校経営の思想とリーダーシップ」小島弘道・渕上克義・露口健司『スクールリーダーシップ』　学文社　2010 年　８頁

（３）小島弘道「スクールミドルの状況と課題」小島弘道・熊谷愼之・末松裕基『学校づくりとスクールミドル』　学文社　2012 年　11－12 頁

（４）　同上書 12 頁

（５）中留武昭「主任の力量形成の基盤」中留武昭編『主任の役割と経営の力量』ぎょうせい　1989 年　４頁

（６）校内組織再編の背景には制度的、経営的条件の変化がある。詳細は中留武昭『戦後学校経営の軌跡と課題』（教育開発研究所、1984 年）を参照されたい。

（７）神田　修「現代学校の任務と校務分掌」『季刊教育法』28 号　総合労働研究所　1978 年　８頁

（８）天笠茂『スクールリーダーとしての主任』 東洋館出版　1998 年　198－210 頁

（９）牧　昌見『新装版 学校経営の基礎基本』　教育開発研究所　2006 年　28－29 頁、40－41 頁

(10) ハリー・レビンソン「MBO 失敗の本質」　ハーバード・ビジネス・レビュー編集部翻訳『新版 動機づける力 モチベーションの理論と実践』ダイヤモンド社　2009 年　103－137 頁

(11) 大分県教育委員会「教職員評価システム実施手引き」　大分県教育委員会　2016 年　１頁　　なお大分教育委員会は 2018 年３月に改訂を行っている。

(12) 鹿毛雅治『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』 金子書房　2013 年　12 頁

(13)　同上書　182－185 頁

(14) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ （答申）（中教審第 184）」

p.20(URL:http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2018年1月14日確認））。

(15) 大分県教育委員会「『芯の通った学校組織』推進プラン第２ステージ～大分県版『チーム学校』実現プラン～」　大分県教育委員会　2017年　15頁

(16) 小島「スクールミドル論―スクールミドルはどう語られてきたか」
小島弘道・熊谷愼之輔・末松裕基　前掲書　48頁

(17) 大分県教育委員会は、平成30年度すべての特別支援学校に主幹教諭を配置した。それに伴い、指導教諭の配置がなくなった。「芯の通った学校」を考える際、ミドルリーダーとしての指導教諭の役割は大きいものがあると思われる。特別支援学校に指導教諭を配置しないことにより、効果的な学校経営ができるかどうか疑問が残る。

(18)本実践はミドルリーダーとしての指導教諭の働きかけにより展開されたものである。その意味では指導教諭の力量が発揮された結果であり、指導教諭の力量によるところが大きい。

教養教育科目における中国史授業のアクティブラーニング化の試み

甘利　弘樹（教育学部）

【要旨】

本論文は，中国史をテーマとする授業について，筆者が所属する大学の教養教育科目における実践を分析・省察しつつ，アクティブラーニング化の効果と課題を検討するものである。

本論文を通して，アクティブラーニング型の授業を推進することにより，中国史に対する知見の深化とともに，歴史を学ぶ姿勢をトレーニングできることを見いだすことができた。

【キーワード】

中国史 Chinese History),授業実践(practical lessons)，アクティブラーニング(active learning)

はじめに

本論文は，教養教育を視野に入れつつ，大学における中国史に関する授業のアクティブラーニング[1)]化を提案するものであり，特に中国史を取り上げた授業の試行・改善について考察を行うものである。

日本にある大学の教養教育科目において，歴史学に関する内容のものが多数存在することは言うまでもない。そのことに対応して，歴史学に関する教養教育の授業実践及びその分析に関する論考も一定程度存在する。しかし，そうした論考で取り上げられている内容は，歴史学のジャンルでは日本史・西洋史が中心で，東洋史のものは限られたものになっており，授業形式においても，講義形式のものが主体となっている[2)]。

一方で，目を転じて教養教育に近似する歴史学の概説・概論に該当する授業に関する論考[3)]も，東洋史のもの（筆者執筆のものは除く）は管見の限り 3 編[4)]にとどまり，しかもその 3 編も東アジア世界における日本の位置づけが十分言及されているわけではない。一方で筆者は，「全員先生方式」を用いた中国史授業を計画・実践・改善した[5)]ほか，甘利弘樹「外国史・世界史授業のアクティブラーニング化へ試み（１）　―中国史を中心に―」（『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』34　2017 年。以下では，本論文を前稿Ａと表記する），甘利弘樹「外国史・世界史授業のアクティブラーニング化へ試み（２）―中国史と日本史の邂逅を視野に入れて―」（『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』35　2017 年。以下では，本論文を前稿Ｂと表記する）を著したが，アクティブラーニング型授業の内容の展開としては，まだ発展の余地があると感じている。

上記のことをふまえて以下では，筆者の実践した以前のアクティブラーニング型の中国史授業を援用しつつ行った教養教育科目における中国史授業の実践とその分析を行うこととする。

Ⅰ　授業の前提

(1) シラバス

筆者がアクティブラーニング化を図った授業は，2018 年度前期に開講された「中国史学緒論」である。本授業のシラバスの大要は，下記の通りである。

【授業科目】
中国史学緒論
【授業のねらい】
中国の歴史（中国史）を，文献の講読と受講生の活動に基づき考察します。具体的には，各授業時間において，受講生が中国史における個別の時代を教科書に基づき把握するとともに，個人またはグループによる学習及び口頭発表等を行います。このような授業を通して，中国史の各時代を理解・分析し，中国の歴史の大きな流れをつかむとともに，現代中国の歴史的観点に基づく捉え方を構築することをめざします。
【具体的な到達目標】
1. 中国史関連の情報を収集・分析することを通して，中国史の基本的な知識を把握できること。
2. 中国史を多面的に考察できるようになること。
3. 現代そして未来における中国を考える姿勢を作り出せること。
【授業の内容】
1.　ガイダンス
2.　中国の「意味」
3.　中国文明の創成（先史～春秋）
4.　「帝国」の形成（戦国・秦）
5.　「帝国」の継承（漢）
6.　「帝国」の発展（魏晋南北朝）
7.　「帝国」の爛熟（隋唐）
8.　伝統中国の転成（宋元）
9.　中華帝国の形成（明）
10.　中華帝国の完成（清）
11.　西洋の衝撃（清末）
12.　中国革命への道（民国前期）
13.　人民中国の誕生（民国後期）
14.　人民中国の歴程（中華人民共和国）
15.　まとめ
【学生がより深く学ぶための工夫】
毎回の授業において，受講生が協働する機会を設けます。
また，まとめ・振り返りと知識定着を確認するため，毎回の授業終了前に，

ライティングを行ってもらいます。
【時間外学習】
毎回の授業の前に，受講生は教科書を予め読む，参考書を閲覧するなどの準備が必要です。
また図書館の本・インターネットの情報を収集し，中国・中国史について，常に理解を深めてください。
【教科書】
山本英史『中国の歴史＜増補改訂版＞』（河出書房新社，2016年）。
またプリント資料・ビデオ資料を適宜使用して授業を進めます。
【参考書】
授業中に指示します。
【成績評価方法及び評価の割合】
毎回の授業における学習活動状況40%・受講時のマナー遵守状況30%・試験30%。
以上を通して，中国史に関する基本的知識定着・考察の深化，及び現代中国とその将来像を考える姿勢の形成状況を評価します。
また，上記の評価方法3項目のうち，1つが不合格になった際には，全体で不合格となります。

上記のシラバスで示された内容の中で，「授業の内容」は教科書の各章とほぼ同様のタイトルになっている。このことは，少なくとも1コマの授業で1つの項目を学習するという意識を受講生が持つ点で有効である。

（2）教科書

教科書に用いた山本英史氏著『中国の歴史』（増補改訂版）は，授業当時最新の中国史の概説書である。本書は，山本氏が「あとがき」で述懐しているように，わかりやすく，首尾一貫していて，しかも中国に興味が湧く中国の一般向け概説書になっている。1ページはタテ44字×18行の体裁になっており，12からなる各章は時代順に並んでいて，概ね王朝ごとあるいは時期ごとに分かれているため，捉えやすい構成になっているといえる。

本書において留意しなければならないことは，各章がほぼ20～30ページになっているが，難易度及び情報量にばらつきがあることである。このことは，中国史が古代について情報量が少なめであり，近現代になればなるほど情報量が増えることに起因するが，さらに受講生の中でも難易度の感じ方の差やもともと情報量の多寡があることも考慮して対応することが重要となる[6)]。

Ⅱ　授業展開

（1）ガイダンス

ガイダンスでは，アクティブラーニング型授業を行いながら中国史を学ぶことを教員が明示し，34名の教育学部・教育福祉科学部・経済学部学生からなる受講学生に意思を確認

した。またアンケートを採った結果，不安を述べる学生は０名で，アクティブラーニング型授業を今後のために積極的に取り組みたいという学生が５名いた。なお，高校までにアクティブラーニング型授業を経験した者は０名だった。

（２）導入　―中国史を学ぶ意義―

この授業では，教科書の「はじめに」に基づき，中国史を学ぶ意義について講義を行った。ただし，「はじめに」はわずか４ページであり，時間が余ることが予想されたため，中華民族に関する映像の視聴及び中国の地理についての説明を行った。

前者は，中華民族が，現在の中華人民共和国において重視されている民族統合の概念であることを学ぶ内容であり，漢民族とそれ以外の少数民族という観点から中国史を学ぶ必要を受講生に意識させた。

後者は，NHK の番組「10min.ボックス　中国の自然と地理」を視聴させた上で，番組内容と教科書「はじめに」の内容に基づき，受講生に A3 用紙に中国の地図を描かせ，中国の地理的状況，特に地形や農作物をまとめさせるものである。教育学部の受講生の中には，この内容が中学校社会科歴史分野及び高等学校地理歴史科世界史の科目において方針とされている「地理と歴史の相互連関」に対応したものであると気づくものが数名いた。一方で，経済学部の受講生においても，歴史が展開する舞台としての地理的状況を把握する必要性・意義に気づいた学生が複数いた。

（３）殷・周

この授業は，殷・周～春秋戦国時代を学ぶものであるが，問題の焦点化を行い，「殷と周の相違点と共通点は何か」という授業課題を設けて，教科書の内容と筆者が作成したプリント資料に基づき回答させるものである。なお，課題の検討と回答は，共通点のみに関してペアまたはグループが行うようにし，特に回答に際しては，ミニホワイトボードを使用して，各ペア・各グループの回答を黒板に貼らせるようにした。全てのミニホワイトボード（図１参照）が貼られた後，教員がすぐさま解説するのではなく，ギャラリーウォークをさせた。その後，教員が相違点のまとめを含めた解説を行った上で，受講生各自に課題の回答をプリントに書かせ，提出させた。

この一連の作業を通して，ミニホワイトボードの内容から一層理解や考えが深まった回答が表れるようになった。具体的には，共通点が多いことから，単純に周が殷よりもすぐれた王朝だと単純に言えないということから，歴史が後の時代になればなるほどよくなっている・発展しているというわけではないことに気づいたという感想，共通点はわかったので相違点は何であり,周は何が優れていたのかを知りたくなったという感想が得られた。

（４）秦

この授業は，戦国時代後期の秦の台頭→「中華帝国」秦の成立を学ぶ内容であり，アクティブラーニング化の手法として，日中の比較を行わせることにした。具体的には，「中国の戦国時代と日本の戦国時代との共通点・相違点は何だろうか」・「秦の始皇帝の天下統一とその後の政策と，日本の豊臣秀吉の天下統一とその後の政策の共通点・相違点は何だろうか」という課題に取り組ませた。これらの課題は，戦国という混乱した時代がもた

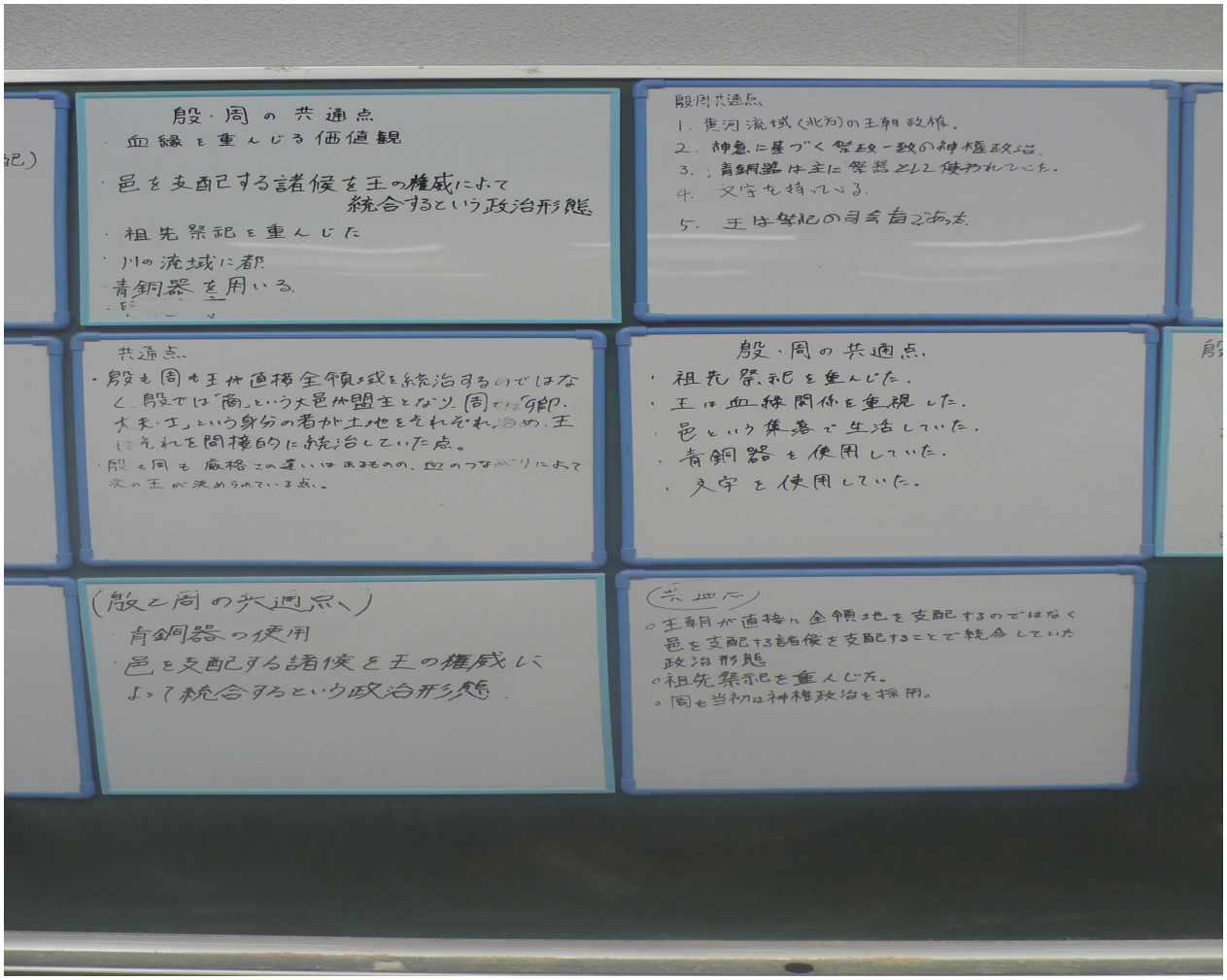


図１　殷・周の共通点をまとめたミニホワイトボード

らしたものを改めて考えさせるとともに，「統一」によってもたらされる光と影（騒乱のない平和と不安定な政治状況）を見出すことを企図した[7)]。なお，日本・中国の各戦国時代及び始皇帝・豊臣秀吉に関する知識・情報が十分ではないことが懸念されたため，補助資料として，『中学歴史資料』（帝国書院　2018 年 2 月）の，中国の戦国時代・秦及び日本の戦国時代・豊臣秀吉関係のページを，コピーして配付した。

今回の授業においても，前回の授業と同様に，課題の検討と回答は，ペアまたはグループが行うようにし，特に回答に際しては，ミニホワイトボードを使用し，各ペア・各グループの回答を，黒板に貼らせるようにした。全てのミニホワイトボードが貼られた後，ギャラリーウォークをさせた。その後，教員が解説を行った上で，受講生各自に課題の回答をプリントに書かせ，提出させた。

今回のアクティブラーニング型授業では，同様のスタイルの 2 回目ということもあり，受講生は要領がわかって安心している様子であった。一方で，ミニホワイトボードを見て，自分の所属するペアあるいはグループが見逃していた事柄に気づく受講生や，同じ事象でも異なる表現をしていることから，「なぜこう表記したのだろう？」「もっとわかりやすい表記はないだろうか」という新たな疑問・課題を持ち，次の授業へのモチベーションを

高める受講生もいた。

（５）漢

この授業は，劉邦による漢の成立→武帝期における漢の勢力拡大→前漢の衰退・滅亡→新の時代→光武帝の即位と後漢の始まり→後漢の内政・外交→後漢の衰退・滅亡を学ぶ内容である。ここでアクティブラーニング化の手法として，「漢代の儒教はいかなる変化をしたのだろうか」という課題に沿って進めることにした。課題提示後の授業の流れは次の通りである。

①図２にある「漢代における儒教の展開を考えるプリント」（内容は教科書に準拠）の①～⑪にあてはまる文章を，ペアまたはグループで考えさせ，回答を模造紙に列挙させる。

②模造紙を黒板に貼り，ギャラリーウォークを行う（図３・図４）。

③受講生各自のプリントに，自身で考えてまとめた①～⑪の回答を記述させる。

授業後に集められた感想では，「難しかった」という感想が３分の１の受講生からあったが，最後に提出された上記のプリントでは，ほぼ全員が回答を全うしていた点は評価できるだろう。

（６）魏晋南北朝時代

NHK の番組「その時歴史が動いた：三国志の時代」の映像を編集した上で活用し，当該の映像資料の視聴と設問プリントに対する回答によって，授業を行った。さらに NHK の番組「その時歴史が動いた：邪馬台国の女王卑弥呼，魏に使者を送る」を，設問プリントとともに視聴させて，回答・感想等を書かせた。感想では，「三国志の時代がよくわかった」，「魏と邪馬台国の関係は知っていたが，今回具体的に理解できた」というコメントがあった。

（７）隋・唐

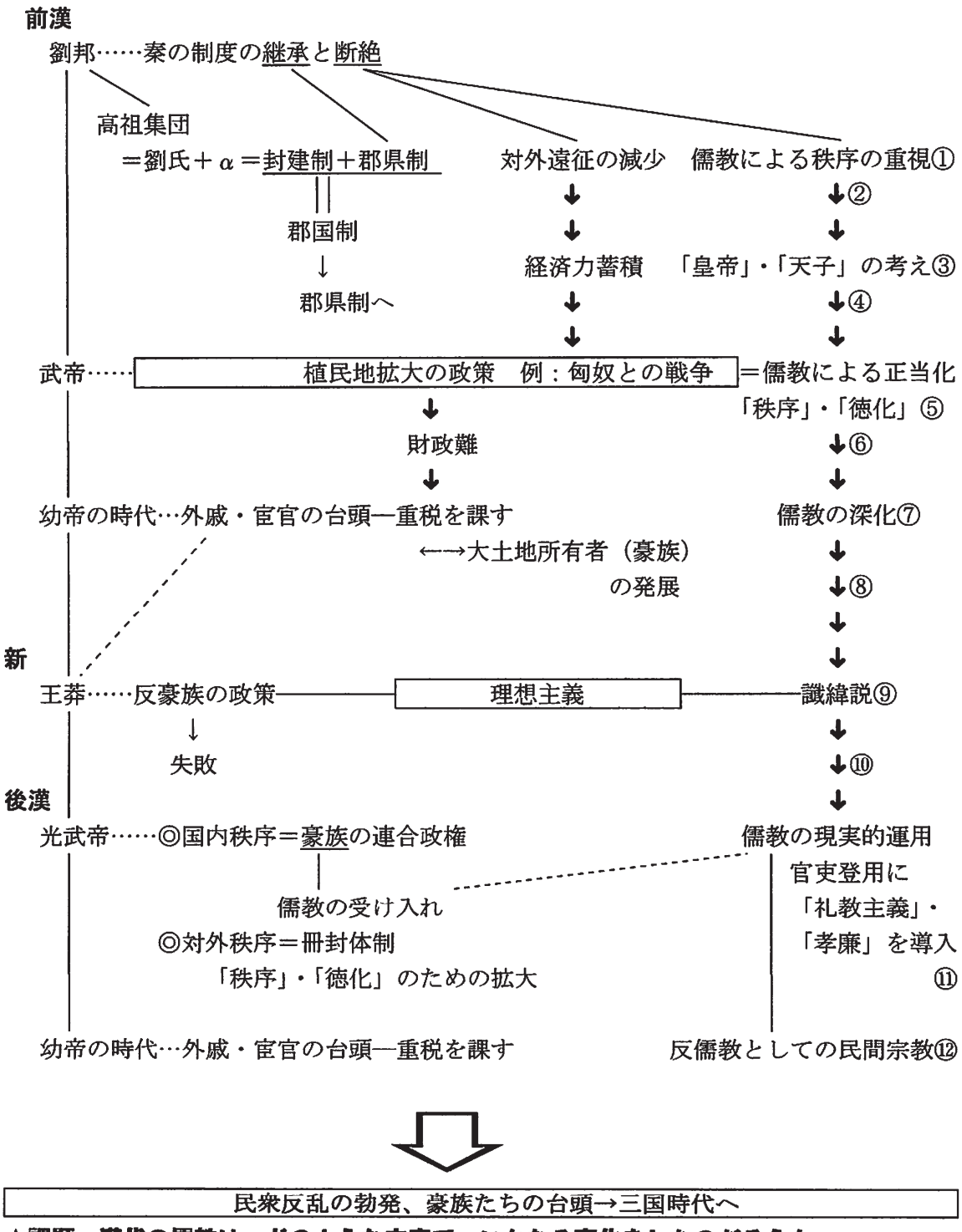
この授業では，教科書の内容を「表」の歴史，教員が配布したマンガ資料（『学研まんが世界の歴史６　激動の東アジアと唐の玄宗』6　学習研究社　1995 年）の内容を「裏」の歴史と設定して，ペア活動またはグループ活動を通して，プリントにまとめさせた。受講生からは，「どこまでが表で，どこまでが裏かわかりくかった」というコメントが寄せられたが，歴史事象の表裏の相対化を意識させるという点で，このコメントは象徴的であったと言える。

（８）宋・元

この授業は，前掲『学研まんが世界の歴史６　激動の東アジアと唐の玄宗』6 所収の「唐から宋へのうつりかわり」という表をアレンジして，宋の時代の概要をまとめさせることにした。具体的な展開は，次に示したと通りである。

①表にある宋代の政治，役人の任命，土地・税制，経済，外国との交流，文化の各項目に入る適切な語句・短文を，ペアあるいはグループで，分担して考えさせる。なお，語句・短文は，教科書を参考にして書く。

第３章　「帝国」の継承（漢）



☆課題：漢代の儒教は、どのような内容で、いかなる変化をしたのだろうか。

①・③・⑤・⑦・⑨・⑪の内容とは？

②・④・⑥・⑧・⑩では、どのような動き（変化）があったのか？

図２　漢代における儒教の変化を考えるプリント

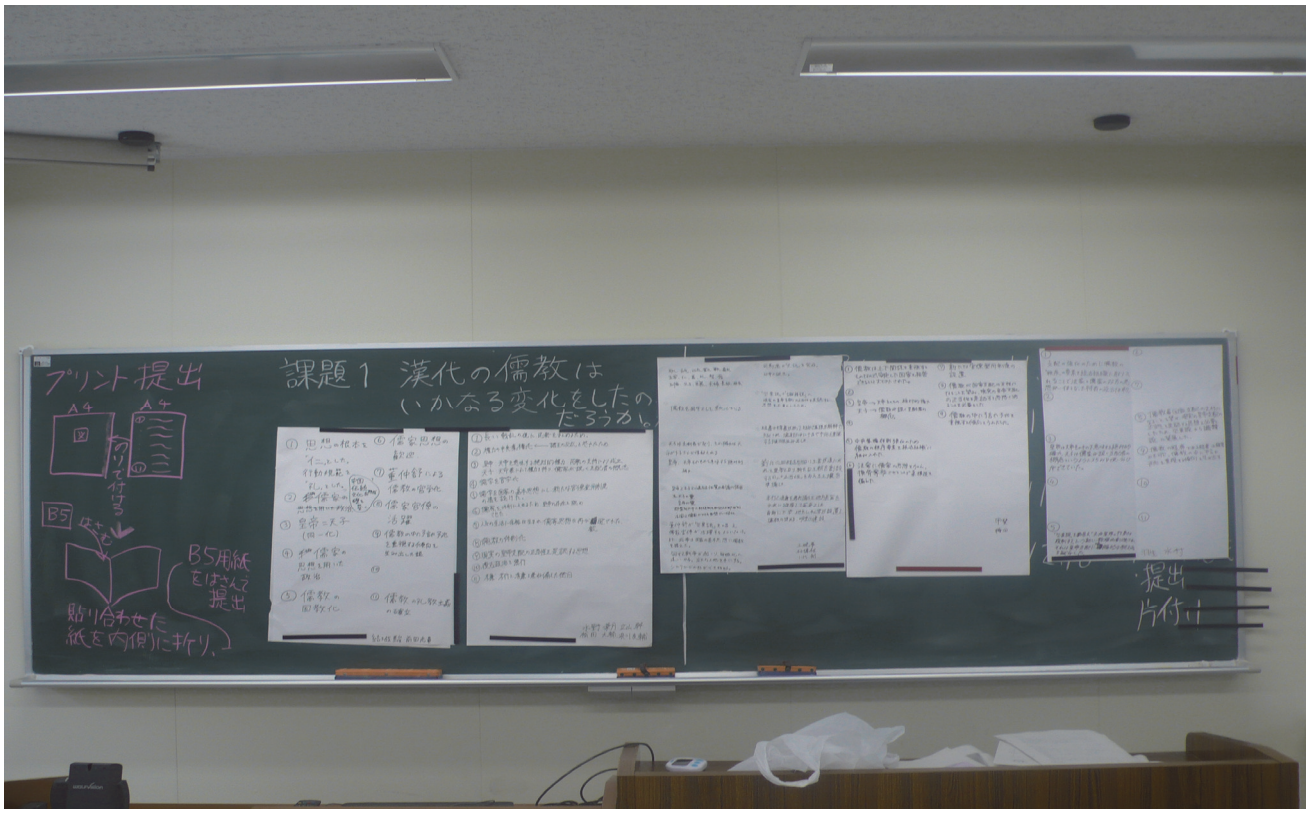


図３　漢代における儒教の変化をまとめた模造紙を貼った光景

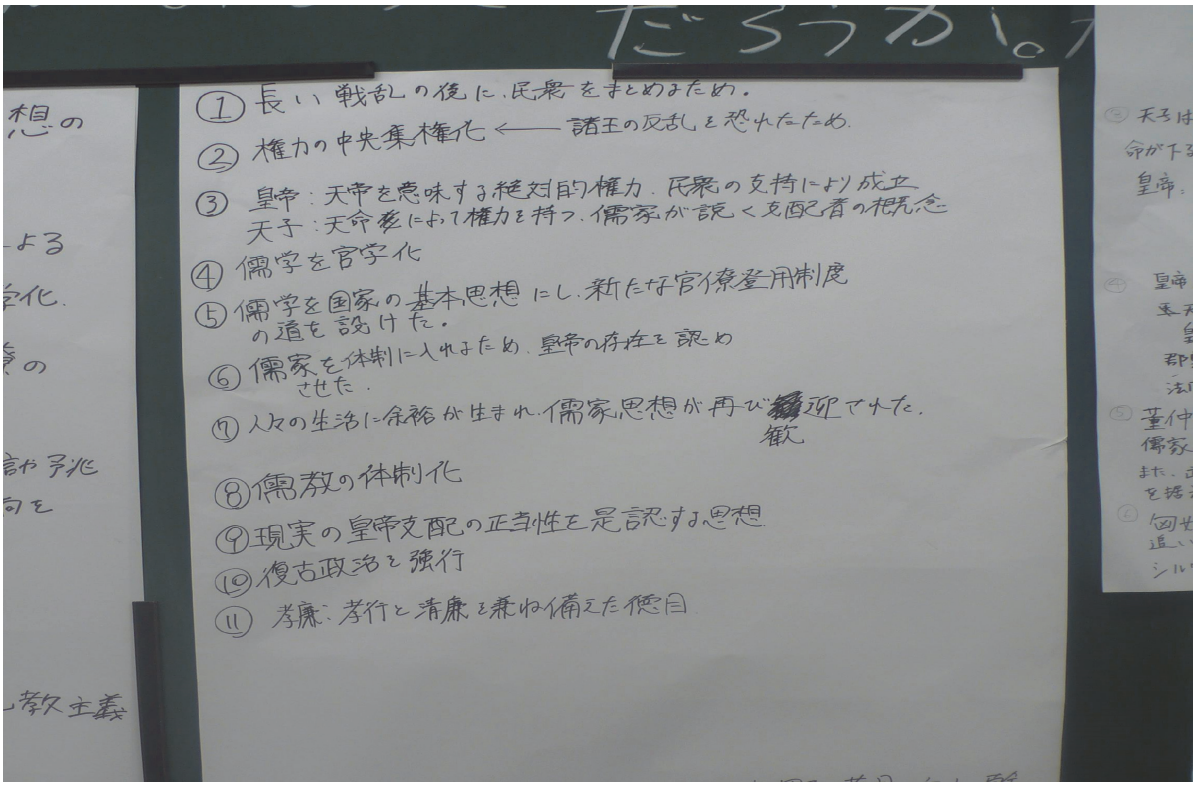


図４　漢代における儒教の変化をまとめた模造紙の事例

②各ペア・グループは，担当することになった項目の回答となる語句・短文を，黒板に書く。
③教員が，各項目の語句・短文を全て使い，各項目の回答となる文章を作成する。
④黒板に書かれた内容をもとに，受講生各自が上記表にある宋代の 6 項目に入る文章をプリントに書き，提出する。
③の文章作成は，教員にとってはアドリブになるが，接続詞を適切に使用するほか，語句を適宜補充すると，それほど困難なものではなかった。受講生からは，「教室にいる全員で授業を作り上げたように感じた」という感想があった。

なお，元代に関しては，NHK の番組を，設問プリントを配布した上で視聴させ，回答と感想を書いてもらった。元代は魅力的な時代であり，別の授業では力を入れて実施した[8)]が，今回は，教科書で元代のページが少ないことと進度の関係により，簡単にせざるを得なかったことは残念であった。

（９）明

明代に関する授業では，KJ 法を活用した。具体的な授業展開は次のようになる。
①課題として，「なぜ明は繁栄し，衰退したのか」を提示する。
②ペアまたはグループに，黄色と緑色の付箋を配布し，ペア・グループごとに，黄色の付箋には「明の繁栄を表す事柄」を，緑の色の付箋には「明の衰退を表す事柄」を，それぞれ 10 枚程度書かせた。
③付箋を模造紙に貼らせて，カテゴリーごとにまとめさせた。なお，カテゴリーの設定は任意とした。各ペア・グループの完成した模造紙は，教員が写真を撮ってまわった。
④写真撮影の終わったペア・グループから，最も重要だと思う繁栄を表す語句の付箋 1 枚，及び衰退の最も重要だと思う衰退を表す語句の付箋 1 枚を，黒板に貼るように教員が指示する。
⑤黒板に貼られた付箋をもとに教員が解説し，次の指示として，プリントに受講生各自が最終的に選んだ繁栄を表す語句と衰退を表す語句を各 9 個記入した上で，課題の回答となる文章を，プリントに記入した語句を可能な限り使用して，約 200 字でまとめることにした。

図５は，③におけるあるグループの模造紙の成果である。他のグループも概ねカテゴリーが類似していた。前回の授業の宋代における項目別把握を発展させた結果と説明できるだろう。

また，図６は④の結果である。黒板の右半分は，教員の授業行程の説明書きであるが，こうした可視化は，受講生の作業がスムーズに進む一つの材料であった。

（１０）清

この授業では，まず NHK 高校講座世界史の「『盛世』と呼ばれた時代」を視聴し，メモをとらせた。その後さらに，NHK の番組「乾隆帝と香妃」を設問プリントとともに視聴させた。なお，設問は「乾隆時代が社会的・経済的に発展したことはどのようなことからわかるでしょう？」・「容妃とは，どのような人物でしょう？」・「乾隆帝の墓から，彼のどのような政治姿勢がわかるでしょう？」・「『四庫全書』とは，どのようなものでしょう？」となっている。

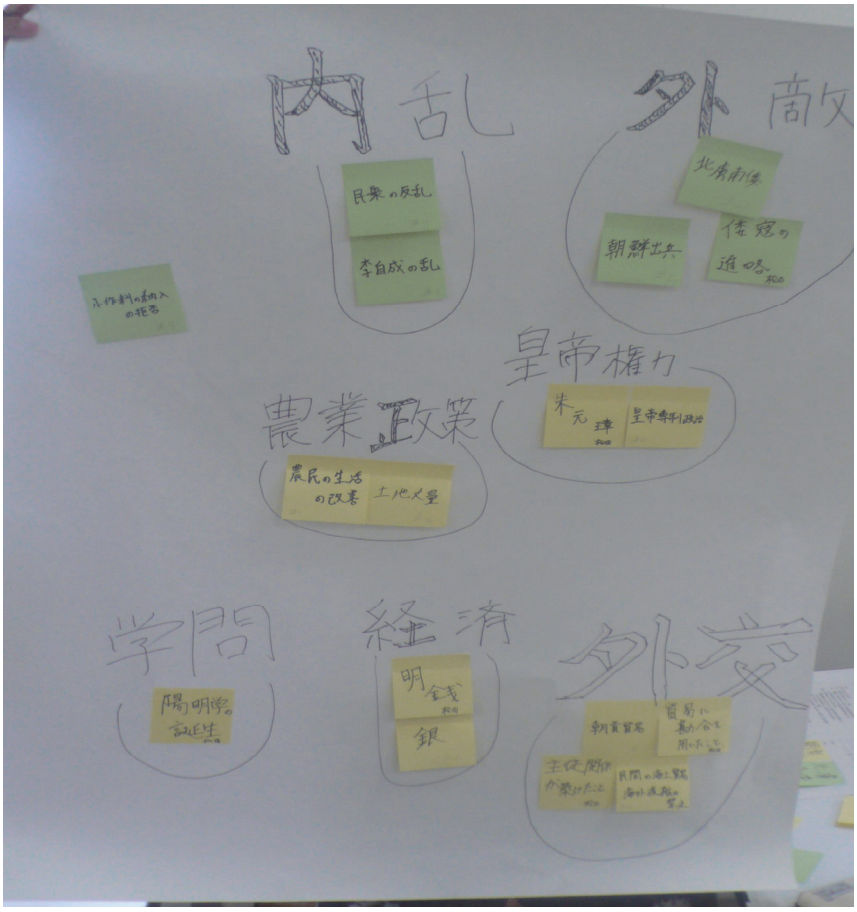


図５　明の繁栄・衰退の要素をまとめた模造紙

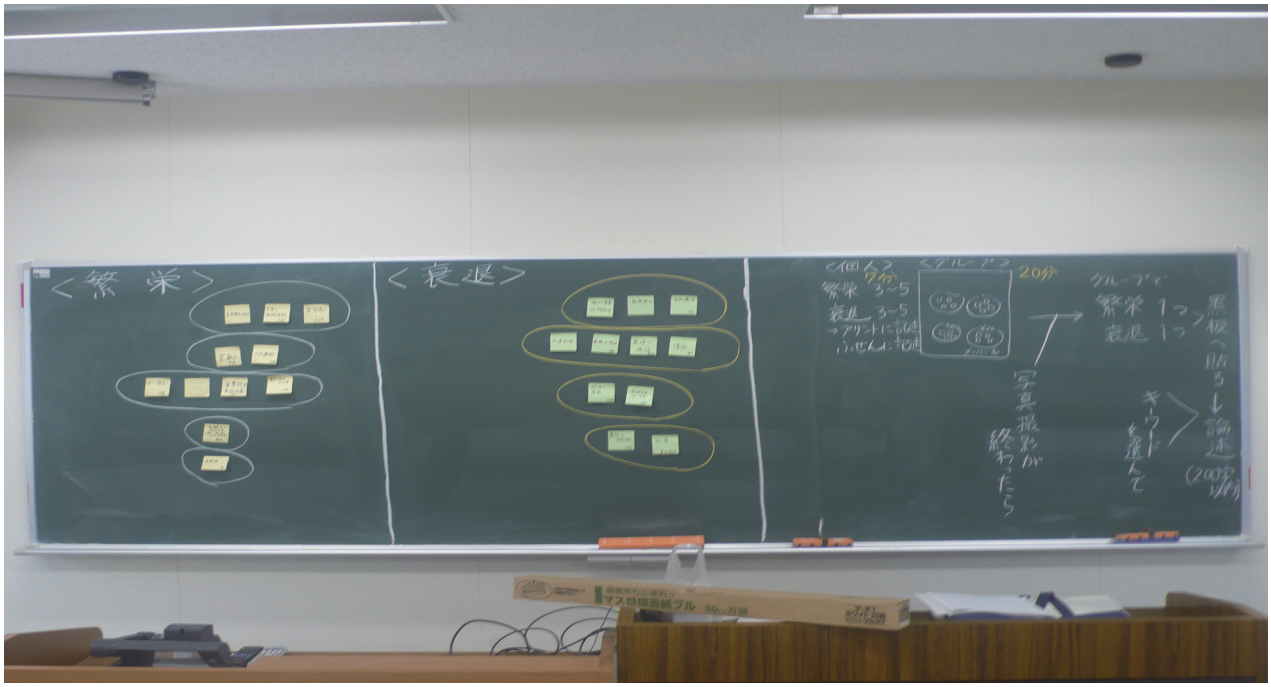


図６　KJ 法による明の繁栄・衰退に関する検討をした板書

この授業では，乾隆帝の民族政策・宗教政策を通して，乾隆帝自身に興味を持つ受講生が多かったことが指摘できる。この点は，人物から歴史を考える効用と思われる。

（１１）清末

ペア・グループごとに，教科書の「清末」の第 9 章にある各節を KP 法[9]でまとめるように指示した。本来であれば，授業最後に全グループが KP 用紙を貼ってギャラリーウォークを行わせることを予定していたが，時間不足となり，至らなかった。

翌週の授業で教員が各ペア・グループの KP 用紙を使って説明したが，時間がかかったことが反省される。

（１２）民国前期

前述したとおり，授業前半を前時の続きに費やしたのち，要説世界史Ａノート編集部編『要説世界史Ａノート』（山川出版社　2013 年）と中村俊明『日本史Ｂワークシート』（山川出版社　2015 年）に収録された内容に基づくプリントをもとに，辛亥革命前夜～北伐頃の流れをまとめることができた。

意外だったのは，「日本史と絡めて理解できた」というコメントが多かったことである。中国も日本も近代史は事柄が多く理解しにくい面があるが，興味のあることあるいは既習のことに惹きつけながら授業を進めることが，理解の深化につながることが垣間見えた。

（１３）民国後期

まず復習兼予習として，図 7 にあるように，民国時期の中国史を板書で図示した上で，説明した。ここはいわゆる講義部分になるが，複雑な内容の中国近代史を学ぶ際の基本事項を押さえる際に役立った。

その後，ビデオ資料『戦争の世紀第 22 巻　東洋の共産主義』に収録された日中戦争時期の映像を視聴させ，「日中戦争時期における蒋介石の動きについて」，「ビルマ・ルートとは何か」，「20 世紀前半，アメリカと中国の関わりとは」，「国共内戦の展開は」のそれぞれについて書き取らせた。それとともに，教科書第 11 章人民中国の誕生（民国後期）のレジュメ（一部空欄を施したもの）を配付し，満洲事変から中華人民共和国成立までの時期を整理・分析させた。

その結果，世界史上における日中戦争の位置づけや 20 世紀前半の国民党の動きについて，受講生の理解の深化が見て取れた。

（１４）現代

この授業では，2 つのスタイルのアクティブラーニング型授業を行った。まず，毛沢東の生涯についてまとめたビデオ資料「20 世紀の 100 人　毛沢東」を視聴させ，年表（図８）を完成させるように指示した。この活動は，前回の授業，すなわち 20 世紀前半における国民党の歴史とパラレルに存在する同時期の共産党の動きを把握するとともに，本時のメインとなる 20 世紀後半の中国史を学ぶ準備を整えるためのものである。

授業の後半では，KJ 法の応用として，筆者が準備した付箋を配付し，年号・事項をまとめさせる作業を行わせた。具体的には，年号と一文節の文章（教科書本文の内容に基づき，

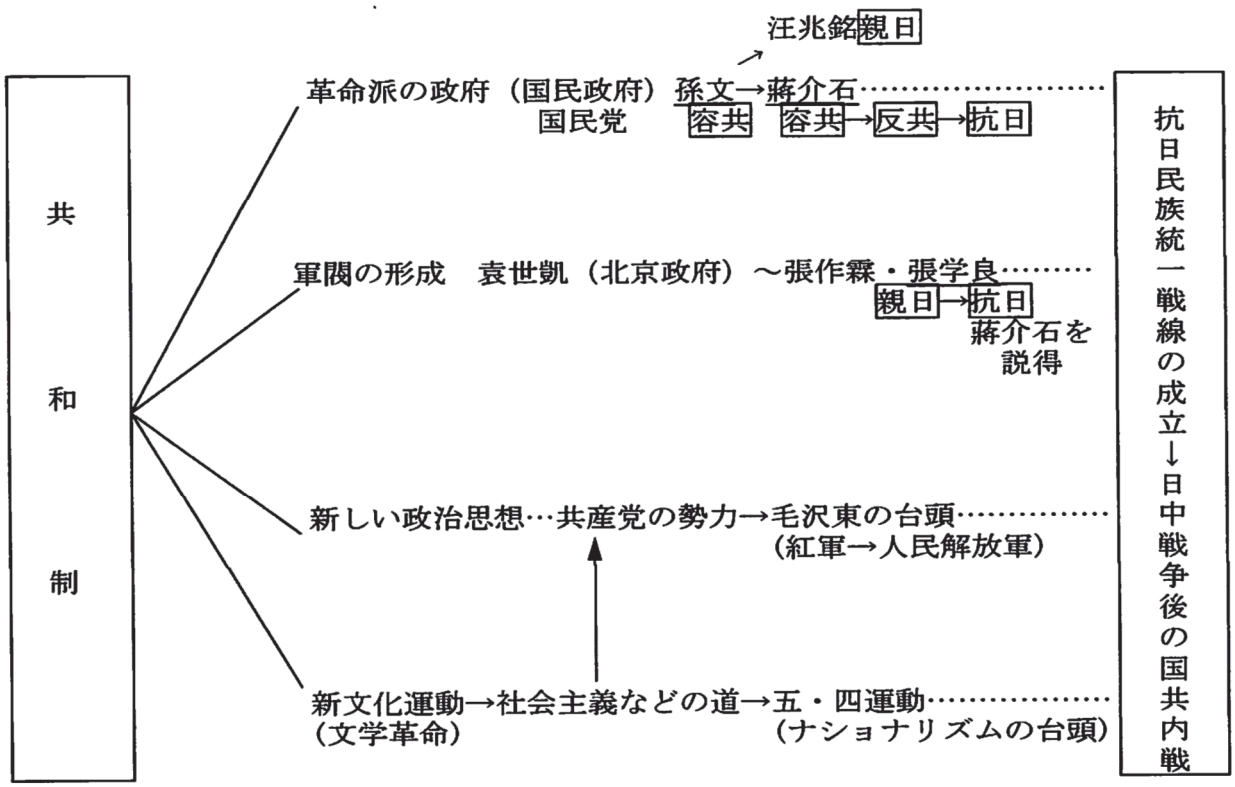


図７　民国時期の中国史（概要）

筆者がペンで記入したもの）からなる付箋を，テキストを読むことや受講生同士で情報交換することを通して，正確な歴史年表として完成させることである。受講生たちは間違いを重ねながらも，お互いにコミュニケーションを取って，年表完成まで到達した。さらにその続きとして，個々の受講生に年表（図９）を作成させ，授業内容のまとめを行わせることにした。

おわりに

本論文を締め括るに当たり，最終回の授業で受講生が書いて提出した感想・コメントを挙げておきたい。

「全体で話しながら年表を作るのは，最初は難しいなと思ったけど，話し合うことで理解が深まった上に，コミュニケーションがとれて楽しかった。
この中国史の授業は毎回学習方法が違って，事前にしっかり準備してくださっているんだなと感じていた。グループワークの方法も学べた。」

「今回のランダムにふせんを貼って年号を確認していく授業は，教員になってからも使うことができると感じました。知識の伝達だけでなく，歴史の流れを確認することができるため，実践的な授業であると感じました。授業を通して，とてもおもしろい

中国史学緒論　　2018 年 7 月 25 日①

＜ビデオ資料年表＞

１８９３	毛沢東生まれる
1894-95	日清戦争
1911-12	辛亥革命
１９１２	中華民国成立
1914-18	第一次世界大戦
１９１７	［　　］
１９１９	日本との不平等条約に対する抗議デモ
１９２１	［　　］
１９２４	第一次国共合作
１９２６	北伐開始
１９２７	蒋介石の上海クーデタ（第一次国共合作の破綻）
1934-36	［　　］
１９３７	日中戦争始まる(～45)／第二次国共合作
1945-49	国共内戦
１９４９	中華人民共和国成立
1950-53	［　　］戦争
１９５８	大躍進政策　→人民公社の設置
１９５９	廬山会議の開催
１９６２	中央拡大工作会議→毛沢東の自己批判
１９６６	毛沢東が長江で水泳 プロレタリア［　　］が始まる
１９７６	毛沢東死去 「四人組」の逮捕
１９８１	建国以来の党の若干の歴史問題に関する決議 毛沢東の評価 「 」

図８　ビデオ資料に基づいた 20 世紀中国史の年表プリント

中国史学緒論　　2018 年 7 月 25 日②

＜受講生全員で作る年表＞

１９５０	［　　］法を公布／中ソ友好同盟相互援助条約を結ぶ
1950-53	朝鮮戦争
１９５１	［　　］運動＊(～52)
１９５３	第一次五カ年計画(～57)
１９５６	百花斉放・［　　］運動(～57)
１９５７	［　　］闘争
１９５８	大躍進政策（＝第二次五カ年計画，～62)
１９６１	［　　］が経済調整（調整政策）を行う
１９６６	文化大革命(～76)
１９７１	毛沢東の後継者とされた［　　］がジェット機墜落事故で死亡
１９７２	ニクソン米大統領が訪中／日中［　　］
１９７３	［　　］批孔運動
１９７６	周恩来死去(1月)／毛沢東死去(9月)
１９７７	［　　］が党副主席となる
１９７８	鄧小平の改革開放政策始まる
１９８９	［　　］事件(6月4日)
１９８９	［　　］が党総書記に就任→国家主席に就任(1993～2003)
１９９２	鄧小平の［　　］ 発表
１９９７	［　　］返還
２００５	胡錦濤が［　　］社会を目指す
２００８	北京オリンピック開催／［　　］事件が起こる
２００８	［　　］憲章が発表される
２０１０	上海で万国博覧会開催／中国のGNPが世界第二位になる
２０１２	日本政府の［　　］三島購入に対して反日デモが起こる
２０１３	［　　］が国家主席に就任
２０１３	［　　］前にウイグル人の車が突入・炎上
２０１４	反腐敗闘争の中で，3人の［　　］が処分される
２０１４	［　　］諸島海域で人工島が建設される
２０１５	「［　　］」（大規模な軍事パレード）が挙行される
２０１５	［　　］政策の改正

図９　現代中国史の年表プリント

授業でした。」

「今回の授業で戦時中から現在までの中国の歴史を確認して，今まで日本中心に見てきたということもあって，中国という一つの国に注目してみると，新たに中国について理解できたり，世界の歴史の流れについてつかめたのでよかったです。」

「現代史は内容が難しいため､今回のように文章を使って年表を作っていく学習法は、すごく学びやすい方法でした。高校時代に理解するのが大変だったので、とても理解しやすかったです。これまでの講義は高校時代学んできたことをよりくわしく学べて多彩な方法で学べてすごく貴重な時間でした。」

以上のコメントも含めて,筆者の行った教養教育科目における中国史授業を振り返ると，次のようにまとめられるだろう。

・中国史を日本との関係に注目しながら進めた授業として，新しい授業スタイルを築くことができた。また，今回のような授業は，学生の既習事項を生かすという観点からも，学生の興味を惹き起こすという観点からも，有効であることが判明した。

・歴史の授業は，高校以前の学習状況等を反映して，暗記するもの・不変のことを学ぶものという先入観が往々にしてあるが，今回のように教科書及びプリント資料・映像資料を用いること，及びアクティブラーニング型の授業スタイルによって，学生は最新の研究成果を知るとともに，歴史では多様に考えることが可能であり必要だと認識できるようになる。

・アクティブラーニング型の授業を行うことによって，学生の主体性が一定程度確保できた。しかもアクティブラーニングを多様に，かつ応用を利かせて実施することによって，学生が「学習の積み重ね」や「新しい取組をした満足感・達成感」を意識することができ，さらにはそうした意識をもとに，授業のモチベーションを高めることができた。

一方で課題としては，教科書の内容を十分教授するためのしかるべき準備やアクティブラーニング型授業の系統的な実施，さらには評価方法の問題が存在する。これらについては，今後検討を重ねることとしたい。

【注および参考文献】

1) 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）の授業の総論に関しては，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。また，アクティブラーニング型授業の個別事例に関しては，小山英樹・峯下隆志・鈴木建生『この一冊でわかる！アクティブラーニング』（PHP 研究所　2016 年）を参照。

2) 例を挙げると，村岡幹生「『教養日本史』の授業展開と学生による授業評価」（『中京大学教養教育研究』7　1997 年），土屋武志「大学における『歴史教育』実践に関する一考察　―愛知教育大学における教養科目『歴史学』・専門科目『史学概論』を例に―」（『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』2　1998 年），小林昌二「私の授業改善―教養科目歴史学ＣＩ（日本史）の場合―」（『大学教育研究年報』1　2003 年），須賀

忠芳「高等教育一般教養科目における多様な歴史観・地域観構築の試み：『学校歴史』から『地域歴史』へ」（『観光学研究』13　2014年），白川はるひ「共通教育科目『歴史』でのLTD話し合い学習法の実践」（『戸板女子短期大学研究年報』57　2014年），三ツ谷三善「教養科目『歴史と文化』における一つの試み　―毎回一冊の書籍について学ぶ―」（『静岡大学教育実践総合センター紀要』37　2018年）がある。なお，東洋史の関連では，土屋武志「教養教育における東アジア史認識の課題　―平和と人権の視点から―」（『教養と教育』3　2003年）がある。

3) 例を挙げると，中谷功治「大学における授業展開の事例研究　―『西洋史概説』の講義から」（『総研ジャーナル』91　2008年），太田麻衣子「概説として教える歴史学」（『国士舘人文学』47　2015年），青柳かおり「大学における西洋史概説の授業改善に関する研究」（『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』35　2018年），小山幸伸「遊びを取り入れた日本史授業　―教職課程科目『日本史概説』における教育実践報告―」（『敬愛大学研究論集』92　2018年）がある。

4)楠山修作「東洋史概説の講義について」（『追手門学院大学文学部紀要』35　1999年），満田剛「中国・三国時代史：“3世紀の危機”の視点から―同世紀世界史教育の再構成―」（『創大教育研究』23　2014年），小林聡「オテュケン山からバグダードまで：6～8世紀の世界史叙述の試み」（『埼玉大学紀要　教育学部』63－1　2014年）。

5) 甘利弘樹「大学における中国史授業の新デザインの試み（１）　―大門正幸氏考案の『全員先生』方式の応用―」（『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』29　2012年），甘利弘樹「大学における中国史授業の新デザインの試み（２）　―大門正幸氏考案の『全員先生』方式の応用―」（『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』30　2013年）。

6)教科書の内容について，前稿Ａ・前稿Ｂの背景となる授業実践の時に使用した教科書初版と今回の増補改訂版との大きな異同は，第12章に新しい内容（最新の中国についての記載）が加えられた点にある。

7) これらの課題のうち，前者は筆者が考案したものである。後者は八幡和郎『本当は分裂は避けられない!?中国の歴史』（SBクリエイティブ　2015年）に基づく。

8)前稿Ａ・前稿Ｂにあるように，思考ツールを使用した授業を行った。

9)KP法については，川嶋直・皆川雅樹共編『アクティブラーニングに導くKP法実践　―教室で活用できる紙芝居プレゼンテーション法』（みくに出版　2016年）参照。

戦後日本のアカデミズムにおける道徳教育論の歴史（1）

―1950 年代末までの出版物を手掛かりに―

鈴木　篤（教育学部）

【要旨】

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

【キーワード】

道徳教育（moral education）　教育史（history of education）　出版物（publication）　アカデミズム（academics）

Ⅰ．問題設定

日本の小学校では 2018 年度から、中学校では 2019 年度から「特別の教科 道徳」が全面実施に移される。ふり返ってみると過去 75 年間ほどの間に道徳教育は、修身教育から、社会科、「道徳の時間」（特設道徳）を経て「特別の教科 道徳」へと姿を変えている。こうした変化の中、社会においては賛成・反対の両立場から様々な声が発せられてきたが、道徳教育に対して研究者としての大学人、すなわち教育学者や倫理学者、心理学者などがいかなる立場をとり、どのような声を上げてきたのかについては十分に検討されないままである。それゆえ本稿では（1950 年代末までに行われた議論と、それ以降の議論とに分け）、戦後日本における道徳教育をめぐる議論を概観し、その思想史的整理を試みたい。

貝塚茂樹は全 15 巻の『文献資料集成 日本道徳教育論争史』を刊行するにあたり、次のように述べている。「戦後教育は戦前から意図的に目を背け、戦前と戦後の『断絶』があたかも自明のことと捉えられてきた（中略）。正確に言えば、道徳教育における戦前と戦後との『断絶』は、むしろ戦前に対する『断罪』に等しいものであった。そのため、戦前の道徳教育に対する学問的な研究は立ち遅れ、そのことが、戦後の道徳教育研究を妨げる根本的な要因となっていった。（中略）私たちは戦後の道徳教育の方が、戦前のそれよりも遥かに『まとも』だと根拠もなく思っている。しかしそれは、明らかに誤りである。客観的にみて、戦後に出版された道徳教育の文献が戦前の水準を超えているとは到底思えないからである。」（貝塚 2012 年、1-2 頁）「戦後に出版された道徳教育の文献が戦前の水準を超えているとは到底思えない」かどうかは別として、貝塚が指摘するように我々が道徳教育に関する戦前の学問的な議論にそれほど関心を向けてこなかったことは事実であろう。しか

し、我々は実際には同じく「戦後の道徳教育」に対してもそれほどの関心は向けておらず、戦後の道徳教育に関する学問的な議論についての研究も立ち遅れているのではなかろうか。

これまで日本の道徳教育については、第二次世界大戦以前の制度的変遷や教育政策などが徹底的に検討されてきた一方、第二次世界大戦後の学問的な議論については、数多くの研究において簡単な概略は紹介されるものの、詳細な検討は十分に行われていない。とりわけ、研究者たる大学人たちがいかなる議論を積み重ねてきたかという、アカデミズムにおける道徳教育の思想史はほとんど検討されてきていない。わずかな例外として存在するのが、石川ほか（1977 年）、船山（1981 年）、藤田（1985 年）、貝塚（2001 年）、行安（2015 年）、江島（2016 年）、荒木（2017 年）などであるが、これらの研究にも以下のような課題が存在する。すなわち、石川ほか（1977 年）や藤田（1985 年）はアカデミズムにおける議論にも一定程度は目を向けるものの、主には道徳教育の制度的変遷を紹介するにとどまっている。船山は相当な分量を割いてアカデミズムにおける議論を紹介しているが、主には行政文書や「道徳の時間」推進派の主張に対する「道徳の時間」反対派（ほとんどは社会科の枠内での道徳教育実施の賛成派）からの批判が数多く肯定的に取り上げられる一方、反対派の主張の妥当性については十分に検討されないままとなっている。また、実際には修身科に対する批判者の中にも「道徳の時間」への賛同者が存在したにもかかわらず、そうした人々の存在についてはあまり言及されず、「道徳の時間」への賛同者と修身科に対する肯定者とがほぼ同一の存在であったかのように論じられるなどの問題が見られる。さらに、出版年の関係上、（当然ながら）これらの研究においては 1980 年代以降のアカデミズムにおける議論は取り扱われていない。なお、比較的近年の研究においても、貝塚（2001 年）は終戦以後の教育勅語や修身科の復活を目指す動きや「国民実践要領」の出された時代の前後における天野貞祐ならびに他の論者の議論を詳細に紹介するものの、それ以後の議論を十分に検討することは行っていない。行安（2015 年）も、「戦後道徳教育の先駆者」として平野武夫と山田孝雄を紹介するにとどまっている。他方、江島（2016 年）は検討対象時期に関して広い射程を持ち、「特別の教科 道徳」成立の直前までの議論を紹介するものの、主には制度的変遷や各種行政文書、その都度の時代の指導用の教材などの丁寧な紹介に努め、アカデミズムにおける議論の紹介にはそれほど分量を割いていない。アカデミズムにおける議論を最も広く取り上げているのが荒木（2017 年）であるが、荒木においても上田薫、村井実、藤田昌士、工藤綏夫、勝部真長（みたけ）、青木孝頼、荒木紀幸らの主張が要約的に取り上げられるにとどまっている。

江島によれば、「特設道徳に対する批判は研究者の側からも出され（中略）そうした政治的あるいはイデオロギー的な見地からの批判は、教育学者のみならず、他の学問領域の研究者からもあがった。また、教育内容、教育方法については、特設道徳に賛成、反対を問わず批判が加えられた。」（江島 2016 年、206-207 頁）だが、果たして戦後日本のアカデミズムにおける道徳教育の議論は本当にそのように明確かつ単純な対立図式のもとにのみ行われてきたのであろうか。また江島は、「道徳の時間」が特設された後も、「昭和 30 年代から昭和 40 年代にかけては（中略）『生活』に基盤を据えた授業論が、道徳の時間の実践に大きな役割を果たしたが、昭和 50 年代に入ると、道徳授業の計画論、資料論、指導過程論などの多種多様な授業論が展開された」（江島 2016 年、248 頁）とする。だが、「道徳の時間」の授業論が多様なかたちで論じられるまでには特設後、本当に約 20 年間もかかったの

であろうか。もっとも、これらの問いに対する回答を与える研究はいまだ行われていないのが実態であり、現状では、こうした江島の主張を覆すだけの知見は得られていない。

それゆえ本稿では、戦後に執筆された大学教員らの著作を可能な限り取り上げ、それらの主張を検討し、戦後の道徳教育に関する学問的な議論がいかなるものであったのか、新たに検討を行うことを試みる。なお、荒木（2017 年）はすでに、学習指導要領改訂を中心とした時期区分に依拠しながらアカデミズムの議論を「戦後教育改革における修身科の位置づけと修身科復活論」の時期（1945 年より）、「『道徳の時間』の特設」の時期（1958 年より）、「『人間』という視点からの道徳教育」の時期（1968 年より）、「『心の教育』への転換」の時期（1989 年より）に分類し、加えて 1980 年代以降の「様々な道徳教育のアプローチ」を紹介している。本稿ではこうした時期区分を参考にしつつも、個々の論者の議論における焦点や内実に基づき、帰納的に再度、議論の時期区分も試みたい。

とはいえ、単一の研究において戦後において発行・出版された道徳に関する全ての著作物を分析対象とすることは不可能である。そのため、本稿においては広く社会において流通し、知られていたと思われる大学人たちの著作物を検討対象とすることを目指し、具体的には九州内に所在し教員養成系学部を持つ国立総合大学一校の図書館書庫に収蔵された史料を主に取り上げて分析を加えることとする。もっとも、戦後初期においては出版事情の悪さゆえか、同大学の財政状況のためか、十分な著作物が同図書館に収蔵されていない。そのため、戦後まもなくの時期に関しては適宜、貝塚茂樹編集『文献資料集成 日本道徳教育論争史』を参照し、主には第 11 巻に収蔵された各種論稿によって補填を行うこととする。

Ⅱ．終戦から 1940 年代末：教育勅語の維持を求める声と社会科による道徳教育の開始

この時期には戦中までに広く共有された天皇制に立脚した世界観からの脱却が大きなテーマとなり、教育勅語ならびに修身に代表される戦中以前の道徳教育の廃止と復古主義、社会科によって担われる新たな道徳教育体制の確立が大きな争点となっている。1945 年 12 月には GHQ（民間情報教育局）より「修身、日本歴史及び地理停止に関する件」が発せられ、修身教育に関する法令が停止されるとともに、教科書や教師用参考書も回収された。1948 年 6 月には衆議院ならびに参議院において、教育勅語の「排除」ならびに「失効」がそれぞれ確認され、参議院では日本国憲法ならびに教育基本法に基づき民主主義的な教育理念の普及徹底の必要性も指摘されたが、教育勅語に基づく道徳教育体制からの離脱は容易に進まなかった。

後に文部大臣にもなった法学者の田中耕太郎は 1946 年 1 月、「国民道徳の頽敗と其の再建」と題する文書において次のように論じ、戦中以前の道徳教育が誤りであったことを認める。「国家的道徳の強調が（中略）個人の完成を目的としなかった為に、偽善的な愛国者と恥づることなき利己主義者を養成したことは皮肉な現象」（田中 1946 年、9 頁）であり、「誤った国家主義が国民道徳を頽敗せしめたことは、道徳の形式主義的の弊害を当然に包含してゐる。個人の良心は問題にならない。唯だ国家の命ずるところに盲目的に追従することのみで十分である。外見のみを取り繕い（中略）道徳は功利主義的動機の奴隷となっていた。（中略）これと同時に道徳の主観主義化の傾向が存してゐた。主観的に誠心誠意行動したならば如何なる行動を為しても許さるべきものと為す思想である。」（田中 1946 年、

10-11 頁）しかし、田中においてはこうした道徳の誤りと教育勅語に基づく道徳教育体制とは結びつかない。それどころか、こうした道徳の誤りが存在するからこそ、教育勅語に基づく道徳教育を強化しなくてはならないとみなされるのである。「倫理的主観主義の匡正の為めに、我々は普遍人類的道徳原理、即ち自然法、儒教、條理、天命、性法、天地の公道の存在を承認しなければならない。（中略）今後の我が精神生活の建て直しは自然法思想の興隆に俟つ以外に道はない。国民道徳の再建は自然法の原理に依つて行はれなければならない。此の意味に於て教育勅語が今後に於ても引続いて道徳的権威を保持してゐる。」（田中 1946 年、13-14 頁）そもそも田中はすでに 1945 年に「教育勅語論議」と題する文書において「教育勅語が過去において司法権と同様に国家主義的方向に乱用せられ又文部当局や教育者が国民の盲目的服従の習慣を培うようにこれを援用」したことがあったとしても、「それは濫用者、援用者の罪であり、責を或は天皇に或は教育勅語の内容に帰すべきものではない」（田中 1945 年、17-18 頁）とさえ述べており、たとえ戦中以前の教育に誤りを認めたとしても、教育勅語の内容に問題点が見いだされることはなかったのである。

このことは東京帝国大学の教育学者であった吉田熊次においても同様であり、吉田は 1946 年の文書「「民主主義的新日本教育」の理念」と題する文書において「我が国体こそは理想国家の本義に合し理想社会の典型たることは古今東西の歴史と学理とに照して明瞭なる真理である。（中略）我が国の教育者たるもの聖旨を奉戴して理想国家を実現するに足る国民を教育することを理念として堅持し勇躍其の任に当たることは、特攻部隊が第一線に於ける活動と同価値のものたることを自覚すべきである」（吉田 1946 年、146-147 頁）とさえ述べている。

Ⅲ．1940 年代末から 1950 年代初頭：生活主義道徳教育の批判と修身でないかたちの特設時間を求める声

1947 年 9 月に社会科が実際に教えられるようになった後、道徳教育を社会科のみで担うことの問題点が指摘されるようになる。1951 年 4 月から 5 月には文部省より『道徳教育のための手引書要綱』が出されたが、一方では、道徳教育を担う独立した教科の創設や修身の復活を求める声として、他方では、独立の教科の設置に強く反対し、社会科に限定されず全教科を通じて道徳教育を行うことの必要性を説く立場として、双方の意見がそれ以降、議論されるようになったのである。

１．　親「戦後新教育」の立場からの特設反対論

この時期、戦後新教育を支持する立場からは道徳教育の重要性に関する議論が提起される。学校の教育活動全体を通じて道徳教育を行うべきとする立場の一人に社会科教育を専門とした教育学者の倉沢剛が存在する。倉沢によれば、「とくに道徳科や修身科をおく必要はない。むしろ徳育はあらゆる学習と生活の場で行うべきである。いったい道徳科ないし修身科をおくというのは、知識と道徳をはつきりわけて考える思想にたつている。ところが、ある種の知識はふかく道徳につらなり、内容と方法さえよければ、あらゆる学習は品性につちかうことがあきらかになつた。してみれば、とくに道徳教授の教科をおく必要は少しもない。」（倉沢 1951 年、18-19 頁）では、道徳教育はどのようにして行われるべきな

のであろうか。倉沢によれば「あらゆる学習において、指導法を活動化する必要があ」（倉沢 1951 年、20 頁）ると同時に、「日常徳育・中心徳育・個別徳育・基礎徳育・校外徳育という、五つの大きな機会を用意する」ことが重要であり「中心徳育は、主として共通の問題をとらえて、おおむね集団的に討議させ、個別徳育は、主として個人の問題をとりあげて、おおむね個別的に指導する。そして日常徳育は、共通もしくは個人の問題をとりあげて、集団的又は個人的に指導するが、その特色は実践を通じて日常的に指導するにある。そして基礎徳育は、あらゆる教科によつて、広大な基礎情報や基礎体験がやしなわれるところに特色がある。さらに、校外徳育の性格は（中略）家庭や社会の日常生活を地盤とし、部落子供会などの校外組織を場とする」（倉沢 1951 年、114-115 頁）という。

心理学者の守屋光雄、山崎正、田中熊次郎は 1952 年の著書『子供の道徳』において、次のように述べる。「道徳教育の必要性は誰も否定することはできない。（中略）道徳教育こそ新教育のかなめであったはずである。(中略)新しい道徳教育は新しい人間の形成であり、その意味において、それは人間の変革であり、新教育はまさにその新という呼び名に値したのである。(中略）今日では道徳教育が二つの立場から主張されている。一つは旧秩序の維持のための道徳教育で、戦前の国家体制を存続させようとするものである。(中略）もう一つは、新秩序の確立のために、戦後の混乱せる道徳に新しい指標を与えようとするものであり、敗戦によって形式的に与えられた民主主義を、本当に国民のものとする社会変革の動力となろうとするものである。われわれがどちらの立場に立たねばならないかはいわずして明らかであろう。その意味で、われわれは新しい道徳教育の必要を主張する。」（守屋ほか 1952 年、1-3 頁）同書において守屋は「子供の道徳意識の形成と指導」と題する章の中で、道徳教育を特設時間において行うことに警鐘を鳴らす。「子供の道徳的判断が正しく発達するために、もっとも大切なことは、子供が他の人々と接触する機会が与えられねばならぬということである。他の人々との接触を通してこそ、子供は、他の人々が自分の行動を、どのように評価するかを知る機会を得るのである。(中略）自分の行為ならびに他人の行為について正しい道徳的判断ができるようになるためには、実際の個人的経験を通して、自ら体得する機会が与えられることが大切であって、正しい行為、正しくない行為について、大人や教師が単に説教的に観念を注入するが如きことによっては、正しい道徳観念は養成されるものではない。(中略）子供の道徳的概念は、最初は、特殊的、個別的であり、具体的場面に関係している。しかし、子供の関係理解の能力が進むにつれて、子供の正邪・善悪に関する観念は、特殊なものから一般的なものへ移ってくるのである。子どもの道徳的観念が（中略）社会的、抽象的なものへ進んで行くためにも、子供は現実の状況を伴う実際的、個人的経験を持つことが必要である。子供が、このような道徳的知識を、親や教師の口から教えられるだけで、実際経験が伴わないならば、子供は到底一般的道徳概念を真に理解することはできないのである。」（守屋ほか 1952 年、13-14 頁）

倫理学者の中川武夫も 1957 年の著作『道徳教育の原理と指導技術』において次のように述べる。望ましい性格の形成は（中略）自己の内面において、衝動と理性的目的とが対立し、理性が衝動を統制して新しい衝動がこれに打ち克つことに始まり、それがくりかえし実現されることによって、新しい形式が習慣化されることによって可能となると考えられる。(中略）他人の指示や衝動のとりこにならず、批判的、創造的に自己決定するためには、知力や洞察力が必要である。この意味において望ましい性格は知性的性格でなければなら

ないということができる。(中略) 望ましい性格は、行動の場面に当面して、個人が自己決定的に行動を選択することによって、刻々にみずからがこれを形成しているのであって、他人がこれをあたえることができないものである。」(中川 1957 年、45 頁)

それゆえ、求められる道徳教育の在り方も「まず、子どもが生活の実際的場面に当面して、問題解決的に学習するよう導くことを原則としなければならない。(中略) 子ども自身の問題解決的学習を原則とするということは、教師の指導を前提とすることはいうまでもない。必要な助力は積極的にあたえられなければならない。」しかし「それはどこまでも、子どもが自分の力をじゅうぶんに使用し、知的、責任的な自己指導をすること、そのことによってよい結果をもたらすように助力するのでなくてはならない。」そしてもう一つ重要なのは、「道徳的性格を養うことをめざす教育は (中略) 単なる道徳的知識の観念的習得をさせるのではなく、実際の生活場面において行動を通して、行動を学ばせるのではければならないということである。(中略) この意味において、過去の修身科における道徳指導の大きな欠陥が認められるのではなかろうか。」(中川 1957 年、47-49 頁)

２．　反「戦後新教育」の立場からの特設賛成論

他方、教育学者の山極真衛は 1951 年の著書『道徳再建』において、戦後の教育改革を次のように振り返る。「学校教育者の一人として、戦後の新教育の傾向を率直に反省して見ると、やはりそこに幾多の欠陥があったことに思いおよばずにはいられない。(中略)『従来のものの逆を行く』仕方がどこからか示されれば、天来の福音の如くに考えられて、これにすがりついて行ったのが最も多くの人のとった態度であった」(山極 1951 年、57 頁)。しかし、「自由、自発性、独立性が原理となることは、従来の教育がこれらを軽視して強制(ママ)・弾圧であったから、ただその逆を行き、自由・自発性・独立性を尊重するということであってはならないのであって、それによって奴隷ではなくて、真の自由人が育成せられるということでなければならないのである。」(山極 1951 年、58 頁) それゆえ、山極が重要視するのが、以下の四点である。「(一) 正しい生活態度、すなわち真の自由を得るためにしたがわねばならない客観的法則があるということを明らかに認識せしめること、(二) この法則が何であるかを認識せしめること、(三) これに服従する態度を確立すること、(四) しかもこの認識ができるだけ内から、すなわち自己の体験、経験、判断を通して起り、この服従が強制ではなく、自由な自主的な立場でなされること」(山極 1951 年、146-147 頁)。つまり、真の自由を得るために必要とされる道徳的な条件を児童に理解させ、外部からの圧力としてではなく、自らの思考や判断そのもの一部として内面化されるまでに至らせることこそ、山極にとって重要な道徳教育なのである。もっとも、そのためにいかなる方法が具体的に可能なのかについては、明確に論じられていない。

1950 年には矢川徳光が著書『新教育への批判』においてコア・カリキュラムを「はいまわる経験主義」と呼び、批判しているが、この時期、子どもたちの自主的な活動を体系的な知識や深い理解へとつなげることの難しさが広く認識され始めていたのである。

３．　修身科批判の立場からの特設賛成論

他方、倫理学者の勝部真長は 1949 年に「社会科における徳育の問題―公立学校教育の限界に触れて―」と題する論文を発表し、次のように述べている。「教育の目的が『人格の完

成をめざし』ている以上、道徳教育の必要は昔も今も渝りない筈である。(中略) わが国でこのような内容をもつた人格は旧いモラルでなくして新しいモラルを身につけた人間の謂いでなくてはならない。したがって一口に道徳教育といつても今日必要なのは新しい道徳教育であつて修身のような旧い道徳教育ではない。」(勝部 1949 年、148 頁) しかし、社会科においては「社会への適合ということにアクセントがおかれてあって (中略) 自分というものが疎外されている」という問題点があり、「社会科の中に道徳的なものがなお仮にあつたとしても、直接的な形では出ておらず、間接的に媒介的に潜在しているにすぎない」のであって、「社会科には道徳的なものが欠けている」(勝部 1949 年、150 頁) と批判する。勝部は、戦中以前の道徳教育を不十分なものとみなした上で、新たな道徳教育の体制を構築することの必要性を指摘するのである。

勝部はさらに 1951 年に著書『道徳教育』を発表し、戦前の道徳教育の問題点として「『家的なるもの』を強調することによって (中略)『個人』が『家』の全体性の中に埋没してしまって『個性』とか『個人の尊厳』が失われてしまうということ、次に『個人』の確立しないところに『社会』は正しく伸長せず、かつ『家の利己主義』によって社会ははなはだしく歪曲せられること」(勝部 1951 年、62 頁) を挙げる。勝部によれば、「家族的社会の人間の特徴は、情的・没自己的・受動的・無批判という点にある。他方、社会的社会の人間の特徴は、知的・自主的・勤労的・計量的・技術的という点にある。」(勝部 1951 年、28 頁) 勝部が前提とするのは教育基本法第一条で求められるような国民の育成であり、「そうなればわが国でこのような内容をもった人格は旧いモラルでなくして新しいモラルを身につけた人間の謂いでなくてはならない。したがって (中略) 今日必要なのは新しい道徳教育であって修身のような道徳教育ではない。新しい道徳教育はむしろかえっていよいよ必要なのである。」(勝部 1951 年、66 頁)

1953 年 3 月には倫理学者であり文部大臣を辞任した後の天野貞祐が『国民実践要領』を発表するが、天野はそれに先立つ 1950 年、「私はこう考える―教育勅語に代わるもの―」と題する文章を朝日新聞上で発表している。「教育勅語にふくまれる主要な徳目は今日といえども妥当性を有つものであって (中略) しかしこれらの徳目が勅語という形式において道徳的規範として要請されることの不妥当なことはもちろんでありますから、何か他の形式において教育勅語の果たしていた役割を有つものを考える必要はないか (中略)。修身科は結局知識を媒介とした知育であって本来の意味の徳育ではない。本来の意味の徳育は実践を通じての人格的影響でなければならない。(中略) 要するにわたくしは従来のものへ復帰しようなどと考えるのではありません。すでに社会科は修身科より一歩を進めたものだといえます。ややもすれば個人道徳に止まりがちな従来の修身科よりははるかに広い展望を持っていますが、遺憾ながら十分その成果をあげていない。そこでこれまでの修身科と社会科とを契機としてここに新しい道徳教育の工夫をしようというのであります。」(天野 1950 年、155 頁) このように、天野は修身科を否定しながらも教育勅語の意義は認め、その上で道徳教育の特設に賛成するという独自の立場をとるのである。

さらに 1955 年には元文部官僚の日高第四郎もまた「道徳教育の観点より見た社会科の成立事情と社会科についての疑問」と題する論稿において、「一九四一年以後の修身教育は (中略) 教育勅語に示された国体の精華と臣民の守るべき道」に従う国民の錬成を意味し、「かかる独善的な全体主義的権力主義的教育が、主権在民の民主憲法や心理と正義を愛し、人

格の尊厳を尊ぶ教育基本法の原理と相容れず(中略)排撃されたことは理の当然であって、少しの弁護の余地もない。万一道徳教育がかくの如き過去の誤れる修身教育を加味することを少しでも意味するならば断じて許すべからざることである。しかしこの偏狭と独善と偽善の排撃は、決して道徳教育そのものの排撃であってはならない。否寧ろ戦後の精神的混迷、人倫の頽廃せる我国の社会においては新しい道理に適った道徳教育が特別に必要であったし、今も必要ではないか。」(日高 1955 年、242-243 頁)

このように、戦後初期においては教育勅語の意義をいまだに認める意見が数多く見られたのに対し、この時期には教育勅語に対しては否定的な態度を示した上で、それゆえにこそ道徳教育の特設を求める声が見られるようになるのである。

４．　親「戦後新教育」の立場からの特設賛成論

なお、上で示した天野らは特設賛成論者として有名である。このことから、彼らの立場は戦後新教育の理念と対立するものと理解されがちであるが、実際にはそうではない。例えば天野は 1953 年の論稿「道徳教育について」で次のように述べる。一般的には「智育と徳育というものを分けて、そうして徳育だけとくにやるという(発想があるが、そうした:引用者)ことは非常に間違っておる。智育というものは、同時に徳育性を持っておる」(天野 1953 年、212 頁)のであり、両者を分けて考える「従来の修身というようなもののやりかただと(中略)徳育ということは修身の先生の担任であって、ほかの先生は学科をただ教えればよいのだ(中略)生徒の行儀とか、生徒の道徳的な考え方というふうなものは、これはすべて修身の先生の担任なのである。こういう考えが従来の修身教授にはあつたのではないか(中略)そういうことは非常に間違つておる(中略)これはすべての先生の担任すべきものだ、(中略)すべての先生が学科を通じて人間形成をするという責任を持つのがよいのじゃないか」(天野 1953 年、212 頁)。天野の考える道徳教育の方法は教科書を通じて学ぶというようなものではない。「従来の修身教育のようなやり方にただ安易に従っていたのでは、本当の道徳教育はできるか、(中略)従来の修身教科書は教訓的なことが、どのページにも皆書いてある。(中略)(しかし:引用者)、修身の教科書を見ると生徒はまたかという気持ちが起り、少しも新鮮味を持たない」(天野 1953 年、213 頁)。

そうではなくて、「道徳というものは技術の教育と似ておるというアリストテレスの考え方が非常に参考にな」り、「技術を身につけるのには、それをやらなければならない。自分が実践するということが必要である。」(天野 1953 年、212 頁)そのため、こうした実践を取り入れた授業として、「小学校ならば(中略)小学校の全般にわたつて、先生方がすべての学科を通じての人間形成」を行うことが提案され、教科を教える場合にも「生徒の行儀が悪いならば、それは直すということはいろいろ必要であり、そういう純粋な学科を教えるということも、私はいつも徳育性を持つておると思う」(天野 1953 年、215 頁)。

カント哲学を専門とする倫理学者であった天野が道徳教育において求めるのは、「自分は(ママ)一個の人格として卑下しない。また他人をもそういう意味で道の実現者として、すなわち一個の人格として、すべての人を尊重していく」(天野 1953 年、217 頁)というような道徳教育である。「民主主義というのは要するに人間が人間を尊重するということ」であり、他の「人間の人格というものを考えて、それをただ手段としてはいけない」(天野 1953 年、218 頁)のである。それゆえ、「道徳教育ということはあまりこれを狭く考えてただの躾と

かそういうことになつても困る。われわれは人間を道具にしない。人間が一個の人格として尊重されるように、道徳教育の調整をしなければならない。」（天野 1953 年、218 頁）

そして、天野が重視するのが「道徳的判断力」の育成である。「道徳は変るという面と変らないという面と、両面がある」。変わらないのは「イデー」や「形相」であり、「それは先験的な内容であつて、変らない」が、「経験的な内容は絶えず変」わり、「一々の場合に変る。（中略）そこで最も重要なことは一々の場合に、何がその場面に適当した経験的な内容であるかということを把握すること」で、「その力がすなわち道徳的判断力」（天野 1953 年、210 頁）なのである。こうした力を身につけさせるためにこそ、天野は「特別の時間を設けて」、例えば社会科を基盤に考えると「公共的な人の人格というものはどうあるべきかということを教えていくという時間があつてよい」し、「そういう主体的な面に重きをおくところの社会科というようなものができ」（天野 1953 年、215 頁）ることを求める。

天野と類似した考えを示したのが、教育学者の上田薫である。天野が文部大事を務めていた 1951 年に文部省事務官として勤務していた上田は論稿「社会科と道徳教育」において、「過去の道徳教育の一般的な考え方は、まずなによりも根底において（中略）人間性に（ママ）信頼し、子どもたちのそれぞれに個性的な立場を育ててやろうとする根本的な態度に欠けていた」とした上で、「自主性の確立」を道徳教育の志すべき根幹」（上田 1951 年、166 頁）とみなす。そのうえで、こうした力を身につけさせるため、「社会科こそ道徳教育を担当すべきであるとい」われるが、「社会科で全面的に道徳教育を担当すべきだというのであったならば、それは（中略）明白なあやまりだといわなくてはならない。（中略）他の教科の指導も、特別教育活動も、それぞれ道徳教育に対して重要なかかわりをもつことを忘れてはならない。」（上田 1951 年、168 頁）「社会科の指導として、知的なものと道徳的なものとを分離して強調しようとする傾向は、社会科の本質にもとるのみならず、道徳教育に対しても、大きなつまづきを与えるものである。」（上田 1951 年、170 頁）こうした上田の主張は天野と同様、「戦後新教育」の意義を認めた上で、それゆえにこそ、異質なものを「社会科」につめこむのではないかたちの道徳教育を求めるのである。もっとも、上田自身は「道徳の時間」の特設の必要性までは論じていない点には注意が必要であろう。

５．　体系的指導を求める立場からの特設賛成論

倫理学者の平野武夫は 1953 年の論稿「道徳教育の隘路とその打開」において、社会科を中心とする「道徳指導の目標そのものが、余りにも抽象的であること」（平野 1953 年、25 頁）を批判し、指導目標を具体化することの必要性を指摘する。さらに、「道徳指導の具体的実践は全教科・全生活の指導に即して企図さるべきではあるが、このような生活主義による道徳指導法の根底に道徳指導の全内容の全体的統一性がなくてはならぬ」し、「道徳指導に於て企図される諸特性が、系統的に組織された形に於て、教師の指導観に於て確立されていなくてはならぬ」（平野 1953 年、42 頁）と指摘する。もっとも、「このような道徳指導内容の系統的研究による指導計画の樹立は、決して嘗ての『修身科』の体系化と同列に見らるべき性質のものではなくて、即ちこの『指導内容の系統』に従つて、順次指導が進められてゆくというようなものではなくて、各教科・各教科外の指導内容に即して、そのいかなる内容のいかなる面に、どのような道徳指導の契機が含まれているかの観点を適確に押さえる為に、教師のもつべき道徳指導観の確立のためのものであるということであ

る。」それゆえ、「指導内容の系統」は求められるものの、「指導の実際に当つてはこの『指導内容』の系統に捉われることなく臨機の指導が講ぜられなくてはならぬ」(平野 1953 年、43 頁）とされる。

６．　哲学的立場からの特設賛成論

教育学者の長田新は 1953 年の講演「日本教育の進路と道徳教育」において、「私は日本の嘗ての修身科は全く神経衰弱そのものだったと思う。そのような教科の復活などは全く沙汰の限りである。特に教育勅語乃至これに類するドグマを作つてそれで道徳教育をすることは百害あって一利ない」（長田 1953 年、87 頁）とし、修身科や教育勅語の意義を否定する。その上で彼は、次のように述べる。「善のイデアを最高のイデアとしたプラトン、実践理性の優越を説いたカント、道徳的品性の陶冶を教育の唯一最高の課題としたヘルバルト、こうした先哲の学説を引用するまでもなく、苟も人間が人間であることを放棄しない限り、身を修める術を授ける道徳教育は凡そ教育そのものの最も基本的の課題でなくてはならない。問題はただその方法如何にある。方法に二種類ある。一つは生活に依る道徳教育であつて、これをペスタロッチーに言はせると『生活が陶冶する』の原理の一応用である。」（長田 1953 年、88 頁）そして、長田が目を向けるもうひとつの方法が「教科としての道徳教育」である。「私は（中略）決して教科としての道徳教育を否定するものではなくて、却つてそれを積極的に主張する。（中略）生活としての道徳教育の外に、道徳の理論を児童に理解させこの理論的な認識に依つて道徳の感覚を育成し、客観的な理論に根拠を有つ実践理性の形成を企図することは、嘗ての修身科には人々の全く期待できなかつた道徳教育の新たな一領域である。」（長田 1953 年、89 頁）

その他、哲学的立場に基づき「道徳の時間」の特設を求める立場には上で紹介した天野貞祐などの主張も含まれるであろう。

７．　子どもの道徳性とその発達段階に関する議論の始まり

1953 年に心理学者の大平勝馬は「道徳性の発達」という論稿において子どもの道徳性発達に関する既存の研究成果を整理し、次のように要約する。「道徳意識は本能的なものから理性的なものへ、具体的なものから一般的な原理へ、個人的なものから社会的なものへ、他律から自律へと漸次発達移行していくものと言える。この過程においては善悪正邪の説教からでなく現実的な行動・経験を通してその発達がよりよく期待できるということを明記しなくてはならぬ。道徳意識の発達には家族以外の友人や一般社会人との接触の機会、家族のように簡単に自己の過ちが許されない他の人々との交渉の機会を持つことが必要である。」（大平 1953 年、203 頁）こうした大平の指摘からは、後の道徳性の発達段階に関する議論との親和性や、学校の教育活動全体を通して道徳性を身につけさせようとする「戦後新教育」の立場の正当性にもつながる要素などが見て取れよう。

さらに心理学者の青木誠四郎は同じく 1953 年に著書『道徳性の発達と教育』において、武政太郎や J. ピアジェなどの理論に依拠するかたちで子どもの道徳性の発達を「幼児期」「児童期」「青年期」に区別し、それぞれの段階に応じた道徳教育の方法について詳細に論じている。この時期、いまだおおまかなかたちにとどまってはいたものの、子どもの道徳性の発達段階とその段階に応じた指導の在り方に関する配慮の必要性が論じられ始めてい

たのである。

Ⅳ．1950 年代初頭から 1950 年代末：「道徳の時間」の特設とアカデミズムからの好意的反応

その後、文部省は道徳教育を現行の社会科の中で行う方針を一度は明確にするものの、1957 年 8 月に新たに文部大臣に就任した松永東（とう）は道徳教育を独立教科にする方針を明確にし、9 月に教育課程審議会に諮問を行うと、11 月には同審議会から審議の結果として「小中学校における道徳教育の特設時間について」が発表された。なお、同審議会の委員は以下の通りであり、初等教育文化審議会の構成は教育学者 8 名、心理・教育心理学者 2 名、教員・教育委員会・学校関係者 3 名、その他 4 名であった。また、中等教育文化審議会の構成は教育学者 5 名、心理・教育心理学者 1 名、教員・教育委員会・学校関係者 9 名、その他 3 名であった。

初等教育文化審議会（17 名）：

石山修平　（教育学者：東京教育大学教授）
稲富栄次郎（教育学者：上智大学教授）
岡田要　　（動物学者：国立科学博物館長）
近藤修博　（東京都教育庁指導第一課長）
椎野開蔵　（教員：東京都公立小学校長）
鈴木虎秋　（教員：東京都公立小学校長）
高峰信子　（雙葉学園長）
武田一郎　（教育学者：北海道学芸大学長）
手塚六郎　（教育学者：国立教育研究所研究調査部長）
野村秀雄　（日本放送協会長）
三浦義雄　（教育学者：東京学芸大学教授）
三木安正　（教育心理学者：東京大学教授）
村上俊亮　（教育学者：東京学芸大学長）
山岸五平　（教育学者：静岡大学教授）
吉田清　　（教員：千葉県公立小学校長）
沢田慶輔　（心理学者：東京大学教授）
細谷俊夫　（教育学者：東京大学教授）

中等教育分科審議会（18 名）：

浅川栄次郎（教員：早稲田実業高等学校長）
安藤堯雄　（教育学者：東京教育大学教授）
小田信人　（牧師：女子聖学院長）
小尾乕雄　（東京都教育庁指導部長）
川名部秀雄（教員：千葉県公立中学校長）
沢田慶輔　（心理学者：東京大学教授）
上代タノ　（英文学者：日本女子大学長）
平良恵路　（教員：東京都公立中学校長）
竜沢良芳　（教員：東京都公立中学校長）
淡野安太郎（哲学者：東京大学教授）
徳丸芳男　（教員：東京都立公立高等学校長）
浜田成政　（大阪府教育委員会教育長）
日向熙　　（教員：埼玉県公立中学校長）
日高第四郎（教育学者：国際キリスト教大学教授）
藤岡由夫　（物理学者：原子力委員会委員）
細谷俊夫　（教育学者：東京大学教授）
山田栄　　（教育学者：東京教育大学教授）
武田一郎　（教育学者：北海道学芸大学長）

1958 年 3 月には教育課程審議会から答申「小学校・中学校教育課程の改善について」が出され、翌月には特設された「道徳の時間」の教育が開始されることになったのである。

１．　特設直後の反対意見

「道徳の時間」の特設がほぼ確定すると、当初、教育学においては「道徳の時間」に対する反対の声が上がる。1953 年の時点では「教科としての道徳教育を（中略）積極的に主張」（長田 1953 年、89 頁）した教育学者の長田新も、それ以前の立場とは異なり、「道徳の時間」に懐疑的な立場から 1958 年の著作『道徳教育の根本問題』において次のように述べている。「一般に新教育の使徒としてのコメニュースもルソーもペスタロッチーも、教科や時間を特設して道徳を教育することには反対の立場をとった。なぜなら教科を立てる立場は学問から教育を考える立場だから。（中略）教科主義は主知主義だ。新教育はそのような教科主義乃至主知主義に反対して、『上から』ではなくて『下から』、『学問から』ではなくて『生活から』再出発した立場だ。しかもそれが外ならぬ道徳教育に最も妥当する立場であることを人は見落としてはならない。」（長田 1958、161 頁）「生活即道徳教育の立場に立てば、言葉の普通の意味の児童の生活と並んで、学習生活が考えられる。午前九時より午後三時まで、児童は教室に入って教科の学習をする。この教科の学習が道徳教育の上からみて二つの意義をもっている。一つは教える教師と学ぶ児童との間の人間関係と、学ぶ児童相互の間の人間関係と（中略）この人間関係に媒介されてさまざまの道徳が実現する。その実現する道徳が児童を道徳的に陶冶することは改めて説明するまでもない。さらに各教科そのものの内容がそれぞれ道徳教育の意味をもっている。」（長田 1958 年、174 頁）「道徳教育において豊かな情操と鋭い良心とを養う必要は私も認める。だがそれが特設された教科や時間でできるものではない。」（長田 1958 年、176 頁）この時期の長田にとって、道徳教育とはあくまでも生活による陶冶を通じて行われるべきものなのである。

同じく 1958 年には教育学者の下程勇吉も『道徳教育の方法』と題する著作を著している。下程が前提とするのは「本筋としては、全教科を通じて、全生活面において、あらゆる教師が生活指導・道徳教育をなすべき」（下程 1958 年、14 頁）との考えである。そして、その上で「比較教育学的研究」と「教育人間学的研究」に基づき道徳教育を考えることの必要性を訴えるが、「人間の全体的構造を明らかにする教育人間学的立場から出てくる道徳教育の方法論的帰結」として「多くの方法に分化しつつ、それらをあげて一つの目的で統合するという立場」（下程 1958 年、24 頁）を取る。具体的には、下程は健康教育、しつけ、情緒面の陶冶、自主性などと道徳性との関係を論じた上で、特別教育活動・労作教育、芸術教育、学習、生活作文・日記、「言葉」、「お手本」、社会科教育、平和教育、愛国心の教育などがそれぞれ道徳教育上いかなる意味を持つのかを論じている。すなわち下程にとっても、道徳教育とは特設された時間のみに限定されたかたちで行いうるものではなかった。

さらに教育学者の小川太郎も 1958 年の「『特設道徳』の意味するもの」と題する論稿において次のように激しく批判を浴びせる。「特設道徳は（中略）反動化の歩みの線上に、その一歩前進として出現したのである。反動の新しい装いは、時間を特設し、特設道徳教育の計画を要求し、その計画のための徳目の体系とそれを子どもの頭に注入するための方法とを示し、そして、そうした道徳教育の実施を強制しているという点にある。（中略）人権を中心としない特設道徳は（中略）文部省の机の上でつくられた徳目の体系で、子どもの行動を、感情・意志・判断を、しばっていこうとするのである。そうすることによって（中略）植えつけられた道徳的観念によって自分を責め、不幸の原因は反省の不足にありと思い込み、秩序の前に要求を委縮させてしまう、そのような消極的な人間を形成しようとす

るのである。」（小川ほか 1958 年 b、360-361 頁）それゆえ「真実の道徳の徳神で全教育を組織しなおすことがわれわれの課題となっている。そのような道徳は、基本的人権を中心とした民主主義の道徳、したがって、科学の精神と合致する道徳でなければならないことはいうまでもない。」（小川ほか 1958 年 b、167 頁）

２．　計画的指導を求める立場からの特設賛成論

もっとも、こうした「道徳の時間」反対の声が支配的なものであったかといえば、実際にはそうではない。例えば教育学者の中にも「道徳の時間」特設を一定の条件下で認める者は存在した。1957 年 11 月に教育課程審議会から審議の結果が公表された直後（同年 12 月）、教育学者の海後勝雄は『新しい日本の道徳教育』を出版し、次のように主張する。「学校における道徳教育の場については、教科および教科外の諸活動のすべての領域が含まれ（中略）系列的な指導の考え方からは、これらのすべての場で日常化された指導がおこなわれ、その過程できわだった集中的な問題化と、特定の高度化された指導が計画される」（海後 1957 年、304 頁）必要がある。しかし、それにもかかわらず適切な指導の場が設けられていない場合、「道徳教育の計画は異常なものとな」り、「例えば、生活的な場をつうじる具体的な指導にかわって、教師による抽象的な訓話にたよらざるをえない。そのために、他の教科にならんで、道徳教育のための教科時間を要求し、道徳教育はその時間内だけでおこなう計画を立てる。それ以外に道徳的指導の場が見いだせないと考えるからである。」しかし、「すべての場をつうじる、系列と構造ある計画が前提なのである。」（海後 1957 年、305 頁）海後によれば、学校の教育活動においては全ての場面でそれぞれの特質に応じた道徳教育が可能であり、かつ必要である。それゆえ、道徳教育の効果を高めるためには「道徳の時間」を特設すべきかどうかは重要ではなく、あくまでも学校の教育活動における全ての場面でそれらの特質に応じた計画的な指導が行われることが重要なのである。

教育学者の竹田加寿雄も次のように言う。「道徳的判断力とか理解力とかいわれるものは生活と離れて取扱われては意味を持たないが、具体的な自分らの生活の反省から見いだされた道徳的規範に対して、それがどのような意味を持つ者であるかという識見力を（中略）一方に持つようにさせることは、道徳的な問題に直面した際の大きな偉力になるものである。ところでそうしたことを全教育課程のうちに取扱ってゆくことは実際にできることではない。」（竹田 1958 年、30-31 頁）また、社会科に道徳教育の機能を求める視点も存在するが、「社会的な機構とか機能などの課題などの課題をとりあげ、それを明らかにしたり解決する本来の立場とする社会科は、主体の側の内面的な自省、更につきつめていえば、道徳の実行に必要な自己主張と共に自己否定へと向う強い動機は本来与えられない。」（竹田 1958 年、21 頁）

３．　民主的理念を教える必要性に着目する立場からの特設賛成論

こうした中、「道徳の時間」の特設に対して賛成の声を挙げながらも、戦前の道徳教育に対して明確な反対を示すという特殊な立場をとるのが倫理学者たちであった。倫理学者の大島康正は 1957 年の著書『道徳教育をめぐって』において、「道徳教育は必要である。但し戦前の儒教教育を中心とした、何々すべからず式の修身教育はいけない」（大島 1957 年、3 頁）との立場を明確にした上で、次のように述べる。「私どものように倫理学を日夜研究

したり、大学で倫理学を講じたりする人間は、そのすべてが復古主義者であったり、逆コースの支持者ではない。(中略) 私は現在偶々、文部省の社会科の教材等改訂委員会の委員の一人に駆り出されているが、この会に出席してみて、委員のほとんどは古い逆戻りの修身教育をそのまま肯定してはいない。皆、個々人の基本的人権を如何に確立し、それを生かしての民主主義を如何に推進するかという点で、道徳教育の具体的に努力している人たちである。」(大島 1957 年、4-5 頁) すなわち、大島は修身教育に対する明確な反対を示したうえで、それでも「道徳の時間」の特設に賛意を表明するのである。この点、教育勅語への賛成の態度を示すことがないという点を除けば、1950 年に示された天野貞祐の立場と共通する部分が確認できよう。

もっとも、大島が求める道徳教育とは単なる徳目の押し付けにとどまるものではない。「大切なことは、立派な言葉に抽象化された徳目を教えることが、道徳教育の目的ではなくて、それはあくまでもやむを得ざる手段であり、方便に過ぎないということである。最後は、日々の社会生活の中で、正直という徳がどの程度生きて働く力になるかにある。」(大島 1957 年、24-25 頁) 道徳教育においては「要は子供みずからの生活の中で大切な意義をもった問題をみずから発見し、その解決を自分で見出してゆこうとする態度が養われればよい」のであって、その土台となり、さらに「道徳教育の主眼 (中略) となるものとしては、何よりもまず児童が、人間尊重の念に目ざめること、さまざまな人間活動の意義を知ること、社会的な施設や制度や慣習の成立の由来や、その改善の仕方を考え工夫するようになること、家庭・学校・市町村・国などの社会集団における人間関係のあり方が如何に大切なものであるかに自ら気づき、それに協力したり改善したりするようにするためには、自分の人間形成をどういうふうに努力したらよいかを、自己自身の内面の真剣な問題とするようになることである。」(大島 1957 年、17 頁)

４．　現代社会との対峙の姿勢を求める立場からの特設賛成論

他方、教育学者を中心に道徳教育の目的として現代社会との主体的な対峙を求める声も上げられた。教育学者の小川太郎らは 1958 年に著書『新しい道徳教室』の新版を発行し、現代社会の矛盾と向き合わせ、子供たちに自らの生き方を問い直させる道徳教育の在り方を提示している。小川は特設道徳を批判するものの、反動的な道徳教育に対抗し、自らの目指す教育的理想を実現しうるような道徳教育の方法を模索するのである。「子どもの道徳教育としては、一般的にいって幼いときは要素的な道徳の教育の時期であるといってよいであろう。幼児期には人間としての根本的な生活の習慣がつくられるのであるが、それはみな現代の日本の道徳の要素的なものである。(中略) 学年が進んで子どもの生活と意識が直接に現実の社会とぶつかるようになるにしたがって、要素的ではないものが重きをしめるようにならなければならない。それが現実的な道徳である。要素的な道徳は自明で共通であるが、現実的な道徳はたがいに矛盾している。(中略) 学校での集団生活でつくられたその考え方で、現実の社会における自己やおとなたちの生活を見つめ、社会・経済・政治を考えて、現実の社会でいかに生きるべきかを問題としようとすると、それは現実的な道徳の指導に入ったことになる。」(小川ほか 1958 年 a、14-16 頁)

また、長田新は 1956 年から 57 年にかけて『現代道徳教育講座』(全 5 巻) を監修したが、そこでは彼の生活陶冶論は前面に出されず、むしろ現代社会への批判と主体的対峙が求め

られている。すなわち彼は論文「日本の進路と道徳教育」(1957 年)において、人類にとっての平和愛、自主性、理性的教養、社会的教養の重要性を指摘するとともに、論文「危機と道徳教育」(1956 年)においてシュプランガーならびにリットを批判的に取り上げ、資本主義体制の限界に関する「社会科学」的考察やマルキシズムについての理解の重要性を訴えながら、同時代の危機に対して主体的に対峙することの必要性を強調したのである。

同じく倫理学者の柳田謙十郎もまた「道徳の本質と道徳教育」(第 1 巻、1957 年)において、現代社会への主体的対峙を求める。「道徳とは何かということについては私自身が実は長い間重大なあやまちをおかして来たのである。(中略)道徳というものをわれわれの現実の生活関係からかけはなれた、むしろ生活の利害を超越し、これを否定する高次の世界のことでもあるかのように考える抽象論である。」(柳田 1957 年、23-24 年)「しからば今日のわれわれにとって歴史的必然的に要求されている実践的課題とは何か。(中略)その第一は世界独占資本の金もうけの道具とされているところの戦争準備体制に反対して平和をまもること、第二は(中略)現実の植民地的属国的状態から独立日本の本来のすがたをとりもどすこと、第三は(中略)生活の不安をとりのぞき真の民主主義を実現するために、社会をその経済的基礎構造から変革することである。これからの道徳はまさにこの実践の課題の解決にこたえるものとして、プロレタリア・モラルという性格をもったものでなければならない。」(柳田 1957 年、32 頁)

森昭(1958 年)は道徳教育の必要性を論じる者たちのエリート意識や特権意識を次のように批判する。「道徳教育の必要を説いておられる」のは主に「自分が、いま自分の話している相手の人たちよりも、何らかの意味で上にいるという意識をもっている人たちが、そのような見解をのべるようです。(中略)一般の人たちはよくないと考えればこそ、道徳の必要を説くわけだし、また他の人たちはよくないというばあい、当人がその人たちより一段高いところからこの判断をくだすのは当然だからです。」しかし、「道徳指導は、指導する者も、される者と同じように欠陥の多い不完全な人間だという自覚、それも単なるポーズではない、誠実な自覚から出発してこそ、ほんとうに教育的効果を生み出せるのではないでしょうか。」(森 1958 年、126-127 頁)

森は道徳教育を行うにあたって念頭に置くべき点として以下の五点を挙げている。第一に「これからの道徳教育の基準(内容、目標)は新しい道徳的、社会的秩序を想像する方向に向いたものでなければならない。」第二に「今日の道徳教育の基準は、よりよい未来を創る方向に求められねばならないけれども、伝統のよい面を身につけている人たちの意見には、謙虚に耳をかたむけながら設定されなければならない。」第三に「われわれのめざすべき望ましい方向だけを見ずに、われわれ日本人の道徳生活における共通な(或は広般な)欠点なども見つめて、道徳基準を設定することが、足を地につけるうえに必要であろう。」第四に「単語形式によるにせよ、文章形式によるにせよ、道徳基準を設定することが直ちにいわゆる『徳目主義』になると考えるのは、おかしい」。第五に「一方でよい人格の形成について不断の考慮をはらいつつ、同時に新しい道徳的社会的秩序を創造するために必要な基準」が必要である(森 1958 年、130-132 頁)。

ただし、道徳教育の目的に現代社会との主体的な対峙を求める声は多く聞かれたが、その目指す先は必ずしも共通であったとはいえないだろう。長田のように、資本主義体制の限界に関する「社会科学」的考察やマルキシズムについての理解を求める者が存在した一

方で、政治的な立場を超えた普遍性を追求する者も存在したためである。歴史学者の上原専祿は論文「道徳教育としての愛国心の育成」（第 5 巻、1956 年）において世界により広く開かれた眼差しを持つことの重要性を指摘した上で、人類に普遍的に妥当しうる道徳教育の必要性を求める。「道徳教育というものは、教育基本法にもとづいた教育実践の全体を通じ、全教科の有機的で一体的な教育によって、しかも、生徒指導のあらゆる瞬間において、教師と生徒との活きた接触における具体的な指導として、行われるべきものである、と私は考える。（中略）修身科というような一つの教科を立てることは、もっとも具体的でなければならないはずの道徳教育を、抽象化させ、概念化させる結果になってしまうだろう。」（上原 1956 年、226-227 年）その際、上原の想定する道徳教育は日本という地域においてのみ妥当するものではなく、広く人類全体に普遍的に妥当するものである。「国を愛し、民族を愛する心情が（中略）日本を支える、もっとも大切なエートス（倫理心情）であることは、いくら強調しても強調しすぎることはないが、そうした愛国心は、一人々々の人間を本当に人間として尊重する人間観によって直接に裏づけられたものでなければならないし、他方では（中略）人類共同体というものの全体的福祉を念願する人類観によって、直接に支えられたものでなければならないだろう。」（227 頁）

以上のように、この時期には「道徳の時間」への賛成と修身科への賛成とはかなりの程度、区別をされるようになり、戦前の非民主的体制への批判的意識や非民主的体制の再来への警戒心を強く持つ論者においても、体制批判の意識を子どもたちに持たせるための手段として道徳教育を用いようとするなど、意識の上でかなりの変化が見られるようになっているのである。

５．　道徳授業方法に関する議論の始まり（主に経験と葛藤の重要性に関して）

なお、議論が行われたのは「道徳の時間」特設の是非に関してだけではない。「道徳の時間」が設けられた際に必要なのは、いかに教えるかという授業方法に関する議論である。

まず、教育課程審議会委員でもあった教育学者は（当然かもしれないが）「道徳の時間」特設に対して明確な賛成の態度を表明する。教育学者の稲富栄次郎は 1959 年の著書『人間形成と道徳教育』に寄せた論文において、いまだ子どもたちの側からではなく社会の側から道徳教育の必要性を論じるにとどまりながらも、道徳教育の方法について述べている。アリストテレス「によれば、すぐれた建築の技術は（中略）何回も何回も建築することによって始めて習得せられる。同様に徳もまた一定の性質をもった活動を習い性となるまで、頻繁に繰返すこと、すなわち彼のいわゆる習慣づけによってのみ始めて習得せられるのである。（中略）要するに道徳教育は、本来躾から始まり、教授をへて、訓練に至って始めて完結する」（稲富 1959 年、52 頁）。もっとも、稲富も児童の主体的な思考や葛藤などの意義を一切退けるわけではない。「人類が長い経験の歴史を経て確立された徳目や道徳律は普遍的な価値の表現であり、人間行為の永遠の基準を表している。（中略）ただしかし、これを教育方法論的に考えると、このような徳目は、児童の経験と無関係に、天降り敵に押しつけられた抽象概念であってはならないのである。それはあくまで児童の経験を通じて理解し体得さるべきものでなければならない」（稲富 1959 年、38-39 頁）。「ゆえに経験学習はたしかに道徳教育の方法である。しかし最後に目指すところは、単に児童の個人的、特殊的、そしてまた一回限りの経験を超えた一般的なるもの、普遍的なるものでなければな

らない。」（稲富 1959 年、50 頁）こうして、児童の経験、すなわち主体的な思考や葛藤をあくまでも教育方法、すなわち手段としてのみみなす稲富は、「まず全教科による教育によって人間が人間として完成すると共に、狭義の道徳科によって、社会的存在としての人間が完成せられるとき、両々相まって初めて全き意味の人間の徳が完成する」（稲富 1959 年、17 頁）との立場をとることになったのである。

同じく教育課程審議会の委員の一人であった教育学者の山田栄は、1960 年の著作『道徳教育の研究』において「道徳の時間」特設の趣旨について次のように述べている。「道徳教育のための時間特設は、終戦前のような独立教科の設置を意味しない。」（山田 1960 年、32 頁）「特別教育活動の指導について述べたことは、『道徳』の時間の指導のあり方にもあてはまるであろう。（中略）少くとも現在は教科以外のものであるからである。『道徳』の時間は（中略）いままで中学校などのホーム・ルームで生活指導の名のもとに行っていた道徳教育の面を、道徳教育強化のために特に取り出して行うところである。」（山田 1960 年、130 頁）すなわち、山田にとって「道徳の時間」とは生活指導における道徳教育を行うための時間とほぼ同義なのである。では、そのためにはどのような授業方法が求められるのであろうか。山田によれば「『主題』は、児童生徒の生活の問題に関連するものが、原則として望ましい。（中略）児童生徒に道徳内容を関連的に理解させ身につけるには、『道徳』の時間における主題展開の方法にも注意する必要がある。この主題展開の方法としては、話合い、教師の説話、読み物の利用、視聴覚教材の利用、劇化、実践活動などを考え、これらの方法を適切に組み合わせ、広い角度から、種々の場面や機会・資料などを十分に活用することが望ましい。しかし原則としては、いろいろの形式の話合いを中心にして、これにその他の方法を結びつけて行うのが望ましい、と私は考えている。（中略）『道徳』の時間の『話し合い』は、いうなればペスタロッチの『生活が陶冶する』という原則にしたがうような方式であるからである。」（山田 1960 年、34-35 頁）

他方、倫理学者の平野武夫は 1956 年に長田新監修の『現代道徳教育講座』第 5 巻に「問題の倫理」という論文を寄せ、具体的な道徳授業方法を論じる中で、「価値の葛藤」が持つ意義を指摘する。「従来の『修身科』の一つの欠陥は、それが単なる『単一徳目主義』とでも名づくべきものであった（中略）。すなわち『正直』という特性を指導しようとすれば、単にこれを唯『不正直』（嘘）という反価値との関連においてのみ取扱い、これを他の価値、たとえば『人間愛』（友愛）との葛藤において、この葛藤を解決しゆく過程を通して身につけさせようとはしなかったのである。」（平野 1956 年、51 頁）「『価値の対立相剋』ということは（中略）人生一般の現実である。（中略）我々は常に価値の高低を明確に判定し得る道徳的叡知（知見）を磨くと共に、常により低い価値の要求に留まることなく、一歩々々より高い価値の実現に進もうとする強き道徳的意志を鍛えることが重要」（平野 1956 年、50-51 頁）なのである。

なお、こうした葛藤に道徳教育の契機を見る立場は教育学者の海後勝雄（1957 年）においても提示されている。彼によれば、「教師が子どもたちにたいして、道徳的な形成発展をはかろうとするばあい、子どもはけっして白紙の状態で形成を待っている存在なのではない。過去の経験をもとにして、何らかの形成をすでに経ているのである。（中略）したがって、指導の方法もまた、子どもの経験の現在の段階にそくしたものでなければならない。」（海後 1957 年、263 頁）それゆえまず求められるのが「具体的な経験を抽象的な概念と統

一すること」、すなわち「知識化」である。「子どもの、漠然たるあれこれの経験は、知識化し、知的な理解をつうじて確実なものになり、一定の方向性をもった判断や行動を生みだすことになる。」そして次が「知識としてもっているものを、態度化し行動化する」段階であり、「抽象的な概念として理解され記憶されたものを、態度にまで転化させ、行動にあらわれるまでにみちびくこと」（海後 1957 年、265-266 頁）が求められる。その後に「発展」の段階が続くわけであるが、その第一のアプローチは「接触による発展」であり、「子どもの内部に、たがいに関係なしに分離した状態にある二つもしくはそれ以上の経験を結びつけることによる発展」（海後 1957 年、267 頁）である。第二は「補完による発展と呼ばれるもの」であり、「理解の一部分が空白になっているために、不安定な意識をくりかえしていて前進しないばあい」に、両者をつなぐある知識を「学ばせることによって始(ママ)めて、子どもの見方や態度がはっきり立てられることになる。」（海後 1957 年、268 頁）第三は「緊張の契機」であり、「子どもの意識の中に矛盾したまま存在するものを放置しないで、この矛盾を意識させ、緊張関係にみちびくことである。」（海後 1957 年、269 頁）こうした中で、子どもたちの既存の理解をゆさぶり、対立を意識させ、新たな認知構造を生み出すことが重要になるというのである。

なお、教育学者の森昭もまた 1958 年の著書『みんなの願う道徳教育』において、道徳授業方法として「価値葛藤」の意義を認める。「ひとに『親切』にするのはよいことだとか、友達に悪い点を『忠告』してあげるのはいいことだとか、かわいそうな人には『同情』しようとか、どれか一つの徳目では割り切れない問題で、じつはまさにそのような価値葛藤の場にこそ、活きた道徳教育のチャンスがあるのだと思います。」（森 1958 年、182 頁）

Ⅴ．結語

本稿では 1950 年代末までの時期を対象に、研究者としての大学人、すなわち教育学者や倫理学者、心理学者などが道徳教育に関していかなる立場をとり、どのような声を上げてきたのかを検討してきたが、それらは必ずしも画一的なものではなかった。

本稿における作業を通じて、1950 年代末までの時期には、戦前における道徳教育についての肯定と否定、道徳教育を学校教育の中で行うことに対する肯定と否定、そして道徳を教科ないし領域として設けることについての肯定と否定とがそれぞれの論者によって様々なかたちでとられる中で、多様な議論が行われてきたことが確認された。そして、とりわけ道徳の時間が特設された後には、特設への賛成から反対へと立場を転じた者の姿が確認できる一方、計画的指導を求める立場からの特設賛成論、民主的理念を教える必要性に着目するゆえの特設賛成論、現代社会との対峙の姿勢を求める立場からの特設賛成論など、多様な議論が行われていた。そうする中、主に子どもたちの経験と葛藤の重要性に着目するかたちで、道徳授業方法に関する議論も徐々に展開されていったのである。

この点において、特設道徳に対して「政治的あるいはイデオロギー的な見地からの批判は、教育学者のみならず、他の学問領域の研究者からもあが」り、「教育内容、教育方法については、特設道徳に賛成、反対を問わず批判が加えられた」とする江島の論は過度の単純化を含んでいると言えよう。実際には各学問領域からの肯定的意見は数多く見られたし、それらは戦後に積み上げられてきた多様な議論を前提として生み出されたものでもあった。

【参考文献】

１．　青木誠四郎『道徳性の発達と教育』朝倉書店、1953 年。

２．　天野貞祐「私はこう考える―教育勅語に代るもの―」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1950 年）、155 頁。

３．　天野貞祐「道徳教育について」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1953 年）、205-220 頁

４．　荒木寿友「道徳教育の変遷―「道徳的価値」をどう扱ってきたか―」、田中耕治編著『戦後日本教育方法論史（下）』ミネルヴァ書房、2017 年、181-200 頁。

５．　石川松太郎ほか『道徳教育史 II（世界教育史体系 39）』講談社、1977 年。

６．　稲富栄次郎『人間形成と道徳教育』福村書店、1959 年。

７．　上田薫「社会課と道徳教育」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1951 年）、166-171 頁。

８．　上原専禄「道徳教育としての愛国心の育成」、長田新監修『現代道徳教育講座 5 道徳教育の展望』岩崎書店、1956 年、219-231 頁。

９．　江島顕一『日本道徳教育の歴史 近代から現代まで』ミネルヴァ書房、2016 年。

１０．大島康正『道徳教育をめぐって』有信堂、1957 年。

１１．大平勝馬「道徳性の発達」、平野武夫編著『道徳教育の隘路とその打開』関西道徳教育研究会、1953 年、186-229 頁。

１２．小川太郎ほか『新しい道徳教室』新評論、1958 年 a。

１３．小川太郎ほか『国民のための道徳教育』法律文化社、1958 年 b。

１４．長田新「日本教育の進路と道徳教育」、平野武夫編著『道徳教育の隘路とその打開』関西道徳教育研究会、1953 年、74-93 頁。

１５．長田新「危機と道徳教育」、長田新監修『現代道徳教育講座 5 道徳教育の展望』岩崎書店、1956 年、3-18 頁。

１６．長田新「日本の進路と道徳教育」、長田新監修『現代道徳教育講座 1 道徳教育の原理』岩崎書店、1957 年、3-19 頁。

１７．長田新『道徳教育の根本問題』牧書房、1958 年。

１８．海後勝雄『新しい日本の道徳教育』誠文堂新光社、1957 年。

１９．貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター、2001 年。

２０．貝塚茂樹「刊行にあたって」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 1 巻 徳育論争と修身教育』日本図書センター、2012 年、1-5 頁。

２１．勝部真長「社会科における徳育の問題―公立学校教育の限界に触れて―」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1949 年）、148-154 頁。

２２．勝部真長『道徳教育』金子書房、1951 年。

２３．　倉沢剛『道徳教育論』誠文堂新光社、1951 年。
２４．　下程勇吉『道徳教育の方法』黎明書房、1958 年。
２５．　篠崎謙次『学校の道徳教育―その内容と指導―』高陵社書店、1958 年。
２６．　関計夫「中学生における道徳性の発達と教育」、関計夫ほか編著『道徳教育をどうするか 中学校篇・指導方法篇』角川書店、1958 年、7-23 頁。
２７．　竹田加寿雄『道徳教育の構造』明治図書出版、1958 年。
２８．　田中耕太郎「教育勅語論議」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1945 年）、16-19 頁。
２９．　田中耕太郎「国民道徳の頽敗と其の再建」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1946 年）、1-14 頁。
３０．　中川武夫『道徳教育の原理と指導技術』明治図書出版、1957 年。
３１．　日高第四郎「道徳教育の観点より見た社会科の成立事情と社会科についての疑問」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1955 年）、240-245 頁。
３２．　平塚益徳『日本のゆくえと道徳教育』福村書店、1959 年。
３３．　平野武夫「道徳教育の隘路とその打開」、平野武夫編著『道徳教育の隘路とその打開』関西道徳教育研究会、1953 年、1-73 頁。
３４．　平野武夫「うその倫理―所謂「方便嘘」について―」、長田新監修『現代道徳教育講座 5 道徳教育の展望』岩崎書店、1956 年、41-53 頁。
３５．　藤田昌士『道徳教育―その歴史・現状・課題―』エイデル研究所、1985 年。
３６．　藤本一雄『道徳の根本問題 性格教育と宗教』明治図書出版、1959 年。
３７．　船山謙次『戦後道徳教育論史（上・下）』青木書店、1981 年。
３８．　古川哲史・堀秀彦編著『道徳教育講座』（全 3 巻）角川書店、1958 年。
３９．　牧野宇一郎『道徳教育の条件』明治図書出版、1959 年。
４０．　宮島肇『新しいしつけと道徳教育』明治図書出版、1957 年。
４１．　三好稔・酒井行雄『道徳教育と評価―道徳教育の社会的背景―』光風出版、1959 年。
４２．　森昭『みんなの願う道徳教育』黎明書房、1958 年。
４３．　守屋光雄ほか『子供の道徳』金子書房、1952 年。
４４．　柳田謙十郎「道徳の本質と道徳教育」、長田新監修『現代道徳教育講座 1 道徳教育の原理』岩崎書店、1957 年、23-39 頁。
４５．　山極真衛『道徳再建』金子書房、1951 年。
４６．　山田栄『道徳教育の研究―生活指導と道徳教育―』高陵社書店、1960 年。
４７．　行安茂『道徳『特別教科化』の歴史的課題―近代日本の修身教育の展開と戦後の道徳教育―』北樹出版、2015 年。
４８．　吉田熊次「「民主主義的新日本教育」の理念」、貝塚茂樹編著『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第 11 巻「修身科」復活と「国民実践要領」論争』日本図書センター、2015 年（初出 1946 年）、145-147 頁。

大正・昭和初期における音楽活動の意義の変遷

―乗杉嘉壽の思想を中心に―

正木　遥香（高等教育開発センター）

【要旨】

本論文は、従来研究において教育的活動の導入にすぎないと軽視されがちであった趣味講座の教育的意義を拡張することを目的とする。そのための手立てとして、代表的な趣味講座である音楽活動が､萌芽期の社会教育においていかなる位置づけを有していたのかを、当時の文部省官僚である乗杉嘉壽が編集に関わっていた雑誌の分析から解明する。分析の結果、音楽は芸術や娯楽としての側面のみならず、過酷な生活を慰撫し、社会の退廃を遠ざけるものとしての陶冶性を示すものとして用いられていたことが明らかになった。このことから、音楽活動のような趣味講座は、単なる教育活動への導入ではなく、活動そのものに教育的意図が含まれうるものとして捉えられる可能性を有することが示された。

【キーワード】

音楽活動（musical activities）　趣味講座（classes and courses in hobbies）　社会教育（adult education）

１．はじめに

１−１．研究の動機と目的

日本の生涯学習は、自己充足的な活動が高い割合を占めている。実際、公民館やカルチャーセンターにおいて提供されている学習活動は、音楽、美術、茶道、華道といった趣味的な要素を含むものが多い。このような趣味講座は、これまでの社会教育研究において生活課題に関する話し合いなどといった教育的活動への導入にすぎないものとして軽視されてきた。しかし、こうした見方は、生活に役立つか役に立たないかという価値観を前提に教育や学習を捉える見方であり、このように矮小化した把握の仕方は、教育や学習を成立させるための基盤を弱体化させる危険をはらんでいる。そこで、本稿では、趣味講座の一つである音楽活動をとりあげ、従来研究で指摘されてきた趣味講座における教育的意義の拡張を試みたい。

生涯学習と音楽活動のつながりが示されたのは、1994 年に制定された「音楽文化の振興のための学習環境の整備等に関する法律（音楽文化・教育振興法)」においてであった。同法は、国や地方公共団体が、学校教育も含めた形での生涯音楽学習の環境整備に努めることを定めたものであった。しかし、何人かの研究者が指摘しているように、学校の音楽科教育と生涯音楽学習との間には断絶があり（高萩 2000;丸林 1999)、生涯音楽学習の理念は十分に浸透しているとはいえない状況にあった。これは、稽古事として独立した音楽学習が幼少時から学校外で実践される傾向にあり、これらの余暇としての音楽学習と学校内

の音楽学習との連続性が弱くなっているためだとされる（高橋 2013)。実際、音楽科教育で扱われてきたクラシック音楽や文部省唱歌を中心とした教材群と、日常的に学校外で嗜好されてきたポピュラー音楽とは様式的な特徴が異なっており、これらの断絶に拍車をかけていたと考えられる。

以上の議論からは、音楽科教育と大衆音楽の乖離が現代的な現象であるかのような印象を受けるかもしれない。しかし、社会教育における音楽活動の位置づけに関する議論を紐解くと、実は大正期にはすでに類似の論点が提示されていたことがわかる。当時の社会教育は、学校教育との緊張関係の中で自らが責任を負うべき教育の範疇を模索している段階にあり、それゆえに、音楽科教育と大衆音楽とのはざまにある葛藤を引き受けざるをえなかったのである。このように考えると、やや迂遠にも思われるかもしれないが、当時の音楽活動が担ってきた役割を辿ることは、趣味講座の教育的意義を拡張する際に有効だと考えられる。

１−２.研究の方法

大正期以降の社会教育における音楽活動に影響を及ぼした人物としては、乗杉嘉壽（1878年11月19日 − 1947年2月1日）が挙げられる。乗杉は、川本宇之介らとならび、社会教育行政確立に尽力した人物として知られているが、晩年は音楽教育に力を注ぎ、日本教育音楽会会長、音楽会館理事長などを歴任している。社会教育研究においては、彼の思想に関する多くの先行研究が見られるものの、文部省時代の彼の思想と東京音楽学校時代の思想とのつながりに言及したものは、管見の限り見当たらない。しかし、数は少ないものの、教育における音楽の効用について文部省時代の乗杉が言及していることを考えると、彼の思想は連続したものとして位置づけなおすべきであろう。

そこで、本稿では、彼の思想が伺える資料として、雑誌『社会と教化』及び『社会教育』のうち、乗杉が中心となって編纂していた時代のものを主要な資料とし、乗杉の主著である『社会教育の研究』(1923年）や、彼の東京音楽学校時代の各種資料を補助的に用いて、彼の社会教育観と音楽観の連続性を明らかにしたい。

２．乗杉嘉壽の社会教育観

議論に先立ち、本節では、本研究の主たる分析対象となる雑誌がどのような性質を有するのかについて、乗杉自身の社会教育観との関連に留意しつつ触れていく。

２−１．乗杉の来歴

乗杉嘉壽は、眞壽寺住職であった乗杉寿貞の次男として東京府に生まれ、東京帝国大学で実践哲学を学んだ後、1904年に文部省へ入職した。最初に手がけた仕事は、普通学務局第三課における青年団に関する事業であり、この経験は以降の彼の社会教育論に影響を及ぼしたとされている。その後、しばらくは学校教育に関する仕事に携わっていたが、1917年からの欧米諸国への留学において、学校教育にとどまらない様々な教育のあり方について見聞を広めた。1919 年に帰国した後は、通俗教育を主管事項とする第四課課長に就任し、社会教育主事の設置、社会教育研究会の組織など、社会教育に関する精力的な活動を行っ

ている。1924 年に文部省を去ってからは、松江高等学校、東京音楽学校の校長として活動し、東京音楽学校を辞した 2 年後、1947 年にその生涯を閉じた。

以上が乗杉の略歴であるが、主著である『社会教育の研究』は第四課時代に執筆されており、彼の社会教育観を端的に示している。ここでは、社会教育行政としての事業は、①学校の拡張事業、②公開講演事業、③図書館および巡回文庫、④教育観覧施設、⑤各種修養団体の経営および指導、⑦民衆娯楽の改善事業、⑧公衆体育、⑨生活改善運動、⑩特殊児童の保護教育など、多岐にわたっている。彼は、これらを「社会の生成発育のために必要かけくべからざる事業」として捉え、精力的に取り組んだ。彼の熱意は「油乗杉」と揶揄され、他の文部官僚からも、「当時の役人としては型破りの人物」(中田邦造)、「口も八丁手も八丁」(関屋龍吉)、「一種の愛すべき野心家」(出隆)という評を受けていたという(岡田 1983:108)。他方で、このような熱意ゆえに他の官僚と衝突することも多く、それゆえに文部省を去らざるをえなかったとされている(関屋 1975)。

2-2.『社会と教化』および『社会教育』の変遷

『社会と教化』および『社会教育』は、文部省当局者の責任によって刊行された戦前の社会教育誌であるが、誌名、編集者、発行者、誌の体裁などの変遷を見ると、概ね以下の四期に分けられる。

時期	誌名	編纂の中心人物	発行者・体裁等
第一期 (1921 年 1 月- 1923 年 7 月)	『社会と教化』	乗杉嘉壽	大日本図書株式会社発行 定価一冊 30 銭、一ヶ年 3 円 50 銭
第二期 (1924 年 1 月- 1929 年 7 月)	『社会教育』	乗杉嘉壽 小尾範治(第一巻 第八号(1924 年 11 月)から)	編者、発行所は幾度か変わり、 内容も時期によって変化
第三期 (1930 年 9 月- 1933 年 10 月)	『社会教育』 (タブロイド版)	関屋龍吉	財団法人社会教育会の機関紙 として刊行
第四期 (1933 年 11 月 -1944 年 3 月)	『社会教育』	関屋龍吉	姉妹紙『青年教育研究』と合 併し、月刊誌となる 発行元は財団法人社会教育会 一冊 10 銭、年間 1 円

表 1　『社会と教化』および『社会教育』誌の変遷

このうち、本稿では乗杉の足跡を色濃く残す、第一期および第二期の一部を主要な分析の対象とする。

なお、『社会と教化』は、刊行にあたり、「今や社会の実情はあらゆる方面に向つて改造すべきを要求して居る。而して浮調子な民衆と、混乱せる思想と、雷同的な運動とは何等の

目標もなく、大きな渦巻の中に投ぜられた侭、其の嚮ふ所に迷つて居る」とし、「民衆をして其の嚮ふ所を知らしめ、之を啓蒙誘導して社会を教化」することを理念として掲げている(文部省内社会教育研究会「發刊の辞」p.1)。そのため、『社会と教化』は、この活動を担う関係者の間での意思疎通のための手段であり、理論的・実践的な蓄積を共有化するための場としての役割を果たしていた。第二期以降は中心人物が代わったこともあり、『社会と教化』時代とは若干異なる社会教育論が展開されていると思われるものの、基本的には社会教育の行政担当者や実践者を意識した雑誌であるという点では一貫している。

2−3．学校教育と社会教育の関連

周知の通り、明治の学制発布以降、教育の中心は学校にあり、社会教育の前身である通俗教育は学校の補完という役割を担うにすぎなかった。しかし、日清・日露の両戦後、資本主義の急速な発展や都市化・工業化の進行に伴い、大衆の教養の程度が国力の標準であるという意識が芽生えた。このような意識は、学校の補完にとどまらない新たな教育への要求へとつながり、それを受けて、乗杉は従来の教育の社会との断絶を指摘し、特定の人と場所と方案に制限されない人格技能修養の機会としての社会教育の必要性を主張した(「教育は斯くの如くにして改善されん」『社会と教化』第一巻第二号)。

ここで重要なのは、乗杉がいう社会教育が学校教育を含み、社会教育に学校教育のあり方そのものに対する改革の可能性を見出していたことである。これがいわゆる「学校の社会化」であり、乗杉は学校に対して社会の成員たる資質能力の涵養を期待したのである。乗杉にとっては社会そのものが、「協同目的をもつ個人を要素とする有機的な団体」であるがゆえに、教育も有機的な統合が必要であると考えていた（乗杉 1923:2)。

本節の第一項でふれたように、乗杉が多様な事業を社会教育の範疇に含めたのは、ここで述べたような社会教育観ゆえであったと考えられる。したがって、こうした社会教育観を反映した『社会と教化』および『社会教育』誌の内容もまた多岐にわたっており、何らかのキーワードを用いなければ、その傾向を辿ることは難しい。

3．　社会教育における音楽の活用

3−1．「音楽」に関連する記事の分析結果

乗杉が中心となっていた時期における『社会と教化』および『社会教育』誌の記事のうち、「音楽」をキーワードとする記事を抽出すると、おおよそ四つのカテゴリに属していることが明らかになった。カテゴリの内訳は、第一に、童謡・俗謡・民謡の歌詞および譜面を掲載したもの、第二に、各種修養団体における音楽の活用について論じたもの、第三に、学校教育における音楽の活用について論じたもの、第四に、民衆娯楽問題の一環として音楽を取り上げたものであった。

また、全体的な傾向として、乗杉が中心となっていた時期は具体的な実践の場面で用いられるものとして音楽を扱ってはいるものの、音楽の効用について直接論じたものはあまり見られなかった。音楽そのものの効用について論じたものについては、乗杉が『社会教育』誌の編纂から手を引いた後に見られるようになる。こうした論考の中には、レコードやラヂオの教育的利用について言及するものが多く見られた。1927 年にビクターとコロンビア

という二大レコード会社が設立されたこと、翌 1928 年には日本放送協会によってラジオの全国放送が始まったこと（兵藤 2000）を踏まえると、音楽を媒介するメディアの普及度合いが当時の社会教育関係者の音楽観に影響を及ぼしたことが推測されよう。

以上を踏まえ、以下では具体的な実践の場面で扱われていたと推察される童謡・俗謡・民謡がどのような形態を有するのかを辿り、これらがどのように活用されてきたのかについて考察を行う。

3－2.唱歌と社会教育における音楽

社会教育における音楽について具体的な検討を加える前に、当時の学校教育における音楽についても簡単に触れておきたい。有名な論考としては、明治前半期における唱歌教育の成立過程を検討した山住正己（1967）のものがある。山住は、唱歌の歌詞の検討を通して、そこに愛国心教育的性格および修身科の補助教材的性格を見出し、童謡などを媒体とした大正期における民間の自由教育運動を、唱歌科への対抗勢力として生じたものとして位置づけている。この論考に見られるように、学校教育における音楽は、国家統合としての機能が強調される傾向にあったようだ。しかし、実際の唱歌科・音楽科は、第一次世界大戦後の文部省が実科教育を重視したことによって教授時間が削減されており、音楽教師の地位も低い状態に置かれていたとされる。何より、大衆的流行歌が社会へ浸透しているという状況があった（菊池 1929:316）ため、唱歌自体はさほど社会に受容されていたわけではなく、唱歌の国家統合としての機能は十分に果たされていなかったと見られる。

一方で、社会教育において見られる音楽は、学校教育における唱歌とは異なり、童謡・俗謡・民謡を中心としていた。詳細は後述するが、これらの童謡・俗謡・民謡の一部は、唱歌と童謡の愛国心教育的性格を含むと同時に、大衆をその担い手として想定していた。それゆえ、社会教育における音楽という視点を入れた場合、山住の示した唱歌対童謡という単純な図式にとどまらない、多様な意味を含むものとして音楽が扱われるのである。次項では、具体的にその様相について検討を行う。

3－3　童謡・俗謡・民謡と社会教育

『社会と教化』時代に掲載されていた、童謡・俗謡・民謡の一覧を示すと、次々頁以降に挙げた表２のようになる。なお、これらは第一巻九号の『道路の歌』に数字譜と「ト調、軽快に」という指示があることを除けば、歌詞のみしか記載されていない。

『社会と教化』の第一巻第十号まで（1921.1.1～1921.10.1）は、『俗謡と童謡』等の特集があり、読者からの投稿を募っていた。そのため、童謡・俗謡・民謡は毎月掲載されていた。注目すべきは、図１に示したように、「俗謡」「童謡」の投稿要綱において、「内容は風俗を害せざるものなること」「方言は成る可く使用せざること」という記載があるということである。ここから、『社会と教化』においては、大衆にとっては親しみやすいものでありながら、非常に教育的な意図をもった歌が掲載されていたことがわかる。

しかし、第二巻（1922.1.1～1922.12.1）になると童謡・俗謡・民謡は目次にすら現れず、文中の一部にあらわれるのみである。第一巻第十一号および、第三巻第一号～第三巻第六号（1921.11.1, 1923.1.1～1923.6.1）までは歌の題が直接目次に掲載される形となっており、作歌者も基本的にある程度名の知れた人物であると考えられる。

内容面について検討を加えると、傾向として、第一巻六号くらいまでは、単純に情景を歌ったものも見られる。これらの例としては、『磯ぶし』(第一巻一号)、『俗謡』『盆踊歌』『さまよひ』(第一巻二号)、『ヨサコイ節』(第一巻三号)、『新磯節』(第一巻四号)、『春』『四季口説明』(第一巻五号)、『猫と椿』『白い雲』『つつじ』『新納武蔵守』(第一巻六号)などがある。

▼『俗謡』『童謡』を募る

一、各地に謡はれつゝあるもの

二、新たに作りたるもの

右の内は何れにてもよろし。

▲注意

一、内容は風俗を害せざるものなること

一、(二)は特に『新作』と朱書すること

一、方言は成る可く使用せざること。但し止むを得ざる場合には其方言の註釋を別紙へ附記すること

一、調及び長短は随意たること

一、應募原稿の宛名は『文部省内社會教育研究會編輯部』と記すこと

一、新作にして優秀と認めたるものには賞金を呈す。

一、〆切は毎月廿日限とす。

一、用紙は半紙とす

一、讀難き文字にはふり假名を附すこと

図１　『俗謡』『童謡』の募集要項　(『社会と教化』第一巻第一号(1921.1.1))

しかし、それ以降、一巻の終わりまでは、たとえ情景を歌っていたとしても、かなり明確に、共同自治の精神や国家意識の高揚、生活改善上での心得を盛り込んだものが増えていく。たとえば、『時間尊重の歌』『青年団歌』『消防団歌』の系統のもののほか、中島暁紅作のもの、『正月』『禮』(第一巻五号)、『地主と百姓』(第一巻六号)、『子守唄』『農家の喜楽』(一巻七号)、『道路の歌』(第一巻九号)、『道』(第一巻十二号)などがこうしたものにあたる(図２)。「互ひにとくを受ける為　折角つけし道なれば　人に迷惑かけぬやう　心するのが務めです」(『道路の歌』)といったように、教化的な歌詞であるといえよう(図３)。

民謡と童謡

青年團歌

福岡、筑紫郡水城村青年會　帆足　眞藏

一、朝に寶滿の旭を拜し、夕に踏むや水城堤
四王寺山頂嶺を鍊る、水城健兒の意氣高し

二、見よ觀寺の松の色、聽くや觀世の暮の鐘
都府樓瓦に智を磨く、二百の健兒意氣昂る

三、日進月歩世は開け、協心努力村榮ゆ
歴史の跡に鑑みて、健兒の意氣や天をつく

四、青春の血は湧きかへり、皮肉は躍り骨は鳴る
あゝ此意氣に村のため、奮へや奮へ健男兒

造林愛護の歌

北海道虻田郡東倶知安村　寺脇　讓

一つとや人々一つの心にて〱　造林すべし護るべし〱
二つとやふだん我等の朝夕に〱　林の御かげからむるぞ〱
三つとや皆さん知るや炭や薪〱　林に生れしものなるぞ〱
四つとや夜ひる住居のたちものも〱　林にありし木々なれや〱
五つとや今は林の造るどき〱　互につとめ國の富〱
六つとやむやみやたらに林をば〱　伐るなよ荒すな世の寶〱
七つとや南北兩土に山あれど〱　伐り出す材はおびただし〱
八つとや山も頭のはげんには〱　價はあらじ國のそん〱
九つとや心は常に造林に〱　植樹してぞ護るべし〱
十とや貴ときものは林なり〱　みだりに伐らず愛すべし〱

青年團歌

同　人

(一)山河も美なる我村の　彼方に見ゆる富士の山　流れも清き尻別の　水に姿やうつすらん

(二)朝な夕なに此の峯の　深き雄姿をそのまゝに　譽をあげよとも〱に　睦もかたき我集へ

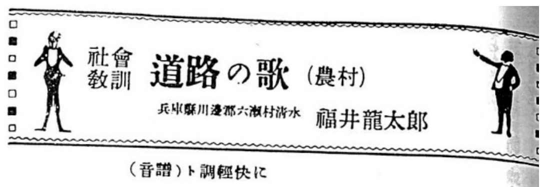
(三)山は正義の姿なり　川は心の鏡なれ　我等も常に身と心　山と川とに學ぶべし

(四)御國の寶富國の　基を築く任務あり　心もがたき我集へ　扱つて起てよ諸共に

(五)山路も深く拓きたる　父祖の苦心偲びて　勤儉共にたゆみなく　努め勵めよ衆を

図２　『民謡と童謡』の例

(『社会と教化』第一巻第十号(1921.10.1))



1、野越え山こえ川を越え　村と村とを縫ふて行く　道のお話し致しませう　聞いて下さい今暫し

2、朝な夕なにわたしらが　着る住む食べる色々の　數も知れない品物は　道を通つて來るのです

3、帽子反物下駄に靴　帯や簪時計など　材木瓦石硝子　疊や火鉢鍋庖丁

4、魚類貝類様々の　乾物類に到るまで　目につく品の大ていは　道を通らぬ物はない

5、日毎々々に働いて　作り上げたる米や麥　使ひ殘つたあとは皆　道を通つて賣られ行く

6、人の暮しに大切な　道を暫く御覽なさい　東に西に南北　行きかふ様の面白さ

7、遲い荷車人力車　早い自轉車自動車や　大人子供の區別なく　目のまふ様に通り行く

8、互ひにとくを受ける爲　折角つけし道なれば　人に迷惑かけぬやう　心するのが務めです

9、床几出したり荷車を　置き忘れたり立話し　さては子供の遊びなど　行儀はづれた行ひぞ

10、前をシッカリ眺めつつ　左を通るなら　あぶない事は少くて　自分も人も皆がよい

図３　『道路の歌』

(『社会と教化』第一巻第九号(1921.9.1))

巻号（発行）	題名	作者	地方・作曲者所属
第一巻一号	手鞠歌		
(1921.1.1)	時の歌	林吉之	
	時の歌	岡本澄歌	
	磯ぶし		
	帝国青年の歌		
第一巻二号	子守唄		美濃地方
(1921.1.1)	俗謡		岐阜県地方
	盆踊歌		岐阜県地方
	さまよひ（新作）	中島暁紅	
	俚謡		静岡県地方
	島節		静岡県地方
	兵庫県飾麿郡城北民歌		
	青森県瀧城青年団々歌		
第一巻三号	幼な子よ（新作）	中島暁紅	福岡歩兵第十四総隊十中隊
(1921.3.1)	ヨサコイ節（新作）	土居美猛	高知県長岡郡十市村
第一巻四号	修養数へ歌（女工の為めに）	小保方梅子	
(1921.4.1)	新磯節（新作）	細谷観藍	新潟県刈羽郡上小国村青年会
	国家少年（新作）	中島暁紅	福岡歩兵二十四総隊第十中隊
第一巻五号	児童教養かぞへ歌	三田谷啓	大阪市社会教育児童課長
(1921.5.1)	春	銀杏子	
	児童参拝唱歌	青山義雄	広島県高田郡戸島村
	正月（新作）	細金与	新潟県刈羽郡上小国村青年会
	四季口説明	島袋源一郎	沖縄県社会教育主事
	青年団員の歌	笹熊五郎	弘前市笹森町五
	禮	田中彦熊	熊本県菊池郡西合志村江民
第一巻六号	猫と椿	銀杏子	
(1921.6.1)	白い雲		
	つつじ		
	新納武蔵守		
	地主と百姓	野口雨情	
	田植歌		岐阜県地方
	宴席歌		岐阜県地方
	俗謡		岐阜県地方
第一巻七号	防火宣伝数へ歌		愛知県実飯郡下地尋高小学校
(1921.7.1)	時を守れ		愛知県実飯郡下地尋高小学校
	体育衛生の歌		愛知県実飯郡下地尋高小学校
	看病の歌		愛知県実飯郡下地尋高小学校

巻号（発行）	題名	作者	地方・作曲者所属
第一巻七号	子守歌	笹熊五郎	弘前市葉林町
（1921.7.1）	消防軍歌	光易憂斎	広島県高田郡坂村小学校
	農家の喜楽	田中彦熊	熊本県菊池郡西合志村江民
第一巻八号	青年団々歌	伏脇後岩	富山県射水郡七美村富山県立商船学校教諭
（1921.8.1）	豆ばたけ	水谷まさる	
	時間尊重宣伝	赤木眞臣	長崎県対馬社会教育主事
	時間尊重の歌	寺脇譲	北海道虻田郡東倶知安村東カシプニ教授所
第一巻九号	道路の歌	福井龍太郎	兵庫県川邊郡六瀬村清水
（1921.9.1）	青年団歌	帆足眞蔵	福岡県筑紫郡水城村青年会
第一巻十号	造林愛護の歌	寺脇譲	北海道虻田郡東倶知安村
（1921.10.1）	青年団歌	寺脇譲	北海道虻田郡東倶知安村
	秋の晩	堀内浩	
	消防団歌	國枝敬二	岐阜県安八郡仁木村
	鴨緑江節	帆足眞蔵	福岡県筑紫郡水城村青年会
第一巻十二号	道	田中彦熊	熊本県菊池郡西合志村江民
（1921.12.1）	秋の夕暮	堀内浩	
第二巻一号	青年団の歌		滋賀県粟太郡治田村
（1922.1.1）			
第二巻二号	旭光照波	田中熊彦	熊本県菊池郡西合志村江民
（1922.2.1）	防火宣伝数へ歌		奈良県
第二巻六号	日東帝国少年の歌	松本俊男	
（1922.6.1）			
第二巻十号	女性の様々 その一 虚栄のメリシヤ嬢	迫二次郎	薩摩　亀山実業補習学校教諭
（1922.10.1）	女性の様々 その二 堅実なるかね子嬢		
	女性の様々 その三 貞節の潔婦		
第三巻一号	美の女神様の誕生	玉置光三	
（1923.1.1）			
第三巻二号	大黒様と白兎	玉置光三	
（1923.2.1）			
第三巻三号	嘉穂の夜明	秋元湖帆	
（1923.3.1）	朝出		
	港		
	村の夕暮		
	夕焼		
第三巻六号	鬼ヶ城の峯	玉置光三	
（1923.6.1）	櫨の樹影		

表２　『社会と教化』における童謡・俗謡・民謡記載歌曲一覧

このような、あるべき国民像ともいうべき歌詞を用いる傾向は第二巻にも継承されているが、第三巻になると再びその直裁さはなりを潜める。『美の女神様の誕生』（第三巻一号）『大黒様と白兎』（第三巻二号）は、『日本書紀』を題材にしたものであり、国家礼賛ととれなくもないが、その他の歌はすべて、自然の情景の美しさをうたったものである。

『社会教育』に改題されて以降は、『社会と教化』時代とは異なり、歌詞だけではなく、五線譜の譜面も同時に掲載されるようになる。同様に、以下の表３にその一覧を示す。

掲載号	題名	作詞・作曲	調・音階
第一巻一号 (1924.1.26)	海の初日	葛原しげる作歌・弘田龍太郎作曲	ト長調
第一巻二号 (1924.4.5)	雪の日本	葛原しげる作歌・弘田龍太郎作曲	ト長調・ヨナ抜き音階
第一巻三号 (1924.5.31)	花の市	葛原しげる作歌・弘田龍太郎作曲	イ長調・ヨナ抜き音階
第一巻四号 (1924.6.20)	梅雨	葛原しげる作歌・弘田龍太郎作曲	イ短調

表３　『社会教育』における童謡・俗謡・民謡記載歌曲一覧

これらの曲は、当時の民衆にとってなじみ深い、日本的なものが選択されているようである。歌詞を見ると、『社会と教化』第三巻と同様、一時期みられたような直裁的な国家意識は見られず、基本的には美しい自然の情景をうたったものだということがわかる（図４）。

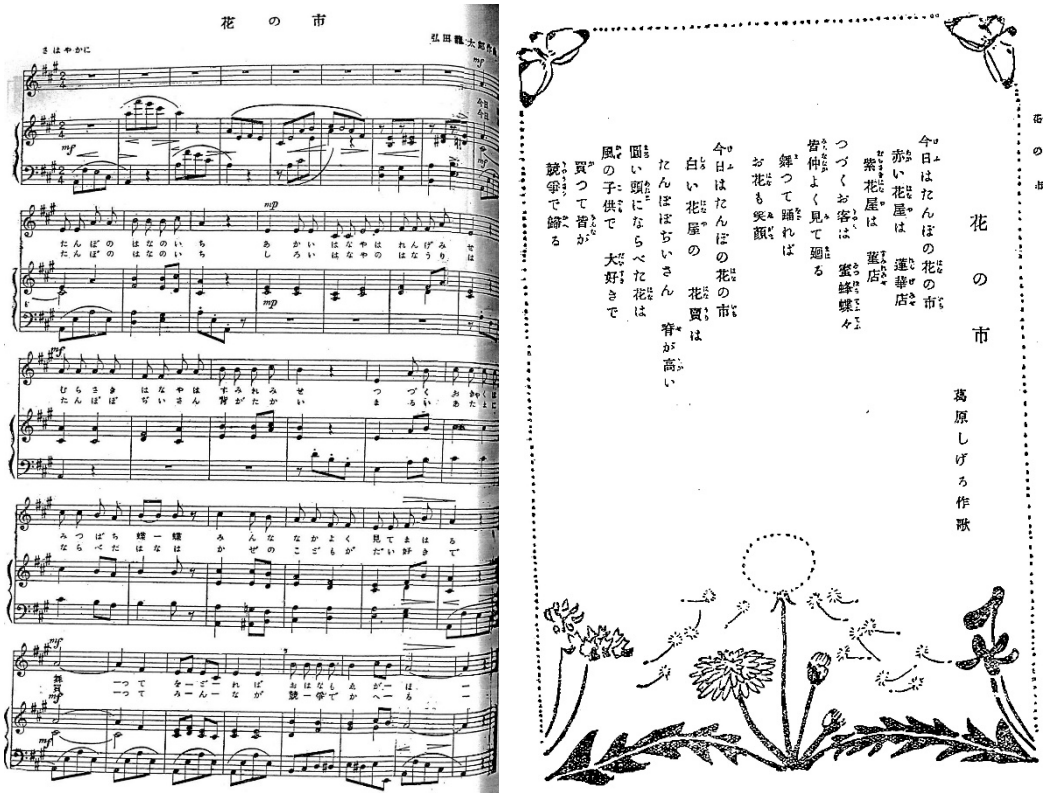


図４　『花の市』（『社会教育』第一巻第三号）

以上のように、『社会と教化』および『社会教育』に掲載されている歌曲は、総じて自然の美しい情景を基調としつつも、時期によって国家主義的な色彩の有無が異なっていることがわかる。この変化は、いったい何を示しているのだろうか。次項では、『社会と教化』および『社会教育』において見られる論考を検討し、この変化の背景を考えたい。

3－4．　乗杉時代の社会教育と音楽に関する論考

『社会と教化』における音楽についての初めての本格的な論考は、第一巻第二号に見られる、広島高等師範学校教授、長橋熊次郎による「俘虜を通じて見たる独逸の世俗音楽」であった。長橋は、ドイツでは音楽が国民思想統一や青年の心身鍛錬に利用されていることを示し、「青年団に於きましても、団員の趣味の向上と、青年の事業に対する持久力とを大ならしむる目的を以て唱歌を盛んに歌はせます。材料は唱歌組合の歌や軍歌と略ぼ同じで、愛国歌、愛郷の歌、旅のたのしみの歌などが主なものであります」(p.35)、「要するに独逸の世俗音楽は、徹頭徹尾、軍国主義国家主義、民族本位のものであります」(p.36)と述べる。これに対し、日本の状況については、「近年各地に青年団が組織されまして、大正五年には中央指導機関として青年団中央部が設立され、官民挙つて地方青年団の指導誘掖につとめられて居ります。団員の趣味の向上、元気を旺盛ならしむる為に、音楽上にも種々の娯楽方法を考慮しつつあります。併しながら、其の結果を見ますれば、浪花節や琵琶を聴くとか、尺八を弄ぶ位の所でありまして、此の大正の新時代の青年に相当するものがありません。之は共々に研究せねばならぬ事と存じます」(p.36)と、遅れが指摘されている。

このような音楽のみを題材に正面から取り扱った論考は、その後、乗杉が『社会と教化』および『社会教育』を刊行していた時代には見られない。多かったのは、むしろ、乗杉自身が「民衆娯楽の改良と誘導」(『社会と教化』第一巻第三号)において言及していたように、大衆の思想や風紀と密接に結びついた娯楽問題に絡めたものであった。乗杉は、「日本の娯楽現状を欧米のそれに比すると、実際幼稚なものである。耳から注ぎ込むべき趣味の国民音楽なく、徒らに金と時間とを空費する娯楽ばかりであるから、その不用意な空虚の油断に付込んで誘惑が跋扈する。国民の品性能率を高むる上にも娯楽問題は閑却されぬ。さうして趣味のない国民は憫むべきものである。此の意味から学校に於ても趣味涵養に努めさせ内外協力して民衆の趣味向上を計る積りである」(p.14) と述べ、民衆の風紀や思想に関する問題解決の糸口を娯楽に求めた。同様の傾向は、普通学務局長の赤司鷹一郎の論考にも見られ、赤司は「社会教育の施設と方法」(『社会と教化』第一巻第四号) で、「音楽といふ様なものを利用して国民の美風を助長するといふ様な事も出来るのである」(p.6) と述べている。

音楽と各種修養団体、学校教育との関係について論じた記事は、これらの娯楽問題から派生したものとして考えられる。たとえば、「社会中心としての学校（エー・リー・マツジュ著、文学士後藤弘毅訳)」(『社会と教化』第一巻第四号) においては、「社会の公衆が区の学校校舎に集つてお互いに胸襟を開放し皆の知つてる愛国的唱歌又は国民唱歌を思ひきり十分に歌ふことはいい効果を収むるものである」(p.37) とし、学校の活用という文脈において、思想の問題と結びつけて音楽について論じている。また、学校以外の場については、衆議院議員の鵜澤聡明が「趣味と娯楽の向上を図るべき音楽会、演劇、活動写真等の洗練

したる設備をなすを最も急務と存じ候」(「社会教育上最も急務とすべき施設如何(二)」『社会と教化』第一巻第三号 p.52) と述べている。総じて、当時の音楽の娯楽としての側面が強調され、風紀粛清の問題と関連して扱われていたことがわかる。

しかし、『社会と教化』第三巻第六号の時点で、乗杉はややその論調を転換させている。曰く、「凡そ人生は只よく働き、よく儲けて人間を機械化すると云ふことが我々の理想ではないのであつて、業務そのものに趣味を感ずる以外に、我々の深き欲求としては、趣味を解し娯楽を味はつて、その生活内容を豊富にする所に真の人生の意義がある」(「趣味の教育と娯楽の教養」 p.2) という。上述のような風紀粛清の問題をこえ、日々の生活や人生の充足が強調されていることが見て取れる。いわば、かつての風紀粛清のための手段としての音楽は、人間形成のための娯楽としてその位置づけを変化させたのである。前項で検討したように、『社会と教化』の第三巻以降、童謡・俗謡・民謡が、国家主義的思想を歌ったものから情景を歌ったものへと移り変わっていたのは、乗杉のこのような音楽に対する感覚の変化を反映させているのではないだろうか。

なお、このような人間形成のための娯楽としての音楽という乗杉の主張は、乗杉が文部省を去った後の『社会教育』第二巻第九号に至り、藝術としての音楽という主張へと展開してゆく。田邊尚雄は、「音楽の社会教育と学校教育との相違」(『社会教育』第二巻第九号) において、「どうも今日の世の中は単に歌を歌ひ、音楽を奏することを以て音楽であるといふやうに考へて居る。巧妙に唱つたり弾ひたりすれば、それはよい音楽であるやうに考へて居る者が多い。音楽家は唯上手に唱ひ弾くことばかり苦心をし、又た聴く方でも上手であれば敬服して居るといふやうな様子が見える」(p. 10) と、大衆に流布する音楽の現状を憂い、藝術としての音楽へ向上させる必要性を説く。同様に、仲木貞一は「娯楽より藝術へ」(『社会教育』第二巻第九号) において、「今日迄の学校教育も又社会的の教育も、皆この物質文明に適応するやうに人間を作り上げる事に努力したので、頗る利巧的な如才なき、調子のよき機械のやうに、こまめに働く人間がどしどし殖えて来たが、この人達は機械化されて人類一般に都合よく働く者のやうで、その実彼等の裏面は、驚く可き不道徳と反社会的の、全く利己一点張りの人間なのである」(p.14)とこれまでの教育を批判したうえで、「殆ど凡ての藝術は、娯楽となり得ると同時に、それを享受する人に取つて精神的に偉大な効果のある」もの (p.16) とし、藝術の重要性を強調している。このように藝術としての音楽が強調されるようになったのは、1920 年代後半以降、商業資本による娯楽文化として、レコード流行歌が売り出されるようになったことも関わっていると思われる。

４． 乗杉校長時代の東京音楽学校

４−１． 娯楽としての音楽と藝術としての音楽

前節で検討したように、乗杉の考える社会教育における音楽は、風紀粛清のための手段から、それを越えて人間形成のための娯楽へと移行していった。しかし、乗杉の赴任先である東京音楽学校は、当時、藝術としての音楽を象徴する場所として考えられていた。これは、第一次世界大戦後に設立され、文部省に「美育」(≒「藝術教育」) の重要性を訴え続けていた日本教育音楽協会が、東京音楽学校出身者によって構成されていたためである(上田 2010:70)。なお、日本教育音楽協会がこのような働きかけを文部省に行った背景には、

当時の文部省が実科教育を重視するために唱歌科・音楽科の教授時数を削減する方向で動いており、東京音楽学校の卒業生の主要な就職先であった唱歌や音楽科の教師の重要性を低下させようとしていたためであったとされる。

では、乗杉は、東京音楽学校時代に、いかなる働きかけを行ったのだろうか。『東京音楽学校一覧』の「沿革」および、同窓会回報である『同声会年報』から大きく見て取れることとして、①年譜に記される行事、出来事の増加、②学校と同窓会の連携強化が挙げられる。例えば、1929 年 7 月には、従来校内でのみ開催していた演奏会を初めて日本青年館において行ない、以後は、毎年、定期演奏会を日比谷公会堂で行うようになった。これについては、「音楽学校が日本青年館に出たことは頑迷にして官僚的なる音楽学校長の大きな手柄であつた」(『音楽世界』第 1 巻第 8 号、1929 年 8 月 p.73) という評価が寄せられた。さらに、翌 1930 年には、「現代青年男女の実生活の向上醇化の為の歌詞歌曲」、「街頭に於ても学校に於ても同時に歓迎されるべき歌曲」、「日本民族性を多分に内容とする学校音楽と、街頭音楽の創生」を目指し、唱歌編纂事業に乗り出したという (『同声会年報』1930 年 2 月 p.9)。

これらはいずれも、社会全体で教育を行なう体制を整えようとした、文部省時代の乗杉の思想を引き継いでいるとともに、単なる風紀粛清のための音楽でもなく、純然たる藝術としての音楽でもなく、という乗杉の音楽観を示しているようにも思われる。このような乗杉の音楽に対する意識は、昭和 6 (1931) 年の卒業生に対する祝辞にも端的に現れている。乗杉は、「前途有為ナ青年子女ヲ国家社会ニ送リ出ス」と題した式辞の中で、「音楽ハ社会性ヲ有スルモノ」であるという自覚をもって社会に出、閑暇人や遊び人の仕事という世間の謬見を強制し、国家に貢献することをよびかけたという。

また、本稿では十分に触れられなかったが、乗杉が中心となって編纂した『新歌曲』(1931 年) が、社会教育と学校教育に同時に適用できるものとして、一般の人々が愛唱でき、かつ文学的鑑賞に耐える歌詞をもつものをめざしていた (三枝 2010) ということも見逃せない。というのも、前項で検討した、藝術としての音楽を主張した田邊や仲木といった論者は、あくまで学校における音楽教育の拡張に焦点を当てており、乗杉の「街頭に於ても学校に於ても」とは異なる立場をとっていたためである。

４－２． 乗杉の音楽観と当時の社会状況

このように、乗杉の音楽観は、藝術としての音楽を強調する傾向にあった従来の東京音楽学校とは異なり、社会としての調和を念頭においた教育意識に裏打ちされたものであった。しかしながら、彼の精力的な活動をもってしても、結果的に当時の社会において非教育的なものとみなされていた流行歌の勢いは止まらず、社会教育の現場で「亡国的、生欲的、俗悪音楽が流行して青年は知らず知らずそれらを愛唱し知らず知らず柔弱淫乱に流れて停止することを知らないのである」(小出 1933:629) と評された。

こうした流行歌＝俗悪音楽とみなす認識に対して、上田 (2010) は、これらは一義的な見方であり、これらの流行歌にも教育的意図が含まれていたという。なぜなら、これらの流行歌の作者たちは、過酷な労働や生活に追われる大衆が歌を口ずさむことを通し、自然に明日への活力を得るという陶冶性(＝教育の可能性)を積極的に模索していたからである。この大衆のための歌という精神は、むしろ乗杉の音楽観に近い方向性を持っており、それ

ゆえ、このことを踏まえると、乗杉の音楽学校時代の政策は、単に流行歌による社会の退廃を回避しようとしたものではなく、教育的な音楽が広がる素地を作ろうとしたものとして評価できるのではないだろうか。

こうした乗杉の音楽観は、以下のようなエピソードにも現れている。乗杉は、流行歌撲滅を説く音楽教師に対し、「音楽は普及性を持たせなければならぬ、高い所に留まつて威張つて居てはいかんと云ふ事。なる程歌謡なり民謡なり俗謡なりつまらないものはあるけれども、ああいふものが何うして普及性を持つかといふと、それは悪い点もあるだらうが、民衆にピタツと来るといふ長所もある。さういふ長所が何処にあるか。それは君達に研究して貰はなければならぬ」(「教育音楽研究大会概況」『教育音楽』1940 年 1 月 p.50) と述べたという。

５． むすびにかえて

本稿は、社会教育としての音楽に、様々な意味がこめられ、それが推移していった過程について辿っていった。それは同時に、娯楽としての音楽と藝術としての音楽が交じり合って展開してゆく過程であったともいえるだろう。本稿では、大衆がこれらの音楽をどのように受容していったのかという点は検討できなかったものの、少なくとも当時の行政官たちの教育意図の一端を明らかにすることはできたのではないだろうか。

『社会と教化』時代の初期に見られた、ある意味では「実用的」といえるような音楽は、現代においてはあまり見られなくなっている。しかしながら、その根本にある教育的な音楽という視点は、形を変えて脈々と受け継がれていたと考えられる。このことを踏まえると、やはり現代においても、社会教育における音楽活動は、単なる教育活動への導入ではなく、活動そのものに教育的意図が含まれうるもの、として見ることもできるのではないだろうか。

なお、本稿の課題としては、①大衆の音楽受容についての検討が不十分であったこと、②資料の制約から、東京音楽学校時代の乗杉について十分に検討しきれなかったこと、③当時の学校教育における音楽活動との対比が十分にできなかったこと、がある。これらについては、今後の課題としたい。

【引用・参考文献】

1. 岡田忠男(1983)「乗杉嘉壽」『社会教育論者の群像』全日本社会教育連合会, pp.105-116.
2. 上田誠二(2010)『音楽はいかに現代社会をデザインしたか』新曜社.
3. 小出浩平(1933)「青年訓練所の音楽教育」田村虎蔵先生記念刊行会編『音楽教育の思潮と研究』目黒書店, pp.628-639.
4. 三枝まり(2010)「東京音楽学校における『新歌曲』(1931)編纂」『東京藝術大学音楽学部紀要』36, pp.103-120.
5. 関屋隆吉(1975)『社会教育事始め』顕彰会出版局.
6. 高萩保治(2000)「生涯学習の一環としての音楽教育」日本音楽教育学会編『音楽教育学研究３』音楽の友社, pp.160-171.

7. 高橋範行(2014)「生涯音楽学習としてのポピュラー音楽活動と音楽科教育」『生涯発達研究 6』pp.7-16.
8. 乗杉恂編(1995)『乗杉嘉寿遺文集』私家版.
9. 乗杉嘉寿(1923)『社会教育の研究』同文館.
10. 兵藤裕己(2000)『〈声〉の国民国家・日本』日本放送出版協会.
11. 丸林実千代(1999)『生涯音楽学習入門』音楽之友社.
12. 山住正己(1967)『唱歌教育成立過程の研究』東京大学出版会.

リアルタイム共同編集を用いた小グループでの成果物作成

―Kagan の協同学習の４基本要素に着目して―

鈴木　雄清（高等教育開発センター）
牧野　治敏（高等教育開発センター）

【要旨】
ブレンド型科目の対面授業で実施する小グループ学習の設計を、Kagan の協同学習の４基本要素を参考に見直した。小グループでの成果物作成にリアルタイム共同編集を導入するとともに、グループでの個人の役割分担を明確するための活動を加え、全員が発表や質疑に参加できるポスター形式の発表方法を採用した。BYOD によるリアルタイム共同編集によって、協同学習を促進できる可能性が示唆された。活動の観察やアンケート調査の結果から、グループにおける学生の話し合いが促進され、グループのメンバーやグループ活動に対する肯定的な意見がみられることが明らかになった。

【キーワード】
協同学習、リアルタイム共同編集、Google ドキュメント、アクティブ・ラーニング、BYOD

Ⅰ．はじめに

大分県では「とよのまなびコンソーシアムおおいた」の連携機関の大学等が協力して、2010 年度から単位互換科目「大分の人と学問」を開講してきた。当初から「大分の人と学問」は、各大学等が提供する収録済みの動画コンテンツを題材にして実施される非同期型の遠隔授業と、第 10 回の前後回に設定される 1 日間の集中形式の対面授業からなるブレンド型の形態で設計されてきた(森他　2011)。受講対象者が連携機関の大学等に所属する学生であることや、授業の大半は非同期の e ラーニングで実施されることから、1 日間の対面授業での学修を効果的なものにするためには工夫が求められる。

これまで「大分の人と学問」の対面授業では、小グループで成果物作成を行ってきた。その際に生じる課題の１つとして、一部の学生に作業を任せたり、ほとんど参加しない学生が生じてしまったりすることがある。特に、小グループで１つの成果物を作成する場合などにおいては、ペンを持っている学生や、端末を操作している学生に活動が集中し、学生ごとの学習への参加度に偏りが起こってしまう。

小グループ活動をはじめとする学習者同士の学び合いの効果を高めるための理論や技法をまとめたものに協同学習がある。協同学習の基本要素として Kagan(1994)は、(1)肯定的相互依存(Positive Interdependence)、(2)個人の責任 (Individual Accountability)、(3)平等な参加 (Equal Participation)、(4)同時相互作用 (Simultaneous Interaction)を挙げている。協同学習を成立されるためには、これらの４要素すべてが満たされる必要がある。

近年、Google 社の G Suite や Microsoft 社の Office 365 などのクラウドオフィススイートは、複数のユーザーがファイルを共有しリアルタイムで共同編集できるような機能を備えるようになっている。梶木(2017)は、Office 365 の共同編集機能を用いた授業でのグループやクラスでの共同作業の可能性を論じている。リアルタイム共同編集機能を用いることによって、成果物作成にグループのすべての学生が作業に関わり易くなり、協同学習の基本要素である平等な参加や同時相互作用を促進することが期待できる。

本研究では、「大分の人と学問」の対面授業における小グループでの学習を成功させるために、協同学習の４つの基本要素を参照しながら授業設計の見直しを行う。特に、リアルタイムの共同編集機能を活用し、その効果を検討することを目的とする。

Ⅱ.「大分の人と学問」の授業設計

今回対象としたのは、2018 年度後期の「大分の人と学問」の授業である。受講学生は、対面授業の教室として使用している大分大学図書館のラーニングコモンズの収容人数から、50 名程度に制限した。

非同期型の授業では、初回の授業から収録された動画による非同期型の遠隔授業を実施している。第１回の授業内容には、授業の進め方や集中授業についての説明などのガイダンスを含んでいる。第２回以降の授業では、連携機関の大学等から提供された動画コンテンツ教材を動画配信サービスで提供し、学生に PC やスマートフォン端末等で視聴してもらっている。当初は動画の視聴後にミニレポートの提出を求めていたが、平成十三年文部科学省告示第五十一号第二項（文部科学省 2001）で示されている「毎回の授業の実施に当たって設問解答、添削指導、質疑応答等による指導を併せ行うものであって、かつ、当該授業に関する学生の意見の交換の機会が確保されているもの」となるように、2016 年度からは掲示板への課題提出と相互コメントの書き込みに変更した。また、2017 年度からは、動画コンテンツ教材に沿った小テストを用意して回答を求めている。

１日間の集中で実施する対面授業は、2017 年度まで２コマであったが、深い学修が困難であることから、2018 年度から３コマに変更した。対面授業では、図１に示すような「大分ゆかりの人物」についてグループごとに１名を紹介するポスターを作成し、発表することを主な目的とした。ポスターの様式は図 1 に示すように、(1)人物名、(2)キャッチフレーズ、(3)人物の概要、(4)略年譜、(5)人物の生涯からわたしたちが学べること、(6)さらに詳しく知るには、(7)参考文献・出典、(8)人物写真１枚、(9)人物と縁のある写真３枚、(10)人物と縁のある風景１枚をレイアウトしたものである。2017 年度も同様のテーマで実施したが、対面授業の時間を１コマ増やしたことや、より深い学習を促すために、(5)と(6)の内容を追加した。

図１　ポスター様式

以降では、対面授業について、Kagan の協同学習の４つの基本要素を参考にしながら行った授業設計の見直しについて述べる。

１．肯定的相互依存の関係構築のためのアイスブレイク

単位互換科目であることや、ブレンド型の授業であることから、所属や学年の異なる学生が同じ小グループとして活動することになる。グループ編成では、なるべく異質なメンバーになるように配慮した。肯定的相互依存の関係を構築するために、グループ編成後にグループ毎にアイスブレイクを実施した。自己紹介のためのシートを用意し、各自が自己紹介後、記者会見形式でグループのメンバーが質問し、それに対して応答する形式で実施した。2017 年度においてもほぼ同様の方法でアイスブレイクを実施した。

２．個人活動と小グループでの役割分担による個人の責任の明確化と平等な参加

グループでのポスター作成に先立って、大分に縁のある著名な人物リストを例示し、まず個人で「大分ゆかりの人物」３名を選んでもらった。その後、グループで話し合い、グループでポスターを作成したい１名を決定した。グループ間で重複しないように、決定したグループは教室のホワイドボードに人物名を記入してもらった。

次に、全員にグループで選択した人物について、ポスターに記載してもらう一通りの内容をワークシートに作成してもらった。これは、最初にグループでの役割を分担してしまい、自分の役割以外の作業をしなくなったり、グループでの話し合いが阻害されたりするのを阻止することが目的である。その後、ポスター作成におけるグループでの各自の担当箇所や役割、責任について、ワークシートの分担表を用いて検討してもらった。これらの活動によって、個人の責任を明確にするとともに、平等な参加を担保する。

３．小グループでのリアルタイム共同編集による成果物作成

平等な参加や同時相互作用を促進するために、成果物ファイルのリアルタイム共同編集を新たに導入した。学生がポスターを作成するにあたって、あらかじめ大学が契約している G Suite for Education の Google スライドを用いて図１のような様式ファイルを作成した。

グループメンバーでのファイル共有を円滑にするために、グループ別に様式ファイルの「リンクを知っている全員が編集可」のリンクを取得し、リンクの URL から作成した短縮 URL と二次元バーコードを記した用紙を作成し配布した。ファイル共有の為には、大学の Shibboleth 認証を通じて組織の G Suite for Education に事前にログインする必要がある。その後、PC 等のウェブブラウザを使用してファイル共有する場合は、アドレス欄に短縮 URL を入力してアクセスを求めた。同様にスマートフォンやタブレットの場合には、Google スライドのアプリをインストールしておき、カメラで二次元バーコードを読み取って URL にアクセスしてアプリでファイルを開いてもらった。ポスター様式ファイルのリアルタイム共同編集作業は、BYOD を活用することし、学生が各自持参した PC やスマートフォン端末を利用した。端末を用意できない学生のために、5 台の Windows PC を用意した。

作成にあっては、表１に示すような自己評価用のルーブリックを用意した。ルーブリックは対面授業の冒頭で提示して説明しておき、ポスター作成中に逐次確認するように促した。

表１　「大分ゆかりの先人たち」ポスターの自己評価用ルーブリック

	3. 高評価	2. 合格	1. 不十分
A. 人物紹介文	人物と大分との関わりや,人物の偉大さ,魅力,業績のすばらしさが紹介されている。	人物について，わかりやすく紹介している。	どのような人物であるのかが,わからない紹介文である。
B. 略年譜	大分に関係する出来事を含めている。	人物の生涯を表すのに，重要な転換点などを含めた必要十分な略年譜である。	人物の生涯を表すのに,細かすぎたり,粗すぎたりする略年譜である。
C. 生涯から学べること	人物の生涯から学べることについて,論拠を挙げつつ,第三者を納得させるように論じている。	主な業績だけでなく，人物の生涯全体を踏まえたうえで論じている。	人物の主な業績や作品等のみから学べることを論じている。
D. さらに詳しく知るための情報源	複数形態の情報源について,分かりやすく魅力的に紹介している。	書籍,資料館,ゆかりのある地など複数形態の情報源を紹介している。	書籍のみ,資料館のみ,といった 1 つの形態のみの情報源だけを紹介している。
E. キャッチフレーズ	人物の業績や特徴,性格や生涯をうまく捉えた,わかりやすいオリジナルの表現である。	オリジナルで，人物を表したものである。	オリジナルではなく,引用してきたものである。 もしくは,紹介する人物を十分に表すものになっていない。
F. 写真	写真の選定が,人物の紹介文や略年譜などと関連づけられている。 解像度の高い画像が縦横比を保持して用いられ,必要に応じて効果的なトリミングが行われている。	ある程度解像度の高い写真が選択されており，縦横比を正しく用いている。 写真の出典が明記されている。	人物の写真，人物に関係する 3 つの写真，右上の大きい写真の 5 つの写真がそろっていない。 人物に関係する 3 つの写真,右上の大きい写真の説明がない。 写真の出典を明記していない。
G. 参考文献・出典	参考文献・出典は，個人のブログやウェブページ,掲示板といったものではなく,信憑性の高い情報源である。	引用したり，参考にしたりしたすべての文献が，示された書き方に従ってリスト化している。	引用したり,参考にしたりしたにもかかわらず,リストに含まれていない文献がある。 文献の書き方が指示された書き方になっていない。
H. 様式	基本的に様式に従いつつ,様式を壊さないようにしながら,オリジナリティを出している。	基本的に様式に従っている。	様式を大幅に無視している。 文字フォント（書体）や文字の大きさを大幅に変更している。

４．ポスター発表による平等な参加と同時相互作用

作成したポスターについて、発表したり意見交換したりしてもらうために、ポスター発表形式を採用した。2017 年度までは、グループごとに順番に全員の前で口頭発表してもらい、質疑応答を行っていた。口頭発表ではグループの発表時間は短く、グループの１、２名が発表するだけで、発表時に何もしないメンバーが発生していた。また、質疑応答の時間も短く、活発な議論は行われなかった。

そこで、ポスター発表では、グループのメンバー全員を２つに分けて前半セッションと後半セッションに割り当てた。割り当てられたセッション中はポスターの前に立って、説明や質疑応答をし、割り当てのないセッションでは評価シートに記入しながら、すべてのグループのポスターを巡るよう指示した。これによって、全員が発表することが可能となり、平等な参加が担保される。また、全員の前での口頭発表では、発表者以外は受動的になりがちであったが､全員が能動的に参加できるようになり､同時相互作用が実現される。

最後に、LMS 上で最も印象に残ったポスターについて投票してもらった。結果はリアルタイムで開示された。

Ⅱ．対面授業の結果

対面授業の参加者は 36 名であった。内訳は、Ａ大学の学生 32 名、Ｂ大学の学生４名で

あった。9グループが編成され、すべてのグループのメンバーは４名から構成された。

グループでの「大分ゆかりの人物」の選定は、５分程度で全グループが決定した。ファイルのリアルタイム共同編集は、一部で若干のタイムラグが発生することがあったものの、概ね問題なく行えていた。配布資料を読まずに、ログイン ID に個人の Google ID を使用しようとしてうまく共有できないケースがみられた。また、iPhone や Android Phone の操作でファイルの様式を崩してしまう問題もいくつかのグループで発生した。しかしながら、ポスターの内容だけでなく、Google スライドのファイル共有や操作についてもグループのメンバー間で教え合いや相談することがなされており、肯定的相互依存の関係が構築されていることを確認できた。

予定していた時間で、すべてのグループが発表できる状態のポスターを完成させることができた。作業のために必ずしも十分な時間であったとはいえないが、限られた時間であるがゆえに、グループのメンバー間の助け合いが促進されていた。

ポスター発表では、活発な質疑応答がなされた。また、グループ内で前半セッションの担当者から後半セッションの担当者に対して、発表や質疑への応答方法についての引継ぎが行われていた。

Ⅲ．アンケート調査

授業の効果を確かめるために、アンケート調査を実施した。一部の項目については、2017年度にも実施したことから、比較の対象とした。

１．調査内容

本授業では、ポスター作成のためのツールとして Google スライドを採用した。ICT 機器操作が苦手な学生や G Suite の使用経験がない学生にとって、Google スライドを使用することが学習の妨げになっていないかを確認するために、ICT 機器の得意不得意について「得意だ(4)」から「まったく得意ではない(1)」、G Suite の利用経験について「たびたび使っている(4)」から「まったく使ったことがない(1)」、授業での Google スライドの使いこなしについて「うまく使いこなせた(4)」から「まったく使いこなせなかった(1)」のそれぞれ 4 件法で尋ねた。

学生が Google スライドでファイルを編集するのに主に使用した端末について尋ねた。選択肢として示した、「Windows PC」、「Mac」、「iPhone」、「Android Phone」、「iPad」、「Android タブレット」、「その他」の 7 項目から 1 つを選択して回答を求めた。

安永(2012)が作成したグループでの話し合いや、グループのメンバーについての 11 項目の質問を「とてもそうだ(6)」から「まったくちがう(1)」の 6 件法で尋ねた。また、授業の総合満足度を「よい(10)」から「よくない(1)」の 10 件法で、総合満足度の理由について自由記述で尋ねた。

２．調査方法

2018 年度「大分の人と学問」の対面授業に出席した受講生を対象に、対面授業の省察時間に、Moodle の Questionnaire 機能を用いてアンケートに回答を求めた。回答に要した時

間は 10 分程度であった。2017 年度については、授業全体の最終課題提出時に同様にアンケートに回答を求めた。

３．結果と考察

アンケートの回答者は 35 名で、有効回答率は 97.2%であった。

ICT 機器の得意不得意と G Suite の利用経験、Google スライドの使いこなしについての質問項目の回答結果を図２に示す。ICT 機器操作の得意不得意については、「あまり得意ではない」が 40.0%、「まったく得意ではない」が 14.3%と、５割以上の学生が ICT 機器操作を得意とはいえないと回答した。この授業で使用する以前の G Suite に使用経験については、77.1%の学生は経験がなかった。授業での Google スライドの使いこなしについては、「うまく使いこなせた」と「やや使いこなせた」を合計した 68.5%の学生は、ある程度使いこなせたと自己評価した。

ICT 機器の得意不得意と G Suite の利用経験、Google スライドの使いこなしの関係について検討するために、ピアソンの積率相関係数を求めた結果を表２に示す。ICT 機器の得意不得意は G Suite の利用経験と有意な正の比較的強い相関(r=.55, p<.01)を示した。ICT 機器の得意不得意と Google スライドの使いこなし、および G Suite の利用経験と Google スライドの使いこなしの得点間には、いずれも有意な相関はみられなかった。

これらの結果から、ICT 機器の操作を得意とする学生ほど G Suite の使用経験があるものの、ICT 機器の操作が得意であることや G Suite の使用経験は、授業での Google スライドの使いこなしの自己評価と関係があるとはいえないことが明らかになった。8 割弱の学生は G Suite を使ったことがなかったにも関わらず、7 割弱の学生は Google スライドを使いこなすことができており、使用方法の説明や練習をすることなく Google スライドを授業に採用しても、学習の妨げにはならないことが示唆された。

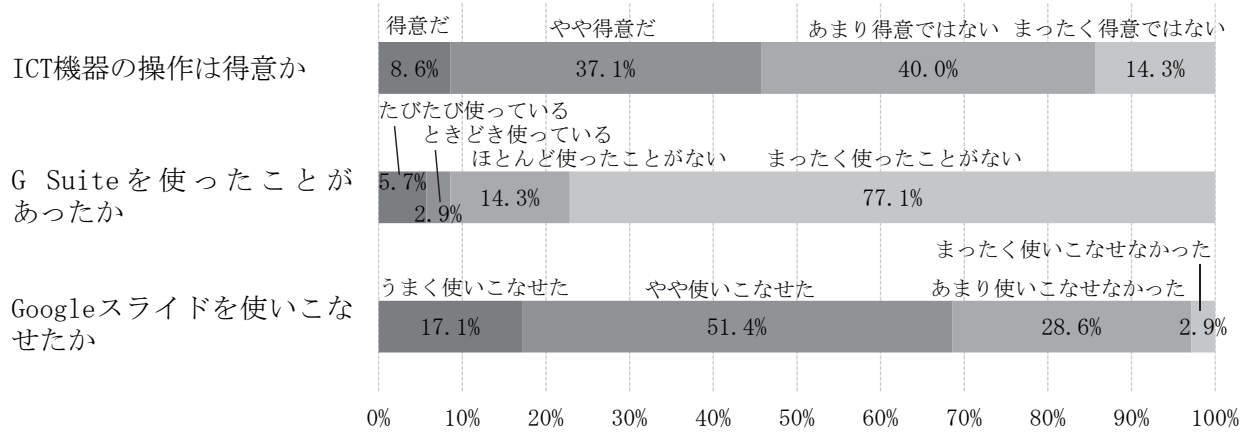


図２　ICT 機器の得意不得意と G Suite の利用経験、Google スライドの使いこなし(n=35)

表２　ICT 機器の得意不得意と G Suite の利用経験、Google スライドの使いこなし得点の相関

	ICT機器操作の得意不得意	G Suite の使用経験	Google スライドの使いこなし
ICT 機器操作の得意不得意		.55**	.07
G Suite の使用経験			.21

** p<.01

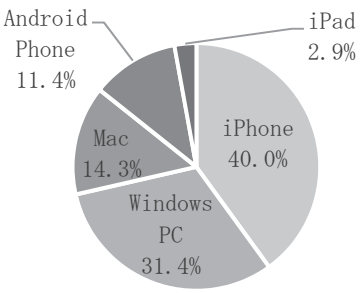


図３　学生が主に使用した端末(n=35)

ポスター編集に学生が主に使用した端末の結果を図３に示す。iPhone が 40.0%で最も多く、Windows PC(31.4%)、Mac(14.3%)の順に多かった。主に使用した端末の Windows PC と Mac の合計が 45.7%、iPhone と Android Phone、iPad の合計が 54.3%であり、キーボード付き PC 端末とスマートフォン・タブレット端末の使用割合がそれぞれ約半数ずつという結果であった。Google スライドの使いこなしの自己評価得点が、キーボード付き PC とスマートフォン･タブレット端末の使用者で差があるかを確かめるために t 検定を行った結果、有意差は認められなかった。

話し合い・グループについての質問について、2018 年度の得点と 2017 年度の得点との平均値の比較のために t 検定を行った結果を表３に示す。すべての項目において 2018 年度の得点の方が 2017 年度と比べて有意に高かった。これらの結果の要因としては、対面授業の時間が 2017 年度は２コマであったが、2018 年度から３コマに増えたことによる影響が考えられる。また、2018 年度は、もともとグループ活動や話し合いが好きな学生や、社会的スキルの高い学生が多く受講している可能性もあり、成果物ファイルのリアルタイム共同編集の導入を中心とした Kagan の協同学習の４基本要素を参考に行った授業設計の効果だけとはいえない。

表３　話し合い・グループについての質問項目の 2017 年度と 2018 年度の結果の t 検定

	2017 年度(n=27) M (SD)	2018 年度(n=35) M (SD)	t
話し合いにどれほど参加できたか	4.41 (0.64)	4.77 (0.60)	-2.31 *
グループの仲間は，話し合いにどれほど参加できたか	4.41 (0.64)	4.77 (0.60)	-2.31 *
話し合いにどれほど貢献できたか	4.07 (0.68)	4.54 (0.66)	-2.75 **
グループの仲間は，話し合いにどれほど貢献できたか	4.11 (0.64)	4.80 (0.47)	-4.87 ***
話し合いを通じて，理解や知識がどれほど深まったか	4.04 (0.65)	4.69 (0.76)	-3.55 ***
グループ活動でどれほどリラックスしていたか	3.93 (0.87)	4.51 (0.78)	-2.79 **
グループの仲間とどれほど親しくなれたか	3.70 (0.95)	4.66 (0.64)	-4.71 ***
グループの仲間をどれほど信頼しているか	3.63 (1.04)	4.69 (0.63)	-4.65 ***
グループでの活動が好きか	3.67 (1.21)	4.74 (0.61)	-4.23 ***
このグループでまた話し合いをしたいか	3.63 (1.15)	4.57 (0.74)	-3.71 ***
メンバーから認められていると思うか	3.48 (0.80)	4.14 (0.69)	-3.48 ***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

対面授業の総合満足度の結果を図４に示す。総合満足度の平均値は 8.97 であり、10 段階のうち 9(42.9%)が最も多く、次いで 10(31.4%)、8(20.0%)の順に多かった。7 と 6 の回答者はそれぞれ１名(2.9%)であった。

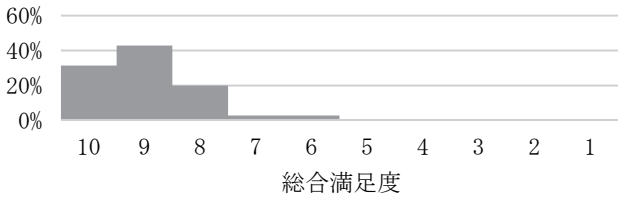


図４　対面授業の総合満足度の割合(*n*=35)

総合満足度の理由についての自由記述は、33 名が回答した。自由記述に頻出した単語として、「楽し(たのし)」(17 個)があった。「最初は憂鬱だったけど、受けてみるととても楽しくて六時間集中して授業を受けることができたから。」といった回答があった。グループでの協同学習についての楽しさについての、「初めて話す人と考える機会を設けられたから。各班の様々な人物について浅くではあるが、知ることが出来たから。発表を普段はできないほどのシャイな自分でも発表していくうちに慣れてきて楽しく思えたから。」、「初対面の人と協力してポスター制作するのは難しいと思ったけど、グループみんなで協力して作成することができ、発表も上手くいったので楽しかったから。こういった形式の授業を受けたことがあまりなく、人と話し合いながら作り上げて行くのが面白かったから。」、「初めてあった人とグループになることで、新たな友達が増え、協力して作り上げていくのが楽しかった。」、「普段話したことない人とも話せて、大分の偉人についても学べた。なにより班での話し合いが楽しかった。」、「初対面という状況下で短時間の作業をこなし相互評価を行うという面ではとても楽しい授業でした。」といった記述がみられた。

総合満足度での低い得点（6 と 7）であった学生の自由記述は、それぞれ「授業を通して大分にゆかりのある人物をより知ることが出来たので、その点はとても面白かったのですが、果たしてそれがこのグループワークである必要がどのくらいあるのかは分かりませんでした。(6)」と「短時間でポスターを作成するのはとても大変だったが、内容的にはとてもいい勉強になりました。(7)」というものであった。グループで協同して作業することの意義に関する説明不足や、限られた時間内での活動が低い評価につながったと考えられる。

そのほか、「やはりパソコンが必要だと感じたので、次回からはノートパソコンをできる限り持って来させたほうがいいと思います。」という回答があった。カイダンスや LMS 上での告知、対面授業の直前に送信したメール等で、可能な場合は PC 等の持参をお願いする旨を伝達していたが、遠隔授業であるために連絡の方法に改善が必要であることが明らかになった。

Ⅳ．まとめ

ブレンド型の対面授業のグループ活動に、成果物ファイルのリアルタイム共同編集を導入するとともに、Kagan の協同学習の４基本要素を念頭に、グループでの個人の役割分担を明確にし、全員が発表できるポスター形式の発表方法を採用した。活動の観察やアンケート調査の結果から、グループにおける学生の話し合いは促進され、グループやグループ活動に対する肯定的な意見がみられることが示唆された。

今後の課題としては、グループで協同して作業することの意義に関する説明の必要性が挙げられる。また、円滑な成果物ファイルのリアルタイム共同編集のために、十分な事前

の説明が必要である。これらの説明は、対面授業前の遠隔授業での実施が検討できる。

謝辞

本研究は、科学研究費基盤研究(C)(一般) (17K00489)の助成を受けたものである。

【参考文献】

1．Kagan S. (1994) *Cooperative Learning*, Kagan Publishing.
2．梶木克則 (2017) 「オフィスオンラインの画面共有による共同作業の活用」, 第 42 回教育システム情報学会全国大会, H6-3, pp. 481-482.
3．文部科学省 (2001) 平成十三年文部科学省告示第五十一号(大学設置基準第二十五条第二項の規定に基づく大学が履修させることができる授業等), http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k20010330001/k20010330001.html (閲覧日：2019 年 1 月 30 日)
4．森裕生・末本哲雄・山下茂・尾澤重知 (2011) 「大学間連携における学生交流型授業を導入したブレンディッドラーニングの交流促進評価」, 日本教育工学会論文誌, 35(Suppl.), pp. 161-164.
5．安永悟 (2012) 『活動性を高める授業づくり―共同学習のすすめ』, 医学書院.

カリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた特別支援学校における防災教育の実践と課題：大分県立大分支援学校を事例に

小山　拓志（教育学部地理学教室）
田中　淳子（元大分県立大分支援学校）
大鶴　晶子（大分県立大分支援学校）

【要旨】
小・中・高等学校および特別支援学校は，法令に基づく避難訓練や実態に応じた備蓄など，様々な防災・減災対策や教育を日ごろから実践している。また，各学校で防災マップ作りや引き渡し訓練，地域との連携などの取り組みが積極的に開発・実践され，それらは広く一般社会にも公開されるようになった。一方で，特別支援学校においては，防災教育をカリキュラムに位置付け実施している学校は未だに多くない。そこで，筆者らは，平成 28 年～30 年度まで，大分県立大分支援学校においてカリキュラム・マネジメントを取り入れた防災教育や，それに関連した取り組みを実践した。本稿では，それらの概要と課題を報告すると共に，教科横断的な防災教育について考察した。

【キーワード】
特別支援学校（special need school）　防災教育（disaster education）　カリキュラム・マネジメント（curriculum management）　自然災害（natural disaster）

Ⅰ．はじめに

1．取り組みの背景と目的

2011 年 3 月 11 日に発生した東北地方太平洋沖地震は，地震発生時刻が 14 時 46 分であったため，多くの児童生徒や教職員が校内や下校中に被災すると共に，学校施設も甚大な被害を受けた。そのため，この地震によって引き起こされた東日本大震災は，これまで各学校が実施してきた防災教育や防災管理，あるいは自然災害に対する学校の施設整備に対し，多くの課題を提示するものとなった。その後，2012 年には，九州北部豪雨によって熊本県や大分県などの広い範囲で水害や土砂災害が多発した。また，2014 年には広島市で大規模な土砂災害が，2015 年には関東・東北豪雨によって大規模な水害が発生した。さらに，2016 年には熊本地震が発生し，熊本県・大分県において甚大な被害が生じるなど，近年日本各地で様々な災害が多発している。

文部科学省（2013）は，特に東日本大震災を受け，生きる力を育む防災教育の展開として児童生徒の発達段階に応じた防災教育の指導内容の実践事例や指導内容例を示し，防災教育の重要性を提示した。また，文部科学省中央教育審議会（2014）においても，東日本大震災の課題や教訓，あるいはその後も頻発した自然災害に対する課題も踏まえ，安全教育の中でも防災教育について重点的に内容を充実させることが重要であると述べている。

これらの背景を踏まえ，特別支援学校においても，避難訓練や防災教育の教材・教具に

関する研究が進められている。たとえば，藤井・松本（2014）は，岐阜県と静岡県の特別支援学校の防災担当者に対して，避難訓練の方法や内容に関する実態調査をおこなった。その結果，避難訓練などは地域や学校間の連携ができにくいことを報告すると共に，防災教育の教材・教具が少ないことを指摘した。また，和田ほか（2016）は，知的障害学校における防災教育の在り方に関する報告において，地域との連携や防災教育の日常的な実践が少ないことを課題として述べている。しかしながら，特別支援学校においては，特にカリキュラム・マネジメントを取り入れた教科横断的な防災教育や防災研修に関する実践事例は，きわめて少ないという問題がある。

このような特別支援学校における防災教育の現状も踏まえ，大分県は大分県教育委員会学校安全・安心支援課[1)]が中心となり，平成24年度から文部科学省の委託を受け，「防災教育モデル実践事業」を県内の27校（特別支援学校6校）（平成30年度現在）で実践している。これは，防災教育アドバイザーなどの専門家と大分県が連携し，地震や津波をはじめとした様々な災害の形態に対応できる防災教育を進めていく取り組みである。たとえば，特別支援学校であれば，研究指定校を中心として様々な教材・教具の開発や医療的ケアの児童生徒の薬の管理，あるいは引き渡し訓練や防災食づくり，校内宿泊訓練，防災に関する地域連携などをおこない，その成果や課題を検討してきた。

また，平成25年度からは，研究指定校が研究実践を公開授業として発表するようになった。これにより，各学校で検討された教材・教具や指導の工夫について広く公開されるようになり，教職員同士の連携も進んでいった。さらに，これらの成果を大分県教育委員会が実践事例集[2)]としてまとめたことで，学校単位だけでなく教員単位においても容易に防災教育の現状を知ることができるようになった。大分県の校長会においても，これらの先進的な防災教育に関わる実践を発表し，各学校が地域や学校の実情に合わせて実践できるよう積極的な情報交換をおこなってきた。

以上の背景を踏まえ，筆者らは，平成28年～30年度まで大分県立大分支援学校においてカリキュラム・マネジメントを取り入れた防災教育の実践に取り組んだ。本稿では，それらの概要と課題を報告すると共に，教科横断的な防災教育について考察し，特別支援学校における防災教育のあり方や意義について検討する。

2. カリキュラム・マネジメントと特別支援学校における防災教育の位置付け

平成32年度から完全実施となる次期学習指導要領が，平成29年3月に公示された。今回改定された次期学習指導要領は，現行の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持したうえで，知識理解の質をさらに高め，確かな学力を育成することが示された。加えて，カリキュラム・マネジメントの必要性についても明記されている。

たとえば，新たな中学校学習指導要領総則（文部科学省，2018）には，第1章総則の第1「中学校教育の基本と教育課程の役割」の項に，カリキュラム・マネジメントの促進について示されている。また，平成28年に施行された中央教育審議会の答申においても，カリキュラム・マネジメントの重要性が記述されている。これらを要約すれば，カリキュラム・マネジメントとは次のように示すことができる。すなわち，①教科横断的な視点と教育の内容を組織的に配列する，②教育課程の編成，実施，評価をして改善を図る（PDCAサイクル），③教育課程の実施に必要な人的または物的な体制を確保する，④地域等の外部資源

を活用し，③も踏まえ効果的に組み合わせる，ことである。これらは，教育課程に基づき，組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていく必要がある。

つまり，各学校は，つながりを捉えた学習を進めていくという観点から，教科間の内容事項について，相互の関連付けや横断を図る手立てや体制を整える必要がある。また，各教科の教育内容を相互の関係で捉え，必要な教育内容を組織的に配列し，必要な資源を投入する営みが重要となる。さらに，このようなカリキュラム・マネジメントについては，教科等の縦割りや学年を越えて，学校全体で取り組んでいくことができるよう，校長や園長が中心となりながら学校の組織および運営についても見直しを図る必要がある。そのためには,管理職だけでなく全ての教職員がその必要性を理解し,日々の授業等についても，教育課程全体の中での位置付けを意識しながら取り組む必要があるとされる。

ところで，学校教育における防災教育（安全教育）は，これまでも学習指導要領の中で各教科等に関連した記述が示されていた。たとえば,小学校社会の内容の取扱いでは,「(3)内容の（4）の「災害」については，火災，風水害，地震などの中から選択して取り上げ（後略)」と示されている。とりわけ，防災教育は，社会や理科，生活科，特別活動において重点的に実施する傾向があった。一方で，立田（2013）は，国語や理科（物理や化学)，家庭科，保健体育，英語（外国語活動）などにおける防災教育の展開事例を挙げ，防災教育は特定の教科においておこなわれるものではなく，教科横断的かつ教科間に関連性をもたせて実施されるものであると述べている。また，文部科学省中央審議会（2014）においても，防災教育は学習指導要領等に基づき，各教科等の特質に応じて学校の教育活動全体を通じて適切におこなうことが重要であると示されている。さらに，次期学習指導要領においては，中学校理科や社会をはじめとする様々な教科・領域において，学習内容と自然災害との関連性がより強化された。つまり，防災教育の実践は，単一の教科からアプローチするだけでなく，教科横断的に実践することが肝要であるといえる。

これまで述べてきたことは，特別支援学校も同様である。たとえば，平成 30 年 4 月に公示された学習指導要領幼稚園教育要領 [3]および特別支援学校幼稚部教育要領 [4]には，領域「健康」のねらいを「健康， 安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける」とし，内容として「危険な場所，危険な遊び方，災害時などの行動の仕方が分かり，安全に気を付けて行動する」と示されている。また，2016 年の中央審議会初等中等教育分科会教育課程分科会に向けた全国特別支援学校校長会の要望書 [5]の中には，次期学習指導要領の目指す資質能力の 3 本柱（①知識および技能，②思考力，判断力，表現力等，③学びに向かう力，人間性等）は，障害の有無にかかわらず,「人が学ぶべき資質・能力」であり，知的障害のある幼児児童生徒や重度障害が学ぶ特別支援学校においても，その目指すべき姿は同様であるといった旨が示されている。つまり，特別支援学校においても，文部科学省（2013）が示す防災教育（安全教育）の実践は，きわめて重要であるといえる。また，特別支援学校に通う児童生徒の障害特性や，ティーム・ティーチング（team teaching）を主とする特別支援学校という校種の特性に鑑みれば，共通認識の上に立った教科横断型のカリキュラム・マネジメントは，防災教育に積極的に取り入れるべき手法であると考えた。

以上の背景を踏まえ，筆者らは，特別支援学校における防災教育にカリキュラム・マネジメントの視点を積極的に取り入れ実践をおこなった。

Ⅱ．大分県における特別支援学校の防災教育の取り組みの現状

１．大分県内の特別支援学校

大分県内には，執筆段階（2019 年）で，国立および分校を含め 17 校の特別支援学校が立地している。その中で，視覚障害を教育する学校と聴覚障害を教育する学校がそれぞれ 1 校ずつ存在し，知的障害・肢体不自由と知的障害の重複障害を教育する学校が 9 校存在する。

大分県教育庁特別支援教育課編（2018）によれば，大分県立特別支援学校に在籍する幼児児童生徒数は，年々増加の傾向を示している。たとえば，2012 年の全生徒数は 1,138 人であったのに対し，2017 年には 1,344 人と，5 年間で約 200 名の増加が認められた。この背景には，大分県が実施した特別支援学級増設計画に基づき，平成 23 年度から 5 年計画で特別支援学級を 200 学級増設したことや，特別支援学校が障害の状態や教育的ニーズに応じ，学校卒業後の進路を見据えた専門的教育をおこなう場としての理解が深まったことなどがある。

２．県内における特別支援学校の防災教育の取り組みと分掌機構

（１）防災教育モデル実践事業

既述したように，大分県は平成 24 年度より，大分県教育委員会学校安全・安心課が中心となって，文部科学省の「実践的防災教育総合支援事業」の委託を受け，「防災教育モデル実践事業」を実施してきた。この事業では，初年度から 2 年間は小・中学校において実践をおこなった。その後，平成 26 年度には小・中学校に加え高等学校と特別支援学校を，平成 27 年度には幼稚園もモデル校に指定するなど，年々各校種において防災教育の実践事例を蓄積している。

特別支援学校は，平成 26 年度に中津支援学校が最初のモデル校に指定され，防災教育やそれに関連した種々の取り組みを実践した。具体的には，防災計画全般の見直しや防災教育の実践を積み重ねたほか，特別支援学校では県内初の引き渡し訓練や校内の整備，宿泊訓練といった取り組みを積極的におこなった。これらは，その後の県内特別支援学校における防災教育等の見本となるような，先駆的な取り組みであった。翌年度には，中津支援学校に加えて，佐伯支援学校が防災教育モデル実践事業に参画し，次いで南石垣支援学校（平成 28 年度），新生支援学校（平成 29 年度），大分支援学校（平成 30 年度）と，毎年県内各地の特別支援学校が防災教育モデル実践校として指定されている。

実践 2 校目の佐伯支援学校は，前年度の中津支援学校の研究を踏襲しながら，地域の特性や災害時の脆弱性を補う形態の研究を重ねた。続いて，南石垣支援学校は，地域災害として予想される火山噴火時の災害対応に関する研究に取り組んだ，また，個別の指導計画に防災の取り組みを記述するなど，教育課程との位置付けをおこなった。新生支援学校の取り組みでは，医療的ケアの児童生徒を中心に据え，近隣の病院との連携を主として研究を重ねていった。表 1 に，各学校の取り組みの具体的な目標と実践内容の概略を示す。

表１　防災教育モデル実践事業における特別支援学校の取り組み

年度	学校名・情報	防災教育のねらい・目標	実践内容の概略
26	**中津支援学校** 学級数　26 児童・生徒数　76人 （小19・中24・高33） 職員数　76人	学校における防災教育・防災管理の充実：教職員の災害に対する意識向上を目指して	・指導方法の開発・普及 ・防災教育全体計画の見直し ・地震津波避難マニュアルの作成 ・防災アドバイザーの活用 ・避難訓練の方法・学校の備蓄 ・保護者への連絡・引き渡し ・スクールバスの運行・避難 ・避難所としての運営　など
27	**中津支援学校** 学級数　27 児童・生徒数　86人 （小22・中28・高36） 職員数　76人	主体的に行動・活動できる児童生徒の育成：災害警報解除後の学校の対応	・災害の状況設定・避難生活体験 ・日常での防災・学校環境整備・医療を必要とする児童生徒への対応・保護者や地域，関連機関との連携 ・職員研修の充実「災害時における対応」をテーマに自由討論
	佐伯支援学校 学級数　17 児童・生徒数　57人 （小19・中10・高28） 職員数　48人	・避難場所の開拓により安全な避難場所を求めて ・避難訓練 ・防災学習 災害の類似体験を通した食や備蓄品の見直し ：地域連携 ・避難場所の開拓	・先進地視察 ・参加型の防災訓練 ・引き渡し訓練・医療関係者からの講話 ・スモークマシーン体験 ・消防隊との訓練 ・保護者や地域との防災食づくり
28	**南石垣支援学校** 学級数　30 児童・生徒数　125人 （小35・中37・高52） 職員数81人	自分の命を守ろうと，主体的に行動できるために：噴火が及ぼす影響についてどう理解させ，どう行動をイメージさせればよいか	・各教科・領域における防災教育の観点から指導内容表の見直し ・火山噴火に係る実際的テーマにより生活単元学習などで実施 ・模擬訓練 ・スクールバスマニュアル作成 ・非常食の試食 ・段ボールによる避難所体験 ・地震・火災避難訓練
29	**新生支援学校** 学級数　61 児童・生徒数　244人 （小91・中54・高99） 職員数　162人	・医療的ケア対象児童生徒の安全確保 ・受援体制の構築～校内，地域，広域	・医療的ケア対象児童生徒の関係者へのアンケートから見えきた課題解決の実際 ・地震津波を想定した避難後の生活を模倣した食事，防寒，断水時のトイレ体験
30	**大分支援学校** 学級数　52 児童・生徒数　238人 （小90・中47・高101） 職員数 138人	・教科横断的な防災教育・防災研修 ・一人一人が命を守り，命をつなぐための知識を身に着け，発災時に必要な行動をとることができる児童生徒の育成	・防災訓練の見直し ・防災マニュアルの見直し ・備蓄品の点検・購入 ・引き渡し訓練 ・教科横断型の防災授業

大分県防災教育推進委員会編（2014，2015）および聞き取り調査により作成。児童・生徒・職員数は各年度当時の値。

（2）防災の教育課程および分掌機構への位置付け

県内の特別支援学校 17 校（分校も含む）の学校要覧（平成 30 年度）から，防災に関係する教育課程の位置付けや分掌機構，さらには委員会組織の有無について調べた。その結果，県内全ての特別支援学校において，防災教育やそれに関連する項目が分掌機構に位置

付けられていたり，委員会の設置がなされていたりすることが明らかとなった。

たとえば，学校教育目標全体から安全教育を捉え，それを図式化して防災教育を教育課程へ位置付けしている学校や，学校運営目標の重点目標の中に防災を位置付けている学校がそれぞれ 2 校存在した。その他に，教育課程全体の中で，防災を計画的かつ組織的に運営している学校が 4 校あった。それに加え，防災教育コーディネーターを位置付けている学校は 11 校存在した。その一方で，防災を学校行事の中でのみ扱っている学校も多かった（12 校）。

また，教職員の負担軽減のため，学校規模に応じて分掌数を減らしている学校が 2 校あった。そのような学校では，生徒指導といった名称の分掌の中に防災を入れるなど，学校の状況によりその位置付けは異なっている。また，委員会への位置付けとしては，「学校防災対策委員会」など防災に特化した委員会が存在していた学校は 15 校，生徒指導に係る問題解決と合同で，「緊急対策委員会」としている学校が 1 校存在した。

Ⅲ．大分県立大分支援学校における防災教育の実践と課題

１．学校と防災担当部署の概要および経緯

大分県立大分支援学校（以下，実践校）は，大分市の北東部に位置している。実践校が立地する地点の標高は 21m で，地域住民の避難場所がグラウンドのすぐ下に指定されている。また，2005 年と 2016 年の 2 回の台風により，実践校近隣の森地区などが内水被害を受けている。

実践校は，1988 年に 2 つの知的障害の養護学校が統合され，大分市から県立移管された学校である。設立当初は，小学部と中学部だけで児童生徒数 70 名弱の学校であった。その後，2008 年に高等部が設置されてからは，近年の特別支援教育への理解・啓発もあり入学者が増加し，大分県の特別支援学校 15 校 2 分校の中で 2 番目に大きい特別支援学校となった。他方で，一人当たりの校舎面積が 26.7%と低く，現在も教室不足の状況が続いているため，普通教室を間仕切って複数の学級を置いたり，教材保管室や更衣室などを整えて学習場所として使用したりと，応急措置的な対応で運営している現状がある。そのため，実践校は 2012 年（平成 24 年度）より防災備蓄にいち早く取り組んできたが，食料などの災害用備蓄品を管理する場所の確保に苦慮してきた経緯がある。

防災の取り組みとしては，平成 28 年までは，災害用備蓄品は保健部，避難訓練は生徒指導部と役割を分担し，共同で防災教育に取り組むことはなかった。また，取り組み開始当時は，保健部の主任が中心となって災害用備蓄品の収集に関する協力を保護者に求めていたが，保護者も教員も知識が少なく呼びかけても準備してこない家庭や，たとえ準備してきたとしても重度障害児にカップラーメンを持たせるなどの状況があった。加えて，東日本大震災後に防災教育の推進が急務となったことに並行して，たとえばスクールバスの運行も踏まえた通学途中の災害対応についてはほぼ未整備であったり，防災教育や対策に関しては災害備蓄品に偏ったものになっていたりと，いくつかの課題が浮き彫りとなっていった。さらに，医療的ケアが必要な児童生徒は，医療の関与を受けるための連携や，児童生徒個々の障害特性が異なることに関連して，保護者との連携も早急に整える必要があっ

た。

以上を踏まえ，平成 28 年度より分掌機構を再整備するために，防災計画や訓練は生徒指導部，備蓄は保健部となっていたものを，生徒指導主任を防災教育の軸に据え，課題を抽出していった。平成 29 年度には，生徒指導部と保健部のそれぞれに，学校防災推進安全班として組み込み，両分掌で役割分担をしつつ共同班として機能させることとした。さらに，生徒指導主任と医療的ケア担当者が中心となり，防災教育の推進を図った。

その一方で，取り組み当時は，生徒指導部と保健部はそれぞれ多くの業務があった。特に，生徒指導主任の負担感が強いということが聞き取りで明らかになったため，平成 30 年度に防災安全部として独立させることとした（表 2)。これにより，防災安全部が，防災計画や防災教育,防災研修,防災備品や備蓄品の管理などを一括して分担することになった。

表 2　大分支援学校における児童生徒・教員数および防災担当部署
（平成 28～30 年度）

年 度	児童･生徒数 （内訳・人）	職員数(人)	防災に関する分掌 業務内容
2016年 （平成28年）	207 （小・69，中・54，高84）	119	**保健部，生徒指導部　計8名** ・保健部：備蓄，緊急対応 ・生徒指導部：防災計画・訓練，備蓄・緊急対応，スクールバス
2017年 （平成29年）	229 （小・70，中・48，高・111）	138	**保健部，生徒指導部　計8名** ・保健部（学校防災安全推進班）：自然学校災害等の備蓄及び備薬品，緊急対応訓練，ヒヤリハット報告 ・生徒指導部（学校防災安全推進班）：自然災害の防災計画・訓練・研修会，スクールバス（避難場所の選定）
2018年 （平成30年）	238 （小・90，中・47，高・101）	138	**防災安全部として独立　計10名** ・防災安全部：防災計画，防災教育，防災研修，防災備品・備蓄品管理，防災教育モデル事業

２．カリキュラム・マネジメントを取り入れた防災教育の取り組み

（1）地域および保護者との連携（平成 28 年～29 年度）

平成 28 年～29 年度の 2 ヶ年は，カリキュラム・マネジメントの視点として，主に地域連携の強化や保護者理解に努める実践と，教科横断型の防災教育の実践に向けた基盤作りをおこなった。

まず，地域連携として，近隣の地区長と協議を進めながら地区との連携を図ることで，災害時に学校から児童生徒がスムーズに避難できるよう避難経路の整備をおこなった。また，付近の薬局やリハビリセンターと連携することで，災害時に薬の提供や支援を受けられるように病院側と幾度も話し合いを重ねた。さらに，特別支援学校という校種の特性が災害時の弊害にならぬよう，地域に対して開かれた学校づくりを心がけた。具体的には，学校見学会（校舎の内覧含む）を地域も含め幅広く広報し，ホームページも 135 回更新す

るなど，地域住民に対して障害を持つ児童生徒の理解が向上するよう努めた。

保護者に対しては，保護者の防災に対する理解向上を踏まえ，校長通信の発行において防災の内容を積極的に取り上げたり，災害時に対応する連絡体制を再整備したりした。特に，医療的ケアが必要な児童生徒を持つ保護者を中心とした連絡会を定期的に設けた。この取り組みによって，医療的ケアが必要な児童生徒の保護者は，より不安感が大きいことがわかり，医療との連携をより強化していった。このことを踏まえ，災害時の対応については，医療的ケア担当者と生徒指導主任，管理職を交えて話し合いを重ね，災害時にも 24 時間の電源確保ができるよう整備した。さらに，災害時の一斉メールの配信（既読が分かる）やトランシーバーの導入により，素早く連絡できるよう整備を進めた。

（2）教職員の意識改革と体制の整備（平成 28 年～29 年度）

平成 28 年度までは，教職員の個人情報を整理したものや教員間の連絡網などが災害時用に整備されていなかったため，災害時の連絡体制が特に脆弱であった。そこで，教職員に対する防災・減災への意識改革を踏まえ，教職員の連絡網の作成や個人情報の整理をおこなった。管理職不在時の権限委譲については，平成 28 年 4 月に発生した熊本地震以降早急に作成し，実働できるよう整備した。また，スクールバスの避難場所の確保や，職員同士による避難経路の確認，防災マニュアル等の見直し，さらには教職員に対して自助を意識させるため，「72 時間生き延びる」ための防災グッズの整備などをおこなった。

また，学校としての防災力を向上させるため，災害時を想定した訓練や準備・対策を随時おこなった。たとえば，災害時に担任が不在でも児童生徒をスムーズに避難させられるよう，全ての児童生徒の障害の特徴（障害名）や薬，保護者の連絡先，痙攣の有無，食物アレルギーの有無などの情報を各学部で整理しファイリングした。また，災害時に児童生徒が地域の方の支援を受ける際にもスムーズに避難できるよう，個人の特徴や車椅子の使用，食物アレルギーに関する情報をまとめ，それらをラミネート加工し各車椅子に取り付けた。

避難訓練に関しても，通常の避難訓練に加え，看護師と養護教諭が連携して，医療的ケアが必要な児童に特化した避難後の 24 時間を想定した避難訓練を別途実施した。校長室には，児童生徒や保護者をはじめとする来室者に一目でわかるように，避難時に持ち出すものをキャリアバッグに詰め，ヘルメットと共に視覚支援的に設置し，避難訓練時に活用した。

また，教職員対象として防災研修会を夏季休業中に開催し，自宅から学校までの行程を各自確認した。さらに，県立学校の教職員は広範囲から通勤しているため，各市町村の作成している防災マップを基に居住地域ごとのグループを作成し，各地域の災害リスクを研修会の中で確認することで学習を深めた。

（3）児童生徒への防災意識の涵養（平成 28 年～29 年度）

実践校は知的障害を主とする支援学校であり，小学部から高等部までの児童生徒の障害の状況や程度も様々である。児童生徒の中には，危険認知力の無い者や自力で移動できない者などもいるため，災害時の行動能力にも大きな差がある。そのため，目的別あるいは

発達段階に応じた防災訓練を組むことや，一回の防災訓練の中で複数の目的を持たすような訓練の実施は困難であった。これを受け，災害時にも適用・応用できるよう，まずは授業中だけでなく，休み時間や休憩時間などでも教師の指示を静かに座って聞くという姿勢を重要視した。また，全校集会では，iPad を用いた視覚支援的な要素を取り入れたり，防災訓練として起震車の導入や放水車による消火訓練をしたりするなど，可能な限り児童生徒が五感で防災や自然災害を理解できる状況を設定した。

さらに，平成 24 年に県内で最も早く導入した食料備蓄を，これまで一か所に集積していた体制から，各学年あるいは学級ごとの持ち物として教室に一括して保管するよう整備した。夏季休業中の授業日には，それら備蓄品を実際に食べることで，保護者の意見も集約しながら備蓄品の内容の改善をおこなってきた。

（4）教科横断型の防災教育に向けた基盤作り（平成 28 年～29 年度）

28 年～29 年度は，カリキュラム・マネジメントを取り入れた教科横断型の防災教育を実践するための最初の試みとして，まず高等部の教員による家庭科の単元において避難リュックを作成するための試作品づくりから始め，その後生徒の作成時間を設けた。また，作業学習の時間に災害時等で活用できるマスクを作成し，文化祭の時に広く一般にも販売するようにした。さらに，朝の時間には，児童生徒に避難場所まで走るという意識付けをおこなうため，体力向上も踏まえた日々のランニングを学部別に積極的に取り入れた。

そのほか，宿泊学習に備え，集団になじめない自閉症の児童生徒が，避難所においても食事ができるよう，集団の中で食事をする訓練を日常の給食の時間において段階的に設定した。また，無理強いしない範囲で，日ごろからサイレンの音に慣れさせたり，災害時に高等部の生徒が小学部の児童と一緒に避難できるよう，児童生徒が顔なじみになるための授業交流をおこなったりした。

また，平成 29 年度までは学部ごとの教室配置にしていたものを，高等部のアタックコース（一般就労コース）の生徒を中学部棟の２階に配置するなど，小学部・中学部共に近い教室配置に変更した。このことは，教室不足によるものもあったが，防災教育の延長として児童生徒同士がそれぞれの特性を理解し，相互援助の体制を作るための方策でもあった。さらに，実践校は教職員数が多いため，他学部の特定の教職員の顔や名前だけしか判別できない教職員や，児童生徒個々の特性を知らない教職員も存在した。そのため，防災教育の研修会などを縦割りとしたり，学部の枠を外して共同作業をおこなう職員研修の体制を取ったりするなど，教職員同士の理解向上に努めた。また，配慮の必要な児童生徒に対しては「子どもを知る会」を開催し，緊急時の体制や日ごろから配慮すべき特性についても共通理解をおこなうよう努めた。

（5）教科横断型の防災教育の実践（平成 30 年度）

平成 30 年度より，カリキュラム・マネジメントを取り入れた教科横断型の防災教育の実践に取り組んだ。特に実践にあたっては，児童生徒に実践力をつけることを目標とし，主体性を持って行動できるよう体験型学習や問題解決型学習を積極的に取り入れた。また，児童生徒の個々の障害特性や発達の段階に応じた防災教育の目標を設定し，指導する内容

を整理したうえで授業実践をおこなった。

平成 28 年～29 年度の基盤作りの段階では，明確な防災教育の目標を掲げずに実施していたため，平成 30 年度は「一人一人が，命を守り，命をつなぐための知識を身につけ，発災時に必要な行動をとることができる児童生徒の育成」という目標を定めた。さらに，既述したように，平成 30 年度には防災管理体制の整備として，防災安全部を新たに作成した（表 2)。これを受け，防災教育の目標と防災教育で学ぶ力の評価項目を新たに定め，それぞれ学部ごとに設定した。

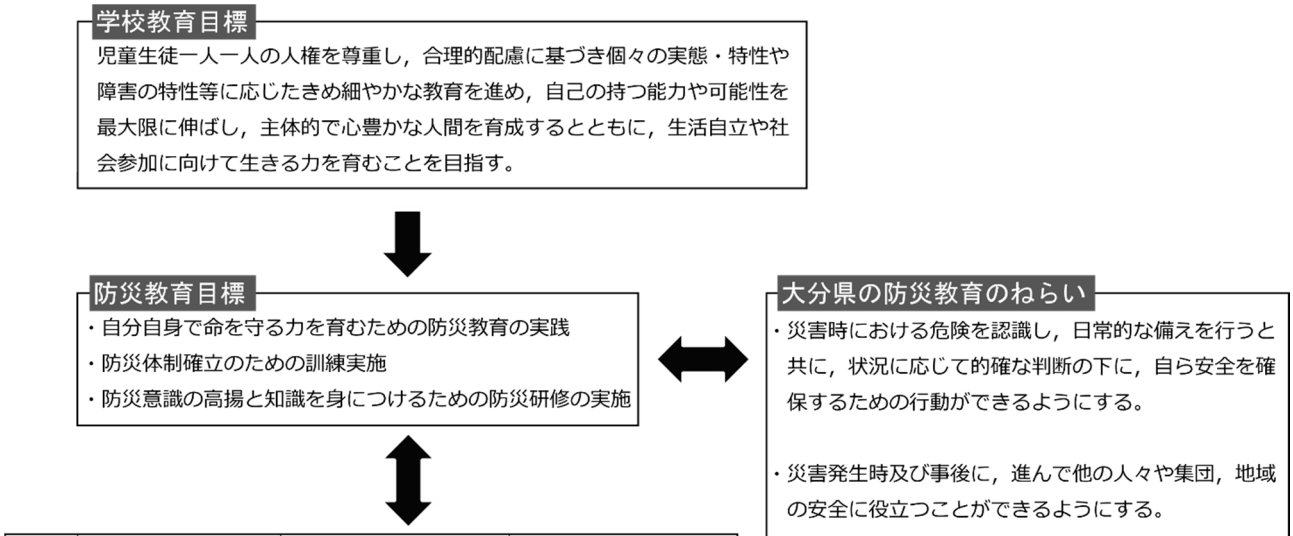
実践校における学校教育および防災教育の目標を図 1 に，防災教育の具体的な指導内容を表 3 に示した。大分県が掲げる防災教育のねらいは，主に自助，共助の意識を高め，自然災害の発生メカニズムや防災に関する基礎的・基本的知識を付けることにある。それを受けて，実践校の防災教育目標も設定した。また，学部ごとに受援，知識，思考・判断，危険予測・主体的な行動の目標をそれぞれ設定した。たとえば，中学部の思考・判断では，地域の災害リスクや災害履歴を理解し，安全な行動を取るための判断に生かすといった点を明示している（図 1)。

表 3　教科横断型の防災教育の指導内容（平成 30 年度）

小学部	中学部	高等部
【体育/自立】 ・集団行動をしよう ・先生の指示を聞いて動こう **【音楽】** ・リズムに合わせてポーズを取ろう **【国語/自立】** ・好きな物を探して発表しよう （聞く・話す） ・防災マップを作ろう （読む・書く） ・自分の気持ちを表そう **【避難生活体験】** ・備蓄品を実際に食べてみよう **【避難訓練】** ・予告なし避難訓練 ・煙体験	**【生単】** ・防災マップを作ろう ・防災オリエンテーリング ・校内の非常設備を探そう **【数学】** ・地震や津波について知ろう **【職業・家庭】** ・防災ずきんを作ろう ・災害時を想定して炊飯をしよう **【美術】** ・災害時に使うスリッパを作ろう **【保健体育】** ・津波の速度を体験しよう **【総合・国語】** ・ペットボトルでろ過装置を作ろう **【国語】** ・防災ブースの作成を通じて被災・時のアイディアを伝えよう **【避難生活体験】** ・備蓄品を実際に食べてみよう **【避難訓練】** ・予告なし避難訓練 ・煙体験	**【家庭/被服】** ・防災ずきん作り（通年） **【家庭/調理】** ・防災食づくり（通年） **【家庭】** ・赤十字出前授業① 災害時の炊飯 **【社会・生単】** ・ハザードマップ作り ・校舎内の危険箇所マップ作り **【体育】** ・防災ゲーム（緊急時の対処法） ・赤十字出前授業② 救急救命訓練 **【数学】** ・備蓄品カロリー計算 **【国語】** ・防災カルタ **【数学・体育】** ・津波速度の体験 **【生単・国語】** ・備蓄品の中身を選ぼう **【避難生活体験】** ・備蓄品を実際に食べてみよう **【避難訓練】** ・予告なし避難訓練 ・煙体験

教科横断型の防災教育の指導内容として，小学部では，体育や国語と自立活動の領域を組み合わせた防災教育（授業）などを実践した。また，高等部においても数学と体育や，生活単元学習と国語を組み合わせるなど，複数の教科横断型の防災教育（授業）を実践している。たとえば，数学と体育の教科横断型の授業では，津波速度の体験として，津波の速度とされている時速約 36km（数学）を意識付けさせるため，教員がスクーターで生徒の前を実際に走行し，その速さを観察させた。次に，体験型学習として，教員が先端に津波をイメージさせた青いテープを付けた竹竿を持ち，スクーターを使って時速約 30km で走行した。その際，生徒は横一列で走って逃げ（体育)，抜かれた際に青いテープが頭上を

通過することで津波に飲み込まれるような緊張感や臨場感を体感させた。



	小学部	中学部	高等部
受援	教師や友だちとの人間関係の中で，発災時の避難及び避難後の環境に適応することができる。	教師や友だちとの人間関係の中で，発災時の避難及び避難後の環境に適応することができる。	教師や友だちとの人間関係の中で，発災時の避難及び避難後の環境に適応することができる。
知識	自然災害によって起こる危険なことがあることを知ることができる。	被害を軽減し，発災後に役立つものについて理解することができる。	それぞれの災害によって起こる危険なことやその対処法がわかる。
思考・判断	発災時に，教師の言葉かけを聞いたり周りの様子を見たりして，危険な事がわかり，教師と一緒に身を守る行動ができる。	地域で起こりやすい災害や地域における過去の災害について理解し，安全な行動をとるための判断に生かすことができる。	発災時に危険を予測し，率先して避難行動をとることができる。
危険予測・主体的な行動	発災時に、教師の指示に従い安全な場所へ落ち着いて避難することができる。	発災時に，危険を認識し日常的な訓練を生かして自らの安全を確保することができる。	発災時に自分でできることがわかり，自分や周囲のために行動できる。

図１　大分支援学校における学校教育および防災教育の目標（平成 30 年度）

Ⅳ．実践校における防災教育の成果と課題

1.防災教育および取り組みの成果

（1）学校運営計画とそれに係る学校評価（平成 28 年～29 年度）

実践校における取り組みの中で,平成 28 年～29 年度にかけての成果は大きく二つある。一つは，平成 29 年度の学校教育目標の重点目標の中に,「安全安心な学校づくりの推進」を掲げることができた点である。前述のように，平成 28 年度は防災教育やそれに関連した様々な取り組みを蓄積してはいたが，外部に公表する学校運営計画の学校評価結果としては，それらの取り組みに関する点を重点目標に掲げていなかったため評価ができなかった。その要因としては，平成 28 年度の校長は赴任 1 年目であったため，前年度末に作成した学校運営計画に則り新学期が始まったことにある。

通常，分掌機構を変えるには，校長の学校運営計画が基となり，1 年間の実践において中間評価と最終評価がおこなわれる。その評価は学校評価と呼ばれ，各分掌の評価と学校関係者評価，保護者評価等の第三者による評価が基となり，4 段階の評定が平均値で下される。この 1 年間の評価に基づき，次年度の学校運営目標が設定される。校長は次年度の学校運営計画を周知徹底させるために，分掌機構そのものが適切であるかを学校の人員や重点目標の到達度により検討する。この際，大まかな分掌の変更は事前に教頭を入れた管理職で検討され，それを基に運営委員会にかけて次年度の分掌が決定するという仕組みになっている。分掌構成は，その時の学校運営目標を到達するにふさわしい人員配置や分掌の仕事内容になっているかを分掌主任が中心となって再度検討され,各分掌に下ろされる。つまり，校長が新しい学校に赴任し，自分の学校運営目標を決める際も，次年度に作成された学校運営計画を赴任後数日で変更することは難しい。また，各学校の分掌機構は，それぞれの校種や特性によって決まっており，長い年月をかけて成立していることがあるため，通常は時間をかけて変更していくことになる。

以上のように，学校経営は一般的に校長のリーダーシップにより推進されていくものだが，実践校のように教職員数が多い場合には，新しく赴任した校長が学校の実態を把握しないうちに学校運営計画を変えることは望ましくない。そのうえで，平成 29 年度の重点目標に防災に関する項目を示すことができた点は，きわめて重要な意味を持つ。

もう一つは，学校運営計画に係る学校評価についてである。上記のように 2 年かけて，学校運営計画を練り直し，分掌それぞれの役割分担と改革をおこなってきた。その結果，保護者や学校評議員をはじめとする学校関係者からは，たとえば「災害時の備蓄品準備について，よくやっていると感じる」や「安全管理体制について，学校から『スクールメール』が台風時の登校判断等で配信され，非常に安心している」といった評価が得られた。よって，平成 28 年度からの取り組みを踏まえ，平成 29 年度の「安全安心な学校づくり」については，一定の評価を得ることができたとみなすことができる。

（2）教科横断型の防災教育の成果（平成 30 年度）

教科横断型の防災教育の実践は開始したばかりで，すぐにその成果や効果を検証することは難しい。そのため，ここでは，児童生徒や保護者の感想，あるいはその後の発展や副次的効果などを基に，授業そのものを検証する。

中･高等部で実践した数学と体育を組み合わせた『地震や津波について知ろう(中学部)』,『地震・津波のメカニズムを知り，地震の怖さや津波の高さ・速さを体感しよう（高等部 2，3 年』の単元では，疑似的な津波に抜かれまいと生徒が走るという体験型学習を取り入れた。このことにより,「津波は速い」,「津波は怖い」という感覚が児童生徒には残ったようで，最後のまとめでは「津波がきたら間に合わない」,「津波が来るとニュースでわかったらすぐに逃げる」といった感想が児童生徒から聞くことができた。また，津波の高さの体験（校舎 3 階の高さ）を実際に見て確認したことで,「高いところに避難することが大事（垂直避難)」ということや,「4 階以上の建物に逃げなくてはならない」といった内容を自分で考えて述べることができた。

また，中学部の保護者からの連絡帳には,「帰ってすぐに，津波体験の話をしてくれまし

た。とても速くて（津波から）抜かれそうになったけどなんとか逃げきれたと教えてくれました」や,「夕食の時,今日あった地震や津波の授業のことを娘が話してくれました。(中略）外で津波と競争して負けてしまったことなどたくさん話してくれました」という旨が書かれていた。さらに,後者の連絡帳には,「家族みんなで,家で地震があった時のことも話すことができました」とも記載されていた。このことから,この教科横断型の防災教育は,体験型学習も導入したことにより,生徒に対して地震や津波の怖さや速さを,五感で理解させることができたと評価できる。

『防災ずきん作り（家庭)』の授業においては,自分自身の防災ずきんを作成することができた。その結果,特別支援学校という校種としての特性上,帽子も含め頭に何かを被ることが苦手だった生徒が,自作した防災ずきんということで抵抗なく,避難訓練でも被ることができた。

『校舎内の危険箇所マップ作り(社会・生単)』の授業においては,校内で“落ちてくる”,“倒れてくる”,“移動してくる”場所や物を調べて回り,それぞれに危険シール（△の中に！マーク）を貼った。その結果,その後におこなわれた避難訓練では,危険シールが貼られた場所から離れて避難行動を取ったり,付近では頭を隠したりするなど,児童生徒が自ら考えて行動をとることができるようになった。このことは,「避難訓練では頭を守る」という一般的なことや,「なぜ頭を守らなくてはいけないのか」,「なぜ低い姿勢がよいのか」といった様々な災害時の行動について,児童生徒が体験学習の中で学習した点として評価できる。

2.取り組みの課題

（1）平成 28 年～29 年度

平成 28 年度は,カリキュラム・マネジメントを取り入れた防災教育をおこなうため,学校の校務分掌の機構を見直した。これまで,保健部が全校児童生徒の食料や医療的ケア,けいれんなどの医薬品の保管,児童生徒に係る防災用品の整備をおこない,生徒指導部が避難訓練をおこなうという係になっていた。また,分掌そのものが抱える業務に加え,防災教育の活動が入ってくると教職員に大きな負担がかかるということが分かった。分掌会議は各分掌が受け持つ仕事があり,少数で担当していた教職員へ新たな指示や研修会を入れるには,年間計画の関係で難しいことも多かった。さらに,分掌同士の横の連携が取れていないという大きな課題もあった。また,前年度の 3 月に分掌機構が決まった後では,変更が難しいということも本取り組みの課題としてあげられる。

さらに,防災教育を推進するにあたり,防災教育だけを位置付けるのではなく,教育活動全体から推進する必要があったため,学校教育目標や学校運営計画との関連性,および教育課程や研修についても計画的に推進する必要性があった。そのために,分掌主任などへの聞き取り調査やアンケートを実施したが,それらを具現化するための手立てが不足していた。避難訓練だけの防災教育ではなく,日常的に教科の中で実践する取り組みが必要であった。

（2）平成 30 年度

平成 30 年度は，教科横断型の防災教育を開始した年度である。しかし，通常年間指導計画は前年度の 12 月に作成するため，平成 30 年度から実践した教科横断型の防災教育の取り組みを，年間指導計画や教科ごとに作成している個別の指導計画に反映させることが困難であった。つまり，教科横断型の防災教育を実践するためには，かなり早い段階から授業計画を作成しなければならず，教員への負担がその分大きくなる。また，通常の授業であれば，教科の取り扱いの内容を決め，次に目標や指導内容を決めていく流れで授業計画は作成していくが，教科の中で防災教育を実践する際には，先に取り扱いの内容を決め，次に目標や指導内容を決めてから，最後に教科を決めるという通常とは逆の順序になってしまった。これは，無理に教科の中に防災を組み込む必要があったことによって生じた課題であるといえる。また，教員からは，たとえば地震・津波のメカニズムに関する単元では，実際には理科や数学，体育と複数の教科が横断しているため，どの教科に充てるべきか難しいという意見も聞かれた。さらに，児童生徒各々につけさせたい力が異なるため，教科横断型にした際，題材名や「めあて」を考えるのに迷う部分があったとの意見もあった。

加えて，小学部，中学部，高等部と発達段階に応じた系統性のある防災授業の取り組みが実践できなかった。さらに，児童生徒の興味関心を引き出すための模型作りなどに時間を費やしてしまうという問題点があった。

Ⅴ．まとめと今後の展望

大分県では，県教育委員会学校安全・安心課を中心とした取り組みによって，県内でも防災教育の実践が蓄積されてきた。特別支援学校においても，研究指定校を中心として様々な教材・教具の開発や医療的ケアの児童生徒の薬の管理，引き渡し訓練，防災食づくり，校内宿泊訓練，防災に関する地域連携などがおこなわれ，その成果や課題が検討されてきている。

そうした中，筆者らは平成 28 年～30 年度にかけて，大分県立大分支援学校において，カリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた防災教育の実践に取り組んだ。具体的には，平成 28 年～29 年度は，特に「地域および保護者との連携」，「教職員の意識改革と体制の整備」，「児童生徒への防災意識の涵養」，「教科横断型の防災教育に向けた基盤作り」をテーマに，学校全体で実践に取り組んだ。

平成 30 年度は，前年度に作り上げた基盤を軸に，体験型学習や問題解決型学習を積極的に取り入れた教科横断型の防災教育に取り組んだ。たとえば，小学部では体育や国語と自立活動の領域を組み合わせた防災教育（授業）を実践し，高等部では数学と体育，あるいは生活単元学習と国語を組み合わせるなど，複数の教科横断型の防災教育（授業）を実践した。その結果，児童生徒は多角的なアプローチで防災や自然災害を捉えることができ，基礎的な知識を習得しただけでなく，災害時に主体的な行動を取れる力を身に付けさせることができた。

その一方で，いくつかの課題も残った。たとえば，分掌の整備では，防災関係の仕事を

分担に入れてしまうと，分掌そのものが抱える業務に加わるかたちになってしまい，教職員に大きな負担がかかるということが分かった。また，教科横断型の防災教育の実践については，かなり早い段階から授業計画を作成しなければならず，教員への負担が大きくなる傾向が見受けられた。また，教科に防災を結びつける必要があるため，通常の授業計画とは異なる順序で計画を作成しなければならないという問題も生じた。

これらの成果と課題を受け，今後は特別支援学校同士が連携する援護体制の構築や，教育課程を整備ながら学習活動の計画的・継続的な防災教育が望まれる。また，学校運営と防災教育はきわめて密接な関係にあるため，防災教育の推進には分掌機構の整備が重要である。特に，防災教育をより計画的・継続的に実践するためには，年間計画の作成を前年度からおこない，教育課程に防災教育を位置付けることが重要である。また，教務部との連携において，教育課程の編成や研究研修部による計画的な研修と，教科横断型の計画的な授業運営の方略についての共通認識も必要不可欠である。さらに，特別活動や学校行事だけの避難訓練や防災教育にならぬよう，カリキュラム・マネジメントの視点を取り入れ，教科横断型の防災教育を教育課程に位置付ける必要があるだろう。今後は新学習指導要領に示されているように，防災教育を教科横断型の中で学び，教育課程に位置付けていく授業づくりが求められる。また，個別の指導計画においては，その評価を加味しながら，PDCAのサイクルで見直すことが求められるだろう。

最後に，これまでの大分県防災教育モデル実践事業の中で，特別支援学校における防災教育の実践に関して示された課題について述べる。大きな課題の一つは，特別支援学校は学校規模，地域性，児童生徒の障害の状況，分掌構成などによって学校運営が大きく左右されるという点である。また，教職員の転出入の数も多く，防災教育のノウハウを新体制で引き継ぎながら，積み上げていくことも難しい。前年度から翌年度の教育課程を組むにあたり，防災教育関連部署だけではなく，教務部や研修部との連携，各教科での取り組みなどを細分化して推進する必要もある。そのため，保護者や地域を巻き込んだ防災教育を推進するためには，学校長の裁量やミドルリーダーの存在は大きいだろう。今後はこれらの課題も踏まえ，特別支援学校においてより実践的な防災教育の取り組みをおこなっていく必要がある。

【謝辞】

本稿の一部は，大分大学教育学部主催シンポジウム「地域の災害リスクを踏まえた特別支援学校の防災教育を考える」（2018 年 2 月実施）において発表した。本稿をまとめる際には，大分県教育委員会の井上哲一氏，大分県立大分支援学校の下村智子先生，阿部王一先生，大分県教育センターの升井淳二氏に資料を快く提供していただいた。末筆ながら，以上の方々に心より感謝の意を表します。

【注】

1. 平成 29 年度までは，大分県教育庁体育保健課であったが，平成 30 年度より大分県教育庁学校安全・安心支援課に移管した。

2. これまで大分県防災教育推進委員会が編集した『防災教育実践事例集』は，全て大分県教育委員会のホームページから閲覧・取得できる。(大分県教育委員会防災教育・学校安全対策（https://www.pref.oita.jp/site/gakkokyoiku/list21484-25098.html)
3. 文部科学省 幼稚園教育要領．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/index.htm
4. 文部科学省 特別支援学校幼稚部教育要領．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284520.htm
5. 全国特別支援学校校長会会長　横倉 久：平成 28 年 11 月 4 日全国特別支援校長会の取りまとめ「次期学習指導要領に向けたこれまでの取り組みの審議のまとめ」に関する要望書

【引用文献】

1. 大分県教育庁特別支援教育課編(2018):『第三次大分県特別支援教育推進計画』, p24.
2. 大分県防災教育推進委員会編（2014):『防災教育モデル実践事業 防災教育実践事例集＜第 2 集＞』，大分県教育庁体育保健課，p100.
3. 大分県防災教育推進委員会編（2015):『平成 27 年度防災教育モデル実践事業 防災教育実践事例集＜第 3 集＞【保護者・地域等との連携編】』，大分県教育庁体育保健課，p98.
4. 立田慶裕編(2013):『教師のための防災教育ハンドブック　増補改訂版』, 学文社, p184.
5. 藤井基貴・松本光央（2014)：知的障害がある児童生徒に対する防災教育の取り組み：岐阜県立可茂特別支援学校の事例研究．静岡大学教育実践総合センター紀要，22,73-81.
6. 文部科学省（2013)：第 2 章　学校における防災教育.『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』，文部科学省，8-10.
7. 文部科学省（2018):『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』, 東山書房, p245.
8. 文部科学省中央教育審議会（2014):『学校における安全教育の充実について（審議のまとめ)』，文部科学省中央教育審議会，p14.
9. 和田充紀・池田弘紀・池﨑理恵子・栗林睦美（2016)：知的障害特別支援学校における防災教育のあり方に関する一考察：現状の聞き取り結果と,教育課程に位置付けた実践の検討を通して．富山大学人間発達科学部紀要，10,143-153.

災害用備蓄食品の調理体験を取り入れた親子防災・減災イベントの実践と検証

小山　拓志（教育学部地理学教室）
松尾　朱夏（大学院教育学研究科学校教育専攻）
土居　晴洋（教育学部地理学教室）

【要旨】
大分大学教育学部地理学教室では，大分県内の小学校に通う 4～6 年生親子を対象として，災害用備蓄食品の調理体験を取り入れた防災・減災に関するイベントを実施した。イベントの目的は，親子で防災・減災を考える機会をつくるとともに，防災・減災意識の持続性維持とした。イベント内容は，大分県の災害の歴史や避難時の行動を学ぶ「おおいた減災かるた」，タブレット端末を使用した防災・減災クイズ，災害用備蓄食品を活用した調理体験である。調理体験に関しては，事後アンケートに「家でもやりたい」，「また作ってみたい」といった感想が，小学生および保護者ともにみられたことから，本イベントは防災・減災意識の長期的な持続に効果があったと評価できる。

【キーワード】
防災・減災イベント（disaster prevention event）　小学生（elementary school students）
災害用備蓄食品（disaster storage food）　調理体験（cooking experience）

Ⅰ．はじめに

近年，日本各地で自然災害が多発している。そのため，大分県においても県や市という単位でみれば，自然災害への対策の機運は高まりつつある。しかし，個人という単位でみると，大きな災害直後は防災・減災意識の向上はみられるものの，自然災害に対する個人レベルでの対策は未だ十分とはいえないのが現状である（小山，2017）。この問題を解決するためには，ハード面の対策だけでなく，自然災害や防災・減災対策の学び（防災教育）や親子での話し合いといったソフト面の対策を継続的に実践するとともに，その必要性を発信していくことが重要である。

こうした背景のもと，大分大学教育学部地理学教室（以下，地理学教室）では，これまで大分県内において家具固定ボランティア（土居ほか，2014；小山ほか，2017）や小学生親子を対象とした防災・減災イベント（たとえば，小山ほか，2014；小山・土居，2015；小山ほか，2018）を学生主体で実施し，一定の成果をあげてきた。一方で，これまでの取り組みでは，GIS（地理情報システム）といった地図を作るソフトウェアの操作や，サバメシ（サバイバル・メシタキ）といった体験活動を取り入れてきたものの，イベント終了後も自宅で継続的かつ容易に実践できるような体験活動は少なかった。そこで，筆者らは，イベントを通じて高まった防災・減災意識が一過性のものとならぬよう，家庭においても継続的に実践できる災害用備蓄食品の調理体験を取り入れた防災イベントを実践した。

本稿では，2017 年 2 月 11 日に大分市内の複合文化交流施設において実施した小学生親子を対象とした防災・減災イベントの概要と，災害用備蓄食品を取り入れた調理体験の詳細を報告する。また，イベント終了後に参加小学生・保護者が回答したアンケートを基に，本イベントの効果と課題について検証する。

Ⅱ．防災・減災イベントの概要

1．イベントの目的

本イベントは，地理学教室主催のもと，「3 つの試練に挑戦して めざせ！ジュニア防災マスター！」というイベント名で，大分県内の小学校に通う小学校 4~6 年生とその保護者を対象として実施したものである。参加募集の広報は，大分県内の全公立小学校（276 校）へのメール配信と，分校を除く大分市内の全公立小学校（56 校）へのチラシ配布によりおこなった。その結果，イベントには 4 年生 12 名，5 年生 2 名，6 年生 2 名に加え，4 年生以下 6 名（参加小学生の兄弟・姉妹），保護者 11 名の計 33 名（親子 12 組）が参加した。イベント時は，在学する小学校が同じにならないよう配慮しながら，小学生 3〜6 人で一つのチームを作り（計 7 チーム），全ての活動に保護者も参加してもらった。

また，本イベントは，地理学教室の学生を中心とした 10 名の学生（学部 2 年生：3 名，3 年生：3 名，4 年生：3 名，大学院生：1 名）が，イベントの企画立案・準備・運営に携わった。さらに，イベント当日は，小学生のパートナーとして各種作業や体験を補助した。

本イベントの目的は，参加者の防災・減災に対する意識および知識の向上と，イベント後における防災・減災意識の長期的な持続である。そのための方法として，本イベントでは各家庭でも実践可能な体験型の活動を取り入れた。

2．イベントの概要と工夫

本イベントは，①「おおいた減災かるた」[1)]を使用したかるた大会，②防災・減災に関する iPad を用いたクイズ，③災害用備蓄食品を活用した調理体験，の 3 つを大きな柱として構成した（表 2）。また，イベント終了後には参加した小学生に対して，地理学教室が作成した「ジュニア防災マスター認定証」を交付した。表 1 に，イベント当日のスケジュールを示す。なお，本イベントでは参加者が楽しく，また意欲的に活動に取り組んでもらえるよう，各活動を「試練」と呼ぶことにした。

表 1　イベント当日のスケジュール

時間	内容
10:00〜13:00	学生集合, 準備, 受付
13:00〜13:15	チームごとの自己紹介, 諸説明
13:15〜14:00	かるた大会
14:00〜14:15	休憩
14:15〜14:40	iPadによる防災クイズ
14:40〜15:00	非常食の説明
15:00〜16:00	調理, 試食, 片付け
16:00〜16:30	防災マスター称号授与式, まとめ
16:30〜	アンケート記入

参加小学生には，「3 つの試練を乗り越えることでジュニア防災マスターの資格を得ることができる」と説明し，集中力が維持するよう努めた。まず，1 つ目の試練として，「おおいた減災かるたでめざせ！防災かるた名人！」と題したかるた大会をしながら，大分県で発生する可能性の高い災害や避難時の注意点を学んだ。ここでは，かるたに書かれた防災・減災に関する解説を一句ごとにおこなうことで，小学生が飽きずに学べるよう工夫した。また，1 つ目の活動はゲーム性をもたせるこ

とで，初対面である参加者や大学生との交流をはかった。

次に，2 つ目の試練として，「iPad を使ってめざせ！防災クイズ王！」と題したクイズ大会をおこなった。この試練では，Apple 社のタブレット端末である iPad を活用し，画面に表示される防災・減災に関する 2 択クイズを親子で解答した。クイズの内容は，主に外出先や自宅のリビングで災害が起こった際の避難行動に関するものである。ここでは，タブレット端末を参加小学生にそれぞれ配布することで，参加小学生が各自のペースで解答できるよう配慮した。また，問題文の場面設定を親子で共有し，「自宅ではどのように行動するか」といった各家庭での備えを話し合う時間を設けた。

3 つ目の試練は，「乾パンを調理して めざせ！防災パティシエ・パティシエール！」と題して，災害用備蓄食品を活用した調理体験をおこなった。まず，災害用備蓄食品の 1 つである乾パンを実際に試食してもらった。その上で，災害用備蓄食品を日常生活に取り入れるローリングストック法について解説し，その一例として「乾パンティラミス」を実際に調理・試食した。なお，災害用備蓄食品を活用した調理体験の工夫点や詳細については Ⅲ 章で示す。

表 2　各試練の内容

試練の名称	内容
目指せ！防災かるた名人	・大分県内で発生する可能性の高い災害，災害の歴史 ・災害時の注意点
目指せ！防災クイズ博士	・外出先で発生した災害時の対応，家族での話し合い ・自宅での安全確保（セーフティーゾーンの紹介）
目指せ！防災パティシエ・パティシエール	・非常食の重要性（ローリングストック法の紹介） ・乾パンティラミスの調理・試食

Ⅲ．災害用備蓄食品の調理体験

1．概要

（1）災害用備蓄食品を取り入れた調理体験の意義

家庭における災害の備えとして，「食料品・飲料水の準備」や「災害時の持ち出し品の準備」などを実践している家庭は多い（池田ほか，2015）。しかし，災害用備蓄食品を購入した後，それらの賞味期限や食品の量あるいは味などを定期的に確認している家庭は少ないと推測される。そこで，本イベントでは，災害用備蓄食品を日常生活に取り入れ，できるだけロスを減らすという「ローリングストック法」について解説をおこなった。また，食べにくい備蓄食品や賞味期限の迫ったものをリメイクする方法として，実際に災害用備蓄食品を食べやすいように調理・試食するという体験学習を実践した。

本イベントにおいて，災害用備蓄食品の中でも乾パンを取り上げた理由は二つある。一つは，災害用非常食として備えているものの中で，乾パンを含むクラッカー類の割合は高いと考えられ，参加小学生の家庭においても備蓄している可能性が高いと推測したためである。もう一つは，一般的な乾パンは他の災害用備蓄食品と比べると安価で，スーパーマーケットやホームセンターなどでも入手できるという点である。つまり，本イベントで実

践する災害用備蓄食品の調理体験が，日常的に実践できるよう可能な限り簡易化することで，参加者がイベント終了後も，継続的に家庭内の災害用備蓄食品を見直したり，災害への備えを家庭で考えたりするなど，防災・減災意識の長期的な持続を期待した。

（2）事前準備

乾パンティラミスのレシピについては，中京テレビ[2)]を基に試作を重ね，親子2人1組を基本分量として作成した（表3)。イベントでは，1時間で調理・試食・片付けをおこなうため，生クリームは使用せず，牛乳を混ぜるだけで簡単に作れるホイップクリームを使用した。また，本イベントでは，乳製品や小麦粉などを使用するため，参加者には申し込みの段階で使用する食材に対するアレルギーの有無について確認をおこなった。

また，複合文化交流施設のキッチンスタジオを使用するにあたっては，調理道具の種類や調理台の広さ，プロジェクターの設置場所などを事前に訪問し確認した。

表3　乾パンティラミスのレシピ

材料	分量（2人分）
乾パン	15個
クリームチーズ	100g
かんたんホイップ	1袋
牛乳（かんたんホイップ用）	40ml
砂糖	30g
卵	1/2個
コーヒー	200ml
純ココア	適量

中京テレビ[2)]を基に分量を調整し，2人分のレシピを作成した。

（3）工夫点

調理体験の手順や注意に関しては，スクリーンに投影したスライド資料を用いて大学生が説明をした。また，その概要やレシピをまとめた紙資料も同時に配付することで，参加者の理解が進むよう工夫した。スライド資料や紙資料の作成にあたっては,小学生用に文字フォントや図,写真はできるだけ大きく表現した。さらに，イラストを多用したり，全ての漢字にルビを振ったりするなど，参加した全小学生が容易に理解できるよう配慮した。また，レシピに関しては，調理工程全てに写真を加え視覚的に捉えやすいよう工夫した。

2. 調理体験の実践

（1）調理体験前の活動

調理体験をおこなう前に，非常食を備蓄することの必要性を理解するため，非常食の保存方法であるローリングストック法についての解説をおこなった。主な解説内容は，①非常食の賞味期限の確認・把握，②家庭に合わせた食料と飲料水の常備（3日間分），③非常食に食べなれておくこと，の3点である。その後，実際に参加親子に乾パンを配布し，その場で試食してもらった。その際，参加者からは,「口がぱさぱさする」,「思っていたよりも堅い」,「食べづらい」といった発言があった。この体験の後，乾パンを食べやすくするために調理することを伝え，キッチンスタジオに移動した。

（2）調理体験の詳細

キッチンスタジオでは，親子 2 組と補助学生 1～2 名がチームを組み，一つの調理台を使用した。材料は時間内に食べきれるよう，親子 1 組に対して 2 人分用意した。

調理体験では，全てのチームの作業時間が可能な限り同じになるよう，手本として 1 人の大学生が実際に前で調理工程（図 1）を説明しながら進行した。また，パワーポイントで作成した資料をプロジェクターで投影するとともに，調理の工程が全てのチームで共有できるよう，拡大印刷したレシピも同時に掲示した（写真 1）。補助学生は，小学生の調理のサポートをおこないながら，調理器具の片付けや保護者への声掛けをおこなった。

写真 1　拡大印刷したレシピ

2017/2/11 筆者撮影

なお，乾パンを用いたメニューを選定するにあたっては，①固く水分の少ない乾パンが食べやすくなるもの，②調理時間が 20 分～30 分程度のもの，③調理工程が少なく小学生が挑戦しやすいこと，④材料と調理器具が少ないもの，⑤午後からのイベントのため軽食になるもの，の 5 つの点を考慮した。本イベントで調理した乾パンティラミスは，乾パンを砕きコーヒーに浸すことで食べやすくなるという点，さらにガスやトースター，包丁等を使用しないため，小学生でも安全に調理できるという点を評価し採用した。

（3）調理体験の課題

調理体験の課題としては，下準備・時間設定・設備の 3 点が挙げられる。まず，下準備に関しては，3 つ目の工程（図 1）の際に，試作よりも乾パンが細かくなりすぎてしまい，コーヒーがうまく吸水されなかったため急遽乾パンを追加することになった。また，本イベントでは，コーヒーを計量する工程を省くため，200ml の微糖のコーヒー缶を用いた。しかし，小学生には苦くて食べられないという意見が聞かれた。このことから，予備の乾パンを各チームに用意しておくことや，小学生用の試作を十分に重ねておく必要があったといえる。

写真 2　キッチンスタジオの様子

2017/2/11 筆者撮影

時間設定に関しては，1 時間で調理・試食・片付けをおこなったため，チームによっては時間が足りなかった。そのため，試食時間が 5 分ほどになってしまったチームの保護者からは，「自宅に持ち帰りたい」という声も寄せられた。

設備に関する課題としては，使用した人数に対して，調理台が非常に狭かったという点が挙げられる。本イベントでは，1 つの調理台を 3～4 名の小学生とその保護者，そして補助学生の計 6～8 名が使用した。イベントで使用した調理台の両端には，それぞれ洗い場

と IH コンロが設置されている（写真 2）。イベント時は，その IH コンロの上にレシピや材料を置いたため，調理台に保護者が入れないチームがあった。

図 1　乾パンティラミスの調理工程

当日イベントで使用した資料を基に作成。資料は各家庭に一部配布した。

Ⅳ．事後アンケートによるイベントの効果

イベント終了時に，参加小学生と保護者に対して事後アンケートを実施した。アンケートは，参加した小学生 18 名および保護者 12 名の計 30 名を対象におこなった。アンケートでは，参加者の属性に加え，イベント参加の動機やイベントの満足度，自宅での防災・

減災に関する取り組みなどを尋ねた。ここでは，イベント全体の満足度や各活動に関する自由記述の回答を基に，本イベントの効果を検証する。なお，本稿においては，自由記述をすべて原文で示す。

1. イベント全体の効果

表 4　イベント全体および各活動の満足度

	すごく楽しかった	どちらかといえば楽しかった	どちらともいえない	どちらかといえば楽しくなかった	まったく楽しくなかった	計
イベント全体						
小学生	15（83.3）	3（16.7）	0（0.0）	0（0.0）	0（0.0）	18（100.0）
保護者	9（75.0）	3（25.0）	0（0.0）	0（0.0）	0（0.0）	12（100.0）
計	24（80.0）	6（20.0）	0（0.0）	0（0.0）	0（0.0）	30（100.0）
減災かるた						
小学生	15（83.3）	3（16.7）	0（0.0）	0（0.0）	0（0.0）	18（100.0）
保護者	10（83.3）	2（16.7）	0（0.0）	0（0.0）	0（0.0）	12（100.0）
計	25（83.3）	5（16.7）	0（0.0）	0（0.0）	0（0.0）	30（100.0）
iPadを使ったクイズ						
小学生	14（77.8）	2（11.1）	2（11.1）	0（0.0）	0（0.0）	18（100.0）
保護者	6（50.0）	6（50.0）	0（ 0.0）	0（0.0）	0（0.0）	12（100.0）
計	20（66.7）	8（27.7）	2（ 6.7）	0（0.0）	0（0.0）	30（100.0）
調理体験						
小学生	14（77.8）	1（ 5.6）	2（11.1）	1（5.6）	0（0.0）	18（100.0）
保護者	10（83.3）	2（16.7）	0（ 0.0）	0（0.0）	0（0.0）	12（100.0）
計	24（80.0）	3（10.0）	2（ 6.7）	1（3.3）	0（0.0）	30（100.0）

単位：人，括弧内は割合（%）
参加者の事後アンケートより作成

まず，イベント全体の評価を検証するため，本イベントが楽しいと感じたかどうかを参加者全員に 5 段階で評価してもらった（表 4）。その結果，回答した全ての小学生および保護者が「すごく楽しかった」，「どちらかといえば楽しかった」と回答した。イベントに関する小学生の自由記述をみてみると，「べんきょうになった（表 5：D）」や「さいがいのことがよくとてもわかった（表 5：F）」といった回答に加え，「にんていしょうをみてがんばりたいです（表 5：C ）」といった感想があった。さらに，保護者の自由記述には，「子供と共に学べるきっかけになりました（表 6：C）」，「子供とそしてみなさんと一緒に親も楽しめたのが良かった（表 6：I）」などの回答が見受けられた。このことから，本イベントの目的の一つである楽しみながら防災・減災に関する知識や意識を向上させるといった点については，一定の評価が得られたと考えられる。また，同じく保護者の自由記述の回答の中に，各チームを担当・サポートした大学生について言及しているものも散見された（表 6）。つまり，本イベントでは，大学生が小学生をサポートしたことで，保護者も小学生とともに楽しむことができたと推測される。

次に，それぞれの活動について，楽しいと感じたかどうかを問うた。1つ目の試練である「防災かるた」に関しては，小学生・保護者ともに「すごく楽しかった」の回答率が80%を超えていたため，満足度の高い活動であったと評価できる。しかし，その一方で，小学生のかるたに関する自由記述には，楽しかった理由として「たくさんとれたこと」，「13枚とれたこと」，「1位になれたこと」といったかるた（ゲーム）そのものの感想が多く，「防災かるた」を通じて防災・減災について学んだことに関する記述は少なかった。このことは，「防災かるた」そのものに問題があるのではなく，「防災かるた」に記載された防災・減災に関する内容を，効果的に小学生に伝え理解してもらうという工夫が足りなかったことに原因であると考えられる。

表5　小学生のイベント全体に関する自由記述

回答者	自由記述の内容
A	キレイだしうれしかったです
B	とてもたのしかった
C	にんていしょうをみてがんばりたいです
D	べんきょうになった
E	やさしくしてくれてよかった
F	さいがいのことがよくとてもわかった
G	ちがう小学校の子ともなかよくなれてよかった
H	とっても楽しく出来たこと

原文ママ，n＝9

表6　保護者のイベント全体に関する自由記述

回答者	自由記述の内容
A	学生の方が頑張ってくれてよかった
B	楽しく学べてとてもいいイベントだと思いました
C	子供と共に学べるきっかけになりました
D	学生の方も気さくに対応していただき楽しめました
E	子供の遊びから料理まで飽きないとてもいい体験でした
F	4時間があっという間の楽しい時間でした
G	1～3年の子ども参加できたなと思いました
H	時間が長いのでどうかな…あきるかな…と思っていましたが、あっという間に終わり、子供も勉強になり、同じグループの友達とも仲良くできて良かったです
I	子供とそしてみなさんと一緒に親も楽しめたのが良かった
J	盛り上げさせてくれたお兄さん、お姉さんありがとうございました。とても楽しかったです

原文ママ，n＝10

2つ目の試練である「iPadを使用した防災クイズ」に関しては，小学生と保護者の間で満足度に差異が認められた。小学生の回答は，「すごく楽しかった」が約80%であったのに対し，保護者のそれは50%程度で，ほかの活動に比べると満足度が低い傾向がみられた。その要因としては，保護者の自由記述に，「子どもが楽しく参加できました」，「問題が少し簡単すぎでした」といった内容が見受けられたため，全体的にクイズの難易度が低すぎたことが挙げられる。また，この活動に関する否定的な意見を勘案すると，親子で問題に回答する意図が十分に伝わっておらず，iPadの活用方法についてもやや説明不足な点があったとみなされる。

2. 調理体験の効果

3つ目の試練である「災害用備蓄食品を取り入れた調理体験」に関しては，小学生・保護者ともに「おいしかった。家でまた作りたい（表7：J)」や「家で作って見たいと思った（表8：E)」，「また作ってみたいと思った（表8：I)」といった家庭における実践を意識した回答がみられた。また，保護者の自由記述には，「乾パンを工夫して食べるのは良いと思った（表8：A)」，「途中ヒヤヒヤしたり，とても先生との時間が楽しくできたクッキングでした（表8：D)」といった調理体験に対する肯定的な意見が認められた。さらに，小学生の自由記述にも，「とてもたのしかった（表7：D，E)」，「ティラミスを作るのが心に

のこった（表 7：F)」といった回答がみられた。このことから，調理体験は防災・減災意識の向上だけでなく，それらの意識を長期的に持続させることのできる活動であったと評価できる。

一方で,「どちらともいえない」,「どちらかといえば楽しくなかった」と評価した小学生が 3 名（約 15%）存在した。ただし，これらの回答者は兄弟姉妹として参加した小学校 2・3 年生であったため，本イベントの対象学年ではなかった。このことから，災害用備蓄食品を取り入れた調理体験は，小学校 4 年生以上の児童にはきわめて有効であるということが示されたのに対し，小学校 2・3 年生への効果は低いということが明らかとなった。この理由としては，小学校 2・3 年生は調理台が高すぎて調理体験への参加が不十分であったり，調理実習を学校でおこなっていないため，内容が難しすぎたりしたことが要因と考えられる。

表 7　小学生の調理体験に関する自由記述

回答者	自由記述の内容
A	チーズがたべられなかったけど，ココアがたべれてうれしかったです
B	カンパンでできて，とてもおいしかった
C	みんなで協力できたことです
D	とてもたのしかった
E	とてもたのしかった
F	ティラミスを作るのが心にのこった
G	とてもたのしかったおいしかった
H	かんぱんでティラミスが作れるとは思っていなかった
I	作るのは楽しかったけどティラミスはひやした方がよかったです
J	おいしかった。家でまた作りたい
K	かたいパンもおいしくなるって知った
L	かんぱんがティラミスになることです

原文ママ，n＝12

表 8　保護者の調理体験に関する自由記述

回答者	自由記述の内容
A	乾パンを工夫して食べるのは良いと思った
B	クリームチーズの香り
C	子どもが1番楽しんでいるようでした
D	途中ヒヤヒヤしたり、とても先生との時間が楽しくできたクッキングでした
E	また作ってみたいと思った
F	楽しかったです。料理させることができるので
G	ワイワイ楽しく出来ました。家に帰って作りたいと思いました
H	美味しかったです。持って帰りたかったです
I	家で作って見たいと思いました

原文ママ，n＝9

以上のことから，本イベントのように調理体験を取り入れたイベントを実施する際には，対象学年を十分に考慮するか，もしくは低学年にも理解および体験しやくなるような工夫が必要であろう。

Ⅴ．まとめ

地理学教室では，2017 年 2 月 11 日に，大分市内の小学校に通う 4～6 年生親子を対象として，防災・減災に関するイベントを実施した。イベントの目的は，参加者の防災・減災に対する意識および知識の向上と，イベント後における防災・減災意識の長期的な持続とした。そのための方法として，本イベントでは各家庭でも実践可能な体験型の活動（調理体験）を取り入れた。また，本イベントは，大学生が主体となって企画立案・準備・実践をおこなった。

参加親子が回答した事後アンケートを基に本イベントを検証したところ，イベント全体の満足度はきわめて高かった。このことから，参加した小学生および保護者は，本イベントへの参加が防災・減災について学ぶひとつのきっかけになったと推測される。特に，災害用備蓄食品を取り入れた調理体験に関しては,「家でもやりたい」,「また作ってみたい」といった感想が，参加した小学生および保護者ともにみられた。このことから，小学生親子に対する災害用備蓄食品の調理体験という活動は，防災・減災意識を長期的に持続させる活動として評価できる。

【謝辞】
本イベントは，平成 28 年度大分大学地域開放推進事業（Jr.サイエンス事業）「大学生と学ぶ地理学と防災 2016」（代表：小山拓志）の予算によって実施したものである。また，本イベントは，大分県教育委員会に後援に入って頂いた。
最後に，本イベントを支えてくれた，伊南翔太，氏田洵悠，加藤　歩，藏原優貴，坂本皓貴，栩原和美，中村真望，原田未来，渡邊絵人の学生諸氏（イベント当時）に心から感謝致します。

【注】
1. 大分大学教育福祉科学部（現大分大学教育学部）川田研究室が制作したかるたである。（https://www.oita-u.ac.jp/000023035.pdf）。
2. 中京テレビのレシピは生クリームの泡立てなどの複雑な工程があるため，今回は省略した（http://www.ctv.co.jp/news_syokutaku/recipe/2012/09/0928/01.html）。

【引用文献】
1. 池田聡志・小立雄大・小林祐司（2015）：地震津波を想定した住民意識の把握と避難行動シミュレーションによる検証（その 1）　―保護者の防災意識調査とテキストマイニングによる分析―．日本建築学会九州支部研究報告，第 54 号，499-452.
2. 小山拓志（2017）：高校生の防災・減災意識と熊本地震における被害・避難行動に関する調査－質問紙調査単純集計編－．平成 28 年度大分大学長戦略経費重点領域研究推進プロジェクト成果報告書（資料），1-64.（未刊）
3. 小山拓志・川田菜穂子，土居晴洋，中原久志，市原靖士（2017）：大分市敷戸団地における防災・減災ボランティアプログラムの効果と課題．大分大学福祉科学論集，第 2 号，37-48.
4. 小山拓志・土居晴洋・栩原和美・原田未来・松尾朱夏・伊南翔太（2018）：教員志望学生が取り組む小学生を対象とした防災・減災イベントの実践と効果．大分大学高等教育開発センター紀，第 10 号，99-113.
5. 小山拓志・土居晴洋（2015）：ICT と立体模型を活用した小学生対象の防災・減災イベントの効果．大分大学高等教育開発センター紀要，第 7 号，81-93.
6. 小山拓志・土居晴洋・森松真弥・内山庄一郎（2014）：GIS およびサバメシを活用した防災・減災イベント－実践報告とその効果－．大分大学高等教育開発センター紀要，第 6 号，65-82.
7. 土居晴洋・小山拓志・川田菜穂子・市原靖士・中原久志・小林祐司（2015）：佐伯市吹浦地区における防災・減災ボランティアプログラムの成果と課題．大分大学教育福祉科学部研究紀要，第 37 巻，2 号，129-144.

地域で働くことをテーマにした高等教育機関の協働による初年次教育プログラムの実践

牧野 治敏　（大分大学高等教育開発センター）
中川 忠宣　（大分大学ＣＯＣ＋推進機構）
西村 靖史　（別府大学文学部）
鈴木 照夫　（日本文理大学経営経済学部）
定金 香里　（大分県立看護科学大学看護学部）
水戸 貴久　（別府溝部学園短期大学）
岩本 光生　（大分大学理工学部）
鈴木 雄清　（大分大学高等教育開発センター）

【要旨】
「地『知』の拠点大学による地方創生事業」の一環として、新規授業「初年次地域キャリアデザイン」を、大分県内の大学教員の合同により企画した。実施にあたっては若手社会人にも協力を得た。この授業は、初年次教育として位置づけられ、学習課程において大分の地域特性を把握すること、キャリアデザインの基礎を学ぶこと、大学での学び方を身に付けることを目的としたものである。大分県内の異なる大学の学生がグループワークでディベートやプレゼンテーションを作成し、その過程に若手社会人、大学教員等が加わることで、大学の教育改善、学生の成長に寄与するとともに、企業や社会人にとっても有益であることが示唆された。

【キーワード】
初年次教育（freshman education）　協同教育（Cooperative education）
地域課題（local problem）　キャリアデザイン（career design）

Ⅰ．はじめに

地方創生が社会の課題となり、その対応策が大学にも求められている。『人口減少が地域経済の縮小を呼び、地位経済の縮小が人口減少を加速させる』という負のスパイラルに陥ることが危惧されており、また一部の地域では既にその兆候が見られる。また、東京をはじめとした大都市と地方との経済格差の拡大が、若者の大都市圏への集中と地方からの流出を招いている。平成 26 年のデータでは、大分県では 15 から 24 才の層において、2279 人の転出超過となっている。地方の人口減少を食い止めるために、意欲と能力のある若者が地域において活躍できる場を創出することが必要であり、そのための取組の一つが大学での地方創生推進事業「地（知）の拠点大学による地方創生事業」として始まった。この事業は地域における複数の大学が、地域で活躍する人材の育成や大学を核とした地域産業

の活性化、地方への人口集積を推進するため、地方公共団体や企業、NPO、民間団体等と協同し、当該地域における雇用創出や学卒者の地元定着率向上等に取り組むものである。
そこで、大分大学が中心となり、「地域と企業の心に響く若者育成プログラムと大分県豊じょう化プラン」事業を、大学改革推進等補助金により平成27年度より立ち上げた。
本プランの柱となる事業は次の４つである。
１．各組織の立ち上げ等の体制整備関連事業
２．教育プログラム開発関連事業
３．産業振興・雇用創出関連事業
４．県内就職率向上関連事業
これらの事業のうち「２．教育プログラム開発関連事業」では、新たな複数の授業を企画し実施することとなった。そこで、大分県の地域課題を理解し、大分に愛着を持ち、関心を持ち続ける学生を育成するためのプログラムの開発に取り組んだ。系統的なプログラムとして構成する新規の授業は教養教育科目として位置づけられ、大学での学修に必要な基礎的能力の育成と専門科目も含めた応用的な能力の育成を目指したものである。１・２年生を主たる対象とした「基礎教養科目」と、実践的能力の養成を目指す、３・４年生を対象とした「高度化教養科目」を大きな分類枠として、プログラムを構想した。本報告で取り上げる「初年次地域キャリアデザインワークショップ」は、基礎教養科目として位置づけられ、大分県下の８つの高等教育機関と本事業に関係する企業や自治体との協働によって開発された科目である。

Ⅱ．授業の設計

授業を構想するにあたり、大分県下の大学から授業担当予定者が集まり合宿により、授業の内容や方法等について議論し、次のような授業を設計した。

１．授業のねらい

１）大分県の現状を認識すること

大分県は温泉などの観光とものづくりの地域であるため、県内への若者就業数の増加にはこれら２つの産業の活性化が不可欠である。さらに、大分県の企業の99.9%（中小企業白書、中小企業庁）は中小企業であるため、大都会での就職とは異なる観点や価値観が求められる。そこで、大分県を題材とし、新聞記事、官公庁が発行する資料、数値データ等を自ら収集し、現状を把握できるよう課題を随所に設定した。それらの作業をとおして、大企業にはない中小企業の魅力を自ら探し出すとともに、地方での生活と大都市での生活との違いにも、実際のデータから検討・考察する機会も設定した。また、大分の現状をより具体的に把握するために､大分で就職した若手社会人の意見を聞く機会も随所に設定し、具体的なイメージとして大分県の現状を把握できる授業とした。

２）キャリアデザインの能力を育成すること

本授業では、受講生がキャリアデザインの能力育成を通して、大学で学ぶことの意義や価値を理解し、そのための学びの姿勢を身に付けることも重要なねらいである。キャリアデザインとしては、単に大学卒業後によりよい就職ができることについて焦点をあてるだけではなく、人生設計の観点から、自らのライフプランと就業との関係性をもデザインで

きるよう課題を配置した。特に、本授業が初年次教育という位置付けであることから、学生が自らの学びを自ら考え、自分自身で学び方を構想し実践できる端緒になるよう教育のプロセスを構成した。その中で、「大分」を題材として、大分地域での就業意識を醸成することを具体的なねらいとして設定した。

３）コミュニケーション能力の育成

もう一つの目的は、主体的な学び方を身に付けることである。そのために、自ら課題を見つけ事実を収集し、それを根拠として協同作業の中で解決できるよう、グループワークの手法を取り入れた。そのためにコミュニケーション能力の開発を重視し、グループでの作業や社会人との交流場面を多く配置することで、指示を待ったり先輩達の意見を聞くだけでなく、自らの考えをグループ活動へ反映させ課題解決に生かすことができるように、授業場面を設定した。

４）学習の省察

考え方や、態度の変容を意図した授業では、学生自身が自分の変容に気づくことが難しい。そこで、授業で提出される課題を逐一記録し、授業展開の区切りに応じて自分の活動を振り返り記録ができるように設計された学修ノート「学びの足跡」を全員に配布した。これらの学習記録をもとにポートフォリオを作成し、授業を振り返り、自らの学修を省察させた。

２．授業の構成

複数の大学から受講生が集まるため、本授業では e ラーニングによる個別学習と受講生全員が集合する合同学習とで構成した。その段取りは以下のとおりである。

１）各大学での対面授業（１コマ）

各大学等が単独で実施する本授業へのガイダンスである。この授業の目的や内容について、シラバスに従って説明する。個別学習と合同学習により本授業が構成されるが、合同学習のために個別学習での準備が重要であることを強調する。また、本授業での学修ノートである、「学びの足跡」の使用方法について説明するとともに、個別学習に必要な e ラーニングでの動画視聴について、動画の見方、課題の提出方法、合同授業に向けての資料収集についても説明する。

２）e ラーニングでの動画視聴による個別学習（３コマ）

e ラーニングでの動画視聴により、キャリアデザインとは何か、大分で働く魅力、地域社会や企業が抱える目標や課題、大学等での学び方等を個人学習する。個人学習の後、合同授業で必要となる、大分での就職を前提としたグループ協議の資料収集を課題とする。

３）１回目の合同学習（４コマ）

前回の授業で課題となった各種情報から大分で就職することの魅力と就職への課題を整理し、大分に就職する意欲を醸成する資料作成や、就職への課題の克服方法をグループで協議して提案する。（平成 29 年度の授業時には、ディベートへ向けての準備としたが、平成 30 年度の授業ではポスターまたはスライドによるプレゼンテーションの準備とした。）

グループの構成は、大学別、学年、学部等を考慮して担当する教員の合議で決定する。

受講生同志はMoodle上で意見交換しているが、初顔合わせとなるメンバーが多いので、最初のコマはグループ作りとする。続く2・3コマで、持ち寄った資料を基に、大分で就職することのメリットと、その際に克服すべき課題についてグループで協議する。非常に広いテーマなので、教員のファシリテートにより各グループでの話題を焦点化し、論点と資料を整理させる。4コマ目では、次回の授業で報告（ディベート）する際の資料を作成する。

４）２回目の合同学習（４コマ）

この日の授業では４コマ全てに若手社会人が参加する。１コマ目では、前日までに作成したポスターを発表、あるいはディベートをおこなった。それぞれの発表については社会人から今後の作業に必要な考え方等のコメントをもらう。２から４コマでは、第１回発表（またはディベート）での講評を参考に、それぞれのグループの内容を大分県で就職することや、そのための大学での学びのあり方を明確にするためのブラッシュアップを行う。データの再整理、論点の検討にあたって、各グループでの進捗を把握した上で、若手社会人を交えてワールドカフェを実施する。他グループの様子を充分に把握し、自らと比較することで、自分達の発表の完成度を高めるねらいである。最終プレゼンテーションに向けての作業を授業時間外学習として設定する。

５）３回目の合同学習（３コマ）

若手社会人を交えたプレゼンテーションをとおして、大分県で就職することや、そのための大学での学びのあり方について意見交換を行う。

１コマ目は発表のための最終準備。2・3コマ目はプレゼンテーションと質疑応答を行い、その後、講評を行う。講評では若手社会人と授業担当教員からもコメントをもらう。さらに、最終課題として、この授業で学んだことをレポートとして作成し、後日提出する。また、「学びの足跡」についても、記入すべき課題を全て書き込んだ後提出する。

また、1回目の授業後と、15回の全授業の終了時に、社会人基礎力の4観点からの自己評価アンケートを実施する。

Ⅲ．授業実践

１．対面授業の内容。

授業のスケジュールやねらいを説明した後に、e ラーニングによる独習を進めるための、「操作方法の手引き」「ビデオの見方」「掲示板の書き込み」を視聴しらながら入力を実習した。此の授業の課題は自己紹介を「学びの足跡」とMoodle上の掲示板への記載とした。

２．eラーニングによる自己学習（３コマ）

第2回は「キャリアデザインの大切さ」をテーマとして、ビデオを視聴し、そこから学んだ自分なりの捉え方を課題提出とした。第3回は、「職場はあなたを求めています」をテーマとして、自治体、2つの企業、NPO法人、計4人の若手社会人からのメッセージを視聴した。課題は4本のビデオから学んだことをMoodleへの提出とした。第3回は、大分を職場として選択する際に必要な資料を探して、「キャリアデザインの大切さ」「職場はあなたを求めています」から学んだこと400字以内でまとめて提出。さらに、前回までの他者の提出課題についてのコメントを提出するとともに、合同授業に向けて必要な資料を集めるこ

とも課題とした。

３．第１回合同授業（平成 29 年度 10 月 21 日(土)、平成 30 年度 5 月 12 日(土)）

初めての顔合わせにあたり、受講生を事前に設定したグループに振り分けた。教員の自己紹介に続いて、各グループを「学ぶ集団」として形成するために、フライング UFO のアクティビティをアイスブレークとし、その後「記者会見」により自己紹介をし、意見が言いやすくなる雰囲気を醸成した。

平成 29 年度は最初のグループ学習をディベートと設定したので、ディベートの方法を説明した後、翌日の本番に備えて、各グループで論点と資料の整理を行った。ディベートの命題は「大分県の大学で学ぶ学生は大分県に就職すべきである」とした。

平成 30 年度では最初のグループ活動は、「大分県で就職することの魅力とその課題の克服方法を考える」とし、翌日の発表へ向けて論点の絞り込み、大分で働くことの魅力と課題について持ち寄った資料をグループで整理し、発表資料を作成した。

授業時間の終了後に、約１時間のグループワークのための授業時間外学習時間を確保した。

４．第２回の合同授業（平成 29 年度 10 月 22 日(日)、平成 30 年度 5 月 13 日(日)）

１コマ目の授業時間では、平成 29 年度はディベートを行った。ここではディベート甲子園のルールに従って、①肯定側立論（6 分)、②否定側反対尋問（3 分)、③否定側立論（6 分)、④肯定側反対尋問（3 分)、⑤否定側第１反駁（4 分)、⑥肯定側第１反駁（4 分)、⑦否定側第２反駁（4 分)、⑧肯定側第２反駁（4 分）とし、各チームは、上記の各ステージの間に、1 分間ずつ 2 回まで準備時間を取ることが出来ることとした。グループが３つであったので、肯定側、否定側、審査員をそれぞれ割り当て、ローテーションで３回の実践を行った。

平成 30 年度は、４つのグループが、「大分で就職することの魅力とその課題」について、グループ毎の観点からまとめ報告した。その報告について、質疑応答を行った。

2・３コマ目は、若手社会人を交えて、ワールドカフェを行い、それぞれのグループの論点をブラッシュアップしていったことは、両年度も同様である。平成 30 年度は 1 回目の報告の後、グループを再編成した。

４コマ目は、そこまでの議論を振り返り、自分自身が大分で就職することを前提とする観点から、「大分で働くことのメリットとデメリット（平成 29 年度)」、「大分で働く魅力と、大分で働く際の課題（平成 30 年度)」をまとめるとともに、その課題に対応するための大学での学び方を踏まえたプレゼンテーションを作成する作業に取りかかった。翌週の発表に備えた各班の準備はネット上で行うよう指示した。

５．第３回の合同授業（平成 29 年度 11 月 12 日(日)、平成 30 年度 5 月 20 日(日)）

１コマ目は、プレゼンテーションの最終準備とし、2 コマ目にプレゼンテーションをおこなった。その際に、それぞれの発表への質疑応答は詳細に記録しておくよう指示した。同時に、各グループの発表を参考に、自分たちの発表の改善点も記述させた。

３コマ目は、本授業の最終回である。この授業に参加して考えたこと、感じたことの振り

返りの時間とした。指導教員からは全体の講評を行った。それらを踏まえて、最終課題「大分県で活躍するための大学での学び」を A4 で２枚程度のレポートとして提出させた。

Ⅳ．　まとめ

１．1 年目から 2 年目にかけての授業改善の観点から

大分地域への就職をテーマとした授業であり、初年次の学生を対象としたキャリア形成意識の育成をねらいとしたが、1 年目の授業では 15 コマの構成と最終到達目標が学生にとって不明確でであったという事後評価を受けて、２年目では「授業過程」（教科書）を作成し、配布することで授業進行を明確化するとともに、「学びの足跡」（学修ノート）の記入による学生自らのポートフォリオによる振り返りや評価の信頼性等の工夫を行うなどの授業改善を行った。

２．授業の成果

１）大学教育における成果

担当教員による事前の科目開発や教育課程の作成と授業手法の研究、学生からの授業評価等による授業改善に関するＦＤ効果とともに、単位互換の推進等に関する意識付け等を行うことができた。

２）学生への成果

高校教育と違って、他大学や他学部、他学年の学生とのグループ討議や Moodle 上での意見交換、社会人からの直接のアドバイス等により、働くことの意味や大学等での学びの重要性を初年次に学ぶことができた。また、社会人基礎力等の４つの観点からの自己評価と授業評価の５つの評価項目の目標値（80 点以上）をクリアすることができた。また、授業改善を行った２年目では自己評価、授業評価とも向上した。

３）企業等への成果

若手社員が今の大学教育に関わることによって「働くことと学ぶこと」について改めて考える機会となり、若手社会人が大学教育に関わったり、交流したりする必要性を感じることができたという意見、感想が得られた。

表．１　学生自身の自己評価（４点満点と 100 点換算）

	平成 29 年度（11 月：15 名）	平成 30 年度（５月：17 名）
	評価平均（100 点換算）	評価平均（100 点換算）
社会人基礎力の育成	3.2(80)	3.5(87.5)
働くことへの意識付け	3.4(85)	3.5(87.5)
行動力の育成	3.3(82.5)	3.5(87.5)
到達目標への達成度	3.2(80)	3.4(85)
授業に関する評価	3.5(87.5)	3.7(92.5)

３）授業の実施時期に関する検討

上記の学生への成果の項目で述べたように、学生の自己評価に関しては２年目の授業では１年目の授業よりも、どの項目も自己評価が高くなっている。この変化は、授業を改善したことの成果が現れていると考えられる。しかし、評価のもう一つの側面、すなわち教員による学生の評価結果を見ると、異なる観点が浮かび上がる。表２は、2 回の授業の最終評価である。授業の評価はルーブリックに基づいて、授業を担当した複数の教員が、授業態度、提出物、プレゼンテーションでの役割等を客観的に評価したものである。どちらの授業でも学生達は真摯に取り組んだので、表のようにその評価は「S」と「A」であった。しかし、その成績分布を見ると、学生の自己評価が高かった平成 30 年度は、教員による評価が低く、学生の自己評価と教員による成績評価では、正反対の結果となっている。

考えられることのひとつには、授業の実施時期による学生の意識の違いが挙げられる。２つの授業ではその実施時期に半年の差がある。この半年の間に、学生の自己評価に対する基準の変容が影響したのではないかと考えられる。すなわち、大学の授業に未知の部分が多い１年生前学期の授業では、この授業のように作業負荷の大きな場合には、自己評価、達成感が高くなりがちであるが、後学期の中頃になると、大学の授業に慣れることで、学生自身の評価規準は無意識のうちに高くなっているのではないかと考えられる。このことは、大学教育の研究会等で時折話題となる、成績評価の低い学生ほど自己評価が高いという傾向とも、よく似ていると考えられる。

他の要因も考えなければならないが、本授業を初年次教育として機能させるためには、実施時期は前学期がふさわしいと考えている。

表 2. 教員による成績評価

	平成 29 年度（11 月：15 名）		平成 30 年度（５月：17 名）	
単位認定	受講生（1 年:13 名,2 年:2 名）		受講生（1 年:13 名,2 年:4 名）	
	S 評価 10 名	A 評価 5 名	S 評価 6 名	A 評価 11 名

【謝辞】

本授業を実施するに当たり、若手社会人として学生を指導するための人材を派遣して下さった大分県、株式会社地域科学研究所、大分ベンチャーキャピタル株式会社、社会福祉法人太陽の家、鬼塚電気工事株式会社、富士甚醤油株式会社に深く感謝の意を表します。

【参考文献】

１．社会人基礎力-育成の手引き-、河合塾，経済産業省、2010

２．中川忠宣、インターンシップ授業の展開と社会人基礎力の育成への効果、生活体験学習研究 Vol.15,pp.19-28,2015 松本 茂 (1996)

３．頭を鍛えるディベート入門-発想と表現の技法-、松本茂、講談社、1996

＜付表＞　授業の実施日程

平成２９年度「初年次地域キャリアデザインワークショップ」スケジュール

日	教員	学生	送迎場バス運行	社会人指導者
10／21(土)	9:00集合	9:15集合	発:JR大在駅前 8:30 発:別府大学正門前 8:30 着:大分大学第一大講義室前	
	授業:9:30～16:50 教室:大分大学旦野原キャンパス教養教育棟3階 共用演習室3－1，3－2			
	グループワーク:16:50～18:30最終ディベート資料作成			
			大分大学発18:45	

日	教員	学生	送迎場バス運行	社会人指導者	
10／22(日)	9:15集合	9:15集合	発:JR大在駅前 8:30 発:別府大学正門前 8:30 着:大分大学第一大講義室前	9:00集合 場所:教養教育棟3階 共用演習室3－1，3－2	全体説明
	授業:9:30～16:50 教室:大分大学旦野原キャンパス教養教育棟3階 共用演習室3－1，3－2			9:30～12:50頃	①グループ報告への指導 ②ワールドカフェへの参加
			大分大学発17:10		

日	教員	学生	送迎場バス運行	社会人指導者	
11／12(日)	9:15集合	9:15集合	発:JR大在駅前 8:30 発:別府大学正門前 8:30 着:大分大学第一大講義室前	11:00集合 場所:教養教育棟２階 ２７号教室	
	授業:9:30～15:10 教室:大分大学旦野原キャンパス教養教育棟２階 ２７号教室			11:10～12:50頃	①グループ発表への指導
			大分大学発15:30	12:50頃～14:00	②昼食と振り返り ※昼食を準備します

平成３０年度「初年次地域キャリアデザインワークショップ」スケジュール

日	教員	学生	送迎場バス運行	社会人指導者	
5／12(土)	9:15集合	9:15集合	発:JR大在駅前 8:30 （JR大分駅前経由） 発:別府大学正門前 8:30 着:大分大学第一大講義室前	13:20集合	
	授業:9:30～16:50 教室:大分大学旦野原キャンパス教養教育棟2階 23号教室			13:40～16:50	グループワークへの参加
	グループワーク:16:50～18:50 最終提案資料作成				
			大分大学発19:00		

日	教員	学生	送迎場バス運行	社会人指導者	
5／13(日)	9:15集合	9:15集合	発:JR大在駅前 8:30 （JR大分駅前経由） 発:別府大学正門前 8:30 着:大分大学第一大講義室前	9:15集合 場所:教養教育棟2階 23号教室	①グループ報告への指導 ②ワールドカフェへの参加
	授業:9:30～16:50 教室:大分大学旦野原キャンパス 教養教育棟2階 23号教室			9:30～15:00頃	
			大分大学発17:00		

日	教員	学生	送迎場バス運行	社会人指導者	
5／20(日)	9:15集合	9:15集合	発:JR大在駅前 8:30 （JR大分駅前経由） 発:別府大学正門前 8:30 着:大分大学第一大講義室前	10:15集合 場所:教養教育棟2階 27号教室	
	授業:9:30～15:10 教室:大分大学旦野原キャンパス 教養教育棟2階 27号教室			10:30～12:00頃	※自由参加 ①グループ発表への指導
			大分大学発15:30		

大分大学高等教育開発センター紀要　第１１号

発 行　平成31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）554-7641
ＦＡＸ（097）554-7445
https://www.he.oita-u.ac.jp/